جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة كربلاء
كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية

العدالة المدرسية وعلاقتها بإتساق الذات لدى طلبة الصف الخامس الإعدادي في محافظة النجف الأشرف

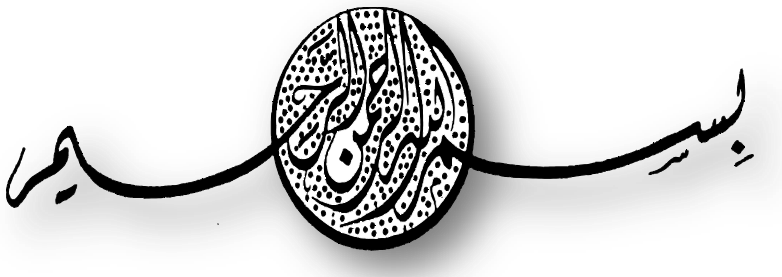
رسالة مقدّمة
إلى مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة كربلاء وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير تربية في (علم النفس التربوي)
من

عقيل حسن جبر شربة

بإشراف
الأستاذ المساعد الدكتور

مناف فتحي الجبوري

١٤٤٢.هـ ٢٠٢١.م



(إِنَّ ٱللَّهَ يَأْمُرُ بِٱلْعَدْلِ وَٱلْإِحْسَٰنِ وَإِيتَآئِ ذِى ٱلْقُرْبَىٰ وَيَنْهَىٰ عَنِ ٱلْفَحْشَآءِ وَٱلْمُنكَرِ وَٱلْبَغْىِ ۚ يَعِظُكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ)

(صدق الله العلي العظيم)

النحل: ٩٠

إقرار المشرف

أشهد أن إعداد هذه الرسالة الموسومة (**العدالة المدرسية وعلاقتها بإتساق الذات لدى طلبة الصف الخامس الاعدادي في محافظة النجف الاشرف**) والمقدمة من الطالب (**عقيل حسن جبر**) قد جرت تحت إشرافي في قسم العلوم التربوية والنفسية / كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة كربلاء، وهي جزء من متطلبات نيل شهادة ماجستير في العلوم التربوية والنفسية (علم النفس التربوي).

التوقيع

المشرف

الأستاذ المساعد الدكتور

مناف فتحي الجبوري

/ / ٢٠٢١

بناءً على التوصيات المتوفرة ، أرشح هذه الرسالة للمناقشة .

التوقيع

رئيس القسم

الأستاذ الدكتور

اوراس هاشم الجبوري

/ / ٢٠٢١

إقرار المقوم اللغوي

أشهد أني قد قرأت هذه الرسالة الموسومة بـ**(العدالة المدرسية وعلاقتها بإتساق الذات لدى طلبة الصف الخامس الاعدادي في محافظة النجف الاشرف)** التي قدمها الطالب **(عقيل حسن جبر)** إلى مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية – قسم العلوم التربوية والنفسية – جامعة كربلاء وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي، وقد وجدتها صالحة من الناحية اللغوية .

التوقيع

الخبير اللغوي :

التاريخ / / ٢٠٢١م.

إقرار المقوم العلمي

أشهد أني قد قرأت هذه الرسالة الموسومة بـ **(العدالة المدرسية وعلاقتها بإتساق الذات لدى طلبة الصف الخامس الاعدادي في محافظة النجف الاشرف)** التي قدمها الطالب **(عقيل حسن جبر)** إلى مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية– قسم العلوم التربوية والنفسية – جامعة كربلاء وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي، ووجدتها صالحة من الناحية العلمية .

التوقيع

الخبير العلمي :

التاريخ / / ٢٠٢١م.

إقرار المقوم العلمي

أشهد أني قد قرأت هذه الرسالة الموسومة بـ **(العدالة المدرسية وعلاقتها بإتساق الذات لدى طلبة الصف الخامس الاعدادي في محافظة النجف الاشرف)** التي قدمها الطالب **(عقيل حسن جبر)** إلى مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية– قسم العلوم التربوية والنفسية – جامعة كربلاء وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي، ووجدتها صالحة من الناحية العلمية .

التوقيع

الخبير العلمي :

التاريخ / / ٢٠٢١م.

الإهداء

إلى روح والِدتي . . رَحِمَهُا الله

الحاضرة . . . الغائبة

عنوان التَّضحيةِ . . . زوجتي

كل أفراد أسرتي . . .

الشّموع التي أنارت لِيَ الدَّربَ

أساتذتي . . . أصدقائي . . حُبّاً واعتزازاً

أهدي هذا الجُّهدَ المُتَواضِعَ

عقيل شـــــربة

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وامتنان

الحمد لله ربِّ العالمين والصَّلاة والسَّلام على أشرف خَلقِهِ ، أبي القاسم محمد بن عبد الله وعلى آله وصحبه المنتجبين الأخيار .

يطيب لي بعد أن أتممت بحثي بعون الله تعالى ، أن أتقدم بجزيل الشكر والتقدير والامتنان إلى الأستاذ المساعد الدكتور الفاضل (مناف فتحي الجبوري)، لما بذله من حرص شديد، وتوجيه صائب، وآراء سديدة، وقراءة صبورة وأمانة علمية، وملاحظات قيّمة، أسهمت إلى حد كبير في اغناء هذا الجهد وبلورته واظهاره بالنحو الذي هو عليه، ووفاءً لقلبه الكبير، يدين الباحث بالفضل والعرفان له ، فجزاه الله تعالى خير جزاء المحسنين.

كما يسرني أن أتقدم بالشكر والتقدير إلى أساتذة قسم العلوم التربوية والنفسية في جامعة كربلاء كلية التربية للعلوم الانسانية.

ومن دواعي سروري أن أقدم جزيل شكري وعرفاني وامتناني إلى كل من الأخ العزيز المدرس المساعد عمار الحسناوي واصدقائي الاساتذه كل من علي نوماس، وحسين جعفر، وحسين جابر وإلى كل من قدم لي المساعده في أكمال متطلبات البحث ولا أنسى الشكر إلى كل من ذكرهم قلبي ولم يذكرهم قلمي.

وخير ختامي أقبل يد والدي رمز العطاء فله ولأسرتي ولأخوتي اسمى آيات الحب الشكر والاعتزاز لما وفروه لي من أسباب النجاح في دراستي، فجزاهم الله عني خير جزاء المحسنين.

ومن الله العون والتوفيق

الباحث

جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة كربلاء
كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية

العدالة المدرسية وعلاقتها بإتساق الذات لدى طلبة الصف الخامس الإعدادي في محافظة النجف الأشرف

مستخلص رسالة مقدّم
إلى مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة كربلاء وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير تربية في (علم النفس التربوي)
من

عقيل حسن جبر شربة

إشراف
الأستاذ المساعد الدكتور

مناف فتحي الجبوري

١٤٤٣.هـ **٢٠٢١.م**

مستخلص البحث

يهدف البحث الحالي التعرف على :-

١- العدالة المدرسية لدى طلبة الصف الخامس الاعدادي.

٢- الفروق في العدالة المدرسية لدى طلبة الصف الخامس الاعدادي تبعاً لمتغيري الجنس (ذكور، إناث) والتخصص (علمي ، أدبي).

٣- إتساق الذات لدى طلبة الصف الخامس الاعدادي.

٤- الفروق في إتساق الذات لدى طلبة الصف الخامس الاعدادي تبعاً لمتغيري الجنس (ذكور، إناث) والتخصص (علمي ، أدبي).

٥- العلاقة الارتباطية بين العدالة المدرسية وإتساق الذات لدى طلبة الصف الخامس الاعدادي.

ويتحدد البحث الحالي بطلبة الصف الخامس الإعدادي في النجف الأشرف من كلا الجنسين (ذكور ، إناث) ومن التخصص (علمي ، أدبي) للعام الدراسي (٢٠٢٠ - ٢٠٢١).

وتكونت عينة البحث الحالي من (٤٠٠) طالبٍ وطالبة تم اختيارهم بالأسلوب العشوائي الطبقي ذي التوزيع المتناسب ، وتحقيقاً لأهداف البحث قام الباحث بتبني مقياس العدالة المدرسية لـ (الكراعي، ٢٠٢٠)، وكذلك اعتمد على نظرية كولبرج في النمو الأخلاقي ١٩٦٨ وقد تم عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين للحكم على صلاحية فقراته ، ومن ثم تم استخراج الخصائص السيكومترية له، اذ بلغت قيمة معامل الثبات بطريقة الفا كرونباخ (٠,٨٧) وبطريقة إعادة الاختبار (٠,٨٦) وبعد أن أصبح المقياس بصورته النهائية، قام الباحث بتطبيقه على عينة البحث البالغ عددها (٤٠٠) طالبٍ وطالبة في مدارس النجف الاشرف ، كما قام الباحث ببناء مقياس لإتساق الذات بالاعتماد على نظرية ليكي (Lecky,1945) وكذلك تم عرضه على مجموعة من الخبراء المحكمين كما تم استخراج الخصائص السيكومترية له ، اذ بلغ معامل ثبات المقياس بطريقة الفا كرونباخ (٠,٨٦) وبطريقة إعادة الاختبار (٠,٨٢) وبعد التأكد من صلاحية المقياس تم تطبيقه على عينة البحث البالغ عددها (٤٠٠) وبعد الانتهاء من التطبيق استعمل الباحث الوسائل الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات ، بالاستعانة بالحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية، و أظهرت نتائج البحث ما يأتي :

١- إن طلبة الصف الخامس بصورة عامة يشعرون بالعدالة المدرسية.

٢- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العدالة المدرسية تبعاً لمتغيري الجنس (ذكور، إناث) والتخصص (علمي ، أدبي).

٣- ان طلبة الخامس الإعدادي بصورة عامة يمتلكون إتساقاً ذاتياً.

٤- وجدت فروق ذات دلالة احصائية في إتساق الذات تبعا للجنس لصالح الاناث والتخصص لصالح العلمي.

٥- وجود علاقة ارتباطية طردية بين العدالة المدرسية وإتساق الذات لدى عينة البحث.

وفي ضوء هذه النتائج قدم الباحث بعض التوصيات والمقترحات وكما موضحة في الفصل الرابع .

ثبت المحتويات

الموضوع	الصفحة
العنوان	أ
الآية القرآنية	ب
إقرار المشرف	ج
إقرار المقوم اللغوي	د
إقرار المقوم العلمي	د
إقرار لجنة المناقشة	ه
الإهداء	و
شكر وامتنان	ز
واجهة مستخلص البحث	ح
مستخلص البحث باللغة العربية	ط – ي
ثبت المحتويات	ك – س
ثبت الجداول	س - ع
ثبت الأشكال	ف
ثبت الملاحق	ف
الفصل الأول : تعريف بالبحث	١ -
مشكلة البحث	٢ - ٤
أهمية البحث	٤ -٩
أهداف البحث	٩
حدود البحث	١٠
تحديد المصطلحات	١٠-١٢
الفصل الثاني : إطار نظري ودراسات سابقة	
المحور الأول : العدالة المدرسية	١٤
مقدمة	١٤ - ١٥
مفهوم العدالة المدرسية	١٥ - ١٧
ابعاد العدالة المدرسية	١٧- ١٩

اهداف العدالة المدرسية	١٩
النظريات التي تناولت العدالة المدرسية	٢٠
- نظرية العدالة والمساواة ١٩٦٣	٢١-٢٠
- نظرية كولبرج في النمو الأخلاقي ١٩٦٨	٢٥-٢١
- نظرية دافعية العدالة ١٩٧٧	٢٦
- نظرية الحساسية للعدالة ١٩٨٧	٢٧-٢٦
ملخص النظريات لمفهوم العدالة المدرسية	٢٨-٢٧
المحور الثاني : إتساق الذات	٢٩
المقدمة	٣٠- ٢٩
مفهوم اتساق الذات	٣٢-٣١
شروط حدوث اتساق الذات	٣٣-٣٢
إتساق الذات في مرحلة الشباب	٣٤-٣٣
النظريات التي تناولت اتساق الذات	٣٤
- نظرية فرويد	٣٤
- نظرية كارل روجرز	٣٥
- نظرية ألبورت	٣٦
- نظرية الاتساق والتنافر المعرفي لفستنجر	٣٧-٣٦
- نظرية ليكي	٣٨
مناقشة النظريات	٤٠-٣٩
دراسات سابقة	٥٠-٤١
موازنة الدراسات السابقة للعدالة المدرسية	٥٣-٥٠
موازنة الدراسات السابقة لاتساق الذات	٥٤-٥٣
جوانب الافادة من الدراسات السابقة	٥٥
الفصل الثالث : منهجية البحث وإجراءاته	
منهجية البحث	٥٨-٥٧
مجتمع البحث	٥٩-٥٨
عينة البحث	٦٠-٥٩

أداتا البحث	٦٠
• مقياس العدالة المدرسية	٦٠- ٦٢
الصدق الظاهري للمقياس	٦٢- ٦٣
تعليمات المقياس	٦٤
تصحيح المقياس	٦٤
التطبيق الاستطلاعي	٦٤-٦٥
التحليل الاحصائي	٦٥-٧٣
الخصائص القياسية (السيكومترية) لمقياس العدالة المدرسية	٧٣
الصدق	٧٤
الصدق الظاهري	٧٤
صدق البناء	٧٤-٧٥
الثبات	٧٥
معامل الفا كرونباخ (الاتساق الداخلي)	٧٥-٧٦
طريقة الاختبار - إعادة الاختبار (معامل الاستقرار)	٧٦
وصف مقياس العدالة المدرسية وتصحيحه وحساب الدرجة الكلية بصيغته النهائية	٧٧
التطبيق النهائي للدراسة	٧٧
الوسائل الاحصائية	٧٧-٧٨
المؤشرات الاحصائية لمقياس العدالة المدرسية	٧٨-٧٩
• مقياس اتساق الذات	٨١
إعداد تعليمات المقياس	٨١-٨٢
تصحيح المقياس	٨٢
صلاحية فقرات المقياس	٨٢ - ٨٣
تجربة وضوح التعليمات والفقرات للمقياس	٨٤
إجراء التحليل الإحصائي لفقرات مقياس اتساق الذات	٨٤
أسلوب المجموعتين الطرفيتين	٨٥ - ٨٩
طريقة الاتساق الداخلي	٨٩-٩١

الخصائص القياسية (السيكومترية) لمقياس إتساق الذات	٩٢
الصدق	٩٢
الصدق الظاهري	٩٢
صدق البناء	٩٢
الثبات	٩٣
معامل الفا كرونباخ (الاتساق الداخلي)	٩٣
طريقة الاختبار - إعادة الاختبار (معامل الاستقرار)	٩٣
وصف مقياس اتساق الذات وتصحيحه وحساب الدرجة الكلية بصيغته النهائية	٩٤
المؤشرات الإحصائية لمقياس إتساق الذات	٩٤ ـ ٩٥
الفصل الرابع : عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها	
عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها	٩٧ ـ ١٠٩
الاستنتاجات	١٠٩
التوصيات	١١٠
المقترحات	١١١
المصادر والمراجع	
المصادر والمراجع العربية	١١٣ ـ ١٢١
المصادر والمراجع الأجنبية	١٢٢ ـ ١٢٧
الملاحق	١٢٧ ـ ١٤٥
مستخلص البحث باللغة الانجليزية	a - b

ثبت الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
١	مجتمع البحث	٥٩
٢	أعداد عينة التحليل الإحصائي والتطبيق النهائي موزعين حسب التخصص والجنس (عينة البحث)	٦٠
٣	ابعاد العدالة المدرسية التي وضعها (الكراعي، ٢٠٢٠)	٦١
٤	طريقة تصحيح مقياس العدالة المدرسية الذي عده (الكراعي، ٢٠٢٠).	٦٢

٥	الصدق الظاهري لمقياس العدالة المدرسية	٦٣
٦	عينة التطبيق الاستطلاعي موزعة حسب فرع الدراسة والصف والجنس	٦٥
٧	القوة التمييزية لفقرات مقياس العدالة المدرسية بأسلوب المجموعتين المتطرفتين	٦٧
٨	علاقة الفقرة بالمجال والدرجة الكلية لمقياس العدالة المدرسية	٧١
٩	علاقة المجال بالمجال وعلاقة المجال بالدرجة الكلية لمقياس العدالة المدرسية	٧٣
١٠	المؤشرات الإحصائية لمقياس العدالة المدرسة	٧٩
١١	النسب المئوية لآراء المحكمين حول صلاحية فقرات مقياس اتساق الذات	٨٣
١٢	المتوسطات والانحراف المعياري والقيم التائية المحسوبة لمقياس اتساق الذات	٨٦
١٣	علاقة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس اتساق الذات	٩٠
١٤	علاقة المجال بالمجال وعلاقة المجال بالدرجة الكلية لمقياس اتساق الذات	٩١
١٥	المؤشرات الإحصائية لمقياس اتساق الذات	٩٥
١٦	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري و الوسط الفرضي وقيم (T) للعدالة المدرسية	٩٧
١٧	اختبار ليفيني تيست لمعرفة تجانس العينة	٩٩
١٨	نتائج تحليل التباين الثنائي للفروق في درجات أفراد العينة لمقياس العدالة المدرسية تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص	١٠٠
١٩	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري و الوسط الفرضي وقيم (T) لاتساق الذات	١٠٢
٢٠	اختبار ليفيني تيست لمعرفة تجانس العينة	١٠٣
٢١	الفروق الإحصائية للمتغيرات الديمغرافية لمتغيرات الدراسة	١٠٤
٢٢	نتائج تحليل التباين الثنائي للفروق في درجات أفراد العينة لمقياس اتساق الذات تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص والتفاعل بينهما	١٠٥

ثبت الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
١	التوزيع الاعتدالي لدرجات أفراد العينة على مقياس العدالة المدرسية	٨٠
٢	التوزيع الاعتدالي لدرجات أفراد العينة على مقياس إتساق الذات	٩٦

ثبت الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
١	كتاب تسهيل مهمة إلى مديرية تربية النجف	١٢٩
٢	كتاب تسهيل مهمة إلى إدارات المدارس	١٣٠
٣	أسماء السادة المحكمين على مقياسي البحث	١٣١
٤	استبانة آراء المحكمين على مقياس العدالة المدرسية	١٣٢ - ١٣٥
٥	التعديلات على بعض مقياس العدالة المدرسية	١٣٦
٦	مقياس العدالة المدرسية المستعمل للتحليل الإحصائي	١٣٧ - ١٣٩
٧	استبانة آراء المحكمين على مقياس اتساق الذات	١٤٠ - ١٤٣
٨	التعديلات على بعض مقياس اتساق الذات	١٤٤
٩	مقياس اتساق الذات المستعمل للتحليل الإحصائي	١٤٥ - ١٤٧

الفصل الأول

تعريف بالبحث

- مشكلة البحث.
- أهمية البحث .
- أهداف البحث .
- حدود البحث .
- تحديد المصطلحات.

مشكلة البحث :Research problem

يواجه الطلبة بشكل عام وطلبة المرحلة الاعدادية بشكل خاص مشكلات متعددة ومختلفة ويعيشون مشاعر هي الاخرى مختلفة نتيجة لما يتلقونه من الاساليب والطرق المختلفة والمتباينة في التعامل سواء كانت من قبل ادارة المدرسة أم من قبل المدرسين. كما ان تطبيق القوانين والقرارات اصبح متذبذباً بعض الشيء لانها تطبق على بعض الطلبة على حساب طلبة اخرين في كثير من الحالات، اضف الى ذلك ان هناك تمييزاً من قبل بعض الاساتذة لبعض الطلبة خصوصاً الطلبة المتميزين دراسياً او اخلاقياً وبشكل واضح وامام جميع الطلبة، إذ قد يفضل المدرس طالباً على اخر ويخصه بالرعاية والاهتمام دون الاخرين او قد تكون المعاملة غير عادلة من قبل بعض المدرسين بشكل مقصود لأسباب ودوافع تتعلق بالقرابة او الجيرة او الصداقة او غيرها من الاسباب الاخرى(Lerne , 1977 : 133).

كما قد يلجأ بعض المدرسين الى مقارنة الطلبة في الدرس ويمدح الطالب المتميز ويذم الكسول بهدف تشجيع الطالب المتميز ودفع الطالب الكسول الى تقليد زميله، ولكن بطبيعة الحال قد تؤدي هذه المقارنة الى نتائج عكسية او احياناً قد يكون المدرس نفسه ذا شخصية غير سوية فيعامل الطلبة معاملة غير ناضجة وغير عادلة مما يؤدي ببعض الطلبة الى الشعور بعدم وجود العدالة في المدرسة وفقدان مبادئ المساواة والانصاف من قبل مدرسيهم (Broplty,1973, 74)

اذ ان حالات التمييز والميل لبعض الطلبة دون اخرين من شأنه ان يشعر الطلبة الفاقدين للعدالة المدرسية بمشاعر سلبية كالغضب والتوتر وشعورهم بعدم الامان. ولذلك اشار آدمز (Adams) في نظريته للعدالة عند شعور الافراد بحالة عدم العدالة فإنهم عادة ما يشعرون بقدر من الاضطراب وعدم التوازن، كما يحاول الافراد المستشعرون بعدم العدالة إعادة الوضع إلى حالة العدالة مما يؤدي إلى تقليل الاضطراب (حواس،٢٠٠٣: ٤٤).

وقد لاحظ الباحث من خلال عمله مرشداً تربوياً في العديد من المؤسسات التربوية، تذمراً مستمراً من الطلبة في المرحلة الثانوية على وجه الخصوص، وأولياء الأمور من ان وضع المدرسة ليس على الشكل الأمثل، معللين ذلك ان هناك ممارسات غير مرضية داخل المدارس

تتمثل بفقدان مظاهر ممارسات العدالة مع بعض الطلبة ولذلك تنتاب بعضاً منهم مشاعر عدم الارتياح والرغبة في تجنب المواقف وفقدان الامان.

مما يؤدي إلى انخفاض مستوى التقدير الذاتي وفقدان القيمة الذاتية ما ينتج عنه عدم التوافق والتوازن والاتساق بين مكونات شخصيتهِ. (غزي، ٢٠٠٦: ٢). ويرى (Broplty) أن الطالب غير المتوافق وغير المتسق مع ذاته يؤدي به الحال إلى ظهور مشكلات نفسية كثيرة تترتب عليها إصدار سلوكيات سلبية إحداها مشكلة إنعدام الثقة وانعدم الشعور بالعدل إتجاه اي قرار يصدر من المعلمين او إدارة المدرسة(Broplty,1973,75)، مما يشكل حائلاً بينه وبين إدراكه لقدراته الحقيقية وطاقاته الإبداعية بل وعلى نظرته للمستقبل وكيف يتعايش معها ويتعامل مع من حوله وهو في موضع مسؤولية ذاتية (نده، ٢٠١٨ : ٢٣).

ولذلك يعمل فقدان التوافق والاتساق الذاتي على اعاقة عملية التفاعل الاجتماعي التي يقوم بها الطالب في تفاعله المستمر مع الآخرين، ليكون الطالب غير قادر على التكيف مع البيئة المدرسية التي يعيش فيها مما يؤدي إلى تقليل دافعية الطالب في بذل اقصى ما في وسعه من اجل تحقيق أهدافه التي هو يصبو إليها (الظاهر،٢٠٠٤: ٧). اضافة لما سبق ذكره قد تتلخص مشكلات الطالب الذي يشعر بعدم العدالة بأنه غير منسجم وغير متسق مع ذاتهِ فيما يعانيه من اضطرابات فسيولوجية ومعرفية وانفعالية واجتماعية عند مواجهتهِ موقفاً جديداً في هذه المرحلة العمرية الخطرة عند التعبير عن نفسه (غزي، ٢٠٠٦: ٢).

ومن الجدير بالذكر أَن عدم إتساق الذات يمكن أن يتحول إلى مرض نفسي، لذا تدعو الضرورة إلى التعرف على مدى إتساق الذات والوقاية من تدنيه ومعالجته، وكذلك يمكن أن يتفاقم تدني مستوى إتساق الذات ويشتد ويتطور مع مرور الزمن بسبب الضغوط الإجتماعية وعدم الشعور بالعدالة والمنافسات والإنطواء والنزعات الفردية والإنزواء واعراض اخرى، إلا إذا استطعنا أن نشخص الخلل في التعاملات التربوية ونعالجَهُ تربوياً ونحقق العدالة في المدرسة (أفروز، ٢٠٠١: ٩).

ويمكن ايجاز مشكلة البحث بالتساؤل الآتي:

ما درجة واتجاه العلاقة الارتباطية بين العدالة المدرسية واتساق الذات وفيما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغيري التخصص والجنس لدى طلبة المرحلة الاعدادية؟

أهمية البحث : Research Importance

يكتسب هذا البحث أهميته من المفاهيم التي يتناولها، إذ يحتل أهمية خاصة على المستويين النظري والتطبيقي إذ يحاول البحث الحالي الوقوف على طبيعة العلاقة بين أحد المفاهيم الرئيسية في علم النفس التربوي وهو مفهوم العدالة المدرسية الذي يُعد من المفاهيم المركزية في علم النفس التربوي.

ان العدالة المدرسية من المفاهيم المهمة سواء للطلبة أم الكادر التدريسي أم الادارة على حد سواء، فالمعلم عندما يشعر بالعدالة في مدرسته سوف يشعره ذلك بالانتماء للمدرسة التي يعمل بها ويحاول جاهداً الإخلاص لها، فينعكس ذلك على الطالب، فيعمل على إيجاد بيئة سليمة ومتوافقة له، وإدراك العدالة المدرسية يؤثر في دافعية الطلبة ورغباتهم المعرفية والاكاديمية وتكامل شخصياتهم مما يؤثر إيجابياً على نظرتهم للمستقبل مما ينتج عنه جيل كامل لديه شعور بالعدل (أبو غزال، وعلاونه،٢٠١٠).

تظهر وتتأكد عدالة المعلم حين ينال كل طالب الفرصة نفسها التي ينالها زميله في التعبير عن رأيه، وفي مجال الثواب والعقاب وتصحيح المعلم لمعلوماته وغيرها، ذلك ان المتعلمين يتميزون بالحساسية الشديدة تجاه عدالة معلميهم، العدالة قد لا يدرك بعضهم اهميتها ولكنها مع ذلك ربما تترك اثراً في نفوس المتعلمين، وبمجرد شعورهم بتحيز المعلم وعدم عدالته ومحبته لمتعلم على حساب اخر قد يؤثر في تحصيلهم العلمي في المادة التي يعلمها هذا المعلم خاصة (ابو غزال والعلاونه ، ٢٠١٠ : ٢٠).

والمعروف ان العلاقة التي تربط الانسان بالمجتمع علاقة ديناميكية يملؤها التفاعل والتبادل المستمر، فبتفاعل الفرد مع المجتمع يتكون التماسك والتداخل والتشابك الاجتماعي،

وبتأثير هذا التبادل والتفاعل للادوار الاجتماعية يحصل الاتساق الذاتي للفرد والتكامل الاجتماعي للمجتمع ككل، فالفرد يحقق ذاته من خلال الجماعة، والجماعة تحقق وجودها من خلال مجموع الجماعات والشعوب في وحدتها الكلية لتشكيل ديناميكية ارتقائية تستند إلى الرقي وليس نقيضه وهذا مايصبو إليه تحقيق العدالة في مجتمع المدرسة (البصري ، ٢٠٠٤ ، ص١).

وغالباً ما تكون العدالة مهمة وضرورية للأسباب الآتية:

١- إن العدالة تعزز مشاعر الثقة بالنفس وتعكس المعاملة العادلة عند التقييم والاعتراف بإسهامات كل من الفرد والمنظمة.

٢- تعكس العدالة الاحترام والتقييد بالقيم المعنوية والأخلاقية للأفراد والجماعة في المنظمة او المؤسسة التربوية.

٣- تضمن العدالة عنصر التحكم الذي يمكن الافراد من الحصول على المكافأت.

ان اندماج هذه الاسباب الثلاثة يظهر أن العدالة أمر اساسي في اي منظمة أو مؤسسة تربوية، لأنها هي أساس الشعور بالانتماء والهوية لكل عضو من خلال التصورات المتعلقة بالعدالة، لذلك تمثل شرطاً أساسياً للتنمية والحفاظ على علاقات بناءة وضمان الثقة ونوعية التبادلات بين كل الجهات في اي منظمة او مؤسسة تربوية (فرطاس، ٢٠١٧: ٥٨). لان شعور الطلبة بمبادئ العدل والمساواة فيما بينهم سواء من حيث التعامل او تطبيق القوانين او بعمليات التعزيز و العقاب او تمييز فئة من الطلبة على حساب فئة اخرى لاسباب شخصية او مادية او اجتماعية او غيرها من الاسباب الاخرى (Lerne, 1977 : 38) يشكل لديهم شعوراً بأنهم ذوي اهمية واحترام من قبل اساتذتهم مما ينعكس الامر على احساسهم بالقيمة والتقدير والاعتبار الذاتي نتيجة التعامل العادل معهم جميعاً دون تمييز لاحد على حساب الاخر (Aronson et al, 1999 : 23) مشكلاً ذلك عملية توازن واتساق بين جوانب الشخصية المختلفة كالجانب العقلي والانفعالي والاجتماعي والسعي الى استثمار وتوظيف الطاقات

والامكانات استثماراً امثل بعد اشباع الحاجات الاساسية والثانوية وصولاً إلى حالة من الاتساق الذاتي (Jeff , 2003 : 44).

اذ إن اتساق الذات هو المعنى المجرد لإدراكنا لأنفسنا على ضوء علاقاتنا بالآخرين، لذلك يعتبر اتساق الذات بمثابة النواة التي تقوم عليها الشخصية كوحدة متكاملة ومتسقة ومرنة وعلى هذا الاساس يعد "اتساق الذات" من العوامل الأساسية للحياة الناجحة ولتحقيق التوافق السليم للفرد، فاتساق ذات الفرد يحدد بدرجة كبيرة سلوكه واتجاهاته ومحور تفكيره ودافعيته، كذلك إدراكه لنفسه (لذاته)، وإدراك الآخرين لهُ في مواقف الحياة المختلفة (جعفر، ٢٠٠٧:٣).

كما ان اتساق الذات يزيد من مدى اعتزاز الفرد بنفسه ومستوى تقييمه لها ويشكل الاتجاهات والمعتقدات والخبرات الايجابية التي يستدعيها الفرد عندما يواجه البيئة المحيطة به فيما يتعلق بتوقع حالات النجاح والفشل والقبول والرفض (Higgins, 1996 : 102) كما يجعل الفرد ان يحب نفسه ويعتز بها في حالات الاخفاق والخسارة تماما كما يحبها ويعتز بها عندما ينجح وهو اكثر من مجرد شعور جيد تجاه الذات وانجازاتها ونجاحاتها، وكذلك يتعلق اتساق الذات بالطريقة التي نحكم بها على ذواتنا وعلى امكاناتنا وعلى رؤية انفسنا من منظور قيمتنا Kudinov & (Belousovaussia, 2016 : 73) ولذلك يعتمد اتساق الذات على عمليات التعزيز والاثابة وخصوصا الداخلية منها، وقد اشارت نتائج دراسة (Griffin et al, 1887) ان الافراد يحتاجون إلى تعزيز الذات حتى يحافظوا على مفهوم الذات وبذلك يكون اتساق الذات عندهم اعلى من الافراد الذين يكون مفهومهم لذاتهم يتغير حسب الموقف والظروف.

(Griffin ,et al, 1887 : 888)

مما سبق يتضح ان اتساق الذات يعكس عند الافراد المشاعر الايجابية كالثقة والكفاءة الذاتية والتقبل والاحساس بالاهمية فالقيمة التي يعطيها الفرد لذاته وافعاله ومشاعره تجاه ذاته نابعة من شعوره بانسجام واتساق شخصية ككل مما يرفع من التقدير الذاتي والاحترام والاعتبار ولهذا اكدت دراسة (Arbor , 1990) أن محافظة الشخص على اتساق ذاته او عدمه تتحدد بتعبير هذا الشخص عن فعاليته الذاتية (Arobor, 1990, 3).

ومن هذا المنطلق فإن لاتساق الذات اهمية بالغة تتمثل في عدة محاور من اهمها تحقيق التوافق النفسي لان من أهم عوامل إحداث التوافق النفسي بكل أبعاده الشخصي والاجتماعي والمهني تحقيق مطالب النمو النفسي السوي في جميع مراحله وبكافة مظاهره لان اتساق الذات يبدأ بمعتقدات ايجابية عن الذات يتبعها رضا وتقبل للذات ليتبلور هذا الاعتقاد وهذا الرضا إلى أفعال و حركات سلوكية ظاهرة تنم عن وحدة كلية لشخصية الفرد بقدراته ومهاراته المعرفية والانفعالية والاجتماعية وغيرها (Turner et al , 1998: 85).

ولذلك يعد اتساق الذات ذا أثر فعال في تكوين الإحساس بالسعادة والبهجة لان مفتاح السعادة العاطفية يكمن في شعور الفرد بتكامل الشخصية واتساق مكوناتها، فالتكامل بين هذه الجوانب يعبر عن التآزر والاتساق بين مقومات الشخصية ككل بما يشكل التوافق الذاتي والتكيف الاجتماعي مع البيئة المحيطة للفرد وهذا بدوره ينبع من الشعور بالشخصية المتسقة التي يشعر بها الفرد فهي البوابة الرئيسية للتفاؤل التي تجعل الفرد افضل تكيفاً للانتقالات الحياتية المهمة. (Jeff 2003 : 48)

ويؤكد (Zareie ,2015) ان اتساق الذات يساعد على اظهار الاندماج الاكاديمي لانه يكونّ التوافق الذاتي الذي يعد عاملاً رئيساً ومقوماً اساسياً في احداث عمليات النجاح او الفشل مما يؤثر تأثيراً مباشراً على عملية التعليم الفعال (Zareie, 2015 :314).

كما ان شعور الفرد بالاتساق الذاتي يجعله قادرا على اختيار الاساليب المناسبة واستعماله أنماطاً معرفية وسلوكية متعددة بحيث يستطيع ان يستبصر حالة الصراع التي قد تحدث عنده سواء بين حاجاته ومطالبه الذاتية او بين المعايير الاجتماعية او بين الدوافع والضوابط والقيم الاخلاقية (Higgins, 1996:67) ولذلك فان اتساق الذات يعزز من امكانية الفرد واستطاعته في ايجاد طرائق متعددة لمواجهة اية صعوبة تعترضه اذ يسعى الفرد الى التغلب عليها ذاتيا واجتماعيا لكي يتخطاها املاً في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي والوصول الى تحقيق الغايات والمساعي الشخصية التي يطمح الفرد الى تحقيقها بوسائل مشروعة.

(Fazio ,1981 : 33- 34)

ويتضح مما سبق ان اتساق الذات احد المفاهيم المهمة جداً بالنسبة الى علم الشخصية، لان افتقار اتساق الذات قد يعني ان السلوك قد يقر بصورة كاملة بالموقف اكثر منه بأية خاصية ثابتة للشخص وبهذا المعنى فان الفرد قد لا يتم تمييزه من الناحية النفسية من وقت الى اخر فاننا عندما نذكر الشخصية فاننا نعني استقرار واتساق خصائص الفرد الذي يستمر في العمل الى مدى معين بغض النظر عن الظروف المحيطة (Lazarus, 1969 , 29).

وتكمن أهمية البحث في:

اولاً- الأهمية النظرية: Theoretical importance

١- يتوقع الباحث ان يكون لهذا البحث دور مهم في تغذية التراث التربوي والنفسي إذ سيمهد لبحوث مستقبلية حول موضوع العدالة المدرسية وعلاقتها ببعض المتغيرات ذات الصلة بالعملية التربوية.

٢- يرفد مكتبة العلوم التربوية والنفسية العراقية والعربية بدراسة علمية ذات مفاهيم ايجابية حديثة.

٣- يهتم البحث الحالي بشريحة طلبة المرحلة الثانوية وهي من أهم شرائح المجتمع التي يجب الأهتمام بها لأن الطلبة في هذه المرحلة في دور المراهقة إذ يكونون سريعي التأثر بسلوك الاخرين مما ينعكس على بناء شخصيتهم ومستقبلهم العلمي والثقافي والمهني.

ثانياً- الأهمية التطبيقية: Applied Importance

١- هذا البحث يسهم في تحسين البيئة المدرسية وتطويرها من اجل ضبط بعض الممارسات التربوية التي تصدر من قبل مدراء المدارس والمعلمين، ويساهم في تطوير الأنظمة والقوانين التي تخضع لها العملية التربوية.

٢- قد يسهم هذا البحث في لفت انتباه المخططين للعملية التربوية والإدارة التربوية ويعزز عمل المدير من اجل تحفيز الطلبة على الانضباط المدرسي، مما ينعكس إيجابياً على العملية التربوية ويساهم في صقل شخصية الطالب ويمكنه من إيجاد ذاته.

٣- يوفر أداتين لقياس العدالة المدرسية واتساق الذات، التي تمكن الباحثين من استخدامها لأغراض دراسات مستقبلية.

٤- يفيد هذا البحث المرشدين التربويين والنفسيين للتنبؤ باتجاهات الطلبة نحو المدرسة وادائها.

أهداف البحث: Research Aims

يهدف البحث الحالي التعرف إلى:

١- العدالة المدرسية لدى طلاب الصف الخامس الاعدادي.

٢- الفروق في مستوى العدالة المدرسية لدى طلاب الصف الخامس الاعدادي حسب متغير الجنس (ذكر / انثى) والتخصص (علمي/ أدبي).

٣- اتساق الذات لدى طلاب الصف الخامس الاعدادي.

٤- الفروق في مستوى اتساق الذات لدى طلاب الصف الخامس الاعدادي حسب متغير الجنس (ذكر / انثى) والتخصص (علمي/ أدبي).

٥- العلاقة الارتباطية بين إتساق الذات والعدالة المدرسية لدى طلبة الصف الخامس الاعدادي.

حدود البحث: Search limits

يشمل البحث الحالي طلاب الصف الخامس الاعدادي في مركز مدينة النجف الاشرف ولكلا الجنسين وللدراسة الصباحية للعام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١). ويكمن سبب اختيار الباحث لطلبة الصف الخامس مجتمعاً للبحث وذلك لان طلبة الصف الخامس يمثلون طلبة المرحلة الإعدادية لان طلبة الصف الرابع لازالوا حديثي العهد بمرحلة الإعدادية وطلبة الصف السادس لديهم انشغالات في مرحلة البكالوريا.

تحديد المصطلحات: Terms Definition

اولاً- العدالة المدرسية : Justice of the School

العدالة لغةً : هي مصدر الفعل (عدل) العدل خلاف الجور، وهو القصد في الأمور، وما قام في النفوس أنه مستقيم (ابن منظور،ب-ت:٧).

كما وردت عدة تعريفات للعدالة المدرسية، فعرفها كل من:

_ بازمان (Bazeman,et,at,1995): النظر بموضوعية وبدون تحيز نحو المواقف المختلفة، وإن لعوامل العمر والزمن والنمو المعرفي والأخلاقي والاجتماعي، تأثير في قدرة الافراد على إدراك مفهوم العدالة. (Bazeman,et,at,1995)

_ نيكولز وجود (Nicholas & Good ,1998): إدراك التلاميذ لمبدأ المساواة من معلميهم مما يؤثر في اتجاهاتهم وأدائهم المدرسي والاكاديمي (Nicholas & Good ,1998:19).

_ (حناش ٢٠١٣): جملة من الممارسات التربوية التي تنتجها إدارة المدرسة وهيئة التدريس على معلميها، وطلابها (حناش،٢٠١٣: ٢٠).

_ (بركات وأبو علي ،٢٠١٦): هي درجة ما توفره المدرسة كمؤسسة اجتماعية وتربوية من ظروف سوية وعادلة من النواحي المختلفة، بحيث يشعر المتعلم بأنها توفر لهم ظروف مشابهة ومتساوية من حيث الحقوق والواجبات وأساليب المعاملة (بركات،٢٠١٦: ٣٢).

_ (الكراعي،٢٠٢٠): هي شعور الطالب بانه يعامل نفس المعاملة وعلى نفس القدر كما يعامل باقي زملائه واقرانه في المدرسة (الكراعي،٢٠٢٠: ١٥).

_التعريف الاجرائي: الدرجة الكلية التي يحصل عليها افراد العينة عند استجاباتهم لفقرات أداة القياس التي تم بناؤها من الباحث.

التعريف النظري: تبنى الباحث تعريف الكراعي(٢٠٢٠) تعريفاً نظرياً كونه تبنى مقياس الكراعي نفسه.

ثانياً- اتساق الذات: Self – Consistency

وردت تعريفات متعددة لاتساق الذات، فعرفه كل من:

_ إريكسون (Erikson, 1943): العملية التي تتحكم في الطريقة التي يرى فيها الشخص كل حياتهِ إذ تكون مساعي الفرد قد اكتملت أو قريبة من الاكتمال. (شلتز،١٩٨٣: ٢٢٢).

_ ليكي(Lecky,1945): حالة من الأنسجام والتوازن بين مكونات الشخص (العقلية، الأنفعالية، الجسدية) وبين ما يحملهُ من افكار مسبقة عن ذاته بحيث يحقق لهُ الحفاظ على الذات وعلى تكوين نظام موحد لحمايته (العبيدي ، ٢٠٠٥ : ١٤).

_ رزاق (١٩٨٧): العملية التي تتكامل بها عناصر الشخصية بحيث يمتنع وجود التضارب بين الدوافع والبواعث الرئيسة لدى الفرد وبين القيم، فيسود الاتساق بين الطرفين ويقوم الواحد منهما بتدعيم الاخر وتكميله (رزاق،١٩٨٧: ١٨).

_ الجبالي (٢٠٠٨): العملية التي يسعى الشخص فيها إلى تحقيق ذاته اذ يعمل على ان يستثمر طاقاته وامكاناته اقصى استثمار بعد ان يكون قد اشبع حاجاته الاساسية، وصولاً إلى قمة الخبرة.(الجبالي، ٢٠٠٨: ٢٠)

_ التعريف الإجرائي: الدرجة التي يحصل عليها المستجيب من استجابته لفقرات المقياس الذي اعد لهذا الغرض.

التعريف النظري: تبنى الباحث تعريف ليكي (Lecky,1945) تعريفاً نظرياً كونه تبنى نظريته ايضاً.

الفصل الثاني

إطار نظري ودراسات سابقة

اولاً : العدالة المدرسية : School Justice

ثانياً : إتساق الذات: Self – Consistency

المحور الاول

العدالة المدرسية : School Justice

مقدمة:

تعد البيئة المدرسية ذات تأثير على شخصية الطالب بما تتضمنه هذه البيئة من مقومات وعوامل متعددة من شأنها ان تؤثر في حياة الطالب داخل المدرسية وخارجها، تلك العوامل لا يمكن دراستها بمنأى أو معزل عن بعضها البعض، وذلك لنسبة تداخلها الكبيرة وتشابكها المباشر وغير المباشر على الطلبة، فعندما يشعر الطلبة بالعدالة والمساواة في التعامل سواء على المستوى التعليمي أم السلوكي تصبح البيئة المدرسية بيئة مرغوبة وجاذبة للطلبة وناجحة في تحقيق اهدافها المنشودة لذلك تعد العدالة هدفاً ووسيلة في المؤسسة التربوية والتعليمية، وقبل ذلك هي حق من حقوق الإنسان وقيمة كبرى أكدت ضرورتها الرسالات السماوية كونها مبدأ مقدساً منذ اقدم العصور كما وصلنا من تأريخ الحضارات السابقة (خضر، ٢٠٠٧ :١٢).

فالبيئة المدرسية هي المكان الذي يكون فيه التكامل بين جميع جهات المجتمع المدني، وهي بيئة تعزز الكثير من المعاني للطالب، كما انها تكون غنية بالكثير من المعاني مثل الشعور بالعدل والانتماء والهوية (Bear,2011:157).

وتعد العدالة المدرسية من المواضيع التي تتميز بالاصالة والتجديد وترتبط بمجموعة من المفاهيم الجديدة التي تواجه اي مؤسسة وتؤثر فيها، فالعدالة المدرسية من العوامل التي تؤثر في العملية التعليمية من كثير من المجالات منها، الفهم القائم على الإصغاء للمعلمين وإدراك مشاعرهم، وتفهم مواقف الطلبة من خلال حاجاتهم، وخلق بيئة إيجابية للعمل في المدرسة، والاستعداد لتقبل الشكاوى، واشراكهم في وضع الخطط، وتشجيع مقترحاتهم ومهاراتهم وتقبل المسؤولية لديهم، فإدراك الطلبة لعدم توفر العدالة يؤدي إلى ممارسات سلبية في سلوكهم، كنقص الولاء للمدرسة، والنية في تركها، إضافة إلى نمو سلوك الإنتقام من المدرسة او معلميها وإدارتها (Barakat, 2014).

ولا يخفى على اي باحث في مجال التربية، أن نجاح اي عملية تربوية يعتمد على اسس عدة من أهمها إدارة المدرسة كما ويعد المدير العنصر الأهم لكونه ذا التأثير الأكبر في إتخاذ القرارات المنصفة التي تتمتع بشفافية مما يزيد من شعور العدالة في إدارته، ويعد المعلمون الاساس الثاني إذ يعتمد على مستوى مهنيتهم ونوعية اخلاقهم ودرجة اهتمامهم بالطالب، ودرجة ذكاء المعلم في تعامله مع جميع الطلبة باختلاف اعمارهم وميولهم، إذ يجب ان يتمتع المعلم بذكاءات متعددة على رأسها الذكاء الاجتماعي (محمود،٢٠١٣ :٢١).

يعد المعلم من اكبر عوامل تشييد البناء الاجتماعي إذ لا تقل اهميته عن أهمية رجل الاقتصاد والمهندس والطبيب، بل هو مربيهم فقد تتلمذوا وتخرجوا على ايدي المعلمين والمدرسين واساتذة الجامعات، فالتعليم اساس النهضة والمعلم هو العنصر الرئيسي في نهضة اي امة ودفعها إلى الرقي والكمال، كما هو المسؤول امام الله عن تربية الجيل والتعامل معهم بكل وجدانية وعدالة والارتقاء بهم روحياً وعقلياً وخلقياً (سليمان،١٩٨٧).

وفي ذات السياق فإن للمدارس دوراً حيوياً في المجتمع فهي من اهم المؤسسات الاجتماعية، وهي ليست مجرد اسوار مغلقة يقتصر دورها في تقديم الانشطة التعليمية فقط، فهي تتأثر بالمناخ الاجتماعي المحيط بها وتؤثر فيه، إذ يتوقع منها ان تلعب الدور الذي يسهم بشكل رئيسي في تنمية وتطوير المجتمع وتنميته وهذا هو التحدي في ظل العمل في بيئات متغيرة وتوقعات متنوعة بشكل متزايد (Rainey, 2009,80)،(Fabian, 2011,1).

مفهوم العدالة المدرسية : School Justice Concept

ان مفهوم العدالة مفهوم وثيق الصلة بإدراك الطلبة لقواعد المدرسة وإيمانهم بها وكذلك إدراكهم للنظام التأديبي داخل المدرسة، فالطالب إذا شعر بأن القواعد والنظام يطبق بصورة عادلة فإنه يؤمن بتلك القواعد ويشعر بالإرتباط بالمدرسة، وشعور الارتباط بدوره يؤدي إلى الشعور

بـالامن وعـدم القلـق وتكامـل فـي نفـس الطالـب ممـا يصـقل شخصـية متسـقة مـع ذاتهـا (Libby,2004:279).

كذلك يعد مفهوم العدالة المدرسية مفهوماً معقداً، يختلف من فرد لآخر، ومن موقف إلى اخر، فقد يرى الفرد موقفاً عادلاً من وجهة نظره، بينما يراه الفرد الآخر على انه موقف غير عادل، او ما هو عادل في موقف قد يكون غير عادل في موقف اخر. اضف إلى ذلك ان مفهوم العدالة لا يتأثر فقط بالعمر، وانما يتأثر بعوامل اخرى مثل النمو المعرفي والنمو الاخلاقي والقدرة على فهم وجهات نظر الاخرين، وعدم تحيز الفرد تجاه المواقف المختلفة، كما ان العامل الاقتصادي والاجتماعي الذي يعيشه الفرد يؤثر في فهمه للعدالة، كما أن للزمن أهمية كبيرة في تغيير هذا المفهوم، فما كان عادلاً في عام ١٩٢٥ مثلاً قد يكون غير مقبول في عام ٢٠٢٠ والعكس صحيح (Nicholas and Good, 1998:34).

ويعد مفهوم العدالة أحد أبرز مفاهيم العمل الإداري في المنظمات على وجه العموم وفي المؤسسات التربوية والتعليمية على وجه الخصوص، إذ ان كل إدارة مدرسة متميزة تعمد الى تطبيق هذا المفهوم في نظامها الإداري، من اجل الرقي بالمدرسة من خلال رفع الكفاءة إلى مستوى افضل. ومفهوم العدالة يتسم بالحداثة، فقد ادرج في الدراسات والبحوث قبل عقدين ونصف، اي بدأ الاهتمام به في مطلع التسعينيات (الكراعي ،٢٠٢٠ :٣٤).

كان آدمز (Adams, 1963–1965) اول من بدأ دراسة العدالة وبعدها معظم الدراسات والبحوث حول العدالة داخل المنظمات نشرت منذ عام (١٩٩٠) ثم توالى نشر الدراسات والبحوث حول العدالة داخل المنظمات نظراً لأهميتها (Charash & Spactor ,2001)، كما اجريت بحوث قامت بها مجالس الاطفال الموهوبين (Couneil for Exceptional Children, 2008) كانت نتائجها ان الطلاب يشعرون بالأمان والتعلم الافضل عندما يعمل جميع كادر المدرسة من مدير ومعلمين وموظفين وحتى الطلبة انفسهم بالتصدي للتمييز والمضايقات داخل المدرسة، كذلك عندما تكون لإدارة المدرسة سياسات واضحة لتلك المضايقات في سبيل حفظ حق كل طالب (صالح،٢٠١١ : ١٠٨).

ويتأثر إدراك التلاميذ للعدالة المدرسية بعدة عوامل منها:

١- الجنس (ذكر/ أنثى):- تناقضت نتائج بعض الدراسات حول هذا المتغير، وقد اشارت الدراسات القديمة والحديثة على حد سواء إلى وجود فروق بين الذكور والاناث في ما يتعلق بإدراكهم لمفهوم العدالة المدرسية إذ ان نسبة كبيرة من الإناث يعتقدن ان الخبرات المدرسية غير عادلة، مقارنة بالذكور فالإناث مازلن يعتقدن ان المدارس تلبي حاجات الذكور أكثر مما تلبي حاجاتهن، وتمنح الذكور فرصاً للنجاح والمشاركة اكثر مما تمنحهن (أبوغزال وعلاونه،٢٠١٠).

٢- بعض سمات الشخصية مثل الشخصية الانفعالية السلبية:- هنا يكون الاشخاص اصحاب هذه الشخصية أكثر ميلاً لإدراك المواقف على انها غير عادلة مقارنة بغيرهم اصحاب الشخصيات السوية، إذ يميلون للمعاناة في الحالات الانفعالية السلبية على مدار الوقت ويركزون على الجوانب السلبية في مواقف الحياة (Charash & Spactor ,2001:284) .

٣- تقدير الذات :- ترى نظرية العزو (Attripution Theory) أن الإدراك الإيجابي للعدالة يزيد من تقدير الذات، فعندما يدرك الفرد ان النتائج غير عادلة اي الظلم المدرك او عدم العدالة المدركة يخفض من تقدير الذات (Charash & Spactor ,2001:285).

٤- هناك عدة عوامل اخرى تؤثر في مدى تحقيق العدالة المدرسية:- منها كثافة عدد الطلبة داخل الصف الواحد، والتهوية والإضاءة الجيدة داخل الصف، وتعدد الفترات الدراسية، والدروس الخصوصية (احسان،٢٠١٤ : ٢٩٥).

أبعاد العدالة المدرسية : Dimensions of School Justice

اولاً- علاقة الطالب بالمعلم: من اساسيات مهنة المعلم ان يتحلى بأخلاق عالية وموضوعية بالتعامل مع جميع الطلبة على حد سواء بغض النظر عن اوضاعهم الاقتصادية والاجتماعية المتفاوتة، فلا يجامل أحداً لذاته او لمركز والده في السلطة او لمكانة عائلته الاجتماعية (علي راشد، ٢٠٠٢ :١٨).

وفي نظام التعليم العام يمتلك المعلم الحرية في إدارة الصف الدراسي بالطريقة التي يراها مناسبة، حسب ما تفرضه عليه المنطقة التعليمية، وهذا يتيح للمعلم الحرية في التدخل لتأديب الطلبة وتحفيزهم وضبط الصف الدراسي فكيف يستعمل المعلم تلك الحريات مع طلابه (Reyna & Winer , 2001 : 309).

وبما انَ المعلمين يمتلكون تلك الحرية لممارسة العديد من السلوكيات إتجاه الطلاب، فمن الضروري جداً ان يعي هؤلاء المعلمون كيفية التعامل مع هؤلاء الطلبة بصورة عادلة، وغالباً ما تتحقق عدالة المعلم مع الطلبة بعدة نقاط:

١- العدالة بالثواب والعقاب.

٢- العدالة في تقبل الاسئلة من الطلاب.

٣- العدالة في حل مشكلات الطلاب.

٤- العدالة في استخدام اساليب التقييم.

٥- العدالة في انتظار إجابة الطلاب على الأسئلة التي يطرحها.

٦- مراعاة مبدأ الفروق الفردية بين الطلاب (احسان،٢٠١٤ : ٢٩٦).

ثانياً- علاقة الطالب بإدارة المدرسة: كثيرة ومتنوعة المهام التي تقوم بها إدارة المدرسة سواء فيما يتعلق بأمور الطلبة أم المدرسين وان المدير هو المسؤول عن هذه المهام في المقام الاول وهذا مايفسر إقبال الطلاب وإختيارهم بعض المدارس ونفورهم عن مدارس اخرى، إذ ان الطالب يعد احد اهم عناصر العملية التعليمية والمحور الاساسي لها مما يتطلب ان يشعر الطالب في مدرسته بجو نفسي وتعليمي مريح يمكنه من الاندفاع نحو التعلم، وهي الغاية التي تسعى الى تحقيقها جميع المؤسسات التربوية والتعليمية بشكل عام (محسن،٢٠٠٩ :١٤٤).

وبما ان المدير يعد الإداري الأول في المدرسة فعليه تحمل المسؤولية كاملة امام السلطات التعليمية عن سير العملية التربوية بالمدرسة ومدى ملاءمتها للقواعد التعليمية التي

ينص عليها نظام التعليم العام في البلد، كما يتمتع المدير بالسلطة التنفيذية في مدرسته ضمن حدود اختصاصه وصلاحيته فيقوم بمهام المرشد النفسي لطلابه ومساعدتهم في حل المشكلات وتوجيههم في التصدي للعقبات التي تواجههم، كما يعزز العلاقات الانسانية داخل المدرسة، ويشرف على جميع الانشطة والاعمال المدرسية غير الصفية.

ويجب على المدير ان يدرك ان جميع الطلاب متساوون، مع الاعتراف بقيمة الطالب وإحترامه دون استبعاد اي طالب لاي ظروف مرتبطة به، كما يجب على المدراء ان يتعاملوا مع جميع الطلبة بالتساوي فذلك يدفع بالاخرين في البيئة المدرسية ان يحذوا حذوه (Daniles & Bradiey , 2011 : 75).

وبناءً على ما تقدم يمكن للمدير ان يحقق العدالة من خلال بعض النقاط ومنها:

١- العدالة في توزيع الطلاب على الصفوف.

٢- العدالة في توزيع الجدول المدرسي.

٣- العدالة في تطبيق القواعد المدرسية، ونظام التأديب في المدرسة.

٤- العدالة في توزيع المدرسين على الصفوف المختلفة.

٥- كذلك يجب عليه مراعاة ان يتم معاملة الطلاب بصورة محترمة (احسان،٢٠١٤ : ٢٩٧).

اهداف العدالة المدرسية : School Justice Aims

اولاً- الاهداف التربوية والثقافية: تنشأ من خلال تنمية ميول الطلبة ورغباتهم ومهاراتهم عن طريق تزويدهم بالخبرات والأفكار والمعارف التي تتلاءم مع تلك الميول.

ثانياً- الاهداف الاجتماعية: تهدف لتعريف الطالب بواجبه وحقوقه إتجاه اسرته وبلده وحثه على اقامة علاقات طيبة مع الاخرين من اجل التعاون المستمر لتحقيق اهداف المجتمع.

ثالثاً- الأهداف الدينية: توجه الطالب لفهم عقيدته الإسلامية فهماً سليماً وغرس القيم والاخلاق وتنقية اذهانهم من الشوائب الدخيلة.

رابعاً- الاهداف الاقتصادية: تمثل تعريف الطالب بمصادر الثروة الطبيعية في وطنه وكيفية المحافظة عليها وتنميتها من اجل تطوير البلد وغرس حب العمل وتنمية السلوك الاقتصادي وتطوير وتنمية ثقافة الانتاج (قويدر، ٢٠١٨: ٤٦).

النظريات التي تناولت العدالة المدرسية

١- نظرية العدالة والمساواة (Adams,1963)

ظهرت هذه النظرية على يد العالم جون اولز ثم طورها رائدها أدمز (Adams) ١٩٦٣، إذ اكد بان الافراد يحفزون بتحقيق العدالة الاجتماعية في المكافأة التي يتوقعون الحصول عليها مقابل الانجاز الذي يقومون به، كما تؤكد هذه النظرية الشعور بالعزو بالعدالة والإنصاف في معاملة المؤسسة التربوية للطالب، والعدالة هنا تعني الإنصاف اي لا يعني بالضرورة المساواة فعندما يعامل الطلبة وفقاً لهذه النظرية لا يكتفون بالحصول على المكافأة وإنما يحرصون على الشعور بالعدالة المتحققة عندما يعقدون مقارنة بينهم وبين اقرانهم الطلبة، فالطالب يشعر بالعدالة عندما يقارن نفسه بزملائه ومنه يحكم على درجة تشابه المعاملة التي يتلقاها من المدرسة، اي يمكن للطالب ان يشعر بالعدالة المدرسية عنما يرى تقارباً او تساوي ما يحل عليه من نواتج وما يحصل عليه الاخرون وعكس ذلك يشعر الطالب بعدم العدالة ثم الاحباط (الكراعي ،٢٠٢٠).

قام ادمز (Adams) ١٩٦٣ ببناء هذه النظرية بناءً على نظرية التنافر أو اللاانسجام الإدراكي إذ تؤكد نظرية اللاانسجام الإدراكي على ان الانسان يعاني من حالة التنافر واللاانسجام نتيجة خروج أحداث الواقع عمّا كان يتوقعه، وحاول آدمز تفسير هذا الأمر فبنى نظريته على افتراضين وهما:

اولاً- ان يكون الافراد في حالة مستمرة من المقارنات الاجتماعية مع الجماعات الرئيسية في العمل، اي ان الشخص يقوم بقياس نسبة مخرجاته المدركة إلى مدخلاته المدركة باستمرار.

ثانياً- يدفع الشخص اساساً بواسطة المدركات الناتجة عن عدم العدالة، اي ان استجابات الشخص لظروف عدم العدالة تكون اكثر فعالية منها لظروف العدالة، لان ظروف عدم العدالة تخلق نوعين مختلفين من ردود الفعل الاجتماعي وهما:

أ- الغضب: وينتج هذا عندما يستشعر الشخص بأن مدخلاته تفوق مخرجاته بكثير، او عندما يقارن نسبة مخرجاته بالنسبة الخاصة بمخرجات الشخص المرجعي وخصوصاً اذا كانت اقل.

ب- الشعور بالذنب: وهذه عكس الحالة الاولى تماماً، إذ تكون عندما يشعر الشخص بأن مدخلاته أقل بكثير من مخرجاته او عندما يقارن مخرجاته بمخرجات الشخص المرجعي ويكتشف بأنها تتفوق على مخرجات هذا الشخص.

٢- نظرية كولبرج في النمو الأخلاقي (Kohlberg,1968)

تمتد جذور نظرية لورنس كولبرج في النمو الاخلاقي تاريخياً إلى النظريات التي وضعها كل من (بولدين Baldwin) عام ١٩٠٦، و (جورج هربرت ميد Mead) عام ١٩٣٤، بينما اساس النظرية مستمد على نحو مباشر من نظرية (بياجيه Piajet) عام ١٩٣٢، للنمو المعرفي.

يرى كولبرج (١٩٦٨) ان النمو الخلقي خطوة أساسية لبناء الحكم الخلقي على أسس العدل القائم على تحقيق المساواة بين الافراد الذين يتفاعلون مع بعضهم (السقا،٢٠٠١ :١٨). كما يعرف النضج الخلقي بأنه وصول الفرد إلى درجة عالية من تأسيس مفاهيم الحكم والاختيار الخلقي على مبادئ العدالة (الشافعي، ١٩٩٣: ١٦).

فضلاً عن ذلك فإن النضج الخلقي يقصد به مدى تشابه الفرد وتمثله لما يسود مجتمعه من قيم وعادات وتقاليد، بحيث يتخذ الفرد من هذه القيم والعادات والتقاليد إطاراً مرجعياً يحتكم إليه فيما يصدر عنه من أفعال وتصرفات، وكما يحتكم إليه ايضاً في تقييمه الشخصي لآفعال

وتصرفات الاخرين (كولبرج، ١٩٨٤: ١)، إذ اعتمد العالم كولبرج على مبدأ العدالة لقدرته على توفير قاعدة لفهم الأحكام الأخلاقية عالمياً (الغامدي، ١٩٩٧: ٦٥).

مراحل نظرية كولبرج في النمو الأخلاقي

المرحلة الأولى: التوجه نحو الطاعة والعقاب

فالطفل في هذه المرحلة يفترض أن هناك سلطات قوية تفرض عليه مجموعة ثابتة من القواعد التي يجب أن يطيعها دون نقاش. الطفل عادة يستجيب في إطار النتائج المتضمنة شارحاً أن السرقة عمل سيئ، لأنه يتبعها عقابك إنه من الممكن أن تجد طفلاً يدعم هذا الحدث لكنه لايزال يستخدم تفكير المستوى الأول. مثل هذا الطفل قد يقول يمكن أن يسرق دون أن يعاقب ويسمي "كولبرج" المرحلة الأولى "ما قبل الإتفاق"، لأن الأطفال لا يتكلمون حتى الآن كأعضاء في المجتمع، بل انهم يرون الأخلاق شيئاً خارجاً عن أنفسهم، شيء يقول الكبار أن عليهم إتباعه (Kohlberg. 1973.73).

المرحلة الثانية: التفرد والتبادل

هنا يتعرف الأطفال على أنه ليست هناك وجهة نظر واحدة صحيحة تأتيهم من سلطة ما، لكن هناك وجهات نظر مختلفة لأفراد مختلفين فقد يشيرون إلى أنه من الصحيح أخذ الدواء في حين أن موقف الصيدلي ليس صحيحا، وطالما أن كل شيء نسبي فإن كل فرد حر في أن يتابع تحقيق اهتمامه.

لعلنا قد لاحظنا أن الأطفال في المرحلتين الأولى والثانية يتكلمون عن العقاب ومع ذلك فإنهم يدركونه بشكل مختلف، إذ ان في المرحلة الأولى يرتبط العقاب بالخطأ، العقاب يثبت أن عدم الطاعة خطأ. بينما على العكس في المرحلة الثانية، العقاب ببساطة؛ مخاطرة على الإنسان أن يتجنبها بطبيعته، وعلى الرغم من أن المستجيبين في المرحلة الثانية يبدون وكأنهم غير أخلاقيين، إلا أننا نجد لديهم إحساساً بما هو صحيح، هناك فكرة عن التبادل العادل، هذه الفلسفة تقوم على المصالح المتبادلة مثلاً " لو ضربتني على ظهري أضربك على ظهرك ".

المرحلة الثالثة: العلاقات الجيدة بين الأشخاص

في هذه المرحلة يكون الأطفال على وشك الدخول إلى المراهقة عادة، ويرون الأخلاق أكثر من كونها تعاملاً بسيطاً، إنهم يعتقدون أن الناس ينبغي أن يعيشوا لتحقيق توقعات الأسرة والمجتمع وأن يسلكون بشكل صحيح، إذ ان السلوك الصحيح يعني دوافع صحيحة ومشاعر متبادلة بين الأشخاص مثل الحب والتعاطف والثقة والاهتمام وغيرها.

(Kohlberg. 1973.74)

المرحلة الرابعة: الاحتفاظ بنظام اجتماعي

هنا في هذه المرحلة على العكس يصبح المستجيب أكثر إهتماما بالمجتمع ككل بمعناه الواسع، الآن التأكيد على طاعة القوانين واحترام السلطة والقيام بالواجبات لتحقيق النظام الإجتماعي، وعند الإستماع لقصة "هينز" قال كثير من الأفراد أن دوافعهم طيبة، لكنهم لا يستطيعون أن يغفروا له سرقته، ما الذي يمكن أن يحدث لو أننا جميعا بدأنا خرق القوانين حالماً يتوفر لدينا الشعور بأن هناك أسبابا جيدة لذلك؟ إن النتيجة سوف تكون الفوضى وسوف تضيع فكرة قيام المجتمع (Kohlberg. 1973.75).

في تلك المرحلة يرغب الأفراد في المحافظة على بنية المجتمع، ومع ذلك فإن مجتمعا يعمل وفق نظام ما ليس بالضرورة مجتمعا جيدا، إذ قد يكون المجتمع الديكتاتوري جيد التنظيم لكنه ليس بالضرورة المجتمع المثالي أخلاقيا، في المرحلة الخامسة يبدأ افراد المجتمع بالتساؤل عن ماذا يحقق لنا مجتمع صحيح، إنهم يبدأون التفكير في المجتمع بطريقة نظرية بحتة متخطين خلفهم مجتمعهم الخاص واضعين في اعتبارهم القيم والحقوق التي ينبغي أن يقوم المجتمع عليها، ثم يحكمون بعدها على المجتمع القائم في ضوء هذه الإعتبارات المسبقة، إذ يقال أن نظرتهم للمجتمع تعتمد على افكارهم المسبقة (Kohlberg. 1981.40) .

المرحلة الخامسة: العقد الاجتماعي وحقوق الإنسان

يتكلم افراد هذه المرحلة إذن عن الأخلاق وعن الحقوق التي تأخذ بعض الأسبقية على قوانين معينة لكن "كولبرج" أصر على أننا لا نحكم على الناس أنهم أصبحوا في المرحلة الخامسة اعتمادا على تعبيراتهم اللفظية المجردة فقط، بل إننا في حاجة إلى أن ندقق في منظورهم الإجتماعي وفي أسلوب تفكيرهم، ففي المرحلة الرابعة أيضا يتحدث الأفراد أحيانا عن حق الحياة لكن هذا الحق بالنسبة لهم يكتسب شرعية من سلطة جماعتهم الدينية والإجتماعية، فلو افترضنا أن جماعتهم تقدر حق الملكية أكثر من حق الحياة فإنهم سوف يفعلون ذلك أيضا. في المرحلة الخامسة، على عكس ذلك، يصدر الناس أحكامهم باستقلالية أكثر، بالتفكير فيما ينبغي على المجتمع أن يفعله (Kohlberg. 1973.76).

المرحلة السادسة: المبادئ العامة

يفكر أفراد المرحلة الخامسة في مفهوم المجتمع الصحيح، إنهم يقترحون أننا نحتاج إلى حماية حقوق معينة للإنسان وإلى حل النزاعات والخلافات بالأساليب الديمقراطية، ومع ذلك فإن الديمقراطية وحدها قد لا تؤدي دائما للنتائج التى نحس على أنها صحيحة، فالأغلبية قد تصوت لصالح قانون يعيق تحقيق مصالح الأقلية ولهذا اعتقد "كولبرج" أنه لا بد من وجود مرحلة سادسة تتحدد فيها المبادئ المحققة للعدالة (Kohlberg. 1973.77).

وقد انهمك " كولبرج" في رصد بعض أفراد المرحلة السادسة، لكنه توقف عندئذ عن مواصلة هذا العمل بسبب أنه وباحثين آخرين، وجدوا أفرادا قلائل هم الذين يفكرون بثبات بهذا الشكل (أي طبقا لمفهوم المرحلة السادسة)، وأيضا لأن "كولبرج" انتهى إلى أن مقابلته لم تكشف عن فروق بين تفكير أفراد المرحلة الخامسة أو السادسة، إذ ان المرحلة السادسة تظهر فيها مفاهيم أوسع وأوضح حول المبادئ العامة (مثل العدالة وحقوق الإنسان) لكن المقابلات لم تكشف عن وجود هذا الفهم الواسع (Rest,J,1999:54).

لذا فإن "كولبرج" أسقط المرحلة السادسة من تقسيمه وأطلق عليها " المرحلة النظرية" ورصد إستجابات " ما بعد الإتفاق" جميعا في المرحلة الخامسة. أحد القضايا التي يمكن أن تميز المرحلة الخامسة عن السادسة هى "العصيان المدني"، أفراد المرحلة الخامسة قد يكونون أكثر ترددا في الإنخراط في العصيان المدني بسبب تمسكهم بالعقد الاجتماعي وبتغيير القوانين خلال الأساليب الديمقراطية، فقط عندما تتعرض حقوق الإنسان للإنتهاك الصريح يصبح خرق القانون مبررا. في المرحلة السادسة على العكس من ذلك فإن التمسك بالعدالة يوفر مبرراً أقوى وأوسع للعصيان المدني، لقد أكد "مارتن لوتركنج" على أن القوانين تكون صادقة طالما أنها نابعة من العدل وأن التمسك بالعدالة يحمل في طياته ضرورة عصيان القوانين غير العادلة. (Noddings,1984:23)

وتتلخص مستويات النمو الخلقي عند كولبرج بثلاثة مستويات هي :

اولاً- طرق الحكم الخلقي: وتشمل هذه الفئة المحكات التي يصدر في صورتها الحكم الخلقي وهي: (الصواب، والواجب، والمسؤولية، والثواب، والعقاب، والمدح، واللوم، والخير، والفضيلة، والتبرير، والشرح).

ثانياً- مبادئ الحكم الخلقي: تشمل هذه الفئة عناصر الالتزام أو القيمة التي تتضمن الحكم الخلقي مثل النظر في العواقب (نواتج مرغوبة او غير مرغوبة للذات) تعبر عن الرفاهية الاجتماعية، (نواتج مرغوبة او غير مرغوبة للآخرين)، الحب والاحترام والعدالة باعتبارها المساواة أو تبادل مصالح وتعاقد مشترك.

ثالثاً- محتوى الحكم الخلقي: تشمل هذه الفئة الموضوعات التي تؤلف مضمون الحكم الخلقي، وغالباً ما تكون على شكل (موضوعات أو مؤسسات أو قضايا اجتماعية، وتحتوي المعايير الاجتماعية، التي تتضمن القواعد والقوانين، الضمير الشخصي، الأدوار الشخصية والنواحي الوجدانية، الأدوار والمسائل المتصلة بالسلطة والديمقراطية، الحريات المدنية، العدالة العقابية، الحياة، الملكية، الصدق، الجنس). (ابو حطب ، ٢٠٠٨: ١٣٠)، (بركات، ٢٠٠١: ٤).

٤- نظرية دافعية العدالة (Lerner,1977)

جاء العالم ليرنر (Lerner) عام ١٩٧٧م باقتراح مغاير تماماً لما اقترحه ليغنذال (Leventhal) مفاده ان فكرة تعظيم مدركات التابعين للعدالة التوزيعية قادر على خفض درجات الضغط التي قد يتعرضون لها. بذلك يدفعهم لبذل الكثير من الجهد، وعلى ذلك تمكن ليرنر (Lerner) من تطوير اربع طرق لتوزيع المخرجات حسب الاتي:

١- التوزيع التنافسي: انه يعتمد على نتائج أداء العاملين أو الافراد.

٢- التوزيع المتوازن: يعتمد هذا التوزيع على كمية الاسهامات التي يقدمها العاملون.

٣- التوزيع المتساوي: يعتمد التوزيع المتساوي بغض النظر عن اداء العاملين ونتائجهم أو اسهاماتهم.

٤- التوزيع الماركسي : يعتمد هذا التوزيع على مدى احتياجات العاملين.

(Lerner,1977:52)

٥- نظرية الحساسية للعدالة (Huserman ,1987)

العالم Huserman ١٩٨٧ طور مايسمى بنموذج الحساسية للعدالة من خلال تطوير نظرية المساواة (Equity Theory) عن طريق اخذ الفروق النفسية والفردية بين العاملين بعين الاعتبار، وتفترض هذه النظرية ان الافراد يقومون بردود فعل مختلفة بما يتعلق بإدراكهم للعدالة وعدمه، وذلك لاختلاف شخصياتهم، او مدى حساسية كل منهم للعدالة. إذ تم تصنيف الافراد من حساسيتهم للعدالة إلى ثلاثة فئات:

اولاً- الشخص الحساس للعدالة: هو الشخص الذي يقيّم العدالة حسب افتراضات نظرية العدالة والتبادل الاجتماعي وفي حالة إدراكه لعدم العدالة فانه سيتحرك في احد الاتجاهين:

أ- زيادة مخرجاته او تخفيض مدخلاته في حالة شعوره بعدم العدالة بما يخصه.

ب- تخفيض مخرجاته او زيادة مدخلاته في حالة الشعور بعدم العدالة في ما يخص الاخرين.

ثانياً- الشخص الخيري: هو الشخص الذي عندما تزيد مخرجاته عن مدخلاته مقارنةً باقرانه يشعر بالعدالة، عكس الشخص الغير الخيري إذ دائماً يسعى للحصول على الامتيازات وتجنب الالتزامات

ثالثاً- الشخص الغير الخيري: هو الشخص الذي عندما تزيد مدخلاته عن مخرجاته مقارنة بالاخرين اقرانه.

.(Huserman et al, 1987 : 135)

ملخص النظريات لمفهوم العدالة

ممَاعرض من نظريات عن ادبيات العدالة المدرسية يتضح ان وجهات النظر المختلفة بين علماء النفس تفسير مفهوم العدالة من خلال وجهات نظر عديدة إذ تؤكد نظرية (ادمز) الشعور بالعزو بالعدالة والإنصاف من حيث مقارنة الفرد نفسه بزملائه ويكون في حالة مستمرة من المقارنات الاجتماعية، إذ ان عدم العدالة يؤدي بالفرد للغضب والشعور بالذنب، ويحدث هذا عندما تخرج احداث الواقع عما كان يتوقع الفرد، بينما نظرية التبادل الاجتماعي لـ(بلو) تتبنى افتراضين اساسيين اولهما ان الفرد اجتماعي بطبيعته ويقوم على تبادل منفعة بين افراد المجتمع فيحصل على فوائد من الطرف الاول يسميها مخرجات وبالمقابل هو يلتزم بتقديم منفعة للطرف الاول فيسميها مدخلات، وثاني افتراض لبلو يقوم على ادراك الفرد لعدم العدالة مما يدفعه للقيام بسلوك يشعر من خلاله بالعدالة، في حين يقول (كولبرج) ان النمو الخلقي اساسي لبناء الحكم الخلقي على اسس العدل القائم على تحقيق المساواة بين الافراد الذين يتعاملون مع بعضهم البعض، في حين جاء (ليرنر) في نظريته دافعية العدالة بإقتراح مغاير عن من سبقوه من منظرين مفاده تعظيم مدركات التابعين للعدالة التوزيعية باربعة مخرجات منها توزيع تنافسي وتوزيع متوازن وتوزيع متساوٍ وتوزيع ماركسي، بينما افترض العالم (هوسرمان) عندما طور

نظرية الحساسية للعدالة ان الافراد يقومون بردود فعل مختلفة بما يتعلق بإدراكهم للعدالة من عدمه، وذلك لاختلاف شخصياتهم او مدى حساسية كل منهم للعدالة، وهناك نظرية تهتم بثلاثة محاور هي الفرد والجماعة والمجتمع، إذ تقوم هذه النظرية على تبادل المنفعة حسب معايير المجتمع، بينما نظرية دافعية العدالة قامت باقتراح مغاير مفاده ان فكرة تعظيم مدركات التابعين للعدالة التوزيعية قادرة على خفض درجة الضغط الذي قد يتعرضون له فذلك يدفعهم لبذل الكثير من الجهد.

وقد اعتمد الباحث نظرية كولبرج (١٩٦٨) للمبررات الآتية..

١- تعد نظرية كولبرج نظرية رائدة وثرية ومفهومة في تناولها لاخلاقيات العدالة.

٢- كونها نظرية تطبيقية جاءت بأمثلة واقعية.

المحور الثاني

إتساق الذات: Self – Consistency

المقدمة:

يعد مفهوم الذات من المفاهيم الرئيسية التي تناولها العلماء والمنظرون في طروحاتهم العلمية لان مفهوم الذات يعني إدراك الفرد ذاته كما يعد أوسع وأشمل إذ يضم افكار ومشاعر عند الفرد التي تعبر عن خصائص جسمه وعقله ومعتقداته وخبراته السابقة وطموحاته، اذ إن معنى الذات في علم النفس يحدد بمقولة قديمة هي" إن علم النفس فقد أولاً روحه، ثم فقد وعيه ثم فقد شعوره، ثم فقد عقله، لكنه لحسن الحظ وجد ذاته واكتشف نفسه"، أي انتقل من دراسة الروح والوعي والشعور واللاشعور والعقل، إلى دراسة الذات الإنسانية في تكاملها وانسجامها. (البياتي، ٢٠٠٦: ١٨)، كما ويعد مفهوم الذات حجر الزاوية في شخصية الفرد إذ إن وظيفته الأساسية هي تكامل الشخصية واتساقها، ليكون الشخص متكيفاً مع بيئته التي يعيش فيها، وجعله بهوية تميزه عن الآخرين، فكل انسان يسعى إلى وحدة شخصيته وتماسكها لأن اتساق الذات من المكونات الاساسية والرئيسة لمفهوم الذات (الظاهر،٢٠٠٤: ٧).

ولذلك يعد مفهوم اتساق الذات النموذج الإنساني كونه يمثل فرادته المميزة وحقيقته التجريبية الإدراكية وكذلك يركز الفرد على أن ينظم جميع سلوكياته في إسلوب حياته الذي يمثل استقراره الخاص وتكامله وتماسك نفسه، بذلك يعمل جميع الناس على تطوير طريقتهم الخاصة في الاستيعاب والشعور والتفكير والتصرف والتعليم مما يميزهم عن جميع الأشخاص الآخرين، وكذلك يسعى اتساق الذات بأن يجعل الشخص متماسكاً ضمنياً بافتراضاته وإدراكاته والمعرفة الخاصة به وبعالمه الخاص.

كما ان الاتساق الذاتي يمثل موقفاً مهماً للذات الإدراكية أو الظواهرية في توجيه الشخص نحو التكوين الخاص به، كما أنه يمثل الهيكل لنظام الشخصية، ولا يعد اتساق الذات من الصفات الوراثية كما انه ليس من المميزات البايولوجية بل إنه مثل الصفات التعليمية

المكتسبة، يمثل محاولات الفرد لتطوير نفسه والمكافحة من أجل البقاء التي تؤيد هويته في شكل منظم موحد ودائم ومفيد (Gale , 1974 , 18).

ويعتقد بعض علماء النفس انه ليس القصد من اتساق الذات اتساق جوانب الشخصية وتكاملها، او اتساق جميع سماتها وتكاملها، إنما القصد منه تنسيق هذه السمات وتكاملها من اجل أن يسلك الفرد سلوكاً ناجحاً مع الاقتصاد في المجهود، فالاتساق يقترب من معنى الاتزان والتوافق، فالفرد المتسق والمتكامل الشخصية هو الذي يدرك تماماً النواحي المختلفة للمواقف التي تواجهه ثم يربط بين تلك النواحي بما يحتفظ من خبرة سابقة تصلح لتكييف الاستجابة تكييفاً مناسباً، وهو الشخص الذي يراعي جوانب الموقف بحيث تحدد تلك الجوانب مجتمعة طبيعة الاستجابة.

أما الشخص غير المتسق الذات فيستجيب للمواقف التي تواجهه بطريقة جزئية ناقصة اندفاعية لعجزه عن تحقيق التوازن بين دوافعه وتجاربه السابقة وبين مقتضيات الموقف الحالي (غالب، ب:ت :١٢٥ -١٢٦).

ويتسم الشخص المتسق الذات بتوجيه حياته على خطط بناءة ويقوم باتباع أسلوب حياة رشيدة تتفق مع أهدافه وقيمه، إذ يتخذ الشخص نظاماً من الأهداف والقيم التي تجعل الحياة بالنسبة له غنية بالمعاني، فتبدو أكثر غنى وحيوية، وأكثر إقبالاً وازدهاراً واكتمالاً، وأكثر استحقاقاً وإشراقاً.

فالشخص المتسق الذات هو شخص جيد التنظيم والتنسيق بين وظائفه المختلفة في حياته اليومية التي يوجهها بأُنموذج متسق وواضح ومحدد يمكنه من تحقيق اهدافه المنشودة (الجبالي،٢٠٠٨: ٣١١).

مفهوم إتساق الذات: Self – Consistency Concept

إن مفهوم اتساق الذات يعني توافقاً وتناسقاً وتكاملاً بين الاحتياجات الشخصية للفرد والسلوك المتجه نحو هدف في تفاعله مع البيئة المحيطه به (ملحم، ٢٠٠١ : ٢٨).

ويشير الإتساق إلى العملية التي تتكامل بها عناصر شخصية الفرد بحيث يقل وجود التضارب بين الدوافع والبواعث الرئيسة لدى الفرد وبين القيم، وتطلق لفظة الإتساق للدلالة على الحالة التي تتضافر فيها العناصر المختلفة لشخصية الفرد لتحقيق الانسجام النفسي بحيث تكون المواقف التي تواجه الفرد والحالات الانفعالية منسجمة فيما بينها، كما يؤدي اتساق الذات إلى التآزر بين جميع حوافز الشخصية وقدراتها الشعورية واللاشعورية، إذ تعمل جميعها معاً بغية الوصول إلى هدف واحد أو أهداف متناسقة، فهو يسعى للتضامن والتآزر، ويدل على تطابق الاتجاهات الشعورية عند الفرد أو تماسكها، وتعاون الأجزاء في سبيل الحفاظ على الكل.

(بني يونس ،٢٠٠٤: ٤٨٥ – ٥١٨)

والاتساق أو التكامل بمعنى وجود منظومة رئيسة في بناء شخصية الفرد وهذه المنظومة تتكون من مجموعة منظومات فرعية، وهذه المنظومات بدورها تتكون من منظومات اصغر منها وهكذا، فالإتساق في هذه الحالة يعني أن تعمل جميع هذه المنظومات الرئيسة والفرعية والصغرى في تناغم وانسجام وتناسق، وإذا ما شذت واحدة من تلك المنظومات أو المكونات يحدث (اللااتساق)، وعند ذلك تصبح شخصية الفرد في حالة عدم اتساق، ويتضمن الاتساق في الشخصية اتساقاً وتكاملاً لأربع منظومات هي:

١. المنظومة البيولوجية (الفسيولوجية).

٢. المنظومة العقلية – المعرفية.

٣. المنظومة الانفعالية.

٤. المنظومة الاجتماعية (الداهري،٢٠٠٨ :٢٨٣).

كما يعد اتساق الذات من العوامل الرئيسة والضرورية في تحديد السلوك الاجتماعي، بل وفي نمو شخصية الفرد باعتبارها كلاً متكاملاً، فهو يؤثر في الطريقة التي يحكم بها الفرد على الأشخاص الآخرين ويحكم عليهم من خلالها (السلطاني، ٢٠٠٦: ١٢٢).

وغالباً ما ينشد الافراد الذين يسعون لتحقيق ذواتهم بالخبرات الجديدة أو التحديات والصعوبات التي تواجههم في الحياة لأنهم يتمتعون بالخبرات الانفعالية المصاحبة لهذه الخبرات الجديدة. (الكناني، ١٩٩٢ : ١٨٢)

ويتكون اتساق الذات من تجارب الشخص واحتكاكه بالواقع من ناحية، كما يتكون ايضاً من العلاقات والأحكام والتقديرات التي يتلقاها الشخص من المجتمع المحيط به، وبناءً على هذا المعنى، نستطيع القول إن اتساق الذات هو ناتج عمليات التفاعل الاجتماعي، بمعنى أن إتساق الذات لا يظهر إلا عندما يكون الفرد اجتماعياً، ومن ثم فإن اتساق الذات لا ينمو إلا من خلال إطار العلاقات الاجتماعية، وإذا ما اضطربت تلك العلاقات فان الشخص لا يستطيع أن يكون مفهوماً ومتسقاً عن ذاته (دويدار، ١٩٩٢ : ١٣).

شروط حدوث اتساق الذات:

حسب ما جاء بدراسة (راجح ،١٩٨٥ :١٣٣) لكي يتحقق اتساق شخصية الفرد وتكاملها شروط بايلوجية متصلة بسلامة الجهاز العصبي والغددي، وانعدام الصراعات النفسية الشعورية واللاشعورية كالصراع بين غرائز الشخص وضميره، بين نزواته وعاطفته وتقديره لنفسه، أو بين ما يريد الشخص وما يستطيع تحقيقه، أو بين ما يحمل من معتقدات وأفكار ومبادئ وقيم وبين ماترغب نفسه او مايواجهه به الآخرون بخلاف القيم والمعتقدات، إن دراستنا للسلوك الاجتماعي للشخص ليست منفصلة عن الأساسين البيولوجي والنفسي، فالإنسان وحدة متكاملة متسقة لا تتجزأ، أي إن تكامل شخصية الفرد واتساقها في البيئة المحيطة به تعتمد على تضامن عوامل ثلاثة:

اولاً- عامل الاتساق البيولوجي (الجهاز العصبي): وظيفته الأساسية تنظيم التفاعلات العضوية التي تحدث داخل جسم الفرد وتنظيم علاقة الجسم ببيئته الخارجية.

ثانياً- عامل الاتساق الاجتماعي (اللغة): وظيفتها تكون حلقة اتصال بين الفرد ومجتمعه، فضلاً عن تنظيم سلوكه وشؤونه الاجتماعية، فهي أساس التفاهم والتعاون والتوافق الاجتماعي.

ثالثاً- عامل الاتساق النفسي (الذاكرة): وظيفتها حلقة اتصال الفرد بين ماضيه وحاضره وبين مختلف الوظائف العقلية، ومن ثم يشعر الفرد بأن ذاته متسقة وثابتة خلال التغيرات التي تكون نسيج الحياة، ولولا الذاكرة لتعرض الشخص لأشد الاضطرابات النفسية، ومنها اضطراب فقد الشعور باتساق الذات وثباتها، كما أن الحياة النفسية تستند في نموها ومواصلة نشاطها إلى التحصيل والاكتساب، والذاكرة هي الشرط الأساسي لتحقيق هذا الاكتساب وتنظيمه.

كما وان هذه العوامل الثلاثة، (الاتساق البيولوجي والنفسي والاجتماعي)، لا تعمل منفردة بمعزل عن بعضها بل متضامنة ومتسقة ومتوازنة يكمل كل منها الآخر، يميزها الاتساق والتوازن والانسجام، وهكذا يتم الارتقاء الذي يحول الشخص البيولوجي إلى شخصية اجتماعية متسقة ومتكاملة (المليجي، ٢٠٠١: ٢٠٥- ٢٠٦).

اتساق الذات في مرحلة الشباب:

تعد مرحلة الشباب مرحلة انتقالية ما بين مرحلة المراهقة ومرحلة الرشد، إذ تستمر حوالي خمس سنوات وهي تشمل الفترة العمرية الواقعة ما بين (١٨- ٢٢) سنة (الطفيلي، ٢٠٠٤: ٢٦٥).

وخلال هذه المرحلة تميل شخصية الشباب إلى الاتساق والثبات، ويدرك الشاب فيها مكونات شخصيته وتنمو ثقته بنفسه وشعوره بقيمته بكونه شخصاً له كيانه سواء كان ذلك في حياته العامة أم في المدرسة، وأن الفرد في هذه المرحلة قد ينجح في تحقيق الاتساق لذاته وتقوية علاقاته مع الآخرين، أو قد يفشل في اتساق ذاته وتحقيقها ومن ثم ينغلق على ذاته وينعزل (عدس، وتوق، ١٩٩٣: ٣٠٠).

ويزداد في هذه المرحلة العمرية ظهور الاتساق الذاتي لدى الشباب لأنهم بدؤوا بتطوير شخصياتهم وجعلها نظامية وثابتة (العبيدي، ٢٠٠٥: ٦٧).

ويزداد في هذه المرحلة العمرية ايضاً الوعي بالذات والدقة في تقييمها، إذ يتم تعديل مفهوم الذات، ويعاد تنظيمه، ويتأثر مفهوم الذات بجميع الخبرات والعلاقات الاجتماعية والأفكار والمعتقدات التي يمر بها الشاب (الأسود، ٢٠٠٤: ٦٤٣).

وقد بينت دراسة بير (Beyer, 1991) أن هناك علاقة طردية بين الوعي والاتساق، كلما زاد وعي الشخص لذاته زاد الاتساق الذاتي (العبيدي، ٢٠٠٥: ٦٧).

النظريات التي تناولت إتساق الذات

١- نظرية فرويد (Freud, 1856-1939)

يعتقد العالم سيجموند فرويد أن إتساق الذات هو حصيلة الانسجام بين الهو (id) والأنا (ego) والأنا العليا (super- ego)، إذ يقسم فرويد الشخصية من وجهة نظره على ثلاثة مكونات:

أ- الهو(id): وهذا لفظ يدل على الغرائز.

ب- الأنا (ego): تدل على وظائف السيطرة والإدراك والتعلم.

ج- الأنا العليا (super- ego): تدل على المثل الخلقية والمحرمات التي يكتسبها الإنسان أثناء نموه.

ويلخص فرويد مهمة الأنا العليا باستعراض الواقع الخارجي والخبرة الداخلية بدقة ومن ثم اختيار الفعل الذي يشبع حاجات الفرد دون انتهاك المحرمات الخلقية. فالشخصية المتسقة مع ذاتها تستطيع إشباع الحاجات وتبقى مع ذلك متحررة من الشعور بالإثم أو اللوم الاجتماعي (جورارد ولاندزمن، ١٩٨٨: ٤٦- ٤٧).

٢- نظرية كارل روجرز : (Rogers, 1902-1987)

كان هناك تأثير كبير لكارل روجرز (١٩٤٧) كما تبعه سوليفان (Sullivan, 1953) في دراسة حول مفهوم اتساق الذات من الناحية النظرية، إذ عرضا نظاماً كاملاً لفهم الذات، إذ يرى كل من روجرز وسوليفان أن الذات هي العنصر المركزي في شخصية الإنسان، ووصفاها بأنها الناتج الاجتماعي لتطوير العلاقات الإنسانية للفرد والسعي لتحقيق الاتساق، وأكدا أن هناك حاجة إنسانية ايجابية سواء من الفرد أم من الآخرين لتحقيق اتساق الذات وتكامل الشخصية (جلال، ١٩٨٧: ١٣٣).

ويرى روجرز أن الإنسان يتفاعل مع بيئته وبشكل خاص مع الناس المهمين في حياته: (كالابوين، والإخوة، والأخوات، والأقارب)، ويبدأ الفرد بتطوير الذات الذي يكون قائماً إلى حد كبير على تقييمات الآخرين، فالإنسان يتعلم في مجرى حياته الاجتماعية أن بعضاً من مشاعره وسلوكه هي " مناسبة " وأخرى "غير مناسبة" وحين تكون هذه القواعد المعيارية منسجمة مع تقييمه فإنه يواصل حركته باتجاه اتساق ذاته وتكاملها، وحين تجري التوقعات على العكس من تقييماته المكتسبة عندها تحدث المشاكل وتعاق حركته نحو اتساق الذات (صالح، ١٩٨٨ : ٨٦) (الداهري، ٢٠٠٨ : ٣٥٥-٣٥٦).

هذا يعني أن الذات الإنسانية دائماً تسعى إلى الاتساق والتوازن، فالخبرات التي تتسق مع الذات تتكامل معها، أما التي لا تتسق فينظر الشخص إليها على أنها تهديد، فإذا ازداد هذا النوع من المدركات ازداد الجمود في تنظيم بناء الذات، فتقوم عند ذلك بالدفاع ضد هذه التهديدات عن طريق إنكارها على الشعور، وإذا تكرر الإنكار للمدركات تزداد صورة الذات تباعداً عن الواقع الحقيقي الذي يعيشه الفرد، فيكون عرضة لسوء التوافق النفسي. ولكي يحقق الشخص التوافق المتكامل، يرى روجرز أن على الشخص أن يقيّم خبراته باستمرار حتى يحدد فيما إذا كان هناك ضرورة لإجراء تعديل في بناء القيم، لان الثبات في الاستجابة يعني الجمود ولا تفاعل مع الخبرات المستجدة (حمد، ٢٠٠٤ : ٤٠).

٣- نظرية ألبورت : (Allport 1937)

كان رأي ألبورت ان الاتساق والانسجام مع الذات يتحقق بعدة طرق وهي أن الأنا تقوم ببناء الحاجات الداخلية من الواقع الخارجي وقد ينجح الشخص بتثبيت تجاربه في مجمل فهمه لذاته أو قد يتجاهل أثر أي تجربة تشوش أو لا تقوي أفكاره السابقة أو قد يسيء تفسير تجربة ما أو يغير من فهمه لها بحيث لا تتسبب بنزاع بعد ذلك (Strang , 1957 , 77). وقام بوصف جانبين مختلفين نوعاً ما عن (روجرز) من قبل ألبورت تحت عنوانين هما " امتداد الذات والموضوعية الذاتية".

امتداد الذات (Self - Extension): يعني أن للشخص مجموعة مختلفة من الاهتمامات المنفصلة أي أنه يكرس نفسه للأصدقاء والعائلة فالاهتمامات الثقافية والعمل وهكذا اي لهذه الاهتمامات قيمة موضوعية أكبر من الاستمتاع أو الرضا الآني.

اما الموضوعية الذاتية (Self - Objectification): هي الانفصال الغريب للشخص الناضج عندما ينظر الى مطامحه مقارنة بقدراته واهدافه الحالية ومقارنة بالأهداف المحتملة لنفسه (رأيه بنفسه مقارنة بآراء الآخرين به)، كما أن هذه النزعات مميزة في أشخاصنا فهي مهمة في فهمهم وأن إستقرار هوية الذات هي واحدة من عدة طرق التي يتقدم من خلالها نظام الذات الى التطور الكامل (Rotter , 1954 . 339).

٤- نظرية الاتساق والتنافر المعرفي لفستنجر: (Festinger, 1919-1989)

يؤكد فستنجر في نظريته عن التنافر المعرفي التي قدمها على انه اذا تصارعت الافكار والمدركات كلاً منها مع الاخر فان الاشخاص سيشعرون بعدم الارتياح ويشعرون بالدافعية لاختزال هذا التنافر في المعارف ايضاً وبالتالي سيبحث الاشخاص عن معلومات جديدة لتغيير سلوكهم او تبديل اتجاهاتهم (الداهري واخرون، ١٩٩٩:ص١٠٠).

لذلك اهتم فستنجر بإحدى مظاهر الدافعية المعرفية وهو الرغبة في المنطقية والاتساق وعدم التناقض، فعندما تتسق الافكار والمعلومات المرتبطة بها لا تنشأ المشاكل والصراعات

داخل افكار الفرد بل يحدث التآلف المعرفي، واما اذا تعارضت هذه الافكار والمعلومات مع بعضها او تناقضت فيما بينها تنشأ داخل الفرد حالة من التنافر المعرفي وتدفع الفرد إلى السعي لاختزال هذا التنافر (الكبيسي واخرون، ١٩٩٩:ص٦٣). كما يشير التنافر المعرفي إلى عدم الاتساق او عدم الانسجام النفسي بين المعرفيات المرتبطة بالاتجاهات وبين السلوك، كما تفترض نظرية التنافر المعرفي لفستنجر(Festinger,1957) بان الشخص يمر بخبرة عدم الارتياح او التوتر عندما تكون هناك مدركات في حالة عدم إتساق نفسي، فإذا كان هناك تصارع بين افكارنا واعمالنا أو سلوكنا فإننا نشعر بعدم الارتياح فالشيء الجوهري في هذه النظرية هو انها تزودنا بإطار جديد يساعد على فهم سبب تأثير السلوك الانفعالي والفكري للاتجاهات، فحين يكون الفرد في حالة تنافر معرفي يقوم بالسعي لخفض هذا التوتر عن طريق تغيير سلوكه الشخصي او معتقداته او اتجاهاته، او يضيف معرفيات جديدة تفسر حالة التنافر المعرفي لديه (صالح، ١٩٨٨ : ٣٨٨).

كما اشار فستنجر الى ثلاثة مواقف تثير التنافر المعرفي هي:

أ- التنافر المعرفي يحدث عندما لا تتسق المعايير الاجتماعية مع معارف الفرد.

ب- يحدث التنافر المعرفي حين يتوقع الفرد حدوث شيء مفيد ويحدث شيء اخر بدلا منه.

ج- يحدث التنافر المعرفي حينما يقوم الفرد بسلوك يختلف عن إتجاهاته العامة.

(الداهري واخرون، ١٩٩٩: ١٠٠)

٥- نظرية ليكي : (Lecky,1945)

يقول ليكي صاحب نظرية اتساق الذات إن فكرة الفرد عن نفسه وعن العالم المحيط به تتحدد بنظام متسق موحد من القيم والمفاهيم التي تحدد شخصية الفرد، التي هي نتاج للخبرات السابقة التي مر بها"، لذلك فان الحاجة الأساسية لدى الفرد هي المحافظة على وحدة مفاهيم الذات واتساق قيمها (جرجيس،٢٠٠٧ :٤٥).

وقد أسهمت فكرة ليكي التي تقول إن اتساق الذات هو القوة الرئيسة المحركة في سلوك الفرد بشكل أساسي في تقديم المشورة في مقابلات العلاج النفسي، وايضاً في عمليات تغيير سلوك الأفراد (William,1988:1). يرى ليكي أن ما يدفع الفرد الى تأكيد مفهومه عن ذاته هو دافع باتجاه اتساق الذات وكذلك أكد علماء آخرون الجانب المعرفي لهذا الدافع على إنه دافع باتجاه فهم عالمنا عن طريق جعل جزءً من العالم مفهوماً، فإننا نصنع معنى ذواتنا جزئياً بواسطة صنع معنى لذواتنا أي عن طريق القيام بما يصنع المعنى في ضوء معرفتنا الذاتية الموجودة، فنحن لا ننظر فقط الى أين نذهب وإنما نذهب حيث ننظر أيضاً وذلك عن طريق إتخاذ هذه الوجهة في النشاط (Velleman , 1999 , 6).

وينظر (لكي) الى الشخصية على أنها وحدة بنائية مفردة غير قابلة للتقسيم، وأن الفرد يمتلك مجموعة من الأفكار يستعملها بهدف جعل خبراته قابلة للفهم، ولدى الفرد ايضاً انطباع بأن مجموعة أفكاره هذه منطقية ومتسقة مع ذاته، وأن نظام أفكار الفرد يحدد سلوكه واتجاهاته ومعاييره وقيمه، وأن كل أفعال الفرد وأفكاره ومشاعره تكون متسقة مع نظام أفكاره ، ولكي يحافظ الفرد على أمنه ودقة تفسيراته يقوم بالبحث عن المواقف التي تؤيد ما يحمله من أفكار ويتجنب تلك المواقف التي لا تكون متناسقة مع أفكاره، ويعتقد (لكي) بأن المبدأ الوحيد الذي يقود سلوك الفرد هو المحافظة على وحدة وتكامل تنظيم افكاره وشخصيته (صالح ، ١٩٨٨ ، ص٥٧).

مناقشة النظريات : Discussion of Theories

ممّا عرض من نظريات عن مفهوم اتساق الذات يتضح ان وجهات النظر المختلفة بين علماء النفس في تفسير مفهوم اتساق الذات تأتي من خلال محورين، فبعضهم يفسر مفهوم اتساق الذات بإشباع الحاجات، سواء كانت هذه الحاجات غريزية ام اجتماعية، اما بعض العلماء فيعتقدون ان الذات تبنى وتتسق و تتطور من خلال التفاعل الاجتماعي، إذ لخص (فرويد) نظريته الشخصية المتسقة بأنها تتبلور من خلال عمل الانا حينما تكون قادرة على احداث التوازن بين دوافع الهو ومطالب الانا العليا، في حين يرى (كارل روجرز) أن الذات هي العنصر المركزي في شخصية الإنسان، ووصفها بأنها الناتج الاجتماعي لتطوير العلاقات الإنسانية للفرد والسعي لتحقيق الاتساق ويتفاعل الفرد مع بيئته وبشكل خاص مع الناس المهمين في حياته كالآبوين، والإخوة، والأخوات، والأقارب، ويبدأ الفرد بتطوير الذات الذي يكون قائماً إلى حد كبير على تقييمات الآخرين، فالانسان يتعلم في مجرى حياته الاجتماعية أن بعضاً من مشاعره وسلوكه هي "مناسبة" وأخرى "غير مناسبة" وحين تكون هذه القواعد المعيارية منسجمة مع تقييمه فإنه يواصل حركته باتجاه اتساق ذاته وتكاملها، بيمنا كان رأي (البورت) مقارباً لرأي فرويد إذ كان رأي ألبورت ان الاتساق والانسجام مع الذات يتحقق بعدة طرق وهي أن الأنا تقوم ببناء الحاجات الداخلية من الواقع الخارجي وقد ينجح الشخص بتثبيت تجاربه في مجمل فهمه لذاته أو قد يتجاهل أثر أي تجربة تشوش أو لا تقوي أفكاره السابقة أو قد يسيء تفسير تجربة ما أو يغير من فهمه لها بحيث لا تتسبب بنزاع بعد ذلك، كما جاء (فستنجر) بنظريته في التنافر المعرفي فيشير الى ان حالة التناقض بين المعتقدات المعرفية والسلوك تجعل الفرد يبحث عن طريقة ما للتخلص من التوتر والصراع الناشئ عن حالة التناقض المعرفي للوصول الى حالة الاتساق الذاتي بين المعتقدات المعرفية والسلوكيات الذاتية ولذلك تنشأ حالة الاتساق الذاتي حينما يكون الفرد قادرا على حل حالة التناشز المعرفي . ويؤكد (ليكي) ان فكرة الفرد عن نفسه وعن العالم المحيط به تتحدد بنظام متسق موحد وأن ما يدفع الفرد الى تأكيد مفهومه عن ذاته هو دافع بأتجاه إتساق الذات، وان الذات المتسقة تعتبر من العوامل المهمة في تحديد السلوك الاجتماعي

للفرد، بل وحتى في نمو شخصيته لانها تعتبر كلاً متكاملاً، فاتساق الذات يؤثر بشكل كبير على الطريقة التي يحكم بها الفرد على الآخرين ويقوم من خلالها سلوك المجتمع.

وقد اعتمد الباحث نظرية ليكي (Lecky,1945) إطاراً نظرياً وتعريفاً لتفسير نتائج البحث لعدة اسباب منها ما يأتي:

١- تعد هذه النظرية رائدة وغنية وثرية في تناولها لمفهوم انساق الذات اذ تناولت المفهوم بشكل اكثر شمولا مقارنة بالنظريات الاخرى.

٢- ذكرت النظرية كثيراً من الامثلة الواقعية في تناولها لمقومات وعناصر اتساق الذات.

((دراسات سابقة))

١- الدراسات السابقة للعدالة المدرسية:

اولاً- الدراسات العربية:

الباحث والسنة	ابو غزال وعلاونة (٢٠١٠)
عنوان البحث	العدالة المدرسية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية المدركة لدى عينة من تلاميذ المدارس الأساسية في محافظة إربد دراسة تطويرية
العينة	(٥٩١) من طلبة الرابع والتاسعمن محافظة إربد في الاردن
اهداف البحث	معرفة مستوى العدالة المدرسية من وجهة نظر تلاميذ المدارس الاساسية في دولة الاردن
اداة القياس	كانت الاستبانة هي الاداة لجمع المعلومات من افراد العينة
النتائج	وجدت الدراسة مستوى فوق المتوسط للعدالة المدرسية لصالح الذكور

(ابو غزال وعلاونة، ٢٠١٠)

الباحث والسنة	دراسة علوان (٢٠١٣)
عنوان البحث	عدالة المدرسين وعلاقتها بمستوى الطموح عند طلبة المرحلة الإعدادية
العينة	(٢٠٠) من طلبة المرحلة الإعدادية في العراق
اهداف البحث	التعرف على مدى دعم وعدالة المدرسن عند طلبة المرحلة الإعدادية
اداة القياس	كانت الاستبانة لجمع المعلومات من افراد العينة من اعداد الباحث
النتائج	المدرسين يقدمون العدالة المدرسية لجميع الطلاب ولاسيما الذكور منهم

(علوان،٢٠١٣)

الباحث والسنة	دراسة عطية (٢٠١٤)
عنوان البحث	العدالة المدرسية وعلاقتها بالانتماء المدرسي لدى تلاميذ الصف الثاني الاعدادي
العينة	(٣٥٢) من طلبة المرحلة الاعدادية في مصر
اهداف البحث	التعرف على مستوى العدالة المدرسية والانتماء المدرسي
اداة القياس	طبقت الباحثة مقياس العدالة المدرسية والانتماء المدرسي من إعدادها
النتائج	مستوى العدالة المدرسية متوسط، وجود فرق بالعدالة المدرسية بين الذكور والاناث لصالح الذكور

(عطية،٢٠١٤)

الباحث والسنة	دراسة العزي (٢٠١٥)
عنوان البحث	الشعور بالعدالة المدرسية وعلاقتها بالأمن النفسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية
العينة	(١٤٠) من طلبة المرحلة الابتدائية في العراق
اهداف البحث	للتعرف على العلاقة الارتباطية بين العدالة المدرسية وعلاقتها بالأمن النفسي
اداة القياس	تبنى الباحث مقياس العدالة المدرسية من الدراسة الاجنبيه لنيكولز وجود ١٩٩٨
النتائج	عدم وجود عدالة مدرسية لدى التلاميذ المرحلة الابتدائية واكدت وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى العدالة المدرسية حسب متغير الجنس لصالح الاناث.

(الغزي، ٢٠١٥)

الباحث والسنة	بركات وابو علي (٢٠١٦)
عنوان البحث	الاعتقاد بالعدالة المدرسية وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية والنفسية والتحصيل لدى طلبة مرحلتي التعليم الاساسي والثانوي في محافظة طولكرم
العينة	(٤٢٥) من طلبة مرحلتي التعليم الاساسي والثانوي بفلسطين
اهداف البحث	للتعرف على مستوى الاعتقاد بالعدالة المدرسية وعلاقته بمستوى المهارات الاجتماعية والنفسية والتحصيل
اداة القياس	اعد الباحثان مقياس الاعتقاد بالعدالة المدرسية
النتائج	مستوى الاعتقاد بالعدالة المدرسية كان متوسطاً، عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الاعتقاد بالعدالة المدرسية، هناك علاقة إرتباطية بين مستوى الاعتقاد بالعدالة المدرسية والمهارات الاجتماعية والنفسية والتحصيل

(بركات وابو علي ، ٢٠١٦)

الباحث والسنة	دراسة نده (٢٠١٨)
عنوان البحث	تطور الاعتقاد بالعدالة المدرسية لدى طلبة المرحلة الإعدادية
العينة	(١٥٠) من طلبة المرحلة الاعدادية في العراق
اهداف البحث	للتعرف على تطور الاعتقاد بالعدالة المدرسية لطلاب المرحلة الاعدادية تبعا لمتغيري الجنس والعمر
اداة القياس	تبنى الباحث مقياس (بركات وابو علي، ٢٠١٦)
النتائج	لا توجد عدالة بشكل عالياً، وجود فروق ذات دلالة احصائية في بالعدالة المدرسية لصالح العمر الاكبر، وحسب متغير الجنس لصالح الاناث

(نده،٢٠١٨)

الباحث والسنة	دراسة الكراعي (٢٠٢٠)
عنوان البحث	العدالة المدرسية وعلاقتها بالوعي الذاتي والنزعة نحوالكمال عند طلبة المرحلة الثانوية
العينة	(٢٤٠) من طلبة المرحلة الثانوية في العراق
اهداف البحث	التعرف على مستوى العدالة المدرسية عند طلبة المرحلة الثانوية
اداة القياس	قام الباحث ببناء مقياس للعدالة المدرسية
النتائج	الطلبة تتمتع بمستوى عالي من العدالة المدرسية وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى العدالة المدرسية حسب (الجنس والتخصص)

(الكراعي،٢٠٢٠)

ثانياً- الدراسات الاجنبية:

الباحث والسنة	Nicholas & Good, 1998
عنوان البحث	تصورات الطلبة للعدالة المدرسية في مواقف صفية
العينة	(٣٨٠) طلاب المرحلة الاساسية والثانوية في امريكا
اهداف البحث	الكشف عن الفرق بين الجنسين في إدراكهم للعدالة المدرسية
اداة القياس	قام الباحثان ببناء مقياس للعدالة المدرسية
النتائج	وجود فروق بين الذكور والإناث في ما يتعلق بإدراك العدالة المدرسية لصالح الاناث

(Nicholas & Good, 1998)

الباحث والسنة	Evans, et ad, 2001
عنوان البحث	تصورات الاطفال للمكافآت والعقوبات غير العادلة
العينة	(١٧٥) من الاطفال الذين تتراوح اعمارهم بين التاسعة والحادية عشرة
اهداف البحث	التحقق من مظهر عام منتشر في خبرة الاطفال اليومية، وهو المكافآت والعقوبات غير العادلة
اداة القياس	اربع قصص تمثل مشاهد مختلفة يعيشها الاطفال في المدرسة
النتائج	لم تثبت صحة هذه الفرضية، ولم تظهر اي علاقة بين استجابات التلاميذ وبين المواقف الحياتية الفعلية غير العادلة التي طلب منهم تذكرها

(Evans, et ad, 2001)

الباحث والسنة	Piquero,et ad ,2004
عنوان البحث	إدراك عدم العدالة عندما يدركه الاخرون : ضبط الذات المنخفض وإدراك مدى عدالة العقوبات
العينة	(٤٠٠) من طلبة الجامعة
اهداف البحث	الكشف عن اثر بعض العوامل الشخصية في إدراك مدى عدالة العقوبات
اداة القياس	برنامج تجريبي في التعرض للعقوبات
النتائج	الطلاب ذوي الضبط الذاتي المتدني كانوا اكثر ميلاً الى إدراك عدم العدالة في العقوبات

(Piquero,et ad ,2004)

الباحث والسنة	Mook & Lgge ،2009
عنوان البحث	العدالة المدرسية لمستوى إدراك الطلبة وعلاقتها ببعض المتغيرات
العينة	(٧٣٢) من طلبة المرحلة الثانوية
اهداف البحث	التعرف على مستوى الفروق بين الجنسين في مستوى ادراكهم لمفهوم العدالة
اداة القياس	قام الباحثان بإستخدام برنامج التعليم والتقويم واسلوب المعاملة
النتائج	عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعاً لمتغير الجنس في مستوى العدالة

(Mook & Lgge ،2009)

الباحث والسنة	Hayes ،2010
عنوان البحث	المناخ المدرسي وعلاقته بالإدراك لدى طلبة المرحلة الإعدادية
العينة	(٢٤٢) من طلبة المرحلة الاعدادية
اهداف البحث	معرفة مستوى إدراك الطلبة للمناخ المدرسي المتمثل بالعدل والاحترام وحب المدرسة
اداة القياس	قام لباحث بإعداد إستبانة لجمع المعلومات
النتائج	وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والاناث في إدراكهم للعدالة المدرسية ولصالح الإناث

(Hayes ،2010)

٢- الدراسات السابقة لإتساق الذات

اولا- الدراسات العربية:

الباحث والسنة	دراسة العبيدي سنة ٢٠٠٥
عنوان البحث	التعصب وإتساق الذات وعلاقتهما ببعض آليات الدفاع
العينة	(٣٠٠) من طلبة جامعتي بغداد والمستنصرية
اهداف البحث	هو التعرف على طبيعة العلاقة بين كل من التعصب واتساق الذات مع كل آلية من آليات الدفاع
اداة القياس	قامت الباحثة بإعداد مقياس لإتساق الذات
النتائج	ان الطلبة يتمتعون بمستوى عال من إتساق الذات ولاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس

(العبيدي، ٢٠٠٥)

الباحث والسنة	دراسة كرماش (عام ٢٠٠٩)
عنوان البحث	اتساق الذات وعلاقته بالخجل لدى طلبة كليات التربية في جامعات الفرات الاوسط
العينة	(٢٥٠) من طلبة جامعتي بابل والقادسية
اهداف البحث	قياس مستوى إتساق الذات مع متغير الخجل لطلبة الجامعة
اداة القياس	مقياس اتساق الذات الذي أعدتهُ ألعبيدي(٢٠٠٥)
النتائج	ان الطلبة يتمتعون بمستوى عال من إتساق الذات ولاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس

(كرماش،٢٠٠٩)

الباحث والسنة	دراسة عبد (عام ٢٠١١)
عنوان البحث	اثر الاسلوب العقلاني الوجداني في تنمية إتساق الذات لدى طلبة المرحلة الاعدادية
العينة	(٢٥٠) من طلبة المرحلة الاعدادية
اهداف البحث	استعمال برنامج إرشادي تجريبي للتحقق من فرضيات البحث
اداة القياس	تبني مقياس (عبد الحميد،٢٠١٠) لاتساق الذات
النتائج	وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجموعة التجريبية ولصالح الاسلوب الارشادي.

(عبد،٢٠١١)

الباحث والسنة	دراسة عبد الستار واخرون (عام ٢٠١٥)
عنوان البحث	قياس اتساق الذات لدى طلاب المرحلة الاعدادية
العينة	(٣٠٠) من طلبة المرحلة الاعدادية
اهداف البحث	هدفت هذه الدراسة إلى قياس إتساق الذات لدى طلاب المرحلة الاعدادية
اداة القياس	تبني مقياس (عبد الحميد،٢٠١٠) لاتساق الذات
النتائج	مستوى منخفض في إتساق الذات

(عبد الستار وآخرون،٢٠١٥)

ثانياً- الدراسات الاجنبية:

الباحث والسنة	دراسة (Abelson ، 1968)
عنوان البحث	معرفة مدى تأثير أتساق الذات على تغيير المواقف
العينة	كانت العينة متكونة من (٢٤٠) من طلبة الجامعة
اهداف البحث	التعرف على طبيعة اتساق الذات بتغييير المواقف واختلافها
اداة القياس	قام الباحث بإعداد مقياس لإتساق الذات
النتائج	دل هذه البحث على أن الشخص المتسق ذاتيا" هو ثابت في رأيه وأفكاره عبر المواقف المختلفة لكن الشخص غير المتسق ذاتيا" يغير رأيه بسهولة بتغيير المواقف الذي يكون فيها

(Sherif & Sharif , 1969 , 385)

الباحث والسنة	دراسة (Ehrlich ، 1973)
عنوان البحث	العلاقة بين اتساق الذات والتعصب ومتغيرات اخرى
العينة	(٣٥٠) من الموظفين في الشركات الاهلية
اهداف البحث	حاول البحث الوقوف على معرفة العلاقة الارتباطية بين اتساق الذات والتعصب وفقا لمجموعة متغيرات فرعية
اداة القياس	استخدم الباحث مقياس (Aransoma,1969)
النتائج	دلت نتائج البحث على أن الموظف الذي يكون اتساقه الذاتي واطيء سيكون اكثر سلبية ضد المجتمع الخارجي

(Ehrlich,1973.171)

الباحث والسنة	دراسة (Stephen ، 1992)
عنوان البحث	العلاقة بين اتساق الذات وقدرة الضبط وتاثير الذات
العينة	ضمت العينة (١٨٠) من المدرسين التربويين في المدارس الحكومية
اهداف البحث	حاول البحث التعرف على العلاقة مابين اتساق الذات والتعصب لدى مجموعة من المدرسين التربويين
اداة القياس	اعد الباحث مقاييس لقياس المتغيرات على الاطر النظرية المتبناة .
النتائج	اكدت هذه الدراسة أن اتساق الذات يفترض أن الافراد يحافظون على درجة من الاتساق مع ايمانهم بانفسهم واسباب نتائج اعمالهم إلى عوامل سببية وتكون الاساس في ادراك الافراد لقدرتهم الشخصية ومع الاتساق يستطيعون تهيئة قدراتهم للضبط

(Stephen , 1992. 2)

موازنة الدراسات التي تتعلق بالعدالة المدرسية

اولآ- الاهداف

لقد تعددت الاهداف في الدراسات السابقة، فقد كان هدف دراسة ابو غزال وعلاونة (٢٠١٠) معرفة مستوى العدالة المدرسية من وجهة نظر تلاميذ المدارس الاساسية، وهدفت دراسة علوان (٢٠١٣) للتعرف على مدى دعم وعدالة المدرسين عند طلبة المرحلة الاعدادية والتعرف على مستوى الطموح، وهدفت دراسة عطية (٢٠١٤) الى التعرف على مستوى العدالة المدرسية والانتماء المدرسي، وهدفت ايضاً لدراسة الفروق بين الذكور والاناث وايجاد الفروق بينهما، وهدفت دراسة الغزي (٢٠١٥) للتعرف على العلاقة الارتباطية بين العدالة المدرسية وعلاقتها بالأمن النفسي، وهدفت ايضاً دراسة بركات وابو علي (٢٠١٦) للتعرف على مستوى الاعتقاد بالعدالة المدرسية وعلاقتها بمستوى المهارات الاجتماعية والنفسية والتحصيل لدى طلبة مرحلتي التعليم الاساسي والثانوي في المدارس الحكومية، وهدفت دراسة نده (٢٠١٨) للتعرف

على تطور الاعتقاد بالعدالة المدرسية لطلاب المرحلة الاعدادية تبعاً لمتغير الجنس والعمر حسب الدلالة الاحصائية، وهدفت ايضاً دراسة الكراعي (٢٠٢٠) الى التعرف على مستوى العدالة المدرسية عند طلبة المرحلة الثانوية كما بينت الفروق ذات الدلالة الاحصائية في مستوى العدالة المدرسية ومستوى الوعي الذاتي والنزعة نحو الكمال حسب متغيري الجنس والتخصص، اما البحث الحالي فقد هدف للتعرف على العدالة المدرسية عند طلبة الصف الخامس الاعدادي في النجف الاشرف، كما بينت مستوى الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين العدالة المدرسية ومستوى اتساق الذات حسب متغيري (الجنس والتخصص).

ثانياً- اداة القياس

تعددت ادوات القياس التي استخدمت في الدراسات السابقة على النحو الآتي:

ابو غزال وعلاونة (٢٠١٠) كانت اداة القياس الاستبانة لجمع المعلومات من افراد العينة وبعد ان استخدم عليها الوسائل الاحصائية، اما اداة قياس دراسة علوان(٢٠١٣) إذ قامت الباحثة بتطبيق مقياس دعم وعدالة المدرسين من خلال تقديمها لآستبانة مفتوحة للطلاب من إعدادها، كما تبنت الباحثة الاداة الثانية لقياس الطموح التي كانت من اعداد بدر(٢٠٠٥)، بينما كانت اداة دراسة عطية(٢٠١٤) مقياس العدالة المدرسية والانتماء المدرسي من إعداد الباحثة وطبقته على العينة، اما دراسة الغزي (٢٠١٥) تبنى الباحث مقياس العدالة المدرسية من الدراسة الاجنبيه لنيكولز وجود ١٩٩٨، اما مقياس الامن النفسي كان من إعداد الباحث، بينما كانت دراسة بركات وابو علي (٢٠١٦) حيث قام الباحثان ببناء مقياس الاعتقاد بالعدالة المدرسية وتمت معالجة البيانات احصائياً، في حين ان دراسة نده (٢٠١٨) تبنى الباحث مقياس (بركات وابو علي، ٢٠١٦)، بينما قد بنى الباحث مقياساً للعدالة المدرسية في دراسة الكراعي (٢٠٢٠)، اما البحث الحالي فقد تبنى مقياس الكراعي (٢٠٢٠) كما هو موضحٌ في الفصل بالثالث.

ثالثاً- العينة

تعددت انواع العينات في الدراسات السابقة وهي كالاتي:

كانت عينة ابو غزال وعلاونة (٢٠١٠)، ودراسة الغزي (٢٠١٥) من تلاميذ المرحلة الاساسية بينما كانت عينة كل من دراسة عطية (٢٠١٤)، ودراسة نده (٢٠١٨)، و دراسة علوان (٢٠١٣)، و دراسة الكراعي (٢٠٢٠) وحتى البحث الحالي جميعهم من طلبة المرحلة الثانوية والاعدادية، اما الدراسة الوحيدة التي تناولت العينة من المرحلة الاساسية والمرحلة الثانوية مجتمعةً في بحث واحد هي دراسة بركات وابو علي (٢٠١٦).

رابعاً- النتائج

تعددت النتائج في الدراسات السابقة وهي كالاتي:

كانت نتائج دراسة ابو غزال وعلاونة (٢٠١٠) ان المستوى فوق المتوسط لكل من العدالة المدرسية والفاعلية الذتية لصالح الذكور والصف الدراسي لصالح تلاميذ صف الرابع، كما توصلت الى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين ادراك التلاميذ للعدالة المدرسية ومستوى الفاعلية الذاتية المدركة، اما دراسة علوان (٢٠١٣) فتوصلت إلى وجود عدالة مدرسية وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس ووجود علاقة ارتباطية بين دعم وعدالة المدرسين على مستوى الطموح، اما دراسة عطية (٢٠١٤) فقد وجدت ان مستوى العدالة المدرسية متوسط مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور وعلاقة إيجابية بين العدالة والانتماء المدرسي، في حين وجدت دراسة الغزي (٢٠١٥) عدم وجود عدالة مدرسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واكدت وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى العدالة المدرسية حسب متغير الجنس لصالح الاناث كا وجدت علاقة طردية بين العدالة المدرسية والامن النفسي، بيمنا اكدت دراسة بركات وابو علي (٢٠١٦) ان تقديرات الطلاب لمستوى الاعتقاد بالعدالة المدرسية كان متوسطاً، كما بينت عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الاعتقاد بالعدالة المدرسية حسب متغير الجنس، بينما اوجدت فرقاً بمستوى الاعتقاد بالعدالة المدرسية حسب متغير المرحلة

التعليمية، اي إن طلاب المرحلة الثانوية كانوا اكثر ادراكاً للعدالة المدرسية من طلاب المرحلة الاساسية، كما اوجدت الدراسة علاقة ارتباطية موجبة بدلالة احصائية بين مستوى الاعتقاد بالعدالة المدرسية والمهارات الاجتماعية والتحصيل لدى طلبة مرحلتي التعليم الاساسي والثانوي بصورة عامة. اما دراسة نده (٢٠١٨) فبينت هذه الدراسة ان طلبة المرحلة الاعدادية من الذكور والاناث يتعسفون بوجود الاعتقاد بالعدالة المدرسية بشكل عال، كما بينت وجود فروق ذات دلالة احصائية في الاعتقاد بالعدالة المدرسية حسب متغير العمر لصالح العمر الاكبر، كما بينت فرقاً ذا دلالة احصائية في الاعتقاد بالعدالة المدرسية حسب متغير الجنس لصالح الاناث، كما وان العدالة المدرسية تأخذ مساراً مستمراً وليس مرحلياً، و اكدت دراسة الكراعي (٢٠٢٠) ان الطلبة تتمتع بمستوى عال من العدالة المدرسية وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى العدالة المدرسية حسب متغير الجنس كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بمستوى العدالة تبعاً لمتغير التخصص، اما البحث الحالي فسيتم عرض النتائج في الفصل الرابع.

موازنة الدراسات السابقة التي تتعلق باتساق الذات

اولاً- الأهداف

لقد تعددت الاهداف في الدراسات السابقة لاتساق الذات فكان هدف دراسة العبيدي سنة (٢٠٠٥) هو التعرف على طبيعة العلاقة بين كل من التعصب واتساق الذات مع كل آلية من آليات الدفاع، بينما كان هدف دراسة كرماش (٢٠٠٩) هو قياس مستوى إتساق الذات مع متغير الخجل لطلبة الجامعة، في حين كان هدف دراسة عبد (٢٠١١) هو استعمال برنامج إرشادي تجريبي للتحقق من فرضيات البحث، بينما كانت دراسة عبد الستار واخرون (٢٠١٥) تهدف إلى قياس إتساق الذات لدى طلاب المرحلة الاعدادية، اما البحث الحالي فقد هدف الى مستوى إتساق الذات لدى طلاب الصف الخامس الاعدادي والفروق في مستوى إتساق الذات حسب متغير الجنس والتخصص.

ثانياً- اداة القياس

تعددت ادوات القياس التي استخدمت في الدراسات السابقة لاتساق الذات وهي كالاتي:

العبيدي سنة ٢٠٠٥ قامت الباحثة ببناء مقياس لاتساق الذات، بينما دراسة كرماش (عام ٢٠٠٩) قام الباحث بتبني المقياس الذي اعدته (العبيدي،٢٠٠٥) لاتساق الذات، اما دراسة عبد (٢٠١١) فقد تبنت مقياس (عبد الحميد،٢٠١٠) لاتساق الذات، في حين دراسة عبد الستار وآخرين (٢٠١٥) ايضاً تبني مقياس (عبد الحميد،٢٠١٠) لاتساق الذات، اما البحث الحالي فقد قام الباحث ببناء مقياس لاتساق الذات ليلائم العينة.

ثالثاً- العينة

انواع العينات في الدراسات السابقة لإتساق الذات وهي كالاتي: (العبيدي،٢٠٠٥) و كرماش (عام ٢٠٠٩) كانت عينتهم طلبة الجامعة، اما عبد (٢٠١١) و عبد الستار واخرون (٢٠١٥) والبحث الحالي كانت عينتهم طلبة الإعدادية.

رابعاً- النتائج

تعددت النتائج في الدراسات السابقة وهي كالاتي كانت نتائج (العبيدي ٢٠٠٥) ان الطلبة يتمتعون بمستوى عال من إتساق الذات ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس، بيمنا كانت نتائج كرماش (عام ٢٠٠٩) ان الطلبة يتمتعون بمستوى عال من إتساق الذات ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس، في حين كانت نتائج (عبد، ٢٠١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجموعة التجريبية ولصالح الاسلوب الارشادي، في حين أظهرت نتائج دراسة عبد الستار واخرون (٢٠١٥) مستوى منخفضاً في إتساق الذات، اما البحث الحالي فسيتم عرض نتائجه في الفصل الرابع.

جوانب الافادة من الدراسات السابقة

١- إعداد مقدمة للدراسة.

٢- إعداد الإطار النظري للدراسة.

٣- اختيار أداة الدراسة المناسبة.

٤- اختيار المنهج المناسب للدراسة.

٥- استخدام الاساليب الإحصائية الملائمة.

٦- سيتم تدعيم نتائج الدراسة بالدراسات السابقة.

٧- الاستفادة من مراجع الدراسات السابقة.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

- اولاً : منهج البحث
- ثانياً : مجتمع البحث
- ثالثاً : عينة البحث
- رابعاً : اداتا البحث

أ/ مقياس العدالة المدرسية

ب/ مقياس إتساق الذات

- خامساً : التطبيق النهائي للدراسة
- سادساً: الوسائل الإحصائية .

الفصل الثالث

يتضمن هذا الفصل تحديد منهج البحث، وتحديد مجتمع البحث، واختيار عينة ممثلة له، كما يتضمن عرضاً للإجراءات التي تم أتباعها والأساليب التي تم استعمالها في تقنين وتعديل المقياس المتبنى للعدالة المدرسية وبناء مقياس اتساق الذات لدى طلبة الصف الخامس الإعدادي في النجف الاشرف من إعداد فقرات المقياسين، ثم تحليلها منطقياً وإحصائيا وقد تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياسين، اللذين طبقا على عينة البحث الحالي، والطريقة التي حسب فيها صدقه وثباته، ويشتمل هذا الفصل أيضاً على إجراءات تطبيق المقياسين على عينة البحث، وأساليب معالجة البيانات فضلاً عن عرض الوسائل الإحصائية المستعملة في تحليل البيانات وكما يأتي:

أولاً: منهجية البحث Research Methodology:

وظَف الباحث في بحثه (منهج البحث الوصفي باسلوب العلاقات الارتباطية) الذي يعمل على رصد الظاهرة وتفسيرها كونه منهجاً ملائماً لطبيعة أهداف البحث الحالي، إذ يقوم بوصف العلاقات التي توجد ما بين الظواهر وتفسيرها وتحليلها، وهو يساعد على تكوين صورة مستقبلية على أساس المؤشرات الحالية (فان دالين، ١٩٨٥: ٣١٢).

ويستهدف هذا البحث فضلاً عن دراسة هذه المتغيرات، تقصي العلاقة الارتباطية بينهما، لذا اعتمد الباحث الدراسة الارتباطية التي بدورها تمثل احد أنواع دراسات المنهج الوصفي (عريفج وآخرون، ١٩٩٩: ١٤٤). كما أن الهدف من اعتماد هذا النوع من الدراسات الوصفية هو التوصل إلى فهم عميق للظاهرة المدروسة، إذ تؤكد الدراسات الارتباطية على معرفة حجم العلاقة ونوعها بين البيانات، أي إلى أي حد ترتبط متغيرات الظاهرة المدروسة ببعض، أجزئي ارتباطها أم كلي؟ أسالب أم موجب؟ (داود وعبد الرحمن، ١٩٩٠: ١٧٨).

ويعد المنهج الوصفي أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم، لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة إذ يقوم بتصويرها كمياً عن طريق جمع البيانات والمعلومات المقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة (ملحم ، ٢٠٠٠ : ٣٢٤).

وبذلك فهذا المنهج يعمل على إيجاد معاملات الارتباط مستنداً على البيانات المتحققة لأفراد العينة (البطش وأبو زينة، ٢٠٠٧: ٢٤٧). ولمعرفة حجم العلاقة بين المتغيرات في هذا البحث ونوعها اعتمد الباحث هذا النوع من الدراسات.

ثانياً : مجتمع البحث Research Population:

يقصد بتعريف (مجتمع البحث) هو جميع الأفراد أو العناصر التي تشترك في صفة واحدة أو أكثر تميزه عن بقية المجتمعات التي يسعى الباحث عن طريقها إلى تعميم نتائج الدراسة عليها (الجابري و صبري ، ٢٠١٣ : ١٧٨).

ويتحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة الصف الخامس الإعدادي في محافظة النجف الاشرف ولكلا الجنسين (ذكور، اناث) وللدراسة الصباحية في المدارس الحكومية للعام الدراسي (٢٠٢٠ . ٢٠٢١) البالغ عددهم (٧٤٥١)* طالباً وطالبة، اذ بلغ عدد الذكور (٣٠٨٤) بواقع (٢٥٨٨) علمي و(٤٩٦) أدبي، بينما بلغ عدد الإناث (٤٣٦٧) بواقع (٣٦٦٦) علمي و(٧٠١) أدبي والجدول (١) يوضح ذلك.

---

*حصل الباحث على بيانات مجتمع البحث من المديرية العامة لتربية النجف الاشرف (قسم التخطيط) استناداً إلى كتاب تسهيل المهمة الصادر بالعدد ع/٢٣٢/٦ في ٢٠٢١/٢/٢٢ من كلية التربية للعلوم الانسانية جامعة كربلاء قسم الدراسات العليا ، ملحق رقم (١).

جدول (١)

مجتمع البحث

المجموع	ادبي		علمي	
	إناث	ذكور	إناث	ذكور
٧٤٥١	٧٠١	٤٩٦	٣٦٦٦	٢٥٨٨
	١١٩٧		٦٢٥٤	
	٧٤٥١			

ثالثاً : عينة البحث Research Sample :

تعد العينة أنموذجاً يشمل جزءاً من وحدات المجتمع الأصلي المعنيّ بالبحث والدراسة وممثلة له، فاختيار العينة أمر جداً ضروري لأنه يغني القائم على البحث عن دراسة كل وحدات المجتمع الأصلي ومفرداته ولا سيما في حالة صعوبة دراسة كل تلك الوحدات اي اختصاراً للوقت والجهد والتكلفة (قنديلجي ،١٩٩٣:١١٣).

بعد أن تم تحديد مجتمع البحث الحالي، قام الباحث باختيار عينة البحث بأسلوب العينة العشوائية الطبقية ذات التوزيع المتناسب، اذ تشير أدبيات القياس النفسي انه يفضل اختيار عينة لا تقل عن (٤٠٠) فرد (Anastasi ,1988 :23)، وفي ضوء ذلك تألفت عينة البحث الحالي من (٤٠٠) طالب وطالبة من المجتمع الكلي وبواقع (١٦٤) ذكور وبنسبة (٤١ %). تقسم إلى (١٣٨) علمي بنسبة (٨٤ %) و(٢٦) أدبي بنسبة (١٦ %) و (٢٣٦) اناث وبنسبة (٥٩ %) تقسم إلى (١٩٨) علمي بنسبة (٨٤ %) و(٣٨) أدبي بنسبة (١٦ %)، والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢)

أعداد عينة التحليل الإحصائي والتطبيق النهائي موزعين حسب التخصص والجنس

المجموع	ادبي		علمي	
	إناث	ذكور	إناث	ذكور
٤٠٠	٣٨	٢٦	١٩٨	١٣٨
	٦٤		٣٣٦	
	٤٠٠			

رابعاً : أداتا البحث: Research Instruments

من اجل تحقيق أهداف البحث الحالي، اقتضى ذلك توفر أداتين تتوافر فيهما خصائص المقاييس النفسية من صدق وثبات، وفيما يأتي عرض لإجراءات إعداد أداتي البحث:

أولاً: مقياس العدالة المدرسية School Justice Scale:

بعد اطلاع الباحث على الدراسات السابقة ومراجعة الأدبيات النفسية التي تناولت العدالة المدرسية، وجد الباحث مقياساً يتناسب مع عينة البحث الحالي وأهدافه، لذا تبنى الباحث مقياس الكراعي (٢٠٢٠)، مستنداً إلى نظرية كولبرج.

وصف المقياس بصيغته الاصلية:

أ- **وصف المقياس:** وضع هذا الاستبيان (الكراعي، ٢٠٢٠) ويقيس ثلاثة مجالات للعدالة المدرسية كما موضح بجدول (٣).

جدول رقم (٣)

ت	المجالات	مدى الفقرات	عدد الفقرات
١.	عدالة الانظمة والقوانين	١-٨	٨
٢.	المساواة	٩-٢٠	١٢
٣.	التوازن	٢١-٣٥	١٥
المجموع			٣٥

ب- صدق المقياس: قام معد الاستبيان باستخراج الصدق الظاهري للمقياس بعد تحديد مجالات المقياس والبالغة ثلاثة، وقد عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال التربية وعلم النفس، وبلغ مقياس الكراعي بصيغته النهائية (٣٥) فقرة فقط.

ج- ثبات المقياس: قام معد الاستبيان بحساب ثباته باستخدام معامل ثبات الفا كرونباخ، وبلغ معامل الثبات (٠,٨١) ويعد هذا مؤشراً جيداً للثبات.

د- تصحيح المقياس: تتم الاستجابة على فقرات الاستبيان وفق مقياس ليكرت ذي التدرج الرباعي، ويوضح الجدول (٤) الاتي طريقة تصحيح مقياس العدالة المدرسية الذي عده (الكراعي، ٢٠٢٠).

جدول (٤)

المتغير	الدرجة المستحقة على الاجابة			
الفقرة الطردية	تنطبق علي بدرجة كبيرة	تنطبق علي بدرجة متوسطة	تنطبق علي بدرجة قليلة	لا تنطبق علي ابداً
	٤	٣	٢	١
الفقرة العكسية	١	٢	٣	٤

الصدق الظاهري للمقياس:

يشير كل من ايبل (Ebel)، و الن وين (Allen & Yen)، للتحقق من إستخراج الصدق الظاهري لصلاحية فقرات المقياس، تتمثل في عرض فقراته على مجموعة من الخبراء والمحكمين للحكم على مدى صلاحية المقياس لقياس الخاصية او السمة التي وضع من اجلها (Ebel,1972;55)،(Allen & Yen,1979;96).

ولغرض تحقيق ذلك فقد عرض الباحث الفقرات بصيغتها الاولية وعددها (٣٥) فقرة موزعة بحسب المجالات ملحق رقم (٤) على مجموعة من المحكمين المختصين في ميدان علم النفس والقياس النفسي ملحق رقم (٣) مع التعريف بالمتغير وأبعاده على ضوء اهداف البحث الحالي، والتي التزم بها الباحث عند تحديد المصطلحات، لإصدار احكامهم على مدى صلاحيتها، وسلامة صياغتها، وملاءمتها للغرض الذي وضعت من اجله، ومدى ملاءمة الفقرات للمجالات، وكذلك صلاحية البدائل المستخدمة للإجابة، لذا بلغ عدد المحكمين (٢٣) محكماً ملحق رقم (٣). ولتحليل آراء المحكمين على فقرات المقياس تم استعمال النسبة المئوية وعدت كل فقرة صالحة عندما تكون نسبتها المئوية (٨٠%) فما فوق، وفي ضوء آراء المحكمين والمناقشات

التي اجريت معهم تم تعديل وصياغة الفقرات لكي تكون أكثر صلاحية لقياس السمة المراد قياسها،حيث تم تعديل وحذف بعض فقرات المقياس، اما بدائل الاجابة للمقياس فقد تم تعديلها واصبحت ثلاثية وهي (يحدث دائماً، يحدث احياناً، لايحدث ابداً).

جدول (٥)

المجال الاول / عدالة الانظمة والقوانين			
أرقام الفقرات	الموافقون	غير الموافقون	الدرجة المئوية
١,٢,٣,٥	٢١	٢	%٩١
٤,٦,٧,٨	٢٠	٣	%٨٦
المجال الثاني / المساواة			
١,٢,٣,٧,٩,١٠	٢٠	٣	%٨٦
٤,٥,٨,١٢	٢٣	٠	%١٠٠
٦,١١	١٤	٩	%٣٩
المجال الثالث / التوازن			
١,٢,٤,٧,٨,١١	١٩	٤	%٨٢
٣,٦,١٠,١٢,١٥	٢٠	٣	%٨٦
٥,٩,١٣,١٤	١٥	٨	%٦٥

تعليمات المقياس

تعد تعليمات المقياس بمثابت الدليل الذي يسترشد به المستجيب أثناء استجابته على فقرات المقياس (ابو حويج،٢٠٠٢,١١٣) إذ قام الباحث بإعداد تعليمات واضحة ومفهومة للمستجيب تمثل طريقة الإجابة.

تصحيح المقياس:

لقد تمت إعادة صياغة بعض فقرات المقياس وحذف بعض منها وجرى تعديل على بدائل الاجابة حسب آراء الخبراء وتم إعداد مفتاح تصحيح للمقياس بحيث تحصل الإجابة (يحدث دائماً، يحدث غالباً، لايحدث ابداً) يقابلها سلم درجات يتراوح من (٣ ، ٢ ، ١) على التوالي بالنسبة للفقرات الطردية و (١، ٢ ، ٣) على التوالي بالنسبة للفقرات العكسية ، اذ كانت الفقرات العكسية هي (٥ ، ٢١ ، ٣٢ ، ٣٤) وبهذه الطريقة يتم حساب الدرجة الكلية لكل المستجيب بالجمع الجبري لدرجات أجابته على جميع الفقرات، علماً ان تطبيق المقياس كان ألكترونياً.

التطبيق الاستطلاعي:

للتحقق من مدى وضوح تعليمات المقياس وفقراته وبدائله للمستجيب وحسابات الوقت المستغرق في الاجابة عن فقرات المقياس، قام الباحث بتطبيق المقياس على (٣٠) طالباً وطالبة إختيروا بطريقة عشوائية متساوية وقد تبين للباحث ان فقرات المقياس وتعليماته كانت واضحة. وجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول رقم (٦)

عينة التطبيق الاستطلاعي موزعة حسب فرع الدراسة والجنس

اسم المدرسة	الصف الخامس		المجموع
	علمي	أدبي	
إعدادية خولة للبنات	٧	٨	١٥
إعدادية الخورنق للبنين	٨	٧	١٥
المجموع	١٥	١٥	٣٠

التحليل الاحصائي:

يشير (Ebel) إلى ان التحليل الاحصائي للفقرات يعد اجراء فعالة لتحسين الاختبار وكذلك يسهم في تجميع مجموعة من الفقرات عالية الجودة، بحيث تكون دقيقة في قياسها لما وضعت من اجل قياسه (Ebel،1970:225).

استعمل الباحث أسلوبين لتحليل الفقرات إحصائياً هما:

أ- حساب القوة التمييزية للفقرة إلى قدرة الفقرة على التمييز بصورة صحيحة بين المفحوصين من حيث إمتلاكهم للسمة أو الخاصية التي يقيسها الاختبار (Anastasi&Urbin:1997,180)

ولاجل التحقيق في ذلك قامن الباحث بالخطوات الاتية:

١- اختيار عينة عشوائية بلغت (٤٠٠) طالباً وطالبة من المدارس الثانوية في محافظة النجف الاشرف، علما ان عينة التحليل الاحصائي هي ذاتها عينة التطبيق النهائي ، اذ لم تسقط اي فقرة من فقرات لمقياس في اجراءات التحليل الاحصائي .

٢- اختيرت نسبة (٢٧%) العليا و (٢٧%) الدنيا من الدرجات لتمثيل مجموعتين الطرفيتين وقد قام الباحث بالاعتماد على هذه النسبة لانها توفر مجموعتين على افضل مايمكن من حجم وتمايز، وقد اشتملت المجموعتين على (٢١٦) استمارة وتضمنت (١٠٨) استمارة في كل مجموعة، اذ أكد (إيبل Ebel) و(ميهرنز Mehrens) ان اعتماد نسبة الـ (٢٧%) العليا و الدنيا تحقق للباحث مجموعتين حاصلتين على أفضل ما يمكن من حجم و تمايز.

(Ebel,1972: 358)

٣- قام الباحث بتطبيق الاختبار التائي (t- tes) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفرق بين أوساط المجموعة العليا والدنيا، وذلك لأن القيمة التائية المحسوبة تمثل القوة التمييزية للفقرة بين المجموعتين وعدت القيمة التائية مؤشراً لتمييز كل فقرة من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية والبالغة (١,٩٦) وبدرجة حرية (٢١٤) بمستوى دلالة (٠,٠٥) ودلت النتائج أن جميع الفروق ذات دلالة إحصائية ولجميع الفقرات والجدول (٧) يوضح ذلك، وفي ضوء ما تقدم استبقيت الفقرات جميعها كما هي، حيث يكون المقياس بصيغته النهائية مؤلفا من (٢٩) فقرة ملحق (٦).

جدول (٧)

القوة التمييزية لفقرات مقياس العدالة المدرسية بأسلوب المجموعتين المتطرفتين

ت	العليا و الدنيا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	-T- المحسوبة	الدلالة
ف١	عليا	2.70	.479	4.160	دال
	دنيا	2.39	.637		
ف٢	عليا	2.77	.557	9.486	دال
	دنيا	1.97	.673		
ف٣	عليا	2.88	.327	11.073	دال
	دنيا	2.14	.616		
ف٤	عليا	1.83	.848	2.778	دال
	دنيا	2.14	.763		
ف٥	عليا	2.57	.673	6.656	دال
	دنيا	1.95	.699		
ف٦	عليا	2.54	.716	14.915	دال
	دنيا	1.25	.547		
ف٧	عليا	2.89	.344	14.351	دال
	دنيا	1.96	.576		
ف٨	عليا	1.83	.826	2.096	دال
	دنيا	2.06	.797		
ف٩	عليا	2.95	.252	10.456	دال
	دنيا	2.24	.665		

ف١٠	عليا	2.90	.304	21.329	دال
	دنيا	1.49	.618		
ف١١	عليا	2.94	.230	14.629	دال
	دنيا	1.90	.706		
ف١٢	عليا	2.72	.577	12.896	دال
	دنيا	1.65	.644		
ف١٣	عليا	2.90	.304	12.348	دال
	دنيا	1.91	.776		
ف١٤	عليا	2.81	.520	11.438	دال
	دنيا	1.80	.755		
ف١٥	عليا	2.69	.633	11.565	دال
	دنيا	1.63	.716		
ف١٦	عليا	2.93	.263	18.059	دال
	دنيا	1.69	.662		
ف١٧	عليا	2.94	.247	18.468	دال
	دنيا	1.81	.585		
ف١٨	عليا	2.72	.508	19.085	دال
	دنيا	1.35	.551		
ف١٩	عليا	1.93	.826	2.046	دال
	دنيا	2.٠7	.768		
ف٢٠	عليا	2.98	.192	7.001	دال
	دنيا	2.46	.752		

ف٢١	عليا	2.97	.165	17.221	دال
	دنيا	1.79	.695		
ف٢٢	عليا	2.96	.190	16.518	دال
	دنيا	1.82	.696		
ف٢٣	عليا	2.87	.337	18.610	دال
	دنيا	1.48	.702		
ف٢٤	عليا	2.93	.263	19.070	دال
	دنيا	1.70	.616		
ف٢٥	عليا	2.80	.469	18.685	دال
	دنيا	1.43	.599		
ف٢٦	عليا	2.95	.211	16.142	دال
	دنيا	1.84	.683		
ف٢٧	عليا	2.87	.389	17.323	دال
	دنيا	1.63	.633		
ف٢٨	عليا	1.78	.835	4.183	دال
	دنيا	2.23	.753		
ف٢٩	عليا	2.94	.283	18.269	دال
	دنيا	1.70	.646		
	دنيا	2.39	1.314		

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس و درجة المجال الذي تنتمي إليه (الاتساق الداخلي)

يشير أصحاب الخبرء في القياس النفسي إلى أهمية توافر الصدق في فقرات المقاييس النفسية، لأن صدق المقياس يعتمد بشكل كبير على صدق فقراته، كالصدق الذي يحسب بأسلوب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس وعلاقة كل فقرة من فقرات المجال مع الدرجة الكلية للمجال وعلاقة درجة كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس، وهذا ما يقدم مقياساً متجانساً في فقراته (الكناني، ١٩٩٥: ١٤٥).

وتمثل الدرجة الكلية للمقياس قياسات محكية آنية وذلك عن طريق ارتباطها بدرجة الأفراد على الفقرات ومن ثم فإن ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس يعني أن الفقرة تقيس المفهوم نفسه الذي تقيسه الدرجة الكلية وفي ضوء هذا المؤشر يتم الإبقاء على الفقرات التي تكون معاملات ارتباط درجاتها بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً (Anastasi, 1976: 154). وقد استعمل معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس وعلاقة كل فقرة من فقرات المجال مع الدرجة الكلية للمجال وعلاقة درجة كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس والاستمارة المستعملة هي ذاتها التي خضعت لتحليل الفقرات في ضوء المجموعتين المتطرفتين وأظهرت النتائج أن جميع معاملات الارتباط تم قبولها اعتماداً على معيار الدرجات الحرجة لمعاملات الارتباط التي تشير إلى قبول الفقرة التي تتجاوز درجتها (٠,١٦) و جدول (٨) يوضح ذلك. و في ضوء ذلك تم قبول جميع فقرات المقياس البالغة (٢٩) فقرة .

جدول رقم (٨)

علاقة الفقرة بالمجال والدرجة الكلية لمقياس العدالة المدرسية

المجال	الفقرة	علاقة الفقرة بالمجال	علاقة الفقرة بالدرجة الكلية
عدالة الأنظمة و القوانين	ف١	.399**	.242**
	ف٢	.558**	.439**
	ف٣	.580**	.523**
	ف٤	.476**	.334**
	ف٥	.584**	.344**
	ف٦	.525**	.574**
	ف٧	.481**	.626**
	ف٨	.611**	.594**
المساواة	ف٩	.577**	.567**
	ف١٠	.759**	.716**
	ف١١	.736**	.663**
	ف١٢	.633**	.596**
	ف١٣	.675**	.594**
	ف١٤	.614**	.533**
	ف١٥	.618**	.566**
	ف١٦	.739**	.663**

	ف١٧	.697**	.655**
	ف١٨	.634**	.620**
التوازن	ف١٩	.733**	.552**
	ف٢٠	.461**	.445**
	ف٢١	.720**	.704**
	ف٢٢	.695**	.693**
	ف٢٣	.708**	.663**
	ف٢٤	.754**	.749**
	ف٢٥	.735**	.650**
	ف٢٦	.714**	.669**
	ف٢٧	.689**	.629**
	ف٢٨	.379**	.216**
	ف٢٩	.762**	.718**
الدلالة	**. Correlation is significant at the 0.01 level		

جدول رقم (٩)

علاقة المجال بالمجال وعلاقة المجال بالدرجة الكلية لمقياس العدالة المدرسية

المجال	عدالة الأنظمة و القوانين	المساواة	التوازن	العدالة المدرسية
عدالة الأنظمة و القوانين	1	.589**	.599**	.835**
المساواة	.589**	1	.735**	.923**
التوازن	.599**	.735**	1	.902**
العدالة المدرسية	.865**	.923**	.902**	1
الدلالة	**. Correlation is significant at the 0.01 level			

الخصائص القياسية (السيكومترية) لمقياس العدالة المدرسية

ويرى المختصون بالقياس النفسي أن من الضروري التحقق من بعض الخصائص القياسية في أعداد المقاييس مهما كان الغرض من أستعمالها (علام ، ١٩٨٦ : ٢٠٩). مثل الصدق والثبات إذ هما من أهم الخصائص السيكومترية إذ تعتمد عليهما دقة المعلومات التي توفرها المقاييس النفسية (عبد الرحمن، ١٩٨٣ : ١٥٩). ولهذا يعد الصدق والثبات من الخصائص القياسية المهمة جداً التي يجب توفرها في المقياس لكي يعد صالحا (فرج، ١٩٨٠ : ٢٧٥).

فالمقياس الصادق هو المقياس القادر على قياس السمة أو الظاهرة التي وضع من أجلها (Anastasia & Urban, 1988 :139). وأن المقياس الثابت هو المقياس الذي يقيس بدرجة مقبولة من الدقة والاستقرار (عودة ، ٢٠٠٢ : ٣٣٥).

أ- الصدق Validity :

يعد الصدق من الخصائص التي من الضروري جداً الاهتمام بها في بناء المقاييس النفسية (Anastasi&Urban, 1988:139). إذ يشير اوبنهايم (Oppenheim) إلى أن الصدق يدل على قياس الفقرات لما يفترض أن تقيسه (Oppenheim , 1973 : 69 - 70)، وهناك عدة أساليب لتقدير صدق الأداة إذ يمكن الحصول على تقدير كمي وفي حالات أخرى يتم الحصول على تقدير كيفي (فرج ، ١٩٨٠ : ٣٦٠). استعمل الباحث مؤشرين لصدق مقياس العدالة المدرسية وهما:

١- الصدق الظاهري (Face Validity) :

إن أفضل طريقة لحساب الصدق الظاهري هي طريقة عرض فقرات المقياس قبل تطبيقه على مجموعة من المحكمين المختصين الذين يتصفون بخبرة تمكنهم من الحكم على صلاحية فقرات الاختبار في قياس الخاصية المراد قياسها، بحيث تجعل هذه الطريقة الباحث مطمئناً إلى آرائهم ويأخذ الأحكام التي يتفق عليها معظمهم أو بنسبة (٨٠%) فأكثر (الكبيسي، ٢٠١٠: ٢٦٥). وقد تحقق هذا النوع من الصدق عن طريق عرض فقرات الاختبار على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس لتقدير مدى صلاحية كل فقرة للمجال الذي وضع من اجله، وكما تمت الإشارة سابقاً.

٢- صدق البناء (Construct Validity):

يسمى صدق البناء بصدق التكوين الفرضي أو بصدق المفهوم ويقصد به مدى قياس المقياس لتكوين فرضي معين. (Anastasi , 1976 : 151)، إذ يعد تجانس فقرات المقياس وقدرتها على التمييز ومعاملات ارتباطها بالدرجة الكلية تعتبر مؤشرات لصدق البناء (فرج، ١٩٨٠ : ٨١). فهو عبارة عن المدى الذي يمكن أن نقرر من خلاله أن المقياس يقيس بناء نظريا أو خاصية معينة، ويمكن تحقيق هذا النوع من الصدق عن طريق المؤشرات الآتية:

١- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس: يشير لندكوست (Lindquist) إلى أن معامل ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس يعد أحد مؤشرات صدق البناء، لأن الدرجة الكلية للمقياس تعد بمثابة قياسات محكية آنية عن طريق ارتباطها بدرجات الأشخاص على الفقرات، ومن ثم فإن ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس يعني أن الفقرة تقيس المفهوم نفسه الذي تقيسه الدرجة الكلية (الكبيسي ،٢٠١٠: ٢٦٧).

٢- القوة التمييزية للفقرات: توفر صدق البناء في هذا المقياس وذلك عن طريق مؤشر التمييز بين المجموعة العليا التي تمتلك درجات مرتفعة من السمة والمجموعة الدنيا التي تمتلك درجات منخفضة من السمة، فإذا دلت نتائج المقياس على وجود فرق حقيقي بين المجموعتين فإن هذا مؤشر لصدق البناء (محمد، ٢٠١٢: ٧٩-٨٠).

ب- الثبات Reliability:

يعد الثبات هو الخاصية الأساسية الثانية التي يجب أن يتصف بها المقياس الجيد (أبو ناهية ،١٩٩٤: ٣٥٢). ومعنى ثبات الدرجة أن المفحوص يحصل عليها في كل مرة يختبر فيها (المفرج ، ٢٠٠٧ : ٢٩٦). فالثبات يعني دقة الاختبار في القياس وعدم تناقضه مع نفسه واتساقه بالمعلومات التي يزودنا بها عن سلوك المستجيب (رزوقي وعيال ، ٢٠١١ : ٨١). وليتمكن الباحث من التعرف على الدرجة الحقيقية للمقياس لا بد من حساب ثباته (المفرج، ٢٠٠٧ : ٢٩٦). لان من شروط المقياس الجيد اتصافه بثبات عال (103: Anastasia,1976). وقد حسب الثبات لمقياس العدالة المدرسية بطريقتين الفاكرونباخ وطريقة إعادة الاختبار.

١- معامل الفا كرونباخ (الاتساق الداخلي):

تعتمد هذه الطريقة على اتساق أداء الفرد من فقرة إلى أخرى وتستند إلى الانحراف المعياري للاختبار والانحراف المعياري للفقرة المقررة (ثورندايك و هيجن ، ١٩٨٩ : ٧٩). إذ تم استخراج معامل الاتساق الداخلي باستعمال معادلة الفا، ذلك لأن معامل الاتساق المستخرج بهذه

الطريقة يعطينا تقديراً جيداً للثبات في أكثر المواقف (Nunnally, 1978:230). كما يمثل معامل الفا متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة الاختبار إلى أجزاء بطرق مختلفة (عبد الرحمن، ١٩٨٣: ٢٠١). ولحساب الثبات فقد أخضعت جميع استمارات المفحوصين عينة التحليل الإحصائي والبالغ عددها (٤٠٠) استمارة ثم استعملت معادلة الفا كرونباخ وقد بلغ معامل ثبات الفا للمقياس (٠,٨٧٢) ويعتبر المقياس متسقاً داخلياً لأن هذه المعادلة تعكس مدى إتساق فقرات المقياس داخلياً، إذ يشير (عيسوي ، ١٩٨٥) الى ان معامل الثبات الذي يتراوح بين (٠,٧٠ – ٠,٩٠) يعد مؤشراً جيداً للمقياس الثابت (عيسوي ، ١٩٨٥ : ٥٨).

٢- طريقة الاختبار – إعادة الاختبار (معامل الاستقرار):

تكشف هذه الطريقة عن مدى استقرار النتائج عندما يطبق الاختبار على عينة من الأفراد أكثر من مرة عبر مدة زمنية محددة. (عزيز وعبد الرحمن ، ١٩٩٠ : ١٢٢) وقد أعيد تطبيق المقياس على (٣٠) طالباً وطالبة من مجتمع البحث، وكانت المدة الزمنية بين التطبيق الأول والثاني (١٥) يوماً، إذ يرى آدمز (Adams١٩٦٤) أن إعادة تطبيق المقياس للتعرف على ثباته لا تتجاوز مدة أسبوعين من التطبيق الأول. وقد بلغ ثبات المقياس (٨٦ , ٠) ويعد هذا الثبات مناسباً إذا ما قورن بالمعيار الذي حددته الأدبيات الخاصة بالقياس النفسي، وأشارت إلى أن معامل الثبات ينبغي أن يتراوح ما بين (٧٦,٠ – ٩٠,٠) (عيسوي ، ١٩٨٥ :٨٥).

وصف مقياس العدالة المدرسية وتصحيحه وحساب الدرجة الكلية بصيغته النهائية :

تألف مقياس العدالة المدرسية من ثلاثة مجالات هي : (عدالة الانظمة والقوانين ، المساواة، التوازن) ولكل مجال من هذه المجالات عدد من الفقرات أذ بلغ عدد فقرات المقياس بصيغته النهائية (٢٩) فقرة وقد وضع أمام كل فقرة ثلاثة بدائل هي : (يحدث دائماً) و (يحدث احياناً) و (لايحدث ابداً). يقابلها سلم درجات يتراوح من (٣ ، ٢ ، ١) على التوالي بالنسبة للفقرات الطردية و (١ ، ٢ ، ٣) على التوالي بالنسبة للفقرات العكسية وبهذه الطريقة يتم حساب الدرجة الكلية لكل مستجيب بالجمع الجبري لدرجات أجابته على جميع فقرات المقياس لذا فان أعلى درجة ممكن أن يحصل عليها المستجيب هي (٨٧) واقل درجة هي (٢٩).

التطبيق النهائي للدراسة :

بعد إن قام الباحث تبني مقياس العدالة المدرسية وتحقق من الخصائص القياسية له على مجتمع البحث الحالي ، ومن ثم أيضا قام ببناء مقياس اتساق الذات وتحقق من الخصائص السيكومترية لهذا المقياس على مجتمع البحث أيضاً ، قام الباحث بتطبيقهما معا على عينة البحث المشار إليها في الجدول (٢) والبالغ حجمها (٤٠٠) طلبة الصف الخامس الاعدادي في النجف الاشرف في المدة الزمنية الواقعة بين (٢/٣/ ٢٠٢١ – ١٩/٣/٢٠٢١) وبعد الانتهاء من التطبيق قام الباحث بتصحيح الاستمارات وتفريغ البيانات في برنامج الأكسل المكتبي MS–Excel ولغرض المعالجة الإحصائية استعمل الباحث الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS.

الوسائل الإحصائية Statistical Instruments :

لغرض التحقق من أهداف البحث ، استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية بالاستعانة بالبرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) وكالاتي :

١– الاختبار التائي لعينة واحدة : لاختبار دلالة الفروق في العدالة المدرسية واتساق الذات

٢- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-test) ، لاختبار الفرق بين درجات المجموعة العليا والمجموعة الدنيا في استخراج القوة التمييزية لفقرات مقياسي العدالة المدرسية واتساق الذات. ٣- الاختبار التائي لدلالة الارتباط : أستعمل لقياس دلالة الارتباط بين العدالة المدرسية واتساق الذات.

٤- معامل ارتباط بيرسون (Person) وقد استعمل لحساب ما ياتي :

أ- إيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجال والدرجة الكلية لمقياسي العدالة المدرسية واتساق الذات.

ب- لاستخراج الثبات بطريقة إعادة الاختبار لمقياسي العدالة المدرسية واتساق الذات.

ج- لإيجاد العلاقة الارتباطية بين الدرجات على مقياس العدالة المدرسية واتساق الذات.

٥- معادلة الفا كرونباخ للاتساق الداخلي : لاستخراج الثبات لمقياس العدالة المدرسية واتساق الذات.

٦- اختبار ليفيني تيست: للتعرف على مدى تجانس التباين داخل الخلايا.

٧- تحليل التباين الثنائي: للتعرف على دلالة الفروق في درجات افراد العينة في مقياسي البحث تبعا لمتغيري الجنس والتخصص والتفاعل بينهما.

المؤشرات الإحصائية لمقياس العدالة المدرسة :

أوضحت الأدبيات العلمية أن من المؤشرات الإحصائية التي ينبغي أن يتصف بها أي مقياس تتمثل في التعرف على طبيعة التوزيع الاعتدالي الذي يمكن التعرف عليه بواسطة بعض المؤشرات الإحصائية التي تبين لنا طبيعة المقياس كما موضح في جدول (١٠) وشكل (١).

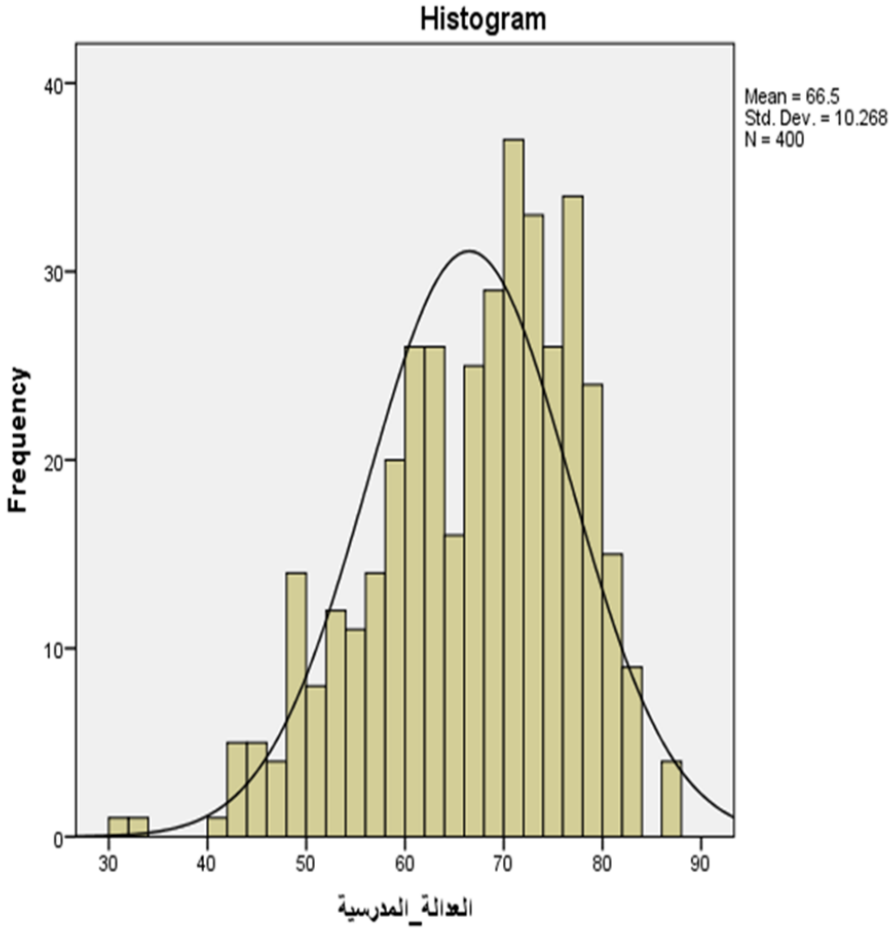
جدول (١٠)

المؤشرات الإحصائية لمقياس العدالة المدرسة

الوسط الحسابي	66.50
الخطأ المعياري للمتوسط	.513
الوسيط	68.00
المنوال	73
الانحراف المعياري	10.268
التباين	105.424
الالتواء	-.568
الخطأ المعياري للالتواء	.122
التفلطح	-.127
الخطأ المعياري للتفلطح	.243
المدى	49
اقل درجة	34
اعلى درجة	83

شكل (١)

التوزيع الاعتدالي لدرجات أفراد العينة على مقياس العدالة المدرسية



ثانياً: مقياس إتساق الذات Self – Consistency

لغرض بناء أداة تقيس اتساق الذات لدى طلبة الصف الخامس الاعدادي في النجف الأشرف ، اطلع الباحث على الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت هذا المصطلح، فضلاً عن اطلاعه على مجموعة من المقاييس تناولت هذا المصطلح بشكل مباشر أو بشكل ضمني، كمقياس (العبيدي،٢٠٠٥). وبعد دراسة هذه المقاييس، قام الباحث ببناء مقياس يقيس اتساق الذات لطلبة الخامس الاعدادي، بحيث يكون ملائماً لمجتمع البحث الحالي، ويكون متوافقاً مع الأدبيات والإطار النظري الذي انطلق منه البحث وعليه حدد الباحث المنطلقات النظرية الآتية:

١- اعتماد التعريف النظري لليكي (Lecky , 1945).

٢- اعتماد الباحث لنظرية (لكي Lecky) عام ١٩٤٥.

٣- اعتماد مجالات النظرية وهي (وعي الذات، تحقيق الذات، الالتزام).

٤- صياغة الفقرات لكل مجال.

تمت صياغة فقرات أولية للمقياس بصورة تتلاءم مع عينة البحث الحالي وهم طلبة الصف الخامس الاعدادي، إذ قام الباحث بصياغة (٣١) فقرة بصيغتها الأولية بواقع (١١ ، ١٠ ، ١٠) فقرة وبحسب المجالات الثلاثة (وعي الذات، تحقيق الذات، الالتزام) إذ روعي فيها أن تكون مناسبة لعينة الدراسة الحالية.

إعداد تعليمات المقياس:

تعد تعليمات المقياس بمثابة الدليل الذي يسترشد به المستجيب في أثناء استجابته على فقرات المقياس، لذا سعى الباحث عند إعدادها إلى أن تكون سهلة الفهم ومبسطة ، إذ طلب من المستجيب أن يضع علامة (/) تحت البديل المناسب أمام كل فقرة من الفقرات التي تعبر عن موقفه فعلاً مع التأكيد على أهمية الأمانة والدقة في الإجابة، كما تم تأكيد سرية الاستجابات لذلك لم يطلب من المستجيب ذكر اسمه، وذلك من أجل تقليل تأثير المرغوبية الاجتماعية، مذكراً

المستجيب أنه لا داعي لذكر الاسم، وكما ذكره أن إجابته لن يطلع عليها أحد سوى الباحث، ليطمئن المستجيب على سرية الإجابة.

تصحيح المقياس:

يقصد به وضع درجة لاستجابة المستجيب على كل فقرة من فقرات المقياس، ومن ثم جمع هذه الدرجات لإيجاد الدرجة الكلية لمقياس إتساق الذات بفقراته الـ (٣١) فقد وضع أمام كل فقرة ثلاثة بدائل هي: (يحدث دائماً) و (يحدث غالباً) و (لايحدث ابداً) يقابلها سلم درجات يتراوح من (٣ ، ٢ ، ١) على التوالي بالنسبة للفقرات الايجابية و (١، ٢ ، ٣) على التوالي بالنسبة للفقرات العكسية ، اذ كانت الفقرات السلبية هي (٤ ، ١٠ ، ١٨ ، ٢٠ ، ٢٨ ، ٢٩) وبهذه الطريقة يتم حساب الدرجة الكلية لكل المستجيب بالجمع الجبري لدرجات إجابته على جميع الفقرات.

صلاحية فقرات المقياس Validity of Scale Items:

يشير ايبل (Ebel) إلى أن أفضل وسيلة للتأكد من صلاحية فقرات المقياس ظاهرياً هي قيام عدد من الخبراء المختصين بتقرير صلاحيتها لقياس السمة ظاهرياً التي وضعت من اجلها (Ebel ,1972:555). وللتأكد من صلاحية فقرات المقياس بصيغتها الأولية وعددها (٣١) فقرة موزعة بحسب الأبعاد عرضت على مجموعة من الخبراء المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية البالغ عددهم (٢٣) خبيراً لإصدار الحكم على مدى صلاحية الفقرات وسلامة صياغتها ومدى ملاءمتها للغرض الذي وضعت من اجله والمجال الذي وضعت فيه وإجراء التعديلات المناسبة عليها وكذلك الحكم على مدى صلاحية بدائل الإجابة. ولتحليل آراء الخبراء المختصين على فقرات المقياس فقد تم استعمال النسبة المئوية لمعرفة الفقرات التي حصلت على موافقة المحكمين و عدت كل فقرة صالحة عندما تكون النسبة التي حصلت عليها أعلى من (٨٠%) والجدول (١٢) يوضح ذلك، وفي ضوء آراء المحكمين والمناقشات التي أجريت معهم تم

تعديل صياغة بعض الفقرات (ملحق ٨) لكي تكون أكثر صلاحية لقياس السمة المراد قياسها، ولم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس.

جدول رقم (١١)

النسب المئوية لآراء المحكمين حول صلاحية فقرات مقياس إتساق الذات

المجال الاول / وعي الذات			
أرقام الفقرات	الموافقين	غير الموافقون	الدرجة المئوية
٢,٣,٤,٧,٨,١١	٢٢	١	%٩٦
١,٥,٦,٩,١٠	٢١	٢	%٩١
المجال الثاني / تحقيق الذات			
١,٤,٥,٦,١٠	٢٢	١	%٩٦
٣,٩	٢١	٢	%٩١
٢,٧,٨	٢٠	٣	%٨٦
المجال الثالث / الالتزام			
١,٢,٤,٧,٨	٢٢	١	%٩٦
٣,٦,١٠	٢١	٢	%٩١
٥,٩	٢٠	٣	%٨٦

عينة وضوح التعليمات والفقرات للمقياس :

تهدف هذه التجربة إلى معرفة مدى وضوح تعليمات المقياس وفقراته من حيث المعنى والصياغة ومدى فهم المفحوصين لفقرات المقياس وبدائله، والتعرف على الصعوبات التي تواجه المستجيب في الإجابة وكذلك الوقت المستغرق للإجابة، لذا قام الباحث باختيار عينة بشكل عشوائي مكونة من (٣٠) طالباً وطالبة، إذ لا بد للباحث أن يتأكد من مدى فهم عينة البحث لتعليمات المقياس ومدى وضوح فقراته لديهم (فرج ، ١٩٨٠: ١٦٠).

طلب الباحث من المجيبين قراءة التعليمات والفقرات وكذلك الاستفسار عن أي غموض وذكر الصعوبات التي قد تواجههم أثناء الاستجابة وقد تبين من هذا أن التعليمات والفقرات والبدائل مفهومة لدى المجيبين.

إجراء التحليل الإحصائي لفقرات مقياس إتساق الذات:

تعد عملية التحليل الإحصائي في بناء المقاييس التربوية والنفسية من الخطوات المهمة جداً والرئيسية (Chisell et.al.,1981:428). لأنها تكشف عن مدى قدرة الفقرات على قياس ما أعدت لقياسه، وكذلك يسهل اختيار الفقرات ذات الخصائص الجيدة، إذ إن دقة المقياس تعتمد إلى حد كبير على دقة فقراته (عبد الرحمن ،١٩٩٨: ٢٢٧). كما أن التحليل الإحصائي يكشف عن مدى ارتباط الفقرات بالسمة التي أعدت لقياسها (الكبيسي ،١٩٨٧: ٨٦). فإن الهدف من أجراء التحليل الإحصائي للفقرات هو استخراج القوة التمييزية للفقرات والإبقاء على الفقرات المميزة في المقياس واستبعاد أو تعديل الفقرات غير المميزة. (Ebel, 1972:392) ويعد أسلوب المجموعتين المتطرفتين، وكذلك علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس أسلوبين مناسبين في عملية التحليل الإحصائي للفقرات وقد أستعملها الباحث لهذا الغرض، وتم توزيع عينة التحليل الإحصائي على طلاب الصف الخامس الإعدادي اذ بلغ العدد (٤٠٠) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية ذات التوزيع المتناسب.

أسلوب المجموعتين الطرفيتين Contrasted Groups Method :

على وفق هذا الأسلوب يتم اختيار مجموعتين متطرفتين من أفراد العينة بناءً على الدرجات الكلية التي حصل عليها المستجيبون في المقياس، ومن ثم قام الباحث بتحليل كل فقرة من فقرات المقياس باستعمال الاختبار التائي (T-test)، لاختبار دلالة الفرق بين متوسطي المجموعة العليا والمجموعة الدنيا (عطية،٢٠٠١: ٢٣٥).

ولغرض تطبيق هذا الأسلوب اتبع الباحث الخطوات ذاتها المتبعة في مقياس العدالة المدرسية، إذ تم تحديد الدرجة الكلية لكل استمارة من استمارات مقياس اتساق الذات ومن ثم ترتيبها تنازليا وقام الباحث بعدها باختيار نسبة (٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على أعلى الدرجات لكي تمثل المجموعة العليا ونسبة (٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على أدنى الدرجات لتمثل المجموعة الدنيا بحيث تكونت لدينا مجموعتان بأكبر حجم ويقرب توزيعها من التوزيع الطبيعي وبأقصى تباين (Anastasi , 1976 : 208). وباستعمال الاختبار التائي (t- test) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفرق في درجات كل فقرة بين المجموعتين المتطرفتين لان القيمة التائية المحسوبة تمثل القوة التمييزية للفقرة بين المجموعتين. (Edwards , 1957 : 152 – 159) وعدت القيمة التائية مؤشرا لتمييز كل فقرة عن طريق مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) وبدرجة حرية (٢١٤) بمستوى دلالة (٠,٠٥) إذ دلت النتائج على ان جميع الفروق ذات دلالة إحصائية ولجميع الفقرات والجدول (١٣) يوضح ذلك وفي ضوء ما تقدم استبقيت جميع الفقرات وبهذا يكون المقياس بصيغته النهائية مكون من (٣١) فقرة (ملحق /٩).

جدول رقم (١٢)

المتوسطات والانحراف المعياري والقيم التائية المحسوبة لمقياس اتساق الذات

ت	العليا و الدنيا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	-T- المحسوبة	الدلالة
ف١	عليا	2.99	.096	8.662	دال
	دنيا	2.44	.660		
ف٢	عليا	2.92	.310	10.474	دال
	دنيا	2.17	.677		
ف٣	عليا	2.95	.252	8.419	دال
	دنيا	2.42	.613		
ف٤	عليا	2.08	.799	3.737	دال
	دنيا	1.69	.729		
ف٥	عليا	2.95	.211	10.610	دال
	دنيا	2.26	.647		
ف٦	عليا	2.97	.165	7.607	دال
	دنيا	2.45	.689		
ف٧	عليا	2.98	.135	6.854	دال
	دنيا	2.56	.631		
ف٨	عليا	2.88	.354	8.721	دال
	دنيا	2.21	.711		

ف٩	عليا	2.90	.385	7.914	دال
	دنيا	2.31	.676		
ف ١٠	عليا	2.7 9	.613	11.578	دال
	دنيا	1.63	.726		
ف ١١	عليا	2.96	.234	8.288	دال
	دنيا	2.41	.656		
ف ١٢	عليا	3.00	0.00	6.752	دال
	دنيا	2.59	.627		
ف ١٣	عليا	2.82	.450	6.998	دال
	دنيا	2.23	.756		
ف ١٤	عليا	2.44	.740	11.447	دال
	دنيا	1.40	.595		
ف ١٥	عليا	2.95	.252	9.181	دال
	دنيا	2.33	.656		
ف ١٦	عليا	2.93	.297	13.910	دال
	دنيا	1.97	.648		
ف ١٧	عليا	2.97	.165	6.768	دال
	دنيا	2.53	.662		
ف ١٨	عليا	2.97	.214	6.136	دال
	دنيا	2.55	.689		
ف ١٩	عليا	2.79	.411	7.501	دال
	دنيا	2.19	.725		

ف ٢٠	عليا	2.93	.354	5.477	دال
	دنيا	2.54	.647		
ف ٢١	عليا	2.94	.230	10.776	دال
	دنيا	2.14	.742		
ف ٢٢	عليا	2.91	.291	12.124	دال
	دنيا	1.99	.730		
ف ٢٣	عليا	2.69	.555	3.308	دال
	دنيا	2.41	.711		
ف ٢٤	عليا	2.95	.211	11.749	دال
	دنيا	2.11	.715		
ف ٢٥	عليا	2.85	.357	14.803	دال
	دنيا	1.72	.708		
ف ٢٦	عليا	2.90	.333	12.477	دال
	دنيا	2.00	.670		
ف ٢٧	عليا	2.46	.766	2.444	دال
	دنيا	2.21	.737		
ف ٢٨	عليا	2.68	.667	5.277	دال
	دنيا	2.19	.699		
ف ٢٩	عليا	3.00	0.00	9.647	دال
	دنيا	2.42	.628		
ف ٣٠	عليا	2.94	.230	11.232	دال
	دنيا	2.08	.763		

ف ٣١	عليا	2.98	.135	7.958	دال
	دنيا	2.44	.688		

طريقة الاتساق الداخلي:

تشير طريقة الاتساق الداخلي إلى مدى اتساق او تجانس فقرات المقياس في قياس السمة المراد قياسها، وإن كل فقرة من فقرات المقياس تسيــر في نفس المسار الذي يسير فيه المقياس أو الاختبار ككل، ولهذا تعد هذه الطريقة من أدق الوسائل التي تستعمل في حساب الاتساق الداخلي أو ما يسمى علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس (الكبيسي ،٢٠١٠: ٢٧٣).

ومن ثم ينبغي للباحث الابقاء على الفقرات التي تكون معاملات ارتباط درجاتها بالدرجة الكلية للمقياس عالية، وحذف الفقرات التي تكون معاملات ارتباط درجاتها مع الدرجة الكلية واطئة (الزوبعي وآخرون ،١٩٨١: ٤٣). وقد استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس وعلاقة كل فقرة من فقرات المجال مع الدرجة الكلية للمجال، وعلاقة درجة كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس، والاستمارة المستعملة هي ذاتها التي خضعت لتحليل الفقرات في ضوء المجموعتين المتطرفتين، كما وأظهرت النتائج أن جميع معاملات الارتباط مقبولة اعتماداً على معيار الدرجات الحرجة لمعاملات الارتباط التي تشير إلى قبول الفقرة التي تتجاوز درجتها (٠,١٦) و جدول (١٣) يوضح ذلك وفي ضوء ذلك تم قبول جميع فقرات المقياس البالغة (٣١) فقرة .

جدول (١٣)

علاقة الفقرة بدرجة المجال والدرجة الكلية لمقياس اتساق الذات

المجال	الفقرة	علاقة الفقرة بالمجال	علاقة الفقرة بالدرجة الكلية
وعي الذات	ف١	.654**	.593**
	ف٢	.607**	.536**
	ف٣	.504**	.439**
	ف٤	.302**	.209**
	ف٥	.629**	.531**
	ف٦	.556**	.532**
	ف٧	.532**	.509**
	ف٨	.493**	.448**
	ف٩	.557**	.490**
	ف١٠	.604**	.479**
	ف١١	.633**	.593**
تحقيق الذات	ف١٢	.613**	.618**
	ف١٣	.535**	.451**
	ف١٤	.515**	.436**
	ف١٥	.626**	.567**
	ف١٦	.693**	.634**
	ف١٧	.563**	.562**
	ف١٨	.601**	.586**
	ف١٩	.519**	.402**
	ف٢٠	.505**	.420**

	ف٢١	.660**	.596**
الالتزام	ف٢٢	.603**	.571**
	ف٢٣	.363**	.233**
	ف٢٤	.658**	.588**
	ف٢٥	.624**	.595**
	ف٢٦	.613**	.565**
	ف٢٧	.433**	.362**
	ف٢٨	.427**	.300**
	ف٢٩	.621**	.660**
	ف٣٠	.650**	.580**
	ف٣١	.602**	.535**
	ف٢٢	.603**	.571**
الدلالة	**. Correlation is significant at the 0.01 level		

جدول رقم (١٤)

علاقة المجال بالمجال و علاقة المجال بالدرجة الكلية لمقياس اتساق الذات

المجال	وعي الذات	تحقيق الذات	الالتزام	اتساق الذات
وعي الذات	1	.672**	.618**	.861**
تحقيق الذات	.672**	1	.678**	.894**
الالتزام	.618**	.678**	1	.878**
اتساق الذات	.861**	.894**	.878**	1
الدلالة	**. Correlation is significant at the 0.01 level			

الخصائص القياسية (السيكومترية) لمقياس اتساق الذات

أ- الصدق Validity:

استعمل الباحث مؤشرين لصدق مقياس اتساق الذات هما:

١- الصدق الظاهري (Face Validity):

قام الباحث بعرض فقرات المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال العلوم التربوية والنفسية باعتبار أن هذه الطريقة هي من أفضل الطرق للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس الحالي كما ذكر سابقا في جدول (١٠).

٢- صدق البناء (Construct Validity):

يعد هذا النوع من الصدق من أهم مؤشرات الصدق الذي يهتم به الباحث في بناء المقياس، إذ إنه يشكل الإطار النظري له (عودة وخليل ،٢٠٠٠: ٣٨٤). مصدق البناء هو الدرجة التي يقيس فيها المقياس بناء نظريا أو سمة معينة، وأن هذا النوع من الصدق يتحقق بإيجاد معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس (Anastasi&Urbina,1988:126).

ومن ثم فإن ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس يعني أن الفقرة تقيس المفهوم نفسه الذي تقيسه الدرجة الكلية (الكبيسي ،٢٠١٠: ٢٦٧). كما أن هناك مؤشراً أخراً للتحقق من صدق البناء عن طريق مؤشر التمييز بين المجموعتين العليا والدنيا فإذا دلت نتائج المقياس عن وجود فرق حقيقي بين المجموعتين المتطرفتين فإن هذا مؤشر لصدق البناء (محمد، ٢٠١٢: ٧٩-٨٠).

ب- الثبات Reliability :

يعد الثبات من مؤشرات دقة المقياس واتساق فقراته في قياس ما يراد قياسهُ (عودة، ١٩٩٨ : ٣٤٠). فهو يشير إلى الاستقرار اي بمعنى أن الأفراد إذا اختبروا بمقياس معين فإن درجاتهم ستكون هي ذاتها إذا أعيد تطبيق المقياس نفسهُ عليهم تحت نفس الظروف (الجابري وصبري ، ٢٠١٣: ٢١٥). وقد تحقق الباحث من ثبات المقياس الحالي بطريقتي الفاكرونباخ وإعادة الإختبار.

١- معامل الفا كرونباخ (الاتساق الداخلي):

تشير هذه الطريقة إلى حساب الارتباطات بين درجات كل فقرات المقياس الواحد على اعتبار أن الفقرة الواحدة هي عبارة عن مقياس قائم بحد ذاته، وكذلك يُعد مؤشرا على التجانس بين فقرات المقياس (عودة، ٢٠٠٠: ٢٥٤). ولحساب الثبات فقد أخضعت جميع استمارات المستجيبين للتحليل الإحصائي والبالغ عددها (٤٠٠) استمارة وثم استعملت معادلة الفا كرونباخ وقد بلغ معامل ثبات الفا للمقياس (٠,٨٦) كما يعد المقياس متسقاً داخلياً لأن هذه المعادلة تعكس مدى اتساق فقرات المقياس داخلياً.

٢- طريقة الاختبار – إعادة الاختبار (معامل الاستقرار):

تكشف هذه الطريقة عن مدى استقرار النتائج عندما يطبق الاختبار على عينة من الأفراد أكثر من مرة عبر مدة زمنية محددة (عزيز وعبد الرحمن ، ١٩٩٠ : ١٢٢). وقد أعيد تطبيق المقياس على (٣٠) طالباً وطالبة من مجتمع البحث، وكانت المدة الزمنية بين التطبيق الأول والثاني (١٥) يوماً، إذ يرى آدمز (Adams١٩٦٤) أن إعادة تطبيق المقياس للتعرف على ثباته لا تتجاوز مدة أسبوعين من التطبيق الأول. وقد بلغ ثبات المقياس (٨٢ , ٠) ويعد هذا الثبات مناسباً إذا ما قورن بالمعيار الذي حددته الأدبيات الخاصة بالقياس النفسي، وكما أشارت إلى أن معامل الثبات ينبغي أن يتراوح ما بين (٧٦,٠ – ٩٠,٠) (عيسوي ، ١٩٨٥ :٨٥).

وصف مقياس إتساق الذات وتصحيحه وحساب الدرجة الكلية بصيغته النهائية :

تألف مقياس إتساق الذات من ثلاثة مجالات هي : (وعي الذات ، تحقيق الذات ، الالتزام) ولكل مجال من هذه المجالات عدد من الفقرات أذ بلغ عدد فقرات المقياس بصيغته النهائية (٣١) فقرة وقد وضع أمام كل فقرة ثلاثة بدائل هي : (يحدث دائماً) و (يحدث احياناً) و (لايحدث ابداً). يقابلها سلم درجات يتراوح من (٣ ، ٢ ، ١) على التوالي بالنسبة للفقرات الطردية و (١ ، ٢ ، ٣) على التوالي بالنسبة للفقرات العكسية وبهذه الطريقة يتم حساب الدرجة الكلية لكل مستجيب بالجمع الجبري لدرجات أجابته على جميع فقرات المقياس لذا فان أعلى درجة ممكن أن يحصل عليها المستجيب هي (٩٣) واقل درجة هي (٣١) .

المؤشرات الإحصائية لمقياس إتساق الذات :

أوضحت الأدبيات والدراسات العلمية أن من المؤشرات الإحصائية التي ينبغي أن تتصف بها المقاييس التربوية والنفسية تتمثل في التعرف على طبيعة التوزيع الاعتدالي الذي يُمكن التعرف عليه بواسطة بعض المؤشرات الإحصائية التي تبين طبيعة المقياس، وتم الحصول على هذه المؤشرات الإحصائية لمقياس اتساق الذات وذلك عن طريق الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وجدول (١٥) وشكل (٢) يوضحان ذلك.

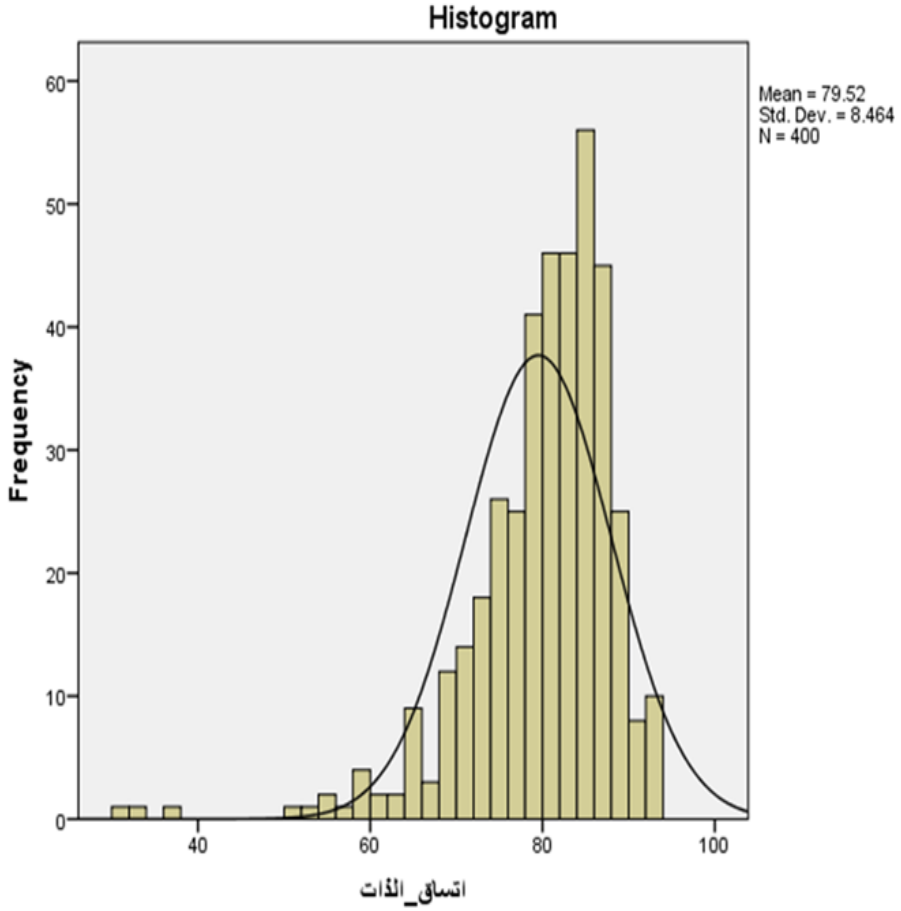
جدول رقم (١٥)

المؤشرات الإحصائية لمقياس اتساق الذات

الوسط الحسابي	79.52
الخطأ المعياري للمتوسط	.423
الوسيط	81.00
المنوال	83
الانحراف المعياري	8.464
التباين	71.634
الالتواء	-1.831
الخطأ المعياري للالتواء	.122
التفلطح	6.353
الخطأ المعياري للتفلطح	.243
المدى	62
اقل درجة	31
اعلى درجة	93
المجموع	31808

شكل رقم (٢)

التوزيع الاعتدالي لدرجات أفراد العينة على مقياس اتساق الذات



الفصل الرابع

عـرض النتائــج وتفسيرها ومناقشتها

- عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها
- الاستنتاجات
- التوصيات
- المقترحات

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي تم التوصل اليها وفقاً لأهداف البحث، وتفسيرها ومناقشتها في ضوء الاطار النظري المتبنى والدراسات السابقة، وتقديم عددٍ من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

الهدف الأول: التعرف على العدالة المدرسية لدى طلبة الخامس الاعدادي.

للتعرف على هذا الهدف طُبق مقياس العدالة المدرسية على عينة البحث البالغة (٤٠٠) طالب و طالبة، وتبين ان الوسط الحسابي للدرجات بلغ (٦٦.٥٠) درجة و بإنحراف معياري مقداره (١٠.٢٦) درجة، في حين بلغ المتوسط الفرضي للمقياس (٥٨) درجة ومن اجل التعرف على دلالة الفروق الإحصائية بينهما تم استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة (OneSample T Test) وتبين وجود فرق دال أحصائيا بينهما إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (١٦.٥٥) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٩٩) مما يشير الى امتلاك عينة الدراسة درجة جيدة من العدالة المدرسية وجدول (١٦) يوضح ذلك.

جدول (١٦)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوسط الفرضي وقيم (T) للعدالة المدرسية

العينة	د الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	قيمة (T)		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
٤٠٠	٣٩٩	٦٦.٥٠	١٠.٢٦	٥٨	١٦.٥٥	١,٩٦	دال

يمكن تفسير هذه النتيجة وفقا لنظرية النمو الاخلاقي للعالم كولبرج (١٩٦٣) بأن طلبة المرحلة الاعدادية يمتلكون درجة جيدة من العدالة المدرسية فقد يتخطى الفرد ضمن مرحلة المعايير الاخلاقية العالمية العامة مناقشة القوانين، فالصواب يعرف بما يقرره الضمير طبقاً لمبادئ اخلاقية يختارها الفرد لنفسه وتحتكم بحسب المبادئ المثلى للعدل والمساواة بغرض تحقيق التوازن بين الحقوق المتعارضة ولذلك طلبة المرحلة الاعدادية يتمتعون في الشعور بالعدالة المدرسية والمساواة فيما بينهم من خلال ملاحظة اساليب التعامل وعمليات التفاعل مع الطلبة مما شكل لديهم صورة عادلة مع الجميع، ومن هذا المنطلق اوضحت هذه الدراسة ان مدرسي المرحلة الاعدادية يتعاملون بشكل متساوٍ مع جميع الطلبة بغض النظر عن اية عوامل اخرى كالجنس او الطبقة الاجتماعية او الحالة الاقتصادية او غيرها من العوامل الاخرى، فنعكس هذا السلوك بشكل إيجابي على شعور طلبة الصف الخامس الاعدادي في محافظة النجف الاشرف، علماً ان الطلبة يكونون أكثر حرصاً والتزاماً على متابعة دروسهم وعلى ما يتعلق بشؤنهم الدراسية، كما ان نتيجة البحث الحالي تتفق مع نتيجة دراسة الكراعي (٢٠٢٠) التي اكدت ان طلبة المرحلة الاعدادية يتمتعون بدرجة عالية من الشعور بالعدالة المدرسية كما اتفقت مع دراسة نده (٢٠١٨) ودراسة أبو غزال (٢٠١٠) اللاتين أوضحتا بأن طلبة المرحلة الثانوية لديهم عدالة مدرسية فيما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة دراسة الغزي (٢٠١٥) ونتائج دراسة عطية (٢٠١٤) اللاتين أكدتا ان طلبة المرحلة الاعدادية ليس لديهم عدالة مدرسية.

وقد يشاطر الباحث في تفسيره الشخصي التسفير العلمي اعلاه بأن طلبة المرحلة الاعدادية كان لديهم الشعور بالعدالة المدرسية من خلال سيادة طرق واساليب التعامل ذاتها مع الطلبة كافة لانهم كانوا ينظرون الى الطلبة بعين المساواة والعدالة معهم من منطلق الأبوة الروحية والأخوة الناصحة مما شكل لدى الطلبة شعورا ايجابيا تمثل بالشعور بالعدالة المدرسية.

الهدف الثاني: التعرف على الدلالة الاحصائية للفروق في العدالة المدرسية على وفق متغيرات (الجنس ، التخصص).

لغرض التحقق من هذا الهدف فقد تم استعمال اختبار ليفيني (Levene's Test) للتعرف على مدى تجانس التباين داخل الخلايا لان المجموعات غير متساوية في اعدادها كما موضح في جدول (١٧).

جدول (١٧)

اختبار ليفيني لمعرفة تجانس العينة

المتغيرات الداخلة في الاختبار	درجة الحرية١	درجة الحرية٢	قيم اختبار ليفيني		مستوى الدلالة
			المحسوبة	الجدولية	(٠,٠٥)
الجنس	3	396	1.35	2.63	غير دال
التخصص					
الجنس * التخصص					

ومن الجدول اعلاه يتضح ان قيمة ليفيني تيست قد بلغت (1.35) وهي اصغر من القيمة الجدولية (2.63) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجتي حرية (396.3) وهذا يعني ان الخلايا الداخلة في التحليل متجانسة.

جدول (١٨)

نتائج تحليل التباين الثنائي للفروق في درجات أفراد العينة لمقياس العدالة المدرسية تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F		الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
الجنس	42.898	1	42.898	0.409	3.86	غير دال
التخصص	303.226	1	303.226	2.889		غير دال
الجنس * التخصص	253.072	1	253.072	2.411		غير دال
الخطأ	41559.772	396	104.949			
المجموع الكلي	1810964.000	400				

اولا- الجنس:

ومن خلال ملاحظة النتائج في الجدول اعلاه نجد ان قيمة (F) المحسوبة لمتغير الجنس البالغة (٠,٤٠٩) اصغر من القيمة الجدولية والبالغة (٣.٨٤) درجة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجتي حرية (٣٩٦.١) مما يشير على انها غير دالة احصائياً.

ثانياً- التخصص:

وبلغت قيمة (F) المحسوبة لمتغير التخصص (٢.٨٨٩) اصغر من القيمة الجدولية البالغة (٣.٨٦) درجة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجتي حرية (٣٩٦.١) مما يشير على انها غير دالة احصائياً.

ثالثا: التفاعل بين (الجنس * التخصص):

كانت قيمة (F) المحسوبة للتفاعل (الجنس * التخصص) (٢.٨٨٩) وهي اصغر من القيمة الجدولية والبالغة (٣.٨٦) درجة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجتي حرية (٣٩٦.١) مما يشير إلى انها غير دالة احصائياً.

وقد تعزى هذه النتيجة وفقا لما جاء في نظرية النمو الاخلاقي للعالم (كولبرج ، ١٩٦٩) إلى أن متغيرات الجنس والتخصص العلمي او الدراسي والتفاعل بينهما ليس لهما تأثير او دور يذكر في زيادة مستوى الشعور بالعدالة المدرسية او انخفاض هذا المستوى انما يتعلق الامر بعوامل اخرى تعلب دوراً رئيسياً في التأثير بالعدالة المدرسية كأساليب التعامل وتطبيق القوانين وطبيعة عمليات التفاعل وغيرها من العوامل مما ادى الى ان تكون هذه النتائج غير دالة احصائيا بالنسبة للفروق بين الذكور والاناث والفروق بين التخصص العلمي والادبي كما ان التفاعل بين هذين المتغيرين كان هو الاخر غير دال وغير ذي تأثير لعينة دون الاخرى.

يتفق تفسير الباحث مع التفسير العلمي اعلاه كونه يعمل مرشد تربوي في المدرسة فقد كان يرى ان العوامل المؤثرة في زيادة الشعور بالعدالة المدرسية او انخفاضها كانت متساوية مع جميع الطلبة.

الهدف الثالث: التعرف على اتساق الذات لدى طلبة الخامس الاعدادي.

للتعرف على هذا الهدف طُبق مقياس اتساق الذات على عينة البحث البالغة (٤٠٠) طالب وطالبة، وتبين ان الوسط الحسابي للدرجات بلغ (٧٩.٥٢) درجة وبانحراف معياري مقداره (٨.٤٦) درجة، في حين بلغ المتوسط الفرضي للمقياس (٦٢) درجة، ومن اجل التعرف على دلالة الفرق الإحصائية بينهما تم استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة (One Sample T Test) وتبين وجود فرق دال إحصائيا بينهما إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٤١.٤٠) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٩٩) مما يشير الى امتلاك عينة الدراسة درجة جيدة من اتساق الذات، وجدول (١٩) يوضح ذلك.

جدول (١٩)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوسط الفرضي وقيم (T) لاتساق الذات

العينة	د الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	قيمة (T)		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
٤٠٠	٣٩٩	٧٩.٥٢	٨.٤٦	٦٣	٤١.٤٠	١,٩٦	دال

في ضوء هذه النتائج تم التوصل إلى أن طلبة المرحلة الاعدادية يمتلكون درجة جيدة من اتساق الذات وقد جاء ذلك من خلال وعيهم الذاتي واستبصارهم بدوافع سلوكياتهم الخاصة وسعيهم نحو تطوير وتنمية قدراتهم وامكانياتهم وسعيهم الى الوصول لتحقيق اهدافهم ومساعيهم وخصوصا ما يتعلق بأمور الدراسة وميلهم نحو الانسجام والاندماج مع اصدقائهم والمشاركة بنشاطات الحياة العامة وكذلك ميلهم للمشاركة في النشاطات والفعاليات الدراسية ومحاولتهم لإبراز ذواتهم في عمليات الابداع والتفوق الدراسي والافادة من مواهبهم وقدراتهم الخاصة افادة قصوى وشعورهم بالسعادة والبهجة اثناء وجودهم بين اصدقائهم وكذلك مع اساتذتهم علاوة على ذلك انهم يحاولون بذل قصارى جهدهم كي يتمكنوا من تحقيق التفوق والنجاح الدراسي بأعلى المستويات. كل ذلك حقق لديهم حالة من التوازن الذاتي بين مكونات الشخصية وفقا لما جاء من تفسير علمي لمفهوم اتساق الذات في نظرية اتساق الذات للعالم (Lecky, 1945) المتبناة، ولغرض مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة لم يجد الباحث دراسة لاتساق الذات تناولت العينة ذاتها.

وقد يفسر الباحث هذه النتيجة بأن طلبة المرحلة الاعدادية تشكل لديهم اتساق الذات من خلال افكارهم عن ذواتهم التي تشكلت عن طريق خبرات النجاح في المجال الدراسي على وجه التحديد وعلاقاتهم الاجتماعية وتفاعلاتهم الايجابية مع بعضهم البعض وكذلك علاقاتهم مع اساتذتهم التي تقوم على اساس الود والاحترام والتقدير وكما ان محاولاتهم في المحافظة على

وحدة وتكامل تنظيم افكارهم وشخصياتهم كانت بمثابة دوافع اساسية نحو الحفاظ على اتساق ذواتهم.

الهدف الرابع: التعرف على الدلالة الاحصائية للفروق في اتساق الذات على وفق متغيرات (الجنس، التخصص).

لغرض التحقق من هذا الهدف فقد تم استعمال اختبار ليفيني **(Levene's Test)** للتعرف على مدى تجانس التباين داخل الخلايا لان المجموعات غير متساوية في اعدادها.

جدول (٢٠)

اختبار ليفيني لمعرفة تجانس العينة

المتغيرات الداخلة في الاختبار	درجة الحرية١	درجة الحرية٢	قيم اختبار ليفيني		مستوى الدلالة
			المحسوبة	الجدولية	(٠,٠٥)
الجنس	3	396	1.75	2.63	غير دال
التخصص					
الجنس * التخصص					

ومن الجدول اعلاه يتضح ان قيمة ليفيني تيست قد بلغت (1.75) وهي اصغر من القيمة الجدولية (2.63) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجتي حرية (٣ ، ٣٩٦) وهذا يعني ان الخلايا الداخلة في التحليل متجانسة.

وللتعرف على الفروق الإحصائية للمتغيرات الديمغرافية قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغيرات الدراسة وكما مبين في جدول (٢١).

جدول (٢١)

الفروق الإحصائية للمتغيرات الديمغرافية لمقياس اتساق الذات

الجنس	التخصص	المتوسط	الانحراف المعياري	العينة
ذكر	علمي	80.20	8.786	138
	أدبي	74.42	12.776	26
	Total	79.28	9.715	164
أنثى	علمي	79.69	7.553	198
	أدبي	79.68	7.245	38
	Total	79.69	7.489	236
Total	علمي	79.90	8.073	336
	أدبي	77.55	10.118	64
	Total	79.52	8.464	400

ومن خلال الجدول السابق اتضح ان متغيرات البحث دالات احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجات الحرية (١ ، ٣٩٦) إذ بلغت قيمة (F) المحسوبة لمتغير الجنس (4.169) ومن الجدول اعلاه يتضح ان المتوسط الحسابي للذكور (79.28) بإنحراف معياري (9.715) في حين بلغ المتوسط للاناث (79.69) بانحراف معياري (7.489) وعند مقارنة المتوسطات بينهم يتبين ان الفروق في المتوسط الحسابي لصالح الاناث، اما متغير التخصص فكان المتوسط الحسابي للتخصص العلمي (79.90) وبانحراف معياري (8.073) وبلغ المتوسط الحسابي للتخصص الادبي (77.55) وبانحراف معياري (10.118) وعند مقارنة المتوسط يتضح ان الدلالة لصالح التخصص العلمي، اما ما يخص التفاعل بين (الجنس – التخصص) بلغت قيمة (

F) المحسوبة للتفاعل (6.145) وعند مقارنة المتوسطات للتفاعل نجد متوسط الحسابي للذكور العلمي بلغت (80.20) بأنحراف معياري (8.786) في حين بلغ المتوسط الحسابي للذكور الادبي (74.42) بأنحراف معياري (12.776) وعند المقارنة نجد ان الدلالة لصالح الذكور العلمي، اما الاناث العلمي فبلغ المتوسط الحسابي (79.69) بانحراف معياري (7.553)، وبلغ المتوسط الحسابي للاناث الادبي (79.68) بانحراف معياري (7.245) وعند المقارنة نجد ان الدلالة لصالح الاناث العلمي.

جدول (٢٢)

نتائج تحليل التباين الثنائي للفروق في درجات أفراد العينة لمقياس اتساق الذات تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F		الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
الجنس	293.027	1	293.027	4.169	3.86	دال
التخصص	432.743	1	432.743	6.156		دال
الجنس * التخصص	431.947	1	431.947	6.145		دال
الخطأ	27836.860	396	70.295			
المجموع الكلي	2557954.	400				

اولا- الجنس:

ومن خلال ملاحظة النتائج في الجدول اعلاه نجد ان قيمة (F) المحسوبة لمتغير الجنس البالغة (٤.١٦٩) هي اكبر من القيمة الجدولية والبالغة (٣.٨٦) درجة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجتي حرية (٣٩٦.١) مما يشير على انها دالة احصائياً.

ويمكن تفسير هذه النتيجة التي اشارت الى ان الاناث يمتلكن اتساق ذات اعلى من الذكور فقد يعود ذلك الى ان الطالبات في المرحلة الاعدادية يكونن اكثر ميلاً نحو الحفاظ على صورة ذاتية متزنة ومنسجمة مع الواقع واكثر صدقاً واندماجا مع اقرانهن من الذكور بشكل عام او الزميلات في الدراسة بشكل خاص كما كن اكثر ثباتاً انفعالياً واكثر هدوء ويملن الى التفوق والتميز اكثر من الطلاب بالاضافة الى ذلك كانت الطالبات اكثر مشاركة ونشاطاً في الدروس مما شكل لهن اتساق ذات اكثر من الذكور.

ويرى الباحث في تفسيره الشخصي ان الطالبات من خلال دافع الحفاظ على ذات محترمة وسمعة طيبة امام الاخرين كن اكثر اتزاناً اقل انفعالاً من الذكور واكثر دفئاً في علاقاتهن مع بعضهن البعض كما يميلن الى التميز والتفوق على زملائهن في امور الدراسة مما شكل لديهن عملية اتساق ذات جيدة.

ثانياً- التخصص:

بلغت قيمة (F) المحسوبة لمتغير التخصص (6.156) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (3.86) درجة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجتي حرية (٣٩٦.١) مما يشير على انها دالة احصائياً.

فقد تعزى هذه النتيجة الى ان الطلبة من ذوي التخصص العلمي كانوا افضل من الطلبة من ذوي التخصص الادبي بالكثير من الامور منها ما يتعلق بالجوانب الدراسية فقد كان اصحاب التخصص العلمي يميلون الى القراءة المكثفة وحب المشاركة في النشاطات الدراسية واتباع الطريقة الجماعية في اثناء المذاكرة ومراجعة الدروس مع بعضهم البعض كما ان علاقاتهم الاجتماعية كانت صادقة

وودية قائمة على التقدير والاحترام وتقديم المساعدة فيما بينهم علاوة على ذلك كانوا موضع ثقة وحب اساتذتهم بسبب تميزهم العلمي ومشاركاتهم المستمرة في الدروس العلمية فقد كان كل ذلك سبباً رئيسياً في تفوقهم على اصحاب التخصص الادبي في مفهوم اتساق الذات.

ويمكن ان يعزو الباحث إلى هذه النتيجة باعتباره مرشداً تربوياً وكانت ملاحظاته المقصودة الوسيلة الاساسية في تفسير هذه النتيجة اذ كان الطلبة من التخصص العلمي اكثر التزاماً ومواظبة ومشاركة في الدروس العلمية واجتهاداً بالاضافة الى ثقتهم بانفسهم التي تشكلت من خلال خبرات النجاح السابقة علاوة على ذلك كانت علاقاتهم مع بعضهم البعض تمتاز بالدفء والمساعدة وهذا ما كون لديهم اتساق الذات مما جعل تفسير الباحث يتوافق مع التفسير العلمي اعلاه.

التفاعل بين (الجنس – التخصص):

كانت قيمة (F) المحسوبة للتفاعل (الجنس * التخصص) (6.145) اكبر من القيمة الجدولية البالغة (3.86) درجة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجتي حرية (١ ، ٤٠٠) مما يشير على انها دالة احصائياً.

يمكن تفسير ذلك على ان اتساق الذات معني بنوع الجنس والتخصص الدراسي اذ ان الطلاب والطالبات من التخصصين لديهم معرفة ووعي بدوافعهم وخصوصا ما يتعلق بأمور الدراسة وسعيهم نحو تطوير قدراتهم وامكانياتهم كما انهم يحبون المشاركة في النشاطات الدراسية المختلفة و يميلون الى انجاز مهامهم وواجباتهم الدراسية ويتطلعون الى النجاح والتفوق الدراسي وبناء العلاقات الاجتماعية على اساس من الحب والود والاحترام فيما بينهم ومع معلميهم مما بلور لديهم اتساق الذات على حد سواء.

وقد يفسر الباحث هذه النتيجة كونه احد اعضاء الكادر التدريسي في احدى المدارس الثانوية بأن طلبة الاعدادية تشكلت لديهم عملية اتساق الذات من خلال ما يقومون به من سلوكيات وافعال تجاه ذواتهم من حيث الاهتمام بالاناقة الخارجية واداء واجباتهم ومهامهم الدراسية وبناء العلاقات

الشخصية التي كانت تتسم بالود والدفء والمساعدة فيما بينهم علاوة على ذلك فان للمرشد التربوي مساهمة فعالة في بناء صورة ايجابية لدى الطلبة عن انفسهم وكيفية الحفاظ عليها.

الهدف الخامس: التعرف على العلاقة الارتباطية بين العدالة المدرسية واتساق الذات:

لتحقيق هذا الهدف طبق الباحث معامل ارتباط بيرسون بين المتغيرين وبلغت القيمة (٠.٨٦) عند مستوى دلالة (٠.٠١) وتشير النتيجة الى وجود علاقة ارتباطية عالية بين المتغيرين.

ويمكن ان تعزى هذه النتيجة في ضوء نظرية النمو الاخلاقي للعالم (كولبرج ، ١٩٦٩) بأن طلبة الاعدادية وخصوصاً طلبة الخامس الاعدادي تشكل لديهم الشعور بالمساواة والعدالة المدرسية من خلال اساليب التعامل وتطبيق القوانين والتعليمات وعمليات التفاعل الايجابي وبناء العلاقات القائمة على الاحترام والتقدير والعطف وتقديم التعزيز بمختلف اشكاله بالاضافة الى تقديم الدروس العلمية وما تحويه من معلومات ومعارف وخبرات فقد كان كل ذلك نابعاً من الادارة المدرسية وهيئة الكادر التدريسي بعين المساواة لجميع الطلبة مما جعل الطلبة يرون مظاهر العدالة المدرسية بأم اعينهم سارية مع كافة الطلبة بغض النظر عن اية عوامل وظروف مما ساهم مساهمة كبيرة جداً في بلورة عملية اتساق الذات عند الطلبة اذ جعلهم يعيشون حالة انسجام مع المدرسة واندماج دراسي كما شكل لديهم افكار ايجابية عن ذواتهم بانهم ذوو مكانة محترمة في المدرسية ولهم قيمة واهمية بنظر مدرسيهم ومع بعضهم البعض وقد كانوا يميلون الى اداء المهام الدراسية بدوافع داخلية مستبصرين ما يقومون به من سلوكيات وافعال ساعين الى تطوير قدراتهم من خلال بذل المزيد من الجهود وتخصيص الوقت للقراءة والمطالعة والتعاون فيما بينهم وفقاً لما جاء في نظرية (Lecky, 1945). كما انهم كانوا يبحثون عن التميز والتفوق الدراسي ملتزمين بالتعليمات والقوانين المدرسية واداء المهام والمشاركة في النشاطات المختلفة.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الكوادر التدريسية في المدارس كانت تمارس عمليات تطبيق التعليمات والقوانين على جميع الطلبة دون استثناء كما انهم يتعاملون معهم بأساليب موحدة مما كان سبباً في شعورهم بالعدالة المدرسية وقد كان هذا الشعور الايجابي بمثابة عامل رئيسي في احداث حالة من الاتساق الذاتي لديهم وانسجامهم واندماجهم مع البيئة المدرسية وبناء توجهات ايجابية نحو الدراسة.

الاستنتاجات: Conclusion

في ضوء ما توصلت إليه نتائج البحث استنتج الباحث ما يلي:

١- يشعر طلبة الخامس الاعدادي بصوره عامة بالعدالة المدرسية ، وهذا يمثل مؤشرا إيجابيا لانه يعكس طبيعة التعامل الايجابي وتطبيق القوانين وعمليات التعزيز والعقاب بشكل موحد مع جميع الطلبة.

٢- لا تتأثر العدالة المدرسية لدى طلبة الخامس الاعدادي بمتغيرات الجنس والتخصص لان العدالة شعور ينبع من طريقة التعامل المتبعة من قبل عناصر المدرسة ككل.

٣- إن فئة طلبة الخامس الاعدادي بصورة عامة لديهم اتساق ذات سواء كان ذلك عند الذكور أم الإناث، وعند التخصص العلمي والانساني العلمي وقد جاء ذلك نتيجة استبصارهم بدوافع سلوكياتهم الخاصة وسعيهم الى الوصول لتحقيق اهدافهم ومساعيهم وخصوصا ما يتعلق بأمور الدراسة.

٤- يتأثر اتساق الذات بمتغير الجنس لصالح الاناث على حساب الذكور لان الاناث يحافظن على صورة ذاتية متسقة.

التوصيات: Recommendations

في ضوء النتائج التي توصل اليها البحث يوصي الباحث بما يلي:

١- إقامة الندوات الثقافية لتسليط الضوء على العدالة المدرسية واهميتها في الحياة الدراسية لتشكيل الميول والاتجاهات الايجابية نحو المدرسة لدى الطلبة.

٢- يمكن للقائمين بالإرشاد النفسي و الصحة النفسية ان يستدلوا على وجود الشخصية الايجابية من خلال وسيلة جيدة للتشخيص هي اتساق الذات.

٣- إعداد الدورات التدريبية والتأهيلية للهيئات الادارية والتدريسية لتأكيد على اهمية تطبيق العدالة المدرسية مع جميع الطلبة على حد سواء وخاصة للتدريسين الجدد.

٤- تدريب المدرسين على كيفية المساهمة في تحسين اتساق الذات لدى الطلبة ضمن البرنامج التربوي والسيكولوجي، الذي يهدف بدوره إلى الارتقاء بالعملية التربوية والتعليمية وتطويرها.

٥- توجيه المرشدين التربويين لمساعدة الطلبة على تنمية اتساق الذات لدى الطلبة عن طريق عملية الإرشاد التربوي الفردي والإرشاد الجمعي.

المقترحات: Proposals

يقدم الباحث في ضوء نتائج البحث واستكمالا للبحث الحالي المقترحات الاتية :

١- إجراء دراسات اخرى مماثلة لفئات أخرى من المجتمع (مدرسين، مرشدين، معلمين).

٢- إجراء دراسة حول اتساق الذات لدى (الطلاب، غير الطلاب) في المرحلة العمرية نفسها لمعرفة تأثير التعليم على اتساق الذات.

٣- إجراء دراسات للتعرف على العلاقة بين العدالة المدرسية ومتغيرات اخرى مثل (التسرب المدرسي، والتفاعل الصفي، الرفاهية النفسية).

٤- إجراء دراسات للتعرف على العلاقة بين اتساق الذات ومتغيرات أخرى مثل (دافعية الانجاز ، الازدهار النفسي، النزعة نحو الكمال)

٥- يمكن استعمال مقياس اتساق الذات الذي أعده الباحث للكشف عن مستوى اتساق الذات لدى عينات طلبة بمراحل دراسية وعمرية مختلفة (طلبة متوسطة ، طلبة جامعة)...

المصـــــــــادر والمراجع

- المصادر والمراجع العربية .
- المصادر والمراجع الاجنبية .

المصادر والمراجـع العربيـــة :

القرآن الكريم

١- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، (ب ت): لسان العرب، المجلد (١٠)، بيروت.

٢- أبو حطب، فؤاد، صادق، آمال،(٢٠٠٨): نمو الانسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنون، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ط(٥) .

٣- أبو غزال، معاوية وعلاونة شفيق فلاح، (٢٠١٠): العدالة المدرسية وعلاقها بالفاعلية الذاتية المدركة لدى عينة من تلاميذ المدرسة الاساسية في محافظة اربد (دراسة تطورية)، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

٤- ابو ناهية، صلاح الدين محمد، (١٩٩٤): القياس التربوي، ط١، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.

٥- احسان شكري عطية، (٢٠١٤): العدالة المدرسية وعلاقتها بالانتماء المدرسي لدى تلاميذ الصف الثاني الاعدادي ، مجلة كلية التربية، جامعة بور سعيد، مصر.

٦- الأسود، فايز،(٢٠٠٤): أثر بعض المتغيرات الدراسية والاجتماعية والبيئية على مفهوم الذات لدى طلبة الانتفاضة من أبناء جامعة الأقصى بغزة، بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الأول" التربية في فلسطين وتغيرات العصر"، كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر.

٧- أفروز،علي غلام، (٢٠٠١): الخجل من الناحية النفسية وسبل معالجته، ط١:مؤسسة الهدى للنشر والتوزيع، طهران، إيران.

٨- ألبياتي، رنا رفعت شوكت، (٢٠٠٦): مفهوم الذات وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، العراق.

٩- ألجبالي،صفية، وآخرون، (٢٠٠٨): علم النفس العام، ط١، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

١٠- ألخالدي، أمل إبراهيم حسون، (٢٠٠٢): اثر برنامج إرشادي في تأكيد الذات وخفض قلق المستقبل لدى طالبات كلية التربية للبنات، رسالة ماجستير، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، العراق.

١١- ألعبيدي، خمائل خليل، (٢٠٠٥): التعصب واتساق الذات وعلاقتها ببعض آليات الدفاع، أطروحة دكتوراه، كلية التربية، جامعة بغداد، العراق.

١٢- ألمليجي، حلمي، (٢٠٠١): علم نفس الشخصية، ط١، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.

١٣- بركات، أسية علي راجح، (٢٠٠١): نظرية كولبرج عن نمو الأحكام الأخلاقية، قسم علم النفس ، جامعة ام القرى ، مقال بالموقع الاكتروني ، www.gulfkids.com/pdf/kolbgj.pdf

١٤- بركات، زياد، وأبو علي ، ليلى، (٢٠١٦): الاعتقاد بالعدالة المدرسية وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية والنفسية والتحصيل لدى طلبة مرحلتي التعليم الأساسية والثانوية في محافظة طولكرم، مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الأنسانية ، المجلد(٤)،عدد(٣٠).

١٥- البصري ، سعد، (٢٠٠٤) : التداعيات النفسية والاجتماعية لظاهرة التعصب، مجلة النبأ، العدد٥.

١٦- البطش ، محمد وليد و ابو زينة ، فريد كامل، (٢٠٠٧): مناهج البحث العلمي ، دار المسيرة ، عمان، الأردن.

١٧- بني يونس، محمد محمود(٢٠٠٤): مبادئ علم النفس:ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

١٨- ثورندايك، روبرت، هجين، اليزابيث، (١٩٨٩): القياس والتقويم في علم النفس والتربية، ترجمة عبد الله زيد الكلاني، وعبد الرحمن عدس، مركز الكتب، الأردن.

١٩- الجابري ، كاظم كريم وصبري ، داود عبد السلام، (٢٠١٣): مناهج البحث العلمي ، دار الكتب والوثائق ، بغداد- العراق.

٢٠- جرجيس، مؤيد إسماعيل، (٢٠٠٧): كشف الذات وعلاقته بالعوامل الخمسة الكُبرى للشخصية لدى تدريسي الجامعة والمحاميين والصحفيين، أطروحة دكتوراه، كلية التربية، جامعة بغداد، العراق.

٢١- جعفر، فاكهة جعفر، (٢٠٠٧): الخجل وعلاقته بتقدير الذات والوحدة النفسية(دراسة مقارنة على عينتين من طلبة جامعتي دمشق وعدن)، أطروحة دكتوراه، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

٢٢- جلال، سعد، (١٩٨٠) : المرجع في علم النفس ، القاهرة ، مكتبة المعارف الحديثة .

٢٣-ـــــــــــ، سعد، (١٩٨٧): المرجع في علم النفس، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

٢٤- جورارد، سدني، ولاندزمن، تيد، (١٩٨٨): الشخصية السليمة، ترجمة الكربولي، حمد دلي، والحمداني، موفق، مطبعة التعليم العالي، جامعة بغداد، العراق.

٢٥- حمد، نادرة جميل، (٢٠٠٤): صورة الذات وعلاقتها بالتفاعل الاجتماعي، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة بغداد، العراق.

٢٦- حناش، فضيلة، (٢٠١٣): العلاقة بين العدالة المدرسية والفاعلية الذاتية والدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، المجلة الجزائرية للطفولة والتربية، مجلد(١)،ع(١)،ص ص ٤٧-٦٧.

٢٧- حواس، أميرة محمد، (٢٠٠٣): أثر الالتزام التنظيمي والثقة في الادارة على العلاقات بين العدالة التنظيمية وسلوكيات المواطنة التنظيمية بالتطبيق على البنوك التجارية، رسالة ماجستير منشورة في ادارة الاعمال، جامعة القاهرة، مصر.

٢٨- خضر، محسن، (٢٠٠٧): مدى تحقيق مبدأ العدل في التعليم الثانوي العام من منظور إسلامي (دراسة ميدانية)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقازيق.

٢٩- الداهري، صالح حسن، (٢٠٠٨): علم النفس، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٣٠- الداهري، صالح حسن، (٢٠٠٨): علم النفس، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٣١- داود، عزيز حنا وعبد الرحمن، أنور حسين، (١٩٩٠): المدخل إلى مناهج البحث ، مطابع التعليم العالي، بغداد- العراق.

٣٢- درة، عمر محمد، (٢٠٠٨): العدالة التنظيمية وعلاقتها ببعض الاتجاهات الادارية المعاصرة، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس ، كلية التجارة ، مصر.

٣٣- دويدار، عبد الفتاح، (١٩٩٢): سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.

٣٤- راجح، احمد عزت، (١٩٨٥): أصول علم النفس، دار المعارف، القاهرة، مصر.

٣٥- الرحو، حنان سعيد أحمد، (١٩٩٤): الأمن النفسي للمراهق العراقي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية (أبن رشد) ، جامعة بغداد .

٣٦- رزق، اسعد(١٩٨٧): موسوعة علم النفس، ط٣، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان.

٣٧- رزوقي، عبد الحسين وعيال، ياسين حميد، (٢٠١١): القياس والتقويم للطالب الجامعي، كلية التربية ابن رشد.

٣٨- الزوبعي، عبد الجليل وبكر، محمد الياس والكناني، ابراهيم عبد الحسن، (١٩٨١): الاختبارات والمقاييس النفسية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة الموصل.

٣٩- السقا، محمد، (٢٠٠١): مستوى الحكم الخلقي وعلاقته بنوع التعليم لدى المراهين من الجنسين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية.

٤٠- السلطاني، ناجح كريم، (٢٠٠٦): العدوانية وعلاقتها بتقدير الذات، بحث منشور، مجلة جامعة أهل البيت(ع)، العدد٣، كربلاء، العراق.

٤١- سليمان، عرفات عبد العزيز، (١٩٨٧): دور المعلم في المجتمع الاسلامي المعاصر، المؤتمر العلمي الخامس للتربية الاسلامية ، القاهرة ، المركز العام لجمعية الشبان المسلمين العالمية ، الجزء الثالث.

٤٢- الشافعي، إبراهيم، (١٩٩٣): علاقة مستوى الحكم الخلقي بمستوى الدوجماطية لدى ثلاثة عينات من طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة طنطا.

٤٣- صالح هندي، (٢٠١١): واقع المناخ المدرسي في المدارس الاساسية قي الاردن من وجهة نظر معلمي التربية الاسلامية وطلبة الصف العاشر وعلاقتها ببعض المتغيرات ، المجلة الاردنية في العلوم التربوية ، مجلد (٧)، عدد(٢)،ص ١٠٥-١٢٣.

٤٤- صالح، قاسم حسين، (١٩٨٨): الشخصية بين التنظير والقياس، مطبعة جامعة بغداد، العراق.

٤٥- الطفيلي، إمتثال زين العابدين، (٢٠٠٤): علم نفس النمو من الطفولة إلى الشيخوخة، ط١، دار المنهل اللبناني للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.

٤٦- الظاهر، قحطان احمد، (٢٠٠٤): مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق، ط١، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٤٧- عبد الرحمن، سعد، (١٩٨٣): القياس النفسي، ط١، مكتبة الفلاح، الكويت.

٤٨- عبد الستار مهند محمد، وعامر كنعان مهدي، (٢٠١٥): قياس اتساق الذات لدى طلاب المرحلة الاعدادية، بحث منشور، كلية التربية الاساسية، جامعة ديالى،العراق.

٤٩- عبد الله، يوسف محمد، (٢٠٠١): أثر كل من الاتجاهات نحو الدراسة ودافعية الانجاز وعادات الاستذكار على الاداء الاكاديمي لدى عينة من طالبات جامعة قطر، المجلة التربوية،العدد(٦٠) المجلد(١٥).

٥٠- عبد، خنساء عبد الرزاق، (٢٠١١): اثر الاسلوب العقلاني الوجداني في تنمية إتساق الذات لدى طلبة المرحلة الاعدادية، إعدادية ثويبة الاسلمية للبنات، مجلة ديالى،عدد ٥٧ ، العراق.

٥١- عدس، عبد الرحمن، وتوق، محي الدين، (١٩٩٣): المدخل إلى علم النفس، ط٣، مركز الكتب الأردني، عمان، الأردن.

٥٢- عريفج ، سامي و مصلح ، خالد، (١٩٩٩): القياس والتقويم ، دار مجدلاوي للنشر ، عمان- الأردن.

٥٣- العزي، أحلام مهدي عبد الله (٢٠١٥): الشعور بالعدالة المدرسية وعلاقتها بالأمن النفسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، مجلة الاستاذ، العدد (٢١٥).

٥٤- عطية، عبد الحميد، (٢٠٠١): التحليل الاحصائي و تطبيقاته في دراسات الخدمة الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، مصر.

٥٥- علام، صلاح الدين محمود، (١٩٨٦): تطورات معاصرة في القياس النفسي والتربوي، مطابع القيسي التجارية، الكويت.

٥٦- علوطي، عاشور، ومغار، عبد الوهاب، (٢٠١٧): علاقة غياب العدالة التوزيعية بأبعاد الاحتراق الوظيفي، دراسة ميدانية على مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي لولاية سكيكدة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر، العدد ٣١ ، كانون أول.

٥٧- علي راشد، (٢٠٠٢): خصائص المعلم العصري وأدواره الإشراف عليه وتدريبه، ط١، القاهرة، دار الفكر العربي.

٥٨- العمري، يحيى محمود، (١٩٩٨): نمو الافكار الاخلاقية وعلاقتها بالالتزام الديني لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية في المعاهد العلمية والتعليم العام في منطقتي البحة والمخواة التعليميتين ، رسالة ماجستير ، جامعة ام القرى ، مكة المكرمة .

٥٩- عودة، أحمد سليمان والخليلي، يوسف الخليل، (٢٠٠٠): الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية، دار الأمل للنشر والتوزيع، أربد، الأردن.

٦٠- عودة، أحمد سليمان، (٢٠٠٢): القياس والتقويم في العملية التدريسية، الاصدار الخامس، كلية العلوم التربوية، جامعة اليرموك، دار الأمل.

٦١- عودة، يوسف حرب محمد، (١٩٩٨): ظاهرة الاحتراق النفسي وعلاقتها بضغوط العمل لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في الضفة الغربية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.

٦٢- عيسوي، عبد الرحمن محمد، (١٩٨٥): القياس والتجريب في علم النفس والتربية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر.

٦٣- غالب، مصطفى: مبادئ علم النفس، منشورات دار ومكتبة الهلال، بيروت، لبنان، ب:ت.

٦٤- الغامدي ، حسين حسن عبد الفتاح، (١٩٩٧): علم النفس النمو مدى الحياة ، دار الفكر، جدة.

٦٥- غباري، ثائر أحمد، (٢٠٠٨): الدافعية النظرية والتطبيق، دار الميسر للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن.

٦٦- ـــــــــــ واخرون، (٢٠٠٩): انماط العزو السببي للنجاح والفشل لدى الطلبة الجامعيين في ضوء متغيري الجنس وحرية اختيار التخصص، بحث منشور، الجامعة الاردنية.

٦٧- غزي، عبد الحميد، (٢٠٠٦): ماذا يترتب علينا تجاه الطفل الخجول؟، مؤسسة الوحدة العربية للطباعة والنشر، دير الزور، فلسطين.

٦٨- فان دالين ، ديو يو لدب، (١٩٨٥): مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، ترجمة نبيل نوفل وآخرون ، ط٣ ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة، مصر.

٦٩- فرج، صفوت، (١٩٨٠): القياس النفسي، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة.

٧٠- فرطاس، حمزة، (٢٠١٧): العدالة التنظيمية وعلاقتها بالصحة النفسية، دراسة ميدانية مطبقة على معلمي الطور الابتدائية بمدينة عنابة، إطروحة دكتوراه، جامعة محمد خضير، بسكرة.

٧١- قنديلجي ،عاملا ابراهيم (١٩٩٣): البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات ،الجامعة المستنصرية، بغداد.

٧٢- قويدر، هاني محمد عبد العزيز(٢٠١٨): العدالة المدرسية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الخليل وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين ، رسالة ماجستير، القدس،فلسطين.

٧٣- الكبيسي، وهيب مجيد (٢٠١٠): الاحصاء التطبيقي في العلوم الاجتماعية، ط١، العالمية المتحدة ، بيروت، لبنان.

٧٤- الكراعي، قاسم خلف كجوان نصيف(٢٠٢٠): العدالة المدرسية وعلاقتها بالوعي الذاتي والنزعة نحو الكمال عند طلبة المرحلة الثانوية ، إطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ، جامعة تكريت، العراق .

٧٥- كرماش، حوراء عباس(٢٠٠٩): اتساق الذات وعلاقته بالخجل لدى طلبة كليات التربية في جامعات الفرات الاوسط، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة بابل، العراق.

٧٦- كرميان، صلاح، (٢٠٠٧): سمات الشخصية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى العاملين بصورة وقتية من الجالية العراقية في استراليا، أطروحة دكتوراه، كلية الآداب والتربية، الأكاديمية العربية المفتوحة، الدنمارك.

٧٧- الكناني، إبراهيم عبد الحسن، وزملائه، (١٩٩٢): علم النفس العام، ط٦، مطبعة وزارة التربية، بغداد، العراق.

٧٨- الكناني، ممدوح عبد المنعم، (١٩٩٥): سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم، ط٢، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

٧٩- كولبرج، واخرون، (١٩٨٤): اختيار النضج الاخلاقي لتلاميذ المرحلتين الإعدادية والثانوية ، ترجمة إبراهيم قشقوش، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

٨٠- محسن محمد اسماعيل، (٢٠٠٩): مدى تحقيق مبدأ العدل في التعليم الثانوي العام من منظور إسلامي (دراسة ميدانية)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٨١- محمد، علي عودة، (٢٠١٢): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط١، دار أفكار للدراسات والنشر، سوريا.

٨٢- محمود، اماني، (٢٠١٣): تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

٨٣- ملحم، سامي محمد، (٢٠٠٠): مناهج البحث في التربية وعلم النفس . ط١ ، دار المسيرة، الأردن.

٨٤- ـــــــــــ سامي محمد،(٢٠٠١): الإرشاد والعلاج النفسي: الأسس والنظرية والتطبيق، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

٨٥- نده، قاسم محمد، (٢٠١٨): تطور الاعتقاد بالعدالة المدرسية لدى طلبة المرحلة الإعدادية ، بحث منشور، كلية الاداب، جامعة تكريت.

٨٦- شلتز، دوان، (١٩٨٣): نظريات الشخصية، ترجمة الكربولي، حمد دلي، والقيسي، عبد الرحمن، مطبعة جامعة بغداد، العراق.

٨٧- عبد الرحمن ، محمد السيد، (١٩٩٨): نظريات الشخصية ، دار قباء للطباعة، القاهرة.

٨٨- الكبيسي ، كامل ثامر، (١٩٨٧) : بناء وتقنين مقياس سمات الشخصية ذات الاولوية للقبول في الكليات العسكرية في العراق ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية – ابن رشد ، جامعة بغداد- العراق.

٨٩- المفرج ، بدرية والمطيري ، عفاف وحمادة ، محمد، (٢٠٠٧): الاتجاهات المعاصرة في اعداد المعلم مهنيا ، وزارة التربية ، قطاع البحوث التربوية والمناهج وادارة البحوث والتطوير التربوي ، وحدة بحوث التجديد التربوي .

٩٠- عزيز ، حنا داود وعبد الرحمن ، أنور اسماعيل، (١٩٩٠): مناهج البحث التربوي ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة بغداد .

٩١- عطية، إحسان شكري، ودسوقي، محمد احمد، وعبد الفتاح، فاتن فاروق، وصبري،نصر محمود، (٢٠١٤): العدالة المدرسية وعلاقتها بالانتماء المدرسي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، مجلة كلية التربية، العدد(١٦) جامعة بور سعيد،مصر.

٩٢- أبو تايه، بندر كريم، (٢٠١٢): أثر العدالة التنظيمية في سلوك المواطنة التنظيمية في مركز الوزارات الحكومية في الاردن، دراسة ميدانية، مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات الاقتصادية والادارية، المجلد (٢٠) ، العدد(٢).

٩٣- أبو حويج، مروان، (٢٠٠٢): القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، الدار العلمية الدولية للثقافة، عمان، الاردن.

٩٤- علوان، سالي طالب، (٢٠١٣): دعم وعدالة المدرسين وعلاقتها بمستوى الطموح عند طلبة المرحلة الاعدادية، مجلة كلية التربية للبنات، مجلد(٢٤) العدد(٢).

٩٥- الداهري واخرون ، صالح حسن احمد ، الكبيسي ، وهيب مجيد، (١٩٩٩) . علم النفس العام ، ط١، مؤسسة حمادة للخدمات والدراسات الجامعية ودار الكندي للنشر ، اربد .

٩٦- الكبيسي ، محمد شحاتة ، الرماح ، عوض ، سالم ، عطية، (١٩٩٩): التنافر المعرفي وعلاقته بدافعية الانجاز لدى الطلبة في جامعة بنها ، رسالة ماجستير غير منشورة ، مصر .

المصادر والمراجع الاجنبيـــــة :

97- Anastasi A , & urbinas .**(1988)**: psychologicall Testing, New York Macmillan.

98- Ebel, R.L . **(1972)**: Essentials of Education Measurement , New Jersy, Englewood cliffs prentice-Hall.

99- Lazaru , S. R. (**1969)** : Patterns of Adjustment , Third Edition , McGraw-Hill .

100- Bazeman, M. S. & Loewenstein, G**. (1995)**: Perceptions of Fairness in Interpersonal and individual choice situations, current Directions in psychological science. 4(2), 39-44.

101- Nicholas, S. I. & Good, T. I**.(1998):** Students Perception of Fairness In school sitting: A gender analysis Teachers College record, Vol (100), No(2), p 369-401. 166.

102- Nunnally , J. c **. (1978)**: psychometric Theory , New York , McGraw – Hill .

103- Barakat ،Z. (**2014**). Belief in justice of the world for university students in the light of some of the variables. published research. Journal of psychological and educational studies. Vol. 40, Issue1, pp120-145.

104- Bear ،G. O. ،Gaskins ،J. B. ،& Chen ،f. (**2011**). Delaware school climate survey student: its factor structure can current validity and reliability. **Journal of school psychology**, Vol (49) ،P157- 174.

105- Fabian Elias Diefenbach, (**2011**), Entrepreneurial Orientation in the Public Sector When Middle Managers Create Public Value, **D I S S E R**

T A T I O N of the University of St. Gallen, School of Management, Economics, Law, Social Sciences and International Affairs to obtain the title of Doctor of Philosophy in Management, Germany.

106- Rainey, H. G. (**2009**). Understanding and managing public organizations (4th ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bas.

107- Libbey، H. P. (**2004**). Measuring student relationships to school attach ment، Bonding، Ang Engagement. Journal of school Health ، Vol ، (74) No، (7)، connect edness P 274-283.

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

109- Charash ،Y. C. ،& Spector ،P. E. (**2001**). The role of justice in organizations ameta-analysis. Organizational behavior and human decision processes.

110- Hayes، S. L. M. (**2010**). Is Middle School as bad as you remember it? Along itudinal study of urban middle school students' perception of the school climate and differences by gender and ethnicity within the school context. Doctor thesis، University of California ،Los Anglos.

111- Reyna, C. and Weiner, B. (**2001**). Justice and utility in the classroom:
An attribution analysis of the goals of teachers punishment and intervention strategies. *Journal of educational psychology.. 93***,** (.2):.309-319.

112- Daniles, J. A. & Baradley, M. C. (**2011**):Building appositive School climate preserventing lethal school violence advance responsible adoleseent development**.** Dol 10,1007/978-3-6,e Sprnger scince+ Business media, 11c, 2011.

113- Evans, I. Gayler, K., & Smith K. (**2001**). Children's perceptions of

unfair reward and punishment. Journal of Genetic psychology . 16 (2), Database Academic search premier.

114- Piquero, A. Gomez-Smith, Z., and Langton, L. (**2004**). Descerning unfairness where others may not: low self - control and unfair sanction perceptions. Criminology.. 42, (3):. 699, 734.

115- Huseman , A.p, el al , (**1987**), An Introductic to Sensitivity ,PsycholgY Vol, (40), PP. 749 – 761

116- Lerne . M . (**1977**)The justice motive : Some hypotheses as to origins and forms. Journal of personality , 45 (1) . 1-52 .

117- Mook .c &Legg, M.(**2009**), Project: Srategies for Sex fairness,Re-Entering the Work force New options.

118- Hayes S.L. M (**20l0**). Is Middle School as bad as of as you remember it ? Along itudinal study of urban middle School students' perception of the school climate and differences by gender and ethnicity within the School Context. Doctor thesis University of California, los Anglos.

119- Edwards ,A.L . **(1957)**:Techniques of Attitude Scale Construction ,New York : Appleton , Country Crofts.

120- Gale , R. (**1974**) : Who are you ? The psychology of being yourself **,** Prentic-Hall , Inc., New Jersey , Englewood Cliffs .

121- Strang , R. (**1957**) : The adolescent Views Himself **,** New York , McGrow-Hall Book Company , Inc.

122- Rotter , J. (**1954**) : Social Learning and Clinical Psychology **,** New York , Prentice Hall , Inc.

123- Velleman , J. D. (**1999**) : Self - Consistency as rational autonomy , Department of Philosophy , University of Michigan .

124- Peteri, Herbert, L. and Govern,. Jhon. (**2004**). Motivation (5th ed), wadsworth Thompson company .

125- Chisell, E. E. et.al . **(1981)**: Measurement theory for behavioral sciences , San Francisco , W. H. Freeman and Company .

126- Kohlberg, L**. (1973)**. "The Claim to Moral Adequacy of a Highest Stage of Moral Judgement". Journal of Philosophy 70, 532-633

127- Kohlberg, L. **(1981**). Essays on Moral Development, vol. I – The Philosophy of Moral Development, Moral Stages and the Idea of Justice. Row & San Francisco: Harper.

128- Noddings, N. (**1984**). Caring - A Feminine Approach to Ethics and Moral Education. California: University of California Press.

129- Rest, J., Narvaez, D., Bebeau, M. & Thoma, S. (**1999**). Postconventional Moral Thinking: A Neo-Kohlbergian Approach. London: Lawrence Erlbaum.

130- Kudinov,S..I., Belousovaussia,S,S.(2016). Study of Spiritual and Ethical Self- Awareness of the Teacher Personality. Science Vector of Togliatti State University Series: Pedagogy, Psychology, 1, (24),81-86.

131- Turner ,R. G, scheier, M..fCarvey , C. s, and Ickes , W (1998): correlates of self- Consciousness . Journal of Personality Assessmeent.

132 - Fazio, R, H, & Zanna, M, p, (1981), Direct experience and attitude-behavior consistency, In L, social Psychology, (3), 162 – 202.

133 - Aronson, J., Cohen, G. L., & Nail, P. R. (1999). Self-affirmation the- ory: An update and appraisal. In E. Harmon-Jones & J. Mills and self-esteem. Journal of Personality and Social Psychology, 72, 184.

134- Higgins, E. T. (1996). The "self-digest": Self-knowledge serving self- regulatory functions. Journal of Personality and Social Psychology, 71, 1062-1083.

135- Jeff, S, (2003), Self-Consistency for Low Self-Esteem in Dissonance Processes: The Role of Self-Standards, University of Arizona.

136- Anastasi,Ann. **(1976)**: Psychological Testing. New York the Macmillan, Company . ASCD, Alexandria, VA.

137- Oppenhiem, A.N . **(1973)**: Questionnaire Design and Atitude Measurement, London, Hieneman Press.

138- Broplty, R, O, **(1973)**. Jealousy behavior in school and its negative effects, unpublished MA thesis, University of Edinburgh, Scotland.

139 - Griffin W, Lynch, M, Stone, J. **(1987**) Self-consistency and its relationship to some sub-variables among students, Personal Psychology Journal, Vol 4 (3), 885-895

140- Arobor, M, X**, (1990)** Self-consistency and its relationship to self-efficacy and self-regulation, unpublished PhD thesis, Queen's University, Canada.

141- Zareie, T, **(2015)**. The process of self-consistency and its main role in the teaching-learning process, Coimbra.

142- Zyngier, O, **(2005**). Justice in the educational environment, its nature, causes, results,, E3, Harpe thorsons, London.

143- Sherif, U & Sharif, A, D, **(1969)**. The relationship between self-consistency and situational variables among university students, Family Counseling Journal, 2 (79), 364-369

145- Ehrlich, Q, **(1973**). The relationship between self-consistency, intolerance and other changes in employees, unpublished master's thesis, University of Minnesota, USA.

146- Stephen, L, M, **(1992)**. The relationship between self-consistency, self-control ability and self-influence among educational teachers, unpublished master's thesis, Samford University , USA.

147- Allen, M. J., & Yen, W. M. **(2001).** Introduction to measurement theory. Waveland Press

.

الملاحـــــــق

ملحق رقم (١)

Ministry of Higher Education
and Scientific Research
University of Karbala
College of Education for
theHuman
Postgraduate Studies

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة كربلاء
كلية التربية للعلوم الإنسانية
الشؤون العلمية
الدراسات العليا

كلية التربية للعلوم الانسانية

العـدد: ع/6/ 232 التاريـخ :2021/2/22

الى/ المديرية العامة للتربية/ النجف الاشرف

م/ تسهيل مهمة

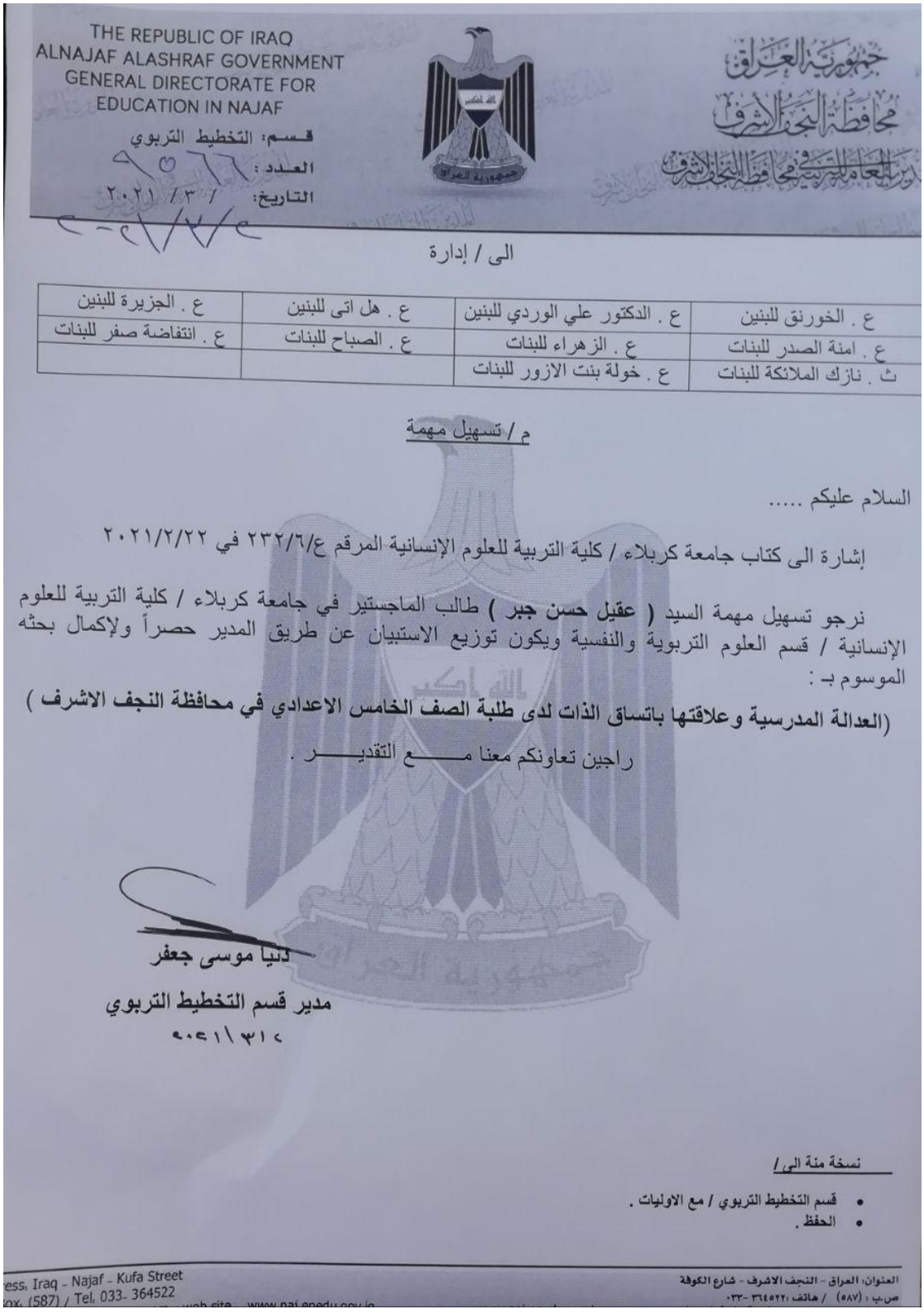
تحية طيبة :::

يرجى تفضلكم بتسهيل مهمة طالب الدراسات العليا (**عقيل حسن جبر**) الماجستير في كليتنا / قسم العلوم التربوية والنفسية ، لغرض المراجعة والحصول على البيانات المطلوبة لغرض اكمال متطلبات بحثه... مع التقدير .

أ.د. حسن حمزة جواد
معاون العميد للشؤون العلمية والدراسات العليا
2021/2/22

نسخة منه إلى /
- الدراسات العليا .
- الصادر .

ملحق رقم (٢)



THE REPUBLIC OF IRAQ
ALNAJAF ALASHRAF GOVERNMENT
GENERAL DIRECTORATE FOR
EDUCATION IN NAJAF

جمهورية العراق
محافظة النجف الأشرف
المديرية العامة للتربية في محافظة النجف الأشرف

قسم: التخطيط التربوي
العدد :
التاريخ: ٢٠٢١ / ٣ /

الى / إدارة

ع . الخورنق للبنين	ع . الدكتور علي الوردي للبنين	ع . هل اتى للبنين	ع . الجزيرة للبنين
ع . امنة الصدر للبنات	ع . الزهراء للبنات	ع . الصباح للبنات	ع . انتفاضة صفر للبنات
ث . نازك الملائكة للبنات	ع . خولة بنت الازور للبنات		

م / تسهيل مهمة

السلام عليكم .....

إشارة الى كتاب جامعة كربلاء / كلية التربية للعلوم الإنسانية المرقم ع/٦/٢٣٢ في ٢٠٢١/٢/٢٢

نرجو تسهيل مهمة السيد (**عقيل حسن جبر**) طالب الماجستير في جامعة كربلاء / كلية التربية للعلوم الإنسانية / قسم العلوم التربوية والنفسية ويكون توزيع الاستبيان عن طريق المدير حصراً ولإكمال بحثه الموسوم بـ :

(العدالة المدرسية وعلاقتها باتساق الذات لدى طلبة الصف الخامس الاعدادي في محافظة النجف الاشرف)

راجين تعاونكم معنا مـــــع التقديـــــر .

دنيا موسى جعفر
مدير قسم التخطيط التربوي
٢٠٢١/٣/٢٤

نسخة منة الى /

- قسم التخطيط التربوي / مع الاوليات .
- الحفظ .

العنوان: العراق - النجف الاشرف - شارع الكوفة
ص.ب : (٥٨٧) / هاتف: ٠٣٣-٣٦٤٥٢٢

ess, Iraq - Najaf - Kufa Street
ox. (587) / Tel. 033- 364522

ملحق رقم (٣)

أسماء السادة المحكمين على مقياسي البحث

ت	اللقب العلمي	الاسم	التخصص	مكان العمل
١	أ.د.	احمد عبد الحسين الازيرجاوي	الشخصية والصحة نفسية	جامعة كربلاء- كلية التربية
٢	أ.د.	رجاء ياسين عبد الله	علم النفس التربوي	جامعة كربلاء- كلية التربية
٣	أ.د.	سعد عبد الزهرة الحصناوي	علم النفس التربوي	الجامعة المستنصرية – كلية الآداب
٤	أ.د.	إبتسام لعيبي شريجي	علم النفس الاجتماعي	الجامعة المستنصرية – كلية الآداب
٥	أ.د.	لمياء ياسين زغير	علم النفس التربوي	الجامعة المستنصرية – كلية التربية
٦	أ.د.	حيدر كريم سكر	علم النفس التربوي	الجامعة المستنصرية – كلية التربية
٧	أ.د.	أميرة جابر الجوفي	علم النفس التربوي	جامعة الكوفة – كلية التربية للبنات
٨	أ.د.	حاسم أحمد الجزار	علم النفس التربوي	جامعة سعود ،السعودية – كلية التربية
٩	أ.د.	علي محمود الجبوري	علم النفس ألسريري	جامعة بابل – كلية التربية
١٠	أ.م.د.	علي عبد الزهرة جبار	علم النفس التربوي	جامعة الكوفة _ كلية التربية بنات
١١	أ.م.د.	آلاء جميل صالح	علم النفس التربوي	جامعة الكوفة _ كلية التربية بنات
١٢	أ.م.د.	احمد سلطان السعداوي	علم النفس التربوي	مديرية تربية النجف
١٣	أ.م.د.	جلال عزيز	علم النفس التربوي	جامعة بابل – كلية التربية الأساسية
١٤	أ.م.د.	نسرين قاسم عبد الرضا	التربية الخاصة	جامعة بابل – كلية التربية الاساسية
١٦	أ.م.د.	رقية هادي عبد الصاحب	علم النفس التربوي	جامعة بابل – كلية التربية
١٧	أ.م.د.	راقية عباس الدليمي	علم النفس التربوي	جامعة بابل – كلية التربية
١٨	أ.م.د.	سلمان كيوش	علم النفس التربوي	جامعة بغداد – كلية التربية
١٩	أ.م.د.	نعمة الاسدي	علم النفس التربوي	جامعة الكوفة – كلية التربية
٢٠	أ.م.د.	وليم خضير العباس	القياس والتقويم	جامعة دمشق – كلية التربية
٢١	أ.م.د.	عقيل خليل ناصر	قسم التربية الخاصة	جامعة بابل – كلية التربية الاساسية
٢٢	أ.م.د.	فاطمة ذياب السعدي	علم النفس التربوي	جامعة كربلاء – كلية التربية
٢٣	أ.م.د.	نسرين حمزة	التربية الخاصة	جامعة بابل – كلية التربية الاساسية

ملحق رقم (٤)

استبيان آراء الخبراء بشأن صلاحية مقياس العدالة المدرسية بصيغته الاولية

جامعة كربلاء

كلية التربية للعلوم الإنسانية - قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / الماجستير

الأستاذ الفاضل ..... المحترم .

تحية طيبة :

يروم الباحث اجراء دراسته الموسومة :- **(العدالة المدرسية وعلاقتها بإتساق الذات لدى طلبة الصف الخامس الإعدادي في محافظة النجف الاشرف).**

ومن خلال إطلاع الباحث على الادبيات والدراسات السابقة ولغرض تحقيق اهداف البحث، تبنى الباحث مقياس **(الكراعي،٢٠٢٠)**. للعدالة المدرسية ويرى الكراعي ان **العدالة المدرسية** :هي (شعور الطالب بانه يعامل نفس المعاملة وعلى نفس القدر كما يعامل باقي زملائه واقرانه في المدرسة).

علماً ان تدرج الاجابة على فقرات المقياس ثلاثي **(يحدث دائماً، يحدث احياناً، لا يحدث ابداً)** وبالنظر لما تتمتعون به من خبرة علمية يعرض عليكم الباحث الفقرات الاتية كلاً حسب مجالها لبيان رأيكم حول صلاحيتها ووضوحها واقتراح التعديل المناسب لأية فقرة تحتاج الى ذلك.

وتقبلوا الشكر والتقدير

إشراف **طالب الماجستير**

أ.م.د. مناف الجبوري **عقيل حسن جبر**

المجال الاول/ عدالة الانظمة والقوانين: هي تحقيق التوازن بين جميع الطلبة من حيث الحقوق والواجبات، وتحكم ذلك أنظمة وقوانين يتعاون في وضعها كثير من الافراد بطريقة حرة دون اي تحكم أو تدخل خارجي، حتى تضمن العدالة تحقيق المساواة بين جميع الطلبة داخل المؤسسة التعليمية.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تعديل
١	القوانين والانظمة المدرسية واضحة			
٢	اشعر بان الطلبة ملتزمون بالقوانين والانظمة المدرسية			
٣	تعاقب إدارة المدرسة الطلبة بنفس القوانين والانظمة المدرسية دون تمييز.			
٤	يعاقب الطالب المخالف في المدرسة تبعاً لطبية مخالفته .			
٥	اشعر أن العقوبات المدرسية ليس لها اثار تربوية .			
٦	إدارة المدرسة تستخدم وسائل عقابية مناسبة عند اللزوم دون تحيز .			
٧	يتابع مدير المدرسة الانشطة الرياضية للطلبة بشكل متساو.			
٨	يتعامل المدرسون مع الطلبة بعدالة وإحترام			

المجال الثاني / المساواة : هو عدم التمييز غير المبرر بين أفراد المجتمع ومنهم الطلبة وتحقيق مفهوم العدالة المدرسية بأسلوب متعادل، مع ضرورة ان يدرك الجميع الأسباب التي يتم تطبيق المساواة بناء عليها.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تعديل
١	يمنحني المدرسون حقي في المشاركة بالدرس .			
٢	يكافئ المدرسون معنوياً الطلبة بشكل متساو.			
٣	يحقق المدرسون العدالة في توزيع الدرجات على الطلبة .			
٤	عندما يشرح المدرس الدرس يراعي الفروق الفردية بين الطلبة.			
٥	يتيح لي المدرس الفرصة بأبداء رأيي بالدرس امام زملائي.			
٦	يمنحني المدرسون الثقة بنفسي عندما اشارك بشرح الدرس .			
٧	عند حدوث مشكلة بين طالبين لايتحيز المدرسون لاي منهما .			
٨	يقبل مدير المدرسة الشكوى تجاه اي مدرس لايحقق العدالة بين الطلبة .			
٩	يحصل جميع الطلبة على الامتيازات التي تمنحها إدارة المدرسة دون تحيز.			
١٠	يمنح المدرسون فرص متساوية للطلبة في اداء الامتحانات .			
١١	يسود علاقتي بزملائي الود والتعاون			
١٢	ينفذ المدرسون انظمة المدرسة بحزم دون تحيز.			

المجال الثالث / التوازن : هو التعادل وعدم الميل في التعامل، ذلك في المجتمع عموماً ومنهم الطلبة بحيث لا يميز الاستاذ بين طالب وآخر لأنه يحقق الشعور بالراحة والصحة النفسية بالنسبة للطالب.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تعديل
١	يتبع المدرسون اسلوب غيرعادلة في توزيع الاسئلة على الطلبة.			
٢	يوزع المدرسون الواجبات بيني وبين زملائي بشكل متوازن.			
٣	تساهم ادارة المدرسة في بناء علاقات اجتماعية طيبة بين الطلبة.			
٤	يراعي المدرسون اسلوب الحوار في التعامل مع الطلبة.			
٥	اعتمد على نفسي في الحصول على درجاتي الدراسية بمجهودي الشخصي.			
٦	يحترم المدرسون آراء الطلبة			
٧	يكرّم مدير المدرسة الطلبة المتفوقون كل حسب استحقاقه.			
٨	يتصف سلوك المدرسين بالايجابية تجاه جميع الطلبة.			
٩	يكافئني المدرسون عندما انجز مهامي الدراسية.			
١٠	يتابع المدرسون مستوى تعليمي ويشجعونني باستمرار.			
١١	يتيح المدرسون فرص النشاط الصفي نفسها امام الطلبة في غرفة الصف.			
١٢	يتعامل المدرسون مع الطلبة بمزاجية شخصية.			
١٣	اشعر ان المدرسين يهتمون بتعليمي اهتماماً صادقاً.			
١٤	يولي المدرسون الطلبة المبدعين اهتماماً خاصاً.			
١٥	يعزز المدرسون الطلبة بناءً على قدراتهم زإنجازاتهم.			

ملحق رقم (٥)

التعديلات على بعض فقرات مقياس العدالة المدرسية

المجالات	الفقرات قبل اجراء التعديل	الفقرات بعد اجراء التعديل
المجال الاول / عدالة الانظمة والقوانين	٣- تعاقب إدارة المدرسة الطلبة بنفس القوانين والانظمة المدرسية دون تمييز. ٤- يعاقب الطالب المخالف في المدرسة تبعاً لطبية مخالفته .	٢- آرى ان إدارة المدرسة تطبق القوانين والأنظمة دون تمييز. ٣- يعاقب الطالب بما يناسب طبيعة مخالفته.
المجال الثالث / التوازن	١٢- يتابع المدرسون مستوى تعليمي ويشجعونني باستمرار.	٢٦- يتابع المدرسون مستوى تعليمي كبقية زملائي.

ملحق رقم (٦)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة كربلاء – كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا – الماجستير

مقياس العدالة المدرسية المستعمل للتحليل الإحصائي

عزيزي الطالب / عزيزتي الطالبة
تحية طيبة:

أضع بين يديك مجموعة من الفقرات التي تعبر عن أرائك تجاه بعض المواقف المدرسية ، يرجى قراءة جميع الفقرات المرفقة طياً بدقة والإجابة عنها بوضع علامة (✓) تحت البديل الذي تراه مناسبا والذي يمثل اختيارك ، يرجى أن لا تترك أي فقرة من دون إجابة ، ونود الإشارة إلى أن جميع هذه الإجابات ستكون لأغراض البحث العلمي ولا حاجة لذكر الاسم.

ملاحظة : يرجى تدوين البيانات الآتية:

التخصص : علمي : ☐ أدبي : ☐

الجنس : ذكر : ☐ أنثى : ☐

جزيل الشكر و التقدير

المشرف
أ.م.د. مناف الجبوري

طالب الماجستير
عقيل حسن جبر

ت	الفقرات	يحدث دائماً	يحدث احياناً	لايحدث ابداً
١	اشعر بأن جميع الطلبة يكلفون بنفس الواجبات الدراسية.			
٢	أرى ان إدارة المدرسة تطبق القوانين والأنظمة دون تمييز.			
٣	يعاقب الطالب بما يناسب طبيعة مخالفته.			
٤	تتعامل إدارة المدرسة مع بعض الطلبة افضل من تعاملها مع البعض الاخر.			
٥	إدارة المدرسة تستخدم وسائل عقابية مناسبة عند اللزوم دون تحيز .			
٦	يتابع مدير المدرسة الانشطة الرياضية للطلبة بشكل متساو.			
٧	يتعامل المدرسون مع الطلبة بعدالة واحترام.			
٨	اشعر أن العقوبات المدرسية ليست لها اثار تربوية.			
٩	يمنحني المدرسون حقي في المشاركة بالدرس.			
١٠	يكافئ المدرسون معنوياً الطلبة بشكل متساو.			
١١	يحقق المدرسون العدالة في توزيع الدرجات على الطلبة.			
١٢	عندما يشرح المدرس الدرس يراعي الفروق الفردية بين الطلبة.			
١٣	يتيح لي المدرس الفرصة بإبداء رأيي بالدرس امام زملائي.			
١٤	عند حدوث مشكلة بين طالبين لا يتحيز المدرسون لأي منهما.			
١٥	يقبل مدير المدرسة الشكوى تجاه أي مدرس لا يحقق العدالة بين الطلبة.			
١٦	يحصل جميع الطلبة على الامتيازات التي تمنحها إدارة المدرسة دون تحيز.			
١٧	ينفذ المدرسون انظمة المدرسة بحزم ودون تحيز.			

١٨	يكافئني المدرسون عندما انجز مهامي الدراسية .			
١٩	يتبع المدرسون اسلوباً غيرعادل في توزيع الاسئلة على الطلبة.			
٢٠	يوزع المدرسون الواجبات بيني وبين زملائي بشكل متوازن.			
٢١	تساهم ادارة المدرسة في بناء علاقات اجتماعية طيبة بين الطلبة.			
٢٢	يراعي المدرسون اسلوب الحوار في التعامل مع الطلبة.			
٢٣	يكرّم مدير المدرسة الطلبة المتفوقين كل حسب استحقاقه.			
٢٤	يتصف سلوك المدرسين بالايجابية تجاه جميع الطلبة.			
٢٥	يشرف مدير المدرسة على الانشطة اللاصفية.ويراعي توزيعها بشكل عادل بين الطلبة.			
٢٦	يتابع المدرسون مستوى تعليمي كبقية زملائي.			
٢٧	يتيح المدرسون فرص النشاط الصفي نفسها امام الطلبة في غرفة الصف.			
٢٨	يتعامل المدرسون مع الطلبة بمزاجية شخصية.			
٢٩	يعزز المدرسون الطلبة بناء على قدراتهم وانجازاتهم.			

ملحق رقم (٧)

استبيان آراء الخبراء بشأن صلاحية مقياس اتساق الذات

جامعة كربلاء

كلية التربية للعلوم الإنسانية – قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / الماجستير

الأستاذ الفاضل ..... المحترم .

تحية طيبة :

يروم الباحث بناء مقياس إتساق الذات (Self - Consistency) لدى طلبة الصف الخامس الإعدادي كأداة للبحث الموسوم **(العدالة المدرسية وعلاقتها بإتساق الذات لدى طلبة الصف الخامس الإعدادي في محافظة النجف الاشرف)**. تبنى الباحث نظرية إتساق الذات لـ **(لكي Lecky) عام ١٩٤٥**، التي عرف الشخصية بانها: وحدة بنائية مفردة غير قابلة للتقسيم وأن الفرد يمتلك مجموعة من الأفكار يستعملها بهدف جعل خبراته قابلة للفهم ولدى هذا الفرد إنطباع بأن مجموعة أفكاره هذه منطقية ومتسقة مع الذات وأن نظام أفكاره يحدد سلوك الفرد واتجاهاته ومعاييره وقيمه وأن كل أفعاله وأفكاره ومشاعره تكون متسقة مع نظام أفكاره ولكي يحافظ الفرد على أمنه ودقة تفسيراته فإنه يبحث عن المواقف التي تؤيد ما يحمله من أفكار ويتجنب المواقف التي لا تكون متسقة مع أفكاره. وبعد الإطلاع على عدد من الدراسات والأدبيات تم تحديد ثلاثة مجالات لقياس هذا المفهوم وهي : **١. وعي الذات - Self Awarneness . ٢. تحقيق الذات Self - Actualization**

٣. الالتزام Commitment . علماً ان بدائل الاجابة للمقياس هي: (**يحدث دائماً ، يحدث احياناً ، لايحدث ابداً**) وبالنظر لما تتمتعون به من خبرة علمية يعرض عليكم الباحث الفقرات الاتية كلاً حسب مجالها لبيان رأيكم حول صلاحيتها ووضوحها واقتراح التعديل المناسب لأية فقرة تحتاج الى ذلك.

وتقبلوا الشكر والتقدير

إشراف **طالب الماجستير**

أ.م د. مناف الجبوري **عقيل حسن جبر**

تعريف ليكي (Lecky, 1945):

إتساق الذات هي حالة الانسجام أو التوازن بين مكونات الشخص (العقلية، الإنفعالية، الجسدية) وبين ما يحملهُ من أفكار مسبقة عن ذاتهِ بحيث يحقق لهُ الحفاظ على الذات وعلى تكوين نظام موحد لحمايتهِ" (العبيدي،٢٠٠٥: ١٦).

أولاً. وعي الذات Self - Awareness:

هو معرفة المرء سماته أو صفاته الخاصة به وإستبصار المرء وفهمه لسلوكه ودوافعه الخاصة.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تعديل
١	انا قادر على تحقيق اهدافي الدراسية			
٢	اتعامل مع المواقف الصعبة بهدوء وتأنٍ			
٣	امتلك قدرات عقلية تؤهلني للنجاح بتفوق			
٤	افقد اعصابي عندما ينتقدني زملائي			
٥	اسعى لإنجاز مهامي الدراسية برغبة ذاتية			
٦	اسعى بأستمرار لتعديل افعالي وسلوكياتي			
٧	اتعامل مع زملائي بما امتلك من فضائل اخلاقية			
٨	لدي القدرة على التحمل والصبر عند المواقف الصعبة			
٩	امتلك ثقه عالية في التعامل مع الاخرين			
١٠	لدي بعض التصرفات غير الصحيحة			
١١	اثق بقدراتي وامكانياتي على تحقيق ارغب تحقيقه.			

ثانياً. تحقيق الذات Self - Actualization :

سعي الفرد لتطوير قدراته وإمكاناته الذاتية والوصول الى كل ما هو قادر على أن يصل الى تحقيقه.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تعديل
١	أرغب لتحقيق التفوق الدراسي			
٢	أحب قراءة ومطالعة المعلومات والمعارف العامة			
٣	أحاول تقليد تصرفات اساتذتي وسلوكياتهم			
٤	عندما اكتشف اخطائي احاول تصحيحها			
٥	أستعمل المناقشة والمحاورة مع الاخرين بغية التعلم والاكتساب			
٦	أسعى لتطوير قدراتي وامكانياتي باستمرار			
٧	من أهم أهدافي الحياتية الحصول على اعلى شهادة دراسية			
٨	استعمل الطرق التقليدية في القراءة والاستذكار			
٩	أحب أن أكون مستقلاً عن الاخرين بإتخاذ قراراتي			
١٠	أحاول أن أجعل سلوكي منسجم مع قيم مجتمعي			

ثالثاً. الالتزام Commitment :

هو الوعي والشعور بأهمية المشاركة والارتباط بالنشاطات الحياتية لزيادة القدرة على مواجهة الصعاب وتمكن الفرد من استخدام مواهبه في الحياة وشعوره بمدى قربه من الآخرين.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تعديل
١	أحب المشاركة العلمية مع زملائي في قاعة الصف			
٢	عندما أمارس هواياتي ومهامي المحببة انشغل عن كل شيء			
٣	أساعد زملائي في صناعة الفرح والسعادة			
٤	أستشير الاخرين حتى اتجنب الخطأ في مواجهة المشكلات الحياتية			
٥	أستمتع عندما اواجه مهمة صعبة كي ابدع بها			
٦	أفضل العزلة والوحدة على الاندماج مع اصدقائي في انجاز اعمالي			
٧	أحاول انهاء اي عمل اكلف به بغض النظر عن نتائجه			
٨	أبذل قصارى جهدي كي اتمكن من تحقيق التفوق والنجاح الدراسي			
٩	مكانتي بين زملائي تزيد من عزيمتي وارادتي في تحقيق اهدافي			
١٠	أشعر بالرضا والاعتزاز الذاتي عندما اشارك الاخرين افراحهم واحزانهم			

ملحق رقم (٨)

التعديلات على بعض فقرات مقياس إتساق الذات

المجالات	الفقرات قبل اجراء التعديل	الفقرات بعد اجراء التعديل
المجال الثاني : تحقيق الذات.	١- اصــبو لتحقيــق التفــوق الدراسي.	١- أرغــب لتحقيــق التفــوق الدراسي.
	٥- اســـــتخدم المناقشـــــة والمحـاورة مـع الاخـرين بغيـة التعلم والاكتساب.	٥- اســـــتعمل المناقشـــــة والمحـاورة مـع الاخـرين بغيـة التعلم والاكتساب.
	١١- يكون سلوكي علـى وفق قيم مجتمعي.	١١- أحـاول ان اجعـل سـلوكي منسجم مع قيم مجتمعي .

ملحق رقم (٩)

جامعة كربلاء – كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا – الماجستير

مقياس إتساق الذات المستعمل للتحليل الإحصائي

عزيزي الطالب / عزيزتي الطالبة
تحية طيبة :

أضع بين يديك مجموعة من الفقرات التي تعبر عن آرائك تجاه بعض المواقف المدرسية، يرجى قراءة جميع الفقرات المرفقة طياً بدقة والإجابة عنها بوضع علامة (✓) تحت البديل الذي تراه مناسبا الذي يمثل اختيارك، يرجى أن لا تترك أي فقرة من دون إجابة، ونود الإشارة إلى أن جميع هذه الإجابات ستكون لأغراض البحث العلمي ولا حاجة لذكر الاسم.

ملاحظة : يرجى تدوين البيانات الآتية:

التخصص : علمي : ☐ أدبي : ☐

الجنس : ذكر : ☐ أنثى : ☐

جزيل الشكر والتقدير

المشرف
أ.م.د. مناف الجبوري

طالب الماجستير
عقيل حسن جبر

ت	الفقرات	يحدث دائماً	يحدث احياناً	لايحدث ابداً
١	انا قادر على تحقيق اهدافي الدراسية			
٢	اتعامل مع المواقف الصعبة بهدوء وتأن			
٣	امتلك قدرات عقلية تؤهلني للنجاح بتفوق			
٤	افقد اعصابي عندما ينتقدني زملائي			
٥	اسعى لإنجاز مهامي الدراسية برغبة ذاتية			
٦	اسعى باستمرار لتعديل افعالي وسلوكياتي			
٧	اتعامل مع زملائي بما امتلك من فضائل اخلاقية			
٨	لدي القدرة على التحمل والصبر عند المواقف الصعبة			
٩	امتلك ثقة عالية في التعامل مع الاخرين			
١٠	لدي بعض التصرفات غير الصحيحة			
١١	اثق بقدراتي وامكانياتي على تحقيق ارغب تحقيقه			
١٢	أرغب لتحقيق التفوق الدراسي			
١٣	أحب قراءة ومطالعة المعلومات والمعارف العامة			
١٤	أحاول تقليد تصرفات اساتذتي وسلوكياتهم			
١٥	عندما اكتشف اخطائي احاول تصحيحها			
١٦	أستعمل المناقشة والمحاورة مع الاخرين بغية التعلم والاكتساب			
١٧	أسعى لتطوير قدراتي وامكانياتي باستمرار			
١٨	من أهم أهدافي الحياتية الحصول على اعلى شهادة دراسية			
١٩	استعمل الطرق التقليدية في القراءة والاستذكار			
٢٠	أحب أن أكون مستقلاً عن الاخرين باتخاذ قراراتي			

٢١	أحاول أن أجعل سلوكي منسجماً مع قيم مجتمعي			
٢٢	أحب المشاركة العلمية مع زملائي في قاعة الصف			
٢٣	عندما أمارس هواياتي ومهامي المحببة انشغل عن كل شيء			
٢٤	أساعد زملائي في صناعة الفرح والسعادة			
٢٥	أستشير الاخرين حتى اتجنب الخطأ في مواجهة المشكلات الحياتية			
٢٦	أستمتع عندما اواجه مهمة صعبة كي ابدع بها			
٢٧	أفضل العزلة والوحدة على الاندماج مع اصدقائي في انجاز اعمالي			
٢٨	أحاول انهاء اي عمل اكلف به بغض النظر عن نتائجه			
٢٩	أبذل قصارى جهدي كي اتمكن من تحقيق التفوق والنجاح الدراسي			
٣٠	مكانتي بين زملائي تزيد من عزيمتي وارادتي في تحقيق اهدافي			
٣١	أشعر بالرضا والاعتزاز الذاتي عندما اشارك الاخرين افراحهم واحزانهم			

Search Abstract

The current research aims to identify the correlative relationship between school justice and self-consistency among fifth-grade middle school students, as school justice is considered as the student's feeling of applying laws and regulations with fairness and balance to achieve equality among students in school, while self-coherence represents a state of harmony and balance between the components of the person. (Mental, emotional, and physical) and between what it carries in terms of preconceived ideas about itself so that it achieves self-preservation and the formation of a unified system to protect it. On:

1-The degree of school justice for fifth grade middle school students.

2-The degree of self-consistency among the fifth year middle school students.

3- The correlation between school justice and self-consistency among fifth grade middle school students.

4-The differences in the correlational relationship between school justice and self-consistency according to the variables of sex (males, females) and specialization (scientific, literary).

The current research is limited to fifth intermediate students in Najaf of both sexes (males and females) and from specialization (scientific, literary) for the academic year (2020-2021).

The current research sample consisted of (400) male and female students who were selected in a simple random method, and in order to achieve the objectives of the research, the researcher adopted the school justice scale, as well as relied on Kohlberg's theory of moral development in 1968 and was presented to a group of specialized arbitrators to judge the validity of his paragraphs, and then the psychometric properties were extracted for it, as the value of the stability factor was by the Cronbach Alpha method (0.84) and by the re-test method (0.85). After the scale became in its final form, the researcher applied it to the research sample of (400) male and female students in Najaf schools Al-Ashraf, the researcher also built a scale of self-consistency based on the theory of

Leckie 1945, and was also presented to a group of refereed experts as the psychometric properties were extracted for it, as the scale stability coefficient reached (0,79) by the method of retesting (0,82). After confirming the validity of the scale, it was applied to the research sample of (400). After completing the application, the researcher used the appropriate statistical means to analyze the data, using the statistical portfolio of social sciences, and the results of the research showed the following:

1- Fifth grade students generally enjoy a high degree of school equity.

2- The fifth preparatory students, in general, have self-consistency.

3- There is a strong positive correlation between school justice and self-consistency among the research sample and for both sexes (males - females) and the two disciplines (scientific – literary).

4-There are no statistically significant differences in the correlational relationship between school justice and self-consistency according to gender (male - female) and specialization (scientific – literary).

In light of these results, the researcher presented some recommendations and suggestions, as described in Chapter Four.

Ministry of Higher Education
And Scientific Research
Karbala University
College of Education for Human Sciences

School Justice and its Relationship to Self-Consistency Among Fifth-Grade Middle School Students in Najaf

Introduction to
Board college of Education at the University of Karbala, which is part
Neil requirements Master of Arts degree
in Educational Psychology

BY
Aqeel Hassan Jaber Sharba

SUPERVISED BY
Prof. assis. D.R
Munaf Fathi Al-Jburi

2021 A.D. 1442 A.H.