جامعة اليرموك

كلية التربية

قسم علم النفس الإرشادي والتربوي

تصوّرات الطّلبة لعدالة المعلّمين وعلاقتها بدافعيّة التّعلّم والتّحصيل الدّراسي

Students' Perceptions of Teachers' Justice and its Relation to Learning Motivation and Achievement

إعداد الطالبة

تسنيم سهيل أحمد التيهي

إشراف

الدكتور فيصل خليل الربيع

الفصل الدراسي الأول

2017/2018 م

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

تصوّرات الطّلبة لعدالة المعلّمين وعلاقتها بدافعيّة التعلم والتحصيل الدراسي

إعداد

تسنيم سهيل أحمد التيهي

بكالوريوس تربية طفل، جامعة اليرموك، 2013

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص علم النفس التربوي، جامعة اليرموك، إربد، الأردن

وافق عليها

د. فيصل خليل الربيع ..... مشرفاً ورئيساً

أستاذ مشارك في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك

أ.د. عبد الناصر ذياب الجراح.....عضواً

أستاذ في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك

أ.د. محمد سليمان بني خالد.....عضواً

أستاذ في علم النفس التربوي، جامعة آل البيت

تاريخ المناقشة 2017/12/19

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

الإهداء

إلى من كَلَّلَهُ الله بالهيبةِ والوَقارِ.... إلى من عَلَّمني العطاءَ بدون انتظَارِ... إلى مَن أحمِلُ اسمَهُ بِكلِّ افتِخار ... أرْجو مَن اللهِ أن يرحمه ويجعلها صَدقة جارية لَهُ... والدي الحبيب.

إلى العين الساهرة والحقيقة العظيمة التي عرفها التاريخ... إلى معنى الحبِّ وإلى معنى الحنانِ... إلى بسمةِ الحياةِ وسرِّ الوجودِ... إلى من كان دُعاؤُها سِرّ نجاحي وحنَانُها بلسَم جِراحي ... إلى أغلى الحبايب... إلى والدتي الحبيبة "أطال الله بعمرها".

إلى الذين كانوا زاداً لحياتي وأخلصوا لي بقلوبهم وآزروني برعايتهم، ومنبع الحنان عندما تقسو الأيام، وقلبي الكبير عندما أفقد كل القلوب... إخواني وأخواتي إلى من سكن قلبي وسار معي نحو الحلم خطوة بخطوة، وكان عونًا لي على تحمل أعباء الحياة، فكان له الفضل الكبير في كل ما وصلت إليه شريك حياتي وعمري زوجي (عاطف).

إلى شمعة حياتي ومهجة فؤادي وقلبي ابنتي وسن حفظها الله ورعاها.

إلى من غمراني بطيب أخلاقهما ومحبتهما وحنانهما عمي وعمتي حفظهم الله وأطال بعمريهما.

إلى كل أقاربي وأعزائي... وصديقاتي... وزميلاتي... تقديراً واحترامًا لكل هؤلاء... أهدي هذا العمل وأتمنى أن ينفعني الله وإياهم به.

الباحثة

تسنيم سهيل التيهي

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الشكر والتقدير

الحمدُ والشكرُ للهِ – جلَّ علاه – على عظيمِ فضلهِ وجزيلِ عطائهِ، الذي سدّدَ خطاي، وأنارَ طريقي، وألهمني من لَّدُنهِ علماً، وهو القائلُ (لَئِن شَكَرتُم لأَزيدَنَّكُم). صَدَق اللهُ العَظيمُ.

فبعدَ شُكرِ اللهِ عزَّ وجلَّ ....يجبُ عليَّ أن أتقدمَ ببالغِ الامتنانِ، وجزيلِ العِرفانِ إلى كلِّ مَن وَجَّهني، وعلَّمني، وأخذ بيَديَ في سبيلِ إنجازِ هذهِ الرسالةِ، وأَخُصُّ بذلك مُشرفي الدكتور فيصل الربيع الذي قوّمَ، وتابَعَ، ونَصحَ بحُسنِ إرشادِهِ لي في كلِّ مراحل البحثِ؛ لذا فقَد جاءت هذه الرسالة تتويجاً لسابغِ فَضلهِ وسابق رعايته، فجزاهُ الله عنّي وعن طلاب العلمِ خير الجزاء.

كما أَتَقدَّمُ بجَزيلِ الشكرِ إلى أعضاءِ لجنةِ المناقشةِ، الأستاذ الدكتور: عبد الناصر ذياب الجراح، والأستاذ الدكتور محمد سليمان بني خالد، على جُهودِهم في قِراءةِ هذهِ الرِسالةِ وتصويبَها؛ وقَد أفدتُ من توجيهاتهم – بإذنِ اللهِ–، فجزاهُمُ اللهُ خيرَ الجزاءِ.

كما وأتقدم بالشُكرِ والإمتنانِ إلى أساتذتي أعضاء الهيئة التدريسية في كليةِ التربيةِ عامة، وقسم علمِ النفس الإرشادي والتربوي خاصَّةً على ما قدَّموه من جُهود طيلة فترة دراستي.

أشكُركم جميعاً، وأتمنى من اللهِ عزَّ وجلَّ أن يجعلَ ذلك في موازين حسناتكم.

الباحثة

تسنيم سهيل التيهي

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فهرس المحتويات

الإهداء ..... **ب**

الشكر والتقدير ..... **د**

فهرس المحتويات ..... **ه**

فهرس الجداول ..... **ز**

قائمة الملاحق ..... **ح**

الملخّص ..... **ط**

الفصل الأوّل: خلفية الدّراسة وأهميتها **1**

مقدمة 1

مشكلة الدّراسة وأسئلتها 20

أهمّيّة الدّراسة 21

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية 22

حدود الدّراسة 23

الفصل الثّاني: الدّراسات السّابقة **24**

أولاً: الدّراسات التي تناولت عدالّة المعلّمين 24

ثانياً: الدّراسات التي تناولت دافعيّة التعلّم 29

ثالثاً: الدّراسات التي تناولت عدالة المعلّمين ودافعيّة التعلّم 33

الفصل الثالث: الطّريقة والإجراءات **36**

منهج الدّراسة 36

مجتمع الدّراسة 36

عيّنة الدّراسة 37

أداتا الدّراسة 38

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

دلالات صدق وثبات مقياس مستوى عدالة المعلّمين 38
أوّلاً: صدق المحتوى لمقياس مستوى عدالة المعلّمين 39
ثانياً: صدق البناء لمقياس مستوى عدالة المعلّمين 40
دلالة ثبات مقياس مستوى عدالة المعلّمين 40
معيار تصحيح مقياس مستوى عدالة المعلّمين 41
دلالة ثبات مقياس مستوى دافعيّة التعلّم 45
معيار تصحيح مقياس مستوى دافعيّة التعلّم 45
إجراءات تنفيذ الدّراسة 45
متغيّرات الدّراسة 46
المعالجات الإحصائيّة 47
الفصل الرّابع: عرض نتائج الدّراسة 48
أولاً: عرض النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الأول: 48
ثانياً: عرض النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثاني: 50
ثالثاً: عرض النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثالث: 51
رابعاً: عرض النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الرّابع: 53
خامساً: عرض النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الخامس: 54
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات 56
المراجع 67
Abstract 92

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فهرس الجداول

جدول (1): توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيرات الجنس والصف 37
جدول (2): توزيع أفراد العيّنة وفقاً لمتغيّرات الدّراسة 37
جدول (3): فقرات مقياس عدالة المعلّمين قبل و بعد التّعديل..... 39
جدول (4): معاملات الارتباط بين الفقرات والدّرجة الكلّيّة لمقياس مستوى عدالة المعلّمين..... 40
جدول (5): فقرات مقياس دافعية التعلم قبل و بعد التّعديل 43
جدول (6): معاملات الارتباط بين الفقرات والدّرجة الكلّيّة لمقياس دافعيّة التعلّم..... 44
جدول (7): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتصوّرات الطّلبة لمستوى عدالة المعلّمين في مدارس لواء الرّمثا مرتبة تنازلياً حسب المتوسّطات الحسابيّة 48
جدول (8): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمستوى دافعيّة التعلّم في مدارس لواء الرّمثا مرتبة تنازلياً حسب المتوسّطات الحسابيّة..... 50
جدول (9): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتصوّرات الطّلبة لمستوى عدالة المعلّمين حسب متغيّري الجنس والصّف..... 52
جدول (10): نتائج تحليل التّباين الثّنائي لأثر الجنس والصّف على تصوّرات الطّلبة لمستوى عدالة المعلّمين..... 52
جدول (11): المقارنات البعديّة بطريقة شيفيه لأثر متغير الصّف على تصوّرات الطّلبة لمستوى عدالة المعلّمين 53
جدول (12): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمستوى دافعيّة التعلّم حسب متغيّري . 53
جدول (13): نتائج تحليل التّباين الثّنائي لأثر الجنس والصّف على مستوى دافعيّة التعلّم 54
جدول (14): معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين تصوّرات الطّلبة لمستوى عدالة المعلّمين وكلّ من مستوى التّحصيل ومستوى دافعيّة التعلّم..... 55

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة الملاحق

رقم الملحق	الفقرات	رقم الصفحة
(أ)	مقياس عدالة المعلمين بصورته الأولية	76
(ب)	قائمة بأسماء المحكمين	79
(ج)	مقياس عدالة المعلّمين بصورته النهائية	80
(د)	مقياس دافعية التعلم بصورته الأولية	82
(هـ)	مقياس دافعية التعلم بصورته النهائية	85
(و)	كتاب تسهيل مهمة موجه من عمادة كلية التربية في جامعة اليرموك إلى مديرية التربية والتعليم للواء الرمثا	88
(ز)	كتاب تسهيل مهمة موجه من مدرية التربية والتعليم للواء الرمثا إلى وزارة التربية التعليم	89
(ح)	كتاب تسهيل مهمة موجه من وزارة التربية والتعليم إلى مديرية التربية والتعليم للواء الرمثا	90
(ل)	كتاب تسهيل مهمة من مديرية التربية والتعليم للواء الرمثا إلى مديري ومديرات المدارس الحكومية	91

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملخّص

التيهي، تسنيم سهيل. تصوّرات الطّلبة لعدالة المعلّمين وعلاقتها بدافعيّة التعلّم والتَّحصيل الدراسي. رسالة ماجستير. جامعة اليرموك، 2017. (المشرف: د. فيصل الربيع).

هدفت هذه الدراسة الكشف عن تصورات الطلبة لمستوى عدالة المعلّمين ومستوى دافعيّة التعلّم والتّحصيل الدراسي، والتعرف إلى درجة اختلاف تصورات الطلبة لعدالة المعلّمين باختلاف الجنس والصف، كما هدفت الكشف عن اختلاف دافعيّة التعلّم باختلاف الجنس والصف، والكشف عمّا إذا كانت هنالك علاقة ارتباطية بين تصورات الطلبة لعدالة المعلّمين من جهة وكل من دافعيّة التعلّم والتّحصيل من جهة أخرى. تكوّنت العينة من (408) طالباً وطالبةٍ، منهم (206) طالباً، و(202) طالبةً، من طلبة مدارس لواء الرمثا في محافظة إربد في الأردن. تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس العدالة المدرسية الذي طوَّره أبو غزال وعلاونة (2010)، ومقياس دافعيّة التعلّم الذي طوَّره قطامي (1989).

أظهرت النتائج أن تصورات الطلبة لمستوى عدالة المعلّمين ككل، جاء مرتفعاً، كما جاء مستوى دافعيّة التعلّم بدرجة متوسطة. كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات الطلبة لمستوى عدالة المعلّمين يُعزى لمتغير الصف لصالح الصف السادس، بينما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى عدالة المعلّمين تعزى لمتغير الجنس. كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعيّة التعلّم تُعزى لأثر الجنس لصالح الإناث، في حين لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعيّة التعلّم تُعزى لأثر الصف. كما أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالّة إحصائيّاً بين كل من تصورات مستوى عدالة المعلّمين ومستوى دافعيّة التعلّم، وفي حين لم يكن هناك علاقة دالّة إحصائيّاً بين كل من تصوّرات الطلبة لمستوى عدالة المعلّمين ومستوى التّحصيل.

الكلمات المفتاحية: تصوُّرات الطلبة، عدالة المعلّمين، دافعيّة التعلّم.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

الفصل الأوّل

خلفية الدّراسة وأهميتها

مقدمة

تمثّل المدرسة الخلية الأساسيّة في النسيج التربوي وهيكلاً قائماً بذاته، حيث تعمل على توسيع آفاق الطالب وتنمية قدراته المختلفة وميوله. وتسعى المدرسة في إطار وظيفتها التّربويّة، بالتعاون مع أولياء الأمور وفي تكامل مع دور الأسرة التربوي، على تربية النّاشئة على الأخلاق الحميدة، والسّلوك القويم، وروح المسؤوليّة، والمبادرة، وإثارة دافعيّتها نحو التّعلّم، وتنمية تفكيرها، وقدراتها. وتُعدّ ديمقراطيّة التّعليم من أهمّ ركائز تحقيق العدالة المدرسيّة، وتتضمّن المساواة، وتكافؤ الفرص التّعليميّة للطّلبة دون تمييز، وبالتّالي يبقى تحقيق ديمقراطيّة التّعليم رهناً للنجاح في تحقيق العدالة، والإنصاف المقدّم للطّلبة خلال العمليّة التّعليمية، ممّا يساعد على توفير بيئة صفيّة آمنة، يسودها العدل والمساواة، الأمر الذي ينعكس على دافعيّة الطّلبة نحو التّعلّم الحقيقي، وتحقيق النّجاح الأكاديمي المنشود.

إنّ التّغيّرات المتسارعة في كافّة مناحي الحياة ومجالاتها الاجتماعيّة، والسّياسيّة، والاقتصادية، والتّربويّة، والصناعيّة أدّت إلى زيادة الحاجة لتوظيف المعارف المشتقّة من حقل علم النّفس، وما انبثق عنها من مبادئ ومفاهيم لغايات توجيه السّلوك الإنساني وضبطه في معظم المجالات الحياتيّة. وممّا عزّز الحاجة إلى المعرفة النّفسيّة وتوظيفها في المجالات التّربويّة الزّخم المعرفي المتزايد، حيث ازدادت الأعباء على كاهل كلّ من المعلّمين والمتعلّمين، إذ أصبح من المتعذّر على المعلّمين تزويد المتعلّمين بكل المعارف والخبرات وفق إطار زمني محدّد وباتّباع الأساليب والوسائل التّقليدية (الزغول والمحاميد، 2007).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ولاحظ المعلّمون أنّ الطلبة يتفاوتون في التَّحصيل الدراسي ومستويات تعلمهم حتى في حال تكافؤ كافّة الظّروف. فقد يتعلّم الطلبة في المدرسة ذاتها وعلى يد المعلّمين أنفسهم وفي الكتب نفسها، ولكن بعضهم يتعلّمون أكثر من غيرهم؛ لاهتمام البعض بالمادة الدراسيّة، بينما يهتم الآخرون بمواضيع أخرى ممّا أدّى لظهور عدّة عوامل لها الأثر الواضح في العمليّة التعليمية ومن أهمّها مصطلح دافعيّة التعلم (العتوم وعلاونة الجراح وأبو غزال، 2016).

كما أنّ المعاملة العادلة من قبل المعلّمين تساعد في تشكيل شخصيّة الطلبة، وتدفعهم لإن يكونوا أعضاء فاعلين في المجتمع المدرسي. وقد أكّد دونات واملفت ودالبرت وكامبل (Donat, Umlauft, Dalbert & Kamble, 2012) في دراستهم على أنّ المعلّمين عدّوا أنفسهم بأنّهم أشخاص موجّهون وداعمون للعدالة، ويهتمّون بعدالة القرارات المهمّة التي يتّخذونها وخاصّة التي تخصّ الطّلبة، مثل الدرجات الممنوحة وغيرها. وعلى الرغم من ذلك؛ فإنّ العديد من الطّلبة في مختلف السّياقات الثّقافيّة كثيراً ما يُبلّغون عن أحداث غير عادلة في المدرسة.

إنّ المتتبّع للجذور التّاريخيّة لمفهوم العدالة، قد يستغرب أنّه لا يتضمّن اعتقادًا بالمساواة للجميع، ولكنهُ يركّز على تكافؤ الفرص التعليمية للجميع، والسماح لقدرات الطلبة بالتفاوت بناءً على قدراتهم المتعددة، وما على المعلم أن يستثمر هذه القدرات وينمّيها بكل الوسائل المتاحة لديه، ممّا يكون له الأثر الواضح في تطوّر البناء في المجتمعات بشكل عام، وكان هذا بناءً على نتائج دراسة البحوث الأكاديميّة التي تتبّعت أعمال افلاطون وأرسطو عن مفهوم العدالة (Reisch, 2002)؛ حيث يُعتقد أن العدالة تولّد الانسجام والتّوازن الدّاخلي لدى الفرد، فعندما ناقش أرسطو مفهوم العدالة، وضح أنّها مسألة ينبغي تنفيذها بما يتوافق مع النّظام القانوني الذي يضمن تقديم الاستحقاقات، كما أنّه من خلال

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أعماله وضّح معاناة الأشخاص الذي لا يعاملون بعدل؛ حيث أشار إلى تعرّض بعض الأشخاص، أو الجماعات إلى القمع داخل مجتمعاتهم (Russell, 2009).

ويشير برازانجي (Barazanji, 2012) إلى أنّ العدالة تعني الحفاظ على الوضع الرّاهن، وهذا يتناقض مباشرة مع ما يُفهم عن العدالة في هذه الأيام، ويبدو أن في المراحل المبكرة، كانت الدعوة إلى العدالة مرتبطة بقوة باللاّهوت والحق الإلهي، ومن هذا القبيل كانت الأعمال الجيّدة والسّيّئة محدّدة سلفاً، وبالتّالي يتمّ تحقيق العدالة عندما يتمّ تأييد الخير في المجتمع حتى لو كان ذلك يعني حرمان بعض المواطنين.

ويشير كارل وفونزل (Carl &Vonzell, 2008) إلى أنّ العدالة المدرسيّة هي جزء من العدالة الاجتماعيّة، بحيث يشعر الطّلبة بالإنصاف والمساواة والمشاركة التّفاعليّة الاجتماعيّة، والتي يتاح لأفراد المجتمع فرص متكافئة لتنمية قدراتهم وإطلاق طاقاتهم من مكامنها، وتكمن العدالة المدرسيّة من خلال نشر الوعي الإيجابي بما يعني المعاملة الحسنة والمتساوية بين الطلبة. وتظهر فجوة العدالة في التّعليم من خلال القصور في فرص التّعليم، وعدم المساواة وعدم تكافؤ الفرص التّعليميّة وتنوعها وشموليتها (خضر، 2000).

وتشير العشي (2008) إلى أنّ التّعلّم عمليّة تواصل وتفاعل دائم ومتبادل بين المعلّم وطلبته من جهة، وبين الطّلبة أنفسهم ممّا يشكّل جوّاً إيجابياً يكفل العدالة للجميع ويسهّل عمليّة التّعلّم، فيصبح للعمليّة التّعليميّة معنى عند استخدام المعلّم أنماط التّفاعل المختلفة، فيسهم في تنشيط دافعيّة المتعلّمين نحو التّعلّم، وتحقيق الدّعم والتّعزيز، وتحفيزهم نحو المشاركة الفعّالة في أنشطة التّعلّم، وعلى المعلّم

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفاعل أن يأخذ بعين الاعتبار أنّ الطّلبة هم محور الاهتمام المشترك بين النّظام التّربوي وبين تطبيق الأهداف كنتاجات، وتوفير بيئات صفّيّة مريحة دافئة تسودها علاقات بنّاءة لتحسين العمليّة التّعليميّة.

مفهوم عدالة المعلّمين (Teachers' Justice)

لاقى موضوع العدالة بصفة عامّة وعدالة المعلّمين بصفة خاصّة اهتماماً من قبل الباحثين في مجال العلوم النّفسيّة والاجتماعيّة نظراً لما لها أهمّيّة في المجتمع.

وهناك عدّة تعريفات قدّمها الباحثون لعدالة المعلّمين، حيث يرى تشاكو (Chacko, 2002, 19) أنّ عدالة المعلّمين "درجة اهتمام المعلّم بالطّلبة، وقدرته على تأسيس علاقة إيجابيّة مع جميع الطّلبة بدون استثناء بغية تحسين مستوى توافقهم في الجوانب الأكاديميّة، والاجتماعيّة، والعاطفيّة"، وأشار سانتروك (Santrock, 2003) بأنّها الأفكار والمشاعر والسّلوكيّات المتعلّقة بمعايير الصّح والخطأ، وعرَفها تشوري اسد وبولسل (Chory-Assad & Paulsel, 2004) بأنّها تصوّرات الإنصاف فيما يتعلّق بالنتائج أو العمليّات التي تحدث في السّياق التّعليمي، وأشار زاينر (Zyngier, 2005, 230) إلى أنها "درجة إعطاء المدرس الحرّيّة والمساواة والاهتمام لجميع الطّلبة بهدف إيجاد بيئة تعليميّة"، ويعرفها دالبرت وستوبر (Dalbert & Stoeber, 2006) بأنّها خضوع الطّلبة إلى سلوك عادل اتّجاههم من قبل المعلّمين، وأشار فيلدنغ (Fielding, 2006, 75) إلى أنّ عدالة المعلمين تعبّر عن "خبرات تتضمّن الإنصاف والمساواة يقدّمها المدرّس تقع ضمن إطار سلوكاته، بهدف تحقيق العدالة التّربويّة لجميع الطّلبة". وعرَّف كارل وفونزل (Carl &Vonzell, 2008) عدالة المعلّمين بأنّها جزء من العدالة الاجتماعيّة وموقف يتأمل به المعلّمون بتصرّفاتهم المقدّمة للآخرين.

© Arabic Digital Library Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

في ضوء مطالعة تعريفات العدالة، يمكن للباحثة أن تعرّف عدالة المعلّمين بأنّها: الحرّيّة والمساواة والإنصاف لجميع الطّلبة من خلال تكافؤ الفرص التّعليميّة، والابتعاد عن اللامساواة بهدف إتاحة فرصة التّعليم وزيادة دافعيّة التعلّم في جميع الجوانب الأكاديميّة والاجتماعيّة والعاطفيّة.

نظريّات العدالة

تعد نظريّات العدالة من النّظريّات التي اشتقّت من عمليّات المقارنة الاجتماعيّة، وقاعدة ارتكازها تنطلق من أنّ الأفراد يريدون أن يعاملوا بعدل، ومنها الآتي:

نظريّة العدالة لآدمز(Admas)

سمّى آدمز (Adams, 1965) نظريّة العدالة بعدّة مسمّيات مثل: نظريّة المقارنة الاجتماعيّة ونظريّة التبادل أو المبادلة، ونظريّة المساواة، وتقوم على افتراض أن الفرد يكون مدفوعاً في سلوكه لتحقيق الشّعور بالعدالة، وتشتمل على التّأثير والمقارنة بين نتائج الآخرين – على سبيل المثال الزملاء والأصدقاء – ونتائجه، وفي التّركيز على مقارنة تفاوت التّحصيل والنّتائج الأكاديميّة، وهو ما يظهر في الشّعور بالعدالة من عدمها.

نظريّة العدالة لرولس (Rawls)

يشير رولس (Rawls, 1971) إلى أنّ العدالة المدرسيّة تنطلق من مبدئين هما:

المبدأ الأول: مبدأ تكافؤ الفرص؛ ويعمل دور الموجّه في إطار تحقيق قيم الحرّيّات والمساواة للمؤسّسات الأساسيّة والسّياسيّة في المجتمع، ولكل شخص حقّ المطالبة بالمساواة في كافّة الظّروف، مثل حقّ التّعبير، والحقوق المتوفّرة للجميع.

المبدأ الثاني: مبدأ الفارق؛ وهو تفاوت وضعية العدالة بالمستويات الاجتماعيّة، وإعطاء الأولوية للعدالة لصالح الأقل حظاً في المجتمع، مع ضرورة تحسين وضعية الفئات الأسوأ حالاً، بحيث يتم

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تهيئة الفرصة لمشاركة المواطنين بمواهبهم ورغباتهم، وإتاحة الفرص التّعليمية والاقتصادية لهم أمام الجميع وفي جميع شرائح المجتمع.

نظريّة العدالة لبورتر ولولر (Porter & Lawler)

يشير بورتر و لولر (Porter & Lawler, 1968) إلى أنّ نظريّتهم هي امتداد لتطوير نظريّة التّوقّع لفروم، وأضافوا عليها متغيّر جديد هو الرضا عن العمل، ويتحدّد الرّضا من خلال مقارنته للنتائج أو العوائد المتحققة فعلياً مع النتائج التي يعتقد بأنّه يستحقها. وفي حال تقاربها وتساويها أو زيادتها، فإنّه يتحقّق الرّضا ويندفع لتكرار الجهد والنشاط، أمّا إذا قلّت النّتائج والعوائد المتحقّقة عمّا يستحقه فيصبح هنا حالة عدم الرّضا، وتنخفض الدّافعيّة للاستمرار في الجهد أو الانسحاب من الموقف.

نظريّة العدالة لفردركسون (Fredrickson)

يشير المعايطة (2007) إلى أنّ فردركسون يرى أنّ نظريّة العدالة هي نظريّة اجتماعيّة انبثقت من الواقع الاجتماعي في الولايات المتحدة خلال الستينيات من القرن الماضي، حيث عدم العدالة والمساواة، ممّا أدّى إلى تواجد خلل في الأوضاع الاجتماعيّة والإدارية، ويصنف فردِكسون العدالة إلى:

1. العدالة الفردية، وتضم مفاهيم الحرّيّة والدّيمقراطيّة من خلال احترام الذّات الإنسانيّة.
2. العدالة الفئوية في الفرص الوظيفيّة لكافّة أفراد المجتمع.
3. العدالة الطّبقيّة بين طبقات المجتمع المكوّنة له من المعاملة العادلة، وتكافؤ الفرص في الوظائف والتّعليم وغيرها.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

4. العدالة القطاعيّة، وتضمّ القطاع العام والخاصّ في المجتمع، وتخصّ تساوي الأجور، وأن تكون الأجور على أساس الجهد المبذول والمستحقّة، وليس على أساس نوع القطاع.

ويؤكّد الباحثون التّربويّون على دراسة العدالة التنظيميّة في المدارس، لما لها من آثار عميقة على المجتمع المدرسي ككلّ، وعلى المعلّمين على وجه الخصوص (الهنداوي، 2009).

ويعرف تشارلز (Charles, 2003) العدالة التنظيميّة على أنّها المعاملة العادلة والأخلاقيّة للأفراد داخل المنظّمة أو المؤسّسة أو المدرسة، ويرى آدمز (Adams, 1965) أن جذور العدالة التنظيميّة بالإدارة التّعليميّة تعود إلى نظريّة المساواة التي نادى بها، ويشير سانتروك (Santrock, 2003, 32) إلى "أن مفاهيم العدالة تتضمّن الأفكار والمشاعر والسّلوكيّات المتعلّقة بمعايير الصّح والخطأ" أي أن العدالة ترتبط بما هو صحيح وخطأ وفق معايير القانون والشّرعيّة الخلقيّة والوظيفة.

وتشير كارولينا (Carolina, 2005) إلى أن المعلّمين والعاملين في بيئات العمل الإدارية يقسّمون العدالة التنظيميّة إلى ثلاث فئات هي:

- العدالة التّوزيعيّة (The Distributive Justice): وهي عبارة عن إدراك العدالة في مكان العمل والإنصاف المدرك من قبل العاملين حول توزيع الموارد في مؤسّستهم أو منظّمتهم، وتهدف للوصول إلى العدالة وتحقيقها من أجل تنمية الإنتاج ورفع معدلات الأداء (Rego & Cunha, 2006). ويضيف شروتي وبادماكوماري (Shruti & Padmakumari, 2013) أن العدالة التّوزيعيّة هي عدالة تنظيميّة وتشير إلى تصوّرات الموظّفين حول المنظّمة على أنّها عادلة أو غير عادلة. وقد ارتبطت هذه التّصوّرات المتعلّقة بالعدالة بالعمليّات الحاسمة مثل الالتزام وسلوكيّات المواطنة والرّضا والأداء.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- العدالة الإجرائيّة (The Procedural Justice): و تعني الإنصاف المدرك من قبل العاملين حول إجراءات اتّخاذ القرارات الرّسميّة داخل مؤسّستهم أو منظّمتهم، و تركّز العدالة الإجرائيّة على الوسائل التي يتمّ من خلالها توزيع القرارات أو النتائج (Olkkonen & Lipponen, 2006). ويعرف جرينبرج (Greenberg, 1990) العدالة الإجرائيّة على أنّها الطرق والآليات المستخدمة في تحديد المخرجات والنتائج لتقليل الإنحياز والأخطاء في القرارات التي يتم اتخاذها وفق معايير معيّنة، كانت عادلة ومناسبة. وأعطى ليفنثال (Leventhal, 1980) معايير محدّدة تحدّد قاعدة الإجراءات العادلة وهي:

1. الاتّساق للإجراءات لتكون هي نفسها عبر الوقت.
2. قمع التّحيّز للإجراءات التي لا تتأثّر بالمفاهيم المسبقة.
3. الدّقّة للإجراءات التي تستند إلى معلومات صحيحة ودقيقة.
4. الأخلاقيّة للإجراءات حيث يجب أن يكون الإجراء متّسقًا مع المبادئ التّوجيهيّة الأخلاقيّة والأخلاقيّة، الأساسيّة لجميع أصحاب المصلحة.

- العدالة التفاعليّة (Interactive Justice): وعرّفها لي (Lee, 2000, 14) بأنها "مدى إحساس العاملين بعدالة المعاملة التي يحصلون عليها عندما تطبق عليهم الإجراءات". كما أنّها تشير إلى تصوّرات الإنصاف في المعاملة الشّخصيّة التي يتلقّاها الأفراد بشكل رئيس فيما يتعلّق بالطّلبات التّواصليّة والعلاقاتيّة التي يوجّهها الطلبة إلى معلّميهم. وعموماً، فإنّ طريقة تفاعل المعلّمين والطلبة لها تأثير كبير في تشكيل بيئة التّعلّم وتعزيز سلوكهم التّكيفي (Wubbels & Brekelmans, 2005).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويشير خضر (2000) إلى أنّ العدالة الحقيقيّة هي تكافؤ الفرص التّعليميّة وتتحدّد بثمانية مجالات، أولها: تواجد خدمة تعليميّة مثل (مدرسة، معهد، جامعة) مبنيّة وقائمة، وثانيها: إتاحة الفرصة لمن يرغب الالتحاق بها ممّن تنطبق عليه الشّروط ، ثالثها: عدم وجود عوائق ماليّة أو اجتماعيّة، أو سكنيّة، أو صعوبة المواصلات إليها، ورابعها: المساواة والإنصاف في ظروف التّعلّم وتوفير امكانيّاته ومدخلاته لجميع الملتحقين، وخامسها: المساواة في المعاملة والاحترام في المواقف المختلفة داخل مجتمع المدرسة، دون تمييز في تعامل المعلّمين مع الطّلبة، وسادسها: القدرة على مواصلة التّعليم إلى أقصى ما تسمح به القدرات العلميّة في التّحصيل، وسابعها: تكافؤ الفرص والمساواة في تقدير نتائج التّعلّم من خلال الاختبارات التّحريريّة أو الشّفويّة أو أعمال السّنة، وثامنها: ظهور المساواة وتكافؤ الفرص في شغل الوظائف على أساس القدرات العلميّة، وليس على اعتبارات خارج القدرات والإمكانات والمواهب والملائمة لنوع العمل.

ويؤكّد جنسن (Jensen, 1992) بأنّه لضمان تحقيق العدالة المدرسيّة، يجب على المعلّمين معاملة الطّلبة بمساواة، وإتاحة الفرص لجميع الطّلبة داخل المدرسة، ومراجعة المواقف التّربويّة، وتوفير مناهج دراسيّة تراعي مستويات الطّلبة، وتكافؤ فرص الحصول على المعلومات بشكلٍ متساوٍ بين جميع الطّلبة مهما اختلفت الظّروف.

ويشير آدمز (Adams, 1965) إلى أنّ حالة عدم التّساوي النّاتجة من مقارنة الفرد مع الآخرين أسماها الشّعور بعدم العدالة، حيث شعور الفرد بالغُبن والضّيق في حال إدراكه بأن نتائج التحصيل تتعارض في علاقتها مع ما يدركه عن نتائج الآخرين. ويؤكّد آدمز (Adams, 1963) على أنّ الفرد يعامل معاملة عادلة في حال أن تتساوى نتائجه وجهده الشّخصي مع من حوله في المؤسّسة أو

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المدرسة، ومن الممكن أن تكون نتائج طالب أعلى من غيره تبعاً لجهده وخبراته، وعندما يشعر الطّالب بالدافعيّة والحماس والرّضا والبقاء على موقفه؛ فإنّ ذلك يعني أن العدالة قد تحقّقت، وأمّا إذا كانت الدّافعيّة والحماس تنخفضان باستمرار فإن عدم العدالة تكون قد تحققت لا محالة.

وهناك العديد من التّغيّرات والتّطوّرات المعرفيّة والعلميّة والتّكنولوجيّة التي تضيف مسؤوليّات وأدوار جديدة للمعلّم المستمرّة بالتّجديد، تفرض على المعلم التحوّل الجذري والأخذ بعين الاعتبار العدالة كنهج راسخ في التدريس والتعليم والتربية؛ فتحوّل دور المعلّم من ملقّن وناقل للمعرفة إلى موجّه ومنظّم ومرشد للطّلبة، يتطلب من المعلم لتحقيق الأهداف التّربويّة إثارة دافعيّة الطلبة نحو التّعلّم، وتقديم جميع الوسائل التي تساعد في زيادة التّحصيل الدّراسي، وإتاحة الفرص لتحقيق العدالة بين الطلبة، الأمر الذي يُحتم عليه أن يكون معدّاً تخصّصياً، ومهنياً وثقافياً حتى يقوم بالدّور المطلوب (الترتوري والقضاة، 2006).

يُلاحظ ممّا تقدّم أن عدالة المعلّمين تؤثّر على الطّالب في مختلف الجوانب النّفسيّة منها، والتّعليميّة والأكاديميّة، وتؤثّر تأثيراً مهماً على دوافع التّعلّم والإنجاز الأكاديمي. وتؤكّد دراسة بيرتي ومالي، وسبيلتيني وموليناري (Berti, Mameli, Speltini & Molinari, 2006) على أنّ هناك علاقة بين عدالة المعلّمين ودافعيّة التعلّم، فقد أشارت إلى أن شعور الطّالب عند المعاملة بعدالة هو عامل مهم لتطوير دافعيّة التعلّم والمعتقدات الشّخصيّة. وتؤكّد الدّراسات على أنّ الطالب هو محور اهتمام المعلّم، وعدالة المعلّمين تحدّد اتجاه فعاليّة التّعلّم للطلبة ممّا توفّر مناخ صفّي يسوده التّفاعل بين المعلّم والطّالب لتحسين فعاليّته ودافعيّته نحو التّعلّم.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

دافعية التعلم (Learning Motivation)

تحظى الدّافعيّة بأهمّيّة بالغة في ميادين علم النّفس النظريّة أو التّطبيقية، حيث لا يمكن حل المشكلات دون الاهتمام بدوافع الكائن الحي. وتعدّ الدّافعيّة مفهوم أساسي في الأبحاث التّربويّة والنّفسيّة، ممّا يتولّد لها الأثر الكبير في التّعلّم، الأمر الذي يجعل التّعلّم والدّافعيّة ضروريان للأداء (الغباري، 2008). ولاحظت الباحثة بأن موضوع الدّافعيّة بصفة عامّة ودافعيّة التّعلّم بصفة خاصّة اهتماماً من قبل الباحثين في مجال العلوم النّفسيّة والاجتماعيّة كدراسة (Akram & Ghani, 2013؛ المساعيد، 2008)، نظراً لما للدافعيّة من أهمّيّة في عمليّة توجيه وإثارة السّلوك واستمراره رغبة في تحقيق الأهداف، وتعتبر دافعيّة التّعلّم حالة مميّزة من الدّافعيّة العامّة هي خاصّة بالمواقف التّعليميّة.

ويُلحظ في الأدب التربوي عدة تعريفات تناولت مفهوم دافعية التعلم. فقد عرّفها بروفي (Brophy, 1986) أنها مَيل الطّلبة لأداء نشاطات أكاديميّة ذات هدف وأهمّيّة، يؤدي إشباعها إلى الحصول على الرّضا الدّاخلي والمكافأة، في حين عرّفها القطامي (1992) على أنّها حالة داخليّة تحرّك أفكار ومعارف المتعلّم وبناءه المعرفي ووعيه وانتباهه لاستمراريّة الأداء للوصول إلى التّوازن المعرفي وتمثّل البنية المعرفيّة للمتعلم، وعرّفها فيورولاند (Viau Roland, 1997) بأنها حالة داخليّة تحرّك سلوك الأفراد ومعارفه وانتباهه ورغبته لمواصلة سلوكه لتحقيق التّوازن المعرفي، بينما ينظر تيرنر (Turner, 2003) إلى الدافعية على أنها رغبة المتعلّمين للمشاركة في التّعلّم المستمر وتحمّل مسؤوليّة تطوّرهم الخاص، أما فيانين (2011) فقد عرّفها بأنّها المشاركة والمثابرة المستمرة للطالب في مهمّة معيّنة التي تسمح بتجاوز كلّ العقبات لتحقيق كلّ الأهداف الأخرى وكلّ الطّرق للتّعلّم، بينما عرفها التميمي (2012) إلى أنها نزعة الطّلبة للبحث والاطلاع وحبّ المعرفة، ممّا يؤدي إلى رفع

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مستوى الأداء واكتساب المهارات والمعارف وعدم الخوف من الفشل وتتأثّر هذه النزعة بعدّة عوامل خارجية.

من خلال التّعريفات السّابقة يمكن للباحثة تعريف دافعيّة التعلّم على أنّها تلك القوّة الدّاخليّة لدى المتعلّم تعمل على تحفيز سلوكه وتنشيطه والمحافظة على استمراريته من أجل الوصول الى الهدف، وهو السّعي نحو التّعلّم والزيادة فيه وتحقيق التّوازن المعرفي.

ويشير قطامي (1989) إلى أنّ الدّافعيّة تُعد من أهم العوامل التي تؤثّر في التّعلّم الصّفي، وتساعد المعلّم لتحسين فعاليّته، وزيادة فرص الطّالب لكفاياته التّعليميّة، وزيادة دافعيّته التي تحرّك السّلوك نحو تحقيق الهدف. ويشير واستن (Wasten, 1999) إلى أنّ مصطلح الدّافعيّة والدّوافع مشتقّ من كلمة (Movere) ذات أصل يوناني ويعني الحركة ويشار إليه في اللّغة الإنجليزيّة بكلمة (Motive) ويعني يُحرك، فالدّوافع لا يمكن ملاحظتها مباشرة بل يستدل عليها من نواتج السّلوك، وعرّفها ماسلو(Maslow, 1970) بأنّها حاجات فطريّة مرتّبة بشكل هرمي على أساس قوّتها، ويُعرّفها المياحي (2010) بأنّها القوّة المحرّكة لسلوك الإنسان الذّهني أو الحركي لتنشطه وتوجّهه لتحقيق غايته.

ويشير المياحي (2010) إلى العوامل التي تؤثّر على دافعيّة الطّلبة نحو التّعلّم منها: عدم توفّر الاستعداد والرّغبة ليندفع باتجاه التّعلّم، وضعف الممارسات الصّفيّة واللاصفيّة التي قد تسهم في خفض دافعيّة التعلّم، وسيادة شعور الملل والرّوتين اليومي بحيث تنخفض المشاركات الجّادّة والممارسات التي تسهم في إثارة دافعيّة التعلّم.

ويشير غباري (2008) إلى أربع وظائف أساسيّة لدافعيّة المتعلّم، تتمثّل في تنشيط أداء الطّلبة بشكل مستمر حتى يتحقّق الهدف، وتتمثّل هذه الوظائف بما يلي:

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- الوظيفة التّنشيطيّة (Arousal Function): وهي الوظيفة التي تستثير مستوى انتباه المتعلّم للقيام بإشراكه في عمليّة التّعلّم.
- الوظيفة التّوقّعيّة (Expectancy Function): وهي نتاجات التّعلّم التي تنتج سلوك متوقّع من قبل المعلّم، والمعلّم يقوم بتعديل أو حذف التّوقّعات التي تؤدّي إلى إعاقة الأهداف المرجوّة.
- الوظيفة الحافزيّة (Incentive Function): حيث يقوم المعلّم باستثارة سلوك المتعلّم وزيادة نشاطه من خلال تقديمه للمكافآت أو الحوافز لتحقيق هدف معيّن.
- الوظيفة التّأديبيّة (Punishment Function): وهي الوظيفة التي تتمثّل بضبط المعلّم لسلوكيات الطّلبة التي تميل إلى الانحراف من خلال أنواع الثواب والعقاب المختلفة.

ويشير اورمرود (Ormrod, 1998) إلى عدة مراحل من أجل تنمية دافعيّة الطلبة نحو التّعلّم والتّركيز على المهامات التّعليميّة، وأهم هذه المراحل:

أولاً: ربط المادة الدّراسيّة باحتياجات الطلبة الحاليّة والمستقبليّة؛ أي ربط المادة الدراسيّة باحتياجات ومشاكل وآمال وطموحات الطلبة لتبدو مثيرة يندفعون بها لاستخدام استراتيجيّات فعّالة نحو تعلّم المواد الدّراسيّة.

ثانياً: التّأكيد على اهتمامات الطلبة: وحتى تصبح الدافعية ضمن اهتماماتهم علينا بمعرفة وربط المادّة لمثيرات محبّبة ومبنيّة على ميولهم كاستخدام أفلام ملوّنة، وملصقات صغيرة للرسم، وعندما تكون أعلى الاهتمامات هو الذي يحقّق تعلّماً أكثر.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثالثاً: إظهار الاهتمام بالمادّة الدّراسيّة: عندما يقوم المعلّم بإظهار الاهتمام بالمادّة الدّراسيّة التي يدرسها يساهم في نمو الدّافعيّة الدّاخليّة لدى الطّلبة ممّا يزيد من رغبتم ودافعيّتهم والاهتمام بالمادّة الدّراسيّة.

رابعاً: إيصال اعتقادنا بأنّ الطلبة يرغبون في التّعلّم: من خلال القول والفعل، إذ يمكن زيادة دافعيّة التّعلّم لدى الطلبة بإظهار الاهتمام الحقيقي بالمادة الدّراسيّة وتشجيعهم طيلة العام عند كل نشاط.

خامساً: تحويل انتباه الطلبة إلى أهداف التّعلّم بدلاً من أهداف الأداء: ويتحقق ذلك من خلال استبدال الأهداف الأدائيّة التي تعني أن الطلبة بحاجة للاستذكار حتى يتجاوزوا الامتحان أو الحصول على الدّرجات المرتفعة إلى أهداف التّعلّم التي تختص بالبحث عن المادة الدّراسيّة المهمّة والمفيدة للمستقبل، ويوجّهون الطلبة عند تحقيق التّقدّم الحقيقي إلى الأهداف التّعلّمية بدل الأهداف الإدائيّة، بحيث توجّه الأهداف التّعلّمية جهودهم نحو الفهم الحقيقي وإتقان المادّة الدّراسيّة.

مصادر دافعيّة التعلّم

يشير هيوت المشار إليه في (عتوم وآخرون، 2016) إلى وجود سبعة مصادر لدافعيّة التّعلّم تندرج تحت الدّوافع الدّاخليّة أو الخارجيّة، ومن أهمّ هذه المصادر:

1. المصادر الخارجيّة السّلوكيّة: يتمّ اكتسابها باستخدام طرق الاشراط وتتعلّق بتجنّب أو تعزيز سلوكيّات معينة.
2. المصادر الاجتماعيّة: تتعلّق بمواقف التّفاعل والتّأثير الاجتماعي (القوة والسّيطرة والانتماء).
3. المصادر المعرفيّة: تضم مواقف حلّ المشكلات والانتباه والإدراك وغيرها من المواقف المعرفيّة.
4. المصادر البيولوجيّة: تتعلّق بمواقف الجوع والعطش والرّاحة والحواس والاستثارة البيولوجيّة.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

5. المصادر الرّوحيّة: تتعلّق بعلاقة الفرد بالخالق والكون وفهم الذّات.
6. المصادر التّوقعيّة: تتعلّق بطموح الفرد وآماله والقدرة على تخطي العقبات.
7. المصادر الإنفعالية: وتتعلّق بمواقف الفرح والحزن والمشاعر والذّات.

النّظريّات المفسّرة للدّافعيّة

لقد فُسّرت الدّافعيّة ضمن أُطر نظرية متعدّدة من بينها النّموذج المعرفي والاجتماعي الذي يُفسّر الدّافعيّة بصفة عامّة ودافعيّة التّعلّم بصفة خاصّة.

نظريّة التّعلّم الاجتماعي (Social Learning)

ظهر مفهوم هذه النظريّة على يد العالم ألبرت باندورا، واقترح باندورا (Bandora, 1977) مصدرين أساسيين للدّوافع:

- المصدر الأول: تعتبر أفكارنا نتيجة مستقبليّة ومتوقّعة لسلوكنا، وتكون مبنية بشكل أساسي على خبراتنا وعلى نتائج أفعالنا السّابقة بحيث يتصوّر الفرد ما يحدث بالمستقبل بناءً على خبراته وتجاربه السّابقة.
- المصدر الثاني: بناء وصياغة الأهداف بحيث أن تكون صياغتها وبنائها معياراً لتقييم السّلوك والأداء. ممّا يؤثّر على مقدار دافعيّة الفرد وبذل الجهد للوصول إلى تحقيق الأهداف، ويختلف الأفراد في وضع الأهداف الفعّالة ومكافأة أنفسهم على التحصيل، لذلك يستطيع المدرسون مساعدة الطلبة في صياغة أهدافهم، وتهيئة الفرصة لتحقيقها ورفع مستوى طموحهم، وذلك يُعدّ مكافأة وتعزيز لإجراءاتهم وسلوكهم في التّعلّم الصّفي.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

النظريّة المعرفية (Cognitive Theory)

ترى هذه النظريّة أنّ وراء كلّ سلوك هدف مستقل عن السّلوك ذاته، وقد تكون دافعيّة الفرد خارجيّة (External Motivation) تحدّدها عوامل مستقلّة عن صاحب السّلوك وغير مرتبطة بالمهمّة التي يقومون بها، أو داخليّة (Internal Motivation) تحدّدها عوامل نابعة من داخل الفرد ذاته أو عوامل تنغرس بالمهمة التي يقومون بها ويشعرون بالمتعة ويعتقدون بأنّها مناسبة وصحيحة (نشواتي، 1984).

نظريّة العزو (Attributions Theory)

يعرف عتوم وآخرون (2016) العزو بأنّه التّفسير السّببي المدرك للنجاح أو الفشل الأكاديمي، ويذكرون أنَّ نظريّة العزو تتكوّن من ثلاثة أبعاد على الأقل هي:

1- **بُعد موقع السبب:** أي عزو الطلبة أسباب النجاح والفشل إلى عوامل داخليّة مثل عزو الطّالب سبب نجاحه إلى جهده المبذول أو سبب فشله إلى نقص قدرته أو قلّة كفاءته، وأحياناً يعزو الطلبة النّجاح أو الفشل إلى عوامل خارجيّة.

2- **مدى استقرار السّبب:** وهذا يعني أن تكون أسباب الفشل والنّجاح إمّا ثابتة بسبب ذكائه أو متغيّرة دوماً بسبب الحظ أو المرض.

3- **إمكانيّة السّيطرة:** أي عزو الطلبة النجاح أو الفشل إلى عوامل قابلة للتّحكم أو السّيطرة أو لا يمكن التّحكّم بها أو ضبطها.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

نظريّة التّعلّم الاجتماعي لروتر (Rotter)

يرى روتر (Rotter, 1981) أنّ تقدير الأفراد ومعتقداتهم لأنفسهم هو العامل الذي يحدّد إنجازاتهم ودافعيتهم، وعليه فإنّ الطلبة الذين يعتقدون أنّ لديهم قدرة أكبر على الإنجاز في حال وجود مدعمًا، فإنّ التّوقعات (معزّزات) التي تصدر في موقف يتم تعميمها على جميع المواقف المشابهة، وأولى روتر أهميّة بالغة بالتّوقّعات المعمّمة (Generalized Expectancies) التي يطوّرها الأفراد حول فيما إذا كان سلوكهم سوف يحقّق لهم ما يرغبون به أو لا، فالأفراد ذوو مركز الضّبط الدّاخلي (Internal Locus of Control) يعتقدون أنّهم يتحكّمون بسلوكيّاتهم بينما يعتقد ذوو مركز الضّبط الخارجي (External Locus of Control) بأنّ حياتهم التي تتحكّم بها قوى تقع خارج أنفسهم وسيطرتهم.

نظريّة كلارك هل (Clark Hull)

يرى كلارك هل أنّ أي فعل يقوم به الكائن الحي يسبقه حاجه تدفع أو تحفّز النّشاط المرتبط بها. ويشير إلى أنّ الدّافع يتسبّب في حدوث سلوك بهدف تلبية الحاجة، حيث يوفّر مثير يشكّل حاجة ممّا يشكل استشارة تتمثّل بالرّغبة للتّصرّف بطريقة تعمل على خفض الدّافع والعودة لحاجة التّوازن، وسمّيت نظريّة هل بنظريّة خفض الدّافع لكون أنّ التّعلّم ناتج عن مثير معزّز واستجابة من خلال تخفيض الدّافع هو الذي يفسر حدوث التّعلّم (العتوم والجراح والحموري، 2015).

النظريّة الإنسانيّة (Humanistic theory)

يعد ابراهام ماسلو Abraham maslow صاحب هذه النظريّة، ومؤسّس للاتجاه الإنساني في علم النفس، وتركّز هذه النّظريّة على تفسير سلوك الإنسان لمفهوم الحاجات؛ أي وراء كلّ سلوك

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

حاجة معيّنة ورتبها ماسلو ترتيباً هرمياً وفق أولويات، وتشمل الحاجات الفسيولوجيّة كالطّعام والنوم، وحاجات أمنية كتجنّب الخوف والفشل، وحاجات الانتماء كالحب والاحترام. وحاجات تقدير الذّات كالقبول والانجاز، وحاجات معرفية كالفهم والبحث، وحاجات جمالية كالبحث عن قيم جماليّة والاتّساق، والحاجة إلى تحقيق الذّات. ويرى ماسلو أنّ إشباع الحاجات يتم بتسلسل من الأدنى إلى الأعلى. فأوّل ما يشبع الحاجات الفسيولوجيّة ثم ينتقل إلى الحاجات الأعلى منها والتّوصّل لتحقيق الذّات (بني يونس، 2007).

ويمكن للمعلّمين مساعدة الطلبة على تحقيق ذواتهم عند التّأكّد من الحاجات الحرمانية قد تحقّقت ولو جزئياً. فالطّالب لن يبدي دافعيّة نحو التّعلّم ما لم يكن مرتاحاً ومشبعاً ويشعر بالأمان وحاصل على الحب والاحترام بين زملائه ومعلميه (العتوم وآخرون، 2015).

النّظريّة التّحليليّة (Psychoanalysis theory)

تعود معظم أصول النظريّة التحليليّة إلى فرويد، ويعتقد أن جوانب السّلوك الإنساني مدفوعة بغريزتين، وهما: الجنس والعدوان، واستناداً إليها فإنّ خبرات الطّفولة المبكّرة تؤدي دوراً مهماً في تحديد السّلوك في المستقبل، لأنّ هذه الخبرات تتأثّر مع الرّغبات اللاشعوريّة المكبوتة النّاتجة عن غريزتي الجنس والعدوان، ممّا يؤدّي إلى إيداعها في المخزن اللاشعوري (نشواتي، 1984).

عدالة المعلّمين ودافعيّة التعلّم

إنّ العلاقات والتّفاعلات مع المعلّمين أمر بالغ الأهمّيّة لتأثيرها على نتائج الطلبة. وقد حدّد غاردينر و كوسميتسكي (Gardiner & Kosmitzki, 2008) التّفاعلات المباشرة بين المعلّمين والطّلبة والتي قد تكون تفاعلات متّسقة ومستقرة وعادلة تعزّز رؤية الطلبة لمعلميهم واعتبارهم كقاعدة آمنة.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فالطلبة الذين ينظرون إلى معلميهم كقاعدة آمنة هم أكثر عرضة للاشتراك في السّلوكيّات التّعاونيّة، ممّا يؤثّر إيجابيًّا على إنجازهم. ويمكن أيضاً أن تبرز التّفاعلات بين المعلّمين والطلبة من خلال التّواصل التّعليمي في مواقف التّعلّم (Cabell, DeCoster, LoCasale-Crouch, Hamre, & Pianta, 2013).

كما أنّ تصورات الطّلبة لعدالة المعلّمين تؤثّر تأثيرًا كبيرًا على دوافع التّعلّم والإنجاز الأكاديمي (Berti, Molinari & Speltini, 2010). وتوفّر مناخاً صفّياً إيجابياً الذي يؤثّر على التّعلّم والدّافع، في حين أنّ العكس صحيح عند النّظر إلى معاملة المعلّمين على أنّها غير عادلة (Peter & Dalbert, 2010). والتّواصل المفتوح بين المعلمين والطلبة يمكن أن يعزّز من أشكال الإندماج بشكل أعمق وأوسع مع المحتوى الدّراسي، ويجعل العلاقة وثيقة بين المعلّمين والطّلبة ممّا قد يدفعهم إلى طلب المساعدة من المعلّمين بشكل متواصل. كما أنّ الدّعم العاطفي المدروس هو أيضًا سمة من سمات التّفاعلات عالية الجودة والتي لها تأثير مباشر في زيادة التّحصيل الدّراسي والدّافع الأكاديمي (Smart, 2014). ويشير المياحي (2010) إلى دور الدّوافع في تحريك السّلوك نحو التّعلّم واستمرار الفرد باكتساب الكثير من المعارف والمعلومات باتجاه تحقيق الأهداف المرجوّة.

وفي إطار العمليّة التّربويّة، فإنّ مفهوم العدالة يُعد من المفاهيم المهمّة سواء بالنّسبة للمعلّمين أم للطّلبة، فالمعلّم الذي يشعر أنّه يُعامل بعدالة في مدرسته سوف يشعر بالانتماء للمدرسة والإخلاص لها وبذل كلّ جهد ممكن لتطويرها، وينعكس ذلك على الطّالب بالضّرورة، لأنّ المعلّم سوف يعمل على تطوير بيئة تُشعِر الطّالب بالعدالة في كلّ جزئياتها (أبو غزال وعلاونة، 2010).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مشكلة الدّراسة وأسئلتها

إنَّ توفير الدافعيّة الإيجابية إلى جانب العدالة في التعامل مع المتعلّمين، وتعد من العوامل التي تسهم في تطوّر مستوى التّعليم والإستقرار النفسي لديه النّاشئة، ممّا يتطلب من جميع الجهات المشاركة الفاعلة على توفير البيئة المدرسيّة الفاعلة، وقد تبلورت مشكلة الدّراسة من خلال ملاحظة الباحثة في أثناء تفاعلها مع المعلّمين وغيرهم من طلبة المدارس والمواقف التّعليميّة بأنّ هنالك تدنّياً في رغبة هؤلاء الطّلبة للدّراسة ودافعيّة التعلّم والتّحصيل مبرّرين ذلك بعدم عدالة المعلّمين في المدرسة، ومتذمّرين من أثر الواسطة لدى المعلمين فبرزت فكرة هذه الدّراسة في الكشف عن تصوّرات طلبة المدارس لمستوى عدالة المعلّمين وعلاقتها بدافعيّة التعلّم في ضوء بعض المتغيّرات، وهي: الجنس، والصّف. واهتمت الدّراسة الحاليّة في تقصّي مستوى عدالة المعلّمين في مدارس لواء الرّمثا من وجهة نظر الطّلبة، وبيان مستوى دافعيّة التعلّم والتَّحصيل الدّراسي، وتحديد العلاقة بين عدالة المعلّمين ودافعيّة الطّلبة نحو التّعلّم والتَّحصيل الدّراسي، وتتحدّد مشكلة الدّراسة من خلال محاولة الباحثة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما تصوّرات الطّلبة لمستوى عدالة المعلّمين في مدارس لواء الرمثا؟

السؤال الثاني: ما مستوى دافعيّة التعلّم في مدارس لواء الرمثا؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a=0.05) في تصوّرات الطّلبة لمستوى عدالة المعلِّمين تُعزى لمتغيري الجنس والصّف؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a=0.05) في مستوى دافعيّة التعلّم تُعزى لمتغيري الجنس والصّف؟

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a=0.05) بين تصورات الطلبة لمستوى عدالة المعلِّمين ودافعيّة التّعلم والتّحصيل؟

أهمّيّة الدّراسة

تتبع أهمّيّة الدّراسة الحالية من أهمّيّتها النّظريّة والتّطبيقيّة، وهي على النحو الآتي:

الأهمّيّة النظريّة: تأتي أهمّيّة الدّراسة النظريّة من ندرة الدّراسات التي تناولت تصوّرات الطّلبة لمستوى عدالة المعلّمين وعلاقتها بدافعيّة التعلّم والتّحصيل الدّراسي في البيئة العربيّة بشكل خاص، والدراسات الأجنبية بشكل عام – حسب علم الباحثة–، كما أنّها سوف تمهّد الطريق للقيام بعدد من الدّراسات المستقبليّة حول موضوع عدالة المعلّمين وربطه مع متغيّرات تربويّة أخرى من جهة، وموضوع دافعيّة التعلّم والتّحصيل الدّراسي وربطهما مع متغيّرات تربويّة أخرى للكشف عن وجود أي نوع من العلاقة بينهما، ممّا يساعد في إعطاء نظرة شاملة ومتكاملة عن المتغيّرات والعوامل التي تؤثّر بشكل مباشر أو غير مباشر في العمليّة التّربويّة بشكل عام، والطّلبة بشكل خاص وتوجيه الأنظار إليها. ومن هنا تتجلّى أهمّيّة الدّراسة النظريّة في ضوء النتائج التي سوف تقدّمها، عدالة المعلّمين وتوضيح علاقته مع متغيرات لا تختلف في درجة الأهمّيّة وهي دافعيّة التعلّم والتّحصيل الدّراسي.

الأهمّيّة التطبيقية: تبدو الأهمّيّة التّطبيقيّة فيما يترتّب على نتائج الدّراسة من فوائد علميّة في الميدان التّربوي والنّفسي، وتتمثّل الأهمّيّة التّطبيقيّة فيما يأتي:

– يستفيد من نتائج الدّراسة الحالية المسؤولون التّربويّون من خلال التّعرف على تصوّرات الطّلبة لعدالة المعلّمين وعلاقتها بدافعيّة التعلّم والتّحصيل الدّراسي في مدارس مديريّة تربية

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

لواء الرمثا في ضوء بعض المتغيّرات لأنّها تؤدي دوراً مهمّاً في عدّة مجالات أكاديميّة واجتماعيّة في حياتهم.

- توجيه أنظار المهتمّين والقائمين على هذه العملية التعليمية من آباء ومعلمين ومرشدين تربويين والباحثين إلى البحث في هذا المجال، من خلال تحسين وتنمية مستوى دافعية التعلم لدى الطلبة، بتوفير بيئة أُسرية ومدرسية إيجابية وعادلة ومناسبة، وتصميم برامج تدريبية لتنمية هذا النوع من الدافعية لدى الطلبة، مما يؤدي إلى مستوى عالٍ من التحصيل والأداء الأكاديمي.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

تصورات الطلبة: وجهات نظر أو آراء الطلبة في حول عدالة المعلمين ودافعية التعلم، وتقاس إجرائيًا في هذه الدراسة باستجاباتهم على فقرات الاستبانة.

عدالة المعلّمين: وتعرَّف على أنها إدراك الطلاب لمبدأ المساواة من معلميهم، مما يؤثر في اتجاهاتهم وأدائهم المدرسي والأكاديمي (Nicholas & Good, 1998, 389)، وتعرف إجرائيًّا على أنّها الدّرجة التي حصل عليها الطّالب على مقياس عدالة المعلّمين المستخدم في هذه الدّراسة.

دافعيّة التعلّم: هي حالة داخليّة تحرّك أفكار ومعارف المتعلّم وبناءه المعرفي ووعيه وانتباهه لاستمراريّة الأداء للوصول إلى التّوازن المعرفي وتمثّل البنية المعرفيّة للمتعلم (قطامي، 1992)، وتحدّد هذه الدّرجة إجرائيًّا بالدّرجة التي حصل عليها المفحوص على مقياس دافعيّة التعلّم المستخدم في هذه الدّراسة.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التحصيل الدراسي: هو ناتج ما حصل عليه الطالب من معلومات وكفايات يعبر عنه بشكل معلومة صغيرة مثل حرف أو رقم محدد أو كلمة ناجح أو راسب، وهي نتيجة مباشرة للتعلم (حمدان، 2002)، ويعرف إجرائياً بأنه المعدل الذي يحصل عليه الطالب نتيجة التعلم، وله خمس فئات وهي: ممتاز (90 فأكثر)، جيد جداً (80 – أقل 90)، جيد (70–أقل 80)، متوسط (60– أقل 70)، مقبول (50– أقل 60).

حدود الدّراسة

اقتصرت الدّراسة على الحدود الآتية:

- **الحدود المكانيّة:** اقتصرت الدّراسة على مدارس مديرية لواء الرمثا في محافظة إربد.
- **الحدود الزّمانيّة:** تمّ تطبيق هذه الدّراسة في الفصل الثاني للعام الدراسي (2016-2017).
- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدّراسة على طلبة الصّف السّادس والصّف العاشر والصّف الأول ثانوي في مدارس مديرية تربية لواء الرمثا في محافظة إربد.

المحددات: تقتصر على أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية من حيث الصدق والثبات، فضلاً عن درجة تمثيل العيّنة لمجتمع الدراسة وإجراءات تنفيذها.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثّاني

الدّراسات السّابقة

يتضمّن هذا الفصل الدّراسات السّابقة المتعلّقة بموضوع هذه الدّراسة (تصوّرات الطّلبة لعدالة المعلّمين وعلاقتها بدافعيّة التعلّم والتّحصيل الدّراسي)، من خلال الرجوع إلى المصادر المعرفيّة، والمجلات الدّوريّة المحكّمة، وموقع ايبسكو(Ebesco)، ورسائل الماجستير والدكتوراه، والأبحاث والدّراسات العلميّة، ومواقع الإنترنت. وتم عرض الدّراسات السّابقة وفقاً لتسلسلها الزمني استناداً لمحاور رئيسيّة، وهي:

أولاً: الدّراسات التي تناولت عدالّة المعلّمين

دراسة نيكولز وجود (Nicholas & Good, 1998) هدفت الكشف عن الفروق بين الجنسين في إدراكهم للعدالة المدرسية، تكوّنت عينة الدراسة من (358) طالباً وطالبةٍ من المرحلة الأساسية العليا، و(373) طالباً وطالبةٍ من المرحلة الثانوية في مدينة جنوبي غرب الولايات المتحدة الأمريكية. أظهرت النتائج وجود فروق بين الذكور والإناث فيما يتعلق بإدراك العدالة المدرسية، فقد أشارت الإناث أنهن يشعرن بعدالة 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 والإجتماعية. وأثبتت النتائج أن إدراك الطلاب للعدالة المدرسية مفهوم ضروري يؤثر في اتجاهاتهم وأدائهم المدرسي والأكاديمي.

وهدفت دراسة سيكير (Secker, 2002) الكشف عن أثر ممارسة التّمييز والعدالة في التّدريس. وتكونت عيّنة الدّراسة من (4377) طالباً يدرسون في الولايات المتحدة الأمريكية. وتمّ الحصول على

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المعلومات من بيانات الدّراسة الطّولية التي أجراها مجلس التّعليم الأمريكية. وتمّ استخدام الاستبيان كأداة للكشف عن ممارسات التّمييز والعدالّة، واختبارات التّحصيل للمواد الدّراسية. وأظهرت النتائج أن ممارسة التّمييز والعدالة من قبل المعلّم تعمل على خفض الفجوة في مستوى التّحصيل الدّراسي بين الطلبة الذين يختلفون في خصائصهم الديمغرافية. كما بيّنت النتائج أنّ ممارسات المعلّم العادلة بشكل عام تُحقّق نوعاً من العدالة بين الطلبة ممّا يحفّز منخفضي التّحصيل منهم على المثابرة لتحسين مستوى التّحصيل لديهم، مقارنة بزملائهم الآخرين.

أمّا دراسة جوفيا وبيرافيرا وفالا وبالنوناري (Gouvia, Perfeira, Vala& Palnonari, 2003) فقد هدفت الكشف عن العلاقة بين التّصوّرات حول سلوك المعلّمين العادل وشرعيّة سلطة المدرسة وشرعيّة السّلطة المؤسّسيّة خارج أسوار المدرسة في ايطاليا. تكوّنت عيّنة الدّراسة من (448) طالباً وطالبةً من خمس مدارس يدرسون في (25) صف مدرسي، منهم (234) ذكور، و(214) إناث تراوحت أعمارهم بين (15-18) سنة. ولتحقيق أهداف الدّراسة تمّ استخدام مقياس العدالة في المدرسة الذي توزّع على أبعاد: العدالة الإجرائيّة، والعدالة الإداريّة، والعدالة بين المعلّمين، وعدالة المعلّمين، وتقييم الخبرة المدرسيّة، وتقييم الخبرة الإداريّة. أظهرت النتائج عدم وجود علاقة دالّة إحصائيًّا بين تصوّرات الطّالب لعدالة المعلّمين وبين شرعيّة سلطة المدرسة في ضوء خبرات المدرسة الإداريّة.

وأجرى ليونس (Lyons, 2004) في دراسته التي هدفت للكشف عن الفجوة في تطبيق العدالة والمساواة بين الطّلبة الأمريكيين ذوي الأصول الإفريقية، وبين الطلبة الأقل حظًّا، كما هدفت الكشف عن قدرة القانون الذي أصدر عام (2002) في جسر الفجوة في عدم المساواة والعدالة بين الطّلبة،

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وزيادة تحصيل الطلبة الأقل حظاً. تكونت عيّنة الدّراسة من (1092) طالباً وطالبةً، منهم (707) طالباً وطالبةً من المرحلة الإبتدائية، و(165) طالباً وطالبةً من المرحلة المتوسطة، و(220) طالباً وطالبةً من المرحلة الثانوية. أظهرت النتائج أن معظم المدارس في مختلف المراحل أظهرت نتائج غير عادلة بين الطّلبة الأقل حظاً، وبين الطّلبة من الأغلبيات العرقيّة، وأشارت النتائج إلى وجود فجوة في تطبيق المساواة والعدالة بين الطّلبة، وأن المساواة في معاملة الطّلبة جاءت بشكل غير مرضٍ. كما بيّنت النتائج أنّ لحجم المدرسة علاقة ذات دلالة إحصائية في عدالة تقييم الطلبة خاصةً في المرحلتين الأساسية والثانوية العليا لصالح المرحلة الثانوية.

وهدفت دراسة جونز وميهيل (Jones & Myhill, 2006) الكشف عن أسلوب تعامل المعلّمين مع الطّلبة الذكور والطالبات الإناث، والتّعرّف على تصوّرات الطّلبة حول عدم العدالة في التعامل بين الطّلبة (الذكور والإناث) في الغرفة الصفية في مدارس المملكة المتحدة. تكوّنت عيّنة الدّراسة من (40) معلّماً، و(144) طالباً وطالبةً خضعوا جميعاً لمقابلات. أظهرت النتائج وجود تمييز وعدم عدالة في التعامل بين الذكور والإناث لصالح الإناث. ووجد المعلّمون أن الطلبة الذكور أقل تحصيلاً، كما بيّنت النتائج عدم وجود عدالة في توزيع التّعيينات والمسؤوليّات، ووجود فروق في العدالة عند توزيع العلامات لصالح الإناث.

وهدفت دراسة نيسبت و بورتون (Nesbit & Burton, 2006) الكشف عن أثر تصوّرات العدالة والمساواة للدّعم في الفعاليّة الذّاتيّة وتحسّن التّحصيل. تكونت عيّنة الدّراسة من (80) طالباً من مدارس استراليا، استجابوا على استبانتين الأولى قبل دراسة أحد المساقات، والثّانية بعد حصولهم على تغذية راجعة، وتقييم حول التّحصيل والإنجاز في إحدى التّعيينات. أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابيّة دالّة

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إحصائيًّا بين التّصوّرات الإيجابيّة للعدالة والمساواة في الدّعم، وبين زيادة الفعاليّة الذّاتيّة، ووجود علاقة إيجابيّة دالّة إحصائيًّا بين حصول الطّالب على دعم المعلّم من خلال التغذية الرّاجعة الإيجابية، وبين زيادة التّحصيل لديه، كما بينت النتائج أن عدالة التوزيع في التّغذية الرّاجعة، وأُسلوب التّقييم يؤدّي إلى تحسن تحصيل الطّالب الدّراسي، وخاصّة في المراحل الدّراسيّة المستقبليّة (الأعلى).

كما أجرى جوشمان (Gushman, 2010) دراسة هدفت الكشف عن دور المعلّمين الذّكور في تحقيق العدالة بين الجنسين، أو إعاقتها في أثناء عملهم في المدارس المختلطة. تكوّنت عيّنة الدّراسة من (16) معلّماً من السويد ونيوزلندا وانجلترا. ولتحقيق هدف الدّراسة أجريت مجموعة مقابلات فرديّة معمّقة مع المعلّمين. أظهرت النتائج عدم عدالة المعلّمين السّويديين في التّعامل مع الجنسين، مقابل معلّمي انجلترا ونيوزلندا. كما أشارت النتائج إلى وجود حاجة لتدريب المعلّمين الذكور على المعرفة المرتبطة بالجنس، وفهم سلوكيّات الطّلبة لكي يتمكّنوا من تطبيق العدالة داخل الغرفة الصّفيّة بينهم.

وقام ويي ووليامز وتشن وتشانج (Wei, Williams, Chen & Chang, 2010) بدراسة هدفت الكشف عن أثر الخصائص الشّخصيّة وممارسات العدالة ودعم المعلّم والعوامل التّنظيميّة المدرسية في زيادة مستوى سلوك الاستقواء لدى الطلبة. تكوّنت عيّنة الدّراسة من (1172) طالباً من طلاب الصّف التّاسع، منهم (49%) ذكور، و(51%) إناث في مدارس مدينة تشايانغ (Tshaiang) التايوانية. ولتحقيق أهداف الدّراسة طُبّقت استبانة الخصائص الشّخصيّة وممارسات المعلّم، ومقياس العوامل التّنظيميّة المدرسيّة. أظهرت النتائج وجود علاقة دالّة إحصائياً بين عاملي عدالة المعلّم، أو سوء معاملته للطالب على وقوعه، أوعدم وقوعه كضحيّة للاستقواء. وأشارت النّتائج إلى وجود علاقة دالّة إحصائيًّا بين

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجنس والوقوع في الاستقواء لصالح الإناث، وبيّنت النتائج أنّ العدالة في التّعامل، ودعم الطّالب الضّعيف من قبل المعلّمين لها أثرها في حمايته وتوفير بيئة تعليميّة آمنة له.

كما أجرى أبو غزال وعلاونة (2010) دراسة هدفت معرفة مستوى العدالة المدرسيّة من وجهة نظر طلبة المدارس الأساسيّة ومدى اختلاف مستوى العدالة المدرسيّة تبعاً لمتغيّر الجنس والمستوى الدّراسي، والكشف عمّا إذا كانت توجد علاقة ذات دلالة احصائيّة بين مستوى العدالة المدرسيّة ومستوى الفاعلية الذّاتيّة المدركة. تكوّنت عيّنة الدّراسة من (591) طالب وطالبة في الصّفوف التالية: الرابع والسابع والتاسع من طلبة محافظة إربد. وتمّ استخدام مقياس العدالة المدرسيّة ومقياس الفاعلية الذاتية بعد أن تم التحقق من صدقهما وثباتهما. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى العدالة المدرسية تعزى لمتغيّر الجنس لصالح الذكور، ووفقاً لمتغيّر المستوى الدّراسي لصالح الصف الرابع والتفاعل بينهما، كما أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالّة إحصائياً بين ممارسة العدالة المدرسية ومستوى الفاعلية الذاتية المدركة بين هؤلاء الطّلبة.

وفي دراسة أجراها شاهين (2010) هدفت الكشف عن عدالة المعلّمين ودعمهم لطلبة المرحلة الثانوية وعلاقتها بالتّوافق الأكاديمي لديهم. تكوّنت عيّنة الدّراسة من (410) طالب وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية في منطقة الجليل الأعلى في فلسطين، وتمّ اختيارهم بطريقة عشوائية طبقيّة موزعين على التّخصّصات العلميّة والأدبية. وتمّ استخدام مقياس عدالة المعلّمين والدّعم، ومقياس للتّوافق الأكاديمي. أظهرت النتائج أنّ مستوى عدالة المعلّمين ودعمهم للطلبة كان متوسطاً، وكان مستوى التوافق الأكاديمي لدى عيّنة الدّراسة مرتفعاً، كما أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بين مستوى العدالة والدعم ككل وجميع مجالاته، وعدم وجود فروق في مستوى العدالة والدعم ككل وفي جميع المجالات تعزى لأثر الجنس.

وتناول العلوان (2013) دراسة هدفت التّعرّف على مستوى دعم وعدالة المدرّسين عند طلبة المرحلة الإعداديّة من مدارس بغداد والرّصافة الثّانية وفق متغيّر الجنس، بالإضافة إلى التّعرّف على مستوى الطّموح عند الطّلبة، والكشف عن وجود علاقة ارتباطيّة بين دعم وعدالة المدرّسين ومستوى الطّموح. تكونت عيّنة الدّراسة من (200) طالب وطالبة تمّ اختيارهم بطريقة عشوائيّة. وتم استخدام مقياس لدعم وعدالة المدرّسين بالإضافة إلى استخدام مقياس لقياس مستوى الطموح. أظهرت النتائج بأن مستوى دعم وعدالة المدرسين كان بشكل إيجابي وفقاً لمتغير الجنس لصالح الذكور، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيّة بين دعم وعدالة المعلّمين ومستوى الطموح.

ثانياً: الدّراسات التي تناولت دافعيّة التعلّم

أجرت الطحان (2003) دراسة هدفت الكشف عن أثر استخدام الحاسوب في تدريس الفيزياء في تحصيل الطالبات ودافعيّتهن نحوها، وذلك على عيّنة تكونت من (56) طالبة من مدرسة الثانوية الشرقية للبنات التابعة لتربية بغداد، وزّعت في شعبتين دراسيتين، الأولى (29) طالبة في المجموعة التجريبية، و(27) طالبة في المجموعة الضّابطة. أظهرت النتائج أنّ الطالبات اللواتي درسن باستخدام الحاسوب تفوّقن في التّحصيل والدّافعيّة على طالبات المجموعة الضّابطة اللواتي درسن بدون استخدام الحاسوب، كما حدث لدى طالبات المجموعة الضّابطة تراجع في مستوى الدّافعيّة لديهن.

فيما قام عبيدات (Obeidat, 2005) بدراسة في الأردن هدفت الكشف عن دافعيّة الطّلبة الماليزيين نحو تعلّم اللّغة العربيّة كلغة ثانية، وعلاقتها بمتغيّرات الجنس، والمستوى الدّراسي،

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والمستوى التّعليمي للوالدين. ولتحقيق هدف الدّراسة استخدم الباحث مقياسًا تكوّن من (38) فقرة طُبّق على عيّنة تكونت من (105) من الطّلبة في جامعتي اليرموك وآل البيت. أظهرت النتائج أنّ الطّلبة أظهروا دافعيّة تكامليّة نحو تعلّم اللّغة العربيّة كلغة ثانية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعيّتهم تعزى لمتغيّر الجنس، والمستوى الدّراسي، والمستوى التّعليمي للوالدين.

كما أجرى المساعيد (2008) دراسة هدفت الكشف عن العوامل التي تؤثّر في دافعيّة التّعلّم لدى طلبة جامعة آل البيت في الأردن في ضوء متغيّرات: الجنس، والمستوى الدّراسي، والتّحصيل، وتألّفت عيّنة الدّراسة من (203) طالبًا وطالبة. أظهرت النتائج أنّ هناك فروقاً في الدّافعيّة للتّعلّم بين المستويّات الدّراسيّة المختلفة لصالح الطّلبة الأعلى في المستوى الدّراسي. كذلك أشارت النتائج إلى أنّ ذوي التّحصيل المرتفع لديهم دافعيّة مرتفعة للتّعلّم. كذلك أظهرت النتائج أنّه لا يوجد فرق في الدّافعيّة للتّعلّم حسب متغيّر الجنس.

وهدفت دراسة الجبوري والحياوي (2011) الكشف عن العلاقة بين الأساليب التي يستخدمها المعلّمون ودافعيّة الطّلبة لتعلّم الفيزياء لدى طلبة مدارس الموصل في العراق. تكوّنت عيّنة الدّراسة من(32) مدرّساً ومدرّسة لمادة الفيزياء للصّفّ الخامس العلمي، و(10) مدرّسين، و(10) مدرّسات، وتكوّنت أيضاً من (400) طالباً وطالبة من الذين يدرّسونهم. وتمّ استخدام أداتين للدّراسة الأولى تقيس مستوى الأساليب التّدريسيّة، والثّانية استبانة لقياس دافعيّة الطّلبة نحو تعلّم الفيزياء. أظهرت النتائج أنّ النّسبة المئوية لدافعيّة الطّلبة نحو تعلّم الفيزياء كانت (71%)، ولم تظهر النتائج وجود علاقة ارتباطيّة دالّة إحصائيًّا بين الأساليب التّدريسيّة لمدرسي الفيزياء، ودافعية طلبتهم نحو تعلم الفيزياء.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأجرى الزعبي وبني دومي (2012) دراسة للكشف عن أثر استخدام طريقة التّعلّم المتمازج في المدارس الأردنية في تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة الرياضيات، وفي دافعيتهم نحو تعلمها. تكوّنت عيّنة الدّراسة لدى مدارس الأردن من (71) طالباً وطالبةً موزّعين على أربع شعب صفيّة، منهم (38) مجموعة تجريبية، و(33) مجموعة ضابطة. كشفت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المجموعتين التّجريبيّتين والمجموعتين الضّابطتين في التّحصيل والدّافعيّة لصالح المجموعتين التّجريبيتين، إضافة إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التّحصيل والدّافعيّة.

وأجرى دودين وجروان (2012) دراسة هدفت الكشف عن أثر تطبيق برامج التّسريع والإثراء على الدّافعيّة للتّعلّم والتّحصيل وتقدير الذّات لدى الطّلبة الموهوبين في الأردن. تكوّنت عيّنة الدّراسة من (180) طالباً وطالبة في المرحلة الأساسيّة العليا. أظهرت النتائج أن الطّلبة الذين تعرّضوا لبرامج التّسريع كان لديهم دافعيّة أكثر للتّعلّم والتّحصيل وتقدير الذّات، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في الدّافعيّة للتّعلّم وتقدير الذّات تعزى لاختلاف الجنس.

كما أجرى حدة (2013) دراسة هدفت معرفة العلاقة بين الدّافعيّة نحو التّعلّم والتّحصيل الدّراسي لدى عيّنة من الطّلبة الجزائريين. تكوّنت عيّنة الدّراسة من (124) طالباً وطالبة من طلاب الصّف الرّابع في ولاية البويرة في الجزائر، وتمّ استخدام مقياس الدّافعيّة نحو التّعلّم. أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائيّة بين دافعية الطلبة نحو التّعلّم والتّحصيل الدراسي، ولكن لم يظهر ضمن النتائج فروق ذات دلالة إحصائيّة تُعزى لمتغيّر الجنس.

كما قام أكرم وغاني (Akram & Ghani, 2013) بدراسة هدفت الكشف عن أثر الجنس في دافعية الطّلبة نحو تعلّم اللغة الإنجليزية واتجاهاتهم نحوها، وفي الكفاءة اللّغويّة. ولتحقيق أهداف

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الدّراسة استخدم الباحثان مقياس الدّافعيّة والاتجاهات "لجاردنر"، واختبار كفاءة في اللغة الإنجليزية. تكوّنت عيّنة الدّراسة من (240) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثّاني عشر في الباكستان ممّن يتعلّمون اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعيّة الطّلبة واتجاهاتهم نحو تعلّم اللّغة الإنجليزية والكفاءة اللّغوية تعزى للجنس.

وهدفت دراسة الجراح والمفلح والربيع وغوانمه (2014) إلى معرفة أثر التدريس باستخدام الحاسوب في تحسين دافعية تعلّم الرياضيات لدى طلبة الصف الثّاني الأساسي في الأردن. تكوّنت عيّنة الدّراسة من (43) طالباً وطالبةٍ من طلبة الصف الثّاني الأساسي موزّعين على مجموعتين ضابطة وتجريبية. كما أعد الباحثون برمجية تعليمية تكوّنت من (47) شريحة تتضمّن تدريبات وأنشطة لتحسين مهارة الضّرب في الرياضيات، ومقياسًا لدافعية التّعلّم. كشفت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعيّة التعلّم لصالح أفراد المجموعة التجريبية التي خضعت للبرمجية التّعليمية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيّر الجنس أو التفاعل بين الجنس وطريقة التدريس، بالإضافة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية في أبعاد دافعيّة التعلّم تُعزى لطريقة التّدريس لصالح أفراد المجموعة التّجريبيّة.

وأجرى الظفري والهدابي (2015) دراسة هدفت تحديد العلاقة بين علاقة المعلّم والطالب ودافعية التّعلّم لدى طالبات الصفوف الخامس، والسادس، والعاشر، والحادي عشر في مدارس جنوب الباطنة في سلطنة عمان. وتمّ تطبيق مقياس علاقة المعلّم الطالب، ومقياس دافعية التّعلّم على عيّنة الدّراسة البالغ عددها (639) طالبة. كشفت النتائج وجود فروق دالّة إحصائياً بين الصّفوف الدنيا (الخامس والسادس) والصّفوف العليا (العاشر والحادي عشر) في مستوى علاقة المعلّم–الطالب وأبعادها ومستوى دافعية التّعلّم لصالح الصفوف الدنيا، كما وجدت علاقة ارتباطية دالّة إحصائيًّا بين

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بُعدي علاقة المعلّم الطالب (الروابط الأكاديمية والروابط الاجتماعية الشخصية) ودافعية التّعلّم، وبعد استخدام تحليل الانحدار وجد أن بُعدي علاقة المعلّم الطالب قد فسّرا ما نسبته 37% من التباين في دافعية التّعلّم.

وأجرى زيدان (2015) دراسة هدفت الكشف عن مستوى التّفكير الاستدلالي وعلاقته بالدّافعيّة نحو تعلّم العلوم لدى الصّف الخامس في محافظة طولكرم، ودور متغيّرات جنس الطّلبة، ومكان المدرسة في التفكير الاستدلالي، والدّافعيّة نحو تعلّم العلوم. تكوّنت العيّنة من (253) طالبًا وطالبة، منهم (126) طالبًا، و(127) طالبة. تمّ استخدام أداتين، الأولى: اختبار التفكير الاستدلالي، الذي تكوّن من (15) فقرة من نوع الاختيار من متعدّد، والثّانية: استبانة الدّافعيّة نحو تعلّم العلوم التي تكوّنت من (20) فقرة. أظهرت النتائج أن مستوى التفكير الاستدلالي لدى طلبة الصف الخامس كان (57.47%)، وهي نسبة ذات درجة منخفضة، في حين بلغت نسبة الدّافعيّة نحو تعلم العلوم (78.66%)، وهي نسبة ذات درجة عالية، وبينت النتائج أيضاً، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التفكير الاستدلالي تبعاً لمتغيّر مكان المدرسة، وبينت النتائج أيضاً، وجود علاقة دالّة إحصائياً بين التفكير الاستدلالي والدّافعيّة نحو تعلّم العلوم لدى طلبة الصف الخامس، وهي علاقة موجبة.

ثالثاً: الدّراسات التي تناولت عدالة المعلّمين ودافعيّة التعلّم

وفي دراسة بيرتي ومالي وسبيلتيني وموليناري (Berti, Mameli, Speltini& Molinari, 2016) هدفت إلى الكشف عن تأثير كل من عدالة المعلمين ودعم الآباء في دافعية التعلم لدى الطلبة وفي رؤيتهم لوجود عالم عادل. وقد تكونت عينة الدراسة من 509 من طلبة المدارس الثانوية الإيطالية، 163 طالبا، و346 طالبة. وقد تحرت التحليلات الانحدارية الواقع الذي يحدثه كل

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

من عدالة المعلمين، وتفاعل الآباء، وعوامل اختيار المدرسة (اهتمامات الشخص وتأثير الآباء) على دافعية التعلم والإيمان بوجود عالم عادل، وعلى المشاركة المدنية والتوجه المستقبلي الإيجابي.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن شعور الطالب بأنه يتلقى معاملة منصفة في القاعة الصفية يمثل عاملا مهما في تكيف المراهقين- لأنه يتعلق بتطوير دافعية التعلم، وبالإيمان بوجود عالم عادل ومشاركة مدنية. والتفاعل الأكاديمي من جانب الآباء ظهر أيضا بوصفه من الموارد ذات الشأن بالنسبة إلى المراهقين، وبوصفه ذا أهمية قصوى في إحداث أثر في تطوير توجه مستقبلي إيجابي.

باستعراض الدّراسات السّابقة التي تم عرضها، نلاحظ بعض الدراسات تناولت عدالة المعلمين، وهي من متغيرات الدراسة الرئيسية، مع متغيرات أخرى، كدعم المعلم، والفعالية الذاتية، والتوافق الأكاديمية، مستوى الطموح، كدراسة (Nesbit & Burton, 2006؛ أبو غزال وعلاونة 2010؛ شاهين 2010؛ العلوان 2013).

وبعض الدراسات تناولت متغير الدراسة الرئيسي الثاني وهو دافعية التعلم مع متغيرات شخصية ومعرفية أخرى، كدراسة (Akram & Ghani, 2013؛ الظفري والهدابي 2015؛ زيدان 2015).

كما اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في اختيار مجتمع الدراسة بطلبة المدارس، منها (Nicholas & Good 1998؛ Gouvia et al., 2003؛ Lyons 2004؛ أبوغزال وعلاونة 2010؛ الظفري والهدابي 2015؛ زيدان 2015).

واختلفت مع بعض الدراسات في المجتمع كدراسة جوشمان (Goshman, 2010) حيث كانت على المعلمين، واختلفت مع بعض الدراسات في اختيار العينة، حيث كانت على طلاب الجامعة كدراسة (Obeidat 2005؛ المساعيد 2008).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تكونت العينة الحالية من الذكور والإناث حيث اتفقت مع معظم الدراسات باستثناء دراسة (Nesbit & Burton 2006 ؛Secker 2002) حيث كانت عينتهم من الذكور فقط، واختلفت عينة دراسة (الظفري والهدابي 2015) حيث كانت من الإناث فقط.

إن ما يميّز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، أنها بحثت في العلاقة بين المتغيرين (عدالة المعلمين ودافعية التعلم معاً)، حيث أن أحدهما يمثل جانباً اجتماعياً، والآخر يمثل جانباً نفسياً، حيث أن المتغيران يعدّان من مؤثرات الشخصية المهمة، وتم تسليط الضوء إلى متغيرات الدراسة من أجل توعية المعلّمين إلى أهمية العدالة والمساواة بين الطلبة لما لها أثر كبيراً وإيجابياً على دافعيّة التعلم، واهتمت هذه الدراسة باختيار عينة الطلبة، وهي: الصف السادس على أنها نهاية المرحلة الأساسية، والصف العاشر على أنه نهاية للمرحلة المتوسطة، والصف الحادي عشر على أنه المرحلة الثانوية، وهذا ما يبين أهمية هذه الصفوف بالتحديد، وهذا عزّز من إجراء هذه الدراسة الحالية في البيئة العربية، ويعطيها مبرراً مقبولاً.

وقد أفادت الباحثة من مطالعتها للدّراسات السّابقة في تكوين إطار مفاهيمي حول متغيّرات الدّراسة الحالية، بالإضافة إلى الاطلاع على المجتمعات والعيّنات التي تمّ دراستها، والاطلاع على الأدوات المستخدمة في هذه الدّراسات، مما ساعد الباحثة في اختيار المقاييس المناسبة لهذه الدراسة، ومناقشة نتائجها في ضوء ما توصّلت إليه الدّراسات السّابقة من نتائج، وتعتقد الباحثة في ضوء ذلك بأنّ إجراء هذه الدّراسة يمكن أن تكون إنطلاقة لدراسات أُخرى في هذا المجال وضمن متغيّرات أخرى استناداً إلى أهمّيّة البيئة المدرسيّة، والمعلّم وعدالته ودافعيّة التعلّم.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثالث

الطّريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً لمجتمع الدّراسة، وعيّنتها، وطريقة اختيارها، كما يتضمّن وصفاً للأدوات المستخدمة في هذه الدّراسة، ودلالات صدقها وثباتها، بالإضافة للإجراءات التي تمّ اتّباعها في تطبيق الأدوات للحصول على البيانات، وطرق استخراج معاملات صدقهما وثباتهما، ومتغيّرات الدّراسة، انتهاءً بالمعالجات الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات لاستخلاص النتائج وفيما يلي توضيح ذلك.

منهج الدّراسة

تمّ استخدام المنهج الوصفي الارتباطي للتّعرّف إلى تصوّرات الطّلبة لعدالة المعلّمين وعلاقتها بدافعيّة التعلّم والتّحصيل الدراسي لدى طلبة مدارس مديريّة تربية لواء الرمثا في محافظة إربد، وذلك لمناسبة هذا المنهج لطبيعة هذه الدّراسة وأهدافها.

مجتمع الدّراسة

تكوّن مجتمع الدّراسة من جميع طلبة صفوف السّادس والعاشر والحادي عشر في مدارس مديريّة تربية لواء الرمثا في محافظة إربد والبالغ عددهم (7370) طالباً وطالبةً، منهم (3771) طالبةً، و(3599) طالباً مسجلين للعام الدّراسي 2017/2016، حسب السّجلات الرسمية لمديريّة تربية لواء الرمثا، موزعين وفق متغيرات الدراسة، والجدول(1) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيرات الجنس، والصف.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (1): توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيرات الجنس والصف

الصف	الجنس		
	الذكور	الإناث	المجموع
السادس	1330	1515	2845
العاشر	1270	1203	2473
الحادي عشر	999	1053	2052
المجموع	3599	3771	7370

عيّنة الدّراسة

تكوّنت عيّنة الدّراسة من (408) طالباً وطالبةً، منهم (206) طالباً، و(202) طالبةً، تمّ اختيارهم بالطّريقة العشوائيّة البسيطة وذلك باختيار عشوائياً مدارس الذكور والاناث، واختيار الصفوف والشعب. ويبين الجدول (2) توزيع أفراد العيّنة، وفقاً لمتغيّرات الجنس، والتّحصيل الدّراسي، والصّف.

جدول (2): توزيع أفراد العيّنة وفقاً لمتغيّرات الدّراسة

المتغيّر	مستويات المتغيّر	التّكرار	النّسبة المئويّة
الجنس	ذكر	206	50.5
	أنثى	202	49.5
الصّف	السّادس	115	28.2
	العاشر	150	36.8
	الحادي عشر	143	35.0
مستوى التّحصيل	مقبول	12	2.9
	متوسط	66	16.2
	جيد	105	25.7
	جيد جداً	116	28.4
	ممتاز	109	26.7
	المجموع	408	100.0

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أداتا الدّراسة

هدفت الدّراسة الكشف عن تصوّرات الطّلبة لعدالة المعلّمين وعلاقتها بدافعيّة التعلّم والتّحصيل الدراسي، ولتحقيق أهداف الدّراسة اعتمدت الباحثة في دراستها أداتين، الأولى للكشف عن عدالة المعلّمين، والثانية للكشف عن دافعتهم نحو التّعلّم، وفيما يأتي وصف لكل من هاتين الأداتين، ودلالات صدقهما وثباتهما.

أولاً: مقياس مستوى عدالة المعلّمين

تمّ في هذه الدّراسة استخدام مقياس عدالة المعلّمين المُطور من قبل أبو غزال وعلاونة (2010)؛ حيث تكوّنت أداة الدّراسة من (18) فقرة في صورته الأولية ملحق (أ).

وتتمّ الإجابة عن فقرات أداة مستوى عدالة المعلّمين لدى الطّلبة في مدارس مديريّة لواء الرمثا حسب تدريج ليكرت (Likert) الخماسي؛ وذلك النحو الآتي: (أوافق بشدّة وتأخذ 5 درجات، أوافق وتأخذ 4 درجات، متردّد تأخذ 3 درجات، لا أوافق تأخذ 2 درجة، لا أوافق بشدّة تأخذ درجة واحدة). وتعطي عند التصحيح الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) للفقرات الموجبة، وهي (17) فقرة، هي: (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 13، 14، 15، 16، 17، 18). وتعكس الدرجة في حالة الفقرة سالبة الدرجات: (1، 2، 3، 4، 5) وهي فقرة رقم (12).

دلالات صدق وثبات مقياس مستوى عدالة المعلّمين

استخدم مقياس أبوغزال وعلاونة (2010) المقياس الذي طوّره كل من نيكولز وجود (Nichols & Good, 1998) وترجمه إلى العربية، وتم عرضه على خمسة محكّمين من ذوي الخبرة في علم النفس التربوي، وعدّلا صياغة الفقرات بناء على آرائهم، وبقيت فقرات الأداة كما هي من حيث العدد، وتم التحقق من ثبات المقياس من خلال تطبيقه على (591) طالباً وطالبةً من طلبة المدارس في

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

محافظة إربد، وقد بلغ معامل الثّبات الدّاخلي (0.76) باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، والتي تدل جميعها على تمتع المقياس بدلالات صدق وثبات عالمية، واستخدامه في العديد من الدراسات عبر العالم، وقد قامت الباحثة بإيجاد مؤشرات الصدق الآتية:

أوّلاً: صدق المحتوى لمقياس مستوى عدالة المعلّمين

للتّحقّق من صدق المحتوى لأداة الدّراسة؛ تمّ عرضه بصورته المُطوّرة على مجموعة من المُحكّمين والمختصّين في علم النفس الإرشادي والتربوي بجامعة اليرموك (الملحق ج)، وذلك بهدف إبداء ملاحظاتهم حول مدى صحة الفقرات وملاءمتها من الناحية اللّغويّة ومن الناحية المنطقيّة، وحذف وإضافة أيّ من الفقرات، وأيّ ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة.

بعد الاطلاع على آراء المحكّمين، تمّ الأخذ ببعض ملاحظاتهم؛ حيث تمّ حذف الفقرة (16) التي تنص على "ينفذ مدير المدرسة القوانين المدرسيّة بحزم ودون تحيّز" والفقرة (18) التي تنص على "يوجد في المدرسة قوانين واضحة لكل من يريد الالتزام بها"، وذلك لعدم انتمائها للمقياس وعموميتهما، وتمّ تعديل الصّياغة اللّغويّة لبعض الفقرات كما في الجدول(3).

جدول (3): فقرات مقياس عدالة المعلّمين قبل و بعد التّعديل

الرقم	الفقرة قبل التّعديل	الفقرة بعد التّعديل
3	أرى أنّ المدرسة تعامل جميع طلبتها بعدالة.	أرى أنّ المعلّمين يعاملون جميع الطّلاب بعدالة.
5	يتعامل المعلّمون مع كل التّلاميذ بالطّريقة ذاتها مهما تفاوتت قدرات التّلاميذ.	يتعامل المعلّمون مع جميع الطّلاب بالطّريقة ذاتها مهما تفاوتت قدراتهم.
11	تعاقب المدرسة تلاميذها بناء على جرمهم وليس على أصولهم أو جنسهم.	يعاقب المعلّمون طلبتهم بناء على أخطائهم وليس على أصولهم أو جنسهم.
12	تتعامل المدرسة مع بعض التّلاميذ أفضل من تعاملها مع تلاميذ آخرين.	يتعامل المعلّمون مع بعض الطّلاب أفضل من تعاملهم مع طلاب آخرين.
13	توقع المدرسة على التّلاميذ العقوبات ذاتها مهما كان آباؤهم أغنياء.	يوقع المعلّمون على الطّلاب العقوبات ذاتها مهما كان آباؤهم أغنياء.
14	تعاقب المدرسة طلبتها العقوبة ذاتها مهما كانت جنسياتهم.	يعاقب المعلّمون طلبتهم العقوبة ذاتها باختلاف جنسيتهم.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً: صدق البناء لمقياس مستوى عدالة المعلّمين

تمّ تطبيق مقياس عدالة المعلّمين على عيّنة استطلاعيّة مكوّنة من (30) طالبةً من طالبات المدارس لمديريّة تربية لواء الرمثا في محافظة إربد من خارج عيّنة الدّراسة المستهدفة، وذلك لحساب قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجة الفقرات والدّرجة الكلّيّة للمقياس، حيث إنّ معامل الارتباط هنا يمثّل دلالة للصّدق بالنّسبة لكلّ فقرة في صورة معامل ارتباط بين كلّ فقرة وبين الدّرجة الكلّيّة، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.49–0.75)، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4): معاملات الارتباط بين الفقرات والدّرجة الكلّيّة لمقياس مستوى عدالة المعلّمين

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة
1	**.73	9	**.75
2	**.72	10	**.69
3	**.71	11	**.60
4	**.49	12	**.51
5	**.54	13	**.66
6	**.58	14	**.71
7	**.50	15	**.53
8	**.55	16	**.65

* دالّة إحصائيًّا عند مستوى الدّلالة (0.05).

** دالّة إحصائيًّا عند مستوى الدّلالة (0.01).

دلالة ثبات مقياس مستوى عدالة المعلّمين

لأغراض التّحقّق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس؛ فقد تمّ حسابه باستخدام معادلة كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha على بيانات التطبيق الأوّل للعيّنة الاستطلاعيّة، إذ بلغ (0.88) واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدّراسة. ولأغراض التّحقّق من ثبات الإعادة لأداة الدّراسة ومجالاتها؛ فقد تمّ

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إعادة التّطبيق على العيّنة الاستطلاعيّة سالفة الذّكر بطريقة الاختبار وإعادته Test-Retest بفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التّطبيقين الأوّل والثاني، حيث تمّ حسابه باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين التّطبيقين الأوّل والثاني على العيّنة الاستطلاعيّة إذ بلغ (0.90) واعتبرت هذه القيمة ملائمة لغايات هذه الدّراسة.

معيار تصحيح مقياس مستوى عدالة المعلّمين

اعتمدت الباحثة ثلاثة مستويات من العدالة، وفقاً للمتوسطات الحسابية للفقرات، وبذلك تكون الدّرجة على النحو الآتي: (1– 2.33 مستوى عدالة منخفض)، (2.34 – 3.67 مستوى عدالة متوسط)، (3.68 مستوى عدالة مرتفع).

ثانياً: مقياس مستوى دافعيّة التعلّم

تمّ في هذه الدّراسة استخدام مقياس مستوى دافعيّة التعلّم المُعد من قبل القطامي(1989) حيث تكوّنت أداة الدّراسة من (36) فقرة في صورتها الأوّلية، وتعكس اتجاه الفقرات السالبة رقم (2، 6، 10، 11، 13، 14، 16، 17، 18، 25، 28، 29، 32، 33) (الملحق د).

وتتمّ الإجابة عن فقرات أداة مستوى الدّافعيّة للتّعلم لدى طلبة مدارس مديريّة لواء الرمثا في محافظة إربد حسب تدريج ليكرت (Likert) الخماسي؛ وذلك النحو الآتي: (أوافق بشدّة وتأخذ 5 درجات، أوافق وتأخذ 4 درجات، متردّد تأخذ 3 درجات، لا أوافق تأخذ 2 درجة، لا أوافق بشدّة تأخذ درجة واحدة). وتعطي عند التصحيح الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) للفقرات الموجبة، وهي (22) فقرة، هي: (1، 3، 4، 5، 7، 8، 9، 12،15، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 26، 27، 30، 31، 34،

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

35، 36)، وتعكس الدرجة في حالة الفقرات السالبة الدرجات التالية: (1، 2، 3، 4، 5) وهي (14) فقرة، هي: (2، 6، 10، 11، 13، 14، 16، 17، 18، 25، 28، 29، 32، 33).

دلالات صدق وثبات مقياس مستوى دافعيّة التعلّم

وضع مقياس الدّافعيّة للتّعلّم يوسف قطامي سنة (1989) وقد استعان بمقياسين الــدّافع للتّعلّم المدرّسي لكلّ من (EntwistleKozeki et) ومقياس (Russel) لدافعيّــة التّعلّم، يتضمّن المقياس في صورته الأوّلية (60) عبارة، ثم عدّله في سنة (1992) حيــث قــام بــسحب (24) عبارة وبقي المقياس يحتوي على (36) عبارة، وتم التّحقق من ثبات المقياس بتطبيقه على عينة تجريبية من (40) طالب، وقد بلغت قيمة معامل الثبات للمقياس (0.72)، كما أوجد قيم معاملات الارتباط التي تراوحت بين (0.12 – 0.76)، والتي تدل جميعها على تمتع المقياس بدلالات صدق وثبات عالمية، واستخدامه في العديد من الدراسات عبر العالم. وقد قامت الباحثة بإيجاد مؤشّرات الصّدق الآتية:

أولاً: صدق المحتوى لمقياس مستوى دافعيّة التعلّم

للتّحقّق من صدق المحتوى لأداة الدّراسة؛ تمّ عرضها على سبعة أعضاء هيئة تدريس من ذوي الاختصاص في علم النّفس الإرشادي والتّربوي والقياس والتّقويم بكلّيّة التّربية في جامعة اليرموك (الملحق هــ)، وذلك بهدف إبداء ملاحظاتهم حول مدى مناسبة الفقرات وملاءمتها من النّاحيّة اللّغويّة ومن النّاحية المنطقيّة، وحذف وإضافة أي من الفقرات، وأي ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة.

تمّ الأخذ بملاحظات المحكّمين؛ حيث أجمع ما يزيد على (80%) منهم تمّ حذف الفقرة رقم (14) التي نصّت على "لا أستحسن إنزال العقوبات على طلبة المدرّسة بغضّ النّظر عن الأسباب"، وتم تعديل الصّياغة اللغوية لبعض الفقرات كما في الجدول(5).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (5): فقرات مقياس دافعية التعلم قبل و بعد التّعديل

الرقم	فقرات قبل التعديل	فقرات بعد التعديل
2	يندر أن يهتم والدي بعلاماتي مدرسية.	يندر أن يهتم والداي بعلاماتي المدرسية.
4	اهتمامي ببعض المواضيع الدراسية يؤدي إلى إهمال كل ما يدور حولي.	يؤدي اهتمامي ببعض المواضيع الدراسية إلى إهمال كل ما يدور حولي.
6	لدي النزعة إلى ترك المدرسة بغض النظر عن النتائج.	لدي الرغبة إلى ترك المدرسة بغض النظر عن النتائج.
9	يصغي إلى والدي عندما أتحدث عن مشكلاتي المدرسية.	يُصغي إليّ والداي عندما أتحدث عن مشكلاتي المدرسية.
11	أشعر بأن غالبية الدروس التي تقدمها المدرسة غير مثيرة.	أشعر بأن أغلبية الدروس التي تقدمها المدرسة غير مثيرة.
12	أحب أن يرضى عني جميع زملائي في المدرسة.	أحب أن يرضا عني جميع زملائي في المدرسة.
15	يهتم والدي بمعرفة حقيقة مشاعري تجاه المدرسة.	يهتم والداي بمعرفة حقيقة مشاعري تجاه المدرسة.
16	أشعر بأن بعض الزملاء في المدرسة هم سبب المشاكل التي أتعرض لها.	أشعر بأن زملائي في المدرسة هم سبب المشاكل التي أتعرض لها.
19	أشعر بالرضى عندما أقوم بتطوير معلوماتي ومهاراتي المدرسية.	أشعر بالرضا عندما أقوم بتطوير معلوماتي ومهاراتي المدرسية.
20	أفضل أن يعطينا المعلم أسئلة صعبة تحتاج إلى تفكير.	أفضل أن يعطي المعلم أسئلة صعبة تحتاج إلى التفكير.
21	أفضل أن اهتم بالمواضيع المدرسية على أي شيء آخر.	أهتم بالمواضيع المدرسية على أي شيء آخر.
22	أحرص على أن أتقيد بالسلوك الذي تتطلبه المدرسة.	أحرص على التقيد بالسلوك الذي تتطلبه المدرسة.
24	أحرص على تنفيذ ما يطلب مني المعلمون والوالدان بخصوص الواجبات المدرسية.	أحرص على تنفيذ ما يطلب مني والداي بخصوص الواجبات المدرسية.
25	كثيراً ما أشعر بأن مساهمتي في عمل أشياء جديدة في المدرسة تميل إلى الهبوط.	أشعر بأن إيهامي في عمل أشياء جديدة في المدرسة يميل إلى الهبوط.
27	أقوم بالكثير من النشاطات المدرسية والجمعيات الطلابية.	أقوم بالنشاطات المدرسية والجمعيات الطلابية.
28	لا يأبه والداي عندما أتحدث إليهما عن علاماتي المدرسية.	**لا** يهتم والداي عندما أتحدث إليهما عن علاماتي المدرسية.
30	لدي رغبة قوية للاستفسار عن المواضيع في المدرسة.	لدي رغبة قوية للاستفسار عن الموضوع في المدرسة.
31	يحرص والدي على قيامي بأداء واجباتي المدرسية.	يحرص والداي على قيامي بأداء واجباتي المدرسية.
32	لا يهتم والدي بالأفكار التي أتعلمها في المدرسة.	**لا** يهتم والدي بالأفكار التي أتعلمها في المدرسة.
33	سرعان ما أشعر بالملل عندما أقوم بالواجبات المدرسية.	أشعر بالملل عندما أقوم بالواجبات المدرسية.
34	العمل مع الزملاء في المدرسة يمكنني من الحصول على علامات أعلى.	يمكنني العمل مع الزملاء في المدرسة من الحصول على علامات أعلى.

© Arabic Digital Library Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً: صدق البناء لمقياس مستوى دافعيّة التعلّم

تمّ تطبيق المقياس على عيّنة استطلاعيّة مكوّنة من (30) طالبةً من طالبات المدارس لمديريّة تربية لواء الرمثا في محافظة إربد من خارج عيّنة الدّراسة المستهدفة، وذلك لحساب قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجة الفقرات والدّرجة الكلّيّة، حيث إنّ معامل الارتباط هنا يمثّل دلالة للصّدق بالنّسبة لكلّ فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة وبين الدّرجة الكلّيّة للمقياس، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.36–0.78)، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول(6): معاملات الارتباط بين الفقرات والدّرجة الكلّيّة لمقياس دافعيّة التعلّم

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة
1	.54**	13	.36*	25	.55**
2	.48**	14	.69**	26	.57**
3	.39*	15	.78**	27	.49**
4	.37*	16	.41*	28	.63**
5	.78**	17	.45*	29	.39*
6	.54**	18	.60**	30	.37*
7	.50**	19	.77**	31	.78**
8	.55**	20	.63**	32	.66**
9	.58**	21	.69**	33	.63**
10	.56**	22	.71**	34	.36*
11	.47**	23	.65**	35	.44*
12	.51**	24	.68**	36	.57**

* دالّة إحصائيًّا عند مستوى الدّلالة (0.05).

** دالّة إحصائيًّا عند مستوى الدّلالة (0.01).

وتجدر الإشارة أنّ جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالّة إحصائيًّا، ولـــذلك لم يتمّ حذف أي من هذه الفقرات.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

دلالة ثبات مقياس مستوى دافعيّة التعلّم

لأغراض التّحقّق من ثبات الاتّساق الدّاخلي للاستبانة؛ فقد تمّ حسابه باستخدام معادلة كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha على بيانات التطبيق الأوّل للعيّنة الاستطلاعيّة، إذ بلغ (0.93) واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدّراسة. ولأغراض التّحقّق من ثبات الإعادة لأداة الدّراسة ومجالاتها؛ فقد تمّ إعادة التّطبيق على العيّنة الاستطلاعيّة سالفة الذّكر بطريقة الاختبار وإعادته Test-Retest بفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التّطبيقين الأوّل والثّاني، حيث تمّ حسابه باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين التّطبيقين الأوّل والثّاني على العيّنة الاستطلاعيّة إذ بلغت (0.92) واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدّراسة.

معيار تصحيح مقياس مستوى دافعيّة التعلّم

اعتمدت الباحثة ثلاثة مستويات من الدافعية، وفقاً للمتوسطات الحسابية للفقرات، وبذلك تكون الدّرجة على النحو الآتي: (1–2.33 مستوى عدالة منخفض)، (2.34 – 3.67 مستوى عدالة متوسط)، (3.68 مستوى عدالة مرتفع).

إجراءات تنفيذ الدّراسة

لتحقيق أهداف الدّراسة؛ تمّ إتباع الخطوات والإجراءات التالية:

- تطوير أداتي الدّراسة بالرّجوع إلى الأدب النّظري والدّراسات السّابقة ذات الصّلة بمشكلة الدّراسة البحثيّة.
- التّحقّق من الصّدق الظّاهري لأداتي الدّراسة في صورتهما الأوّلية.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- الحصول على خطاب تسهيل مهمّة الباحثة موجّهة من عمادة كلّيّة التّربية في جامعة اليرمـــوك إلى وزارة التربية والتعليم للواء الرّمثا في محافظة إربد (الملحق و).
- الحصول على خطاب تسهيل مهمّة الباحثة موجّه من مديرية التربية والتعليم للواء الرّمثا إلى وزارة التربية والتعليم (الملحق ز).
- الحصول على خطاب تسهيل مهمة الباحثة موجّه من وزارة التربيـــة والتعلـــيم إلـــى مديريـــة التربية والتعليم للواء الرمثا (الملحق ح).
- الحصول على خطاب تسهيل مهمة من مديرية التربية والتعليم للـــواء الرمثـــا إلـــى مـــديرو ومديرات المدارس الحكومية (الملحق ل).
- التّحقّق من دلالات الصّدق والثّبات لأداتي الدّراسة في صورتهما النّهائيّة.
- توزيع أداتي الدّراسة على أفراد عيّنة الدّراسة بعد شرح هدف الدّراسة لهم.
- الطّلب إلى أفراد عيّنة الدّراسة الإجابة عن فقرات المقياس كما يرونها معبّـــرةً عـــن وجهـــة نظرهم بكل صدق وموضوعيّة. وذلك بعد أن تمّت إحاطتهم علماً أنّ إجابتهم لن تســـتخدم إلّـــا لأغراض البحث العلمي فقط.
- جمع البيانات ثم إدخالها إلى ذاكرة الحاسوب، وذلك بهدف المعالجة الإحصائيّة لها.

متغيّرات الدّراسة

اشتملت الدّراسة على المتغيّرات الآتية:

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المتغيّرات الرّئيسة

- تصوّرات الطلبة لعدالّة المعلمين في مدارس مديريّة تربية لواء الرمثا في محافظة إربد.
- دافعيّة التعلّم لدى طلبة في مدارس مديريّة تربية لواء الرّمثا في محافظة إربد.

المتغيّرات التّصنيفيّة

- الجنس، وله فئتان (الذّكر، الأنثى).
- مستوى التّحصيل الدّراسي، وله خمسة مستويات ممتاز (90 فأكثر)، جيد جداً (80 – أقل 90)، جيد (70–أقل 80)، متوسط (60– أقل 70)، مقبول (50– أقل 60).
- الصّف الدّراسي، وله ثلاث فئات (السّادس، العاشر، الحادي عشر).

المعالجات الإحصائيّة

تمت المعالجات الإحصائيّة للبيانات في هذه الدّراسة باستخدام برنامج (SPSS)، وذلك النحو الآتي:

- للإجابة عن السّؤال الأوّل؛ تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتصوّرات الطّلبة لعدالة المعلمين، مرتّبة تنازليًّا حسب المتوسّطات الحسابيّة.
- للإجابة عن السّؤال الثّاني؛ تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمستوى دافعيّة نحو التّعلّم، مع مراعاة ترتيبها تنازليًّا وفقاً لمتوسّطات الحسابيّة.
- للإجابة عن السّؤال الثّالث؛ تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمستوى تصوّرات الطّلبة لعدالة المعلمين، وتم استخدام تحليل التباين الثنائي 2 Way ANOVA.
- للإجابة عن السّؤال الرّابع؛ تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمستوى دافعية التعلم ، وتم استخدام تحليل التباين الثنائي 2 Way ANOVA.
- للإجابة عن السّؤال الخامس؛ تمّ حساب معامل ارتباط بيرسون بين مستوى تصوّرات الطّلبة لعدالة المعلّمين من جهة وكلّ من مستوى الدّافعيّة التعلم ومستوى التّحصيل من جهة أخرى.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الرّابع

عرض نتائج الدّراسة

يتضمّن هذا الفصل عرضاً لما توصّلت إليه الدّراسة الحاليّة من نتائج حول تصوّرات الطّلبة لعدالة المعلّمين في مدارس مديريّة تربية لواء الرّمثا، ودرجة اختلاف مستواها في ضوء متغيّرات التّحصيل والجنس والصّف، فضلاً عن العلاقة الارتباطيّة بين عدالة المعلّمين ودافعيّة التعلّم.

أولاً: عرض النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الأول: "ما تصوّرات الطّلبة لمستوى عدالة المعلّمين في مدارس لواء الرّمثا؟"

للإجابة عن هذا السّؤال، تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتصوّرات الطّلبة لمستوى عدالة المعلّمين في مدارس مديريّة تربية لواء الرّمثا، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتصوّرات الطّلبة لمستوى عدالة المعلّمين في مدارس لواء الرّمثا مرتبة تنازلياً حسب المتوسّطات الحسابيّة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى عدالة المعلّمين
1	2	أشعر أنّ المعلّمين يهتمّون بتعلمي اهتماماً صادقاً	4.22	0.867	مرتفع
2	9	يهتمّ المعلّم بما أتعلّمه في غرفة الصّف.	4.15	0.893	مرتفع
3	1	أشعر أنّ المعلّمين في المدرّسة يعاملونني بعدالة.	4.09	0.942	مرتفع
4	15	يحصل الطّلاب في هذه المدرّسة على الفرص ذاتها لتحصيل معدل مرتفع.	3.99	1.004	مرتفع
5	11	يعاقب المعلّمون طلبتهم بناء على أخطائهم وليس على أصولهم أو جنسهم.	3.95	1.144	مرتفع
6	8	ينتبه المعلّم إلى الوظائف الصّعبة التي أنجزتها.	3.93	1.085	مرتفع
7	6	يعطي المعلّم الفرص نفسها لكل طالب في غرفة الصّف.	3.82	1.099	مرتفع
7	13	يوقع المعلّمون على الطّلاب العقوبات ذاتها مهما كان آباؤهم أغنياء.	3.82	1.162	مرتفع

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى عدالة المعلّمين
9	10	يتلقى كل طالب في هذه المدرّسة عقاباً عادلاً إذا قام بإساءة.	3.76	1.187	مرتفع
9	14	يعاقب المعلّمون طلبتهم العقوبة ذاتها باختلاف جنسيتهم.	3.76	1.235	مرتفع
11	16	ينفّذ المعلّمون القوانين بشكل حازم ودون تحيّز.	3.75	1.153	مرتفع
12	3	أرى أنّ المعلّمين يعاملون جميع الطّلاب بعدالة.	3.65	1.126	متوسط
13	5	يتعامل المعلّمون مع جميع الطّلاب بالطّريقة ذاتها مهما تفاوتت قدراتهم.	3.48	1.181	متوسط
13	7	يكافئ المعلّمون طلبتهم بناء على القدرة وليس على السّلوك.	3.48	1.145	متوسط
15	4	أعتقد أنّ المدرّسة تعاقب الطّلاب جميعاً عقاباً واحداً بغضّ النّظر عمّن هو الطالب.	3.29	1.289	متوسط
16	12	يتعامل المعلّمون مع بعض الطّلبة أفضل من تعاملهم مع طلبة آخرين.	2.44	1.283	متوسط
		عدالة المعلّمين الكلّي	3.72	0.588	مرتفع

يتّضح من البيانات الواردة في الجدول (7) أنّ المتوسّطات الحسابيّة قد تراوحت بين (2.44-4.22)، حيث حصلت (11) فقرة على مستوى عدالة مرتفع، في حين حصلت (5) فقرات على مستوى عدالة متوسط، وكان المتوسط العام للفقرات مرتفعاً وفقاً للمعيار المتبع في الدراسة.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً: عرض النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثاني: " ما مستوى دافعيّة التعلّم في مدارس لواء الرّمثا؟"

للإجابة عن هذا السّؤال، تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمستوى دافعيّة التعلّم لدى طلبة مدارس مديريّة تربية لواء الرّمثا، والجدول (8) يوضح ذلك.

الجدول (8): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمستوى دافعيّة التعلّم في مدارس لواء الرّمثا مرتبة تنازلياً حسب المتوسّطات الحسابيّة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى دافعيّة التعلّم
1	24	أحرص على تنفيذ ما يطلب مني والديّ بخصوص الواجبات المدرّسية.	4.49	0.881	مرتفع
2	23	يُسعدني أن تُعطى المكافآت للطّلبة بقدر الجهد المبذول	4.26	1.061	مرتفع
3	14	أحرص على تنفيذ ما يطلب مني المعلّمون بخصوص الواجبات المدرّسية.	4.22	1.003	مرتفع
3	19	أشعر بالرضا عندما أقوم بتطوير معلوماتي ومهاراتي المدرّسية.	4.22	1.009	مرتفع
5	9	يُصغي إليّ والديّ عندما أتحدّث عن مشكلاتي المدرّسية.	4.21	0.956	مرتفع
6	12	أحبّ أن يرضا عني جميع زملائي في المدرّسة.	4.18	1.064	مرتفع
6	22	أحرص على التّقيّد بالسّلوك الذي تتطلّبه المدرّسة.	4.18	1.000	مرتفع
8	8	أواجه المواقف الدّراسيّة بمسؤوليّة تامّة.	4.14	0.899	مرتفع
8	31	يحرص والديّ على قيامي بأداء واجباتي المدرّسيّة	4.14	1.075	مرتفع
10	5	أستمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلّمها في المدرّسة.	4.13	0.986	مرتفع
11	15	يهتمّ والديّ بمعرفة حقيقة مشاعري تجاه المدرّسة.	4.10	1.074	مرتفع
12	35	تعاوني مع زملائي في حلّ واجباتي المدرّسية يعود عليّ بالمنفعة.	4.06	1.132	مرتفع
13	26	أشعر بأنّ الالتزام بقوانين المدرّسة يخلق جوًّا دراسيًّا مريحاً.	4.04	1.143	مرتفع
14	34	يمكنني العمل مع الزّملاء في المدرّسة من الحصول على علامات أعلى.	4.02	1.118	مرتفع
15	36	أقوم بكل ما يُطلب مني في نطاق المدرّسة.	3.98	1.155	مرتفع
16	1	أشعر بالسّعادة عندما أكون موجوداً في المدرّسة.	3.97	1.195	مرتفع
17	30	لدي رغبة قوية للاستفسار عن الموضوع في المدرّسة.	3.94	1.137	مرتفع
18	7	أحبّ القيام بمسؤوليّاتي في المدرّسة بغضّ النّظر عن النّتائج.	3.92	1.085	مرتفع
19	21	أهتمّ بالمواضيع المدرّسية على أيّ شيء آخر.	3.82	1.084	مرتفع
20	20	أفضّل أن يعطي المعلّم أسئلة صعبة تحتاج إلى التّفكير.	3.79	1.262	مرتفع
20	27	أقوم بالنّشاطات المدرّسيّة والجمعيّات الطّلابيّة.	3.79	1.169	مرتفع
22	3	أفضّل القيام بالعمل الدّراسي ضمن مجموعة من الزّملاء على أن أقوم به منفرداً.	3.72	1.199	مرتفع
23	6	لدي الرّغبة إلى ترك المدرّسة بغضّ النّظر عن النّتائج.	3.53	1.482	متوسط
24	28	لا يهتمّ والديّ عندما أتحدّث إليهما عن علاماتي المدرّسيّة.	3.48	1.503	متوسط
25	4	يؤدّي اهتمامي ببعض المواضيع الدّراسيّة إلى إهمال كلّ ما يدور حولي.	3.42	1.213	متوسط
26	32	لا يهتمّ والديّ بالأفكار التي أتعلّمها في المدرّسة.	3.39	1.501	متوسط

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى دافعيّة التعلّم
27	16	أشعر بأنّ زملائي في المدرّسة هم سبب المشاكل التي أتعرّض لها	3.01	1.460	متوسط
27	29	يصعب عليّ تكوين صداقة بسرعة مع الزّملاء في المدرّسة.	3.01	1.391	متوسط
29	10	يصعب عليّ الانتباه لشرح المدرّس ومتابعته.	2.97	1.372	متوسط
30	17	أشعر بالضّيق أثناء أداء الواجبات المدرّسيّة التي تتطلّب العمل مع الزملاء في المدرّسة.	2.90	1.431	متوسط
31	2	يندر أن يهتمّ والديّ بعلاماتي المدرّسيّة.	2.81	1.528	متوسط
32	33	أشعر بالملل عندما أقوم بالواجبات المدرّسيّة.	2.78	1.378	متوسط
33	18	أشعر باللامبالاة أحيانًا فيما يتّصل بأداء الواجبات المدرّسيّة.	2.76	1.251	متوسط
34	25	أشعر بأنّ إيهامي في عمل أشياء جديدة في المدرّسة يميل إلى الهبوط.	2.75	1.294	متوسط
35	13	أتجنّب المواقف المدرّسيّة التي تتطلّب تحمّل المسؤوليّة.	2.61	1.242	متوسط
36	11	أشعر بأنّ أغلبيّة الدّروس التي تقدّمها المدرّسة غير مثيرة.	2.54	1.249	متوسط
		الدّافعيّة للتّعلّم الكلي	3.65	0.448	متوسط

يتّضح من البيانات في الجدول (8) أنّ المتوسّطات الحسابيّة لمستوى دافعيّة التعلّم قد تراوحت بين (2.54–4.49)، حيث حصلت (22) فقرة على مستوى دافعية مرتفع، في حين حصلت (14) على مستوى دافعية متوسط، وكان مستوى الدافعية العام نحو التعلم متوسطاً.

ثالثاً: عرض النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثالث: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a=0.05) في مستوى عدالة المعلّمين تُعزى لمتغيري الجنس والصّف ؟"

للإجابة عن هذا السّؤال، تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتصوّرات الطّلبة لمستوى عدالة المعلّمين في مدارس مديريّة تربية لواء الرّمثا، حسب متغيّري الجنس والصّف، والجدول (9) يوضح ذلك.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (9): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتصوّرات الطّلبة لمستوى عدالة المعلّمين حسب متغيّري الجنس والصّف

		المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الجنس	ذكر	3.77	.627	206
	أنثى	3.67	.543	202
الصّف	السادس	3.87	.472	115
	العاشر	3.69	.620	150
	الحادي عشر	3.64	.619	143

يبيّن الجدول (9) تبايناً ظاهرياً في المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة في تصوّرات الطّلبة لمستوى عدالة المعلّمين في مدارس لواء الرّمثا بسبب اختلاف فئات متغيّرات الجنس والصّف.

ولبيان دلالة الفروق الإحصائيّة بين المتوسّطات الحسابيّة تمّ استخدام تحليل التّباين الثّنائي 2 Way ANOVA، والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10): نتائج تحليل التّباين الثّنائي لأثر الجنس والصّف على تصوّرات الطّلبة لمستوى عدالة المعلّمين

مصدر التّباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدّلالة الإحصائيّة
الجنس	1.127	1	1.127	3.347	.068
الصّف	3.765	2	1.883	5.591	.004*
الخطأ	136.028	404	.337		
الكلي	140.777	407			

*دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتبيّن من الجدول (10) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف (3.347) وبدلالة إحصائيّة بلغت (0.068)، وهذه القيمة أكبر ($\alpha = 0.05$).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الصّف، حيث بلغت قيمة ف (5.591) وبدلالة إحصائيّة بلغت (0.004) ولبيان الفروق الزّوجيّة الدّالّة إحصائيًّا بين المتوسّطات الحسابيّة تمّ استخدام المقارنات البعديّة بطريقة شيفيه، والجدول (9) يوضح ذلك.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (11): المقارنات البعديّة بطريقة شيفيه لأثر متغير الصّف على تصوّرات الطّلبة لمستوى عدالة المعلّمين

الصّف	المتوسّط الحسابي	السّادس	العاشر	الحادي عشر
السّادس	3.87			
العاشر	3.69	.18		
الحادي عشر	3.64	.23*	.05	

*دالة عند مستوى الدلالة (α = 0.05).

يتبيّن من الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) بين الصّف السادس والصّف الحادي عشر وجاءت الفروق لصالح الصّف السادس.

رابعاً: عرض النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الرّابع: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a=0.05) في مستوى دافعيّة التعلّم تُعزى لمتغيري الجنس والصّف؟"

للإجابة عن هذا السّؤال، تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمستوى دافعيّة التعلّم حسب متغيّري الجنس والصّف، والجدول (12) يوضح ذلك.

جدول (12): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمستوى دافعيّة التعلّم حسب متغيّري الجنس والصّف

		المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الجنس	ذكر	3.50	.411	206
	أنثى	3.79	.438	202
الصّف	السادس	3.71	.396	115
	العاشر	3.63	.450	150
	الحادي عشر	3.61	.481	143

يبيّن الجدول (12) تبايناً ظاهرياً في المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمستوى دافعيّة التعلّم بسبب اختلاف فئات متغيّري الجنس والصّف، ولبيان دلالة الفروق الإحصائيّة بين المتوسّطات الحسابيّة تمّ استخدام تحليل التّباين الثّنائي 2-Way ANOVA، وجدول (13) يوضح ذلك.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (13): نتائج تحليل التّباين الثّنائي لأثر الجنس والصّف على مستوى دافعيّة التعلّم

مصدر التّباين	مجموع المربعات	درجات الحرّيّة	متوسط المربعات	قيمة ف	الدّلالة الإحصائيّة
الجنس	8.183	1	8.183	45.511	.000*
الصّف	.615	2	.308	1.711	.182
الخطأ	72.643	404	.180		
الكلي	81.616	407			

*دالة عند مستوى (α = 0.05)

يتبين من الجدول (13) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف (45.511) وبدلالة إحصائيّة بلغت (0.000) وجاءت الفروق لصالح الإناث حيث بلغ بمتوسط حسابي 3.79.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة (α = 0.05) تعزى لأثر الصّف، حيث بلغت قيمة ف (1.711) وبدلالة إحصائيّة بلغت (0.182).

خامساً: عرض النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الخامس: "هل هناك علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (α = 0.05) بين تصوّرات الطّلبة لمستوى عدالة المعلّمين ومستوى دافعيّة التعلّم ومستوى التّحصيل ؟"

للإجابة عن هذا السّؤال، تمّ استخراج معامل ارتباط بيرسون بين تصوّرات الطّلبة لمستوى عدالة المعلّمين من جهة وكلّ من مستوى دافعيّة التعلّم ومستوى التّحصيل من جهة أخرى، والجدول (14) يوضح ذلك.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (14): معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين تصوّرات الطّلبة لمستوى عدالة المعلّمين وكلّ من مستوى التّحصيل ومستوى دافعيّة التعلّم

		الدّافعيّة للتّعلّم	مستوى التّحصيل
عدالة المعلّمين	معامل الارتباط ر	.293**	-.006
	الدّلالة الإحصائيّة	.000*	.908
	العدد	408	408

* دالّة إحصائيًّا عند مستوى الدّلالة (0.05).
** دالّة إحصائيًّا عند مستوى الدّلالة (0.01).

يتبين من الجدول (14) الآتي:

- وجود علاقة إيجابيّة دالّة إحصائيّاً بين كلّ من تصوّرات الطّلبة لمستوى عدالة المعلّمين ومستوى دافعيّة التعلّم.
- عدم وجود علاقة دالّة إحصائيّاً بين كلّ من تصوّرات الطّلبة لمستوى عدالة المعلّمين ومستوى التّحصيل.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بتصورات الطلبة لعدالة المعلّمين وعلاقتها بدافعيّة التعلّم والتّحصيل الدراسي، كما يتضمن التوصيات المقترحة في ضوء النتائج التي خرجت بها الدراسة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما تصورات الطلبة لمستوى عدالة المعلّمين في مدارس لواء الرمثا؟"

أشارت نتائج هذا السؤال إلى أنّ تصورات الطلبة لمستوى عدالة المعلّمين في مدارس لواء الرمثا جاءت مرتفعة. حيث أظهرت البيانات الواردة في الجدول (7) أنّ المتوسّطات الحسابيّة قد تراوحت بين (2.44-4.22)، وقد حصلت (11) فقرة من أصل (16) فقرة على مستوى عدالة مرتفع؛ أي ما نسبته 68.75 %، في حين حصلت (5) فقرات على مستوى عدالة متوسط؛ أي ما نسبته (31.25 %)، وكان المتوسط العام للفقرات مرتفعاً وفقاً للمعيار المتبع في الدراسة. وهذا يعني أن المعلمين يتعاملون مع الطلبة بعدالة ملحوظة وتحقق الرضا العام لدى الطلبة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة بأنها تعكس ممارسات المعلّمين ومدى التفهم والاهتمام الذي يقدمونه بما يتناسب بشكل إيجابي مع خصائص الطلبة في المجال الأكاديمي، وكل ما يحتاجه الطلبة من مساعدة ومساندة في الجانب النفسي أو المعنوي، ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما أشار إليه علاونة

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(2013)، من أهمية دور المعلم في العملية التربوية الذي يظهر بعدالة ودعم يتناسب بشكل ايجابي مع خصائص الطلبة، وتعزيز ثقة الطالب بنفسه وتلبية حاجاته والتي تنعكس إيجاباً على سلوكه وتحصيله.

كما تفسر الباحثة هذه النتيجة لطبيعة العلاقة بين المعلم والطالب سواء من ناحية أكاديمية بما يقدمه من أساليب التربوية محددة للطالب على المستوى الشخصي الاجتماعي المبنية على التفاهم والاحترام والتقدير، وهذا ما أكّد عليه الظفري والهدابي (2015) بأنَّ العلاقة الايجابية بين المعلم والطالب من ثقة واحترام والتزام وتواصل، تسهم في تحقيق النمو العاطفي الاجتماعي الفعّال في سياق الموقف التعليمي.

كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنَّ الكفاءة الإدارية والتربوية والمهنية عالية التي تمتع بها المعلمون في مدارسهم، وإدراكهم لمفهوم العدالة وضرورتها لضمان نجاحهم في العمل وفي القيادة المدرسية نحو تحقيق أهدافها التربوية، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى إدراك المعلمين لأهمية المساواة بين الطلبة في توفير الفرص الكافية للمشاركة والمناقشة الصفية، حيث تزيد هذه الخطوة من اهتمام الطلبة بالمادة ويحبونها لأن معلمها يتصف بالعدالة والإنصاف مع الطلبة.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن ثقافة المعلمين هي ثقافة واحدة مما يدركون أهمية التعامل مع الطلبة بعدالة وأثر ذلك على دافعيتهم للتعلم وحبهم للمدرسة، لذلك فهم يحرصون على التعامل مع جميع الطلبة على حدٍ سواء دون تمييز بينهم، بالإضافة إلى تقديم فرص متساوية ومتكافئة لجميع الطلبة ليتفوقوا ويحصلوا على تحصيل مرتفع.

ويتجلى هذا الاهتمام من خلال متابعة تقدم الطلبة، والاطلاع على الوظائف التي يكلفون بها طلبتهم، ويتجنبون معاقبة طلبتهم بناءً على أصولهم أو جنسهم، وهذا يعكس بالضرورة وعي المعلمين

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بالتأثير النفسي السلبي عند التعامل مع طلبتهم ومعاقبتهم بناء على أصولهم أو جنسهم، لذلك فهم يتحرّون منهج عادل في المعاملة الشخصية والأكاديمية بعيداً عن جنس الطالب أو أصوله، ولا يقفون عند هذا الحد من العدالة بل تجدهم ينبذون المحاباة، ويدركون أهمية العدالة في التعامل مع جميع الطلبة حتى لا يسود جو من البغضاء بين الطلبة أنفسهم وبين المعلمين وطلبتهم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة بيرتي وآخرون (Berti, et al., 2016) التي اشارت نتائجها إلى أن شعور الطالب يتلقى معاملة منصفة في القاعة الصفية وبالإيمان بوجود عالم عادل. وتتفق أيضاً هذه النتيجة مع دراسة ويي وآخرون (Wei, et al., 2010)، التي بينت نتائجها أن العدالة في التعامل، ودعم الطالب الضعيف من قبل المعلمين لها أثرها في حمايته وتوفير بيئة تعليمية آمنة له. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة ليونس (Lyons, 2004)، التي بينت وجود فجوة في تطبيق المساواة والعدالة بين الطلبة، وأن المساواة في معاملة الطلبة جاءت بشكل غير مرضٍ. كما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (شاهين، 2010)، التي بيَّنت أن مستوى عدالة المعلمين ودعمهم للطلبة كان متوسطاً.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "ما مستوى دافعية الطلبة نحو التعلم في مدارس لواء الرمثا؟"

كشفت النتائج والتي تشير البيانات في الجدول (8) إلى أنّ المتوسّطات الحسابيّة لمستوى دافعيّة التعلّم قد تراوحت بين (2.54–4.49)، حيث حصلت (22) فقرة من أصل (36) فقرة على مستوى دافعية مرتفع؛ أي ما نسبته (61.1 %)، في حين حصلت (14) على مستوى دافعية متوسط؛ أي ما نسبته (38.8 %)، وكان مستوى الدافعية العام نحو التعلم متوسطاً.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى تواجد صعوبات يواجهها الطلّاب في العملية التعليمية، من زيادة أعداد الطلبة في الصف الواحد، وزيادة الأعباء الدراسية للمعلمين؛ مما يسهم في زيادة الصعوبات

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

باكتشاف المعلم لاحتياجات الطلبة من مساعدات، وبهذا لن يبدي الطالب دافعية نحو التعلم مرتفعة ما لم يكن مرتاحاً ومشبعاً بحاجاته.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى وجود عوائق وعقبات تمنع تحقيق كل الأهداف والطرق للتعلم، منها عدم شعور الطلبة بالسعادة والرضا عن الذات وقلة تنوع الأنشطة التعليمية التي تتناسب مع حاجات وميول جميع المتعلمين، وعدم إعطاء المكافآت بمقدار الجهد المبذول لديهم، وانخفاض استعداد الطالب ليندفع باتجاه التعلم، وهذا ما أشار إليه المياحي (2010) عندما أكّد على أن دافعية الطلبة نحو التعلم تتأثر بعدة عوامل ومنها عدم توفر الرغبة والاستعداد ليندفع الطالب نحو التعلم، وضعف النشاطات الصفيّة واللّاصفيّة بحيث تنخفض رغبة الطالب في المشاركة في العملية التربوية، وبهذا يؤثر على مستوى دافعيّة التعلّم ووصوله إلى المتوسط.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الجبوري والحياوي (2011)، التي بينت أن النسبة المئوية لدافعية الطلبة نحو تعلم الفيزياء كانت (71%). وتتفق هذه النتيجة أيضاً مع نتائج دراسة (Berti, et al., 2016) التي بينت أن شعور الطالب بأنه يعامل بعدل في الصفوف الدراسية هو عامل مهم لتعديل المراهقين لأنه يتعلق بتطوير الدافع نحو التعلم والمعتقدات الشخصية حول العدالة والمشاركة المدنية. وكذلك تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة زيدان (2015) التي بينت أن نسبة الدافعية نحو تعلم العلوم بلغت (78.66%).

© Arabic Digital Library Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a=0.05) في تصوّرات الطّلبة لمستوى عدالة المعلِّمين تُعزى لمتغيري الجنس والصّف؟"

أظهرت النتائج فيما يتعلق بمتغير الجنس عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات الطلبة لمستوى عدالة المعلّمين. وهذه النتيجة تعني أن الذكور والإناث على حدٍ سواء يرون أن المعلّمين يمارسون العدالة بشكل مقبول بدرجة كبيرة، ولا فرق بين الذكور والإناث في تقديراتهم لممارسة العدالة من قبل المعلمين.

وتعزو الباحثة نتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة في تصورات الطلبة لمستوى عدالة المعلّمين تعزى لأثر الجنس، بأنّ ما يقدمهُ المعلّمون من عدالة يتناسب بشكل إيجابي مع عدد الطلبة؛ حيثُ أنَّه كلما قلَّ عدد الطلبة في الغرفة الصفيّة استطاع المعلم أن يوفّر الوقت المناسب لكل طالب وتوفير الوسائل المناسبة لذلك، كما أنَّ وجهات النظر التي كانت متقاربة بين الذكور والإناث، لما ينظرون فيها إلى طبيعة العدالة في ضوء احتياجاتهم في هذه المرحلة، بالإضافة إلى التعزيز الذي يعدُّ مطلباً لدى جميع الطلبة على اختلاف الجنس لديهم، ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما أشار إليه شاهين (2010) بأنَّ طبيعة هذه المرحلة وخصائصها تكاد أن تكون متوافقة مع مطالبها النفسية والاجتماعية والاكاديمية سواءً للطلاب أو الطالبات مما يعطي مؤشراً على توافق وجهات النظر حول طبيعة مستوى العدالة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنَّ القوانين والتَّعليمات للمدارس هي واحدة ومطبَّقة في جميعها دون إستثناء، كما أنَّ ظروف المدارس هي ظروف واحدة ومناسبة للطلبة، ممّا يساهم في معاملة المعلمين بعدالة بين الجنسين.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة نيكولز وجود (Necholas & Good, 1998)، التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى العدالة المدرسية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، كما تختلف مع نتائج دراسة أبو غزال وعلاونة (2010)، التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى العدالة المدرسية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، كما وتختلف هذه النتيجة أيضاً مع نتائج دراسة جونز وميهيل (Jones & Myhill, 2006)، التي بينت وجود فروق في العدالة عند توزيع العلامات لصالح الإناث.

وتعزو الباحثة النتيجة التي تتعلق بمتغير الصف، فقد تبيّن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات الطلبة لمستوى عدالة المعلّمين. حيث تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الصف السادس والصف الحادي عشر، وجاءت الفروق لصالح الصف السادس.

لتأثير المراحل العمرية للصف السادس الكبير مقارنة مع المراحل العمرية الأخرى، كما أن طبيعة العلاقة بين الطلبة الصغار مع المعلم ترتبط بشكل إيجابي أكثر، يمكن أن أفسر السبب في ذلك أيضًا أن الطلبة الصغار لا يشعرون بالفروق في ممارسة العدالة المدرسية، ويحكمون على النظرة الكلية للعدالة بشكل عام ولا يهتمون بالتفاصيل، أما الكبار فإنهم يبدون اهتمامهم بالأقران والمجتمع المحيط ولا يقتصر اهتمامهم على المعلم فقط مما يؤثر على علاقته معه، حيث يؤكد ثوركلدسن (Thorkildsen, 1989) إلى وجود علاقة واضحة بين العمر وإدراك العدالة، إذ تبين أن الأطفال الصغار ينظرون إلى العدالة باعتبارها مساواة في المكافآت بغض النظر عن تساوي الأداء، أما الكبار ينظرون على أنها شكل من أشكال تكافؤ الفرص ولا تعني بالضرورة الحصول على مكافآت متساوية إذا كان الأداء متبايناً.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلـــى أن طلبة الصف السادس الأصغر سناً، يشعرون باحترام الذات مقترن بتوقعات إيجابية تتعلق بأنَّ المعلّمين قدوة لهم ويستحقون الثقة، مما يمكِّنهم من الإقتراب منهم والإستجابة لهم والراحة والأمان، وهذا ما أشار إليه بارثولوميو (Bartholomew, 1990) حسب نظرية التعلُّق الآمن بالنظرة الإيجابية والتقييم الإيجابي للذات والآخرين.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو غزال وعلاونة (2010) التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى العدالة المدرسية تعزى لمتغير المستوى الدراسي لصالح الصف المدرسي الأدنى، أي الصف الرابع.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a=0.05) في مستوى دافعيّة التعلّم تُعزى لمتغيري الجنس والصف؟"

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس، وجاءت الفروق لصالح الاناث.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى اختلاف أسلوب التنشئة الوالدية للذكور والإناث وفيما يتعلق بطبيعة النشاطات والهوايات المسموح بها، والتي يعززها الوالـــدان والمجتمع بشكل عام. ففيما يتعلق بالإنـــاث فإن أولياء أمورهن يحبذون بقاء الأنثى في المنزل وممارسة هوايات داخلية، ويشجعونها على الدراسة والتفوق، مما يسمح لها بالتفاعل المباشر مع الوالدين والاستماع إلى نصائحهما وإشرافهما على الشؤون المعرفية والأكاديمية والدراسية مما يعزز دافعيّة التعلّم للبنـــات أكثـــر مـــن الذكور، ويؤكِّد آمس وآرتشر (Ames & Archer, 1988) حسب نظرية التوقع أحد النظريات المفسّرة

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

للدافعية بأن بذل الجهد والبحث عن المهمات التي فيها نوع من التحدي ومواجهة الصّعاب، وعزو النجاح إلى الجهد وليس لمصدر خارجي، يؤدان إلى مستوى مرتفع للدافعية. وهذا ما أشار إليه القطامي (1993) عندما أكد إلى أن الإناث مدفوعات نحو التعلم والاهتمام بقوانين المدرسة وتعليماتها وتحقيق الأهداف، وتخصيص الجزء الأكبر من وقتهن للدراسة ومتابعة الواجبات بهدف الوصول إلى حالة التكيف بحيث يكون الدور الأكبر لمجتمع الدراسة في تنميتها، أما فيما يتعلق بالذكور فإن المجتمع يسمح بصورة ملحوظة وعلنية للذكور بالخروج من البيت وممارسة الألعـــاب الجماعية والأنشطة المختلفة مع الرفاق وذلك ربما على حساب النواحي المعرفية والعلمية، حيث يفضل الذكور اللعب وممارسة النشاطات الجسدية على الدراسة والتعلم. وفي ظل القيود الأسرية والمجتمعية على الأنثى – حفاظاً على صون كرامتها وعزها وشرفها – فإن التَّعلُق بالدراسة والدافعية للتعلم يغدو نهجها المألوف والطبيعي والمتقبّل من جميع الأطراف.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسات كل من عبيدات (Obeidat, 2005) و المساعيد (2008) والجبوري والحياوي (2011) و دودين وجروان (2012) و حدة (2013) و أكرم وغاني (Ghani & Akram, 2013) والجراح وآخرون (2014) التي بينت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الطلبة للتعلم تعزى لمتغير الجنس.

أما فيما يتعلق بمتغير الصف، فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية. وهذه النتيجة تعني عدم اختلاف آراء أفراد عينة الدراسة حول مستوى دافعيّة التعلّم على الرغم من اختلاف الصف، أي أن متغير الصف المدرسي ليس ذو تأثير معنوي أو جوهري على آراء الطلبة. فجميع الطلبة على اختلاف صفوفهم لديهم مستوى دافعية للتعلم متوسط.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عبيدات (Obeidat, 2005)، التي بينت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعيتهم تعزى المستوى الدراسي. إلا أن هذه النتيجة تختلف مع نتائج دراسة الظفري والهدابي (2015)، التي بينت نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً بين الصفوف الدنيا (الخامس والسادس) والصفوف العليا (العاشر والحادي عشر) في مستوى علاقة المعلم_ الطالب وأبعادها ومستوى دافعية التعلم لصالح الصفوف الدنيا.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: "هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =0.05) بين تصورات الطلبة لمستوى عدالة المعلِّمين ودافعيّة التّعلم والتّحصيل؟"

بينت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين كل من تصورات الطلبة لمستوى عدالة المعلّمين ومستوى دافعيّة التعلّم، وتعد هذه النتائج منطقية، إذ إنه كلما زادت عدالة المعلّمين في المدارس، تزداد دافعية الطلبة نحو التعلم. ويمكن تفسير هذه النتيجة استناداً إلى نظرية التوقع في الدافعية؛ فعندما يكون إدراك الطلبة للعدالـــة المدرسية مرتفعاً، فإن اتجاهاتهم نحو المدرسة بشكل عام سوف تكون إيجابية، وسوف يدركون أن جهودهم تكون معززة، وبالتالي فإن توقعاتهم سوف تكون مرتفعة. وكلما ارتفعت التوقعات، فإن الدافعية تتحسن وتزيد، مما يؤدي إلـــى رفـــع مستوى ثقتهم بأنفسهم والتي تتأثر بمستوى الدافعية. وهذه النتيجة تُظهر أهمية توفر حياة مدرسية عادلة كما يدركها الطلبة، وأن قدرتهم على التعلم مقرون بما تحققه المدرسة والمعلمون على وجه الخصوص من مستوى مناسب لمظاهر العدل والمساواة بين الطلبة وتفهُّم حاجاتهم دون تحيُّز، ويُؤكد فروجة (2011) إلى أن العلاقة الإيجابية بين عدالة المعلّمين والطالب تسهم في زيادة دافعيّة التعلّم، كما تسهم في زيادتها للتفاعل الإيجابي بين المعلم والطالب.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتعزو الباحثة عدم وجود علاقة دالة بين تصورات الطلبة لمستوى عدالة المعلّمين ومستوى التحصيل إلى أن الطلبة ربما يهتمون بالتَّحصيل الدراسي والإنجاز بغض النظر عن وجود عدالة من معلميهم أم لا؛ حيث إن أولياء الأمور يدعمون أبناءَهم ويشجعونهم على الحصول على درجات عالية في المدرسة؛ لذلك فإن تحصيل الطلبة الدراسي لا يتأثر بعدالة المعلمين.

كما بينت النتائج عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين كل من تصورات الطلبة لمستوى عدالة المعلّمين ومستوى التحصيل. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة نيسبت وبورتون (Nesbit & Burton, 2006)، التي بينت نتائجها وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين حصول الطالب على دعم المعلم من خلال التغذية الراجعة الإيجابية، وبين زيادة التحصيل لديه، كما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة سيكر (secker, 2002) أنَّ ممارسات المعلم العادلة بشكل عام تحقق نوعاً من العدالة بين الطلبة ممّا يحفّز منخفضي التحصيل منهم على المثابرة لتحسين مستوى التحصيل لديهم.

ومن جهة أخرى، فإن موضوع العدالة في التقويم والتحصيل المدرسي يعد أولوية قصوى، ويمثل قدسيّة لدى المعلمين، ويعبّر عن هويتهم الوظيفية، وبالتالي يصعب على المعلمين المغامرة بها بشكل واضح وملموس، فضلاً عن الرقابة المدرسية والمركزية على هذا الموضوع بالذات، والتشدد في مساءلة من يقع في دائرة الشك أو الاتهام. وأن ما يُبعد المعلمين عن هذا التوجه في عدم العدالة في التحصيل أنه لا مكسب ولا مطمع ولا طموح لدى المعلمين من ممارسة هذ العمل غير الأخلاقي الذي يتنافى مع كل الأعراف الدينية والمجتمعية والتربوية. وبالتالي يمكن القول أنه لا علاقة مباشرة بين تقديرات الطلبة لعدالة المعلمين ومستويات الطلبة التحصيلية، فتقييم عدالة المعلمين ربما ترتبط أكثر بمستوى النضج لدى الطلبة وليس بتحصيلهم.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الباحثة من نتائج فإنه يمكن تقديم بعض التوصيات الآتية:

- توجيه انتباه القادة التربويين في مديريات التربية والتعليم في لواء الرمثا لأهمية عدالة المعلّمين، والبحث عن الطرق والوسائل والسبل، للمحافظة على الدرجة المرتفعة لمستوى عدالة المعلّمين.
- وضع خطة متكاملة من أجل تدريب المعلّمين والقائمين على العملية التربوية، واستخدام طرق التدريس والأنشطة لدى الطلبة بهدف تنمية واستثارة مستوى دافعية التعلم، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن دافعية التّعلم في مستوى متوسط.
- عمل برامج تدريبية لتنمية ورفع مستوى دافعيّة التعلّم لدى مدارس الذكور، إذ أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى دافعيّة التعلّم كان لصالح الإناث.
- إجراء دراسات حول عدالة المعلّمين وعلاقتها بمتغيرات أخرى كالنمو الأخلاقي والعزو السببي، و في بيئات غير لواء الرمثا.
- إجراء المزيد من الدراسات حول تصورات الطلبة لمستوى عدالة المعلّمين وربطها بمستوى التَّحصيل، بناءً على النتيجة التي أشارت إلى انعدام هذه العلاقة.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المراجع

أبو غزال، معاوية وعلاونة، شفيق. (2010). العدالّة المدرسية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية المدركة لدى عيّنة من تلاميذ المدارس الأساسية في محافظة اربد: دراسة تطويرية. *مجلة جامعة دمشق*،*4*(26)، 285-317.

أبو غزال، معاوية. (2014). *نظريات النمو وتطبيقاتها التربوية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

بني يونس، محمد. (2007). *سيكولوجيا الدّافعيّة والإنفعالات*، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الترتوري، محمد والقضاة، محمد. (2006). *المعلّم الجديد: دليل المعلّم في الإدارة الصفية الفعالة*. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

التميمي، سوزان. (2012). *جودة أداء المعلّمة وعلاقتها بالدّافعيّة التّعلّم من وجهة نظر الطّالبات لدى عينة من طالبات الصف الثالث ثانوي في محافظة الطائف*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى.

الجبوري، عزيز والحياري، محب الدين. (2011). الأساليب التدريسية لمدرسي ومدرسات الفيزياء وعلاقتها بدافعية طلبتهم لتعلم الفيزياء. *مجلة عالم تكريت للعلوم الإنسانية*، *18*(7)،332-337.

الجراح، عبدالناصر والمفلح، محمد والربيع، فيصل وغوانمه، مأمون. (2014). أثر التدريس باستخدام برمجية تعليمية في تحسين دافعية تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الثّاني الأساسي في الأردن. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *10*(3)، 261-274.

© Arabic Digital Library Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

حدة، لونس. (2013). *علاقة التّحصيل الدّراسي بدافعية التّعلّم لدى المراهق المتمدرس*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة البويرة، الجزائر.

حسن، راوية. (2001). *السلوك في المنظمات*. الإسكندرية: الدار الجامعية للنشر والتوزيع.

حمدان، محمد. (2002). *تحفيز التّعلّم والتحصيل*. دمشق: دار التربية الحديثة نشر استشارات تدريب.

خضر، محسن. (2000). *من فجوات العدالة في التّعليم*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية للنشر والتوزيع.

دودين، ثريا وجروان، فتحي. (2012). أثر تطبيق برامج التسريع والإثراء على الدّافعيّة للتعلم والتّحصيل وتقدير الذات لدى الطّلبة الموهوبين في الأردن. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدّراسات*، *26* (2)، 115-144.

رسلان، محمود. (2012). *دافعية الإنجاز*. السعودية: مركز الترجمة والتأليف والنشر.

زايد، نبيل. (2003). *الدّافعيّة والتّعلّم*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية للنشر والتوزيع.

الزعبي، علي وبني دومي، حسن. (2012). أثر استخدام طريقة التّعلّم المتمازج في المدارس الأردنية في تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة الرياضيات، وفي دافعيتهم نحو تعلمها. *مجلة جامعة دمشق*، *28*(1)،485-518.

الزغول، عماد والمحاميد، شاكر. (2007). *سيكولوجية التدريس الصفي*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الزيات، فتحي. (1996). *سيكولوجية التّعلّم بين المنظور الارتباطي والمعرفي*. القاهرة: دار النشر للجامعات.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

زيدان، عفيف. (2015). التفكير الاستدلالي وعلاقته بالدّافعيّة نحو تعلم العلوم لدى طلبة الصف الخامس في محافظة طولكرم. *مجلة الدولية التربوية المتخصصة، 4*(7)، 107-121.

شاهين، أمجد. (2010). *إدراكات طلبة المرحلة الثانوية لعدالة المعلّمين ودعمهم لهم وعلاقتها بالتوافق الأكاديمي لديهم*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك.

الطحان، نسرين. (2003). *أثر استخدام الحاسوب في تدريس الفيزياء في تحصيل الطالبات ودافعيتهن نحوها*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة بغداد، كلية التربية، ابن الهيثم.

الظفري، سعيد والهدابي، أمل. (2015). علاقة المعلّم_ الطالب ودافعية التّعلّم لدى طالبات الصفوف (5-11) بسلطنة عمان. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 16*(1)، 416-434.

العتوم، عدنان والجراح، عبد الناصر والحموري، فراس. (2015). *نظريات التّعلّم*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العتوم، عدنان وعلاونة، شفيق والجراح، عبد الناصر وأبو غزال، معاوية. (2016). *علم النفس التربوي النظريّة والتطبيق*. الطبعة السابعة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العشي، نوال. (2008). *إدارة التّعلّم الصفي*. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

العلوان، سالي. (2013). الدعم وعدالة المدرّسين وعلاقتها بمستوى الطموح عند طلبة المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية للبنات، 24*(2)، 386-402.

العيدة، باسل. (1997). معايير الدّافعيّة عند طلبة جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية لتعلم مساقات كلية العلوم الأساسية وأثرها في التّحصيل. *مجلة إتحاد الجامعات العربية، 32*، 59-105.

غباري، ثائر. (2008). *الدّافعيّة النظريّة والتطبيق*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فروجة، بلحاج. (2011). *التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة مولود معمري، الجزائر.

فيانين، باير. (2011). *الدّافعيّة المدرسية كيف نحرّض الرغبة في التّعلّم*. (محمد شيخو، مترجم). للتعريب والترجمة والتأليف والنشر. (الكتاب الأصلي منشور سنة 2007).

قطامي، نايفة. (1992). *أساسيات علم النفس المدرسي*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف. (1993). الدّافعيّة للتعلم الصفي لدى طلبة الصف العاشر في مدينة عمان. *الدّراسات*، *20* (2)، 232-268.

قطامي، يوسف. (1989). *سيكولوجية التّعلّم والتّعليم الصفي*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

المساعيد، أصلان. (2009). دافعية التّعلّم عند طلبة معلم الصف في جامعة آل البيت في ضوء بعض المتغيّرات الشخصية. *مجلة اتحاد الجامعات العربية – عمان، العدد (54)*، 367-395.

المعايطة، علي. (2007). *تطلعات الفكر التربوي الأردني بين العدالة التنظيميّة ومفهوم سلوك المواطنة واقع وآفاق*. عمان: دار إبن بطوطة للنشر والتوزيع.

المياحي، جعفر. (2010). *دوافع السلوك*. عمان: دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع.

نشواتي، عبد المجيد. (1984). *علم النفس التربوي*. عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

الهنداوي، ياسر. (2009). *إدارة المدرسة وإدارة الفصل: أصول نظرية وقضايا معاصرة*. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Adams, J. S. (1965). *Inequity in social exchange*. In L. Berkowitz (Ed.), Advances in experimental social psychology. (2), 267–299. New York: Academic Press.

Adams, J.S. (1963). Towards An Understanding of Inequality. *Journal of Abnormal and Normal Social Psychology.67* (5), 422-436.

Akram, M., & Ghani, M. (2013). Gender and language learning motivation. *Academic Research International Journal, 4* (2), 536-540.

Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement Goals in The Clasroom: Students Lerning Strategies and Motivation Processes*, Journal of Education Psychology, 80*, 260, 267.

Ball, S. (1977). *Motivation in education*. New York: Academic Press.

Bandura, A. (1977). Social learning theory, englow pod cgolfs, prenticehall.

Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*, 191–215.

Barthlomew, K. (1990). Avoidance of intimacy: An attachment perspective. *Journal of Social and personal Relationships, 7*,147-178.

Berti, C., Mameli, C., Speltini, G., & Molinari, L. (2016). Teacher justice and parent support as predictors of learning motivation and visions of a just world. *Issues in Educational Research, 26*(4), 543-560.

Berti, C., Molinari, L. &Speltini, G. (2010). Classroom justice and psychological engagement: Students' and teachers' representations. *Social Psychology of Education, 13*(4), 541-556.

Brophy, J.(1986). *On motivation students in J, Ormrod (Ed). Educational Principles And Applications.(1 Ed)*. (PP477). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Cabell, S., DeCoster, J., LoCasale-Crouch, J., Hamre, B., &Pianta, R. (2013). Variation in the effectiveness of instructional interactions across preschool classroom settings and learning activities*. Early Childhood Research Quarterly, 28*, 820–830.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Carl A,Vonzell A. (2008). *Teacher Capacity and Social Justice in Teacher Education*. University of South Florida.

Carolina, M. (2005). Relationship between organizational justice and Burnut at the work until level. *Journal of stress management*, *12*, (2), 101-109.

Chacko, T. (2002). Students ratings of instruction. *Educational Research Quarterly, 8* (2), 19-25.

Charles, T. (2003). Leadership, decision making and organizational justice. *Management Decision. 41*, (10): 1008- 1017.

Chory-Assad, R. & Paulsel, M. (2004). Classroom justice: Student aggression and resistance as reactions to perceived unfairness. *Communication Education, 53,*(3), 253-273.

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.

Dalbert, C. & Stoeber, J. (2006). *The personal belief in a just world and domain-specific.*

Donat, M , Umlauft, S¨ , Dalbert, C & Kamble, Sh.(2012). Belief in a Just World, Teacher Justice, and Bullying Behaviour. *Aggressive Behaviour , 38*(3), 185–193.

Donat, M , Umlauft, S¨ , Dalbert, C &Kamble, Sh. (2012). Belief in a Just World, Teacher Justice, and Bullying Behaviour. *Aggressive Behaviour , 38*(3), 185–193.

Fenouillet, F. (1997) - Comment la motivation agit-ellesur la mémoire*?, Résonance, 5*, 6-7.

Fielding, J. (2006). Discovering and Capturing the heart of teaching: Is that what effective teaching is all about? In D. L. Fisher, D. Zandvliet, I, Gaynor & R. Koul (Eds), *Proceedings from the fourth international conference on science, Mathematics and technology Education,* Victoria, Canada.

Gardiner, H. & Kosmitzki, C. (2008*). Lives Across Cultures: Cross-cultural Human Development*. Boston: Allyn and Bacon.

Gouvia, M. Perfeira, M. Vala, J. & Palnonari, A. (2003). School experience, relational justice and legitimating Institutional. *European Journal of Psychology*, *3 (*XVII), 309-325.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

Greenberg, J. (1990). Organizational justice: yesterday Today and Tomorrow. *Journal of Management. 16*(2):400-402.

Gushman, P. (2010). Male primary school teachers: helping or hindering amove to gender Equity? *Teaching and teacher Education, 2*(1),1-8.

Jensen, A.(1992). *Genetics and education*. New York: Harper & Row.

Jones, S. &Myhill, D. (2006). She doesn't shout at no girls: Pupils' perceptions of gender equity in the classroom. *Cambridge Journal of education, 36* (1), 99-113.

Lee, H. (2000). *An Empirical Study of Organizational Justice as a Mediator Relationships among Leader-Member Exchange and Job Satisfaction Organizational Commitment*, and Turnover Intention in the Lodging Industry, PhD-Dissertation, Virginia State University.

Leventhal, G. (1980). *What should be done with equity theory? New approaches to the study of fairness in social relationship*. In K. J. Gergen, M. S. Greenberg, & R. H. Willis (Eds.), Social exchange: Advances in theory and research (27–55). New York: Plenum

Lyons, R, (2004). Measuring the Gap: The state of Equity of student Achievement in Kentucky. *Educational Research Quarterly, 2* (1), 10-62.

Maslow, A. (1970). *Motivation and Personality*. (2nd ed). Harper and Row, Publishers.

Nesbit, P. & Burton, S. (2006). Student perceptions following Assessment: an Investigation of the effort. Reward Relationship and its impact on Efficacy cognitions. *Journal of Management school, 1* (1), 1-7.

Nichols. S. & Good, T. (1998). Students perceptions of fairness in school setting: A gender analysis. *Teachers college record, 100* (2), 369-402.

Obeidat, M. (2005). Attitudes and motivation in second language learning. *Journal of Faculty Education UAEU, 18* (22), 1-17.

Olkkonen, M. & Lipponen. J. (2006). Relationships between organizational justice, identification with organization and work unit, and group-related outcomes. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes, 100*, 202-215.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

www.manaraa.com

Ormord, J. (1998). *Educational psychology developing learners*. (2ed) New york: Merrill, an imprint of prentice hall.

Peter, F. & Dalbert, C. (2010). Do my teachers treat me justly? Implications of students' *Justice experience for class climate experience. Contemporary Educational Psychology, 35(4),* 297-305.

Porter, L. & Lawler, E. (1968). *Managerial attitudes and performance*. Homewood: IL: Irwin.

Rawls, J. (1971). *A theory of justice. Cambridge*, MA: Harvard University Press.

Rego, A. & Cunha, M. (2006). *Organizational justice and citizenship behaviours: a study in a Feminine,* High power distance culture. University De Santiago.

Reisch, M. (2002). Defining social justice in a socially unjust world. Families in Society: *The journal of contemporary Human Services, 83*(4), 343-354.

Rotter, J. (1981). *The psychological situation in social learning theory*. In D. Magnusson (Ed), Toward a psychology of situations, An interactional perspective. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Russell, S. (2009). Ten strategies for effective advocacy. *Young Children, 64*(1), 6.

Santrock, J. (2003). *Adolescence*. (9 Ed). New York: McGraw.

Secker, C. (2002). *Effects of inquiry- Based Teacher Practices on science*

Shruti .M & Padmakumari. (2013). Organizational Justice and Organizational Citizenship Behavior among Store Executives. *Scientific and Academeic publishing, 3*(4): 124-149.

Smart, J. (2014). A Mixed methods study of the relationship between student perceptions of teacher-student interactions and motivation in middle level science. *Association for Middle Level Education, 38*(4), 1-19.

Thorkildsen, C. (1989). Pluralism in childrens reasoning about social Justic. *Child Development, 60*,965-972.

Timperley, H, Phillips, G. (2003). Changing and sustaining teachers' expectations through professional development in literacy. *Teaching and Teacher Education, 19*(6), 627–641.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Turner, J. (2003*). Proactive personality and the big five as predictors of Motivation to learn.* Unpublished doctoral dissertation.

Viao, R. (1997). *La motivation en contestescolaire.* Brescelles de Boek and larcier.

Wasten, D (1999). *Psychology*: Mind, Brain, & Culture. (2nd ed). New York: wiley & Sons.

Wei, H. Williams, J. Chen, J. & Chang, H. (2010). The effects of individual characteristic, Teacher practice and school organizational factors on student's bullying: Amulti analysis of public middle schools. *Children and Youth Services Review, 32* (1) 137-143.

Wubbels, T. &Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research, 43*(1-2), 6-24.

Zyngier, D. (2005). Choosing our ideas, words and actions carefully: is the Language of productive pedagogies intelligible for pre- service teachers?. *Issues in Educational Research,15* (4), 225-248.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

www.manaraa.com

ملحق (أ)

مقياس عدالة المعلّمين بصورته الأولية

حضرة الدكتور .....المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بإعداد دراسة بعنوان "تصورات الطلبة لعدالة المدرسين وعلاقتها بدافعيّتهم نحو التعلم وتحصيلهم الدراسي"؛ استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي والإرشادي، ولتحقيق هدف الدراسة ستستخدم الباحثة مقياس عدالة المدرسين المعد من قبل أبو غزال (2010)، ومقياس دافعية التعلم المطور من قبل القطامي (1989). يتضمن كل منها عدداً من الفقرات.

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة وتعاون، فإنني أضع بين يديكم المقياسين بصورتهما الولية راجياً منكم تحكيمهما من حيث:

- سلامة الصياغة اللغوية للفقرات.
- انتماء الفقرات التي تنتمي إليها.
- مدى وضوح الفقرات.
- أي تعديلات أخرى ترونها مناسبة.

شاكراً تعاونكم

الباحثة

تسنيم سهيل التيهي

© Arabic Digital Library Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الرقم	الفقرة	درجة الوضوح		درجة الصياغة		الملاحظات
		واضحة	غير واضحة	سليمة	غير سليمة	
.1	أشعر أن المعلمين في المدرسة يعاملونني بعدالة.					
.2	أشعر أن المعلمين يهتمون بتعلمي اهتماماً صادقاً.					
.3	أرى أن المدرسة تعامل جميع طلبتها بعدالة.					
.4	أعتقد أن المدرسة تعاقب التلاميذ جميعاً عقاباً واحداً بغض النظر عمن هو التلميذ.					
.5	يتعامل المعلمون مع كل التلاميذ بالطريقة ذاتها مهما تفاوتت قدرات التلاميذ.					
.6	يعطي المعلم الفرص نفسها لكل تلميذ في غرفة الصف.					
.7	يكافئ المعلمون طلبتهم بناء على القدرة وليس على السلوك.					
.8	ينتبه المعلم إلى الوظائف الصعبة التي أنجزتها.					
.9	يهتم المعلم بما أتعلمه في غرفة الصف.					
.10	يتلقى كل تلميذ في هذه المدرسة عقاباً عادلاً إذا قام بإساءة.					
.11	تعاقب المدرسة تلاميذها بناء					

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الرقم	الفقرة	درجة الوضوح		درجة الصياغة		الملاحظات
		واضحة	غير واضحة	سليمة	غير سليمة	
	على جرمهم وليس على أصولهم أو جنسهم.					
.12	تتعامل المدرسة مع بعض التلاميذ أفضل من تعاملها مع تلاميذ آخرين.					
.13	توقع المدرسة على التلاميذ العقوبات ذاتها مهما كان آباؤهم أغنياء.					
.14	تعاقب المدرسة طلبتها العقوبة ذاتها مهما كانت جنسياتهم.					
.15	يحصل التلاميذ في هذه المدرسة على الفرص ذاتها لتحصيل معدل مرتفع.					
.16	ينفذ مدير المدرسة القوانين بشكل حازم ودون تحيز.					
.17	ينفذ المعلمون القوانين المدرسية بحزم ودون تحيز.					
.18	يوجد في المدرسة قوانين واضحة لكل من يريد الالتزام بها.					

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (ب)

قائمة بأسماء المحكمين

المحكمين	التخصص	القسم
الأستاذ الدكتور عبد الناصر الجراح	علم النفس التربوي	علم النفس التربوي والارشادي
الأستاذ الدكتور محمد صوالحة	علم نفس تربوي	علم النفس التربوي والارشادي
الأستاذ الدكتورة شادية التل	علم نفس التربوي	علم النفس التربوي والارشادي
الأستاذ المشارك فراس الحموري	علم النفس التربوي	علم النفس التربوي والارشادي
الأستاذ المشارك معاوية أبو غزال	علم النفس التربوي	علم النفس التربوي والارشادي
الأستاذ المشارك محمد الخوالدة	مناهج وتدريس اللغة العربية	المناهج والتدريس
الأستاذ الدكتور محمود بني خلف	مناهج العلوم وأساليب تدريسها	المناهج والتدريس
الأستاذ المساعد آمال الزعبي	قياس وتقويم	علم النفس التربوي والارشادي

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (ج)

مقياس عدالة المعلّمين بصورته النهائية

عزيزي الطالب /عزيزتي الطالبة.....

تقوم الباحثة بدراسة ميدانية بعنوان **" تصورات الطلبة لعدالة المعلّمين وعلاقتها بدافعيّة التعلّم والتّحصيل الدراسي "** استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي والارشادي في كلية التربية في جامعة اليرموك.

يرجى قراءة فقرات أدوات الدراسة، ووضع علامة (×) في العمود المناسب التي تشير إلى درجة موافقتك على مضمونها بما يتناسب مع قناعتك الشخصية.

ستُستخدم نتائج استجابتك على هذا المقياس لأغراض البحث العلمي فقط وستُعامل بمنتهى السرية، ولذلك يرجى أن تكون إجابتك تعبيراً صادقاً عن واقع مشاعرك واتجاهاتك في كل موقف تتضمنه كل عبارة مع عدم ترك أي عبارة، ولك من الباحثة خالص الشكر والتقدير.

المعلومات العامة:

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

الصف: ☐ السادس ☐ العاشر ☐ الأول ثانوي

مستوى التحصيل: المعدل الدراسي ☐

شاكراً حسن تعاونكم

الباحثة

تسنيم سهيل التيهي

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
.1	أشعر أن المعلمين في المدرسة يعاملونني بعدالة.					
.2	أشعر أن المعلمين يهتمون بتعلمي اهتماماً صادقاً.					
.3	أرى أن المعلمينيعاملون جميع الطلبة بعدالة.					
.4	أعتقد أن المدرسة تعاقب الطلاب جميعاً عقاباُ واحداً بغض النظر عمن هو الطالب.					
.5	يتعامل المعلمون مع جميعالطلبة بالطريقة ذاتها مهما تفاوتت قدراتهم.					
.6	يعطي المعلم الفرص نفسها لكل طالب في غرفة الصف.					
.7	يكافئ المعلمون طلبتهم بناء على القدرة وليس على السلوك.					
.8	ينتبه المعلم إلى الوظائف الصعبة التي أنجزتها.					
.9	يهتم المعلم بما أتعلمه في غرفة الصف.					
.10	يتلقى كل طالب في هذه المدرسة عقاباً عادلاً إذا قام بإساءة.					
.11	يعاقب المعلمونطلابهم بناء على اخطائهم وليس على أصولهم أو جنسهم.					
.12	يتعامل المعلمون مع بعض الطلاب أفضل من تعاملهم مع طلاب آخرين.					
.13	يوقع المعلمون على الطلاب العقوبات ذاتها مهما كان آباؤهم أغنياء.					
.14	يعاقب المعلمون طلبتهم العقوبة ذاتها باختلاف جنسيتهم.					
.15	يحصل الطلاب في هذه المدرسة على الفرص ذاتها لتحصيل معدل مرتفع.					
.16	ينفذ المعلمون القوانين بشكل حازم ودون تحيز.					

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (د)

مقياس دافعيّة التعلّم بصورته الأولية

حضرة الدكتور .....المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بإعداد دراسة بعنوان "تصورات الطلبة لعدالة المدرسين وعلاقتها بدافعيّتهم نحو التعلم وتحصيلهم الدراسي"؛ استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي والإرشادي، ولتحقيق هدف الدراسة ستستخدم الباحثة مقياس عدالة المعلّمين المعد من قبل أبو غزال (2010)، ومقياس دافعية التعلم المطور من قبل القطامي (1989). يتضمن كل منها عدداً من الفقرات.

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة وتعاون، فإنني أضع بين يديكم المقياسين بصورتهما الولية راجياً منكم تحكيمهما من حيث:

- سلامة الصياغة اللغوية للفقرات.
- انتماء الفقرات التي تنتمي إليها
- مدى وضوح الفقرات.
- أي تعديلات أخرى ترونها مناسبة.

شاكراً تعاونكم

الباحثة

تسنيم سهيل التيهي

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الرقم	الفقرة	درجة الوضوح		درجة الصياغة		الملاحظات
		واضحة	غير واضحة	سليمة	غير سليمة	
.1	أشعر بالسعادة عندما أكون موجوداً في المدرسة.					
.2	يندر أن يهتم والدي بعلاماتي مدرسية.					
.3	أفضل القيام بالعمل الدراسي ضمن مجموعة من الزملاء على أن أقوم به منفرداً.					
.4	اهتمامي ببعض المواضيع الدراسية يؤدي إلى إهمال كل ما يدور حولي.					
.5	أستمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمها في المدرسة.					
.6	لدي النزعة إلى ترك المدرسة بغض النظر عن النتائج.					
.7	أحب القيام بمسؤولياتي في المدرسة بغض النظر عن النتائج.					
.8	أواجه المواقف الدراسية بمسؤولية تامة.					
.9	يصغي إلى والدي عندما أتحدث عن مشكلاتي المدرسية.					
.10	يصعب علي الانتباه لشرح المدرس ومتابعته.					
.11	أشعر بأن غالبية الدروس التي تقدمها المدرسة غير مثيرة.					
.12	أحب أن يرضى عني جميع زملائي في المدرسة.					
.13	أتجنب المواقف المدرسية التي تتطلب تحمل المسؤولية.					
.14	لا أستحسن إنزال العقوبات على طلبة المدرسة بغض النظر عن الأسباب.					
.15	يهتم والدي بمعرفة حقيقة مشاعري تجاه المدرسة.					
.16	أشعر بأن بعض الزملاء في المدرسة هم سبب المشاكل التي أتعرض لها.					
.17	أشعر بالضيق أثناء أداء الواجبات المدرسية التي تتطلب العمل مع الزملاء في المدرسة.					
.18	أشعر باللامبالاة أحيانا فيما يتصل بأداء الواجبات المدرسية.					
.19	أشعر بالرضى عندما أقوم بتطوير معلوماتي ومهاراتي المدرسية.					
.20	أفضل أن يعطينا المعلم أسئلة صعبة تحتاج إلى					

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الرقم	الفقرة	درجة الوضوح		درجة الصياغة		الملاحظات
		واضحة	غير واضحة	سليمة	غير سليمة	
	تفكير.					
.21	أفضل أن اهتم بالمواضيع المدرسية على أي شيء آخر.					
.22	أحرص على أن أتقيد بالسلوك الذي تتطلبه المدرسة.					
.23	يسعدني أن تعطى المكافآت للطلبة بقدر الجهد المبذول.					
.24	أحرص على تنفيذ ما يطلب مني المعلمون والوالدان بخصوص الواجبات المدرسية.					
.25	كثيراً ما أشعر بأن مساهمتي في عمل أشياء جديدة في المدرسة تميل إلى الهبوط.					
.26	أشعر بأن الالتزام بقوانين المدرسة يخلق جواً دراسياً مريحاً.					
.27	أقوم بالكثير من النشاطات المدرسية والجمعيات الطلابية.					
.28	لا يأبه والداي عندما أتحدث إليهما عن علاماتي المدرسية.					
.29	يصعب علي تكوين صداقة بسرعة مع الزملاء في المدرسة.					
.30	لدي رغبة قوية للاستفسار عن المواضيع في المدرسة.					
.31	يحرص والدي على قيامي بأداء واجباتي المدرسية.					
.32	لا يهتم والدي بالأفكار التي أتعلمها في المدرسة.					
.33	سرعان ما أشعر بالملل عندما أقوم بالواجبات المدرسية.					
.34	العمل مع الزملاء في المدرسة يمكنني من الحصول على علامات أعلى.					
.35	تعاوني مع زملائي في حل واجباتي المدرسية يعود علي بالمنفعة.					
.36	أقوم بكل ما يطلب مني في نطاق المدرسة.					

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (هـــ)

مقياس دافعيّة التعلّم بصورته النهائية

عزيزي الطالب /عزيزتي الطالبة.....

تقوم الباحثة بدراسة ميدانية بعنوان **" تصورات الطلبة لعدالة المعلّمين وعلاقتها بدافعيّة التعلّم والتّحصيل الدراسي "** استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي والارشادي في كلية التربية في جامعة اليرموك.

يرجى قراءة فقرات أدوات الدراسة، ووضع علامة (×) في العمود المناسب التي تشير إلى درجة موافقتك على مضمونها بما يتناسب مع قناعتك الشخصية.

ستُستخدم نتائج استجابتك على هذا المقياس لأغراض البحث العلمي فقط وستُعامل بمنتهى السرّية، ولذلك يرجى أن تكون إجابتك تعبيراً صادقاً عن واقع مشاعرك واتجاهاتك في كل موقف تتضمنه كل عبارة مع عدم ترك أي عبارة، ولك من الباحثة خالص الشكر والتقدير.

المعلومات العامة:

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

الصف: ☐ السادس ☐ العاشر ☐ الأول ثانوي

مستوى التحصيل: المعدل الدراسي ☐

شاكراً حسن تعاونكم

الباحثة

تسنيم سهيل التيهي

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
.1	أشعر بالسعادة عندما أكون موجوداً في المدرسة.					
.2	يندر أن يهتم والداي بعلاماتي المدرسية.					
.3	أفضل القيام بالعمل الدراسي ضمن مجموعة من الزملاء على أن أقوم به منفرداً.					
.4	يؤدي اهتمامي ببعض المواضيع الدراسية إلى إهمال كل ما يدور حولي.					
.5	أستمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمها في المدرسة.					
.6	لدي الرغبة إلى ترك المدرسة بغض النظر عن النتائج.					
.7	أحب القيام بمسؤولياتي في المدرسة بغض النظر عن النتائج.					
.8	أواجه المواقف الدراسية بمسؤولية تامة.					
.9	يُصغي إليّ والداي عندما أتحدث عن مشكلاتي المدرسية.					
.10	يصعب عليّ الانتباه لشرح المدرس ومتابعته.					
.11	أشعر بأن أغلبية الدروس التي تقدمها المدرسة غير مثيرة.					
.12	أحب أن يرضا عني جميع زملائي في المدرسة.					
.13	أتجنب المواقف المدرسية التي تتطلب تحمل المسؤولية.					
.14	أحرص على تنفيذ ما يطلب مني المعلمون بخصوص الواجبات المدرسية.					
.15	يهتم والداي بمعرفة حقيقة مشاعري تجاه المدرسة.					
.16	أشعر بأن زملائي في المدرسة هم سبب المشاكل التي أتعرض لها.					
.17	أشعر بالضيق أثناء أداء الواجبات المدرسية التي تتطلب العمل مع الزملاء في المدرسة.					
.18	أشعر باللامبالاة أحيانا فيما يتصل بأداء الواجبات المدرسية.					
.19	أشعر بالرضا عندما أقوم بتطوير معلوماتي ومهاراتي المدرسية.					
.20	أفضل أن يعطي المعلم أسئلة صعبة تحتاج إلى التفكير.					
.21	أهتم بالمواضيع المدرسية على أي شيء آخر.					
.22	أحرص على التقيد بالسلوك الذي تتطلبه المدرسة.					
.23	يُسعدني أن تُعطى المكافآت للطلبة بقدر الجهد المبذول.					

© Arabic Digital Library Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

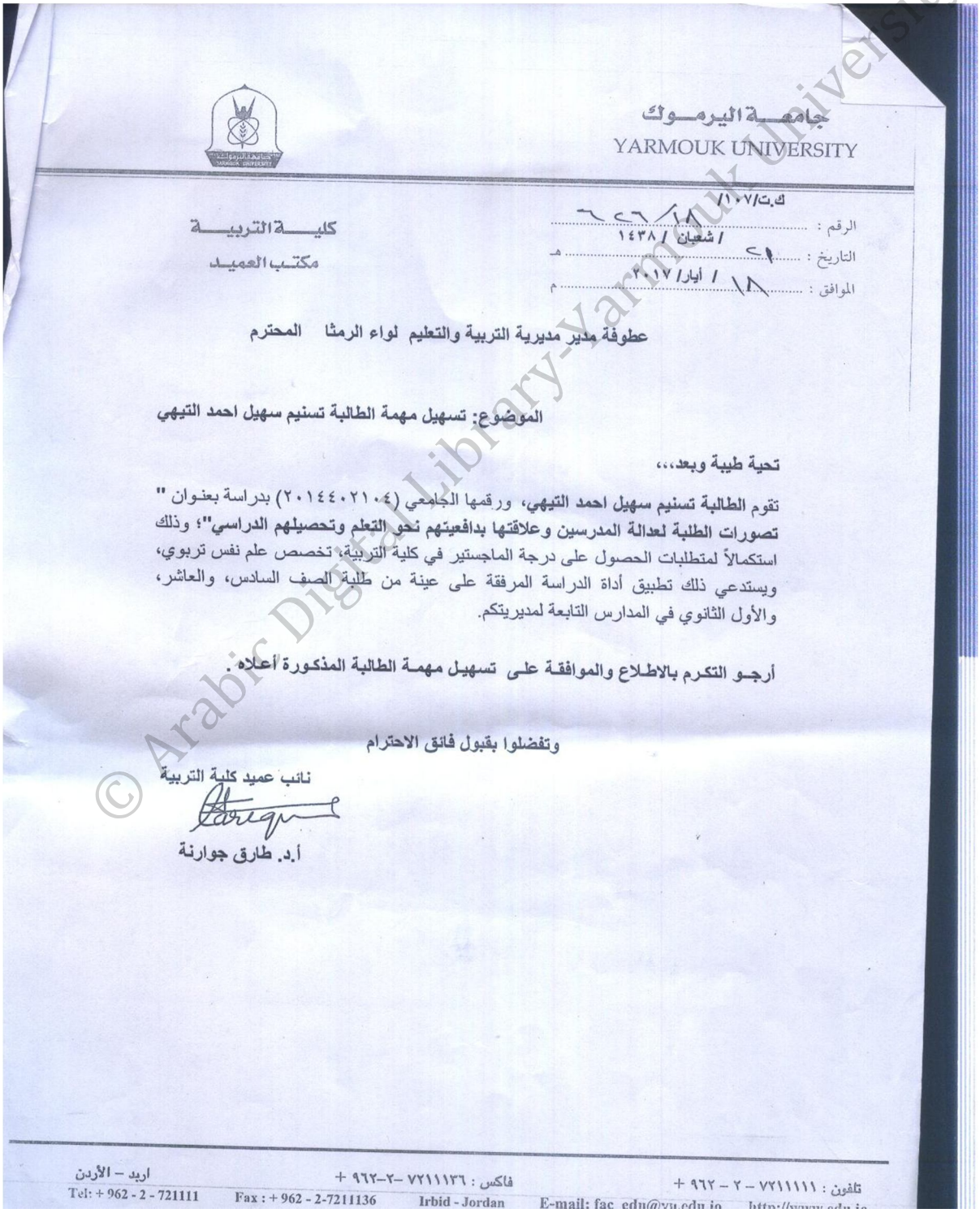
الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
.24	أحرص على تنفيذ ما يطلب مني والداي بخصوص الواجبات المدرسية.					
.25	أشعر بأن إيهامي في عمل أشياء جديدة في المدرسة يميل إلى الهبوط.					
.26	أشعر بأن الالتزام بقوانين المدرسة يخلق جواً دراسياً مريحاً.					
.27	أقوم بالنشاطات المدرسية والجمعيات الطلابية.					
.28	**لا** يهتم والداي عندما أتحدث إليهما عن علاماتي المدرسية.					
.29	يصعب عليّ تكوين صداقة بسرعة مع الزملاء في المدرسة.					
.30	لدي رغبة قوية للاستفسار عن الموضوع في المدرسة.					
.31	يحرص والداي على قيامي بأداء واجباتي المدرسية.					
.32	**لا** يهتم والداي بالأفكار التي أتعلمها في المدرسة.					
.33	أشعر بالملل عندما أقوم بالواجبات المدرسية.					
.34	يمكنني العمل مع الزملاء في المدرسة من الحصول على علامات أعلى.					
.35	تعاوني مع زملائي في حل واجباتي المدرسية يعود عليّ بالمنفعة.					
.36	أقوم بكل ما يُطلب مني في نطاق المدرسة.					

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (و)

كتاب تسهيل مهمة موجه من عمادة كلية التربية في جامعة اليرموك إلى مديرية التربية والتعليم للواء الرمثا



جامعة اليرموك
YARMOUK UNIVERSITY

ك.ت/١٠٧/

الرقم : ٦٠٦/١٨
/ شعبان / ١٤٣٨

التاريخ : ٢١ هـ

الموافق : ١٨ / أيار / ٢٠١٧ م

كلية التربية
مكتب العميد

عطوفة مدير مديرية التربية والتعليم لواء الرمثا المحترم

الموضوع: تسهيل مهمة الطالبة تسنيم سهيل احمد التيهي

تحية طيبة وبعد،،،

تقوم الطالبة تسنيم سهيل احمد التيهي، ورقمها الجامعي (٢٠١٤٤٠٢١٠٤) بدراسة بعنوان " تصورات الطلبة لعدالة المدرسين وعلاقتها بدافعيتهم نحو التعلم وتحصيلهم الدراسي"؛ وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في كلية التربية، تخصص علم نفس تربوي، ويستدعي ذلك تطبيق أداة الدراسة المرفقة على عينة من طلبة الصف السادس، والعاشر، والأول الثانوي في المدارس التابعة لمديريتكم.

أرجو التكرم بالاطلاع والموافقة على تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

نائب عميد كلية التربية

أ.د. طارق جوارنة

اربد – الأردن
Tel: + 962 - 2 - 721111 Fax : + 962 - 2-7211136 Irbid - Jordan
فاكس : ٧٢١١١٣٦ -٢- ٩٦٢ +
تلفون : ٧٢١١١١١ – ٢ – ٩٦٢ +
E-mail: fac_edu@yu.edu.jo http://www.edu.jo

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق(ز)

كتاب تسهيل مهمة موجه من مديرية التربية والتعليم للواء الرمثا إلى وزارة التربية التعليم

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم للواء الرمثا

الرقم: ث/١/٧/
التاريخ:
الموافق: ٢٠١٧/٥/١٤

معالي وزير التربية والتعليم الأكرم

الموضوع : تسهيل مهمة
والطالبة :تسنيم سهيل احمد التيهي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ...

ارفق بطيه كتاب نائب عميد كلية التربية في جامعة اليرموك رقم: ك. ت/١٠٧/١٨/٦٢٦ تاريخ ٢٠١٧/٥/١٨ . والذي يطلب فيه تسهيل مهمة الطالبة المذكورة في اعلاه والتي ترغب بإجراء دراسة بعنوان "تصورات الطلبة لعدالة المدرسين وعلاقتها بدافعيتهم نحو التعلم وتحصيلهم الدراسي" وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في كلية التربية تخصص علم نفس تربوي.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

مدير التربية والتعليم

المملكة الأردنية الهاشمية
ديوان وزارة التربية والتعليم
الرقم:
إلى مدير إدارة :

نسخة / مدير الشؤون التعليمية والفنية
نسخة / ر. ق الإشراف
المرفقات: كتاب نائب عميد كلية التربية + الاستبانة (٤ صفحات)

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (ح)

كتاب تسهيل مهمة موجه من وزارة التربية والتعليم إلى مديرية التربية والتعليم للواء الرمثا

وزارة التربية والتعليم

الرقم ٢٨٨٤١ ١١٠/٣
التاريخ ٥ رمضان ١٤٣٨
الموافق ٢٠١٧/٠٥/٣١

السيد مدير التربيـــة والتعليـــــم للواء الرمثـــــــا

الموضوع: البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد؛

فأرجو العلم بأن الطالبة تسنيم سهيل احمد التيهي تقوم بإجراء دراسة عنوانها "تصورات الطلبة لعدالة المدرسين وعلاقتها بدافعيتهم نحو التعليم وتحصيلهم الدراسي"، استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير تخصص علم نفس تربوي من جامعة اليرموك، ويحتاج ذلك إلى تطبيق استبانة على عينة من الطلبة في المدارس التابعة لمديريتكم.

راجياً تسهيل مهمة الطالبة المذكورة وتقديم المساعدة الممكنة لها، على أن تتم مطابقة الاستبانة المرفقة مع الاستبانة المطبقة.

واقبلوا الاحترام

وزير التربية والتعليم

محسن محمد سليمان مومني
مدير البحث والتطوير التربوي

الأوراق الـواردة / الـرسـمي
الرقم: ١٥٢١٧

نسخة/ لمدير إدارة التخطيط والبحث التربوي
نسخة/ لمدير البحث والتطوير التربوي
نسخة/ لرئيس قسم البحث التربوي بالوكالة
نسخة/ الملف ١٠/٣
المرفقات: (٤) صفحات

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق(ل)

كتاب تسهيل مهمة من مديرية التربية والتعليم للواء الرمثا إلى مديري ومديرات المدارس الحكومية

وزارة التربية والتعليم
مديرية التربية والتعليم للواء الرمثا

الرقم ث/١/٧/٢٥٧
التاريخ ٢٠١٧/٦/٥
الموافق ٢٠١٧/٠٦/١م

مديرو ومديرات المدارس الحكومية المحترمون

الموضوع : البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

ارفق بطيه كتاب معالي وزير التربية والتعليم رقم :٣/١٠/ ٢٨٨٤١ تاريخ: ٢٠١٧/٥/٣١، تقوم الطالبة **تسنيم سهيل احمد التيهي** من جامعة اليرموك بإجراء دراسة عنوانها **" تصورات الطلبة لعدالة المدرسين وعلاقتها بدافعيتهم نحو التعليم وتحصيلهم الدراسي "** وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي ويحتاج ذلك لتطبيق أدوات الدراسة على عينة من طلبة المدارس راجيا تسهيل مهمة الطالبة وتقديم المساعدة الممكنة لها ، على ان تتم مطابقة الأدوات المطبقة مع الادوات المرفقة .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

مدير التربية والتعليم

المملكة الاردنية الهاشمية
وزارة التربية والتعليم
مديرية التربية والتعليم
للواء الرمثا

نسخة / مدير الشؤون التعليمية والفنية
نسخة / ر. ق الإشراف
المرفقات : اداة الدراسة (٤ صفحات)

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Abstract

Al-Tihi, Tasneem Suhail. *Students' Perceptions of Teachers' Justice and its Relation to Learning Motivation and Achievement*. Master Thesis. Yarmouk University, 2017. (Supervisor: Dr. Faisal Al-Rabee).

This study aims at investigating the students' perceptions of teachers' justice and the level of learning motivation and achievement. Also, it aims at identifying the differences between the students' perceptions of teachers' justice according to grade and sex on the one hand and the motivation of learning and achievement on the other. The sample of the study consisted of 408 male and female students, 206 male students and 202 female students from Al-Ramtha District schools in Irbid Governorate in Jordan. They were randomly selected from the study population. To achieve the objectives of the study, the school justice scale developed by Abu Ghazal and Alawneh (2010) and the learning motivation measure developed by Qatami (1989) were used.

The results showed that the students 'perceptions of the level of teachers' justice as a whole were high, and the level of learning motivation was average. The results also showed that there were statistically significant differences in the students' perceptions of the level of teachers' justice due to the variable of grade in favor of the sixth grade, while the results showed that there were no statistically significant differences in the level of teachers' justice due to the gender variable. The results also showed statistically significant differences in the level of learning motivation attributed to the impact of sex on behalf of females, while there were no statistically significant differences in the level of motivation of learning due to the impact of the grade. The results showed a statistically significant positive relationship between the perceptions of the level of teachers' justice and the level of motivation for learning, while there was no statistically significant relationship between the students' perceptions of the level of teachers' justice and the level of achievement.

Keywords: students' perceptions; teacher's justice; learning motivation.

© Arabic Digital Library Yarmouk University

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com