العدالة المدرسية وعلاقتها بالانتماء المدرسى لدى تلاميذ الصف الثانى الاعدادى

إعداد
ا/احسان شكرى عطية
مدرس مساعد بقسم علم النفس التربوى
بكلية التربية جامعة الزقازيق

إشراف

ا.د/محمد أحمد دسوقى	أستاذ علم النفس التربوى المتفرغ	بكلية التربية جامعة الزقازيق
ا.د.فاتن فاروق عبدالفتاح	أستاذ علم النفس التربوى	بكلية التربية جامعة الزقازيق
د.نصر محمود صبرى	مدرس علم النفس التربوى	بكلية التربية جامعة الزقازيق

المخلص

يهدف البحث الحالى إلى التعرف على مستوى كلًا من العدالة المدرسية والانتماء المدرسى لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى، وكذلك دراسة الفروق بين الذكور والإناث فيهما، والعلاقة بينهما، أُجرى البحث على(٣٥٢) تلميذًا وتلميذة بالمرحلة الإعدادية، طُبق عليهم مقياسى العدالة المدرسية والانتماء المدرسى (إعداد الباحثة)، وبإستخدام برنامج(SPSS16) تم حساب المتوسط، والانحراف المعيارى، واختبار (ت)، ومعامل ارتباط بيرسون، وتوصل البحث إلى أن: مستوى العدالة المدرسية لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى متوسط، وأن مستوى الانتماء المدرسى لديهم مرتفع، كما توصل البحث إلى وجود فروق فى العدالة المدرسية بين الذكور والإناث لصالح الذكور، وعدم وجود فروق بينهما فى الانتماء المدرسى كذلك توصل البحث إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين العدالة المدرسية والانتماء المدرسى لديهم.

Abstract

The Research aim to Recognized The Levels, Differences Between Male and Female in School Fairness and School Belonging, and The Relationship Between School Fairness and School Belonging for prep school students, The Research applied in sample contain of (352) students, School Fairness and school Belonging Questioner Prepared By Researcher had been applied, and By Spss16 Program to account Mean, Stander division, T-test and Person correlate. The Research found that: level of School Fairness is Middle, level of School Belonging is High. The Research found also that their are Differences Between Male and Female in School Fairness, put there are not any Differences Between Male and Femal in School Belonging. The Research found also that their are appositive relationship Between School Fairness and School Belonging.

مقدمة:

يوجد داخل المدرسة العديد من المتغيرات التى تؤثر على حياة التلميذ المدرسية، تلك المتغيرات لايمكن دراستها بمنأى أو بمعزل عن بعضها البعض، نظراً لتأثيراتها المتداخلة والمتشابكة، المباشرة وغير المباشرة على التلاميذ، لذا وجب على الباحثين فى مجال التربية أن يقتربوا ببحوثهم من بيئة المدرسة وما بها من متغيرات بالبحث والدراسة من أجل معرفة العلاقات بين تلك المتغيرات ومدى تأثيرها على التلاميذ، ومن بين أهم تلك المتغيرات العدالة المدرسية، والانتماء المدرسى.

حيث توضح النظرية المعرفية الاجتماعية(Social Cognitive Theory) أن أكثر شئ يؤثر فى اتجاهات وسلوكيات الأفراد ليس هو الواقع الموضوعى بالضرورة، إنما الذى يؤثر فيها هو كيف يدرك هؤلاء الأفراد خيراتهم، وبالتالى تؤثر البيئة المدرسية بما فيها من متغيرات مثل(العدالة، والأمن، والانتماء، والعلاقات بين التلاميذ والمعلمين، والنظام، والانضباط) فى التعلم الأكاديمى للطلاب والخبرات المدرسية التى يفسر من خلالها أهدافًا مهمة لتحسين أداء التلاميذ داخل المدرسة (Fan et al., 2011: 632).

فالبيئة المدرسة هى بيئة غنية بالعديد من المعانى كما أنها تعزز العديد من المعانى ايضاً لدى التلاميذ، مثل الشعور بالعدالة والانتماء والهوية، فهى المكان الذى يحدث فيه التكامل بين كافة جهات المجتمع المدنى(Basu, 2011: 1307).

وفى إطار بيئة المدرسة فإن مفهوم العدالة المدرسية من المفاهيم المهمة سواء بالنسبة للطالب أو المعلم ، حيث يؤدى الشعور بالعدالة الى زيادة الشعور بالانتماء للمدرسة، مما يدفع التلميذ لأن يبذل أقصى ما فى وسعة من أجل النهوض بالمؤسسة التى هو عضو فيها(معاوية محمود أبوغزال، شفيق فلاح علاونة، ٢٠١٠: ٢٨٧).

كذلك يرتبط شعور التلميذ بانتماءه للمدرسة بعدالة ووضوح القوانين المدرسية والممارسات النظامية التأديبية داخل المدرسة(Dewit et al., 2002: 5).

قد يغفل القائمون على العملية التعليمية العديد من المتغيرات فى الموقف التعلميى إيمانًا منهم أن أهم شئ هو تلقين التلاميذ المعلومات والمعارف المقررة عليهم بالمنهج المدرسي من أجل اجتياز الامتحان،هذه المتغيرات قد تكون من الأهمية بحيث تؤثر علي التلاميذ من الناحية السلوكية والتحصيلية بل وعلى نظرتهم للمستقبل وكيف يتعايشون معه ويتعاملون مع من حولهم وهم فى موضع المسئولية.

وهل سيكون التعامل قائم علي مبدأ العدالة والمساواة بين الجميع بغض النظر عن أى مصلحة أو علاقات شخصية أو دين؟، هل ستكون هذه العلاقات قائمة على الاحترام والود وتقديم العون والمساعدة

لمن يحتاج ؟، هل سيشعر هذا الفرد بمدى انتماؤه للمكان الذى يعيش فيه مما يزيد من فاعليته وقدرته علي الإنجاز والعطاء؟.

تلك المتغيرات (العدالة المدرسية– الانتماء المدرسي) لها من الأهمية ما يدعو الى دراستها عن قرب داخل مدارسنا لمعرفة هل لهذه المتغيرات وجود حقيقى داخل مدارسنا ولدى طلابنا أم لا؟.

ونظراً لأن مصطلح العدالة المدرسية لم يحظ بالاهتمام والدراسة فى البيئة العربية حيث لم يوجد سوى بحث عربى وحيد تناول هذا المتغير وكان البحث على البيئة الأردنية، كما لم يتم دراسة المتغيرين مجتمعين، وكذلك تناقضت نتائج بعض البحوث حول بعض المتغيرات الديموجرافية المرتبطة بمتغيرات البحث، ونظرًا لأهمية تلك المتغيرات فى حياة التلميذ المدرسية التى تنعكس بدورها وتؤثر على حياته العامة، ومن هنا ظهرت مشكلة البحث.

مشكلة البحث:-

وبناء على ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث فى الأسئلة التالية:-

١- ما مستوى العدالة المدرسية لدى تلاميذ وتلميذات الصف الثانى الإعدادى؟

٢- ما مستوى الانتماء المدرسى لدى تلاميذ وتلميذات الصف الثانى الإعدادى ؟

٣- هل تختلف العدالة المدرسية لدى تلاميذ وتلميذات الصف الثانى الإعدادى وفق متغير النوع(ذكر/أنثى)؟

٤- هل يختلف الانتماء المدرسى لدى تلاميذ وتلميذات الصف الثانى الإعدادى وفق متغير النوع(ذكر/أنثى)؟

٥- هل توجد علاقة دالة احصائيًا بين العدالة المدرسية والانتماء المدرسى لدى تلاميذ وتلميذات الصف الثانى الإعدادى ؟

مصطلحات البحث:-

العدالة المدرسية School Fairness وهى:- شعور التلميذ بأنه يعامل نفس المعاملة وعلى نفس القدر كما يعامل باقى زملائه وأقرانه فى المدرسة.

الانتماء المدرسى School Belongingوهو:- مدى رضاء التلميذ عن مدرسته وشعوره بالأمان داخلها، وأنه محبوب ومقبول ممن فيها، ورغبته فى تكوين علاقات إيجابيه معهم، والتفانى فى العمل والرغبة فى العطاء والتضحية من أجل ذلك.

هدف وأهمية البحث:-

يهدف البحث الحالى الى:-

١- التعرف على مستوى العدالة المدرسية لدى تلاميذ وتلميذات الصف الثانى الإعدادى.

٢- التعرف على مستوى الانتماء المدرسى لدى تلاميذ وتلميذات الصف الثانى الإعدادى.

٣- معرفة ما إذا كانت العدالة المدرسية لدى تلاميذ وتلميذات الصف الثانى الإعدادى تتأثر بمتغير النوع(ذكر/أنثى).

٤- معرفة ما إذا كانت الانتماء المدرسى لدى تلاميذ وتلميذات الصف الثانى الإعدادى تتأثر بمتغير النوع(ذكر/أنثى).

٥- التعرف على العلاقة بين العدالة المدرسية والانتماء المدرسى لدى تلاميذ وتلميذات الصف الثانى الإعدادى.

وتأتى أهمية البحث الحالى من خلال:-

١- تناوله لمتغير مهم وهو العدالة المدرسية وهو من المتغيرات التى لم تنل حظًا كافيًا من الدراسة على مستوى القطر العربى رغم أهمية هذا المتغير فى حياة التلميذ المدرسية، والتى تؤثر بدورها فى حياته العامة فيما بعد.

٢- كذلك تناوله لمتغير مهم وهو الانتماء المدرسى، تلك الروح التى غابت عن مدارسنا وعن أبنائنا بصورة جعلتهم يعيشون مغتربين داخل المدرسة، لايشعرون بأية مشاعر حب أو رغبة فى العمل داخل تلك المدارس.

٣- محاولة لفت أنظار القائمين على العملية التعليمية إلى الاهتمام ببيئة التعلم وما بداخلها من متغيرات مثل العدالة والانتماء، تلك المتغيرات التى من شأنها التأثير على وفى التلميذ وسلوكه الحالى والمستقبلى، من خلال ممارسة تلك المتغيرات بصورة إيجابية تظهر فى سلوكياتهم لا أن تكون مجرد شعارات خاوية من أى معنى أو تنفيذ على أرض الواقع.

الاطار النظرى والبحوث السابقة:-

اولاً:- الإطار النظرى:

١- العدالة المدرسية:-

العدالة بصفة عامة مطلب مهم وضرورى لكل من يعيش على الأرض، من أجل أن يهنأ بحياته ويشعر بالرضا والسعادة وحب العمل والعطاء، والعدالة ليست حكرًا على أفراد معينين، أو مؤسسات بعينها، أو زمان دون غيره، إنما لابد أن تكون هى الهدف والغاية الكبرى فى كل زمان وفى كل مؤسسة، واذا كانت المدرسة هى أهم مؤسسات المجتمع التى تقوم على تربية ورعاية وتعليم الأفراد، فمن الواجب أن تكون العدالة دائمًا هى من أهم وأسمى الأهداف والغايات التى تسعى وتعمل تلك المدارس من أجل تحقيقها بكافة الطرق وبقدر االإمكان، لا أن تكون(العدالة) مجرد كلمة أو شعار يتشدق به البعض دون وجود حقيقى لها داخل مدارسنا، أو حتى بأنفسنا.

فالعدالة من أهم القيم والمبادئ الإسلامية والأخلاقية التى تحقق السعادة للفرد والجماعة، كما أنها من المفاهيم الادارية العظمى التى ينبغى تفهمها وإدراك معانيها وأهميتها فى نجاح العمل الإدارى سواء كان تربويًا أم غير ذلك، فالإنسان يحتاج إلى العدالة فى شتى جوانب حياته، فهو يتعامل مع أفراد مختلفين لا تجمعه بهم صلة قرابة أو معرفة، فإذا ما كان شعار أفراد هذا المجتمع العدالة، فإنه سيعيش وهو مطمئن لأنه لن يُظلم وسيأخذ كل حقوقه ومطالبه دون عناء(وفاء حسن مرسى، ٢٠١١: ٢٤٩).

وقد بدأت دراسة العدالة على يد "آدمز" (Adams , 1963-1965)، والبحوث ومعظم الدراسات حول العدالة داخل المنظمات نشرت منذ عام (١٩٩٠) ثم توالى نشر البحوث والدراسات حول موضوع العدالة داخل المنظمات نظرًا لأهمية هذا الموضوع (Charash & Spactor, 2001: 272-279).

فموضوع العدالة يعد هدفًا ووسيلةً فى منظومة التربية والتعليم وهى قبل كل شئ حق من حقوق الانسان وقيمة كبرى أرست ضرورتها رسالات السماء، وصيغت العدالة كمبدأ مقدس منذ اقدم العصور كما وصل الينا من تراث جميع الحضارات السابقة(محسن خضر،٢٠٠٧ : ١٢).

ومفهوم العدالة مفهوم وثيق الصلة بإدراك التلاميذ لقواعد المدرسة وإيمانهم بها وكذلك إدراكهم للنظام التأديبى داخل المدرسة، حيث إن التلميذ إذا شعر بأن تلك القواعد وأن هذا النظام يتم تطبيقهم بصورة عادلة فإن التلميذ يؤمن بتلك القواعد ويشعر بالإرتباط بالمدرسة(Libby, 2004: 279).

كما أوضحت نتائج احدى البحوث التى قام بها مجالس الأطفال الموهوبين (Couneil for Exceptional Children, 2008) أن التلاميذ يشعرون بالأمان والتعلم الأفضل عندما تكون للمدرسة سياسات واضحة فيما يتعلق بالتصدى للتميز والمضايقات بين التلاميذ داخل المدارس، وكذلك عندما يعمل جميع العاملين داخل المدرسة من مديرين ومعلمين وتلاميذ والأعضاء الآخرين على حفظ حق كل تلميذ(صالح هندى، ٢٠١١: ١٠٨).

كما أوضحت نتيجة البحث الذى قام به "كوف"(Cough, 2008) ٨٤% من أولياء الأمور يثقون فى ان المعلمين يعاملون ابنائهم بإحترام وعدالة، وأن المدرسة توفر لأبنائهم الأمان وكانت أعلى نسبة من الأمان بالمدرسة الابتدائية تلتها المدرسة الإعدادية وأقلها بالمدرسة الثانوية(صالح هندى، ٢٠١١: ١٠٨).

وخلص "محسن محمد اسماعيل"(٢٠٠٩) ان تحقيق العدالة داخل المدرسة له العديد من الفوائد والآثار الإيجابية التى تعود على التلميذ والمدرسة والجتمع ككل ويتمثل ذلك فى عدد من النقاط منها:-الشعور بالرضا والطمأنينة والشعور بالأمن، تربية الفرد على الفضيلة والتحلى بصفة العدالة،

تنمية التفكير، توثيق الروابط الاجتماعية، تحقيق الأمن فى المدرسة وفى المجتمع ككل، زيادة التحصيل واندماج التلاميذ فى المدرسة بصورة أفضل.

ويتأثر إدراك التلاميذ للعدالة المدرسية بعدة عوامل ومن هذة العوامل:-

النوع(ذكر/أنثى):-من العوامل التى تتأثر بها العدالة المدرسية نوع التلميذ وقد تناقضت نتائج البحوث حول هذا المتغير، حيث أوضحت نتائج بعض البحوث وجود فروق بين الذكور والإناث لصالح الذكور فيما يتعلق بإدراكهم للعدالة المدرسية، حيث تعتقد الإناث أن الخبرات المدرسية غير عادلة مقارنة بالذكور، وأن المدرسة تلبى احتياجات الذكور أكثر من الإناث كما أنها تمنح للذكور فرصاً أكثر للنجاح والمشاركة(معاوية محمود أبو غزال، شفيق فلاح علاونة، ٢٠١٠ :٢٨٩).

فى حين أوضح بحث "نيكولز" و"جود"(Nichols & Good, 1998)أن الإناث يدركن تحقق مبدأ العدالة داخل المدرسة أكثر من الذكور حيث يرون أن القواعد المدرسية ونظام العقوبات داخل المدرسة الثانوية عادلة مقارنةً بالذكور فى نفس المرحلة.

كما أوضحت النتائج أن الذكور الأمريكين من أصل أفريقى يدركون قوانين المدرسة على أنها غير عادلة، وأنهم يعاملون بطريقة غير محترمة، على العكس من الإناث الأمريكيات من اصل افريقى يرون الممارسات المدرسية عادلة وبالتالى يكن أكثر تحصيلًا وأقل عرضة للتمزق والقلق عن الذكور(Hayes, 2010: 7).

بعض سمات الشخصية مثل الشخصية الانفعالية السلبية :- الأشخاص ذوى هذة الشخصية يميلون إلى المعاناه من الحالات الانفعالية السلبية على مدار الوقت وفى الغالب يكونون أكثر ميلًا لإدراك المواقف على أنها غير عادلة مقارنة بمنخفضى هذة السمة، حيث إن الأشخاص مرتفعى هذة السمة غالبا ما يركزون على الجوانب السلبية من المواقف غير العادلة(Charash & Spector, 2001: 284).

تقدير الذات : تتنبأ نظرية العزو"Attribution Theory" بأنه عندما تكون النتائج غير عادلة فإن الظلم المدرك أو عدم العدالة المدركة يخفض من تقدير الذات فى حين أن الإدراك الإيجابى للعدالة يزيد من تقدير لذات(Charash & spector, 2001: 285).

كما أن هناك مجموعة من العوامل تؤثر على مدى تحقيق العدالة داخل المدارس منها:كثافة الفصل المدرسى، والتهوية والإضاءة الجيدة، وتعدد الفترات الدراسية، والدروس الخصوصية

أبعاد العدالة المدرسية:-

للعدالة المدرسية بعدين البعد الأول خاص بعلاقة التلميذ بالمعلم، والبعد الثانى متعلق بعلاقة التلميذ بإدارة المدرسة، وسوف يتم تناول هذين البعدين كما يلى:-

البعد الأول: العدالة المدرسية فى العلاقة بين التلميذ والمعلم:-

العدالة مطلب مهم فى اخلاقيات مهنة التعليم لذا فإن المعلم مطالب أن يتعامل مع جميع طلابة على انهم جميعًا سواء، بغض النظر عن أوضاعهم الاجتماعية المتفاوتة التى قد يعلمها، فلا يجامل أحد لذاتة ، أو لوضع والده الاجتماعى(على راشد، ٢٠٠٢: ١٨) .

وفى نظام التعليم العام يحظى المعلمون بقدر كبير من الحرية فى إدارة الفصل بالطريقة التى يورون أنها مناسبة، طالما أن نظامهم يتفق مع ما تملية أو تفرضة عليهم المنطقة التعليمية، وهذا يتيح للمعلمين عدد من التدخلات لتحفيز هؤلاء التلاميذ وتأديبهم فكيف يستعمل المعلمون تلك الحريات عند تعاملهم مع التلاميذ؟

.(Reyna & winer, 2001: 309)

وإذا كان المعلمون يمتلكون تلك الحرية لممارسة العديد من السلوكيات تجاه التلاميذ، فمن المهم أن يعى هؤلاء المعلمون جيدا كيف يتعاملون مع هؤلاء التلاميذ بصورة عادلة، وتتحقق عدالة المعلم مع التلاميذ من خلال عدد من النقاط وهى :-العدالة فى الثواب والعقاب، والعدالة فى تقبل الأسئلة من التلاميذ، والعدالة فى حل مشكلات التلاميذ، والعدالة فى استخدام أساليب التقييم، والعدالة فى انتظار إجابة التلاميذ علي الأسئلة التي يطرحها المعلم، ومراعاة مبدأ الفروق الفردية.

البعد الثانى:- العدالة المدرسية فيما يتعلق بالعلاقة بين التلميذ والإدارة المدرسية:

تتنوع المهام والوظائف التى تقوم بها الإدارة المدرسية سواء فيما يتعلق بأمور التلاميذ أو أمور المعلمين والمسئول عن كل هذه المهام فى المقام الأول هو المدير.

وحيث إن التلميذ يعد أحد أهم عناصر العملية التعليمية ومحورها الأساسي مما يتطلب أن يعيش فى مدرسته فى جو نفسى وتعليمى مريح يمكنه من التعلم، والمدير هو المسئول الأول عن ذلك و هذا ما يفسر إقبال التلاميذ واختيارهم بعض المدارس، ونفورهم من مدارس أخرى(محسن محمد اسماعيل، ٢٠٠٩ : ١٤٤).

وتعد وظيفة مدير المدرسة من أهم الوظائف فى الإدارة المدرسية، فالمدير هو الإدارى الأول فى المدرسة يتحمل المسؤلية كاملة أمام السلطات التعليمية عن حسن سير العملية التعليمية والتربوية بالمدرسة ومدى مسايرتها للوائح والقواعد التعليمية الصادرة عن هذة السلطات كما أن لمدير المدرسة السلطة التنفيذية فى مدرستة فى حدود اختصاصاتة وصلاحياته حيث أنه هو من يقوم بمهام الارشاد النفسى للطلبة وتوجيههم ومساعدتهم فى

التصدى للمشكلات التى تواجههم، كذلك يعزز العلاقات الانسانية داخل المدرسة، ويشرف على الأعمال المدرسية وبنظمها(فراس فؤاد فايز، ٢٠١٠: ٩-١٠).

ويجب على لإدارة المدرسية أن تدرك ان جميع التلاميذ متساويين، مع الاعتراف بقيمة التلميذ واحترامة دون استبعاد اى طالب لاى ظروف مرتبطة بة، حيث إن المديرين إذا ماتعاملوا مع كافة التلاميذ بالتساوى فإن ذلك يدفع الأخرين فى بيئة المدرسة لأن يسلكوا نفس هذا السلوك(Daniles & Bradley, 2011: 75).

ومن المهام المعروفة للإدارة المدرسية، قبول التلاميذ المستجدين والمحولين واعادة القيد فى حدود القواعد المقررة، والاعفاء من الرسوم فى حدود التعاملات وتأديب التلاميذ طبقا للقواعد التى تضعها الوزارة، وتوزيع التلاميذ على الفصول ومعالجة مشكلات هؤلاء التلاميذ بكافة أنواعها(عائدة محمد حامد، ٢٠٠٨: ٣٣).

وعلى ذلك من الممكن تحديد بعض النقاط التى يجب على الإدارة المدرسية أن تحقق فيها العدالة لطلابها ومنها:-توزيع التلاميذ علي الفصول، والعدالة في توزيع الجدول المدرسى، وكذلك مراعاة أن يتم معاملة التلاميذ بصورة محترمة، والعدالة فى تطبيق القواعد المدرسية ونظام التأديب بالمدرسة، والعدالة في توزيع المدرسين على الفصول المختلفة.

٢_الانتماء المدرسى:-

ترجع العديد من المشكلات النفسية والاجتماعية التي يشعر بها الفرد إلي عدم شعوره بالانتماء أما للأسرة أو لجماعة الأقران أو المدرسة أو المؤسسة التى يعمل بها، فيسلك سلوكيات يرفضها الآخرون فيتلقى عقاباً أو ينعزل بعيداً عن الناس فيضعف وتقل دافعيته للعمل والانتاج، وعلي العكس من الفرد الذى يشعر بالانتماء لشئ معين أو مكان معين أو أفراد معينيين فإنه يبذل قصار جهده من أجل هذا الشئ أو المكان أو هؤلاء الأفراد فتزيد دافعيته للعمل والإنتاج ويشعر بمدى فاعليته وقدرته على التأثير فى الأشياء من حوله.

حيث يعبر الدافع للإنتماء عن رغبة الفرد في أن يرتبط بعدد من الأفراد الأخرين، ويبدو الدافع للانتماء واضحًا لدى الأفراد الإجتماعيون الذين يحبون أن يكونوا فى جماعة ويفضلون العمل فى وظائف يعاونون فيها الأخرين ويتلقون منهم المساعدة، كما أنهم يفضلون العمل فى جو انفعالى يسوده الود والحب(فاروق عبد الفتاح موسى، ٢٠٠٤ : ٣٦٩ -٣٧٠).

حيث يختلف الشعور بالانتماء عن العضوية، فمن الممكن أن يحظى الفرد بالعضوية إلى الجماعة دون الشعور بالانتماء إلى تلك الجماعة، فالانتماء يجعل الفرد لديه الرغبة فى التفاعل والمشاركة مع أفراد الجماعة، كما يتضمن الانتماء فى داخله ارتباط انفعالى مع الجماعة بالإضافة إلى علاقات الأخذ والعطاء بين الأفراد (Parker, 2010: 430).

و الشعور بالانتماء والإرتباط بالآخرين هو حاجة نفسية أساسية ودافع إنسانى جوهرى، حيث ينمى هذا الشعور أو تلك الحاجة مجموعة من النتائج الإيجابية داخل الفرد، ومع احباطها يعاني الأفراد مجموعة من النتائج السلبية مثل الضغط الانفعالى والنفسى والحزن ، بينما يزيد الشعور بالانتماء وخاصًة داخل المدرسة من التكيف النفسى والاجتماعى

.(Galliher et al., 2004: 236)

وشعور التلاميذ بالانتماء للمدرسة هو موضوع حاسم فى أبحاث التعليم لأنه يختلف بوضوح عن المفاهيم الأخرى التى تناقشها تلك الأبحاث، ويتلخص فى كلمات وهى الارتباط والقدرة والاسهام، الارتباط يوضح أن التلاميذ يحتاجون إلى الارتباط ببعضهم البعض من خلال التعاون، ومع المعلمين بحبهم وتشجيعهم للطلبة، وتشير القدرة على أن المعلمين لابد أن يساعدوا التلاميذ على الشعور بالقدرة عن طريق تعديل المهام والواجبات التى يعطها المعلم لتزويد التلاميذ بخبرات التعلم الناجح، ويشير الإسهام إلى أن التلاميذ فى حاجة إلى أن يسهموا فى بعض الأنشطة المدرسية اللاصفية

.(Xin, 2003: 341)

فالانتماء حاجة إنسانية حاسمة تثير الدافع للعمل فى البيئات الإجتماعية وهو أحد المتطلبات الأساسية التى تتضمن الأداء الوظيفى الإيجابى للطالب، حيث يفسر الانتماء مجموعة واسعة من التنوع فى السلوكيات البشرية داخل المدرسة، حيث يشعر التلميذ أن له قيمة وأنه جزء مهم من مجتمع حجرة الدراسة، على العكس من هؤلاء اللذين يشعرون بعدم الانتماء فإنهم يعانون من العديد من المشاعر السلبية تجاه المدرسة . (Skize et al., 2011: 238).

فالبيئة المدرسية التى يتعلم فيها التلميذ ذات تأثير بالغ عليه، فإما أن تكون بيئة محببة تسمح له بالاشتراك فى وضع قواعد السلوك وتحمل المسئولية ببيئة مرنة تساعد فى الشعور بالانتماء للمدرسة وحبها وارتفاع درجة تحصيله الدراسى، أو تكون بيئة غير محببة ومقيدة لحركة التلميذ وتصبح بذلك مناخا غير ملائم للتعليم. (علاء محمود جابر، ١٩٩٥: ١٦٨).

وقد إهتم عدد كبير من الباحثين بدراسة الانتماء المدرسى فى مرحلة المراهقة حيث ترتبط درجة انتماء المراهقين بالمدرسة بعدم تعرض التلميذ أو مشاركته فى العديد من السلوكيات الخطرة فى ذلك السن. (Anderman, 2003: 6).

كما أوضح " ويليامز" (Willims, 2000) أن شعور التلميذ بالانتماء المدرسى يسهم فى أن يجعل التلميذ يحب المدرسة ومشارك فيها عن طريق المواظبة على الحضور للمدرسة والفصل واكمال الواجب المدرسى وحضور الدروس والمشاركة فى الألعاب الرياضية خارج المنهج، على العكس من الذين يشعرون بعدم الانتماء فإنهم ينفرون من المدرسة وينسحبون منها ومن الأنشطة المدرسية تدريجياً ويظهرون اتجاهات سلبية تجاه التلاميذ والمعلمين.

والانتماء المدرسى له دور مهم في العملية التعليمية حيث يؤدى إلى مستويات أعلى من التحصيل الأكاديمى، كما أنه يحصن التلاميذ الأكبر سنًا من التسرب من المدرسة، حيث يلعب الانتماء دورًا مهمًا فى التفاعلات التى تحدث بين الفرد والسياقات الاجتماعية وتمثل بيئة المدرسة السياق الاجتماعى فى حالة الانتماء المدرسى. (Booker, 2004: 132).

كما أن الشعور بالانتماء يؤثر بدرجة كبيرة على الفاعلية الذاتية الأكاديمية للطالب والتى تتعلق بشعور الفرد بقدرته وكفائته على الإنجاز فى مجال التعليم والتفوق الأكاديمى.

(Ostrove et al., 2011: 752).

وكلما شعر التلميذ أنه عضو داخل المجتمع المدرسى وأن القائمين على التدريس داخل المدرسة عطوفين ساعد ذلك على زيادة التحصيل الدراسى وكذلك يؤدى إلى تطوير شخصية التلميذ من الناحية الاجتماعية والقيم المرتبطة بذلك المجتمع . (Coker, 2007: 25).

ويذكر "أكزن" (Xin, 2003) أن عدم الشعور بالانتماء المدرسى هو من أهم أسباب التسرب من المدرسة حيث إن التلاميذ الذين أكد معلميهم على أنهم يشعرون بالانتماء المدرسى كانوا أكثر ميلا لقبول قيم معلميهم والاستمرار فى المدرسة على العكس من التلاميذ الآخرين.

إلا أن الانتماء لا يكون هو الدافع أو المحرك الأساسى للطلبة من أجل تحقيق النجاح الأكاديمى فى المدرسة حيث قد يحظى التلميذ بعلاقات إيجابية شخصية مع الأفراد داخل المدرسة ويشعر بالارتياح والانتماء إلا أنه ليس لديه المهارات الضرورية والثقة بالنفس المطلوبة للنجاح

(MinneaPolis, 2006: 18)

كما أن الشعور بالانتماء المدرسى يؤثر تأثير إيجابى على التلاميذ نفسيًا وأكاديميًا، بينما نقص الشعور بالانتماء المدرسى يؤدى إلى نتائج سلبية متعددة مثل القلق والشعور بالوحدة والاكتئاب.

(Cemalcilar, 2010: 247)

كما أن الشعور المنخفض بالانتماء يجعل التلاميذ يشعرون بالضغط النفسى والصعوبات داخل المدرسة كما أنهم يشعرون بالحزن والاكتئاب بصورة تجعلهم يشعرون أنهم غير مقبولين مما يجعلهم أقل تفاعلا مع الزملاء ومع الآخرين داخل المدرسة ويدركون أن البيئة المدرسية أقل دعما.

كما يؤدى شعور التلميذ بعدم الانتماء الى أن يصبح هؤلاء التلاميذ منفصلين عن المدرسة وأكثر ميلا للتسرب والمشاركة فى أى نشاط يمثل عداء للمدرسة أو الزملاء كما قد يؤدى الى ادمان المخدرات.

(Galliher et al., 2004: 236)

هناك مجموعة من العوامل التى تؤثر على شعور التلميذ بالانتماء المدرسى ومن أهم هذه العوامل:-

النوع(ذكر/انثى) :-حيث أوضحت نتائج معظم البحوث أن الإناث يكون لديهن شعورًا أعلى من الذكور بالإنتماء المدرسى، وربما يوضح ذلك الفروق بين النوعين التحصيل الأكاديمى ، حيث إن الإناث يتفوقن على الذكور فى هذا الجانب نظرًا لأنهن يقضون ساعات أكثر لأداء الواجب المدرسى، كما أنهن يقدرن البيئة الاجتماعية للمدرسة بصورة إيجابية عن الذكور، مما يدفعهن للتفوق ويزيد من دافعيتهن. (Sanchez et al., 2005: 620- 621).

الا أن النتائج تناقضت حول مدى تأثر الانتماء المدرسى بمتغير النوع، حيث أوضحت بعض نتائج البحوث أن متغير النوع يؤثر على الانتماء المدرسى فى حين أوضحت بحوث أخرى العكس.

الممارسات والسياسات المدرسية :-حيث إن السياسة والممارسات المدرسية التى تركز علي القدرة النسبية للطلاب والمقارنة الإجتماعية والمنافسة في تقييم أداء التلاميذ يكون لها تأثير سلبى على مشاعر التلاميذ وشعورهم بالانتماء، كما أنها تجعل التلاميذ يشعرون أن المدرسة لا تقدرهم كأفراد، فى حين أن التعلم المتمركز حول المهنة يشعر كافة التلاميذ بأنهم قادرون على التعلم وبالتالى تُعزز من شعورهم بالانتماء للمدرسة التى هم فيها. (Dewit et al., 2002: 5).

العلاقة بين الأسرة والمدرسة:-حيث إن العلاقة بين الاسرة والمدرسة إما أن تسهل وتعزز الشعور بالإنتماء أو تعرقله، بصورة قد تؤثر على دافعية التلاميذ للدراسة وعلى تحصيلهم الأكاديمى الذى هو غاية الأسرة والمدرسة وأسمى أمنياتهما(Minneapolis, 2006: 23).

فالاسرة هى المؤسسة الاجتماعية الأولى والركيزة الاساسية التى يرتكز علها المجتمع فى بناء وتشكيل أبناءه، نظرًا لدورها المهم والفريد فى عملية تنشئة الأبناء كما أنها تُعد المصدر الأول لاشباع حاجات الفرد التفسية والاجتماعية كما أنها المصدر الأول الذى يمكن فى التلميذ مفهوم الانتماء بما تقدمه له رعاية وحب ومكانه وأمان. (لطيفة إبراهيم خضر،٢٠٠٠: ١٣).

العلاقة بين التلاميذ بعضهم البعض:-العلاقة بين التلاميذ بعضهم البعض هى الأخرى عامل مهم من عوامل شعور التلميذ بالانتماء المدرسى، حيث إنه كلما كانت هذه العلاقات إيجابية أدى ذلك إلى زيادة الشعور بالانتماء إلى المجتمع المدرسى.(Booker, 2004: 32)

حيث تساهم العلاقات الإيجابية بين التلاميذ بعصهم البعض داخل المدرسة فى اشباع حاجات الحب والانتماء وتعزيز شعورهم بالتقبل والكفاءة، كما أنها تقلل من شعورهم بالتهديد وعدم الأمان واحتمالات ظهور صراعات بين هؤلاء التلاميذ، وبالتالى تزيد احتمال تعاونهم من أجل تحقيق أهداف التعليم حيث يلجأ التلاميذ إلى بعضهم البعض طلبًا للمساعدة(رمزى فتحى هارون،٢٠٠٢: ٢٨٣).

كما أن الصداقة تلعب دورًا مهمًا فى شعور التلميذ بالانتماء، والصداقة ليس قاصرة فقط على الاصدقاء فقط إنما على الزملاء داخل الفصل وداخل المدرسة وكذلك المدرسين وجميع العاملين فى البيئة المدرسية . (Vivienne et at., 2008: 72)

فوجود علاقة إيجابية بين التلميذ وأقرانه فى المدرسة تعمل على أن يشعر هذا التلميذ شعورًا إيجابيًا نحو المدرسة، كما تؤثر على دافعية هذا التلميذ وتحصيلة وزيادة شغفة واستمتاعة بالمدرسة (Faircloth & Hamm, 2005: 294) .

كما تؤدى العلاقة الإيجابية مع الأقران فى الفصل الى أن يصبح التلميذ اكثر ميلًا للاستمتاع بالبيئة المدرسية وأقل ميلا لممارسة أى نوع من أنواع العنف والبلطجة عن التلاميذ المنعزلين، ومن جهة أخرى يرتبط رفض الأقران على مستوى الجماعة بالانفصال عن المدرسة وسوء التكيف الأكاديمى والتمزق والتسرب فى النهاية. (Cemalcilar, 2010: 249).

أما التلاميذ المنبوذين من أقرانهم يتعرضون لمخاطر متزايدة من السلوكيات المنحرفة والتحصيل الضعيف وكراهية وتجنب المدرسة كما أنهم أكثر ميلًا للتصرفات العدوانية وتقدير الذات المنخفض وشعور بالاكتئاب والحزن النفسى، حيث إن المساندة الاجتماعية من الأقران فى الفصل ترتبط بالمبادرة الأكاديمية وتقلل من الحزن النفسى لدى الذكور وتتناسب بالسلوكيات التكيفية مستقبلًا لدى الإناث. (Bear et al., 2011: 160).

العلاقة بين التلميذ والمعلم:- تؤكد العديد من البحوث والدراسات على أن طبيعة العلاقة بين التلاميذ والمعلم لها دور كبير فى تعزيز أو دحض الانتماء المدرسى، حيث إنه كلما كانت العلاقة بين المعلم والتلاميذ قائمة على الحب والعدل والتسامح، وفهم من المعلم بأن دوره مرشد وموجه للطلاب ومعلم، ويسمح لهم بالمشاركة بالرأى فى المناقشات والحوارات التى تدور داخل الفصل وفى الأنشطة التعليمية، وأن دوره هو من أهم وأعظم الادوار فى المجتمع، وأنه صاحب رسالة من أعظم الرسالات، أدى ذلك إلى تعزيز الانتماء لدى التلاميذ، وحثهم على المشاركة والعمل من أجل التفوق والنجاح.

وللمعلم دور مهم فى حياة التلميذ المدرسية وشعورة بالانتماء للمدرسة حيث إن المعلم قد يزيد من اغتراب التلميذ، الذى يقل ادءه عن الأداء المطلوب فى حين أن المعلم يعزز من وضع التلميذ مرتفع الأداء بصورة تجعلة يشعر بالأمان أكثر من غيره. (Brew et at., 2004: 13)

وينمو شعور التلميذ بالانتماء كلما كان المعلمون يشعرون بالانتماء حيث أكد مديروا المدارس على أن المعلمين لابد أن يشعروا بالانتماء حتى يستطيعوا بدورهم مساعدة طلابهم على الشعور بالانتماء. (Xin, 2003: 341).

بعض العوامل المعرفية مثل القدرة الأكاديمية والإدراك الأكاديمى والاجتماعى: فالتلاميذ إذا شعروا أنهم فى بيئة مدرسية تعتنى بهم وتدعمهم وتلبى حاجاتهم فإن ذلك يقوى الشعور بالانتماء المدرسى لديهم ويزيد من مشاركتهم الأكاديمية والإلتزام بالحياة المدرسية. Vivenne et al., 2008: 72).

حيث يتاثر شعور التلاميذ بالانتماء المدرسى بالعوامل الأكاديمية والاجتماعية داخل المدرسة، فالمدارس مؤسسات تتشابك فيها الأبعاد الأكاديمية والاجتماعية بصورة متأصلة، وبالتالى فان الشعور بالانتماء يمكن التنبؤ به من خلال تلك المتغيرات، حيث إن التلاميذ فى المدرسة يحتاجون إلى تكوين علاقات إيجابية داعمة مع الأقران والكبار داخل المدرسة غير الاباء، فى نفس الوقت نجد أن البيئة المدرسية تؤكد تأكيدًا متزايدًا على الأداء الأكاديمى والتحصيل لهؤلاء التلاميذ وبالتالى يتشابك هذين العاملين فى تأثيره على الانتماء المدرسى. (Anderman, 2003: 6)

تقدير التلميذ الذاتى للمهام الاكاديمية داخل المدرسة :حيث إن التلاميذ الذين يشعرون أن المهام الأكاديمية المكلفين بها داخل المدرسة غير شيقة أو لاصلة لها باهتماماتهم يمكن أن يشعروا بشعور أقل بالانتماء المدرسى ومكانه فى المدرسة أقل من أقرانهم الذين يدركون أن عملهم المدرسى ذو قيمة جوهرية أومنفعة. (Alderman, 2003: 8).

توقع التلاميذ للنجاح: حيث إن التلاميذ مرتفعوا التحصيل والذين يتوقعون النجاح فى المستقبل يشعرون بالانتماء أكثر إلى المدرسة عن أقرانهم ذوى الأداء الضعيف فى الفصل والذين يتوقعون نجاحا أقل فى المستقبل. (Anderman, 2003: 8).

حيث إنه فى المدرسة الإعدادية والثانوية نجد أن الحكم على الأداء يكون فى ضوء أهداف التحصيل التى تؤكد على القدرة النسبية والمنافسة والمقارنة الاجتماعية بين التلاميذ,.Dewit et al) . 2011: 557

تضمين الأنشطة اللامنهجية: ظهر أن تضمين الأنشطة اللامنهجية للطلبة ترتبط ارتباطًا ايجابيًا بالانتماء المدرسى والتحصيل حيث الوقت المستغرق فى الأنشطة الاجتماعية والرياضية والأنشطة الأخرى غير الإلزامية توفر فرصًة أكبر ومصدرًا اساسيًا لزيادة شعور التلميذ بالانتماء المدرسى والتحصيل الأكاديمى للطلبة. (Faircloth & Hamm, 2005: 294).

حجم المدرسة: حيث أوضحت نتائج بعض البحوث أنه فى المدارس الثانوية صغيرة الحجم فإن التلاميذ يكون لديهم شعور أفضل بالانتماء المدرسى، حيث تكون هناك الفرصة أمام هؤلاء التلاميذ للاندماج مع بعضهم البعض وتكوين علاقات بين شخصية أفضل وممارسات إدارية أفضل فى التعامل مع التلاميذ والعاملين داخل المدرسة.(Xin, 2003: 341)

وبجانب ما سبق من عوامل من شأنها التأثير على شعور التلميذ بالانتماء المدرسى، لابد للمدرسة أن تلبى الإحتياجات المعرفية والمهارية والوجدانية والاجتماعية التى تتمشى ومرحلة النمو الموجود بها التلميذ، لذا يجب على كل العاملين فى مجال التربية والتعليم مراعاة تلك الحاجات منذ بداية مرحلة وضع الأهداف الخاصة بتلك المرحلة ووضع المناهج، وأن يسعى جميع العاملين بالمدرسة

لأن يجعلوا المدرسة مكان محبب للتلاميذ مزود بعوامل جذب لهؤلاء التلاميذ عن طريق تنوع المجالات والأنشطة التى يمكن أن يشترك فيها التلاميذ.

ثانياً :- البحوث السابقة:-

١ – البحوث التى تناولت دراسة العدالة المدرسية:-

بحث "نيكولز" و"جود"(Nicholas & Good, 1998) وهدف إلى دراسة تصورات التلاميذ للعدالة المدرسية فى مواقف صفية يغرض الكشف عن الفروق بين النوعين فى إدراكهم للعدالة المدرسية، أُجرى البحث على (٧٣١) طالبًا وطالبة بالمرحلة الابتدائية الإعدادية والثانوية، وأوضحت النتائج وجود فروق بين الذكور والإناث فى إدراكهم للعدالة المدرسية لصالح الإناث فى المدرسة الإعدادية والثانوية.

كما هدف بحث"سميث" (Sims, 2000) إلى دراسة العلاقة بين العدالة المدرسية والمشاركة الوالدية والعلاقات الشخصية بين التلاميذ والعلاقات بين التلميذ والمعلم ودافعية التحصيل والمستوى الدراسى والتحصيل، أجرى البحث على(١٥٢) تلميذًا من الصف الرابع وحتى الصف الثامن، وتوصل البحث: أن العدالة المدرسية والعلاقات بين التلاميذ والمعلم من حيث تقديم المساندة والدعم لهؤلاء التلاميذ هى من أكثر الجوانب إيجابية فى المدرسة حيث إن التلاميذ الذين لديهم إدراكات إيجابية عن تلك المتغيرات كان تحصيلهم أعلى، كمال أن تلاميذ المستوى الأدنى أحرزوا درجات أعلى حول تلك المتغيرات عن تلاميذ المستويات العُليا.

وهدف بحث "كارلسون"(Carlson, 2001) الى التعرف على أراء التلاميذ فى العقوبات التأديبية والقانونية فى المدرسة، وكذلك عدالة تلك المدرسة، أُجرى البحث على (٦٨٣) تلميذاً بالمدرسة الابتدائية، (٩٧٦) بالمدرسة الإعدادية، (١١٣٢) طالبًا بالمدرسة الثانوية، وأوضحت النتائج وجود فروق بين المراحل الدراسية فى إدراكهم لعدالة العقوبات داخل المدارس لصالح طلبة المرحلة الثانوية وكانت العقوبات متعلقة بإدمان المخدرات والكحوليات.

وقد هدف بحث"بيكيرو" و"اخرون"(Piquero et al, 2004) دراسة الآثار المترتبة على إدراك التلميذ لعدم العدالة، أُجرى البحث على(٢١١) طالبًا وطالبة بالمرحلة الجامعية، وتوصل البحث الى ان ادراك عدم العدالة، والعقوبات غير العادلة تؤدى إلى شعور التلميذ بالغضب وذلك فى حال تطبيق العقوبات عليه دون غيره فى نفس الموقف.

وقد هدف بحث "كوكر"(Coker, 2007)إلى فحص إدراك التلاميذ للخبرات والممارسات المدرسية التى تؤدى إلى رسوب التلاميذ فى المدرسة الثانوية، وفحص البحث الخمس أنواع للعدالة المدرسية من وجهة نظر التلاميذ وكذلك مستوى الرعاية المقدمة من المعلم، وأُجرى البحث على(١٥)

طالباً كدراسة حالة بالمدرسة وتوصل البحث الى ان التلاميذ عادة ما يعزون الرسوب الى المعاملة غير العادلة داخل الفصل والمدرسة وكذلك نقص الرعاية المقدمة من قبل المعلم لهؤلاء التلاميذ.

بحث"هانجايور"(Hangauer, 2007) وهدف إلى دراسة الاتجاه نحو المدرسة من خلال مجموعة من المتغيرات داخل المناخ المدرسى من بينها العدالة المدرسية، أجرى البحث على (٤٣٣) تلميذًا وتلميذة بالمرحلة الإعدادية، وتوصل البحث إلى أن العدالة المدرسية من المتغيرات المهمة التى تساهم فى زيادة اتجاه التلميذ نحو المدرسة، مما يزيد من تحصيله واشتراكه فى كافة الأنشطة داخلها.

بحث " معاوية محمود أبو غزال " و"شفيق فلاح علاونة "(٢٠١٠): هدف إلى معرفة مستوى العدالة المدرسية من وجهة نظر تلاميذ المدارس أُجرى البحث على عينة (٥٩١) تلميذًا وتلميذة بالمرحلة الابتدائية و المرحلة الإعدادية، وتوصل البحث إلى ووجود مستوى فوق المتوسط للعدالة المدرسية، أن إدراك التلميذ للعدالة المدرسية يكون أوضح كلما كان التلميذ أكبر سنًا، كذلك وجود فروق بين الذكور والإناث فىِ إدراك العدالة المدرسية لصالح الذكور، كما توصل الى أن العدالة المدرسية تتحقق بمستوى مرتفع لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والمرحلة الإعدادية .

بحث "هايز"(Hayes, 2010) وهدف إلى دراسة عدد من المتغيرات ذات التاثير على إدراك التلاميذ للمناخ المدرسى مثل العدالة والاحترام وحب المدرسة كما هدفت الى الكشف عن الفروق بين النوعين فى تلك المتغيرات، أُجرى البحث على (٢٤٢) تلميذًا وتلميذة بالمرحلة الإعدادية، وأوضحت النتائج وجود فروق بين الذكور والإناث فى إدراكهم للعدالة المدرسية لصالح الإناث.

وهدف بحث "بيير" و"آخرون"(bear et al., 2011) الى دراسة عدد من المتغيرات داخل المدرسة الإبتدائية والإعدادية، والرعاية داخل المدرسة، والعلاقة بين المعلم والتلاميذ والتلاميذ وبعضهم البعض، أُجرى البحث على(١٢٢٦٢) تلميذًا وتلميذة من(٨٥) مدرسة ابتدائية وإعدادية، وتوصل البحث إلى أن شعور التلميذ بالعدالة المدرسية والرعاية والعلاقات الطبية بين المعلم والتلميذ والتلاميذ وبعضهم البعض من المتغيرات المهمة لتحقيق حياة مدرسية أفضل للطلاب داخل بيئة المدرسة.

٢- البحوث التى تناولت دراسة الانتماء المدرسى:-

وقد هدف بحث"مرزوق عبدالمجيد مرزوق"(١٩٩٢) إلى التعرف على التغير فى الشعور بالانتماء للمدرسة والاقران وتغيره بتغير الصف الدراسى والنوع، أُجرى البحث على (٢٦٥) طالباً وطالبة بالمرحلة الإعدادية والثانوية، وتوصل البحث إلى أن الشعور بالانتماء المدرسى لدى الإناث افضل منه لدى الذكور حيث يكون لدى الإناث رغبة فى المسايرة والتوافق الاجتماعى مما يجعلهن اكثر توافقاً فى المدرسة، فى حين وجد أن الذكور اكثر انتماءً إلى الأقران والوالدين.

وهدف بحث "محمد ابراهيم محمد" (٢٠٠٢): إلى دراسة الانتماء المدرسى وعلاقته بالقلق فى مرحلة المراهقة، أُجرى البحث على (٥٤٤) تلميذًا وتلميذة بالصف الثانى الإعدادى، و توصل البحث

إلى وجود اختلافات دينامية فى البناء النفسى بين مرتفعى ومنخفضى الانتماء المدرسى فى الحالات موضوع الدراسة حيث أوضحت أن من يعانون من انخفاض فى الانتماء المدرسى يعانون من الوحدة والعزلة والعدوان والقلق والانسحاب ومشكلات جنسية مكبوتة واكتئاب، أما مرتفعة الانتماء فلديهم معظم هذه السمات ولكن بدرجة أقل، كما أن هذه السمات مرتبطة لديهم بالقلق على المستقبل، كما توصل البحث الى عدم وجود فروق بين التلاميذ والتلميذات فى شعورهم بالانتماء المدرسى.

كما هدف بحث "نجاة عدلى توفيق" (٢٠٠٢) إلى دراسة الانتماء المدرسى والأسرى وعلاقتهما بالبيئة الأسرية والتحصيل الدراسى لدى طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسى بمحافظتى أسيوط والوادى الجديد، أُجرى البحث على (٨٤٩) تلميذًا وتلميذة ، وتوصل البحث إلى عدم وجود فروق فى الانتماء المدرسى بين التلاميذ والتلميذات، ووجود فروق بين التلاميذ فى الريف والحضر فى الإنتماء المدرسى لصالح طلاب الحضر.

كما هدف بحث "أندرمان"(Anderman, 2003) إلى دراسة التغير فى شعور التلاميذ بالمدرسة الإعدادية بالانتماء المدرسى فيما يتعلق بعدد من المتغيرات منها الدافعية والتحصيل والاحترام المتبادل بين هؤلاء التلاميذ ومعلميهم، أُجرى البحث على (٦١٨) تلميذًا وتلميذة بالمدرسة الإعدادية، وأوضحت النتائج أن الاحترام المتبادل بين المعلم والتلاميذ له تأثير ضئيل فى تحسين الانتماء المنخفض لدى التلاميذ، كما أن الانتماء المدرسى يزداد كلما عزز المعلمون من السياقات الأكاديمية والعلاقات البين شخصية داخل حجرة الدراسة كما أن للانتماء تأثير على زيادة الدافعية والتحصيل لدى التلاميذ.

بحث "بوكير" (booker, 2004)هدف إلى دراسة تأثير البيئة المدرسية وكذلك العلاقة بين المعلم والتلاميذ والعلاقات بين التلاميذ بعضهم البعض على الانتماء المدرسى والتحصيل الدراسى لدى التلاميذ الأفريقيين الأمريكان، طبق البحث على(٦١) طالباً وطالبة بالمدارس الثانوية، وأوضحت النتائج وجود علاقة بين الانتماء المدرسى والتحصيل.

وهدف بحث "فايركلوس" و"هام" (Faircloth & Hamm, 2005) إلى دراسة الانتماء المدرسى لدى طلاب المدارس الثانوية من خلال إدراكهم للعلاقة بينهم وبين المعلمين والزملاء وعوامل أخرى، أُجرى البحث على (٥٤٩٤) طالباً بالمدرسة الثانوية من (٧) مدارس مقسمين الى أربع مجموعات، وتوصل البحث إلى أن الشعور بالانتماء المدرسى يرتبط بممارسة الأنشطة اللامنهجية لدى الأربع مجموعات.

هدف بحث "سانكيز" و"آخرون" (Sanchez et al., 2005) إلى دراسة العلاقة بين الانتماء المدرسى والفروق بين النوعين ونواتج العملية التعليمية لدى طلاب المدارس الثانوية الأوربية

الإيطالية، أُجرى البحث على (١٤٣) طالباً وطالبة، وأوضحت النتائج أن الإناث أكثر شعورا من الذكور بالانتماء المدرسى كما أنهن أحرص على التحصيل والتفوق عن الذكور داخل المدرسة.

وبحث" باتمان" و"ريتشموند"(pittman & Richmond, 2007)هدف إلى دراسة العلاقة بين الانتماء المدارس والتوافق النفسى لدى طلاب المدارس الثانوية وهم بالجامعة ، أُجرى البحث على (٢٦٦) طالباً وطالبة فى المرحلة الثانوية، وتوصل البحث إلى أن الانتماء المدرسى له دور مهم فى التنبؤ بالتوافق النفسى لدى التلاميذ عندما ينتقلوا إلى المرحلة الجامعية، كما توصل البحث إلى أن مستوى تعليم الوالدين له دور مهم فى الشعور بالانتماء المدرسى.

وبحث" بوكير" (booker, 2007) هدف إلى دراسة إدراك الطلاب للانتماء المدرسى، طبق البحث على (١٣) طالباً افريقى امريكى بالمدارس الثانوية، توصل البحث إلى أنه كلما كانت العلاقات الداخلية بالمدرسة إيجابية أدى ذلك إلى زيادة الشعور بالانتماء المدرسى كذلك شعور التلميذ بأنه مقبول داخل المدرسة يسهل الشعور بالانتماء الذى يؤدى بدورة إلى زيادة مشاركة التلميذ فى المدرسة كذلك تزيد من توافقه النفسى والمدرسى.

وبحث "ساين" و"اخرون"(singh et al., 2010) وهدف إلى دراسة بعض المتغيرات الخاصة بالطلاب فى المرحلة الثانوية من بينها الانتماء المدرسى بغرض التعرف على الفروق بين الطلاب ذو الثقافات المختلفة (الأفريقية – الأمريكية – القوقازية)، أُجرى البحث على (١١٥٧) طالباً من ثلاث مدارس ثانوى، توصل البحث إلى عدم وجود فروق بين التلاميذ من حيث شعورهم بالانتماء المدرسى كما وجد أن هناك ارتباط بين شعور التلميذ والانتماء المدرسى والاستمتاع بالتعليم كما وجد أن الانتماء له تأثير على باقى المتغيرات لدى التلاميذ، ويزيد من التوافق النفسى والمدرسى لديهم .

بحث "ديمنيت" و"فان هيوت"(Demanet & Van Houtte, 2011) وهدف إلى دراسة الدور الذى يلعبه الانتماء المدرسى فى حياة الطالب المدرسية من خلال تأثيرة على عدد من المتغيرات داخل البيئة المدرسية منها علاقة التلاميذ ببعضهم البعض، والمستويات العالية من التحصيل، أجرى البحث على(١١٨٧٢)من طلبة المرحلة الثانوية، وتوصل البحث إلى أن الطلبه الذين لديهم شعورًا عاليًا بالانتماء المدرسى أكثر توافقًا مع الأقران وكذلك يؤدى زيادة الشعور بالانتماء إلى زيادة التحصيل والأداء بالمدرسة، كما أنه يقلل من السلوكيات الخاطئة التى يمارسها التلاميذ داخل المدرسة.

بحث "ماشيما"و "اخرون"(Mashima et al., 2011) وهدف البحث إلى استكشاف مفهوم الانتماءالمدرسي لدى الطلاب المعلمين أثناء وجودهم كجزء من مجموعات صغيرة للتدريب على التدريس فى فصول الرياضيات، وكذلك فحص تأثير الانتماء على تحسين رؤيتهم لأنفسهم كمعلمين، طبق البحث على (١٤٠) طالباً معلماً من الذكور والإناث، وتوصل البحث إلى: وجود فروق بين البنين

والبنات فى الانتماء المدرسى، كما يؤثر زيادة الشعور بالانتماء على فاعلية الذات الأكاديمية لدى الذكور، الشعور بالدور يزيد الرغبة فى أن تصبح الطالبة معلمة لدى الإناث.

بحث "أيرتس" و"أخرون"(Aerts et al., 2012) وهدف إلى دراسة الفروق بين النوعين فى الانتماء المدرسى بالمرحلة الثانوية، أجرى البحث على (١٧٤٥) من طلبة المدرسة الثانوية بالصف الاول الثانوى، وتوصل البحث إلى وجود فروق بين الذكور والإناث فى الانتماء المدرسى لصالح الإناث، حيث إن الاناث يكن لديهن شعورًا أعلى من الذكور بالانتماء المدرسى.

٣-البحوث التى تناولت دراسة العلاقة بين العدالة المدرسية والانتماء المدرسى:-

هدف بحث "ستيفن"(Stephen, 1999): إلى دراسة العلاقة بين بعض العوامل الأسرية والمدرسية وتأثيرها على النمو الاجتماعى للمراهق وتم أخذ العديد من العوامل فى الحسبان منها العدالة المدرسية من جانب المعلم كما يدركها الطالب، والانتماء المدرسى والعلاقة بين الطلاب بعضهم البعض والمشاركة فى الأنشطة المدرسية، اجرى البحث على(٢٥٦١) طالبًا وطالبة فى مرحلة المراهقة امتدت أعمارهم بين ١٢-١٩ سنة، وتوصل البحث إلى وجود علاقة موجبة بين شعور التلميذ بالعدالة المدرسية والانتماء المدرسى، وكذلك عدم وجود علاقة بين الانتماء المدرسى والمشاركة فى الأنشطة المدرسية، ووجود علاقة بين الانتماء المدرسى والمشاركة العاطفية بين الأقران.

وبحث "اكزن"(Xin, 2003) وهدف إلى دراسة الفروق بين التلاميذ فيما يتعلق بشعورهم بالانتماء المدرسة طبق البحث على(٦٨٨٣) تلميذًا بالصف السادس الإبتدائى والمرحلة الإعدادية فى(١٤٨) مدرسة إبتدائية، و(٩٢) مدرسة الإعدادية، وأوضحت النتائج أن الانتماء المدرسى فى كلا المرحلتين يتأثر بالأحوال الذهنية والجسمية بصورة أكبر من الخصائص الفردية، كما أن تقدير الذات هو المنبئ الأكثر فى شعور التلاميذ بالانتماء، كما أن النظام والانضباطى داخل المدرسة كان من أهم العوامل فى تشكيل الشعور بالانتماء لدى التلاميذ.

وبحث "وايزنانت"و"جوردان"(Whisenant & Jordan, 2008):-هدف البحث إلى دراسة العلاقة بين ممارسة العدالة المدرسية (الإجرائية و التنظيمية والتوزيعية) والعدالة فى المعاملات بين الشخصية واستمتاع التلاميذ بممارسة الألعاب الرياضية داخل المدرسة ورغبتهم فى الاستمرار فى اللعب أم لا وفق منظورهم للعدالة، أجرى البحث على (٢٥٩) تلميذًا، وتوصل البحث إلى وجود علاقة بين ممارسة العدالة المدرسية بأشكالها الثلاث داخل المدرسة وكذلك العدالة فى المعاملات بين الشخصية بين التلاميذ ورغبتهم فى الاستمرار والمشاركة فى ممارسة الرياضة داخل المدرسة مما يزيد من ارتباطهم بالمدرسة الذى يُعزز بدوره الشعور بالانتماء المدرسى.

بحث "فان"و"آخرون"(Fan et al., 2011) وهدف إلى التعرف على كيف يدرك التلاميذ المناخ المدرسى وتم دراسته ذلك من خلال ثلاث متغيرات على المستوى المدرسى وهى العدالة ووضوح

القوانين المدرسية والعلاقات بين التلاميذ والمعلمين، أجرى البحث على(١٦١٧٨) طالبًا بالصف العاشر، و(٧٥٧) طالبًا بالمدرسة الثانوية، وتوصل البحث إلى أن العدالة المدرسية ووضوح قوانين المدرسية والعلاقة بين الطلاب والمعلمين هى من أهم المنبئات عن إدراك التلاميذ لجودة المناخ المدرسى سواء كانت مدارس خاصة أو حكومية.

من خلال ما سبق تناوله من بحوث سابقة يمكن صياغة فروض البحث الحالى كما يلى:-

١- تتحقق العدالة المدرسية بدرجة مرتفعة لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى.

٢- يتحقق الانتماء المدرسى بدرجة مرتفعة لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فى العدالة المدرسية لصالح الذكور لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فى الانتماء المدرسى لصالح الإناث لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى.

٥- توجد علاقة موجبة ذات دلالة احصائية بين العدالة المدرسية والانتماء المدرسى لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى.

إجراءت البحث:

أولاً:- عينة البحث:-

١- العينة الاستطلاعية:-

تم اختيار العينة الاستطلاعية من تلاميذ وتلميذات المرحلة الإعدادية الصف الثانى الإعدادى وبلغ عددها (١٠٠) تلميذاً وتلميذة من المدارس الإعدادية بإدارة ههيا التعليمية بمحافظة الشرقية، (٥٧) تلميذًا، و(٤٣) تلميذة.

٢-العينة النهائية:-

تكونت عينة البحث النهائية من [٣٥٢] تلميذاً وتلميذة من تلاميذ وتلميذات المرحلة الإعدادية بالصف الثانى الإعدادى ، تم اختيارهم من إدارة ههيا التعليمية وإدارة ديرب نجم التنعليمية بمحافظة الشرقية، حيث تم اختيارهم من مدارس متقاربة من ناحية البيئة الثقافية كما هو موضح بالجدول رقم (١) التالى الذى يبين التوصيف العددى للعينة النهائية:

جدول (١)

التوصيف العددى للعينة النهائية

الإدارة التعليمية	اسم المدرسة	النوع		مجموع
		ذكور	إناث	
ههيا التعليمية	خلوة دبوس الإعدادية	١٦	١٩	٣٥
ههيا التعليمية	المحمودية الإعدادية بنين	٥٩	–	٥٩
ههيا التعليمية	كفر المحمودية الإعدادية بنات	–	٣٢	٣٢
ههيا التعليمية	الظواهرى الإعدادية	٩	١٠	١٩
ههيا التعليمية	خلوة أبو حطب الإعدادية	٤٠	٢٨	٨٦
ههيا التعليمية	منشأة غالى الإعدادية	١٠	١٧	٢٧
ههيا التعليمية	زهراء الظواهرى	١٣	٧	٢٠
ديرب نجم التعليمية	المجفف الإعدادية	٣٢	٦٠	٩٢
		١٧٩	١٧٣	٣٥٢

ثانياً:- تقنين أدوات البحث:-

١-مقياس العدالة المدرسية:-

المقياس مكون من بعدين حيث يقيس العدالة المدرسية من خلال العدالة فى العلاقة بين التلميذ والمعلم، والعدالة فى العلاقة بين التلميذ وإدارة المدرسة.

وفى سبيل إعداد هذا المقياس قامت الباحثة بالاستعانة ببعض المقاييس السابقة التى تقيس العدالة بالمدرسة، والتى تم اشتقاق وصياغة مفردات المقياس الحالى من خلالها، كما تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين من أساتذة علم النفس والصحة النفسية بكلية التربية جامعة الزقازيق، وذلك للتأكد من مدى سلامة ووضح المفردات وملائمتها للبعد الذى وضعت لقياسه، ومن خلال أراء المحكمين، لم يتم حذف أية مفردة، وتم تعديل صياغة بعض المفردات.

التجربة المبدئية للمقياس:-

أ)ثبات المقياس :-

قامت الباحثة بالتطبيق المبدئى للمقياس على عينة قوامها(١٠٠) من تلاميذ وتلميذات المرحلة الإعدادية الصف الثانى الإعدادى وذلك لحساب ثبات وصدق المقياس وكانت النتيجة كما يلى:-

١-حساب الثبات بطريقة ألفا لـ"كورنباخ":

تم حساب الثبات بطريقة ألفا لـ"كرونباخ" وذلك عن طريق حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد، وكانت النتيجة كما هى موضحة بالجدول رقم(٢)التالى:-

جدول (٢)

معامل ألفا للمفردات بعد حذف درجة المفردة.

العدالة فى العلاقة بين التلميذ والمعلم		العدالة فى العلاقة بين التلميذ والمعلم		العدالة فى العلاقة بين التلميذ والإدارة		العدالة فى العلاقة بين التلميذ والإدارة	
المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا
١	٠.٣٩٨	١٣	٠.٣٧٤	٧	٠.٤٩١	١٩	٠.٤٧٧
٢	٠.٣٩٩	١٤	٠.٥٢٤	٨	٠.٥٠٢	٢٠	٠.٥٤٧
٣	٠.٣٧٣	١٥	٠.٤٦٩	٩	٠.٥١٨	٢١	٠.٥٢٢
٤	٠.٤٠٠	١٦	٠.٤٣٧	١٠	٠.٥٠٧	٢٢	٠.٤٨٧
٥	٠.٣٧٧	١٧	٠.٣٧٦	١١	٠.٥٠٠	٢٣	٠.٥٠٣
٦	٠.٣٨٥	١٨	٠.٣٤١	١٢	٠.٤٦٥	٢٤	٠.٤٩٥
معامل ألفا = ٠.٤٢٩				معامل ألفا =٠.٥٢٣			

ويتضح من الجدول رقم(٢) السابق أن:-

١- عند حذف المفردات(١٤، ١٥، ١٦) من البعد الأول الخاص بالعدالة فى العلاقة بين التلميذ والمعلم فإن معامل ثبات البعد سوف يزداد إلى(٠.٥٦٦) بدلاً من (٠.٤٢٩)، وبالتالى تم حذف هذه المفردات.

٢- عند حذف المفردة(٢٠) من البعد الثانى الخاص بالعدالة فى العلاقة بين التلميذ وإدارة المدرسة فإن معامل ثبات البعد سوف يزداد الى(٠.٥٤٧) بدلاً من (٠.٥٢٣)، وبالتالى تم حذف هذه المفردة.

٢- حساب الثبات عن طريق التجزئة النصفية :

تم حساب الثبات عن طريق التجزئة النصفية وكان معامل الثبات لكل بعد كما هو موضح بالجدول رقم(٣)التالى:

جدول (٣)

معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل بعد

م	الأبعاد	معاملات الثبات	القيمة
١	العدلة فى العلاقة بين التلميذ والمعلم	سبيرمان وبراون	٠.٥٠١
		جتمان	٠.٤٩٧
٢	العدالة فى العلاقة بين التلميذ والإدارة	سبيرمان وبراون	٠.٦٥٥
		جتمان	٠.٦٥٣
٣	المقياس ككل	سبيرمان وبراون	٠.٦٤٩
		جتمان	٠.٦٤٥

ويتضح من الجدول رقم (٣) السابق أن معامل ثبات أبعاد مقياس العدالة المدرسية كبير، وذلك وفق معامل ثبات سبيرمان وبراون و جتمان، وكذلك المقياس ككل.

ب- صدق المقياس:-

تم حساب الصدق عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس وكانت النتيجة كما يوضحها الجدول رقم (٤)التالى:-

جدول(٤)

معامل الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	معامل الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس
العدالة فى العلاقة بين التلميذ والمعلم	٠.٧٥٨**
العدالة فى العلاقة بين التلميذ والإدارة	٠.٦٠٧**

يتضح من الجدول رقم(٤) السابق أن درجات بعدى المقياس أرتبطت بالدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالة(٠.٠١).

ج- معامل الاتساق الداخلى:-

ويعبر عن درجة ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد، وكانت جميع المفردات دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وكانت النتيجة كما هى موضحة بالجدول رقم(٥)التالى:

جدول(٥)

معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد

العدالة فى العلاقة بين التلميذ والمعلم		العدالة فى العلاقة بين التلميذ والمعلم		العدالة فى العلاقة بين التلميذ والإدارة		العدالة فى العلاقة بين التلميذ والإدارة	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٤٠٤**	٦	٠.٤٤٤**	٧	٠.٤٤٤**	١٩	٠.٤٩٩**
٢	٠.٤٨٩**	١٣	٠.٤٩٦**	٨	٠.٤٤١**	٢١	٠.٣٦٤**
٣	٠.٥٣٤**	١٧	٠.٤٧١**	٩	٠.٢٩٠**	٢٢	٠.٤٦٣**
٤	٠.٣٨٦**	١٨	٠.٥٨١**	١٠	٠.٣٦٥**	٢٣	٠.٤٠٠**
٥	٠.٤٥٨**			١١	٠.٤٥٥**	٢٤	٠.٤٢٠**
				١٢	٠.٥١٦**		

ويتضح من الجدول رقم (٥) السابق:- أن جميع معاملات الارتباط للمفردات الخاصة بكل بعد من أبعاد العدالة المدرسية كبير مما يدل على اتساق البناء الداخلى للمقياس.

من الإجراءت السابقة تأكد للباحثة ثبات وصدق مقياس "العدالة المدرسية "، وصلاحيته للإستخدام فى البحث الحالى لقياس العدالة المدرسية لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة الإعدادية الصف الثانى الإعدادى.

ج-طريقة تقدير الدرجات:

المفردات فى هذا المقياس مصاغة بطريقة إيجابية وسلبية، وفية يطلب من التلميذ أن يحدد ما إذا كانت المفردة تنطبق عليه [دائمًا، أم أحيانًا ،أم نادرًا]، حيث إذا إختار التلميذ دائمًا يحصل على الدرجة(٣)، أما إذا إختار التلميذ أحيانًا يحصل على الدرجة(٢)، وإذا إختار التلميذ نادرًا يحصل على الدرجة(١)، والعكس فى حالة المفردة السلبية، وطبقاً لهذا النظام تكون أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها التلميذ هى(٣)، وأقل درجة يمكن أن يحصل عليها التلميذ هى(١) فى كل مفردة.

٢-مقياس الانتماء المدرسى:-

وفى سبيل إعداد هذا المقياس قامت الباحثة بالاستعانة ببعض المقاييس السابقة التى تقيس الانتماء المدرسى، والتى تم اشتقاق وصياغة مفردات المقياس الحالى من خلالها، كما تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين من أساتذة علم النفس والصحة النفسية بكلية التربية جامعة الزقازيق ومن خلال أراء المحكمين لم يتم حذف أية مفردة، وتم تعديل صياغة بعض المفردات.

التجربة المبدئية للمقياس:-

أ)ثبات المقياس :-

قامت الباحثة بالتطبيق المبدئى للمقياس على عينة قوامها(١٠٠) من تلاميذ وتلميذات المرحلة الإعدادية الصف الثانى الإعدادى وذلك لحساب صدق وثبات المقياس وكانت النتيجة كما يلى:

١-حساب الثبات بطريقة ألفا لـ"كورنباخ":

تم حساب الثبات بطريقة ألفا لـ"كرونباخ" وذلك عن طريق حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد، وكان معامل ألفا للمقياس(٠.٧٠٠)، وكان معامل ألفا للمفردات الخاصة بكل بعد كما هى موضحة بالجدول رقم(٦)التالى:-

جدول (٦)

معامل ألفا للمفردات بعد حذف درجة المفردة.

معامل ألفا لمفردات مقياس الانتماء المدرسى بعد حذف درجة المفردة							
المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا
١	٠.٦٦٠	٦	٠.٧٣٠	١١	٠.٦٨٥	١٦	٠.٦٨٨
٢	٠.٦٨٨	٧	٠.٦٨٧	١٢	٠.٦٨٦	١٧	٠.٦٩٤
٣	٠.٦٨٥	٨	٠.٦٩٢	١٣	٠.٦٦٦	١٨	٠.٧٥٦
٤	٠.٦٨٣	٩	٠.٦٨٢	١٤	٠.٦٥٨	١٩	٠.٦٦٧
٥	٠.٦٨١	١٠	٠.٦٧٢	١٥	٠.٧١١	٢٠	٠.٦٩٠
معامل ألفا للمقياس ككل= ٠.٧٠٠							

ويتضح من الجدول رقم(٦) السابق أن:- عند حذف المفردات(٦، ١٥ ،١٨)، فان معامل الثبات للمقياس سوف يزداد إلى(٠.٧٧٧) وبالتالى تم حذف تلك المفردات.

٢- حساب الثبات عن طريق التجزئة النصفية :

تم حساب الثبات عن طريق التجزئة النصفية وكان معامل الثبات للمقياس وفق معامل سبيرمان وبراون(٠.٨٠٤)، ووفق معامل جتمان(٠.٨٠١)، مما يدل على أن معامل ثبات مقياس الانتماء المدرسى كبير، وذلك وفق معامل ثبات سبيرمان وبراون و جتمان، وكذلك المقياس ككل.

ب) صدق المقياس:-

تم حساب الصدق لمقياس الانتماء المدرسى عن طريق حساب معامل ارتباط المفردات بالدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة المفردة، وكانت النتيجة كما يوضحها جدول رقم(٧) التالى:

جدول (٧)

يوضح معامل ارتباط المفردات بالدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة المفردة

معامل ارتباط المفردات بالدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة المفردة							
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	**٠.٥٦٤	٧	**٠.٣٣٧	١٢	**٠.٣٠٥	١٩	**٠.٥٥٠
٢	**٠.٢٩١	٨	**٠.٢٧٥	١٣	**٠.٥١٦	٢٠	**٠.٢٩٤
٣	**٠.٣٧٦	٩	**٠.٣٨٩	١٤	**٠.٦٢٥		
٤	**٠.٣٥٨	١٠	**٠.٥٤٤	١٦	**٠.٢٦٦		
٦	**٠.٢٩٨	١١	**٠.٣١٢	١٧	**٠.٢٤٨		

يتضح من الجدول رقم(٧)السابق :- أن جميع المفردات ارتبطت بالدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة المفردة عند مستوى دلالة(٠.٠١) مما يؤكد صدق المقياس.

ج) معامل الاتساق الداخلى:-

ويعبر عن درجة ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس، وكانت جميع المفردات دالة عند مستوى(٠.٠١)، وكانت النتيجة كما هى موضحة بالجدول رقم(٨)التالى:

جدول (٨)

معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمقياس.

معامل ارتباط المفردات بالدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة المفردة							
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	**٠.٦٤٢	٧	**٠.٤١٧	١٢	**٠.٤٤٦	١٩	**٠.٦١٠
٢	**٠.٣٨٥	٨	٠.٣٢٢**	١٣	٠.٥٨٣**	٢٠	**٠.٤٢٦
٣	**٠.٤٦٣	٩	**٠.٤٨٣	١٤	**٠.٦٨٢		
٤	**٠.٤٩٣	١٠	**٠.٦١٥	١٦	**٠.٢٦٦		
٦	**٠.٤٣٢	١١	**٠.٤٠٨	١٧	**٠.٤٠٢		

من الإجراءات السابقة تأكد للباحثة ثبات وصدق مقياس "الانتماء المدرسى "، وصلاحيته للاستخدام فى البحث الحالى لقياس الانتماء المدرسى لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة الإعدادية الصف الثانى الإعدادى .

ج-طريقة تقدير الدرجات:

المفردات فى هذا المقياس مصاغة بطريقة إيجابية وسلبية، وفية يطلب من التلميذ أن يحدد ما إذا كانت المفردة تنطبق عليه [دائمًا، أم أحيانًا ،أم نادرًا]، حيث إذا إختار التلميذ دائمًا يحصل على الدرجة(٣)، أما إذا إختار التلميذ أحيانًا يحصل على الدرجة(٢)، وإذا إختار التلميذ نادرًا يحصل على الدرجة(١)، والعكس فى حالة المفردة السلبية، وطبقاً لهذا النظام تكون أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها التلميذ هى(٣)، وأقل درجة يمكن أن يحصل عليها التلميذ هى(١) فى كل مفردة.

ثالثاً:- نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها:-

نتائج الفرض الأول وتفسيرها ومناقشتها:-

وينص الفرض الأول على" تتحقق العدالة المدرسية بدرجة مرتفعة لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى لأبعاد مقياس العدالة المدرسية، ثم تم حساب خارج قسمة متوسط البعد على عدد مفرداته ومقارنة ذلك فى ضوء السعة عندما يكون المقياس ثلاثى لحساب مستوى كل بعد والمقياس ككل، وكان المستوى كما يوضحها جدول رقم(٩) التالى:-

جدول(٩)

مستوى العدالة المدرسية لدى تلاميذ وتلميذات الصف الثانى بالمرحلة الإعدادية

الأبعاد	المتوسط	خارج قسمة المتوسط للبعد علي عدد مفرداته	مستوي كل بعد
العدالة فى العلاقة بين التلميذ والمعلم	٢٠.٥٤	٢.٢٨	متوسط
العدالة فى العلاقة بين التلميذ والإدارة	٢٤.٢٢	٢.٢٠	متوسط
المقياس ككل	٤٤.٧٦	٢.٢٤	متوسط

يتضح من الجدول السابق:- أن أبعاد مقياس العدالة المدرسية قد حصلت على مستوى متوسط، كما حصل المقياس ككل على نفس المستوى، وهى نتيجة توضح أن ممارسة العدالة المدرسية داخل المدارس الإعدادية تتم بمستوى متواضع وبدرجة غير كافية، مما يعكس شعور هؤلاء التلاميذ بعدم تحقق العدالة فى الكثير من الأمور المدرسية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل اليه بحث كلاً من" معاوية محمود أبو غزال " و"شفيق فلاح علاونة "(٢٠١٠)، والذى حصل فيه المقياس على مستوى متوسط وقد أجرى البحث على البيئة الأردنية، ولم تتفق أو تختلف مع اى بحث اخر حيث لم يدرس مستوى العدالة المدرسية سوى هذا البحث.

ويمكن تفسير ذلك: أنه أثناء تطبيق أدوات البحث لاحظت الباحثه عدم رضاء التلاميذ عن الكثير من الأمور التى تتعلق بالعدالة داخل المدرسة، على سبيل المثال فى البعد الخاص بالعدالة فى العلاقة بين التلميذ والمعلم لم يشعر بها التلاميذ فى العديد من المواقف منها:- الاهتمام بالتلاميذ المتفوقين دون غيرهم، تدخل عامل المجاملات والمحسوبية فى التعامل مع هؤلاء التلاميذ، وكان العامل الأكثر وضوحاً وتاثيراً هو الدروس الخصوصية حيث يعامل المعلمون التلاميذ الذين يأخذون عندهم درسًا خصوصيًا بصورة أفضل كما أنهم يعطونهم درجات أعلى فى أعمال السنة حتى ولو كانوا غير متفوقين للدرجة التى جعلت العديد من التلاميذ يأخذون درسًا خصوصيًا عند معلم الفصل لإتقاء ما قد يتعرضون له من ايذاء مادى او معنوى بسبب عدم أخذهم درس خصوصى عند هذا المعلم، ثم يأخذ هؤلاء التلاميذ درس خصوصى ثان عند المعلم الذى يرونه كفء بالدرجة التى تشبع حاجتهم من وراء الذهاب الى درس خصوصى.

كما تمثل عدم شعورهم بمستوى مرتفع للعدالة فى العلاقة بإدارة المدرسة فى بعض العوامل منها تدخل عامل المجاملات والمحسوبية فى التعامل مع هؤلاء التلاميذ فى الأمور المتعلقة باتخاذ الإجراءات المناسبة لمعاقبة التلاميذ الذين يتجاوزن مدة الغياب ومعاقبة من يخطئ فى حق أحد زملائه، وفى توزيع المعلمين على الفصول الدراسية، كذلك التمييز الواضح لأبناء المعلمين وأقاربهم عن غيره من التلاميذ داخل المدرسة .

كما قد يرجع ذلك ايضًا إلى الخلاف والنزاع القائم بين ابناء المجتمع وطوائفه حول بعض القضايا السياسية أو الدينية، مما جعل البعض يشعر بالقهر وأنهم مسلوبوا الحق ويعاملوا بظلم وأن المخالف لعقيدتهم وافكارهم هو ذلك الشخص الظالم الذى يسلب منهم الحقوق ويعطيها لغيرهم، ويتمثل ذلك الشخص بالنسبة لهم فى أى شخص فى موضع المسؤلية.

ولتحديد مدى شعور تلاميذ المرحلة الإعدادية بالعدالة المدرسية تم حساب المتوسط والانحراف المعيارى ورتبة كل مفردة لكل بعد من أبعاد مقياس العدالة المدرسية، وكانت النتيجة كما يوضحها جدول رقم(١٠) التالى:

جدول(١٠)

الرتب والمتوسط والانحراف المعيارى لمفردات مقياس العدالة المدرسية.

العدالة فى العلاقة بين التلميذ والمعلم				العدالة فى العلاقة بين التلميذ وإدارة المدرسة				العدالة فى العلاقة بين التلميذ وإدارة المدرسة			
المفردة	الرتبة	المتوسط	الانحراف	المفردة	الرتبة	المتوسط	الانحراف	المفردة	الرتبة	المتوسط	الانحراف
١	٤.٥	٢.٣٥	٠.٦١٤	٧	١١	١.٨٢	٠.٨٣٥	١٩	٤	٢.٣٧	٠.٧٢٨
٢	٦	٢.٣٤	٠.٧٣١	٨	٧	٢.١٧	٠.٨١٣	٢٠	٢	٢.٤١	٠.٧٤١
٣	٨	١.٩٣	٠.٧٨٩	٩	٨.٥	٢.١٣	٠.٧٠٣				
٤	٩	١.٨٦	٠.٧٤٤	١٠	٥	٢.١٩	٠.٧٧٦				
٥	١	٢.٥٥	٠.٦٥٦	١١	١٠	٢.٠٤	٠.٧٨٠				
٦	٣	٢.٤٦	٠.٧٠٣	١٢	١	٢.٤٢	٠.٧٧٨				
١٣	٤.٥	٢.٣٥	٠.٧٠٤	١٦	٦	٢.١٨	٠.٨٣٧				
١٤	٢	٢.٤٧	٠.٧١٥	١٧	٣	٢.٣٩	٠.٧٥٩				
١٥	٧	٢.٢١	٠.٧٢٦	١٨	٨.٥	٢.١٣	٠.٨٠٨				

يتضح من الجدول رقم(١٠) السابق أن المتوسط الحسابى لمفردات مقياس العدالة المدرسية تراوحت بين(١.٨٢) و (٢.٥٥)، وبانحراف معيارى تراوح بين(٠.٦١٤) و (٠.٨٣٧).

نتائج الفرض الثانى وتفسيرها ومناقشتها:-

وينص الفرض الثانى على" يتحقق الانتماء المدرسى بدرجة مرتفعة لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى والوسيط لمقياس الانتماء المدرسى، ثم تم حساب خارج قسمة متوسط المقياس على عدد مفرداته ومقارنة ذلك فى ضوء السعة عندما يكون المقياس ثلاثى لحساب مستوى المقياس، وكان المتوسط (٣٩.٩٢)، ان خارج قسمة المتوسط على عدد المفردات(٢.٣٥)، وحصل المقياس على مستوى مرتفع.

ولم تتفق هذه النتيجة او تختلف مع اى بحث، حيث لم يدرس أى بحث من البحوث السابقة مستوى الانتماء لدى التلاميذ بالمرحلة الإعدادية أو غيرها.

ويمكن تفسير تلك النتيجة: بأن طبيعة المرحلة العمرية التى تناولها البحث بالدراسة وهى مرحلة المراهقة المتوسطة تلك المرحلة التى تتبلور فيها وتظهر بشدة الحاجة إلى الانتماء سواء إلى الأسرة أو إلى الزملاء أو إلى المدرسة لذا كان من الطبيعى أن يحصل المقياس على مستوى مرتفع.

كما أن التلاميذ فى المرحلة الإعدادية يكونون أكثر التزامًا فى الحضور إلى المدرسة وعدم الغياب نظرًا لما لتلك المرحلة من أهمية فى تحديد مصير التلميذ إما بالذهاب إلى المدرسة الثانوية العامة او الذهاب الى الثانوى الفنى.

ولتحديد مدى شعور تلاميذ المرحلة الإعدادية بالانتماء المدرسى تم حساب المتوسط والانحراف المعيارى ورتبة كل مفردة من مفردات مقياس الانتماء المدرسى، وكانت النتيجة كما يوضحها جدول رقم(١١) التالى:

جدول(١١)

الرتب والمتوسط والانحراف المعيارى لمفردات مقياس الانتماء المدرسى

الرتب والمتوسط والانحراف المعيارى لمفردات مقياس الانتماء المدرسى											
المفردة	الرتبة	المتوسط	الانحراف	المفردة	الرتبة	المتوسط	الانحراف	المفردة	الرتبة	المتوسط	الانحراف
١	٧	٢.٣٩	٠.٧٠٧	٧	١٢٠٥	٢.٣١	٠.٧٢٣	١٣	٤	٢.٥٠	٠.٦٧١
٢	٩	٢.٣٨	٠.٦٥٥	٨	١١	٢.٣٦	٠.٦٨٢	١٤	١٦	٢.٠٧	٠.٧٩٢
٣	٧	٢.٣٩	٠.١٠٤	٩	٢	٢.٥٥	٠.٧٢٣	١٥	١٤	٢.٣٠	٠.٨٢٠
٤	٣	٢.٥٢	٠.٦٩٦	١٠	٧	٢.٣٩	٠.٧٠٧	١٦	١٠	٢.٣٧	٠.٦٩٢
٥	١	٢.٥٧	٠.٧١٢	١١	١٢.٥	٢.٣١	٠.٧٢٣	١٧	١٧	١.٩٨	٠.٨٠٩
٦	١٥	٢.١١	٠.٧٤٢	١٢	٥	٢.٤٥	٠.٧١٤				

يتضح من الجدول رقم(١٠) السابق أن المتوسط الحسابى لمفردات مقياس الانتماء المدرسى تراوحت بين(١.٩٨) و (٢.٥٧)، وبإنحراف معيارى تراوح بين(٠.٦٥٥) و (٠.٨٢٠)،

نتائج الفرض الثالث وتفسيرها ومناقشتها:-

وينص الفرض الثالث على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فى العدالة المدرسية لصالح الذكور لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) لدراسة دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث في العدالة المدرسية وذلك كما يوضحها الجدول رقم (١٠) التالى :-

جدول(١٠)

نتائج اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسطى درجات الذكور الاناث على مقياس العدالة المدرسية

البعد	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت قيمة دلالتها
العدالة فى العلاقة بين التلميذ والمعلم	ذكور	١٧٣	٢٠.٩٨	٢.٨٥٣	٣.٠٨٧**
	إناث	١٧٩	٢٠.١١	٢.٣٩١	
العدالة فى العلاقة بين التلميذ والإدارة	ذكور	١٧٣	٢٤.٣٥	٣.٢٦٨	٠.٧٨٥
	إناث	١٧٩	٢٤.٠٩	٣.٠١٩	
المقياس ككل	ذكور	١٧٣	٤٥.٣٣	٤.٩٠٧	٢.٣٢٢*
	إناث	١٧٩	٤٤.٢٠	٤.١٦٦	

يتضح من الجدول (١٠)السابق :- أنه توجد فروق بين الذكور والإناث فى إدراكهم للعدالة فى علاقتهم بالمعلم عند مستوى دلالة(٠.٠١) لصالح الذكور، كذلك لا توجد فروق بين الذكور والاناث فى ادراكهم للعدالة فى علاقتهم بالادارة المدرسية، كذلك توجد فروق بين الذكور والاناث فى ادراكهم للعدالة المدرسية بشكل عام عند مستوى دلالة(٠.٠٥) لصالح الذكور.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل اليه بحث كلاً من :- " معاوية محمود أبو غزال " و"شفيق فلاح علاونة "(٢٠١٠).

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصل اليه بحث كلاً من:- "نيكولز" و"جود" (Nicholas & Good, 1998) ، وبحث "هايز"(Hayes, 2010).

ويمكن تفسير ذلك:- بسبب اختلاف نظرة الذكور والإناث حول موضوع العدالة حيث إن الإناث فى الغالب تحكمهم العاطفة وبالتالى فانهن يرين أن تحقيق العدالة أمر مهم من أجل تحقيق الرفاهية لكل الأفراد لذا فانهن من الممكن أن يقبلن الاجراءات التى تحابى الحيادية على أنها عادلة، على العكس مع الذكور حيث يكونون أكثر حساسية للنتائج المادية ويدركون الاجراءات التى تعكس الضبط على أنها عادلة.

كما قد يرجع ذلك إلى نظرة المجتمع إلى الإناث، حيث ينظر اليهن على أنهن الأضعف أو الأقل حيلة وبذلاً للمجهود، وبالتالى يحرمن من الكثير من الحقوق داخل المدرسة، وعلى الرغم من تغير المجتمع لوجهة النظر هذه إلا أنها لازالت قائمة فى أذهان الغالبية داخل المجتمع والمدارس التى هى جزء من هذا المجتمع، وربما يعضد ذلك أن البحث الذى توصل إلى وجود فروق بين الذكور والإناث فى العدالة المدرسية أجرى على البيئة الاردنية وهى بيئة عربية تتشابه مع بيئتنا المصرية فى نظرتها للدور المتوقع من الذكر والأنثى القيام به.

نتائج الفرض الرابع وتفسيرها ومناقشتها:-

وينص الفرض الرابع على" توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى الانتماء المدرسى لدى تلاميذ وتلميذات الصف الثانى الإعدادى لصالح التلميذات".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) لدراسة دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث فى الانتماء المدرسى وذلك كما يوضحها الجدول رقم (١١) التالى :-

جدول(١١)

نتائج اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسطى درجات الذكور الإناث على مقياس الانتماء المدرسى

المقياس	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت قيمة دلالتها
الانتماء المدرسى	ذكور	١٧٣	٤٠.٢٨	٥.٤٠٥	١.٢٥٠
	إناث	١٧٩	٣٩.٥٨	٥.١٣٥	

يتضح من الجدول (١١)السابق :- أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث فى الانتماء المدرسى.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل اليه بحث كلاً من:- "محمد ابراهيم محمد" (٢٠٠٢)، وبحث "نجاة عدلى توفيق" (٢٠٠٢) .

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصل اليه بحث كلاً من:- "مرزوق عبدالمجيد مرزوق"(١٩٩٢)، و بحث "سانكيز" و"آخرون" (Sanchez et al, 2005)، وبحث "ماشيما"و "اخرون"(Mashima et al, 2011)، وبحث "أيرتس" و"أخرون"(Aerts et al, 2012)، حيث توصلت تلك البحوث إلى أن الإناث أكثر شعورًا بالانتماء المدرسى عن الذكور.

ويمكن تفسير ذلك:- بأن التلاميذ والتلميذات فى تلك المرحلة يكون لديهم الرغبة والحاجة الى الانتماء لشئ معين وخاصة فى تلك المرحلة العمرية، وحيث إنهم يقضون معظم وقتهم داخل المدرسة بين معلميهم وأقرانهم، فاصبحت المدرسة تشكل شئ مهم بالنسبة لهم فسعوا إلى توضيد علاقاتهم داخل المدرسة، وحاولوا الاستمتاع قدر الامكان بالوقت الذى يقضونه داخلها.

كما أن عينة التطبيق بالصف الثانى الاعدادى أى قضوا عام كامل بتلك المدرسة لذا فهم خبروا المدرسة جيدا بكل ما فيها ومن فيها ، كما أن التطبيق تم فى نهاية الفصل الدراسى الأول، أى أن التلاميذ والتلميذات قد عرفوا مدرستمهم جيداً وتأقلموا وتفاعلوا معها ومع أى ظروف داخلها.

نتائج الفرض الخامس وتفسيرها ومناقشتها:-

وينص الفرض الخامس على" توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين العدالة المدرسية والانتماء المدرسى لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل الارتباط لبيرسون بين درجات التلاميذ والتلميذات فى مقياسى العدالة المدرسية والانتماء المدرسى وكان معامل الارتباط(٠.٥٣٥)، عند مستوى دلالة(٠.٠١)، كما ارتبطت درجات التلاميذ والتلميذات على مقياس الانتماء المدرسى بدرجاتهم على الابعاد الفرعية لمقياس العدالة المدرسية عند مستوى دلالة(٠.٠١)، وكان معامل الارتباط مع البعد الخاص بالعلاقة بين التلميذ والمعلم(٠.٤٦١**)، وكان معامل الارتباط مع البعد الخاص بالعلاقة بين التلميذ والادارة(٠.٣٨٩**).

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل اليه بحث كلاً من: "ستيفن"(Stephen, 1999)، وبحث "اكزن"(Xin, 2003)، وبحث "وايزنانت"و"جوردان" (Whisenant & Jordan, 2008)، وبحث "فان"و"آخرون"(Fan & et al, 2011).

ويمكن تفسير ذلك:- بأن شعور التلاميذ والتلميذات انهم يعاملون بصورة عادلة داخل المدرسة تجعلهم يحبون تلك المدرسة ومن فيها بصورة تجعلهم يقبلون على الحضور والدراسة والاشتراك فى الأنشطة التى تتم داخلها، كذلك يسعون جاهدين الى النهوض بها والمحافظة عليها، على العكس لو شعروا بعدم تحقق العدالة داخل المدرسة فانهم فى الغالب ما يكرهون تلك المدرسة ومن فيها ويسعون جاهدين لتخريبها والهروب منها حتى وإن وجدوا فيها بأجسادهم إلا أنهم يكونون بعيدين عنها كل البعد بأذهانهم.

فالشعور بالظلم هو من أكثر المشاعر السلبية التى تعمل على تدمير التلميذ من الناحية النفسية، وتجعله يشعر دائمًا أنه متضهد ممن حوله، وأن من حوله يكرهونه وأنهم يسعون جاهدين من أجل إلحاق الضرر والأذى له بكافة الطرق والوسائل والأشكال، لذا فإن هذا التلميذ غالبًا ما ينطوى على نفسه بعيدًا عن الذين يتسببون له فى الأذى والضرر، فيبتعد قدر الامكان عن الأماكن التى تجمعه بهم، وإن كان هذا المكان هو المدرسة فإن التلميذ يصبح كثير التغيب عن المدرسة عازفًا عن المشاركة فى أى نشاط فيها أحتى مجرد أن يتحدث مع أحد داخلها، تلك الأسباب التى تقضى تمامًا على أى شعور بالانتماء داخل التلميذ.

توصيات البحث:

من خلال نتائج البحث الحالى توصى الباحثة بما يلى:

١- أن يراعى المعلمون تحققيق العدالة المدرسية بين التلاميذ بغض النظر عن أى شئ، حتى ينشأ هؤلاء التلاميذ بصورة صحيحة تجعلهم هم ايضًا يحققون العدالة فى أى مكان يعملون به أو يتحملون فيه المسئولية.

٢- أن تحرص الإدارة المدرسية على تحقيق العدالة بين جميع التلاميذ دون تمييز.

٣- أن تتيح إدارة المدرسة لجميع التلاميذ الاشتراك فى الأنشطة المختلفة داخل المدرسة على أن يكون هناك تنوع فى تلك الأنشطة بحيث تناسب ميول جميع التلاميذ.

مقترحات البحث:

١- بحث العلاقة بين ادراك المعلم للعدالة من قبل الإدارة المدرسية وممارسته للعدالة مع التلاميذ بالمرحلة الإعدادية.

٢- دراسة طولية عن مستوى العدالة المدرسية من المرحلة الإبتدائية وحتى المرحلة الثانوية.

٣- بحث العلاقة بين شعور المعلم بالعدالة والانتماء المدرسى لديه بالمراحل التعليمية المختلفة.

٤- دراسة العدالة المدرسية والانتماء المدرسى من خلال تأثرهما بمتغيرات ديموجرافية أخرى مثل(الدين، نوع التعليم، الأصل العرقى).

المراجع

أولاً:- المراجع العربية:-

١. رمزى فتحى هارون(٢٠٠٣). الإدارة الصفية. عمان، دار وائل للطباعة والنشر .

٢. صالح هنيدى(٢٠١١). واقع المناخ المدرسى فى المدارس الاساسية فى الاردن من وجهة نظر معلمى التربية الاسلامية وطلبة الصف العاشر وعلاقته ببعض المتغيرات. المجلة الأردنية فى العلوم التربوية، مجلد(٧)، عدد(٢)، ص١٠٥-١٢٣.

٣. عائدة محمد حامد الجدى(٢٠٠٨). دور الإدارة المدرسية فى معالجة مشكلات المرحلة الثانوية بمحافظة غزة وسبل تفعيله. رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

٤. علاء الدين محمود جابر(١٩٩٥). الأسلوب المفضل في التعليم وعلاقته بالاتجاه نحو المدرسة والدوافع للانجاز لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى. مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، العدد(٢).

٥. على راشد(٢٠٠٢). خصائص المعلم العصرى وأدواره الإشراف عليه وتدريبه. ط١، القاهرة ، دار الفكر العربى.

٦. فاروق عبد الفتاح موسى(٢٠٠٤). أسس السلوك الإنساني مدخل الى علم النفس. القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.

٧. لطيفة إبراهيم خضر(٢٠٠٠). دور التعليم فى تعزيز الانتماء. ط١، القاهرة، عالم الكتب.

٨. محسن خضر(٢٠٠٧). من فجوات العدالة في التعليم. القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

٩. محسن محمد اسماعيل(٢٠٠٩). مدى تحقيق مبدأ العدل في التعليم الثانوى العام من منظور إسلامى(دراسة ميدانية). رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

١٠. محمد إبراهيم محمد(٢٠٠٢). الانتماء المدرسى وعلاقته بالقلق فى مرحلة المراهقة. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أسيوط.

١١. مرزوق عبدالمجيد مرزوق(١٩٩٢). تغير درجة الانتماء الى الوالدين والمدرسة والأقران. مجلة علم النفس، العدد(٢٢).

١٢. معاوية محمود أبو غزال، شفيق فلاح علاونة(٢٠١٠). العدالة المدرسية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية المدركة لدى عينة من تلاميذ المدارس الأساسية في محافظة أربد(دراسة تطويرية). مجلة جامعة دمشق، المجلد(٢٦)، العدد (٤) صـ ٢٨٥- ٣١٣.

١٣. نجاة عدلى توفيق باشا(٢٠٠٢). الانتماء للأسرة والمدرسة وعلاقتهما بالبنية الأسرية والتحصيل الدراسى لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى لمحافظتى أسيوط والوادى الجديد. المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد(٢٨)، المجلد(١٣)، ص٢٧٩-٣٠٩.

ثانياً: المراجع الاجنبية:

14. **Aerts, S., Van Hotte, M., Dewaele, A., Cox, N., & Vincke,J. (2012). Sense of belonging in secondary schools of LGB and heterosexual students in flanders. Journal Of Homosexuality,59:90-113,p90-106.**
15. **Anderman, L. H. (2003). Academic and social perceptions as predictors of change in middle school students sence of school Belonging. Journal of Experimental Education, Vol(72), No(1), P5-22.**
16. **Bear, G. O., Gaskins, J. B., & Chen, f. (2011). Delaware school climat survey student: its factor structure can current validity and reliability. Journal of school psychology, Vol(49), P157- 174.**
17. **Booker, K. C. (2004). Exploring school Belonging and A academic Achievement in African American adolescencets. Curriculum and teaching Dialogue, Vol(6), No(2), P131-143.**
18. **Booker, K. G. (2007). Likness, comfort, and tolerance: examining African American Adolescents sense of school belonging. The Urban Review, Vol.39, No.3, P.301-316 .**
19. **Brew, C., Beatty, B., & Wattg, A. (2004). Measuring students sense of connected ness with school . Paper to presented at the Australian Associatior For research in Education Annual con ference.**
20. **Carlson, K. A. (2001). Pervention in its social Context Student views. Paper was provided by the port Angeles school District and the clailam country sheriff's Department.**
21. **Cemalcilar, Z. (2010). Schools as socialization contexts. Understanding the Impact of school climate factors on students sense of school Belonging. Journal of Applied psychology, Vol(59) ,No(2), P243-272.**
22. **Charash, Y. C., & Spector, P. E. (2001). The role of justice in organizations ameta-analysis. Organizational behavior and human decision processes.**
23. **Coker, B. E. (2007). Voice from the classroom: students at risk of dropping out. Doctor thesis, university of Connecticut.**
24. **Daniels, J. A., & Bradley, M. C. (2011). Bulding appositive school climate preserventing lethal school violence Advancing responsible adolescent development. Dol 10,1007\978-1-4419-8107-3-6,c Springer science+ Business media, 11c,2011.**
25. **Demanet, J., & Van Houtte, M. (2011). School belonging and school Misconduct: the differing role of teacher and peer attachment. Journal Of Youth Adolescence, Dol 10.1007/s10964-011-9674-2, P 263-273.**
26. **Dewit, D, j., Akst, L., Braun, k., Jelley, J., Lefebvre, L., Mckee, C., Rye, B. J., & Shain, M. (2002). Sense af school membership A mediating mechanism linking student perceptions of school cultureWith academic and behavior AL functioning (Baseling data report of the school**

culture project). social prevention and health policy research department, august (2002).

27. **Dewit, D, j., Karioja, K., Rye, B. J., & Shain, M. (2011). Perceptios of delining classmat and teacher support following the transltion to high school: potential correlates of incrensing student mental health difficulties. Journal of Psychology in The School, Vol(48), No(6), P556-572.**
28. **Faircloth, B. S., & Hamm, J. (2005). Sense of Belonging Among high school students Representing 4 ethnic groups. Journal of youth and Adolescence, Vol(34), No(4), p 293-309.**
29. **Fan, W., Williams, C. M., & Corkin, d. (2011). Amulti level analysis of student perceptions of school climate the effect of social and academic risk factors. Journal Of Psychology In The School, Vol(48), No(6), p 632 – 647 .**
30. **Galliher, R. V., Rostosky, S. S., & Hughes, H. K. (2004). School belonging, self esteem, and depressive symptoms in adolescent: An Examination of sex, Sexual Attraction status and urbanicity. Journal of youth and adolescence, Vol(33), No(3), P 235 – 245.**
31. **Hangauer, J. D. (2007). The Relationships between students perception of school climat attitude towards school and substance use among early Adolescents. Thesis of Educational Specialist Degree, Colleg of Education, South Florida University.**
32. **Hayes, S. L. M. (2010). Is Middle School as bad as you remember it?.Along itudinal study of urban middle achool students perception oe the school climate and differences by gender and ethniiicity within the school context. Doctor thesis, University of California, Los Angeless.**
33. **Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationships to school attach ment, Bonding, connect edness, Ang Engagement. Journal of school Health, Vol(74), No(7), P 274-283.**
34. **Miller, R., & Pedro, J. (2006). Creating respectful classroom environments. Journal Of Early Childhood Education, Vol(33), No(5), P293-299.**
35. **Minneaplis, M. N. (2006). Search institute's creating A great place to learn survey, A survey of school climate.**
36. **Mishima, T., hoyashi, E., & mori, T. (2011). Effects of practice teaching student teacher conception of them selves as members of the teaching profession, effects of Ibasho (sense of belonging). Japanese Journal of Education psychology, Vol(9), No(3) P 306 – 319.**
37. **Nichols, S. I., & Good, T. l. (1998). Students perception of fairness inschoolsittings: Agenderanalysis. Teachers college record, Vol(100), No(2), p369-401.**

38. **Ostvove, J. M., Stewart, A. J., & Curin, N. (2011).Social class and belonging implications. For grad uate students careeer a spiration. Jurnal of Higher Education, Vol(82), No(6), P751- 774.**
39. **parker, E. C. (2010). Exploring student experiences of belonging within an unban high school choral en semble: an action research study . Journal of Music Education Research, Vol (12). No(4), p 339 – 352 .**
40. **Piquero, A., Gomez-Smith, Z., & Langton, L. (2004). Descerning unfairness where others may not: low self - control and unfair sanction perceptions.Journal of Criminology, Vol(42), No (3), p699- 734.**
41. **Reyna, C., & Wener, B. (2001). Justice and utility in the classroom: An Attributional Analysis of the goals of teachers' Punishment and intervention strategies. Journal of Education psychology, Vol(93), No(2), P 309 – 319.**
42. **Sakiz, G., pape, S. J., & Hoy, A, w. (2011).Dose perceived teacher affective support matter for middle school student in mathematic class room. Journal Of School psychology, Vol(50), P 235- 255.**
43. **Sanchez, B., Colon, Y., & Esparza, (2005).The role of sense of school belonging and gender in the academic adjustment of latino adolescent. Journal of youth and Adolescence, Vol(34) No(60), P 619- 628.**
44. **Sims, C. E. (2000). Male independent school students perception of school climat and its relationship to Achievement and minority status. Dirtation Abstract International section:A Humanities and social Sciences,Vol(60), No(1A), p3906.**
45. **Singh, K., & Chang, m., & Dika, S. (2010). Ethnicity self concept, and school belonging effects on school engagement. Educational research policy practice, Vol(9), P 159- 175..**
46. **Stephen, E. (1999). A structural EQ vation model of contributing factors to adolescent social interest. Doctor Thesis, University of north Taxes..**
47. **Viviene, Y. K., Chrrie, W. I., & Anise, M. S. (2008). part – time Employment and sense of school belonging among university students in macao. Journal of psychology in Chinese societies, Vol(9), No(1), P 67- 84.**
48. **Whisenant, W., & Jordan, J. (2008). Fairness and enjoyment in school sponsred youth sports. International Review for the Sociology of Sport,Vol(43), No(1), P91-100.**
49. **Willms, J. D. (2003). Student Engagement at School Asense of Belonging And participation . results from pisa 2000. Organisation for Economic Co-operation and Development.**
50. **Xin, M. (2003). Sens of Belonging to Schools: can schools make a difference?. Journal of Educational Research, Vol (96), No(6), p340 -349**