العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس كما يدركها الطلاب وعلاقتها بالاندماج الجامعي لديهم

إعـداد

د/ غــادة محمــد أحمــد شحاتــة

مــدرس علــم النفــس التربــوي

كليــة التربيــة- جامعــة الزقازيــق

العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس كما يدركها الطلاب وعلاقتها بالاندماج الجامعي لديهم

إعـداد
د/ غـادة محمـد أحمـد شحاتـة
مـدرس علـم النفـس التربـوي
كليـة التربيـة- جامعـة الزقازيـق

مستخلـــص البحـــث

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على العلاقة بين العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس كما يدركها الطلاب والاندماج الجامعي لديهم ومستوى كل منهما. وكذلك التعرف على أثر بعض المتغيرات الديموجرافية مثل:(النوع، نوع الدراسة، التقدير) على تلك المتغيرات. وتكونت عينة البحث من (١٢٦٢) من طلاب الفرقة الرابعة بجامعة الزقازيق. وتمثلت أدوات البحث في إعداد مقياس لكل من (العدالة الأكاديمية، الاندماج الجامعي). وباستخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار (ت) وتحليل التباين، **توصلت نتائج البحث إلى**؛ أن مستوى كل من العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس كما يدركها الطلاب والاندماج الجامعي لديهم كان متوسط. كما يوجد ارتباط موجب دال إحصائيًا (عند مستوى٠,٠١) بين العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس كما يدركها الطلاب والاندماج الجامعي لديهم. وكذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠١) بين متوسطات درجات كل من مرتفعي ومنخفضي العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس كما يدركها الطلاب في الاندماج الجامعي لصالح متوسط درجات مرتفعي العدالة الأكاديمية. ولا توجد فروق بين الذكور والإناث في العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس كما يدركها الطلاب. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى٠,٠١- ٠,٠٥) في العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس كما يدركها الطلاب ترجع إلى نوع الدرسة والتقدير. كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى٠,٠١- ٠,٠٥) في الاندماج الجامعي لدى الطلاب ترجع إلى النوع ونوع الدراسة والتقدير. وفي النهاية تم تفسير النتائج ومناقشتها والتوصل إلى مجموعة من التوصيات والبحوث المقترحة.

الكلمات المفتاحية: **العدالة الأكاديمية- العدالة التنظيمية- الاندماج الجامعي- الاندماج المدرسي.**

مقـدمـــــــة:

إن رقي وازدهار المجتمع لا يتوقف على موارده الاقتصادية والاجتماعية فحسب وإنما يعتمد بشكل أساسي على قدرات أفراده، وبخاصة في هذا العصر الذي يشهد تقدمًا علميًا وتكنولوجيًا هائلًا في شتى المجالات. الأمر الذي يتطلب من مؤسسات المجتمع وبصفة خاصة الجامعات العمل على تنمية القدرات المختلفة لهؤلاء الأفراد، والإعداد الأمثل لهم للعمل بكافة التخصصات التي يحتاجها المجتمع والنهوض به وتحقيق أهدافه. وبالتالي لابد من إعطاء أولوية لشريحة طلبة الجامعات فهي شريحة كبيرة ومؤثرة في المجتمع وتشكل أهم قوة بشرية له فهم مصدر الطاقة والتجديد والتغيير والانتاج، ومن ثم فلابد من الاهتمام بهم وبنواتج تعلمهم من خلال الاهتمام بالعوامل المؤثرة فيها مثل تعزيز الأنماط السلوكية المقبولة، وتشجيع الاتجاهات النفسية الإيجابية، وتنمية الأفكار والمبادئ والحقائق العلمية التي لا تتعارض مع العقائد الدينية والقيم الأخلاقية مثل العدالة، والتي من شأنها تحقق الاندماج الجامعي لديهم.

حيث يؤكد المفكرون التربويون ذلك بأن الجامعات أهم المؤسسات التربوية التي تؤدي دورًا مهمًا في التنمية، من خلال قيامها بوظائف رئيسية ثلاثة (التدريس، البحث العلمي، خدمة المجتمع). ومما لا شك فيه أن قدرة الجامعة على تحقيق ذلك يتوقف بالدرجة الأولى على توفر أعضاء هيئة التدريس الأكفاء الذين يمثلون بجانب الإداريين والعاملين أحد أهم مدخلات العملية التربوية في الجامعة (عبد الرؤوف أحمد الطلاع، بسام محمد أبو حشيش، ٢٠٠٩: ١٣٩).

كما تُعد الجامعات من أهم المؤسسات التي أوكل المجتمع لها مهمة النشء وإعداده لخوض عراك الحياة، وهو يحمل علمًا نافعًا وخلقًا طيبًا ومهارات أساسية للعمل مستقبلًا في مهنة معينة، لذا فإنه من المهم أن يشعر الطلاب داخل تلك الجامعات بأنهم يعاملون بعدالة، أي أنهم متساوون من حيث الحقوق والواجبات، ويتشربوا ويكتسبوا داخل الجامعات كافة القيم والمبادئ الأخلاقية، لذا يجب أن تكون العدالة من أهم المبادئ التي تسعى الجامعة لتحقيقها وإكسابها للطلاب من خلال ممارساتها الفعلية سواء من قبل أعضاء هيئة التدريس أو من قبل المؤسسة تجاه الطلاب (إحسان شكري عطية، ٢٠١٥: ٢).

وتُعد العدالة من أهم القيم والمبادئ الإسلامية والأخلاقية التي تحقق السعادة للفرد والجماعة، ومن المفاهيم الإدارية العظمى التي ينبغي تفهمها وإدراك معانيها وأهميتها في نجاح العمل الإداري سواء كان تربويًا أم غير ذلك، فالإنسان يحتاج إلى العدالة في شتى جوانب حياته، فهو يتعامل مع أفراد مختلفين لا تجمعه بهم صلة قرابة أو معرفة، فإذا كانت العدالة شعار أفراد هذا

المجتمع، فإنه سيعيش وهو مطمئن لأنه لن يُظلم وسيأخذ كل حقوقه ومطالبه دون عناء (وفاء حسن مرسي، ٢٠١١: ٢٤٨). كما أنها مطلب مهم وضروري من أجل أن يهنأ الفرد بحياته ويشعر بالرضا والسعادة وحب العمل والعطاء، وهي ليست حكرًا على أفراد معينين، أو مؤسسات بعينها، أو زمان دون غيره، إنما لابد أن تكون هي الهدف والغاية الكبرى في كل زمان وكل مؤسسة، وإذا كانت الجامعة هي أهم مؤسسات المجتمع التي تقوم على تربية وتعليم الأفراد، فمن الواجب أن تكون العدالة أهم وأسمى الأهداف والغايات التي تسعى وتعمل على تحقيقها بكافة الطرق وبقدر الإمكان، لا أن تكون العدالة مجرد كلمة أو شعار يتشدق به البعض دون وجود حقيقي لها داخل الجامعات، أو حتى داخل أنفسنا (إحسان شكري عطية، ٢٠١٥: ١٥).

ومن ثم اهتم بها علماء الاجتماع والسياسة والقانون، غير أن اهتمام علماء النفس بها جاء متأخرًا نسبيًا، وربما انحصر في مجالات علم النفس الاجتماعي والسياسي والتنظيمي، ثم تم تطبيقها في المجال الأكاديمي متمثلة في إدراك الطالب للعدالة الأكاديمية؛ مستلهمين من الأطر النظرية التي قدمها علماء النفس التنظيمي ما يعينهم على بلورة مفهوم العدالة في مجالها الجديد الأكاديمي. وبالتالي تعد العدالة الأكاديمية مفهومًا جديدًا في مجال البحوث التربوية بالرغم من أن مفهوم العدالة التنظيمية ظهر منذ فترة طويلة في علم النفس التنظيمي. وترتبط بمنظور الطالب للتناسب بين ما قدمه من جهد وما حصل عليه من نتائج، مقارنة بما قدمه زملاؤه وحصلوا عليه (هشام فتحي جاد الرب، عثمان حمود الخضر، ٢٠١٦: ٢٥، ٥١).

كما أنه على الرغم من أن التراث التربوي اهتم بمفهوم الحرية الأكاديمية في التعليم الجامعي وجرى تطويره ودراسته عبر زمن طويل، واعتبروه التربويون مفهومًا مميزًا لعضو هيئة التدريس لكونه يجعل الكليات الجامعية تختلف عن المؤسسات والمنظمات التجارية، كما أنه روح وقلب التعليم العالي (McCluskey & Winter, 2014: 143). ولكنه يحمي حقوق الأستاذ الجامعي واستقلاليته، في حين لم تناقش البحوث التربوية العدالة الأكاديمية التي هي في الأساس موجهة نحو حقوق الطالب وهو أساس العملية التعليمية والمستفيد الأساسي منها (هشام فتحي جاد الرب، عثمان حمود الخضر، ٢٠١٦: ١٦).

ورغم أهمية التعرف على هذا المفهوم من وجهة نظر الطالب الذي يعد أساس أي مؤسسة تعليمية. واهتمام الكثير من البحوث التربوية بوجهات نظر الطلاب عند تقويم أساتذتهم بالجامعة. ولكنها لم تهتم بإدراكهم للعدالة في المقررات التي يدرسونها رغم تأثيرها على أداء الطالب فيها (هشام

فتحي جاد الرب، عثمان حمود الخضر، ٢٠١٦: ٢٥). حيث إن تقويم الأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلاب يعتبر من المحكات المهمة والأكثر صدقًا وثباتًا في تقويم عملهم ومهاراتهم المهنية والفنية. وتمثل أحد القضايا المحورية المهمة التي تندرج تحت أهم مكون في المنظومة التعليمية وهو التقويم. ورغم أهميتها في تقويم كفاءة وفاعلية العملية التعليمية في الدول المتقدمة فإنها لا تجد القدر الكافي من الاهتمام في الدول العربية (وفاء حسن مرسي، ٢٠١١: ٢١٩).

ومن ثم لابد على أعضاء هيئة التدريس أن يركزوا جهودهم في طرق التعليم والتواصل الجيد مع الطلاب وفهم تفكيرهم وبخاصة في هذه الايام، وأن يعيدوا فحص وتقييم المنظورات المختلفة حتى يصبحوا معلمين أكثر براعة وفعالية، ويشاركوا في التقييم الذاتي لهم وتعديل اتجاهاتهم العقلية التي كانت تعوّق قدرتهم على توفير العدالة الأكاديمية لطلابهم، وتمكين الطلبة بدورهم من تغيير عاداتهم في التفكير أيضًا، كما لابد عليهم اليوم أن يبذلوا الجهد في دعم الطلبة وإحداث التوازن بين الطلبة وأبحاثهم العلمية بشكل جيد، والتدريب على المهارات التربوية، وفهم حاجات الطلبة ومعرفة أفضل ممارسات التدريس، وتحويل أنفسهم من أساتذة مثيرين للفزع ويصدرون الأحكام إلى متواصلين ناجحين ومدافعين عن الطلبة ومساندين لهم. فإذا كان أساتذة الجامعة تُعلم بعناية ورجاحة عقل وكانوا آمناء مع أنفسهم يمكنهم من خلق عدالة أكاديمية وينجحوا في الحفاظ على الطلاب (Matteson et al., 2011: 81-82).

حيث يعد أعضاء هيئة التدريس عماد العمل الأكاديمي بالجامعة لأنهم يتحملون مسئولية التدريس في جميع مراحله، ولذلك فإن تقويم أدائهم وبخاصة الجانب التدريسي في غاية الأهمية، انطلاقًا من أن تحقيق العدالة الأكاديمية يعتمد في المرتبة الأولى على مدى كفاءتهم وفاعليتهم فيها. كما أن التفاعل الإيجابي الجيد بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة عاملًا أساسيًا في تحقيق الأداء الأكاديمي الفعال وتوفير مناخ جيد داخل قاعة الدراسة، يسمح للطلبة بالتفاعل والمشاركة أثناء عملية التدريس، مما يزيد فاعلية وكفاءة العملية التدريسية وضمن تحقيق العدالة الأكاديمية في التدريس والتقويم والتفاعلات مع الطلبة (وفاء حسن مرسي، ٢٠١١: ٢١٧-٢١٨)، ومن ثم يشير "آستن" (Astin, 1985) إلى ضرورة اهتمام أعضاء هيئة التدريس بقضية الاندماج في التعلم وتوفير البيئة المناسبة للاندماج التربوي والأكاديمي للطالب مما يُسهل له خبرة التعلم ويسهم في تنظيم خبراته ومهاراته داخل قاعة الدراسة، ويضيف لها التجديد والحيوية ويشبع لدى الطالب ثقافات متنوعة تساعده في حياته خارج الدراسة (في: محمود محمد

شبيب، ٢٠٠٥: ٩٤). حيث تؤكد نظرية "آستن" (١٩٩٩) أن تفاعل الطلاب بصورة مستمرة ومنتظمة مع أعضاء هيئة التدريس يرتبط بدرجة كبيرة وقوية بالرضا عن الحياة الجامعية، وزيادة درجة الاندماج الدراسي لديهم (في: سيد محمدي صميدة، ٢٠١٥: ٤١٥).

كما أن الاندماج الفعال يحدث متى شعر الطالب بالمشاركة الإيجابية، ومتى مارس وطبق أنشطة المنهج الدراسي بما فيه من مهارات، وتلقى المساعدات الأكاديمية داخل قاعة الدراسة، ومتى تنوعت الأنشطة والحوارات والمناقشات بينه وبين أعضاء هيئة التدريس، لأن ذلك ينعكس إيجابيًا على العملية التعليمية ويكسب الطلاب مهارات كثيرة ومتنوعة للحفاظ على التعلم والاستمتاع به (Chaves, 2003: 24). ويعد جزءًا رئيسيًا للتعلم الفعال، كما أن طريقة اندماج الطلاب تتنوع داخل الجامعة، فالبعض يلتزمون بالحضور وأداء المهام الأكاديمية في حين يندمج البعض الآخر في أنشطة أخرى بالجامعة رياضية أو غيرها (صفاء علي أحمد، ٢٠١٦: ٧١).

حيث إن التحاق الطالب بالجامعة يساعده على اكتساب المهارات الاجتماعية والمعرفية والانفعالية والصحية من خلال ما تقدمه من أنشطة طلابية مختلفة، كما تتيح له فرصة للاستقلال والتميز وإثبات الذات، وقد يواجه الطالب صعوبات في ذلك تتفاعل مع ظروفه الشخصية والأكاديمية مما يؤدي إلى إعاقة تقدمه وتوافقه الجامعي والاجتماعي والشخصي، وقد تنتهي بعض هذه الصعوبات بتوافقه النفسي واندماجه في الحياة الجامعية. حيث أن المستقبل الدراسي للطالب يعتمد على درجة توافقه واندماجه الاجتماعي والأكاديمي والشخصي مع البيئة الجامعية الجديدة؛ لذا تعد عملية الاندماج الجامعي مطلب مهم وأساسي لنجاح واستمرار الطالب ويجب توفره حتى يقوم بمهام تعلمه على أكمل وجه، وهنا ينبغي على الجامعة توفير المناخ الدراسي المناسب الذي يساعد على إشباع حاجات الطالب كي يقوم بدوره الإيجابي والفعال أثناء مسيرته التعليمية (عدنان محمد عبده، ٢٠١٢: ٣٠).

وبالتالي ظهرت عدة نظريات في الفترة الزمنية السابقة تفسر العلاقة بين الحفاظ على الطلبة والاندماج، وعدد كبير من الأبحاث التي اجريت تدور حول تأثير اندماج الطلبة في الكلية، وتأكيدهم على المشاركة بإيجابية في بيئاتهم المحيطة بهم حتى يتعلموا وينمو في الكلية (Roberts & Mcneese, 2007: 2)، مما يؤدي إلى حدوث تعلم عالي الجودة، حيث أن التعلم الذي يعتمد على مشاركة واندماج الطلبة بإيجابية في عملية التعلم يضع في اعتباره أهمية جودة التعليم الجامعى من خلال جودة تعلم الطالب (Coates, 2007: 122).

ومن ثم تحاول الجامعات المتقدمة إجراء دراسات مسحية سنوية لقياس اندماج الطلاب، ومحاولة مقارنة النتائج في كل مرة، وتعرف العقبات التي تحاول دون تحقيقه والعمل على تلاشيها، وذلك نظرًا لأهميته، ودوره الفعال في تحقيق أفضل نواتج تعلم الطلاب (صفاء علي أحمد، ٢٠١٦: ٧٢). ويؤثر بشكل إيجابي في تحسين قدراتهم ويُنمي لديهم مهارة المبادأة في الحوار والمناقشة والتعاون مع زملائه، ومن ثم لابد من تدريب أعضاء هيئة التدريس على كيفية جعل طلابهم يندمجون بشكل نشط في التعلم داخل قاعة الدراسة (محمود محمد شبيب، ٢٠٠٥: ١٠٢). ولابد أن ينظروا في طريقة تخصيص الوقت والاهتمام بالطلبة بعدالة وكيف يتفاعلون مع الطلبة بطريقة عادلة ومحترمة؟ أو كيف يواجهون المشكلات بطريقة عادلة؟ أو كيف يضعون القواعد التي تضمن ظروف التعلم العادل للجميع؟ ولأن عندما يُدرك الطلبة الوقت على أنه ظالم يتفاعلوا بانفعالات سلبية لأنهم في حاجة إلى العدالة (Ehrhardt et al., 2016: 158).

ومن هنا يلاحظ أن عدالة أعضاء هيئة التدريس موضوع مهم يتم مناقشته على نطاق واسع، وأن الطلبة يحددون العدالة بأنها إحدى الخصائص الجيدة والمهمة لهم وتأثيرها على رضا الطلبة أو عدم رضاهم، وتبين أنها تفسر خبرتهم بالمناخ الدراسي الإيجابي، ويختبر الطلبة سلوك معلميهم في الغالب من حيث توزيع الدرجات، والتفاعل بينهم في أن يكون ظالمًا في حد ذاته (Peter et al., 2013: 1222).

ولتحقيق العدالة داخل الجامعة يوجد العديد من الفوائد والآثار الإيجابية التي تعود على الطالب والجامعة والمجتمع ككل؛ حيث تدعم نظرية العدالة أن شعور الطالب بعدالة القوانين داخل الجامعة ترتبط بشكل كبير بزيادة مشاركة الطالب واندماجه بدرجة أكبر في أنشطة الجامعة، وزيادة الإنجاز الأكاديمي (Bear et al., 2011: 160).

وبالرغم من ذلك، فلا يزال تقويم العدالة الأكاديمية لا يلقي الاهتمام المطلوب، أو القبول المناسب من قبل أعضاء هيئة التدريس بالجامعات العربية بصفة عامة، والجامعات المصرية بصفة خاصة. وربما يرجع ذلك إلى الثقافة السائدة في أوساطنا الجامعية، وأنماط التفكير السائدة والعادات الموروثة، ونظرة المجتمع إلى عضو هيئة التدريس وبخاصة الدور الذي يقوم به بشكل عام (وفاء حسن مرسي، ٢٠١١: ٢٢١-٢٢٢).

ومن هنا جاءت فكرة البحث للتعرف على مستوى العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس كما يدركها الطلاب وعلاقتها بالاندماج الجامعي لديهم، بهدف إسهام هذا الجهد في

توجيه انتباه الباحثين والمختصين وأصحاب القرار إلى الوسائل الفعالة التي يمكن من خلالها مواجهة مشكلات التوافق النفسي والاجتماعي التي تعترض حياة الطالب ليقوم بدوره المتوقع في الجامعة بصورة خاصة، والحياة بصورة عامة على أكمل وجه من خلال الإعداد النفسي السليم، بحيث يقدر على تحمل المسؤولية ويعطي للمجتمع بقدر ما يأخذ مستغلًا طاقاته وقدراته بما يتناسب مع شخصه، نظرًا لاختلاف البيئة الجامعية عن نظام الدراسة في المراحل السابقة، وعدم تلقي برامج تساعدهم على التوافق والاندماج مع الحياة الجامعية.

كما أن مصطلح العدالة الأكاديمية لم يحظ بالاهتمام الكافي والدراسة في البيئة العربية حيث لم يوجد سوى بحثين عربيين تناولا هذا المتغير، وكذلك الاندماج الجامعي لا يوجد سوى بحوث قليلة تناولته في البيئة الجامعية، ومعظمها تناولته في البيئة المدرسية، كما أن الباحثة لم تجد بحثًا عربيًا واحدًا درس متغيرات البحث مجتمعة مع بعضها البعض وذلك –في حدود إطلاع الباحثة–، ونظرًا لأهمية تلك المتغيرات في حياة الطالب الجامعية التي تنعكس بدورها الإيجابي على حياتة العلمية والمهنية والمستقبلية، وجدت الباحثة أنه من المناسب والضروري إجراء هذا البحث.

مشكلـــــة البحـــــث:

من الملاحظ الآن في بعض كليات الجامعات عزوف الطلاب عن حضور المحاضرات وعدم التفاعل مع أعضاء هيئة التدريس داخل المحاضرات، الأمر الذي يتعارض مع عملية الاندماج في التعلم والذي يمثل ضرورة وأهمية بالغة لما له من أثر إيجابي على النمو الأكاديمي والمهارات المختلفة للطلاب.

حيث أصبحت بيئة التعلم وقاعات الدراسة ينقصها عامل الجذب للطلاب في جميع مراحل التعليم، وهذا ما تم ملاحظته على الكثير من الطلاب بأن اهتمامتهم تتمركز حول الحضور من أجل الحضور الجسدي خوفًا من الغياب أو الحرمان من الاختبارات، بالإضافة إلى غياب مهارات التفكير وغياب المشاركة الإيجابية من الطلاب ثم النفور من الذهاب إلى المكتبات، مما استثار الفكر حول الأسئلة التالية: هل غياب اندماج الطلاب واستمتاعهم بالتعلم مرتبط بممارسات أعضاء هيئة التدريس داخل المحاضرات، أم مرتبط بالجانب المعلوماتي والمعرفة وخصائصها التي تقدم للطلاب والتي يغلب عليها طابع التجزئة وعدم الترابط وغياب التقصي والاستنتاج والاكتشاف، أم مرتبط بخصائص الطلاب أنفسهم ودافعيتهم للتعلم، أم مرتبط بعدم توظيف تقنية المعلومات في العملية التعليمية؟ (محمود محمد شبيب، ٢٠٠٥: ٩٥).

كما أن وجود التنوع العرقي والثقافي والاجتماعي والاقتصادي لدى طلبة الجامعات يؤدي إلى التوقع وجود صعوبة في عمليات الاندماج والتوافق في ظل هذا التنوع، وكذلك يواجه طلبة الجامعة صعوبات تعيق اشباع حاجاتهم الجسمية والنفسية والاجتماعية والوجدانية كعدم تقبل الآخرين أو عدم إتاحة الفرصة الكافية لممارسة الأنشطة المختلفة أو عدم استطاعتهم التوافق والانسجام مع الأساتذة والزملاء والمقررات والأنظمة الجامعية، وأكثر ما يواجهه أيضًا هو عدم إعطاء فرصة عملية لاختيار تخصصه ففي أغلب الأحوال نجد كثير من الطلاب يختارون تخصصاتهم وكلياتهم ليس بناءً على الرغبة الشخصية وإنما حسب ما تفرضه بعض العوامل الخارجية كالتنسيق في الثانوية العامة (عدنان محمد عبده، ٢٠١٢: ٣٢).

ومن ثم زاد اهتمام الباحثين والتربويين في العقود الأخيرة بالعوامل التي تُسهم في تنمية نواتج التعلم المنشودة لدى الطلاب في مختلف المراحل التعليمية، ودراسة العوامل المؤثرة على أدائهم في المهام الأكاديمية المختلفة والمشاركة في الأنشطة واندماجهم في الحياة الجامعية، ولكن القليل منها تناول العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس كأحد المفاهيم المهمة والجديرة بالبحث والدراسة في الميدان التربوي وعلاقتها ببعض المتغيرات التربوية الأخرى التي تُسهم في دعم هذه النواتج مثل اندماج الطلاب في الحياه الجامعية أو ما يطلق عليه الاندماج الجامعي، والذي يكون له كبير الأثر على أداء الطلاب أكاديميًا وتحقيق النجاح والتفوق. حيث تؤكد نتائج بحث "بيرتي وآخرون" (Berti et al., 2010: 552) على أهمية بحث قضايا عدالة قاعة الدراسة وبخاصة الاحساس بالمعاملة غير العادلة إذ أن هذه الموضوعات تؤثر في سلسة من الأبعاد الحاسمة في تكيف واندماج الطلبة في الجامعات، ومن ثم لابد من أن تتم معاملة كل الطلبة بدون تحيز وبشكل مستقل عن خصائصهم الفردية.

وبالتالي تصبح العدالة الأكاديمية في التعليم الجامعي مطلب ضروري وحيوي، وكان من الضروري القيام بمثل هذا البحث في التعرف على واقع العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر طلابهم، (إذ لا يقصد عضو هيئة تدريس ولا كلية ولا قسم على إنفراد) وما تحققه من اندماج للطلبة، وأخيرًا يمكن القول؛ أن البحث الحالي يأتي نتيجة احساس الباحثة ومعايشتها للظروف التي يعيشها الطالب الجامعي، فهم بحاجة إلى مهارات عالية من أجل الوصول إلى الاندماج في الحياة الجامعية ومن ثم مواجهة الضغوط النفسية والصعوبات التي

تـواجههم فيهـا بشـكل خـاص والحيـاة بشـكل عـام لتحقيـق النجـاح فـي حيـاتهم العلميـة والمهنيـة والمستقبلية. **وفي ضوء ذلك تتمثل أسئلة البحث فيما يلي:**

١- مـا مسـتوى العدالـة الأكاديميـة لأعضـاء هيئـة التـدريس كمـا يـدركها الطـلاب وأبعادهـا الفرعيـة (العدالـة التوزيعيـة- العدالـة الإجرائيـة- العدالـة التفاعليـة- العدالـة المعلوماتيـة- العدالة التقييمية)؟

٢- ما مستوى الاندماج الجامعي لدى طلاب الجامعة وأبعاده الفرعية (الاندماج السلوكي- الاندماج الانفعالي- الاندماج المعرفي)؟

٣- هل توجد علاقات ارتباطية بين الدرجة الكلية للعدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس كما يدركها الطلاب وأبعادها الفرعية والدرجة الكلية للاندماج الجامعي وأبعاده الفرعية لديهم؟

٤- هل يختلف الاندماج الجامعي لدى الطلاب وأبعاده الفرعية باختلاف مستوى العدالة الأكاديمية (مرتفع/ منخفض) لأعضاء هيئة التدريس كما يدركها الطلاب؟

٥- هل يختلف مستوى العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس كما يدركها الطلاب وأبعادها الفرعية باختلاف كل من **النوع** (ذكور/ إناث)، **نوع الدراسة** (عملية/ نظرية/ عملية نظرية)، **تقدير السنة السابقة** (ممتاز/ جيد جدًا/ جيد/ مقبول/ غير ذلك)؟

٦- هل يختلف مستوى الاندماج الجامعي لدى طلاب الجامعة وأبعاده الفرعية باختلاف كل من **النوع** (ذكور/ إناث)، **نوع الدراسة** (عملية/ نظرية/ عملية نظرية)، **تقدير السنة السابقة** (ممتاز/ جيد جدًا/ جيد/ مقبول/ غير ذلك)؟

أهـــــــداف البحـــــــث:

تتمثل أهداف هذا البحث في التعرف على ما يلي:

١- مستوى كل من العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس كما يدركها الطلاب وأبعادها الفرعية، والاندماج الجامعي لدى الطلاب وأبعاده الفرعية.

٢- العلاقة الارتباطية بين العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس كما يدركها الطلاب والاندماج الجامعي لديهم.

٣- مدى اختلاف الاندماج الجامعي لدى الطلاب وأبعاده الفرعية باختلاف مستوى العدالة الأكاديمية (مرتفع/ منخفض) لأعضاء هيئة التدريس كما يدركها الطلاب.

٤- مدى اختلاف العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس كما يدركها الطلاب وأبعادها الفرعية، والاندماج الجامعي لدى الطلاب وأبعاده الفرعية باختلاف كل من (النوع، نوع الدراسة، التقدير).

أهميـــــة البحـــــث:

تكمن أهمية هذا البحث في عدة وجوه من أهمها:

أولاً: الأهمية النظرية:

١- تناول موضوع مهم وهو العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس والذي لم يحظ بالاهتمام الكافي بالدراسة في مجال علم النفس التربوي، وكذلك الاندماج الجامعي حيث معظم البحوث السابقة على الاندماج المدرسي، وتوفير إطار نظري لهم، مما يضيف إلى المكتبة العربية مرجعًا مهمًا، سيعتمد عليه الباحثون في دراساتهم المستقبلية المتعلقة بذات الموضوع.

٢- تقديم مفهوم العدالة الأكاديمية في مجال البحث التربوي، حيث ظهر مفهوم العدالة في الأساس في علم النفس التنظيمي والصناعي فيما يُعرف بالعدالة التنظيمية. ولا تقل أهمية هذا المفهوم في المؤسسات التعليمية ولا سيمًا الجامعات.

٣- إعداد مقياس للعدالة الأكاديمية في السياق التربوي يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة ومرتفعة وذات موضوعية، بحيث يُسّهل على الباحثين وأساتذة الجامعات تقييم العدالة الأكاديمية لهم من وجهة نظر طلابهم، فهم حجر الزاوية في العملية التعليمية، نظرًا لمردودها الإيجابي على أدائهم في المقرر والتزامهم بمتطلباتهم الأكاديمية، واندماجهم في الحياة الجامعية.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

- محاولة لفت أنظار القائمين على العملية التربوية إلى بعض المتغيرات المهمة داخل الجامعة مثل العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس والاندماج الجامعي للطلبة؛ مما يساعد على تخريج طلاب صالحين مترسخ بكيانهم مبادئ سامية كالعدالة. وتحقيق الاندماج لهم مع تخصصهم الذي يعد منبئ لتوافقهم حتى بعد التخرج مع المهنة التي سوف يلتحق بها.

- تنبع أهمية هذا البحث من أهمية الفئة التي تستهدفه؛ وهي فئة أعضاء هيئة التدريس، التي يقع عليها العبء الأكبر في تحقيق العدالة الأكاديمية بين الطلاب وأهداف الجامعة. وفئة طلاب الجامعة وهم شريحة كبيرة ومؤثرة في هذا المجتمع؛ ومن ثم فلابد من الاهتمام بهم وبنواتج تعلمهم من خلال الاهتمام بالعوامل المؤثرة فيهم مثل العدالة التي تحقق الاندماج لديهم.
- من المؤمل أن يوفر هذا البحث معلومات (تغذية راجعة) للقيادات الأكاديمية في الجامعات عن مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس للعدالة الأكاديمية من وجهة نظر الطلاب، وما لهذه الممارسات من آثار إيجابية على اندماج الطلاب داخل الجامعة وعلى آدائهم الأكاديمي. مما يساعد في تخطيط وتنفيذ برامج التنمية المهنية لهؤلاء الأعضاء من خلال تقييم الطلاب لآدائهم.
- لفت انتباه القائمين على العملية التعليمية إلى أن دراسة متغير الاندماج الجامعي مهم للغاية لما يرتبط به من نتائج إيجابية عديدة وبخاصة في تحقيق أداء أكاديمي مرتفع لدى الطلاب.
- لفت انتباه المسئوولين في مجال الإرشاد النفسي والأكاديمي بالجامعة إلى أهمية وضع البرامج الإرشادية الجماعية للطلاب وبخاصة المستجدين منهم كونهم أمام بيئة مغايرة للبيئة المدرسية لإطلاعهم على طبيعة الحياة الجامعية ومتطلبات الاندماج معها، والتبصير بدور الاندماج بالنجاح في الحياة الجامعية وما بعدها.
- أنه يترتب على تفعيل العدالة الأكاديمية في السياق التعليمي العديد من الإيجابيات التي تنعكس على جميع مجالات المنظومة التعليمية بمؤسسات التعليم الجامعي، سواء فيما يتعلق بالتدريس أو التقويم ونتائج الطلاب، أو بالعلاقات بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس وبين الطلبة بعضهم البعض، أو تحسين أداء هذه المؤسسات بشكل عام.

مصطلحـــــات البحـــــــث:

تتمثل مصطلحات هذا البحث فيما يلي:

أولاً: العدالة الأكاديمية **Academic Justice** كما يدركها الطلاب:

وتُعرفها الباحثة بأنها ما يدركه الطلاب لمجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها ويمارسها عضو هيئة التدريس وتُمكنه من أداء عمله وأدواره ومسؤولياته بموضوعية

سواء في عمليات التدريس وتقييم مخرجاته، أو الطريقة التي يعاملهم بها لمنحهم فرص متساوية للنجاح. وتتضمن **خمسة أبعاد**؛ ويمكن تعريفها على النحو التالي:

(١) **العدالة التوزيعية Distributive Justice**: ويقصد بها درجة إدراك الطالب لتوزيع المخرجات بشكل متكافئ بينه وبين زملاؤه، بحيث يحصل على درجة في المقرر على أساس أدائه الفعلي والجدارة والاستحقاق، دون تدخل اعتبارات أخرى غير متعلقة بطبيعة المقرر في حصوله على التقدير، كما تشمل تلبية حاجات الطلاب الملحة عند تساوي العوامل الآخرى. ويمكن أن تتمثل في:(توزيع الوقت والدرجات والاهتمام والمديح والانتباه المخصص لكل طالب من جانب أعضاء هيئة التدريس).

(٢) **العدالة الإجرائية Procedural Justice**: ويقصد بها درجة إدراك الطالب للتكافؤ في المعايير التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس لجميع الطلاب في تحديد المخرجات التي تمسهم، دون إعطاء امتياز لأي منهم دون الآخرين واتخاذ القرارات الخاصة بالمقرر وفقًا لمعلومات دقيقة، والسماح بإجراءات المراجعة لدرجات الاختبار وإمكانية إعادة التصحيح بحيث لا تتعارض مع القيم الأساسية والقواعد التي تخضع لها الكلية، بحيث تكون جميعها أخلاقية ومتوافقة مع المعايير والقيم الأخلاقية السائدة بالجامعة، وكذلك إتاحة الفرصة للطلاب للحوار والمناقشة في اتخاذ القرارات التي تخصهم.

(٣) **العدالة التفاعلية (بين الشخصية) Interpersonal Justice**: ويقصد بها درجة إدراك الطالب لمراعاة أعضاء هيئة التدريس لحقوقه الأكاديمية والإنسانية والتعامل معه بلطف واحترام، دون التمييز في المعاملة بين الطلاب. وكذلك جودة الطريقة التي يُعامل بها عندما يتقدم بشكوى أو يطلب تفسيرًا عن أي شئ يخص المقرر. ومن مؤشرات جودة التفاعل (الصدق، الاحترام، الملاءمة، التبرير، الثقة، النقد البناء).

(٤) **العدالة المعلوماتية Informational Justice**: ويقصد بها درجة إدراك الطالب لاهتمام أعضاء هيئة التدريس لأسئلته والرد عنها بجدية وعدم الاستهانة بها، وتقديم كافة التوضيحات والتفسيرات والإرشادات المتعلقة بالمقرر لجميع الطلاب وليس خصها لبعضهم، والتي منها:(تحديد التكليفات والأنشطة، ونظام

الغيـاب وتـأثيره علـى الـدرجات، ومواعيـد الامتحانـات وتوزيـع الـدرجات، وتوضـيح مبررات أي درجة أو قرار متعلق بالطالب).

(٥) **العدالة التقييمية Assessment Justice**: ويقصد بها درجة إدراك الطالب للموضوعية والنزاهة والشفافية في التقييم الصادر بحقه في الأداء والسلوك من قبل أعضاء هيئة التدريس، مما يعزز رضاه عن الدراسة واطمئنانه إزاء دراسته وتقدمه الدراسي وتقييم أدائه بما يتناسب مع الجهد الذي يبذله.

ثانيًا: الاندماج الجامعي University Engagement:

وتُعرفه الباحثة بأنه المشاركة والاهتمام الإيجابي الذي يؤدي بالطالب إلى بذل المزيد من الجهد في أداء مهام وأنشطة التعلم المكلف بها والذين يتميزون فيها بالمثابرة في تحقيق الأهداف المرغوبة ومواجهة الصعوبات. وكذلك شعور الطالب بالانتماء للجامعة وقبول قيمتها والمشاركة الإيجابية في أنشطتها والتفاعل الإيجابي مع كل من الأساتذة والزملاء والإداريين، وشعوره بالرضا والسعادة عنها مما يؤدي إلى الاستمرار فيها. ويتضمن **ثلاثة أبعاد**؛ ويمكن تعريفها على النحو التالي:

(١) **الاندماج السلوكي Behavioral Engagement**: ويشير إلى مدى بذل الطالب لردود أفعال أو استجابات نشطة لمهام التعلم المقدمة لهم، ويشمل مشاركة الطالب في الأنشطة الجامعية، وتتضمن:(الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية واللامنهجية- مستوى الانتباه للتعلم- عدم الاستجابة لحالات صرف الانتباه- الاندماج في المهمة المطلوبة- العمل الجماعي التعاوني- حضور المحاضرات- إكمال التكليفات والأنشطة- المشاركة في التعلم والمهام الأكاديمية- استجابة نشطة لموقف تعليمي سابق- طرح الأسئلة ذات الصلة- حل المشكلات ذات الصلة- المشاركة في المناقشات مع الأساتذة والزملاء).

(٢) **الاندماج الانفعالي Emotional Engagement**: ويشير إلى مستوى توظيف الطالب لردود أفعاله وتفاعلاته الإيجابية واستجاباته العاطفية تجاه البيئة الجامعية، بما فيها من أساتذه وزملاء ونواحي أكاديمية. والشعور بالانتماء للجامعة وأهميتها وتقدير قيمتها وتقدير النجاح فيها. ويتضمن:(شعور الطالب بالسعادة- التعبير عن الحماس في أداء المهام التعليمية- البحث عن مصادر إضافية- إظهار حب استطلاع ثابت عن موضوع التعلم- مستويات عالية من الاهتمام والتركيز ومتابعة الشرح- اتجاهات إيجابية نحو مهام التعلم).

(٣) الانـدماج المعرفـي Cognitive Engagement: ويشـير إلـى مـدى بـذل الطالـب للجهـد العقلـي والمثـابرة فـي أداء مهـام الـتعلم وتفضـيل التحـدي، ويتضمن:(الاسـتعداد والاهتمـام والرغبـة لـدى الطالـب فـي اسـتثمار جهـوده لإتقـان المعـارف والمهـارات اللازمـة لأداء المهـام الصـعبة- فهـم المحتـوى العلمـي- إنهـاء المهـام المطلوبـة- التعبيـر عـن صـعوبات الـتعلم- طلـب المزيـد مـن الشـرح والتفسـيرات- الجهـود المبذولـة لـدمج أو ربـط المعلومـات الجديـدة مـع المعلومـات السـابقة- مراقبـة وتوجيـه وفهـم المهمة باستخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية).

الإطـــار النظـــري

أولاً: العدالـــة الأكاديميـــة:

إن العدالة شأن مهم ومتضمنه في كل جانب من جوانب الحياة، وتشكل أساس نظامنا القانوني وكل التعاملات الحكومية الآخرى، والعدالة من حيث فرص المساواة لكل شخص تضع الأساس المهم للديمقراطية، وعلى الرغم أنه قد تم دراسة اتجاهات الأفراد وسلوكهم فيما يتعلق بإدراك العدالة دراسة مسهبة في المواقع التنظيمية والقانونية، فإن دراسات قليلة ركزت على إدراك الطلبة للعدالة في المواقع التعليمية (Tai, 1998: 1).

كما اعتبر المتخصصون في علم النفس الاجتماعي أن الشعور بالعدالة في أي مؤسسة هو أحد المكونات الأساسية للهيكل الاجتماعي والنفسي لتلك المؤسسة، وأنها مفهوم يرتبط بالإدراك أو التصور الذهني لمتلقيها. حيث ظهر مفهوم العدالة التنظيمية؛ الذي يشير إلى إدراك الأفراد المنتمين للمؤسسة للعدالة في بيئة عملهم، ولكن قلما يلتفت أحد للعدالة كما يدركها الطلاب في مؤسساتهم التعليمية رغم أهميتها. فممارسات المعلم التي يدركها طلابه أنها لا تتسم بالعدالة وتنطوي على الظلم قد يكون لها أثرها السلبي على أدائهم الأكاديمي ناهيك عن شعورهم بالإحباط (هشام فتحي جاد الرب، عثمان حمود الخضر، ٢٠١٦: ١٦).

ومن هنا تم تقديم مفهوم العدالة الأكاديمية إلى التراث التربوي استنادًا إلى مفهوم معروف في سياق علم النفس التنظيمي وهو العدالة التنظيمية Organizational Justice، والذي يشير للعدالة في بيئة العمل، وهو يقابل مفهوم العدالة الأكاديمية في سياق المؤسسات الأكاديمية في مجال العلاقة بين المعلم والمتعلم. وإذا كانت العدالة التنظيمية هي ما يدركه

الموظف من نزاهة وموضوعية الإجراءات والمخرجات داخل المنظمة والطريقة التي يعامله به مديره هو وزملاؤه على المستويين الوظيفي والإنساني، فإنه يمكن النظر للعدالة الأكاديمية على أنها ما يدركه الطالب من موضوعية في إجراءات تدريس المقرر وتقييم مخرجاته، والطريقة التي يعامل بها أستاذ المقرر الطالب هو وزملاؤه على المستويين الأكاديمي والإنساني (هشام فتحي جاد الرب، عثمان حمود الخضر، ٢٠١٦: ١٦-١٧).

تعريفات العدالة الأكاديمية:

إن مفهوم العدالة مفهوم معقد، ويختلف من شخص لآخر، ومن موقف إلى آخر، فما يراه شخص ما عادلًا، قد ينظر إليه شخص آخر على أنه غير عادل، وما هو عادل في موقف قد يكون غير عادل في موقف آخر. يُضاف إلى ذلك أن مفهوم العدالة لا يتأثر فقط بعمر الأفراد، وإنما أيضًا بعوامل أخرى كالنمو المعرفي والنمو الأخلاقي والقدرة على فهم وجهات نظر الآخرين والنظر بموضوعية وبدون تحيز إلى المواقف المختلفة. كما أن الطبقة الاقتصادية والاجتماعية التي ينتمي إليها الفرد تؤثر في فهمه للعدالة. وحيث إن مفهوم العدالة يتأثر بالعديد من العوامل، كما أنه يرتبط بمفهوم العدل إلا أنها يحمل عنصرًا ذاتيًا وهو درجة حصول العدل عند الشخص نفسه (معاوية محمود أبو غزال، شفيق فلاح علاونة، ٢٠١٠: ٢٨٧-٢٨٨).

وتعني كلمة العدل لغويًا القصد في الأمور، أو عبارة عن الأمر المتوسط بين الإفراط والتفريط. ومقابلها الظلم والجور. ومصطلح العدل يرمي إلى المساواه في إعطاء الحقوق والالتزام بالواجبات دون تفرقة لأي سبب من الأسباب سواء كان دينيًا أو جنسًا أو لونًا. ولهذا فالعدالة واحدة من الدعائم الأساسية لتماسك المجتمع وتقدمه (علي زيد الزعبي، ٢٠١١: ٢٨).

ويختلف مفهوم العدالة باختلاف وجهات نظر الباحثين وباختلاف التوجهات النظرية التي ينتمون إليها، وقد قدم الباحثون في مجال التربية مصطلح العدالة الأكاديمية، وبالتالي سوف يتم عرض مجموعة من التعريفات للعدالة الأكاديمية في السياق التعليمي حسب آراء ووجهات نظر الباحثين، ومن ثم الخروج بتعريف شامل لها قدر الإمكان. ومن ضمن هذه التعريفات؛ أنها مجموعة الممارسات وما يسفر عنها من المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها ويمارسها الأستاذ الجامعي وتمكنه من أداء عمله وأدواره ومسئولياته في التدريس والتفاعلات والتقويم، ويلاحظها ويقيمها طلابه، ويمكن أن يكون لها تأثير مباشر أو غير مباشر على العملية التعليمية (وفاء مرسي حسن، ٢٠١١: ٢٣١). كما أنها رأس مال الطالب الفكري

والثقافي ودعم معرفتهم ومهاراتهم بالموارد المتاحة لمنحهم فرص متساوية للنجاح. ولابد أن تتحول من توقع أن الطلبة يوزعون أنفسهم على منحنى جرسي الشكل في الأداء الأكاديمي إلى توقع إعادة فحص ممارساتنا للتعلم(Matteson et al., 2011: 65).

وتُعرف أيضًا بأنها تصورات العدالة فيما يتعلق بالنتائج أو العمليات التي تحدث في السياق التعليمي. كما تشير إلى تصورات الطلبة للعدالة في التصحيح والمعاملة بين الشخصية من جانب الأساتذة، وأن درجاتهم عادلة بدرجة أكبر أو أقل مقارنة بدرجات زملائهم في الدراسة (Battista et al., 2014: 472).

ويمكن النظر للعدالة الأكاديمية أيضًا على أنها ما يدركه الطالب من موضوعية في إجراءات تدريس المقرر وتقييم مخرجاته، والطريقة التي يعامل بها أستاذ المقرر الطالب هو وزملاؤه على المستويين الأكاديمي والإنساني. ومن الممارسات التي يقوم بها وتشعر الطلاب بالعدالة:(البعد عن المجاملات في توزيع الدرجات، التساوي في الحقوق والواجبات، الإعلان عن معايير واضحة للمقرر وتنفيذها، عدالة إجراءات التقويم بما فيه من اختبارات وتصحيح والاطلاع على أوراق الإجابة وغيرها) (هشام فتحي جاد الرب، عثمان حمود الخضر، ٢٠١٦: ١٦-١٧).

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن الخروج بتعريف عام وشامل لمفهوم العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس كما يدركها الطلاب بحيث يجمع بين هذه الآراء النظرية للباحثين ولكي يُناسب البحث الحالي، وبالتالي يمكن تعريفها بأنها ما يدركه الطلاب لمجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها ويمارسها عضو هيئة التدريس وتُمكنه من أداء عمله وأدواره ومسؤولياته بموضوعية سواء في عمليات التدريس وتقييم مخرجاته، أو الطريقة التي يعاملهم بها لمنحهم فرص متساوية للنجاح.

مكونات وأبعاد العدالة الأكاديمية:

اختلف الباحثون في تحديد مكونات العدالة الأكاديمية باختلاف التوجهات النظرية التي ينتمون إليها، حيث يذكر كل من "تاي" (Tai, 1998: 11)، "بيرتي وآخرون" (Berti et al., 2010: 543- 544)، أنه تم تحديد **ثلاثة أنواع** أساسية من إدراك العدالة من جانب علماء النفس الاجتماعي وهي:

(١) **العدالة التوزيعية:** وتشير إلى إدراك الطلبة بأن توزيع درجاتهم عادل بشكل أكبر أو أقل مقارنة بدرجات زملائهم أو بالدرجات التي توقعوها.

(٢) **العدالة الإجرائية:** وتشير إلى إدراكات الطلبة بأن المعايير التي يستخدمها المعلم عادلة أو غير عادلة في عملية تقدير الدرجات وتقييم الطلبة في المقررات. وفي الجامعات يتم تفسير الإجراءات للطلبة من خلال الحوار والتبادلات اللفظية والتواصل، كما تهتم بالإجراءات التي يتم فيها اتخاذ قرار التوزيع.

(٣) **العدالة التفاعلية:** وتشير إلى إدراكات العدالة في المعاملة بين الشخصية فيما يتعلق بالعلاقة والتفاعل وطريقة التواصل بين الطلبة ومعلميهم. ولها تأثير كبير على تشكيل بيئة التعلم وتعزيز السلوك الإيجابي والدافعية للطلبة. وتتضمن الجوانب بين الشخصية في الإجراءات وجودة التفاعل بين الشخصي، مثل احترام حقوق الآخرين والثقة.

وكذلك ذكرت (وفاء حسن مرسي، ٢٠١١: ٢٧٤، ٢٨١، ٢٨٢، ٣٠٨) أن هناك **ثلاثة أبعاد** للعدالة الأكاديمية والتي تتمثل في:

(١) **عدالة التدريس:** وتتعلق بتنوع طرائق التدريس وفنياته ووسائله في ضوء أهداف الموقف التعليمي، وتقبل التغذية الراجعة وممارستها، واستخدام تقنيات التعليم، وتنمية المهارات الفكرية والتنافسية والحوار والمناقشة بين الطلاب.

(٢) **عدالة العلاقات والتفاعلات مع الطلبة:** وتشمل إرشاد وتوجيه الطلبة وتدعيم العلاقات والتفاعلات بين الهيئة التدريسية والطلبة. وأن يتابعهم دائمًا ويهتم بمشاعرهم ومشكلاتهم وتقدمهم العلمي، ومشاركًا لهم في أنشطتهم معايشًا لقاءاتهم وندواتهم وحفلاتهم ورحلاتهم ومسابقاتهم.

(٣) **عدالة التقويم والامتحانات:** وتتعلق بوسائل تقويم الطلبة وتنوعها، وتحقيق العدالة في التصحيح والامتحانات، وأن تشتمل اختباراتهم الجوانب الأساسية للمقرر، وتراعي الفروق الفردية بين الطلاب، وترتبط ارتباطًا مباشرًا بالمحاضرات أو بما تم توجيه الطالب إليه من كتب ومصادر، وإعطائهم حق النظر في طلباتهم فيما يخص التقويم والامتحانات.

بينما يذكر (هشام فتحي جاد الرب، عثمان حمود الخضر، ٢٠١٦: ٢٠) أنه نظرًا لأن مصطلح العدالة الأكاديمية يعد مصطلحًا جديدًا في السياق التربوي، ويمكن قياسه وتحديد أبعاده على أساس المعلومات المعروفة عن مصطح العدالة التنظيمية كما أشرنا سابقًا، فإنه من المتوقع أن تكون للعدالة الأكاديمية هي نفسها أبعاد العدالة التنظيمية، ويذكر

"كازيمي"(Kazemi, 2016: 104-107) أنه تؤكد بعض الدراسات البحثية صدق النموذج ذو العوامل **الأربعة** عن العدالة باستخدام التحليل العاملي التوكيدي المتمثلة في **أربعة أبعاد** هي:

(١) **العدالة التوزيعية:** ويقصد بها درجة إدراك الطالب لتوزيع المخرجات بشكل متكافئ بين الطلاب، بحيث يحصل على درجة في المقرر على أساس أدائه، ولا تدخل اعتبارات أخرى غير متعلقة بطبيعة المقرر مثل الخصائص الفردية للطالب كالجنس والسن والعرق والدين والطائفية والانتماء السياسي وغيرها في حصوله على التقدير. كما تشمل تلبية حاجات الطلاب ذوي الحاجات الملحة عند تساوي العوامل الآخرى. وهي تهتم بنتائج التقييم الذاتي للموارد التعليمية المتعددة والتوزيع النهائي للنتائج، فهي ترتبط بأفكار الجدارة والاستحقاق والحرمان. مثل الدرجات والانتباه والوقت والمديح ومعرفة الطالب والاهتمام. وتكون موزعة على أساس مبادئ مختلفة فبجانب أنها ذاتية فإنها لها قواعد لتوزيع الموارد منها (الإنصاف، والمساواه والحاجة).

(٢) **العدالة الإجرائية:** وهي طريقة تحقيق النتيجة، ويقصد بها درجة إدراك الطالب للتكافؤ في الطرق والأليات والعمليات المستخدمة في تحديد المخرجات التي تمسه، وتتضمن أن يطبق أستاذ المقرر نفس الإجراءات على جميع الطلاب الذين يخصهم قرار معين، دون إعطاء امتياز في الإجراءات لأي منهم دون الآخرين واتخاذ القرارات الخاصة بالمقرر وفقًا لمعلومات دقيقة، والسماح بإجراءات المراجعة للدرجات والاختبارات، وعدم تعارض الإجراءات مع القيم الأساسية والقواعد التي تخضع لها الكلية، وأن تكون جميع الإجراءات التي يتخذها أستاذ المقرر أخلاقية ومتوافقة مع المعايير العامة والخاصة بالجامعة، وإتاحة الفرصة لمناقشة الأسس والقواعد المستخدمة في اتخاذ القرارات. وتتضمن ستة قواعد مختلفة يمكن أن يستخدمها الاساتذة في إرساء الاحساس بالعدالة في إجراءات اتخاذ القرار:(التطابق والمعاملة المتساوية "الثبات والاتساق" في كل الظروف والاشخاص والوقت، قمع التحيز والأحكام والتقييمات غير المتحيزة، الدقة وأخذ كل ما هو متاح في الاعتبار والمعلومات الصحيحة، إمكانية إعادة التصحيح أو تقبل رأي أخر، التماثلية والإجراءات التي تضمن المشاركة ويتم تلبية كل اهتمامات كل أصحاب المصلحة، الأخلاقيات والتوافق مع المعايير والقيم الأخلاقية السائدة)، وتم تحديد هذه القواعد على أنها شروط مسبقة أساسية للإجراءات التخطيطية لوضعها في الاعتبار على أنها عادلة.

(٣) **العدالة التعاملية "التفاعلية، بين الشخصية"**: وتركز على مؤشرات جودة التفاعل، ومن ثم فهي تفصل بين الاجراءات والتفعيل. وتوجد أربع معايير يمكن على أساسها الحكم على المعاملة العادلة بين الشخصية والتواصل الجيد وهي:(الصدق، والاحترام، والملاءمة، والتبرير). ويقصد بها درجة إدراك الطالب لاحترام أستاذ المقرر لحقوق الطالب الأكاديمية والإنسانية والتعامل معه بلطف ولباقة وصدق وأمانة، وعدم التمييز في المعاملة بين الطلاب. كما تشمل إدراك الطالب لجودة الطريقة التي يعامل بها الأستاذ الطالب عندما يتقدم بشكوى أو يطلب تفسيرًا لإجراء من إجراءات المقرر.

(٤) **العدالة المعلوماتية:** ويقصد بها درجة إدراك الطالب لاحترام أستاذ المقرر لأسئلته والرد عنها وعدم الاستهانة بها وتوضيح جميع الإجراءات المتعلقة بالمقرر للطلاب والتي منها الاختبارات وتوزيع الدرجات والتكليفات ونظام الغياب وتأثيره على الدرجات. كذلك تتضمن إدراك الطالب لوجود التوضيحات والارشادات حول أي إجراء متصل بالمقرر في الوقت المناسب وإتاحة المعلومات والارشادات المتصلة بالمقرر لجميع الطلاب، وليس خصها لبعضهم، وتوضيح مبررات أي درجة أو إجراء متعلق بالطالب. وتشير إلى طريقة تفسير سبب اتخاذ القرار ومبادئه للذين يعنيهم الأمر. وهي نوع من المعلومات المقدمة التي تشير إلى تقديم التفسيرات لعلاج الآثار السلبية للمظالم التي تحدث بسبب النتيجة غير العادلة والإجراءات الظالمة في إنجاز نتيجة ظالمة أو السلوك غير الملائم. وهي كغاية في حد ذاتها استقصائية وتساعد على انجاز النتائج الإيجابية مثل (الدافعية والتحصيل المدرسي).

كما تم التمييز بين **أربعة أشكال** أخرى من العدالة في الدراسات الأخيرة عنها، وهي كما يذكرها "إهرهاردت وآخرون" (Ehrhardt et al., 2016: 159-160)، كما يلي:

(١) **العدالة التوزيعية:** وتنشأ عند وجود أكثر من طرف والموارد محدودة. وتأخذ في الاعتبار ما إذا كان توزيع السلع عادل. والسلع الموزعة لا يجب أن تكون أشياء مادية. ويمكن أن تتمثل في توزيع الوقت والاهتمام أو المديح والانتباه المخصص لكل طالب من جانب المعلم.

(٢) **العدالة الجزائية (الانتقامية) Retributive Justice**: وتعني أن العمل الخاطئ يتبعه العقاب الذي يتناسب مع الإهانة أو الجريمة. ومبادئها عادة ما تنظر إلى مقدار الضرر الذي يسببه المعتدي، أو عدد المزايا التي اكتسبها المعتدي من اعتدائه.

(٣) **العدالة الاجرائية**: وترتبط بالعمليات التي تؤدي إلى نتيجة توزيع السلع أو العقاب. وهي تعني إدراك الطالب وفهمه لعملية تقدير درجات المعلم بأنها عادلة أو غير عادلة. كما تظهر في هل يتم إعطاء الطالب وقت كافي للتفكير؟.

(٤) **العدالة التفاعلية**: وتشير إلى عدالة وجودة التفاعلات، عندما يكون الأفراد حساسين وعطوفين ومحترمين مع بعضهم البعض. وتظهر في قاعة الدراسة في عدد المرات التي ينصت فيها المعلم بإيجابية للطالب، ونبرة التفاعل المحترمة والمديح والنقد البناء.

ويتضح من خلال العرض السابق لتحديد مكونات العدالة الأكاديمية أنها تنوعت بين آراء الباحثين؛ فمنهم من حددها في ثلاثة أنواع مثل بحث كل من "تاي" (Tai, 1998)، "بيرتي وآخرين" (Berti et al., 2010)، (وفاء حسن مرسي، ٢٠١١)، ومنهم من حددها في أربعة أبعاد مثل بحث كل من (هشام فتحي جاد الرب، عثمان حمود الخضر، ٢٠١٦)، "كازيمي"(Kazemi, 2016)، "إهرهاردت وآخرين" (Ehrhardt et al., 2016)، ولكن في البحث الحالي يتم تحديدها في خمسة أبعاد هي:(العدالة التوزيعية– العدالة الإجرائية– العدالة التفاعلية– العدالة المعلوماتية– العدالة التقييمية)، وذلك لتشمل جميع الأبعاد السابقة وفي ضوء المقاييس السابقة لها أيضًا، وقد تم تعريفهم إجرائيًا في مصطلحات البحث. وسوف يتم استخدام التحليل العاملي التأكيدي للتأكد من البناء الخماسي للعدالة الأكاديمية لأعصاء هيئة التدريس كما يدركها الطلاب.

نظريات العدالة الأكاديمية:

لقد اختلفت آراء الباحثين وتباينت حول النظريات والنماذج المفسرة لمفهوم العدالة، ومن ثم تعددت وفق آراء كل باحث. فقد بدأ دراسة العدالة على يد "آدمز"-(Adams, 1963 1965)، ومعظم البحوث والدراسات حول العدالة داخل المنظمات نشرت منذ عام (١٩٩٠)، ثم توالت نظرًا للأهمية التي ينسبها الباحثون إلى العدالة في الحياة التنظيمية (Cohen-Charash & Spactor, 2001: 278- 279). وإن الطرق المبكرة في بحث مسألة ما هو

عادل تنبع من "أرسطو" الذي عرّف العدالة على أنها معاملة المتساوين للمتساوين. والذي أكد على أنها تتحقق إذا حصل كل شخص على ما يستحقه، ويمكن تطبيقها على عدد غير محدود من المواقف التي يواجهها الأفراد والجماعات في حياتهم (Ehrhardt et al., 2016: 159).

ونظريًا يمكن إرجاع مفهوم العدالة الأكاديمية؛ التي تعد حالة خاصة من العدالة التنظيمية إلى **نظرية العدالة (المساواة والإنصاف)** التي وضعها "آدمز" (Adams, 1965)، والتي يُقيم فيها الأفراد عدالة الموقف على أساس نتائجها فيما يتعلق بنتائج الآخرين، بالإضافة إلى مدخلات كل شخص، ويريد الأفراد أن يحصلوا على ما يستحقون وأن يستحقوا ما يحصلون عليه. فهي تؤكد على مبدأ المقارنة الاجتماعية، حيث يقوم الفرد بمقارنة ما يحصل عليه بما يقدمه من مدخلات وهذا لا يكفي فقط وإنما يقارن نفسه بما يقدمه الآخرون وما يحصلون عليه بالفعل. ويدرك الفرد حالة العدالة حينما يشعر بأن ما يقدمه يتكافأ مع ما يحصل عليه، وكذلك أيضًا عند مقارنته بزميله وحينما يقدم زميله أكثر منه ويحصل على عوائد أكثر منه. أما إذا كانت نتيجة المقارنة غير عادلة فيترتب عليها آثار سلبية تؤدي بالفرد إلى إفساد مدخلاته أو تشويهها (صلاح محمد سامي، ٢٠١٣: ٥٧٠٦) (Ehrhardt et al., 2016: 159).

كما افترضت النظرية أن كل فرد يقارن نفسه بفرد مرجعي أو جماعة مرجعية؛ يرصد من خلالها ما يقدمه من جهد وما لديه من إمكانيات وقدرات خاصة به، بما يحصل عليه من نتائج مقابل ذلك. والفرد في حالة مقارنة دائمة بين مدخلاته (الوقت والجهد والخبرة والقدرات والتعليم والمهارات والعمر والدوافع والالتزام والحماس) ومخرجاته (النتائج التي يحصل عليها وبعضها مادي مثل المكافآت والدرجات، وبعضها معنوي مثل التقدير والمدح والثناء والتحفيز) مقارنة بذلك الشخص أو الجماعة المرجعية التي يحددها هو لنفسه، ومن خلال ذلك يكون منظوره الخاص للعدالة (إدراك)؛ بمعنى أنه رؤية ذاتية لتلك المقارنة التي يعقدها بصفة مستمرة، كما أنها قابلة للتغيير إذا ما تم تغيير إدراكات الفرد. ومعنى ذلك أن العدالة لا تعني أن يحصل الجميع على نفس المخرجات المادية أو المعنوية، وليست أن يتساوى جميع الأفراد في المدخلات أو في إسهامهم في النشاط مثل التساوي في الوقت أو الجهد المبذول، ولكن العدالة تقتضي المحافظة على النسبة والتناسب بين المدخلات والمخرجات. مقارنة مع مدخلات ومخرجات الشخص المرجعي (هشام فتحي جاد الرب، عثمان حمود الخضر، ٢٠١٦: ١٨-١٩).

ومن النظريات المفسرة للعدالة أيضًا **نظرية التوقع**؛ التي تؤكد على وجود علاقة بين الجهد المبذول والأداء في العمل، وأن الأفراد يفضلون بعض نتائج العوائد من سلوكهم على البعض الآخر ويشعرون بالرضا إذا تم الحصول على العائد المتوقع. وإن كانت نظرية المساواة والإنصاف أكدت على مبدأ المقارنة بين أداء الفرد والمكافأة وأيضًا المقارنة الاجتماعية بين الفرد وزميله. فأضافت هذه النظرية أنه يجب الأخذ في الاعتبار نوع العائد الذي يتوقعه الفرد نتيجة لجهده المبذول (صلاح محمد سامي، ٢٠١٣: ٥٧٠٦).

ثم تأتي **نظرية "بورتر ولولر" (Porter & Lawler)** (في: سناء محمود الدخل الله، ٢٠١٣: ١٦-١٧)، وتعتبر هذه النظرية النموذج الموسع لنظرية فروم للتوقع، وتؤكد على أن الجهد الذي يبذله الفرد في العمل يعتمد على القيمة التي يراها في المكافأة المتوقعة، وعلى احتمالية تحقيق المكافأة ووقوعها في حالة بذل الجهد، وهذا يحتم على الفرد امتلاكه للقدرات والخصال والمهارات الفردية للقيام بمثل هذا الجهد، فضلاً عن كونه يتمتع بإدراك دقيق لأبعاد دوره كي يشكل دعمًا لجهده لتحقيق النتائج التي يصبو إليها. وتضيف هذه النظرية إلى نموذج فروم متغيراً جديدًا وهو رضا العامل عن عمله، ويتحدد بمدى تقارب العوائد المتحققة فعليًا للعامل مع العوائد التي يعتقد بأنه يستحقها، فإذا ما كانت العوائد الفعلية لقاء الأداء والإنجاز تعادل أو تزيد على العوائد التي يعتقد العامل بأنها عادلة، فإن هذه العوائد كما يعتقد الفرد بأنه يستحقها (عوائد منصفة) فسينشأ عدم رضا ويوقف الدافعية للاستمرار في الجهد. والعوائد قد تكون داخلية (ذاتية) وقد تكون خارجية، فالعوائد الذاتية تشبع الحاجات العليا، وتولد الرضا ومزيدًا من الدافعية ويمكن أن يحققها الفرد إذا كانت هيكلية العمل متنوعة وفيها تحدي أكثر بكثير من العوائد الخارجية التي تقدمها المنظمة للفرد فعلاقتها ضعيفة بالدافعية. وعلى الرغم من أن النموذج يوضح العلاقة بين الدافعية والأداء إلا أن صعوبة تطبيقه حد من شيوعه وانتشاره.

إدراك العدالة في المواقع التعليمية:

لقد حظى الاحساس بالعدالة باهتمام الدارسين في مجالات متعددة وبخاصة في العلوم السياسية والسلوك التنظيمي، وهو موضوع عدد كبير من البحوث في العلوم الاجتماعية. وبالرغم من أن قضايا العدالة قد تم فحصها بتوسع في عدد كبير من المواقع المتنوعة مثل منظمات العمل والمحاكمات القانونية وعمليات حل الصراع والمجالات السياسية إلا أنه قد تم دراستها مؤخرًا في السياق التعليمي. والواقع أن الجامعة هي السياق حيث مفاهيم العدالة ومبادئها ذات بناء مشترك

ومشاركة تسهم في تحسين وجهات النظر المجتمعية. والتوسع في أبحاث العدالة التنظيمية في السياقات التعليمية تقدم تبصرًا في العلاقة بين الطالب والمعلم، وتعلم الطلبة وتحديد اتجاهاتهم نحو السلطة المؤسسية ومسئوليتهم (Battista et al., 2014: 472).

وفي ضوء تعريف العدالة التنظيمية؛ تم تعريف عدالة حجرة الدراسة بأنها تصورات العدالة فيما يتعلق بالنتائج أو العمليات التي تحدث في السياق التعليمي. والعدالة في التصحيح والمعاملة بين الشخصية من جانب الأساتذة، وأن درجاتهم عادلة بدرجة أكبر أو أقل مقارنة بدرجات زملائهم في الدراسة (Battista et al., 2014: 472). ومن منطلق فرض (أن التعليم يتكون من مناخ متميز للعدالة)، تم إجراء سلسلة من الدراسات المهمة التي تهدف إلى تطبيق علم نفس العدالة في السياق التعليمي (Berti et al., 2010: 543-544).

حيث إن دراسات العدالة في السياق التعليمي مهمة ليس فقط لأغراض البحث الأكاديمي ولكن أيضًا لأسباب مجتمعية عملية. وعلى وجه التحديد فإن التعليم هو مسعى أخلاقي ورسالة التعليم لا تقتصر على تعزيز التمكن من موضوع معين بل يشمل أيضًا مسئولية نقل القيم الديمقراطية، ومن ثم فالدراسات التي تركز على فهم طبيعة وجودة التفاعلات بين المعلم والطالب والتبادلات في حدود العدالة بصفة خاصة هي ذات أهمية قصوى (Kazemi, 2016: 104).

وكما هو الحال في السياق الاجتماعي والوظيفي، لنظرية العدالة تطبيقها التربوي فيما يمكن تسميته بالعدالة الأكاديمية. فالطالب مثله مثل الموظف في المنظمة يقارن نفسه بشخص مرجعي، يمثله طالب زميل يدرس نفس المقرر من حيث المدخلات والمخرجات. وتمثل **(المدخلات)** ما يبذله الطالب من جهد تجاه المقرر، وما يخصصه من وقت في حضور المحاضرات والدروس العملية، واستذكار الدروس والقيام بالواجبات والأنشطة الخاصة بالمقرر، وتقييمه لقدراته ومهاراته فيما يتعلق بمحتوى المقرر وطبيعته وصعوبته وخبراته السابقة ومعدله الأكاديمي السابق والتزامه بمواعيد المقرر وما يتطلبه، ودافعيته وحماسة في دراسته وغير ذلك من العوامل. ويُقيم الطالب هذه المدخلات ذاتيًا، ويكّون صورة عنها مقارنًا ذلك بمدخلات زميل أو زملاء يمثلون الجماعة المرجعية. وتمثل **(المخرجات)** ما يحصل عليه الطالب من تقديرات أو درجات، ومن تعليم وخبرة من دراسة المقرر. ويقيم الطالب هذه المخرجات ذاتيًا، ويكّون صورة عنها مقارنًا ذلك بما يحصل عليها الزميل أو الزملاء الذين يمثلون الجماعة المرجعية. بالإضافة إلى ذلك فإن الطالب يقوم بتقييم العمليات التي تتم أثناء التدريس مثل ما يبذله أستاذ المقرر من جهد في التدريس، وطريقة تعامله معه، ووضوح عمليات التقييم وشفافيتها ونزاهتها وموضوعيتها، شفافية الإجراءات وثباتها وعدم تحيزها ودقتها

وانضباطها، والإجراءات التصحيحية التي تتخذ في حالة وجود خطأ. ويدرك الطالب العدالة الأكاديمية إذا شعر نسبيًا بأنه حصل على مخرجات تتناسب مع ما قدمه من مدخلات وذلك عن طريق تقييمه الذاتي لما قدمه وحصل عليه الشخص أو الجماعة المرجعية (هشام فتحي جاد الرب، عثمان حمود الخضر، ٢٠١٦: ٢٠).

وفي دراسة اتجاهات وسلوكيات الطلبة في علاقتها بإدراك العدالة فإن نواتج إدراكها لابد أن تكون وثيقة الصلة بالسياق وأن تكون مألوفة للطلبة. وأظهرت النتائج أن الطلبة يهتمون بالعدالة التوزيعية والإجرائية والتفاعلية. وفيما يتعلق بالعدالة التوزيعية فإن الطلبة ينظرون إلى المكافأة والعقاب غير العادل على أنه ظالم، أما العدالة الاجرائية فإن الأنواع المختلفة من القواعد الإجرائية مثل الثبات والحيادية والدقة تظهر في وصفهم لخبراتهم، وبالنسبة للعدالة التفاعلية فهم يعتبرون عدم الاحترام والثقة والتعاطف والعدوان والعلاقات السلبية على أنها ظالمة. ومن ثم فهذه الأنواع الثلاثة من إدراك العدالة وثيقة الصلة بالطلبة (Tai, 1998: 71).

قيـــاس العدالـــة الأكاديميـــة:

لقد تم تقديم مفهوم العدالة الأكاديمية في مجال البحث التربوي، حيث ظهر مفهوم العدالة في الأساس في علم النفس التنظيمي والصناعي فيما يُعرف بالعدالة التنظيمية كما ذكرنا سابقًا. ولا تقل أهمية هذا المفهوم في المؤسسات التعليمية والتربوية ولا سيمًا الجامعات. وقد يتم تقييم هذا المفهوم من وجهة نظر الطالب وهو حجر الزاوية في العملية التعليمية، ومن المفيد التعرف على وجهة نظر الطالب في العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس نظرًا لمردودها الإيجابي على أداء الطالب في المقرر والتزامه بمتطلباته الأكاديمية.

ومن الضروري أن نذكر أن مقاييس العدالة المختلفة تستخدم لقياس إدراك الأفراد للعدالة سواء كان في المواقع التنظيمية والقانونية أو في المواقع التعليمية (Tai, 1998: 20). حيث أنها لا تقيس واقع العدالة وفيما هي مطبقة بالفعل في المنظمة، ولكن تقيس ما يدركه الفرد منها، فقد تكون العدالة مطبقة بالفعل في المؤسسة التعليمية ولكن إدراك الطالب لها قاصرًا أو العكس. ومن جانب آخر؛ فإن معظم مقاييس العدالة، وإن لم يكن جميعها، صممت بنودها لتقيس مواقف تتمثل فيها العدالة وليس عدم العدالة، وإذا سلمنا جدلًا بأن حساسية الأفراد لعدم العدالة (الظلم) أعلى من حساسيتهم للعدالة، فإننا نتوقع أن نحصل على ادراكات مختلفة في الشدة وربما النوع (هشام فتحي جاد الرب، عثمان حمود الخضر، ٢٠١٦: ٢٣).

وتجدر الإشارة أن ما يتم قياسه إجرائيًا، ليس تحقق العدالة في الواقع، لأن ذلك ليس بعدًا نفسيًا في حد ذاته بقدر ما هو بعد قانوني، ولكن ما يهمنا هو ما يدركه الطالب من أن هناك توزيع عادل للمخرجات كالدرجات والثناء ونحوهما، وما انطبع في ذهنه من خلو الإجراءات والتعاملات التي تخصه من غبن بين عليه، وما شعر به من مساواة في التعامل مقارنة بأقرانه. وقد يستند الواقع هذا الإدراك أو لا يسنده، بمعنى أنه قد يشعر الطالب بالغبن في حين أن أستاذه كان عادلًا بالفعل، أو أنه يشعر بأنه عُومل بالعدل في حين أن مجريات الواقع لا تشير لذلك (هشام فتحي جاد الرب، عثمان حمود الخضر، ٢٠١٦: ٥١).

وبعد الاطلاع علي البحوث السابقة، والرجوع إلى الأدبيات النظرية وقراءة ما كُتب حول العدالة الأكاديمية، تم تجميع مجموعة من المقاييس السابقة وتم الاعتماد عليها في إعداد مقياس لها، وقد نالت تلك المقاييس استخدامًا وتطبيقًا واسعًا في مجال البحث العلمي والتربوي. وتميزت بنسبة اتفاق مرتفعة في العديد من البحوث في كونها تستطيع بالفعل قياس العدالة الأكاديمية، إضافة إلى أنها تتمتع بخصائص سيكومترية جيدة من صدق وثبات. ومن بين هذه المقاييس مقياس كل من "تاي" (Tai, 1998)، "بيرتي وآخرين" (Berti et al., 2010)، وقد حددوا العدالة الأكاديمية في ثلاثة أبعاد هي:(العدالة التوزيعية- العدالة الإجرائية- العدالة التفاعلية)، ومقياس (وفاء حسن مرسي، ٢٠١١) وقد حددتها في ثلاثة أبعاد أيضًا مختلفة هي:(عدالة التدريس- عدالة العلاقات والتفاعلات مع الطلبة- عدالة التقويم والامتحانات)، ومقياس "كازيمي" (Kazemi, 2016)، (هشام فتحي جاد الرب، عثمان حمود الخضر، ٢٠١٦)، وقد حددوها في أربعة أبعاد هي:(العدالة التوزيعية- العدالة الإجرائية- العدالة التفاعلية- العدالة المعلوماتية)، ومقياس "إهرهادت وآخرين" (Ehrhadt et al., 2016) وحددها في أربعة أبعاد أيضًا هي:(العدالة التوزيعية- العدالة الجزائية- العدالة الإجرائية- العدالة التفاعلية). كما تم الاعتماد على مقياس (صلاح محمد سامي، ٢٠١٣) للعدالة التنظيمية والتي حددها في أربعة أبعاد هي:(العدالة التوزيعية- العدالة الإجرائية- العدالة التفاعلية والمعلوماتية- العدالة التقييمية).

ويتضح من خلال عرض المقاييس السابقة اهتمام عدد من الباحثين الأجانب والعرب بقياس العدالة الأكاديمية في السياق التربوي، إلا أننا في حاجة إلى بناء مقياس لها في البيئة

العربية حيث لا يوجد سوى بحثين عربيين اهتموا بقياسها وذلك –في حدود إطلاع الباحثة–. ونتيجة لذلك تقوم الباحثة بإعداد مقياس للعدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس كما يدركها الطلاب، والذي يتكون من خمسة أبعاد هي:(العدالة التوزيعية– العدالة الإجرائية– العدالة التفاعلية– العدالة المعلوماتية– العدالة التقييمية) بحيث تكون شاملة لجميع أبعاد المقاييس السابقة، حيث اعتمدت في إعداده وتحديد أبعاده على هذه المقاييس وبصفة خاصة مقياس (صلاح محمد سامي، ٢٠١٣) الذي حددها في أربعة أبعاد مع العلم أنه دمج بعدين مع بعض كما تم ذكره سابقًا، وذلك للخروج بمقياس يتمتع بخصائص سيكومترية مرتفعة وذات موضوعية لقياس مدى تمتع عضو هيئة التدريس بالعدالة الأكاديمية وذلك من وجهة نظر طلابهم. ويتم فحص البناء العاملي للمقياس من خلال استخدام التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من البناء الخماسي الأبعاد للمقياس. بحيث يُسّهل على الباحثين وأساتذة الجامعات تقييم العدالة الأكاديمية من وجهة نظر طلابهم.

ثانيًا: الاندمـــــــاج الجامعـــي:

ظهر الاندماج Engagement كأساس في معجم التعليم العالي في الحقبة الأخيرة وأصبح الأكثر شيوعًا في الاستخدام في السلوكيات التي تميز الطلبة الأكثر مشاركة في مجتمع الجامعة عن أقرانهم الأقل مشاركة. ويشير إلى الوقت والطاقة والمواد التي يخصصها الطلبة للأنشطة المصممة لتعزيز التعليم في الجامعة. وتتراوح هذه الأنشطة ما بين المقياس البسيط للوقت الذي يقضونه في الجامعة أو في الدراسة إلى خبرات التعلم داخل وخارج المحاضرات والتي تربط مابين الطلبة وأقرانهم بطرق تعليمية هادفة وذات معنى (Krause, 2005: 3, 9).

ويعد مفهوم الاندماج من المفاهيم التي لها تأثير كبير في دافعية الطلاب نحو عملية التعلم والتحصيل الدراسي، ويركز جزء كبير من الأدبيات على موضوع اندماج الطلاب في مجالات متنوعة مثل التربية، الصحة، علم النفس، وعلم الاجتماع، حيث تقدم هذه الدراسات الدليل على اندماج الطلاب هو عامل جوهري وفعال في المخرجات التعليمية والاجتماعية الإيجابية لديهم (مسعد ربيع عبد الله، ٢٠١١: ٢٦٠).

ولكن المشكلة الرئيسة في دراسة مفهوم اندماج الطلاب تتمثل في الإجماع على تعريف شامل للمفهوم، وأنماطه الفرعية، والنماذج المختلفة لدراسته، حيث استخدمت الدراسات والبحوث

السابقة مصطلح الاندماج في عدة مسميات تحمل في جوهرها معنى واحد؛ حيث تناوله التربويين تحت مسميات مختلفة منها: الاندماج المدرسي School Engagement، اندماج الطالب Student Engagement، الاندماج الدراسي Academic Engagement، الاندماج في التعلم Learning Engagement، والاندماج الأكاديمي Academic Engagement، وأيضًا يوجد ما يسمى بالاندماج الجامعي University Engagement. وقد يكون من بين الأسباب الدافعة إلى التنوع في تناول مفهوم الاندماج بالبحث والاستقصاء ما بين الباحثين والعلماء؛ هو اختلاف وتنوع مجالات الاهتمام به؛ فالبعض ينصب اهتمامه بمجال علم النفس التربوي، والبعض الآخر بمجالات علم نفس النمو، والبعض الثالث بمجالات الإرشاد وهكذا، ولكن البحث الحالي يتناول مفهوم **الاندماج الجامعي** بما يتوافق مع طبيعة المؤسسة التعليمية التي يُجرى فيها البحث، والعينة التي يجرى عليها.

تعريفـــات الاندمـــاج الجامعـــي:

إن اندماج الطلبة مفهوم معقد. وليس من السهل تعريفه، ولكي يقترب أن يكون تعريفًا عمليًا لابد أن يتميز بالشمول، ومن ثم يمكن العديد من العوامل مثل خلفية الطالب وظروفه والهياكـل والثقافـات المؤسسـية وممارسـات التـدريس وطـرق الـتعلم أن توضـع موضـع الحسبان (Mehdinezhad, 2011: 48). ومن هنا فلقد تعددت وتنوعت تعريفات الاندماج بصفة عامة، حيث يوجد له تعريفات كثيرة جديدة ولكن يتم ذكر أهم وأحدث التعريفات وليست جميعها وبصفة خاصة للاندماج الجامعي. ومنها التعريف المستخدم على أوسع نطاق الذي صاغه "كوه" (Kuh, 2000) بأنه كل من الوقت والطاقة التي يستثمرها الطالب في الأنشطة الهادفة تعليميًا. ووضع اطارًا له على أساس خمسة معالم:(مستوى التحدي الأكاديمي، إثراء الخبرات التعليمية، التعلم الإيجابي التعاوني، بيئة الجامعة الداعمة، التفاعل بين الطلبة والكلية) .(In: Mehdinezhad, 2011: 48)

ويُعرف أيضًا على أنه الاستثمار النفسي والجهد الموجه إلى التعلم والفهم والتمكن من المعرفة. كما أنه هو شعور الطلبة بالانتماء إلى الجامعة وقبول قيمتها والمشاركة الإيجابية في أنشطتها (Schernoff et al., 2003: 159).

كما يُعرفه كل من "كليم وكونيل" (Klem & Connell, 2004: 262)، "فريدركس وآخرون" (Fredricks et al., 2004: 63) تعريفًا نظريًا بأنه عملية سيكولوجية (نفسية) خاصة بإثارة الانتباه، واستثمار أوسع لطاقة وجهود الطلاب في عملية التعلم وتفضيل التحدي.

كما يشمل الاحساس بالانتماء وقبول أهداف التعليم، والتمكن من المعرفة والمهارات التي ينوي العمل الأكاديمي تعزيزها، والاهتمام والمشاركة الوجدانية في الكلية وتشمل دافعيتهم للتعلم.

ويعرفه "أكيي" (Akey, 2006: 3) أيضًا على أنه مستوى المشاركة والاهتمام الذي يظهره الطلاب في الجامعة، ويتضمن كل من السلوكيات:(المثابرة، الجهد، والانتباه)، والاتجاهات:(الدافعية، قيم التعلم الإيجابية، الحماس، الاهتمام، والفخر بالنجاح).

كما يُعرفه كل من "شافيز" (Chaves, 2003: 21)، "روبيرتس ومكنيسي" (Roberts & Mcneese, 2007: 2). على أنه كمية أو مقدار الطاقة الجسمية والنفسية التي يخصصها الطالب للحصول على الخبرات والمعارف الأكاديمية بمستويات عالية مما يشعره بالرضا والارتياح تجاه ما يمارسه من مهام وأعمال داخل حجرة الدراسة.

ويُعرف أيضًا بأنه مشاركة الطلبة في الأنشطة التي تسهم في تعلمهم وانجازهم واحساسهم بالانتماء إلى المجتمع الأكاديمي. وتشمل التفاعل بين هيئة التدريس والطلبة، وبين الطلبة بعضهم لبعض، وتعلم الأقران، وأنشطة الخدمات مثل أدوار القيادة في الإرشاد التعليمي للطلبة. وهو ظاهرة عريضة تشمل الجوانب الأكاديمية والاجتماعية من خبرة الطالب (Mehdinezhad, 2011: 49).

كما يُعرف بأنه قدرة الطالب الجامعي على تحقيق التوافق الأكاديمي من خلال الانسجام مع التخصص الدراسي والمواد الدراسية والأساتذة وطرق التدريس والنظم واللوائح الأكاديمية والأنشطة الصفية واللاصفية الاجتماعية والثقافية والرياضية من جهة، ومن جهة أخرى القدرة على تحقيق التوافق الاجتماعي في البيئة الجامعية من خلال التفاعل الإيجابي مع كل من الزملاء والأساتذة والإداريين. بما ينعكس إيجابيًا على تحصيله الأكاديمي وتفتح قدراته العقلية، وزيادة دافعيته للدراسة، وشعوره بالرضا والسعادة عنها مما يؤدي إلى استمراره فيها، وشعوره بتحقيق ذاته وطموحاته المستقبلية من خلال دراسته (عدنان محمد عبده، ٢٠١٢: ٤٠).

ويتم تعريفه أيضًا على أنه استعداد الطلبة ودوافعهم نحو أعمال المقرر والمشاركة في الأنشطة الجامعية الروتينية والأكاديمية مثل المواظبة على حضور المحاضرات وأداء العمل المطلوب والامتثال لتوجيهات الأساتذة داخل قاعة الدراسة (Maroco et al., 2016: 1).

كما يُعرف على أنه مفهوم يشمل سلوكيات يقوم بها الطالب مثل المشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية التي تخدم التعلم، وكذلك الالتزم، والدافعية والمثابرة، والحماس لبذل الجهد،

والاحساس بالانتماء والعلاقة الطيبة مع المعلمين والأقران، وأيضًا توظيف استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية أثناء التعلم والدراسة (صفاء علي أحمد، ٢٠١٦: ٩٨).

ويتضح مما سبق تعدد تعريفات الاندماج الجامعي حسب وجهة نظر كل باحث والتوجهات النظرية التي ينتمي إليها. ويمكن الخروج من خلالها بتعريف عام وشامل له بحيث يجمع بين جميع هذه الآراء النظرية للباحثين ولكي يناسب البحث الحالي. وبالتالي يمكن تعريفه بأنه المشاركة والاهتمام الإيجابي الذي يؤدي بالطالب إلى بذل المزيد من الجهد في أداء مهام وأنشطة التعلم المكلف بها والذين يتميزون فيها بالمثابرة في تحقيق الأهداف المرغوبة ومواجهة الصعوبات. وكذلك شعور الطالب بالانتماء إلى الجامعة وقبول قيمتها والمشاركة الإيجابية في أنشطتها والتفاعل الإيجابي مع كل من الأساتذة والزملاء والإداريين، وشعوره بالرضا والسعادة عنها مما يؤدي إلى الاستمرار فيها.

مكونات وأبعاد الاندماج الجامعي:

اختلف الباحثون في تحديد مكونات الاندماج الجامعي باختلاف التوجهات النظرية التي ينتمون إليها، حيث عرفوا وقاسوا "كليم وكونيل" (Klem & Connell, 2004: 262) **نمطين** من الاندماج وهما:

(١) **الاندماج المستمر Ongoing Engagement**: ويشير إلى سلوك الطالب وعواطفه وعمليات تفكيره خلال اليوم الدراسي ويشمل ثلاث مكونات، الأول (السلوكي) وهو الوقت الذي يقضيه الطلبة في العمل وقوة التركيز والجهد والميل إلى البقاء في أداء المهة. والثاني (العاطفي) ويشمل مستويات عالية من العاطفة الإيجابية أثناء إكمال النشاط مثل الحماس والتفاؤل والفضول والإهتمام. والثالث (المعرفي) ويشمل فهم الطلبة لماذا يفعلون ما يفعلون وما هي أهميته.

(٢) **ردود الفعل للتحدي Reaction to Challenge**: وهو المكون الأقل استخدامًا في الاندماج، ويشير إلى استراتيجيات المواجهة التي يستخدمها الطلاب في التعامل مع التحدي وبخاصة ما إذا كانوا يشاركون أو ينسحبون عن مواجهة الفشل باستخدام الجهد والتفكير الاستراتيجي وحل المشكلات والبحث عن المعلومات والتجريب، والاتجاه التفاؤلي، ومحاولات التخطيط ومنع حدوث المشكلات في المستقبل تصاحب مثل هذه السلوكيات، وعلى العكس من ذلك، فالطلبة الذين يشعرون بالتهديد في موقف ما يميلون إلى التفاعل مع الفشل المدرك بالهروب من الموقف فكرياً أو بدنياً، وتجنب أو تأخير النشاط لأطول

فترة ممكنة عند مواجهته في المستقبل، والعواطف السلبية مثل الغضب واللوم والقلق واليأس تصاحب هذه السلوكيات.

في حين أوضح كل من "فريدركس وآخرون" (Fredricks et al., 2004: 60, 62-64)، "إستيل وبيردي" (Estell & Perdue, 2013: 326)، "العلوان" (Al-Alwan, 2014: 47-48)، "باتيستا وآخرون" (Battista et al., 2014: 474- 475)، "ماروكو وآخرون" (Maroco et al., 2016: 2) أن الاندماج مفهوم متعدد الأبعاد وله **ثلاثة مكونات** رئيسة هي:

(١) **الاندماج السلوكي:** ويشير إلى مشاركة الطلبة في الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية والمهام التعليمية والأنشطة اللامنهجية بالجامعة. ويتكون من الجهد المبذول، والاهتمام، والمشاركة، وينعكس بصورة واضحة في تحقيق نتائج أكاديمية إيجابية، كما أنه مانع للتسرب الدراسي. ويتضمن بعدين: الأول:(السلوك الإيجابي) ويشمل الالتزام بحضور المحاضرات، وإكمال المهام الأكاديمية، والمشاركة في المحاضرات والأنشطة اللامنهجية، والثاني:(غياب السلوك المنحرف) ويشمل عدم حضور المحاضرات وعدم الرغبة في بذل الجهد لأداء المهام الأكاديمية.

(٢) **الاندماج الانفعالي:** ويتضمن التفاعلات الانفعالية وردود الأفعال الإيجابية أو السلبية في المحاضرات، وأيضًا مشاعر الاهتمام والانتماء تجاه البيئة الجامعية والكلية بما فيها من أساتذة وزملاء ونواحي أكاديمية والعملية التعليمية ككل، وتقدير قيمتها.

(٣) **الاندماج المعرفي:** ويرتبط بأن يكون التعلم استراتيجيًا ومنظمًا ذاتيًا. ويتضمن الاستعداد والاهتمام والرغبة لدى الطلبه في استثمار جهودهم لإتقان المعارف والمهارات اللازمة للمهام الصعبة واستخدام استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية أثناء عملية التعلم، والاستعداد بدرجة كافية لتحقيق أعلى درجات التعلم. كما يشير إلى جودة العمليات المعرفية وطرق التعلم التي يستخدمها الطلبة في المهام المدرسية والواجبات المنزلية وتشمل تحديد الهدف والدافعية الداخلية والتنظيم الذاتي واستخدام استراتيجيات التعلم والالتزام باتقان التعلم. بالإضافة إلى الاستعداد لبذل الجهد الضروري من أجل فهم الأفكار المعقدة.

ويضيف "هارت وآخرون" (Hart et al., 2011: 67) بعد رابع إلى الأبعاد التي حددها الباحثون السابقون ليصبح اندماج الطلبة مكون من **أربعة** مؤشرات أو أبعاد وهما:(الاندماج

الانفعالي- الاندماج السلوكي- الاندماج المعرفي- الاندماج الأكاديمي)، ويُعرف **الاندماج الأكاديمي:** بأنه الوقت الذي يعطيه الطالب في التعلم الأكاديمي. ولكنه يؤكد على أنه يمكن تفسيره بشكل أفضل كجانب من أحد ثلاثة مؤشرات السابقة، وأكثر تحديدًا (يوصف وقت أداء المهمة بدقة أكثر بالمؤشر السلوكي) أو أنه نتيجة لمشاركة الطالب.

بينما يذكر "ويلش وبونان-وايت" (Welch & Bonnan-White, 2012: 331) أنه يوجد **أربعة أبعاد** للاندماج الجامعي والتي تتمثل في:(الاندماج الأكاديمي- اندماج الأقران- الاندماج الفكري- الاندماج خارج حجرة الدراسة).

في حين يذكر (عدنان محمد عبده، ٢٠١٢: ٤٠) أن الاندماج الجامعي يتمثل في **ستة أبعاد** هي:(الاندماج الانفعالي- الاندماج مع المقررات الدراسية- الاندماج مع الأساتذة- الاندماج مع التخصص- الاندماج مع الزملاء- الاندماج مع نظم ولوائح الجامعة).

كما يذكر "جيتيريز وآخرون" (Gutierrez et al., 2016: 2) أن الاندماج مفهوم متعدد الأبعاد، ولا يوجد اجماع مطلق على تعريفه وعدد أبعاده. ومع ذلك نجد أن التصنيف الأكثر تكرارًا لأبعاده يعترف بثلاثة أبعاد محددة ومتداخلة هي الأبعاد (السلوكية والانفعالية والمعرفية) كما حددها معظم الباحثين. ويذكروا أنه منذ عهد قريب تم اقتراح **بعد رابع** جديد هو **الوكالة (القوة أو التفويض) الشخصية Personal Agency** والذي يعكس مشاركة الطلبة البناءة في التعليم الأكاديمي الذي يتلقونه في الجامعة، ويتم تعريفه بأنه الإسهام الإيجابي والهادف والبناء في أنشطة ومهام التعلم. بالإضافة إلى إثراء التعلم بدلاً من تلقي المعلومات بشكل سلبي. ومن ثم تلعب الوكالة الشخصية للطلبة دورًا مهمًا في النتائج الدراسية أثناء العمل الأكاديمي بأكمله. وتجعل من الطلبة مشاركين إيجابين وشركاء ذوي قيمة في تفاعلاتهم في قاعة الدراسة.

ويتضح من خلال العرض السابق لمكونات الاندماج الجامعي؛ أنها تعددت واختلفت وفقًا لآراء الباحثين؛ ولكن نجد أن جميع البحوث أكدت على أنه مفهوم ذو بنية متعددة الأبعاد، حيث نجد أن بعض الباحثين ذكر أنه يتكون من **بعدين** مثل "كليم وكونيل" (Klem & Connell, 2004)، وذكر البعض الآخر أنه يتكون من **ثلاثة** أبعاد مثل "فريدركس وآخرون" (Fredricks et al., 2004)، "إستيل وبيردي" (Estell & Perdue, 2013)، "العلوان" (Al-Alwan, 2014)، "باتيستا وآخرون" (Battista et al., 2014)، "ماروكو وآخرون"

(Maroco et al., 2016)، وبعضهم ذكروا أنه يتكون من **أربعة** أبعاد مثل "هارت وآخرون" (Hart et al., 2011)، "ويلش وبونان–وايت" (Welch & Bonnan-White, 2012)، "جيتيريز وآخرون" (Gutierrez et al., 2016)، والبعض الآخر ذكر أنه يتكون من **ستة** أبعاد مثل (عدنان محمد عبده، ٢٠١٤). لكن معظم البحوث ركزت على الأبعاد الثلاثة (السلوكية والانفعالية والمعرفية)، وتتبنى الباحثة هذه الأبعاد في إعدادها لمقياس الاندماج الجامعي وتم تعريفهم إجرائيًا مسبقًا في مصطلحات البحث.

حيث هناك إجماع عام على وجود المؤشرات الثلاثة للاندماج إلا أنه لا تزال توجد فروق في كيف يتم تعريفها وقياسها بدقة. وعلى سبيل المثال؛ تم وضع الدافعية داخل مؤشر الاندماج الانفعالي. في حين تم تعريفها بأنها المؤشر المعرفي للاندماج، كما تم وصفها بأنها السوابق المعرفية للاندماج. ومن ثم يظل التحدي الواضح أمام الباحثين في مسألة اندماج الطلبة في تحليل خصائص كل مكون (Hart et al., 2011: 68). ويندمج الطلبة بطرق عديدة ومتعددة الأوجه في قاعة الدراسة. حيث يشارك الطلبة في أنشطة حجرة الدراسة (الاندماج السلوكي)، ويستيجبون إيجابيًا للأساتذة والمهام الأكاديمية (الاندماج الانفعالي)، وحل المشكلات المدروسة في المهام الأكاديمية (الاندماج المعرفي). وقد أوضحت البحوث النفسية أن السلوكيات والانفعالات والمعارف متشابكة ويمكن أن تكون معززه تبادليًا، وعلى سبيل المثال؛ ممارسة النشاط يمكن أن يؤدي إلى تغيرات في الطريقة التي يفكر بها الفرد ويشعر بها في النشاط، وفي قاعات الدراسة عندما يشارك الطلبة بإيجابية يزداد جهدهم المعرفي واستجاباتهم الانفعالية الإيجابية للأساتذة (Gregory et al., 2014: 144).

كما أكد "فريدريكس وآخرون" (Fredricks et al., 2004: 61) أن هذه المكونات الثلاثة للاندماج مترابطة ديناميكيًا داخل الفرد، فهي ليست عمليات منفصلة أو معزولة، ولكن هذه التقسيمة تساعد فقط على فهم أن الاندماج مفهوم متعدد الأبعاد، وأنها لا تعمل بمعزل عن بعضها البعض وإنما تُفهم بأنها متشابكة ودينامية، وذلك لاختبار التأثيرات التفاعلية بينهم.

النظريات والنماذج المفسرة للاندماج الجامعي:

لقد اختلفت آراء الباحثين وتباينت حول النظريات والنماذج المفسرة لمفهوم الاندماج، ومن ثم تعددت النظريات وفق آراء كل باحث. ومن خلال مراجعة الدراسات والبحوث السابقة والكتابات التي تناولت الاندماج بأشكاله المختلفة، أمكن تحديد مجموعة من التصورات

والنظريات التي سعت إلى تحديد مفهوم الاندماج وطبيعته وحاولت الإسهام في تفسيره ومنها؛ **تصور "فينن" (Finn, 1989) للاندماج**، ويرى أنه أحد المفاهيم التي تنتمي إلى مجال علم النفس؛ وأحد العناصر الأساسية لتحقيق وبلوغ النجاح في العملية التعليمية، حيث يرتبط بالعديد من المخرجات الإيجابية ومنها:(الأداء الأكاديمي المرتفع، والتوافق، والاتجاهات الإيجابية نحو التعلم ونحو الذات). وعدم الاندماج يؤدي إلى مخرجات سلبية ومنها:(انخفاض مستوى النجاح الأكاديمي، تسرب الطلاب من الدراسة، ضعف التحصيل الدراسي)، ووفقًا لهذا التصور يوجد شكلين للاندماج هما:(الاندماج السلوكي- الاندماج الانفعالي) (In: Laport, 2014: 27).

وكذلك **تصور "كاهن" (Kahn, 1990) للاندماج**، حيث يُعرفه بأنه ظاهرة نفسية تتضمن مشاركة المتعلم في الأنشطة التعليمية المختلفة سواء أكانت صفية أو لاصفية. ويتأثر بمجموعة من العوامل ومنها:(طبيعة ودرجة وصعوبة الأنشطة التي يمارسها المتعلم- طبيعة الخبرات والمهارات التي يمتلكها المتعلم)، وطبقًا لهذا التصور يوجد شكلين للاندماج هما:(الاندماج المعرفي- الاندماج البدني) (في: سيد محمدي صميدة، ٢٠١٥: ٤١٥).

وتوجد أيضًا **نظرية المشاركة لـ"آستن" (Astin, 1993)**، وتتلخص هذه النظرية في أن الطلاب يتعلمون عندما يشاركون، وتؤكد على المشاركة النشطة للطالب في عملية التعلم. وأن التعلم سيكون أعظم عندما يتم تنظيم بيئة التعلم لتشجيع المشاركة النشطة من قبل الطالب. ويُعرف "آستن" الاندماج بأنه مقدار ونوعية الجهد النفسي والجسدي الذي يبذله الطالب في الخبرات الأكاديمية والأنشطة التعليمية المختلفة، وعلى هذا فالطالب الذي يشارك بدرجة عالية يبذل جهد كبير في الدراسة، ويقضي الكثير من الوقت في الحرم الجامعي، ويشارك بفعالية في المنظمات الطلابية، ويتفاعل كثيرًا مع أعضاء هيئة التدريس والزملاء والعاملين بالمؤسسة، ويشارك في الأنشطة الصفية واللاصفية، وعلى العكس من ذلك الطالب غير المشارك، ويوجد **ثلاث مجالات رئيسة** للاندماج وهي:(المشاركة الأكاديمية، المشاركة مع أعضاء هيئة التدريس، المشاركة مع الأقران) (Astin, 1999: 519) (عدنان محمد عبده، ٢٠١٢: ٥٣-٥٤) (Foreman & Retallick, 2013: 59). ويقوم تصور "آستين" (Astin, 1999: 519) على **خمسة مسلمات** أساسية هي:

١- الاندماج يشير إلى استثمار الطاقة الجسدية والنفسية في مختلف المهام.

٢- بصرف النظر عن هدف الاندماج، يحدث على طول سلسلة متصلة، بمعنى أن الطلاب يظهرون بدرجات مختلفة من الاندماج في أداء المهام المختلفة.
٣- الاندماج لديه مميزات كمية ونوعية، حيث يمكن قياس مدى مشاركة الطالب في العمل الأكاديمي، على سبيل المثال؛ كمياً (من خلال عدد الساعات التي يقضيها الطالب في الدراسة)، ونوعيًا (ما إذا كان الطالب يراجع ويستوعب ويتقن مهام القراءة أو مجرد ينظر في الكتاب المدرسي وأحلام اليقظة).
٤- يتناسب حجم تعلم الطالب والتطوير الشخصي المرتبط بأي برنامج تعليمي بشكل مباشر مع جودة وكمية اندماجه في هذا البرنامج. (التعلم يتناسب مع تحصيل الطلاب).
٥- ترتبط فعالية أي سياسة أو ممارسة تعليمية مباشرة بقدرتها على زيادة اندماج الطلاب.

وهناك أيضًا **نظرية الاندماج لـ "تنتو" (Tinto, 1998)**، التي تركز على الدور الحاسم للاندماج في النتائج التربوية الإيجابية لطلبة الجامعة، وعلى فهم أفضل للعلاقة بين اندماج الطالب وتعلمه، والتأثير الذي تحدثه المشاركة على استمرار الطالب واندماجه في الجامعة، فهناك ربط هام بين تعلم الطالب واستمراره في الجامعة ينتج من التفاعل بين اندماج الطالب ونوعية جهده، فالمشاركة مع الأقران وأعضاء هيئة التدريس داخل وخارج القاعات الدراسية ترتبط إيجابيًا بنوعية الجهد وعدد الأفراد المشاركين أكاديميًا واجتماعيًا، وكلما كانت هذه التفاعلات إيجابية زاد احتمال استمرارها. وترتكز على مكونين مهمين للاندماج هما:(الاندماج الاجتماعي- الاندماج الأكاديمي)(Tinto, 1998: 168- 169)، (عدنان محمد عبده، ٢٠١٢: ٥٤).

كما يوجد **تصور "فريدركس وآخرون" (Fredricks et al., 2004) للاندماج**، ويفترض أن تحقيقه يتطلب قدر كبير من المرونة عند التفاعل مع المكونات المختلفة لبيئة التعلم، وكذلك الاستجابة بفاعلية وإيجابية مع التغيرات البيئية المختلفة، وتقبلها ومحاولة التوافق معها. وينظر إليه على أنه عملية نفسية تتوسط مسار العلاقات ما بين مدخلات العملية التعليمية المختلفة ومخرجاتها، ويتحقق من خلال بذل مزيد من الجهد، والمثابرة، واستثمار الطاقة الداخلية بشكل فعال وإيجابي عند ممارسة الأنشطة المختلفة وهناك ثلاثة أشكال له هي:(الاندماج السلوكي- الاندماج الانفعالي- الاندماج المعرفي) (Fredricks et al., 2004: 59-60).

وكذلك **نموذج "تيرنيزي وريزون" للتأثيرات السببية:** الذي يفترض أن الطلاب يأتون إلى الكلية ولديهم مجموعة متنوعة من الخصائص والخبرات الشخصية والأكاديمية والاجتماعية بدرجات متفاوتة، للتعامل مع مختلف فرص التعلم الرسمية وغير الرسمية التي تقدمها مؤسساتهم. ويقترح النموذج أربعة مجالات رئيسية تعد بمثابة مؤثرات أساسية في تحقيق الاندماج الدراسي، وهي:(الخبرات السابقة للطالب، والسمات الشخصية، المناخ التعليمي وبيئات التعلم، السياق التنظيمي للمؤسسة التعليمية). ومن النتائج التعليمية الإيجابية المصاحبة للاندماج: تطوير الطلاب لكفاءتهم الشفهية، والمهارات المعرفية العليا، مهارات التفكير الأخلاقي، والاستمرار في سنوات الدراسة، وإكمال الدرجة العلمية (Terenzini & Reason, 2005: 6-7).

ويوجد أيضًا **تصور هازيل وآخرون" (Hazel et al., 2013) للاندماج**، ويفترض وجود ثلاثة مجالات لاندماج الطالب بالجامعة هي:(الطموحات، والانتماء والانتاجية)، وتم تعريف **الطموحات** بأنها اهتمام الطلبة واستثمارهم في تعليمهم، وتؤدي إلى تقييمهم لقيمة التعليم وفائدتة لمستقبلهم. **والانتماء** بأنه احساس الطلبة بأنهم أعضاء في المجتمع الجامعي، وتقدير قيمته والتزامهم بمعاييره، والعلاقات الإيجابية بين الأساتذة والأقران. **والانتاجية** بأنها الجهد الذي يبذله الطالب واصراره وتركيزه واهتمامه واستعداده لأداء المهام الأكاديمية، وتشمل الاستراتيجيات المعرفية المصممه لمراقبة وتحقيق أقصى قدر من التعلم (Hazel et al., 2013: 691-692).

وأخيرًا؛ **تصور "ويليامز" (Williams, 2014: 13-14) للاندماج**، ويُعرفه على أنه متغير ذو طبيعة دافعية يقوم على الاهتمام، والاستمتاع بالتعلم، والرغبة في تحقيق الأهداف الشخصية. وأنه مقدار الطاقة الجسدية والنفسية التي يكرسها الطلاب لخبراتهم الأكاديمية. وتركز هذه النظرية على دافعية الطالب للتعلم، والاستراتيجيات اللازمة لتحسين التواصل والتفاعل بين الأستاذ والطالب، وزيادة درجة الحضور والمشاركة والإنخراط في الأنشطة التعليمية المختلفة التي تتم داخل المؤسسة التعليمية، وهناك **أربعة** أشكال من الاندماج هي:

١- **الاندماج الأصيل (الحقيقي) Authentic Engagement:** ويتسمون الطلاب فيه بأنهم أكثر إيمانًا بأهمية المشاركة في الأنشطة المختلفة التي تتم داخل قاعة الدراسة فهي تمثل قيمة ومعنى بالنسبة لهم، كما أنهم يتصورن المقررات الدراسية على أنها ذات معنى في تحقيق أهدافهم.

٢- **الاندماج السلوكي:** ويعبر عنه بدرجة استجابة الطالب للإجراءات المتبعة داخل قاعة الدراسة، ودرجة مشاركته في العمل الدراسي، واتباع القواعد والتعليمات.

٣- **الاندماج المعرفي:** ويتضمن طبيعة الدافع للتعلم، والجهد المبذول، والاستراتيجية المستخدمة في أداء وإكمال المهام التعليمية المختلفة.

٤- **الاندماج الوجداني/ الاجتماعي:** ويتضمن الاهتمام، والقيم، والمشاعر المرتبطة بالمهام الأكاديمية.

ومن العرض السابق للتصورات والنماذج المختلفة التي تناولت مصطلح الاندماج أمكن الإشارة إلى مايلي:

١- اختلفت التصورات والنماذج السابقة في تناولها لمصطلح الاندماج من حيث البنية: حيث تؤكد بعضها على أنه ظاهرة نفسية ذات بنية متعددة الأبعاد؛ فبعضها ذكر أنه له بعدين أساسين؛ وبعضها الآخر ذكر أنه أحادي البعد، والآخر يذكر أنه يتكون من ثلاثة أبعاد، والبعض يذكر أربعة أبعاد كل على حسب رؤيته النظرية للاندماج.

٢- من خلال استقراء النماذج السابقة يعد تصور "فريدركس وآخرون" (Fredricks et al., 2004) للاندماج أكثر النماذج إجرائية واستخدامًا في معظم البحوث السابقة والاعتماد على أبعاده؛ حيث تم التحقق من البناء العاملي للنموذج في العديد من البحوث السابقة، وعلى الرغم من أن تصور "ويليامز" (Williams, 2014) يتسم بالحداثة إلا أنه لم يتم التحقق منه إجرائيًا، لذا فالبحث الحالي يأتي في إطار تصور "فريدركس وآخرون"، حيث أنه جاء شامل لجميع أبعاده الثلاثة وهي:(السلوكي، الانفعالي، المعرفي)، وفي نفس الوقت يعتمد مقياس الاندماج الجامعي في البحث الحالي على تلك الأبعاد.

أهميـــة الاندمـــاج الجامعـــي:

لقد ظهرت عدة نظريات في العقود الزمنية المتعددة السابقة تفسر العلاقة بين الحفاظ على الطلبة والاندماج. وعدد كبير من الأبحاث التي اجريت تدور حول تأثير اندماج الطلبة في الكلية وتأكيدهم على أنهم لابد أن يشاركون بإيجابية في بيئاتهم المحيطة بها حتى يتعلموا وينمو في الكلية (Roberts & Mcneese, 2007: 2).

حيث يعتبر الاندماج الجامعي من أهم العوامل التي تؤثر في تعلم الطلبة ونجاحهم الأكاديمي. وعلى وجه التحديد يعتبر النموذج الأساسي للفهم والتنبؤ بتخرج الطلبة من الجامعة.

وقد وجدت البحوث السابقة أن الطلبة الذين يحرصون على حضور كل محاضرتهم ويركزون على التعلم ويلتزمون بقواعد ولوائح الجامعه يحصلون على درجات عالية. واشاروا إلى أن الاندماج الجامعي الضعيف يمكن أن يرفع معدلات الفشل والانسحاب والتسرب من الدراسة (Al-Alwan, 2014: 47).

كما يعتبر الاندماج في أنشطة الجامعة إحدى أهم نتائج الدافعية، حيث عندما يشارك الطلبة في الجامعة فإنهم يشعرون بالمتعة وبالكفاءة الذاتية الأكاديمية ويحددون أهدافًا عالية ويشاركون في أنشطة التعلم الأمر الذي ينبئ بالتحصيل الأكاديمي المرتفع. وعلاوة على ذلك؛ أشارت البحوث السابقة إلى أنه يُحسّن من التحصيل الأكاديمي ومعدلات أعلى في إتمام الدراسة وزيادة احساس الطالب بالارتباط بالجامعة. ويرتبط بمعدلات أعلى بالتخرج من الجامعة والنجاح الأكاديمي. كما أن الطلبة الذين يشاركون في الجامعة يميلون أكثر إلى إظهار سلوكيات واتجاهات إيجابية في حين أن الطلبة الذين لا يشعرون بالارتباط بالجامعة أكثر ميلًا إلى اظهار سلوكيات غير متحضره وعنيفة داخل وخارج الجامعة (Al-Alwan, 2014: 47).

وكذلك وجد الباحثون أن اندماج الطلبة أصبح مفهومًا مهمًا يرتبط بالنتائج التعليمية الإيجابية المتعددة للطالب، ومنبئاً قوياً عن تحصيل الطالب وإكمال الدراسة بغض النظر عن الوضع الإجتماعي الإقتصادي، وإحراز درجات أعلى في الاختبارات، والتحسن في الأداء الأكاديمي. ويتميزون بمعدلات تسرب أدنى، وعلى العكس من ذلك فالطلبة ذوي المستويات المنخفضة من الاندماج يتعرضون لمخاطر متنوعة من النتائج السلبية السيئة تشمل السلوك المضطرب في المحاضرات والغياب والتسرب من الجامعة (Klem & Connell, 2004: 262)، (Hart et al., 2011: 67).

كما أن زيادة اندماج الطلبة في الجامعة عامل مهم وأصبح أمرًا حاسمًا في نجاح الطلبة وتحسين خبرات التعلم، ورفاهيتهم النفسية، والعائد من الاستثمار من التعليم العالي. حيث يؤدي إلى الارتباط النفسي والاجتماعي طوال الحياة في مواقع متعددة. فهو بنية وثيقة الصلة بكل الطلبة، حيث يتم تحفيزه بالدرجة الأولى عند الرغبة في زيادة التحصيل الأكاديمي ومعدلات التخرج من المرحلة الجامعية (Hazel et al., 2013: 690)، (Maroco et al., 2016: 3). كما يعزز الالتزام بالتعلم والانجاز والطموحات الأكاديمية والاستمتاع في الجامعة وتقدير الذات.

ويُمكّن كذلك الطلبة من تحسين القدرات الأكاديمية والاجتماعية والتي لها دورًا حاسم في الأداء الأكاديمي (Al-Alwan, 2014: 53).

ومن ثم يعتبر تعزيز اندماج الطالب استراتيجية مهمة لتحسين الحفاظ على الطلبة ومنع تسربهم. ومثابرتهم في الدراسة. ويمكن النظر في اندماج الطلبة كنتيجة لمجموعة من النوايا والتكامل الأكاديمي والاجتماعي الناجح في البيئة الجامعية(Horstmanshof & Zimitat, 2007: 705). وأن مشاركة الطلبة والاندماج في الكلية أو في الجامعة هي المكون الرئيسي لنجاحهم. وله نتائج إيجابية تشمل ارتفاع الاحساس بالانتماء للجامعة وتعليم الطلبة مهارات حل المشكلات مما يجعلهم أكثر ثقة (Center for the Study of Student Life, 2015: 12).

ومما سبق تتضح أهمية الاندماج الجامعي، وأن دراسته يمثل موضوع مهم جداً في الأبحاث النفسية التعليمية؛ إذ أنه يقدم رؤية جديدة عن تقدم الطلبة، لما له من تأثير إيجابي على أداء الطالب في جميع أنشطة ومهام التعلم، وكذلك في الانشطة اللامنهجية واتجاهه الإيجابي نحو البيئة الجامعية بما فيها من أساتذة وزملاء وإداريين، والعمل على خفض معدلات التسرب منها. ومن ثم ينبغي الاهتمام بالاندماج الجامعي لدى الطلاب والعمل على تحقيقه وتعزيزه لديهم من أجل تحقيق أفضل النتائج له سواء كان على مستوى حياته العلمية أو العملية والمستقبلية فيما بعد. ولذلك يتم ذكر مجموعة من المبادئ التي تعزز اندماج الطلبة في البيئة الجامعية.

مبادئ فعالة لتعزيز اندماج الطلبة في مجتمعات التعلم:

تشير الأدله في مؤسسات التعليم العالي أن عدد كبير من الطلبة يشاركون بصورة إيجابية في مجتمعات التعلم بالجامعة. ومع ذلك يظهر بعض الطلبة علامات القصور الذاتي، ويجدون صعوبه في الشعور بالدافعية وتخصيص الوقت في الجامعة، وربما يفكرون جديًا في التسرب. كما نجد أن الاندماج إيجابي للبعض ومعركة بالنسبة للآخرين الذين لا يكونوا على دراية بقواعد الاندماج في الجامعة. ولكي نجعله ذات معنى لابد أن نعبر ونُدعم ونُمكن الطلبة من الاستراتيجيات البناءة التي تمكنهم من المشاركة الإيجابية، ومواجهة تحديات الدراسة في الجامعة، ولتحقيق هذه الغاية يُقترح عشر مبادئ فعالة لتعزيز اندماج الطلبة في الجامعة؛ وهي كما يذكرها "كرايسي" (Krause, 2005: 12-14)، مايلي:

١- توفير بيئة فكرية تُحفز على المنافسة الإيجابية والحفاظ عليها.
٢- إعلاء قيمة العمل الأكاديمي والتشجيع الإيجابي للالتزام بالدراسة.
٣- مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب وتلبية حاجاتهم وطموحاتهم ودوافعهم.
٤- التأكيد على وضع التوقعات المناسبة لمستوى الطلاب والاستماع إلى وجهات نظرهم بحيث يتحقق أعلى معايير التعلم والتدريس، ولا تنساق وراء توقعات غير واقعية من الطلبة.
٥- تعزيز فرص التعلم الإيجابي والتعاوني وتشجيع أنشطة حل المشكلات والمناقشات الجماعية وتوفير الإثارة والتحدي الفكري.
٦- التعرف على التحديات والضغوط التي يواجهها الطلاب وتُعّرض مشاركتهم للخطر.
٧- تقديم استراتيجيات الإدارة الذاتية المستهدفة ومنها:(تطوير المتعلمين المنظمين ذاتيًا، اسراتيجيات إدارة الوقت، الحفاظ على الدافعية وبخاصة أثناء الأوقات العصيبة، تقديم مصادر المساعدة المتنوعة في مواجهه التحديات في الوقت المناسب).
٨- إدارة خبرات التعلم على الانترنت بحرص واهتمام مثل؛ رفع المحاضرات ومشاركة الطلبة في بيئات التعلم على الانترنت من أجل ربط الطلبة بعضهم ببعض وبمجتمع التعلم.
٩- استخدام التقييم في تشكيل خبرة الطالب وتشجيع الاندماج مثل؛ تقديم التغذية المرتدة والتقييم المستمر، واشتراك الطلبة في التقييم الذاتي، وتقييم الأقران حتى يزداد التركيز على مسئوليتهم على أن يصبحوا ويظلوا مشاركين في عملية التعلم.
١٠- تعريف الطلاب بقوانيين ولوائح الجامعة ومعرفة الحقوق والمسئوليات المتبادلة بينهم، والحرص على وجود علاقة مشتركة وتبادليه تربط الطلبة وتستمر بشكل جيد حتى بعد التخرج.

ويتضح من خلال العرض السابق لمبادئ تعزيز اندماج الطلبة في عملية التعلم؛ أنها تؤكد على أهمية تحقيقه لما له من تأثير إيجابي على أداء الطلبة في جميع أنشطة ومهام التعلم بالجامعة. ومن ثم ينبغي على الجامعة بما فيها من أساتذة وإداريين وعمداء ورؤساء أقسام العمل على ضرورة تحقيق الاندماج للطلبة مع أنشطة ومهام التعلم من ناحية ومع أنشطة الجامعة الترفيهية مثل (الثقافية، الرياضية، الفنية، الرحلات،...) من ناحية أخرى، ويمكن الاستفادة من هذه المبادئ في تحقيق ذلك كل حسب طبيعة عمله ومسئولياته ومكانته داخل الجامعة، فالكل يجب أن يعمل جاهدًا من أجل تحقيق التوافق والاندماج للطالب مع الحياة الجامعية.

ومن ثم يذكر (عدنان محمد عبده، ٢٠١٢: ٥٨) **دور المؤسسات التربوية وبصفة خاصة الجامعة في تحقيق الاندماج الجامعي لدى الطلبة** في بعض النقاط التالية:

١- تهيئة الفرص اللازمة والمتاحة للاستفادة من التعليم بأكبر قدر ممكن وإعطاء كل طالب ما يحتاجه منها حسب طاقاته وقدراته.
٢- الكشف عن قدرات الطلاب باستخدام اختبارات الذكاء واختبارات التحصيل الدراسي والمهارات لمعرفة إمكانات كل واحد منهم.
٣- إثارة الدوافع التي تحث الطالب على التعلم وتثير الهمة والإقبال على الدراسه والتركيز على الدوافع الداخلية التي تشتمل الرغبة في المعرفة والفهم وحب الاستطلاع والاستكشاف.
٤- التركيز على الوسائل الإيجابية كالتشجيع وشهادات التميز ولوحات الشرف التي تزيد من ثقة الطالب بنفسه وتزيد من توافقه الدراسي.
٥- الموازنة بين المقررات والواجبات وقدرات الطلاب ومستوى طموحهم.
٦- إثارة التنافس والتسابق بين الطلاب بما يدفع إلى الغيرة والاهتمام بالدراسة.
٧- تشجيع التعاون والعمل الجماعي في المذاكرة والأنشطة الأخرى.
٨- الكشف عن المشكلات الدراسية التي تواجه الطلبة من أجل مساعدتهم في حلها وتصميم البرامج الإرشادية التي تساعد على توافقهم واندماجهم في تلك المرحلة.

ومن خلال ذلك يتضح أن مسئولية تحقيق الاندماج الجامعي لدى الطلاب لاتقع على عاتق أعضاء هيئة التدريس فقط، وإنما للجامعة بأكملها أيضًا دورًا كبير في تحقيقه، وذلك من خلال مجموعة الأدوار التي تم ذكرها سابقًا، وكذلك الاستفادة من مبادئ تعزيزه أيضًا. كما أنه إضافة إلى هذه الأدوار ألا نغفل دور الإرشاد الأكاديمي والنفسي الذي يقدم للطلبة وبصفة خاصة المستجدين منهم لإطلاعهم على طبيعة الحياة الجامعية الجديدة وطرق ومتطلبات الاندماج والتوافق معها، كونهم أمام بيئة مغايرة للبيئة المدرسية، والتبصير بدور الاندماج الجامعي لتحقيق أداء أكاديمي مرتفع والنجاح في الحياة العلمية وما بعدها. مما يُسهل عليهم أيضًا تحقيق التوافق الاجتماعي داخل الجامعة من خلال التفاعل مع الأساتذة والزملاء والانتماء للجامعة وقبول وتقدير قيمتها. واشباع حاجاتهم ورغباتهم النفسية والاجتماعية والمعرفية بما يؤدي إلى بناء شخصية الطلاب في مختلف مجالات الحياة العلمية والعملية.

قياس اندماج الطلاب في التعلم:

يوجد اتفاق على أن الاندماج في التعلم مسألة مهمة للنجاح في الدراسة، والنتيجة هي أن الباحثين يدرسون ويقيسون مفهوم الاندماج بطرق كثيرة مختلفة (Klem & Connell, 2004:

(262. ومن وجهة نظر مختلفة يرى كل من "بنترش وديجرووت" (Pintrich & DeGroot, 1990)، و"بنترش وسشروبين" (Pintrich & Schrouben, 1992) (في: مسعد ربيع عبد الله، ٢٠١١: ٢٧٠) أن مستويات الاندماج ترتبط باستخدام الطلاب للاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة والتنظيم الذاتي لمراقبة وتوجيه عمليات التعلم الخاصة بهم. وفي وجهة النظر هذه؛ يُنظر إلى اندماج الطلاب كسلوكيات دافعية يمكن تصنيفها من قبل الاستراتيجيات المعرفية للطلاب (مثل استخدام استراتيجية المعالجة السطحية في مقابل استخدام استراتيجية المعالجة العميقة) وذلك بالاستمرار مع المهام الصعبة، وأن مصطلح الاندماج في مهمة التعلم يستخدم للإشارة إلى التوظيف المعرفي للطلاب، والمشاركة الانفعالية في مهام تعليمية محددة، وهذا التعريف ينطوي على استخدام **ثلاثة معايير** لتقييم مستوى اندماج الطلاب:

(١) **المعايير المعرفية:** وتشير إلى مدى بذل الطلاب للجهد العقلي في مهام التعلم، وعلى سبيل المثال؛(الجهود المبذولة لدمج أو ربط المعلومات الجديدة مع المعلومات السابقة، ومراقبة وتوجيه وفهم المهمة باستخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة).

(٢) **المعايير السلوكية:** وتشير إلى مدى بذل الطلاب لردود أفعال أو استجابات نشطة لمهام التعلم المقدمة له، وعلى سبيل المثال؛(استجابة نشطة لموقف تعليمي سابق، طرح الأسئلة ذات الصلة، حل المشكلات ذات الصلة، المشاركة في المناقشات ذات الصلة مع المعلمين والأقران).

(٣) **المعايير الانفعالية:** وتشير إلى مستوى توظيف الطلاب لردود أفعالهم واستجابتهم العاطفية تجاه مهام التعلم، وعلى سبيل المثال؛(مستويات عالية من الاهتمام، واتجاهات إيجابية نحو مهام التعلم والجامعة).

كما يقترح "نيومان" (Newman, 1992) (في: محرم يحيي محمد، ٢٠١٠: ١٢٠) أن مستويات الاندماج يجب أن تحدد من مؤشرات غير مباشرة مثل مقدار المشاركة في العمل الأكاديمي، وقوة تركيز الطالب، والتعبير عن الحماس والاهتمام، ودرجة الحرص على استكمال العمل. وتوجد **ثلاثة أشكال** من المهام التي تعكس الاندماج وهي:(الاستجابات السلوكية الملاحظة- الاستجابات المعرفية المخبأة والتي تنشط أثناء التعلم- الاهتمام).

ويذكر (محرم يحيي محمد، ٢٠١٠: ١٢٠-١٢١) أيضًا أنه يمكن استخدام مجموعة من الأدوات لتحديد مدى اندماج الطلاب في التعلم ومنها:

اولاً: الملاحظة Observation: حيث يمكن استخدام بطاقة الملاحظة بحجرة الدراسة لتحديد الثلاثة مؤشرات الدالة على اندماج الطلاب في التعليم وهي:(الاندماج السلوكي، الاندماج المعرفي، الاهتمام بتعلم العلوم).

ثانيًا: المقابلات الشخصية Interview: ومن خلالها يتم التعرف عن الخبرة السابقة، وما تعلمه الطلاب، والسؤال عن أسلوب التدريس المتبع بما يعكس مدى اندماجهم في التعلم، والانطباعات الشخصية للمعلمين عن تأثير التدريس على تعلمهم واندماجهم في التعلم.

ثالثًا: الاستبيان questionnaire: ويتضمن التقييم الذاتي Self- Evaluation للطلاب لتحديد مدى اندماجهم في التعلم من خلال إبداء الرأي في كم وجودة التعلم، والاستراتيجيات التدريسية المستخدمة، وكذا أساليب التقويم المتبعة.

ومن خلال عرض أساليب تقييم اندماج الطلاب في التعلم؛ سوف تستخدم الباحثة الاستبيان لقياس الاندماج الجامعي لدى طلاب الجامعة في البحث الحالي، وذلك في ضوء الثلاثة أبعاد التي تم تحديدها سابقًا (الاندماج السلوكي- الاندماج الانفعالي- الاندماج المعرفي)، حيث استخدمت معظم الدراسات السابقة الاستبينات في قياسة مثل مقاييس كل من "فريدركس وآخرين" (Fredricks et al., 2004)، "الفيلدت وآخرين" (Ahlfeldt et al., 2005)، "شاركنيس وديانجيلو" (Sharkness & DeAngelo, 2011)، "سميلي وأنديرسون" (Smiley& Anderson, 2011)، "ويلش وبونان وايت" (Welch & Bonnan –White, 2012)، "هازيل وآخرين" (Hazel et al., 2013)، "جيتيريز وآخرين" (Gutierrez et al., 2016)، "ماروكو وآخرين" (Maroco et al., 2016).

ثالثًا: العلاقة بين العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس واندماج الطلبة في البيئة الجامعية:

إن العدل مؤشر صادق للمساواة؛ والمساواة هي اندماج الناس في مجتمعهم على أصعدة: الانتاج والاستهلاك، والعمل السياسي، والتفاعل الاجتماعي. واللامساواة هى الاستبعاد أو الحرمان أو الإقصاء عن هذه المشاركة. وما لم نربط مفهومنا للاندماج بفكرة المساواة

الاجتماعية بوصفها لب عملية الاندماج، فعدم المساواة في الفرص–على سبيل المثال– يعوق قدرة الفرد على المشاركة في النمو والمساهمة فيه (علي زيد الزعبي، ٢٠١١: ٢٨–٢٩).

وبالرغم من أن العدالة قد حظيت باهتمام ضئيل نسبيًا في الأبحاث التعليمية عمومًا. إلا أن الأبحاث السابقة في مجال العدالة والتعليم بحثت العلاقات بين العدالة ونطاق كامل لمظاهر مختلفة وتشمل الاندماج النفسي، والدافعية للتعلم والرفاهية النفسية، وممارسات الانضباط للسلوكيات المزعجة في قاعة الدراسة وأنظمة تقدير الدرجات وتوزيعها وإدراك سياسات وخبرات مناخ قاعة الدراسة (Kazemi, 2016: 104). كما أن نتائج العديد من الدراسات التي تم اجراؤها في المواقع التعليمية عمومًا اظهرت تأثيرًا واضحًا لتصور العدالة على عدة مجالات في حياة الطلبة (Chiara et al., 2010: 2248).

حيث إن لتحقيق العدالة داخل الجامعة لها العديد من الفوائد والآثار الإيجابية التي تعود على الطالب والجامعة والمجتمع ككل؛ حيث تدعم نظرية العدالة أن شعور الطلاب بعدالة القوانين داخل الجامعة ترتبط بشكل كبير بزيادة مشاركتهم في أنشطة الجامعة، وزيادة الإنجاز الأكاديمي واندماجهم في الجامعة بصورة أفضل. كما أنهم يشعرون براحة أكبر ودعمًا في الجامعات والقاعات الدراسية التي يراعى فيها الأساتذة ضميرهم ويحترمونهم ويقدمون الدعم العاطفي لهم في تلك البيئات، ويصبح الطلاب لديهم قدرًا أكبر ومثابرة في أداء المهام الأكاديمية وإكمال الدراسة، وإيجابية نحو قبول الزملاء، والتحفيز على تحمل المسؤولية، كما أنهم يشاركون أيضًا في الأنشطة بسلوكيات أقل اعتراضًا ومعاديًا وتنمرًا (Bear et al., 2011: 160).

ومن ناحية أخرى أيضًا؛ توجد عوامل كثيرة تؤثر في اندماج الطلبة وعلى سبيل المثال؛ الظروف الاجتماعية والاقتصادية والخلفيات العرقية والأخلاقية والإعداد الأكاديمي. كما تدل بعض الدراسات بأنه يتأثر بالاهتمامات الجامعية نحو الطلبة والمشاركة في الجامعة وشبكات الأقران ومعرفة الموارد الأكاديمية للجامعة، والقدرة على تنمية مهارات أكاديمية جديدة (Welch & Bonnan-White, 2012: 327). ونجد أنه على الرغم من أن هناك العديد من العوامل الأسرية والمجتمعية التي تساعد في اندماج الطلبة، إلا أن هناك عوامل أخرى داخل الجامعة تساعد على اندماج الطلبة وتعزز من النتائج الإيجابية بالجامعة وتجنب المخاطر السلبية، ومن هذه العوامل؛ المناخ الجامعي والعلاقات بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس وبين الطلبة بعضهم البعض والتوقعات الأكاديمية والدافعية للتعلم (شيري مسعد حليم، ٢٠١٥: ٩٢–٩٣).

حيث تلعب هيئة التدريس الأكاديمي دورًا أساسيًا في الإسهام في اندماج الطلبة في دراستهم وفي مجتمع التعلم ككل (Krause, 2005: 6). وما يقوم به أعضاء هيئة التدريس لجعل طلابهم مندمجين في التعلم يكون أكثر أهمية للنجاح الأكاديمي من كم المعلومات المقدمة لهم من خلال المواد التعليمية أو الأشكال الأخرى من التعلم (محرم يحيي محمد، ٢٠١٠: ١٠٣). ويؤكد ذلك "ويتاكر" (Whittaker, 2004) (في: سيد محمدي صميدة، ٢٠١٥: ٣٩٧) أن عضو هيئة التدريس ذاته يمثل إحدى العوامل الأساسية المحققة للاندماج الدراسي للطلاب، فعضو هيئة التدريس الكفء القادر على مراعاة الفروق الفردية بين طلابه، والقادر على تهيئة مناخ دراسي مناسب؛ هو الأجدر على مساعدة طلابه في تحقيق الاندماج الدراسي.

فمن الواضح أن نتائج التعلم لا تتعلق فقط بساعات التدريس وأداء التكليفات المنزلية، فالعلاقة الجيدة والعادلة بين أعضاء هيئة التدريس والطلبه مهمة في مسألة اتجاه الطلبة إلى العمل الدراسي وطريقة أدائهم الحقيقي (Kazemi, 2016: 113). حيث يحتاج الطلبة إلى الشعور بأن أعضاء هيئة التدريس مندمجين معهم يعرفونهم ويهتمون بهم. وأنهم يستطيعون اتخاذ قرارات مهمة بأنفسهم وأن العمل المخصص لهم يرتبط بحياتهم الحالية والمستقبلية. وأن يحظوا بالاحترام وأن تُتاح لهم الفرصة لإتخاذ القرارات. فقد تبينت الدراسات أن الطلبة الذين يقيمون علاقات بين شخصية داعمة في الجامعة بين أعضاء هيئة التدريس والزملاء يذكرون أنهم يتميزون باتجاهات أكاديمية إيجابية أكثر، وقيم ورضا أكثر عن الكلية، وهؤلاء الطلبة أكثر إندماجًا جامعيًا (Klem & Connell, 2004: 262).

كما توحي هذه الدراسات معًا أن الزيادات في اندماج الطلبة سلوكيًا يمكن أن تؤثر تأثيرًا مباشرًا على رفع مستوى تحصيل الطلبة. فكلما ازدادت مشاركة الطلبة إيجابيًا في أنشطة المقرر الدراسي يتعلمون محتواه بشكل أكثر. والاندماج عملية علاقية تتوقف على قدرة أعضاء هيئة التدريس على التواكب مع حاجات الطلاب في النمو. وبناءً على ذلك؛ فمن المفترض أن تحسين التفاعلات الملائمة تنمويًا لأعضاء هيئة التدريس مع طلابهم أثناء التعلم الأكاديمي تتميز بإمكانية زيادة اندماجهم السلوكي. وأن التفاعلات الإيجابية بين أعضاء هيئة التدريس والطلبه هي التي تدعم الحاجات الاجتماعية والانفعالية والمعرفية للطلبة، وتثير اهتماماتهم، ويتيحون فرص ثرية للتعلم ويقدمون الدعم الملائم لتعزيز اندماجهم (Gregory et al., 2014:

(144. حيث تؤكد نظرية "آستن" (Astin, 1999) على أن التفاعل بصورة مستمرة ومنتظمة مع أعضاء هيئة التدريس يرتبط بدرجة كبيرة وقوية بالرضا عن الحياة الجامعية، وينعكس في زيادة درجة الاندماج الدراسي لدى الطلبة (في: سيد محمدي صميدة، ٢٠١٥: ٤١٥).

ويتضح مما سبق؛ العلاقة الإيجابية بين العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس واندماج الطالب جامعيًا، حيث أن علاقة أعضاء هيئة التدريس بالطلبة مهمة جدًا وترتبط بدرجة كبيرة برضاهم عن الكلية التي ينتمون إليها، والشعور بقيمة الجامعة وتقديرها، مما يؤدي إلى تفاعلهم ومشاركتهم في جميع أنشطة الجامعة سواء كانت أنشطة تعليمية أكاديمية أو ترفيهية، ويُكّون لديهم اتجاه إيجابي نحو الجامعة بما فيها من أساتذة وزملاء وإداريين، وبالتالي يحققوا مستوى أفضل من الأداء ويحصلون على تقدير مرتفع مما يجعلهم ناجحين في حياتهم العلمية والعملية. وفيما يلي يتم عرض مجموعة من البحوث السابقة تدعم تلك العلاقة بين المتغيرين.

البحـــــوث السابقـــــة:

توجد مجموعة من البحوث السابقة التي تناولت موضوع العدالة في السياق التعليمي بصـــــفة عامـــــة وعلاقتهـــــا بالانـــــدماج فـــــي الـــــتعلم ومنهـــــا؛ بحـــــث "**بيرتي وآخرين**"**(Berti et al., 2010)**، الذي هدف إلى تحليل التمثيلات المثالية لطلبة المرحلة الثانوية ومعلميهم لعدالة حجرة الدراسة، وتعميق موضوع احساس الطلبة بالعدالة، والتعرف على الارتباط بين العدالة المدركة عند الطلبة والاندماج النفسي في المدرسة. وتكونت عينة البحث من (٤٠٠) طالب، و(٧٩) من معلميهم. وتمثلت أدوات البحث في مقياس الاحساس بالعدالة، ومقياس للاندماج النفسي. وباستخدام الإحصائيات الوصفية ومعاملات الارتباط واختبار (ت)، توصلت نتائج البحث؛ إلى أن تمثيلات العدالة المثالية القائمة على مبدأ المساواه وتلبية الحاجات في حجرة الدراسة تشير إلى الاستمرار وبذل الجهد في عملية التعلم. وعلاوة على ذلك؛ أقر الطلبة عن معاملتهم بطريقة غير عادلة من معلميهم، مما أثر على اندماجهم النفسي في المدرسة. وأن الإناث أكثر حساسية ونضجًا فيما يتعلق بموضوع العدالة.

وكذلك بحث "**شيارا وآخرين**" **(Chiara et al., 2010)** الذي هدف إلى تطوير الدراسة والبحث في العدالة في السياق التعليمي، وفحص العلاقات بين تصورات العدالة والاندماج في موقع الجامعة. وتكونت عينة البحث من (٤٢٩) طالب. وتمثلت أدوات البحث في مقياس الشعور بالعدالة ومقياس للاندماج. وباستخدام معاملات الارتباط وتحليل الانحدار، توصلت نتائج البحث إلى؛ أن الشعور بالعدالة داخل الجامعة مهم جدًا في تعزيز العلاقات

والتعاون بين الطلبة والأساتذة مما يؤدي إلى اندماج أفضل في أدائهم للمهام الأكاديمية والتفاعلات الاجتماعية داخل الجامعة. ومن خلال الشعور بالعدالة يتم تعزيز اندماج أفضل للطلبة لتحقيق أداء أكاديمي والتزام مؤسسي مرتفع.

وهناك بحث "**باتيستا وآخرين**" **(Battista et al., 2014)** أيضًا الذي هدف إلى تطوير الأبحاث في العدالة الاجتماعية في السياق التعليمي، وفحص العلاقات بين الاحساس بالعدالة والتوحد الاجتماعي واندماج الطلبة في الجامعة. وتكونت عينة البحث من (٧٠٩) طالب. وتمثلت أدوات البحث في مقياس الاحساس بالعدالة، ومقياس للاندماج الجامعي. وباستخدام التحليل العاملي ومعاملات الارتباط وتحليل الانحدار، توصلت نتائج البحث إلى؛ أن المكونات الثلاثة للعدالة الاجتماعية (الاجرائية– والتوزيعية– والتفاعلية) تسهم في بناء رؤية أحادية للعدالة تتكون من تلك الأبعاد الثلاثة لدى طلبة الجامعة. ويتكون الاندماج من الالتزام بالقواعد وسلوكيات الدور الإضافي، وفي السياق التعليمي يميز الاندماج الطلابي بين احترام قواعد الجامعة الرسمية وغير الرسمية والمشاركة الإيجابية والتطوعية في كل جانب من جوانب حياة الطالب (الجانب الأكاديمي، والجانب الاجتماعي). وأما بخصوص العلاقة بين الاحساس بالعدالة واندماج الطالب تبينت النتائج أن الاحساس بالعدالة يرتبط إيجابيًا باندماج الطالب في الجامعة، حيث أن الطلبة الذين يشعرون أنهم يعاملون بعدالة يميلوا إلى أن يكونوا أكثر امتثالًا لقواعد الجامعة والسلطات. كما أظهرت النتائج أيضًا الدور المهم للاحساس بالعدالة في تحسين اندماج الطلبة في كل من جانبي الالتزام بالقانون وسلوك الدور الإضافي، مما يقدم تبصيرات مفيدة في إدارة النظام التعليمي على مستوى الجامعة والاتجاه نحو اندماج أفضل للطلبة في تحقيق أداء أكاديمي أعلى والتزام مؤسسي أفضل

وكذلك بحث "**بيرتي وآخرين**" **(Berti et al., 2016)** الذي هدف إلى التنبؤ بالدافعية للتعلم من عدالة المعلمين ودعم الوالدين. وتكونت عينة البحث من (٥٠٩) من طلاب المدارس الثانوية الإيطالية. وتمثلت أدوات البحث في مقياس عدالة المعلمين، ومقياس الدافع للتعلم ومقياس الاندماج في المدرسة، ومقياس مشاركة الوالدين. وباستخدام معاملات الارتباط وتحليل الانحدار، توصلت نتائج البحث إلى؛ أن شعور الطلاب بالتعامل بطريقة منصفة وعادلة في حجرة الدراسة هو عامل مهم ويرتبط إيجابيًا بتطوير الدافعية للتعلم والاندماج في المدرسة

وتعزيز إيجابية المراهق تجاه المدرسة، والتوجه الإيجابي المستقبلي. كما تعتبر عدالة المعلمين ودعم الوالدين موارد نفسية واجتماعية إيجابية في مرحلة المراهقة.

وبحث "**كليتي وآخرين**" **(Klette et al., 2018)** الذي تناول العدالة والمساواة من جانب المعلم في الفصول الدراسية وتأثيرها على مشاركة التلاميذ في التدريس والتعلم. وتكونت عينة البحث من (١٠٩) من تلاميذ المرحلة الإعدادية. وتمثلت أدوات البحث في تسجيل فيديوهات للمعلمين والتلاميذ داخل الفصل وكانت نتائج البحث مبنية على هذه الفيديوهات من خلال ملاحظة أداء المعلم، وما يفعله داخل الفصل والتعامل مع التلاميذ، وما يفعله التلاميذ والتفاعل والمشاركة من جانب التلاميذ في عملية التدريس. وبعد تحليل الفديوهات بما فيها من أنشطة المعلم وأنشطة التلاميذ وعلى مستويات مختلفة من الدقة، وعلى مستوى الصف الدراسي ومستوى التلميذ الفردي، وآخذ وجهات نظر مختلفة، توصلت نتائج البحث إلى؛ أن العدالة التعليمية لها دعم واسع في مجال مشاركة واندماج التلاميذ في الفصول الدراسية، وتحقيق تكافؤ الفرص لجميع التلاميذ لتطوير مهاراتهم (المهارات والقدرات التواصلية والخطابية) داخل وخارج مدرستهم.

كما توجد مجموعة من البحوث السابقة التي تناولت تأثير المتغيرات الديموجرافية علي متغيرات البحث ومستواها ومنها؛ بحث **(معاوية محمود أبو غزال، شفيق فلاح علاونة، ٢٠١٠)** الذي هدف إلى تقصي مستوى العدالة المدرسية من وجهة نظر تلاميذ المدارس الأساسية، وفيما إذا كان هذا المستوى يختلف باختلاف جنس التلميذ ومستواه الدراسي، وتكونت عينة البحث من (٥٩١) تلميذًا وتلميذة من مستوى الصف الرابع والسابع والتاسع في محافظة إربد، ولتحقيق أغراض البحث استخدم مقياس العدالة، وباستخدام الإحصائيات الوصفية، واختبار (ت)، توصلت نتائج البحث إلى وجود مستوى فوق المتوسط للعدالة المدرسية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى العدالة المدرسية يعزي لمتغير الجنس لصالح الذكور.

وبحث "**وانـج وآخـرين**" **(Wang et al., 2011)** الذي هدف إلى التعرف على المكونات الرئيسية للاندماج المدرسي، وكذلك معرفة الفروق بين الجنسين في مدى مشاركتهم واندماجهم في المدرسة. وتكونت عينة البحث من (١١٠٣) تلميذا وتلميذة بالمرحلة المتوسطة بواقع (٥٢% من الإناث، ٤٨% من الذكور)، وتمثلت أداة البحث في مقياس الاندماج المدرسي. وباستخدام التحليل العاملي، واختبار (ت)، توصلت نتائج البحث إلى؛ أن الاندماج المدرسي هو متغير متعدد الأبعاد، ويتكون من ثلاثة أبعاد رئيسية هي:(الاندماج السلوكي-

والاندماج الانفعالي- والاندماج المعرفي)، كما أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الاندماج السلوكي والانفعالي لصالح الإناث، وفي الاندماج المعرفي لصالح الذكور.

وكذلك بحث **(عدنان محمد عبده، ٢٠١٢)** الذي هدف إلى معرفة مستوى الاندماج الجامعي وعلاقته بالذكاء الوجداني. وتكونت عينة البحث من (٣٤٠) طالب وطالبة من كلية التربية جامعة تعز، وتمثلت أدوات البحث في مقياس بار أون للذكاء الوجداني، ومقياس الاندماج الجامعي. وباستخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، توصلت نتائج البحث إلى أن طلاب كلية التربية لديهم مستوى منخفض من الاندماج الجامعي.

وأيضًا بحث **(شيري مسعد حليم، ٢٠١٥)** الذي هدف إلى التعرف على العلاقة بين الدافعية الأكاديمية والاندماج المدرسي، والفروق بين الجنسين فيهم. وتكونت عينة البحث من (٣٨٠) تلميذا وتلميذة بالمرحلة الإعدادية بواقع (٩٤ تلميذًا و ٢٨٦ تلميذة)، وتمثلت أدوات البحث في مقياس للدافعية الأكاديمية، وللاندماج المدرسي. وباستخدام اختبار (ت)، توصلت نتائج البحث إلى أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في الاندماج المدرسي وجميع أبعاده.

وهناك بحث **(وصل الله عبدالله السواط، ٢٠١٥)** أيضًا الذي هدف إلى التعرف على مستوى الرضا عن خدمة الإرشاد الأكاديمي وعلاقتها بالاندماج النفسي والمعرفي، والفروق بين الذكور والإناث في مستوى الاندماج النفسي والمعرفي. وتكونت عينة البحث من (٨٣٢) طالبًا وطالبة من جامعة الطائف، وتمثلت أدوات البحث في مقياس الرضا عن خدمات الإرشاد الأكاديمي، ومقياس الاندماج النفسي والمعرفي. وباستخدام اختبار (ت)، توصلت نتائج البحث إلى أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا بين الذكور والإناث في الاندماج النفسي والمعرفي.

وأيضًا بحث **(احسان شكري عطية، ٢٠١٥)** الذي هدف إلى دراسة العدالة المدرسية والدعم الانفعالي المدرك من المعلم وعلاقتهما بالانتماء المدرسي، وتكونت عينة البحث من (٦٤٦) من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية العامة من الصف الأول والثاني الثانوي العام الحكومي والخاص. وتمثلت أدوات البحث في:(مقياس العدالة المدرسية، مقياس الدعم الانفعالي المدرك من المعلم، مقياس الانتماء المدرسي). وباستخدام الإحصائيات الوصفية، واختبار (ت)، توصلت نتائج البحث إلى أن مستوى إدراك الطلاب للعدالة المدرسية كان متوسط، كما أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في العدالة المدرسية.

وكذلك بحث (**هشام فتحي جاد الرب، عثمان حمود الخضر، ٢٠١٦**) الذي هدف إلى دراسة مفهومًا مستحدثًا للعدالة يتمثل في إدراك الطلبة للعدالة الأكاديمية قبل وبعد معرفة نتائج تقييم المقرر، وتكونت عينة البحث من (٢٣٢) طالبًا وطالبة من جامعة الكويت منهم (١٨٩ طالبة و٤٣ طالبًا)، وتمثلت أدوات البحث في مقياس العدالة الأكاديمية، وقد أظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي لبنود مقياس العدالة الأكاديمية أن هناك أربعة أبعاد متمايزة لها هي:(العدالة التوزيعية، والعدالة الإجرائية، والعدالة التعاملية، والعدالة المعلوماتية). وتشير النتائج أيضًا إلى؛ أن الطلاب الذين حصلوا على تقدير عال في نهاية المقرر يدركون أبعاد العدالة الأكاديمية التوزيعية والإجرائية والتعاملية بشكل أعلى جوهريًا من نظرائهم متوسطي ومنخفضي التقدير، علمًا بأن إدراكهم للعدالة الأكاديمية كان سابقًا على علمهم بتقدير المقرر النهائي. كما دلت النتائج على أن مجموعة الطلبة مرتفعي التقدير قد تحسنت لديهم إدراكات العدالة التوزيعية بشكل جوهري بعد معرفة تقدير المقرر النهائي مقارنة بنظرائهم متوسطي التقدير. كما أن المجموعة التي انخفضت تقديراتها في المقرر عما كانت تتوقعه بعد معرفتهم بالتقدير النهائي، قد انخفضت معها إدراكاتهم للعدالة التوزيعية أيضًا وبشكل جوهري مقارنة بالمجموعة التي لم يتغير تقديرهم الفعلي عن توقعاتهم والمجموعة التي زاد تقديرهم الفعلي عن توقعاتهم. ولم تظهر النتائج تفاعلًا دالًا بين الجنسين والفرق بين التقدير المتوقع والتقدير الفعلي على تغير إدراك الطالب لأي من أبعاد العدالة الأكاديمية.

وبحث "**جوتيريز وآخرين**" **(Gutierrez et al., 2016)** أيضًا الذي هدف إلى التحقق من صدق وثبات مقياس الاندماج الجامعي، ومعرفة الفروق بين الجنسين فيه. وتكونت عينة البحث من (٢٠٣٤) طالب جامعي من انجولا. وتمثلت أدوات البحث في مقياس الاندماج الجامعي. وباستخدام التحليل العاملي واختبار (ت)، توصلت نتائج البحث إلى؛ أن الصدق العاملي مقبولاً مع بنية الأبعاد الأربعة لمقياس الاندماج الجامعي وهما:(الاندماج المعرفي– الاندماج السلوكي– الاندماج الانفعالي– الوكالة الشخصية)، كما أظهرت النتائج فروق بين الذكور والإناث في الاندماج المعرفي والاندماج السلوكي لصالح الذكور، بينما لا توجد فروق بينهم في الاندماج الانفعالي والوكالة الشخصية.

وكذلك بحث (**صفاء علي أحمد، ٢٠١٦**) الذي هدف إلى التعرف على درجة الإسهام النسبي للابداع الانفعالي واستراتيجيات الدراسة في أبعاد الاندماج الأكاديمي في ضوء النوع

والتخصص. وتكونت عينة البحث من (٥٢٢) طالب وطالبة من الفرقة الثالثة كلية التربية جامعة عين شمس، وتمثلت ادوات البحث في مقياس لكل من الابداع الانفعالي واستراتيجيات الدراسة والاندماج الأكاديمي. وباستخدام اختبار (ت)، توصلت نتائج البحث إلى أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في الاندماج الأكاديمي وأبعاده:(السلوكي- المعرفي- الانفعالي).

تعليق عام على البحوث السابقة:

- هدفت بعض البحوث السابقة إلى دراسة العلاقة بين العدالة في السياق التعليمي والاندماج الجامعي، وبعضها درس مستوى تلك المتغيرات وتأثير بعض المتغيرات الديمواجرافية مثل (النوع- والتقدير) عليها.
- أجريت البحوث السابقة على عينات مختلفة من طلاب المرحلة الجامعية والثانوية، وتلاميذ المرحلة الإعدادية والإبتدائية، والمعلمين.
- الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحوث السابقة متعددة سواء الإحصائيات الوصفية أو اختبار (ت) أو تحليل التباين أو معاملات الارتباط، أو التحليل العاملي وتحليل الانحدار.
- أوضحت نتائج البحوث السابقة أنه توجد علاقة موجبة ودالة إحصائيًا بين العدالة في السياق التعليمي والاندماج في التعلم، كما انه يوجد مستوى مختلف لتلك المتغيرات بين الطلاب، بينما اختلفت في نتائجها حول تأثير المتغيرات الديموجرافية على تلك المتغيرات، وربما يرجع ذلك إلى اختلاف طبيعة العينات المشاركة من حيث الثقافة أو البيئات التي أجريت فيها هذه البحوث.
- لم يحظ مفهوم العدالة الأكاديمية بالاهتمام والدراسة في البيئة العربية، وغالبية البحوث تناولت الاندماج المدرسي وليس الجامعي، ولم يجد بحثًا عربيًا واحدًا درس متغيرات البحث مجتمعة مع بعضها وذلك -في حدود إطلاع الباحثة-.

فـــــروض البحـــــث:

في ضوء نتائج الدراسات والبحوث السابقة والإطار النظري للبحث يمكن صياغة فروض البحث كما يلي:

١- يوجد مستوى للعدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس كما يدركها الطلاب وأبعادها الفرعية (العدالة التوزيعية- العدالة الإجرائية- العدالة التفاعلية- العدالة المعلوماتية- العدالة التقييمية).

٢- يوجد مستوى للاندماج الجامعي لدى طلاب الجامعة وأبعاده الفرعية (الاندماج السلوكي- الاندماج الانفعالي- الاندماج المعرفي).

٣- توجد علاقات ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠٥) بين الدرجة الكلية للعدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس كما يدركها الطلاب وأبعادها الفرعية والدرجة الكلية للاندماج الجامعي وأبعاده الفرعية لديهم.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات (مرتفعي/منخفضي) العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس كما يدركها الطلاب في الاندماج الجامعي لدى الطلاب وأبعاده الفرعية.

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من الذكور والإناث في العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس كما يدركها الطلاب وأبعادها الفرعية.

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في إدراكهم للعدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس وأبعادها الفرعية ترجع إلى **نوع الدراسة** (عملية/ نظرية/ عملية نظرية).

٧- توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب في إدراكهم للعدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس وأبعادها الفرعية ترجع إلى **تقدير السنة السابقة** (ممتاز/ جيد جدًا/ جيد/ مقبول/ غير ذلك) لصالح التقدير المرتفع.

٨- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من الذكور والإناث في الاندماج الجامعي لدى طلاب الجامعة وأبعاده الفرعية.

٩- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في الاندماج الجامعي وأبعاده الفرعية ترجع إلى **نوع الدراسة** (عملية/ نظرية/ عملية نظرية).

١٠-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في الاندماج الجامعي وأبعاده الفرعية ترجع إلى **تقدير السنة السابقة** (ممتاز/ جيد جدًا/ جيد/ مقبول/ غير ذلك).

إجـــــــراءات البحـــــــث:

أولاً: منهج البحث: يتم استخدام المنهج الوصفي لمناسبته لأهداف البحث الحالي.

ثانيًا: عينة البحث: تم اشتقاق عينة البحث بطريقة عشوائية من طلاب الفرقة الرابعة بجامعة الزقازيق. وتكونت **عينة البحث المبدئية** من (٩٤) طالباً وطالبة بواقع (٢٩ ذكور/ ٦٥ إناث) من كليات (الطب البيطري، التمريض، الحاسبات والمعلومات، الزراعة، الآداب، التربية)، وذلك من أجل حساب بعض الخصائص السيكومترية لأدوات البحث. وتكونت **عينة البحث النهائية** من (١٢٦٢) طالباً وطالبة بواقع (٣١٩ ذكور/ ٩٤٣ إناث) بالفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٦/٢٠١٧م، من كليات:(الطب البيطري والتمريض وعددهم ٢٢٠، الزراعة والحاسبات والمعلومات وعددهم ٢٥٦، الآداب وعددها ٣٤٣، التربية وعددها ٤٤٣). وتم تقسيم الكليات حسب نوع الدراسة فيها إلى:(**كليات عملية** مثل الطب البيطري والتمريض والحاسبات والمعلومات والزراعة، **كليات نظرية** مثل الآداب، **كليات عملية نظرية** مثل التربية)

ثالثًا: أدوات البحـــــــث:

(١) مقياس العدالة الأكاديمية: Academic Justice Scale (إعداد الباحثة).

قامت الباحثة بإعداد مقياس للعدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس كما يدركها الطلاب، وذلك بعد الإطلاع على الإطار النظري والبحوث السابقة المرتبطة بهذا المجال

وقراءتها والتعمق فيها، وفي ضوء الاستفادة من المقاييس السابقة للعدالة التنظيمية بصفة عامة والعدالة الأكاديمية بصفة خاصة سواء في البيئة العربية أو الأجنبية والتي تم ذكرها سابقًا، ووجُد أن جميعها كانت مختلفة في تحديد أبعادها، وفي البحث الحالي تم تحديد **خمسة أبعاد** لها وهي:(العدالة التوزيعية، العدالة الإجرائية، العدالة التفاعلية، العدالة المعلوماتية، العدالة التقييمية) لتشمل جميع أبعاد المقاييس السابقة، ويتم إجراء التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من بنية المقياس. وتم تحديد تعريف إجرائي لها وللأبعاد الفرعية، وتم صياغة المفردات مُناسبة للتعريف الإجرائي لكل بعد، وتم تحديد عدد مفردات المقياس في ضوء الأهمية النسبية والوزن النسبي لكل بعد، ومن ثم تم صياغة (٦٢) مفردة تُعبر عن العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس كما يدركها الطلاب.

وقد تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين من السادة أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس التربوي **(صدق المحكمين)**، وقد طُلب منهم إبداء آرائهم حول مدى شمولية ومناسبة وانتماء مفردات المقياس للتعريف الإجرائى المحدد. **وفى ضوء آرائهم**؛ تم إجراء كافة التعديلات التي اتفق عليها معظم المحكمين فى مفردات المقياس من إضافة وحذف ودمج وتعديل بعضها، حيث تم حذف المفردة رقم (١-٢) من البعد الثاني (العدالة الإجرائية)، والمفردة رقم (١١-١٤) من البعد الثالث (العدالة التفاعلية)، والمفردة رقم (٤) من البعد الرابع (العدالة المعلوماتية)، والمفردة رقم (٢) من البعد الخامس (العدالة التقييمية)، وبذلك يصبح المقياس فى صورته الأولية مكون من (٥٦) مفردة موزعة على الأبعاد الفرعية الخمسة للمقياس.

وكانت **طريقة الاستجابة** على مفردات المقياس من خلال مقياس متدرج من خمس نقاط على مقياس ليكرت هي:(دائمًا- غالبًا- أحيانًا- نادرًا- أبدًا)، وتأخذ تقديرات (٥- ٤- ٣- ٢- ١)، حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى مرتفع للعدالة لأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس كما يدركها الطلاب، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى مستوى منخفض من العدالة الأكاديمية، وكانت جميع مفردات المقياس في الاتجاه الإيجابي.

وتم تطبيق المقياس فى صورته الأولية على العينة المبدئية المكونة من (٩٤) طالباً وطالبة وذلك بهدف **حساب بعض الخصائص السيكومترية للمقياس**. وبعد تقدير الدرجات ورصدها ثم إدخالها لبرنامج (SPSS) الإحصائى، تم حساب صدق المقياس والاتساق الداخلي وثباته على عينة البحث الحالي كما يلى:

(أ) حساب الصدق:

الطريقة الأولى: وهي حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة)، ويتمثل ذلك في الجدول رقم (١) التالي:

جدول (١): معاملات الارتباط لمقياس العدالة الأكاديمية (في حالة حذف درجة المفردة).

العدالة الأكاديمية									
العدالة التوزيعية		العدالة الإجرائية		العدالة التفاعلية		العدالة المعلوماتية		العدالة التقييمية	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٥٨٣**	٨	٠,٤٠٤**	٢	٠,٥٥٠**	٦	٠,٥٠٣**	٣	٠,٤٤٦**
٤	٠,٣٥٣**	١٣	٠,٣٣٤**	٥	٠,٥٦٦**	١٠	٠,٤٥٥**	١١	٠,٥٢٩**
٧	٠,٥٨٤**	١٨	٠,٥٠٤**	٩	٠,٦٤٦**	١٥	٠,٥٣٩**	١٦	٠,٥٣٨**
١٢	٠,٤٨٩**	٢٣	٠,٣١٥**	١٤	٠,٦٢٠**	٢٠	٠,٤٨٠**	٢١	٠,٣٦٩**
١٧	٠,٥٩١**	٢٨	٠,٤٠٧**	١٩	٠,٥٦٣**	٢٥	٠,٣٦٧**	٢٦	٠,٣٩٧**
٢٢	٠,٤٨١**	٣٣	٠,٦٢٠**	٢٤	٠,٦٠٨**	٣٠	٠,٤٢١**	٣١	٠,٥٠٣**
٢٧	٠,٣٠٩**	٣٨	٠,٥١٣**	٢٩	٠,٥٢٥**	٣٥	٠,٥١٩**	٣٦	٠,٥٤٢**
٣٢	٠,٤٠٢**	٤٣	٠,٤٣٤**	٣٤	٠,٧١٠**	٤٠	٠,٣٩٠**	٤١	٠,٤٥٤**
٣٧	٠,٥٧٦**	٤٨	٠,٤٢٩**	٣٩	٠,٦١٥**	٤٥	٠,٦١٩**	٤٦	٠,٤٤٢**
٤٢	٠,٢٨٩**			٤٤	٠,٥٧٠**	٤٩	٠,٥٢٤**	٥٠	٠,٤٢٩**
٤٧	٠,٤٠٤**			٥٢	٠,٥٦٢**	٥٣	٠,٥٢٦**	٥٤	٠,٥٨٤**
٥١	٠,٤٢٩**							٥٥	٠,٤٠١**

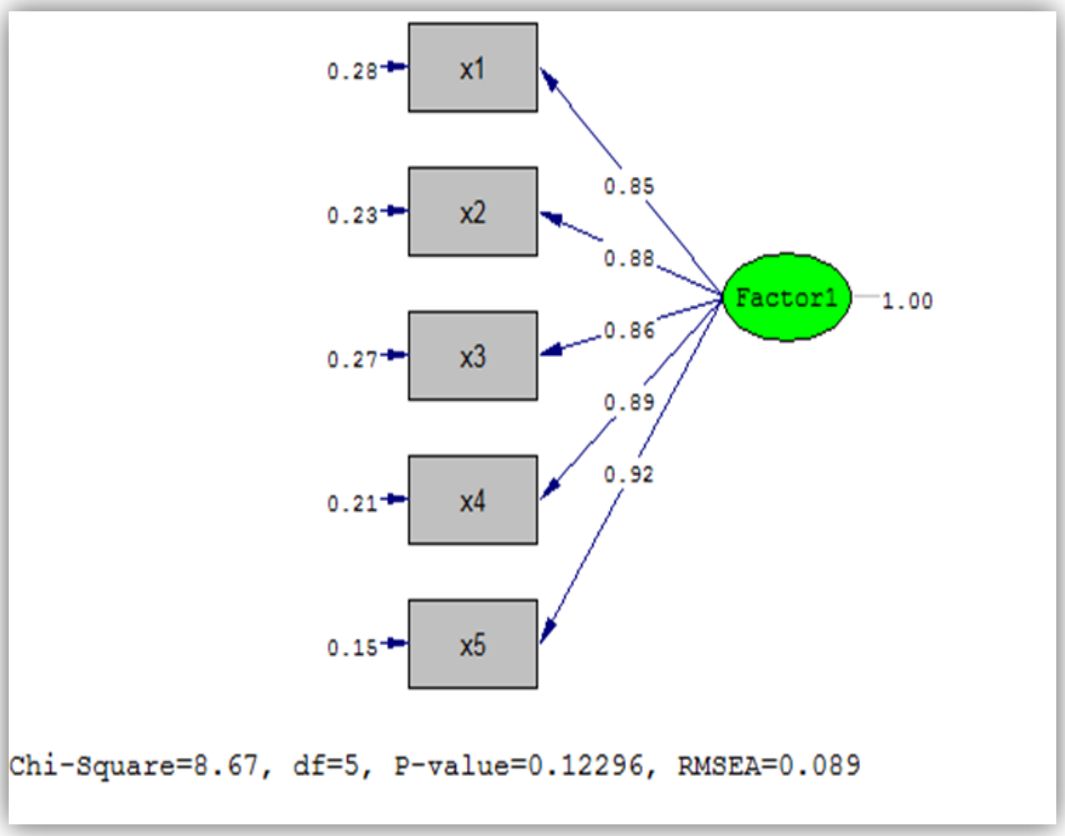
العدالة الأكاديمية					
العدالة التوزيعية		العدالة الإجرائية	العدالة التفاعلية	العدالة المعلوماتية	العدالة التقييمية	
	*				*	
					٥٦	*٠,٤٨٣**

** دال عند مستوى (٠,٠١) حيث أن الدلالة الإحصائية لمعامل الارتباط عند درجة الحرية (٩٤-٢)= ٩٩ هى (٠,٢٦٧) تقريباً حيث (٩٤) عدد العينة فى التقنين.

* دال عند مستوى (٠,٠٥) حيث أن الدلالة الإحصائية لمعامل الارتباط عند درجة الحرية (٩٤-٢)= ٩٥ هى (٠,٢٠٥) تقريباً .

ويتضح من الجدول رقم (١): أن جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس، والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمى إليه المفردة (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة) دال إحصائياً، مما يدل على صدق جميع مفردات مقياس العدالة الأكاديمية.

والطريقة الثانية: وهي حساب **الصدق العاملي** للمقياس عن طريق استخدام **التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis** باستخدام البرنامج الإحصائي "ليزرل ٨,٨"(LISREL 8.8)، وذلك للتأكد من صدق البناء الكامن (أو التحتي) للمقياس، عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام حيث تم افترض أن جميع العوامل المشاهدة لمقياس العدالة الأكاديمية تنتظم حول عامل كامن واحد كما هو موضح بالشكل التالي:



شكل (١): نموذج العامل الكامن الواحد لمقياس العدالة الأكاديمية

وقد حظى نموذج العامل الكامن الواحد لمقياس العدالة الأكاديمية على مؤشرات حسن مطابقة جيدة، كما يتضح من الجدول رقم (٢) التالي:

جدول (٢): مؤشرات حسن المطابقة لمقياس العدالة الأكاديمية.

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	قيمة المؤشر التى تشير إلى أفضل مطابقة
١	الاختبار الاحصائى كا٢ x^2 درجات الحرية df مستوي دلالة كا٢	٨,٦٧ ٥ ٠,١٢غير دالة	أن تكون قيمة (كا٢) غير دالة إحصائياً	أن تكون قيمة (كا٢) غير دالة إحصائياً (صفر)
٢	نسبة كا٢ x^2/df	١,٧٣	من (صفر) إلى (٥)	من (صفر) إلى (١)
٣	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٩٦٤	من (صفر) إلى (١)	(١)
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠,٨٩٢	من (صفر) إلى (١)	(١)
٥	جذر متوسط مربعات البواقى RMSR	٠,٠١٩٥	من (صفر) إلى (٠,١)	(صفر)
٦	جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠,٠٨٩	من (صفر) إلى (٠,١)	(صفر)

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	قيمة المؤشر التى تشير إلى أفضل مطابقة
٧	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI مؤشرالصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع	٠,٣٢٣ ٦,٠٥٤	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أقل من نظريتها للنموذج المشبع	أن تكون قيمة هذا المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشبع
٨	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٩٨٥	من (صفر) إلى (١)	(١)
٩	مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٩٩٤	من (صفر) إلى (١)	(١)
١٠	مؤشر المطابقة التزايدى IFI	٠,٩٩٤	من (صفر) إلى (١)	(١)
١١	مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠,٩٧٠	من (صفر) إلى (١)	(١)

يتضح من الجدول رقم (٢): أن نموذج العامل الكامن الواحد لمقياس العدالة الأكاديمية قد حظى على قيم جيدة لجميع مؤشرات حسن المطابقة، حيث إن قيمة كا^{٢} (X^2) غير دالة إحصائياً مما يشر إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات، كما أن قيم بقية مؤشرات المطابقة وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيد للبيانات موضع الاختبار ويؤكد قبول هذا النموذج (عزت عبدالحميد محمد، ٢٠٠٨: ٣٧٠-٣٧١).

بينما يوضح الجدول رقم (٣) التالى: نتائج التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد مقياس العدالة الأكاديمية، وتشبعات الأبعاد بالعامل الكامن العام وقيمة (ت) والخطأ المعياري:

جدول (٣) : ملخص نتائج التحليل العاملى التوكيدى لأبعاد مقياس العدالة الأكاديمية.

العامل الكامن	العوامل المشاهدة	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعيارى لتقدير التشبع	قيم "ت" ودلالتها الإحصائية	معامل الثبات R^2
العدالة الأكاديمية	العدالة التوزيعية	٠,٨٤٨	٠,٠٨٤٣	**١٠,٠٥٩	٠,٧١٩
	العدالة الإجرائية	٠,٨٧٩	٠,٠٨٢٤	**١٠,٦٥٩	٠,٧٧٢
	العدالة التفاعلية	٠,٨٥٥	٠,٠٨٣٩	**١٠,١٩٥	٠,٧٣١
	العدالة المعلوماتية	٠,٨٨٨	٠,٠٨١٩	**١٠,٨٣٦	٠,٧٨٨
	العدالة التقييمية	٠,٩٢٠	٠,٠٧٩٨	**١١,٥٢٤	٠,٨٤٧

(**) دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول رقم (٣): أن نموذج العامل الكامن الواحد قد حظي على قيم جيدة لمؤشرات حسن المطابقة، وأن معاملات الصدق الخمسة (التشبعات بالعامل الكامن الواحد) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يدل على صدق جميع الأبعاد الخمسة المشاهدة لمقياس العدالة الأكاديمية. ومن هنا يمكن القول أن نتائج التحليل العاملى التوكيدى من الدرجة الأولى قدمت دليلاً قويًا على صدق البناء التحتى لهذا المقياس، وأن العدالة الأكاديمية عبارة عن عامل كامن عام واحد تنتظم حولها العوامل الفرعية الخمسة المشاهدة لها:(العدالة التوزيعية، العدالة

الإجرائيـة، العدالـة التفاعليـة، العدالـة المعلوماتيـة، العدالـة التقييميـة). كمـا يلاحـظ أن العامـل المشاهد (العدالة التقييمية) هو أفضل مؤشر صدق للمتغير الكامن (العدالة الأكاديمية) حيث أن معامل صدقه أو تشبعه بالعدالة الأكاديمية يساوي (٠,٩٢٠)، وهو أفضل مؤشر ثبات أيضًا حيث أن معامل ثباته يساوي (R^2=0.847)، ثم يليه العامل المشاهد (العدالة المعلوماتية)، ثم (العدالة الإجرائية)، ثم (العدالة التفاعلية)، ثم (العدالة التوزيعية).

وكذلك تم حساب **صدق مقياس العدالة الأكاديمية ككل** عن طريق حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد الفرعي والدرجة الكلية للمقياس، والجدول رقم (٤) يوضح ذلك:

جدول (٤): معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد الفرعي والدرجة الكلية للمقياس.

العدالة الأكاديمية	العدالة التوزيعية	العدالة الإجرائية	العدالة التفاعلية	العدالة المعلوماتية	العدالة التقييمية	الدرجة الكلية
العدالة التوزيعية	ـــــ	**٠,٧٨٥	**٠,٦٩١	**٠,٧٢٢	**٠,٧٩٤	**٠,٨٨٢
العدالة الإجرائية		ـــــ	**٠,٧٣٣	**٠,٧٧٩	**٠,٧٩٩	**٠,٨٩٧
العدالة التفاعلية			ـــــ	**٠,٧٦٩	**٠,٧٩٠	**٠,٨٩٤
العدالة المعلوماتية				ـــــ	**٠,٨١٣	**٠,٩١٠
العدالة التقييمية					ـــــ	**٠,٩٣٣
الدرجة الكلية						ـــــ

(**) **دالة عند مستوى (٠,٠١)**

يتضح من الجدول رقم (٤): أن جميع معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد الفرعى والدرجة الكلية للمقياس داله إحصائياً، مما يدل على صدق جميع مفردات مقياس العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس كما يدركها الطلاب.

(ب) حساب الثبات:

تم حساب **معامل الثبات** لمقياس العدالة الأكاديمية وأبعاده المختلفة بطريقتين: **الطريقة الأولى:** هى حساب معامل ألفا لـ "كرونباخ" Cronbach's Alpha لمفردات كل بعد فرعي على حدة وذلك (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة). ويتمثل ذلك في الجدول رقم (٥) التالي:

جدول (٥): معاملات ألفا لثبات مقياس العدالة الأكاديمية.

العـــدالـــة الأكاديميـــة									
العدالة التوزيعية		العدالة الإجرائية		العدالة التفاعلية		العدالة المعلوماتية		العدالة التقييمية	
رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا
١	٠,٧٨٢	٨	٠,٧٤١	٢	٠,٨٧٤	٦	٠,٨٠٣	٣	٠,٨١٧
٤	٠,٨٠١	١٣	٠,٧٥٢	٥	٠,٨٧٤	١٠	٠,٨٠٣	١١	٠,٨١١

العـــدالـــــة الأكاديميـــــة									
العدالة التوزيعية		العدالة الإجرائية		العدالة التفاعلية		العدالة المعلوماتية		العدالة التقييمية	
٧	٠,٧٨٠	١٨	٠,٧٢٢	٩	٠,٨٦٨	١٥	٠,٧٩٩	١٦	٠,٨١٠
١٢	٠,٧٨٨	٢٣	٠,٧٥١	١٤	٠,٨٧٠	٢٠	٠,٨٠٥	٢١	٠,٨٢٤
١٧	٠,٧٨١	٢٨	٠,٧٣٨	١٩	٠,٨٧٤	٢٥	٠,٨١٦	٢٦	٠,٨٢١
٢٢	٠,٧٨٩	٣٣	٠,٧٠٦	٢٤	٠,٨٧١	٣٠	٠,٨١٠	٣١	٠,٨١٣
٢٧	٠,٨٠٥	٣٨	٠,٧٢٤	٢٩	٠,٨٧٦	٣٥	٠,٨٠١	٣٦	٠,٨١٠
٣٢	٠,٧٩٦	٤٣	٠,٧٣٤	٣٤	٠,٨٦٣	٤٠	٠,٨١٣	٤١	٠,٨١٧
٣٧	٠,٧٨٠	٤٨	٠,٧٣٥	٣٩	٠,٨٧٠	٤٥	٠,٧٩٢	٤٦	٠,٨١٨
٤٢	٠,٨٠٦			٤٤	٠,٨٧٣	٤٩	٠,٨٠٢	٥٠	٠,٨١٨
٤٧	٠,٧٩٧			٥٢	٠,٨٧٤	٥٣	٠,٨٠٢	٥٤	٠,٨٠٧
٥١	٠,٧٩٤							٥٥	٠,٨٢١
								٥٦	٠,٨١٥
معامل ألفا العام	٠,٨٠٦	٠,٧٥٧		٠,٨٨٢		٠,٨١٩		٠,٨٢٧	

يتضح من الجدول رقم (٥): أن معامل ألفا للمقياس في حالة حذف كل مفردة أقل من أو يساوي معامل ألفا للبعد الفرعي الذي تنتمي اليه المفردة، أي أن جميع المفردات ثابتة، حيث أن تدخل المفردة لا يؤدي إلى خفض معامل الثبات الكلي للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة، ومن ثم تم الإبقاء على جميع مفردات المقياس. مما يدل على ثبات مقياس العدالة الأكاديمية.

وكذلك تم حساب **ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس العدالة الأكاديمية** وذلك للمفردات التي تم الإبقاء عليها، بثلاث طرق **الأولى:** هى حساب معامل ألفا لـ "كرونباخ"، **والثانية:** هى حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ "سبيرمان/ براون"، **والثالثة:** طريقة جتمان، فكانت النتائج كما بالجدول رقم (٦) التالي:

جدول (٦): معاملات ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس العدالة الأكاديمية.

م	أبعاد مقياس العدالة الأكاديمية	معامل الثبات			
		ألفا لـ كرونباخ	التجزئة النصفية وتصحيح سبيرمان / براون		جتمان
			بطريقة نصفى الاختبار	بطريقة المفردات الفردية والزوجية	
١	العدالة التوزيعية	٠,٨٠٦	٠,٧٩١	٠,٧٤٣	٠,٧٩٠
٢	لعدالة الإجرائية	٠,٧٥٧	٠,٧٦٦	٠,٦٠٢	٠,٧٥٦
٣	العدالة التفاعلية	٠,٨٨٢	٠,٨٥٢	٠,٨٦٧	٠,٨٦٤
٤	العدالة المعلوماتية	٠,٨١٩	٠,٦٨٦	٠,٧٦٤	٠,٧٥١
٥	العدالة التقييمية	٠,٨٢٧	٠,٧٠٠	٠,٨٥٩	٠,٨٥٢

م	أبعاد مقياس العدالة الأكاديمية	معامل الثبات		
		ألفا لـ كرونباخ	التجزئة النصفية وتصحيح سبيرمان / براون	جتمان
			بطريقة نصفى الاختبار / بطريقة المفردات الفردية والزوجية	
الثبات الكلى للمقياس		٠,٩٥٦	٠,٩٠١ / ٠,٩٥٣	٠,٩٥٣

يتضح من الجدول رقم (٦): أن معاملات ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس العدالة الأكاديمية والثبات الكلي له بالثلاثة طرق مرتفعة مما يدل على ثبات جميع الأبعاد الفرعية لمقياس العدالة الأكاديمية، وكذلك المقياس ككل.

كما تم **حساب الثبات المركب Composite Reliability (CR)**، ويسمى أيضًا (بمعامل ثبات المفهوم Construct Reliability أو "رو" Rho) وهو أحد طرق تقدير الثبات كبدائل جيدة لمعامل (ألفا كرونباخ) والتي تعالج القصور فيه عندما لا تتحقق شروطه، كالتجانس وتساوي الدرجات الحقيقية (وفي حالة تشبع الفقرات على عاملها في النموذج العاملي تساوت التشبعات)، ومعادلته لا تتطلب تساوي التشبعات بل تراعي اختلافاتها. ونلاحظ أن معامل الثبات المركب يتفوق مستوى عن معامل (ألفا)، ولاسيما إذا ازدادت التشبعات على العامل تباعدًا. ويتم حسابه من مخرجات التحليل العاملي التوكيدي (التشبعات وتباين الخطأ) الذي يقوم أساسًا على النمذجة بالمعادلات البنائية (امحمد تيغزة، ٢٠١٧: ٧، ١٥، ١٩). وكان الثبات المركب لمقياس العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس كما يدركها الطلاب (CR= 0.88)، مما يدل على أن ثبات المقياس مرتفع.

(ج) الاتساق الداخلى:

وتم حسابه عن طريق معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي التي تنتمي إليه المفردة. ويوضح الجدول رقم (٧) ذلك تفصيلًا:

جدول (٧): الاتساق الداخلي لمقياس العدالة الأكاديمية.

العدالـــــة الأكاديميـــــة									
العدالة التوزيعية		العدالة الإجرائية		العدالة التفاعلية		العدالة المعلوماتية		العدالة التقييمية	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	**٠,٦٦٤	٨	**٠,٥٨٠	٢	**٠,٦٣٣	٦	**٠,٦١٧	٣	**٠,٥٥٣
٤	**٠,٤٨٨	١٣	**٠,٥١٤	٥	**٠,٦٥٩	١٠	**٠,٥٨١	١١	**٠,٦٢٦
٧	**٠,٦٧٣	١٨	**٠,٦٦٠	٩	**٠,٧٢٧	١٥	**٠,٦٤٩	١٦	**٠,٦٣٣

العدالـــــــة الأكاديميـــــــة									
العدالة التوزيعية		العدالة الإجرائية		العدالة التفاعلية		العدالة المعلوماتية		العدالة التقييمية	
١٢	٠,٥٩٤**	٢٣	٠,٤٦٤**	١٤	٠,٦٩٦**	٢٠	٠,٥٩٦**	٢١	٠,٤٩٢**
١٧	٠,٦٧٢**	٢٨	٠,٥٤٦**	١٩	٠,٦٤٢**	٢٥	٠,٤٩٥**	٢٦	٠,٥١٤**
٢٢	٠,٥٩٨**	٣٣	٠,٧٢٣**	٢٤	٠,٦٩٤**	٣٠	٠,٥٣٤**	٣١	٠,٦٠٩**
٢٧	٠,٤٤٢**	٣٨	٠,٦٣٠**	٢٩	٠,٦١٩**	٣٥	٠,٦٣٦**	٣٦	٠,٦٣٣**
٣٢	٠,٥٢٦**	٤٣	٠,٥٧٨**	٣٤	٠,٧٨١**	٤٠	٠,٥٠٢**	٤١	٠,٥٤١**
٣٧	٠,٦٧٠**	٤٨	٠,٥٧٠**	٣٩	٠,٦٩٠**	٤٥	٠,٧١١**	٤٦	٠,٥٤٠**
٤٢	٠,٤١٦**			٤٤	٠,٦٥٣**	٤٩	٠,٦٢٢**	٥٠	٠,٥٢٨**
٤٧	٠,٥٣٤**			٥٢	٠,٦٥٠**	٥٣	٠,٦٢٠**	٥٤	٠,٦٧٢**
٥١	٠,٥٥٢**							٥٥	٠,٥١٤**
								٥٦	٠,٥٧٤**

**** دال عند مستوى (٠,٠١)**

يتضـح مـن الجـدول رقـم (٧): أن معـاملات الارتبـاط بـين كـل مفـردة مـن المفـردات والدرجـة الكليـة للبعد الـذي تنتمـي إليـه المفردة دالـة إحصـائيًا، ممـا يـدل علـى الاتسـاق الـداخلي لمقياس العدالة الأكاديمية.

ومن الإجراءات السابقة؛ تم التأكد من صدق وثبات مقياس العدالة الأكاديمية والاتساق الداخلي لـه، وصـلاحيته لقيـاس مسـتوى العدالـة الأكاديميـة لأعضـاء هيئـة التدريس كمـا يـدركها الطلاب، حيث يتكون المقياس في صورته النهائية من (٥٦) مفردة موزعة علـى الأبعاد الفرعيـة الخمسة. ويتمثل ذلك في الجدول رقم (٨) التالي:

جدول (٨): توزيع مفردات مقياس العدالة الأكاديمية على الأبعاد الفرعية فى الصورة النهائية.

م	الأبعاد الفرعية للعدالة الأكاديمية	عدد المفردات	أرقام المفردات
١	العدالة التوزيعية	١٢	١-٤-٧-١٢-١٧-٢٢-٢٧-٣٢-٣٧-٤٢-٤٧-٥١
٢	العدالة الإجرائية	٩	٨-١٣-١٨-٢٣-٢٨-٣٣-٣٨-٤٣-٤٨
٣	العدالة التفاعلية	١١	٢-٥-٩-١٤-١٩-٢٤-٢٩-٣٤-٣٩-٤٤-٥٢
٤	العدالة المعلوماتية	١١	٦-١٠-١٥-٢٠-٢٥-٣٠-٣٥-٤٠-٤٥-٤٩-٥٣
٥	العدالة التقييمية	١٣	٣-١١-١٦-٢١-٢٦-٣١-٣٦-٤١-٤٦-٥٠-٥٤-٥٥-٥٦
	العدد الكلي للمفردات	٥٦	

(٢) مقياس الاندماج الجامعي: University Engagement Scale (إعداد الباحثة).

قامت الباحثة بإعداد مقياس للاندماج الجامعي لدى طلاب الجامعة وذلك بعد الإطلاع على الإطار النظري والبحوث السابقة المرتبطة بهذا المجال وقراءتها والتعمق فيها، وفي ضوء الاستفادة من المقاييس السابقة للاندماج المدرسي بصفة عامة الاندماج الجامعي بصفة خاصة سواء في البيئة العربية أو الأجنبية والتي تم ذكرها سابقًا، ووجُد أن معظم المقاييس التي اهتمت بقياس الاندماج المدرسي أو الجامعي كانت مختلفة في تحديد أبعادها، ولكن معظم البحوث السابقة اعتمدت على الثلاثة أبعاد للاندماج:(الاندماج السلوكي- الاندماج الانفعالي- الاندماج المعرفي). وتم إعداد المقياس في ضوء هذه الأبعاد الثلاثة في البحث الحالي. وتم تحديد تعريف إجرائي له وللأبعاد الفرعية، وتم صياغة المفردات مُناسبة للتعريف الإجرائي لكل بعد، وتناسب هدف وطبيعة عينة البحث الحالي، وتم تحديد عدد مفردات المقياس في ضوء الأهمية النسبية والوزن النسبي لكل بعد، وقد تم صياغة (٤٤) مفردة تُعبر عن الاندماج الجامعي لدى الطلاب.

وقد تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس التربوي **(صدق المحكمين)**، وطلب منهم إبداء آرائهم حول مدى شمولية ومناسبة وانتماء مفردات المقياس للتعريف الإجرائى المحدد. **وفى ضوء آرائهم**؛ تم إجراء كافة التعديلات التي اتفق عليها معظم المحكمين فى بعض مفردات المقياس من إضافة وحذف ودمج وتعديل بعض المفردات، حيث تم حذف المفردة رقم (٨) من البعد الثالث (الاندماج المعرفي)، وبذلك يصبح المقياس في صورته الأولية مكون من (٤٣) مفردة موزعة على الأبعاد الفرعية الثلاثة للمقياس.

وكانت **طريقة الاستجابة** على مفردات المقياس تتم من خلال مقياس متدرج من أربع نقاط على مقياس ليكرت هي:(تنطبق بدرجة مرتفعة- تنطبق بدرجة متوسطة- تنطبق بدرجة منخفضة- لا تنطبق)، وتأخذ تقديرات (٤-٣-٢-١)، حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى مرتفع من الاندماج الجامعي لدى الطالب، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى مستوى منخفض من الاندماج الجامعي، وكانت جميع مفردات المقياس في الاتجاه الإيجابي.

وقد تم تطبيق المقياس فى صورته الأولية على العينة المبدئية المكونة من (٩٤) طالباً وطالبة، وذلك بهدف **حساب بعض الخصائص السيكومترية للمقياس**. وبعد تقدير الدرجات ورصدها ثم إدخالها لبرنامج (SPSS) الإحصائى، تم حساب صدق المقياس والاتساق الداخلي وثباته على عينة البحث الحالي كما يلى:

(أ) حساب الصدق:

تم حساب صدق مقياس الاندماج الجامعي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة)، والجدول رقم (٩) يوضح ذلك:

جدول (٩): معاملات الارتباط لمقياس الاندماج الجامعي (في حالة حذف درجة المفردة).

الانـــدمـــــــاج الجامعـــــي					
الاندماج السلوكي		الاندماج الانفعالي		الاندماج المعرفي	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	**٠,٤٣٠	٢	**٠,٥٤٨	٣	**٠,٤٦٩
٤	**٠,٣٩٨	٥	**٠,٥٣٦	٦	**٠,٢٩٦
٧	**٠,٢٨٧	٨	**٠,٤٩٨	٩	**٠,٥٦٥
١٠	**٠,٣٦٤	١١	**٠,٦٤١	١٢	**٠,٤٣٢
١٣	**٠,٣٨١	١٤	**٠,٦٧٩	١٥	**٠,٣١٤
١٦	**٠,٥٤٧	١٧	**٠,٥٨٣	١٨	**٠,٦١٨
١٩	**٠,٣٦٧	٢٠	**٠,٥٦٤	٢١	**٠,٥٩٩
٢٢	**٠,٤٥٢	٢٣	*٠,٢٥٩	٢٤	**٠,٥٤١
٢٥	**٠,٣٣٥	٢٦	*٠,٢٤٤	٢٧	**٠,٥٣٥
٢٨	**٠,٥٥٠	٢٩	**٠,٣٣٤	٣٠	**٠,٥٥٤
٣١	**٠,٦٢٢	٣٢	**٠,٣٧٠	٣٣	**٠,٤٦٩
٣٤	**٠,٣٠٣	٣٥	**٠,٣٥٠	٣٦	**٠,٢٧٧
٣٧	**٠,٤٦٦	٣٨	**٠,٦١٢	٣٩	**٠,٤٩٥
٤٠	*٠,٢١٩	٤١	**٠,٣٢١	٤٢	**٠,٤٩٤
				٤٣	**٠,٤٧٢

** دال عند مستوى (٠,٠١) حيث أن الدلالة الإحصائية لمعامل الارتباط عند درجة الحرية (٩٤-٢)= ٩٩ هى (٠,٢٦٧) تقريباً حيث (٩٤) عدد العينة فى التقنين.

* دال عند مستوى (٠,٠٥) حيث أن الدلالة الإحصائية لمعامل الارتباط عند درجة الحرية (٩٤-٢)= ٩٥ هى (٠,٢٠٥) تقريباً .

ويتضح من الجدول رقم (٩): أن جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس، والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمى إليه المفردة (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة) دال إحصائياً، مما يدل على صدق جميع مفردات مقياس الاندماج الجامعي.

كما تم حساب **صدق مقياس الاندماج الجامعي ككل** عن طريق حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد الفرعي والدرجة الكلية للمقياس، والجدول رقم (١٠) يوضح ذلك:

جدول (١٠): معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد الفرعي والدرجة الكلية للمقياس.

الاندماج الجامعي	الاندماج السلوكي	الاندماج الانفعالي	الاندماج المعرفي	الدرجة الكلية
الاندماج السلوكي	ـــــ	**٠,٧٣٧	**٠,٧٨٢	**٠,٩٢٣
الاندماج الانفعالي		ـــــ	**٠,٦٥٣	**٠,٨٩١
الاندماج المعرفي			ـــــ	**٠,٨٩٦
الدرجة الكلية				ـــــ

(**) دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول رقم (١٠): أن جميع معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد الفرعى والدرجة الكلية للمقياس داله إحصائيًا، مما يدل على صدق جميع مفردات مقياس الاندماج الجامعي.

(ب) حســـاب الثبـــات:

تم حساب معامل الثبات لمقياس الاندماج الجامعي وأبعاده المختلفة بطريقتين: **الطريقة الأولى:** هى حساب معامل ألفا لـ "كرونباخ" Cronbach's Alpha لمفردات كل بعد فرعي على حدة وذلك (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة). والجدول رقم (١١) يوضح ذلك:

جدول (١١): معاملات ألفا لثبات مقياس الاندماج الجامعي.

الاندمـــــــاج الجامعـــــــي					
الاندماج السلوكي		الاندماج الانفعالي		الاندماج المعرفي	
رقم المفردة	معامل الفا	رقم المفردة	معامل الفا	رقم المفردة	معامل الفا
١	٠,٧٧٤	٢	٠,٨١٨	٣	٠,٨٣٥
٤	٠,٧٧٥	٥	٠,٨١٩	٦	٠,٨٤٥
٧	٠,٧٨٣	٨	٠,٨٢١	٩	٠,٨٢٩
١٠	٠,٧٧٨	١١	٠,٨١٢	١٢	٠,٨٣٧
١٣	٠,٧٧٦	١٤	٠,٨٠٨	١٥	٠,٨٤٥
١٦	٠,٧٦١	١٧	٠,٨١٥	١٨	٠,٨٢٥
١٩	٠,٧٧٧	٢٠	٠,٨١٦	٢١	٠,٨٢٩
٢٢	٠,٧٧٠	٢٣	٠,٨٣٥	٢٤	٠,٨٣١
٢٥	٠,٧٨٠	٢٦	٠,٨٣٩	٢٧	٠,٨٣١
٢٨	٠,٧٦١	٢٩	٠,٨٣١	٣٠	٠,٨٣١
٣١	٠,٧٥٤	٣٢	٠,٨٢٩	٣٣	٠,٨٣٥
٣٤	٠,٧٨٥	٣٥	٠,٨٣٢	٣٦	٠,٨٤٥
٣٧	٠,٧٦٨	٣٨	٠,٨١٢	٣٩	٠,٨٣٣
٤٠	٠,٧٩٣	٤١	٠,٨٣٢	٤٢	٠,٨٣٣
				٤٣	٠,٨٣٥
معامل الفا العام	٠,٧٨٧	٠,٨٣٤		٠,٨٤٤	

يتضح من الجدول رقم (١١): أن معامل ألفا للمقياس في حالة حذف درجة كل مفردة أقل من أو يساوي معامل ألفا للبعد الفرعي الذي تنتمي اليه المفردة، أي أن جميع المفردات ثابتة، حيث أن تدخل المفردة لا يؤدي إلى خفض معامل الثبات الكلي للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة، ومن ثم تم الإبقاء على جميع مفردات المقياس. وذلك فيما عدا المفردة رقم (٤٠) في البعد الأول، و(٢٣) في البعد الثاني، والمفردتان(٦-١٥) في البعد الثالث، فقد وجد أن تدخل هذه المفردات يؤدي إلى خفض معامل الثبات للبعد الذي تنتمي إليه المفردة، ولذلك فقد تم حذفها. ولم يتم حذف المفردة رقم (٢٦) في البعد الثاني، والمفردة (٣٦) في البعد الثالث، نظرًا لأهميه وجودهم في البعد، كما أنهم لم يحذفوا في الصدق.

كما تم حساب **ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس الاندماج الجامعي** وذلك للمفردات التي تم الإبقاء عليها، بثلاث طرق **الأولى:** هى حساب معامل ألفا لـ "كرونباخ"، **والثانية:** هى حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ "سبيرمان/ براون"، **والثالثة:** طريقة جتمان، فكانت النتائج كما بالجدول رقم (١٢) التالي:

جدول (١٢): معاملات ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس الاندماج الجامعي.

م	أبعاد مقياس الاندماج الجامعي	معاملات الثبات			
		ألفا لـ كرونباخ	التجزئة النصفية وتصحيح سبيرمان / براون		جتمان
			بطريقة نصفى الاختبار	بطريقة المفردات الفردية والزوجية	
١	الاندماج السلوكي	٠,٧٩٣	٠,٦٥٢	٠,٨٣١	٠,٨٣٠
٢	الاندماج الانفعالي	٠,٨٣٥	٠,٧٩٤	٠,٨٤٢	٠,٨٤٠
٣	الاندماج المعرفي	٠,٨٤٥	٠,٧٦٧	٠,٨٦٦	٠,٨٥٨
الثبات الكلى للمقياس		٠,٩٢٦	٠,٨٨٢	٠,٩٤٤	٠,٩٤٤

يتضح من الجدول رقم (١٢): أن معاملات ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس الاندماج الجامعي والثبات الكلي له بالثلاثة طرق مرتفعة مما يدل على ثبات جميع الأبعاد الفرعية لمقياس الاندماج الجامعي، وكذلك المقياس ككل.

(ج) الاتســـاق الداخلـــى:

وتم حسابه عن طريق معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي التي تنتمي إليه المفردة. ويوضح الجدول رقم (١٣) ذلك:

جدول (١٣): الاتساق الداخلي لمقياس الاندماج الجامعي.

الاندمـــاج الجامعـــي					
الاندماج السلوكي		الاندماج الانفعالي		الاندماج المعرفي	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	**٠,٥٢٢	٢	**٠,٦٣٣	٣	**٠,٥٥٦
٤	**٠,٥٣٧	٥	**٠,٦١٣	٩	**٠,٦٤٦
٧	**٠,٤٤٣	٨	**٠,٦٠٣	١٢	**٠,٥٣٥
١٠	**٠,٥٤٠	١١	**٠,٧١١	١٨	**٠,٦٦٩
١٣	**٠,٥٢٣	١٤	**٠,٧٥٤	٢١	**٠,٦٩٥
١٦	**٠,٦٣٩	١٧	**٠,٧٠٠	٢٤	**٠,٦٢١
١٩	**٠,٤٧٧	٢٠	**٠,٦٦٣	٢٧	**٠,٦١٩
٢٢	**٠,٥٨٣	٢٦	**٠,٣٧٥	٣٠	**٠,٦٦٢
٢٥	**٠,٥٢٢	٢٩	**٠,٤٤٣	٣٣	**٠,٥٦٥
٢٨	**٠,٦٣٥	٣٢	**٠,٤٥٩	٣٦	**٠,٤٠٢
٣١	**٠,٦٩٠	٣٥	**٠,٤٤١	٣٩	**٠,٦٠٤
٣٤	**٠,٣٧٢	٣٨	**٠,٦٩٦	٤٢	**٠,٥٨٩

الاندمـــــــاج الجامعـــــــي					
الاندماج السلوكي		الاندماج الانفعالي		الاندماج المعرفي	
٣٧	**٠,٥٣١	٤١	**٠,٤٣٤	٤٣	**٠,٥٦٨

** دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول رقم (١٣): أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة دالة إحصائياً، مما يدل على الاتساق الداخلي لمقياس الاندماج الجامعي.

ومن الإجراءات السابقة: تم التأكد من صدق وثبات مقياس الاندماج الجامعي والاتساق الداخلي له، وصلاحيته لقياس مدى اندماج الطالب في الحياة الجامعية، حيث يتكون المقياس فى صورته النهائية من (٣٩) مفردة موزعة على الأبعاد الثلاثة. والجدول رقم (١٤) يوضح ذلك:

جدول (١٤): توزيع مفردات مقياس الاندماج الجامعي على الأبعاد الفرعية فى الصورة النهائية.

م	الأبعاد الفرعية للاندماج الجامعي	عدد المفردات	أرقام المفردات
١	الاندماج السلوكي	١٣	١-٤-٦-٩-١٢-١٤-١٧-٢٠-٢٢-٢٥-٢٨-٣١-٣٤
٢	الاندماج الانفعالي	١٣	٢-٥-٧-١٠-١٣-١٥-١٨-٢٣-٢٦-٢٩-٣٢-٣٥-٣٧
٣	الاندماج المعرفي	١٣	٣-٨-١١-١٦-١٩-٢١-٢٤-٢٧-٣٠-٣٣-٣٦-٣٨-٣٩
العدد الكلي للمفردات		٣٩	

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

- نتائج الفرض الأول ومناقشتها وتفسيرها:

<u>ينص الفرض الأول على</u>: يوجد مستوى للعدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس كما يدركها الطلاب وأبعادها الفرعية (العدالة التوزيعية، العدالة الإجرائية، العدالة التفاعلية، العدالة المعلوماتية، العدالة التقييمية). ولاختبار صحة الفرض تم تحديد حدود الاستجابة على مقياس العدالة الأكاديمية وأبعاده، والتي إذا وصل إليها الطالب فإنه يجتاز المقياس الذي استجاب عليه، ويتم تحديد مستواه في ضوئها، والجدول رقم (١٥) يوضح ذلك:

جدول (١٥): حدود الاستجابة والمستوى على مقياس العدالة الأكاديمية وأبعاده المختلفة.

حدود الاستجابة	التقدير في الأداة	المستوى
من ١ – أقل من ١,٨	أبدًا	منخفض
من ١,٨– أقل من ٢,٦	نادرًا	

من ٢,٦– أقل من ٣,٤	أحيانًا	متوسط
من ٣,٤– أقل من ٤,٢	غالبًا	مرتفع
من ٤,٢ – ٥	دائمًا	

وتم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لحساب المتوسط الوزني للدرجة الكلية للعدالة الأكاديمية وأبعادها المختلفة الذي في ضوئه يتم تحديد المستوى، ويتمثل ذلك في الجدول رقم (١٦) التالي:

جدول (١٦): نتائج المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس العدالة الأكاديمية.

أبعاد مقياس العدالة الأكاديمية	المتوسط الحسابي	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	مستوى الدرجة الكلية لمقياس العدالة الأكاديمية وأبعادها
العدالة التوزيعية	٣٩,٠٤	٣,٢٥	٧,٩٢٠	متوسط
العدالة الإجرائية	٢٩,١٨	٣,٢٤	٦,٠٥٢	متوسط
العدالة التفاعلية	٣٧,٥٢	٣,٤١	٧,٧٧٧	مرتفع
العدالة المعلوماتية	٣٦,٩٣	٣,٣٦	٧,٦٩٥	متوسط
العدالة التقييمية	٤٢,٨٥	٣,٣٠	٨,٦١٤	متوسط
الدرجة الكلية	١٨٥,٥٢	٣,٣١	٣٤,٤٨٨	متوسط

يتضح من الجدول رقم (١٦): أن متوسط بُعد (العدالة التفاعلية) كان الأعلى من بين أبعاد العدالة الأكاديمية حيث بلغ متوسطه الوزني (٣,٤١) وكان بالمستوى المرتفع من حيث درجة العدالة الأكاديمية، تبعه بعد (العدالة المعلوماتية) الذي بلغ متوسطه الوزني (٣,٣٦) بمستوى متوسط، ثم تبعه بعد (العدالة التقييمية) الذي بلغ متوسطه الوزني (٣,٣٠) بمستوى متوسط، ثم تبعه بعد (العدالة التوزيعية) الذي بلغ متوسطه الوزني (٣,٢٥) بمستوى متوسط، ثم تبعه بعد (العدالة الإجرائية) الذي بلغ متوسطه الوزني (٣,٢٤) بمستوى متوسط. وكان المتوسط الوزني للدرجة الكلية للعدالة الأكاديمية (٣,٣١) بمستوى متوسط.

ولمناقشة نتائج الفرض الأول؛ يتضح أنه تحقق الفرض، ولايوجد بحوث سابقة –في حدود إطلاع الباحثة– اهتمت بالتعرف على مستوى العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس كما يدركها الطلاب. **ويمكن تفسير نتائج الفرض الأول**؛ الذي أوضحت أن مستوى الدرجة الكلية للعدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس وأبعادها الأربعة:(العدالة التوزيعية– العدالة الإجرائية– العدالة المعلوماتية– العدالة التقييمية) جاءت بمستوى متوسط، فيما عدا البعد الرابع

(العدالة التفاعلية) جاء بمستوى مرتفع؛ مما يدل ذلك على أن إدراك الطلاب للعدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس كان متوسط، أي أن تقييم الطلاب لأداء أعضاء هيئة التدريس وعملهم وأدوارهم ومسؤولياتهم في عمليات التدريس والتعامل مع الطلاب وتقييمهم كانت بدرجة متوسطة، ويمكن تفسير ذلك؛ أنه أثناء تطبيق أدوات البحث لاحظت الباحثة من آراء معظم الطلاب أن التقدير الذي يحصلون عليه لا يتناسب مع الجهد الذي يبذلوه وغير متوقع، وعدم تحري الدقة والعدل في تصحيح أوراق الطلاب الامتحانية من قبل بعض أعضاء هيئة التدريس. ووجود الوسطة في التعامل ووضع الدرجات الخاصة بالتكليفات والامتحانات الشفوية لبعض الطلاب، وأحيانًا بعض الأساتذة لا يؤخذ بدرجات التكليفات والأنشطة في الاعتبار أثناء تقييمهم للطلاب، وعدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب سواء في محتوى المقرر الدراسي أو أسئلة الامتحانات، وعدم مراعاة ظروفهم في وضع درجات الغياب والحضور للمحاضرات. ولكن يمكن تفسير أن بعد العدالة التفاعلية جاء بمستوى مرتفع؛ يدل ذلك على أنه غالبية أعضاء هيئة التدريس يعامل جميع الطلاب بلطف واحترام، ويوفروا جو من الألفة والمحبة بينهم وبين الطلبة، ويعطيهم فرصة للحوار والمناقشة مع الطلبة داخل المحاضرات، ويحترموا آرائهم الشخصية واقتراحاتهم سوا فيما يخص المقرر أو أي قررات آخرى تخصهم.

- نتائج الفرض الثاني ومناقشتها وتفسيرها:

<u>ينص الفرض الثاني على</u>: يوجد مستوى للاندماج الجامعي لدى طلاب الجامعة وأبعاده الفرعية (الاندماج السلوكي، الاندماج الانفعالي، الاندماج المعرفي). ولاختبار صحة الفرض تم تحديد حدود الاستجابة (درجة القطع، المحك) على مقياس الاندماج الجامعي وأبعاده المختلفة، والتي إذا وصل إليها الطالب فإنه يجتاز المقياس الذي استجاب عليه، ويتم تحديد مستواه في ضوئها، والجدول رقم (١٧) يوضح ذلك:

جدول (١٧): درجة القطع والمستوى على مقياس الاندماج الجامعي لطلاب الجامعة.

درجة القطع	التقدير في الأداة	المستوى
من ١ – أقل من ١,٧٥	لا تنطبق	منخفض جدًا
من ١,٧٥– أقل من ٢,٥٠	تنطبق بدرجة منخفضة	منخفض
من ٢,٥٠– أقل من ٣,٢٥	تنطبق بدرجة متوسطة	متوسط
من ٣,٢٥ – ٤	تنطبق بدرجة مرتفعة	مرتفع

وتم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لحساب المتوسط الوزني للدرجة الكلية للاندماج الجامعي وأبعاده المختلفة الذي في ضوئه يتم تحديد المستوى، ويتمثل ذلك في الجدول رقم (١٨) التالي:

جدول (١٨): نتائج المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس الاندماج الجامعي.

أبعاد مقياس الاندماج الجامعي	المتوسط الحسابي	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	مستوى الدرجة الكلية لمقياس الاندماج الجامعي وأبعاده
الاندماج السلوكي	٣٩,٤٧	٣,٠٤	٥,٤٣٧	متوسط
الاندماج الانفعالي	٣٨,٨٤	٢,٩٩	٦,٤٥٨	متوسط
الاندماج المعرفي	٤١,٤٣	٣,١٩	٥,٩٦٠	متوسط
الدرجة الكلية	١١٩,٧٣	٣,٠٧	١٥,٧٩٣	متوسط

يتضح من الجدول رقم (١٨): أن متوسط بُعد (الاندماج المعرفي) كان الأعلى من بين أبعاد الاندماج الجامعي حيث بلغ متوسطه الوزني (٣,١٩) وكان بالمستوى المتوسط من حيث درجة الاندماج الجامعي، تبعه بعد (الاندماج السلوكي) الذي بلغ متوسطه الوزني (٣,٠٤) بمستوى متوسط، ثم تبعه بعد (الاندماج الانفعالي) الذي بلغ متوسطه الوزني (٢,٩٩) بمستوى متوسط. وكان المتوسط الوزني للدرجة الكلية للاندماج الجامعي (٣,٠٧) بمستوى متوسط.

ولمناقشة نتائج الفرض الثاني؛ يتضح أنه تحقق الفرض، ولم تتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه بحث (عدنان محمد عبده، ٢٠١٢)، حيث أشارت نتائجه إلى أن طلاب كلية التربية لديهم مستوى منخفض من الاندماج الجامعي. **ويمكن تفسير نتائج الفرض الثاني**، التي أوضحت أن مستوى الدرجة الكلية للاندماج الجامعي وأبعاده الثلاثة:(السلوكي، الانفعالي، المعرفي) جاءت بمستوى متوسط، بأن هذه النتيجة متوقعة ولا تثير الدهشة حيث أن مستوى إدراك الطلاب للعدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس جاء بالمستوى المتوسط وبالتالي أثر على اندماج الطلاب في الحياة الجامعية، ومن ثم جاء الاندماج الجامعي بمستوى متوسط. مما يدل ذلك على أن مشاركة الطلاب في المحاضرات وفي أنشطة الكلية والجامعة، وأدائهم لمهام التعلم والتكليفات المطلوبة، ومدى قبولهم للجامعة وتقدير قيمتها، واتجاهم الإيجابي نحو الجامعة بما فيها من أساتذة وزملاء كانت بدرجة متوسطة. ويمكن تفسير ذلك؛ أنه أثناء تطبيق أدوات البحث لاحظت الباحثة من آراء معظم الطلاب أن من ضمن أسباب اندماج الطلبة في التعلم وجميع أنشطة الجامعة كانت متوسطة؛ أن معظم وقت الطلاب محاضرات متواصلة طول اليوم الدراسي ولا يوجد وقت كافي للمشاركة في الأنشطة الرياضية والثقافية والترفيهية داخل الجامعة بفاعلية، وأن المقررات الدراسية والتكليفات والأبحاث والشيتات التي يكلفون بها أعضاء هيئة

التدريس تكون كثيرة. وقد تؤثر هذه الأنشطة بالسلب على المحاضرات حيث تكون في نفس وقت المحاضرة ولا يؤخذ في الاعتبار ذلك من قبل أستاذ المادة.

كما أن معظم أعضاء هيئة التدريس يستخدمون أسلوب المحاضرة والتلقين في الشرح والمهم توصيل كم كبير من المعلومات وإنهاء المقرر الدراسي، وعدم مراعاة مستوى استيعاب الطلاب وفهمهم للمادة. ولا توجد فرصة للمشاركة والمناقشة والحوار داخل المحاضرة؛ وذلك لعدم سماح بعض المواد العلمية للطلاب بالمشاركة فتكون معتمدة على تلقين الدكتور للمادة وعرض المادة الدراسية، وبعض أعضاء هيئة التدريس لا تترك مساحة للنقاش داخل المحاضرات، ولا يوجد تمييز بين الطلاب المشاركين وغير المشاركين فيها.

وكذلك كثرة الأعباء الدراسية والضغوط النفسية على الطلاب من (مقررات كثيرة، مناهج كبيرة، تكليفات وأبحاث وشيتات كثيرة، امتحانات مستمرة). وطول اليوم الدراسي بالجامعة ويكون مليء بالمحاضرات مما يؤدي بهم إلى التعب والإرهاق وعدم القدرة على ممارسة أي نشاط آخر. وعدم وضع جدول ببرامج الأنشطة الجامعية وإهمال وضع أوقات لها وجعلها مهمشة. ولا يوجد أي اعلانات أو توعية كافية عن أنواع الأنشطة المختلفة الموجودة بالجامعة والكلية وتوضيح أهميتها في حياة الطالب وتنمية شخصيته. ولا يوجد أي جذب أو تشجيع أو حافز مادي أو معنوي أو درجات للطلاب للمشاركة في الأنشطة داخل الكلية أو الجامعة. ولا يوجد توعية كافية للطلاب بأهمية المشاركة في الأنشطة مما يجعل غالبية الطلاب ينظرون إلى هذه الأنشطة على أنها مضيعة للوقت وليس لها أي أهداف أو أهمية.

وأيضًا ضغط العام الدراسي ووجود نظام الفصلين الدراسيين، مما يجعل الطلاب في دوامة الامتحانات وعمل التكليفات والأبحاث مع كثرة عدد المقررات. ولابد من تخصيص أوقات لهذه المشاركة في الأنشطة الجامعية وتنمية السبل والوسائل التشجيعية لذلك. ودائمًا لا يرغبوا في المشاركة أثناء المحاضرات لأنها عادة لا تكون عليها درجات في أعمال السنة، وكذلك أعداد الطلاب الكثيرة داخل القاعات الدراسية التي لا تسمح بمشاركة جميع الطلاب.

كما أن هناك بعض الطلاب ليس لديهم الرغبة في المشاركة سواء داخل المحاضرات أو الأنشطة الآخرى لأنهم من الأساس يدخلون الكلية بدون رغبة ولكن التنسيق هو الذي أجبرهم على دخول مثل هذه الكلية. وكذلك شعور غالبية الطلاب بالإحراج والخجل والقلق والتوتر والخوف والرهبة من المشاركة في المحاضرات، وانطوائية بعض الطلاب وعدم الرغبة في المشاركة المجتمعية. وسلبية الأفكار المنتشرة حول المشاركة في الأنشطة الجامعية مثل (ما فائدتها؟، أنها مضيعة للوقت، لا تغيير، الاختلاط الزائد بين الذكور والإناث).

- نتائج الفرض الثالث ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض الثالث على: توجد علاقات ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠٥) بين الدرجة الكلية للعدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس كما يدركها الطلاب وأبعادها الفرعية والدرجة الكلية للاندماج الجامعي وأبعاده الفرعية لديهم.

ولاختبار صحة الفرض تم استخدام معامل ارتباط "بيرسون" Pearson، وتتمثل معاملات الارتباط في الجدول رقم (١٩) التالي:

جدول (١٩): نتائج معامل ارتباط "بيرسون" بين العدالة الأكاديمية والاندماج الجامعي.

العدالة الأكاديمية	الاندماج الجامعي			
	الاندماج السلوكي	الاندماج الانفعالي	الاندماج المعرفي	الدرجة الكلية
العدالة التوزيعية	٠,٢٨٦**	٠,٤٠٨**	٠,٣٠١**	٠,٣٧٩**
العدالة الإجرائية	٠,٢٧٣**	٠,٤٠٤**	٠,٢٩١**	٠,٣٦٩**
العدالة التفاعلية	٠,٢٩٠**	٠,٤٥٩**	٠,٣٠٢**	٠,٤٠١**
العدالة المعلوماتية	٠,٢٩٠**	٠,٤٢٨**	٠,٢٩٢**	٠,٣٨٥**
العدالة التقييمية	٠,٢٩٤**	٠,٤٠٧**	٠,٣٢٠**	٠,٣٨٨**
الدرجة الكلية	٠,٣١٧**	٠,٤٦٥**	٠,٣٣٣**	٠,٤٢٥**

(**) دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول رقم (١٩): أنه يوجد ارتباط موجب ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠١) بين الدرجة الكلية للعدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس كما يدركها الطلاب وأبعادها الفرعية، والدرجة الكلية للاندماج الجامعي لديهم وأبعاده الفرعية.

ولمناقشة نتائج الفرض الثالث؛ يتضح أنه تحقق الفرض، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه بحث كل من "بيرتي وآخرين" (Berti et al., 2010)، "شيارا وآخرين" (Chiara et al., 2010)، "باتيستا وآخرين" (Battista et al., 2014)، "بيرتي وآخرين" (Berti et al., 2016)، "كليتي وآخرين" (Klette et al., 2018)، حيث أسفرت نتائج هذه البحوث عن وجود ارتباط موجب بين العدالة في السياق التعليمي واندماج الطلاب في عملية التعلم. **ويمكن تفسير نتائج الفرض الثالث؛** التي أوضحت أنه يوجد ارتباط موجب قوي بين إدراك الطلاب للعدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس والاندماج الجامعي بجميع أشكاله لديهم، بشكل عام فإن هذه النتيجة منطقية ومتوقعة، حيث أن طالما الطلاب لديهم احساس بالعدل والمساواه في ما يحصلون عليهم من درجات أوتقديرات، وأن ما يكلفون به من تكليفات وأبحاث تُناسب مستواهم وقدراتهم العلمية واستعدادتهم، وأن الامتحانات تناسب مستواهم العلمي وتراعي الفروق الفردية

بينهم، وأن أعضاء هيئة التدريس يعاملونهم باحترام وحب، أدى ذلك كله إلى اندماج الطالب في الحياة الجامعية بجميع أشكاله من أجل تحقيق أداء أكاديمي أفضل.

ويدل ذلك على؛ أن علاقة الأساتذة بالطلبة مهمة جدًا وترتبط بدرجة كبيرة برضاهم عن الكلية التي ينتمون إليها، والشعور بقيمة الجامعة مما يؤدي إلى تفاعلهم ومشاركتهم في جميع أنشطة الجامعة سواء كانت أنشطة تعليمية أكاديمية أو أنشطة ترفيهية لامنهجية، مما يُكّون لديهم اتجاه إيجابي نحو الجامعة بما فيها من أساتذة وزملاء، وبالتالي يحقق مستوى أفضل من الأداء ويحصل على تقدير مرتفع مما يجعله ناجح في حياته العلمية والعملية. وأن أعضاء هيئة التدريس من أهم العوامل الأساسية المحققة للاندماج الجامعي للطلاب، فالعضو الكفء القادر على مراعاة الفروق الفردية بين طلابه، والقادر على تهيئة مناخ دراسي مناسب؛ هو الأجدر على مساعدة طلابه في تحقيق الاندماج الجامعي بجميع أشكاله.

- نتائج الفرض الرابع ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض الرابع على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات (مرتفعي/منخفضي) العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس كما يدركها الطلاب في الاندماج الجامعي لدى الطلاب وأبعاده الفرعية. ولاختبار صحة الفرض تم استخدام اختبار(ت) (T-test) لدى عينتين مستقلتين، وذلك لحساب الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات مرتفعي ومنخفضي العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس كما يدركها الطلاب في الدرجة الكلية للاندماج الجامعي وأبعاده الفرعية، والجدول رقم (٢٠) يوضح ذلك تفصيلاً:

جدول (٢٠): نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات كل من مرتفعي ومنخفضي العدالة الأكاديمية في الاندماج الجامعي ن= (٦٨٢).

المتغير	مرتفعي العدالة الأكاديمية (٢٧%) (ن= ٣٤١)		منخفضي العدالة الأكاديمية (٢٧%) (ن= ٣٤١)		قيمة (ت)
الاندماج الجامعي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
الاندماج السلوكي	٤١,٦١	٤,٧٥٢	٣٧,٧٠	٦,٢٤٣	٩,١٨٧**
الاندماج الانفعالي	٤٢,٥٥	٥,٠٠٠	٣٥,٣٧	٧,٠٦٨	١٥,٣٣١**
الاندماج المعرفي	٤٣,٩٦	٤,٦٤٦	٣٩,٢٥	٧,٣٨٢	٩,٩٥٩**
الدرجة الكلية	١٢٨,١٢	١٢,٥٢٦	١١٢,٣٢	١٨,٦١٢	١٣,٠٠١**

(**): دال عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يتضح من الجدول رقم (٢٠): أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠١) بين متوسطات درجات كل من مرتفعي ومنخفضي العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس كما يدركها الطلاب في الدرجة الكلية للاندماج الجامعي وأبعاده:(السلوكي- الانفعالي- المعرفي) لصالح متوسط درجات مرتفعي العدالة الأكاديمية.

ولمناقشة نتائج الفرض الرابع: يتضح أنه تحقق الفرض، ولا يوجد بحوث سابقة -في حدود إطلاع الباحثة- اهتمت بالتعرف على الفروق بين مرتفعي ومنخفضي العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس كما يدركها الطلاب في الاندماج الجامعي وأبعاده. **ويمكن تفسير نتائج الفرض الرابع**؛ بأن هذه النتيجة منطقية ومتوقعة ولا تثير الدهشة، وتدعم وتؤكد نتيجة الفرض السابق للعلاقة بين العدالة الأكاديمية والاندماج الجامعي. حيث يتضح من نتيجة ذلك الفرض أن الطلاب الذين أدركوا العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس بمستوى مرتفع كان لديهم اندماج جامعي أفضل من الطلاب الذين أدركوا العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس بمستوى منخفض، مما يدل ذلك على العلاقة الإيجابية بين العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس والاندماج الجامعي لدى الطلاب. حيث أن شعور الطلاب بعدالة القوانين داخل الجامعة ترتبط بشكل كبير بزيادة مشاركتهم بدرجة أكبر في أنشطة الجامعة، وزيادة اندماجهم في الجامعة بصورة أفضل. كما أنهم يشعرون براحة أكبر ودعمًا في الجامعات والقاعات الدراسية التي يرعى فيها الأساتذة جهدهم ويحترمونهم ويقدمون الدعم العاطفي لهم في تلك البيئات، حيث يصبح الطلاب لديهم قدراً أكبر ومثابرة في إكمال الدراسة، وأداء المهام والمثابرة الأكاديمية في أداء تلك المهام ذاتيًا، وإيجابية نحو قبول الزملاء، والتحفيز على تحمل المسؤولية، كما أنهم يشاركون في الأنشطة بسلوكيات أقل اعتراضًا وتمردًا.

ومن خلال تلك النتيجة يتضح أهمية الدور الذي يقوم به أعضاء هيئة التدريس في مساعدة الطلاب على تحقيق الاندماج الجامعي بأشكاله المختلفة، وأن ممارساتهم داخل قاعات الدراسة هي العنصر الأساسي والفعال في جعلها مكانًا محببًا للطالب أو منفرًا أو طاردًا منها، وعندما يتوفر لديهم الاتجاهات الإيجابية نحو الطلاب وممارستهم لأنماط سلوكية يدركها الطلاب، ويتيح لهم فرصة الحوار والمناقشة وتعزيز أفكارهم الإيجابية ويجعلهم يشاركون

بإيجابية ينعكس ذلك إيجابيًا على الطلاب بإندماجهم في عملية التعلم. ويرجع السبب في ذلك إلى أنه ينبغي التركيز على الطالب الجامعي؛ لما يتسم به من خصائص مميزة في هذه المرحلة، حيث تُعّد مرحلة انتقالية من الثانوية العامة إلى عالم الجامعة بكل متغيراته وضغوطه. فالطلاب إذن يحتاجون إلى نوع من التفكير يحوي بداخلهم القدرة على المواجهة وتكوين صدقات جديدة، وتحقيق النجاح في المرحلة الجامعية والحصول على شهادة التخرج من الجامعة.

- نتائج الفرض الخامس ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض الخامس على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من الذكور والإناث في العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس كما يدركها الطلاب وأبعادها الفرعية. ولاختبار صحة الفرض تم استخدام اختبار (ت) لدى عينتين مستقلتين، وذلك لحساب الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات كل من الذكور والإناث في الدرجة الكلية للعدالة الأكاديمية وأبعادها الفرعية، والجدول رقم (٢١) يوضح ذلك.

جدول (٢١): نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات كل من الذكور والإناث في العدالة الأكاديمية ن= (١٢٦٢).

المتغير	ذكور (ن= ٣١٩)		إناث (ن= ٩٤٣)		قيمة (ت)
العدالة الأكاديمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
العدالة التوزيعية	٣٩,٥٠	٨,١٥٩	٣٨,٨٨	٧,٨٣٦	١,٢٠٧
العدالة الإجرائية	٢٨,٧٧	٦,١٨١	٢٩,٣٢	٦,٠٠٤	١,٣٩٣-
العدالة التفاعلية	٣٧,٣٤	٨,٠٤٠	٣٧,٥٨	٧,٦٨٩	٠,٤٦٧-
العدالة المعلوماتية	٣٧,٠٧	٧,٨٠١	٣٦,٨٨	٧,٦٦٢	٠,٣٨٣
العدالة التقييمية	٤٢,٧٧	٨,٧٤٢	٤٢,٨٨	٨,٥٧٥	٠,١٩٥-
الدرجة الكلية	١٨٥,٤٦	٣٥,٦٥١	١٨٥,٥٤	٣٤,١٠٥	٠,٠٣٦-

يتضح من الجدول رقم (٢١): أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من الذكور والإناث في الدرجة الكلية للعدالة الأكاديمية وأبعادها الفرعية.

ولمناقشة نتائج الفرض الخامس؛ يتضح أنه تحقق صحة الفرض، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه بحث (هشام فتحي جاد الرب، عثمان حمود الخضر، ٢٠١٦)، حيث أشارت نتائجه إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في العدالة الأكاديمية. بينما لم تتفق هذه النتيجة مع بحث "بيرتي وآخرين" (Berti et al., 2010)، الذي أسفرت نتائجه عن وجود فروق

بين الجنسين في العدالة الأكاديمية لصالح الإناث. **ويمكن تفسير نتائج الفرض الخامس**؛ التي أوضحت أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في إدراكهم للعدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس، أن إدراك الطلاب للعدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس لا تختلف باختلاف النوع، وقد تكون مستقلة عن جنس الطالب ذكراً كان أم أنثى. فإدراك الإنسان للعدالة واحد لا فرق فيه بين ذكر وأنثى. وأن هذا يدل على أن جميع أفراد العينة من طلبة وطالبات جامعة الزقازيق لديهم نفس التصورات عن العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس. وقد يرجع ذلك إلى؛ تساوي نظرة المجتمع إلى الذكور والإناث من حيث الدور المتوقع من كليهما، حيث أصبح الذكور والإناث لديهما القدرة على أداء نفس الوظائف والأعمال، وبالتالي لم يعد المجتمع ينظر إلى الإناث نظرة دونية أو أنهن أقل من الذكور، وبخاصة بعد أن أصبحت الإناث يتصدرن قائمة الأوائل في جميع المراحل التعليمية.

وقد يرجع ذلك أيضًا إلى المطالبة المستمرة بالمساواة بين الذكور والإناث وأن لهم نفس الحقوق وعليهم نفس الواجبات، لذا كان من الطبيعي أن يكون لدى الذكور والإناث نفس النظرة حول متغير العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس، في ظل ظروف أصبح فيها الجميع لديه مطلب مهم وضروري وهو تحقيق العدالة في كل شئ ومن بين هذه الأشياء تحقيق العدالة داخل المحاضرات والكلية والجامعة.

كما أن الممارسات التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة ربما لا تسهم بشكل فعال في وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في تصوراتهم عن العدالة الأكاديمية لهم. كما يمكن أن تُعزي تلك النتيجة إلى أن طبيعة المجتمع وبخاصة في التعليم الجامعي لا تفرق بين الذكور والإناث في المعاملات داخل الجامعة، وأن الفرص متساوية أمام الجنسين في اكتساب المعلومات المختلفة المتعلقة بالمقررات الأكاديمية التي يدرسونها، وبعض أعضاء هيئة التدريس ربما لا يفرقون بين الطلاب والطالبات في تشجيعهم على التواصل سواء في قاعات المحاضرات أو الساعات المكتبية.

- نتائج الفرض السادس ومناقشتها وتفسيرها:

<u>ينص الفرض السادس على:</u> لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في إدراكهم للعدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس وأبعادها الفرعية ترجع إلى نوع الدراسة (عملية/ نظرية/ عملية نظرية). ولاختبار صحة الفرض تم استخدام اختبار تحليل التباين في اتجاه واحد (البسيط) One Way ANOVA، وذلك لحساب الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات عينة البحث في العدالة الأكاديمية وأبعادها التي ترجع إلى نوع الدراسة، ويتمثل ذلك في الجدول رقم (٢٢) التالي:

جدول (٢٢): نتائج اختبار تحليل التباين لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب على مقياس العدالة الأكاديمية وأبعاده التي ترجع إلى نوع الدراسة.

العدالة الأكاديمية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
العدالة التوزيعية	بين المجموعات	٧٤٠٨,٨٩٤	٢	٣٧٠٤,٤٤٧	٦٥,٠٤٩	٠,٠٠٠ دالة
	داخل المجموعات	٧١٦٩٨,٢٠٤	١٢٥٩	٥٦,٩٤٩		
	المجموع الكلي	٧٩١٠٧,٠٩٧	١٢٦١			
العدالة الإجرائية	بين المجموعات	١٠٧١,٥٠٦	٢	٥٣٥,٧٥٣	١٤,٩٥٣	٠,٠٠٠ دالة
	داخل المجموعات	٤٥١٠٨,٥٧٧	١٢٥٩	٣٥,٨٢٩		
	المجموع الكلي	٤٦١٨٠,٠٨٢	١٢٦١			
العدالة التفاعلية	بين المجموعات	٧٣٧,٨٩٢	٢	٣٦٨,٩٤٦	٦,١٥٠	٠,٠٠٧ دالة
	داخل المجموعات	٧٥٥٢٧,٠٧٣	١٢٥٩	٥٩,٩٩٠		
	المجموع الكلي	٧٦٢٦٤,٩٦٤	١٢٦١			
العدالة المعلوماتية	بين المجموعات	١٢٠٤,٦٥١	٢	٦٠٢,٣٢٥	١٠,٣٢٣	٠,٠٠٠ دالة
	داخل المجموعات	٧٣٤٥٩,٤٩٦	١٢٥٩	٥٨,٣٤٧		
	المجموع الكلي	٧٤٦٦٤,١٤٧	١٢٦١			
العدالة التقييمية	بين المجموعات	٧١٥٢,٣٩٣	٢	٣٥٧٦,١٩٧	٥٢,٠٩٧	٠,٠٠٠ دالة
	داخل المجموعات	٨٦٤٢٤,١٩٣	١٢٥٩	٦٨,٦٤٥		
	المجموع الكلي	٩٣٥٧٦,٥٨٦	١٢٦١			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٦٦٩٩٣,٠٩٦	٢	٣٣٤٩٦,٥٤٨	٢٩,٤٣٢	٠,٠٠٠ دالة
	داخل المجموعات	١٤٣٢٨٥٧,٨٦٩	١٢٥٩	١١٣٨,٠٩٢		
	المجموع الكلي	١٤٩٩٨٥٠,٩٦٤	١٢٦١			

يتضح من نتائج الجدول رقم (٢٢): أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠١) بين متوسطات درجات الطلاب في إدراكهم للعدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس وأبعادها الفرعية ترجع إلى نوع الدراسة.

ولمعرفة اتجاه تلك الفروق في العدالة الأكاديمية وأبعادها الفرعية التي ترجع إلى نوع الدراسة، تم استخدام اختبار "LSD" للمقارنات البعدية، ويتضح ذلك من الجدول رقم (٢٣) التالي:

جدول (٢٣): نتائج اختبار "LSD" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب على مقياس العدالة الأكاديمية التي ترجع إلى نوع الدراسة.

العدالة الأكاديمية	الكلية	المتوسط	عملية ن =(٤٧٦)	نظرية ن =(٣٤٣)	عملية نظرية ن =(٤٤٣)

العدالة التوزيعية	عملية	٣٩,٥١	---	٤,٢٠٠**	١,٩٢٠-**
	نظرية	٣٥,٣١		---	٦,١٢١-**
	عملية نظرية	٤١,٤٣			---
العدالة الإجرائية	عملية	٢٩,١٢	---	١,٢٢٥**	١,١٢٦-**
	نظرية	٢٧,٩٠		---	٢,٣٥١-**
	عملية نظرية	٣٠,٢٥			---
العدالة التفاعلية	عملية	٣٧,١٧	---	٠,٤٥٨	١,٣٦٥-**
	نظرية	٣٦,٧١		---	١,٨٢٢-**
	عملية نظرية	٣٨,٥٣			---
العدالة المعلوماتية	عملية	٣٧,٤٦	---	٢,١٣٣-**	٠,١٢٥-
	نظرية	٣٥,٣٣		---	٢,٢٥٧-**
	عملية نظرية	٣٧,٥٩			---
العدالة التقييمية	عملية	٤٢,٥٦	---	٢,٩٤٨**	٣,١٠٧-**
	نظرية	٣٩,٦٢		---	٦,٠٥٥-**
	عملية نظرية	٤٥,٦٧			---
الدرجة الكلية	عملية	١٨٥,٨٢	---	١٠,٩٦٣**	٧,٦٤٣-**
	نظرية	١٧٤,٨٥		---	١٨,٦٠٦-**
	عملية نظرية	١٩٣,٤٦			---

(**): دال عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يتضح من نتائج الجدول رقم (٢٣) مايلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الكليات العملية والنظرية في بعد (العدالة التفاعلية)، وبين الكليات العملية والعملية نظرية في بعد (العدالة المعلوماتية).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠١) بين الكليات العملية والنظرية في الدرجة الكلية للعدالة الأكاديمية وأبعادها (التوزيعية، الإجرائية، المعلوماتية، التقييمية) لصالح الكليات العملية. وبين الكليات العملية والعملية نظرية في الدرجة الكلية للعدالة الأكاديمية وأبعادها (التوزيعية، الإجرائية، التفاعلية، التقييمية) لصالح الكليات العملية نظرية. وبين الكليات النظرية والعملية نظرية في الدرجة الكلية للعدالة الأكاديمية وجميع أبعادها لصالح الكليات العملية نظرية.

ولمناقشة نتائج الفرض السادس: يتضح أنه لم يتحقق الفرض، ولا توجد بحوث سابقة–في حدود إطلاع الباحثة– اهتمت بالتعرف على الفروق في العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس كما يدركها الطلاب التي ترجع إلى نوع الدراسة. **ويمكن تفسير نتائج الفرض السادس**؛ بالنسبة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الكليات العملية والنظرية في بعد (العدالة التفاعلية)، يدل

ذلك على أنه لا يوجد اختلاف بين طلاب الكليات العملية والنظرية في إدراكهم لبعد العدالة التفاعلية، وأن طبيعة العلاقة بين الطلاب والأساتذة تسمح لهم بالتفاعل المستمر معهم داخل المحاضرات في المواقف التدريسية المختلفة. وأنه لا توجد فروق بين الكليات العملية والعملية نظرية في بعد (العدالة المعلوماتية)؛ يدل ذلك أيضًا على أنه لا يوجد اختلاف بين طلاب الكليات العملية والعملية نظرية في إدراكهم لبعد العدالة المعلوماتية، ويرجع ذلك إلى تشابة معظم خصائص هذه الكليات من حيث طبيعة المقررات وطبيعة الدراسة والامتحانات، ولهم نفس متطلبات الإعداد المهني والأكاديمي، فضلاً عن المتطلبات العملية والتطبيقية للتخصص الدراسي، أي أن جوانب التشابه بينهما أكثر من جوانب الاختلاف الموجودة بينهم.

وبالنسبة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠١) بين الكليات العملية والنظرية في الدرجة الكلية للعدالة الأكاديمية وأبعادها (التوزيعية، الإجرائية، المعلوماتية، التقييمية) لصالح الكليات العملية؛ يدل ذلك على أن طلاب الكليات العملية أكثر إدراكًا حساسية للعدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس من طلاب الكليات النظرية، حيث إن الطلاب ذوي الكليات العملية أكثر تواصلًا مع أعضاء هيئة التدريس، نظرًا لقلة أعدادهم مقارنة بطلاب الكليات النظرية، وبالتالي الفرصة متاحة أمام أعضاء هيئة التدريس بممارسة جميع أشكال العدالة بشكل جيد، وتسمح لهم بالتفاعل المستمر معهم داخل المحاضرات في المواقف التدريسية المختلفة. وقد يرجع ذلك أيضًا إلى طبيعة قدرات طلبة الكليات العملية العالية وقدرتهم على الحكم على أعضاء هيئة التدريس.

وبالنسبة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠١) بين الكليات العملية والعملية نظرية في الدرجة الكلية للعدالة الأكاديمية وأبعادها (التوزيعية، الإجرائية، التفاعلية، التقييمية) لصالح الكليات العملية نظرية. وبين الكليات النظرية والعملية نظرية في الدرجة الكلية للعدالة الأكاديمية وجميع أبعادها لصالح الكليات العملية نظرية؛ ويدل ذلك على أن الكليات العملية نظرية تتوفر فيها العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر طلابهم أكثر من الكليات العملية والنظرية، ومعنى ذلك أن طلاب الكليات العملية والنظرية غير راضية إلى حد ما عن أداء أعضاء هيئة التدريس في عمليات التدريس والتقييم والامتحانات والمعاملات والتفاعلات فيما بينهم، وعن تقديراتهم التي يحصلون عليها بأنها غير مناسبة للجهد الذي يبذلوه وبخاصة في الكليات العملية، ونتائج امتحاناتهم تكون غير مرضية بالمرة، وتتدخل عامل

الواسطة سواء كان في الامتحانات الشفوية أو وضع درجات على التكليفات والشتات والأبحاث المطلوبة منهم مما أثر بالسلب إلى حد ما على إدراكهم للعدالة الاكاديمية لأعضاء هيئة التدريس على عكس طلاب الكليات العملية نظرية، وهي نتيجة غير متوقعة؛ حيث أن الزيادة المطردة والكبيرة في أعداد الطلاب الملتحقين بالكليات العملية نظرية مما لا يتناسب مع الإمكانات البشرية والمادية المتاحة وهو ما يشكل عبئًا على أعضاء هيئة التدريس في ممارستهم لبعض الأدوار الخاصة بهم وبخاصة التفاعل والمشاركة مع الطلاب، وإعطاء كل طالب فرصة للنقاش والتعبير عن رأيه، وأيضًا تؤثر تلك الأعداد على عمليات تقييم الطلاب والامتحانات الشفوية وعمليات التصحيح. ويمكن تفسير ذلك، إلى أن طبيعة مقررات الكليات العملية نظرية تكون أسهل إلى حد ما من مقررات الكليات الآخري مما أدى إلى حصولهم على تقديرات مرتفعة، كما أنه لا يوجد تطبيقات عملية ولا امتحانات شفوية كثيرة، مما يقلل من تدخل عامل الواسطة في هذه الكليات، ويعتمد التقويم على الاختبارات التحصيلية فقط وفي المستويات الدنيا بالمجال المعرفي على وجه العموم، مما أثر عليهم إيجابيًا في إدراكهم للعدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس.

- نتائج الفرض السابع ومناقشتها وتفسيرها:

<u>ينص الفرض السابع على</u>: توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب في إدراكهم للعدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس وأبعادها الفرعية ترجع إلى تقدير السنة السابقة (ممتاز/ جيد جدًا/ جيد/ مقبول/ غير ذلك) لصالح التقدير المرتفع. ولاختبار صحة الفرض تم استخدام تحليل التباين البسيط، وذلك لحساب الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات عينة البحث في العدالة الأكاديمية وأبعادها المختلفة التي ترجع إلى التقدير (ممتاز/ جيد جدًا/ جيد/ مقبول/ غير ذلك "ويشمل منقول بمادة أو مادتين أو باق الإعادة") حيث طُلب من الطلاب أثناء الاستجابة على أدوات البحث كتابة تقديرهم التراكمي في السنة السابقة وقد كانت عينة البحث من الفرقة الرابعة بمختلف الكليات، لما كان للتقدير تأثير فعال على تصورات وإدراكات الطلبة للعدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس، ويتمثل ذلك في الجدول رقم (٢٤) التالي:

جدول (٢٤): نتائج اختبار تحليل التباين لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب على مقياس العدالة الأكاديمية وأبعاده التي ترجع إلى التقدير.

العدالة	مصدر التباين	مجموع	درجات	متوسط	قيمة	مستوى

الأكاديمية		المربعات	الحرية	المربعات	(ف)	الدلالة
العدالة التوزيعية	بين المجموعات	٣٢٢٣,٣٣٧	٤	٨٠٥,٨٣٤	١٣,٣٤٨	٠,٠٠٠ دالة
	داخل المجموعات	٧٥٨٨٣,٧٦١	١٢٥٧	٦٠,٣٦٩		
	المجموع الكلي	٧٩١٠٧,٠٩٧	١٢٦١			
العدالة الإجرائية	بين المجموعات	٤٧١,٢٧٤	٤	١١٧,٨١٨	٣,٢٤٠	٠,٠١٢ دالة
	داخل المجموعات	٤٥٧٠٨,٨٠٩	١٢٥٧	٣٦,٣٦٣		
	المجموع الكلي	٤٦١٨٠,٠٨٢	١٢٦١			
العدالة التفاعلية	بين المجموعات	٣٤٦,١٣٧	٤	٨٦,٥٣٤	١,٤٣٣	٠,٢٢١ غير دالة
	داخل المجموعات	٧٥٩١٨,٨٢٨	١٢٥٧	٦٠,٣٩٧		
	المجموع الكلي	٧٦٢٦٤,٩٦٤	١٢٦١			
العدالة المعلوماتية	بين المجموعات	١٠٣٦,٨١٦	٤	٢٥٩,٢٠٤	٤,٤٢٥	٠,٠٠١ دالة
	داخل المجموعات	٧٣٦٢٧,٣٣١	١٢٥٧	٥٨,٥٧٤		
	المجموع الكلي	٧٤٦٦٤,١٤٧	١٢٦١			
العدالة التقييمية	بين المجموعات	٢٤٣٩,٨٤٧	٤	٦٠٩,٩٦٢	٨,٤١٣	٠,٠٠٠ دالة
	داخل المجموعات	٩١١٣٦,٧٣٩	١٢٥٧	٧٢,٥٠٣		
	المجموع الكلي	٩٣٥٧٦,٥٨٦	١٢٦١			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٢٦٤٠١,٧٧٣	٤	٦٦٠٠,٤٤٣	٥,٦٣١	٠,٠٠٠ دالة
	داخل المجموعات	١٤٧٣٤٤٩,١٩١	١٢٥٧	١١٧٢,١٩٥		
	المجموع الكلي	١٤٩٩٨٥٠,٩٦٤	١٢٦١			

يتضح من نتائج الجدول رقم (٢٤): أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠١) بين متوسطات درجات الطلاب في إدراكهم للعدالة الأكاديمية وأبعادها الأربعة:(العدالة التوزيعية- العدالة الإجرائية- العدالة المعلوماتية- العدالة التقييمية)، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في البعد الثالث (العدالة التفاعلية) ترجع إلى التقدير.

ولمعرفة اتجاه تلك الفروق في العدالة الأكاديمية وأبعادها الأربعة:(العدالة التوزيعية- العدالة الإجرائية- العدالة المعلوماتية- العدالة التقييمية)، التي ترجع إلى التقدير، تم استخدام اختبار "LSD" للمقارنات البعدية، ويتضح ذلك من الجدول رقم (٢٥) التالي:

جدول (٢٥): نتائج اختبار "LSD" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب على مقياس العدالة الأكاديمية وأبعاده التي ترجع إلى التقدير.

العدالة الأكاديمية	التقدير	المتوسط	ممتاز ن =(١٠٢)	جيد جدا ن =(٥٣٣)	جيد ن =(٤٥٩)	مقبول ن =(١٣٥)	غير ذلك ن =(٣٣)
العدالة التوزيعية	ممتاز	٤٢,٢٤	---	٢,٠٩٣**	٤,٤٦٢**	٤,٧٣٩**	٦,٩٩٣**
	جيد جدا	٤٠,١٤		---	٢,٣٦٩**	٢,٦٤٦**	٤,٩٠٠**
	جيد	٣٧,٧٧			---	٠,٢٧٧	٢,٥٣١
	مقبول	٣٧,٥٠				---	٢,٢٥٤
	غير ذلك	٣٥,٢٤					---
العدالة	ممتاز	٣٠,٠٢	---	٠,٤٥٩	١,٠٩٢	١,٤٣٤	٣,٥٦٥**

الإجرائية	جيد جدا	٢٩,٥٦		---	٠,٦٣٣	٠,٩٧٦	**٣,١٠٦
	جيد	٢٨,٩٣			---	٠,٣٤٣	*٢,٤٧٤
	مقبول	٢٨,٥٩				---	٢,١٣١
	غير ذلك	٢٦,٤٥					---
العدالة المعلوماتية	ممتاز	٣٨,٩٧	---	**٢,٠٥٧	*١,٩٤٤	**٢,٩٢٦	**٥,٩٤٠
	جيد جدا	٣٦,٩١		---	٠,١١٢-	٠,٨٦٩	**٣,٨٨٣
	جيد	٣٧,٠٣			---	٠,٩٨٢	**٣,٩٩٦
	مقبول	٣٦,٠٤				---	*٣,٠١٤
	غير ذلك	٣٣,٠٣					---
العدالة التقييمية	ممتاز	٤٤,٩٢	---	٠,٩٦٥	**٣,٠٧٨	**٣,٥١٤	**٦,٣٤٦
	جيد جدا	٤٣,٩٦		---	**٢,١١٤	**٢,٥٤٩	**٥,٣٨١
	جيد	٤١,٨٤			---	٠,٤٣٦	*٣,٢٦٧
	مقبول	٤١,٤١				---	٢,٨٣٢
	غير ذلك	٣٨,٥٨					---
الدرجة الكلية	ممتاز	١٩٤,٤٧	---	٦,٥٢١	**١١,١٦٣	**١٣,٥١٥	**٢٦,٣٨٠
	جيد جدا	١٨٧,٩٥		---	*٤,٦٤٢	*٦,٩٩٤	**١٩,٨٥٨
	جيد	١٨٣,٣١			---	٢,٣٥٢	**١٥,٢١٦
	مقبول	١٨٠,٩٦				---	*١٢,٨٦٥
	غير ذلك	١٦٨,٠٩					---

(**): دال عند مستوى دلالة (٠,٠١) **(*): دال عند مستوى دلالة (٠,٠٥)**

يتضح من نتائج الجدول رقم (٢٥) مايلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التقدير (ممتاز، جيدجدًا) في الدرجة الكلية للعدالة الأكاديمية والأبعاد (الإجرائية، التقيميية)، وبين التقديرات (ممتاز، جيد، مقبول) في بعد (العدالة الإجرائية)، وبين التقديرات (جيد جدًا، جيد، مقبول) في بعد (العدالة الإجرائية، العدالة المعلوماتية)، وبين التقدير (جيد، مقبول) في الدرجة الكلية للعدالة الأكاديمية والأبعاد (التوزيعية، الإجرائية، المعلوماتية، التقيميية)، وبين التقدير (جيد، غير ذلك) في بعد (العدالة التوزيعية)، وبين التقدير (مقبول، غير ذلك) في الأبعاد (التوزيعية، الإجرائية، التقيميية).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠١) بين التقدير (ممتاز، جيد جدًا) في الأبعاد (التوزيعية، المعلوماتية) لصالح التقدير ممتاز، وبين التقدير(ممتاز، جيد) في الدرجة الكلية للعدالة الأكاديمية والأبعاد (التوزيعية، التقيميية) لصالح التقدير ممتاز، وبين التقدير(ممتاز، مقبول) في الدرجة الكلية للعدالة الأكاديمية والأبعاد (التوزيعية، المعلوماتية، التقيميية) لصالح التقدير ممتاز، وبين التقدير(ممتاز، غير ذلك) في الدرجة الكلية للعدالة الأكاديمية والأبعاد (التوزيعية، الإجرائية، المعلوماتية، التقيميية) لصالح التقدير ممتاز، وبين التقديرات (جيد جدًا، جيد، مقبول) في الأبعاد (التوزيعية، التقيميية)

لصالح التقدير جيد جدًا، وبين التقدير (جيد جدًا، غير ذلك) في الدرجة الكلية للعدالة الأكاديمية والأبعاد (التوزيعية، الإجرائية، المعلوماتية، التقيمية) لصالح التقدير جيد جدًا، وبين التقدير (جيد، غير ذلك) في الدرجة الكلية للعدالة الأكاديمية وبعد (العدالة المعلوماتية) لصالح التقدير جيد.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) بين التقدير (ممتاز، جيد) في بعد (المعلوماتية) لصالح التقدير ممتاز، وبين التقديرات (جيد جدًا، جيد، مقبول) في الدرجة الكلية للعدالة الأكاديمية لصالح التقدير جيد جدًا، وبين التقدير (جيد، غير ذلك) في الأبعاد (الإجرائية، التقيمية) لصالح التقدير جيد، وبين التقدير (مقبول، غير ذلك) في الدرجة الكلية للعدالة الأكاديمية وبعد (العدالة المعلوماتية) لصالح التقدير مقبول.

ولمناقشة نتائج الفرض السابع: يتضح أنه تحقق صحة الفرض، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه بحث (هشام فتحي جاد الرب، عثمان حمود الخضر، ٢٠١٦)، حيث أشارت نتائجه عن وجود فروق بين التقديرات في إدراك الطلاب للعدالة الأكاديمية لصالح التقدير المرتفع. **ويمكن تفسير نتائج الفرض السابع؛** التي أوضحت بصفة عامة أنه لا توجد فروق ذات دلالة بين التقديرات (ممتاز، جيد جدً) في إدراك الطلاب للعدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين جميع التقديرات (ممتاز، جيد جدًا، جيد، مقبول، غير ذلك) في إدراك الطلاب للعدالة الأكاديمية وجاءت هذه الفروق لصالح التقدير المرتفع، وهذه نتيجة منطقية ومتوقعة؛ مما يشير إلى أن الطالب المتفوق الحاصل على تقدير مرتفع يكون أكثر ميلًا وربما أكثر حساسية في إدراك العدالة الأكاديمية مقارنة بزملاؤه الأقل في المستوى الأكاديمي والتقدير. ويمكن تفسير ذلك؛ أن الطلاب الذين يحصلون على تقديرات مرتفعة يكون لديهم نظرة إيجابية في معظم الامور مما يؤثر على إدراكهم للعدالة الاكاديمية لأعضاء هيئة التدريس على عكس الطلاب الحاصلين عل تقديرات منخفضة، حيث يرون أنهم يحصلون على تقديرات تُناسب الجهد الذي يبذلوه، وأن أعضاء هيئة التدريس يتحروا الدقة والعدل في تصحيح أوراق الطلاب الامتحانية والتكليفات والامتحانات الشفوية، وأن أعضاء هيئة التدريس يعاملوا جميع الطلاب بلطف واحترام، ويوفروا جو من الألفة والمحبة بينهم وبين

الطلبة، ويعطيهم فرصة للحوار والمناقشة مع الطلبة داخل المحاضرات، ويحترموا آراء الطلبة الشخصية واقتراحاتهم سوا فيما يخص المقرر أو أي قررات آخرى تخصهم.

- نتائج الفرض الثامن ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض الثامن على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من الذكور والإناث في الاندماج الجامعي لدى طلاب الجامعة وأبعاده الفرعية. ولاختبار صحة الفرض تم استخدام اختبار(ت) لدى عينتين مستقلتين، وذلك لحساب الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات كل من الذكور والإناث في الاندماج الجامعي وأبعاده الفرعية، والجدول رقم (٢٦) يوضح ذلك تفصيلاً:

جدول (٢٦): نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات كل من الذكور والإناث في الاندماج الجامعي ن= (١٢٦٢).

المتغـــــير	ذكـــــور (ن= ٣١٩)		إنـــــاث (ن= ٩٤٣)		قيمة (ت)
الاندماج الجامعي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
الاندماج السلوكي	٣٨,٥٨	٦,١٨٥	٣٩,٧٧	٥,١٢٨	-٣,٠٧٦**
الاندماج الانفعالي	٣٧,٩٤	٦,٧٧٦	٣٩,١٤	٦,٣٢٢	-٢,٨٨٩**
الاندماج المعرفي	٤٠,٨٣	٦,٥٩١	٤١,٦٣	٥,٧٢١	-١,٩١٨*
الدرجة الكلية	١١٧,٣٥	١٧,٥٣٦	١٢٠,٥٣	١٥,٠٨٤	-٣,١٢٠**

(**): دال عند مستوى دلالة (٠,٠١) **(*): دال عند مستوى دلالة (٠,٠٥)**

يتضح من الجدول رقم (٢٦): أنـه توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية (عنـد مسـتوى ٠,٠١) بين متوسطات درجات كل من الذكور والإناث في الدرجة الكلية للاندماج الجامعي وفي البعد الأول والثـاني (الانـدماج السـلوكي- الانـدماج الانفعـالي) علـى التـوالي لصـالح متوسـط درجات الإناث. ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) بين متوسطات درجات كل من الذكور والإناث في البعد الثالث (الاندماج المعرفي) لصالح متوسط درجات الإناث.

ولمناقشة نتائج الفرض الثامن: يتضح أنه لم يتحقق الفرض، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه بحث "وانج وآخرون" (Wang et al., 2011)، حيث أشارت نتائجه إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في الاندماج السلوكي والانفعالي لصالح الإناث، وفي الاندماج المعرفي لصالح الذكور. بينما لم تتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث كل من (شيري مسعد حليم، ٢٠١٥)، (وصل الله عبدالله السواط، ٢٠١٥)، (صفاء علي أحمد، ٢٠١٦) التي أشارت إلى أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في الاندماج الأكاديمي وأبعاده:(السلوكي- المعرفي- الانفعالي). **ويمكن تفسير نتائج الفرض الثامن؛** التي أوضحت وجود فروق بين الذكور والإناث في الاندماج الجامعي وأبعاده الثلاثة لصالح الإناث، بأن الإناث أكثر مشاركة واهتمام ويبذلن المزيد من الجهد في أداء مهام وأنشطة التعلم المكلفن بهن، ولديهن المثابرة والصبر في تحقيق أهدافهن المرغوبة ومواجهة الصعوبات، وأكثرن مشاركة وإيجابية في أنشطة الكلية والجامعة. ولديهن اتجاه إيجابي نحو الجامعة بما فيها من زملاء وأساتذة وإداريين. وقد يرجع ذلك إلى زيادة نسبة عدد الإناث عن الذكور في كليات الجامعة، مما يترتب على ذلك أن يكون الإناث

أكثر مشاركة من الذكور داخل المحاضرات وفي الأنشطة الجامعية الآخرى. ويدل ذلك على أن الإناث أكثر حبًا وحرصًا واهتمامًا بالمذاكرة من أجل الحصول على تقدير مرتفع من الذكور. ويهتمن بحضور المحاضرات والسكاشن أكثر، فهن أكثر اهتمامًا من الذكور، وحريصين على أداء ما يُطلب منهن من مهام وتكليفات وأبحاث. كما أن الإناث أكثر غيرة من بعضهم البعض مما يدفعهم إلى المشاركة والاهتمام والمنافسة فيما بينهن من أجل إثبات شخصيتهم في المجتمع بأن لهن الحق في التعليم إلى أن وصلن بهن الأمر أن تفوقن عن الذكور، واصبحن الأوائل في جميع المراحل التعليمية.

وقد يرجع ذلك أيضًا إلى أن غالبية الإناث بطبعهن لديهن الحس الفني مرتفع واهتمامهن بكل جميل وجديد بعكس الذكور، ويفضلن المشاركة بشكل كبير وفعال، بسبب حب الإناث للظهور والتفوق والإبداع وحب العلم والمعرفة عن الذكور. ولديهن المزيد من الطموح لتحقيق مزيد من التقدم والنجاح، كما لديهن دافعية وحب المشاركة في الأنشطة وحب الاستطلاع للرغبة في اكتساب معلومات وخبرات جديدة في كافة المجالات والاعتماد على النفس وتحقيق واثبات ذاتهن وتغيير نظرة المجتمع لهن. ومن الممكن أيضًا أن معظم الأنشطة تلائم الإناث عن الذكور. وكذلك عدم حضور غالبية الذكور المحاضرات إلا في أيام تسليم الشيتات والتكليفات والأبحاث أو حضور المحاضرة الأخيرة فقط من أجل معرفة المنهج ونظام الامتحان. حيث إن غالبية الذكور يعملون بجانب الدراسة بسبب كثرة أعباء الحياة لمساعدة أنفسهم والأسرة أيضًا، في حين أن الإناث متفرغين للدراسة والمذاكرة فقط. كما أن الذكور دائمًا مشغولين بمستقبلهم والعمل بعد التخرج من أجل كسب المال فليس لديهم الوقت الكافي للمشاركة في هذه الأنشطة وبخاصة الأنشطة الترفيهية.

كما يرجع ذلك أيضًا إلى أن الإناث لديهن قدرة أكبر على استخدام مهارات الاستذكار الفعال، وتنظيم الوقت وإدارته، ولديهن تنظيم ذاتي وفاعلية ذاتية أكاديمية أكثر من الذكور، ويتمتعن بالجدية والاهتمام الزائد، وعدم وجود المشتتات الكثيرة لدى الإناث كما هي لدى الذكور كمجموعة من الرفاق والسهر خارج البيت وغير ذلك، كما أن رغبة الإناث في الحصول على المؤهل العلمي وتوقعات المجتمع منهن أعلى من الذكور، حيث يلاحظ بشكل عام أن الإناث أكثر اهتمامًا بالدراسة من الذكور.

- نتائج الفرض التاسع ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض التاسع على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في الاندماج الجامعي وأبعاده الفرعية ترجع إلى نوع الدراسة (عملية/ نظرية/ عملية نظرية). ولاختبار صحة الفرض تم استخدام تحليل التباين البسيط، وذلك لحساب الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات الطلاب في الاندماج الجامعي وأبعاده الفرعية التي ترجع إلى نوع الدراسة، ويتمثل ذلك في الجدول رقم (٢٧) التالي:

جدول (٢٧): نتائج اختبار تحليل التباين لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب على مقياس الاندماج الجامعي وأبعاده التي ترجع إلى نوع الدراسة.

الاندماج الجامعي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الاندماج السلوكي	بين المجموعات	٦٦٠,٣١٦	٢	٣٣٠,١٥٨	١١,٣٥٤	٠,٠٠٠ دالة
	داخل المجموعات	٣٦٦٠٩,٧٨٦	١٢٥٩	٢٩,٠٧٨		
	المجموع الكلي	٣٧٢٧٠,١٠٢	١٢٦١			
الاندماج الانفعالي	بين المجموعات	٧٣٧,٤٩٥	٢	٣٦٨,٧٤٨	٨,٩٥٣	٠,٠٠٠ دالة
	داخل المجموعات	٥١٨٥٤,٢٠٥	١٢٥٩	٤١,١٨٧		
	المجموع الكلي	٥٢٥٩١,٧٠٠	١٢٦١			
الاندماج المعرفي	بين المجموعات	١٢٩٤,٩٧٧	٢	٦٤٧,٤٨٩	١٨,٧٣٩	٠,٠٠٠ دالة
	داخل المجموعات	٤٣٥٠١,٦٧٠	١٢٥٩	٣٤,٥٥٣		
	المجموع الكلي	٤٤٧٩٦,٦٤٧	١٢٦١			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٧٥٩٢,٧٨٥	٢	٣٧٩٦,٣٩٣	١٥,٥٧٣	٠,٠٠٠ دالة
	داخل المجموعات	٣٠٦٩٢٣,٦١٤	١٢٥٩	٢٤٣,٧٨٤		
	المجموع الكلي	٣١٤٥١٦,٣٩٩	١٢٦١			

يتضح من نتائج الجدول رقم (٢٧): أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠,١) بين متوسطات درجات الطلاب في الاندماج الجامعي وأبعاده الثلاثة ترجع إلى نوع الدراسة.

ولمعرفة اتجاه تلك الفروق في الاندماج الجامعي وأبعاده الفرعية التي ترجع إلى نوع الدراسة، تم استخدام اختبار "LSD" للمقارنات البعدية، ويتضح ذلك من الجدول رقم (٢٨) التالي:

جدول (٢٨): نتائج اختبار "LSD" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب على مقياس الاندماج الجامعي التي ترجع إلى نوع الدراسة.

الاندماج الجامعي	الكلية	المتوسط	عملية ن =(٤٧٦)	نظرية ن =(٣٤٣)	عملية نظرية ن =(٤٤٣)

الاندماج السلوكي	عملية	٣٨,٧٢	---	٠,٥٧٧-	١,٦٧٩-**
	نظرية	٣٩,٣٠		---	١,١٠٢-**
	عملية نظرية	٤٠,٤٠			---
الاندماج الانفعالي	عملية	٣٨,٢١	---	٠,١٥٥-	١,٦٦١-**
	نظرية	٣٨,٣٧		---	١,٥٠٦-**
	عملية نظرية	٣٩,٨٧			---
الاندماج المعرفي	عملية	٤٠,٢٣	---	١,٣٣٢-**	٢,٣٦٧-**
	نظرية	٤١,٥٧		---	١,٠٣٥-*
	عملية نظرية	٤٢,٦٠			---
الدرجة الكلية	عملية	١١٧,١٧	---	٢,٠٦٤-	٥,٧٠٨-**
	نظرية	١١٩,٢٣		---	٣,٦٤٣-**
	عملية نظرية	١٢٢,٨٧			---

(**): دال عند مستوى دلالة (٠,٠١) **(*): دال عند مستوى دلالة (٠,٠٥)**

يتضح من نتائج الجدول رقم (٢٨) مايلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الكليات العملية والنظرية في الدرجة الكلية للاندماج الجامعي والأبعاد (السلوكي، الانفعالي).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠١) بين الكليات العملية والعملية نظرية في الدرجة الكلية للاندماج الجامعي وجميع أبعاده لصالح الكليات العملية نظرية. وبين الكليات النظرية والعملية نظرية في الدرجة الكلية للاندماج الجامعي والأبعاد (السلوكي، الانفعالي) لصالح الكليات العملية نظرية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) بين الكليات النظرية والعملية نظرية في بعد (الاندماج المعرفي) لصالح الكليات العملية نظرية.

ولمناقشة نتائج الفرض التاسع: يتضح أنه لم يتحقق الفرض، ولا يوجد بحوث سابقة – في حدود إطلاع الباحثة– اهتمت بالتعرف على الفروق في الاندماج الجامعي وأبعاده التي ترجع إلى نوع الدراسة. **ويمكن تفسير نتائج الفرض التاسع؛** التي أوضحت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الكليات العملية والنظرية في الدرجة الكلية للاندماج الجامعي والأبعاد (السلوكي، الانفعالي)، بينما جاءت الفروق الآخرى بين الكليات العملية والنظرية والعملية نظرية في الاندماج الجامعي وأبعاده الثلاثة لصالح الكليات العملية نظرية؛ مما يدل ذلك على أن طلاب الكليات العملية والنظرية على نفس الدرجة من المشاركة في المحاضرات والأنشطة

الجامعية، ولكن طلاب الكليات العملية نظرية أكثر مشاركة منهم واندماجًا في مهام وأنشطة التعلم والجامعة، وذلك نتيجة غير متوقعة إلى حد ما؛ حيث أنني كنت أتوقع أن طلاب الكليات العملية أكثر اندماجًا من طلاب الكليات النظرية والعملية نظرية، لأن الطلاب ذوي الكليات العملية أكثر تواصلًا مع زملائهم وأعضاء هيئة التدريس، نظرًا لقلة أعدادهم مقارنة بطلاب الكليات النظرية والعملية نظرية، وبالتالي الفرصة متاحة أمامهم بشكل أكبر للتواصل والتفاعل المستمر والحوار والمناقشة داخل المحاضرات. وأن طبيعة الدراسة سواء في الكليات العلمية أو النظرية أو العملية نظرية تتطلب اندماجًا متساويًا من جميع الأنواع لتحقيق أفضل نواتج التعلم، كما أن جميع الطلاب بصرف النظر عن تخصصاتهم الأكاديمية يحتاجون بذل المزيد من الجهد، واكتساب السلوكيات الفعالة، وأداء التكليفات والبحوث العلمية، والمشاركة في الأنشطة المختلفة لتحقيق التفوق والنجاح الأكاديمي. وأن جميع الطلاب يحتاجون للتواصل مع زملائهم وأعضاء هيئة التدريس، وذلك لحل المشكلات التي تواجهم والتي تعوق تفوقهم الدراسي، كما أن طلاب الجامعة بمختلف تخصصاتهم يحتاجون إلى المثابرة في أداء التكليفات والمهام التعليمية حتى يتمكنوا من الوصول إلى النجاح، وتحقيق التميز الذي يساعدهم على المنافسة الأكاديمية. وأن الجوانب السلوكية والمعرفية والانفعالية التي يتضمنها الاندماج يحتاجها جميع الطلاب من أجل الوصول إلى نواتج تعلم أفضل. وأنهم لهم نفس متطلبات الإعداد التربوي والأكاديمي، فضلاً عن المتطلبات العملية والتطبيقية للتخصص الدراسي، أي أن جوانب التشابه بينهما أكثر من جوانب الاختلاف الموجودة بينهما.

ولكن يمكن تفسير أن الكليات العملية نظرية أكثر اندماجًا بأن ذلك قد يرجع إلى؛ أن الكليات العملية تتطلب مزيد من الجهد والإتقان في دراساتهم للمقررات الدراسية، ربما تؤدي بهم إلى ضغط نفسي وعبء دراسي مما قد يؤثر بشكل أو بآخر على مستوى مشاركتهم واندماجهم وبصفة خاصة في الأنشطة الترفيهية، ومن الممكن أنهم يعتمدون على الدروس الخصوصية بشكل أكثر. في حين أن طلاب الكليات العملية نظرية قد يكون لديهم مزيد من وقت الفراغ الذي يستغله بعضهم في حضور الندوات التثقيفية والدورات والبرامج التدريبية التي تهدف إلى تنمية المهارات المختلفة لديهم. وكذلك سهولة بعض المقررات الدراسية بعكس الكليات العملية.

- نتائج الفرض العاشر ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض العاشر على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في الاندماج الجامعي وأبعاده الفرعية ترجع إلى تقدير السنة السابقة (ممتاز/ جيد جدًا/ جيد/ مقبول/ غير ذلك). ولاختبار صحة الفرض تم استخدام تحليل التباين البسيط، وذلك لحساب الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات الطلاب في الاندماج الجامعي وأبعاده الفرعية التي ترجع إلى التقدير، ويتمثل ذلك في الجدول رقم (٢٩) التالي:

جدول (٢٩): نتائج اختبار تحليل التباين لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب على مقياس الاندماج الجامعي وأبعاده التي ترجع إلى التقدير.

الاندماج الجامعي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الاندماج السلوكي	بين المجموعات	١٠٧١,٧١٦	٤	٢٦٧,٩٢٩	٩,٣٠٤	٠,٠٠٠ دالة
	داخل المجموعات	٣٦١٩٨,٣٨٦	١٢٥٧	٥٦,٢٦٥		
	المجموع الكلي	٣٧٢٧٠,١٠٢	١٢٦١			
الاندماج الانفعالي	بين المجموعات	٩٥٦,١١٧	٤	٢٤١,٢٧٩	٥,٨٧٥	٠,٠٠٠ دالة
	داخل المجموعات	٥١٦٢٦,٥٨٣	١٢٥٧	٤١,٠٧١		
	المجموع الكلي	٥٢٥٩١,٧٠٠	١٢٦١			
الاندماج المعرفي	بين المجموعات	٩٨٥,١٣٣	٤	٢٤٦,٢٨٣	٧,٠٦٦	٠,٠٠٠ دالة
	داخل المجموعات	٤٣٨١١,٥١٤	١٢٥٧	٣٤,٨٥٤		
	المجموع الكلي	٤٤٧٩٦,٦٤٧	١٢٦١			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٨٢٨٥,٢٧٨	٤	٢٠٧١,٣١٩	٨,٥٠٢	٠,٠٠٠ دالة
	داخل المجموعات	٣٠٦٢٣١,١٢١	١٢٥٧	٢٤٣,٦٢١		
	المجموع الكلي	٣١٤٥١٦,٣٩٩	١٢٦١			

يتضح من نتائج الجدول رقم (٢٩): أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠١) بين متوسطات درجات الطلاب في الاندماج الجامعي وأبعاده الثلاثة ترجع إلى التقدير.

ولمعرفة اتجاه تلك الفروق في الاندماج الجامعي وأبعاده الثلاثة التي ترجع إلى التقدير، تم استخدام اختبار "LSD" للمقارنات البعدية، ويتضح ذلك من الجدول رقم (٣٠) التالي:

جدول (٣٠): نتائج اختبار "LSD" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب على مقياس الاندماج الجامعي التي ترجع إلى التقدير.

الاندماج الجامعي	التقدير	المتوسط	ممتاز ن =(١٠٢)	جيد جدا ن =(٥٣٣)	جيد ن =(٤٥٩)	مقبول ن =(١٣٥)	غير ذلك ن =(٣٣)
الاندماج السلوكي	ممتاز	٤١,٩٥	---	**٢,٢٢٧	**٢,٧٩٨	**٣,٩٣٦	**٤,٠١٢
	جيد جدا	٣٩,٧٢		---	٠,٥٧٢	**١,٧٠٩	١,٧٨٥

	جيد	٣٩,١٥			---	*١,١٣٨	١,٢١٣
	مقبول	٣٨,٠١				---	٠,٠٧٥
	غير ذلك	٣٧,٩٤					---
الاندماج الانفعالي	ممتاز	٤١,٤١	---	**٢,٦٣٧	**٢,٦٧٣	**٣,٣٢٣	**٥,٠٧٨
	جيد جدا	٣٨,٧٧		---	٠,٠٣٦	٠,٦٨٦	*٢,٤٤٢
	جيد	٣٨,٧٤			---	٠,٦٥٠	*٢,٤٠٥
	مقبول	٣٨,٠٩				---	١,٧٥٦
	غير ذلك	٣٦,٣٣					---
الاندماج المعرفي	ممتاز	٤٣,٢٥	---	*١,٢٧٢	**٢,٣٥٥	**٣,٣٤٤	**٢,٩٥٢
	جيد جدا	٤١,٩٨		---	**١,٠٨٣	**٢,٠٧٢	١,٦٨٠
	جيد	٤٠,٩٠			---	٠,٩٨٩	٠,٥٩٧
	مقبول	٣٩,٩١				---	٠,٣٩٢-
	غير ذلك	٤٠,٣٠					---
الدرجة الكلية	ممتاز	١٢٦,٦٢	---	**٦,١٣٥	**٧,٨٢٧	**١٠,٦٠٣	**١٢,٠٤٢
	جيد جدا	١٢٠,٤٨		---	١,٦٩١	**٤,٤٦٧	*٥,٩٠٦
	جيد	١١٨,٧٩			---	٢,٧٧٦	٤,٢١٥
	مقبول	١١٦,٠١				---	١,٤٣٩
	غير ذلك	١١٤,٥٨					---

يتضح من نتائج الجدول رقم (٣٠) مايلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التقدير (جيد جدًا، جيد) في الدرجة الكلية للاندماج الجامعي والأبعاد (السلوكي، الانفعالي). وبين التقدير (جيد جدًا، مقبول) في بعد (الاندماج الانفعالي). وبين التقدير (جيد جدًا، غير ذلك) في الأبعاد (السلوكي، المعرفي). وبين التقدير (جيد، مقبول) في الدرجة الكلية للاندماج الجامعي والأبعاد (الانفعالي، المعرفي). وبين التقدير (جيد، غير ذلك) في الدرجة الكلية للاندماج الجامعي والأبعاد (السلوكي، المعرفي). وبين التقدير (مقبول، غير ذلك) في الدرجة الكلية للاندماج الجامعي وأبعاده الثلاثة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠١) بين التقدير (ممتاز) وكل من التقديرات (جيد جدًا/ جيد/ مقبول/ غير ذلك) في الدرجة الكلية للاندماج الجامعي والأبعاد (السلوكي، الانفعالي) لصالح التقدير ممتاز. وبين التقدير (ممتاز) وكل من التقديرات (جيد/ مقبول/ غير ذلك) في بعد (الاندماج المعرفي) لصالح التقدير ممتاز. وبين التقدير (جيد جدًا، مقبول) في الدرجة الكلية للاندماج الجامعي والأبعاد (السلوكي،

المعرفي) لصالح التقدير جيد جدًا. وبين التقدير (جيد جدًا، جيد) في بعد (الاندماج المعرفي) لصالح التقدير جيد جدًا.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) بين التقدير (جيد جدًا، غير ذلك) في الدرجة الكلية للاندماج الجامعي وبعد (الاندماج الانفعالي) لصالح التقدير جيد جدًا. وبين التقدير (جيد، مقبول) في بعد (الاندماج السلوكي) لصالح التقدير جيد. وبين التقدير (جيد، غير ذلك) في بعد (الاندماج الانفعالي) لصالح التقدير جيد.

ولمناقشة نتائج الفرض العاشر: يتضح أنه لم يتحقق الفرض، ولا يوجد بحوث سابقة – في حدود إطلاع الباحثة– اهتمت بالتعرف على الفروق في الاندماج الجامعي وأبعاده ترجع إلى التقدير. **ويمكن تفسير نتائج الفرض العاشر**؛ التي أوضحت بصفة عامة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين جميع الطلاب ذوي التقديرات:(ممتاز، جيد جدًا، جيد، مقبول، غير ذلك) في الدرجة الكلية للاندماج الجامعي وأبعاده الثلاثة وجاءت هذه الفروق لصالح الطلاب ذوي التقدير المرتفع، وهذه نتيجة منطقية ومتوقعة، مما يشير إلى أن الطالب المتفوق الحاصل على تقدير مرتفع يكون أكثر ميلًا وحرصًا على المشاركة بفاعلية في المحاضرات والأنشطة اللامنهجية سواء في الكلية أو الجامعة مقارنة بزملاؤه الأقل في المستوى الأكاديمي والتقدير. ويمكن تفسير ذلك؛ أن الطلاب الذين يحصلون على تقديرات مرتفعة يكون لديهم نظرة إيجابية واتجاه إيجابي في معظم الامور مما يؤثر على مستوى ممارساتهم ومشاركتهم داخل المحاضرات أو خارجها، وعلى درجة حبهم للجامعة وتقدير قيمتها، وعلى مستوى تواصلهم وتفاعلهم مع زملاؤه وأساتذتهم، على عكس الطلاب الحاصلين على تقديرات منخفضة.

وقد يرجع ذلك أيضًا إلى؛ أن الطلاب الحاصلين على تقديرات مرتفعة يكون أكثر اهتمامًا والتزامًا بحضور المحاضرات، وانتبهًا أثناء شرح المحاضرات، ويشعرون بالنشاط والحماس أثناء تواجدهم في المحاضرات، ويشاركون بإيجابية في المناقشات والأنشطة داخل المحاضرات، وأكثر حرصًا على أداء المهام والتكليفات والأبحاث المطلوب إنجازها وتسليمها في الوقت المحدد. ويشاركون في المؤتمرات والندوات العلمية والأنشطة الترفيهية والثقافية بفاعلية وإيجابية، وتربطهم علاقات ودية بينهم وبين أعضاء هيئة التدريس وبين زملائهم، وأكثر حبًا للكلية والجامعة وتقدير قيمتهم على عكس الطلاب الحاصلين على تقديرات منخفضة..

توصيـــــات البحـــــث:

بناءً على ما سبق من إطار نظري وبحوث سابقة، وفي ضوء ما انتهى إليه هذا البحث من نتائج فإن الباحثة استطاعت أن تستخلص منها بعض التوصيات على امل أن تسهم في تفعيل دور العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في تحقيق الاندماج الجامعي لدى الطلاب، والاستفادة بأفضل صورة ممكنة لبقاء عملية التعليم قوية إيجابية وتجنب مخاطر تسرب الطلاب من التعليم بقدر الإمكان؛ ومنها ما يلي:

١- ضرورة تفعيل العدالة الأكاديمية من خلال توعية رؤساء الجامعات والعمداء وأعضاء هيئة التدريس بأهميتها ومساعدتهم على تفعيلها في الواقع الجامعي بالصورة المرجوة، لأنها تترك آثارًا حاسمة وبالغة الدلالة في اندماج الطالب جامعيًا والمشاركة بفاعلية في جميع أنشطة الجامعة.

٢- ضرورة تعزيز المجتمع لعدالة الجامعات ودعمها لتأدية رسالتها تشريعًا وإعلاميًا، فعضو هيئة التدريس العادل وحده لا يكفي، إذ لابد أن تكون الكلية والجامعة معه عادلة، والكلية والجامعة العادلة وحدها لا تكفي إذ لابد أن يكون المجتمع والقائمين عليه عادلًا.

٣- ضرورة توفير برامج تنمية مهنية لتدريب أعضاء هيئة التدريس على فهم العدالة الأكاديمية، ومتطلبات القيام بدورهم، بحيث تُسهم في تحسين أدائهم وقيامهم بأدوارهم المتوقعة في تطوير العملية التعليمية. والتركيز في محتوى تلك البرامج على الجوانب العملية والتطبيقية المرتبطة بالعدالة الأكاديمية.

٤- ضرورة لفت انتباه أعضاء هيئة التدريس إلى أن ممارساتهم داخل قاعات الدراسة مرتبطة إيجابيًا باندماج وانخراط الطلاب في العملية التعليمية، وجعل التعلم عملًا ممتعًا حتى يصبح الطالب مشاركًا إيجابيًا في جميع مهام التعلم وأنشطة الكلية والجامعة، وأنهم يمثلون عنصرًا فعالًا في جعل بيئة التعلم جاذبة ومحببة للطلاب أو طاردة ومنفرة من التعلم.

٥- أهمية عقد دورات تدريبية وحلقات بحثية لأعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة حول التدريس الجامعي، والبحث عن صيغ جديدة لتنمية مهارات التفاعل بينهم وبين الطلاب في ظل الأعداد الكبيرة التي تشهدها الجامعات الآن.

٦- لابد أن تعمل إدارة الجامعة على خلق الوعي لدى جميع أعضاء هيئة التدريس عن أهمية اندماج الطالب في جميع أنشطة الجامعة، وآخذ آراء الطلبة في الاعتبار في عملية اتخاذ المزيد من القرارات الأساسية في الشئون المرتبطة بالطلبة.

٧- ضرورة الكشف عن المشكلات الدراسية التي تواجه الطلبة؛ لأن معرفة تلك المشكلات يؤدي إلى وضعها في بؤرة انتباه القائمين على تصميم البرامج الإرشادية التي تساعدهم على توافقهم واندماجهم في تلك المرحلة.

٨- ضرورة التأكيد على مسئولية الأساتذة والطلبة معًا عن خلق بيئة تعلم إنسانية مناخها أخلاقي إيجابي، وتوعيتهم بمفهوم الاندماج وأهميته في العملية التعليمية وأن تحقيقه مسئوليتهم بالدرجة الكبرى.

٩- ضرورة الاهتمام برفع مستوى الاندماج الجامعي لدى الطلبة لما له من أثر إيجابي على تحصيلهم العلمي وتوافقهم الدراسي والمهني بعد الانتهاء من الدراسة الجامعية والالتحاق بالمهنة.

البحوث المقترحة:

ترى الباحثة إمكانية القيام ببحوث أخرى في مجال العدالة الأكاديمية والاندماج في الحياة الجامعية بحيث تتناول الموضوعات العلمية التالية:

- الكشف عن العوامل المؤثرة في إدراك الطلاب للعدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة.
- الكشف عن العلاقة بين العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس والنمو الخلقي والقيم الأخلاقية والنسق القيمي لديهم.
- إجراء مزيد من البحوث حول تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة ورؤساء الأقسام والعمداء وغيرهم ممن لهم صلة وثيقة بالعملية التعليمية.
- فعالية برنامج إرشادي لتحسين تصورات طلاب وطالبات المرحلة الجامعية عن العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس.

- التعرف على الفروق بين العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة في إدراكهم للعدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس والاندماج الجامعي لديهم.
- دراسة العلاقة بين الاندماج الجامعي والكفاءة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.
- دراسة العلاقة بين العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس ومتغيرات أخرى مثل:(الدافعية الأكاديمية- الابداع الانفعالي- الكفاءة الأكاديمية- العنف الطلابي- الانتماء الجامعي) لدى طلاب الجامعة.
- دراسة العلاقة بين العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس ومؤشرات الجودة والاعتماد الأكاديمي بالجامعات.

مـــــراجـــــــــــع البحـــــــــث

أولاً: المراجـــــع العربيـــــة:

١- إحسان شكري عطية (٢٠١٥). العدالة المدرسية والدعم الانفعالي المدرك من المعلم وعلاقتهما بالانتماء المدرسي لطلاب المرحلة الثانوية العامة. **رسالة دكتوراه (غير منشورة)**، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٢- امحمد تيغزة (٢٠١٧). توجهات حديثة في تقدير صدق وثبات درجات أدوات القياس: تحليل نظري تقويمي وتطبيقي. **مجلة العلوم النفسية والتربوية**، المجلد (٤)، العدد (١)، ص ص ٧-٢٩.

٣- سناء محمود الدخل الله (٢٠١٣). العدالة التنظيمية وعلاقتها بسلوك المواطنة لدى معلمي ومعلمات المدارس الحكومية والثانوية في محافظة جرش. **رسالة ماجستير (غير منشورة)**، كلية العلوم التربوية، جامعة جرش، الأردن.

٤- سيد محمدي صميدة حسن (٢٠١٥). التنبؤ بالاندماج الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال المناخ المدرسي المدرك والذكاء الانفعالي. **مجلة كلية التربية، جامعة الاسكندرية**، المجلد (٢٥)، العدد (١)، ص ص ٣٩٣-٥٠٠.

٥- شيري مسعد حليم (٢٠١٥). الدافعية الأكاديمية وعلاقتها بالاندماج المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة دراسات عربية في علم النفس، مصر**، المجلد (١٤)، العدد (١)، ص ص ٨٩-١٦٢.

٦- صفاء علي أحمد عفيفي (٢٠١٦). الإسهام النسبي للإبداع الانفعالي واستراتيجيات الدراسة في أبعاد الاندماج الأكاديمي في ضوء النوع والتخصص لدى طلاب الجامعة. **مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، كلية التربية، جامعة عين شمس**، المجلد (٤٠)، العدد (٣)، ص ص ٦٢-٢٠٢.

٧- صلاح محمد سامي إسماعيل (٢٠١٣). العدالة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس بكلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان. **مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، مصر**، المجلد (١٣)، العدد (٣٥)، ص ص ٥٦٨٩-٥٧٨٧.

٨- عبد الرؤوف أحمد الطلاع، بسام محمد أبو حشيش (٢٠٠٩). العدالة التنظيمية وعلاقتها بالاغتراب النفسي: دراسة تطبيقية على العاملين في جامعة الأقصى بغزة. **مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر**، المجلد (٣)، العدد (١٤٣)، ص ص ١٣٧-١٧٦.

٩- عدنان محمد عبده القاضي (٢٠١٢). الذكاء الوجداني وعلاقته بالاندماج الجامعي لدى طلبة كلية التربية جامعة تعز. **المجلة العربية لتطوير التفوق، مركز تطوير التفوق**، المجلد (٣)، العدد (٤)، ص ص ٢٦-٨٠.

١٠- عزت عبد الحميد محمد حسن (٢٠٠٨). **الإحصاء المتقدم للعلوم التربوية والنفسية والإجتماعية، تطبيقات باستخدام برنامج ليزرل LISREL 8.8**. بنها: دار المصطفى للطباعة والنشر.

١١- علي زيد الزعبي (٢٠١١). المشاركة والاندماج الاجتماعي: الأسس النظرية والإجراءات التطبيقية. **حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية، الكويت**، الرسالة (٣٤٦)، الحولية (٣٢)، ص ص ٨-٩٦.

١٢- محرم يحيي محمد عفيفي (٢٠١٠). فاعلية برنامج مقترح في علوم الأرض والفضاء في تنمية بعض أبعاد التنور الفضائي والاندماج في التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة التربية العلمية، مصر**، المجلد (١٣)، العدد (٥)، ص ص ٩٩-١٣٨.

١٣- محمود محمد شبيب حسن (٢٠٠٥). بعض خصائص بيئة التعلم كما يدركها طلاب كلية المعلمين بالرس وعلاقتها بالاندماج والاستمتاع بالتعلم لديهم. **مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط**، المجلد (٢١)، العدد (١)، ص ص٩٠-١٣٦.

١٤- مسعد ربيع عبدالله أبو العلا (٢٠١١). نمذجة العلاقات بين توجهات الهدف وفعالية الذات والاندماج المدرسي والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية**، المجلد (٢٦)، العدد (١)، ص ص ٢٥٧-٣٠٢.

١٥- معاوية محمود أبو عزال، شفيق فلاح علاونة (٢٠١٠). العدالة المدرسية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية المدركة لدى عينة من تلاميذ المدارس الأساسية في محافظة إربد "دراسة تطويرية". **مجلة جامعة دمشق**، المجلد (٢٦)، العدد (٤)، ص ص ٢٨٥-٣١٧.

١٦- هشام فتحي جاد الرب، عثمان حمود الخضر (٢٠١٦). إدراك العدالة الأكاديمية لدى طلبة علم النفس قبل وبعد معرفة نتائج تقييم المقرر. **المجلة التربوية، الكويت**، المجلد (٣٠)، العدد (١٢٠)، ص ص ١٥-٦٠.

١٧- وصل الله عبد الله السواط (٢٠١٥). مستوى الرضا عن خدمات الإرشاد الأكاديمي وعلاقته بالاندماج النفسي والمعرفي لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر**، الجزء الثاني، (١٦٥)، ص ص٣٦٥-٤٠٥.

١٨- وفاء حسن مرسي (٢٠١١). العدالة الأكاديمية لعضو هيئة التدريس: مدخل لتحقيق جودة الأداء الأكاديمي الجامعي "الواقع وسبل التفعيل". **مجلة رابطة التربية الحديثة، مصر**، السنة (الرابعة)، المجلد (٤)، العدد (٩)، ص ص ٢١٦-٣٤١.

ثانيًا: المراجـــع الأجنبيـــة:

19- Ahlfeldt, S.; Mehta, S. & Sellnow, T. (2005). Measurement and analysis of student engagement in university classes where varying levels of PBL methods of instruction are in use. **Higher Education Research & Development,** Vol. 24, No. 1, Pp. 5–20.

20- Akey, T. (2006). School context, student attitudes and behavior, and academic achievement: An exploratory analysis. **New York: MDRC, Building Knowledge to Improve Social Policy, http://www.mdrc. org/publication.**

21- Al-Alwan, A. (2014). Modeling the Relations among Parental Involvement, School Engagement and Academic Performance of High School Students. **International Education Studies,** Vol. 7, No. 4, Pp. 47-56.

22- Astin, W. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. **Journal of College Student Development,** Vol. 40, No. 5, Pp. 518-529.

23- Battista, S.; Pivetti, M. & Berti, C. (2014). Engagement in the university context: exploring the role of a sense of justice and social identification. **Social Psychology of Education,** Vol. 17, Pp. 471–490.

24- Bear, G.; Gaskins, J. & Chen, F. (2011). Delaware school climate survey student: its factor structure can current validity and reliability. **Journal of School Psychology,** Vol. 49, Pp. 157-174.

25- Berti, C.; Mameli, C.; Speltini, G. & Molinari, L. (2016). Teacher justice and parent support as predictors of learning motivation and visions of a just world. **Issues in Educational Research,** Vol. 26, No. 4, Pp. 543- 560.
26- Berti, C.; Molinari, L. & Speltini, G. (2010). Classroom justice and psychological engagement: students' and teachers' representations. **Social Psychology of Education,** Vol. 13, Pp. 541–556.
27- Center for the Study of Student Life (2015). Student Life Survey: Student Involvement & Belonging. **The Ohio State University, Office of Student Life,** Pp. 1-12.
28- Chaves, C. (2003). Student involvement in the community college setting. **Journal of educational psychology**, Vol. 3, No. 1, Pp. 20- 39.
29- Chiaraa, B.; Silviaa, D. & Monica, P. (2010). Exploring engagement in the university context: The role of justice and social identification. **Procedia Social and Behavioral Sciences,** Vol. 2, Pp. 2248–2252.
30- Coates, H. (2007). A model of online and general campus-based student engagement. **Assessment & Evaluation in Higher Education,** Vol. 32, No. 2, Pp. 121–141.
31- Cohen-Charash, Y. & Spector, P. (2001). The Role of Justice in Organizations: A Meta-Analysis. **Organizational Behavior and Human Decision Processes,** Vol. 86, No. 2, Pp. 278–321.
32- Ehrhardt, N.; Pretsch, J.; Herrmann, I. & Schmitt, M. (2016). Observing justice in the primary school classroom. **Z Erziehungswiss,** Vol. 19, Pp. 157–190.
33- Estell, D. & Perdue, N. (2013). Social Support and Behavioral and Affective School Engagement: The Effects of Peers, Parents, and Teachers. **Psychology in the Schools,** Vol. 50, No. 4, Pp. 325-339.
34- Foreman, E. & Retallick, M. (2013). Using Involvement Theory to Examine the Relationship between Undergraduate Participation in Extracurricular Activities and Leadership Development. **Journal of Leadership Education,** Vol. 12, Issue 2, Pp. 56-73.

35- Fredricks, J.; Bluemenfeld, P. & Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. **Review of Educational Research,** Vol. 17, Pp. 59-109.
36- Gregory, A.; Allen, J.; Mikami, A.; Hafen, C. & Pianta, R. (2014). Effects of Aprofessional Development Program on Behavioral Engagement of Students in Middle and High School. **Psychology in the Schools,** Vol. 51, No. 2, Pp. 143-163.
37- Gutiérrez, M.; Tomás, J.; Chireac, S.; Sancho, P. & Romero, I. (2016). Measuring School Engagement: Validation and Measurement Equivalence of the Student Engagement Scale on Angolan Male and Female Adolescents. **British Journal of Education, Society & Behavioural Science,** Vol. 15, No. 3, Pp. 1-11.
38- Hart, S.; Stewart, K. & Jimerson, S. (2011). The Student Engagement in Schools Questionnaire (SESQ) and the Teacher Engagement Report Form-New (TERF-N): Examining the Preliminary Evidence. *Contemporary School Psychology, Vol. 15, Pp. 67-79.*
39- Hazel, C.; Vazirabadi, G. & Gallagher, J. (2013). Measuring Aspirations, Belonging, and Productivity in Secondary Students: Validation of the student School Engagement Measure. **Psychology in the Schools,** Vol. 50, No. 7, Pp. 689-704.
40- Horstmanshof, L. & Zimitat, C. (2007). Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students. **British Journal of Educational Psychology,** Vol. 77, Pp. 703–718.
41- Kazemi, A. (2016). Examining the Interplay of Justice Perceptions, Motivation, and School Achievement among Secondary School Students, **Social Justice Research,** Vol. 29, Pp. 103–118.
42- Klem, A. & Connell, J. (2004). Relatioships matter; linking teacher support to student engagement and achievement. **Journal of school and health,** Vol. 74, No. 7, Pp. 262-273.
43- Klette, K.; Sahlström, F.; Blikstad-Balas, M.; Luoto, J.; Tanner, M.; Tengberg, M.; Roe, A. & Slotte, A. (2018). Justice through participation: student engagement in Nordic classrooms. **Education Inquiry,** Vol. 9, No. 1, Pp. 57-77.

44- Krause, K. (2005). Understanding and promoting student engagement in university learning communities. **This paper was presented as a keynote address 'Engaged, inert or otherwise occupied?: Deconstructing the 21st century undergraduate student' at the James Cook University Symposium, Sharing Scholarship in Learning and Teaching: Engaging Students, James Cook University, Townsville/Cairns, Queensland,** 21-22 September.

45- Laport, J. (2014). service- learning and student engagement in school. **PhD,** Northeastern University.

46- Maroco, J.; Maroco, A.; Campos, J. & Fredricks, J. (2016).University student's engagement: development of the University Student Engagement Inventory (USEI). **Psicologia: Reflexão e Crítica,** Vol. 29, No. 21, Pp. 1-12.

47- Matteson, S.; Taylor, C.; Valle, F.; Fehr, M.; Jacob, S. & Jones, S. (2011). Re-Examining Academic Expectations: Using Self-Study to Promote Academic Justice and Student Retention. **Journal of Thought,** Vol. 46, No. 1-2, Pp. 65-83.

48- McCluskey, F. & Winter, M. (2014). Academic freedom in the digital age. ***Q* Emerald Group Publishing Limited,** Vol. 22, No. 2, Pp. 136-146.

49- Mehdinezhad, V. (2011). First Year Students' Engagement at the University. **International Online Journal of Educational Sciences,** Vol. 3, No. 1, Pp. 47-66.

50- Peter, F.; Dalbert, C.; Kloeckner, N. & Radant, M. (2013). Personal belief in a just world, experience of teacher justice, and school distress in different class Contexts. **European Journal of Psychology of Education,** Vol. 28, Pp. 1221-1235.

51- Roberts, J. & McNeese, M. (2007). Student Involvement/ Engagement in Higher Education Based on Student Origin. **Research in Higher Education Journal**, Pp. 1-12.

52- Schernoff, D.; CsksZentmihalyi, M.; Schneider, B. & Shernoff, E. (2003). Student engagement in high school classrooms from the

perspective of flow theory. **School Psychology Quarterly**, Vol. 18, No. 2, Pp. 158-176.

53- Sharkness, J. & DeAngelo, L. (2011). Measuring Student Involvement: A Comparison of Classical Test Theory and Item Response Theory in the Construction of Scales from Student Surveys. **Research in Higher Education,** Vol. 52, No. 5, Pp. 480-507.

54- Smiley, W. & Anderson, R. (2011). Measuring Students' Cognitive Engagement on Assessment Tests: A confirmatory Factor Analysis of the Short Form of the Cognitive Engagement Scale. **Research & Practice in Assessment.** Vol. 6, Pp. 17-28.

55- Tai, F. (1998). Justice Perception in Relation to Academic Motivation, Academic Achievement, Evaluations of Teaching Staff and School Life, and Delinquent Behavior. **A thesis of Doctor of Philosophy,** the Faculty of Social Sciences, the Chinese University of Hong Kong.

56- Terenzini, T. & Reason, D. (2005). Parsing the first year of college: A conceptual framework for studying college impacts. **Paper presented at the meeting of the Association for the Study of Higher Education,** Philadelphia, PA.

57- Tinto, V. (1998). Colleges as communities: Taking research of student persistence seriously. **Journal of Review of Higher Education**, Vol. 21, No. 2, Pp. 167-177.

58- Wang, M.; Willett, J. & Eccles, J. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement in variance by gender and race/ ethnicity. **Journal of School Psychology,** Vol. 49, Pp. 465-480.

59- Welch, B. & Bonnan-White, J. (2012). Twittering to increase student engagement in the university classroom. **Knowledge Management & E-Learning: An International Journal,** Vol. 4, No. 3. Pp. 325-345.

60- Williams, M. (2014). teaching with high- probability strategies in the elementary classroom to affect student engagement, learning, and success: An action research study. **Ph.D**, Capella University.

Abstract

The current research aims to identify the relationship between academic justice for faculty members as perceived by students and their university engagement and their level. As well as to identify the impact of some demographic variables such as (gender, Type of study, estimate) on those variables. The sample consisted of (1262) fourth year students at Zagazig University. The research tools were the preparation of a measure of (academic justice, university engagement). Using averages, standard deviations, T-test, and variance analysis, the research findings found that the level of academic justice for faculty members as perceived by students and their university engagement was average. There is a statistically significant correlation (at the level of 0.01) between academic justice for faculty members as perceived by students and their university engagement. There are also statistically significant differences (at the level of 0.01) between the average scores of both high and low academic justice for faculty members as perceived by students in university engagement in favor of average high academic justice levels.There are no differences between males and females in academic justice for faculty members as perceived by students. There are statistically significant differences (at the level of 0.01,0.05) in academic justice for faculty members as perceived by students is due to the Type of study and estimate. There were also statistically significant differences (at the level of 0.01,0.05) in university engagement among students due to gender, to the Type of study and estimate. In the end, the results it is interpreted and discussed and come up with a set of recommendations and suggested research.

Keywords: Academic Justice, Organizational Justice, University engagement, School engagement.