دار المنظومة
DAR ALMANDUMAH
الرواد في قواعد المعلومات العربية

العنوان: درجة ممارسة القيادة الإقناعية لدى مديري المدارس بوكالة الغوث الدولية في محافظات غزة وعلاقتها بالعدالة التنظيمية لديهم من وجهة نظر معلميها

المصدر: مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية

الناشر: جامعة العلوم الإسلامية العالمية - عمادة البحث العلمي

المؤلف الرئيسي: المصري، مروان وليد سليمان

المجلد/العدد: مج8, ع2

محكمة: نعم

التاريخ الميلادي: 2021

الشهر: آب

الصفحات: 123 - 163

رقم MD: 1182954

نوع المحتوى: بحوث ومقالات

اللغة: Arabic

قواعد المعلومات: EduSearch, HumanIndex

مواضيع: المؤسسات التربوية، القيم التنظيمية، العلاقات الاجتماعية، التحفيز الإداري

رابط: http://search.mandumah.com/Record/1182954

© 2021 دار المنظومة. جميع الحقوق محفوظة.
هذه المادة متاحة بناء على الإتفاق الموقع مع أصحاب حقوق النشر، علما أن جميع حقوق النشر محفوظة. يمكنك تحميل أو طباعة هذه المادة للاستخدام الشخصي فقط، ويمنع النسخ أو التحويل أو النشر عبر أي وسيلة (مثل مواقع الانترنت أو البريد الالكتروني) دون تصريح خطي من أصحاب حقوق النشر أو دار المنظومة.

درجة ممارسة القيادة الإقناعية لدى مديري المدارس بوكالة الغوث الدولية في محافظات غزة وعلاقتها بالعدالة التنظيمية لديهم من وجهة نظر معلّميها

د. مروان وليد المصري *

تاريخ وصول البحث:٢٥/ ١٠/ ٢٠١٩م تاريخ القبول البحث:٢٢/ ١/ ٢٠٢٠م

الملخّص

هدفت الدراسة معرفة درجة ممارسة القيادة الإقناعية لدى مديري المدارس بوكالة الغوث الدولية في محافظات غزة وعلاقتها بالعدالة التنظيمية لديهم، وذلك من وجهة نظر معلّميها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت العينة من (٢٦٢) معلّماً ومعلّمة من مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظتي خان يونس ورفح، طبقت عليهم استبانة مكونة من (٤٢) فقرة موزعة على (٨) مجالات، هي: المصداقية، والمشاركة، والمكافآت والحوافز، والالتزام، والعدالة التوزيعية، والعدالة الإجرائية، والعدالة التفاعلية، والعدالة التقييمية، وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة المديرين للقيادة الإقناعية كانت كبيرة، ومستوى العدالة التنظيمية لديهم كبيراً أيضاً، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة المديرين للقيادة الإقناعية ومستوى العدالة التنظيمية لديهم.

الكلمات المفتاحية: القيادة الإقناعية- العدالة التنظيمية- المدارس- محافظات غزة- وكالة الغوث الدولية.

* أستاذ مساعد، عضو هيئة تدريس غير متفرغ، كلية العلوم التربوية، جامعة القدس المفتوحة، غزة، فلسطين

The Degree of Practicing Persuasive Leadership among UNRWA Schools Principals in Gaza Governorates and its Relation to their Level of Organizational Justice from the point view of its teachers

Abstract

The study aimed at identifying the degree of practicing persuasive leadership among UNRWA schools principals in Gaza governorates and its relation to their level of organizational justice from the point of view of its teachers.The study was based on the descriptive/ correlation approach, with a sample consisted of (262) male and female teachers from UNRWA Schools in Khan Younis and Rafah governorates, who were asked to fill in a questionnaire consisting of (42) items distributed on (8) axes: accreditation, participation, rewards and incentives, commitment, distributive justice, procedural justice, interactional justice and evaluative justice. The study found that the degree of principals' practice of the persuasive leadership was high, and the level of organizational justice was also high. It also found that there is a positive correlation relationship in the degree of practicing persuasive leadership among principals and their level of organizational justice.

Keywords: Persuasive Leadership - Organizational Justice - Schools - Gaza Governorates - UNRWA.

المقدمة: نتيجة لمتغيّرات العصر الحالي وتطوّراته المتسارعة فقد تعددت المشكلات وتنوعت التحديّات التي تواجه المؤسسات التربوية والتعليميّة، كإحدى المؤسسات المسؤولة عن رقي المجتمع وتطويره ووضع الحلول الناجحة لمشكلاته، وفي خضم ذلك أصبحت المدرسة تواجه ضغوطاً تستدعي الإصلاح والبحث المستمر عن آليات ومداخل جديدة لتواكب هذه التطوّرات وتتكيّف مع المتغيّرات وتواجه المشكلات والتحديّات، كما باتت المدرسة في أمس الحاجة إلى قيادة قادرة على فهم التطوّرات والمتغيّرات المتلاحقة واستيعابها من

أجل الارتقاء بقدرات المدرسة وأدائها وتمكينها من تحقيق الأهداف التي وجدت لأجلها.

ويُعدّ مدير المدرسة المسؤول الأول عن قيادة مدرسته ورسم سياستها وحسن أدائها وتوفير الظروف التي تجعل المعلّم يعمل بصورة أفضل، وهو المسؤول عن أعمال المعلّمين ومساعدتهم للقيام بأعمالهم وتحسينها، وزيادة فاعليتهم وتحسين إنتاجيتهم ونمو مهاراتهم، ومحاولة التوفيق بين توقعاته وتوقعات المعلّمين في مواجهة المواقف، كما أن له دور مهم في ضبط المدرسة والتحكم بها، والمدير الناجح هو الذي يهتم بتعزيز الروح الديموقراطية لدى المعلّمين، وتزويدهم بالقيم والاتجاهات الصحيحة القائمة على التعاون واحترام الآخرين والنهوض بالحس الجماعي لديهم وإيمانه بالعمل الجماعي، كما يهتم مدير المدرسة أيضاً بالعمل على تنسيق جهود العاملين، وتوحيد نواحي العمل المدرسي حتى تبدو المدرسة كلاً متكاملاً (مصطفى، ٢٠٠٢: ١٤٦).

والقيادة بجانب أنّها عمليه سلوكية وتوجيهية فإنها أيضاً عمليّة تفاعل اجتماعي تسعى لتحقيق أهداف محددة، ولا شك أن قوة الإقناع والتأثير هما ما يعتمد عليهما القائد في كسب مرؤوسيه، فوضوح الهدف والقناعة به والإيمان بالعمل على تحقيقه؛ يبعث في المرؤوسين الحماس الذي يكون الدافع لبلوغ الهدف المنشود، ومهمة القائد أيضاً أن يستثمر هذا الحماس ويطور معارف مرؤوسيه ومهاراتهم وينمي قدراتهم ليزيد ثقتهم به وبأنفسهم، مما يؤدي إلى حماسهم وولائهم ويزيد قدرتهم على تحقيق الهدف المنشود، فالقيادة عمليّة سلوكية، تشتمل على مجموعة سلوكيات تهدف لتوجيه الأفراد وحثهم على التعاون من أجل تحقيق الهدف (المصري، ٢٠١٥: ٩١-٩٢)، ولذلك أصبح الإقناع أكثر انتشاراً وأهمية للمديرين اليوم، خاصة في ظل الوضع الاقتصادي الحالي والديناميكية المتغيرة في الإدارة التنظيمية (Bao, 2010: 3).

يضاف إلى ذلك أن كسب ثقة الجماعة، على المستوى الشخصي، يعد أساساً للقادة الناجحين، ويساعد في اتخاذ القرار الذي يتصف بالمرونة والمناسب للمعطيات المتاحة، مما يكسب صاحبه قدراً كبيراً من ثقة العاملين واحترامهم، وبذا تقوى المؤسسة وتتقدم، ومن أجل تحقيق مثل هذا النجاح لا بد على قادة المدارس العمل على توظيف الحقائق وتوفير البراهين والالتزام بالمعايير الموضوعية قدر الإمكان (دواني والشريفي، 2012: 94)، وبالتالي ينبغي أن يكون القائد ذكياً وذا شخصية جذابة ليتمكن من قيادة مرؤوسيه، كما ينبغي أن يكون لديه المقدرة على التحفيز وإقناع المرؤوسين في ضوء القيم التنظيمية للوصول إلى الأهداف المحددة (Sadler, 2003: 5).

والإقناع يتطلب من القادة التفكير ودراسة الأفكار والمعلومات والمواقف والإمكانيات وتحليلها، كما يتطلب منهم دمج المعلومات المتفرقة في وحدة متكاملة تعكس الرؤية والقيم الأساسية التي توجه المرؤوسين، وينجح القائد في ذلك عندما يتمكن من حث المرؤوسين على تأييد رؤيته وقيمه ودمجهما ضمن نسق شخصياتهم الخاصة، غير أن نجاح هذه المهمة يتطلب من القائد أن يتعرف إلى خصائص مرؤوسيه واحتياجاتهم، ويحدد العمليات والنتائج النهائية المطلوبة، ويدمجها في وحدة فكرية متماسكة (Conrad, 2013: 226).

ويُعرّف الإقناع بأنّه: الرأي أو الفكرة التي تعرض على فرد لجعله يقبل هذه الفكرة أو يقوم بعمل معين (بدوي، 1982: 312)، ويُعرّف أيضاً بأنّه: عملية تغيير أو تطويع آراء الآخرين نحو رأي مستهدف، وتحتاج عملية الاقتناع إلى مهارة القائم بالإقناع، وإلى وجود الاستعداد لدى الطرف المستهدف، ومساعدته على ذلك وتسليط الضوء على نقاط التلاقي والأمور ذات الاهتمام المشترك مع إزالة الخلافات العالقة (ابريدان، 2017: 13)، وبالتالي فالإقناع نشاط اتصالي لا يكتسي صبغة الإكراه ولا منهج القمع، وإنما يعتمد على المهارة في التأثير على الآخرين من خلال التركيز على جوانب الاتفاق والاهتمامات المشتركة، لإحداث تغيير أو تحقيق قبول طوعي.

والاقناع ليس سهلاً، فليس من السهل أن يقنع الفرد نفسه، فكيف إذا أراد اقناع غيره؟ غير أن تنمية المهارات والاعتماد على الكلام المقنع ودعم الأفراد وبذل الجهد ووضع الخطط يمكن أن يساعد القائد على اتقان مهارة الاقناع، إلى جانب ذلك فإن الإقناع يتطلب إعداداً دقيقاً، وتأطيراً مناسباً للحجج المنطقية، وأن يدعم بأدلة واضحة وذات مصداقية عالية، كما يتطلب بذل جهد كبير للتأثير في المرؤوسين، والأهم من ذلك أن يكون الاقناع في إطار أخلاقي بعيداً عن الكذب والخداع (Conrad, 2013: 225-226).

ويمثل الإقناع طريقة من طرق التأثير الاجتماعي، وما يميز الإقناع عن غيره من طرق التأثير أنه حالة يشترك فيها مصدر الإقناع ومتلقيه بشكل فعال وواعٍ للوصول إلى اتفاق على شيء ما (آل الشيخ، 2011: 62–61)، وهناك أربع مبادئ رئيسة للإقناع الفعال، وهي: المصداقية، والحجة، وتقديم أدلة مقنعة، والاتصال العاطفي، وهي مبادئ مترابطة وتؤثر في بعضها بعضاً، وعدم توافر أحدها يحد من فعالية الإقناع (Bao, 2010: 12).

وبذلك نستنتج أن الإقناع عبارة عن الجهد المبذول لإحداث تأثير أو تغيير في الآخرين لقبول الفكرة أو الرأي، ولذلك ينبغي أن يمتلك القائد العصري المهارة الاقناعية حتى يتمكن من التأثير

بالآخرين، وبالتالي فالإقناع مهارة مكتسبة يمكن تعلمها، وبالتالي يمكن تطويرها وتنميتها بالتدريب والممارسة، لذلك اجتهد العلماء والباحثون بالبحث في كيفية الاعتماد على مهارة القائد الشخصية وقدرته في التأثير على المرؤوسين وإقناعهم فظهرت القيادة الإقناعية التي لا تعتمد على استخدام السلطة والقوة للتأثير في المرؤوسين، بل تعتمد على إقناع المرؤوسين بقبول الأفكار والتوجيهات التي تحقق الأهداف المطلوبة.

فالقيادة الفاعلة تتمثل بقدرة القائد على إقناع المرؤوسين لتحقيق الأهداف المطلوبة، فمثلما يستخدم البائع الإقناع للتأثير على قرار الشراء، فإن القائد الإقناعي يوظف الإقناع في التأثير على الآخرين، وبالتالي فالقائد الإقناعي يشبه إلى حد كبير مندوب المبيعات، ولا تقاس قوة الإقناع لدى القائد بجودة أفكاره، وإنما بانعكاسها على استدامة الأداء لدى المرؤوسين (Conrad, 2013: 223-226)، والقائد الإقناعي هو الذي يحاول إقناع مرؤوسيه بتحقيق أهداف محددة، ويبذل جهد كبير لتحفيزهم، وهذا النمط القيادي يكون مناسب عند اتخاذ القرارات ذات الأهمية الكبرى (Sadler, 2003: 65-66).

وقد عُرّفت القيادة الإقناعية بأنّها: ذلك الأسلوب الذي يمارسه القائد "المدير" من خلال الممارسات الإقناعية محاولة منه لتحديد العوامل التي تؤثر على سلوك الأفراد العاملين في بيئة العمل (عجيل والعابدي، 2015: 248)، وعُرّفت أيضاً بأنّها: توظيف الأدلة والبراهين والعقل في توجيه الآخرين لتبني فكرة أو موقف أو عمل ما، واعتماد القائد على مهاراته الشخصية وقدرته على توصيل الأفكار والرغبات للآخرين، لضمان تحقيق درجة عالية من الأصالة عند إيصال الأفكار والرغبات والاحتياجات للآخرين، وجعلها تحظى بقبول وتعاون منهم (Conrad, 2013: 226).

ويستنتج أن القيادة الإقناعية نمط أو سلوك قيادي يعتمد على التأثير في سلوك العاملين واقناعهم بقبول فكرة أو رأي أو توجيه نشاطهم نحو هدف مشترك، وذلك دون تسلط أو إكراه، وإنما بالاعتماد على قدرة القائد على إيصال الأفكار للمرؤوسين وتحليه بالمصداقية، وتقديمه الأدلة والبراهين المقنعة، وقد أشارت بعض الدّراسات مثل دراسة عجيل والعابدي (٢٠١٥) إلى أن هناك أربعة أبعاد للقيادة الإقناعية، تُعد بمثابة مبادئ أو متطلبات أساسية، وهي:

١. المصداقية (Accreditation):

هناك قاعدة عامة في مجال العلاقات الإنسانية مفادها: أن الأفراد تمنح ثقتها لمن يتحلى بالصدق في القول والعمل، وعندما تتوفر درجة مناسبة من الثقة في شخصية المرسل يسهل عليه إقناع المستقبل بالفكرة التي تحملها رسالته، وهذا ما يؤكد أن

الإقناع الفعال يبدأ بالمصداقية (أبـو رزيـزة، 2009: 62)، فالأفراد عادة يتبعون من يثقون بهم، ولـذلك تعد الثقة جانب لا يمكن الاستغناء عنـه في القيـادة، فبدون الثقة يكون تأثير القائـد محـدوداً، وفي وجـود الثقة تصبح قوة تأثير القائد كـبيرة، والطـرق المؤديـة إلى الثقة والتأثير تتمثل في الكفاءة والانفتاح والنزاهة والمصداقية، ولا يمكـن للقـادة أن يقنعـوا دون ثقـة مرؤوسـيهم، وتـأثير القـادة يـزداد بازديـاد ثقـة المرؤوسين (Hoy and Smith, 2007: 163)، وهنا يمكن إثارة سـؤال مهـم، هـو مـا الفـرق بـين مصطلحي الصدق والمصداقية؟

وهنـا يؤكـد الـبعض علـى أن هنـاك صـدق داخلي وصدق خارجي، فالصـدق الخـارجي هـو القول المطابق للواقع حتى ولو خالف الاعتقاد، أمـا الصدق الداخلي فهو القول المطابق للاعتقـاد حتـى ولو خالف الواقع، والمصداقية تجمـع بـين الصـدق الداخلي والخارجي مضـافاً إليهـا صـدق العمـل، وبالتالي فالمصـداقية مبـدأ يحتـل مرتبـة أعلـى مـن الصدق (أبو رزيزة، 2009: 63)، ويرى الباحـث أن المصداقية سمة بشرية ضـرورية للقائـد، ويمكـن اعتبارها عنوان صلاح القيادة.

فإذا كان القائـد يسـعى إلى تعمـيم رؤيـة مـن شأنها أن تلهم وتحفز التابعين، فيجب أن يكون قـد أسس أو أثبـت المصـداقية كفـرد صـادق، ويـرتبط بعلاقات شخصية جيدة مع المرؤوسين، ويسـتخدم حجج منطقية قابلة للتصديق وتستند إلى أدلة داعمة وواضحة ومنطقية (Conrad, 2013: 226).

٢.المشاركة (Participation):

القيادة هي عمليّة تفاعل اجتماعي بـين القائـد وأفراد الجماعة لتحقيـق أعلـى معـدلات الفاعليـة الإدارية، ولكي تحقق القيادة أهدافها لا بد أن تـؤمن بالمشـاركة وتـوفر التنسـيق والانسـجام بـين أفـراد المجموعة لكي تتمكن الجماعة من تحقيق الهدف من العمل المشترك (المصري، 2015: 186).

وتُعرّف المشاركة بأنّها: عمليّـة نفسـية سـلوكية تساعد المرؤوسين على إشباع حاجـاتهم إلى تحقيـق الذات والتقدير الاجتمـاعي، وتجعـل الفـرد يشـعر بأهميتـه (البـدري، 2005: 98)، وتُعـرّف أيضـاً بأنّهـا: التعـاون في تحديـد الأهـداف وفي اتخـاذ القـرارات وحـل المشـكلات وفي التخطـيط وفي إجراء التَّغييرات التنظيمـي(Sashkin, 1986: 62)، ولكي يكون القائد ناجحـاً، لا بـد أن يكـون قـادراً على إقناع الآخرين والتأثير عليهم للعمل المشـترك، بحيث لا يأمرهم للقيام بأشياء؛ وإنما يقـنعهم بقبـول مسؤوليات معينة، مع تحديد مواعيد محددة ومعـايير أداء متفق عليها (Conrad, 2013: 225).

٣.المكافـآت والحـوافز (Rewards and Incentives):

الحـوافز هـي الإمكانـات الـتي توفرهـا البيئـة المحيطة بالفرد، وهذه قد تعمل على زيـادة الـدافع أو

توقفه، والحوافز متعددة الأشكال فهي إما مادية أو معنوية أو كليهما، والإداري الناجح هو الذي يستطيع أن يدرك الفروق الفردية بين العاملين في استجاباتهم للحوافز، فبعض العاملين تؤثر فيهم الحوافز المادية أكثر من الحوافز المعنوية، والبعض الآخر تؤثر فيهم الحوافز المعنوية أكثر من المادية، وعموماً هناك شروط رئيسية يجب أن يأخذها الإداري بعين الاعتبار في تعامله مع الحوافز ومنها: ارتباط الحوافز بأهداف العاملين والإدارة معاً، وتقديم الحوافز بناء على العدل والمساواة، وإقناع العاملين بالعلاقة العضوية بين الأداء الجيد والحصول على الحافز (عطوي، 2014: 115).

وإذا أرادت الإدارة المدرسية زيادة إنتاجية المعلّمين لديها ورفع كفاءتهم لا بد من تلمس احتياجات معلّميها لتقديم الحوافز المناسبة التي تشبع رغباتهم, وبالتالي تدفع وتحفز الفرد لاتخاذ السلوك أو التصرف المرغوب فيه (الفاضل, 2011: 44)، ويرى الباحث أن المكافآت والحوافز أداة حيوية في يد القيادة، لتحفيز المرؤوسين وتوجيه سلوكهم الوجهة المرغوبة، ولذلك لا بد من تحديد أسس ومعايير موضوعية لمنح المكافآت والحوافز في المنظمات، وأن تكون المكافآت والحوافز منسجمة مع متطلبات المرؤوسين واحتياجاتهم.

٤.الالتزام (Commitment):

الالتزام هو قوة محفزة، فبمجرد أن يلتزم الأفراد بالأهداف المطلوبة، يمكن أن يتحسن أداؤهم بشكل كبير، ومن ثم فإن مفتاح نجاح القائد التربوي هو جعل المعلّمين والطلبة ملتزمين بالأهداف المطلوبة والتي تتصف بالواقعية والمحدودية، الأمر الذي يجعلهم يبذلون جهدهم في سبيل الوصول إليها، ولذلك على القائد التربوي أن يحفز الأفراد على الأداء الذي يحقق الأهداف في ضوء التزاماتهم، وجعل هذه الالتزامات محددة وواضحة ومكتوبة، فالأفراد لا يحتاجون إلى ثناء القادة فقط، بل أيضاً إلى الالتزام والتعرف إلى رؤيتهم وأهدافهم (Hoy and Smith, 2007: 160-161).

والالتزام شعور إيجابي في أقصى شدته، يصل إلى درجة الاتحاد مع الجماعة والتمسك بها، حيث أن الالتزام بشيء سواء أكان فكرة أم فرد أم عقيدة يعني الانتساب إليها، لذا يعتبر الالتزام التنظيمي أحد أهم المحاور الضرورية لعملية التنمية الإدارية (أبو جاسر، 2010: 19)، ولذلك يعد الالتزام التنظيمي من المواضيع التي لاقت اهتماماً واضحاً في حقل الإدارة في العقود الأخيرة، لما لها من علاقة بفعالية المنظمة ودرجة إنجاز العمل فيها، إذ يعبر الالتزام التنظيمي عن اتجاه الفرد نحو المنظمة (عبيد، 2015: 331).

ويُعرّف الالتزام التنظيمي بأنّه: اقتناع الفرد بالمنظمة إلى الدرجة التي تجعله يتوافق معها ويندمج فيها ويشعر بأنه جزء أساسي ومؤثر فيها، مما يدفعه إلى بذل المزيد من الجهد وبشكل طوعي من أجل نجاح المنظمة وتقدمها (سعيد، 2011: 131)، وبالتالي فالالتزام يعني اقتناع الفرد بسياسات وإجراءات المنظمة التي يعمل بها، الأمر الذي يولد لديه الرغبة والاستعداد لبذل الجهد في سبيل تحقيق أهدافها.

إلى جانب ذلك أشارت الدّراسات إلى أن العدالة التنظيمية تساعد القائد على أداء واجبه في إدارة مؤسسته، كما تؤدي إلى تحقيق الرضا والولاء التنظيمي لدى العاملين في المؤسسات التي تشعرهم بالعدالة التنظيمية (دراوشة، 2017: 374)، وأن إدراك المعلّمين للعدالة التنظيمية بكل جوانبها من خلال تعامل مديرهم معهم ووضع الإجراءات وتنفيذها أثناء توزيع الموارد والمهام وتخصيص المميزات وأيضاً في عملية تقييمهم الوظيفي؛ له العديد من الآثار الإيجابية على هؤلاء العاملين، وبالتالي على الأجواء في هذه المدارس، وعلى جودة العمل فيها (باجودة، 2010: 2-3).

ولذلك يعد موضوع العدالة التنظيمية من الموضوعات المهمة في حقل الإدارة، وقد حظي بالاهتمام المتزايد عبر كثير من الأبحاث والدّراسات المتعلقة بالسلوك التنظيمي وبالتطوير المعرفي للموارد البشرية في المنظمات، وفي خلق الثقافة التنظيمية المناسبة للأغراض الإدارية والإنسانية والمجتمعية (البشابشة، 2008: 427)، حيث تعد العدالة التنظيمية إحدى محددات السلوك التنظيمي نظراً لعلاقتها المباشرة بمجموعة كبيرة من المتغيرات التنظيمية التي تؤثر على نجاح المنظمات وتطوّرها وقدرتها على تحقيق أهدافها بكفاءة وفاعلية، وذلك كونها تعكس الطريقة التي يحكم من خلالها الفرد على المستوى الوظيفي والإنساني الذي يعامل به من قبل مديره المباشر (العبيدي، 2012: 79).

يضاف إلى ذلك أن العدالة التنظيمية تعد أحد المتغيرات المهمة المؤثرة على كفاءة الأداء الوظيفي للموظفين من جانب، وعلى أداء المنظمة من جانب آخر، ففي الحالات التي يزداد فيها شعور الموظفين بعدم العدالة يترتب العديد من النتائج السلبية: كانخفاض الرضا الوظيفي، وتدني السلوكات، وانخفاض الالتزام التنظيمي، إضافة إلى انخفاض الأداء الوظيفي بصفة عامة (محيميد، 2016: 67-68)، والعكس صحيح حيث إن ارتفاع إحساس العاملين بالعدالة يؤدي إلى زيادة ثقتهم في إدارة المنظمة، وزيادة قناعتهم بإمكانية الحصول على حقوقهم، وما يعنيه ذلك من ارتقاء بسلوكيات الأفراد بعد الاطمئنان إلى سيادة العدالة، ومن ثم الوثوق في المنظمة (صبري، 2012: 132)، وجوهر العدالة التنظيمية يتحدد بالمقارنة

التي يجريها العاملون بين أدائهم وأداء زملائهم مقارنة بما يحصلون عليه من عوائد بالمقياس لما يحصل عليه زملائهم (عبود، 2014: 69).

ولقد بدأ الاهتمام بمفهوم العدالة في الكتابات الإدارية عندما قدم آدمز Adms (1963) نظريته تحت مسمى "نظرية العدالة"، وقد حظي هذا المفهوم باهتمام كبير آنذاك نظراً لتأثيره المباشر على دوافع وجهود العاملين؛ الأمر الذي أدى إلى اعتبار هذا المفهوم أحد أهم مفاهيم السلوك الإنساني في المنظمات، ومتغير تنظيمي مهم، والأساس في نجاح المنظمات والمحافظة على الموارد البشرية العاملة؛ وذلك للأهمية التي يحدثها شعور العاملين بالعدالة في مكان العمل الذي يؤدي إلى ارتفاع مستويات الأداء التنظيمي، وزيادة الثقة في إدارة المنظمة، وزيادة قناعتهم بإمكانية الحصول على حقوقهم (الربيعي والحدراوي، 2012: 29).

وتُعرّف العدالة التنظيمية بأنها: إدراك العامل لحالة الإنصاف والمساواة في المعاملة التي يعامل بها القائد العاملين، من خلال مقارنة ما يقدمه القائد من الجهد وما يترتب على العاملين (دراوشة، 2017: 376-377)، وتُعرّف أيضاً بأنها: مستوى إدراك المعلّم لحالتي الإنصاف والمساواة اللتين يعامل بها من قبل المدير (البكار، 2012: 10)، ونستنتج أن العدالة التنظيمية عبارة عن سمة وخاصية تنظيمية تعني الإنصاف والمساواة وإعطاء كلّ ذِي حَقٍّ حَقَّهُ دون تمييز أو تحيز أو محاباة لأحد.

وتعد العدالة التنظيمية من أهم متطلبات البيئة التنظيمية التي تعتبر المحرك الأساس لتعزيز ثقة العاملين بمؤسستهم ودفعهم للإنجاز والتميز، من خلال توفير بيئة تنظيمية سليمة ملائمة لإنجاز الأعمال والمهام المطلوبة بأفضل الطرق وأدقها، وبجودة عالية (دراوشة، 2017: 373)، ويرى البعض أن مفهوم العدالة التنظيمية مفهوماً نسبياً تختلف وجهات نظر العاملين في عملية تحديده، إذ أن الإجراء الذي ينظر إليه عامل ما على أنه إجراء عادل قد يكون إجراء متحيز في نظر عامل آخر (عطا وآخرون، 2014: 130)، وقد أشارت العديد من الدّراسات مثل دراسة باجودة (٢٠١٠)، ودراسة الدايه (٢٠١٢)، ودراسة عبود (٢٠١٤)، ودراسة رهيو (٢٠١٤)، ودراسة عبود والزيدي (٢٠١٤)، ودراسة العثماني (٢٠١٧) إلى أن هناك أربعة أبعاد للعدالة التنظيمية، وهي:

١. العدالة التوزيعية (Distributive Justice):

العدالة التوزيعية هي العدالة المدركة عن توزيع الموارد من قبل المنظمة، فهي تركز على إدراك الموظفين لعدالة المخرجات المستلمة، فهم يقيمون الحالة النهائية لعملية توزيع الموارد في المنظمة، وبالتالي فالعدالة التوزيعية هي عدالة المخرجات

التي يحصل عليها الموظف، إذ يقيم الأفراد نتائج أعمالهم وفقاً لقاعدة توزيعية قائمة على مبدأ المساواة، ويعد الباحثون أن أساس عدالة التوزيع يعود إلى نظرية المساواة (البكار، 2012: 20)، وذلك كون الأفراد يدركون العدالة من خلال مقارنة مدخلاتهم بالنتائج التي يتلقونها لتحديد ما إذا كانت النتائج التي يتلقونها عادلة بالمقارنة بمدخلاتهم Esterhuizen and Martins, (2008: 71).

فعدالة التوزيع تشير إلى ردود أفعال العاملين تجاه شرعية التوزيع فيما يتلقونه أو يستلمونه من المقومات المادية أو المعنوية من أرباب العمل أو المنظمة وإدراكهم عدم سرقة الجهد الذي يبذلونه (رهيو، 2014: 192)، كما تركز العدالة التوزيعية على مدى ارتباط المكافآت والعقوبات بالأداء الوظيفي (Moghimi et al., 2013: 123)، فالعدالة التوزيعية تحكم توزيع المكافآت وتعيين العقوبات (بدوي، 1982: 232)، وتُعرّف العدالة التوزيعية بأنّها: شعور العاملين بالعدالة المتعلقة بحصولهم على المردود المناسب من وظائفهم وتوافق امكاناتهم مع متطلبات العمل (سعيد، 2011: 126)، وتُعرّف أيضاً بأنّها: درجة الشعور المتولدة لدى العاملين إزاء عدالة القيم المادية وغير المادية التي يحصلون عليها من المنظمة بوصفها متحققة (البشابشة، 2008: 429).

٢.العدالة الإجرائية (Procedural Justice):

الأفراد دائماً يرغبون في معاملة منصفة وعادلة، والإنصاف يعني تمكين الآخرين وإشراكهم في اتخاذ القرارات التي تؤثر عليهم (Hoy and Smith, 2007: 162-163)، والعدالة الإجرائية تجاه الموظفين هي أساس التزام الموظف، وتأثيرات العدالة الإجرائية يمكن ملاحظتها بشكل مباشر Moghimi et al., (2013: 124)، وتُعرّف العدالة الإجرائية بأنها: درجة الشعور المتولدة لدى العاملين إزاء عدالة الإجراءات التنظيمية التي تستخدم في تحديد المخرجات التنظيمية (البشابشة، 2008: 429)، وبالتالي فالعدالة الإجرائية تعتبر مكملة للعدالة التوزيعية، وتتم العدالة الإجرائية في سياق الإجراءات القانونية Esterhuizen and (Martins, 2008: 71)، فإذا كانت عدالة التوزيع تتعلق بعدالة المخرجات التي يحصل عليها الموظف، فإن العدالة الإجرائية تتعلق بعدالة الإجراءات التي استخدمت في تحديد تلك المخرجات (البكار، 2012: 21).

٣.العدالة التفاعلية (Interactional Justice):

القاعدة العامة للعدالة هي أن تعامل الآخرين كما تحب أن تتم معاملتك (Hoy and Smith,

(163 :2007)، والعدالة التفاعلية تعكس درجة العدالة بين الأشخاص التي يعامل بها الناس بأدب واحترام من قبل السلطات، وتنقسم العدالة التفاعلية إلى عدالة معلوماتية وعدالة شخصية، يتداخل هذان النوعان بشكل كبير؛ ومع ذلك، تشير الأبحاث إلى أنه ينبغي النظر في هذين النوعين بشكل منفصل، حيث أن لكل منها تأثيرات مختلفة على إدراك العدال Moghimi et al., 2013: (125).

وتُعرّف العدالة التفاعلية بأنّها: شعور العاملين بالعدالة الناجمة عن تفاعل الرؤساء مع مرؤوسيهم أثناء تنفيذ مهام عملهم (سعيد، 2011: 126)، وتُعرّف بأنّها: درجة إحساس العاملين بعدالة المعاملة الإنسانية والتنظيمية التي يحصلون عليها عند تطبيقهم للإجراءات (البشابشة، 2008: 429).

وتنقسم العدالة التفاعلية إلى عدالة شخصية وعدالة معلوماتية، ويركز هذان النوعان من العدالة على سلوك صانعي القرار أكثر من التركيز على الجوانب الهيكلية أو النتائج المحددة، حيث تشير العدالة الشخصية إلى شعور الأفراد بالتقدير والاحترام من قبل رؤسائهم، أما العدالة المعلوماتية فتشير إلى التفسيرات أو التبريرات أو المعلومات التي يقدمها صانعو القرار حول سبب توزيع النتائج بطريقة معينة، ويجب أن تكون المعلومات شاملة وموضوعية وصريحة وذات مصداقية عالية وفي الوقت المناسب Esterhuizen and Martins, (2008: 71).

٤. العدالة التقييمية (Evaluative Justice):

يُعرّف تقييم الأداء بأنّه: عمليّة تحليل للأعمال المنجزة وقياسها خلال فترة زمنية محددة (Devries, Morrison, Shullman, and Gerlach, 2004: 2-3)، ويُعرّف أيضاً بأنّه: قياس الأداء الفعلي ومقارنته مع الأداء المخطط له، أو المطلوب تحقيقه، وذلك لتكوين صورة عن مدى النجاح في تحقيق الأهداف الموضوعة، واتخاذ الإجراءات اللازمة لتطوير هذا الأداء إذا كان بحاجة (المصري، 2015: 182)، وتؤكد الدّراسات على أن تقييم الأداء يزيد شعور العاملين بالعدالة، وبأن جهودهم يتم تقديرها من قبل المؤسسة، الأمر الذي يجعلهم أكثر شعوراً بالمسؤولية، ويدفعهم إلى بذل المزيد من الجهد ليحظوا باحترام وتقدير رؤسائهم معنوياً ومكافأتهم مالياً (Olive, Roy and Wetter, 2004: 102).

والعدالة التقييمية تُعرّف بأنّها: درجة شعور الموظف بنزاهة التقييم الإداري الصادر بحقه في الأداء والسلوك والعمل، مما يعزز اطمئنانه إزاء ترقيته ونموه الوظيفي وتقييم أدائه (البشابشة، 2008: 429)، وتكمن أهمية العدالة التقييمية في كونها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بتقييم أداء العاملين، ولذا

تلجأ العديد من المنظمات إلى هذا الأسلوب الإداري لتبيان مستوى أداء كل فرد عبر مجموعة من المعايير الغرض منها الوقوف على معرفة الاخفاق في الأداء ومعالجته وتعزيز الأداء المتميز ومكافأته، أي معرفة نقاط القوة والضعف في الأداء، وهذا بدوره يمثل عامل مهم لتحفيز الأفراد وزيادة دافعيتهم نحو الأداء المتميز من خلال الشعور الذي يمتلك الأفراد بعدالة تقييم الإدارة لأداء كل منهم بعيداً عن التحيز (رهيو، 2014: 194).

من خلال ما سبق، يمكن القول بأن أبعاد العدالة التنظيمية متكاملة ومترابطة مع بعضها في إطار منطقي موحد ومتماسك ومتناغم، ويعتمد كلاً منها على الآخر، فالعدالة التوزيعية تركز على عدالة النواتج أو المخرجات، ولذلك تسبق العدالة الإجرائية التي تركز على الإجراءات التي تحدد المخرجات، في حين أن العدالة التفاعلية تركز على التعامل مع الأفراد عند تطبيق الإجراءات، وأخيراً العدالة التقييمية التي تركز على تقييم أداء الأفراد العاملين.

وقد اهتم العديد من الباحثين بمدخلي القيادة الإقناعية والعدالة التنظيمية ودورهما في التطوير وتحسين الأداء التنظيمي، ورافق ذلك الاهتمام جهد بحثي موازٍ، فقد أجرى هوي وسميث Hoy and Smith (2007) دراسة هدفت معرفة مبادئ التأثير والإقناع باعتبارهما مفتاح القيادة التربوية الناجحة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي لمراجعة الأدبيات المتعلقة بالقيادة والإقناع، وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك عشر مبادئ تعد بمثابة استراتيجيات للتأثير الفعال يمكن تدريسها وتعلمها وتطبيقها، ويمكن للقادة التربويين بصفة عامة وقادة التعليم بصفة خاصة توظيفها لإقناع الآخرين لاسيما الطلبة والمعلّمين وأولياء الأمور والتأثير عليهم، وهذه المبادئ هي: مبدأ الجذب، والمعاملة بالمثل، والزمالة، والالتزام، والخبرة، والندرة، والثقة، والإنصاف، والكفاءة الذاتية، والتفاؤل، وقدمت الدراسة تطبيقات تربوية لكل مبدأ.

أما دراسة باو Bao (2010) فقد هدفت معرفة مبادئ الإقناع في القيادة التنفيذية، وأثر التقنيات في زيادة فاعلية الإقناع، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي لمراجعة الدّراسات والأدبيات ذات العلاقة، وتناولت الدراسة مفهوم الإقناع، وتطبيقاته، والأزمة المالية لشركة كرايسلر Chrysler الأمريكية في العام 1979م، وكيف استفادت الشركة من الأزمة بجعلها ملحة وخطيرة، وترشح باراك أوباما Barack Obama للرئاسة واقناع الناخب الأمريكي به من خلال مهاراته في الحديث والبلاغة، والقدرة على الإقناع، وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك أربع مبادئ للإقناع

الفعّال، وهي: المصداقية، والبرهان، والأدلة المقنعة، والاتصال العاطفي.

في حين هدفت دراسة آل الشيخ (٢٠١١) التوصل إلى نموذج للإقناع يمكن استخدامه في تغيير معتقدات الطالبات المعلّمات تجاه بعض القضايا العلمية، واختبار فاعليته في تغيير المعتقدات الخاطئة، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت العينة من (214) طالبة بكلية التربية بجدة، تم توزيعهن عشوائياً إلى مجموعتين تجريبيتين ومجموعتين ضابطتين، وطُبق على المجموعتين التجريبيتين نموذج الإقناع لقضية التداوي بالأعشاب ونموذج الإقناع لقضية العلاج بالخلايا الجذعية، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الاستجابات الصحيحة على مقياس المعتقدات لدى المجموعة التجريبية للطالبات اللواتي طبق عليهن نموذج الإقناع المقترح، ومتوسط درجات الاستجابات الصحيحة على مقياس المعتقدات لدى طالبات المجموعة الضابطة، وأظهرت النتائج فعالية النموذج المقترح في تغيير معتقدات الطالبات.

أما دراسة الدايه (٢٠١٢) فقد هدفت معرفة درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للعدالة التنظيمية وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلّمين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (477) معلماً ومعلمه تم اختيارهم بطريقة العينة الطبقية العشوائية، طُبِّقْت عليهم استبانتان، وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة المديرين للعدالة التنظيمية من وجهة نظر المعلّمين كبيرة، ودرجة الرضا الوظيفي للمعلّمين كبيرة أيضاً، ووجود علاقة ارتباطية طردية قوية ذات دلالة إحصائية بين العدالة التنظيمية والرضا الوظيفي.

وهدفت دراسة البكار (٢٠١٢) معرفة مستوى العدالة التنظيمية التي يمارسها مديرو المدارس الثانوية العامة في محافظة عمّان وعلاقته بمستوى الثقة التنظيمية في مدارسهم من وجهة نظر المعلّمين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (377) معلّماً ومعلّمة، طُبِّقْت عليهم استبانتان، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى ممارسة المديرين للعدالة التنظيمية متوسطاً، ومستوى الثقة التنظيمية في المدارس متوسطاً أيضاً، ووجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين العدالة التنظيمية والثقة التنظيمية.

في حين هدفت دراسة مقيمي وكاظمي وسامي Moghimi, Kazemi and Samiie (٢٠١٣) معرفة العلاقة بين العدالة التنظيمية وجودة الحياة الوظيفية في المنظمات العامة بإقليم قم Qomالايراني، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (264) موظفاً تم اختيارهم بطريقة العينة الطبقية العشوائية، طُبِّقْت

عليهم استبانة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقات إيجابية بين العدالة التنظيمية وجودة الحياة الوظيفية.

أما دراسة كونراد Conrad (2013) فقد هدفت التأكيد على أن القادة يستخدمون الإقناع للتأثير على المرؤوسين مثلما يفعل مندوبي المبيعات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي لمراجعة الدّراسات والأدبيات ذات العلاقة، وتناولت الدراسة مفهوم القيادة والإقناع، وتطبيقات الإقناع ودوره في القيادة، وقد توصلت الدراسة إلى أن الإقناع يمكن تعلمه، وأن الإقناع عنصر أساس للقيادة الناجحة، وأن القائد الإقناعي يجب أن يتمتع بالمصداقية ويؤمن بالمشاركة ويقدم المنح والحوافز لمرؤوسيه.

وهدفت دراسة عطا وبريسم وعباس (٢٠١٤) الكشف عن أثر أبعاد العدالة التنظيمية في الحد من الصراع التنظيمي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (46) موظفاً في رئاسة الجامعة المستنصرية بالعراق، طُبِّقَت عليهم استبانة، وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى العدالة التنظيمية لدى موظفي رئاسة الجامعة مرتفعاً، ووجود علاقة ارتباط وأثر معنوي بين العدالة التنظيمية واستراتيجيات الحد من الصراع التنظيمي.

أما دراسة الشهري (٢٠١٤) فقد هدفت معرفة مستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة جدة وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى المعلّمين من وجهة نظرهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (580) معلّماً، طُبِّقَت عليهم استبانة، وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى العدالة التنظيمية عالياً، ودافعية الإنجاز لدى المعلّمين أيضاً عالية، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مجالات العدالة التنظيمية ومجالات دافعية الإنجاز.

كما هدفت دراسة رهيو (٢٠١٤) معرفة دور العدالة التنظيمية في تقليل ظاهرة التهكم التنظيمي لدى متسبي كلية التربية بجامعة القادسية العراقية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (94) فرداً من العاملين بالكلية، وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى العدالة التنظيمية في الكلية متوسطاً، ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد العدالة التنظيمية وأبعاد التهكم التنظيمي.

أما دراسة عجيل والعابدي (٢٠١٥) فقد هدفت معرفة ممارسات القيادة الإقناعية لعينة من المصارف الخاصة في الفرات الأوسط العراقي من أجل تخفيض مقاومة التَّغيير، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الاستطلاعي، وتكونت العينة من

(165) مدير ورئيس قسم وشعبة ووحدة ومسؤول خزينة وصندوق في (27) مصرفاً، طُبِّقْت عليهم استبانة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين القيادة الإقناعية ومقاومة التَّغيير، ووجود تأثير ذي دلالة إحصائية لأبعاد القيادة الإقناعية في أبعاد مقاومة التَّغيير.

وهدفت دراسة الديحاني والأنصاري (2016) Aldaihani and Alansari معرفة درجة العدالة التنظيمية في مدارس التعليم العام الكويتية من وجهة نظر معلّميها، والكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تُعْزَى لمتغيّرات (سنوات الخبرة، والجنسية، والمرحلة التعليميّة، والمنطقة التعليميّة)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (1203) معلمّاً، طُبِّقْت عليهم استبانة، وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة العدالة التنظيمية في المدارس متوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعْزَى لمتغيّرات الدراسة.

وأجرى العثماني (٢٠١٧) دراسة هدفت معرفة درجة ممارسة القيادات الأكاديمية الإدارية في جامعة الأقصى بمحافظات غزة للعدالة التنظيمية وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار لديهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (191) عضو هيئة تدريس، طُبِّقْت عليهم استبانتين، وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة القيادات الأكاديمية الإدارية للعدالة التنظيمية متوسطة، ومستوى فاعلية اتخاذ القرار لدى القيادات الأكاديمية الإدارية متوسطة أيضاً، ووجود علاقة ارتباطية موجبة لدرجة ممارسة القيادات الأكاديمية الإدارية للعدالة التنظيمية وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار لديهم.

وأجرت دراوشة (٢٠١٧) دراسة هدفت معرفة درجة ممارسة العدالة التنظيمية في الجامعات الأردنية وعلاقتها بالثقة التنظيمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (378) عضو هيئة تدريس، طُبِّقْت عليهم استبانة، وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى العدالة التنظيمية متوسطاً، ومستوى الثقة التنظيمية مرتفعاً، ووجود علاقة موجبة وذات دلالة إحصائية بين العدالة التنظيمية والثقة التنظيمية.

وهدفت دراسة المصري (٢٠١٩) معرفة طبيعة العلاقة والتأثير لممارسات القيادة الإقناعية على دعم ثقافة التميز والإبداع، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (41) موظفاً في البنوك الفلسطينية، طُبِّقْت عليهم استبانة، وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة القيادة الإقناعية مرتفعة، ووجود علاقة طردية بين ممارسات القيادة الإقناعية ودعم ثقافة التميز والإبداع، وقدمت الدراسة إطاراً مقترحاً لتنمية

ممارسات القيادة الإقناعية لتحقيق قدرة أكبر على ثقافة التميز والإبداع.

وقد اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدّراسات السابقة من حيث استخدام المنهج الوصفي وأداة الاستبانة مثل: دراسة المصري (٢٠١٩)، ودراسة الديحاني والأنصاري (2016) Aldaihani and Alansari، ودراسة عجيل والعابدي (٢٠١٥)، وتختلف الدراسة الحالية عن جميع الدّراسات السابقة في انفرادها بالتركيز على معرفة درجة ممارسة القيادة الإقناعية لدى مديري المدارس بوكالة الغوث الدولية في محافظات غزة وعلاقتها بالعدالة التنظيمية لديهم، وذلك من وجهة نظر معلّميها، وقد استفادت الدراسة الحالية من الدّراسات السابقة، رغم الاختلاف عنها، في بناء فكرة الدراسة، وفي تدعيم إطارها النظري، وتحديد منهجها، كما استفادت من تحليلاتها ونتائجها.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

تؤكد الدّراسات أن المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في محافظات غزة تعاني العديد من المشكلات، ومنها: ما يتعلق بمشاركة مديري المدارس مع إدارة التعليم في وضع خطط وقائية للمشكلات قبل وقوعها، فقد بينت دراسة الأغا والداهوك (2014) أن درجة المشاركة بينهما كانت متوسطة، بالإضافة إلى وجود مشاكل في ممارسة القيادة التشاركية؛ فقد أظهرت دراسة يونس (2017) أن درجة مشاركة المعلّمين في تحديد أولويات صرف ميزانية المدرسة متوسطة، يضاف إلى ذلك وجود مشاكل ونواحي قصور في برنامج تقويم مديري المدارس؛ فقد أظهرت دراسة أبو لبدة (2011) أن فاعلية البرنامج متوسطة، إلى جانب ذلك فقد أظهرت دراسة عيسى وطموس (2009) أن مستوى الجودة في برامج تدريب المعلّمين مقبول، وأظهرت دراسة سرور وسرور (2011) أن حوالي (70٪) من حملة الماجستير والدكتوراه في المدارس لم يقوموا بإجراء أي أبحاث بعد حصولهم على درجتي الماجستير أو الدكتوراه.

وبناءً على ذلك تتبلور مشكلة الدراسة الحالية في وجود جملة من المشكلات وأوجه ضعف ونواحي قصور في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة تستوجب الدراسة والبحث وصولاً إلى مقترحات وتصورات لتَّحسين مستوى الأداء في تلك المدارس، وقد تكوّن لدى الباحث إحساس قوي بأهميِّة طرق مداخل جديدة في القيادة التربوية والسلوك التنظيمي، كمدخلي القيادة الإقناعية والعدالة التنظيمية، للمساهمة في الوصول إلى تلك المقترحات والتصورات، وعليه سعت الدراسة للإجابة عن التساؤلات الآتية:

١. ما درجة ممارسة القيادة الإقناعية لدى مديري المدارس بوكالة الغوث الدولية في محافظات غزة من وجهة نظر معلّميها؟

٢.هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة المديرين للقيادة الإقناعية تُعْزَى لمتغيّرات (جنس المدير، والمؤهل العلمي للمدير، وسنوات الخدمة للمدير، والمنطقة التعليميّة)؟

٣.ما مستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس بوكالة الغوث الدولية في محافظات غزة من وجهة نظر معلّميها؟

٤.هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة المديرين للعدالة التنظيمية تُعْزَى لمتغيّرات (جنس المدير، والمؤهل العلمي للمدير، وسنوات الخدمة للمدير، والمنطقة التعليميّة)؟

٥.هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين القيادة الإقناعية والعدالة التنظيمية لدى مديري المدارس بوكالة الغوث الدولية في محافظات غزة؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى:

١.معرفة درجة ممارسة القيادة الإقناعية لدى مديري المدارس بوكالة الغوث الدولية في محافظات غزة من وجهة نظر معلّميها.

٢.الكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة المديرين للقيادة الإقناعية تُعْزَى لمتغيّرات (جنس المدير، والمؤهل العلمي للمدير، وسنوات الخدمة للمدير، والمنطقة التعليميّة).

٣.معرفة مستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس بوكالة الغوث الدولية في محافظات غزة من وجهة نظر معلّميها.

٤.الكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة المديرين للعدالة التنظيمية تُعْزَى لمتغيّرات (جنس المدير، والمؤهل العلمي للمدير، وسنوات الخدمة للمدير، والمنطقة التعليميّة).

٥.الكشف عما إذا كان هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =0.05) بين القيادة الإقناعية والعدالة التنظيمية لدى مديري المدارس بوكالة الغوث الدولية في محافظات غزة.

أهميّة الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها النظرية والتطبيقية من خلال ما يلي:

١.تأتي مواكبة للتوجهات التربوية المعاصرة، والتي تدعو إلى الاهتمام بتحسين أداء مديري

المدارس في ضوء الاتجاهات والمداخل المعاصرة لمواكبة متطلبات العصر ومواجهة تحدياته.

٢.تشكل نقطة انطلاق لمنحى بحثي يركز على الدِّراسات المستقبليّة المتعلقة بتطوير الأداء القيادي وتحسين الواقع التنظيمي في مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة كاستجابة منطقية للتحديّات العصرية.

٣.قد تساعد نتائج هذه الدراسة على استنباط أهم الممارسات التي يمكن أن تساعد على تحسين الواقع التنظيمي في مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة.

٤.قد تُفيد المسؤولين بوكالة الغوث الدولية في محافظات غزة وتوجه اهتمامهم لمدخلي القيادة الإقناعية والعدالة التنظيمية ودمجهما ضمن برامج التنمية المهنية للمديرين.

٥.قد تساعد نتائج الدراسة في تطوير برامج وورش عمل خاصة بتطوير أداء مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات غزة.

حدود الدراسة ومحدّداتها:

تتحدد الدراسة بالحدود والمحدّدات الآتية:

- **الحدود الموضوعية:** أبعاد القيادة الإقناعية، وهي: (المصداقية، والمشاركة، والمكافآت والحوافز، والالتزام)، وأبعاد العدالة التنظيمية، وهي (العدالة التوزيعية، والعدالة الإجرائية، والعدالة التفاعلية، والعدالة التقييمية).
- **الحدود البشرية:** عينة طبقية عشوائية من معلّمي مدارس وكالة الغوث الدولية.
- **الحدود المكانية:** محافظتي خان يونس ورفح.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الجزء الميداني للدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2018-2019م.
- بينما تتمثل محدّدات نتائج الدراسة في خصائص أداة الدراسة السيكومترية، وصدق وموضوعية استجابة المعلّمين الذين شاركوا في الدراسة الميدانية.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

ترتكز الدراسة على عدة مصطلحات، يقصد بها إجرائياً ما يأتي:

درجة الممارسة: التطبيق الفعلي للأفكار والمبادئ وما يرتبط بهما من إجراءات وأنشطة وعمليات، وتتمثل بالدرجة الكلية التي حصل عليها أفراد العينة في ضوء استجابتهم على فقرات أداة الدراسة وفق سلم تقدير خماسي، وتحدد درجة الممارسة وتقاس لكل مجال أو فقرة إحصائياً بمدى ارتفاع قيمة المتوسط الحسابي.

القيادة الإقناعية: مدخل إجرائي أو سلوك قيادي يعتمد على التأثير في سلوك المعلّمين واقناعهم بقبول فكرة أو رأي أو توجيه نشاطهم التوجيه الذي يحقق الأهداف المنشودة، بالاعتماد على المصداقية والمشاركة والمكافآت والحوافز والالتزام.

العدالة التنظيمية: سمة تنظيمية تعني الإنصاف والمساواة وإعطاء كلّ معلّم حقّه دون تمييز أو تحيز لأحد، وترتبط بالعدالة التوزيعية، والإجرائية، والتفاعلية، والتقييمية.

مدارس وكالة الغوث الدولية: المدارس غير الحكومية التي تديرها وكالة غوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين والموجودة في محافظات غزة الفلسطينية.

محافظات غزة: محافظات فلسطين الجنوبية والتي تضم خمس محافظات وهي: شمال غزة، وغزة، ووسط غزة "دير البلح"، وخان يونس، ورفح.

الطريقة والإجراءات:

يتضمن هذا الجزء خطوات منهجية تتمثل في تحديد منهج الدراسة، واختيار العينة، وإعداد أداة الدراسة وتقنينها، وعرض الأساليب الإحصائية المستخدمة، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، لملاءمة هذا المنهج لأهداف الدراسة وما تنطوي عليه من رصد للواقع وللعلاقة بين المتغيرات ووصفها وصفاً كمياً.

ثانياً: مجتمع الدراسة وعيتها:

تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات المدارس بوكالة الغوث الدولية جميعهم في محافظتي خان يونس ورفح والبالغ عددهم (2851) معلماً ومعلمة، وذلك وفقاً لإحصائيات وزارة التربية والتعليم العالي للعام 2017/ 2018م، وقد تم اختيار عينة طبقية عشوائية منهم بنسبة (10٪)، بلغت (285) معلّماً ومعلّمة، استجاب منهم (262) معلّماً ومعلّمة، والجدول (١) يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة:

الجدول (1): توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

.	المتغيرات	الفئات	العدد	النسبة
	جنس المدير الذي يعمل معه المعلّم/ ة	ذكر	146	%55.7
		أنثى	116	%44.3
	المؤهل العلمي للمدير الذي يعمل معه المعلّم/ ة	من مؤهل مديره بكالوريوس	218	%83.2
		من مؤهل مديره دراسات عليا	44	%16.8
	سنوات الخدمة للمدير الذي يعمل	من سنوات خدمة مديره أقل من 10 سنوات	73	%27.9

	معه المعلّم/ ة	من سنوات خدمة مديره أكثر من 10 سنوات	189	%72.1
	المنطقة التعليميّة للمعلّم والمدير	خان يونس	144	%55
		رفح	118	%٤٥

ثالثاً: أداة الدراسة:

اعتمدت الدراسة على الاستبانة كأداة للتعرف إلى درجة ممارسة القيادة الإقناعية لدى مديري المدارس بوكالة الغوث الدولية في محافظات غزة وعلاقتها بالعدالة التنظيمية لديهم، وذلك من وجهة نظر معلّميها، وقد استفادت الدراسة الحالية في بناء الاستبانة من بعض الأدبيات والدّراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة مثل: دراسة هوي وسميث Hoy and Smith (2007)، ودراسة باو Bao (2010)، دراسة الدايه (٢٠١٢)، ودراسة العبيدي (2012)، ودراسة كونراد Conrad (2013)، ودراسة عبود (٢٠١٤)، وقد تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (48) فقرة موزعة على (8) مجالات، وهي: المصداقية، والمشاركة، والمكافآت والحوافز، والالتزام، والعدالة التوزيعية، والعدالة الإجرائية، والعدالة التفاعلية، والعدالة التقييمية، وتم تحديد استجابة العينة عبر سلم ليكرت الخماسي (كبيرة جداً، وكبيرة، ومتوسطة، وضعيفة، وضعيفة جداً)، وتم التأكد من الخصائص السيكومترية للاستبانة من صدق وثبات، وذلك على النحو الآتي:

١. صدق الاستبانة: تم التحقق من صدق الاستبانة بطريقتين، وهما:

أ-صدق المحكمين (الصدق الظاهري): تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال أصول التربية بالجامعات الفلسطينية، وعددهم (12) محكماً، وفي ضوء التعديلات التي أشار إليها المحكمون، أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية تتكون من (42) فقرة موزعة على (8) مجالات.

ب-صدق الاتساق الداخلي: تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال قياس معامل الارتباط بين كل مجال والدرجة الكلية للاستبانة، بعد تطبيقها على عينة استطلاعية قدرها (30) معلّماً ومعلّمة، ومن خارج العينة الأصلية، وكانت معاملات الارتباط على النحو التالي: (0.64)، (0.84)، (0.89)، (0.70)، (0.96)، (0.76)، (0.93)، (0.89)، على التوالي، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.05$)، وكذلك تم التأكد من الصدق الداخلي بحساب معامل ارتباط كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وقد بلغت معاملات الارتباط في المجال

الأول (0.57-0.77)، والثاني (0.78-0.96)، والثالث (0.75-0.94)، والرابع (0.52-0.82)، والخامس (0.83-0.91)، والسادس (0.42-0.84)، والسابع (0.55-0.91)، والثامن (0.55-0.91)، وتم التأكد من دلالاتها المعنوية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

٢. ثبات الاستبانة: تم حساب ثبات الاستبانة بطريقتين، وهما:

أ-طريقة التجزئة النصفية: تم حساب ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية وكان معامل ثبات المجال الأول (0.78)، والثاني (0.84)، والثالث (0.94)، والرابع (0.82)، والخامس (0.98)، والسادس (0.86)، والسابع (0.96)، والثامن (0.94)، وكان معامل الثبات للاستبانة ككل (0.96).

ب-طريقة كرونباخ ألفا: تم حساب ثبات الاستبانة بطريقة كرونباخ ألفا وكان معامل ثبات المجال الأول (0.77)، والثاني (0.82)، والثالث (0.87)، والرابع (0.79)، والخامس (0.96)، والسادس (0.75)، والسابع (0.93)، والثامن (0.94)، وكان معامل الثبات للاستبانة ككل (0.93).

وهذا يدل على أن معاملات الثبات للاستبانة مرتفعة ومطمئنة للإجراء والتطبيق.

رابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة (المعالجات الإحصائية)

استخدمت الدراسة بعض الأساليب الإحصائية التي تتناسب مع طبيعة الاستبانة، وتصلح لتحقيق أهدافها، وهي: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية، واختبار (T) لعينتين مستقلتين، ومعامل الارتباط بيرسون، وطريقة التجزئة النصفية، ومعامل كرونباخ ألفا، وللحكم على متوسطات استجابات أفراد العينة على المجالات والفقرات، فقد تم اعتماد المحك الموضح في الجدول (2) محتسباً طول الفئة على النحو الآتي: طول الفئة = (الحد الأعلى –الحد الأدنى) ÷ عدد بدائل الأداة أو مستويات الممارسة، أي أن (5-1=4) ÷ 5 = (0.8).

الجدول (2) المحك المعتمد لتحليل النتائج نتائج تطبيق الاستبانة ومناقشتها

متوسط الاستجابات	الوزن النسبي للاستجابات	التقدير
من ١.٠٠ – ١,٨٠	من ٢٠٪ – ٣٦٪	ضعيفة جداً
أكبر من ١,٨٠ – ٢,٦٠	أكبر من ٣٦٪ – ٥٢٪	ضعيفة
أكبر من ٢,٦٠ – ٣,٤٠	أكبر من ٥٢٪ – ٦٨٪	متوسطة
أكبر من ٣,٤٠ – ٤,٢٠	أكبر من ٦٨٪ – ٨٤٪	كبيرة
أكبر من ٤,٢٠ – ٥,٠٠	أكبر من ٨٤٪ – ١٠٠٪	كبيرة جداً

١ .النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول الذي ينص على: ما درجة ممارسة القيادة الإقناعية لدى مديري المدارس بوكالة الغوث الدولية في محافظات غزة من وجهة نظر معلّميها؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابات أفراد العينة، كما بالجدول (٣):

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والدرجة والترتيب لتقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادة الإقناعية لدى المديرين مرتبة تنازلياً

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	التقدير	الترتيب
4	الالتزام	4.41	0.23	88.2	كبيرة جداً	1
2	المشاركة	4.32	0.61	86.4	كبيرة جداً	2
1	المصداقية	4.11	0.26	82.2	كبيرة	3
3	المكافآت والحوافز	3.82	0.58	76.4	كبيرة	4
	الدرجة الكلية	**4.16**	**0.35**	**83.2**	**كبيرة**	

يتضح من الجدول (3) أن درجة التقدير الكلية لممارسة القيادة الإقناعية لدى المديرين من وجهة نظر المعلّمين في المجالات جميعها هو (4.16)، وبوزن نسبي (٨٣,٢٪)، ويدل ذلك على أن الدرجة كانت كبيرة، وبالنسبة للمجالات فقد حصل مجال (الالتزام) على الترتيب الأول، يليه مجال (المشاركة)، ثم مجال (المصداقية)، ثم مجال (المكافآت والحوافز)، ويمكن أن تُعْزَى هذه النتيجة إلى إدراك المديرين لمضمون القيادة الإقناعية وحرصهم على توظيفها نتيجة للدورات التدريبية التي ينظمها مركز التطوير التربوي ووحدة المناهج والتدريب في مواضيع متعددة مثل القيادة من أجل المستقبل، وإصلاح التعليم، والإدارة المدرسية لمديري المدارس الجدد، وتطبيق عدة برامج مثل برنامج المدرسة كمركز للتطوير، وبرنامج المدارس المتميزة، يضاف إلى ذلك تمسك المديرين بالقيم العربية والإسلامية النبيلة مثل المصداقية والمشاركة والالتزام، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة المصري (٢٠١٩)، وفيما يلي عرض ومناقشة درجة تقدير المعلّمين لممارسة القيادة الإقناعية لدى المديرين داخل كل مجال من مجالات الاستبانة، حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية لجميع فقرات الاستبانة، وهي مفصلة تحت مجالاتها، كما هو موضح في الجداول (٤)، (٥)، (٦)، (٧):

المجال الأول: المصداقية:

يوضح الجدول (4) النتائج المتعلقة باستجابات المعلّمين على فقرات المجال الأول (المصداقية).

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والدرجة والترتيب لتقديرات عينة الدراسة لدرجة المصداقية لدى المديرين مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	التقدير	الترتيب
2	يتحدث بوضوح ودقة عما يعنيه	٤٥4.	0.49	89	كبيرة جداً	1
3	يخبر المعلّمين عن الحقائق بصراحة	4.38	0.48	87.6	كبيرة جداً	2
4	يعطي المعلّمين معلومات واضحة ودقيقة دون اللجوء لسياسة إخفاء المعلومات	4.17	0.59	83.4	كبيرة	3
1	يُظهر الصدق والنزاهة في التعامل مع المواقف جميعها	4.00	0.00	80	كبيرة	4
6	يطبق القوانين والأنظمة على الجميع دون تمييز	3.93	0.70	٧٨,٦	كبيرة	5
5	يولي اهتماماً بالمعلّمين جميهم دون تحيز أو استثناء	3.76	0.62	٧٥,٢	كبيرة	6
	التقدير العام للمجال	**4.11**	**0.26**	**82.2**	**كبيرة**	

يتضح من الجدول (4) أن المستوى العام لتقدير المعلّمين لدرجة المصداقية لدى المديرين هو (4.11)، وبوزن نسبي (82.2%)، ويدل ذلك على أن درجة التقدير كبيرة، وقد كان أعلى مستوى هو المتضمن في الفقرة (يتحدث بوضوح ودقة عما يعنيه)، ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى قناعة المديرين بأن اللباقة ووضوح الحديث يؤدي إلى إيصال الفكرة وتوضيح المطلوب، كما يتضح أن أدنى مستوى هو المتضمن في الفقرة (يولي اهتماماً بالمعلّمين جميعهم دون تحيز أو استثناء)، ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى أن اهتمام المديرين عادةً يكون أكبر بالمعلّمين المجتهدين والملتزمين والأكثر طاعة وتقبلاً للتوجيهات.

المجال الثاني: المشاركة: يوضح الجدول (5) النتائج المتعلقة باستجابات المعلّمين على فقرات المجال الثاني (المشاركة):

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والدرجة والترتيب لتقديرات عينة الدراسة لدرجة المشاركة لدى المديرين مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	التقدير	الترتيب

5	يسمح للمعلّمين بتقديم المبادرات والأفكار والمقترحات الجديدة	4.77	0.85	95.4	كبيرة جداً	1
6	يستجيب لآراء المعلّمين ومبادراتهم التطويرية المتعلقة بتحسين وتطوير أساليب العمل المتبعة	4.55	1.16	٩١	كبيرة جداً	2
4	يعقد لقاءات دورية مع أولياء الأمور لبحث سبل التعاون المشترك	4.24	0.85	84.8	كبيرة جداً	3
3	يحرص على إشاعة روح التعاون في العمل	4.23	0.42	84.6	كبيرة جداً	4
1	يشرك المعلّمين في التخطيط وحل المشكلات	4.12	0.33	82.4	كبيرة	5
2	يشرك أفراد المجتمع المحلي في التخطيط وتحديد الأولويات	4.02	1.00	٨٠,٤	كبيرة	6
	التقدير العام للمجال	**4.32**	**0.61**	**86.4**	**كبيرة جداً**	

يتضح من الجدول (5) أن المستوى العام لتقدير المعلّمين لدرجة المشاركة لدى المديرين هو (4.32)، وبوزن نسبي (86.4%)، ويدل ذلك على أن درجة التقدير كبيرة جداً، وقد كان أعلى مستوى هو المتضمن في الفقرة (يسمح للمعلّمين بتقديم المبادرات والأفكار والمقترحات الجديدة)، ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى إدراك المديرين لأهمية الابتكار ودوره في تحسين الأداء العام، بالإضافة إلى وعيهم بأن القيادة هي المسؤولة عن تحفيز النشاط الابتكاري، وأن تشجيع الابتكار من مميزات القائد الناجح، وذلك نتيجة للدورات التدريبية التي ينظمها مركز التطوير التربوي ودائرة الموارد البشرية ووحدة التدريب في مواضيع متعددة، كما يتضح أن أدنى مستوى هو المتضمن في الفقرة (يشرك أفراد المجتمع المحلي في التخطيط وتحديد الأولويات)، ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى وعي المديرين بأهميّة المشاركة باعتبارها عمليّة مكملة للقيادة الحديثة وتكريس لمبادئ القيادة الرشيدة، ويمكن من خلالها تعزيز قيادة النظام المدرسي بشكل عام، إضافة إلى الوعي بأن أفراد المجتمع المحلي يمكن أن يساعدوا في التحديد الواقعي للاحتياجات والأولويات، انطلاقاً من أن المدرسة هي مؤسسة مجتمعية أنشأها المجتمع.

المجال الثالث: المكافآت والحوافز: يوضح الجدول (6) النتائج المتعلقة باستجابات المعلّمين على فقرات المجال الثالث (المكافآت والحوافز):

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والدرجة والترتيب لتقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة المكافآت والحوافز لدى المديرين مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	التقدير	الترتيب
1	يهتم برفع الروح المعنوية للمعلّمين	4.51	0.51	90.2	كبيرة جداً	1
5	يوزع المكافآت والحوافز على المعلّمين بإنصاف	4.50	0.49	90	كبيرة جداً	2

3	يكافئ المعلّم عن الجهد الإضافي الذي يبذله	3.46	1.12	69.2	كبيرة	3
4	يوزع المكافآت والحوافز على المعلّمين حسب الاستحقاق	3.39	1.12	67.8	متوسطة	4
2	يضع نظاماً للمكافآت من أجل تحفيز أداء المعلّمين	3.23	0.42	٦٤,٦	متوسطة	5
	التقدير العام للمجال	**3.82**	**0.58**	**76.4**	**كبيرة**	

يتضح من الجدول (6) أن المستوى العام لتقدير المعلّمين لدرجة استخدام المكافآت والحوافز لدى المديرين هو (3.82)، وبوزن نسبي (76.4%)، ويدل ذلك على أن درجة التقدير كبيرة، وقد كان أعلى مستوى هو المتضمن في الفقرة (يهتم برفع الروح المعنوية للمعلّمين)، ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى إدراك المديرين بأن الروح المعنوية للمعلّمين ترتبط ارتباطاً مباشراً بمستوى الأداء، كما يتضح أن أدنى مستوى هو المتضمن في الفقرة (يضع نظاماً للمكافآت من أجل تحفيز أداء المعلّمين)، ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى الأزمة المالية التي تمر بها الوكالة، وما ترتب عليها من إجراءات تقشفيّة مثل إلغاء العلاوات التشجيعية وتوقف المكافآت واقتصارها على المكافآت الدورية لمن يؤدي عمله على أكمل وجه، مع بعض الجهود الفردية للمديرين في تكريم المعلّمين ومنحهم دروع تذكارية أو هدايا بسيطة من ميزانية المدرسة.

المجال الرابع: الالتزام:

يوضح الجدول (7) النتائج المتعلقة باستجابات المعلّمين على فقرات المجال الرابع (الالتزام):

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والدرجة والترتيب لتقديرات عينة الدراسة لدرجة الالتزام لدى المديرين مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	التقدير	الترتيب
1	يحافظ على تطبيق اللوائح والقوانين المدرسية	4.72	0.44	94.4	كبيرة جداً	1
6	يحافظ على سمعة المدرسة لدى المجتمع	4.61	0.49	92.2	كبيرة جداً	2
5	يحرص على تنفيذ الخطط والبرامج الموضوعة	4.60	0.47	92	كبيرة جداً	3
4	يجعلني أقوم بأداء مهامي الوظيفية دون الحاجة إلى رقابة أو توجيه مباشر	4.23	0.42	84.6	كبيرة جداً	4
3	يجعلني أشعر بالفخر والاعتزاز كوني أحد أفراد المدرسة	4.17	0.37	٨٣,٤	كبيرة	٥
2	يهيئ مناخاً تنظيمياً مريحاً ومستقراً	4.12	0.33	٨٢,٤	كبيرة	٦
	التقدير العام للمجال	**4.41**	**0.23**	**88.2**	**كبيرة جداً**	

يتضح من الجدول (7) أن المستوى العام لتقدير المعلّمين لدرجة الالتزام لدى المديرين هو (4.41)، وبوزن نسبي (88.2%)، ويدل ذلك على أن درجة التقدير كبيرة جداً، وقد كان أعلى مستوى هو المتضمن في الفقرة (يحافظ على تطبيق اللوائح والقوانين المدرسية)، ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى أن المديرين مسؤولين عن المدرسة مسؤولية

مباشرة أمام الجهاز الإداري في المنطقة التابعين لها، وعدم الالتزام بتطبيق اللوائح والقوانين المدرسية يعتبر تقصيراً وإهمالاً في عملهم، وبالتالي يعرضهم للمساءلة وربما لإجراءات عقابية، كما يتضح أن أدنى مستوى هو المتضمن في الفقرة (يهيئ مناخاً تنظيمياً مريحاً ومستقراً)، ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى الإدراك النسبي لدى المديرين بأهمية المناخ التنظيمي المريح والمستقر وأثره في الأداء العام، غير أن هناك عوامل خارجية أخرى ليست ضمن صلاحيات أو سيطرة المديرين تؤثر على المناخ التنظيمي في المدارس.

٢ .النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة المديرين للقيادة الإقناعية تُعْزَى لمتغيّرات (جنس المدير، والمؤهل العلمي للمدير، وسنوات الخدمة للمدير، والمنطقة التعليميّة)؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام اختبار (T) لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج على النحو الآتي:

أ- متغيّر جنس المدير (ذكر - أنثى):

تم استخدام اختبار (T) لعينتين مستقلتين، وقد كانت النتائج كما في الجدول (8):

الجدول (8): نتائج اختبار (T) للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات العينة التي تُعْزَى لمتغيّر جنس المدير

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	مستوى الدلالة
المصداقية	ذكر	146	4.08	0.25	2.47	0.62
	أنثى	116	4.16	0.27		
المشاركة	ذكر	146	4.25	0.75	2.33	0.00
	أنثى	116	4.41	0.36		
المكافآت والحوافز	ذكر	146	3.50	0.30	1.94	0.00
	أنثى	116	4.23	0.60		
الالتزام	ذكر	146	4.25	0.08	9.04	0.00
	أنثى	116	4.61	0.19		
الدرجة الكلية	ذكر	146	4.02	0.34	9.03	0.00
	أنثى	116	4.35	0.25		

يتضح من الجدول (8) أن القيمة الاحتمالية في الدرجة الكلية كانت أقل من مستوى الدلالة 0.05، وبذلك يستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين متوسطات

تقديرات أفراد العينة تُعْزَى لمتغيّر جنس المدير على (الاستبانة ككل والمجالات جميعها ما عدا مجال المصداقية)، لصالح المديرين، ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى أن المديرين بحكم طبيعتهم يميلون للموضوعية، وتقديم الحجج والبراهين والأدلة المقنعة، بينما المديرات بحكم طبيعتهن أكثر ميلاً للإقناع بالاعتماد على مخزونهن العاطفي، ولذلك يمكن أن يكون المديرين أكثر قدرة على الإقناع وممارسة القيادة الإقناعية من المديرات، وتختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة المصري (٢٠١٩).

ب-متغيّر المؤهل العلمي للمدير (بكالوريوس -دراسات عليا):

تم استخدام اختبار (T) لعينتين مستقلتين، وقد كانت النتائج كما في الجدول (٩):

الجدول (9): نتائج اختبار (T) للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات العينة التي تُعْزَى لمتغيّر المؤهل العلمي للمدير

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	مستوى الدلالة
المصداقية	من مؤهل مديره بكالوريوس	218	4.10	0.26	2.47	0.00
	من مؤهل مديره دراسات عليا	44	4.20	0.23		
المشاركة	من مؤهل مديره بكالوريوس	218	4.27	0.61	3.30	0.01
	من مؤهل مديره دراسات عليا	44	4.58	0.56		
المكافآت والحوافز	من مؤهل مديره بكالوريوس	218	3.80	0.59	1.06	0.32
	من مؤهل مديره دراسات عليا	44	3.90	0.53		
الالتزام	من مؤهل مديره بكالوريوس	218	4.41	0.23	0.13	0.14
	من مؤهل مديره دراسات عليا	44	4.40	0.20		
الدرجة الكلية	**من مؤهل مديره بكالوريوس**	**218**	**4.14**	**0.35**	**2.51**	**0.00**
	من مؤهل مديره دراسات عليا	**44**	**4.27**	**0.29**		

يتضح من الجدول (9) أن القيمة الاحتمالية في الدرجة الكلية كانت أقل من مستوى الدلالة 0.05، وبذلك يستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تُعْزَى لمتغيّر المؤهل العلمي للمدير على (الاستبانة ككل ومجالي المصداقية والمشاركة)، لصالح المديرين من حملة البكالوريوس، ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى أن المديرين من حملة المؤهلات العليا في مدارس الوكالة لا يتقاضون أيه علاوات أو مكافآت تميزهم عن المديرين من حملة البكالوريوس، وذلك مقارنة بنظرائهم من المديرين حملة المؤهلات العليا في

المدارس الحكومية الذين يتقاضون علاوة شهرية، الأمر الذي قد يكون أثر على أدائهم.

تم استخدام اختبار (T) لعينتين مستقلتين، وقد كانت النتائج كما في الجدول (١٠):

ج-متغيّر سنوات خدمة المدير (أقل من 10 سنوات - أكثر من 10 سنوات):

الجدول (10): نتائج اختبار (T) للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات العينة التي تُعْزَى لمتغيّر سنوات خدمة المدير

المجال	سنوات الخدمة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	مستوى الدلالة
المصداقية	من سنوات خدمة مديره أقل من 10 سنوات	73	4.33	0.00	5.21	0.00
	من سنوات خدمة مديره أكثر من 10 سنوات	189	4.03	0.26		
المشاركة	من سنوات خدمة مديره أقل من 10 سنوات	73	5.00	0.00	4.40	0.00
	من سنوات خدمة مديره أكثر من 10 سنوات	189	4.06	0.52		
المكافآت والحوافز	من سنوات خدمة مديره أقل من 10 سنوات	73	3.80	0.00	0.65	0.00
	من سنوات خدمة مديره أكثر من 10 سنوات	189	3.83	0.68		
الالتزام	من سنوات خدمة مديره أقل من 10 سنوات	73	4.33	0.00	5.68	0.00
	من سنوات خدمة مديره أكثر من 10 سنوات	189	4.44	0.26		
الدرجة الكلية	**من سنوات خدمة مديره أقل من 10 سنوات**	**73**	**4.36**	**0.00**	**9.65**	**0.00**
	من سنوات خدمة مديره أكثر من 10 سنوات	**189**	**4.09**	**0.38**		

يتضح من الجدول (10) أن القيمة الاحتمالية في الدرجة الكلية كانت أقل من مستوى الدلالة 0.05، وبذلك يستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05 = α) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تُعْزَى لمتغيّر سنوات خدمة المدير، على (الاستبانة ككل

والمجالات جميعها)، وذلك لصالح المديرين ذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات)، ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى أثر الخبرة في إثراء المهارات القيادية وزيادة المقدرة على التأثير في سلوك الآخرين، فالخبرة العملية تساعد في إكساب المديرين المهارات الإقناعية، وبالتالي زيادة درجة ممارسة القيادة الإقناعية لديهم بالمقارنة مع نظرائهم من ذوي الخبرة العملية الأقل.

د-متغيّر المنطقة التعليميّة (خان يونس -رفح):

تم استخدام اختبار (T) لعينتين مستقلتين، وقد كانت النتائج كما في الجدول (١١):

الجدول (11): نتائج اختبار (T) للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات العينة التي تُعْزَى لمتغيّر المنطقة التعليميّة

المجال	المنطقة التعليميّة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	مستوى الدلالة
المصداقية	خان يونس	144	4.16	0.27	3.43	0.00
	رفح	118	4.05	0.23		
المشاركة	خان يونس	144	4.29	0.55	0.73	0.00
	رفح	118	4.35	0.68		
المكافآت والحوافز	خان يونس	144	3.82	0.55	0.08	0.10
	رفح	118	3.82	0.62		
الالتزام	خان يونس	144	4.40	0.14	0.68	0.00
	رفح	118	4.42	0.30		
الدرجة الكلية	**خان يونس**	**144**	**4.17**	**0.30**	**0.13**	**0.00**
	رفح	**118**	**4.16**	**0.39**		

يتضح من الجدول (11) أن القيمة الاحتمالية في الدرجة الكلية كانت أقل من مستوى الدلالة 0.05، وبذلك يستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تُعْزَى لمتغيّر المنطقة التعليميّة على (الاستبانة ككل والمجالات جميعها ما عدا بعد المكافآت والحوافز)، وذلك لصالح منطقة رفح، ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى اهتمام المديرين بمنطقة رفح بالعمل بروح الفريق الواحد الذي يُجسِّد مبدأ التعاون والمشاركة ويعزز الالتزام والشعور بالانتماء.

٣.النتائج المتعلقة بالتساؤل الذي ينص على: ما مستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس بوكالة الغوث الدولية في محافظات غزة من وجهة نظر معلّميها؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابات أفراد العينة، كما بالجدول (١٢):

الجدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والدرجة والترتيب لتقديرات عينة الدراسة لمستوى العدالة التنظيمية لدى المديرين مرتبة تنازلياً

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	التقدير	الترتيب
4	العدالة التقييمية	4.17	0.36	83.4	كبيرة	1
2	العدالة الإجرائية	4.13	0.16	82.6	كبيرة	2
1	العدالة التوزيعية	3.86	0.42	77.2	كبيرة	3
3	العدالة التفاعلية	3.83	0.47	76.6	كبيرة	4
	الدرجة الكلية	**4.00**	**0.33**	**80**	**كبيرة**	

يتضح من الجدول (12) أن درجة التقدير الكلية لمستوى العدالة التنظيمية لدى المديرين من وجهة نظر المعلّمين في المجالات جميعها هو (4.00)، وبوزن نسبي (٨٠٪)، ويدل ذلك على أن الدرجة كانت كبيرة، وبالنسبة للمجالات فقد حصل مجال (العدالة التقييمية)، يليه مجال (العدالة الإجرائية)، ثم مجال (العدالة التوزيعية)، ثم مجال (العدالة التفاعلية)، ويمكن أن تُعْزَى هذه النتيجة إلى إدراك المديرين لأهمية العدالة التنظيمية وارتباطها بالعديد من المتغيرات التنظيمية، وذلك نتيجة للقاءات والندوات والدورات والبرامج التدريبية التي التحقوا بها، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة الدايه (٢٠١٢)، وتختلف مع نتائج دراسة البكار (٢٠١٢)، وفيما يلي عرض ومناقشة درجة تقدير المعلّمين لمستوى العدالة التنظيمية لدى المديرين داخل كل مجال من مجالات الاستبانة، حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية لجميع فقرات الاستبانة، وهي مفصلة تحت مجالاتها، كما هو موضح في الجداول (١٣)، (١٤)، (١٥)، (١٦):

المجال الأول: العدالة التوزيعية:

يوضح الجدول (13) النتائج المتعلقة باستجابات المعلّمين على فقرات المجال الأول (العدالة التوزيعية):

الجدول (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والأوزان النسبية والترتيب لتقديرات عينة الدراسة لمستوى العدالة التوزيعية لدى المديرين مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	التقدير	الترتيب
1	يوزع أعباء العمل والواجبات الوظيفية على المعلّمين بشكل عادل	4.00	0.00	80	كبيرة	1

4	يوزع الحوافز والمكافآت على المعلّمين بموضوعية وإنصاف	3.89	0.55	77.8	كبيرة	2
2	يوزع الأعباء والواجبات الوظيفية على المعلّمين وفقاً لقدراتهم الذاتية ومؤهلاتهم العلمية وخبراتهم التدريسية	3.84	0.61	76.8	كبيرة	3
3	يوزع المواد والأدوات اللازمة لإنجاز العمل على المعلّمين بطريقة عادلة	3.72	1.14	74.4	كبيرة	4
	التقدير العام للمجال	**3.86**	**0.42**	**77.2**	**كبيرة**	

يتضح من الجدول (13) أن التقدير العام لمستوى العدالة التوزيعية لدى المديرين من وجهة نظر المعلّمين هو (3.86)، وبوزن نسبي (77.2%)، ويدل ذلك على أن درجة التقدير كبيرة، وقد كان أعلى مستوى هو المتضمن في الفقرة (يوزع أعباء العمل والواجبات الوظيفية على المعلّمين بشكل عادل)، ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى وعي المديرين بأهمية توزيع الأعباء والواجبات بإنصاف على المعلّمين وما يترتب عليه من رضا وظيفي، كما يتضح أن أدنى مستوى هو المتضمن في الفقرة (يوزع المواد والأدوات اللازمة لإنجاز العمل على المعلّمين بطريقة عادلة)، ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى وعي المديرين بأهمية التوازن بين الأعباء والأدوات اللازمة للإنجاز، وأن العدالة واجبة في العلاقة بين الأداء المطلوب والاحتياجات والمتطلبات اللازمة، وربما يعود ذلك إلى البرامج التأهيلية والتدريبية التي تنظم للمديرين، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة الدايه (٢٠١٢)، وتختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة البكار (٢٠١٢)، ودراسة الديحاني والأنصاري Aldaihani and Alansari (٢٠١٦).

المجال الثاني: العدالة الإجرائية:

يوضح الجدول (14) النتائج المتعلقة باستجابات المعلّمين على فقرات المجال الثاني (العدالة الإجرائية):

الجدول (14): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والدرجة والترتيب لتقديرات عينة الدراسة لمستوى العدالة الإجرائية لدى المديرين مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	التقدير	الترتيب
3	يشرك المعلّمين في اتخاذ القرارات	4.39	0.49	87.8	كبيرة جداً	1
2	يطبق القرارات الإدارية المتخذة على الجميع دون استثناء	4.38	0.47	٨٧,٦	كبيرة جداً	2
1	يطبق القوانين والأنظمة على الجميع دون تمييز	4.00	0.00	80	كبيرة	3
4	يسمح للمعلّمين بالاعتراض على القرارات المتخذة	3.79	0.40	75.8	كبيرة	4
	التقدير العام للمجال	**4.13**	**0.16**	**82.6**	**كبيرة**	

يتضح من الجدول (14) أن التقدير العام لمستوى العدالة الإجرائية لدى المديرين من وجهة نظر المعلّمين هو (4.13)، وبوزن نسبي (82.6%)، ويدل ذلك على أن درجة التقدير كبيرة، وقد كان أعلى مستوى هو المتضمن في الفقرة (يشرك المعلّمين في اتخاذ القرارات)، ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى وعي المديرين بأن المشاركة توفر مناخاً صحياً للأداء والتطوير، وتساعد على تطبيق القرارات المتخذة، وتقلل احتمالية مقاومة المعلّمين للتَّغييرات التي قد تصاحب تنفيذ القرارات، كما يتضح أن أدنى مستوى هو المتضمن في الفقرة (يسمح للمعلّمين بالاعتراض على القرارات المتخذة)، ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى اعتقاد المديرين بأن مشاركة المعلّمين في اتخاذ القرارات، واتخاذ القرارات بالاستناد إلى الأنظمة والقوانين، وفي ضوء معلومات ومعطيات واقعية، وتوضيح القرارات وأبعادها وحيثياتها للمعلّمين، وتطبيقها على الجميع دون استثناء، يجعل الاعتراض على تلك القرارات غير مقبول، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة الدايه (٢٠١٢)، وتختلف مع نتائج دراسة البكار (٢٠١٢).

المجال الثالث: العدالة التفاعلية:

يوضح الجدول (15) النتائج المتعلقة باستجابات المعلّمين على فقرات المجال الثالث (العدالة التفاعلية):

الجدول (15): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والدرجة والترتيب لتقديرات عينة الدراسة لمستوى العدالة التفاعلية لدى المديرين مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	التقدير	الترتيب
6	يعامل المعلّمين جميعهم باحترام	4.24	0.42	84.8	كبيرة جداً	1
1	يهتم برفع الروح المعنوية للمعلّمين	4.23	0.85	84.6	كبيرة جداً	2
2	يضع نظاماً للمكافآت من أجل تحفيز أداء المعلّمين	4.06	0.69	81.2	كبيرة	3
3	يكافئ المعلّم عن الجهد الإضافي الذي يبذله	3.63	0.69	72.6	كبيرة	4
4	يوزع المكافآت والحوافز على المعلّمين بإنصاف	3.61	0.48	72.2	كبيرة	5
5	يوزع المكافآت والحوافز على المعلّمين حسب الاستحقاق	3.23	0.42	64.6	متوسطة	6
	التقدير العام للمجال	**3.83**	**0.47**	**76.6**	**كبيرة**	

يتضح من الجدول (15) أن التقدير العام لمستوى العدالة التفاعلية لدى المديرين من وجهة نظر المعلّمين هو (3.83)، وبوزن نسبي (76.6%)، ويدل ذلك على أن درجة التقدير كبيرة، وقد كان أعلى مستوى هو المتضمن في

الفقرة (يعامل المعلّمين جميعهم باحترام)، ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى أن احترام الآخرين ثقافة وقيمة أصيلة في المجتمع الفلسطيني، يضاف إلى ذلك اقتناع المدير بأن احترامه للمعلّمين يجبرهم على احترامه بالمثل، كما يتضح أن أدنى مستوى هو المتضمن في الفقرة (يوزع المكافآت والحوافز على المعلّمين حسب الاستحقاق)، ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى الأزمة المالية التي تمر بها الوكالة، وتوقف المكافآت والحوافز واقتصارها على المكافآت الدورية، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة الدايه (٢٠١٢)، ونتائج دراسة البكار (٢٠١٢)، وتختلف مع ما جاءت به دراسة الديحاني والأنصاري Aldaihani and Alansari (٢٠١٦).

المجال الرابع: العدالة التقييمية:

يوضح الجدول (16) النتائج المتعلقة باستجابات المعلّمين على فقرات المجال الرابع (العدالة التقييمية):

الجدول (16): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والدرجة والترتيب لتقديرات عينة الدراسة لمستوى العدالة التقييمية لدى المديرين مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	التقدير	الترتيب
4	يطلعني على نتائج تقييم أدائي الوظيفي	4.45	0.49	89	كبيرة جداً	1
3	يطلعني على معايير تقييم الأداء مسبقاً	4.18	0.37	83.6	كبيرة	2
2	يقيم أدائي بمهنية بعيداً عن العلاقات الشخصية	4.16	0.37	83.2	كبيرة	3
1	يقيم أدائي في ضوء معايير واضحة وعادلة	4.12	0.33	82.4	كبيرة	4
5	يسمح لي بإبداء رأيي في نتائج التقييم	3.95	0.71	79	كبيرة	5
	التقدير العام للمجال	**4.17**	**0.36**	**83.4**	**كبيرة**	

يتضح من الجدول (16) أن التقدير العام لمستوى العدالة التقييمية لدى المديرين من وجهة نظر المعلّمين هو (4.17)، وبوزن نسبي (83.4%)، ويدل ذلك على أن درجة التقدير كبيرة، وقد كان أعلى مستوى هو المتضمن في الفقرة (يطلعني على نتائج تقييم أدائي الوظيفي)، ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى أن مديري المدارس يعتمدون على معايير تقييم محددة صادرة عن دائرة التعليم بالوكالة، وهي معايير موضوعية وضمن نظام الكتروني، ويمكن لأي معلّم أن يطلع على نتائج تقييم أدائه، كما يتضح أن أدنى مستوى هو المتضمن في الفقرة (يسمح لي بإبداء رأيي في نتائج التقييم)، ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى ثقة المديرين بموضوعية ونزاهة عملية التقييم، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة الدايه (٢٠١٢)، وتختلف مع نتائج دراسة البكار (٢٠١٢).

٤.النتائج المتعلقة بالتساؤل الرابع الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة المديرين للعدالة التنظيمية

تُعْزَى لمتغيّرات (جنس المدير، والمؤهل العلمي للمدير، وسنوات الخدمة للمدير، والمنطقة التعليميّة)؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام اختبار (T) لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول (17): نتائج اختبار (T) للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات العينة التي تُعْزَى لمتغيّر جنس المدير

م	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	مستوى الدلالة
العدالة التوزيعية	ذكر	146	3.75	0.50	5.52	0.00
	أنثى	116	4.01	0.25		
العدالة الإجرائية	ذكر	146	4.12	0.12	1.45	0.00
	أنثى	116	4.15	0.21		
العدالة التفاعلية	ذكر	146	3.75	0.41	3.32	0.00
	أنثى	116	3.94	0.51		
العدالة التقييمية	ذكر	146	4.00	0.20	9.49	0.00
	أنثى	116	4.39	0.41		
الدرجة الكلية	**ذكر**	**146**	**3.90**	**0.31**	**5.58**	**0.12**
	أنثى	**116**	**4.12**	**0.32**		

يتضح من الجدول (17) أن القيمة الاحتمالية في الدرجة الكلية كانت أكبر من مستوى الدلالة 0.05، وبذلك يستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تُعْزَى لمتغيّر جنس المدير على (الاستبانة ككل)، ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى إدراك المديرين والمديرات على حدّ سواء بأهمية العدالة التنظيمية كمطلب عصري، وتشابه الظروف الوظيفية والبرامج التأهيلية والتدريبية للمديرين والمديرات، وتتفق هذه النتائج مع ما جاءت به دراسة دراوشة (٢٠١٧)، ودراسة البكار (٢٠١٢)، وتختلف مع نتائج دراسة الدايه (٢٠١٢).

أ-متغيّر جنس المدير (ذكر - أنثى):

تم استخدام اختبار (T) لعينتين مستقلتين، وقد كانت النتائج كما في الجدول (17):

ب-متغيّر المؤهل العلمي للمدير (بكالوريوس - دراسات عليا):

تم استخدام اختبار (T) لعينتين مستقلتين، وقد كانت النتائج كما في الجدول (١٨):

الجدول (18): نتائج اختبار (T) للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات العينة التي تُعْزَى لمتغيّر المؤهل العلمي للمدير

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	مستوى الدلالة
العدالة التوزيعية	من مؤهل مديره بكالوريوس	218	3.83	0.43	3.13	0.01
	من مؤهل مديره دراسات عليا	44	4.03	0.37		
العدالة الإجرائية	من مؤهل مديره بكالوريوس	218	4.12	0.17	2.32	0.11
	من مؤهل مديره دراسات عليا	44	4.19	0.16		
العدالة التفاعلية	من مؤهل مديره بكالوريوس	218	3.80	0.47	2.86	0.00
	من مؤهل مديره دراسات عليا	44	4.00	0.41		
العدالة التقييمية	من مؤهل مديره بكالوريوس	218	4.16	0.37	1.12	0.05
	من مؤهل مديره دراسات عليا	44	4.23	0.32		
الدرجة الكلية	من مؤهل مديره بكالوريوس	218	3.98	0.34	2.43	0.00
	من مؤهل مديره دراسات عليا	44	4.11	0.29		

يتضح من الجدول (18) أن القيمة الاحتمالية في الدرجة الكلية كانت أقل من مستوى الدلالة 0.05، وبذلك يستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تُعْزَى لمتغيّر المؤهل العلمي للمدير على (الاستبانة ككل ومجالي العدالة التوزيعية والعدالة التفاعلية)، لصالح المديرين من حملة البكالوريوس، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية، وقبول الفرضية البديلة، ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى أن حصول مديري المدارس بوكالة الغوث الدولية على المؤهلات العليا لا يمنحهم أية علاوة أو مكافأة تميزهم عن نظرائهم من حملة البكالوريوس، كما أن الإجراءات الإدارية والقوانين والأنظمة المدرسية تطبق على المدارس جميعها دون النظر للمؤهل المدير العلمي، وتختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة الشهري (٢٠١٤)، ونتائج دراسة البكار (٢٠١٢).

ج-متغيّر سنوات خدمة المدير (أقل من 10 سنوات - أكثر من 10 سنوات):

تم استخدام اختبار (T) لعينتين مستقلتين، وقد كانت النتائج كما في الجدول (١٩):

الجدول (١٩): نتائج اختبار (T) للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات العينة التي تُعْزَى لمتغيّر سنوات خدمة المدير/ المديرة

المجال	سنوات الخدمة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	مستوى الدلالة
العدالة التوزيعية	من سنوات خدمة مديره أقل من 10 سنوات	73	4.25	0.00	7.36	0.00
	من سنوات خدمة مديره أكثر من 10 سنوات	189	3.71	0.42		
العدالة	من سنوات خدمة مديره أقل من 10 سنوات	73	4.25	0.00	1.52	0.00

الإجرائية	من سنوات خدمة مديره أكثر من 10 سنوات	189	4.09	0.18		
العدالة التفاعلية	من سنوات خدمة مديره أقل من 10 سنوات	73	4.16	0.00	2.58	0.00
	من سنوات خدمة مديره أكثر من 10 سنوات	189	3.70	0.49		
العدالة التقييمية	من سنوات خدمة مديره أقل من 10 سنوات	73	4.20	0.00	1.10	0.00
	من سنوات خدمة مديره أكثر من 10 سنوات	189	4.16	0.43		
الدرجة الكلية	من سنوات خدمة مديره أقل من 10 سنوات	73	4.21	0.00	1.10	0.00
	من سنوات خدمة مديره أكثر من 10 سنوات	189	3.92	0.36		

يتضح من الجدول (19) أن القيمة الاحتمالية في الدرجة الكلية كانت أقل من مستوى الدلالة 0.05، وبذلك يستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تُعْزَى لمتغيّر سنوات خدمة المدير على (الاستبانة ككل والمجالات جميعها)، لصالح المديرين ذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات)، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية، وقبول الفرضية البديلة، ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى أن للخدمة الوظيفية دور محوري في زيادة القدرة على التأثير بالآخرين واقناعهم بالحجج والبراهين والأدلة المنطقية المستندة إلى الخبرة والممارسة الفعلية والفهم الواقعي للظروف والأبعاد المختلفة، وبالتالي فإن المديرين من أصحاب سنوات الخدمة الأطول ومن خلال تجاربهم وخبرتهم وممارستهم الفعلية للمهارات القيادية قد أصبح لديهم فهم أكبر لبيئة العمل وخصائص الأفراد الأمر الذي أثرى خبراتهم وساعدهم على ممارسة القيادة الإقناعية بفعالية أكبر من المديرين ذوي الخدمة الأقل، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة الشهري (٢٠١٤)، وتختلف مع نتائج دراسة الديحاني والأنصاري Aldaihani and Alansari (٢٠١٦)، ونتائج دراسة الدايه (٢٠١٢).

د-متغيّر المنطقة التعليميّة (خان يونس - رفح):

تم استخدام اختبار (T) لعينتين مستقلتين، وقد كانت النتائج كما في الجدول (٢٠):

الجدول (20): نتائج اختبار (T) للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات العينة التي تُعْزَى لمتغيّر المنطقة التعليميّة

المجال	المنطقة التعليميّة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	مستوى الدلالة
العدالة التوزيعية	خان يونس	144	3.86	0.38	0.07	0.00
	رفح	118	3.86	0.48		
العدالة الإجرائية	خان يونس	144	4.15	0.19	1.28	0.00
	رفح	118	4.12	0.12		
العدالة التفاعلية	خان يونس	144	3.76	0.44	2.92	0.07
	رفح	118	3.92	0.49		

العدالة التقييمية	خان يونس	144	4.16	0.34	0.39	0.43
	رفح	118	4.18	0.39		
الدرجة الكلية	**خان يونس**	**144**	**3.98**	**0.32**	**0.98**	**0.58**
	رفح	**118**	**4.02**	**0.35**		

يتضح من الجدول (20) أن القيمة الاحتمالية في الدرجة الكلية كانت أكبر من مستوى الدلالة 0.05، وبذلك يستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تُعْزَى لمتغيّر المنطقة التعليميّة على (الاستبانة ككل ومجالي العدالة التفاعلية والعدالة التقييمية)، ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى أن المنطقتين متجاورتان، وأن المديرين والمديرات في المنطقتين التعليميتين يعيشان ظروفاً وظيفية متشابهة ويُطبق عليهم برامج موحدة وذلك على مستوى الإعداد والتأهيل، وتختلف هذه النتائج مع دراسة الديحاني والأنصاري Aldaihani and Alansari (٢٠١٦).

٥.النتائج المتعلقة بالتساؤل الخامس الذي ينص على: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين القيادة الإقناعية والعدالة التنظيمية لدى مديري المدارس بوكالة الغوث الدولية في محافظات غزة؟

تم استخدام معامل الارتباط بيرسون للتحقق من العلاقة الارتباطية بين القيادة الإقناعية والعدالة التنظيمية لدى مديري المدارس بوكالة الغوث الدولية في محافظات غزة، كما في الجدول (٢١):

الجدول (21): نتائج اختبار العلاقة الارتباطية بين القيادة الإقناعية والعدالة التنظيمية

المتغير التابع / المتغير المستقل		قيمة معامل الارتباط بيرسون/ مستوى الدلالة	أبعاد العدالة التنظيمية				الدرجة الكلية للعدالة التنظيمية
			العدالة التوزيعية	العدالة الإجرائية	العدالة التفاعلية	العدالة التقييمية	
أبعاد القيادة الإقناعية	**المصداقية**	قيمة معامل الارتباط بيرسون	0.65**	0.60**	0.41**	0.43**	0.54**
		مستوى الدلالة	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
	المشاركة	قيمة معامل الارتباط بيرسون	0.89**	0.51**	0.73**	0.52**	0.75**
		مستوى الدلالة	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
	المكافآت والحوافز	قيمة معامل الارتباط بيرسون	0.78**	0.67**	0.86**	0.95**	0.900**
		مستوى الدلالة	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
	الالتزام	قيمة معامل الارتباط بيرسون	0.59**	0.21**	0.60**	0.76**	0.63**
		مستوى الدلالة	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00

الدرجة الكلية للقيادة الإقناعية	قيمة معامل الارتباط بيرسون	0.94**	0.65**	0.86**	0.83**	0.91**
	مستوى الدلالة	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00

يتضح من الجدول (21) وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة وقوية وذات دلالة إحصائية بين أبعاد القيادة الإقناعية والعدالة التنظيمية جميعها، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون الكلية بين المتغيرين (0.91)، ووجود إشارة (**) تؤكد دلالة هذه العلاقة، وهذا يعني وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين درجة ممارسة المديرين للقيادة الإقناعية ومستوى العدالة التنظيمية لديهم، وعليه فكلما زادت درجة ممارسة القيادة الإقناعية زادت درجة العدالة التنظيمية، وبالتالي يمكن القول بأن القيادة الإقناعية عاملاً أساسياً في تحقيق العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس بوكالة الغوث الدولية في محافظات غزة، ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى أن القيادة الإقناعية بما تتضمنه من أبعاد ذات علاقة بزيادة قدرة المدير على التأثير في سلوك العاملين واقناعهم بقبول فكرة أو رأي أو توجيه نشاطهم التوجيه الذي يحقق الأهداف المنشودة، بالاعتماد على المصداقية والمشاركة والمكافآت والحوافز والالتزام جميعها تساعد مديري المدارس على تحسين مستوى العدالة التنظيمية لديهم، وذلك من خلال زيادة قدرتهم على تحقيق الإنصاف والعدالة (التوزيعية، والإجرائية، والتفاعلية، والتقييمية) أي إعطاء كلّ معلّم حقّه دون تمييز، ويرى الباحث أن هذه النتيجة منطقية، حيث إن ممارسة المديرين للقيادة الإقناعية يؤدي إلى شعور المعلّمين بالعدالة التنظيمية، وبالتالي فالعلاقة الارتباطية بين القيادة الإقناعية والعدالة التنظيمية ينبغي أن تكون طردية موجبة، كما كشفتها نتيجة الدراسة الحالية.

توصيات الدراسة:

استكمالاً للإجراءات المنهجية للدراسة، وفي ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج توصي الدراسة بما يلي:

١ -وضع خطة متكاملة لنشر ثقافتي القيادة الإقناعية والعدالة التنظيمية في المدارس.

٢ -تنظيم لقاءات توعوية لمديري المدارس لزيادة معرفتهم بمدخلي القيادة الإقناعية والعدالة التنظيمية وأثرهما على تحسين الأداء التنظيمي.

٣ -تنظيم دورات تدريبية لتمكين مديري المدارس من تطبيق مدخل القيادة الإقناعية للتأثير في سلوك المعلّمين وتوجيه نشاطهم التوجيه الذي يحقق الأهداف المنشودة.

٤ -تنظيم ندوات علمية مركزية لمناقشة آليات مساعدة مديري المدارس على توفير بيئة تنظيمية تعزز مستوى الالتزام التنظيمي من خلال توفير مناخ تنظيمي تسوده العدالة

بأبعادها المختلفة، لما له من آثار إيجابية على أداء المعلّمين والأداء المدرسي العام.

٥-تنظيم ندوات إرشادية لمديري المدارس حول فن الاقناع، والعلاقة الإيجابية بين الإقناع والتأثير، وأهمية الحجج الواقعية والأدلة والشواهد العقلية والمنطقية في التأثير على سلوك المعلّمين.

٦-استمرار سعي القيادة الفلسطينية لحشد التمويل وبلورة موقف عربي ودولي داعم لحملة التبرعات التي أطلقتها وكالة غوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين (أونروا) مطلع العام 2018م لسدّ العجز المالي الذي أثر سلبياً على برامج الوكالة وخدماتها، وذلك من أجل الحفاظ على استمرار عمل الوكالة في تقديم خدماتها للاجئين الفلسطينيين في مناطق عملياتها دون تقليصات.

٧-إلغاء نظام الفترتين في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة.

المصادر والمراجع:

١. ابريدان، رشاد نجيب (2017). مهارات التفاوض وبراعة الإقناع، **المجلة الليبية العالمية**، كلية التربية بالمرج، جامعة بنغازي، ليبيا، 17: 1-23.

٢. أبو جاسر، صابرين مراد (2010). أثر إدراك العاملين للعدالة التنظيمية على أبعاد الأداء السياقي: دراسة تطبيقية على موظفي وزارات السلطة الوطنية الفلسطينية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.

٣. أبو رزيزة، محمد علي (2009). استراتيجية الإقناع الفعال: دراسة وصفية تحليلية من منظور التربية الإسلامية، **مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية**، جامعة الأزهر، القاهرة، 139(3): 47-97.

٤. أبو لبدة، سناء يونس (2011). درجة فاعلية برنامج تقويم مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.

٥. الأغا، محمد عثمان والداهوك، هبة (2014). واقع ممارسة المساءلة الذكية لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة، **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، مصر، 54: 429-455.

٦. آل الشيخ، خلود بنت سليمان (2011): فعالية نموذج للإقناع في تغيير معتقدات ونوايا الطالبات المعلمات تجاه بعض القضايا العلمية، **مجلة العلوم التربوية**، معهد البحوث التربوية، جامعة القاهرة، مصر، 19(1) (1): 61-87.

٧. باجودة، ندى بنت حسن (2010). واقع تطبيق العدالة التنظيمية بمدارس التعليم العام الحكومي للبنات بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

٨. بدوي، أحمد زكي (1982). **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية**، مكتبة لبنان، بيروت.

٩. البشابشة، سامر عبد المجيد (2008). أثر العدالة التنظيمية في بلورة التماثل التنظيمي في المؤسسات العامة الأردنية: دراسة ميدانية، **المجلة الأردنية في إدارة الأعمال**، الجامعة الأردنية، عمّان، 4(4): ٤٢٧-٤٦١.

١٠. البدري، طارق عبد الحميد (2005). **الاتجاهات الحديثة للإدارة المدرسية في تنمية القيادة التدريسية**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمّان.

١١. البكار، أماني يوسف (2012). مستوى العدالة التنظيمية التي يمارسها مديرو المدارس الثانوية العامة في محافظة عمان وعلاقته بمستوى الثقة التنظيمية في مدارسهم من وجهة نظر المعلّمين، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، عمّان.

١٢. جودت عزت عطوي (2014). **الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العمليّة**، ط8، عمّان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

١٣. الدايه، سناء (2012). درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للعدالة التنظيمية وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلّمين، رسالة ماجستير(غير منشورة)،الجامعة الإسلامية، غزة.

١٤. دراوشة، نجوى (2017). العدالة التنظيمية السائدة في الجامعات الأردنية وعلاقتها بالثقة التنظيمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، جامعة اليرموك، اربد، 13(3): 373-388.

١٥. دواني، كمال والشريفي، عباس (2012). مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظة عمّان لعمليّة صنع القرار التحويلي وعلاقته بمستوى دافعيتهم للعمل، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، جامعة اليرموك، إربد، 8(2):93- 103.

١٦. الربيعي، حاكم محسن والحدراوي، حامد (2012). اختبار العلاقة بين العدالة التنظيمية والاغتراب الوظيفي: دراسة استطلاعية لآراء عينة من العاملين في معمل سمنت الكوفة، **مجلة كلية الإدارة والاقتصاد للدراسات الاقتصادية**، جامعة بابل، العراق، 4(1):28-60.

١٧. رهيو، سحر عناوي (2014). دور العدالة التنظيمية في تقليل ظاهرة التهكم التنظيمي: دراسة تحليلية لآراء عينة من متسبي كلية التربية –جامعة القادسية، **مجلة المثنى للعلوم الإدارية والاقتصادية**، جامعة المثنى، العراق، 4(10): 183-224.

١٨. سرور، أميرة إسماعيل وسرور، أمل حسين (2011). واقع ومعوقات البحث التربوي وسبل تطويره من وجهة نظر الباحثين في مدارس وكالة الغوث الدولية بقطاع غزة، **مؤتمر البحث العلمي (مفاهيمه، أخلاقياته، توظيفه)**، 9-10 مايو، الجامعة الإسلامية، غزة: 603-640.

١٩. سعيد، هديل كاظم (2011). العلاقة بين العدالة التنظيمية والتمكين وأثرهما في تحقيق الالتزام التنظيمي: دراسة ميدانية في دائرة العمل والتدريب المهني، **مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية**، جامعة بغداد، العراق، 17(63): 121-150.

٢٠. الشهري، محمد بن محمد (2014). مستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة جدة وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى المعلّمين من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

٢١. صبري، رنا ناصر (2012): دور العدالة التنظيمية في تنمية رأس المال الاجتماعي: دراسة تحليلية لآراء عينة من موظفي الهيئة العامة للسدود والخزانات، **مجلة الدنانير**، الجامعة العراقية، العراق، 1(1): 129-160.

٢٢. عبود، أحمد إسماعيل والزيدي، رنا عزيز (2014). العدالة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام الدراسية في كلية التربية للبنات وعلاقتها بالرضا الوظيفي لأعضاء الهيئات التدريسية فيها، **أوروك للعلوم الإنسانية**، جامعة المثنى، العراق، 7(3): 288-330.

٢٣. عبود، علي سكر (2014). العدالة التنظيمية وتأثيرها على الرضا الوظيفي للعاملين: دراسة استطلاعية على عينة من المعلّمين والمدرسين في مركز محافظة الديوانية، **مجلة**

القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية، جامعة القادسية، العراق، 14(4): 66-81.

٢٤. عبيد، علياء حسين (2015). الالتزام التنظيمي وعلاقته بمستوى تقييم الاداء ووسائل التدريس للرضا الوظيفي لدى تدريسيي التربية الرياضية جامعة الكوفة، **مجلة مركز دراسات الكوفة**، جامعة الكوفة، العراق، 1(37): 329-346.

٢٥. العبيدي، نماء جواد (2012). أثر العدالة التنظيمية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي: دراسة ميدانية في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، **مجلة تكريت للعلوم الإدارية والاقتصادية**، جامعة تكريت، العراق، 8(24): 74-108.

٢٦. العثماني، عثمان (2017). درجة ممارسة القيادات الأكاديمية الإدارية في جامعة الأقصى بمحافظات غزة للعدالة التنظيمية وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار لديهم، رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.

٢٧. عجيل، سامية هاني والعابدي، علي رزاق (2015). القيادة الإقناعية ودورها في تخفيض مقاومة التَّغيير: دراسة تطبيقية على عينة من المصارف الأهلية في الفرات الأوسط، **مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية**، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة الكوفة، العراق، 10(33): 243-266.

٢٨. عطا، خالدية مصطفى وبريسم، مها عارف وعباس، سامي أحمد (2014). العدالة التنظيمية وأثرها في الحد من الصراع التنظيمي: دراسة استطلاعية لآراء عينة من العاملين في رئاسة الجامعة المستنصرية، **مجلة كلية المأمون الجامعة**، العراق، 23: 119-157.

٢٩. عيسى، حازم زكي وطموس، رجاء الدين حسن (2009). معايير الجودة ودورها في تطوير برامج تدريب المعلّمين بوكالة الغوث الدولية من وجهة نظر المعلمين، **مؤتمر المعلم الفلسطيني (الواقع والمأمول)**، 15-16 أغسطس، الجامعة الإسلامية، غزة: 416-451.

٣٠. الفاضل, محمد محمود (2011). **تجديدات في الإدارة التربوية في ضوء الاتجاهات المعاصرة**, دار الحامد للنشر والتوزيع, عمّان.

٣١. محيميد، كفاح عباس (2016). أثر العدالة التنظيمية على ضغط العمل الأكاديمي: دراسة استطلاعية في كلية الإدارة والاقتصاد/ جامعة تكريت، **مجلة جامعة كركوك للعلوم الإدارية والاقتصادية**، جامعة كركوك، العراق، 6(2): 57-77.

٣٢. المصري, مروان وليد (٢٠١٥). تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة في ضوء نظرية قيادة النظم المعقدة, أطروحة دكتوراه (غير منشورة), معهد البحوث والدّراسات العربية, جامعة الدول العربية, القاهرة.

٣٣. المصري، نضال حمدان (٢٠١٩). إطار مقترح لتنمية ممارسات القيادة الإقناعية وعلاقتها بدعم ثقافة التميز والإبداع: دراسة ميدانية على البنوك الفلسطينية، **مجلة جرش للبحوث والدّراسات**، جامعة جرش، الأردن، ٢٠(١): ٢٣٥-٢٦٨.

٣٤. مصطفى، يوسف عبد المعطي (2002). أسلوب القيادة التحويلية كمدخل لتحسين أداء مديري المدرسة في مصر، **مجلة التربية**، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليميّة، القاهرة، 5(7): 139-202.

٣٥. يونس، أماني محمد (2017). درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للقيادة المستدامة وعلاقتها بجودة الحياة الوظيفية لدى معلميهم، رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.

36.Aldaihani,Sultan Ghaleb and Alansari, Shaima Essa (2016). Teacher Perspective on the Reality of Organizational Justice for Public Schools in Kuwait, US-China

Education Review B, David Publishing , 6(6): 350-361.

37.Bao, Sonia (2010). The Principles of Persuasion in Executive Leadership, CMC Senior Theses, Claremont McKenna College, California.

38.Conrad, David (2013). Great Leaders are Great Sales People, **Journal of Business Studies Quarterly**, 4(3): 223-229.

39.Devries, David and Morrison, Ann and Shullman, Sandra and Gerlach, Michae (2004). **Performance Appraisal on the Line**, A Wiley-Inter science Publication, New York.

40.Esterhuizen, Wika and Martins, Nico (2008). Organizational Justice and Employee Responses to Employment Equity, **South African Journal of Labour Relations**, the School of Management Sciences and the Graduate School of Business Leadership, University of South Africa, 32(2): 66-85.

41.Hoy, Wayne and Smith, Page (2007). Influence: a key to successful leadership, **International Journal of Educational Management**, q Emerald Group Publishing Limited, 21(2): 158-167.

42. Moghimi, Seyed and Kazemi, Masoumeh and Samiie, Saied (2013). Studying the Relationship between Organizational Justice and Employees' Quality of Work Life in Public Organizations: A Case Study of Qom Province, **Iranian Journal of Management Studies (IJMS)**, University of Tehran, Iran, 6(1): 119-145.

43.Olive, Nils and Roy, Jan and Wetter, Magnus (2004). **Performance Drivers: A Practical Guide to Using the Balanced Scorecard**, 2th ed., Johnes Wiley and Sons. Inc., Chester, England.

44.Sadler, Philip (2003). **Leadership**. 2th ed., London, VA : Kogan Page Limited.

Sashkin, Marshall (1986): Participative Management Remains: an Ethical Imperative, **Journal of Organizational Dynamics**, American Management Association, New York, 14(4): 62-75.