



الجامعة العربية الأمريكية
كلية الدراسات العليا

العدالة التنظيمية وعلاقتها بالتمكين الإداري في المدارس الحكومية الفلسطينية
في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس - نموذج مقترح
في ضوء التجارب العالمية

إعداد

سعاد حسين محمد عبد العال

إشراف

أ. د. مجدي علي زامل

تم تقديم هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات درجة الدكتوراه

في تخصص الإدارة التربوية

تشرين أول-2023

© الجامعة العربية الأمريكية-2023. جميع الحقوق محفوظة

إجازة الأطروحة

العدالة التنظيمية وعلاقتها بالتمكين الإداري في المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس - أنموذج مقترح في ضوء التجارب العالمية



إعداد

سعاد حسين محمد عبد العال

إشراف

أ.د. مجدي علي زامل

نوقشت هذه الأطروحة بتاريخ 2023/10/3م وأجيزت.

التوقيع

أعضاء لجنة المناقشة

أ.د. مجدي علي زامل / مشرفاً ورئيساً

د. غسان عبد العزيز سرحان / ممتحناً داخلياً

أ.د. منيرة محمود الشerman / ممتحناً خارجياً

ممتد

القاسم/

حسني

حسام

د.

إقرار

أنا الموقعة أدناه سعاد حسين محمد عبد العال، مقدمة الرسالة التي تحمل العنوان:
العدالة التنظيمية وعلاقتها بالتمكين الإداري في المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة القدس من
وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس - نموذج مقترح في ضوء التجارب العالمية.
أقرّ بأنّ ما اشتملت عليه هذه الرسالة إنّما هو نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما
ورد، وأن هذه الرسالة كاملة، وأن أيّ جزء منها لم يقدم من قبل لنيل أي درجة علمية، أو لقب علمي،
أو بحث لدى أي مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

اسم الطالب: سعاد حسين محمد عبد العال

الرقم الجامعي: 201920342

التوقيع: سعاد عبد العال

التاريخ: 29.11.2023

إهداء

إلى أمانى ومأماني، جنّتي على الأرض...والديّ.... أطال الله في عمرهما وأمدّهما بالصّحة والعافية
فلطالما كانا مصدر الدعم والفخر المستمر.

إلى سندي في جميع أوقاتي الصعبة وضلعي الثابت، حفظه الله ورعاه...إلى زوجي العزيز جمال
إلى أولادي وقرّة عيني الأحباء مريم وميرة وأحمد ومنّة الله

إلى ابني البكر، جنّتي، الذي عانق روحي في كل ليلة، والذي بفضلته بعد فضل الله تحملت الصعاب.
إلى ابني الغالي، صاحب الهمم الخاصة. أيوب البطل المقاوم

إلى أختي الحبيبة رزان، أختي وعائلتي حفظهم الله ورعاهم....

إلى عائلتي الحانية الثانية-عائلة زوجي: والديه وأخته...لكم مني الحب والامتنان

إلى صديقاتي وخليلات طفولتي الغاليات، وزميلاتي في العمل اللواتي كنّ دوماً عوناً وأملاً في إكمال
مسيرتي التعليميّة

إلى جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعة العربيّة الأمريكيّة وجامعة القدس المفتوحة

إلى جميع الأصدقاء من قريب ومن بعيد...أحبّكم في الله

إلى دكتورتي ومشرّفي العزيز حفظه الله ورعاه، الأستاذة الدكتور مجدي زامل الذي ناضل دوماً لأكون
الأفضل

أهديكم ثمرة سهري وتعبي،

أهديكم أطروحتي العلمية.

الباحثة

سعاد حسين عبد العال

شكر وتقدير

الشكر والحمد لله أولاً وأخيراً على كامل عطاياه.

"مَنْ لَا يَشْكُرُ النَّاسَ لَا يُشْكِرُ اللَّهَ"

لا يمكن للكلمات أن تعبر عن مدى امتناني وشكري واحترامي لمشرفي على هذه الأطروحة الأستاذ الدكتور مجدي علي زامل حفظه الله ورعاه وبارك فيه، الذي لم يبخل على يوماً في تقديم إرشاداته وتوجيهاته، فقد كان دعمه المعنوي بكلماته المحفزة والمشجعة نبزاً لي للسير قدماً بهمة وعزم،

كما أود أن أقدم حبي وامتناني لعائلتي الصغيرة زوجي وأولادي الأحباء، الذين تحملوا غيابي عنهم ساعات عدة، سواء في أثناء المحاضرات، أو عند كتابة هذه الأطروحة،

إلى أبي وأمي، حفظهما الله، جنتي على الأرض، اللذين احتضنتني دعواتهما منذ بداية طريقي لنيل شهادة الدكتوراه...

إلى إخوتي أحبائي وعائلتهما وأختي الحبيبة، حفظكم الله ورعاكم

إلى زميلاتي في العمل وصديقات الطفولة، شكراً لكنّ جميعاً، أحبكنّ في الله

إلى الذين أثروا هذه الأطروحة المتواضعة بتعليقاتهم وتوجيهاتهم المتميزة، إلى أعضاء لجنة المناقشة، بارك الله فيكم وجزاكم الله خيراً الجزاء، شكري واحترامي وتقديري.

إلى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة العربية الأمريكية، وجامعة القدس المفتوحة وجامعة القدس، الذين قدموا لي العون الكبير أثناء تحكيم أدوات الدراسة، شكراً لكم من الأعماق وبارك الله فيكم.

الباحثة

سعاد عبد العال

فهرس المحتويات

أ.....	إجازة الأطروحة.....
ب.....	إقرار.....
ج.....	إهداء.....
د.....	شكر وتقدير.....
ه.....	فهرس المحتويات.....
ح.....	فهرس الجداول.....
ي.....	فهرس الأشكال.....
ك.....	فهرس الملحقات.....
ل.....	الملخص.....
2.....	الفصل الأول: خلفية الدراسة ومشكلتها
2.....	1.1 مقدمة:.....
6.....	2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها:.....
8.....	3.1 أهداف الدراسة.....
8.....	4.1 أهمية الدراسة.....
9.....	5.1 التعريفات الاصطلاحية والإجرائية.....
10.....	6.1 حدود الدراسة ومحدداتها.....
13.....	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة
13.....	1.2 الإطار النظري.....
13.....	1.1.2 العدالة التنظيمية:.....
24.....	2.1.2 التمكين الإداري:.....
31.....	2.2 الدراسات السابقة:.....
46.....	الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات
46.....	1.3 منهجية الدراسة.....
46.....	2.3 مجتمع الدراسة وعينتها.....
48.....	3.3 أدوات الدراسة.....
48.....	أولاً: الاستبانة:.....
48.....	صدق الاستبانة.....
50.....	ثبات استبانة العدالة التنظيمية.....
50.....	ثانياً: استبانة التمكين الإداري.....

52	..... ثانيا: المقابلة
54	..... 4.3 متغيرات الدراسة
55	..... 5.3 إجراءات تنفيذ الدراسة
55	..... 1.5.3 إجراءات تنفيذ الاستبانة:
55	..... 2.5.3 إجراءات تنفيذ المقابلات الشخصية
56	..... 6.3 المعالجات الإحصائية
58	..... الفصل الرابع: نتائج الدراسة
58	..... 1.4-النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة
58	..... 1.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:
61	..... 2.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:
64	..... 3.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:
68	..... 4.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:
71	..... 5.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:
74	..... 6.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال السادس:
77	..... 7.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال السابع:
78	..... 2.4 نتائج أسئلة المقابلات:
78	..... 1.2.4 نتائج السؤال الأول:
89	..... 2.2.4 نتائج السؤال الثاني:
99	..... الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات
99	..... 1.5 مناقشة نتائج أسئلة الدراسة
99	..... 1.1.5 مناقشة نتائج السؤال الأول:
102	..... 2.1.5 مناقشة نتائج السؤال الثاني
103	..... 3.1.5 مناقشة نتائج السؤال الثالث
104	..... 4.1.5 مناقشة نتائج السؤال الرابع
108	..... 5.1.5 مناقشة نتائج السؤال الخامس
108	..... 6.1.5 مناقشة نتائج السؤال السادس:
109	..... 7.1.5 مناقشة نتائج السؤال السابع:
110	..... 2.5 مناقشة نتائج أسئلة المقابلة:
110	..... 1.2.5 مناقشة نتائج السؤال الأول:
111	..... 1.2.5 مناقشة نتائج مجالات العدالة التنظيمية:

119	2.2.5 مناقشة نتائج السؤال الثاني:
126	3.5 الأنموذج المقترح لتعزيز العدالة التنظيمية والتمكين الإداري في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس.
127	1.3.5 المقدمة:.....
127	2.3.5 منطلقات النموذج:.....
128	3.3.5 -أهداف الأنموذج المقترح:.....
129	4.3.5 مبررات الأنموذج المقترح:
130	5.3.5 الأسس التي يقوم عليها الأنموذج:
131	6.3.5 مقترحات لتفعيل مجالات العدالة التنظيمية:
135	7.3.5 مقترحات لتفعيل مجالات التمكين الإداري:
137	8.3.5 آليات تنفيذ الأنموذج المقترح
139	4.5 التوصيات والمقترحات:
146	الملحقات.....
146	أ. الاستبانة بصورتها الأولىة
169	Abstract.....

فهرس الجداول

- 1.3 توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس والوظيفة 1 46
- 2.3 توزيع عينة الدراسة حسب الجنس والوظيفة 1 47
- 3.3 توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة (التصنيفية) 47
- 4.3 قيم معاملات ارتباط فقرات استبانة العدالة التنظيمية بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للاستبانة، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال، مع الدرجة الكلية للاستبانة (ن=35) 49
- 5.3 قيم معامل ثبات استبانة العدالة التنظيمية بطريقة كرونباخ ألفا 50
- 6.3 قيم معاملات ارتباط فقرات استبانة التمكين الإداري بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للاستبانة، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للاستبانة (ن=35) 51
- 7.3 قيم معامل ثبات استبانة التمكين الإداري بطريقة كرونباخ ألفا 52
- 8.3 درجات احتساب مستوى كل من العدالة التنظيمية والتمكين الإداري 54
- 1.4 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات استبانة العدالة التنظيمية وعلى الاستبانة ككل مرتبة تنازلياً 58
- 2.4 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات العدالة التعاملية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية 59
- 3.4 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات العدالة الإجرائية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية 60
- 4.4 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات العدالة التوزيعية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية 61
- 5.4 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على استبانة العدالة التنظيمية في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس تعزى إلى متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي) 62
- 6.4 تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات (مع تفاعل) على استبانة العدالة التنظيمية ومجالاته في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس تعزى إلى متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي)، والتفاعل بينهما 62
- 7.4 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على استبانة العدالة التنظيمية ومجالاته في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس تعزى إلى متغيرات: (المسمى الوظيفي، التخصص، عدد سنوات الخبرة الوظيفية) 65
- 8.4 تحليل التباين الثلاثي متعدد المتغيرات (مع تفاعل) على استبانة العدالة التنظيمية ومجالاته في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس تعزى إلى متغيرات: (المسمى الوظيفي، التخصص، عدد سنوات الخبرة الوظيفية)، والتفاعل بينهما 65
- 9.4 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات استبانة التمكين الإداري وعلى الاستبانة ككل مرتبة تنازلياً 68
- 10.4 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال فريق العمل مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية 68

11.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال التدريب والتطور
69	مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية
12.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال معلومات العمل
70	مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية
13.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال تفويض السلطة
70	مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية
14.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على استبانة التمكين الإداري في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس
72	تعزى إلى متغيرات: (الجنس، والمؤهل العلمي)
15.4	تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات (مع تفاعل) على استبانة التمكين الإداري ومجالاته في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس تعزى إلى
72	متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي)، والتفاعل بينهما
16.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على استبانة التمكين الإداري ومجالاته في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري
74	المدارس تعزى إلى متغيرات: (المسمى الوظيفي، التخصص، عدد سنوات الخبرة الوظيفية) ..
17.4	تحليل التباين الثلاثي متعدد المتغيرات (مع تفاعل) على التمكين الإداري ومجالاته في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس تعزى إلى متغيرات:
75	(المسمى الوظيفي، التخصص، عدد سنوات الخبرة الوظيفية)، والتفاعل بينهما
18.4	قيم معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على استبانتي العدالة التنظيمية والتمكين الإداري في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري
78	المدارس (ن=322)
19.4	مدى توافر العدالة التنظيمية في المدارس الحكومية
20.4	العدالة التعاملية
21.4	العدالة الإجرائية
22.4	العدالة التوزيعية
23.4	مدى توافر التمكين الإداري في المدارس الحكومية
24.5	فريق العمل
25.4	التدريب
26.4	معلومات العمل
27.4	تفويض السلطة
28.4	آليات تنفيذ الأنموذج المقترح
137	

فهرس الأشكال

- الشكل 1 العدالة التنظيمية عبر الثقافات.....24
- الشكل 2 الرسم البياني لتأثير التفاعل من عدمه بين مستويات متغيري الجنس والمؤهل العلمي على استبانة العدالة التنظيمية.....64
- الشكل 3 الرسم البياني لتأثير التفاعل من عدمه بين مستويات متغيرات: (المسمى الوظيفي، التخصص، عدد سنوات الخبرة الوظيفية على استبانة العدالة التنظيمية على استبانة العدالة التنظيمية على مستوى معلم.....67
- الشكل 4 الرسم البياني لتأثير التفاعل من عدمه بين مستويات متغيرات: (المسمى الوظيفي، التخصص، عدد سنوات الخبرة الوظيفية على استبانة العدالة التنظيمية على استبانة العدالة التنظيمية على مستوى مدير.....67
- الشكل 5 الرسم البياني لتأثير التفاعل من عدمه بين مستويات متغيري الجنس والمؤهل العلمي على استبانة التمكين الإداري.....73
- الشكل 6 الرسم البياني لتأثير التفاعل من عدمه بين مستويات متغيرات: (المسمى الوظيفي، التخصص، عدد سنوات الخبرة الوظيفية على استبانة التمكين الإداري على مستوى معلم.....76
- الشكل 7 الرسم البياني لتأثير التفاعل من عدمه بين مستويات متغيرات: (المسمى الوظيفي، التخصص، عدد سنوات الخبرة الوظيفية على استبانة التمكين الإداري على مستوى مدير.....77
- الشكل 8 مجالات العدالة التنظيمية.....131
- الشكل 9 مجالات التمكين الإداري.....135

فهرس الملحقات

- الملحق (أ) الاستبانة بصورتها الأولىة 147
- الملحق (ب) الاستبانة في صورتها النهائية (صدق المحتوى) الموزعة على العينة الاستطلاعية. 153
- الملحق (ج) الاستبانة بعد فحص الخصائص السيكومترية الموزعة على العينة الأساسية 156
- ملحق (د) قائمة محكمي الاستبانة 160
- الملحق (هـ) أسئلة المقابلة بصورتها الأولىة 161
- ملحق (و) أسئلة المقابلة بصورتها النهائية 164
- الملحق (ز) قائمة محكمي المقابلة 167
- الملحق (ح) كتاب تسهيل المهمة 168

العلاقة بين العدالة لتنظيمية والتمكين الإداري في المدارس الحكومية الفلسطينية في القدس، من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس في ضوء التجارب العالمية
الجامعة العربية الأمريكية
سعاد حسين عبد العال

2024/2023

بإشراف الأستاذ الدكتور: مجدي علي زامل

الملخص

هدفت الدراسة الحالية بحث العلاقة بين العدالة لتنظيمية والتمكين الإداري في المدارس الحكومية الفلسطينية في القدس، من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس في ضوء التجارب العالمية، وصولاً إلى تقديم نموذج مقترح لتفعيل ممارسات العدالة لتنظيمية والتمكين الإداري في المدارس الحكومية الفلسطينية في القدس. وتكون مجتمع الدراسة من (1056) معلماً ومعلمه و(51) مديراً ومديرة في المدارس الحكومية الفلسطينية، وجرى مقابلة (40) معلماً من المعلمين، و(9) من مديري المدارس الذين جرى اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية. واعتمد المنهج الوصفي المختلط (المزيج) الكمي والنوعي؛ واستخدمت أداتين وهما الاستبانة والمقابلات الشخصية.

وخلصت الدراسة إلى نتائج أهمها: أن إدراكات العدالة التنظيمية بمجالاتها الثلاثة (العدالة الإجرائية والعدالة التوزيعية والعدالة التعاملية) في المدارس الحكومية في مدينة القدس جاءت متوسطة، وجاء مجال "العدالة التعاملية بالمرتبة الأولى، يليه العدالة الإجرائية، وأخيراً العدالة التوزيعية. وأكدت نتائج المقابلات، أن إدراكات العدالة التنظيمية في المدارس الحكومية الفلسطينية جاءت منخفضة عند مديري المدارس والمعلمين.

وأظهرت النتائج أن واقع التمكين الإداري بمجالاته الأربعة (السلطة والتدريب وفرق العمل ومعلومات العمل) جاء بمستوى متوسط، وجاء مجال " فريق العمل" بالمرتبة الأولى، يليه مجال التدريب والتطور، ثم مجال معلومات العمل وفي المرتبة الأخيرة مجال تفويض السلطة. أما بالنسبة لنتائج المقابلات، فقد بينت أن إدراكات التمكين الإداري في المدارس الحكومية الفلسطينية جاءت مرتفعة بالنسبة لمديري المدارس، ومتوسطة بالنسبة للمعلمين.

وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على استبانة العدالة التنظيمية ومجالاته باستثناء مجال (العدالة التوزيعية) تعزى إلى متغير الجنس، وجاءت الفروق لصالح الذكور. بينما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية على استبانة العدالة التنظيمية

ومجالاته تعزى إلى متغيرات المؤهل العلمي والتخصص وعدد سنوات الخبرة الوظيفية. كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في التمكين الإداري ومجالاته في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس تعزى إلى متغيرات: الجنس والمؤهل العلمي والتخصص وعدد سنوات الخبرة الوظيفية. بينما وجود فروق دالة إحصائياً في التمكين الإداري ومجالاته تعزى إلى متغير المسمى الوظيفي، إذ جاءت الفروق لصالح مدير مدرسة. وأخيراً، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط طردية موجبة دالة إحصائياً بين العدالة التنظيمية والتمكين الإداري في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس.

وبناء على نتائج الدراسة، أوصت الدراسة بضرورة اهتمام المسؤولين في وزارة التربية والتعليم إلى أهمية العدالة التنظيمية بمجالاتها الثلاثة (التعاملية والإجرائية والعدالة التوزيعية) لانعكاساتها الإيجابية والهامة على تطويرهم مهنياً وشخصياً، وضرورة منح الموظفين بعض السلطة لممارسة أعمالهم وتمكينهم مهنياً ومادياً وتكنولوجياً.

الكلمات المفتاحية: العدالة التنظيمية، التمكين الإداري، المدارس الحكومية، نموذج مقترح.

الفصل الأول خلفية الدراسة ومشكلتها

1.1 المقدمة

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها

3.1 أهداف الدراسة

4.1 أهمية الدراسة

5.1 التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

6.1 حدود الدراسة ومحدداتها

الفصل الأول خلفية الدراسة ومشكلتها

1.1 مقدمة:

تسعى كل مؤسسة دوماً عن مكان لها في الصدارة، حيث تطمح أن تكون في المقدمة وقادرة على مواجهة المنافسة وتحقيق ما هو أفضل. ولذلك فإن المؤسسات المتميزة هي تلك المؤسسات التي تكون قادرة على الابتكار والإبداع والتجديد دون كلل أو ملل وبشكل دائم ومستمر. ويعتبر تطبيق العدالة والنزاهة والشفافية والحيادية في المؤسسة من أهم الاحتياجات الأساسية لتشكيل سلوكيات واتجاهات إيجابية لدى المرؤوسين للتكيف والتأقلم الأمثل فيها من ناحية، وعلى قدرة هذه المؤسسة على التكيف مع المتغيرات والأحداث التي تحيط بها. فتحقيق العدالة بين المعلمين هو من أصعب التحديات التي تواجه المؤسسات الحديثة، تبعاً لتنوع موظفيها وتنوع ثقافتهم وبيئاتهم وخلفياتهم الاقتصادية والمعرفية.

ويعتبر موضوع العدالة التنظيمية من أهم الموضوعات في حقل الإدارة، وقد حظي بالكثير من الأبحاث والدراسات المتعلقة بالسلوك التنظيمي وبالتطوير المعرفي للموظفين في المؤسسات المختلفة. فالعدالة التنظيمية تسعى جاهدة لسد الفجوة بين أهداف أفراد المؤسسة وأهدافها، وإيجاد سبل ووسائل حديثة ومتطورة تساعد الأجهزة الإدارية على إشاعة مناخ تنظيمي إيجابي وهاذف يتعامل معه المعلمون في المؤسسات الإدارية المختلف. وبهذا المعنى، يمكن اعتبار العدالة التنظيمية المؤشر الفعلي لتفسير القيم المتعددة من جوانب العمل والسلوك التنظيمي، وما يختص بالعمليات الإدارية في المؤسسة (سرير و ربحي، 2017).

وتتجلى العدالة التنظيمية في تقييم الموظف للعدل والإنصاف على مستوى العدالة التوزيعية والإجراء والتعامل التي يحصل عليها داخل المؤسسة. فإحساس المعلم بأن العوائد المادية التي يحصل عليها مناسبة لمدخلاته؛ يشير إلى العدالة التوزيعية. أما إدراكه لنزاهة وشفافية الإجراءات والقوانين التي تسير عليها المؤسسة في كافة النواحي؛ فتشير إلى العدالة الإجرائية. لكن مشاركة المعلمين في صناعة القرارات داخل المؤسسة والصدق والإخلاص في التعامل؛ تعكس العدالة التعاملية (الدهبي و بوكميش، 2019).

فشعور الموظفين بالمعاملة العادلة والمنصفة والمتساوية من قبل رؤسائهم داخل المؤسسة، يؤدي إلى تعديل أهدافهم واتجاهاتهم، مما يؤثر على رفع مستوى أدائهم في العمل، إضافة إلى تعزيز ثقتهم في إدارة المؤسسة وتمنحهم حافزاً للتعاون مع رؤسائهم وتحقيق الأهداف المنشودة. وبالتالي

يؤدي إلى ارتفاع مستويات أداء المؤسسة، وعلى النقيض من ذلك، قد يترتب على عدم وجود العدالة التنظيمية لدى الموظفين العديد من النتائج السلبية كاحتجاجات الموظفين على سبيل المثال (عبيسات و جميل، 2016).

وتجدر الإشارة إلى أن المؤسسات بقطاعاتها المختلفة شهدت وحتى هذه اللحظة حراكا مهنيا ملفت للانتباه، كان انتقال المعلمين للعمل بمؤسسات أخرى محلية أو الهجرة إلى الخارج، والسبب لا يعود فقط إلى نقص في الحوافز المادية أو ضعف مستوى التسيير وإنما يرجع السبب بشكل أساسي لعدم إحساس المعلم بوجود عدالة تنظيمية بمجالاتها الثلاثة (الإجرائية والتفاعلية والتوزيعية) من قبل الإدارة. حيث أنه لا يمكن حصر احتياجات المعلم في زاوية الإشباع المادي فقط وأن هدفه الوحيد هو المال من أجل لقمة العيش فقط، بل يجب أن ننظر إليه كونه المفكر والمبدع، وبمعنى آخر بأنه هو محور العملية الإنتاجية في المؤسسة والذي بدونها لا تستطيع تحقيق المؤسسات تحقيق أهدافها (بن دحو و مقدم، 2017).

ويعرف الدوران الوظيفي بأنه انتقال الموظفين للعمل في المؤسسة أو الخروج منها، وقد يكون إجبارياً أو غير إجباري بالنسبة للمعلم. ويعد دوران العمل من أحد المشكلات الأساسية التي تواجه المؤسسات لما له من انعكاسات تؤثر سلبا عليها؛ إذ أن دوران العمل الاختياري لا يزيد فقط من تكاليف عبثور هذه المؤسسات على معلمين جدد وتدريبهم، فهو أيضا يقلل من رأس مالها المعرفي ويضعف سمعتها ومكانتها في السوق وذلك بسبب انخفاض مستوى إنتاجها وتدهور جودة منتجاتها نتيجة لرحيل الأفراد المتميزين فيها (عبد الرحمن و آخرون، 2021).

ويتضح مما سبق، بأن الكثير من المؤسسات تولي اهتماما كبيرا وملحوظا في موظفيها، فالمؤسسات المنافسة والرائدة تدرك بشكل واضح أن العنصر البشري هو أهم وأثمن الموارد التنظيمية، ولذلك أولت اهتماما كبيرا به وبإدارته كسبيل للمنافسة وتحقيق التميز. وفي المقابل تطلب هذه المؤسسات من الأفراد مستويات عالية من الأداء والتميز الوظيفي. لذلك اهتمت هذه المؤسسات أيضا بمفهوم العدالة التنظيمية كونها قيمة ونمط اجتماعي بالغ الأهمية من ناحية، وكونها ترتبط بمتغيرات أخرى تؤثر على سلوك الموظفين مثل الرضا الوظيفي، الولاء التنظيمي، الالتزام التنظيمي، التماثل التنظيمي، والثقة التنظيمية وصولا إلى التمكين الإداري (مصطفى، 2017).

ويبرز مفهوم التمكين الإداري كأحد العوامل الرئيسية التي تؤثر على دوافع وقدرات المورد البشري وتجعله على انسجام مع أهداف وقيم المؤسسة، أي أن قدرة المؤسسة على تحقيق أهدافها يتوقف على المحافظة على هذا المورد البشري، وعلى كيفية كسب رضاه وولائه. وهذا ما نلمسه

بكثر في المؤسسات المختلفة والتي تعبر عن انخفاض الرضا وعدم توفر النزاهة في الإجراءات المتبعة لمنح العوائد كالأجر والمنح والحوافز.

ومما لا شك فيه، أن عدم وجود مشاركة للمعلم في اتخاذ القرارات ووجود تحيز عند تطبيقها مما استدعى إلى انتهاج أساليب إدارية حديثة مثل التمكين الإداري الذي يتضمن إعادة هيكلة مراكز القوى وإعادة توزيع السلطة واتخاذ القرار، كما يستلزم إحداث تغييرات إدارية وسلوكية تساهم في تحقيق أهداف المؤسسة (عبيسات و جميل، 2016).

فالتمكن الإداري هو أحد الفلسفات الإدارية الحديثة التي تقوم على تطبيق مبدأ الإدارة المنفتحة وتعزيز قدرات المعلمين ومنحهم حرية التصرف. أي إعادة هيكلة مراكز القوى في المؤسسات وتوزيع السلطة، ويفترض عند الشروع بتطبيقه أن تقوم المؤسسات بتغييرات وتعديلات كثيرة نفسية وإدارية وصولاً لإعادة هيكلة المؤسسة ككل. ومن الجدير بالذكر أن تطبيق فلسفة التمكين الإداري وفهم مجالاته ما زال محدوداً خصوصاً في الدول النامية (بوقادي، 2019).

وللتمكن دور فاعل في ربط مصالح الموظف مع مصالح المؤسسة، عن طريق رفع إنتاجية الموظفين وتخفيض معدل دوران العمل، بما يكفل تحقيق مكانة سوقية متميزة. وللتمكن أهمية في إشباع حاجات الموظف المعنوية كتحقيق الانتماء للعمل، والثقة وإحساسه بالرضا عن وظيفته ورؤسائه، وشعوره بالمسؤولية وصولاً لتحقيق المزايا التنافسية وتأمين استدامتها، والتي تمكن المؤسسة من التميز والتفوق. مع الأخذ بعين الاعتبار إلزامية تمكين الموظفين بإعطائهم حرية أكثر في التعامل، والمشاركة في اتخاذ القرارات، وتشجيع روح المبادرة، والإبداع لديهم، وتضيق الفجوة الموجودة بين الإدارة والموظفين (بن سديرة، 2015).

وعالمياً، وفي إندونيسيا تحديداً، تعد العدالة التنظيمية وبيئة العمل من العوامل الإيجابية وذات الأهمية والمؤثرة على العمل وتحفيز الموظفين. حيث أن معاملة الشركة الجيدة تجاه الموظفين، وشعورهم بالأمان، والعلاقات الجيدة مع زملائهم ومديريهم، تجعلهم يشعرون براحة أكبر وتشجعهم على مواصلة العمل والإنتاج. وقد وضحت الدراسة أنه يمكن للشركة تحسين مستوى العدالة للموظفين من خلال عمل استمارة تقييم الأداء، حيث يطرح الموظفون آراءهم في مستويات العدالة التنظيمية الثلاث الموجودة، وآليات تحسينها وتجويدها. وبالتالي، من المتوقع أن تحفز هذه الاستمارة المعلمين القدامى والجدد على العمل بنشاط أكبر (Sutanto et al., 2018).

وفي دراسة أخرى أجريت على العدالة التنظيمية وأهميتها على نتائج المعلمين في سياق متعدد لأكثر من ثقافته يشمل الصين وكوريا الجنوبية أستراليا، تبين أن المؤسسات المختلفة في هذه البلاد

سعت إلى تحسين العدالة التنظيمية فيها عن طريق خلق بيئة من العدل والثقة التنظيمية فيها. بمعنى أن تكون بيئة العمل العادلة والثقة بين المعلم والهيئات الإدارية من أساسيات العمل (Jiang et al., 2017).

وفي الحديث عن التمكين الإداري عالمياً، فقد أظهرت دراسة زينج وتيان (Zheng & Tian, 2019) أن أصحاب المؤسسات التعليمية في الثقافات ذات المركزية العالية في الإداري، ينظرون إلى التمكين بأنه عقبة تسبب لهم الضغوطات وعدم الراحة داخل المؤسسات. لذلك، فإن التمكين الإداري للمعلم في الثقافات مركزية الإدارة، تركز على ذاتية الإدارة، فلا يحق للمعلم في المؤسسة التعليمية بالمشاركة في صنع القرارات والمشاركة فيها مع الإدارة العليا، فالقرارات تنفذ فقط وكما تملى عليه، وفي هذه المؤسسات، من الطبيعي أن تقل فاعلية المعلم، فلا يشارك ولا يندمج بشكل فعال، وإنما يعمل فقط ما يطلب منه، فهذه المؤسسات تحد من درجات الإبداع والابتكار عند المعلمين.

مما سبق، يتضح أهمية العلاقة بين العدالة التنظيمية بمجالاتها الثلاث إجرائية، توزيعية وتفاعلية كونها المحرك الأساسي لتحقيق وتطبيق المساواة والإنصاف، وبين تطبيق التمكين الإداري للمعلمين، حيث أن قدرة المؤسسات المختلفة على تحقيق ما تصبو إليه من أهداف يتوقف إلى حد كبير في قدرتها على الحفاظ على حيوية معلمها وإطلاق العنان لقدراتهم وإبداعاتهم، وكسب رضاهم وولائهم لها.

بمعنى آخر، فإن اتباع الإجراءات المنصفة والنزيهة في منح الأجور والمكافآت وتوزيعها في المؤسسات المختلفة، ورفع مستويات تمكينهم إدارياً بالدورات المختلفة والتعبير عن الرأي والمشاركة في صنع القرار يؤدي بالضرورة إلى انسجام أهداف الشركة مع أهداف معلمها وبالتالي تجويد قراراتها. فالتمكين الإداري يضمن إعادة هيكلة مراكز القوى وإعادة توزيع السلطة واتخاذ القرار (عبيسات و جميل، 2016).

وتعد المدارس أحد المؤسسات الاجتماعية الهامة، التي تتأثر بالبيئة المحيطة وبالمناسبات الاجتماعية وتؤثر فيه، فهي التي تبني القادة والأجيال، وتطور المجتمعات وتنميتها، وفي الوقت ذاته، فالمجتمع هو الذي يعزز تواجد المدارس ودعمها وتطويرها. ويعتبر المعلم من أهم عناصر العملية التعليمية في تحقيق أهداف المدرسة، ومن أهم مواردها. فإن صلح المعلم وتميز، تحققت أهداف مدرسته وارتفعت إنتاجيتها، والعكس صحيح. لذلك يجب على المدرسة أن تسعى جاهدة لتلبية احتياجاته، ومعاملته بشكل متميز، وتحقيق العدالة والمساواة بينه وبين زملائه لكسب رضاه وتمكنه من وظيفته على أكمل وجه (ملحم، 2019).

وفي مدارس القدس الحكومية الفلسطينية، يعاني المعلم من القهر الوظيفي وعدم الاحترام، وعدم المساواة، وعدم التقدير من الإدارات المدرسية. كما ويعاني من عدم انتظام الرواتب وانقطاعها في كثير من الأحيان، وغياب نظم المكافآت والتحفيز والتقييمات، فالمعلم المتميز والأقل درجة يتقاضون نفس الأجر. الأمر الذي انعكس سلبا على مخرجات المدرسة، وتراجع أداءها. فتميز المدرسة ورفعتها يعود الى تميز معلمها ورضاهم النفسي وإحساسهم بالأمان الوظيفي وغيرها من الاحتياجات النفسية والاجتماعية الأخرى (الوحيدى، 2018).

بالإضافة الى معاناته من أسئلة التعليم، ومحاولة الاحتلال الصهيوني من عرقلة عملية التعليم بوضع الحواجز. مما أدى، لحجز بعض المعلمين على الحواجز لساعات، أو الطلب منهم بالعودة الى منازلهم في كثير من الأحيان عنها. وانعكس ذلك كله على دافعية المعلم ومسؤوليته ورضاه عن وظيفته، وعلى انتمائه لوظيفته، مما دفع الكثير منهم الى الغياب أو الاستقالة، او الانتقال الى المدارس التابعة لحكومة الاحتلال.

ونظرا لأهمية العدالة التنظيمية وتطبيقها وأهميتها في تمكين الموظفين والمعلمين، في المؤسسات وكون المؤسسات التعليمية - خاصة المدارس احدى هذه المؤسسات، فقد جاءت هذه الدراسة للبحث في العلاقة بين العدالة التنظيمية والتمكين الإداري في المدارس الحكومية الفلسطينية في القدس الشريف من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس.

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يعد موضوع العدالة التنظيمية من أهم المواضيع الإدارية الحديثة في المؤسسات المختلفة، كونها المحرك الأساسي لاتجاهات وسلوكيات الموظفين ومستوى تفاعلهم وارتباطهم مع مرؤوسيه في المؤسسات المختلفة، خاصة اذا ما اقترن موضوع العدالة التنظيمية بمتغير إداري آخر مثل التمكين الإداري و الذي يعد أيضا أحد الأساليب التي تسهم في رفع روح المعنوية والنفسية والمبادأة والتنافسية والمسؤولية وصولا إلى الرضا الوظيفي لدى المعلمين، وبالتالي زيادة منسوب الثقة التنظيمية والالتزام الوظيفي، بحيث تندمج أهداف الموظف مع أهداف المؤسسة التي يعمل بها.

وقد اتجهت الباحثة إلى هذه الدراسة، كونها معلمة في المدارس الحكومية الفلسطينية في القدس. فالواقع التربوي في هذه المدارس، لا يحاكي تطبيق العدالة التنظيمية والتمكين الإداري، إذ أن غالبية القرارات والأعمال تملى على المعلم والمدير بشكل مباشر، دون الأخذ بمبدأ المشاركة في صنع القرارات والتحمل المسؤولية في القيام ببعض الأعمال الموكلة إليه. فالمدارس الحكومية التابعة لوزارة

التربية والتعليم بشكل خاص، تعاني من الإهمال لبعدها مكانيا عن وزارة التربية والتعليم، وغياب المنظومة المالية في منح الرواتب والعلاوات وانقطاعها في كثير من الأحيان.

بالإضافة الى الإجراءات الصارمة في المعلم والمدير، والزيارات الإشرافية المتكررة (بواقع ست زيارات إشرافية على مدى العام للمعلم الجديد). فالضغوطات المالية التي يعاني منها المعلم من قلة الرواتب وعدم انتظامها مقارنة بمدارس بلدية الاحتلال، وعدم وجود نقابة خاصة تُعنى بمشكلات المعلمين، أدت الى الإضرابات المتكررة عن العمل وتسرب الكثير من الطلبة والمعلمين. وتحدد مشكلة الدراسة بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما واقع العدالة التنظيمية في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات العدالة التنظيمية في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس تعزى إلى متغيرات: (الجنس، والمؤهل العلمي)، والتفاعل بينهما؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات العدالة التنظيمية في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس تعزى إلى متغيرات: (المسمى الوظيفي، التخصص، عدد سنوات الخبرة الوظيفية)، والتفاعل بينهما؟

السؤال الرابع: ما واقع التمكين الإداري في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس؟

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات التمكين الإداري في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس تعزى إلى متغيرات: (الجنس، والمؤهل العلمي)، والتفاعل بينهما؟

السؤال السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات التمكين الإداري في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس تعزى إلى متغيرات: (المسمى الوظيفي، التخصص، عدد سنوات الخبرة الوظيفية)، والتفاعل بينهما؟

السؤال السابع: هل توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين العدالة التنظيمية والتمكين الإداري في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس؟

3.1 أهداف الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف إلى واقع العدالة التنظيمية في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس في ضوء التجارب العالمية.
2. التعرف عما إذا كان هناك فروق في العدالة التنظيمية في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس، باختلاف متغيرات الدراسة: (الجنس، والمؤهل العلمي، والمسمى الوظيفي، والتخصص، وسنوات الخبرة الوظيفية) والتفاعل بينها.
3. التعرف إلى واقع التمكين الإداري في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس في ضوء التجارب العالمية.
4. تحديد الفروق في واقع التمكين الإداري في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس، باختلاف متغيرات الدراسة: (الجنس، والمؤهل العلمي، والمسمى الوظيفي، والتخصص، وسنوات الخبرة الوظيفية).
5. تقصي العلاقة بين واقع العدالة التنظيمية والتمكين الإداري في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس.
6. تقديم نموذج مقترح لتعزيز العلاقة بين العدالة التنظيمية والتمكين الإداري بناء على تجارب عالمية.

4.1 أهمية الدراسة

استمدت هذه الدراسة أهميتها من:

أولاً - الأهمية النظرية:

1- تعدّ العدالة التنظيمية والتمكين الإداري من الموضوعات الإدارية الحديثة التي تطرحها هذه الدراسة، ومن أبرز وأهم الموضوعات الإدارية كونها مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالموظفين وتحسين أدائهم وإنتاجيتهم، حيث أن هناك تأثيراً واضحاً ومردوداً نفسياً ومعنوياً عالياً عند تطبيق مجالات العدالة التنظيمية.

2- تعدّ هذه الدراسة مكملة لأبحاث ودراسات سابقة في مواضيع الإدارة التربوية حيث قامت بتسليط الضوء على مفهومين أساسيين هما العدالة التنظيمية والتمكين الإداري.

3- قد تسهم هذه الدراسة في إثراء المكتبة العربية في موضوعات إدارية حديثة ومهمة مثل العدالة التنظيمية والتمكين الإداري.

ثانيا- الأهمية التطبيقية:

1- من المأمول أن تعمل هذه الدراسة على لفت أنظار القائمين على إدارة المؤسسات المختلفة بشكل عام، ومؤسسات التعليم بشكل خاص على أهمية تطبيق العدالة التنظيمية وتمكين الموظفين، والذي يسهم في تحسين الميزة التنافسية للمؤسسة، حيث أثبتت العديد من الدراسات والبحوث العربية والأجنبية ذلك.

2- تعدّ هذه الدراسة مهمة أيضاً، نظراً لأهمية الدراسات السابقة عربية كانت أم أجنبية والتي أكدت نتائجها على وجود علاقات ارتباطية إيجابية ومهمة بين أداء الأفراد بشكل خاص من ناحية وأداء مؤسساتهم بشكل عام من ناحية أخرى.

3- قد تفيد هذه الدراسة صانعي القرار في وزارة التربية والتعليم لتغيير السياسات أو تعديلها فيما يخص تطبيق موضوعي العدالة التنظيمية والتمكين الإداري في المدارس لأهميتهما في تحسين أداء المعلمين ومديري المدارس.

4- من المأمول أيضاً أن تفيد هذه الدراسة باحثين آخرين لإجراء بحوث ودراسات أخرى جديدة، بالاطلاع على نتائجها وتوصياتها وإمكانية عمل دراسات مشابهة في أماكن وعينات أخرى.

5.1 التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

لتحقيق أهداف الدراسة، عرفت الباحثة المصطلحات الآتية تعريفاً مفاهيمياً ثم إجرائياً، لتوضيح المعاني التي تناولتها في هذه الدراسة:

العدالة التنظيمية: عرفها موسوج و متابوج (Mosoge & Mataboge, 2021, 96) أنها "البناء الذي يمكن من خلاله فهم تصورات المعلمين للعدالة من حيث كيفية اتخاذ القرارات وكيفية توزيع الموارد وكيفية معاملة الناس".

وتعرف العدالة التنظيمية إجرائياً بأنها درجة تحقيق العدل والمساواة في حقوق وواجبات الموظفين والتي من شأنها أن تحسن العلاقة بين الإدارة والموظفين وتعزز التميز والتنافسية للمؤسسات التربوية بشكل خاص. ويعبر عنها إجرائياً في هذه الدراسة بمجموع الدرجات التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة على استبانة العدالة التنظيمية المُعد لهذه الغاية.

التمكين الإداري: عرفه براون وهارفي (Brown & Harvey,2006) بأنه العملية التي يتم بها تزويد الموظفين بالتوجيهات والتعليمات الضرورية وإعطائهم الحرية في إطلاق مهاراتهم وقدراتهم والتي تؤهل لاتخاذ القرارات المناسبة.

ويعرّف التمكين الإداري إجرائياً بأنه منح الحرية للمعلمين في المدارس في التصرف والاستقلالية والمشاركة في صنع واتخاذ القرارات ودعمهم وتحفيزهم بشكل دائم وإعطائهم الثقة الكاملة، مما يساعد على نموهم وتطورهم مهنياً بما يضمن الوصول لأفضل النتائج التي تتماشى مع أهداف ورؤية المدرسة. ويعبر عنه إجرائياً في هذه الدراسة بمجموع الدرجات التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة على استبانة التمكين الإداري المُعدّ لهذه الغاية.

المدارس الحكومية الفلسطينية: المدارس التي تديرها وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية وتشرف عليها وزارة التربية الفلسطينية والبالغ عددها (51) حسب الإحصائيات وزارة التربية والتعليم الفلسطينية للعام 2020/2019 (الإدارة العامة للتخطيط التربوي، 2020).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها جميع المدارس داخل جدار الضم العنصري والتي تقع في مدينة القدس والمدن القريبة، حيث تم التركيز في هذه الدراسة على المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

6.1 حدود الدراسة ومحدداتها

تحدد حدود الدراسة الحالية في إطار الحدود والمحددات الآتية:

1- الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة الحالية على توضيح العلاقة بين العدالة التنظيمية والتمكين الإداري في المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس مع تقديم أنموذج مقترح في ضوء تجارب عالمية.

2- الحد البشري: اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من المعلمين والمعلمات ومديري ومديرات المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة القدس.

3- الحد المكاني: اقتصرت الدراسة على المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة القدس والبالغ عددها (51) مدرسة.

4- الحد الزمني: طبقت الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي 2023/2022.

5- الحد الإجرائي: تحدد مجتمع الدراسة في معلمي ومعلمات المدارس الحكومية والبالغ عددهم (1056)، ومديريها والبالغ عددهم (51) مدير ومديرة. وتحدد منهج الدراسة بالمنهج الوصفي المختلط (المزيج من الكمي والكيفي)، حيث استخدمت أداتين فيها هما الاستبانة والمقابلات الفردية. كما تحددت

نتائج الدراسة بدرجة صدق الأداة المستخدمة لجمع البيانات وثباتها ودقة إجابة أفراد العينة عن فقرات الأداة وموضوعيتهم وأن نتائج الدراسة لا يمكن تعميمها إلا على المجتمع الذي سحبت منه العينة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

2.1 الإطار النظري

2.1.1 العدالة التنظيمية

2.1.2 التمكين الإداري

2.2 الدراسات السابقة

2.2.1 الدراسات السابقة المتعلقة بالعدالة التنظيمية

2.2.2 الدراسات السابقة المتعلقة بالتمكين الإداري

2.2.3 الدراسات السابقة المتعلقة بالعدالة التنظيمية والتمكين الإداري

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

وفي هذا الفصل جرى عرض بعضاً من الأطر النظرية والدراسات السابقة التي لها علاقة في الدراسة الحالية. في القسم الأول، جرى عرض بعض الأدبيات التي تحدثت عن متغيرات الدراسة الحالية المتعلقة بالعدالة التنظيمية والتمكين الإداري، وفي الجزء الثاني جرى عرض بعض الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تحدثت عن المتغيرين (العدالة التنظيمية، والتمكين الإداري) والتعقيب عليهما.

1.1.2 العدالة التنظيمية:

1.1.1.2 مفهوم العدالة التنظيمية

يعود مفهوم العدالة التنظيمية إلى ذلك المفهوم الذي نادى به آدمز عام (1963) والتي افترضت أن الموظف يجب أن يوازن ويقارن بين معدل مخرجاته -مثلاً المخرجات المالية- وبين معدل مخرجاته، نسبة إلى معدل مدخلات ومخرجات الأفراد في مؤسسات أخرى مشابهة. فإذا تساوى المعدلان يتولد عند الموظف الشعور بالعدالة، والعكس صحيح إذا لم يتساوى المعدلان ويحصل الموظف على مخرجات أكثر من مدخلاته، يصبح لديه شعور بعدم العدالة والإنصاف ويدفعه ذلك للشعور بالتوتر والقلق والاضطرابات الأخرى. والعدالة التنظيمية تتمحور حول ظروف الوظيفة التي تدفع المعلمين للاعتقاد بأنهم يعاملون بعدالة أو يتعرضون للظلم وعدم المساواة. وتعرف العدالة التنظيمية أيضاً بأنها إدراكات الموظفين للعدالة في مكان العمل أو المكان المنظمي، أي إدراكهم للعدالة من خلال علاقتهم بالمؤسسة أو برئيسهم المباشر (المدير) والذي يؤثر على مواقفهم وسلوكياتهم داخل المؤسسات المختلفة (حماد، 2018).

وعرفت العدالة التنظيمية، بأنها شعور المعلم بوجود إنصاف ومساواة بين ما يبذله من مجهود (مدخل) وما يحصل عليه من مخرجات، أي أن هناك توازن بين المدخلات والمخرجات التي يقدمها ويحصل عليها الموظف. وهي أيضاً درجة تحقيق قيم المساواة والنزاهة في الحقوق والواجبات في علاقة الموظف بالمؤسسة. وتمثل فكرة العدالة مبدأ تحقيق الالتزامات التي يقوم بها المعلمون تجاه المؤسسة التي يعملون فيها، مع التأكيد على ضرورة وجود الثقة التنظيمية الطرفين، والتي نادى بها نظرية " آدمز" والتي أكدت أن المحدد الرئيسي والأول لجهود الموظف وأدائه والرضا عنه هو درجة العدالة أو عدم العدالة داخل المؤسسة التي يعمل بها (بن دحو و مقدم، 2017).

وفي تعريف آخر، تشير العدالة التنظيمية إلى مدى إحساس الموظفين بعدالة المعاملة في وظائفهم، والتأثيرات في مخرجاتهم والنتيجة عن هذا الإحساس. ويندرج تحت هذه العدالة: العدالة التعاملية على المستوى المعلوماتي، عدالة المعاملة التي يتلقاها المعلم من قبل رئيسه أو منظمته والتي تكون على شكل مكافآت وأجور، أو على شكل إجراءات في توزيع تلك المكافآت أو الأجور، أو عدالة المعاملة والتي تكون على المستوى الشخصي، وصولاً في نهاية المطاف إلى العدالة في تقييم الأداء الوظيفي للمعلم. أي أن للعدالة التنظيمية ثلاثة مجالات وهي: العدالة التوزيعية، العدالة الإجرائية والعدالة التفاعلية، فيما نادى آخرون بوجود بعدا آخر للعدالة وهو البعد الشخصي والإعلام (ملحم، 2019).

وتعرفها الباحثة بأنها شعور الموظف بالرضا الداخلي النفسي إزاء معاملة الإدارة للموظف بعدل ومساواة من حيث التعامل الشخصي الذي يلخص قيم الاحترام والثقة والمشاركة بالرأي (العدالة التعاملية)، والتعامل الإجرائي وتطبيق أساليب الثواب والعقاب والقوانين على الجميع (العدالة الإجرائية)، ومن حيث الأجور والمكافآت وكيفية توزيعها دون تحيز (العدالة التوزيعية). وتضيف الباحثة العدالة التشاركية لما سبق، وهي أن يكون لكل فرد الحق في المشاركة في القرارات وفي وضع القوانين وفي الانتخاب والتصويت.

2.1.1.2 أهمية العدالة التنظيمية:

تعدّ العدالة التنظيمية قيمة إنسانية واجتماعية في أعلى سلم القيم الإنسانية، حيث أنها أساس استقرار المجتمعات ونموها اجتماعياً، وهي أحد المكونات الأساسية للهيكل الاجتماعي والنفسي للمؤسسة، وقد عدها العديد من العلماء الأساس للأداء المتميز للمؤسسات المختلفة، وأحد المفاهيم التي تشكل وتؤثر على المناخ التنظيمي داخل المؤسسة، وهي الجانب المشرق الذي يؤثر في جميع أنشطة المؤسسة، وتوفير بيئة تنظيمية ملائمة لإنجاز وتحقيق المهمات المطلوبة بدقة، وتحقيق الأهداف المرجوة بجودة عالية (مصطفى، 2017).

وقد كشفت الأبحاث وجود علاقات إيجابية بين العدالة التنظيمية وغيرها من المتغيرات التنظيمية الأخرى والتي ترتبط بأداء الأفراد والمؤسسات المختلفة، ومن أهم تلك المتغيرات: الرضا الوظيفي، الدعم التنظيمي، الالتزام التنظيمي، والثقة التنظيمية ونمو المعلم، الأداء التنظيمي والولاء التنظيمي، المواطنة، الدافعية، العلاقة بين الأفراد بالمؤسسة، السلوكيات التنظيمية وغيرها. كما أظهرت العديد من الأبحاث التي درست الظلم التنظيمي وغياب العدالة التنظيمية ونتائجها السلبية على قهر المعلم، ونيته في ترك العمل، وانخفاض رضاه الوظيفي وولائه وأداؤه مما يؤثر سلباً على تحقيق الأهداف المنشودة للمؤسسة. وقد يؤدي غياب العدالة أيضاً إلى ظهور مشكلات أخرى مثل مشكلات صحية عند

بعض المعلمين نتيجة الضغط، معاندة الإدارة، الرغبة في الانتقام ومقاومة المؤسسة وقد تتفاقم هذه المشكلات فيما بعد وصولاً للإطاحة بالمؤسسة وضعف إنتاجيتها التنظيمية وإساءة سمعتها (مصطفى، 2017).

وفي ضوء ما سبق، ترى الباحثة أهمية العدالة التنظيمية بأنها الأداة الرافعة لهمم الموظفين داخل المؤسسات، والتي تحفزهم، وتدفعهم إلى العمل بقوة وجدّ، وتجعلهم أفراد مسؤولين عن أعمالهم وتحقيق رفعة وأصالة وريادة مؤسساتهم. فالعدالة هي الأساس لتلبية احتياجات الموظف النفسيّة والماديّة والاجتماعيّة وصولاً إلى رضاه وتميّزه ورفع كفاءته وإبداعه مما ينعكس إيجاباً على تحقيق أهداف ورؤية مؤسسته.

3.1.1.2 مجالات العدالة التنظيمية:

تناول الباحثون مثل عشاير (2022)، العجمي (2020) والقرني (2017) و غيرهم، دراسة العدالة التنظيمية من خلال مجالات مختلفة، حيث أن المجالات الأساسية للعدالة والتي تحدثت عنها معظم الدراسات يمكن حصرها بثلاثة مجالات هي: العدالة التوزيعية، والعدالة الإجرائية، والعدالة التفاعلية:

أولاً: العدالة التوزيعية:

يعد أول المجالات ظهوراً، ويعود الفضل في تحديده لجهود ادمز Adams في العام (1965) ونظرية المساواة التي قدمها خلال تلك الفترة الزمنية، ويقصد بالعدالة التوزيعية عدالة المخرجات التي يحصل عليها المعلم من قبل مرؤوسيه والمساواة في توزيع المكافآت، وهي أيضاً درجة الشعور المتولدة عند المعلمين تجاه عدالة القيم المادية والمعنوية غير المادية التي يحصلون عليها من مكان عملهم. كما ويمكن النظر إليها بأنها درجة إدراك المعلمين لعدالة المخرجات المستلمة (معنوياً أو مادياً)، فالمعلمون وحدهم قادرون على تقييم الحالة النهائية لعملية توزيع الموارد في المؤسسة (الدهبي وبوكميش، 2019).

وقد تتجاوز العدالة التوزيعية مسألة المكافآت والأجور المادية؛ إذ يمكن أن تتعلق أيضاً بنظم الدرجات والرتب والترقيات للمعلمين، حيث يتحقق إحساس الموظفين بالعدالة التوزيعية في المؤسسة عندما يشعر الموظف داخلها بأن ما حصل عليه من مكافآت يعادل ويناسب ما بذله من جهد مقارنة مع جهود زملائه. وبذلك، تتعلق العدالة التوزيعية بالنتائج أو المخرجات التي يحصل عليها الموظف من وظيفته، وتتضمن جانين: جانباً مادياً يعبر عن حجم أو مضمون ما يحصل عليه

الموظف من مكافآت، وجانباً إنسانياً ويعبر عن المعاملة الشخصية التي يعامل بها المدير مع المعلم الذي يحصل على المكافآت (الدهبي و بوكميش، 2019).

من هذا المنطلق، تتطرق العدالة التوزيعية من ثلاثة قواعد أساسية (ملحم، 2019):

1-قاعدة الجدارة: تستند إلى الجدارة، منح مكافآت بناء على لإسهام الذي يقدمه العامل، فمن يبذل جهد أكبر يحصل على أجر أفضل، فالعامل الذي يعمل ساعات أكثر يستحق التعويض بمقدار أكبر من الذي يعمل ساعات أقل. ولعل هذه القاعدة تهدف إلى تحقيق إنتاجية ومستوى أداء أعلى عند الموظفين.

2-قاعدة المساواة: وتعني ضرورة حصول جميع الموظفين على فرص متساوية من المكافآت دون أي فروق بينهم، سواء كانت هذه الفروق مهارة (أداء)، أو عرقية، أو دينية، أو جنسية وغيرها. إلا أن هذه القاعدة لا تستخدم في جميع المؤسسات، لأنه من غير المعقول أن يحصل جميع الأفراد ذوي الاختصاص والخبرة والمؤهلات العليا، على أجر الأفراد الأقل درجة نفسه. ولعل السبب من وراء هذه القاعدة هو تحقيق التوافق والانسجام الاجتماعي.

3-قاعدة الحاجة: أي أن كل فرد في المؤسسة ينبغي أن يحصل على أجر ورواتب بناء على حاجته. بمعنى آخر تقديم الأشخاص ذوي الاحتياجات الماسة والضرورية على غيرهم، فمثلاً المرأة المرضع بحاجة إلى مكافآت أكثر من المرأة غير المرضع، فقد تحتاج إلى ساعة رضاعة، أو أمومة أثناء تأديتها لوظيفتها، ولعل السبب وراء هذه القاعدة هو تحقيق الرفاهية للأفراد.

وقد بينت الدراسات المختلفة، أن العدالة التوزيعية تتأثر بطبيعة الثقافة السائدة، فالأمريكيون يفضلون تطبيق مبدأ الجدارة والاستحقاق، والهنود يفضلون تطبيق قاعدة الحاجة، أما الهولنديون يفضلون تطبيق قاعدة المساواة.

ثانياً: العدالة الإجرائية:

وهي العدالة في وضع السياسات والإجراءات التي تستخدم في وضع نظام الأجور والعلاوات والترقيات وتقييم الأداء. وتشير إلى المساواة في الإجراءات الرسمية التي تحدد القوانين والأنظمة المتعلقة بالموظفين (مصطفى، 2017).

كما وعرفت العدالة الإجرائية بأنها الطريقة التي يتم عن طريقها التوصل إلى قرارات نوعية في توزيع المخرجات، فهي ناتج إدراك وإحساس الموظف أن الإجراءات التي تتبعها المؤسسة عند اتخاذ القرارات وتوزيع الحوافز والمكافآت هي قرارات عادلة ومتساوية. وهي بهذه المعنى تعكس تصور الموظف ذهنياً للإجراءات التي يتم اتخاذها وتطبيقها والتي تمسه بشكل شخصي. وتحقق العدالة

الإجرائية عندما يعطى الموظف فرصة لإعطاء رأيه والاشتراك في النقاشات والقرارات الجديدة والتي ستقيم أداءه لاحقاً (عشاير، 2022).

ومن ناحية الأهمية، تعدّ العدالة الإجرائية مهمة؛ كونها تهتم بالإجراءات والقوانين المتبعة مع المعلمين في المؤسسات، والتي تتضمن تطبيق الإجراءات على جميع المعلمين بمساواة ودون استثناء، نحو: إشراك المعلمين في القرارات، وتقبل آرائهم إيجابية كانت أم سلبية، وإعطائهم معلومات كافية عن طبيعة أعمالهم عند سؤالهم عنها (الفهماوي و القطاونة، 2004).

فعندما تكون الإجراءات المتبعة متساوية ومحددة وواضحة للجميع، يؤدي ذلك إلى السيطرة الفعالة والفعلية على المؤسسات المختلفة، وتحديد آليات للثواب والعقاب، وكيفية أداء المهمات للوصول إلى أهداف المؤسسة، بالإضافة إلى تحديد نظم التظلمات والشكاوى الوظيفية، وطرق حل المشكلات التي تتعلق بالعمل (الجهني، 2020).

وهناك نوعان من العدالة الإجرائية، العدالة النظامية وفيها يتم استخدام قاعدة واضحة وممنهجة للإجراءات المتبعة داخل المؤسسة، فمصطلح نظامية يستند إلى النظام المحدد والمقنن في وضع القوانين والإجراءات المتساوية والعادلة. والنوع الآخر هو العدالة المعلوماتية والتي تُعنى بتوفير معلومات العمل بشكل واضح للمعلمين المنتفعين من المخرجات (عشاير، 2022).

وهناك معايير للعدالة الإجرائية وهي : معيار الضبط، وتوازن مدخلات القرار الثقة والتفاعل، والاتصال الثنائي في اتجاهين، ومعيار الثبات أي تطبيق القوانين على الجميع دون استثناء، معيار الحيادية وعدم الانحياز، ومعيار الدقة من حيث المعلومات والدقيقة و الآراء المضبوطة، معيار قابلية التصحيح وإجراء التعديلات على بعض القوانين والإجراءات، معيار التمثيل بمعنى أن تمثل القيم والقوانين الأفراد الذين تخصهم إجراءات معينة، ومعيار الأخلاقية يعني أن تكون الإجراءات المتبعة نابعة من منظومة القيم والأخلاق (قاسم وآخرون، 2023).

ومن الجدير بالذكر، فالعدالة الإجرائية مرتبطة بشكل أكبر من العدالة التوزيعية بالنتائج التنظيمية مثل الأداء التنظيمي، والالتزام بقرارات المؤسسة، والثقة في أصحاب المؤسسات، تشجيع الأنشطة الجماعية والتعاونية والانخراط بها. فالكيفية التي تحدد بها النتائج تكون دائماً أفضل من النتائج نفسها (مصطفى، 2017). وبناء على ما سبق، تعدّ العدالة الإجرائية عدالة القانون، وتطبيق أساليب الثواب والعقاب دون تحيز، فجميع المعلمين سواسية أمام القانون وتطبق عليهم الإجراءات المتبعة. ولذلك من المهم أن يجري إطلاع المعلم الجديد على حقوقه وواجباته ومعلومات العمل الخاصه به، وما ينعكس

عنها من تقصير أو تميز. فتوضيح معلومات العمل وقوانين المؤسسة يؤدي إلى ارتفاع مساءلة المعلم، ويزيد من تركيزه على مهنته.

ثالثاً: العدالة التفاعلية:

تشير إلى المعاملة الشخصية التي يتلقاها المعلم من رئيسه في العمل. ويُركز هذا النوع من العدالة على مفاهيم الاحترام المتبادلة بين المعلم ورئيسه في العمل من خلال عملية التواصل القائمة بينهما. فالعدالة التفاعلية أو التفاعلية هي من أهم حقول العدالة التنظيمية، وتؤدي دوراً مميزاً للنشاط المنظمي ويؤثر على سلامة وحيوية الإدارة، فالتفاعل والاحترام بين المدرسة والمعلم يسهم في رفع كفاءة الأداء للطرفين (المدرسة والمعلم) (سكر، 2013).

ويمكن أن نحكم على وجود العدالة التنظيمية في المؤسسات المختلفة من خلال الآتي:

أولاً: الاحترام وكيفية معاملة المعلمين بكرامة دون تعرضهم لأي أذى أو غلاظة عند التواصل معهم. ثانياً: عدم التحيز أي التعامل مع جميع المعلمين بشكل عادل، دون تحيز مرتبط بالجنس أو اللون أو العرق وغيرها.

ثالثاً: التبرير أي قيام المسؤول بتفسير بعض الإجراءات، أو القرارات التي يتخذها.

رابعاً: الثقة وهي شعور المعلم بوضوح وصدق الرئيس المباشر عندما يتواصل معهم (Bies & Moag, 1986).

وبذلك، فإن العدالة التفاعلية تتعلق بطريقة تعامل الإدارة مع الموظف عند تطبيق الإجراءات الرسمية في المؤسسة كإنهاء الخدمة أو عملية تقييم الأداء أو منح الإجازات، فالطريقة التي يعامل بها الموظف تؤثر على إحساسه الداخلي بالعدل والإنصاف، وتستند عدالة التفاعلية إلى جانبين: أولاً: المعاملة التي يتلقاها الأفراد من الرؤساء.

ثانياً: شرح منطقي ومبرر للقرارات الممنوحة، فالشرح المنطقي الذي يقدمه الرئيس لمعلميه يسهم بإدراكهم للعدالة بشكل أكبر. (مفيدة و بورغيدة، 2017).

ويسبب غياب عدالة التفاعلية عند المعلمين في المؤسسات مشكلات عدة منها نزوعهم إلى ترك العمل، زيادة في الضغط الوظيفي، ويؤدي أيضاً إلى الصراعات بينهم وصولاً إلى الإضرابات المختلفة. كما

ويسبب أيضا فقدان الثقة والاحترام بين المعلم والرئيس، وقد يؤدي غياب العدالة التعاملية أيضاً إلى لجوء المعلم إلى الغياب المستمر عن العمل، والتعامل بفضافة مع غيره (فرطاس، 2017).

وقد أضاف باحثون آخرون مجالاً رابعاً من مجالات العدالة التنظيمية وهو العدالة الشخصية والإعلامية وتعبير عن الجزء الإنساني والاجتماعي في المؤسسة، وعن ماهية وجود شروحات ومعلومات وافية حول عملهم، بطريقة مناسبة وفي الوقت المناسب. والعدالة الشخصية تعبر عن شخص يتصرف باحترام وشرف ضد شخص آخر (بن دحو و مقدم، 2017).

ومن خلال استعراض الأدبيات السابقة، فقد تبين أن أهم مجالات أو مجالات العدالة التنظيمية هي العدالة الإجرائية والعدالة التعاملية والعدالة التوزيعية. حيث تعدّ هذه المجالات من أهم الركائز التي تقوم عليها المؤسسات، فالعدالة الإجرائية تختص بتطبيق القوانين وأساليب الثواب والعقاب التي يجب على جميع الموظفين احترامها، والعدالة التعاملية ترتبط بالعلاقات الاجتماعية وعلاقات الود والاحترام والثقة بين الرئيس المرؤوسين، والعدالة التوزيعية التي ترتبط بالعدل في توزيع الأجور والمكافآت والعلاوات. وحسب رأي الباحثة، فإن العدالة التعاملية هي الأكثر أهمية من بين هذه المجالات، فالمعاملة الحسنة، والأخوة والزمالة في العمل بين الرئيس والمرؤوسين، تبني علاقات ألفة وتفاهم ومحبة وتصبح بيئة العمل بيئة أسرية يتصرف فيها الأفراد كأنهم جسد واحد، هدفه الأسمى التميز والنجاح.

4.1.1.2 أشكال العدالة التنظيمية:

إن موضوع العدالة التنظيمية من المواضيع المهمة والحديثة نسبياً، فهي شرط مهم وأساسي للمؤسسات المختلفة للاحتفاظ بالموظفين لديها، فإرساء العدل وقيامه ليس بالأمر السهل، كونها تتعلق باحتياجات الموظفين وتسخير بيئة العمل التي تساعد على جذب الموظفين وتسهيل أمورهم. لذلك فمن الواجب إن تهتم المؤسسات المختلفة بتحقيق مبادئ العدالة التنظيمية بمجالاتها كلها: الإجرائية والتعاملية والعدالة التوزيعية لضمان أعلى مستويات من التزام الموظفين وولائهم. والا أفرغت منهم وتوجهوا لأماكن أخرى تكون قادرة على إقامة العدل والتوازن فيما بينهم (المرزوقي و الدباء، 2022).

وفيما يلي تلخيصاً لأشكال العدالة التنظيمية:

1-العدالة الداخلية:

يقوم هذا النوع من العدالة على تداخل وظائف عدة داخل المؤسسة، حيث يتم مقارنة تقييم وظيفة بتقييم وظيفة أخرى، فمثلاً يقوم الرئيس بالحصول على مخرجات أعلى من تلك التي يحصل عليها نائبه،

والنائب يحصل على مخرجات أكبر من تلك التي يحصل عليها المساعد وهكذا. ولذلك، يتوقع لمعلم أن يكون هناك عدالة مقابل الإنجاز الجيد الذي يقوم به، فالوظيفة الأعلى قيمة يجب أن يكون لها أجر أعلى (سرير و ربحي، 2017).

فانحراف الأجور والمكافآت وعدم تساويها مع الأداء يحمل دلالات ومعاني سلبية، فانحراف الأجور يؤدي إلى انحراف المراكز الاجتماعية للمعلمين وبالتالي انحراف العدل والمساواة وانتهيارهما داخل المؤسسات. وبالإضافة إلى نظم المكافآت والأجور والاهتمام بتوزيعها حسب منزلة الوظيفة، يجب أيضاً الاهتمام بأسلوب التعامل مع الموظفين، وطريقة تسيير العمل وطرق التعامل بالقوانين، حيث تعدّ جميعها مهمة عند الحديث عن العدالة الداخلية (القرني، 2017).

2-العدالة الخارجية:

ويأتي هذا النوع مباشرة بعد تحديد العدالة الداخلية، فحينها تقوم دائرة الموارد البشرية داخل المؤسسة بتحديد نظم الأجور والمكافآت الدورية للمعلم، مقارنة بالمؤسسات الأخرى في سوق العمل. فإذا كان راتب معلم (500) دولار شهرياً في مؤسسة ما، فنظام الأجور والمكافآت العادل هنا، يجب أن يكون مساوياً لهذا المبلغ ولا يقل عنه حتى لا تغيب مقاييس العدالة الخارجية. وبذلك، تلجأ بعض المؤسسات إلى ثلاث طرق لحساب طبيعة الرواتب:

أولاً: حساب معدل الأجور والتعويضات المقدمة للمعلم أقل من المؤسسات المنافسة، ما يعني غياب العدل بالنسبة للمؤسسات الأخرى. وهذا يؤدي إلى فقدان المعلم الثقة بمؤسسته وإحساسه بالظلم وكثرة غيابه وتراجع أدائه وصولاً إلى نيته في ترك العمل.

ثانياً: حساب معدل الأجور والتعويضات المقدمة للمعلم أعلى من المؤسسات المنافسة، ويعتبر هذا مصروف زائد على عاتق المؤسسة، وحقق درجة الإشباع النفسي هو المادي للمعلم ويرفع أدائه في المقابل.

ثالثاً: حساب معدل الأجور والتعويضات المقدمة للمعلم مساو لما تمنحه المؤسسات المنافسة، وهنا تكون المؤسسة حققت العدالة الخارجية بشكل مناسب. وهذا يمنح الموظف أيضاً الرضا النفسي والمادي ويرفع أدائه (السالم، 2009)

3-العدالة الفردية:

ويأتي هذا النوع من العدالة بعد العدالة الداخلية التي تعنى بتقييم الوظيفة، والعدالة الخارجية التي تعنى بتقييم الأجور والرواتب. فالعدالة الفردية تعنى تحديد قيمة ما يستحقه الموظف ضمن معايير محددة،

مثل الشهادات العلمية التي يحصل عليها، الخبرة، النتائج التي يحصدها من تقييم الأداء، وخضوعه للدورات والندوات، عمل المشاريع والاشتراك باللجان المختلفة وهكذا. فالمعلم الجديد لا يمكن أن يمنح راتب مثل المعلم صاحب الخبرة والأقدمية. بمعنى آخر، يتم تحديد الراتب والمكافآت حسب تجارب الموظف وتقييماته وأقدميته، مما يضمن استمرار عمل الموظفين الدؤوب وشحن طاقاتها مما ينعكس إيجاباً على تحقيق أهداف المؤسسة (مفيدة و بورغيدة، 2017).

وبناء على ما تم ذكره سابقاً، للعدالة التنظيمية ثلاثة أشكال، العدالة الداخلية وشعور الموظف بأنه متساو مع زملائه في المعاملة والحقوق وما يحصل عليه من أجر ومكافآت، وتهتم العدالة الخارجية بشعور المعلم بالعدل نفسياً ومادياً مع زملائه في مؤسسات مجاورة، والعدالة الفردية التي تعني بشعور المعلم بالعدل من حيث الخبرة والشهادات العلمية مقارنة مع باقي زملائه.

5.1.1.2 طرق المحافظة على العدالة التنظيمية:

لضمان شعور الموظفين بالعدل والإنصاف يجب على مديري المدارس القيام بـ:

أولاً: اختيار الإداريين والموظفين على أسس منطقية وعلمية واضحة.

ثانياً: تقييم الموظفين بناء على أسس ومعايير واضحة وعادلة.

ثالثاً: اعتماد منظومة الثواب والعقاب بشكل منصف وعادل وإشراك الموظفين في عمليات صنع القرار.

رابعاً: ربط الحوافز والمكافآت بالأقدمية والخبرة والشهادات العلمية والأداء الجيد للموظف واعتماد أسس واضحة لتحديد نسبة الرواتب والابتعاد عن السرية عند وضعها.

خامساً: ضرورة معاملة الأفراد بشكل متساو وإذا ما حصل تفرقة بينهم تكون فقط بناء على تجاربهم.

سادساً: توزيع الأعباء والأعمال بشكل متساو ومنصف على الأفراد كل حسب خبرته وطبيعته وظيفته.

سابعاً: تحسين وتطوير عمليات الإشراف بحيث تكون طبيعة العلاقة بين المشرف الموظف علاقة احترام ومودة وثقة ومصالحة متبادلة (مفيدة و بورغيدة، 2017).

ومما سبق، فإن من أهم الطرق للحفاظ على تطبيق العدالة التنظيمية داخل المؤسسات هي إقامة العدل بأوجهه الثلاثة إجرائياً فالقانون يسري على جميع المعلمين دون استثناء، توزيع المكافآت بعدل وإنصاف، فالمعلم المتميز يكافأ لتعزيز الآخرين، وترقية حملة الشهادات العلمية العالية وأصحاب الخبرة. أضف إلى ذلك المعاملة الحسنة، والبشاشة والثقة بالموظف ودعمه نفسياً ومشاركته اجتماعياً،

واتباع مبدأ المشاورة في صنع القرار، فالمعلم عندما يقرر هدفاً يسعى بقوة وعزم لتحقيقه. فتحفيز المعلم بشكل مستمر وتفهم مشكلاته، والاستماع له، وفتح قنوات الاتصال والتواصل مع مرؤوسيه ومديحه والإشادة بعمله يرفع ثقته بنفسه ويعزز رضاه الوظيفي وصولاً إلى نجاحه وتميزه.

6.1.1.2 تجارب عالمية في العدالة التنظيمية:

1.6.1.1.2 تجربة اليابان في العدالة التنظيمية:

انطلقت اليابان في تطبيق عدالتها التنظيمية من خلال تطبيقها لأساسيات نظرية (Z) والتي تترسخ فيها مبدأ المشاركة في صنع القرارات. حيث يركز مبدأ المشاركة في صنع القرار على منح الحرية الفكرية وإبداء الرأي والتعبير عنه دون قيود لدى الموظفين في المؤسسات المختلفة. ونتج عنه مشاركة الموظفين ومساهماتهم الفعالة وتمكينهم من القيام بأعمال مختلفة، وحمل مسؤوليات العمل وتشجيعهم أيضاً على الابتكار والاختراع والاستكشاف وصولاً إلى زيادة الثقة بينهم وبين المسؤولين وفتح قنوات الاتصال والتواصل، وتحقيق الأهداف السامية للمؤسسة (بوحفص، 2017).

وقد اهتمت الإدارة اليابانية أيضاً، بالإضافة إلى اهتمامها بالتكنولوجيا والذكاء الصناعي، بتحسين جودة حياة المعلم الياباني وتلبية احتياجاته النفسية والمادية، واهتمت أيضاً بالذكاء الإنساني الذي عدته الأساس في قيام وتطور الفكر التكنولوجي بما يضمن تطور المؤسسات وزيادة إنتاجيتها. وبذلك ركزت الإدارة اليابانية على عدة مجالات مهمة مثل العنصر البشري وبيئة العمل، جودة العمل، الديمقراطية الإدارية، المناخ التنظيمي (بوساق، 2018).

وانطلقت من المجالات السابقة عدة مبادئ من أهمها:

أولاً: مشاركة الموظفين في عمليات صنع القرار لتحقيق الإبداع والتميز مما ينعكس على ثقة المعلم بالمؤسسة، حيث أن الإدارة اليابانية تؤمن إيماناً قاطعاً بأن المعلم قادر على العمل باستقلالية ويحسن تدبير أموره.

ثانياً: تجنب الهيكل الهرمية في الإدارة، والابتعاد عن تخصيص المهمات، بمعنى عدم تحديد مهمة واحدة للمعلم، لإيمانهم بأنه قادر على القيام بمهام عدة مختلفة وليس فقط مهمة واحدة.

ثالثاً: الحث على العمل الجماعي والتعاون والابتعاد عن الفردية في حل الأمور، والعمل باحترام وود وعلاقات جيدة مع الآخرين في مضمار العمل، وتطوير ما يسمى بعلاقات السند الاجتماعي وتطويرها، وتحمل المسؤولية وصولاً إلى إحساس الموظف بتمكنه من عمله وملكيته له.

رابعاً: الموضوعية في معاملة الموظف مما ينعكس إيجاباً على مواجهته لمشكلات العمل

خامساً: التدريب المستمر للأفراد (بوحفص، 2017).

وتلخص الباحثة ما تم عرضه سابقاً عن تجربة اليابان، بأن اليابان اهتمت بالموظف الإنسان قبل اهتمامها بعمله، فهي تؤمن أن الإنسان أعلى ما تملك الحضارات، والاهتمام بتلبية احتياجاته مادية كانت أو نفسية وإشراكه في عمليات صنع واتخاذ القرارات وتمكينه في عمله والثقة فيه، كلها عوامل تتعكس إيجاباً عليه، فتشحن طاقاته وتضاعف جهوده وتحسن أداءه وصولاً إلى إبداعه وتميزه وبالتالي زيادة المؤسسات الحاضنة له.

2.6.1.1.2 التجربة الأمريكية في العدالة التنظيمية:

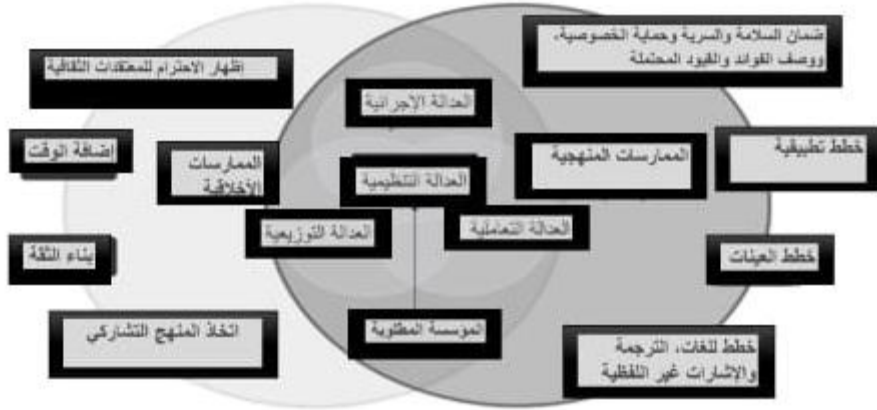
تتطلق التجربة الأمريكية في العدالة التنظيمية في الأساس من فكرة الفكر الإداري الرأسمالي الربحي. أي أن المؤسسة تستثمر جميع ما فيها من موارد بالطرق والأساليب كافة للوصول إلى أعلى معدلات ربح. ومن الجدير بالذكر أن هذه المؤسسات تعدّ الإنسان أحد هذه الموارد التي تمتلكها. فالموظف في المؤسسات الأمريكية هو معلم منتج فقط، وتهتم بتطوره العلمي وأدائه فقط، دون التدخل في احتياجاته الشخصية أو النفسية. ولا يتم بطبيعة الحال بمشاركته في عمليات اتخاذ القرار، فصاحب القرار الأول والأخير هو المدير، لذلك تولي الإدارات الأمريكية أهمية كبيرة لتعيين مديري المدارس أكثر من المعلم (فؤاد، 2022).

أما بالنسبة لنظام الحوافز والمكافآت، فتعتمد المؤسسات الأمريكية عند تعيين المعلم على حاجتها لمهاراته وكفاءاته. أي تهتم بعلم المعلم بغض النظر عن احتياجاته الفردية أو الشخصية. فتهتم بأدائه وتطويره علمياً وإخضاعه للدورات، ويتم بناء على ذلك تحديد الأجر له. ويعتمد وجود المعلم في المؤسسة على حاجتها إليه، فإذا ارتأت المؤسسة أنها لا تحتاج إلى خدمات معلم ما أو أن مهاراته انخفضت، تستغني عنه دون أي تردد. وكذلك الأمر بالنسبة للترقية، فالمعلم يترقى حسب جدارته ومهاراته في العمل وحسب حاجة المؤسسة له لتطويرها وتحقيق أهدافها، وبالدرجة الأولى الوصول إلى أرباح عالية (فؤاد، 2022).

ويتضح مما سبق، أن التجربة الأمريكية في العدالة التنظيمية ركزت على الموظف المنتج بالدرجة الأولى، فقد عدت الموظف أنه دينامو للعمل والإنجاز، ضاربة بعرض كينونته كإنسان وله احتياجات نفسية واجتماعية. وتطوير الموظف حسب التجربة الأمريكية هو فقط من أجل حصد الأموال للمؤسسة وليس من أجل تطوير الموظف على المستوى الشخصي.

وقد ركز نموذج العدالة التنظيمية عبر الثقافات، في دراسة جيكاومو وآخرون (Giacumo et al., 2021) الشكل (1) على جمع البيانات لمستويات العدالة التنظيمية عبر الثقافات والتي تركز على

مبادئ العدل والإنصاف والمساواة والأخلاق. حيث يوضح النموذج أهمية تطبيق درجات العدالة التنظيمية الثلاث؛ العدالة الاجتماعية، والإجرائية والعدالة التوزيعية، وتداخلها بالممارسات الأخلاقية والتطبيقية. وهذا يعني أنه لكي تحقق المؤسسة العدالة اجتماعياً، يجب عليها تخصيص الموارد اللازمة وجمع البيانات الاقتصادية والاجتماعية للموظفين فيها، ووضع أنظمة وإجراءات لا ترهق أو تقلل من منفعة أي معلم داخلها، ومشاركة المعرفة مع المعلمين مع الحفاظ على كرامة جميع أصحاب المصلحة والمشاركين واحترامهم وسلامتهم.



الشكل 1
العدالة التنظيمية عبر الثقافات

ومما سبق، لكي تحقق الإدارات المدرسية أهدافها وتصل إلى التميز والريادة، عليها أن تهتم بالدمج التوفيق بين مجالات العدالة التنظيمية الثلاثة. فتراعي توزيع النصاب والحوافز والمكافآت بعدل مما يضمن تحقيق العدالة التوزيعية، وتعامل المعلم بود واحترام وثقة وتراعي ظروفه الشخصية والاجتماعية وبذلك تحقق العدالة التعاملية وأخيراً تطبيق القوانين والإجراءات على الجميع مع مراعاة الظروف القاهرة لجميع المعلمين وبذلك تحقق العدالة الإجرائية. وحسب الشكل السابق، يجب على المدرسة بجانب تطبيق المجالات الثلاثة للعدالة التنظيمية، مراعاة قاعدتين هامتين وهما: أولاً- القاعدة الإجرائية مثل وضع الخطط وضمان الأمان المدرسي وحماية خصوصيات المعلم، ثانياً- القاعدة الأخلاقية مثل الاحترام والثقة وغيرها.

2.1.2 التمكين الإداري:

1.2.1.2 مفهوم التمكين

التمكين الإداري من الاستراتيجيات الحديثة في الإدارة، والتي تُعنى بتفويض قسم من المسؤوليات والقرارات التي تخص العمل إلى أحد الأفراد، ليصبح أكثر مسؤولية وإنتاجية وثقة بالنفس وإخلاصاً

بالعمل وصولاً إلى أداء وظيفي متميز وملفت للانتباه. ولتحقيق التمكين الإداري للعامل يجب على المؤسسة توفير ما يلزمه من أجهزة ومعدات، والأهم من ذلك الاهتمام بتلبية احتياجاته النفسية والاجتماعية ومعاملته بثقة تامة واحترام، مما يولد عنده النشاط الدائم والعطاء والسعي دوماً لما هو أفضل. فالتمكين يعني السلطة في إثبات الأداء المتميز والسعي لحل مشكلات العمل وتسييره بشكل متميز للوصول إلى أهداف المؤسسة.

ويعدّ مدخل التمكين الإداري من المفاهيم المهمة لتطور الفكر الإداري، والذي أثبت كفاءة تطبيقه بفعالية كمفهوم مهم وجديد في حقول الإدارة في معظم المؤسسات. وقد تعددت تعاريف التمكين الإداري التي قدمها الباحثون والكتاب، حيث عرف التمكين بأنه العملية التي يتم فيها تمكين شخص ما ليتولى القيام بمسؤوليات أكبر من خلال إعطاء التدريبات المناسبة ودعمه ومنحه الثقة والدعم العاطفي. وهو أيضاً إعطاء ومنح الموظفين في مؤسسة ما السلطة الكافية وحرية التصرف في العمل والتدريب لجعلهم أكثر قدرة على خدمة وتقديم الواجب على أكمل وجه لمنظمتهم بفاعلية ونجاح. حيث يقوي التمكين الإداري عند الموظفين المبادرة والإصرار على أداء المهمات ذات المعنى بما يضمن المشاركة في المعلومات والثقة والسلطة وصنع القرار والمسؤولية والمساءلة، وفتح قنوات التواصل بين الإدارة والموظفين (عبيسات و جميل، 2016).

ويعرف التمكين الإداري أيضاً بأنه فسح المجال للمعلم داخل مؤسسة ما من خلال تفويضه بالسلطة والثقة بقدراته في حسن اتخاذ القرارات، وذلك عن طريق الاتصال الفعال السلس داخل المؤسسات المختلفة، بشرط تشجيع وتحفيز المعلمين عبر تدريبهم بشكل جيد، لضمان تحقيق الأهداف المنشودة بطريقة فعالة. وقد ركزت معظم التعاريف على عدة مرتكزات للتمكين الإداري منها منح السلطة للموظف مما يؤدي إلى تعزيز الثقة بالموظفين ومشاركتهم في اتخاذ القرارات، بالإضافة إلى الاتصال الفعال وإتاحة المعلومات للجميع، إن هذه تحقيق هذه الركائز تؤدي دوراً مهماً في جعل الموظف يشعر براحة نفسية تؤدي إلى إحساسه بالانتماء الوظيفي والقيام بواجباته بما يتماشى مع أهداف ورؤيا المؤسسة (بوقادي، 2019).

وتلخيصاً لما سبق، تتميز التجربة اليابانية في العدالة التنظيمية بجوهرها الإنساني، فالإنسان هو أساس العمل وروحه، وهو المحرك للمؤسسة، الاهتمام بالموظف الإنسان قادر على جعل المؤسسة من المؤسسات الريادية، فتلبية احتياجاته تعني وصول المؤسسة للسيادة والريادة في سوق العمل. أما اهتمام المؤسسة به كفرد منتج، كما هو في التجربة الأمريكية، قد يفضي في كثير من الأحيان إلى مشكلات عديده منها الملل وكثرة الغياب وهجرة العمل.

وفي نفس السياق، فالاهتمام بالمعلم الإنسان وتلبية احتياجاته ورغباته يؤدي غالباً إلى رفع مسؤوليته ومساءلته عن مدرسته وطلوبته، فيصبح المعلم أكثر تمسكاً بها وأكثر التزاماً برفعته وتميزها مما ينعكس إيجاباً على طلبته وتعامله مع الإدارة وزملائه ومع المجتمع المحلي من أولياء أمور ومؤسسات داعمه.

2.2.1.2 مفاهيم ذات علاقة بالتمكين الإداري وأهميته:

تعددت المفاهيم ذات العلاقة بالتمكين الإداري ومنها (بن سديرة، 2015):

أولاً: تمكين الموظفين وتفويض السلطة وهو يعبر عن تخويل جزء من السلطة للموظفين لتسهيل عملية التنفيذ والتواصل إلى الأهداف المنشودة بيسر وسلاسة بما يضمن مشاركتهم وإشباع رغباتهم في التطور المهني بما لا يلغي مسؤولية الجهات الإدارية عن النتائج النهائية بشكل كامل.

ثانياً: تمكين الموظفين والمشاركة: تعد عملية المشاركة الأساس في تمكين الموظفين عند التصرف السريع في المواقف الجديدة والطارئة، فلا يمكن للأفراد تحمل مسؤولية وحل مشكلات عملهم دون أن يتم إعطاؤهم المعلومات الكافية.

ثالثاً: تمكين الموظفين والإثراء الوظيفي: يعرف الإثراء الوظيفي بأنه إعادة تصميم الوظائف بما يضمن التنوع في أنشطة الوظيفة، إضافة إلى الاستقلالية والحرية للمعلم في سيطرته على وظيفته وكيفية أداء الأعمال بما يشعر المعلم بالفعالية الذاتية وقدرته على التأثير على الأحداث والأفراد والظروف المحيطة بالعمل.

3.2.1.2 أنواع التمكين:

ومن أنواع عملية تمكين الموظفين حسب ما خلص إليه الرضوي (2021) ما يلي:

1- التمكين الظاهري التي تتمحور حول مشاركة الموظف في عملية اتخاذ القرار وإبداء رأيه في الأعمال والمهام التي تقدمها المؤسسة.

2- التمكين السلوكي: وهذا النوع من التمكين يحدد قدرات الموظف على تحديد أسباب المشكلات وإيجاد الحلول لها، وجمع المعلومات عن العقبات التي تواجهه وإيجاد مقترحات لحلها، وتعليمه مهارات جديدة يستطيع من خلالها تطوير أدائه في العمل.

3- التمكين المتعلق بالنتائج: هي المرحلة التالية لقدرة الموظف لحل المشكلات في بيئة العمل وحلها وتطوير وتحسين طرق أداء الوظيفة وصولاً إلى ارتفاع فعالية المؤسسة.

4.2.1.2 أساليب التمكين الإداري: تتمثل أساليب التمكين الإداري حسب ما أوجزه عيسات وجميل (2016) بما يلي:

أولاً: أسلوب التمكين من خلال القيادة، حيث يؤدي المدير دوراً كبيراً في تمكين الموظف أو فريق العمل وذلك من خلال توفير الجو الملائم لتنفيذ عملية التمكين الإداري، حيث أن دور القيادة في هذه العملية أكبر لا ينحصر فقط في التفويض، إذ يتطلب أيضاً تحفيز الموظفين للاستجابة وقبول تحمل مسؤولية أكبر بالإضافة إلى تعلم مهارات ومعارف أكثر. مما يؤدي إلى ممارسة الموظفين عمليات اتخاذ القرارات لحل مشكلات الجودة في العمل، والإبداع والانخراط في تلبية حاجات وتوقعات الزبائن بشكل مستمر وأكثر جودة.

ثانياً: أسلوب تمكين الموظف: فعلمية التمكين لا تتحقق فقط بتحويل الموظف صلاحية اتخاذ القرارات المختلفة، بل لابد من أن يستجيب الموظف نفسياً لهذه المسؤولية، ويتطلب ذلك تحقيق جوانب نفسية تتعلق بالمشاعر والإدراك أو ما يطلق عليه "تمكين الذات" للفرد. فإذا لم يشعر الموظف أن "التمكين" عملية ذات جدوى وقيمة له، مثل شعوره بالولاء لمنظّمته الناتج من امتلاكه للسيطرة على الأحداث في وظيفته.

ثالثاً: أسلوب تمكين الفريق: ويعرف هذا النوع من التمكين على تطوير قدرات الموظفين والاشتراك معهم لتمكين أنفسهم، ومن الأمثلة في هذا النوع من التمكين حلقات الجودة، بما معناه إن تحقق شروط المهارة والمعرفة في أعضاء الفريق، يجعل لكل فرد منهم دوراً مفيداً في القرار الجماعي الذي يكون أكثر موضوعية من القرار الفردي، كما ويسهم تمكين الفريق في تطوير قدرات الموظفين وتمكين قدرة كل منهم على حدا.

رابعاً: الأسلوب الهيكلي-ينصب تمكين الموظفين في هذا الأسلوب، على إجراء تغييرات في هيكل وعمليات المؤسسة الخاصة. بحيث يصبح الهيكل المنظمي قليل المستويات الإدارية مما يسهل عملية انسياب وتدفق المعلومات في كلا الاتجاهين.

خامساً: الأسلوب متعدد المجالات: يرى البعض قسم من المختصين أن أسلوباً واحداً من أساليب عملية التمكين الإداري قد لا يكون فعالاً وكافياً لعمل، ويرى آخرون أن الدمج التوفيق بين القيادة والرقابة من جهة والدعم وإجراء التغييرات الهيكلية والإجرائية من جهة أخرى هو الأكثر نجاعة لنجاح تمكين الموظفين. بشرط أن تعمل إدارة المؤسسة على دعم العناصر المختلفة للتمكين، والعمل على

ربط عملية التمكين الإداري بأهداف المؤسسة، أضف إلى ذلك ضرورة وجود التغذية العكسية المناسبة وتفعيلها.

ولعل الأساليب السابقة جميعها، تعود إلى نفس المصدر من التمكين، ألا وهو التمكين الإداري وأنسنة الإنسان. فتمكين الموظف نفسياً ومادياً يتمخض عنه فرد مشارك في القرارات المهمة، ومسؤول إداري وتزيد مسؤولياته نحو العمل، ويطمح لتحقيق المزيد من الأهداف. فالاهتمام بالموظف الإنسان وتلبية احتياجاته، ينبثق عنه المعلم الإداري، والمعلم القيادي في فرق العمل أو في المؤسسات المختلفة. كما وينتج عنه المعلم المشارك، المتعاون الذي يهتم بمصلحة الجميع لا مصلحة الموظف.

5.2.1.2 مجالات التمكين الإداري:

وضحت الحربي (2022) أن هناك ثمانية مجالات للتمكين الإداري، وهي كالآتي:

أولاً: تفويض السلطة وهي منح الأفراد داخل المؤسسة بعض المهمات بعد القيام بتدريبهم وتشجيع إحساسهم بالمسؤولية نحو أعمالهم.

ثانياً: المشاركة في القرار: مشاركة المعلم مع الإدارة في عمليات اتخاذ القرارات التي تخص العمل، حيث يمكن للمعلم أن يشارك برأيه أو بخبرته، بمهاراته ومعلوماته. الأمر الذي يفضي إلى تحقيق الأهداف ولحل المشكلات.

ثالثاً، وجود فريق العمل القوي: أن وجود فريق العمل الداعم والقوي يساعد في إنجاز المهمات بسهولة ويسر، ففرق العمل والعمل الجماعي تتصف بالدافعية والمساءلة (المراقبة الذاتية).

ورابعاً: التدريب: حيث يعد تدريب المعلمين وتأهيلهم أمر مهم عند تكليفهم بالعمل، فتدريب المعلم يسهم في قيامه بأعماله بشكل أفضل.

خامساً: التحفيز: وفيه يتم تشجيع وتعزيز الموظفين معنوياً ومادياً مما يسهم في زيادة أدائهم.

سادساً: الاتصال الإيجابي: يعتبر الاتصال الفعال وتوعية المعلم بخطط وأهداف ومهمات العمل من الأمور المهمة تتحقق فيها أهداف ورؤية المؤسسة ورسالتها.

سابعاً: الثقة والاحترام بين الرئيس والمرؤوسين مما ينعكس على تحقيق أهداف المؤسسة.

ثامناً: تعزيز السلوك الإبداعي وتشجيعه: يؤدي تشجيع الإبداع والابتكار عند المعلمين إلى زيادة ثقة الموظف بالمؤسسة ووصولها إلى الريادة.

ومما سبق، تلخص الباحثه مجالات التمكين بأربعة مجالات مهمة للموظف وهي: تفويض السلطة الذي يشعر الموظف بالثقة والمسؤولية تجاه عمله، والتدريب المستمر الذي يكفل الحصول على معلومات عمل واضحة ومستجدة، فريق العمل الذي يشجع ويدعم العامل، ومعلومات العمل الكافية التي تعدّ مصدراً آخر لثقة الموظف بعمله وإخلاصه. أضف إلى ذلك، وجود نقابات عمل، تدعم حقوق الموظف المادية والاجتماعية يعد أيضاً من الأمور المهمة في تمكين الموظفين.

6.2.1.2 التمكين الإداري المدرسي:

ظهر التمكين المدرسي للمعلمين في القرن العشرين، حيث أصبح ينظر لمفهوم تمكين المعلمين كحركات وعمليات إصلاح للمحافظة على المعلمين المتميزين والنشيطين في المدرسة. وكانت الإدارة الذاتية المركزية للمدارس، أحد القوى الكبيرة في الإصلاح التي ضغطت وبقوة على إقامة مثل هذا النوع من التمكين. ففي هذا القرن، أصبح ينظر للإدارة المركزية والذاتية للمدرسة وتمكين الموظفين كفكرة أساسية لتعزيز وتشجيع الدافعية داخل المدارس وصولاً إلى تحسين إنتاجية والأداء المدرسي (الملوك، 2002)

ويعد تمكين المعلمين المحور الأساسي لعملية التغيير والتطوير المدرسي، فجوهر هذا التمكين إعطاء المعلم الفرصة في المشاركة بالأعمال وإبداء الرأي في الأهداف والقرارات المدرسية. بالإضافة إلى منحه المساحة والاستقلالية في تطبيق المنهج واعتماد طرق التدريس التي تناسبه. كما وكان ينظر إلى تمكين المعلم كوسيلة تحسين وتطوير بيئة العمل المدرسية وجودة الحياة فيها ورفع مستوى التحصيل للطلبة، وذلك من خلال سد احتياجات المعلم النفسية والمادية وتعزيز صلاحياتهم (الرضوي، 2021).

ترى الباحثة، أن تمكين المعلم وإعطاءه قسماً من الصلاحيات لإدارة الصف، أمر مهم في تعزيز ثقته كفرد كمنتج، فشعوره بالثقة والطمأنينة وأنه غير مراقب، فينعكس ذلك على أدائه وأداء طلبته. إن تلبية الاحتياجات المادية يأتي بالدرجة الثانية بعد المعاملة الحسنة. فالأمان النفسي والوظيفي للمعلم وشعوره بالحب من الإدارة، يعزز شعوره الداخلي بالنضال والكفاح للتميز، كما أن يدعم شعوره بأنه فرد له قيمة، ويسعى جاهداً لإثبات ذلك لإدارته.

7.2.1.2 نتائج التمكين الإداري:

يحقق التمكين نتائج إيجابية تعود بالنفع على الموظف والمؤسسة معا ومنها(عبابسة،2021):

1-اكتساب المهارات والمعارف المختلفة: فالتمكين الصحيح ما هو إلا نتاج التدريب والتطوير المستمر للفرد على مهاراته وخبراته من خلال حضور الدورات والمشاركة بالندوات وورش العمل

المختلفة، والتي ينجم عنها منظومة رفيعة المستوى من المعلومات التي قد يحملها الموظف معه لأي مؤسسة ينتقل إليها خلال مسيرته المهنية.

2- الاحتفاظ بالمعلم: فالمؤسسات الناجحة هي المؤسسات التي تبذل جهده بالاحتفاظ بالمعلم الناجح والمميز لأطول مدة ممكنة بداخلها، لأن تطوير المعلم ورفع مهاراته ينعكس إيجاباً على تطور المؤسسة ورفع كفاءتها، ففقدان المعلم المميز لأحد من المؤسسات المحيطة بالمنافسة يشكل معوقاً كبيراً وخطورة كبرى للمؤسسات الناجحة. .

3- زيادة فرصة الإبداع والابتكار من خلال تطوير المعلم، تزيد فرص الإبداع والريادة للمؤسسات.

4- تحسين إنتاجية المعلم بشكل كمي ونوعي.

5- المشاركة في برامج التطوير المؤسسي والتجديد: فالمعلم الذي يتمتع بدرجة عالية من التمكين تقل لديه مقاومة التغيير، لأنه يعدّ المؤسسة الحاضنة الآمنة له؛ فيسعى دوماً للتحسين والتطوير فيها.

وهكذا، ترى الباحثة أن نتائج التمكين النفسي والوظيفي للموظف تنعكس إيجاباً عليه أولاً، ثم على جميع من حوله. فالاستماع للمعلم على سبيل المثال، ومشاركته في اللجان المختلفة، وفي صنع القرار، وتدريبه بشكل مستمر في مجال وظيفته، تساعد على بقاءه في العمل، وتقلل نسبة غيابه، وتزيد ولاءه وإخلاصه وسعيه الجاد لتطوير ذاته علمياً أو مهنيًا، وصولاً لتحقيق أهداف مدرسته. كما ويسهم تمكين الموظف ومشاركته في القرارات، في زيادة التنافسية بين المؤسسات. فالمؤسسات الريادية هي المؤسسات التي تحفز عمالها بشكل مستمر وتشجع المنافسة بينهم. وقد يتعدى ذلك إلى منافسة أداء وتميز المعلمين في مؤسسات أخرى.

8.2.1.2 معوقات التمكين الإداري:

بالرغم من مزايا عمليات التمكين وانعكاساتها الإيجابية على رفع أداء الموظفين والمؤسسات، إلا أن هناك بعض من المعوقات التي تحد من سير عملية التمكين على الوجه الصحيح، وتقلل الفرص للموظف من التعرف بشكل جيد على طبيعة المهمات والأعمال الممنوحة له. مما يؤثر سلباً على سير العمل ودفع عجلة التقدم والتطور إلى الوراء، ومن هذه المعوقات التي ذكرتها دراسة (الطراونة و النهدي ، 2017):

أولاً -المعوقات التنظيمية وتشمل العلاقات التنظيمية داخل المؤسسة، بالنظر إلى المؤسسة بيئة مغلقة غير متطورة، والهرمية في إصدار القرارات، ومعاملة الأفراد الموظفين تحت أساليب السيطرة

والتأديب والخضوع والمراقبة، غياب الدور الأساسي والفعال لفرق العمل في ظل غياب مساعدة الإدارة العليا.

ثانياً-المعوقات الإدارية: مثل غياب تطبيق بعض القوانين والإجراءات مثل عدم الاعتماد بتطوير الأبحاث وضعف عمليات الاتصال والتواصل، والقمعية والتسلط في إصدار القرارات.

ثالثاً-معوقات بشرية: مثل الخوف الوظيفي وعدم قدرة مديري المدارس من إنجاز الأفراد، تخوف المعلم من تحمل أعباء المهنة وتبعاتها، عدم النضوج الفكري الصحيح للمرؤوسين أو مديري المدارس، عدم الثقة،

رابعاً-معوقات فنية: ومنها توفير الأدوات التكنولوجية ورصد المارد المادية لها.

خامساً: معوقات خارجية: مثل تعرض المؤسسة لضغوط اقتصادية تشريعية وسياسية وغيرها، ومنها رضا العملاء، وسوق العمل، والمنافسين، والمؤسسات المحلية، وفي المدارس خاصة مجالس أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المحلي.

ومما سبق، يعدّ التمكين من المفاهيم الإدارية الرائدة في حقل الإدارة. فالتمكين ومنح الموظف بعض السلطة لتيسير الأعمال والمهام، يشعر الموظف بقيمته كإنسان منتج، وتعزز قيم المبادرة والتعاون والمشاركة في صنع القرارات لديه. ويصبح لديه القدرة على استقطاب الأفكار المشاريع الرائدة في عمله. وفي السياق ذاته، فالمعلم المتمكن في وظيفته، والذي يعزز باستمرار، يصبح أكثر تميزاً في عمله، ويحاول جاهداً إثبات نفسه أمام الإدارة بأنه الأفضل على الإطلاق. والتمكين الإداري لمدير المدرسة يدفعه إلى تحقيق أفضل النجاحات واختيار الأفضل لمدرسته لتصل إلى مستوى الريادة.

وترى الباحثة، أنه يمكن للإدارات المتميزة تمكين الموظفين بتعاملها الجيد، وبتعميق العلاقات الاجتماعية، ومراعاة الظروف الإنسانية والتعامل بود ولطف مما ينعكس إيجاباً على سلوك المعلم، فيتعامل بود واحترام وثقة. فتمكين الموظف الإنسان وليس الموظف المنتج فقط ومشاركته في صنع القرار تعدّ جوهر التغلب على معوقات التمكين التي تم ذكرها سابقاً.

2.2 الدراسات السابقة:

نظراً لأهمية العدالة التنظيمية والتمكين الإداري كمفاهيم إدارية حديثة، قامت الباحثة باختيار الدراسات الأقرب لعنوان دراستها، وفيما يلي استعراض لأهم الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت متغيرات الدراسة:

1.2.2. الدراسات السابقة المتعلقة بالعدالة التنظيمية

هدفت دراسة المرزوقي و الدباء (2022) إلى معرفة واقع العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس والولاء الوظيفي لمعلمي الحلقة الثانية للتعليم الأساسي في سلطنة عمان. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت على الاستبانة كأداة لها. اشتملت العينة على (360) معلماً ومعلمة. وخلصت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية ومهمة بين العدالة التنظيمية والولاء التنظيمي. وجاءت مجالات العدالة التنظيمية الثلاث العدالة التوزيعية العدالة الإجرائية والعدالة التفاعلية والعدالة التوزيعية جميعها بدرجات عالية. ومن أهم التوصيات التي خلصت إليها الدراسة: زيادة الاهتمام بالعدالة التنظيمية ومبادئها في برامج التنمية المهنية لمديري المدارس، وتوفير بنود في الميزانيات تهتم بالمكافآت والحوافز للمعلمين المبدعين.

وطبق شواقفة (2022) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة قصبه المفرق. تم استخدام المنهج الوصفي والاستبانة كأداة لها. شملت عينة الدراسة على (325) معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: جاء مستوى العدالة التنظيمية لدى معلمي ومعلمات المدارس الحكومية الثانوية في مديرية التربية والتعليم في محافظة المفرق بجميع مجالاته بدرجة مرتفعة، وعدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس وسنوات الخبرة، وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في مجال العدالة الإجرائية فقط. ومن أهم التوصيات التي خلصت إليها الدراسة: ترسيخ مفاهيم العدالة التنظيمية بمجالاتها الثلاثة.

وسعت دراسة عشاير (2022) إلى التعرف إلى واقع العدالة التنظيمية بمجالاتها المختلفة (العدالة الإجرائية، والتعامل، والتقييم والعدالة التوزيعية) في مدارس شرقي القدس من وجهة نظر المعلمين. واستخدم المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة والاستبانة كأداة لها، احتوى مجتمع الدراسة على (1200) معلم ومعلمة، واشتملت العينة العشوائية الطبقية على (200) منهم، ومن أهم ما النتائج التي خلصت إليها الدراسة: مستوى العدالة التنظيمية في مدارس شرقي القدس من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة مرتفعة، وأنه لا توجد هناك فروق دالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. ومن أهم التوصيات الإدارية ضرورة الاهتمام بمجالي العدالة التنظيمية التعاملية والعدالة التوزيعية لما لها تأثير على ديمومة العدالة التنظيمية.

وأجرى اكسانولو وي (Xinlu & Yi,2021) دراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين تصورات المعلمين تجاه أسلوب القيادة التحويلية للمدير والعدالة التنظيمية في مدرسة ثانوية في الصين. شمل

مجتمع وعينة الدراسة (91) معلماً من الصفوف السابع والثامن والتاسع للعام (2020). تم استخدام استبانة القيادة متعدد العوامل الذي طوره باس وأفولي (1995) في جمع المعلومات. وكانت أهم النتائج وجود علاقة إيجابية بين تصورات المعلمين تجاه أسلوب القيادة التحويلية للمدير والعدالة التنظيمية في مدرسة ثانوية جونيور، تشونغتشينغ. ومن أهم التوصيات التي خلصت إليها الدراسة: بناء علاقات جيدة والتواصل بين الإدارة والمعلمين، وان يعيد المعلمون النظر باحتياجاتهم والطلب من الإدارة المساعدة والتعاون.

وأجرى النعيمي (2021) دراسة هدفت لمعرفة مدى تأثير العدالة التنظيمية على علاقة الدوافع بالرضا الوظيفي كوسيط من خلال تطبيقها على المديرية العامة للتعليم في سلطنة عمان. تم استخدام المنهج الوصفي والتحليلي والاستبانة كأداة لجمع معلومات. تكون مجتمع الدراسة من (4137) من المديریات العامة للتربية والتعليم، وزعت عينة عشوائية طبقية قوامها (381) فرداً، وجاءت أهم النتائج بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في تأثير العدالة التنظيمية على العلاقة بين الدافع والرضا الوظيفي لصالح العينة التي تدعم العدالة التنظيمية في المديریات العامة في هذه الدراسة. أوصت الدراسة بتصميم برنامج تحفيزي بمعايير واضحة وعلمية وضرورة تفعيل برنامج الحوافز في مديريات التربية والتعليم بموضوعية وعدالة.

وجاءت دراسة العجمي (2020) للكشف عن مستوى العدالة التنظيمية لمديري المدارس الثانوية بمدينة الأحساء من وجهة نظر المعلمين وفقاً لعدة متغيرات. واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت الاستبانة كأداة، وتكونت عينة الدراسة من (452) معلماً. وخلصت الدراسة إلى نتائج عدة أهمها: أن مستوى العدالة التنظيمية لمديري مدارس الأحساء جاء بدرجة مرتفعة، لا يوجد فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، والتخصص والخبرة. ومن أهم التوصيات التي خلصت إليها الدراسة: ضرورة عمل دروات تدريبية لمديري المدارس الثانوية في مدينة الأحساء، وعمل ندوات ومحاضرات عن أهمية توظيف مبادئ العدالة التنظيمية في الأعمال المدرسية.

وهدفت دراسة جميل وآخرون (Jameel et al., 2020) إلى التعرف على علاقة العدالة التنظيمية بالالتزام التنظيمي بين المعلمين في المدارس الثانوية في العراق. احتوى مجتمع الدراسة على (210) معلم ومعلمة، بعينة مقدارها (98) معلماً ومعلمة في (8) مدارس حكومية ثانوية. استخدمت الاستبانة كأداة لجمع معلومات، ومن النتائج وجود علاقة إيجابية بين مجالات العدالة التنظيمية والالتزام التنظيمي. ومن أهم التوصيات التي خلصت إليها الدراسة ضرورة قيام الوزارة بتطبيق العدالة التنظيمية بين المعلمين لما لها من تأثير إيجابي وقوي على رفع أدائهم والتزامهم بمهنتهم.

أما دراسة ملحم (2019) فقد هدفت إلى تحديد تأثير العدالة التنظيمية في الاحتراق الوظيفي من وجهات نظر معلمات المدارس الثانوية في محافظة قلقيلية. واستخدم المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة كأداة لجمع البيانات. تكوّنت عينة البحث من (193) معلمه في المدارس الثانوية في قلقيلية، وبلغ عدد مجتمع الدراسة (320) معلمة، ومن أهم النتائج وجود تأثير معنوي لمجالات العدالة التنظيمية (الإعلامية والشخصية، والإجرائية، التفاعلية والعدالة التوزيعية) في الاحتراق الوظيفي من وجهات نظر معلمات المدارس الثانوية في محافظة قلقيلية. وكذلك، بيّنت النتائج عدم وجود فروق معنوية حول تأثير العدالة التنظيمية في الاحتراق الوظيفي تُعزى للمتغيرين (الدرجة الوظيفية، مكان إقامة المعلمة). ومن أهم التوصيات التي خلصت إليها الدراسة: ضرورة الحاق المعلمات بدورات تدريبية لرفع مستواهن العلمي والمهني، وضرورة إعادة النظر في برامج الترقّيات والمكافآت من قبل وزراء التربية والتعليم.

وأجرى دورقي وكور (Dorji & Kamalpreet,2019) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى تأثير العدالة التنظيمية على الالتزام التنظيمي للمعلمين في المدارس الثانوية في بوتان الباكستانية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة كأداة لجمع معلومات، شملت العينة على (200) معلم ومعلمة، وقد خلصت الدراسة بنتائج أهمها: أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في مدينة بوتان الباكستانية للعدالة التنظيمية جاءت مرتفعة، كما جاءت درجة مجالات العدالة التنظيمية الثلاثة الإجرائية و التفاعلية والعدالة التوزيعية بدرجة مرتفعة أيضاً. ومن أهم التوصيات التي خلصت إليها الدراسة: ضرورة تطبيق العدالة التنظيمية بمجالاتها الثلاثة في مدارس مدينة بوتان الباكستانية لما لها انعكاسات على التزام المعلمين تنظيمياً ورفع أدائهم الوظيفي.

وسعت دراسة الوحيدي (2018) التعرف الى مستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية القدس الشريف ومستوى الدافعية لدى المعلمين. تكون مجتمع الدراسة من (2794) معلما ومعلمة في المدارس الحكومية والخاصة في مديرية القدس الشريف، وتكونت العينة من (397) فرداً تم اختيارهم بالطريقة الطبقيّة العشوائية. استخدمت الباحثة الاستبانة لجمع المعلومات، وقد خلصت الدراسة بنتائج أهمها: أن هناك علاقة طردية بين العدالة التنظيمية ومستوى الدافعية لدى المعلمين، جاء مستوى العدالة التنظيمية بدرجة مرتفعة، لا توجد فروق دالة إحصائية لمستوى العدالة التنظيمية تعزى لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ومستوى المدرسة وجهة الإشراف. ومن أهم التوصيات التي خلصت إليها الدراسة: ضرورة تقديم تدريبات ودورات خاصه

للمدراء في موضوع العدالة التنظيمية، وقيام وزراء التربية والتعليم بتعيين لجان خاصة لمتابعة تطبيق القوانين والإجراءات.

وهدفت دراسة المهدي وآخرون (2018) إلى توضيح الأطر النظرية للعدالة التنظيمية، لتعزيز ممارسات مديري المدارس المتوسطة بالكويت، وبيان أثر العدالة التنظيمية في الارتقاء بأداء المعلمين. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لها. بلغ حجم العينة (227) معلم ومعلمة من المدارس المتوسطة في الكويت. ومن أهم نتائج الدراسة: أن مستوى العدالة التنظيمية جاء بدرجات مرتفعة، وجاءت مجالاتها الإجرائية والتعاملية بدرجة عالية أيضاً، ما عدا العدالة التوزيعية التي جاءت بدرجة متوسطة، تم وضع تصور مقترح لتفعيل مجالات العدالة التنظيمية للارتقاء بأداء الأداء المؤسسي. ومن أهم التوصيات التي خلصت إليها الدراسة ضرورة ربط الأداء بالحوافز والمكافآت لما لها انعكاسات إيجابية على شعوره بقيمته كفرد منتج، وضرورة سيادة العلاقات الإنسانية والاجتماعية في العمل.

وسعت دراسة القرني (2017) للتعرف إلى مستوى العدالة التنظيمية لدى قادة المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة في السعودية من وجهة نظر المعلمين ومستوى الاستغراق الوظيفي لديهم، والكشف عن الفروق الدالة إحصائياً لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة لديهم. احتوت العينة الطبقيّة العشوائية على (346) من معلمي ومعلمات المدارس الحكومية الثانوية بمدينة جدة. انتهجت الدراسة المنهج الوصفي المسحي والارتباطي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وخلصت الدراسة إلى نتائج أهمها: أن مستوى العدالة التنظيمية جاء بتقييم متوسط من وجهة نظر المعلمين، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً لمستوى العدالة التنظيمية تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق دالة إحصائياً لمستوى العدالة التنظيمية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وجاء ترتيب مجالات العدالة التنظيمية: العدالة التعاملية ثم الإجرائية ثم العدالة التوزيعية. ومن أهم التوصيات التي خلصت إليها الدراسة: ضرورة تحسين ممارسات قادة المدارس لا سيما عند توزيع المكافآت.

ووضحت دراسة بن دحو و مقدم (2017) مستوى إدراك المعلم لمجالات العدالة التنظيمية ودرجة ولائه الوظيفي، احتوت العينة على (45) معلماً في المدرسة الوطنية للجمارك، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وجاءت أهم النتائج: أن مستوى العدالة التنظيمية جاء بدرجة متوسطة، مستوى الولاء الوظيفي جاء بدرجة متوسطة، جاءت مجالات العدالة التنظيمية جاءت بنتيجة متوسطة أيضاً، وأظهرت النتائج أن هناك علاقة إيجابية بين مجالات العدالة

التنظيمية و الولاء الوظيفي، هناك فروق دالة احصائياً في مستوى الولاء التنظيمي تعزى للمرحلة العمرية، ولا يوجد فروق دالة احصائياً في مستوى الولاء التنظيمي تعزى للجنس.

وأجرى بركات (2016) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر معلمي المدارس في محافظة طولكرم، استخدم المنهج الوصفي في الدراسة والاستبانة كأداة لجمع المعلومات، تكون مجتمع الدراسة من (1891) معلماً ومعلمة، أما العينة فقد تكونت من (284) فرداً تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وخلصت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أن مستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة مرتفعة، ووجود فروق دالة إحصائية في تقييم المعلمين حول العدالة التنظيمية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة حيث جاءت الفروق لصالح ذوي الخبرات المرتفعة. ومن أهم التوصيات التي خلصت إليها الدراسة إعادة النظر في نظام المكافآت والحوافز، وتبني بيئة مدرسية تسودها العدالة.

وطبق ميكافي (Mcafee,2016) دراسة عن تصورات المعلمين حول العدالة التنظيمية حيث أجرت مقارنة بين مجموعتين من معلمي المرحلتين الإعدادية والأساسية، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي في الدراسة، والاستبانة كأداة لجمع المعلومات، احتوت عينة الدراسة على (852) معلم ومعلمة من جنوب غرب الولايات المتحدة، وقد خلصت الدراسة إلى نتائج أهمها: يوجد فروق دالة إحصائية للعدالة التنظيمية بين أفراد المجموعتين فيما يخص العدالة التعاملية، بينما لا يوجد فروق دالة إحصائية بين أفراد المجموعتين فيما يخص العدالة الإجرائية و العدالة التوزيعية. وخلصت الدراسة إلى توصيات عدة أهمها: ضرورة تطبيق العدالة التنظيمية في المدارس محل الدراسة ولاسيما في مجال العدالة التعاملية، وضرورة إعادة النظر في العلاقات الإنسانية داخل المدارس محل الدراسة.

2.2.2 الدراسات السابقة المتعلقة بالتمكين الإداري:

وأجرى الرواشدة و الطعاني (2022) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى التمكين الإداري لدى مديري المدارس وعلاقته بالثقة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين في محافظة الكرك، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، اشتمل مجتمع الدراسة على (9600) من معلمي محافظة الكرك وعينة عشوائية بلغت (340) معلم ومعلمة. وخلصت الدراسة إلى نتائج عدة أهمها: أن مستوى التمكين الإداري لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين في محافظة الكرك جاء بدرجة متوسطة بجميع مجالاته (تفويض السلطة، التدريب، فرق العمل، تحفيز الموظفين، معلومات العمل)، ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى تقديرات المعلمين للتمكين الإداري والثقة التنظيمية تعزى لمتغيرات (الجنس، الخبرة والمؤهل العلمي). وجاء مستوى الثقة

التنظيمية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين في محافظة الكرك بمستوى متوسط. ومن أهم التوصيات التي خلصت إليها الدراسة: تعزيز مستوى التمكين الإداري لدى مديري المدارس في محافظة الكرك والسماح لهم بالمشاركة في اتخاذ القرار.

وأجرى شريان (2022) دراسة هدفت التعرف إلى علاقة التعلم التنظيمي ومجالاته الثلاثة (الاستراتيجي والثقافي والتنظيمي) بالتمكين الإداري في مدارس التعليم العام في مدينة نجران. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة كأداة لجمع المعلومات. شملت العينة (145) مديراً ومديرة في مدارس مدينة نجران، وخلصت الدراسة إلى نتائج عدة أهمها: أن مستوى التمكين الإداري جاء بدرجة مرتفعة بمجالاته تفويض السلطة والحرية والعمل الجماعي والاتصال الفعال والتدريب والتطوير المهني، هناك علاقة ارتباطية موجبة بين التعلم التنظيمي ومستوى التمكين الإداري. ومن أهم التوصيات التي خلصت إليها ضرورة تهيئة مناخ تنظيمي يدعم التعلم التنظيمي بما يعزز التمكين الإداري.

وطبق موسوج وماتابوج (Mosoge & Mataboge, 2021) دراسة هدفت إلى تحديد المعوقات التي يواجهها مديرو المدارس عند تمكين فريق إدارة المدرسة، واتبعت الدراسة المنهج الكمي المسحي والاستبانة. وتكون مجتمع الدراسة من (90) مديراً ونائب مدير و(165) رئيس قسم في منطقة تشواني الغربية. وبينت نتائج الدراسة أن التحدي الأكبر عند تمكين فريق إدارة المدرسة هو عبء العمل الإداري الذي يواجهه مديرو المدارس. كما وجدت الدراسة أن مديري المناطق الريفية يؤدون واجبات القيادة التعليمية أكثر من مديري المناطق الحضرية. وخلصت إلى عدد من التوصيات أهمها ضرورة تشجيع معلمي المدارس والأهالي للمساعدة في بعض الأعمال الإدارية مما يسهل عملية التمكين الإداري، واستخدام أسلوب القيادة التوزيعية لتخفيف الأعباء الإدارية.

وهدفت دراسة الرضوي (2021) إلى قياس العلاقة بين التمكين الإداري والالتزام التنظيمي لمعاوني المدارس المتوسطة في محافظة واسط بالعراق من وجهة نظرهم. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي والاستبانة كأداة للدراسة. شمل مجتمع الدراسة (175) معاوناً إدارياً في المدارس المتوسطة في محافظة واسط بالعراق، جرى اختيار عينة عشوائية بسيطة قوامها (80) معاوناً، وخلصت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: أن مستوى التمكين الإداري لمعاوني المدارس المتوسطة جاء بدرجة متوسطة، هذا ما انعكس بالإيجاب على مجالاته مثل تفويض السلطة والمشاركة، حيث جاءت بدرجات جيدة، ووجود تأثير لجميع مجالات التمكين على الالتزام التنظيمي. وخلصت الدراسة

إلى عدد من التوصيات أهمها: ضرورة النظر إلى سياسة التمكين الإداري أنها جزء مهم وحيوي لتطوير الموظفين في المدارس.

وطبق غفوري (2021) دراسة لمعرفة درجة التمكين الإداري لدى المعلمين والمعلمات في المدارس الإعدادية في محافظة واسط، استخدم الباحث المنهج الوصفي والاستبانة كأداة له، تحددت عينة الدراسة ب (300) معلم ومعلمة تم اختيارهم من مجتمع الدراسي الأصلي البالغ (654) معلم ومعلمة، أهم النتائج: مستوى التمكين الإداري للمعلمين والمعلمات في محافظة واسط أقل من جيد، عدم وجود فروق دالة إحصائية للتمكين الإداري تعزى للجنس. ومن أهم التوصيات التي خلصت إليها الدراسة: رفع مستوى التمكين الإداري للمعلمين والمعلمات في محافظة واسط.

وسعت دراسة مطلق (2020) للتعرف إلى مستوى التمكين الإداري وعلاقته بالالتزام التنظيمي لدى مديري المدارس في محافظة المفرق من وجهة نظرهم. تم استخدام المنهج الوصفي المسحي والاستبانة كأداة له، احتوت العينة العشوائية على (150) مديراً ومديرة، أهم النتائج: جاء مستوى التمكين الإداري بتقدير مرتفع، وحصلت مجالاته (تفويض السلطة والعمل الجماعي) على مستوى مرتفع، ووجود علاقة دالة إحصائية بين التمكين الإداري والالتزام التنظيمي. ومن أهم التوصيات التي خلصت إليها الدراسة: ضرورة نشر ثقافة التمكين الإداري في المؤسسات التربوية.

وهدفت دراسة الفادي ومحيسن (Alfadi & Al-Mehaisen, 2019) إلى التعرف إلى واقع التمكين الإداري بين الإداريين الذين تعينوا حديثاً بالمدارس المتوسطة بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم. تم استخدام المسح الوصفي والمنهج المقارن، استخدمت الدراسة عينة من (89) إدارياً ممن تم توظيفهم مؤخراً بالمدارس المتوسطة بالرياض، وتم استخدام استبانة لقياس مجالات التمكين، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: أن مستوى التمكين الإداري بين الإداريين جاء بدرجة متوسطة، وجاء تفويض الهيئة في المرتبة الأولى يليه العمل الجماعي والتواصل الفعال والتحفيز الذاتي والتنمية الشخصية، يوجد علاقة بين التأهيل الأكاديمي والتمكين الإداري للمسؤولين المعينين حديثاً. ومن أهم التوصيات التي خلصت إليها، ضرورة تطبيق نشر ثقافة التمكين في المجال التربوي، وتحسين التواصل بين الإداريين.

وطبقت خضير (2020) دراسة هدفت إلى التعرف إلى العلاقة بين التمكين الإداري ودافعية الإنجاز لدى مديري المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية من وجهات نظر المعلمين في مديريات شمال فلسطين ومعرفة أثر متغيرات الجنس، وسنوات الخدمة والمؤهل العلمي، و الكلية والمديرية في مديريات الشمال الفلسطيني، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وقد تكون مجتمع الدراسة

من (10189) معلماً ومعلمة و(10) من مديري المدارس في المدارس الحكومية شمال فلسطين، وبعينة عشوائية طبقية قوامها (44) معلماً ومعلمة، استخدمت الدراسة الاستبانة والمقابلة أدوات لجمع البيانات، وبينت نتائجها أن مستوى تطبيق التمكين الإداري جاء مرتفعاً جداً، عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغيرات الجنس و الكلية، ووجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغيرات سنوات الخدمة و الكلية، ومن أهم التوصيات التي خلصت إليها، إعداد دليل للمعايير التمكين المهنية للمديرين، و مكافأة المعلمين المتميزين من خلال تطبيق الإشراف التربوي الذاتي للمعلمين.

أما دراسة الحربي (2019) فقد هدفت عن واقع التمكين الإداري لدى مديري مدارس إدارة التعليم في محافظة الرس بالمملكة العربية السعودية، احتوت عينة الدراسة على (155) مدير ومديرة، تم استخدام الاستبانة كأداة لها، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: أن واقع التمكين الإداري لدى مديري مدارس إدارة التعليم في محافظة الرس بالمملكة العربية السعودية جاء بدرجة كلية متوسطة، ووجود فروق إيجابية ودالة إحصائياً تعزى لمتغير المؤهل العلمي وجاءت الفروق لصالح بكالوريوس فأعلى. ومن أهم التوصيات التي خلصت إليها ضرورة أن يعطى ويفوض مديري ومديرات منطقة الرس بصلاحيات أكثر.

وأجرى كويف و آخرون (Koiv et al., 2019) دراسة في ولاية إستونيا في شمال أوروبا، هدفت إلى الكشف عن الدور الوسيط لتأثير التمكين النفسي للمعلم بين أسلوب القيادة المدرسية والنتائج المتعلقة بعمل المعلمين، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي و الاستبانة كأداة جمع المعلومات، شملت عينة الدراسة على (711) معلماً، توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها أن التمكين النفسي يتوسط العلاقة بين نوع القيادة الموجودة في المدرسة و نتائج عمل المعلمين، والتمكين النفسي ومعاملة المدير له أثر إيجابي على الرضا الوظيفي للمعلمين، و من أهم التوصيات التي خلصت إليها الدراسة: ضرورة مشاركة المعلمين وأخذ آرائهم لتحقيق أهداف العمل، وضرورة تمكين الموظفين نفسياً لتحسين عمل المعلم ورضاه الوظيفي.

وهدفت دراسة الفادي ومحيسن (Alfadi & Al-Mehaisen, 2019) إلى التعرف إلى واقع التمكين الإداري بين الإداريين الذين تعينوا حديثاً بالمدارس المتوسطة بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم. تم استخدام المسح الوصفي والمنهج المقارن، استخدمت الدراسة عينة من (89) إدارياً ممن تم توظيفهم مؤخراً بالمدارس المتوسطة بالرياض، وتم استخدام استبانة لقياس مجالات التمكين، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: أن مستوى التمكين الإداري بين الإداريين جاء بدرجة متوسطة، وجاء تفويض الهيئة في المرتبة الأولى يليه العمل الجماعي والتواصل الفعال

والتحفيز الذاتي والتنمية الشخصية، يوجد علاقة بين التأهيل الأكاديمي والتمكين الإداري للمسؤولين المعينين حديثاً. ومن أهم التوصيات التي خلصت إليها ضرورة تطبيق نشر ثقافة التمكين في المجال التربوي، وتحسين التواصل بين الإداريين.

وهدفت دراسة حسونة (2019) التعرف إلى مستوى التمكين الإداري لمديري المدارس على الانتماء المهني لمديري المدارس أنفسهم، ومدى تأثير متغيرات مثل (الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والمديرية) على مستوى التمكين في محافظات وسط الضفة الغربية ومساهمته بالانتماء المهني لديهم، استخدم الباحث المنهج الوصفي، والاستبانة أداة لجمع معلومات، شملت العينة العشوائية الطبقية على (160) مدير ومديرة من مجتمعها الأصلي. وخلصت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أن مستوى التمكين لمديري المدارس في محافظات وسط الضفة جاء بدرجة عالية، لا توجد فروق دالة إحصائياً للتمكين الإداري تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي، المديرية، وهناك علاقة بين التمكين الإداري لمديري المدارس مع مستوى الانتماء من وجهة نظر مديري المدارس أنفسهم. ومن أهم التوصيات التي خلصت إليها الدراسة: ضرورة تدريب مديري المدارس على مهارات التمكين الإداري.

وأجرى شرباتي وآخرون (2018) دراسة هدفت للتعرف إلى واقع التمكين الإداري لدى مديري مدارس محافظة رام الله والبيرة كما يراها المديرون أنفسهم، احتوت عينة الدراسة العشوائية على (200) مدير ومديرة، واستخدمت الاستبانة كأداة لها، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي. وقد خلصت الدراسة إلى حصول واقع التمكين الإداري لدى مديري ومديرات مدارس رام الله والبيرة على درجة منخفضة. ومن أهم التوصيات ضرورة الاهتمام بالتمكين الإداري لمديري المدارس كهدف من أهداف الإدارة، وتوفير المكافآت والحوافز لهم.

وطبق وشاح (Weshah,2012) دراسة للكشف عن مستوى التمكين الإداري وتفويض السلطة لدى المعلمين من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية الأسترالية والأردنية، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المقارن، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات. تكونت العينة من (188) من المعلمين (105 معلمين من الأردن و (83 من أستراليا)، وخلصت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أن مستوى التمكين بمجالاته وتفويض السلطة لدى المعلمين في المدارس الحكومي في أستراليا والأردن جاء بدرجة متوسط، ووجود فروق دالة إحصائياً لمستوى التمكين وتفويض السلطة تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح الدراسات العليا، عدم وجود فروق دالة إحصائياً لمستوى التمكين الإداري تعزى لمتغير الجنس والخبرة. ومن أهم التوصيات التي خلصت إليها الدراسة: ضرورة وضع و

تطبيق سياسات اكثر وضوحاً وصرامة على مستوى المدرسة لتفعيل عمليات التمكين وتفويض الصلاحيات فيها.

3.2.2 الدراسات السابقة المتعلقة بالعدالة التنظيمية والتمكين الإداري:

فيما يلي عرض للدراسات السابقة التي تناولت المتغيرين معاً للدراسة في بيئات مختلفة، ولم تجد الباحثة دراسات سابقة تناولت المتغيرين في البيئة المدرسية حسب علم الباحثة.

سعت دراسة حماد (2018) إلى تحديد مدى تأثير مجالات العدالة التنظيمية (العدالة الإجرائية والعدالة التعاملية، والعدالة التوزيعية) على تمكين الموظفين في فندق الداما روز في دمشق. استخدمت المنهج الوصفي التحليلي ومثلت عينة الدراسة مجتمعها البالغ (50) موظفين وإداريين في الفندق. وبينت النتائج وجود تأثير إيجابي لمجالات العدالة التنظيمية (العدالة الإجرائية، التعامل، العدالة التوزيعية) على تمكين الموظفين، ومجال العدالة الإجرائية يعتبر أكثر المجالات له علاقة بتمكين الموظفين. وخلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات أهمها إيجاد سياسات حديثة تسهم في توفير أجواء إيجابية بما يرفع من جودة بيئة العمل وشعور الموظف بقيمة عمله، وإدخال سياسات جديدة فيما يخص الموظف وتوزيع الأجور والمكافآت بشكل عادل.

وأجرى **فاسانامي (Fasanmi,2018)** دراسة هدفت التعرف إلى آثار التفاعل للالتزام الجذاب والتمكين النفسي والعدالة الإجرائية على سلوك المواطنة التنظيمية. استخدمت عينة قوامها (885) من الموظفين في البنوك عبر ست مناطق جيوسياسية في نيجيريا. تم استخدام الاستبانة لجمع معلومات. وبينت النتائج، أن للالتزام العاطفي والعدالة الإجرائية والتمكين النفسي تأثيرات تفاعلية كبيرة على سلوك المواطنة التنظيمية ونية الدوران، وخلصت إلى عدد من التوصيات أهمها ضرورة تشجيع سلوك المواطنة التنظيمية مما يقلل من نية دوران المعلمين والاحتفاظ بكمبر معلمي البنوك، ويعزز أداء العمل العام، ويقوي توحيد البنوك.

وسعت **دراسة عبيسات و جميل (2016)** إلى معرفة أثر العدالة التنظيمية على التمكين الإداري في المؤسسات الجزائرية، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي و شمل مجتمع الدراسة ستة مؤسسات اقتصادية في ولاية بويرة ، تم استخدام الاستبانة لجمع البيانات، واختيار عينة عشوائية قوامها (147) موظفاً من موظفي المؤسسات محل الدراسة، وبينت النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائية بين مجالات العدالة التنظيمية والتمكين الإداري، وأن مستوى منخفض من العدالة التنظيمية في المؤسسات قيد البحث، نظراً لضعف تطبيق الإجراءات الإدارية بعدالة وموضوعية، وسلوك بعض مديري

المدارس ، وخلصت إلى عدد من التوصيات أهمها ضرورة اهتمام مديري المؤسسة بتحقيق العدالة التنظيمية المقترنة بتمكين الموظفين ما يؤدي إلى تحقيق الأهداف المرجوة.

وطبق بين وآخرون (Yean et al.,2016) دراسة هدفت إلى تفصي العلاقة بين سلوك المواطنة التنظيمية في ماليزيا ومجالات التمكين النفسي والعدالة التنظيمية، اعتمدت الدراسة المنهج السببي، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، تكون مجتمع الدراسة من (231241) معلم ومعلمة، أما عينة الدراسة فهي (400) معلم حكومي بالمدارس الابتدائية في ماليزيا. وخلصت نتائج الدراسة إلى ارتباط جميع المتغيرات بشكل ملحوظ وإيجابي بسلوك المواطنة التنظيمية، وأن العدالة الإجرائية والعدالة التوزيعية تأثير أقوى من العدالة التفاعلية. ومن أهم التوصيات التي خلصت إليها عمل أبحاث مشابهة بمتغيرات أخرى وبلغات أخرى.

4.2.2 تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من الدراسات السابقة، تعدد الدراسات التي اهتمت بموضوع العدالة التنظيمية والتمكين الإداري في بيئات عربية وأجنبية، وقلة الدراسات التي تبحث في العلاقة بين العدالة والتمكين الإداري -حسب علم الباحثة-، وقد أكدت معظم الدراسات السابقة على أهمية العدالة التنظيمية وعلاقتها الإيجابية بالتمكين الإداري وغيره من الموضوعات الإدارية الأخرى كالولاء التنظيمية والأداء والرضا الوظيفي.

واتفقت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في موضوعها حيث أنها جميعها ركزت على موضوع العدالة التنظيمية أو التمكين الإداري والعلاقة بينهما، فمنها ما ركزت على العدالة التنظيمية مثل دراسة المرزوقي و الدباء (2022) ودراسة العجمي(2020) ودراسة ميكافي (Mcafee,2016) ومنها ما ركز على التمكين الإداري مثل دراسة موسوج ومتابوغ (Mosoge & Mataboge,2021) ودراسة شرباتي وآخرون (2018). فيما ركزت البعض الآخر على العلاقة بين العدالة التنظيمية والتمكين الإداري وأنواعه المختلفة مثل دراسة حماد (2018) عن العدالة الإجرائية وعلاقتها بتمكين الموظفين ودراسة عبيسات وجميل (2016) عن علاقة العدالة التنظيمية بالتمكين الإداري.

كما وافقت بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في مجتمعها وعينتها (معلمين ومديري مدارس) مثل دراسة عشاير (2022) عن واقع العدالة التنظيمية في مدارس شرقي القدس، ودراسة اكسنولو وي (Xinlu& Yi, 2021) تصورات المعلمين نحو العدالة التنظيمية، ودراسة موسوج ومتابوج (Mosoge & Mataboge, 2021) عن معوقات التمكين الإداري من وجهة نظر مديري

المدارس، ودراسة جميل وآخرون (Jamel et al.,2020) عن مستوى العدالة التنظيمية بين معلمي المدارس الإعدادية، ودراسة ملحم (2019) عن تأثير العدالة التنظيمية على الاحتراق من وجهة نظر المعلمين ودراسة الوحيدى (2018) عن مستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس و علاقتها بالدافعية عند المعلمين .

أما من حيث أدوات المنهج، فقد اتفقت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في المنهج الوصفي مثل دراسة الرضوي(2021) ودراسة جميل وآخرون (Jameel et al.,2020)، ودراسة كويف وآخرون (Koiv et al, 2019) ودراسة ملحم (2019) ودراسة عبيسات وجميل (2016). واختلفت مع دراسة موسوج وماتابوغ (Mosoge & Mataboge,2021) التي اتبعت المنهج الكمي المسحي ومع دراسة بين وآخرون (Yean et al.,2016) التي اعتمدت المنهج السببي.

وفيما يخص أداة الدراسة، فقد اتفقت الدراسة الحالية في أدواتها(الاستبانة) لجمع المعلومات مع أغلب الدراسات السابقة مثل دراسة المرزوقي و الدباء (2022) والعجمي (2020) ودراسة النعيمي (2021) ودراسة ودراسة القرني (2017). وقد اتفقت هذه الدراسة بحد كبير في أدواتها مع دراسة خضير(2020) التي استخدمت الأدوات الكمية (الاستبانة) والكيفية(المقابلة).

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الأمور التالية:

1-توضيح مجالات العدالة التنظيمية والتمكين الإداري، أبعادهما وأساليبهما.
2-الاستفادة منها في بناء أدوات الدراسة مثل: الاستبانة لقياس أبعاد العدالة التنظيمية والتمكين الإداري.

3-بناء الهيكلية العامة للدراسة.

4-تحديد الإطار المفاهيمي والموضوعي للدراسة.

وتميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في الأمور الآتية:

1-البعد الموضوعي حيث أنها من الدراسات القليلة التي ناقشت العلاقة بين العدالة التنظيمية والتمكين الإداري (المتغيرين معاً).

2-في مكانها: نظراً لندرة الدراسات التي تبحث في متغيرات الإدارة والعلاقة بينها في محافظة القدس تحديداً.

3- في عينتها المختارة، حيث أن معظم الدراسة حددت عينتها بمديري مدارس أو معلمين، ولكن هذه الدراسة جاءت من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين.

4- تميزت في منهجها المختلط (المزيج) الذي يجمع المنهج الكمي والنوعي، حيث استخدمت أدوات لجمع المعلومات (الاستبانة والمقابلات الفردية).

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

1.3 منهجية الدراسة

2.3 مجتمع الدراسة وعينتها

3.3 أدوات الدراسة

4.3 متغيرات الدراسة

5.3 إجراءات تنفيذ الدراسة

6.3 المعالجات الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل الطرق والإجراءات، والتي تضمنت تحديد منهجية الدراسة المتبعة، ومجتمع الدراسة والعينة، وعرض الخطوات والإجراءات العملية التي اتبعت في بناء أدوات الدراسة وخصائصها وطرق التأكد من صدقها وثباتها، وعرض تصميم الدراسة ومتغيراتها، والاختبارات الإحصائية المستخدمة في تحليل بيانات الدراسة.

1.3 منهجية الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج المختلط (الكمي والنوعي)، نظراً لمناسبته لأغراض الدراسة، إذ اعتمدت على المنهج الوصفي الارتباطي، وتطبيق الاستبانة لجمع البيانات الكمية، وتطبيق المقابلة الشخصية في جمع البيانات النوعية من أجل فهم موضوعات الدراسة ووصفها وصفاً نوعياً دقيقاً، ودعم النتائج الكمية، والحصول على البيانات التي يصعب الحصول عليها من خلال الاستبانة، من أجل تقديم صورة شاملة ومتعمقة بموضوع الدراسة ومجالاتها وأهدافها، والوصول إلى النتائج والتوصيات والمقترحات.

2.3 مجتمع الدراسة وعينتها

أولاً-مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين ومديري المدارس في المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة القدس والبالغ عددهم (1056) معلماً ومعلمة و (51) مديراً ومديرة، حسب إحصائية وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، والجدول (1.3) يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب متغيري الجنس والمسمى الوظيفي.

الجدول 1.3

توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس والوظيفة 1			
المسمى الوظيفي	معلم	مدير	المجموع
ذكر	174	17	191
أنثى	882	34	916
المجموع	1056	51	1107

ثانياً-عينة الدراسة:

أما عينة الدراسة، فقد اختيرت كالاتي:

أولاً-العينة الاستطلاعية (Pilot Study): اختيرت عينة استطلاعية مكونة من (35) من المعلمين ومديري المدارس في المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة القدس، وذلك بغرض التأكد من صلاحية أدوات الدراسة واستخدامها لحساب الصدق والثبات.

ثانياً- عينة الدراسة: اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية، وقد حدد حجم العينة بناءً على معادلة روبرت ماسون، إذ يشير بشماني (2014) أنه يجب تحديد حجم العينة من المجتمع عن طريق معادله إحصائية، كما في المعادلة الآتية:

$$n = \frac{M}{\left[\frac{S^2 \times (M-1)}{pq} + 1 \right]}$$

معادلة روبرت ماسون لتحديد حجم العينة

- M** حجم المجتمع
- S** قسمة الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة (0.95) أي قسمة معامل الخطأ (0.05) على الدرجة (1.96)
- P** نسبة توافر الخاصية وهي 0.50
- Q** النسبة المتبقية للخاصية وهي 0.50

وقد بلغ حجم العينة (282) معلماً ومعلمة و (40) مديراً ومديرة في المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة القدس. والجدول (2.3) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغيري الجنس والمسمى الوظيفي، كما يوضح الجدول (3.3) يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة (التصنيفية):

جدول (2.3)

توزيع عينة الدراسة حسب الجنس والوظيفة 1				
المسمى الوظيفي	معلم	مدير	المجموع	
ذكر	46	13	59	
أنثى	236	27	263	الجنس
المجموع	282	40	322	

الجدول (3.3)

توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة (التصنيفية)			
المتغير	الفئات	العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	59	18.3
	أنثى	263	81.7
	المجموع	322	100.0
المؤهل العلمي	بكالوريوس	218	67.7
	ماجستير فأعلى	104	32.3
	المجموع	322	100.0

المتغير	الفئات	العدد	النسبة %
المسمى الوظيفي	معلم	282	87.6
	مدير مدرسة	40	12.4
	المجموع	322	100.0
التخصص	علوم إنسانية	217	67.4
	علوم تطبيقية	105	32.6
	المجموع	322	100.0
عدد سنوات الخبرة الوظيفية	أقل من 5 سنوات	57	17.7
	من 5 - أقل من 10 سنوات	71	22.0
	10 سنوات فأكثر	194	60.2
	المجموع	322	100.0

وقد بلغ عدد الأفراد الذين اشتركوا في المقابلات الفردية 49، (9 مديري مدارس و40 معلماً) تم مقابلة البعض منهم بشكل شخصي، والآخر عن طريق وسائل التواصل الاجتماعي (تطبيقي زوم والوتس أب)

3.3 أدوات الدراسة

أولاً: الاستبانة:

لتحقيق أهداف الدراسة، اعتمدت الباحثة على الاستبانة لجمع المعلومات في هذه الدراسة الوصفية الارتباطية من خلال: استبانة العدالة التنظيمية، واستبانة التمكين الإداري، كما يلي:

أولاً: استبانة العدالة التنظيمية

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد اطلاع الباحثة على الأدب التربوي والدراسات السابقة وعلى استبانات العدالة التنظيمية المستخدمة في بعض الدراسات ومنها: دراسة سرير وربحي (2017)، ودراسة عبيسات وجميل (2016)، قامت الباحثة بتطوير استبانة العدالة التنظيمية استناداً إلى تلك الدراسات. وقد تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (25) عبارة، كما هو موضح في ملحق (أ).

1.3.3 الخصائص السيكومترية لاستبانة العدالة التنظيمية

صدق الاستبانة

استخدمت الباحثة نوعان من الصدق كما يلي:

أ) صدق المحتوى "المحكمين"

للتحقق من صدق المحكمين لاستبانة العدالة التنظيمية، عرض الاستبانة بصورتها الأولية على (12) محكماً من ذوي الخبرة والاختصاص ممن يحملون درجة الدكتوراه، كما هو موضح في ملحق (د)، وقد تشكلت الاستبانة في صورتها الأولية من (25) عبارة، إذ أعتد معيار الاتفاق (70%) كحد أدنى لقبول العبارة، وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين أجريت التعديلات المقترحة والصياغات لبعض الفقرات.

ب) صدق البناء

للتحقق من الصدق للاستبانة استخدمت الباحثة أيضاً صدق البناء، على عينة استطلاعية مكونة من (35) من المعلمين ومديري المدارس في المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة القدس، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، واستخدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للاستبانة، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للاستبانة، والجدول (4.3) يوضح ذلك:

جدول (4.3)

قيم معاملات ارتباط فقرات استبانة العدالة التنظيمية بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للاستبانة، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال، مع الدرجة الكلية للاستبانة (ن=35)

الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع المجال	\bar{r}_{ij}	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع المجال	\bar{r}_{ij}	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع المجال	\bar{r}_{ij}
العدالة التعملية			العدالة الإجرائية			العدالة التوزيعية		
.58**	.59**	18	.47**	.48**	10	.67**	.75**	1
.46**	.74**	19	.52**	.57**	11	.66**	.77**	2
.72**	.83**	20	.54**	.71**	12	.53**	.78**	3
.84**	.83**	21	.76**	.83**	13	.47**	.70**	4
.59**	.82**	22	.68**	.77**	14	.61**	.85**	5
.56**	.62**	23	.61**	.74**	15	.79**	.85**	6
.79**	.79**	24	.62**	.75**	16	.51**	.55**	7
.39**	.67**	25	.51**	.53**	17	.42**	.56**	8
-	-	-	-	-	-	.01	.08	9
درجة كلية للبعد .84**			درجة كلية للبعد .88**			درجة كلية للبعد .81**		

دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05) (p < .05) **دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01) (** p < .01)

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (4.3) أن معامل ارتباط العبارة (9)، كانت ذات درجة غير مقبولة وغير دالة إحصائياً، مما يستوجب حذفها، أما باقي الفقرات فقد تراوحت ما بين (.39) -

85)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً؛ إذ ذكر جارسيا (Garcia,2011) أن قيمة معامل الارتباط التي نقل عن (30) تعتبر ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (30) - أقل أو يساوي (70) تُعدّ متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (70) تُعدّ قوية، لذلك حذفت العبارة (9)، وأصبح عدد فقرات الاستبانة (24) عبارة.

ثبات استبانة العدالة التنظيمية

للتأكد من ثبات استبانة العدالة التنظيمية ومجالاته، وزعت الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (35) من المعلمين ومديري المدارس في المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة القدس، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وبهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للاستبانة، ومجالاته، فقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية بعد قياس الصدق (24) عبارة، والجدول (5.3): يوضح ذلك:

جدول (5.3)

قيم معامل ثبات استبانة العدالة التنظيمية بطريقة كرونباخ ألفا		
المجال	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
العدالة التوزيعية	8	.89
العدالة الإجرائية	8	.82
العدالة التعاملية	8	.88
الدرجة الكلية	24	.89

يتضح من نتائج الجدول (5.3) أن قيم معامل ثبات كرونباخ ألفا لمجالات استبانة العدالة التنظيمية تراوحت ما بين (82- .89)، كما يلاحظ أن معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية بلغ (89). وتعد هذه القيم مرتفعة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

ثانياً: استبانة التمكين الإداري

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد اطلاع الباحثة على الأدب التربوي والدراسات السابقة وعلى استبانات التمكين الإداري المستخدمة في بعض الدراسات ومنها: دراسة بوقادي (2019)، ودراسة عبيسات وجميل (2016) ودراسة شرباتي واخرون (2018)، قامت الباحثة بتطوير استبانة التمكين الإداري استناداً إلى تلك الدراسات. وقد تكونت الاستبانة في صورته الأولية من (24) عبارة، كما هو موضح في ملحق (أ).

2.3.3 الخصائص السيكومترية لاستبانة التمكين الإداري صدق الاستبانة:

استخدم نوعان من الصدق، وكما يلي:

(أ) صدق المحتوى "المحكمين"

للتحقق من صدق المحكمين لاستبانة التمكين الإداري، عرضت الاستبانة بصورتها الأولية على (12) محكماً من ذوي الخبرة والاختصاص ممن يحملون درجة الدكتوراه، كما هو موضح في ملحق (د)، وقد تشكلت الاستبانة في صورتها الأولية من (24) عبارة؛ إذ أعتمد معيار الاتفاق (70%) كحد أدنى لقبول العبارة، وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين أجريت التعديلات المقترحة، واستناداً إلى ملاحظات المحكمين فقد عدلت صياغة بعض الفقرات.

(ب) صدق البناء

من أجل التحقق من الصدق للاستبانة، استخدم صدق البناء على عينة استطلاعية مكونة من (35) من المعلمين ومديري المدارس في المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة القدس، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، واستخدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لاستبانة (التمكين الإداري)، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للاستبانة، كما هو مبين في الجدول (6.3):

جدول (6.3)

قيم معاملات ارتباط فقرات استبانة التمكين الإداري بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للاستبانة، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للاستبانة (ن=35)

الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع المجال
.75**	.78**	.75**	.85**	.64**	.72**	.09	.22	.75**	.85**
.73**	.78**	.79**	.91**	.56**	.69**	.70**	.81**	.73**	.91**
.72**	.85**	.80**	.93**	.66**	.81**	.70**	.70**	.72**	.93**
.68**	.86**	.79**	.84**	.72**	.85**	.68**	.67**	.68**	.84**
.47**	.70**	-	-	.82**	.88**	.50**	.62**	.47**	-
-	-	-	-	.43**	.72**	.71**	.68**	-	-
-	-	-	-	-	-	.33*	.44**	-	-
-	-	-	-	-	-	.57**	.58**	-	-
-	-	-	-	-	-	.67**	.70**	-	-
85**	درجة كلية للبعد	88**	درجة كلية للبعد	81**	درجة كلية للبعد	91**	درجة كلية للبعد	85**	درجة كلية للبعد

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05 < p) **دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01 < p)

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (6.3) أن معامل ارتباط العبارة (1)، كانت ذات درجة

غير مقبولة وغير دالة إحصائياً، مما يستوجب حذفها، أما باقي الفقرات فقد تراوحت ما بين (0.33) -

(.93)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً؛ إذ ذكر جارسيا (Garcia,2011) أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (.30) تعدّ ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (.30 - أقل أو يساوي .70) تعدّ متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (.70) تعتبر قوية، لذلك حذفت العبارة (1)، وأصبح عدد فقرات الاستبانة (23) عبارة.

ثبات استبانة التمكين الإداري:

للتأكد من ثبات استبانة التمكين الإداري ومجالاته، وزعت أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (35) من المعلمين ومديري المدارس في المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة القدس، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة. وبهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للاستبانة ومجالاته، فقد استخدم معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية، بعد قياس الصدق (23) عبارة، والجدول (7.3) يوضح ذلك:

جدول (7.3)

قيم معامل ثبات استبانة التمكين الإداري بطريقة كرونباخ ألفا

المجال	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
تفويض السلطة	8	.80
التدريب والتطور	6	.86
معلومات العمل	4	.90
فريق العمل	5	.86
الدرجة الكلية	23	.92

يتضح من الجدول (7.3) أن قيم معامل ثبات كرونباخ ألفا لمجالات استبانة التمكين الإداري تراوحت ما بين (.80 - .90)، كما يلاحظ أن معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية بلغ (.92)، وتعتبر هذه القيم مرتفعة وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

ثانياً: المقابلة

تعتبر المقابلات من أهم الطرق لجمع المعلومات في البحث العلمي، حيث عرفت بأنها محادثة فردية موجهة يقوم بها شخص مع آخر بهدف الحصول على المعلومات وجمعها واستخدامها في البحث العلمي واستغلالها لاحق والاستفادة منها في التوجيه والإرشاد والتشخيص وأخيراً في العلاج. وهي أنواع كثيرة منها مقابلات تلفزيونية ومقابلات عن طريق الحاسوب ومقابلات هاتفية أو شخصية (الخرابشة، 2012).

وقد بنيت أداة المقابلة بعد اضطلاع الباحثة على الدراسات السابقة والإطار النظري المرتبطة بموضوع الدراسة، وذلك كأداة تعزيز المقاييس الكمية الواردة في هذه الدراسة.

أصدق المحتوى "المحكمن"

للتحقق من صدق المحتوى لأسئلة المقابلة عن العدالة التنظيمية والتمكين الإداري، فقد جرى عرض أسئلة المقابلة بصورتها الأولية على (6) محكمن من ذوي الخبرة والاختصاص ممن يحملون درجة الدكتوراه، كما هو موضح في الملحق (ز)، وتشكلت أسئلة المقابلة في صورتها الأولية من (17) سؤالاً، إذ أعتمد معيار الاتفاق (70%) كحد أدنى لقبول التعديلات، وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمن أجريت التعديلات المقترحة والصياغات لبعض الأسئلة. حيث حذفت بعض الأسئلة (عددها اثنان) وأضيف سؤال في نهاية المقابلة، ليصبح عدد الأسئلة (16) سؤالاً في صورتها النهائية.

ثبات أداة المقابلة:

بالنسبة لثبات أسئلة المقابلات، فقد قامت الباحثة بإعطائها لاثنتين من المحللين، واحتساب نسبة التوافق بينهم بناء على معادلة هولستي: $2 \text{ ت} / 1 \text{ ن} + 2 \text{ ن}$ ، حيث يشير الرمز ت على عدد المجالات التي يتفق عليها المحللان، ون 1 هي عدد مجالات أو الحالات التي اتفق عليها المحلل الأول، بينما ن 2 عدد المجالات أو الحالات التي اتفق عليها المحلل الثاني.

وفي هذه المعادلة يتفق المرمزان (المحللان) على الفقرات من خلال المعادلة السابقة (عدد الفقرات المتفق عليها / العدد الكلي للفقرات). ووضح عودة (2007) و(Holsti,1969) أنه إذا بلغت نسبة الاتفاق في معادلة هولستي (85%) فما فوق تعتبر النسبة مقبولة. وبعد تطبيق القانون، فقد جاءت نسبة الاتفاق (89%) مما يشير إلى ثبات فقرات المقابلة الشخصية. أي أن الأداة إذا استخدمت مره أخرى فإنها ستعطي نفس النتيجة.

تصحيح استبانة الدراسة:

أولاً: استبانة العدالة التنظيمية: تكونت استبانة العدالة التنظيمية في صورتها النهائية بعد قياس الصدق البنائي من (24)، عبارة موزعة على ثلاثة مجالات كما هو موضح في ملحق (ث)، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي للعدالة التنظيمية.

ثانياً: استبانة التمكين الإداري: تكونت استبانة التمكين الإداري في صورتها النهائية من (23)، عبارة، موزعة على أربعة مجالات كما هو موضح في ملحق (ث)، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي للتمكين الإداري.

وقد طلب من المستجيب تقدير إجابته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: كبيرة جداً (5) درجات، كبيرة (4) درجات، متوسطة (3) درجات، قليلة (2) درجتان، قليلة جداً (1)، درجة واحدة.

ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، ولتحديد مستوى كل من العدالة التنظيمية والتمكين الإداري لدى عينة الدراسة، حولت العلامة وفق المستوى الذي يتراوح من (1-5) درجات وتصنيف المستوى إلى ثلاثة مستويات: مرتفع، ومتوسطة ومنخفض، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى} - \text{الحد الأدنى}}{\text{عدد المستويات المفترضة}} \text{ (لتدرج)}$$

$$1.33 = \frac{1-5}{3}$$

وبناءً على ذلك، فإن مستويات الإجابة على الاستبانة تكون على النحو الآتي:

جدول (8.3)

درجات احتساب مستوى كل من العدالة التنظيمية والتمكين الإداري

2.33 فأقل	مستوى منخفض
3.67 - 2.34	مستوى متوسط
5 - 3.68	مستوى مرتفع

4.3 متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات المستقلة (التصنيفية) والتابعة الآتية:

أ- المتغيرات التصنيفية:

1. الجنس: وله فئتان هما: (1-ذكر، 2-أنثى).
2. المؤهل العلمي: وله مستويان هما: (1-بكالوريوس، 2-ماجستير فأعلى).
3. المسمى الوظيفي: وله مستويان هما: (1-معلم، 2-مدير مدرسة).
4. التخصص: وله مستويان هما: (1-علوم إنسانية، 2-علوم تطبيقية).
5. عدد سنوات الخبرة الوظيفية: وله ثلاثة مستويات هي: (أقل من 5 سنوات، 2-من 5-10 سنوات، 3-10 سنوات فأكثر).

ب-المتغير التابع:

- أ) الدرجة الكلية والمجالات الفرعية التي تقيس العدالة التنظيمية لدى عينة الدراسة.
ب) الدرجة الكلية والمجالات الفرعية التي تقيس التمكين الإداري لدى عينة الدراسة.

5.3 إجراءات تنفيذ الدراسة

1.5.3 إجراءات تنفيذ الاستبانة:

نفذت الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1. جمع المعلومات من العديد من المصادر كالكتب، المقالات، التقارير، الرسائل الجامعية، وغيرها، وذلك من أجل وضع الإطار النظري للدراسة.
2. الحصول على إحصائية بعدد المعلمين ومديري المدارس في المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة القدس.
3. تحديد مجتمع الدراسة، ومن ثم تحديد عينة الدراسة.
4. تطوير الاستبانة من خلال مراجعة الأدب التربوي في هذا المجال.
5. تحكيم الاستبانة.
6. تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية ومن خارج عينة الدراسة الأساسية، إذ شملت (35) من المعلمين ومديري المدارس في المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة القدس، وذلك بهدف التأكد من دلالات صدق وثبات أدوات الدراسة.
7. تطبيق الاستبانة على العينة الأصلية، والطلب منهم الإجابة على فقراتها بكل صدق وموضوعية، وذلك بعد إعلامهم بأن الإجابات تستخدم فقط لأغراض البحث العلمي.
8. إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب، حيث استخدم برنامج الرزمة الإحصائي (SPSS, 28) لتحليل البيانات، وإجراء التحليل الإحصائي المناسب.
9. مناقشة النتائج وتحليلها بعد الرجوع للأدب النظري والدراسات السابقة، وصولاً إلى مجموعة من التوصيات.

2.5.3 إجراءات تنفيذ المقابلات الشخصية

- 1- بعد تعديل أسئلة المقابلات الشخصية، تم جدولة وتحديد عدد المعلمين ومديري المدارس لإجراء المقابلات معهم. حيث بلغ عدد المقابلات (49) مقابلة، (40) معلم ومعلمه، و(9) مديري مدارس ممن يعملون في المدارس الحكومية الفلسطينية في القدس.
- 2- قامت الباحثة بطباعة الأسئلة، وكتابة أسماء المبحوثين ومدارسهم وتاريخ المقابلة.

3-قامت الباحثة بالاتصال بمجموعة منهم، والمقابلة الشخصية مع البعض الآخر وتدوين الإجابات يدوياً. وقد قامت بعض الصديقات بالمساعدة في عملية الكتابة.

4-تم تدوين الإجابات وتصنيفها ومناقشتها حسب مجالات الاستبانة في نتائج الدراسة.

6.3 المعالجات الإحصائية

من أجل معالجة البيانات، استخدم برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS, 28) وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.
 2. معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لفحص الثبات.
 3. اختبار تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات "مع تفاعل" (2-MANOVA "with Interaction"، لفحص الفروق بين متوسطات مقاييس الدراسة تبعاً إلى متغيرات الجنس والمسمى الوظيفي.
 4. اختبار تحليل التباين الثلاثي متعدد المتغيرات "مع تفاعل" (3-MANOVA "with Interaction"، لفحص الفروق بين متوسطات مقاييس الدراسة تبعاً إلى متغيرات المسمى الوظيفي، التخصص، عدد سنوات الخبرة الوظيفية.
 5. اختبار بيرسون (Pearson Correlation) لمعرفة العلاقة بين العدالة التنظيمية والتمكين الإداري، كذلك لفحص صدق أداتي الدراسة.
 6. اختبار معامل الانحدار المتعدد التدريجي (Stepwise Multiple Regression) باستخدام أسلوب الإدخال (Stepwise) لمعرفة إسهام مجالات العدالة التنظيمية في التنبؤ بالتمكين الإداري.
 7. معادلة هولستي Holsti.
- وفيما يخص البيانات الكيفية (المقابلات الشخصية) فقد اعتمدت الباحثة الأسلوب الاستقرائي لتحليلها، من خلال جمع البيانات، تنظيمها ثم تصنيفها وصولاً إلى تدوين النتائج حسب مجالات الاستبانة كما ذكر سابقاً.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

1.4 النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

1.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

2.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

3.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

4.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

5.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

6.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال السادس

7.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال السابع

2.4 النتائج المتعلقة بالمقابلات

1.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول للمقابلات

2.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني للمقابلات

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء أسئلتها وفرضياتها التي طرحت، وقد نظمت وفقاً لمنهجية محددة في العرض، وكما يلي:

1.4-النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

1.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما واقع العدالة التنظيمية في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس؟

للإجابة عن السؤال الأول حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستبانة العدالة التنظيمية في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس، والجدول (1.4) يوضح ذلك:

جدول (1.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات العدالة التنظيمية وعلى الاستبانة ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	3	العدالة التعاملية	3.22	0.858	64.4	متوسط
2	2	العدالة الإجرائية	3.05	0.812	61.0	متوسط
3	1	العدالة التوزيعية	2.63	0.776	52.6	متوسط
		الدرجة الكلية للعدالة التنظيمية	2.97	0.738	59.4	متوسط

يتضح من الجدول (1.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على استبانة العدالة التنظيمية ككل بلغ (2.97) وبنسبة مئوية (59.4%) وبتقدير متوسط، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات استبانة العدالة التنظيمية تراوحت ما بين (3.22-2.63)، وجاء مجال " العدالة التعاملية بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.22) وبنسبة مئوية (64.4%) وبتقدير متوسط، بينما جاء مجال "العدالة التوزيعية" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.63) وبنسبة مئوية (52.6%).

وقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال من مجالات استبانة العدالة التنظيمية كل مجال على حدة، وعلى النحو الآتي:

(1) العدالة التعاملية

جدول (2.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات العدالة التعاملية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم العبارة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	24	تُعلم الإدارة المعلمين بالمناسبات الرسمية أو الاجتماعية قبل موعدها.	3.47	1.011	69.4	متوسط
2	22	تُشجّع الإدارة المعلمين على المشاركة في اللقاءات المهنية.	3.43	0.988	68.6	متوسط
3	17	تتعامل الإدارة مع المعلم باحترام عند اتخاذ القرارات المتعلقة بالعمل المدرسي.	3.25	1.005	65.0	متوسط
4	21	تعمل الإدارة على بناء علاقات جيدة مع المعلمين.	3.25	1.020	65.0	متوسط
5	18	تناقش الإدارة القرارات التي تخصّ عمل المعلم بوضوح تام.	3.16	1.008	63.2	متوسط
6	23	تتواصل الإدارة مع المعلمين بشفافية.	3.16	1.014	63.2	متوسط
7	19	تتعامل الإدارة بالمساواة بين المعلمين في المدرسة.	3.04	1.032	60.8	متوسط
8	20	تراعي الإدارة مصلحة المعلم في أيّ قرار مرتبط بالعمل المدرسي.	3.01	1.020	60.2	متوسط
العدالة التعاملية						متوسط
			3.22	0.858	64.4	متوسط

يتضح من الجدول (2.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على مجال العدالة التعاملية تراوحت ما بين (3.01-3.47)، وجاءت عبارة " تُعلم الإدارة المعلمين بالمناسبات الرسمية أو الاجتماعية قبل موعدها" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.47) وبنسبة مئوية (69.4%) وبتقدير متوسط، بينما جاءت عبارة " تراعي الإدارة مصلحة المعلم في أيّ قرار مرتبط بالعمل المدرسي " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.01) وبنسبة مئوية (60.2%) وبتقدير متوسط. وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال العدالة التعاملية (3.22) وبنسبة مئوية (64.4%) وبتقدير متوسط.

(2) العدالة الإجرائية

جدول (3.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات العدالة الإجرائية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

المرتبة	رقم العبارة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	10	تحرص الإدارة على توضيح القرارات التي تتعلق بالعمل.	3.21	0.996	64.2	متوسط
2	16	تتخذ القرارات الإدارية بحق المعلمين المخالفين بعد دراسة الحالة وفقاً للقوانين والأنظمة.	3.13	0.927	62.6	متوسط
3	11	تتوافر العدالة في المدرسة عند وجود حلّ الخلافات بين الزملاء.	3.10	0.982	62.0	متوسط
4	14	تتخذ الإدارة القرارات بناءً على معايير مهنية.	3.08	0.968	61.6	متوسط
5	13	تستجيب الإدارة لاحتياجات المعلمين دون تفرقة.	3.03	1.032	60.6	متوسط
6	15	توفر الإدارة حلولاً عادلة للتظلمات.	3.00	1.012	60.0	متوسط
7	12	تحرص الإدارة على أن يبدي كل معلم رأيه قبل اتخاذ قرارات العمل.	2.94	1.055	58.8	متوسط
8	9	تحدّد العلاوات للمعلمين وفق نظام محدد يطبق على الجميع دون تمييز.	2.93	1.045	58.6	متوسط
		العدالة الإجرائية	3.05	0.812	61.0	متوسط

يتضح من الجدول (3.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال العدالة الإجرائية تراوحت ما بين (3.21- 2.93)، وجاءت عبارة " تحرص الإدارة على توضيح القرارات التي تتعلق بالعمل" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.21) وبنسبة مئوية (64.2%) وبتقدير متوسط، بينما جاءت عبارة " تحدّد العلاوات للمعلمين وفق نظام محدد يطبق على الجميع دون تمييز" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.93) وبنسبة مئوية (58.6%) وبتقدير متوسط. وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال العدالة الإجرائية (3.05) وبنسبة مئوية (61.0%) وبتقدير متوسط.

جدول (4.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات العدالة التوزيعية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم العبارة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	7	تتوافق مهمات العمل في المدرسة وخبرتي فيه.	3.21	1.014	64.2	متوسط
2	2	توزع الأعباء الوظيفية بين المعلمين بعدالة.	2.79	0.968	55.8	متوسط
3	3	يحصل المعلم على امتيازات متساوية مع تلك التي يحصل عليها معلمون آخرون في المرتبة الوظيفية نفسها.	2.63	0.997	52.6	متوسط
4	8	تتم الترقية بناء على الجدارة في العمل.	2.57	1.048	51.4	متوسط
5	6	تعطى الحوافز المعنوية في ضوء ما يستحقه المعلم.	2.52	0.996	50.4	متوسط
6	1	يتناسب الراتب الشهري مع المؤهل العلمي.	2.48	1.014	49.6	متوسط
7	4	تجري المكافآت في ضوء الخبرة في العمل	2.43	1.027	48.6	متوسط
8	5	توزع المكافآت المادية على المعلمين وفقاً لمعايير الاستحقاق.	2.43	1.027	48.6	متوسط
		العدالة التوزيعية	2.63	0.776	52.6	متوسط

يتضح من الجدول (4.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال العدالة التوزيعية تراوحت ما بين (3.21- 2.43)، وجاءت عبارة " تتوافق مهمات العمل في المدرسة وخبرتي فيه" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.21) وبنسبة مئوية (64.2%) وبتقدير متوسط، بينما جاءت عبارة " توزع المكافآت المادية على المعلمين وفقاً لمعايير الاستحقاق" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.43) وبنسبة مئوية (48.6%) وبتقدير متوسط. وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال العدالة التوزيعية (2.63) وبنسبة مئوية (52.6%) وبتقدير متوسط.

2.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات العدالة التنظيمية في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس تعزى إلى متغيرات: (الجنس، والمؤهل العلمي)، والتفاعل بينهما؟

للإجابة عن السؤال الثاني حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة العدالة التنظيمية في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس تعزى إلى متغيرات: (الجنس، والمؤهل العلمي)، والتفاعل بينهما، والجدول (5.4) يبين ذلك:

جدول (5.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على استبانة العدالة التنظيمية في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس تعزى إلى متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي)

الدرجة الكلية	العدالة التفاعلية	العدالة الإجرائية	العدالة التوزيعية	الإحصائي	مستوى المتغير	المتغير
3.00	3.08	3.07	2.85	المتوسط	ذكر	الجنس
.844	.960	.870	.896	الانحراف		
2.96	3.25	3.05	2.58	المتوسط	أنثى	الجنس
.714	.832	.801	.739	الانحراف		
2.98	3.25	3.07	2.60	المتوسط	بكالوريوس	المؤهل العلمي
.679	.794	.769	.730	الانحراف		
2.96	3.16	3.01	2.70	المتوسط	ماجستير فأعلى	المؤهل العلمي
.851	.980	.899	.862	الانحراف		

يتضح من الجدول (5.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على استبانة العدالة التنظيمية ومجالاته في ضوء توزيعها حسب متغيري: الجنس، والمؤهل العلمي. وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستبانة العدالة التنظيمية ومجالاته، فقد أجري تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات "مع تفاعل" (2-MANOVA "with Interaction") والجدول (6.4) يبين ذلك:

جدول (6.4)

تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات (مع تفاعل) على استبانة العدالة التنظيمية ومجالاته في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس تعزى إلى متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي)، والتفاعل بينهما.

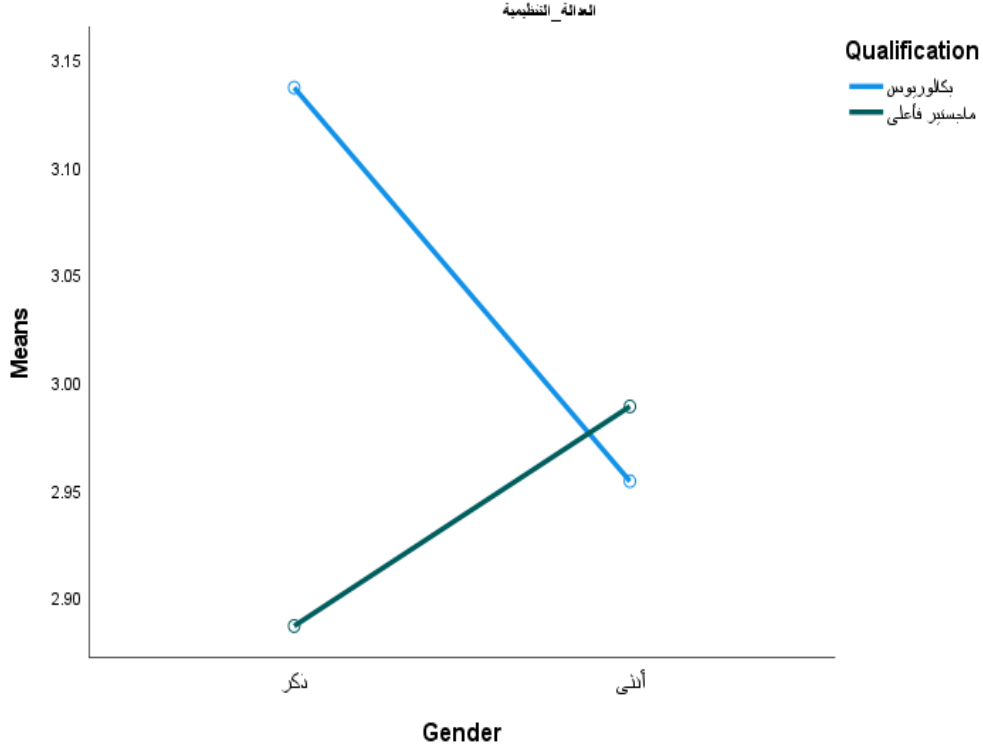
الدلالة الإحصائية	قيمة F	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المجالات	مصدر التباين
.033*	4.595	2.731	1	2.731	العدالة التوزيعية	الجنس
.764	.090	.060	1	.060	العدالة الإجرائية	
.208	1.590	1.167	1	1.167	العدالة التفاعلية	
.713	.136	.074	1	.074	الدرجة الكلية	
.898	.016	.010	1	.010	العدالة التوزيعية	المؤهل العلمي
.178	1.819	1.203	1	1.203	العدالة الإجرائية	
.254	1.308	.960	1	.960	العدالة التفاعلية	
.327	.962	.526	1	.526	الدرجة الكلية	

الدالة الإحصائية	قيمة F	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المجالات	مصدر التباين
.312	1.024	.609	1	.609	العدالة التوزيعية	الجنس* المؤهل العلمي
.178	1.825	1.207	1	1.207	العدالة الإجرائية	
.245	1.357	.996	1	.996	العدالة التفاعلية	
.195	1.683	.920	1	.920	الدرجة الكلية	
		.594	318	189.007	العدالة التوزيعية	الخطأ
		.661	318	210.302	العدالة الإجرائية	
		.734	318	233.386	العدالة التفاعلية	
		.546	318	173.714	الدرجة الكلية	

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($p < .05$)

يتضح من الجدول (6.4) الآتي:

- عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < .05$) على استبانة العدالة التنظيمية ومجالاتها باستثناء مجال (العدالة التوزيعية) في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس تعزى إلى متغير الجنس، وقد جاءت الفروق على مجال العدالة التوزيعية لصالح الذكور.
- عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < .05$) على استبانة العدالة التنظيمية ومجالاتها في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.
- عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < .05$) على استبانة العدالة التنظيمية ومجالاتها في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس تعزى إلى أثر التفاعل بين (الجنس، والمؤهل العلمي).
- ولتوضيح تأثير التفاعل من عدمه بالرسم البياني بين مستويات متغيري الجنس والمؤهل العلمي على استبانة العدالة التنظيمية، أجري الرسم البياني كما في شكل (1)



الشكل 2 الرسم البياني لتأثير التفاعل من عدمه بين مستويات متغيري الجنس والمؤهل العلمي على استبانة العدالة التنظيمية

يلاحظ من الشكل (2) عدم وجود تفاعل بين مستويات متغيري الجنس والمؤهل العلمي على استبانة العدالة التنظيمية.

3.1.4 - النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات العدالة التنظيمية في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس تعزى إلى متغيرات: (المسمى الوظيفي، والتخصص، وعدد سنوات الخبرة الوظيفية)، والتفاعل بينهما؟

للإجابة عن السؤال الثالث حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة العدالة التنظيمية في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس، تعزى إلى متغيرات: (المسمى الوظيفي، التخصص، عدد سنوات الخبرة الوظيفية)، والتفاعل بينهما، والجدول (7.4) يبين ذلك:

جدول (7.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على العدالة التنظيمية ومجالاتها في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس تعزى إلى متغيرات: (المسمى الوظيفي، التخصص، عدد سنوات الخبرة الوظيفية

الدرجة الكلية	العدالة التعاملية	العدالة الإجرائية	العدالة التوزيعية	الإحصائي	مستوى المتغير	المتغير
2.88	3.13	2.97	2.54	المتوسط	معلم	المسمى الوظيفي
.691	.815	.771	.729	الانحراف		
3.60	3.84	3.66	3.28	المتوسط	مدير مدرسة	التخصص
.758	.903	.843	.792	الانحراف		
2.94	3.20	3.05	2.57	المتوسط	علوم إنسانية	عدد سنوات الخبرة الوظيفية
.710	.821	.798	.757	الانحراف		
3.03	3.26	3.07	2.76	المتوسط	علوم تطبيقية	5 أقل من سنوات
.792	.932	.846	.801	الانحراف		
3.02	3.18	3.06	2.83	المتوسط	من 5-أقل من 10 سنوات	عدد سنوات الخبرة الوظيفية
.739	.862	.764	.783	الانحراف		
2.89	3.16	2.96	2.55	المتوسط	10 سنوات فأكثر	
.760	.814	.840	.837	الانحراف		
2.98	3.25	3.09	2.61	المتوسط		
.731	.875	.817	.744	الانحراف		

يتضح من الجدول (7.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على استبانة العدالة التنظيمية ومجالاتها في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس في ضوء توزيعها حسب متغيرات: المسمى الوظيفي، التخصص، عدد سنوات الخبرة الوظيفية. وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستبانة العدالة التنظيمية ومجالاتها من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس، فقد أجري تحليل التباين الثلاثي متعدد المتغيرات "مع تفاعل" ("3-MANOVA "with Interaction")، والجدول (8.4) يبين ذلك:

جدول (8.4)

تحليل التباين الثلاثي متعدد المتغيرات (مع تفاعل) على استبانة العدالة التنظيمية ومجالاتها في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس تعزى إلى متغيرات: (المسمى الوظيفي، التخصص، عدد سنوات الخبرة الوظيفية)، والتفاعل بينهما

الدلالة الإحصائية	قيمة F	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المجالات	مصدر التباين
.001*	12.164	6.501	1	6.501	العدالة التوزيعية	المسمى الوظيفي
.003*	8.788	5.486	1	5.486	العدالة الإجرائية	
.003*	9.227	6.445	1	6.445	العدالة التعاملية	
.001*	12.272	6.135	1	6.135	الدرجة الكلية	
.053	3.764	2.012	1	2.012	العدالة التوزيعية	التخصص
.702	.147	.092	1	.092	العدالة الإجرائية	
.982	.000	.000	1	.000	العدالة التعاملية	
.593	.286	.143	1	.143	الدرجة الكلية	

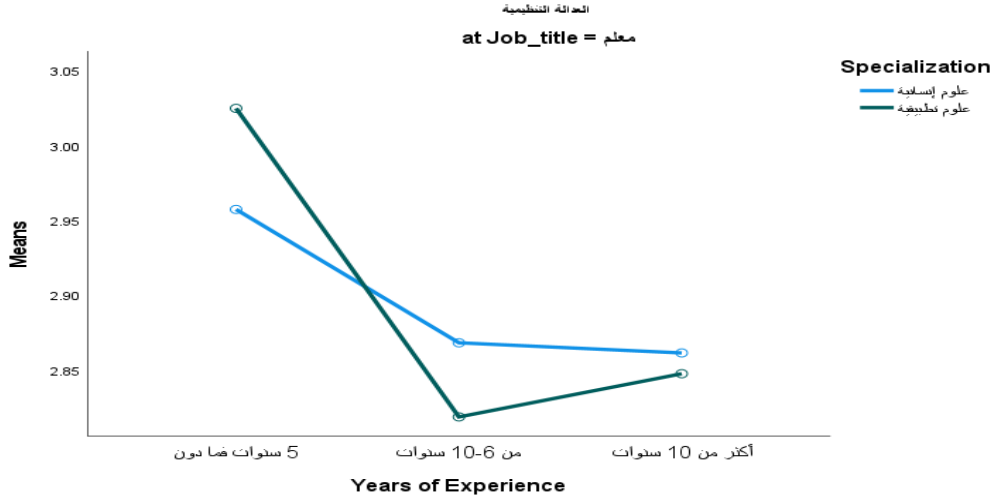
الدالة الإحصائية	قيمة F	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المجالات	مصدر التباين
.688	.374	.200	2	.400	العدالة التوزيعية	عدد سنوات الخبرة الوظيفية
.715	.336	.209	2	.419	العدالة الإجرائية	
.686	.378	.264	2	.528	العدالة التعاملية	
.744	.297	.148	2	.297	الدرجة الكلية	
.093	2.835	1.515	1	1.515	العدالة التوزيعية	المسمى الوظيفي* التخصص
.802	.063	.039	1	.039	العدالة الإجرائية	
.967	.002	.001	1	.001	العدالة التعاملية	
.615	.253	.126	1	.126	الدرجة الكلية	
.696	.363	.194	2	.388	العدالة التوزيعية	المسمى الوظيفي* عدد سنوات الخبرة الوظيفية
.904	.100	.063	2	.125	العدالة الإجرائية	
.694	.366	.256	2	.511	العدالة التعاملية	
.976	.025	.012	2	.025	الدرجة الكلية	
.449	.803	.429	2	.858	العدالة التوزيعية	التخصص * عدد سنوات الخبرة الوظيفية
.955	.046	.029	2	.058	العدالة الإجرائية	
.797	.228	.159	2	.318	العدالة التعاملية	
.880	.127	.064	2	.127	الدرجة الكلية	
.181	1.801	.962	1	.962	العدالة التوزيعية	المسمى الوظيفي* التخصص * عدد سنوات الخبرة الوظيفية
.679	.172	.107	1	.107	العدالة الإجرائية	
.787	.073	.051	1	.051	العدالة التعاملية	
.841	.041	.020	1	.020	الدرجة الكلية	
		.534	311	166.205	العدالة التوزيعية	الخطأ
		.624	311	194.132	العدالة الإجرائية	
		.698	311	217.219	العدالة التعاملية	
		.500	311	155.467	الدرجة الكلية	

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($p < .05$)

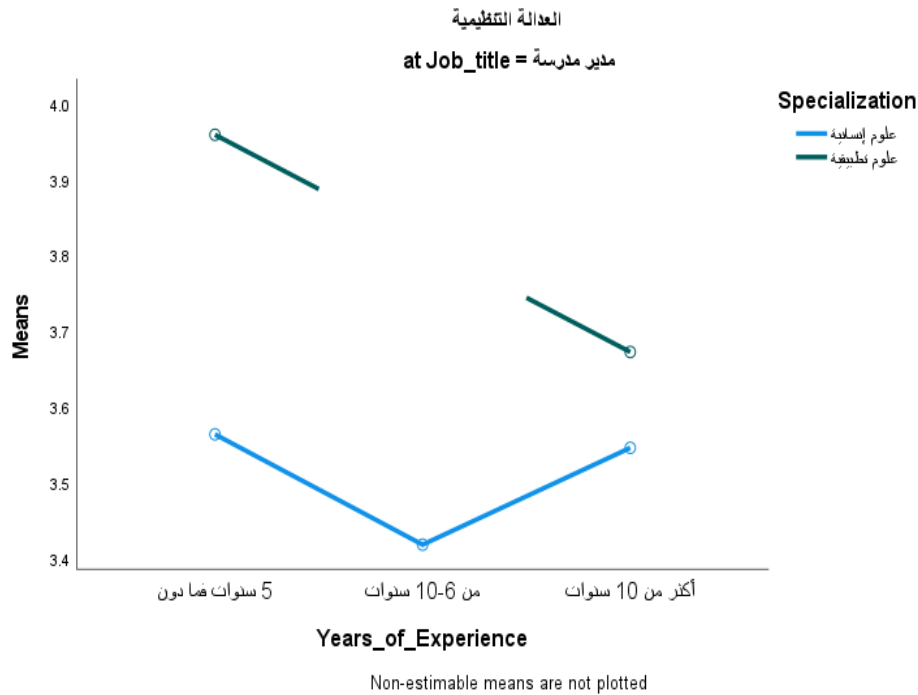
يتضح من الجدول (8.4) الآتي:

- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha < .05$) على استبانة العدالة التنظيمية ومجالاتها في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس تعزى إلى متغير المسمى الوظيفي، إذ جاءت الفروق لصالح مدير مدرسة.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha < .05$) على استبانة العدالة التنظيمية ومجالاتها في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس تعزى إلى متغيرات: (التخصص، عدد سنوات الخبرة الوظيفية). أي أن مستوى العدالة التنظيمية لا يختلف باختلاف التخصص وعدد سنوات الخبرة.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha < .05$) على العدالة التنظيمية ومجالاته في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس تعزى إلى أثر التفاعل بين (المسمى الوظيفي، التخصص، عدد سنوات الخبرة الوظيفية).

ولتوضيح تأثير التفاعل من عدمه بالرسم البياني بين مستويات متغيرات: (المسمى الوظيفي، التخصص، عدد سنوات الخبرة الوظيفية على استبانة العدالة التنظيمية، أجري الرسم البياني كما في شكل (3) على مستوى معلم وشكل (4) على مستوى مدير



الشكل 3 الرسم البياني لتأثير التفاعل من عدمه بين مستويات متغيرات: (المسمى الوظيفي، التخصص، عدد سنوات الخبرة الوظيفية على استبانة العدالة التنظيمية على مستوى معلم



الشكل 4 الرسم البياني لتأثير التفاعل من عدمه بين مستويات متغيرات: (المسمى الوظيفي، التخصص، عدد سنوات الخبرة الوظيفية على استبانة العدالة التنظيمية على مستوى مدير

يلاحظ من الشكل (3)، والشكل (4) عدم وجود تفاعل بين مستويات متغيرات (المسمى الوظيفي، التخصص، عدد سنوات الخبرة الوظيفية) على استبانة العدالة التنظيمية.

4.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

ما واقع التمكين الإداري في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس؟

للإجابة عن السؤال الرابع حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستبانة التمكين الإداري في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس، والجدول (9.4) يوضح ذلك:

جدول (9.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات التمكين الإداري وعلى الاستبانة ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	4	فريق العمل	3.28	0.854	65.6	متوسط
2	2	التدريب والتطوير	3.25	0.839	65.0	متوسط
3	3	معلومات العمل	3.24	0.885	64.8	متوسط
4	1	تفويض السلطة	3.18	0.746	63.6	متوسط
		الدرجة الكلية للتمكين الإداري	3.23	0.775	64.6	متوسط

يتضح من الجدول (9.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على استبانة التمكين الإداري ككل بلغ (3.23) وبنسبة مئوية (64.6%) وبتقدير متوسط، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات استبانة التمكين الإداري تراوحت ما بين (3.28-3.18)، وجاء مجال " فريق العمل" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.28) وبنسبة مئوية (65.6%) وبتقدير متوسط، بينما جاء مجال " تفويض السلطة" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.18) وبنسبة مئوية (63.6%) وبتقدير متوسط.

وقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال من مجالات استبانة التمكين الإداري كل مجال على حدة، وعلى النحو الآتي:

1) فريق العمل

جدول (10.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال فريق العمل مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم العبارة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	19	تدعم الإدارة تشكيل فرق العمل في المدرسة.	3.40	0.936	68.0	متوسط
2	20	تساعد الإدارة في التمكين من التواصل مع زملائي في العمل بمرونة.	3.34	0.965	66.8	متوسط

الرتبة	رقم العبارة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
3	23	يمتلك المعلمون في المدرسة المهارات اللازمة لاتخاذ القرارات ضمن فريق.	3.28	0.935	65.6	متوسط
4	22	تسود الثقة بين الإدارة والمعلمين في المدرسة.	3.24	1.014	64.8	متوسط
5	21	توجد رؤية مشتركة في صنع القرار بين المعلمين والإدارة.	3.14	0.993	62.8	متوسط
فريق العمل			3.28	0.854	65.6	متوسط

يتضح من نتائج الجدول (10.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال فريق العمل تراوحت ما بين (3.14 - 3.40)، وجاءت عبارة " تدعم الإدارة تشكيل فرق العمل في المدرسة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.40) وبنسبة مئوية (68.0%) وبتقدير متوسط، بينما جاءت عبارة " توجد رؤية مشتركة في صنع القرار بين المعلمين والإدارة" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.14) وبنسبة مئوية (62.8%) وبتقدير متوسط. وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال فريق العمل (3.28) وبنسبة مئوية (65.6%) وبتقدير متوسط.

(2) التدريب والتطور

جدول (11.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال التدريب والتطور مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم العبارة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	12	تشجع الإدارة على التطوير المهني للمعلمين.	3.41	0.983	68.2	متوسط
2	9	توفر الإدارة البرامج التدريبية اللازمة لتطوير أداء المعلمين.	3.32	0.940	66.4	متوسط
3	10	يتسم نظام التدريب في المدرسة بمسايرته للتطورات المعاصرة.	3.28	0.966	65.6	متوسط
4	13	تقدر الإدارة الإنجازات المهنية للمعلمين.	3.26	0.995	65.2	متوسط
5	11	يبنى التدريب في المدرسة على فهم واقعي للاحتياجات.	3.20	0.948	64	متوسط
6	14	يشجع نظام "المكافأة والحوافز" في المدرسة على تطوير الذات للمعلمين.	3.03	1.078	60.6	متوسط
التدريب والتطور			3.25	0.839	65.0	متوسط

يتضح من نتائج الجدول (11.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال التدريب والتطور تراوحت ما بين (3.03-3.41)، وجاءت فقرة " تشجع الإدارة على التطوير المهني للمعلمين " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.41) وبنسبة مئوية (68.2%) وبتقدير متوسط، بينما جاءت فقرة "يشجع نظام "المكافأة والحوافز" في المدرسة على تطوير الذات للمعلمين" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط

حسابي بلغ (3.03) وبنسبة مئوية (60.6%) وبتقدير متوسط. وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال التدريب والتطور (3.25) وبنسبة مئوية (65.0%) وبتقدير متوسط.

(3) معلومات العمل

جدول (12.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال معلومات العمل

مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم العبارة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	18	تقدم الإدارة التوضيح عن التساؤلات المطروحة لبعض الأمور المدرسية.	3.29	0.933	65.8	متوسط
2	17	تحرص الإدارة على أن يطلع المعلمين على المعلومات الخاصة بعملهم.	3.28	1.016	65.6	متوسط
3	15	توفر الإدارة المعلومات التي تساعد في حل المشكلات.	3.20	0.984	64	متوسط
4	16	توفر الإدارة الأدوات اللازمة للحصول على المعلومات.	3.19	0.976	63.8	متوسط
		معلومات العمل	3.24	0.885	64.8	متوسط

يتضح من نتائج الجدول (12.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال معلومات العمل تراوحت ما بين (3.19-3.29)، وجاءت عبارة " تقدم الإدارة التوضيح عن التساؤلات المطروحة لبعض الأمور المدرسية" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.29) وبنسبة مئوية (65.8%) وبتقدير متوسط، بينما جاءت عبارة " توفر الإدارة الأدوات اللازمة للحصول على المعلومات" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.19) وبنسبة مئوية (63.8%) وبتقدير متوسط. وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال معلومات العمل (3.24) وبنسبة مئوية (64.8%) وبتقدير متوسط.

(4) تفويض السلطة

جدول (13.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال تفويض السلطة

مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم العبارة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	1	تمنح الإدارة المعلمين الثقة لإنجاز المهمات.	3.40	0.849	68.0	متوسط
2	2	تنقسم المهمات الموكلة للمعلمين بالوضوح.	3.39	0.884	67.8	متوسط

الرتبة	رقم العبارة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
3	8	توفر الإدارة الإرشادات اللازمة لأداء العمل في الوقت المناسب.	3.33	0.930	66.6	متوسط
4	3	يجري التنسيق المستمر مع الإدارة في حالة التفويض الإداري.	3.32	0.894	66.4	متوسط
5	7	توفر الإدارة الدعم للمعلمين عند اتخاذ القرارات التي تتعلق بالعمل.	3.19	0.962	63.8	متوسط
6	6	يملك الاستقلالية في صنع القرارات المتعلقة بالعمل.	3.02	0.970	60.4	متوسط
7	5	يتم مشاركة المعلمين في المدرسة في عملية اتخاذ القرارات.	2.93	1.031	58.6	متوسط
8	4	يجري التعامل مع المشكلات في العمل دون الرجوع للإدارة.	2.89	0.964	57.8	متوسط
		تفويض السلطة	3.18	0.746	63.6	متوسط

يتضح من الجدول (13.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال تفويض السلطة تراوحت ما بين (3.40) - (2.89)، وجاءت عبارة " تمنح الإدارة المعلمين الثقة لإنجاز المهام" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.40) وبنسبة مئوية (68.0%) وبتقدير متوسط، بينما جاءت عبارة " يجري التعامل مع المشكلات في العمل دون الرجوع للإدارة" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.89) وبنسبة مئوية (57.8%) وبتقدير متوسط. وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال تفويض السلطة (3.18) وبنسبة مئوية (63.6%) وبتقدير متوسط.

5.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < .05$) بين متوسطات التمكين الإداري في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس تعزى إلى متغيرات: (الجنس، والمؤهل العلمي)، والتفاعل بينهما؟

للإجابة عن السؤال الخامس حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة التمكين الإداري في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس تعزى إلى متغيرات: (الجنس، والمؤهل العلمي)، والتفاعل بينهما، والجدول (14.4) يبين ذلك:

جدول (14.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على التمكين الإداري في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس تعزى إلى متغيرات: (الجنس، والمؤهل العلمي)

المتغير	مستوى المتغير	الإحصائي	تفويض السلطة	التدريب والتطور	معلومات العمل	فريق العمل	الدرجة الكلية
الجنس	ذكر	المتوسط	3.06	3.09	3.15	3.18	3.11
		الانحراف	.828	.936	.973	.994	.875
المؤهل العلمي	أنثى	المتوسط	3.21	3.29	3.26	3.30	3.26
		الانحراف	.725	.813	.865	.820	.750
المؤهل العلمي	بكالوريوس	المتوسط	3.23	3.31	3.29	3.34	3.28
		الانحراف	.714	.817	.856	.809	.741
المؤهل العلمي	ماجستير فأعلى	المتوسط	3.09	3.12	3.14	3.16	3.12
		الانحراف	.804	.873	.940	.935	.833

يتضح من الجدول (14.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على استبانة التمكين الإداري ومجالاتها في ضوء توزيعها حسب متغيري: الجنس، والمؤهل العلمي. وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستبانة التمكين الإداري ومجالاته، فقد أجري تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات "مع تفاعل" (with "2-MANOVA Interaction"، والجدول (15.4) يبين ذلك:

جدول (15.4)

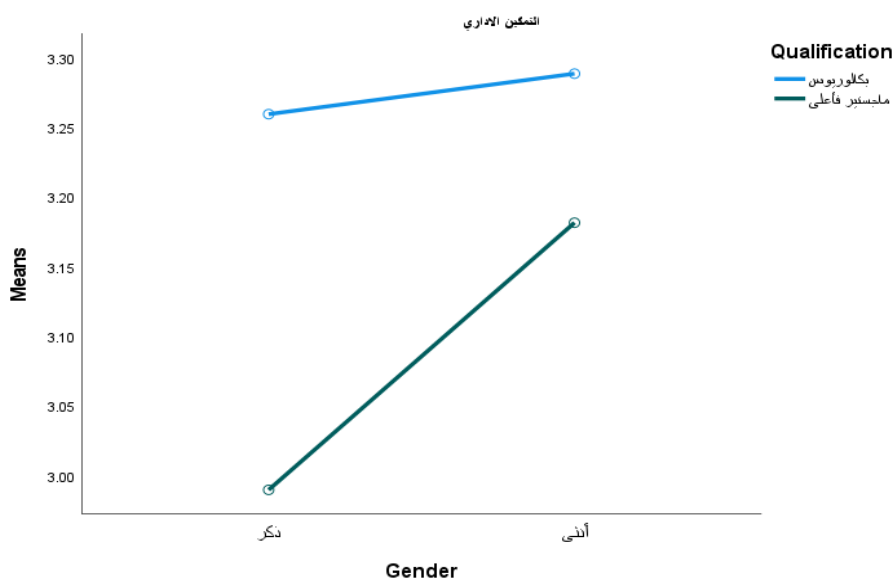
تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات (مع تفاعل) على التمكين الإداري ومجالاته في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس تعزى إلى متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي)، والتفاعل بينهما

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الجنس	تفويض السلطة	.644	1	.644	1.162	.282
	التدريب والتطور	1.078	1	1.078	1.550	.214
	معلومات العمل	.248	1	.248	.316	.574
	فريق العمل	.245	1	.245	.337	.562
	الدرجة الكلية	.554	1	.554	.928	.336

الدالة الإحصائية	قيمة F	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المجالات	مصدر التباين
.133	2.273	1.260	1	1.260	تفويض السّلطة	المؤهل العلمي
.051	3.870	2.692	1	2.692	التدريب والتّطور	
.303	1.065	.836	1	.836	معلومات العمل	
.116	2.480	1.806	1	1.806	فريق العمل	
.101	2.699	1.612	1	1.612	الدرجة الكلية	
.470	.523	.290	1	.290	تفويض السّلطة	الجنس* المؤهل العلمي
.226	1.472	1.024	1	1.024	التدريب والتّطور	
.929	.008	.006	1	.006	معلومات العمل	
.653	.203	.148	1	.148	فريق العمل	
.478	.503	.301	1	.301	الدرجة الكلية	
		.554	318	176.190	تفويض السّلطة	الخطأ
		.696	318	221.182	التدريب والتّطور	
		.785	318	249.754	معلومات العمل	
		.728	318	231.558	فريق العمل	
		.597	318	189.931	الدرجة الكلية	

يتضح من الجدول (15.4) الآتي:

- عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < .05$) على التمكين الإداري ومجالاته في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس تعزى إلى متغيرات: (الجنس، المؤهل العلمي)، والتفاعل بينهما.
- ولتوضيح تأثير التفاعل من عدمه بالرسم البياني بين مستويات متغيري الجنس والمؤهل العلمي على التمكين الإداري، أجري الرسم البياني كما في شكل (5)



- الشكل 5 الرسم البياني لتأثير التفاعل من عدمه بين مستويات متغيري الجنس والمؤهل العلمي على التمكين الإداري
- يلاحظ من الشكل (5) عدم وجود تفاعل بين مستويات متغيري الجنس والمؤهل العلمي على التمكين الإداري.

6.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال السادس:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < .05$) بين متوسطات التمكين الإداري في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس تعزى إلى متغيرات: (المسمى الوظيفي، التخصص، عدد سنوات الخبرة الوظيفية)، والتفاعل بينهما؟

للإجابة عن السؤال السادس حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على التمكين الإداري في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس، تعزى إلى متغيرات: (المسمى الوظيفي، التخصص، عدد سنوات الخبرة الوظيفية)، والتفاعل بينهما، والجدول (16.4) يبين ذلك:

جدول (16.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على التمكين الإداري ومجالاته في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس تعزى إلى متغيرات: (المسمى الوظيفي، التخصص، عدد سنوات الخبرة الوظيفية)

الدرجة الكلية	فريق العمل	معلومات العمل	التدريب والتطور	تفويض السلطة	الإحصائي	مستوى المتغير	المتغير
3.16	3.20	3.16	3.17	3.12	المتوسط	معلم	المسمى الوظيفي
.741	.809	.847	.809	.723	الانحراف		
3.77	3.83	3.83	3.81	3.67	المتوسط	مدير مدرسة	التخصص
.804	.969	.931	.838	.734	الانحراف		
3.23	3.28	3.25	3.25	3.17	المتوسط	علوم إنسانية	عدد سنوات الخبرة الوظيفية
.737	.801	.853	.819	.711	الانحراف		
3.23	3.28	3.21	3.24	3.21	المتوسط	علوم تطبيقية	عدد سنوات الخبرة الوظيفية
.852	.959	.951	.882	.817	الانحراف		
3.22	3.35	3.21	3.22	3.16	المتوسط	أقل من 5 سنوات	عدد سنوات الخبرة الوظيفية
.790	.876	.924	.875	.778	الانحراف		
3.03	3.06	3.01	3.03	3.01	المتوسط	من 5-أقل من 10 سنوات	عدد سنوات الخبرة الوظيفية
.831	.937	.951	.911	.753	الانحراف		
3.31	3.34	3.33	3.34	3.26	المتوسط	10 سنوات فأقل	عدد سنوات الخبرة الوظيفية
.738	.806	.836	.788	.727	الانحراف		

يتضح من الجدول (16.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على التمكين الإداري ومجالاته في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس في ضوء توزيعها حسب متغيرات: المسمى الوظيفي، التخصص، عدد سنوات الخبرة الوظيفية. وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للتمكين الإداري ومجالاته من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس، فقد أجري تحليل التباين الثلاثي متعدد المتغيرات مع تفاعل " (3-MANOVA "with Interaction")، والجدول (17.4) يبين ذلك:

جدول (17.4)

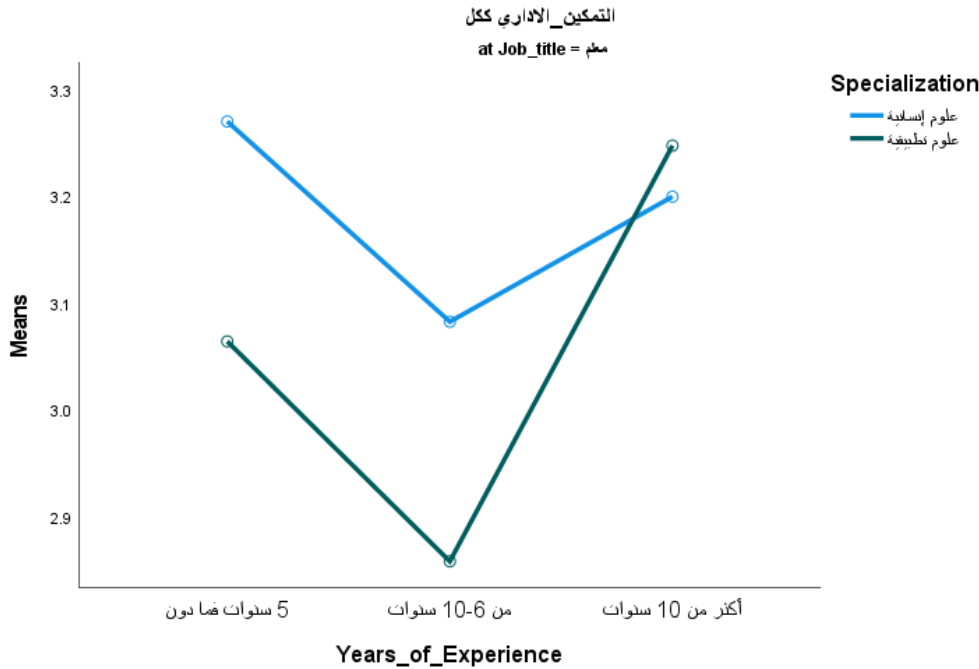
تحليل التباين الثلاثي متعدد المتغيرات (مع تفاعل) على التمكين الإداري ومجالاته في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس تعزى إلى متغيرات: (المسمى الوظيفي، التخصص، عدد سنوات الخبرة الوظيفية)، والتفاعل بينهما

الدلالة الإحصائية	قيمة F	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المجالات	مصدر التباين
.008*	7.153	3.784	1	3.784	تفويض السلطة	المسمى الوظيفي
.005*	8.109	5.368	1	5.368	التدريب والتطور	
.006*	7.672	5.654	1	5.654	معلومات العمل	
.017*	5.762	3.936	1	3.936	فريق العمل	
.005*	8.035	4.519	1	4.519	الدرجة الكلية	
.605	.268	.142	1	.142	تفويض السلطة	التخصص
.595	.283	.188	1	.188	التدريب والتطور	
.587	.296	.218	1	.218	معلومات العمل	
.574	.317	.216	1	.216	فريق العمل	
.960	.003	.001	1	.001	الدرجة الكلية	
.528	.641	.339	2	.678	تفويض السلطة	عدد سنوات الخبرة الوظيفية
.166	1.805	1.195	2	2.389	التدريب والتطور	
.136	2.008	1.480	2	2.959	معلومات العمل	
.652	.428	.292	2	.585	فريق العمل	
.310	1.177	.662	2	1.324	الدرجة الكلية	
.410	.681	.360	1	.360	تفويض السلطة	المسمى الوظيفي* التخصص
.949	.004	.003	1	.003	التدريب والتطور	
.949	.004	.003	1	.003	معلومات العمل	
.223	1.489	1.017	1	1.017	فريق العمل	
.572	.320	.180	1	.180	الدرجة الكلية	
.928	.075	.040	2	.080	تفويض السلطة	المسمى الوظيفي* عدد سنوات الخبرة الوظيفية
.537	.623	.412	2	.825	التدريب والتطور	
.477	.743	.548	2	1.095	معلومات العمل	
.903	.103	.070	2	.140	فريق العمل	
.854	.158	.089	2	.178	الدرجة الكلية	
.852	.160	.084	2	.169	تفويض السلطة	التخصص* عدد سنوات الخبرة الوظيفية
.679	.388	.257	2	.514	التدريب والتطور	
.776	.254	.187	2	.375	معلومات العمل	
.530	.637	.435	2	.870	فريق العمل	
.797	.226	.127	2	.255	الدرجة الكلية	
.404	.697	.369	1	.369	تفويض السلطة	المسمى الوظيفي* التخصص* عدد سنوات الخبرة الوظيفية
.863	.030	.020	1	.020	التدريب والتطور	
.786	.074	.054	1	.054	معلومات العمل	
.516	.423	.289	1	.289	فريق العمل	
.738	.112	.063	1	.063	الدرجة الكلية	
		.529	311	164.514	تفويض السلطة	الخطأ
		.662	311	205.884	التدريب والتطور	
		.737	311	229.183	معلومات العمل	
		.683	311	212.440	فريق العمل	
		.562	311	174.916	الدرجة الكلية	

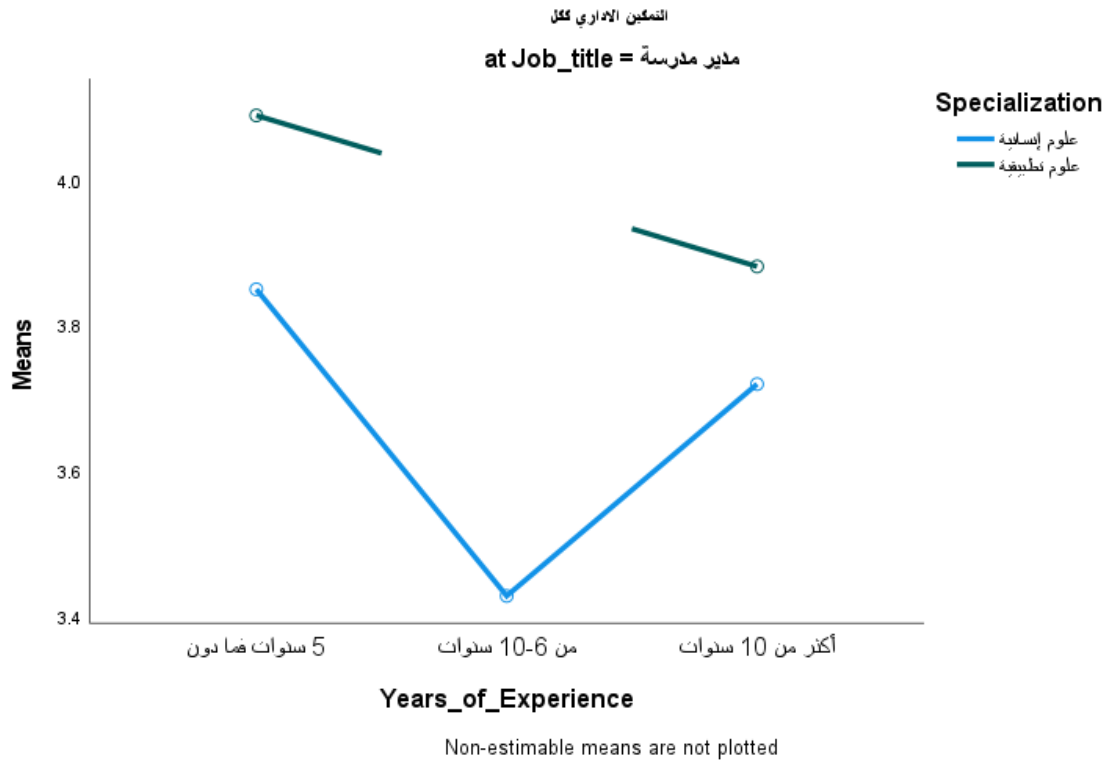
دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($p < .05$)

يتضح من الجدول (17.4) الآتي:

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < .05$) على التمكين الإداري ومجالاته في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس تعزى إلى متغير المسمى الوظيفي، إذ جاءت الفروق لصالح مدير مدرسة.
- عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < .05$) على التمكين الإداري ومجالاته في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس تعزى إلى متغيرات: (التخصص، عدد سنوات الخبرة الوظيفية).
- عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < .05$) على التمكين الإداري ومجالاته في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس تعزى إلى أثر التفاعل بين (المسمى الوظيفي، التخصص، عدد سنوات الخبرة الوظيفية). ولتوضيح تأثير التفاعل من عدمه بالرسم البياني بين مستويات متغيرات: (المسمى الوظيفي، التخصص، عدد سنوات الخبرة الوظيفية على التمكين الإداري، أجري الرسم البياني كما في شكل (6) على مستوى معلم وشكل (7) على مستوى مدير



الشكل 6 الرسم البياني لتأثير التفاعل من عدمه بين مستويات متغيرات: (المسمى الوظيفي، التخصص، عدد سنوات الخبرة الوظيفية على التمكين الإداري على مستوى معلم



الشكل 6 الرسم البياني لتأثير التفاعل من عدمه بين مستويات متغيرات: (المسمى الوظيفي، التخصص، عدد سنوات الخبرة الوظيفية على التمكين الإداري على مستوى مدير

يلاحظ من الشكل (6)، والشكل (7) عدم وجود تفاعل بين مستويات متغيرات (المسمى الوظيفي، التخصص، عدد سنوات الخبرة الوظيفية) على التمكين الإداري.

7.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال السابع:

هل توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < .05$) بين العدالة التنظيمية والتمكين الإداري في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس؟

للإجابة عن السؤال السابع، تم استخراج معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation) بين العدالة التنظيمية والتمكين الإداري في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس، والجدول (18.4) يوضح نتائج اختبار معامل ارتباط بيرسون:

جدول (18.4)

قيم معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على العدالة التنظيمية والتمكين الإداري في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس (ن=322)

التمكين الإداري					العدالة التنظيمية
التمكين الإداري ككل	فريق العمل	معلومات العمل	التدريب والتطور	تفويض السلطة	
معامل ارتباط بيرسون					
.559	.546	.519	.513	.538	العدالة التوزيعية
.768	.736	.708	.725	.733	العدالة الإجرائية
.800	.768	.732	.753	.771	العدالة التعاملية
.788	.759	.725	.738	.756	العدالة التنظيمية ككل

. **دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($p < .01$)

يتضح من الجدول (18.4) وجود علاقة ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .01$)، بين العدالة التنظيمية والتمكين الإداري في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس، إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون ($.788^{**}$)، ويلاحظ أن العلاقة جاءت طردية موجبة؛ بمعنى أنه كلما ازدادت درجة العدالة التنظيمية ازداد مستوى التمكين الإداري.

2.4 نتائج أسئلة المقابلات:

ولعرض نتائج أسئلة المقابلة (المقابلات الفردية)، جرى استخدام طريقة (PEEL) بغرض الإجابة عن أسئلة الدراسة المفتوحة (المقابلات الفردية)، والتي تركزت حول العدالة التنظيمية ومجالاتها (العدالة التعاملية والإجرائية والعدالة التوزيعية) والتمكين الإداري ومجالاته.

1.2.4 نتائج السؤال الأول:

الذي ينص على: "ما هي تصوراتك حول واقع توافر العدالة التنظيمية في المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة القدس؟"

الفكرة الرئيسية: يعد وجود العدالة التنظيمية في المدارس من الأسس والركائز لتقوية العلاقات الاجتماعية، والثقة بين المعلم والإدارة، حيث أن وجود العدل يرفع مستوى المساءلة لدى المعلم عن أدائه ويعزز ولاءه وانتماءه لمهنته، فيصبح أكثر عطاء وإبداعاً.

وجاءت النتائج الكيفية "للمقابلة" لآراء عينة الدراسة من مديري المدارس ومعلمين عند سؤالهم عن واقع وجود العدالة التنظيمية في مدارسهم، كما هو موضح في الجدول (19.4)

الجدول (19.4)
مدى توافر العدالة التنظيمية في المدارس الحكومية

نعم يوجد		لا يوجد		مدى وجود العدالة التنظيمية في المدارس الحكومية
النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	
22%	2	78%	7	مديرو المدارس
7.5%	3	92.5%	37	المعلمون

يوضح الجدول رقم (19.4) آراء المعلمين ومديري المدارس الذين جرى مقابلتهم في الإجابة على أسئلة المقابلات، حيث صرح (78%)، وهي نسبة مرتفعة من مديري المدارس بعدم توافر العدالة التنظيمية في المدارس الحكومية الفلسطينية بينما صرح (22%) منهم بأنها موجودة، فيما صرح (92.5%) وهي نسبة مرتفعة أيضاً من المعلمين بعدم توافرها. وهكذا، اتفق أغلب مديري المدارس والمعلمين انه لا يوجد عدالة تنظيمية في المدارس الحكومية الفلسطينية في مدينة القدس بشكل عام.

وجاءت أبرز الاقتباسات من مديري المدارس كما يلي: المدير (س.أ،1) التي أشارت إلى: "في المدارس الكبيرة مش موجودة"، والمديرة (س.ت،2) "ضعيفة وغير مطبقة"، والمدير (م،ج،3) الذي أشار إلى: "لا اعتقد أنها موجودة"، والمديرة (ف،ش،4) التي أشارت إلى: "في مدارسنا لا يوجد عدالة".

وبالنسبة للمعلمين، فقد صرح (92.5%) من المعلمين بعدم توافرها. وكان من أبرز الاقتباسات التي تدعم هذه النتيجة، المعلمة (س،ق،1) التي أشارت إلى "نفتقر لها في مدارسنا"، والمعلمة (ن،خ،2) "التي أشارت إلى: "لا محل لها من الإعراب" والمعلمة (ص.ج،3) والتي أشارت إلى: "نسمع بها ولا نراها، والمعلمة (ف،ش،4) التي أشارت إلى "مستباحة"، والمعلمة (س،غ،5) والتي أشارت إلى: "نفتقر إلى العدل في مدارسنا كثيراً".

المجال الأول: العدالة التعاملية:

والذي ينص على: "الدين المعاملة، وقد قيل عاملٌ مثلما تحب أن تُعامل. كيف تحرص الإدارة على مناقشة أسباب القرارات ونتائجها معك؟ كيف تصف معاملة الإدارة معك فيما يخص قرارات وظيفتك؟ كيف تشجع الإدارة الأعمال الإيجابية التي يقوم بها المعلمون 2؟ - فيما يخص قرارات العمل، هل تأخذ الإدارة مصلحتك بعين الاعتبار لدى اتخاذ القرارات؟ 3-الاتصال والتواصل وبناء العلاقات الاجتماعية مهم جداً في العمل، لما له انعكاسات إيجابية على نفسية المعلم، وشعوره بأنه فرد مهم في أسرة وفريق العمل. حسب رأيك، كيف تشجع الإدارة المعلمين على اللقاءات والحوارات المهنية؟ كيف يجري إبلاغك عادة عن المناسبات الرسمية الاجتماعية؟"

الفكرة الرئيسية: تعرف العدالة التعاملية بأنها المعاملة الفردية التي يتلقاها المعلم من رئيسه في العمل. ويُرکز هذا النوع من العدالة على مفاهيم الاحترام المتبادلة بين المعلم ورئيسه في العمل من خلال عملية التواصل القائمة بينهما.

المجالات: مناقشة قرارات العمل، معاملة الإدارة، الاهتمام بمصلحة الموظف في القرارات، تشجيع اللقاءات المهنية، طرق الإبلاغ عن المناسبات الاجتماعية.

وفيما يخص النتائج الكيفية لمجال العدالة التعاملية في المدارس الحكومية الفلسطينية، فقد جاءت نتائج المقابلات الشخصية من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس حسب الجدول (20.4) الآتي:

الجدول (20.4): العدالة التعاملية

العبارة	التكرار (عدد المعلمين)	نسبة المعلمين	التكرار (عدد مديري المدارس)	نسبة مديري المدارس
تشجيع اللقاءات المهنية	24	60%	8	88%
تناقشني الإدارة قرارات عملي	11	27.5%	3	33.5%
وصف معاملة الإدارة				
تعاملني الإدارة معاملة جيدة وديمقراطية	14	35%	7	78%
تعاملني الإدارة معاملة تسلط-دكتاتوريه	20	50%	2	22%
الاهتمام بمصلحة العامل في القرارات تهتم الإدارة في مصلحتي في العمل	11	28%	3	35%
طرق الإبلاغ عن المناسبات الرسمية	21	53%	1	11%
وسائل تواصل وتس أب	12	30%	-	-
معلمات أو طالبات	8	25%	-	-
اللجنة الاجتماعية	7	18%	8	89%
الايمل والمراسلات واتصالات	7	10%	-	-
وجهها لوجه	4			
الدرجة الكلية		33.6%		50.9%

يوضح الجدول (20.4) آراء كل من المبحوثين في المقابلات الخاصة حول المجال الأول في العدالة التنظيمية، وهو العدالة التعاملية. وجاءت النتيجة الكلية للمجال بالنسبة لمديري المدارس (50.6%) وهي نتيجة متوسطة، وبالنسبة للمعلمين بنسبة (33.6%) وهي نتيجة منخفضة.

حيث جاءت عبارة "تشجع اللقاءات المهنية" في الترتيب الأول و(60%) وهي نتيجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين، وبنسبة (67%) وهي نسبة متوسطة من وجهة نظر مديري المدارس.

وجاءت أبرز الاقتباسات من مديري المدارس كما يلي: أشارت المديرية (س، ص، 1) "أن القرارات تصب علينا صب"، والمديرة (س، خ، 2) أشارت إلى: "نناقش فيها ولا يؤخذ بها"، والمديرة (ف، ر، 3) التي أشارت إلى: "غير منصفة ويوجد تدخلات". أما بالنسبة للمعلمات، فقد وضحت المعلمة (ه، أ، 1) "القرارات إلزامية وإجبارية"، والمعلمة (أ.ج، 2) التي أشارت "أن القرارات ديكتاتورية"، والمعلمة (ر، ب، 3) التي أشارت إلى "لا تناقشني"، والمعلمة (ه، خ، 4) التي أشارت "أن لا تناقش وتريد نتائج".

وفيما يخص معاملة الإدارة، فقد جاءت ديمقراطية وجيدة بنسبه (78%) وهي نتيجة مرتفعة، وتعد هذه النتيجة على النقيض من نتيجة آراء المعلمين. فقد وضح (35%) من المعلمات والمعلمين أنها جيدة ومريحة وديمقراطية وهي نسبة منخفضة جداً، فيما أفاد (50%) منهم أن معاملة الإدارة ديكتاتورية وتسلطية.

وجاءت أبرز الاقتباسات من مديري المدارس كما يلي: أشارت المديرية (س، ت، 1) إلى "مريحة وديمقراطية"، والمدير (م، أ، 2) الذي أشار إلى "متساهلة"، والمديرة (ف، ش، 3) "جيدة". وبالنسبة لمعاملة الإدارة من وجهة نظر المعلمين، فقد أشارت المعلمة (ر، ب، 1) إلى "استعباد"، والمعلمة (أ، ج، 2) أشارت إلى "المعاملة تسلطية، مصلحة المدرسة أولاً وأخيراً، وأشارت المعلمة (ه، ع، 3) "حسب المزاج تسلطيه"، والمعلم (س، ش، 4) الذي أشار إلى "قرارات تعسفية ظالمه منفردة دون إبداء الراي"، والمعلمة (ث، ع، 5) التي أشارت إلى "القرارات تملئ علينا فقط"، والمعلمة (س، غ، 6) التي أشارت إلى "تفرضها بعيدة عن المشورة"، والمعلمة (ف، ش، 7) التي أشارت إلى "بشكل غير متساو -ناس يعملوا وبكافؤوا أكثر".

أما بخصوص سؤال فيما تأخذ الإدارة مصلحتك كمعلم في القرارات، فقد جاءت النسبة (27.5%)، وهي منخفضة جداً عند المعلمين. وقد توافقت هذه الدرجة المنخفضة مع آراء مديري المدارس، حيث جاءت النسبة (35%) بان الإدارة لا تأخذ مصلحة المعلم في القرارات.

وجاءت أبرز الاقتباسات من مديري المدارس كما يلي: أشارت المديرية (س، خ، 1): إلى "لا - المصلحة العامة ومصلحة الطالب"، وأشارت المديرية (ف، ر، 2) إلى "لا تأخذ مصلحة أحد". وأشارت

المديرة (س، ت، 3) إلى "لا تأخذ مصلحة أحد". أما بالنسبة للمعلمات، فقد أشارت المعلمة (ج، ع، 1) إلى: "لا فقط مصلحة عظام الرقبة"، وأشارت المعلمة إلى (س، ن، 2) إلى "مصلحة الطالب أولاً وأخيراً"، والمعلمة (م، أ، 3) أشارت إلى "لا فقط مصلحتها ومصلحة الطالب"، والمعلمة (إ، ج، 4) أشارت إلى "لا مصلحتي آخر شيء"، والمعلمة (س، غ، 5) التي أشارت إلى "المصلحة العامة تقدم على مصلحتي لا تؤخذ بعين الاعتبار تحت أي ظرف".

وبخصوص تشجيع الإدارة للقاءات المهنية فقد جاءت بنسبه (60.5%) أنها تشجع بالنسبة للمعلمين وهي نتيجة متوسطة، و(88%) عند مديري المدارس وهي نسبة مرتفعة.

وجاءت أبرز الاقتباسات من مديري المدارس كما يلي أشار المدير (م، ج، 1) إلى: "نعم تشجع بشكل مستمر"، والمديرة (س، أ، 2) أشارت إلى "في مديريتنا قليل لأنه في مديري مدارس داخل وخارج الجدار، الاحتلال يعيق". أما بالنسبة للمعلمين، فقد وضحت المعلمة (م، أ، 1) انه: "لا تأخذها، سياسة فرق تسد" والمعلمة (ع، م، 2) التي وضحت "الإدارة ضدها". والمعلمة (ص، ج، 3) التي أشارت إلى: "نعم بدون متابعة"، والمعلمة (ف، ش، 4) التي أشارت إلى: "حسب أهوائهم".

وأخيراً بالنسبة لطرق الإبلاغ عن المناسبات الرسمية، فقد بينت الدراسة الحالية بأن الإدارات تفضل الإبلاغ بطرق بعيدة عن الاتصال المباشر. بالنسبة لمديري المدارس، فقد جاءت طريقة التبليغ عن المناسبات الاجتماعية المراسلات والاتصال بالمرتبة الأولى وبنسبه مرتفعة بلغت (89%) يليها بنسبة (11%) عن طريق الوتس أب. وقد تعارضت هذه النتيجة مع طرق تبليغ المعلمين، حيث جاءت طريقة "عن طريق مجموعات الوتس أب" بالدرجة الأولى وبنسبه متوسطة بلغت (53%)، يليها عن "طريق المعلمات والطالبات" وجاء في المرتبة الأخيرة "وجها لوجه".

وجاءت أبرز الاقتباسات من مديري المدارس كما يلي أشارت المديرة (ر، س، 1) إلى "اتصالات وإيميلات"، والمديرة (س، أ، 2) التي أشارت إلى: "بالبريد". أما أبرز اقتباسات المعلمين، أشارت المعلمة (ش، ن، 1) إلى: "عن طريق الصدفة"، والمعلمة (ن، خ، 2) التي أشارت إلى: "نتفاجأ فيها من الطالبات"، والمعلمة (أ، ج، 3) التي أشارت إلى: "عن طريق اللجنة الاجتماعية"، والمعلمة (ف، أ، 4) التي أشارت إلى "من خلال معلمات في الغرفة"، والمعلمة (ع، م، 5) التي أشارت إلى "عن طريق زملاء صدفه".

المجال الثاني: العدالة الإجرائية

والذي ينص على: "من منظور عالمي، فإن المساواة في الإجراءات ووضع القوانين أمر يوحى بالعدل والإنصاف ورضا الموظف عن عمله. كيف يجري معالجة التظلمات والشكاوى من قبل

الموظفين؟ كيف تقيم هذه الإجراءات من وجهة نظرك؟ ما مدى مشاركتك في القرارات التي تخص عملك؟ وكيف يجري إبلاغك بقرارات العمل الجديدة؟"

الفكرة الرئيسية: تعرف العدالة الإجرائية بأنها العدالة في وضع السياسات والإجراءات التي تستخدم في وضع نظام الأجور والعلاوات والترقيات وتقييم الأداء. وتشير إلى المساواة في الإجراءات الرسمية التي تحدد القوانين والأنظمة المتعلقة بالموظفين (مصطفى، 2017).

المجالات: آليات معالجة التظلمات، المشاركة في القرار، آليات الإبلاغ بقرارات العمل. وفيما يخص النتائج الكيفية لمجال العدالة الإجرائية في المدارس الحكومية الفلسطينية، فقد جاءت نتائج المقابلات الشخصية من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس حسب الجدول (21.4) الآتي:

الجدول (21.4)
العدالة الإجرائية

العبارة	التكرار (عدد المعلمين)	نسبة المعلمين	التكرار (عدد مديري المدارس)	نسبة مديري المدارس
آليات معالجة الشكاوى والتظلمات 1- مكتب من مدير للوزارة (هرمية) 2- لا يوجد - الآليات صورية وغير مفعلة وحسب مكانة الشخص (وساطة) 3- شفهيّاً للمسؤول المباشر	16 24 -	40% 60% -	6 3 1	67% 33% 11%
تقييم الإجراءات 1- مجحفة وظالمة واستبدادية ولا ينظر لها 2- مناسبه وعادلة	36 4	90% 10%	5 3 (مدير طلب إعفاءه)	56% 33%
المشاركة في القرارات 1- أشارك فيما يخص وظيفتي 2- امتنع عن المشاركة-	17 23	42.5% 57.5%	6 3	67% 33%
الإبلاغ بالقرارات الجديدة يتم ب: 1- تطبيق وتس أب أو اتصال 2- اجتماع، وكتب رسميه 3- مباشر من مدير	34 6 3	85% 15% 7.5%	3 5 4	33% 56% 44%
النتيجة الكلية للمجال		45.2%		44.3%

يوضح الجدول (21.4) آراء كل من المبحوثين في المقابلات الخاصة حول المجال الثاني في العدالة التنظيمية، وهو العدالة الإجرائية. وجاءت النتيجة الكلية للمجال بالنسبة لمديري المدارس

(44.3%) وهي نتيجة منخفضة، وبالنسبة للمعلمين بنسبة (45.2%) وهي نتيجة منخفضة أيضاً. حيث جاءت العبارة الأولى فيها عن آليات معالجة الشكاوى والتظلمات. وقد صرح (67%) من مديري المدارس أن أبرز الآليات تتم عن طريق كتب رسمية هرمية من معلم للمدير للوزارة، وأشار (33%) منهم بعدم توافر أي آليات وهي فقط صورية وغير مفعلة، كما صرح (11%) منهم انه يتم الاتصال بالمدير مباشرة ووجها لوجه لمعالجة الشكاوى. وبالنسبة للمعلمين، فقد صرح (60%) منهم بعدم وجود هذه الآليات الهرمية، و(40%) منهم بأن هناك آليات هرمية من المعلم للمدير للوزارة.

وجاءت أبرز الاقتباسات من مديري المدارس ما يلي: أشارت المديرية (س، ص، 1) " موجودة ولكن ليس في كل الأقسام والمديريات"، والمديرة (س، خ، 2) أشارت إلى: " هناك آليات ويؤخذ بالنظم وأحياناً ينصف المتظلم"، والمدير (م، ح، 3) الذي أشار إلى: " طبعا -هيكلية الوزارة من هيئة الرقابة إلى وزارة دون توجه لمدير التربية". أما بالنسبة للمعلمات، فقد وضحت المعلمة (س، م، 1) " لا يوجد آليات ولا صندوق شكاوى"، والمعلمة (ف، ش، 2) التي أشارت "لا يوجد آليات -حسب الواسطات"، والمعلمة (ف، أ، 3) التي أشارت إلى " لا-الشكاوى لغير الله مذلة"، والمعلم (س، ش، 4) الذي أشار إلى " لا يوجد مؤسسات تعالج الشكاوى ومعاونة المعلم".

وفيما يخص تقييم الإجراءات، فقد جاءت "مجحفة وظالمة واستبدادية ولا ينظر لها" بنسبة (56%) عند مديري المدارس، و(33%) منهم "أنها عادلة ومناسبة وقد اعتذر أحد مديري المدارس عن الإجابة بقوله" يرجى إعفائي". أما بالنسبة للمعلمين، فقد أشار (90%) من المعلمات والمعلمين أنها "قرارات مجحفة وظالمة واستبدادية ولا ينظر لها و(10%) منهم أنها "مناسبة".

وجاءت أبرز الاقتباسات كما يأتي: أشارت المديرية (ف، ر، 1) " غير مناسبة -عدم وجود معايير لمعالجة الأمور"، وأشارت المديرية (س، ص، 2) " لا يوجد شفافية وغير كافية"، وأشارت المديرية (س، ت، 3) " مناسبة نوعاً -يجب أن يكون تغيير"، والمدير (م، ج، 4) أشار إلى " عادة تكون مناسبة، لان الأطراف جميعها تكون موجودة". أما بالنسبة للمعلمات، أشارت المعلمة (ه، ع، 1) " غير مناسبة، تظل في الجرار"، والمعلمة (ن، ش، 2) أشارت إلى " بعض التظلمات يكون متفقاً عليها من الرؤساء"، والمعلمة (إ، ج، 3) أشارت إلى " أحياناً ينظر فيها وأحياناً يتم تأجيلها وتهديد المعلم بشكل مبطن"، والمعلمة (ف، أ، 4) أشارت إلى " لا يوجد نقابة ووجهة رسمية تمثلنا"، والمعلمة (ع، ص، ج، 5) أشارت " نعم إذا تمت اتباعها مراعاة وضع الموظف والإنسانية"

أما بالنسبة لمجال المشاركة في القرارات بالنسبة لمديري المدارس، فقد جاءت نسبة "أشارك في القرارات التي تخص وظيفتي" بنسبة (67%)، ونسبة (33%) "لا أفضل المشاركة"، وبالنسبة

للمعلمين فقد جاءت النسبة منخفضه حيث بلغت (42.5%) في عبارة "أشارك في القرارات فيما يخص وظيفتي"، وبنسبة (57.5%) "امتنع عن المشاركة".

وجاءت أبرز الاقتباسات كما يأتي: أشارت المديرية (ف، ر، 1) "لا يوجد مشاركة-مركزية شديدة-المدير لا شيء-نتفاجأ بالقرارات -مضطرين لتطبيقها"، وأشارت المديرية (ر، س، 2) التي أشارت إلى: "نشارك ولكن لا يؤخذ بعين الاعتبار"، والمديرية (س، ت، 3) التي أشارت إلى "لا يتم إشراكي"، والمديرية (س، ص، 4) التي أشارت إلى: "لي مساحة كبيرة ولكن ضمن معايير". وبنسبة للمعلمين، فقد جاءت أبرز الاقتباسات كما يلي، المعلمة (س، غ، 1) التي أشارت إلى "لا يوجد مشاركة-الإدارة تتخذ القرار والمعلم يطبق دون اعتراض"، و المعلمة (ص، س، 2) التي اختصرت مشاركتها بالقرارات بكلمة "صفر"، و المعلمة (ف، ش، 3) التي أفادت بأن "ما في مشاركة خاصة إذا من الإدارة-المعلم متلق و يسأل عنها"، والمعلمة (ج، ع، 4) التي أشارت إلى "المعلم فقط يبلغ بالقرار والمطلوب منه تنفيذه"، و المعلمة (ر، ب، 5) التي أشارت إلى "معدومة-القرارات إجبارية المصلحة العامة أولاً"، و المعلمة (ث، ع، 6) التي أشارت إلى: "أنا منفذة فقط".

أما عن مجال طرق الإبلاغ بالقرارات الجديدة، فقد جاء ترتيبها بالنسبة لمديري المدارس كما يلي: جاءت بالمرتبة الأولى عبارة "اجتماع وكتب رسمية" وبنسبة (56%)، وفي المرتبة الثانية عبارة "مباشر من المدير" بنسبة (44%)، وفي المرتبة الأخيرة عبارة "تطبيق وتس أب واتصال" بنسبة (33%). وجاء ترتيب الفقرات لمجالات الإبلاغ بالقرارات الجديدة بالنسبة للمعلمين كما يلي، جاءت عبارة "تطبيق وتس أب واتصال" بالمرتبة الأولى بنسبة (85%)، تليها عبارة "اجتماع، وكتب رسميه" بنسبة (15%)، وفي المرتبة الأخيرة عبارة "مباشر من المدير".

وجاءت أبرز الاقتباسات كما يأتي: أشارت المديرية (س، ص، 1) إلى "بالمراسلات -الإيميل وغالباً متأخرة"، والمديرية (ر، س، 2) التي أشارت إلى "عبر الاتصالات أو الايميل"، والمديرية (ف، ش، 3) التي أشارت إلى "بالبريد الإلكتروني أو مجموعات التواصل الاجتماعي المغلقة والخاصة بالعمل أو اللقاءات الوجيهة". أما بالنسبة للمعلمين، فقد جاءت أبرز الاقتباسات كما يلي: المعلمة (ف، أ، 1) التي أشارت إلى "ننصدم منها عبر الوتس"، والمعلم (س، ش، 2) الذي أشار إلى "الإدارة لا تشاركني، القرارات ديكتاتورية، ابلغ بشكل فجائي وغيابي"، المعلمة (ص، ص، 3) التي أشارت إلى "مجموعات إدارية مغلقة في الوتس أبو المعلمة (أ، ش، 4) التي أشارت إلى "على وسائل الاتصال"، والمعلمة (إ، ع، 5) التي أشارت إلى "وسائل التواصل/ صفحة المدرسة".

المجال الثالث: العدالة التوزيعية:

والذي ينص على: "حسب الدراسات، تهدف المكافآت والحوافز والترقيات إلى رفع وتعزيز ثقة الموظف ورضاه عن عمله، كيف يجري توزيع الحوافز والمكافآت؟ وفيما يخص الترقية، كيف يتم ترقية المعلم؟ الخبرة في العمل والمؤهلات العلمية أمران مهمان للغاية لسير العمل بالاتجاه الأمثل، برأيك ما مدى توافق ضغوطات ومهمات العمل مع خبرتك في؟ ما مدى توافق مؤهلاتك العلمية وما تحصل عليه من أجر؟"

الفكرة الرئيسية: تعرف العدالة التوزيعية بأنها عدالة المخرجات التي يحصل عليها المعلم في المؤسسات المختلفة من مرؤوسيه. أي أنها تتعلق بـعدالة توزيع المكافآت والأجور والتي تقيس شعور معلمين تجاه عدالة القيم المادية والمعنوية التي يحصلون عليها من مكان عملهم.

المجالات: توزيع المكافآت والحوافز، وعدالة الترقية، والخبرات والعمل، وضغوط العمل والأجر

وفيما يخص النتائج الكيفية لمجال العدالة التوزيعية في المدارس الحكومية الفلسطينية، فقد جاءت نتائج المقابلات الشخصية من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس حسب الجدول (22.4) الآتي:

الجدول (22.4): العدالة التوزيعية

العبارة	التكرار (عدد المعلمين)	نسبة المعلمين	التكرار (عدد مديري المدارس)	نسبة مديري المدارس
وجود عدالة في توزيع مكافآت وحوافز نفتقر لها-توزع بإجحاف-بالواسطة- توزع بشكل مناسب وحسب السلم الوظيفي	38 2	%95 %15	7 2	%78 %22
وجود عدالة في الترقية 1-حسب الانتماء، بالواسطة، حسب سمعة المعلم-الدرجات موقفة 2-توزع بشكل مناسب حسب السلم الوظيفي، حسب الخبرة والأقدمية	32 8	%80 %20	3 6	%33 %67
تتوافق ضغوط العمل والخبرة 1-الضغوط تفوق الخبرة 2-مناسبة وتلائم الخبرة	28 12	%70 %30	5 4	%56 %44
تتوافق ضغوط العمل والأجر 1-الأجر متدني بالنسبة للضغوط 2-متوافقة ومناسبة	37 3	%93 %7	8 1	%89 %11
الدرجة الكلية للمجال		%51.2		%50

يوضح الجدول (22.4) آراء كل من المبحوثين في المقابلات الخاصة حول المجال الثالث في العدالة التنظيمية، وهو العدالة التوزيعية. فقد جاءت الدرجة الكلية للمجال بنسبة (51.2%) بالنسبة للمعلمين، و(50%) بالنسبة لمديري المدارس، وهي نتيجة متوسطة. ففي العبارة الأولى التي تخص وجود عدالة في توزيع مكافئات وحوافز، جاءت الإجابات بالنسبة لمديري المدارس كما يلي، أشار (78%) إلى: "نفتقر لها-توزع بإجحاف-بالواسطة" و(22%) فقط منهم "توزع بشكل مناسب وحسب السلم الوظيفي". أما المعلمين، فقد جاءت عبارة نفتقر "لها-توزع بإجحاف-بالواسطة" بنسبة (95%) وعبارة "توزع بشكل مناسب وحسب السلم الوظيفي" بنسبة (15%).

وجاءت أبرز الاقتباسات كما يأتي: أشارت المديرية (إ، ر، 1) إلى "لا يكافئون بنفس الدرجة"، والمديرة (ف، ر، 2) التي أشارت إلى: "لا يوجد عدالة فقط محسوبية"، وأشارت المديرية (س، ت، 3) إلى "لا يوجد نظام"، والمديرة (س، ص، 4) التي أشارت إلى: "لا يحفزون بشكل صحيح وأشارت المديرية (س، خ، 5) إلى "لا يوجد معدومة". أما بالنسبة للمعلمين، فقد جاءت أبرز الاقتباسات كما يلي: المعلمة (ش، ب، 1) التي أشارت إلى "حسب محسوبية"، والمعلمة (م، أ، 2) التي أشارت إلى لا يوجد مراعاة للمعلم أصلاً"، والمعلمة (ص، ص، 3) التي أشارت إلى "بظلم"، والمعلمة (س، م، 4) التي أشارت إلى "لا يوجد تقدير"، والمعلمة (ص، ج، 5) التي أشارت إلى "مفروض حسب الخبرة والأقدمية ولكن لا يكافأ أحد"، والمعلمة (ص، س، 6) التي أشارت إلى "حسب قرب المعلم من الإدارة". والمعلمة (س، غ، 7) التي أشارت إلى "لا يوجد ولو وجدت لا تصرف للجميع".

وبخصوص عبارة "وجود عدالة في الترقية"، جاءت الإجابات بالنسبة لمديري المدارس كما يلي، أشار (33%) إلى: "حسب الانتماء، بالواسطة، حسب سمعة المعلم-الدرجات موقفة"، وبنسبة (67%) منهم "توزع بشكل مناسب حسب السلم الوظيفي، حسب الخبرة والأقدمية". أما المعلمين، فقد اختلفت هذه النسبة، حيث جاءت عبارة "حسب الانتماء، بالواسطة، حسب سمعة المعلم-الدرجات موقفة" بنسبة (80%) وعبارة "توزع بشكل مناسب حسب السلم الوظيفي، حسب الخبرة والأقدمية" بنسبة (20%).

وجاءت أبرز الاقتباسات كما يأتي: أشارت المديرية (إ، ر، 1) إلى "بالأقدمية الزمنية"، والمديرة (س، ت، 2) التي أشارت إلى: "بناء على التوصيات"، وأشارت المديرية (ف، ر، 3) إلى "يوجد نظام ترقية-من يترقى له واسطة"، والمديرة (س، ص، 4) التي أشارت إلى: "حسب درجات وسنوات الخبرة بغض النظر عن الأداء وأحياناً عن طريق المشرف يوصي بتطويره مهنياً فقط"، أشارت المديرية (س، خ، 5) إلى "مجحفة والتدرج ظالم". أما بالنسبة للمعلمين، فقد جاءت أبرز الاقتباسات كما يلي: المعلمة (ج، ص، 1) التي أشارت إلى حسب سمعته وتنظيمه"، والمعلمة (ر، ب، 2)

التي أشارت إلى " بالخداع والتلون"، والمعلمة (س، ن، 3) التي أشارت إلى "حسب المعرفة الشخصية"، والمعلمة (ف، ش، 4) التي أشارت إلى "مفروض حسب السنوات بغض النظر عن خبرته ومسؤولياته"، والمعلمة (ف، أ، 5) التي أشارت إلى "حسب نظام درجات الذي لا نحس فيه"، والمعلمة (س، غ، 6) التي أشارت إلى " المعلم يترقى بخروجه من العمل فقط". والمعلمة (إ، ع، 7) التي أشارت إلى " هل هناك ترقية؟".

وبخصوص عبارة تتوافق ضغوط العمل والخبرة، جاءت الإجابات بالنسبة لمديري المدارس كما يلي، أشار (56%) إلى: "الضغوط تفوق الخبرة"، و(44%) منهم "مناسبة وتلائم الخبرة". أما المعلمين، فقد اختلفت هذه النسبة، حيث جاءت عبارة "الضغوط تفوق الخبرة" بنسبة (70%) وعبارة "مناسبة وتلائم الخبرة" بنسبة (30%).

وجاءت أبرز الاقتباسات كما يأتي: أشار المدير (م، ج، 1) إلى " لا تتوافق-الضغوط أكبر"، والمديرة (ف، ر، 2) التي أشارت إلى: " لا أكيد". أما بالنسبة للمعلمين، فقد جاءت أبرز الاقتباسات كما يلي: المعلمة (ه، خ، 1) التي أشارت إلى " الخبرة أكبر"، والمعلمة (أ، ش، 2) التي أشارت إلى " أجور زهيدة عمل كثير"، والمعلمة (إ، ج، 3) التي أشارت إلى " لا تتوافق معلم الصغار نصابه أكثر"، والمعلم (س، ش، 4) الذي أشار إلى " امتلك الخبرة ولكن أعاني من الضغوط"، والمعلمة (س، ح، 5) التي أشارت إلى " لا ينظرون للخبرة فقط ضغط".

وبخصوص عبارة تتوافق ضغوط العمل والأجر، جاءت الإجابات بالنسبة لمديري المدارس كما يلي: أشار (89%) إلى: "الأجر متدن بالنسبة للضغوط" و(11%) منهم "متوافقة ومناسبة". أما المعلمين، فقد جاءت عبارة "الأجر متدن بالنسبة للضغوط" بنسبة (93%) وعبارة "متوافقة ومناسبة" بنسبة (7%).

وجاءت أبرز الاقتباسات كما يأتي: أشارت المديرية (إ، ر، 1) إلى " لا تتوافق أبداً"، والمديرة (س، ص، 2) التي أشارت إلى: " أكيد لا ولكن عنا رضا"، وأشارت المديرية (س، خ، 3) إلى "الأجور زهيدة"، والمديرة (ف، ش، 4) التي أشارت إلى: "الأجر قليل". أما بالنسبة للمعلمين، فقد جاءت أبرز الاقتباسات كما يلي: المعلمة (ر، ب، 1) التي أشارت إلى " لا الأجر شحيح"، والمعلمة (س، ح، 2) التي أشارت إلى " لا ينظر للمؤهل"، والمعلمة (إ، ع، 3) التي أشارت إلى " لا-الراتب غير مجد"، والمعلمة (ه، خ، 4) التي أشارت إلى "الأجور لا تذكر"، والمعلمة (م، إ، 5) التي أشارت إلى " لا تتوافق بالنسبة للوضع الاقتصادي بالقدس".

وفيما يلي عرض نتائج أسئلة المقابلة (المقابلات الفردية)، والتي تركزت حول التمكين الإداري ومجالاته (السلطة، معلومات العمل، التدريب، فريق العمل).

2.2.4 نتائج السؤال الثاني:

الذي ينص على: "ما هي تصوراتك حول واقع توافر التمكين الإداري في المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة القدس؟"

الفكرة الرئيسية: عندما تكون صاحب سلطة، يعطيك ذلك شعور بالمسؤولية والمساءلة أكثر تجاه عملك، ومن منظور عالمي، فإن الدول التي تكون فيها السلطة مركزية مثل الهند، ينظر إلى التمكين الإداري كعقبة تسبب الضغوطات داخل المؤسسة.

وجاءت النتائج الكيفية "للمقابلة" لآراء عينة الدراسة من مديري مدارس ومعلمين عند سؤالهم عن واقع توافر التمكين الإداري في مدارسهم، كما هو موضح في الجدول (23.4)

الجدول (23.4)

مدى توافر التمكين الإداري في المدارس الحكومية

مدى وجود التمكين الإداري في المدارس الحكومية	التكرار (موجود ومفعل)	النسبة المئوية	التكرار (غير موجود)	النسبة
مديرو مدارس	8	%89	1	%11
معلمون	20	%50	20	%50

يوضح الجدول رقم (23.4) آراء المعلمين ومديري المدارس الذين جرى مقابلتهم في الإجابة عن أسئلة المقابلات، حيث صرح (89%) من مديري المدارس بأن التمكين الإداري في المدارس الحكومية موجود ومفعل، بينما صرح (11%) منهم بأنه غير موجود، أما بالنسبة للمعلمين فقد صرح (50%) منهم أن التمكين الإداري موجود ومفعل و(50%) بأنه غير موجود.

وجاءت أبرز الاقتباسات من مديري المدارس كما يلي: المديرية (ف، ر، 1) التي أشارت إلى "موجود بشكل قليل"، والمديرية (س.ت، 2) "موجود بشكل بسيط"، والمديرية (ف، ش، 3) التي أشارت إلى "موجود ومقبول. ومن أبرز الاقتباسات عند المعلمين: المعلمة (ر، ب، 1) التي أشارت إلى: "في خبر كان" والمعلمة (ن، ح، 2) التي أشارت إلى: "لا نشعر بوجود أي تمكين" والمعلمة (ف، ن، 3) التي أشارت إلى: "متمكنون من عملنا"، والمعلمة (أ، ش، 4) التي أشارت إلى "موجود ومناسب لعملتي"، والمعلمة (م، إ، 5) التي أشارت إلى "أنا متمكنة نعم" والمعلمة (س، غ، 6) التي أشارت إلى "التمكين ليس من حقي، بلا من حق من هم أعلى مني".

المجال الأول: فريق العمل والذي ينص على: "هل تدعم الإدارة لديكم تشكيل فرق العمل؟ هل تشارك فرق العمل في اتخاذ القرارات؟"

الفكرة الرئيسية: وجود فريق عمل قوي يساعد في تطوير الأفكار ودعم القرارات.

المجالات: وجود فرق العمل، مشاركة فرق العمل في القرارات.

وفيما يخص النتائج الكيفية لمجال فريق العمل في المدارس الحكومية الفلسطينية، فقد جاءت

نتائج المقابلات الشخصية من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس حسب الجدول (24.4) الآتي:

الجدول (24.4)

فريق العمل

العبارة	التكرار (عدد المعلمين)	نسبة المعلمين	التكرار (عدد مديري المدارس)	نسبة مديري المدارس
فرق العمل	31	%77.5	9	%100
تشجع الإدارة تشكيل فرق العمل	9	%22.5	-	-
تشجع الإدارة دون متابعة				
مشاركة فرق العمل في القرارات	21	%52.5	4	%43.5
تساهم فرق العمل في اتخاذ القرارات بشكل فعال				
فرق العمل صوريه فقط، حبر على ورق	19	%47.5	5	%56.5

يوضح الجدول (24.4) آراء المبحوثين في المقابلات الخاصة حول المجال الأول في التمكين الإداري وهو فرق العمل. حيث جاءت عبارة "تشجع الإدارة تشكيل فرق العمل" بنسبة (100%) لدى مديري المدارس وهي نسبة مرتفعة، أما بالنسبة للمعلمين فقد جاءت النسبة مرتفعة أيضاً وهي (77.5%)، وعبارة "تشجع الإدارة دون متابعه" بنسبة (22.5%).

وجاءت أبرز الاقتباسات من مديري المدارس كما يلي: أشارت المديرية (ف، ر، 1) "تدعم وتهتم" والمديرية (س، خ، 2) التي أشارت إلى: "نعم مثل فريق خلية الأزمة". أما بالنسبة للمعلمات، فقد وضحت المعلمة (ص، س، 1) بأن فرق العمل "موجودة وغير معمول بها"، والمعلم (س، ش، 2) الذي أشار إلى: "نعم تدعمها -حبر على ورق"، والمعلمة (ص، ا، ج، 3) التي أشارت إلى: "نعم تدعم ولا تتابع"، والمعلمة (ا، ج، 4) التي أشارت إلى: "لا كونها صغيره".

أما بالنسبة لمشاركة فرق العمل في القرارات، فقد جاءت عبارة "تسهم فرق العمل في اتخاذ القرارات بشكل فعال" بنسبة (43.5%) لدى مديري المدارس وهي نسبة منخفضة، وعبارة "فرق العمل صورية فقط، حبر على ورق" بنسبة (56.5%). أما بالنسبة للمعلمين فقد جاءت النتيجة متقاربة من نتائج إجابات مديري المدارس في هذا المجال، فقد جاءت عبارة "تسهم فرق العمل في اتخاذ القرارات بشكل فعال"، بنسبة منخفضة بلغت (52.5%)، وعبارة "فرق العمل صورية فقط، حبر على ورق" جاءت بنسبة (47.5%) وهي متوسطة.

وجاءت أبرز الاقتباسات من مديري المدارس كما يلي: أشارت المديرية (إ، ر، 1) "نعم أشرك فيما يخص مدرستي"، والمديرة (ف، ر، 2) التي أشارت إلى: "لا تشارك، القرارات مركزية"، والمديرة (س، ت، 3) التي أشارت إلى: "يوجد فرق العمل متمثلة بعناقيد المدارس" والمديرة (ف، ش، 4) التي أشارت إلى: "نعم بشكل شكلي". أما بالنسبة للمعلمين والمعلمات، فقد وضحت المعلمة (ه، خ، 1) بأنه "مشاركة في الموافقة على القرار وليس صنعه"، والمعلمة (ن، ش، 2) التي أشارت إلى: "لا، تأخذ وحدها القرار"، والمعلمة (ر، ج، 3) التي أشارت إلى: "لا تشارك فقط ورقي"، والمعلمة (ف، ش، 4) التي أشارت إلى: "لا تشارك فقط ورقي"، والمعلمة (س، ن، 5) التي أشارت إلى: "لا نحتاج لها -حبر على ورق"، والمعلم (س، ش، 5) الذي أشار إلى: "نعم تشارك فقط للتحسين والتطوير".

المجال الثاني: التدريب

والذي ينص على: "ما واقع التدريب الذي تقدمه الإدارة لكم؟ كيف تصف التدريب الذي تقدمه الإدارة من حيث دقة المعلومات المقدمة والاحتياج الحقيقي لها."

الفكرة الرئيسية: يُعدّ التدريب المستمر من العوامل المهمة لتطوير المدارس، فتدريب المعلمين المستمر يرفع من كفاءاتهم ويطور مهاراتهم.

مجالات مجال التدريب: وصف التدريب، وصف معلومات التدريب والحاجة الفعلية له. وفيما يخص النتائج الكيفية لمجال التدريب في المدارس الحكومية الفلسطينية، فقد جاءت نتائج المقابلات الشخصية من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس حسب الجدول (25.4) الآتي:

الجدول (25.4) التدريب

العبارة	التكرار (عدد المعلمين)	نسبة المعلمين	التكرار (عدد مديري المدارس)	نسبة مديري المدارس
واقع توافر التدريب	17	%42.5	2	%22
ممل وغير مفيد ولا حاجة له، غير واقعي	23	%57.5	7	%78
وصف معلومات التدريب والحاجة الفعلية له	25	%62.5	2	%22
معلومات متكررة غير واقعية، روتينية.	15	%37.5	7	%78
دقيق ونحتاجه وغني بالمعلومات، يحاكي الواقع				
النتيجة الكلية للمجال		%50		%50

يوضح الجدول (25.4) آراء الباحثين في المقابلات الخاصة حول المجال الثاني في التمكين الإداري وهو التدريب. حيث جاءت عبارة "التدريب فعال ومستمر-دوري وحقيقي" بنسبة (78%) لدى مديري المدارس وهي نسبة مرتفعة، وعبارة "ممل وغير مفيد ولا حاجة له، غير واقعي" بنسبة (22%). أما بالنسبة للمعلمين فقد جاءت النتيجة مناقضة لنتائج مديري المدارس في هذا المجال، فقد جاءت عبارة "فعال ومستمر-دوري وحقيقي" بنسبة متوسطة بلغت (57.5%)، وعبارة "ممل وغير مفيد ولا حاجة له، غير واقعي" جاءت بنسبة (42.5%) وهي منخفضة جداً.

وجاءت أبرز الاقتباسات من مديري المدارس كما يلي: أشارت المديرية (ف، ر، 1) "مستمر"، والمدير (س، ت، 2) أشارت إلى: "ضعيف دون متابعه وتقييم"، والمديرية (إ، ر، 3) التي أشارت إلى: "مكررة ولا تحرص على الدورات المهمة" والمديرية (س، ص، 4) التي أشارت إلى: "يعطى بناء على الاستمارات والاحتياجات"، وأشارت المديرية (س، خ، 5) والتي أشارت إلى: "دورات دورية للتأهيل مديري المدارس". أما بالنسبة للمعلمين والمعلمات، فقد وضحت المعلمة (ع، م، 1) بأنه "التدريب كثير وضغط"، والمعلمة (س، ح، 2) التي أشارت إلى: "ليس له علاقة بالواقع"، والمعلمة (ش، ب، 3) التي أشارت إلى: "دورات مهنيه متكررة"، والمعلمة (ص، س، 4) التي أشارت إلى: "دائماً في تدريب وهو غير عادل"، والمعلمة (ل، م، 5) التي أشارت إلى: "موجود وفق الاحتياج"، والمعلمة (س، ح، 6) التي أشارت إلى: "فيه معلومات ونحتاجه".

أما بالنسبة لوصف معلومات التدريب، والحاجة الفعلية له، فقد جاءت "دقيق ونحتاجه وغني بالمعلومات، يحاكي الواقع" بنسبة (78%) لدى مديري المدارس وهي نسبة جيدة، وعبارة "معلومات متكررة، غير واقعية، روتينية" بنسبة (22%). أما بالنسبة للمعلمين فقد جاءت النتيجة عكسية لنتائج إجابات مديري المدارس في هذا المجال، فقد جاءت عبارة "التدريب دقيق ونحتاجه وغني بالمعلومات، يحاكي الواقع" بنسبة منخفضة بلغت (37.5%)، وعبارة "معلومات متكررة غير واقعية، روتينية" جاءت بنسبة (62.5%) وهي متوسطة.

وجاءت أبرز الاقتباسات من مديري المدارس كما يلي: أشارت المديرية (ف، ر، 1) " غير دقيقه-ولا نحتاجها"، والمدير (س، ص، 2) أشارت إلى: " سريعة ومباشره وبناء على الاحتياجات"، والمديرية (ف، ش، 3) التي أشارت إلى: " مفيد -يحاكي ما نحتاج" والمديرية (س، خ، 4) التي أشارت إلى: "ملاءمة لطبيعة العمل". أما بالنسبة للمعلمين والمعلمات، فقد وضحت المعلمة (ر، ب، 1) بأنه " معلومات جيده ودقيقه ونحتاجها"، والمعلمة (ن، ش، 2) التي أشارت إلى: " روتيني وممل وأحيانا مهم"، والمعلمة (أ، ش، 3) التي أشارت إلى: "جيد-بحاجه لا عاده النظر"، والمعلمة (ف، ش، 4) التي أشارت إلى: " مفيدة أحيانا ولكن بعيده عن الواقع"، والمعلمة (س، ن، 5) التي أشارت إلى: " لا نحتاج لها -حبر على ورق"، والمعلمة (ش، ب، 5) التي أشارت إلى: " هناك فرق بين ما احتاج وبين ما يعطوني".

المجال الثالث: معلومات العمل

والذي ينص على: "معلومات العمل مهمة جداً في تسييره وسرعة الإنجاز والحنكة في التعامل مع بعض المشكلات، ما مدى توافر المعلومات الخاصة بعملك من قبل الإدارة؟ كيف تصف عمليات الاتصال والتواصل بينك وبين الإدارة فيما يخص العمل؟"

الفكرة الرئيسية: معلومات العمل مهمة جداً في تسييره وسرعة الإنجاز والحنكة في التعامل مع بعض المشكلات. المجالات: وجود معلومات العمل، وصف عمليات الاتصال والتواصل. وفيما يخص النتائج الكيفية لمجال معلومات العمل في المدارس الحكومية الفلسطينية، فقد جاءت نتائج المقابلات الشخصية من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس حسب الجدول (26.4) الآتي:

الجدول (26.4)

معلومات العمل

العبارة	التكرار (عدد المعلمين)	نسبة المعلمين	التكرار (عدد مديري المدارس)	نسبة مديري المدارس
معلومات العمل متوفرة بشكل جيد	20	50%	9	100%
هناك نقص كبير في معلومات العمل	20	50%		
وصف عمليات الاتصال والتواصل	32	80%	8	89%
مفتوحة، سلسلة، مرنة، بدون رسميات			1	11%
متغلطسة وديكتاتورية قمعية	8	20%		

يوضح الجدول (26.4) آراء المبحوثين في المقابلات الخاصة حول المجال الثالث في التمكين الإداري وهو معلومات العمل. حيث جاءت عبارة "توافر معلومات العمل" بنسبة (100%) لدى مديري المدارس وهي نسبة مرتفعة، أما بالنسبة للمعلمين فقد جاءت النسبة متوسطة بلغت (50%).

وجاءت أبرز الاقتباسات من مديري المدارس كما يلي: أشارت المديرة (ر، س، 1) "أ تقدمها دائماً"، والمدير (م، ج، 2) أشار إلى: "موجودة بشكل ميسر"، والمديرة (س، خ، 3) التي أشارت إلى: "نعم هناك دستور مدرسي يرسل إلى مدير المدرسة"، والمديرة (س، ص، 4) التي أشارت إلى: "موجود من خلال الخبرة". أما بالنسبة للمعلمات، فقد وضحت المعلمة (ر، ب، 1) "لا توفر شيء"، والمعلمة (إ، ج، 2) التي أشارت إلى: "موجودة نعرفها أول بأول"، والمعلمة (أ، إ، 3) التي أشارت إلى: "لا يوجد معلومات"، والمعلمة (س، ن، 4) التي أشارت إلى: "تعلمت وحدي ما أريد"، والمعلم (س، ش، 5) الذي أشار إلى: "لا تعطي معلومات كافيته-سرية المعلومات"، والمعلمة (س، م، 6) التي أشارت إلى: "لا يوجد معلومات-يترك المعلم وحده في الميدان".

أما بالنسبة لوصف عمليات الاتصال والتواصل، فقد جاءت عبارة "مفتوحة، سلسلة، مرنة، دون رسميات" بنسبة (89%) عند مديري المدارس وبنسبة (80%) عند المعلمين وهي نسبة مرتفعة لهذه العبارة.

وجاءت أبرز الاقتباسات من مديري المدارس كما يلي: أشارت المديرة (س، ص، 1) أنها "سريعة وجيدة"، والمديرة (س، خ، 2) التي أشارت إلى: "جيدة جداً. أما بالنسبة للمعلمات، فقد وضحت المعلمة (ر، ب، 1) "مفتوحة أحياناً"، والمعلمة (ه، خ، 2) التي أشارت إلى: "اتصالات بيروقراطية"، والمعلمة (أ، ش، 3) التي أشارت إلى: "سلسلة وطيبة، لا ترد علينا دائماً"، والمعلمة (س، ن، 4) التي

أشارت إلى: "جيد-القرارات تأتي بعد إنجاز المهمات"، والمعلمة (ع، م، 5) التي أشارت إلى: "تسلطية قمعية"، والمعلمة (م، إ، 6) التي أشارت إلى: "مشاحنات-أنا متمردة".

المجال الرابع: تفويض السلطة

والذي ينص على: "عندما تكون صاحب سلطة، يعطيك ذلك شعور بالمسؤولية والمساءلة أكثر تجاه عملك، ومن منظور عالمي، فإن الدول التي تكون فيها السلطة مركزية مثل الهند، ينظر إلى التمكين الإداري كعقبة تسبب الضغوط داخل المؤسسة. كيف تقيم واقع التمكين الإداري لديكم؟ هل تفوض الإدارة بعض الصلاحيات لكم؟ ما هي طبيعة المهمات الموكلة لكم والصلاحيات للقيام بتلك المهمات؟ بحكم ضغوط العمل وكثرة المهام الموكلة في الإدارات، هل تقوم الإدارة بالتخلي عن بعض المهمات الروتينية لكم، وما هي طبيعة هذه المهمات؟"

الفكرة الرئيسية: يعرف تفويض السلطة بأنه إعطاء أدونات خاصة للعمل بأريحية ويسر في الوظيفة، وهو منح التشريعات للمسؤول بسن بعض القوانين، وإصدار المكافآت والعقوبات بما يخدم مصلحة العمل، وهو أيضا منح قسم من المركزية في العمل للمدير أو المسؤول دون الرجوع للوزارة العليا إلا لرفع التقارير الخاصه بالعمل.

المجالات: مناقشة قرارات العمل، معاملة الإدارة، الاهتمام بمصلحة الموظف في القرارات، تشجيع اللقاءات المهنية، طرق الإبلاغ عن المناسبات الاجتماعية.

وفيما يخص النتائج الكيفية لمجال تفويض السلطة في المدارس الحكومية الفلسطينية، فقد جاءت نتائج المقابلات الشخصية من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس حسب الجدول (27.4) الآتي:

الجدول (27.4)
تفويض السلطة

العبارة	التكرار (عدد المعلمين)	نسبة المعلمين	التكرار (عدد مديري المدارس)	نسبة مديري المدارس
تفويض لي الإدارة بعض الصلاحيات	25	%60	8	%88
طبيعة المهمات المفوضة لي				
مهام التدريس وإدارة الصف	28	%70		
النشاطات اللامنهجية	11	%28		
المناوبة وضبط الطالبات-	4	%10		
لا تفوض شيء	3	%7.5		
إدارة المدرسة	-	-	9	%100

العبارة	التكرار (عدد المعلمين)	نسبة المعلمين	التكرار (عدد مديري المدارس)	نسبة مديري المدارس
طبيعة المهمات الروتينية التي تتخلى عنها الإدارة	4	%10		
إدارة الصف وضبط الطالبات	14	%35	1 (الاشغالات)	%11
التحضير اليومي-تغيير الحصص والاشغالات-المناوبة	24	%60	8	%89
لا تتخلى عن شيء				
النتيجة الكلية للمجال		%35.1		%72

يوضح الجدول (27.4) آراء المبحوثين في المقابلات الخاصة حول المجال الرابع في التمكين الإداري وهو تفويض السلطة. حيث جاءت النتيجة الكلية للمجال بالنسبة للمعلمين (35.1%) وهي نسبة منخفضة، أما بالنسبة لمديري المدارس فقد جاءت بنسبة (72%) وهي متوسطة بشكل عام. وجاءت عبارة "تفويض لي الإدارة بعض الصلاحيات" بنسبة (88%) لدى مديري المدارس وهي نسبة مرتفعة، أما بالنسبة للمعلمين فقد جاءت النسبة متوسطة بلغت (60%). وجاءت أبرز الاقتباسات من مديري المدارس كما يلي: أشارت المديرية (س، ت، 1) "نعم هناك تفويض ولكن بدرجة متوسطة"، والمديرة (ف، ر، 2) أشارت إلى: "بسيطة"، والمديرة (س، خ، 3) التي أشارت إلى: "نعم موجود". أما بالنسبة للمعلمات، فقد وضحت المعلمة (ه، خ، 1) "نعم الصلاحيات التي تحتاج جهود جبارة"، والمعلمة (أ، ش، 2) التي أشارت "لكل معلم صلاحيات"، والمعلمة (ج، ع، 3) التي أشارت إلى "لا تفويض -قرارات مركزية"، والمعلم (س، ش، 4) الذي أشار أن "لا تفويض ابدأ-تتخذ بشكل متسلط".

وبخصوص عبارة "طبيعة المهمات المفوضة لي"، جاءت الإجابات بالنسبة لمديري المدارس كما يلي: أشار (100%) منهم إلى عبارة "إدارة المدرسة". أما المعلمين، فقد جاءت أهم المهمات المفوضة لديهم وبدرجة جيدة عبارة "مهام التدريس وإدارة الصف" التي بلغت نسبتها (70%)، تليها عبارة "النشاطات المنهجية" بنسبة (28%)، تليها عبارة "المناوبة وضبط الطالبات" بنسبة (10%) وأخيراً عبارة "لا تفوضنا الإدارة بشيء" بنسبة (7.5%).

وجاءت أبرز الاقتباسات كما يأتي: أشارت المديرية (ف، ر، 1) إلى "الأعمال اليومية -البرنامج المدرسي -التعامل مع الأهل"، والمديرة (س، ص، 2) التي أشارت إلى: "بناء خطة مالية حسب احتياج المدرسة -التشكيلات-الجدول المدرسي-التعامل مع أولياء الأمور"، وأشارت المدير (س، خ، 3) إلى "متابعة الخطط المدرسية وتسرب الطلبة"، والمدير (م، ح، 4) الذي أشار إلى: "تخفيض الدوام في

رمضان-إلغاء حصص-" والمديرة (ف، ش، 5) التي أشارت إلى: "إجازات المعلمين (صلاحيات ضمن قيود)". أما بالنسبة للمعلمين، فقد جاءت أبرز الاقتباسات كما يلي: المعلمة (ر، ب، 1) التي أشارت إلى "مغادرة الطالبات قبل الوقت-تغيير حصص البرنامج"، والمعلمة (س، ح، 2) التي أشارت إلى "المناسبة ومتابعة انتظام الطالبات"، والمعلمة (إ، ع، 3) التي أشارت إلى "تسجيل الطلبة والحضور وعمل برنامج تعويض"، والمعلمة (ص، س، 4) التي أشارت إلى "كل ما يتعلق بالتعليم"، والمعلم (س، ش، 5) الذي أشار إلى "صلاحيات محدودة مثل النزاهات وتطوير الطلاب"، والمعلمة (م، إ، 6) التي أشارت إلى "جميع مهمات المعلم وأحياناً السكرتارية".

وبخصوص طبيعة المهام الروتينية التي تتخلى عنها الإدارة، جاءت الإجابات بالنسبة لمديري المدارس كما يلي: أشار (89%) منهم إلى عبارة "لا تتخلى عن أي مهام" و(11%) منهم على عبارة "الاشغالات فقط". أما المعلمين، فقد جاءت أهم المهام الروتينية التي تتخلى عنها الإدارة وبدرجة متوسطة عبارة "لا تتخلى عن شيء"، يليها عبارة "التحضير اليومي-تغيير الحصص والاشغالات - المناوبة" بنسبة (35%) وأخيراً عبارة "إدارة الصف وضبط الطالبات" بنسبة (10%).

وجاءت أبرز الاقتباسات كما يأتي: أشارت المديرة (ف، ر، 1) إلى "لا طبعاً-تهتم بها جداً أكثر من الأمور الجوهرية-سوء تنظيم"، والمديرة (س، ص، 2) التي أشارت إلى: "لا كل شيء مطلوب"، وأشار المدير (س، خ، 3) إلى "لا جميعها أقوم بها"، والمدير (م، ج، 4) الذي أشار إلى: "لا كله مطلوب". أما بالنسبة للمعلمين، فقد جاءت أبرز الاقتباسات كما يلي: المعلمة (ر، ب، 1) التي أشارت إلى "نعم، المناوبة أحياناً وإدارة الصف"، والمعلمة (س، ح، 2) التي أشارت إلى "نعم-إلغاء التحضير اليومي"، والمعلمة (ف، ن، 3) التي أشارت إلى "نعم-متابعة قضايا الطالبات"، والمعلمة (إ، ج، 4) التي أشارت إلى "نعم-إدارة حصص الفراغ"، والمعلمة (م، إ، 5) التي أشارت إلى: "لا بالعكس تزيدها بالنشاطات اللامنهجية".

الفصل الخامس مناقشة النتائج والتوصيات

1.5 مناقشة نتائج أسئلة الدراسة

1.1.5 مناقشة نتائج السؤال الأول

2.1.5 مناقشة نتائج السؤال الثاني

3.1.5 مناقشة نتائج السؤال الثالث

4.1.5 مناقشة نتائج السؤال الرابع

5.1.5 مناقشة نتائج السؤال الخامس

6.1.5 مناقشة نتائج السؤال السادس

7.1.5 مناقشة نتائج السؤال السابع

2.5 مناقشة نتائج أسئلة المقابلة

1.2.5 مناقشة نتائج السؤال الأول

2.2.5 مناقشة نتائج السؤال الثاني

3.5 الأنموذج المقترح لتعزيز العدالة التنظيمية في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس.

4.5 التوصيات والمقترحات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل مناقشة نتائج أسئلة الدراسة وفرضياتها، بالإضافة إلى مناقشة نتائج أسئلة المقابلات الفردية، ومن ثم ربط كل منها بالدراسات السابقة وصولاً إلى الأنموذج المقترح، والتوصيات والمقترحات.

1.5 مناقشة نتائج أسئلة الدراسة

1.1.5 مناقشة نتائج السؤال الأول:

الذي ينص على: ما واقع العدالة التنظيمية في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس؟ وأشارت النتائج المتصلة بالسؤال الأول، و المبينة في الجدول رقم (1.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على العدالة التنظيمية ككل بلغ (2.97) وبنسبة مئوية (59.4%) وبتقدير متوسط، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات العدالة التنظيمية تراوحت ما بين (2.63-3.22)، وجاء مجال " العدالة التعليمية بين المعلم والإدارة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.22) وبنسبة مئوية (64.4%) وبتقدير متوسط، بينما جاء مجال "العدالة التوزيعية" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.63) وبنسبة مئوية (52.6%).

وهذا ما أكدته نتائج المقابلات، حيث صرح (78%) وهي نسبة مرتفعة من مديري المدارس بعدم وجود العدالة التنظيمية في المدارس الحكومية الفلسطينية بينما صرح (22%) منهم بأنها موجودة، فيما صرح (92.5%) وهي نسبة مرتفعة من المعلمين بعدم وجودها. وهكذا، اتفق أغلب مديري المدارس والمعلمين انه لا يوجد عدالة تنظيمية في المدارس الحكومية الفلسطينية في مدينة القدس بشكل عام.

وتعزو الباحثة النتيجة المتوسطة للعدالة التنظيمية، إلى شعور المعلمين ومديري المدارس بالظلم وغياب العدل، سواء في توزيع نصاب الحصص من جهة المعلمين، أو توزيع الطلبة على المدارس من جهة مديري المدارس. أو توزيع الأجور المستحقة وعدم انتظام الرواتب، بسبب ما تعانيه السلطة الوطنية من العجز المالي وظروف المقاصة بالنسبة لكليهما. كما وتعود أيضاً إلى الشعور بالظلم من نظم التقييمات السنوية للمعلم أو المدير. بالإضافة الى عدم المساواة في التعامل بين معلم متميز ومعلم جديد، أو في تقدير المعلم ذي الخبرة والمعلم الأقل خبرة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة القرني (2017) ودراسة بن دحو و مقدم (2017) والتي جاءت بنتيجة متوسطة لواقع العدالة التنظيمية. واختلفت مع بعض نتائج دراسة شواقفة

(2022) ودراسة عشائر (2022) ودراسة اكسينو وي (Xinulu & Yi,2020) ودراسة جميل وآخرون (Jameel et al.,2020) التي جاءت جميعها بدرجات مرتفعة لواقع العدالة التنظيمية.

وفيما يلي عرض لمجالات لمناقشة نتائج مجالات العدالة التنظيمية:

المجال الأول: العدالة التعاملية:

يتضح من النتائج المتصلة في الجدول (2.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على مجال العدالة التعاملية بين المعلم والإدارة تراوحت ما بين (3.01-3.47)، وجاءت عبارة " تُعلم الإدارة المعلمين بالمناسبات الرسمية أو الاجتماعيّة قبل موعدها" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.47) وبنسبة مئوية (69.4%) وبتقدير متوسط، بينما جاءت عبارة " تراعي الإدارة مصلحة المعلم في أيّ قرار مرتبط بالعمل المدرسيّ" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.01) وبنسبة مئوية (60.2%) وبتقدير متوسط. وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال العدالة التعاملية بين المعلم والإدارة (3.22%) وبنسبة مئوية (64.4%) وبتقدير متوسط.

وهذا ما أكدته نتائج المقابلات مع المعلمين ومديري المدارس على حد سواء، فقد جاءت النتيجة الكلية بالنسبة لمديري المدارس (50.6%) وهي نتيجة متوسطة فيما اختلفت بالنسبة للمعلمين حيث بلغت النسبة (33.6%) وهي نتيجة منخفضة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة المتوسطة للعدالة التعاملية إلى انخفاض مستوى الاتصال والتواصل والعلاقات الاجتماعية والتشجيع اللفظي والمعنوي، بين المعلم والإدارة من جهة، والمدير والوزارة من جهة أخرى. كما أن للمحسوبية والوساطات دوراً كبيراً في علاقة المعلم مع الإدارة، فالمعلم الأقرب للإدارة يعامل بشكل أسلس وأفضل.

وانتفتت هذه النتيجة لمجال العدالة التعاملية، مع بعض نتائج دراسة بن دحو و مقدم (2017) ودراسة (عبيسات و جميل) (2016) ودراسة بين وآخرون (Yean et al.,2016) والتي جاءت بنتيجة متوسطة لهذا المجال، بينما اختلفت مع بعض نتائج دراسات كل من دراسة ملحم (2019) وحماد (2018) والتي جاءت فيها جميعاً العدالة التعاملية بدرجة مرتفعة.

المجال الثاني: العدالة الإجرائية:

يتضح من النتائج المبينة في الجدول (3.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال العدالة الإجرائية تراوحت ما بين (2.93- 3.21)، وجاءت عبارة " تحرص الإدارة على توضيح القرارات التي تتعلق بالعمل" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.21) وبنسبة مئوية (64.2%) وبتقدير متوسط، بينما جاءت عبارة " تحدّد العلوات للمعلمين وفق نظام

محدّد يطبّق على الجميع دون تمييز" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.93) وبنسبة مئوية (58.6%) وبتقدير متوسط. وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال العدالة الإجرائية (3.05) وبنسبة مئوية (61.0%) وبتقدير متوسط.

وهذا ما أكدته نتائج المقابلات حيث جاءت النتيجة الكلية للمجال بالنسبة للمعلمين ومديري المدارس منخفضة نسبياً، فقد كانت (44.3%) بالنسبة لمديري المدارس وهي نتيجة منخفضة، و (45.2%) بالنسبة للمعلمين، وهي نتيجة منخفضة أيضاً.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة المتوسطة للعدالة الإجرائية هو أن القوانين الموجودة تطبق بناء على العلاقات الشخصية بين المعلم والإدارة، أي هناك انحياز في تطبيقها. وكما يعود أيضاً إلى جهل المعلم بالقوانين وحقوقه وواجباته، فالقانون ينفذ ويطبق دون جدال.

واتفقت هذه النتيجة لمجال العدالة الإجرائية مع بعض نتائج دراسة بن دحو و مقدم (2017) ودراسة (عبيسات وجميل) (2016) والتي جاءت جميعها بنتيجة متوسطة لهذا المجال واختلفت مع بعض نتائج دراسات كل من (دوجري وكامالبريت) (Dorji & Kamalpreet,2019) ودراسة (ملحم)، (2019) ودراسة (المهدي وآخرون) (2018) ودراسة بين وآخرون (Yean et al.,2016) والتي جاءت جميعها بنتيجة مرتفعة لهذا المجال.

المجال الثالث: العدالة التوزيعية:

يتضح من النتائج المبينة في الجدول (4.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال عدالة الإدارة التوزيعية تراوحت ما بين (3.21- 2.43)، وجاءت عبارة " تتوافق مهمات العمل في المدرسة وخبرتي فيه" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.21) وبنسبة مئوية (64.2%) وبتقدير متوسط، بينما جاءت عبارة " توزّع المكافآت الماديّة على المعلمين وفقاً لمعايير الاستحقاق" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.43) وبنسبة مئوية (48.6%) وبتقدير متوسط. وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال العدالة التوزيعية (2.63) وبنسبة مئوية (52.6%) وبتقدير متوسط.

وهذا ما أكدته نتيجة المقابلات، فقد جاءت الدرجة الكلية للمجال بنسبة (51.2%) بالنسبة للمعلمين، و (50%) بالنسبة لمديري المدارس، وهي نتيجة متوسطة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة المتوسطة للعدالة التوزيعية إلى غياب نظم المكافآت والحوافز، وغياب التعزيز أو التشجيع والدعم النفسي والمعنوي لمعلمين ومديري المدارس من قبل الإدارة أو الوزارة. بالإضافة إلى عدم المساواة في توزيع نصاب الحصص وعدد الطلبة في الصفوف من جهة

المعلمين، وعدم توزيع الطلبة بمساواة على المدارس بالنسبة لمديري المدارس، والذي تتم عادة حسب العلاقات الشخصية.

واتفقت هذه النتيجة المتوسطة لمجال العدالة التوزيعية مع بعض نتائج دراسة (المهدي وآخرون). (2018) ودراسة (بن دحو و مقدم) (2017) ودراسة (عبيسات و جميل) (2016) والتي جاءت بنتيجة متوسطة لهذا المجال، واختلفت مع بعض نتائج دراسات كل من المرزوقي و الدباء (2022) وملحم (2019) وحماد (2018) والتي جاءت بنتيجة مرتفعة لهذا المجال.

2.1.5 مناقشة نتائج السؤال الثاني

الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < .05$) بين متوسطات العدالة التنظيمية في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس تعزى إلى متغيرات: (الجنس، والمؤهل العلمي)، والتفاعل بينهما؟

- يتضح من النتائج المبينة في الجدول (5.4) عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < .05$) على العدالة التنظيمية ومجالاته باستثناء مجال (العدالة التوزيعية) في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس تعزى إلى متغير الجنس، وقد جاءت الفروق على مجال العدالة التوزيعية لصالح الذكور. وتعزو الباحثه هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس الذكور عادة أكثر تفهماً وموضوعية وأكثر سلاسة في المعاملة وتوزيع مهمات العمل أو نصاب الحصص على المعلمين والمعلمات. فالمدير أقل حرصاً على أداء جميع المهمات المطلوبة منه كالمسابقات اللامنهجية على سبيل المثال.

- عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < .05$) على العدالة التنظيمية ومجالاته في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس تعزى إلى متغير المؤهل العلمي. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن وجود العدالة التنظيمية في المدارس لا علاقة له بالمؤهل العلمي وعدد الشهادات الدراسية التي يحصل عليها المعلم أو المدير. فالإدارة تتعامل بشكل متساو ودون تفرقة مع جميع المعلمين وبمختلف المؤهلات العلمية بالدرجة نفسها، فالأداء الجيد والتميز هو ما يقيم المعلم أو المدير وليس ما يحصد من شهادات علمية.

- عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < .05$) على العدالة التنظيمية ومجالاته في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس تعزى إلى أثر التفاعل بين (الجنس، والمؤهل العلمي). وتعزو الباحثة هذه النتيجة بأن الجنس والمؤهل العلمي لا يؤثران في مستوى العدالة التنظيمية في المدارس بشكل عام، فوجود العدل في المدارس وتوزيع

المهام والأعمال والمكافئات والحوافز ليس مشروطاً بالضرورة بالجنس أو المؤهل العلمي للمعلم، بل يقترن بالأداء والعطاء كالمشاركة في الفعاليات المختلفة والمسابقات الوزارية على سبيل المثال.

واتفقت هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة كل من عشاير (2022) ودراسة العجمي (2020) ودراسة القرني (2017) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغيري الجنس و المؤهل العلمي على حد سواء.

3.1.5 مناقشة نتائج السؤال الثالث

الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات العدالة التنظيمية في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس تعزى إلى متغيرات: (المسمى الوظيفي، التخصص، عدد سنوات الخبرة الوظيفية)، والتفاعل بينهما؟

يتضح من النتائج المبينة في الجدول (7.4) الآتي:

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على العدالة التنظيمية ومجالاته في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس تعزى إلى متغير المسمى الوظيفي، إذ جاءت الفروق لصالح مدير مدرسة. وتعزو الباحثه هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس يرون أنفسهم أكفأ وأكثر عدلاً من حيث التعامل والتوزيع والإجراء مع المعلمين. كما وتعزوها الباحثه إلى ميل المعلمين أنفسهم للعمل مع مديري المدارس الذكور لسلاستهم في التعامل وتغاضيهم أحياناً كثيرة عن الالتزام بالقوانين والأنظمة.

- عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على العدالة التنظيمية ومجالاته في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس تعزى إلى متغيرات: (التخصص، عدد سنوات الخبرة الوظيفية). أي أن مستوى العدالة التنظيمية لا يختلف باختلاف التخصص وعدد سنوات الخبرة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى غياب التشريعات والقوانين التي تضع معايير الكفاءة والعلاوات والتدرج الوظيفي حسب هذين المتغيرين، فالإدارات لا تنتظر إلى خبرة المعلم أو تخصصه عند توزيع الأعمال أو عند اتخاذ الإجراءات بحثه أو معاملته بشكل أفضل.

واتفقت هذه النتيجة فيما يخص سنوات الخبرة مع بعض نتائج دراسة عشاير (2022) ودراسة ملحم (2019) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة. فيما

اختلفت مع بعض نتائج دراسة والقرني (2017) ودراسة بركات (2016)، والتي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة حيث جاءت الفروق فيها لأصحاب الخبرات المرتفعة.

عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على العدالة التنظيمية ومجالاتها في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس تعزى إلى أثر التفاعل بين (المسمى الوظيفي، التخصص، عدد سنوات الخبرة الوظيفية).

4.1.5 مناقشة نتائج السؤال الرابع

الذي ينص على: ما واقع التمكين الإداري في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس؟

يتضح من النتائج المبينة في الجدول (9.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على التمكين الإداري ككل بلغ (3.23) وبنسبة مئوية (64.6%) وبتقدير متوسط، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات التمكين الإداري تراوحت ما بين (3.18-3.28)، وجاء مجال " فريق العمل" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.28) وبنسبة مئوية (65.6%) وبتقدير متوسط، بينما جاء مجال " تفويض السلطة" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.18) وبنسبة مئوية (63.6%) وبتقدير متوسط.

وهذا ما جاء في نتيجة المقابلات بالنسبة للمعلمين فقد صرح (50%) وهي نتيجة متوسطة منهم أن التمكين الإداري موجود ومفعل، وجاءت النتيجة على النقيض من ذلك بالنسبة لمديري المدارس، حيث صرح (89%) منهم بأن التمكين الإداري في المدارس الحكومية موجود ومفعل وهي نتيجة مرتفعة.

وتعزو الباحثة النتيجة الكلية المتوسطة للتمكين الإداري بوجود قسم من الصلاحيات للمعلمين من قبل الإدارة مثل إعداد الخطط السنوية، والخطط الفردية وجدول الحصص، أسلوب التدريس وما إلى ذلك، ولكن هذه الصلاحيات تعد أيضاً صلاحيات مشروطة بموافقة الإدارة أو المشرف التربوي. أما بالنسبة للنتائج المتعلقة بمديري المدارس فتعزو الباحثة هذه النتيجة المتوسطة إلى بعد مدارس القدس عن وزارة التربية والتعليم، والمركزية في اتخاذ القرارات، فعملية انتظار قرارات الوزارة لبعض النشاطات أو الأمور والإشكاليات البسيطة داخل المدرسة، يضعف سير العمل الصحيحة داخل المدرسة.

وانتفتت هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة الرواشدة و الطعاني (2022) و الحربي (2019) الفادي ودراسة محيسن (Alfadi & Al-Mehaisen, 2019) التي جاءت بدرجات متوسطة و دراسة شرباتي و آخرون (2018) التي جاءت بدرجة منخفضة. و اختلفت مع بعض نتائج دراسة (شريان) (2022) حيث جاءت بدرجات مرتفعة للتمكين الإداري.

وفيما يلي مناقشة نتائج مجالات التمكين الإداري:

المجال الأول: فريق العمل:

يتضح من النتائج المبينة في الجدول (10.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال فريق العمل تراوحت ما بين (3.40 - 3.14)، وجاءت عبارة " تدعم الإدارة تشكيل فرق العمل في المدرسة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.40) وبنسبة مئوية (68.0%) وبتقدير متوسط، بينما جاءت عبارة " توجد رؤية مشتركة في صنع القرار بين المعلمين والإدارة" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.14) وبنسبة مئوية (62.8%) وبتقدير متوسط. وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال فريق العمل (3.28) وبنسبة مئوية (65.6%) وبتقدير متوسط. وفيما يخص نتائج المقابلات، فقد جاءت عبارة "تشجع الإدارة تشكيل فرق العمل" بنسبة (100%) لدى مديري المدارس وهي نسبة مرتفعة، أما بالنسبة للمعلمين فقد جاءت النسبة جيدة مرتفعة أيضا (77%).

وتعزو الباحثة النتيجة المتوسطة لمجال فريق العمل هو أن بعض الإدارات لا تشارك المعلمين ومديري المدارس في عمليات صنع القرار، فالقرارات إلزامية وإجبارية معظم الأحيان، فالوزارة تصدر القرارات والمديرون والمعلمون ينفذون دون نقاش. ففرق العمل صورية فقط، لا دخل لها بإصدار القرارات.

وانتفتت هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة الرواشدة و الطعاني (2022) و الحربي (2019) التي جاءت بدرجات متوسطة. و اختلفت مع بعض نتائج دراسة شريان (2022) و دراسة غديري و بوسالم (2022) و دراسة مطلق (2020) حيث جاءت جميعها بدرجات مرتفعة لمجال فريق العمل.

المجال الثاني: التدريب والتطور:

يتضح من النتائج المبينة في الجدول (11.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال التدريب والتطور تراوحت ما بين (3.41-3.03)، وجاءت عبارة " تُشجّع الإدارة على التطوير المهني للمعلمين " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.41) وبنسبة مئوية

(68.2%) وبتقدير متوسط، بينما جاءت عبارة "يشجّع نظام" المكافأة والحوافز في المدرسة على تطوير الذات للمعلمين" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.03) وبنسبة مئوية (60.6%) وبتقدير متوسط. وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال التدريب والتطور (3.25) وبنسبة مئوية (65.0%) وبتقدير متوسط.

أما بالنسبة لنتائج المقابلات، بالنسبة للتدريب فقد جاءت النتيجة بنسبة (78%) بأنه فعال ومستمر-دوري وحقيقي لدى مديري المدارس وهي نسبة مرتفعة. أما بالنسبة للمعلمين فقد جاءت النتيجة مناقضة لنتائج مديري المدارس، فقد جاءت عبارة فعال ومستمر-دوري وحقيقي" بنسبة متوسطة بلغت (57.5%).

وتعزو الباحثة الدرجة المتوسطة لمجال التدريب والتطور هو تكرار مواضيع التدريب وطول المدة الزمنية التي تعقد فيها التدريبات عند المعلمين ومديري المدارس، بالإضافة إلى بعد هذه التدريبات عن الواقع. كما وتعزو الباحثة النتيجة إلى رفض بعض الإدارات، بعض الدورات التدريبية لبعض المعلمين لتلافي الخلل في انتظام العملية التعليمية داخل المدرسة.

واتفقت نتائج مجال التدريب والتطوير المتوسطة، مع بعض نتائج دراسة الرواشدة و الطعاني (2022) ودراسة الرضوي(2021) ومع دراسة الحربي (2019) التي جاءت بدرجة متوسطة أيضاً. فيما اختلفت النتيجة المتوسطة لمجال التدريب مع بعض نتائج دراسة دراسة شريان (2022) التي جاءت بدرجة مرتفعة.

المجال الثالث: معلومات العمل:

يتضح من النتائج المبينة في الجدول (12.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال معلومات العمل تراوحت ما بين (3.19-3.29)، وجاءت عبارة " تقدّم الإدارة التوضيح عن التساؤلات المطروحة لبعض الأمور المدرسيّة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.29) وبنسبة مئوية (65.8%) وبتقدير متوسط، بينما جاءت عبارة " توقّر الإدارة الأدوات اللازمة للحصول على المعلومات" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.19) وبنسبة مئوية (63.8%) وبتقدير متوسط. وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال معلومات العمل (3.24) وبنسبة مئوية (64.8%) وبتقدير متوسط.

أما نتائج المقابلات بالنسبة لمجال معلومات العمل، فقد جاءت النتيجة عكسية تماماً؛ حيث جاءت عبارة "وجود معلومات العمل" بنسبة (100%) لدى مديري المدارس وهي نسبة مرتفعة، أما بالنسبة للمعلمين فقد جاءت النسبة متوسطة بلغت (50%).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة المتوسطة لمجال معلومات العمل إلى غياب المشاركة الفعلية للمعلمين ومديري المدارس على حد سواء في عمليات اتخاذ القرار وبالتالي إخفاء الكثير من المعلومات التي تخص عملهم، حيث أن أغلب المعلومات يتعلمها المعلم والمدير بالممارسة في حقل الوظيفة. كما وتعزوها الباحثة إلى غياب عمليات الاتصال والتواصل الفعال بين الإدارات والمعلمين من جهة والوزارة ومديري المدارس من جهة، وبالتالي يتولد شعورا بعدم الثقة فيما بينهم. واتفقت هذه النتيجة المتوسطة لمجال معلومات العمل، مع بعض نتائج دراسة الرواشدة والطعاني (2022) ودراسة وشاح (2012) Weshah والتي جاءت بنتيجة متوسطة لهذا المجال واختلفت مع بعض نتائج دراسة الرضوي (2021) التي جاءت بدرجة جيدة، ودراسة شريان (2022) ودراسة خضير (2020) التي جاءت بدرجة مرتفعة.

المجال الرابع: تفويض السلطة:

يتضح من النتائج المبينة في الجدول (13.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال تفويض السلطة تراوحت ما بين (3.40- 2.89)، وجاءت عبارة " تمنح الإدارة المعلمين الثقة لإنجاز المهمات" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.40) وبنسبة مئوية (68.0%) وبتقدير متوسط، بينما جاءت عبارة " يجري التعامل مع المشكلات في العمل دون الرجوع للإدارة" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.89) وبنسبة مئوية (57.8%) وبتقدير متوسط. وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال تفويض السلطة (3.18) وبنسبة مئوية (63.6%) وبتقدير متوسط. أما عن النتائج الكيفية (أسئلة المقابلات) لمجال تفويض السلطة فقد جاءت على النقيض من أسئلة الدراسة، فقد جاءت نتيجة أسئلة المقابلات لمجال التفويض عند مديري المدارس بنسبة (88%) وهي نسبة مرتفعة، فيما توافقت نتيجة أسئلة الدراسة مع نتائج المقابلات عند المعلمين، حيث جاء نتيجة المقابلات لهذا المجال بنسبة (60%) وهي نتيجة متوسطة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة المتوسطة لمجال تفويض السلطة إلى عدم ثقة الإدارة بقدرات المعلمين على إنجاز الأعمال المطلوبة منهم بصورة صحيحة ومكاملة. أما من ناحية مديري المدارس فتعزوها الباحثة إلى اتباع أسلوب المركزية في القرارات التي تنتبها الوزارة مع مديري المدارس، فالقرارات تصب صبا دون مناقشة، وعلى المدير البدء بالتنفيذ فور تلقيها. واتفقت هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة الحربي (2019) ودراسة وشاح (Weshah, 2012) التي جاءت بدرجة متوسطة. واختلفت مع بعض نتائج دراسة مطلق (2020) ودراسة حسونة (2019) التي جاءت جميعها بدرجة مرتفعة.

5.1.5 مناقشة نتائج السؤال الخامس

الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات التمكين الإداري في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس تعزى إلى متغيرات: (الجنس، والمؤهل العلمي)، والتفاعل بينهما
يتضح من النتائج المبينة في الجدول (14.4) الآتي:

- عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على التمكين الإداري ومجالاته في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس تعزى إلى متغيرات: (الجنس، المؤهل العلمي)، والتفاعل بينهما.
وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى عدم وجود اختلاف في جنس المعلم أو المدير ومؤله العلمي لقياس درجة التمكين الإداري لديهم، فجميع المعلمين ومديري المدارس يشعرون بغياب التمكين في وظائفهم من قبل الإدارات لغياب عمليات الاتصال والتواصل وقلة الثقة فيما بينهم. فالمؤهل العلمي والجنس لا ينظر لها عند ترقية المعلم أو مكافأته.

واتفقت هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة كل من دراسة الرواشدة و الطعاني (2022) ودراسة غفوري،(2021) و دراسة حسونة (2019) ودراسة الحربي (2019) ، و التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة احصائياً تعزى لمتغير الجنس. واختلفت مع بعض نتائج دراسة الحربي (2019) و دراسة وشاح (Weshah,2012) التي أشارت إلى وجود فروق دالة احصائياً تعزى لمتغير المؤهل العلمي فقط حيث جاءت الفروق لصالح بكالوريوس فأعلى(دراسات عليا).

6.1.5 مناقشة نتائج السؤال السادس:

الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات التمكين الإداري في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس تعزى إلى متغيرات: (المسمى الوظيفي، التخصص، عدد سنوات الخبرة الوظيفية)، والتفاعل بينهما؟

يتضح من نتائج الجدول المبينة في (16.4) الآتي:

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على التمكين الإداري ومجالاته في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس تعزى إلى متغير المسمى الوظيفي، إذ جاءت الفروق لصالح مدير مدرسة. وتعزو الباحثة هذه النتيجة أن مديري المدارس يرون أنفسهم أكثر تمكناً بإدارتهم وأكثر جرأة وبإصدار القرارات الخاصة بالعمل

بعيداً عن أوامر الوزارة من المديرات. فهناك تخوف عند بعض المديرات من عدم الالتزام بقرارات الوزارة.

- عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على التمكين الإداري ومجالاته في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس تعزى إلى متغيرات: (التخصص، عدد سنوات الخبرة الوظيفية). وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن تمكين المعلم سواء معلم أو مدير ليس مشروطاً بتخصص أو عدد معين من سنوات الخبرة.

- عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على التمكين الإداري ومجالاته في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس تعزى إلى أثر التفاعل بين (المسمى الوظيفي، التخصص، عدد سنوات الخبرة الوظيفية).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة أن جميع المعلمين ومديري المدارس على حد سواء يشعرون بغياب تمكينهم في العمل من قبل الإدارة، فالإدارات لا تنظر إلى خبرة المعلم أو المدير ومسماه الوظيفي وتخصصه للإسهام في تمكينه. كما وتعزو الباحثة أيضاً إلى ضعف الثقة وعمليات الاتصال والحوار البناء بين المعلم والإدارة، أو المدير والوزارة. فمركزية القرارات وغياب المشاركة فيها تضعف تمكين المعلمين بشكل عام.

واتفقت هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة الرواشدة و الطعاني (2022) ودراسة الحربي (2019) ودراسة وشاح (Weshah, 2012) و التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى الخبرة، كما واتفقت مع دراسة الحربي (2019) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير التخصص.

7.1.5 مناقشة نتائج السؤال السابع:

الذي ينص على: هل توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين العدالة التنظيمية والتمكين الإداري في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس؟

يتضح من النتائج المبينة في الجدول (18.4) وجود علاقة ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)، بين العدالة التنظيمية والتمكين الإداري في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس، إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون ($r = 0.788^*$)، ويلاحظ أن العلاقة جاءت طردية موجبة؛ بمعنى أنه كلما ازدادت درجة العدالة التنظيمية ازداد مستوى التمكين الإداري.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة لأهمية العدالة التنظيمية بمجالاتها الثلاثة التوزيعية والإجرائية والتفاعلية على تمكين المعلمين في عملهم. فالمساواة بين المعلمين في الأجور والمكافآت وتوزيعها وتطبيق القوانين على الجميع والثقة وفتح قنوات التواصل تمكن الموظفين (مديري مدارس أو معلمين) من وظائفهم وترفع أداؤهم وبالتالي تحقق أهداف ورؤية المؤسسات التعليمية ومنها المدارس. واتفقت هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة كويف و آخرون (Koiv et al., 2019) التي أكدت وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتمكين النفسي و معاملة المدير على الرضا الوظيفي للمعلمين، ودراسة الفادي و محيسن (Alfadi & Al-Mehaisen, 2019) التي أكدت على وجود علاقة بين التمكين الإداري و التفكير الإبداعي في الجامعات الخاصة الأردنية، ودراسة حماد (2018) التي أكدت على وجود علاقة إيجابية بين العدالة التنظيمية و التمكين للموظف ين في فندق الداما روز دمشق، و دراسة بين وآخرون (Yean et al.,2016) التي أكدت على وجود علاقة إيجابية بين التمكين النفسي والعدالة التنظيمية في المدارس الحكومية الأساسية في ماليزيا.

2.5 مناقشة نتائج أسئلة المقابلة:

ولمناقشة نتائج أسئلة المقابلة (المقابلات الفردية)، جرى استخدام طريقة (PEEL) ، بغرض مناقشة نتائج أسئلة الدراسة المفتوحة، التي تركزت حول العدالة التنظيمية ومجالاتها (العدالة التعاملية، والإجرائية، والعدالة التوزيعية)، والتمكين الإداري ومجالاته.

1.2.5 مناقشة نتائج السؤال الأول:

ينص السؤال الأول على: ما هي تصوراتك حول واقع وجود العدالة التنظيمية في المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة القدس؟

الفكرة الرئيسية: يعد وجود العدالة التنظيمية في المدارس من الأسس والركائز لتقوية العلاقات الاجتماعية، والثقة بين المعلم والإدارة، حيث أن وجود العدل يرفع مستوى المساءلة لدى المعلم عن أداءه ويعزز ولائه وانتماءه لمهنته، فيصبح أكثر عطاءً وإبداعاً.

وأشارت النتائج المتصلة بالسؤال الأول، والمبينة في الجدول رقم (19.4)، آراء المعلمين ومديري المدارس الذين جرى مقابلتهم في الإجابة على أسئلة المقابلات، حيث صرح (78%) من مديري المدارس بعدم وجود العدالة التنظيمية في المدارس الحكومية الفلسطينية وصرح (22%) منهم بأنها موجودة. وجاءت أبرز الاقتباسات بالنسبة لمديري المدارس كما يلي المديرية (س.أ،1) التي أشارت إلى: "في المدارس الكبيرة مش موجودة": والمديرية (س.ت،2) التي أشارت إلى: "ضعيفة وغير

مطبقة"، والمدير (م، ج، 3) الذي أشار إلى: "لا اعتقد أنها موجودة". وبالنسبة للمعلمين، فقد صرح (92.5%) من المعلمين بعدم وجودها. وكان من أبرز الاقتباسات التي تدعم هذه النتيجة، المعلمة (س، ق، 1) التي أشارت إلى "نفنقر لها في مدارسنا"، والمعلمة (ن، خ، 2) " التي أشارت إلى: "لا محل لها من الإعراب" والمعلمة (ص.ج، 3).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة المرتفعة لعدم توافر العدالة التنظيمية بالنسبة لمديري المدارس، إلى ضغوطات العمل بسبب زيادة عدد الطلبة في مدارسهم مقارنة بمدارس أخرى، وقلة الاهتمام بترميمها أو الاهتمام بها مادياً وتزويدها ببعض الاحتياجات التكنولوجية. بالإضافة إلى مشكلات انقطاع الرواتب وسوء توزيع المكافآت وعلاوات الإدارة وكثرة الأعباء الوظيفية الملقاة على مديري المدارس في محافظة القدس تحديداً، باعتبارها مدينة ذات أهمية وحساسية ومدينة طوارئ كما يطلق عليها البعض.

أما من ناحية المعلمين، فتعزو الباحثة هذه النتيجة المرتفعة لغياب العدالة التنظيمية، إلى سوء توزيع النصاب بين المعلمين، وعدم انتظام الرواتب وغياب المكافآت والحوافز. بالإضافة إلى كثرة الأعباء الوظيفية في بعض التخصصات مقارنة بالتخصصات الأخرى، ونظام الإشغال والتعويض التي تفرضه وتتفرد به مديرية القدس دون المديرية الأخرى.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع بعضاً من نتائج دراسة بن دحو و مقدم (2017) التي أظهرت مستوى متوسطاً لإدراك معلمي المدرسة لمستوى العدالة التنظيمية ومع دراسة القرني (2017) التي أكدت على وجود مستوى متوسط للعدالة التنظيمية لدى قادة المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة في السعودية من وجهة نظر المعلمين.

وتعارضت مع نتائج دراسة عشاير (2022) والتي بينت أن مستوى العدالة التنظيمية في مدارس شرقي القدس من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة مرتفعة، ودراسة المهدي وآخرون (2018) التي أظهرت مستوى مرتفعاً للعدالة التنظيمية لدى مديري المدارس المتوسطة بدولة الكويت، ومع دراسة بركات (2016) التي بينت أن درجة العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين جاءت مرتفعة.

1.2.5 مناقشة نتائج مجالات العدالة التنظيمية:

المجال الأول: العدالة التعاملية:

الذي ينص على: "الدين المعاملة، وقد قيل عاملٌ مثلما تحب أن تُعامل. كيف تحرص الإدارة على مناقشة أسباب القرارات ونتائجها معك؟ كيف تصف معاملة الإدارة معك فيما يخص قرارات وظيفتك؟

كيف تشجع الإدارة الأعمال الإيجابية التي يقوم بها المعلمون؟ فيما يخص قرارات العمل، هل تأخذ الإدارة مصلحتك بعين الاعتبار لدى اتخاذ القرارات؟ الاتصال والتواصل وبناء العلاقات الاجتماعية مهم جداً في العمل، لما له انعكاسات إيجابية على نفسية المعلم، وشعوره بأنه فرداً مهماً في أسرة وفريق العمل. حسب رأيك، كيف تشجع الإدارة المعلمين على اللقاءات والحوارات المهنية؟ كيف يجري إبلاغك عادة عن المناسبات الرسمية الاجتماعية؟"

الفكرة الرئيسية: تعرف العدالة التعاملية بأنها المعاملة الفردية التي يتلقاها المعلم من رئيسه في العمل. ويُركز هذا النوع من العدالة على مفاهيم الاحترام المتبادلة بين المعلم ورئيسه في العمل من خلال عملية التواصل القائمة بينهما

وأشارت النتائج المبينة في الجدول رقم (20.4)، آراء كل من المبحوثين في المقابلات الخاصة حول المجال الأول في العدالة التنظيمية، وهو العدالة التعاملية. حيث جاءت النتيجة الكلية للمجال بالنسبة لمديري المدارس (50.6%) وهي نتيجة متوسطة على النقيض من إجابات المعلمين التي جاءت بنسبة (33.6%) وهي نتيجة منخفضة.

وجاءت عبارة "تشجع اللقاءات المهنية" في الترتيب الأول (60%) وهي نتيجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين، وبنسبة (67%) وهي نسبة متوسطة من وجهة نظر مديري المدارس. ومن أبرز الاقتباسات من مديري المدارس كما يلي: أشارت المديرية (س، ص، 1) "أن القرارات تصب علينا صب"، والمديرية (س، خ، 2) أشارت إلى: " نناقش فيها ولا يؤخذ بها"، والمديرية (ف، ر، 3) التي أشارت إلى: "غير منصفة ويوجد تدخلات". أما بالنسبة للمعلمات، فقد وضحت المعلمة (ه، أ، 1) " القرارات إلزامية وإجبارية"، والمعلمة (ا، ج، 2) التي أشارت "أن القرارات ديكتاتورية"، والمعلمة (ر، ب، 3) التي أشارت إلى " لا تناقشني".

وفيما يخص معاملة الإدارة، فقد جاءت ديمقراطية وجيدة بنسبة (78%)، وتعد هذه النتيجة على النقيض من نتيجة آراء المعلمين. فقد وضح (35%) من المعلمات والمعلمين أنها جيدة مريحة وديمقراطية وهي نسبة منخفضة جداً، فيما أفاد (50%) منهم أن معاملة الإدارة ديكتاتورية وتسلطية. ومن أبرز الاقتباسات من مديري المدارس كما يلي: أشارت المديرية (س، ت، 1) إلى " مريحة وديمقراطية"، والمدير (م، أ، 2) الذي أشار إلى "متساهلة"، والمديرية (ف، ش، 3) "جيدة". وبالنسبة لمعاملة الإدارة من وجهة نظر المعلمين، فقد أشارت المعلمة (ر، ب، 1) إلى "استعباد"، والمعلمة (ا، ج، 2) أشارت إلى " المعاملة تسلطية، مصلحة المدرسة أولاً وأخيراً، وأشارت المعلمة (ه، ع، 3) " حسب المزاج تسلطية"، والمعلم (س، ش، 4) الذي أشار إلى " قرارات تعسفية ظالمة منفردة دون إبداء الرأي".

أما بخصوص سؤال فيما تأخذ الإدارة مصلحتك كمعلم في القرارات، فقد جاءت النسبة (27.5%)، وهي منخفضة جداً عند المعلمين. وقد توافقت هذه الدرجة المنخفضة مع آراء مديري المدارس، حيث جاءت النسبة (35%) بأن الإدارة لا تأخذ مصلحة المعلم في القرارات. ومن أبرز الاقتباسات من مديري المدارس كما يلي: أشارت المديرية (س، خ، 1): إلى "لا - المصلحة العامة ومصلحة الطالب"، وأشارت المديرية (ف، ر، 2) إلى "لا تأخذ مصلحة أحد". وأشارت المديرية (س، ت، 3) إلى "لا تأخذ مصلحة أحد". أما بالنسبة للمعلمين، فقد أشارت المعلمة (ج، ع، 1) إلى "لا فقط مصلحة عظام الرقبة"، وأشارت المعلمة إلى (س، ن، 2) إلى "مصلحة الطالب أولاً وأخيراً"، والمعلمة (م، أ، 3) أشارت إلى "لا فقط مصلحتها ومصلحة الطالب".

وبخصوص تشجيع الإدارة للقاءات المهنية فقد جاءت بنسبه (60.5%) أنها تشجع بالنسبة للمعلمين وهي نتيجة متوسطة، و(88%) عند مديري المدارس وهي نسبة جيدة جداً. ومن أبرز الاقتباسات من مديري المدارس كما يلي أشار المدير (م، ج، 1) إلى: "نعم تشجع بشكل مستمر"، والمديرة (س، أ، 2) أشارت إلى "في مديرتنا قليل لأنه في مديرون داخل وخارج الجدار، الاحتلال يعوق". أما بالنسبة للمعلمين، فقد وضحت المعلمة (م، أ، 1) انه: "لا تأخذها، سياسة فرق تسد" والمعلمة (ع، م، 2) التي وضحت "الإدارة ضدها". والمعلمة (ص، ج، 3) التي أشارت إلى: "نعم بدون متابعة". وأخيراً بالنسبة لطرق الإبلاغ عن المناسبات الرسمية، بالنسبة لمديري المدارس، فقد احتلت طريقة التبليغ عن المناسبات الاجتماعية المراسلات والاتصال بالمرتبة الأولى ونسبة جيدة جداً بلغت (88%)، تليها بنسبه (11%). وقد تعارضت هذه النتيجة مع طرق تبليغ المعلمين، حيث جاءت طريقة "عن طريق مجموعات الوتس أب" بالدرجة الأولى وبنسبه (53%)، يليها عن "طريق المعلمين والطالبات" وجاء في المرتبة الأخيرة "وجها لوجه". ومن أبرز الاقتباسات من مديري المدارس كما يلي أشارت المديرية (ر، س، 1) إلى "اتصالات وايميلات"، والمديرة (س، أ، 2) التي أشارت إلى: "بالبريد". أما أبرز اقتباسات المعلمين، أشارت المعلمة (ش، ن، 1) إلى: "عن طريق الصدفة"، والمعلمة (ن، خ، 2) التي أشارت إلى: "نتفاجأ فيها من الطالبات".

وتعزو الباحثة هذه النتيجة المتوسطة بشكل عام للعدالة التعاملية بالنسبة لمديري المدارس إلى قلة الحوارات والمناقشات والمشاركة بالقرارات مع الوزارة، أما بالنسبة للمعلمين فتعزوها الباحثة النتيجة المنخفضة إلى قلة مشاركة مديري المدارس في المناسبات الاجتماعية مع المعلمين مما يضعف العلاقات الاجتماعية وبالتالي يضعف عمليات الاتصال والتواصل. كما وتعزوها الباحثة إلى وجود بعض المتملقين من الإدارات والذين يعملون على الإيقاع بزملائهم وبالتالي حدوث بعض المشكلات بين الإدارة والمعلم.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة القرني (2017) التي أظهرت مستوى متوسطاً للعدالة التنظيمية لدى قادة المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة ودراسة بن دحو و مقدم (2017) التي أظهرت مستوى متوسطاً للعدالة التنظيمية في علاقتها بالولاء التنظيمي للمعلمين بالمدرسة الوطنية للجمارك بوهان الجزائرية.

واختلفت مع دراسة (شواقفة، 2022) التي بينت وجود مستوى مرتفع للعدالة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة قسبة المفرق في الأردن، ومع دراسة (جميل و آخرون) (Jameel et al.,2020) التي أظهرت مستوى مرتفعاً للعدالة التنظيمية و الالتزام التنظيمي لمعلمي المدارس الإعدادية في العراق، ومع دراسة (ملحم، 2019) التي أظهرت مستوى مرتفعاً لتأثير العدالة التنظيمية في الاحتراق الوظيفي في المدارس الحكومية الفلسطينية.

المجال الثاني: العدالة الإجرائية:

الذي ينص على: "من منظور عالمي، فإن المساواة في الإجراءات ووضع القوانين أمر يوحى بالعدل والإنصاف ورضا الموظف عن عمله. كيف يجري معالجة التظلمات والشكاوى من قبل الموظفين؟ كيف تقيم هذه الإجراءات من وجهة نظرك؟ ما مدى مشاركتك في القرارات التي تخص عملك؟ وكيف يجري إبلاغك بقرارات العمل الجديدة؟"

الفكرة الرئيسية: تعرف العدالة الإجرائية بأنها العدالة في وضع السياسات والإجراءات التي تستخدم في وضع نظام الأجور والعلاوات والترقيات وتقييم الأداء. وتشير إلى المساواة في الإجراءات الرسمية التي تحدد القوانين والأنظمة المتعلقة بالموظفين.

أشارت النتائج المبينة في الجدول (21.4) آراء كل من المبحوثين في المقابلات الخاصة حول المجال الثاني في العدالة التنظيمية، وهو العدالة الإجرائية. حيث جاءت النتيجة الكلية للمجال بالنسبة للمعلمين ومديري المدارس منخفضة نسبياً، فقد كانت (44.3%) بالنسبة لمديري المدارس وهي نتيجة منخفضة، و (45.2%) بالنسبة للمعلمين، وهي نتيجة منخفضة أيضاً.

حيث جاءت العبارة الأولى فيها عن آليات معالجة الشكاوى والتظلمات. وقد صرح (67%) من مديري المدارس أن أبرز الآليات تتم عن "طريق كتب رسمية هرمية من معلم للمدير للوزارة"، وأشار (33%) منهم ب "عدم وجود أي آليات وهي فقط صورية وغير مفعلة"، كما صرح (11%) منهم انه "يتم الاتصال بالمدير مباشرة ووجها لوجه لمعالجة الشكاوى". وبالنسبة للمعلمين، فقد صرح (60%) منهم ب "عدم توافر هذه الآليات الهرمية"، و(40%) منهم بأن "هناك آليات هرمية من المعلم للمدير للوزارة". ومن أبرز الاقتباسات من مديري المدارس كما يلي: أشارت المديرية (س،

ص، 1) " متوفرة ولكن ليس في كل الأقسام والمديريات"، والمديرة (س، خ، 2) أشارت إلى: " هناك آليات ويؤخذ بالتظلم وأحيانا ينصف المتظلم"، والمدير (م، ح، 3) الذي أشار إلى: " طبعا -هيكلية الوزارة من هيئة الرقابة إلى وزارة دون توجه لمدير التربية". أما بالنسبة للمعلمات، فقد وضحت المعلمة (س، م، 1) " لا يوجد آليات ولا صندوق شكاوى"، والمعلمة (ف، ش، 2) التي أشارت "لا يوجد إليه -حسب الوساطات"، والمعلمة (ف، أ، 3) التي أشارت إلى " لا-الشكاوى لغير الله مذلة".

وفيما يخص تقييم الإجراءات، فقد جاءت "محففة وظالمة واستبدادية ولا ينظر لها" بنسبة (56%) عند مديري المدارس، و(33%) منهم أنها "عادلة ومناسبة" وقد اعتذر أحد مديري المدارس عن الإجابة بقوله "يرجى إعفائي". أما بالنسبة للمعلمين، فقد أشار وضح (90%) من المعلمات والمعلمين أنها "قرارات محففة وظالمة واستبدادية ولا ينظر لها" و(10%) منهم أنها "مناسبة". ومن أبرز الاقتباسات كما يأتي: أشارت المديرة (ف، ر، 1) "غير مناسبة -عدم وجود معايير لمعالجة الأمور"، وأشارت المديرة (س، ص، 2) "لا يوجد شفافية وغير كافية"، وأشارت المديرة (س، ت، 3) "مناسبة نوعاً -يجب أن يكون تغيير". أما بالنسبة للمعلمات، أشارت المعلمة (ه، ع، 1) "غير مناسبة، تظل في الجرار"، والمعلمة (ن، ش، 2) أشارت إلى "بعض التظلمات يكون متفق عليها من الرؤساء"، والمعلمة (إ، ج، 3) أشارت إلى "أحيانا ينظر فيها وأحيانا يتم تأجيلها وتهديد المعلم بشكل مبطن".

أما بالنسبة لمجال المشاركة في القرارات بالنسبة لمديري المدارس، فقد جاءت نسبة "أشارك في القرارات التي تخص وظيفتي" بنسبة (67%) ونسبة (33%) "لا أفضل المشاركة"، وبالنسبة للمعلمين فقد جاءت النسبة منخفضة حيث بلغت (42.5%) في عبارة "أشارك في القرارات فيما يخص وظيفتي"، وبنسبة (57.5%) "أمتنع عن المشاركة". ومن أبرز الاقتباسات: أشارت المديرة (ف، ر، 1) "لا يوجد مشاركته-مركزيه شديده-المدير لا شيء-نتفاجأ بالقرارات -مضطرين لتطبيقها"، وأشارت المديرة (ر، س، 2) التي أشارت إلى: "نشارك ولكن لا يؤخذ بعين الاعتبار"، والمديرة (س، ت، 3) التي أشارت إلى "لا يتم إشراكي. وبالنسبة للمعلمين، فقد جاءت أبرز الاقتباسات كما يلي، المعلمة (س، غ، 1) التي أشارت إلى "لا يوجد مشاركته -الإدارة تتخذ القرار والمعلم يطبق بدون اعتراض"، والمعلمة (ص، س، 2) التي اختصرت مشاركتها بالقرارات بكلمة "صفر"، والمعلمة (ف، ش، 3) التي أفادت بأنه "ما في مشاركة خاصة إذا من الإدارة-المعلم متلقي ويسأل عنها".

أما عن مجال طرق الإبلاغ بالقرارات الجديدة، فقد جاء ترتيبها بالنسبة لمديري المدارس كما يلي: جاءت بالمرتبة الأولى عبارة "اجتماع وكتب رسمية" بنسبة (56%)، وفي المرتبة الثانية عبارة "مباشر من مدير" بنسبة (44%)، وفي المرتبة الأخيرة عبارة "تطبيق وتس أب واتصال" بنسبة

(33%) وبالنسبة للمعلمين جاء ترتيب الفقرات لمجالات الإبلاغ بالقرارات الجديدة كما يلي، جاءت عبارة "تطبيق وتيسر أب واتصال" بالمرتبة الأولى بنسبة (85%)، تليها عبارة "اجتماع، وكتب رسميه" بنسبة (15%)، وفي المرتبة الأخيرة عبارة "مباشر من مدير". ومن أبرز الاقتباسات: أشارت المديرية (س، ص، 1) إلى "بالمراسلات -الايمل وغالبا متأخرة"، والمديرية (ر، س، 2) التي أشارت إلى "عبر الاتصالات أو الايمل"، والمديرية (ف، ش، 3) التي أشارت إلى "بالبريد الإلكتروني أو مجموعات التواصل الاجتماعي المغلقة والخاصة بالعمل أو اللقاءات الوجيهة". أما بالنسبة للمعلمين، فقد جاءت أبرز الاقتباسات كما يلي: المعلمة (ف، أ، 1) التي أشارت إلى "ننصدم منها عبر الوتس"، والمعلم (س، ش، 2) الذي أشار إلى "الإدارة لا تشاركني، القرارات ديكتاتورية، أبلغ بشكل فجائي وغيابي"، المعلمة (ص، ص، 3) التي أشارت إلى "مجموعات إدارية مغلقة في الوتس أب".

وتعزو الباحثة هذه النتيجة المنخفضة لمجال العدالة الإجرائية بالنسبة لمديري المدارس إلى عدم الإلمام بالقوانين والإجراءات بشكل كاف، كما وتعزوها إلى عدم تطبيق هذه القوانين على جميع مديري المدارس بشكل متساو.

أما بالنسبة للمعلمين، فتعزوها الباحثة إلى حرص مديري المدارس على تطبيق القوانين والإجراءات دون مراعاة لظروف المعلم مما يولد لديهم شعوراً بعدم الثقة والولاء لعملهم. كما وتعزوها أيضاً إلى عدم معرفة المعلم بالقوانين بشكل صحيح، فالمعلم يعلم واجباته ولا يعرف الكثير من حقوقه.

وانتفتت هذه الدراسة مع دراسة بن دحو و مقدم (2017) التي أظهرت مستوى متوسطاً للعدالة الإجرائية لإدراك معلمي المدرسة لمستوى العدالة التنظيمية ودراسة القرني (2017) التي أظهرت مستوى متوسطاً للعدالة الإجرائية لدى قادة المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة.

واختلفت مع دراسة شواقفة (2022) التي أظهرت وجود مستوى عال للعدالة الإجرائية لدى مديري المدارس الثانوية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة قصبه المفرق ، ودراسة العجمي (2020) التي أظهرت مستوى مرتفعاً وإيجابياً للعدالة التنظيمية لمديري المدارس الثانوية في مدينة الأحساء، ودراسة المهدي وآخرون (2018) التي أظهرت وجود مستوى مرتفع للعدالة الإجرائية لدى مديري المدارس المتوسطة بدولة الكويت.

المجال الثالث: العدالة التوزيعية:

الذي ينص على: "حسب الدراسات، تهدف المكافآت والحوافز والترقيات إلى رفع وتعزيز ثقة الموظف ورضاه عن عمله، كيف يجري توزيع الحوافز والمكافآت؟ وفيما يخص الترقية، كيف يتم

ترقية المعلم؟ الخبرة في العمل والمؤهلات العلمية أمران مهمان للغاية لسير العمل بالاتجاه الأمثل، برأيك ما مدى توافق ضغوطات ومهمات العمل مع خبرتك في؟ ما مدى توافق مؤهلاتك العلمية وما تحصل عليه من أجر؟"

الفكرة الرئيسية: تعرف العدالة التوزيعية بأنها عدالة المخرجات التي يحصل عليها المعلم في المؤسسات المختلفة من مرؤوسيه. أي أنها تتعلق بـعدالة توزيع المكافآت والأجور والتي تقيس شعور معلمين تجاه عدالة القيم المادية والمعنوية التي يحصلون عليها من مكان عملهم.

أشارت النتائج المبينة في الجدول رقم (22.4)، أن آراء المعلمين في المقابلات الخاصة حول المجال الثالث في العدالة التنظيمية، وهو العدالة التوزيعية. فقد جاءت الدرجة الكلية للمجال بنسبة (51.2%) وهي نتيجة متوسطة بالنسبة للمعلمين، و(50%) بالنسبة لمديري المدارس، وهي نتيجة متوسطة أيضاً.

ففي العبارة الأولى التي تخص "وجود عدالة في توزيع مكافآت وحوافز"، جاءت الإجابات بالنسبة لمديري المدارس كما يلي، أشار (78%) إلى: "تفتقر لها-توزع بإجحاف-بالوساطة" و (22%) فقط منهم "توزع بشكل مناسب وحسب السلم الوظيفي". أما المعلمين، فقد جاءت عبارة "تفتقر لها-توزع بإجحاف-بالوساطة" بنسبة (95%) وعبارة "توزع بشكل مناسب وحسب السلم الوظيفي" بنسبة (15%). ومن أبرز الاقتباسات: أشارت المديرية (إ، ر، 1) إلى "لا يكافئون بنفس لدرجه"، والمديرية (ف، ر، 2) التي أشارت إلى: "لا يوجد عدالة فقط محسوبية"، وأشارت المديرية (س، ت، 3) إلى "لا يوجد نظام. أما بالنسبة للمعلمين"، فقد جاءت أبرز الاقتباسات كما يلي: المعلمة (ش، ب، 1) التي أشارت إلى "حسب محسوبية"، والمعلمة (م، أ، 2) التي أشارت إلى لا يوجد مراعاة للمعلم أصلاً، والمعلمة (ص، ص، 3) التي أشارت إلى "بظلم".

وبخصوص عبارة "وجود عدالة في الترقية"، جاءت الإجابات بالنسبة لمديري المدارس كما يلي، أشار (33%) إلى: "حسب الانتماء، بالوساطة، حسب سمعة المعلم-الدرجات موقفة" و(67%) منهم "توزع بشكل مناسب حسب السلم الوظيفي، حسب الخبرة والأقدمية". أما المعلمين، فقد اختلفت هذه النسبة، حيث جاءت عبارة "حسب الانتماء، بالوساطة، حسب سمعة المعلم-الدرجات موقفة" بنسبة (80%) وعبارة "توزع بشكل مناسب حسب السلم الوظيفي، حسب الخبرة والأقدمية" بنسبة (20%). ومن أبرز الاقتباسات: أشارت المديرية (إ، ر، 1) إلى "بالأقدمية الزمنية"، والمديرية (س، ت، 2) التي أشارت إلى: "بناء على التوصيات"، وأشارت المديرية (ف، ر، 3) إلى "يوجد نظام ترقية-من يترقى له واسطة وعد كفاءه". أما بالنسبة للمعلمين، فقد جاءت أبرز الاقتباسات كما يلي: المعلمة (ج، ص، 1)

التي أشارت إلى حسب سمعته وتنظيمه"، والمعلمة (ر، ب، 2) التي أشارت إلى "بالخداع والتلون"، والمعلمة (س، ن، 3) التي أشارت إلى "حسب المعرفة الشخصية".

وبخصوص عبارة "تتوافق ضغوط العمل والخبرة"، جاءت الإجابات بالنسبة لمديري المدارس كما يلي، أشار (56%) إلى: "الضغوط تفوق الخبرة"، و(44%) منهم "مناسبة وتلائم الخبرة". أما المعلمين، فقد اختلفت هذه النسبة، حيث جاءت عبارة "الضغوط تفوق الخبرة" بنسبة (70%) وعبارة "مناسبة وتلائم الخبرة" بنسبة (30%). ومن أبرز الاقتباسات كما يأتي: أشار المدير (م، ج، 1) إلى "لا تتوافق-الضغوط أكبر"، والمديرة (ف، ر، 2) التي أشارت إلى: "لا أكيد". أما بالنسبة للمعلمين، فقد جاءت أبرز الاقتباسات كما يلي: المعلمة (ه، خ، 1) التي أشارت إلى "الخبرة أكبر"، والمعلمة (أ، ش، 2) التي أشارت إلى "أجور زهيدة عمل كثير"، والمعلمة (إ، ج، 3) التي أشارت إلى "لا تتوافق معلم الصغار نصابه أكثر".

وبخصوص عبارة "تتوافق ضغوط العمل والأجر"، جاءت الإجابات بالنسبة لمديري المدارس كما يلي: أشار (89%) إلى: "الأجر متدني بالنسبة للضغوط" و(11%) منهم "متوافقة ومناسبة". أما المعلمين، فقد جاءت عبارة "الأجر متدني بالنسبة للضغوط" بنسبة (93%) وعبارة "متوافقة ومناسبة" بنسبة (7%). ومن أبرز الاقتباسات كما يأتي: أشارت المديرية (إ، ر، 1) إلى "لا تتوافق أبداً"، والمديرة (س، ص، 2) التي أشارت إلى: "أكيد لا ولكن عنا رضا"، وأشارت المديرية (س، خ، 3) إلى "الأجور زهيدة. أما بالنسبة للمعلمين، فقد جاءت أبرز الاقتباسات كما يلي: المعلمة (ر، ب، 1) التي أشارت إلى "لا الأجر صحيح"، والمعلمة (س، ح، 2) التي أشارت إلى "لا ينظر للمؤهل"، والمعلمة (إ، ع، 3) التي أشارت إلى "لا-الراتب غير مجد".

وتعزو الباحثة هذه النتيجة المتوسطة بالنسبة لمديري المدارس إلى عدم المساواة في توزيع المكافآت والرواتب، وتأخير موعد صرفها، بالإضافة إلى غياب نظم الترقية وتجميد نظم الدرجات. كما وتعزو الباحثة أيضاً إلى عدم توزيع الطلبة في المدارس بصورة متساوية مما يجعل الضغوطات على بعض مديري المدارس أكثر من الآخر.

أما بالنسبة للمعلمين فتعزو الباحثة أيضاً إلى غياب نظم المكافآت والحوافز والترقيات، فالذي يرقى المعلم هو العلاقات الشخصية مع الإدارة الكفاءة والخبرة. كما وتعزو الباحثة إلى عدم انتظام دفع الرواتب للمعلمين، وعدم المساواة في توزيع نصاب الحصص، فمعلم المرحلة مثلاً نصابه أكبر من معلم الصفوف العليا.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة المهدي، عطا، حسين، و العجمي (2018) التي أظهرت وجود مستوى متوسط للعدالة التوزيعية لدى مديري المدارس المتوسطة بدولة الكويت، ودراسة بن دحو و

مقدم (2017) التي أظهرت وجود مستوى متوسط للعدالة التوزيعية لعينة من المعلمين بالمدرسة الوطنية للجمارك بوهران، ودراسة القرني (2017) التي أظهرت وجود مستوى متوسط للعدالة التوزيعية لدى قادة المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة.

واختلفت مع دراسة المرزوقي و الدباء (2022) التي أظهرت وجود مستوى مرتفع للعدالة التوزيعية لمعلمي كلية القانون في جامعة بابل، ودراسة اكسونولو و يي (Xinlu & Yi, 2021) التي أظهرت وجود مستوى مرتفع للعدالة التوزيعية لتصورات المعلمين للعدالة التنظيمية في مدارس الثانوية في الصين، ودراسة بركات (2016) التي أظهرت وجود مستوى مرتفع للعدالة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين.

2.2.5 مناقشة نتائج السؤال الثاني:

الذي ينص السؤال الأول على: "ما هي تصوراتك حول واقع توافر التمكين الإداري في المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة القدس؟"

الفكرة الرئيسية: عندما تكون صاحب سلطة، يعطيك ذلك شعور بالمسؤولية والمساءلة أكثر تجاه عملك، ومن منظور عالمي، فإن الدول التي تكون فيها السلطة مركزية مثل الهند، ينظر إلى التمكين الإداري كعقبة تسبب الضغوطات داخل المؤسسة.

وأشارت النتائج المتصلة بالسؤال الثاني، المبينة في الجدول رقم (23.4)، أن آراء المعلمين ومديري المدارس الذين جرى مقابلتهم في الإجابة على أسئلة المقابلات، حيث صرح (89%) من مديري المدارس بأن التمكين الإداري في المدارس الحكومية موجود ومفعل وهي نسبة مرتفعة، وهذا عكس نتيجة المعلمين، فقد صرح (50%) منهم أن التمكين الإداري موجود ومفعل وهي نسبة متوسطة. ومن أبرز الاقتباسات من مديري المدارس كما يلي: المدير (ف، ر، 1) التي أشارت إلى "موجود بشكل قليل"، والمديرة (س.ت، 2) "موجود بشكل بسيط"، والمديرة (ف، ش، 3) التي أشارت إلى "موجود ومقبول. ومن أبرز الاقتباسات عند المعلمين: المعلمة (ر، ب، 1) التي أشارت إلى: "في خبر كان" والمعلمة (ن، ح، 2) التي أشارت إلى: "لا نشعر بوجود أي تمكين" والمعلمة (ف، ن، 3) التي أشارت إلى: "متمكنون من عملنا".

وتعزو الباحثة النتيجة المرتفعة للتمكين الإداري نسبيا عند مديري المدارس هو ثقة مديري المدارس المطلقة بأنهم متمكنون من عملهم الإداري، بالرغم من القيود التي تفرضها عليهم وزارة التربية والتعليم من جهة، والظروف التي تمر بها مديرية القدس من سعي الاحتلال الإسرائيلي إلى

أسرلة التعليم. فمديرو المدارس متمكنون بشكل جيد جداً من إدارة مدارسهم بالرغم من المثبطات حولهم.

أما بالنسبة للنتيجة المتوسطة للتمكين عند المعلمين، فتعزوها الباحثة إلى غياب الثقة بالإدارات المدرسية ووزارة التربية والتعليم عند بعض المعلمين نتيجة ضغوطات العمل المستمرة، والأجر الزهيد، بالإضافة إلى انقطاع الرواتب، فجميع هذه المثبطات جعلت بعض المعلمين يميل إلى التراخي في عمله، وسببت غيابات الكثير منهم.

وقد اتفقت هذه النتيجة المرتفعة-بالنسبة لمديري المدارس-مع نتائج دراسة مطلق (2020) حيث أظهرت أن مستوى التمكين الإداري جاء بشكل مرتفع وذي علاقة إيجابية مع الالتزام التنظيمي لدى مديري المدارس في محافظة المفرق من وجهة نظرهم، ومع نتائج دراسة حسونة (2019) حيث أظهرت أن مستوى التمكين الإداري جاء بشكل مرتفع لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظات وسط الضفة الغربية من وجهات نظر مديري المدارس أنفسهم.

أما بالنسبة للمعلمين، فقد اتفقت النتيجة المنخفضة للتمكين الإداري مع نتائج دراسة (شرباتي وآخرون) (2018) حيث أظهرت أن مستوى التمكين الإداري جاء بشكل منخفض لدى مديري المدارس في فلسطين كما يراه المديرون أنفسهم في مدارس محافظة رام الله والبيرة، ومع نتائج دراسة وشاح (Weshah,2012) حيث أظهرت أن مستوى التمكين الإداري جاء بشكل منخفض في المدارس الأسترالية والأردنية (دراسة مقارنه).

مناقشة نتائج مجالات التمكين الإداري:

المجال الأول: فريق العمل: الذي ينص على: "هل تدعم الإدارة لديكم تشكيل فرق العمل؟ هل تشارك فرق العمل في اتخاذ القرارات؟"

الفكرة الرئيسية: وجود فريق عمل قوي يساعد في تطوير الأفكار ودعم القرارات.

وأشارت النتائج المبينة في الجدول رقم (24.4) آراء المبحوثين في المقابلات الخاصة حول المجال الأول في التمكين الإداري وهو فرق العمل. حيث جاءت عبارة "تشجع الإدارة تشكيل فرق العمل" بنسبة (100%) لدى مديري المدارس وهي نسبة مرتفعة، أما بالنسبة للمعلمين فقد جاءت النسبة مرتفعة أيضاً حيث بلغت (77.5%). ومن أبرز اقتباسات مديري المدارس: أشارت المديرية (ف، ر، 1) "تدعم وتهتم"، والمديرية (س، خ، 2) التي أشارت إلى: "نعم مثل فريق خلية الأزمة". أما بالنسبة للمعلمات، فقد وضحت المعلمة (ص، س، 1) بأن فرق العمل "موجودة وغير معمول بها"، والمعلم (س، ش، 2) الذي أشار إلى: "نعم تدعمها -حبر على ورق".

أما بالنسبة "لمشاركة فرق العمل في القرارات"، فقد جاءت عبارة "تسهم فرق العمل في اتخاذ القرارات بشكل فعال" بنسبة (43.5%) لدى مديري المدارس وهي نسبة منخفضة، وعبارة "فرق العمل صوريه فقط، حبر على ورق" بنسبة (56.5%). أما بالنسبة للمعلمين فقد جاءت النتيجة متقاربة من نتائج إجابات مديري المدارس في هذا المجال، فقد جاءت عبارة "تسهم فرق العمل في اتخاذ القرارات بشكل فعال"، بنسبة منخفضة بلغت (52.5%)، وعبارة "فرق العمل صوريه فقط، حبر على ورق" جاءت بنسبة (47.5%) وهي متوسطة. ومن أبرز اقتباسات مديري المدارس: أشارت المديرية (إ، ر، 1) " نعم أشارك فيما يخص مدرستي"، والمديرة (ف، ر، 2) التي أشارت إلى: " لا تشارك، القرارات مركزية"، والمديرة (س، ت، 3) التي أشارت إلى: " يوجد فرق العمل متمثلة بعناقيد". أما بالنسبة للمعلمين والمعلمات، فقد وضحت المعلمة (ه، خ، 1) بأنه " مشاركته في الموافقة على القرار وليس صنعه"، والمعلمة (ن، ش، 2) التي أشارت إلى: " لا، تأخذ وحدها القرار"، والمعلمة (ر، ج، 3) التي أشارت إلى: " لا تشارك - فقط ورقي".

وتعزو الباحثة النتيجة المرتفعة لمجال فرق العمل بالنسبة لمديري المدارس هو لجوء وزراء التربية والتعليم إلى عمل فرق عدة منها فريق الأزمات، وعناقيد المدارس التي تهتم بمشاركة مديري المدارس فيها بشكل كبير، ولكن دون الأخذ بأرائهم ومشاركتهم بالقوانين والإجراءات الجديدة. ففرق العمل مطبقة وتدعمها الوزارة ولكن مركزية القرارات تحول دون المشاركة الفعلية لفرق العمل في قرارات الوزارة المستجدة.

أما بالنسبة للمعلمين، فقد جاءت النتيجة مرتفعة أيضاً، فبعض الإدارات يشجع فرق العمل لتسهيل القيام بالمهام ودعم المعلم الجديد، ولكن هذه الفرق تبقى صورية فقط تتلقى الأوامر من الإدارة، فاللجان المدرسية مثلاً تجتمع بناء على أوامر مديري المدارس، واي قرار لهم يخضع لموافقة المدير أولاً وأخيراً. وتعزو الباحثة النتيجة الجيدة إلى عزوف بعض المعلمين عن العمل ضمن الفريق الواحد، وتشكيل اللجان المدرسية، فالعمل الجماعي في اغلب الأحيان يلقي على عاتق معلم واحد.

واتفقت هذه الدراسة في نتائجها مع بعض من نتائج دراسة مطلق (2020) التي أظهرت نتائجها أن مجال فرق العمل لدى مديري المدارس في محافظة المفرق من وجهة نظرهم جاء بدرجة مرتفعة.

واختلفت مع بعض من نتائج دراسة شرباتي و آخرون (2018) التي أظهرت وجود مستوى منخفض لمجال فرق العمل لدى مديري المدارس في محافظة "رام الله والبيرة".

المجال الثاني: التدريب: الذي ينص على: " ما واقع التدريب الذي تقدمه الإدارة لكم؟ كيف تصف التدريب الذي تقدمه الإدارة من حيث دقة المعلومات المقدمة والاحتياج الحقيقي لها؟"
الفكرة الرئيسية: يعتبر التدريب المستمر من العوامل المهمة لتطوير المدارس، فتدريب المعلمين المستمر يرفع من كفاءاتهم ويطور مهاراتهم.

وأشارت النتائج المبينة في الجدول رقم (25.4) أن آراء المبحوثين في المقابلات الخاصة حول المجال الثاني في التمكين الإداري وهو التدريب. حيث جاءت العبارة "واقع التدريب فعال ومستمر-دوري وحقيقي" بنسبة (78%) لدى مديري المدارس وهي نسبة مرتفعة، وعبارة "ممل وغير مفيد ولا حاجة له، غير واقعي" بنسبة (22%). أما بالنسبة للمعلمين فقد جاءت النتيجة مناقضة لنتائج مديري المدارس في هذا المجال، فقد جاءت عبارة "فعال ومستمر-دوري وحقيقي" بنسبة متوسطة بلغت (57.5%)، وعبارة "ممل وغير مفيد ولا حاجة له، غير واقعي" جاءت بنسبة (42.5%) وهي منخفضة. ومن أبرز الاقتباسات من مديري المدارس كما يلي: أشارت المديرية (ف، ر، 1) "مستمر"، والمديرية (س، ص، 2) التي أشارت إلى: "يعطى بناء على الاستمارات والاحتياجات"، وأشارت المديرية (س، خ، 3) والتي أشارت إلى: "دورات دوريه لتأهيل مديري المدارس". أما بالنسبة للمعلمين والمعلمات، فقد وضحت المعلمة (ع، م، 1) بأنه "التدريب كثير وضغط"، والمعلمة (س، ح، 2) التي أشارت إلى: "ليس له علاقة بالواقع"، والمعلمة (ش، ب، 3) التي أشارت إلى: "دورات مهنية متكررة".

أما بالنسبة لوصف معلومات التدريب، والحاجة الفعلية له، فقد جاءت عبارة "دقيق ونحتاجه وغني بالمعلومات، يحاكي الواقع" بنسبة (78%) لدى مديري المدارس وهي نسبة جيدة، وعبارة "معلومات متكررة، غير واقعيه، روتينية" بنسبة (22%). أما بالنسبة للمعلمين فقد جاءت النتيجة عكسية لنتائج إجابات مديري المدارس في هذا المجال، فقد جاءت عبارة "التدريب دقيق ونحتاجه وغني بالمعلومات، يحاكي الواقع" بنسبة منخفضة بلغت (37.5%)، وعبارة "معلومات متكررة غير واقعيه، روتينية" جاءت بنسب (62.5%) وهي متوسطة. ومن أبرز اقتباسات مديري المدارس كما يلي: أشارت المديرية (ف، ر، 1) "غير دقيقه-ولا نحتاجها"، والمدير (س، ص، 2) أشارت إلى: "سريعة ومباشره وبناء على الاحتياجات"، والمديرية (ف، ش، 3) التي أشارت إلى: "مفيد-يحاكي ما نحتاج". أما بالنسبة للمعلمين والمعلمات، فقد وضحت المعلمة (ن، ش، 1) بأنه: "روتيني وممل وأحيانا مهم"، والمعلمة (أ، ش، 2) التي أشارت إلى: "جيد-بحاجه لا عاده النظر"، والمعلمة (ف، ش، 3) التي أشارت إلى: "مفيدة أحيانا ولكن بعيده عن الواقع".

وتعزو الباحثة هذه النتيجة المرتفعة لمجال التدريب بالنسبة لمديري المدارس أن الدورات التأهيلية "دورة المدير الجديد" تعتبر دورات جيدة جداً وغنيه بالمعلومات بالنسبة لمدير جديد. كما وتعزوها الباحثة إلى حرص وزارة التربية والتعليم على إعطاء هذه الدورات بشكل دوري وفي أماكن مناسبة لمديري المدارس ليتمكنوا من الوصول بسلاسة ويسر.

أما بالنسبة للمعلمين، فتعزو الباحثة هذه النتيجة المتوسطة لمجال التدريب هو سوء اختيار قاعات التدريب وساعاته، بالإضافة إلى تكرار مواضيع التدريب وإلزامية حضور جميع المعلمين وإن تكرر حضورهم لها. كما وتعزوها الباحثة إلى بعد مواضيع هذه الدورات عن واقع البيئة الفلسطينية، فمعظم مواضيع التدريب من بيانات مختلفة بعيدة عن الاحتياج الفعلي للمعلم الفلسطيني.

واتفقت نتيجة مجال التدريب المرتفعة مع دراسة شريان (2022) التي أظهرت نتيجة مرتفعة لمجال التدريب في مدارس التعليم العام بمنطقة نجران في السعودية.

واتفقت في نتائجها المتوسطة مع دراسة الرواشدة و الطعاني (2022) التي أظهرت نتيجة متوسطة لمجال التدريب لدي مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين في محافظة الكرك.

المجال الثالث: معلومات العمل: الذي ينص على: "معلومات العمل مهمة جداً في تيسيره وسرعة الإنجاز والحنكة في التعامل مع بعض المشكلات، ما مدى توافر المعلومات الخاصة بعملك من قبل الإدارة؟ كيف تصف عمليات الاتصال والتواصل بينك وبين الإدارة فيما يخص العمل؟"

الفكرة الرئيسية: معلومات العمل مهمة جداً في تيسيره وسرعة الإنجاز والحنكة في التعامل مع بعض المشكلات.

وأشارت النتائج المبينة في الجدول رقم (26.4) آراء المبحوثين في المقابلات الخاصه حول المجال الثالث في التمكين الإداري وهو معلومات العمل. حيث جاءت عبارة "توافر معلومات العمل" بنسبة (100%) لدى مديري المدارس وهي نسبة مرتفعة، أما بالنسبة للمعلمين فقد جاءت النسبة متوسطة بلغت (50%). ومن أبرز اقتباسات مديري المدارس: أشارت المدير (ر، س، 1) "أ تقدمها دائماً"، والمدير (م، ج، 2) أشار إلى: " موجودة بشكل ميسر"، والمديرة (س، خ، 3) التي أشارت إلى: " نعم هناك دستور مدرسي يرسل إلى مدير المدرسة". أما بالنسبة للمعلمات، فقد وضحت المعلمة (ر، ب، 1) " لا توفر شيئاً"، والمعلمة (إ، ج، 2) التي أشارت إلى: " موجودة نعرفها أول بأول"، والمعلم (س، ش، 3) الذي أشار إلى: " لا تعطي معلومات كافية-سرية المعلومات.

أما بالنسبة لوصف عمليات الاتصال والتواصل، فقد جاءت عبارة "مفتوحة، سلسلة، مرنة، بدون رسميات" بنسبة (89%) عند مديري المدارس وبنسبة (80%) عند المعلمين وهي نسبة مرتفعة

وجيدة جدا لهذه العبارة. ومن أبرز اقتباسات مديري المدارس: أشارت المديرية (س، ص، 1) أنها " سريعة وجيدة "، والمديرية (س، خ، 2) التي أشارت إلى: " جيده جدا. أما بالنسبة للمعلمات، فقد وضحت المعلمة (ر، ب، 1) " مفتوحة أحيانا"، والمعلمة (ه، خ، 2) التي أشارت إلى: " اتصالات بيروقراطية"، والمعلمة (أ، ش، 3) التي أشارت إلى: "سلسة وطيبة، لا ترد علينا دائما".

وتعزو الباحثة هذه النتيجة المرتفعة لمجال معلومات العمل، بالنسبة لمديري المدارس إلى حرص وزارة التربية والتعليم الفلسطينية على تزويد مديري المدارس بالمعلومات والقوانين الجديدة وكل ما يحتاجه العمل والمتابعة الميدانية من قبل المشرفين، فمعلومات العمل متوافرة بشكل دوري، وتعزوها الباحثة إلى الدورات التدريبية التي تقدمها الوزارة بشكل دوري لمديري المدارس الجدد وأصحاب الخبرة فيما يخص العمل.

أما بالنسبة للمعلمين، فتعزو الباحثة النتيجة المتوسطة لمجال معلومات العمل أن المعلم الجديد يترك في الميدان ليمارس عمله في التدريس دون إعطائه معلومات عن طبيعة عمله بشكل صحيح، فيتترك في الميدان ليتعلم ويقاوم وحده. فزيارة المشرف التربوي للمعلم الجديد مرتين في الفصل. كما وتعزوها الباحثة إلى الممارسات الخاطئة لدى بعض الإدارات في التفرد بمعلومات العمل، فالمعلومات تعطى عادة بشكل منقوص وغير واضح وأحيانا كثيرة بعد إنجاز المعلم لمهامه.

وقد اتفقت النتيجة المرتفعة لمجال معلومات العمل مع بعض من نتائج دراسة حسونة (2019) التي أظهرت مستوى عالياً لمجال معلومات العمل لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظات وسط الضفة الغربية من وجهات نظر مديري المدارس أنفسهم.

كما واتفقت النتيجة المنخفضة لهذا المجال تبعاً للمعلمين، مع نتائج دراسة شرباتي وآخرون (2018) التي أظهرت مستوى منخفضاً لمجال معلومات العمل لدى مديري المدارس في فلسطين كما يراه المديرون أنفسهم في مدارس محافظة رام الله والبيرة.

المجال الرابع: تفويض السلطة:

الذي ينص على: "عندما تكون صاحب سلطه، يعطيك ذلك شعور بالمسؤولية والمساءلة أكثر تجاه عمالك، ومن منظور عالمي، فإن الدول التي تكون فيها السلطة مركزية مثل الهند، ينظر إلى التمكين الإداري كعقبة تسبب الضغوطات داخل المؤسسة. كيف تقيم واقع التمكين الإداري لديكم؟ هل تفوض الإدارة بعض الصلاحيات لكم؟ ما هي طبيعة المهام الموكلة لكم والصلاحيات للقيام بتلك المهام؟ بحكم ضغوط العمل وكثرة المهام الموكلة في الإدارات، هل تقوم الإدارة بالتخلي عن بعض المهام الروتينية لكم، وما هي طبيعة هذه المهام؟"

الفكرة الرئيسية: يعرف تفويض السلطة بأنه إعطاء أدونات خاصه للعمل بأريحية ويسر في الوظيفة، وهو منح التشريعات للمسؤول بسن بعض القوانين، وإصدار المكافآت والعقوبات بما يخدم مصلحة العمل، وهو أيضاً منح قسم من المركزية في العمل للمدير أو المسؤول دون الرجوع للوزارة العليا إلا لرفع التقارير الخاصه بالعمل.

وأشارت النتائج المبينة في الجدول رقم (27.4) آراء المبحوثين في المقابلات الخاصة حول المجال الرابع في التمكين الإداري وهو تفويض السلطة. حيث جاءت عبارة "تفويض لي الإدارة بعض الصلاحيات" بنسبة (88%) لدى مديري المدارس وهي نسبة مرتفعة، أما بالنسبة للمعلمين فقد جاءت النسبة متوسطة بلغت (60%). ومن أبرز الاقتباسات مديري المدارس: أشارت المديرية (س، ت، 1) "نعم هناك تفويض ولكن بدرجة متوسطة"، والمديرة (ف، ر، 2) أشارت إلى: "بسيطة"، والمديرة (س، خ، 3) التي أشارت إلى: "نعم موجود". أما بالنسبة للمعلمات، فقد وضحت المعلمة (ه، خ، 1) "نعم الصلاحيات التي تحتاج جهود جبارة"، والمعلمة (أ، ش، 2) التي أشارت "لكل معلم صلاحيات"، والمعلمة (ج، ع، 3) التي أشارت إلى "لا تفوض -قرارات مركزية".

وبخصوص عبارة "طبيعة المهمات المفوضة لي"، جاءت الإجابات بالنسبة لمديري المدارس كما يلي: أشار (100%) منهم إلى عبارة "إدارة المدرسة". أما المعلمين، فقد جاءت أهم المهمات المفوضة لديهم وبدرجة جيدة عبارة "مهام التدريس وإدارة الصف" التي بلغت نسبتها (70%)، تليها عبارة "النشاطات المنهجية" بنسبة (28%)، تليها عبارة "المناوبة وضبط الطالبات" بنسبة (10%) وأخيراً عبارة "لا تفوضنا الإدارة بشيء" بنسبة (7.5%). ومن أبرز اقتباسات مديري المدارس: أشارت المديرية (ف، ر، 1) إلى "الأعمال اليومية -البرنامج المدرسي -التعامل مع الأهل"، والمديرة (س، ص، 2) التي أشارت إلى: "بناء خطة ماليه حسب احتياج المدرسة -التشكيلات-الجدول المدرسي-التعامل مع أولياء الأمور"، وأشارت المدير (س، خ، 3) إلى "متابعة الخطط المدرسية وتسرب الطلبة. أما بالنسبة للمعلمين"، فقد جاءت أبرز الاقتباسات كما يلي: المعلمة (ر، ب، 1) التي أشارت إلى "مغادرة الطالبات قبل الوقت-تغيير حصص البرنامج"، والمعلمة (س، ح، 2) التي أشارت إلى "المناوبة ومتابعة انتظام الطالبات"، والمعلمة (إ، ع، 3) التي أشارت إلى "تسجيل الطلبة والحضور وعمل برنامج تعويض".

وبخصوص "طبيعة المهمات الروتينية التي تتخلى عنها الإدارة"، جاءت الإجابات بالنسبة لمديري المدارس كما يلي: أشار (89%) منهم إلى عبارة "لا تتخلى عن أي مهمات" و(11%) منهم على عبارة "الاشغالات فقط". أما المعلمين، فقد جاءت أهم المهمات الروتينية التي تتخلى عنها الإدارة وبدرجة متوسطة عبارة "لا تتخلى عن شيء"، يليها عبارة "التحضير اليومي-تغيير الحصص

والاشغالات -المنوابة" بنسبة (35%) وأخيراً عبارة "إدارة الصف وضبط الطالبات" بنسبة (10%). ومن أبرز اقتباسات مديري المدارس: أشارت المديرة (ف، ر، 1) إلى "لا طبعاً-تهتم بها جداً أكثر من الأمور الجوهرية-سوء تنظيم"، والمديرة (س، ص، 2) التي أشارت إلى: "لا كل شيء مطلوب"، وأشارت المدير (س، خ، 3) إلى "لا جميعها أقوم بها". أما بالنسبة للمعلمين، فقد جاءت أبرز الاقتباسات كما يلي: المعلمة (ر، ب، 1) التي أشارت إلى "نعم، المناوبة أحياناً وإدارة الصف"، والمعلمة (س، ح، 2) التي أشارت إلى "نعم-إلغاء التحضير اليومي"، والمعلمة (ف، ن، 3) التي أشارت إلى "نعم-متابعة قضايا الطالبات".

وتعزو الباحثة النتائج المرتفعة في مجال تفويض السلطة عند مديري المدارس بأن وزراء التربية والتعليم تفوض لهم الصلاحيات في إدارة مدارسهم مع المراقبة المستمرة والزيارات من قبل المسؤولين وهذا كاف بالنسبة لهم.

أما بالنسبة للمعلمين، فقد كانت النتيجة منخفضة بالنسبة لتفويض السلطة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى تشدد بعض مديري المدارس في تطبيق القوانين ومتابعة المعلمين بشكل دوري داخل صفوفهم، فالمعلم مسؤول فقط عن صلاحيات بسيطة تملى عليه من الإدارة. كما وتعزو الباحثة إلى أن بعض المعلمين يخشى من مصطلح السلطة والذي يليه عادة ضغوطات ومهام ومسؤوليات أكبر. وقد اتفقت النتيجة المرتفعة لمجال تفويض السلطة بالنسبة لمديري المدارس مع نتائج دراسة الرضوي(2021) التي أظهرت مستوى جيداً لمجال تفويض السلطة وتمكين المعلمين لمعاونة المدارس في محافظة واسط بالعراق. ومع دراسة شريان (2022) التي أظهرت مستوى عالياً لمجال تفويض السلطة في مدارس التعليم العام بمنطقة نجران الجزائرية.

كما واتفقت نتيجة الدراسة المتوسطة لمجال تفويض السلطة بالنسبة للمعلمين، مع نتائج دراسة غفوري (2021) التي أظهرت مستوى أقل من جيد لمجال تفويض السلطة لدى مديري المدارس الإعدادية في مركز محافظة واسط في العراق من وجهة نظر المعلمين.

3.5 الأنموذج المقترح لتعزيز العدالة التنظيمية والتمكين الإداري في المدارس الحكومية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس.

اسم الأنموذج: أنموذج مقترح لتعزيز العدالة التنظيمية وعلاقتها بالتمكين الإداري في المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس.

1.3.5 المقدمة:

انطلاقاً من أهمية العدالة التنظيمية في المدارس كونها اللبنة الأساسية في تعزيز رضا المعلمين في المدارس بشكل خاص ورفع مستوى أدائهم وتميزهم. فالعدالة في مجالاتها الثلاثة الإجرائية والتوزيعية والتعاملية تشجع على إقامة علاقات اجتماعية مبنية على الاحترام والثقة والولاء بين الإدارة والمعلمين والطلبة، وصولاً إلى تحقيق أهداف ورؤية ورفعة هذه المدارس وتميزها وبالتالي ريادتها.

والعدل أيضاً، هو المصدر الأمثل والأفضل لظهور العديد من المفاهيم الإدارية الأخرى، مثل التمكين الإداري. فالتمكين الإداري وتمكين المعلم ما هما إلا نتيجتا ثقته واحترامه لمسؤوله، فتولد الثقة بولد الولاء التنظيمي والرضا الوظيفي ورفع مسؤولية المعلم على أعماله وصولاً إلى ثقة الإدارات العليا بأفرادها وتفويضهم جزءاً من الصلاحيات الخاصة. فالمعلم في المدارس أو المدير، عندما يحس بالمسؤولية والثقة يجذب أكثر لعمله، وترتفع مستويات المساءلة لديه ليصل إلى أعلى درجات الإبداع والتميز.

وفي ضوء الإطار النظري، والدراسات السابقة المتصلة بموضوع الدراسة، وتحليل بعض التجارب العالمية المعاصرة، وما أسفر عن الدراسة الميدانية، يمكن الإجابة عن السؤال الأخير لأسئلة الدراسة، الذي نصه " ما الأنموذج مقترح لتعزيز العدالة التنظيمية وعلاقتها بالتمكين الإداري في المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس؟" فقد قامت الباحثة ببناء أنموذج مقترح لتفعيل العدالة التنظيمية والتمكين الإداري في مدارس القدس.

وفيما يلي عرضاً مبسطاً لخطوات إعداد هذا النموذج:

2.3.5 منطلقات النموذج:

- حاجة مؤسسات التعليم الفلسطينية إلى تطبيق مبادئ العدالة التنظيمية بمجالاتها الثلاثة، الإجرائية والعدالة التوزيعية والعدالة التفاعلية لأهميتها الكبيرة في تلبية احتياجات المعلمين والإداريين.
- تعزيز الرضا الوظيفي والولاء التنظيمي والثقة التنظيمية والتمكين الإداري وغيرها من المفاهيم الإدارية المرتبطة ارتباطاً وثيقاً بوجود العدالة التنظيمية.
- تشجيع المعلمين مديري المدارس ومديري المدارس وتميزهم وإبداعهم، وصولاً إلى تحقيق أهداف ورؤية مدارسهم وريادتها.

- حاجة مدارس القدس بشكل خاص للعدالة التنظيمية وخاصة العدالة التوزيعية بسبب الأوضاع السياسية وما تعاني منه المدارس من أسرلة التعليم. فان نظام الرواتب يقلل من نسبة غياب المعلمين ومديري المدارس والطلبة وتسربهم واللجوء إلى المدارس البلدية التابعة للاحتلال.
- حاجة مدارس القدس أيضا للتمكين الإداري وذلك لبعدها مكانياً عن وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، فتفويض السلطة والتمكين والمركزية في اتخاذ القرارات كلها عوامل تساعد على تجويد عمليات التعليم في المدارس الفلسطينية وتميزها.
- رسالة بعض المعلمين ومديري المدارس من خلال المقابلات الشخصية إلى ضرورة تطبيق وترسيخ العدالة التنظيمية والتمكين الإداري للمحافظة على الطلبة في المدارس، والمعلمين ومديري المدارس وإعطائهم حقوقهم ورواتبهم كاملة غير منقوصة.
- بناءً على نتائج الدراسة الميدانية والمقابلات التي أجريت، ومن منطلق ما تم التوصل إليه بعد الاطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة المتصلة بالعدالة التنظيمية والتمكين الإداري، ومن منطلق التجارب والخبرات المحلية، والإقليمية، والعالمية، والتي كشفت عنها: الدراسات المحلية: مثل دراسة عشائير (2022) ودراسة خضير (2020) ودراسة بركات (2016).
- الدراسات الإقليمية: مثل دراسة الرواشدة و الطعاني (2022) ودراسة شواقفة (2022) ودراسة وشاح (Weshah, 2012)
- والدراسات العالمية: مثل دراسة جميل وآخرون (Jameel et al. , 2020) ودراسة دورجي و كامالبريت (Dorji & Kamalpreet, 2019) و دراسة بين و اخرون (Yean et al. , 2016).

3.3.5- أهداف الأنموذج المقترح:

يسعى هذا الأنموذج لتحقيق الأهداف الآتية:

- تفعيل ممارسات العدالة التنظيمية في المدارس الحكومية في مدينة القدس وذلك من خلال إعطاء دورات وندوات تهدف إلى زيادة وعي المعلمين ومديري المدارس إلى أهمية تطبيق مبادئ العدل والمساواة والعمل الجماعي.
- لفت نظر الهيئات الإدارية المسؤولة في وزارة التربية والتعليم إلى أهمية مفهوم العدالة التنظيمية وتطبيقها لما لها من آثار إيجابية على ارتفاع معدلات الرضا الوظيفي والثقة والولاء التنظيمي وصولاً إلى ارتفاع مستويات أدائهم وإنتاجيتهم وريادة المدارس.

- توفير البيئات الداعمة والمحفزة لممارسة العدالة التنظيمية بمجالاتها المختلفة التي تحفز المدارس والمؤسسات التعليمية الأخرى على العمل المستمر والإبداع.
- اقتراح بعض الممارسات والإجراءات الحديثة التي تؤدي دوراً عاماً في تعزيز العدالة التنظيمية في المدارس الحكومية الفلسطينية، والتي تعزز من شعور الموظف وتشجعه على العطاء المستمر وتنعكس إيجاباً على تمكنه في مهنته.
- الوقوف على الممارسات الخاطئة في العدالة التنظيمية بمجالاتها الثلاث بهدف تصحيحها والحد من اللجوء إليها وتطبيقها قدر الإمكان، فلفت نظر المعلمين ومديري المدارس للممارسات الحديثة يزيد من وعيهم إلى تلك الممارسات الخاطئة.
- ضرورة الاهتمام بالتمكين الإداري من قبل المسؤولين في وزارة التربية والتعليم وتعزيز الموظفين لما له انعكاسات إيجابية على ثقة الموظفين وزيادة إنتاجيتهم وتميزهم.
- لفت نظر مديري المدارس إلى أهمية تمكين الموظفين، وخاصة المعلمين لأهميته في إعادة بناء جسور الثقة والاحترام بين الإدارة والمعلم، وبالتالي تحقيق أهداف المدرسة ورؤيتها وريادتها.
- لفت نظر المسؤولين في الوزارة والمؤسسات التربوية والمدارس إلى أهم مجالات التمكين الإداري في مثل التدريب وفرق العمل ومعلومات العمل والتفويض للعمل على تجويدها وتطويرها والتغلب على معيقات تحقيقها.

4.3.5 مبررات الأنموذج المقترح:

- هناك العديد من المبررات التي دعت إلى بناء الأنموذج لتفعيل، وتكمن فيما يلي:
- انطلاقاً من نتائج الدراسة التي كشفت من خلال عرض ومناقشة المقابلات الفردية عن أهمية العدالة التنظيمية والتمكين الإداري في المدارس الحكومية الفلسطينية في مدينة القدس. أكد أفراد العينة على أهمية العدالة التنظيمية في تفعيل وتطبيق التمكين الإداري، وتعزيز الموظفين وتحقيق أهداف المؤسسات التعليمية وصولاً إلى تميز المدارس وريادتها.
 - بناء على توصيات العديد من الدراسات السابقة، والأبحاث والتقارير التي عرضت في هذه الدراسة وخارجها، والتي أكدت على أهمية تطبيق العدالة التنظيمية وتأثيرها الإيجابي على التمكين الإداري في المؤسسات المختلفة.
 - يساعد الأنموذج المقترح الجهات المسؤولة في وزارة التربية والتعليم على مراجعة القوانين والإجراءات والتشريعات الموجودة فيها، أو تعديلها وتغييرها.

- يسهم هذا النموذج في جعل الإدارات المدرسية تعيد التفكير في نظم المكافآت والحوافز الداخلية التي تقدم للمعلم أو لأي معلم آخر، وقد يكون نقطة انطلاق لتعزيز الثقة والاتصال والتواصل بين الإدارة والموظفين في المدارس.

5.3.5 الأسس التي يقوم عليها النموذج:

أولاً: الأساس الديني

فالدين الإسلامي دين سمح يحث على إقامة العدل والمساواة بين الناس، حيث أن العدل اسم من أسماء الله الحسنى. وبناء على ذلك يسعى الإنسان بكل السبل لتحقيق العدل بجميع أشكاله.

ثانياً: الأساس الأخلاقي

فالعدل والمساواة ومعاملة الناس بسواسية هي قيمة أخلاقية أيضاً، فبالعدل تستقيم حياة البشر، والإنسان العادل هو الذي يعطي كل ذي حق حقه. فالعدل قيمة أخلاقية حميدة وحسنة.

ثالثاً: الأساس الاجتماعي

عند توزيع الحقوق بشكل متساو، وتجنب التحيز، وإعطاء كل ذي حق حقه، يصبح هناك منافسة أكبر على العمل لتحقيق أفضل النتائج. كما أن تحقيق العدل يسهم في تقوية العلاقات الاجتماعية بين الرئيس والمرؤوس ويعزز الثقة بينهم.

رابعاً: الأساس الاقتصادي

فعند قيام العدل في المؤسسات المختلفة، وإعطاء الحوافز والمكافآت بناء على مستويات الجدارة وليس بناء على التحيز والعلاقات الشخصية، يقلل هدر الأموال والنفقات في غير أوجهها الصحيحة.

خامساً: الأساس التربوي

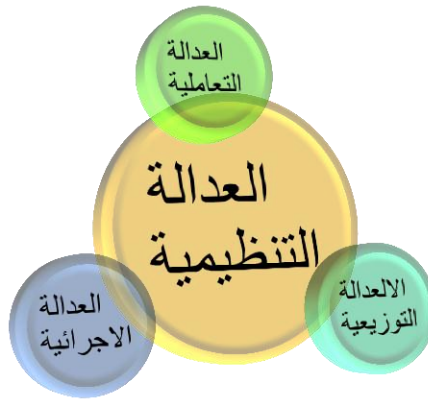
فالعدل في الأجور والرواتب، وإعطاء المعلم حقوقه كاملة غير منقوصة، وإعطاؤه الحوافز والعلاوات بشكل دوري، يسهم في خلق مناخ نفسي وتربوي جيد، وينعكس ذلك على رضاه عن عمله وتميزه، وبذلك تتميز المؤسسات التربوية، وتصل إلى الريادة، بالإضافة إلى معاملته باحترام وود وفتح قنوات التواصل والعدل معه، ومع باقي المعلمين في الإجراءات وأساليب العقاب والثواب.

الفئة المستهدفة:

يتوقع أن يستفيد العديد من الجهات والفئات المختلفة من هذا النموذج، فهو يستهدف مديري المدارس والمعلمين، والمسؤولين في وزارات التربية والتعليم، والوزارات والمنظمات المجتمعية المختلفة، كما يمكن استخدامه في الدراسات والبحوث التربوية المتعلقة بالعدالة التنظيمية والتمكين الإداري، والجهات المعنية بمتغيرات الدراسة.

6.3.5 مقترحات لتفعيل مجالات العدالة التنظيمية:

تتألف العدالة التنظيمية حسب الدراسة الحالية إلى ثلاثة مجالات، يمكن توضيحها في الشكل الآتي:



الشكل 7 مجالات العدالة التنظيمية

أولاً: العدالة التفاعلية:

انطلاقاً من نتائج الدراسة الحالية، ومن خلال ما تم اقتراحه من قبل المعلمين ومديري المدارس من أفكار ومقترحات لتفعيل العدالة (التفاعلية) التفاعلية في المدارس الحكومية الفلسطينية في مدينة القدس، ومنها:

اقتراحات المعلمين:

- حرص الإدارات المدرسية على التصرف والتعامل بمبدأ الشورى والحسنى، والمعاملة بزمالة وبأخوية بين المعلمين ومديري المدارس والمعلمين أنفسهم، بالإضافة إلى اللطافة والابتسام واللين في المعاملة.
- الاهتمام بالإنسانية في التعامل، وأتسنة الإنسان، ومراعاة الاحتياجات النفسية والمادية للمعلم، ووضعها على سلم الأولويات ومراعاة أوضاعه من جميع النواحي.

- مراعاة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية لمبادئ المساواة بين المعلمين وأسس تقييم المعلم بحيث تكون حسب الأداء وليس حسب الأهداف الشخصية.
- المشاركة في القرارات والحوار ونقاش المعلم في القرارات وزيادة مساحة التعبير عن الرأي، وفتح قنوات التواصل بين الإدارة والمعلمين بشكل أفضل.
- عدم التمييز بين المعلمين في أي مناسبة اجتماعية والنظر إلى المعلم حسب ما يقدمه وليس حسب ما نسمعه من الآخرين.
- إنشاء لجنة اجتماعية وصندوق شكاوى، ودعم اللجان المنتخبة للتواصل بين الإدارات والمعلمات. اقترحات مديري المدارس لتفعيل العدالة التعاملية:
- حرص الهيئات المسؤولة في وزارة التربية والتعليم على المشاركة والمشاورة والأخذ برأي الموظفين والاحترام المتبادل للرأي الآخر.
- إدراك القياديين والمسؤولين أهمية العدالة التنظيمية، وإعطاء المعلم حقه وقيمه ليصبح لديه انتماء أكبر لمهنته.
- البعد عن المحسوبيات والوساطات عند معاملة المعلمين، سواء في الإدارات المدرسية أو من قبل بعض الهيئات المسؤولة في الوزارة.
- منح اللامركزية في القرارات من قبل ووزارة التربية والتعليم الفلسطيني، وتفويض بعض السلطة والصلاحيات للمدير في اتخاذ القرار.
- قيام المسؤولين في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بوضع نظم للتقييم بمهنية للمدير والمعلم ، والتعامل معها بكل صدق وأمانة.
- إدراك القائمين والمسؤولين لأهمية العدالة التعاملية والاحترام والثقة في بناء مجتمعات وهيئات إدارية ومدرسية متحاببة تسود علاقاتهم الود والحب الذي من شأنه رفع مكانة المعلم والمدير ورفع شأن المدرسة ورفعته.

(2) العدالة التوزيعية:

وذلك من خلال قيام المسؤولين في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بما يلي:

اقترحات المعلمين:

- تغيير المعلمين في الوزارة بشكل دوري وإعادة هيكلة الأنظمة التعليمية في المدارس.
- وضع لجان مراقبة لنظام المكافآت والحوافز ووضع آليات لانتظام الرواتب، إضافة إلى وجود متخصصين لمراقبة سير العدالة التوزيعية لهذه المكافآت والعلاوات بشكل منتظم، كما وتقوم

بتعديل بعض القرارات في الترقية والحوافز حسب خبرة ومؤهلات المعلم. وإعطاء علاوة على الراتب لكل معلم يُحدث تقدم في مستوى التعليم في المدرسة.

- اعتماد الأجور حسب تقييم المعلم، بحيث يكون هناك أجر مادي للمعلم الذي يحصل على تقدير الممتاز، ومكافأة المعلم الخبير.
- العدالة في توزيع النصاب بين المعلمين بحيث يتم إعطاء جميع المراحل نفس النصاب.
- الموضوعية في وضع تقييمات واقعية بناء على خطط محددة بعيداً عن المحسوبيات والعلاقات الشخصية.
- تقدير الوضع الاقتصادي للقدس وتقدير الرواتب والحوافز بناء عليه، فمدينة القدس تعاني من التسرب في الهيئات التدريسية ومديري المدارس والطلاب إلى المدارس التابعة للاحتلال.
- الحرص على توظيف الهيئات الإدارية الأكاديمية الكفو ومتابعة تطبيق القوانين وخاصة فيما يخص توزيع النصاب وتوزيع الطلبة على المدارس.

اقتراحات مديري المدارس:

- أجر مادي للمعلم الذي يحصل على تقدير الممتاز، وترشيح معلم سنوياً ومكافأته من قبل الأهل والمدير والمعلمين، وبناء تقييمات صحيحة وفق نقاط المعلم.
- وضع نظام عادل للأجور والمكافآت والحوافز مبني على أسس ومعايير واضحة والأخذ بعين الاعتبار سنوات الخبرة والمؤهلات العلمية والمشاركة في المبادرات التربوية والمسابقات.
- اختيار أشخاص مؤهلين ضمن معايير واضحة وتطبيقها بحيث يكون نظام واضح ومعتمد لتوزيع الحوافز والمكافآت الذي يضمن منح نفس علاوة الإدارة لمديري المدارس.
- الأخذ بنجاحات الدول الأخرى فيما يخص العدالة التوزيعية، ووضع سياسات جديدة وتعديل السياسات القديمة أو تغييرها.
- قيام المسؤولين في وزارة التربية والتعليم بتوزيع الطلبة على المدارس بشكل عادل بما يضمن العدالة في تقييمهم، فمديرو المدارس الكبيرة لا يمكن تقييمهم مثل مديري المدارس التي تحتوي أعداد قليلة من الطلبة.
- اللامركزية في القرارات، وإعطاء حريه للمدير في البعض منها والأخذ بتوصياته.

3) العدالة الإجرائية:

وفيما يلي اقتراحات المعلمين ومديري المدارس لتفعيل العدالة الإجرائية:

اقتراحات المعلمين:

- المعرفة المسبقة بالقوانين والإجراءات المتبعة، وأن تقوم الهيئات المسؤولة بنشر كتيبات توضح المعلم بحقوقه وواجبات وإعطاء دورات لفهم الحقوق.
 - وضع لجان ضبط مراقبة في وزارة التربية تقوم باختيار الأشخاص ذوي الكفاءات وتقوم بمتابعة أمور المدارس وتطبيق القوانين فيها عن كثب.
 - تفعيل التخطيط والتنظيم والمشاركة والتعاون بين الإدارة والهيئة التدريسية، وتقوم بعمل لجان تشارك الإدارات في اتخاذ القرارات وفي عمليات التخطيط والتي تكون بالانتخاب المسبق من قبل المعلمين أنفسهم.
 - إلغاء التقييمات السنوية واستبدالها بنظم أخرى مثل نظام تقدير وتحفيز الموظف النشط.
 - وضع صندوق شكاوى لمدير التربية، واخذ الشكاوى بعين الاعتبار، بالإضافة إلى اعتماد طلب الشكاوى الإلكترونية.
 - المشاركة والمشاورة والأخذ برأي الموظفين والاستماع لهم، وإجراء مناقشات ديمقراطية مع الطاقم التعليمي وإشراك المعلم في أي قرارات تخدم المدرسة.
- اقتراحات مديري المدارس:
- المشاركة الفعلية والمشاورة في القرارات والأخذ برأي الموظفين، واخذ تغذية راجعة باستمرار مع تعديل القرارات بشكل مستمر.
 - إعطاء المدير الحرية في حل الأمور دون الرجوع إلى الهيئات المسؤولة في وزارة التربية والتعليم.
 - وجود معايير خاصة للتظلمات، وعمل هيئة ولجان خاصة للتظلمات والشكاوى وتتمتع بالشفافية دون توجه للمسؤول المباشر.
 - وضع نظام واضح وعادل للأجور والعلاوات والترقيات وتقييم الأداء: تقديم الحوافز بعدل ونظام، والعمل على قانون الحوافز الذي يقوم بتمييز المعلم المتميز، وتصنيف المعلمين الخبير والمتميز وربطه بالراتب.

7.3.5 مقترحات لتفعيل مجالات التمكين الإداري:

يتألف التمكين الإداري حسب الدراسة الحالية من أربعة مجالات، يمكن توضيحها في الشكل الآتي:



الشكل 8 مجالات التمكين الإداري

مقترحات لتفعيل مجالات التمكين الإداري:

وفيما يلي أهم المقترحات لتفعيل مجالات التمكين الإداري في المدارس الفلسطينية الحكومية

(1) معلومات العمل:

- الأخذ بمبدأ المشاركة في القرار وفي معلومات العمل مع المعلمين والتعاون والحوار الدائم ومراعاة حقوقهم وعدم إرهاب عانتهم بالمسؤوليات الموكلة لهم، مشاركة المعلمين في عمليات تطوير المدرسة ووضع الأهداف.
- توفير معلومات العمل للموظف ين من قبل الإدارة لما له أهمية في حل المشكلات واتخاذ القرارات.
- توفير نشرات وكتيبات وعمل دورات من ذوي الخبرة والكفاءة داخل المدرسة لتبادل الخبرات وتوفير معلومات العمل.
- الاهتمام بسياسة الباب المفتوح وتعميق الاتصال والتواصل بين الإدارة والموظفين، وبين الوزارة ومديري المدارس.

(2) فرق العمل

- إنشاء فرق ولجان يرشحها المعلمون في صنع القرار وتحفيزها مادياً ومعنوياً، بحيث تشارك أيضاً في تكريم المعلم المجتهد وتحفيزه.
- تأكيد العمل بروح الفريق الواحد والتعاون والمشاركة مما يسهم في تعزيز الإبداع والتميز عندهم.
- تشجيع الموظفين من ذوي الخبرات المتميزة على المشاركة الفعالة في فرق العمل، وتشجيعهم مادياً ومعنوياً.
- منح فرق العمل بعض السلطات لتطوير المدرسة والمشاركة في المشاريع التي تسهم في تحسين بيئة العمل وتحقيق الريادة.
- وضع بند خاص في التقييم السنوي للمشاركة في فرق العمل، حيث يمنح المعلم المشارك في فرق العمل درجات أفضل.
- عمل دورات ونشر كتيبات خاصة حول مفهوم فرق العمل، وأهميتها.

(3) التدريب

- عمل الدورات المستمرة لمديري المدارس الجدد والمعلم الجديد، مع تجديد مواضيع التدريب باستمرار والسماح للمعلم أو المدير بإعطائها.
- منح مكافآت وعلاوات للمعلمين أو لمديري المدارس الذين شاركوا في عدد معين من الدورات، مما يشجع الآخرين من المشاركة.
- إعطاء الموظفين الفرصة لتبادل الخبرات أثناء التدريب وعرضها وتفعيل الزيارات التبادلية بينهم.
- التنوع في مواضيع التدريب بناء على الاحتياجات الفعلية للموظفين.
- الخروج من دائرة العناقيد في التدريب مما يضمن الاستفادة من تجارب مدارس في محافظات مختلفة.
- إعطاء دورات متابعة وإرشاد وليس للرقابة لمديري المدارس والمعلمين.
- دعم الدورات الميدانية مادياً ومعنوياً وفنياً، وتوفير اللازم لها.

(4) تفويض السلطة

- تمكين المعلم وإعطاؤه ما يحتاج من معدات داخل المدرسة وذلك بتوفير الأجهزة والغرف والمساحات اللازمة، وتخفيف الضغوطات ونصاب الحصص عليه بالإضافة إلى إعفائه من

المهام الشكلية والنشاطات اللامنهجية، وزيادة الإجازات، وسرعة الإجراءات في تثبيت المعلم.

- اللامركزية في القرارات وإعطاء مديري المدارس الإذن في إدارة المدرسة مع المراقبة، ليستطيع ممارسه أعماله بحريه، بالإضافة إلى الخروج من دائرة العناقيد المدرسية.
- تقديم العلاوات المناسبة والأجور الكاملة غير المنقوصة، وتحسين الرواتب والدعم المالي المستمر الذي يمكن المعلم من شراء المطلوب شخصياً وخاصة في مدينة القدس، بالإضافة إلى تطوير نظم المكافئات والترقية حسب نظم غلاء المعيشة التي تمر به المدينة المقدسة.
- المعاملة الجيدة، والتعزيز المستمر، وتوفير الراحة المعنوية والنفسية، ومراعاة ظروف المعلم وخبراته ودرجاته العلمية.
- اختيار المدير الكفاء بالانتخاب، والمدير الإنسان الذي يعزز سبل الاتصال والتواصل ويستمتع للجميع دون استثناء، ويشارك الجميع في مناسباتهم ويراعي ظروف المعلم لديه.
- إعطاء الحقوق والتحفيزات المادية بما يوازي ظروف المعيشة لضمان عدم تسرب الطلبة والموظفين.
- تحفيز ودعم مدارس القدس والاهتمام بإعطاء الرواتب بما يناسب غلاء المعيشة ورواتب مدارس دولة الاحتلال.

8.3.5 آليات تنفيذ النموذج المقترح

الجدول (28.4) آليات تنفيذ النموذج المقترح

المرحلة	الإجراءات	الجهات المسؤولة عن تنفيذ النموذج المقترح	أدوات التنفيذ
التهيئة	1- عمل محاضرات أون لاین أو وجاهية ولقاءات عمل ودورات تدريبية عن أهمية العدالة التنظيمية وتمكين الموظفين، لتسليط الضوء على إيجابيات توافرهم على رضا الموظفين وتطوير بيئة العمل وتحسين المنتجات. 2- نشر كتيبات عن موضوع العدالة التنظيمية، والتمكين الإداري. 3- عرض المقترح والدراسة الحالية على المسؤولين في وزارة التربية والتعليم مؤسسات أخرى للاستفادة من نتائج الدراسة والعمل على تحسين بيانات العمل والقوانين	مديرو المدارس - وزارة التربية والتعليم - المؤسسات التربوية - لمؤسسات المختلفة. -الجان المنتخبة من الموظفين.	-أدوات تكنولوجيه مثل أجهزة حاسوب وأجهزة عرض. - أماكن خاصة في بيئات العمل المختلفة لإقامة اللقاءات. - بعض الكتب ومواد الطباعة. - قرطاسية

		وأدوات التقييم. 4- عمل لقاءات مع مديري المدارس وعرض المقترح عليهم، ونتائج الدراسة الحالية، والتحدث معهم والاستفادة من خبراتهم في إيجاد حلول لبعض المعوقات لتطبيق العدالة التنظيمية والتمكين الإداري.	
2-التخطيط	1-وضع الأهداف وخطة عمل واضحة لأعضاء الفريق. 2-اختيار الأفراد المنتخبين لتشكيل فرق العمل ل شروع لاحقاً بتنفيذ مخططات المقترح. 3-وضع الميزانيات المناسبة لتنفيذ المقترح. 4-تحديد الجهات وبيانات العمل والمناطق التي سيتم فيها عرض المقترح وتنفيذه لاحقاً. 5-إعداد وتحضير أدوات اتصال وتواصل، وكوادر بشرية مؤهلة لخدمة فرق العمل ومشاركتها في صنع القرار. 6-وضع القوانين والإجراءات المناسبة التي تسهم في تنفيذ المقترح بمشاركة فرق العمل والأفراد ذوي الكفاءة. 7-تحديد مهمات كل من فرق العمل، والأفراد ذوي الكفاءة وتوفير ما يحتاجونه من أدوات ودعم. 8-التوجه لمؤسسات محلية لدعم وتطوير الفرق ومساندتها في تحقيق الأهداف.	<ul style="list-style-type: none"> - فرق العمل المنتخبة - الأفراد ذوو الكفاءة - المؤسسات المحلية التطويرية - وزارة التربية والتعليم - مديرو المدارس 	<ul style="list-style-type: none"> - اللقاءات الدورية - اتصالات هاتفية - لقاءات عبر شبكات التواصل(زوم) - لقاءات فردية
3-التنظيم	1-الاتصال والتواصل الفعال بالفرق لتحديد أماكن اللقاءات والتوقيت المناسب للجميع. 2-توضيح عمل فرق العمل والأفراد المشاركين. 3-توفير الأماكن المناسبة وتجهيزها بالمعدات اللازمة. 4-رصد الميزانيات التقريبية اللازمة لكل لقاء والمعدات اللازمة له بمشاركة اللجان. 5-تقديم الحوافز للفرق والأفراد المشاركين لتشجيعهم وتعزيزهم. 6-توضيح القوانين والإجراءات وما يتبعها من أساليب العقاب والثواب للموظفين، لضمان الاستمرارية والمثابرة في العمل. 7-الشروع في طباعة ونشر الكتيبات التي تبحث في موضوع العدالة التنظيمية، والتصور المقترح.	<ul style="list-style-type: none"> - مديرو المدارس - وزارة التربية والتعليم - اللجان المختلفة 	<ul style="list-style-type: none"> - نشرات - لقاءات عمل - ورش عمل - ندوات - حوافز مادية

<ul style="list-style-type: none"> - دورات وندوات - لقاءات - ورش عمل - منح وموارد مالية 	<ul style="list-style-type: none"> - اللجان وفرق العمل المسؤولة - مديرو المدارس - القياديون في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية - المؤسسات التربوية - الخبراء الإداريون 	<p>4-التنفيذ</p> <p>1- عقد الورشات والندوات التي سبق التخطيط لها في الموعد والمكان المناسبين.</p> <p>2- تدريب الموظفين المستهدفين وتوعيتهم على سبل تحقيق العدالة التنظيمية والتمكين الإداري.</p> <p>3- توزيع المنشورات التوعوية في موضوع العدالة التنظيمية والتمكين الإداري.</p> <p>4- عرض المقترح على المسؤولين في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.</p> <p>5- عرض المقترح على مديري المدارس والمعلمين في المدارس الأخرى.</p> <p>6- منح الجوائز والمكافآت للمدارس الريادية أو الأفراد الرياديين ممن يسهمون في بتنفيذ وتطبيق المقترح.</p> <p>7- تبادل الخبرات بين الأفراد الفاعلين للأفراد الآخرين من خلال الزيارات التبادلية في المدارس المختلفة.</p> <p>8- عقد اجتماعات دورية مع اللجان المسؤولة بمشاركة ذوي الخبرة لتحسين وتطوير المقترح أو التعديل عليه بما ينطبق على بيئة العمل الموجودة.</p> <p>9- عقد اجتماعات لمتابعة عمل اللجان وحل المشكلات والمعوقات التي تحول دون تنفيذ المقترح.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - تقارير المتابعة والتقييم للدورات - تقارير متابعة المدارس - جداول التقييم - موارد مالية 	<ul style="list-style-type: none"> - مديرو المدارس - مسؤولو الإشراف الميداني - اللجان المنتخبة - مسؤولو قسم الموظفين في وزارة التربية والتعليم 	<p>1- زيارة المدارس والمؤسسات التربوية لمتابعة عمل اللجان المختلفة فيها.</p> <p>2- متابعة دورية ومستمرة لدورات التأهيل والتدريب في مواضيع المقترح.</p> <p>3- تقديم التقارير المستمرة لوضع الحلول المناسبة للمشكلات التي تعيق تنفيذ المقترح.</p> <p>4- تقييم عمل المدارس واللجان، ومنح الجوائز وتكريم الأفراد المثابرين.</p>	<p>المتابعة والتقييم</p>

4.5 التوصيات والمقترحات:

من خلال نتائج الدراسة، أوصت الدراسة بعدة توصيات أهمها:

- تبني الأنموذج المقترح لتعزيز العدالة التنظيمية وعلاقتها بالتمكين الإداري في المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس.

- ضرورة اهتمام المسؤولين في وزارة التربية والتعليم إلى أهمية العدالة التنظيمية بمجالاتها الثلاثة التعاملية. والإجرائية والعدالة التوزيعية لما لها من انعكاسات إيجابية وهامة على تمكين الموظفين مهنيًا التمكين مديري المدارس إدارياً.
- المشاركة والمشاورة في عمليات اتخاذ القرارات، والمعاملة الحسنة والبشاشة، والاستماع للمعلم وفتح قنوات الاتصال والتواصل بين الإدارة والمعلم وتلبية الاحتياجات النفسية والمادية تساعده على التركيز على عمله والإحساس بمسؤولية أكبر ويعمق صلته وثقته بمرؤوسيه.
- ضرورة منح الموظفين بعض السلطة والتفويض لممارسة أعمالهم وتمكينهم مهنيًا ومادياً وتكنولوجيا، لما ذلك من انعكاسات إيجابية على تميز أدائهم.
- ضرورة اهتمام وزارة التربية والتعليم بمنح اللامركزية في القرارات لرفع مساءلة المعلمين ومديري المدارس ومسؤوليتهم في وظائفهم مع المتابعة المستمرة.

المقترحات المستقبلية

- استناداً إلى ما توصلت إليه الدراسة من نتائج وتوصيات، تقترح إجراء دراسات أخرى منها على سبيل المثال، ما يلي:
- 1- واقع العدالة التنظيمية في مدارس القدس الشرقية التابعة للاحتلال وعلاقتها بالتمكين الإداري.
 - 2- تصور مقترح حول دور مديري المدارس في تعزيز العدالة التنظيمية من وجهة نظر المشرفين.
 - 3- معوقات العدالة التنظيمية في المدارس الحكومية الفلسطينية في مدينة القدس.
 - 4- دراسة مقارنة حول علاقة العدالة التنظيمية وعلاقتها بالتمكين الإداري في المدارس الحكومية الفلسطينية وبين المدارس التابعة للاحتلال.

قائمة المراجع:

أولا-المراجع العربية

- الإدارة العامة للتخطيط التربوي. (2020). الكتاب الإحصائي والتربوي السنوي للعام الدراسي 2020/2019- احصاءات المدارس ورياض الأطفال. رام الله: وزارة التربية و التعليم.
- بركات، زياد. (2016). درجة العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 10(1)، 45-120.
- بشمانى، شكيب. (2014). دراسة تحليلية مقارنة للصيغ المستخدمة في حساب حجم العينة العشوائية. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، 36 (5)، 85-100.
- بن دحو، سمية ، و مقدم، سهيل. (3، 2017). العدالة التنظيمية وعلاقتها بالولاء التنظيمي : دراسة ميدانية على عينة من المعلمين بالمدرسة الوطنية للجمارك بوهران. مجلة التنمية البشرية، 7، 207-240.
- بن سديرة، نوالدين. (2015). دور التمكين الإداري في تحقيق الميزة التنافسية دراسة حالة:مؤسسة الاتصالات موبيليس-قسنطينة. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.
- بوحفص، عبد الكريم. (2017). تطور الفكر التنظيمي الرواد والنظريات. الخروب: ديوان المطبوعات الجامعية.
- بوساق، عمر. (2018). العدالة التنظيمية وعلاقتها بتحقيق الجودة لدى العامل دراسة ميدانية بالصندوق الوطني للتأمينات الاجتماعية للعمال الأجراء وكالة المسيلة. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة محمد بوضياف، الجزائر.
- بوقادي، أحلام. (2019). التمكين الإداري و علاقته بالابداع التنظيمي-دراسة ميدانية بديوان مؤسسات الشباب-ولاية ام البواقي. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة العربي المهدي، ام البواقي.
- الجهني، سعود. (2020). القيادة الأصلية لدى قادة مدارس التعليم العام بمحافظة ينبع و علاقتها بالعدالة الإجرائية المدركة من وجهة نظر المعلمين. مجلة كلية التربية، 74(772-747).
- الحربي، ساره شامان. (2022). المركزية وانعكاساتها على التمكين الإداري لدى مديرات مدارس التعليم العام.مجلة كلية التربية، 120، 740-709.
- الحربي، فهد جهز. (2019). واقع التمكين الإداري لدى مديري مدارس إدارة التعليم في محافظة الرس بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية، 46(1)، 867-857.
- حسونة، أيمن. (2019). مستوى التمكين الإداري و مدى اسهامه بالانتماء المهني لدى مديري المدارس الثانويه الحكومية في محافظات وسط الضفة الغربية من وجهات نظر المدراء أنفسهم. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- حماد، إياد. (2018). أثر العدالة التنظيمية على تمكين الموظفين دراسة ميدانية على الموظفين في فندق الداما روز دمشق. مجلة جامعة دمشق.
- الخرابشة، عمر عبد الله. (2012). أساليب البحث العلمي. عمان: دار وائل للنشر.
- خضير، ولاء. (2020). علاقة التمكين الإداري بمستوى دافعية الانجاز لدى مديري المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية من وجهات نظر المعلمين في مديريات الشمال من فلسطين. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

الدهبي، حياة ابراهيم ، ويوكميش، علي محمد الشريف. (2019). العلاقة بين العدالة التنظيمية والمواطنة التنظيمية لدى الموظفين - دراسة ميدانية بوحدة البحث في الطاقات المتجددة في الوسط الصحراوي بآدار. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ، 3(2)، 21-40.

الرضوي، سعد. (2021). التمكين الإداري وعلاقته بالالتزام التنظيمي لمعاوني المدارس المتوسطة في محافظة واسط بالعراق من وجهة نظرهم. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث-مجلة العلوم التربوية والنفسية، 5(3)، 151-131.

الرواشدة، سحر، والطعاني، حسن. (2022). التمكين الإداري لدي مديري المدارس و علاقته بالثقة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين في محافظة الكرك. مجلة العلوم التربوية و النفسية، 6(11)، 30-55.

السالم، مؤيد. (2009). إدارة المارد البشرية، مدخل استراتيجي. عمان: إثراء للنشر و الإدارة في التوزيع.

سرير، حياة الحرثسي ، وربحي، كريمة. (2017, 12, 31). العدالة التنظيمية ودورها في تفعيل الإبداع الإداري بالمؤسسة الجزائرية-دراسة حالة شركة التأمين الوطنية الجزائرية saa. مجلة الاقتصاد و التنمية البشرية، 8(2)، 83-94.

سكر، عبد الكريم. (2013). أثر العدالة الإجرائية في الأداء الوظيفي: دراسة تحليلية لأراء المديرين في الوزارات الأردنية. مجلة دراسات جامعة العلوم الإدارية، 40(1)، 35-57.

شرباتي، نجاه محمد رمضان ، عرقوب، صباح محمود ، زبون، ياسر تيم ، و شعيبات، محمد عوض. (31 ديسمبر، 2018). واقع التمكين الإداري لدى مديري المدارس في فلسطين كما يراه المديرون أنفسهم : دراسة ميدانية في مدارس محافظة "رام الله و البيرة". مجلة الزرقاء للبحوث و الدراسات الإنسانية، 18(3)، 416-428.

شريان، رنا. (2022). التعلم التنظيمي وعلاقته بالتمكين الإداري في مدارس التعليم العام بمنطقة نجران. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، 86، 69-81.

شواقفة، ايات. (2022). مستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة قسبة المفرق. مجلة منار الشرق للتربية و تكنولوجيا التعليم، 4، 16-34.

الطراونة، إخلاص، والنهدي، سميرة . (2017). التمكين الإداري و مستوى تطبيق المهارات الإدارية لدى المرأة السعودية. مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث، 3(1)، 35-56.

عباسة، نور الاسلام. (2021). أثر التمكين الإداري على تحقيق الرضا الوظيفي -دراسة حالة مؤسسة الصندوق الوطنية للتأمينات على العمال الأجراء وحدة أم البواقي. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة محمد العربي بن مهدي، الجزائر.

عبد الرحمن، ياسر، بوالكور، الهام، وطويوي، صورية. (2021). أثر العدالة التنظيمية على نية ترك العمل لدى العاملين: دراسة تطبيقية بالمؤسسة الجزائرية للجلود ومشتقاتها - وحدة إنتاج جى جل. *Revue Economie et gestion'Algérienne d*، 15(1)، 66- 88.

عبيسات، فطيمة الزهرة ، و جميل، أحمد. (2016). العدالة التنظيمية وأثرها على التمكين الإداري في المؤسسات الجزائرية- دراسة استطلاعية على عينة من مؤسسات ولاية البويرة. (4)، 303- 324.

العجمي، هادي. (2020). واقع مستوى العدالة التنظيمية لمديري المدارس الثانوية بمدينة الأحساء من وجهة نظر المعلمين. مجلة كلية التربية، 44(1)، 111-152.

عشاير، هيا خليل. (2022). واقع العدالة التنظيمية في مدارس شرقي القدس من وجهة نظر المعلمين. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الخليل، فلسطين.

عوده، أحمد، وملكوي، فتحى حسن. (1992). *أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية: عناصر البحث ومناهجه والتحليل الإحصائي*. إربد: مكتبة الكتابي.

عودة، أحمد. (2007). *القياس و التقويم في العملية التدريسية*. إربد: دار الأمل للنشر و الادارة في التوزيع.

غفوري، حيدر. (2021). *التمكين الإداري لدى مديري المدارس الاعدادية في مركز محافظة واسط من وجهة نظر المدرسين*. *مجلة التربية*، 501-528.

فرطاس، حمزة. (2017). *العدالة التنظيمية وعلاقتها بالصحة النفسية دراسة ميدانية مطبقة على معلمي الطور الابتدائي بمدينة عنابة*. (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة بسكرة، الجزائر.

الفهماوي، فهد، والقطاونة، نشأت. (2004). *تأثير العدالة التنظيمية في الولاء التنظيمي، دراسة ميدانية للدوائر المركزية في محافظة الجنوب الأردنية*. *المجلة العربية للإدارة*، 24(2)، 1-52.

فواد، طارق. (2022). *الفرق بين الإدارة الأمريكية و الإدارة اليابانية*. تم الاسترداد من فديني: https://www.fiddni.com/2020/12/blog-post_48.html

قاسم، سامر، عيسى، نضال، و علي، نور. (2023). *تأثير العدالة التنظيمية في تحسين أداء الموظفين دراسة ميدانية على الموظفين في مركز محافظة اللاذقية*. *مجلة جامعة البعث*، 45، 41-76.

القرني، سعد. (2017). *مستوى العدالة التنظيمية لدى قادة المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة و علاقتها بالاستغراق الوظيفي لدى المعلمين*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عين شمس، مصر.

المرزوقي، أحمد، والدياء، عبد المجيد . (2022). *واقع العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس و الولاء الوظيفي للمعلمين في الحلقة الثانية من التعليم الاساسي بسلطنة عمان*. (أطروحة دكتوراه منشورة). *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، 6(28)، 1-18 .

مصطفى، أميمة. (2017). *العدالة التنظيمية لدى رؤساء الاقسام الاكاديمية وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة طنطا(دراسة ميدانية)*. *مجلة كلية التربية* ، 41(3)، 113-251.

مطلق، إيمان. (2020). *التمكين الإداري وعلاقته بالالتزام التنظيمي لدى مديري المدارس في محافظة المفرق من وجهة نظرهم*. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث*، 4(10)، 19-39.

مفيدة، بوشيشة، و بورعيدة، فطيمة. (2017). *العدالة التنظيمية و الالتزام التنظيمي في المؤسسة الاقتصادية الجزائرية*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة محمد الصديق بن يحي جيجل، الجزائر.

ملحم، محمود ابراهيم. (2019). *تأثير العدالة التنظيمية في الاحتراق الوظيفي في المدارس الحكوميه الفلسطينية*. *مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية* ، 28(2)، 51-77.

الملوك، جلال. (2002). *أثر استراتيجية التمكين في تعزيز الإبداع المنظمي، دراسة تحليلية في جامعة الموصل*. (أطروحة دكتوراه غير منشورة). كلية الإدارة والاقتصاد، كلية الموصل، العراق.

المهدي، سوزان ، عطا، رجا ، حسين، محمد ، و العجمي، علي. (2018). *تصور مقترح لتفعيل ممارسات العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس المتوسطة بدولة الكويت*. *مجلة العلوم التربوية*، 2(2)، 362-404.

النعيمي، فاطمة حمد. (2021). *أثر التحفيز على الرضا الوظيفي من خلال العدالة التنظيمية بالتطبيق على المديرين العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة العلوم الاسلامية المليزية، عمان.

الوحيد، إكرام عبدالله. (2018). *مستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية القدس الشريف وعلاقتها بالدافعية لدى المعلمين من وجهة نظرهم*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة القدس، القدس.

ثانيا: المراجع الأجنبية

- Zheng , M., & Tian, V.-I. (2019). Empowerment across Cultures: How National Culture Affects Structural and Psychological Empowerment and Employee Engagement. *Journal of Marketing Development and Competitiveness*, 13(3), 144-156.
- Alfadi, m., & Al-Mehaisen, S. (2019). The Reality of Administrative Empowerment among the Recently Employed Administrators in the Intermediate Schools. *International Education Studies*, 12(6), 120-133.
- Bies, R., & Moag, J. (1986). Interactional justice : communication criteria of fairness. *Research on Negotiation in organizations*, 1, 43-55.
- Brown, D., & Harvey, D. (2006). *An External Approach to Organizational development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Dorji, C., & Kamalpreet, K. (2019). The Impact of Organizational Justice on Organizational Commitment: a Perception Study on Teachers of Bhutan. *International Journal of Recent Technology and Engineering*, 7(6S5), 7(6S5), 436- 440.
- Fasanmi, S. S. (2018). Effects of commitment, justice and empowerment on organisational citizenship behaviour and turnover intent among nigerian bankers. *IFA Psychologia:An International Journal*, 26(1), 16-44.
- Giacumo, L. A., MacDonald, M., & Peters, D. (2021). Promoting Organizational Justice In Cross-Cultural Data Collection, Analysis, And Interpretation: Towards An Emerging Conceptual Model. *The Journal of Applied instructional design*, 49-66.
- Garcia, E. (2011). *A tutorial on correlation coefficients, information- retrieval-* 18/7/2018.<https://pdfs.semanticscholar.org/c3e1/095209d3f72ff66e07b8f3b152fab099edea.pdf>.
- Holsti, O. (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities Paperback* . Addison-Wesley Pub.
- Jameel, A., Mahmood, Y., & Jwmaa, S. (2020). Organizational Justice and Organizational Commitment among Secondary School Teachers. *Cihan University-Erbil Journal of Humanities and Social Sciences*, 4, 1-6.
- Jiang, Z., Gollan , P., & Brooks, G. (2017, 12 30). Relationships between organizational justice, organizational trust and organizational commitment: a cross-cultural study of China South Korea and Australia. *The International Journal of Human Resource Management*, 28(7), 973–1004. <https://doi.org/10.1080/09585192.2015.1128457>.
- Kersti Kõiv ,Kadi Liik,& Mati Heidmets .(2019) .School leadership, teacher’ psychological empowerment and work-related outcome. *International Journal of Educational Management*,33(7), 1501-1514.
- Mcafee, E. (2016). *Teacher Perceptions of Organizational Justice and Title I School Status*. (Doctoral Dissertation). Grand Canyon University, United States.
- Mosoge, M. J., & Mataboge, S. (2021, April). Empowerment of the school management team by secondary schools’ principals in Tshwane West District, South Africa. *Educational Research and Reviews*, 16(4), 93-103.
- Sutanto, E. M., Sampson, J., & Mulyono, F. (2018). Organizational Justice work environment and motivation. *International Journal of Business and Society*, 19(2), 313-322.

- Weshah, H. (2012). The Perception of Empowerment and Delegation of Authority by Teachers in Australian and Jordanian Schools: A Comparative Study. *31(3)*, 359-375.
- Xinlu, P., & Yi, Y. (2021). Study of the Relationship Between Teachers' Perceptions Towards Principal's Transformational Leadership Style and Organizational Justice at a Junior High School, Chongqing, China. *Scholar: Human Science*, *13(1)*, 79-90.
- Yean, C. H., Ling, C. p., Yuan, H. Y., Zen, T. S., & Thing, T. H. (2016). *The influence of Psychological empowerment and organizational Justice on organizational citizenship behaviour among government Primary School Teachers in Malaysia*. Universiti Tunku Abdul Rahman, Malaysia.

الملحقات

- أ. الاستبانة بصورتها الأولى
- ب. الاستبانة بصورتها النهائية صدق المحتوى "صدق المحكمين" الموزعة على العينة الاستطلاعية
- ج. الاستبانة بعد إجراء فحص الخصائص السيكومترية الموزعة على العينة الأساسية
- د. قائمة محكمي الاستبانة
- هـ. أسئلة المقابلة بصورتها الأولى
- و. أسئلة المقابلة بصورتها النهائية
- ز. قائمة محكمي المقابلة
- ح. كتاب تسهيل مهمة

الملحق (أ) الاستبانة بصورتها الأولى

Arab American University

Faculty of Graduate Studies



الجامعة العربية الأمريكية

كلية الدراسات العليا

حضرة الأستاذ الدكتور المحترم

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان العدالة التنظيمية وعلاقتها بالتمكين الإداري في المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس-أنموذج مقترح في ضوء التجارب العالمية، استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية في الجامعة العربية الأمريكية. ونظراً لما تتمتعون به من علم وخبرة ودراسة واهتمام في هذا المجال، فإني أتوجه إليكم لإبداء آرائكم وملاحظاتكم القيمة في تحكيم فقرات استبانتي الدراسة الحالية، من حيث مناسبتها لقياس ما وضعت لقياسه، ووضوح الفقرات وسلامة صياغتها اللغوية، وإضافة أي تعديل مقترح ترونه مناسباً.

وقد صممت الاستبانة من ثلاثة أقسام:

القسم الأول: يشمل البيانات الشخصية والعامة (الديموغرافية)

القسم الثاني: يتضمن العبارات التي تقيس توافر العدالة التنظيمية بمجالاتها الثلاث التوزيعية، التعاملية، والإجرائية والعدالة التوزيعية.

القسم الثالث: يتضمن العبارات التي تقيس توافر التمكين الإداري من حيث تفويض السلطة، والتدريب والتطور، وتوفير معلومات العمل ووجود فريق العمل.

شاكرين حسن تعاونكم

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،

الباحثة: سعاد عبد العال

إشراف: أ. د. مجدي علي زامل

اسم المحكم	الجامعة	الرتبة العلمية	التخصص

الجزء الأول: البيانات الشخصية والعامّة (الديموغرافية)

أرجو التكرم بوضع إشارة (X) في المربع الذي يتفق وحالتك:

الجنس	1- () ذكر	2- () أنثى
المؤهل العلمي	1- () بكالوريوس	2- () ماجستير فأعلى .
المسمى الوظيفي	1- () معلم	2- () مدير مدرسة
التخصص	1- () علوم إنسانية	2- () علوم تطبيقية
عدد سنوات الخبرة الوظيفية	1- () أقل من 5 سنوات	2- () من 5- أقل من 10 سنوات
		3- () 10 سنوات فأكثر

الجزء الثاني: استبانة توافر العدالة التنظيمية في المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس.

العدالة التنظيمية: عرف عبيسات وجميل (2016) العدالة التنظيمية على أنها مستوى إدراك الموظف لحالة الإنصاف والمساواة في المعاملة ومختلف الإجراءات التي تتخذها إدارة المؤسسة، ومقارنة مع ما يتم بذله من جهد وتعب من قبل المعلم والعواند المتحققة منها، بشكل يساهم في تحقيق أهداف المؤسسة.

وتعرف العدالة التنظيمية إجرائياً بأنها درجة تحقيق العدل والمساواة في حقوق وواجبات الموظفين والتي من شأنها أن تحسن العلاقة بين الإدارة والموظفين وتعزز التميز والتنافسية للمؤسسات التربوية بشكل خاص. وتعرف إجرائياً حسب الدراسة الحالية بمجموع الدرجات التي يحصل عليها عينة الأفراد في الدراسة الحالية على استبانة العدالة التنظيمية المعدة لهذه الغاية.

وقد استندت الباحثة في تطوير استبانة توافر العدالة التنظيمية في المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس إلى عدد من المراجع والدراسات السابقة منها دراسة (عبيسات وجميل، 2016) ودراسة سرير وربحي (2017) وقد شملت الاستبانة في صورتها الأولية (25) عبارة، ركزت على قياس توافر العدالة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس في محافظة القدس، علماً أن الإجابة على فقرات الاستبانة ستكون وفقاً لتدرج ليكرت الخماسي على النحو الآتي:

كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
5	4	3	2	1

العبرة	انتماء العبرة للبعد	الصياغة اللغوية	مناسبتها للبيئة	التعديل المقترح إن وجد
	مناسبة	واضحة	مناسبة	

المجال الأول: العدالة التوزيعية في توزيع (نصاب الحصص، المكافآت، حصص التفريغ): ويقصد بها عدالة المخرجات التي يحصل عليها المعلم في المؤسسات المختلفة من مروضيه. أي أنها تتعلق بعدالة توزيع المكافآت والأجور والتي تقيس شعور المعلمين تجاه عدالة القيم المادية والمعنوية التي يحصلون عليها من مكان عملهم (الدهبي وبوكميش،

2019						
						1 يتناسب راتب الشهر مع مؤهل العلمي.
						2 توزع الأعباء الوظيفية بين المعلمين بعدالة
						3 احصل على امتيازات متساوية مع تلك التي يحصل عليها معلمون آخرون في المرتبة الوظيفية نفسها
						4 تكافني الإدارة آخذة بعين الاعتبار خبرتي في العمل
						5 توزع المكافآت المادية على المعلمين وفقاً لمعايير الاستحقاق
						6 أحصل على الحوافز المعنوية في ضوء ما استحقه
						7 تتوافق مهمات العمل في المدرسة وخبرتي فيه.
						8 تتم الترقية بناء على الجدارة في العمل
						9 تتأثر المكانة الوظيفية في المدرسة بالعلاقة الشخصية مع الإدارة
المجال الثاني: العدالة الإجرائية: العدالة في وضع السياسات والإجراءات التي تستخدم في وضع نظام الأجور والعلاوات والترقيات وتقييم الأداء. وتشير إلى المساواة في الإجراءات الرسمية التي تحدد القوانين والأنظمة المتعلقة بالموظفين (مصطفى، 2017)						
						10 تحدد العلاوات للمعلمين وفق نظام محدد يطبق على الجميع دون تمييز.
						11 تحرص الإدارة المدرسية على توضيح القرارات التي تتعلق بالعمل
						12 أشعر بالعدالة في المدرسة عند وجود حل الخلافات بين الزملاء.
						13 تحرص الإدارة المدرسية على أن يبدي كل معلم رأيه قبل اتخاذ قرارات العمل
						14 تستجيب الإدارة المدرسية لاحتياجات المعلمين دون تفرقة
						15 تتخذ الإدارة المدرسية القرارات بناء على معايير مهنية
						16 توفر الإدارة حلولاً عادلة للتظلمات
						17 تتخذ القرارات الإدارية بحق المعلمين المخالفين بعد دراسة الحالة وفقاً للقوانين والأنظمة
المجال الثالث: العدالة التعاملية: أي المعاملة الفردية التي يتلقاها المعلم من رئيسه في العمل. ويركز هذا النوع من العدالة على مفاهيم الاحترام المتبادلة بين المعلم ورئيسه في العمل من خلال عملية التواصل القائمة بينهما (بن دحو ومقدم، 2017)						
						18 تتعامل الإدارة معي بكل احترام وود عند

						اتخاذ القرارات التي تتعلق بالعمل المدرسي.
19						تناقشني الإدارة في القرارات التي تخص عملي بوضوح تام.
20						تتعامل الإدارة المدرسية بالمساواة بين الموظفين في المدرسة.
21						تراعي الإدارة مصلحة المعلم في أي قرار مرتبط بالعمل المدرسي
22						تعمل الإدارة على بناء علاقات جيدة مع المعلمين
23						تشجع الإدارة المعلمين على المشاركة في اللقاءات المهنية
24						تتواصل الإدارة مع المعلمين بشفافية.
25						يتم إعلام المعلمين بالمناسبات الرسمية أو الاجتماعية قبل موعدها

الجزء الثالث: استبانة توافر التمكين الإداري في المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس.

التمكين الإداري: يعرف بأنه العملية التي يتم بها تزويد الموظفين بالتوجيهات والتعليمات الضرورية وإعطائهم الحرية في إطلاق مهاراتهم وقدراتهم والتي تؤهل لاتخاذ القرارات المناسبة (Brown & Harvey 2006).

ويعرف إجرائياً بأنه منح الحرية في المدارس من إدارة ومعلمين في التصرف والاستقلالية والمشاركة في صنع واتخاذ القرارات ودعمهم وتحفيزهم بشكل دائم وإعطائهم الثقة الكاملة، مما يساعد على نموهم وتطورهم مهنيًا بما يضمن الوصول لأفضل النتائج التي تتماشى مع أهداف ورؤية المدرسة. ويعبر عنه إجرائياً في هذه الدراسة بمجموع الدرجات التي يحصل عليها عينة الأفراد في الدراسة الحالية على استبانة التمكين الإداري المُعدّة لهذه الغاية.

كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
5	4	3	2	1

وقد استندت الباحثة في تطوير استبانة توافر التمكين الإداري في المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس إلى عدد من المراجع والدراسات السابقة منها دراسة (عبيسات و جميل، 2016) و دراسة (بوقادي، 2019) وقد شملت الاستبانة في صورته الأولية (24) عبارة. علماً أن الإجابة على فقرات الاستبانة ستكون وفقاً لتدرج ليكرت الخماسي على النحو الآتي:

العبارة	انتماء العبارة للبعد	الصياغة اللغوية	مناسبتها للبيئة	التعديل المقترح إن وجد
	منتمية	واضحة	مناسبة	
أولاً تفويض السلطة:				
1	تمنحني الإدارة المعلمين المسؤولية لإنجاز المهمات			
2	تمنحني الإدارة المعلمين الثقة لإنجاز المهمات			

							3	تتسم المهمات الموكلة لي بالوضوح التام
							4	أقوم بالتنسيق المستمر مع الإدارة المدرسية في حالة التفويض الإداري.
							5	أتعامل مع المشكلات في العمل دون الرجوع للإدارة
							6	أناقش أفكارى مع أي من طاقم الإدارة العليا.
							7	يتم مشاركة المعلمين في المدرسة في عملية اتخاذ القرارات
							8	أمتلك الاستقلالية في صنع القرارات المتعلقة بعملى
							9	توفر الإدارة المدرسية الدعم الكامل للمعلمين عند اتخاذ قرارات
							10	توفر لي الإدارة المدرسية الإرشادات اللازمة لأداء العمل في الوقت المناسب.
ثانيا: التدريب والتطور								
							11	توفر الإدارة البرامج التدريبية اللازمة لتطوير الأداء للمعلمين.
							12	يتسم نظام التدريب في المدرسة بمسايرته للتطورات المعاصرة
							13	يبني التدريب في المدرسة على فهم واقعي للاحتياجات
							14	تشجع الإدارة في المدرسة على التطوير المهني للمعلمين.
							15	تقدر الإدارة في المدرسة الإنجازات المهنية للمعلمين.
							16	يشجع نظام "المكافأة والحوافز" في المدرسة على تطوير الذات للمعلمين.
ثالثا: معلومات العمل								
							17	توفر الإدارة في المدرسة المعلومات الكافية التي تساعد في حل المشكلات.
							18	تحرص الإدارة في المدرسة على أن يطلع المعلمون على المعلومات الخاصة بعملهم.
							19	تقدم لي الإدارة التوضيح الكامل عن التساؤلات المطروحة لبعض الأمور المدرسية.
رابعا: فريق العمل								
							20	تدعم الإدارة تشكيل فرق العمل في المدرسة.

							21	أتواصل مع زملائي في العمل بمرونة
							22	توجد رؤية مشتركة في صنع القرار بين المعلمين والإدارة
							23	تسود الثقة بين الإدارة والمعلمين في المدرسة
							24	يملك المعلمون في المدرسة المهارات اللازمة لاتخاذ القرارات.

انتهت الاستبانة

الملحق (ب) الاستبانة في صورتها النهائية (صدق المحتوى) الموزعة على العينة
الاستطلاعية

Arab American University
Faculty of Graduate Studies



الجامعة العربية الأمريكية
كلية الدراسات العليا

استبانة

حضرة مديرة المدرسة المحترم/ة

حضرة المعلم/ة المحترم/ة

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: العدالة التنظيمية وعلاقتها بالتمكين الإداري في المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس - أنموذج مقترح في ضوء التجارب العالمية. وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية من كلية الدراسات العليا في الجامعة العربية الأمريكية، لذلك قامت الباحثة بإعداد الاستبانة كأداة من أدوات الدراسة. التي تشتمل على متغيري الدراسة، هما العدالة التنظيمية، والتمكين الإداري. ويندرج تحت كل متغير عدد من المجالات الفرعية، يتضمن كل مجال عدد من الفقرات، وكل عبارة لها خمس رتب، هي (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً). إن الدقة في الإجابة سيكون لها الأثر الكبير في تحقيق أهداف الدراسة. مع العلم أن الإجابات ستحظى بالسرية التامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرين حسن تعاونكم

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،

الباحثة: سعاد عبد العال

إشراف: أ. د. مجدي علي زامل

الجزء الأول: البيانات الشخصية والعامّة (التصنيفية)

أرجو التكرم بوضع إشارة (X) في المربع الذي يتفق وحالتك:

الجنس	1- () ذكر	2- () أنثى
المؤهل العلمي	1- () بكالوريوس	2- () ماجستير فأعلى
المسمى الوظيفي	1- () معلم	2- () مدير مدرسة
التخصص	1- () علوم إنسانية	2- () علوم تطبيقية
عدد سنوات الخبرة الوظيفية	1- () أقل من 5 سنوات	2- () من 5- أقل من 10 سنوات
		3- () 10 سنوات فأكثر

استبانة التّمكن الإداري:					
يعرّف التّمكن الإداري بأنه العملية التي يتم بها تزويد الموظفين بالتّوجّهات والتّعليمات الضرورية وإعطائهم الحرية في إطلاق مهاراتهم وقدراتهم والتي تؤهل لاتخاذ القرارات المناسبة (Brown & Harvey 2006).					
العبارة	كثيرة جد	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
أولاً : تفويض السلطة:					
1	تمنح الإدارة المعلمين المسؤولية لإنجاز المهمات	حذفت			
2	تمنح الإدارة المعلمين الثقة لإنجاز المهمات				
3	تتسم المهام الموكلة للمعلمين بالوضوح				
4	يجري التنسيق المستمر مع الإدارة في حالة التفويض الإداري				
5	يجري التعامل مع المشكلات في العمل دون الرجوع للإدارة				
6	يتم مشاركة المعلمين في المدرسة في عملية اتخاذ القرارات				
7	يملك الاستقلالية في صنع القرارات المتعلقة بالعمل	*			
8	توفر الإدارة الدعم للمعلمين عند اتخاذ القرارات التي تتعلق بالعمل				
9	توفر الإدارة الإرشادات اللازمة لأداء العمل في الوقت المناسب				
ثانياً: التّدريب والتّطور					
10	توفر الإدارة البرامج التدريبية اللازمة لتطوير أداء المعلمين				
11	يتمّ نظام التدريب في المدرسة بمسايرته للتّطورات المعاصرة				
12	يبنى التدريب في المدرسة على فهم واقعي للاحتياجات				
13	تشجّع الإدارة على التطوير المهني للمعلمين				
14	تقدّر الإدارة الإنجازات المهنية للمعلمين				
15	يشجّع نظام "المكافأة والحوافز" في المدرسة على تطوير				

					الذات للمعلمين	
ثالثا: معلومات العمل						
					توفر الإدارة المعلومات التي تساعد في حل المشكلات	16
					توفر الإدارة الأدوات اللازمة للحصول على المعلومات	17
					تحرص الإدارة على أن يطلع المعلمين على المعلومات الخاصة بعملهم	18
				**	تقدم الإدارة التوضيح عن التساؤلات المطروحة لبعض الأمور المدرسية	19
رابعا: فريق العمل						
					تدعم الإدارة تشكيل فرق العمل في المدرسة	20
					تساعد الإدارة في التمكين من التواصل مع زملائي في العمل بمرونة	21
					توجد رؤية مشتركة في صنع القرار بين المعلمين والإدارة	22
					تسود الثقة بين الإدارة والمعلمين في المدرسة	23
					يملك المعلمون في المدرسة المهارات اللازمة لاتخاذ القرارات ضمن فريق	24

الملحق (ج) الاستبانة بعد إجراء فحص الخصائص السيكومترية الموزعة على العينة الأساسية

Arab American University

Faculty of Graduate Studies



الجامعة العربية الأمريكية

كلية الدراسات العليا

استبانة

حضرة مدير/ة المدرسة..... المحترم/ة

حضرة المعلم/ة..... المحترم/ة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: **العدالة التنظيمية** وعلاقتها **بالتمكن الإداري** في المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة القدس من وجهة نظر **المعلمين** و**مديري المدارس** - أنموذج مقترح في ضوء التجارب العالمية. وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية من كلية الدراسات العليا في الجامعة العربية الأمريكية، لذلك قامت الباحثة بإعداد الاستبانة كأداة من أدوات الدراسة. التي تشتمل على متغيري الدراسة، هما العدالة التنظيمية، والتمكن الإداري. ويندرج تحت كل متغير عدد من المجالات الفرعية، يتضمن كل مجال عدداً من الفقرات، وكل عبارة لها خمس رتب، هي (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً). إن الدقة في الإجابة سيكون لها الأثر الكبير في تحقيق أهداف الدراسة. مع العلم أن الإجابات ستحظى بالسرية التامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرين حسن تعاونكم

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،

الباحثة: سعاد عبد العال

إشراف: أ. د. مجدي علي زامل

الجزء الأول: البيانات الشخصية والعامية (التصنيفية)

أرجو التكرم بوضع إشارة (X) في المربع الذي يتفق وحالتك:

الجنس	1- () ذكر	2- () أنثى
المؤهل العلمي	1- () بكالوريوس	2- () ماجستير فأعلى
المسمى الوظيفي	1- () معلم	2- () مدير مدرسة
التخصص	1- () علوم إنسانية	2- () علوم تطبيقية
عدد سنوات الخبرة الوظيفية	1- () أقل من 5 سنوات	2- () من 5-أقل من 10 سنوات
		3- () من 10 سنوات فأكثر

الجزء الثاني: الاستبانة

الدرجة	العبارة				
	كثيرة جداً	كثيرة	متوسطة	كبيرة	قليلة جداً
<u>استبانة العدالة التنظيمية</u>					
تعرف العدالة التنظيمية بأنها مستوى إدراك الموظف لحالة الإنصاف والمساواة في المعاملة ومختلف الإجراءات التي تتخذها إدارة المؤسسة، ومقارنة مع ما يتم بذله من جهد وتعب من قبل المعلم (المعلم) والعوائد المتحققة منها، بشكل يساهم في تحقيق أهداف المؤسسة (عبيسات وجميل، 2016).					
المجال الأول: العدالة التوزيعية (نصاب الحصص، المكافآت، حصص التفريغ):					
					1. يتناسب الراتب الشهري مع المؤهل العلمي
					2. توزع الأعباء الوظيفية بين المعلمين بعدالة
					3. يحصل المعلم على امتيازات متساوية مع تلك التي يحصل عليها معلمون آخرون في المرتبة الوظيفية نفسها
					4. تجري المكافآت في ضوء الخبرة في العمل
					5. توزع المكافآت المادية على المعلمين وفقاً لمعايير الاستحقاق
					6. تعطى الحوافز المعنوية في ضوء ما يستحقه المعلم
					7. تتوافق مهمات العمل في المدرسة وخبرتي فيه
					8. تتم الترقية بناء على الجدارة في العمل
المجال الثاني: العدالة الإجرائية:					
					9. تحدد العلاوات للمعلمين وفق نظام محدد يطبق على الجميع دون تمييز
					10. تحرص الإدارة على توضيح القرارات التي تتعلق بالعمل
					11. تتوافر العدالة في المدرسة عند وجود حل الخلافات بين

					الزملاء	
					12. تحرص الإدارة على أن يبدي كل معلم رأيه قبل اتخاذ قرارات العمل	
					13. تستجيب الإدارة لاحتياجات المعلمين دون تفرقة	
					14. تتخذ الإدارة القرارات بناءً على معايير مهنية	
					15. توفر الإدارة حلولاً عادلة للتظلمات	
					16. تتخذ القرارات الإدارية بحق المعلمين المخالفين بعد دراسة الحالة وفقاً للقوانين والأنظمة	
المجال الثالث: العدالة التعاملية:						
					17. تتعامل الإدارة مع المعلم باحترام عند اتخاذ القرارات المتعلقة بالعمل المدرسي	
					18. تناقش الإدارة القرارات التي تخص عمل المعلم بوضوح تام	
					19. تتعامل الإدارة بالمساواة بين المعلمين في المدرسة	
					20. تراعي الإدارة مصلحة المعلم في أي قرار مرتبط بالعمل المدرسي	
					21. تعمل الإدارة على بناء علاقات جيدة مع المعلمين	
					22. تشجع الإدارة المعلمين على المشاركة في اللقاءات المهنية	
					23. تتواصل الإدارة مع المعلمين بشفافية	
					24. تعلم الإدارة المعلمين بالمناسبات الرسمية أو الاجتماعية قبل موعدها	

استبانة التمكن الإداري:						
يعرف التمكن الإداري بأنه العملية التي يتم بها تزويد الموظفين بالتوجيهات والتعليمات الضرورية وإعطائهم الحرية في إطلاق مهاراتهم وقدراتهم والتي تؤهل لاتخاذ القرارات المناسبة (Brown & Harvey 2006).						
					العبرة	
					كثيرة جداً	
					كبيرة	
					متوسطة	
					قليلة	
					قليلة جداً	
أولاً : تفويض السلطة:						
					1. تمنح الإدارة المعلمين الثقة لإنجاز المهمات	
					2. تتسم المهام الموكلة للمعلمين بالوضوح	
					3. يجري التنسيق المستمر مع الإدارة في حالة التفويض الإداري	
					4. يجري التعامل مع المشكلات في العمل دون الرجوع للإدارة	
					5. يتم مشاركة المعلمين في المدرسة في عملية اتخاذ القرارات	
				*	6. يمتلك الاستقلالية في صنع القرارات المتعلقة بالعمل	
					7. توفر الإدارة الدعم للمعلمين عند اتخاذ القرارات التي تتعلق بالعمل	

					توفر الإدارة الإرشادات اللازمة لأداء العمل في الوقت المناسب	8.
ثانياً: التدريب والتطوير						
					توفر الإدارة البرامج التدريبية اللازمة لتطوير أداء المعلمين	9.
					يتسم نظام التدريب في المدرسة بمسايرته للتطورات المعاصرة	10
					يبنى التدريب في المدرسة على فهم واقعي للاحتياجات	11
					تشجع الإدارة على التطوير المهني للمعلمين	12
					تقدر الإدارة الإنجازات المهنية للمعلمين	13
					يشجع نظام "المكافأة والحوافز" في المدرسة على تطوير الذات للمعلمين	14
ثالثاً: معلومات العمل						
					توفر الإدارة المعلومات التي تساعد في حل المشكلات	15
					توفر الإدارة الأدوات اللازمة للحصول على المعلومات	16
					تحرص الإدارة على أن يطلع المعلمين على المعلومات الخاصة بعملهم	17
				**	تقدم الإدارة التوضيح عن التساؤلات المطروحة لبعض الأمور المدرسية	18
رابعاً: فريق العمل						
					تدعم الإدارة تشكيل فرق العمل في المدرسة	19
					تساعد الإدارة في التمكين من التواصل مع زملائي في العمل بمرونة	20
					توجد رؤية مشتركة في صنع القرار بين المعلمين والإدارة	21
					تسود الثقة بين الإدارة والمعلمين في المدرسة	22
					يمتلك المعلمون في المدرسة المهارات اللازمة لاتخاذ القرارات ضمن فريق	23

ملحق (د) قائمة محكمي الاستبانة

الرقم	الاسم	الرتبة	التخصص	الجامعة
1	أ. د. جولتان حجازي	أستاذ دكتور	علم نفس تربوي	جامعة فلسطين التقنية - خضوري
2	أ.د. خالد نظمي عبد الفتاح	أستاذ دكتور	علم نفس تربوي	جامعة القدس المفتوحة
3	أ. د علي حبابي	أستاذ دكتور	الإدارة والمناهج	جامعة النجاح الوطنية
4	د. محمد أحمد شاهين	أستاذ دكتور	الإرشاد النفسي والتربوي	جامعة القدس المفتوحة
5	د. جعفر أبو صاع	أستاذ مشارك	إدارة تربوية	جامعة فلسطين التقنية - خضوري
6	د. جمال محمد بحيص	أستاذ مشارك	الإدارة تربوية	جامعة القدس المفتوحة
7	د. خولة راعب الشخشير	أستاذ مشارك	تعليم عال	الجامعة العربية الأمريكية
8	د. سهيل صالحه	أستاذ مشارك	المناهج والتدريس	جامعة النجاح الوطنية
9	د. محمد عمران صالحه	أستاذ مشارك	الإدارة تربوية	الجامعة العربية الأمريكية
10	د. ناصر جاسر الأعا	أستاذ مشارك	الإدارة تربوية	جامعة القدس المفتوحة
11	د. نبيل المغربي	أستاذ مشارك	علم النفس التربوي	جامعة القدس المفتوحة
12.	د. رنا السرخي	أستاذ مساعد	اللغويات التطبيقية - تعلم اللغة	جامعة القدس

الملحق (هـ) أسئلة المقابلة بصورتها الأولى

تحكيم أسئلة المقابلة

العدالة التنظيمية وعلاقتها بالتمكين الإداري في المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس - أنموذج مقترح في ضوء التجارب العالمية.
حضرة الأستاذة/الدكتورة..... المحترم/ة

تحية طيبة وبعد:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة عن واقع العدالة التنظيمية وعلاقتها بالتمكين الإداري في المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس - أنموذج مقترح في ضوء التجارب العالمية. وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية في الجامعة العربية الأمريكية، مما يستدعي تطبيق أدوات الدراسة الاستبانة والمقابلة شبه المقتنة على عينة من المعلمين و مديري المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة القدس الشريف، ونظراً لأهمية رأي الخبراء والمختصين في الحصول على أدوات صادقة تؤدي الغرض المطلوب من الدراسة، ولما لكم من خبرة في هذا المجال قامت الباحثة بتطوير أداة مقابلة شبه مقتنة لعينة من المعلمين ومديري المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة القدس الشريف للإجابة عن تساؤلات الدراسة المستخدمة في أداة المقابلة. وقد جاءت أسئلة المقابلة لتبحث في متغيرات الدراسة الرئيسية، المتغير الأول وهو العدالة التنظيمية، والمتغير الثاني وهو التمكين الإداري. وقد قامت الباحثة بكتابة سؤال رئيسي لكل متغير وانبثق عنه عدد من الأسئلة الفرعية. تعرف الباحثة العدالة التنظيمية بأنها درجة تحقيق العدل والمساواة في حقوق وواجبات الموظفين والتي من شأنها أن تحسن العلاقة بين الإدارة والموظفين وتعزز التميز والتنافسية للمؤسسات التربوية بشكل خاص. وتعرف إجرائياً حسب الدراسة الحالية بمجموع الدرجات التي يحصل عليها عينة الأفراد في الدراسة الحالية على استبانة العدالة التنظيمية المُعدة لهذه الغاية.

كما ويعرف التمكين الإداري بأنه منح الحرية للموظف ين في المدارس إدارة وموظفين في التصرف والاستقلالية والمشاركة في صنع واتخاذ القرارات ودعمهم وتحفيزهم بشكل دائم وإعطاءهم الثقة الكاملة، مما يساعد على نموهم وتطورهم مهنيًا بما يضمن الوصول لأفضل النتائج التي تتماشى مع أهداف ورؤية المدرسة.

ويعبر عنه إجرائياً في هذه الدراسة بمجموع الدرجات التي يحصل عليها عينة الأفراد في الدراسة الحالية على استبانة التمكين الإداري المُعدة لهذه الغاية.

وتقبلوا مع فائق احترامي وشكري

الباحثة: سعاد عبد العال

➤ السؤال الأول: ما هي تصوراتك حول واقع توفر العدالة التنظيمية في المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة القدس؟ وسبل تطبيقها؟

المجال الأول: العدالة التوزيعية: ويقصد بها عدالة المخرجات التي يحصل عليها الموظف في المنظمات المختلفة من مرسوميه. أي أنها تتعلق بعدالة توزيع المكافآت والأجور والتي تقيس شعور موظفين تجاه عدالة القيم المادية والمعنوية التي يحصلون عليها من مكان عملهم (الدهبي ويوكميش، 2019)

1- حسب الدراسات، تهدف المكافآت والحوافز والترقيات إلى رفع وتعزيز ثقة الموظف ورضاه عن عمله. فهل هناك حسب رأيك عدالة في توزيع الأجور والمكافآت والحوافز التي تمنح من قبل مسؤولك؟ كيف يتم توزيع هذه الحوافز والمكافآت؟ وفيما يخص الترقية، كيف يتم ترقية الموظف؟

2- الخبرة في العمل والمؤهلات العلمية أمران مهمان للغاية لسير العمل بالاتجاه الأمثل، برأيك هل تتوافق ضغوطات ومهمات العمل مع خبرتك فيه؟ وهل تتوافق مؤهلاتك العلمية وما تحصل عليه من أجر؟

3- ما هي اقتراحاتك لتفعيل العدالة التنظيمية في المدارس الحكومية الفلسطينية؟

المجال الثاني: العدالة الإجرائية: العدالة في وضع السياسات والإجراءات التي تستخدم في وضع نظام الأجور والعلاوات والترقيات وتقييم الأداء. وتشير إلى المساواة في الإجراءات الرسمية التي تحدد القوانين والأنظمة المتعلقة بالموظفين (مصطفى، 2017).

1- من منظور عالمي، فإن المساواة في الإجراءات ووضع القوانين أمر يوجي بالعدل والإنصاف ورضا الموظف عن عمله، كيف تصف الإجراءات الإدارية المتبعة عند الإدارة من حيث حل الخلافات بين الزملاء ومن حيث توفير حلول للتظلمات والشكاوى؟

2- المشاركة في صنع القرارات يجعل الموظف أكثر مسؤولية على عمله، ويرفع منسوب مساعته الذاتية عن عمله حسب الدراسات العديدة في موضوع الإدارة، ما مدى مشاركتك في القرارات التي تخص عملك؟ وكيف يتم إبلاغك بقرارات العمل الجديدة؟

3- هل لديك أي إجراءات تعزز تحقق العدالة الإجرائية في المدرسة؟ إذا كانت الإجابة نعم، فما هي؟

المجال الثالث: العدالة التعاملية: أي المعاملة الفردية التي يتلقاها الموظف من رئيسه في العمل. ويتركز هذا النوع من العدالة على مفاهيم الاحترام المتبادلة بين الموظف ورئيسه في العمل من خلال عملية التواصل القائمة بينهما (بن دحو ومقدم، 2017).

1- الدين المعاملة، وقد قيل عاملٌ مثلما تحب أن تُعامل، كيف تصف معاملة الإدارة معك فيما يخص قرارات وظيفتك؟

هل تشجع الإدارة الأعمال الإيجابية التي يقوم بها الموظفين بشكل متساو؟

2- فيما يخص قرارات العمل، ما مدى حرص الإدارة على مناقشة أسباب هذه القرارات ونتائجها؟ وهل تراعي الإدارة مصلحتك في عند اتخاذها؟

3- الاتصال والتواصل وبناء العلاقات الاجتماعية مهم جداً في العمل، لما له انعكاسات إيجابية على نفسية الموظف، وشعوره بأنه فرد مهم في أسرة وفريق العمل، حسب رأيك، هل تشجع الإدارة جميع الموظفين على اللقاءات والحوارات المهنية؟ كيف يتم إبلاغك عادة عن المناسبات الرسمية الاجتماعية؟

4- ما سبل تطبيق العدالة التنظيمية بأبعادها الثلاث (توزيعية، وتعاملية، وإجرائية) في المدارس حسب رأيك؟

التمكين الإداري في المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس.

1- عندما تكون صاحب سلطه، يعطيك ذلك شعور بالمسؤولية والمساءلة أكثر تجاه عملك، ومن منظور عالمي، فإن الدول التي تكون فيها السلطة مركزية مثل الهند، ينظر إلى التمكين الإداري كعقبة تسبب الضغوطات داخل المؤسسة، كيف تصف درجة تفويض السلطة المتبعة في الإدارة العليا لديكم من حيث: المسؤولية لإنجاز المهمات؟ التعامل مع المشكلات؟ اتخاذ قرارات الخاصة بالعمل؟

2- بحكم ضغوط العمل وكثرة المهمات الموكلة في الإدارات، هل تقوم الإدارة بالتخلي عن بعض المهمات الروتينية لكم، وما هي طبيعة هذه المهمات؟

3- معلومات العمل مهمة جداً في تيسيره وسرعة الإنجاز والحنكة في التعامل مع بعض المشكلات، ما مدى توفر المعلومات الخاصة بعملك من قبل الإدارة؟ كيف تصف عمليات الاتصال والتواصل بينك وبين الإدارة فيما يخص العمل؟

4- يُعدّ التدريب المستمر من العوامل المهمة لتطوير المدارس، فتدريب الموظفين المستمر يرفع من كفاءاتهم ويطور مهاراتهم، ما واقع التدريب الذي تقدمه الإدارة لكم؟ كيف تصف التدريب الذي تقدمه الإدارة من حيث دقة المعلومات المقدمة والاحتياج الحقيقي لها؟

5- وجود فريق عمل قوي يساعد في تطوير الأفكار ودعم القرارات، هل تدعم الإدارة لديكم تشكيل فرق العمل؟ كيف تصف فرق العمل لديكم من حيث المشاركة في اتخاذ القرارات؟

6- سجل ما لديك من آراء أو أية معلومات إضافية ترى أنها تسهم في تحسين دور التمكين الإداري في المدارس.

7- حسب رأيك، كيف يمكن تعزيز تطبيق مفهوم التمكين الإداري في المدارس الحكومية في القدس؟

ملحق (و) أسئلة المقابلة بصورتها النهائية

العدالة التنظيمية وعلاقتها بالتمكين الإداري في المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس -أنموذج مقترح في ضوء التجارب العالمية.
حضرة الأستاذة/الدكتورة/..... المحترم/ة

تحية طيبة وبعد:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة عن واقع العدالة التنظيمية وعلاقتها بالتمكين الإداري في المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس -أنموذج مقترح في ضوء التجارب العالمية. وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية في الجامعة العربية الأمريكية، مما يستدعي تطبيق أدوات الدراسة الاستبانة والمقابلة شبه المقننة على عينة من المعلمين و مديري المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة القدس الشريف، ونظراً لأهمية رأي الخبراء والمختصين في الحصول على أدوات صادقة تؤدي الغرض المطلوب من الدراسة، ولما لكم من خبرة في هذا المجال قامت الباحثة بتطوير أداة مقابلة شبه مقننة لعينة من المعلمين ومديري المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة القدس الشريف للإجابة عن تساؤلات الدراسة المستخدمة في أداة المقابلة.

وقد جاءت أسئلة المقابلة لتبحث في متغيرات الدراسة الرئيسية، المتغير الأول وهو العدالة التنظيمية والمتغير الثاني التمكين الإداري. وقد قامت الباحثة بكتابة سؤال رئيسي لكل متغير وانبثق عنه عدد من الأسئلة الفرعية.

تعرف الباحثة العدالة التنظيمية بأنها درجة تحقيق العدل والمساواة في حقوق وواجبات الموظفين، والتي من شأنها أن تحسن العلاقة بين الإدارة والموظفين وتعزز التميز والتنافسية للمؤسسات التربوية بشكل خاص. وتعرف إجرائياً حسب الدراسة الحالية بمجموع الدرجات التي يحصل عليها عينة الأفراد في الدراسة الحالية على استبانة العدالة التنظيمية المعدة لهذه الغاية.

كما ويعرف التمكين الإداري بأنه منح الحرية للموظفين في المدارس إدارة ومعلمين في التصرف والاستقلالية والمشاركة في صنع واتخاذ القرارات ودعمهم وتحفيزهم بشكل دائم وإعطائهم الثقة الكاملة، مما يساعد على نموهم وتطورهم مهنيًا بما يضمن الوصول لأفضل النتائج التي تتماشى مع أهداف ورؤية المدرسة.

ويعبر عنه إجرائياً في هذه الدراسة بمجموع الدرجات التي يحصل عليها عينة الأفراد في الدراسة الحالية على استبانة التمكين الإداري المعدة لهذه الغاية.

وتقبلوا مع فائق احترامي وشكري

الباحثة: سعاد عبد العال

➤ السؤال الأول: ما هي تصوراتك حول واقع توافر العدالة التنظيمية في المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة القدس؟

المجال الأول: العدالة التعاملية: أي المعاملة الفردية التي يتلقاها المعلمين من رئيسه في العمل. ويُركز هذا النوع من العدالة على مفاهيم الاحترام المتبادلة بين المعلمين ورئيسه في العمل من خلال عملية التواصل القائمة بينهما (بن دحو ومقدم، 2017).

1-الدين المعاملة، وقد قيل عاملٌ مثلما تحب أن تُعامل. كيف تحرص الإدارة على مناقشة أسباب القرارات ونتائجها معك؟ كيف تصف معاملة الإدارة معك فيما يخص قرارات وظيفتك؟ كيف تشجع الإدارة الأعمال الإيجابية التي يقوم بها المعلمون بشكل متساوٍ؟

2-فيما يخص قرارات العمل، هل تأخذ الإدارة مصلحتك لدى اتخاذ القرارات؟

3-الاتصال والتواصل وبناء العلاقات الاجتماعية مهم جداً في العمل، لما له انعكاسات إيجابية على نفسية المعلم، وشعوره بأنه فرد مهم في أسرة وفريق العمل. حسب رأيك، كيف تشجع الإدارة المعلمين على اللقاءات والحوارات المهنية؟ كيف يجري إبلاغك عادة عن المناسبات الرسمية الاجتماعية؟

المجال الثاني: العدالة الإجرائية: العدالة في وضع السياسات والإجراءات التي تُستخدم في وضع نظام الأجور والعلاوات والترقيات وتقييم الأداء. وتشير إلى المساواة في الإجراءات الرسمية التي تحدد القوانين والأنظمة المتعلقة بالموظفين (مصطفى، 2017).

1-من منظور عالمي، فإن المساواة في الإجراءات ووضع القوانين أمر يوحى بالعدل والإنصاف ورضا الموظف عن عمله.

كيف يجري معالجة التظلمات والشكاوى من قبل الموظفين؟

كيف تقيم هذه الإجراءات من وجهة نظرك؟ لماذا.

2-المشاركة في صنع القرارات يجعل المعلم أكثر مسؤولية على عمله، ويرفع منسوب مساءلته الذاتية عن عمله حسب الدراسات العديدة في موضوع الإدارة. ما مدى مشاركتك في القرارات التي تخص عملك؟ وكيف يجري إبلاغك بقرارات العمل الجديدة؟

3-ما هي الإجراءات التي تعزز تحقيق العدالة الإجرائية في المدرسة حسب وجهة نظرك؟

المجال الثالث: العدالة التوزيعية: ويقصد بها عدالة المخرجات التي يحصل عليها المعلم في المؤسسات المختلفة من مرؤوسيه. أي أنها تتعلق بـعدالة توزيع المكافآت والأجور والتي تقيس شعور معلمين تجاه عدالة القيم المادية والمعنوية التي يحصلون عليها من مكان عملهم (الدهبي وبوكميش، 2019)

1-حسب الدراسات، تهدف المكافآت والحوافز والترقيات إلى رفع وتعزيز ثقة العامل ورضاه عن عمله، كيف يجري توزيع الحوافز والمكافآت؟ وفيما يخص الترقية، كيف يتم ترقية المعلم؟

2-الخبرة في العمل والمؤهلات العلمية أمران مهمان للغاية لسير العمل بالاتجاه الأمثل، برأيك ما مدى توافق ضغوطات ومهمات العمل مع خبرتك فيه؟ ما مدى توافق مؤهلاتك العلمية وما تحصل عليه من أجر؟

التمكين الإداري في المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة القدس من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس.

1-عندما تكون صاحب سلطة، يعطيك ذلك شعور بالمسؤولية والمساءلة أكثر تجاه عملك، ومن منظور عالمي، فإن الدول التي تكون فيها السلطة مركزية مثل الهند، ينظر إلى التمكين الإداري كعقبة

- تسبب الضغوطات داخل المؤسسة. كيف تقيم واقع التمكين الإداري لديكم؟ هل تفوض الإدارة بعض الصلاحيات لكم؟
- ما هي طبيعة المهام الموكلة لكم والصلاحيات للقيام بتلك المهام؟
- 2-بحكم ضغوط العمل وكثرة المهام الموكلة في الإدارات، هل تقوم الإدارة بالتخلي عن بعض المهام الروتينية لكم، وما هي طبيعة هذه المهام؟
- 3-معلومات العمل مهمة جداً في تيسيره وسرعة الإنجاز والحنكة في التعامل مع بعض المشكلات، ما مدى توافر المعلومات الخاصة بعملك من قبل الإدارة؟ كيف تصف عمليات الاتصال والتواصل بينك وبين الإدارة فيما يخص العمل؟
- 4-يُعدّ التدريب المستمر من العوامل المهمة لتطوير المدارس، فتدريب المعلمين المستمر يرفع من كفاءاتهم ويطور مهاراتهم. ما واقع التدريب الذي تقدمه الإدارة لكم؟ كيف تصف التدريب الذي تقدمه الإدارة من حيث دقة المعلومات المقدمة والاحتياج الحقيقي لها؟
- 5-وجود فريق عمل قوي يساعد في تطوير الأفكار ودعم القرارات، هل تدعم الإدارة لديكم تشكيل فرق العمل؟ وهل تشارك فرق العمل في اتخاذ القرارات؟
- 6-سجل ما لديك من آراء أو أية معلومات إضافية ترى أنها تسهم في تحسين دور التمكين الإداري في المدارس.
- 7-حسب رأيك، كيف يمكن تعزيز تطبيق مفهوم التمكين الإداري في المدارس الحكومية في القدس؟
- 8-كيف تتعكس العدالة التنظيمية على التمكين الإداري للمعلمين، وما هو التصور لديك لتفعيلها بما ينعكس إيجاباً على التمكين الإداري؟

الملحق (ز) قائمة محكمي المقابلة

الرقم	الاسم	الرتبة	التخصص	الجامعة
1	أ.د. جولتان حجازي	أستاذ دكتور	علم النفس التربوي	جامعة فلسطين التقنية خضوري
2	أ.د. خالد نظمي عبد الفتاح قيرواني	أستاذ دكتور	علم النفس التربوي	جامعة القدس المفتوحة
3	د. محمد أحمد شاهين	أستاذ دكتور	الإرشاد النفسي وتربوي	جامعة القدس المفتوحة
4	د. سهيل صالحه	أستاذ مشارك	المناهج والتدريس	جامعة النجاح الوطنية
5	د. ناصر جاسر الأغا	أستاذ مشارك	الإدارة التربوية	جامعة القدس المفتوحة
6	د. نبيل المغربي	أستاذ مشارك	علم النفس التربوي	جامعة القدس المفتوحة

الملحق (ح) كتاب تسهيل المهمة

التاريخ: 2023/01/23 م

الرقم: و ت / ١٤ / ٣٤

لمن يهمه الأمر

" تسهيل مهمة بحثية "

يهديكم مركز البحث والتطوير التربوي أطيب تحية، وبرجو منكم التكرم بتسهيل مهمة الباحثة:

"سعاد حسين محمد عبد العال"

من الجامعة العربية الأمريكية للحصول على المعلومات اللازمة لإعداد دراسة بعنوان:

" العدالة التنظيمية وعلاقتها بالتمكين الإداري في المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة القدس من وجهة

نظر المعلمين ومديري المدارس في ضوء التجارب العالمية ".
ملاحظات:

- تتضمن الدراسة تطبيق مقابلة واستبانة على عينة من معلمي ومدراء المدارس الحكومية في مديرية القدس الشريف.
- الاستجابة على الأدوات البحثية من قبل عينة المبحوثين طوعية.
- يتم تطبيق أدوات البحث عبر النماذج المحوسبة دون تواصل وجاهي مع المبحوثين.
- سترسل العينة لإيميل الباحثة للتواصل عبر الإيميل مع مدراء المدارس بربط الأداة البحثية المحوسب.
- تنويه: مركز البحث غير مسؤول عن جودة أدوات الدراسة.

مع الاحترام،،

د. محمد مطر
/مدير عام مركز البحث والتطوير التربوي



نسخة: عطوفة وكيل الوزارة المحترم.

عطوفة الوكيل المساعد للشؤون التعليمية المحترم.

السادة مدراء عامين التربية والتعليم في مديرية القدس الشريف.

د. مجدي زامل/المحترم/المشرف/ على الدراسة- بريد الكتروني: mzamel2003@gmail.com

Abstract

The relationship between organizational justice and administrative empowerment in Palestinian Public Schools in Jerusalem, in relation to teachers and school principals' opinions, in light of international experiences

The current study aims to examine the relationship between organizational justice and administrative empowerment in Palestinian public schools in Jerusalem, in relation to teachers and school principals' opinions, in light of international experiences, leading to presenting a proposed model. The study population consisted of (1056) teachers and (51) principals in the Palestinian government schools. (40) teachers were interviewed and (9) principals, were chosen by the stratified random sample. The study used mixed quantitative and qualitative descriptive approach; and two instrumental research tools; a questionnaire and personal interview.

The study concluded the following important results: Perceptions of organizational justice in its three domains, procedural, distributive, and transactional in Palestinian public schools in Jerusalem, came with an average level. The domain of "interactional justice ranked first, followed by procedural justice, and finally distributive justice. The results of the interviews confirmed that the perceptions of organizational justice in Palestinian public schools in Jerusalem, was low for both school principals and teachers.

The results also showed that administrative empowerment with its four domains (authority, training, work teams, and work information came with an average level, as the domain of "work team" ranked first, followed by training and development, then work information, and finally authority. As for the results of the interviews, they showed that the perceptions of administrative empowerment in the Palestinian public schools were high for school principals, and medium for teachers.

The results of the study indicated that there were no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha < .05$) on the organizational justice scale and its domains, except for the domain of administration's distributive justice related to the gender variable, and the differences were in favor of males. While the results indicated that there were no statistically significant differences on the organizational justice scale and its domains due to the variables of educational qualification, specialization and number of years of job experience. The results also showed that there were no statistically significant differences in administrative empowerment and its domains in Palestinian public schools in Jerusalem, in relation to teachers and school principals' opinions, due to the variables of gender, educational qualification, specialization, and number of years of job experience. While there are statistically significant differences in administrative empowerment and its domains due to the job title variable, as the differences came in favor of a school principal. Finally, the results of the study indicated that there is a statistically significant correlation between organizational justice and administrative empowerment in Palestinian public schools in Jerusalem, in relation to teachers and school principals' opinions.

Based on the study results, the researcher recommended the need for Ministry of Education, to pay attention to the importance of organizational justice and its three domains,

transactional, procedural, and distributive, due to the positive and important reflections on their professional and personal development. In addition to giving workers some authority, to carry out their work and empower them professionally, financially, and technologically.

Keywords: Organizational Justice, Administrative Empowerment, Governmental Schools, Proposed Model.