العدالة المدرسيَّة وعلاقتها بالفاعلية الذاتية المدركة لدى عيِّنة من تلاميذ المدارس الأساسيَّة في محافظة إربد: دراسة تطوريَّة

الدكتور
معاوية محمود أبو غزال

الدكتور
شفيق فلاح علاونه

كلية التربية
جامعة اليرموك
الأردن

الملخص

هدفت الدراسة إلى تقصي مستوى العدالة المدرسية من وجهة نظر تلاميذ المدارس الأساسية، وفيما إذا كان هذا المستوى يختلف باختلاف جنس التلميذ ومستواه الدراسي. كما سعت الدراسة إلى التعرف على مستوى الفاعلية الذاتية لدى هؤلاء التلاميذ، والكشف عما إذا كانت هنالك علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى العدالة المدرسية ومستوى الفاعلية الذاتية.

تألفت عيِّنة الدراسة من (591) تلميذاً وتلميذة من مستوى الصف الرابع والسابع والتاسع في محافظة إربد، ولتحقيق أغراض الدراسة استخدم مقياس العدالة الذي طوَّره

نيكولز وجود (Nichols & Good, 1998)، ومقياس للفاعلية الذاتية تمَّ تطويره استناداً إلى عدد من المقاييس السابقة حول الموضوع، بعد أن تمَّ التحقق من صدقهما وثباتهما.

أشارت نتائج الدراسة إلى: وجود مستوى فوق المتوسط لكل من العدالة المدرسية والفاعلية الذاتية؛ ووجود فرق ذي دلالة إحصائية في مستوى العدالة المدرسية يعزى لمتغيري الجنس والصف الدراسي وللتفاعل بينهما، كما أشارت النتائج إلى وجود فرق في مستوى الفاعلية الذاتية المدركة، يعزى لمتغير الجنس والصف الدراسي والتفاعل بينهما، ووجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين إدراك التلاميذ لممارسة للعدالة المدرسية ومستوى الفاعلية الذاتية المدركة عند هؤلاء التلاميذ.

مقدمة:

مفهوم العدالة (Fairness) مفهوم معقد، ويختلف من شخص لآخر، ومن موقف إلى آخر، فما يراه شخص ما عادلاً، قد ينظر إليه شخص آخر على أنَّه غير عادل، وما هو عادل في موقف قد يكون غير عادل في موقف آخر.يضاف إلى ذلك أنَّ مفهوم العدالة لا يتأثر فقط بعمر الأفراد، وإنَّماَ أيضا بعوامل أخرى كالنمو المعرفي والنمو الأخلاقي والقدرة على فهم وجهات نظر الآخرين، والنظر بموضوعية وبدون تحيز إلى المواقف المختلفة.كما أنَّ الطبقة الاقتصادية الاجتماعية التي ينتمي إليها الفرد تؤثِّر في فهمه للعدالة. كما أنَّ عامل الزمن ساهم في تغيّر هذا المفهوم، فما كان عادلاً ومقبولاً عام 1925 مثلاً قد لا يكون كذلك عام 2005، والعكس صحيح (Nicholas and Good, 1998, p.p 369-402).

وفي إطار العملية التربوية، فإنَّ مفهوم العدالة يعدُّ من المفاهيم المهمة سواء بالنسبة للمعلمين أم للتلاميذ، فالمعلم الذي يشعر أنَّه يعامل بعدالة في مدرسته سوف يشعر بالانتماء للمدرسة والإخلاص لها وبذل كل جهد ممكن لتطويرها، وينعكس ذلك على التلميذ بالضرورة، لأنَّ المعلم سوف يعمل على تطوير بيئة تشعر التلميذ بالعدالة في كلِّ جزئياتها. واهتمام التربية بمفهوم العدالة المدرسية لدى التلاميذ له ما يبرره؛ إذ أنَّ إدراك العدالة المدرسية من شأنه أن يؤثِّر في عدد كبير من المتغيرات ذات العلاقة بالتلميذ: كدافعيته للتعلم، وتفضيلات التلميذ المعرفية والأكاديمية ومستويات أداء التلميذ وغيرها. ولا شكَّ أنَّ البحث في مفهوم العدالة المدرسية يواجه كثيراً من العقبات والصعاب، منها على سبيل المثال كيفية التعامل مع هذا المفهوم: هل هي على الصعيد الخاص أم على الصعيد العام؟ أي هل سيتم تناول العدالة "العامة" في كلِّ المواقف المدرسية أم العدالة الخاصة بكل موقف؟ لا شكَّ أنَّ الحديث عن العدالة "الخاصة" متعب وطويل جداً، ولذلك لا بدَّ من التعامل مع المفهوم بشكل عام تماماً؛ أي العدالة

المدرسية مهما كان الموقف الذي تظهر فيه. كذلك فإنه يمكن النظر إلى العدالة بالمفهوم المطلق أو النسبي، وهي أمور تدفع الباحث إلى التعامل مع العدالة المدرسية كمفهوم عام دون النظر إلى المواقف المختلفة التي تظهر فيها أو الاهتمام بمدى نسبية المفهوم أو عدمها.

وهناك علاقة قوية بالطبع، بين النمو الاجتماعي من جهة وبين إدراك الأطفال لمفهوم العدالة ومعرفتهم متى تكون معاملة الآخرين لهم معاملة عادلة أو غير عادلة (Bazerman,White and Loewensten,1995,p.p 39-44). والعدالة (Fairness) مفهوم مرتبط بمفهوم العدل (Justice)، ولكنه يحمل عنصراً ذاتياً هو درجة حصول العدل عند الشخص ذاته. إنها أحكام ذاتية للأطفال حول ما يحصلون عليه من تعامل عادل وغير متحيِّز. وربما كانت أكثر الخبرات غير العادلة التي يواجهها الأطفال هي تعرضهم إلى العقوبة غير العادلة؛ أي أن يعاقبوا على شئ لم يفعلوه أو على خطأ لم يكن خطأهم منذ البداية. إن دافعية الأطفال للحصول على مكافأة اجتماعية أو تجنب الحصول على عقوبة تعدان مظهرين مهمين من مظاهر التنشئة الاجتماعية.

وقد أشارت الدراسات القديمة والحديثة على حد سواء إلى وجود فروق بين الذكور والإناث فيما يتعلق بإدراكهم لمفهوم العدالة المدرسية؛ إذ إنَّ نسبة كبيرة من الإناث يعتقدن أنَّ الخبرات المدرسية غير عادلة، مقارنة بالذكور (Good, Sikes, & Broplty, 1973,p.p 74-84; Marshall, 1997,p.p 63-92; Eder, 1997,p.p 93-112). فالإناث ما زلن يعتقدن أنَّ المدارس تلبي حاجات الذكور أكثر مما تلبي حاجاتهن، وتمنح الذكور فرصاً للنجاح والمشاركة أكثر مما تمنحهن.

كذلك بحثت بعض الدراسات في العلاقة بين عمر التلميذ ومدى إدراكه لمفهوم العدالة الصفية والمدرسية، ومن أبرز هذه الدراسات دراسة توكلدسون (Thorkildsen, 1989,p.P 965-972) التي درست مفهوم العدالة لدى 161 تلميذاً في المدرسة من الصف الأول وحتى الثاني عشر، وأشارت نتائجها إلى وجود علاقة

واضحة بين العمر وإدراك العدالة ؛ إذ تبين أنَّ الأطفال الصغار ينظرون إلى العدالة باعتبارها مساواة في المكافآت بغض النظر عن تساوي الأداء. أما الأطفال الأكبر سناً فينظرون إلى العدالة على أنَّها شكل من أشكال تكافؤ الفرص، ولا تعني بالضرورة الحصول على مكافآت متساوية إذا كان الأداء متبايناً.

الفاعلية الذاتية:

تعدُّ الفاعلية الذاتية Self-efficacy من أبرز المفاهيم التي قدمها "باندورا" محاولاً من خلالها تأكيد دور العوامل الاجتماعية والمعرفية في التعلم وما يحدث بينها من تفاعل، وعرَّفها بأنَّها معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم الأفعال المطلوبة لإدارة المواقف المستقبلية (Bandura,1995, p.p15-27) وتنفيذها. إنها ثقة الفرد بقدرته على تنظيم وتنفيذ مهاراته المعرفية والسلوكية والاجتماعية الضرورية للأداء الناجح في مهمة ما، أو معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم وتنفيذ المخططات العملية المطلوبة لإنجاز الهدف المراد (Bandura, 1997, p.p5-8).

ويرى "باندورا" أنَّ هذه المعتقدات الشخصية حول الفاعلية الذاتية تعدُّ المفتاح الرئيس للقوى المحركة لسلوك الفرد لأنَّ السلوك الإنساني يعتمد بشكل أساسي على ما يعتقده الفرد عن فعاليته وتوقعاته عن مهاراته السلوكية المطلوبة للتفاعل الناجح والكفؤ مع أحداث الحياة (Bandura, 1997, p.P22-37).

والفاعلية الذاتية تعمل كمعينات ذاتية أو كمعوقات ذاتية في مواجهة المشكلات. فالفرد الذي لديه إحساس قوي بفعاليته الذاتية يركِّز جلَّ اهتمامه عند مواجهته المشكلة على تحليلها بغية الوصول إلى حلول مناسبة لها.أما إذا تولَّد لديه الشك بفعاليته الذاتية فسوف يتجه تفكيره نحو الداخل بعيداً عن مواجهة المشكلة، فيركِّز على جوانب الضعف وعدم الكفاءة وتوقع الفشل. كما يؤكد باندورا (Bandura, 2000,p.p 75-78)

أنَّ أهمية الفاعلية الذاتية تنبع من تأثيرها في مظاهر متعددة من سلوك الفرد وتتضمن بالتحديد:

اختيار النشاطات Choice of activities: حيث يختار الفرد النشاطات التي يعتقد بأنَّه سوف ينجح فيها، ويتجنب تلك التي يعتقد أنَّه سوف يفشل في حلِّها.

التعلم والإنجاز Learning and achievement: فالأفراد ذوو الإحساس المرتفع بالفاعلية الذاتية يميلون إلى التعلم والإنجاز أكثر من نظرائهم ذوي الإحساس المنخفض.

الجهد المبذول والإصرار Effort and persistance: يميل الأفراد ذوو الإحساس المرتفع بالفاعلية الذاتية إلى بذل جهود أكبر عند محاولتهم إنجاز مهمات معيِّنة، وهم أكثر إصراراً عند مواجهة ما يعيق تقدمهم ونجاحهم. أما الأفراد ذوو الإحساس المنخفض بالفاعلية الذاتية فيبذلون جهداً أقل في أداء المهام، ويتوقفون بسرعة عن الاستمرار في العمل عند مواجهة عقبات تقف أمام تحقيق المهمة.

ويؤكد "باندورا" على التأثير المتبادل بين مفهوم الذات والفاعلية الذاتية لدى الفرد؛ فالفاعلية الذاتية تحسِّن من مفهوم الذات والمفهوم الإيجابي للذات يساهم في رفع مستوى الفاعلية الذاتية (Mayor & Sutton,1996, p.p 1-13). ويرى "باندورا" أنَّ الفاعلية الذاتية تتطور لدى الفرد من خلال أربعة مصادر للمعلومات وهي:

- اجتياز خبرات متقنة Enactive mastery experiences: فإذا تكرر نجاح الفرد في أعمال معيِّنة ازداد شعوره بالفاعلية الذاتية، وعند تكرار الفشل يقلُّ هذا الشعور.
- الإقناع اللفظي Verbal persualtion: يتمُّ عادة إقناع الفرد من بعض الأشخاص الموثوق بقدرتهم على أداء مهمة ما، شريطة أن لا تكون هذه المهمة من المهمات

التي يستحيل إنجازها، وإذا كانت كذلك لن ينجح الإقناع اللفظي مهما كان قوياً ومكثفاً.

- الخبرات الإبدالية experiences Vicarious: حيث يزداد شعور الفرد بفعاليته الذاتية عندما يلاحظ أنَّ من يماثلونه في القدرة قادرون على القيام بمهمة ما.
- الحالات الانفعالية الفسيولوجية Physiological affective states: إنَّ الحالات الانفعالية أثناء الأداء قد تختلف من شخص إلى آخر؛ ومع ذلك يمكن القول إنَّ الانفعال الشديد يؤثِّر سلباً على الفاعلية الذاتية، بينما تعمل الاستشارة الانفعالية المتوسطة على تحسين مستوى الأداء، وبالتالي رفع الفاعلية الذاتية (Elliot et al, 2000,p.P 222-224).

مشكلة الدراسة:

لاحظ الباحثان من خلال تفاعلهما مع أطفالهما و غيرهم من تلاميذ المدارس أنَّ هنالك تدنياً في رغبة هؤلاء التلاميذ للدراسة والتحصيل، مبررين ذلك بعدم عدالة المدرسين والمديرين في مدارسهم. وعند العودة إلى الأدب التربوي المتعلق بهذه المسألة تبين أنَّ هناك اهتماماً واضحاً من الباحثين في العدالة المدرسية وتأثيرها في تحصيل التلاميذ وبعض جوانب شخصياتهم. فبرزت فكرة هذا البحث محاولة الربط بين تصورات التلاميذ للعدالة المدرسية ومستوى الفاعلية الذاتية لديهم.وقد حاولت الدراسة الحالية تقصي مستوى العدالة المدرسية في مدارس المرحلة الأساسية من وجهة نظر التلاميذ، وفيما إذا كان مستوى هذه العدالة يختلف باختلاف جنس التلميذ ومستواه الدراسي. كما سعت إلى بيان مستوى الفاعلية الذاتية لدى تلاميذ المرحلة الأساسية، وتحديد العلاقة بين العدالة المدرسية ومستوى الفاعلية الذاتية. وبالتحديد أجابت الدراسة عن الأسئلة التالية:

1. ما مدى ممارسة المدارس الأساسية في الأردن للعدالة المدرسية من وجهة نظر طلبتها؟
2. هل تختلف هذه الممارسة باختلاف جنس التلميذ ومستواه الدراسي؟
3. ما مستوى الفاعلية الذاتية المدركة لدى تلاميذ المرحلة الأساسية؟
4. هل تختلف الفاعلية الذاتية المدركة باختلاف جنس التلميذ ومستواه الدراسي؟
5. هل هناك علاقة دالة إحصائياً بين مستوى العدالة الممارسة وبين مستوى الفاعلية الذاتية المدركة لدى تلاميذ المرحلة الأساسية؟

أهميَّة الدراسة:

تنبع أهميَّة الدراسة الحالية من كونها من الدراسات النادرة التي تناولت موضوع العدالة المدرسية في البيئة العربية. لذا فإنَّها على درجة بالغة في الأهمية لكونها ستمهد الطريق أمام إجراء عدد من الدراسات المستقبلية حول موضوع العدالة المدرسية، وذلك بعد أن اتضحت أهمية هذا الموضوع في العملية التربوية؛ إذ كشفت الدراسات عن الدور الرئيس للعدالة المدرسية في اتجاهات التلاميذ نحو مدارسهم وبالفاعلية الذاتية المرتبطة ارتباطا وثيقا بأدائهم الأكاديمي، ونموهم الاجتماعي، والضبط الذاتي. علاوة على ذلك يمكن لهذه الدراسة أن تساهم في تحسين العملية التربوية، وعلى وجه الخصوص الممارسات التربوية من قبل المعلمين لأن العدالة المدرسية والفاعلية الذاتية من العوامل المؤثِّرة في العملية التعلمية التعليمية.

وتنبثق أهمية الدراسة كذلك من أدواتها، حيث تم تطوير مقياسين أحدهما للعدالة المدرسية، والآخر للفاعلية الذاتية. ويمكن للباحثين استخدام هاتين الأداتين لتحقيق أهداف تربويه أخرى تقع خارج نطاق أهداف الدراسة الحالية. كما ويمكن للمرشدين النفسيين والمعلمين استخدامها للتنبؤ بأداء التلميذ ومشكلاته المدرسية كالغش في

الامتحانات، والغياب عن المدرسة، واتجاهاته نحو المدرسة ومعلميه، ومقرراته الدراسية، وتكيفه النفسي بشكل عام.

التعريفات الإجرائية:

- العدالة المدرسية:الدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس"نيكولوز وجود" (NichoLos &Good,1998, 369- 402), والذي قام الباحثان بتكييفه للبيئة الأردنية.
- الفاعلية الذاتية: معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم وتنفيذ المخططات العملية المطلوبة لإنجاز الهدف المراد والمقاسة بالدرجات التي يحصل عليها التلميذ على مقياس الفاعلية الذاتية الذي طوره الباحثان.

حدود الدراسة:

1) اقتصرت الدراسة على تلاميذ المدارس الأساسية في محافظة إربد.

2) تتحدد النتائج بالأدوات المستخدمة في الدراسة.

الدراسات السابقة:

أولاً:الدراسات التي تناولت العدالة المدرسية

أجرى "نيكولز" "وجود" (Nicholas & Good, 1998,p.P 369-402) بحثـاً بعنـوان "تصورات الطلبة للعدالة المدرسية في مواقف صفية" هدفت إلى الكشف عن الفـروق بين الجنسين في إدراكهم للعدالة المدرسية، وشملت الدراسة 358-تلميذاً وتلميذة مـن المرحلة الأساسية العليا، و373 من المرحلة الثانوية في مدينة جنوبي غرب الولايـات المتحدة الأمريكية. أظهرت النتائج على وجه العموم وجود فروق واضحة بين الذكور والإناث فيما يتعلق بإدراك العدالة المدرسية، فقد ذكرت الإناث أنهن يـشعرن بعدالـة

المدرسة الثانوية في الخبرات الشخصية أكثر من الذكور. وبالمقابل فقد أشارت الإناث في المدرسة الأساسية العليا إلى إدراك العدالة المدرسية أكثر من الذكور في الفروق العرقية والاجتماعية. وأثبتت النتائج أنَّ إدراك التلاميذ للعدالة المدرسية مفهوم ضروري يؤثر في اتجاهاتهم وأدائهم المدرسي والأكاديمي. وبناءً على ذلك يمكن التوقع أنَّ إدراكات التلاميذ للعدالة يمكن أن ترتبط بشكل أو بآخر بمفاهيم شخصية أخرى، كالفاعلية الذاتية المدركة عند التلاميذ على سبيل المثال.

أمَّا ايفانز وزملاؤه (Evans, Gayler, & Smith,2001, p.p 1-17) فقد أجروا دراسة معنونة بـ " تصورات الأطفال للمكافآت و العقوبات غير العادلة" هدفت إلى التحقق من مظهرٍ عامٍ منتشرٍ في خبرة الأطفال اليومية؛ وهو المكافآت والعقوبات غير العادلة، شارك فيها 110 أطفال تراوحت أعمارهم بين التاسعة والحادية عشرة، وكان 60 منهم إناثاً، و50 من الذكور في نيوزلندا. واستخدم الباحثون قصصاً تمثل أربع سيناريوهات مشابهة لمواقف حياتية يعيشها التلاميذ في المدرسة، مثلت القصة الأولى حصول التلميذ على مكافأة لا يستحقها هو وإنَّما يستحقها طفل آخر. ومثلت القصة الثانية أيضا موقفا يحصل فيه الطفل الخطأ على مكافأة كان المفروض أن يحصل عليها أخوه بدلاً منه. أما القصتان الثالثة والرابعة فمثلتا موقفين يحصل في كل منهما طفل على عقاب لا يستحقه هو، بل كان من المفروض أن يقع على طفل آخر غيره. وقد طلب من الأطفال المشاركين في الدراسة الحكم على مدى عدالة كل موقف من المواقف الأربعة، وعلى قوّة المشاعر التي أحس بها كل فرد من الأفراد الذين حصلوا على المكافأة أو على العقاب.

وكان الباحثون قد افترضوا أنَّ الأطفال ذوي المشاكل السلوكية الصفية سوف يقررون أنَّ عدم الحصول على المكافأة المستحقة أسوأ من الحصول على العقوبة التي لا يستحقها الفرد، ولكن هذه الفرضية لم تثبت صحتها. ولم تظهر أية علاقة بين استجابات التلاميذ وبين المواقف الحياتية الفعلية غير العادلة التي طلب منهم تذكرها.

وأثبتت هذه الدراسة بوضوح أنَّ الأطفال في هذا السن (9- 11سنه) قادرون على مراقبة حصول زملائهم على المكافآت والعقوبات الاجتماعية بناءً على إدراكهم لمفهوم العدالة.

أما "بيكيرو وجومز سميث و لاجتونج"

(Piquero,Gomez-Smith,and Lagtong ,2004, p.p699-734) فقد أجروا دراسة معنونة بـ "إدراك عدم العدالة عندما يدركه الآخرون: ضبط الذات المنخفض وإدراك عدم عدالة العقوبات" هدفت إلى الكشف عن أثر بعض العوامل الشخصية في إدراك مدى عدالة العقوبات، وبالتحديد فيما إذا كانت إدراكات الفرد للعقوبة والضبط الذاتي المنخفض يؤثران في الغضب الذي يشعر به الفرد عندما توقع عليه العقوبة دون غيره من الناس، وفيما إذا كان الضبط الذاتي يشكل العلاقة بين إدراك الفرد لعدالة العقوبة وبين مستوى الغضب عنده. تألفت عيِّنة الدراسة من (211) طالب جامعي، منهم (117) من الذكور و(86) من الإناث في جامعة جنوبي شرقي الولايات المتحدة الأمريكية. أشارت نتائج الدراسة إلى أنَّ الأفراد ذوي الضبط الذاتي المتدني كانوا أكثر ميلاً إلى إدراك عدم عدالة العقوبات، وأنَّ العقوبات غير العادلة والضبط الذاتي المتدني يؤديان إلى الشعور بالغضب إذا وقعت العقوبة على الفرد دون غيره، وأنَّ الضبط الذاتي يشكل آثار إدراكات الفرد لعدم عدالة العقوبة على الغضب المدرك.

ثانياً: الدراسات التي تناولت موضوع الفاعلية الذاتية

أجرى أندرمان (Anderman, 1992, p.p 374-377) دراسة معنونة بـ "الدافعية واستخدام الاستراتيجية المعرفية في القراءة والكتابة" هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مجموعة من المتغيرات من ضمنها الفاعلية الذاتية المتعلقة بالنشاطات اللغوية (القراءة والكتابة) لدى تلاميذ المدارس المتوسطة. تألفت عيِّنة الدراسة من (678) تلميذاً وتلميذة من مستوى الصف السادس والسابع في الولايات المتحدة الأمريكية. أشارت

نتائج الدراسة إلى أنَّ الفاعلية الذاتية هي أقوى المتنبآت بالنجاح؛ كما كشفت عن وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الفاعلية الذاتية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإنـــاث، وفروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الصف ولصالح تلاميذ الصف السابع.

بينما أجرى رانكن وبروننغ وتمي (Rankin, Braning & Timme, 1994,p.p 213-233) دراسة معنونة بـــ "تطور معتقدات التهجئة وعلاقته بالأداء الهجائي"، هدفت إلى التحقق من العلاقة بين القدرة على التهجئة وبين معتقدات التلاميذ حول القراءة. لدى عيِّنة من تلاميـــذ الصف الرابع والسابع والعاشر. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ثبات فـــي مـــستوى الفاعلية الذاتية ضمن المستويات الدراسية الثلاثة، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الفاعلية الذاتية تعزى لمتغير الصف.

أما فيما يتعلق بأثر متغيري الجنس والصف في الفاعلية الذاتية، فقـــد أجـــرى جـــون وهارولود ودينس (John, Harold & Dennis, 1999,p.p 281-297) دراسة معنونـــة بـــ "التنظيم الذاتي والتوجه نحو الهدف والفاعلية الذاتيـــة والقلـــق والتحـــصيل فـــي الرياضيات لدى الطلبة الموهوبين في المدارس الثانوية" هدفت إلى فحص أثر عدد من المتغيرات على التحصيل في الرياضيات، كان من بينها الفاعلية الذاتية لدى عيِّنة مـــن (144) تلميذاً وتلميذة من ست مدارس ثانوية في جنوب كاليفورنيا. توصَّلت الدراســـة إلى وجود ارتباط موجب بين الفاعلية الذاتية ومستوى التحصيل في الرياضيات وارتبط الجنس بعلامة دالة إحصائياً مع الفاعلية الذاتية ولصالح الذكور.

أمَّا تننباوم وليبر (Tenenbaum & Leaper, 2003,p.p 14-34) فقد هدفت دراســـتهما المعنونة بـــ "محادثات الطفل مع والديه حول العلوم" إلى التحقق من دور العائلة فـــي تعليم النمط الجنسي (Gender Typing) في إنجاز المواد العلمية. تألفت عيِّنة الدراسة من 52 تلميذاً وتلميذة في الولايات المتحدة الأمريكية تـــم اختيـــارهم مـــن مـــستويين

عمريين: هما (11) و (13) سنة. أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الفاعلية الذاتية تعزى لمتغير الجنس أو الصف.

أجرى لينارس ورفاقه (Linares et al, 2005,p.p 405-417) دراسة معنونة بـ "تنمية الكفاية الانفعالية الاجتماعية المعرفية لتعزيز التعلم الأكاديمي" هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي معد لتنمية المهارات الانفعالية والاجتماعية والمعرفية لدى عيِّنة من (119) تلميذاً من الصف الرابع تم اختبارهم مرّة أخرى في الصف الخامس. شمل البرنامج تدريباً على الفاعلية الذاتية، وحل المشكلات والكفاية الانفعالية الاجتماعية، والبيئة الصفية الإيجابية. أشارت نتائج الدراسة إلى أنَّ المجموعة التي تعرضت للبرنامج أظهرت تحسناً ملحوظاً في الفاعلية الذاتية،وحل المشكلات والكفايات الانفعالية الاجتماعية.

وأجرى هنتر وغامبل (Hunter & Gambell, 2005 p.p 329-355) دراسة معنونة بـ "الفروق الجندرية في مجموعات الاستماع والمحادثة: قضايا في المناحي البنائية الاجتماعية للتعلم والتعليم. هدف إلى الكشف عن الفروق الجندرية في مهارات الاستماع والفاعلية الذاتية. توصلت الدراسة إلى أنَّ التقييمات الكندية التي أجريت عام 1998 لمهارات الاتصال اللغوية ومهارات الاستماع والمهارات الشفهية والتي تناولت (55) مجموعة أكدت وجود فروق جندرية دالة إحصائياً في مهارات الاستماع والفاعلية الذاتية لصالح الإناث.

أمَّا في الأردن فقد أجرت شيخه (1993، ص 1-3) دراسة معنونة بـ "الفروق في الكفايات المدركة بين التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية والعاديين والمتفوقين أكاديمياً"، هدفت إلى التعرف على مستويات الفاعلية الذاتية المدركة للتلاميذ ذوي المشكلات التقليدية والعاديين والمتفوقين أكاديميا. تألفت عيِّنة الدراسة من (450) تلميذاً وتلميذة من الصفوف الرابع والخامس والسادس الأساسي تراوحت أعمارهم بين 9 -12 سنة.

أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الفاعلية الذاتية تعزى لمتغير الصف أو الجنس.

وأجرى الشبول (2004، ص 109- 128) دراسة معنونة بـ "استراتيجية التدبر وأثرها على الكفاية الذاتية المدركة ومركز الضبط لدى عيِّنة من ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض في المرحلة الأساسية العليا". كان من بين أهدافها التعرف إلى أثر مستوى التحصيل في الكفاءة الذاتية المدركة .تكونت عيِّنة الدراسة من (102) تلميذاً من تلاميذ صفوف المرحلة الأساسية العليا (الثامن ، التاسع ، العاشر). وكشفت الدراسة عن وجود فروق داله إحصائياً في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة بين التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع والتلاميذ ذوي التحصيل المنخفض، لصالح التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع.

وفي دراسة ملحم (2004، ص 1- 3) المعنونة بـ "أثر استراتيجية المهمة المستندة إلى تعديل مصادر العزو في الكفاءة الذاتية والأداء لدى الطلبة ذوي التحصيل المرتفع والمتدني في الرياضيات". والتي هدفت إلى استقصاء أثر إستراتيجية المهمة المستندة إلى تعديل مصادر العزو في الكفاءة الذاتية والأداء لدى التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع والمتدني في الرياضيات. تكونت العيِّنة من (76) تلميذاً وتلميذة من الصف السادس الأساسي من مدرستين من منطقة إربد الأولى. وأشارت النتائج إلى وجود فروق داله إحصائياً في مستوى الكفاءة الذاتية واختبار الأداء في الرياضيات تعزى لمستوى التحصيل ولصالح التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع.

أفراد الدراسة:

تم اختيار أفراد عيِّنة الدراسة من مجتمع تلاميذ المدارس الأساسية في محافظة إربد من مستوى الصف الرابع والسابع والتاسع بالطريقة الطبقية العشوائية وبلغ حجم العيِّنة (591) تلميذاً وتلميذة موزعين وفقاً لمتغيرات الدراسة كما هو مبين في الجدول (1)

الجدول (1)

توزيع أفراد عيِّنة الدراسة تبعاً لمتغيري الجنس والصف

		الصف			المجموع
		الرابع	السابع	التاسع	
الجنس	ذكر	113	91	110	314
	أنثى	80	104	93	277
المجموع		193	195	203	591

أدوات الدراسة:

لأغراض جمع البيانات، استخدمت في الدراسة الأداتان التاليتان:

1. مقياس العدالة المدرسية:

تمَّ الاعتماد في بناء هذه الأداة على أداة العدالة المدرسية التي طورها "تيكولز" و"جود" (Nichols & Good, 1998, p.p 369-402). وتكونت الأداة في صورتها النهائية من (18) فقرة، تمَّت ترجمته إلى اللغة العربية والتأكد من سلامة الترجمة. ثم عرضت الأداة على خمسة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص، وعدلت صياغة بعض الفقرات بناء على آرائهم. وبقيت فقرات الأداة كما هي من حيث العدد. كما التأكد من ثبات الأداة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا فبلغ معامل الثبات الاتساق الداخلي (0.76) وبذلك تكون الأداة قد حققت قدراً معقولاً من الصدق والثبات يسمح باستخدامه في هذه الدراسة.

2. مقياس الفاعلية الذاتية المدركة:

اعتمد في تطوير هذه الأداة على عدد من المقاييس السابقة حول الموضوع، من أهمها مقياس "هارتر" للكفاءة الذاتية المدركة (Harter, 1996) الذي طوَّره الصرايرة (1992)، ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة الذي طوَّره الشبول (2005)، ومقياس

الكفاءة الذاتية المدركة لرومانو (Romano, 1996, p.P 57-60) الذي طوَّره الجبور (2002). وقد تمَّ استخلاص عدد من الفقرات المناسبة لتلاميذ المرحلة الأساسية من هذه المقاييس، وعرضت على خمسة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص الذين أبدوا بعض الملاحظات حولها، وعدلت بعض الفقرات بناءً على ملاحظاتهم، وبقيت فقرات الأداة كما هي من حيث العدد، كما تم التأكد من ثبات الأداة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، إذ بلغ معامل ثبات كرونباخ ألفا (0.81)، وبذلك تكون الأداة قد حققت قدراً مقبولاً من الصدق والثبات يسمح استخدامه في هذه الدراسة.

منهجية الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي في البحث للإجابة عن أسئلة الدراسة.

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مدى ممارسة مدارس المرحلة الأساسية للعدالة المدرسية من وجهة نظر طلبتها؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مقياس العدالة المدرسية، فكانت كما في الجدول(2).

الجدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس العدالة المدرسية مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
.1	.2	أشعر أنَّ المعلمين يهتمون بتعلمي اهتماماً صادقا.	3.40	.87
.2	.9	يهتم المعلم بما أتعلمه في غرفة الصف.	3.29	.97
.3	.18	يوجد في المدرسة قوانين واضحة لكل من يريد الالتزام بها.	3.26	1.01

الرتبة	رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
.4	.16	ينفذ مدير المدرسة القوانين بشكل حازم ودون تحيز.	3.16	1.11
.5	.8	ينتبه المعلم إلى الوظائف الصعبة التي أنجزها.	3.07	1.04
.6	.14	تعاقب المدرسة طلبتها العقوبة ذاتها مهما كانت جنسياتهم.	3.03	1.07
.7	.1	أشعر أنَّ المعلمين في المدرسة يعاملونني بعدالة.	2.98	1.03
.7	.10	يتلقى كل تلميذ في هذه المدرسة عقاباً عادلاً إذا قام بإساءة.	2.98	1.07
.9	.11	تعاقب المدرسة تلاميذها بناء على جرمهم وليس على أصولهم أو جنسهم.	2.97	1.13
.10	.15	يحصل التلاميذ في هذه المدرسة على الفرص ذاتها لتحصيل معدل مرتفع.	2.94	1.11
.11	.13	توقع المدرسة على التلاميذ العقوبات ذاتها مهما كان آباؤهم أغنياء.	2.84	1.18
.12	.17	ينفذ المعلمون القوانين المدرسية بحزم ودون تحيز.	2.77	1.15
.13	.3	أرى أنَّ المدرسة تعامل جميع طلبتها بعدالة.	2.74	1.08
.14	.6	يعطي المعلم الفرص نفسها لكل تلميذ في غرفة الصف.	2.66	1.12
.15	.7	يكافئ المعلمون طلبتهم بناء على القدرة وليس على السلوك.	2.66	1.10
.16	.5	يتعامل المعلمون مع كل التلاميذ بالطريقة ذاتها مهما تفاوتت قدرات التلاميذ.	2.43	1.10
.17	.4	أعتقد أنَّ المدرسة تعاقب التلاميذ جميعاً عقاباً واحدا بغض النظر عمّن هو التلميذ.	2.33	1.19
.18	.12	تتعامل المدرسة مع بعض التلاميذ أفضل من تعاملها مع تلاميذ آخرين.	2.25	1.20
.46		العدالة ككل	2.85	

يلاحظ من الجدول (2) أنَّ المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس العدالة المدرسية تراوحت بين (3.40-2.25)، وبانحراف معياري يتراوح بين (0.87-1.20). فقد حصلت فقرة "أشعر بأنَّ المعلمين يهتمون بتعليمي اهتماماً صادقاً" على أعلى متوسط حسابي، وقد بلغ (3.40) بانحراف معياري (0.87). أما فقرة "تتعامل المدرسة مع بعض مجموعات التلاميذ أفضل من المجموعات الأخرى" فقد

حصلت على أدنى متوسط حسابي حيث بلغ (2.25) بانحراف معياري (1.20). أما المقياس ككل فقد حصل على متوسط حسابي مقداره (2.85)، وبانحراف معياري (0.46)، وهو متوسط يمثل مستوى متوسطاً من العدالة المدرسية كما يدركها تلاميذ المرحلة الأساسية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل تختلف ممارسة العدالة المدرسية باختلاف جنس التلميذ أو مستواه الدراسي؟

للإجابة عن السؤال الثاني، تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عيِّنة الدراسة على مقياس العدالة المدرسية حسب متغيري الجنس والصف فكانت في الجدول (3).

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعدالة المدرسية حسب متغيري الجنس والمستوى الدراسي

	ذكر		أنثى		المجموع	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الرابع	3.03	.37	2.93	.37	2.99	.38
السابع	2.96	.41	2.70	.42	2.82	.43
التاسع	2.74	.58	2.75	.47	2.74	.53
المجموع	2.91	.48	2.78	.43	2.85	.46

يلاحظ من الجدول (3) وجود فروق ظاهرية في متوسطات استجابات أفراد عيِّنة الدراسة على مقياس العدالة المدرسية حسب متغيري جنس التلميذ ومستواه الدراسي. ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم استخدام تحليل التباين الثنائي (2 way ANOVA)، والجدول (4) يبيّن ذلك.

جدول (4)

نتائج تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس والصف والتفاعل بينهما على مقياس العدالة المدرسية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	2.087	1	2.087	10.462	.001
الصف	5.598	2	2.799	14.032	.000
الجنس × الصف	1.842	2	.921	4.617	.010
الخطأ	116.678	585	.199		
المجموع	126.810	590			

يتبيَّن من الجدول (4) وجود فرق ذي دلالة إحصائية في مقياس العدالة المدرسية يعزى لمتغير الجنس، ومن الجدول (3) يتبيَّن أنَّ الفرق كان لصالح الذكور بمتوسط حسابي (2.91)، في حين كان المتوسط الحسابي للإناث (2.78).

كما يتبين من الجدول (4) وجود فرق ذي دلالة إحصائية لاستجابات الأفراد على مقياس العدالة المدرسية يعزى لمتغير المستوى الدراسي (الصف). ولتحديد مواقع الفروق تم استخدام اختبار توكي (Tukey Hsd) للمقارنات البعدية كما هو مبين في الجدول (5).

جدول (5)

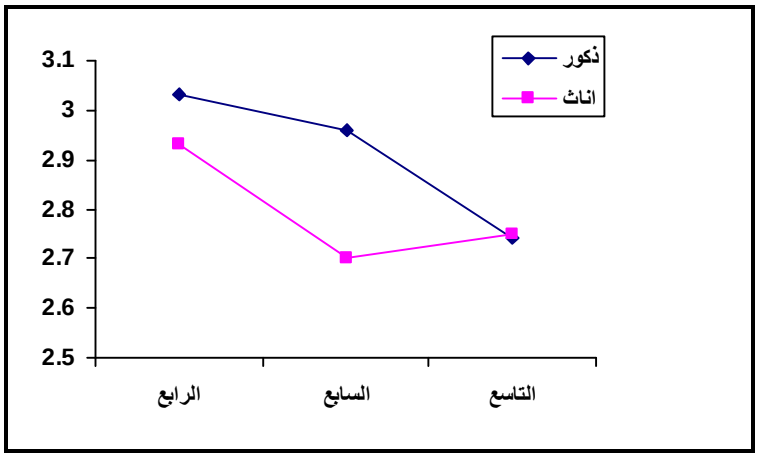
المقارنات البعدية لمتوسطات العدالة المدرسية باستخدام اختبار توكي

العدالة المدرسية	المتوسطات	الرابع	السابع	التاسع
الرابع	2.99			
السابع	2.82	*.17		
التاسع	2.74	*.25	.08	

يلاحظ من الجدول وجود فرق دال إحصائياً بين أداء تلاميذ الصف السابع والرابع على مقياس العدالة المدرسية لصالح تلاميذ الصف الرابع. كذلك وجدت فروق دالة

إحصائياً بين أداء تلاميذ الصف التاسع والرابع لصالح تلاميذ الصف الرابع، في حين لم يظهر فرق ذو دلالة إحصائية بين أداء تلاميذ الصف التاسع والسابع.

كما يلاحظ من الجدول (4) وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى للتفاعل بين الجنس والمستوى الدراسي، حيث بلغت قيمة (ف=4.617)، ويوضح الشكل (1) أثر التفاعل.



الشكل رقم (1)

أثر تفاعل الجنس والمستوى الدراسي في مقياس العدالة المدرسية

يلاحظ من الشكل أنَّ متوسط أداء الذكور على مقياس العدالة المدرسية كان أعلى في الصف الرابع والسابع، ولكنه بدأ بالتراجع في الصف السابع واستمر الأداء بالتراجع في الصف التاسع عند الذكور بينما تحسن عند الإناث، أي أنَّ أداء الذكور والإناث كان متشابهاً في الصف التاسع.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما مستوى الفاعلية الذاتية لدى تلاميذ المرحلة الأساسية

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مقياس الفاعلية الذاتية والجدول (6) يبين ذلك.

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس الفاعلية الذاتية مرتبة ترتيبا تنازليا حسب المتوسطات الحسابية.

الرتبة	رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	.13	أستمتع بالعمل مع الآخرين وأتعاون معهم.	3.41	.86
2	.14	الناس من حولي يحترمونني.	3.31	.93
2	.19	أعتقد أنني إنسان طيب ولطيف.	3.31	.94
4	.2	أصدقائي معجبون بي.	3.25	.90
4	.20	علاقاتي مع أقاربي حميمة.	3.25	.99
6	.29	إذا لم أستطع النجاح في عمل، فإنني أبذل مزيدا من الجهد.	3.24	.98
7	.25	لدي ثقة عالية بنفسي وبقدراتي.	3.21	.98
8	.16	أجيد التعامل مع الناس الآخرين.	3.19	.95
9	.1	أستطيع السيطرة على مشاعري.	3.17	.99
10	.28	أمامي فرصة جيدة لتحقيق أهدافي.	3.16	1.00
11	.32	إذا لم أنجح في عمل لأول مرة فإنني أحاول عمله ثانية.	3.15	1.02
11	.40	أشعر أنَّ لدي شعبية كبيرة بين زملائي.	3.15	1.02
13	.15	أعتقد أنني شخص هادئ.	3.14	.99
14	.30	لدي مستوى معقول من الإرادة وقوة العزيمة.	3.12	.96
15	.18	أسامح الآخرين عندما يسيئون لي.	3.11	1.02
16	.4	أشعر أنني موضع ثقة من أتعامل معهم.	3.10	1.02
17	.12	ألجأ إلى الكذب والتحايل إذا لم يفعل الآخرون ما أريد.	3.09	1.17
17	.26	أحب المواقف التي فيها قدر كبير من التحدي.	3.09	1.05
19	.37	يعتبرني أصدقائي شخصا مهما بالنسبة لهم.	3.08	.97
20	.17	يثق أصدقائي بقراراتي وآرائي.	3.07	.95
20	.39	أشارك أصدقائي والأطفال الآخرين في نشاطاتهم وألعابهم.	3.07	1.03
22	.38	أصدقائي يحبونني ولا يغضبون مني.	3.05	.95
23	.35	أتحمل المتاعب مهما كانت كبيرة إذا كانت تساعدني في إتمام المطلوب مني.	3.04	.96

الرتبة	رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
24	.24	إذا وضعت فكري في عمل ما، فلا شيء يوقفني عن إتمامه.	3.02	1.04
24	.36	أنهي واجباتي المدرسية بسهولة وسرعة.	3.02	1.02
26	.9	أشعر أنَّ الناس يسخرون مني عندما أتعامل معهم.	2.91	1.15
27	.3	اعتقد أنني قادر على عمل أي شيء.	2.89	.98
28	.21	أعتمد على نفسي في اتخاذ القرارات المهمة.	2.84	1.07
29	.22	عندما أغيب لا أحد يشعر بغيابي.	2.77	1.13
30	.10	أستطيع التغلب على مشاعر القلق.	2.76	1.05
31	.34	أستطيع تجنب المواقف السيئة بسهولة.	2.75	1.03
32	.6	أستطيع أن أقنع أي شخص بوجهة نظري.	2.72	1.01
33	.5	من الصعب أن أتحدث مع الآخرين.	2.71	1.16
33	.8	من الصعب أن أبني صداقات مع الآخرين.	2.71	1.18
33	.11	يحدثني أصدقائي عن مشكلاتهم.	2.71	1.12
36	.27	أشعر بالخوف أكثر من الناس الآخرين.	2.52	1.14
37	.7	لا أتحكم بتصرفاتي عندما أغضب.	2.42	1.13
38	.23	أتجنب المهام والوظائف الصعبة.	2.41	1.13
39	.31	أشعر أنَّ الأشياء لا تستحق الجهد الذي أبذله من أجلها.	2.39	1.07
40	.33	أشعر بالإحباط عندما تمر بي ظروف صحية مضطربة.	2.30	1.06
		الفاعلية الذاتية	2.97	.36

يلاحظ من الجدول (6) أنَّ المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس الفاعلية الذاتية تراوحت بين (3.41-2.30)، بانحراف معياري تراوح بين (1.06-0.86).

أمَّا المتوسط الحسابي الفاعلية الذاتية ككل فقد بلغ (2.97). وبانحراف معياري (0.36).

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:هل تختلف الفاعلية الذاتية باختلاف جنس التلميذ مستواه الدراسي أو التفاعل بينهما؟

وللإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عيِّنة الدراسة على مقياس الفاعلية الذاتية حسب متغيري الجنس والصف والجدول رقم (7) يبين ذلك.

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب متغيري الجنس والصف على مقياس الفاعلية الذاتية.

	ذكر		أنثى		المجموع	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الرابع	2.78	.30	2.96	.35	2.85	.33
السابع	3.02	.31	2.97	.41	2.99	.36
التاسع	3.02	.34	3.07	.36	3.05	.35
المجموع	2.93	.34	3.00	.38	2.97	.36

يلاحظ من الجدول (7) وجود فروق ظاهرية في متوسطات استجابة أفراد عيِّنة الدراسة على مقياس الفاعلية الذاتية حسب متغيري: الجنس والصف. ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تمَّ استخدام تحليل التباين الثنائي والجدول (8) يبين ذلك.

الجدول (8)

تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس والمستوى الدراسي حسب متغيري الجنس والصف والتفاعل بينهما على مقياس الفاعلية الذاتية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	.571	1	.571	4.788	.029
الصف	3.373	2	1.686	14.134	.000
الجنس × الصف	1.224	2	.612	5.130	.006
الخطأ	69.793	585	.119		
المجموع	75.582	590			

يتبين من الجدول (8) وجود فرق ذي دلالة إحصائية في استجابات أفراد عيِّنة الدراسة على مقياس الفاعلية الذاتية يعزى لمتغير الجنس حيث بلغت قيمة (ف =4.788)؛ وبالرجوع إلى

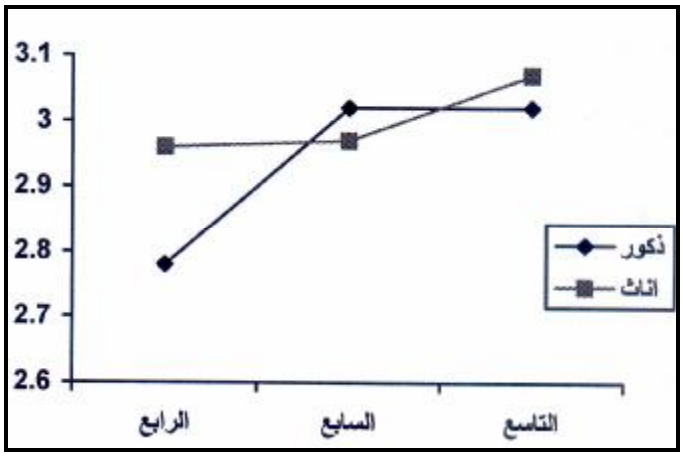
الجدول (7) تبين أنَّ الفرق كان لصالح الإناث بمتوسط حسابي 3.00 في حين كان المتوسط الحسابي للذكور 2.93. كما يتبين من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الفاعلية الذاتية يعزى لمتغير الصف. ولتحديد مواقع الفروق تم استخدام اختبار توكي (Tukey)، فكانت النتائج كما هو مبين في الجدول (9).

جدول (9)

نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية لمتوسطات الفاعلية الذاتية

الكفاءة الذاتية	المتوسطات	الرابع	السابع	التاسع
الرابع	2.85			
السابع	2.99	*-.14		
التاسع	3.05	*-.20	-.05	

يلاحظ من الجدول (9) وجود فرق دال إحصائياً بين أداء تلاميذ الصف السابع والرابع لصالح تلاميذ الصف السابع، ووجود فرق دال إحصائياً بين أداء تلاميذ الصف التاسع والرابع لصالح تلاميذ الصف التاسع. ويلاحظ من الجدول كذلك وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى للتفاعل بين الجنس والصف حيث بلغت قيمته (ف =5.130)، وذلك كما هو مبين في الشكل (2).



شكل (2)

أثر تفاعل الجنس والصف في مقياس الفاعلية الذاتية

يلاحظ من الشكل (2) أنَّ متوسط أداء الإناث على مقياس الفاعلية الذاتية كان أعلى في الصف الرابع والتاسع، بينما كان أداء الذكور على مقياس الفاعلية الذاتية أعلى في الصف السابع.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين ممارسة المدارس الأساسية للعدالة المدرسية ومستوى الفاعلية الذاتية؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل ارتباط "بيرسون" بين ممارسة المدارس الأساسية للعدالة المدرسية وبين مستوى الفاعلية الذاتية، وقد تبين وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين ممارسة المدارس الأساسية للعدالة المدرسية وبين مستوى الفاعلية الذاتية لدى التلاميذ، فقد بلغ معامل الارتباط 0.228.

مناقشة النتائج والتوصيات:

اتفقت نتائج الدراسة الحالية المتعلقة بمستوى العدالة المدرسية في المدارس الأساسية مع عدد من الدراسات السابقة، فقد أشارت نتائج الدراسات السابقة كما أشار الأدب التربوي حول الموضوع إلى فروق بين الذكور والإناث فيما يتعلق بالعدالة المدرسية (Good, Sikes & Brophy, 1973, p.p 74-84; Marshall, 1997, p.p 63-92; Eder, 1997, p.p 93-112). ويبدو أنَّ الإناث ما زلن يعتقدن بتحيز المدارس لحاجات الذكور أكثر من حاجتهن، رغم كل ما تمَّ تحقيقه في مجال المساواة بين الجنسين. وقد أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود مثل هذه الفروق بين الجنسين، حيث نظر الذكور إلى أنَّ المدارس تمارس العدالة أكثر مما اعتقدت الإناث.

وفيما يتعلق بالصف فقد اتفقت نتائج الدراسة كذلك مع عدد من الدراسات السابقة التي أشارت إلى تلك الفروق بين التلاميذ في مختلف الأعمار (Thorkildson, 1989, p.p 965-972). وكانت الفروق في هذا المجال لصالح التلاميذ الأصغر سناً (وهم تلاميذ الصف الرابع في هذه الدراسة). ويمكن أن يعزى السبب في ذلك إلى أنَّ هؤلاء التلاميذ الصغار لا يشعرون بالفروق في ممارسة العدالة المدرسية، ويحكمون على مستوى العدالة من منظور عام ولا يهتمون بالتفاصيل. فالعلاقة وثيقة بين النمو الاجتماعي وإدراك العدالة، وما زال النمو الاجتماعي لدى هؤلاء التلاميذ الصغار في مستويات متدنية، مما يحد من دقة فهمهم للعدالة المدرسية.

أما فيما يتعلق بالتفاعل بين جنس التلميذ وصفه وأثر ذلك في الشعور بالعدالة المدرسية، فقد بينت النتائج أنَّ تلاميذ الصف الرابع والسابع والتاسع من الذكور كانوا أكثر شعوراً بهذه العدالة من الإناث، لكن الفروق بين الجنسين في هذا المجال كانت دالة وكبيرة في الصفين الرابع والسابع، في حين تلاشت أو زالت تقريبا في الصف التاسع. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظريتي "كولبرغ" و "جيلجان" في النمو الأخلاقي؛ إذ تبين نظرية كولبرع أنَّ الذكور أكثر شعورا بالعدالة من الإناث (وهذا ما أشارت إليه نتائج الدراسة الحالية). لكن جيلجان (Gilligan, 1982, pap, 79-82) أشارت إلى أنَّ توجهات الإناث الأخلاقية تختلف في طبيعتها عن توجهات الذكور؛ وأنَّ الإناث أكثر ميلاً إلى القضايا المتعلقة بالرعاية والاهتمام بالآخرين، في حين أنَّ توجهات الذكور أقرب إلى قضايا الحق والعدالة .(Cobb, 2001, pap, 482-486). ويذكر أنَّ المقياس المستخدم في الدراسة الحالية يميل إلى القضايا من النوع الثاني (الذي يفضله الذكور) أكثر من تلك التي تفضلها الإناث.

أمَّا فيما يخصُّ نتائج الدراسة المتعلقة بمستوى الفاعلية الذاتية في المدارس الأساسية فقد اختلفت مع بعض الدراسات السابقة التي تؤكد تفوق الذكور على الإناث في مستوى الفاعلية الذاتية (John, Harlod & Dennis, 1999, p.p, 281-297; Riggs &

(Enoochs, 1993, p.p, 383-391). كما اختلفت مع بعض الدراسات التي تشير إلى عدم وجود فروق في مستوى الفاعلية الذاتية تعزى لمتغير الجنس (شيخه، 1993، ص 1- 3؛ Tenenbaum & Leaper, 2003, p.p, 14-34). لكن الدراسة الحالية اتفقت مع بعض الدراسات التي أشارت إلى وجود فروق في مستوى الفاعلية لصالح الإناث (Anderman, 1992,p.p, 374-377; Hunter & Gambell, 2005, p.p,329-355). وربما يعود سبب اختلاف نتائج الدراسة الحالية عن كثير من الدراسات السابقة فيما يتعلق بتفوق الإناث على الذكور في الفاعلية الذاتية المدركة إلى أنَّ الدراسات السابقة تناولت الفاعلية الذاتية في إطار مواد أكاديمية معينة ومحددة بشكل واضح: الكمبيوتر في دراسة (Riggs & Enochs, 1993,p.p, 383-391)، والرياضيات في دراسة (John, Harlod & Dennis, 1999, p.p, 381-297) حيث تفوق الذكور على الإناث، ومهارات اللغة مثل القراءة والكتابة والاستماع في دراسة (Anderman, 1992, p.p, 374-377) ومهارات الاتصال السمعية والشفهية في دراسة (Hunter & Gambell, 2005, p.p, 329-355)، حيث تفوقت الإناث على الذكور. أمَّا في الدراسة الحالية فكان التركيز على الفاعلية الذاتية كمفهوم عام غير محدد أو مرتبط بمادة علمية أو أكاديمية معينة. وقد يعود جزء من هذه الفروق إلى أنماط التنشئة الاجتماعية والتنميط الجندري الذي يؤكد بشكل دائم تفوق الإناث على الذكور في مهارات اللغة مثل القراءة والكتابة، في حين يتفوق الذكور على الإناث في الموضوعات العلمية كالرياضيات والكمبيوتر(John et al., 2005, p.p, 281-297).

أمَّا فيما يخص نتائج الدراسة المتعلقة بالعلاقة بين الصف والفاعلية الذاتية فقد اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة أندرومان (Anderman, 1992,p.p, 374- 377) التي أشارت إلى تفوق تلاميذ الصف السابع على تلاميذ السادس في مستوى الفاعلية الذاتية، بينما اختلفت مع بعض الدراسات التي تشير إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير الصف (Riggs & Enochs, 1993, p.p, 383-391; Rankin, Braning & Timme,

1994,p.p, 231-233 ; Tenenbaum & Leaper, 2003,p.p, 14-34؛ شيخه، 1993،ص1-3). ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى مستوى النمو المعرفي لدى التلاميذ الأكبر سناً الذين يكونون قد وصلوا مرحلة العمليات المجردة حسب نظرية بياجيه، بينما يكون التلاميذ الأكبر الأصغر سناً ما زالوا في مرحلة العمليات المادية(الإدراك الحسي، والإدراك المشخص). وبالتالي فإن التلاميذ الأكبر سناً يكونون أفضل من أقرانهم الأصغر سناً لأنهم أصبحوا قادرين على التعامل مع المثيرات الرمزية (كاللغة) أكثر من الصغار. وهذا ما أكدته دراسة أندرمان (Anderman, 1992,p.p, 374-377) التي أشارت إلى تفوق التلاميذ الكبار في الفاعلية الذاتية المدركة المرتبطة بمهارات لغوية مثل القراءة والكتابة.

أمَّا فيما يتعلق بالتفاعل بين جنس التلميذ وصفه، فإنَّه يمكن القول إنَّ تفوق الإناث على الذكور في الفاعلية الذاتية في الصف الرابع وعدم تفوقهن في الصف السابع والتاسع يعزى إلى طبيعة النشاطات والهوايات المسموح بها لكليهما، والتي يعززها الوالدان والمجتمع بشكل عام. فالمجتمع يسمح للذكور بالخروج من البيت وممارسة الألعاب الجماعية مع الرفاق مما يطور مستوى جيدا من الفاعلية الذاتية المرتبطة بالنواحي الجسمية والاجتماعية على حساب النواحي المعرفية والأكاديمية. أما عند الإناث فتنعكس الصورة، إذ يحبذ الوالدان بقاء الفتاه في المنزل وممارسة هوايات داخلية ذاتية مما يسمح لها بالتفاعل المباشر مع الوالدين والاستماع إلى نصائحهما وإشرافهما على الشؤون المعرفية والأكاديمية والدراسية مما يعزز الفاعلية الذاتية للبنات أكثر من الذكور.

أمَّا العلاقة الدالة بين مستوى العدالة المدرسية ومستوى الفاعلية الذاتية المدركة فيمكن تفسيرها استنادا إلى نظرية التوقع في الدافعية. فعندما يكون إدراك التلاميذ للعدالة المدرسية مرتفعا، فإن اتجاهاتهم نحو المدرسة بشكل عام سوف تكون إيجابية، وسوف يدركون أنَّ جهودهم تكون معززة، وبالتالي فإن توقعاتهم سوف تكون توقعات مرتفعة.

وكلما ارتفعت التوقعات، فإن الدافعية تتحسن وتزيد، مما يؤدي بالضرورة إلى رفع مستوى الفاعلية الذاتية المدركة التي تتأثر بمستوى الدافعية. إذن يبدو أنَّ هناك سلسلة من التأثيرات المتلاحقة بدءا من إدراك العدالة التي ترتبط بالاتجاهات الإيجابية نحو المدرسة، والتي بدورها تؤثر في ما يتوقعه الأطفال من المدرسة ومن أنفسهم، مما يحسن أو يؤثر في الدافعية، التي تشكل عنصرا مهما في الفاعلية الذاتية المدركة.

التوصيات:

بناءً على نتائج الدراسة يمكن اقتراح التوصيات التالية:

- دراسة مفهوم العدالة المدرسية لدى التلاميذ الجامعي والكشف عن علاقته بمتغيرات أخرى، كالنمو الأخلاقي والعزو السببي، والتفاعل الصفي.
- ضرورة تطبيق المدرسين ومديري المدارس للعدالة المدرسية، لأنها تترك آثاراً حاسمة وبالغة الدلالة في اتجاهات التلاميذ نحو المدرسة والمواد الدراسية بشكل عام.
- إجراء دراسات جديدة تبحث في العلاقة السببية بين إدراك العدالة المدرسية والفاعلية الذاتية، وأخرى تكشف عن العوامل المؤثرة في إدراك التلاميذ للعدالة المدرسية كالعوامل الاجتماعية والاقتصادية والبيئية إضافة إلى العوامل التربوية والنفسية.

المراجع

- الجبور، حنان. (2002). **فاعلية الذات لدى المدخنين والكحوليين**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- الشبول، أنور قاسم.(2004).إستراتيجية التدبير وأثرها على الكفاءة الذاتية المدركة، ومركز الضبط لدى عيِّنة من ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض في المرحلة الأساسية العليا، **أطروحة دكتوراه غير منشوره**، جامعة عمان العربية للدراسات العليا. عمان.
- شيخه، شفاء سبع (1993)، **الفروق في الكفايات المدركة بين التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية والعاديين والمتفوقين أكاديميا**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- الصرايرة، خالد شاكر. (1992). **الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالممارسات الوالدية الداعمة للاستقلال الذاتي لدى الأطفال**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- ملحم، محمد أمين.(2004). أثر إستراتيجية المهمة المستندة إلى تعديل مصادر العزو في الكفاءة الذاتية والأداء لدى الطلبة ذوي التحصيل المرتفع والمتدني في الرياضيات.**أطروحة دكتوراه غير منشورة**، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.
- Anderman, E.M (1992). *Motivation and Cognitive Strategy use in reading and writing.* The university of Michigen. Combined program in education and psychology.
- 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.

- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current directions in human science, 9:* 75-78.
- Bandura, A. (1997).Self- efficacy: *The exercise of control*. NewYork: Freeman
- Chen, P.P. (2002). Exploring the accuracy and predictability of the self efficacy beliefs of seventh grade mathematics students. *Journal of learning and individual differences, 14* (1) 77 – 91.
- Cobb, N. (2001). *The child.* Mayfield Publishing Company California.
- Dagger, R. (1993). Playing fair with punishment. *Ethics 103*, (3): 473 - 489.
- Eder, D, (1997).sexual aggression within the school culture.In B.Bank and p.Hall (Eds.) Gender equity, and schooling: policy and practice (pp.93-112).New York: Garland.
- Elliot, S. Kratochwill, T. & Travers, J. (2000). *Educational psychology*. 3rd eds. McGraw Hill Companies, Inc, New York.
- Ellis, A. (1997). Punishment and the principle of fair play. *utilitas, 9.* (1): 81 –98.
- Evans, I. Gayler, K., & Smith K. (2001). Children's perceptions of unfair reward and punishment. *Journal of Genetic psychology . 16 (2)*, Database Academic search premier.
- First, P. and Butorac, M. (1994). Academic sanctions: No fair? *Education Digest,. 59*, (6): p. 17, 22
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Woman*. Cambidge. Havard University Press.

- Good, T.Sikes, J, &Brophy, J. (1973).Effects of teacher sex and student sex on classroom interaction.*Journal of Educational Psychology, 65, 74*-87.

- Hanter, D.,& Gambell, T. (2005). Gender gaps in group listening and speaking: Issues in social constructivist Approaches to teaching and learning *Educational Review*, 57: 329-355 (EJ694729).
- John, R., Harlod, F. & Dennis, H (1999). Self regulation, Goal orientation, self efficacy, Worry, and High stakes Math Achievement for Mathematically Gifted High school Students. *Roper Review, 21* (4):.281-297.
- Linares, L.O., Rosburch, N; Stern, M. B; Edwards, M.E.; Walker, G.; Abikoff, H.B: Alvir, J.J. (2005). Developing cognitive social emotional competence to enhance academic learning. *Psychology in the schools, 42:* 405-417
- . Marshall, C. (1997).Undomesticated gender policy.In B.Bank &p.Hall (Eds.), gender, equity and schooling: policy and practice (pp.63-92). New York :Garland.
- Nichols. S., & Good, T. (1998). Students perceptions of fairness in school setting: A gender analysis. *Teachers college record 100*. (2): 369, 402. .
- Piquero, A. Gomez-Smith, Z., and Langton, L. (2004). Descerning unfairness where others may not: low self - control and unfair sanction perceptions. *Criminology.. 42*, (3):. 699, 734.
- Rankin, J.L. Braning, R.H. and Time, V.L. (1994). The development of beliefs about spelling and their relationship to spelling performance. *Applied cognitive psychology, 8* (3).213-232.
- Reyna, C. and 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.

- Riggs, L.M., and Enochs, L.B. (1993). A microcomputer beliefs inventory for middle school students: Scale Development and validity. *Journal of Research on computing in education, 25* (3):383-391.
- Romano, J. (1996). School Personnel prevention training: A measure of self- efficacy, *The Journal of Educational Research, 90*, 57-62.
- Schunk, D.H (1991). Self-Efficacy and academic motivation**.** *Educational psychologist, 26*:207-231.
- Shell, D.F., Colvin, C & Bruining, R.H. (1995). Self Efficacy, Attribution, and Outcome Expectancy Mechanisms in Reading and Writing Achievement: Grade- Level and Achievement Level Differences. *Journal of Educational Psychology, 87*,: 386-398.
- Tenenbaum, H.R., and Leaper, C. (2003).Parent Child Conversation about science. The socialization of gender Inequities. *Journal of developmental psychology, 39*:.14-34
- Thorkildsen, C. (1989).Pluralism in childrens reasoning about social Jystic. *Child Development, 60,965*-972.
- Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self - regulative academic learning. *Journal of Educational Psychology, 81*, 329-339.

تاريخ ورود البحث إلى مجلة جامعة دمشق 2007/8/5.