

الاعتقاد بالعدالة المدرسية وعلاقته بالمهارات الاجتماعية والنفسية والتحصيل لدى طلبة  
مرحلتى التعليم الأساسية والثانوية في محافظة طولكرم

## Belief in School Justice and its Relation with Social and Psychological Skills and Academic Achievement among Primary and Secondary Students in Government Schools Tulkarm Region

زياد بركات\*، وليلى أبو علي

Zeiad Barakat & Laila Abu Ali

جامعة القدس المفتوحة، فرع طولكرم، طولكرم، فلسطين

\*الباحث المراسل، بريد الكتروني: zeiadb@yahoo.com

تاريخ التسليم: (2015/2/24)، تاريخ القبول: (2015/10/11)

### ملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى مستوى الاعتقاد بالعدالة المدرسية وعلاقة ذلك بمستوى المهارات الاجتماعية والنفسية والتحصيل لدى طلبة مرحلتى التعليم الاساسي والثانوي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة طولكرم، لهذا الغرض استخدم مقياس الاعتقاد بالعدالة المدرسية وهو من تصميم الباحثان؛ والمكون من (24) فقرة موزعة بالتساوي إلى ثلاثة مجالات هي: عدالة الإدارة المدرسية، وعدالة الأنظمة والقوانين، وعدالة المعلمين. تكونت عينة الدراسة من (425) طالباً وطالبة، وقد أظهرت النتائج أن تقديرات الطلبة لمستوى الاعتقاد بالعدالة المدرسية متوسطة بصفة عامة، وذلك على المجموع الكلي للمقياس والمجالات الفرعية له، كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الاعتقاد بالعدالة المدرسية لدى طلبة مرحلتى التعليم الاساسي والثانوي تبعاً لمتغير الجنس. ومن جهة أخرى أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الاعتقاد بالعدالة المدرسية لدى طلبة مرحلتى التعليم الاساسي والثانوي تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية، وذلك على المجموع الكلي لمقياس العدالة المدرسية ومجالاته: عدالة الأنظمة والقوانين وعدالة المعلمين، بينما عدم وجود فروق دالة إحصائية على مجال عدالة الإدارة المدرسية. وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين مستوى الاعتقاد بالعدالة المدرسية لدى طلبة مرحلتى التعليم الاساسي والثانوي وبين مستوى المهارات الاجتماعية والنفسية والتحصيل الدراسي لديهم، وذلك على المجموع الكلي لمقياس العدالة المدرسية والمجالات الفرعية عليه.

**الكلمات المفتاحية:** العدالة المدرسية، المهارات الاجتماعية والنفسية، التحصيل.

## Abstract

This study aimed to identify the level of belief in school justice and its relation with the level of social and psychological skills and academic achievement among students of primary and secondary government schools in Tulkarm region. For this purpose the researchers used a scale of belief in school justice consists of (24) items distributed equally into three domains: School administration justice, laws and regulations justice, and teachers' justice. The study sample consisted of (425) male and female students. Results showed that students' estimates of the level of belief in school justice was medium in general, and on the total scale and sub-domains of the scale, results showed no statistically significant differences in the level of belief in school justice among students primary and secondary due to sex variable. On the other hand, results showed a statistically significant differences in the level of belief in school justice among students of primary and secondary education due to the level of education variable, and on the total scale of the school justice, and laws and regulations and teacher's justice domains. while results showed that there is no statistically significant differences on the domain of school of administration justice. There is a statistically significant positive correlation between the belief in school justice level among primary and secondary students and the level of social, psychological and academic achievement of them, on the total and sub-domains of the scale.

**Key world:** Belief in Justice School, Social and Psychological Skills, and Academic Achievement

## مقدمة

إن العدل من أهم المبادئ الإسلامية التي تحقق سعادة الفرد والجماعة وهو من المفاهيم الإدارية العظيمة التي ينبغي تفهمها، وإدراك معانيها وأهميتها في نجاح العمل الإداري، سواء كان ذلك تربوياً أو غير ذلك، والإنسان يحتاج إلى العدل في شتى جوانب حياته فهو يتعامل مع أفراد مختلفين لا تجمعهم بهم صلة أو قرابة، أو معرفة، فإذا كان شعار أفراد المجتمع العدل، فإنه سيعيش وهو مطمئن لأنه لن يظلم وسيأخذ حقوقه ومطالبه كاملة بدون عناء مهما كانت منزلته (Bandura, 2000). وتعد العدالة واحدة من أكثر الموضوعات قدسية وشيوعاً في السلوك الاجتماعي، ويمكن أن تتخذ وجوهاً متضاربة جداً حتى ضمن المجتمع الواحد، فأينما كان هناك

أناس يريدون شيئاً ومتى كانت هناك موارد يراد توزيعها؛ فإن العامل الجوهرى المحرك لعملية اتخاذ القرار سيكون أحد وجوه العدالة، وللعدالة سيادة على غيرها من المفاهيم المقاربة كالحرية والمساواة، ذلك أنها لا تقف عند حد معين، والعدالة بهذا المعنى هي الخير العام الذي يستطيع تنظيم العلاقة بين مفهومي الحرية والمساواة والموازنة بينهما (Nazmi, 2006).

فموضوع العدالة المدرسية موضوع حيوي يتسم بالأصالة والتجدد ويرتبط بكثير من المفاهيم الجديدة التي تواجهها أي مؤسسة ويؤثر بها، على أساس أن العدالة المدرسية هي أحد العوامل المؤثرة في العملية التعليمية التعلمية، من خلال استخدام الفهم القائم على الإصغاء لاستجابات العاملين وإدراك مشاعرهم، وتفهم مواقفهم واهتماماتهم وحاجاتهم ومنطلقاتهم، وخلق المناخ الإيجابي للعمل في المدرسة، ومشاركتهم في وضع الخطط، والاستعداد لتقبل شكاويهم واقتراحاتهم، والتشجيع على مهاراتهم وقدراتهم، وتحمل مسئولية أخطائهم في العمل، وهذا يعمل على خلق حالة من الشعور بالانتماء إلى هذه المؤسسة التربوية وتدفعهم للعمل باستخدام كامل طاقاتهم نحو تحقيق أهداف المؤسسة إلى جانب أهدافهم الشخصية؛ إذ أن إدراك العاملين لعدم توافر العدالة يؤدي بهم إلى ممارسات سلوكية سلبية، كنقص الولاء للمنظمة، والنية في تركها، وزيادة معدل دوران العمل، إضافة إلى سلوكيات الانتقام الموجهة نحو المؤسسة أو قادتها (Barakat, 2014). والعدالة التنظيمية ترتبط بشكل جوهري بقيم العاملين وعلاقاتهم الاجتماعية، هذا من جهة، ولكن من جهة أخرى فإن العدالة المدرسية وهي تؤثر بشكل مباشر على دوافع العاملين وجهودهم فإنها تؤثر على سلوك المتعلم وشخصيته، الأمر الذي أدى إلى اعتبارها إحدى أهم نظريات السلوك الإنساني في المنظمات لفترة طويلة (Arong, 2010)؛ (Nwaachukwu, 2005).

ويرى فيري (Ferree, 1997) أنه حتى تؤدي العدالة الاجتماعية ثمارها في المجتمع فلا بد من إبعاد الصالح العام "الممثل للعدالة الاجتماعية" عن أي مصالح شخصية، ولا بد من التعاون بدلاً من الصراع، وأن يكون الصالح الخاص للفرد هو مكان أو موقع هذا الفرد من الصالح العام، وأن كل شخص في المنظومة الاجتماعية مسؤول بشكل أو بآخر، كما لا يجب أن تحط المؤسسات الأعلى من قدر المؤسسات الأدنى في البناء الاجتماعي أو تعوق عملها، فضلاً عن حرية الارتباط التي تتضح من خلال التنظيم الهرمي لمؤسسات المجتمع؛ فإن قامت كل جماعة طبيعية بين الأفراد بالسعي نحو صالحها العام، وفي الوقت ذاته التزمت بواجباتها تجاه الصالح العام الأعم، حينئذ تسود العدالة الاجتماعية. هناك عدد من المقاييس المهمة الدالة على مدى تحقق العدالة الاجتماعية في المؤسسات المختلفة في المجتمع، من بينها المساواة في حق وإمكانية الحصول على المعرفة؛ أي ما يتعلق بمعدلات دخول المدارس والجامعات، ونسبهم بين الجماعات الاقتصادية – الاجتماعية المختلفة، وما يتعلق بجودة التعليم في المؤسسات والمناطق المختلفة؛ فالتعليم – بما في ذلك التدريب المهني وتعليم الكبار – وفي ظل الثورة المعلوماتية صارت إمكانية الحصول على التكنولوجيا المساعدة عاملاً في تقييم عدم المساواة المرتبطة بالتعليم (Serote, 2008؛ Mayer, 2007).

والقيادة التربوية تتعامل مع مجموعة كبيرة من المعلمين مختلفي الطباع والحاجات والرغبات، وكذلك مع أحجام كبيرة من الطلبة يمتازون بخصائص وسمات متباينة، فمنهم الأسوياء ومنهم كثيري المشاكل، كما أن منهم المجتهد والمثابر، ومنهم بطئ التعلم، ومنهم المتردد ومنهم المنبسط أو المنطوي وغير ذلك من الصفات المتناقضة، هذا التنوع الشديد في طبيعة الأفراد التي تتعامل معها القيادة التربوية، سواء في السن أو الرغبات أو الموقع الوظيفي يمثل صعوبة بالغة في تطبيق مفهوم العدل بين هذه الجماعات المختلفة، الأمر الذي يثقل كاهل رجال الإدارة التربوية المسؤولة عن قيادة هذه الجماعات أو الأفراد المنتمين داخله (Williams, 2002).

إن من واجبات كل مسؤول تحقيق مبدأ العدل مع العاملين حتى يمكن إشاعة الطمأنينة في النفوس وخلق روح الأسرة الواحدة المتماسكة، فتختفي ظواهر الحسد والبغض بينهم، ومتى تمكن مدير المدرسة من تحقيق ذلك فإن أعباء المدرسة سوف يمكن إنجازها بسهولة وبصورة جيدة طالما حرص على توزيعها بشكل عادل بين العاملين مراعيًا في ذلك قدراتهم وعدم اضطهادهم أو ظلمهم، فيوزع أنشطة العمل بين العاملين بالعدل مراعيًا فروقهم الفردية وقدراتهم العملية وظروفهم الصحية (Dalbert & Stoeber, 2006). المدير العادل يميز بين المعلم الكفو وغير ذلك، وبالتالي استمرار رفع مستوى المعلم الكفو طالما شعر باهتمام المدير، كما أن المعلم غير المجد يجد من يأخذ بيده حتى يرتفع مستواه؛ فمن العدل إعطاء كل ذي حق حقه، فالمعلم المجتهد المثابر والقادر على التميز فإنه من غير العدل مساواته بالمعلم المقصر غير المكثرت بالمدرسة وأنظمتها وواجباته الوظيفية، وهكذا بالنسبة للطلبة، فإنه من غير العدل إهمال تميز بعض الطلبة عن الآخرين المقصرين، فإنه من واجب القيادة التربوية العمل على مكافأة الطالب المتميز المجتهد والحاصل على التفوق، وكذلك متابعة الطالب المقصر والبحث على الأسباب التي جعلته ينتمي إلى مجموعة المقصرين حتى يمكن العمل على وضع برنامج علاجي لهم (Thorkildson, 2003؛ Mook & Legg, 2009). والمعلم الكفو فإنه يلزم الإدارة من باب العدل على مكافأته وتشجيعه للاستمرار في معدلات التميز التي هي هدف الإدارة التربوية، والعمل أيضاً على تقصي أسباب تقصير بعض المعلمين حتى يمكن علاج هذه القصور فليس من العدل التساوي في مكافأته، لهذا فإن العدل من المفاهيم التي يجب إدراكها إدراكاً جيداً حتى يمكن ممارستها بالشئ المطلوب حتى تتحقق السعادة لجميع العاملين في الإدارة المدرسية وبالتالي تحقق أهدافها بالشكل المطلوب (Inayet & Karaman, 2008).

كما يجب على مدير المدرسة الحرص على توزيع الجدول المدرسي بالعدل فيساوي بين المعلمين ذوي التخصص الواحد، وكذلك الحرص على توزيع الأعباء المدرسية الأخرى من أنشطة وعضوية مجالس وريادات على المعلمين بشكل عادل حتى لا يتسبب ذلك في وجود خلافات حادة بين المعلمين، وبالتالي يشعر المعلم بالضيق، والجور في هذا الشعور فشلاً للإدارة المدرسية في تحقيق أهدافها التي ترمي إلى تحقيقها (Barakat, 2015). والمساواة في الإدارة المدرسية تكون بإتاحة الفرصة المتساوية للعاملين للإنجاز ثم العدل في التقييم بمعنى أن المساواة في الحقوق العامة، وكذلك فإن المعلم مطلوب منه المساواة بين الطلبة داخل الفصل وخارجه

والتعامل معهم على أنهم سواسية، ويكون العدل في عملية التقييم المستمر لمستوياتهم العلمية (Evans et al, 2001).

ولتطبيق مبدأ العدل وتحقيقه في بيئة العمل المدرسي فإنه يقع على عاتق مدير المدرسة الحرص على أمور مهمة منها (Marshall, 1997؛ Sikes et al, 1999؛ Piquero et al, 2004):

1. توزيع مقررات وحصص الجدول المدرسي بين معلمي التخصص الواحد بالعدل.
2. تكليف جميع المعلمين بالأنشطة المدرسية حسب رغباتهم وميولهم وإمكانياتهم المتاحة.
3. عدم تكليف المعلم الواحد بأكثر مما تحمل طاقته على القيام به.
4. توزيع ريادة أعمال الفصول على المعلمين بالتساوي دون محاباة وإذا كان عدد المعلمين أكبر من عدد الفصول الدراسية، فإنه يتم تكليف المعلمين الزائدين على أعمال الريادة للقيام بأعمال أخرى مثل الإشراف المدرسي.
5. توزيع عضوية المجالس المدرسية على جميع المعلمين بالمدرسة بالتساوي مع الحرص أن يكون الاختيار وفق اهتمامات المعلمين وتخصصاتهم.
6. بحث أسباب القصور لدى المعلمين ووضع العلاج اللازم لهم ومحاسبة المقصرين.
7. بحث أسباب قصور الطلبة ومعالجته حتى ينالوا حقهم من الرعاية والاهتمام.

#### مشكلة الدراسة

المنتبع لسير العملية التربوية سواء كان من بين أولياء أمور الطلبة أو من المربين والباحثين يلاحظ أن هناك تدمير مستمر وشكوى دائمة من الطلبة في المستويات المختلفة من أن وضع المدرسة ليس على الشكل الأمثل، وأن هناك ممارسات غير مرضي عنها داخل هذا السرح العلمي المهم، وأن هنالك تدني ملحوظ في رغبة هؤلاء الطلبة للدراسة والانضباط داخل المدرسة، وتبريرهم لذلك هو بعدم عدالة المدرسة وعدم توفر عناصر الجذب والتشويق فيها. ومن هنا برزت فكرة هذه الدراسة في محاولة للتعرف إلى معتقدات الطلبة بالعدالة المدرسية في ضوء متغيرات الجنس والمرحلة التعليمية، ومدى انعكاس ذلك على المهارات الاجتماعية والنفسية والتحصيل الدراسي لدى هؤلاء الطلبة.

#### أهمية الدراسة

تنبثق أهمية هذه الدراسة من الجوانب الآتية:

1. من الناحية النظرية تنبع أهمية هذه الدراسة من كونها من الدراسات النادرة جداً التي تتناول موضوع العدالة المدرسية في البيئة العربية بشكل عام وفي البيئة الفلسطينية بشكل خاص، لذا يتوقع الباحثان أن يكون لهذه الدراسة صدىً مهماً في تغذية التراث الأدبي في هذا

- المجال، فيما ستمهد له من دراسات مستقبلية حول موضوع العدالة المدرسية في علاقتها وانعكساتها بمتغيرات نفسية وتربوية واجتماعية مختلفة.
2. أما من الناحية التطبيقية، فتنبع أهمية الدراسة من كونها ستساهم في تحسين البيئة المدرسية وتطويرها من أجل ضبط بعض الممارسات التربوية من قبل إدارات المدارس والمعلمين، أو حتى تطوير الأنظمة والقوانين التي تخضع لها العملية التربوية.
  3. لفت نظر المخططين للعملية التربوية والإدارة التربوية إلى بعض الملاحظات التي تساعد على تدعيم العملية التربوية، وتعزيز عمل المدرسة من أجل تحفيز الطلبة على المواظبة والانضباط المدرسي، كل ذلك قد يؤدي إلى تحسين مستوى التحصيل الدراسي وتطوير المهارات الاجتماعية والنفسية لدى الطلبة.
  4. وتنبثق أهمية هذه الدراسة أيضاً من توفيرها عدد من الأدوات لقياس العدالة المدرسية والمهارات الاجتماعية والنفسية، والتي يمكن للباحثين الآخرين استخدامها لأغراض دراسات مستقبلية.
  5. كما يمكن للمرشدين النفسيين والتربويين الاسترشاد بنتائج هذه الدراسة للتنبؤ باتجاهات الطلبة وإدراكاتهم نحو المدرسة وأدائها.

#### أهداف الدراسة

- تهدف هذه الدراسة التعرف إلى مستوى الاعتقاد بالعدالة المدرسية لدى طلبة مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة طولكرم وعلاقة ذلك في مستوى المهارات الاجتماعية والنفسية والتحصيل الدراسي لديهم. وهي بذلك تحاول تحقيق الأهداف الآتية:
1. معرفة مستوى الاعتقاد بالعدالة المدرسية لدى طلبة مرحلتي التعليم الأساسية والثانوية في المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم.
  2. التعرف إلى دلالة الفروق الإحصائية في مستوى الاعتقاد بالعدالة المدرسية لدى طلبة مرحلتي التعليم الأساسية والثانوية في المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم تبعاً لمتغيري الجنس، والمرحلة التعليمية.
  3. التحقق من طبيعة العلاقة الارتباطية بين مستوى الاعتقاد بالعدالة المدرسية والمهارات الاجتماعية والنفسية والتحصيل الدراسي لدى طلبة مرحلتي التعليم الأساسية والثانوية في المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم.

#### أسئلة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة السابقة تم فحص الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى الاعتقاد بعدالة المدرسة لدى طلبة مرحلتي التعليم الأساسية والثانوية في المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الاعتقاد بعدالة المدرسة لدى طلبة مرحلتي التعليم الأساسية والثانوية في المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم تبعاً لمتغير الجنس؟
3. هل توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الاعتقاد بعدالة المدرسة لدى طلبة مرحلتي التعليم الأساسية والثانوية في المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية؟
4. هل توجد علاقة ارتباطية بين مستوى الاعتقاد بعدالة المدرسة والمهارات الاجتماعية والنفسية والتحصيل الدراسي لدى طلبة مرحلتي التعليم الأساسية والثانوية في المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم؟

### مصطلحات الدراسة

**العدالة المدرسية (School Justice):** يشير مفهوم العدالة إلى النظر بموضوعية وبدون تحيز نحو المواقف المختلفة، وأن لعوامل مثل العمر والزمن والنمو الاجتماعي والأخلاقي والمعرفي تأثير واضح في قدرة الأفراد على إدراك مفهوم العدل والعدالة (Bazerman et al, 1995)، وفي إطار العملية التربوية فإن مفهوم العدالة المدرسية يشير إلى درجة ما توفره المدرسة كمؤسسة اجتماعية وتربوية من ظروف سوية وعادلة من النواحي المختلفة؛ بحيث يشعر الطلبة بأنها توفر لهم ظروف متشابهة ومتساوية من حيث الحقوق والواجبات وأساليب والمعاملة (Nicholas & Good, 1998). وتتبنى الدراسة الحالية تعريفاً إجرائياً لمفهوم العدالة المدرسية وهو الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الاعتقاد بالعدالة المدرسية المستخدم لهذا الغرض.

**المهارات الاجتماعية (Social Skills):** وهي تلك المهارات المتعلقة بقدرة الطالب على التفاعل والتواصل الاجتماعي داخل غرفة الصف وخارجها، وقدرته على تقبل الحياة الاجتماعية بعيداً عن الانطواء أو العزلة الفردية (Barakat & Awad, 2012). ويشير إلى قدرة الفرد على التفاعل الايجابي مع الموقف التعليمي داخل غرفة الصف وخارجها، وقدرته على التفاعل والتواصل مع الآخرين في هذا الموقف بفعالية ونشاط دون أن ينتابه التوتر والخوف والقلق والخجل، أو دون أن تكون لديه رغبة لتجنب مواقف التفاعل الاجتماعي (Duke & Pearson, 2002). وتقاس هذه المهارات في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على الأداة المعدة لهذا الغرض.

**المهارات النفسية (Psychological Skills):** والمقصود بالمهارات النفسية تلك الخبرات غير المبالغ فيها والتي يمارسها الطالب في غرفة الصف وخارجها بعيداً عن مشاعر العنف والخوف والخجل والشعور بالذنب (Shame and Guilt) والنقص والتوتر (Oczuks, 2003)، وتقاس هذه المهارات في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على الأداة المعدة لهذا الغرض.

**التحصيل الدراسي (Academic achievement):** هو التقدم الذي يحرزه الطلبة في تحقيق أهداف المادة التعليمية المدروسة (Gage, 2006)، والذي يقاس بالدراسة الحالية بمعدل الطالب العام في جميع المقررات الدراسية في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2015/2014).

#### حدود الدراسة

تظهر محددات الدراسة في الأمور الآتية:

1. محددات بشرية ومكانية: اقتصر على الطلبة الملتحقين في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي في المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم.
2. محددات زمنية: أجريت الدراسة في الفصل الأول للعام الدراسي (2015/2014).
3. محددات أداة القياس: استخدم مقياسين لجمع بيانات الدراسة؛ الأول لقياس العدالة المدرسية والثاني لقياس المهارات الاجتماعية والنفسية بعد التحقق من الخصائص السيكومترية لهما، وبذلك فإن نتائج هذه الدراسة تكون في حدود موضوعية ودقة المعطيات الناتجة عن تطبيق هذه المقاييس.
4. محددات عينة الدراسة: اختيرت عينة عشوائية طبقية تبعاً لمتغيري الجنس والمرحلة التعليمية.

#### الدراسات السابقة

هدفت دراسة باجودة (Bagoodeh, 2010) معرفة واقع تطبيق العدالة التنظيمية بمدارس التعليم العام الحكومي للبنات بمدينة مكة المكرمة، تكونت عينة الدراسة من (987) طالبة، وقد خلصت الدراسة لعدة نتائج أهمها أن درجة تطبيق مديرات المدارس للعدالة التنظيمية من وجهة نظر المعلمات كان بمستوى متوسط بشكل عام، وكذلك بالنسبة لمجالات العدالة الثلاث: التوزيعية والإجرائية والتقييمية، كما بينت النتائج أن العدالة التفاعلية هي الأساس والمحور الأقوى للعدالة التنظيمية، وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق جوهرية في مستوى العدالة التنظيمية تبعاً لمتغيرات: المرحلة التعليمية، والمسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي، والخبرة، لصالح المعلمات في المرحلة الثانوية وذوات المؤهلات العليا وذوات الخبرة الطويلة.

وهدفت دراسة بلاس وآخرون (Place et al, 2010) تقصي إدراك طلبة المدارس الحكومية الأمريكية لمفهوم العدالة الاجتماعية، تكونت عينة الدراسة من (960) طالباً وطالبة من كلا الجنسين، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى إدراك الطلبة لمفهوم العدالة الاجتماعية السائد في المدرسة مرتفع، كما أشارت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى إدراك العدالة الاجتماعية السائدة في المدرسة تبعاً لمتغيري الجنس والمرحلة التعليمية والتحصيل.

دراسة أبو غزالة وعلاونة (Abu-Ghazaleh & Alawneh, 2010) بهدف التعرف إلى مستوى العدالة المدرسية وعلاقتها بالفعالية الذاتية المدركة لدى عينة من تلاميذ المدارس الأساسية في محافظة إربد بالأردن في ضوء متغيري الجنس والمستوى الدراسي، تكونت عينة الدراسة من (591) طالباً وطالبة من مستوى الصف الرابع والسابع والتاسع، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى فوق المتوسط لكل من العدالة المدرسية والفعالية الذاتية، ووجود فرق ذي دالة إحصائية في مستوى العدالة المدرسية يعزى لمتغيري الجنس والصف الدراسي وللتفاعل بينهما، وذلك لصالح الطلبة الذكور والأكثر في مستوى السنة الدراسية، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين إدراك التلاميذ لممارسة العدالة المدرسية ومستوى الفعالية الذاتية المدركة لديهم.

وهدفت دراسة موك وليك (Mook & Legg, 2009) تقصي الفروق بين الجنسين في مستوى إدراكهم لمفهوم العدالة المدرسية من حيث استخدام العاملين في المدرسة لبرامج التعليم والتقييم وأسلوب المعاملة، تكونت عينة الدراسة من (732) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية، وأشارت نتائج الدراسة أن مستوى إدراك الطلبة للعدالة المدرسية بشكل عام كان متوسطاً، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلبة الذكور والطلبات في مستوى العدالة المدرسية وذلك على مجالات المقياس المستخدم المختلفة.

كما هدفت دراسة إنابيت وكارمان (Inayet & Karaman, 2008) تقصي رأي عينة من الطلبة في المرحلة الأساسية لمدى ممارستهم لمفهوم العدالة المدرسية، وتكونت عينة الدراسة من (211) طالباً وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى إدراك الطلبة لمفهوم العدالة المدرسية منخفضاً، كما أشارت النتائج وجود فروق في مستوى إدراك مفهوم العدالة المدرسية تبعاً لمتغير الجنس وذلك لصالح الطالبات. وعدم وجود فروق في هذا المستوى تبعاً لمتغيرات: الصف، والتحصيل، واكتساب المهارات الاجتماعية والنفسية.

وهدفت دراسة دالبيرت وستوبير (Dalbert & Stoeber, 2006) التعرف إلى مستوى معتقدات الطلبة في المرحلة الثانوية بعدالة الحياة المدرسية والأسرية والعالم المحيط، وشملت عينة الدراسة (1480) طالباً وطالبة من كلا الجنسين، وأشارت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين مستوى اعتقاد الطلبة بعدالة المدرسة والأسرة والعالم المحيط وبعض سمات الشخصية كالإكتئاب والاحباط والعدوانية والصراع، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين مستوى الاعتقاد بعدالة المدرسة والأسرة والعالم المحيط تبعاً لمتغيري الجنس والعمر.

أما دراسة المعاينة (Al-Maaitah, 2005) فقد هدفت التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن للعدالة التنظيمية وعلاقتها بسلوك المواطنين التنظيمية لمعلميهم، تكونت عينة الدراسة من (72) مدير ومديرة مدرسة، و(1115) معلم ومعلمة، وخلصت النتائج أن درجة ممارسة مدراء المدارس الثانوية للعدالة التنظيمية كانت متوسطة، كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في درجة ممارسة مدري المدارس للعدالة التنظيمية في

المدارس الثانوية تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح الماجستير فما فوق، وعدم وجود فروق في هذه الدرجة تبعاً لمتغيري الجنس والخبرة.

هدفت دراسة بيكيور وآخرون (Piquero *et al*, 2004) الكشف عن تأثير بعض عوامل الشخصية في مستوى إدراك العدالة المدرسية بخصوص استخدام العقوبات، وشملت عينة الدراسة (211) طالباً وطالبة في إحدى الجامعات الأمريكية، أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى إدراك العدالة تبعاً لمتغيري الجنس والصف، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة ذوي الضبط الذاتي والغضب المنخفضين قد أظهروا ميلاً أكبر نحو إدراك عدم عدالة العقوبات.

كما هدفت دراسة ثوركيلدسون (Thorkildsen, 2003) تقصي نظرة التلاميذ وإدراكهم لمفهوم العدالة المدرسية، وتكونت عينة الدراسة من (161) تلميذاً من الصف الأول وحتى الصف الثاني عشر، وأشارت نتائج الدراسة وجود علاقة بين عمر التلاميذ وإدراك العدالة المدرسية؛ إذ أن التلاميذ الصغار ينظرون إلى العدالة المدرسية باعتبارها المساواة في الحصول على المكافآت والمديح، أما التلاميذ الأكبر عمراً فينظرون إلى العدالة المدرسية على أنها شكل من أشكال تكافؤ الفرص والمعاملة، وعدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى إدراك مفهوم العدالة.

وهدفت دراسة إيفانز وآخرون (Evans *et al*, 2001) التحقق من تصورات الطلبة لمستوى عدالة المكافآت والعقوبات المدرسية، تكونت عينة الدراسة من (110) طالباً وطالبة من المرحلتين الأساسية والثانوية في إحدى المدارس بنيوزلندا، واستخدمت الدراسة قصص مختلفة تمثل مواقف لتوزيع المكافآت والعقوبات على الطلبة بشكل عادل وغير عادل، وبينت النتائج أن مستوى إدراك الطلبة لمفهوم العدالة كان ضعيفاً، وأشارت النتائج كذلك عدم وجود علاقة بين استجابات الطلبة على هذه القصص وبين المواقف الفعلية غير العادلة، وأن الطلبة قادرين على إدراك حصولهم وحصول زملائهم على المكافآت والعقوبات الاجتماعية بناءً على إدراكهم لمفهوم العدالة.

وهدفت دراسة نيكولز وجود (Nicholas & Good, 1998) التعرف إلى تصورات الطلبة للعدالة المدرسية في مواقف صعبة مختلفة في ضوء متغير الجنس، وتكونت عينة الدراسة من (358) طالباً وطالبة من المرحلة الأساسية العليا، و(373) طالباً وطالبة من المرحلة الثانوية في إحدى المدارس الأمريكية، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى تصوراتهم للعدالة المدرسية لصالح الإناث في كلا المرحلتين الأساسية والثانوية.

وهدفت دراسة مارشال (Marshall, 1997) تقصي الفروق بين الذكور والإناث في مستوى إدراك العدالة المدرسية لدى عينة من (422) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الحكومية الثانوية، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائياً بين الجنسين في مستوى إدراك العدالة المدرسية لصالح الذكور. ولمثل ذلك أظهرت نتائج دراسات كل من سيكس وآخرون

(Sikes *et al*, 1999)، وإدير (Eder, 1998)، والتي أظهرت أيضاً وجود فرق دال إحصائياً بين الجنسين في مستوى العدالة المدرسية، وأن الإناث يعتقدن أن المدارس عادلة أكثر اتجاه الذكور، وأنها تلبي حاجاتهم أكثر، وتمنحهم فرص للنجاح والتطور أكثر مما تلبي حاجاتهم.

### تعقيب على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن إبراز الجوانب الآتية:

1. ندرة الدراسات التي تناولت موضوع الدراسة الحالية وبخاصة الدراسات العربية.
2. أظهرت نتائج بعض الدراسات السابقة (Place *et al*, 2010) وجود مستوى مرتفع للعدالة المدرسية، بينما أبانت دراسات (Inayet & Karaman, 2009؛ Evans *et al*, 2001) تدني مستوى هذه العدالة، في حين أظهرت دراسات أخرى (Abu-Gazal & Al-Maaitah, 2010؛ Alawneh, 2010؛ Bagoodh, 2010؛ Mook & Legg, 2009) أن مستوى العدالة المدرسية كان متوسطاً.
3. كما بينت دراسات (Abu-Gazleh & Alawneh, 2010؛ Sikes *et al*, 1999؛ Eder, 1998؛ Marshall, 1997) وجود فروق في مستوى العدالة المدرسة لصالح الذكور، بينما توصلت نتائج دراسات (Inayet & Karaman, 2008؛ Nicholas & Good, 1998) وجود فروق في هذا المستوى لصالح الإناث، في حين أظهرت دراسات (Place *et al*, 2010؛ Mook & Legg, 2009؛ Dalbert & Stoeber, 2006؛ Al-Maaitah, 2005؛ Piquero *et al*, 2004؛ Thorkildsen, 2003) عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في مستوى الاعتقاد بالعدالة المدرسية.
4. أما بخصوص متغير المرحلة الدراسية فقد أظهرت دراسة (Abu-Gazleh & Alawneh, 2010) أن الطلبة الأكبر عمراً أكثر إدراكاً لمفهوم العدالة المدرسية، بينما بينت دراسات (Place *et al*, 2010؛ Inayet & Karaman, 2008؛ Piquero *et al*, 2004؛ Al-Maaitah, 2005؛ Thorkildsen, 2003) عدم وجود فروق جوهرية في مستوى إدراك مفهوم العدالة المدرسية لدى الطلبة تبعاً لهذا المتغير.
5. يلاحظ أن جميع الدراسات السابقة اهتمت بدراسة العدالة المدرسية في ضوء متغيرات مختلفة، بينما هدف الدراسة الحالية تعدى ذلك إلى دراسة العلاقة بين مستوى اعتقاد الطلبة للعدالة المدرسية ومستوى المهارات الاجتماعية والنفسية والتحصيل الدراسي، وهذا ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة.

## إجراءات الدراسة

## أولاً: منهج الدراسة

لتحقيق هدف الدراسة الحالية استخدم المنهج الوصفي الارتباطي التحليلي لمناسبته طبيعة الدراسة ومتغيراتها.

## ثانياً: مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة طولكرم، والبالغ عددهم (42508) طالباً وطالبة والموزعين تبعاً لمتغيري الجنس والمرحلة كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (1): توزيع مجتمع الدراسة تبعاً لمتغيري الجنس والمرحلة الدراسية.

المرحلة	الجنس	الذكور	الإناث	المجموع
الأساسية		17292	19881	37173
الثانوية		2543	2792	5335
<b>المجموع</b>		<b>19835</b>	<b>22673</b>	<b>42508</b>

## ثالثاً: عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (425) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية تبعاً لمتغيري الجنس والمرحلة التعليمية، وذلك كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (2): توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغيري الجنس والمرحلة التعليمية.

المرحلة	الجنس	الذكور	الإناث	المجموع
الأساسية		173	198	371
الثانوية		25	29	54
<b>المجموع</b>		<b>198</b>	<b>227</b>	<b>425</b>

## رابعاً: أدوات الدراسة

لغرض جمع البيانات اللازمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة استخدم المقياسين الآتيين:

### أ. مقياس الاعتقاد بعدالة المدرسة (Belief School Fairness Scale)

قام الباحثان ببناء أداة خاصة لقياس الاعتقاد بالعدالة المدرسية وذلك بالاستناد إلى بعض الأدوات التي استخدمت في الدراسات السابقة (Abu-Gazleh & Alawneh, 2010؛ Nichols & Good, 1998؛ Evans *et al*, 2001؛ Reyna & Weiner, 2001؛ Bazerman *et al*, 1995)، وتكون المقياس في صورته النهائية من (24) فقرة؛ موزعة بالتساوي إلى ثلاثة مجالات هي: عدالة الإدارة المدرسية، وعدالة الأنظمة والقوانين، وعدالة المعلمين، يجيب المفحوص عن هذه الفقرات تبعاً لمقياس ليكرت الخماسي (موافق جداً، و موافق، ومحاييد، وغير موافق، وغير موافق جداً)، حيث تتراوح الدرجة على هذه الفقرات بين خمس درجات في حال الموافقة جداً ودرجة في حال عدم الموافقة جداً. وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس ومجالاته الفرعية إلى ارتفاع مستوى الاعتقاد بعدالة المدرسة، بينما تشير الدرجة المنخفضة عليه إلى انخفاض مستوى الاعتقاد بعدالة المدرسة، ولتفسير استجابات الطلبة على هذا المقياس اعتمد المقياس النسبي الآتي:

أقل من (2.33)	مستوى منخفض
(3.66 – 2.33)	مستوى متوسط
أكثر من (3.66)	مستوى مرتفع

### ثبات المقياس وصدقه

تم التحقق من ثبات مقياس الاعتقاد بالعدالة المدرسية باستخدام طريقة الإعادة (Test - retest) وذلك بعد فاصل زمني بلغ ثلاث أسابيع، وقد بلغ معامل الثبات للمقياس ككل (0,78)، بينما بلغ ما قيمته (0,83) و(0,76) و(0,81) على مجالات المقياس الثلاث: عدالة الإدارة المدرسية، وعدالة الأنظمة والقوانين، وعدالة المعلمين على الترتيب. أما بخصوص صدق هذا المقياس فقد استخدم طريقة صدق المحتوى (Content Validity) وذلك بعرض فقرات الاختبار على مجموعة من المحكمين المختصين في التربية وعلم النفس وأساليب التدريس بلغ عددهم (9) محكمين يحملون درجة الدكتوراة ويعملون في الجامعات الفلسطينية، حيث تراوحت نسب موافقة هؤلاء المحكمين على الفقرات بهذه الطريقة بين (88% - 100%)، وقد اعتبر الباحثان هذه المعاملات للثبات والصدق كافية ومقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

### ب. مقياس المهارات الاجتماعية والنفسية للأطفال (Social and Psychological Skills Scale):

استخدم هذا المقياس وهو من تصميم الباحثان بهدف قياس المهارات الاجتماعية والنفسية للأطفال وهو يشتمل على (40) فقرة موزعة مناصفة إلى مجالين: المجال الأول وهو مخصص لقياس المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتعلقة بعملية التفاعل والتواصل الاجتماعي في غرفة الصف وخارجه. والمجال الثاني خصص لقياس المهارات النفسية للأطفال والمتعلقة باستجابة

الخوف والقلق والشعور بالنقص والخجل والإحباط أي تلك المهارات الخاصة بالحياة الانفعالية للطلبة. ولقد استند الباحثان في إعداد هذا المقياس إلى بعض المقاييس الواردة في الأدب السابق لهذه الدراسة (Lazarowitz, 1994؛ Tradeweell, 2003؛ Al-Semairi, 2003).

وقد تم تنظيم فقرات المقياس وفق طريقة ليكرت (Likart) ذات البدائل الخمسة: موافق بشدة / موافق / إلى حد ما / غير موافق / غير موافق بشدة، حيث تمنح استجابة الطالب على درجة تتراوح بين (5 - 1) على التوالي، وبذلك تكون لكل طالب درجتين على هذا المقياس: الأولى، وتتراوح ما بين (20 - 100) درجة لقياس المواقف الاجتماعية حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى قدرة الطالب على التكيف مع المواقف الاجتماعية المختلفة في المدرسة، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض قدرة الطالب على التكيف مع المواقف الاجتماعية. والثانية، لقياس المهارات النفسية وتتراوح الدرجة عليه ما بين (20 - 100) درجة؛ حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى مظاهر الخوف والخجل والتوتر النفسي والشعور بالذنب والنقص فيما يتعلق بالمواقف الدراسية، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى الصحة النفسية والانفعالية.

#### ثبات المقياس وصدقه

تم استخراج معامل الثبات لهذا المقياس باستخدام طريقة إعادة الإعادة (Test - retest) وذلك بعد فاصل زمني بلغ ثلاث أسابيع، وقد وصل معامل الثبات للمقياس ككل (0,88) بينما بلغ ما قيمته (0,85) و(0,86) على المجالين الاجتماعي والنفسي على الترتيب. وبخصوص صدق هذا المقياس فقد استخدم طريقة صدق المحتوى (Content Validity) وذلك بعرض فقرات الاختبار على مجموعة من المحكمين المختصين في التربية وعلم النفس وأساليب التدريس بلغ عددهم (9) محكمين يحملون درجة الدكتوراة ويعملون في الجامعات الفلسطينية، حيث تراوحت نسب موافقة هؤلاء المحكمين على الفقرات بهذه الطريقة بين (91% - 100%)، وقد اعتبر الباحثان هذه المعاملات للثبات والصدق كافية ومقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

#### خامساً: المعالجات الإحصائية

استخدم برنامج الرزم الإحصائية المحوسب في العلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الوصفية والتحليلية الآتية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
2. اختبار (ت) (T- test).
3. اختبار تحليل التباين الأحادي (One -Way ANOVA).
4. معامل الارتباط بيرسون (Person's Correlation Coefficient).

## نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى الاعتقاد بعدالة المدرسة لدى طلبة مرحلتى التعليم الأساسية والثانوية في المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم في فلسطين؟

للإجابة عن هذا السؤال، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مقياس العدالة المدرسية، فكانت كما هو مبين في الجدول (3).

**جدول (3):** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مقياس العدالة المدرسية ومجالاته المختلفة مرتببة ترتيباً تنازلياً والتقييم النسبي لهذه المتوسطات.

الترتيب	الرقم التسلسلي	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقييم النسبي
<b>المجال الأول: عدالة الإدارة المدرسية</b>						
1	10	أرى أن إدارة المدرسة تعامل جميع الطلبة بعدالة	4.12	0.77	82.4	مرتفع
2	2	ينفذ مدير المدرسة القوانين والأنظمة بشكل حازم ودون تحيز	4.08	0.79	81.6	مرتفع
3	17	تتيح إدارة المدرسة الفرص لجميع الطلبة للتعلم والتطور المعرفي	3.87	0.92	77.4	مرتفع
4	22	يحترم مدير المدرسة الطلبة ويتقبلهم كما هم	3.55	0.88	71.0	متوسط
5	6	يشجع مدير المدرسة الطلبة المجتهدين ويحفزهم على الإنجاز	3.43	1.09	68.6	متوسط
6	12	أعتقد أن إدارة المدرسة تستخدم وسائل عقابية مناسبة عند اللزوم دون تحيز	3.39	0.92	67.8	متوسط
7	5	أعتقد أن إدارة المدرسة تقف حاجزاً أمام تقدمي العلمي	2.39	1.21	47.8	متوسط
8	16	تتعامل إدارة المدرسة مع بعض الطلبة أفضل من تعاملها مع الطلبة الآخرين	2.28	1.03	45.6	منخفض

...تابع جدول رقم (3)

الترتيب	الرقم التسلسلي	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقييم النسبي
		المجموع الكلي لمجال عدالة الإدارة المدرسية	3.39	0.76	67.8	متوسط
المجال الثاني: عدالة الأنظمة والقوانين المدرسية						
9	13	القوانين والأنظمة في المدرسة واضحة ويستطيع الطلبة الالتزام بها	3.76	0.92	75.2	مرتفع
10	19	تعاقب المدرسة الطلبة بنفس القوانين والأنظمة على اختلاف توجهاتهم	3.72	0.87	74.4	مرتفع
11	24	يعامل الطالب المخالف في المدرسة تبعاً لطبيعة مخالفته ومستواها	3.64	0.69	72.8	متوسط
12	4	يحصل جميع الطلبة على الامتيازات التي تتيحها أنظمة المدرسة دون تحيز	3.28	0.88	65.6	متوسط
13	15	يتلقى الطالب المخالف عقوبة عادلة تتناسب ومستوى الإساءة التي قام بها	3.23	0.85	64.6	متوسط
14	21	تطبق المدرسة على الطلبة قوانين وأنظمة صارمة	2.44	1.09	48.8	متوسط
15	18	أشعر أن العقوبات التي تطبقها المدرسة على الطلبة ظالمة وليست تربوية	2.38	0.99	47.6	متوسط
16	23	ما تنفذه المدرسة من قوانين وأنظمة غير مناسب لطبيعة الحياة في مجتمعنا	2.09	1.02	41.8	منخفض

...تابع جدول رقم (3)

الترتيب	الرقم التسلسلي	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقييم النسبي
المجموع الكلي لمجال عدالة الأنظمة والقوانين المدرسية						
المجال الثالث: عدالة المعلمين في المدرسة						
17	1	يهتم المعلمون بي ويتقبلون وجهة نظري	4.31	0.76	86.2	مرتفع
18	9	أشعر أن المعلمين يهتمون بتعلمي اهتماماً صادقاً	4.27	0.79	85.4	مرتفع
19	14	يتابع المعلمون مستوى تعلمي ويشجعونني باستمرار	4.20	0.89	84.0	مرتفع
20	7	أعتقد أن المعلمين في المدرسة يعاملون جميع الطلبة دون تحيز	3.86	0.77	77.2	مرتفع
21	3	ينفذ المعلمون أنظمة المدرسة بحزم ودون تحيز	3.64	0.91	72.8	متوسط
22	11	يتيح المعلمون الفرص نفسها أم الطلبة في غرفة الصف	3.63	0.81	72.6	متوسط
23	20	يعزز المعلمون الطلبة بناء على قدراتهم وانجازاتهم	3.63	0.86	72.6	متوسط
24	8	أشعر أن المعلمين يتعاملون مع الطلبة بمزاجية ذاتية	2.52	1.08	50.4	متوسط
المجموع الكلي لمجال عدالة المعلمين في المدرسة						
المجموع الكلي على مقياس الاعتقاد بعدالة المدرسة						
			3.42	0.54	68.4	متوسط

يستدل من المعطيات المعروضة في الجدول السابق النتائج الآتية:

1. إن مستوى الاعتقاد بالعدالة المدرسية لدى طلبة مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي في المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم كان متوسطاً بصفة عامة، كما كان هذا المستوى متوسطاً أيضاً على المجالين: عدالة الإدارة المدرسية، وعدالة الأنظمة والقوانين المدرسية، بينما كان مرتفعاً على المجال عدالة المعلمين.
  2. كانت المعتقدات الخمسة الأكثر أهمية لإدراك العدالة المدرسية لدى الطلبة على الترتيب التنازلي الآتي: يهتم المعلمون بي ويتقبلون وجهة نظري (عدالة المعلم)، وأشعر أن المعلمين يهتمون بتعلمي اهتماماً صادقاً (عدالة المعلم)، ويتابع المعلمون مستوى تعلمي ويشجعونني باستمرار (عدالة المعلم)، أرى أن إدارة المدرسة تعامل جميع الطلبة بعدالة (عدالة الإدارة)، وينفذ مدير المدرسة القوانين والأنظمة بشكل حازم ودون تحيز (عدالة الإدارة).
  3. بينما كانت المعتقدات الخمس الأقل أهمية لإدراك العدالة المدرسية لدى الطلبة على الترتيب التصاعدي الآتي: ما تنفذه المدرسة من قوانين وأنظمة غير مناسب لطبيعة الحياة في مجتمعنا (عدالة الأنظمة)، وتتعامل إدارة المدرسة مع بعض الطلبة أفضل من تعاملها مع الطلبة الآخرين (عدالة الإدارة)، وأشعر أن العقوبات التي تطبقها المدرسة على الطلبة ظالمة وليست تربوية (عدالة الأنظمة)، وأعتقد أن إدارة المدرسة تقف حاجزاً أمام تقدمي العلمي (عدالة الإدارة)، وتطبق المدرسة على الطلبة قوانين وأنظمة صارمة (عدالة الأنظمة).
- ولدى مقارنة هذه النتائج مع نتائج الدراسات السابقة تبين أنها تتفق مع دراسات (Aagoodh, 2010؛ Abu-Gazleh & Alawneh, 2010؛ Mook & Legg, 2009؛ Al-Maaitah, 2005)، والتي أبانت نتائجها عن وجود مستوى متوسط لاعتقاد الطلبة بعدالة الحياة المدرسية بصفة عامة. بينما تعارضت مع دراسة (Place et al, 2010)، والتي أظهرت نتائجها وجود مستوى مرتفع للاعتقاد بالعدالة المدرسية لدى الطلبة، كما تعارضت مع دراسات (Evans et al, 2001؛ Inayet & Karaman, 2009)، والتي أظهرت من جهة أخرى تدني مستوى إدراك الطلبة لعدالة الحياة المدرسية.

**نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الاعتقاد بالعدالة المدرسية لدى طلبة مرحلتي التعليم الأساسية والثانوية في المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم في فلسطين تبعاً لمتغير الجنس؟**

للإجابة عن هذا السؤال، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مقياس العدالة المدرسية تبعاً لمتغير الجنس، فكانت كما هو مبين في الجدول (4).

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مقياس العدالة المدرسية تبعاً لمتغير الجنس.

مستوى الدلالة	قيمة (ت) المحسوبة	الإناث (227)		الذكور (198)		الجنس العدالة
		الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	
0,332	1,156	0,815	3,102	0,809	3,205	عدالة الإدارة
0,444	0,176	0,719	3,612	0,967	3,532	عدالة الأنظمة
0,673	0,231	0,978	3,432	0,793	3,205	عدالة المعلمين
<b>0,351</b>	<b>0,101</b>	<b>0,511</b>	<b>3,532</b>	<b>0,609</b>	<b>3,361</b>	<b>الكلية</b>

يوضح الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الاعتقاد بالعدالة المدرسية لدى طلبة مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي تبعاً لمتغير الجنس، سواء كان ذلك على المجالات الفرعية أو المستوى الكلي، بمعنى أن الطلبة ذكوراً وإناثاً قد أدركوا أهمية العدالة المدرسية بمستوى متشابه، وقد يعزى ذلك إلى تشابه الحياة الاجتماعية والاقتصادية والتربوية والسياسية التي يعيشها هؤلاء الطلبة؛ حيث يعيشون في منطقة جغرافية صغيرة نسبياً ولا توجد عوامل أو متغيرات متناقضة قد تؤثر سلباً على جنس دون الآخر. ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة تبين أنها تتفق مع دراسات (Mook & Legg, 2009؛ Dalbert & Stoeber, 2006؛ Al-Maaitah, 2005؛ Piquero et al, 2004؛ Thorkildsen, 2003)، والتي أبانت نتائجها عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في مستوى الاعتقاد بالعدالة المدرسية. بينما تعارضت مع دراسات (Abu-Gazleh & Alawneh, 2010؛ Sikes et al, 1999؛ Eder, 1998؛ Marshall, 1997)، التي أظهرت وجود فروق في هذا المستوى لصالح الذكور، كما تعارضت مع نتائج دراسات (Nicholas & Good, 1998؛ Inayet & Karaman, 2008) والتي أظهرت وجود فروق لصالح الإناث.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الاعتقاد بالعدالة المدرسية لدى طلبة مرحلتي التعليم الأساسية والثانوية في المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم في فلسطين تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مقياس العدالة المدرسية تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية، فكانت كما هو مبين في الجدول (5).

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مقياس العدالة المدرسية تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية.

مستوى الدلالة	قيمة (ت) المحسوبة	الثانوية (54)		الأساسية (371)		المرحلة العدالة
		الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	
0,098	1,670	0,603	3,467	0,672	3,474	عدالة الإدارة
*0,043	2,050	0,739	3,581	0,649	3,257	عدالة الأنظمة
*0,003	3,046	0,751	3,522	0,719	3,158	عدالة المعلمين
**0,000	4,013	0,615	3,586	0,564	3,291	الكلية

\*\* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ).

\* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.01$ ).

يوضح الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الاعتقاد بالعدالة المدرسية لدى طلبة مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية، وذلك على المجموع الكلي للعدالة المدرسية والمجالين: عدالة الأنظمة، وعدالة المعلمين لصالح طلبة المرحلة الثانوية، بمعنى أن الطلبة في المرحلة الثانوية كانوا أكثر إدراكاً للعدالة المدرسية بصفة عامة من الطلبة في المرحلة الأساسية، وقد تكون هذه النتيجة واقعية ومبررة؛ حيث أن الطالب كلما كبر يصبح أكثر إدراكاً لمتطلبات الحياة العادلة وأكثر إدراكاً لمظاهرها المختلفة، وكلما كان الطلبة أصغر سناً لا يشعرون بالفروق في ممارسة العدالة المدرسية، ويحكمون على مستوى العدالة من منظور عام ولا يهتمون بالتفاصيل، ويمكن أن يعزى السبب في ذلك إلى وجود علاقة وثيقة بين النمو الاجتماعي وإدراك العدالة، حيث ما زال النمو الاجتماعي لدى هؤلاء الطلبة الصغار في مستويات متدنية، مما يحد من دقة فهمهم للعدالة المدرسية، كما أبانت النتائج من جهة أخرى عن عدم وجود فروق في مستوى إدراك الطلبة للعدالة المدرسية على مجال عدالة الإدارة المدرسية.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى مستوى النمو المعرفي لدى الطلبة الأكبر سناً الذين يكونون قد وصلوا مرحلة العمليات المجردة حسب نظرية بياجيه، بينما يكون الطلبة الأصغر سناً ما زالوا في مرحلة العمليات المادية (الإدراك الحسي، والإدراك المشخص)، وبالتالي فإن هؤلاء الطلبة الأكبر سناً يكونون أفضل من أقرانهم الأصغر سناً لأنهم أصبحوا قادرين على التعامل مع المثيرات الرمزية (كاللغة) أكثر من الصغار، وهم بذلك أكثر قدرة على إدراك معنى العدالة بشكل عام، ومدى ممارستها عليهم في الحياة المدرسية (Reyna & Weiner, 2001). ولدى مقارنة هذه النتائج مع الدراسات السابقة تبين أنها قد اتفقت مع دراسات (Abu-Gazleh & Alawneh, 2010)، التي أظهرت أن الطلبة الأكبر عمراً أكثر إدراكاً لمفهوم العدالة المدرسية، كما تعارضت مع دراسات (Place et al, 2010؛ Piquero et al, 2004؛ Al-Maaitah, 2005؛ Inayet & Karaman, 2008).

(Thorkidsen, 2003)، والتي أظهرت عدم وجود فروق جوهرية في مستوى إدراك مفهوم العدالة المدرسية لدى الطلبة تبعاً لهذا المتغير.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:** هل توجد علاقة ارتباطية بين مستوى الاعتقاد بعدالة المدرسة والمهارات الاجتماعية والنفسية والتحصيل الدراسي لدى طلبة مرحلتي التعليم الأساسية والثانوية في المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم في فلسطين؟

للإجابة عن هذا السؤال، تمّ حساب معاملات الارتباط باستخدام معادلة "بيرسون" بين استجابات الطلبة على مقياس العدالة المدرسية وبين مستوى المهارات الاجتماعية والنفسية والتحصيل الدراسي لديهم، فكانت كما هو مبين في الجدول (6).

**جدول (6):** معاملات الارتباط بيرسون بين مستوى استجابات الطلبة على مقياس العدالة المدرسية وبين مستوى المهارات الاجتماعية والنفسية والتحصيل الدراسي.

المتغير	المهارات الاجتماعية	المهارات النفسية	التحصيل الدراسي
عدالة الإدارة	*0.43	*0.28	*0.32
عدالة الأنظمة	*0.32	*0.31	*0.29
عدالة المعلمين	*0.29	*0.33	*0.57
الكلية	*0.32	*0.28	*0.34

\*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ).

يوضح الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين مستوى الاعتقاد بالعدالة المدرسية (المجموع الكلي والمجالات الفرعية) لدى طلبة مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي وبين مستوى المهارات الاجتماعية والنفسية والتحصيل الدراسي لديهم. ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة تبين أنها اتفقت بشكل كلي أو جزئي مع دراسات (Dalbert & Inayet & Karaman, 2008؛ Abu-Gazleh & Alawneh, 2010) والتي أظهرت نتائجها إجمالاً وجود علاقة بين توفر حياة مدرسية عادلة وبين فعالية الطلبة وانجازهم في القدرات الشخصية والاجتماعية والضبط الذاتي. ويمكن تفسير هذه النتيجة استناداً إلى نظرية التوقع في الدافعية (Expectancy)، فعندما يكون إدراك الطلبة للعدالة المدرسية مرتفعاً، فإن اتجاهاتهم نحو المدرسة بشكل عام سوف تكون إيجابية، وسوف يدركون أن جهودهم تكون معززة، وبالتالي فإن توقعاتهم سوف تكون توقعات مرتفعة؛ حيث كلما ارتفعت هذه التوقعات، فإن الدافعية تتحسن وتزيد، مما يؤدي بالضرورة إلى رفع مستوى الفاعلية الذاتية المدركة التي تتأثر بمستوى الدافعية، إذن يبدو أن هناك سلسلة من التأثيرات المتلاحقة بدءاً من إدراك العدالة التي ترتبط بالاتجاهات الإيجابية نحو المدرسة، والتي بدورها تؤثر في ما يتوقعه الطلبة من المدرسة ومن

أنفسهم، مما يحسن أو يؤثر في الدافعية لديهم، التي تشكل عنصراً مهماً في الفاعلية الذاتية المدركة لمهاراتهم المختلفة، وهذا يعني أهمية توفر حياة مدرسية عادلة كما يدركها الطلبة في اكتسابهم المهارات الاجتماعية والنفسية وتحصيلهم الدراسي، وأن قدرتهم على الانجاز والأداء في هذه المهارات مقرون بما تحققه المدرسة من مستوى مناسب لمظاهر العدل والمساواة بين الطلبة وتفهم حاجاتهم دون تحيز (Zimbardo & Maslach, 2007). وهذا مرتبط بثقة الطالب بأنه سيحصل على العائد (Instrumentality) الذي يتوقعه وتقييمه لهذا العائد (Valence) بناء على أدائه فعلاً أي الثقة في التزام المدرسة بالتقييم والمكافأة بناء على أداء كل طالب فيها، وإن لم تكن لدى الطالب ثقة في الإدارة فإنه سيُشك أن الإدارة ستفي بوعدا وهذا سيقبل من حماسه لتحقيق الهدف (Kondo, 2009).

#### التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يقترح الباحثان التوصيات الآتية:

1. إن مستوى الاعتقاد بالعدالة المدرسية لدى طلبة مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي في المدارس الحكومية كان متوسطاً بصفة عامة، وهذا يستدعي من ذوي الشأن سواء كانوا معلمين أو مدراء مدارس أو مشرفين ومرشدين عمل اللازم لرفع مستوى العدالة المدرسية.
2. إجراء المزيد من الدراسات الميدانية على عينات متفاوتة لدى الطلبة في المجتمع الفلسطيني لتعميق مفهوم الاعتقاد بالعدالة المدرسية لدى الطلبة في علاقته بمتغيرات تربوية ونفسية مختلفة.

#### References (Arabic & English)

- Abu-Ghazaleh, S & Alawneh, Sh. (2010). School of justice and effective relationship with self-perceived sample of elementary school students in Irbid Governorate At: evolutionary study. *Damascus University Journal*, 26 (4), 285-317.
- Al-Maaitah, A. (2005). *The degree of public secondary school principals in Jordan organizational justice and organizational citizenship behavior of their relationship to their teachers*. Unpublished Ph.D thesis., Amman University for Graduate Studies, Amman, Jordan.
- Al-Semairi, L. (2003). The effect of using cooperative learning strategy on developing the social skills of students in the college of education, King Saud University in Riyadh. *The Educational Journal*, 17(68), 13-54.

- Arong, T. (2010). A Qualitative study of academicians' views on performance evaluation, motivation and organizational justice. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 133-180.
- Bagoodh, N. (2010). *The reality of the application of organizational justice schools, government public education for girls in Mecca*. Unpublished MA thesis, Umm Al- Qura University, Makkah, Saudi Arabia.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Human Science*, 9, 75-78.
- Barakat, Z. (2014). *Belief in justice of the world for university students in the light of some of the variables*. Unpublished research.
- Barakat, Z. (2015). The degree of organizational justice for the public school principals in Palestine from the viewpoint of teachers schools. Accepted for publication research, *Journal Psychological and Educational Studies*, Sultan Qaboos University.
- Barakat, Z & Awad, A. (2012). The effect of using the exchangeable and cooperative teaching methods on the sixth grade students' achievement in english and its reflection on their social and psychological skills. *Journal of Educational Psychological Sciences*, 13(4), 11-40.
- Bazerman, M; White, S & Loewenstein, G. (1995). Perceptions of fairness in interpersonal and individual choice situations. *Current Directions in Psychological Science*, 4(2), 39-44.
- Dalbert, C; & Stoeber, J. (2006). The Personal Belief in a Just World and Domain-Specific Beliefs about justice at school and in the family: A longitudinal study with adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 30 (3), 200-207.
- Duke, N. & Pearson, D. (2002). *Effective practices for developing reading comprehension*. In Farstrup, A. & Samuels, S. (Ed.) *What research has to say about reading instruction* (pp. 205-242). New York: Delaware International Reading Association.

- Eder, D, (1998). *Sexual aggression within the school culture*. In B. Bank and B. Hall (Eds.) *Gender equity, and schooling: Policy and practice* New York: Garland.
- Evans, I; Gayler, K. & Smith, K. (2001). Children's perceptions of unfair reward and punishment. *Journal of Genetic Psychology*, 16(2), 34-52.
- Ferree, W. (1997). *Introduction to Social Justice*. Center Arlington: for Economic and Social Justice.
- Gage, N. (2006). *Educational Psychology*. 4<sup>th</sup> ed., Chicago: Randc Nally, College Publishing Co.
- Inayet, A; Karaman, Y. (2008). Principals' opinions of organizational justice in elementary schools in Turkey. *Journal of Educational Administration*, 46(4), 497-513.
- Kondo, Y. (2009). *Human Motivation*. 7<sup>th</sup> ed, New Yourk: Prentice Hall.
- Lazarowitz, R. (1994). Affective measures on high school students who learned science in a cooperative mode. *Australian Science Teachers Journal*, 40 (2), 67 – 71.
- Mayer, S (2007). *Social Justice*. Effective Communities, LLC.
- Marshal, C. (1997). *Undomesticated gender policy*. New York: Garland.
- Mook, C & Legg, M. (2009). *Project: Strategies for Sex Fairness*. Re-Entering the Work force New Options.
- Nazmi, F. (2006). The concept of justice in social thought. *Journal of civilized dialogue*, (1671), 10-15. Available on the site <http://www.ahewar.org/search/Dsearch.asp?nr=1671>.
- Nwaachukwu, S. (2005). *Relationship between level of job satisfaction expressed by North Carolina vocational agriculture*

*teachers and their perceptions toward the agriculture education teaching profession.* Carolina: North Carolina University Press.

- Nichols, S & Good, T. (1998). Students' Perceptions of Fairness in School Settings: A Gender Analysis. *Teachers College Record*. 100 (2), 369-401.
- Oczuks, L. (2003). *Reciprocal teaching at work: Strategies for improving reading comprehension.* New York: International Reading Association.
- Piquero, A; Gomez, S & Langton, L. (2004). Discerning unfairness where others may not: Low self-control and unfair sanction perceptions. *Criminology*, 42(3), 699-734.
- Place, W; Teresa, J; Piveral, J & Edmonds, C. (2010). Principal's perspectives of social justice in public school. *International Journal of Educational Management*, 24(6), 576-577.
- Serote, E. (2008). Social justice and urbana and regional planning, university of the Philippines School of urban and regional planning, centennial Public Lecture Series, U.P. Diliman.
- Sikes, G, & et al. (1999). Effects of teacher sex and student sex on classroom interaction. *Journal of Educational Psychology*, 65, 74-87.
- Reyna, C & Weiner, B. (2001). Justice and utility in the classroom: An attribution analysis of the goals of teachers' punishment and intervention strategies. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 309-319.
- Thorkildsen, T. (2003). Pluralism in children's reasoning about social justice. *Child Development*, 60, 965-972.
- Tradewell, G. (2003). An exploratory case study of the social interactions among baccalaureate nursing students in a cooperative group-learning environment. *ERIC*. AAC 3074123.
- Williams, J. (2002). *Reading comprehension strategies and teacher preparation.* In Farstrup, A. & Samuels, S. (Ed.) What research has

to say about reading instruction (pp. 243-260). New York: Delaware International Reading Association.

- Zimbardo, E. & Maslach, C. (2007). Influencing attitudes and changing behaviour. Menlo Park: Awp Company.