درجة العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين

زياد بركات*

جامعة القدس المفتوحة، فلسطين

استُلم بتاريخ: ٢٠١٤/٦/٤ **عُدل بتاريخ: ٢٠١٥/٤/١** **قُبل بتاريخ: ٢٠١٥/٤/٥**

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى تحديد درجة العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر معلمي مدارسهم، وبيان دلالة الفروق بين استجابات هؤلاء المعلمين في مستوى العدالة التنظيمية لدى مديري مدارسهم تبعاً لمتغيرات: الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، والخبرة. لهذا الغرض طبقت استبانة مكونة من (٣٣) فقرة موزعة إلى ثلاثة مجالات هي: العدالة التنظيمية التوزيعية، والعدالة الإجرائية، والعدالة التفاعلية، على عينة طبقية عشوائية تبعاً لمتغيري الجنس والمرحلة التعليمية بنسبة (١٥٪) مكونة من (٢٨٤) معلماً ومعلمة. وقد أظهرت النتائج أن درجات المعلمين حول العدالة التنظيمية لدى مديري مدارسهم كان بمستوى مرتفع، وذلك على المجالات الفرعية والمجموع الكلي، كما بينت النتائج وجود فروق في مستوى درجات المعلمين حول العدالة التنظيمية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة؛ وذلك على مجال العدالة التوزيعية والمجموع الكلي لصالح فئة المعلمين ذوو الخبرات المرتفعة، بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق جوهرية في هذه الدرجات على المجالين العدالة الإجرائية والعدالة التفاعلية. كما بينت النتائج عدم وجود فروق جوهرية في درجات المعلمين حول العدالة التنظيمية على المجالات الفرعية والمجموع الكلي تبعاً لمتغيرات الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي. وقد نوقشت هذه النتائج وتم اقتراح عدة توصيات كان أهمها: عقد دورات تدريبية أو ورش عمل لمدراء المدارس الجدد، من أجل بناء قاعدة معرفية عميقة لهم حيال التعامل مع زملائهم والمعلمين من منظور العدل والمساواة وتكافؤ الفرص.

كلمات مفتاحية: العدالة التوزيعية، والعدالة التفاعلية، والعدالة الإجرائية.

The Organizational Justice of the Public School Principals in Palestine from their Teachers' Point of View

Zeiad Barakat*
Al Quds Opened University, Palestine

Abstract: This study aimed to determine the extent of organizing justice within governmental schools' principals in Palestine from school teacher's point of view. Some demographic variables were used such as gender, major, qualification and experience. A questionnaire that consisted of 33 items was developed. The questionnaire consisted of three domains: organizational justice, procedural justice and interactive justice. A stratified random sample was drawn and consisted of 284 teachers. The results showed that teachers evaluated their principals as having high organizational justice on the sub-domains and the total. The results showed differences due to years of experience on the distributing justice domain and the total in favor of more experienced teachers. The results showed no significant difference in the domains of procedural and interactive justices. The results also showed no significant differences in organizational justice due to: gender, major and qualification. These results were discussed and recommendations were suggested.

Keywords: Distributive justice, procedural justice, and interactive justice.

*zeiadb@yahoocom

يقع على عاتق الإدارة المدرسية مهمة تحقيق أهداف المدرسة بكفاءة وفعالية وذلك من خلال التوظيف الفعال لجهود أعضاء المجتمع المدرسي، ويعتبر المعلمون أبرز الأعضاء الذين تعتمد عليهم إدارة المدرسة في تحقيق أهدافها؛ إذ يتمثل الهدف الرئيس للمدرسة في تربية النشء وإكسابهم مجموعة من الأخلاقيات والمعارف والمهارات المحددة، وهي مهمة المعلم بالدرجة الأولى، وقد أبرزت الأدبيات – في الآونة الأخيرة - الدور المهم الذي قد تؤديه العدالة التنظيمية في فعالية أداء المعلمين، باعتبار أن ذلك أحد المداخل الأساسية لرفع مستوى الأداء داخل المدرسة عموماً، وتحسين الأداء الوظيفي للمعلمين بشكل خاص، وعلى الرغم من التأكيد على أهمية إدراك العدالة التنظيمية في بيئة العمل المدرسي كمحدد رئيسي لأداء المعلمين، إلا إن الواقع الحالي للعمل بالمدارس الحكومية العامة في فلسطين يشير إلى وجود بعض جوانب القصور التي قد تضعف من مدركات العدالة التنظيمية.

وتُعد المؤسسات التعليمية من أكثر المؤسسات الثقافية والعلمية أهمية، حيث تتوافر فيها علاقات وثيقة بين الأفراد المشاركين فيها، وتتم بينهم تفاعلات إجتماعية تنظيمية إيجابية لتوليد بيئة خصبة ينمو فيها الفكر الإنساني لهؤلاء المشاركين، وأن تدهور هذه الثقة بينهم سوف ينعكس سلباًعلى العملية التعليمية، وعلى العلاقات بين العاملين في هذه المؤسسات؛ فالعدالة التنظيمية ظاهرة تنظيمية ومفهوم نسبي، وذلك لأهمية الأثر الذي يمكن أن يحدثه شعور العاملين بالعدالة أو عدم العدالة في مكان العمل، والذي يمكن أن يؤدي إلى تراجع مستويات الأداء التنظيمي مهما بلغت قوة سائر عناصر العملية الإدارية، وهي أحد المتغيرات التنظيمية المهمة المؤثرة على كفاءة الأداء الوظيفي للعاملين من جانب، وعلى أداء المنظمة من جانب أخر؛ ففي الحالات التي يزداد فيها شعور العاملين بعدم العدالة يترتب العديد من النتائج السلبية كانخفاض الرضا الوظيفي، وتدني سلوكيات المواطنة التنظيمية، وانخفاض الالتزام التنظيمي، إضافة إلى انخفاض الأداء الوظيفي بصفة عامة (زايد، ٢٠٠٦).

وخلافاً لذلك، فإن ارتفاع إحساس العاملين بالعدالة يؤدي إلى زيادة ثقتهم في إدارة المنظمة وزيادة قناعتهم بإمكانية الحصول على حقوقهم، وما يعنيه ذلك من ارتقاء سلوكيات الأفراد بعد الاطمئنان إلى سيادة العدالة، ومن ثم الوثوق في المنظمة (بركات، ٢٠١٤؛ Shamsaink & Glim, 2003). وقد تنبه علماء الاجتماع منذ زمن طويل إلى أهمية مبادئ العدالة وقيمها التي وفّرها الإسلام أساساً للأداء المميز للمنظمات، وتحقيقاً لرضى الأفراد العاملين فيها، الأمر الذي دفع علماء الإدارة الحديثة إلى تركيز اهتمامهم على الكثير من الظواهر المتعلقة بمفهوم العدالة كاختيارات التوظيف، والأجور المتكافئة، وأدى بهم إلى اعتبار العدالة التنظيمية أحد المكونات الأساسية للهيكل الاجتماعي والنفسي للمنظمة، إذ تعتبر العدالة التنظيمية قيمة اجتماعية ونمطاً اجتماعياً، يؤدي غيابه إلى مخاطر جسيمة تهدد المؤسسة والفرد معاً (Sapell & Aronold, 2007؛ Wendorf & Alexander, 2005؛ Schermerhorn, Hunt & Obsorn, 2000).

فموضوع العدالة التنظيمية موضوع حيوي يتسم بالأصالة والتجدد ويرتبط بكثير من المفاهيم الجديدة التي تواجهها أي مؤسسة ويؤثر بها، على أساس أن العدالة التنظيمية هي أحد العوامل المؤثرة في العملية التعليمية التعلمية، من خلال استخدام الفهم القائم على الإصغاء لاستجابات العاملين وإدراك مشاعرهم، وتفهم مواقفهم واهتماماتهم وحاجاتهم ومنطلقاتهم، وخلق المناخ الإيجابي للعمل في المدرسة، ومشاركتهم في وضع الخطط، والاستعداد لتقبل شكواهم واقتراحاتهم، وتشجيع مهاراتهم وقدراتهم، وتحمل مسئولية أخطائهم في العمل، وهذا يعمل على خلق حالة من الشعور بالانتماء إلى هذه

المؤسسة التربوية وتدفعهم للعمل باستخدام كامل طاقاتهم نحو تحقيق أهداف المؤسسة إلى جانب أهدافهم الشخصية؛ إذ أن إدراك العاملين لعدم توافر العدالة يؤدي بهم إلى ممارسات سلوكية سلبية، كنقص الولاء للمنظمة والنية في تركها، وزيادة معدل دوران العمل، إضافة إلى سلوكيات الانتقام الموجهة نحو المؤسسة أو قادتها، والعدالة التنظيمية ترتبط بشكل جوهري بقيم العاملين وعلاقاتهم الاجتماعية (Barakat, 2014)، وهي تؤثر بشكل مباشر على دوافع العاملين وجهودهم، الأمر الذي أدى إلى اعتبارها إحدى أهم نظريات السلوك الإنساني في المنظمات لفترة طويلة (Arong, 2010؛ Nwaachukwu, 2005).

ويعود الاهتمام بالعدالة التنظيمية إلى العديد من الأسباب أبرزها الحاجة إلى التخلي عن السياسات التنظيمية الهدامة القائمة على البيروقراطية ومشاعر الظلم والتهديد لدى العاملين، وتبني سياسات أخلاقية أخرى تتسم بالعدالة التنظيمية والدعم التنظيمي بما يكفل الاستمرارية والفعالية التنظيمية في الأجل البعيد، كما يعود الاهتمام بالعدالة التنظيمية إلى وجود تحد في السعي لتقليل أو منع السلوكيات المعادية للمجتمع الصادرة عن الموظفين الناتجة أساساً عن غياب العدالة التنظيمية (العادلي، ٢٠٠٥).

ونظراً للأهمية المتزايدة، لموضوع العدالة التنظيمية، فمن المنطقي أن تجرى الكثير من المحاولات الجادة لتطبيق نظريات العدالة الاجتماعية والإنسانية لفهم سلوك الأفراد داخل المؤسسات، ولعل من الجدير بالذكر أن هذه المحاولات واجهت في بداياتها نجاحاً محدوداً لتفسير الكثير من صور السلوك التنظيمي، إلا أن استمرار المحاولات في السنوات الأخيرة حول وصف دور العدالة في المؤسسات، أدى إلى ظهور مفهوم العدالة التنظيمية، لذا شهد عقد التسعينيات من القرن العشرين المنصرم، الذي تميز بتسارع وتيرة التغيرات العالمية، اهتماماً متصاعداً بالعدالة التنظيمية، بعد أن باتت الموارد البشرية التي تعتبر أهم الأصول في المؤسسات أكثر احتياجاً إلى الشعور بالاكتفاء النفسي والمادي (Chan, 2000).

ورغم أن مفهومي العدالة والمساواة يعدان من أعم المفاهيم المكونة للركيزة القيمية في الإدارة المدرسية، فإن اهتمام الدراسات والأبحاث الغربية الخاصة بالعدالة التنظيمية انصب بصورة واسعة على القطاع الخاص، مقابل اهتمام أقل في القطاع الحكومي والتعليمي (Ismail et al, 2009؛ Ertuk, 2007؛ Chughtai, 2006)، إذا كانت أدبيات إدارة الأعمال في العالم الغربي لم تعطي متغير العدالة التنظيمية ما يستحقه من بحث في القطاع التعليمي؛ فإن واقع أدبيات الإدارة المدرسية في العالم العربي أيضاً لم يبتعد كثيراً عن تلك الحالة، مما يحتم ضرورة الاهتمام الجدي بالعدالة التنظيمية باعتبارها أحد المتغيرات التي تُؤثّر تأثيراً جوهرياً في السلوك التنظيمي، خاصة أن العديد من الدراسات العربية قد أثبتت وجود عدة سلبيات في القطاعات التعليمية العربية ناتجة عن تراجع مستوى الإحساس بالعدالة التنظيمية، ولعلّ من أبرز تلك السلبيات ارتفاع معدلات الإجازات المرضية وتراجع مستويات الالتزام التنظيمي (الفضيلي والعنزي، ٢٠٠٧؛ عواد، ٢٠٠٣).

ويقع على عاتق الإدارة المدرسية مهمة تحقيق أهداف المدرسة بكفاءة وفعالية وذلك من خلال التوظيف الفعال لجهود أعضاء المجتمع المدرسي (بركات وأبو علي، ٢٠١٢). ويعتبر المعلمون أبرز الأعضاء الذين تعتمد عليهم إدارة المدرسة في تحقيق أهدافها؛ إذ يتمثل الهدف الرئيس للمدرسة في تربية النشء وإكسابهم مجموعة من الأخلاقيات والمعارف والمهارات المحددة، وهي مهمة المعلم بالدرجة الأولى (Judge & Clquitt, 2004).

وقد أبرزت الأدبيات (Martionson, 2010؛ العادلي، ٢٠٠٥؛ Kottraba, 2003) أن الدور المهم الذي قد تؤديه العدالة التنظيمية في فعالية أداء المعلمين وخاصة الفعالية المدرسية كغاية نهائية، وإيماناً من المسئولين عن إدارة التعليم بالدور المهم الذي يلعبه المعلمون في فعالية

العملية التربوية وُجّهت عناية خاصة لتحسين أوضاعهم المادية والمهنية في مختلف المراحل التعليمية لاسيما المرحلة الأساسية، باعتبار أن ذلك أحد المداخل الأساسية لرفع مستوى الأداء داخل المدرسة عموماً، وتحسين الأداء الوظيفي للمعلمين بشكل خاص (Habit & Alias, 2010).

وبالرغم من التأكيد على أهمية إدراك العدالة التنظيمية في بيئة العمل المدرسي كمحدد رئيسي لأداء المعلمين إلا إن الواقع الحالي للعمل بالمدارس الحكومية يشير إلى وجود بعض جوانب القصور التي قد تضعف من تصورات العدالة التنظيمية وتقلل من أداء المعلمين، ومن أجل ذلك قامت هذه الدراسة بهدف التحقق من درجة العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر معلمي مدارسهم.

مشكلة الدراسة

يواجه أعضاء هيئة التدريس في المدارس الحكومية الكثير من المشكلات، يتعلق بعضها بتدني مستوى المناخ التنظيمي، وتدني مستوى عدالة نظم التقييم والترقية، علاوة على بعض المشكلات التي تتعلق بالتسهيلات المقدمة لإعداد البحوث ونشرها، وحضور المؤتمرات العلمية، وضعف الاستقرار الوظيفي في العمل، ولما كان النهوض برسالة التعليم المدرسي، وتحقيق أهدافها، يقع على كاهل القيادات الإدارية فيها، وفي مقدمتهم مديري المدارس الحكومية، فإن المشكلات سابقة الذكر، وغيرها ربما تنعكس سلباً، ليس على هذه القيادات الأكاديمية فحسب، وإنما على أعضاء الهيئات التدريسية أيضا؛ ربما تؤثر في مستوى رضاهم الوظيفي، وفي مستوى ولائهم لمدارسهم، ومن ثم في مستوى أدائهم الوظيفي، ومدى كفاياتهم في الاضطلاع بأدوارهم، والواجبات الموكولة إليهم (Wendrf & Alexander, 2005؛ Gr, 2000).

كما أن معظم مدراء المدارس الحكومية يبدأون بمزاولة أعمالهم دون رؤية إدارية واضحة، ذلك أنهم يأتون إلى هذا المنصب على الأغلب حسب الأقدمية في التعيين، وعليهم أداء مهام إدارية دونما سابق إعداد أو تدريب، وتقع عليهم مسؤولية ممارسة العدالة بفاعلية حتى يتمكنوا من تحقيق الأهداف، لأنه إن كان هناك تعسف عند المدراء، وظلم ناتج عن غياب العدالة التنظيمية، فإن هذا ربما سيؤدي إلى عدم وجود الرضا عند العاملين، وربما سيقود إلى تدني مستوى الولاء التنظيمي لديهم، الأمر الذي قد يحول دون تنفيذهم لمسؤولياتهم الجسام، ولا سيما تلك المتعلقة بحقوق زملائهم وواجباتهم، وفقاً لمبادئ العدالة والنزاهة والموضوعية (Yilmaz & Tasdan, 2009؛ زايد، ٢٠٠٦؛ Lerner, 1977).

وفي هذا الإطار، تأتي هذه الدراسة بغية الكشف عن درجة تصورات المعلمين في المدارس الحكومية في فلسطين حول العدالة التنظيمية لدى مديري مدارسهم. ولذا، يمكن بلورة مشكلة هذه الدراسة بالسؤال الرئيس الآتي: ما درجة العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر معلمي مدارسهم؟

أسئلة الدراسة

سعت الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال الآتي:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير معلمي المدارس الحكومية في فلسطين للعدالة التنظيمية لدى مديري مدارسهم تبعاً لمتغيرات: الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة؟

أهداف الدراسة

تمثل الهدف الرئيس لهذه الدراسة في الكشف عن درجات المعلمين في المدارس الحكومية حول العدالة التنظيمية في المدرسة، وفي سياق ذلك تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الفرعية الآتية:

١. الكشف عن درجة العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر معلمي مدارسهم.

٢. معرفة دلالة الفروق الإحصائية في درجة تقدير معلمي المدارس الحكومية في فلسطين للعدالة التنظيمية لدى مديري مدارسهم تبعاً للمتغيرات: الجنس، والتخصص العلمي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها تتناول أحد المفاهيم الإدارة التربوية المهمة، وهو مفهوم العدالة التنظيمية، الذي يرتبط، كمتغير مستقل، بالعديد من المتغيرات التنظيمية والسلوكية، وفي مقدمتها الولاء التنظيمي في العمل لدى العاملين، والدافعية للإنجاز في العمل، والرضا الوظيفي، والالتزام المهني. وبشكل أكثر تحديداً، فإن أهمية هذه الدراسة تتجلى في الناحيتين النظرية والتطبيقية؛ فمن الناحية النظرية تتضح أهمية الدراسة في الجوانب الآتية:

١. من المؤمل أن توفر الدراسة تغذية راجعة عن مستوى درجات المعلمين في المدارس الحكومية عن ممارسة مدراء المدارس للعدالة التنظيمية، ولا يخفى ما لهذه الممارسة من أثر في فعالية أعضاء الهيئات التدريسية في هذه المدارس أثناء قيامهم في عملهم اليومي.

٢. كما تتضح أهمية الدراسة من أهمية الفئة التي تتناولها، وهي فئة أعضاء الهيئات التدريسية (المعلمين) في المدارس الحكومية، فهم التنفيذيون الحقيقيون الأكثر قرباً من الطلبة الذين يشكلون محور العملية التربوية، والذين يستحقون أن تمارس عليهم العدالة التنظيمية بشكل متوازن وعادل.

٣. أهمية موضوع العدالة التنظيمية الذي يعد من الموضوعات الإدارية التي شهدت اهتماماً متزايداً في الآونة الأخيرة، وقلة الدراسات العربية التي تناولت موضوع العدالة التنظيمية خاصة في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم التي تعد منطقة جغرافية ذات خصوصية سياسية واقتصادية واجتماعية معينة.

هذا بالنسبة للأهمية النظرية، أما بالنسبة لأهمية الدراسة من الناحية التطبيقية فتبرز في الجوانب الآتية:

١. إن دراسة الشعور بالعدالة التنظيمية وتحليلها موضوعياً وعلمياً يعتبر ذات أهمية نظراً لتأثيره على الإنتاجية والأداء لدى المعلمين.

٢. إن الشعور بالعدالة التنظيمية يمكن أن يشكّل مدخلاً لإعادة دراسة نمط وسلوك العمل للمعلمين وسلوكهم المهني؛ من حيث تحديد الأهداف والوظائف وتقسيم العمل وتوزيع المسؤوليات والأعباء والأدوار، بما يكفل الإفادة من الطاقات والقدرات البشرية، ويقلل من الصراعات والنزاعات ومظاهر عدم الرضا.

٣. من أجل وضع الخطط والبرامج لتعديل الممارسات إن كان هناك ما يستدعي ذلك نتيجة لسلبيات وإيجابيات ممارسة العدالة التنظيمية في المدرسة.

٤. قد تساعد نتائج هذه الدراسة في تفسير نتائج البحوث السابقة التي تناولت أحد متغيرات الفاعلية للعدالة التنظيمية لدى أعضاء الهيئات التدريسية في المدارس الحكومية، وتوجيه البحوث المستقبلية، من خلال جذب اهتمام الباحثين لإجراء دراسات ذات علاقة بمتغيرات هذه الدراسة و توصياتها.

مصطلحات الدراسة

العدالة التنظيمية (Organizational Justice): وهي عبارة عن مستوى إدراك المعلم لحالة الإنصاف والمساواة في المعاملة التي يعامل بها من قبل مدير المدرسة من خلال مقارنة ما قدمه من جهد في مجال عمله وما يترتب على تلك الجهود من نتائج ومردودات، بجهود نظرائه من أعضاء هيئة التدريس (Yilmaz, 2010)، وتقاس

إجرائياً بالدرجة الكلية والفرعية التي يحصل عليها المستجيب على فقرات مقياس مستوى العدالة التنظيمية.

العدالة التنظيمية التوزيعية (Organizational Distributive Justice): هي عدالة المخرجات التي يحصل عليها الموظف، أي أنها تتعلق بعدالة توزيع المكافآت، وبالنتائج أو المخرجات التي يحصل زملائه من وظيفته وخاصة مخرجات توزيع الأجور أو المزايا العينية، ويتحقق إحساس العاملين بعدالة التوزيع في المنظمة عندما يشعر الفرد أن ما حصل عليه من مكافآت يتناسب مع ما بذل من جهد مقارنة مع جهود زملائه (Folger & Konovsky, 2000)، وتعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على فقرات مجال العدالة التوزيعية على المقياس المعد لهذا الغرض.

العدالة التنظينية الإجرائية (Organizational Procedural Justice): وهي العدالة المتعلقة بالطرق والآليات، والعمليات المستخدمة في تحديد المخرجات أو النتائج، وهي المحدد الأساسي لإدراك العاملين للعدالة التنظيمية، أي الطريقة التي تم من خلالها التوصل إلى مضمون ونوعية قرار توزيع المخرجات، وهي تعكس مدى إدراك أو إحساس العاملين بأن الإجراءات المتبعة بواسطة المنظمة في تحديد من يستحق المكافآت هي إجراءات عادلة، كما تعكس التصور الذهني لعدالة الإجراءات المتبعة في اتخاذ القرارات التي تمس الفرد، ويتحقق هذا النوع من العدالة عندما يتاح للموظف فرصة مناقشة الأسس والقواعد التي سوف يتم على أساسها تقييم أدائه (Taylarwoland, 1995). وتعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على فقرات مجال العدالة الإجرائية على المقياس المعد لهذا الغرض.

العدالة التنظيمية التفاعلية (Organizational Interactive Justice): تمثل معتقدات أو أفكار الفرد بشأن جودة المعاملة الشخصية التي يحصل عليها من صانعي القرارات عند وضع الإجراءات، كما تمثّل عدالة المعاملة التي يحظى بها الموظف لدى تنفيذ الإجراءات الرسمية أو في تفسير هذه الإجراءات، ويتحقق هذا النوع من العدالة عندما يتاح للموظف فرصة أخذ حقوقه دون تأخير، وتكريمه ومعاملته معاملة كريمة (Mayer, 2001). وتعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على فقرات مجال العدالة التفاعلية على المقياس المعد لهذا الغرض.

حدود الدراسة ومحدداتها

يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة في الحدود المكانية والزمانية لها؛ إذ تقتصر إجراءات الدراسة على جميع المدارس الحكومية في محافظة طولكرم في فلسطين. كما تم تطبيق إجراءات الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي (٢٠١٢/٢٠١٣). أما محددات الدراسة فتتمثل بعينتها ومدى دقة استجابة أفراها على فقرات الأداة المستخدمة، وتحدد النتائج أيضاً بأداة الدراسة ذاتها المستخدمة وخصائصها السيكومترية والمتغيرات موضع البحث.

الاطار النظري والدراسات السابقة

مفهوم العدالة التنظيمية

عرف آدمز (Adams, 1992) العدالة التنظيمية بأنها المساواة، والتي تتضمن قيام الفرد أو الموظف بمقارنة معدل مخرجاته نسبة إلى مدخلاته مع معدل مخرجات الزملاء الآخرين نسبة إلى مدخلاتهم، وحيث يتساوى المعدلان تتحقق العدالة، وحيث لا يتساوى المعدلان يقع الحيف ويشعر الفرد حينئذٍ بالظلم، وضمن حقل الإدارة، فإن إدارة شؤون العاملين، تقر بأنه قد تكون هناك فروق أو فجوات بين إدراك العاملين وتصورات الإدارة فيما يتعلق بوجود العدالة التنظيمية بمختلف صورها ووجودها، لذلك فإنها تفترض بالنتيجة وجود صراع بين توقعات العاملين وأهدافهم، وما تتوقعه منهم الإدارة، وفي ضوء هذا الطرح تصبح العدالة التنظيمية آلية مقبولة للتخلص من الصراع التنظيمي السلبي، وإحلال التجانس بين الأهداف المشتركة لكلٍ من العاملين والإدارة (زايد، ٢٠٠٦؛ Mayer, 2001).

والعدالة التنظيمية ظاهرة تنظيمية ومفهوم نسبي، وذلك لأهمية الأثر الذي يمكن أن يحدثه شعور

العاملين بالعدالة أو عدم العدالة في مكان العمل، والذي يمكن أن يؤدي إلى تراجع مستويات الأداء التنظيمي مهما بلغت قوة سائر عناصر العملية الإدارية، وهي أحد المتغيرات التنظيمية المهمة المؤثرة على كفاءة الأداء الوظيفي للعاملين من جانب، وعلى أداء المنظمة من جانب أخر ففي الحالات التي يزداد فيها شعور العاملين بعدم العدالة يترتب العديد من النتائج السلبية كانخفاض الرضا الوظيفي، وتدني سلوكيات المواطنة التنظيمية، وانخفاض الالتزام التنظيمي، إضافة إلى انخفاض الأداء الوظيفي بصفة عامة (Crossman & Harris, 2006؛ Coloski, 2003). وخلافًا لذلك، فإن ارتفاع إحساس العاملين بالعدالة يؤدي إلى زيادة ثقتهم في إدارة المنظمة، وزيادة قناعتهم بإمكانية الحصول على حقوقهم، وما يعنيه ذلك من ارتقاء سلوكيات الأفراد بعد الاطمئنان إلى سيادة العدالة ومن ثم الوثوق في المنظمة (مقداد والفرا، ٢٠٠٤).

والعدالة التنظيمية مفهوم نسبي يتحدد في ضوء ما يدركه الموظف من نزاهة وموضوعية المخرجات والإجراءات داخل المؤسسة بمعنى آخر فإن الإجراء التنظيمي الذي قد يدركه أحد الموظفين على أنه إجراء متحيز وغير موضوعي مثل الترقية على أساس الجدارة، وليس الأقدمية قد يدركه موظف آخر على أنه إجراء يتميز بدرجة عالية من الموضوعية، وعدم التحيز، ويعكس هذا الفكر مفهوم حساسية العدالة الذي يأخذ في الحسبان الفروق الفردية والنفسية للعاملين، ومدى استجابتهم للعديد من المواقف وللقرارات التنظيمية، ولذلك فمن الطبيعي أن تتباين ردود أفعال الأفراد بشأن إدراك العدالة أو عدمها، وذلك نظراً لاختلاف تفضيلاتهم، أي أن الأفراد يختلفون فيما بينهم في مدى حساسيتهم للعدالة (Judge & Clquitt, 2004).

وعليه يمكن القول، إن الاهتمام بمفهوم العدالة التنظيمية يرجع إلى حقيقة أن تلك العدالة هي أحد المتغيرات التنظيمية المهمة المؤثرة على كفاءة الأداء الوظيفي للعاملين من جانب، وعلى أداء المنظمة من جانب آخر، وحتى يصبح مكون العدالة فعالاً فلا بد أن تسعى إدارة المنظمة لإقرارها في كافة مجالات العمل، وتتعدد مجالات العدالة التنظيمية لتشمل كافة جوانب الحياة التنظيمية مثل قرارات التعيين والتدريب، وتقييم الأداء والترقية وإنهاء خدمات العاملين، وتوزيع أعباء العمل، ووضع جداول العمل، وتخصيص مساحات المكاتب في مكان العمل وما إلى غير ذلك من إجراءات تنظيمية تخص العاملين بشكل مباشر أو غير مباشر.

أبعاد العدالة التنظيمية:

رغم أن مفهوم العدالة التنظيمية مفهوم إداري عام ينطبق على المنظمات والمؤسسات المختلفة، ورغم إمكانية التعامل معه على أنه مفهوم أحادي البعد، إلا أن طبيعة هذا المفهوم وأهميته تستدعي بالضرورة التعامل معه على أنه مفهوم ثلاثي الأبعاد، وبشكل أكثر دقة، يمكن تقسيم الأبعاد الأساسية لمفهوم العدالة إلى ثلاثة أبعاد (السعود وسلطان، ٢٠٠٩؛ Ismail et al, 2009؛ Ertuk, 2007) هي:

١. العدالة التنظيمية التوزيعية: وهي عدالة المخرجات التي يحصل عليها الموظف إذ يقيم الأفراد نتائج أعمالهم وفقًا لقاعدة توزيعية قائمة على مبدأ المساواة.
٢. العدالة التنظيمية الإجرائية: وهي عبارة عن مدى إحساس العامل بعدالة الإجراءات التي استخدمت في تحديد المخرجات، إن عدالة الإجراءات هي عبارة عن التصور الذهني لعدالة الإجراءات المتبعة في اتخاذ القرارات التي تمس الأفراد، وإذا كانت عدالة التوزيع تتعلق بعدالة المخرجات التي يحصل عليها الموظف، فإن العدالة الإجرائية تتعلق بعدالة الإجراءات التي استخدمت في تحديد تلك المخرجات.
٣. العدالة التنظيمية التفاعلية: وهي مدى احساس العامل بعدالة المعاملة التي يحصل عليها عندما تطبق عليه بعض الإجراءات الرسمية، أو معرفته أسباب تطبيق تلك الإجراءات.

ويلاحظ أن هناك ترابطًا وثيقًا بين عدالة التوزيع وعدالة الإجراءات والعدالة التفاعلية، ذلك أن شعور الموظف بالعدالة يؤثر في مستوى ولائه لمؤسسته،

فالموظف الذي يشعر بعدالة الإجراءات وعدالة التوزيع والعدالة التفاعلية يكون مستوى ولائه مرتفعاً، لذلك فإن كلاً من عدالة الإجراءات والتوزيع والتفاعلية يمكن أن تؤثر في إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية (Taylarwoland, 1995؛ Greenberg, 1990)، وفي العديد من الحالات فإن الطريقة التي يعامل بها الشخص في أثناء تطبيق بعض الإجراءات الرسمية (مثل تقييم الأداء)يمكن أن تؤثر في إحساس هذا الشخص بالعدالة، ومن هنا برزت الحاجة إلى العدالة التقييمية، وهي تلك العدالة التي تتضمن عمليات وإجراءات وأنظمة محددة تسمح بالتأكد من أن حقوق العاملين ومستويات أدائهم يتم تقييمها بطريقة عادلة ونزيهة، تؤمن لهم الاستقرار والأمن الوظيفي (عبيدات، ٢٠٠٣).

نظريات العدالة التنظيمية

هناك عدة نظريات برزت في الأدب السابق حاولت تفسير العدالة التنظيمية بمفهومها العام والخاص يمكن عرض الخطوط العريضة لهذه النظريات كالآتي:

١. نظرية التنافر للعدالة لآدمز (Dissonance theory of organizational justice, 1963 Adams): استخدم أدمز نظرية التنافر أو اللاانسجام الإدراكي أساساً لنظرية العدالة، حيث تؤكد هذه النظرية أن الفرد يعاني من اللاانسجام الإدراكي عندما تخرج الأحداث عن نطاق توقعاته، وتمثل نظرية العدالة الجذور التاريخية للعدالة التنظيمية، وقد بنى أدمز هذه النظرية على الفرضين الآتيين (Adam, 1963):

أ. أن الأفراد يكونون دائماً في حالة مستمرة من المقارنات الاجتماعية مع الجماعات المرجعية، أي أن الفرد يقيس بشكل مستمر نسبة مخرجاته المدركة إلى مدخلاته المدركة مع مقارنة هذه النسبة بالنسبة الخاصة بالشخص المرجعي، وقد عرف أدمز المخرجات على أنها الامتيازات التي يحصل عليها الفرد في التبادل الاجتماعي مثل النقود والمكافآت وزيادة السلطة، وتحسن المركز الاجتماعي والمدح والتقدير، ومهام العمل الشيقة، أما المدخلات فهي الصفات أو الخصائص التي يمتلكها الفرد مثل العمر، والحالة الاجتماعية، والتعليم، والخبرة، المهارة، والجهد والدافع.

ب. إن الفرد مدفوع أساساً بواسطة مدركات عدم العدالة، وبعبارة أخرى فإن الاستجابات لظروف عدم العدالة أكثر فعالية منها لظروف العدالة، حيث تخلق ظروف عدم العدالة نوعين مختلفين من ردود الفعل الاجتماع هما: الغضب، إذا أدرك الفرد أن مدخلاته تفوق مخرجاته بدرجة كبيرة، أو أن نسبة مخرجاته تقل عن النسبة الخاصة بالشخص المرجعي. والشعور بالذنب، إذا أدرك الفرد أن مخرجاته تفوق مدخلاته بدرجة كبيرة أو أن نسبة مخرجاته إلى مدخلاته تفوق النسبة الخاصة بالشخص المرجعي.

وتُركز هذه النظرية على مدى شعور الفرد بالعدالة والمساواة في معاملة المنظمة له مقارنة مع معاملتها للأفراد الآخرين وخاصة في نفس مجموعة العمل، وتشير إلى أن الأفراد يحفزون لتحقيق العدالة الاجتماعية من خلال المكافآت التي يتمنون الحصول عليها مقابل الإنجاز الذي يقومون به، وقد واجهت نظرية العدالة انتقادات من بينها أنها ركزت النظرية بالكلية على النتائج، فيما أوضح التوجه العام لنظريات الحفز والدافعية المعاصرة والحديثة أن الحافز النقدي ليس هو الحفز الوحيد، ومن جهة أخرى أوضحت نظرية العدالة بأن مفهوم العدالة ينحصر بتوزيع وتخصيص المكافآت بين الموظفين، وعلى الرغم من أن العدالة يجب أن تأخذ الآلية والعملية التي يتم بها تخصيص المكافآت، وعلى الرغم من أوجه القصور التي اعترت نظرية العدالة، إلا أن لهذه النظرية جاذبية خاصة للمديرين، ويمكن أن تزودهم بمؤشرات يضعوها بعين الاعتبار (Adams, 1992).

٢. نظرية راولز في العدالة (Rawls Justice Thoery, 1971): ظهرت نظرية العداله عن طريق جون راولز وتطويره لنظرية العدالة التي بدأت بمقال له تم نشره في إحدى المجلات الفلسفية، حيث لقي هذا المقال حجماً كبيراً من المناقشات والتعليقات والمتابعات في الوقت الذي كان فيه راولز يعمل على تطوير أفكاره الأساسية من خلال عدد من المقالات والدراسات، إلى أن أصدر في عام (١٩٧١) كتابه الشهير "نظرية العدالة"، ومن ثم اعتبر راولز من أهم المنظرين للعدالة كنظرية ومفهوم، ذلك أنه عندما ترجم مؤلفه لأول مرة أحدث ذلك نقاشاً محتدماً في العالم، وقد تطورت هذه النظرية على يد رائدها الأول آدمز ١٩٦٣ (Adams) حيث تشير إلى أن الأفراد يحفزون بتحقيق العدالة الاجتماعية في المكافآت التي يتقوقعون الحصول عليها مقابل الانجاز الذي يقومون به، هذه النظرية تقوم أساساً على مدى شعور الفرد بالعدالة والإنصاف في معاملة المنظمة له، مقارنة مع معاملتها لأفراد آخرين بها، خاصة أولئك الذين ينتمون إلى جماعة عمل واحدة. والعدالة هنا، تعني الإنصاف وهذا الأخير لا يعني بالضرورة المساواة، فعندما يعامل الأفراد بشكل متساوٍ، لا يعني ذلك أن العدالة تحققت لأنه قد يتضمن عدم إنصاف بعض العاملين الذين يقومون بعمل أفضل من غيرهم. يقول العلماء أن هذه النظرية (العدالة) اشتقت من عملية المقارنات الاجتماعية لأنها تمثلها بشكل كبير، فالأفراد في هذه النظرية لا يكتفون ببذل الجهد والحصول على العوائد المقابلة له، وإنما يحرصون على الشعور بعدالة هذه العوائد ومناسبتها للعطاء الذي قدموه، فهم يعقدون مقارنات بينهم وبين أقرانهم أو زملائهم الذين يعملون معهم، ويشعر الفرد بوجود عدالة فقط عندما يقارن نفسه بالأفراد القريبين منه في ظروف العمل ويحكم على درجة تشابه المعاملة التي يلقاها من المؤسسة بالمعاملة التي يلقاها هؤلاء الأفراد، فإذا كانت نتيجة هذه المقارنات أنه يحظى في ظنه بمعاملة شبيهة بهم شعر بالعدالة، وإن كانت النتيجة أنه يعامل معاملة مختلفة شعر بتوتر يدفعه إلى مجموعة من ردود الأفعال التي يستعيد بها توازنه ويزيل عنه التوتر.

٣. نظرية العدل لولولر وبورتر (Lawler Porte & Justic Theory,1968): رغم أن فروم (Vroom) هو أول من جاء بهذه النظرية كتغيير للدافعية، إلا أن بورتر (Porter) ولولر (Lawler) قد طورا هذه النظرية في أواخر الستينات، إذ أكدا أن استمرارية الأداء وفاعلية الدافع تعتمد على قناعة العامل ورضاه، وهي محصلة إدراكه بمدى العلاقة الإيجابية بين المكافآت التي يحصل عليها وبين ما يدركه ويعتقد أنه يستحقه، ويمكن القول أن بورتر ولولر قد طورا نموذجاً عرضا فيه وصفاً لعملية الدوافع يعتبر أكثر شمولاً مما جاء في نظرية التوقعات لفروم، وقد أكد كل من بورتر ولولر على ثلاث خصائص رئيسية وهي:

- يتم تقدير قيمة المكافأة المدركة بكل من المكافآت الداخلية والخارجية والتي تؤدي إلى إشباع الحاجة عندما يتم إنجاز المهمة.
- يتم تقدير المدى الذي يستطيع الفرد فيه من إنجاز العمل بمتغيرين هما: إدراك الفرد لما هو مطلوب من أجل إنجاز العمل، ومقدرته على إنجازه، فمن الطبيعي أن تزداد فعالية إنجاز العمل كلما ازدادت المقدرة لإنجازه.
- إن عدالة المكافآت المدركة تؤثر على مقدار الرضا الناتج عن هذه المكافآت. وبشكل عام، يمكن القول أنه كلما أدرك

الفرد أن المكافآت أكثر إنصافاً، كلما ازداد رضا الفرد كنتيجة للحصول عليها، وعلى الرغم من أن النموذج أضاف توضيحاً جديداً فسر من خلاله العلاقة بين الدافعية والأداء، إلا أن صعوبة تطبيقه حد من شيوعه وانتشاره.

٤. نظرية التوقع لفروم (Vroom Thoery Expectancy, 1966): لقد طور هذه النظرية فكتور فروم ومفادها، أن الفرد حينما يوظف جهده في نشاط معين، فإن ذلك يعتمد على ما يتوقعه من نجاح للوصول لذلك الإنجاز، ويعتمد ذلك على حساب النتائج المتوقعة لذلك الإنجاز أيضاً، ولذلك فإن الإنسان عند التحاقه بالعمل يتوقع أن يحصل على مردود مادي ومعنوي يشبع حاجات مهمة لديه في مقابل ما يتطلبه النظام الاجتماعي منه في بذل قصارى جهوده لإنجاز عمله، ويرى فروم أن الرابطة بين أهداف الفرد وأهداف هذا النظام تقوم على الافتراضات التالية (Vroom, 1966):

١. إن العلاقة بين الأهداف الفردية والتنظيمية تحكمها ثلاثة متغيرات وهي الجهد الذي يبذله الفرد ومستوى الأداء الناتج عن الجهد المبذول، والمردود المادي والرأي المعنوي (سلباً أو إيجاباً) والذي يترتب على تحقيق هذا المستوى من الأداء.

٢. إن قوة الدافع للقيام بالعمل هي حصيلة ثلاثة عوامل أولها، درجة الارتباط بين مستوى الأداء والجهد الذي يبذله وهذا ما عرف بدرجة توقع ارتباط العاملين (Expectancy)، وثانيها درجة الارتباط بين مستوى الأداء المحقق والمردود الذي يحصل عليه الفرد من العمل، وهو ما أطلق عليه لفظ التكافؤ (Valence)، أما العامل الأخير فهو العلاقة التي يدركها الفرد لملائمة العمل بعد أدائه، والمردود المطلوب تحقيقه، ويطلق عليه الوسيلة (Instrumentality).

ويعتقد (Robbins, 1998) الوارد في مخامرة (٢٠٠٠) بأن لنظرية التوقع أهميتها من حيث معرفة الحاجات التي يرغب الأفراد في إشباعها، وكذلك محاولة الإدارة تشخيص مسار العامل وتوضيح طريقته منذ البداية وحتى تحقيق أهدافه وإشباع حاجاته. أما إجان (Egan, ١٩٩٤) فهو يرى أن نظرية التوقع مهمة في فهم السلوك التنظيمي ودافعية العمل، ويمكن أن توضح العلاقة بين أهداف الأفراد وأهداف المؤسسة، كما أنها تساعد الإدارة على فهم وتحليل دافعية العاملين وتحديد بعض المتغيرات ذات العلاقة.

٥. نظرية التبادل الاجتماعي (Social Exchange Theory): وضع بلاو (Blaue, 1994) نظريته هذه لتفسير العدالة التنظيمية بالاعتماد على الفرضين الآتيين:

أ. طالما أن الإنسان هو مخلوق اجتماعي لا يمكنه العيش بمفرده، فإن البشر في حالة تفاعل أو تبادل اجتماعي مستمر، وعند النظر لعلاقة التبادل الاجتماعي في شكلها البسيط بين طرفين نجد أنها علاقة أخذ وعطاء متبادل، وبعبارة أخرى، فإن الطرف الأول يحصل على فوائد من الطرف الآخر، أي أن مخرجات الطرف الأول مقابل التزامات يتم تقديمها للطرف الآخر تعتبر مدخلات الطرف الأول، وبناء على ذلك يقارن كل طرف مدخلاته مع مخرجاته لتحديد عدالة أو عدم عدالة التبادل الاجتماعي.

ب. عندما يدرك الفرد عدم العدالة فإنه يكون مدفوعاً للقيام بعمل ما يساعده على إدراك العدالة في الموقف، أما إذا كان الفرد في حالة عدالة، فإنه يكون في وضع استقرار من زاوية التبادل الاجتماعي وليس مدفوعاً لأي عمل لأنه يشعر بالرضا.

٦. نظرية حساسية العدالة (Sensitivity Theory of Justice): قام جرينبرج (Greenberg, 1979) لاختبار نظريتي العادلة والتبادل الاجتماعي بدراسة مدركات العدالة التوزيعية لمجموعة من الأفراد الذين يؤمنون بشدة بالأخلاق أو القيم البروتستانتية، فتوصل إلى أن الافتراضات الخاصة بنظريتي العدالة والتبادل الاجتماعي لا تنطبق على هؤلاء الأفراد، وبعبارة أخرى فإن هؤلاء الأفراد لا يأخذون في اعتبارهم مفهوم المقارنات الاجتماعية بالجماعات المرجعية، كما أنهم على استعداد لتقديم التزامات تفوق ما يحصلون عليه من فوائد في علاقات التبادل الاجتماعي، وبالاعتماد على نتائج هذه النظرية يمكن تقديم منظوراً جديداً للعدالة التوزيعية، حيث يمكن تصنيف الأفراد إلى ثلاث فئات من زاوية الحساسية للعدالة، هي (Greenberg, 1990):

أ. الشخص الحساس للعدالة: هو الشخص الذي يخضع في تقييمه للعدالة لافتراضات نظريتي العدالة والتبادل الاجتماعي، حيث يسعى هذا الشخص باستمرار لتحقيق العدالة في التبادل الاجتماعي، لذا فإذا أدرك هذا الشخص ظروف عدم العدالة فإنه يتحرك في أحد الاتجاهين هما: زيادة مخرجاته أو تخفيض مدخلاته في حالة الشعور بالغضب، وتخفيض مخرجاته أو زيادة مدخلاته في حالة الشعور بالذنب.

ب. الشخص الخيري: هو الشخص الذي يشعر بالعدالة فقط، عندما تزيد مدخلاته عن مخرجاته عند المقارنة الاجتماعية بالجماعة المرجعية، لذا فإنه يقبل نصيبه من الحياة، ويسعى دائماً لتقديم المزيد من الالتزامات للغير بحيث تفوق ما يحصل عليه من فوائد في علاقات التبادل الاجتماعي.

ج. الشخص غير الخيري: هو الشخص الذي يشعر بالعدالة فقط، عندما تزيد مخرجاته عن مدخلاته عند المقارنة الاجتماعية بالجماعة المرجعية، لذا فإنه لا يقبل نصيبه من الحياة، ويسعى دائماً للحصول على المزيد من الفوائد من الغير تفوق ما يقدمه لهم من التزامات في علاقات التبادل الاجتماعي.

٧. نظرية الحرمان النسبي (Theory of Relative Deprivation): قرر مارتن (Martin, 1981) أن نظرية الحرمان تتشابه مع نظرية العدالة باعتبار أن النظريتين تفترضان قيام الفرد بشكل مستمر، بقياس نسبة مخرجاته المدركة الى مدخلاته المدركة، مع مقارنة هذه النسبة مع النسبة الخاصة بالشخص المرجعي لتقييم العدالة التوزيعية، حيث يواجه الفرد مشاعر الحرمان عندما تشير المقارنة الاجتماعية إلى عدم العدالة في توزيع المكافآت، حيث قام مارتن (Martin, 1993) بالتمييز بين نوعين أساسين للحرمان النسبي:

أ. الحرمان الذاتي الفردي: والذي يعتمد على المقارنات الفردية بين الأفراد، وتعبر نظرية العدالة عن هذا النوع من الحرمان النسبي.

ب. الحرمان الجماعي: والذي يعتمد على المقارنات بين الجماعات، ويركز هذا النوع على عدم التساوي الدائم بين الجماعات المختلفة بالاعتماد على مؤشرات توزيعية متعددة مثل نسبة المديرين إلى العاملين في كل جماعة، ونسبة الذكور إلى الإناث في كل جماعة، ونصيب كل جماعة من الموارد المختلفة، وبناء على هذه المؤشرات يبني كل فرد معتقدات بشأن عدالة أو عدم عدالة التوزيعات التي تحصل عليها الجماعة التي ينتمي إليها.

٨. نظرية تقييم العدالة (Theory of Justice Assessment): يرى ليفنذال (Leventhal, 1980) أن مدركات التابعين للعدالة التوزيعية هي دالة في قرارات القادة لدرجة العدالة التوزيعية التي يجب إحداثها، إذ أن بعض القادة يرون ضرورة وجود عدالة

توزيعية لكن غير تامة، على أساس أن الضغط البسيط الناتج عن نقص مدركات العدالة التوزيعية قد يدفع التابعين لبذل الجهد، وهناك ثلاثة قواعد أو مبادئ رئيسة تحدد عدالة المخرجات هي:

أ. قاعدة الإسهامات أو الجهد: وتهدف إلى تحقيق مستويات إنتاجية مرتفعة ومعدلات أداء عالية.

ب. قاعدة الحاجات أو الاحتياجات: وتهدف إلى الحفاظ على الانسجام أو التوافق بين أعضاء الجماعة.

ج. قاعدة تقييم عدالة التوزيع: وتهدف إلى تحقيق العدالة لتنمية الانتاج ورفع معدلات الأداء.

٩. نظرية دافعية العدالة (The Justice Motive Teory): خلافاً لآراء ليفنذال يقترح ليرنر (Lerner, 1977) أن تعظيم مدركات التابعين للعدالة التوزيعية كفيل بخفض درجات الضغط التي يتعرضون لها، ومن ثم دفعهم لبذل المزيد من الجهد، وقد طور ليرنر أربع طرق لتوزيع المخرجات أو المكافآت هي: التوزيع التنافسي بالاعتماد على نتائج الأداء، والتوزيع المتوازن بالاعتماد على الإسهامات، والتوزيع المتساوي بغض النظر عن نتائج أو الإسهامات، والتوزيع الماركسي بالاعتماد على الاحتياجات. ويضيف ليرنر أنه لا توجد طريقة مثلى للتوزيع، فاختيار الطريقة المناسبة يتوقف على المتغيرات الموقفية مثل: ثقافة المجتمع وحجم المخرجات أو المكافآت أوهدف المراد تحقيقه من عملية التوزيع.

١٠. نموذج تايلورولاند للعدالة الإجرائية (Taylorwoland Model of Procedural Justice, 1995): تعتبر هذه النظرية في مجال العدالة الإجرائية بمثابة نموذج أولي لنظريات عمليات رد الفعل لأنها تُقيم ردود فعل الأفراد لإجراءات حل المشاكل أو علاجها، وهي تتضمن نمطين من مدخلات القرار هما: التحكم في العملية، يشير إلى قدرة الفرد على التعبير عن رأيه خلال مرحلة العمليات التي يتضمنها علاج المشاكل (مرحلة ما قبل صدور القرار)، والتحكم في القرار: يشير إلى قدرة الفرد على الاختيار أي أن يكون له كلمة أو تأثير في القرار الصادر(مرحلة صدور القرار). وقد طور تايلورولاند (Taylorwoland, 1995) نموذجه على أساس بعدين أساسيين هما: الإجراءات الرسمية العادلة، وعدالة التعامل، كما قدم ثلاثة نماذج لشرح العدالة الإجرائية ببعديها هي:

أ. نموذج المصلحة الذاتية يطلق على هذا النموذج أيضاً مسمى منظور الوسائل أو الأدوات، حيث يقترح هذا النموذج ما يلي: إن الإجراءات تستخدم كوسائل أو أدوات لتحقيق التوزيعات العادلة، وعندما يعمل الفرد بمفرده فإنه يبحث عن التحكم في القرار (القدرة على الاختيار)، لأنه مهتم بتعظيم مصلحته الذاتية في شكل المخرجات أو المكافآت التي يحصل عليها، أما عندما يحتاج الفرد لأن يتعاون مع الآخرين فإن الاهتمام يتحول من التركيز على التحكم في القرار إلى التحكم في العملية (القدرة على التعبير عن الرأي)، لأن ما يهم الفرد هو الشعور بأن لرأيه صدى كآراء الآخرين.

ب. نموذج القيم الجماعية: تم تطوير هذا النموذج بالاعتماد على مفاهيم التماثل الجماعي، حيث يفسر هذا النموذج تأثير التعبير في مرحلة ما قبل صدور القرارات، ويؤكد هذا النموذج أن التماثل مع الجماعة وإجراءاتها يتحكمان في الأداء، فإذا نظر أعضاء الجماعة للإجراءات على أنها عادلة، أي أنها تسمح لهم بالتعبير عن آرائهم أو تمكنهم من المشاركة في عمليات الجماعة، فإنهم يعظمون من قيمة عضويتهم فيها، لأن وظيفة التعبير عن القيم تعزز الانتماء إلى التنظيم.

ج. نموذج علاقات السلطة في الجماعات: ويناقش هذا النموذج ثلاثة مفاهيم مرتبطة بعلاقات السلطة وتؤثّر في مدركات المرؤوسين للعدالة الإجرائية وهذه المفاهيم هي: الثقة في السلطة، وتقاس بمستوى عدالة القائد كحامل للسلطة، فإذا كان القائد يتصرف بعدالة ويأخذ في الاعتبار حاجات المرؤوسين وآراءهم فإنه يصبح شخصية موثوقة في نظره، وعدم التحيز، أي إن الحكم على عدم تحيز القائد يتم من خلال اتخاذه لقرارات محايدة بالاعتماد على الحقائق، وعدم التفرقة بين المرؤوسين في المعاملة وهي تعتمد على التاريخ السابق للقائد، والمكانة أو السمعة الحسنة للقائد، والتي من شأنها تعزيز مكانة القائد في نظر مرؤوسيه كلما عاملهم باهتمام ولباقة مع احترام حقوقهم.

الدراسات السابقة

أمكن للباحث الوصول لعدد من الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية؛ منها دراسات محلية وأخرى عربية، وعدة دراسات أجنبية، يتم العرض لها مرتبة تبعاً لسنة نشرها كالآتي:

هدفت دراسة لطفي (٢٠١٢) إلى تحديد درجة العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية في مدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين، وبيان الاختلاف في استجابات المعلمين في مستوى العدالة التنظيمية وفقاً لمتغيرات: العمر، والمؤهل العلمي، والجنس، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة، وموقع المدرسة، والراتب. وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٥٥) معلماً ومعلمة، إذ أظهرت النتائج أن درجة العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية كما تصورها المعلمون هي كبيرة جداً على المجال الكلي، والمجالات الفرعية: التفاعلية، والتوزيعية، والإجرائية. كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى ممارسة مدراء المدارس الثانوية كما تصورها المعلمون تبعاً لمتغيرات: العمر والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وموقع المدرسة، وراتب المعلم، بينما كان هناك فروق دالة إحصائياً في مستوى هذه الممارسة تبعاً لمتغيرات: الجنس، ونوع المدرسة وذلك لصالح المعلمين الذكور ومدارس الذكور.

هدفت دراسة الشاري (٢٠١١) الواردة في لطفي (٢٠١٢) التعرف إلى مستوى ممارسة العدالة التنظيمية بأبعادها الثلاثة (التوزيعية، والإجرائية، والتعاملية) في القطاع العام العراقي، والتعرف إلى مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية نحو مستوى ممارسة العدالة التنظيمية تعزى للمتغيرات الشخصية والوظيفية، وتكونت العينة من (٣٣٥) موظفاً؛ وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج كان أهمها أن مستوى ممارسة العدالة التنظيمية الكلية من وجهة نظر موظفي الوزارة بمستوى متوسط، وجاء مستوى ممارسة أبعاد العدالة التنظيمية (التوزيعية، والإجرائية، والتفاعلية) بمستوى متوسط أيضاً، وبينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر أفراد عينة الدراسة تعزى لأثر متغير الجنس في جميع الأبعاد وفي العدالة التنظيمية ككل، باستثناء بعد العدالة التوزيعية وجاءت الفروق لصالح الذكور. كما بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر أفراد عينة الدراسة تعزى لأثر متغير العمر في جميع الأبعاد وفي العدالة التنظيمية ككل وذلك لصالح كبار العمر.

وهدفت دراسة العقلة (٢٠١١) إلى الكشف عن مستوى العدالة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك وعلاقة ذلك بالأداء الأكاديمي لديهم، إذ تكونت عينة الدارسة من (٤٨١) مدرساً ومدرسة، وخلصت النتائج أن مستوى العدالة التنظيمية كما أدركه أعضاء هيئة التدريس مرتفعاً، ووجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين مستوى إدراك العدالة التنظيمية والأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى العدالة التنظيمية تبعاً لمتغيرات الجنس والكلية، كما أظهرت النتائج وجود فروق في هذا المستوى تبعاً لمتغيري الخبرة والرتبة لصالح فئة المدرسين (١٠) سنوات فأكثر، ورتبة أستاذ.

أما دراسة جاسر (٢٠١٠) فقد هدفت إلى التعرف إلى أثر إدراك العاملين للعدالة التنظيمية في وزارات

السلطة الفلسطينية على الأداء المهني، وتكونت عينة الدراسة من (٣١١) موظفاً من وزارات مختلفة في فلسطين، وأظهرت النتائج أن أفراد العينة أدركوا مفهوم العدالة التنظيمية في الوزارات التي يعملون بها بمستوى متوسط، كما أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين مستوى إدراك العدالة التنظيمية لدى أفراد العينة ومستوى الأداء المهني لديهم، وبينت النتائج أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائياً في إدراك العدالة التنظيمية لدى أفراد العينة تبعاً لمتغيرات: الجنس والمؤهل العلمي والخبرة والراتب والعمر.

وهدفت دراسة يلمز (Yilmaz, 2010) إلى تحديد تصورات معلمي المدارس الثانوية الحكومية حول العدالة التنظيمية في ضوء متغيرات: الجنس، والعمر، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص العلمي. وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٢٢) معلماً ومعلمة ممن يعملون في المدارس الحكومية في تركيا، وقد خلصت النتائج إلى أن تصورات المعلمين حول العدالة التنظيمية في المدرسة كانت بمستوى مرتفع على المجموع الكلي، وتراوح هذا المستوى بين المتوسط والمرتفع على مجالات العدالة التنظيمية المختلفة، كما بينت النتائج وجود فروق في مستوى تصورات المعلمين حول العدالة التنظيمية تبعاً لمتغري الجنس وسنوات الخبرة لصالح الذكور والمعلمين من ذوي الخبرات المرتفعة، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في هذا المستوى تبعاً لمتغيرات: المؤهل العلمي، والعمر، والتخصص العلمي.

وهدفت دراسة السعود وسلطان (٢٠٠٩) إلى معرفة مستوى العدالة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام في الجامعات الأردنية وعلاقتها بالولاء التنظيمي لأعضاء التدريسية، تكونت عينة الدراسة من (٤٥٠) فرداً بين رئيس قسم وعضو هيئة تدريس، وأظهرت النتائج أن مستوى العدالة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس كان مرتفعاً، ووجود فروق في مستوى إدراك العدالة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس ومتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة، لصالح الذكور وذوي المؤهلات العليا وذوي الخبرات الطويلة.

كما هدفت دراسة المهدي (٢٠٠٨) التعرف إلى العلاقة بين العدالة التنظيمية في المدرسة وأداء المعلمين لسلوك المواطنة في المدارس الثانوية العامة في مصر، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٨٣) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من (٨) محافظات في مصر. وقد انتهت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين العدالة التنظيمية في المدرسة وممارسة المعلمين لمظاهر المواطنة، كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى العدالة التنظيمية لدى المعلمين ومتغيرات: الجنس والتخصص والخبرة، وذلك لصالح الذكور والمعلمين من التخصصات الإدارية والعلمية وفئة المعلمين ذوي الخبرات المرتفعة، ومن جهة أخرى عدم وجود فروق دالة تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي والمنطقة الجغرافية والراتب.

أما دراسة وادي (٢٠٠٨) فقد هدفت لتقدير الشعور بالعدالة التنظيمية لدى موظفي الوزارات الفلسطينية في ضوء بعض المتغيرات الشخصية، إذ تكونت عينة الدراسة من (٦٥٢) موظفاً يعملون في هذه الوزارات، وقد أظهرت النتائج أن مستوى الشعور بالعدالة التنظيمية لدى الموظفين ضعيفاً، كما أظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائياً بين المتغيرات الشخصية والعدالة التنظيمية.

وهدفت دراسة إبراهيم (٢٠٠٦) التعرف إلى واقع العدالة التنظيمية في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها والموظفين الإداريين، وتكونت عينة الدراسة من (٣٩٤) عضو هيئة تدريس، و(٥٣٨) موظف، وخلصت النتائج إلى أن مستوى العدالة التنظيمية في الجامعات الأردنية كان متوسطاً بشكل عام، ووجود فروق في مستوى العدالة التنظيمية تبعاً لمتغير الرتبة الوظيفية لصالح الرتب العالية، وعدم وجود فروق في هذا المستوى تبعاً لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي.

أما دراسة المعايطه (٢٠٠٥) الواردة في السعود وسلطان (٢٠٠٩) فقد هدفت إلى التعرف إلى مدى ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن للعدالة التنظيمية و علاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لمعلميهم. التي تكونت عينتها من (٧٢)

مديراً ومديرة و(١٠١٠) معلم ومعلمة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن للعدالة التنظيمية متوسطة، وأن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مديري المدارس للعدالة التنظيمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، لصالح ماجستير فما فوق، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الجنس أو الخبرة.

وهدفت دراسة شمسنيك وجليم (Shamsaink, & Glim; 2003) التعرف إلى العوامل المؤثرة في إدراكات العاملين بجامعة أوهايو الأمريكية للعدالة التنظيمية والرضا عن العمل، التي تشكلت عينتها من (٢٤٦) عضو هيئة تدريس في هذه الجامعة، وقد كشفت نتائج الدراسة وجود ارتباط إيجابي ضعيف بين العدالة التوزيعية والرضا الوظيفي، وهناك ارتباط إيجابي قوي بين كل من العدالة التفاعلية والعدالة الإجرائية والرضا الوظيفي. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى العدالة التنظيمية ومتغيري المؤهل العلمي والخبرة لصالح ذوي المؤهلات العليا وذوي سنوات الخبرة الكبيرة، وعدم وجود فروق في هذا المستوى ومتغيرات الجنس والتخصص والعمر والرتبة الوظيفية.

أما دراسة (Niehoof & Moorman, 2003) والتي هدفت للتعرف إلى العدالة التنظيمية كوسيط للعلاقة بين أساليب الراقابة وسلوك المواطنة التنظيمي، وشملت عينة الدراسة (٢٣١) عاملاً و(١١) مديراً عاماً في إحدى الشركات الكبرى بالولايات المتحدة الأمريكية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية قوية ومعنوية بين الالتزام التنظيمي والعدالة التنظيمية، ومن جهة أخرى عدم وجود فروق في مستوى العدالة التنظيمية ومتغيرات الجنس والرتبة الوظيفية ونوع العمل والخبرة والعمر.

وهدفت دراسة مورمان (Moorman, 2002) إلى معرفة أثر إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية على سلوكهم الوظيفي والتزامهم التنظيمين، وتكونت عينة الدراسة من (٨٧) مديراً من عدة مؤسسات، وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباط موجبة بين مستوى شعور العامل بالعدالة التنظيمية والأداء الذي يمارسه والتزامه المهني. كما بينت النتائج عدم وجود فروق في مستوى الشعور بالعدالة التنظيمية ومتغيرات الجنس والمؤهل والتخصص والعمر والرتبة الوظيفية.

وهدفت دراسة ماير (Mayer, 2001) إلى معرفة العلاقة بين السلوك القيادي وكل من ولاء الموظفين والتزامهم التنظيمي وإحساسهم بالعدالة التنظيمية، وقد شملت الدراسة مؤسستين من قطاع الأعمال في ولاية ميتشجان الأمريكية، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٧) موظفاً من هذه المؤسسات. توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية إيجابية بين السلوك القيادي للمدير من جهة وبين كل من ولاء الموظفين وإحساسهم بعدالة التوزيع و عدالة التعاملات من جهة أخرى. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقات بين السلوك القيادي وكل من الإحساس بالعدالة التنظيمية والالتزام التنظيمي. كما بينت النتائج أن مستوى العدالة التنظيمية كان متوسطاً بشكل عام، وأن هناك فروق في هذا المستوى تبعاً لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي لصالح الإناث وذوي المؤهلات المتوسطة، وعدم وجود فروق دالة تبعاً لمتغيري التخصص والخبرة.

هدفت دراسة (Folger & Konovsky, 2000) إلى التحقق من أثر عدالة التوزيع وعدالة الإجراءات على رد فعل المشرفين تجاه قرارات زيادة مرتباتهم والرضا الوظيفي، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٧) من المشرفين بمصانع القطاع الخاص بجنوب الولايات المتحدة، وأوضحت الدراسة أن عدالة التوزيعات أدت إلى زيادة رضا المشرفين عن زيادة مرتباتهم بدرجة أكبر من عدالة الإجراءات، كما أظهرت الدراسة أن العدالة الإجرائية لدى هؤلاء الأفراد كانت بمستوى كبيراً بينما العدالة التوزيعية كانت بمستوى متوسط، ومن جهة أخرى بينت النتائج عدم وجود فروق دالة في مستوى العدالة التوزيعية والإجرائية تبعاً لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي والتخصص.

تعقيب على الدراسات السابقة

يمكن تلخيص نتائج الدراسات السابقة فيما يأتي:

١. أشارت نتائج بعض الدراسات السابقة (لطفي، ٢٠١٢؛ العقلة، ٢٠١١؛ Yilmaz, 2010؛ Folger & Konovsky, 2000) إلى ارتفاع مستوى العدالة التنظيمية، فيما بينت بعض الدراسات الأخرى (الشاري، ٢٠١١؛ جاسر، ٢٠١٠؛ ابراهيم، ٢٠٠٦؛ المعايطة، ٢٠٠٥؛ Mayer, 2001) أن مستوى العدالة التنظيمية للمدرسة كان متوسطاً على وجه العموم، بينما أظهرت نتائج دراسات أخرى (وادي، ٢٠٠٧؛ Shamsaink & Glim, 2003) أن هذا المستوى كان ضعيفاً للعدالة التنظيمية للمدرسة.

٢. أظهرت نتائج بعض الدراسات (لطفي، ٢٠١٢؛ الشاري، ٢٠١١؛ Yilmaz, 2010؛ السعود وسلطان، ٢٠٠٩؛ المهدي، ٢٠٠٨) وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى العدالة التنظيمية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور، بينما أظهرت نتائج دراسة (Mayer, 2001) وجود فروق لصالح الإناث، فيما أظهرت باقي الدراسات عدم وجود فروق دالة إحصائياً في هذا المستوى.

٣. أما بخصوص متغير المؤهل العلمي فقد بينت نتائج بعض الدراسات (السعود وسلطان، ٢٠٠٩؛ المعايطة، ٢٠٠٥؛ Shamsaink & Glim, 2003) وجود فروق معنوية في مستوى العدالة التنظيمية لصالح المؤهلات العليا، بينما أظهرت نتائج دراسة (Mayer, 2001) وجود فروق معنوية لصالح المؤهلات المتوسطة، فيما توصلت باقي الدراسات إلى عدم وجود فروق معنوية في هذا المستوى.

٤. وبخصوص متغير الخبرة فقد توصلت بعد الدراسات (الشاري، ٢٠١١؛ Yilmaz, 2010؛ السعود وسلطان، ٢٠٠٩؛ المهدي، ٢٠٠٨؛ Shamsaink & Glim, 2003) إلى وجود فروق في مستوى العدالة التنظيمية لصالح سنوات الخبرة الطويلة، بينما أظهرت نتائج باقي الدراسات عدم وجود فروق معنوية في هذا المستوى تبعاً لهذا المتغير.

٥. أما فيما يتعلق بمتغير التخصص العلمي فقد أظهرت دراسة (المهدي، ٢٠٠٨) وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى العدالة التنظيمية لصالح التخصصات الإدارية، بينما أظهرت باقي الدراسات عدم وجود فروق معنوية في هذا المستوى تبعاً هذا المتغير.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة

استخدم المنهج الوصفي المسحي لتحقيق غرض هذه الدراسة وذلك لمناسبته هذا النوع من الدراسات.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين في محافظة طولكرم والبالغ عددهم (١٨٩١) معلماً ومعلمة (بحسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم عبر موقعها على الانترنت www.mohe.gov.ps)، وهم موزعين تبعاً لمتغيري الجنس والمرحلة التعليمية كما هو مبين في الجدول ١.

جدول ١

توزع مجتمع الدراسة تبعاً لمتغيري الجنس والمرحلة التعليمية

	الجنس		المجموع	النسبة المئوية
المرحلة	الذكور	الإناث		
الأساسية	٧٥٨	٨٥٤	١٦١٢	%٨٥
الثانوية	١٣١	١٤٨	٢٧٩	%١٥
المجموع	٨٨٩	١٠٠٢	١٨٩١	
النسبة المئوية	%٤٧	%٥٣		

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (٢٨٤) معلماً ومعلمة يدرسون في مدارس محافظة طولكرم الحكومية، وهم يمثلون ما نسبته (١٥%) من مجتمع الدراسة، تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية تبعاً لمتغيري الجنس والمرحلة التعليمية، وهم

موزعين تبعاً لمتغيرات الدراسة المختلفة كما هو مبين في جدول٢:

جدول ٢
توزع عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات المستقلة

المتغيرات	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	الذكور	١٣٤	%٤٧
	الإناث	١٥٠	%٥٣
التخصص	مواد أدبية	١٨٨	%٦٦
العلمي	مواد علمية	٩٦	%٣٤
المؤهل العلمي	دبلوم	٩١	%٣٢
	بكالوريوس	١٧٩	%٦٣
	ماجستير فأعلى	١٤	%٥
الخبرة	اقل من ٥ سنوات	٧١	%٢٥
	من ٦-١٠	١١٤	%٤٠
	أكثر من ١٠	٩٩	%٣٥

أداة الدراسة

لغرض جمع البيانات اللازمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة استخدمت استبانة من تطوير الباحث لقياس تصورات المعلمين لطبيعة العدالة التنظيمة في المدرسة (Organizational Justice Questionnaier)، حيث تم ذلك بالاستناد إلى بعض الأدوات التي استخدمت في الدراسات السابقة (لطفي، ٢٠١٢؛ السعود وسلطان، ٢٠٠٩؛ المعايطة، ٢٠٠٧؛ الفضلي والعنزي، ٢٠٠٧؛ المهدي، ٢٠٠٦؛ Coloski, 2003)، إذ تكونت هذه الاستبانة في صورتها النهائية من (٣٣) فقرة؛ موزعة إلى ثلاثة مجالات تمثل الأبعاد الأساسية للعدالة التنظيمية للمدرسة كما اتفقت عليها الدراسات النظرية والميدانية في الأدب السابق لهذه الدراسة (Habit & Alias, 2010؛ وادي، ٢٠٠٨؛ القطاونة، ٢٠٠٣؛ Martin, 1993) وهي: مجال العدالة التوزيعية ويشتمل على (١١) فقرة، ومجال العدالة التنظيمية الإجرائية ويشتمل علة (١٤) فقرة، ومجال العدالة التنظيمية التفاعلية ويشتمل على (٨) فقرات، يجيب المفحوص عن هذه الفقرات تبعاً لمقياس ليكرت الخماسي (موافق جداً، وموافق، ومحايد، وغير موافق، وغير موافق جداً)، حيث تتراوح الدرجة على هذه الفقرات بين خمس درجات في حال الموافق جداً ودرجة في حال عدم الموافق جداً، وتشير الدرجة المرتفعة على الاستبانة ومجالاتها الفرعية إلى ارتفاع مستوى تصور المفحوص بالعدالة التنظيمية للمدرسة، بينما تشير الدرجة المنخفضة عليها إلى انخفاض مستوى التصور لدى المفحوص، ولتفسير استجابات المعلمين على هذه الأداة اعتمد المعيار الآتي: الحد الاعلى – الحد الأدنى \ المستوى المطلوب

= ٥ - ٤ \ ٥= ٠.٨٠

وعليه فإن المعيار المعتمد هو:

- ١ .٨٠ فأقل مستوى عدالة تنظيمية منخفض جداً
- ١.٨١ – ٢.٦١ مستوى عدالة تنظيمية منخفض
- ٢.٦٢ – ٣.٤٢ مستوى عدالة تنظيمية متوسط
- ٣.٤٣ – ٤.٢٣ مستوى عدالة تنظيمية مرتفع
- ٤.٢٤ فأكثر مستوى عدالة تنظيمية مرتفع جداً

صدق الأداة وثباتها

تم التحقق من صدق الاستبانة فقد استخدمت طريقة صدق المحتوى (Content Validity)، وذلك بعرض فقرات الاستبانة على مجموعة من المحكمين المختصين في التربية وعلم النفس وأساليب التدريس بلغ عددهم (٩) محكمين يحملون درجة الدكتوراة ويعملون في الجامعات الفلسطينية، حيث تراوحت نسب موافقة هؤلاء المحكمين على الفقرات بهذه الطريقة بين (٨٧% - ١٠٠%). أما بخصوص ثبات أداة الدراسة فقد استخدمت طريقة الاتساق الداخلي (Internal consistency) باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cornbach - Alpha) وذلك بعد تطبيقها على عينة الدراسة الفعلية، وقد بلغ معامل الثبات للأداة ككل (٠,٩١)، بينما بلغ هذا المعامل ما قيمته (٠,٨٦) و(٠,٨٣) و (٠,٨٩) على مجالات الأداة الثلاثة: العدالة التنظيمية العدالة

التوزيعية التوزيعية، والعدالة الإجرائية، والعدالة التفاعلية على الترتيب، وقد اعتبر الباحث هذه المعاملات للصدق والثبات كافية ومقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

المعالجات الإحصائية

من اجل معالجة البيانات تم استخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الوصفية والتحليلية الآتية:

١. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.
٢. اختبار ت لمجموعتين مستقلتين (Independent-Samples T-test).
٣. تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA).

نتائج الدراسة

بينت نتائج تحليل المتوسطات لفقرات المقياس الآتي:

١. إن مدركات معلمي المدارس الحكومية حول العدالة التنظيمية في المدرسة كانت بمستوى مرتفع بصفة عامة، كما كان هذا المستوى مرتفعاً أيضاً على المجالات الثلاثة على الترتيب: العدالة التنظيمية الإجرائية، والعدالة التنظيمية التفاعلية، والعدالة التنظيمية التوزيعية.
٢. كانت المدركات الخمسة الأكثر أهمية لإدراك العدالة التنظيمية في المدرسة لدى المعلمين على الترتيب التنازلي الآتي: تسهيل بناء علاقات طيبه بين المعلمين داخل المدرسة (إجرائية)، وتوفر المدرسة للمعلمين حق التأمين الصحي (إجرائية)، ويعاملني زملائي معاملة ودية (تفاعلية)، ويحترم مدير المدرسة المعلمين (تفاعلية)، وتوفر المدرسة أدوات الإسعافات الأولية (إجرائية).
٣. بينما كانت المدركات الخمسة الأقل أهمية لإدراك العدالة التنظيمية في المدرسة لدى المعلمين على الترتيب الصاعدي الآتي: أحصل على ترقيتي دون تأخير (تفاعلية)، وتتاح فرص متساوية أمام المعلمين للحصول على البعثات الدراسية والتدريب (توزيعية)، وتوزع إدارة المدرسة الحوافز المادية والمعنوية على المعلمين دون استثناء (توزيعية)، وتكرم إدارة المدرسة باستمرار المعلمين المتميزين (تفاعلية)، ويقدر المشرف التربوي أدائي المعلمين بالعدل (توزيعية).

سؤال الدراسة الرئيس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير معلمي المدارس الحكومية في فلسطين للعدالة التنظيمية لدى مديري مدارسهم تبعاً لمتغيرات: الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة؟

تبعاً لمتغير الجنس: للكشف عن الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول العدالة التنظيمية في المدرسة تبعاً لمتغير الجنس تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغير الجنس، كما تم إجراء اختبار (ت) للكشف عن تلك الفروق فكانت كما هو مبين في جدول ٣.

جدول ٣

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى درجات المعلمين حول العدالة التنظيمية في المدرسية تبعاً لمتغير الجنس

العدالة التنظيمية	الذكور (١٣٤)		الإناث (١٥٠)		قيمة (ت)
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
التوزيعية	٣,٠٠٥	٠,٧٧٩	٣,١٠١	٠,٩١٥	١,١٠١
الإجرائية	٣,٥٩٩	٠,٧٦٧	٣,٦٠٩	٠,٦١٩	٠,٣٣٦
التفاعلية	٣,٦٥٥	٠,٧٩٣	٣,٤٣٨	٠,٨٧٨	٠,٢٧٨
الكلي	٣,٥٥٢	٠,٥٢١	٣,٥٥٩	٠,٦٢	٠,٤٢١

يوضح الجدول ٣، عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى درجات المعلمين حول العدالة التنظيمية في المدرسية تبعاً لمتغير الجنس، سواء كان ذلك على المجالات الفرعية أو المستوى الكلي، بمعنى أن المعلمين ذكوراً وإناثاً قد أدركوا أهمية العدالة التظيمية في المدرسة بمستوى متشابة.

متغير التخصص العلمي:

للكشف عن الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول العدالة التنظيمية في المدرسة تبعاً لمتغير الجنس تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغير التخصص العلمي، كما تم إجراء اختبار (ت) للكشف عن تلك الفروق ولم تظهر فروق تعود إلى متغير التخصص العلمي.

متغير المؤهل العلمي:

للكشف عن الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول العدالة التنظيمية في المدرسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغير المؤهل العلمي، إذ اتضح أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في درجات المعلمين حول العدالة التنظيمية في المدرسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

متغير سنوات الخبرة:

للكشف عن الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول العدالة التنظيمية في المدرسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغير سنوات الخبرة، ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) والمبينة نتائجه في جدول ٤.

يتضح من خلال جدول ٤ عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمين حول العدالة التنظيمية في المدرسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة على المجالين: العدالة التنظيمية الإجرائية والتفاعلية. بينما أظهرت النتائج من جهة أخرى وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمين حول العدالة التنظيمية في المدرسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة وذلك على مجال العدالة التنظيمية التوزيعية والمجموع الكلي، ولمعرفة اتجاه هذه الفروق استخدم اختبار توكي (LSD) للمقارنات البعدية والمبينة نتائجه في جدول ٥.

جدول ٤

نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات المعلمين حول العدالة التنظيمية في المدرسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

مجالات العدالة التنظيمية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة
التوزيعية	بين المجموعات	١ .٨٥٤	٢	٠ .٩٢٧	٥,٠١١*
	داخل المجموعات	٥٢ .٠٤١	٢٨١	٠ .١٨٥	
	الكلي	٥٣ .٨٩٥	٢٨٣		
الإجرائية	بين المجموعات	٠ .٧٥٥	٢	٠ .٣٧٨	١,٦٦٤
	داخل المجموعات	٦٠ .٩٥٠	٢٨١	٠ .٢١٧	
	الكلي	٦١ .٧٠٥	٢٨٣		
التفاعلية	بين المجموعات	٠ .٤٩٩	٢	٠ .٢٥٠	١ .١٦٨
	داخل المجموعات	٦٠ .١٦٧	٢٨١	٠ .٢١٤	
	الكلي	٦٠ .٦٦٦	٢٨٣		
الكلي	بين المجموعات	٣.٠٢٤	٢	١ .٥١٢	٦ .٩٦٨*
	داخل المجموعات	٦٠.٨٨٣	٢٨١	٠ .٢١٧	
	الكلي	٦٣ .٩٠٧	٢٨٣		

* دالة عند المستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥)

جدول ٥

نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمين حول العدالة التنظيمية في المدرسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة على مجال العدالة التوزيعية والمجموع الكلي

المجال	الفئة	أقل من ٥	من ٦ – ١٠	١٠ فأكثر
العدالة التنظيمية التوزيعية	أقل من ٥ سنوات	–	٠,٠٣٣	*٠,٠٠٨
	من ٦ – ١٠ سنوات	–	*	٠,٢٧٦
	١٠ فأكثر	–	–	–
المجموع الكلي	أقل من ٥ سنوات	–	–	
	من ٦ – ١٠ سنوات	–	٠,١٢٣	*٠,٠١٢
	١٠ فأكثر	–	–	٠,٣٢٠

يتضح من جدول ٥ ما يآتي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمين حول العدالة التنظيمية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة وذلك على مجال العدالة التوزيعية لصالح المعلمين من فئة (١٠) سنوات فأكثر ثم من فئة أقل من (٥) سنوات.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمين حول العدالة التنظيمية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة وذلك على المجموع الكلي لصالح المعلمين من فئة (١٠) سنوات فأكثر.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمين في الفئات الأخرى

مناقشة النتائج

عني السؤال الأول بمعرفة مستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر معلمي مدارسهم، حيث خلصت النتائج أن مستوى استجابات المعلمين حول العدالة التنظيمية لدى مديري مدارسهم كان بمستوى مرتفع، وذلك على المجالات الفرعية والمجموع الكلي؛ ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة تبين أنها تتفق مع نتائج دراسات (لطفي، ٢٠١٢؛ العقلة، ٢٠١١؛ Yilmaz, 2010؛ Folger & Konovsky, 2000)؛ والتي أظهرت نتائجها إلى ارتفاع مستوى العدالة التنظيمية، بينما تعارضت هذه النتيجة مع نتائج دراسات (الشاري، ٢٠١١؛ جاسر، ٢٠١٠؛ ابراهيم، ٢٠٠٦؛ المعايطة، ٢٠٠٥؛ Mayer, 2001)؛ والتي أظهرت أن مستوى العدالة التنظيمية للمدرسة كان متوسطاً على وجه العموم، كما تعارضت مع نتائج دراسات أخرى (وادي، ٢٠٠٧؛ Shamsaink & Glim, 2003)؛ والتي أظهرت نتائجها أن هذا المستوى كان ضعيفاً.

وقد يرجع ذلك إلى البيئة المدرسية والظروف المحيطة التي يتأثر بها المعلم بشكل مباشر، ومن الملاحظ أن البيئة التعليمية لها أثر كبير في بناء تصورات معلمي المدارس الحكومية في محافظة طولكرم حول العدالة التنظيمية في المدرسة، بالإضافة إلى أنه توجد عدالة توزيعية خاصة بالأجر والمكافآت بدرجة مقبولة في المدارس، كما أن أفراد العينة يوافقون على أنهم يشعرون أن الامتيازات التي يحصلون عليها أقل من الجهد الذي يبذلونه، وأن الامتيازات التي يحصلون عليها أقل من الامتيازات التي يحصل عليها زملاؤهم ذوو المرتبة الوظيفية نفسها، وأن تقييم أدائهم يركز بشدة على مبدأ الجدارة والاستحقاق في الترقية، وأن أفراد العينة لا يوافقون على أنه يتم مكافأة الموظفين على الأعمال التي تساعد في إنجاح العملية التعليمية في المدارس، وأن قانون الخدمة المدنية يمنحهم الحوافز المناسبة. إضافة إلى الظروف التي يعيشها الشعب الفلسطيني تحت الاحتلال؛ حيث تتعرض البيئة المدرسية ومديرها ومعلموها لكثير من الضغوط النفسية والاجتماعية والسياسية يضاعف ذلك من مستوى الاضطرابات والمشكلات التي تحول دون توزيع السلطة التنظيمة في المدرسة، عدا عن التنوع الفكري والسياسي والأيدولوجي لهؤلاء المديرون

والمعلمون مما يحد ذلك من توزيع العدالة التنظيمية لديهم.

وقد يُعزى ذلك أيضاً، إلى أن المعلمين يشعرون بوجود معيقات من شأنها حجب إسهاماتهم في قرارات تتعلق بتلبية احتياجات الموظفين، وبجدوى مشاركتهم في اتخاذ القرارات، بينما كانت آراء أفراد العينة سلبية في باقي فقرات التحكم في القرار وأنهم لا يوافقون على أنهم يشعرون بأن الإجراءات الإدارية في المدارس تتسم بالعدالة، وأن نظم المدارس لا تضمن لهم حق الاتصال بالإدارة العليا إذا ما واجهتهم مشكلة شخصية مع أصحاب النفوذ في العمل، وأن سلوك المدراء في جميع المدارس لا يتسم بالإنصاف والتعاون، وأن رؤساءهم لا يقومون بتوفير حلول عادلة للتظلّمات والشكاوي، كما أنه لا توجد عدالة في التعامل التي تمثل معتقدات أو أفكار أراء العينة بشأن جودة المعاملة الشخصية التي يحصلون عليها من صانعي القرارات عند وضع الإجراءات، كما تمثّل عدالة المعاملة التي يحظون بها لدى تنفيذ الإجراءات الرسمية أو في تفسير هذه الإجراءات.

أما السؤال الثاني، فقد اهتم بمعرفة دلالة الفروق الإحصائية في درجة تقدير معلمي المدارس الحكومية في فلسطين للعدالة التنظيمية لدى مديري مدارسهم تبعاً لمتغيرات: الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة. وقد أظهرت نتائج الدراسة بخصوص متغير الجنس عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى درجات المعلمين حول العدالة التنظيمية في المدرسية تبعاً لمتغير الجنس، سواء كان ذلك على المجالات الفرعية أو المستوى الكلي، ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة تبين أنها تتفق مع نتائج دراسات (العقلة، ٢٠١١؛ جاسر، ٢٠١٠؛ إبراهيم، ٢٠٠٦؛ المعايطة، ٢٠٠٥، Shamsaink & Glim, 2003؛ Nichoof & Moorman, 2003؛ Folger & Konovsky, 2000)؛ والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق معنوية في مستوى العدالة التنظيمية في المدرسة تبعاً لمتغير الجنس. بينما تعارضت مع نتائج دراسات (لطفي، ٢٠١٢؛ الشاري، ٢٠١١؛ Yilmaz, 2010 ؛ السعود وسلطان، ٢٠٠٩؛ المهدي، ٢٠٠٨)؛ والتي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى العدالة التنظيمية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور، وتعارضت أيضاً مع نتائج دراسة (Mayer, 2001)؛ والتي أظهرت وجود فروق لصالح الإناث.

وقد يعزى ذلك إلى أن الأنظمة المعمول بها في هذه المدارس التي يعمل هؤلاء المعلمون هي نفسها، بحيث يخضع المعلمون لنفس التعليمات من حيث الإشراف والإدارة، إضافة إلى تشابه الظروف الحياتية الاجتماعية والاقتصادية والتربوية والسياسية التي يعيشها هؤلاء المعلمون؛ حيث يعيشون في منطقة جغرافية صغيرة نسبياً ولا توجد عوامل أو متغيرات متناقضة قد تؤثر سلباً على جنس دون الآخر، كما قد تعود هذه النتيجة إلى أن إدارة المدارس تلتزم بالوفاء النفسي الذي يعني جملة الالتزامات والتعهدات بينهم وبين المدارس، حيث أن أفراد العينة لا يوافقون على أن القرارات الإستراتيجية التي اتخذها مديرو الإدارة العليا أثبتت نجاحها خلال السنوات الأخيرة، ولا يشعرون بأن المدارس تقوم بدورها المناسب مع الجهات المعنية لاستيفاء حقوقهم الوظيفية، وكانت آراء أفراد العينة فيها محايدة إذا ما كان المدير يخطط في المدرسة للمستقبل بصورة جيدة، كما أن أفراد العينة يوافقون على أنه رؤساءهم يطلبون منهم الإدلاء برأيهم في عمليات صنع القرارات التنظيمية في المدرسة، ويشعرون بأن بإمكانهم الإدلاء برأيهم أثناء مرحلة علاج النزاعات والمشاكل، ويتيح لهم رؤساؤهم نظام اتصال سليم يكفل توافر المعلومات والبيانات اللازمة لاتخاذ القرار في الوقت المناسب .مما يعني ان فائدة المشاركة في صنع القرار هي لصالح العمل وتحقيق أهدافه فقط.

أما بخصوص متغير التخصص العلمي، فقد خلصت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى درجات معلمي المدارس الحكومية في محافظة طولكرم حول العدالة التنظيمية في المدرسة تبعاً لمتغير التخصص العلمي، وذلك

على مجالات العدالة التنظيمية الإجرائية والتفاعلية والمجموع الكلي. ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة تبين أنها تتفق مع دراسات (العقلة، ٢٠١١؛ Yilmaz, 2010؛ Shamsaink & Glim, 2003؛ Moorman, 2002؛ Mayer, 2001؛ Folger & Konovsky, 2000)؛ والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق معنوية في مستوى العدالة التنظيمية في المدرسة تبعاً لمتغير التخصص العلمي. بينما تعارضت مع نتيجة دراسة المهدي (٢٠٠٨)؛ والتي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً في هذا المستوى لصالح التخصصات الإدارية. هذا، وتعزى هذه النتيجة إلى توحد الظروف الاجتماعية والتربوية والمهنية التي تمارسها الإدارات التربوية في المدارس المختلفة على المعلمين بغض النظر عن تخصصاتهم المختلفة، وإتاحة الفرص أمامهم جميعاً للتطور المهني، والعمل على النهوض بمستوى نضج المهني لدى هؤلاء المعلمون للمشاركة في صنع القرارات الإدارية، باعتبارها الخطوة الأولى لنجاح المدرسة كمؤسسة اجتماعية وتربوية وإدارية، لأن هذه المشاركة تتيح للمعلمين إمكانية التعبير عن آرائهم و تقديم مقترحاتهم، مما يساهم في تحسين القرارات المتخذة وتجعل منهم أكثر قبولا لها،لأنهم ساهموا في صناعتها كما أن هذه المشاركة تجعلهم أكثر تفهماً للقرارات المتخذة، وأقل مقاومة لها وأكثر حماساً لتنفيذها، ولا شك أن المشاركة في صنع القرارات تساهم في زيادة مستوى إحساس المعلمين بعدالة الإجراءات الممارسة في المدرسة (بركات، ٢٠١٤؛ Habit & Alias, 2010)

وبخصوص متغير المؤهل العلمي، أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في لدرجات المعلمين حول العدالة التنظيمية في المدرسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وبذلك على جميع المجالات والمجموع الكلي. ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة تبين أنها تتفق مع نتائج دراسات (لطفي، ٢٠١٢؛ جاسر، ٢٠١٠؛ Yilmaz, 2010؛ المهدي، ٢٠٠٨؛ إبراهيم، ٢٠٠٦؛ Moorman, 2002؛ Folger & Konovsky, 2000)؛ والتي أظهرت عدم وجود فروق معنوية في مستوى العدالة التنظيمية في المدرسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. بينما تعارضت مع نتائج دراسات (السعود وسلطان، ٢٠٠٩؛ المعايطة، ٢٠٠٥؛ Shamsaink & Glim, 2003)؛ والتي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً في هذا المستوى لصالح المؤهلات العليا، فيما تعارضت مع نتيجة دراسة (Mayer, 2001)؛ والتي أظهرت وجود فروق لصالح المؤهلات المتوسطة. وتعزى هذه النتيجة إلى أن هناك عوامل عديدة عملت على تشابه الظروف من النواحي المختلفة أدت بالمعلمين إلى الشعور بالعدالة التنظيمية بنفس المستوى تقريباً دون وجود فروف جوهرية بينهم، وتمثلت هذه العوامل في قانون الخدمة المدنية وتطبيقه فيما يخص نظم الحوافز والامتيازات على جميع الموظفين وبنفس المستوى، بالإضافة إلى النظام الداخلي الذي يشتمل على القوانين واللوائح الداخلية التي تنظم العمل، وتحدد المهام والصلاحيات، وإجراءات الثواب والعقاب، تحقق الأمان والاستقرار الوظيفي للمرؤوسين، وتحدد العلاقات الشخصية، وتأثيرها على المكانة الوظيفية للمرؤوسين، واقتصار إشراك المرؤوسين في صنع القرار لصالح العمل و تحقيق أهدافه فقط.

أما بخصوص متغير سنوات الخبرة، فقد أظهرت النتائج وجود فروق في مستوى درجات المعلمين حول العدالة التنظيمية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة؛ وذلك على مجال العدالة التوزيعية والمجموع الكلي لصالح فئة المعلمين ذوو الخبرات المرتفعة، بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق جوهرية في هذه الدرجات على المجالين العدالة الإجرائية والعدالة التفاعلية. ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة تبين أنها تتفق كلياً أو جزئياً مع دراسات (الشاري، ٢٠١١؛ العقلة، ٢٠١١؛ Yilmaz, 2010؛ السعود وسلطان، ٢٠٠٩؛ المهدي، ٢٠٠٨؛ Shamsaink & Glim, 2003)؛ والتي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى العدالة التنظيمية في المدرسة بشكل عام لصالح الخبرات الكبيرة. بينما تعارضت مع نتائج دراسات (لطفي، ٢٠١٢؛ جاسر، ٢٠١٠؛ إبراهيم، ٢٠٠٦؛ المعايطة، ٢٠٠٥؛ Nichoof & Moorman, 2003؛ Moorman, 2002؛ Mayer, 2001؛ Folger & Konovsky, 2000)؛ والتي أظهرت

عدم وجود فروق معنوية في هذا المستوى تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بعزوها الى أن الادارة المدرسية تعمل على تسهيل بناء علاقات طيبه بين المعلمين داخل المدرسة علماً أنه توجد في المدرسة قوانين وانظمه واضحة يسهل عملية الالتزام بها حيث يتصف سلوك مدير المدرسة بالإيجابية اتجاه المعلمين حيث يقبل اقتراحاتهم وآرائهم، فالعلاقات بين المعلمين وإدارة المدرسة قائمه على الثقة المتبادلة بالاضافة الى ادارة المدرسة لا تكون حاجزاً أمام التطور المهني للمعلمين.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يمكن اقتراح التوصيات الآتية:

١. **تبني بيئة تنظيمية في المدارس الحكومية تنمي مناخ يسوده العدالة للجميع.**
٢. **التعرف إلى دور الإدارة المدرسية ممثلة بالمدير والمعلم والمرشد في تنفيذ البرامج والخطط المدرسية وتطويرها وتنميتها وفق عدة متغيرات.**
٣. إعادة النظر في نظم الحوافز والترقية وتقييم الأداء من وقت لأخر بما يحقق الموضوعية لهذه النظم، والعمل على توفير أنظمة حوافز وفرص عمل حقيقية لحملة المؤهلات العليا في المنظمات الحكومية للاستفادة من إمكانياتهم من جهة ورفع درجات الالتزام التنظيمي لديهم من جهة أخرى.
٤. عقد دورات تدريبية أو ورش عمل لمدراء المدارس الجدد، من أجل بناء قاعدة معرفية عميقة لهم حيال التعامل مع زملائهم والمعلمين من منظور العدل والمساواة وتكافؤ الفرص.

المراجع

إبراهيم، شمه (٢٠٠٦). واقع العدالة التنظيمية في الجامعات الرسمية الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها. **رسالة ماجستي غير منشورة**، الجامعة الأردنية، كلية العلوم التربوية.

بركات، زياد (٢٠١٤). الثقة الاجتماعية المتبادلة لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، ٢(٧)، ٣٤٣-٣٧٤.

بركات، زياد وأبو علي، ليلى (٢٠١٢). الاعتقاد بالعدالة المدرسية لدى طلبة مرحلتي التعليم الأساسية والثانوية في محافظة طولكرم بفلسطين وعلاقة ذلك بالمهارات الاجتماعية والنفسية لديهم. ورقة بحث مقدمة للمؤتمر العلمي الخامس لكلية التربية **تربية الطفل العربي في عصر العولمة:** تحديات وتطلعات" كلية التربية، جامعة جرش الخاصة.

جاسر، صابرين (٢٠١٠). أثر إدراك العاملين للعدالة التنظيمية على أبعاد الأداء السياقي. **رسالة ماجستير غير منشورة**، غزة، الجامعة الإسلامية.

زايد، عادل محمد (٢٠٠٦). **العدالة التنظيمية المهمة القادمة لإدارة الموارد البشرية.** القاهرة: منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

السعود، راتب وسلطان، سوزان (٢٠٠٩). درجة العدالة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية وعلاقتها بالولاء التنظيمي لأعضاء الهيئات التدريسية فيها. **مجلة جامعة دمشق**، ٢٥(١+٢)، ٦-١٨.

العادلي، محمد (٢٠٠٥). **مفهوم العدالة التنظيمية ودوره في السياق التنظيمي لموظفي الحكومة.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.

عبيدات، ذوقان وآخرون (٢٠٠٣). **العدالة التنظيمية والولاء التنظيمي.** الرياض: مؤسسة دار أسامة للنشر والتوزيع.

العقلة، ريما (٢٠١١). العدالة التنظيمية في جامعة اليرموك وعلاقتها بأداء المدرسين وسبل تحسينها. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، كلية العلوم التربوية

عواد ، عمرو محمد أحمد (٢٠٠٣). **تحليل أبعاد العدالة التنظيمية: دراسة تطبيقية.** جامعة عين شمس، كلية التجارة ، مجلة البحوث الإدارية، القاهرة.

الفضلي، فضل والعنزي، عوض **(٢٠٠٧).** العلاقة بين العدالة التنظيمية وبعض المتغيرات التنظيمية والديموغرافية في الأجهزة الحكومية في دولة الكويت. **المجلة العربية للعلوم الإدارية**، الكويت،١٤(١) ، ١٢-١٩.

القطاونة، راشد شبيب (٢٠٠٣). تحليل العلاقة بين الولاء التنظيمي وإحساس العاملين بالعدالة التنظيمية. **مجلة المعهد الإداري**،٢٠ (٧٢)، ٦٦-٧٣.

لطفي، شذا (٢٠١٢). درجة العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية. رسالة ماجستير غير منشورة، نابلس، جامعة النجاح، كلية التربية.

مخامرة، محسن (٢٠٠٠). **المفاهيم الادارية الحديثة.** ط. ٦، عمان: مركز الكتب الاردني السادسة.

المعايطة، علي (٢٠٠٧). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن للعدالة التنظيمية وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لمعلميهم. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

مقداد، محمد إبراهيم، والفرا، ماجد محمد (٢٠٠٤). **العدالة التنظيمية من وجهة نظر موظفي وزارة التربية والتعليم في خان يونس.** الجامعة الإسلامية، فلسطين-غزة.

المهدي، ياسر (٢٠٠٨). العدالة التنظيمية وأداء المعلمين لسلوك المواطنة بالمدارس الثانوية العامة في مصر. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية التربية.

وادي، رشدي (٢٠٠٨). **العدالة التوزيعية في الوزارات الفلسطينية في غزة.** غزة: مركز الدراسات الفلسطينية التنموية، فلسطين.

Adams, J. (1963). Towards an understanding of inequity. *Journal of Abnormal and Social Psychology,* (67), 422-436.

Adams, C. (1992). Finding psychic rewards in today's schools': A rebuttal. *Clearing house,* 65(6), 346-347.

Arong, T. (2010). A Qualitative study of academicians views on performance evaluation, motivation and organizational justice. *International Online Journal of Educational Sciences,* 2(1), 133-180.

Barakat, Z. (2014). Belief in a justice of the world for university students in the light of some of the variables. Unpublished research.

Blaue, P. (1994). *Exchange and power in social life.* New Yourk: Wiley.

Chan, M. (2000). Organizational justice and land cases. *International Journal of Orgnaizational Analysis,* 8(10), 321-333.

Chughtai, A. (2006). Antecedents and consequences of organizational commitment among Pakistani Teachers. *Applied H. R. M Research,* 11, 22-37.

Coloski, M. (2003). An instrument to measure perception of organizational justice of middle schools. *Dissertation Abstract International,* 63(8), 27-55

Crossman, A & Harris, P. (2006). Job satisfaction of secondary school teachers. *Educational Management & Leadership Journal,* 34(1), 29-46.

Egan, T. (1994). Multiple dimensions of organizational justice perceptions and individual level performance. *Dissertation Abstracts International,* 54(8), 3107.

Ertuk, A. (2007). Increasing organizational citizenship behaviors of Turkish Academicians: Mediating the role of Trust in supervisor on the relationship between organizational justice and citizenship behaviors. *Journal of Managerial Psychology,* 23(3), 257-270.

Folger, R. & Konovsky, M. (2000). Effects of procedural and distributive justice on reactions to pay raise decisions. *Academy of Management Journal,* 32(2), 115-130.

Gr, B. (2000). Organizational Justice: Yesterday, Today and Tomorrow. *Journal of Management,* 16(3), 11-19.

Greenberg, J. (1990). Taxonomy of organizational justice theories. *Academy of Management Review,* 12(1), 34-65.

Greenberg, J. (1979). A Reexamination of equity theory in social exchange. *Journal of Applied Psychology,* 64(1), 146-154.

Habit, F & Alias, M. (2010). Organizational justice and organizational citizenship behavior in higher education. *An International Journal,* 2(1), 13-32.

Ismail, A. Guautleng, O; Chekiong, T and Ibrahim, Z. (2009). The indirect effect of distributive justice in the relationship between pay structure and work attitude and behavior. *European Journal of Social Sciences,* 11, 234-248.

Judge, T & Clquitt, J. (2004). Organizational justice and stress: The mediating role of work family conflict. *Lournal of Applied Psychology,* 89(3), 395-404.

Kottraba, C. (2003). The relationship between organizational justice employee absenteeism and role strees. *Dissertation Abstracts International,* 64(2), 990.

Lawler, E. (1973). Motivation in work organization. California: Wads Worth Publishing Corp.

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

Leventhal, G. (1980). *What should be done with equity theory? New approaches to the study of fairness in social relationship*. New York: Plenum.

Martin, J. (1993). Inequality, distributive injustice, and organizational illegitimacy. *Social Psychology in Organizations,* 2, 296-321.

Martin, J. (1981). Relative deprivation: A theory of distributive injustice for an erea of shrinking resources. *Research in Organizational Behavior,* 3, 53-107.

Martionson, B. (2010). The importance of organizational justice in ensuring research in tegrty. *Lournal of Empirical Research onHuman Research Ethics,* 5(3), 67-83.

Mayer, A. (2001). The cumulative Effects of Justice Perceptions. *The Journal of Applied Management,* 2(1), 122-131.

Moorman , H.(2002). The relationship between organizational Justice and organizational citizenship behaviors : Do fairness perceptions influence employee citizenship. *Journal of Applied Psychology,* 75(1),39-112.

Niehoof, B & Moorman, H. (2003). Justice as a mediator of the Relationship between methods of monitoring and organizational citizenship behavior. *Academy of Management, Journal.* 36(4). 243-251.

Nwaachukwu, S. (2005). *Relationship between level of job satisfaction expressed by North Carolina vocational agriculture teachers and their perceptions toward the agriculture education teaching profession.* Carolina: North Carolina University Press.

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

Sapell, C & Arnold, T. (2007). Multi-level analysis of organizational justice climate, structure, and employee mental health. *Journal of Management,* 33, 724-751.

Schermerhorn, J ; Hunt, J & Obsorn, R. (2000). *Organizational behavior.* 7th. Ed, New York: John Wiley Sons, Inc.

Shamsaink, S, & Glim, S.(2003). *Factors Affecting O.S.U. Extension Agents Perceptions of Organizational Justice and Job Satisfaction: Critical Insights into Emerging Trends and Existing Policies in Extension Human Resource Management.* AIAEE2003 Proceeding of the 19th Annual, Conference Raleigh North Carolina, USA.

Taylarwoland, W. (1995). *Procedural justice: A psychological analysis.* New Jersey: Erlbaum, Hillsdale.

Wendorf, G & Alexander, S. (2005). The influence of individual and class level fairness related perceptions on student satisfaction. *Contemporary Educational Psychology,* 30(2), 190-206.

Yilmaz, K. (2010). Teachers' perceptions about organizational public school secondary justice. *Practice & Educational Sciences Journal,* 10(1), 603- 616.

Yilmaz, K & Tasdan, M. (2009). Organizational citizenship and organizational justice in Turkish school. *Journal of Educational Administation,* 47(1), 108-126.