

2022

## مدى تطبيق معلمي العلوم بسلطنة عمان لمبادئ العدالة في الغرفة الصفية من وجهة نظر طلبتهم. The extent to which science teachers in the Sultanate of Oman apply the principles of equity in the classroom from the point of view of their students

عبد الله أمبوسعيد  
جامعة السلطان قابوس، عمان, [abdullah.ambosaeedy@seciauni.org](mailto:abdullah.ambosaeedy@seciauni.org)

أسماء عبد الله الشبنوتية  
وزارة التربية والتعليم، عمان, [asmaa.shabnouteya@seciauni.org](mailto:asmaa.shabnouteya@seciauni.org)

Follow this and additional works at: [https://digitalcommons.aaru.edu.jo/aaru\\_jep](https://digitalcommons.aaru.edu.jo/aaru_jep)



Part of the [Education Commons](#)

### Recommended Citation

الشبنوتية، أسماء عبد الله (2022) "مدى تطبيق معلمي العلوم بسلطنة عمان لمبادئ العدالة and أمبوسعيد، عبد الله. في الغرفة الصفية من وجهة نظر طلبتهم. The extent to which science teachers in the Sultanate of Oman apply the principles of equity in the classroom from the point of view of their students," *Association of Arab Universities Journal for Education and Psychology*. Vol. 20: Iss. 3, Article 5.  
Available at: [https://digitalcommons.aaru.edu.jo/aaru\\_jep/vol20/iss3/5](https://digitalcommons.aaru.edu.jo/aaru_jep/vol20/iss3/5)

This Article is brought to you for free and open access by Arab Journals Platform. It has been accepted for inclusion in Association of Arab Universities Journal for Education and Psychology by an authorized editor. The journal is hosted on [Digital Commons](#), an Elsevier platform. For more information, please contact [rakan@aarj.edu.jo](mailto:rakan@aarj.edu.jo), [marah@aarj.edu.jo](mailto:marah@aarj.edu.jo), [u.murad@aarj.edu.jo](mailto:u.murad@aarj.edu.jo).

## البحث الخامس

## مدى تطبيق معلمي العلوم بسلطنة عمان لمبادئ العدالة في الغرفة الصفية من وجهة نظر طلبتهم

د. عبدالله بن خميس أمبوسعيد\*

أ. أسماء بنت عبدالله الشبنوتية\*\*

### الملخص

هدفت الدراسة تعرف مدى تطبيق معلمي العلوم لمبادئ العدالة داخل الغرفة الصفية من وجهة نظر طلبتهم في ضوء متغيري النوع الاجتماعي، والمستوى التحصيلي والتفاعل بينهما. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تكونت عينة الدراسة من (١٠٦٠) طالباً وطالبة في الصف العاشر من التعليم الأساسي بسلطنة عمان، وتم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠م. ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء مقياس خاص بذلك تكون من (٣٠) عبارة مقسمة في أربع محاور، وبلغ ثباته (٠,٩٢). أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة يرون أن المعلمين يطبقون العدالة أحياناً، وأن هناك فروقاً لصالح الذكور في ممارسات المعلم المتعلقة بالعلاقة بين الطالب والمعلم، وفروقاً لصالح الإناث فيما يتعلق بممارسات المعلم في توزيع المهام وأساليب التقويم، وأن الفروق في المستوى التحصيلي لصالح مستوى "جيد" في ممارسات المعلم المتعلقة بالإستراتيجيات المستخدمة في الحصة. أوصت الدراسة بضرورة توجيه المعلمين إلى الممارسات الصفية العادلة في الحصص الدراسية، وإجراء المزيد من الدراسات في مجال العدالة في العملية التعليمية.

الكلمات المفتاحية: التطبيق، معلمو العلوم، العدالة، الطلبة

\* وكيل وزارة، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان.

\*\* معلمة فيزياء، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان.

## **The extent to which science teachers in the Sultanate of Oman apply the principles of equity in the classroom from the point of view of their students**

**Abdullah Ambusaidi**

**Asma Alshabnuti**

Ministry of Education, Oman.

### **Abstract**

This study aimed to find out the extent to which science teachers apply the principles of equity among students in the classroom from the students' point of view. In addition, to find out if these views different according to gender, achievement level and interaction between the two variables. The study followed the descriptive approach, where the study sample consisted of (1060) students studying in the tenth grade of basic education in the Sultanate of Oman. The study was implemented during the first semester of the 2019/2020 academic year. In order to achieve the aims of the study, a survey based questionnaire was constructed, and it consisted of (30) items divided into four domains (reliability value 0.92).

The results of the study showed that students see that the teacher exercises equity sometimes. It also indicated that there are differences in favor of males in the teacher's practices related to the relationship between the student and the teacher, and that the differences are in favor of females in relation to the teacher's practices for the distribution of tasks and assessment methods, and that the differences in the level of achievement in favor of a “good” level in the teacher's practices related to teaching strategies used in the classroom . The study recommended directing teachers to enhance equity in the classroom practices and conducting more studies on this field.

**Keywords:** apply, science teachers, equity, students

## ١ - المقدمة:

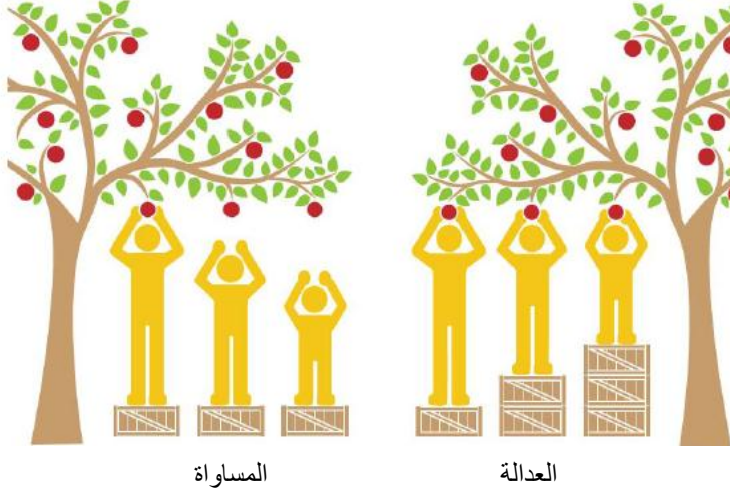
في ظل التطورات العلمية المتسارعة التي يعيشها العالم اليوم في مختلف المجالات، والتي أفرزت تحديات مختلفة على مستوى البيئات التربوية، أصبح تحقيق الفرص المتكافئة في الغرف الدراسية من أهم مسؤوليات المعلم التي يسعى من خلالها الى استثمار مواهب الطلبة، وقدراتهم العقلية المتنوعة داخل الغرف الدراسية، بما يحقق النمو المستدام لهم بشكل عادل، ويهيئهم لمواجهة تلك التحديات. فالعدالة الحقيقية في توزيع الفرص التعليمية تتمثل في الإشباع المناسب للحاجات والقدرات، بحيث يستطيع كل فرد أن يحصل قدر حاجته محققاً أقصى نمو معرفي ومهاري، مستفيداً من الفرص التعليمية المتوفرة.

إن التفاعل بين معلمي العلوم والطلبة أمر بالغ الأهمية، لاسيما ذاك التفاعل الذي يخلق ويحافظ على الجودة وتكافؤ الفرص لتعلم واتقان المفاهيم (Renne, 2001)، حيث يرى مخريج وداس (Mukherje & Das, 2019) أن المعلم القوي هو الذي يعامل طلابه على قدم المساواة، ويخلق فرصة لكل طالب لتعلم الحد الأقصى، ويخلق بيئة من خلال اللغة المحايدة بين الجنسين، والإجراءات غير اللفظية ولغة الجسد لجعل كل طالب يشعر بالثقة والحرية في التفاعل، فتصبح مشاركة جميع الطلبة في الفصل الدراسي أسهل إذا كان هناك عمل جماعي يتم التعامل فيه مع كل مشارك على قدم العدالة والمساواة، ويستفاد من كل طالب في الجماعة وفق قدراته، وإمكانياته وبذا تتحقق العدالة بينهم.

إن تحسين الحياة داخل الصفوف والمدرسة يفضي إلى تحسين الحياة داخل المجتمع، حيث يمكن أن يتعلم الطالب من خلال تجربته المدرسية، والعمل الجماعي، والأسلوب "الحواري" في التدريس، العيش الجماعي وقبول الآخرين ووضع فرديته في خدمة الجماعة، وذلك من خلال ممارسته الحرّة وإحساسه بالانتماء عبر الفعل الجماعي المنظم والفعل الفردي المقصود والهادف. وهذا ما يجعل المدرسة فعالة وقادرة على تركيز ثقافة الجهد والمثابرة عوض الانتقاء والمنافسة. ويمكن لهذا الهدف أن يتحقق عندما يساهم جميع الطلبة على اختلافاتهم بالتساوي في تأثيث حصص الدروس الرسميّة وفي المساهمة في الأنشطة الموازية بنفس الدرجة، وعندما تكون مردوديتهم في هذه الأنشطة متقاربة إن لم نقل متعادلة، وحين تكون معاملتهم متساوية من طرف معلميه، وعندما يتم تهيئتهم من خلال البرامج الرسميّة والموازية للقيام بالأدوار والوظائف الاجتماعية ذاتها (محمد، ٢٠١٣).

إن مفهوم العدالة (Equity) التربوية ومفهوم المساواة (Equality) في التعليم مفهومان مختلفان عندما يتم تناولهما في التعليم بالتحديد، وهناك خلط بين الباحثين والممارسين بينهما. ومن هنا يجب توضيح الفرق بينهما، فالمساواة في التعليم تعني معالجة كل فرد بنفس الطريقة بغض النظر عن الاحتياجات

والقدرات، في حين تعرف العدالة التربوية على أنها جودة معاملة الأفراد بشكل عادل على أساس احتياجاتهم وقدراتهم ومتطلباتهم، وهذا لا يعني أنه يجب توزيع كمية متساوية على كل فرد، بل على العكس من ذلك، فإنها تسلط الضوء على أنه يجب توزيع الأشياء بناءً على الاحتياجات (Nedha, 2011). ويوضح الشكل التالي مقارنة بين مفهوم العدالة والمساواة في التعليم (Paul, 2019).



الشكل (١): مقارنة بين مفهومي العدالة والمساواة في التعليم (Paul, 2019)

كما نجد أن البعض يستخدم مصطلح الإنصاف كبديل لمصطلح العدالة، ولكننا نرى كباحثين أن مفهوم العدالة هو أقرب من أجل ترسيخ فكرة العدل بين الطلبة داخل النظم التعليمية من جانب، ومن جانب آخر فإن مفهوم الانصاف قد يحوي للقارئ أن هناك ظلم أو عدم عدالة قد وقع على الأفراد (هنا الطلبة)، وتسعى النظم التربوية لإنصاف هؤلاء الأفراد.

تمثل العدالة التربوية التعليمية الركن الرئيس من أسس بناء الكيان التربوي، وإيجاد بيئة مستقرة يسودها الرضا والطمأنينة، بحيث تضمن أن تسير أمور الحياة التعليمية بشكل يكفل إعطاء كل ذي حق حقه، مع مراعاة ظروفه وجنسه وحاجاته وخصائصه ومتطلبات كل مرحلة، في حين أن ضعف تطبيق العدالة يؤدي إلى إشاعة الظلم والفوضى، وعدم الشعور بالأمان والاطمئنان بين الطلبة (محمد، ٢٠١٦). وترى حياة (٢٠١٦) أن العدالة التربوية بين الطلبة لها عدة أوجه منها: العدل بين الطلبة في المعاملة: ويشمل العدل في الثواب والعقاب، وفي تقبل أسئلة الطلبة، وحل مشكلاتهم، وكذلك العدل في مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة: ويشمل التسلسل المنطقي للمادة العلمية بشكل يراعي اختلافهم ومستوياتهم، وأساليب التعليم وطرقه، والعدل في مراعاة تكافؤ الفرص بين الطلبة: بمعنى إعطاء كل متعلم حقه وافياً في المناقشة

واسترجاع المعلومات واختبار المحفوظات، سواء كان ذلك وفقا لترتيبه داخل الغرفة الدراسية أو وفقا لتنظيم يرتضيه المعلم، شريطة أن ينال فيه كل متعلم حقه كاملا بغض النظر عن ما بينه وبين زملائه من فروق فردية، إضافة إلى العدل في تقويم الطلبة.

وعند التركيز على ممارسات معلمي العلوم، نجد أن هناك اهتماما تربويًا بتحقيق العدالة التربوية في حصص العلوم الدراسية تحديداً، فقد دعت معايير تعليم الجيل القادم (The Next Generation Science Standards) إلى معالجة قضايا العدالة في حصص العلوم بشكل أكثر وضوحاً، من خلال التنوع في تعليم العلوم بشكل أفضل مع متعلمين متنوعين في القدرات والحاجات، مما يتطلب من معلمي العلوم فهم أعمق لطلبتهم وإنشاء سياقات تعليمية علمية ذات صلة ثقافية واجتماعية بطلبتهم، بما في ذلك اهتماماتهم وتاريخهم والخبرات داخل المدرسة وخارجها، ثم دمج هذه المعرفة بالمحتوى المتعدد الثقافات والخبرات في المواد التعليمية والتقييمية وخبرات التعلم داخل الحصص الدراسية، خاصة وأن تعلم العلوم قائم على الاستقصاء والاستفسار وحل المشكلات ويجذب اهتمامات الطلبة المتنوعة (Mark et al., 2020).

وبالنظر إلى طبيعة العلم، فإن النظرة الموضوعية البحتة للعلم هي ببساطة ليست نظرة دقيقة، فالعلم مسعى بشري يتأثر بالمجتمع ويؤثر فيه، وبشكل حاسم فإن معلمي العلوم ومن خلال ممارساتهم الصفية هم أكثر قدرة لمعالجة ذلك، حيث يجب أن يساعد معلمو العلوم الطلبة على رؤية ما يحتاجه المجتمع إلى التحسين من خلال العلم وبشكل يحقق العدالة الاجتماعية، ومنحهم الأدوات اللازمة لتحقيق ذلك، وهناك عدة طرق يمكن لمعلمي العلوم دمجها في طرق تدريسهم، وكذلك الحديث عن العلماء والمساواة في التوصل إلى الحقائق العلمية بمختلف العرقيات والأصناف الاجتماعية، وإتاحة الفرص العادلة للطلبة للممارسات العلم والهندسة في الغرف الصفية (Rifkin, 2020). كما أكد ميرسون (Morrison, 2015) أن ممارسات التقييم التي يقوم بها معلمو العلوم في الحصة الدراسية بما فيها التقويم التكويني لا بد أن تتسم بالعدالة التربوية وذلك من خلال استنباط أفكار الطلبة والتعرف عليها والاستجابة لها بما يوفر فرصاً متكافئة للطلبة، فتحسين تعلم الطلبة ينتج عن زيادة وعي المعلمين بتفكير الطلبة واختلاف مستوياتهم والتعامل معها بشكل صحيح يضمن تحقيق العدالة التربوية بينهم ويوفر فرصاً عادلة للنجاح. لذا فإن التطرق إلى منظور الطلبة إلى العدالة التربوية في الحصص الدراسية ومدى تحقيقها أمر مهم، كونهم يعايشون ممارسات المعلم والطاخم المدرسي في سبيل تحقيقها لهم، فهم أحد معايير قياسها ووجهات نظرهم أحد المؤشرات التي تكشف للحقل التربوي تحقيقها من عدمه، حيث أكد أمبوسعيد وأخرون (Ambusaidi et al., 2020) أن آراء و تصورات الطلبة

عن معلميه وطرق تدريسهم هو مصدر مهم جداً لفحص المعلمين، ويمكن استخدام هذه المعلومات لتقييم وتحسين عملية التدريس، علاوة على ذلك ، فإن استخدام تصورات الطلبة يمكن كلاً من الباحثين والمعلمين من فهم التأثيرات التعليمية والبيئية بعمق على عمليات تعلم الطلبة، والتي تقدم بعد ذلك معلومات غنية لفهم أفكارهم.

وقد اهتمت العديد من الدراسات بالتركيز على وجهات نظر الطلبة ورأيهم في العدالة التربوية، كمؤشر لتقييم العدالة التربوية بينهم، ومنها الدراسة التي أجراها أحمد وأندريا ( Ahmed & Indurkha, 2020) للتعرف على أثر الصف المقلوب على تحسين القوة المعرفية لدى الطلاب، وتعزيز العدالة بينهم، حيث تم تنفيذ الصف المقلوب لتدريس مقرر "مقدمة في تكنولوجيا التعليم" للطلبة الجامعيين. أشارت نتائج الدراسة إلى أنه يمكن أن يكون الصف المقلوب إلى حد ما حلاً لتحسين القدرة المعرفية لدى الطلبة، خاصة في أداء مهام التعلم واتباع تعليمات المعلم، كما أنه يمكن أن يعمل على تعزيز العدالة بين الطلبة داخل هذا الصف.

وفي دراسة أخرى أجرتها محمد (٢٠١٦) للكشف عن درجة تطبيق كل من (مدير المدرسة، المعلم، المرشد الطلابي) لقيمة العدل من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية بمجتمع مدينة مكة المكرمة، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وتم تطبيقها على (٣٩٥) طالباً وطالبة من المرحلة الثانوية تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية. توصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة تطبيق المعلم لقيمة العدل ككل جاءت في المرتبة الأولى تلاها درجة تطبيق مدير المدرسة لقيمة العدل، وأخيراً جاءت درجة تطبيق المرشد الطلابي لقيمة العدل ككل في المرتبة الثالثة، وقد أظهرت النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث) حيث جاءت الفروق لصالح الذكور بالنسبة لمحوري عدل كل من (مدير المدرسة والمعلم)، أما فيما يتعلق بمحور (عدل المرشد الطلابي) فلم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص الدراسي (أدبي، علمي)، لصالح طلبة التخصص الأدبي؛ بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى التعليمي.

كما كشفت دراسة أجراها كل من بركات وأبو علي (٢٠١٦) للتعرف على مستوى الاعتقاد بالعدالة المدرسية وعلاقة ذلك بمستوى المهارات الاجتماعية والنفسية والتحصيل لدى طلبة مرحلي التعليم الاساسي والثانوي في محافظة طولكرم بفلسطين إلى وجود عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الاعتقاد بالعدالة المدرسية لدى طلبة مرحلي التعليم الأساسي والثانوي تبعاً لمتغير الجنس، ووجود فروق



دالة إحصائية في مستوى الاعتقاد بالعدالة المدرسية لدى طلبة مرحلي التعليم الأساسي والثانوي تبعاً لتغير المرحلة التعليمية. كذلك أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين مستوى الاعتقاد بالعدالة المدرسية لدى طلبة مرحلي التعليم الأساسي والثانوي وبين مستوى المهارات الاجتماعية والنفسية والتحصيل الدراسي لديهم.

وفي دراسة حالة أجراها فييرا (Ferreira, 2015) للكشف عن تصورات الطلبة والمعلمين حول العلاقة بين المساواة في المناخ المدرسي بناء على العرق، حيث طبقت الدراسة على ٢٤٧٥٧ طالباً و ١٤٠٤ موظفاً في مدرسة إعدادية في منطقة تعليمية حضرية واحدة في كاليفورنيا على مدى خمس سنوات دراسية من ربيع ٢٠٠٩ إلى ربيع ٢٠١٣، وقد أشارت نتائج الدراسة الى عدم وجود علاقة على أساس العرق في ممارسات المساواة في المناخ المدرسي، وأوصت بمزيد من البحث من أجل تحديد مؤشرات القياس التي تعزز استراتيجيات منهجية عادلة للحصول على أفضل النتائج التعليمية للطلبة.

وفي دراسة أجراها بيرتي وآخرون (Berti et al., 2010) بهدف الكشف عن تصورات الطلبة ومعلميهم عن العدالة الصفية، وتعميق موضوع شعور الطلبة بالظلم، واستكشاف العلاقة بين ظلم الطلبة المتصور ومشاركتهم النفسية في المدرسة، حيث تم تطبيق استبيان على ٤٠٠ طالباً إيطاليا في المدارس الثانوية و٧٩ من معلميهم. أشارت النتائج إلى أن تصورات الطلبة تشير الى عدالة صفية في التواصل ومبدأ المساواة والجهد المبذول، وأن للطلبة شعور مشترك ومشتم إلى حد ما بالمعاملة بطريقة غير عادلة من قبل معلميهم، وهذا يؤثر على مشاركتهم النفسية في المدرسة.

كما توصلت الدراسة الميدانية التي أجراها إسماعيل (٢٠٠٩) والتي هدفت الى مسح آراء (١٠٠٠) طالب من طلبة المرحلة الثانوية في المحافظة الشرقية في مصر حول مدى تحقق العدل في التعلم الثانوي داخل الفصول الدراسية، حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم قيام معلمي الثانوية العامة بأدوارهم كاملة لتحقيق العدل بين الطلبة في المعاملة بصورة دائمة، وما يتحقق منها بصورة دائمة هو ما نسبته (٣٣%) تقريباً وهي نسبة قليلة جداً، في حين يرى ما نسبته تقريباً (٦٦%) من الطلبة إلى أنها تتحقق بشكل نادر وفي أحيان قليلة.

وفي دراسة أجراها كل من ميهل وجونس (Myhill & Jones, 2006) للكشف عن تصورات الطلبة حول المساواة بين الجنسين في الفصول الدراسية القائمة على الأداء العملي، شملت الدراسة (١٦٥) طالباً وطالبة، في ستة فصول دراسية للعلوم القائمة على الأداء العملي في الصف الخامس والصف الثامن، وقد أشارت نتائج الدراسة الى أن الذكور والإناث لم يشاركوا على قدم المساواة في هذه الفصول

الدراسية، أن هناك انخفاض في تصورات القدرة العلمية لدى الإناث على مدار العام الدراسي، مما يشير إلى أن الذكور والإناث قد جربوا هذه الفصول الدراسية بشكل مختلف.

كما أجرى نيكولز وجود (Nicholas & Good, 1998) دراسة حول تصورات الطلبة للعدالة المدرسية في مواقف صفية، هدفت إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين في إدراكهم للعدالة المدرسية، وشملت الدراسة ٣٥٨ تلميذاً وتلميذة من المرحلة الأساسية العليا، و٣٧٣ من المرحلة الثانوية في مدينة جنوبي غرب الولايات المتحدة الأمريكية. أظهرت النتائج على وجه العموم وجود فروق واضحة بين الذكور والإناث فيما يتعلق بإدراك العدالة المدرسية، فقد ذكرت الإناث أنهن يشعرن بعدالة المدرسة الثانوية في الخبرات الشخصية أكثر من الذكور. وبالمقابل فقد أشارت الإناث في المدرسة الأساسية العليا إلى إدراك العدالة المدرسية أكثر من الذكور في الفروق العرقية والاجتماعية. وأثبتت النتائج أن إدراك التلاميذ للعدالة المدرسية مفهوم ضروري يؤثر في اتجاهاتهم وأدائهم المدرسي والأكاديمي.

وتلخيصاً لهذه الدراسات يرى الباحثان أن الدراسات السابقة لم تفرق بين العدل والمساواة في الممارسات التربوية، كذلك تناولت بعض الدراسات العدل كقيمة وليس تطبيق، إضافة إلى قلة الدراسات العربية والعمانية وكذلك العالمية التي استقصت وجهات نظر الطلبة في ممارسات العدالة التربوية، كما يرى الباحثان أن أساليب تحقيق العدالة بين الطلبة في الحصص الدراسية متعددة، فقد تكون من خلال طرق التدريس المستخدمة، ومن خلال استخدام أساليب تقويم عادلة، وتبقى ممارسات المعلم بشكل عام داخل الغرف الصفية محط أنظار الطلبة في تحقيق العدالة بينهم، ويمكن الكشف عن وجهات نظر الطلبة حول مدى تحقيق المعلم للعدالة في الحصص الدراسية فهم من يعيشون ممارسات المعلم، وقد تكون وجهات نظرهم رافداً ومؤشراً في هذا الجانب يخدم العملية التربوية وتبنى عليه قرارات وتوصى به ممارسات أكثر فاعلية في تحقيق العدالة داخل الفصول الدراسية.

## ٢- مشكلة الدراسة وأسئلتها:

في كثير من دول العالم تم تجاوز مرحلة إتاحة فرص التعليم للجميع، وأصبح المطلب اليوم فيما يخص عدالة التعليم هو توفير متطلبات التعليم النوعي في جميع محاور العملية التعليمية، وفي مقدمتها المتعلم. وعلى اعتبار أن الإنسان تكوين متكامل تتحقق عدالة التعليم في هذا المحور عندما يحاكي الموقف التعليمي المنسجم مع هذه النظرة الكلية للإنسان بتدريب المتعلم على اكتساب المعرفة من خلال تطوير قدراته العقلية (الرصاصي، ٢٠١٦). وقد أكدت الدراسات والبحوث المختلفة أن التعليم الجيد القائم على العدالة يساهم في تحقيق شخصية متوازنة من جميع الجوانب الروحية والجسمية والعقلية والاجتماعية والخلقية

والسلوكية، ويمكن أن يسهم في اتباع الفرد الأسلوب العلمي في التفكير، وخاصة التفكير الابتكاري الذي يساعد على التجديد والتحديث والاختراع والتطوير (عبدالعزیز، ٢٠٠٢).

كما أن هناك العديد من المشكلات التي تواجه العملية التعليمية منها شكاوى بعض الطلبة من عدم عدالة المعلمين بينهم، حيث يشكو بعض الطلبة من ظلم بعض المعلمين، والذي يتمثل في المحاباة والتحيز الذي يبديه بعض المعلمين تجاه بعض الطلبة أو الطالبات في التقويم والتوجيه والمحاسبة في الغيابات على حساب البعض الآخر، مما يشعرهم بالظلم من مواقف التمييز والتفريق بينهم. كما أن انحراف بعض الطلبة يعود نتيجة عدم عدل بعض المعلمين بين الطلبة وسوء معاملتهم (محمد، ٢٠١٦).

ومن خلال إطلاع الباحثان على الدراسات السابقة التي تناولت العدالة كانت معظمها على المستوى المدرسي وليس على مستوى الصف، سواء على المستوى المحلي وحتى الإقليمي، ومن هذا المنطلق، شعر الباحثان بالرغبة في تقصي مدى تطبيق معلمي العلوم لمبادئ أو موجّهات العدالة بين الطلبة داخل الغرفة الصفية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، وعليه فقد عمدت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية :

١- ما مدى تطبيق معلمي العلوم لمبادئ أو موجّهات العدالة بين الطلبة داخل الغرفة الصفية من وجهة نظر الطلبة؟

٢- هل تختلف وجهات نظر الطلبة في مدى تطبيق معلمي العلوم لمبادئ أو موجّهات العدالة داخل الغرفة الصفية تبعاً لمتغير النوع، والمستوى التحصيلي، والتفاعل بينهما؟

### ٣- فرضيات الدراسة:

لهذه الدراسة فرضيتان مرتبطتان بالسؤال الثاني من الدراسة، وهي على النحو الآتي:

١- ليس هناك فرق دال إحصائي بين الطلبة الذكور والطالبات في وجهات نظرهم لمدى تطبيق معلمي العلوم لمبادئ أو موجّهات العدالة داخل الغرفة الصفية.

٢- ليس هناك فرق دال إحصائي بين الطلبة ذوي المستوى التحصيلي المتباين في وجهات نظرهم لمدى تطبيق معلمي العلوم لمبادئ أو موجّهات العدالة داخل الغرفة الصفية.

### ٤- أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى:

١- تعرف مدى تطبيق معلمي العلوم لمبادئ أو موجّهات العدالة بين الطلبة داخل الغرفة الصفية من وجهة نظر الطلبة.

٢- تعرف مدى اختلاف وجهات نظر الطلبة في مدى تطبيق معلمي العلوم لمبادئ أو موجهات العدالة داخل الغرفة الصفية باختلاف النوع الاجتماعي، والمستوى التحصيلي والتفاعل بينهما.

#### ٥- أهمية الدراسة:

يمكن إبراز أهمية الدراسة في جانبين هما:

##### أولاً : الأهمية النظرية

تكمن الأهمية النظرية للدراسة فيما يلي:

١. رفد المكتبة العربية بدراسات تربوية حول العدالة في تدريس العلوم.
٢. تدعم التصورات النظرية حول الممارسات الصفية العادلة لمعلمي العلوم والتي لم تنل الحظ الوافر من البحث والدراسة في البيئة العربية.

##### ثانياً: الأهمية التطبيقية:

تكمن الأهمية التطبيقية للدراسة فيما يلي:

١. توجيه المعلمين الى أهمية العدالة في تدريس العلوم داخل الغرف الصفية.
٢. توجيه مراكز تدريب المعلمين في أثناء الخدمة إلى التركيز في كيفية تطبيق المعلمين لمبادئ العدالة في الغرف الصفية.
٣. تساعد القائمين على العملية التعليمية في تعرف بعض الممارسات الصفية العادلة للمعلمين في الغرف الدراسية، وانعكاساتها في إعداد البرامج التدريبية لتحسين الاداء التحصيلي للطلبة.

#### ٦- مبررات الدراسة:

هناك العديد من المبررات التي دعمت للقيام بهذه الدراسة منها:

١. ضعف في إدراك بعض المعلمين لطرق تحقيق العدالة بين الطلبة في حصص العلوم.
٢. وجود تصورات خاطئة لدى الطلبة حول مدى تطبيق المعلم للعدالة في حصص العلوم.
٣. ندرة الدراسات العربية، وعدم وجود دراسة في السلطنة - على حد علم الباحثين - تتناول موضوع العدالة في حصص العلوم.

#### ٧- متغيرات الدراسة:

يمكن تصنيف متغيرات الدراسة على النحو الآتي:

١ - المتغير التابع هو متوسط درجات استجاباتهم على عبارات الاستبانة الخاصة بوجهة نظر الطلبة عن مدى تطبيق معلمي العلوم لمبادئ أو موجّهات العدالة/تكافؤ الفرص بين الطلبة داخل الغرفة الصفية في حصص العلوم.

٢ - المتغيرات التصنيفية هي: النوع الاجتماعي (ذكور- إناث)، المستوى التحصيلي (ممتاز - جيد جدا - جيد - مقبول - راسب).

#### ٨- حدود الدراسة:

تقتصر هذه الدراسة على الحدود التالية:

- **حدود الموضوع:** تقصي مدى تطبيق معلمي العلوم للعدالة أو تكافؤ الفرص بين الطلبة في حصص مادة العلوم.
- **الحدود الزمانية:** العام الدراسي ٢٠١٩ - ٢٠٢٠ م.
- **الحدود المكانية:** عدد من المدارس في محافظتي مسقط والظاهرة بسلطنة عمان.
- **الحدود البشرية:** طلبة وطالبات الصف العاشر الأساسي.

#### ٩- مصطلحات الدراسة:

**التطبيق:** يقصد بالتطبيق مدى قيام المعلم بمراعاة مبادئ العدالة بين الطلبة في أثناء حصص مادة العلوم.

**العدالة:** تعرف جمعية المكتبات الأمريكية العدالة التعليمية بأنها " وصول الجميع إلى قنوات الاتصال ومصادر المعلومات التي يتم توفيرها ، بحيث يحقق لكل شخص الوصول الى نفس المستوى بعد توفير فرص متساوية وإمكانية الوصول للجميع " (American Library Association,2007:1) . يعرف الباحثان العدالة في التدريس على أنها : مدى توفير معلم العلوم فرص متساوية لطلّبه في التعلم من خلال علاقته بهم في الحصة الدراسية، وطرق التدريس التي يستخدمها، وأساليب التقويم التي ينفذها، بما يتناسب مع إمكانيات كل طالب وقدراته، ويتم قياسها من خلال استجابة الطالب لعبارات مقياس العدالة في حصص العلوم المعد لهذا الغرض.

**وجهات النظر:** هي الآراء التي يقدمها الأفراد عن شيء ما وفق ما يرونه من واقع التطبيق، وفي هذه الدراسة يقصد به آراء الطلبة عن مدى قيام معلمهم بتطبيق مبادئ العدالة بينهم داخل الغرفة الصفية.

#### ١٠- منهج الدراسة:

اتبع الباحثان المنهج الوصفي ، حيث تم جمع بيانات كمية من خلال تصميم استبانة للكشف عن وجهة نظر الطلبة حول مدى تطبيق معلمي العلوم للعدالة بين الطلبة في حصص مادة العلوم، وقد تم اختيار هذا المنهج لمناسسته لطبيعة الدراسة، حيث يهدف إلى جمع المعلومات والبيانات وتصنيفها وتنظيمها والتعبير عنها كما وكيفاً، بهدف تقصي مدى تحقيق العدالة بين الطلبة في حصص العلوم

#### ١١- مجتمع وعينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (١٠٦٠) طالباً وطالبة يدرسون في الصف العاشر من التعليم الأساسي في محافظتي الظاهرة ومسقط بسلطنة عمان، تم اختيارهم من (٣٨) شعبة من (١٣) مدرسة، حيث بلغ عدد الذكور في العينة ما نسبته (٤٦.٥%)، وعدد الإناث فيها ما نسبته (٥٣.٥%). ويشير الجدول رقم (١) توزيع عينة الدراسة:

جدول (١): توزيع عينة الدراسة حسب النوع والمحافظة

المحافظة	الذكور	الإناث	المجموع الكلي
الظاهرة	٢٣٤	٢٠١	٤٣٥
مسقط	٣٥٧	٣٦٦	٧٢٣
المجموع الكلي	٥٩١	٥٦٧	١١٥٨

وقد تم اختيار طلبة الصف العاشر الأساسي في هذه الدراسة وذلك لمناسبة هذه المرحلة العمرية للطلبة في تقدير ممارسات المعلم، وقدرتهم على التمييز بين الممارسات العادلة وغير العادلة مقارنة بالمراحل الأدنى من ذلك.

#### ١٢- أدوات الدراسة

اشتملت أداة الدراسة على استبانة لقياس مدى تطبيق معلمي العلوم للعدالة أو تكافؤ الفرص بين الطلبة في حصص مادة العلوم من وجهة نظر الطلبة، وقد تم بناء هذا المقياس بعد الرجوع على مجموعة من الدراسات السابقة منها (أبوغزال وعلاونة، ٢٠١٠؛ Savolainen, 2009; Riehl, 2000; Kazemi, 2016). تكون المقياس من ٣٠ عبارة مقسمة في أربع محاور وهي :

- محاور الإستراتيجيات التدريسية المستخدمة في حصة العلوم: ويشمل هذا المحور (٧) عبارات تختص برأي الطلبة في طرق التدريس التي يستخدمها المعلم، ومستوى رضاهم عن شرحه وتوصيله

للمعلومات، والوسائل المستخدمة في تدريس المادة، وتنوع الأساليب البصرية والسمعية والملموسة المستخدمة في حصة العلوم الدراسية.

- محور علاقة المعلم بالطالب: ويحتوي هذا المحور على (٨) عبارات تركز على طريقة تعامل المعلم مع الطلبة من حيث إتاحة الفرصة للجميع للمناقشة، وتبادل الاحترام مع جميع الطلبة دون تحيز، وتقديم الاهتمام بشكل عادل للجميع، والانصات لمناقشاتهم الصفية والخارجية.
- محور توزيع المهام بين الطلبة: ويحتوي هذا المحور على (٦) عبارات تركز على توزيع وتنويع الأدوار في المجموعات وداخل المجموعات بين الطلبة، ومشاركة جميع الطلبة في الأنشطة بدون تحيز، وتوزيع تكاليفات وأعمال الطلبة في الأنشطة العملية بشكل عادل.
- محور أساليب التقويم: ويشمل هذا المحور (٩) عبارات، تركز على ممارسات المعلم في توجيه الأسئلة الصفية، وتقييم الطلبة وفقا لمعايير واضحة وثابتة وكذلك طبيعة الاختبارات للطلبة وتنويع الأسئلة، وإتاحة الفرصة لمناقشة درجات الاختبار وتقديم التغذية الراجعة لهم.

#### ١٣- صدق أداة الدراسة:

تم التحقق من صدق الاستبانة من خلال عرضها في صورتها الأولية على عدد (١٤) من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في تخصص مناهج وطرق تدريس العلوم واللغة العربية والقياس والتقويم، وعدد من معلمي العلوم في وزارة التربية والتعليم؛ للتحقق من الصدق الظاهري من خلال الحكم على وضوح كل عبارة من عبارات الاستبانة، ومدى انتمائها للمحور الذي تندرج تحته، وقد قد المحكمون ملاحظاتهم التي تركزت في معظمها على الصياغات اللغوية للعبارات.

#### ١٤- ثبات أداة الدراسة

تم التحقق من ثبات الاستبانة من خلال تطبيقهما على عينة من الطلبة بلغ عددهم (٤٠) طالبا من طلبة الصف العاشر الأساسي من خارج عينة الدراسة، ثم حساب ثبات الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل الفاكرونباخ، وقد بلغ ثبات الاستبانة (٠,٩٢)، ويوضح الجدول (٢) توزيع العبارات على محاور الاستبانة وثبات كل محور من محاور الاستبانة.

جدول (٢): توزيع عبارات الاستبانة على محاورها ومعامل الثبات لكل محور

رقم المحور	عنوان المحور	العبارات	الثبات
المحور الأول	الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في حصة العلوم	١ - ٧	٠,٧٨

المحور الثاني	علاقة المعلم بالطالب	٨ - ١٥	٠,٧٣
المحور الثالث	توزيع المهام بين الطلبة	١٦ - ٢١	٠,٧٤
المحور الرابع	أساليب التقويم	٢٢ - ٣٠	٠,٨١
المقياس ككل		١ - ٣٠	٠,٩٢

#### ١٥ - معالجة تقديرات التدريج المستخدم في الاستبانة:

تمت معالجة التدريج المستخدم في الاستبانة، وإدخال الدرجات في البرنامج الإحصائي حسب التوزيع الآتي لكل تقدير كما يلي:

- دائماً (٥ درجات).
- غالباً (٤ درجات).
- أحياناً (٣ درجات).
- نادراً (٢ درجتان).
- أبداً (درجة واحدة).

وتم تحديد تقدير الطلبة لمدى تطبيق معلمي العلوم للعدالة أو تكافؤ الفرص بين الطلبة في حصص مادة العلوم بالنسبة لمخاور وعبارات الاستبانة وفقاً للمعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = (\text{أعلى وزن} - \text{أدنى وزن}) \div \text{عدد الخيارات}$$

$$\text{طول الفئة} = (٥ - ١) \div ٥ = ٠,٨٠$$

حيث تم إضافة طول الفئة إلى الحد الأدنى، ثم للفئة الذي تليها وهكذا حتى الحد الأعلى، ويوضح الجدول (٣) نتائج ذلك:

جدول رقم (٣): فئات تقدير استجابات الطلبة على الاستبانة وتقدير كل فئة

التقدير	فئة التقدير (المتوسط الحسابي)
دائماً	٤.٢١ - ٥
غالباً	٣.٤١ - ٤.٢٠
أحياناً	٢.٦١ - ٣.٤٠
نادراً	١.٨١ - ٢.٦٠
أبداً	١ - ١,٨٠



## ١٦ - إجراءات الدراسة:

لتنفيذ هذه الدراسة سيتم اتباع الإجراءات الآتية:

١. مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بالعدالة في تدريس العلوم.
٢. تحديد مقياس للتحقق من مدى تطبيق معلمي العلوم للعدالة أو تكافؤ الفرص بين الطلبة في حصص مادة العلوم، وذلك بالرجوع إلى الأدبيات ذات الصلة، والتأكد من صدق الأداة وثباتها.
٣. الحصول على موافقة من المكتب الفني للدراسات والتطوير بوزارة التربية والتعليم لتطبيق الدراسة.
٤. حصر مجتمع الدراسة من خلال الحصول على الإحصائيات الرسمية من قبل الجهة المسؤولة.
٥. اختيار المدارس التي سيتم فيها تطبيق الدراسة.
٦. تطبيق أداة الدراسة بعد حساب الثبات لها على عينة الدراسة.
٧. استخدام المعالجة الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) واستخلاص النتائج ومناقشتها.
٨. صياغة التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج الدراسة.

## ١٧ - المعالجة الإحصائية:

للإجابة على أسئلة الدراسة استخدم الباحثان المعالجات الإحصائية الآتية:

١. حساب معامل الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)؛ لقياس ثبات أداة الاستبانة.
٢. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وذلك للإجابة عن السؤال الأول في الدراسة.
٣. تحليل التباين المتعدد (MANOVA) للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة.

## ١٨ - نتائج الدراسة ومناقشتها:

### النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها:

للإجابة على السؤال الأول والذي ينص على أن : "ما مدى تطبيق معلمي العلوم لمبادئ أو توجهات العدالة بين الطلبة داخل الغرفة الصفية من وجهة نظر الطلبة؟" تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور من محاور الاستبانة، وكل عبارة من عباراتها، ويوضح الجدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقدير لكل محور من محاور الاستبانة الأربعة والكلية.

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتقدير كل محور من محاور الاستبانة

الترتيب	التقدير	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المحور
٢	غالباً	٠,٦٥٢	٣,٦٩	الاستراتيجيات المستخدمة في حصة العلوم
٤	غالباً	٠,٥٩١	٣,٣٥	علاقة المعلم بالطالب
٣	أحياناً	٠,٧٦١	٣,٦٠	توزيع المهام بين الطلبة
١	غالباً	٠,٦٥٥	٣,٨٨	أساليب التقويم
-	أحياناً	٠,٤٨٥	٣,٦٤	المقياس ككل

يلاحظ من الجدول أن محور " أساليب التقويم" قد احتل المرتبة الأولى ، يليه محور " الاستراتيجيات المستخدمة في حصة العلوم"، ثم في المرتبة الثالثة " توزيع المهام بين الطلبة"، والمرتبة الرابعة محور "علاقة المعلم بالطالب ". ويمكن تفسير هذا التباين إلى أن أساليب التقويم التي يتم استخدامها جاءت موحدة في وثيقة التقويم، حيث أن طرق التقويم ومعايير واشتراطات الاختبارات والأنشطة محددة من قبل وزارة التربية والتعليم على جميع معلمي العلوم، لذا يرى الطلبة أن هناك عدالة غالباً في تطبيقها على الطلبة بالتساوي خلال تقييمهم على المهام الدراسية.

بينما يرى الطلبة أن ممارسات معلم العلوم في توزيع المهام بين الطلبة تتسم بتقدير " أحياناً" في مقياس العدالة، ويمكن تفسير ذلك إلى تمييز المعلمين الأدوار بين الطلبة، كالأدوار القيادية أثناء تنفيذ الأنشطة الصفية وأثناء اسناد بعض المهام في الحصة الدراسية مما يجعل الطلبة يشعرون بتحيز المعلم. كما تم تحديد مدى تحقيق معلمي العلوم للعدالة في الحصص الدراسية لكل عبارة بالنسبة لكل محور، ويوضح الجدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقدير للمحورين الأول والثاني وعبارات كل منهما، مرتبة حسب المتوسط الحسابي ترتيباً تنازلياً من الأعلى إلى الأدنى.

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقدير لعبارات المحورين الأول والثاني

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
المحور الأول: الاستراتيجيات المستخدمة في حصة العلوم				
٧	يحرص المعلم على تقديم أفضل ما لديه في أثناء الشرح.	٤,٤٨	٠,٩٠٦	دائماً

٢	يحرص المعلم على توصيل المعلومة لجميع الطلبة.	٤,٣٣	٠,٩٣٢	دائماً
١	يستخدم المعلم تقنيات ووسائل تدريس متنوعة في أثناء الشرح.	٣,٥٨	١,٠٤٩	دائماً
٣	يشرح المعلم الدروس بأسلوب/طريقة واحدة في جميع الحصص.	٣,٥٤	١,١٩٦	غالباً
٦	تتميز حصة العلوم بالتنوع في الوسائل التعليمية الصوتية والمرئية	٣,٥١	١,١٥٨	غالباً
٤	يشعر معظم الطلبة بالرضا والاستمتاع في أثناء شرح المعلم للدروس	٣,٤٨	١,١٧٢	غالباً
٥	يتشوق الطلبة لحصة العلوم نتيجة التنوع في الوسائل التي يستخدمها المعلم	٣,٠٤	١,٢١٨	أحياناً
<b>المحور الثاني: علاقة المعلم بالطالب</b>				
٩	يعامل المعلم كل طالب في الصف بود واحترام.	٤,٢٢	١,١٨٧	دائماً
٨	يحرص المعلم على إشراك جميع الطلبة في حصة العلوم.	٤,٠٠	١,١١٦	غالباً
١٣	يعامل المعلم جميع الطلبة بالعدل دون التفريق بينهم.	٣,٧٧	١,٣٥٢	غالباً
١٥	يستطيع أي طالب في الصف مناقشة المعلم في أي موضوع خارج الغرفة الصفية.	٣,٦٣	١,٩٧٧	غالباً
١٤	دائماً ما يشعر المعلم بعض الطلبة بأنهم أفضل من زملائهم الآخرين.	٢,٩٤	١,٤٣٧	أحياناً
١٠	يميز المعلم في المعاملة بين الطالب المتفوق والطالب الضعيف.	٢,٨٩	١,٥٠١	أحياناً
١٢	يفضل المعلم بعض الطلبة في الصف عن غيرهم.	٢,٦٧	١,٥٠٢	أحياناً
١١	لا يعير المعلم كل الطلبة نفس الاهتمام.	٢,٦٤	١,٤٢٤	أحياناً

يتضح من الجدول (٥) أن العبارة رقم (٧) في المحور الأول : " يحرص المعلم على تقديم أفضل ما لديه في أثناء الشرح" جاءت في المرتبة الأولى من حيث المتوسط الحسابي وبتقدير "دائماً"، حيث يرى طلبة الصف العاشر في عينة الدراسة أن معلم العلوم يحرص على تقديم أفضل ما لديه أثناء شرح الدرس، كما جاءت العبارة رقم (٢) في نفس المحور: " يحرص المعلم على توصيل المعلومة لجميع الطلبة." في المرتبة الثانية من حيث المتوسط الحسابي، كما يتضح من الجدول أن العبارة رقم (٢) في المحور الثاني : " يعامل المعلم كل طالب في الصف بود واحترام." جاءت في المرتبة الأولى وبتقدير "دائماً" حيث يرى

الطلبة أن معلم العلوم يعامل كل طالب في الصف بود واحترام وجاءت في المرتبة الثانية في ذات المحور العبارة رقم (٨): "يحرص المعلم على إشراك جميع الطلبة في حصة العلوم." وبتقدير "غالباً".

ويمكن تفسير نظرة الطلبة بأن ممارسات المعلم التي تتسم بتقديم المادة الدراسية للجميع في الحصة الدراسية غالباً ما تكون بشكل عادل، وأن ذلك من واجبات المعلم الأساسية التي لا يمكن أن يتحيز فيها لطلاب دون آخر، فهو يشرح لجميع الطلبة في موقف صفي واحد ويقدم لهم المادة العلمية بأساليب وطرق تناسبهم جميعاً. كما أن الإشراف التربوي له دور فعال في تطوير أداء المعلمين وتحسين ممارساتهم داخل الغرف الصفية، حيث يركز على متابعة جودة الأداء في الغرف الصفية ومنها تعديل اتجاهات المعلم، والقيادة الصفية والتفاعل الصفّي، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، والتقييم والتحسين المستمر (العتيبي، ٢٠١٩). وقد يكون لذلك دور في الممارسات العادلة للمعلم داخل الغرف الصفية وهذا ما يشعر الطلبة أن المعلم في هذه الممارسات الأساسية يكون عادلاً بين جميع الطلبة. كما يوضح الجدول رقم (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقدير للمحورين الثالث والرابع وعبارات كل منهما، مرتبة حسب المتوسط الحسابي ترتيباً تنازلياً من الأعلى إلى الأدنى.

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقدير لعبارات المحورين الثالث والرابع

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
<b>المحور الثالث: توزيع المهام بين الطلبة</b>				
١٩	يتيح المعلم لجميع الطلبة فرصة المشاركة في تنفيذ التجارب المخبرية.	٤,٠٢	١,٢٤٠	غالباً
١٨	يشرك المعلم كل طلبة الصف في تنفيذ الأنشطة في الحصة.	٣,٩٧	١,١٩٩	غالباً
١٧	يحرص المعلم على التنوع في الأدوار التي يقوم بها كل طالب في الحصة.	٣,٦٧	١,٢٦١	غالباً
٢٠	يحرص المعلم على تقديم الأنشطة والواجبات التي تناسب مستوى كل طالب.	٣,٤٧	١,٤٥٦	غالباً
٢١	يكلف المعلم الطلبة بإحضار أدوات لحصة العلوم كلاً حسب مقدرة المادة.	٣,٣٦	١,٥٥٤	غالباً
١٦	يكلف المعلم طلبة محددين للقيام بأدوار قيادية في المجموعات.	٣,١٢	١,٤٣٠	أحياناً
<b>المحور الرابع: أساليب التقويم</b>				
٢٥	ينوع المعلم من أسئلة الاختبارات القصيرة (أسئلة اختيار من متعدد، أسئلة مقالية).	٤,٣٣	١,٠٤٥	دائماً

٣٠	يتيح المعلم الفرصة لكل طالب في اختيار موضوع العرض الشفوي بما يتناسب مع إمكانياته.	٤,١٧	١,٢٧٦	دائماً
٢٤	يطرح المعلم الأسئلة على جميع الطلبة دون استثناء.	٤,١٧	١,١٥٣	غالباً
٢٣	يعطي المعلم الفرصة لمشاركة كل الطلبة في الإجابة عن الأسئلة الصفية.	٤,٠٨	١,٢٠٠	غالباً
٢٦	يقيم المعلم جميع الطلبة وفق معايير واضحة وثابتة.	٤,٩٩	١,١٣٢	غالباً
٢٧	يتيح المعلم للطلبة الفرصة في مناقشة درجة الاختبار بعد تقديم التغذية الراجعة.	٣,٧٩	١,٢٨٩	غالباً
٢٩	يراعي المعلم ظروف الطلبة في تطبيق أدوات التقويم التكويني.	٣,٧٧	١,٢٦٨	غالباً
٢٨	يعزز المعلم جميع الطلبة على أدائهم في الاختبارات دون تمييز.	٣,٧٦	١,٣٠٤	غالباً
٢٢	يوجه المعلم الأسئلة الصفية لطلبة محددين بشكل دائم.	٢,٨٧	١,٤٨٩	أحياناً

يتضح من الجدول (٦) أن العبارة رقم (١٩) في المحور الثالث: "يتيح المعلم لجميع الطلبة فرصة المشاركة في تنفيذ التجارب المخبرية" قد جاءت في المرتبة الأولى بتقدير "غالباً"، يليها في المرتبة الثانية العبارة رقم (١٨): "يشرك المعلم كل طلبة الصف في تنفيذ الأنشطة في الحصة"، أما في المحور الرابع فقد جاءت العبارة رقم (٢٥): "ينوع المعلم من أسئلة الاختبارات القصيرة (أسئلة اختيار من متعدد، أسئلة مقالية)." في المرتبة الأولى وبتقدير "دائماً"، وجاءت العبارة رقم (٣٠): "يتيح المعلم الفرصة لكل طالب في اختيار موضوع العرض الشفوي بما يتناسب مع إمكانياته." في المرتبة الثانية، كما يشير الجدول إلى أن أقل عبارتين في المحورين الثالث والرابع هما على التوالي "يكلف المعلم طلبة محددين للقيام بأدوار قيادية في المجموعات." و "يوجه المعلم الأسئلة الصفية لطلبة محددين بشكل دائم."

ويمكن تفسير نظرة الطلبة لممارسات المعلم العادلة في تنفيذ الأنشطة الصفية والمخبرية والاختبارات بين جميع الطلبة، في أن هذه الممارسات قد نصت عليها وثائق التقويم المركزية من وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان كتتنفيذ الأنشطة المخبرية ومواصفاتها الموحدة، وكذلك مواصفات الاختبارات القصيرة، حيث أن المعلم ملزم بتنفيذها للطلبة بشكل عادل بما يضمن تحقيق العدالة في التقويم وبما نصت عليه وثائق التقويم التي تركز على التنفيذ العادل بين الطلبة.

ويرى زيتون (٢٠٠٧) أن الأساليب والأدوات التقويمية التي يستخدمها المعلمون في المرحلتين المتوسطة والثانوية في تقويم طلبتهم معظمها أساليب اعتيادية، تركز على قياس حفظ المعلومات واسترجاعها، وتركز

على المحتوى المتمثل في سرد المعلومات، وقلما ترتقي لتتناول التحقق من مدى اكتساب الطلبة المهارات العلمية، أو قياس مدى بلوغهم الأداء المرغوب، والتثبت من مدى استخدامهم لهذه المهارات في مواقف ومحتويات موازية لما تم تدريبهم عليها في مرحلة الإعداد والتكوين، وقد يكون ذلك سببا في التنفيذ العادل لممارسات التقويم بين الطلبة.

بينما نجد أن العبارات الخاصة بتقسيم الأدوار في المحورين الثالث والرابع كانت بتقدير أقل من غيرها من وجهة نظر الطلبة، ويمكن تفسير ذلك أن الطلبة يركزون على اختيار المعلم للطلبة لتنفيذ الأدوار ويرون أنه يتحيز عند اختياره ويركز على طلبة محددين دون غيرهم، مما يخلق حساسية بينهم، كما إن اختيار المعلم للأدوار يعتمد على السمات الشخصية لكل طالب، وقدراته العلمية والاجتماعية والمستويات العلمية لهم، بما يضمن تجانس مجموعات التعلم التعاوني وتحقيق الهدف من المجموعات الصفية، وهي من واجبات المعلم الأساسية في التعلم التعاوني (الربيعي وآخرون، ٢٠١٨) وهو ما يجعل الطلبة يصنفون ذلك بأنها ممارسات غير عادلة دون إدراك أن ذلك من أدوار المعلم التي يقوم بها في تنظيم المجموعات للتعلم التعاوني.

#### النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها:

للإجابة على السؤال الثاني والذي ينص على أن: "هل تختلف وجهات نظر الطلبة في مدى تطبيق معلمي العلوم لمبادئ أو موجهات العدالة داخل الغرفة الصفية تبعاً لمتغير النوع، والمستوى التحصيلي، والتفاعل بينهما؟ تم استخدام تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات "MANOVA"، لمعرفة دلالات الفروق في المتوسطات الحسابية بين الذكور والاناث، والمستوى التحصيلي (ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول، راسب)، والتفاعل بينهما، ويوضح الجدول رقم (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لهذين المتغيرين.

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الاستبانة وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي والمستوى التحصيلي

المحور	المستوى التحصيلي										النوع			
	راسب		مقبول		جيد		جيد جداً		ممتاز		أنفى		ذكر	
ح	م	ح	م	ح	م	ح	م	ح	م	ح	م	ح	م	
الأول	٠,٧٤	٣,٤٨	٠,٦٨	٣,٦٤	٠,٦٢	٣,٧٦	٠,٦٣	٣,٧٥	٠,٥٧	٣,٧٥	٠,٦٢	٣,٧٠	٠,٦٥	٣,٧٥
الثاني	٠,٦٢	٣,٢٣	٠,٥٦	٣,٣٦	٠,٥٧	٣,٠٣٣	٠,٥٢	٣,٣٤	٠,٧٣	٣,٤٨	٠,٥٠	٣,٢٥	٠,٥٨	٣,٤٦
الثالث	٠,٩٠	٣,٢٦	٠,٧٨	٣,٥٧	٠,٧٣	٣,٦١	٠,٦٩	٣,٧٢	٠,٧٠	٣,٧٥	٠,٦٧	٣,٦٩	٠,٨٠	٣,٥٩
الرابع	٠,٨٧	٣,٥٠	٠,٦٩	٣,٧٩	٠,٦١	٣,٩٥	٠,٥٤	٤,٠٠	٠,٥١	٤,٠٣	٠,٥٦	٣,٩٧	٠,٦٨	٣,٨٦

٠,٦٢	٣,٣٨	٠,٥٠	٣,٥٩	٠,٤٦	٣,٦٧	٠,٤١	٣,٧١	٠,٤٠	٣,٧٦	٠,٣٩٦	٣,٦٦	٠,٥٢	٣,٦٧	الاستبانة ككل
------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	-------	------	------	------	------------------

يتضح من الجدول (٧) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة لمحاور الاستبانة تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي والمستوى التحصيلي، وللتأكد من دلالة هذه الفروق تم إجراء الخطوة الأولى في تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات وحساب قيم ويلكس لمبدأ كما في الجدول (٨).

جدول (٨): نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات لمتغيري النوع الاجتماعي والمستوى التحصيلي والتفاعل بينهما

الدالة الإحصائية	درجات حرية الخطأ	درجات حرية الفرضية	قيمة "ف" المحسوبة	قيمة ويلكس لمبدأ	مصدر التباين
٠,٠٠١	١١٣٤	٥	١٤,١٦١	٠,٩٤١	النوع (أ)
٠,٠٠١	٣٧٦٢,٠٠٢	٢٠	٣,٣١٩	٠,٩٤٤	المستوى التحصيلي (ب)
٠,٣٩٤	٣٧٦٢,٠٠٢	٢٠	١,٠٥٣	٠,٩٨٢	(أ) * (ب)

يتضح من الجدول (٨) أن قيم "ف" المحسوبة على قيم ويلكس لمبدأ ذات دلالة إحصائية في كل من متغيري النوع والمستوى التحصيلي، بينما يتضح أنها غير دالة إحصائية في التفاعل بين المتغيرين. ومن أجل تحديد اتجاه الفروق تم استخدام الخطوة الثانية في تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات وكانت النتائج كما في الجدول رقم (٩).

جدول (٩): خلاصة نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد للتأثيرات الدالة طبقاً لقيمة "ف" المحسوبة على ويلكس لمبدأ

الدالة الإحصائية	قيمة "ف" المحسوبة	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	محاور الاستبانة	مصدر التباين
٠,٧٨٢	٠,٠٧٧	٠,٠٣٢	١	٠,٠٣٢	الأول	النوع
٠,٠٠١	٢١,٩٠٧	٧,٢٩٤	١	٧,٢٩٤	الثاني	
٠,٠٠١	١٢,٦٣٤	٧,٠٧٢	١	٧,٠٧٢	الثالث	
٠,٠٠١	١٤,٥٨٣	٥,٨٧٥	١	٥,٨٧٥	الرابع	
٠,٢٨١	١,١٦٥	٠,٢٦٢	١	٠,٢٦٢	الكلي	
٠,٠٠١	٤,٦٧٨	١,٩٥٣	٤	٧,٨١٣	الأول	المستوى
٠,٠٠٣	٤,٠٧١	١,٣٥٥	٤	٥,٤٢٢	الثاني	

التحصيلي	الثالث	١١,٤٤٣	٤	٢,٨٦١	٥,١١١	٠,٠٠١
	الرابع	١٨,٦٦٩	٤	٤,٦٦٧	١١,٥٨٥	٠,٠٠١
	الكلّي	٨,٧٥٣	٤	٢,١٨٨	٩,٧٣٩	٠,٠٠١
النوع * المستوى التحصيلي	الأول	٢,٢٤٣	٤	٠,٥٦١	١.٣٤٣	٠,٢٥٢
	الثاني	٢,٠٩٤	٤	٠,٥٢٤	١,٥٧٢	٠,١٧٩
	الثالث	٣,٠٧٢	٤	٠,٧٦٨	١,٣٧٢	٠,٢٤٢
	الرابع	٢,٥٢٢	٤	٠,٦٣١	١,٥٦٥	٠,١٨١
	الكلّي	١,٨٤٣	٤	٠,٤٦١	٢,٠٥٠	٠,٠٨٥
الخطأ	الأول	٢,٢٤٣	١١٣٨	٠,٤١٨		
	الثاني	٢,٠٩٤	١١٣٨	٠,٣٣٣		
	الثالث	٣,٠٧٢	١١٣٨	٠,٥٦٠		
	الرابع	٢,٥٢٢	١١٣٨	٠,٤٠٣		
	الكلّي	٢٥٥,٧٠٧	١١٣٨	٠,٢٢٥		

يتضح من الجدول (٩) وجود تأثير دال إحصائيًا لمتغير النوع الاجتماعي في المحور الثاني والثالث والرابع، ووجود تأثير دال إحصائيًا لمتغير المستوى التحصيلي في جميع محاور الاستبانة، بينما لا يوجد تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين المتغيرين في أي محور من محاور الاستبانة. وبالرجوع إلى قيم المتوسطات الحسابية لكل متغير يتضح أنه بالنسبة لمتغير النوع فإن الفروق في المحور الثاني "علاقة المعلم بالطالب" لصالح الذكور، بينما الفروق في المحور الثالث "توزيع المهام بين الطلبة" والمحور الرابع "أساليب التقويم" لصالح الإناث. أما بالنسبة لمتغير المستوى التحصيلي فإن الفروق في المحور الأول "الإستراتيجيات المستخدمة في حصة العلوم" لصالح مستوى جيد، في حين أن الفروق في المحور الثاني والثالث والرابع والاستبانة ككل لصالح مستوى ممتاز. وعليه يمكن القول بالنسبة لفرضيتي الدراسة:

— قبول الفرضية الأولى والتي تنص على "ليس هناك فرق دال إحصائيًا بين الطلبة الذكور والطالبات في وجهات نظرهم لمدى تطبيق معلمي العلوم لمبادئ أو موجهات العدالة داخل الغرفة الصفية" بالنسبة للاستبانة ككل والمحور الأول (الإستراتيجيات المستخدمة في حصة العلوم)، لكن لا يمكن



قبولها في محاور: علاقة المعلم بالطالب وتوزيع المهام بين الطلبة وأساليب التقويم لوجود فرق في النوع الاجتماعي.

- رفض الفرضية الثانية والتي تنص على "ليس هناك فرق دال إحصائياً بين الطلبة ذوي المستوى التحصيلي المتباين في وجهات نظرهم مدى تطبيق معلمي العلوم لمبادئ أو موجّهات العدالة داخل الغرفة الصفية" في كل محاور الاستبانة والكلبي.

وهذا يعني أن الطلبة الذكور ينظرون أن المعلم يحقق العدالة في ممارساته لمحور العلاقة بين المعلم والطالب أكثر من نظرة الإناث لذلك، وقد يعود ذلك إلى الخصائص العاطفية التي تتمتع بها الإناث أكثر من الذكور، والتي تجعلها أكثر حساسية ودقة في التركيز على ردود فعل المعلمة واستجاباتها في أثناء التعامل مع الطالبات، وهو ما أكدته غوريان (٢٠١٨) أن الإناث أكثر تركيزاً على العلاقات والتواصل في الغرف الصفية من الذكور. وقد يكون هناك تفسيراً آخر يعود إلى المعلم نفسه فطبيعة تعامل المعلم مع الطلبة الذكور تختلف عن طبيعة تعامل المعلم مع الطلبة الإناث حيث توصل كل من برادي وآيزلر (Brady & Eisler, 1995) في دراسة تحليلية لمجموعة من الدراسات والتي تعتمد على الملاحظة الصفية لما يدور من تفاعل بين المعلم والطالب سواء كان في مدارس المرحلة الابتدائية وحتى المرحلة الجامعية إلى أن المعلمين والمعلمات يتفاعلون مع الذكور أكثر من الإناث ويقدمون لهم تغذية راجعة باستمرار ويعطون الذكور ملاحظات أكثر من الإناث.

كما أن الإناث ترى أن المعلم يحقق العدالة في ممارساته في محوري "توزيع المهام بين الطلبة و أساليب التقويم" أكثر من الذكور، وهي محاور مرتبطة بتنفيذ الواجبات الأساسية للمعلم للمهام وأدوات التقويم. ويمكن تفسير الفروق المتعلقة بالمستوى التحصيلي لمستوى "جيد" في ممارسات المعلم المتعلقة بالاستراتيجيات المستخدمة في الحصة الدراسية أن الطلبة متوسطي التحصيل يرون أن المعلم يطبق طرقاً متساوية للجميع دون تمييز الأعلى أو الأدنى في التحصيل وذلك لأن مستوياتهم التحصيلية متوسطة، بينما يرى الطلبة ذوو التحصيل الممتاز أن ممارسات المعلم ككل عادلة وقد يكون مستواهم التحصيلي له دور في نظرهم العدالة للمعلم، فالطالب المتميز بتحصيله الدراسي غالباً ما يرى المعلم بصورة جيدة بما يحقق أهدافه التعليمية، ويكون أكثر وعياً بالمادة العلمية وما يتم تقديمه مقارنة للالتفات إلى الممارسات الأخرى التي يقوم بها المعلم.

## ١٩ - مناقشة عامة:

يتضح من خلال هذه الدراسة أن وجهات نظر الطلبة لممارسات المعلم غالبًا ما تتسم بالنظرة العادلة خاصة فيما يتعلق بالممارسات المقننة، كأساليب التقويم وتوزيع المهام وتنفيذ الاختبارات، وطرق التدريس المستخدمة، إلا أن الطلبة يرون أن هناك تحيزًا لدى المعلم أحيانًا فيما يتعلق بالعلاقة بين المعلم والطلّاب وتوزيع الأدوار بين الطلبة وهذه النظرة متوقعة خاصة أن هناك تفاوت في قدرات الطلبة وسماتهم الشخصية التي قد تجعل المعلم يوكل المهام إلى بعضهم دون الآخر، مما يجعل الطلبة يعتبرون ذلك تحيزًا وتمييزًا بينهم دون إدراك الفروق الفردية. كما أن إستراتيجيات التعلم التعاوني التي تعتمد على تقسيم الأدوار بين الطلبة تحتاج جهد كبير من المعلم ولها بعض الصعوبات في التطبيق كما ترى بعض الأدبيات (أمبوسعيدى والبلوشي، ٢٠٠٩؛ خطايب، ٢٠٠٥؛ أبو حرب وآخرون، ٢٠٠٤) ومنها صعوبة متابعة المجموعات، والتأكد من مشاركة كل طالب وقيامه بعمله في المجموعة، وصعوبة تقييم الطلبة في المجموعات، و قد لا يشارك الطلبة منخفضو التحصيل في العمل الجماعي التعاوني بسبب سيطرة وقسوة بعض الطلبة مرتفعي التحصيل، إضافة إلى ازدحام الصف بالطلّبة مما يضطر المعلم إلى تكوين مجموعات كبيرة الحجم في العدد، ومن ثم تقل مشاركة وجهد أعضاء المجموعة الواحدة ويصعب تقسيم الأدوار بشكل عادل بينهم ، وقد يكون ذلك أحد أسباب الممارسات غير العادلة في العمل الجماعي وتقسيم الأدوار من وجهة نظر الطلبة. كما أوضحت هذه الدراسة أن هناك تباين بين الذكور والإناث فيما يتعلق بوجهات نظرهم في مدى تطبيق المعلم للعدالة بين الطلبة في الغرفة الصفية، وهذا التباين كان متوقعًا أيضًا نظرًا لاختلاف الخصائص النفسية والشخصية والفسولوجية بين الذكور والإناث، فقد أكدت العديد من الدراسات منها دراسة (صوالحة والعبوشي، ٢٠١١) والتي تناولت السمات الشخصية والفروق بين الجنسين في الاتزان والعقلانية، وتحمل المسؤولية، واتخاذ القرار والحزم والقبالية الاجتماعية، وتوصلت الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في هذه السمات. وهو ما يؤكد أن اختلاف تقدير ممارسات المعلم بين الجنسين بناء على الاختلافات الشخصية لكل منهما.

كما أن وجود تفاوت بين نظرة الطلبة لممارسات المعلم وفقًا لاختلاف المستوى التحصيلي يعد مؤشرًا إلى ضرورة التركيز على الطلبة ذوي المستوى الأقل أو المنخفض، حيث أنهم غالبًا ما يميلون إلى التركيز على ممارسات المعلم أكثر من ذوي التحصيل المرتفع، وغالبًا ما يرون أن ممارسات المعلم تتسم بالتحيز بين الطلبة. وقد يكون السبب الرئيس في ذلك أن الطلبة ذوي التحصيل المنخفض غالبًا ما يرجعون سبب ضعفهم إلى المحيط وبيئات التعلم ولا يعترفون بانخفاض قدراتهم. وتتفاوت أسباب انخفاض التحصيل

الدراسي من وجهة نظر المعلمين فقد اهتمت العديد من الدراسات بالبحث في ذلك منها دراسة (السامرائي، ٢٠١٠) والتي أشار فيها الطلبة أن سبب ضعفهم في التحصيل الدراسي هو المعلم وعدم الموضوعية في تصحيح أدوات التقويم.

## ٢٠- التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج التي توصلت اليها الدراسة حول مدى تطبيق المعلم للعدالة أو تكافؤ الفرص في الغرفة الصفية من وجهة نظر الطلبة واختلاف نوعهم الاجتماعي والتحصيلي، فإن الدراسة توصي بالآتي:

١. عقد ورش تدريبية وحصص تطبيقية للمعلمين في ممارسات العدالة الخاصة بعلاقة المعلم بالطلبة داخل الغرف الصفية.

٢. توجيه المعلمين إلى تطبيق العدالة خاصة في الممارسات المتعلقة بتوزيع الأدوار بين الطلبة.

٣. توجيه المعلمين إلى مراعاة الفروق بين الجنسين الذكور والإناث في الممارسات الصفية، ومراعاة الفروق في المستويات التحصيلية بين الطلبة.

٤. عقد ورش ودورات تدريبية للمعلمين حول ممارسات العدالة الناجحة بين الطلبة باختلاف مستوياتهم في الغرف الصفية.

٥. وضع توجيهات العدالة في دليل المعلم لتكون مرشدا للمعلم في أثناء الممارسات الصفية.  
كما يقترح الباحثان الآتي:

١. إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية لكن باستخدام بطاقة الملاحظة بدلا من الاستبانة.

٢. إجراء دراسة حول أثر استخدام بعض الاستراتيجيات والممارسات في وجهات نظر الطلبة حول تحقيق العدالة في الغرف الصفية.

٣. إجراء دراسات أخرى حول وجهات نظر الطلبة والمعلمين لمدى تطبيق المعلم للعدالة في الغرف الصفية المشتركة بين الذكور والإناث.

## المراجع

### أولاً: مراجع العربية:

- أبو حرب، يحيى و الموسوي، علي وأبو الجبين، عطا (٢٠٠٤). *الجديد في التعلم التعاوني لمراحل التعليم والتعليم العالي*. الكويت: مكتبة الفالح للنشر و التوزيع.
- أبو غزال، معاوية وعلاونة، شفيق (٢٠١٠). *العدالة المدرسية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية المدركة لدى عينة من تلاميذ المدرسة الأساسية في محافظة إربد : دراسة تطورية*، مجلة جامعة دمشق، ٢٨٥ - ٣١٧، ٢٦ (٤).
- أمبوسعيدى، عبدالله و البلوشي، سليمان (٢٠٠٩). *طرائق تدريس العلوم: مفاهيم وتطبيقات عملية*.
- عمان: دار المسيرة للنشر و التوزيع والطباعة.
- السامرائي، خلف عباس (٢٠١٠). *العوامل المؤثرة على المستوى الدراسي لطلبة المدارس الثانوية في قضاء سامراء من وجهة نظر المدرسين والطلبة*. مجلة الدراسات التربوية، ٣ (١٠)، ٩ - ٦٨.
- الربيعي، محمود وكزار، مازن والزهرة، شيماء (٢٠١٨). *المركزات الأساس للتعلم التعاوني*. لبنان. دار الكتب العلمية.
- الرصاعى، محمد (٢٠١٦). *عدالة التعليم*. مسترجع من <http://alrai.com/article/1008506> بتاريخ ٢٧ / ٨ / ٢٠١٩ م.
- العتيبي، مخلد ساير (٢٠١٩). *درجة الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين خلال الزيارات الصفية في ضوء بعض معايير الجودة الشاملة*. مجلة كلية التربية (أسيوط)، ٣٥ (١٠٢)، ٣٦٣ - ٣٨٦.
- بركات، زياد و أبو علي، ليلي (٢٠١٦). *الاعتقاد بالعدالة المدرسية وعلاقته بالمهارات الاجتماعية والنفسية والتحصيل لدى طلبة مرحلي التعليم الأساسية والثانوية في محافظة طولكرم*. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية). ٤ (٣٠)، ٢٢٠ - ٢٤٤.
- خطايبه، عبد الله (٢٠٠٥). *تعليم العلوم للجميع*. عمان. دار المسيرة للنشر و التوزيع والطباعة.
- صوالحة، عونيه والعبوشي، نوال (٢٠١١). *دراسة وصفية لمستوى بعض السمات الشخصية لطلبة جامعة عمان الأهلية وعلاقتها ببعض المتغيرات*. مجلة العلوم النفسية. ١٩ (١)، ١٦١ - ٢٠٢.
- عبدالعزيز، أميمة (٢٠٠٢). *التعليم في عالم متغير*. المجلة المصرية للتنمية والتخطيط. ١٠، ٢، ١٥٣.

- غوريان، مايكل (٢٠١٨). *الفتية والصبية يتعلمون بشكل مختلف*. (ترجمة هالة برمدا). الرياض: مكتبة العبيكان.
- محمد، حياة (٢٠١٦). *درجة تطبيق المدرسة لقيمة العدل كما يراها طلاب المرحلة الثانوية بمكة المكرمة*. كلية التربية، جامعة أم القرى.
- محمد، طارق (٢٠١٣). *دراسات تربوية لقطاع القيم والقيمين العاملين*. مسترجع من <https://www.facebook.com/175407625955730/posts/177086385787854/> بتاريخ ٢٦ / ٨ / ٢٠١٩م.
- محسن، محمد إسماعيل (٢٠٠٩). *مدى تحقيق مبدأ العدل في التعليم الثانوي العام من منظور إسلامي*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقازيق. مصر.
- Abo Harb, Y., Al Mosawi, A., & Abo Aljaben, A. (2004). *New in cooperative learning for higher education stages*. Kuwait: Al-Falih Library for Publishing and Distribution.
- Abu Ghazal, M. & Alawna, S., (2010). School justice and its relationship to perceived self-efficacy among a sample of primary school students in the governorate of Irbid: an evolutionary study, *Damascus University Journal*, 285-317, 26 (4).
- Ambusaidi, A., & Al Balushi, S. (2009). *Methods of teaching science: practical concepts and applications*. Amman: House of the March for Publishing, Distribution and Printing.
- Al-Samarrai, Kh. (2010). Factors affecting the academic level of high school students in Samarra district from the viewpoint of teachers and students. *Journal of Educational Studies*, 3 (10), 9-68.
- Al-Rubaie, M., Kazar, M., & Al-Zahra, Sh. (2018). *The foundation for cooperative learning*. Lebanon. Scientific Books House.
- Al-Rusai, M. (2016). *Education equity*. Retrieved from <http://alrai.com/article/1008506> on 27/8/2019.
- Al-Otaibi, M. (2019). The degree of supervisory practices for educational supervisors during class visits in light of some

comprehensive quality standards. *Journal of the Faculty of Education (Assiut)*, 35 (10.2), 363-386.

- Barakat, Z. & Abu Ali, L. (2016). The belief in school justice and its relationship to social skills and achievement among students of the basic and secondary education stages in Tulkarm Governorate. *An-Najah University Journal for Research (Humanities)*. 4 (30), 220-244.
- Khatayba, A. (2005). *Science education for everyone*. Amman. Dar march publishing, distribution and printing.
- Sawalha, A. & Al-Abushi, N. (2011). A descriptive study of the level of some personality traits of Al-Ahliyya Amman University students and their relationship to some variables. *Journal of Psychological Sciences*. (19), 161- 202.
- Abdulaziz, O. (2002). Education in a changing world. *Egyptian Journal of Development and Planning*. 10, 2, 153.
- Gurian, M. (2018). *Boys and boys learn differently*. (Translated by Hala Barmada). Riyadh: Obeikan Library.
- Muhammad, H. (2016). *The degree to which the school applies the value of justice as perceived by the secondary school students in Makkah*. College of Education, Umm Al-Qura University.
- Muhammad, T. (2013). *Educational studies for the curators and public curators sector*. Retrieved from <https://www.facebook.com/175407625955730/posts/177086385787854/> on 26/8/2019.
- Mohsen, M. (2009). *The extent of achieving the principle of justice in general secondary education from an Islamic perspective*. Unpublished master's thesis, Zagazig University. Egypt.

#### ثانياً المراجع الأجنبية

- Ahmed, M. M. H., & Indurkhya, B. (2020). Investigating cognitive holding power and equity in the flipped classroom. *Heliyon*, 6(8), 1-9.

- Ambusaidi, A. A., Al-Hajri, F., & Al Mahrooqi, M. (2020). The difference between reality and desirability in science teachers' pedagogical content knowledge as perceived by their students. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 15(5), 1011-1029.
- American Library Association. (2007). *Equality and Equity of Access: What's the Difference*.
- Retrieved from <http://www.ala.org/advocacy/intfreedom/equalityequity> on 26/ 8/ 2019.
- Berti, C., Molinari, L., & Speltini, G. (2010). Classroom justice and psychological engagement: Students' and teachers' representations. *Social psychology of education*, 13(4), 541-556.
- Brady, K. L., & Eisler, R. M. (1995). Gender bias in the College classroom: A Critical review of the literature and implications for future research. *Journal of Research and Development in Education*, 29(1), 9-19.
- Ferreira D'Azevedo, E. (2015). *Perception of Educational Equity and School Climate: A Case Study*. George Fox University. Retrieved from <https://digitalcommons.georgefox.edu/edd/60/> on 3/ 4/ 2021.
- Kazemi, A. (2016). Examining the interplay of justice perceptions, motivation, and school achievement among secondary school students. *Social Justice Research*, 29(1), 103-118.
- Mukherjee, K., & Das, U. C. (2019). Gender equality in classroom teaching: An Indian perspective of primary education system. *Mass Communicator: International Journal of Communication Studies*, 13(4), 15-18.
- Myhill, D., & Jones, S. (2006). 'She doesn't shout at no girls': pupils' perceptions of gender equity in the classroom. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 99
- Nichols, S. L., & Good, T. L. (1998). Students' Perceptions of Fairness in School Settings: A Gender Analysis. *Teachers College Record*, 100(2), 369-401.

- Renne, C. G. (2001). A perspective on achieving equality in mathematics for fourth grade girls: A special case. *Curriculum Inquiry*, 31(2), 163-182.
- Riehl, C. J. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of educational research*, 70(1), 55-81.
- Nedha (2011). *Difference Between Equity and Equality: Key Difference – Equity vs Equality*. Relative from <https://www.differencebetween.com/difference-between-equity-and-vs-equality/> on 12/ 12/ 2020
- Mark, S. L., Tretter, T., Eckels, L., & Strite, A. (2020). An Equity Lens on Science Education Reform-Driven Classroom-Embedded Assessments. *Action in Teacher Education*, 42(4), 405-42.
- Morrison, D. (2015). *Formative assessment and equity: An exploration of opportunities for eliciting, recognizing, and responding within science classroom conversations*. Relative from <https://www.proquest.com/docview/1690900183?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true> on 18/ 10/ 2021.
- Savolainen, H. (2009). Responding to diversity and striving for excellence: The case of Finland. *Prospects*, 39(3), 281-292.
- Paul, H. J. Equity Vs Equality: Facilitating Equity in the Classroom. *International Journal of Research and Scientific Innovation (IJRSI)*, 4 (9), 216- 219.
- Rifkin, M. (2020). Who Does Science? Using Data to Explore Society Inequality, and Social Justice in the Context of Science. *The Science Teacher*, 87(9), 24- 31.

>> وصل هذا البحث إلى المجلة بتاريخ ٢٠٢١/٨/١٨، وصدرت الموافقة على نشره بتاريخ ٢٠٢١/١٢/٢٩