

تاريخ الإرسال (2017-07-25)، تاريخ قبول النشر (2017-09-12)

أ. حسن عبد الرحمن سلطان فريحات¹
أ.د. كايد محمود سلامة
¹ كلية التربية - جامعة اليرموك - الأردن
* البريد الإلكتروني للباحث المرسل:

E-mail address hassanfrehat@yahoo.com

دور الإدارة المدرسية في تحقيق العدالة الاجتماعية لطلبة مدارس المرحلة الأساسية الحكومية في محافظة المفرق من وجهة نظر المعلمين

الملخص:

هدفت الدراسة الكشف عن دور الإدارة المدرسية في تحقيق العدالة الاجتماعية لطلبة مدارس المرحلة الأساسية الحكومية في محافظة المفرق؛ لذا اتبعت الدراسة المنهج المسحي الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس وعددهم (2850) معلماً ومعلمة، وتكونت عينة الدراسة من (335) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، واستخدمت الاستبانة أداة لقياس دور الإدارة المدرسية في تحقيق العدالة الاجتماعية قام الباحث بتطويرها استناداً إلى الأدب النظري والبحوث المرتبطة بمتغيرات الدراسة وتكونت من (32) في صورتها النهائية، وأظهرت نتائج الدراسة أن أداء دور الإدارة المدرسية في تحقيق العدالة الاجتماعية كان مرتفعاً للمتوسطات الحسابية لجميع أبعاد الدراسة باستثناء بعد الإنصاف والمساواة كان متوسطاً، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لدور الإدارة المدرسية في تحقيق العدالة الاجتماعية تعزى لمتغير الجنس عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$)، وبينما كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية لدور الإدارة المدرسية في تحقيق العدالة الاجتماعية تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) على جميع أبعاد الدراسة، وأوصت الدراسة بتعيين مديري المدارس من ذوي الخبرة لمقدرتهم على تحقيق العدالة الاجتماعية بين المعلمين.

كلمات مفتاحية: الإدارة المدرسية، العدالة الاجتماعية، مدارس المفرق.

The School Administration Role About Achieving Social Justice For Primary School Students Of Mafraq Governorate

Abstract:

This study aimed to explore the school administration role about achieving social justice for primary school students of Mafraq Governorate. The study employed the descriptive survey methodology and the population of the study consisted of all teachers at the Governorate of Al mafraq, the total number was (2850) of the teachers. The study sample was consisted of (335) male and female teachers. They were chosen randomly by the Simple Random way. The instrument used. A tool to measure the school administration role in achieving social justice and it consisted of (32) items. The study revealed a high perceived degree of the school administration role in achieving social justice on all study dimensions, except the dimension of fairness was medium. after doing a fairness was in middle level. There were no significant differences of The school administration role in achieving social justice attributed to gender at a level ($\alpha \leq 0.05$). While there statistically significant differences The school administration role in achieving social justice that attributed to academic qualification and experience at level ($\alpha \leq 0.05$) on all study dimensions. The study suggested employed school principals to havening experienced to achieving social justice between teachers.

Keywords: The school administration, social justice, school of Mafraq.

المقدمة

تصدرت العدالة الاجتماعية اهتمامات الفلاسفة وعلماء الاجتماع والقادة الدينيين والسياسيين باعتبارها أمراً هاماً؛ لأن ما يقوم به الأفراد ينعكس سلباً أو إيجاباً على غيرهم. ويزداد هذا التأثير في الوقت الحاضر أكثر من أي وقت مضى حيث أن التطورات السياسية والاقتصادية والاجتماعية عبر العالم قد غيرت أساليب حياة الناس والنسيج الاجتماعي لمعظم الأمم بشكل جذري. كما برزت إلى المقدمة مفاهيم الحرية والديمقراطية وحقوق الإنسان. وتتنوع العوامل التي تؤدي للاختلافات والتباينات.

وأدى التطور في البحوث النفسية والتربوية إلى تحقيق أهداف العلم من أجل تحسين الرفاهية للمجتمع كما أسهمت النظريات والنماذج المطورة في تحسين الصبغة العلمية في دراسة الإدارة المدرسية (العمارة، 2001)؛ إذ أصبحت تعتمد على السلوك الإنساني الذي يعتمد على تكرار السلوك كونها عملية مستمرة تتكون من مجموعة من الأنشطة التي يتم من خلالها استخدام أشكالاً متنوعة من الموارد منها: إنساني والأخر مادي تقوم على التفاعل الهادف من خلال الاتصال والتواصل بين مجموعة من الناس من مستويات وخلفيات وظيفية ومهنية وأهداف مختلفة، وفي كثير من الأحيان تكون متناقضة، والإدارة هي العنصر الأساسي للعمل من أجل الإبداع والابتكار لتحقيق النتائج على درجة عالية من الكفاءة والتميز (السلي، 2008). وظهرت أهمية مفهوم القيادة التربوية أثناء معايير حركة الإصلاح في أوائل التسعينات، وقد ناقش أنصار هذا المفهوم أن وظيفة الإدارة الرئيسية إكساب الطلبة الخبرات التعليمية من خلال تهيئة الظروف المناسبة لتعزيز عملية التعلم والتعليم (Terosky, 2013).

لكن في المقابل لم تحظ العدالة الاجتماعية وتطبيقها في المدارس باهتمام كاف في أدبيات الإدارة التربوية إلى وقت قريب جداً؛ لأن المعاناة كانت الربط بين أدب القيادة والعدالة الاجتماعية لضعف اتصال الميادين الموجودة في العلوم الاجتماعية مع التخصصات الأخرى ذات العلاقة (Jean-Marie, Normore, Brooks, 2009). وذكر بيتس (Bates, 2006) وكذلك ريان وروتمان (Ryan and Rottman, 2007) أنهم واجهوا صعوبات في نشر أوراق لهم في بعض المجالات المتخصصة قبل عقدين من الزمن حول الإدارة المدرسية والعدالة الاجتماعية وذلك أن محرري تلك المجالات وأعضاء الجماعة العلمية بشكل عام لم يروا أن هذا الموضوع ذا أهمية أو يجب أن يكون ضمن اهتمامات علماء الإدارة التربوية. وعزى بيتس (Bates, 2006) ذلك إلى اهتمام علماء الإدارة التربوية في ذلك الوقت التوصل إلى نظريات علمية للإدارة واستبعاد الموضوعات ذات البعد القيمي والأخلاقي. ولكن زخم الاهتمام بالموضوع تزايد منذ مطلع هذا القرن حيث خصصت إحدى أكثر المجالات رسوخاً وهي Educational Administration Quarterly عدداً خاصاً في العدالة الاجتماعية بهدف وضعها في مركز اهتمام علماء الإدارة (Theoharis, 2007).

وأصبح الاهتمام بالعدالة الاجتماعية عالمياً؛ إذ لاحظ العلماء إلى جانب تعددية المجتمعات غياب الإنصاف في المؤسسات التعليمية وتم توثيق كثير من الفجوات في الإنجاز الأكاديمي والبيئات التعليمية (عطاري، 2013; Fuhrman, 2003). فعلى سبيل المثال كشفت الدراسات التي أعقبت إقرار سياسة "لا طفل خارج المدرسة (NCLB) No Child Left Behind" في الولايات المتحدة أن الطلبة من الخلفيات الاقتصادية والاجتماعية المتدنية والبيئات المحرومة عموماً يكون أدائهم الأكاديمي أقل كثيراً من أقرانهم، وإن نسبة التسرب لديهم أعلى بكثير، كما أن نسبة من يلتحق منهم بمؤسسات التعليم العالي أقل من زملائهم من البيئات الأخرى. وحتى أولئك الذين كان أدائهم الأكاديمي أفضل فإنهم يتعرضون لاحقاً للإقصاء والتهميش حتى عندما

يلتحقون بعالم العمل (Bates, 2006)، وأكثر من ذلك فقد أصبح ينظر للفجوات في الإنجاز والبيئات التعليمية على أنه ليس مصادفة بل نتيجة تصميم. من هنا كانت الدعوة لتوحيد الجهود لتصويب الخلل ودعوة الباحثين في الإدارة التربوية للتوحد من أجل تحقيق العدالة الاجتماعية وهذه الدعوة للعدالة الاجتماعية ليست أخلاقية وحسب بل ذات توجه نفعي للمجتمع ككل فكما يقول بيكهم ومكري (Beauchum and McCray, 2010, pp208) "عندما يشعر جميع الطلبة أنهم موضع تقدير يكون أداء المجتمع أفضل للجميع". ولكن مراجعة الأدبيات تشير إلى قلة الدراسات التي تعظم دور الإدارة المدرسية في تحقيق العدالة الاجتماعية، وأشارت دراسة بوسو ودير وداشي وفيرتج (Bosu, Dare, Dachi and Fertig, 2011) ودراسة دراسة ليسادو وانتونيو (Liasidou and Antoniou, 2015) على ضرورة تمكين المدراء لقيادة العدالة الاجتماعية. ومن الملاحظ أن التوجه في النظام التعليمي في الأردن لتطوير المعرفة بدلاً من نقلها، واستغلال مهارات التركيب والتقويم الذاتي وحل المشكلات بدلاً من طرق التذكر والتخزين، والتعلم من أجل مواجهة الحياة الخارجية، ولكن لم تولي اهتماماً كبيراً بالجانب الأخلاقي والقيمي، كما أن التطور الكمي والنوعي وفق الطموحات والاحتياجات ما يزالان قاصرين عن إحداث نقلة نوعية في التعلم، وهناك الكثير من جوانب القصور في دور الإدارة المدرسية وعلاقتها بالقائمين على تنفيذ العملية التعليمية من (مديرين ومعلمين وطلبة)، وأولياء الأمور، والمجتمع المحلي، إذ يقتصر على تسيير اليوم الدراسي وضبط الوقت وتحقيقه للوظائف الإدارية دون الاهتمام بتحقيق العدالة الاجتماعية بين الطلبة.

مفهوم العدالة الاجتماعية في المؤسسات التربوية وأهميتها

تتبع العدالة الاجتماعية من الاعتقاد بالكرامة الإنسانية لجميع البشر بأنهم متساوون يستحقون توفر الفرص لهم؛ إذ أخذت العدالة الاجتماعية في الممارسة شكل عملية أخلاقية هادفة لاستعادة وتحقيق الارتقاء والمحافظة على الحقوق الراسخة للإنسان في الإنصاف والمساواة في المجالات الشخصية والتعليمية والاقتصادية والاجتماعية. كما أنها تنقضي وتضع الحلول للظروف المؤدية للاختلالات الاجتماعية خاصة في مجتمع يتوجه باستمرار نحو التعددية (Attari, 2016).

وعرّف جولد فارب وجرنبيرج (Goldfarb and Grinberg, 2002, pp162) العدالة الاجتماعية بأنها "ممارسة الترتيبات المؤسسية لجذب النشاط والحيوية في استصلاح وتطوير وتعزيز السلوك الإنساني الكامن من خلال الإنصاف والمساواة والعدالة في الأبعاد المعرفية والاجتماعية والاقتصادية والشخصية"، كما عرّف بيتش (Bogotch, 2000, pp3) العدالة الاجتماعية في التعليم بأنها "تدخل مقصود للربط بين النظرية والتطبيق لاستخدام السلطة المعنوية في العملية التعليمية".

وتتبع أهمية قيادة العدالة الاجتماعية من خلال إيجاد رؤية ثقافية واعية لمشاهدة العالم الخارجي والتأثير على ذاتية الطلبة الشخصية، ومن خلال اهتمام الإدارة بالسماح للطلبة بالتعبير عن آرائهم وحفظ كرامتهم الإنسانية وإشاعة قيم التفاهم والتسامح والحوار البناء من أجل تقريب وجهات النظر لحل الخلافات المختلفة (Merrow, 2001).

الأدوار الجديدة لقيادة العدالة الاجتماعية في البيئة المدرسية

إن إقبال الطلبة على التعلم واكتساب المعارف والاتجاهات التي تمكنه من مسايرة التغير الاجتماعي أدى إلى تغير الإدارة المدرسية من أجل تحقيق العدالة الاجتماعية في البيئة المدرسية وأهمها:

أولاً- إشاعة الإنصاف والمساواة بين الطلبة في البيئة التعليمية:

الإدارة المدرسية المهمة تمتلك مضامين ورؤى العالم الاجتماعي لمنح الحريات المتساوية للطلبة مادام كل واحد منهم يتمتع بالحرية ضمن نطاق التصرفات التي تقيدتها حدود حريات الآخرين، ويبنى مفهوم المساواة لمنح كل الطلبة نفس الظروف والحريات للحصول على حقوقهم وتقديم المساءلة والشفافية بطريقة عملية للابتعاد عن الظلم الاجتماعي بشتى وسائله؛ لذلك تصوغ الإدارة المدرسية طموحات وتوقعات الطلبة والمجتمع المحلي في بناء بيئة مدرسية قائمة على الإنصاف مع ضمان الحقوق والواجبات وتحقيق الأمن والاستقرار التعليمي لهم، وإشاعة مبدأ الاستحقاق للموهوبين الذين يتميزون في أنشطة معينة مثل الشعر والرسم عن غيرهم من أقرانهم وتقديم الحوافز المادية والمعنوية لزيادة دافعيتهم على تنمية الحسّ الإبداعي لديهم (جونسون، 2012). وأكد رولز (2009، ص 91) أن من أهم الأهداف العملية للعدالة كإنصاف "توفير أساس فلسفي وأخلاقي مقبول للمؤسسات الديمقراطية التعليمية؛ لتمكين الطلبة من تبني الأفكار الإيجابية البناءة للتكيف مع التطورات التكنولوجية، وردم الأفكار السلبية التي قد تضر الفرد والجماعة والمجتمع من خلال توفير فكرة الاندماج الاجتماعي لترسيخ الحرية والمساواة لتمكين الطلبة من العيش المشترك ولاسيما منها التضامن والاهتمام بالانشاطات الفردية والجماعية في تحقيق الإنجازات المختلفة في البيئة التعليمية (دياني، 2014).

ثانياً- توعية الطلبة بالحسّ الاجتماعي:

تغير دور الإدارة المدرسية لتطوير قيم متماثلة في البيئة التعليمية لتمكين الطلبة من التحرر الواعي وعرض كافة المعارف والقيم للنقد والتقييم من أجل توليد المعارف والانتقال من التقليد إلى الإبداع والابتكار (Shiled, 2002)، وصياغة عميقة لمفاهيم الوعي والمعرفة والمهارة كأدوات للعلاج الوقائي ليتمكن الطلبة من الابتعاد عن القيم والمعارف التي لا تفيد مجتمعاتهم (Theoharis, 2007)، وتنمي الحسّ الاجتماعي في تقديم الظروف البيئية المناسبة لتعزيز القيم الإيجابية البناءة ودراسة المشكلات التي تواجه المجتمع من أجل مساهمة الطلبة كأعضاء فاعلين. وتوفير حرية التعبير دونما إلحاق الضرر بالآخرين والتفكير الناقد والأمن الفردي اللازمة لضمان حريات الطلبة في المساهمة في تماسك الأفراد والمجتمع. والقدرة على مواكبة التطورات وتفعيل التكنولوجيا الإدارية للأخذ بأساليب التطور لتحقيق التوازن بين ما تقوم به الإدارة المدرسية وما يسود المجتمع من تطور ونقد للانتقال من المؤلف إلى غير المؤلف بما يتناسب مع إمكانياتها المادية والبشرية لرفع المقدرة على العمل الذاتي لجميع الطلبة، وتوفير ظروف بيئية ونفسية مريحة ومرضية وحافزة للتقليل من القلق والتوتر وعدم الرضا، وإيجاد مناخ تسود فيه قيم العدالة الاجتماعية والديمقراطية والمشاركة الجماعية (Pollock, 2008, p6). ويشجع الحس الاجتماعي الطلبة على التقييم الذاتي لجعل أعمالهم تحت المراقبة والتمحيص والمراجعة للتخلص من المصالح الشخصية.

ثالثاً- تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة:

احتلت المسؤولية الاجتماعية أهمية عظيمة لدى الطلبة والمؤسسات التعليمية والمجتمع، واكتساب المسؤولية الاجتماعية يحتاج وقتاً طويلاً؛ لذا تتطلب من مؤسسات التنشئة الاجتماعية من الأسرة والمدارس والجامعات توفير أجواء مناسبة للابتعاد عن الذاتية وتفعيل التشاركية في اكتساب المعارف والاتجاهات المختلفة.

وأكد الحسن (2014، ص 25) "أن عملية تنمية المسؤولية الاجتماعية بين الإدارة المدرسية والطلبة تحتاج إلى معالجة جميع العوامل المؤدية إلى الاعتلال الأخلاقي للمسؤولية الاجتماعية وتهيئة الظروف الاجتماعية والاقتصادية المشجعة على التزام

الطلبة بالاستجابة لسلوك تحمل المسؤولية"، فالإعلاء من التنوع الثقافي للمسؤولية الاجتماعية يبرز دور إدارة العدالة الاجتماعية؛ لإيجاد مساحات واسعة لاستغلال هذا التنوع في إثراء العملية التعليمية واستتارة عقول الطلبة، وبين عثمان (2008) أن الخلل بالمسؤولية الاجتماعية يؤدي للتشكيك والتفكك والفرار وإلى تخلي الإدارة والطلبة عن تحمل أعبائها اتجاه مجتمعاتهم. فالإدارة المدرسية الناجحة قادرة على بناء تداخل هادف بين القيادة المعنوية وتحفيز العملية التعليمية من كل جوانبها، وزيادة الحماسة لدى الطلبة للانفتاح على المعارف القيمة والاستزادة منها والتوجه نحو تغيير الحوار السلبي إلى الإيجابي، وتمكين الطلبة من تحمل المسؤولية الاجتماعية لمواجهة التحديات المختلفة، وذلك من خلال الاعتراف الذي يضم كلاً من القبول وتقدير الاختلاف والمقدرة على الانخراط في الحوار النقدي مع الآخرين (Lynch and Baker, 2005).

رابعاً- ترسيخ المعايير والضوابط السلوكية لتحقيق العدالة الاجتماعية بين الطلبة:

إن الإعلاء من قيم العدالة الاجتماعية تزيد من إدراك الطلبة بضرورة تبنيها في مجتمعاتهم التعليمية لما لها من فوائد في التكامل بين النظريات الأكاديمية والاجتماعية والثقافية لمنح الطلبة الحريات الضرورية من أجل توسيع الأفق وتنمية قدراتهم من أجل تمكينهم من القيام بعملية التعلم بأجواء تسودها المحبة والتعاون بعيداً عن المصالح الشخصية والجماعية (Bogotch, 2014). والإدارة المدرسية لديها المقدرة على تقديم الدعم والتوازن البناء داخل البيئة المدرسية باستخدام القيم والعادات والتقاليد كضوابط أساسية في تعديل السلوك (السالم، 2000)، والمعايير والضوابط السلوكية إما أن تكون داخلية تنبع من الطلبة كالقيم والمعتقدات والاتجاهات والميول التي توجه سلوكهم لقبول آراء الآخرين وملزمة لهم للتوازن بين المصالح الفردية والجماعية ومصلحة المؤسسة التربوية. وإما معايير وضوابط سلوك خارجية تتمثل بالقوانين والأنظمة والتشريعات التي تضعها الإدارة العليا لضبط الطلبة أفرداً وجماعات (معمر، 2006) لمعرفة حقوقهم وواجباتهم في البيئة المدرسية.

خامساً- تهيئة إدارة العدالة الاجتماعية الاستقرار التعليمي للطلبة:

ولذلك فإن الإدارة المدرسية قادرة على بناء الخطط ضمن الإمكانيات المادية والبشرية، واستخدام الموارد البشرية والتكنولوجية الاستخدام الأمثل لتكون قادرة على التجديد والتطوير والإبداع بشكل مستمر لضمان استدامة الاستقرار والنشاط في تحسين العملية التعليمية، وأن تكون قادرة على إحداث تغييرات مناسبة في البناء التنظيمي للتغلب على الأوضاع الروتينية والإقلال من الرتابة في العمل (زريقات، 2006)، وإيجاد تنظيم فعال يوفر قنوات اتصال مفتوحة نسبياً بين الطلبة وبين المدرسة كنظام (آل ناجي، 2003) وتوفير فرص وأنشطة متكافئة لإشباع حاجاتهم المختلفة.

وفي إطار الاهتمام بمجال قيادة العدالة الاجتماعية قام عدد من الباحثين بدراسات بحثية. فقد هدفت دراسة العساف (2006) إلى التعرف على نشأة وتطور مفهوم العدالة الاجتماعية، وإلى بيان مبادئ العدالة الاجتماعية ومظاهرها في الفكر الفلسفي الحديث، وفي فكر بعض الفلاسفة والمفكرين وبالإضافة إلى وصف أهم مظاهر تطبيق العدالة التربوية في الميدان التربوي. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت هذه الدراسة إلى الاستنتاجات التالية: ركز مفهوم العدالة الاجتماعية على إعطاء الحقوق لأصحابها، واحترام إنسانية الإنسان لكرامته، وتحرير الإنسان من كل تضيق عقلي أو روحي دونما نظر إلى الطبقة أو الفئة التي ينتمي إليها، وإن السبيل إلى تحقيق العدالة ينطلق من مبادئ ثلاثة واجب على المتمسكين بالسلطة للعمل على تحقيق العدل بين أفراد المجتمع، وثانيهما الشعور بواجب أخلاقي على المتمتعين بثروة الدخل بالتنازل عن بعض هذه

الامتيازات لمن لا يتمتع بمثلها، وثالثها سعى الأفراد لتطوير ذواتهم للعمل الدؤوب للإنجاز والتقدم، وتحقيق العدالة الاجتماعية مهمة للعملية التربوية فهي التي توجهها.

وهدف دراسة بوسو ودير وداشي وفيرتج (Bosu, Dare, Dachi and Fertig, 2011) إلى التركيز على مفاهيم العدالة الاجتماعية من خلال سياق التعلم الإفريقي وتقارير عن مشروع بحثي كمقياس بسيط يشارك القادة المتميزين في غانا وتنزانيا للاشتراك في بحوث العمل لترتيب حضورهم حول التغيرات التي يشعرون بأنها مفيدة لتعليم الطلبة. ولقد استخدم الباحثون دراسة الحالة لثلاث مدارس وقد استخدم العينة المسحية في كل من مدارس غانا وتنزانيا للتركيز على مراجعة الأدبيات التي تركز على ممارسات القيادة داخل السياق الإفريقي وإجراء المقابلات مع القادة المتميزين. وأشارت النتائج إلى أن تمكين المدراء من خلال استخدام بحوث العمل يمكن طلبة هم من الإنجاز بإيجابية وإبداعية في مدارسهم.

وأما دراسة فريزرز (Fraser's, 2012) هدفت إلى استكشاف الممارسات القيادية لقادة العدالة الاجتماعية في المدارس، إذ صنف أربعة من قادة المدارس المشاركين كقادة للعدالة الاجتماعية وأجريت مقابلات عن تاريخ حياتهم قبل أن يصبحوا قادة للمدارس، وعن ممارساتهم ومفاهيمهم القيادية. وكشفت الدراسة أن شعور القادة بحاجتهم لقضاء معظم وقتهم في تطوير العلاقات مع الموظفين والطلبة، والقدرة على تقاسم صنع القرار وإيصال رؤية المدرسة مع المعلمين تكون مهارات مهمة لهؤلاء القادة.

وأجرى ريز وبوتش (Reyes and Bogotch, 2014) دراسة هدفت إلى التعرف على قيادة العدالة الاجتماعية من خلال الطرق التربوية للعدالة الاجتماعية. هذه الدراسة التجريبية قامت على مراجعة الأدب من أجل توثيق العلاقة بين العدالة الاجتماعية وبرامج إعداد القادة وإبراز الطرق التربوية المحددة وبناء اتجاه ممنهج. لقد أخذ الباحث تحرك المنظور الزمني من المفاهيم النظرية المبكرة للعدالة الاجتماعية إلى الدراسات المبكرة عن برامج الإعداد، والتركيز على الجيل الثاني للدراسات التجريبية الذي اهتم بالطرق التربوية للعدالة الاجتماعية وتطوير المناهج. ومن أهم النتائج مراجعة الأدب للتأكيد على بناء المناهج لقيادة العدالة الاجتماعية من خلال حركة النظريات النقدية الاجتماعية الموجودة والتي من خلالها يتم تطور الذات من النظرية إلى التطبيق ومعالجة واقع الظلم في داخل المدارس وخارجها.

وأما دراسة جروغان (Grogan, 2014) هدفت إلى دراسة قانون لا طفل خارج أسوار المدرسة The No Child Left Behind Act (2001) في الولايات المتحدة الأمريكية والذي فوض هذا الإقرار بأن درجات الاختبار مصنفة حسب العرق والوضع الاجتماعي والاقتصادي وكفاءة تعليم اللغة الإنجليزية والمشاركة في التعليم الخاص. والهدف من التشريعات القضاء على الفجوة بين درجات الاختبار بين الطبقة المتوسطة للبيض والأقليات الممثلة تمثيلاً ناقصاً. ومع ذلك فإن الكثير من الخريجين مازالوا يبرهنون على الضعف الأكبر في مهارات القراءة والكتاب والحساب. كما كشفت النتائج أن مفهوم قيادة العدالة الاجتماعية يمكن قادة المدارس إلى التفكير والعمل بطرق منتجة بحيث يجعلوا مجتمعات مدارسهم أكثر شمولاً وديمقراطية، وأن قوة التعليم تمكن قادة المدارس إما من الحفاظ على الوضع الضار أو العمل مع مجتمعاتهم لتغييرها.

وكذلك دراسة ليسادو وانتونيو (Liasidou and Antoniou, 2015) هدفت إلى تفسير الطرق التي يسنها ويفهمها القادة لقيادة العدالة الاجتماعية من خلال سياق المضمون. وفاعلية التطبيق العملي لقيادة المعلمين المتميزين من خلال الادراكات الفردية للعدالة الاجتماعية. إضافة إلى الحقائق المؤسسية السائدة التي تشير إلى المدى الذي يوجد التزام لعملية ضبط التغيير

الاجتماعي. هذا الالتزام يتضح بشكل كبير في طرق تلك التطورات الجديدة للنظام التعليمي، والمهني وأنظمة المساءلة التي تتماشى مع الاهتمام حول توفير الضبط الاجتماعي للتعليم اللاتمييزي لمجتمعات الطلبة المتنوعة. وتم جمع البيانات من القادة في (49) مدرسة في منطقة قبرص، وقد استخدم العينة الهادفة بالإضافة إلى تحليل الوثائق بوصفها أداة تكميلية. ومن أبرز النتائج للدراسة التجريبية أن القادة بحاجة إلى التمكين، من خلال فرص التطوير المهني من أجل أن يكونوا قادرين على فهم سياسة الاختلاف والتنوع.

وأجرى جيفانت (Jayavant,2016) دراسة في مدارس أوركلاوند الأساسية الحضرية كان الهدف من البحث التجريبي لاستكشاف القيادة من أجل العدالة الاجتماعية والمساواة والتنوع التعليمي والثقافي واللغوي في نيوزيلندا. هذا البحث النوعي لدراسة حالة مقارنة. قدمت نتائج البحث عدة خصائص للقيادة النقدية التطبيقية التي سلطت الضوء على تحديات قيادة العدالة الاجتماعية في مدارس أوركلاوند الحضرية الأساسية. كانت ظاهرة الاختلاف دعم فلسفة القادة القيمية (قيم ومعتقدات وأخلاق) لقيادتهم التي تتكون ثقافيا استجابة إلى التنوع في سياقاتهم الثقافية.

تعقيب على الدراسات السابقة

جاءت الدراسات السابقة لتقدم الجانب النظري في دراسة العدالة الاجتماعية، وكان هناك قلة الدراسات العربية في تناول إدارة العدالة الاجتماعية، ولقد هدفت دراسة عساف (2006) لتحليل الجانب النظري وانعكاساته على الفلسفة التربوية. وأما الدراسات الأجنبية ركزت على دراسة الحالة للعدالة الاجتماعية وكان من أهم نتائجها أن القادة بحاجة للتمكين ومن هذه الدراسات دراسة بوسو ودير وداشي وفيرتج (Bosu, Dare, Dachi and Fertig, 2011) ودراسة دراسة ليسادو وانتونيو Liasidou and (Antoniou,2015). وكذلك بعض الدراسات الأجنبية ركزت على جزء محدد من العدالة الاجتماعية كدراسة جروجان (Grogan,2014) والتي هدفت إلى دراسة قانون لا طفل خارج أسوار المدرسة The No Child Left Behind Act (2001) في الولايات المتحدة الأمريكية وكان من أهم نتائجها أن قوة التعليم تمكن قادة المدارس للعدالة الاجتماعية إما من الحفاظ على الوضع الضار أو العمل مع مجتمعاتهم لتغييرها. أما بعضها الآخر ركز على الجانب التجريبي كدراسة ريز وبوتش (Reyes and Bogotch,2014) وكان من أهم نتائج مراجعة الأدب السابق التأكيد على بناء المناهج لقيادة العدالة الاجتماعية من خلال حركة النظريات النقدية الاجتماعية الموجودة والتي من خلالها يتم تطور الذات من النظرية إلى التطبيق ومعالجة واقع الظلم في داخل المدارس وخارجها.

وما يميز الدراسة الحالية أنها جاءت للكشف عن دور الإدارة في تحقيق العدالة الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين ووقوفها على الجانب التطبيقي في ترسيخ العدالة الاجتماعية في البيئة التعليمية وبيان أهميتها في إضفاء الجانب القيمي والأخلاقي والتخلص من عوامل التمييز والتهميش والظلم والإقصاء للطلبة في البيئة التعليمية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تتمثل مشكلة الدراسة أن الإدارة المدرسية معنية بتحقيق العدالة الاجتماعية بين أفرادها؛ لأن عدالتها تؤثر في سلوك الطلبة مما يؤدي إلى زيادة الترابط والتفاعل الإيجابي من خلال توفير مناخ يقوم على المساواة من أجل المحافظة على كرامة جميع الطلبة أمام الأنظمة والقوانين (القحواوي، 2007). وبالنظر إلى مجموعة حقوق الإنسان المادة الثانية والتي أعلن عنها عام (1948) نجد أن لكل إنسان الحق في العيش والحرية والسلامة (توماس وفورهلنت، 2010).

والإدارة قادرة على إيجاد بيئة تعليمية صحية آمنة وجاذبة ترفع الحوافز المادية والمعنوية والاجتماعية لأفرادها من خلال إشاعة قيم العدالة الاجتماعية لتحقيق المناخ التعليمي القائم على الإنصاف والمساواة والحرية؛ لأن الطلبة يستحقون الحصول على الفرص ولكن هناك دائماً ظروف تؤدي إلى اختلالات وتشوهات تجعل البعض أكثر حظاً من الآخر، ومن هنا جاء توجه الباحث لإجراء هذه الدراسة خاصة وأنه مدير لمدرسة حكومية أساسية تمتاز بالتنوع الطبقي والعنقي والديني وذلك للكشف عن دور الإدارة المدرسية في تحقيق العدالة الاجتماعية. وانبثقت مشكلة الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما دور الإدارة المدرسية في تحقيق العدالة الاجتماعية لطلبة مدارس المرحلة الأساسية الحكومية من وجهة نظر معلمهم في محافظة المفرق؟
2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات استجابات المشاركين لدور الإدارة المدرسية في تحقيق العدالة الاجتماعية لطلبة مدارس المرحلة الأساسية الحكومية من وجهة نظر معلمهم في محافظة المفرق تعزى لاختلاف متغيرات المؤهل العلمي والخبرة والجنس؟

حدود الدراسة

تحددت الدراسة بمجموعة من العوامل هي :

1. الحدود الموضوعية: وتتضمن أربعة محاور وهي: المساواة والإنصاف، والحس الاجتماعي، والمسؤولية الاجتماعية، والمعايير والضوابط الاجتماعية.
2. الحدود المكانية: اقتصرَت الدراسة على المدارس الأساسية الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبه المفرق في محافظة المفرق.
3. الحدود الزمانية: تم تطبيق أداة الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2016_2017).
4. الحدود البشرية: اقتصرَت الدراسة على معلمي ومعلمات المدارس الأساسية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبه المفرق

محددات الدراسة

اعتماد الدراسة على الاستبانة ودرجة دقة المشاركين في الإجابة عن بنودها.

أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. التعرف على دور الإدارة المدرسية في تحقيق العدالة الاجتماعية من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس في محافظة المفرق
2. تحديد ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المشاركين تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي.

أهمية الدراسة

1. تساعد هذه الدراسة مؤسسات التعليم المختلفة في المملكة الأردنية الهاشمية على أهمية دور الإدارة المدرسية في تحقيق العدالة الاجتماعية، وبالتالي تساعد في التقليل من الاستثناء والتميز والعوامل التاريخية الأخرى التي يتعرض لها الطلبة.

2. استفادة الباحثين والمهتمين في المجال التربوي من مقياس الدراسة والإطار النظري الذي تقدمه.

3. تقديم بعض التوصيات في مجال تحسين مستوى العدالة الاجتماعية لدى القيادات التربوية المختلفة.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

عرّف كوستنين (Constanine, et al,2007, pp24) قيادة العدالة الاجتماعية في التعليم "بأنها تقييم أساسي للعدل والإنصاف في الموارد والحقوق وعلاج الطلبة المهمشين الذين يقع عليهم الظلم في المجتمع بسبب الهجرة والعنصرية والعرقية أو ضعف القدرة البدنية الموجودة لديهم".

وتعرّف قيادة العدالة الاجتماعية إجرائياً "بأن يؤثر المدراء في اتجاهات وميول وسلوكيات الطلبة في وتسهيل الحوار الأخلاقي وضمان تحقيق العدالة الاجتماعية في المدرسة"، وسوف تقاس في هذه الدراسة بالأداة (الاستبانة) المعدة لهذا الغرض.

منهجية الدراسة وأداتها :

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وقد تم تطوير أداة الدراسة بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة دراسة تورهان (Turhan,2010A) ودراسة بتمان (Pitman,2008). وتكونت من أربعة محاور وهي: المساواة والإنصاف، والحس الاجتماعي، والمسؤولية الاجتماعية، والمعايير والضوابط الاجتماعية، و(32) فقرة بصورتها النهائية .

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مدارس مديرية التربية والتعليم الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة المفرق، خلال العام الدراسي 2017/2016 والبالغ عددهم (2850) حسب الجداول الإحصائية التي تم الحصول عليها من مديرية التربية والتعليم للواء قصبة المفرق وتم توزيع (350) استبانة واسترد منها (345) استبانة.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع الدراسة وفق جدول تحديد العينات الإحصائية من مجتمع الدراسة لكرجسي ومورغان (Krejcie and Morgan,1970)، إذ تكونت من (350) معلماً ومعلمة، وبعد توزيع استبانات الدراسة تم استرداد (345) استبانة، والجدول (2) يوضح توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة.

جدول(1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغير	مستوى المتغير	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	164	47.5%
	أنثى	181	52.5%
	المجموع	345	100%
المؤهل العلمي	بكالوريوس فما دون	213	61.7%

المتغير	مستوى المتغير	التكرار	النسبة المئوية
	دراسات عليا	132	38.3%
	المجموع	345	100%
الخبرة	أقل من 5 سنوات	79	22.9%
	من 6_10 سنوات	89	25.8%
	أكثر من 10 سنوات	177	51.3%
	المجموع	345	100%

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن السؤال الأول ما دور الإدارة المدرسية في تحقيق العدالة الاجتماعية لطلبة مدارس المرحلة الأساسية الحكومية من وجهة نظر معلمهم في محافظة المفرق؟

- تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع فقرات أداة الدراسة.
- للإجابة عن السؤال الثاني هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين استجابات المشاركين لدور الإدارة المدرسية في تحقيق العدالة الاجتماعية لطلبة مدارس المرحلة الأساسية الحكومية من وجهة نظر معلمهم في محافظة المفرق تعزى لاختلاف متغيرات المؤهل العلمي والخبرة والجنس؟
- حساب المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة لمجالات الدراسة حسب متغيرات الدراسة.
- اختبار (T-test) لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي .
- تحليل التباين الأحادي (Anova) للكشف عن الفروق لدور الإدارة المدرسية في تحقيق العدالة الاجتماعية تبعاً للخبرة.
- اختبار شيفيه (Scheffe') للمقارنات البعدية للكشف عن اتجاه دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات الأداء .

صدق الأداة وثباتها:

للتحقق من صدق الأداة عُرِضَت الاستبانة بصورتها الأولية على عدد من المحكمين وعددهم 17 من ذوي الخبرة والاختصاص في جامعة اليرموك ، وجامعة جدارا وجامعة جرش، وجامعة آل البيت، ووزارة التربية والتعليم للحكم عليها، من حيث وضوح الفقرات وسلامتها اللغوية، ومدى إنتمائها للمحاور التي أدرجت فيهم، ولإبداء أي ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة. وجرى في ضوء ملاحظات المحكمين إعادة صياغة بعض الفقرات وحذف بعضها، بحيث بلغ مجموع فقرات الاستبانة بصورتها النهائية (32) فقرة.

جرى التحقق من ثبات الأداة بتوزيع أداة الدراسة مرتين على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة (30) معلماً ومعلمة من مديرية التربية والتعليم للواء البادية الغربية، وذلك بتطبيقها مرتين وبفاصل زمني بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني وقدره أسبوعان. وتم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين نتائجهم في المرتين، بهدف استخراج معامل الثبات للاختبار، وكذلك جرى تطبيق معادلة (كرونباخ ألفا) للاتساق الداخلي وجدول (3) يبين ذلك.

الجدول (2): معامل ثبات التطبيق بطريقة بيرسون (Pearson Correlation) ومعامل ثبات الأداة بطريقة (كرونباخ ألفا) لمجالات الدراسة

الرقم	المجالات	عدد الفقرات	قيم معاملات الثبات لأداة الدراسة	
			بيرسون	كرونباخ ألفا
1	الإنصاف والمساواة	11	*0.80	0.84
2	المسؤولية الاجتماعية	5	*0.75	0.80
3	الحس الاجتماعي	7	*0.70	0.82
4	المعايير والضوابط الاجتماعية	9	*0.82	0.75
	الاستبانة ككل	32	*0.88	0.89

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.5$)

نتائج الدراسة ومناقشتها

سنتناول نتائج الدراسة للسؤال الأول من خلال استخراج المتوسطات الحسابية لمحاور وفقرات الدراسة، ثم مناقشة نتائجها، ونتائج السؤال الثاني من خلال استخدام المتوسطات الحسابية حسب المتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، والخبرة)، واستخدام اختبار (T-test) لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي لبيان إن كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) $\alpha <$ ، واستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمتغيرات الخبرة لبيان إن كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) $\alpha <$. واستخدام اختبار شيفيه (Scheffe) لمعرفة حجم الأثر إن كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية.

نتائج السؤال الأول ومناقشته

السؤال الأول: ما دور الإدارة المدرسية في تحقيق العدالة الاجتماعية لطلبة مدارس المرحلة الأساسية الحكومية في محافظة المفرق من وجهة نظر معلمهم؟

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة ككل حسب محاور الدراسة

الترتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	الحس الاجتماعي.	4.06	.69
2	المسؤولية الاجتماعية.	3.92	.78
3	المعايير والضوابط السلوكية.	3.84	1.04
4	الإنصاف و المساواة.	3.29	.65

أظهرت النتائج في الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية كانت وفق مجالات الدراسة كانت مرتفعة ومتوسطة حيث جاء محور "الحس الاجتماعي" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.06) وجاء محور "الإنصاف والمساواة" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.29) ويستدل من أن الإدارة تواجه صعوبة في تطبيق الإنصاف والمساواة بين الطلبة نتيجة لعدم الاهتمام الكافي بهذا البعد واهتمامها بتسيير اليوم الدراسي.

الجدول(4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى فقرات المجال الأول
"الإصاف والمساواة" مرتبة ترتيباً تنازلياً.

الترتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التقييم
1	6	تَعَزُو الإدارة المدرسية بأن الاختلاف بين الطلبة مصدره التنوع الثقافي والثراء الاقتصادي.	3.39	1.06	متوسطة
2	7	تَرْفَعُ الإدارة المدرسية الظلم عن الطلبة الضعفاء .	3.38	1.6	متوسطة
3	10	تُوضِّحُ الإدارة المدرسية الحقوق والواجبات لجميع الطلبة بشكل متساوٍ.	3.34	1.2	متوسطة
4	8	تُوضِّحُ الإدارة المدرسية للطلبة مسؤولياتهم الاجتماعية كأعضاء في المجتمع.	3.32	1.08	متوسطة
5	5	تَمْنَعُ الإدارة المدرسية التمييز الاجتماعي بين الطلبة .	3.30	1.19	متوسطة
6	4	تَتَعَاوَنُ الإدارة المدرسية والمعلمون مع الطلبة من خلفيات ثقافية مختلفة.	3.29	1.11	متوسطة
7	9	تَشْجَعُ الإدارة المدرسية الطلبة على المشاركة في الأنشطة الهادفة إلى تحسين وضعهم الاجتماعي.	3.26	1.20	متوسطة
8	11	تُتَمِّى الإدارة المدرسية المواهب الإبداعية الموجودة لدى جميع الطلبة.	3.25	1.28	متوسطة
9	1	تُرَاعَى الإدارة المدرسية الطلبة ذوي الظروف الاقتصادية الصعبة.	3.25	1.28	متوسطة
10	2	تَفْتَحُ الإدارة المدرسية حواراً بين المعلمين و الطلبة لتأسيس علاقات جيدة مع بعضهم البعض.	3.23	1.13	متوسطة
11	3	تَحْتَرَمُ الإدارة المدرسية المعلمون والطلبة من الطوائف الدينية المختلفة.	3.08	1.40	متوسطة

أظهرت النتائج في الجدول (4) أن المتوسطات تراوحت بين (3.08_3.39) وجاءت الفقرة السادسة "تَعَزُو الإدارة المدرسية بأن الاختلاف بين الطلبة مصدره التنوع الثقافي والثراء الاقتصادي" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.39)، ويدل ذلك على ضرورة الاهتمام بالتنوع الثقافي والثراء الاقتصادي. وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة الثالثة "تَحْتَرَمُ الإدارة المدرسية المعلمون والطلبة من الطوائف الدينية المختلفة" بمتوسط حسابي (3.08)، ويدل ذلك على أهمية الاهتمام بوجود الطوائف الدينية المختلفة.

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى فقرات محور "المسؤولية الاجتماعية" مرتبة ترتيباً تنازلياً.

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التقييم
1	2	تُشجّع الإدارة المدرسية الطلبة للتعبير عن أفكارهم بحرية مهما كانت خلفياتهم الاجتماعية.	4.03	.88	مرتفعة
2	1	تضع الإدارة المدرسية الأنشطة الإثرائية المناسبة لجميع الطلبة من أجل توفير بيئة تعليمية خصبة.	3.92	.98	مرتفعة
3	4	تتميّز الإدارة المدرسية بالمبادرة الإيجابية الموجودة لدى الطلبة لتحمل المسؤولية.	3.92	.89	مرتفعة
4	5	تحت الإدارة المدرسية على التقييم الذاتي للطلبة .	3.90	1.05	مرتفعة
5	3	تعالج الإدارة المدرسية الضغوطات النفسية الموجودة لدى الطلبة .	3.81	1.05	مرتفعة

أظهرت النتائج في الجدول (5) أن المتوسطات تراوحت بين (3.81_4.03)، وجاءت الفقرة الثانية تُشجّع الإدارة المدرسية الطلبة للتعبير عن أفكارهم بحرية مهما كانت خلفياتهم الاجتماعية بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي ويدل ذلك على ضرورة تشجيع الطلبة على التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم في البيئة المدرسية، وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة الثالثة "تعالج الإدارة المدرسية الضغوطات النفسية الموجودة لدى الطلبة" بمتوسط حسابي (3.81) ويدل ذلك على أهمية تخفيف التوتر والضغوطات النفسية للتخلص من الطاقات السلبية الكامنة في الطلبة.

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى فقرات مجال "الحس الاجتماعي" مرتبة ترتيباً تنازلياً.

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التقييم
1	1	تحت الإدارة المدرسية الطلبة على العمل بروح الفريق لإذابة الفوارق الاجتماعية.	4.28	.85	مرتفعة
2	3	تُحفّز الإدارة المدرسية المعلمين والطلبة في المدرسة على عمل تغذية راجعة.	4.05	.93	مرتفعة
3	4	تتميّز الإدارة المدرسية بالإحساس لدى الطلبة كأعضاء فاعلين اتجاه مجتمعهم.	3.95	.88	مرتفعة
4	5	تُعزّز الإدارة المدرسية الحسّ بالتكافل الاجتماعي بين الطلبة.	3.94	.94	مرتفعة
5	7	تُناقش الإدارة المدرسية المشكلات الاجتماعية في المجتمع مع الطلبة.	3.93	1.04	مرتفعة

مرتفعة	0.82	3.92	تشارك الإدارة المدرسية والطلبة في المدرسة بقيم اجتماعية متماثلة.	6	6
مرتفعة	0.85	3.88	تشعر الإدارة المدرسية بالطلبة بالممارسات الديمقراطية في المدرسة.	2	7

أظهرت النتائج في الجدول (6) أن المتوسطات تراوحت بين (3.88_4.28)، وجاءت الفقرة الأولى تحت الإدارة المدرسية الطلبة على العمل بروح الفريق لإذابة الفوارق الاجتماعية بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.28) ويدل ذلك أن العمل التعاوني مهم في تذويب الاختلافات الموجودة بين الطلبة، وجاءت الفقرة الثانية تشعُر الإدارة المدرسية الطلبة بالممارسات الديمقراطية في المدرسة في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.88) ويدل ذلك على أن الديمقراطية قادرة على بث الدافعية والمبادرة في إيجاد الأعمال الريادية.

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى فقرات المعايير والضوابط السلوكية مرتبة ترتيباً تنازلياً.

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التقييم
1	1	توفرُ الإدارة المدرسية الظروف البيئية المناسبة للتعليم والتعلم.	4.19	0.83	مرتفعة
2	3	تجسّد الإدارة المدرسية والمعلمون القدوة الحسنة أمام الطلبة.	4.18	0.82	مرتفعة
3	8	تعملُ الإدارة المدرسية على إيجاد بيئة تعليمية آمنة للطلبة.	4.14	0.81	مرتفعة
4	5	تقومُ الإدارة المدرسية الطلبة على أساس أخلاقي واضح.	4.09	0.86	مرتفعة
5	4	تُعزّز الإدارة المدرسية الولاء والانتماء الطلبي اتجاه المدرسة.	4.09	0.85	مرتفعة
6	9	تتميّ الإدارة المدرسية التوعية الاجتماعية لإذابة الفوارق بين جميع الطلبة.	4.05	0.98	مرتفعة
7	2	تفتحُ الإدارة المدرسية قنوات الاتصال مع المجتمع الخارجي لمواجهة المشكلات التي تواجه الطلبة.	3.95	0.90	مرتفعة
8	7	تقدّمُ الإدارة المدرسية الدعم الاجتماعي للطلبة.	3.94	1.02	مرتفعة
9	6	توفّرُ الإدارة المدرسية الأنشطة المتنوعة التي تتناسب مع ميول واتجاهات الطلبة.			مرتفعة

أظهرت النتائج في الجدول (7) أن المتوسطات تراوحت بين (3.84_4.19)، وجاءت الفقرة الأولى "توفرُ الإدارة المدرسية الظروف البيئية المناسبة للتعلم والتعليم" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.19)، ويدل ذلك على أهمية توفير البيئة التعليمية المناسبة يقلل من الاختلافات المختلفة بين الطلبة، وجاءت الفقرة السادسة "توفرُ الإدارة المدرسية الأنشطة المتنوعة التي تتناسب مع ميول واتجاهات الطلبة" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.84)، ويدل ذلك على أهمية توفير الأنشطة المختلفة لإشباع حاجات وميول الطلبة.

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول "ما دور الإدارة المدرسية في تحقيق العدالة الاجتماعية لطلبة مدارس المرحلة الأساسية الحكومية من وجهة نظر معلمهم في محافظة المفرق؟"

أن المتوسطات الحسابية بدرجات تقييم متوسطة لبعد الإنصاف والمساواة وأما الجوانب الأخرى فكانت المتوسطات الحسابية تدل على استجابة مرتفعة مما يدل على أهمية دور الإدارة المدرسية في تحقيق العدالة الاجتماعية بكل جوانبها؛ لأن المدارس بيئة خصبة للإبداع والابتكار، وهي المركز الرئيسي الذي يبنى عليه جميع الركائز الاقتصادية والثقافية والاجتماعية والسياسية، فهي القادرة على إيجاد بيئات خصبة للتنافس، وتذويب ذاتية الطلبة لمصلحة مؤسساتهم ومجتمعاتهم.

وجاءت الفقرة "تَحترمُ الإدارة المدرسية المعلمون والطلبة من الطوائف الدينية المختلفة" بمتوسط حسابي متوسط ولذلك فإن إشاعة المحبة والمودة والتعاطف بين الطوائف المختلفة يؤدي إلى تماسك المجتمع الداخلي للبيئة التعليمية، ويعزى في هذه الدراسة إن الإدارة المدرسية لا تمتلك الوعي الكافي في التعامل مع الطوائف الدينية المختلفة، وضعف بناء قواعد راسخة لمنع بذور الفرقة بين أفراد المجتمع التعليمي، ونبذ الأفكار السلبية والتي قد تتلف أفكار وعقول الطلبة من خلال إيجاد وعي تام في بناء شخصية الطلبة وأكد رولز (2009م) بأن ضمان الحريات يمنح الطلبة الثقة بالنفس والتعايش في مجتمع تسوده المودة والتخلص من الأفكار السلبية.

وأما الفقرة الأخرى "تَرْفعُ الإدارة المدرسية الظلم عن الطلبة الضعفاء" كانت متوسطة من خلال قلة اهتمام الإدارة بتوعية الطلبة في جلسات حوار خاصة وضرورة امتلاك الإدارة المقدرة على تنمية قيم المحبة والإيثار والمساعدة والتعاون والإقلال من الذاتية، فالكثير من الأدبيات العربية لا تولي هذا الموضوع أهمية كبيرة بالرغم أنه يقلل أنواع الظلم المختلفة الموجودة في المدارس ويحفز على إيجاد بيئات تعليمية تتصف بالاستقرار وأكد ريز وبوتش (Reyes and Bogotch, 2014) بضرورة الانتقال من الجانب النظري إلى الجانب التطبيق لمعالجة واقع الظلم بالمدارس.

وأما الفقرة "تمنعُ الإدارة المدرسية التمييز الاجتماعي بين الطلبة" فكانت متوسطة فنستدل منها على أن الإدارة لا تقلل من التمييز العنصري بين الطلبة، فالإدارة الناجحة تؤمن بأهمية توفير البيئة المناسبة لإيجاد منظومة اجتماعية راسخة مانعة للتشويش الخارجي وقادرة على بناء مجتمع متماسك ومترابط قيمياً واجتماعياً. وكذلك ترسخ مبدأ التقارب لتقريب الأفكار التي تعزز العملية التعليمية وتوعي الطلبة بين السلوكيات المرغوبة والغير مرغوبة، ودور الإدارة المدرسية في توفير أنشطة إثرائية من أجل توسيع مدارك الطلبة، وتحفيزهم للنهل من جميع منابع المعرفة، وتشجيعهم على نبذ التمييز العنصري بكل أشكاله. وقد يعزى في هذه الدراسة ضرورة اهتمام الإدارة بمنع وتفكيك التمييز الاجتماعي بين الطلبة.

وأما فقرة "تنمّي الإدارة المدرسية المواهب الإبداعية الموجودة لدى جميع الطلبة" فنستدل منها على أهمية الإبداع والتميز في استكشاف البيئة الداخلية والخارجية، فالإدارة المدرسية لا تمتلك مهارات مناسبة لتوسيع مدارك الطلبة للخروج بالمألوف

إلى غير المؤلف، والتخلص من التعلم الروتيني؛ لإيجاد بناء مستقبل قادرين على استكشاف الثقافات الخارجية وتطويرها لمصلحة مجتمعاتهم. فنستدل منها على أهمية تنمية المواهب نحو الابتكار والإبداع نحو تحقيق التنمية المجتمعية وبخاصة إذا تم استخدامها وتوجيهها بشكل صحيح وأشارت دراسة بوسو ودير وداسي وفيرتج (Bosu, Dare, Dachi and Fertig, 2011) أن تمكين المدراء لمفاهيم العدالة الاجتماعية من خلال استخدام بحوث العمل يمكن طلبة من الإنجاز الأكاديمي بإيجابية وإبداعية في مدارسهم. ولقد اتفقت الدراسة مع دراسة تورهان (Turhan, 2010B) بالنسبة لجانب "الحس الاجتماعي" فلقد كان المتوسط الحسابي على مستوى البعد مرتفعاً. وكذلك اتفقت معها في جانب الإنصاف والمساواة حيث كانت استجابة الأفراد فيها متوسطة. واختلفت جوانب الدراسة الأخرى فكانت المتوسطات الحسابية لأبعاد المسؤولية الاجتماعية والمعايير والضوابط السلوكية استجابة مرتفعة وأما المتوسطات الحسابية لدراسة تورهان (Turhan, 2010B) لنفس الأبعاد متوسطة، ولقد اختلفت مع دراسة بيتمان (Pitman, 2008) من خلال الدراسة التي أجراها للعلاقة بين التأثير الاجتماعي وسلوكيات العدالة الاجتماعية من خلال وجود مؤشر قوي لفرص المساواة. وكذلك اتفقت مع دراسة أوتن وباترش وبوترا (Autin, Batruch, and Butera, 2015) على أهمية الإنصاف والمساواة في عملية تقييم الطلبة لتحقيق العدالة الاجتماعية. مما يدل على ضرورة الاهتمام بالعدالة الاجتماعية من خلال التركيز على إزالة جوانب التهميش التاريخية بكل أنواعها وتحقيق الإنصاف والمساواة وتنمية الأبعاد القيمية في مدارسنا. مما يدل على ضرورة الاهتمام بالعدالة الاجتماعية من خلال التركيز على إزالة جوانب التهميش التاريخية بكل أنواعها وتحقيق الإنصاف والمساواة وتنمية الأبعاد القيمية في مدارسنا.

نتائج السؤال الثاني ومناقشته

السؤال الثاني : هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات المشاركين لدور الإدارة المدرسية في تحقيق العدالة الاجتماعية لطلبة مدارس المرحلة الأساسية الحكومية من وجهة نظر معلمهم في محافظة المفرق تعزى لاختلاف متغيرات المؤهل العلمي والخبرة والجنس ؟

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة ككل حسب متغير الجنس

الرتبة	المجال	الذكور		الإناث	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	الإنصاف و المساواة	3.22	.65	3.35	.64
2	المسؤولية الاجتماعية	4.02	.75	3.80	.80
3	الحس الاجتماعي	4.08	.70	3.90	.72
4	المعايير والضوابط السلوكية	4.14	.69	3.97	.69
الكلية		3.79	.54	3.71	.55

أظهرت النتائج في الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية للإناث والذكور كانت متقاربة نوعاً ما في الدراسة فنلاحظ أن المتوسط الحسابي عند المستوى الأول للذكور (3.22) كان أعلى منه للإناث بفارق قليل حيث بلغ المتوسط الحسابي للإناث عند نفس المجال (3.35)، وأما المستوى الثاني فكان الذكور أعلى من الإناث كذلك بفارق بسيط مما يدل أن الذكور والإناث

متقاربين بين المتوسطات الحسابية في هذا المجال، وأما على المستوى الكلي فقد بلغ المتوسط الحسابي للذكور (3.79) وأما للإناث فقد بلغ المتوسط الحسابي (3.71).

الجدول (9): نتائج الاختبار التائي (T-test) لفحص دور الإدارة المدرسية في تحقيق العدالة الاجتماعية حسب متغير

الجنس

الرقم	المجال	قيمة اختبار T (F: المحسوبة)	درجات الحرية	sig.
1	الإنصاف و المساواة	-1.33	343	.189
2	المسؤولية الاجتماعية	2.58	343	.010
3	الحس الاجتماعي	2.44	343	.015
4	المعايير والضوابط السلوكية	2.27	343	.024
الكلي		1.52	343	.129

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.5$)

أظهرت النتائج في الجدول (9) أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لدور الإدارة المدرسية في تحقيق العدالة الاجتماعية بين متوسطات استجابة أفراد الدراسة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.5$) تعزى لمتغير الجنس على المحور الكلي للدراسة.

الجدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة ككل حسب متغير المؤهل العلمي

الرتبة	المجال	بكالوريوس فأقل		دراسات عليا	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	الإنصاف و المساواة	3.27	.64	3.30	.67
2	المسؤولية الاجتماعية	3.78	.83	4.13	.64
3	الحس الاجتماعي	3.89	.74	4.15	.63
4	المعايير والضوابط السلوكية	3.98	.71	4.20	.64
الكلي		3.68	.57	3.87	.50

أظهرت النتائج في الجدول (10) أن المتوسطات الحسابية للإناث والذكور كانت متقاربة نوعاً ما في الدراسة فنلاحظ أن المتوسط الحسابي للمستوى الأول للذكور (3.27) وكان أقل من المستوى الأول للإناث بفارق قليل حيث بلغ المتوسط الحسابي للإناث عند نفس المجال (3.30)، وأما المستوى الثاني فكانت الإناث أعلى من الذكور كذلك بفارق بسيط مما يدل أن الذكور والإناث متقاربين بين المتوسطات الحسابية في هذا المجال، وأما على المستوى الكلي فقد بلغ المتوسط الحسابي للذكور (3.68) وأما للإناث فقد بلغ المتوسط الحسابي (3.87).

الجدول (11): نتائج الاختبار التائي (T-test) لفحص الفروق على محاور الدراسة ككل حسب متغير المؤهل العلمي.

الرقم	المجال	قيمة اختبار T:F	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
1	الإنصاف و المساواة	- .401	343	.690
2	المسؤولية الاجتماعية	- 4.20	343	.000
3	الحس الاجتماعي	- 3.40	343	.001
4	المعايير والضوابط السلوكية	- 2.99	343	.003
الكلية		- 3.13	343	*.002

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.5$)

أظهرت النتائج في الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدور الإدارة في تحقيق العدالة الاجتماعية بين متوسطات استجابة أفراد الدراسة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.5$) تعزى لمتغير المؤهل العلمي على مستوى الدراسة ككل.

الجدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة ككل حسب متغير الخبرة

الرتبة	سنوات الخبرة	المحور			
		الإنصاف والمساواة	المسؤولية الاجتماعية	الحس الاجتماعي	المعايير والضوابط السلوكية
من 1_أقل من 5 سنوات	المتوسط الحسابي	3.41	3.99	4.09	4.09
	الانحراف المعياري	.72	.68	.64	.66
من 5_10 سنوات	المتوسط الحسابي	3.15	3.73	3.90	3.92
	الانحراف المعياري	.58	.80	.74	.74
أكثر من 10 سنوات	المتوسط الحسابي	3.29	3.97	3.99	4.10
	الانحراف المعياري	.65	.80	.72	.68

أظهرت النتائج في الجدول (12) أن المتوسطات الحسابية كانت متقاربة نوعاً ما في الدراسة بالنسبة لمتغير الخبرة فنلاحظ أن الخبرة بجميع مستوياتها كانت الاستجابة للمساواة والإنصاف متوسطة، وأما الاستجابة للمعايير والضوابط السلوكية والمسؤولية الاجتماعية والحس الاجتماعي فكانت مرتفعة.

الجدول (13): نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين متوسطات الأداء حسب متغير الخبرة

المحور	المربعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F (المحسوبة)	الدلالة الإحصائية
الإنصاف و المساواة	بين المجموعات	354.370	2	177.185	3.48	*.032

المحور	المربعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F: المحسوبة)	الدلالة الإحصائية
	داخل المجموعات	17400.95	342	50.880		
	المجموع	17755.3	344			
المسؤولية الاجتماعية	بين المجموعات	101.47	2	50.74	3.344	*.036
	داخل المجموعات	5188.6	342	15.170		
	المجموع	5290.05	344			
الحس الاجتماعي	بين المجموعات	82.446	2	41.223	1.655	.193
	داخل المجموعات	8520.615	342	24.914		
	المجموع	8603.061	344			
المعايير والضوابط السلوكية	بين المجموعات	161.450	2	80.725	2.09	.125
	داخل المجموعات	13208.8	342	38.622		
	المجموع	13370.24	344			
المجموع الكلي	بين المجموعات	2377.56	2	1188.8	3.923	*.021
	داخل المجموعات	103627.4	342	303.004		
	المجموع	106004.9	344			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.5$)

أظهرت النتائج في الجدول (13) أن نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدور الإدارة المدرسية في تحقيق العدالة الاجتماعية أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة أفراد الدراسة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.5$) تعزى لمتغير الخبرة على مستوى الدراسة ككل.

الجدول (14): اختبار شيفيه (Scheffe) لبيان حجم الأثر على متغير الخبرة على محاور الدراسة ككل.

الرتبة	المجال	الخبرة		
		أكثر من 10 سنوات	6-10 سنوات	1-5 سنوات
1	الإنصاف و المساواة	.387	.032*	.033*
2	المسؤولية الاجتماعية	.978	.95	.95
3	الحسّ الاجتماعي	.624	.195	.195
4	المعايير والضوابط السلوكية	.298	.294	.298

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.5$)

وأظهرت النتائج في الجدول (14) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الفروق لتقديرات متغير الخبرة كان في المحور الأول " الإنصاف و المساواة " عند استخدام اختبار شيفيه (Scheffe).
أظهرت نتائج السؤال الثاني : هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات المشاركين لدور الإدارة المدرسية في تحقيق العدالة الاجتماعية لطلبة مدارس المرحلة الأساسية الحكومية من وجهة نظر معلمهم في محافظة المفرق تعزى لاختلاف متغيرات المؤهل العلمي والخبرة والجنس ؟

تم استخدام اختبار T_test لاختبار أثر المتغير المستقل "الجنس" على الأبعاد الأربعة ولم يكن هناك أي دلالة إحصائية لمتغير الجنس بين متوسطات الأداء عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ولقد اختلفت مع دراسة تورهان (Turhan,2010B) الذي استخدم نفس الاختبار على الأبعاد الأربعة ووجد فروق ذات دلالة إحصائية تعود لمتغير الجنس جاءت لمصلحة الإناث وكانت ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأداء عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين جميع الأبعاد. وأما اختبار T_test لاختبار المتغير المستقل "المؤهل العلمي" على جميع أبعاد الدراسة فكانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الأداء تعود لأثر هذا المتغير. وأما المتغير المستقل الثالث "الخبرة" تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، ووجد هناك دلالة إحصائية لدور الإدارة المدرسية في تحقيق العدالة الاجتماعية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابة أفراد الدراسة تعود لأثر متغير الخبرة بمستوياته، واستخدم اختبار شيفيه (Scheffe) للكشف عن المقارنات البعدية لمتغير الخبرة، ولقد وجد الأثر لمصلحة الخبرة للفئتين (1_أقل من 5 سنوات) و(5_10 سنوات) على بعد الإنصاف والمساواة. وهذا الاختبار يثبت أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابة أفراد الدراسة لدور الإدارة في تحقيق العدالة الاجتماعية في المدارس الحكومية الأساسية في محافظة المفرق من وجهة نظر معلمهم. وقد يفسر أن المؤهل والخبرة في التعليم لها مقدرة في التأثير في عناصر العملية التعليمية وتنمية الحسّ الاجتماعي لدى الطلبة والمحافظة على الأخلاق والقيم والابتعاد عن الذاتية لتجنب الظلم في كل أنواعه.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة يوصي الباحث بما يأتي :

- الحرص على نشر ثقافة قيادة العدالة الاجتماعية لتأصيل المساواة والإنصاف في البيئة المدرسية من خلال تبنيها من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية لزيادة وعي المدراء في التمييز على أساس اللون أو العرق أو الطبقة أو أي عوامل تاريخية أخرى.
- الحرص على إعلاء من القيم والأخلاق في المجتمعات التعليمية وإبراز التعاون وروح التكافل بين جميع أفراد المدرسة والتخلص من العنصرية والتمييز العنصري في البيئة التعليمية.
- إبداء مزيد من الوعي بأهمية تحقيق العدالة الاجتماعية في تحقيق الأمن والاستقرار للبيئة المدرسية.
- تنمية الحس و المسؤولية الاجتماعية للطلبة كمشاركين في عملية التعلم و التعليم.
- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على مراحل دراسية أخرى وتناول متغيرات أخرى.

المراجع

المراجع العربية

- الحسن، بوبكر. (2014م). دور المؤسسة الاجتماعية في تحسين أداء المنظمة: دراسة حالة لمؤسسة نفعال واحة-بالتنة. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.
- جونسون، ديفيد. (2012م). مختصر طريق العدالة. (ترجمة: مصطفى ناصر)، الكويت: عالم المعرفة للنشر والتوزيع.
- دياني، مراد. (2014م). حرية- مساواة- اندماج اجتماعي: نظرية العدالة في النموذج الليبرالي، بيروت: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.
- زريقات، أحمد. (2006م). الإدارة المدرسية المعاصرة. عمان: دار جرير للنشر والتوزيع.
- رولز، جون. (2009م). العدالة كإنصاف: إعادة صياغة. (ترجمة: حيدر حاج اسماعيل)، بيروت: المنظمة العربية للترجمة.
- السالم، خالد. (2000م). نظرية الضبط الاجتماعي في الاسلام. الرياض: مطابع الفرزدق التجارية.
- السلمي، علي. (2008م). إدارة الموارد البشرية: من منظور/ستر/تيجي. القاهرة: دار غريب.
- عطاري، عارف. (2013م). التربية النقدية. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- عثمان، سيد. (2008م). التحليل الأخلاقي للمسؤولية الاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- العساف، نسرين. (2006م). العدالة الاجتماعية في الفكر الفلسفي الحديث وانعكاساتها التربوية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- العميرة، محمد. (2001م). مبادئ الإدارة المدرسية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع للطباعة.
- معر، معن خليل. (2006م). الضبط الاجتماعي. عمان: دار الشروق للنشر.
- آل ناجي، محمد. (2003م). الإدارة الفاعلة لمدرسة المستقبل في القرن الحادي والعشرين. الرياض: مكتبة الرشد للنشر .

المراجع الأجنبية

- Attari,A.(2016).Educational Leadership for Social Justice: A Critical Approach, A Paper forthcoming in the 8th Conference on Global Education and Social Justice in a Digital Age, June 6-7/2016, Bridgewater State University, Boston USA.
- Autin, F, Batruch, A, and Butera ,F.(2015). Social justice in education: How the function of selection in educational institutions predicts support for (non) egalitarian assessment practices. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-13.
- Bates,R.(2006.).Educational Administration and Social Justice, *Education, Citizenship and Social Justice*. 1(2) 171-187.
- Beachum, F,D., & McCray, C. R.(2010).Cracking the Code: Illuminating the Promises & Pitfalls of Social Justice in Educational Leadership. *International Journal of Urban Educational Leadership*. 4(1), 206–221.
- Bogotch, I.(2014). Leadership for Social Justice: Social Justice Pedagogies. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. 3(2) 33-58
- Bogotch, I.(2000). Educational leadership and social justice: Practice into theory. ERIC. ED452585, 1-16.
- Bosu,R,Dare,A,Dachi,H,A,Fertig,M.(2011).School Leadership and social justice: Evidence from Ghana and Tanzania. *International Journal of Educational Development*.31(1) 67-77.
- Constanine,M,G,Hage,S,M,Kindaichi,M,M,Bryanyt,R,M.(2007).Social Justice and Multicultural Issues:Implications for the Practice and Training of Counselors and Counseling Psychologists, *Journal of Counseling & Development*. 85, 24-29.
- Fraser's,K.(2012).Exploring the leadership practices of social justice leaders at Urban Charter Schools. Doctoral Dissertation, University of San Francisco.
- Goldfarb,K.P and Grinberg,J.(2002).Leadership for social justice: Authentic participation in the case of a community center in Caracas ,Venezuela. *Journal of School Leadership*. 12, 157-173.
- Fuhrman, S.(2003). Riding waves, trading horses: The twenty-year effort to reform education. In D.T. Gordon (Ed.), *A nation reformed?: American education 20 years after A nation at risk*. Harvard, Education Press.
- Grogan,M.(2014).Educational leadership and social justice in the United States. In *Bidung und Erziehung*. 67(3) 299-312.
- Jean-Marie,G, Normore, A,H, and Brooks,J.(2009). Leadership for social justice: Preparing 21st century school leaders for new social order. *Journal of Research on Leadership Education*. 4, 1–31.
- Jayavant, S.(2016). Mapping the Complexities of Effective Leadership for Social Justice Praxis in Urban Auckland, *Education sciences*, 6 (11) 1-25.
- Liasidou,A and Antoniou,A.(2015).Head teachers leadership for social justice and inclusion, *School Leadership &Management*, 35(4) 347-67.
- Lynch, K, and Baker, J.(2005). Equality in education: An equality of condition perspective. *Theory and Research in Education*. 3, 131–164.
- Merrow,J.(2001).Undermining standards. *Phi Delta Kappan*. 82(9), 653-659.
- Pitman,C,T.(2008).The Relationship Between Social Influence and Social Justice Behaviors. *Current Research in Social Psychology*. 13 (20) 243-254.
- Pollock,K.(2008). The Four Pillars of Innovation: An Elementary School Perspective. *The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal*. 13 (2) 1-20.

- Ryan,J,and Rottman, C.(2007).Educational Leadership and Policy Approaches to Critical Social Justice. Journal of Educational Administration and Foundations. 18(1)9-23.
- Reyes,D and Bogotch,I.(2014).Leadership for Social Justice:Social Justice Pedagogies, RevistaInternacional de Educaciónpara la Justicia Social.3(2), 33-58.
- Shields,C.M.(2002).Towards a dialogic approach to understanding values. An address presented at the 7th Annual Conference of Values and Leadership, Toronto, Ontario.
- Terosky,A,L.(2013).From a Managerial Imperative to a Learning Imperative: Experiences of Urban, Public School Principals . Educational Administration Quarterly. 50(1) , 3–33.
- Theoharis, G.(2007). Social Justice Educational Leaders and Resistance: Towards a theory of social justice leadership. Educational Administration Quarterly. 43(2) 221-258.
- Turhan,M.(2010A).Social Justice Leadership: Implications for Roles and Responsibilities of school administrators. Procedia Social and Behavioral Sciences. 9, 1357-1361.
- Turhan, M.(2010B). Social Justice perceptions of teacher candidates. Educational Research and Review. 5(11), 668-673.