عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

مستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية القدس الشريف وعلاقتها بالدافعية لدى المعلمين من وجهة نظرهم

إكرام عبدالله أحمد وحيدي

رسالة ماجستير

القدس – فلسطين

1439هـ / 2018م

مستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية القدس الشريف وعلاقتها بالدافعية لدى المعلمين من وجهة نظرهم

إعداد:

إكرام عبدالله أحمد وحيدي

بكالوريوس تخصص رئيسي علم الحاسوب فرعي رياضيات – جامعة القدس – فلسطين

المشرف : أ. د. محمود ابو سمرة

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات درجة الماجستير في (الإدارة التربوية) من كلية العلوم التربوية / عمادة الدراسات العليا/ جامعة القدس

1439هـ / 2018م

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

برنامج الإدارة التربوية

إجازة رسالة

مستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية القدس الشريف وعلاقتها بالدافعية لدى المعلمين من وجهة نظرهم

الطالبة : إكرام عبدالله أحمد وحيدي

الرقم الجامعي: 21511700

المشرف: أ. د. محمود أبو سمرة

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 14 / 5/ 2018م من أعضاء لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

1. رئيس لجنة المناقشة: أ. د. محمود ابو سمرة التوقيع: _____
2. الممتحن الداخلي: د. بعاد الخالص التوقيع: _____
3. الممتحن الخارجي: د. جمال بحيص التوقيع: _____

القدس – فلسطين

1439هـ/ 2018م

الإهداء

إلى من فارق الدنيا وفي نفسه أمل ... إلى والدي الحبيب رحمه الله

إلى الشمعة التي احترقت لتضيء على غيرها... إلى والدتي الحبيبة

إلى من وضعني على سلم الحياة وثبت خطاي على درب العلم فاتحاً آفاق الأمل أمامي... زوجي العزيز

إلى شركاء الجسد والروح... إلى ريح المسك والعنبر إخواني وأختي

محمود، وإنعام، وخالد، وصالح، ومحمد

إلى أخواتي اللواتي لم تلدهن أمي ...معلمات مدرسة الشابات المسلمات الثانوية

إلى كل هؤلاء أهدي هذا الجهد

إكرام عبدالله وحيدي

إقرار:

أقر أنا معدّة الرسالة بأنّها قدمت لجامعة القدس، لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة، باستثناء ما تم الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الدراسة، أو أي جزء منها، لم يقدم لنيل درجة عليا لأي جامعة او معهد آخر.

التوقيع: _____

إكرام عبدالله أحمد وحيدي

التاريخ:2018/5/14م

شكر وعرفان

الحمد لله الخالق المنان، خالق الانس والجان، ذو الجلال والإكرام، والصلاة والسلام على النبي المصطفى، الذي بعث للعالمين بشيرا ونذيراً، وداعياً الى الله بإذنه وسراجا منيرا. وأما بعد...

إنطلاقاً من قول رسولنا الحبيب المصطفى محمد " من لا يشكر الناس لا يشكر الله"، يسعدني أن أتوجه بالشكر الجزيل الى الاستاذ الدكتور محمود ابو سمرة الذي تكرم بالإشراف على هذه الرسالة، وكان له الفضل الكبير بتوجيهاته وإرشاداته وملاحظاته في إتمام هذه الرسالة، كما أشكر عضوي لجنة المناقشة الدكتورجمال بحيص والدكتورة بعاد الخالص على تفضلهما بقبول مناقشة الرسالة واثرائها بملاحظاتهما القيمة. كما اتوجه بالشكر إلى جميع اعضاء هيئة التدريس في برنامج ماجستير الإدارة التربوية في جامعة القدس الذين مهدوا لنا طريق العلم والمعرفة.

ولا يفوتني التوجه بالشكر والتقدير لكل من ساعدني في إتمام هذه الرسالة ومد لي يد العون وأخص بالذكر

مدير التربية ورؤساء الأقسام في مديرية القدس الشريف على تسهيلهم لمهمتي في جمع المعلومات، وتوزيع أداة الدراسة. مدراء ومعلمي المدارس المشمولة في عينة الدراسة، لتعاونهم في تعبئة الاستبانات. الاساتذة الأفاضل الذين تفضلوا بقبول تحكيم الاستبانة. معلمات اللغة الانجليزية على ترجمتهم للدراسات الاجنبية التي أوردتها في الدراسة، إضافة إلى ترجمة ملخص الدراسة الى اللغة الانجليزية ومعلمات اللغة العربية على جهدهن في تنقيح الرسالة من الناحية اللغوية.

وأتقدم بالشكر والعرفان إلى كل من ساندني في إنجاز هذه الدراسة

الباحثة

إكرام عبدالله وحيدي

الملخّص

هدفت هذه الدراسة التعرّف إلى العلاقة بين مستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف ومستوى الدافعية لدى معلميها. كما هدفت إلى الكشف عن الاختلاف في وجهات النظر تبعاً لمتغيرات الدراسة، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي مدارس مديرية تربية القدس الشريف، الحكومية والخاصة، والبالغ عددهم (2794) معلماً ومعلمةً، في حين تكوّنت عينة الدراسة من (397) فرداً، تمّ اختيارها بالطريقة الطبقية العشوائية. ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتصميم استبانة لقياس تقديرات المعلمين لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري هذه المدارس ومستوى الدافعية لديهم بالاستعانة بالأدب النظري الدراسات السابقة، وتم التحقق من صدق الاستبانة وثباتها بالطرق التربوية والإحصائية المناسبة.

أشارت نتائج الدراسة أن هناك علاقة طردية متوسطة ودالة إحصائياً بين تقديرات المعلمين لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف وبين تقديراتهم لمستوى الدافعية لديهم، بمعامل ارتباط قدره(0.337). كما أشارت النتائج إلى أن تقديرات المعلمين لمستوى العدالة التنظيمية لدى المديرين جاءت بدرجة مرتفعة، للدرجة الكلية بمتوسط حسابي قدره (3.68) وانحراف معياري (0.621)، وأن تقديراتهم لمستوى الدافعية لديهم جاءت أيضا بدرجة مرتفعة للدرجة الكلية، بمتوسط حسابي قدره (4.11) وانحراف معياري (0.536). كما بيّنت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات تقديرات المعلمين لمستوى العدالة التنظيمية لدى المديرين تعزى لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة في التعليم، ومستوى المدرسة، بينما وجدت فروق دالة إحصائيا بين متوسطات تقديراتهم لمستوى العدالة التنظيمية تعزى لمتغيري جهة

الإشراف على المدرسة، لصالح مدارس الحكومة، وجنس المدرسة لصالح مدارس الذكور والإناث. كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات تقديرات المعلمين في مديرية القدس الشريف لمستوى الدافعية لديهم تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وجهة الإشراف على المدرسة، ومستوى المدرسة، بينما وجدت فروق تعزى لمتغيري سنوات الخبرة في التعليم، لصالح المعلمين من ذوي الخبرة أكثر من (10) سنوات، وجنس المدرسة لصالح مدارس الإناث. وخرجت الدراسة بالعديد من التوصيات أهمها:

1_ تقديم برامج تدريبية للرفع من قدرة مديري المدارس بشكل عام والخاصة منها بشكل خاص عن أساليب تحقيق العدالة التنظيمية ومهارات رفع الدافعية لدى المعلمين وفقا لقواعد وأسس علمية ومهنية.

2_ قيام وزارة التربية والتعليم بتخصيص وحدة مستقلة تختص بمتابعة تطبيق القوانين والأنظمة الإدارية على المعلمين العاملين في المدارس الخاصة وذلك من أجل ضمان المحافظة على حقوقهم من الانتهاك من قبل مديريهم.

الكلمات المفتاحية: العدالة التنظيمية، الدافعية، مديرية القدس الشريف، الجهة المشرفة.

Level of Principals' Organizational Justice and its Relationship to Teachers' Motivation in Jerusalem Directorate of Education

Prepared by: Ikram A. wahidi, Al-Quds University

Supervisor: Prof. Mahmoud Abu Samra

Abstract:

This study examines the relationship between the principals' organizational justice, SOJ, and teachers' motivation in the Directorate of Education in Jerusalem. It also aims to reveal the difference in attitudes in relation to the study variables. The population of the study was (2794) teachers from both public and private schools. However, (397) teachers were selected randomly participated in the study. To achieve the objectives of the study, the researcher administrated a questionnaire of the school principals' organizational justice and teachers' motivation; this was done with the help of theoretical literature of former studies. The validity and reliability of the study was examined by educational and statistical methods. Results of the study revealed that there is a direct moderate relationship that is statistically significant between the teachers' assessments of the of principals' organizational justice and their assessment of the level of motivation, with a correlation of (0.337). Results also indicated that the teachers' assessments of organizational justice were high with a mean of (3.68) and standard deviation of (0.621). Teachers' assessments of their motivation were also high with a mean of (4.11) and a standard deviation of (0.536). Results also indicated that there were no statistically differences at the level of significance (0.05) for teachers' evaluations of principals' organizational justice due to variables: gender, degree, years of experience, school level. Statistically differences, however, were found; they were higher for public schools and for both boys and girls schools. These were due to supervision. Results also showed no major differences at the significance level of (0.05) for teachers' motivation in relation to gender, the educational degree, supervision, and school level. Difference found were due to years of experience especially for teachers with 10 and more years of experience and for girls schools. Many recommendations are made including: designing training programs to promote the level

of the principals' organizational justice in public and private schools with particular emphasis on private ones, which would also raise the level of teachers' motivation based on scientific and professional bases. Another important recommendation is the Ministry of Education's development of an independent unit that follows up on the implementation of the administrative rules and regulations in private schools to protect teachers' right from violation by their principals and supervisors.

Key word: organizational justice, motivation, Jerusalem Directorate of Education, supervision.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة ومقدمتها

الفصل الأول:

مشكلة الدراسة ومقدمتها

1.1 المقدمة

نظراً لأهمية المدرسة في حياة المجتمع والدور الهام الذي تقوم به في إعداد الأجيال، فإن إدارة مؤسسة كهذه تحتاج إلى كفاءة، ومقدرة، وإعداد خاص لمن يتولى إدارتها، ويقوم بتسيير أمورها في مناخ علمي تتآلف فيه جميع الفئات المتعلقة بها من أولياء أمور، وطلاب، ومعلمين، وعاملين، وغيرهم من ذوي العلاقة بالعملية التعليمية.

إن من أخلاقيات مهنة الادارة المدرسية التي لا غنى لمدير المدرسة عن مراعاتها، أن يتعهد بإقرار الحق والعدالة في المدرسة والمجتمع بحيث لا يخفي أية شواهد، أو معلومات، أو بيانات، أو حقائق، أو قرائن يمكن ان تساعد في ذلك، ولا يخضع لأية ضغوط أو ابتزاز يمكن أن يؤثر على الحق والعدالة، وأن يتحلى بالموضوعية، وعدم التحيز أو المحاباة في تطبيق الأنظمة والتعليمات، بحيث يعطي كل ذي حق حقه. وأن يحترم القوانين، والأنظمة، والتعليمات، واللوائح المعمول بها، دون تلاعب بها أو تحايل عليها، مظهراً أقصى درجات الأمانة والاخلاص والشعور بالمسؤولية. وأن يحترم كرامة كل فرد وقيمته وشخصيته، ولا يخذله، ولا يحقره (عابدين، 2014).

ويعد موضوع العدالة التنظيمية من الموضوعات الفاعلة والمهمة، ذات التأثير الكبير على كفاءة الأداء الوظيفي للمعلمين في المدارس، ويمكن النظر إليها على أنها متغير مهم في عمليات إدارة المدرسة ووظائفها، والعدالة كقيمة ومضمون متغير له دلالة في التأثير التنظيمي، يمكن أن يفسر العديد من المتغيرات الأخرى المؤثرة على السلوك التنظيمي للمعلمين في المدارس (درة، 2008).

هذا وترتبط العدالة التنظيمية بشكل جوهري بقيم المعلمين، وعلاقاتهم الإجتماعية، وتؤثر بشكل مباشر على دوافع العاملين وجهودهم، الأمر الذي أدى إلى اعتبارها إحدى أهم نظريات السلوك الإنساني في المؤسسات المختلفة، حيث تعد العدالة التنظيمية قيمة اجتماعية، ونمطاً اجتماعياً يؤدي غيابه إلى مخاطر جسيمة تهدد المؤسسة والفرد معاً، إذ إن إدراك العاملين لعدم توفر العدالة يؤدي بهم إلى ممارسات سلوكية سلبية، كنقص الولاء للمؤسسة، والنية في تركها، وزيادة معدل دوران العمل، إضافة إلى سلوكيات الانتقام الموجهة نحو المؤسسة أو قادتها (شلحان والسلطي، 2016).

إن ما تفرضه أخلاقيات المهنة على مدير المدرسة يتبلور في مدى التزامه وولائه لمهنته، واحترامه للهيئة التدريسية في المدرسة عند تعامله معهم، في سبيل توفير أسس العدل والمساواة بين الجميع وفقاً للقوانين والأنظمة والتعليمات والأصول الإدارية المتبعة في العمل (الصواف، 1994).

وفي العقود الأخيرة أصبح ينظر إلى المعلم أنه مركز المشكلات التربوية وحلولها في الوقت نفسه، حيث يعتبر المعلمون من أهم المجموعات المهنية التي لها الدور الكبير في بناء المستقبل، وأصبح التحدي الذي يواجه الباحثون التربويون وقيادات المدارس هو إثارة دافعية المعلمين من أجل أعلى مستوى من الأداء فقد أظهر الأدب النظري أن دافعية المعلمين تعتبر العامل الحاسم في تحقيق الأهداف التربوية (عياصرة، 2006).

هذا وتعد دافعية المعلمين عاملاً مهما في تحقيق الأهداف التربوية، إذ إن المعلم ذو الدافعية المرتفعة يدخل عنصر الحيوية على البرامج المدرسية وأنشطتها، ويشعر بالفاعلية الشخصية، ويضاعف جهوده من أجل النجاح، فيركز على إنجاز المهمات والفعاليات الموكلة إليه بكفاءة، ويستخدم الاستراتيجيات الإبداعية من أجل تحقيق الأهداف التربوية، والمعلم ذو الدافعية المرتفعة لا يكون راضياً عن أدائه، بل هو الشخص الذي يمتلك الطاقة الكافية للتميز والتطور في العملية التعليمية (الظفيري، 2006).

وتظهر أهمية العدالة التنظيمية ودورها الحيوي في المؤسسات التربوية من خلال توفير أسس العدل والمساواة والنزاهة في الحقوق والواجبات بين الجميع، وفقاً للقوانين والأنظمة والتعليمات المعمول بها بالمدرسة، حيث تسهم في تكوين وتشكيل شخصية الفرد وقيمه ودوافعه واتجاهاته بعدالة ومصداقية. وتشكل العدالة لدى الفرد الدافع الداخلي المحفز على الإنتاج لشعوره وثقته بحصوله على احتياجاته وتحقيق رغباته بعدالة وأمن واستقرار، وتعتبر المحرك الاساسي لتعزيز ثقة العاملين بمدرستهم ودفعهم للإنجاز والتميز من خلال توفير بيئة تنظيمية سليمة ملائمة (دراوشة، 2017).

2.1 مشكلة الدراسة

لقد تبلورت فكرة الدراسة في ذهن الباحثة من خلال عملها في عدد من المؤسسات التربوية الخاصة والحكومية، وبعدة مناصب لمدة عشرين عاما ، لاحظت من خلالها تدني دافعية بعض المعلمين بسبب شعورهم بعدم التقدير، أو الإحترام، أو العدالة في التعامل معهم من قبل إدارات المدارس، وكذلك عدم المساواة في الأجور والمكافآت، والترقيات، والتقييم، ولما لذلك من أثار سلبية تعود على مخرجات هذه المؤسسات، وعدم الاستفادة من القدرات والطاقات الموجودة عند المعلمين للارتقاء بأداء المدارس. لذلك وجدت أنّ هناك حاجة إلى لفت أنظار مديري المدارس والإدارات المدرسية إلى أهمية الأدوار والممارسات

التي يقومون بها من خلال موقعهم بالمدارس وتأثيرها على الافراد العاملين فيها. ولما كانت العدالة التنظيمية من أهم الممارسات الإدارية لمديري المدارس، كما أنّ دافعية المعلمين من أهم الأمور التي تؤثر على سير العملية التعليمية فإنه من المفيد التعرف إلى وجهات نظر ذوي العلاقة في هذا المجال . ومن هنا تحددت مشكلة الدراسة بالتعرف على مستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف وعلاقتها بالدافعية لدى المعلمين من وجهة نظرهم.

3.1 اسئلة الدراسة

تجيب هذه الدراسة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف من وجهة نظر المعلمين؟

السؤال الثاني: ما مستوى الدافعية لدى معلمي المدارس في مديرية تربية القدس الشريف ؟

السؤال الثالث: هل تختلف تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف بإختلاف متغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي للمعلم، وسنوات خبرته في التعليم، وجهة الاشراف على المدرسة، ومستوى المدرسة، وجنس المدرسة؟

السؤال الرابع: هل تختلف تقديرات أفراد عينة الدراسة من معلمي المدارس في مديرية تربية القدس الشريف لمستوى الدافعية لديهم بإختلاف متغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي للمعلم، وسنوات الخبرة في التعليم، وجهة الاشراف على المدرسة، ومستوى المدرسة، وجنس المدرسة؟

السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين لمستوى العدالة التنظيمية لدى المديرين في مديرية تربية القدس الشريف وتقديراتهم لمستوى الدافعية لديهم؟

4.1 فرضيات الدراسة

انبثقت عن أسئلة الدراسة الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية الشريف تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف تعزى لمتغير سنوات الخبرة في التعليم.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف تعزى لمتغير جهة الإشراف على المدرسة.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف تعزى لمتغير مستوى المدرسة.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف تعزى لمتغير جنس المدرسة.

الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة من معلمي المدارس في مديرية تربية القدس الشريف لمستوى الدافعية لديهم تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة من معلمي المدارس في مديرية تربية القدس الشريف لمستوى الدافعية لديهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضية التاسعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة من معلمي المدارس في مديرية تربية القدس الشريف لمستوى الدافعية لديهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة في التعليم.

الفرضية العاشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة من معلمي المدارس في مديرية تربية القدس الشريف لمستوى الدافعية لديهم تعزى لمتغير جهة الاشراف على المدرسة.

الفرضية الحادية عشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة من معلمي المدارس في مديرية تربية القدس الشريف لمستوى الدافعية لديهم تعزى لمتغير مستوى المدرسة.

الفرضية الثانية عشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة من معلمي المدارس في مديرية تربية القدس الشريف لمستوى الدافعية لديهم تعزى لمتغير جنس المدرسة.

الفرضية الثالثة عشر: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف وتقديراتهم لمستوى الدافعية لديهم.

5.1 اهداف الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف إلى مستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف من وجهة نظر المعلمين.
2. التعرف إلى مستوى الدافعية لدى المعلمين في مديرية تربية القدس الشريف من وجهة نظرهم.

3. الكشف عن الاختلاف في تقديرات المعلمين لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف بإختلاف الجنس، المؤهل العلمي للمعلم، وسنوات خبرته في التعليم، والجهة المشرفة على المدرسة .
4. الكشف عن الاختلاف في تقديرات المعلمين لمستوى الدافعية لديهم في مديرية تربية القدس الشريف بإختلاف الجنس، المؤهل العلمي للمعلم، وسنوات خبرته في التعليم، والجهة المشرفة على المدرسة.
5. التعرف إلى العلاقة بين مستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في تربية مديرية تربية القدس الشريف من وجهة نظر المعلمين ومستوى الدافعية لدى المعلمين من وجهة نظرهم.

6.1 أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تتناوله، فهي تربط بين متغيري العدالة التنظيمية والدافعية، وعليه فإن هذه الدراسة ستساهم في إثراء الأدب النظري الذي كتب في هذا المجال وفي إثراء المعرفة التربوية المتخصصة من خلال توضيح العلاقة بين هذين المتغيرين

كما تبرز الأهمية العملية لهذه الدراسة في تعريف مديري المدارس بالعلاقة بين العدالة التنظيمية ودافعية المعلمين حيث يسهم ذلك بتقديم التغذية الراجعة لهم حول ممارساتهم الإدارية بهذا الخصوص للعمل على تحسينها، كما أنها ستساعد أصحاب القرار في اختيار وتعيين المديرين الجدد باختيار الشخص الملائم.

وتكمن الأهمية الشخصية لهذه الدراسة في أنها ستفتح المجال أمامي كباحثة للتعرف على مفهومي العدالة التنظيمية والدافعية بشكل معمق، كما ستساعدني في استكمال المتطلبات اللازمة للحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية.

7.1 محددات الدراسة

تحددت هذه الدراسة بالتالي:

- **محددات بشرية:** أنها اقتصرت على المعلمين دون غيرهم من العاملين في مدارس مديرية تربية القدس الحكومية والخاصة.
- **محددات مكانية:** أنها اقتصرت على مدارس مديرية تربية القدس والواقعة ضمن صلاحيات واشراف مديرية تربية القدس الشريف.
- **محددات زمانية** : تم تطبيقها في الفصل الأول من العام الدراسي 2018/2017م
- **محددات مفاهيمية:** تتحدد بالتعريفات الإجرائية للمصطلحات الواردة فيها وهي :

  المستوى، العدالة التنظيمية، الدافعية، مديرية تربية القدس، الجهة المشرفة .

- **محددات إجرائية:** تتحدد بمنهج الدراسة، وطبيعة العينة وحجمها، والمعالجات الإحصائية المستخدمة فيها.

8.1 مصطلحات الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة التعريفات الاجرائية الاتية:

- **المستوى:** المتوسط الحسابي لاستجابات المعلمين على أداة الدراسة، ويكون المستوى مرتفعاً أو متوسطاً أو منخفضاً بحسب المعيار الآتي: يكون مرتفعاً إذا بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات المعلمين (3.68) فأعلى، ويكون متوسطاً إذا تراوح المتوسط الحسابي لاستجابات المعلمين ما بين (2.34–3.67)، ويكون منخفضاً إذا بلغ المتوسط الحسابي للاستجابات (2.33) فأدنى.
- **العدالة التنظيمية:** هي إدراك المعلمين في المدارس وإحساسهم بالإنصاف والمساواة في توزيع المهام والتكاليف، وإجراءات العمل، والتقييم، وعدم التمييز في المعاملة التي يتلقونها من قبل مديري مدارسهم .

وتعّرف إجرائيا لأغراض الدراسة بأنها المستوى الذي يقدره المعلمون للعدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف على مجالات أداة الدراسة التي أعدتها الباحثة.

- **الدافعية:** هي رغبة داخلية لدى المعلم توجه سلوكه وتحثه لبذل أقصى الجهود الممكنة لتحقيق أهداف المدرسة دون أي ضغط خارجي.

وتعرّف إجرائيا لأغراض الدراسة بأنها المستوى الذي يقدره المعلمون للدافعية لديهم على فقرات أداة الدراسة الخاصة بالدافعية والتي أعدتها الباحثة.

- **مديرية تربية القدس الشريف:** هي الإدارة التعليمية المخولة بتنفيذ السياسات التربوية ووضع الخطط موضع التنفيذ، ومتابعتها حسب تعليمات وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (عابدين،

2014). وهي مسؤولة عن المدارس الحكومية، وتشرف على المدارس الخاصة، والتابعة لوكالة غوث وتشغيل اللاجئين في منطقة (J1) شرقي مدينة القدس، وهو الجزء الذي احتلته (إسرائيل) عنوة بعيد احتلالها الضفة الغربية عام (1967). وتضم منطقة J1 تجمعات: بيت حنينا، مخيم شعفاط، شعفاط، العيساوية، القدس "بيت المقدس" وتشمل (الشيخ جراح، وادي الجوز، باب الساهرة، الصوانة، الطور، الشياح، راس العامود)، سلوان، الثوري، جبل المكبر، السواحرة الغربية، بيت صفافا، شرفات، صور باهر، كفر عقب. وذلك كما بينها الجهاز المركز للإحصاء الفلسطيني (2017، ص:256).

- **الجهة المشرفة:** هي السلطة المسؤولة عن النظام التعليمي للمدرسة من جميع الجوانب القانونية و الادارية والمالية، وهي كما وردت في الكتاب الإحصائي التربوي لوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2016، ص6) وتشمل:

المدارس الحكومية: " أي مؤسسة تعليمية تديرها وزارة التربية والتعليم العالي، أو أي وزارة أو سلطة حكومية". ومن الجدير بالذكر أن المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية القدس الشريف تشرف عليها دائرة الأوقاف العامة في القدس.

مدارس وكالة الغوث وتشغيل اللاجئين الدولية: "أي مؤسسة تعليمية غير حكومية أو خاصة تديرها أو تشرف عليها وكالة الغوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين".

المدارس الخاصة: "أي مؤسسة تعليمية، أو أهلية، أو أجنبية غير حكومية مرخصة يؤسسها أو يرأسها أو يديرها أو ينفق عليها فرداً أو جمعيات أو هيئات فلسطينية أو أجنبية".

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

تضمن هذا الفصل عرضاً للإطار النظري للدراسة، مشتملاً على موضوعي العدالة التنظيمية والدافعية، وبعض العناوين ذات العلاقة، ومن ثم عرضاً للدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة.

1.2 الإطار النظري

1.1.2. العدالة التنظيمية Organizational Justice

1.1.1.2. تمهيد:

يعتبر مفهوم العدالة التنظيمية من المفاهيم الإدارية الحديثة التي اهتمت بالعنصر البشري، ويعتبر مفهوم نسبي حيث أن شعور العاملين بالعدالة أو عدم العدالة في مكان العمل يؤثر على مستويات الأداء مهما بلغت قوة سائر عناصر العملية الإدارية الأخرى(زايد، 2006).

والعدالة التنظيمية مصطلح يستخدم لوصف العدالة التي تكون على صلة مباشرة مع مكان العمل، وبمعنى أدق العدالة التنظيمية ترتكز على الطرق التي في ضوئها تتحدد مدركات العدالة لدى العاملين، وطرق تأثير هذه المدركات على النتائج التنظيمية (نعساني واليوسفي، 2002).

وقد أكد الكثير من الباحثين والمهتمين بمجال الإدارة التربوية التأثير البالغ للعدالة التنظيمية في تعميق مبدأ الولاء التنظيمي للمؤسسة، والذي يتجسد عملياً بتعبير العاملين عن اهتمامهم وحرصهم على المؤسسة

واستمرار نجاحها وبقائها. وتعدّ من أهم المتغيرات التي تحدد درجة إنجاز الفرد للأهداف، وتجعل الفرد يبذل قصارى جهده في أداء مهماته وواجباته (سيف، 2017). وقد حظي موضوع العدالة التنظيمية باهتمام كبير من قبل الباحثين، لا سيمّا أنّ المجتمعات تسير في خطى حثيثة من أجل تقدمها. وتعرض الباحثة في هذا الفصل مفهومي العدالة والعدالة التنظيمية، ونشأتها، وأهميتها، وأبعادها، ومبادئها، وأهميتها في الإدارة المدرسية.

2.1.1.2. مفهوم العدالة والعدالة التنظيمية:

تشير معاجم اللغة أن العدالة مشتقة من العدل ومن الفعل عدل، وهو الإنصاف والموازنة، واعطاء المرء ما له واخذ ما عليه، كما ورد في المعجم الوسيط لمجمع اللغة العربية (2004: ص588)، أما في لسان العرب لابن منظور (2003، مجلد8: 238) و القاموس المحيط للفيروز آبادي (2008، مجلد1: ص1061) فورد أنه القصد في الأمور، وما قام في النفوس أنه مستقيم، ويعني الحكم بالحق، وهو ضد الجور والظلم.

أما فيما يتعلق بالتنظيمية فهي كما وردت في معجم اللغة العربية المعاصرة لعمر(2008: ص2235) مصدرها نظّم وتعني تنظيم العمل وترتيبه وتدبيره ليأخذ نسقا معينا، والتنظيمات الإدارية هي الإجراءات التي يتخذها المسئولون لإصلاح الإدارة وتنظيم أمورها.

أما مفهوم العدالة التنظيمية اصطلاحاً، فقد أورد عدد كبير من الباحثين العديد من التعريفات لها، ومنها:

- تعريف (Byrne): يرى أن المقصود بالعدالة التنظيمية هو "العدالة المدركة والتي تعطي ميل الأفراد العاملين لمقارنة حالتهم مع زملائهم الآخرين في العمل" (Byrne, 2003:p3).

- تعريف (AL-Qtaibi): يرى أنها " إدراك العدالة في مكان العمل من خلال علاقتهم بالمنظمة أو برئيسهم المباشر والتي تؤثر بالنهاية على مواقفهم وسلوكياتهم في العمل" (AL-Qtaibi, 2003: p343).

في حين بين كل من (Saal & Moore, 1993: p96) "إن العدالة التنظيمية تتحدد بصفة أساسية في ضوء ما يدركه الفرد من نزاهة، وموضوعية المخرجات، والإجراءات التنظيمية. فهي مفهوم نسبي، بمعنى أن الإجراء التنظيمي الذي يدركه أحد العاملين على أنه إجراء متحيز وغير موضوعي، قد يدركه آخر على أنه إجراء يتميز بدرجة عالية من الموضوعية وعدم التحيز".

وقد عرفها (Beuger, 1998: p79) الوارد عند (أبو تايه، 2012: ص151) بأنها " العدالة المدركة من قبل الأفراد للتبادلات (المدخلات و المخرجات) التي تنشأ عن العلاقة السائدة في المنظمة، والتي تتضمن علاقة الفرد مع مديريه وزملائه بنفس رتبة العمل، وبعلاقته مع منظمته كنظام اجتماعي. إن العدالة التنظيمية هي إحساس الفرد بالعدالة في المنظمة وردة الفعل السلوكية لهذا الإحساس".

وقد عرفها زايد (2006: ص13) أنها "مفهوم نسبي، فالإجراء التنظيمي الذي ينظر إليه موظف ما على أنه إجراء عادل، قد يكون إجراءً متحيزاً أو غير موضوعي من وجهة نظر موظف آخر".

في حين عرفتها السلنتي (2010: ص654) بأنها "تصورات العاملين للإنصاف في مكان العمل وتشمل عدالة الإجراءات المستخدمة في تحديد النتائج، وعدالة النتائج التي يحصل عليها الفرد بمقارنة نفسه مع الآخرين، ونوعية المعاملة التي يحصل عليها الفرد عندما تطبق عليهم الإجراءات مثل الاحترام والشعور بالكرامة من الأفراد والآخرين".

مما سبق يتبين لنا أنه على الرغم من تعدد تعريفات العدالة التنظيمية، إلا أنها تتفق جميعاً على نفس المبادئ تقريباً من حيث التعامل مع العاملين بإنصاف، ونزاهة، وموضوعية، وإحترام، وبدون تحيز، ومراعاة أن تتناسب المخرجات للعامل مع مدخلاته مقارنة بزملائه لأنه يقارن دائماً نفسه بزملائه المساوين له بالمدخلات ويتوقع نفس المخرجات وخلاف ذلك فإنه يشعر بالتوتر والظلم. مع الأخذ بعين الاعتبار أن إدراك العاملين للعدالة التنظيمية هو نسبي ولا يمكن أن يحكم جميع العاملين على المدير بنفس الدرجة من العدالة.

وترى الباحثة أن العدالة التنظيمية هي: هي درجة إدراك العاملين لحالة الإنصاف في المعاملة التي يشعرون بها، في المنظمة التي ينتمون إليها، من قبل رؤسائهم كالإنصاف والنزاهة والموضوعية والاحترام.

3.1.1.2. نشأة العدالة التنظيمية:

يرجع ظهور العدالة منذ بداية خلق آدم عليه السلام مرورا بالأديان السماوية وانتهاء بالفلسفات والأفكار المعاصرة. ومن أهم المرتكزات والمبادئ التي دعت إليها الشريعة الإسلامية مبدأ العدل والمساواة ، فالعدل من الفضائل التي لا يستقيم إسلام المرء إلا بتطبيقه مع الجميع على حد سواء، والعدالة في الإسلام لا تتأثر بحب أو بغض ولا تفرق بين مسلم وغيره، بل يتمتع بها الجميع. ويكفي العدل شرفاً أن الله تعالى تسمى به، فهو الحكم العدل الذي لا يميل به الهوى فيجور في الحكم. إن العدل ميزان الله على الأرض، وضعه للخلق ونصبه للحق، به يؤخذ للضعيف حقه وينصف المظلوم ممن ظلمه (الشهري، 2014). قال تعالى: ﴿ **إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَن تُؤَدُّوا الْأَمَانَاتِ إِلَىٰ أَهْلِهَا وَإِذَا حَكَمْتُم بَيْنَ النَّاسِ أَن تَحْكُمُوا بِالْعَدْلِ ۚ إِنَّ اللَّهَ نِعِمَّا يَعِظُكُم بِهِ ۗ إِنَّ اللَّهَ كَانَ سَمِيعًا بَصِيرًا**﴾ سورة النساء،الآية،58. وقال تعالى ﴿ **إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ**

﴿بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ وَإِيتَاءِ ذِي الْقُرْبَىٰ وَيَنْهَىٰ عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنكَرِ وَالْبَغْيِ ۚ يَعِظُكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ﴾

سورة النحل، الآية، 90.

هذا ومن حيث النشأة والتطبيق العملي لهذا المفهوم، فهو قديم قدم الانسان كما تمت الاشارة إليه، أما من حيث دراسته كمفهوم إداري، مرتبط بالمنظمات والمؤسسات والعمل المنظمي، فقد ظهر بادئ الأمر في كتابات علماء الفلسفة ليعبر عن آرائهم الفلسفية بشأن هذا المفهوم، ثم بعد ذلك ظهر في كتابات علم الإجتماع ليعكس طبيعة الأخلاقيات الإنسانية (درة، 2008: ص23)، ومن ثم انتقل المفهوم إلى مجالات السياسة والقانون والإدارة، وقد تم استخدامه في المجال التنظيمي لوصف دور النزاهة والإنصاف في بيئات العمل المختلفة من خلال الطرق التي يحدد بها الموظفون مدى معاملتهم بصورة موضوعية خالية من التحيز (المهدي، 2006).

ويمكن القول أن مفهوم العدالة التنظيمية يستمد أصوله التاريخية من نظرية المساواة التي نادى بها آدمز (Adams) عام (1963) حيث كان يعمل أخصائيا للبحوث السيكولوجية في شركة الكهرباء العامة بنيورك، وقد ذكر آدمز أن نظريته في المساواة تدين بالفضل للجهود الفكرية السابقة وبخاصة نظرية (التنافر المعرفي) لفيستنجر (Festinger) ، وأفكار هومانز (Homans) عن العدالة التوزيعية (عدوان، 2016). وتنص هذه النظرية على أن الفرد يقارن معدل مخرجاته إلى مدخلاته مع معدل مخرجات الآخرين إلى مدخلاتهم، فإذا تساوى المعدلان لا يشعر الفرد بالظلم أو عدم المساواة، لكن هذا الشعور يحدث في حالة عدم تساوي المعدلان، مما يولد لدى الفرد شعورا بالتوتر وعدم الإرتياح، مما يدفعه لعمل شيء ما للتخلص من هذا التوتر، وبمعنى آخر فإن الفرد يقارن بين ما يقدمه من مساهمات (العبء، ساعات العمل، المؤهل، الخبرات،...إلخ) وما يحصل عليه من نواتج (الرواتب، الحوافز، الترقيات،

المكافآت،...إلخ)، مع مساهمات ونواتج الأفراد الآخرين، والمحصلة النهائية لهذه المقارنة هي تحديد مدى إدراك الفرد للمساواة والعدالة أو عدم المساواة والظلم (درة، 2008).

وشهد عقد التسعينات من القرن العشرين تسارع وتيرة الإهتمام بموضوع العدالة التنظيمية، بعد أن باتت الموارد البشرية التي تعتبر أهم الأصول في المنظمات أكثر احتياجا إلى الشعور بالاكتفاء النفسي والمادي (Niehoff & Moorman, 1993). وعنيت المدارس الإدارية جميعها بموضوع العدالة التنظيمية وضرورة تطبيقها في منظمات العمل جميعها، وتناولت تطبيقاتها، وعدتها من أخلاقياتها الثابتة، وقيمها الأصيلة في التفاوت بينها لمراعاة جوانبها وأبعادها، لكونها رابطة ذات قيمة بين العاملين والمنظمة، تتوقف عليها كفاءة وفاعلية كل منهما، وقيمة تحقق التنسيق بين مصالح الرئيس والمنظمة من جهة، ومصالح المرؤوسين من جهة أخرى، لإن الإدارة أساسها العدل بوصفها نشاطاً يقوم على مصالح طرفين هما العاملين والمنظمة (الزهراني، 2012) .

وفي مجال الإدارة التعليمية لم يأخذ مفهوم العدالة التنظيمية حقه كما كان في مجالات الإدارة الأخرى ، حيث أن الاهتمام بموضوع العدالة في الإدارة التعليمية لم يلتفت إليه على نحو صريح إلا في العام (2004) عندما قدم عالمان أمريكيان في الإدارة التعليمية هما (هوى، وتارتر) في دراسة لهما بعنوان "العدالة التنظيمية في المدارس"، حيث انطلقا من التأكيد على أهمية قضايا العدالة التنظيمية بالمدارس، وأن قضايا العدالة والنزاهة في البيئات المدرسية يجب أن تكون من أساسيات عمل المدير في المدرسة، ويجب أن لا تؤخذ باستخفاف (المهدي،2006).

4.1.1.2. أهمية العدالة التنظيمية:

إن شعور الفرد بالعدالة التنظيمية أمر لا يمكن تجاهل أهميته في حياة الفرد والمنظمة على حد سواء، فله أثر إيجابي واضح وملحوظ على مخرجات المؤسسات بغض النظر عن طبيعة عملها، وقد أثبت العديد من الدراسات وجود علاقة طردية وإيجابية بين العدالة التنظيمية من جهة، وبين العديد من المتغيرات التنظيمية المهمة، كالولاء التنظيمي العدوان (2016)، والثقة التنظيمية عليان (2016)، ودافعية الانجاز الشهري (2014)، والرضا الوظيفي محمد(2012)، والإلتزام الوظيفي العبيدي (2012) والصمادي (2009). وتعد باجودة (2010: ص23) العدالة التنظيمية همزة الوصل بين متطلبات المرؤوسيين والتزامات الرؤساء، ونقطة الالتقاء بين أهداف المرؤوسيين و أهداف الرؤساء، فإذا كانت من أهداف العامل سيادة العدالة حتى يؤدي عمله باطمئنان، فإن الرئيس حتى يحصل على العمل المؤدى على أكمل وجه عليه أن يوفر الأمان الوظيفي عن طريق العدل والإنصاف بين المرؤوسيين.

وأشار درة (2008) والفهداوي والقطاونة (2004) إلى بعض جوانب أهمية العدالة التنظيمية من خلال المؤشرات الآتية:

- العدالة التنظيمية توضح حقيقة النظام التوزيعي للرواتب والأجور في المنظمة .
- العدالة التنظيمية تؤدي إلى تحقيق السيطرة الفعلية والتمكن في عملية إتخاذ القرار.
- العدالة التنظيمية تسلط الضوء عن الأجواء التنظيمية والمناخ التنظيمي السائد في المنظمة.
- تنعكس العدالة التنظيمية سلوكيا على حالات الرضا عن الرؤساء ونظم القرار وعلى سلوكيات المواطنة التنظيمية، والإلتزام الوظيفي.

- العدالة التنظيمية تؤدي إلى تحديد جودة نظام المتابعة والرقابة والتقييم، وخلق القدرة على تفعيل أدوار التغذية الراجعة، والقدرة على إعادة تصميم التنظيم في الوظائف والأدوار التنظيمية وتصحيح الإنحرافات وإقامة التصورات اللازمة بشكل يكفل وجود استدامة العمليات التنظيمية والإنجازات عند أعضاء المنظمة.
- العدالة التنظيمية تبرز منظومة القيم الإجتماعية والأخلاقية والدينية عند الأفراد وتحدد طرق التفاعل والنضج الأخلاقي لدى أعضاء المنظمة في كيفية إدراكهم وتصوراتهم للعدالة الشائعة في المنظمة بشكل يدل على ضوابط الأفعال للقيام بالأداء المطلوب والتفاعل الإيجابي,

ولخص الحجايا (2006) الفوائد التي تعود على الأفراد والمنظمة جراء الشعور بالعدالة التنظيمية من قبل المرؤوسيين داخل المنظمة ومنها :

- حصول المنظمة على الإلتزام من المرؤوسيين عندما تظهر التزامها نحوهم.
- الحصول على ثقة المرؤوسيين وولائهم.
- إستقطاب أفضل الموارد البشرية للعمل في المنظمة.

كما تظهر أهمية العدالة التنظيمية فيما يمكن أن يحدث نتيجة غياب ممارسة إدارة المنظمة للعدالة التنظيمية من انخفاض مستوى الرضا الوظيفي، والأداء، وضعف الإنتماء التنظيمي، وانخفاض مستوى الولاء والإلتزام التنظيمي، وسلوكيات المواطنة التنظيمية، وكثرة التغيب عن العمل، وزيادة النزوع لترك العمل، وزيادة السرقة والتخريب في مكان العمل (حواس، 2003) و (الحميدي، 2012).

مما سبق يتضح أهمية العدالة التنظيمية في بيئات العمل المختلفة، ولا سيما التعليمية منها، وضرورة أن يعمل مدير المدرسة على تحقيق العدالة التنظيمية داخل مدرسته من خلال تنفيذ إجراءات تضمن التوزيع العادل للأعباء والمهام والحصص الصفية والقرطاسية والوسائل التعليمية على المعلمين، وإشراكهم بصنع وإتخاذ القرارات، والتعامل معهم بإحترام وتقدير، وتقييمهم بعدالة وموضوعية. لما لذلك من أثر هام على تحقيق أهداف المدرسة التربوية والتعليمية بكفاءة وفعالية قصوى.

5.1.1.2. أبعاد العدالة التنظيمية:

من خلال الأدبيات التي تناولت أبعاد العدالة التنظيمية، لاحظت الباحثة أن معظم الباحثين يشيرون إلى ثلاثة أبعاد رئيسية هي: (العدالة التوزيعية والعدالة الإجرائية وعدالة التعاملات)، وفيما يلي توضيحاً لها:

أولا: العدالة التوزيعية:

تمثل العدالة التوزيعية البعد الأول من أبعاد العدالة التنظيمية وتعود جذورها إلى نظرية المساواة التي نادى بها آدمز (Adams) في العام (1963) ، حيث كانت نقطة البداية في بحث مفهوم العدالة التنظيمية (عدوان، 2016)، وعرفها مورمان (Moorman, 1991: p846) بأنها " عدالة المخرجات التي يحصل عليها الفرد"، في حين عرفها الفهداوي والقطاونة (2004: ص10) بانها " درجة الشعور المتولدة لدى العاملين إزاء عدالة القيم المادية وغير المادية التي يحصلون عليها من المنظمة بوصفها متحققة"، كما عرفها أبو جاسر (2010: ص13) بأنها " العدالة والمساواة في توزيع الموارد على الأفراد".

والعدالة التوزيعية بنيت على الفرضيتين الآتيتين كما ذكر درة (2008):

1. إن الأفراد دائماً ما يجرون عمليات مقارنة اجتماعية مع الجماعات المرجعية، أي أن الفرد يقيس بشكل مستمر النسبة بين مخرجاته إلى مدخلاته مقارنة مع شخص مرجعي.
2. إن الفرد مدفوع أساساً بواسطة مدركات عدم العدالة، وبعبارة أخرى فإن تواجد ظروف العدالة تجعل الفرد في حالة توازن ديناميكي، أما ظروف عدم العدالة فهي تجعل الفرد يشعر إما بالغضب أو الذنب مما يجعله يسعى إلى إعادة التوازن الديناميكي بالبحث عن تحقيق العدالة.

وقد ذكر جودة (2007) أن "عدالة التوزيع تعكس شعور العاملين بعدالة ما يحصلون عليه من مخرجات، قد تكون على شكل أجور وترقية وحوافز، مقابل جهودهم في العمل، فالعاملون لا يركزون على كمية المخرجات التي يستفيدون منها، بل يهتمون بعدالة هذه المخرجات"

هذا وقد وضح عدوان (2016) ان العدالة التوزيعية تشمل التوزيع العادل من قبل إدارة المنظمة للمهام والمسؤوليات، والأعباء الوظيفية، والحوافز والمستلزمات المكتبية، والمكافآت المادية وغير المادية كشهادات الشكر والتقدير والثناء بين العاملين في المنظمة، وبهذا تتضمن العدالة التوزيعية التوزيع العادل لجانبين هما: الجانب المادي والجانب المعنوي.

وأشار درة (2008) إلى النتائج المتوقع حدوثها في حال عدم شعور العاملين بعدم تحقق العدالة التوزيعية بين افراد المنظمة، حيث يخلق ذلك نوعاً من التوتر في العلاقات بين العاملين بعضهم البعض هذا من جانب، ومن جانب آخر بين العاملين والإدارة.

مما سبق يتبين ضرورة أن يكون المدير، وبخاصة مديري المؤسسات التربوية على دراية بأهمية وإطلاع على مزايا إدراك العامل في المنظمة؛ لتحقق العدالة التوزيعية وعلى مخاطر عدم إدراكه لها مما يتوجب عليه أن يعمل جاهدا على ممارستها بالطريقة الصحيحة والعادلة لضمان تحقيق أفضل أداء لمنظمته.

ثانياً: العدالة الإجرائية:

تمثل العدالة الإجرائية البعد الثاني من أبعاد العدالة التنظيمية، ومفهوم هذه العدالة مصدره علم القانون ويتعلق بإدراك الفرد لمدى عدالة العمليات التي يتم من خلالها اتخاذ القرارات التنظيمية، فكلما زاد إحساس الفرد بعدالة الإجراءات المتبعة باتخاذ مختلف القرارات كلما كان لديه دافع قوي للالتزام بها وتنفيذها (جرينبرغ ، وبارون، 2004). ويعود فضل الاهتمام بقضايا العدالة الإجرائية إلى ثيبوت وولكر (Thibut & walker) حيث أجريا مجموعة من الدراسات في سبعينيات القرن التاسع عشر عن استجابات الأفراد نحو إجراءات حل النزاع أدت إلى تطوير نظريتهم المعروفة بنموذج الرقابة العملية للعدالة الإجرائية (المهدي، 2006).

وقد أورد درة (2008: ص40) تعريفاً للعدالة الإجرائية بأنها "تصور ذهني لعدالة الإجراءات المتبعة في اتخاذ القرارات التي تمس الأفراد"، وعرفها رفاعي (2010: ص9) بأنها "درجة الشعور (الإحساس) المتولدة لدى الأفراد إزاء عدالة الإجراءات التي استخدمت في تحديد المخرجات التنظيمية"، بينما عرفها دويدار (2011: ص186) بأنها "مدى إحساس الأفراد بعدالة الإجراءات والعمليات المتبعة في تحديد المكافآت عادلة مثل تحديد الاجور، ووسائل الترقية".

وتضيف أبو ندا (2007) أن العدالة الإجرائية تعكس مدى إدراك 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 أداء الفرد.

وأشار درة (2008) إلى العناصر التي لها تأثير على إدراك الفرد للعدالة الإجرائية وهي:

- عدم تحيز الإجراءات المستخدمة في اتخاذ القرارات.
- الثقة في متخذ القرار.
- أسلوب التعامل الشخصي.

وأضاف إليها الطحيح ومحمد (2003) العناصر الآتية:

- أن يتم تطبيق الإجراءات بشكل ثابت ومستمر على الجميع دون استثناء.
- ان يؤخذ بعين الاعتبار جميع آراء الجماعات المتأثرة بالقرار.
- أن تتوفر آلية لأغراض تصحيح القرارات الخاطئة.

هذا وقد ذكر درة (2008) المكونات الهيكلية الستة كما حددها (Leventhal, 1980) والتي كان يعتقد أنها تشكل القالب الذهني لإدراك الأفراد لمعنى العدالة، حيث أن مدى الاعتقاد بوجود عدالة الإجراءات يرتبط بمدى الوفاء أو الإخلال بمجموعة القواعد الإجرائية وهذه المكونات هي:

1. قاعدة الاستئناف: وتعني وجود فرص للاعتراض على القرارات وتعديلها إذا ظهر ما يبرر ذلك.
2. القاعدة الأخلاقية: وتعني أن يتم توزيع المصادر وفقاً للمعايير الأخلاقية السائدة.

3. قاعدة التمثيل: وتعني أن تأخذ وجهات نظر أصحاب العلاقة عند اتخاذ القرارات.
4. قاعدة عدم الانحياز: وتعني عدم تمكين المصلحة الشخصية من التأثير على مجريات عملية اتخاذ القرارات.
5. قاعدة الدقة: وتعني بناء القرارات على أساس معلومات صحيحة ودقيقة.
6. قاعدة الانسجام: وتعني انسجام إجراءات توزيع الجزاءات والمكافآت على جميع الأفراد وفي كل الأوقات.

وترى الباحثة الارتباط الكبير بين العدالة التوزيعية والإجرائية وتأثيرهما الهام على تحسين أداء العاملين ومخرجات المنظمة حال تم تطبيقهما من قبل المديرين بالصورة الصحيحة.

ثالثا: عدالة التعاملات(العدالة التفاعلية):

تمثل عدالة التعاملات البعد الثالث من أبعاد العدالة التنظيمية، ويطلق عليها اسم العدالة التفاعلية، وترتبط بشكل أساسي بطريقة تعامل المديرين مع المرؤوسين مثل الاحترام، المصداقية، الدبلوماسية (عدوان، 2016)، وقد عرفها حامد (2003: ص10) بأنها "مدى إحساس العاملين بعدالة المعاملة التي يحصلون عليها عندما تطبق عليهم الإجراءات "، أما الشهري (2014: ص28) فعرفها "بمدى إدراك المرؤوس للمعاملة الشخصية التي يتلقاها من رئيسه بأنها تتصف بالاحترام والتقدير والكرامة المتساوية مع أقرانه".

أما جودة (2007) فأشار إلى أن عدالة التعاملات تهتم بسلوك إدارة المؤسسة عند تعاملها مع باقي العاملين. وأضاف زايد (2006) إن الطريقة التي يعامل بها الموظف عند تنفيذ إجراء تنظيمي معين يمكن

أن يؤثر على إحساسه بالعدالة التنظيمية وعلى إحساسه بعدالة التعاملات العادلة بين الأشخاص، وعلاقة التعاملات تعكس جودة العلاقات الشخصية بين الرئيس المباشر والعاملين خلال عملية تقييم الأداء مثلا، كما انها تعكس مقدار الاحترام ودماثة الخلق التي يبديها الرئيس عند إعلام الموظف بالطريقة التي أتخذ فيها القرار، كما تعكس عدالة التعاملات أيضاً مدى إحساس العاملين بعدالة المعاملة التي يعامل بها الموظف عندما تطبق عليه بعض الإجراءات الرسمية في المنظمة أو معرفته بتطبيق تلك الإجراءات.

وأشار درة (2008) والحميدي (2012) أن إدراكات العاملين لعدالة التعاملات تتحدد بناء على أربعة عوامل هي:

1. مدى وجود مبررات واضحة للقرارات المتخذة.
2. مدى إخلاص صاحب السلطة وصراحته وعدم استخدامه للخداع في تعامله مع العاملين.
3. مدى احترام صاحب السلطة العاملين.
4. مدى التزام صاحب السلطة بحدود اللباقة في تعامله مع العاملين.

وذكر درة (2008) وفرج (2013) أن عدالة التعاملات تحتوي على مكونين هما:

1. الحساسية الشخصية: ويقصد بها المعاملة العادلة باحترام وأدب من جانب الرؤساء للمرؤوسين، ومدى مراعاة الرؤساء في تعاملهم مع العاملين لمشاعرهم والمحافظة على كرامتهم.
2. التفسيرات أو المحاسبة الإجتماعية: ويقصد بها قيام المنظمة بتزويد العاملين بالمعلومات الكافية والدقيقة والهامة التي تساعد في تفسير وتبرير الممارسات الإدارية بشأن أي مكافآت أو مخرجات أو موارد غير مناسبة يتم توزيعها عليهم.

وبناء على ما سبق تتضح أهمية ان تتحقق عدالة التعاملات في جميع المؤسسات وبخاصة التربوية منها لما لها من انعكاس على جودة العلاقات بين مدير المؤسسة والمعلمين. ويتعلق هذا النوع من العدالة في المدارس بمدى إحساس المعلمين بعدالة تعامل إدارة المدرسة التي يعملون بها معهم.

ويشير آخرون، ومنهم الشهري(2014) و الداية (2012) و درة (2008) و الحجايا (2006) و القطاونة والفهداوي (2004) إلى بعد رابع للعدالة التنظيمية وهو:

رابعاً: العدالة التقييمية:

عرفها القطاونة والفهداوي (2004: ص10) على أنها "درجة شعور الموظف بنزاهة التقييم الإداري الصادر بحقه في الأداء والسلوك والعمل، مما يعزز رضاه عن نظم العمل واطمئنانه ازاء ترقيته ونموه الوظيفي وتقييم أدائه". واعتبر الشهري (2014) أن تقييم الأداء أمر مهم لضمان استمرار نجاح المؤسسة إذ أن نتائجه تمكن المؤسسة من الحفاظ على الأفراد ذوي الأداء المتميز وتحسين الأفراد ذوي الأداء الضعيف. حيث أشار الحجايا (2006) إلى أن عملية التقييم تتجسد من خلال مفهوم العدالة التقييمية والتي تتوقف بشكل كبير على إدراك الرؤساء والمرؤوسين معا لأغراض ووظائف عملية التقييم، ويتمثل ذلك في إشراك المرؤوسين أنفسهم في عملية التقييم وذلك من خلال إعطائهم الفرصة لذكر أهم إنجازاتهم خلال فترة التقرير، وإتاحة الفرصة للموظف بمناقشة الرئيس في تقرير تقييم أدائه، وإعطائه حق الاعتراض والتظلم على تقرير الأداء، هذا بالإضافة إلى تدريب الرؤساء والقائمين على عملية تقييم الأداء بعدالة وموضوعية وضمن المعايير المستخدمة. و تؤدي العدالة التقييمية حسب ما أشار درة (2008) إلى:

1. تحديد جودة نظام المتابعة والرقابة والتقييم.

2. خلق القدرة على تفعيل أدوار التغذية الراجعة.
3. القدرة على إعادة تصميم التنظيم في الوظائف والأدوار التنظيمية.
4. تصحيح الإنحرافات وإقامة التصورات اللازمة، بشكل يكفل وجود استدامة العمليات التنظيمية والإنجازات عند أعضاء المؤسسة التربوية.

6.1.1.2. مبادئ العدالة التنظيمية

للعدالة التنظيمية العديد من المبادئ العامة، ومن أهم هذه المبادئ ما أورده درة (2008) :

1. **مبدأ المساواة:** ويتمثل هذا المبدأ في تكافؤ الفرص والأجور والحوافز وساعات العمل وواجبات الوظيفة بين الأفراد العاملين في المؤسسة.
2. **المبدأ الأخلاقي:** ويتمثل في الاستقامة، والنزاهة، والشرف، والامانة، والاخلاص، والصدق.
3. **مبدأ الدقة والتصحيح:** ويقصد به أن تكون القرارات والإجراءات المتخذة مبنية على أساس معلومات دقيقة وواضحة، وقابلة للتصحيح في حالة ظهور خطأ.
4. **مبدأ الإلتزام:** ويقصد به الإلتزام بما هو عادل وخصوصا المعاملة المنصفة والمكآفات المستحقة وفقا للمعايير والقوانين المطبقة.
5. **مبدأ المشاركة:** ويقصد به مشاركة جميع الأطراف العاملة في المنظمة في صنع وإتخاذ القرارات، وتطبيق الإجراءات.

أما هوي وتارتر (Hoy & Tarter, 2004) فبينا أن هناك عشرة مبادئ للعدالة التنظيمية قاما باستخلاصها من الادبيات التي تناولت هذا الموضوع ,والتي يمكن تطبيقها في المدارس وهي:

1. **مبدأ المساواة:** ويقصد به أن ما يحصل عليه الأفراد من المنظمة ينبغي أن يناسب مساهمتهم فيها، فلا ينبغي أن يشعر المعلمون أن أعمالهم لا تتم مكافآتها ولا يتم تقديرها بالشكل المناسب.
2. **مبدأ الإدراك:** ويقصد به إدراك الفرد للعدالة يسهم في إحساسه العام بالعدالة، فالعدالة تمثل حدثاً عاماً أو حكماً فردياً، ويمثل إدراك المعلم للعدالة مفتاح الرضا والولاء للمدرسة التي يعمل بها.
3. **مبدأ التعبير عن الرأي:** يعني مشاركة المعلمين في صنع القرار وهذا يعزز مدركات العدالة لديهم، حيث أن لهم مساهمة شخصية وأساسية في النواتج المدرسية، لذا وجب على مديري المدارس أن يحرصوا على مشاركة المعلمين في صنع القرارات.
4. **مبدأ العدالة البين شخصية:** ويعني توفير معاملة كريمة ومحترمة ترقى إلى أحكام العدالة، فلا أحد يحب الأخبار السيئة ولكن إن أعطيت له بصورة محترمة مصحوبة بالمعلومات الكافية فإن ذلك يولد إحساساً لدى الأفراد بالمعاملة العادلة، وإحدى أكثر المهام صعوبة لدى مدير المدرسة هي أن يقوم بتوصيل أخبار سيئة للمعلمين فيما يتعلق بأدائهم الوظيفي.
5. **مبدأ الاتساق:** ويقصد به السلوك القيادي المتسق، ويعتبر شرطاً ضرورياً لإدراك العدالة لدى المرؤوسين، وينبغي أن يلائم السلوك الموقف بصورة متسقة والقيادة الفعالة تؤكد ضرورة أن يتناسب سلوك القائد مع خصائص الموقف، وعند تطبيق العدالة الإجرائية يجب أن يوجهها الاتساق، فتطبيق القواعد والإجراءات والسياسات يجب أن يكون تطبيقاً نزيها ويمكن ملاحظته، ومع ذلك يجب أن يتصف بالمرونة، آخذاً بالاعتبار احتياجات الأفراد والظروف الاستثنائية.
6. **مبدأ المساواتية:** ويقصد به أن يكون صنع القرار خالياً من المصلحة الذاتية، ويتم تشكيله من خلال الغاية الجماعية للمنظمة، مع ملاحظة أن معاملة الأفراد على حد سواء لا تعني المساواة، فالأفراد لديهم حاجات متباينة ومواهب مختلفة، ولذلك فإن المساواة الصارمة في معاملة كل الأفراد

لا تمثل عدلاً وعليه فإن المعاملة المتوازنة المبنية على الحاجات ينبغي أن تكون مؤشر صنع القرار العادل.

7. **مبدأ التصحيح:** ويقصد به تصحيح القرارات التي يثبت خطأها، ويعتمد التصحيح على التغذية الراجعة والمعلومات الدقيقة.
8. **مبدأ الدقة:** ويقصد به أن ترتكز القرارات على المعلومات الدقيقة، وترتبط الدقة بصورة وثيقة بالتصحيح، فمبدأ الدقة يدعم الإحساس بالعدالة من خلال إيضاح أن القرارات تستند إلى دليل.
9. **مبدا التمثيل:** ويقصد به أن تمثل القرارات مصالح الأطراف المعنية، فالقرارات التنظيمية تؤثر على جماهير عديدة من العاملين في المنظمة.
10. **مبدأ الأخلاقية** : ويقصد به الأمانة والإخلاص والنزاهة والموثوقية والأصالة والشرف والمساواة وكلها تمثل معايير أخلاقية، وهذه المعايير ينبغي أن توجه السلوك عند صنع القرارات في المنظمات المدرسية.

يلاحظ مما سبق أن المبادئ التي ذكرها درة (2008) وردت ضمنيا في المبادئ التي أوردها هوي وتارتر (Hoy & Tarter, 2004) وإن اختلفت مسمياتها، وهذا يدلل أن هناك اتفاق بين الباحثين على هذه المبادئ.

7.1.1.2. العدالة التنظيمية والإدارة المدرسية:

من السمات الشخصية الضرورية التي يجب أن يتصف بها مدير المدرسة العدالة في التعامل مع الآخرين، والبعد عن المحاباة والتحيز، وعدم الخوض في الأمور دون بينة، وعدم أخذ الناس بالشبهات أو سوء الظن (عابدين، 2014). ويعد مدير المدرسة، صاحب الشخصية المتكاملة والذي يقوم بإعطاء

الآخرين حقوقهم واكتساب ثقتهم واحترامهم، هو من يوجد مناخا مدرسيا صحيا يستطيع الجميع من خلاله الوصول إلى أهدافهم (محمد، 2004).

ويمكن لمدير المدرسة تحقيق العدالة التنظيمية في المدرسة من خلال الجوانب التالية، وكما جاءت عند كل من الشهري (2014)، وزايد (2006)، والحميدي (2012):

أولاً: في مجال العدالة التوزيعية: يمكن لمدير المدرسة تحقيق العدالة التوزيعية من خلال:

1. توزيع المهام والمسؤوليات على المعلمين خاصة المتعلقة بالأنشطة المدرسية وفرق العمل والمشاركة في اللجان.
2. توزيع المخرجات (الامكانات والموارد والفرص والحوافز المادية والمعنوية).

ثانيا: مجال العدالة الإجرائية: يمكن لمدير المدرسة تحقيق العدالة الإجرائية من خلال القيام بالإجراءات الآتية:

1. دراسة الملاحظات والاقتراحات حول تحسين عمليات التدريس والمناهج والمقررات الدراسية ورفعها للجهات ذات العلاقة بالوزارة.
2. تنظيم المعاملات والمعلومات الخاصة بالمعلمين وحفظها بشكل يساعد على استخراجها بيسر وسهولة.
3. تقبل آراء المعلمين في عمليات صنع و اتخاذ القرارات التنظيمية على مستوى المدرسة في الإجتماعات أو مناقشة سير العمل أو أثناء إدارة الأزمات المدرسية.
4. تهيئة نظام اتصال يكفل توافر المعلومات والبيانات اللازمة لاتخاذ القرار في الوقت المناسب.

5. حرص المدير أن يبدي كل معلم رأيه قبل اتخاذ القرار، شرح المدير ظروف اتخاذ القرارات الصادرة وتزويدهم بتفاصيل إضافية عند استفسارهم عن تلك القرارات.
6. العدالة في الإجراءات الإدارية المطبقة في المدرسة، تطبيق القرارات الإدارية على جميع المرؤوسين بلا استثناء.
7. الحرص على وضع الرجل المناسب في المكان المناسب كل حسب قدراته ومؤهلاته.
8. المساهمة في المفاضلة والاختيار بالمراكز الوظيفية بعدالة وضمن أسس واضحة ومعلنة.

ثالثاً: مجال العدالة التعاملية: يمكن لمدير المدرسة تحقيق العدالة التعاملية من خلال قيامه بالإجراءات الآتية:

1. تكريم المعلمين المتميزين.
2. إشراك المعلمين في الإجتماعات التي من شأنها فتح الآفاق أمامهم.
3. التعامل مع المعلمين في القرارات المتعلقة بالوظيفة بكل إهتمام وود.
4. تفسير الإجراءات التي تبدو للمعلمين تعسفية.
5. إعلام المعلمين بأي نشاطات رسمية أو اجتماعية قبل حدوثها.
6. مناقشة المعلمين في النتائج المترتبة على القرارات التي يمكن أن تؤثر على مكانتهم الوظيفية.
7. التعامل مع جميع المعلمين على نحو متساو، وذلك بأن يشعر المعلمين بالمساواة والعدل في التعامل معهم.

رابعاً: مجال العدالة التقييمية: يمكن لمدير المدرسة تحقيق العدالة التقييمية في المدرسة من خلال:

1. إعطاء المعلمين فرصة للتظلم بشأن نتائج التقييم غير العادلة من وجهة نظرهم.
2. عدم تأثر عملية التقييم التي يجريها المدير بالعلاقات الشخصية.
3. الإعتماد على نتائج تقييم الأداء عند وضع البرامج التدريبية المناسبة لتقييم أداء المعلمين.
4. الإستفادة من نظام تقييم الأداء في معرفة نقاط القوة والضعف في الأداء الوظيفي للمعلمين.
5. إفساح الفرصة للمعلمين في تقييم أدائهم ذاتياً.

مما سبق يتضح أن على المدير ان يبذل أقصى جهد ممكن والقيام بالعديد من الإجراءات العملية والمعلنة لتحقيق العدالة التنظيمية بين المعلمين وجميع العاملين في المدرسة. مع الأخذ بعين الإعتبار وجود فروق فردية بين المديرين للقيام بتلك الإجراءات وأيضاً فروق فردية بين المعلمين لتقبل تلك الإجراءات والإقتناع بها. وهذا يؤكد ما ورد في الإطار النظري من أن موضوع العدالة التنظيمية يبقى نسبياً في تحقيقه وتقبله.

2.1.2. الدافعية Motivation

1.2.1.2. تمهيد:

تسعى المؤسسات التربوية لتحقيق أهدافها من خلال الأدوار والمهمات التي يؤديها المعلمون على مختلف تخصصاتهم العلمية، ومستوياتهم الأكاديمية (بني خلف، 2013). وتمثل الدافعية جانباً مهماً في تعزيز الأداء البشري ودفعه إلى مستويات أعلى من الأداء ، وهي عنصر أساسي وركيزة مهمة لتحقيق التعليم الجيد، وحين يفقد المعلم الرغبة أو الدافعية فهذا يمثل قصوراً كبيراً يعود أثره السلبي على الطالب وعلى العملية التعليمية برمتها (الشهري، 2014).

وتعتبر دافعية الفرد العامل الأساس المسيطر على سلوكه، لذلك تحتل دافعية المعلم مرتبة مهمة في النظام التعليمي، فأهميتها لا تقل عن أهمية المهارات المهنية والمعرفة العلمية للمعلمين، فلدافعية المعلم دورها الحاسم في نمو أي نظام تعليمي، وهي من محددات النجاح التربوي والأداء المتميز، لذلك فمن المسلم به أن دافعية المعلم تؤدي إلى جودة التعليم (محمد وحجازي، 2017). وقد أولى الباحثون موضوع الدافعية لدى العاملين في المؤسسات التربوية إهتماماً كبيراً لما له من تأثير على نجاح وتحقيق أهداف هذه المؤسسات. وتعرض الباحثة مفهوم الدافعية، والفرق بين الدوافع والحوافز، ووظائف الدافعية، وخصائص الدافعية، والنظريات المفسرة للدافعية، والعلاقة بين الدافعية والإدارة المدرسية.

2.2.1.2. مفهوم الدافعية:

الدافعية لغةً كما وردت في معجم اللغة العربية المعاصر لعمر (2008، مجلد1، ص753) هي مصدر من دافع أي الرغبة، وتعني الرغبة التي لا يدري الفرد عنها شيئا ولكنها تؤثر فيه لكي يسلك سلوكاً معينا قد يكون ضد إرادته.

وهناك العديد من التعريفات الاصطلاحية لمفهوم الدافعية، نورد منها يلي:

- تعريف يونس(2012: ص14): هي " قوة دافعة تؤثر في تفكير الفرد وإدراكه للأمور والأشياء، كما توجه السلوك الإنساني نحو الهدف الذي يشبع حاجاته ورغباته".
- تعريف توق وآخرون(2002: ص211): أنها " حالة داخلية في الفرد تستثير وتعمل على استمرار السلوك وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين" .

- تعريف (Lathan, 1994: p45): أشار بأن الدافع هو "الطاقة الكامنة أو الاستعداد الفسيولوجي أو النفسي الذي يثير في الفرد سلوكاً مستمراً متواصلاً لا ينتهي حتى يصل إلى أهدافه المحددة، سواء أكان ذلك ظاهراً يمكن مشاهدته أم خفياً لا يمكن مشاهدته أو ملاحظته".
- تعريف (Hoy & Miskel, 1978: 31): عرفاها " أنها القوى المعقدة، والميول، والحاجات، وحالات التوتر، والاليات التي تحرك وتحافظ على السلوكات المتعلقة بالعمل باتجاه تحقيق الأهداف الشخصية".
- تعريف (Macliland) كما جاء عند (الاعسر، 1988: ص175): عرف الدافع بأنه " نظام شبكي من العلاقات المعرفية والانفعالية والسلوكية الموجهة أو المرتبطة بموضوع ما"

وقد عرفها (Petri & Govern,2004) الوارد في إسماعيل (2016: ص19) اللذان اعتبرا فيه أن الدافعية " عبارة عن عملية أو سلسلة من العمليات، تعمل على إثارة السلوك الموجه نحو الهدف، وصيانته والمحافظة عليه، وإيقافه في نهاية المطاف".

وأضاف عقيلي (1997: ص390) على أنها " قوة داخلية لدى الإنسان تدفعه للتصرف والسلوك وهي غير مرئية، لكن يحس بها وتشكل لديه قوة دفع تحثه على التصرف والعمل من أجل إشباع حاجة أو رغبة معينة لديه حيث عدم إشباعها يحدث بداخله قلقاً وتوتراً ".

في حين اعتبرها الطويل (1997: ص180) بأنها "ليست سلوكاً وإنما حالة داخلية معقدة لا تلاحظ مباشرة، ولكن يلاحظ أثرها على السلوك، لذا فإن دافعية الفرد تستشف من سلوكه سواء في جانبه اللفظي أو غير اللفظي ".

وبناء على ما سبق يمكن للباحثة أن تعرّف الدافعية على أنها عبارة عن محرك داخلي أو قوة داخلية لا يمكن ملاحظتها مباشرة، تعتري الفرد وتعكس شعورا إيجابياً أو رغبة داخلية تنشط سلوك الفرد وتدفعه نحو إنجاز العمل ويلاحظ أثرها في سلوكه.

3.2.1.2 الدوافع والحوافز:

أشار عقيلي (1997) إلى الفرق بين الحافز والدافع، بأن الحافز شيء خارجي موجود في البيئة توفره المنظمة للعاملين لإثارة حاجاتهم ودوافعهم، في حين يكون الدافع شيئا داخليا نابعا من داخل الفرد، وهو تعبير عن حاجة ما تحثه على العمل، والسلوك المرغوب من قبل إدارة المنظمة للحصول على الحافز المتاح، وبالتالي إشباع حاجة. واتفق معه في ذلك حمادات (2008) حيث اعتبر أن الدافع قوة تنبع من داخلنا تحاول أن تسيطر على سلوكنا لإرضاء هذا الدافع، في حين يكون الحافز المثير الخارجي الذي يوقظ في أنفسنا دوافع كأنه يحاول أن يخاطبها. واعتبر أن هناك صلة وثيقة بين الدافع والحافز كالتي تربط بين المثير والإستجابة ولا يستثير الحافز الدافع فقط بل يوقظ معه المشاعر التي قد تصاحب إرضاء الدافع، وقد يخاطب الحافز أكثر من دافع وهذا ما يحدث في معظم الأحيان، وأعطى مثالاً على ذلك أن الترقية تعتبر حافزاً على العمل فنحن لا ننظر إليها على أنها حافز مادي فقط يخاطب فينا دوافع البقاء، بل ينظر إليها على أنها حافز أدبي يوقظ في أنفسنا كثيراً من الدوافع الإجتماعية.

وأشار عقيلي (1997) إلى نوعين من الحوافز هما: الحوافز الإيجابية والحوافز السلبية، وتقسم الحوافز الإيجابية إلى حوافز مادية: ويقصد بها تلك الحوافز التي تعتمد على المال لإثارة وتحفيز العاملين على العمل مثل: الأجر، والزيادات الدورية، والمكافآت المالية. وحوافز معنوية: يقصد بها تلك الحوافز التي لا تعتمد على المال في إثارة وتحفيز العاملين على العمل، بل تعتمد على وسائل معنوية أساسها احترام

العنصر البشري الذي له أحاسيس وآمال وتطلعات اجتماعية يسعى إلى تحقيقها، من خلال عمله في المنظمة، وأهم هذه الحوافز المعنوية، فرص الترقية، وتقدير جهود العاملين، وإشراك العاملين في الإدارة.

4.2.1.2. وظائف الدافعية:

ذكر علاونة (2004) أن الدافعية تحقق أربع وظائف رئيسية هي:

1. استثارة السلوك، فالدافعية هي التي تحث الفرد على القيام بسلوك معين، مع أنها لا تكون السبب في حدوث ذلك السلوك.
2. الدافعية تؤثر في نوعية التوقعات التي يحملها الأفراد تبعا لإفعالهم ونشاطاتهم، وبالتالي فإنها تؤثر في مستويات الطموح التي يتميز بها كل فرد منهم.
3. الدافعية تؤثر في توجيه السلوك نحو المعلومات المهمة التي يتوجب علينا الإهتمام بها ومعالجتها، وتدل على الطريقة المناسبة لفعل ذلك.
4. الدافعية تؤدي إلى حصول الفرد على أداء جيد عندما يكون مدفوعا نحوه، وذكر على سبيل المثال أن الطلبة الذين لديهم دافعية للتعلم هم أكثر الطلبة تحصيلاً وأفضلهم أداء.

وأضاف توق وعدس (1984) أن وظائف الدوافع هي:

1. تحريك وتنشيط السلوك بعد أن يكون في مرحلة من الاستقرار أو الاتزان النسبي.
2. توجيه السلوك نحو وجهة معينة دون أخرى فالدوافع بهذا المعني إختيارية، أي أنها تساعد الفرد على اختيار الوسائل لتحقيق الحاجات.
3. المحافظة على استدامة السلوك طالما بقي الانسان مدفوعاً أو طالما بقيت الحاجة قائمة.

5.2.1.2. خصائص الدافعية:

أورد شاويش (1993) خصائص الدافعية كالآتي:

1. تعتبر الدافعية عملية معقدة لكونها داخلية.
2. لا يمكن رؤية الدافع للعمل ولكن يمكن ملاحظة أثار ذلك.
3. حاجات الإنسان وتوقعاته متعددة ومتغيرة وفي بعض الأحيان تكون متعارضة مع بعضها البعض ولذلك يصعب فصلها عن بعض.
4. يقوم الأفراد بإشباع حاجاتهم بطرق متعددة ومختلفة.
5. إن إشباع الحاجة يمكن أن يؤدي إلى زيادة قوتها وليس إطفاؤها.
6. إن السلوك الهادف قد لا يشبع حاجات الفرد وبالتالي عدم تحقيق أهداف الفرد.
7. الدافعية ظاهرة متميزة لدى كل فرد بسبب الفروق الفردية بين الأفراد.
8. الدافعية ذات توجه قصدي، أي أن عمل الفرد يكون مقصوداً.
9. للدافعية عدة وجوه ومظاهر ولذلك ظهرت عدة نظريات لتفسيرها.

6.2.1.2. النظريات المفسرة للدافعية:

هنالك العديد من النظريات التي تفسر الدافعية منها ما أورده مصطفى (2016)، وحامد (2009)، و حسان والعجمي (2010)، والظفيري (2006) و فيما يلي توضيح لها:

أولا: نظرية الحاجات الإنسانية لإبرهام ماسلو.

تقوم هذه النظرية على افتراض أن القوة الدافعة للناس وسبب إنضمامهم للمنظمات وبقائهم فيها وعملهم بإتجاه أهدافها هي في الحقيقة سلسلة من الحاجات الأساسية يسعون لإشباعها في مجال العمل ويسعى الفرد لإشباعها أثناء مزاولة عمله حيث يستخدم قدراته ويشبع ميوله ويحقق أهدافه، وهذه الحاجات يمكن تنظيمها على شكل هرم يتضمن خمس مستويات أساسية من الحاجات أطلق عليها هرم ماسلو تتدرج من الحاجات الأساسية والفسيولوجية وتنتقل إلى أعلى عبر حاجات الأمان ثم الحاجات الإجتماعية وحاجات التقدير وحاجات تحقيق الذات.

ثانيا: نظرية المتغيرين لهيرزبرغ:

هذه النظرية طورها هيرزبرغ بناء على الأبحاث التي أجراها على مجموعة من المهندسيين والمحاسبيين وهي مشابهة بشكل كبير لنظرية ماسلو وبينت هذه النظرية أن العوامل المؤثرة في بيئة العمل والتي تؤدي إلى القناعة والرضا بالعمل، هي ليست بالضرورة نفس العوامل التي تؤدي إلى عدم الرضا بالعمل. وقسم هيرزبرغ العوامل في بيئة العمل إلى قسمين هما:

1. عوامل صيانة أو وقاية: وعوامل الوقاية تنتمي إلى بيئة العمل ومحتواه وهي تساعد وتحافظ عليه من عدم الرضا عن عمله. وتشمل السياسة التنظيمية للمؤسسة، والعلاقات المزدوجة مع الرؤساء والزملاء والمرؤوسيين، وعدالة الراتب، والأمانة في العمل.
2. عوامل حافزة: وهي عوامل مرتبطة بالعمل تعمل على التحفيز وتجعل العامل راضيا عن عمله إذا ما استطاع التنظيم تطعيم العمل بهذه العوامل ومنها: الإنجاز في العمل، الإعتراف بالإنجاز بالعمل، طبيعة العمل ومحتواه، المسؤلية لإنجاز العمل، والتقدم والرقي في العمل.

ثالثا: نظرية ميكليلاند في الحاجات.

ويطلق عليه أيضاً اسم دافعية الإنجاز وتقوم هذه النظرية على افتراض أن فهم الحفز الإنساني يتحدد من خلال ثلاثة أنواع من الحاجات الأساسية التي تؤثر على الحفز، وهي الحاجة إلى السلطة، الحاجة إلى الإنتماء، والحاجة إلى التحصيل. وفيما يلي توضيح لكل واحدة:

1. الحاجة إلى السلطة: هذا النمط من الأفراد يسعون دائماً لممارسة التأثير والرقابة القوية وعادة يسعى مثل هؤلاء الأشخاص للحصول على مناصب قيادية.
2. الحاجة إلى الإنتماء: هذه الفئة من الناس تشعر بالسرور والبهجة عندما يكونون محبوبين من قبل الآخرين، وإذا ما شعروا أنهم معزولون عن المجتمع فإنهم يشعرون بألم كبير، ويميل هؤلاء الأشخاص إلى بناء علاقات إجتماعية مع الآخرين.
3. الحاجة للإنجاز: إن الأفراد الذين يظهرون حاجاتهم القوية للإنجاز، تتوفر لديهم أيضاً الرغبة في النجاح ولكنهم يخافون الفشل، وعادة ما يختارون ويسلكون الطرق الصعبة ويرغبون في التحدي لقناعاتهم في الوصول إلى الهدف.

رابعا: نظرية التوقع لفروم.

وضعت أسس هذه النظرية من قبل فيكتور فروم، حيث يرى أن الرضا لا يتحقق لدى الفرد نتيجة الوصول إلى هدف ما بقدر ما هو نتيجة إدراك الجهد الذي بذله في سبيل تحقيق هذا الهدف، أي أن الفرد يتحقق لديه إحساس إيجابي بالثقة والشعور بالرضا عندما يستشعر النتائج المتوقعة، مقابل ما بذله من أداء لذلك أطلق على هذا المدخل الأداء مقابل التوقعات، بمعنى أن الإنسان يجري مجموعة من

العمليات العقلية قبل أن يؤدي أي سلوك إن دافعية الفرد إلى أداء عمل معين هي محصلة العوائد التي سيحصل عليها الفرد وشعوره بإمكانية الوصول إلى هذه العوامل.

خامساً: نظرية وضع الهدف.

من أشهر رواد هذه النظرية إدوين لوك، وترى هذه النظرية أن وجود الأهداف هو شيء أساسي لتحديد السلوك وتكون دافعاً قوياً للفرد لتحقيقها، بإعتبارها غايات نهائية يجب عليه أن يحققها ويمكن توضيح هذه النظرية من خلال النقاط الآتية:

1. وجود الأهداف أمر مهم لأنها تمثل طموحات الأداء، لذلك فهي تنشط وتوجه السلوك عند الأفراد لتحقيق هذه الطموحات وتحديد مسارات السلوك لنهاية معينة.
2. إن الأهداف وطموحات الأداء ما هي إلا محصلة لقيم ومعتقدات الفرد من ناحية ورغبته وعواطفه من ناحية أخرى.
3. إن التأثير الدافعي للأهداف يزداد عندما تكون الأهداف محددة، و مقبولة، وذات نفع وفائدة للفرد، وقابلة للقياس، وعندما تكون صعبة المنال حيث تؤدي إلى مستوى عالٍ من الأداء.

وتعتبر هذه النظرية وسيلة رقابية لتحسين الأداء مع إستخدام نظام للحوافز عند تحقيق الأهداف التي وضعت لتحقيق العمل مع الإتفاق مع المرؤوسيين لقبول الهدف مع وضع خطة لتحقيقه.

ومن خلال ما عرض عن نظريات الدافعية يمكن إستنتاج أهمية إثارة دافعية العاملين، كونها من الأساليب الإدارية الهامة، ولا سيما في الإدارة المدرسية.

7.2.1.2. الدافعية والإدارة المدرسية:

إن من مهام مدير المدرسة المتعلقة بقيادة العمل التعليمي هي حفز أعضاء هيئة التدريس بالمدرسة لبذل أقصى جهد عابدين (2014). ومن السلوكيات التي يمكن أن يتبعها المدير من أجل تحفيز المعلمين نحو العمل كما أوردتها رزق الله (2003):

1. **الاعتراف والتقدير:** إن الحاجة الكبرى لأي معلم هو البقاء النفسي، فالاعتراف والتقدير حاجة أساسية لدى المعلم، فتقدير المدير واعترافه بإنجازات المعلمين يعطيهم القدرة على التركيز في أشياء أخرى في العمل مثل حل المشاكل المتعلقة به. فإذا قام المدير بتقدير العاملين والاعتراف بإنجازاتهم تذهله النتيجة، على العكس فيما لم يقم المدير بتقدير المعلمين ولم يعترف بإنجازاتهم ودام ذلك فترة طويلة من الزمن خاصة إذا كان المعلم يقوم بعمل جيد فسوف يخسره المدير.
2. **المديح والثناء:** يعتبر المديح والثناء من أكثر القوى الدافعة غير المكلفة، لذلك على المدير الفعال أن يجعل أعينه مفتوحة على الإنجاز الجيد، ويتحين الفرصة لمديح المعلمين والثناء عليهم، بحيث يقوم بهذا السلوك بعد تحقيق الأهداف المتفق عليها.
3. **الإحترام وبناء الثقة:** يعتبر شيوع العلاقات الإنسانية في المدرسة أهم عامل في إنتاجية المعلم، ويتمثل ذلك في احترام المعلم وتقديره، والثقة به، ومشاركته في صنع واتخاذ القرار، والتعامل معه بعدالة وإنصاف، لذلك على المدير الفعال أن يبني جسوراً من الثقة بينه وبين المعلمين تقوم على التفاهم والإحترام المتبادل.

وأضاف عياصرة (2006) وإبراهيم (2016) الآتي:

1. **التحدي في العمل:** ويمكن تحقيق ذلك للمعلمين من خلال مساعدة الطلاب ذوي الإحتياجات الخاصة، ومراقبة المعلمين الجدد، اشراك المعلمين في فرق مراجعة المنهاج، تنسيق الخدمات الجديدة للمدرسة، و التحرك للمستوى الأعلى في المدرسة.
2. **المسؤولية:** عندما يشعر المعلم أنه مسؤول ومحاسب عن عمله يزداد رضاه الوظيفي ويمكن زيادة المسؤولية من خلال زيادة استقلالية المعلم في الصف والقرارات المتعلقة بذلك، إعطاء المعلم مساحة للإبداع، تحديد القرارات التي يمكن أن يتخذها المعلم شخصيا والقرارات التي يجب أن تشترك الإدارة بها، الطلب من معلمين خاصيين للعمل كمشرفين في حال غياب المشرف أو المدير، والطلب من المعلمين الخبراء تقديم نماذج للتعليم أمام المعلمين الجدد.
3. **النمو والتطور:** ويمكن توفير فرص النمو والتطور للمعلم من خلال تشجيع المعلمين للاشتراك في برامج التدريب المحلية أو المركزية أو الوظيفية، توفير المصادر الحديثة التربوية في مكتبة المدرسة وتشجيع المعلمين لقراءتها والقراءة حول وظيفتهم أو تخصصهم، إعلام المعلمين عن الدراسات الحديثة التي تنطبق عليهم، وتشجيع النمو الروحي لدى المعلمين.

ويتبين مما سبق أهمية استثارة دافعية المعلمين من أجل تحقيق أهداف المدرسة والارتقاء بها من أجل تقديم أفضل خدمة ممكنة للمنتج الرئيسي لها، ألا وهو الطالب الذي وضع النظام التربوي من أجله.

8.2.1.2. العدالة التنظيمية والدافعية:

إنّ ممارسة قيم العدل في المؤسسات التربوية يعتبر من أسمى القيم الإنسانية الرفيعة. لذلك إذا كان العدل مطلباً هامًا بالمؤسسات الخدماتية والمنظمات فإنه ضرورة حتمية بالمؤسسات التربوية، ويظهر من خلال

الممارسات الإدارية، لذا فإن تطبيق العدل بالإدارة المدرسية إلى الحد الذي يرضى عنه المعلمون من شأنه أن يؤثر على الأداء الفعال وتحقيق الرضا الشخصي للأفراد العاملين (الشهري، 2014).

وتحرص المنظومة التربوية على تطوير عناصرها لتحافظ على بقائها وفاعليتها، ويعتبر العنصر البشري (المعلم) من أهم الموارد الحقيقية المؤثرة في كفاءة وفعالية هذه المنظومة، فالمعلم هو المسؤول عن التحصيل العلمي للطلاب، ودافعيتهم للتعلم، والعلاقات معهم، وتحقيق جودة التدريس (محمد وحجازي، 2017).

فالدافعية تؤثر في سلوك المعلم وتمكنه من إنجاز المهام الصعبة، كما أنها توجه الكفاءات والمهارات التي يمتلكها المعلم نحو نجاح وتطور العملية التربوية والتعليمية، ويمكن ملاحظة وجود الدافعية لدى المعلم عن طريق إقباله على العمل وتعامله مع طلابه وزملائه ومع إدارة المدرسة، حيث تظهر عليه علامات الرضا والارتياح والإقبال على العمل برغبة كبيرة (الظفيري، 2006).

هذا ويعد تطبيق العدل والإنصاف(العدالة التنظيمية) من قبل مدير المدرسة عاملا أساسيا في تحسين ظروف العمل والمناخ التنظيمي السائد بالمدرسة والذي يؤثر بدوره على أداء المعلمين ويثير دافعيتهم (محمد، 2004). فمدير المدرسة الناجح هو الذي يعمل على إيجاد روح معنوية عالية لدى المعلمين، ويثير دافعيتهم نحو العمل، وذلك من خلال تحسين ظروف العمل وإشعارهم بالأمان والإحترام والتقدير، والتعامل معهم بإنصاف وعدالة، ومساعدتهم في حل مشكلاتهم، وأن يقف بجانبهم اتجاه الضغوط الخارجية، وأن يعمق لديهم الشعور بالانتماء وحب المدرسة (حجي، 2005).

مما سبق يتضح أهمية قيام مدير المدرسة بتحقيق العدالة التنظيمية بكافة مجالاتها على المعلمين وجميع العاملين في المدرسة لما لها من تأثير كبير على إثارة دافعية المعلمين وحفزهم نحو العمل والتميز في تحقيق الأهداف التربوية للمدرسة.

2.2 الدراسات السابقة

فيما يلي عرض لبعض الدراسات التي اطلعت عليها الباحثة، والتي تناولت موضوعي العدالة التنظيمية والدافعية، وعلاقتهما ومع غيرهما من المتغيرات. وتم عرض الدراسات التي أجريت باللغة العربية أولاً، ثم الدراسات التي أجريت باللغة الانجليزية، مرتبة تنازلياً.

1.2.2 الدراسات باللغة العربية:

1.1.2.2 الدراسات المتعلقة بالعدالة التنظيمية:

دراسة عدوان (2016):

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى واقع العدالة التنظيمية لدى مديري مدارس المرحلة الثانوية، بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين، لواقع العدالة التنظيمية تعزى إلى متغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والمنطقة التعليمية. كما هدفت التعرف إلى درجة الولاء التنظيمي لدى المعلمين، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين لمستوى الولاء التنظيمي تعزى لمتغيرات الدراسة، والكشف عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين واقع العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية ودرجة الولاء التنظيمي لدى المعلمين من وجهة نظرهم. و تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الثانوية بمحافظات غزة للعام الدراسي(2016/2015م)، والبالغ عددهم (4910) معلماً ومعلمة، في حين تكوّنت عينة الدراسة من (490) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية. واستخدم الباحث استبانتين قام بإعدادهما لأغراض الدراسة، الاستبانة الأولى لقياس درجة العدالة التنظيمية تكوّنت من

(36) فقرة موزعة على اربعة مجالات هي: العدالة التوزيعية، العدالة الإجرائية، العدالة التفاعلية، والعدالة التقييمية، والاستبانة الثانية لقياس درجة الولاء التنظيمي لدى معلمي المدارس الثانوية. وتم التأكد من صدق الاستبانتين وثباتهما بالطرق التربوية و الإحصائية المناسبة.

ومن أهم نتائج هذه الدراسة أن تقديرات المعلمين لمستوى العدالة التنظيمية لدى المديرين جاءت بدرجة مرتفعة، وتقديراتهم لمستوى الولاء التنظيمي لديهم جاءت بدرجة مرتفعة أيضاً، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين لمستوى العدالة التنظيمية تعزى لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، والمنطقة التعليمية، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة طردية وموجبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) بين الدرجة الكلية للعدالة التنظيمية والولاء التنظيمي.

دراسة عليان (2016):

حاولت هذه الدراسة تقصي درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للعدالة التنظيمية، وعلاقتها بمستوى الثقة التنظيمية لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين. وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلماًت المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم الزرقاء الأولى والبالغ عددهم (1255) معلماً ومعلمة، وتم اختيار عينية طبقية عشوائية من مجتمع الدراسة تكوّنت من (401) معلماً ومعلمة. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتم استخدام استبانتين، الأولى لقياس درجة العدالة التنظيمية، والثانية لقياس مستوى الثقة التنظيمية، وتم التأكد من صدقهما وثباتهما بالطرق التربوية والإحصائية المناسبة.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظة الزرقاء للعدالة التنظيمية ومستوى الثقة التنظيمية لدى معلمي هذه المدارس جاءت بدرجة متوسطة، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للعدالة التنظيمية ولمستوى الثقة التنظيمية لدى المعلمين، كما أشارت إلى أن هناك علاقة طردية بين درجة ممارسة العدالة التنظيمية من قبل مديري المدارس الثانوية و مستوى الثقة التنظيمية لدى المعلمين في هذه المدارس.

دراسة غانم (2015):

جاءت هذه الدراسة للتعرف إلى واقع العدالة التنظيمية ودرجة تفويض السلطة والعلاقة بينهما لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية ومديراتها في محافظة طولكرم من وجهات نظر معلمي مدارسهم، بالإضافة إلى معرفة دور متغيرات (الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة) في استجابات معلمي ومعلماًت المدارس الحكومية الثانوية لواقع العدالة التنظيمية وتفويض السلطة لدى مديري المدارس التي يعلمون فيها، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلماًت المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية وعددهم (1021) معلماً ومعلمة، واختيرت منهم عينة طبقية عشوائية بلغت (408) فرداً، أي ما نسبته (40%) من مجتمع الدراسة. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد استبانة ، وتم التأكد من صدق الأداة وثباتها بالطرق التربوية والإحصائية المناسبة.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة العدالة التنظيمية ودرجة تفويض السلطة في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة طولكرم من وجهات نظر المعلمين والمعلماًت فيها عالية، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط استجابات معلمي المدارس الحكومية الثانوية

في محافظة طولكرم لدرجة العدالة التنظيمية وتفويض السلطة لمديري المدارس ومديراتها، تعزى لمتغير الجنس والتخصص والمؤهل والخبرة، واظهرت النتائج وجود ارتباط طردي ايجابي دال إحصائيا على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط استجابات معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة طولكرم للعدالة التنظيمية، وتفويض السلطة لمديري المدارس ومديراتها.

دراسة الطبولي (2015):

سعت هذه الدراسة التعرف إلى مستوى الإحساس بالعدالة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة بنغازي، في ضوء متغيرات النوع، والمؤهل العلمي، والدرجة العلمية، وتوضيح علاقة ذلك الإحساس بمستوى سلوك المواطنة التنظيمية لديهم. وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في كليات حرم جامعة بنغازي خلال العام الجامعي (2011–2012)، والبالغ عددهم (920)، عضو هيئة تدريس. واختيرت عينة عشوائية مكونة من (276) عضو هيئة تدريس. وتم استخدام استبانة مكونة من مكونة من قسمين الأول لقياس الإحساس بالعدالة التنظيمية وتكوّن من (21) فقرة، والثاني لقياس سلوك المواطنة التنظيمية وتكوّن من (20) فقرة، وتم التأكد من صدقها وثباتها بالطرق التربوية والإحصائية المناسبة.

وأشارت نتائج الدراسة المتعلقة بالعدالة التنظيمية إلى أن مستوى الإحساس بالعدالة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي جاء بدرجة مرتفعة، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الإحساس بالعدالة التنظيمية يعزى إلى متغيري: النوع، والمؤهل العلمي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الإحساس بالعدالة التنظيمية تعزى لمتغير الدرجة العلمية ولصالح من يشغلون

الدرجات الأدنى في سلم الترقي الأكاديمي، وأشارت أيضاً إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى إحساس أعضاء هيئة التدريس بجامعة بنغازي بالعدالة التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمية.

دراسة فرج (2013):

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى درجة تطبيق رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعات منطقة مكة المكرمة للعدالة التنظيمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والكشف عن مستوى الثقة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس في جامعات منطقة مكة المكرمة بالمؤسسات التعليمية التي يعملون بها من وجهة نظرهم، والتعرف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لدرجة تطبيق رؤساء الأقسام الأكاديمية للعدالة التنظيمية بأبعادها، وبين مستوى الثقة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس بأبعادها تعزى إلى متغيرات: الجنس، والكلية، والرتبة الأكاديمية، وعدد سنوات الخدمة في مجال العمل الأكاديمي، والجنسية، والجامعة التي يعملون بها. كما هدفت أيضاً إلى الكشف عن إذا ما كان هناك علاقة ارتباطية بين العدالة التنظيمية وبين الثقة التنظيمية في هذه الجامعات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها. تكوّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى بمكة، وجامعة الملك عبد العزيز بجدة، وجامعة الطائف بالطائف، واختيرت عينة طبقة عشوائية مكونة من (1225) فرداً من أعضاء هيئة التدريس. كما استخدم المنهج الوصفي الارتباطي في هذه الدراسة. وتم بناء استبانة مكونة من محورين: الأول لقياس العدالة التنظيمية تضمن أربعة أبعاد هي: (العدالة التوزيعية، العدالة الإجرائية، العدالة التفاعلية، العدالة التقييمية). والمحور الثاني لقياس الثقة التنظيمية تضمن ثلاثة أبعاد هي: (الثقة العمودية، الثقة الجانبية، الثقة المؤسسية). وتم التأكد من صدقها وثباتها بالطرق التربوية والإحصائية المناسبة.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة تطبيق رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعات منطقة مكة المكرمة للعدالة التنظيمية كانت بشكل عام مرتفعة، وكان ترتيب أبعادها على النحو التالي: العدالة الإجرائية، العدالة التفاعلية، العدالة التوزيعية، العدالة التقييمية. وأن مستوى الثقة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعات منطقة مكة المكرمة كانت بشكل عام مرتفعة، وكان ترتيب أبعادها على النحو التالي: الثقة العمودية، الثقة الجانبية، الثقة المؤسسية، كما بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تطبيق رؤساء الأقسام الأكاديمية للعدالة التنظيمية ، وبين متوسطات استجاباتهم لمستوى الثقة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس تبعا لمتغيرات الجنس، الكلية، المرتبة الأكاديمية، الجنسية، الجامعة المنتسب اليها، وأشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تطبيق رؤساء الأقسام الأكاديمية للعدالة التنظيمية ، ومستوى الثقة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس تبعا لمتغير عدد السنوات و الخبرة في مجال العمل الاكاديمي، وإلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) مقدارها (0.871) بين العدالة التنظيمية بأبعادها، والثقة التنظيمية بأبعادها، وإمكانية التنبؤ بمستوى الثقة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس من خلال درجة تطبيق رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعات منطقة مكة المكرمة.

دراسة محمد(2012):

والتي جاءت لتحديد درجة العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية، وبيان الاختلاف في استجابات المعلمين وفقاً للمتغيرات المستقلة: (العمر، والمؤهل العلمي، والجنس، وسنوات الخبرة، ونوع

المدرسة، وموقع المدرسة، والراتب). وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الثانوية بمحافظات الشمال والبالغ عددهم (12388) معلماً ومعلمة، واختيرت عينة طبقية عشوائية من مجتمع الدراسة بلغ عددها(555) معلماً ومعلمة بنسبة 4.5% من مجتمع الدراسة. واستخدم المنهج الوصفي في هذه الدراسة. وتم استخدام استبانة مكونة من قسمين تحتوي على (60) فقرة. القسم الأول تناول العدالة التنظيمية وجاء موزعاً على ثلاثة مجالات: عدالة التعامل والعلاقات داخل المدرسة، وعدالة الإجراءات، وعدالة التوزيع، وأما القسم الثاني تناول موضوع الرضا الوظيفي، وهو موزع على أربعة مجالات: مجال التعزيز والمكافآت، ومجال المهام والواجبات، ومجال العلاقة بين المدير والمعلمين، ومجال التقدير واحترام الذات وتم التأكد من صدق الاستبانة وثباتها بالطرق التربوية و الإحصائية المناسبة.

أشارت نتائج الدارسة أن درجة العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية كما يراها المعلمون هي كبيرة جداً في المجال الكلي، ومجالاتها الفرعية. وأشارت أيضاً إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية قوية بين العدالة التنظيمية والرضا الوظيفي لمعلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظرهم ، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية الحكومية في درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية الثانوية للعدالة التنظيمية وفقاً للمتغيرات:(العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، موقع المدرسة، راتب المعلم) بينما كانت هناك فروق تبعا لمتغير الجنس ونوع المدرسة، حيث كانت الفروق لصالح المعلمين الذكور ومدارس الذكور.

دراسة الزهراني (2012):

وأجريت هذه الدراسة لتحديد درجة ممارسة مديري المرحلة الثانوية في محافظة المخواة بالمملكة العربية السعودية للعدالة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين، ودرجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لسلوك المواطنة من وجهة نظرهم، والكشف عن طبيعة العلاقة بينهما ، كما هدفت أيضاً إلى الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمي مدارس المرحلة الثانوية حول ممارسة مديريهم للعدالة التنظيمية، وممارستهم لسلوك المواطنة التنظيمية تعزى إلى بعض المتغيرات الشخصية والوظيفية: (العمر، وسنوات الخبرة، وطبيعة المؤهل، والتخصص). وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي مدارس المرحلة الثانوية في محافظة المخواة بالمملكة العربية السعودية، والبالغ عددهم (399) معلماً، واختيرت منهم عينة عشوائية بلغت (202) معلماً. وتم استخدام استبانة مكونة من جزأين، الأول خصص للبيانات الشخصية، والثاني عبارة عن محورين الأول العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية وتكوّن من (18) عبارة ، والمحور الثاني سلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية وتكوّن من (28) عبارة.

أشارت النتائج إلى أن مديري مدارس المرحلة الثانوية يمارسون العدالة التنظيمية بدرجة مرتفعة بلغت (3.79)، وأنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين ممارسة مديري المدارس الثانوية للعدالة التنظيمية وممارسة المعلمين لسلوك المواطنة التنظيمية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للعدالة التنظيمية، تعزى إلى العمر، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك ممارسة المديرين للعدالة التوزيعية تعزى إلى التخصص.

دراسة العبيدي (2012):

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى مستوى العدالة التنظيمية، والإلتزام التنظيمي في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في العراق، وتحديد طبيعة العلاقة الارتباطية بين المتغيرين. وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع موظفي الوزارة من مدراء أقسام ومسؤولي الشعب والوحدات، وتم اختيار عينة عشوائية ضمت (67) موظفا من العاملين في الوزارة. وتم تطوير استبانة كأداة للدارسة، تناولت أبعاد العدالة التنظيمية (عدالة التوزيع، عدالة الاجراءات، عدالة التعامل)، وتضمنت (12) فقرة ، والإلتزام التنظيمي (الولاء التنظيمي، المسؤولية، الرغبة بالعمل والاستمرار فيه، الايمان بالمنظمة) وتضمن (16) فقرة.

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين متغيري العدالة التنظيمية والإلتزام الوظيفي بنسبة (0.349).

دراسة الحميدي(2012):

حاولت هذه الدراسة تحديد درجة ممارسة العدالة التنظيمية لدى مديرات المدارس الثانوية من وجهة نظر كل من المديرات والمعلماًت بمحافظة جدة، وتحديد درجة مستوى الإلتزام التنظيمي لدى معلماًت المدارس الثانوية من وجهة نظر كل من المديرات والمعلماًت، والتعرف على مستوى الرضا الوظيفي للمعلماًت بالمرحلة الثانوية، والكشف عن طبيعة العلاقة بين درجة ممارسة العدالة التنظيمية لدى مديرات المدارس الثانوية والرضا الوظيفي والإلتزام الوظيفي للمعلماًت، كما هدفت أيضاً إلى وضع تصور مقترح لدعم وتعزيز العلاقة بين العدالة التنظيمية في المدارس الثانوية، والرضا الوظيفي، والإلتزام التنظيمي لدى معلماًت المحافظة. وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع مديرات المدارس الثانوية ومعلماًتها بمحافظة جدة،

واختيرت عينة عشوائية عنقودية من معلماًت المرحلة الثانوية بلغ عددهن (400) معلمة وجميع المديرات البالغ عددهن (101) مديرة. كما استخدم المنهج الوصفي الارتباطي في هذه الدراسة. وتم استخدام استبانة خاصة بالمديرة تضمنت محور البيانات العامة ومحور العدالة التنظيمية ومحور الإلتزام التنظيمي، أما استبانة المعلمة فتضمنت محور البيانات العامة، ومحور العدالة التنظيمية، ومحور الرضا الوظيفي، ومحور الإلتزام التنظيمي.

وأشارت نتائج الدارسة المتعلقة بالعدالة التنظيمية إلى تمتع مديرات المدارس الثانوية بدرجة ممارسة عالية للعدالة التنظيمية بلغت (4.14) بالمقارنة مع استجابات المعلماًت اللواتي رأين أن درجة ممارسة المديرات للعدالة التنظيمية كانت متوسطة بلغت (3.34). وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين درجة ممارسة العدالة التنظيمية لدى مديرات المدارس وكل من درجة الرضا الوظيفي والإلتزام التنظيمي للمعلماًت. وأشارت أيضاً إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجة ممارسة المديرات للعدالة التنظيمية من وجهة نظر المديرات والمعلماًت تعزى إلى متغيرات الدراسة.

دراسة العمري (2010):

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى النماذج التنظيمية السائدة في الجامعات الأردنية وعلاقتها بالعدالة التنظيمية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية. وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة في منطقة الوسط، ومن مختلف الكليات والتخصصات الأكاديمية والبالغ عددهم (2119) عضو هيئة تدريس خلال العام الدراسي 2008/2007م. واختيرت عينة طبقية عشوائية مكونة من (500) عضو هيئة تدريس. وتم استخدام

استبانة تضمنت محورين، حيث تناول المحور الأول النماذج التنظيمية (البيروقراطي، والرفاقي، والسياسي)، أما المحور الثاني تناول أبعاد العدالة التنظيمية (التعاملية، والإجرائية، والتوزيعية).

وأشارت نتائج الدراسة المتعلقة بالعدالة التنظيمية إلى أن مستوى العدالة التنظيمية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية بشكل عام كان بدرجة متوسطة، حيث جاءت العدالة التعاملية بالمرتبة الأولى، والعدالة الإجرائية بالمرتبة الثانية، كما أشارت أيضاً إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين النماذج التنظيمية السائدة في الجامعات الأردنية والعدالة التنظيمية.

دراسة باجودة (2010):

حاول الباحث في هذه الدارسة التعرف إلى واقع تطبيق العدالة التنظيمية بمدارس التعليم الحكومي للبنات بمدينة مكة المكرمة بمحاورها العدالة التوزيعية، والعدالة الإجرائية، والعدالة التفاعلية، والعدالة التقييمية. كما هدفت الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلماًت لواقع تطبيق العدالة التنظيمية تعزى لمتغيرات المسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي، والخبرة، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلماًت المدارس الحكومية الابتدائية والمتوسطة والثانوية بمدينة مكة المكرمة. واختيرت عينة طبقية عشوائية بنسبة 10% من مجتمع الدارسة. وتم استخدام استبانة تكوّنت من جزئيين الجزء الأول احتوى على البيانات العامة، أما الجزء الثاني فقد تكوّن من (40) فقرة موزعة على المحاور الاربعة .

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة تطبيق مديرات مدارس التعليم الحكومي للبنات بمدينة مكة المكرمة لمحاول العدالة التنظيمية (التوزيعية والإجرائية والتقييمية) من وجهة نظر المعلماًت كانت متوسطة. كانت العدالة التفاعلية هي المحور الوحيد من محاور العدالة التنظيمية ذو الاستجابة العالية، وجود فروق ذات

دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة في درجة تطبيق العدالة التنظيمية بمدارس التعليم الحكومي للإناث تبعا لمتغير المرحلة التعليمية بمحور العدالة التفاعلية فقط، وتبعا لمتغير المسمى الوظيفي بمحور العدالة التقييمية فقط، وتبعا لمتغير المؤهل العلمي بثلاثة محاور للعدالة التنظيمية هي العدالة التوزيعية، والعدالة الإجرائية، والعدالة التقييمية، وتبعا لمتغير مدة الخبرة بثلاثة محاور للعدالة التنظيمية هي: العدالة التوزيعية، والعدالة التفاعلية، والعدالة الإجرائية.

دراسة السعود، وسلطان (2009):

جاءت هذه الدارسة التعرف إلى مستوى العدالة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الرسمية الأردنية، وبيان علاقتها بالولاء التنظيمي، لدى أعضاء الهيئات التدريسية. وقد استخدمت الدراسة المنهج المسحي الارتباطي، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئات التدريسية الأردنيين المتفرغين من حملة درجة الدكتوراه في الجامعات الأردنية الرسمية، والبالغ عددهم (2905) عضو هيئة تدريس، في حين اشتملت عينة الدراسة والتي تم اختيارها بالطريقة الطبقية العشوائية (450) عضو هيئة تدريس. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام إستبانة مكونة من جزأين الأول لقياس العدالة التنظيمية والذي تضمن (26) فقرة، والثاني لقياس الولاء التنظيمي وتضمن (15) فقرة. واظهرت نتائج الدراسة أن مستوى العدالة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية كان مرتفعاً، وأن الولاء التنظيمي لأعضاء الهيئات التدريسية كان مرتفعاً أيضاً. وتبين وجود علاقة إيجابية طردية ذات دلالة إحصائية بين ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية للعدالة التنظيمية والولاء التنظيمي لدى أعضاء الهيئات التدريسية.

دراسة الصمادي (2009):

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى أثر العدالة التنظيمية في الإلتزام الوظيفي لدى العاملين في شركات الأدوية الأردنية. وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع العاملين في شركات الأدوية البالغ عددها (15) شركة بالمملكة حيث بلغ عددهم (4348) عاملاً، على جميع المستويات الإدارية والفنية. تم اختيار (5) شركات تكوّنت منها عينة الدراسة حيث تم اختيار (425) عاملاً من هذه الشركات. وتم تطوير استبانة من قبل الباحث أداة للدراسة، حيث تكوّنت من قسمين الأول خاص بالعدالة التنظيمية واشتمل على (18) فقرة، والقسم الثاني خاص بالإلتزام الوظيفي واشتمل على (17) فقرة.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن شركات الأدوية الأردنية تحقق درجة عالية من العدالة التنظيمية لدى العاملين، وأنهم يتمتعون بدرجة عالية من الإلتزام الوظيفي، وأشارت أيضاً إلى وجود علاقة إيجابية بين أبعاد العدالة التنظيمية (الإجراءات، والتعاملات، والتوزيع) من جهة، وبين أبعاد الإلتزام الوظيفي (المعياري، والاستمراري، والاتجاهي) .

دراسة وادي (2007):

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى مستوى الشعور بالعدالة التنظيمية لدى موظفي بعض الوزارات الفلسطينية في قطاع غزة، وذلك من أجل تحسين مستوى التنمية البشرية وإدارة الموارد البشرية بما يكفل تحقيق الأهداف الوطنية المرجوة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد تكوّن مجتمع الدراسة من الفئات العليا الأولى والثانية من موظفي وزارات التربية والتعليم، والصحة، والمالية في قطاع غزة والبالغ عددهم (11879) موظفا، في حين تكوّنت عينة الدراسة من (713) موظفا من مجتمع الدراسة التي تم

اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية. وقام الباحث بتصميم استبانة مكونة من (28) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي: عدالة التوزيع، و عدالة الاجراءات، وعدالة التعامل. وتم التأكد من صدقها وثباتها بالطرق التربوية والإحصائية المناسبة.

وأشارت نتائج الدراسة إلى تدني مستوى الشعور بالعدالة التنظيمية في الوزارات الفلسطينية في قطاع غزة.

دراسة العطوي (2007):

سعت هذه الدراسة الكشف عن مستوى تقييم الكادر التدريسي للعدالة التنظيمية بكلية الإدارة والاقتصاد في جامعة القادسية بالعراق، والوقوف على مستوى الأداء السياقي للكادر التدريسي، كما هدفت أيضاً لاختبار تأثير مستوى إدراك العدالة التنظيمية من قبل الكادر التدريسي على مستوى أدائهم السياقي. وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع الكادر التدريسي في كلية الإدارة والاقتصاد في جامعة القادسية والتي تضم خمسة أقسام وهي (قسم إدارة الأعمال، وقسم الاقتصاد، وقسم المحاسبة، وقسم الإحصاء، وقسم العلوم المالية والمصرفية) والبالغ عددهم، (46) شخصا، حيث تم تطبيق الدراسة على كامل المجتمع، كما استخدم المنهج الوصفي في هذه الدراسة. وتم إعداد استبانة تضم ثلاثة أقسام: القسم الأول خصص للمعلومات الشخصية وهي :(العمر، الجنس، سنوات الخدمة، مع المسؤول الحالي، اللقب العلمي و المؤهل العلمي)، والقسم الثاني تكوّن من جزأين الجزء الأول يتعلق بقياس أبعاد العدالة التنظيمية المدركة (العدالة التوزيعية، العدالة الإجرائية، عدالة العلاقات الشخصية و عدالة المعلومات) وتكوّن من (16) فقرة، خصص لكل بعد (4) فقرات. والجزء الثاني خصص لقياس أبعاد الأداء السياقي وهي بعد المواطنة وبعد اتجاه الأفراد وتكوّن من (18) فقرة، والقسم الثالث خصص للأداء السياقي وهو الإلتزام التنظيمي وضم (15) فقرة. وتم التأكد من صدقها وثباتها بالطرق التربوية والإحصائية المناسبة.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك توجه ايجابي نوعا ما لدى الكادر التدريسي نحو بعد العدالة التوزيعية يقابله توجه بين المعتدل والمنخفض اتجاه أبعاد العدالة التنظيمية الأخرى (الإجرائية، والعلاقاتية، والمعلوماتية) المتبّعة من قبل الكلية، ومستوى الأداء السياقي بأبعاده للكادر التدريسي كان فوق المعتدل، ينتابه ارتفاع بمقدار بسيط للبعد الفردي للمواطنة على البعد المنظمي وكذلك لبعد المواطنة بشكل إجمالي على الإلتزام الوظيفي، كما أشارت أيضاً إلى وجود ارتباط معنوي إيجابي بين أغلب أبعاد العدالة التنظيمية وأبعاد الأداء السياقي. وهذا يعني بأن الأداء السياقي للفرد يزداد بازدياد مستوى شعوره بالعدالة التنظيمية، وخاصة العدالة الإجرائية والعلاقاتية، ووجود تأثير معنوي لكل من بعد العدالة الإجرائية والعلاقاتية على الأداء السياقي.

2.1.2.2 الدراسات المتعلقة بالدافعية:

دراسة عديلي (2016):

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى الكفايات القيادية لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة الزرقاء وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى المعلمين، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول توافر الكفايات القيادية للمديرين وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى المعلمين وفقا لمتغيرات الجنس، و المؤهل العلمي، والخبرة العملية. وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الثانوية في محافظة الزرقاء، واختيرت عينة عشوائية من مجتمع الدراسة بلغ عددها (489) معلماً ومعلمة. واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي في هذه الدراسة. وتم بناء استبانة تكوّنت من قسمين: الأول تضمن (36) فقرة لقياس درجة توافر الكفايات القيادية لدى مديري المدارس الثانوية، والقسم الثاني

تضمن (20) فقرة لقياس مستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمين. وتم التأكد من صدقها وثباتها بالطرق التربوية والإحصائية المناسبة.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن توافر الكفايات القيادية لدى المديرين في المدارس الثانوية بمحافظة الزرقاء وفقا لاستجابات المعلمين جاءت بدرجة عالية، ومستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمين في المدارس الثانوية بمحافظة الزرقاء من وجهة نظرهم جاءت بدرجة عالية، وأشارت أيضاً إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمين تعزى لمتغير الجنس والخبرة العلمية، بينما كانت هناك فروق دالة إحصائيا وفقاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح من يحملون مؤهل الدراسات العليا، وأشارت أيضاً إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية طردية بين الكفايات القيادية لمديري المدارس ومستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمين.

دراسة اسماعيل (2016):

حاولت هذه الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري التربية والتعليم وعلاقتها بالدافعية لدى العاملين في مديريات التربية والتعليم، في المحافظات الشمالية في فلسطين، من وجهة نظر العاملين فيها، في ضوء متغيرات الدراسة المستقلة وهي : الجنس، والعمر، والمؤهل العلمي، والخبرة، والمسمى الإداري، ومكان السكن. وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع العاملين في مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية والبالغ عددهم (1746) موظفا وموظفة، واختيرت عينة طبقية عشوائية من مجتمع الدراسة بلغ عددها (404) موظفا. واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي في هذه الدراسة. وتم استخدام استبانة قام الباحث بتطويرها تكوّنت من ثلاثة أقسام: القسم الأول يتعلق بالمعلومات الديمغرافية، والقسم الثاني لقياس القيادة التحويلية وتكوّن من (32) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي الحافز

الإلهامي، والإعتبار الفردي، و الإثارة الفكرية، والتأثير المثالي. والقسم الثالث لقياس الدافعية للعاملين وتكوّن من (52) فقرة. وتم التأكد من صدقها وثباتها بالطرق التربوية والإحصائية المناسبة.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري التربية والتعليم في المحافظات الشمالية من وجهة نظر العاملين، ودرجة الدافعية لدى العاملين كانت مرتفعة، وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيا بين ممارسة القيادة التحويلية والدافعية.

دراسة الهاجري (2016):

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى الممارسات السلطوية لدى مديري المدارس المتوسطة بمنطقة الجهراء التعليمية في دولة الكويت، وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو عملهم، وأثر متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة في ذلك. وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس المتوسطة بمنطقة الجهراء بدولة الكويت. واختيرت عينة عشوائية من مجتمع الدراسة بلغ عددها (391) معلماً ومعلمة. واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي في هذه الدراسة. وتم تصميم استبانة تكوّنت من محورين الأول: لقياس الممارسات السلطوية لدى مديري المدارس تضمن (31) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي: (التخطيط، وتنفيذ الأعمال، واتخاذ القرار)، والثاني: لقياس دافعية المعلمين نحو عملهم وتضمن (22) فقرة.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة الممارسات السلطوية لدى مديري المدارس المتوسطة بمنطقة الجهراء بدولة الكويت جاءت بدرجة متوسطة، ودافعية المعلمين نحو عملهم جاءت بدرجة مرتفعة، كما أشارت أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة

فيما يتعلق بدافعية المعلمين نحو عملهم، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيا بين مجالات الممارسات السلطوية لدى مديري المدارس ودافعية المعلمين نحو عملهم.

دراسة شتاق (2016):

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة الإدارة بالتجوال لدى مديري المدارس المهنية بأقليم شمال الأردن وعلاقتها بدافعية الإنجاز لمعلمي تلك المدارس. وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس المهنية بأقليم شمال الاردن. واختيرت عينة عشوائية من مجتمع الدراسة بلغ عددها (271) معلماً ومعلمة. واستخدم المنهج الوصفي في هذه الدراسة. وتم تطبيق استبانة عليهم تكوّنت من محورين الأول: لقياس درجة ممارسة الإدارة بالتجوال لدى مديري المدارس المهنية، والثاني لقياس دافعية الإنجاز لدى المعلمين.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة الإدارة بالتجوال لدى مديري المدارس المهنية و دافعية الإنجاز للمعلمين جاءت بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمستوى دافعية الإنجاز تعزى لمتغيرات : الجنس، والخبرة. ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين درجة ممارسة الإدارة بالتجوال ومستوى دافعية الإنجاز على جميع المجالات.

دراسة المغربي (2016):

حاولت هذه الدراسة الكشف عن أثر التنمية المهنية (التدريب) اثناء الخدمة للمعلم على دافعيته الأكاديمية المهنية في مديرية قصبة عمان. وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلماًت العاملين في المديرية، واختيرت عينة من المعلمين والمعلماًت الذين خضعوا لبرنامج دعم التطوير التربوي وتقدموا

للامتحان الخاص به، ونجحوا في جميع مراحله في مديرية قصبة عمان، وعينة ضابطة من نفس المدارس وضمن نفس التخصصات، من المعلمين غير المتدربين والبالغ عددهم (200) معلماً ومعلمة. واستخدم المنهج الوصفي في هذه الدراسة. وتم استخدام استبانة قامت ببنائها الباحثة كأداة للدراسة تكوّنت من قسمين حيث تضمن القسم الأول المعلومات الديمغرافية والمكونة من الجنس والمدرسة، والقسم الثاني يقيس درجة دافعية المعلمين الأكاديمية المهنية واشتمل على (40) فقرة.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الدافعية لدى المعلمين في مديرية قصبة عمان جاء بمستوى مرتفع، كما أشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود أي أثر يعزى للتدريب أثناء الخدمة على الدافعية لدى المعلمين الذين تلقوا التدريب سواء كان ذلك على مستوى المدرسة أو المجموعة كاملة.

دراسة أبو سمرة وحمارشة (2014):

هدفت هذه الدارسة التعرف إلى العلاقة بين الممارسات القيادية لمديري المدارس ودافعية الإنجاز للمعلمين في فلسطين من خلال دراسة ميدانية في مدارس محافظة رام الله والبيرة. وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي محافظة رام الله والبيرة والبالغ عددهم (4024) معلماً ومعلمة، واختيرت عينة طبقية عشوائية من مجتمع الدراسة بلغ عددها (406) معلماً ومعلمة. واستخدم المنهج الوصفي في هذه الدراسة. وتم تصميم استبانة تكوّنت من قسمين: الأول لقياس الممارسات القيادية لمديري المدارس تكوّن من (32) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي: العلاقات الإنسانية، والإتصال والتواصل، واتخاذ القرار، والقسم الثاني لقياس مستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمين وتكوّن من (24) فقرة .

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن تقديرات المعلمين للممارسات القيادية لمديري المدارس جاءت بدرجة متوسطة، كما أشارت أيضاً إلى أن دافعية الإنجاز للمعلمين جاءت هي الأخرى بدرجة متوسطة، وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات دافعية الإنجاز لدى المعلمين وتقديراتهم للممارسات القيادية لمديريهم.

دراسة سميرات و مقابلة (2014):

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة للقيادة التحويلية وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو عملهم. وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلماًت المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان والبالغ عددهم (1620) معلماً ومعلمة، واختيرت عينة طبقية عشوائية من مجتمع الدراسة بلغ عددها (324) معلماً ومعلمة. وتم تصميم استبانتين الأولى للكشف عن درجة ممارسة القيادة التحويلة التي يمارسها مديرو ومديرات المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان وتكوّنت من (30) فقرة ، و الثانية لقياس مستوى الدافعية لدى المعلمين في هذه المدارس وتكوّنت من (23) فقرة.

واظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان للقيادة التحويلية من وجهة نظر معلميهم جاءت بدرجة متوسطة ، وأن مستوى دافعية المعلمين نحو عملهم في هذه المدارس جاء أيضاً بدرجة متوسطة، وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية ومستوى دافعية المعلمين.

دراسة بني خلف (2013):

جاءت هذه الدراسة للتعرف إلى مستوى الدافعية لدى معلمي العلوم في مدارس محافظة جرش، كما يحددها معلمو العلوم أنفسهم، وفيما إذا كان مستوى الدافعية يختلف بإختلاف متغيرات جنس المعلم، وخبرته التعليمية، والحلقة التعليمية التي يدرس فيها. وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي العلوم في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة جرش والبالغ عددهم (334) معلماً ومعلمة، واختيرت عينة عشوائية من مجتمع الدراسة بلغ عددها (225) معلماً ومعلمة. تم تصميم استبانة لقياس مستوى دافعية معلمي العلوم تكوّنت من (37) فقرة .

أشارت نتائج الدراسة إلى ان مستوى الدافعية لدى معلمي العلوم بمحافظة جرش جاء بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى لمتغير جنس المعلم لصالح المعلماًت ، ولمتغير الخبرة التعليمية لصالح معلمي العلوم من ذوي الخبرة الطويلة، ولا توجد فروق تعزى لمتغير الحلقة التعليمية.

دراسة رزق الله عودة (2003):

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى أبرز سلوكيات الإتصال الإداري لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية ومديراتها في محافظة بيت لحم، وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو العمل. وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلماًت المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم والبالغ عددهم (461) معلماً ومعلمة، واختيرت عينة عشوائية من مجتمع الدراسة تكوّنت من (162) معلماً ومعلمة. تم استخدام استبانة تكوّنت من جزأين، الأول لقياس مستوى سلوكيات الإتصال الإداري لمديري المدارس واشتمل على (55) فقرة توزعت

على خمسة مجالات هي: (استثارة جهود المعلمين، والإتصال والتواصل، والتزويد بالمعلومات، والإهتمام بالمعلمين والإشراف عليهم، وإشراك المعلمين في العمل الإداري)، والثاني لقياس مستوى دافعية المعلمين نحو العمل، واشتمل على (55) فقرة توزعت على خمسة مجالات هي: (العمل في مهنة التدريس، والعمل نحو المشاركة وتطوير الذات، والعمل مع الإدارة، والعمل مع المعلمين، والعمل مع الطلبة).

وأظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات معلمي ومعلماًت المدارس الثانوية بمحافظة بيت لحم لمستوى سلوكيات الاتصال الإداري لدى مديري هذه المدارس كان مرتفعا، ومستوى دافعية المعلمين والمعلماًت كان مرتفعاً أيضاً، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين دافعية المعلمين نحو العمل وسلوكيات الإتصال الإداري المتبعة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية ومديراتها.

3.1.2.2 دراسات تجمع بين متغيري العدالة التنظيمية والدافعية:

دراسة الشهري (2014):

هدفت هذه الدراسة التعرف على مستوى توافر العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس بأبعادها (عدالة التوزيع، والإجراءات، والتفاعلية، والتقييمية) من وجهة نظر المعلمين والتعرف إلى مستوى دافعية الإنجاز لدى معلمي المدارس الثانوية في مدينة جدة من وجهة نظرهم. كما هدفت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين درجة تطبيق العدالة التنظيمية ودافعية الإنجاز لدى المعلمين، و تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الثانوية بمدينة جدة والبالغ عددهم (3732) معلماً، واختيرت عينة عشوائية متيسرة بلغ عددها (750) معلماً، وأستخدم المنهج الوصفي المسحي في هذه الدراسة، وتم تصميم استبانة كأداة

للدراسة مكونة من محورين الأول لقياس مستوى العدالة التنظيمية تكوّن من (32) عبارة والثاني لقياس مستوى الدافعية وتكوّن من (33) عبارة. وتم التأكد من صدق الأداة وثباتها بالطرق التربوية والإحصائية المناسبة.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس بمحافظة جدة جاء بدرجة مرتفعة، وأشارت أيضاً إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين حول مستوى العدالة التنظيمية تعزى لمتغيرات الدورات التدريبية والمؤهل العلمي باستثناء الفروق التي ظهرت على مجال عدالة التوزيع والتي كانت لصالح مستوى الدراسات العليا. بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى العدالة التنظيمية تعزى لمتغير سنوات الخبرة بالدرجة الكلية وأبعادها باستثناء الفروق التي ظهرت بمجال العدالة التقويمية، ولصالح (10) سنوات فاكثر، وإن درجة دافعية الإنجاز لدى المعلمين كانت بدرجة عالية، حيث حصل مجال التميز والإتقان على المرتبة الأولى ثم مجال المثابرة، ثم مجال المنافسة، ثم مجال الثقة بالنفس، ثم مجال الاستقلالية، كما أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مجالات العدالة التنظيمية، وبين مجالات دافعية الإنجاز.

2.2.2. الدراسات الأجنبية:

1.2.2.2. الدراسات المتعلقة بالعدالة التنظيمية:

دراسة (Koc & Akcay & Akyol, 2016):

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد إدراك المعلمين للعدالة التنظيمية ووجهة نظرهم اتجاه العنف في المدارس الابتدائية في محافظة غازي عنتاب في تركيا، وتكوّن مجتمع الدراسة من (1900) معلماً يدرسون في

المرحلة ما بين الصف الخامس والثامن في مقاطعة SenitKamil في غازي عنتاب بالسنة الأكاديمية (2012_2013م). تم اختيار عينة عشوائية مكونة من (617) معلماً شاركوا طواعية بهذه الدراسة. ولتحديد إدراك العدالة التنظيمية للمعلمين تم استخدام استبانة لقياس العدالة التنظيمية تضمنت ثلاثة مجالات وعشرين فقرة، وهذه المجالات هي: العدالة التوزيعية، العدالة الإجرائية، والعدالة التفاعلية. واستخدام قائمة لجرد مصادر العنف في المدارس حسب آراء المعلمين ، استخدمت هذه القائمة لمعرفة وجهة نظر المعلمين حول أسباب العنف حيث تكوّنت هذه القائمة من سبعة مجالات وخمسة وأربعين بنداً عن أسباب العنف.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن العلاقة بين مجالات العدالة التنظيمية والعنف المدرسي ضعيفة جداً، فالمعلمون لا يؤمنون بأن العنف الذي يواجهونه بالمدارس له علاقة بالعدالة التنظيمية. كما أشارت النتائج المتعلقة بالعدالة التنظيمية إلى أنه في مجال العدالة التوزيعية يعتقد المعلمون أن توزيع الحقوق، والآراء بالنسبة لأدائهم غير ملائمة ويعود هذا الشعور السلبي إلى أن المدراء يقللون من تقييم آدائهم والجهد الذي يقومون به في العمل, أما فيما يتعلق في مجال العدالة الإجرائية يؤمن المعلمون أن الإجراءات تطبق بعدالة بمدارسهم ويؤكد المعلمون أن مدراءهم محترمون، صادقون، وعادلون اتجاههم. وتبين أن المعلمين الذكور لديهم تصورات إيجابية أكثر من الإناث بالنسبة للعدالة التوزيعية والإجرائية والتفاعلية. بالنسبة للعدالة التوزيعية والإجرائية جميع المعلمين من جميع الأعمار لديهم تصورات متشابهة ولكن المعلمين ذوو الـ(41) سنة فأكثر لديهم تصور ايجابي اكبر من المعلمين ذوي الـ (20–30) سنة. كما أن إدارك المعلمين للعدالة التنظيمية لم يختلف بإختلاف مدة العمل بالمدرسة. هناك اختلاف بتصور المعلمين للعدالة الإجرائية والتوزيعية بإختلاف عدد الطلاب في صفوفهم فكلما زاد عدد الطلاب بالصفوف يؤمن

المعلمون بأن واجباتهم، رواتبهم، والمكافآت غير ملائمة . العدالة التفاعلية تتغير بتغير العمر فالمعلمين في سنواتهم الأولى بالمهنة درجة إدراكهم للعدالة التفاعلية أقل من المعلمين القدامى. المعلمون ذوي الخبرة القليلة لديهم حساسية نحو العدالة التنظيمية مقارنة بالمعلمين القدامى.

دراسة (Demir, 2015):

حاولت هذه الدراسة البحث في كيفية عمل الهوية التنظيمية كوسيط بين العدالة التنظيمية، والدعم التنظيمي وتأثير ذلك على سلوك المواطنة التنظيمي للمعلمين الأتراك قبل بدئهم العمل في التدريس. وقد استخدم الباحث نموذج هذه الدراسة كقاعدة نظرية لتوضيح نهجاً لإختبار المتغيرات الإجرائية المقاسة والتي تصف البناءات الكامنة الأربعة، واستخدم الباحث استبانة تم تطويرها لأغراض الدراسة، بحيث شملت أربعة مجالات هي: السلوك المدني التنظيمي، والهوية التنظيمية، والعدالة التنظيمية، وإدراك الدعم التنظيمي ،تم جمع بيانات البحث من خلال دراسة شملت (169) معلماً.

وقد بينت نتائج هذه الدراسة أن الهوية التنظيمية تستخدم كأسلوب متحكم بين السلوك المدني التنظيمي للمعلمين وإدراك العدالة التنظيمية والدعم التنظيمي، كما بينت أيضاً ان السلوك المدني التنظيمي لدى المعلمين يلعب دوراً كبيراً في تطوير فعالية المدرسة ونجاحها لذا يتوجب على مدراء المدارس تفهم هذه السلوكيات المدنية التنظيمية لدى المعلمين، وأن يمتلكوا القدرة على استخدام هذه السلوكيات جيداً مثل تقدير مساهمتهم، معاملتهم بعدالة، التواجد من أجلهم حين الحاجة، الإهتمام بهم حتى يشعروا بأنهم وحدة واحدة في مدارسهم.

دراسة (Basar & Sigri, 2015):

هدفت هذه الدراسة اكتشاف إدراك المعلمين للعدالة التنظيمية وأثره على رغبتهم بترك العمل والدور الوسيط للهوية التنظيمية في هذا السياق. واستخدم الباحث استبانة مكونة من (20) بنداً لقياس العدالة التنظيمية واستبانة مكونة من (6) بنود لقياس الهوية التنظيمية ، واستبانة مكونة من (5) بنود لقياس الرغبة بترك العمل ،تكوّنت عينة الدراسة من (292) معلماً ومعلمة من المدارس الحكومية اللذين يعملون في مقاطعة كانكايا Cankaya بأنقرة. تركيا، شاركوا طوعياً في الدراسة وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة.

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة مهمة بين جميع متغيرات الدراسة: (معلمي المدارس، وإدراك العدالة التنظيمية، والهوية التنظيمية، ورغبة المعلم بترك العمل)، كما تمتلك تصورات المعلمين للعدالة الإجرائية والتوزيعية والتفاعلية والمعلوماتية أثراً تنبؤياً إيجابياً للهوية التنظيمية، للعدالة التوزيعية والتفاعلية إضافة إلى الهوية التنظيمية أثر تنبؤي سلبي على رغبة المعلمين بترك العمل، تتوسط الهوية التنظيمية بشكل كامل الأثر التنبؤي لمفهومي العدالة التوزيعية و الرغبة بترك العمل، وأخيراً تتوسط الهوية التنظيمية بشكل جزئي الأثر التنبؤي لمفهومي العدالة الشخصية والرغبة بترك العمل.

دراسة (Altinkurt & Yilmaz & Karaman, 2014):

هدفت هذه الدراسة تحديد أثر الجنس، الأقدمية، التخصص على إدراك المعلمين للعدالة التنظيمية في تركيا.، تم جمع عينات البحث من عدة قواعد بيانات خاصة قاعدة بيانات Ulakbih وقاعدة بيانات مجلس التعليم العالي للأطروحات لما لهذه البيانات من صلة بموضوع الدراسة حيث تم دراسة (26) مقالاً و (19) اطروحة ركزت على معلمي المرحلة الابتدائية والثانوية، وقد توصلت الدراسة إلى أن متغير الجنس،

والأقدمية، والتخصص، لديهم أثر ضعيف بالنسبة لإدراك العدالة التنظيمية ومجالات العدالة التنظيمية: العدالة الإجرائية والعدالة التفاعلية والعدالة التوزيعية، كما بينت نتائج الدراسة أن أثر العدالة التوزيعية على العلاقة بين الموظفين كان ضعيفاً. وأن المعلمين ذو خبرة العشر سنين فأكثر لديهم تصور ايجابي أكبر نحو العدالة التنظيمية.

دراسة (Elma, 2013):

هدفت الدراسة إلى تحديد تصور معلمي المدارس الإبتدائية لإدراك العدالة التنظيمية والقيم التنبؤية لهذا الإدراك وعلاقته بالرضا الوظيفي، واستخدم الباحث المنهج المسحي الارتباطي، واستبانة مكونة من مجالين كأداة للدراسة، الأول يقيس إدراك العدالة التنظيمية ، والثاني يقيس الرضا الوظيفي للمعلمين، تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الإبتدائية الحكومية في مقاطعة سام سون (Sam Sun) في تركيا والبالغ عددهم (3427) معلماً ومعلمة ، وتكوّنت عينة الدراسة من (686) معلماً ومعلمة ، أي ما يقارب(20%) من مجتمع الدراسة والتي تم اختيارها بالطريقة الطبقية، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة واضحة وإيجابية بين مجالات العدالة التنظيمية والرضا الوظيفي والترتيب النسبي للرضا الوظيفي بالنسبة لمجالات العدالة التنظيمية تفاعلي، إجرائي، ثم توزيعي، كما بينت نتائج الدراسة أن العدالة التفاعلية والإجرائية تمتلك قيم تنبؤية عالية ومهمة للرضا الوظيفي عموما بينما العدالة التوزيعية لا تمتلك قيم تنبؤية مهمة بالنسبة للرضا الوظيفي عند المعلمين.

دراسة (Jafari, et al, 2011):

هدفت هذه الدراسة تصميم نموذج للعلاقة بين أنماط القيادة وأساليب اتخاذ القرار، والثقة التنظيمية، مع العدالة التنظيمية المحسوسة لدى المعلمين في النظام التعليمي في مدينة أصفهان بإيران، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الثانوية في مدينة اصفهان، وقد تم اختيار عينة عشوائية طبقية مكونة من (363) معلماً . وأشارت نتائج الدراسة إلى أن نمط القيادة التحويلية واساليب الإجراءات القيادية لها تأثيراً مباشراً على العدالة التنظيمية، حيث أن العدالة تزداد لدى العاملين وبالتالي تزداد الطاقة المنتجة ويتم تطبيق اسلوب القيادة الفعالة، نمط اتخاذ القرار الشامل له تأثير مباشر على العدالة التنظيمية، في حين أن تقييد اساليب اتخاذ القرار لها تأثير غير مباشر على العدالة التنظيمية، كما أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية بين الثقة التنظيمية في المؤسسة، المدير، والزملاء بالعدالة التنظيمية.

دراسة (Habib & Alias, 2010):

هدفت الدراسة التعرف إلى العلاقة بين العدالة التنظيمية و سلوك المواطنة التنظيمية في الجامعات الماليزية من وجهة نظر العاملين فيها، تم اختيار عينة عشوائية تكوّنت من (120) عاملاً، واستخدمت في هذه الدراسة الاستبانة كأداة لجمع المعلومات. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين العدالة التوزيعية وبين سلوكيات المواطنة التنظيمية. بينما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين تصورات العاملين في الجامعة نحو العدالة الإجرائية والتفاعلية وبين السلوكيات التنظيمية الإيجابية لدى العاملين في هذه الجامعات.

دراسة (Titrek, 2009):

حاولت هذه الدراسة تحديد مستويات العدالة التنظيمية في المدارس التركية من وجهة نظر العاملين فيها، وأيضاً الكشف إذا ما كان للمتغيرات المستقلة كالمنصب في المدرسة، الجنس، الخبرة، والحالة الإجتماعية تأثير على إدراك العاملين للعدالة التنظيمية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة، وتكوّنت عينة الدراسة من (1016) موظفاً في المدارس التركية منهم (104) مدير مدرسة، (834) معلماً، (78) عاملاً من (7) مدن بتركيا، وكان عدد الإناث (481) أما الذكور فبلغ عددهم (535). أشارت نتائج الدراسة إلى أن: العاملين في بعض المدارس التركية يعانون من الظلم من قبل مديري المدارس، وأشارت أيضاً ان لكل من المدرسة، والجنس، والخبرة ، والحالة الإجتماعية تأثيراً على إدراك العاملين للعدالة التنظيمية بمدارسهم.

دراسة **(Schmiesing & Safrit & Gliem, 2003):**

سعت الدراسة إلى معرفة العوامل المؤثرة في إدراك العاملين في جامعة أوهايو الامريكية للعدالة التنظيمية، والرضا عن العمل. تم اختيار عينة عشوائية تكوّنت من (246) فرداً من العاملين. وكشفت نتائج الدراسة وجود ارتباط إيجابي ضعيف بين كل من العدالة التوزيعية و الرضا الوظيفي، وارتباط إيجابي قوي بين كل من العدالة التفاعلية و العدالة الإجرائية و بين الرضا الوظيفي.

2.2.2.2. الدراسات المتعلقة بالدافعية:

دراسة (Harada, 2017):

تهدف هذه الدراسة إلى تكوين تصور حول أساليب إثارة الدافعية لدى محاضري اللغة الإنجليزية في جامعات مدينة طوكيو في اليابان لتطويرهم ورفع مستوى الكفاءة لديهم، تكوّنت عينة الدراسة من ستة محاضرين للغة الانجليزية ثلاثة ذكور وثلاث إناث تتراوح أعمارهم من (39) عاماً إلى (55) عاماً، وتتراوح خبراتهم من (7) إلى (30) عاماً، هذا وتمت مقابلتهم بشكل فردي وفحص أساليبهم ومقدار الدافعية لديهم.

وخلصت هذه الدراسة إلى أن الدوافع الداخلية كالفضول، والرغبة في تطوير الذات، والشعور بالإنجاز تعتبر من أهم مكونات الدافعية الإدارية لدى هؤلاء المحاضرين، ومن ناحية أخرى فإن الدوافع الخارجية كالترقية والتحسن في الأحوال المادية لم يتم التطرق اليها من قبل الستة محاضرين. ولكن تم التأكيد على أهمية البيئة المشجعة وتتضمن الزملاء، سياسة الجامعة والجو العام ومن ثم الطلاب .

دراسة (Konig, et al, 2016):

جاءت هذه الدراسة بهدف مقارنة التغير في الدافعية لدى المعلمين في الفترة قبل الإعداد والتدريب وبعدها في النمسا وألمانيا وسويسرا. تكوّن مجتمع الدراسة من معلمين طلاب من (31) جامعة، وعددهم (50) الف طالب وطالبة، اختير منهم عينة بلغ عددها (1779) طالباً وطالبة. وقد استغرقت الدراسة من العام (2011) وحتى العام (2013) . وتم استخدام استبانة كأداة للدراسة احتوت على محورين الأول الدوافع الخارجية وتضمن أبعاد الأمن الوظيفي، وأهمية المهنة في المستقبل، العمل مع الأولاد والبالغين،

والمشاركة المجتمعية. والمحور الثاني الدوافع الداخلية، وتضمن الحس الداخلي بقيمة التعليم والتعلم. وقد تم تعبئة الاستبانة في بداية الإعداد والتدريب للمعلمين ومن ثم طلب من نفس الأشخاص تعبئتها مرة أخرى قبل التخرج.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك زيادة في الدافعية الداخلية والقيمة للتعليم في كل من النمسا وسويسرا ، أما بالنسبة للدافعية الخارجية المتضمنة العمل مع الأولاد والبالغين، وأهمية المهنة في المستقبل، فلم تسجل أي تغيير أو إرتفاع بعكس النتائج في المانيا، وهذا الإختلاف يدل على الإختلاف في كل من المانيا والنمسا وسويسرا حيث تعتمد المانيا على الناحية النظرية في تدريب المعلمين بينما يكون هناك جانب عملي في تدريب المعلمين في جامعات سويسرا والنمسا وتأثر المعلمين بالنشاطات التعليمية والخبرات العملية المقدمة في فترة التدريب.

دراسة (Baleghizdeh & Gordani, 2012):

هدفت هذه الدراسة إلى البحث في العلاقة بين الحياة العملية وجودتها ودافعية المعلمين في المرحلة الثانوية في المدارس التي تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ثانية في العاصمة الإيرانية طهران. تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلماًت هذه المدارس والبالغ عددهم (160) معلماً ومعلمة، اختيرت من مجتمع الدراسة عينة عشوائية بلغ عددها (30) معلماً ومعلمة . تم تطوير استبانة لهذا الغرض تكوّنت من ثلاثة محاور هي البعد الوظيفي، والهوية الوظيفية، والوعي الوظيفي، وتم التأكد من صدقها وثباتها بالطرق التربوية والإحصائية المناسبة.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن معظم المعلمين يشعرون بالرضا عن مستوى المعيشة، أما بالنسبة للمادة التعليمية وعلاقتها بالدافعية فيرغب المعلمون بأن تتم مشاركتهم في وضع المنهاج وتطويره بما يتماشى مع تطورات العصر لأنه لا يتم اشراكهم بالمنهاج فلا يبحثون عن طرق لتطوير أنفسهم ومن ثم المنهاج، كما أشارت النتائج أيضاً إلى أن هناك مجموعة من الأمور تؤثر على زيادة الدافعية أو انخفاضها، مثل ظروف العمل، وفرص النمو والتقدم الوظيفي، والإندماج الإجتماعي، واستخدام أساليب تطوير القدرات.

دراسة (Akar, 2012):

هدفت هذه الدراسة إلى البحث في الدوافع التي تحفز المعلمين الأتراك لإختيار التعليم كمهنة قبل اندماجهم بمهنة التعليم، كما هدفت إلى الكشف عن تصورات هؤلاء المعلمين حول مهنة التعليم. و قد اجريت هذه الدراسة في كلية التعليم بجامعة حكومية تضم تسعة أقسام. واختيرت عينة بلغ عددها (974) فرداً من قسم التعليم الابتدائي وتعليم اللغة الإنجليزية والفنون وعدد قليل من قسمي العلوم والرياضيات. وكان أغلب المشتركين من الإناث، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات تكوّنت من (18) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي الدوافع وتكوّن من (12) فقرة، وتصورات المعلمين حول مهنة التعليم وتكوّن من (5) فقرات، وفقرة عن الرضا لاختيار التعليم كمهنة.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن القيمة الإجتماعية والفائدة الشخصية والخبرات السابقة في مجال التعليم والتعلم كانت من الدوافع المحفزة، وبينت الدراسة أيضاً ان السياق الإجتماعي التركي صاغ دوافع وتصورات المعلمين.

دراسة (George and Sabapathy, 2011):

هدفت هذه الدراسة إلى البحث في أثر الإلتزام التنظيمي على دافعية المعلمين في مدينة بنغال في الهند، وطبقت الدراسة على عينة تكوّنت من (450) معلماً ومعلمة، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات.

وكشفت الدراسة عن وجود علاقة طردية إيجابية دالة إحصائياً بين مستوى الدافعية للعمل المدرسي والإلتزام الوظيفي للمعلمين.

دراسة (Griffin, 2010):

هدفت هذه الدراسة استطلاع العلاقة بين الدافعية والرضا الوظيفي لدى المعلمين الجاميكيين " جمايكا" والبهاميين "جزر البهاما". تكوّن مجتمع الدراسة من المعلمين الذين يدرسون في جزر البهاما، وتحديداً في مدينة ناسو والمعلمين اللذين يدرسون في جمايكا وكانوا من أربع مدن مختلفة، واختيرت منهم عينة تكوّنت من (168) معلماً ومعلمة منهم (75) من جزر البهاما و (93) من جمايكا. وتم تطوير استبانة لهذا الغرض تم تعبئتها من قبل أفراد عينة الدراسة جزء منهم عن طريق البريد الإلكتروني وجزء عن طريق المقابلة والبقية بطريقة مباشرة.

أظهرت النتائج المتعلقة بالدافعية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والواقع المدرسي، وأظهرت أيضاً أن النمو الوظيفي، والراتب، والأمن الوظيفي والوظيفة ذاتها، والعلاقة مع الزملاء وإدارة المدرسة والإحساس بالمسؤولية والانجاز لها قدرة تنبؤية في مستوى الدافعية لدى معلمي البهاما، أما معلمي جمايكا فكان العامل الوحيد الذي له قدرة تنبؤية في مستوى الدافعية لديهم هو العلاقة مع الطلاب.

دراسة (Sheppard, et al, 2010)

هدفت هذه الدراسة إلى تقصى دور مدير المدرسة في ممارسة القيادة وأثر ذلك على معنويات المعلمين والدافعية لديهم، وبيان أثر ذلك على تحسين الأداء المدرسي، وتحسين ممارسة المديرين لقيادة العمليات التي تحدث في المدارس، تكوّنت عينة الدراسة من (2029) معلماً ومعلمة، في (136) مدرسة من مدارس مقاطعتين في كندا.

وكشفت نتائج الدراسة أن ممارسة القيادة من قبل مدير المدرسة لها أثر إيجابي على حفز المعلمين وإثارة دافعيتهم للعمل، وتؤدي إلى النجاح.

3.2.2 التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الباحثة للدراسات السابقة والتي اهتمت بدراسة موضوعي العدالة التنظيمية والدافعية، وجدت تنوعاً في أهدافها، ومجتمعاتها، بينما اتبعت في معظمها المنهج الوصفي، والاستبانة أداة لجمع البيانات. وفيما يلي بعض الملاحظات حول هذه الدراسات:

أولاً: الدراسات المتعلقة بالعدالة التنظيمية:

بحثت معظم الدراسات في واقع العدالة التنظيمية لدى المديرين والقادة التربويين في المؤسسات التربوية، حيث اظهرت أن مستوى العدالة التنظيمية لديهم يتراوح ما بين مرتفع كما جاء في دراسة كل من العدوان (2016) وغانم (2015) و الطبولي (2015) و فرج (2013) ومحمد (2012) و الزهراني (2012) و الحميدي (2011) و السعود وسلطان (2009) والصمادي (2009)، وبين متوسط كما جاء في دراسة

كل من عليان (2016) و العمري (2010) و باجودة (2010)، ومتدن كما جاء في دراسة وادي (2007).

واهتمت معظم الدراسات أيضاً بتوضيح علاقة العدالة التنظيمية بغيرها من المتغيرات، حيث كشفت هذه الدراسات عن وجود علاقة طردية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مستوى العدالة التنظيمية وكل من درجة الولاء التنظيمي كما في دراسة العدوان (2016) والسعود وسلطان (2009)، ومستوى الثقة التنظيمية كما في دراسة عليان (2016) وفرج (2013)، وتفويض السلطة كما في دراسة غانم (2015)، ومستوى سلوك المواطنة كما في دراسة الطبولي (2015) والزهراني (2012)، والرضا الوظيفي كما في دراسة محمد(2012) و دراسة ايلما (Elma, 2013)، ومستوى الإلتزام التنظيمي كما في دراسة العبيدي (2012) و الحميدي (2011) ودرجة الإلتزام الوظيفي، كما في دراسة الصمادي (2009)، والنماذج التنظيمية كما في دراسة العمري (2010)، ومستوى الأداء السياقي كما في دراسة العطوي (2007).

كما كشفت دراسة كوك و اكساي و اكيول (Koc & Akcay & Akyol, 2016) أن العلاقة بين العدالة التنظيمية والعنف المدرسي ضعيفة، وبينت دراسة ديمير (Demir, 2015) أن الهوية التنظيمية تستخدم كوسيط بين العدالة التنظيمية والدعم التنظيمي، لما لذلك من أثر على سلوك المواطنة التنظيمي، وأظهرت دراسة جعفري (Jafari, 2011) أن نمط القيادة وأساليب الاجراءات القيادية لها تأثير مباشر على العدالة التنظيمية.

كما اهتمت الدراسات المذكورة بالبحث بالكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات درجة العدالة التنظيمية تعزى لعدة متغيرات، وأظهرت في معظمها عدم وجود فروق

تعزى لمتغير الجنس إلا دراسة غانم(2015) التي بينت فروق في مجالي العدالة الإجرائية والعدالة التعاملية وكانت لصالح الذكور.

ثانيا: الدراسات المتعلقة بالدافعية:

بحثت معظم الدراسات بمستوى الدافعية حيث أظهرت معظم النتائج أنها تراوحت بين مرتفعة كما في دراسة عديلي (2016) و اسماعيل (2016) و الهاجري (2016) والمغربي (2016) ومتوسطة كما في دراسة شتاق (2016) وأبو سمرة وحمارشة (2014) وسميرات ومقابلة (2014) وبني خلف (2013) ورزق الله (2003).

واهتمت معظم الدراسات بتوضيح علاقة عدد من المتغيرات مع الدافعية، حيث كشفت عن وجود علاقة طردية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الدافعية وكل من توفر الكفايات القيادية للمديرين كما في دراسة عديلي (2016)، و ممارسة القيادة التحويلة من قبل المديرين كما في دراسة إسماعيل (2016) وسميرات ومقابلة (2014)، والممارسات السلطوية لدى المديرين كما في دراسة الهاجري (2016)، وممارسة الإدارة بالتجوال كما في دراسة شتاق (2016)، والممارسات القيادية كما في دراسة أبو سمرة وحمارشة (2014) و دراسة (Sheppard et, 2010)، والإلتزام التنظيمي كما في دراسة (George and Sabapathy, 2011)، وسلوكيات الاتصال الإداري كما في دراسة رزق الله (2003).

كما بحثت بعض الدراسات في العوامل التي تؤثر على الدافعية حيث اظهرت دراسة المغربي (2016) عدم وجود أثر للتنمية المهنية للمعلم اثناء الخدمة على دافعيته، وكشفت دراسة (Griffin, 2010) أن اصحاب الخبرة الأطول في التعليم كانت دافعيتهم الأعلى في جامايكا، والتي اتفقت مع دراسة بني خلف

(2013) التي بينت أن الخبرة الطويلة في التعليم والجنس لصالح المعلماًت له أثر على الدافعية على المعلم، وكشفت أيضاً **دراسة** (Sheppard et, 2010) أن للممارسات القيادية لمدير المدرسة أثر ايجابي على دافعية المعلمين، وأظهرت دراسة (Harada, 2017) أن للدوافع الداخلية كالفضول والرغبة في تطوير الذات والدوافع الخارجية كالترقية والتحسن في الأحوال المادية أيضاً أثر إيجابي على دافعية المعلمين.

ثالثاً: الدراسات التي تربط بين العدالة التنظيمية والدافعية:

أما فيما يتعلق بالدراسات التي بحثت في العلاقة بين العدالة التنظيمية والدافعية تمكنت الباحثة من الوصول إلى دراسة واحدة فقط بهذا المجال أو السياق وهي دراسة الشهري (2014)، و التي كشفت عن وجود علاقة طردية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مستوى العدالة التنظيمية لدى المديرين ودرجة دافعية الإنجاز لدى المعلمين . وهذا يعزز الأهمية العلمية لهذه الدراسة والتي تمثلت في أثراء الأدب النظري المتعلق في موضوعي العدالة التنظيمية والدافعية.

كما استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة، وتعرف المجالات والفقرات الممكن استخدامها في جزئيها العدالة التنظيمية والدافعية، ومنها دراسات العدوان (2016) وغانم (2015) و الشهري (2014) وفرج (2013) و محمد (2012) و الزهراني (2012) و باجودة (2010) و أبو سمرة وحمارشة (2014). بحيث أصبح لدى الباحثة بيانات وافية وشاملة عن بناء أداة الدراسة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

1.3 تمهيد

تناول هذا الفصل بياناً لمنهج الدراسة، ووصفاً لمجتمعها وعينتها، والأداة المستخدمة في جمع البيانات، كما يتضمن وصفاً لكيفية إعداد أداة الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها، وتحديد متغيرات الدراسة التابعة والمستقلة، وتضمن كذلك إجراءات تطبيق الدراسة، والمعالجات الإحصائية، التي تم استخدامها في تحليل النتائج.

2.3 منهج الدراسة

قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي لهذه الدراسة؛ لملائمته لطبيعتها وأهدافها. حيث يعتمد المنهج الوصفي على دراسة الظاهرة، كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً.

3.3 مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الحكومية والخاصة، والواقعة ضمن نفوذ مديرية تربية القدس الشريف للعام الدراسي (2017/2016م)، والبالغ عددهم (2794) معلماً ومعلمة، يعملون في (132) مدرسة، منها (49) مدرسة حكومية، و (83) مدرسة خاصة. وذلك وفق إحصائية مديرية التربية

والتعليم في القدس. وتم توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيري الجنس وجهة الاشراف ، كما يتبين من الجدول (1.3).

جدول (1.3): توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيري الجنس وجهة الاشراف

الجنس	جهة الاشراف		المجموع الكلي
	حكومة	خاصة	
ذكر	164	481	645
انثى	751	1398	2149
المجموع	915	1879	2794

4.3 عينة الدراسة

قامت الباحثة باختيار عينة عشوائية طبقية من مدارس مجتمع الدراسة، بلغ عددها (34) مدرسة، منها (13) مدرسة حكومية، و (21) مدرسة خاصة، بنسبة تزيد عن الـ (20%) من عدد المدارس، ثم قامت بتحديد أفراد العينة وفقا لمتغيري الجنس وجهة الإشراف على المدرسة. حيث بلغ عددها(653) معلماً ومعلمة، منهم (153) معلماً ومعلمة يعملون في المدارس الحكومية و (500) معلماً ومعلمة يعملون في المدارس الخاصة كما يتبين من جدول (2.3).

وقامت الباحثة بتوزيع أداة الدراسة على جميع أفراد العينة الموزعين على (34) مدرسة، كما هو موضح في ملحق (4). وبلغ عدد الاستبانات التي تم استرجاعها (528) استبانة من أصل (653) استبانة، تبين

أن (397) استبانة فقط صالحة لتحليل البيانات الواردة فيها، وهي تمثل ما نسبته (14%) تقريباً من مجتمع الدراسة.

جدول (2.3): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري الجنس وجهة الاشراف

الجنس	جهة الاشراف		المجموع الكلي
	حكومة	خاصة	
ذكر	24	61	85
انثى	123	189	312
المجموع	147	250	397

جدول (3.3): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	85	21.4
	أنثى	312	78.6
المؤهل العلمي	دبلوم متوسط	31	7.8
	بكالوريوس	296	74.6
	ماجستير فأعلى	70	17.6
سنوات الخبرة في التعليم	أقل من 5 سنوات	80	20.2

	من 5 إلى 10 سنوات	111	28.0
	أكثر من 10 سنوات	206	51.8
جهة الإشراف	حكومة	147	37.0
	خاصة	250	63.0
مستوى المدرسة	أساسية	151	38.0
	ثانوية	246	62.0
جنس المدرسة	ذكور	100	25.2
	إناث	143	36.0
	مختلطة	154	38.8

5.3 أداة الدراسة

قامت الباحثة باستخدام الاستبانة أداة لجمع البيانات، وتحقيق أهداف الدراسة، إذ قامت الباحثة في تصميمها بالرجوع إلى الأدب النظري، والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، مثل درة (2008)، وزايد (2006)، والدراسات السابقة (العدوان، 2016؛ الشهري، 2014؛ الزهراني، 2012). وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية– المبينة في الملحق رقم (1)– من ثلاثة أقسام؛ **القسم الأول** منها حول البيانات الشخصية لأفراد العينة. و**القسم الثاني** حول مستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية والخاصة التابعة لمديرية تربية القدس الشريف من وجهة نظر المعلمين، واشتمل على (37) فقرة، موزعة على أربعة مجالات هي: العدالة التوزيعية، والعدالة الإجرائية، والعدالة التفاعلية، والعدالة

التقييمية. وأما **القسم الثالث** لقياس مستوى الدافعية لدى المعلمين من وجهة نظرهم، واشتمل على (24) فقرة، تم تبنيه من دراسة أبو سمرة وحمارشة (2014).

1.5.3. صدق الأداة:

للتأكد من صدق أداة الدراسة قامت الباحثة بعرضها على (20) محكمّاً من ذوي الإختصاص والخبرة، من أعضاء هيئات التدريس في الجامعات الفلسطينية، والمؤسسات التربوية، لتحكيمها، وإبداء الرأي في فقراتها وانتمائها لمجالاتها، وسلامة صياغتها اللغوية، وملاءمتها لقياس ما أعدت له، أستجاب منهم (13) محكمّاً، ملحق رقم(2)، وبعد استعادة النسخ المحكمة للاستبانة من الأساتذة المحكمين، ومناقشة ملاحظاتهم مع الاستاذ المشرف على الدراسة، تم إجراء التعديلات اللازمة، وفيما يلي توضيح للتعديلات التي أجريت على فقرات الاستبانة لإخراجها في صورتها النهائية، والتي يبينها ملحق (3):

القسم الأول: الذي يدور حول البيانات الشخصية لأفراد العينة: في البند المتعلق بجهة الإشراف على المدرسة تم استبدال فقرة "وزارة التربية والتعليم الفلسطينية" بـ "حكومة".

القسم الثاني: الذي يدور حول قياس مستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين.

المجال الأول: العدالة التوزيعية: تم تعديل التعريف ليصبح " وتعني عدالة المخرجات أو العوائد التي يحصل عليها المعلم في المدرسة، مثل: عدالة توزيع المهام، والمزايا، والحوافز ، والترقيات والمسؤوليات." بدل " وتعني عدالة المخرجات أو النتائج التي يحصل عليها المعلم في المدرسة مثل: توزيع الأجور،

والمكافآت، والمهام، والترقيات، والمسؤوليات، والموارد."، وتم حذف جملة "مدير المدرسة" من الفقرة رقم (1)، واستبدال جملة "نفس الاهتمام" بـ " اهتمامات متساوية" بالفقرة رقم (3).

المجال الثاني: العدالة الإجرائية: تم تعديل التعريف ليصبح " وتعني عدالة المعايير والإجراءات والآليات المتبعة من قبل المدير في تحديد المخرجات والنواتج والمكافآت بالمدراس." بدل : "وتعني إدراك المعلمين لعدالة المعايير والإجراءات والآليات المتبعة في تحديد المخرجات والنواتج والمكافآت بالمدارس المتّخدة من قبل المدير."، وتم استبدال جملة " اللوائح التنظيمية" بـ " أنظمة العمل ولوائحه التنظيمية".

المجال الثالث: العدالة التفاعلية: تم تعديل التعريف ليصبح " وتعني عدالة المعاملة التي يتلقاها المعلمين من مديريهم عندما تطبق عليهم الإجراءات، وتعتمد على التقدير والاحترام والمصداقية." بدل " وتعني مدى إحساس المعلمين بالمدارس بعدالة المعاملة التي يتلقونها من مدرائهم عندما تطبق عليهم الإجراءات، والتي تعتمد على التقدير، والاحترام، والمصداقية."، وتم إضافة جملة "مدير المدرسة إلى الفقرة رقم (1)، وتم تعديل الفقرة رقم (6) لتصبح " يعمل مدير المدرسة مع المعلمين بروح الفريق" بدل " يحرص على العمل بروح الفريق مع المعلمين"، استبدل جملة " تم الاعتراض عليها" في الفقرة رقم (8) بـ " اعتراض المعلمين عليها".

المجال الرابع: العدالة التقييمية: تم تعديل التعريف ليصبح "وتعني عدالة التقييم الإداري، ونزاهته، وشفافيته للمعلمين." بدل " وتعني درجة شعور المعلمين بعدالة، ونزاهة، وشفافية التقييم الإداري، الصادر بحقهم في الأداء، والسلوك، والعمل من قبل مدرائهم. "، تم حذف الفقرة رقم (1) من المجال، كما تم استبدال كلمة "عادلة" في الفقرة رقم (3) بكلمة " واضحة" ، وتم حذف جملة " دون التأثر بالعلاقات الشخصية" من الفقرة رقم (4).

القسم الثالث: الذي يدور حول قياس مستوى الدافعية لدى المعلمين من وجهة نظرهم: تم حذف الفقرة رقم (3) واستبدالها بـ " أعمل جيداً لتحقيق أهدافي"، وحذف الفقرة (4) واستبدالها بـ " لدي رغبة دائمة في تطوير ذاتي"، تم استبدال كلمة "أساهم" في الفقرة رقم (5) بـ كلمة " أسهم"، وتم حذف الفقرات رقم (6)،و (15) و (18) و (20) نهائياً ، وتم استبدال جملة " مع من أعمل معهم" بـ " على زملائي بالعمل"، وتم تعديل الفقرة (19) لتصبح " أقوم بأداء عملي في وقته المحدد" بدل " أنجز عملي في وقته المحدد".

من ناحية أخرى تم التحقق من صدق الأداة أيضاً؛ بحساب معامل الارتباط بيرسون، لفقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للأداة، واتضح وجود دلالة إحصائية في جميع فقرات الاستبانة، ويدل على أن هناك اتساق داخلي بين الفقرات. كما يتبين من الجدولين (3.4) و (3.5).

جدول (3.4): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) لارتباط فقرات القسم الثاني من الاستبانة الخاص بمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف من وجهة نظر المعلمين

الرقم	قيمة الارتباط	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة الارتباط	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة الارتباط	الدالة الإحصائية
1	0.602**	0.000	13	0.628**	0.000	25	0.693**	0.000
2	0.642**	0.000	14	0.695**	0.000	26	0.729**	0.000
3	0.689**	0.000	15	0.720**	0.000	27	0.753**	0.000
4	0.576**	0.000	16	0.766**	0.000	28	0.625**	0.000
5	0.691**	0.000	17	0.746**	0.000	29	0.757**	0.000

0.000	0.787**	30	0.000	0.657**	18	0.000	0.558**	6
0.000	0.679**	31	0.000	0.626**	19	0.000	0.563**	7
0.000	0.723**	32	0.000	0.764**	20	0.000	0.641**	8
0.000	0.663**	33	0.000	0.700**	21	0.000	0.674**	9
0.000	0.583**	34	0.000	0.707**	22	0.000	0.727**	10
0.000	0.735**	35	0.000	0.768**	23	0.000	0.667**	11
0.000	0.674**	36	0.000	0.808**	24	0.000	0.701**	12

* ارتباط ذو دلالة عند مستوى (0.05)

** ارتباط ذو دلالة عند مستوى (0.01)

يظهر لنا من نتائج الجدول رقم (3.4) أن جميع الفقرات دالة إحصائياً.

جدول (3.5): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) لارتباط فقرات القسم الثالث من الاستبانة الخاص بمستوى الدافعية لدى معلمي المدارس في مديرية تربية القدس الشريف

الرقم	قيمة الارتباط	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة الارتباط	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة الارتباط	الدالة الإحصائية
1	0.620**	0.000	12	0.716**	0.000	23	0.728**	0.000
2	0.647**	0.000	13	0.753**	0.000	24	0.584**	0.000
3	0.747**	0.000	14	0.669**	0.000	25	0.722**	0.000
4	0.698*	0.000	15	0.746	0.000	26	0.761*	0.000

	*			**			*	
0.000	0.693**	27	0.000	0.750**	16	0.000	0.726**	5
0.000	0.753**	28	0.000	0.501**	17	0.000	0.724**	6
0.000	0.671**	29	0.000	0.593**	18	0.000	0.707**	7

* ارتباط ذو دلالة عند مستوى (0.05)

** ارتباط ذو دلالة عند مستوى (0.01)

يظهر لنا من نتائج الجدول رقم (3.5) أن جميع الفقرات دالة إحصائياً

وبهذا تكون أداة الدراسة في صورتها النهائية كالتالي:

القسم الأول: البيانات الشخصية، وتمثل متغيرات الدراسة المستقلة.

القسم الثاني: مجالات وفقرات العدالة التنظيمية، موزعة كالتالي:

المجال الأول: العدالة التوزيعية وعدد فقراته (9) فقرات.

المجال الثاني: العدالة التوزيعية وعدد فقراته (9) فقرات.

المجال الثالث: العدالة التفاعلية وعدد فقراته (9) فقرات.

المجال الرابع: العدالة التقييمية وعدد فقراته (9) فقرات.

القسم الثالث: فقرات متغير الدافعية لدى المعلمين، وعددها (21) فقرة.

2.5.3. ثبات الأداة:

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات الأداة بحساب معاملات الثبات لمجالات القسم الثاني، والثالث منها، وللدرجة الكلية، وذلك حسب معادلة الثبات "**كرونباخ الفا**"، وبلغت قيمة الثبات للدرجة الكلية لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف، من وجهة نظر المعلمين (0.968)، و (0.945) وللدرجة الكلية لمستوى الدافعية لدى المعلمين من وجهة نظرهم، وهذه النتيجة تشير إلى تمتع هذه الأداة بثبات مقبول يفي بأغراض الدراسة. والجدول (6.3) يبين معامل الثبات للمجالات والدرجة الكلية.

جدول (6.3): معاملات الثبات "كرونباخ ألفا" للقسم الثاني من الاستبانة ومجالاته وللقسم الثالث

القسم	المجال	معامل الثبات (α)
العدالة التنظيمية	العدالة التوزيعية	0.885
	العدالة الإجرائية	0.912
	العدالة التفاعلية	0.924
	العدالة التقييمية	0.925
	الدرجة الكلية	**0.968**
دافعية لدى المعلمين	**الدرجة الكلية**	**0.945**

6.3 متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

أولاً: المتغير المستقل: تقديرات معلمي مديرية تربية القدس الشريف لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس.

ثانياً: المتغير االتابع: تقديرات معلمي مدارس مديرية تربية القدس الشريف لمستوى الدافعية لديهم.

ثالثاً: المتغيرات الوسيطة:

1. **الجنس**
2. **المؤهل العلمي:** وله ثلاثة مستويات (دبلوم متوسط، بكالوريوس، ماجستير فأعلى).
3. **سنوات الخبرة في التعليم:** وله ثلاثة مستويات (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).
4. **جهة الإشراف على المدرسة:** وله مستويان (حكومة، خاصة).
5. **مستوى المدرسة:** وله مستويان (أساسية، ثانوية).
6. **جنس المدرسة:** وله ثلاثة مستويات (ذكور، إناث، مختلطة).

7.3 إجراءات الدراسة

بعد الإطلاع على الأدب النظري، ومراجعة الأبحاث والدراسات التي تتعلق بموضوع الدراسة، قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

1. إعداد أداة الدراسة بصورتها الأولية بالتشاور، مع مشرف الدراسة، ومن ثمّ عرضها على (20) من المحكمّين من ذوي الخبرة والاختصاص، أبدى (13) منهم الملاحظات حولها، وذلك للتأكد من صدقها، حيث استغرقت عملية التحكيم ما يزيد عن الشهر ونصف، ومن ثم التأكد من ثباتها، وصولاً إلى الصورة النهائية للأداة.
2. حصر مجتمع الدراسة، واختيار عينة ممثلة له.
3. الحصول على كتاب تسهيل مهمة من منسق البرنامج، ملحق رقم (5).
4. الحصول على موافقة مدير التربية والتعليم في مديرية تربية القدس الشريف لتوزيع أداة الدراسة على معلمي المدارس الحكومية والخاصة، كما يتبين في ملحق رقم (5).
5. توزيع أداة الدراسة على أفراد العينة، حيث قامت الباحثة بزيارة المدارس التي يعملون بها، وتوزيع الأداة عليهم. واستغرقت عملية جمع البيانات ما يزيد عن الشهرين.
6. مراجعة وتدقيق الاستبانات المسترجعة، وتحديد الاستبانات الصالحة للتحليل الإحصائي.
7. تحليل الاستبانات إحصائيا.
8. عرض نتائج أسئلة الدراسة ومناقشتها.
9. تقديم التوصيات المناسبة والمنبثقة عن نتائج الدراسة.

8.3 المعالجة الإحصائية

تمت معالجة بيانات الدراسة من خلال:

1. حساب التكرارت والنسب المئوية لخصائص أفراد العينة.
2. بحساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية، للإجابة عن سؤالي الدراسة: الأول والثاني (للدرجة الكلية، ولكل مجال من مجالات أداة الدراسة).

وللإجابة عن أسئلة الدراسة الثالث والرابع والخامس، تم استخدام:

1. اختبار "ت" للعينات المستقلة، لفحص الفرضيات (1)، (4)، (5)، (7)، (10)، (11).
2. تحليل التباين الأحادي، لفحص الفرضيات (2)، (3)، (6)، (8)، (9)، (12).
3. معامل ارتباط بيرسون، لفحص الفرضية (13).
4. اختبار LSD، لمقارنة الفروق البعدية حيثما وجدت.

وللتحقق من صدق وثبات أداة الدراسة، تم استخدام:

1. معامل ارتباط بيرسون، لحساب الإتساق الداخلي لبنود أداة الدراسة.
2. معامل كرو نباخ ألفا لحساب الثبات.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

1.4 تمهيد

تناول هذا الفصل عرضا لنتائج الدراسة التي توصلت إليها الباحثة عن موضوع الدراسة وهو " **مستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية القدس الشريف وعلاقتها بالدافعية لدى المعلمين من وجهة نظرهم** "، من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة وفحص فرضياتها.

وحتى يتم تحديد مستوى كل من العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس، ومستوى الدافعية لدى المعلمين، اعتمدت الباحثة المقياس الوزني الآتي بناء على قيمة متوسطات تقديرات أفراد العينة:

الدرجة	مدى متوسطها الحسابي
منخفضة	2.33 فأقل
متوسطة	3.67-2.34
مرتفعة	3.68 فأعلى

2.4 عرض نتائج أسئلة الدراسة

1.2.4. نتيجة السؤال الأول:

"ما مستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف من وجهة نظر المعلمين وللمجالات كافة؟"

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة والتي تعبر عن مستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف من وجهة نظر المعلمين للمجالات كافة، كما يتبين في الجدول (1.4).

جدول (1.4): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف.

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	العدالة التفاعلية	3.86	0.70	مرتفعة
2	العدالة التقييمية	3.64	0.71	متوسطة
3	العدالة التوزيعية	3.62	0.63	متوسطة
4	العدالة الإجرائية	3.59	0.71	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.68	0.62	مرتفعة

يتبين من الجدول رقم (1.4) والذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف أن مستوى

العدالة التنظيمية لدى مديري هذه المدارس جاء بدرجة **مرتفعة** للدرجة الكلية، بمتوسط حسابي (3.68) وانحراف معياري (0.621). وحصل مجال العدالة التفاعلية على درجة مرتفعة بمتوسط حسابي مقداره (3.86)، في حين حصلت المجالات الأخرى على درجة متوسطة، وأقلها مجال العدالة الإجرائية، بمتوسط حسابي قدره (3.59).

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجالات العدالة التنظيمية كما تبينها الجداول (2.4)، و (3.4)، و (4.4)، و (5.4).

أولاً: مجال العدالة التوزيعية، ويبينها الجدول رقم(2.4).

جدول (2.4): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمجال العدالة التوزيعية

الرقم	مؤشرات العدالة التوزيعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	يعدل عند توزيع جدول الحصص الأسبوعي	3.85	0.784	مرتفعة
4	يوزع المواد والمستلزمات التعليمية بعدالة بين المعلمين	3.83	0.851	مرتفعة
8	يراعي العدل في موافقته على إجازات المعلمين المختلفة	3.71	0.956	مرتفعة
2	يوزع أعباء العمل الأخرى على المعلمين بشكل عادل	3.63	0.789	متوسطة
3	يحرص على حصول المعلمين على اهتمامات متساوية	3.63	0.833	متوسطة

7	يعدل في توزيع الحصص المتأخرة في برنامج الدروس الأسبوعي بين المعلمين	3.57	0.861	متوسطة
9	يقوم بدوره مع الجهات المعنية لاستيفاء المعلمين لحقوقهم الوظيفية.	3.56	0.972	متوسطة
6	يعدل في توزيع الانشطة اللاصفية بين المعلمين	3.45	0.832	متوسطة
5	يقدم الحوافز المعنوية للمعلمين بما يتناسب مع جهدهم المبذول	3.34	0.999	متوسطة
	الدرجة الكلية	23.6	0.634	متوسطة

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (2.4) أن (3) فقرات جاءت بدرجة مرتفعة، و(6) فقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " **يعدل عند توزيع جدول الحصص الأسبوعي** " على أعلى متوسط حسابي (3.85)، وحصلت الفقرة " **يقدم الحوافز المعنوية للمعلمين بما يتناسب مع جهدهم المبذول** " على أقل متوسط حسابي (3.34).

ثانياً: مجال العدالة الإجرائية، ويبينه الجدول رقم (3.4).

جدول (3.4): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمجال العدالة الإجرائية

الرقم	مؤشرات العدالة الإجرائية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	يتخذ القرارات الخاصة بالعمل بموضوعية بدون تحيز	3.77	0.892	**مرتفعة**

5	يسمح للمعلمين أن يبدوا آراءهم بخصوص القضايا المتعلقة بهم	3.70	0.880	**مرتفعة**
3	يطبق أنظمة العمل ولوائحه التنظيمية على جميع المعلمين دون استثناء	3.66	0.950	**متوسطة**
6	يجمع معلومات دقيقة وكاملة قبل اتخاذ القرارات المتعلقة بالعمل	3.63	0.897	**متوسطة**
2	يتيح للمعلمين فرصة الاطلاع على القوانين والإجراءات التي تحكم العمل	3.60	0.966	**متوسطة**
8	يتقبل آراء المعلمين حول القرارات التي يتخذها	3.54	0.908	**متوسطة**
7	يراعي ظروف المعلمين عند تطبيق القرارات	3.53	0.911	**متوسطة**
9	يتراجع عن القرارات حال اقتناعه بما هو أفضل منها	3.50	0.979	**متوسطة**
4	يشرك المعلمين في عمليات صنع القرار	3.39	0.962	**متوسطة**
الدرجة الكلية		**3.59**	**0.711**	**متوسطة**

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (3.4) أن فقرتين جاءتا بدرجة مرتفعة، و(7) فقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " **يتخذ القرارات الخاصة بالعمل بموضوعية بدون تحيز** " على أعلى متوسط حسابي (3.77)،. وحصلت الفقرة " **يشرك المعلمين في عمليات صنع القرار** " على أقل متوسط حسابي (3.39).

ثالثاً: مجال العدالة التفاعلية، ويبينه الجدول رقم (4.4).

جدول (4.4): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمجال العدالة التفاعلية

الرقم	مؤشرات العدالة التفاعلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	يتعامل مدير المدرسة مع المعلمين باحترام	4.29	0.781	**مرتفعة**
2	يتعامل مع المعلمين على نحو يشعرهم بالمساواة	3.99	0.863	**مرتفعة**
3	يبني علاقاته مع المعلمين وفق مبدأ العلاقات الإنسانية	3.97	0.879	**مرتفعة**
4	يعطي المعلمين مجالاً للحوار خلال التواصل معهم	3.91	0.880	**مرتفعة**
5	يتعامل بأسلوب واضح عند اتخاذ القرارات	3.84	0.924	**مرتفعة**
6	يعمل مدير المدرسة مع المعلمين بروح الفريق	3.84	0.902	**مرتفعة**
7	يسمح للمعلمين مناقشة القرارات التي اتخذها بشأن العمل	3.68	0.919	**مرتفعة**
8	يقدم تبريراً مقنعاً للقرارات التي يتخذها في حال اعتراض المعلمين عليها	3.64	0.963	**متوسطة**
9	يراعي ظروف المعلمين عند اتخاذ القرارات	3.60	0.960	**متوسطة**
	الدرجة الكلية	**3.86**	**0.708**	**مرتفعة**

وتشير النتائج الواردة في الجدول رقم (4.4) أن (7) فقرات جاءت بدرجة مرتفعة، وفقرتين جاءتا بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " **يتعامل مدير المدرسة مع المعلمين باحترام** " على أعلى متوسط حسابي

(4.29). وحصلت الفقرة " **يراعي ظروف المعلمين عند اتخاذ القرارات** " على أقل متوسط حسابي (3.60).

رابعاً: مجال العدالة التقييمية، ويبينه الجدول رقم (5.4).

جدول (5.4): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمجال العدالة التقييمية

الرقم	مؤشرات العدالة التقييمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
7	يحرص على جمع المعلومات كافة عند إجراء عملية تقييم أداء المعلمين	3.75	0.869	**مرتفعة**
3	يقيم أداء المعلمين بموضوعية	3.72	0.893	**مرتفعة**
2	يقيم أداء المعلمين بناء على معايير واضحة	3.69	0.875	**مرتفعة**
8	يوظف عملية التقييم في تحسين أداء المعلمين وتطويره	3.64	0.860	**متوسطة**
9	يعطي المعلمين فرصة لمناقشة نتائج التقييم	3.64	0.963	**متوسطة**
6	يناقش المعلمين في الجوانب التي بحاجة إلى تطوير في أدائهم	3.63	0.937	**متوسطة**
4	يتيح الفرصة للمعلمين لتقييم ادائهم ذاتياً	3.59	0.943	**متوسطة**
5	يوضح للمعلمين نقاط القوة في أدائهم	3.57	0.947	**متوسطة**
1	يُطلع المعلمين على مؤشرات تقييم الأداء قبل القيام بعملية التقييم	3.56	0.876	**متوسطة**
	الدرجة الكلية	**3.64**	**0.718**	**متوسطة**

وتشير النتائج الواردة في الجدول رقم (5.4) أن (3) فقرات جاءت بدرجة مرتفعة و(6) فقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " **يحرص على جمع المعلومات كافة عند إجراء عملية تقييم أداء المعلمين** " على أعلى متوسط حسابي (3.75). وحصلت الفقرة " **يُطلع المعلمين على مؤشرات تقييم الاداء قبل القيام بعملية التقييم** " على أقل متوسط حسابي (3.56).

2.2.4. نتيجة السؤال الثاني:

"**ما مستوى الدافعية لدى معلمي المدارس في مديرية تربية القدس الشريف؟**"

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الدافعية لديهم، والتي يبينها الجدول رقم (6.4).

يتبين من الجدول رقم (6.4) والذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الدافعية لديهم أن مستوى الدافعية جاء بدرجة **مرتفعة،** بمتوسط حسابي للدرجة الكلية(4.11) وانحراف معياري (0.536) .

كما تشير النتائج في الجدول رقم (6.4) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة مرتفعة. وحصلت الفقرة " **أحرص على القيام بعملي بإتقان** " على أعلى متوسط حسابي ومقداره (4.35). وحصلت الفقرة " **أجتهد دائماً في عملي لأتفوق على زملائي في العمل** " على أقل متوسط حسابي (3.79).

جدول (6.4): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة من معلمي المدارس في مديرية تربية القدس الشريف. لمستوى الدافعية لديهم

الرقم	مؤشرات مستوى الدافعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	أحرص على القيام بعملي بإتقان	4.35	0.71	**مرتفعة**
2	لدي رغبة دائمة في تطوير ذاتي	4.33	0.71	**مرتفعة**
3	أبذل ما في وسعي لكي أحقق أهدافي	4.32	0.74	**مرتفعة**
4	أحرص على الوصول لمدرستي صباحاً دون تأخير	4.29	0.81	**مرتفعة**
5	أعمل جيدا لتحقيق أهدافي	4.24	0.68	**مرتفعة**
6	لدي إصرار على انجاز ما يوكل الي من عمل	4.21	0.77	**مرتفعة**
7	أحرص دائما على أن يكون عملي في مقدمة اهتماماتي	4.19	0.76	**مرتفعة**
8	أقوم بواجباتي مهما كلفني ذلك من وقت	4.18	0.80	**مرتفعة**
9	فخور بما أمتلك من كفايات مهنية	4.16	0.81	**مرتفعة**
10	أقوم بالعمل الموكل إلي مهما كلفني ذلك من جهد	4.16	0.71	**مرتفعة**
11	أشعر بأن الوقت يمر سريعا عندما أكون مشغولا في عملي	4.14	0.85	**مرتفعة**
12	أستعد دائما لأداء الأعمال الصعبة التي تتطلب مجهوداً في تحقيقها	4.09	0.79	**مرتفعة**
13	أنجز عملي في وقته المحدد	4.09	0.74	**مرتفعة**

14	أبدأ يومي وفق برنامج محدد	4.06	0.85	**مرتفعة**
15	استطيع إيجاد الحلول للمشكلات التي تواجهني في العمل	4.04	0.70	**مرتفعة**
16	أسهم بفاعلية في عملية التطوير التربوي في مدرستي	4.04	0.76	**مرتفعة**
17	أخطط لإنجازات جديدة باستمرار	3.99	0.71	**مرتفعة**
18	أستثمر كل الأوقات لتأدية واجباتي تجاه المدرسة	3.98	0.82	**مرتفعة**
19	أبادر بالأعمال التي تتسم بالتنافس والتحدي	3.91	0.75	**مرتفعة**
20	أقوم بعملي دون الشعور بالملل	3.81	0.87	**مرتفعة**
21	أجتهد دائماً في عملي لأتفوق على زملائي في العمل	3.79	0.89	**مرتفعة**
الدرجة الكلية		**4.11**	**0.536**	**مرتفعة**

3.2.4. نتائج السؤال الثالث:

"هل تختلف تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف بإختلاف متغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي للمعلم، وسنوات خبرته في التعليم، وجهة الإشراف على المدرسة، ومستوى المدرسة، وجنس المدرسة ؟"

وتمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال الفرضيات الصفرية المنبثقة عنه :

1.3.2.4. نتيجة الفرضية الأولى:

"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف تعزى لمتغير الجنس".

تم فحص الفرضية الصفرية الأولى باستخدام اختبار "ت" للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى العدالة التنظيمية حسب متغير الجنس، الجدول رقم (7.4).

جدول (7.4): نتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف، حسب متغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
العدالة التوزيعية	ذكر	85	3.72	0.69	1.659	0.100
	أنثى	312	3.58	0.61		
العدالة الإجرائية	ذكر	85	3.70	0.79	1.487	0.140
	أنثى	312	3.56	0.68		
العدالة التفاعلية	ذكر	85	3.96	0.81	1.315	0.191
	أنثى	312	3.83	0.67		
العدالة التقييمية	ذكر	85	3.68	0.78	0.502	0.617
	أنثى	312	3.63	0.69		

يتبين من خلال الجدول رقم (7.4) أن قيمة "ت" للدرجة الكلية بلغت (1.325)، ومستوى الدلالة (0.188)، أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف تعزى لمتغير الجنس. وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية الأولى.

2.3.2.4. نتيجة الفرضية الثانية:

"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف تعزى لمتغير المؤهل العلمي".

لفحص الفرضية الصفرية الثانية تم أولاً حساب المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف حسب متغير المؤهل العلمي، الجدول رقم (8.4).

جدول (8.4): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف، حسب متغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العدالة التوزيعية	دبلوم متوسط	31	3.65	0.64
	بكالوريوس	296	3.63	0.62
	ماجستير فأعلى	70	3.51	0.65
العدالة الإجرائية	دبلوم متوسط	31	3.60	0.70

	بكالوريوس	296	3.61	0.69
	ماجستير فأعلى	70	3.48	0.79
العدالة التفاعلية	دبلوم متوسط	31	3.76	0.82
	بكالوريوس	296	3.90	0.67
	ماجستير فأعلى	70	3.75	0.77
العدالة التقييمية	دبلوم متوسط	31	3.63	0.82
	بكالوريوس	296	3.66	0.69
	ماجستير فأعلى	70	3.56	0.74
	ماجستير فأعلى	70	3.57	0.67

يلاحظ من الجدول رقم (8.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف، حسب متغير المؤهل العلمي. ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (9.4).

جدول(9.4): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف، حسب متغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
العدالة التوزيعية	بين المجموعات	0.886	2	0.443	1.101	0.334
	داخل المجموعات	158.521	394	0.402		
	المجموع	159.407	396			
العدالة الإجرائية	بين المجموعات	0.959	2	0.480	0.949	0.388
	داخل المجموعات	199.180	394	0.506		
	المجموع	200.139	396			
العدالة التفاعلية	بين المجموعات	1.526	2	0.763	1.527	0.219
	داخل المجموعات	196.907	394	0.500		
	المجموع	198.433	396			
العدالة التقييمية	بين المجموعات	0.569	2	0.285	0.551	0.577
	داخل المجموعات	203.362	394	0.516		
	المجموع	203.932	396			

يتبين من الجدول رقم (9.4)، أن قيمة "ف" للدرجة الكلية بلغت (1.146) ومستوى الدلالة (0.319) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)، أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وعليه تم قبول الفرضية الصفرية الثانية.

3.3.2.4. نتيجة الفرضية الثالثة:

"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف تعزى لمتغير سنوات الخبرة في التعليم".

لفحص هذه الفرضية الصفرية الثالثة تم أولا حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف، حسب متغير سنوات الخبرة في التعليم، الجدول رقم (10.4).

جدول (10.4): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف، حسب متغير سنوات الخبرة في التعليم

المجال	سنوات الخبرة في التعليم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العدالة التوزيعية	أقل من 5 سنوات	80	3.60	0.55
	من 5-10 سنوات	111	3.63	0.64
	أكثر من 10 سنوات	206	3.61	0.65

العدالة الإجرائية	أقل من 5 سنوات	80	3.56	0.69
	من 5–10 سنوات	111	3.60	0.716
	أكثر من 10 سنوات	206	3.59	0.71
العدالة التفاعلية	أقل من 5 سنوات	80	3.82	0.64
	من 5–10 سنوات	111	3.83	0.71
	أكثر من 10 سنوات	206	3.89	0.72
العدالة التقييمية	أقل من 5 سنوات	80	3.63	0.642
	من 5–10 سنوات	111	3.62	0.66
	أكثر من 10 سنوات	206	3.66	0.77

يلاحظ من الجدول رقم (10.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف حسب متغير سنوات الخبرة في التعليم، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (11.4).

جدول(11.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف حسب متغير سنوات الخبرة في التعليم

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
العدالة التوزيعية	بين المجموعات	0.068	2	0.034	0.084	0.919
	داخل المجموعات	159.339	394	0.404		
	المجموع	159.407	396			
العدالة الإجرائية	بين المجموعات	0.061	2	0.030	0.060	0.942
	داخل المجموعات	200.078	394	0.508		
	المجموع	200.139	396			
العدالة التفاعلية	بين المجموعات	0.410	2	0.205	0.408	0.665
	داخل المجموعات	198.023	394	0.503		
	المجموع	198.433	396			
العدالة التقييمية	بين المجموعات	0.134	2	0.067	0.129	0.879
	داخل المجموعات	203.798	394	0.517		
	المجموع	203.932	396			

يتبين من خلال الجدول (11.4)، أن قيمة "ف" للدرجة الكلية بلغت (0.086) ومستوى الدلالة (0.918) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)، أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين تقديرات

أفراد عينة الدراسة لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف تعزى لمتغير سنوات الخبرة في التعليم، وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية الثالثة.

4.3.2.4. نتيجة الفرضية الرابعة:

"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف تعزى لمتغير جهة الاشراف على المدرسة".

تم فحص الفرضية الصفرية الرابعة باستخدام اختبار "ت" للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف حسب متغير جهة الإشراف على المدرسة، الجدول رقم (12.4).

جدول (12.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف حسب متغير جهة الإشراف على المدرسة

المجال	جهة الإشراف على المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
العدالة التوزيعية	حكومة	147	3.82	0.58	5.129	0.000
	خاصة	250	3.49	0.63		
العدالة الإجرائية	حكومة	147	3.81	0.61	5.057	0.000
	خاصة	250	3.45	0.73		

العدالة التفاعلية	حكومة	147	4.04	0.62	4.057	0.000
	خاصة	250	3.75	0.73		
العدالة التقييمية	حكومة	147	3.89	0.62	5.539	0.000
	خاصة	250	3.49	0.73		

يتبين من خلال الجدول رقم (12.4) أن قيمة "ت" للدرجة الكلية بلغت (5.559)، ومستوى الدلالة (0.000)، أي أنه توجد فروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف تعزى لمتغير جهة الإشراف على المدرسة، وكانت الفروق لصالح مدارس الحكومة، وبذلك تم رفض الفرضية الصفرية الرابعة.

5.3.2.4. نتيجة الفرضية الخامسة:

"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف تعزى لمتغير مستوى المدرسة".

تم فحص الفرضية الصفرية الخامسة باستخدام اختبار "ت" للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف حسب متغير مستوى المدرسة، الجدول رقم (13.4).

جدول (13.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف حسب متغير مستوى المدرسة

المجال	مستوى المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
العدالة التوزيعية	أساسية	151	3.72	0.61	2.823	0.005
	ثانوية	246	3.54	0.63		
العدالة الإجرائية	أساسية	151	3.62	0.70	0.692	0.490
	ثانوية	246	3.57	0.71		
العدالة التفاعلية	أساسية	151	3.90	0.69	0.890	0.374
	ثانوية	246	3.83	0.71		
العدالة التقييمية	أساسية	151	3.76	0.66	2.637	0.009
	ثانوية	246	3.57	0.73		
الدرجة الكلية	أساسية	151	3.75	0.61	1.907	0.057
	ثانوية	246	3.63	0.62		

يتبين من خلال الجدول رقم (13.4) أن قيمة "ت" للدرجة الكلية بلغت (1.907)، ومستوى الدلالة (0.057)، أي أنه لا توجد فروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف تعزى لمتغير مستوى المدرسة، وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية الخامسة.

6.3.2.4. نتيجة الفرضية السادسة:

"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف تعزى لمتغير جنس المدرسة".

لفحص الفرضية الصفرية السادسة تم أولاً حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف حسب متغير جنس المدرسة، الجدول (14.4).

جدول (14.4): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف حسب متغير جنس المدرسة

المجال	جنس المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العدالة التوزيعية	ذكور	100	3.72	0.59
	إناث	143	3.68	0.54
	مختلطة	154	3.48	0.71
العدالة الإجرائية	ذكور	100	3.68	0.72
	إناث	143	3.72	0.55
	مختلطة	154	3.40	0.78
العدالة التفاعلية	ذكور	100	3.96	0.67

	إناث	143	3.98	0.57
	مختلطة	154	3.68	0.80
العدالة التقييمية	ذكور	100	3.78	0.62
	إناث	143	3.70	0.61
	مختلطة	154	3.49	0.82

يتبين من خلال الجدول رقم (14.4) وجود فروق ظاهرية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف تعزى لمتغير جنس المدرسة، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (OneWay ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (15.4).

جدول(15.4): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف حسب متغير جنس المدرسة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
العدالة التوزيعية	بين المجموعات	4.370	2	2.185	5.553	0.004
	داخل المجموعات	155.037	394	0.393		

	المجموع	159.407	396			
العدالة الإجرائية	بين المجموعات	8.796	2	4.398	9.056	0.000
	داخل المجموعات	191.343	394	0.486		
	المجموع	200.139	396			
العدالة التفاعلية	بين المجموعات	8.116	2	4.058	8.401	0.000
	داخل المجموعات	190.317	394	0.483		
	المجموع	198.433	396			
العدالة التقييمية	بين المجموعات	5.892	2	2.946	5.861	0.003
	داخل المجموعات	198.040	394	0.503		
	المجموع	203.932	396			

يتبين من خلال الجدول رقم (15.4) أن قيمة ف للدرجة الكلية بلغت (8.824) ومستوى الدلالة (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف تعزى لمتغير جنس المدرسة، وبذلك تم رفض الفرضية الصفرية السادسة.

ولبيان اتجاه الفروق، تم استخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعدية، وجاءت النتائج كما بينها الجدول رقم (16.4).

الجدول (16.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حسب متغير جنس المدرسة لمجالات العدالة التنظيمية.

المجال	المتغيرات		الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
العدالة التوزيعية	ذكور	إناث	.03957	0.629
		مختلطة	.23632*	0.004
	إناث	ذكور	-.03957	0.629
		مختلطة	.19675*	0.007
العدالة الإجرائية	ذكور	إناث	-.03483	0.702
		مختلطة	.28374*	0.002
	إناث	ذكور	.03483	0.702
		مختلطة	.31857*	0.000
العدالة التفاعلية	ذكور	إناث	-.02235	0.805
		مختلطة	.27974*	0.002
	إناث	ذكور	.02235	0.805
		مختلطة	.30209*	0.000
العدالة التقييمية	ذكور	إناث	.08348	0.367
		مختلطة	.29027*	0.002

	إناث	ذكور	-.08348	0.367
		مختلطة	.20679*	0.012
الدرجة الكلية	ذكور	إناث	.01647	0.836
		مختلطة	.27252*	0.001
	إناث	ذكور	-.01647	0.836
		مختلطة	.25605*	0.000

يتبين من خلال الجدول (16.4) أن الفروق كانت بين المدارس المختلطة من جهة ومدارس الذكور والإناث من جهة أخرى، لصالح مدارس الذكور ومدارس الإناث.

4.2.4. نتائج السؤال الرابع:

"هل تختلف تقديرات أفراد عينة الدراسة، من معلمي المدارس في مديرية تربية القدس الشريف، لمستوى الدافعية لديهم بإختلاف متغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي للمعلم، وسنوات خبرته في التعليم، وجهة الإشراف على المدرسة، ومستوى المدرسة، وجنس المدرسة؟"

وتمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال الفرضيات الصفرية المنبثقة عنه:

1.4.2.4. نتيجة الفرضية السابعة:

"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة، من معلمي المدارس في مديرية تربية القدس الشريف، لمستوى الدافعية لديهم تعزى لمتغير الجنس".

تم فحص الفرضية الصفرية السابعة باستخدام اختبار "ت" للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الدافعية لديهم حسب متغير الجنس، الجدول رقم (17.4).

جدول (17.4): نتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لمستوى الدافعية لديهم حسب متغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
ذكر	85	4.03	0.57	1.463	0.146
أنثى	312	4.13	0.52		

يتبين من خلال الجدول رقم (17.4) أن قيمة "ت" للدرجة الكلية بلغت(1.463)، ومستوى الدلالة (0.146)، أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الدافعية لديهم تعزى لمتغير الجنس. وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية السابعة.

2.4.2.4. نتيجة الفرضية الثامنة:

"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة، من معلمي المدارس في مديرية تربية القدس الشريف، لمستوى الدافعية لديهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي".

لفحص الفرضية الصفرية الثامنة تم أولاً حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الدافعية لديهم حسب متغير المؤهل العلمي، الجدول رقم (18.4).

جدول (18.4): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الدافعية لديهم حسب متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دبلوم متوسط	31	4.30	0.64
بكالوريوس	296	4.09	0.52
ماجستير فأعلى	70	4.08	0.51

يلاحظ من الجدول رقم (18.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الدافعية لديهم ، حسب متغير المؤهل العلمي، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (Way ANOVA One) كما يظهر في الجدول رقم (19.4):

جدول(19.4): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة لمستوى الدافعية لديهم حسب متغير المؤهل العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	1.218	2	0.609	2.128	0.120
داخل المجموعات	112.728	394	0.286		

المجموع	113.946	396			

يتبين من خلال الجدول رقم (19.4) أن قيمة ف للدرجة الكلية بلغت (2.128) ومستوى الدلالة (0.120) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)، أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الدافعية لديهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي. وعليه تم قبول الفرضية الصفرية الثامنة.

3.4.2.4. نتيجة الفرضية التاسعة:

"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة، من معلمي المدارس في مديرية تربية القدس الشريف، لمستوى الدافعية لديهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة في التعليم".

لفحص الفرضية الصفرية التاسعة تم أولاً حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الدافعية لديهم، حسب متغير سنوات الخبرة في التعليم، الجدول رقم (20.4)

جدول (20.4): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الدافعية لديهم حسب متغير سنوات الخبرة في التعليم

سنوات الخبرة في التعليم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	80	3.97	0.50
من 5–10 سنوات	111	3.96	0.52

أكثر من 10 سنوات	206	4.24	0.51

يلاحظ من خلال الجدول رقم (20.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الدافعية لديهم، حسب متغير سنوات الخبرة في التعليم، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (21.4).

جدول(21.4): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة لمستوى الدافعية لديهم حسب متغير سنوات الخبرة في التعليم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	7.879	2	3.940	14.634	0.000
داخل المجموعات	106.066	394	0.269		
المجموع	113.946	396			

يتبين من خلال الجدول رقم (21.4) أن قيمة ف للدرجة الكلية بلغت (14.634) ومستوى الدلالة (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الدافعية لديهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة في التعليم، وبذلك تم رفض الفرضية الصفرية التاسعة.

ولبيان اتجاه الفروق، تم استخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعدية، وجاءت النتائج كما يبينها الجدول رقم (22.4).

الجدول (22.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة في التعليم لمستوى الدافعية لديهم.

المتغيرات		الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
أقل من 5 سنوات	من 5–10 سنوات	0.00670	.9300
	أكثر من 10 سنوات	.27803*0-	0.000
من 5–10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-0.00670	0.930
	أكثر من 10 سنوات	-0.28473*	0.000

يتبين من خلال الجدول رقم (22.4) أن الفروق كانت بين الخبرة لأكثر من (10) سنوات وأقل من (5) سنوات لصالح الخبرة أكثر من (10) سنوات، وبين خبرة أكثر من (10) سنوات ومن (5–10) سنوات لصالح أكثر من (10) سنوات.

4.4.2.4 نتيجة الفرضية العاشرة:

"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة، من معلمي المدارس في مديرية تربية القدس الشريف، لمستوى الدافعية لديهم تعزى لمتغير جهة الاشراف على المدرسة".

تم فحص الفرضية الصفرية العاشرة باستخدام اختبار "ت" للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الدافعية لديهم حسب متغير جهة الاشراف على المدرسة، الجدول رقم (23.4).

جدول (23.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة لمستوى الدافعية لديهم حسب متغير جهة الإشراف على المدرسة

جهة الإشراف على المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
حكومة	147	4.11	0.50	0.141	0.888
خاصة	250	4.10	0.55		

يتبين من خلال الجدول رقم (23.4) أن قيمة "ت" للدرجة الكلية بلغت (0.141)، ومستوى الدلالة (0.888)، أي أنه لا توجد فروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الدافعية لديهم تعزى لمتغير جهة الإشراف على المدرسة. وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية العاشرة.

5.4.2.4. نتيجة الفرضية الحادية عشرة:

"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة، من معلمي المدارس في مديرية تربية القدس الشريف، لمستوى الدافعية لديهم تعزى لمتغير مستوى المدرسة".

تم فحص الفرضية الصفرية الحادية عشرة باستخدام اختبار "ت" للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الدافعية لديهم حسب متغير مستوى المدرسة، الجدول (24.4).

جدول (24.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة لمستوى الدافعية لديهم حسب متغير مستوى المدرسة

مستوى المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
أساسية	151	4.16	0.49	1.506	0.133

ثانوية	246	4.08	0.55		

يتبين من خلال الجدول (24.4) أن قيمة "ت" للدرجة الكلية بلغت (1.506)، ومستوى الدلالة (0.133)، أي أنه لا توجد فروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الدافعية لديهم تعزى لمتغير مستوى المدرسة. وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية الحادية عشرة.

6.4.2.4. نتيجة الفرضية الثانية عشرة:

"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة، من معلمي المدارس في مديرية تربية القدس الشريف، لمستوى الدافعية لديهم تعزى لمتغير جنس المدرسة".

لفحص الفرضية الصفرية الثانية عشرة تم أولاً حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الدافعية لديهم حسب متغير جنس المدرسة، الجدول (25.4).

جدول (25.4): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الدافعية لديهم حسب متغير جنس المدرسة

جنس المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكور	100	4.02	0.53
إناث	143	4.20	0.46
مختلطة	154	4.08	0.58

يتبين من خلال الجدول رقم (25.4) وجود فروق ظاهرية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الدافعية لديهم تعزى لمتغير جنس المدرسة، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (26.4):

جدول(26.4): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة لمستوى الدافعية لديهم حسب متغير جنس المدرسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	2.142	2	1.071	3.775	0.024
داخل المجموعات	111.803	394	0.284		
المجموع	113.946	396			

يتبين من خلال الجدول رقم (26.4) أن قيمة ف للدرجة الكلية بلغت(3.775) ومستوى الدلالة (0.024) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الدافعية لديهم تعزى لمتغير جنس المدرسة. وبذلك تم رفض الفرضية الصفرية الثانية عشرة. و لبيان اتجاه الفروق تم استخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعدية، وجاءت النتائج كما بينها الجدول رقم (27.4).

الجدول (27.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حسب متغير جنس المدرسة لمستوى الدافعية لديهم

المتغيرات		الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
ذكور	إناث	-0.17994*	0.010
	مختلطة	-0.05575	0.416
إناث	ذكور	0.17994*	0.010
	مختلطة	0.12419*	0.045

يتبين من خلال الجدول رقم (27.4)، أن الفروق كانت بين مدارس الإناث من جهة والذكور والمختلطة من جهة أخرى لصالح مدارس الإناث.

5.2.4. نتيجة السؤال الخامس:

"هل توجد علاقة ارتباطية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف وتقديراتهم لمستوى الدافعية لديهم؟"

تمت الإجابة عن سؤال الدراسة الخامس من خلال فحص الفرضية الصفرية المنبثقة عنه:

الفرضية الثالثة عشر:

" لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف وتقديراتهم لمستوى الدافعية لديهم ".

لفحص الفرضية الصفرية الثالثة عشر تم حساب قيمة معامل ارتباط بيرسون (ر) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمتغيري: العدالة التنظيمية لدى المديرين والدافعية لديهم ، كما يتبين من الجدول (28.4).

جدول (28.4): معامل ارتباط بيرسون ودلالته الإحصائية بين مستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف كما يراها المعلمون ومستوى الدافعية لديهم

المتغيرات		قيمة معامل الارتباط بيرسون (ر)	مستوى الدلالة الإحصائية
مستوى العدالة التنظيمية	مستوى الدافعية	0.337	0.000

يتبين من الجدول رقم (24.4)، أن قيمة معامل ارتباط بيرسون بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف وتقديراتهم لمستوى الدافعية لديهم بلغت (0.337)، ومستوى الدلالة الإحصائية (0.000)، لذا يتم رفض الفرضية الصفرية الثالثة عشر. وتبين من القيم الواردة في الجدول أن العلاقة: **موجبة، متوسطة، ودالة إحصائياً.**

3.4 ملخص نتائج الدراسة

أشارت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- أن تقديرات المعلمين لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف جاءت بدرجة مرتفعة للدرجة الكلية بمتوسط حسابي (3.68) وإنحراف معياري (0.621). وأن تقديراتهم لمستوى الدافعية لديهم جاءت أيضاً بدرجة مرتفعة للدرجة الكلية، بمتوسط حسابي (4.11) وانحراف معياري (0.536). وذلك وفق مقياس ليكرت الخماسي.
- أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين تقديرات المعلمين لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف تعزى لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في التعليم، مستوى المدرسة، بينما وجدت فروق دالة إحصائيا بين تقديراتهم لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف تعزى لمتغيري جهة الإشراف على المدرسة، وكانت الفروق لصالح مدارس الحكومة، وجنس المدرسة وكانت الفروق لصالح مدارس الذكور ومدارس الإناث.
- أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين تقديرات المعلمين في مديرية تربية القدس الشريف لمستوى الدافعية لديهم تعزى لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، جهة الإشراف على المدرسة، مستوى المدرسة، بينما وجدت فروق دالة إحصائيا بين تقديراتهم لمستوى الدافعية لديهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة في التعليم، وكانت الفروق لصالح ذوي الخبرة أكثر من (10) سنوات، وكذلك لمتغير جنس المدرسة وكانت الفروق لصالح مدارس الإناث.

- هناك علاقة طردية متوسطة ودالة إحصائياً بين تقديرات المعلمين لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف وبين تقديراتهم لمستوى الدافعية لديهم، بمعامل ارتباط مقداره (0.337).

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات

تناول هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها، وذلك بالترتيب وفقاً لإسئلتها وفرضياتها، يليه عرضاً للتوصيات التي توصلت اليها الباحثة.

1.5 مناقشة النتائج

1.1.5 مناقشة نتيجة السؤال الأول:

"ما مستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف من وجهة نظر المعلمين؟"

أظهرت النتائج أنّ مستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة مرتفعة للدرجة الكلية بمتوسط حسابي (3.68). وقد حصل مجال العدالة التفاعلية على أعلى متوسط حسابي ومقداره (3.86) ، وحصل مجال العدالة الإجرائية على أقل متوسط مقداره (3.59) وجاء بدرجة متوسطة. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى عدة أسباب منها أنّ وزارة التربية التعليم العالي تخضع مديري المدارس لبرامج تدريبية في الإدارة والقيادة وتوصي بتشكيل فرق التطوير المدرسي واللجان المدرسية من معلمي المدرسة ليكونوا شركاء مع المدير في التخطيط والتنفيذ

لتحسين أداء المدرسة وهذا بدوره ينعكس على تعامل المدير مع المعلمين ومن ضمنها التعامل معهم بعدالة، كما أنها تتبع الشفافية والعلانية للقوانين والأنظمة والتقارير التّي تخص حقوق وواجبات المعلم والتّي ساهمت وسائل التواصل الإجتماعي والمواقع الإخبارية في انتشارها بسرعة وعلى نطاق واسع مما جعل المعلم مطلعاً عليها ورفضه التنازل عن حقوقه والمطالبة بها، أيضاً ساهم الإحتلال من خلال حصار مدينة القدس بعدم رفد مدارس القدس بمعلمين من ضواحيها أو المدن القريبة منها ممن يحملون هوية الضفة الغربية ومنع وصولهم للمدينة عبر الحواجز مما دفع المدير إلى تسهيل مهام المعلمين وعدم التضييق عليهم حتى يتمكن من الحفاظ على كادر العاملين في المدرسة وبالتالي المحافظة على استمراريتها لتأدية رسالتها في ظل وجود خيارات واسعة ومغريات مادية كبيرة أمام المعلمين وخصوصاً الأكفاء منهم للإنتقال للعمل في مدارس البلدية والمعارف والمقاولات التابعة للإحتلال الصهيوني. كما تعزو الباحثة حصول مجال العدالة التفاعلية على أعلى متوسط حسابي إلى إدراك المديرين في مدينة القدس أهمّية شعور المعلمين بالإحترام والتقدير والمصداقية خلال التعامل معهم في المحافظة على استمرارية وجودهم وإثارة دافعيتهم للعمل هذا من ناحية ومن ناحيةٍ أخرى مجال العدالة التفاعلية مرتبط بشكل مباشر بالسمات الشخصية للمديرين والمعلمين، فهم نخبة المجتمع والصف الأول الذي يتحقق من خلالهم أهمية التأثر بالقدوة في السلوك والتعامل مع الآخر. وتعزو حصول مجال العدالة الإجرائية على درجة متوسطة بأقل متوسط حسابي إلى أن الإجراءات التي يقوم بها المدير والخاضعة لقوانين تابعة لوزارة التربية والتعليم تمس المعلم بشكل مباشر وتكون أثارها ملموسة سواء من الناحية المادية في الراتب والمكافآت، أو في طريقة تطبيقه للوائح والأنظمة مما قد يتسبب بتعارض بين ما يراه المدير لمصلحة العمل وما يراه المعلم لمصلحته الشخصية.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات العدوان (2016)، وغانم (2015)، والطبولي (2015)، والشهري (2014)، وفرج (2013)، محمد (2012)، والزهراني (2012)، والحميدي (2012)، والسلطان وسعود (2009) التي أشارت إلى أن مستوى العدالة التنظيمية لدى المديرين والقادة التربويين كانت مرتفعة، حيث يلاحظ اتفاق وجهات نظر المعلمين في تقدير مستوى العدالة التنظيمية لدى القادة التربويين وهذا يدل على درجة مقبولة من مصداقية النتيجة، واختلفت مع نتائج دراسات عليان (2016)، والعمري (2010)، وباجودة (2010) التي أشارت إلى أنّ مستوى العدالة التنظيمية كان متوسطاً، ودراسة وادي (2007) التي أشارت إلى أنّ مستوى العدالة التنظيمية كان متدني.

2.1.5 مناقشة نتيجة السؤال الثاني:

"**ما مستوى الدافعية لدى معلمي المدارس في مديرية تربية القدس الشريف؟**"

أظهرت النتائج أنّ مستوى الدافعية لدى معلمي المدارس في مديرية تربية القدس الشريف الحكومية والخاصة جاءت بدرجة مرتفعة للدرجة الكلية. وتعزو الباحثة هذه النتيجة لعدة أسباب منها التحدّيات والانتهاكات "الاسرائيلية" الكبيرة التي يعاني منها قطاع التعليم بالقدس من خلال محاولة طمس الهويّة العربية والإسلامية لأبناء مدينة القدس، ومحاولة فرض المنهاج "الإسرائيلي" على مدارسها، وهذا ألقى بمسؤولية دينية وأخلاقية ووطنيّة على معلمي المدارس في القدس لمواجهة كل هذه التحديات واستثارة دافعيتهم للعمل بأمانة وإخلاص لحماية طلاب المدينة المقدسة من هذه الإنتهاكات، بالإضافة أنّ النسبة العظمى من المعلمين في مدارس القدس إناث حسب ما يشير إليه مجتمع الدراسة وعينتها جدول (1.3) و (2.3) حيث عدد الإناث في العينة (312) مقابل (85) ذكور وملائمة هذه المهنة لطبيعة الأنثى كون

معظمهن أمهّات، كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى شخصيّة المعلم وحبّه تحقيق الذات، ووجود القوانين والمعايير تضبط المهام المطلوب من المعلم إنجازها.

واتفقت نتائج الدارسة مع دراسات عديلي (2016)، و إسماعيل (2016)، و الهاجري (2016)، و المغربي (2016)، والشهري (2014) و رزق الله عودة (2003) التّي أشارت أنّ مستوى الدافعيّة لدى المعلمين جاء مرتفعاً من وجهة نظرهم، واختلفت مع نتائج دراسات شتاق (2016)، وأبو سمرة وحمارشة (2014)، و سميرات ومقابلة (2014)، وبني خلف (2013) التّي أشارت إلى أنّ مستوى دافعية المعلمين جاء متوسطاً.

3.1.5 مناقشة نتائج السؤال الثالث:

هل تختلف تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف بإختلاف متغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي للمعلم، وسنوات خبرته في التعليم، وجهة الإشراف على المدرسة، ومستوى المدرسة، وجنس المدرسة ؟

وتمت مناقشة نتائج هذا السؤال من خلال مناقشة نتائج فحص الفرضيات المنبثقة عنه والتّي تحمل الأرقام من 1-6، والمبينة فيما يلي:

1.3.1.5 مناقشة نتيجة الفرضية الأولى:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف تعزى لمتغير الجنس".

أظهرت النتائج أنّه لا توجد فروق دالة إحصائيا لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس، وكذلك لجميع المجالات. وتعزو الباحثة ذلك إلى أنّ المعلمين والمعلماًت يخضعون لنفس الأنظمة والقوانين، ويخضعون لنفس معايير الإختيار عند التعيين، ويتلقون نفس الإعداد والتدريب، ونفس الراتب، وهذا أمر متوقّع لأنّ النظام التربوي الفلسطيني لا يميّز بين المعلمين من الذكور والإناث، ويفسح أمامهم المجال دون تمييز، وبالتّالي لا يتسبب بإختلافات عميقة في إدراكهم ووجهات نظرهم.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة العدوان (2016) ، ودراسة عليان (2016) ، ودراسة غانم (2015)، ودراسة الطبولي (2015) ، دراسة (Altinkurt & Yilmaz & Karaman, 2014) التّي أشارت إلى أنّه لا توجد فروق دالّة إحصائيا في تقديرات المعلّمين لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس تعزى إلى متغير الجنس، واختلفت مع نتائج دراسة محمد (2012)، ودراسة (Koc & Akcay & Akyol, 2016) التّي إشارت إلى وجود فروق تعزى لمتغير جنس المعلم ولصالح الذكور.

2.3.1.5 مناقشة نتيجة الفرضية الثانية:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف تعزى لمتغير المؤهل العلمي".

أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وكذلك لجميع المجالات. وتعزو الباحثة ذلك إلى أنّ النظام التربوي الفلسطيني لا يعطي أيّ امتيازات حقيقية للمعلمين اذا

ارتفع المؤهل العلمي بإستثناء زيادة بسيطة بالراتب لا تكاد تذكر. من ناحية أخرى تعزو الباحثة عدم وجود فروق إلى أن معظم المستجيبين لأداة الدراسة يحملون شهادة بكالوريوس فأعلى، حيث يظهر جدول(3.3) أن (296) من المستجيبين يحملون مؤهل البكالوريوس و(70) يحملون مؤهل الماجستير وبالتالي تساوي في القدرات والمؤهلات إلى حد ما يؤدي إلى وعي أفراد العينّة تجاه تصرفات المدير وبالتالي تكون استجاباتهم متقاربة.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات العدوان (2016)، وعليان (2016)، وغانم (2015)، والطبولي (2015)، والشهري (2014)،ومحمد (2012) التّي أشارت أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في تقديرات المعلمين لمستوى العدالة التنظيمية لدى المديرين تعزى لمتغير المؤهل العلمي واختلفت مع نتيجة دراسة باجودة (2010) التّي أشارت إلى وجود فروق دالّة إحصائيا في تقديرات المعلمين لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديريهم.

3.3.1.5 مناقشة نتيجة الفرضية الثالثة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف تعزى لمتغير سنوات الخبرة في التعليم".

أظهرت النتائج أنّه لا توجد فروق دالّة إحصائياً في مستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة في التعليم، وكذلك لجميع المجالات. وتعزو الباحثة ذلك إلى عدم وجود امتيازات خاصة للمعلمين بإختلاف سنوات العمل في سلك التعليم، حيث أنّ مديري المدارس لا يقدمون للمعلمين ذوي الخبرة الطويلة أي امتيازات حقيقية عن غيرهم

من المعلمين، سواء من حيث العبء التعليمي أو الواجبات وذلك تبعا للقوانين والأنظمة المنصوص عليها من قبل الإدارات العليا، وعليه فإّن ظروف العمل متشابهة إلى حد كبير لجميع المعلمين على إختلاف خبراتهم، مما يدعو المدير إلى التعامل معهم بنفس الطريقة، وبالتّالي فإن حكمهم على ممارسات مدير المدرسة تكون متقاربة.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة العدوان (2016)، ودراسة عليان (2016)، ودراسة غانم (2015)، دراسة محمد (2012)، التّي أشارت إلى أنّه لا توجد فروق دالة إحصائيا في تقديرات المعلمين لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس تعزى إلى سنوات الخبرة في التعليم. واختلفت مع نتيجة دراسة (Koc & Akcay & Akyol, 2016) ، ودراسة (Altinkurt & Yilmaz & Karaman, 2014 التّي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في تقديرات المعلمين لمستوى العدالة التنظيمية ولصالح ذوي الخبرة الطويلة.

4.3.1.5 مناقشة نتيجة الفرضية الرابعة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف تعزى لمتغير جهة الإشراف على المدرسة".

أظهرت النتائج أنه توجد فروق دالّة إحصائيا في مستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير جهة الإشراف على المدرسة. وكانت الفروق لصالح مدارس الحكومة، وتعزو الباحثة ذلك إلى الإلتزام الكبير لدى مديري مدارس الحكومة بتطبيق الأنظمة والقوانين التّي تقرّها وزارة التربية والتعليم ووجود رقابة دائمة من قبل مديريات التربية والتعليم

للتأكد من التزامهم بها، بالإضافة إلى أنّ صلاحيات مديري مدارس الحكومة محدودة في اختيار وتعيين المعلمين وفصلهم من عملهم ومحاسبتهم على أدائهم وتقصيرهم، والمعلمون على دراية بهذه الأمور وهذا يقلّل من فرص تعرض حقوقهم للإنتهاك من قبل مديري مدارسهم. وعلى العكس من ذلك مديري المدارس الخاصة الرقابة عليهم قليلة ولا يوجد سلطة تنفيذية تعمل على إجبارهم على أداء حقوق المعلمين ولديهم صلاحيات أكبر في تعيين وفصل المعلمين ومحاسبتهم، مما يزيد من فرص انتهاك حقوق المعلمين.

يذكر أن أي من الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع العدالة التنظيمية والتّي أطلعت عليها الباحثة لم تتطرق إلى دراسة أثر متغير جهة الإشراف على المدرسة على تقديرات المعلمين لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديريهم.

5.3.1.5 مناقشة نتيجة الفرضية الخامسة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف تعزى لمتغير مستوى المدرسة".

أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير مستوى المدرسة،. وتعزو الباحثة ذلك إلى عدم وجود امتيازات خاصة للمعلمين بإختلاف مستوى المدرسة، حيث أنّ مديري المدارس لا يقدمون للمعلمين حسب مستوى المدرسة أي امتيازات حقيقية عن غيرهم من المعلمين، سواء من حيث العبء التعليمي أو الواجبات وذلك تبعاً للقوانين والأنظمة المنصوص عليها من قبل الإدارات العليا، وعليه فإن ظروف العمل متشابهة إلى حد كبير لجميع المعلمين على إختلاف مستويات مدارسهم التي يعملون

بها، مما يدعو المدير إلى التعامل معهم بنفس الطريقة، وبالتالي فإن حكمهم على ممارسات مدير المدرسة تكون متقاربة.

يذكر أنّ أي من الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع العدالة التنظيمية والتي اطلعت عليها الباحثة لم تتطرق إلى دراسة أثر متغير مستوى المدرسة على تقديرات المعلمين لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديريهم.

6.3.1.5 مناقشة نتيجة الفرضية السادسة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف تعزى لمتغير جنس المدرسة".

أظهرت النتائج أنه توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير جنس المدرسة، وكانت الفروق بين مدارس الذكور والإناث من جهة والمختلطة من جهة أخرى، لصالح مدارس الذكور والإناث. وتعزو الباحثة ذلك إلى أنه من المعروف أن مستوى المتابعة والمساءلة في مدارس الذكور تكون بالعادة أقل منها في مدارس الإناث لذلك فإنّ تقديرات المعلمين في تلك المدارس جاءت مرتفعة بصورة أكبر من مدارس الإناث، أمّا بالنسبة للمدارس المختلطة من الواضح أنها أقل حظاً من ناحية العدالة التنظيمية وتعزو الباحثة ذلك إلى أنّ المدارس المختلطة تحتمل وجود كلا الجنسين من المعلمين والذين لديهم خصائص مختلفة ، مما يتطلب من مدير المدرسة التعامل مع كل جنس بطريقة تتفق وخصائصه مما يشعرهم بنوع من عدم المساواة في التعامل بينهم وبالتالي فإن تقديراتهم لمستوى العدالة التنظيمية هي الأقل.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة محمد (2012) التّي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات المعلمين لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس تعزى إلى جنس المدرسة ولصالح مدارس الذكور.

4.1.5 مناقشة نتائج السؤال الرابع:

"هل تختلف تقديرات أفراد عينة الدراسة من معلمي المدارس في مديرية تربية القدس الشريف لمستوى الدافعية لديهم بإختلاف متغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة في التعليم، وجهة الإشراف على المدرسة، ومستوى المدرسة، وجنس المدرسة؟"

وتمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال مناقشة الفرضيات المنبثقة عنه والتي تحمل الأرقام من 7-12، والمبينة فيما يلي:

1.4.1.5 مناقشة نتيجة الفرضية السابعة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة من معلمي المدارس في مديرية تربية القدس الشريف لمستوى الدافعية لديهم تعزى لمتغير الجنس".

أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى الدافعية لدى معلمي المدارس في مديرية تربية القدس الشريف من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس. وتعزو الباحثة ذلك إلى أن أنظمة وقوانين العمل في النظام التربوي الفلسطيني لا تميز بين الذكر والأنثى، باستثناء بعض الإجازات التي تمنح للأنثى كإجازة الأمومة ، فهم يقومون بنفس المهام ويتلقون نفس الراتب، مما يعني أنهم يعيشون نفس الواقع التربوي. وبالتالي من المتوقع أن يكون مستوى دافعيتهم متقارباً في الغالب.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة عديلي (2016)، ودراسة الهاجري (2016)، ودراسة شتاق (2016)، التّي أشارت إلى أنّه لا توجد فروق دالة إحصائيا في تقديرات المعلمين لمستوى الدافعية لديهم تعزى إلى جنس المعلم. واختلفت مع نتائج دراسة بني خلف (2013) التّي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في تقديرات المعلمين لمستوى الدافعية لديهم تعزى لمتغير جنس المعلم ولصالح المعلمات .

2.4.1.5 مناقشة نتيجة الفرضية الثامنة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة من معلمي المدارس في مديرية تربية القدس الشريف لمستوى الدافعية لديهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي".

وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى الدافعية لدى معلمي المدارس في مديرية تربية القدس الشريف من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي. وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المعلمين لا تختلف امتيازاتهم بإختلاف مؤهلاتهم العلمية باستثناء فرق بسيط بالراتب، أما بما يتعلق بالمهام المطلوب منهم إنجازها فتبقى متساوية، والمديرون لا يميزون بين معلم وآخر إلّا من حيث الأداء، ويوكلون المهام لمن يرونه مناسبا للقيام بها، ويتشاركون في صناعة القرار مع من هم أهل للثقة بغض النظر عن مؤهلهم العلمي، وبالتالي فإن هذا يؤدي إلى أن تكون تقديراتهم متقاربة لمستوى الدافعية لديهم.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الهاجري (2016)، التّي أشارت إلى أنّه لا توجد فروق دالة إحصائيا في تقديرات المعلمين لمستوى الدافعية لديهم تعزى إلى متغير المؤهل العلمي . واختلفت مع نتائج دراسة عديلي (2016) التي اشارت إلى وجود فروق دالة احصائيا في تقديرات المعلمين لمستوى الدافعية لديهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح من يحملون مؤهل الدراسات العليا

3.4.1.5 مناقشة نتيجة الفرضية التاسعة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة من معلمي المدارس في مديرية تربية القدس الشريف لمستوى الدافعية لديهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة في التعليم".

أظهرت النتائج أنه توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى الدافعية لدى معلمي المدارس في مديرية تربية القدس الشريف تعزى لمتغير سنوات الخبرة في التعليم، وكانت الفروق لصالح الخبرة أكثر من 10 سنوات. وهذه نتيجة متوقعة تعزوها الباحثة إلى أنه كلما زادت الخبرة لدى المعلم يصبح أكثر نضوجا ، تزداد معرفته بأمور العمل ومعوقاته والتحديات التي تواجهه من خلال الممارسة العملية ، والدورات التدريبية التّي يتلقاها وتزداد لديه القدرة على إيجاد حلول لمشكلاته وهذا يساعده على تقبله لعمله وتقديره له مما يجعل له أثر إيجابي في زيادة الدافعية لديه.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة بني خلف (2013)،و دراسة (Akar, 2012)، اللتان أشارتا إلى وجود فروق دالّة إحصائيا في تقديرات المعلمين لمستوى الدافعية لديهم تعزى إلى متغير سنوات الخبرة في التعليم ولصالح ذوي الخبرة الطويلة. واختلفت مع نتائج دراسة عديلي (2016)، ودراسة الهاجري (2016)، ودراسة شتاق(2016)، و دراسة (Griffin, 2010)، والتّي أشارت إلى أنّه لا توجد فروق دالة إحصائيا في تقديرات المعلمين لمستوى الدافعية لديهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة في التعليم

4.4.1.5 مناقشة نتيجة الفرضية العاشرة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة من معلمي المدارس في مديرية تربية القدس الشريف لمستوى الدافعية لديهم تعزى لمتغير جهة الإشراف على المدرسة".

أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافعية لدى معلمي المدارس في مديرية تربية القدس الشريف تعزى لمتغير جهة الإشراف على المدرسة. وتعزو الباحثة ذلك إلى تشابه البيئة المحلية التّي يتواجدون بها على اختلاف جهات الإشراف، بالإضافة إلى أنّ المعلمين في هذه المدارس يخضعون لنفس السياسة التربوية ويطبقون نفس الأنظمة والتعليمات الصادرة عن وزارة التربية والتعليم، وكما يبدو فإن أي فروقات بين مدارس الوزارة والمدارس الخاصة لم تكن فاعلة في تغيير مستوى الدافعة لدى المعلمين، لذلك لا يلاحظ اختلاف لتقديراتهم لمستوى الدافعية لديهم.

يذكر أن أي من الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدافعية والتّي اطّلعت عليها الباحثة لم تتطرق إلى دراسة متغير جهة الإشراف على المدرسة على تقديرات المعلمين لمستوى الدافعية لديهم.

5.4.1.5 مناقشة نتيجة الفرضية الحادية عشرة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة من معلمي المدارس في مديرية تربية القدس الشريف لمستوى الدافعية لديهم تعزى لمتغير مستوى المدرسة".

أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافعية لدى معلمي المدارس في مديرية تربية القدس الشريف تعزى لمتغير مستوى المدرسة. وتعزو الباحثة ذلك إلى تشابه ظروف العمل في المدارس على اختلاف مستوياتها ولا تعطى امتيازات تتعلق بمستوى المدرسة، فرواتب المعلمين متساوية والمهام والواجبات متساوية ، وتطبق عليهم نفس الأنظمة والقوانين الصادرة عن وزارة التربية والتعليم، لذلك لا يلاحظ اختلاف لتقديراتهم لمستوى الدافعية لديهم.

يذكر أن أي من الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدافعية والتّي اطّلعت عليها الباحثة لم تتطرق إلى دراسة أثر متغير مستوى المدرسة على تقديرات المعلمين لمستوى الدافعية لديهم.

6.4.1.5 مناقشة نتيجة الفرضية الثانية عشرة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة من معلمي المدارس في مديرية تربية القدس الشريف لمستوى الدافعية لديهم تعزى لمتغير جنس المدرسة".

أظهرت النتائج أنه توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى الدافعية لدى معلمي المدارس في مديرية تربية القدس الشريف تعزى لمتغير جنس المدرسة. وكانت الفروق بالنسبة لجنس المدرسة لصالح مدارس الإناث. وتعزو الباحثة ذلك إلى أنّ المستجيبين لأداة الدراسة معظمهم إناث كما ذكر سابقاً، حيث تعمل المعلماًت في مدارس الإناث الثانوية ، والمعلمين في مداس الذكور الثانوية، والمدارس المختلطة التّي يكون معظمها أساسية تكون غالبية من يعملن بها من الإناث، حيث أنّ ضغوطات الحياة من حيث المسؤولية في توفير احتياجات الأسرة بالنسبة للمعلماًت هي أقل من مسؤولية المعلمين الذكور، فارتفاع تكاليف مستوى المعيشة في مدينة القدس من حيث غلاء إيجار البيوت والمواد الاستهلاكية إرتفاع قيمة الضرائب والمخالفات كمخالفات البناء المفروضة من بلدية الاحتلال الصهيوني، يجعل المعلم يلجأ للعمل بوظيفة أخرى من أجل تغطية احتياجات الأسرة مما يجعل دافعيتهم اتجاه العمل أقل من الإناث . كما تعزو الباحثة ذلك أيضاً إلى شعور المعلمات بملائمة هذا العمل بالنسبة لهن مقارنة بالأعمال الأخرى مما يدفعها إلى السعي للعمل على تحقيق ذاتها من خلاله، فتعمل على تطوير نفسها، والسعي إلى التحدي والرغبة في التفوق والنجاح والتميز في الأداء، والاهتمام بالمنافسة والنمو في العمل. بالإضافة إلى اهتمام مدارس الإناث بأن يكون إنجاز مدارسهن الأفضل مما يجعل مديرات تلك المدراس يعملن على توفير

الدعم اللازم للمعلماًت سواء كان مادي أو معنوي للنّهوض بمستوى المدرسة والذي بدوره ينعكس على مستوى دافعية المعلماًت ويجعل تقديرهن لها أعلى من مدارس الذكور.

يذكر أنّ أيّ من الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدافعيّة والتي اطلعت عليها الباحثة لم تتطرق إلى دراسة أثر متغير جنس المدرسة على تقديرات المعلمين لمستوى الدافعية لديهم.

5.1.5 مناقشة نتيجة السؤال الخامس:

"هل توجد علاقة ارتباطيه بين تقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين لمستوى العدالة التنظيمية لدى المديرين في مديرية تربية القدس الشريف وتقديراتهم لمستوى الدافعية لديهم؟"

وتمت مناقشة نتيجة هذا السؤال من خلال مناقشة نتيجة الفرضية المنبثقة عنه:

الفرضية االثالثة عشرة: " لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف وتقديراتهم لمستوى الدافعية لديهم ".

وأظهرت النتائج أنّ قيمة معامل ارتباط بيرسون للدرجة الكلية بين متوسطي تقديرات المعلمين لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية القدس وتقديراتهم لمستوى الدافعية لديهم بلغت (0.337)، وهذا يدلّل على وجود علاقة طردّية ايجابيّة متوسطة وذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وهذه النتيجة تعزز ما تم عرضه في الإطار النظري، أنّ من معايير أخلاقيات العمل التي تحكم علاقة المدير بالعاملين تعامله معهم بعدالة، إن من أدوار عمل مدير المدرسة توزيع الأعباء على المعلمين بعدالة وموضوعية مهنية، وهذا بدوره يولد لدى المعلمين الشعور بالانتماء للمؤسسة

التي يعملون بها، ويتحقق لديهم الرضا الوظيفي الذي يدفعهم إلى بذل المزيد من الجهود لرفع مستوى الأداء حتى لو لم يطلب منهم ذلك، وهذا بدوره يؤّدي إلى تحقيق أهداف المؤسسة المنشودة، وأنّه كلما زاد العدل سادت العلاقات الإنسانية الإيجابية. وتعزو الباحثة درجة العلاقة المتوسطة بين العدالة التنظيمية والدافعية إلى أن متغير العدالة التنظيمية ليس المتغير الوحيد الذّي يؤثر على الدافعية، فهي تتأثر بالعديد من المتغيرات كالنمط الإداري، والنمط القيادي، وسلوكيات الإتصال الإداري، والممارسات والكفايات القيادية لمدير المدرسة، والرضا الوظيفي وغيرها من المتغيرات، لذلك فمن الطبيعي أن تكون العلاقة متوسطة.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشهري (2014) والتّي أشارت إلى أنّه كلما زاد العدل زادت دافعية الانجاز لدى المعلمين.

2.5 التوصيات

في ضوء نتائج الدارسة التّي تم التوصل اليها، فإنّ الباحثة خلصت إلى التوصيات الآتية:

1. العمل على تحسين الممارسات الإدارية من قبل مديري المدارس لتحقيق العدالة الإجرائية، والتوزيعية، والتقييمية من خلال تطوير الإجراءات بالعمل الإداري من إشراك للمعلمين في صنع القرارات والأخذ بآرائهم في علاج المشكلات، والحرص أن تكون الإجراءات الإدارية المطّبقة عليهم تتسم بالعدالة.
2. تقديم برامج تدريبية للرفع من قدرة مديري المدارس بشكل عام والخاصة منها بشكل خاص عن أساليب تحقيق العدالة التنظيمية ومهارات رفع الدافعية لدى المعلمين وفقاً لقواعد وأسس علمية ومهنية.
3. نظراً لوجود فروق في تقديرات المعلمين لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس تعزى لجهة الإشراف على المدرسة لصالح المدارس الحكومية، توصي الباحثة بقيام وزارة التربية والتعليم بتخصيص وحدة مستقلة تختص بمتابعة تطبيق القوانين والأنظمة الإدارية على المعلمين العاملين في المدارس الخاصة وذلك من أجل ضمان المحافظة على حقوقهم من الإنتهاك من قبل مديريهم.
4. تبنّي إستراتيجية كاملة من قبل وزارة التربية والتعليم لغرس قيم العدالة التنظيمية المرتكزة على الموضوعية والأسس العلمية والمهنية لدى مديرات مدارس الإناث والمدارس المختلطة للسلوكيات التّي يستخدمونها للتقليل من الفروق بين الجنسين.
5. العمل على تطوير نظام تقييم الأداء المعمول به بما يتناسب مع المعايير العالمية.
6. إعادة الدراسة بتوسع لتشمل مدارس البلدية والمعارف ومدارس المقاولات "مدارس سخنين" في القدس.

7. أظهرت النتائج أنّ مستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية القدس كانت مرتفعة للدرجة الكليّة وكذلك مستوى الدافعيّة لدى المعلمين، وبناء عليه توصي الباحثة بإجراء دراسات تبحث في ما يلي:

أولاً: العوامل التنظيمية والخصائص النفسية والسمات الشخصية المؤثرة على تحقيق العدالة التنظيمية.

ثانياً: مدى فهم وإدراك المعلمين لمجالات العدالة التنظيمية والدافعية.

ثالثاً: أثر العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس وعلاقتها بالدافعية لدى المعلمين على مخرجات المدرسة وهم الطلاب.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية

القران الكريم

إبراهيم، منى. (2016). **إدارة الابداع لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى معلميها.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

ابن منظور، أبي الفضل. (2003). **لسان العرب.** المجلد8، بيروت: دار صادر.

ابو تايه، بندر. (2012). اثر العدالة التنظيمية على سلوم المواطنة التنظيمية في مراكز الوزارات الحكومية في الاردن. **مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات الاقتصادية والادارية**، 20(2)، 146-158.

أبو جاسر، صابرين. (2010). **أثر إدراك المرؤوسيين للعدالة التنظيمية على أبعاد الأداء السياقي " دراسة تطبيقية على موظفي وزارات السلطة الفلسطينية"**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

ابو سمرة، محمود و حمارشة، انعام. (2014). العلاقة بين الممارسات القيادية لمديري المدارس ودافعية الانجاز للمعلمين في فلسطين. **مجلة جامعة الازهر**، 16(1)، 1-30.

أبو مصطفى، مريم (2016). **المناخ الجامعي وعلاقته بالدافعية للانجاز ومستوى الطموح لدى طالبات جامعة الازهر الاسلامية: دراسة مقارنة.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

أبو ندا، سامية. (2007). **تحليل علاقة بعض المتغيرات الشخصية وأنماط القيادة بالإلتزام التنظيمي والشعور بالعدالة التنظيمية " دراسة ميدانية على الوزارات الفلسطينية في قطاع غزة"**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

إسماعيل، محمد. (2016). **درجة ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري التربية والتعليم وعلاقتها بالدافعية لدى العاملين في مديريات التربية في المحافظات الشمالية في فلسطين من وجهات نظر العاملين فيها.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

باجودة، ندى. (2010). **واقع تطبيق العدالة التنظيمية بمدارس التعليم العام الحومي للبنات بمدينة مكة المكرمة.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

بني خلف، محمود. (2013). الدافعية نحو العمل المدرسي والعوامل المؤثرة في مستواها لدى معلمي العلوم في مدارس محافظة جرش. **مجلة دراسات العلوم التربوية، 40**(2). 763-781.

توق، محي الدين و قطامي، يوسف و عدس، عبدالرحمن. (2002). **أسس علم النفس التربوي.** ط2، عمان: دار الفكر العربي.

توق، محي الدين وعدس، عبدالرحمن. (1984). **أساسيات علم النفس.** عمان الاردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

جرينبرغ، بارون و جرينبرغ، جيرالد و براون، روبرت. (2004). **إدارة السلوك في المنظمات** تعريب ومراجعة رفاعي، رفاعي و بسيوني، إسماعيل، الرياض: دار المريخ.

الجندي، عادل (2007). الإحساس بالعدالة التنظيمية وعلاقته بأساليب تقييم الأداء الوظيفي و إدراك الأبعاد النفسية للبيئة التعليمية. **مجلة مستقبل التربية العربية، 13**(47)). 8-121.

جودة، محفوظ (2007). أثر العدالة التنظيمية على الابداع_ دراسة ميدانية على شركات الادوية الاردنية. **مجلة المحاسبة والتأمين،** المجلد(2)، العدد(69)، ص127-ص162.

الجهاز المركز للإحصاء الفلسطيني. (2017). **معجم المصطلحات الإحصائية المستخدمة في الجهاز.** رام الله، فلسطين.

حامد، سعيد (2003). أثر علاقة الفرد برئيسه وإدراكه للدعم التنظيمي كمتغيرين وسيطين على العلاقة بين العدالة التنظيمية وسلوك المواطنة– دراسة ميدانية. **مجلة المحاسبة والادارة والتأمين**، جامعة القاهرة، المجلد42(61)، ص117–ص141.

حامد، سليمان. (2009). **الإدارة التربوية المعاصرة**. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

الحجايا، سليمان (2006). **الأنماط القيادية لدى القادة التربويين وعلاقتها بالعدالة التنظيمية من وجهة نظر رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم في الأردن**. رسالة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان، الأردن.

حجي، أحمد. (2005). **الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية**. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

حسان، حسن و العجمي، محمد. (2010). **الإدارة التربوية**. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الحربي، محمد سعيد. (2010). **المهارات القيادية وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى مديري المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة، مشروع بحثي. جامعة الملك عبد العزيز**، المملكة العربية السعودية.

الحريري، رافدة. (2008). **مهارات القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الادارية**. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

حمادات، محمد. (2008). **السلوك التنظيمي والتحديات المستقبلية في المؤسسات التربوية**. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

الحميدي، منال. (2012). **العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية وعلاقتها بالرضا الوظيفي والإلتزام التنظيمي للمعلماًت بمحافظة جدة**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة ام القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

حواس، أميرة. (2003). **أثر الإلتزام التنظيمي والثقة في الإدارة على العلاقة بين العدالة التنظيمية وسلوكيات المواطنة التنظيمية بالتطبيق على البنوك التجارية.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

الداية، سناء. (2012). **درجة ممارسة وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للعدالة التنظيمية وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

دراوشة، نجوى. (2017). العدالة التنظيمية السائدة في الجامعات الأردنية وعلاقتها بالثقة التنظيمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. **المجلة الأردنية في العلوم والتكنولوجيا**، المجلد 13، عدد 3، 373-388.

درة، عمر . (2008). **العدالة التنظيمية وعلاقتها ببعض الاتجاهات الادارية المعاصرة.** حلب: دار الرضوان للطباعة والنشر.

دويدار، محمود (2011). أثر إدراك العدالة التنظيمية على الأداء السياقي للعاملين في هيئة ميناء دمياط. **المجلة المصرية للدراسات التجارية**، 35(3)، 184-245.

رزق الله، مريم. (2003). **سلوكيات الاتصال الاداري لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة بيت لحم وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو العمل من وجهة نظر المعلمين.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، ابو ديس، فلسطين.

رفاعي، رجب. (2010). **السلوك الاداري الاسس والمبادئ والنظريات.** ط4، اسيوط: مطبعة السيد محمد عبده.

زايد، عادل (2006). **العدالة التنظيمية المهمة القادمة لادارة الموارد البشرية.** القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الادارية.

الزهراني، محمد (2012). **العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية وعلاقتها بمستوى سلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين في محافظة المخواه.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ام القرى، جدة، المملكة العربية السعودية.

السعود، راتب و سلطان، سوزان. (2009). درجة العدالة التنظيمية لدى رؤساء الاقسام الاكاديمية في الجامعات الاردنية الرسمية وعلاقتها بالولاء التنظيمي لإعضاء الهيئات التدريسية فيها. **مجلة جامعة دمشق**، 25(1+2)، 191-231.

السعود، راتب و سوزان، سوزان. (2008). سلوك التطوع التنظيمي لدى اعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الاردنية العامة وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 9(4)، 31_57.

سيف، عبد الحميد. (2017). مستوى العدالة التنظيمية لدى الجامعات اليمنية وعلاقتها بالولاء التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات، **مجلة القلم (علمية-دورية-محكمة)**، العدد (8)، 363-390.

السلنتي، لمياء (2010). أثر العدالة التنظيمية على الإرتباط بالوظيفة على مديريات الخدمات بمحافظة دمياط. **مجلة المحاسبة والإدارة والتأمين**، 1(75)، 653-716.

سميرات، اكثم و مقابلة، يوسف. (2014). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة للقيادة التحويلية وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو عملهم. **مجلة دراسات العلوم التربوية**، 41(1)، 513-535.

شاويش، مصطفى. (1993). **الإدارة الحديثة-مفاهيم ووظائف وتطبيقات.** دار الفرقان للنشر والتوزيع: إربد، الاردن.

شتاق، رزان. (2016). **درجة ممارسة الادارة بالتجوال لدى مديري المدارس المهنية بأقليم الشمال وعلاقتها بمستوى دافعية الانجاز لمعلمي تلك المدارس.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ال البيت، عمان، الاردن.

الشهري، محمد (2014). **مستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة جدة وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى المعلمين من وجهة نظرهم.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ام القرى، جدة، المملكة العربية السعودية.

شلحان، فايز و السلطي، محمد. (2016). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية بمحافظات غزة للعلاقات الانسانية وعلاقتها بالعدالة التنظيمية، **مجلة IUGJEPS**، 25(2)، 15-40.

الصمادي، وليد. (2009). **أثر العدالة التنظيمية في الإلتزام الوظيفي.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ال البيت، عمان، الاردن.

الصواف، محمد. (1994). أخلاقيات الوظيفة العامة والعوامل الإدارية المؤثرة في مخالفتها بالتطبيق. **مجلة الإدارة العامة**، العدد (82)، ص 2167–2195.

الطبولي، محمد. (2015). الاحساس بالعدالة التنظيمية وعلاقته بسلوك المواطنة التنظيمية. **مجلة نقد وتنوير**، العدد الثاني، 65–100.

الطحيح، سالم و محمد، علي. (2003). العلاقة بين الهيكل التنظيمي ومدى الادراك للعدالة التنظيمية: دراسة على منظمات الاعمال الكويتية. **مجلة الاداري**، 2(94)، 81–108.

الطويل، هاني. (1997). **الادارة التربوية والسلوك المنظمي–سلوك الأفراد والجماعات في النظم.** عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

الظفيري، خالد. (2006). **الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو العمل.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان للدراسات العليا، **عمان، الأردن.**

الأعسر، صفاء. (1988). برنامج في تنمية الانجاز، **مجلة جامعة قطر لدراسات علم النفس التربوي**، مركز البحوث التربوية، مجلد 24، 174–185.

ال مساعد، بندر. (2010). **علاقة مهارات الاتصال لمديري المدارس بمستوى دافعية معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة جدة نحو اداء مهنة التدريس: مشروع بحثي.** جامعة الملك عبد العزيز، السعودية.

عابدين، محمد. (2014). **الإدارة المدرسية الحديثة.** عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

علاونة، شفيق. (2004). **الدافعية، (محرر)، علم النفس العام.** تحرير محمد الريماوي، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عقيلي، عمر. (1997). **الإدارة أصول وأسس ومفاهيم،** عمان. الأردن: دار زهران للنشر والتوزيع.

عوض، محمود. (1980). **الأسس النفسية والفسيولوجية للسلوك.** القاهرة، مصر: علم الكتب.

الاغبري، عبد الصمد(2000). **الادارة المدرسية البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر.** الاحساء: دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع.

العبيدي، نماء. (2012). أثر العدالة التنظيمية وعلاقتها بالإلتزام الوظيفي. **مجلة تكريت للعلوم الادارية والاقتصادية،** 24(8)، 74-107.

عدوان، محمد احمد عبدالله. (2016). **العدالة التنظيمية لدى مديري مدارس المرحلة الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها بالولاء التنظيمي لديهم.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الازهر، غزة، فلسطين.

عديلي، سامر. (2016). **الكفايات القيادية لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة الزرقاء وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى المعلمين.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، عمان، الاردن.

العطوي، عامر. (2007). أثر العدالة التنظيمية في الاداء السياقي. **مجلة القادسية للعلوم الادارية و الاقتصادية،** 10(1)، 42-75.

علقم، اسماعيل. (2013). **العلاقة بين النمط القيادي لمديري المدارس الحكومية الثانوية ودافعية المعلمين في محافظة رام الله والبيرة.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بير زيت، رام الله، فلسطين

عليان، أفنان. (2016). **درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للعدالة التنظيمية وعلاقتها بمستوى الثقة التنظيمية لدى المعلمين في محافظة الزرقاء.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، عمان، الاردن.

عمر، أحمد. (2008). **معجم اللغة العربية المعاصرة**.مجلد4، ط1. القاهرة: عالم الكتب.

العمري، أيمن أحمد. (2010). **النماذج التنظيمية السائدة في الجامعات الاردنية وعلاقتها بالعدالة التنظيمية كما يدركها أعضاء الهيئة التدريسية.** مجلة اتحاد الجامعات العربية، 20(26)، 183-211.

عياصرة، علي. (2006). **القيادة في الإدارة التربوية.** عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

غانم، محمود. (2015). **درجة العدالة التنظيمية وعلاقتها بتفويض السلطة لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية ومديراتها في محافظة طولكرم من وجهات نظر معلمي مدارسهم.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.

فرج، شذى. (2013). **العدالة التنظيمية لدى رؤساء الاقسام الاكاديمية وعلاقتها بالثقة التنظيمية لاعضاء هيئة التدريس بجامعات منطقة مكة المكرمة.** اطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة ام القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

الفقي، عبد المؤمن. (1994). **الإدارة المدرسية المعاصرة.** ليبيا: منشورات جامعة قانيونس.

الفهداوي، فهمي. (2004). **الإدارة في الإسلام المنهجية والتطبيق.** ط2، عمان: دار المسيرة.

الفهداوي، فهمي و القطاونة، نشأت. (2004). تأثيرات العدالة التنظيمية في الولاء التنظيمي "دراسة ميدانية للدوائر المركزية في محافظات الجنوب الأردنية". **المجلة العربية للإدارة**، 24(2)، 1-52.

الفيروز آبادي، مجد الدين. (2008). **القاموس المحيط.** مراجعة وتحقيق الشامي، أنس و أحمد، زكريا، القاهرة: دار الحديث.

القريوتي، محمد. (2000). **السلوك التنظيمي: دراسة السلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات المختلفة.** ط3، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

مجمع اللغة العربية. (2004). **المعجم الوسيط.** ط4. القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.

محمد، أميرة و حجازي، عائشة. (2017). دافعية المعلم وعلاقتها بسمات الشخصية. **مجلة الإرشاد النفسي**، العدد(49)، 98-122.

محمد، شذا. (2012). **درجة العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية بمحافظات شمال الضفة الغربية.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

محمد، محمد. (2004). **سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسة وآفاق التطوير العام.** عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

مصطفى، مريم. (2016). **المناخ الجامعي وعلاقته بالدافعية للإنجاز ومستوى الطموح لدى طالبات جامعة الازهر والاسلامية: دراسة مقارنة.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الازهر، غزة، فلسطين.

المغربي، ريم. (2016). اثر التنمية المهنية (التدريب) أثناء الخدمة للمعلم على دافعيته الاكاديمية المهنية (دافعية الانجاز) في الاردن. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، 5(10)، 329-342.

المهدي، ياسر. (2006). **العدالة التنظيمية وأداء المعلمين لسلوك المواطنة التنظيمية بالمدارس الثانوية العامة في مصر.** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

نعساني، عبد المحسن و اليوسفي، أحمد. (2002). اختيار أثر العدالة التنظيمية والثقة كمتغيرات وسيطة في علاقة القيادة التحويلية والتبادلية بسلوكيات المواطنة التنظيمية (دراسة ميدانية). **مجلة بحوث جامعة حلب**، العدد 32، كلية الاقتصاد، جامعة حلب.

الهاجري، سعود. (2016). **الممارسات السلطوية لدى مديري المدارس المتوسطة بمنطقة الجهراء التعليمية في دولة الكويت وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو عملهم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ال البيت، عمان، الاردن.

وادي، رشدي. (2007). **العدالة التنظيمية**. دراسة ميدانية على الوزارات الفلسطينية، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي. (2016). **الكتاب الاحصائي التربوي السنوي للعام الدراسي 2017/2016_ احصاءات المدارس ورياض الاطفال**. رام الله، فلسطين.

يونس، محمد. (2012). **سيكولوجيا الدافعية والانفعالات**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع الأجنبية

AL-Qtaibi, A. (2003). The influence of organization justice on employee attitudes in public organization in the state of Kuwait. **Arab Journal of Administrative Science**, 10(3), 343-362.

Altikurt, Y., Yilmaz, K. & Karaman, G. (2014). The Effect f Gender, Seniority and Subject Matter on the Perceptions of Organizational Justice of Teachers: A Meta-Analytical Study. **Educational Science: Theory & Practice**, 15(1), 33-43.

Akar, E. (2012). Motivations of Turkish Preservice teachers to Choose Teaching as a Career. **Australian Journal of Teacher Education**, 37(10), 67-84.

Baleghizdeh, S. & Gordani, Y. (2012). Motivation And Quality of Work Life among Secondary School EFL Teachers. **Australian Journal of Teacher Education,** 37(7), 29-42.

Basar, U. & Sigri, U. (2015). Effects of Teachers' Organizational Justice Perceptions on Intention to Quit: Mediation Role of Organizalional Identification. **Educational Science: Theory & Practice**, 15(1), 45-59.

Byrne, Z. (2003). **Perceptions of Organizational Justice, Identification, and Support Within Work Teams.** Poster at the 18th Annual Conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology, April 11-13, 2003, Orlando, Florida.

Demir, K. (2015). The Effet of Organizational Justice and Preceived Organizational Support on Organizational Citizenship Behaviors: The Mediating Role of Organizational Identification. **Eurasian Journal of Education Research**, 60, 131-148.

Elma, C. (2013). The Predictive Value of Teachers' Perception of Organizational Justice on Job Satisfaction. **Eurasian Journal of Educational Research**, 51, 157-176.

George, L. and Sabapathy, T. (2011). Work Motivation of Teachers: Relationship with Organizational Commitment. **Canadian Social Science**, 7(1), 90-99.

Greenberg, Jerald. (1990). Organization Justice: Yesterday, Today, and Tomorrow, **Journal of Mangagment**. Vol16. 2, pp: 399-432.

Griffin, D. (2010). A Survey of Bahamian and Jamaican Teachers' Level if Motivation and Job Satisfacation, **Journal of Inovation Theory and practice**, 16, 93-77.

Koc, M., Akcay, C. & Akyol, B. (2016). Organizational Justice Perceptions and Views on Violence of Branch Teachers Working in Primary Schools. **Journal of Education And Training Studies**, 4(10), 105-117.

Konig, J., Rothland, M., Tachtsoglou, S. & Klemenz, S. (2016). Comparing the Change of Teaching Motivations among Pre-service Teachers in Austria, and Switzerland: Do In-school Learning Opportunities Matter?. **International Journal of Higher Education**, 5(3), 91-103.

Niehoff, B and Moorman, R. (1993). Justice As Mediatator of The RelationShip Between Methods of Monitoring and Organizational Citizenship Behavaior, **Academy of Manaement Journal**, 35(3), 527-556.

Habib, F. & Alias, M. (2010). Organizational Justice and Organizational Citizenship Behavior in Higher Education. Global Business and Management Research: **An International Journal**, 2(1), 13-32.

Harada, R. (2017). Effective strategies to enhance and maintain university English teacher motivation in Japan. **Journal of pan-Pacific Association if Applied Linguistics**, 21(1), 1-20.

Hoy, K & Tarter, J. (2004). Organizational justice in school without trust. **International Journal of Educational Management**. 18, (4): 250- 263.

Hoy, W & Miskel, C. (1978). **Educational Administration**. NewYork: Random House.

Jafari, p, Motlagh.f.s, Yarmohammadian.M.H,&Delavar.A. (2011):"Designing an adjusted model of organizational justice for educational system in Esfahan City (Iran)" , **Procedia Social and Behavioral Science**, Vo1. 15, 1696-1704.

Lathan, J. (1994). **Human Relation in Business**, Chio Chart Merrill Book Inc.

Moorman, H. (1991). Relationship Between Organizational Justice and Organizational Citizenship Behaviors: Do Fairness Perceptions Influnce Employee Citizenship. **Journal of Applied Psychology**, 76(6), 845-855.

Titrek, Osman. (2009). "Employees, Organizational Justice Perception in Turkish School", **Social Behavior And Personality**,37, 605-620.

Polat, Soner and Celep, Cevat. (2008**). Relation between Justice Perception and perception of Trust in school of secondary School Vice-Directors**. Summary of article, the 10th International conference on "Furthur Education in the B

Saal, F. & Moore, S. (1993). "Perception of Promotional Fairness and Promotional Candidates". **Journal of Applied Psychology**. Vol 78, 105-110.

Schmiesing, R. & Safrit, D. & Gliem, J. (2003). **Factors Affecting O.S.U. Extension Agents Perceptions of Organizational Justice and Job Satisfaction: Critical Insights Into Emerging Trend and Existing Policies in Extenion Human Resource Management**. AIAEE2003 Proceeding of the 19th Annual Conference Raleigh North Carolina, USA.

Sheppard, Bruce, Hurley, Noel, Dibbon and David. (2010). **Distributed Leadership, Teacher Morale, and Teacher Enthusiasm: Unraveling the Leadership Pathways to School Success**. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Devender, Colorado, May, (2010). Eric: ED509954.

الملاحق

ملحق (1)

الإستبانة قبل التحكيم

جامعة القدس

كلية العلوم التربوية/ برنامج الإدارة التربوية

سعادة الدكتور/.....حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

الموضوع: تحكيم إستبانة

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان " **مستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف وعلاقتها بالدافعية لدى المعلمين من وجهة نظرهم** " وذلك كمتطلب لنيل درجة الماجستير في الإدارة التربوية، من كلية العلوم التربوية في جامعة القدس.

وقد أعدت الباحثة لهذا الغرض إستبانة مكونة من ثلاثة أقسام:

- القسم الأول: البيانات الشخصية لأفراد العينة.
- القسم الثاني: لقياس مستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس.
- القسم الثالث: لقياس مستوى الدافعية لدى المعلمين.

ونظراً لما تتمعون به من خبرة ودراية ومعرفة في هذا المجال، أرجو من سعادتكم التكرم بإبداء الرأي في مدى مناسبة الفقرات للمجالات التي وضعت لها، وسلامة صياغتها اللغوية، ووضوحها، وإضافة أو حذف أو تعديل ما ترونه مناسبا، علماً بإن إهتمامكم سيكون له بالغ الأثر في تكامل بناء الاداة وإعتماد المقياس المناسب، **شاكرة لكم تعاونكم.**

- **علماً بأن المشرف على الرسالة هو الأستاذ الدكتور محمود أبو سمرة**

إسم المحكم	الدرجة العلمية	مكان العمل	البريد الالكتروني

الباحثة: إكرام عبدالله الوحيدي

رقم االهاتف المحمول:0522625257

البريد الالكتروني:ikramwa@gmail.com

جامعة القدس

كلية العلوم التربوية ـــ برنامج الإدارة التربوية

حضرة المعلم/ة ..... المحترم/ة:

تحية طيبة وبعد،،،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان " **مستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف وعلاقتها بالدافعية لدى المعلمين من وجهة نظرهم**"، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية من جامعة القدس.

ويسرني أن تكون/ي أحد المساهمين في إنجاح هذه الدراسة من خلال إجابتك عن فقرات هذه الإستبانة، لذا آمل – كرما منك – تعبئة جميع حقولها، وإختيار الإجابة التي تعبر عن رأيك بكل صدق وموضوعية، وذلك للوصول لنتائج صحيحة وصادقة، علما أن إجابتك لن تستخدم إلا لإغراض البحث العلمي فقط، وستعامل بسرية تامة.

وتقبلوا شكري وتقديري لحسن تعاونكم

الباحثة: إكرام عبدالله الوحيدي

المشرف: أ. د. محمود ابو سمرة

القسم الأول: البيانات الشخصية:

يرجى وضع اشارة (✓) فيما ينطبق عليك:

1. **الجنس:**

ذكر ☐ أنثى ☐

2. **المؤهل العلمي:**

دبلوم متوسط ☐ بكالوريوس ☐ ماجستير فأعلى ☐

3. **سنوات الخبرة في التعليم:**

أقل من 5 سنوات ☐ من 5 إلى 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

4. **جهة الاشراف على المدرسة:**

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ☐ خاصة ☐

مستوى المدرسة:

أساسية ☐ ثانوية ☐

5. **جنس المدرسة:**

ذكور ☐ إناث ☐ مختلطة ☐

القسم الثاني : العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين

عزيزي المعلم/ عزيزتي المعلمة، فيما يلي مجموعة فقرات تدلل على أبعاد العدالة التنظيمية، يرجى وضع إشارة (✓) وفق الدرجة التي تعبر عن رأيك لكل فقرة من الفقرات الآتية:

المجال الأول: العدالة التوزيعية: وتعني عدالة المخرجات أو النتائج التي يحصل عليها المعلم في المدرسة مثل: عدالة توزيع الأجور، والمكافات، والمهام، و المزايا العينية، والترقيات، والمسؤوليات، والموارد.						
الرقم	**الفقرة**	**درجة الموافقة**				
	من وجهة نظري فان مدير/ة المدرسة.....	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً
1	يعدل مدير المدرسة عند توزيع جدول الحصص الأسبوعي					
2	يوزع أعباء العمل الأخرى على المعلمين بشكل عادل.					
3	يحرص على حصول المعلمين على نفس الاهتمام.					
4	يوزع المواد والمستلزمات التعليمية بعدالة بين المعلمين.					
5	يقدم الحوافز المعنوية للمعلمين بما يتناسب مع جهدهم المبذول.					
6	يعدل في توزيع الانشطة اللاصفية بين المعلمين.					
7	يعدل في توزيع الحصص المتأخرة في برنامج الدروس الإسبوعي بين المعلمين.					
8	يراعي العدل في موافقته على إجازات المعلمين المختلفة.					
9	يقوم بدوره مع الجهات المعنية لاستيفاء المعلمين لحقوقهم الوظيفية.					
المجال الثاني: العدالة الإجرائية: وتعني إدراك المعلمين لعدالة المعايير والإجراءات والأليات المتبعة في تحديد المخرجات والنواتج و المكافات بالمدراس المتخدة من قبل المدير.						
1	يتخذ القرارات الخاصة بالعمل بموضوعية بدون تحيز.					
2	يتيح للمعلمين الفرصة للإطلاع على القوانين والاجراءات التي تحكم العمل.					

3	يطبق اللوائح التنظيمية على جميع المعلمين دون إستثناء.					
4	يشرك المعلمين في عمليات صنع القرار.					
5	يسمح للمعلمين أن يبدوا آرائهم بخصوص القضايا المتعلقة بهم					
6	يجمع معلومات دقيقة وكاملة قبل اتخاذ القرارت المتعلقة بالعمل.					
7	يراعي ظروف المعلمين عند تطبيق القرارت.					
8	يتقبل آراء المعلمين حول القرارات التي يتخذها.					
9	يتراجع عن القرارات حال اقتناعه بما هو أفضل منها.					
المجال الثالث: العدالة التفاعلية: وتعني مدى إحساس المعلمين بالمدارس بعدالة المعاملة التي يتلقونها من مدرائهم عندما تطبق عليهم الإجراءات، والتي تعتمد على التقدير، والاحترام، والمصداقية.						
1	يتعامل مع المعلمين باحترام.					
2	يتعامل مع المعلمين على نحو يشعرهم بالمساواة.					
3	يبني علاقاته مع المعلمين وفق مبدأ العلاقات الانسانية.					
4	يعطي المعلمين مجالاً للحوار خلال التواصل معهم.					
5	يتعامل بأسلوب واضح عند اتخاذ القرارات.					
6	يحرص على العمل بروح الفريق مع المعلمين.					
7	يسمح للمعلمين مناقشة القرارات التي اتخذها بشأن العمل.					
8	يقدم تبريرا مقنعاً للقرارت التي يتخذها في حال تم الاعتراض عليها					
9	يراعي ظروف المعلمين عند اتخاذ القرارات.					
المجال الرابع: العدالة التقييمية: وتعني درجة شعور المعلمين بعدالة، ونزاهة، وشفافية التقييم الإداري الصادر بحقهم في الأداء، والسلوك، والعمل من قبل مدرائهم.						
1	يتمتع مدير المدرسة بكفايات مناسبة لتقييم اداء المعلمين.					
2	يُطلع المعلمين على مؤشرات تقييم الاداء قبل القيام بعملية التقييم.					
3	يقيم أداء المعلمين بناء على معايير عادلة.					
4	يقيم أداء المعلمين بموضوعية دون التأثر بالعلاقات الشخصية.					
5	يتيح الفرصة للمعلمين لتقييم ادائهم ذاتيا.					

6	يوضح للمعلمين نقاط القوة في أدائهم.					
7	يناقش المعلمين في الجوانب التي بحاجة إلى تطوير في أدائهم					
8	يحرص على جمع كافة المعلومات عند إجراء عملية التقييم لأداء المعلمين.					
9	يوظف عملية التقييم في تحسين أداء المعلمين وتطويره.					
10	يعطي المعلمين فرصة لمناقشة نتائج التقييم.					

القسم الثالث: الدافعية لدى المعلمين

عزيزي المعلم/ عزيزتي المعلمة، فيما يلي مجموعة فقرات تدلل على مستوى الدافعية لديك كمعلم في هذه المدرسة من خلال العدالة التنظيمية لدى مدير المدرسة، يرجى وضع إشارة (✓) وفق الدرجة التي تعبر عن رأيك لكل فقرة من الفقرات الآتية:

الرقم	الفقرة	درجة الموافقة				
	بناء على واقع العدالة التنظيمية لدى مدير مدرستي فإنني:	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً
1	أحرص على الوصول لمدرستي صباحاً دون تأخير					
2	استطيع إيجاد الحلول للمشكلات التي تواجهني في العمل.					
3	عندما أفشل في تحقيق أهدافي فإنني أفكر بطرق أخرى لتحقيقها.					
4	أحاول التعرف دائماً إلى الجوانب التي بحاجة إلى تطوير في عملي.					
5	أساهم بفاعلية في عملية التطوير التربوي في مدرستي					
6	كلما وجدت العمل الذي أقوم به صعبا ازداد إصراري لإنجازه.					

7	أبذل ما في وسعي لكي أحقق أهدافي.					
8	أحرص على القيام بعملي بإتقان.					
9	أحرص دائما على أن يكون عملي في مقدمة اهتماماتي .					
10	فخور بما أمتلك من كفايات مهنية.					
11	أقوم بواجباتي مهما كلفني ذلك من وقت.					
12	أستعد دائما لأداء الأعمال الصعبة التي تتطلب مجهوداً في تحقيقها.					
13	أبادر بالأعمال التي تتسم بالتنافس والتحدي.					
14	أخطط لإنجازات جديدة بإستمرار.					
15	لا أتهأون في إنجاز مسؤولياتي.					
16	أقوم بالعمل الموكل إلي مهما كلفني ذلك من جهد.					
17	أجتهد دائماً في عملي لأتفوق مع من أعمل معهم.					
18	لدي رغبة دائمة في تطوير أدائي.					
19	أقوم بأداء عملي في وقته المحدد.					
20	أصر على مواقفي الصائبة حتى لو سببت لي متاعب صعبة.					
21	أستثمر كل الأوقات لتأدية واجباتي تجاه المدرسة.					
22	أشعر بأن الوقت يمر سريعا عندما أكون مشغولا في عملي.					
23	أبدأ يومي وفق برنامج محدد.					
24	أقوم بعملي دون الشعور بالملل.					

ملحق (2)

أسماء المحكمين

الرقم	اسم المحكم	التخصص	مكان العمل
1	أ.د. محمد عابدين	إدارة تربوية	جامعة القدس
2	أ.د. محمد شعيبات	إدارة تربوية	جامعة القدس
3	أ.د. خولة الشخشير	إدارة تربوية	جامعة بيرزيت
4	أ.د. خالد قرواني	إدارة تربوية	جامعة القدس المفتوحة/ سلفيت
5	د. أحمد فتيحة	إدارة تربوية	جامعة بيرزيت
6	د. نعيم أبو الحمص	إدارة تربوية	جامعة بيرزيت
7	د. رجاء عسيلي	إدارة تربوية	جامعة القدس المفتوحة/ الخليل
8	د. زياد جويلس	إدارة تربوية	جمعية اليتيم العربي
9	د. نادر أبوخلف	إدارة تربوية	جامعة القدس المفتوحة
10	د. محسن عدس	أساليب تدريس	جامعة القدس
11	د. إيناس ناصر	أساليب تدريس	جامعة القدس
12	د. زياد قباجة	أساليب تدريس	جامعة القدس
13	أ. رائدة عطون	أساليب تدريس	ر.ق. الميدان/ مديرية القدس

ملحق (3)

الاستبانة بعد التحكيم

جامعة القدس

كلية العلوم التربوية ـــ برنامج الإدارة التربوية

حضرة المعلم/ة ..... المحترم/ة:

تحية طيبة وبعد،،،

فتقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان " **مستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف وعلاقتها بالدافعية لدى المعلمين من وجهة نظرهم**"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية من جامعة القدس.

ويسرني أن تكون/ي أحد المساهمين في إنجاح هذه الدراسة من خلال إجابتك عن فقرات هذه الإستبانة، لذا آمل – كرما منك – تعبئة جميع حقولها، وإختيار الإجابة التي تعبر عن رأيك بكل صدق وموضوعية، وذلك للوصول لنتائج صحيحة وصادقة، علما أن إجابتك لن تستخدم إلا لإغراض البحث العلمي فقط، وستعامل بسرية تامة.

وتقبلوا شكري وتقديري لحسن تعاونكم

الباحثة: إكرام عبدالله الوحيدي

المشرف: أ. د. محمود ابو سمرة

القسم الأول: البيانات الشخصية:

يرجى وضع اشارة (✓) فيما ينطبق عليك:

1. **الجنس:**

ذكر ☐ أنثى ☐

2. **المؤهل العلمي:**

دبلوم متوسط ☐ بكالوريوس ☐ ماجستير فأعلى ☐

3. **سنوات الخبرة في التعليم:**

أقل من 5 سنوات ☐ من 5 إلى 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

4. **جهة الاشراف على المدرسة:**

حكومة ☐ خاصة ☐

مستوى المدرسة:

أساسية ☐ ثانوية

5. **جنس المدرسة:**

ذكور ☐ إناث ☐ مختلطة ☐

القسم الثاني : العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين

عزيزي المعلم/ عزيزتي المعلمة، فيما يلي مجموعة فقرات تدلل على أبعاد العدالة التنظيمية، يرجى وضع إشارة (✓) وفق الدرجة التي تعبر عن رأيك لكل فقرة منها:

المجال الأول، العدالة التوزيعية: وتعني عدالة المخرجات أو العوائد التي يحصل عليها المعلم في المدرسة مثل: عدالة توزيع المهام، والمزايا، والحوافز، والترقيات والمسؤوليات.						
الرقم	الفقرة	درجة الموافقة				
	من وجهة نظري فان مدير/ة المدرسة.....	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً
1	يعدل عند توزيع جدول الحصص الأسبوعي					
2	يوزع أعباء العمل الأخرى على المعلمين بشكل عادل					
3	يحرص على حصول المعلمين على اهتمامات متساوية					
4	يوزع المواد والمستلزمات التعليمية بعدالة بين المعلمين					
5	يقدم الحوافز المعنوية للمعلمين بما يتناسب مع جهدهم المبذول					
6	يعدل في توزيع الانشطة اللاصفية بين المعلمين					
7	يعدل في توزيع الحصص المتأخرة في برنامج الدروس الإسبوعي بين المعلمين					
8	يراعي العدل في موافقته على إجازات المعلمين المختلفة					
9	يقوم بدوره مع الجهات المعنية لاستيفاء المعلمين لحقوقهم الوظيفية.					
المجال الثاني، العدالة الإجرائية: وتعني عدالة المعايير والإجراءات والآليات المتبعة من قبل المدير في تحديد المخرجات والنواتج والمكافآت بالمدارس.						
.1	يتخذ القرارات الخاصة بالعمل بموضوعية بدون تحيز					
.2	يتيح للمعلمين فرصة الإطلاع على القوانين والاجراءات التي تحكم العمل					
.3	يطبق أنظمة العمل ولوائحه التنظيمية على جميع المعلمين دون					

	إستثناء					
4.	يشرك المعلمين في عمليات صنع القرار					
5.	يسمح للمعلمين أن يبدوا آراءهم بخصوص القضايا المتعلقة بهم					
6.	يجمع معلومات دقيقة وكاملة قبل اتخاذ القرارت المتعلقة بالعمل					
7.	يراعي ظروف المعلمين عند تطبيق القرارت					
8.	يتقبل آراء المعلمين حول القرارات التي يتخذها					
9.	يتراجع عن القرارات حال اقتناعه بما هو أفضل منها					
المجال الثالث، العدالة التفاعلية: وتعني عدالة المعاملة التي يتلقاها المعلمين من مديريهم عندما تطبق عليهم الاجراءات، وتعتمد على التقدير والاحترام والمصداقية.						
1.	يتعامل مدير المدرسة مع المعلمين باحترام					
2.	يتعامل مع المعلمين على نحو يشعرهم بالمساواة					
3.	يبني علاقاته مع المعلمين وفق مبدأ العلاقات الانسانية					
4.	يعطي المعلمين مجالاً للحوار خلال التواصل معهم					
5.	يتعامل بأسلوب واضح عند اتخاذ القرارات					
6.	يعمل مدير المدرسة مع المعلمين بروح الفريق					
7.	يسمح للمعلمين مناقشة القرارات التي اتخذها بشأن العمل					
8.	يقدم تبريرا مقنعاً للقرارات التي يتخذها في حال اعتراض المعلمين عليها					
9.	يراعي ظروف المعلمين عند اتخاذ القرارات					
المجال الرابع، العدالة التقييمية: وتعني عدالة التقييم الاداري ونزاهته وشفافيته للمعلمين						
1.	يُطلع المعلمين على مؤشرات تقييم الاداء قبل القيام بعملية التقييم					
2.	يقيم أداء المعلمين بناء على معايير واضحة					
3.	يقيم أداء المعلمين بموضوعية					
4.	يتيح الفرصة للمعلمين لتقييم ادائهم ذاتيا					
5.	يوضح للمعلمين نقاط القوة في أدائهم					
6	يناقش المعلمين في الجوانب التي بحاجة إلى تطوير في أدائهم					

7	يحرص على جمع المعلومات كافة عند إجراء عملية تقييم أداء المعلمين					
8	يوظف عملية التقييم في تحسين أداء المعلمين وتطويره					
9	يعطي المعلمين فرصة لمناقشة نتائج التقييم					

القسم الثالث: الدافعية لدى المعلمين

عزيزي المعلم/ عزيزتي المعلمة، فيما يلي مجموعة فقرات تدلل على **مستوى الدافعية** لديك (كمعلم) من خلال **العدالة التنظيمية** لدى مدير المدرسة، يرجى وضع إشارة (✓) وفق الدرجة التي تعبر عن رأيك لكل فقرة من الفقرات الآتية:

الرقم	الفقرة	درجة الموافقة				
	بناء على واقع العدالة التنظيمية لدى مدير مدرستي فإنني:	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً
1	أحرص على الوصول لمدرستي صباحاً دون تأخير					
2	استطيع إيجاد الحلول للمشكلات التي تواجهني في العمل					
3	أعمل جيدا لتحقيق أهدافي					
4	لدي رغبة دائمة في تطوير ذاتي					
5	أسهم بفاعلية في عملية التطوير التربوي في مدرستي					
6	لدي إصرار على انجاز ما يوكل الي من عمل					
7	أبذل ما في وسعي لكي أحقق أهدافي					
8	أحرص على القيام بعملي بإتقان					
9	أحرص دائما على أن يكون عملي في مقدمة اهتماماتي					
10	فخور بما أمتلك من كفايات مهنية					
11	أقوم بواجباتي مهما كلفني ذلك من وقت					

12	أستعد دائما لأداء الأعمال الصعبة التي تتطلب مجهوداً في تحقيقها					
13	أبادر بالأعمال التي تتسم بالتنافس والتحدي					
14	أخطط لإنجازات جديدة بإستمرار					
15	أقوم بالعمل الموكل إلي مهما كلفني ذلك من جهد					
16	أجتهد دائماً في عملي لأتفوق على زملائي في العمل					
17	أنجز عملي في وقته المحدد					
18	أستثمر كل الأوقات لتأدية واجباتي تجاه المدرسة					
19	أشعر بأن الوقت يمر سريعا عندما أكون مشغولا في عملي					
20	أبدأ يومي وفق برنامج محدد					
21	أقوم بعملي دون الشعور بالملل					

انتهت الاستبانة

شكرا لتعاونكم

ملحق (4)

أسماء المدارس التي تمت زيارتها ضمن عينة الدراسة

الرقم	أسم المدرسة	جهة الاشراف
1	الشابات المسلمات الثانوية	حكومة
2	دار الفتاة اللاجئة الأساسية أ	حكومة
3	ذكور الحسن الثاني الاساسية	حكومة
4	النهضة الاسلامية الأساسية أ	حكومة
5	دار الايتام الاسلامية الثانوية	حكومة
6	دار الايتام الاسلامية الاساسية "ج"	حكومة
7	النهضة الاسلامية الاساسية المختلطة "ب"	حكومة
8	دار الايتام الاسلامية الاساسية "د"	حكومة
9	ذكور عمر بن الخطاب	حكومة
10	عمر بن عبد العزيز المختلطة	حكومة
11	الدوحة الاساسية	حكومة
12	طلائع القدس الثانوية للذكور	حكومة
13	دار الفتاة اللاجئة الاساسية "ج"	حكومة
14	دار الأولاد	خاصة
15	الثانوية الشرعية للبنات	خاصة
16	ثانوية الاقصى الشرعية للذكور	خاصة
17	الحرم الشريف	خاصة
18	الكلية الابراهيمية	خاصة

19	الايمان الاساسية للإناث	خاصة
20	الحصاد النموذجية	خاصة
21	مارمتري الثانوية	خاصة
22	ثانوية ترسانطة للبنين	خاصة
23	ثانوية ترسانطة للبنات– راهبات ماريوسف	خاصة
24	الفرير الثانوية	خاصة
25	كلية الشهيدة دميانة القبطية	خاصة
26	دار الطفل العربي الثانوية	خاصة
27	الزهراء الشاملة	خاصة
28	بردج إنترناشونال المختلطة	خاصة
29	راهبات الوردية	خاصة
30	الثوري الثانوية للبنات	خاصة
31	العهد	خاصة
32	السراج النموذجية	خاصة
33	سوا ربينا	خاصة
34	رواد المستقبل الثانوية	خاصة

ملحق (5)

أوراق تسهيل المهمة

Al-Quds University
Faculty of Educational Sciences
Dean's Office

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعـــــة القـــدس
كليـــة العلـــوم التربويـــة
مكتـــــب العميـــد

الرقم: ب د ع/17/10/101
التاريخ: 2017/10/02

حضرة الاستاذ سمير جبريل المحترم / مدير التربية والتعليم
مديرية القدس الشريف

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة : إكرام عبدالله احمد وحيدي ورقمها الجامعي (21511700)، من تخصص ماجستير الإدارة التربوية، بدراسة تتعلق برسالة ماجستير، بعنوان

" مستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية القدس الشريف وعلاقتها بالدافعية لدى المعلمين من وجهة نظرهم "

لذا يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه والتعاون معها للحصول على المعلومات المطلوبة، ولتطبيق الدراسة.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

والله الموفق

د. ابراهيم الصليبي
منسق برنامج الإدارة التربوية
كلية العلوم التربوية

Telfax 02-2794913 -Jerusalem P.O. Box 20002

تلفاكس 02-2794913 -القدس ص.ب 20002

Awqaf Department
Directorate of Education
Jerusalem

دائرة الأوقاف العامة
مديرية التربية والتعليم
القدس.

Tele fax:6270700 - 6270727 Email: info@awqaf-jdoe.sch.ps P.O.Box 19092 ص.ب 19092 هاتف: 6270700 فاكس: 6270727

الرقم: ت ع/ 30/ 1 / 2473
التاريخ: 16 /10/2017م
الموافق:26 / محرم /1439هـ

حضرة مديري ومديرات المدارس المحترمين/ات

تحية طيبة وبعد،،،

الموضوع: تسهيل مهمة

نهديكم أطيب التحيات، و يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة إكرام عبدالله أحمد وحيدي ورقمها الجامعي (21511700) من جامعة القدس- كلية العلوم التربوية بإجراء دراستها الميدانية بعنوان " مستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية القدس الشريف وعلاقتها بالدافعية لدى المعلمين من وجهة نظرهم " وتوزيع الاستبانة المعدة لهذه الغاية على مدارسكم ،على أن لا يؤثر ذلك على سير العملية التعليمية .

مع الاحترام،،،

مدير التربية والتعليم القدس الشريف

ملحق (6)

Awqaf Department
Directorate of Education
Jerusalem
fax:-6270727 Email: info@jdoe.edu.ps P.O.Box 6270700 :هاتف

دائرة الأوقاف العامة
مديرية التربية والتعليم
القدس

الرقم :2327/33/4
التاريخ : 2017/9/19
الموافق: 28 ذو الحجة 1438هـ

السادة مديري ومديرات المدارس المحترمين/ات

تحية طيبة وبعد،،

الموضوع: خطة المدرسة للعام 2017-2018

نهديكم أطيب التحيات ونرجو المباشرة بالعمل على انجاز خطة المدرسة للعام الدراسي 2017-2018 بالشراكة مع أعضاء لجنة التخطيط في المدرسة على أن تشمل الخطة المدرسية البنود التالية معاً:

1. **صفحة الغلاف:** وتشمل (شعار المدرسة، اسم المدرسة، خطة المدرسة للعام الدراسي 2017-2018م)
2. **لجنة التخطيط** : وتشكل إما كلجنة ثلاثية أو لجنة خماسية وفق العدد الذي تمسح به التشكيلات المدرسية من السادة :

الرقم	المسمى الوظيفي	اسم الموظف	التوقيع
1	مدير المدرسة رئيساً		
2	معلم علوم انسانية/عضو		
3	معلم عن الجانب العلمي/عضو		
4	المرشد التربوي/عضو		
5	عضو من لجنة أولياء الأمور		

3. رؤية المدرسة
4. رسالة المدرسة
5. التحليل البيئي للعام الدراسي 2017-2018 علما بأنه أرفق نموذج خاص للعمل عليه

ملحق (7)

Awqaf Department
Directorate of Education
Jerusalem

دائرة الأوقاف العامة
مديرية التربية والتعليم
القدس

مديرية التربية والتعليم/القدس

Email: info@awqaf-jdoe.sch.ps P.O.Box 19092 ص.ب تلفاكس: 6276514-6286589

الرقم : 40/17/ 513 ا
التاريخ : 2017/4/29 الموافق : 13 شعبان 1439 هـ.

حضرة مديري ومديرات المدارس المحترمين.
تحية طيبة وبعد،

الموضوع: تقييم الاداء للعام 2018/2017

يرجى من حضرتكم العمل على تقييم جميع افراد الهيئة التدريسية في المدرسة حسب النماذج المرفقة (معلم، نائب مدير ، سكرتير ، آذن ، مرشد تربوي ، غرفة مصادر التعلم ، معلم رياض اطفال، بديل) كل حسب النوذج الخاص به وارساله الى قسم الشؤون الادارية وتسليمه باليد من قبل مدير المدرسة او من يقوم مدير المدرسة بتكليفه ما عدا آذن المدرسة حتى يتم تدقيقه ، وفي حال وجود أي خطأ في اي تقييم سيتم اعادته في حينه ، وذلك في موعد اقصاه 2018/5/20 ، اما بخصوص التعيينات الجديدة يرجى تسليمها في موعد اقصاه 2018/ 5/10 ، كما ننوه لحضرتكم ما يلي :

1. في حال كان تقييم الموظف اقل من جيد او ممتاز يجب ارفق نموذج التبرير المرفق مع النماذج(نموذج مواطن قوة ومواطن ضعف).
2. اذا كان هناك فرق بين علامة مدير المدرسة والمشرف اكثرمن 10 علامات يتم استدعاء كل من المدير والمشرف او الحديث معهم لمعرفة السبب والتأكد من صحة التقييم.
3. عند تقييم الموظفين يجب مراعاة عدم استخدام الكسور العشرية في بنود التقييم .
4. عند تقييم الموظفين من الفئة الثانية والثالثة والرابعة والخامسة يجب ان تكون البنود وليس المجموع في القسم الاول من التقييم وهو (العمل والانتاجية) رقم زوجي وليس فردي.
5. بخصوص نائب مدير المدرسة اذا كان من ذوي حملة الدبلوم يقيم على نموذج الفئة الثالثة واذا كان بكالوريوس يقيم على نموذج الفئة الثانية.
6. يجب تقييم سكرتير المدرسة على نموذج الفئة الثالثة بغض النظر اذا كان دبلوم او بكالوريوس .
7. سيتم اعلام الموظف بتقييم ادائه من خلال ارسال نسخة تسلم له بعد ان يتم اعتماده من قبل لجنة التربية والتعليم استناداً لنص المادة رقم (36) من قانون الخدمة المدنية للعام 2005 تكون علانية التقييم،
8. يحق للموظف ان يتظلم من التقرير العام خلال 20 يوماً من تاريخ علمه به ليتم رفعه الى لجنة التظلم إيستناداً للمادة رقم (47) مهمتها دراسة طلبات التظلم على تقييم الاداء.

مع الاحترام

ملاحظة :

- ارجو التقيد بتاريخ مواعيد الاستلام.
- يتم تقييم كل موظف عمل 90 يوماً متصلة فاكثر سواء كان المعلم يعمل بوظيفة مصنفة أو بديل.

مرفق : المذكرة التوضيحية لتقييم الاداء للمعلمين.
: سيتم ارسال النماذج الكترونيا على المراسلات .

مدير التربية والتعليم لمحافظة القدس

ملحق (8)

Awqaf Department
Directorate of Education
Jerusalem

دائرة الأوقاف العامة
مديرية التربية والتعليم
القدس

مديرية التربية والتعليم/القدس

Email: info@awqaf-jdoe.sch.ps | ص.ب P.O.Box 19092 | تلفاكس: 6276514-6286589

الرقم : 40/17/ 513 /
التاريخ : 2017/4/29 الموافق : 13 شعبان 1439 هـ .

حضرة مديري ومديرات المدارس المحترمين.
تحية طيبة وبعد،

الموضوع: تقييم الاداء للعام 2018/2017

يرجى من حضرتكم العمل على تقييم جميع افراد الهيئة التدريسية في المدرسة حسب النماذج المرفقة (معلم، نائب مدير ، سكرتير ، آذن ، مرشد تربوي ، غرفة مصادر التعلم ، معلم رياض اطفال، بديل) كل حسب النوذج الخاص به وارساله الى قسم الشؤون الادارية وتسليمه باليد من قبل مدير المدرسة او من يقوم مدير المدرسة بتكليفه ما عدا آذن المدرسة حتى يتم تدقيقه ، وفي حال وجود أي خطأ في أي تقييم سيتم اعادته في حينه ، وذلك في موعد اقصاه 2018/5/20 ، اما بخصوص التعيينات الجديدة يرجى تسليمها في موعد اقصاه 2018/ 5/10 ، كما ننوه لحضرتكم ما يلي :

1. في حال كان تقييم الموظف اقل من جيد او ممتاز يجب ارفق نموذج التبرير المرفق مع النماذج(نموذج مواطن قوة ومواطن ضعف).
2. اذا كان هناك فرق بين علامة مدير المدرسة والمشرف اكثرمن 10 علامات يتم استدعاء كل من المدير والمشرف او الحديث معهم لمعرفة السبب والتأكد من صحة التقييم.
3. عند تقييم الموظفين يجب مراعاة عدم استخدام الكسور العشرية في بنود التقييم .
4. عند تقييم الموظفين من الفئة الثانية والثالثة والرابعة والخامسة يجب ان تكون البنود وليس المجموع في القسم الاول من التقييم وهو (العمل والانتاجية) رقم زوجي وليس فردي.
5. بخصوص نائب مدير المدرسة اذا كان من ذوي حملة الدبلوم يقيم على نموذج الفئة الثالثة واذا كان بكالوريوس يقيم على نموذج الفئة الثانية.
6. يجب تقييم سكرتير المدرسة على نموذج الفئة الثالثة بغض النظر اذا كان دبلوم او بكالوريوس .
7. سيتم اعلام الموظف بتقييم ادائه من خلال ارسال نسخة تسلم له بعد ان يتم اعتماده من قبل لجنة التربية والتعليم استناداً لنص المادة رقم (36) من قانون الخدمة المدنية للعام 2005 تكون علانية التقييم،
8. يحق للموظف ان يتظلم من التقرير العام خلال 20 يوماً من تاريخ علمه به ليتم رفعه الى لجنة التظلم إيستناداً للمادة رقم (47) مهمتها دراسة طلبات التظلم على تقييم الاداء.

مع الاحترام

ملاحظة :

- ارجو التقيد بتاريخ مواعيد الاستلام.
- يتم تقييم كل موظف عمل 90 يوماً متصلة فاكثر سواء كان المعلم يعمل بوظيفة مصنفة او بديل

مرفق : المذكرة التوضيحية لتقييم الاداء للمعلمين.
: سيتم ارسال النماذج الكترونيا على المراسلات .

مدير التربية والتعليم لمحافظة القدس

فهرست الجداول:

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
1.3	توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيري الجنس وجهة الاشراف	85
2.3	توزيع أفراد عينة الدراسة الذين تم تحليل استجاباتهم حسب متغيري الجنس وجهة الاشراف	86
3.3	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة	86
4.3	نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) لارتباط فقرات القسم الثاني من الاستبانة الخاص بمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف من وجهة نظر المعلمين	90
5.3	نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) لارتباط فقرات القسم الثالث من الاستبانة الخاص بمستوى الدافعية لدى معلمي المدارس في مديرية تربية القدس الشريف	91
6.3	معاملات الثبات "كرونباخ ألفا" للقسم الثاني من الاستبانة ومجالاته وللقسم الثالث	93
1.4	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف	99
2.4	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمجال	100

	العدالة التوزيعية	
3.4	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمجال العدالة الإجرائية	101
4.4	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمجال العدالة التفاعلية	103
5.4	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمجال العدالة التقييمية	104
6.4	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة من معلمي المدارس في مديرية تربية القدس الشريف. لمستوى الدافعية لديهم	106
7.4	نتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف، حسب متغير الجنس	108
8.4	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف، حسب متغير المؤهل العلمي	109
9.4	نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف، حسب متغير المؤهل العلمي	111

10.4	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف، حسب متغير سنوات الخبرة في التعليم	112
11.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف حسب متغير سنوات الخبرة في التعليم	114
12.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف حسب متغير جهة الإشراف على المدرسة	115
13.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف حسب متغير مستوى المدرسة	116
14.4	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف حسب متغير جنس المدرسة	118
15.4	نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة لمستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف حسب متغير جنس المدرسة	119

16.4	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حسب متغير جنس المدرسة لمجالات العدالة التنظيمية	121
17.4	نتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لمستوى الدافعية لديهم حسب متغير الجنس	123
18.4	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الدافعية لديهم حسب متغير المؤهل العلمي	124
19.4	نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة لمستوى الدافعية لديهم حسب متغير المؤهل العلمي	124
20.4	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الدافعية لديهم حسب متغير سنوات الخبرة في التعليم	125
21.4	نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة لمستوى الدافعية لديهم حسب متغير سنوات الخبرة في التعليم	126
22.4	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة في التعليم لمستوى الدافعية لديهم	127
23.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة لمستوى الدافعية لديهم حسب متغير جهة الإشراف على المدرسة	128
24.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة لمستوى الدافعية لديهم حسب متغير مستوى المدرسة	128

25.4	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الدافعية لديهم حسب متغير جنس المدرسة	129
26.4	نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة لمستوى الدافعية لديهم حسب متغير جنس المدرسة	130
27.4	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حسب متغير جنس المدرسة لمستوى الدافعية لديهم	131
28.4	معامل ارتباط بيرسون ودلالته الإحصائية بين مستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف كما يراها المعلمون ومستوى الدافعية لديهم	132

فهرست الملاحق:

رقم الملحق	عنوان الملحق	رقم الصفحة
1	الاستبانة قبل التحكيم	168
2	اسماء المحكمين	175
3	الاستبانة بعد التحكيم	176
4	اسماء المدارس التي تمت زيارتها ضمن عينة الدراسة	182
5	أوراق تسهيل المهمة	184
6	كتاب صادر عن مديرية تربية القدس الشريف وموضوعه: تشكيل اللجان المدرسية	187
7	كتاب صادر عن مديرية تربية القدس الشريف وموضوعه: تشكيل لجنة التخطيط	188
8	كتاب صادر عن مديرية تربية القدس الشريف وموضوعه: تقييم الاداء	189

فهرست المحتويات:

الرقم	الموضوع	رقم الصفحة
الصفحات التمهيدية		
–	صفحة الغلاف الداخلية	–
–	صفحة العنوان	–
–	صفحة إجازة الرسالة	–
–	الإهداء	–
–	الإقرار	أ
–	الشكر والعرفان	ب
–	الملخص باللغة العربية	ت
–	الملخص باللغة الإنجليزية	ج
الفصل الأول: مقدمة الدراسة ومشكلتها		
1.1	المقدمة	1
2.1	مشكلة الدراسة	3
3.1	أسئلة الدراسة	4
4.1	فرضيات الدراسة	5
5.1	أهداف الدراسة	7
6.1	أهمية الدراسة	8
7.1	محددات الدراسة	9
8.1	مصطلحات الدراسة	10
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة		
1.2	الإطار النظري	13
.1.1.2	العدالة التنظيمية	13

.1.1.1.2	تمهيد	13
.2.1.1.2	مفهوم العدالة والعدالة التنظيمية	14
.3.1.1.2	نشأة العدالة التنظيمية	16
.4.1.1.2	أهمية العدالة التنظيمية	19
.5.1.1.2	أبعاد العدالة التنظيمية	21
.6.1.1.2	مبادئ العدالة التنظيمية	28
.7.1.1.2	العدالة التنظيمية والإدارة المدرسية	30
.2.1.2	الدافعية	33
.1.2.1.2	تمهيد	33
.2.2.1.2	مفهوم الدافعية	34
.3.2.1.2	الدوافع والحوافز	36
.4.2.1.2	وظائف الدافعية	37
.5.2.1.2	خصائص الدافعية	38
.6.2.1.2	النظريات المفسرة للدافعية	38
.7.2.1.2	الدافعية والإدارة المدرسية	42
.8.2.1.2	العدالة التنظيمية والدافعية	43
2.2	الدراسات السابقة	46
.1.2.2	الدراسات باللغة العربية	46
.1.1.2.2	الدراسات المتعلقة بالعدالة التنظيمية	46
.2.1.2.2	الدراسات المتعلقة بالدافعية	60
.3.1.2.2	دراسات تجمع بين متغيري العدالة التنظيمية والدافعية	67
.2.2.2	الدراسات الاجنبية	68
.1.2.2.2	الدراسات المتعلقة بالعدالة التنظيمية	68
.2.2.2.2	الدراسات المتعلقة بالدافعية	75
.3.2.2	التعليق على الدراسات السابقة	79
الفصل الثالث: الطريقة والاجراءات		
1.3	تمهيد	84

2.3	منهج الدراسة	84
3.3	مجتمع الدراسة	84
4.3	عينة الدراسة	85
5.3	أداة الدراسة	87
.1.5.3	صدق الاداة	88
.2.5.3	ثبات الأداة	92
6.3	متغيرات الدراسة	94
7.3	إجراءات الدراسة	95
8.3	المعالجة الإحصائية	96
الفصل الرابع: نتائج الدراسة		
1.4	تمهيد	98
2.4	عرض نتائج أسئلة الدراسة	99
.1.2.4	نتيجة السؤال الأول	99
2.2.4	نتيجة السؤال الثاني	105
3.2.4	نتائج السؤال الثالث	107
1.3.2.4	نتيجة الفرضية الأولى	108
2.3.2.4	نتيجة الفرضية الثانية	109
.3.3.2.4	نتيجة الفرضية الثالثة	112
.4.3.2.4	نتيجة الفرضية الرابعة	115
.5.3.2.4	نتيجة الفرضية الخامسة	116
6.3.2.4	نتيجة الفرضية السادسة	118
.4.2.4	نتائج السؤال الرابع	122
1.4.2.4	نتيجة الفرضية السابعة	122
.2.4.2.4	نتيجة الفرضية الثامنة	123
.3.4.2.4	نتيجة الفرضية التاسعة	125
.4.4.2.4	نتيجة الفرضية العاشرة	127
.5.4.2.4	نتيجة الفرضية الحادية عشرة	128

.6.4.2.4	نتيجة الفرضية الثانية عشرة	129
.5.2.4	نتيجة السؤال الخامس	131
3.4	ملخص نتائج الدراسة	133
الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات		
1.5	مناقشة النتائج	136
.1.1.5	مناقشة نتيجة السؤال الأول	136
.2.1.5	مناقشة نتيجة السؤال الثاني	138
3.1.5	مناقشة نتائج السؤال الثالث	139
.1.3.1.5	مناقشة نتيجة الفرضية الأولى	139
.2.3.1.5	مناقشة نتيجة الفرضية الثانية	140
.3.3.1.5	مناقشة نتيجة الفرضية الثالثة	141
.4.3.1.5	مناقشة نتيجة الفرضية الرابعة	142
.5.3.1.5	مناقشة نتيجة الفرضية الخامسة	143
.6.3.1.5	مناقشة نتيجة الفرضية السادسة	144
.4.1.5	مناقشة نتائج السؤال الرابع	145
.1.4.1.5	مناقشة نتيجة الفرضية السابعة	145
.2.4.1.5	مناقشة نتيجة الفرضية الثامنة	146
.3.4.1.5	مناقشة نتيجة الفرضية التاسعة	147
.4.4.1.5	مناقشة نتيجة الفرضية العاشرة	147
.5.4.1.5	مناقشة نتيجة الفرضية الحادية عشرة	148
.6.4.1.5	مناقشة نتيجة الفرضية الثانية عشرة	149
.5.1.5	مناقشة نتيجة السؤال الخامس	150
2.5	التوصيات	152
المراجع		
-	المراجع العربية	154
-	المراجع الأجنبية	164
الملاحق		190-167

فهرست الجداول	194-190
فهرست الملاحق	195
فهرست المحتويات	200-196