الفصل الخامس

5

العدالة التنظيمية في المدارس

مقدمة:

يؤكد المدافعون عن الإصلاح المدرسي وإعادة هيكلة المدرسة، والقيادة التشاركية، وتمكين المعلمين أن المدارس ينبغي أن تكون مجتمعات عادلة، وأنه من الضروري أن يتجه الباحثون التربويون إلى دراسة العدالة التنظيمية في المدرسة؛ لما يحتمل أن يكون لها من تأثيرات عميقة على المجتمع المدرسي ككل، وأداء المعلمين على نحو خاص.[1]

ويذهب بلاس وبلاس Blasé & Blasé (2003) إلى أن مديري المدارس الذين يتصفون بسوء المعاملة مثلهم مثل الرؤساء سيئي المعاملة في مختلف المنظمات؛ فكلاهما يقوم بسلوكيات متشابهة، كما أن المعلمين أيضا مثل آلاف العاملين في مختلف المواقع يخبرون نفس الآثار التدميرية لعدم عدالة المديرين وسوء معاملتهم لهم.[2]

ورغم اهتمام الباحثين المتزايد بموضوع العدالة في بيئات العمل المختلفة والآثار المترتبة عليها إلا إن الاهتمام بموضوع العدالة التنظيمية في المجال التربوي ما زال في مراحله المبكرة،[3] وربما يعود ذلك إلى حداثة الاهتمام بالعدالة التنظيمية كموضوع للدراسة في الأدبيات السلوكية والتنظيمية عموما.

أولا: ماهية العدالة في المنظمات المدرسية

إن العدالة ظاهرة اجتماعية تتخلل جميع جوانب الحياة الاجتماعية والسياسية والتنظيمية، ولقد بزغت البذور الأولى لدراسة العدالة في الفلسفة ثم انتقل المفهوم للدراسة في مجالات السياسة والقانون وعلم النفس والاجتماع والإدارة.

«وتشير بدايات الفكر القانوني والأخلاقي المدون إلى أن مصطلح العدالة Justice استخدم بصورة مساوية للإنصاف Righteousness بشكل عام».[4] ففي البداية كان موضوع العدالة مادة للاهتمام الفلسفي ترتد جذوره على الأقل إلى أفلاطون وسقراط. [5] فقد وضع أفلاطون مبدأ للعدالة عرف بمبدأ «التكافؤ النسبي Proportionate Equality» ويمثل الاستحقاق Merit جوهر هذا المبدأ إلا أن مصطلح الاستحقاق لم يكن يشير إلى معنى واحد لدى الجميع، فمثلاً تناول الفيلسوف الإنجليزي هوبز Hobbes مفهوم العدالة باعتباره يعتمد على المصطلحات التعاقدية التي يستخدمها الأفراد، أما الفيلسوف جون ستيوارت ميل J.S. Mill – في مذهبه النفعية والحرية – فقد تصور العدالة طبقا لتوجهه النفعي على أنها: «المعاملة المتساوية التي تناسب كل فرد كمسألة حق»، ورغم أن هناك مبادئ عديدة للعدالة دافع «ميل» عن المعيار النفعي (الخير الأعظم للعدد الأكبر) باعتباره يوفر أساسا للقرار الرشيد.[6]

وفي المجال التنظيمي اعترف العلماء منذ وقت طويل بأهمية العدالة كمطلب أساسي للفعالية التنظيمية والرضا الشخصي للعاملين، فعلى سبيل المثال اتفق باحثو الإدارة العلمية على أنشطة تنظيمية مثل الاستخدام العادل لاختبارات التوظيف، وتحديد الأجر العادل، والحل العادل للتظلمات، وحق صنع القرار الديمقراطي في العمل.[7]

وقد تطورت أبحاث العدالة التنظيمية ونمت بسبب الفكرة التي تذهب إلى أن الموظفين الذين يدركون أنه يتم معاملتهم بصورة عادلة سوف يستجيبون بصورة إيجابية نحو المنظمة ويندمجون في ممارسة الأنشطة التي تحقق مصالحها. [8]

وقد تضمنت أدبيات العدالة التنظيمية كل من الدراسات الميدانية والنظرية، حيث أصبحت العدالة التنظيمية من بين أكثر الموضوعات البحثية المتكررة في مجالات متنوعة مثل علم النفس التنظيمي/ الصناعي/ الاجتماعي، وإدارة الموارد البشرية، والسلوك التنظيمي.[9]

وهكذا يتضح أن مفهوم العدالة نبع أساسًا من مجالات الفلسفة والقانون والسياسة والعلوم الاجتماعية، وقد تم استخدامه في المجال التنظيمي لوصف دور النزاهة أو الإنصاف في بيئات العمل المختلفة، من خلال الطرق التي يحدد فيها الموظفون مدى معاملتهم بصورة موضوعية خالية من التحيز في وظائفهم.

واستقراء الأدبيات يشير إلى أن الجذور التاريخية للعدالة التنظيمية بدأت بأعمال أدمز

Adams (1963) وتطورت على يد فولجر(Folger 1977) وجرنبرج (Greenberg 1987, 1990)، وقد تم صياغة مصطلح العدالة التنظيمية أساسا بواسطة جرنبرج في عقد الثمانينيات من القرن العشرين.[10] فقد وصف جرنبرج العدالة التنظيمية كموضوع ظهر في الأدبيات خلال محاولات وصف دور النزاهة/ العدالة Fairness في بيئات العمل.[11]

ويرى البعض أن العدالة التنظيمية تشير إلى المعاملة العادلة والأخلاقية للأفراد داخل المنظمة.[12] ويرى آخرون أن العدالة التنظيمية تركز على مدركات الأفراد للعدالة من خلال تصنيف أراء الموظفين ومشاعرهم عن معاملتهم ومعاملة الآخرين داخل المنظمة.[13]

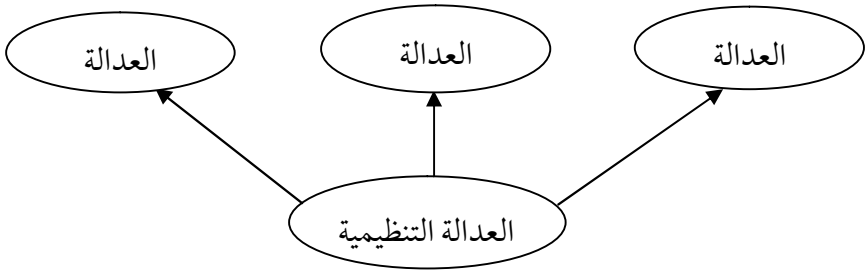
كما تعرف العدالة التنظيمية بأنها: «العدالة المدركة للتبادلات الحادثة في المنظمة- سواء التبادلات الاقتصادية أو الاجتماعية- والتي تتضمن الفرد في معاملاته مع رؤسائه ومرءوسيه وزملائه والمنظمة كنظام اجتماعي».[14]

وعادة ما تتضمن الدراسات الكلاسيكية عن العدالة التنظيمية اثنين من المدركات الذاتية: الأولى هي مدركات الأفراد عن نواتج القرار أي العدالة التوزيعية، والثانية هي مدركات الأفراد عن العمليات المستخدمة في الوصول إلى القرار وتنفيذه أي العدالة الإجرائية.[15] إلا أن الدراسات الحديثة تكاد تجمع على وجود ثلاثة أشكال متميزة -لكنها متفاعلة - من العدالة التنظيمية تتمثل في العدالة التوزيعية، والعدالة الإجرائية، والعدالة التفاعلية، وأن هذه الأشكال الثلاثة ترتبط بسلوكيات واتجاهات العمل الإيجابية.[16] حيث توصل باحثو العدالة إلى أن العاملين يميلون إلى تقييم العدالة في بيئات العمل المختلفة وفقًا لثلاث فئات من المعاملة الأولى تمثل النواتج التي يحصلون عليها من المنظمة (العدالة التوزيعية)، والثانية تتمثل في السياسات الرسمية أو العمليات التي بناء عليها تم توزيع هذه النواتج (العدالة الإجرائية)، والثالثة تتضمن المعاملة الشخصية معهم (العدالة التفاعلية).[17]

ويعني ذلك أن أحكام العدالة في المنظمات التعليمية لا تعتمد فقط على ما إذا كانت نواتج التوزيع التي يحصل عليها الأفراد عادلة، ولكن أيضا طبقًا للكيفية التي يتم بها استخدام الإجراءات، وصنع القرارات، والكيفية التي يتم بها معاملتهم أثناء عملية تنفيذ وتطبيق القرارات.

ويلخص الشكل التالي بنية العدالة التنظيمية.

شكل (1)
بنية العدالة التنظيمية



ويتضح من الشكل السابق أن العدالة التنظيمية بنية متعددة الأبعاد حيث تتضمن مدركات العاملين لعدالة توزيع نواتج العمل بما تتضمنه من عدالة توزيع الدخل والمهام والمصادر التنظيمية المختلفة، وعدالة الإجراءات المستخدمة في تحديد هذه النواتج، وعدالة التفاعلات البينشخصية بين السلطات التنظيمية والعاملين أثناء تنفيذ الإجراءات التنظيمية المختلفة.

وتأسيسًا على ما سبق يمكن تعريف العدالة التنظيمية في المدارس بأنها:

المعاملة المنصفة والنزيهة من قبل السلطات التعليمية (وعلى نحو خاص مدير المدرسة) عند توزيع النواتج المدرسية، وعند استخدام الإجراءات المتصلة بالعمل، وعند التعامل أو التفاعل الاجتماعي.

ومما هو جدير بالذكر أنه رغم اهتمام الباحثين بدراسة العدالة التنظيمية في مجالات الإدارة منذ العقد السادس من القرن العشرين إلا أنها ما زالت ظاهرة مهملة إلى حد كبير في أدبيات الإدارة التعليمية؛ حيث يلاحظ من مراجعة الأدبيات المدرسية أن الاهتمام بموضوع العدالة التنظيمية لم يلتفت إليه على نحو صريح إلا في عام 2004 عندما قدم اثنان من كبار أساتذة الإدارة التعليمية – هوي وتارتر Hoy & Tarter,2004– في الولايات المتحدة الأمريكية أول محاولة

– بحسب تصريحهما – لتطبيق بنية العدالة التنظيمية في المدرسة في دراسة لهما بعنوان: **«العدالة التنظيمية في المدارس: لا عدالة بدون ثقة»** حيث انطلق هوي وتارتر من التأكيد على أهمية قضايا العدالة التنظيمية في المدارس بقولهما: «إن تأكيدنا الأساسي هو أن قضايا العدالة والنزاهة في البيئات المدرسية لا يجب أن تؤخذ باستخفاف، وعلى أي فرد يشكك في صحة هذا القول أن يقوم ببساطة بزيارة إحدى المدارس ويسأل المعلمين عن مدى معاملتهم في وظيفتهم بصورة عادلة».[18] وقد قدما (10) مبادئ للعدالة التنظيمية – استخلاصا من الأدبيات – يمكن تطبيقها على المدارس وهي:[19]

أ – **مبدأ المساواة The Equity Principle:** إن ما يحصل عليه الأفراد من المنظمة ينبغي أن يناسب مساهماتهم فيها؛ فالمكافآت التي يحصل عليها المعلمون نظير مساهماتهم ينبغي أن تعكس التوازن، فلا ينبغي أن يشعر المعلمون أن مساهماتهم لا يتم مكافآتها أو لا يتم تقديرها التقدير المناسب.

ب– **مبدأ الإدراك The Perception Principle:** إن إدراك الفرد للعدالة يسهم في إحساسه العام بالعدالة؛ فالعدالة تمثل حدثا عاما، وحكما فرديا، ويمثل إدراك المعلم للعدالة مفتاح الرضا؛ فالحكم الموضوعي ليس هو القضية، وإنما الشيء الأهم هو الإدراك الذاتي للمعلمين بأن مدير المدرسة يطبق القواعد بصورة عادلة أي يتبع الإجراءات التي يقبلها جميع المعلمين ضمنا.

ج– **مبدأ التعبير عن الرأي The Voice Principle:** إن المشاركة في صنع القرار تعزز مدركات العدالة؛ فمشاركة المعلمين مهمة بصفة عامة حيث إن لهم مساهمة شخصية أساسية في النواتج المدرسية لأن هذه القرارات تؤثر عليهم، ولذلك ينبغي على مديري المدارس أن يحرصوا على مشاركة المعلمين في صنع القرار لاسيما عندما يكون لهم مساهمة شخصية في النواتج، وعندما يكون لديهم الخبرة الكافية للمشاركة في صنع القرارات.

د– **مبدأ العدالة البينشخصية The Interpersonal Justice Principle:** إن توفير معاملة محترمة وكريمة وحساسة تُرقّي أحكام العدالة فلا أحد يحب الأخبار السيئة ولكن إذا ما أعطيت بصورة محترمة مصحوبة بالمعلومات الكافية فإن ذلك يولد إحساسا لدى الأفراد بالمعاملة العادلة، وإحدى أكثر الأشياء صعوبة لدى مدير المدرسة أن يقوم بتوصيل أخبار سيئة للمعلمين سواء كانت تتصل بأدائهم التعليمي أو بواجباتهم غير الشائعة.

هـ- **مبدأ الاتساق: The Consistency Principle:** إن السلوك القيادي المتسق يعتبر شرطا ضروريا لإدراك العدالة لدى المرءوسين، والسلوك المتسق ليس بالضرورة سلوكا مماثلا في جميع المواقف، لكنه بالأحرى سلوك يلائم بصورة متسقة الموقف، والقيادة الفعالة تؤكد على ضرورة أن يتناسب سلوك القائد مع خصائص الموقف، والعدالة الإجرائية ينبغي أن يوجهها الاتساق، فتطبيق القواعد والإجراءات والسياسات يجب أن يكون تطبيقا نزيهًا ويمكن ملاحظته ويتصف بالاتساق إلا إنه مع ذلك يجب أن يتصف بالمرونة، ويأخذ في اعتباره احتياجات الأفراد والظروف الاستثنائية.

و- **مبدأ المساواتية The Egalitarian Principle:** إن صنع القرار ينبغي أن يكون خاليا من المصلحة الذاتية، ويتم تشكيله من خلال الغاية الجماعية للمنظمة، فلا تكون لمصلحة أي فرد الأسبقية على حاجات الجماعة، مع ملاحظة أن معاملة جميع الأفراد على حد سواء لا يعني المساواة، فالأفراد لديهم حاجات متباينة ومواهب مختلفة ولذلك فإن المساواة الصارمة في معاملة كل الأفراد لا تمثل مساواة (عدلاً) وعليه فإن المعاملة المتوازنة المبنية على الحاجات ينبغي أن تكون مؤشر صنع القرار العادل، وأن تكون المصلحة الذاتية خاضعة للصالح العام.

ز- **مبدأ التصحيح The Correction Principle :** تصحيح القرارات المعيبة أو الخاطئة. ويعتمد التصحيح على التغذية المرتدة والمعلومات الدقيقة، فعلى سبيل المثال عندما يختلف المعلمون حول التقييم يكون هناك احتياطات ودلائل لمواجهتهم فالدليل الجديد يجب أن يوجه إعادة تقييم المدير على نحو عادل ومتوازن.

ح- **مبدأ الدقة The Accuracy Principle:** ينبغي أن ترتكز القرارات على المعلومات الدقيقة. وترتبط الدقة بصورة وثيقة بالتصحيح، فمبدأ الدقة يُدّعم الإحساس بالعدالة من خلال إيضاح أن القرارات تستند إلى دليل التعبير عن الرأي والمشاركة. وقد أظهرت الدراسات أن عدالة تقييم الأداء تقوى من خلال إجراءات مثل الاعتماد على المفكرات أو المذكرات التي تضمن دقة الحكم على الأداء.

ط- **مبدأ التمثيل The Representative Principle**: يجب أن تمثل القرارات مصالح الأطراف المعنية، فالقرارات التنظيمية تؤثر على جماهير عديدة من العاملين بالمنظمة. وصنع القرار الذي يستنبط أراء الأفراد المتأثرين به يحقق مبدأ التمثيل، على سبيل المثال إن تغيير

المنهج المدرسي يؤثر على ما يقوم المعلمون بتعليمه، وفي هذه الحالة ينبغي تمثيل المعلمين في عمليات صنع القرار ليس لأن لديهم مساهمة شخصية في النواتج فقط، ولكن لأن لديهم أيضا المعرفة التي تساعدهم على المساهمة في صنع القرارات الرشيدة. وعموما فإنه يتحقق مبدأ التمثيل كلما اعتقد المعلمون أن أفكارهم محل اعتبار، ولها تأثير على النواتج.

ي- **مبدأ الأخلاقية The Ethical Principle:** إتباع المعايير الأخلاقية والسائدة. فالعدالة أساسا معيار أخلاقي كما أن الأمانة والإخلاص والأصالة والموثوقية والمساواة والنزاهة والشرف كلها تمثل معايير أخلاقية معاصرة، وينبغي أن توجه السلوك عند صنع القرارات في المنظمات المدرسية.

يتضح مما سبق أن هوي وتارتر حاولا اشتقاق مجموعة من المبادئ الأساسية – من أدبيات العدالة التنظيمية- لتوجيه العمل المدرسي مؤكدين على أن الإحساس بالعدالة في بيئات العمل المدرسي يعتمد على سلوك القائد الذي يجب أن يتصف بمجموعة من السمات مثل المساواة، والاحترام، والاتساق، والتحرر من المصلحة الذاتية، والأمانة، والأخلاقية، وإتاحة فرص المشاركة والتعبير عن الرأي للمعلمين.

وإجمالاً لما سبق يمكن إيضاح أن العدالة التنظيمية موضوع حديث النشأة نسبيا في أدبيات علم الإدارة التعليمية – على وجه الخصوص- وأن العدالة في المدارس تتعلق بمدركات أعضاء المجتمع المدرسي لعدالة المعاملة التي يحصلون عليها في المدرسة سواء عند توزيع نواتج العمل (العدالة التوزيعية)، أو عند استخدام الإجراءات وتنفيذها (العدالة الإجرائية)، أو عند التفاعل الاجتماعي والتعامل البينشخصي معهم (العدالة التفاعلية).

ثانيا: نظريات العدالة التنظيمية ومضامينها المدرسية

ظهرت العديد من النظريات والتصورات الفكرية المتعلقة بكل بُعد من أبعاد العدالة التنظيمية، وفي محاولة منه لتجميع وتصنيف التصورات الفكرية العديدة اقترح جرنبرج Greenberg, 1987 – الباحث البارز في مجال العدالة التنظيمية- بُعدين رئيسيين لتصنيف نظريات العدالة هما: [20]

- الأول: البُعد الاستجابي- الإيجابي.
- الثاني: بُعد المحتوى – العملية

وبالنسبة للبُعد الأول: البُعد الاستجابي ـ الإيجابي Reactive -Proactive Dimension

- تركز النظريات الاستجابية Reactive Theories للعدالة على محاولات الناس إما للهروب من حالات عدم العدالة المدركة أو تجنبها؛ وهكذا تختبر النظريات الاستجابية استجابات الأفراد أو ردود فعلهم تجاه حالات عدم العدالة المدركة.
- بينما تركز النظريات الإيجابية Proactive Theories للعدالة على التصرفات والسلوكيات التي يبذلها الأفراد من أجل تحقيق وترقية العدالة؛ وبذلك تختبر النظريات الإيجابية سلوكيات الأفراد وتصرفاتهم التي تحاول خلق الأوضاع العادلة.

البُعد الثاني: بُعد المحتوى ـ العملية Process-Content Dimension

- تركز نظريات المحتوى على عدالة النواتج والغايات المُحققة ذاتها (العدالة التوزيعية).
- بينما تركز نظريات العملية على عدالة الوسائل والإجراءات المستخدمة في تحقيق هذه الغايات والنواتج (العدالة الإجرائية).

وبناء عليه صنف جرنبرج نظريات العدالة إلى نظريات المحتوى الاستجابي مقابل نظريات المحتوى الإيجابي ، ونظريات العملية الاستجابية مقابل نظريات العملية الإيجابية.

أ ـ نظريات العدالة التوزيعية (نظريات محتوى العدالة)

صنف جرنبرج (1987) نظريات العدالة التوزيعية إلى نوعين كبيرين هما: نظريات المحتوى الاستجابي مقابل نظريات المحتوى الإيجابي؛ حيث تركز نظريات المحتوى الاستجابي على كيفية استجابة الأفراد للمعاملة غير العادلة فيما يخص التوزيعات النهائية للنواتج، بينما تركز نظريات المحتوى الإيجابي على كيفية تحقيق الأفراد لتوزيع النواتج بصورة عادلة، وقد نظر جرنبرج إلى كل من نظرية المساواة، ونظرية الحرمان النسبي، ونظرية التبادل الاجتماعي على أنها تمثل أنماطًا مختلفة لنظريات المحتوى الاستجابي، في حين اعتبر أن نموذج حكم العدالة خير مثال على نمط نظريات المحتوى الإيجابي.[21]

(1) نظرية المساواة Equity Theory :

قدم أدمز نظرية المساواة (Adams,1963) وأجرى دراساته المبكرة لاختبارها، بينما كان

يعمل أخصائيا للبحوث السيكولوجية في شركة الكهرباء العامة في كرونوفيل بولاية نيويورك، ثم في عمله بعد ذلك في كلية إدارة الأعمال بجامعة نورث كارولينا.

وقد أشار أدمز إلى أن نظريته المعروفة بنظرية المساواة تدين بالفضل للجهود الفكرية السابقة عليها وخاصة نظرية التنافر المعرفي Festinger,1957، وأفكار هومانز Homans,1961 عن العدالة التوزيعية.[22]

ورغم أن مصطلح المساواة أُستخدم عموما لوصف نظرية أدمز، فقد ذهب البعض إلى أنه من الأفضل وصفها بنظرية عدم المساواة حيث إن القوة الدافعة الرئيسة هي النضال من أجل تحقيق المساواة، فلابد أن يخبر الفرد بعضا من مدركات عدم المساواة قبل أن تتحرك هذه القوة لديه وتعمل.[23]

وتتضمن نظرية أدمز ثلاثة عناصر أو متغيرات أساسية هي: (المدخلات، والنواتج، والمصدر المرجعي للمقارنة). وتبدأ النظرية بفكرة التبادل حيث إن الفرد يعطي شيئا ما للمنظمة ويحصل على شيءٍ ما آخر في المقابل، وما يعطيه الفرد يمكن النظر إليه بوصفه مدخلاته أو استثماراته في هذه العلاقة (من أمثلة مدخلات الفرد: مستوى تعليمه، خبرته، مهارته، العمر، الجنس، المكانة الاجتماعية، الجهد الوظيفي، المظهر الشخصي... إلخ)، وهذه المدخلات التي يتم توظيفها يجب الاعتراف بها من قبل الطرف الأول (الفرد)، ويجب أن تتصل بهذه العلاقة التبادلية، وقد يتم الاعتراف بها أو لا يتم من قبل الطرف الثاني (المنظمة أو صاحب العمل) وفي حالة عدم الاعتراف بها يحتمل حدوث حالة عدم المساواة.

وعلى الجانب الآخر من التبادل توجد أشياء مختلفة يحصل عليها الفرد تسمى نواتج علاقة التبادل، وبالمثل فإن هذه النواتج يجب أن يعترف بها الفرد الذي يحصل عليها، وأن تكون ذات صلة بعلاقة التبادل (من أمثلة النواتج : الدخل، المكافآت، الوضع الوظيفي، الترقية.. إلخ).[24]

والنوع الثالث من متغيرات النظرية هو المصدر المرجعي أي الشخص أو الجماعة المرجعية المستخدمة في تقويم حالة المساواة في علاقة التبادل لدى الفرد. والمصدر المرجعي قد يكون زميل العمل، أو أحد الأقارب، أو الجيران، أو الجماعة المهنية، كما قد يكون الشخص نفسه في وظيفة أخرى أو دور اجتماعي آخر. والواقع أن النظرية -كما صاغها أدمز لم تحدد - بدقة كيفية تحديد هذا المصدر المرجعي، إلا أنها افترضت أنه عادة ما يستخدم زملاء العمل كمصدر مرجعي للمقارنة.[25]

ويلاحظ مما سبق أن العناصر البنائية الأساسية لنظرية المساواة هي المدخلات والنواتج والمصدر المرجعي، ويشعر الفرد بعدم المساواة عندما تختلف نسبة مدخلاته/ مخرجاته عن النسبة المدركة لدى المصدر المرجعي، فالفرد ربما يشعر أنه يحصل على أقل مما يستحق Under-rewarded بمعنى أن ما يقدمه للوظيفة أقل مما يحصل عليه منها مقارنة بزملائه مثلاً، وعادة ما يحدث ذلك عندما يعتبر الفرد أنه يبذل جهدا أكبر في العمل من الآخرين، ومع ذلك يحصل على نفس ما يحصل عليه الآخرون.[26]

ويلاحظ أن النظرية ليست مقصورة فقط على حالات عدم المساواة غير المرغوبة لدى الفرد ؛ فالمساواة توجد عندما تكون نسبة المدخلات/ النواتج لدى الفرد والمصدر المرجعي متساوية ، وتنشأ القوة الدافعة من عدم المساواة عندما يكون هناك انحراف عن هذه الحالة باستمرار، والفرد قد يدرك أنه يحصل على أكثر مما يستحق Over-rewarded بالنظر إلى مدخلاته مقارنة بالآخرين.

ورغم أن مقارنة نسبتي المدخلات/ النواتج تعطي نظرية أدمز عنصرًا موضوعيا إلا أن أدمز أوضح أن هذه العملية ذاتية تماما.[27]

ويمكن تلخيص رد فعل الفرد تجاه عدم المساواة كما يلي :إن إدراك الفرد لحالة عدم المساواة يؤدي إلى عدم الرضا إما في شكل الغضب (إذا اعتقد أنه يحصل على أقل مما يستحق) أو في شكل الإحساس بالذنب (إذا اعتقد أنه يحصل على أكثر مما يستحق)، ويتولد لدى الشخص التوتر طبقا لمقدار إحساسه بعدم المساواة، وهذا التوتر يعمل كقوة دافعة لاختزال حالة عدم المساواة والوصول بها إلى نقطة الصفر.[28]

بمعنى آخر ذهب أدمز (1965) إلى أنه عندما لا تحقق نواتج التوزيع محك المساواة فإن الناس يخبرون المعاناة من عدم المساواة، ويحاولون استعادة حالة المساواة بصورة سلوكية أو معرفية، واقترح ستة أشكال مختلفة لتخفيض حالة عدم المساواة ارتكازا على نظرية التنافر المعرفي وهي: [29]

- تعديل المدخلات فعليا.
- تعديل النواتج فعليا.
- تحريف المدخلات أو النواتج فكريا.

- ترك المكان (العمل).
- التعامل مع المصدر المرجعي (موضوع المقارنة) من خلال التعديل أو التحريف الفكري المدخلات أو مخرجات الآخر(موضوع المقارنة).
- تغيير موضوع المقارنة (أي تغيير الفرد أو الجماعة التي يقارن الفرد نفسه بها).

وقد حاول ولستر وآخرون (Walaster et al. 1973) أيضا التنبؤ بالأوقات التي يدرك فيها الأفراد أنه يتم معاملتهم بصورة غير عادلة وكيفية استجابتهم أو رد فعلهم تجاه هذا الإدراك، حيث قدم ولستر وزملاؤه – في صياغة جديدة لنظرية المساواة – أربعة افتراضات مترابطة هي: (30)

- أن الأفراد سوف يحاولون تعظيم نواتجهم.
- أن الجماعات تحدد تعريفات المساواة وتوافق على أعضائها على أساس هذه التعريفات.
- أن عدم المساواة تؤدي إلى المعاناة النفسية بصورة تتناسب مع حجم عدم المساواة.
- أن هذه المعاناة سوف تؤدي إلى محاولة إزالتها من خلال استعادة المساواة.

وقد يصل الأفراد إلى الاعتقاد بأن العدالة التوزيعية توجد بواسطة تحريف أو تشويه المدركات أكثر مما توجد بواسطة التغيير الفعلي للموقف.

ويتضح مما سبق أن نظرية المساواة تذهب إلى أن الناس تهتم ليس بالمستوى المطلق من النواتج في حد ذاتها، ولكن بما إذا كانت هذه النواتج عادلة أم لا ، وان أحد الطرق لتحديد عدالة النواتج هو حساب مساهمات الفرد أو مدخلاته في مقابل نواتجه أو متحصلاته، ثم مقارنة هذه النسبة مع الآخرين وإذا اعتقد الفرد أن العائد أو النواتج التي يحصل عليها لا تتناسب مع مدخلاته أو ما يقدمه من مساهمات مقارنة بالآخر فإنه ينشأ لديه حالة من التوتر والضغط السلبي الذي يدفعه إلى محاولة اختزاله أو تقليله ، وأن قوة الدافعية لخفض التوتر تتناسب مع قوة عدم المساواة المدركة .

وقد استثارت نظرية المساواة منذ ظهورها العديد من الأبحاث ولاقت الكثير من النجاحات ولأنها تحدد المدخلات والنواتج بصورة كمية فقد أصبح استخدامها في دراسات السلوك التنظيمي حتميا وبالفعل أُجري ما يزيد على (100) دراسة عليها في العقد التالي لظهورها؛ الأمر الذي جعل الباحثين يستنتجون أن البرهان على نظرية المساواة هو القوة الفعلية

لها بصفة عامة منذ بدايتها حيث اعتنقها الكثير من العلماء حتى إن بعضهم أشار إليها باعتبارها من أكثر نظريات السلوك التنظيمي فائدة .[31]

ورغم هذه النجاحات فقد واجهت نظرية المساواة عدة انتقادات من أبرزها: أنها توظف مفهوم أحادى البعد للعدالة التوزيعية، فالنظرية تفترض أن الفرد يحكم على عدالة مكافآته أو مكافآت الآخرين فقط طبقا لمبدأ الاستحقاق Merit Principal (قاعدة المساهمات)،[32] في حين أن هناك قواعد أخرى قد يستخدمها الأفراد للحكم على عدالة التوزيع مثل قاعدة الحاجة وقاعدة التكافؤ.

وهناك العديد من المضامين المدرسية لنظرية المساواة، فحيث إن نظرية المساواة تقترح أن العاملين يقارنون نسب الجهد/ المكافأة لديهم مع الآخرين، وأنهم يشعرون بالرضا إذا كانت هذه النسب متساوية، فإن النظرية على هذا النحو تساعد على فهم تلقي المعلمين لمستحقاتهم من الدخل وأشكال التعويض المرتكز على الأداء، وهنا تلعب تقديرات مديري المدارس دورا مهما في تحديد أي المعلمين سوف يتلقى زيادة في المكافآت، وهنا ربما يخشى المعلمون أن يتحيز مديرو المدارس في مكافأة البعض، وإذا كانت نظرية المساواة تفترض أن الموظفين يمتلكون معلومات دقيقة عن كمية الجهد الذي يبذله زملاؤهم في العمل إلا أنه في المجال التربوي يشوب هذا الافتراض نقائض وأخطاء كثيرة؛ إذ إن المعلمين نادرا ما يلاحظون عمل معلم آخر بصورة مباشرة وبذلك يفتقرون إلى وجود معلومات كاملة عن عادات عمل الآخرين، ورغم ذلك فإنهم يصيغون أحكامهم حول أي من زملائهم يعمل بجد بناءً على هذه الاستنتاجات والأدلة غير الشاملة مثل مدى بقاء المعلم بالمدرسة وتأخره بها وأي منهم يأخذ العمل إلى المنزل. وحتى رغم أن المعلم قد يكون لديه سوء إدراك لمدى جدية زملائه في العمل فإنه يتكون لديه معتقدات واستجابات معينة حول ذلك يمكن التنبؤ بها من خلال نظرية المساواة، وبذلك فإن إدراك عدم المساواة في ذهن المعلم يمكن أن يكون له التأثير نفسه على سلوكه مثل وجود حالة عدم المساواة الفعلية. [33]

وعلى أية حال يمكن الاستفادة من أفكار نظرية المساواة في عملية حفز المعلمين خاصة إذا اتبع مديرو المدارس والقادة التربويون التوجيهات التالية: [34]

- أن تمييز المكافآت على أساس الأداء يمكن أن يزيد الإنتاجية لكنه ربما أيضا يزيد الصراع داخل الجماعة، فإذا كانت هناك علاقات منسجمة وصراع قليل يفضل توزيع المكافآت بصورة متساوية بين المعلمين.

- إعطاء جميع المعلمين فرص العمل -كلما كان ممكنا- للحصول على المكافآت أما إذا قدمت بعض المكافآت لبعض المجموعات دون الأخرى فلابد من تقديم تبرير مقنع للمعلمين؛ حتى يستوعبوا ويقبلوا أسباب التمييز.
- تحقيق التوازن بين الجهد المبذول في العمل المدرسي وبين قيمة المكافأة.
- أن معظم مدركات عدم المساواة لدى المعلمين تنشأ مصحوبة بتقييم الأداء؛ ولذلك إذا لم يكن هناك طريقة موضوعية وصالحة لقياس الأداء فسوف يكون مديرو المدارس عادة عرضة للاتهام بعدم العدالة في منح المكافآت ، ولتجنب هذا الاتهام يمكن لمدير المدرسة تشكيل لجنة من المعلمين لوضع معايير لتحديد أي الأفراد يستحق المكافآت.

(2) نظرية الحرمان النسبي Relative Deprivation Theory

تعود أصول هذه النظرية إلى أعمال سوفر وآخرين (1949) ومرتون وروس (1968)، وأحرزت التقدمات الحديثة فيها على يد كروسبي (1976) ومارتن (1986). وقد قدمت نظرية الحرمان النسبي بديلا لنظرية المساواة المرتكز على التبادل الخالص واقترحت أن مشاعر الحرمان ربما تنشأ من خلال المقارنات الاجتماعية الأوسع في سياقات عديدة مختلفة.[35]

وقد ميزت النظرية بين نوعين من الحرمان أولهما الحرمان الأنوي الفردي Egoistic Deprivation الذي يعتمد على المقارنات بين الأفراد وهذا النوع يماثل الأحكام المستخدمة في نظرية المساواة، أما النوع الثاني من الحرمان فهو الحرمان الأخوي الجماعي Fraternal Deprivation الذي يعتمد على المقارنة بين الجماعات وفيه يشعر الفرد أن الجماعة الاجتماعية التي ينتمي إليها محرومة بسبب الخصائص العامة للجماعة مثل العمر والجنس والعنصر، فيتركز حرمان الجماعة على التفاوت الثابت (عدم المساواة) بين جماعات مثل الذكور والإناث ، البيض والسود، الإدارة والعمال.[36]

وقد أشار مارتن (1993) Martin إلى أن كل من نظرية المساواة ونظرية الحرمان النسبي بينهما تشابهات مهمة حيث تتضمن كلتا النظريتان مقارنة مساهمة ونواتج الأفراد مع مساهمات الآخرين ونواتجهم لتحديد العدالة التوزيعية، ويخبر الأفراد مشاعر الحرمان عندما تشير المقارنة الاجتماعية إلى عدم المساواة في توزيع المكافآت.[37]

كما أشار مارتن إلى أن النتائج المستخلصة من الدراسات المتعلقة بحرمان الجماعة تدل

على أنه تحت بعض الظروف يقارن بعض أعضاء الجماعة المحرومة –خصوصا تلك التي لا تبرر إيديولوجيتها وضعها الاجتماعي المنخفض– أنفسهم بأعضاء الجماعات ذات المكانة الأعلى ويتوصلون إلى أن عدم التساوي بين الجماعات شيء متوقع وغير مُرْضٍ وظالم. ويلاحظ أن مشاعر الاستياء والاغتراب التي يشعر بها أعضاء الجماعة المحرومة تفجر احتجاجات عنيفة أو قد تفجر أفعالا جماعية تتحدى شرعية نظام توزيع المكافآت بأكمله، ولذلك أوضح مارتن بناء على نتائج بحث حرمان الجماعة أهمية تضمين مناظير أعضاء الجماعة المحرومة في النظرية والبحث. (38)

ويلاحظ مما سبق أن نظرية الحرمان النسبي تم تقديمها أساسا في إطار مفهوم العدالة الاجتماعية، وأنه من الممكن تطبيقها على العدالة التنظيمية باعتبار أن المنظمة تمثل نظاما اجتماعيا مصغرا يتفاعل فيه أعضاؤها طبقا لمبادئ التفاعل الجماعي ويتأثرون بالمجتمع الكبير علاوة على تأثرهم بطبيعة المنظمة التي يعملون فيها، وما تضيفه تلك النظرية هو أن الإحساس بعدم المساواة يمكن أن يدركه أعضاء جماعة معينة عندما تقارن نفسها بجماعة أخرى داخل المنظمة، وبذلك تضيف نظرية الحرمان النسبي فكرة أنه ليس الفرد فقط الذي يحتمل أن يتعرض لمشاعر عدم المساواة، وإنما الجماعة أيضا يمكن أن تتعرض لذلك، وتتأثر بمشاعر الحرمان النسبي عندما تقارن نفسها بغيرها من الجماعات داخل التنظيم، ولعل أبرز المضامين المدرسية لهذه النظرية تتمثل في توعية القيادات التربوية ومديري المدارس بعدم التفرقة بين الجماعات المدرسية المختلفة فلا تمييز في المعاملة لجماعة اللغات أو الرياضيات مثلا على جماعة التاريخ أو الموسيقى، ولا تفرقة بين جماعة النشاط الفني وجماعة النشاط الاجتماعي... إلخ.

(3) نظرية التبادل الاجتماعي Social Exchange Theory

قدم بلو Blau,1964 مفهوم التبادل الاجتماعي ليصف التفاعلات الاجتماعية التي يواجهها الموظفون داخل المنظمة، واقترح المنظرون الذين درسوا ظاهرة التبادل أن الموظفين يقيمون هذه التفاعلات الاجتماعية، وأن تلك التبادلات المُرضية تؤدي إلى تبادل الموظفين مستقبلا. (39) وتتعامل نظرية التبادل الاجتماعي مع كيفية تشكيل الناس للعلاقات مع المنظمة وكيفية التعامل مع السلطة في إطار هذه العلاقات، ويعتبر بلو (1964) من أوائل من ميزوا بين نوعين من علاقات التبادل بين الفرد والمنظمة هما علاقة التبادل الاقتصادي Economic Exchange مقابل علاقة التبادل الاجتماعي. فقد ذهب بلو إلى أن التبادل الاجتماعي يشير إلى

العلاقات التي تستتبع واجبات مستقبلية غير محددة، ورغم أن التبادل الاجتماعي يشبه التبادل الاقتصادي في كونه يولد توقعا ببعض العوائد المستقبلية للمساهمات إلا أن الطبيعة النوعية لهذا العائد غير محددة على عكس التبادل الاقتصادي. (40)

إن علاقة التبادل الاقتصادي تقوم على أساس حسابي أو تعويضي، بينما ترتكز علاقة التبادل الاجتماعي على ثقة الأفراد في أن الطرف الآخر في عملية التبادل سوف يتحمل التزاماته بصورة عادلة على المدى الطويل، وهذه الثقة هي جوهر المحافظة على التبادل الاجتماعي – خصوصا على المدى القصير – عندما تحدث التناقضات المؤقتة بين البواعث والمساهمات الفردية في تلك العلاقة. (41)

وتأسيسا على أفكار بلو فإن الثقة تمثل أساس تشكيل علاقة التبادل الاجتماعي، والثقة بنية متعددة الأبعاد، وتتضمن عوامل مثل توقع أن الطرف الآخر سوف يتصرف بصورة مرغوبة تهدف إلى النفع العام والاعتماد على الطرف الآخر، ورغم أن الثقة تمثل العنصر الأساسي في وجود علاقة التبادل الاجتماعي والمحافظة عليها إلا أن نظرية التبادل الاجتماعي تجاهلت بصورة كبيرة كيفية وجود الثقة في هذه العلاقة. (42)

وتمثل العدالة التنظيمية أحد المصادر المهمة للثقة، ففي المنظمة يمكن للمديرين التأثير على بناء الثقة لدى العاملين ، فالمعاملة العادلة من قبل الإدارة يمكن أن تخلق مشاعر الثقة من خلال إزالة الخوف من الاستغلال، كما أن هذه المعاملة العادلة التي تظهر احتراما لحقوق وكرامة الموظفين تؤدي إلى نمو الثقة، وهذه الثقة الناشئة تكون بالتالي وسيلة للتبادل الإيجابي الإضافي، والتي تؤدي بالتالي إلى استقرار العلاقات. (43)

يتضح من ذلك أن نظرية التبادل الاجتماعي تفسر العدالة التنظيمية من قبل إدارة المنظمة كمقابل لقيام الموظفين بأعباء العمل وأدائهم لواجباتهم، وأن الثقة بين الطرفين تمثل متغيرا وسيطا لتلك العلاقة (عدالة المنظمة / أداء العاملين).

والمضامين المدرسية لنظرية التبادل الاجتماعي عديدة ومن أهمها التأكيد على أهمية تنمية علاقات التبادل الاجتماعي بين المعلمين والمدرسة، ونشر مناخ الثقة التنظيمية في إدارة المدرسة والثقة في زملاء العمل، والثقة بين أعضاء المجتمع المدرسي ككل حتى يطمئن كل طرف بأن الطرف الآخر سوف يفي بتعهداته والتزاماته؛ مما يؤدي إلى تعزيز مدركات العدالة التنظيمية داخل المدرسة بصفة عامة.

(4) نموذج حكم العدالة Justice Judgment Model

يمثل نموذج حكم العدالة الذي قدمه ليفنثال Leventhal (1976, 1980) أحد التوجهات الفكرية المختلفة عن نظرية المساواة فبينما تركز نظرية المساواة على استجابات أو ردود فعل الأفراد نحو عدم المساواة في الدخل ، فان ليفنثال وزملاءه قد درسوا الظروف التي يوظف فيها الناس معايير متباينة للعدالة.[44]

لقد درس ليفنثال العدالة التوزيعية من منظور الفرد الذي يصنع التوزيع على عكس الذي يتلقى التوزيع (منظور نظرية المساواة) فطبقا لنظرية المساواة يدرك الفرد حالة العدالة عندما تكون المكافآت التي يحصل عليها متناسبة مع المساهمات التي يقدمها؛ وبناء عليه فان إدراك الفرد للعدالة يتأثر بواسطة قاعدة المساهمة Contribution Rule التي تقرر أن الأفراد الذين يؤدون عملاً أفضل يجب أن يحصلوا على نواتج أعلى، بمعنى آخر أن نظرية المساواة كانت تقر قاعدة واحدة للعدالة هي قاعدة المساهمة فقط، وهو ما انتقده ليفنثال بشدة مؤكدا على أهمية وجود معايير مختلفة للتوزيع تحدد المحكات التي من خلالها تتحدد عدالة توزيع النواتج.[45]

وبذلك يسلك نموذج حكم العدالة الذي قدمه ليفنثال منحى أكثر إيجابية من نظرية المساواة فالناس تحكم على استحقاقهم من خلال استخدام قواعد عديدة مختلفة للعدالة، وهناك ثلاث قواعد أساسية للعدالة التوزيعية هي:

- قاعدة المساهمة Contribution Rule
- قاعدة التكافؤ Equality Rule
- قاعدة الحاجات Needs Rule

وقد ذهب ليفنثال إلى أن القرارات التوزيعية التي ترتكز على قاعدة المساهمة تستهدف تحقيق مستوى أعلى من الإنتاجية ، أما قاعدة التكافؤ فتستخدم عندما يكون الهدف التوزيعي هو المحافظة على الانسجام الاجتماعي في حين تستخدم قاعدة الحاجات عندما يكون الهدف هو تعزيز الرفاهية الشخصية.[46]

ويضع نموذج حكم العدالة أربع مراحل متتالية يقيم الفرد خلالها عدالة النواتج وهي: أن الفرد في المرحلة الأولى يقرر أي قواعد العدالة يستخدم وكمية الوزن المعطى لها (أي الأهمية التي يعطيها لكل قاعدة)، وفي المرحلة الثانية يقدر حجم النواتج التي يستحقها وأنواعها

طبقا لكل قاعدة من قواعد العدالة «تقدير تمهيدي»، وفي المرحلة الثالثة يجمع النواتج المستحقة على أساس كل قاعدة في التقدير النهائي «تجميع أو توحيد القاعدة»، وفي المرحلة الأخيرة (الرابعة) يقّوم النواتج الفعلية التي حصل عليها من خلال المقارنة بين ما حصل عليه فعلا وما كان يستحقه «تقويم النواتج».[47]

ومما سبق يتضح أن نموذج حكم العدالة يفترض أن أحكام العدالة لدى الفرد ربما ترتكز ليس فقط على قاعدة المساهمة ولكن أيضا على قاعدة التكافؤ أو قاعدة الحاجات، وعليه يقيم الأفراد إجراءات التوزيع التي يستخدمها صناع القرار طبقا للموقف؛ ففي المواقف المختلفة يمكن للفرد أن يوظف معايير أو قواعد مختلفة للعدالة التوزيعية كالمساهمة أو التكافؤ أو الاحتياجات .

ففي حين تقرر قاعدة التكافؤ بأن كل فرد عليه أن يحصل على نواتج مماثلة بصرف النظر عن حاجاته أو مساهماته، فإن قاعدة الاحتياجات تقرر أن الأفراد ذوي الاحتياجات الأكبر يجب أن يحصلوا على نواتج أكبر. وبمعنى آخر أن المفهوم الأساسي لحكم العدالة هو أن الفرد يطبق قواعد التوزيع بصورة اختيارية من خلال إتباع قواعد مختلفة في أوقات مختلفة؛ وبذلك فان المحكات الأساسية لدى الفرد في تقييم العدالة ربما تتغير في مواقف مختلفة؛ وبذلك حول ليفنثال محور بحث العدالة نحو التوزيع ودور الموزع ، وأثار تساؤلات أساسية عن دور الموزع في قضايا العدالة التوزيعية.[48]

وتتمثل **المضامين المدرسية لنموذج حكم العدالة** في إمكانية أن يوظف المعلمون قواعد مختلفة للحكم على عدالة مديري المدارس أو القيادات التربوية الأعلى في توزيع النواتج وكما اقترح النموذج أن هناك ثلاثة قواعد للتوزيع هي: قاعدة المساهمة، وقاعدة التكافؤ، وقاعدة الحاجة، وتأسيسا على ذلك يمكن للسلطات المدرسية أو التربوية استخدام أي من القواعد الثلاثة بناء على اختلاف طبيعة الموقف والهدف التوزيعي، فإذا كان الهدف هو تحقيق الانسجام الاجتماعي داخل المدرسة وتقليل حدة الصراعات والتنافس فإن قاعدة التكافؤ (المساواة بين الجميع في توزيع النواتج) تعتبر أنسب القواعد، أما إذا كانت بحيرة الأداء راكدة، وهناك قلة في الإبداع في العمل المدرسي فإن قاعدة المساهمة يمكن أن تحل هذه المشكلة بمعنى أن الأكثر إسهاما في تطوير العمل المدرسي وبذل الجهد يحصل على نواتج (مكافآت أكثر)، كما يمكن للموزعين (السلطات التربوية) أن يستخدموا قاعدة الحاجة بناء على دراسة احتياجات

المعلمين وتوزيع النواتج طبقا للحاجات وهذا قد يكون مفيدا في تحقيق المصالح والرفاهية الشخصية للمعلمين.

ب ـ نظريات العدالة الإجرائية والتفاعلية (نظريات عملية العدالة).

مثلما صنف جرنبرج نظريات العدالة التوزيعية إلى نوعين (نظريات المحتوى الاستجابي، ونظريات المحتوى الإيجابي) صنف أيضا نظريات العدالة الإجرائية إلى نوعين (نظريات العملية الاستجابية، ونظريات العملية الإيجابية) وقد أوضح جرنبرج اختلاف نظريات العملية الاستجابية عن نظريات العملية الإيجابية للعدالة الإجرائية في أن نظريات العملية الاستجابية تركز على إجراءات حل النزاع أما نظريات العملية الإيجابية فتركز على إجراءات التوزيع.

(1) نموذج رقابة العملية Process Control Model

يمثل نموذج الرقابة الذي قدمه ثيبوت ووكر Thibaut & Walker (1975) أول مثال لنظريات العملية الاستجابية حيث إنه يتعلق بتقييم استجابات الأفراد نحو إجراءات حل النزاع. فقد قارنت دراسات ثيبوت ووكر بين ردود فعل الناس نحو إجراءات حل النزاع التي تختلف فيما يتعلق بنوعين من الرقابة هما: رقابة العملية Process Control ورقابة القرار Decision Control حيث تشير رقابة العملية إلى مقدار الرقابة المتاح للمتنازعين على الإجراءات المستخدمة لتسوية نزاعاتهم، بينما تشير رقابة القرار إلى مقدار الرقابة المتاح على تحديد النواتج أي قدرة الأفراد على إبداء الرأي في تحديد النواتج أثناء مرحلة صنع القرار.[49]

وقد أشار ثيبوت ووكر إلى أن الأفراد يدركون العدالة الإجرائية عندما تتاح لهم رقابة العملية في الإجراءات ورقابة صنع القرار لدى الطرف الثالث المحايد (الإدارة).

ويذكر تيلر وآخرون (1997) أن نظرية ثيبوت ووكر عن العدالة الإجرائية تم تطبيقها في كل من الأوضاع القانونية وغير القانونية مثل الأوضاع الإدارية، والتنظيمية والسياسية، ويؤكد تيلر وزملاؤه أن هناك دراسات عديدة دعمت النتائج التي ذكرها ثيبوت ووكر بأنه «كلما زادت رقابة العملية على الإجراءات زاد الحكم عليها بأنها عادلة». [50]

ولعل أهم المضامين المدرسية لنموذج رقابة العملية تتمثل في إتاحة الفرصة أمام المعلمين وكافة أعضاء المجتمع المدرسي لمراقبة إجراءات حل النزاع المتعلق بهم ومتابعة إجراءات عملية صنع القرار والمشاركة فيها؛ كنوع من ضمان عدالة الإجراءات المدرسية، وبذلك يمكن القول

أن أبرز المضامين التي يمكن الاستفادة منها في هذه النظرية هو التأكيد على أهمية مشاركة المعلمين في عمليات صنع القرار المدرسي.

(2) نظرية تفضيل التوزيع Allocation Preferences Theory

تعتبر نظرية تفضيل التوزيع لليفنثال (1980) Leventhal أول مثال لنظرية العملية الإيجابية حيث تم تطبيقها بصورة صارمة على القرارات الإجرائية أكثر من القرارات التوزيعية. وتشير نظرية تفضيل التوزيع إلى أنه سيتم تفضيل إجراءات التوزيع التي تؤدي إلى تحقيق أهداف الموزع، التي تنطوي على العدالة، وقد حدد ليفنثال وآخرون (1980) سبعة عناصر للإجراءات التوزيعية التي ربما تؤدي إلى تحقيق العدالة وهى: [51]

- اختيار وكلاء صنع القرار.
- تحديد قواعد أساسية لتقويم الأفراد المحتمل تلقيهم للمكافآت.
- تجميع معلومات عن الأفراد المحتمل أن يتلقوا المكافآت.
- تحديد هيكل عملية القرار.
- إقامة إجراءات وقائية لرقابة السلوك لكل من الموزعين والأفراد المحتمل أن يتلقوا المكافآت والموارد.
- تأسيس إجراءات جذابة تمكن الأفراد غير الراضين من تحقيق التعويض والإنصاف.
- تأسيس ميكانزمات لتغيير الإجراءات التوزيعية التي ربما تكون غير عادلة.

كما طور ليفنثال (1980) أيضا ستة قواعد للعدالة لتقييم عدالة العناصر السبعة للإجراءات التوزيعية فالإجراء العادل ينبغي أن يكون: [52]

- متسقًا (أي يطبق بصورة ثابتة على جميع الأفراد عبر الزمن).
- غير متحيز.
- دقيقًا (التأكد من أنه تم تجميع معلومات دقيقة استخدمت في صنعه).
- قابل للتصحيح في حالة الخطأ.
- ممثلا لاهتمامات كل الأطراف (التأكد من أنه تم أخذ آراء الجماعات المختلفة في الاعتبار).
- منسجمًا مع المعايير الشخصية للأخلاقيات والقيم.

ومن الممكن ملاحظة العديد من المضامين لنظرية تفضيل التوزيع في الأوضاع التنظيمية عموما والأوضاع المدرسية على نحو خاص، ولعل من أبرزها الاستفادة من القواعد الستة التي اقترحها ليفنثال للإجراءات العادلة، فالإجراءات المدرسية سواء إجراءات حل النزاع المدرسي، أو إجراءات توزيع نواتج العمل المدرسي ينبغي أن يُراعى فيها أن تكون متسقة يتم تطبيقها بنفس الكيفية على الجميع، وأن تتصف بتحري الدقة في جمع المعلومات، والمرونة بحيث تكون قابلة للتعديل والتصحيح إذا تبين فشلها، وأن تكون مُمثلة لاهتمامات جميع الأطراف المعنية، ومنسجمة مع القيم والمعايير الأخلاقية القويمة.

(3) نموذج المصلحة الذاتية ونموذج قيمة الجماعة للعدالة الإجرائية

قدم لند و تيلر (1988) Lind & Tyler نموذجين لوصف أسباب حدوث التأثيرات الإجرائية ويمكن تصنيف هذين النموذجين بناء على ما إذا كانت محددات العدالة تستقطب مصالح اقتصادية شخصية للفرد، أو تظهر تفاعلاً مع قيمه؛ حيث اقترحا بنيتين متميزتين للعدالة الإجرائية هما: الاهتمامات الوسيلية (المصلحة الذاتية)، والاهتمامات غير الوسيلية (قيمة الجماعة).[53]

📖 نموذج المصلحة الذاتية Self Interest Model

يرتكز نموذج المصلحة الذاتية والذي كان يسمى مسبقا بالمنظور الوسيلي، على افتراض أن الناس تحاول تعظيم مكاسبها الشخصية عندما يتفاعلون مع الآخرين.[54]

ويلاحظ أن هذا المنظور «الوسيلي» كان الأساس في الدراسات المبكرة عن العدالة الإجرائية، ويؤكد النموذج أن الاهتمام بالإجراءات ينبع أساسا من خلال تأثير هذه الإجراءات على النواتج التي تؤدي إليها وبمعنى آخر أن الإجراءات تكون ذات قيمة طالما أنها تؤدي إلى نواتج مرغوبة أي عندما تعزز المصلحة الذاتية للفرد.[55]

ويدعي نموذج المصلحة الذاتية أن الأفراد ربما يختارون الاهتمام بالمدى الطويل عند تقييم مكاسبهم الاقتصادية، وفي حالة التفاعل مع الجماعة فإن الناس تكسب أكثر من خلال التعاون في خاتمة المطاف مما يمكن أن تكسبه منفردة رغم أن التسويات الاقتصادية متأصلة في التفاعلات الاجتماعية. وكنتيجة لذلك فإن الناس ربما تتحمل خسارات اقتصادية قصيرة المدى إلى الحد الذي يتوقعون فيه أن النواتج المرغوبة وشيكة الحدوث في المستقبل. وهكذا

فإن الإخفاقات قصيرة المدى يمكن التغاضي عنها عندما يكون هناك بعض الوعود بمكاسب مستقبلية.[56]

وفي ضوء ما سبق يمكن القول إن نموذج المصلحة الذاتية يفسر مدركات الأفراد لعدالة النواتج أو الإجراءات طبقا لمدى مساهمتها في تحقيق منفعة ذاتية للشخص، فالنواتج الأكثر نفعًا يعتقد أنها تكون عادلة بصرف النظر عن عدالة الإجراءات؛ وبذلك فإن نموذج المصلحة الذاتية يقترح أن الاهتمام بالإجراءات يفرض بصورة أساسية من خلال تأثيراتها، بمعنى آخر إن الإجراءات تكون ذات قيمة كلما أدت إلى نتائج مرغوبة، أي عندما تعزز المصالح الذاتية للفرد.

ولعل من أبرز المضامين المدرسية التي يمكن الاستفادة منها طبقا لهذا النموذج هو أن تضع القيادة المدرسية في اعتبارها المصالح الذاتية للمعلمين، ولا يعني ذلك أن تطغى مصالح الأفراد على المصلحة العامة للمدرسة، وإنما التأكيد على أهمية مراعاة المصالح الذاتية للمعلمين كوسيلة يمكن من خلالها تعزيز إدراكهم للعدالة التنظيمية بالمدرسة.

📖 نموذج قيمة الجماعة للعدالة الإجرائية Group-Value Model

تم اقتراح نموذج قيمة الجماعة كتكملة لنموذج المصلحة الذاتية ، فالأفراد في الجماعات يكونون أكثر ميلا لوضع مصالحهم الذاتية جانبًا، ويتصرفون بالطريقة التي تساعد كل أعضاء الجماعة. ويفترض نموذج قيمة الجماعة أن الناس تقدر أهمية العلاقات مع الجماعات على المدى الطويل (سواء كانوا يعملون في جماعات صغيرة أو منظمات ضخمة) وهذا يجعلهم يهتمون بالإجراءات التي تزيد من تماسك الجماعة. إن هذا النموذج يؤكد أن الجماعات تعطي الناس أكثر من مجرد المكافآت المادية فالانتماء للجماعة هو أيضا وسيلة لتحقيق المكانة الاجتماعية وتقدير الذات؛ ولذلك يعي الناس أهمية وضعهم داخل الجماعة؛ لأن ذلك يقدم لهم تلك المكافآت الاجتماعية القيمة.[57]

وبتعبير آخر فإن الرقابة ليست ضرورة في حد ذاتها، ولكن الأكثر أهمية هو تنمية العلاقات داخل الجماعة التي تتيح للأفراد حرية التعبير عن الرأي ويوضح ذلك تيلر (1989) Tyler بقوله:

«إن نموذج قيمة الجماعة يناقش مفهومًا أوسع لمعنى العدالة الإجرائية من ذلك الذي قدمه نموذج الرقابة (ثيبوت ووكر)؛ إنه يفترض أن الناس في المنظمات تركز على ارتباطهم طويل المدى مع الجماعة، ومع ذوي السلطة بها ومع المنظمة ككل، فالناس يتوقعون أن المنظمة

تستخدم إجراءات حيادية في صنع القرارات التي يتخذها رؤساء محل ثقة؛ ولذلك فإنه بمرور الوقت سوف يستفيد جميع أعضاء الجماعة بصورة عادلة من كونهم أعضاء في الجماعة، كما أنهم أيضا يتوقعون أن الجماعة وذوي السلطة بها يعاملونهم بالطرق التي تدعم تقديرهم لذاتهم ولكونهم أعضاء ذوي قيمة في الجماعة يستحقون المعاملة باحترام وكرامة وأدب.»[58]

ويعتبر الأفراد أن الإجراءات التي تسمح بإبداء الرأي تكون عادلة وذلك لأنهم يستطيعون المشاركة كأعضاء ذوي قيمة في الجماعة، وحتى لو لم يؤد الرأي إلى نواتج مرغوبة فإنه يعزز العدالة الإجرائية المدركة؛ لأن قيمته الوظيفية التعبيرية تؤكد على قيمة العضو وأهميته في الجماعة.[59]

وفى عام 1992 طور تيلر ولند Tyler&Lind نموذج يتعلق بالسلطة في الجماعات وهو يعد صورة معدلة لنموذج قيمة الجماعة، وقد اهتم المؤلفان بمناقشة ثلاثة موضوعات تتصل بصاحب السلطة تؤثر على أحكام العدالة الإجرائية وهى: الثقة Trust، والحيادية Neutral، والسمعة الحسنة Standing. وبالنسبة للثقة فيمكن قياس صاحب السلطة الجدير بالثقة من خلال نزاهته وأخلاقياته فإذا كان صاحب السلطة يتصرف بنزاهة ويأخذ في حسبانه حاجات وتطلعات الأفراد، فإنه يمكن الوثوق به. أما حيادية صاحب السلطة فيمكن الحكم عليها من خلال عدم تحيزه الشخصي في صنع القرارات واستخدامه للحقائق. أما السمعة الحسنة فتشير إلى تقدير المكانة الذي يعطيه الأفراد لصاحب السلطة الذي يعاملهم بكرامة وأدب واحترام لحقوقهم.[60]

وهكذا من خلال الإجراءات التي يستخدمها صاحب السلطة، يحكم الأفراد على الحيادية والثقة والسمعة الطيبة لصاحب السلطة، وما إذا كان سوف يتم معاملتهم بعدالة ونزاهة أم لا.

ويمكن اشتقاق العديد من المضامين المدرسية لنموذج قيمة الجماعة ولعل من أهمها:

- تنمية وعي أعضاء المجتمع المدرسي بقيمة عضويتهم في المدرسة وما يمكن أن يستتبعه ذلك من احترام وتقدير ومزايا اجتماعية ومادية أخرى.
- تنمية انتماء المعلمين والتزامهم نحو المدرسة.
- عند اختيار مديري المدارس وتعيينهم يراعى أن يتصف المديرون بسمات الحيادية والسمعة الحسنة.
- تنمية مناخ من الثقة المدرسية في مدير المدرسة وزملاء العمل المدرسي.

(4) نظرية المعارف المرجعية Referent Cognition Theory (RCT)

قدم فولجر (1986) ,Folger نظرية المعارف المرجعية تأسيسا على نظرية المساواة،[61] حيث تُمثل نظرية فولجر امتدادا لمحاولات نظرية المساواة في تفسير ردود فعل الأفراد نحو نواتج العمل غير العادلة. وتذهب إلى أن الأفراد يقيمون النواتج بناء على بعض الأطر الفكرية المرجعية. [62] وتميز النظرية بين نوعين من الاستجابات أو ردود فعل الأفراد عند إدراكهم لعدم عدالة النواتج التي يحصلون عليها هما:

- استجابة الاستياء Resentment
- استجابة الرضا/ عدم الرضا (Dis)Satisfaction . [63]

وتفسر النظرية كيف ينشأ عدم الرضا عندما يقارن الشخص الواقع الكائن بالبديل الأكثر مرغوبية.[64] وبصورة محددة تذهب نظرية المعارف المرجعية إلى أنه «في الموقف الذي يتضمن توزيع النواتج من قبل صانع القرار تزيد استجابة الاستياء عندما يعتقد الناس أنهم كانوا سيحصلون على نواتج أفضل لو استخدم صانع القرار إجراءات أخرى كان يجب تنفيذها».[65]

فالمحور الأساسي لهذه النظرية هو التفكير التصوري، أو المحاكاة العقلية أي ما يتصوره الفرد بشأن ما ينبغي أن تكون عليه الإجراءات المرجعية أو النواتج المتوقعة، وطبقا لهذه النظرية تؤدي الناس ثلاثة أنماط من المحاكاة العقلية تتضمن المعارف المرجعية، والتبرير، واحتمال التحسن على النحو التالي: [66]

المعارف المرجعية تمثل أوضاع بديلة ممكنة التخيل تختلف عن الأوضاع الفعلية للشخص فالناس تكون أكثر ميلا للإحساس بعدم الرضا عندما يعتبرون أن النواتج المُتخيلة أو المتصورة أكثر جاذبية من الواقع الفعلي الكائن، ويصبح الأفراد على وعي بالبدائل عندما يحصل الآخرون على مكافآت تختلف عما يحصلون عليه؛ ولأن النواتج المرجعية يتم مقارنتها بالنواتج الفعلية يفكر الناس فيما ينبغي أن يحصلوا عليه. وبصرف النظر عن كون القاعدة التوزيعية المنتهكة هي المساهمة أو التكافؤ أو الحاجة فالناس تميل للشعور بالاستياء، وبغض النظر عن نوع القاعدة المنتهكة فإن الأساس هو أن ما حدث ليس ما كان ينبغي أن يحدث وفقًا لتصور الفرد.

وبالنسبة للتبرير فهو يرتبط بالطريقة التي يجب فعل الأشياء بها، فالمقارنة بين الإجراءات

الفعلية والإجراءات المرجعية يثير تساؤلا عن أي من الإجراءات المرجعية يعد أكثر قابلية للتبرير من تلك الإجراءات التي أنتجت النواتج الموجودة فعلا؛ فإذا تم الحكم على الإجراءات الفعلية بأنها قاصرة أخلاقيا مقارنة بالإجراءات المرجعية فسوف يكون التبرير ضعيفا للنواتج الموجودة فعلا، وعلى العكس إذا حكم الفرد على الإجراءات الفعلية الموجود بأنها متميزة فسيكون التبرير قويا، وبعبارة أخرى إذا تم إدراك المبرر العقلي للإجراء الموجود بأنه أقل ملاءمة من الإجراء المرجعي تحدث حالة عدم الرضا، وبالعكس إذا نظر الفرد إلى المبرر العقلي على أنه ملائم، ومن ثم يمكن تبريره فإنه يزول الإحساس بعدم الرضا عن النواتج الحالية. وبالنسبة لاحتمال التحسن فأحيانا ينظر الناس إلى النواتج الموجودة باعتبارها مؤقتة خاصة عندما لا يكونون راضين عنها؛ فالرضا ربما يتأثر بما يتوقعون الحصول عليه مستقبلا، والأساس هو أن الناس تكون أكثر رضا إذا أدركوا أن هناك احتمالية لتحسن نواتجهم مستقبلا.

يلاحظ مما سبق أن نظرية المعارف المرجعية تنحو منحى مشابها للنظريات السابقة – خاصة نظرية المساواة– في تفسير استجابات الأفراد تجاه عدم العدالة المدركة في البيئات التنظيمية المختلفة، فبينما ركزت نظرية المساواة على المقارنة بين مدخلات/ مخرجات الفرد مع مدخلات/ مخرجات المصدر المرجعي فإن نظرية المعارف المرجعية تؤكد على المقارنة بين الواقع الفعلي للفرد والوضع المرغوب الذي كان يتوقع حدوثه، وتضيف النظرية بُعدا جديدا يتمثل في مدى مشروعية الإجراءات التي أدت إلى توزيع النواتج بهذه الطريقة وذلك في ضوء مقارنتها بالإجراءات المرجعية، والنقطة الأخيرة التي اهتمت بها النظرية هو مدى اعتقاد الأفراد باحتمال التحسن في أوضاعهم؛ فالناس يمكنهم تحمل حالة عدم العدالة إذا كان لديهم اعتقاد باحتمال تحسن نواتجهم في المستقبل القريب. ويتضح من ذلك أن التركيز الأساسي لنظرية المعارف المرجعية ينصب على الجانب المعرفي في تفسير مدركات العدالة لدى العاملين. ولعل المضامين التنظيمية والمدرسية لهذه النظرية تتمثل في:

- تعديل الوضع الفعلي بما يتفق مع الوضع المرجعي لدى العاملين.
- تعديل الوضع المرجعي من خلال التأثير في أفكار ومعارف العاملين حتى يقترب من الوضع الفعلي.
- الاهتمام بالتغيير الإيجابي حتى ينمو لدى العاملين الاعتقاد باحتمال تحسن الأوضاع مستقبلا.

وتأسيسا على العرض السابق لنظريات العدالة التنظيمية يمكن ملاحظة ما يلي:

- أنه يمكن تصنيف نظريات العدالة التنظيمية إلى نمطين كبيرين طبقا لهدف النظرية، فالنظريات التي حاولت تفسير كيفية إدراك العاملين لعدالة توزيع النواتج والمكافآت تندرج تحت فئة نظريات العدالة التوزيعية، أما النظريات التي اهتمت بتفسير إدراك العاملين لعدالة الإجراءات التي اتبعت في تحديد النواتج فتندرج تحت فئة نظريات العدالة الإجرائية (متضمنة العدالة التفاعلية أثناء تطبيق وتنفيذ الإجراءات).
- أن نظريات العدالة تختلف بشأن التأثيرات المتداخلة بين أحكام العدالة التوزيعية والعدالة الإجرائية، فعلى سبيل المثال يؤكد المنظور الوسيلي (المصلحة الذاتية) أن مدركات العدالة التوزيعية تؤثر على مدركات العدالة الإجرائية بينما لا يفترض نموذج قيمة الجماعة ذلك التأثير.
- تختلف النظريات في تأكيدها على دور الثقة؛ فالثقة بنية تفسيرية أساسية في نظرية التبادل الاجتماعي، ونموذج قيمة الجماعة، ولكنها ليست كذلك في النموذج الوسيلي على سبيل المثال.
- أنه أمكن استخلاص بعض المضامين المدرسية لكل نظرية من نظريات العدالة التنظيمية، وأن التكامل بين هذه المضامين جميعها أمر لابد منه لغرض تعزيز العدالة في البيئة المدرسية عامة ولدى معلميها بصفة خاصة.
- أنه لا توجد نظرية أفضل من غيرها في تفسير ظاهرة العدالة التنظيمية؛ ومن ثم فان البحث عن النظرية المُثلى للعدالة يعد توجها خاطئا؛ لأنه من الممكن أن يكون هناك أسباب متعددة ومختلفة لأحكام العدالة (سواء التوزيعية أو الإجرائية)، ولذلك ليس المهم تفضيل إحدى النظريات على الأخرى ولكن الأهم هو المقارنة والتكامل بين النظريات والنماذج المختلفة لتحقيق فهم أفضل لظاهرة العدالة في بيئات العمل المختلفة.

ثالثا: أبعاد العدالة التنظيمية في المدرسة

ظهرت في الأدبيات ثلاثة أبعاد أساسية للعدالة التنظيمية وهي على النحو التالي – مرتبة من الأقدم إلى الأحدث في الظهور – العدالة التوزيعية، والعدالة الإجرائية، والعدالة التفاعلية.

فمع بداية اهتمام الباحثين بظاهرة العدالة في بيئات العمل المختلفة- منذ أوائل عقد الستينيات من القرن العشرين – كان محور اهتمامهم ينصب على عدالة توزيع النواتج (العدالة

التوزيعية)، وفي منتصف عقد السبعينيات تقريبا بدأ اهتمام الباحثين يتحول نحو دراسة عدالة الإجراءات المستخدمة في تحديد تلك النواتج (العدالة الإجرائية) ، وشهد عقد الثمانينيات تيارا هائلا من البحوث والدراسات عن ظاهرة العدالة الإجرائية، والتي انبثق منها البُعد الثالث للعدالة التنظيمية (العدالة التفاعلية).

أ ـ العدالة التوزيعية: Distributive Justice

تركزت الأبحاث المبكرة عن العدالة في المنظمات على مفاهيم العدالة التوزيعية، فقد كانت العدالة التوزيعية قبل عام 1975 تُمثل المحور الوحيد لدراسات العدالة التنظيمية. والحقيقة أن مفهوم العدالة التوزيعية ترجع جذوره وأصوله إلى نظرية المساواة التي قدمها أدمز(1963) Adams لتكون نقطة البداية في بحث العدالة التوزيعية بل والعدالة التنظيمية بصفة عامة، فقد ذهب أدمز إلى أن أحد طرق تحديد عدالة توزيع النواتج هو حساب مساهمات الفرد أو مدخلاته مقابل نواتجه أومتحصلاته،• وفي حين ركز أدمز على قاعدة المساهمة Contribution Rule لتحديد العدالة التوزيعية انتقد ليفنثال (1980) Leventhal ذلك مؤكدا على أهمية وجود قواعد مختلفة لتحديد عدالة التوزيع واقترح – علاوة على قاعدة المساهمة – قاعدتين مختلفتين هما قاعدة التكافؤ Equality وقاعدة الحاجة Need باعتبارهما محكات متباينة للحكم على العدالة التوزيعية.••

وبذلك تتضمن العدالة التوزيعية مجموعة من المبادئ أو القواعد التي يستخدمها الناس لتحديد الحقوق والواجبات الأساسية وتحديد ما يحصلون عليه من المنافع وأعباء التعاون الاجتماعي ليكون توزيعا ملائما. (67)

وقد أوضحت الدراسات أن البيئات المختلفة، والأهداف التنظيمية المتباينة، والدوافع الشخصية المتنوعة يمكن أن تحدد استخدام قواعد توزيع معينة، ورغم ذلك فإن كل قواعد التوزيع هدفها تحقيق العدالة التوزيعية؛ إنها فحسب تحاول خلق العدالة التوزيعية من خلال استخدام قواعد مختلفة.(68)

وتشير العدالة التوزيعية إلى مدركات الأفراد فيما يتعلق بعدالة نواتج القرار Decision Outcomes.(69) ويعني ذلك أن العدالة التوزيعية تتركز حول النواتج التي يحصل عليها الأفراد بناء على قرارات التوزيع المختلفة سواء فيما يتعلق بقرارات توزيع المهام أو المسئوليات

أو توزيع الدخل والمكافآت والمصادر المختلفة.

ويعرفها فولجر وكونفسكي Folger & Konovsky, 1989 بأنها: «العدالة المدركة لكميات التعويض التي يتلقاها الموظف».[70] ويشير هذا التعريف إلى أهمية العلاقة التبادلية بين الفرد والمنظمة؛ فالفرد يقدم مدخلاته التي قد تتمثل في الجهد الذي يبذله في العمل، والخبرة التي يمتلكها، والمهارة التي يتمتع بها وينتظر مقابل ذلك تعويضا عادلا من المنظمة.

ويرى البعض أن العدالة التوزيعية تتمثل في درجة ارتباط المكافآت والجزاءات بالأداء الوظيفي.[71] بمعنى أن العدالة التوزيعية تتحقق عندما يحصل الموظفون ذوو الإسهام الأكبر في العمل على نواتج (مكافآت) أكثر، وذوو الإسهام الأقل يحصلون على مكافآت أقل.[72] ومما يؤخذ على هذا التعريف أنه يقصر مفهوم العدالة التوزيعية على قاعدة المساهمة في حين أن هناك قواعد أخرى يمكن أن تحدد العدالة التوزيعية مثل قاعدة الحاجة وقاعدة التكافؤ.

ويعرفها آخرون بأنها: «العدالة المدركة للنواتج أو المخصصات التي يتلقاها الأفراد».[73] ويلاحظ أن هذا التعريف عام وشامل؛ فهو لم يحدد نوعا معينا للنواتج أو المكافآت، كما لم يحدد قاعدة معينة للحكم على عدالة التوزيع.

ومما سبق يمكن القول إن العدالة التوزيعية تمثل البعد الأول من أبعاد العدالة التنظيمية الذي اهتم به الباحثون، وإنها تعني بصفة عامة مدى توزيع النواتج (مثل الدخل/ المكافآت، والمهام والمسئوليات، الموارد، المزايا، إلخ) بصورة عادلة طبقا لتقدير الموظفين في المنظمات المختلفة.

ب- العدالة الإجرائية Procedural Justice

بدأ العلماء في طرح مجموعة من التساؤلات – التي لم تنلْ الاهتمام الكافي في دراسات العدالة التوزيعية– عن العدالة في البيئات التنظيمية المختلفة، وبصورة محددة أُثيرت أسئلة عن كيفية إدارة خطط الأجور، والممارسات المتعلقة بإعادة حل النزاع في المنظمات؛ مما دفع إلى زيادة الاهتمام بنمط العدالة الأكثر توجها نحو العملية، أي نمط العدالة الذي يتعامل مع كيفية صنع القرار بدلا من محتوى القرار، بعبارة أخرى بدأ الباحثون في الاهتمام بالسؤال عن كيف يتم صنع القرار؟ (عملية صنع القرار)، بدلا من السؤال عن ماهية ذلك القرار – السؤال التقليدي الذي كان محور تركيز دراسات العدالة التوزيعية– (محتوى القرار ذاته)، وهكذا بدأ

الباحثون يتحولون نحو الاهتمام بدراسة العدالة الإجرائية في بيئات العمل المختلفة.[74]

ويعود الفضل الأول في إثارة اهتمام الباحثين بقضايا العدالة الإجرائية إلى ثيبوت ووكر Thibaut & Walker (1975) حيث أجريا مجموعة من الدراسات عن استجابات الأفراد نحو إجراءات حل النزاع أدت إلى تطوير نظريتهم المعروفة بنموذج رقابة العملية للعدالة الإجرائية.•

وتشير العدالة الإجرائية بصفة عامة إلى كيفية صنع قرارات التوزيع، وتعرف بأنها «عدالة العملية التي يتم من خلالها تحديد النواتج».[75] ويلاحظ أن هذا التعريف شامل حيث لم يحدد نوعية معينة لنواتج القرارات، وإنما أطلق المعنى واسعا ليتضمن عدالة عملية صنع القرارات المختلفة، وحددها البعض بأنها «العدالة المدركة للوسائل المستخدمة في تحديد كميات التعويض».[76] ويؤخذ على هذا التعريف أنه يقصر مفهوم العدالة الإجرائية على الوسائل المستخدمة في تحديد المكافآت المالية والمادية فقط، في حين أنها تتضمن عدالة إجراءات العمل المختلفة مثل إجراءات الاختيار والتعيين، وإجراءات الترقية، وإجراءات حل النزاع، وإجراءات تقييم الأداء...إلخ.

ويعرفها آخرون بأنها: «مدركات الموظف لعدالة الإجراءات المستخدمة في تحديد النواتج»[77] وواضح أن هذا التعريف أشمل إذا إنه لم يحدد نوعا معينا من النواتج التي يحصل عليها الفرد.

ويلاحظ مما سبق أن معظم تعريفات العدالة الإجرائية تركز على الجانب الذاتي للعدالة الإجرائية فجميعها تحدد العدالة الإجرائية من خلال مدركات الأفراد لعدالة الإجراءات أو العمليات أو الطرق والوسائل التي تستخدمها المنظمة أو ذوو السلطة بها في صنع قرارات التوزيع، ومن المعروف أن الإدراك عملية ذاتية بطبيعتها، ومن ثم فمن المحتمل أن يدرك بعض العاملين أحد الإجراءات على أنه إجراء عادل، بينما يدركه آخرون على أنه إجراء غير عادل وظالم، ويؤكد الفكرة السابقة كونفسكي Konovsky (2000) عندما أشار إلى أن «العدالة الإجرائية يمكن أن تشير إلى الظروف الموضوعية أو الذاتية؛ فالعدالة الإجرائية الموضوعية تشير إلى العدالة الفعلية أو الحقيقية، أما العدالة الإجرائية الذاتية فتشير إلى مدركات الإجراءات الموضوعية، أو إلى قدرة الإجراء الموضوعي على تعزيز أحكام العدالة، والملاحظ أنه عادة ما يقيس باحثو العدالة الجانب الذاتي للعدالة الإجرائية وتأثيراتها»؛[78] ولعل مرد ذلك أنه الجانب الأكثر أهمية في التأثير على أداء العاملين واتجاهاتهم؛ فالناس تسلك عادة وفق ما

تعتقد وتدرك.

ولما كانت الإجراءات تعد جزءا مهما في الحياة التنظيمية، فإن المعلمين في المدارس – مثلهم مثل جميع العاملين – يواجهون إجراءات صنع القرار في سياق عملهم اليومي؛ ومن ثمّ فمن الطبيعي أن يهتموا بعدالة هذه الإجراءات، فالمعلمون يتمنون أو يتوقعون أن تستخدم إدارة المدرسة إجراءات عادلة، وأن هذه الإجراءات العادلة سوف تساعدهم على تقوية علاقتهم بمدير المدرسة والمدرسة ككل، كما أنها تزيد من شعورهم بعدالة الإجراءات.

ويرى البعض أن العدالة الإجرائية تتضمن بُعدين متميزين: الأول: يعرف بالبُعد الهيكلي Structural Dimension ويقصد به خصائص الإجراءات الرسمية ذاتها، والثاني هو البُعد البينشخصي Interpersonal Dimension ويشير إلى كيفية المعاملة التي يتلقاها الموظفون أثناء تنفيذ الإجراءات.[79] وجدير بالذكر أن هذا البُعد الثاني من العدالة الإجرائية هو ما يعرف عادة بالعدالة التفاعلية، والذي اعتبره بعض الباحثين بُعدا متميزًا من أبعاد العدالة التنظيمية بصورة مستقلة عن العدالة الإجرائية.

ج ـ العدالة التفاعلية International Justice

تُمثل العدالة التفاعلية البُعد الثالث للعدالة التنظيمية وتعبر عن المدى الذي يشعر فيه الأفراد بالاحترام والتقدير من قبل المنظمة وقادتها. وقد قدم بيس وموج Bies & Moag (1986) التقدم الأكثر حداثة في أدب العدالة التنظيمية من خلال تركيز الانتباه على جودة التعامل البينشخصي الذي يتلقاه الأفراد عند تنفيذ الإجراءات، وأشارا إلى ذلك الجانب من العدالة بالعدالة التفاعلية.

يقول بيس وموج «إن العدالة التفاعلية تدل على اهتمامات الأفراد بجودة المعاملة البينشخصية التي يحصلون عليها أثناء تنفيذ الإجراءات التنظيمية»،[80] ويعني ذلك أن العدالة التفاعلية في المدارس هي ذلك الجانب من العدالة التنظيمية، والتي تشير إلى جودة المعاملة التي يحصل عليها المعلمون في سياق التفاعل الاجتماعي مع القيادات المدرسية أثناء تنفيذ القرارات وتطبيق الإجراءات المدرسية.

وقد حدد بيس وموج أربعة محكات للحكم على العدالة التفاعلية حيث اقترحا أنه يمكن تقييم عدالة التفاعلية طبقا للمدى الذي تتصف به سلطات صنع القرار بما يلي:[81]

- الصدق.
- الاحترام.
- توصيل القرارات .
- الاهتمام بتقديم مبررات وتفسيرات للقرارات.

والجدير بالذكر أن بعض الباحثين يعتبرون العدالة التفاعلية حالة فرعية من العدالة الإجرائية، باعتبارها تشير إلى الجانب البينشخصي في صنع القرارات، إلا أن الدراسات الحديثة تنظر إلى العدالة التفاعلية كبعد ثالث من أبعاد العدالة التنظيمية. (82)

يقول سكرليك وفولجر Scarlicki & Folger (1997) «إن الصورة الثانية من العدالة الإجرائية والتي شاع تسميتها حديثا بالعدالة التفاعلية تتضمن أفعالا متنوعة مثل الاهتمام بمصالح المرءوسين، وتقديم تفسيرات كافية للقرارات، وإظهار المشاركة الوجدانية تجاه مآزق الآخرين». (83)

وتنمو العدالة التفاعلية عندما يُعامل صناع القرار الأفراد بأدب واحترام، ويقومون بشرح وتفسير القرارات بصورة شاملة. (84) وبصرف النظر عن كيفية النظر إلى العدالة التفاعلية – سواء كبنية مستقلة أو كجزء من العدالة الإجرائية – فإن الدراسات الحديثة تشير إلى أن العدالة التفاعلية تتكون من بُعدين أساسيين هما: العدالة المعلوماتية، والعدالة البينشخصية حيث إن:

- العدالة المعلوماتية Informational تشير إلى كفاية المعلومات المستخدمة في تفسير كيفية تنفيذ الإجراءات وكيفية صنع القرارات.
- العدالة البينشخصية Interpersonal تشير إلى التفاعلات الاجتماعية بين أعضاء المنظمة، فنوعية التفاعلات مع الرؤساء والزملاء يمكن أن تؤثر على مدركات الأفراد للعدالة في البيئات التنظيمية المختلفة. (85)

ويتضح مما سبق أنه رغم استمرار وجود اختلاف منطقي بين الباحثين في اعتبار العدالة التفاعلية أحد مكونات العدالة الإجرائية، أو اعتبارها بُعدًا متميزًا من أبعاد العدالة التنظيمية ذهب البعض إلى أن العدالة التفاعلية في حد ذاتها تتكون من بُعدين متميزين: الأول سمي العدالة البينشخصية، وتعكس الدرجة التي يتم فيها التعامل مع الناس بأدب وكرامة واحترام

من قبل المنظمة أو السلطات الممثلة لها أثناء تنفيذ الإجراءات أو تحديد النواتج. والبُعد الثاني للعدالة التفاعلية أطلق عليه العدالة المعلوماتية وتركز على التفسيرات المقدمة للموظفين والتي تتضمن معلومات عن أسباب استخدام الإجراءات بطريقة معينة، أو مبررات توزيع النواتج بشكل معين.

وإجمالاً لما سبق يمكن القول إن هناك اتفاقًا عامًا بين الباحثين على وجود بُعدين رئيسيين للعدالة التنظيمية هما العدالة التوزيعية والعدالة الإجرائية، ويختلف الباحثون في العدالة التفاعلية هل هي بُعد ثالث متميز أم حالة فرعية للعدالة الإجرائية، وأيا كان الأمر فإن العدالة التنظيمية تمثل بنية معقدة متعددة الأبعاد بيد أن أبعادها متكاملة ومترابطة ويؤثر كل منها في الآخر، وهي في مجموعها تؤثر على السلوكيات الإيجابية والنواتج التنظيمية المرغوبة.

رابعا: نواتج العدالة التنظيمية في المدرسة

لقد جذبت ظاهرة العدالة التنظيمية اهتمام كل من المديرين والموظفين وأصحاب العمل والمساهمين التنظيميين بصفة عامة؛ حيث ينظر للعدالة كقيمة توحيدية توفر مبادئ أساسية لتحقيق التماسك لجميع الأطراف المتنازعة وخلق هياكل تنظيمية مستقرة.[86]

وقد توجهت العديد من الدراسات لبحث نواتج العدالة التنظيمية وتتفق الأبحاث في هذا الصدد على أن للعدالة التنظيمية نواتج مهمة سواء على المستوى الفردي أو على المستوى التنظيمي.

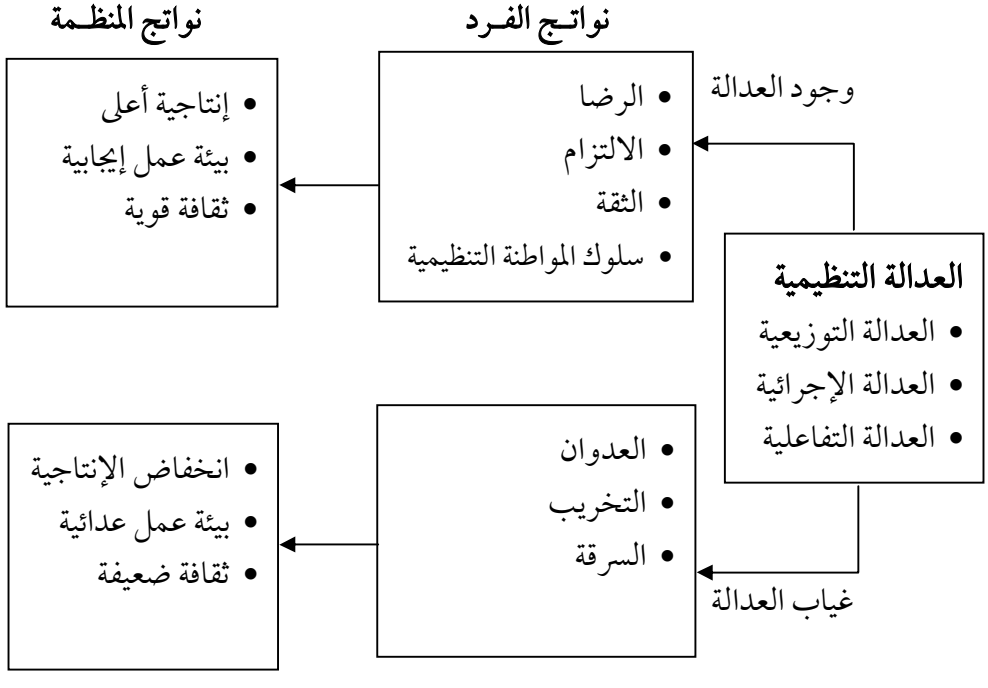
فعلى المستوى الفردي تتمثل نواتج العدالة التنظيمية في مجموعة من الاتجاهات والسلوكيات الإيجابية لدى الموظفين مثل الالتزام التنظيمي، حيث تبين أن مدركات العدالة التنظيمية ترتبط بارتفاع مستويات الالتزام التنظيمي لدى العاملين (Mcfarlin & Sweeney, 1992) [87] وكذلك ارتفاع الرضا الوظيفي Job Satisfaction وانخفاض التحول – ترك العمل – Turnover، فكلما زاد إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية في بيئات العمل المختلفة زادت مشاعر الرضا الوظيفي بأبعاده المختلفة (الرضا عن الدخل، الرضا عن الزملاء، الرضا عن الرئيس/ المدير...)، وانخفض استعداد الأفراد لترك العمل (Kirk & Dailey, 1992).[88]

كما اتضح أيضا أن مدركات العدالة التنظيمية تؤدي إلى زيادة ثقة الأفراد في الإدارة والمنظمة Organizational Trust (Kernan&Hanges,2002)، [89] كما أنها تنمي لدى الأفراد الاستعداد لأداء المهام التطوعية وما تتضمنه من أدوار إضافية أو سلوكيات المواطنة التنظيمية

التي تسهم في تحسين الأداء التنظيمي (Organ,& Moorman,1993)،[90] وهذه الاتجاهات والسلوكيات الإيجابية تنعكس على المستوى التنظيمي فتؤدي إلى زيادة الفعالية التنظيمية بصفة عامة.

أما عدم توافر العدالة التنظيمية فيؤدي إلى السلوكيات المضادة للإنتاجية Counterproductive Behaviors، مثل الضغوط الوظيفية، والسلوكيات الانتقامية Retaliation والتخريبية Sabotage، والسرقة Theft، وزيادة العدوان، وقلة الجهد المبذول في العمل؛ مما ينعكس على المستوى التنظيمي في انخفاض الإنتاجية التنظيمية عامة.[91] ويلخص بجر (Beugre, 2002) نموذجا لنواتج العدالة التنظيمية على المستوى الفردي وعلى المستوى التنظيمي في الشكل التالي: [92]

شكل (2)
نواتج العدالة التنظيمية



Source: Beugre, 2002, p.1094.

ويتضح من الشكل السابق أن للعدالة التنظيمية نواتج مهمة سواء على المستوى الفردي أو التنظيمي فهي تلعب كمحدد أساسي لعدد من الاتجاهات والسلوكيات الفردية الإيجابية كالالتزام والرضا والمواطنة ومن ثم تحقيق ثقافة تنظيمية قوية وبيئة عمل إيجابية وإنتاجية أعلى كما أنها تمنع انتشار بعض الاتجاهات والسلوكيات السلبية كالسرقة والتخريب والعدوان كأساليب للانتقام من المنظمة ومن ثم حماية المنظمة من هذه السلوكيات التدميرية.

هوامش ومراجع الفصل الخامس:

(1) Joseph Blasé and Jo Blasé, "The Phenomenology of Principal Mistreatment: Teachers' perspectives", Op.Cit. , P.413. and,

- Joseph Blasé and Jo Blasé, "The Dark Side of Leadership: Teacher Perspectives of Principal Mistreatment", Educational Administration Quarterly, Vol. 38, No. 5, 2002, p. 719.

(2) Joseph Blasé and Jo Blasé, "The Phenomenology of Principal Mistreatment: Teachers' perspectives", Op.Cit. , P.406.

(3) Wayne K. Hoy and C. John Tarter, Organizational Justice in Schools: No Justice without Trust", International Journal of Educational Management, Vol. 18, No.4, 2004, p. 250.

(4) Edmovd Cahn, "Justice" In D.L. Sills (Ed.), International Encyclopedia of The Social Sciences, (New York: Macmillan and Free Press, 1972), P.341.

(5) Jason A. Colquitt et al., Justice at the Millennium: A Meta – Analytic Review of 25 Years of Organizational Justice Research", Journal of Applied Psychology, Vol. 86, No.3, 2001, p.425.

(6) Marjorie Chan, "Organizational Justice Theories and Landmark Cases", the International Journal of Organizational Analysis, Vol.8, No.1, 2000, P.70.

(7) Jerald Greenberg, "Organizational Justice: Yesterday, Today and Tomorrow", Journal of Management, Vol.16, No.2, 1990, p.399.

(8) Gary J. Ruder, "The Relationship among Organizational Justice, Trust and Role Breadth Self-Efficacy", Unpublished Doctoral Dissertation, Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University, 2003, p.32.

(9) Tony Simons and Quinetta Roberson, "Why Managers Should Care about Fairness: The Effects of Aggregate Justice Perception on Organizational Outcomes", Journal of Applied Psychology, Vol.88, No.3, 2003, p.432.

(10) Mcdowall, A. and C. Fletcher, Employee Development: An Organizational Justice Perspective",Personnel Review,Vol.33, No.1, 2004, p.10.

(11) Jerald Greenberg, Op.Cit., p. 400.

(12) B. Charles Tatum et al., "Leadership, Decision Making and Organizational Justice", Management Decision, Vol.41, No.10, 2003, P.1008.

(13) Mark N. K. Saunders and Adrian Thornhill, "Organizational Justice, Trust and the Management of Change an Exploration", Personnel Review, Vol.32, No.3, 2003, P.361.

(14) Constant D. Beugre, Managing Fairness in Organization, (Westpotr: Quorum Books, 1998), p.xiii.

(15) Thomas. M. Begley et al., "Power Distance as A Moderator of The Relationship between Justice and Employee Outcomes in Sample of Chinese Employees", Journal of Managerial Psychology, Vol.17, No.8, 2002, p.692.

(16) Denise M. Anderson and Kimberly J. Shinew,"Gender Equity in the Context of Organizational Justice: A Closer Look at a Reoccurring Issue in the Field", Journal of Leisure Research, Vol.35, No.2, 2003, p.230.

(17) Carolina Moline et al., "Relationships between Organizational Justice and Burnout at the Work-Unit Level", International Journal of Stress Management, ,Vol. 12, No. 2, 2005, p.101.

(18) Wayne K. Hoy and C. John Tarter, "Organizational Justice in Schools: No Justice without Trust", International Journal of Educational Management, Vol. 18, No.4, 2004, p. 250.

(19) Ibid., pp. 250-259.

(20) Jerald Greenberg, "A Taxonomy of Organizational Justice Theories", Academy of Management Journal, Vol.12, No.1, 1987, pp.9-10.

(21) Op.Cit. , pp.9-10..

- لمزيد من التفاصيل حول نظرية التنافر المعرفي يرجى مراجعة ما يلي:

عبد اللطيف خليفة، «ارتقاء القيم: دراسة نفسية»، عالم المعرفة، العدد 160، الكويت،1992 ، ص ص 222-225 .

ياسر فتحي الهنداوي، «الالتزام التنظيمي وضغوط العمل الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية»، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة لقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية، كلية التربية، جامعة عين شمس،2002 ، ص 53.

(22) J.Stacy Adams, "Toward an Understanding of Inequity", Journal of Abnormal and Social Psychology, Vol.67, No.5, 1963, P.422.

(23) John B. Miner, Theories of Organizational Behavior, (Illinois: Dryden Press,1980), p.107.

(24) Ibid.

(25) Ibid. p. 107.

(26) Ibid., p.108.

(27) Jason A. Colquitt et al., Op.Cit. , p.425.

(28) J.B. Miner, Op.Cit. , P.108.

(29) Hyung-Ryong Lee, "An Empirical Study of Organizational Justice as a Mediator of the Relationships among Leader-Member Exchange and Job Satisfaction, Organizational Commitment and Turnover Intentions in the Lodging Industry", Unpublished Doctoral Dissertation, Faculty of the Virginia, Polytechnic Institute and State University, 2000, p.22.

(30) Elaine Walster, Ellen Berscheid and G.William Walaster, "New Direction in Equity Research", Journal of Personality and Social Psychology, Vol.25, No.2, 1973, pp.151-154.

(31) Jerald Greenberg, "Organizational Justice: Yesterday, Today and Tomorrow", Op.Cit., p.401.

(32) Hyung-Ryong Lee, Op.Cit. , pp.22-23.

(33) John T. Seyfarth, Personnel Management for Effective Schools, (London: Allyn & Bacon, 1996), pp.97-99.

(34) Ibid. pp.98-99.

(35) B. Markovsky and C.W. Younts, "Prospects for Distributive Justice Theory", Social Justice Research, Vol.14, No.1, 2001, p.48.

(36) Marjorie Chan, "Organizational Justice Theories and Landmark Cases", The International Journal of Organizational Analysis, Vol.8, No.1, 2000, p.72.

(37) J. Martin, "Inequality Distributive InJustice and Organizational Illegitimacy", In J.K. Murnighan (Ed.), Social Psychology In Organizations, Advances In Theory and Research, (New Jersey: Prentice-Hall, 1993), P.316. Cited in Marjorie Chan, Op. Cit. P.72.

(38) Ibid., pp.316-317.

(39) Pamela Brandes et al., "Social Exchanges within Organizations and Work Outcomes: The Importance of Local and Global Relationships", Group & Organization Management, Vol. 29, No. 3, 2004, p.276.

(40) Mary A. Konovsky and S. Douglas Pugh, "Citizenship Behavior and Social Exchange", Academy of Management Journal, Vol.37, No.3, 1994, P.657.

(41) Mary A. Konovsky, derstanding Procedural Justice and Its Impact on Business Organization", Journal of Management, Vol.26, No. 3, 2000, p.493.

(42) Ibid.

(43) Ibid., pp.493-494.

(44) Jerald Greenberg, "Organizational Justice: Yesterday, Today and Tomorrow", Op. Cit., p.401

(45) Hyung-Ryong Lee, Op.Cit. , p.23.

(46) Marjorie Chan, Op.Cit. , p.73.

(47) Hyung-Ryong Lee, Op.Cit, pp.23-24.

(48) Ibid.

(49) Jerald Greenberg, "Organizational Justice: Yesterday, Today and Tomorrow", Op.Cit., p.403.

(50) Tom R. Tyler et al., Social Justice in Adverse Society, (Boulder: West View Press, 1997), P.88, Cited in Marjorie Chan, Op.Cit. , P.74.

(51) G.S. Leventhal et al., "Beyond Fairness, A theory of Allocation Preferences", In G. Mikula (Ed.), Justice and Social Interaction, (New York: Springer-Verlage, 1980) Cited In Marjorie Chan, Op.Cit. , P.74.

(52) G.S. Leventhal et al. ,Op.Cit., Cited In:

Craig A. Wendorf, "The Structure and Determinants of Justice Criteria Importance", Paper Presented at the 76th Annual Meeting of MPA, Chicago, IL, April 2004, pp.1-2.

Joel Brockner et al., "Interactive Effects of Procedural Justice and Outcome Negative on Victims and Survivors of Job Loss", Academy of Management Journal, Vol.37, No.2, 1994, pp.397-398.

(53) T. L. Robbins et al., "Using The Group-Value Model To Explain The Role of Non-instrumental Justice In Distinguishing The Effects of Distributive and Procedural Justice", Journal of Occupational and Organizational Psychology, Vol.73, No.3, 2000, P.511.

(54) Tom R. Tyler et al., "Understanding Why the Justice of Group Procedures Matters: A Test of the Psychological Dynamics of the Group-Value Model" , Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 70, No. 5, 1996,p.913.

(55) Jerald Greenberg, "Organizational Justice: Yesterday, Today and Tomorrow", Op. Cit. , pp.408-409.

(56) Hyung-Ryong Lee, Op.Cit. , pp.32-33.

(57) Donald E. Colon, "Some Tests of the Self-Interest and Group Value Models of Procedural Justice: Evidence from an Organizational Appeal Procedural", Academy of Management Journal, Vol.36, No.5, 1993, P.1110.

(58) Tom R. Tyler, "The Psychology of Procedural Justice: A Test of the Group Value Model", Journal of Personality and Social Psychology, Vol.57, No.4, 1989, P.837.

(59) Marjorie Chan, Op.Cit. , P.75.

(60) Tom R. Tyler and E.A. Lind, "A Relational Model of Authority In Group", In M.P. Zanna (Ed.), Advances In Experimental Social Psychology, (San Diego: Academic Press, 1992), Cited In Marjorie Chan, Op.Cit. , pp.75-76.

(61) Robert Folger, "Rethinking Equity Theory: A Referent Cognition Model" ,in H.W. Bierhoff et al., (Eds.), Justice in Social Relation, (New York: Plenum, 1986), pp.145-162.

(62) Barry M. Goldman, "The Application of Referent Cognitions Theory to Legal-Claiming By Terminated Workers: The Role of Organizational Justice and Anger", Journal Of Management, Vol. 29, No.5, 2003, P.707.

(63) Jerald Greenberg, "Organizational Justice: Yesterday, Today and Tomorrow", Op. Cit. , p.410.

(64) Karl Aquino et al., "Integrating Justice Constructs into the Turnover Process: A Test of a Referent Cognitions Model", Academy of Management Journal, Vol.40, No.5, 1997, p.1211.

(65) Russell Cropanzano and Robert Folger, "Referent Cognition and Task Decision Autonomy: Beyond Equity Theory", Journal of Applied Psychology, Vol.74, No.2, 1989, p.293.

(66) Karl Aquino et al., Op.Cit., p.1212.

- انظر نظرية المساواة في الفصل الحالي.

•• انظر نموذج حكم العدالة الذي قدمه ليفنثال لتفسير العدالة التوزيعية في الفصل الحالي.

(67) Linda J. Skitka, "Are Outcome Fairness and Outcome Favorability Distinguishable Psychological Constructs? A Meta-Analytic Review", Social Justice Research, Vol. 16, No.4, 2003, p.313.

(68) Jason A. Colquitt et al., Op.Cit., p.426.

(69) Timothy A. Judge and Jason A. Colquitt, "Organizational Justice and Stress: The Mediating Role of Work–Family Conflict", Journal of Applied Psychology, Vol. 89, No.3, 2004, p.395.

(70) Robert Folger and Mary. A. Konovsky, "Effects of Procedural and Distributive Justice on reactions To Pay Raise Decisions", Academy of Management Journal, Vol.32, No.1, 1989, p.115.

(71) Sang-Wook Kim et al., "The Determinants of Career Intent among Physicians at A U.S. Air Force Hospital", Human Relations, Vol. 49, No.8, 1996, p.951.

(72) J. L. Price, "Handbook of Organizational Measurement", International Journal of Manpower, Vol.18, No.4/5/6,1997, P.424.

(73) Nina D. Cole and Douglas H. Fline, "Perception of Distributive and Procedural Justice in Employee Benefits: Flexible Versus Traditional Benefit Plans", Journal of Managerial Psychology, Vol.19, No.1, 2004, P.19.

(74) Jerald Greenberg, "Organizational Justice: Yesterday, Today and Tomorrow", Op.Cit., p.402.

• انظر نموذج الرقابة لثيبوت ووكر في الفصل الحالي.

(75) Yochi Cohen-Charash, "The Role of Justice in Organizations: A Meta-Analysis", Organizational Behavior and Human Decision Processes,Vol. 86, No. 2, 2001, p.280.

(76) Dean B. Mcfarlin and Paul D. Sweeney, "Distributive and Procedural Justice as Predictors of Satisfaction with Personal and Organizational Outcomes", Academy of Management Journal, Vol. 35, No.3, 1992, P.626.

(77) Tina L. Robbins et al., "Intra- and Inter-Justice Relationships: Assessing the Direction", Human Relations, Vol.53, No.10, 2000, P.1331.

(78) Mary. A. Konovsky, Op.Cit., p.492.

(79) Stephen P. Schappe, "Influence of Job Satisfaction and Organizational Commitment and

Fairness Perceptions on Organizational Citizenship Behavior", Journal of Psychology, Vol.132, No.3, 1998, p.279.

(80) R. J. Bies and J.S. Moag, "Interactional Justice: Communication Criteria of Fairness", In. R. J. Lewicki et al., (Eds.). Research on Negotiations in Organizations, (Greenwich: JAI Press; 1986), p.44. Cited in Jason A. Colquitt et al., Op.Cit., p.426.

(81) Tony Simons and Quinetta Roberson, Op.Cit. , P.433.

(82) M. Audrey Korsgaard et al., "What Motivates Fairness? The Role of Subordinate Assertive Behavior on Managers' Interactional Fairness", Journal of Applied Psychology, Vol.83, No.5, 1998, p.731.

(83) D. P. Scarlicki and Robert Folger," Retaliation in the Workplace: The Roles of Distributive, Procedural and Interactional Justice", Journal of Applied Psychology, Vol.82, No.3, 1997, p.435.

(84) David A. Jones et al.," Perceptions of Leadership Fairness in the Canadian Forces: Unintended Consequences of Leader Behaviour and Transmission of Core Values", paper presented to Canadian Forces Leadership Institute, March 31, 2003, p.8.

(85) Francesca Poulos, Teachers' Perceptions of Procedural Justice: Their Impact on Teachers' Efficacy and Commitment", Unpublished Doctoral Dissertation, Educational Leadership Department, University of Connecticut, 2004, p 17.

(86) Mary A. Konovsky, Op.Cit. , p.489.

(87) Dean B. Mcfarlin and Paul D. Sweeney, Op.Cit. 632.

(88) R. C. Dailey and D. J. Kirk, "Distributive and Procedural Justice as Antecedents of Job Dissatisfaction and Intent to Turnover", Human Relations, Vol.42, 1992, p.305.

(89) M.C. Kernan and P.J. Hanges, "Survivor Reactions to Reorganization: Antecedents and Consequences of Procedural, Interpersonal and Informational Justice", Journal of Applied Psychology, Vol.87, No.5, 2002, p.916.

(90) Dennis W. Organ and Robert H. Moorman, "Fairness and Organizational Citizenship

Behavior: What are The Connections", Social Justice Research, Vol.6, No.1, 1993, p.16.

(91) Heather J. Smith et al., "Interpersonal Treatment, Social Identity and Organizational Behavior", Chapter in Haslam A. et al., (Ed.), Social Identity at Work: the Social Identity Approach, (New York: Psychology Press, 2002), p.2.

(92) Constant D. Beugre, "Understanding Organizational Justice and Its Impact on Managing Employee: An African Perspective", International Journal of Human Resources Management, Vol.13, No.7, 2002, P.1094.