الجمعية الأردنية للعلوم التربوية، المجلة التربوية الأردنية، المجلد العاشر، العدد الأول، ملحق (1)، 2025
DOI: https://doi.org/10.46515/jaes.v10i1.1367

The Degree of Practicing Organizational Justice among Elementary School Principals in the Northern Region within the Green Line in light of some Variables

Heba Ahmad Abdel Rahman*
Prof. Muneerah Mahmoud Al-Shurman**
Dr. Majedah Fawzi Abu Al-Rubb***

Received 6/3/2023 Accepted 6/5/2023

Abstract:

The study aimed to identify the degree of practicing organizational justice among elementary school principals in the northern region within the Green Line in light of the gender, experience, and job title variables. The descriptive survey methodology, and the questionnaire was used for data collection after ensuring its validity and reliability, as it was applied to a simple random sample consisting of (401) principals and teachers. The results showed that the degree of practicing organizational justice among elementary school principals in the northern region within the green line was medium, the absence of statistically significant differences due to the variables of gender and experience, and the existence of statistically significant differences due to the job title variable in favor of the principals.

Keywords: organizational justice, principals, teachers, elementary schools, the Green line.

* Palestine\heba7881@gmail.com
** https://orcid.org/0009-0000-7038-874X
Faculty of Educational Sciences\ Yarmouk University\ Jordan\. moneeras@yu.edu.jo
*** https://orcid.org/0000-0002-7284-3715
Faculty of Educational Sciences\ Yarmouk University\ Jordan\. majedah@yu.edu.jo

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

درجة ممارسة العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس الابتدائية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر في ضوء بعض المتغيرات

هبة أحمد عبد الرحمن *
أ.د. منيرة محمود الشرمان **
د. ماجدة فوزي أبو الرب ***

ملخص:

هدفت الدراسة تعرف درجة ممارسة العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس الابتدائية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر في ضوء متغيرات الجنس، والخبرة، والمسمى الوظيفي. استخدم المنهج الوصفي المسحي والاستبانة أداة لجمع البيانات، بعد التأكد من صدقها وثباتها، إذ جرى تطبيقها على عينة عشوائية بسيطة تكونت من (401) مديرًا ومعلمًا. أظهرت النتائج أن درجة ممارسة العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس الابتدائية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر كانت متوسطة، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغيري الجنس، والخبرة، ووجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير المسمى الوظيفي لصالح المديرين.

الكلمات المفتاحية: العدالة التنظيمية، المديرون، المعلمون، المدارس الابتدائية، الخط الأخضر.

* فلسطين/ heba7881@gmail.com
** كلية العلوم التربوية/ جامعة اليرموك/ الأردن/ moneeras@yu.edu.jo
*** كلية العلوم التربوية/ جامعة اليرموك/ الأردن/ majedah@yu.edu.jo

المقدمة:

يعد المورد البشري من أهم العناصر في أية مؤسسة، وهو رأس المال الفكري في المؤسسات، وأساس العملية الإدارية، ولا سبيل للاستغناء عنه أو تجاوزه مهما كانت جودة الموارد المادية وقوة العناصر الإدارية، وترتبط الإدارة في المؤسسات بسلوك المورد البشري ارتباطاً وثيقاً، فمن خلال استثماره تستطيع المؤسسة تحقيق أهدافها، بوصفه المحرك الرئيس لجميع الوظائف فيها، وهو الأساس في كفاءة الإنتاجية وجودة الأداء.

وحالها حال المؤسسات الأخرى، تسعى المؤسسات التربوية إلى تحقيق التميز والبقاء والاستمرارية، من خلال ما تبذله من جهود تنظيمية ترمي إلى تحقيق أهدافها المنشودة، وتركز في ذلك على المورد البشري فيها، والذي يتمثل بشكل رئيس في المعلمين، الذين يعدُّون المصدر الرئيس للتغيير والتعلم والإبداع والابتكار، ويتطلب ذلك وجود قيادات تربوية قادرة على تلبية احتياجات العاملين، وحل المشكلات التي تعترض سير العملية التعليمية، والتأثير في المعلمين من خلال الممارسة الوظيفية السلوكية، بهدف تنمية الشعور بالانتماء لديهم، وقبولهم وقناعتهم بأهداف المدرسة، وبذل الجهد في تحقيقها (Sheldan & Al-Salti, 2017).

ومع تطور النظم الإدارية، فقد ظهرت عديد من المفاهيم الإدارية الحديثة في مجال الموارد البشرية، ومنها العدالة التنظيمية، والتي تعد مدخلاً مهماً في دراسة سلوك الأفراد، لما تحويه من انعكاسات على مستوى إشباع الفرد لحاجاته وتوقعاته التي يطمح إليها، فضلاً عن كونها تشكل بعداً مهماً لدافعية الفرد نحو مزيد من الإنجاز والتميز في الأداء (Abdul Rashid & Khan, 2012). ولأن كفاءة الأداء مرهونة بكفاءة العاملين، ومقدرتهم على أداء مهماتهم، ورغبتهم في أدائها، وهو ما يعتمد إلى حدٍ بعيدٍ على إحساسهم بالعدالة والمساواة، فإن تبني القادة أساليب واستراتيجيات من شأنها تحقيق العدالة التنظيمية يعد أمرًا بالغ الأهمية لتحقيق الريادة والتميز (Rabee' 2021).

وتمثل العدالة التنظيمية نمطاً اجتماعياً، وأحد مكونات الهيكل الاجتماعي والنفسي للمؤسسات، وهي تعبر عن تحقيق المساواة والنزاهة في الحقوق والواجبات، ومدى تحقيق التزامات المؤسسة تجاه العاملين، وتأكيد الثقة التنظيمية المطلوبة بين القائد والمرؤوس، وهي تمثل عاملاً حاسماً ومهماً في شرح سلوك أفراد المؤسسة وتوجهاتهم (Byars & Rue, 2017).

وتعد العدالة التنظيمية واحدة من أهم العوامل التي يمكن أن تعطي العاملين الطاقة والدافع

لبذل قصارى جهدهم من أجل تحقيق أهداف المؤسسة، فالعدالة التنظيمية تسهم في زيادة الانتماء والإخلاص والولاء الذي يشعر به الفرد نحو مؤسسته، كما أن تدني مستوى العدالة التنظيمية في المؤسسة قد يقود إلى نتائج سلبية على مستوى شخصية الموظف، وعلى مستوى المؤسسة، وكذلك على روح العمل الجماعي، والإبداع، والالتزام داخل المؤسسة (Shamma, 2018).

وتتمثل العدالة التنظيمية في عدالة التوزيع بين أداء الفرد وخبراته وإنجازاته، وبين ما يتحصل عليه من أجور وحوافز وامتيازات، وذلك عند مقارنته مع غيره من زملائه، كما أنها تتمثل في إحساس الفرد بعدالة هيكلة القرارات وعدم التحيز في تحديد السياسات والمكافأة، وتتمثل كذلك في عدالة المعاملة حين تطبق الإجراءات والقوانين، فإذا شعر الفرد بالعدالة بين ما يبذله وما يتحصل عليه، فإن ذلك يعد دافعاً له نحو زيادة الإتقان، وحافزا نحو العمل، أما في حال الشعور بعدم المساواة، فإن ذلك يترك أثراً سلبياً في دافعية الفرد نحو العمل ويولد لديه شعوراً باللامبالاة (Zayed, 2016).

وفي المؤسسات التربوية، تسهم العدالة التنظيمية في إيجاد جو من الشعور بالانتماء والرضا لدى المعلمين، كما أنها تعدُّ من أهم مرتكزات الاستقرار في العمل، وعنصراً فاعلاً في تنمية الولاء الوظيفي، وفي خفض حدة الصراعات، ورفع كفاءة العمل والمعلمين، مما يدفعهم إلى تسخير كامل طاقتهم نحو تحقيق أهدافها، وهو ما يسمى سلوك المواطنة التنظيمية، وهو ما يظهر في استعدادهم للعمل، وبذل الجهود بمستوى يفوق المطلوب، وذلك استشعاراً من المعلمين بأن جهودهم لا تضيع سدى، ويتم تقديرها بعدالة، وبما يتوافق مع قيمتها وحجمها (Al-A'ameri, 2020).

وعلى صعيد المدرسة، تعمل العدالة التنظيمية على إيجاد أجواء إيجابية، ومناخ تنظيمي منضبط، يسهم في خفض ضغوط العمل، ويعمل على زيادة التفاعل الإيجابي، ويعزز الثقة بين المعلمين والإدارة المدرسية، وبالتالي تنعكس آثار ممارسة مديري المدارس للعدالة التنظيمية على أداء المدرسة ككل، ويتم تقليص الفجوة بين الأهداف التي يتطلع إليها المعلمون، والأهداف التي ترغب الإدارة المدرسية في تحقيقها، كما أن إحساس المعلمين بالعدالة التنظيمية يولد لديهم شعوراً بالانتماء والولاء التنظيمي، وهو ما يدفعهم إلى المشاركة في اتخاذ القرارات، وإبداء آرائهم في القرارات التنظيمية التي تنعكس آثارها على تحقيق الأهداف التربوية (Lafteh, 2020).

وللعدالة التنظيمية ثلاثة أبعاد، وهو ما تتبناه الدراسة الحالية، وتلك الأبعاد أوجزتها الأدبيات السابقة على النحو الآتي:

أ. **العدالة التوزيعية (Distributive Justice):** وهي تقوم على أساس المساواة بين الأفراد والابتعاد عن التحيز لفرد دون آخر، والإنصاف الذي يقوم على أساس توزيع الحوافز، وهي تشير إلى مستوى تحقيق الإنصاف والمساواة والشفافية في المخرجات التي يحصل عليها العاملون، مثل توزيع المصادر والفرص التنظيمية، وبما يدفع المعلمين نحو تقييم نتائج أعمالهم وفقاً لقائمة توزيعية عادلة (Shatnawi & Al-Oqlah, 2013).

وقد أشار زايد (Zayed, 2016) إلى وجود نوعين من العدالة التوزيعية، أولها العدالة في الجانب المادي، وتتمثل في مدى تقييم العامل للمكافآت الخاصة به بالمقارنة مع زملائه، وثانيها العدالة في الجانب الاجتماعي وتشير إلى المعاملة التي يتلقاها العامل من رئيسه في العمل، وتقوم على أساس الاحترام المتبادل، وتوزيع المهمات بعدالة بينه وبين أقرانه. وذكرت خولة كريم (Kareem, 2019) مجموعة من القواعد التي تحكم العدالة التوزيعية، وعلى النحو الآتي:

- **الإسهام (Contribution):** وتقوم هذه القاعدة على مبدأ العدالة والتي تفترض بأنها لا تتحقق إلا في حالة حصول كل فرد عامل على عوائد مادية تتناسب مع جهده المبذول، فالأفراد الذين يبذلون جهدا أكبر يستحقون عوائد أكبر من ذوي الجهود الأقل، وتهدف هذه القاعدة الى تحقيق مستويات أعلى من الإنتاجية والأداء.
- **المساواة (Equity):** ويقصد بها وجوب منح العوائد المادية والمكافآت على الأفراد بناءً على إسهاماتهم تجاه المؤسسة ودون النظر إلى خصائصهم الشخصية، كالعمر والمقدرة، وذلك بهدف الحفاظ على الوئام والانسجام الاجتماعي بين الأفراد، إلا أنه من الضروري وضع اعتبارات لمعرفة العاملين وخبراتهم ومهاراتهم.
- **الحاجة (Need):** وتقوم على توزيع العوائد وفقاً لأولوية الحاجة، بحيث يتم تقديم الأفراد ذوي الحاجات الأكثر إلحاحاً على الآخرين على افتراض تساوي جميع الظروف.

ب. **العدالة الإجرائية (Procedural Justice):** وهي ترتبط بمدى وجود الثقة المتبادلة بين الرؤساء والمرؤوسين، فكلما كانت هناك ثقة متبادلة أكبر بينهم؛ شعر العاملون بعدالة الإجراءات بشكل أكبر. وتخضع العدالة الإجرائية لمجموعة من القواعد، يتمثل أهمها في اتباع المعايير الأخلاقية في توزيع المصادر، ووجود فرص لتبديل القرارات وتعديلها إذا ظهر ما يبرر ذلك ويدعمه، وعدم الانحياز المتمثل في تحييد المصلحة الشخصية من التأثير في مجريات عملية اتخاذ القرار، فضلاً عن اعتماد مصادر دقيقة للمعلومات الدقيقة التي يتم

اتخاذ القرارات وفقاً لها، وأن تتاح للعاملين الفرصة في الاعتراض على القرارات غير المبررة (Mıhcı, H. & Uzun, 2020).

ج. **العدالة التفاعلية (Interactional Justice):** أو ما يسمى بعدالة التفاعلات، وهي تختص بسلوك إدارة المؤسسة عند تعاملها مع باقي الأفراد لديها، ويتعمق هذا النوع من العدالة بمدى إحساس العاملين بعدالة تعاملهم مع إدارة المؤسسة التي يعملون فيها، وهي تتمثل بمعاملة الرئيس للمرؤوسين بأدب واحترام، وتوفير مبادئ الثقة والمصارحة بينهم وعدم إهمال الرئيس لمصالح العاملين داخل المؤسسة (Tan, 2019).

وتكتسب العدالة التنظيمية أهميتها من السيطرة الفعلية والتحكم في عملية اتخاذ القرار، وأنها تنعكس سلوكياً على حالات الرضا عند المرؤوسين تجاه الرؤساء، كما أنها تكشف المناخ التنظيمي السائد في المؤسسة، ومنظومة القيم الاجتماعية، والأخلاقية، والدينية لدى الأفراد، وهي تحدد طرق التفاعل بينهم، وتوضح العدالة التنظيمية حقيقة النظام التوزيعي للرواتب والأجور في المؤسسة، كما تؤدي إلى تحديد جودة نظام المتابعة والرقابة، والتقييم، والمقدرة على تفعيل أدوار التغذية الراجعة بشكل يكفل جودة استدامة العملية التنظيمية (Sheldan & Al-Salti, 2017).

كما تكتسب العدالة التنظيمية في المؤسسات التربوية أهميتها من دورها في تعميق مشاعر المعلمين لدى مهنتهم ومؤسستهم، وترسيخها في أنفسهم، وتحقيق الرضا الوظيفي لديهم، وتعميق المسؤولية المهنية. وذكر ربيع (Rabee' 2021) أن ما تؤديه العدالة التنظيمية من آثار إيجابية تنعكس على النظام المدرسي يفرض على مديري المدارس تطبيقها على جميع المعلمين دون استثناء، وبمجالاتها كافة، إذ إنها تعمل على تحقيق التناغم والتناسق في تحقيق النمو في العمليات الإدارية والتربوية، والتخلي عن الأنماط السلوكية السلبية التي تحدث حالة من انعدام الثقة والتذمر لدى المعلمين، واستبدالها بأنماط سلوكية خلاقة تضمن تحقيق الاستمرارية والتطور التربوي المنشود.

وقد توصلت بعض الدراسات إلى بعض الآثار التي يسببها تدني مستوى العدالة التنظيمية، فقد أشار بلال ورافي وخالد (Bilal, Rafi & Khalid, 2017) إلى أن تدني مستوى العدالة التنظيمية يشعر العاملين بعدد من المشاعر السلبية كالتوتر والقلق، الأمر الذي يؤثر سلباً في أدائهم، وفي الأداء التنظيمي ككل، كما عدَّ زاير وبن عبد الهادي (Zayer & Benabdelhadi, 2020) أن الظلم التنظيمي يوجد لدى العاملين دافعاً للانخراط في سلوك معاكس لاتجاهات

المؤسسة وأهدافها، ويولد لديهم شعوراً بالاحتراق الوظيفي. كذلك عدّ غوفين وغوفين (Güven & Güven, 2020) أن أي نوع من أنماط السلوك غير العادلة للمؤسسة تجاه زملاء العمل يغير بالضرورة التوقعات المهنية للعاملين غير المتأثرين بتلك الأنماط السلوكية، ويغير معتقداتهم وسلوكهم سلباً تجاه المؤسسة، توقعاً منهم بوقوع الظلم عليهم في المستقبل.

وفي داخل الخطّ الأخضَر، يعيش جهاز التعليم العربي ظروفاً سياسية واقتصادية واجتماعية خاصة، تنعكس على أداء جميع مكونات العمليّة التّعليميّة والتّربويّة في المدارس العربيَّة، ومديرو المدارس شأنهم شأن باقي تلك المكونات، يَتأثرون بالسياسات التي تُمارس عليهم، وتبقى كل مهاراتهم وأساليبهم في قيادة مدارسهم نتاج خبراتهم وجهودهم وسماتهم الشخصية (Arar & Abu-Asbe, 2013). كما أن تأثير الظروف الصعبة التي يُعاني منها جهاز التعليم العربي لا يقتصر على المديرين، وإنما يمتد إلى المعلمين، وقد أشار عرار والحاج (Arar & Al-Hajj, 2016) إلى استياء المعلمين من كثير من الممارسات الإدارية، نتيجة شعورهم بتدني مستوى العدالة في عديد من ممارسات المديرين، وهو ما ينعكس سلبًا على رضا المعلمين ودافعيتهم، وانتمائهم لمدارسهم.

الدراسات السابقة

تم في هذا الجزء عرض بعض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، مرتبة من الأقدم إلى الأحدث، وعلى النحو الآتي:

أجرى تان (Tan, 2019) دراسة هدفت التعرف إلى العلاقة بين تصورات المعلمين للعدالة التنظيمية والصمت التنظيمي من وجهة نظرهم في تركيا، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، ولجمع البيانات تم تصميم استبانة موزعة على مجالي الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (300) معلم للمرحلة الأساسية في تركيا جرى اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية. أظهرت النتائج أن مستوى العدالة التنظيمية جاء مرتفعاً، وأن مستوى الصمت التنظيمي جاء منخفضاً، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين ممارسة العدالة التنظيمية والصمت التنظيمي.

وهدفت دراسة لفتة (Lafteh, 2020) إلى التعرف إلى مستوى ممارسة العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الرياضية في مركز قضاء الناصرية بالعراق. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (160) معلماً ومعلمة جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية. أظهرت النتائج أن مستوى

ممارسة العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس جاء متوسطاً.

وهدفت دراسة المصري (Al-Masri, 2020) الكشف عن درجة ممارسة القيادة الإقناعية لدى مديري المدارس بوكالة الغوث الدولية في محافظات غزة وعلاقتها بالعدالة التنظيمية لديهم. استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانات أدوات لجمع البيانات، وتكونت العينة من (262) معلماً ومعلمة في مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظتي خان يونس ورفح، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية. أظهرت النتائج أن درجة ممارسة المديرين للقيادة الإقناعية كانت كبيرة، ومستوى العدالة التنظيمية لديهم كان مرتفعاً، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة المديرين للقيادة الإقناعية ومستوى العدالة التنظيمية لديهم.

كما أجرت عويضة (Oweidhah, 2021) دراسة هدفت تعرف مستوى تطبيق أبعاد العدالة التنظيمية، ومستوى تأثير مدخل العدالة التنظيمية على تفعيل المناخ التربوي بمدارس التعليم الأساسي. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال استخدام الاستبانة أداة للدراسة، إذ تم تطبيقها على عينة عشوائية بسيطة تكونت من (319) معلماً ومعلمة بمحافظة سوهاج في مصر. أظهرت النتائج أن مستوى تطبيق أبعاد العدالة التنظيمية جاء متوسطاً، وأن تأثير مدخل العدالة التنظيمية على تفعيل المناخ التربوي جاء بدرجة كبيرة. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ولمتغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة الأعلى.

وأجرى ربيع (Rabee', 2021) دراسة هدفت التعرف إلى العدالة التنظيمية وعلاقتها بالأداء الوظيفي من وجهة نظر معلمي محافظة جرش بالأردن. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (160) معلماً ومعلمة جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. أظهرت النتائج أن درجة ممارسة العدالة التنظيمية جاءت مرتفعة، وأن مستوى الأداء الوظيفي جاء مرتفعاً، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس، والخبرة التدريسية، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين ممارسة العدالة التنظيمية والأداء الوظيفي.

وأجرى كيمير وبولات (Kemer & Polat, 2022) دراسة هدفت الكشف عن العلاقة بين مستوى العدالة التنظيمية في المدارس الثانوية في منطقة إزميت (Izmit) بمحافظة كوجالي (Kocaeli) التركية وبين المناخ التنظيمي السائد في تلك المدارس. استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (370) معلمًا تم اختيارهم

بالطريقة الميسرة. أظهرت النتائج أن مستوى العدالة التنظيمية ومستوى المناخ التنظيمي كانا بدرجة متوسطة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين ممارسة المديرين للعدالة التنظيمية ومستوى المناخ المدرسي السائد.

وأجرى زاو وما (Zhou & Ma, 2022) دراسة هدفت التعرف إلى العلاقة الارتباطية بين العدالة التنظيمية ونية الدوران الوظيفي لدى معلمي المدارس الابتدائية والثانوية في مقاطعتي تشجيانغ وجيانغسو (Zhejiang and Jiangsu) بالصين. استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانات والمقابلات أداتين لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (500) معلم تم اختيارهم بالطريقة التطوعية. أظهرت النتائج أن مستوى العدالة التنظيمية جاء متوسطاً، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً بين مستوى العدالة التنظيمية ونية الدوران الوظيفي.

وهدفت دراسة أوزغينيل ويازجي وأسماز (Özgenel, Yazıcı & Asmaz, 2022) تعرف الدور الوسيط للعدالة التنظيمية في العلاقة بين القيادة الرشيقة لدى مديري المدارس ومستوى الرضا الوظيفي للمعلمين. استخدم المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانات أدوات لجمع البيانات، إذ تم تطبيقها على عينة عشوائية بسيطة تكونت من (409) معلمين في المدارس الحكومية في إسطنبول بتركيا. أظهرت النتائج أن العدالة التنظيمية تؤدي دوراً موجباً في العلاقة بين القيادة الرشيقة ومستوى الرضا الوظيفي.

التعقيب على الدراسات السابقة

بالاطلاع على الدراسات السابقة، تبين أن العدالة التنظيمية قد تم تناولها مرتبطة مع عديد من المتغيرات، وأن بعض الدراسات قد تناولتها بشكل منفرد. وفي حين أظهرت دراسة تان (Tan, 2019) وجود علاقة ارتباطية سالبة بين ممارسة العدالة التنظيمية والصمت التنظيمي، فقد أظهرت دراسة المصري (Al-Masri, 2020) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين ممارسة المديرين للقيادة الإقناعية ومستوى العدالة التنظيمية لدى المعلمين، وكذلك في الأداء الوظيفي لدى المعلمين كما أشارت نتيجة دراسة ربيع (Rabee', 2021)، كما أظهرت نتيجة دراسة عويضة (Oweidhah, 2021) أن ممارسة العدالة التنظيمية تسهم إيجابًا في تفعيل المناخ التربوي، وهو ما يشير إلى أهمية ممارسة العدالة التنظيمية في المدارس نظراً لانعكاساتها الإيجابية. وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تطوير أداتها، وتنظيم الإطار النظري، ومناقشة النتائج، ووضع التوصيات.

مشكلة الدراسة

تعد قيادة المدرسة بعدالة في المدارس العربية داخل الخط الأخضر أحد أهم التحديات التي تواجه مديري المدارس، إذ يدور حول قيادة المدرسة صراع سياسي وعشائري يجعل منها أحد ميادين النشاط السياسي المحلي، وتضع مدير المدرسة تحت وطأة ديون سياسية وعشائرية ينبغي عليه الوفاء بها، مما يحد من حركته وتوجهاته ومقدرته على التأثير وفق رؤية تربوية خالصة، ويتراجع دور المدير كذلك بفعل ضغوط السلطة المركزية تارة أو السلطة المحلية تارة أخرى، وهو ما ينعكس على مقدار ممارسته العدالة التنظيمية داخل مدرسته (Jabareen & Agbaria, 2017).

وبحكم عمل إحدى الباحثات في المدارس الابتدائية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر، وتعاملها مع عديد من المديرين والمعلمين، فقد لمست عديدًا من الأنماط السلوكية لمديري المدارس، وكذلك قراراتهم، تتأثر بمؤثرات خارجية، يكون مصدرها في بعض الأحيان جهات غير تربوية، أو تكون محكومة بعوامل اجتماعية كالانتماء العشائري أو الجغرافي، وهو ما يؤثر في سلوك المعلمين نحو المدرسة، ومشاعرهم نحوها. من هنا، فقد تبلورت فكرة إجراء الدراسة الحالية التي بحثت في درجة ممارسة العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس الابتدائية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر في ضوء بعض المتغيرات.

أسئلة الدراسة: اشتملت الدراسة على السؤالين الآتيين:

1. ما درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر للعدالة التنظيمية من وجهة نظر المديرين والمعلمين؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر للعدالة التنظيمية تعزى لمتغيرات (الجنس، والخبرة، والمسمى الوظيفي)؟

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية

- التعرّف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر للعدالة التنظيمية.
- التعرّف إلى الفروق في تقديرات أفراد عيّنة الدراسة عن درجة ممارسة مديري المدارس

الابتدائية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر للعدالة التنظيمية تبعًا لأثر متغيّرات (الجنس، والخبرة، والمسمى الوظيفي).

أهمية الدراسة

للدراسة الحالية أهميتان يمكن إيجازهما على النحو الآتي:

أولا: الأهمية النظرية:

اكتسبت هذه الدراسة أهميتها من أهمية العدالة التنظيمية في المدارس، وأثر المتغيرات الديموغرافية على تقييم درجة ممارستها، ويؤمل أن تعمل على إثراء الأدب النظري المتعلق بالعدالة التنظيمية في المدارس.

ثانيا: الأهمية العملية

برزت الأهمية العملية للدراسة من خلال ما توصلت إليه من نتائج، ويؤمل أن تسهم في توجيه أنظار أصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم نحو انعكاسات ممارسة العدالة التنظيمية في المدارس، وتزويد قادة المدارس بتغذية راجعة عن مستوى ممارستهم العدالة في مدارسهم، كما يؤمل أن توجه هذه الدراسة أنظار الباحثين لإجراء مزيد من الدراسات في مجتمعات أخرى.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

تضمنت الدراسة الحالية التعريف الاصطلاحي والإجرائي الآتي:

العدالة التنظيمية: "مفهوم يقوم على تصورات العاملين للعدالة في مكان العمل، وردود أفعالهم تجاه الأشكال المختلفة من تعامل القادة معهم" (Kim & Lee, 2019, 9).

وعرفت العدالة التنظيمية إجرائياً بأنها درجة شعور المعلمين بالإنصاف والمساواة والنزاهة والشفافية في ممارسات مديري المدارس الابتدائية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر لتوزيع الفرص والمصادر، وتطبيق الإجراءات والسياسات، وقيست بالدرجة الكلية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة التي تم تَطويرها لهذا الغرض.

حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

- **الحد الموضوعي:** ممارسة مديري المدارس للعدالة التنظيمية.
- **الحد البشري:** مديرو ومعلّمو المدارس الابتدائية.
- **الحد الزمني:** الفصل الدراسي الأول من العام (2022-2023).

- **الحد المكاني:** المدارس الابتدائية في منطقة الشمال داخل الخطّ الأخضر.

منهجية الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي نظراً لملاءمته طبيعة الدراسة وأهدافها.

مجتمع الدراسة

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الابتدائية ومعلميها في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر، والبالغ عددهم (131) مديراً، و(5369) ومعلماً (Ministry of Education, 2022).

عينة الدراسة

تكوّنت عيّنة الدراسة من (401) مديراً ومعلماً، تمّ اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، اعتماداً على جدول العينات الإحصائية الوارد في كريجسي ومورغان (Krejcie & Morgan, 1970)، والجدول (1) يبين توزع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيراتها الوسيطة.

الجدول (1): توزع أفراد عينة الدراسة وفقًا للمتغيرات الوسيطة

المتغير الوسيط	مستويات المتغير الوسيط	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	165	% 41.1
	أنثى	236	% 58.9
	الكلي	**401**	**% 100.0**
المسمى الوظيفي	معلم	303	% 75.6
	مدير	98	% 24.4
	الكلي	**401**	**% 100.0**
الخبرة	أقل من 10 سنوات	140	% 34.9
	10 سنوات فأكثر	261	% 65.1
	الكلي	**401**	**% 100.0**

أداة الدراسة

بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة كدراسة عويضة (Oweidhah, 2021)، ودراسة ربيع (Rabee', 2021)، تم تطوير أداة الدراسة والتي تمثلت في استبانة لقياس درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر للعدالة التنظيمية من وجهة نظر المديرين والمعلمين، وتكوّنت في صورتها النهائية من (20) فقرة موزّعة إلى ثلاثة مجالات، هي مجال العدالة التوزيعية (ست فقرات)، ومجال العدالة الإجرائية (سبع فقرات)، ومجال العدالة التفاعلية (سبع فقرات).

صدق أداة الدراسة

للتحقق من صدق بناء أداة الدراسة، تمّ تطبيقها على عيّنة استطلاعيّة مؤلّفة من (40) من المديرين والمعلّمين، وتمّ استثناؤهم من عيّنة الدراسة، وذلك لحساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها، وحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للأداة، وحساب معامل الارتباط المصحّح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها (Corrected item-total correlation)، وكما هو مبين في الجدول (2).

الجدول (2): مؤشرات صدق بناء أداة الدراسة

المجال	الفقرة	معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية ---		معامل الارتباط المصحّح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها
		لمجالها	للأداة	
العدالة التوزيعية	1	.91**	.91**	.87
	2	.89**	.84**	.85
	3	.95**	.93**	.92
	4	.89**	.88**	.84
	5	.94**	.93**	.90
	6	.87**	.82**	.82
العدالة الإجرائية	7	.95**	.94**	.94
	8	.87**	.85**	.83
	9	.96**	.95**	.94
	10	.93**	.91**	.90
	11	.96**	.95**	.94
	12	.90**	.90**	.87
	13	.92**	.92**	.89
العدالة التفاعلية	14	.79**	.79**	.73
	15	.94**	.93**	.91
	16	.91**	.90**	.88
	17	.94**	.94**	.91
	18	.92**	.91**	.89
	19	.92**	.90**	.88
	20	.85**	.83**	.80

**ذات دلالة إحصائية عن (α=0.01)

أظهرت نتائج الجدول (2) أن قيم معاملات ارتباط (بيرسون) بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها قد تراوحت بين (0.87) و(0.95) لمجال العدالة التوزيعية، وبين (0.87) و(0.96) لمجال العدالة الإجرائية، وبين (0.79) و(0.94) لمجال العدالة التفاعلية، وتراوحت معاملات الارتباط بين الفقرة والعلامة الكلية للأداة (0.79) و(0.95)، وجميعها أعلى من علامة القطع

(0.30) المشار إليها في بريمان وكرامر (Bryman & Cramer, 1997)، مما يشير إلى صدق بناء الأداة، وفقاً لما ورد في براون (Brown, 1983).

كما تراوحت معاملات الارتباط المصحح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها بين (0.82) و(0.92) لمجال العدالة التوزيعية، وبين (0.83) و(0.94) لمجال العدالة الإجرائية، وبين (0.73) و(0.91) لمجال العدالة التفاعلية، وجميعها أعلى من علامة القطع (0.30) التي وردت في براون (Brown, 1983)، مما يشير إلى صدق بناء أداة الدراسة.

ثبات أداة الدراسة

تمّ حساب معاملات الاتساق الداخلي لمجالات الأداة، وللأداة ككل باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، ومعامل ثبات الإعادة، والجدول (3) يبيّن ذلك.

الجدول (3): نتائج معاملات ثبات كرونباخ ألفا، وإعادة الاختبار لأداة الدراسة

المجال	كرونباخ ألفا	الإعادة
العدالة التوزيعية	0.96	0.88
العدالة الإجرائية	0.97	0.90
العدالة التفاعلية	0.96	0.89
الكلي		**0.90**

كما يُلاحظ من الجدول (3)، تراوحت قيم معاملات كرونباخ ألفا للمجالات الفرعيّة لأداة الدراسة بين (0.96–0.97)، وتراوحت معاملات ثبات الإعادة للمجالات الفرعيّة بين (0.88–0.90)، و(0.90) للأداة ككل، وعليه تتمّتع الاستبانة بدرجة عالية من الثبات وفقاً لما ورد في كرونباخ (Cronbach, 1951).

تصحيح أداة الدراسة

تم تصنيف المتوسطات الحسابيَّة إلى ثلاثةِ مستويات هي: [(1.00–2.33 (منخفض)، 2.34–3.67 (متوسط)، 3.68–5.00 (مرتفع)].

المعالجة الإحصائية

- للإجابة عن سؤال الدراسة الأوَّل؛ تمّ حساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر للعدالة التنظيمية من وجهة نظر المديرين والمعلمين، مع مراعاة ترتيب المجالات ثمّ الفقرات التابعة للمجالات تنازليًا وفقًا لمتوسطاتها الحسابيّة.
- للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني؛ تمّ حساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة

لدرجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر للعدالة التنظيمية وفقًا للمتغيّرات الوسيطة، ثمّ استخدم تحليل التباين الثلاثي متعدد المتغيّرات (3-way MANOVA)، وكذلك تحليل التباين الثلاثي (Follow up 3 –way ANOVAs).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

تضمن هذا الجزء عرضاً لنتائج الدراسة ومناقشتها وفقاً لترتيب أسئلتها.

أولاً: النتائج المتعلّقة بالإجابة عن السّؤال الأول: "**ما درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر للعدالة التنظيمية من وجهة نظر المديرين والمعلمين؟**"

للإجابة عن هذا السّؤال، تمّ حساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر للعدالة التنظيمية من وجهة نظر المديرين والمعلمين، والجدول (4) يبيّن ذلك.

الجدول (4): المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرتبة لدرجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر للعدالة التنظيمية من وجهة نظر المديرين والمعلمين

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
1	العدالة التوزيعية	3.27	.54	1	متوسطة
3	العدالة التفاعلية	3.20	.63	2	متوسطة
2	العدالة الإجرائية	3.10	.63	3	متوسطة
	الكلي	**3.19**	**.57**		**متوسطة**

كما يُلاحظ من الجدول (4)، تراوحت المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة الدراسة للمجالات الثلاثة بين (3.10– 3.27)، وبدرجة متوسطة؛ إذ جاء مجال العدالة التوزيعية أولاً بمتوسط حسابي (3.27)، وانحراف معياري (0.54)، وبدرجة متوسطة، وجاء مجال العدالة التفاعلية ثانيًا، بمتوسط حسابي (3.20)، وانحراف معياري (0.63)، وبدرجة متوسطة، وجاء مجال العدالة الإجرائية ثالثاً، بمتوسط حسابي (3.10)، وانحراف معياري (0.63)، وبدرجة متوسطة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى عوامل مهنية واجتماعية، وظروف سياسية لها تأثير في ممارسة المديرين للعدالة التنظيمية؛ فالتخصص الأكاديمي والمادة الدراسية التي يُدَرِّسُها المعلم قد تُقيِّد مقدرة المدير على ممارسة العدالة التوزيعية على سبيل المثال، إذ إن بعض المواد الدراسية يكون نصاب المعلم فيها مرتفعاً، وفي بعضها الآخر قليلاً، وهو ما ينعكس على حجم المهمات

والواجبات التي يقوم بها المعلم. كما أن الجانب الاجتماعي له تأثير أيضا في مقدرة المدير على ممارسة العدالة التنظيمية، ولا يخفى اختلاف تعامل المدير مع المعلمين من كبار السن وكثيري الخبرات عن تعاملهم مع المعلمين من صغار السن وقليلي الخبرات، وهو ما يتسم بنوع من الاحترام الزائد نحو المعلمين القدامى، والتغاضي عن هفواتهم في مقابل التشدد مع المعلمين الجدد، فضلاً عن النزعات العشائرية، والعلاقات الاجتماعية الخاصة التي تربط المديرين ببعض المعلمين كالنَسَبِ أو القرابة، وهي ظاهرة في المجتمعات العربية عموما، وليس في المجتمع الفلسطيني فحسب، فضلًا عن عامل الظروف السياسية المفروضة بوجود الاحتلال، والتي تحدث انقسامات متباينة في الآراء والمواقف السياسية، والتي تنعكس سلبيا في كثير من الأحيان على معظم تصرفات الأفراد وسلوكهم في المجتمع، وليس على سلوك المديرين في المدارس فقط، كل هذه العوامل لا بدَّ أن يكون لها أثر في ممارسة العدالة التنظيمية في المدارس يتمثل في التحيُّز والمحسوبية والنزعات العشائرية والميول السياسية؛ لذلك فربما أن التقديرات المتوسطة لدرجة ممارسة جميع مجالات العدالة التنظيمية تعود لهذه العوامل، وأن مدى تأثير هذه العوامل انعكس على ترتيب المجالات؛ وحيث إن العوامل المهنية لا يمكن تفاديها، وهو الأمر الذي يدركه المعلمون، جاءت تقديرات ممارسة العدالة التوزيعية في الرتبة الأولى، بينما في حالة التأثير الكبير للعوامل الاجتماعية والسياسية، والتي ترتبط بفكر المدير وشخصيته كانت تقديرات العدالة الإجرائية في الرتبة الأخيرة.

واتفقت النتيجة مع نتيجة دراسة لفتة (Lafteh, 2020)، ودراسة عويضة (Oweidhah, 2021)، ودراسة كيمير وبولات (Kemer & Polat, 2022)، ودراسة زاو وما (Zhou & Ma, 2022)، وجميعها أظهرت نتائجها أن مستوى العدالة التنظيمية جاء متوسطًا.

واختلفت النتيجة مع نتيجة دراسة تان (Tan, 2019)، ودراسة المصري (Al-Masri, 2020)، ودراسة ربيع (Rabee', 2021)، وجميعها أظهرت نتائجها أن مستوى العدالة التنظيمية جاء مرتفعاً.

كما حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر للعدالة التنظيمية من وجهة نظر المديرين والمعلمين، لكل مجال على حدة، والجداول (5 –7) تبين ذلك.

أ. مجال العدالة التوزيعية

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لمجال العدالة التوزيعية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
6	توزيع المهمات التدريسية بين المعلمين.	3.44	.74	1	كبيرة
4	توزيع الواجبات الإدارية بين المعلمين.	3.39	.91	2	متوسطة
2	توزيع المكافآت والحوافز بما يتناسب مع الجهود والإنجازات.	3.38	.85	3	متوسطة
1	توزيع الأنشطة اللاصفية بين المعلمين.	3.19	.59	4	متوسطة
5	منح فرصة الاستفادة من إمكانات المدرسة وتجهيزاتها.	3.13	.65	5	متوسطة
3	توزيع الدورات التدريبية وفرص النمو المهني.	3.11	.63	6	متوسطة
	الكلي	3.27	.54		متوسطة

يُلاحظ من الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية في مجال العدالة التوزيعية قد تراوحت بين (3.11– 3.44)، وبدرجة من متوسطة إلى كبيرة، وجاءت ممارسة الفقرة (6) ونصها "توزيع المهمات التدريسية بين المعلمين" أولاً بمتوسط حسابي (3.44)، وانحراف معياري (0.74)، ودرجة كبيرة، وجاءت الفقرة (3) ونصها "توزيع الدورات التدريبية وفرص النمو المهني" أخيراً، بمتوسط حسابي (3.11)، وانحراف معياري (0.63)، ودرجة متوسطة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أنه على الرغم من أن مديري المدارس يتوخون العدالة في هذا المجال، إلا أن المعلمين لا يشعرون بأنها تطبق بالمستوى الذي يطمحون إليه؛ فالمهمات التدريسية ترتبط بطبيعة المادة التي يقوم المعلم بتدريسها من حيث عدد الحصص الأسبوعية، والأنشطة المتعلقة بالمادة، والاختبارات المقررة، وبما أن المعلم قد تم تعيينه ليقوم بتلك المهمات؛ لذلك لا يستطيع المديرون إلا أن يوكلوا هذه المهمات للمعلم المخصص، وعليه أن يتقبل ذلك؛ ومن هنا جاءت تقديرات الفقرة (6) في الرتبة الأولى وبدرجة كبيرة. أما توزيع الواجبات الإدارية بين المعلمين، وتوزيع المكافآت والحوافز بما يتناسب مع الجهود والإنجازات؛ فهنا قد يشعر كثير من المعلمين بأن المدير ليس على المستوى المأمول من العدالة، وهو ما سبق الإشارة إليه من تأثير العوامل المهنية والاجتماعية والسياسية على المدير، والتي قد تظهر على شكل تحيُّز لبعض المعلمين دون الآخرين. وربما ينظر المديرون إلى جوانب أخرى عند توزيع الواجبات الإدارية بين المعلمين، وتوزيع المكافآت والحوافز؛ فالمديرون ينظرون إلى المعلم بنظرة شاملة تتناول شخصية المعلم وكفاءاته عند توزيع الواجبات الإدارية أو تفويض الصلاحيات أوتوزيع المكافآت والحوافز؛ ولذلك يحاولون أن يختاروا الأنسب لذلك، وهو ما يجعل بعض المعلمين يشعرون بالغبن. وحول مجيء الفقرة (3) في الرتبة الأخيرة؛ فتوزيع الدورات التدريبية وفرص النمو المهني، قد لا يكون

من مسؤوليات المديرين وحدهم؛ إذ إنه يرتبط أيضا بما تقرره الوزارة وتخصصه من دورات تتعلق بالمعلمين والمقررات الدراسية، ومن هنا يصبح المدير مضطرا للالتزام بتعليمات الوزارة، فكثيرا ما تكون الدورات كثيرة ومتعددة المجالات لمبحث معين، ونادرة لمبحث آخر، وهذا الأمر جعل تقديرات عينة الدراسة حول هذه الفقرة في الرتبة الأخيرة.

ب. مجال العدالة التفاعلية

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لمجال العدالة التفاعلية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
20	الابتعاد عن التحيز في مواقف العمل.	3.36	.86	1	متوسطة
14	التعامل باحترام مع المعلمين.	3.33	.77	2	متوسطة
16	الأخذ بالتغذية الراجعة من المعلمين حول قراراته.	3.32	.97	3	متوسطة
18	تقدير الظروف الخاصة للمعلمين.	3.24	.96	4	متوسطة
19	الاهتمام بالعلاقات الإنسانية.	3.11	.64	5	متوسطة
17	تقبل اقتراحات المعلمين حول مواقف العمل.	3.01	.78	6	متوسطة
15	توضيح أسباب اتخاذ القرارات الإدارية.	3.00	.74	7	متوسطة
	الكلي	**3.20**	**.63**		**متوسطة**

يُلاحظ من الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية في مجال العدالة التفاعلية قد تراوحت بين (3.00– 3.36)، بدرجة متوسطة، وجاءت ممارسة الفقرات جميعها بدرجة متوسطة، وجاءت الفقرة (20) ونصها "الابتعاد عن التحيز في مواقف العمل" أولاً، بمتوسط حسابي (3.36)، وانحراف معياري (0.86)، وجاءت الفقرة (15) ونصها "توضيح أسباب اتخاذ القرارات الإدارية" أخيراً، بمتوسط حسابي (3.00)، وانحراف معياري (0.74).

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المديرين يضعون ديمومة سير العمل المدرسي بسلاسة ودون معيقات في المقام الأول، وحيث إن المعلمين غالبا ما يكونون ملتزمين بعملهم، وبالمهمات والمسؤوليات التي تناط بهم؛ لذلك فمن الطبيعي ابتعاد المديرين عن التحيز في مواقف العمل، والتعامل باحترام مع المعلمين، والأخذ بالتغذية الراجعة من المعلمين حول القرارات المدرسية التي قد يتخذها المديرون بشكل منفرد. لكن طبيعة العمل المدرسي مع اختلاف حجم المهمات المنوطة بالمعلمين كل حسب تخصصه، قد ينظر إليها المعلمون على أنها غير حيادية، وأن المدير ينحاز لطرف دون الآخر، فعلى سبيل المثال عندما يقوم المدير بإعفاء المعلم ذي النصاب المرتفع أو المعلمة الحامل من مهمات المعلم المناوب، يكون المدير قد أراد توزيع الأعباء بالتساوي بين المعلمين، أو مراعاة الظروف الإنسانية، ولكن الذي يحدث هو أن المعلمين يتذمرون، ويتهمون

المدير بالانحياز لذلك المعلم أو المعلمة، وأنه غير عادل. مثل هذه الحالات والمواقف كثيرا ما تحدث في المدارس، ونظرا لاختلاف نظرة المديرين عن نظرة المعلمين نحو الموقف، فقد جاءت التقديرات حول درجة ممارسة العدالة التفاعلية بدرجة متوسطة. أما مجيء الفقرة (15) في الرتبة الأخيرة؛ فقد يعزى ذلك إلى أن توضيح أسباب اتخاذ القرارات الإدارية هو أمر قد يعده كثير من مديري المدارس أمراً لا يخص المعلمين، وأن كون المدير وحده هو المسؤول عن تبعات القرار، فإنه لا داعي لتوضيح أسباب اتخاذ القرارات الإدارية للمعلمين، وخصوصا إذا كان القرار يتعلق بجوانب إدارية بحتة.

ج. مجال العدالة الإجرائية

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لمجال العدالة الإجرائية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
8	تطبيق القوانين واللوائح والأنظمة الإدارية.	3.33	.93	1	متوسطة
10	مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية.	3.23	.92	2	متوسطة
12	تطبيق الإجراءات التأديبية.	3.17	.89	3	متوسطة
13	تقييم الإنجازات الوظيفية.	3.02	.70	4	متوسطة
9	تطبيق إجراءات التقويم والترقية.	3.01	.71	5	متوسطة
11	إطلاع المعلمين على القرارات والتعليمات التي تخصهم.	3.00	.76	6	متوسطة
7	مكافأة المعلمين وفقاً لأسس موضوعية.	2.98	.78	7	متوسطة
	الكلي	**3.10**	**.63**		**متوسطة**

يُلاحظ من الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية في مجال العدالة الإجرائية قد تراوحت بين (2.98– 3.33)، بدرجة متوسطة، وجاءت ممارسة الفقرات جميعها بدرجة متوسطة، وجاءت الفقرة (8) ونصها "تطبيق القوانين واللوائح والأنظمة الإدارية" أولاً، بمتوسط حسابي (3.33)، وانحراف معياري (0.93)، في حين جاءت الفقرة (7) ونصها "مكافأة المعلمين وفقاً لأسس موضوعية" أخيراً، بمتوسط حسابي (2.98)، وانحراف معياري (0.78).

وقد تعزى هذه النتيجة إلى النظرة الشمولية التي ينظر بها المديرون عند ممارسة الجوانب الإجرائية؛ فهم عادةً ما يأخذون بعين الاعتبار سلوك المعلمين، ومهنيتهم، وظروفهم الاجتماعية، ومدى التزامهم بالقوانين والأنظمة المعمول بها في المدارس، وغير ذلك من الجوانب التي تعد معايير يراعيها المديرون عند تقييم معلميهم؛ وهذه النظرة الشمولية تنعكس على تطبيق الإجراءات التي يقوم بها المديرون، فعلى سبيل المثال إذا أراد المدير أن يتخذ إجراءً ضد معلم يتأخر عن الدوام، فإنه ينظر إلى عدد المرات التي يتأخر فيها عن الدوام، والظروف التي دفعته للتأخر كبعد

مكان السكن، أو صعوبة المواصلات، أو الظروف العائلية لذلك المعلم، وهي جوانب ليس من العدالة والإنسانية تجاهلها، وهنا لا يمكن أن يتم تطبيق العدالة التنظيمية بالشكل المجرد؛ لأن المعلم الذي منعه ظرف معين ليس كالذي يتأخر لعدم انضباطه وتقيده بالأنظمة والتعليمات؛ ولذلك جاءت الفقرة (8) والتي تتعلق بتطبيق القوانين واللوائح والأنظمة الإدارية في الرتبة الأولى لأن بعض المعلمين يدركون هذه الاعتبارات، وجاءت متوسطة لأن بعضهم الآخر يريد تطبيق القوانين واللوائح والأنظمة الإدارية على الجميع بشكل مجرد لا يراعي أي جوانب أخرى. وحول مجيء الفقرة (10) في الرتبة الثانية، والمتعلقة بمشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية؛ فقد يعزى إلى أن المديرين عادة ما يلجؤون إلى إشراك المعلمين القدامى من ذوي الخبرات الطويلة في اتخاذ القرارات على اعتبار أن لديهم تجارب، وخبرات سابقة في اتخاذ القرارات، وبجوانب تنفيذها، وأن تفكيرهم عادة ما يكون عقلانيا. كذلك قد يلجأ المديرون فقط للمعلمين المعنيين بالقرار عند اتخاذه؛ لأنهم هم من يقع على عاتقهم تنفيذه، وفي هذه الحالات قد يعده كثير من المعلمين أنهم مهمشون في اتخاذ القرارات المدرسية، وأن المدير لا يمارس العدالة التنظيمية في هذا الجانب. أما مجيء الفقرة (7) في الرتبة الأخيرة؛ فقد يعزى إلى أن مكافأة المعلمين وفقاً لأسس موضوعية ربما تتأثر أحيانا بالميول والتحيز، وبمعايير شخصية يعتمد عليها المدير في تقييم أداء المعلمين، وبالتالي منحهم المكافآت.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السّؤال الثاني: "**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر للعدالة التنظيمية تعزى لأثر متغيرات (الجنس، والخبرة، والمسمى الوظيفي)؟**"

للإجابة عن هذا السّؤال، تمّ حساب المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لدرجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر للعدالة التنظيمية، وفقًا للمتغيرات الوسيطة. والجدول (8) يبيّن ذلك.

الجدول (8): المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية للعدالة التنظيمية في المجالات الثلاثة منفردة ومجتمعة وفقًا للمتغيرات الوسيطة

المجال	المتغير الوسيط	مستويات الوسيط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العدالة التوزيعية	الجنس	ذكور	3.29	.56	العدالة التفاعلية	3.27	.64
		إناث	3.26	.52		3.15	.62

المجال	المتغير الوسيط	مستويات الوسيط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	المسمى الوظيفي	معلم	3.17	.57		3.10	.68
		مدير	3.59	.20		3.51	.30
	الخبرة	أقل من 10 سنوات	3.28	.56		3.24	.62
		10 سنوات فأكثر	3.27	.52		3.18	.64
العدالة الإجرائية	الجنس	ذكور	3.17	.61	مجتمعة	3.24	.58
		إناث	3.06	.64		3.15	.56
	المسمى الوظيفي	معلم	3.00	.67		3.08	.61
		مدير	3.44	.29		3.51	.23
	الخبرة	أقل من 10 سنوات	3.16	.61		3.22	.57
		10 سنوات فأكثر	3.08	.64		3.17	.57

أظهرت نتائج الجدول (8) وجود فروق ظاهرية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر للعدالة التنظيمية وفقًا للمتغيرات الوسيطة. ولتحديد الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية، استخدِم تحليل التباين الثلاثي متعدد المتغيرات (Three-Way MANOVA) (بدون تفاعل)، من خلال استخدام اختبار (Hoteling's Trace)، والجدول (9) يبيّن ذلك.

الجدول (9): نتائج تحليل التباين الثلاثي لاثر المتغيرات الوسيطة في تقديرات درجة ممارسة مديري المدارس للعدالة التنظيمية

المتغير	القيمة	قيمةF	درجة الحرية	درجة حرية الخطأ	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا
الجنس	.003	.360	3.000	395.000	.782	.003
المسمى الوظيفي	.127	16.774	3.000	395.000	.000	.113
الخبرة	.014	1.786	3.000	395.000	.149	.013

أظهرت نتائج الجدول (9) عدم وجود أثر دال إحصائيًا لمتغيري الجنس والخبرة، ووجود أثر دال إحصائيًا لمتغير المسمى الوظيفي. ولتحديد الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية في المجالات الثلاثة منفردة، استخدم تحليل التباين الثلاثي، والجدول (10) يبيّن ذلك.

الجدول (10): نتائج تحليل التباين الثلاثي لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية في المجالات الثلاثة منفردة وفقا للمتغيرات الوسيطة

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	الإحصائي F	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا
الجنس	العدالة التوزيعية	.073	1	.073	.282	.596	.001
	العدالة الإجرائية	.228	1	.228	.630	.428	.002
	العدالة التفاعلية	.039	1	.039	.104	.748	.000
المسمى الوظيفي	العدالة التوزيعية	12.952	1	12.952	50.264	.000	.112
	العدالة الإجرائية	13.913	1	13.913	38.433	.000	.088
	العدالة التفاعلية	12.140	1	12.140	32.608	.000	.076

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	الإحصائي F	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا
الخبرة	العدالة التوزيعية	.527	1	.527	2.045	.154	.005
	العدالة الإجرائية	.010	1	.010	.029	.865	.000
	العدالة التفاعلية	.078	1	.078	.210	.647	.001
الخطأ	العدالة التوزيعية	102.295	397	.258			
	العدالة الإجرائية	143.715	397	.362			
	العدالة التفاعلية	147.800	397	.372			
الكلي المعدل	العدالة التوزيعية	115.571	400				
	العدالة الإجرائية	158.345	400				
	العدالة التفاعلية	160.625	400				

أظهرت نتائج الجدول (10) عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغيري الجنس، أو الخبرة، ووجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير المسمى الوظيفي. ولتحديد الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية في المجالات الثلاثة مجتمعة، استخدم تحليل التباين الثلاثي (Three-Way ANOVA) (بدون تفاعل)، والجدول (11) يبيّن ذلك.

الجدول (11): نتائج تحليل التباين الثلاثي لدلالة الفروق في المجالات الثلاثة مجتمعة وفقًا للمتغيرات الديموغرافية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	الإحصائي F	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا
الجنس	.100	1	.100	.342	.559	.001
المسمى الوظيفي	12.993	1	12.993	44.253	.000	.100
الخبرة	.124	1	.124	.421	.517	.001
الخطأ	116.566	397	.294			
الكلي المعدل	130.068	400				

أظهرت نتائج الجدول (11)، عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن مفاهيم العدالة التنظيمية واضحة للمعلمين على اختلاف الجنسين، وأن ما يطبق في مدارس الذكور لا يختلف عما يطبق في مدارس الإناث؛ فكل من المعلمين والمعلمات قد تلقى تعليما أكاديميا وتأهيلا تربويا بشكل متماثل، والثقافة المشتركة بين الجميع لم تعد حكرا على جنس دون الآخر. كما أن ما يطبق في المدارس من الأنظمة والتعليمات التي تصدرها الوزارة ليس موجهاً لجنس دون الآخر، وبالتالي فإن طرق تنفيذها تتشابه بين المديرين من كلا الجنسين.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ربيع (Rabee', 2021) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، في حين اختلفت مع نتيجة دراسة عويضة

(Oweidhah, 2021) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الخبرة، وقد تعزى النتيجة إلى انعدام الفروق في التقديرات وفقا لمتغير الخبرة إلى أن المديرين يتعاملون مع المعلمين وفقا لقوانين وتعليمات محددة، وأن المهمات التي توكل للمعلمين لا تتحدد وفقا لخبراتهم، وإنما وفقا لتخصصاتهم، ولطبيعة المواد التي يقومون بتدريسها؛ فالمهمات التي يقوم بها مدرس مادة معينة هي نفسها مهما كانت خبرته، والقرارات الإدارية تنطبق على المعلمين دون اعتبار لخبراتهم. ما قد يختلف ربما هو ما قد يعود لمتغير العمر، والذي لا يتعدى زيادة احترام المدير لكبار السن من المعلمين.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ربيع (Rabee', 2021) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة، في حين اختلفت مع نتيجة دراسة عويضة (Oweidhah, 2021) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة الأعلى.

كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير المسمى الوظيفي لصالح المديرين، وقد تعزى هذه النتيجة إلى اختلاف المنطلق الذي تم به تقدير مستوى العدالة؛ فالزاوية التي ينظر بها المديرون نحو الموقف تختلف عن الزاوية التي ينظر بها المعلمون، وقد سبقت الإشارة إلى مواقف معينة في مناقشة السؤال الأول، وكيف أن تعاون المديرة مع معلمة حامل بتخفيف بعض المهمات عنها، تنظر إليه باقي المعلمات على أنه نوع من التحيز. فضلًا عن النظرة الشمولية التي ينظر بها المديرون لأداء المعلم عندما يريدون منح مكافآت أو اتخاذ عقوبات، بينما يعد بعض المعلمين ذلك عدم عدالة في التعامل. وربما يعود السبب أيضا إلى أن المديرين يدركون مدى الجهود التي يبذلونها في سبيل تحقيق العدالة التنظيمية بين جميع المعلمين، في حين أن المعلمين لا يدركون حجم تلك الجهود لأنهم لم تسبق لهم الخبرة في تجربة صعوبة العمل الإداري.

التوصيات:

في ضوء النتائج فقد أوصت الدراسة بما يأتي

- تشجيع المديرين على التعامل مع المعلمين دون تحيز، والتخلص من المحسوبيات.

- حث المديرين على تطبيق التعليمات بعدالة أكبر بين المعلمين.
- إشراك المعلمين في صياغة القرارات المدرسية.

References

Abdul Rashid, M & Khan, S. (2012). The mediating effect of organizational commitment in the organizational culture, leadership and organizational justice relationship with organizational citizenship behavior: A study of academicians in private higher learning institutions in Malaysia. *International Journal of Business and Social Science, 3*(8), 83-91.

Al-A'ameri, A. (2020). Organizational justice and its relationship to organizational citizenship behaviors among the employees of the Ministry of Education in the Republic of Yemen. *Al-Nasser University Journal, 2*(16), 115-168.

Al-Masri, M. (2020). The practice of persuasive leadership among school principals at the UNRWA in the governorates of Gaza and its relationship to organizational justice. *Al-Mishkat Journal of Humanities and Social Sciences, 8*(2), 123-164.

Arar, K. & Abu-Asbe, K (2013). Not just location: Attitudes and perception of education system administration in local Arab governments in Israel. *International Journal of Educational Management*, *27*(1), 54-73.

Arar, K. & Al-Hajj, Q. (2016). *Palestinian Arab Education in Israel: Data, Dimensions and Prospects*. Beit Berl: Publications of the Arab Academic Institute for Education, Academic College.

Bilal, A., Rafi, N., & Khalid, S. (2017). Detrimental causes and consequences of organizational injustice in the workplace: evidence from public sector organizations. *Pakistan Business Review, 19*(1), 114-137.

Brown, F. (1983). *Principles of educational and psychological testing*. 3rd ed. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.

Bryman, A. & Cramer, D. (1997). *Quantitative data analysis with SPSS for Windows: A guide for social scientists*. London, UK: Routledge.

Byars, L & Rue, L. (2017). *Human resource management*. 9th ed. USA: McGraw Hill.

Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika, 16*(3), 297-334.

Güven, S., & Güven, B. (2020). Organizational justice and being a woman; what female lecturers say. *International Journal of Progressive Education, 16*(4), 302-311.

Jabareen, Y. and Agbaria, A. (2017). Minority educational autonomy rights: The case of Arab Palestinians in Israel. *Virginia Journal of Social Policy & the Law*, *24*(1), 25-55.

Kareem, K. (2019). The role of organizational justice in the performance of faculty members at the Hawija Technical Institute. *Journal of Economic and Administrative Sciences, 25*(112), 217-233.

Kemer, M., & Polat, S. (2022). The relationship between secondary school teachers' perception of organizational justice and school climate. *Participatory Educational Research, 9*(3), 148–165.

Kim, Y. & Lee, B. (2019). An analysis for mediating effect of organizational justice on the performance in the virtual organization. *International Journal of Software Engineering and its Applications, 7*(1), 201-210.

Krejcie, R. & Morgan, D. (1970). Determining Sample Size for Research Activities. *Educational and Psychological Measurement, 30(3),* 607-610.

Lafteh, M. (2020). Organizational justice for school management from the perspectives of male and female teachers of physical education in the Nasiriyah district center in Iraq. *Journal of Physical Education Sciences, 13*(1), 278-295.

Mıhcı, H. & Uzun, T. (2020). Analyzing the relationship between ethical leadership and organizational justice and organizational identification in schools. *International Online Journal of Educational Sciences, 12*(3), 29–39.

Ministry of Education. (2022). *Statistical annual book*. Palestine.

Oweidhah, M. (2021). Organizational justice as an introduction to activating the educational climate in accredited basic education schools. *Journal of the Faculty of Education - Beni Suef University, 18*(106), 650-744.

Özgenel, M., Yazıcı, Ş. & Asmaz, A. (2022). The mediator role of organizational justice in the relationship between school principals' agile leadership characteristics and teachers' job satisfaction. *Frontiers in Psychology, 13*, 1-13.

Rabee', A. (2021). Organizational justice and its relationship to job performance from the teachers' point of view in Jerash Governorate.

Journal of Al-Hussein Bin Talal University for Research, 1(7), 166-181.

Shamma, F. (2018). Organizational justice among school principals within Israeli Arab schools from the teachers' point of view. *International Journal of Science and Research (IJSR), 7*(3), 130-132.

Shatnawi, N. & Al-Oqlah, R. (2013). Organizational justice at Yarmouk University and its relationship to the performance of faculty members and ways to improve it. *Journal of Educational and Psychological Sciences, 14*(4), 69-101.

Sheldan, F. & Al-Salti, M. (2017). The level of practice of human relations by principals of public secondary schools in the governorates of Gaza and its relationship to organizational justice. *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, 25*(2), 15-40.

Tan, C. (2019). Organizational justice as a predictor of organizational silence. *Educational Research and Reviews, 9*(21), 1190-1202.

Zayed, M. (2016). *Organizational justice: the next power of human resource management*. Cairo: Publications of the Arab Organization for Administrative Development, Egypt.

Zayer, C., & Benabdelhadi, A. (2020). The consequences of perceived organizational justice: a holistic overview. *International Journal of Accounting, Finance, Auditing, Management and Economics, 1*(3), 91-108.

Zhou, H. & Ma, J. (2022). Organizational justice and teachers' turnover intention in primary and secondary schools: The importance of sustainable salary management. *Sustainability (Switzerland), 14*(20), 1-18.