

فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی

سال هفتم، شماره ۱ اول، زمستان ۱۳۹۰

الگوهای ساختاری رابطه عدالت آموزشی با رضایت از تحصیل، نتایج، رفتارهای مدنی - تحصیلی و فریب کاری تحصیلی

دکتر محسن گل پرور* زهرا جوادیان** محمدرضا مصاحبی***

چکیده: مطالعه حاضر با هدف بررسی رابطه عدالت آموزشی با رضایت از تحصیل و نتایج، رفتارهای مدنی - تحصیلی و فریب کاری تحصیلی در دانشجویان روان شناسی دانشگاه آزاد اسلامی خوراسگان (اصفهان) انجام شد. ۳۵۷ نفر دانشجو که به شیوه دسترسی آسان انتخاب شدند، پنج پرسش نامه عدالت آموزشی (*EJQ*)، مقیاس رضایت از تحصیل (*ESS*)، مقیاس رضایت از نتایج (*RSS*)، پرسش نامه رفتارهای مدنی - تحصیلی (*ECBQ*) و پرسش نامه فریب کاری تحصیلی (*ECQ*) را تکمیل نمودند. برای بررسی فرضیه های پژوهش از الگوسازی معادله ساختاری (*SEM*) استفاده شد. نتایج نشان داد که بین عدالت آموزشی با رضایت از تحصیل و نتایج رابطه مثبت و معنادار، و بین عدالت آموزشی با رفتارهای مدنی تحصیلی رابطه مستقیم و مثبت معنادار وجود دارد. رضایت از نتایج با رضایت از تحصیل دارای رابطه مثبت و معناداری و رضایت از تحصیل با فریب کاری تحصیلی و رفتارهای مدنی - تحصیلی دارای رابطه منفی و مثبت معناداری است.

کلید واژه‌ها: عدالت آموزشی، رضایت از نتایج، رضایت از تحصیل، رفتارهای مدنی - تحصیلی، فریبکاری تحصیلی.

*دانشیار دانشگاه آزاد اسلامی خوراسگان، اصفهان، ایران. drmgolparvar@gmail.com

** کارشناس ارشد دانشگاه آزاد اسلامی خوراسگان، اصفهان، ایران. zahrajavadian791@gmail.com

*** عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی خوراسگان، اصفهان، ایران. mosahebi@khuisf.ac.ir

مقدمه

فطرت اخلاق‌گرای انسان، عدالت را به محوری‌ترین موضوع تأمل و تفکر برای آنها تبدیل نموده است (زمان‌رستمی، ۱۳۸۴). حاصل این تأملات و تفکرات، متون پژوهشی و نظری متعددی است که در آنها بر نقش عدالت در عرصه‌های عاطفی، شناختی و رفتاری در انسان‌ها تأکید شده است. از لحاظ نظری جهت‌گیری‌های هر اندیشمند و زمینه‌ای که عدالت در آن محور توجه قرار می‌گیرد، اشکال خاصی از عدالت را پدید آورده است (عریضی و گل‌پرور، ۱۳۸۴). در این پژوهش بر نقش عدالت در محیط‌های تحصیلی و آموزشی، تحت عنوان عدالت آموزشی^۱ تمرکز شده است. این شکل از عدالت، به حضور تعامل‌ها، رفتارها و شیوه‌های عملکردی مبتنی بر انصاف، برخورد یک دست و بدون جانب‌داری، راهنمایی متناسب با توانایی‌های دانشجویان یا دانش‌آموزان، رعایت عدالت در ارزیابی و ارائه امتیازها اشاره دارد (گل‌پرور، ۱۳۸۹ الف). تجربه هر یک از اصول مطرح در عدالت آموزشی که به بخشی از آنها اشاره شد، به خوبی می‌تواند زمینه را برای رضایت از نتایج و تحصیل برای دانشجویان فراهم سازد. به دنبال احساس رضایت از نتایج و تحصیل، دو دسته رفتار در دانشجویان، شامل فریب کاری تحصیلی^۲ و رفتارهای مدنی - تحصیلی^۳ تحت تأثیر قرار می‌گیرند. این پیوند که شواهد نظری و پژوهشی آن ارائه خواهد شد، به صورت دو مدل نظری ارائه شده در شکل ۱ مطرح شده است.

براساس آنچه در شکل ۱ ارائه شده، عدالت آموزشی ابتدا موجب رضایت از نتایج و سپس رضایت از نتایج منجر به رضایت از تحصیل می‌شود. قرائن پژوهشی موجود خبر از پیوند میان عدالت با رضایت از نتیجه در محیط‌های غیرتحصیلی می‌دهد (جانسون، سلنتا و لرد^۴، ۲۰۰۶؛ بخشی، کومار و رانی^۵، ۲۰۰۹؛ فات، کین و هنگک^۶، ۲۰۱۰). گل‌پرور و رفیع‌زاده (۱۳۸۸) و آمبروز، هس و گانسان^۷ (۲۰۰۷) برخی پژوهش‌های مربوط به عرصه پیوند میان رضایت با عدالت سازمانی ادراک شده را بررسی نموده، و رویکردی موسوم به رویداد میانجی^۸ را به عنوان یکی از رویکردهایی که از آن طریق می‌توان رابطه عدالت با رضایت را تبیین نمود معرفی کرده‌اند. بر پایه این رویکرد، ارزیابی‌های معطوف به رضایت یا عدم رضایت، تحت تأثیر رخدادهای محیطی و به ویژه حضور یا عدم حضور عدالت قرار می‌گیرد (گل‌پرور و رفیع‌زاده، ۱۳۸۸؛ آمبروز و همکاران،

1. educational justice

3. educational citizenship behaviors

5. Bakhshi, Kumar & Rani

7. Ambrose, Hess & Ganesan

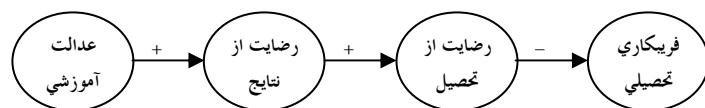
2. educational cheating

4. Johnson, Selenta & Lord

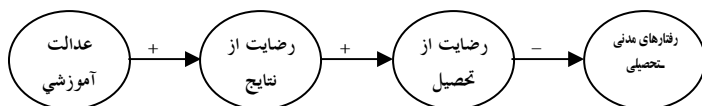
6. Fatt, Khin & Heng

8. event mediation

۲۰۰۷). به معنای دیگر وقتی نمودهای عدالت از طرف افراد در محیط کار تجربه می‌شود، به دلیل اینکه زمینه اطمینان به نتایج و دستاوردهای عادلانه برای آنها فراهم گشته و سطح فشار آنها کاهش می‌یابد (گراهام^۱، ۲۰۰۹)، زمینه رضایت از نتایج برای آنها فراهم می‌شود (هوی و تارتر^۲، ۲۰۰۲). بر این اساس عدالت آموزشی برای دانشجویان می‌تواند عاملی جهت منصفانه بودن نتایج تلقی شود که عاید آنها می‌شود (گل‌پرور و خاکسار، ۱۳۸۷). بدنبال تجربه رضایت از نتایج، رضایت از تحصیل در دانشجویان شکل می‌گیرد. ساز و کار اصلی درگیر در انتقال حالات عاطفی مثبت ناشی از رضایت از نتیجه به رضایت از تحصیل به انتقال اثر حالات عاطفی مثبت جزئی به حالات عاطفی مثبت کلان مربوط می‌شود (گل‌پرور و خاکسار، ۱۳۸۷؛ دی کرمر و تیلر^۳، ۲۰۰۵). به دنبال وقوع رضایت از نتیجه و تحصیل، سطح فریبکاری تحصیلی کاهش (به علامت منفی مربوط به مدل ۱-۱ در شکل ۱ توجه شود) و در مقابل سطح رفتارهای مدنی - تحصیلی افزایش (به مدل ۱-۲ در شکل ۱ توجه شود) می‌یابد. در نگاهی اجمالی، فریب کاری تحصیلی، شامل کلیه اعمال و اقداماتی است که از طریق آن فرد آنچه که استحقاقش را ندارد در ارزیابی‌ها یا در امتحان‌ها و یا تکلیف‌های درسی به دست می‌آورد (گل‌پرور، ۱۳۸۹ ب). در مقابل رفتارهای مدنی - تحصیلی، رفتارهای داوطلبانه، انسان‌دوستانه، ارزشی و اخلاقی است که اغلب بدون چشم داشت، توسط دانشجویان یا دانش‌آموزان به مرحله اجرا درمی‌آید (گل‌پرور، ۱۳۸۹ الف). شواهد پژوهشی موجود در محیط‌های غیرتحصیلی، حاکی از نقش پیشاینده رضایت برای رفتارهای مخرب و فریب کارانه و رفتارهای مدنی است (دالال^۴، ۲۰۰۵؛ اپل بام، آیاکونی و ماتوسک^۵، ۲۰۰۷).



۱-۲: الگوی فریبکاری تحصیلی



۱-۱: الگوی رفتارهای مدنی - سازمانی

شکل ۱: الگوهای نظری پژوهش از رابطه میان متغیرها

1. Graham
2. Hoy & Tarter
3. De Cremer & Tyler
4. Dalal
5. Appelbaum, Iaconi & Matousek

باور پژوهش‌گران این پژوهش بر این است که رابطه رضایت از تحصیل و نتایج را با فریب کاری تحصیلی و رفتارهای مدنی - تحصیلی می‌توان از طریق رویکردی موسوم به هم خوانی نگرش - رفتار تبیین نمود (گل‌پرور و بلالی، ۱۳۸۹؛ ون هیل، دی کرمر و استاتون، ۲۰۰۸). براساس این رویکرد، از آنجایی که حالت رضایت از نتیجه و تحصیل، نظیر دیگر حالات رضایت انسان در محیط‌های دیگر (نظیر رضایت از تفریح و ارتقا، رضایت از همکاران) دارای بار عاطفی مثبت (شادمانی، احساس انرژی، احساس اعتماد به نفس) است، در حالت رضایت از تحصیل و نتایج دانشجویان ساده‌تر به رفتارهای مدنی - تحصیلی تمایل و از فریبکاری تحصیلی اجتناب می‌کنند. قراین به نسبت غنی ارائه شده توسط دالال (۲۰۰۵) حاکی از آن است که رفتارهای مدنی با رفتارهای مخرب و فریب کارانه دارای رابطه منفی است. این رابطه منفی بیشتر به این دلیل است که در خزانه رفتاری هر فرد، دو مجموعه رفتار مثبت و منفی وجود دارد. در حضور حالت‌های عاطفی مثبت، نظیر احساس رضایت و شادمانی، گزینه‌های رفتاری مثبت، نظیر رفتارهای انسان دوستانه و دیگرخواهانه احتمال‌پذیری بالاتری را دارند، چون از لحاظ مضمون و محتوا با حالت‌های عاطفی مثبت هم خوانی دارند. بر این اساس در رضایت از تحصیل حاصل شده در اثر نتایج منصفانه (مطابق با دو مدل ارائه شده در شکل ۱، افراد به رفتارهای نوع دوستانه، یاری‌رسانی، کمک به اجرای مقررات آموزشی و تربیتی که از زمره مهم ترین رفتارهای مدنی - تحصیلی هستند، تمایل بیشتری پیدا می‌کنند و در مقابل از فریب کاری تحصیلی اجتناب می‌نمایند. اینکه در رضایت از تحصیل، افراد کمتر رو به فریب کاری می‌آورند، نیز به این دلیل است که این شکل از رفتارها در فضای عاطفی مثبت بدلیل ناهم خوانی با حالت رضایت از تحصیل کمتر از خزانه رفتاری فراخوان می‌شوند.

به هر حال براساس آن چه بیان شد و بر پایه آن چه در شکل ۱ ترسیم شده است، در این پژوهش رضایت از نتیجه و تحصیل دو متغیر واسطه‌ای^۱ در پیوند میان عدالت آموزشی با فریب کاری تحصیلی و رفتارهای مدنی - تحصیلی در دانشجویان در نظر گرفته شده‌اند. مفهوم متغیر واسطه‌ای مورد اشاره این است که این دو متغیر ابتدا اثرات عدالت آموزشی را به خود جذب نموده و سپس این اثرات را به رفتارهای نهایی (فریبکاری و رفتارهای مدنی - تحصیلی) منتقل می‌نمایند. بنابراین در جمع‌بندی پایانی می‌توان گفت، عدالت آموزشی، براساس رویکرد رویداد میانجی ابتدا باعث احساس اطمینان و اعتماد در دستیابی به نتایج عادلانه می‌شود، و از این طریق

1. mediator variable

زمینه رضایت از نتایج و تحصیل را فراهم می‌سازد. سپس رضایت از تحصیل پس از رضایت از نتیجه، بر مبنای رویکرد همخوانی نگرش- رفتار، زمینه افزایش رفتارهای مدنی- تحصیلی و کاهش فریب کاری تحصیلی را فراهم می‌آورند. دو الگوی ارائه شده در این پژوهش الگوهای پیشنهادی اولیه‌ای هستند که برای اولین بار در این پژوهش مطرح شده‌اند. فرضیه‌های پژوهش به شرح زیر هستند.

۱. بین عدالت آموزشی و رضایت از نتایج رابطه مثبت وجود دارد.
 ۲. بین رضایت از نتایج و رضایت از تحصیل رابطه مثبت وجود دارد.
 ۳. بین رضایت از تحصیل و فریبکاری تحصیلی رابطه منفی وجود دارد.
 ۴. بین رضایت از تحصیل و رفتارهای مدنی - تحصیلی رابطه مثبت وجود دارد.
- هدف این پژوهش نیز بررسی برازش دو الگوی ارائه شده با داده‌های حاصل از ابزارهای پژوهش برای بسط و گسترش دانش نظری و کاربردی حوزه عدالت آموزشی و پیامدهای آن در ایران است.

روش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف کار بردی و از لحاظ روش از نوع مطالعه‌های همبستگی (در قالب الگوسازی معادله ساختاری^۱) است.

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری پژوهش را دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی خوراسگان (اصفهان) در بهار ۱۳۸۹ به تعداد تقریبی ۷۰۰ نفر تشکیل داده که از میان آنها ۳۷۰ نفر به صورت سهل الوصول^۲ (در دسترس) برای شرکت در این پژوهش انتخاب شدند. تعداد ۳۷۰ نفر، به دلیل این که مطالعه‌های الگوسازی معادله ساختاری نیازمند نمونه‌های بزرگ است (شوماخر و لومکس، ۱۳۸۸)، انتخاب شدند. پس از بازگشت پرسش‌نامه‌ها، ۱۳ پرسش‌نامه دارای پاسخ‌های ناقص بودند که از تحلیل‌ها کنار گذاشته شدند. بر همین پایه گروه نمونه به ۳۵۷ نفر (نرخ بازگشت نهایی ۹۶/۵ درصد) تقلیل یافت. لازم به ذکر است که در ۳۵۷ نفر پرسش‌نامه نهایی، کمتر از ۰/۱ درصد، موارد بی‌پاسخ (داده مفقود) وجود داشت که براساس توصیه‌های

موجود با میانگین مقیاس جایگزین گردید (سکاران، ۱۳۸۱). میانگین سنی دانشجویان شرکت کننده در پژوهش، برابر با ۲۳/۰۳ سال (با انحراف معیار ۴/۵۷ سال) و میانگین معدل آنها برابر با ۱۴/۹۹ (با انحراف معیار ۱/۷۲) بود.

ابزار پژوهش

پرسش نامه عدالت آموزشی (EJQ)

برای سنجش عدالت آموزشی، از پرسش نامه ساخت و اعتباریابی شده توسط گل‌پرور (۱۳۸۹) الف و ب) که بر مقیاس لیکرت هفت درجه‌ای پاسخ داده می‌شود (کاملاً مخالفم=۱ تا کاملاً موافقم=۷) استفاده به عمل آمد. این پرسش نامه دارای ۱۴ سؤال است و پرسش نامه‌ای ساخت و اعتباریابی شده بر پایه فرهنگ بومی دانشگاه های ایران می‌باشد (گل‌پرور، ۱۳۸۹ الف و ب). شواهد مربوط به روایی^۱ و پایایی^۲ این پرسش نامه مطلوب است، با این حال در این پژوهش، ۱۴ سؤال این پرسش نامه به صورت مجدد مورد تحلیل عاملی اکتشافی^۳ (با چرخش از نوع واریماکس^۴) قرار گرفت. شواهد حاصل از این تحلیل طی دو مرحله به طور کاملاً قابل تمیز، مجموعه ۱۴ سؤالی عدالت آموزشی را دوباره بدست داد. آلفای کرونباخ پس از تحلیل عاملی برای این پرسش نامه ۰/۷۶ به دست آمد. یک نمونه سؤال این پرسش نامه به این شرح است: اساتید ما به همه دانشجویان به یک اندازه توجه نشان می‌دهند.

پرسش نامه فریب کاری تحصیلی (ECQ)

برای سنجش فریب کاری تحصیلی، از پرسش نامه ۶ سؤالی ساخت و اعتباریابی شده توسط گل‌پرور (۱۳۸۹ الف) برای دانشجویان ایرانی استفاده بعمل آمد. این پرسش نامه نیز در این پژوهش براساس مقیاس هفت درجه‌ای (هرگز=۱ تا همیشه=۷) پاسخ داده شده و فریب کاری در تکالیف درسی، امتحان ها و در فعالیت های فوق برنامه تحصیلی را شامل می‌شود. گل‌پرور (۱۳۸۹ الف) روایی سازه^۵، تمیزی^۶ و پایایی مبتنی بر همسانی درونی^۷ (آلفای کرونباخ) این پرسش نامه را مستند ساخته و نشان داده که این پرسش نامه از شواهد روایی و پایایی مطلوبی در ایران

1. validity
3. exploratory factor analysis(EFA)
5. construct
7. internal consistency

2. Reliability
4. varimax rotation
6. discriminate

برخوردار است. به هر حال طی این پژوهش ۶ سؤال این پرسش نامه به طور مجدد مورد تحلیل عاملی اکتشافی (با چرخش از نوع واریماکس) قرار گرفت. نتایج حاصل از این تحلیل، ۶ سؤال این پرسش نامه را به طور مجدد (بارهای عاملی همگی بالای ۰/۵ بودند) بر یک عامل با آلفای کرونباخ ۰/۸۱ قرار داد. یک نمونه سؤال این پرسش نامه به این شرح است: اتفاق افتاده که از روی تکالیف یا کارهای عملی دیگران برای ارائه به استاد کپی برداری کنم.

پرسش نامه رفتارهای مدنی - تحصیلی (ECBQ)

برای سنجش رفتارهای مدنی - تحصیلی از پرسش نامه ۲۱ سؤالی ساخت و اعتباریابی شده توسط گل پرور (۱۳۸۹ب) که برای دانشجویان ایرانی اعتباریابی شده و مقیاس پاسخ گویی آن نیز هفت درجه ای لیکرت (کاملاً مخالفم=۱ تا کاملاً موافقم=۷) است، استفاده به عمل آمد. این پرسش نامه سه عرصه رفتارهای مدنی - تحصیلی، شامل یاری رسانی و مشارکت اجتماعی، پای بندی فراتر از نقش های رسمی به قواعد آموزشی و دانشگاهی و تلاش برای برقراری روابط صمیمانه را مورد سنجش قرار می دهد. شواهد ارائه شده توسط گل پرور (۱۳۸۹ب) حاکی از آن است که می توان این سه عرصه را به عنوان عامل کلی رفتارهای مدنی - تحصیلی تلقی کرد. علاوه بر شواهد روایی و پایایی گزارش شده توسط گل پرور (۱۳۸۹ب) برای این پرسش نامه، در این پژوهش، به طور مجدد، تحلیل عاملی اکتشافی (با چرخش از نوع واریماکس) انجام گرفت. تحلیل عاملی طی دو مرحله سه عامل معرفی شده در بالا را به دست داد، ولی بررسی نقش سؤال ها در آلفای کرونباخ نشان داد که بهتر است ۲۱ سؤال به جای سه عامل، یک عامل کلی در نظر گرفته شود. آلفای کرونباخ ۲۱ سؤال در پایان ۰/۷۳ به دست آمد. یک نمونه سؤال این پرسش نامه به این شرح است: به دانشجویانی که مشکل درسی دارند، کمک می کنم.

مقیاس رضایت از نتایج (RSS) و تحصیل (ESS)

برای سنجش رضایت از نتایج سه سؤال و برای سنجش رضایت از تحصیل نیز سه سؤال، بر مبنای پرسش نامه های رضایت سنجی (گل پرور و رفیع زاده، ۱۳۸۸؛ گل پرور و بلالی، ۱۳۸۹) برای این پژوهش تهیه و آماده اجرا گردید. مقیاس پاسخ گویی این دو پرسش نامه سه سؤالی در این پژوهش هفت درجه ای لیکرت (کاملاً مخالفم=۱ تا کاملاً موافقم=۷) بود و پرسش نامه رضایت از نتایج، رضایت از نمرات و دستاوردهای مطرح دیگر و رضایت از تحصیل نیز رضایت از تحصیل

در دانشگاه را مورد سنجش قرار می دهند. علاوه بر روایی صوری^۱ سؤال های این دو پرسش نامه، سؤال های این پرسش نامه ها، همراه با پرسش نامه فریب کاری تحصیلی مورد تحلیل عاملی اکتشافی (با چرخش از نوع واریماکس) قرار گرفت. نتیجه حاصل از این تحلیل به طور کاملاً قابل تمیز، هر یک از سه سؤال رضایت از نتایج و تحصیل را بر عاملی مستقل قرار داد. در پایان آلفای کرونباخ رضایت از نتیجه ۰/۸۵ و آلفای کرونباخ رضایت از تحصیل ۰/۷۸ به دست آمد. یک نمونه سؤال این پرسش نامه به این شرح است: در کل تحصیل دانشجویی را دوست دارم.

کلیه پرسش نامه های پژوهش در محل تشکیل کلاس های دانشجویان، در فاصله زمانی ۱۰ تا ۱۵ دقیقه به صورت خود گزارش دهی پاسخ داده شدند. داده های حاصل از ابزار های پژوهش، با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و الگوسازی معادله ساختاری^۲ (SEM) مورد تحلیل قرار گرفتند. در تحلیل ها از دو نرم افزار تحلیل ساختارهای گشتاوری^۳ (AMOS) و بسته آماری برای علوم اجتماعی^۴ (SPSS) استفاده به عمل آمد. برای اجرای الگوسازی معادله ساختاری، در تمامی مراحل این تحلیل براساس توصیه های شوماخر و لومکس (۱۳۸۸) عمل شده، همچنین پیش فرض های این تحلیل شامل خطی بودن رابطه متغیرها (از طریق نمودار پراکندگی)، نرمال بودن توزیع متغیرها (با استفاده از آزمون کولموگروف - اسمیرنف) و داده های پرت (از طریق نمودار جعبه ای) بررسی و اطمینان حاصل گردیده که مشکلی از نظر این پیش فرض ها برای تحلیل داده ها وجود ندارد.

یافته‌ها

جدول ۱: ویژگی های جمعیت شناختی اعضای نمونه پژوهش

ردیف	جنسیت	ابعاد	فراوانی	درصد فراوانی	درصد فراوانی تجمعی
۱	مذکر	مذکر	۷۰	۱۹/۶	۱۹/۶
		مؤنث	۲۷۷	۷۷/۶	۹۷/۲
		اعلام نشده	۱۰	۲/۸	۱۰۰
۲	متاهل	متاهل	۲۶۳	۷۳/۷	۷۳/۷
		متاهل	۸۲	۲۳	۹۶/۷

1. face validity
2. Structure Equation Modeling(SEM)
3. Analysis of Moment Structures(AMOS)
4. Statistical Package for Social Science(SPSS)

اعلام نشده	۱۲	۳/۳	۱۰۰
اول	۴۱	۱۱/۵	۱۱/۵
دوم	۱۳۳	۳۷/۲	۴۸/۷
سوم	۱۳۸	۳۸/۶	۸۷/۴
چهارم	۲۳	۶/۴	۹۳/۸
اعلام نشده	۲۲	۶/۲	۱۰۰

جدول ۱ ویژگی های جمعیت شناختی گروه نمونه پژوهش را نشان می دهد. از ۳۴۷ نفر اعضای نمونه که جنسیت خود را اعلام داشتند (معادل ۹۷/۲ درصد)، ۷۰ نفر مذکر (معادل ۱۹/۶ درصد) و ۲۷۷ نفر (معادل ۷۷/۶ درصد) مؤنث بودند. از ۳۴۵ نفر که وضعیت تاهل خود را اعلام نمودند (معادل ۹۶/۷ درصد)، ۲۶۳ نفر مجرد (معادل ۷۳/۷ درصد) و ۸۲ نفر متأهل (معادل ۲۳ درصد) بودند. از ۳۳۵ نفر که سال تحصیل خود را اعلام نمودند (معادل ۹۳/۸ درصد)، ۲۷۱ نفر در سال های تحصیلی دوم و سوم (معادل ۷۵/۸ درصد) و مابقی در سال های تحصیلی اول و چهارم در دانشگاه بودند. در جدول ۲، میانگین، انحراف معیار و همبستگی درونی بین متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

جدول ۲: میانگین، انحراف معیار و همبستگی درونی بین متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش	M	SD	۱	۲	۳	۴
۱ عدالت آموزشی	۴/۲۱	۰/۸۲	-			
۲ رضایت از نتایج	۴/۶۹	۱/۵۲	۰/۳۴**	-		
۳ رضایت از تحصیل	۵/۸	۱/۱۴	۰/۲۸**	۰/۳۵**	-	
۴ فریبکاری تحصیلی	۳/۰۵	۱/۳۹	-۰/۰۶	-۰/۳**	-۰/۲۹**	-
۵ رفتارهای مدنی - تحصیلی	۴/۸	۰/۶۶	۰/۳۸**	۰/۴۲**	۰/۳۸**	-۰/۲۲**

** $P < 0.01$

چنان که در جدول ۲ مشاهده می شود، بین عدالت آموزشی با رضایت از نتایج ($P < 0.01$)، با رضایت از تحصیل ($P < 0.01$) و با رفتارهای مدنی - تحصیلی ($P < 0.01$) رابطه مثبت و معنادار وجود دارد، ولی بین عدالت آموزشی با فریب کاری تحصیلی رابطه معناداری ($P > 0.05$) وجود ندارد. بین رضایت از نتایج با رضایت از تحصیل ($P < 0.01$) و با رفتارهای مدنی - تحصیلی

($P < 0/01$) رابطه مثبت و معنادار وجود دارد، ولی بین رضایت از نتایج با فریبکاری تحصیلی ($P < 0/01$) رابطه منفی و معنادار وجود دارد. بین رضایت از تحصیل با فریبکاری تحصیلی ($P < 0/01$) رابطه منفی و معنادار، ولی با رفتارهای مدنی - تحصیلی ($P < 0/01$) رابطه مثبت و معنادار به دست آمد. بالاخره بین فریب کاری تحصیلی با رفتارهای مدنی - تحصیلی ($P < 0/01$) رابطه منفی و معنادار وجود دارد. در جدول ۳، نتایج الگوسازی معادله ساختاری برای الگوهای نهایی پژوهش ارائه شده است.

جدول ۳: نتایج الگوسازی معادله ساختاری برای الگوهای نهایی پژوهش

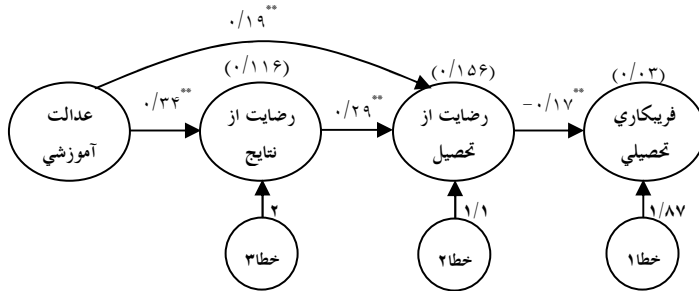
شماره	مسیرهای الگو	b	SE	β	R ²	χ^2	RMSR	GFI	RFI	CFI	PCFI	RMSEA
الگوی رفتارهای مدنی - تحصیلی	۱ عدالت آموزشی ← رضایت از نتایج	۰/۶۳**	۰/۰۹	۰/۳۴**	۰/۱۱۶	۱/۸۲ (۱)	۰/۰۱۹	۰/۹۹	۰/۹۴	۰/۹۹	۰/۱۷	۰/۰۴۸
	۲ عدالت آموزشی ← رضایت از تحصیل	۰/۲۶**	۰/۰۷	۰/۱۹**	۰/۱۵۶							
	۳ رضایت از نتایج ← رضایت از تحصیل	۰/۲۲**	۰/۰۴	۰/۲۹**	۰/۱۵۶							
	۴ رضایت از تحصیل ← رفتارهای مدنی	۰/۰۹**	۰/۰۳	۰/۱۶**	۰/۱۶۶							
	۵ عدالت آموزشی ← رفتارهای مدنی	۰/۲۶**	۰/۰۴	۰/۳۳**	۰/۱۶۶							
الگوی فریبکاری تحصیلی	۶ عدالت آموزشی ← رضایت از نتایج	۰/۶۳**	۰/۰۹	۰/۳۴**	۰/۱۱۶	۰/۷۴ (۲)	۰/۰۲۵	۰/۹۹	۰/۹۸	۱	۰/۳۳	۰
	۷ عدالت آموزشی ← رضایت از تحصیل	۰/۲۶**	۰/۰۷	۰/۱۹**	۰/۱۵۶							
	۸ رضایت از نتایج ← رضایت از تحصیل	۰/۲۲**	۰/۰۴	۰/۲۹**	۰/۱۵۶							
	۹ رضایت از تحصیل ← فریبکاری تحصیلی	-۰/۲۱**	۰/۰۶	-۰/۱۷**	۰/۰۳							

** $P < 0/01$

چنان که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، برای الگوی رفتارهای مدنی - تحصیلی، عدالت آموزشی، ۱۱/۶ درصد از واریانس رضایت از نتایج را، دو متغیر عدالت آموزشی و رضایت از نتایج، ۱۵/۶ درصد از واریانس رضایت از تحصیل را و بالاخره رضایت از تحصیل و عدالت آموزشی، ۱۶/۶ درصد از واریانس رفتارهای مدنی - تحصیلی را تبیین نموده‌اند. الگوی نهایی مربوط به رفتارهای مدنی - تحصیلی در شکل ۲ (نمودار ۱-۲) ارائه شده است. چنان که در این الگو بعنوان الگوی نهایی پژوهش دیده می‌شود، دو مسیر نسبت به مدل ۱-۱ براساس شاخص‌های اصلاح و پیشینه پژوهش (گل‌پرور، ۱۳۸۹ الف و ب) به الگو افزوده شده است: یکی مسیر عدالت آموزشی به رضایت از تحصیل و دیگری مسیر عدالت آموزشی به رفتارهای مدنی - تحصیلی است. اما نتایج مربوط به الگوی فریبکاری تحصیلی نیز در جدول ۲ نشان می‌دهد که عدالت آموزشی، ۱۱/۶ درصد از واریانس رضایت از نتایج، عدالت آموزشی و رضایت از نتایج، ۱۵/۶ درصد از واریانس رضایت از تحصیل و رضایت از تحصیل، ۳ درصد از واریانس فریب کاری

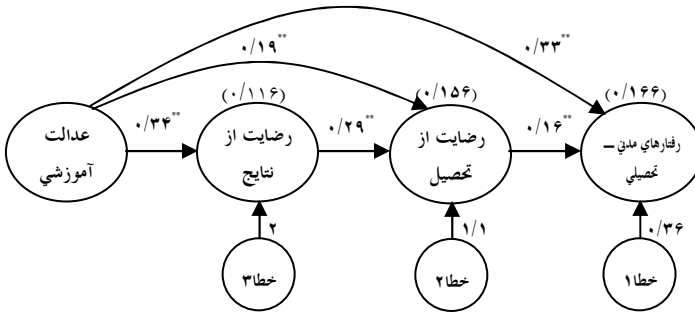
تحصیلی را تبیین نموده‌اند. الگوی نهایی فریب کاری تحصیلی در شکل ۲ (نمودار ۲-۲) ارائه شده است. چنان که در این الگو مشاهده می‌شود، یک مسیر از عدالت آموزشی به رضایت از تحصیل براساس شاخص های اصلاح و پشینۀ پژوهش (گل پرور، ۱۳۸۹ الف و ب) به الگوی نهایی افزوده شده که در الگوی پیشنهادی اولیه (شکل ۱، مدل ۱-۲) مطرح نشده بود.

مسئله نهایی در ارتباط با دو الگوی نهایی پژوهش مربوط به شاخصهای برازش آنها است. براساس منابع موجود، برای یک الگوی مطلوب، لازم است خی دو الگو غیرمعنادار باشد ($P > 0.05$)، شاخص ریشه میانگین مجذورات باقیمانده‌ها^۱ (FMSR) کوچکتر از ۰/۰۵، شاخص ریشه میانگین مجذورات خطا^۲ (RMSEA) کوچکتر از ۰/۰۶، شاخص نیکویی برازش^۳ (GFI) بزرگتر از ۰/۹۵، شاخص برازش نسبی^۴ (RFI) بزرگتر از ۰/۹ یا ۰/۹۵، شاخص برازش تطبیقی^۵ (CFI) بزرگتر از ۰/۹۵ و شاخص برازش تطبیقی مقصد (PCFI) کوچکتر از ۰/۵ باشد، تا الگو از شرایط مطلوبی برخوردار باشد (شوماخر و لومکس، ۱۳۸۸). همان طور که در ستون های هشتم به بعد در جدول ۲ دیده می‌شود، کلیه شرایط و شاخص ها برای هر دو الگوی ۱-۲ و ۲-۲ (رفتارهای مدنی - تحصیلی و فریبکاری تحصیلی) مطلوب می‌باشند.



الگو ۲-۲: الگوی نهایی فریبکاری تحصیلی

1. Root Mean Squares of Residuals (RMSR)
2. Root Mean Square of Error Approximation (RMSEA)
3. Goodness Fit Index (GFI)
4. Relative Fit Index (RFI)
5. Comparative Fit Index (CFI)



الگوی ۱-۲: الگوی نهایی رفتارهای مدنی - تحصیلی

شکل ۲: الگوهای نهایی اصلاح شده پژوهش

بحث و نتیجه‌گیری

شواهد حاصل از تحلیل داده‌ها، دو الگوی پژوهش را در خصوص رابطه میان عدالت آموزشی با رضایت از نتایج، رضایت از تحصیل، فریب کاری تحصیلی و رفتارهای مدنی - تحصیلی را با چند تغییر مورد حمایت قرار داد. براساس آنچه در مدل ۱-۲ (شکل ۲) ارائه شد، عدالت آموزشی با رضایت از نتایج، رضایت از تحصیل و رفتارهای مدنی - تحصیلی هر سه دارای رابطه مثبت بود. رابطه عدالت آموزشی با رضایت از تحصیل و رفتارهای مدنی - تحصیلی در الگوی نظری اولیه (شکل ۱) پیش‌بینی نشده بود، ولی پس از تحلیل یافته‌ها، این روابط به دست آمد. در درجه اول رابطه عدالت آموزشی با رضایت از نتیجه و تحصیل در میان دانشجویان، با رابطه عدالت و رضایت در محیط‌های غیرتحصیلی که در تحقیقات داخلی و خارجی (گل‌پرور و رفیع‌زاده، ۱۳۸۸؛ جانسون و همکاران، ۲۰۰۶؛ بخشی و همکاران، ۲۰۰۹؛ فات و همکاران، ۲۰۱۰) مورد اشاره قرار گرفته همسویی دارد. عدالت چه در محیط‌های آموزشی و تربیتی و چه در محیط‌های غیرآموزشی، دارای کارکردی موسوم به رفع تردید و کسب اطمینان در راستای دستیابی به نتایج متناسب با تلاش و شایستگی است. این رفع تردید و کسب اطمینان ماهیتی رضایت‌بخش دارد، لذا در این پژوهش نیز بین رضایت از نتیجه و عدالت آموزشی در بین دانشجویان رابطه معناداری به دست آمد. در عین حال براساس الگوی ۱-۲ (شکل ۲)، عدالت آموزشی هم زمان با رضایت از نتیجه و رضایت از تحصیل هم دارای رابطه است. این ارتباطات نیز به طور ضمنی حاوی انتقال اثر رضایت از نتیجه به تحصیل و همچنین انتقال اثر عدالت آموزشی

به رضایت از تحصیل است. این پدیده در الگوی ۲-۲ (شکل ۲) نیز شبیه الگوی ۱-۲ اتفاق افتاده است. بنابراین می‌توان گفت که عدالت آموزشی هم زمان به طور مستقیم و به طور غیرمستقیم از طریق رضایت از نتیجه بر رضایت از تحصیل، و به ویژه به دلیل رفع تردید و ایجاد احساسات و عواطف خوشایند و مثبت تأثیر می‌گذارد. در پایان زنجیره روابط مطابق با الگوی ۱-۲ و ۲-۲، از طریق رضایت از تحصیل، رفتارهای مدنی - تحصیلی و فریب کاری تحصیلی تحت تأثیر قرار می‌گیرند. یافته‌های این بخش نیز بطور ضمنی حاکی از تأیید رویکرد رویداد میانجی (گل پرور و رفیع‌زاده، ۱۳۸۸؛ آمبروز و همکاران، ۲۰۰۷) است. براساس این رویکرد، عدالت آموزشی بعنوان یک پدیده موقعیتی - ادراکی، پیش از آنکه به یک پیامد رفتاری یا نگرشی نهایی منجر شود، سطح رضایت از نتیجه و تحصیل را به عنوان رویداد های نگرشی میانجی تحت تأثیر قرار می‌دهد. به معنای دیگر پیش از وقوع هر اتفاق رفتاری، تجربه حضور عدالت زمینه ساز تقویت حالات عاطفی و شناختی معطوف به رضایت می‌گردد. به نظر می‌رسد این زمینه سازی با ایجاد احساس نشاط و انرژی روانی انتخاب های رفتاری را از خزانه رفتار های فردی و اجتماعی تحت تأثیر قرار می‌دهد. این پدیده ای است که در روابط زنجیره ای مرحله بعد در دو الگوی پژوهش اتفاق افتاده است.

اما رابطه رضایت از تحصیل با رفتارهای مدنی - تحصیلی و فریب کاری تحصیلی، با رویکرد همخوانی نگرش- رفتار، یا در سطح جزئی تر رویکرد همخوانی حالت های عاطفی- رفتار (گل پرور و بلالی، ۱۳۸۹) همسویی دارد. این رویکرد دارای این تلویح ضمنی است که برای بروز یک رفتار در یک موقعیت خاص لازم است میان حالت های عاطفی و شناختی افراد و رفتار پایانی همخوانی محتوایی و جود داشته باشد. به معنای دیگر رضایت از تحصیل به این دلیل با رفتارهای مدنی - تحصیلی رابطه مثبت و با فریب کاری تحصیلی رابطه منفی برقرار می‌سازد که حالت های عاطفی مثبت ناشی از رضایت از تحصیل با رفتارهای مثبت (رفتارهای مدنی - تحصیلی) همخوان و با رفتارهای منفی (فریبکاری تحصیلی) ناهمخوان است. به همین دلیل در شرایط رضایت از تحصیل بالاتر، فراخوانی رفتارهای مدنی - تحصیلی بیش از فریبکاری تحصیلی است. از نقطه نظر مقابل نیز می‌توان گفت که بی عدالتی بعنوان پدیده ای که فشار روانی به افراد وارد می‌کند، زمینه تجربه حالت هایی نظیر خشم، رنجش و کینه توزی را فراهم می‌سازد (گراهام، ۲۰۰۹) و در این شرایط به دلیل این که حالت های بر شمرده شده با رفتار های منفی نظیر فریب کاری تحصیلی دارای همخوانی بیشتری است، فراخوانی این رفتارها نسبت به رفتارهای مدنی و تحصیلی در شرایط بی

عدالتی بیشتر خواهد بود. رابطه مستقیم عدالت آموزشی با رفتارهای مدنی - تحصیلی نیز حاکی از گسترش اثر عدالت فراتر از رضایت برای رفتارهای مدنی - تحصیلی و نه فریب کاری تحصیلی است. این گسترش اثر به این معنی است که عدالت آموزشی فراتر از ایجاد حالت‌هایی نظیر رضایت از نتیجه و تحصیل، در وقوع رفتارهای مدنی - تحصیلی نیز مداخله می‌کند، ولی برای فریب کاری تحصیلی این چنین نیست. همین امر نیز به نوعی مؤید پدیده همخوانی حالت‌های عاطفی - رفتار است.

بنابراین در نتیجه‌گیری پایانی می‌توان گفت که عدالت آموزشی از زمره متغیرهایی است که می‌تواند رضایت از نتیجه و تحصیل و رفتارهای مدنی - تحصیلی را به طور مستقیم و فریب کاری تحصیلی را به طور غیرمستقیم تحت تأثیر قرار دهد. تأثیر کلی عدالت آموزشی بر ابعاد رضایت و پیامدهای رفتاری مثبت و منفی تحت تأثیر دو پدیده مکمل رویداد نگرشی میانجی و همخوانی حالت‌های عاطفی - رفتار قرار می‌گیرد. بنابراین به پژوهشگران علاقه مند توصیه می‌شود که در پژوهش‌های آینده پیامدهای رفتاری دیگر نظیر خلاقیت در تحصیل و تمایل به ترک تحصیل را بعنوان پیامدهای رفتاری پایانی در الگوهای مطرح شده در این پژوهش مورد بررسی قرار دهند تا مشخص گردد که پدیده‌های نگرشی میانجی و همخوانی رفتار - حالت‌های عاطفی پدیده‌های فراگیری هستند یا خیر؟ علاوه بر این به پژوهش‌گران علاقه مند توصیه می‌شود که بجای عدالت آموزشی در الگوهای این پژوهش، بی‌عدالتی آموزشی را مورد بررسی قرار دهند تا از آن طریق مشخص گردد که در حضور بی‌عدالتی آموزشی نیز رفتارهای مدنی - تحصیلی کاهش و فریب کاری تحصیلی افزایش پیدا می‌کند یا خیر؟ همچنین علاقه مندان می‌توانند الگوهای پیشنهادی نهایی این پژوهش را در مقاطع پایین تر از دانشگاه (در سطح مدارس) مورد بررسی قرار دهند. بر پایه یافته‌های این پژوهش لازم است برای اساتید و کارکنان در دانشگاه‌ها دوره‌های آموزشی در حوزه عدالت آموزشی به مرحله اجرا درآید، تا از این طریق زمینه برای افزایش سطح رضایت از نتیجه و تحصیل دانشجویان فراهم آید. علاوه بر این به نظر می‌رسد که دانشگاه‌های ایران می‌توانند شاخص‌های عدالت آموزشی را در ارزیابی‌های دوره‌ای کارکنان و استادان استفاده نمایند، تا از این طریق هم تصویری از ادراک دانشجویان در حوزه عدالت بدست آید و هم زمینه برای برنامه‌ریزی‌های تعدیلی و اصلاحی در دانشگاه‌ها فراهم شود. در پایان نیز لازم است در حوزه محدودیت‌های پژوهش حاضر در موارد زیر احتیاط شود. اولین محدودیت این پژوهش به لحاظ ماهیت یک پژوهش مبتنی بر ارتباط سنجی است، لذا تفسیر نتایج به

صورت علی منطقی نیست. محدودیت بعدی این که گروه نمونه پژوهش را فقط دانشجویان (و نه دانش آموزان) تشکیل داده‌اند، لذا در تعمیم نتایج به گروه‌های دیگر باید احتیاط شود.

منابع فارسی

زمان‌رستمی، م. (۱۳۸۴). عدالت از دیدگاه دانشمندان اسلامی و غربی. *جستارهای اقتصادی*، ۲(۴)، ۱۱۳-۱۳۶.

سکاران، ا. (۱۳۸۱). *روشهای تحقیق در مدیریت*. ترجمه محمد صائبی و محمود شیرازی. چاپ اول، تهران: مؤسسه عالی آموزش و پژوهش مدیریت و برنامه‌ریزی (سال انتشار اثر به زبان اصلی ۱۹۹۲).

شوماخر، ر. ای. و لومکس، ر. ج. (۱۳۸۸). *مقدمه‌ای بر مدل‌سازی معادله ساختاری*. ترجمه وحید قاسمی. چاپ اول، تهران: انتشارات جامعه‌شناسان (سال انتشار اثر به زبان اصلی ۲۰۰۴).

عریضی، ح. ر. و گل‌پرور، م. (۱۳۸۴). رابطه بین رویکردهای عدالت اجتماعی با مؤلفه‌های برابری سیاسی. *فصلنامه رفاه اجتماعی*، ۱۴(۱۶)، ۱۸۴-۱۵۵.

گل‌پرور، م. (۱۳۸۹الف). بررسی نقش اخلاق تحصیلی، عدالت و بی‌عدالتی آموزشی در رفتارهای مدنی - تحصیلی دانشجویان. *فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی*، ۵(۴)، ۴۲-۲۵.

گل‌پرور، م. (۱۳۸۹ب). رابطه اخلاق و عدالت آموزشی با پرهیز از فریبکاری علمی. *فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری*، ۵(۲۱)، ۶۶-۵۷.

گل‌پرور، م. و خاکسار، س. (۱۳۸۷). عوامل اخلاقی و ارزشی مرتبط با عملکرد تحصیلی دانشجویان. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۵(۸)، ۷۳-۸۸.

گل‌پرور، م. و رفیع‌زاده، پ. (۱۳۸۸). نقش عدالت در نگرش نسبت به سازمان و رضایت از رسیدگی به شکایات. *فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری*، ۴(۳)، ۶۵-۵۴.

گل‌پرور، م. و بلالی، س. (۱۳۸۹). مدل ارتقاء رفتارهای مدنی - سازمانی از طریق قرارداد روانی، رضایت شغلی و تعهد سازمانی. *دومین کنگره دوسالانه روانشناسی صنعتی و سازمانی ایران، اصفهان، دانشگاه آزاد اسلامی خوراسگان*، ۳ و ۴ اسفندماه ۱۳۸۹.

منابع انگلیسی

Ambrose, M., Hess, R.L., & Ganesan, S. (2007). *The relationship between justice and attitudes: An examination of justice effects on*

- event and system related attitudes*. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 103(1), 21-36.
- Appelbaum, S. H., Iaconi, G. D., & Matousek, A. (2007).** *Positive and negative deviant workplace behaviors: causes, impacts, and solutions*. *Corporate Governance*, 7(5), 586 – 598.
- Bakhshi, A., Kumar, K., & Rani, E. (2009).** *Organizational justice perceptions as predictor of job satisfaction and organization commitment*. *International Journal of Business and Management*, 4(9), 145-154.
- Dalal, R.S. (2005).** *A meta-analysis of the relationship between organizational citizenship behavior and counterproductive work behavior*. *Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1241-1255.
- De Cremer, D., & Tyler, T. R. (2005).** *Managing group behavior: The interplay between procedural justice, sense of self, and cooperation*. *Advances in Experimental Social Psychology*, 37, 151-218.
- Fatt, C. K., Khin, E. W. S., & Heng, T. N. (2010).** *The impact of organizational justice on employee's job satisfaction: The Malaysian companies perspectives*. *American Journal of Economics and Business Administration*, 2(1), 56-63.
- Graham, H. E. (2009).** *Organizational justice and stress: An investigation of the justice salience hierarchy using the four-factor model*. Unpublished Master Degree Thesis in Psychology, University of Texas at Arlington.
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2002).** *Organizational justice in schools: No justice without trust*. *International Journal of Educational Management*, 18(4), 250-259.
- Johnson, R. E., Selenta, C., & Lord, R.G. (2006).** *When organizational justice and the self concept meet: consequences for the organization and its members*. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 99(2), 174-201.
- Van Hiel, A., Decremer, D., & Stouten, J. (2008).** *The personality basis of justice: The five factor model as an integrative model of personality and procedural fairness effect on cooperation*. *European Journal of Personality*, 22(2), 519-539.