نمذجة العلاقات السببية بين العدالة الأكاديمية المدركة والمرونة النفسية والاندماج الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بنين جامعة الأزهر

إعداد

د/ محمود أحمد عبد الوهاب

مدرس الصحة النفسية

كلية التربية بنين بالقاهرة – جامعة الأزهر

نمذجة العلاقات السببية بين العدالة الأكاديمية المدركة والمرونة النفسية والاندماج الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بنين جامعة الأزهر

محمود أحمد عبد الوهاب.

مدرس الصحة النفسية - كلية التربية بنين بالقاهرة – جامعة الأزهر.

البريد الإلكترونى: mm010026@yahoo.com

المستخلص:

هدف البحث إلى التعرف على مدى تمتع نموذج تحليل المسار للعدالة الأكاديمية والمرونة النفسية والاندماج الأكاديمي بمؤشرات مطابقة مقبولة. والكشف عن التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين العدالة الأكاديمية والمرونة النفسية والاندماج الأكاديمي. والتحقق من دور المرونة النفسية كمتغير وسيط في العلاقة بين العدالة الأكاديمية والاندماج الأكاديمي. ومعرفة مدى تشابه نموذج تحليل المسار بين طلاب التخصص العلمي والأدبي. وبلغ عدد المشاركين في البحث (٧٣٠) مشاركًا من طلاب كلية التربية – جامعة الأزهر، بواقع (٣٨٠) من طلاب التخصص العلمي و(٣٥٠) من طلاب التخصص الأدبي، ممن تراوحت أعمارهم من (١٨ – ٢٤) عام بمتوسط عمري (٢٢,٣٠) عامًا. وتكونت أدوات البحث من مقاييس العدالة الأكاديمية، والمرونة النفسية، والاندماج الأكاديمي إعداد الباحث، وتم استخدام الأسلوب الإحصائي تحليل المسار للتحقق من النموذج باستخدام البرنامج الإحصائي AMOS 26، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود مؤشرات مطابقة مقبولة لنموذج تحليل المسار للعدالة الأكاديمية والمرونة النفسية والاندماج الأكاديمي، ووجدت تأثيرات مباشرة موجبة دالة إحصائيًا للعدالة الأكاديمية والمرونة النفسية، والمرونة النفسية والاندماج الاكاديمي، والعدالة الأكاديمية والاندماج الأكاديمي. كما وجدت تأثيرات غير مباشرة دالة إحصائيًا للعدالة الأكاديمية والاندماج الأكاديمي من خلال المرونة النفسية كمتغير وسيط. وتشابه نموذج تحليل المسار بين طلاب العلمي والأدبي المشاركين في البحث.

الكلمات المفتاحية: نمذجة العلاقات، العدالة الأكاديمية، المرونة النفسية، الاندماج الأكاديمي.

Modeling the Causal Relationships between Perceived Academic Justice, Psychological Resilience, and Academic Engagement among Students of the Faculty of Education for Boys at Al-Azhar University

Mahmoud Ahmed Abdel Wahab.
Lecturer of Mental Health - Faculty of Education for Boys in Cairo - Al-Azhar University.
E-mail: mm010026@yahoo.com

Abstract:
The aim of this study was to assess the goodness-of-fit of the path analysis for academic justice, psychological resilience, and academic engagement. It also sought to reveal the direct and indirect effects between academic justice, psychological resilience, and academic engagement, while investigating the role of psychological resilience as a mediating variable in the relationship between academic justice and academic engagement. Additionally, the study examined the similarities in the path analysis model between students of scientific and literary specializations. The study sample included 730 participants from the Faculty of Education at Al-Azhar University, with 380 students from scientific specializations and 350 students from literary specializations, with an average age of 22.30 years. The research tools consisted of scales for perceived academic justice, psychological resilience, and academic engagement, all developed by the researcher. Path analysis was conducted using the statistical software AMOS 26 to validate the proposed model. The results indicated acceptable model fit indices for the path analysis of academic justice, psychological resilience, and academic engagement. Statistically significant positive direct effects were found between academic justice and psychological resilience, psychological resilience and academic engagement, and between academic justice and academic engagement. Additionally, significant indirect effects of academic justice on academic engagement through psychological resilience as a mediating variable were found. The path analysis model demonstrated similarity between scientific and literary students participating in the study.
Keywords: Relationship modeling, Academic justice, Psychological resilience, Academic engagement.

مقدمة:

تمثل العدالة مطلبًا إنسانيًا جوهريًا وحقًا أصيلًا من حقوق الإنسان، وهي هدف مرسوم في مقاصد مختلفة للأديان السماوية، ويعكس مفهوم العدالة اعتقادات وتصورات الأفراد، وهي ضرورية للتنظيم الفعّال داخل أي مؤسسة، إذ تحفز الأفراد على العمل الجاد والسعي نحو التقدم والازدهار.

فالشعور بالمساواة والعدل يؤثران على كل من الحالة النفسية والاجتماعية للفرد؛ حيث إن الإحساس بالظلم وعدم العدالة يمكن أن يؤدى إلى الإحساس بعدم السعادة وعدم الإقبال على العمل وضعف ثقة الإنسان بنفسه لعدم قدرته على تحقيق أهدافه. ولذلك فإن العدالة بصفة عامة مطلب مهم وضروري لكل من يعيش على الأرض من أجل أن يهنأ بحياته ويشعر بالرضا والسعادة وحب العمل والعطاء، والعدالة ليست حكرًا على أفراد معينين أو مؤسسات بعينها أو زمان دون غيره، فيجب أن تكون العدالة الهدف الأسمى والغاية الكبرى في جميع الأزمنة ولكافة المؤسسات.(حجازي؛ الدسوقي؛ عبد الفتاح؛ وصبري، ٢٠١٢، ٢٩٣). [١]

تنطلق العدالة الأكاديمية من حضارة الإسلام ولغته العربية. وتستهدف تحقيق التعليم الأمثل والأكمل لكل فئات المجتمع الإنساني على اختلاف مذاهبهم وعقائدهم وألوانهم وأنواعهم ومراكزهم الاجتماعية والاقتصادية والإدارية وغيرها. وتعد العدالة الأكاديمية من المبادئ التربوية الهامة في الإسلام، حيث يساهم في غرس العديد من القيم المتعلقة بالعدل وتجنب الظلم. وهي من القضايا التي نالت اهتمامًا بالغًا في الشريعة الإسلامية. (محمد؛ إبراهيم؛ محمد؛ وسعد، ٢٠٢٠، ٤٩٧).

وتوجد بعض الممارسات التي يقوم بها المعلم لإشعار طلابه بالعدالة مثل: المصداقية والشفافية في توزيع الدرجات، وضمان التكافؤ في الفرص والحقوق والواجبات، ووضوح التوقعات ومعايير المقرر والالتزام بتنفيذها، وعدالة إجراءات التقويم بما يتضمنه من تمارين عمل واختبارات وتصحيح ومنح الفرص للمراجعة والاطلاع على أوراق الإجابة وغيرها. ومن المحتمل أن يحمل الطالب مشاعر سلبية تجاه معلميه الذين لا يتسمون بالعدل في توزيع الدرجات. كما يرفض التغذية الراجعة منهم لإدراكه أنها غير منصفة. وهو ما يؤثر على توافقه الجامعي واندماجه في تلك المرحلة التعليمية بالسلب (الحميدي واليوسف، ٢٠١٩، ٦٣).

وقد تظهر على الفرد أعراضًا مرضية عند مواجهة مواقف غير مُرضية له إذا كان أقل مرونة في التعامل مع هذه المواقف، وهو ما يُشعره بالقلق، لذلك يمكن القول بأن الأفراد الذين يعانون من قلق المستقبل قد يرجع ذلك إلى عدم كفاية المرونة النفسية لديهم (Rahmadiani & Hartatik , 2019, 495)

وتشير المرونة النفسية إلى القدرة على التركيز على الأحداث الحالية والاستمرار أو تغيير السلوك حسب الموقف لتحقيق الأهداف والقيم، وهي عملية ديناميكية تظهر من خلال كيفية تكيف الأفراد لتقلبات المواقف، وتكوين الموارد العقلية، وتغيير وجهة النظر، وموازنة الأمور والرغبات والاحتياجات وجوانب الحياة (Kashdan & Rottenberg, 2010, 866).

---

(١) تم التوثيق وفقًا للإصدار السادس للجمعية الأمريكية لعلم النفس American Psychological Association (APA-6)، يستثنى من ذلك الأسماء العربية بالأخير.

وتعد الجامعات من بين المؤسسات التربوية – المهمة – المسؤولة عن عملية التنشئة الاجتماعية للفرد خلال نهاية مرحلة المراهقة وبداية الرشد. وهي مسؤولة عن إعداده لمرحلة انتقالية مستقبلية من خلال تأهيله لتحمل المسؤوليات المهنية والأسرية. لذا؛ كان لا بد من إدراك الفرد - داخل المؤسسة الجامعية – للعدالة في التعامل والحقوق والواجبات؛ وذلك لاكتساب القيم والمعايير والمبادئ الأخلاقية (عطية، ٢٠١٥، ١٩).

ويحدث اندماج الطلاب – الفعّال – عندما يشعرون بالمشاركة الإيجابية في العملية التعليمية. كما يكون لديهم القدرة على ممارسة وتطبيق الأنشطة الأكاديمية بما فيها من مهارات. وعند تلقي الدعم الأكاديمي داخل قاعة الدراسة، وعند تنوع الأنشطة والحوارات والمناقشات بينهم وبين أساتذتهم. وهو ما ينعكس إيجابيًا على العملية التعليمية ويُكسب الطلاب مهارات متنوعة بسبب مناخ العدالة والحرية الذي يدركونه، وبسبب شعورهم بالاستمتاع بعملية التعلم (Chaves, 2003, 54).

وفي ضوء ما سبق، يبدو أن مفهوم العدالة الأكاديمية يُعد من المفاهيم المهمة في العملية التعليمية لما له من آثار إيجابية على طلاب الجامعات؛ إضافة إلى تأثيره على بعض المتغيرات - مثل المرونة النفسية والاندماج الأكاديمي - وتأثره بها، وهو ما يؤيد الحاجة الى تحديد طبيعة واتجاه العلاقة بين تلك المتغيرات، وتسليط الضوء عليها.

مشكلة البحث:

يساعد التحاق الطالب بالجامعة على اكتسابه للمهارات الاجتماعية والمعرفية والانفعالية والصحية من خلال ما تقدمه من أنشطة طلابية مختلفة. كما تتيح له فرصة للاستقلال والتميز وإثبات الذات (شحاتة، ٢٠١٨، ٥). فمرحلة الشباب الجامعي تعد مرحلة مهمة في تكوين الشخصية. وعليه فإن ما يتعرض له الفرد في هذه المرحلة من ضغوط وصدمات سلبية، تترك أثرًا سلبيًا في بنية الشخصية. بحيث تظهر في الشعور بالنقص، وفقدان الثقة بالنفس، والإحباط والخوف على تحصيله الجامعي (عبد الإله؛ الطيطي؛ وأبو سمرة، ٢٠٠٤، ٤). ويرى الباحث أن من بين هذه الضغوط التي قد يواجهها الطالب الجامعي شعوره بافتقاد العدالة داخل الجامعة، مما قد يؤثر سلبًا على جهوده ومثابرته، ويضعف ثقته بنفسه وتقديره لذاته. كما يمكن أن ينعكس ذلك على دافعيته للتعلم أو المشاركة في أي نشاط ضمن الحياة الجامعية.

فقد لاحظ الباحث 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.

فأصبحت بيئة التعلم وقاعات الدراسة ينقصها عامل الجذب للطلاب في جميع مراحل التعليم. وهذا ما تم ملاحظته على الكثير من الطلاب بأن اهتماماتهم تتمركز حول الحضور من أجل الحضور الجسدي خوفًا من فقدان بعض الدرجات أو الحرمان من الاختبارات. بالإضافة إلى تدني مهارات التفكير وغياب المشاركة الإيجابية من الطلاب، ثم النفور من الذهاب إلى المكتبات، (شبيب، ٢٠٠٥، ٩٥).

وكذلك يواجه طلاب الجامعة صعوبات تعيق إشباع حاجاتهم الجسمية والنفسية والاجتماعية والوجدانية. كعدم تقبل الآخرين أو عدم إتاحة الفرصة الكافية لممارسة الأنشطة المختلفة أو عدم استطاعتهم التوافق والانسجام مع الأساتذة والزملاء والقرارات والأنظمة الجامعية. وأكثر ما يواجههم أيضًا هو عدم إعطاء فرصة عملية لاختيار تخصصهم، وفي أغلب الأحوال يلاحظ أن كثيراً من الطلاب يختارون تخصصاتهم وكلياتهم ليس بناءً على الرغبة الشخصية وإنما حسب ما تفرضه بعض العوامل الخارجية كالتنسيق بعد انتهاء المرحلة الثانوية (القاضي، ٢٠١٢، ٣٢).

ولو نظرنا إلى التراث التربوى، نجد أنه قد اهتم بمفهوم الحرية الأكاديمية في التعليم الجامعي وجرى تطويره ودراسته عبر زمن طويل، ولكن مفهوم الحرية الأكاديمية تحمى 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 (جاد الرب والخضر، ٢٠١٦، ١٦-١٧).

كما أشارت بعض الدراسات إلى أهمية العدالة الأكاديمية كما جاء في دراسة الحميدي واليوسف (٢٠١٩)؛ حيث تنظر إلى العدالة الأكاديمية - وفقًا لمنظور الطالب – على أنها مدى ما يقدمه من جهد والتزام ومتابعة وما يحصل عليه بالمقابل من نتائج، مقارنة بما قدمه زملاؤه وحصلوا عليه، فإن أدرك انتقاصًا في العدالة وعدم الإنصاف في التعامل وشك في نزاهة اتخاذ الإجراءات وتوزيع الدرجات، قل جهده وتأثر التزامه وأداؤه الدراسي، وأن ممارسات المعلم التي يدرك طلابه أنها لا تتسم بالعدالة وتنطوي على المحاباة وعدم الإنصاف وانعدام المصداقية والشفافية، قد يكون لها الأثر السلبي على أداء الطلاب الأكاديمي، بالإضافة إلى شعورهم بالتوتر والإحباط وعدم الرضا وفقدان التوافق الجامعي.

وتوضح دراسة Fataar (٢٠١٢) على أن مفهوم العدالة الأكاديمية هو من الأمور الحاسمة لجذب الطلاب أكاديميًا. كما وجدت دراسة Di Battista (٢٠١٤) وÇobanoğlu (٢٠٢٢) أن الشعور بالعدالة، وخصوصًا في إدارة الصف، مرتبط إيجابيًا باندماج الطلاب الأكاديمي. إضافةً إلى ذلك، تشير دراسة Modabber, Rahmanian & Hosseini (٢٠١٧) إلى أن العدالة تعد قضية مهمة جدًا ويجب احترامها في مختلف مجالات الحياة، وخاصة في البيئات التعليمية. حيث يمكن أن تؤثر بشكل كبير على الأنشطة الأكاديمية للطلاب. وبناءً على هذه الدراسات، يظهر بشكل واضح أن تواجد بيئة أكاديمية عادلة ومنصفة يلعب دورًا مهمًا في تعزيز اندماج الطلاب.

ومن خلال نتائج هذه الدراسات، لاحظ الباحث أن شعور الطالب بالظلم وعدم الإنصاف وانعدام المصداقية والثقة بينه وبين المعلم، وعدم تعامل المعلم بشفافية وشكه في نزاهة اتخاذ الإجراءات الخاصة بالمقرر، يؤثر بشكل كبير في اندماج الطالب الأكاديمي ودافعيته نحو التعلم. إضافة إلى أن العدالة الأكاديمية ترتبط بشكل وثيق بالمرونة النفسية والاندماج الأكاديمي في البيئة الجامعية عندما تكون هناك عدالة أكاديمية؛ حيث يُمنح الجميع نفس الفرص والموارد للوصول إلى التعليم والنجاح الأكاديمي، ويمكن أن يُعزّز هذا الشعور بالمساواة والاحترام بين الطلاب، ويخلق بيئة تعليمية تدعم المرونة النفسية؛ حيث يشعر الطلاب بالتقدير؛ مما يزيد من قدرتهم على التوافق مع التحديات والضغوط الأكاديمية. فالمرونة النفسية تلعب دورًا مهمًا في تمكين الطلاب من التوافق مع التغييرات والضغوط الناجمة عن الحياة الأكاديمية، وعندما يكون

الطالب لديه مرونة نفسية عالية، يكون أكثر قدرة على التعامل مع التحديات الأكاديمية بشكل صحي وفعّال؛ مما يُسهم في اندماجه الأكاديمي، وتعزيز فرص نجاحه وتحقيق أهدافه التعليمية.

وبالاطلاع على الأدبيات العربية ذات الصلة لم يجد الباحث دراسة عربية أو بحث عربي يجمع بين كل من العدالة الأكاديمية والمرونة النفسية والاندماج الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة في ضوء نموذج بنائي سببي. كما أن لتحقيق العدالة داخل الجامعة 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.

و اتضح من تحليل نتائج الدراسات والبحوث السابقة - التي اطلع عليها الباحث والتي تناولت كل من (العدالة الأكاديمية المدركة، المرونة النفسية، والاندماج الأكاديمي) - أن هناك ندرة في الدراسات التي تناولت العلاقات بين المتغيرات الثلاثة، كما لاحظ الباحث أيضًا ندرة الدراسات التي تناولت العلاقات السببية بين العدالة الأكاديمية المدركة والمرونة النفسية والاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة؛ حيث إن هذه الفئة غير قليلة العدد، وهي جزء لا يتجزأ من المجتمع.

تعطي النمذجة تقديرًا لمدى قوة العلاقات المفترضة بين المتغيرات كما يفترضها نموذج محدد مسبقًا في ضوء نظرية متماسكة، مما يوفر للباحثين معلومات حول التأثيرات المفترضة سواء أكانت مباشرة من متغير إلى آخر أم غير مباشرة من خلال متغير ثالث وسيط. وفي ضوء هذه المنهجية، تظهر مشكلة الدراسة في العلاقات المعقدة والمتداخلة بين المتغيرات الرئيسية مثل العدالة الأكاديمية المدركة، المرونة النفسية، والاندماج الأكاديمي، والتي تتطلب وجود نموذج سببي يفسر تأثيراتها المتداخلة واتجاهاتها السببية. وهذا النموذج سيسهم في تحديد كيفية تأثير هذه المتغيرات على التوافق الأكاديمي للطلاب وتحسين نواتجهم الأكاديمية، مما قد ينعكس بشكل إيجابي على حياتهم الشخصية والمهنية.

ومن ثم، يهدف هذا البحث إلى الكشف عن نمذجة العلاقات السببية بين العدالة الأكاديمية المدركة والمرونة النفسية والاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

كما تبين للباحث - من خلال استعراض الدراسات والبحوث السابقة - أن العديد من تلك الدراسات التي اهتمت بتناول تلك العلاقة لم تكن في البيئة المصرية؛ حيث لم يتم تناول تلك العلاقة بالقدر الكافي، وهذا ما يهدف إليه البحث الحالي؛ ومن هنا يمكن التعبير عن هذه المشكلة من خلال السؤال الرئيس التالي:

هل يمكن التوصل إلى نموذج سببي يوضح مسار التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين العدالة الأكاديمية المدركة وكل من المرونة النفسية والاندماج الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بنين بجامعة الأزهر؟

ويتفرع من السؤال الرئيس السابق الأسئلة الفرعية الآتية:

١- هل توجد مطابقة بين النموذج البنائي المقترح وبيانات المشاركين في البحث بالنسبة للعلاقات المختلفة بين العدالة الأكاديمية والاندماج الأكاديمي والمرونة النفسية؟

٢- هل توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا للعدالة الأكاديمية في الاندماج الأكاديمي؟

٣- هل توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا للعدالة الأكاديمية في المرونة النفسية؟

٤- هل توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا للمرونة النفسية في الاندماج الأكاديمي؟

٥- هل توجد تأثيرات غير مباشرة دالة إحصائيًا للعدالة الأكاديمية كمتغير مستقل في الاندماج الأكاديمي كمتغير تابع من خلال المرونة النفسية كمتغير وسيط لدى طلاب الجامعة؟

٦- هل يوجد تشابه في نموذج تحليل المسار للعدالة الأكاديمية والاندماج الأكاديمي والمرونة النفسية بين طلاب التخصص العلمي والتخصص الأدبي؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى ما يلي:

١- محاولة التوصل إلى نموذج سببي يوضح مسار التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين العدالة الأكاديمية المدركة وكل من المرونة النفسية والاندماج الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بنين بجامعة الأزهر.
٢- التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين العدالة الأكاديمية المدركة وكل من المرونة النفسية والاندماج الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بنين بجامعة الأزهر.
٣- التعرف على مدى وجود تأثيرات مباشرة للعدالة الأكاديمية المدركة في كل من المرونة النفسية والاندماج الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بنين بجامعة الأزهر.
٤- التعرف على مدى وجود تأثيرات غير مباشرة للعدالة الأكاديمية المدركة في الاندماج الأكاديمي من خلال المرونة النفسية كمتغير وسيط لدى طلاب كلية التربية بنين بجامعة الأزهر.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي في محاولة التوصل إلى نموذج سببي يوضح مسار التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين العدالة الأكاديمية المدركة وكل من المرونة النفسية والاندماج الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بنين بجامعة الأزهر، ويمكن توضيح الأهمية بشيء من التفصيل كما يلي:

أولًا: الأهمية النظرية

١- يستمد البحث الحالي أهميته من تناوله لمتغيرات تلعب دورًا مهمًا في حياة فئة مهمة من فئات المجتمع؛ وهي فئة الطلاب المعلمين، وهم المسؤولون عن دور كبير ومهم في عمليتي التربية والتعليم على مستوى العالم؛ وتتمثل في كل من العدالة الأكاديمية المدركة، والمرونة النفسية، والاندماج الأكاديمي.

٢- الإسهام في إثراء المكتبة العربية بإطار نظري عن إمكانية تحديد اتجاه ونوع العلاقة بين العدالة الأكاديمية المدركة وكل من المرونة النفسية والاندماج الأكاديمي، ومدى إسهام العدالة الأكاديمية المدركة في كل من المرونة النفسية والاندماج الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بنين بجامعة الأزهر؛ وذلك لندرة الدراسات والبحوث العربية التي تناولته.

٣- قد تسهم هذه الدراسة في التخطيط التربوي السليم من خلال العمل على توعية القائمين على التعليم الجامعي بأهمية متغير العدالة الأكاديمية؛ وفي نفس الوقت المخاطر الصحية والاجتماعية والنفسية لإهمال ذلك المتغير على العديد من المتغيرات الأخرى لدى طلاب الجامعة مثل المرونة النفسية والاندماج الأكاديمي.

٤- كما تتمثل أهمية البحث في تناولها للمرحلة العمرية التي يمر بها طلاب الجامعة؛ حيث قد يؤثر إهمال التعامل بعدالة مع الطلاب – خلال تلك المرحلة – على مستقبلهم الأكاديمي بوجه عام؛ نتيجة لشعورهم بالظلم؛ مما قد يقودهم لعدم الرضا عن الحياة الجامعية، وبالتالي ترك التعليم الجامعي.

٥- وتبدو أهمية البحث أيضًا في وجود ندرة في الدراسات التي تناولت المتغيرات الثلاثة لدى طلاب الجامعة، وذلك في حدود ما تم الاطلاع عليه.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

١. **تحسين بيئة التعليم الجامعي** :من خلال فهم كيفية تأثير العدالة الأكاديمية المدركة على مرونة الطلاب النفسية واندماجهم الأكاديمي، يمكن تصميم استراتيجيات تعليمية تساعد على تحسين المناخ الأكاديمي في الجامعة، مما يساهم في تقليل مستويات التوتر والضغط النفسي لدى الطلاب وزيادة مشاركتهم الفعّالة في العملية التعليمية.

٢. **دعم التوجيه المهني والبرامج الأكاديمية** :يتيح هذا البحث تصميم برامج تدريبية وتوجيهية موجهة للطلاب وأعضاء هيئة التدريس، حيث يمكن تزويدهم بالمعرفة حول أهمية العدالة الأكاديمية في تحسين الصحة النفسية والاندماج الأكاديمي، مما يؤدي إلى تعزيز جودة التعليم وتطوير مهارات الطلاب في الحياة الأكاديمية والمهنية.

٣. **تعزيز الفعالية في استراتيجيات الدعم النفسي** :من خلال دراسة العلاقات بين هذه المتغيرات، يمكن تحديد الأساليب الأكثر فاعلية في دعم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة أو الذين يعانون من ضغوط نفسية، وبالتالي يمكن تحسين برامج الدعم النفسي والإرشادي في الجامعات لزيادة الصمود النفسي لدى الطلاب وتعزيز اندماجهم الأكاديمي.

٤. مساعدة القائمين على رعاية تلك الفئة من الطلاب المعلمين (أولياء الأمور – أساتذة الجامعات - القائمين على الأنشطة المجتمعية) على التفاعل الجيد معهم؛ وذلك من خلال إدراكهم للآثار السلبية الناتجة عن تعرضهم لخبرات سلبية خلال تلقيهم العلم في المرحلة الجامعية.

٥. إعداد مقاييس لكل من العدالة الأكاديمية المدركة والمرونة النفسية والاندماج الأكاديمي؛ والتي يمكن أن يستفيد منها المتخصصون في مجال القياس النفسي، كما يستفيد منها أفراد العينة.

مصطلحات البحث:

تضمن البحث الحالي مجموعة من المصطلحات التي حرص الباحث على تناولها، والتي يمكن تعريفها بناءً على الإطار النظري على النحو الآتي:

١- نمذجة العلاقات Modeling relationships:

يعرفها الباحث بأنها مجموعة من الأساليب الإحصائية التي تستخدم للكشف عن التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات البحث (العدالة الأكاديمية المدركة والمرونة النفسية والاندماج الأكاديمي).

٢- العدالة الأكاديمية المدركة Preceived academic justice:

وتعني إدراك الطلاب لتوفير بيئة تعليمية عادلة ومنصفة تتضمن توزيعًا متساويًا للفرص والموارد الأكاديمية، والتعامل المتكافئ من قبل الهيئة التدريسية، واتخاذ قرارات أكاديمية مبنية على معايير شفافة وغير متحيزة. ويعبر عن ذلك بالدرجة التى يحصل عليها الطلاب على مقياس العدالة الأكاديمية المدركة المستخدم فى البحث الحالي، والذي تضمن خمسة أبعاد كما يلي:

أ- **عدالة التعامل:** ويشير هذا البعد إلى إدراك الطالب لمدى موضوعية ونزاهة المعلمين وتعاملهم باحترام صدق وأمانة وشفافية ومساواة وإنصاف معه ومراعاة عدم التمييز بينه وبين زملاءه مع الحرص على تحفيزه على الاستذكار باستمرار والاهتمام بمصالحه وحقوقه الأكاديمية.

ب- **عدالة تنظيم العمل الأكاديمي وتوزيع المهام:** ويشير هذا البعد إلى إدراك الطالب لمدى موضوعية ونزاهة معلميه أثناء تنظيم العمل وذلك بالوقوف على مسافة واحدة من جميع الطلاب دون تمييز عند توزيع المهام والأنشطة، ومراعاة الفروق الفردية في الإمكانات والقدرات والاهتمام بتحديد ضوابط وإجراءات المقررات من البداية مع الحرص على تقديم المعلومات لتيسير إنجاز المهام والتكليفات بشكل جيد.

ج- **عدالة التقويم الأكاديمي:** ويشير هذا البعد إلى إدراك الطالب لمدى موضعية ونزاهة معلميه أثناء الحكم على الأداء، وإعلان الطريقة المتبعة في التقويم من البداية، وإشراكه في اختيار طريقة التقويم المناسبة، والسماح له بمراجعة الأخطاء بعد الحصول على التغذية الراجعة عقب الأداء مع عدم إهمال تظلمات الطلاب وأخذها على محمل الجد والاهتمام بمكافأة الطالب المجتهد.

د- **عدالة توزيع الموارد الأكاديمية:** يعكس هذا البعد إدراك الطلاب لعدالة توزيع الفرص والموارد الأكاديمية مثل المنح الدراسية، الدورات الإضافية، والمعدات التعليمية على جميع الطلاب بدون تمييز، ومدى توافر هذه الموارد بشكل متساوٍ بينهم بناءً على احتياجاتهم الأكاديمية.

هـ- **عدالة الإجراءات والعمليات الأكاديمية:** ويشير هذا البعد إلى عدالة السياسات والإجراءات الأكاديمية التي تتبعها المؤسسة، مثل أساليب القبول، التقييمات، واتخاذ القرارات الأكاديمية. يعكس هذا البعد مدى شفافية وموضوعية العمليات الأكاديمية ومدى إتاحة الفرص للطلاب للتعبير عن آرائهم.

٣-المرونة النفسية Psychological Resilience:

يقصد بها - في البحث الحالي - قدرة طلاب كلية التربية بنين بجامعة الأزهر على التكيف بفعالية مع التحديات الأكاديمية من خلال الحفاظ على أداء مستقر في مواجهة التغيرات المستمرة في المناهج الدراسية، وضغوط الامتحانات. وتشمل هذه المرونة ضبط النفس وإدارة الانفعالات بشكل يسمح بالتركيز والهدوء أثناء الضغوط الدراسية، وتبني التفاؤل والإيجابية تجاه المستقبل الأكاديمي رغم العقبات، والاعتماد على شبكات الدعم الاجتماعي مثل الأصدقاء والأسرة لتعزيز الصمود. كما تتضمن القدرة على التفكير المرن والمبتكر لحل المشكلات الأكاديمية وتعديل الخطط والاستراتيجيات حسب الحاجة، وتحدد إجرائيًا من خلال الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطلاب على مقياس المرونة النفسية المستخدم في البحث، والمتمثل في الأبعاد الآتية:

أ- القدرة على التكيف الأكاديمي: قدرة الطالب على التكيف مع التغيرات المستمرة في المناهج الدراسية، أساليب التدريس، وضغوط الامتحانات، مما يمكنه من الحفاظ على أداء أكاديمي مستقر.

ب- ضبط النفس والتحكم في الانفعالات: قدرة الطالب على إدارة مشاعره وسلوكياته بفعالية أثناء مواجهة الضغوط الدراسية، بما في ذلك القدرة على الحفاظ على الهدوء والتركيز في أوقات التوتر.

ج- التفاؤل والإيجابية: تمسك الطالب بتوقعات إيجابية تجاه مستقبله الأكاديمي، وإيمانه بقدرته على تجاوز العقبات وتحقيق النجاح، مع الحفاظ على نظرة إيجابية حتى في الأوقات الصعبة.

د- الدعم الاجتماعي: اعتماد الطالب على شبكات الدعم الاجتماعي، مثل الأصدقاء، الأسرة، والزملاء، لتقديم المساعدة والتشجيع في مواجهة التحديات الأكاديمية، مما يعزز من شعوره بالقدرة على الصمود.

هـ- المرونة في حل المشكلات: قدرة الطالب على التفكير بطرق مبتكرة ومرنة لحل المشكلات الأكاديمية، بما في ذلك القدرة على تعديل الاستراتيجيات والخطط عندما تتطلب الظروف ذلك.

٤- الاندماج الأكاديمي Academic Engagement:

يقصد به في البحث الحالي التفاعل الإيجابي والمشاركة الفعّالة للطالب في بيئة التعلم؛ حيث يظهر اهتمامًا متجسّدًا في النجاح الأكاديمي والاندماج الاجتماعي. يتضمن ذلك التفاعل الإيجابي مع المهام التعليمية، والمثابرة في تحقيق الأهداف، والشعور بالانتماء والقبول في المؤسسة التعليمية، والمشاركة الفعّالة في الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية، مما يؤدي إلى شعور الطالب بالرضا والسعادة الناجمة عن تجربة التعلم. ويقاس إجرائيًا من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطلاب على مقياس الاندماج الأكاديمي المستخدم في البحث، والذي تضمن أربعة أبعاد هي:

أ- **الاندماج المعرفي:** يتناول هذا الاندماج مستوى التفاعل الفكري والمعرفي للطالب مع المواد الدراسية، ويشمل ذلك مدى انغماس الطالب في استيعاب المفاهيم، تحليل المعلومات، وتطبيق المعارف في حل المشكلات، كما يعكس هذا الاندماج أيضًا رغبة الطالب في التعلّم، واستعداده للبحث واكتشاف المزيد.

ب- الاندماج الانفعالي: يركز هذا البعد على الجانب الوجداني في تجربة الطالب الأكاديمية، ويتضمن ذلك مشاعر الانتماء، التحفيز الذاتي، الرضا، والشغف بالتعلم، كما يعكس هذا الاندماج ارتباط الطالب بالبيئة الأكاديمية وإيجابية نحو الدراسة.

ج- الاندماج الاجتماعي: يتناول هذا البعد تفاعل الطالب مع المجتمع الأكاديمي من حوله، بما في ذلك العلاقات مع الزملاء والأساتذة، والمشاركة في الأنشطة الجماعية، ويعكس كذلك قدرة الطالب على بناء علاقات اجتماعية إيجابية تسهم في تحسين تجربته الأكاديمية.

د- الاندماج السلوكي: يعكس هذا الاندماج الالتزام والانضباط الأكاديمي، بما في ذلك حضور المحاضرات، المشاركة الفعلية، اتباع القواعد الأكاديمية، والمواظبة على إنجاز المهام الدراسية. ويعكس كذلك مدى تحمل الطالب للمسؤولية تجاه العملية التعليمية.

حدود البحث:

تحدد البحث الحالي بما يلي:

١- **الحدود الموضوعية:** وتتمثل في العدالة الأكاديمية المدركة والمرونة النفسية والاندماج الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر.

٢- **الحدود البشرية:** وتمثلت في (٧٣٠) طالبًا من طلاب كلية التربية بنين بالقاهرة – جامعة الأزهر؛ والذين تراوحت أعمارهم بين (١٨-٢٤) عامًا بمتوسط أعمار قدره (٢٢,٣٠) عامًا، وبانحراف معياري بلغ (١,٣٨).

٣- **الحدود المكانية:** تم تطبيق أدوات البحث في كلية التربية بنين بالقاهرة – جامعة الأزهر.

٤- **الحدود الزمانية:** وتم ذلك أثناء الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤م.

الإطار النظري:

أولًا: العدالة الأكاديمية

تمثل العدالة أحد مطالب أخلاقيات مهنة التعليم؛ لذا فإن المعلم مطالب أن يتعامل مع جميع طلابه على أنهم جميعًا سواء، بغض النظر عن أوضاعهم الاجتماعية المتفاوتة التي قد يجامل أحد لذاته، أو لوضع والده الاجتماعي (حجازي وآخرون، ٢٠١٤، ٢٩٦).

فلقد أشارت نتائج دراسة Colquitt & Shaw (2013) إلى أن العدالة في المؤسسات التعليمية تتمثل فى وجود إجراءات تعطي فرصة للطالب لعرض وجهة نظره في الدرجة التي يحصل عليها وكيفية توزيعها، ومراجعتها، والتحقق من صحتها، وبناء إجراءات المقرر على معلومات صحيحة ودقيقة وصادقة وشاملة وتعامل أستاذ المقرر بطريقة تتسم بالأدب والأخلاق.

تعريف العدالة الأكاديمية:

ظهر مفهوم العدالة من خلال جون آدامز (Adams, 1963) في نظريته عن العدالة، ويعبر مفهومها عن قيام الفرد بمقارنة معدل مدخلاته إلى مخرجاته مع معدل مدخلات ومخرجات الآخرين، فإن تساوى المعدلان فليس هناك شعور بالظلم أو عدم المساواة؛ فى حين أن عدم تساوى المعدلين ينتج عنه التوتر وعدم الارتياح، والذي يدفع الفرد للقيام بسلوك يخلصه من هذا التوتر، وقد تؤثر العدالة الأكاديمية بشكل مباشر على دوافع الطلاب نحو الإنجاز وكذا جهودهم ومدى

ادراكهم لعدم توافر العدالة الأكاديمية، وعند زيادة شعور الطلاب بعدم العدالة؛ فإنه يترتب عليه العديد من النتائج السلبية كانخفاض الرضا الأكاديمي والدافعية لإنجاز المهام المطلوبة منهم (فاضل؛ بزايد، وبوفلجة، ٢٠١٩، ٢٩٥).

وتعرفها مرسي (٢٠١١، ٢٣١) بأنها مجموعة من الممارسات، وما يسفر عنها من معارف ومهارات يمتلكها ويمارسها المعلم، وتمكنه من أداء عمله وأدواره ومسئولياته في التدريس تجاه طلابه، وتؤثر بشكل مباشر وغير مباشر على العملية التعليمية بشكل عام؛ فهي قدرة المعلم على تحقيق المساواة بين طلابه أثناء التدريس و عدم التحيز في المعاملة عند التقييم.

ويُعرفها جاد الرب والخضر (٢٠١٦، ١٧) بأنها ما يدركه الطالب من موضوعية تجاه إجراءات تدريس المقرر وتقييم المخرجات وطريقة التعامل معه من جانب الأساتذة وذلك على المستوى الإنساني والأكاديمي.

ومن وجهة نظر فريد (٢٠٢٣، ١٦) أن العدالة الأكاديمية المدركة تعني إدراك الطالب لمدى نزاهة المحاضر في التعامل مع الطلاب وموضوعية الإجراءات المتبعة أثناء التدريس، وتفعيل مبدأ المساواة عند توزيع المهام والتكليفات وعند تقييم الأداء دون تمييز بين الجميع.

أبعاد العدالة الأكاديمية:

تذكر شحاتة (٢٠١٨، ٢١) أبعاد العدالة الأكاديمية علي النحو التالي:

١- **العدالة التوزيعية Distributive Justice:** ويقصد بها درجة إدراك الطالب لتوزيع المخرجات بشكل متكافئ بينه وبين زملائه، 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 الأخرى، ويمكن أن تتمثل في توزيع الوقت والدرجات، والاهتمام، والمديح، والانتباه المخصص لكل طالب من جانب أعضاء هيئة التدريس.

٢- **العدالة الإجرائية Procedural Justice:** وتعبر عن 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 البينشخصية Interpersonal Justice:** وتمثل درجة إدراك الطالب لمراعاة أعضاء هيئة التدريس لحقوقه الأكاديمية والإنسانية، والتعامل معه بلطف واحترام دون التمييز في المعاملة بينه وبين غيره من 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:** ويُقصد بها درجة إدراك الطالب لاهتمام أعضاء هيئة التدريس بأسئلته والرد عليها بجدية واهتمام وعدم الاستهانة بها، وتقديم كافة التوضيحات والتفسيرات والإرشادات المتعلقة بالمقرر لجميع الطلاب، وعدم اختصاص بعض الطلاب دون البعض، والتي منها (تحديد التكليفات والأنشطة، ونظام الغياب وتأثيره في الدرجات، ومواعيد الامتحانات وتوزيع الدرجات، وتوضيح مبررات أي درجة أو قرار متعلق بالطالب).

٥- **العدالة التقييمية Assessment Justice**: وهي عبارة عن 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.

نظريات العدالة الأكاديمية:

بدأ الاهتمام بدراسة العدالة الأكاديمية في الستينيات من القرن الماضي بواسطة Adams في عام ١٩٦٣. وقد تم تطوير النظرية لتفسر كيفية إدراك الأفراد للعدالة في بيئة العمل والتعليم. حيث تعتمد العدالة على توزيع المخرجات (مثل الدرجات) بناءً على الجهد والمساهمة الفردية. ومع ذلك، تختلف استجابات الأفراد بناءً على كيفية تقييمهم لتوازن المدخلات والمخرجات، مما يؤثر على إحساسهم بالعدالة، ركزت النظرية على عدالة توزيع العوائد لكنها واجهت انتقادات لإهمالها جوانب أخرى من العدالة مثل الإجراءات (Adams, 1965, 426).

وقدم بورتر ولولر نموذجًا موسعًا لنظرية التوقع، حيث أضافوا بُعد "الرضا الوظيفي". يعتمد هذا النموذج على أن الجهد المبذول مرتبط بالقيمة التي يراها الفرد في العائد المتوقع، إضافة إلى قدرته على تحقيق ذلك العائد. يحدد الرضا بناءً على مدى تطابق العائدات الفعلية مع ما يعتقد الفرد أنه يستحقه. فالعوائد قد تكون داخلية مثل الرضا الذاتي أو خارجية مثل المكافآت المادية، ولكن العوائد الداخلية عادةً ما تكون أكثر تأثيرًا في الدافعية (Porter&Lawler, 1968).

وتلت نظرية آدمز نظرية الحساسية نحو المساواة (الإنصاف) : والتي تشير إلى أن الأفراد يختلفون في استجابتهم للعدالة بناءً على حساسية كل شخص تجاه التوزيع العادل للعوائد. هناك ثلاثة أنواع من الأفراد: الخيرين، الحساسين للإنصاف، والمستحقين. كل نوع يستجيب بشكل مختلف لتوازن المدخلات والمخرجات (Leventhal, 1980).

كما تنوعت النظريات النفسية المتعلقة بالعدالة، ومنها نموذج التحكم في العدالة الذي يعتمد على نظرية التبادل الاجتماعي، حيث يشعر الأفراد بالعدالة عندما يتم الاهتمام بظروفهم. وهناك أيضًا النموذج العلائقي الذي يعتمد على نظرية الهوية الاجتماعية، حيث يُنظر إلى العدالة من خلال علاقات الأفراد مع أعضاء جماعتهم (Tyler,1989)

ثانيًا: المرونة النفسية

تعد المرونة النفسية عملية ثابتة يبرز الفرد من خلالها السلوكيات الإيجابية التوافقية في أثناء مواجهته للمشكلات والصدمات، وهذا يعني القدرة على الصمود والمقاومة أمام الصدمات، والمشكلات، والأحداث السلبية دون انكسار أو تشوه، أو النزوع إلى استعادة أو استرداد العافية أو التوافق بسهولة بعد التعرض للصدمات أو حدوث التغييرات (Wendling, 2012, 11).

كما تعد المرونة النفسية من الظواهر النفسية التي ينتج عنها آثار جيدة وإيجابية للفرد، على الرغم من وجود عوامل تهديد معيقة للتوافق أو النمو التي يمكن أن يمر بها الفرد خلال مراحل حياته، وهي تعكس الفروق بين الأفراد في الاستجابة لعوامل التهديد والتوتر؛ فهناك من يستجيب بطريقة إيجابية لظروفه الصعبة، وهناك من تؤثر فيهم هذه الظروف، وتنعكس بشكل سلبي على حياته. وهذا ما يفسر وجود أشخاص أصحاء نفسيًا على الرغم من معاناتهم من الظروف الصعبة القاسية (Onwukwe, 2010, 18).

تعريف المرونة النفسية:

تعرف القطان (٢٠٠٥، ٤٦) المرونة النفسية بأنها أحد مظاهر النضج الوجداني للفرد، وتتمثل في الرؤية الثاقبة والبصيرة، وتحمل المسؤولية والالتزام؛ وهذا يعني الاستفادة من المعلومات والحقائق وتوظيفها، وفتح المجال للمشاركة في صنع القرارات، فالأفراد ذوي المرونة المرتفعة يعيشون خبرات متنوعة يتعلمون فيها الكثير من المعارف، ويؤمنون بأن المعرفة هي التي تقود إلى الحكمة.

في حين يعرفها كل من Jongen, Unger, Fangueiro, Cerasoli, Silva & Pereira (2013, 16) بأنها قدرة الفرد على الانتقال من طريق صعب لطريق أفضل، وتحسين الصحة العامة والقدرة المادية والاجتماعية، والتركيز ليس على التغلب على تلك الصعاب ولكن أيضًا تغييرها.

أما جمعية علم النفس الأمريكية American Psychiatric Association (2013. 125) فتعرفها من الناحية الفيزيائية بأنها قدرة المادة على العودة بسرعة إلى وضعها بعد تغيير وضع الالتواء أو الإنحناء.

وتعرف صديق (٢٠١٨، ٤٦٣) المرونة النفسية بأنها مجموعة من السمات الإيجابية في الشخصية والتي تساعد الفرد في مقاومة الضغوط من ناحية، واستخدام الأساليب الأكثر فاعلية عند مواجهة الضغوط من ناحية أخرى.

كما عرفها كل من عبد الوهاب؛ الحديبي؛ ومحمد (٢٠١٩، ٣) بأنها حسن استغلال المعاق بصريًا لمكامن القوة لديهم، وتوظيف المصادر النفسية والاجتماعية لتوليد الطاقة الإيجابية، أو هى إعادة صياغة الأحداث السلبية والبحث عن أساليب إيجابية للتغلب على ضغوط الحياة الناجمة عن الإعاقة، وانسحاب ذلك إلى التعامل مع المجتمع ككل وصولًا إلى تحقيق أهدافه.

ويرى كل من عزت؛ أبو النيل؛ بشرى؛ وعزت (٢٠١٩، ١٧٧) أن المرونة النفسية عبارة عن عملية التوافق الجيد والمواجهة الإيجابية للشدائد والصدمات والنكبات، أو الضغوط النفسية التي يواجهها الأفراد، مثل المشكلات الأسرية، ومشكلات العلاقة مع الآخرين، والمشكلات الصحية الخطيرة، وضغوط العمل، والمشكلات المالية.

سمات ذوو المرونة النفسية:

يستعرض كل من van Galen, Schaap, de Ruijter & Smeets Galen (2006, 54) السمات التي يتصف بها الأفراد من ذوي المرونة النفسية والتي قام بتجميعها من حلال العديد من

الآراء والنظريات المتعددة المفسرة للمرونة ومن أهمها: علاقات جيدة مع الآخرين والقدرة على استقبال المساندة الاجتماعية، ومهارات تواصلية ومعرفية جيدة، وتقدير الفرد لمواهبه وإنجازاته وكذلك تقديرها بالنسبة للآخرين، وكفاءة الذات والتوقع بالكفاءة والأمل وتقدير الذات، والإحساس بالهدف من الحياة، وتعزيز الذات، والانفعال الإيجابي وروح الدعابة، والمهارات الفعالة في حل المشكلة، والتعامل الجيد مع الضغوط ورؤية الضغوط على أنها تحديات.

أبعاد المرونة النفسية:

تم تحديد ثلاثة مكونات للمرونة النفسية وهي:

١- **التعاطف**: يعد من أكثر المكونات أهمية، ويعرف بأنه القدرة على التفاعل مع مشاعر وأفكار واتجاهات الآخرين؛ حيث يؤثر تأثيرًا قويًا في الحياة الشخصية والمهنية.

٢- **التواصل**: الأفراد الذين يمتلكون مهارات التواصل الجيد يمكنهم التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم بوضوح، والاستماع للآخرين، وتحديد القيم والأهداف وحل المشكلات التي تواجههم بفاعلية.

٣- **التقبل:** هو المرونة الفكرية لتقبل أنفسنا والآخرين، ويتضمن التقبل وضع افتراضات وأهدافًا واقعية، لنحدد حقيقة مشاعرنا، والتعامل معها والتعبير عنها، وتحديد جوانب القوة والفاعلية (Brooks & Goldstein, 2003, 47).

بينما استخلصت بعض الدراسات أربعة مكونات رئيسة للمرونة النفسية يندرج تحت كل منها عوامل أخرى وهي:

١- **الرؤية الشخصية Personal Vision**: وتشمل الغرض والمعنى، المبادئ والسلم القيمي، والأهداف.

٢- **حل المشكلات Problem – Solving**: ويتضمن الاستجابة السريعة للخطر، البحث عن المعلومات، والقيام بمخاطر حاسمة.

٣- **المساندة الاجتماعية Social Support**: وتتمثل في تمييز الفرد عن الآخرين، وتكوين العلاقات الاجتماعية، والإيثار.

٤- **ميكانيزمات دفاع الأنا Ego – Defines Mechanisms**: وتحتوي على فصل الانفعال، إعادة البنية المعرفية، والتوقع الإسقاطي الإيجابي (Wicks, 2005, 34).

فيما أشار البعض إلى أن المرونة النفسية عبارة عن متغير نفسي له أربعة أبعاد هي: (الجرأة أو الشجاعة، التفاؤل، سعة الحيلة أو الدهاء، والغرض أو الهدف)، كما تتضمن مجموعة متغيرات أساسية، منها ما هو مزاجي ومنها ما هو معرفي ويمكن إجمالها على النحو الآتي:

١- المزاج الإيجابي من المكونات الأساسية للمرونة النفسية، مما يساعد الفرد على الارتداد مرة أخرى عن الخبرات الصادمة.

٢- اعتبار الذات والإحساس بها من خلال النظرة الإيجابية للذات والإحساس بالمقدرة على الفعل والشجاعة.

٣- القدرة على تقبل المشاعر السلبية والتعامل معها.

٤- المرونة.

٥- التواصل الجيد والقدرة على التفاعل الإيجابي مع الآخرين.

٦- مهارات حل المشكلات (Connor & Davidson, 2003, 81).

كما تم تحديد خمسة أبعاد للمرونة النفسية تمثلت في: الرصانة، المثابرة، الثراء الوجودي، الاعتماد على الذات، ومعنى الحياة (المنتشري، ٢٠٢٠، ١٨٨).

مصادر المرونة النفسية:

تم تحديد مصادر المرونة النفسية وفقًا للجمعية الأمريكية لعلم النفس American Psychiatric Association (2013, 87) على النحو الآتي:

١- **العوامل الرئيسة**: في تكوين المرونة لدى الأفراد هو العلاقات الاجتماعية السوية والمساندة داخل الأسرة وخارجها، والتي يتوافر فيها (الحب، الثقة، نماذج الدور، والتشجيع بمساندة الآخرين) كل ذلك يؤدى إلى تنمية المرونة النفسية.

٢- **العوامل الثانوية**: وتتضمن القدرة على وضع خطط واقعية، واتخاذ الخطوات اللازمة لتطبيقها، النظرة الإيجابية إلى الذات والثقة في القدرات، مهارات التواصل وحل المشكلات، القدرة على إدارة الانفعالات القوية.

وأشار كل من Herrman, Stewart, Diaz-Granados, Berger, Jackson & Yuen (2011, 261) إلى ثلاثة مصادر للمرونة النفسية هي:

١- **العوامل الشخصية Personal Factors**: وتتضمن (الانفتاح، الانبساط، التوافق والتوازن، وجهة الضبط الداخلي، القيادة، فعالية الذات، تقدير الذات، التقييم المعرفي والتفسير الإيجابي للأحداث أثناء الشدائد، التفاؤل، المرونة المعرفية، المساندة الاجتماعية، مفهوم الذات الإيجابي والتنظيم الوجداني والانفعالات الإيجابية، الروحانية، التوافق النشط، الصلابة والأمل، ويختلف مستوى المرونة النفسية باختلاف العلاقات الاجتماعية والخصائص الشخصية للفرد، والعوامل الديموغرافية مثل (العمر والنوع).

٢- **العوامل البيولوجية Biological Factors**: أوضحت الدراسات أن العوامل الوراثية تؤثر على بيئة المخ والنظم العصبية والناقلات العصبية كل هذه العوامل تؤثر على مرونة الفرد وقدرته على التوافق ومواجهة الشدائد.

٣- **العوامل البيئية Environmental Factors**: وتتضمن الدعم الاجتماعي، الخدمات الاجتماعية والرياضية والفنية والثقافية والعلاقات الاجتماعية مع الأسرة والأصدقاء، العلاقات مع الوالدين والمعلمين.

ويتضح مما سبق؛ أن تمتع الطالب بمستوى مرتفع من المرونة النفسية يمكن أن يكون ذا تأثير كبير على قدرته على التأقلم مع بيئة الدراسة والتعلم. فالطالب الذي يتمتع بالمرونة النفسية قد يكون أكثر قدرة على التوافق مع التغييرات في متطلبات الدراسة وضغوط الحياة الأكاديمية؛ مما يعزز فرص نجاحه الأكاديمي ويزيد من اندماجه الإيجابي في البيئة الجامعية.

ثالثًا: الاندماج الأكاديمي

يعد مفهوم الاندماج الأكاديمي من المفاهيم التي لها تأثير كبير في دافعية الطلاب نحو عملية التعلم والتحصيل الدراسي (عبدالله، ٢٠١١، ٢٤٨).

وهو من الموضوعات المهمة التي تشير إلى انغماس الطلاب في أداء الأنشطة المختلفة، والوصول بالطالب إلى حالة من الاندماج، وهو يتطلب عدة عوامل ترتبط بالطالب مثل دوافعه وأهدافه وميوله وقدراته، وعوامل تختص ببيئة التعلم مثل تأهيل تلك البيئة (عابدين، ٢٠١٩، ١٨٥).

ويرى الكثير من الباحثين – في الفترة الأخيرة – أن الاندماج الأكاديمي هو مفتاح لعلاج العديد من المشكلات الأكاديمية مثل ارتفاع مستوى التسرب من التعليم، وتدني مستويات التحصيل الدراسي، وارتفاع مستويات الشعور بكل من الملل والاغتراب لدى الطلاب (Reeve & Tseny, 2011, 261).

كما يعد الاندماج الأكاديمي دليلًا على الأداء الإيجابي للطلاب، ومؤشرًا لنتائج ذات قيمة عالية مثل التقدم الأكاديمي للطلاب، كما يساعد الطلاب على مواجهة الكثير من المشكلات، ويزيد من حماسهم واجتهادهم، وأداء المهام والتكليفات المطلوبة منهم، والالتزام بالقواعد، والتطوع في الأنشطة العامة، وحب الاستطلاع والرغبة المستمرة في التعلم والمعرفة (طاحون؛ شراب؛ وحجازي، ٢٠٢٣، ٤٥٤).

تعريف الاندماج الأكاديمي:

تم تعريفه بأنه استثمار الطلاب لما يتعلمونه وذلك عن طريق بذل الجهد، واستخدام الاستراتيجيات المناسبة، والمثابرة في مواجهة الصعوبات، واستثمار الوقت، وأداء السلوكيات المناسبة لذلك، ومشاعر الطلاب تجاه زملائهم وأساتذتهم والجامعة والإداريين، وشعورهم بالرضا، والانتماء للجامعة (Trowler, 2010, 3).

وهو 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 (عبده، ٢٠١٢، ٤٠).

ويعرف أيضًا على أنه استعداد الطلاب 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, Maroco, Campos, & Fredricks, 2016, 38).

كما يُعرف بأنه مفهوم يشمل سلوكيات يقوم بها الطالب مثل المشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية التي تخدم التعلم، وكذلك الالتزام والدافعية والمثابرة، والحماس لبذل الجهد والشعور بالانتماء والعلاقة الطيبة مع المعلمين والأقران، وأيضًا توظيف استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية أثناء التعلم والدراسة (عفيفي، ٢٠١٦، ٩٨).

ويعرف كذلك بأنه مشاركة الطلاب في الأنشطة الأكاديمية والمهام الدراسية، ومع الأشخاص والمؤسسات الأخرى كالمؤسسات الشبابية والمجتمعية، والتفاعل مع كل من الطالب والمؤسسة التعليمية؛ مما يحقق إثراء الخبرات التربوية (صفوت وسالم، ٢٠٢٠، ٧٧٠).

وهو انغماس الطالب في أداء الأنشطة والمهام الأكاديمية وغير الأكاديمية بالجامعة من أجل إتقانها مع الاهتمام بعملية التعلم واستمتاعه بها، وردود أفعاله الوجدانية تجاه أعضاء هيئة التدريس وزملائه ومجتمع الدراسة، والتزامه بالقواعد والقوانين المنظمة للعملية التعليمية داخل الحرم الجامعي، مما يساعد في تحقيق النتائج الأكاديمية والمخرجات المرجوة.

أبعاد الاندماج الأكاديمي:

اختلف الباحثون في تحديد مكونات الاندماج الجامعي باختلاف التوجهات النظرية التي ينتمون إليها؛ حيث حدد بعض الباحثين نمطين من الاندماج كما يلي:

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

٢- **ردة 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 من 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، فالطلاب الذين يشعرون بالتهديد في موقف ما يميلون إلى التفاعل الفشل المدرك بالهروب من الموقف فكريًا أو بدنيًا، وتجنب أو تأخير النشاط لأطول فترة ممكنة عند مواجهته في المستقبل، والعواطف السلبية مثل الغضب واللوم والقلق واليأس تصاحب هذه السلوكيات (Klem & Connell, 2004, 262).

ومن جهة أخرى فقد تم تحديد ثلاثة أبعاد للاندماج الأكاديمي متضمنة الآتي:

١- **الاندماج المعرفي Cognitive Engagement:** هو استغراق الطالب في أداء المهام الأكاديمية وغير الأكاديمية من أجل إتقانها، وإنجازها بفاعلية، وتوظيف معلوماته ومهاراته المختلفة بشكل سليم ومناسب، كاستخدام التنظيم والتخطيط الذاتي، وربط المعلومات الجديدة مع السابقة، وتقييم الأفكار والمعارف.

٢- **الاندماج الانفعالي Emotional Engagement:** هو استمتاع الطالب بالتفاعل المنغمس في عملية التعلم ومجتمع الدراسة، كشعوره بالانتماء والحماس، وإقامة علاقات طيبة مع زملائه وأساتذته.

٣- **الاندماج السلوكي Behavioral Engagement:** هو تفاعل الطالب تفاعلًا إيجابيًا مع مجتمع الدراسة، والالتزام بالقواعد والقوانين المنظمة للعملية التعليمية داخل الحرم الجامعي كالمواظبة على الحضور، وعدم الغياب، والمشاركة الفعالة في الأنشطة الأكاديمية المختلفة (طاحون وآخرون، ٢٠٢٣، ٤٦٦).

النظريات والنماذج التي فسرت الاندماج الاكاديمي :

عند استعراض الأدب التربوي المتعلق بالاندماج الأكاديمي، نجد العديد من النظريات والنماذج التي فسرت هذا البناء بشكل شامل.

١. **نظرية القيمة المتوقعة (Maher, Atkinson, 1964):** تفترض أن الأفراد يملكون توقعات معينة للنجاح ويضعون قيماً تساهم في تحفيزهم وإنجازهم. لاحقًا، طوّر إكليس (١٩٨٣) النظرية لتشمل الدافعية في التعليم، حيث تعتمد اختيارات الأفراد على توقعات النجاح وقيم المهمة الذاتية، مما يساهم في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي والتحصيل الدراسي.

٢. **نموذج كاهن للاندماج الأكاديمي (Kahn, 1990, 698):** يحدد الاندماج الأكاديمي بنوعين: المعرفي، الذي يتعلق بالاهتمام والإتقان في الأنشطة التعليمية، والبدني، الذي يعكس الحالة الصحية والقدرات البدنية التي تدعم الجهد المبذول في التعلم.

٣. **نموذج تينتو للاندماج الأكاديمي (Tinto, 1993):** يبرز العلاقة بين مشاركة الطالب واندماجه الأكاديمي والاجتماعي، حيث يؤدي التفاعل الإيجابي مع الأقران وأعضاء هيئة التدريس إلى تعزيز التعلم والمثابرة في المؤسسة التعليمية في(القاضي، ٢٠١٢). كما يزيد الاندماج الفعّال من فرص استمرار الطلاب في التعليم الجامعي (Pascarella & Terenzini, 2005; Love & Kuh, 2006).

٤. **نموذج كليم وكونيل(Klem & Connell, 2004, 265):** يركز على نوعين من الاندماج: المستمر والسلوكي. يشمل الاندماج المستمر المشاركة الإيجابية مع المعلمين والزملاء طوال اليوم الدراسي، في حين يرتبط الاندماج السلوكي بالمبادرة والجهد المبذول في الأنشطة التعليمية.

٥. **نموذج ريزن وتيرنزيني (Reason,Terenzini & Domingo, 2006, 156):** يقترح أربعة مجالات مؤثرة على الاندماج الدراسي: الخبرات السابقة، السمات الشخصية، المناخ التعليمي، والسياق التنظيمي للمؤسسة. يدعم هذا النموذج أهمية تفاعل الطالب مع البيئة التعليمية لتحقيق الأهداف الأكاديمية المرغوبة.

٦. **نموذج شوفلي وآخرين (Schaufeli, Salanova, González & Bakker 2002, 78)**: يعرّف الاندماج الأكاديمي كحالة ذهنية إيجابية تتجلى في ثلاثة أبعاد: الحيوية، التفاني، والاستيعاب. يختلف الاندماج عن التدفق، حيث يمتاز بالاستمرارية والتفاعل العميق مع المهام.

٧. **نموذج فريدريكس وآخرين (Fredricks, Blumenfeld & Paris 2004, 62)**: يوضح أن الاندماج الأكاديمي يتكون من ثلاثة مكونات: السلوكي، الذي يتعلق بالمشاركة في الأنشطة، الانفعالي، الذي يعكس ردود الفعل تجاه المعلمين والزملاء، والمعرفي، الذي يشمل الجهد والاهتمام في التعلم المعقد.

العلاقة بين متغيرات البحث:

يمكن تلخيص العلاقة بين هذه المتغيرات في أن العدالة الأكاديمية المدركة تشكل الأساس الذي يؤثر على المرونة النفسية والاندماج الأكاديمي. فعندما يشعر الطلاب بالعدالة في بيئتهم الأكاديمية تزداد لديهم المرونة النفسية؛ مما يمكنهم من مواجهة التحديات، والاندماج في البيئة الأكاديمية؛ الأمر الذي يؤدي إلى تحسين أدائهم الدراسي وزيادة دافعيتهم. على الجانب الآخر، فإن المرونة النفسية العالية تعزز من قدرة الطلاب على إدراك العدالة الأكاديمية بشكل إيجابي، وتساهم في زيادة مشاركتهم واندماجهم الأكاديمي؛ مما يخلق دورة إيجابية بين هذه المتغيرات.

فوفقًا لما عرض في الدراسات والبحوث السابقة اتضح وجود علاقة بين متغيرات البحث، فبالنسبة للعلاقة بين العدالة الأكاديمية والمرونة النفسية، فقد قدمت عدة دراسات مساهمات مهمة في هذا المجال. ومن بين ذلك دراسة Liu & Platow (2020) التي استهدفت تقصي العلاقة بين الإيمان بعالم عادل والمرونة الأكاديمية المدركة لدى المراهقين الصينيين. وأظهرت نتائج الدراسة، أن الإيمان العام بعالم عادل ارتبط بشكل مباشر بالمرونة الأكاديمية، كما ارتبط بشكل غير مباشر من خلال الكفاءة الأكاديمية المدركة. وفي سياق مشابه، توصلت دراسة Koçak (2020) إلى استكشاف العلاقة بين القيادة الاجتماعية العادلة والشعور بالانتماء للمدرسة والمرونة النفسية؛ حيث أظهرت النتائج أن الشعور بالانتماء كان له دور وسيط كامل في العلاقة بين القيادة الاجتماعية العادلة والمرونة النفسية؛ مما يعزز من مرونة الطلاب من خلال زيادة الشعور بالانتماء. ومن جهة أخرى، تناولت دراسة Mills (2021) العلاقة بين المناخ الأكاديمي الجامعي والعنصرية والمرونة الأكاديمية لدى طلاب الجامعات السود؛ حيث أظهرت النتائج أن التصورات الإيجابية عن مناخ الحرم الجامعي تنبأت بمستويات أعلى من المرونة الأكاديمية، في حين أن التصورات السلبية حول العنصرية تنبأت بمستويات أقل من المرونة. بالإضافة إلى ذلك، سعت دراسة Raffety (2021) إلى التحقيق في العلاقة بين العدالة التنظيمية ونية التدوير والمرونة لدى مستشاري المدارس؛ حيث أظهرت النتائج أن المرونة توسطت في العلاقة بين العدالة التنظيمية ونية التدوير. وأيضًا، فحصت دراسة Ijadi-Maghsoodi et al., (2022) العلاقة بين الضغوط الصادمة والنتائج الأكاديمية؛ حيث أظهرت الدراسة وساطة كبيرة للمرونة في العلاقة بين الضغوط والنتائج الأكاديمية لدى الطلاب. وأخيرًا، أظهرت دراسة Qian et al., (2023) تأثير مناخ العدالة الأكاديمية على قابلية التوظيف ودور المرونة النفسية في هذه العلاقة؛ حيث أظهرت

النتائج تأثيرًا وسيطًا لمناخ العدالة الأكاديمية على قابلية التوظيف من خلال الأمن النفسي والمرونة النفسية.

كما اتضح وجود صلة وثيقة بين العدالة الأكاديمية والاندماج الأكاديمي، فقد أظهرت دراسة Berti et al., (2014) أن الشعور بالعدالة والهوية الجامعية يرتبطان بشكل كبير بالاندماج الأكاديمي؛ حيث أكدت النتائج أن العدالة تؤدي دورًا مهمًا في تعزيز اندماج الطلاب في الجامعة. وتوصلت دراسة شحاتة (٢٠١٨) إلى وجود علاقة إيجابية بين العدالة الأكاديمية كما يدركها الطلاب وبين الاندماج الجامعي لديهم، مع وجود فروق دالة إحصائيًا بناءً على بعض المتغيرات الديموجرافية. وفي نفس السياق، أظهرت دراسة Navarro-Abal et al., (2018) أن العدالة التنظيمية تؤثر بشكل إيجابي على الاندماج الأكاديمي لدى الطلاب؛ حيث أظهرت النتائج أن الطلاب يشعرون بمزيد من الاندماج عندما يتم التعامل معهم بشكل عادل. ومن ناحية أخرى، توصلت دراسة Özgenel (2019) وBozkurt إلى وجود علاقة بين العدالة المدركة داخل الفصل الدراسي والاندماج المدرسي لدى طلاب المدارس الثانوية، وأظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي بين العدالة المدرسية والاندماج الأكاديمي. وأيضًا، تناولت دراسة Demir Çobanoğlu (2022) العلاقة بين عدالة المعلمين في إدارة الفصل الدراسي والاندماج المدرسي للطلاب؛ حيث أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين المتغيرين. وأخيرًا، استهدفت دراسة Yanting & Wareewanich (2023) استكشاف العلاقة بين أبعاد العدالة التنظيمية والوفاء بالعقد النفسي والاندماج الأكاديمي لدى المعلمين؛ حيث أكدت النتائج أن العدالة التنظيمية تساهم بشكل كبير في تحقيق الاندماج الأكاديمي من خلال تعزيز الوفاء بالعقد النفسي.

في حين تم التوصل إلى وجود علاقة بين المرونة النفسية والاندماج الأكاديمي، فقد فحصت دراسة Ahmed et al., (2018) العلاقة بين دعم المعلمين والفعالية الأكاديمية والمرونة الأكاديمية والاندماج الأكاديمي لدى طلاب الماجستير في البحرين؛ حيث أظهرت النتائج تأثيرًا إيجابيًا كبيرًا للمرونة الأكاديمية على الاندماج الأكاديمي، مع وجود تأثير وسيط لدعم المعلمين. كما سعت دراسة Manzano & Ayala (2018) إلى تقصي تأثير المرونة والاندماج على الأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، حيث أظهرت النتائج أن المرونة والاندماج يؤثران بشكل إيجابي على الأداء الأكاديمي، وأن هذه العلاقة تختلف بحسب النوع لصالح الذكور. وركزت دراسة Romano et al., (2021) على العلاقة بين المرونة الأكاديمية والدعم العاطفي المدرك من المعلم والاندماج الأكاديمي؛ حيث أظهرت النتائج أن الدعم العاطفي يلعب دورًا وسيطًا جزئيًا في تعزيز العلاقة بين المرونة الأكاديمية والاندماج الأكاديمي. كما تناولت دراسة Martin et al., (2022) دور الاندماج الأكاديمي في تعزيز المرونة الأكاديمية لدى الطلاب المهاجرين في أوروبا؛ حيث أظهرت النتائج أن الاندماج الأكاديمي يعزز من مرونة الطلاب بشكل كبير. وأخيرًا، حاولت دراسة Vahedi (2022) تحديد دور الحصباء والصلابة والمرونة النفسية في الاندماج الأكاديمي، حيث أظهرت النتائج إمكانية التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال المرونة النفسية؛ مما يعزز من فهم العوامل التي تسهم في تحقيق الاندماج الأكاديمي لدى الطلاب.

وتود الإشارة إلى أنه لم يتم الحصول على أي دراسات أو بحوث ربطت بين جميع متغيرات البحث بعضها ببعض – في حدود ما تم الاطلاع عليه - ومن ثم، فإن جميع هذه المتغيرات تعد مترابطة بشكل ديناميكي؛ حيث يؤثر كل منها على الآخر في تشكيل تجربة الطالب الأكاديمية. وبالتالي، تطوير بيئة أكاديمية عادلة يمكن أن يعزز المرونة النفسية والاندماج الأكاديمي لدى الطلاب، مما يؤدي في النهاية إلى تحسين جودة التعليم والنتائج الأكاديمية.

تعقيب عام على الإطار النظري:

وفق ما تم عرضه في الإطار النظري، اتضح للباحث تداخل هذه المتغيرات في تشكيل تجربة الطالب الأكاديمية؛ حيث يؤثر كل متغير على الآخر بشكل متبادل. فالعدالة الأكاديمية المدركة تشير إلى مدى شعور الطلاب بأن البيئة الأكاديمية تعاملهم بإنصاف، شفافية، ومساواة. إذا شعر الطالب بأن توزيع الفرص، الموارد، التقييمات، والمعاملة من قبل المعلمين تتم بشكل عادل، فإن ذلك يعزز ثقته في البيئة الأكاديمية، مما يؤدي إلى زيادة الرضا الأكاديمي والتفاعل الإيجابي مع العملية التعليمية، وأن العدالة الأكاديمية تسهم بشكل كبير في تعزيز المرونة النفسية لدى الطلاب. عندما يشعر الطالب بأن التعامل معه يتم بعدل، وأنه يحصل على حقوقه بشكل متساوٍ، فإن ذلك يعزز قدرته على التوافق مع الضغوط الأكاديمية، مما يزيد من مرونته النفسية، كما أن العدالة الأكاديمية تعزز الاندماج الأكاديمي ، حيث يشعر الطالب بالدافعية والحماس للمشاركة في الأنشطة التعليمية، لأنه يرى أن جهوده ستُقدَّر بشكل عادل.

كما أن المرونة النفسية هي قدرة الطالب على التوافق مع التحديات الأكاديمية، التعامل مع الضغوط، وإيجاد حلول فعالة للمشكلات التي يواجهها. الطلاب الذين يتمتعون بمرونة نفسية عالية لديهم قدرة أكبر على مواجهة الصعوبات الأكاديمية بدون أن تتأثر حالتهم النفسية بشكل سلبي، فعندما يكون لدى الطلاب مرونة نفسية عالية، يمكنهم إدراك العدالة الأكاديمية بشكل أكثر إيجابية، حتى في الظروف الصعبة. على سبيل المثال، إذا واجه الطالب موقفًا يتضمن توزيعًا غير عادل للمهام، قد يتمكن من التعامل معه بشكل إيجابي بدلًا من أن يشعر بالإحباط.، ومن الواضح أن المرونة النفسية تسهم بشكل مباشر في الاندماج الأكاديمي؛ حيث يكون الطالب أكثر استعدادًا للانخراط في الأنشطة الأكاديمية والتفاعل مع زملائه ومعلميه بشكل فعّال، حتى في ظل الضغوط.

وبالنسبة للاندماج الأكاديمي فقد تبين أنه يعبر عن مدى انخراط الطالب في العملية التعليمية على مستويات معرفية، انفعالية، وسلوكية. يشمل هذا الانخراط التفاعل مع المحتوى الدراسي، العلاقات الاجتماعية داخل البيئة التعليمية، والالتزام بالأنشطة الأكاديمية. فعندما يشعر الطالب بأنه مندمج في بيئته الأكاديمية، فإن ذلك يعزز إدراكه للعدالة الأكاديمية. إذا كان الطالب مشاركًا في العملية التعليمية ويشعر بالرضا، فإنه يميل إلى تفسير السياسات الأكاديمية والتقييمات بشكل إيجابي وعادل. أيضًا، الاندماج الأكاديمي يعزز المرونة النفسية؛ حيث يؤدي الانخراط الفعّال في الأنشطة التعليمية إلى بناء شبكات دعم اجتماعي، مما يساهم في تقوية قدرة الطالب على مواجهة التحديات.

دراسات وبحوث سابقة:

المحور الأول: دراسات وبحوث تناولت العدالة الأكاديمية

سعت العديد من الدراسات والبحوث إلى تناولت العدالة الأكاديمية، ويمكن عرض بعضًا من هذه الدراسات فيما يلي:

هدفت دراسة مرسي (٢٠١١) إلى الكشف عن واقع العدالة الأكاديمية في كلية التربية بجامعة دمنهور. ووضع تصور لتفعيل العدالة الأكاديمية في كلية التربية بجامعة دمنهور لتحسين

الأداء الأكاديمي وتطويره. واشتملت عينة الدراسة على (١٨٩) طالبًا وطالبة، وتم استخدام المقابلة غير المقننة لبعض الطلاب والطالبات وأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة دمنهور. واستبانة موجهة إلى طلاب كلية التربية من الفرقة الرابعة عام وأساسي وطفولة. وأشارت النتائج إلى أن درجة توافر المعايير المرتبطة بعدالة التدريس تتراوح ما بين الدرجة المتوسطة والضعيف، كما أن ن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة دمنهور المرتبطة بعدالة التفاعلات والعلاقات مع الطلاب في ضوء معايير جودة الأداء أقل من المستوى المقبول الذي حددته الباحثة (٨٧,٥٠%)، بل إن النتيجة جاءت بدرجة ضعيفة، الأمر الذي يدل على تدني مستوى جودة اداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة دمنهور المرتبطة بعدالة التفاعلات والعلاقات في ضوء معايير جودة الأداء.

وتناولت دراسة جاد الرب والخضر (٢٠١٦) مفهوما مستحدثا للعدالة يتمثل في إدراك طلاب تخصص علم النفس بجامعة الكويت للعدالة الأكاديمية؛ حيث شملت العينة (٢٣٢) طالبًا وطالبة من جامعة الكويت (١٨٩طالبة و٤٣ طالبًا) بمتوسط عمري قدره ٢١,٧(١٢,٧)، وقد استخدم الباحثان مقياسًا طور لهذا الغرض مكونًا من (٢٤) بندًا معدة لقياس أربعة أبعاد للعدالة الأكاديمية. وقد أظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي لبنوده أن هناك أربعة أبعاد متمايزة للعدالة الأكاديمية هي العدالة التوزيعية، والعدالة الإجرائية، والعدالة التعاملية، والعدالة المعلوماتية، وتشير النتائج إلى أن الطلاب الذين حصلوا على تقدير عالٍ في نهاية المقرر يدركون أبعاد العدالة الأكاديمية التوزيعية والإجرائية والتعاملية بشكل أعلى جوهريًا من نظرائهم متوسطي ومنخفضي التقدير، علما بأن إدراكهم للعدالة الأكاديمية كان سابقًا على علمهم بتقدير المقرر النهائي. كما دلت النتائج على أن مجموعة الطلاب مرتفعي التقدير قد تحسنت لديهم إدراكات العدالة التوزيعية بشكل جوهري بعد معرفة تقدير المقرر النهائي مقارنة بنظرائهم متوسطي التقدير. كما أشارت النتائج إلى 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 النوع والفرق بين التقدير المتوقع والتقدير الفعلي على تغير إدراك الطالب لأي من أبعاد العدالة الأكاديمية.

وتناولت دراسة الحميدي واليوسف (٢٠١٩) مستوى إدراك العدالة الأكاديمية وعلاقة ذلك بالتوافق في الحياة الجامعية لدى طلاب كلية التربية الأساسية، ولهذا الغرض استخدم مقياس إدراك العدالة الأكاديمية وهو من تصميم جاد الرب والخضر (٢٠١٦) ويتكون من (٢٤) بندًا، يقيس أربعة أبعاد كمكونات رئيسة للعدالة الأكاديمية، هي: العدالة التوزيعية والعدالة الإجرائية، والعدالة التعاملية، والعدالة المعلوماتية. كما استخدم مقياس التوافق في الحياة الجامعية من إعداد حجو (٢٠١٥). وبلغ عدد المشاركين في الدراسة (٢٣٩) من طلاب وطالبات كلية التربية الأساسية، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من العديد من التخصصات العلمية بالكلية. وقد أظهرت النتائج أن مستوى إدراك الطلاب والطالبات للعدالة الأكاديمية مرتفع بصفة عامة، وذلك على المجموع الكلي للمقياس وأبعاده الأربعة. كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد العدالة الأكاديمية وأبعاد التوافق في الحياة الجامعية، مع إسهام العدالة التوزيعية بصورة دالة إحصائيًا في التنبؤ بالتوافق النفسي والتوافق الدراسي. ومن جهة أخرى أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في بعد العدالة الإجرائية والتوافق في الحياة الجامعية خاصة البعد الاجتماعي وذلك لصالح الذكور، بينما لم توجد فروق دالة إحصائيًا

للتخصص والتحصيل الدراسي في إدراك العدالة الأكاديمية وأبعادها الأربعة. لكن كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا للتحصيل الدراسي في التوافق في الحياة الجامعية؛ إذ ارتفع التوافق الجامعي وبعدى التوافق الدراسي والنفسي لدى الطلاب ذوي التحصيل الدراسي المرتفع والمتوسط مقارنة بأقرانهم ذوي التحصيل المنخفض.

وسعت دراسة واعر (٢٠١٩) إلى التعرف على مستوى إدراك طلاب وطالبات كلية التربية بالوادي الجديد للعدالة الأكاديمية، وبحث اختلاف إدراك العدالة الأكاديمية باختلاف النوع الاجتماعي (ذكور / إناث)، والتخصص الدراسي (علمي / أدبي). وتكونت عينة البحث النهائية من (٢١٦) طالبًا وطالبة بالفرقة الثانية بكلية التربية بالوادي الجديد، وطُبق عليهم مقياس العدالة الأكاديمية بعد التحقق من ثباته وصدقه لدى عينة البحث الاستطلاعية. وتوصل البحث إلى مجموعة من النتائج من أهمها: أن عينة البحث الكلية من طلاب وطالبات الفرقة الثانية بكلية التربية بالوادي الجديد يدركون جميع الأبعاد (العدالة التوزيعية، العدالة الإجرائية، العدالة التعاملية، والعدالة المعلوماتية) والدرجة الكلية للعدالة الأكاديمية بدرجة متوسطة وليس بدرجة مرتفعة. وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للعدالة الأكاديمية. ووجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي ذوي التخصص العلمي وذوي التخصص الأدبي في كل من: (العدالة الإجرائية، العدالة المعلوماتية) لصالح متوسط درجات طلاب وطالبات التخصص العلمي، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي ذوي التخصص العلمي وذوي التخصص الأدبي في (العدالة التعاملية) لصالح متوسط درجات طلاب وطالبات التخصص الأدبي. في حين لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي ذوي التخصص العلمي والتخصص الأدبي في كل من: (العدالة التوزيعية والدرجة الكلية للعدالة الأكاديمية). وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في جميع الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للعدالة الأكاديمية ترجع للتفاعل الثنائي بين النوع والتخصص.

واستهدفت دراسة عبد الله (٢٠١٩) التعرف على العدالة والنزاهة الأكاديمية لدى عضو هيئة التدريس كما يدركها طلاب جامعة العريش. وتكونت عينة الدراسة من (٢٦٨) طالبًا وطالبة من ثلاث كليات وهي: (التربية والعلوم والآداب) وباستخدام مقياسين الأول لقياس العدالة الأكاديمية والثاني لقياس النزاهة الأكاديمية من إعداد الباحثة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب الجامعة في الأداء على مقياس العدالة الأكاديمية يعزى لمتغير الكلية. وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب الجامعة في الأداء على مقياس النزاهة الأكاديمية يعزى لمتغير الكلية. وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب الجامعة الأكبر والأصغر سنا في الأداء على مقياس النزاهة الأكاديمية يعزى لمتغير السن.

وتعرفت دراسة علیوة (٢٠٢١) على مستوى إدراك طلاب الجامعة للعدالة الأكاديمية وأبعادها الأربعة (العدالة التوزيعية، العدالة الإجرائية، العدالة التعاملية، والعدالة المعلوماتية). كما استهدفت أيضًا معرفة العلاقة بين أبعاد العدالة الأكاديمية وكل من دافعية الإنجاز وفعالية الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. كذلك هدفت الدراسة إلى التعرف على إمكانية التنبؤ بدافعية الإنجاز وفعالية الذات الأكاديمية من خلال أبعاد العدالة الأكاديمية. تكونت عينة الدراسة من (١٩٢) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية بجامعة سوهاج. وقد تراوحت أعمار العينة ما بين (٢٣,٤-٢١ عامًا) بمتوسط عمري مقداره (٢٢,٢٤)، وانحراف معياري

مقداره (٠,٥٢). وقد طبقت الباحثة أدوات الدراسة المتمثلة في مقياس العدالة الأكاديمية من إعداد جاد الرب وخضر (٢٠١٦)، ومقياس دافعية الإنجاز (إعداد الباحثة)، ومقياس فعالية الذات الأكاديمية من إعداد سالم (٢٠٠٢). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن طلاب الجامعة لديهم مستوى مرتفع من إدراك للعدالة الأكاديمية كدرجة كلية ولأبعادها الأربعة (العدالة التوزيعية، العدالة الإجرائية، العدالة التعاملية، والعدالة المعلوماتية). كذلك أوضحت النتائج أن هناك علاقة دالة إحصائيًا بين أبعاد العدالة الأكاديمية وكل من دافعية الإنجاز وفعالية الذات الأكاديمية. وقد أشارت أيضًا نتائج الانحدار المتعدد أن ثلاثة أبعاد فقط من أبعاد العدالة الأكاديمية (العدالة التوزيعية، العدالة التعاملية، والعدالة المعلوماتية) قد تنبأت تنبؤا دالًا بدافعية الإنجاز بينما لم يتنبأ البعد الرابع بالدافعية. كما أشارت نتائج الانحدار المتعدد أيضًا أن ثلاثة أبعاد فقط من أبعاد العدالة الأكاديمية (العدالة التوزيعية، العدالة الإجرائية، والعدالة المعلوماتية) تصلح كمتنبئ لفعالية الذات الأكاديمية، أما البعد التعاملي فهو لا يصلح كمتنبئ لفعالية الذات الأكاديمية.

واستهدفت دراسة اليوسفي (٢٠٢٢) التعرف على العدالة الأكاديمية لدى الأستاذ الجامعي من وجهة نظر طالباته، والتعرف على الفروق في العدالة الأكاديمية لدى الأستاذ الجامعي على وفق التخصص الدراسي (العلمي الإنساني)، والتعرف على الفروق في العدالة الأكاديمية لدى الأستاذ الجامعي على وفق متغير المرحلة الدراسية (الثانية، الرابعة) وتم اختيار العينة بالطريقة الطبقية العشوائية ذات التوزيع المتناسب، ولتحقيق أهداف البحث الحالي قام الباحث بإعداد مقياس لمعرفة العدالة الأكاديمية للأستاذ الجامعي إذ تكون مجتمع البحث من طالبات المرحلة (الثانية والرابعة) ومن التخصصات (العلمية والإنسانية) في كلية التربية للبنات؛ حيث تم اختيار عينة البحث وبلغت (٣١٠) طالبة، لتطبيق مقياس العدالة الأكاديمية والذي يتكون من (٣٥) فقرة، ، واستخدم الباحث العديد من الوسائل الإحصائية وهي الاختبار التائي لعينة واحدة، الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وتوصل الباحث إلى وجود مستوى عالٍ من العدالة الأكاديمية لدى الأستاذ الجامعي، وأيضًا أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) تعزى إلى متغير التخصص الإنساني، وأيضًا لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) على وفق المرحلة الدراسية (الثانية الرابعة)، وفي ضوء نتائج البحث قدم الباحث مجموعة من التوصيات والمقترحات.

مما سبق يتضح تنوع الدراسات في استكشاف مفهوم العدالة الأكاديمية في سياقات مختلفة؛ حيث يتضح أن تصور الطلاب للعدالة بالإيجاب أو بالسلب يتأثر بأدائهم الأكاديمي وعلاقتهم مع معلميهم، وأن المتغيرات الشخصية تلعب دورًا في هذا السياق، كما تظهر أهمية العدالة الأكاديمية في التأثير على أداء الطلاب وتوسيع النقاش من خلال إدخال مفهوم العدالة المعرفية، والذي يكون ذا صلة خاصة في سياق تنويع مناهج التعليم العالي. كما تسلط هذه الدراسات بشكل مجتمع على طبيعة العدالة الأكاديمية متعددة الأوجه وتأثيرها على جوانب مختلفة من البيئة الأكاديمية.

المحور الثاني: دراسات وبحوث تناولت المرونة النفسية

استهدفت العديد من الدراسات والبحوث تناول المرونة النفسية، ويمكن عرض بعضًا من هذه الدراسات على النحو الآتي:

استكشفت دراسة أجراها كل من Maxwell, Wampold, & Mckelvie (2021) العلاقة بين المرونة النفسية والاندماج الأكاديمي لدى الطلاب الجامعيين. وقد تم جمع البيانات من (٢٣٢) طالبًا، وتم استخدام مجموعة من المقاييس لقياس المرونة النفسية والاندماج الأكاديمي من إعداد الباحثين. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المرونة النفسية ترتبط بشكل إيجابي وقوي مع الاندماج الأكاديمي، كما أظهرت النتائج أن الطلاب الذين يتمتعون بمستويات أعلى من المرونة النفسية يشعرون بمزيد من الاندماج في النشاطات الأكاديمية.

وأجرى Bailey (2021) دراسة ارتباطية استهدفت فحص العلاقة بين المرونة النفسية والاندماج الأكاديمي لدى عينة من الطلاب الجامعيين، وقد تم قياس مستوى المرونة النفسية لدى المشاركين باستخدام مقياس المرونة النفسية (Psychological Flexibility Scale)، كما تم قياس مستوى الاندماج الأكاديمي من خلال تقدير الأداء الدراسي ومعدل الحضور في المحاضرات. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا، كما بينت النتائج أن الطلاب ذوي المستوى الأعلى من المرونة النفسية كان لديهم معدلات أعلى في الأداء الأكاديمي. وخلصت الدراسة إلى أهمية تنمية المرونة النفسية لتعزيز الاندماج الأكاديمي لدى الطلاب.

كما استكشفت دراسة Sizoo (2021) العلاقة بين المرونة النفسية، والاندماج الأكاديمي، والتعاطف مع الذات، والدافعية الأكاديمية. تم تنفيذ الدراسة على عينة من الطلاب الجامعيين وتم استخدام استبيانات لقياس المتغيرات المهمة من إعداد الباحث، وتوصلت الدراسة إلى نتائج تدعم وجود علاقة إيجابية بين المرونة النفسية والاندماج الأكاديمي. أيضًا، وجدت أن التعاطف مع الذات والدافعية الأكاديمية توسطت في العلاقة بين المرونة النفسية والاندماج الأكاديمي؛ مما يشير ذلك إلى أن المرونة النفسية قد تؤثر على الاندماج الأكاديمي من خلال زيادة التعاطف مع الذات وتعزيز الدافعية الأكاديمية.

يستنتج من خلال دراسات وبحوث المحور السابق أن إدراك الطلاب للعدالة في البيئة الأكاديمية يتأثر بعلاقتهم مع أساتذتهم، خصوصًا في سياق الأداء الأكاديمي، وهذا يتطلب توسيع الأمر من خلال تطبيق مفهوم العدالة الأكاديمية على الإنجاز الأكاديمي؛ لأن المتغيرات الشخصية تلعب دورًا في هذه العلاقة، وبشكل أكبر على أهمية العدالة في مجال التعليم، خصوصًا بين الكوادر الأكاديمية، كعامل رئيسي في التأثير على الأداء. كما تسلط هذه الدراسات الضوء بشكل مجتمع على التداخل المعقد بين العدالة الأكاديمية والمرونة النفسية والأداء في البيئة الأكاديمية.

المحور الثالث: دراسات وبحوث تناولت الاندماج الأكاديمي

حاولت العديد من الدراسات والبحوث تناول الاندماج الأكاديمي، ويمكن عرض بعضًا من هذه الدراسات على النحو الآتي:

بحثت دراسة السيد (٢٠٢٠) العلاقات السببية بين كل من التفاؤل والرجاء والشغف الأكاديمي والاندماج الأكاديمي لدي عينة تكونت من (٢١٢) من طلاب الفرقة الثالثة المقيدين بالعام الدراسي (٢٠١٨-٢٠١٩) بكلية التربية جامعة عين شمس، وطبقت عليهم أدوات الدراسة وهي: مقياس الاندماج الأكاديمي، ومقياس الشغف الأكاديمي، ومقياس التفاؤل، ومقياس الرجاء، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود مطابقة لنموذج تحليل المسار المقترح مع بيانات عينة الدراسة للعلاقة بين التفاؤل، الرجاء (تحقيق الأهداف المرجوة، ومواصفات الأهداف)، كمتغيرات

مستقلة، والشغف الأكاديمي (الشغف الانسجامي، الشغف القهري) كمتغيرات وسيطة، والاندماج الأكاديمي (الحيوية الأكاديمية، التفاني الأكاديمي، والاستغراق الأكاديمي) كمتغيرات تابعة، كما توصلت الدراسة إلى وجود تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا للتفاؤل على بعدي الشغف الأكاديمي، وتأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا لبعد تحقيق الأهداف المرجوة على بعدي الشغف الأكاديمي، وتأثير مباشر دال إحصائيًا لبعد مواصفات الأهداف على الشغف الانسجامي، وكذلك تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا لبعد الشغف القهري على أبعاد الاندماج الأكاديمي الثلاثة (الحيوية الأكاديمية، التفاني الأكاديمي، والاستغراق الأكاديمي)، كما ظهرت تأثيرات غير مباشرة دالة إحصائيًا للتفاؤل على أبعاد الاندماج الأكاديمي الثلاثة (الحيوية الأكاديمية، التفاني الأكاديمي، والاستغراق الأكاديمي) من خلال المتغير الوسيط الشغف الأكاديمي ببعديه (الشغف الانسجامي، والشغف القهري).

واختبرت دراسة إبراهيم (٢٠٢٠) صحة العلاقة النظرية بين اليقظة العقلية والاندماج الأكاديمي على الاستمتاع بالحياة للتوصل إلى نموذج يحدد أثر بعض المتغيرات المهمة في الاستمتاع بالحياة وذلك في ضوء ما تعكسه بيانات البحث. ضمت مجموعة المفحوصين عينة عشوائية قوامها (١٠٠) طالبة من طالبات كلية التربية بجامعة الملك خالد بأبها، واستخدم الدراسة مقياس اليقظة العقلية، مقياس الاندماج الأكاديمي، ومقياس الاستمتاع بالحياة. وقد توصلت النتائج إلى وجود تأثير مباشر وغير مباشر لدى العينة في كل من اليقظة العقلية والاندماج الأكاديمي والاستمتاع بالحياة، كما ظهر تأثير مباشر وغير مباشر بتوسط الاندماج الأكاديمي.

وهدفت دراسة إبراهيم (٢٠٢١) إلى دراسة العلاقة بين الطموح الأكاديمي والاندماج الجامعي لدى عينة من طلاب الجامعة، وتكونت عينة البحث من (١٤٠) طالبًا وطالبة من كلية التربية جامعة كفر الشيخ للعام الجامعي، وذلك بمتوسط عمري (٢٠,٠٧) عامًا وانحراف معياري (٠,٨٩)؛ حيث طبق عليهم الباحث مقياسي الطموح الأكاديمي والاندماج الجامعي من إعداده، وتوصلت نتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الطموح الأكاديمي والاندماج الجامعي لدى طلاب الجامعة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من الطموح الأكاديمي والاندماج الجامعي ترجع إلى متغير النوع (ذكور - إناث).

وكشفت دراسة محمود (٢٠٢٢) عن أفضل نموذج يوضح مسارات التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين كل من الاندماج الأكاديمي، قوة السيطرة المعرفية، والمعدل الأكاديمي؛ وذلك من خلال نمذجة العلاقات السببية بينهما، ولتحقيق ذلك، قامت الباحثة بتطبيق مقياس الاندماج الأكاديمي إعداد Freda et al., (2021) تعريب وتقنين السكري (٢٠٢٢)، ومقياس قوة السيطرة المعرفية إعداد العتيبي (١٤٤٠)، على عينة عشوائية مكونة من (٣١٧) طالبًا وطالبة بجامعة أم القرى، وأظهرت النتائج أن الرتبة الثانية للسيطرة المعرفية هو السائد لدى عينة الدراسة، كما أظهرت النتائج أن مستوى الاندماج الأكاديمي لدى عينة الدراسة أعلى من المتوسط الفرضي، كذلك أظهرت النتائج أن النوع لا يؤثر في الاندماج الأكاديمي، بينما أظهرت النتائج أن النوع جاءت دالة في الرتبة الأولى فقط في اتجاه الذكور بينما كانت غير دالة في الرتبة الثانية، وأظهرت النتائج أن التخصص لا يؤثر في كلا من الاندماج الأكاديمي وقوة السيطرة المعرفية، وباستخدام برنامج (Amos 24)أظهرت مؤشرات حسن المطابقة صلاحية النموذج المقترح والذي يمثل فيه الاندماج الأكاديمي متغيرًا وسيطًا بين قوة السيطرة المعرفية والمعدل الأكاديمي.

كما استهدفت دراسة ابن صالح (٢٠٢٢) الكشف عن الفروق بين المتوسط الفرضي للاندماج الأكاديمي وأبعاده الفرعية، والمتوسط الفعلي لدى طالبات جامعة القصيم، والكشف عن الفروق بين المتوسط الفرضي للأهداف المستقبلية وأبعاده الفرعية، والمتوسط الفعلي لدى طالبات جامعة القصيم، والكشف عن الفروق بين المتوسط الفرضي للتنظيم الذاتي للتعلم وأبعاده الفرعية، والمتوسط الفعلي لدى طالبات جامعة القصيم، ومدى الاختلاف في الأهداف المستقبلية (الداخلية، الخارجية)، والتنظيم الذاتي للتعلم باختلاف التخصص العلمي (علمي / أدبي)، والمستوى الدراسي (الأول / السابع)، والتفاعل بينهما، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (٤٠٠) طالبة من طالبات جامعة القصيم، تم اختيارهن بطريقة عشوائية، واستخدمت الباحثة مقياس الاندماج الأكاديمي من إعداد (الجنادي وتعلب، ٢٠١٦)، ومقياس (الشبيلي، ٢٠١٤) للأهداف المستقبلية، ومقياس التنظيم الذاتي للتعلم (Purdie, 2003)، تعريب (أحمد، ٢٠٠٧). وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة الدراسة في كل من الاندماج الأكاديمي والأهداف المستقبلية والتنظيم الذاتي للتعلم في اتجاه المتوسط الفعلي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأهداف المستقبلية الداخلية ترجع لمتغير التخصص في اتجاه التخصص العلمي؛ بينما لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأهداف الخارجية ترجع إلى التخصص العلمي. كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التنظيم الذاتي للتعلم ترجع لمتغير التخصص في اتجاه التخصص العلمي أيضًا. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من الأهداف المستقبلية والتنظيم الذاتي للتعلم ترجع إلى المستوى الدراسي. كذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من الأهداف المستقبلية والتنظيم الذاتي للتعلم ترجع إلى التفاعل بين كل من التخصص والمستوى الدراسي.

وسعت دراسة حسن (٢٠٢٢) إلى تحديد طبيعة العلاقات بين الاندماج الأكاديمي وكل من الدعم الأسري والنهوض الأكاديمي، ومدى تأثير الدعم الأسري والنهوض الأكاديمي في الاندماج الأكاديمي. بالإضافة للتحقق من صحة نموذج مقترح لتنبؤ الدعم الأسري (كمتغير مستقل) والنهوض الأكاديمي (كمتغير وسيط) بالاندماج الأكاديمي (كمتغير تابع)، والكشف عن الدلالة الإحصائية لتوسط النهوض الأكاديمي للعلاقة بين الدعم الأسري والاندماج الأكاديمي. وقد تكونت عينة البحث من (٥١١) طالبًا وطالبة بالفرقتين الثانية والرابعة بكلية التربية النوعية جامعة المنيا في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٢٠/ ٢٠٢١. وتوصلت نتائج البحث إلى وجود علاقات ارتباطية موجبة بين الاندماج الأكاديمي وكل من الدعم الأسري والنهوض الأكاديمي. كما بينت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن النهوض الأكاديمي أكثر قدرة من الدعم الأسري على التنبؤ بالاندماج الأكاديمي وأبعاده الأربعة (السلوكي، الانفعالي، المعرفي، والاندماج بالتفويض). واتضح من معادلة النموذج البنائي وجود تأثير مباشر للدعم الأسري في الاندماج السلوكي والاندماج الانفعالي، أيضًا وجد تأثيرًا مباشرًا للدعم الأسري في النهوض الأكاديمي. كذلك اتضح وجود تأثير مباشر دال للنهوض الأكاديمي في كل من الاندماج السلوكي والاندماج المعرفي. وبإجراء تحليل التواسط تبين أن الدعم الأسري يمكن أن يؤثر بشكل غير مباشر في كل من الاندماج السلوكي، المعرفي، والانفعالي من خلال النهوض الأكاديمي.

وتحققت دراسة محمد (٢٠٢٢) من النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الكمالية التوافقية والكمالية اللاتوافقية والقلق الأكاديمي والاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة،

وتكونت عينة الدراسة من (٣٦٠) طالبًا وطالبة من الفرقتين الثالثة والرابعة بكلية الآداب جامعة حلوان، واستخدم الباحث مقياس الكمال النسبي المعدل إعداد (Slaney et al., 1996) تعريب محمد (٢٠١٤)، ومقياس القلق الأكاديمي (Academic Anxiety Scale) إعداد (Cassady et al., 2019)، تعريب الباحث، ومقياس الاندماج الأكاديمي لطلاب الجامعة (SAES) إعداد (Freda et al., 2021)، تعريب الباحث، وباستخدام برنامج آموس (Amos 26) أظهرت النتائج وجود نموذج سببي يفسر العلاقات بين متغيرات الدراسة، كما أظهرت وجود تأثيرات مباشرة وغير مباشرة للكمالية التوافقية في الاندماج الأكاديمي، ووجود تأثيرات مباشرة لكل من الكمالية التوافقية واللاتوافقية في القلق الأكاديمي، كما أسفرت النتائج عن وجود تأثيرات مباشرة للقلق الأكاديمي في الاندماج الأكاديمي، وأن القلق الأكاديمي يتوسط العلاقة بين الكمالية التوافقية والاندماج الأكاديمي.

واستهدفت دراسة عبد العليم (٢٠٢٢) الكشف عن العلاقة بين النوموفوبيا والاندماج الأكاديمي واليقظة العقلية لدى طلاب الجامعة، والتحقق من إمكانية التنبؤ بالنوموفوبيا من خلال الاندماج الأكاديمي واليقظة العقلية، والكشف عن الفروق في النوموفوبيا وفقًا للنوع (ذكور – إناث) والتخصص (كليات علمية – كليات نظرية). وشارك في البحث (٤٠٠) طالبًا وطالبة (٢٠٠ طالبًا، ٢٠٠ طالبة) من جامعة الأزهر، وتمثلت الأدوات في مقياس النوموفوبيا ومقياس الاندماج الأكاديمي ومقياس اليقظة العقلية (إعداد الباحثة). وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين النوموفوبيا والاندماج الأكاديمي واليقظة العقلية، وإمكانية التنبؤ بالنوموفوبيا من خلال الاندماج الأكاديمي واليقظة العقلية، كما اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية في النوموفوبيا وأبعادها وفقًا للنوع في اتجاه الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في النوموفوبيا وأبعادها وفقًا للتخصص.

وتناولت دراسة حسن (٢٠٢٣) التعرف على العلاقة بين الشغف الأكاديمي والاندماج المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة، وقد تكونت عينة البحث من (١٠٠) طالبة سحبت بشكل عشوائي. طبق عليهن مقياس الشغف الأكاديمي ومقياس الاندماج المعرفي، وقد توصلت النتائج إلى وجود مستوى عالي من الشغف الأكاديمي لدى طالبات المرحلة المتوسطة ومستوى منخفض من الاندماج المعرفي، وأظهرت النتائج وجود علاقة قوية وإيجابية دالة إحصائيًا بين المتغيرين.

وتعرفت دراسة الهدلي (٢٠٢٣) على طبيعة العلاقة بين التجول العقلي والاندماج الأكاديمي. وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٢٠) طالبًا وطالبة من طلاب مرحلة البكالوريوس في التخصصات العلمية والإنسانية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية. طبق عليم مقياس التجول العقلي من إعداد الفيل (٢٠١٨). ومقياس الاندماج الأكاديمي من إعداد محاسنة وآخرون (٢٠١٩). كما تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن طلاب جامعة أم القرى يتمتعون بمستوى مرتفع من التجول العقلي والاندماج الأكاديمي، وأن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين التجول العقلي والاندماج الأكاديمي. وأوصت الدراسة بتدريب الطلاب على بعض التمارين التي قد تساعد في خفض التجول العقلي ورفع مستوى التركيز والانتباه أثناء المهام مثل تمارين اليقظة العقلية. وأكدت الدراسة على أهمية اكتشاف المشاكل الأكاديمية والاجتماعية التي تواجه طلاب الجامعة وتفعيل دور الإرشاد الأكاديمي لمساعدتهم على حلها؛ لأن ذلك يساهم في زيادة الاندماج الأكاديمي.

المحور الرابع: دراسات وبحوث تناولت العلاقة بين متغيرات البحث

تم تقسيم دراسات وبحوث هذا المحور إلى ثلاثة محاور فرعية، هي على النحو الآتي:

١- دراسات وبحوث تناولت العلاقة بين العدالة الأكاديمية والمرونة النفسية:

سعت دراسة كل من Liu & Platow (2020) إلى تقصي العلاقة بين الإيمان بعالم عادل والمرونة الأكاديمية المدركة، ومدى توسط الكفاءة الأكاديمية المدركة في العلاقة بين المتغيرين لدى مجموعة من الطلاب الصينيين بلغ عددهم (٧٥١) طالبًا. طبقت عليهم مقاييس الإيمان بعالم عادل والمرونة الأكاديمية المدركة والكفاءة الأكاديمية المدركة من إعداد الباحثين. وأشارت نمذجة المعادلة الهيكلية إلى أن الإيمان العام بعالم عادل ارتبط مباشرة بالمرونة الأكاديمية؛ وبشكل غير مباشر بالمرونة الأكاديمية من خلال الكفاءة الأكاديمية المدركة.

وهدفت دراسة Koçak (2021) إلى استكشاف العلاقات بين القيادة الاجتماعية العادلة، والشعور بالانتماء للمدرسة، والمرونة النفسية لدى (٥٤٩) طالبًا بالمدارس الثانوية. تم جمع البيانات من خلال مقياس القيادة الاجتماعية العادلة، ومقياس الشعور النفسي بالانتماء للمدرسة، ومقياس المرونة النفسية لدى الطلاب. اختبر البحث الدور الوسيط للشعور بالانتماء للمدرسة في العلاقة بين القيادة الاجتماعية العادلة والمرونة النفسية لدى الطلاب. أظهرت النتائج أن الشعور بالانتماء له دور وسيط كامل؛ وبعبارة أخرى، تعمل القيادة الاجتماعية العادلة على تحسين مرونة الطلاب من خلال زيادة الشعور بالانتماء للمدرسة.

وكان الغرض من دراسة Mills (2021) هو التحقيق في العلاقات بين المناخ الأكاديمي الجامعي والعنصرية وبين المرونة الأكاديمية لدى طلاب الجامعات السود. بحثت هذه الدراسة أيضًا في الدور المعتدل للمشاركة المدنية في العلاقات بين مناخ الحرم الجامعي والمرونة الأكاديمية. كان المشاركون (٣٨٨) طالبًا جامعيًا من السود (٧٦,٨٪ من النساء؛ ٥٨,٨٪ من تخصصات العلوم الاجتماعية والسلوكية والاقتصادية؛ ٨٧,٤٪ مسجلين بدوام كامل) والذين درسوا في جامعات للبيض. تم تطبيق دراسة استقصائية عبر الإنترنت، وقد أشارت النتائج إلى أن التصورات الأكثر إيجابية حول مناخ الحرم الجامعي العام والأكاديمي قد تنبأت بشكل كبير بمستويات أعلى من المرونة الأكاديمية، ولكن التصورات المرتفعة عن سيادة مناخ الحرم الجامعي العنصري قد تنبأت بشكل كبير بمستويات أقل من المرونة الأكاديمية.

كما كان الهدف من الدراسة الكمية التي أجراها Raffety (2021) هو التحقيق في العلاقة بين العدالة التنظيمية ونية التدوير، وما إذا كانت المرونة توسطت في هذه العلاقة، وذلك على (١٠٢) من مستشاري المدارس المرخصين الذين يعملون في المدرسة الابتدائية والثانوية في الولايات المتحدة. تم استخدام تصميم أبحاث ارتباط غير محدد لفحص أسئلة Tresearch. كانت الأسئلة البحثية الأربعة التي تم التحقيق فيها هي: (أ) إلى أي مدى ترتبط العدالة غير المنظمة بنية التدوير؟ إلى أي مدى ترتبط العدالة التنظيمية بالمرونة؟ إلى أي مدى ترتبط المرونة بنية التدوير؟ وإلى أي مدى توسطت المرونة في العلاقة بين بنية التدوير والعدالة التنظيمية. لم ترتبط العدالة التنظيمية بنية التدوير؟ ومع ذلك، فقد ارتبطت المرونة بنية التدوير، كما توسطت المرونة في العلاقة بين نية التدوير والعدالة التنظيمية.

كما فحصت دراسة كل من Ijadi-Maghsoodi, Venegas-Murillo, Klomhaus, Aralis, Lee, Rahmanian Koushkaki & Kataoka (2022) العلاقة بين الضغوط الصادمة والنتائج الأكاديمية تبعًا للنوع بين الطلاب الذين المعاقين، وما إذا كانت المرونة يمكن أن تتوسط في العلاقة بين الضغوط الصادمة والنتائج الأكاديمية. تم ربط البيانات الإدارية المدرسية ببيانات المسح من طلاب الصف التاسع عبر ٣٧ مدرسة في الساحل الغربي. أظهرت النتائج أنه لم يظهر أي ارتباط كبير بين مخاطر الضغوط وانخفاض الحضور، وكانت احتمالات متوسط الدرجات المنخفضة أعلى بكثير بين الطالبات التي تعاني من خطر الإجهاد المؤلم، مع عدم وجود ارتباط بين الذكور. وتم تقليل حجم الارتباط بين خطر الإجهاد المؤلم بين الإناث، كما ظهرت وساطة كبيرة لـ ٣ أبعاد للمرونة: الكفاءة الذاتية، الدعم المدرسي، والأصول الداخلية الكلية

وحققت دراسة كل من Qian, Song, Zhang & Hou (2023) في تأثير مناخ العدالة الأكاديمية على قابلية التوظيف، كما تقصت الدور الذي يلعبه كل من الأمن النفسي والمرونة النفسية في هذه العلاقة. واستخدمت الدراسة بيانات تم جمعها من (٤٣٢) باحثًا في الجامعات الصينية. طبقت الدراسة مقاييس العدالة الأكاديمية، وقابلية التوظيف، والأمن النفسي، والمرونة النفسية من إعداد الباحثين. أشارت النتائج إلى أن مناخ العدالة الأكاديمية كان مرتبطًا بشكل إيجابي بتوظيف الباحثين من خلال زيادة الأمن النفسي، كما تزيد المرونة النفسية من العلاقة الإيجابية بين مناخ العدالة الأكاديمية والأمن النفسي، كما ظهر تأثير وسيط لمناخ العدالة الأكاديمية على قابلية التوظيف من خلال الأمن النفسي.

كما حاولت دراسة كل من Desrumaux, Dose, Condette & Bouterfas (2023) التعرف على النطاقات التي يعمل بها رضا الحاجة النفسية كوسيط بين العدالة التنظيمية والمرونة النفسية وتكيف المعلمين في العمل. استندت الدراسة على النموذج التنبؤي للصحة النفسية في العمل، ونظرية التوافق النفسي، ونظرية تقرير المصير. طلب الباحثون من مجموعة من المعلمين الفرنسيين (ن = ٣٩٣) ملء استبيان التقرير الذاتي من خطوة واحدة. أظهرت تحليلات الوساطة أن الرضا عن الاحتياجات الثلاثة لعب دورًا في التوسط بين العدالة التنظيمية والتوافق الوظيفي، وبين المرونة النفسية والتوافق الوظيفي.

٢- دراسات وبحوث تناولت العلاقة بين العدالة الأكاديمية والاندماج الأكاديمي:

سعت دراسة كل من Di Battista, Pivetti & Berti (2014) إلى التحقيق في كيفية ظهور الشعور بالعدالة والهوية الجامعية واندماج الطلاب في السياق التعليمي والعلاقات المتبادلة بين هذه المفاهيم. وقد أجريت دراستان في هذا السياق: (١) دراسة تجريبية تهدف إلى التحقق من صحة مفاهيم العدالة (الجوانب التوزيعية والإجرائية والتفاعلية)، والهوية الاجتماعية واندماج الطلاب (الجوانب المتعلقة بالالتزام بالقواعد والجوانب المتعلقة بالدور الإضافي)، في سياق الجامعة (N280)؛ (٢) دراسة تستكشف قوة هذه المفاهيم والعلاقات بينها (N429). وأكدت النتائج وجود حل من أربعة عوامل يتضمن الشعور بالعدالة الشاملة (التي تتألف من الجوانب التوزيعية والإجرائية والتفاعلية)، والهوية الاجتماعية، ونوعين من اندماج الطلاب (السلوكيات المتعلقة بالالتزام بالقواعد، والسلوكيات المتعلقة بالدور الإضافي). وقد تبين أن الشعور بالعدالة يرتبط بسلوك الطلاب الملتزم بالقواعد، وفي الوقت نفسه، يرتبط بسلوك الطلاب خارج الدور، فقط بالنسبة للطلاب الذين تم تحديدهم عن كثب. بعبارة أخرى، فإن هوية الطلاب بالجامعة تعدل العلاقة بين الشعور بالعدالة والسلوكيات خارج الدور، كما أظهرت النتائج الدور المهم

للعدالة الحسية في تعزيز اندماج الطلاب (في كل من جوانب السلوك الملتزم بالقواعد وخارج الدور)، مما يوفر رؤى مفيدة لإدارة نظام التعليم على مستوى الجامعة نحو اندماج أفضل للطلاب في تحقيق أداء أكاديمي أعلى والتزام مؤسسي.

وهدفت دراسة شحاتة (٢٠١٨) 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). وتوصلت النتائج إلى أن مستوي كل العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس كما يدركها الطلاب والاندماج الجامعي لديهم كان متوسط. كما يوجد ارتباط موجب دال إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠١) 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 مستوى ٠,٠١-٠,٠٥) في العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس كما يدركها الطلاب ترجع إلى نوع الدراسة والتقدير. كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠١-٠,٠٥) في الاندماج الجامعي لدى الطلاب ترجع إلى النوع ونوع الدراسة والتقدير.

وتناولت دراسة كل من Navarro-Abal, Gómez-Salgado, López-López & Climent-Rodríguez (2018) تحديد العلاقات التي يثبتها الطلاب تجريبيًا في سياق العمل، مثل مستويات العدالة التنظيمية ومؤشرات الإجهاد والاحتراق النفسي والالتزام بالعمل. من ناحية أخرى، يتم تحليل الاندماج كمتغير وسيط يفسر العلاقة بين العدالة التنظيمية والاحتراق النفسي. تم استخدام عينة من (٥٤٣) طالبًا من ثلاث جامعات إسبانية. تم استخدام استبيان لجمع البيانات، وأداة MBI-SS للاحتراق الأكاديمي، ومقياس أوتريخت لاندماج الطلاب في العمل (UWES) للمشاركة، ومقياس العدالة التنظيمية. ونتيجة لذلك، يُظهر طلاب الكليات سلوكيات تعزز التحصيل الأكاديمي، ويشعرون بمزيد من الاندماج عندما يتم التعامل معهم بشكل عادل. أما بالنسبة لأبعاد متلازمة الاحتراق النفسي، فقد تم الكشف عن مستويات متوسطة من الإرهاق العاطفي والكفاءة الأكاديمية، ومستويات عالية من السخرية. بالإضافة إلى ذلك، يدعم نموذج المعادلة الهيكلية المقترح الفرضية الرئيسية؛ الاندماج هو متغير وسيط في العلاقة بين العدالة التنظيمية والاحتراق النفسي.

كما استهدفت دراسة Özgenel & Bozkurt (2019) تحديد القيمة التنبؤية للعدالة المدركة داخل الفصل الدراسي والاندماج المدرسي المؤدي للنجاح الأكاديمي لطلاب المدارس الثانوية. تكونت عينة الدراسة من ٦٥٠ طالبًا وطالبة في المرحلة الثانوية يدرسون في مدينة إسطنبول في العام الدراسي ٢٠١٨-٢٠١٩. صُممت الدراسة كدراسة مسح ارتباطية. تم جمع البيانات من خلال مقياس العدالة المدركة للطلاب داخل الفصل الدراسي، ومقياس الاندماج المدرسي. تشير النتائج إلى وجود فرق كبير بين إدراك طلاب المدارس الثانوية للعدالة في إدارة

الفصل الدراسي ومستويات اندماجهم المدرسي وفقًا لجنسهم ومستويات الفصل وأنواع المدارس التي تلقوا تعليمهم فيها. إلى جانب ذلك، تم العثور على ارتباط إيجابي ومنخفض بين مستويات الاندماج المدرسية مع العدالة التوزيعية والمنح.

كما حاولت دراسة Çobanoğlu & Demir (2022) تسليط الضوء على العلاقة بين عدالة المعلمين في إدارة الفصل الدراسي والاندماج المدرسي للطلاب (بناءً على تصورات طلاب الجامعة). تستند الدراسة إلى تصميم ارتباطي يبحث في العلاقة بين المتغيرات. أجريت الدراسة مع ٢٨٣ طالبًا في جامعة شرناق. تم تحديد العينة بشكل عشوائي. تم جمع البيانات من خلال مقياس "العدالة المدركة في إدارة الفصل الدراسي"، ومقياس "اندماج طلاب الجامعة في المدرسة". نتيجة لذلك، كانت هناك علاقة إيجابية وهامة بين العدالة المدركة في إدارة الفصل الدراسي والاندماج المدرسي، كما تبين أن إدراك المعلمين للعدالة في إدارة الفصل الدراسي تنبأ باندماج الطلاب في المدرسة، وقد لوحظ أن ١٩% من اندماج الطلاب في المدرسة تم تفسيره من خلال تصورات المعلمين للعدالة في إدارة الفصول الدراسية.

وكان الهدف من دراسة Yanting & Wareewanich (2024) هو استكشاف العلاقات بين العدالة الإجرائية والعدالة التوزيعية والعدالة الشخصية والعدالة المعلوماتية والوفاء بالعقد النفسي من جهة؛ واندماج الموظفين في المؤسسات العليا التي يديرها القطاع الخاص في فوجيان بالصين من جهة أخرى. كان حجم العينة (٥٠٠٠). واستخدمت الدراسة مقاييس العدالة التنظيمية والتعاقد النفسي والاندماج الوظيفي. كانت النتيجة الرئيسية هي وجود علاقة إيجابية بين أبعاد العدالة التنظيمية (الإجرائية، التوزيعية، الشخصية، والمعلوماتية) مع الوفاء بالعقد النفسي، وأسهم كل من تصورات المعلمين حول الإجراءات العادلة والشفافة، وتوزيع الموارد المنصفة، والعلاقات الإيجابية بين الأشخاص، والتواصل الفعال بشكل كبير في إحساسهم بالوفاء بالعقد النفسي، كما تظهر النتائج أن المعلمين الذين يمتلكون مستويات أعلى من تحقيق العقد النفسي هم أكثر عرضة لإثبات زيادة الاندماج في أدوارهم، كما يؤكد تحليل الوساطة على الدور الحاسم لتحقيق العقد النفسي في ترجمة الآثار الإيجابية لأبعاد العدالة التنظيمية إلى اندماج الموظفين المعززة؛ بحيث تعمل آلية الوسيط هذه كمسار تؤثر من خلالها الممارسات العادلة والعادلة بشكل إيجابي على اندماج المعلمين النشط في أدوارهم.

٣- دراسات وبحوث تناولت العلاقة بين المرونة النفسية والاندماج الأكاديمي:

تناولت دراسة كل من Ahmed, Umrani, Qureshi & Samad (2018) فحص العلاقة بين دعم المعلمين والفعالية الأكاديمية والمرونة الأكاديمية واندماج الطلاب في البحرين. تم تصميم هذه الدراسة لتقييم طلاب الماجستير في مملكة البحرين بسبب ندرة البحث في المجال. وبالتالي؛ تم جمع استجابات ٣٥٠ من الطلاب. استخدمت الدراسة مقاييس دعم المعلمين والفعالية الأكاديمية والمرونة الأكاديمية واندماج الطلاب. أظهرت النتائج إيجابية كبيرة من الفعالية الأكاديمية والمرونة الأكاديمية على اندماج الطلاب، وكان لدعم المعلمين توسطًا حول علاقة الفعالية الأكاديمية والمرونة الأكاديمية مع اندماج الطلاب.

وكان الهدف من دراسة Ayala & Manzano (2018) هو تقصي تأثير كل من المرونة والاندماج على الأداء الأكاديمي، وكذلك فحص العلاقة بين أبعاد المرونة والاندماج والأداء الأكاديمي لطلاب الجامعة في السنة الأولى، والتحقيق في ما إذا كانت أبعاد المرونة والاندماج تختلف في الطلاب الذين تركوا دراساتهم الجامعية خلال عامهم الأول مقارنة بأولئك الذين ظلوا في

الجامعة. شملت العينة الكلية (ن = ٧٤٨). أظهرت النتائج أن بعدين للمرونة (الصلابة والحيلة) واثنان من الاندماج (التفاني والامتصاص) ساعدوا في التنبؤ بالأداء الأكاديمي للطلاب، ومع ذلك؛ فإن أهمية كل واحد من هذه المتغيرات تختلف وفقًا للنوع لصالح الذكور، كما أظهرت النتائج أن الطلاب الذين ظلوا في الجامعة بعد عامهم الأول لديهم قوة أكثر، ومزيد من الصلابة من أولئك الذين تركوا من دراساتهم الجامعية، وأشارت النتائج إلى أن المرونة والاندماج يجب أن تؤخذا في الاعتبار وقت القبول الجامعي (إذا كان هناك رغبة في تحسين نتائج الأداء الأكاديمي).

واستهدفت دراسة كل من Romano, Angelini, Consiglio & Fiorilli (2021) تحديد العلاقة بين المرونة الأكاديمية، والدعم العاطفي المدرك من المعلم، والاندماج الأكاديمي. علاوة على ذلك؛ تم التحقق من إمكانية توسط دعم المعلم العاطفي المدرك بين المتغيرين (المرونة الأكاديمية، والاندماج الأكاديمي). تكونت العينة من ٢٠٥ من طلاب المدارس الثانوية الإيطالية (٥٨,٥ ٪ من الإناث)، تتراوح أعمارهم بين ١٤-١٩ عامًا (M= 16.15، SD = 1.59)، أكملوا استبيانات التقرير الذاتي حول المرونة الأكاديمية، والدعم العاطفي المدرك من المعلم، والاندماج الأكاديمي. أظهرت النتائج أن المرونة الأكاديمية ارتبطت بالدعم العاطفي، وكلاهما كانا مرتبطين بالاندماج الأكاديمي، علاوة على ذلك؛ توسط الدعم العاطفي - جزئيًا - في العلاقة بين المرونة الأكاديمية والاندماج الأكاديمي.

كما هدفت دراسة كل من Martin, Burns, Collie, Cutmore, MacLeod & Donlevy (2022) إلى تقصي دور الاندماج في المرونة الأكاديمية لدى الطلاب المهاجرين. تكونت العينة من ١٧٢٤١ من الطلاب المهاجرين من ١٨ دولة أوروبية. استخدمت الدراسة انحدارًا متعدد المستويات لتحديد المدى الذي يتنبأ به الاندماج (المعرفي، والسلوكي، والعاطفي الاجتماعي) لدى كل من الطالب والمدرسة. كشفت النتائج أن الاندماج المعرفي والسلوكي - على مستوى الطالب والمدرسة - يرتبط بشكل إيجابي بالمرونة الأكاديمية؛ في حين كانت النتائج المتعلقة بالاندماج الاجتماعي والعاطفي أكثر ارتباطًا بالمرونة الأكاديمية.

وحاولت دراسة Vahedi (2022) تحديد دور الحصباء والصلابة والمرونة النفسيتين في الاندماج الأكاديمي. تم اختيار ٢٤٢ طالبًا كعينة بواسطة طريقة أخذ عينات عشوائية بسيطة. تم جمع البيانات باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي عبر الإنترنت من خلال استخدام استبيان الحصباء (Dakourth, 2007)، النسخة النرويجية لمقياس الصلابة النفسية المعدل (Hystad, Johnsen, Eid, Laberg & Thomas Bartone, 2010)، استبيان المرونة النفسية (Johnsen, 2013) واستبيان الاندماج الأكاديمي (ريو، ٢٠١٣). أظهرت النتائج أنه يمكن التنبؤ بالاندماج الأكاديمي مباشرة من خلال الحصباء وكل من الصلابة والمرونة النفسيتين، كما تم التنبؤ بالاندماج الأكاديمي - بشكل غير مباشر – من خلال المرونة، وكان للصلابة النفسية - من خلال الدور الوسيط للحصباء - تأثير غير مباشر على الاندماج الأكاديمي، وأشارت النتائج إلى أنه يمكن تفسير ١٦ ٪ من الاندماج الأكاديمي الحصباء وكل من الصلابة والمرونة النفسيتين، أيضًا؛ أوضحت متغيرات الحصباء والصلابة ٢٨ ٪ من الاندماج الأكاديمي من خلال المرونة.

وبحثت دراسة كل من Amponsah, Ampofo, Annan-Brew & Dadzie (2023) في الأدوار التنبؤية لكل من المرونة الأكاديمية والاندماج الأكاديمي في الاحتراق الأكاديمي بين طلاب

الدراسات العليا في جامعة كيب كوس - غانا. تم استخدام تصميم وصف وصفي مع نهج كمي. تألفت العينة من ٨٤٧ طالبًا من طلاب الدراسات العليا. تم تكييف الاستبيانات لقياس المرونة الأكاديمية والاندماج الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي. كشفت النتائج عن علاقات تنبؤية كبيرة بين المرونة الأكاديمية والاندماج الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي، كما وجدت علاقة إيجابية بين المرونة الأكاديمية والاندماج الأكاديمي، وخلصت الدراسة إلى أن كل من المرونة والاندماج الأكاديميين يلعبان أدوارًا حاسمة في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي وفي تفسيره بين طلاب الدراسات العليا.

وحاولت دراسة Kianinezhad (2024) النقدية التحقيق في تأثير تحمل الغموض والمرونة على اندماج متعلمي اللغة الانجليزية (كلغة أجنبية). في المرحلة الأولى ، تضمنت عملية المراجعة لهذه المقالة فحصًا شاملًا للأدب التفصيلي المتعلق باندماج المتعلم، والمرونة، وتحمل الغموض (في سياق تعليم اللغة). تم إجراء بحث مكثف عبر قواعد البيانات الأكاديمية باستخدام الكلمات الرئيسية مثل "اندماج المتعلم"، و"المرونة"، و"تحمل الغموض"، و"تعليم اللغة". تم اختيار المقالات ذات الصلة والمراجعات والدراسات البحثية بدقة بناءً على توافقها مع التركيز على البحث (Okoli & Schabram, 2015). في المرحلة التالية - كخطوة تأسيسية - تشكلت المعلومات التي تم جمعها من المقالات المحددة أساسًا لمراجعة الأدب. قدمت البيانات التي تم جمعها رؤى قيمة في الجوانب متعددة الأبعاد لاندماج المتعلم، ودور العلم في تعلم اللغة، وأهمية تحمل الغموض. في المرحلة النهائية؛ تم إيلاء اهتمام خاص للدراسات التي درست على وجه التحديد تأثير التجربة والغموض على اندماج متعلمي اللغة. كانت النتيجة الرئيسية لهذا البحث هي تحديد تحمل الغموض والمرونة كعوامل حاسمة في تعزيز اندماج متعلمي اللغة الانجليزية (كلغة أجنبية).

وسعت دراسة Wahyuni & Munawaroh (2024) إلى تحديد تأثير الاندماج المدرسي على المرونة الأكاديمية. يتم تعريف المرونة الأكاديمية على أنها قدرة الشخص على التغلب على الأحداث أو المشكلات الصعبة التي تنشأ في سياق تعليمي. تألفت عينة البحث من ١٠٠ طالب في المدارس الداخلية الإسلامية في بانكالان مادورا باستخدام تقنية أخذ العينات العرضية. تألفت أدوات القياس المستخدمة من مقياس المرونة الأكاديمية (ARS-30) والذي تمت ترجمته من اللغة الإنجليزية إلى النسخة الإندونيسية من قبل كومالاساري وآخرون (٢٠٢٠)، ومقياس الاندماج المدرسي (SEM-MCARTHUR) الذي تمت ترجمته إلى النسخة الإندونيسية بواسطة (Arlinkasari & Akmal, 2017). أظهرت النتائج أن الاندماج المدرسي له تأثير كبير على المرونة الأكاديمية.

واستكشفت دراسة Wang, Xin, & Chen (2024) العلاقة بين المرونة والاندماج والاحتراق لدى طلاب المدارس الثانوية العليا الصينيين الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (EFL). تم جمع البيانات من خلال المقابلات شبه المنظمة مع ٢٥ طالبًا من طلاب المدارس الثانوية العليا والتحليل اللاحق باستخدام برنامج MAXQDA. كشفت النتائج عن وجود تأثير لعوامل البيئة التعليمية، ومحتوى الدورة، والتفاعلات بين الطالب والمعلم، والدوافع الفردية بشكل كبير على هذه المرونة والاندماج والاحتراق لدى أفراد العينة، مع وجود علاقة موجبة طردية بين المرونة والاندماج، وعلاقة عكسية سالبة بينهما وبين الاحتراق.

تعقيب عام على الدراسات والبحوث السابقة:

- من الملاحظ خلال ما تم عرضه من دراسات وبحوث سابقة أنه لم تجمع دراسة – في حدود اطلاع الباحث – بين المتغيرات السابقة مجتمعة، كما لم تتناول أي من الدراسات السابقة محاولة بناء نموذج سببي يوضح اتجاه العلاقات بين المتغيرات الثلاثة.

- العديد من الدراسات تناولت مفهوم العدالة الأكاديمية وأهميتها في البيئة التعليمية. على سبيل المثال، دراسة مرسي (٢٠١٤) ركزت على الكشف عن واقع العدالة الأكاديمية في جامعة دمنهور؛ حيث أشارت إلى أن العدالة الأكاديمية تشكل عاملًا محوريًا في تحسين الأداء الأكاديمي وتوفير بيئة تعليمية ملائمة للطلاب. بينما دراسة القاضي (٢٠١٦) تناولت العدالة التنظيمية وعلاقتها بالأداء الأكاديمي، وأظهرت النتائج أن هناك علاقة إيجابية قوية بين إدراك العدالة الأكاديمية وارتفاع مستوى الأداء الأكاديمي لدى الطلاب. هذه الدراسات تقدم قاعدة لفهم كيفية تأثير العدالة الأكاديمية المدركة على مختلف جوانب التجربة الأكاديمية، والتي تعد حجر الأساس لنموذج العلاقات السببية المقترح.

- اتضح أيضًا من خلال دراسات وبحوث المرونة النفسية أنها تُعد من المفاهيم النفسية التي تحظى بأهمية بالغة في السياق الأكاديمي. فقد تحققت دراسة كل من Maxwell et al., (2021) على أن الطلاب الذين يتمتعون بمرونة نفسية عالية لديهم قدرة أفضل على التوافق مع التحديات الأكاديمية والحياتية؛ مما يعزز من اندماجهم الأكاديمي. كذلك، أظهرت الدراسة أن المرونة النفسية تسهم في تقليل مستويات القلق والتوتر لدى الطلاب؛ مما يؤدي إلى تحسين أدائهم الأكاديمي. هذه النتائج توضح أيضًا أهمية تضمين المرونة النفسية كمتغير وسيط في دراسة العلاقة بين العدالة الأكاديمية المدركة والاندماج الأكاديمي.

- كما اتضح أن الاندماج الأكاديمي هو نتيجة مباشرة لإدراك الطلاب للتوافق الأكاديمية وفاعلية الذات الأكاديمية، فقد استكشفت دراسة الحميدي واليوسف (٢٠١٩) العلاقة بين إدراك العدالة الأكاديمية والتوافق في الحياة الجامعية، وأشارت إلى أن العدالة الأكاديمية تلعب دورًا رئيسيًا في تعزيز التوافق الأكاديمي والاجتماعي للطلاب. بالإضافة إلى ذلك، فإن دراسة عليوة (٢٠٢١) ركزت على العلاقة بين أبعاد العدالة الأكاديمية ودافعية الإنجاز وفعالية الذات الأكاديمية، وأظهرت أن الطلاب الذين يشعرون بأن العدالة الأكاديمية متحققة في بيئتهم التعليمية يكون لديهم اندماج أكاديمي أعلى، مما يدعم بشكل كبير نموذج العلاقات السببية.

- وبما أن الدراسات السابقة تم تنفيذها في بيئات أكاديمية متنوعة، فإنها تقدم رؤى مهمة يمكن تطبيقها على سياق جامعة الأزهر. فالعدالة الأكاديمية، كما تم بحثها في الدراسات، ليست مجرد مفهوم نظري بل تؤثر بشكل مباشر على تجربة الطلاب الأكاديمية وحياتهم النفسية. من خلال استكشاف كيفية تأثير العدالة الأكاديمية المدركة على المرونة النفسية ومن ثم على الاندماج الأكاديمي، يمكن تطوير نموذج سببي يسهم في تحسين البيئة الأكاديمية لطلاب كلية التربية بجامعة الأزهر.

- كما تنوعت أعمار المشاركين في الدراسات السابقة؛ حيث تضمنت دراسات المحور الأول المراهقين من طلاب المدارس الثانوية والراشدين من طلاب الجامعات وطلاب الدراسات العليا والمستشارين في مجال التعليم، كما كان معظم المشاركين في دراسات المحور الثاني من طلاب الجامعة؛ وكان طلاب المرحلة الثانوية والموظفين من المشاركين في عدد قليل من تلك الدراسات، وتنوع المشاركون في دراسات المحور الثالث بين طلاب المدارس الثانوية وطلاب

الجامعة؛ كما كان للمعلمين نصيب كعينة لإحدى الدراسات، وتنوعت العينات ما بين الذكور والإناث، وقد ندرت الدراسات والبحوث التي تناولت متغيرات البحث في البيئة العربية.

- استخدمت بعض الدراسات والبحوث مجموعة من المقاييس للتعرف على مستويات كل من العدالة الأكاديمية، والمرونة النفسية، والاندماج الأكاديمي؛ كما صمم بعض الباحثين مقاييس لتناسب متغيرات دراساتهم، وفي ضوء ذلك، تم الاطلاع إلى هذه الأدوات للاستفادة منها في إعداد الأدوات.

- كما قدمت الدراسات السابقة والبحوث السابقة التي تم عرضها نتائج وتوصيات لدراسة العلاقات السببية بين العدالة الأكاديمية وغيرها من المتغيرات. ويمكن الإستفادة منها في تحليل نتائج هذه الدراسات وتطبيقها على السياق المحدد، من أجل تحسين البيئة الأكاديمية وزيادة فعالية النظام التعليمي في تحقيق العدالة الأكاديمية والاندماج الأكاديمي.

- ويعد التكامل بين هذه الدراسات يظهر أن العدالة الأكاديمية المدركة تؤثر على المرونة النفسية، والتي بدورها تؤثر على الاندماج الأكاديمي. على سبيل المثال: إذا شعر الطلاب بأن العدالة الأكاديمية متحققة، سيزيد ذلك من مرونتهم النفسية؛ مما يعزز من اندماجهم الأكاديمي. في المقابل، ضعف إدراك العدالة الأكاديمية يمكن أن يقلل من مرونتهم النفسية ويضعف من اندماجهم الأكاديمي.

- ومن خلال مراجعة الدراسات والبحوث السابقة في عمومها، أمكن الاستفادة من الأطر النظرية والنماذج التي تم تطويرها والنتائج لفهم العلاقات بين العدالة الأكاديمية والمرونة النفسية والاندماج الأكاديمي. بالإضافة إلى ذلك، أمكن تحديد المتغيرات التي يجب التركيز عليها عند دراسة هذه العلاقات في سياق جامعة الأزهر؛ مما يساعد في تقديم توصيات عملية لتحسين تجربة الطلاب الأكاديمية وتعزيز العدالة الأكاديمية والمرونة النفسية لديهم.

وبناءً على ذلك، ومن خلال ربط نتائج هذه الدراسات ببعضها، يمكن استنتاج أن كل متغير من المتغيرات الثلاثة لا تعمل بشكل مستقل، بل يرتبط ويتفاعل مع المتغيرات الأخرى بطرق معقدة. هذا التفاعل يبرز أهمية فهم العلاقات السببية بين العدالة الأكاديمية المدركة، المرونة النفسية، والاندماج الأكاديمي، حيث أن تحسين أحد هذه الجوانب يمكن أن يؤدي إلى تحسين الجوانب الأخرى، مما يعزز من تجربة الطلاب الأكاديمية بشكل شامل.

فروض البحث:

وفقًا للنتائج السابقة وللإجابة على أسئلة البحث؛ قام الباحث بوضع الفروض الآتية:

١. لا توجد مطابقة بين النموذج البنائي المقترح وبيانات المشاركين في البحث بالنسبة للعلاقات المختلفة بين العدالة الأكاديمية والاندماج الأكاديمي والمرونة النفسية.

٢. لا توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا للعدالة الأكاديمية في الاندماج الأكاديمي.

٣. لا توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا للعدالة الأكاديمية في المرونة النفسية.

٤. لا توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا للمرونة النفسية في الاندماج الأكاديمي.

٥. لا توجد تأثيرات غير مباشرة دالة إحصائيًا للعدالة الأكاديمية كمتغير مستقل في الاندماج الأكاديمي كمتغير تابع من خلال المرونة النفسية كمتغير وسيط لدى طلاب الجامعة.

٦. لا يوجد تشابه في نموذج تحليل المسار للعدالة الأكاديمية والاندماج الأكاديمي والمرونة النفسية بين طلاب التخصص العلمي والتخصص الأدبي.

إجراءات البحث:

أولًا: منهج البحث

استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي؛ وذلك لما ينطوي عليه هذا المنهج من رصد للواقع، ولاتساقه مع أهداف البحث الذي يسعى للكشف عن معرفة نمذجة العلاقات السببية - التأثيرات أو المسارات بين المتغير المستقل والمتغير الوسيط والمتغير التابع. ولا تدلل النماذج البنائية لنمذجة العلاقات على السببية المؤكدة مثل البحوث التجريبية وانما هي خطوة متقدمة من دراسات الارتباط البسيط والتي تعد منهجًا يقع بين السببية الناتجة من الدراسة التجريبية وبين ترجيح السببية المشتقة من الارتباط البسيط.

ثانيًا: المشاركون في البحث

١ – المشاركون في التحقق من كفاءة الأدوات:

شارك في التحقق من كفاءة الأدوات (٢٠٠) طالب من طلاب كلية التربية بنين - جامعة الأزهر بالقاهرة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، ممن تراوحت أعمارهم ما بين (١٨-٢٤) عامًا، بمتوسط عمري قدره (٢١,٧٣) عامًا، وانحراف معياري (١,٥٤)، وراعى الباحث في هذه العينة أن تكون موزعة بين التخصص العلمي والأدبي، وجدول (١) يوضح توزيع عينة التحقق من كفاءة الأدوات:

جدول (١) توزيع المشاركين في التحقق من كفاءة الأدوات

التخصص	الفرقة	القسم	العدد
العلمي (٨٠)	الرابعة	الرياضيات	٢٥
	الثالثة		٢٧
	الثانية		٢٣
	الأولى		٥
الأدبي (١٢٠)	الرابعة	الخدمة الاجتماعية	٢١
	الرابعة	اللغة الفرنسية	٢٤
	الثالثة	الخدمة الاجتماعية	١٨
	الثالثة	اللغة الفرنسية	١٩

التخصص	الفرقة	القسم	العدد
	الثانية	الخدمة الاجتماعية	١٥
	الثانية	اللغة الفرنسية	١٨
	الأولى	الخدمة الاجتماعية	٢
	الأولى	فرنسي	٣
٢٠٠		٢٠٠	

٢- المشاركون في الدراسة الأساسية:

شارك في البحث (٧٣٠) طالبًا من طلاب كلية التربية بنين - جامعة الأزهر بالقاهرة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، ممن تراوحت أعمارهم ما بين (١٨-٢٤) عامًا، بمتوسط عمري قدره (٢٢,٣٠) عامًا،، وانحراف معياري (١,٣٨)، وجدول (٢) يوضح توزيع المشاركين في صورتهم النهائية:

جدول (٢)

توزيع المشاركين في البحث في صورتهم النهائية

التخصص	الفرقة	القسم	العدد
	الرابعة	الكيمياء والطبيعة	٤٦
	الرابعة	العلوم البيولوجية	٥٥
	الثالثة	الكيمياء والطبيعة	٤٠
العلمي	الثالثة	العلوم البيولوجية	٦٠
(٣٨٠)	الثانية	الكيمياء والطبيعة	٤٠
	الثانية	العلوم البيولوجية	٣٨
	الأولى	الكيمياء والطبيعة	٥١
	الأولى	العلوم البيولوجية	٥٠
	الرابعة	التاريخ	٣٧
	الرابعة	علم النفس	٣٠
	الرابعة	الجغرافيا	٣٥
	الثالثة	اللغة الإنجليزية	٤٢
الأدبي	الثالثة	الدراسات الإسلامية	٣٧
(٣٥٠)	الثالثة	الجغرافيا	٤٦
	الثانية	التاريخ	٤٦
	الثانية	علم النفس	٣٣
	الأولى	اللغة الإنجليزية	٢٤
	الأولى	التاريخ	٢٠
٧٣٠		٧٣٠	

ثالثًا: أدوات البحث

قام الباحث بإعداد وبناء مجموعة من المقاييس للتوصل لنتائج البحث؛ ويمكن توضيح ذلك بالتفصيل من خلال ما يلي:

١ – مقياس العدالة الأكاديمية المدركة (إعداد الباحث).

قام الباحث ببناء هذا المقياس للتعرف على تقييم طلاب الجامعة لمستوى العدالة الأكاديمية المدركة، ومن المبررات التي دفعت الباحث لإعداده ندرة وجود مقياس مناسب للمشاركين في البحث في البيئة العربية - في حدود ما تم الاطلاع عليه -؛ حيث جاءت رغبة الباحث في إعداد وصياغة العبارات الخاصة بالمقياس في صورة واضحة ومفهومة ومبسطة تتناسب مع خصائص الطلاب المشاركين، بالإضافة إلى أن معظم المقاييس الأجنبية غير مناسبة للبيئة والثقافة العربية؛ لذا فقد تم تصميم المقياس حتى يتناسب مع طبيعة البحث وتحقيق أهدافه، ووفقًا لخصائص المرحلة العمرية لطلاب الجامعة. وقد تم بناؤه في ضوء الخطوات الآتية:

١ – الاطلاع على بعض الأدبيات السابقة والأطر النظرية والدراسات والبحوث السابقة التي تناولت العدالة الأكاديمية المدركة لدى طلاب الجامعات، ومنها على سبيل المثال: (مرسي، ٢٠١١؛ Colquitt & Shaw, 2013؛ جاد الرب والخضر، ٢٠١٦؛ الأخرس، ٢٠١٨؛ شحاتة، ٢٠١٨؛ الحميدي واليوسف، ٢٠١٩؛ فاضل وآخرون، ٢٠١٩؛ عليوة، ٢٠٢١).

٢ – الاطلاع على مجموعة من المقاييس التي تناولت العدالة الأكاديمية المدركة لدى طلاب الجامعات ومنها: (Liu & Platow, 2020؛ واعر، ٢٠١٩؛ فريد، ٢٠٢٣).

٣ – حرص الباحث أن تكون العبارات بلغة بسيطة تتسم بالسهولة والوضوح وعدم التركيب، وقد اشتملت عباراته في صورته الأولية على (٣٥) عبارة، وأمام كل بند مقياس متدرج يتكون من ثلاث استجابات (دائمًا، أحيانًا، نادرًا).

٤ – طبق المقياس على مجموعة من المشاركين بلغ عددهم (٢٠٠) طالبًا، تم اختيارهم من طلاب كلية التربية بنين بالقاهرة - جامعة الأزهر من أجل التعرف على مستوى إدراكهم وفهمهم للعبارات، وما قد يصعب عليهم فهمه من ألفاظ؛ وذلك بصورة تتفق وما يهدف إليه البحث الراهن، وفي إطار هذه الخطوة تم تعديل بعض العبارات وإعادة صياغتها بحيث لا يكثر الاستفسار عنها.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: الصدق:

اعتمد الباحث في حساب صدق المقياس على ما يلي:

١-الصدق العاملي الاستكشافي:

تم حساب التحليل العاملي لمكونات المقياس بإتباع الخطوات الآتية :

١ – حساب مصفوفة الارتباطات لمفردات الاختبار على عينة التقنين (ن= ٢٠٠) . ومن خلال هذه المصفوفة تأكد الباحث أنه لا توجد بها قيم لها معامل ارتباط مع كل أو معظم العبارات قيمته (+ أو – ١) ، أو تساوي صفر ، أو أقل من ٠,٢٥ أو أكبر من ٠,٩٠.

٢ – حساب مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي باستخدام اختبار KMO Test حيث تتراوح قيمة هذا الاختبار بين الصفر والواحد الصحيح ، وكلما اقتربت قيمته من الواحد

الصحيح كلما دل ذلك على زيادة الاعتمادية Reliability للعوامل التي نحصل عليها من التحليل ، ويشير صاحب الاختبار (Kaiser, 1974) في (أسامة ربيع، ٢٠٠٨، ١٨٧)، إلى أن الحد الأدنى المقبول لهذا الاختبار هو ٠,٥٠ حتى يمكن الحكم بكفاية حجم العينة ، وبلغت قيمة إحصائي اختبار KMO في تحليل هذا المقياس (٠,٦٩٤) أي أكبر من الحد الأدنى الذي اشترطه Kaiser وبالتالي فإنه يمكن أن نحكم بكفاية حجم العينة لإجراء هذا التحليل.

٣- إجراء التحليل العاملي بطريقة تحليل المكونات الرئيسية لهوتلينج للحصول على العوامل المكونة للمقياس بجذر كامن لهذه العوامل أكبر من الواحد الصحيح.

٤- تم عمل التدوير المتعامد للعوامل على الحاسوب بطريقة الفاريماكس ل Kaiser، واتبع الباحث محك Kaiser لاختيار تشبعات الفقرات بالعوامل والذي يعتبر التشبعات التي تصل إلى ٠,٣٠ أو أكثر تشبعات دالة.

٥- وتشير نتيجة التحليل العاملي بعد التدوير إلى وجود خمسة عوامل كما هو موضح بالجدول رقم (٣) الذي يوضح العوامل المستخرجة وتشبعاتها بعد التدوير.

جدول (٣)

العوامل المستخرجة وتشبعاتها بعد التدوير المتعامد لمصفوفة مفردات مقياس العدالة الأكاديمية المدركة

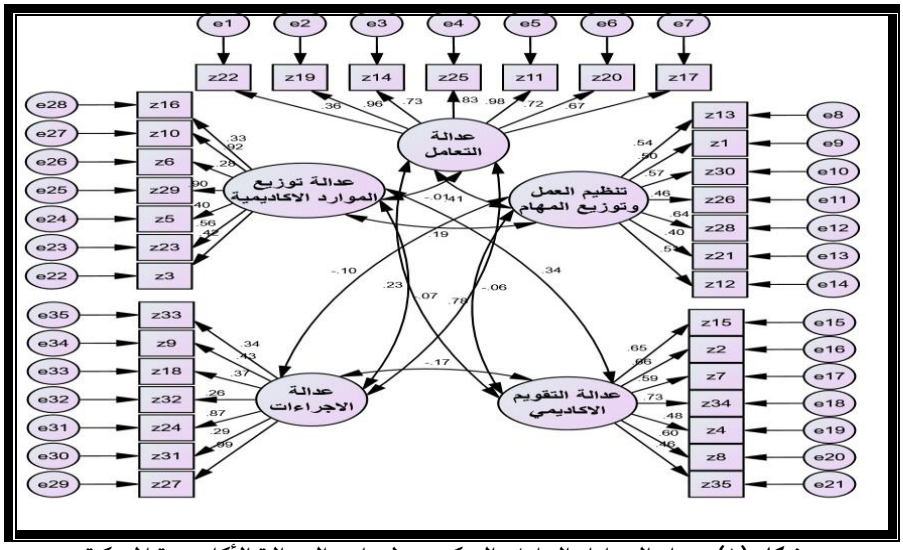
رقم العبارة	العامل الأول	رقم العبارة	العامل الثاني	رقم العبارة	العامل الثالث	رقم العبارة	العامل الرابع	رقم العبارة	العامل الخامس
٢٢	٠,٣٩٢	١٣	٠,٤٩٢	١٥	٠,٤٣٥	٣	٠,٦٧٩	٢٧	٠,٦٧٩
١٩	٠,٦٨١	١	٠,٦٢٢	٢	٠,٤٥٥	٢٣	٠,٦٨٦	٣١	٠,٦٨٦
١٤	٠,٧٧٣	٣٠	٠,٥٢٠	٧	٠,٣٩٢	٥	٠,٥٦٥	٢٤	٠,٥٦٥
٢٥	٠,٦٣٢	٢٦	٠,٥٢٢	٣٤	٠,٧١٦	٢٩	٠,٦٧٠	٣٢	٠,٦٧٠
١١	٠,٥٢١	٢٨	٠,٦١٧	٤	٠,٥٩٣	٦	٠,٣٨٤	١٨	٠,٣٨٤
٢٠	٠,٥٢٧	٢١	٠,٦٠١	٨	٠,٥٣٠	١٠	٠,٦١٠	٩	٠,٦١٠
١٧	٠,٧١٨	١٢	٠,٦٦٧	٣٥	٠,٦٦٤	١٦	٠,٤٤٩	٣٣	٠,٤٤٩
الجذر الكامن	٥,٧٨٤	**الجذر الكامن**	٣,٦٨٤	**الجذر الكامن**	٣,٥٧١	**الجذر الكامن**	٣,٤٧٨	**الجذر الكامن**	٢,٨٢٠
التباين	١٦,٥٢٥	**التباين**	١٠,٥٢٧	**التباين**	١٠,٢٠٢	**التباين**	٩,٩٣٦	**التباين**	٨,٠٥٧

- تحديد المفردات التي تشبعت على كل عامل : بالنظر إلى جدول التحليل العاملي بعد التدوير(٣) يتضح ما يلي :
- أن العامل الأول قد تشبع عليه (٧) عبارات، وهي (٢٢-١٩-١٤-٢٥-١١-٢٠-١٧)، وكان الجذر الكامن (٥,٧٨٤) بنسبة تباين (١٦,٥٢٥%) ، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل بناء على مضامين هذه العبارات الى (**عدالة التعامل**).
- أن العامل الثاني قد تشبع عليه (٧) مفردات وهي (١٣-١-٣٠-٢٦-٢٨-٢١-١٢)، وكان الجذر الكامن (٣,٦٨٤) بنسبة تباين (١٠,٥٢٧%) ، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل بناء على مضامين هذه العبارات الى (**عدالة تنظيم العمل وتوزيع المهام**).

- أن العامل الثالث قد تشبع عليه (٧) مفردات وهي (١٥-٢-٧-٣٤-٤-٨-٣٥)، وكان الجذر الكامن (٣,٥٧١) بنسبة تباين (١٠,٢٠٢%) ، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل بناء على مضامين هذه العبارات الى (**عدالة التقييم الأكاديمي**).
- أن العامل الرابع قد تشبع عليه (٧) مفردات وهي (٣-٢٣-٥-٢٩-٦-١٠-١٦)، وكان الجذر الكامن (٣,٤٧٨) بنسبة تباين (٩,٩٣٦%) ، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل بناء على مضامين هذه العبارات الى (**عدالة توزيع الموارد الأكاديمية**).
- أن العامل الخامس قد تشبع عليه (٧) مفردات وهي (٢٧-٣١-٢٤-٣٢-١٨-٩-٣٣)، وكان الجذر الكامن (٢,٨٢٠) بنسبة تباين (٨,٠٥٧%) ، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل بناء على مضامين هذه العبارات الى (**عدالة الإجراءات والعمليات الأكاديمية**).

٢- التحليل العاملي التوكيدي:

استخدم الباحث التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج AMOS. V.26 للتأكد من صدق البنية العاملية للمقياس، والشكل التالي يوضح النموذج المستخرج من التحليل العاملي التوكيدي بعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية والمكونة من (٢٠٠) طالبًا من طلاب كلية التربية بجامعة الأزهر.



شكل (١) مسار التحليل العاملي التوكيدي لمقياس العدالة الأكاديمية المدركة

كما تم حساب كل من معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة ودلالتها كما في الجدول التالي:

جدول (٤) معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية لمقياس العدالة الأكاديمية المدركة

رقم العبارة	البعد	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
٢٢		٠,٣٥٨	١			
١٩		٠,٩٦١	٢,٥٩٣	٠,٦٩٣	٣,٧٣٩	***
١٤		٠,٧٢٧	١,٩٤١	٠,٥٤٩	٣,٥٣٨	***
٢٥	عدالة التعامل	٠,٨٢٩	٢,٢٣٦	٠,٦١٤	٣,٦٤٣	***
١١		٠,٩٧٥	٢,٦٦٦	٠,٧١٢	٣,٧٤٦	***
٢٠		٠,٧٢٤	١,٩٧٧	٠,٥٥٩	٣,٥٣٥	***
١٧		٠,٦٧٣	١,٩٠٨	٠,٥٥	٣,٤٦٧	***
١٣		٠,٥٤٢	١			
١		٠,٤٩٩	١,٠٢٩	٠,٢٧٥	٣,٧٤٧	***
٣٠	عدالة العمل وتوزيع المهام	٠,٥٦٧	١,١٧٥	٠,٢٨٨	٤,٠٨٥	***
٢٦		٠,٤٦٢	٠,٨٣٢	٠,٢٣٥	٣,٥٤٣	***
٢٨		٠,٦٤٥	١,٢٤	٠,٢٨١	٤,٤١٢	***
٢١		٠,٣٩٨	٠,٦٦	٠,٢٠٩	٣,١٦١	***
١٢		٠,٥٠٨	٠,٩٥٣	٠,٢٥١	٣,٧٩٦	***
١٥		٠,٦٥٢	١			
٢		٠,٦٦٢	٠,٩٨٨	٠,١٨١	٥,٤٦٤	***
٧	عدالة	٠,٥٩٥	٠,٨٦	٠,١٧٢	٥,٠٠٥	***
٣٤	التقييم	٠,٧٣١	١,٠٩٧	٠,١٨٦	٥,٨٩١	***
٤	الأكاديمي	٠,٤٧٦	٠,٧٩٩	٠,١٩٤	٤,١٢٢	***
٨		٠,٦٠١	٠,٨٧٦	٠,١٧٤	٥,٠٥	***
٣٥		٠,٤٦٤	٠,٦٩٣	٠,١٧٢	٤,٠٣	***
٣		٠,٤٢٠	١			
٢٣		٠,٥٦٤	١,٠٣٥	٠,٢٨٤	٣,٦٤٨	***
٥	عدالة توزيع	٠,٤٠٠	٠,٩٧	٠,٣٢١	٣,٠٢٤	***
٢٩	الموارد	٠,٨٩٨	١,٩٢٨	٠,٤٥١	٤,٢٧٤	***
٦	الأكاديمية	٠,٢٧٧	٠,٥٧٥	٠,٢٤٦	٢,٣٣٤	***
١٠		٠,٩٢٥	٢,٠٤٢	٠,٤٧٧	٤,٢٨٣	***
١٦		٠,٣٣٢	٠,٥٦٨	٠,٢١٣	٢,٦٦٩	***
٢٧		٠,٩٨٨	١			
٣١		٠,٢٩١	٠,٢٣٩	٠,٠٨١	٢,٩٣٨	***
٢٤	عدالة	٠,٨٦٧	٠,٩٤٢	٠,٠٨٦	١٠,٩٧٦	***
٣٢	الإجراءات	٠,٢٦٣	٠,٢٦	٠,٠٩٨	٢,٦٤	***
١٨	الأكاديمية	٠,٣٦٩	٠,٣٤٨	٠,٠٩٢	٣,٧٨٨	***
٩		٠,٤٣١	٠,٤	٠,٠٨٩	٤,٤٩٥	***
٣٣		٠,٣٤١	٠,٣٢٧	٠,٠٩٤	٣,٤٧٥	***

(***) دالة عند (٠,٠٠١) (**) دالة عند (٠,٠١) (*) دالة عند (٠,٠٥)

يتضح من جدول (٤) أن جميع قيم معاملات الانحدار المعيارية جاءت دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، مما يشير إلى صدق البنية العاملية للمقياس.

كما تم حساب قيم مؤشرات المطابقة للتأكد من حسن مطابقة النموذج كما في الجدول التالي:

جدول (٥) مؤشرات مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس العدالة الأكاديمية المدركة

م	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المقبول للمؤشر	القرار
١	النسبة بين CMIN/DF ودرجات الحريةX2	٣,٠٢٤	أقل من (٥)	مقبول
٢	جذر متوسطات مربع البواقي (RMR)	٠,٠٥٣	الاقتراب من الصفر	مقبول
٣	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٥٦٥	صفر إلى ١	مقبول
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	٠,٥٠٢	صفر إلى ١	مقبول
٥	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٤٢٨	صفر إلى ١	مقبول
٦	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	٠,٣٨١	صفر إلى ١	مقبول
٧	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	٠,٥٢٨	صفر إلى ١	مقبول
٨	مؤشر توكر لويس (TLI)	٠,٤٨٠	صفر إلى ١	مقبول
٩	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٥١٩	صفر إلى ١	مقبول
١٠	جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	٠,٠٧٣	٠,٠٨ فأقل	مقبول

يتضح من جدول (٥) أن جميع قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول مما يدل على مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس العدالة الأكاديمية المدركة مع بيانات العينة الاستطلاعية.

٢- صدق المحك:

تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين الدرجات على المقياس الحالي (إعداد الباحث) ودرجاتهم على مقياس العدالة الأكاديمية المدركة إعداد/ شحاته (٢٠١٨) كمحك خارجي وكانت قيمة معامل الارتباط (٠,٦٣٠) وهي دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على صدق المقياس الحالي.

ثانيًا: الاتساق الداخلي:

وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه تلك العبارة، والجدول التالي (٦) يوضح معاملات الارتباط بين العبارة والبعد الذي تنتمي إليه:

جدول (٦) معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس العدالة الأكاديمية المدركة

عدالة التعامل		عدالة العمل وتوزيع المهام		عدالة التقييم الأكاديمي		عدالة توزيع الموارد الأكاديمية		عدالة الإجراءات الأكاديمية	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
٢٢	٠,٣١٠**	١٣	٠,٥٠٩**	١٥	٠,٥٠٣**	٣	٠,٧١١**	٢٧	٠,٤٧٧**
١٩	٠,٤٤٨**	١	٠,٧٣٧**	٢	٠,٣٩٩**	٢٣	٠,٥٧٥**	٣١	٠,٤٩٩**
١٤	٠,٥٨٢**	٣٠	٠,٦٣٠**	٧	٠,٦٣٧**	٥	٠,٦٧٨**	٢٤	٠,٧٢٢**
٢٥	٠,٣٨٧**	٢٦	٠,٣٣١**	٣٤	٠,٨٠٩**	٢٩	٠,٧٥٣**	٣٢	٠,٤٥٣**
١١	٠,٤٩٠**	٢٨	٠,٣٨٧**	٤	٠,٤٥٧**	٦	٠,٣١١**	١٨	٠,٥٨٨**
٢٠	٠,٦٥٧**	٢١	٠,٤٥٣**	٨	٠,٥٢٣**	١٠	٠,٦٥٦**	٩	٠,٤٨٣**
١٧	٠,٥٥٥**	١٢	٠,٥٧٤**	٣٥	٠,٧٣٦**	١٦	٠,٦٨٩**	٣٣	٠,٥٥٦**

(**) دالة عند (٠,٠١) **(*) دالة عند (٠,٠٥)**

يتضح من جدول (٦) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٣١٠ و٠,٨٠٩) وجميع هذه القيم مقبولة إحصائيًا، مما يشير إلى اتساق المقياس.

كذلك تم حساب الاتساق الداخلي من خلال معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية وبعضها البعض وكذلك في علاقتها مع الدرجة الكلية، والجدول التالي (٧) يوضح معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٧) معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس العدالة الأكاديمية المدركة

الأبعاد	عدالة التعامل	عدالة العمل وتوزيع المهام	عدالة التقييم الأكاديمي	عدالة توزيع الموارد والفرص الاكاديمية	عدالة السياسات والإجراءات الأكاديمية
عدالة التعامل	-				
عدالة العمل وتوزيع المهام	٠,٣٢٧**	-			
عدالة التقييم الأكاديمي	٠,٤٧٥**	٠,٤٧٣**	-		
عدالة توزيع الموارد والفرص الاكاديمية	٠,٦٩٨**	٠,٥٧٤**	٠,٤٩٨**	-	
عدالة السياسات والإجراءات الأكاديمية	٠,٣٨٧**	٠,٥٤٤**	٠,٤٧٥**	٠,٤٨٥**	
الدرجة الكلية	٠,٧٧٦**	٠,٧٥٨**	٠,٦٨٣**	٠,٨٥٤**	٠,٦٣٦**

(**) دالة عند (٠,٠١) **(*) دالة عند (٠,٠٥)**

يتضح من جدول (٧) أن معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية تراوحت بين (٠,٣٢٧ و٠,٨٥٤) وجميعها قيم مقبولة إحصائيًا، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس وبالتالي من صدقه.

ثالثًا: الثبات:

قام الباحث بحساب ثبات المقياس:

١- الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق:

تم استخدام معامل الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق لحساب ثبات المقياس، ويتضح ذلك من خلال جدول (٨):

جدول (٨) معاملات ثبات مقياس العدالة الأكاديمية المدركة

المقياس الفرعي	عدد العبارات	معامل الفا كرونباخ	إعادة التطبيق
عدالة التعامل	٧	٠,٨٨١	٠,٦٠٢**
عدالة العمل وتوزيع المهام	٧	٠,٨٠٢	٠,٧٨٣**
عدالة التقييم الأكاديمي	٧	٠,٧٩٤	٠,٦٩٤**
عدالة توزيع الموارد والفرص الاكاديمية	٧	٠,٨٣٥	٠,٧٤٣**
عدالة السياسات والإجراءات الأكاديمية	٧	٠,٨٤١	٠,٧٠٠**
الدرجة الكلية	٣٥	٠,٨٩٠	٠,٨٢٢**

(**) دالة عند (٠,٠١) (*) دالة عند (٠,٠٥)

يتضح من جدول (٨) أن معاملات الثبات للأبعاد الفرعية الخاصة بمقياس **العدالة الأكاديمية المدركة** تراوحت ما بين ٠,٧٩٤ إلى ٠,٨٠٢ كما بلغ معامل الثبات الكلى للمقياس ٠,٨٩٠، وبلغ معامل الثبات الكلى للمقياس بإعادة التطبيق ٠,٨٢٢، وقيم الثبات السابقة سواء بطريقة ألفا كرونباخ أو بطريقة إعادة التطبيق تعد مرتفعة، مما يدل على ثبات المقياس.

الصورة النهائية للمقياس:

بعد حساب الخصائص السيكومترية للمقياس من صدق وثبات، وما ترتب عنها أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٣٥) عبارة موزعة على خمسة أبعاد، والجدول التالي (٩) يوضح توزيع العبارات على تلك الأبعاد:

جدول (٩) الصور النهائية لمقياس العدالة الأكاديمية المدركة

م	الأبعاد	العبارات	الإجمالي
١	عدالة التعامل	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧	٧
٢	عدالة العمل وتوزيع المهام	٨-٩-١٠-١١-١٢-١٣-١٤	٧
٣	عدالة التقييم الأكاديمي	١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠-٢١	٧
٤	عدالة توزيع الموارد والفرص الاكاديمية	٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨	٧
٥	عدالة السياسات والإجراءات الأكاديمية	٢٩-٣٠-٣١-٣٢-٣٣-٣٤-٣٥	٧
	الدرجة الكلية		٣٥

تصحيح المقياس:

يصحح المقياس بأن يحصل المستجيب على (٣ درجات) إذا وضع علامة تحت دائما، و(درجتين) إذا وضع علامة تحت أحيانًا، و(درجة) واحدة إذا وضع علامة تحت نادرًا ؛ وذلك في حالة العبارات الإيجابية، ويكون العكس في حالة العبارات السلبية، وبالتالي تتراوح الدرجة على المقياس ما بين (٣٥ إلى ١٠٥)، وتدل الدرجة المرتفعة على المقياس على ارتفاع مستوى العدالة الأكاديمية المدركة ، بينما تدل الدرجة المنخفضة على انخفاض مستوى العدالة الأكاديمية المدركة.

٢ – مقياس المرونة النفسية (إعداد الباحث).

قام الباحث ببناء هذا المقياس للتعرف على مستوى المرونة النفسية لدى طلاب كلية التربية، فقد تم تصميم المقياس حتى يتناسب مع طبيعة البحث وتحقيق أهدافه، ووفقًا لخصائص المرحلة العمرية لطلاب الجامعة. وقد تم بناؤه في ضوء الخطوات الآتية:

١ – الاطلاع على بعض الأدبيات السابقة والأطر النظرية والدراسات والبحوث السابقة التي تناولت المرونة النفسية لدى طلاب الجامعات، ومنها على سبيل المثال: دراسة :(2021) Bailey استخدمت مقياس المرونة النفسية الذي أعده الباحث.Bailey ودراسة Liu & Platow :(2020)استخدمت مقياس المرونة الأكاديمية المدركة، الذي تم تطويره بواسطة الباحثين Liu & Platowخصيصًا لهذه الدراسة. ودراسة :(2023) Qian, Song, Zhang & Hou استخدمت مقياس المرونة النفسية الذي تم تطويره من قبل الباحثين Qian, Song, Zhang .Hou & ودراسة :(2021) Raffety اعتمدت على مقياس المرونة النفسية الذي تم إعداده من قبل باحثين آخرين، ولم يتم تطويره مباشرة من قبل Raffety نفسه.

٢ – وقد حرص الباحث أن تكون العبارات بلغة بسيطة تتسم بالسهولة والوضوح وعدم التركيب، وقد اشتملت عباراته في صورته الأولية على (٣٥) عبارة، وأمام كل بند مقياس متدرج يتكون من ثلاث استجابات (دائمًا، أحيانًا، نادرًا).

٣ – طبق المقياس على مجموعة من المشاركين بلغ عددهم (٢٠٠) طالبًا، تم اختيارهم من طلاب كلية التربية بنين بالقاهرة - جامعة الأزهر من أجل التعرف على مستوى إدراكهم وفهمهم للعبارات، وما قد يصعب عليهم فهمه من ألفاظ؛ وذلك بصورة تتفق وما يهدف إليه البحث الراهن.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: الصدق:

اعتمد الباحث في حساب صدق المقياس على ما يلي:

١-الصدق العاملي الاستكشافي:

تم حساب التحليل العاملي لمكونات المقياس بإتباع الخطوات الآتية :

٦ – حساب مصفوفة الارتباطات لمفردات الاختبار على عينة التقنين (ن= ٢٠٠) . ومن خلال هذه المصفوفة تأكد الباحث أنه لا توجد بها متغيرات لها معامل ارتباط مع كل أو معظم العبارات قيمته (+ أو – ١) ، أو تساوي صفر ، أو أقل من ٠,٢٥ أو أكبر من ٠,٩٠.

٧- حساب مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي باستخدام اختبار KMO Test حيث تتراوح قيمة هذا الاختبار بين الصفر والواحد الصحيح ، وكلما اقتربت قيمته من الواحد الصحيح كلما دل ذلك على زيادة الاعتمادية Reliability للعوامل التي نحصل عليها من التحليل ، ويشير صاحب الاختبار (Kaiser, 1974) في (أسامة ربيع، ٢٠٠٨، ١٨٧)، إلى أن الحد الأدنى المقبول لهذا الاختبار هو ٠,٥٠ حتى يمكن الحكم بكفاية حجم العينة ، وبلغت قيمة إحصائي اختبار KMO في تحليل هذا المقياس (٠,٧٣٤) أي أكبر من الحد الأدنى الذي اشترطه Kaiser وبالتالي فإنه يمكن أن نحكم بكفاية حجم العينة لإجراء هذا التحليل.

٨- إجراء التحليل العاملي بطريقة تحليل المكونات الرئيسية لهوتلينج للحصول على العوامل المكونة للمقياس بجذر كامن لهذه العوامل أكبر من الواحد الصحيح.

٩- تم عمل التدوير المتعامد للعوامل على الحاسوب بطريقة الفاريماكس ل Kaiser، واتبع الباحث محك Kaiser لاختيار تشبعات الفقرات بالعوامل والذي يعتبر التشبعات التي تصل إلى ٠,٣٠ أو أكثر تشبعات دالة.

١٠- وتشير نتيجة التحليل العاملي بعد التدوير إلى وجود خمسة عوامل كما هو موضح بجدول (١٠) الذي يوضح العوامل المستخرجة وتشبعاتها بعد التدوير.

جدول (١٠)

العوامل المستخرجة وتشبعاتها بعد التدوير المتعامد لمصفوفة مفردات مقياس المرونة النفسية

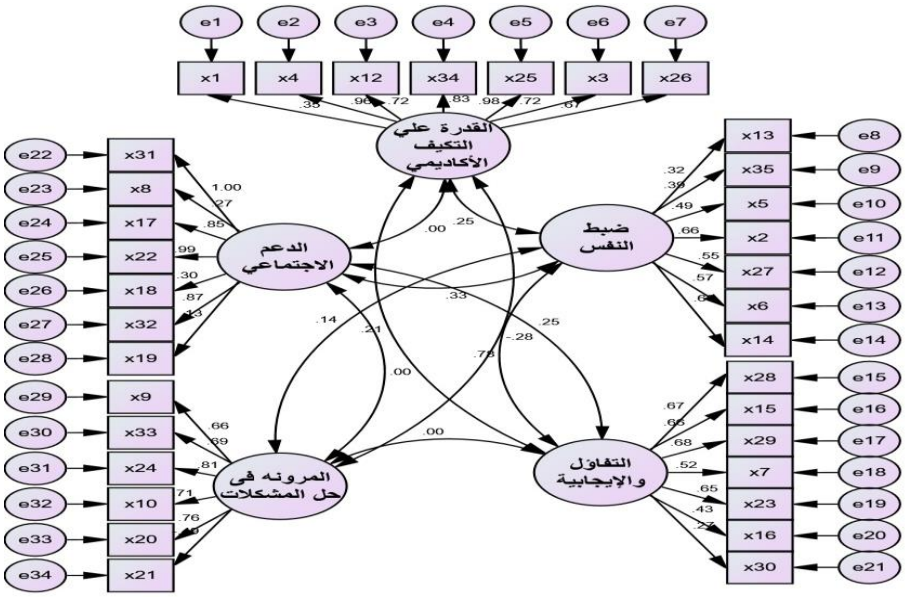
رقم العبارة	العامل الأول	رقم العبارة	العامل الثاني	رقم العبارة	العامل الثالث	رقم العبارة	العامل الرابع	رقم العبارة	العامل الخامس
١	٠,٨٢٤	١٣	٠,٦٦٢	٢٨	٠,٨٤٠	٣١	٠,٧٠٠	٩	٠,٨٦٤
٤	٠,٥٤٧	٣٥	٠,٦٥٧	١٥	٠,٧٤٩	٨	٠,٤٨٣	٣٣	٠,٧٥٢
١٢	٠,٧٥٧	٥	٠,٥٣٩	٢٩	٠,٦٣٧	١٧	٠,٤٩٥	٢٤	٠,٧٠٣
٣٤	٠,٧٧٨	٢	٠,٤٢٢	٧	٠,٣٤٧	٢٢	٠,٥٦٥	١٠	٠,٦٨٨
٢٥	٠,٦٢٩	٢٧	٠,٧٧١	٢٣	٠,٧٣٦	١٨	٠,٧٦٥	٢٠	٠,٧٨٣
٣	٠,٨٧٥	٦	٠,٧٢٩	١٦	٠,٨٠٢	٣٢	٠,٧٣٨	٢١	٠,٥٧٦
٢٦	٠,٧٠٩	١٤	٠,٨٦٦	٣٠	٠,٧٦٦	١٩	٠,٨٩٦		
الجذر الكامن	٧,٢١٠	**الجذر الكامن**	٥,٦٥١	**الجذر الكامن**	٣,٢٤٤	**الجذر الكامن**	٣,٠٤٤	**الجذر الكامن**	٢,٧٨٦
التباين	١٨,٩٧٤	**التباين**	١٤,٨٧٠	**التباين**	٨,٥٣٨	**التباين**	٨,٠٠٩	**التباين**	٧,٣٣٣

- تحديد المفردات التي تشبعت على كل عامل : بالنظر إلى جدول التحليل العاملي بعد التدوير(١٠) يتضح ما يلي :
- أن العامل الأول قد تشبع عليه (٧) عبارات، وهي (١-٤-١٢-٣٤-٢٥-٣-٢٦)، وكان الجذر الكامن (٧,٢١٠) بنسبة تباين (١٨,٩٧٤%) ، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل بناء على مضامين هذه العبارات الى (**القدره على التكيف الأكاديمي**).

- أن العامل الثاني قد تشبع عليه (٧) مفردات وهي (١٣-٣٥-٥-٢-٢٧-٦-١٤)، وكان الجذر الكامن (٥,٦٥١) بنسبة تباين (١٤,٨٧٠%) ، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل بناء على مضامين هذه العبارات الى (**ضبط النفس**).
- أن العامل الثالث قد تشبع عليه (٧) مفردات وهي (٢٨-١٥-٢٩-٧-٢٣-١٦-٣٠)، وكان الجذر الكامن (**٣,٢٤٤**) بنسبة تباين (٨,٥٣٨%) ، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل بناء على مضامين هذه العبارات الى (**التفاؤل والايجابية**).
- أن العامل الرابع قد تشبع عليه (٧) مفردات وهي (٣١-٨-١٧-٢٢-١٨-٣٢-١٩)، وكان الجذر الكامن (**٣,٠٤٤**) بنسبة تباين (٨,٠٠٩%) ، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل بناء على مضامين هذه العبارات الى (**الدعم الاجتماعي**).
- أن العامل الخامس قد تشبع عليه (٦) مفردات وهي (٩-٣٣-٢٤-١٠-٢٠-٢١)، وكان الجذر الكامن (**٢,٧٨٦**) بنسبة تباين (٧,٣٣٣%) ، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل بناء على مضامين هذه العبارات الى (**المرونة في حل المشكلات**).
- لم تتشبع عبارة رقم (١١) على أي عامل من العوامل السابقة وبالتالي تم حذفها، ليصبح عدد مفردات المقياس (٣٤) مفرده بعد التحليل العاملي الاستكشافي.

٢- التحليل العاملي التوكيدي:

استخدم الباحث التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج AMOS. V.26 للتأكد من صدق البنية العاملية للمقياس، والشكل التالي يوضح النموذج المستخرج من التحليل العاملي التوكيدي بعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية والمكونة من (٢٠٠) طالب من طلاب كلية التربية بجامعة الأزهر.



شكل (٢) مسار التحليل العاملي التوكيدي لمقياس المرونة النفسية

كما تم حساب كل من معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة ودلالتها كما في الجدول التالي:

جدول (١١)

معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية لمقياس المرونة النفسية

رقم العبارة	البعد	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
١		٠,٣٥٢	١,٠٠٠			
٤		٠,٩٦١	٢,٦٣٦	٠,٧١٨	٣,٦٧٠	***
١٢	القدرة على التكيف الأكاديمي	٠,٧١٩	١,٩٥٥	٠,٥٦٣	٣,٤٧١	***
٣٤		٠,٨٢٩	٢,٢٧٤	٠,٦٣٥	٣,٥٧٨	***
٢٥		٠,٩٧٨	٢,٧٢٢	٠,٧٤٠	٣,٦٧٨	***
٣		٠,٧٢	٢,٠٠١	٠,٥٧٦	٣,٤٧٢	***
٢٦		٠,٦٦٩	١,٩٣٢	٠,٥٦٧	٣,٤٠٧	***
١٣		٠,٣٢	١,٠٠٠			
٣٥		٠,٣٩٢	١,٠٩٥	٠,٤٦٤	٢,٣٦٢	٠,٠١٨
٥		٠,٤٨٦	١,٣٢٩	٠,٥١٦	٢,٥٧٣	٠,٠١٠
٢	ضبط النفس	٠,٦٥٩	١,٩٢٢	٠,٦٨٦	٢,٨٠١	٠,٠٠٥
٢٧		٠,٥٥٥	١,٣٩٦	٠,٥٢٠	٢,٦٨٢	٠,٠٠٧
٦		٠,٥٧٢	١,٦٢٧	٠,٦٠١	٢,٧٠٦	٠,٠٠٧
١٤		٠,٦٧٨	١,٨٩٧	٠,٦٧٣	٢,٨١٧	٠,٠٠٥
٢٨		٠,٦٦٩	١,٠٠٠			
١٥		٠,٦٥٨	٠,٩٥٤	٠,١٧٥	٥,٤٥٣	***
٢٩		٠,٦٨٥	١,٠٢٩	٠,١٨٣	٥,٦٢٤	***
٧	التفاؤل والايجابية	٠,٥١٩	٠,٨٧٣	٠,١٩٦	٤,٤٤٥	***
٢٣		٠,٦٥٣	٠,٩٥٤	٠,١٧٦	٥,٤١٨	***
١٦		٠,٤٣٤	٠,٦٥٠	٠,١٧٢	٣,٧٨٣	***
٣٠		٠,٢٦٩	٠,٣٢٦	٠,١٣٦	٢,٤٠٠	٠,٠١٦
٣١		٠,٩٩٨	١,٠٠٠			
٨		٠,٢٧١	٠,٣٠٧	٠,١١٠	٢,٧٩٩	٠,٠٠٥
١٧		٠,٨٤٩	٠,٨٧٦	٠,٠٥٥	١٥,٨١٦	***
٢٢	الدعم الاجتماعي	٠,٩٨٩	٠,٩٩٩	٠,٠١٨	٥٥,٤٥٢	***
١٨		٠,٣٠٣	٠,٣٣٨	٠,١٠٧	٣,١٦٢	٠,٠٠٢
٣٢		٠,٨٦٨	٠,٨٦٤	٠,٠٥٠	١٧,١٤٠	***
١٩		٠,٦٤٢	٠,٩٤٣	٠,١٧١	٥,٠١٢	***
٩		٠,٦٦٣	١,٠٠٠			
٣٣		٠,٦٩١	١,٠٧٩	٠,١٨٤	٥,٨٨٠	***
٢٤	المرونة في حل المشكلات	٠,٨١٢	١,٢٤٣	٠,١٨٧	٦,٦٥٥	***
١٠		٠,٧١	١,٠٩١	٠,١٨١	٦,٠١٧	***
٢٠		٠,٧٦٢	١,١٢٥	٠,١٧٧	٦,٣٦١	***
٢١		٠,٤٨٩	٠,٧٤٨	٠,١٧٢	٤,٣٣٨	***

(***) دالة عند (٠,٠٠١)　(**) دالة عند (٠,٠١)　(*) دالة عند (٠,٠٥)

يتضح من جدول (١١) أن جميع قيم معاملات الانحدار المعيارية جاءت دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، مما يشير إلى صدق البنية العاملية للمقياس.

كما تم حساب قيم مؤشرات المطابقة للتأكد من حسن مطابقة النموذج كما في الجدول التالي:

جدول (١٢) مؤشرات مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس المرونة النفسية

م	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المقبول للمؤشر	القرار
١	النسبة بين CMIN/DF ودرجات الحريةX2	٣,٧٧٣	أقل من (٥)	مقبول
٢	جذرمتوسطات مربع البواقي (RMR)	٠,٠٦٤	الاقتراب من الصفر	مقبول
٣	مؤشرحسن المطابقة (GFI)	٠,٥٧٧	صفرإلى ١	مقبول
٤	مؤشرحسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	٠,٥١٣	صفرإلى ١	مقبول
٥	مؤشرالمطابقة المعياري (NFI)	٠,٤٦٥	صفرإلى ١	مقبول
٦	مؤشرالمطابقة النسبي (RFI)	٠,٤١٩	صفرإلى ١	مقبول
٧	مؤشرالمطابقة المتزايد (IFI)	٠,٥٤٢	صفرإلى ١	مقبول
٨	مؤشرتوكرلويس (TLI)	٠,٤٩٦	صفرإلى ١	مقبول
٩	مؤشرالمطابقة المقارن (CFI)	٠,٥٣٥	صفرإلى ١	مقبول
١٠	جذرمتوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	٠,٠٦٩	٠,٠٨ فأقل	مقبول

يتضح من جدول (١٢) أن جميع قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول مما يدل على مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس المرونة النفسية مع بيانات العينة الاستطلاعية.

ثانيًا: الاتساق الداخلي:

وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه تلك العبارة، والجدول التالي (١٣) يوضح معاملات الارتباط بين العبارة والبعد الذي تنتمي إليه:

جدول (١٣) معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس المرونة النفسية

القدرة على التكيف الأكاديمي		ضبط النفس		التفاؤل والايجابية		الدعم الاجتماعي		المرونة في حل المشكلات	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٧٠٩**	١٣	٠,٦٧٤**	٢٨	٠,٦٧٠**	٣١	٠,٧٣٤**	٩	٠,٥٠٠**
٤	٠,٧٧٧**	٣٥	٠,٥٧٦**	١٥	٠,٦١٩**	٨	٠,٥٧٤**	٣٣	٠,٥٧٨**
١٢	٠,٥٠٨**	٥	٠,٤٨٣**	٢٩	٠,٤٩٣**	١٧	٠,٦٩٨**	٢٤	٠,٦٦٣**
٣٤	٠,٦٧٧**	٢	٠,٦٨٠**	٧	٠,٨٧٩**	٢٢	٠,٤٩٨**	١٠	٠,٦٧٠**
٢٥	٠,٧١٢**	٢٧	٠,٧٥٧**	٢٣	٠,٦٧٨**	١٨	٠,٤٠٧**	٢٠	٠,٦١٩**
٣	٠,٥٨٢**	٦	٠,٦٣٠**	١٦	٠,٦٧٨**	٣٢	٠,٦٧٣**	٢١	٠,٤٩٣**
٢٦	٠,٣٨٧**	١٤	٠,٤٣٢**	٣٠	٠,٧٥٣**	١٩	٠,٥٨٢**		

(**) دالة عند (٠,٠١) (*) دالة عند (٠,٠٥)

يتضح من جدول (١٣) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٣٨٧ و٠,٨٧٩) وجميع هذه القيم مقبولة إحصائيًا، مما يشير إلى اتساق المقياس.

كذلك تم حساب الاتساق الداخلي من خلال معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية وبعضها البعض وكذلك في علاقتها مع الدرجة الكلية، والجدول التالي (١٤) يوضح معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (١٤) معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس المرونة النفسية

الأبعاد	القدرة على التكيف الأكاديمي	ضبط النفس	التفاؤل الإيجابي	الدعم الاجتماعي	المرونة في حل المشكلات
القدرة على التكيف الأكاديمي	-				
ضبط النفس	٠,٥٩٣**	-			
التفاؤل الايجابي	٠,٦٠٠**	٠,٥٠٢**	-		
الدعم الاجتماعي	٠,٥٤٩**	٠,٦٢٠**	٠,٣٦٩**	-	
المرونة في حل المشكلات	٠,٥٧٣**	٠,٣٣٣**	٠,٣٩٥**	٠,٧١٠**	-
الدرجة الكلية	٠,٧٣٣**	٠,٦٨٨**	٠,٧٧٠**	٠,٧٣٩**	٠,٨١٢**

(**) دالة عند (٠,٠١) (*) دالة عند (٠,٠٥)

يتضح من جدول (١٤) أن معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية تراوحت بين (٠,٣٣٣ و٠,٨١٢) وجميعها قيم مقبولة إحصائيًا، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس وبالتالي من صدقه.

ثالثًا: الثبات:

قام الباحث بحساب ثبات المقياس:

١- الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق:

تم استخدام معامل الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق لحساب ثبات المقياس، ويتضح ذلك من خلال جدول (١٥):

جدول (١٥) معاملات ثبات مقياس المرونة النفسية باستخدام معامل ألفا – وإعادة التطبيق

المقياس الفرعي	عدد العبارات	معامل الفا كرونباخ	إعادة التطبيق بين الاختبار الأول والثاني
القدرة على التكيف الأكاديمي	٧	٠,٨٨٣	٠,٦٤٩**
ضبط النفس	٧	٠,٨١٢	٠,٧٧٣**
التفاؤل الإيجابي	٧	٠,٨٦٩	٠,٦٨٢**
الدعم الاجتماعي	٧	٠,٨٣٢	٠,٧٠٣**
المرونة في حل المشكلات	٦	٠,٧٨٢	٠,٦٣٧**
الدرجة الكلية	٣٤	٠,٩٢١	٠,٨٠٥**

(**) دالة عند (٠,٠١) (*) دالة عند (٠,٠٥)

يتضح من جدول (١٥) أن معاملات الثبات للأبعاد الفرعية الخاصة بمقياس **المرونة النفسية** تراوحت ما بين ٠,٨١٢ إلى ٠,٨٨٣ كما بلغ معامل الثبات الكلى للمقياس ٠,٩٢١، كما بلغ معامل إعادة التطبيق ٠,٨٠٥ وقيم الثبات السابقة سواء بطريقة ألفا كرونباخ أو بطريقة إعادة التطبيق تعد مرتفعة، مما يدل على ثبات المقياس.

الصورة النهائية للمقياس:

بعد حساب الخصائص السيكومترية للمقياس من صدق وثبات، وما ترتب عنها أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٢٣) عبارة موزعة على ثلاث أبعاد، والجدول التالي (١٦) يوضح توزيع العبارات على تلك الأبعاد:

جدول (١٦) الصور النهائية لمقياس المرونة النفسية

م	الأبعاد	العبارات	الإجمالي
١	القدرة على التكيف الأكاديمي	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧	٧
٢	ضبط النفس	٨-٩-١٠-١١-١٢-١٣-١٤	٧
	التفاؤل الإيجابي	١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠-٢١	٧
	الدعم الاجتماعي	٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨	٧
٣	المرونة في حل المشكلات	٢٩-٣٠-٣١-٣٢-٣٣-٣٤	٦
	الدرجة الكلية		٣٤

تصحيح المقياس:

يصحح المقياس بأن يحصل المستجيب على (٣ درجات) إذا وضع علامة تحت دائما، و(درجتين) إذا وضع علامة تحت أحيانًا، و(درجة) واحدة إذا وضع علامة تحت نادرًا ؛ وذلك في حالة العبارات الإيجابية، ويكون العكس في حالة العبارات السلبية، وبالتالي تتراوح الدرجة على المقياس ما بين (٣٤ إلى ١٠٢)، وتدل الدرجة المرتفعة على المقياس على ارتفاع مستوى المرونة النفسية ، بينما تدل الدرجة المنخفضة على انخفاض مستوى المرونة النفسية .

٣- مقياس الاندماج الأكاديمي (إعداد الباحث).

تم إعداده من قبل الباحث للكشف عن مستوى الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، ومن مبررات إعداده لندرة وجود مقياس مناسب في البيئة العربية لعينة الدراسة في حدود ما تم الاطلاع عليه؛ لذا فقد تم تصميم المقياس الحالي حتى يتناسب مع طبيعة البحث وتحقيق أهدافه، ووفقًا لخصائص طلاب الجامعة. وقد تم بناءه في ضوء الخطوات الآتية:

١- الاطلاع على بعض الأدبيات السابقة والأطر النظرية والدراسات والبحوث السابقة التي تناولت الاندماج الأكاديمي، ومن بين ذلك: (Trowler, 2010؛ عبد الله، ٢٠١١؛ عبده، ٢٠١٢؛ Maroco, 2016؛ عابدين، ٢٠١٩؛ السيد، ٢٠٢٠؛ صفوت وسالم، ٢٠٢٠؛ إبراهيم، ٢٠٢١؛ محمود، ٢٠٢٢؛ طاحون وآخرون، ٢٠٢٣).

٢- الاطلاع على مجموعة من المقاييس التي تناولت الاندماج الأكاديمي ومنها: (Chaves, 2003; Reeve & Tseny, 2011؛ ابن صالح، ٢٠٢٢؛ عبد العليم، ٢٠٢٢؛ حسن، ٢٠٢٢؛ محمد، ٢٠٢٢).

٣- كما حرص الباحث على أن تكون العبارات بلغة تتسم بالسهولة والوضوح وعدم التركيب، وقد بلغ عدد عباراته في صورته الأولية (٤٠) عبارة، وأمام كل بند مقياس متدرج يتكون من ثلاث استجابات (دائمًا، أحيانًا، نادرًا).

٤- طبق المقياس على عينة تكونت من (٢٠٠) طالبًا من طلاب كلية التربية بنين بالقاهرة - جامعة الأزهر؛ بهدف معرفة فهمهم للعبارات، وما قد يصعب عليهم فهمه من ألفاظ؛ وذلك بصورة تتفق وما يهدف إليه البحث الراهن، وفي إطار هذه الخطوة تم تعديل بعض العبارات وإعادة صياغتها بحيث لا يكثر الاستفسار عن بعض عباراتها.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: الصدق:

اعتمد الباحث في حساب صدق المقياس على ما يلي:

١-الصدق العاملي الاستكشافي:

تم حساب التحليل العاملي لمكونات المقياس بإتباع الخطوات الآتية :

١- حساب مصفوفة الارتباطات لمفردات الاختبار على عينة التقنين (ن= ٢٠٠) . ومن خلال هذه المصفوفة تأكد الباحث أنه لا توجد بها متغيرات لها معامل ارتباط مع كل أو معظم العبارات قيمته (+ أو – ١) ، أو تساوي صفر ، أو أقل من ٠,٢٥ أو أكبر من ٠,٩٠.

٢- حساب مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي باستخدام اختبار KMO Test حيث تتراوح قيمة هذا الاختبار بين الصفر والواحد الصحيح ، وكلما اقتربت قيمته من الواحد الصحيح كلما دل ذلك على زيادة الاعتمادية Reliability للعوامل التي نحصل عليها من التحليل ، ويشير صاحب الاختبار (Kaiser, 1974) في (أسامة ربيع، ٢٠٠٨، ١٨٧)، إلى أن الحد الأدنى المقبول لهذا الاختبار هو ٠,٥٠ حتى يمكن الحكم بكفاية حجم العينة ، وبلغت قيمة إحصائي اختبار KMO في تحليل هذا المقياس (٠,٦٥٢) أي أكبر من الحد الأدنى الذي اشترطه Kaiser وبالتالي فإنه يمكن أن نحكم بكفاية حجم العينة لإجراء هذا التحليل.

٣- إجراء التحليل العاملي بطريقة تحليل المكونات الرئيسية لهوتلينج للحصول على العوامل المكونة للمقياس بجذر كامن لهذه العوامل أكبر من الواحد الصحيح.

٤- تم عمل التدوير المتعامد للعوامل على الحاسوب بطريقة الفاريماكس ل Kaiser، واتبع الباحث محك Kaiser لاختيار تشبعات الفقرات بالعوامل والذي يعتبر التشبعات التي تصل إلى ٠,٣٠ أو أكثر تشبعات دالة.

٥- وتشير نتيجة التحليل العاملي بعد التدوير إلى وجود أربعة عوامل كما هو موضح بجدول (١٧) الذي يوضح العوامل المستخرجة وتشبعاتها بعد التدوير.

جدول رقم (١٧)

العوامل المستخرجة وتشبعاتها بعد التدوير المتعامد لمصفوفة مفردات مقياس الاندماج الأكاديمي

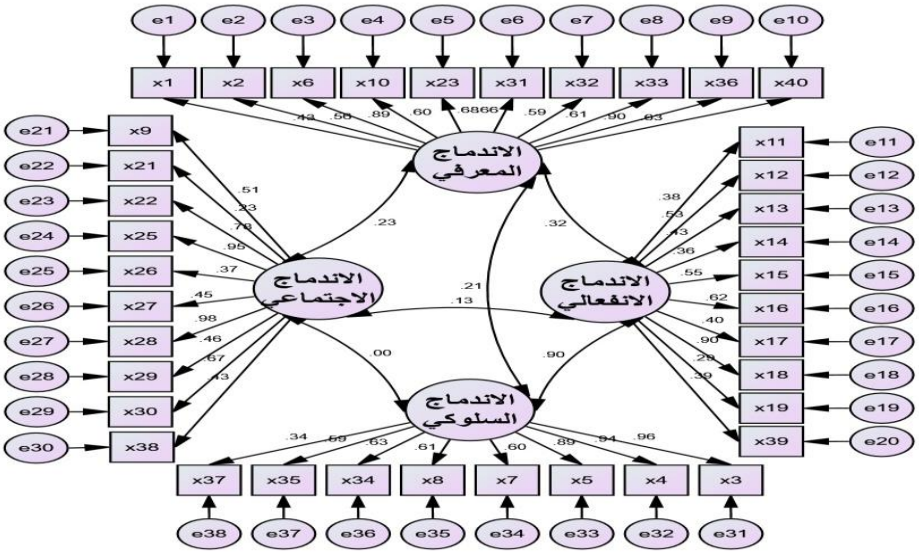
رقم العبارة	العامل الأول	رقم العبارة	العامل الثاني	رقم العبارة	العامل الثالث	رقم العبارة	العامل الرابع
١	٠,٣٩٢	١١	٠,٤٩٢	٩	٠,٤٣٥	٣	٠,٦٧٩
٢	٠,٦٨١	١٢	٠,٦٢٢	٢١	٠,٤٥٥	٤	٠,٦٨٦
٦	٠,٧٧٣	١٣	٠,٥٢٠	٢٢	٠,٣٩٢	٥	٠,٥٦٥
١٠	٠,٦٣٢	١٤	٠,٥٢٢	٢٥	٠,٧١٦	٧	٠,٦٧٠
٢٣	٠,٥٢١	١٥	٠,٦١٧	٢٦	٠,٥٩٣	٨	٠,٣٨٤
٣١	٠,٥٢٧	١٦	٠,٦٠١	٢٧	٠,٥٣٠	٣٤	٠,٦١٠
٣٢	٠,٧١٨	١٧	٠,٦٦٧	٢٨	٠,٦٦٤	٣٥	٠,٤٤٩
٣٣	٠,٥١٥	١٨	٠,٦٩٧	٢٩	٠,٣٨٧	٣٧	٠,٣٥٤
٣٦	٠,٨١٣	١٩	٠,٤٧٠	٣٠	٠,٦٩٧		
٤٠	٠,٦٤١	٣٩	٠,٦٧٨	٣٨	٠,٤١٤		
الجذر الكامن	٥,١٦٢	**الجذر الكامن**	٤,٦٠٧	**الجذر الكامن**	٤,١٩١	**الجذر الكامن**	٤,٠٦٥
التباين	١٢,٩٠٥	**التباين**	١١,٥١٧	**التباين**	١٠,٤٧٨	**التباين**	١٠,١٦٢

– تحديد المفردات التي تشبعت على كل عامل : بالنظر إلى جدول التحليل العاملي بعد التدوير(١٧) يتضح ما يلي :

- أن العامل الأول قد تشبع عليه (١٠) عبارات، وهي (١-٢-٦—١٠-٢٣-٣١-٣٢-٣٣-٣٦-٤٠)، وكان الجذر الكامن (٥,١٦٢) بنسبة تباين (١٢,٩٠٥%) ، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل بناء على مضامين هذه العبارات الى (**الاندماج المعرفي**).
- أن العامل الثاني قد تشبع عليه (١٠) مفردات وهي (١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٣٩)، وكان الجذر الكامن (٤,٦٠٧) بنسبة تباين (١١,٥١٧%) ، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل بناء على مضامين هذه العبارات الى (**الاندماج الانفعالي**).
- أن العامل الثالث قد تشبع عليه (١٠) مفردات وهي (٩-٢١-٢٢-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠-٣٨)، وكان الجذر الكامن (٤,١٩١) بنسبة تباين (١٠,٤٧٨%) ، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل بناء على مضامين هذه العبارات الى (**الاندماج الاجتماعي**).
- أن العامل الرابع قد تشبع عليه (٨) مفردات وهي (٣-٤-٥-٧-٨-٣٤-٣٥-٣٧)، وكان الجذر الكامن (٤,٠٦٥) بنسبة تباين (١٠,١٦٢%) ، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل بناء على مضامين هذه العبارات الى (**الاندماج السلوكي**).
- لم تتشبع عبارة رقم (٢٠-٢٤) على أي عامل من العوامل السابقة وبالتالي تم حذفهم، ليصبح عدد مفردات المقياس (٣٨) مفرده بعد التحليل العاملي الاستكشافي.

٢- التحليل العاملي التوكيدي:

استخدم الباحث التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج AMOS. V.26 للتأكد من صدق البنية العاملية للمقياس، والشكل التالي يوضح النموذج المستخرج من التحليل العاملي التوكيدي بعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية والمكونة من (٢٠٠) طالب من طلاب كلية التربية بجامعة الأزهر.



شكل (٣) مسار التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الاندماج الأكاديمي

كما تم حساب كل من معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة ودلالتها كما في جدول (١٨):

جدول (١٨) معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية لمقياس الاندماج الأكاديمي

رقم العبارة	البعد	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
١		٠,٤٣١	١			
٢		٠,٥٦٢	١,٣٣	٠,٣٥٦	٣,٧٣٩	***
٦		٠,٨٩٤	٢,١٠٦	٠,٤٧٥	٤,٤٣٤	***
١٠		٠,٥٩٨	١,٣٨٦	٠,٣٦	٣,٨٤٧	***
٢٣	الاندماج	٠,٦٧٨	١,٤٧٩	٠,٣٦٥	٤,٠٥٥	***
٣١	المعرفي	٠,٦٦٣	١,٤٨٣	٠,٣٦٩	٤,٠٢١	***
٣٢		٠,٥٩٤	١,٤٤٤	٠,٣٧٦	٣,٨٣٧	***
٣٣		٠,٦٠٦	١,٢٤٦	٠,٣٢٢	٣,٨٧٢	***
٣٦		٠,٨٩٨	٢,١٥٧	٠,٤٨٦	٤,٤٣٩	***
٤٠		٠,٦٢٨	١,٤٩٦	٠,٣٨١	٣,٩٣٢	***
١١		٠,٣٧٩	١			
١٢		٠,٥٢٨	١,٥٦٧	٠,٤٨١	٣,٢٥٦	٠,٠٠١
١٣		٠,٤٢٩	١,٠٩	٠,٣٦٩	٢,٩٥٤	٠,٠٠٣
١٤		٠,٣٦١	١,٠٦٣	٠,٣٩٧	٢,٦٧٧	٠,٠٠٧
١٥	الاندماج	٠,٥٥٤	١,٤٦٥	٠,٤٤١	٣,٣٢	***
١٦	الانفعالي	٠,٦٢٣	١,٧٢٦	٠,٤٩٨	٣,٤٦٦	***
١٧		٠,٤٠٢	١,٠٣٧	٠,٣٦٤	٢,٨٥١	٠,٠٠٤
١٨		٠,٩٠٤	٢,٣٠٥	٠,٦٠٤	٣,٨١٤	***
١٩		٠,٢٩٢	٠,٨٤٨	٠,٣٦٤	٢,٣٣١	٠,٠٢
٣٩		٠,٣٨٧	١,٠١٢	٠,٣٦٣	٢,٧٨٩	٠,٠٠٥
٩		٠,٥١٣	١			
٢١		٠,٢٣٤	٠,٤١	٠,١٨٧	٢,١٩٩	٠,٠٢٨
٢٢		٠,٧٧٨	١,٥٦٨	٠,٢٩٦	٥,٣	***
٢٥		٠,٩٥٥	٢,٠٢٥	٠,٣٥	٥,٧٨٦	***
٢٦	الاندماج	٠,٣٧٥	٠,٧٧٩	٠,٢٣٦	٣,٢٩٨	***
٢٧	الاجتماعي	٠,٤٤٧	١,٠١٦	٠,٢٦٩	٣,٧٧٢	***
٢٨		٠,٩٨٥	٢,٠٩٤	٠,٣٥٩	٥,٨٣٧	***
٢٩		٠,٤٦٢	١,٠٤٣	٠,٢٧	٣,٨٦٤	***
٣٠		٠,٦٧	١,٣٦٩	٠,٢٧٩	٤,٩٠٦	***
٣٨		٠,٤٣١	٠,٩٠١	٠,٢٤٥	٣,٦٧٥	***
٣		٠,٩٦	١			
٤		٠,٩٤٣	١,٠٤٢	٠,٠٥١	٢٠,٦٢٧	***
٥		٠,٨٩٥	١,٠٠٤	٠,٠٦	١٦,٦٣٨	***
٧	الاندماج	٠,٥٩٧	٠,٦٦٤	٠,٠٩٤	٧,٠٨٩	***
٨	السلوكي	٠,٦٠٧	٠,٦٨٥	٠,٠٩٤	٧,٢٦٥	***
٣٤		٠,٦٢٥	٠,٦٨٧	٠,٠٩	٧,٦٠٤	***
٣٥		٠,٥٩٢	٠,٦٨٩	٠,٠٩٨	٧,٠١٤	***
٣٧		٠,٣٤٤	٠,٣٥	٠,٠٩٨	٣,٥٦٢	***

(***) دالة عند (٠,٠٠١)　　(**) دالة عند (٠,٠١)　　(*) دالة عند (٠,٠٥)

يتضح من جدول (١٨) أن جميع قيم معاملات الانحدار اللامعيارية جاءت دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، مما يشير إلى صدق البنية العاملية للمقياس.

كما تم حساب قيم مؤشرات المطابقة للتأكد من حسن مطابقة النموذج كما في جدول (١٩):

جدول (١٩) مؤشرات مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الاندماج الأكاديمي

م	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المقبول للمؤشر	القرار
١	النسبة بين CMIN/DF ودرجات الحريةX2	٣,٨٥٦	أقل من (٥)	مقبول
٢	جذرمتوسطات مربع البواقي (RMR)	٠,٠٥٧	الاقتراب من الصفر	مقبول
٣	مؤشرحسن المطابقة (GFI)	٠,٤٣٨	صفر إلى ١	مقبول
٤	مؤشرحسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	٠,٣٦٨	صفر إلى ١	مقبول
٥	مؤشرالمطابقة المعياري (NFI)	٠,٣٢٥	صفر إلى ١	مقبول
٦	مؤشرالمطابقة النسبي (RFI)	٠,٣٧٩	صفر إلى ١	مقبول
٧	مؤشرالمطابقة المتزايد (IFI)	٠,٥٢٣	صفر إلى ١	مقبول
٨	مؤشرتوكرلويس (TLI)	٠,٥٦٥	صفر إلى ١	مقبول
٩	مؤشرالمطابقة المقارن (CFI)	٠,٦٢٣	صفر إلى ١	مقبول
١٠	جذرمتوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	٠,٠٧٧	٠,٠٨ فأقل	مقبول

يتضح من جدول (١٩) أن جميع قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول مما يدل على مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الاندماج الأكاديمي مع بيانات العينة الاستطلاعية.

ثانيًا: الاتساق الداخلي:

وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه تلك العبارة، وجدول (٢٠) يوضح معاملات الارتباط بين العبارة والبعد الذي تنتمي إليه:

جدول (٢٠) معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس الاندماج الأكاديمي

الاندماج المعرفي		الاندماج الانفعالي		الاندماج الاجتماعي		الاندماج السلوكي	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٥٧٤	١١	**٠,٥٠٣	٩	**٠,٨١١	٣	**٠,٧٣٣
٢	**٠,٥٤٤	١٢	**٠,٤٠٠	٢١	**٠,٦٧٤	٤	**٠,٥٤٤
٦	**٠,٧٥٨	١٣	**٠,٥٧٤	٢٢	**٠,٥٣٣	٥	**٠,٥٤٤
١٠	**٠,٥٤٤	١٤	**٠,٤٩٤	٢٥	**٠,٥٣٩	٧	**٠,٥٩٣

الاندماج المعرفي		الاندماج الانفعالي		الاندماج الاجتماعي		الاندماج السلوكي	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
٢٣	٠,٧٤٩**	١٥	٠,٧٣٨**	٢٦	٠,٥٨٨**	٨	٠,٤٩٣**
٣١	٠,٥٣٩**	١٦	٠,٥٨٨**	٢٧	٠,٥٤٤**	٣٤	٠,٤٠٩**
٣٢	٠,٧٨٤**	١٧	٠,٧٨٥**	٢٨	٠,٦٧٨**	٣٥	٠,٤٩٨**
٣٣	٠,٥٣٣**	١٨	٠,٥٢٢**	٢٩	٠,٣٨٤**	٣٧	٠,٥٨٣**
٣٦	٠,٧٦٧**	١٩	٠,٥٤٦**	٣٠	٠,٥٤٥**		
٤٠	٠,٨٨٣**	٣٩	٠,٤٥٤**	٣٨	٠,٤٨٧**		

(**) دالة عند (٠,٠١) (*) دالة عند (٠,٠٥)

يتضح من جدول (٢٠) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٣٨٤ و٠,٨٨٣) وجميع هذه القيم مقبولة إحصائيًا، مما يشير إلى اتساق المقياس.

كذلك تم حساب الاتساق الداخلي من خلال معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية وبعضها البعض وكذلك في علاقتها مع الدرجة الكلية، وجدول (٢١) يوضح معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٢١) معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الاندماج الأكاديمي

الأبعاد	الاندماج المعرفي	الاندماج الانفعالي	الاندماج الاجتماعي	الاندماج السلوكي
الاندماج المعرفي	-			
الاندماج الانفعالي	٠,٧٣٨**	-		
الاندماج الاجتماعي	٠,٧٦٨**	٠,٣٦٤**	-	
الاندماج السلوكي	٠,٦٧٦**	٠,٤٧٦**	٠,٤٠١**	-
الدرجة الكلية	٠,٨٧٤**	٠,٨١١**	٠,٦٧٣**	٠,٧٣٢**

(**) دالة عند (٠,٠١) (*) دالة عند (٠,٠٥)

يتضح من جدول (٢١) أن معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية تراوحت بين (٠,٣٦٤ و٠,٨٧٤) وجميعها قيم مقبولة إحصائيًا، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس وبالتالي من صدقه.

ثالثًا: الثبات:

قام الباحث بحساب ثبات المقياس:

٢- الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق والتجزئة النصفية:

تم استخدام معامل الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لحساب ثبات المقياس، ويتضح ذلك من جدول (٢٢):

جدول (٢٢) معاملات ثبات مقياس الاندماج الأكاديمي باستخدام معامل ألفا - والتجزئة

المقياس الفرعي	عدد العبارات	معامل الفا كرونباخ	إعادة التطبيق	التجزئة النصفية	
				قبل التصحيح	بعد التصحيح
الاندماج المعرفي	١٠	٠,٧٩٨	٠,٧٠٩**	٠,٥٣٦	٠,٧٩٩
الاندماج الانفعالي	١٠	٠,٨١٢	٠,٧٧٧**	٠,٦٢٢	٠,٨٢٧
الاندماج الاجتماعي	١٠	٠,٨٣٤	٠,٥٠٨**	٠,٥٠٩	٠,٨٠٩
الاندماج السلوكي	٨	٠,٨٩١	٠,٦٧٧**	٠,٦٣٦	٠,٨٢٦
الدرجة الكلية	١٠	٠,٨٩٩	٠,٨٧٤**	٠,٧٠٠	٠,٨٥٩

(**) دالة عند (٠,٠١) (*) دالة عند (٠,٠٥)

يتضح من جدول (٢٢) أن معاملات الثبات للأبعاد الفرعية الخاصة بمقياس **الاندماج الأكاديمي** تراوحت ما بين ٠,٧٩٨ إلى ٠,٨٩١ كما بلغ معامل الثبات الكلى للمقياس ٠,٨٩٩، وبلغ معامل الثبات الكلى بإعادة التطبيق للمقياس ٠,٨٩٩، كما بلغ معامل التجزئة النصفية ٠,٨٥٩، وقيم الثبات السابقة سواء بطريقة ألفا كرونباخ أو التجزئة النصفية أو بطريقة إعادة التطبيق تعد مرتفعة، مما يدل على ثبات المقياس.

الصورة النهائية للمقياس:

بعد حساب الخصائص السيكومترية للمقياس من صدق وثبات، وما ترتب عنها أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٣٨) عبارة موزعة على أربعة أبعاد، والجدول التالي (٢٣) يوضح توزيع العبارات على تلك الأبعاد:

جدول (٢٣) الصور النهائية لمقياس الاندماج الأكاديمي

م	الأبعاد	العبارات	الإجمالي
١	الاندماج المعرفي	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠	١٠
٢	الاندماج الانفعالي	١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠	١٠
٣	الاندماج الاجتماعي	٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠	١٠
٤	الاندماج السلوكي	٣١-٣٢-٣٣-٣٤-٣٥-٣٦-٣٧-٣٨	٨
		الدرجة الكلية	٣٨

تصحيح المقياس:

يصحح المقياس بأن يحصل المستجيب على (٣ درجات) إذا وضع علامة تحت دائما، و(درجتين) إذا وضع علامة تحت أحيانًا، و(درجة) واحدة إذا وضع علامة تحت نادرًا ؛ وذلك في حالة العبارات الإيجابية، ويكون العكس في حالة العبارات السلبية، وبالتالي تتراوح الدرجة على المقياس ما بين (٣٨ إلى ١١٤)، وتدل الدرجة المرتفعة على المقياس على ارتفاع مستوى الاندماج الأكاديمي ، بينما تدل الدرجة المنخفضة على انخفاض مستوى الاندماج الأكاديمي .

نتائج البحث:

نتائج الفرض الأول ومناقشتها :

ينص الفرض الأول على أنه "لا توجد مطابقة بين النموذج البنائي المقترح وبيانات المشاركين في البحث بالنسبة للعلاقات المختلفة بين العدالة الأكاديمية والاندماج الأكاديمي والمرونة النفسية".

للتحقق من هذا الفرض اقترح الباحث نموذجًا بنائيًا يفسر العلاقات السببية بين العدالة الأكاديمية والاندماج الأكاديمي والمرونة النفسية؛ في ضوء ما تم الاطلاع عليه من دراسات وبحوث سابقة.

كما تم التحقق قبل إجراء التحليل من كافة الافتراضات والشروط الواجب توافرها للنموذج البنائي، ومن أهمها إيجاد مصفوفة معاملات الارتباط بين العدالة الأكاديمية والاندماج الأكاديمي والمرونة النفسية؛ حيث تبين وجود علاقات قوية بين المتغيرات وبعضها البعض، كما في جدول (٢٤).

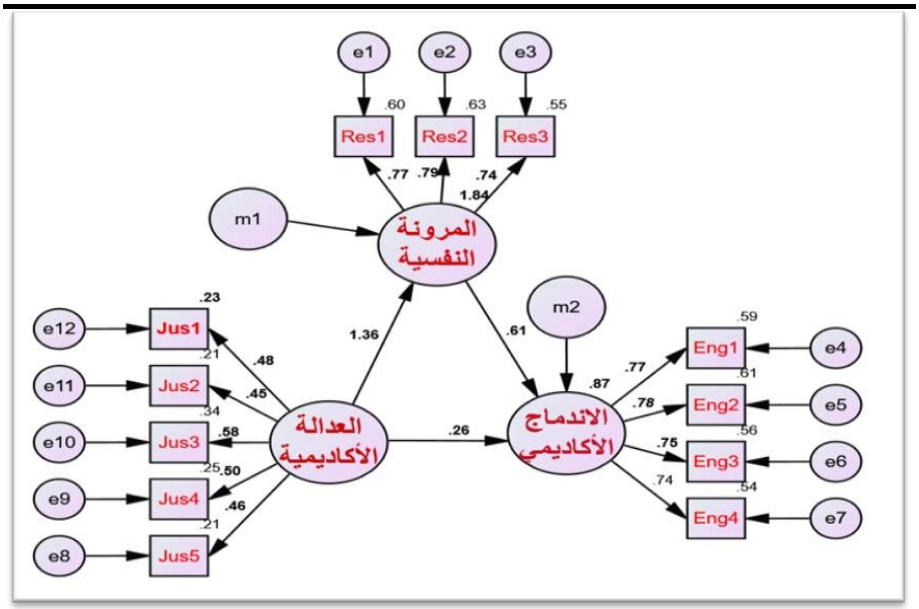
جدول (٢٤) مصفوفة الارتباط بين العدالة الأكاديمية والاندماج الأكاديمي والمرونة النفسية

	العدالة الأكاديمية	الاندماج الأكاديمي	المرونة النفسية
العدالة الأكاديمية	–		
الاندماج الأكاديمي	٠,٩١٣**	–	
المرونة النفسية	٠,٩٦٦**	٠,٨٨١**	–

(**) دالة عند (٠,٠١) (*) دالة عند (٠,٠٥)

يتضح من جدول (٢٤) وجود ارتباط دال موجب بين العدالة الأكاديمية والمرونة النفسية والاندماج الأكاديمي.

وبناءًا على ما سبق تم إجراء النمذجة البنائية على بيانات المشاركين في الدراسة الأساسية، وتم حساب التأثيرات المباشرة، ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها، والشكل (٤) يوضح النموذج البنائي المستخرج للعدالة الأكاديمية والاندماج الأكاديمي والمرونة النفسية.



شكل (٤)

النموذج البنائي المستخرج للعدالة الأكاديمية والاندماج الأكاديمي والمرونة النفسية

كما تم التأكد من حسن مطابقة النموذج المقترح من خلال حساب مؤشرات المطابقة والتي أظهرت جميعها حسن مطابقة النموذج المقترح كما يوضحه الجدول (٢٥).

جدول (٢٥) مؤشرات حسن المطابقة للنموذج البنائي للعدالة الأكاديمية والاندماج الأكاديمي والمرونة النفسية

م	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المقبول للمؤشر	القرار
١	مؤشر قيمة كا٢ (CMIN)	١٨,٢٣٤ (غير دالة)	غير دالة إحصائيًا	مقبول
٢	النسبة بين X^2 ودرجات الحرية CMIN /DF	٣,٢٣٢	أقل من (٥)	مقبول
	جذر متوسطات مربع البواقي (RMR)	٠,٠٤٢	الاقتراب من الصفر	مقبول
٣	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٧٤٣	صفر إلى ١	مقبول
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	٠,٧٤٦	صفر إلى ١	مقبول
٥	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٩١٢	صفر إلى ١	مقبول
٦	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	٠,٨٨٦	صفر إلى ١	مقبول
٧	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	٠,٩٢٠	صفر إلى ١	مقبول
٨	مؤشر توكر لويس (TLI)	٠,٨٩٩	صفر إلى ١	مقبول

م	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المقبول للمؤشر	القرار
٩	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٩٢٢	صفر إلى ١	مقبول
١٠	جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	٠,٠٦٢	٠,٠٨ فأقل	مقبول

يتضح من جدول (٢٥) أن جميع قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول لحسن المطابقة، مما يدل على مطابقة النموذج البنائي للعدالة الأكاديمية والاندماج الأكاديمي والمرونة النفسية مع بيانات العينة الأساسية بدرجة مرتفعة.

وبناءً على ما سبق فإنه يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل أي أنه "توجد مطابقة جيدة بين النموذج البنائي المقترح وبيانات المشاركين في البحث بالنسبة للعلاقات المختلفة بين العدالة الأكاديمية والاندماج الأكاديمي والمرونة النفسية ".

تفسير نتائج الفرض الأول ومناقشتها:-

من خلال استخدام الباحث لنمذجة المعادلة البنائية للتحقق من مدى مطابقة النموذج البنائي المقترح للعدالة الأكاديمية والاندماج الأكاديمي والمرونة النفسية مع بيانات عينة الدراسة الأساسية باستخدام البرنامج الإحصائي Amos, V 26، يتضح وجود مطابقة جيدة للنموذج البنائي المفترض من قبل الباحث؛ وذلك وفقًا لنتائج مؤشرات حسن المطابقة الواردة في جدول (٢٥)، حيث جاءت جميع مؤشرات حسن المطابقة في المدى المثالي لها.

ويفسر الباحث وجود مؤشرات مطابقة مقبولة لنموذج تحليل المسار بين العدالة الأكاديمية والمرونة النفسية والاندماج الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بنين بجامعة الأزهر على النحو التالي:

أولاً: العلاقة بين العدالة الأكاديمية والمرونة النفسية:

وفقًا لنظرية العدالة لـ (Adams)، فإن إدراك الفرد للعدالة في التعامل والتوزيع ينعكس على حالته النفسية والاجتماعية. فعندما يشعر الطالب بأن البيئة الأكاديمية تتعامل معه بشكل عادل وإنصاف، فإن ذلك يعزز من مرونته النفسية ويمكنه من التعامل بشكل إيجابي مع التحديات والضغوط التي قد تواجهه في سياق التعلم.

هذا ما أكدته دراسة Liu & Platow (٢٠٢٠) والتي أظهرت أن الإيمان بعالم عادل يرتبط بشكل مباشر بالمرونة الأكاديمية المدركة. كما أشارت دراسة Koçak (٢٠٢١) إلى أن الشعور بالانتماء للمدرسة يتوسط العلاقة بين القيادة الاجتماعية العادلة والمرونة النفسية لدى الطلاب. وهذا يعني أن إدراك الطلاب للعدالة في بيئتهم التعليمية يعزز من مرونتهم النفسية والقدرة على التوافق مع الضغوط الأكاديمية.

ثانيًا: العلاقة بين العدالة الأكاديمية والاندماج الأكاديمي:

يوضح الباحث إن إدراك الطلاب للعدالة في البيئة الأكاديمية يرتبط بشكل إيجابي باندماجهم في العملية التعليمية. فعندما يشعر الطلاب بأن المعاملة والتقييمات والفرص المتاحة لهم تتسم بالعدالة والإنصاف، فإن ذلك يعزز من مشاركتهم الفعالة في الأنشطة الأكاديمية والتفاعل الإيجابي مع زملائهم وأساتذتهم.

وهذا ما أكدته دراسة Di Battista et al. (٢٠١٤) والتي أشارت إلى أن الشعور بالعدالة والهوية الجامعية يرتبطان بشكل كبير باندماج الطلاب. كما أظهرت دراسة Navarro-Abal et al. (٢٠١٨) أن العدالة التنظيمية تؤثر بشكل إيجابي على الاندماج الأكاديمي لدى الطلاب. وأكدت دراسة Çobanoğlu & Demir (٢٠٢٢) على وجود علاقة إيجابية بين العدالة المدركة في إدارة الفصل الدراسي والاندماج المدرسي.

ثالثًا: العلاقة بين المرونة النفسية والاندماج الأكاديمي:

تلعب المرونة النفسية دورًا مهمًا في تعزيز الاندماج الأكاديمي لدى الطلاب. فالطلاب الذين يتمتعون بمرونة نفسية عالية يكونون أكثر قدرة على التعامل مع التحديات والضغوط الأكاديمية، مما يسهم في زيادة مشاركتهم وتفاعلهم الإيجابي في البيئة التعليمية.

وهذا ما أكدته دراسة Ahmed et al. (٢٠١٨) والتي أظهرت تأثيرًا إيجابيًا كبيرًا للمرونة الأكاديمية على الاندماج الأكاديمي. وأشارت دراسة Romano et al. (٢٠٢١) إلى أن المرونة الأكاديمية ترتبط بالدعم العاطفي المدرك من المعلم، وكلاهما مرتبطان بالاندماج الأكاديمي. كما أوضحت دراسة Vahedi (٢٠٢٢) إمكانية التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال المرونة النفسية.

رابعًا: العلاقات السببية بين متغيرات البحث:

يبين الباحث أن النموذج المقترح في البحث الحالي والذي يوضح العلاقات السببية بين العدالة الأكاديمية والمرونة النفسية والاندماج الأكاديمي، يتفق مع الأطر النظرية والدراسات السابقة التي أشارت إلى وجود علاقات ارتباطية وتأثيرات متبادلة بين هذه المتغيرات. فإدراك الطلاب للعدالة في البيئة الأكاديمية يعزز من مرونتهم النفسية، والتي بدورها تسهم في زيادة اندماجهم الأكاديمي وهذا التفاعل المعقد بين هذه المتغيرات يؤكد صلاحية النموذج المقترح وقدرته على تفسير العلاقات السببية بينها لدى طلاب كلية التربية بجامعة الأزهر.

وبذلك يمكن القول إن وجود مؤشرات مطابقة مقبولة للنموذج المقترح يتماشى مع الأطر النظرية والبحوث التجريبية السابقة التي أكدت على العلاقات الارتباطية والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين هذه المتغيرات في سياقات تعليمية مختلفة وهذا يؤكد صلاحية النموذج المقترح في تفسير العلاقات السببية بين العدالة الأكاديمية والمرونة النفسية والاندماج الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة الأزهر.

نتائج الفرض الثاني ومناقشتها :

نص الفرض الثاني على أنه " **لا توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا للعدالة الأكاديمية في الاندماج الأكاديمي**". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدم أسلوب تحليل المسار لحساب التأثيرات المباشرة، ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها كما في جدول (٢٦).

جدول (٢٦) التأثيرات المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية للعدالة الأكاديمية في الاندماج الأكاديمي (ن=٧٣٠)

المتغيرات و اتجاه التفسير		معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
من ⟸	إلى					
العدالة الأكاديمية	الاندماج الأكاديمي	٠,٢٥٦	٠,٦٦٧	٠,٠٦٠	١١,١٧٢	***

القيمة الحرجة= قيمة "ت" *** دالة عند مستوى (٠,٠٠١)

يتضح من جدول (٢٦) أن قيمة معاملات الانحدار اللامعيارية للعدالة الأكاديمية في الاندماج الأكاديمي تساوي (٠,٦٦٧) ومعاملات الانحدار المعيارية تساوي (٠,٢٥٦) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠١) مما يشير إلى وجود تأثيرات مباشرة موجبة للعدالة الأكاديمية في الاندماج الأكاديمي؛ وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل؛ أي أنه "توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا للعدالة الأكاديمية في الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة".

تفسير الفرض الثاني:

يفسر الباحث تأثير العدالة الأكاديمية على الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة:

تُعد العدالة الأكاديمية أحد العوامل المؤثرة بشكل مباشر على مستوى اندماج الطلاب في البيئة الجامعية. عندما يشعر الطلاب بأن المعاملة والتعامل معهم من قبل أعضاء هيئة التدريس والإدارة الأكاديمية يتسم بالموضوعية والإنصاف والشفافية، يزداد شعورهم بالانتماء والقبول في المؤسسة التعليمية، مما يعزز من مشاركتهم الفاعلة في الأنشطة والمهام الأكاديمية.

وقد وضحت دراسة Di Battista et al. (٢٠١٤) أن الشعور بالعدالة في المعاملة والإجراءات الأكاديمية يرتبط بشكل إيجابي بسلوكيات الطلاب المتعلقة بالالتزام بالقواعد والمشاركة في الأنشطة خارج نطاق المحاضرات. كما أشارت دراسة شحاتة (٢٠١٨) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين إدراك الطلاب للعدالة الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس وبين مستوى اندماجهم الجامعي.

وبينت دراسة Navarro-Abal et al. (٢٠١٨) أن الطلاب الذين يشعرون بأن المعاملة معهم تتسم بالعدالة والإنصاف يكونون أكثر اندماجًا في البيئة الأكاديمية. وأوضحت دراسة Özgenel & Bozkurt (٢٠١٩) أن إدراك الطلاب للعدالة في إدارة المحاضرات والفصول الدراسية يرتبط بشكل إيجابي بمستويات اندماجهم المدرسي.

وأشارت دراسة Çobanoğlu & Demir (٢٠٢٢) إلى وجود علاقة إيجابية بين إدراك الطلاب لعدالة المعلمين في إدارة الفصل الدراسي وبين مستوى اندماجهم المدرسي. وهذا يؤكد على أن العدالة الأكاديمية المدركة تُعد عاملاً محوريًا في تعزيز اندماج الطلاب في البيئة التعليمية.

كما تشير الدراسات إلى أن العدالة الأكاديمية المدركة لها تأثير مباشر على مستوى اندماج الطلاب في الأنشطة والمهام الأكاديمية. عندما يشعر الطلاب بأن المعاملة والتقييمات والإجراءات الأكاديمية تتسم بالعدالة والموضوعية، فإن ذلك يعزز من دافعيتهم للمشاركة بفاعلية

في العملية التعليمية، مثل دراسة Di Battista et al. (٢٠١٤) التي أوضحت أن الشعور بالعدالة في التوزيع والإجراءات والتفاعلات يرتبط بشكل مباشر بسلوكيات الطلاب المتعلقة بالالتزام بالقواعد والأنشطة الإضافية. كما أكدت دراسة Navarro-Abal et al. (٢٠١٨) على أن العدالة التنظيمية المدركة تؤثر بشكل إيجابي مباشر على مستوى اندماج الطلاب في البيئة الأكاديمية.

كما توصلت دراسة Özgenel & Bozkurt (٢٠١٩) إلى وجود ارتباط إيجابي مباشر بين إدراك الطلاب للعدالة في إدارة الفصول الدراسية وبين مستويات اندماجهم المدرسي. وأشارت دراسة Çobanoğlu & Demir (٢٠٢٢) إلى أن تصورات الطلاب حول عدالة المعلمين في إدارة الفصل الدراسي تُنبئ بشكل مباشر باندماجهم المدرسي.

وتُفسر هذه النتائج بأن الطلاب الذين يشعرون بأن البيئة الأكاديمية تتسم بالعدالة والموضوعية في المعاملة والتقييم والإجراءات، يكونون أكثر دافعية للمشاركة الفاعلة في الأنشطة التعليمية والتفاعل الإيجابي مع أعضاء هيئة التدريس والزملاء. وبالتالي، فإن العدالة الأكاديمية المدركة تُعد عاملاً مهمًا في تعزيز اندماج الطلاب في البيئة الجامعية.

نتائج الفرض الثالث ومناقشتها :

نص الفرض الثالث على أنه " **لا توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا للعدالة الأكاديمية في المرونة النفسية**". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدم أسلوب تحليل المسار لحساب التأثيرات المباشرة، ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها كما في جدول (٢٧).

جدول (٢٧) التأثيرات المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية للعدالة الأكاديمية في المرونة النفسية (ن=٧٣٠)

المتغيرات و اتجاه التفسير		معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
من ⟸ إلى						
العدالة الأكاديمية	المرونة النفسية	١,٣٥٨	٤,٦٢٩	٠,٠٢٧	١٤,٣٤٩	***

القيمة الحرجة= قيمة "ت" ***** دالة عند مستوى (٠,٠٠١)**

يتضح من جدول (٢٧) أن قيمة معاملات الانحدار اللامعيارية للعدالة الأكاديمية في المرونة النفسية تساوي (٤,٦٢٩) ومعاملات الانحدار المعيارية تساوي (١,٣٥٨) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠١) مما يشير إلى وجود تأثيرات مباشرة موجبة للعدالة الأكاديمية في المرونة النفسية. وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل؛ أي أنه "توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا للعدالة الأكاديمية في المرونة النفسية لدى طلاب الجامعة".

تفسير نتائج الفرض الثالث:

وفقًا لنتائج البحث الحالي تم رفض الفرض الثالث والذي ينص على "لا توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا للعدالة الأكاديمية في المرونة النفسية لدى طلاب كلية التربية بنين بجامعة الأزهر"، مما يشير إلى وجود تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا للعدالة الأكاديمية في المرونة النفسية لدى هؤلاء الطلاب. وهذه النتيجة يمكن تفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة على النحو التالي:

تبين نظرية العدالة إدراك الفرد للعدالة في التعامل والتوزيع ينعكس بشكل إيجابي على حالته النفسية والاجتماعية. فعندما يشعر الطالب بأن البيئة الأكاديمية تتعامل معه بعدالة وإنصاف، فإن ذلك يعزز من مرونته النفسية ويمكنه من التعامل بفاعلية مع التحديات والضغوط التي قد تواجهه في سياق التعلم.

وهذا ما وضحتة دراسة Liu & Platow (٢٠٢٠) والتي أظهرت أن الإيمان بعالم عادل يرتبط بشكل مباشر بالمرونة الأكاديمية المدركة. فالطلاب الذين يشعرون بأن البيئة الأكاديمية تتسم بالعدالة والإنصاف في التعامل والتوزيع، يكونون أكثر قدرة على التوافق مع الضغوط والتحديات التي تواجههم، مما يعزز من مرونتهم النفسية.

كما أشارت دراسة Koçak (٢٠٢١) أن الشعور بالانتماء للمدرسة يتوسط العلاقة بين القيادة الاجتماعية العادلة والمرونة النفسية لدى الطلاب. وهذا يعني أن إدراك الطلاب للعدالة في بيئتهم التعليمية يؤدي إلى شعورهم بالانتماء والقبول، مما ينعكس بشكل إيجابي على مرونتهم النفسية.

وتتفق دراسة Desrumaux et al. (٢٠٢٣) أن الرضا عن الاحتياجات النفسية يتوسط العلاقة بين العدالة التنظيمية والتوافق الوظيفي، وكذلك بين المرونة النفسية والتوافق الوظيفي. وهذا يؤكد على أهمية إدراك العدالة في البيئة التعليمية كعامل مهم في تعزيز المرونة النفسية للطلاب.

ويرى الباحث أن إدراك الطلاب لوجود عدالة أكاديمية في بيئتهم التعليمية يؤدي إلى زيادة مرونتهم النفسية وقدرتهم على التعامل بفاعلية مع التحديات والضغوط الأكاديمية. فالشعور بالعدالة والإنصاف في المعاملة والتقييم والفرص المتاحة يدعم الشعور بالانتماء والقبول لدى الطلاب، مما ينعكس على تعزيز قدراتهم على الصمود والتكيف الإيجابي في مواجهة الصعوبات. وهذا يؤكد وجود تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا للعدالة الأكاديمية على المرونة النفسية لدى طلاب كلية التربية بجامعة الأزهر.

نتائج الفرض الرابع ومناقشتها :

نص الفرض الرابع على أنه **" لا توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا للمرونة النفسية في الاندماج الأكاديمي"**. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدم أسلوب تحليل المسار لحساب التأثيرات المباشرة، ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها كما في جدول (٢٨).

جدول (٢٨) التأثيرات المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية للمرونة النفسية في الاندماج الأكاديمي (ن=٧٣٠)

المتغيرات و اتجاه التفسير		معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
من	إلى					
المرونة النفسية	الاندماج الأكاديمي	٠,٦١٧	٠,٤٧٢	٠,٠٢٧	١٧,٥٨٠	***

القيمة الحرجة= قيمة "ت" *** دالة عند مستوى (٠,٠٠١)

يتضح من جدول (٢٨) أن قيمة معاملات الانحدار اللامعيارية للمرونة النفسية في الاندماج الأكاديمي تساوي (٠,٤٧٢) ومعاملات الانحدار المعيارية تساوي (٠,٦١٧) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠١) مما يشير إلى وجود تأثيرات مباشرة موجبة للمرونة النفسية في الاندماج الأكاديمي؛ وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل؛ أي أنه "توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا للمرونة النفسية في الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة".

تفسير نتائج الفرض الرابع:

تُعد المرونة النفسية أحد العوامل المؤثرة بشكل مباشر على مستوى اندماج الطلاب في البيئة الجامعية. الطلاب الذين يتمتعون بمستويات مرتفعة من المرونة النفسية، أي قدرتهم على التكيف الإيجابي مع الضغوط والتحديات الأكاديمية، يكونون أكثر قدرة على المشاركة الفاعلة في الأنشطة والمهام الدراسية. وقد أكدت عدة دراسات على هذا التأثير، منها دراسة Ahmed et al. (٢٠١٨) التي أوضحت أن المرونة الأكاديمية ترتبط بشكل إيجابي قوي بمستويات اندماج الطلاب في البيئة الجامعية، وأشارت دراسة Ayala & Manzano (٢٠١٨) إلى أن المرونة النفسية والاندماج الأكاديمي يؤثران بشكل إيجابي على الأداء الأكاديمي للطلاب.

كما توصلت دراسة Romano et al. (٢٠٢١) إلى أن المرونة الأكاديمية ترتبط بشكل مباشر بالاندماج الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. وأظهرت دراسة Martin et al. (٢٠٢٢) أن الاندماج الأكاديمي يعزز من مرونة الطلاب المهاجرين بشكل كبير، فيما توقعت دراسة Vahedi (٢٠٢٢) أن يكون للمرونة النفسية تأثير مباشر على الاندماج الأكاديمي لدى طلاب المدارس الثانوية. هذا يوضح أن المرونة النفسية تلعب دورًا محوريًا في تعزيز اندماج الطلاب في البيئة التعليمية.

وتُفسر هذه النتائج بأن الطلاب الذين يتمتعون بمرونة نفسية عالية يكونون أكثر قدرة على المشاركة الفاعلة في العملية التعليمية، والتفاعل الإيجابي مع أعضاء هيئة التدريس والزملاء، مما يعزز من مستويات اندماجهم الأكاديمي. بناءً على هذه الأدلة، يمكن القول إن المرونة النفسية تعتبر عنصرًا أساسيًا في تحسين اندماج الطلاب في البيئة الجامعية، وبالتالي تؤثر بشكل إيجابي على الأداء الأكاديمي.

نتائج الفرض الخامس ومناقشتها :

نص الفرض الخامس على أنه **" لا توجد تأثيرات غير مباشرة دالة إحصائيًا للعدالة الأكاديمية كمتغير مستقل في الاندماج الأكاديمي كمتغير تابع من خلال المرونة النفسية كمتغير وسيط لدى طلاب الجامعة"**. وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث طريقة Bootstrap في أسلوب تحليل المسار لحساب التأثيرات غير المباشرة، ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية كما في جدول (٢٩).

جدول (٢٩)

التأثيرات غير المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية للعدالة الأكاديمية في الاندماج الأكاديمي من خلال المرونة النفسية (ن= ٧٣٠)

المتغيرات و اتجاه التأثير		معاملات الانحدار اللامعيارية	معاملات الانحدار المعيارية	مستوى الدلالة	حدود الثقة (٩٥%)	
من	إلى				الحد الأدنى	الحد الأعلى
العدالة الأكاديمية	المرونة النفسية	٠,٦٨٠	٠,٣٦٦	٠,٠١**	٠,٠٧١	٠,٠٣٢

** دالة عند مستوى (٠,٠١) * دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من جدول (٢٩) أن قيمة معاملات الانحدار اللامعيارية للعدالة الأكاديمية في الاندماج الأكاديمي من خلال المرونة النفسية تساوي (٠,٦٨٠) ومعاملات الانحدار المعيارية تساوي (٠,٣٦٦) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى وجود تأثيرات غير مباشرة للعدالة الأكاديمية في الاندماج الأكاديمي من خلال المرونة النفسية كمتغير وسيط، وهذا يدل على وجود وساطة جزئية لمتغير المرونة النفسية، وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل؛ أي أنه توجد تأثيرات غير مباشرة دالة إحصائيًا للعدالة الأكاديمية في الاندماج الأكاديمي من خلال المرونة النفسية كمتغير وسيط لدى طلاب الجامعة".

تفسير الفرض الخامس:

ويفسر الباحث التأثيرات غير المباشرة للعدالة الأكاديمية كمتغير مستقل على الاندماج الأكاديمي من خلال المرونة النفسية كمتغير وسيط لدى طلاب الجامعة، تستند إلى فكرة أن العدالة الأكاديمية المدركة تخلق بيئة تعليمية يشعر فيها الطلاب بالتقدير والمساواة، ما يؤدي إلى تعزيز المرونة النفسية لديهم.

التأثيرات المباشرة للعدالة الأكاديمية على المرونة النفسية:

تشير الدراسات إلى أن الطلاب الذين يشعرون بالعدالة الأكاديمية يمتلكون مستوى أعلى من المرونة النفسية. العدالة الأكاديمية تُشعر الطالب بأنه يُعامل بإنصاف في توزيع الموارد، التقييمات، والإجراءات الأكاديمية، مما يعزز ثقته بنفسه وقدرته على التكيف مع الضغوط الأكاديمية. على سبيل المثال، أظهرت دراسة Mills (٢٠٢١) أن الطلاب الذين يدركون مناخًا جامعيًا عادلًا يظهرون مستويات أعلى من المرونة الأكاديمية.

التأثيرات غير المباشرة للعدالة الأكاديمية على الاندماج الأكاديمي من خلال المرونة النفسية:

تشكل المرونة النفسية الوسيط الذي من خلاله تؤثر العدالة الأكاديمية على الاندماج الأكاديمي، فالطلاب الذين يتمتعون بمرونة نفسية عالية قادرون على التكيف مع التحديات الأكاديمية بشكل أفضل، مما يزيد من انخراطهم في الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية. وفقًا لدراسة Romano et al. (٢٠٢١)، المرونة الأكاديمية تعزز الاندماج الأكاديمي عبر تحسين استجابات الطلاب للتحديات الأكاديمية.

وتوضح نظرية "العدالة الاجتماعية" لجون آدمز هذه الفكرة، حيث أن العدالة الأكاديمية تعزز من شعور الطالب بالمساواة، مما يخفف التوترات النفسية ويعزز المرونة. كما أن المرونة النفسية تدعم قدرة الأفراد على التكيف مع الضغوط استنادًا إلى عوامل دعم خارجية مثل العدالة.

وبالتالي، يُظهر النموذج السببي أن العدالة الأكاديمية لا تؤثر فقط بشكل مباشر على الاندماج الأكاديمي، ولكن أيضًا بشكل غير مباشر من خلال تعزيز المرونة النفسية، التي تزيد من قدرة الطالب على التفاعل الإيجابي مع بيئته الأكاديمية، **فالعدالة الأكاديمية كعامل مستقل** تمثل شعور الطالب بأن الجامعة تعاملهم بإنصاف وشفافية، سواء في توزيع الموارد الأكاديمية أو التعامل مع الأساتذة، كما أن الدراسات تشير إلى أن الشعور بالعدالة يعزز من الإحساس الإيجابي تجاه البيئة التعليمية، مما يعزز التفاعل الإيجابي للطلاب مع المواد الدراسية وزملائهم وأساتذتهم)

كما أن المرونة النفسية كمتغير وسيط تشير إلى قدرة الطالب على التكيف مع الضغوط الأكاديمية والمواقف الصعبة، فالطلاب الذين يشعرون بالعدالة الأكاديمية يمتلكون مستوى أعلى من المرونة النفسية، حيث يعزز هذا الشعور من قدرتهم على مواجهة التحديات الأكاديمية بطريقة إيجابية، وذلك لأنهم يشعرون بأنهم يحظون بمعاملة منصفة ومتساوية فالمرونة النفسية في هذه الحالة تعمل كجسر يربط بين الشعور بالعدالة الأكاديمية والاندماج الأكاديمي.

ويظهر الاندماج الأكاديمي كمتغير تابع مدى انغماس الطالب في الأنشطة الأكاديمية والتفاعل مع البيئة التعليمية. وفقًا للدراسات، الطلاب الذين يشعرون بالعدالة والذين يتمتعون بمرونة نفسية عالية يميلون إلى الاندماج بشكل أعمق في البيئة الأكاديميةفوجود العدالة الأكاديمية يؤدي إلى تعزيز المرونة النفسية، والتي بدورها تزيد من مشاركة الطلاب واندماجهم في الأنشطة الدراسية.

التأثيرات غير المباشرة تظهر عندما تؤثر العدالة الأكاديمية على الاندماج الأكاديمي من خلال المرونة النفسية هذا يعني أن الشعور بالعدالة لا يؤثر فقط بشكل مباشر على اندماج الطلاب، بل يعزز من مرونتهم النفسية، والتي بدورها تؤدي إلى تعزيز الاندماج الأكاديمي. هذا التأثير غير المباشر يُفسَّر من خلال النظريات النفسية مثل نظرية العدالة التنظيمية.

فوفقًا لنظرية العدالة التنظيمية عندما يشعر الأفراد بأنهم يتلقون معاملة عادلة ومنصفة في بيئة معينة، فإن ذلك يعزز شعورهم بالثقة والرضا، ويزيد من استعدادهم للالتزام والمشاركة، وهذا يمكن أن نطبقه في السياق الأكاديمي، فالعدالة الأكاديمية تشمل الشفافية في

تقييم الطلاب، وتوزيع الفرص، وتواصل الأساتذة بطريقة منصفة، هذا الشعور بالعدالة يقلل من التوتر والإحباط، مما يساعد الطلاب على التعامل بشكل أفضل مع التحديات الأكاديمية.

فالطلاب الذين يشعرون بالدعم والعدالة يصبحون أكثر قدرة على التكيف مع الضغوط. فالمرونة النفسية تُعتبر سمة مهمة تمكّن الطلاب من التغلب على الإحباطات والعوائق الأكاديمية، مثل الامتحانات الصعبة أو المهام الكثيرة. وبفضل المرونة النفسية، يستطيع الطلاب تطوير استراتيجيات لحل المشكلات وتنظيم وقتهم بطريقة أكثر كفاءة.

عندما يجتمع شعور الطالب بالعدالة الأكاديمية مع وجود المرونة النفسية، نجد أن الطلاب ليس فقط يشعرون برضا أكبر، بل يندمجون أيضًا بفعالية أكبر في الأنشطة الأكاديمية. هذا يعني أنهم يصبحون أكثر استعدادًا للمشاركة في النقاشات الصفية، التفاعل مع زملائهم، واستغلال الموارد الأكاديمية المتاحة بشكل أفضل. وهكذا، تعمل المرونة النفسية كآلية تعزيزية تزيد من تأثير العدالة الأكاديمية على مستوى اندماج الطلاب، مما يؤدي في النهاية إلى تحسين تجربتهم الأكاديمية وأدائهم.

نتائج الفرض السادس ومناقشتها :

نص الفرض السادس على أنه " **لا يوجد تشابه في نموذج تحليل المسار للعدالة الأكاديمية والاندماج الأكاديمي والمرونة النفسية بين طلاب التخصص العلمي والتخصص الأدبي**". وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث أسلوب تحليل المسار لحساب معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية، والخطأ المعياري والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها لدى العلمي والأدبي المشاركين في البحث كما في جدول (٣٠).

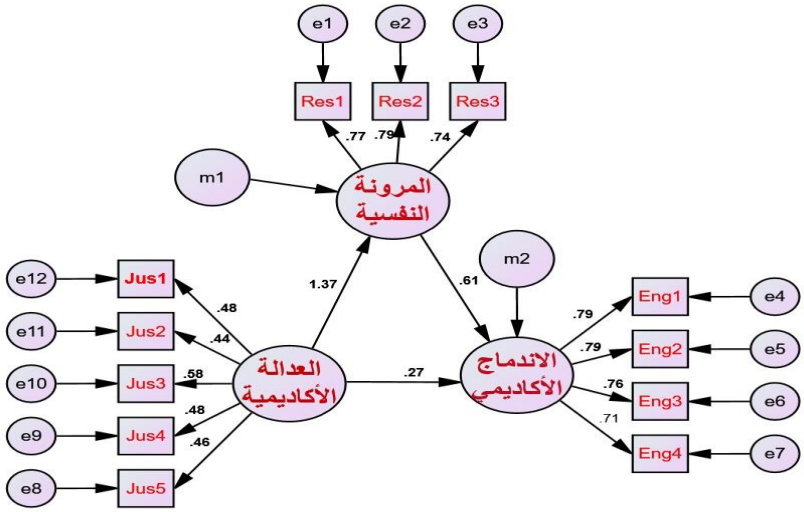
جدول (٣٠)

معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية لنموذج تحليل المسار لمتغيرات البحث لدى العلمي والأدبي (ن=٧٣٠)

المتغيرات و اتجاه التأثير		معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	الدلالة
العدالة الأكاديمية الى المرونة النفسية	علمي	١,٣٦٨	٤,٥٢٦	٠,٤٥٦	٩,٩٢٨	***
	أدبي	١,٣٤٩	٤,٧٣٣	٠,٤٥٨	١٠,٣٤٢	***
المرونة النفسية الى الاندماج الأكاديمي	علمي	٠,٦٠٨	٠,٥٠٧	٠,٠٤	١٢,٥٧٢	***
	أدبي	٠,٦٣٥	٠,٤٤٢	٠,٠٣٦	١٢,٢٧٣	***
العدالة الى الاندماج الأكاديمي	علمي	٠,٢٧١	٠,٧٤٩	٠,٠٨٩	٨,٣٨٩	***
	أدبي	**٠,٢٣٤**	**٠,٥٧**	**٠,٠٧٨**	**٧,٢٩٣**	***

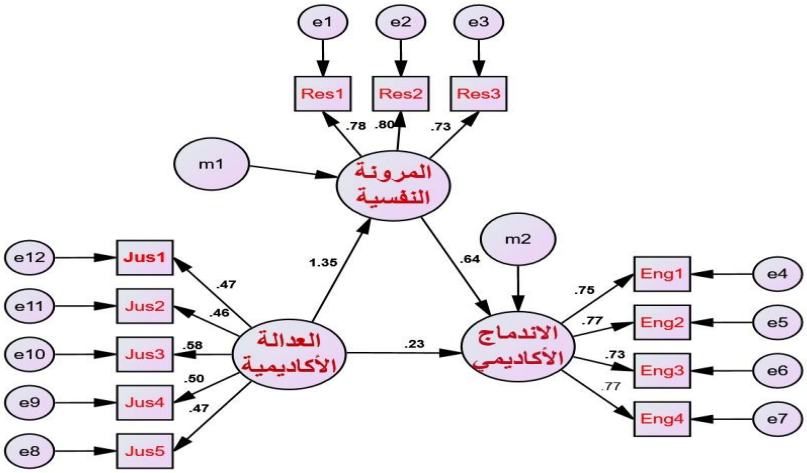
القيمة الحرجة= قيمة "ت" *** دالة عند مستوى (٠,٠٠١) ** دالة عند مستوى (٠,٠١) * دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من جدول (٣٠) أن معظم معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة، ودلالتها الإحصائية متشابهة إلى حد كبير بين العلمي والأدبي، ويوضح شكلي (٥) و (٦) نموذج تحليل المسار لمتغيرات البحث لدى العلمي والأدبي طلاب الجامعة المشاركين في البحث.



شكل (٥)

نموذج تحليل المسار للعدالة الأكاديمية والمرونة النفسية والاندماج الأكاديمى لدى طلاب العلمي



شكل (٦)

نموذج تحليل المسار للعدالة الأكاديمية والمرونة النفسية والاندماج الأكاديمي لدى طلاب الأدبي

يتضح من شكلي (٥) و(٦) تشابه **نموذج تحليل المسار للعدالة الأكاديمية والمرونة النفسية والاندماج الأكاديمي لدى طلاب العلمي والأدبي.**

وتم حساب التشابه في نموذج تحليل المسار بين العلمي والأدبي من خلال المقارنة بين مؤشرات المطابقة في أربعة نماذج: النموذج غير المقيد، ونموذج الأوزان البنائية، ونموذج التغايرات البنائية، ونموذج البواقي البنائية كما في جدول (٣١).

جدول (٣١)

قيم مؤشرات المطابقة لنماذج تحليل المسار للعلمي والأدبي

مؤشرات المطابقة	X^2	/DF CMIN	GFI	AGFI	NFI	RFI	IFI	TLI	CFI	RMSEA
النموذج غير المقيد	٤٥٤,٢١ غير دالة	٤,٤٥٣	٠,٨٩٧	٠,٨٤٣	٠,٩٠٠	٠,٨٧٠	٠,٩٢٠	٠,٨٩٦	٠,٩٢٠	٠,٠٧٦
الأوزان القياسية	٤٦٣,١٧ غير دالة	٤,١٧٣	٠,٨٩٦	٠,٨٥٣	٠,٨٩٨	٠,٨٧٨	٠,٩٢٠	٠,٩٠٥	٠,٩٢٠	٠,٠٧٣
نموذج الأوزان البنائية	٤٦٦,١١ غير دالة	٤,٠٨٩	٠,٨٩٥	٠,٨٥٦	٠,٨٩٧	٠,٨٨١	٠,٩٢٠	٠,٩٠٧	٠,٩٢٠	٠,٠٧٢
نموذج التغايرات البنائية	٤٦٦,٨٧ غير دالة	٤,٠٦٠	٠,٨٩٥	٠,٨٥٧	٠,٨٩٧	٠,٨٨٢	٠,٩٢٠	٠,٩٠٨	٠,٩٢٠	٠,٠٧١
نموذج البواقي البنائية	٤٦٧,٦٣ غير دالة	٣,٩٩٧	٠,٨٩٤	٠,٨٥٩	٠,٨٩٧	٠,٨٨٤	٠,٩٢١	٠,٩١٠	٠,٩٢٠	٠,٠٧١

يتضح من خلال جدول (٣١) أن معظم مؤشرات المطابقة تدل على حسن مطابقة النماذج وبالتالي يتوفر التشابه بين نماذج تحليل المسار للعلمي والأدبي، كما تم التأكد من التشابه من خلال المقارنة بين هذه النماذج بما يسمى بمقارنة النماذج المتداخلة حيث يتم مقارنة كل نموذج بالذي يليه كما في جدول (٣٢).

جدول (٣٢)

المقارنة بين مؤشرات المطابقة لنماذج تحليل المسار للعلمي والأدبي

	النموذج/ المؤشرات	DF	CMIN	P	NFI	IFI	RFI	TLI
عند افتراض صحة النموذج غير المقيد	الأوزان البنائية	١٢	١١,٨٩٩	٠,٤٥٤	٠,٠٠٣	٠,٠٠٣	-٠,٠١١	-٠,٠١١
	التغايرات البنائية	١٣	١٢,٦٦٢	٠,٤٧٤	٠,٠٠٣	٠,٠٠٣	-٠,٠١١	-٠,٠١٢
	البواقي البنائية	١٥	١٣,٤٢١	٠,٥٧٠	٠,٠٠٣	٠,٠٠٣	-٠,٠١٣	-٠,٠١٤
عند افتراض صحة نموذج الأوزان البنائية	التغايرات البنائية	١	٠,٧٦٤	٠,٣٨٢	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	-٠,٠٠١	-٠,٠٠١
	البواقي البنائية	٣	١,٥٢٢	٠,٦٧٧	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	-٠,٠٠٣	-٠,٠٠٣
عند افتراض صحة نموذج التغايرات البنائية	البواقي البنائية	٢	٠,٧٥٨	٠,٦٨٤	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	-٠,٠٠٢	-٠,٠٠٢

يتضح من جدول (٣٢) أن قيمة كا^{٢} غير دالة إحصائيًا في نموذج الأوزان البنائية ونموذج التغايرات البنائية وجميع قيم مؤشرات المطابقة أقل من (٠,٠٥) مما يدل على تشابه الأوزان البنائية والتغايرات البنائية.

ويتبين من خلال ما سبق رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل؛ أي أنه "يوجد تشابه في نموذج تحليل المسار للعدالة الأكاديمية والمرونة النفسية والاندماج الأكاديمي".

ويفسر الباحث التشابه في النموذج البنائي للتخصصين العلمي والأدبي يمكن أن يتضح من خلال تفسير العوامل المتداخلة التي تؤثر على الطلاب في كل منهما، والتي تتعلق بالعدالة الأكاديمية المدركة، المرونة النفسية، والاندماج الأكاديمي.

أولاً: العدالة الأكاديمية:

العدالة الأكاديمية تشير إلى توفير بيئة تعليمية تتسم بالشفافية والمساواة في توزيع الفرص والموارد الأكاديمية، بما في ذلك تقييم الدرجات والتعامل بين الطلاب والأساتذة. تتأثر هذه العدالة بنظرية العدالة التنظيمية، التي وضعت في عام ١٩٦٣ من قبل "جون آدامز"، والتي تركز على مقارنة المدخلات (الجهود) بالمخرجات (النتائج مثل الدرجات). إذا شعر الطالب بعدم التوازن في هذه المقارنة، فإن ذلك يؤثر سلبًا على دافعيته واندماجه الأكاديمي.

دراسات متعددة أظهرت تأثير العدالة الأكاديمية على التوافق الأكاديمي والنفسي للطلاب. على سبيل المثال، بينت دراسة مرسي (٢٠١١) أن إدراك الطلاب للعدالة في تعامل الأساتذة معهم يؤثر على رضاهم الأكاديمي، في حين أشارت دراسة الحميدي واليوسف (٢٠١٩) إلى أن العدالة الأكاديمية تعزز التوافق الأكاديمي والنفسي، مما يساعد على تعزيز اندماج الطلاب في الأنشطة الجامعية.

ثانيًا: المرونة النفسية:

المرونة النفسية هي قدرة الفرد على التكيف مع الضغوط والتحديات، مما يسهم في تعزيز قدرة الطلاب على مواجهة الصعوبات الأكاديمية والاجتماعية. يستند مفهوم المرونة النفسية إلى نظرية الصلابة النفسية التي طورها "كوباسا" في ١٩٧٩، والتي تركز على كيفية التعامل الإيجابي مع الأزمات بدلاً من الانهيار أمامها. كما تؤثر العوامل البيولوجية والنفسية والاجتماعية في تعزيز هذه المرونة.

دراسات أكاديمية مثل دراسة Liu & Platow (2020) أظهرت أن العدالة الأكاديمية تؤثر على قدرة الطلاب على التكيف مع التحديات. كذلك، بينت دراسة Mills (2021) أن بيئة عدالة أكاديمية إيجابية تعزز من مستويات المرونة النفسية لدى الطلاب، مما يزيد من قدرتهم على التكيف في بيئات أكاديمية واجتماعية صعبة.

ثالثًا: الاندماج الأكاديمي:

الاندماج الأكاديمي هو درجة تفاعل الطالب مع البيئة الأكاديمية، ويتضمن الانخراط المعرفي، الانفعالي، والسلوكي. الطلاب الذين يشعرون بالاندماج الأكاديمي يكونون أكثر التزامًا بالأنشطة الأكاديمية والواجبات الدراسية، وأقل عرضة للتسرب. وتعتمد نظرية الاندماج الأكاديمي على التحفيز الذاتي، حيث يندمج الطلاب عندما يشعرون بالحافز الداخلي والتواصل مع الأنشطة الأكاديمية. وهذا ما أظهرته دراسة Ahmed et al. (2018) أكدت أن المرونة النفسية تلعب دورًا كبيرًا في تعزيز الاندماج الأكاديمي، إذ أن الطلاب الذين يتمتعون بمرونة نفسية عالية يكونون أكثر قدرة على التفاعل مع الأنشطة الأكاديمية. كما بينت دراسة Çobanoğlu (2022) أن الشعور بالعدالة الأكاديمية يعزز بشكل كبير من اندماج الطلاب في الحياة الأكاديمية، مما يؤدي إلى تحسين تحصيلهم الدراسي.

رابعًا: العلاقة بين التخصصين العلمي والأدبي:

تشابه النموذج البنائي في كلا التخصصين يمكن تفسيره بأن الطلاب في كلا التخصصين يواجهون نفس الضغوط الأكاديمية، سواء من حيث متطلبات المناهج أو الضغوط المتعلقة بالتقييم والإنجاز الأكاديمي. العدالة الأكاديمية تلعب دورًا مركزيًا في تجربة كل من طلاب التخصص العلمي وطلاب التخصص الأدبي، حيث تؤثر على إدراكهم للبيئة الأكاديمية وبالتالي على مستوى مرونتهم النفسية واندماجهم الأكاديمي.

وهذا ما وضحته دراسة واعر (٢٠١٩) التي تناولت العدالة الأكاديمية لدى طلاب التخصص العلمي والأدبي، أظهرت النتائج أن هناك فروقًا بين التخصصين في بعض أبعاد العدالة الأكاديمية (مثل العدالة الإجرائية والمعلوماتية)، حيث كان طلاب التخصص العلمي أكثر إدراكًا لهذه الأبعاد مقارنة بطلاب التخصص الأدبي. في المقابل، كان طلاب الأدبي أكثر حساسية تجاه العدالة التعاملية، مما يعكس تأثير التفاعل الشخصي بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس على تجربة الطلاب.

التشابه البنائي بين التخصصين العلمي والأدبي يعتمد بشكل كبير على العلاقات السببية بين العدالة الأكاديمية، المرونة النفسية، والاندماج الأكاديمي. الدراسات والنظريات المتعددة تشير إلى أن هذه المتغيرات تؤثر بشكل متبادل على تجربة الطلاب الأكاديمية، وتعزز من فرص نجاحهم وتحقيقهم لأهدافهم الأكاديمية.

توصيات البحث:

بناءً على ما تم التوصل إليه من نتائج، يوصي الباحث بما يلي:

- توعية أعضاء هيئة التدريس بأهمية العدالة الأكاديمية وتأثيرها على الطلاب من خلال ورش عمل ودورات تدريبية تنظمها إدارة الكلية.
- تفعيل سياسات الشفافية في توزيع الدرجات والتقييم الأكاديمي لضمان العدالة.
- تشجيع الطلاب على تقديم الشكاوى الأكاديمية بطرق منظمة لضمان حقهم في العدالة.
- تضمين مفاهيم العدالة الأكاديمية والمرونة النفسية في المناهج التعليمية لضمان فهم الطلاب لأهمية هذه الجوانب وتأثيرها على حياتهم الأكاديمية.
- تشجيع التعاون بين مختلف أقسام الكلية للعمل على تحسين العدالة الأكاديمية ودعم المرونة النفسية للطلاب.
- توفير الدعم النفسي للطلاب من خلال وحدات الإرشاد الأكاديمي والنفسي داخل الجامعة.
- تنظيم أنشطة تُعزز من المرونة النفسية مثل برامج التأمل الذهني، وورش عمل حول إدارة الضغط النفسي.
- تشجيع الطلاب على المشاركة في الأنشطة البحثية لتعزيز ارتباطهم بالبيئة الأكاديمية.
- تطوير برامج الإرشاد والتوجيه الأكاديمي لتعزيز التفاعل بين الطلاب والأساتذة؛ مما يعزز من ارتباطهم الأكاديمي.

دراسات وبحوث مقترحة:

وفقًا لما تم التوصل إليه من نتائج في البحث الراهن، يقترح الباحث إجراء البحوث الآتية:

- تشجيع المزيد من الدراسات حول تأثير العدالة الأكاديمية على مرونة الطلاب واندماجهم الأكاديمي.
- دور العدالة الأكاديمية المدركة في تعزيز المرونة النفسية لدى طلاب كلية التربية بنين بجامعة الأزهر.
- العلاقة بين الاندماج الأكاديمي والعدالة الأكاديمية المدركة "دراسة حالة لدى طلاب الجامعة".
- التفاعل بين العدالة الأكاديمية المدركة والمرونة النفسية وتأثيراتهما على الأداء الأكاديمي لطلاب كلية التربية بنين بجامعة الأزهر.
- بعض العوامل المؤثرة على إدراك العدالة الأكاديمية وأثرها على سلوكيات الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.
- تحليل العوامل النفسية والاجتماعية المؤثرة في العدالة الأكاديمية المدركة والمرونة النفسية لدى طلاب كلية التربية بنين بجامعة الأزهر.
- تقييم دور العدالة الأكاديمية المدركة في تحقيق الرضا الأكاديمي لدى طلاب جامعة الأزهر.

المصادروالمراجع:

القرآن الكريم:

إبراهيم، حنان محمود. (٢٠٢٠). أثر اليقظة العقلية والاندماج الأكاديمي على الاستمتاع بالحياة لدى عينة من طالبات جامعة الملك خالد. *دار الأطروحة للنشر العلمي، ٥*(٦)، ٣٧–٨٠.

إبراهيم، محمود محمد. (٢٠٢١). الطموح الأكاديمي وعلاقته بالاندماج الجامعي لدى عينة من طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٩٢* (٤)، ١٢٣١–١٢٦٣.

ابن صالح، بدور بنت عزيز. (٢٠٢٢). علاقة الاندماج الأكاديمي بالأهداف المستقبلية والتنظيم الذاتي للتعلم لدى الطلاب: دراسة ميدانية على عينة من طالبات جامعة القصيم. *جمعية الاجتماعيين في الشارقة، ٣٩* (١٥٦)، ١٤٩–١٩٠.

أبو العلا، مسعد ربيع عبد الله. (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، ٢٦* (١)، ٢٥٧-٣٠٢.

جاد الرب، هشام فتحي محمد؛ والخضر، عثمان حمود. (٢٠١٦). إدراك العدالة الأكاديمية لدى طلاب علم النفس قبل وبعد معرفة نتائج تقييم المقرر. *المجلة التربوية، جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي، ٣٠* (١٢٠)، ١٥–٦٠.

حجازي، إحسان شكري عطية؛ والدسوقي، محمد أحمد؛ وعبد الفتاح، فاتن فاروق؛ وصبري، نصر محمود. (٢٠١٤). العدالة المدرسية وعلاقتها بالانتماء المدرسي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعداد. *مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد*، القاهرة، ١٦٤ ، ٢٨٨–٣٢٤.

حسن، رغد طالب. (٢٠٢٣). الشغف الأكاديمي وعلاقته بالاندماج المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة. *مجلة الدراسات المستدامة، ٥*(١)، ١٦٦٧–١٦٨٩.

حسن، هالة كمال الدين. (٢٠٢٢). التأثيرات المباشرة وغير المباشرة في الاندماج الأكاديمي الناتجة عن الدعم الأسري والنهوض الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا*، القاهرة، ١٩٢ (٤)، ٤٣٧–٤٩٤.

الحميدي، حسن عبد الله؛ واليوسف، هيفاء على. (٢٠١٩). مستوى إدراك العدالة الأكاديمية وعلاقتها بالتوافق في الحياة الجامعية لدى طلاب مرحلتي التعليم الأساسية. *المجلة التربوية: جامعة الكويت، ٣٤* (١٣٣)، ٥٩–١٠٧.

الحميدي، حسن عبد الله؛ واليوسف، هيفاء علي. (٢٠١٩). مستوى إدراك العدالة الأكاديمية وعلاقته بالتوافق في الحياة الجامعية لدى طلاب كلية التربية الأساسية. *المجلة التربوية، ٣٤* (١٣٣)، ٥٩-١٠٧.

سليم، حنان بنت جمادي. (٢٠٢١). نمذجة العلاقات السببية بين الاندماج الأكاديمي وقوة السيطرة المعرفية والمعدل الأكاديمي لدى طلاب جامعة أم القرى. *العلوم التربوية، جامعة القاهرة، كلية الدراسات العليا للطفولة، ٣٠* (٤)، ٤٩٩–٥٤١.

السيد، رياض سليمان. (٢٠٢٢). الاندماج الأكاديمي وعلاقته بالشغف الأكاديمي والتفاؤل والرجاء لدى طلاب الجامعة (دراسة في نمذجة العلاقات). *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ٤٤* (٣)، ٢٩١–٣٧٢.

شبيب، محمود محمد. (٢٠٠٥). بعض خصائص بيئة التعلم كما يدركها طلاب كلية المعلمين بالرس وعلاقتها بالاندماج والاستمتاع بالتعلم لديهم. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٢١* (١)، ٩٠-١٣٦.

شحاتة، غادة محمد أحمد. (٢٠١٨). العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس كما يدركها الطلاب وعلاقتها بالاندماج الجامعي لديهم. *مجلة كلية التربية جامعة بنها - كلية التربية*، القاهرة، ٢٩ (١١٥) ، ١-١٠٢.

صديق، عزة محمد. (٢٠١٨). استراتيجيات المواجهة المنبئة بأعراض الاكتئاب لدى عينة من النساء ضحايا العنف المنزلي في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *مجلة دراسات عربية: رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية*، القاهرة، *١٧* (٣)، ٤٤٩-٥٠٧.

صفوت، إيناس محمد؛ وسالم، هانم أحمد. (٢٠٢٠). فعالية برنامج تدريبي قائم على أساليب التفكير لستيرنبرج في تحسين الاندماج الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية. *دراسات تربوية ونفسية، جامعة الزقازيق - كلية التربية*، القاهرة، ١٠٦ ، ٦٧-١٣٠.

طاحون، حسين حسن حسين؛ وشراب، نبيلة عبد الرؤوف عبد الله؛ وحجازي، فاطمة محمد البشير محمد. (٢٠٢٣). الخصائص السيكومترية لمقياس الاندماج الأكاديمي. *مجلة كلية التربية*، القاهرة، ١١ (٣٣)، ٤٥١-٤٧٩.

عابدين، حسن سعد. (٢٠١٩). الاندماج الطلابي في ضوء التوجهات الدافعية الأكاديمية "الداخلية - الخارجية" وبيئة التعلم المدركة لدى طلاب السنة الأولى بكلية التربية جامعة الإسكندرية. *المجلة التربوية - جامعة سوهاج - كلية التربية*، القاهرة، ٦١ ، ١٨١-٢٥١.

عبد الإله، محمد؛ والطيطي، عناز؛ وأبو سمرة، محمود أحمد. (٢٠٠٤). *المناخ الجامعي وعلاقته بدافع الإنجاز ومستوى الطموح عند طلاب جامعات الضفة الغربية في فلسطين*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

عبد العليم، شيماء كمال. (٢٠٢٢). النوموفوبيا "الخوف من فقدان الهاتف النقال" وعلاقته بالاندماج الأكاديمي واليقظة العقلية لدى طلاب الجامعة. *مجلة الارشاد النفسي، جامعة عين شمس*، القاهرة، (٧١)، ٣٨١–٤٤٣.

عبد الله، نبيلة عبد الرؤوف. (٢٠١٩). العدالة والنزاهة الأكاديمية لدي عضو هيئة التدريس كما يدركها الطالب الجامعي. *مجلة كلية التربية، جامعة العريش*، القاهرة، *٧* (١٧)، ١٣١–١٧٠.

عبد الوهاب، أحمد كمال؛ والحديبي، مصطفى عبد المحسن؛ ومحمد، آية إسماعيل. (٢٠١٩). مدى فعالية العلاج بالقبول والالتزام في تحسين المرونة النفسية لدى ذوي الشعور بالوحدة النفسية من المعاقين بصريًا المقالة. *دراسات في الإرشاد النفسي والتربوي*: جامعة أسيوط - كلية التربية - مركز الإرشاد النفسي والتربوي، القاهرة، ٦، ١-٢٤.

عزت، كرم؛ وأبو النيل، محمود؛ وبشرى، زينب؛ والسيد، الفرحاتي. (٢٠١٩). فاعلية برنامج تأهيلي لاكتساب المرونة النفسية وأثره على صورة الذات لدى مستخدمي الأجهزة التعويضية "دراسة مقارنة بين الذكور والإناث من الريف والحضر". *مجلة العلوم البيئية، معهد الدراسات والبحوث البيئية، ٤٥* (٣)، ٧٣-٢٠٥.

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

عفيفي، صفاء علي أحمد. (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*، القاهرة، ٤٠ (٣)، ٦٢-٢٠٢.

عليوة، هناء رفعت عبد اللطيف. (٢٠٢١). العدالة الأكاديمية كما يدركها الطلاب المعلمون وعلاقتها بكل من دافعية الإنجاز وفعالية الذات الأكاديمية لديهم. *مجلة كلية التربية، جامعة الفيوم*، القاهرة، ١٥ (٣)، ٣٤٢–٣٨٩.

فاضل، فايزة؛ وبزايد، نجاة؛ وبوفلجة، غياث. (٢٠١٩). العدالة التنظيمية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز دراسة ميدانية بشركة صناعة الاسمنت زهانة - معسكر الجزائر. *مجلة دراسات نفسية وتربوية جامعة قاصدي مرباح - مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، الجزائر*، ١٢ (٣)، ٢٩٢–٣٠٨.

فريد، زهراء محمد. (٢٠٢٢). النمذجة البنائية للعدالة الأكاديمية المدركة في علاقتها بكل من وجهة الضبط والإلتزام الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة. *مجلة الارشاد النفسي، جامعة عين شمس*، القاهرة، ٧٤ (١)، ١-٦٠.

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

القطان، سامية عباس. (٢٠٠٥). *تصور جديد للذكاء الوجداني*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

محمد، حنان أحمد؛ وإبراهيم، سمير محمد؛ ومحمد، أحمد عبد الفتاح؛ وسعد، شحتة محمد. (٢٠٢٠). العدل التربوي وعلاقته بتكافؤ الفرص التعليمية وديموقراطية التعليم. *مجله كلية التربية بنها*، القاهرة، ٣١ (١٢١)، ٤٩٦-٥١٦.

محمد، عماد الدين. (٢٠٢٢). النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الكمالية التوافقية واللاتكيفية والقلق الأكاديمي والاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، القاهرة، ٣٢ (١١٤)، ٣٧٣–٤٣٦.

محمود، حنان حسين. (٢٠٢٢). مفهوم الذات الأكاديمية ومستوي الطموح الأكاديمي وعلاقتهما بالاندماج الأكاديمي لدى عينة من طالبات الجامعة. *العلوم التربوية، جامعة القاهرة، كلية الدراسات العليا للطفولة*، القاهرة، ٢٥ (٢)، ٦٠٢–٦٤٧.

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

المنتشري، محمد بن علي. (٢٠٢٠). أبعاد المرونة النفسية كعوامل منبئة بجودة الحياة الأكاديمية لدى المتعثرين دراسيًا من طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة الدراسات التربوية والإنسانية: جامعة دمنهور - كلية التربية*، القاهرة، ١٢ (١)، ١٨٥-٢٣١.

الهدلي، تغريد ضيف الله. (٢٠٢٣). التجول العقلي وعلاقته بالاندماج الأكاديمي لدى طلاب جامعة أم القرى. *مجلة العلوم التربوية والنفسية. المركز القومي للبحوث بغزة،فلسطين*، ٧ (٧)، ١١٣–١٣٤.

واعر، نجوى أحمد عبد الله. (٢٠١٩). العدالة الأكاديمية المدركة لدي طلاب كلية التربية بالوادي الجديد في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس - مركز الإرشاد النفسي*، القاهرة، ٥٧٤، ٣١٧–٣٤٤.

اليوسفي، على عباس علي. (٢٠٢٢). العدالة الأكاديمية لدى الأستاذ الجامعي من وجهة نظر طالباته. *مجلة كلية الآداب، جامعة الكوفة*، ١٤ (٥٣)، ٥٤٥-٥٧٢.

المراجع العربية مترجمة:

Abdel-Aleah, M., Al-Titi, E., & Abu Samra, M. A. (2004). *University climate and its relationship to achievement motivation and aspiration level among students of West Bank universities in Palestine* [Unpublished master's thesis]. Al-Quds University, Jerusalem, Palestine.

Abdel-Alim, S. K. (2022). Nomophobia (fear of losing mobile phone) and its relationship to academic engagement and mindfulness among university students. *Journal of Psychological Counseling, Ain Shams University, Cairo, (71)*, 381–443.

Abdallah, N. A. R. (2019). Academic justice and integrity for faculty members as perceived by university students. *Journal of the Faculty of Education, Arish University, Cairo, 7*(17), 131–170.

Abdel-Wahab, A. K., Al-Hudaibi, M. A., & Mohamed, A. I. (2019). The effectiveness of acceptance and commitment therapy in improving psychological flexibility among visually impaired individuals with feelings of loneliness. *Studies in Psychological and Educational Counseling: Assiut University - Faculty of Education - Center for Psychological and Educational Counseling, Cairo, 6*, 1-24.

Abedin, H. S. (2019). Student engagement in light of academic motivational orientations "internal - external" and the perceived learning environment among first-year students at the Faculty of Education, Alexandria University. *The Educational Journal - Sohag University - Faculty of Education, Cairo, 61*, 181-251.

Abu El-Ela, M. R. A. (2011). Modeling the relationships between goal orientations, self-efficacy, school engagement, and academic achievement among a sample of secondary school students. *Journal of Psychological and Educational Research - Faculty of Education, Menoufia University*, *26*(1), 257–302.

Attia, E. S. (2015). *School justice and perceived emotional support from the teacher and its relationship to school belonging among general secondary school students* [Unpublished doctoral dissertation]. Faculty of Education, Zagazig University.

Ebrahim, H. M. (2020). The effect of mindfulness and academic integration on life enjoyment among a sample of King Khalid University female students. *Dar Al-Atrouha for Scientific Publishing*, *5*(6), 37–80.

Ebrahim, M. M. (2021). Academic ambition and its relationship to university integration among a sample of university students. *Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University*, *192*(4), 1231–1263.

Ezzat, K., Abu El-Neil, M., Bushra, Z., & El-Sayed, F. (2019). The effectiveness of a rehabilitation program for acquiring psychological flexibility and its impact on self-image among users of prosthetic devices "A comparative study between males

and females from rural and urban areas". *Journal of Environmental Sciences, Institute of Environmental Studies and Research*, *45*(3), 73–205.

Gad Al-Rab, H. F. M., & Al-Khader, O. H. (2016). Perception of academic justice among psychology students before and after knowing the results of course evaluation. *The Educational Journal, Kuwait University, Scientific Publishing Council*, *30*(120), 15–60.

Hegazy, E. S. A., El-Desouki, M. A., Abdel-Fattah, F. F., & Sabri, N. M. (2014). School justice and its relationship to school belonging among second preparatory grade students. *Journal of the Faculty of Education, Port Said University, Cairo*, *164*, 288–324.

Hassan, R. T. (2023). Academic passion and its relationship to cognitive engagement among intermediate school female students. *Journal of Sustainable Studies*, *5*(1), 1667–1689.

Hassan, H. K. D. (2022). The direct and indirect effects on academic engagement resulting from family support and academic improvement among university students. *Journal of Research in Education and Psychology, Faculty of Education, Minia University, Cairo*, *192*(4), 437–494.

Al-Humaidi, H. A., & Al-Yousef, H. A. (2019). The level of perception of academic justice and its relationship to adjustment in university life among basic education stage students. *The Educational Journal: Kuwait University*, *34*(133), 59–107.

Al-Humaidi, H. A., & Al-Yousef, H. A. (2019). The level of perception of academic justice and its relationship to adjustment in university life among students of the College of Basic Education. *The Educational Journal*, *34*(133), 59-107.

Saleem, H. B. J. (2021). Modeling the causal relationships between academic engagement, cognitive control strength, and academic average among Umm Al-Qura University students. *Educational Sciences, Cairo University, Faculty of Graduate Studies for Childhood*, *30*(4), 499–541.

El-Sayed, R. S. (2022). Academic engagement and its relationship to academic passion, optimism, and hope among university students (A study in modeling relationships). *Journal of the Faculty of Education, Ain Shams University*, *44*(3), 291–372.

Shabib, M. M. (2005). Some characteristics of the learning environment as perceived by students of the Teachers College in Al-Russ and its relationship to engagement and enjoyment of learning among them. *Journal of the Faculty of Education, Assiut University*, *21*(1), 90–136.

Shahata, G. M. A. (2018). Academic justice for faculty members as perceived by students and its relationship to their university engagement. *Journal of the Faculty of Education, Benha University - Faculty of Education, Cairo*, *29*(115), 1-102.

Sedeek, A. M. (2018). Coping strategies that predict depression symptoms among a sample of women victims of domestic violence in light of some demographic variables. *Journal of*

Arab Studies: The Egyptian Association of Psychologists, Cairo, *17*(3), 449-507.

Safwat, I. M., & Salem, H. A. (2020). The effectiveness of a training program based on Sternberg's thinking styles in improving academic engagement among female students of the Faculty of Education. *Educational and Psychological Studies, Zagazig University - Faculty of Education, Cairo*, *106*, 67-130.

Tahoun, H. H. H., Sharab, N. A. R. A., & Hegazy, F. M. B. M. (2023). The psychometric properties of the academic engagement scale. *Journal of the Faculty of Education, Cairo*, *11*(33), 451-479.

Afifi, S. A. A. (2016). The relative contribution of emotional creativity and study strategies to the dimensions of academic engagement in light of gender and specialization among university students. *Journal of the Faculty of Education in Psychological Sciences, Faculty of Education, Ain Shams University, Cairo*, *40*(3), 62–202.

Aliwa, H. R. A. L. (2021). Academic justice as perceived by student teachers and its relationship to both achievement motivation and their academic self-efficacy. *Journal of the Faculty of Education, Fayoum University, Cairo*, *15*(3), 342–389.

Atteya, E. S. (2015). *School justice and perceived emotional support from the teacher and its relationship to school belonging among general secondary school students* [Unpublished doctoral dissertation]. Faculty of Education, Zagazig University.

Fadel, F., Bezayed, N., & Boufelja, G. (2019). Organizational justice and its relationship to achievement motivation: A field study at Zahana Cement Industry Company - Mascara, Algeria. *Journal of Psychological and Educational Studies, Kasdi Merbah University - Laboratory for the Development of Psychological and Educational Practices, [1] Algeria*, *12*(3), 292–308.

Fareed, Z. M. (2022). The structural modeling of perceived academic justice in its relationship to both locus of control and academic commitment among a sample of university students. *Journal of Psychological Counseling, Ain Shams University, Cairo*, *74*(1), 1–60.

El-Kadi, A. M. A. (2012). Emotional intelligence and its relationship to university engagement among students of the Faculty of Education, Taiz University. *The Arab Journal for Developing Excellence, Center for Developing Excellence*, *3*(4), 26–80.

El-Kattan, S. A. (2005). *A new concept of emotional intelligence*. Cairo: Anglo Egyptian Bookshop.

Mohamed, H. A., Ibrahim, S. M., Mohamed, A. A. F., & Saad, S. M. (2020). Educational justice and its relationship to equal educational opportunities and democracy of education. *Journal of the Faculty of Education, Benha University, Cairo*, *31*(121), 496–516.

Mohamed, E. D. (2022). The structural model of the causal relationships between adaptive and maladaptive perfectionism, academic anxiety, and academic engagement among university

students. *The Egyptian Journal of Psychological Studies, Cairo*, *32*(114), 373–436.

Mahmoud, H. H. (2022). The concept of academic self and the level of academic aspiration and their relationship to academic engagement among a sample of university female students. *Educational Sciences, Cairo University, Faculty of Graduate Studies for Childhood, Cairo*, *25*(2), 602–647.

Morsi, W. H. (2011). Academic justice for faculty members "An introduction to achieving the quality of university academic performance - reality and ways of activation". *Journal of the Modern Education Association*, *4*(9), 216–341.

Al-Muntashiri, M. B. A. (2020). Dimensions of psychological flexibility as predictive factors of academic quality of life among academically struggling secondary school students. *Journal of Educational and Human Studies: Damanhour University - Faculty of Education, Cairo*, *12*(1), 185–231.

Al-Hadli, T. D. (2023). Mind wandering and its relationship to academic engagement among Umm Al-Qura University students. *Journal of Educational and Psychological Sciences. The National Center for Research in Gaza, Palestine*, *7*(7), 113–134.

Waaer, N. A. A. (2019). Perceived academic justice among students of the Faculty of Education in New Valley in light of some demographic variables. *Journal of Psychological Counseling, Ain Shams University - Psychological Counseling Center, Cairo*, *574*, 317–344.

Al-Yousefi, A. A. A. (2022). Academic justice for the university professor from the perspective of her female students. *Journal of the College of Arts, Kufa University*, *14*(53), 545–572.

المراجع الأجنبية:

Adams, J. S. (1963). Towards an understanding of inequity. *The journal of Abnormal and Social Psychology*, *67*(5), 422-436.

Ahmed, U., Umrani, W. A., Qureshi, M. A., & Samad, A. (2018). Examining the links between teachers support, academic efficacy, academic resilience, and student engagement in Bahrain. *International Journal of Advanced and Applied Sciences*, *5*(9), 39-46.

American Psychiatric Association, D. S. M. T. F., & American Psychiatric Association, D. S. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5*. Washington, DC: American psychiatric association.

Amponsah, M. O., Ampofo, K. A., Annan-Brew, R. K., & Dadzie, J. (2023). Academic resilience and academic engagement as predictors of academic burnout among postgraduate students at the University of Cape Coast, Ghana. *International Journal of African Higher Education*, *10*(3), 73-98.

An, M., Nho, J., Jang, H. J., Choi, J., Han, D., Han, S., ... & Hwang, Y. Y. (2019). Effects of academic engagement and negative psychological tendency on self-directed learning ability among undergraduate students. *Journal of the Korean Society of School Health*, *32*(2), 67-76.

Ayala, J. C., & Manzano, G. (2018). Academic performance of first-year university students: the influence of resilience and engagement. *Higher Education Research & Development*, *37*(7), 1321-1335.
Ayala, J. C., & Manzano, G. (2018). Academic performance of first-year university students: the influence of resilience and engagement. *Higher Education Research & Development*, *37*(7), 1321-1335.
Bailey. (2021). The link between psychological flexibility and academic engagement in college students. *Cognitive Therapy and Research, 45*(2), 229- 240.
Berti, C., Molinari, L., & Speltini, G. (2010). Classroom justice and psychological engagement: Students' and teachers' representations. *Social psychology of education*, *13*(4), 541-556.
Brooks, R. B., & Goldstein, S. (2003). *Power of resilience* (p. 3). New York, NY, USA: McGraw-Hill Companies.
Chaves, C. A. (2003). *Student Involvement in the Community College Setting*. ERIC Digest.
Çobanoğlu, N., & Demir, S. (2022). The relationship between classroom management justice and school engagement from the perspective of university students. *Problems of Education in the 21st Century*.
Cohen-Charash, Y., & Spector, P. E. (2001). The role of justice in organizations: A meta-analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 86*(2), 278-321
Colquitt, J. A., & Shaw, J. C. (2013). How should organizational justice be measured? In *Handbook of organizational justice*. 113-152. Psychology Press.
Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and anxiety*, *18*(2), 76-82.
Desrumaux, P., Dose, E., Condette, S., & Bouterfas, N. (2023). Teachers' adjustment to work: Effects of organizational justice and teacher resilience via psychological need satisfaction. *Journal of Workplace Behavioral Health*, *38*(1), 52-74.
Di 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*, *17*(3), 471-490.
Fataar, A. (2012). Pedagogical justice and student engagement in South African schooling: Working with the cultural capital of disadvantaged students. *Perspectives in Education*, *30*(4), 52-75.
Francis, A. W., Dawson, D. L., & Golijani-Moghaddam, N. (2016). The development and validation of the Comprehensive assessment of acceptance and commitment therapy processes

(CompACT). *Journal of contextual behavioral science*, *5*(3), 134-145.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, *74*(1), 59-109.

Herrman, H., Stewart, D. E., Diaz-Granados, N., Berger, E. L., Jackson, B., & Yuen, T. (2011). What is resilience? *The Canadian Journal of Psychiatry*, *56*(5), 258-265.

Ijadi-Maghsoodi, R., Venegas-Murillo, A., Klomhaus, A., Aralis, H., Lee, K., Rahmanian Koushkaki, S., & Kataoka, S. (2022). The role of resilience and gender: Understanding the relationship between risk for traumatic stress, resilience, and academic outcomes among minoritized youth. *Psychological trauma: theory, research, practice, and policy*, *14*(S1), S82.

Jongen, M., Unger, S., Fangueiro, D., Cerasoli, S., Silva, J. M., & Pereira, J. S. (2013). Resilience of montado understorey to experimental precipitation variability fails under severe natural drought. *Agriculture, ecosystems & environment*, *178*, 18-30.

Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of management journal*, *33*(4), 692-724.

Kashdan, T. B., & Rottenberg, J. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. *Clinical psychology review*, *30*(7), 865-878.

Kianinezhad, N. (2024). Investigating the influence of ambiguity tolerance and resilience on student engagement: A literature review. *English Learning Innovation*, *5*(1), 142-150.

Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of school health*, *74*, 262-273.

Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of school health*, *74*, 262-273.

Koçak, S. (2021). Does social justice leadership in education improve the school belonging and resilience of students?. *Educational Administration: Theory and Practice*, *27*(1), 1061-1084.

Leventhal, G. S. (1980). Justice and social interaction.

Liu, B., & Platow, M. J. (2020). Chinese adolescents' belief in a just world and academic resilience: The mediating role of perceived academic competence. *School Psychology International*, *41*(3), 239-256.

Maher, A. Atkinson, JW (1964): An introduction to motivation. Princeton, NJ: Van Nostrand. Crandall, VJ (1963): Achievement. In H. W. Stevenson (Ed.), Child psychology (pp. 416 459). Chicago: University of Chi. *A tehetségfejlesztés kisenciklopédiája*, *15*(1), 266.

Maroco, J., Maroco, A. L., Campos, J. A. D. B., & Fredricks, J. A. (2016). *University student's engagement: development of the*

University Student Engagement Inventory (USEI). Psicologia: Reflexão e Crítica, 29.

Martin, A. J., Burns, E. C., Collie, R. J., Cutmore, M., MacLeod, S., & Donlevy, V. (2022). The role of engagement in immigrant students' academic resilience. *Learning and Instruction*, *82*, 101650.

Maxwell, H. A., Wampold, B. E., & Mckelvie, S. J. (2021). Psychological flexibility and academic engagement: The mediating role of achievement goals. Journal of Counseling Psychology, 68(4), 444-454.

Mills, K. J. (2021). Black students' perceptions of campus climates and the effect on academic resilience. *Journal of Black Psychology*, *47*(4-5), 354-383.

Modabber, M., Rahmanian, E., Hosseini, Y., & Haghbeen, M. (2017). Relationship between Educational Justice and Academic Burn Out Injahrom University of Medical Sciences in 2014: A Descriptive-Analytic Study. *International Journal of Scientific Study*, *5*(4), 393-397.

Navarro-Abal, Y., Gómez-Salgado, J., López-López, M. J., & Climent-Rodríguez, J. A. (2018). Organisational justice, burnout, and engagement in university students: A comparison between stressful aspects of labour and university organisation. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *15*(10), 2116.

Onwukwe, Y. U. (2010). *The relationship between positive emotions and psychological resilience in persons experiencing traumatic crisis: A quantitative approach* (Doctoral dissertation, Capella University).

Özgenel, M., & Bozkurt, B. N. (2019). Two factors predicting the academic success of high school students: Justice in classroom management and school engagement. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*.

Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How College Affects Students: A Third Decade of Research. Volume 2*. Jossey-Bass, An Imprint of Wiley. 10475 Crosspoint Blvd, Indianapolis, IN 46256.

Porter, L. W., & Lawler, E. E. (1968). *What job attitudes tell about motivation* (pp. 118-126). Boston, MA, USA: Harvard Business Review Reprint Service.

Qian, Z., Song, Q., Zhang, X., & Hou, Y. (2023). The Impact of Academic Justice Climate on Employability: What Role Does Psychological Security and Psychological Resilience Play? *Psychology*, *14*(5), 709-727.

Raffety, A. W. (2021). *Resilience as a mediator of perceived organizational justice and turnover intention for Licensed School counselors* (Doctoral dissertation, Walden University).

Rahmadiani, N. D., & Hartatik, F. Y. (2019). Intolerance of Uncertainty as a Mediator between Psychological Flexibility

and Future Anxiety among Vocational High School Students. *International Journal of Indian Psychology*, *7*(1). 489-542.

Reason, R. D., Terenzini, P. T., & Domingo, R. J. (2006). First things first: Developing academic competence in the first year of college. *Research in higher education*, *47*, 149-175.

Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary educational psychology*, *36*(4), 257-267.

Romano, L., Angelini, G., Consiglio, P., & Fiorilli, C. (2021). Academic resilience and engagement in high school students: The mediating role of perceived teacher emotional support. *European journal of investigation in health, psychology and education*, *11*(2), 334-344.

Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness studies*, *3*, 71-92.

Sizoo, B. B., & Koeter, M. W. (2021). Psychological flexibility and academic engagement: Exploring the role of self-compassion and academic motivation. *Frontiers in Psychology*, *12*, 429-605.

Trowler, V. (2010). Student engagement literature review. *The higher education academy*, *11*(1), 1-15.

Tyler, T. R. (1989). The psychology of procedural justice: A test of the group-value model. *Journal of personality and social psychology*, *57*(5), 830.

Vahedi, S. (2022). The Relationship of Grit, Psychological Hardiness, and Resilience with Academic Engagement: a Model for Path Analysis. *Educational Psychology*, *18*(66), 169-192.

Van Galen, Schaap, I. A., F. M., de Ruijter, A. M., & Smeets, E. C. (2006). *Resilience, the article*. Impact Dutch knowledge and advice centre for post-disaster psychosocial care.

Wahyuni, H., & Munawaroh, U. (2024). Academic resilience reviewed from school engagement to santri the Madura is;amic boarding school. In *International Conference of Bunga Bangsa*, *2*(1), 672-682.

Wang, M. T., Willett, J. B., & Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of school psychology*, *49*(4), 465-480.

Wang, Y., Xin, Y., & Chen, L. (2024). Navigating the emotional landscape: Insights into resilience, engagement, and burnout among Chinese High School English as a Foreign Language Learners. *Learning and Motivation*, *86*, 101978.

Wendling, H. M. (2012). *The relation between psychological flexibility and the Buddhist practices of meditation, nonattachment, and self-compassion*. The University of Akron.

Wicks, R. J. (2005). *Overcoming secondary stress in medical and nursing practice: A guide to professional resilience and personal well-being*. Oxford University Press.

Yanting, L., & Wareewanich, T. (2024). Organizational Justice, Psychological Contract Fulfillment and Employee Engagement-A Study of Teachers in Privately-Run Higher Institutions in Fujian, China. *Kurdish Studies*, *12*(4), 1084-1094.