



## Belief to the Just and Unjust World, Behavioral Justice, Justice in Evaluation and Distress at School

Mohsen Golparvar, PhD, Mohammad ALi Nadi, PhD

## باور به دنیای عادلانه و ناعادلانه، عدالت رفتاری، عدالت در ارزیابی و استرس منفی در مدرسه

دکتر محسن گل‌پرور<sup>۱</sup>، دکتر محمدعلی نادی<sup>۲</sup>

پدیرش نهایی: ۸۸/۷/۵

بازنگری: ۸۸/۶/۲۵

تاریخ دریافت: ۸۸/۶/۱۵

### Abstract

The main purpose of this research were the investigate relations between belief to the just and unjust world, behavioral justice and justice in evaluation with distress at school among guidance schools students in Esfahan city. For reach to the research aims, from guidance school's students, 467 persons selected with using two stage sampling to answer research questionnaires. Questionnaires which used in research were: personal belief to the just world with 7 items, belief to an unjust world with 3 items, behavioral justice with one item, justice in evaluation with 3 items and distress at school with 2 items. Data analyzed with using person's correlation coefficient and moderated hierarchical regression analysis. Results showed that there are negative significant relations between belief to the just world with belief to the unjust world ( $r=-0.145$ ) and distress at school ( $r=-0.232$ ). There were positive significant relations between belief to the just world with justice in evaluation ( $r=0.302$ ) and behavioral justice ( $r=0.208$ ). Belief to the unjust world have negative significant relations with justice in evaluation ( $r=-0.139$ ) and behavioral justice ( $r=-0.105$ ). Also justice evaluation have positive significant relation with behavioral justice ( $r=0.457$ ) and negative significant relation with distress at school ( $r=0.308$ ). Also behavioral justice have negative significant relation with distress at school ( $r=-0.308$ ). The results of moderated hierarchical regression showed that, gender moderate the relation between behavioral justices with distress at school. That is, the relation between behavioral justices with distress was highest for sisters than boys.

### Keywords

Just world, unjust world, Behavioral justice, Justice in evaluation, Distress, Guidance School's students.

### چکیده

این پژوهش با هدف بررسی رابطه باور به دنیای عادلانه و ناعادلانه، عدالت رفتاری و عدالت در ارزیابی معلمان با استرس منفی دانش‌آموزان راهنمایی در مدرسه در شهر اصفهان به مرحله درآمد. برای دستیابی به اهداف پژوهش از بین دانش‌آموزان راهنمایی، ۴۶۷ نفر طی نمونه‌گیری دومرحله‌ای برای پاسخگویی به پرسشنامه‌های پژوهش انتخاب شدند. پرسشنامه‌های پژوهش شامل پرسشنامه هفت سؤالی باور به دنیای عادلانه شخصی، پرسشنامه چهار سؤالی باور به دنیای ناعادلانه، پرسشنامه سه سؤالی عدالت در ارزیابی معلمان، پرسشنامه تک سؤالی عدالت رفتاری معلمان و پرسشنامه استرس منفی دانش‌آموزان بود. داده‌های حاصل از پرسشنامه‌های پژوهش با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی تعدیلی مورد تحلیل قرار گرفتند. شواهد حاصل از بررسی روابط بین متغیرهای پژوهش نشان داد که باور به دنیای عادلانه با باور به دنیای ناعادلانه ( $r=-0.145$ ) و استرس منفی دانش‌آموزان در مدرسه ( $r=-0.232$ ) دارای رابطه منفی و معنادار، اما با عدالت در ارزیابی ( $r=0.302$ ) و عدالت رفتاری ( $r=0.208$ ) دارای رابطه مثبت و معنادار است. باور به دنیای ناعادلانه با عدالت در ارزیابی ( $r=-0.139$ ) و با عدالت رفتاری ( $r=-0.105$ ) دارای رابطه منفی بود. عدالت در ارزیابی نیز با عدالت رفتاری دارای رابطه مثبت و معنادار ( $r=0.457$ ) و با استرس منفی ( $r=-0.308$ ) دارای رابطه منفی و معنادار بود. عدالت رفتاری نیز با استرس منفی دارای رابطه منفی و معنادار ( $r=-0.308$ ) بود. تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی تعدیلی نشان داد که با کنترل سن، وضعیت مردودی و جنسیت، به ترتیب عدالت رفتاری و باور به دنیای عادلانه قادر به پیش‌بینی استرس منفی دانش‌آموزان هستند. در پایان نیز مشخص گردید که جنسیت رابطه عدالت رفتاری با استرس منفی در دانش‌آموزان را تعدیل می‌نماید. یعنی رابطه عدالت رفتاری با استرس منفی دانش‌آموزان دختر نیرومندتر از این رابطه در پسران بود.

### کلیدواژه‌ها

دنیای عادلانه، دنیای ناعادلانه، عدالت رفتاری، عدالت در ارزیابی، استرس منفی، دانش‌آموزان راهنمایی.



## مقدمه

عدالت از زمره مفاهیم ارزشی و اخلاقی است که گستره‌ی اهمیت آن بسیار وسیع است. به عبارت دیگر عدالت وتعلق خاطر به مفاهیمی نظیر برابری و انصاف به محیط‌های خاص اجتماعی محدود نمی‌شود. هر جا انسان و ارزش‌های انسانی و اخلاقی وجود داشته باشد، عدالت از مهمترین و مؤثرترین مفاهیم در حوزه‌ی داوری و رفتار است (گل پرور و خاکسار، ۱۳۸۷). یکی از حوزه‌هایی که نقش عدالت در آن کمتر مورد توجه قرار گرفته است محیط‌های تحصیلی است (گل پرور، ۱۳۸۷). در محیط‌های تحصیلی زمینه‌ی تعامل رفتاری و ارزیابی و تصمیم‌گیری همگی مهیا است. این حوزه‌ها مواردی است که افراد را نسبت به عدالت و مفاهیم وابسته به آن حساس می‌کند. در محیط‌های تحصیلی نظیر مدارس و دانشگاه، دانش‌آموزان و دانشجویان زمان قابل توجهی را صرف می‌کنند، به همین دلیل شرایط تعاملات و حوادث و وقایعی که برای آنها بوقوع می‌پیوندد، می‌تواند بهزیستی آنها را تحت تأثیر قرار دهد. علاوه بر این، ماهیت پیچیده‌ی شناخت و ادراک انسان در قالب باورهای مختلف باعث می‌شود تا نه خود عینیت وقایع و حوادث، بلکه برداشت و ادراک انسان تعیین‌کننده‌ی وضعیت روانی افراد باشد. به عبارت دیگر تفاوت‌های فردی در حوزه‌ی باورها و ادراکات یکی از مهمترین عواملی است که باعث واکنش‌های متفاوت به موقعیت‌های مختلف می‌شود. سطح فشار روانی و استرس منفی که دانش‌آموزان و دانشجویان در محیط‌های تحصیلی تجربه می‌کنند به تفاوت‌های فردی آنها در حوزه‌های ادراکات و شناختها (به ویژه باورها) و به ویژه باور آنها از عدالت‌یابی عدالتی وابسته است (دالبرت و استوبر، ۲۰۰۵). از زمره باورهای فراگیر در تمام سنین و دوره‌های رشدی باور به دنیای عادلانه و باور به دنیای

ناعادلانه است (گل پرور، خاکسار و خیاطان، ۱۳۸۷). مضمون اصلی باور به دنیای عادلانه مبتنی بر شایستگی و سزاواری است. به مفهومی بسیط‌تر، سرنوشتی که انسان حداقل در سطح حوادث و وقایع روزمره زندگی در دنیا تجربه می‌کند نه حاصل تصادف و شانس، بلکه حاصل ویژگیها و رفتار خود اوست. به همین دلیل است که بر مبنای باور به دنیای عادلانه گفته می‌شود که همواره افراد خوب با سرنوشت و وقایع خوب و افراد بد با سرنوشت و وقایع بد مواجه می‌شوند (گل پرور و جوادی، ۱۳۸۶؛ گل پرور، جوادی و کامکار، ۱۳۸۶). شاید با قاطعیت هر چه تمامتر بتوان گفت که این شکل از باورها پیامدهای مثبت و گاه منفی متعددی را به بار می‌آورند. البته لازم به ذکر است که پیامدهای مثبت گزارش شده حاصل از باور به دنیای عادلانه بیش از پیامدهای منفی آن است (برای نگاهی به برخی پیامدهای منفی مربوط به این حوزه می‌توانید به فرنهام و پروکتر، ۱۹۸۹ مراجعه نمایید). به هر حال نقش باور به دنیای عادلانه برای بهزیستی و کاهش استرس در پژوهش‌های داخلی و خارجی چندی به ویژه برای گروه‌های نمونه بزرگسال به خوبی مستند می‌باشد.

در برابر باور به دنیای عادلانه، بعد مستقل دیگری موسوم به باور به دنیای ناعادلانه است که به نسبت توجهات پژوهشی کمتری را به خود جلب نموده است. شواهد این حوزه حاکی از آن است که کارکردهای مطرح برای باور به دنیای عادلانه، مانند ضربه‌گیری در مقابل حوادث بد و منفی زندگی، تعدیل هیجان خشم و کاهش خصومت و انتقام‌جویی و واداشتن افراد برای رفتار به شیوه‌ی عادلانه برای باور به دنیای ناعادلانه وجود ندارد (گل پرور و همکاران، ۱۳۸۷؛ فرنهام و پروکتر، ۱۹۸۹).

بر پایه پژوهش‌هایی نظیر پژوهش هوفر، پکران و زایلینسکی (۱۹۸۶) از دیدگاه دانش‌آموزان، عدالت یکی از سه خصوصیت برجسته‌ای است که باعث



دارای رابطه منفی است. در عین حال هر چه دانش‌آموزان دارای باور نیرومندتری به دنیای عادلانه بودند، نمرات و امتیازات بالاتری نیز کسب نموده بودند. روابط یاد شده در پژوهش دالبرت و استوبر (۲۰۰۵) برای تمامی دانش‌آموزان از تمامی مناطق مورد مطالعه، در تمامی سطوح و بین دختران و پسران وجود داشته است. همچنین از بین متغیرهای جمعیت‌شناختی، جنسیت دارای توان پیش‌بینی معنادار برای استرس منفی بوده است.

دلایل نظری رابطه مثبت باور به دنیای عادلانه با عدالت در ارزیابی و عدالت رفتاری و رابطه منفی باور به دنیای عادلانه با استرس منفی در مدرسه نیز قابل توجه است. به باور دالبرت و استوبر (۲۰۰۵) حداقل دو دلیل برای چنین روابطی وجود دارد. دلیل اول اینکه افراد دارای باور نیرومند به دنیای عادلانه ممکن است تمایل داشته باشند که وقایع زندگی خود را عادلانه‌تر تفسیر نمایند. در واقع باور به دنیای عادلانه به افراد اعتماد زیاد را نسبت به وجود عدالت در چرخش روزگار اعطا می‌کند. چنین اعتمادی از لحاظ نظری چندین پیامد دارد. اولین پیامد اینکه افراد وقتی باور به دنیای عادلانه‌شان تهدید می‌شود، سعی در محافظت از آن به طرق رفتاری و شناختی می‌کنند. در واقع وقتی افراد بی‌عدالتی را برخلاف باور به دنیای عادلانه تجربه می‌کنند، سعی در تطابق دادن بی‌عدالتی تجربه شده با باور به دنیای عادلانه خود می‌نمایند. به باور محققان پژوهش حاضر، این یکی از شیوه‌های غالب برای کاهش ناهماهنگی شناختی است که افراد دارای باور نیرومند به عدالت و دنیای عادلانه وقتی بی‌عدالتی را تجربه می‌کنند استفاده می‌نمایند. بر مبنای پژوهش‌های لایپکوس و زیگلر (۱۹۹۳)، دالبرت (۱۹۹۷)، ولویفر، دوان و هوستون (۱۹۹۸) راهبردهایی که افراد برای این منظور استفاده می‌کنند، تأیید بی‌عدالتی به وقوع پیوسته به عنوان کیفر خود، کاهش سطح بی‌انصافی و بی‌عدالتی به

ارزیابی مثبت معلمان در مدارس و مراکز آموزشی می‌شود. قرار گرفتن عدالت در بین مهمترین ویژگی‌های مورد تأکید از طرف دانش‌آموزان در ارزیابی معلمان به این دلیل است که معلمان اغلب برای تصمیم‌گیری‌های مهم نظیر ارائه نمره و یا توزیع و اختصاص امتیازات در بین دانش‌آموزان در جایگاه حساس و ویژه‌ای قرار دارند. به همین دلیل نیز می‌باشد که در صورت وقوع بی‌عدالتی در تعامل معلمان با دانش‌آموزان و در ارزیابی آنها، به اشکال مختلف دانش‌آموزان هم واکنش نشان می‌دهند. به باور گیج و برلایر (۱۹۹۶) تجربه بی‌عدالتی موجب اثرات منفی بر شخصیت دانش‌آموزان و احساس پیوند آنها شده و به دنبال آن باعث کاهش انگیزش و در نهایت باعث اختلال در عملکرد آنها می‌شود. علیرغم پژوهش‌های محدودی که در حوزه نقش باور به دنیای عادلانه و ناعادلانه در محیط‌های تحصیلی صورت گرفته، ولی شواهد پژوهشی از نقش ضربه‌گیری باور به دنیای عادلانه در برابر فشارهای منفی در محیط مدارس حمایت‌چندی را به عمل آورده است. شواهد پژوهشی که در زیر مرور خواهد شد، نشان می‌دهد که بین باور به دنیای عادلانه و بهزیستی دانش‌آموزان و تجربه استرس کمتر رابطه معناداری وجود دارد. در بررسی توماکا و بلاسکوویچ (۱۹۹۴) که آزمودنی‌ها با تکالیف آزمایشگاهی ریاضی مواجه شده‌اند، یافته‌ها نشان داد کسانی که دارای باور نیرومندتری به دنیای عادلانه هستند، نسبت به کسانی که دارای باور ضعیف‌تری می‌باشند، استرس منفی کمتری را تجربه می‌نمایند. دالبرت و استوبر (۲۰۰۵) نیز که پژوهش به نسبت جدیدتری را با دو گروه نمونه مستقل ۱۱۳۹ و ۱۸۳۰ نفری به انجام رساندند، به خوبی نشان داده‌اند که باور به دنیای عادلانه با عدالت در ارزیابی و عدالت رفتاری معلمان در دانش‌آموزان راهنمایی و دبیرستانی دارای رابطه مثبت و در عوض با تجربه استرس منفی در مدرسه



پروکتر (۱۹۸۹) نشان داده‌اند که باور به دنیای ناعادلانه افراد را به جای نیکخواهی و رعایت برخورد منصفانه به سمت نفع شخصی سوق می‌دهد. گل پرور و همکاران، (۱۳۸۷) نیز نشان داده‌اند که باور به دنیای ناعادلانه می‌تواند باعث ارتقاء خصومت و خشم شود. بنابراین در این پژوهش این انتظار وجود داشت که باور به دنیای ناعادلانه با عدالت رفتاری و عدالت در ارزیابی معلمان دارای رابطه معکوس و با استرس منفی در مدرسه دارای رابطه مستقیم باشد. در پایان نیز به واسطه پیشینه‌ی پژوهش (به ویژه پژوهش دالبرت و استوبر، ۲۰۰۵) این انتظار مطرح بود که جنسیت بتواند رابطه باور به دنیای عادلانه و ناعادلانه، عدالت در ارزیابی و عدالت رفتاری را با استرس منفی در دانش‌آموزان تعدیل نماید. چرا که بنظر می‌رسد دختران دانش‌آموز به واسطه روحیات و ویژگی‌های خلقی خود (دالبرت و استوبر، ۲۰۰۵) در اثر تجربه عدالت یا بی‌عدالتی سطح استرس منفی‌اشان در مدرسه نسبت به پسران بیشتر نوسان کند.

### روش

پژوهش حاضر از زمره پژوهش‌های همبستگی است و جامعه آماری پژوهش را دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع راهنمایی (اول تا سوم) در شهر اصفهان در زمستان ۱۳۸۷ که تعدادشان ۷۳۱۵۶ نفر بود، تشکیل داده‌اند. از بین جامعه آماری یاد شده ۴۶۷ نفر به شیوه نمونه‌گیری چند مرحله‌ای برای پاسخگویی به پرسشنامه‌های پژوهش انتخاب شدند. شیوه نمونه‌گیری به این ترتیب بود که از نواحی آموزش و پرورش شهر اصفهان، ۲۰ مدرسه (از هر ناحیه ۳ تا ۵ مدرسه) انتخاب شدند و در مرحله دوم از هر مدرسه از کلاس‌های اول تا سوم به نسبت هر پایه به کل دانش‌آموزان، بین ۵ تا ۲۰ نفر برای پاسخگویی به پرسشنامه‌های پژوهش انتخاب شدند. در پایان از ۴۶۷ نفر گروه نمونه پژوهش، ۱۱۰ نفر در پایه اول

وقوع پیوسته به صورت شناختی و یا اجتناب از نشخوار ذهنی حادثه می‌باشند. استفاده از چنین راهبردهایی باعث ارتقاء سطح بهزیستی ذهنی می‌شوند (هافر و کوری، ۱۹۹۹).

دومین دلیل برای روابط مطرح بین باور به دنیای عادلانه با استرس منفی تجربه شده در مدرسه توسط دانش‌آموزان، به پیشرفتهای متمایز دانش‌آموزان دارای باور نیرومند به دنیای عادلانه نسبت به دانش‌آموزان دارای باور ضعیف مربوط می‌شود. در اولین مجموعه پژوهش‌های صورت گرفته در این حوزه توماکا و بلاسکوویچ (۱۹۹۴) مشاهده نمودند که افراد دارای باور نیرومند به دنیای عادلانه نسبت به گروه مقابل (دارای باور ضعیف‌تر به دنیای عادلانه) نمرات بهتری کسب می‌کنند. پژوهش دالبرت و استوبر (۲۰۰۵) نیز با دو نمونه بزرگ در آلمان همین نتیجه را بدست داده است. در عین حال لازم به ذکر است که در حوزه‌ی باور به دنیای عادلانه، نیز اشکال چندگانه‌ای از این نوع باورها نظیر باور به دنیای برای خود، باور به دنیای عادلانه برای دیگران، باور به دنیای عادلانه شخصی و باور به دنیای عادلانه عمومی مطرح است (گل پرور و جوادی، ۱۳۸۶؛ لایپکوس، دالبرت و زیگلر، ۱۹۹۶). در این بین، باور به دنیای عادلانه شخصی که در این پژوهش محور بررسی بوده، به باور فرد در این مورد که تا چه میزان در مورد وی عدالت در دنیا رعایت می‌شود مربوط می‌گردد (دالبرت و استوبر، ۲۰۰۵). به هر حال نقطه مقابل باور به دنیای عادلانه، باور به دنیای ناعادلانه است. در حوزه پژوهش‌های معطوف به عدالت، باور به دنیای ناعادلانه در محیط‌های تحصیلی بسیار اندک مورد توجه قرار گرفته است. با این حال براساس پژوهش‌های گل پرور و همکاران (۱۳۸۷) و فرنهام و پروکتر (۱۹۸۹) باور به دنیای ناعادلانه با سازه‌هایی که باور به دنیای عادلانه با آنها دارای رابطه مثبت است، دارای رابطه معکوس می‌باشد. برای نمونه فرنهام و



سؤال مذکور به واسطه همسویی محتوایی با سؤالات دیگر حفظ گردید. در این شرایط آلفای کرونباخ  $0/73$  بدست آمد. یک نمونه سؤال این پرسشنامه به این شرح است: «معتقدم در دنیا آنچه شایستگی اش را دارم بدست می آورم».

**۲. باور به دنیای ناعادلانه:** برای سنجش باور به دنیای ناعادلانه از پرسشنامه چهار سؤالی ساخت و اعتباریابی شده توسط دالبرت، لاییکوس، سالی و گوچ (۲۰۰۱) استفاده به عمل آمد. این پرسشنامه نیز قبلاً توسط سجادیان و گل پرور (۱۳۸۷) در ایران ترجمه و مورد استفاده قرار گرفته است. مقیاس پاسخگویی این پرسشنامه هفت درجه‌ای است (کاملاً مخالفم = ۱ تا کاملاً موافقم = ۷) اما به جهت همسویی پاسخنامه این پرسشنامه با پرسشنامه باور به دنیای عادلانه گزینه میانی (نه موافق نه مخالف) حذف شده است. سجادیان و گل پرور (۱۳۸۷) آلفای کرونباخ این پرسشنامه را  $0/74$  گزارش نموده‌اند. در پژوهش حاضر تحلیل عاملی اکتشافی به شیوهی مؤلفه‌های اصلی و چرخش از نوع واریماکس سه سؤال این پرسشنامه را بر روی یک عامل بارزش ویژه  $1/461$  و واریانس تبیین شده  $13/284$  درصد قرار داد. بررسی نقش سؤال چهارم این پرسشنامه در آلفای کرونباخ نشان داد که وجود این سؤال آلفای کرونباخ را  $0/25$  کاهش می‌دهد، لذا با توجه به اینکه در تحلیل عاملی هم این سؤال بر روی یک عامل مستقل قرار می‌گرفت تصمیم به حذف آن گرفته شد. آلفای کرونباخ سه سؤال باقیمانده  $0/5$  بدست آمد. یک نمونه سؤال این پرسشنامه به این شرح است: «در دنیا بسیاری از مردم از سرنوشتی ناعادلانه رنج می‌برند». چنانکه از محتوای این سؤال برمی‌آید (دیگر سؤالات نیز این چنین است) برخلاف باور به دنیای عادلانه که جنبه شخصی داشت، پرسشنامه باور به دنیای عادلانه مبتنی بر باورهای عمومی است.

**۳. عدالت در ارزیابی:** برای سنجش عدالت در

راهنمایی،  $204$  نفر در پایه دوم راهنمایی و  $153$  نفر (به ترتیب معادل  $23/1$ ،  $43/7$  و  $32/8$  درصد) در پایه سوم راهنمایی بودند. دامنه سنی دانش‌آموزان از  $11$  تا  $16$  سال در نوسان بود و  $250$  نفر گروه نمونه را پسران و  $217$  نفر را دختران (بترتیب معادل  $53/5$  درصد و  $46/5$  درصد) تشکیل داده‌اند. از  $467$  نفر،  $51$  نفر دارای مردودی در پایه‌های قبلی بوده‌اند (معادل  $10/92$  درصد) و  $416$  نفر (معادل  $89/07$  درصد) دارای سابقه مردودی در پایه‌های قبلی نبودند. از ابزارهای زیر برای سنجش متغیرهای پژوهش استفاده بعمل آمد.

**۱. باور به دنیای عادلانه شخصی:** برای سنجش باور به دنیای عادلانه از پرسشنامه  $7$  سؤالی ساخت و اعتباریابی شده توسط دالبرت (۱۹۹۹) که بر مقیاس شش درجه‌ای (کاملاً مخالفم = ۱ تا کاملاً موافقم = ۷) پاسخ داده می‌شود استفاده بعمل آمد. این پرسشنامه در ایران توسط گل پرور و عریضی (۱۳۸۶) اعتباریابی مقدماتی شده است و از لحاظ شاخص‌های پایائی و روایی از شرایط مطلوبی برخوردار است، به ترتیبی که گل پرور و عریضی (۱۳۸۶) آلفای کرونباخ این پرسشنامه را  $0/86$  گزارش نموده‌اند. آنچه در این پرسشنامه مورد سنجش قرار می‌گیرد، رعایت عدل و انصاف در دنیا در مورد فرد پاسخگو است. البته این رعایت عدل و انصاف بر مبنای ادراک شخصی مورد سنجش قرار می‌گیرد. به هر حال در پژوهش حاضر نیز تحلیل عاملی به شیوهی مؤلفه‌های اصلی و چرخش از نوع واریماکس  $6$  سؤال از هفت سؤال این پرسشنامه را بر روی یک عامل بارزش ویژه  $2/807$  و واریانس تبیین شده  $25/521$  درصد قرار داد. برای قطعیت حفظ یا حذف سؤال سوم که همراه با سؤالات دیگر بر روی یک عامل قرار نگرفت، نقش این سؤال در آلفای کرونباخ بررسی گردید و شواهد نشان داد که حذف سؤال مذکور اثر زیادی بر افزایش آلفای کرونباخ ندارد، لذا



کاملاً موافقم=۶) پاسخ داده می شود استفاده بعمل آمد. سؤال دوم این پرسشنامه دارای محتوای منفی است لذا به صورت معکوس (کاملاً موافقم=۱ تا کاملاً مخالفم=۷) نمره گذاری می شود. این پرسشنامه فشار ناشی از مدرسه آمدن و تمایل به مدرسه آمدن را بر مبنای مشکلات تصویری دانش آموز مورد سنجش قرار می دهد. دالبرت و استوبر (۲۰۰۵) همبستگی ۰/۴۹ را بین این دو گویه گزارش نموده اند. تحلیل عاملی به شیوهی مؤلفه های اصلی و چرخش از نوع واریماکس یک عامل بارزش ویژه ۱/۲۵ و ۶۲/۹۲۷ درصد واریانس تبیین شده را برای این دو سؤال به دست داد. همبستگی دو گویه در پژوهش حاضر ۰/۲۵۹ ( $P < ۰/۰۰۱$ ) بدست آمد. یک نمونه سؤال این پرسشنامه به این شرح است: «زندگی مدرسه برای من سراسر فشار آور است».

کلیه امتیازات حاصل از پرسشنامه های باور به دنیای عادلانه، باور به دنیای ناعادلانه، عدالت در ارزیابی و استرس منفی بر تعداد سؤالات هر پرسشنامه تقسیم گردیده و نمرات نهایی در قالب میانگین برای تحلیل استفاده شده اند. علاوه بر متغیرهای مورد سنجش از طریق پرسشنامه های مورد اشاره، سن (بر حسب سال)، پایه تحصیلی مورد تحصیل (اول، دوم و سوم)، جنسیت (دختران=۱، پسران=۰) و مردودی در پایه های قبلی (بلی=۱، خیر=۰) نیز از هر یک از دانش آموزان جمع آوری شده است. پرسشنامه های پژوهش به صورت خودگزارش دهی و در دامنه زمانی ۳ تا ۵ دقیقه پاسخ داده شده اند.

داده های حاصل از پرسشنامه های پژوهش از طریق تحلیل همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی تعدیلی مورد تحلیل قرار گرفته اند. از آنجائی که در تحلیل رگرسیون سلسله تعدیلی جملات تعامل نیز مورد استفاده قرار گرفته اند، براساس توصیه های مطرح (آیکن و وست، ۱۹۹۱)

ارزیابی از سه سؤال معرفی شده توسط دالبرت و استوبر (۲۰۰۵) که بر مبنای پاسخگویی ۶ درجه ای (بسیار ناعادلانه=۱ تا بسیار عادلانه=۶) پاسخ داده می شود، استفاده بعمل آمد. هر یک از سه سؤال این پرسشنامه به ارزیابی عدالت در نمره دهی معلمان در دروس فارسی، ریاضی و زبان انگلیسی مربوط می شود. انتخاب این سه درس برای سنجش عدالت در ارزیابی بر مبنای پیشینه ی پژوهش و به ویژه بر مبنای تأکید دالبرت و استوبر (۲۰۰۵) صورت گرفته است. دالبرت و استوبر (۲۰۰۵) آلفای کرونباخ این سه سؤال را ۰/۴۵ گزارش نموده اند. تحلیل عاملی به شیوهی مؤلفه های اصلی و چرخش از نوع واریماکس یک عامل با ارزش ویژه ۱/۶۵ و واریانس تبیین شده ۵۴/۹۷ درصد را برای این سه سؤال بدست داد. آلفای کرونباخ محاسبه شده در پژوهش حاضر ۰/۵۹ به دست آمد. یک نمونه سؤال این پرسشنامه به این شرح است: «نمره ای که در درس ریاضی در ترم اول سال جاری بدست آورده اید را چگونه ارزیابی می کنید».

۴. عدالت رفتاری<sup>۱</sup>: برای سنجش عدالت رفتاری از تک سؤال معرفی شده توسط دالبرت و استوبر (۲۰۰۵) استفاده شد. در حوزه سنجش عدالت و بویژه سنجش عدالت در قالب کلی و نه به صورت جزئی استفاده از یک سؤال در پیشینه ی پژوهشهای صورت گرفته در باب عدالت امر پذیرفته شده ای است (عریضی و گل پرور، ۱۳۸۷). این سؤال بر مقیاس ۶ درجه ای پاسخ داده می شود (بسیار عادلانه=۶ تا بسیار ناعادلانه=۱) و از دانش آموز می خواهد تا میزان عدالت در رفتار معلمان را در برخورد با خود مشخص نماید. سؤال مذکور بدین شرح است: «رفتار عمومی معلمان را نسبت به خود چگونه ارزیابی می کنید».

۵. استرس منفی: برای سنجش استرس منفی از دو سؤال معرفی شده توسط دالبرت و استوبر (۲۰۰۵) که بر مقیاس شش درجه ای (کاملاً مخالفم=۱ تا

1- Justice in evaluation

2- Behavioral Justice



رتبه	متغیرهای پژوهش	میانگین	انحراف معیار	باور به دنیای عادلانه	باور به ناعادلانه	عدالت در ارزیابی رفتاری	عدالت رفتاری
۱	باور به دنیای عادلانه	۳/۸۷	۰/۹۰۹	-	-	-	-
۲	باور به دنیای ناعادلانه	۳/۸۳	۱/۱۷۰	-۰/۱۴۵**	-	-	-
۳	عدالت در ارزیابی رفتاری	۴/۳۱	۱/۲۵۸	-۰/۳۰۲**	-۰/۱۳۹**	-	-
۴	عدالت رفتاری	۳/۹۶	۱/۷۳۳	-۰/۲۰۸**	-۰/۱۰۵*	-۰/۴۵۷*	-
۵	استرس منفی	۳/۰۱	۱/۴۵۵	-۰/۲۳۲**	-۰/۰۸۳	-۰/۳۰۸**	-۰/۳۴۶**

\*\* P<۰/۰۵ \* P<۰/۰۱

جدول ۱- شاخصهای توصیفی و همبستگی درونی بین متغیرهای پژوهش

سلسله مراتبی ارائه شده است. چنانکه در جدول ۲ مشاهده می شود، در بلوک دوم پس از کنترل عامل سن و سابقه مردودی و جنسیت، باور به دنیای عادلانه و عدالت رفتاری (به ترتیب با ضرایب بتایی استاندارد ۰/۱۷۷- و ۰/۲۳۷-) قادر به تبیین ۱۸/۸ درصد از واریانس (و به صورت انحصاری و افزوده ۱۲/۸) استرس منفی دانش آموزان در مدرسه بوده اند.

چنانکه در جدول ۲ مشاهده می شود، پس از کنترل عامل سن و سابقه مردودی همراه با جنسیت (وارد شده در بلوک اول) و وارد کردن باور به دنیای عادلانه و ناعادلانه، عدالت در ارزیابی رفتاری (در بلوک دوم)، با ورود تعامل ابعاد عدالت با جنسیت در بلوک سوم، واریانس انحصاری افزوده ای برای تعاملهای وارد شده پدید نیامده است، ولی تعامل عدالت رفتاری × جنسیت دارای ضریب بتای معنادار (به صورت استاندارد برابر با ۰/۱۷۵-) بوده است. به واسطه احتمال تعدیل جنسیت در رابطه عدالت رفتاری با استرس منفی، رگرسیون تفکیکی و تحلیل ساده شیب خط انجام شد که نشان داد در دختران نسبت به پسران عدالت رفتاری با استرس منفی دارای رابطه معکوس نیرومندتری است. نتایج این بررسی در نمودار ۱ ارائه شده است.

امتیازات پاسخگویان به صورت استاندارد شده (در مورد متغیرهای پیش بین) در تحلیلها وارد شده اند. این امر می تواند تا اندازه ای از مسئله آفرین شدن هم خطی چندگانه جلوگیری کند. تحلیلهای صورت گرفته با استفاده از بسته آماری برای علوم اجتماعی (SPSS) مورد تحلیل قرار گرفته اند.

### یافته های پژوهش

در جدول ۱ شاخصهای توصیفی (میانگین انحراف معیار) به همراه همبستگی درونی بین متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

چنانکه در جدول ۱ مشاهده می شود، بین باور به دنیای عادلانه با باور به دنیای ناعادلانه ( $r = -0/145$ ) و استرس منفی دانش آموزان ( $r = -0/232$ ) رابطه منفی و معنادار ( $P < 0/01$ )، اما با عدالت در ارزیابی رفتاری ( $r = 0/302$ ) و عدالت رفتاری ( $r = 0/208$ ) رابطه مثبت و معنادار ( $P < 0/01$  و  $P < 0/05$ ) وجود دارد. بین استرس منفی و باور به دنیای ناعادلانه رابطه معناداری ( $P > 0/05$ ) وجود ندارد. عدالت در ارزیابی رفتاری با عدالت رفتاری ( $r = 0/457$ ) دارای رابطه مثبت و معنادار ( $P < 0/01$ ) ولی با استرس منفی دارای رابطه منفی ( $r = -0/308$ ) و معنادار است. عدالت رفتاری نیز با استرس منفی دارای رابطه منفی و معنادار ( $-0/346 - r =$ ) می باشد. در جدول ۲ نتایج تحلیل رگرسیون



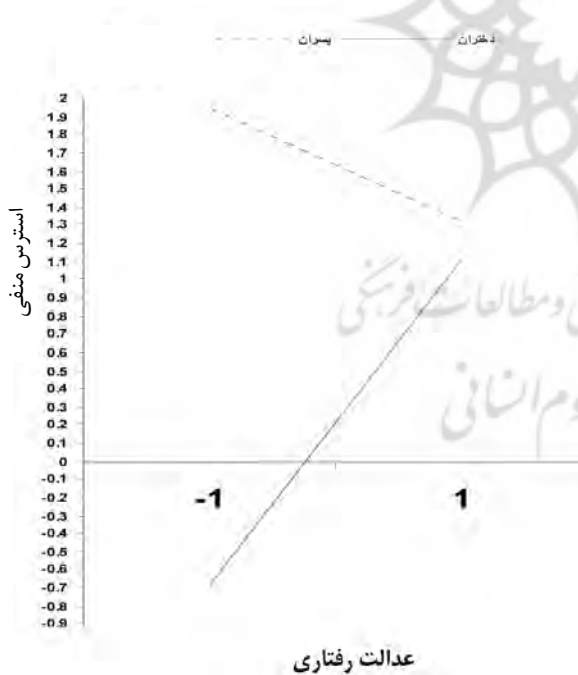
استرس منفی دانش آموزان								متغیرهای پژوهش	رتبه
$\Delta F$	$\Delta R^2$	$R^2$	R	عامل تورم واریانس	تحمل	$\beta$	B		
۱۶/۱۰۷**	۰/۱۲۸	۰/۱۸۸	۰/۴۳۴	۱/۱۷۴	۰/۸۵۲	-۰/۱۷۷	-۰/۲۶۵**	باور به دنیای عادلانه	دوم
				۱/۰۴۴	۰/۹۵۸	-۰/۰۰۶	۰/۰۰۹	باور به دنیای ناعادلانه	
				۱/۴۶۵	۰/۶۸۳	-۰/۰۵۸	-۰/۰۸۳	عدالت در ارزیابی	
				۱/۳۳۳	۰/۷۵۰	-۰/۲۳۷**	-۰/۳۴۰**	عدالت رفتاری	
۱/۵۲۴	۰/۰۱۲	۰/۲۰۱	۰/۴۴۸	۲/۰۳۴	۰/۴۹۲	۰/۰۲۷	۰/۰۶۳	باور به دنیای عادلانه * جنسیت	سوم
				۱/۸۴۶	-۰/۵۴۲	-۰/۰۲۴	-۰/۰۵۱	باور به دنیای ناعادلانه * جنسیت	
				۲/۴۱۶	۰/۴۱۴	-۰/۰۷۸	۰/۱۷۲	عدالت در ارزیابی * جنسیت	
				۲/۶۱۹	۰/۳۸۲	-۰/۱۷۵**	-۰/۳۶۲**	عدالت رفتاری * جنسیت	

\*  $P < 0.05$       \*\*  $P < 0.01$

جدول ۲- نتایج تحلیل رگرسیون سلسله تعدیلی مراتبی برای پیش بینی استرس منفی دانش آموزان با توجه به نقش تعدیل کننده جنسیت

### بحث و نتیجه گیری

شواهد حاصل از این پژوهش نقش باور به دنیای عادلانه و عدالت رفتاری (و در سطح همبستگی های ساده عدالت در ارزیابی و باور به دنیای ناعادلانه) را در استرس منفی دانش آموزان در محیط مدرسه مورد حمایت قرار داد. باور به دنیای عادلانه بعنوان یکی از باورهای فراگیر در گروه های جمعیت شناختی مختلف در سرتاسر دنیا از فرض های بنیادینی تشکیل شده که دارای کارکردهای مختلفی است. در سطح روابط ساده شواهد حاصل از این پژوهش حاکی از آن بود که با افزایش باور به دنیای عادلانه، سطح استرس منفی دانش آموزان کاهش می یابد و در عوض با افزایش باور به دنیای ناعادلانه به طور نسبی (در حد ضعیف تری) سطح استرس منفی دانش آموزان بالا می رود. رابطه باور به دنیای عادلانه با استرس منفی در پژوهش دالبرت و استوبر (۲۰۰۵) در گروه نمونه دانش آموزان ۱۲ تا ۲۱ ساله آلمانی نیز بدست آمده



نمودار ۱- رابطه عدالت رفتاری معلمان با استرس منفی دانش آموزان دختر و پسر





می‌شود. بدین معنی که با افزایش سطح شناخت افراد از عدالت در رفتار و ارزیابی معلمان، لاجرم ادراک آنها از تجارب مدرسه کمتر دارای استرس خواهد بود. چرا که براساس پژوهش‌های صورت گرفته نظیر هوفر و همکاران (۱۹۸۶) عدالت از مهمترین مشخصه‌هایی است که از آن طریق دانش‌آموزان معلمان خود را ارزیابی می‌کنند.

در تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی انجام شده (جدول ۲) نیز مشخص گردید که پس از کنترل جنسیت، سن و سابقه مردودی قبلی، باور به دنیای عادلانه و عدالت رفتاری معلمان پیش‌بینی کننده‌های معنادار استرس منفی در دانش‌آموزان بودند. واریانس تبیین شده استرس منفی توسط این دو بعد از باور و ادراک عدالت، ۱۲/۸ درصد بود که به طور نسبی قابل توجه است. از بین دو متغیر عدالت رفتاری و باور به دنیای عادلانه، عدالت رفتاری نسبت به باور به دنیای عادلانه برحسب ضریب بتای استاندارد از اهمیت بیشتری برخوردار بود. در مطالعه اول دالبرت و استوبر (۲۰۰۵) باور به دنیای عادلانه شخصی با اندکی تفاوت نسبت به عدالت رفتاری دارای توان پیش‌بینی بالاتری بوده است (اختلاف دو ضریب بتا ۰/۰۴ بوده است). این ناهمخوانی احتمال می‌رود که از گستره‌ی سنی وسیع‌تر گروه نمونه دالبرت و استوبر (۲۰۰۵) که از ۱۲ تا ۲۱ سالگی است نشأت گرفته باشد. دلیل دیگر ناهمخوانی نیز ممکن است مربوط به شرایط فرهنگی دو نمونه ایرانی و آلمانی باشد. به عبارت دیگر علیرغم اینکه بنظر می‌رسد رابطه باورهای معطوف به عدالت با سطح استرس منفی تجربه شده در بسیاری از فرهنگها وجود داشته باشد، ولی ممکن است در سطح جزئی‌تر و در اولویت‌بندی در برخی از فرهنگها در برخی شرایط یکی از ابعاد باور و ادراک عدالت از دیگر ابعاد برای اثرگذاری بر سطح استرس تجربه شده پیشی بگیرد. بهرحال نتیجه‌گیری قطعی‌تر در این

است. همسویی یافته‌های این پژوهش با پژوهش دالبرت و استوبر (۲۰۰۵) در درجه اول حاکی از آن است که باور به دنیای عادلانه، دارای نقش ضربه‌گیری در برابر حوادث فشار آفرین زندگی است. کارکرد دوم این باورها احساس الزام به یک قرارداد روان‌شناختی برای تلاش در جهت رفتار بر مبنای عدل و انصاف است. چرا که زیربنای باور به حضور و رعایت عدالت در دنیا مبتنی بر شایستگی و سزاواری است. یعنی هر کس می‌خواهد با وی بر مبنای عدالت برخورد شود، باید خود به رعایت عدل و انصاف در رفتار و اقداماتش اقدام کند. این تبیین در پژوهش‌های متعددی نظیر لایپکوس و زیگلر (۱۹۹۳)، دالبرت (۱۹۹۷) و لویفر و همکاران (۱۹۹۸) مورد حمایت قرار گرفته است.

اما اینکه باور به دنیای ناعادلانه با استرس منفی دارای رابطه مثبت بود، خود به طور ضمنی حاوی این معنا بود که با افزایش باور به دنیای ناعادلانه سطح استرس منفی دانش‌آموزان بالا می‌رود. به باور گل‌پرور و همکاران (۱۳۸۷) یکی از کارکردهای احتمالی باور به دنیای ناعادلانه پیشگویی خود کامراساز مبتنی بر سوءظن و بدگمانی است. به عبارت دیگر وقتی فرد به جای باور به دنیای عادلانه به دنیای ناعادلانه باور دارد، احتمال می‌رود که به جای تلاش برای عمل به شیوه عادلانه، به شیوه‌ای بدبینانه و یا حتی حالت خنثی با دنیای اطراف به تعامل بپردازد. حالت بدبینانه از نظر شناختی افراد را در حلقه‌های معیوب شناختی قرار می‌دهد که از طریق پردازش مبتنی بر بی‌عدالتی و نمودهای آن دائم تقویت می‌شود. این فرایند احتمال می‌رود که باعث شود سطح استرس و فشار ذهنی فرد به جای کاهش (که در زمان باور به دنیای عادلانه به تحقیق می‌پیوندد) افزایش یابد. دو حوزه عدالت رفتاری و عدالت در ارزیابی نیز با استرس منفی دارای رابطه معکوس (منفی) بودند. چنین ارتباطی در واقع از هماهنگی ساختی بین شناخت و تجربه ناشی



پژوهش حاضر در پایه‌های دبستان، دبیرستان و در دانشگاه به مرحله اجرا درآید. مهمترین دستاورد پژوهش حاضر که بر پایه آن می‌توان پیشنهادهای مطرح کرد، به نقش باور به دنیای عادلانه و عدالت رفتاری در سطح بهزیستی روانی دانش‌آموزان راهنمایی بازمی‌گردد. از آنجایی که در یک فضای کمتر استرس‌آمیز دانش‌آموزان بهتر از نظر هیجانی، عاطفی و شناختی رشد می‌یابند، ترویج باور به دنیای عادلانه و رعایت شاخص‌های عدالت رفتاری نظیر همسانی برخورد با همه دانش‌آموزان و رعایت شأن و احترام آنها زمینه رشد رفتارهای مطلوبتر را در آنها پدید می‌آورد. به ویژه باید معلمان دارای رفتارهای منصفانه و عادلانه با دانش‌آموزان به اشکال مختلف مورد تشویق قرار گیرند تا بدین وسیله با فراگیر شدن کاملتر عدالت رفتاری زمینه بهزیستی دانش‌آموزان در مدرسه فراهم آید.

### منابع فارسی

- سجادیان، ایلناز و گل پرور، محسن. (۱۳۸۷). روابط ساده و چندگانه باورهای دنیای عادلانه و ناعادلانه با وضعیت روانی افراد. روانشناسی معاصر، دوره سوم، ۱، ۴۲-۳۳.
- گل پرور، محسن. (۱۳۸۷). تفاوت زنان و مردان در ارتباطات جهت‌گیری ارزشی شخصی و علاقه‌مندی به پول با باورهای دنیای عادلانه و ناعادلانه (زیر چاپ در مجله روانشناسی دانشگاه زاهدان).
- گل پرور، محسن و خاکسار، سرور. (۱۳۸۷). عملکرد دانشجویان تابعی از اخلاق تحصیلی، رفتار مدنی تحصیلی، عدالت آموزشی یا تعهد و فریبکاری (مقاله در مرحله داوری).
- گل پرور، محسن و جوادی، سارا. (۱۳۸۶). الگوی ارتباطی بین باورهای دنیای عادلانه برای خود و دیگران با شاخص‌های بهداشت روانی. اصول بهداشت روانی، سال هشتم، شماره ۲، پاییز و زمستان ۱۳۸۵ (چاپ ۸۶)، ۱۲۲-۱۰۹.
- گل پرور، محسن، خاکسار، سرور و خیاطان، فلور. (۱۳۸۷). باور به دنیای عادلانه و ناعادلانه و پرخاشگری. زیر چاپ در فصلنامه روانشناسان ایرانی.
- گل پرور، محسن و عریضی، حمیدرضا. (۱۳۸۶). اعتباریابی

حوزه را باید تا تکرار تحقیق در گروه‌های نمونه دیگر به تأخیر انداخت. بالاخره شواهد نهایی حاصل از این پژوهش نشان داد که جنسیت رابطه عدالت رفتاری معلمان را با تجربه استرس منفی در مدرسه در دانش‌آموزان راهنمایی تعدیل می‌نماید. تحلیل ساده شیب خط انجام شده نشان داد که رابطه عدالت رفتاری با استرس منفی در دانش‌آموزان دختر راهنمایی نسبت به دانش‌آموزان پسر نیرومندتر است. بدین معنی که عدالت رفتاری معلمان سطح استرس منفی دانش‌آموزان دختر را بیش از پسران کاهش می‌دهد. شواهد پژوهشی حاصل از پژوهش دالبرت و استوبر (۲۰۰۵) با یافته‌های پژوهش حاضر همسویی دارد. بررسی نقش تعدیل‌کننده‌ی متغیرهایی نظیر جنسیت دارای این مزیت است که راه را برای طرح پیشنهادهای راهبردی وابسته به شرایط جنسیتی فراهم می‌کند. به هر حال اینکه دختران دانش‌آموز راهنمایی نسبت به عدالت رفتاری معلمان حساس‌تر هستند، ممکن است از سطح نیاز آنها به عدالت و یا حساسیت بالاترشان نسبت به عدالت وانصاف در روابط نشأت بگیرد.

محدودیت پژوهش حاضر در آن است که سنجش عدالت به ادراک و شناخت دانش‌آموزان متکی بوده و فقط به گروه دانش‌آموزان راهنمایی، لذا در تعمیم‌دهی نتایج به پایه‌های ابتدایی و دبیرستان باید بسیار احتیاط شود تا پژوهش‌هایی با این گروه‌ها انجام شود. پیشنهادی که در پژوهش دالبرت و استوبر (۲۰۰۵) نیز مورد اشاره قرار گرفته، آن است که در مطالعات بعدی بهتر است برخی ویژگی‌های شخصیتی و روانی نظیر گرایش‌های سوءظن و بدگمانی و گرایش‌های خلقی و حتی روان‌رنجورخویی و ثبات هیجانی نیز مورد مطالعه و کنترل قرار گیرند. به هر حال ضرورت دارد تا برای روشن‌تر شدن رابطه باور به دنیای عادلانه و ناعادلانه، عدالت رفتاری و عدالت در ارزیابی با استرس منفی در محیط‌های تحصیلی،



Lipkus, I.M., & Siegler, I.C. (1993). The belief in a just world and perceptions of discrimination. *Journal of Psychology*, 127, 465-474.

Lupfer, M.B., Doan, K.A., & Houston, D.A. (1998). Explaining unfair and fair outcomes: The therapeutic value of attribution analysis. *British Journal of Social Psychology*, 37, 495-511.

Tomaka, J., & Blascovich, J. (1994). Effects of justice beliefs on cognitive's psychological, and behavioral to potential stress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 732-740.

پرسشنامه‌های باورهای دنیای عادلانه برای خود و دیگران. مجله پژوهشی علوم انسانی دانشگاه اصفهان، جلد ۲۵، شماره ۴، ۱۹۳-۲۱۲.

گل‌پرور، محسن، کامکار، منوچهر و جوادی، سارا. (۱۳۸۶). رابطه بین سلامت عمومی، عاطفه مثبت و منفی، رضایت از زندگی و افکار خودکار با باورهای دنیای عادلانه برای خود و دیگران. دانش و پژوهش در روانشناسی، سال نهم، شماره ۳۶، بهار ۱۳۸۶، ۶۸-۳۹.

## References

Aiken, L.S., & West, S.G. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. New York: Sage.

Dalbert, C. (1997). Coping with an unjust fate: The case of structural unemployment. *Social Justice Research*, 10, 175-189.

Dalbert, C. (1999). The world is more just for me than generally: About the personal belief in a just world scale's validity. *Social Justice Research*, 12, 79-98.

Dalbert, C., Lipkus, I.M., Sallay, H., & Goch, I. (2001). A just and an unjust world: structure and validity of different world beliefs. *Personality and Individual Differences*, 30, 561-577.

Dalbert, C., & Stober, J. (2005). The belief in a just world and distress at school. *Social Psychology of Education*, 8, 123-135.

Furnham, A., Proter, E. (1989). Belief in a just world: review and critique of the individual difference literature. *British Journal of Social Psychology*, 28, 11-20.

Gage, N.L., & Berliner, D.C. (1996). *Educational psychology*. Weinheim, Germany: Psychologic Verlags Unin.

Hafer, C.L., & Correy, B.L. (1999). Mediators of the relation of beliefs in a just world and emotional responses to negative outcomes. *Social Justice Research*, 12, 189-204.

Hofer, M., Pekrun, R., & Zielinski, W. (1986). The psychology of the learner. In B. weidenmann, A.Krapp, M. Hofer, G.L. Huber, & H. Mandl (Eds.), *Educational Psychology*. Weinheim, Germany: Psychology Verlags Union, 219-276.

Lipkus, I.M., Dalbert, C., & Siegler, I.C. (1996). The importance of distinguishing the belief in a just world for self versus for others: Implications for psychological well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 666-677.

