واقِعُ الصَّمْتِ التَّنْظِيْمِيِّ
لَدَى قَائِدَاتِ المدارس الثَّانَوِيَّة بِمَدِيْنَةِ الرِّيَاضِ

إعـــــداد

أ.د/ سهير محمد حوالة

أستاذ كلية الشرق العربي للدراسات العليا

أ/ لمياء ناصر البكر

باحثة بكلية الشرق العربي للدراسات العليا

واقِعُ الصَّمْتِ التَّنْظِيْمِيِّ
لَدَى قَائِدَاتِ المدارس الثَّانَوِيَّة بِمَدِيْنَةِ الرِّيَاضِ

أ.د/ سهير محمد حوالة وأ/ لمياء ناصر البكر*

مقدمة:

تُعدُّ المدرسة من أهم المؤسسات التعليميَّة بالمجتمع، وتعود أهميتها إلى أن نجاحها مرهون بنجاح قيادتها، والتي تمثل أكثر العناصر أهميَّة، وتتركَّز خطورتها فيما تتَّخذه من قرارات لتغيير أو تطوير النظام المدرسي (مصطفى، ٢٠٠٦م، ٦٨)، وهذه العلاقة يجب أن تكون منسجمةً مع الأسس التي تربط الأعلى بالأدنى، والأدنى بالأعلى، بحيث تكون قنواتها مفتوحة، ولا تتقيَّد بالحدود الإداريَّة، بل إن اتصالها يجب أن يكون مباشرًا؛ لتلبية احتياجات المدرسة، وحلِّ مشكلاتها (البدري، ٢٠٠١م، ١٨٤).

ومن العوامل التي تساعد على نجاح التنسيق بين المؤسسات التعليميَّة بمستوياتها المختلفة: فعالية وسائل تبادل المعلومات والاتصال بين وحدات العمل في المؤسسات التعليميَّة (عيداروس وأحمد، ٢٠١٣م، ١٣١)، حيث تؤدي الاتصالات دورًا رئيسًا من خلال عرض المشكلات المدرسيَّة،وإبلاغ القيادات العليا بما تمَّ إنجازه من أهداف أثناء تنفيذ الخطط الإداريَّة، وبالانحرافات غير المتوقعة، كما أنها وسيلة ضروريَّة لتقديم الاقتراحات اللازمة لعلاج هذه المشكلات من العاملين التنفيذيين أنفسهم (المعايطة، ٢٠٠٧م، ١٥٤).

والقيادة المدرسيَّة هي الوحدة القائمة بتنفيذ السياسة التعليميَّة، حيث تمثِّل المستوى التنفيذي في المنظومة التعليميَّة، والتي تعمل على تفعيل العناصر البشريَّة والماديَّة المتاحة للمدرسة (الحقيل، ٢٠١٣م، ٢٥)، ويشير كلٌّ من فان ديان، وآنج، وبوتيرو Van Dyne & Ang & Botero(2003, 37) إلى أن صعوبة الاتصال بين الإدارة والعاملين، تؤدي إلى سلوك الصمت التنظيمي وأنه يمكن مواجهة هذا السلوك من خلال فتح قنوات الاتصال والسماح بتدفُّق

* – أ.د. **سهير محمد حوالة:** أستاذ كلية الشرق العربي للدراسات العليا
– أ. **لمياء ناصر البكر:** باحثة بكلية الشرق العربي للدراسات العليا

المعلومات من أعلى إلى أدنى وبالعكس، ويعدُّ مفهوم الصمت التنظيمي (Organizational Silence) من المفاهيم الغائبة عن كثير من المنظمات، بالرغم من آثاره السلبيَّة، حيث يمثل إحدى المشكلات التي تؤثر سلبًا في كفاءة وفاعليَّة هذه المنظمات، وتحقيقها لأهدافها المنشودة (القرني، ٢٠١٥م، ٢٩٧)، ويُقصد بالصمت التنظيمي: اختيار القادة لحجب الأفكار والمعلومات والآراء والملاحظات عن المشكلات التنظيميَّة إلى المستويات العليا، أو إلى العاملين معهم، مما يؤثر في تحقيق أهداف المؤسسة (Vokola&Bouradas, 2005, 450).

ويؤثر سلوك الصمت التنظيمي في التعليم وتطويره خاصة على مستوى المدرسة، نتيجة إيقاف التغذية الراجعة، التي تشير إلى الممارسات التي تحتاج إلى تدعيم جوانب القصور والضعف السائد في الأداء، والذي يحتاج إلى تطوير، ومن ثم فإن فاعليَّة المدارس وتميز إدارتها يتحدد بناءً على فاعليَّة القادة فيها، وعلى العكس من ذلك: فإنَّ ضعف إسهام، وتواصل قائدي المدارس في المدرسة مع الإدارات العليا أو العاملين يؤثر سلبًا في أداء المدرسة، ويحول بينها وبين تحقيق الأهداف المنشودة.

وفي هذا الصدد أشارت نتائج دراسة كلٍّ من سيتن Cetin(٢٠١٣م)، ودراسة التين كورت Altinkurt (٢٠١٤م) أن الصمت التنظيمي يتأثر بالمناخ المدرسي، والدعم التنظيمي، وأن متغيِّر انفتاحيَّة الإدارة من العوامل المهمة في التنبؤ بصمت المعلِّم، وتضيف نتائج دراسة هوسرفاهي Hosrevsahi (٢٠١٥م) بأن هناك علاقة إيجابيَّة بين سلوك الصمت التنظيمي للمعلِّمين، والتسلط التنظيمي، كما أكدت نتائج دراسة سلام Salam (٢٠١٦م) أن هناك علاقة عكسيَّة بين الثقة التنظيميَّة لدى المعلِّمين والصمت تنظيمي، فكلما زادت الثقة التنظيميَّة قلَّ الصمت التنظيمي.

وانطلاقًا مما سبق؛ تسعى الدِّراسَة الحاليَّة للتعرُّف على واقع الصمت التنظيمي لدى قيادات المدارس الثانويَّة بمدينة الرياض، وأهم أسبابه، وسبل التغلب عليه.

مشكلة الدِّراسَة:

تسعى مشاريع الإصلاح المدرسي بالمملكة العربيَّة السعوديَّة إلى تمكين قادة المدارس من اتخاذ القرارات باستخدام مدخل الإصلاح المتمركز على المدرسة، والذي يؤكد أهميَّة مبدأ المشاركة، والشفافيَّة، والثقة المتبادلة، ومقاسمة المسؤوليَّة (مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام، ١٤٣٣هـ)، فضلًا عمَّا تضمنته أهداف خطة التنمية العاشرة بالمملكة العربيَّة السعوديَّةمن ضرورة تحسين البيئة التعليميَّة المحفزة على الإبداع والابتكار، ومشاركة منسوبي المدرسة في حل المشكلات المدرسيَّة (وزارة الاقتصاد والتخطيط، خطة التنمية العاشرة، ١٤٣٧هـ).

وفي ضوء ما أشارت إليه نتائج بعض الدِّراسَات السابقة بالمملكة العربيَّة السعوديَّة؛ منها دراسة السلامة (٢٠١١م)، ودراسة السفياني (٢٠١٢م)، ودراسة المطرفي (٢٠١٢م)، التي توصَّلت في نتائجها إلى وجود معوقات مشاركة منسوبي المدارس في صنع القرارات المدرسيَّة، وحل مشكلاتها، وضعف الاتصال الإداري لقادة المدارس، مما يدلُّ على ظهور سلوك الصمت التنظيمي، وهذا ما أكدته نتائج دراسة العرياني (٢٠١٦م)، التي توصلت إلى أن لدى معلِّمي المدارس الابتدائيَّة بمحافظة العرضيات صمتًا تنظيميًّا، بسبب خوف كلٍّ من المعلِّمين، وقادة المدارس من التغذية العكسيَّة.

ونظرًا لأنه لم تُجرَأيَّة دراسة علميَّة عن سلوك الصمت التنظيمي لدى قائدات المدارس الثانويَّة بمدينة الرياض؛ فقد تم تقديم استمارة استطلاعيَّة مكونة من ثلاثة أسئلة إلى عيِّنة من معلِّمات المرحلة الثانويَّة بمدينة الرياض، وعددهنَّ (٢٣) معلِّمة، وقد أشارت النتائج إلى أن أغلبيَّة معلِّمات المرحلة الثانويَّة يعانين من مشكلات بالمدرسة، وأن الإدارة المدرسيَّة لا ترفع هذه المشكلات أو المقترحات إلى الإدارة العليا (التعليميَّة)، وهذا قد يدلُّ على وجود سلوك صمت تمارسه القيادات المدرسيَّة في المدارس، مما يتطلب دراسة هذا السلوك في التعليم العام للتعرُّف على واقعه وأهم أسبابه.

وتهتمُّ الدِّراسَة الحاليَّة بالمرحلة الثانويَّة؛ نظرًا لأهميَّة هذه المرحلة، ولطبيعتها الخاصة من حيث خصائص نمو الطلاب فيها، والتي تستدعي وجود القدوة من قادة المدارس، ومنسوبيها للطلاب.

وعليه؛ فإن مشكلة الدِّراسَة تتمثَّل في السؤال الرئيس التالي:

ما واقع الصمت التنظيمي، لدى قائدات المدارس الثانويَّة بمدينة الرياض؟

تهدف الدِّراسَة الحاليَّة الإجابة على الأسئلة التالية:

١- ما الإطار المفاهيمى للصمت التنظيمي فى الأدبيات؟

٢- ما مستوى ممارسة القائدات بالمدارس الثانويَّة لأبعاد الصمت التنظيمي: (تخوف قائدات المدارس من التغذية العكسيَّة من منسوبات المدرسة،تخوف قائدات المدارس من التغذية العكسيَّة من الإدارة التعليميَّة، فرص الاتصال، إساءة استخدام القائدات للسلطة الرسميَّة) من وجهة نظر المعلِّمات والمشرفات التربويات بوسط مدينة الرياض؟

٣- ما أهم أسباب الصمت التنظيمي، لدى قائدات الدارس الثانويَّة من وجهة نظر المعلِّمات والمشرفات التربويات بوسط مدينة الرياض؟

٤- ما سبل التغلب على الصمت التنظيمي، من وجهة نظر المعلِّمات والمشرفات التربويات بوسط مدينة الرياض؟

أهميَّة الدِّراسَة:

- تقدم الدراسة موضوع الصمت التنظيمي، من خلال رصد واقعه لدى قائدات المدارس الثانويَّة، والتعرُّف على أسبابه، وتقديم مقترحات للتغلب عليه، وهو من الموضوعات التي لم تحظ باهتمام الباحثين والكتاب العرب.
- قد تسهم نتائج الدِّراسَة الحاليَّة المسؤولين بالوزارة والإدارات التعليميَّة بالمملكة العربية السعودية على تلافي جوانب الضعف في الاتصال بين مستويات الإدارات التربويَّة المختلفة، وصياغة بعض الإستراتيجيات الملائمة للعمل، لتحقيق الأهداف التي أنشئت المدارس من أجلها.

ولتحقيق أهداف الدراسة ، يتم الإجابة عن السؤال الأول فى الإطار النظرى وباقى الأسئلة فى الإطار الميدانى على النحو التالى:

الإطار النظري:

يتناول الإطار المفاهيمى عرضا للتطور التاريخي لمفهوم الصمت التنظيمي، وأنواعه، وأبعاده، وأسبابه، والآثار المترتبة على الصمت التنظيمي في المؤسسات التعليميَّة، واهم الدراسات السابقة التى تناولت الموضوع فى المؤسسات التعليمة.

أولًا– التطوُّر التاريخي لمفهوم الصمت التنظيمي:

لمفهوم الصمت التنظيمي جذور عميقة في العلوم التنظيميَّة، حيث تطور من خلال البحوث والدِّراسَات العلميَّة التي تناولت هذا المفهوم، بدءًا بأول التصوُّرات في السبعينيَّات وحتى القرن الحادي والعشرين، وتتَّخذ هذه الدِّراسَات أشكالًا مختلفة، ومحاور اهتمام متميزة في كلِّ فترة من الفترات الثلاث، من فترة السبعينيّات حتى الثمانينيّات، ومن منتصف الثمانينيّات حتى عام ألفين، ومن عام ألفين حتى الآن، والتي يطلق عليها الموجات الثلاث، ويمكن تلخيصها كما يلي:

الموجة الأولى: تتكوَّن من البحوث والدِّراسَات التي أجريت في الفترة من السبعينيَّات وحتى الثمانينيَّات، حيث ركز العلماء– في هذه الفترة– على أن مفهوم الصمت في المنظمات يأخذ أشكالًا مختلفة: (الإخلاص، البقاء صامتًا، ودوّامة الصمت). (Hirschman, 1970)، (Conlee & Tesser, 1973)، (Noelle-Neumann, 1974).

وتُعدُّ تلك الفترة أساسًا يمكن البناء عليه، إلا أن فهم الطبيعة الكامنة للصمت ظلَّ محدودًا حتى تلك الفترة، ومن ثم بدأ الأمر في التغير في منتصف الثمانينيّات (الموجة الثانية)، ويرجع ذلك لزيادة الاهتمام والتركيز البحثي على مختلف أشكال سلوك الصمت.

الموجة الثانية: تتكوَّن من البحوث والدِّراسَات التي أجريت في الفترة من منتصف الثمانينيّات وحتى عام ٢٠٠٠، وتضمنت عدة مفاهيم جديدة، مثل: الإبلاغ عن المخالفات، والمعارضة التنظيميَّة، وتسويق الموضوعات والقضايا، والشكوى، كما ركّزت الدِّراسَات– في هذه الفترة– على موضوع العدالة التنظيميَّة، والتعرُّف على سلوك المواطنة التنظيميَّة من خلال السلوك التعبيري للموظفين. (Miceli & Near, 1985)، (Dutton & Ashford, 1993)، (Kowalski, 1996).

يتضح في تلك الفترة اتساع نطاق الاهتمام بالصمت التنظيمي في هذه الفترة، والذي شجّع الباحثين على دراسة الظروف التي يظلُّ فيها الموظف صامتًا حول القضايا التنظيميَّة المهمة بشكل أكثر تحديدًا، وكما توضِّح الموجة الثالثة التي حظيت بدراسة الصوت والصمت بشعبيَّة كبيرة في العلوم التنظيميَّة.

الموجة الثالثة: تتكوَّن من البحوث والدِّراسَات التي أجريت في الفترة من بعد عام ٢٠٠٠، وحتى وقتنا الحاضر، حيث يتَّضح اتجاه معظم الدِّراسَات– خلال هذه الفترة– إلى دراسة سلوك الصمت على المستوى الفردي (صمت

الموظف)، وبعض المفاهيم ذات الصلة، والتي لها علاقة بالصمت، كالانسحاب الوظيفي، والتعلُّم الوظيفي.(Morrison & Milliken, 2000)،(Harlos, 2001).

يتَّضح في تلك الفترة بروز مفهوم الصمت على وجه الخصوص كظاهرة ذات أهميَّة في الدِّراسَات الإداريَّة، وتشير بعض الدِّراسَات: أن الصمت أصبح له مغزى أبعد من مجرَّد غياب الصوت إلى منع انتشار المعلومات حول القضايا والمشكلات التنظيميَّة من قبل العاملين.

يتضح من الموجات الثلاث السابقة، بداية الاهتمام بتعريف الصمت التنظيمي، حيث عَرَّفه موسى (Moasa, 2009, 31) بأنه: حجب باستخدام: ماذا، بواسطة من، ولماذا، كما يلي:

- **ماذا؟** تمثل الأفكار والآراء.
- **بواسطة من؟** تمثل أصحاب الآراء والأدوار الاجتماعيَّة، سواءً كانوا أفرادًا، أو مجموعات، أو منظمات.
- **لماذا؟** تهتم بعرض الأسباب: أسباب دفاعيَّة، أو اجتماعيَّة، أو استسلاميَّة.

وتوصَّل آخرون الكساسبة؛ الفاعوري (٢٠١٠م، ١٤٨) إلى أن مفهوم الصمت التنظيمي يشير إلى ميل المرؤوسين في المنظمات إلى تجنب تقديم المعلومات والاقتراحات لرؤسائهم، أو الإخبار عن المشكلات؛ تخوفًا من أية ردود فعل سلبيَّة، أو أيَّة نتائج غير مرضية قد تترتَّب على ذلك.

وبتطبيق مفهوم الصمت التنظيمي في مجال المؤسسات التعليميَّة، يمكن استخلاص ما يلي:

- إحجام قائدي المدارس عن تقديم الأفكار والآراء التي تُسهم في تحسين وتطوير البيئة المدرسيَّة.
- خوف قائدي المدارس من الردود السلبيَّة من داخل المدرسة.
- ضعف الدعم والتشجيع الكافي من قبل الإدارة العليا في طرح الأفكار الجديدة والمبادرات التطويريَّة.
- خوف قائدي المدارس من نقل الأخبار السيئة والمشكلات إلى الإدارات العليا.
- الاعتماد على السلطة من قبل الإدارة التعليمية؛ للتأثير في قائدي المدارس من خلال التقيد التام بالأنظمة والقوانين.

ثانيًا– أبعاد الصمت التنظيمي:

عُنيت الدِّراسَات التي تناولها الباحثون بالعديد من أبعاد الصمت التنظيمي، وتختلف تلك الأبعاد حسب النظرة التي من خلالها تم تناول موضوع الصمت التنظيمي، حيث أكّد بعض الباحثين، ومنهم: موريسون، ومليكين، وهيلين Morrison, Milliken & Hewlin (٢٠٠٣م، ١٤٦٩–١٤٧٣) أن هناك العديد من الأبعاد التي تؤثر في تكوين الصمت التنظيمي، أهمها: (الصمت الهادئ، السلطة، الحافز، الإجماع، الولاء)، وتوضيح ذلك كما يلي:

- **الصمت الهادئ:** ويشير إلى أن المرؤوسين أقل ميلًا لتمرير الأخبار السيئة، مقارنةً بالأخبار الجيدة.
- **السلطة:** ويعني احتماليَّة وجود تشويه في المعلومات الصاعدة؛ لأن المرؤوسين يحبِّذون إخبار رؤسائهم بما يعتقدون أنهم يودون سماعه.
- **الحافز:** يشير إلى أن الأفراد الذين تتم معاقبتهم على أدائهم الضعيف– يصبحون محفِّزين لحجب المعلومات التي يفسِّرها رؤساؤهم أنها تعكس أداء سلبيًّا.
- **الإجماع:** يشير إلى أن هناك قاعدة تسود في المنظمات، وهي أن: "الإجماع جيد، والمعارضة سيئة".
- **الولاء:** ويعبر عن رغبة المؤسسات في الحفاظ على وَهْمِ التماسُك الاجتماعي بين موظفيها.

وهناك أبعاد ومحددات أخرى ذات صلة يجري تداولها على نطاق واسع في أدبيات الصمت التنظيمي، وهي: (تخوّف المديرين من التغذية العكسيَّة، تخوّف المرؤوسين من ردود فعل سلبيَّة، فرص الاتصال، إساءة استخدام السلطة الرسميَّة)، وتتبني الدِّراسَة الحاليَّة هذه الأبعاد كأبعاد للصمت التنظيميى (سليم، ٢٠١٢م، ٤٧٥)، (القرني ٢٠١٥م، ٣٤١)، (الختتانة، ٢٠٠٩م، ٩٦)، (المجالي، ٢٠٠٧م، ١٠٥)، وفيما يلي توضيح ذلك:

١. **تخوّف المديرين من التغذية العكسيَّة:** وتشير إلى أن المديرين يشعرون بالخوف من تلقي أي ردود فعل سلبيَّة من العاملين تتعلَّق بسلوكياتهم، أو بالمشكلات التنظيميَّة داخل المنظمة نظرًا لردود الفعل السلبيَّة للإدارة العليا على المعلومات المرتدة، والتي يبديها العاملون أو القادة نحو القضايا

والمشكلات؛ مما قد يؤدي إلى كبت سلوك التعبير، وشيوع حالة من الصمت والسلبيَّة واللامبالاة تجاه ما يجري في المنظمة.

٢. **تخوّف المرؤوسين من ردود فعل سلبيَّة:** وتشير إلى أن المديرين يشعرون بالخوف من تلقي عقوبات بشكل مباشر، أو غير مباشر من قبل رئيسهم إذا ما أبدوا رأيًا مخالفًا في قضايا التنظيم، واعتبارهم صانعين للمشكلات التنظيميَّة،وأن هناك اعتبارات معينة تعزِّز سلوك الصمت التنظيمي تمارسها الإدارة العليا على موظفيها، وهي: ضعف وجود الدعم الكافي والمساندة من الإدارة، حرص الإدارة على سمعتها؛ لذا فهي تحاول- ولو بشكل غير مباشر- الإيحاء لموظفيها بعدم رغبتها في تلقي الشكاوى، أو الإبلاغ عن المخالفات أو الممارسات غير المشروعة.

٣. **فرص الاتصال:** وتشير إلى الاتصالات المفتوحة، وتدفُّق المعلومات والأفكار والآراء بين العاملين والإدارة العليا، وأن وجود الاحترام المتبادل بين أعضاء التنظيم، يؤدِّي إلى ممارسة الاتصال، وإتاحة الفرصة لتبادل الآراء والأفكار، وبالمقابل فإن ضعف التفاهُم وفقدانه؛ يجعلهم يتعاملون مع بعضهم بمنتهى الحذر والخوف، ولا يتم تبادل المعلومات إلا في أضيق الحدود، فضلًا عن إمكانيَّة تحريف أو إخفاء بعض المعلومات المقدَّمة من الطرف الآخر.

ولعمليَّة الاتصال أهميَّة كبرى داخل المدرسة، وتتلخَّص هذه الأهميَّة في دورها البارز في إقامة الثقة والاحترام المتبادل، وتوثيق العلاقات والصلات بين أفراد المدرسة، كما تساعد عمليَّة الاتصال في إتاحة الفرصة للعاملين في المدرسة للتعبير عن مواقفهم واتجاهاتهم حول مختلف القضايا المتعلِّقة بعملهم، وإيصالها للمستويات الإداريَّة العليا.

٤. **إساءة استخدام السلطة الرسميَّة:** وهي قوة الإدارة العليا المستندة إلى المنصب أو الموقع في السلم التنظيمي، ويشكِّل عامل الرسميَّة في السلطة مناخًا للصمت التنظيمي في المدرسة؛ لأن تمسُّك الإدارة العليا في تطبيق القوانين والأنظمة، دون الأخذ بآراء قائدي المدارس- يجعلهم يفضّلون عدم التحدث وتمرير المعلومات من أسفل إلى أعلى، وهذا ينعكس سلبًا على صنع القرارات من قبل الإدارة العليا، وأن الأنظمة والتعليمات والعلاقات الرسميَّة بين السلطة والعاملين في المنظمة- تحول دون التحدُّث حول المشكلات التنظيميَّة.

ثالثًا– أسباب الصمت التنظيمي:

تناول العديد من الباحثين والمهتمين بسلوك الصمت التنظيمي الأسباب التي تدفع العاملين لاختيار سلوك الصمت وتفضيله على سلوك التعبير، وقد تنوعت هذه الأسباب حسب شخصيَّة الفرد ودوافعه إلى أسباب تنظيميَّة إداريَّة، أو فرديَّة.

حيث أشار هيستير Hester(٢٠٠٢, ٤٣) إلى أن أهم الأسباب التي تؤدي إلى الصمت التنظيمي: مركزيَّة الإدارة، وضعف تفويض الصلاحيات، قلة الحوافز الماديَّة والمعنويَّة للمبدعين، القيادات الإداريَّة غير المناسبة للمكان، ضعف الولاء التنظيمي، الخوف من التغيير، صعوبة الاتصال بين مستويات الإدارة المختلفة، الانشغال بالأعمال الروتينيَّة، ورفض الأفكار الجديدة.

ومن الأسباب الإداريَّة الأخرى ما أشار إليه كلٌّ من ديتيرت وإدموندسون Detert & Edmondson(,4612011): ضعف رغبة الموظفين في التعبير عن الأمور المهمة في بيئة العمل، حيث قام الباحثان بتحديد خمسة معتقدات ضمنيَّة تتعلَّق بخطورة التحدُّث خلال العمل، وهي كالتالي:

- الاعتقاد بمعرفة المديرين بالوضع الراهن؛ مما يقودهم إلى الافتراض بأن المديرين سيتلقون اقتراحاتهم على أنها نقد شخصي.
- الحاجة إلى تكوين بيانات منسقة، وأفكار منظمة، وحلول كاملة، وذلك للشعور بالأمان قبل التحدُّث.
- الاعتقاد بأن التحدُّث بطريقة تتحدَّى فيها الرئيس أمام رؤسائه– قد يعدُّ عدم ولاء، وأنه أمر غير مقبول.
- الاعتقاد بأن الرؤساء لا يحبون سماع الأخبار السيئة، أو أن تتم معارضتهم في حضور الآخرين قبل إشعار مسبق وخاصٍّ.
- الاعتقاد بأن معارضة الوضع الراهن قد تتسبب في انتقام إداري.

وهناك أسباب أخرى كشفت عنها دراسة كاراكا (Karaca, 2013 47) التي أظهرت أن الأسباب الإداريَّة والتنظيميَّة كانت الأكثر تأثيرًا في سلوك صمت العاملين، ومنها: انعدام الثقة بالعاملين، نقص الخبرة، الخوف من إفساد العلاقات في محيط العمل، واعتقاد الرؤساء بأنهم الأكثر دراية من مرؤوسيهم. وحدَّد كلٌّ من ويلكنسون، ودوناقهي، ودوندون، وفريمان (Wilkinson, Donaghey, Dundon & Freeman, 2014, 121) أن تشتت المسؤوليَّة قد يكون السبب الأساسي وراء سلوك الصمت، وقد يثني القادة الموظفين عن التعبير عن آرائهم؛

بسبب مركزهم الرسمي وسلطاتهم، وهي القوة المستندة إلى المنصب، واستخدام الأنظمة والقوانين في التعامل مع القضايا والمواقف؛ بهدف التحكُّم في سلوك العاملين أثناء أدائهم للعمل.

وتوصَّلت نتائج لموريسون(Morrison, 2014, 720) إلى أن أهم دوافع الصمت التنظيمي تتمثل في القيادة التعسفيَّة، والاعتقاد بأن التعبير عن الرأي من العبثيَّة التي لا طائل منها، وجمود الهيكل التنظيمي، والخوف من الانعزال- هي من أبرز مسبِّبات الصمت في المنظمات. وهذا ما أكّدته نتائج دراسة العرياني (٢٠١٦م، ٨٧٧) بالمملكة العربيَّة السعوديَّة؛ حيث فسّر حصول الصمت التنظيمي لدى معلِّمي المدارس بضعف الدعم الكافي والمساندة من قبل الإدارة، مع خوفهم من المساءلة والعقاب، وربما حرصهم على العلاقات الأخويَّة بالمدرسة، أو الحرج من التحدُّث حول المشكلات المدرسيَّة؛ خوفًا من ردود فعل الإدارة، لذلك فإن هذه الأسباب من المتوقَّع أن تؤدي إلى آثار سلبيَّة تترتَّب عليها، وذلك كما يلي:

رابعًا-الآثار المترتبة على الصمت التنظيمي في المؤسسات التعليميَّة:

يؤدِّي سلوك الصمت التنظيمي إلى تأثيرات واضحة في عدة جوانب من العمليَّة الإداريَّة بالمؤسسات عامة، والتربويَّة بصفة خاصة، حيث لا يقتصر على المستوى الفردي فقط، بل تتعدَّاه إلى المستوى الجماعي والتنظيمي، وتشير الكثير من أدبيات ودراسات الصمت التنظيمي، الشوابكة (٢٠٠٧م، ١٥٨)، سليم (٢٠١٢م، ٤٧٥) إلى جملة من الآثار السلبيَّة؛ نتيجة صمت العاملين، نذكر منها ما يلي:

- شيوع حالة من السلبيَّة واللامبالاة تجاه ما يجري في المنظمة؛ بسبب ردود الفعل السلبيَّة من الإدارة العليا في المنظمة.
- شيوع الفساد، وزيادة الوساطة والمحسوبيَّة يقتل الابتكار والإبداع، ويعمل على تدنِّي الروح المعنويَّة والاندفاع لدى العاملين.

ويضيف القرني (٢٠١٥م، ١٧) إلى أن تفشِّي سلوك صمت العاملين حيال القضايا والمشكلات التي تواجههم في العمل، أو عزوفهم عن التعبير عن آرائهم، وإبداء مقترحاتهم لتطوير وتحسين إجراءات العمل- قد يفضي إلى عواقب وخيمة

ونتائج سلبيَّة على الأداء التنظيمي بشكل عام، وعلى ديمومة المنظمة وصحتها المنظميَّة بشكل خاصٍّ.

ويلخّص الباحثون: موريسون، وويلر، وكورندار (Morrison, Wheeler & Korndar, 2011, 718) الآثار المترتبة على الصمت التنظيمي، سواء على المستوى الجماعي والتنظيمي، أو على المستوى الفردي،كما يلي:

على المستوى التنظيمي: انخفاض جودة عمليات اتِّخاذ القرارات التنظيميَّة، فقدان التنوع في المداخلات المعلوماتيَّة، فقدان التحليل الضروري للأفكار، تقليل التعلم التنظيمي، زيادة احتماليَّة حدوث الأزمات، تعدُّ مانعًا خطيرًا للتطوير والتغيير التنظيمي.

على المستوى الفردي: النبذ الاجتماعي، ضعف التعاون، صعوبة تنفيذ الوظيفة بصورة جيدة، ومن ثَمَّ ضعف احتمال الحصول على ترقية، أو الحصول على فرص وظيفيَّة أخرى.

ويتَّضح مما سبق: أن تفشي سلوك الصمت التنظيمي لدى العاملين حيال القضايا والمشكلات التي تواجههم في العمل، أو عزوفهم عن التعبير عن آرائهم– قد يُفضي إلى عواقب وخيمة على الأداء التنظيمي بشكل عام.

وكما هو الحال في جميع المنظمات، وفيما يتعلَّق بالمؤسسات التعليميَّة فإن الأمر لا يعدُّ مختلفًا، فجميع المؤسسات التعليميَّة بصفة عامة، والمدارس بصفة خاصة، لها أهدافها التي تسعى إلى تحقيقها من خلال تقديم الأفكار، والمقترحات، والمعلومات الهامة حول القضايا التي تساعد القائد بالمدرسة على اتخاذ القرارات الملائمة؛لتحافظ على جودة مخرجات التعليم فيها؛ لذا على المؤسسات المدرسيَّة أن تستثمر ما لديها من قوى بشريَّة، من خلال الاستفادة من ملاحظاتهم ومقترحاتهم بما يُسهم في تحقيق أهداف المدرسة، وتجويد عمليَّة التعليم والتعلم فيها، وتحقيق تطلعاتها المستقبليَّة.

الدِّراسَات السابقة:

يتناول البحث فيما يلي عرضًا لبعض الدراسات السابقة ذات الصلة مرتبة من الأقدم إلى الأحدث، وذلك على النحو التالي:

١.دراسة سيتن Cetin(٢٠١٣): هدفت الدِّراسَة إلى بحث أثر الدعم التنظيمي والانفتاح الإداري، وسمات المعلِّمين الشخصيَّة على صوت المعلِّم في تركيا، وأهم النتائج: أن المعلِّمين أظهروا مستوى متوسطًا من الصمت التنظيمي،

وكذلك تبين وجود علاقة ارتباطيَّة بين صمت المعلِّمين، والسمات الشخصيَّة، والمتغيِّرات التنظيميَّة: (الدعم التنظيمي، والقابليَّة في تقبل المهام الإداريَّة)، وأن متغيِّر انفتاحيَّة الإدارة من العوامل المهمة في التنبؤ بصوت المعلِّم أو صمته.

٢. **دراسة ألتين كورت** Altinkurt (٢٠١٤) هدفت الدِّراسَة إلى استكشاف العلاقة بين المناخ المدرسي وسلوكيات الصمت التنظيمي لدى المعلِّمين، وأهم النتائج: أن مستوى انفتاح المناخ في المدارس التي خضعت لهذه الدِّراسَة منخفض لمديري المدارس، وعالٍ جدًّا للمعلِّمين؛ كما أن سلوكيات الصمت التنظيمي لدى المعلِّمين جاءت في مستوى متوسط؛ وأظهرت الدِّراسَة أن العلاقة بين سلوكيات الصمت التنظيمي وفترة الخبرة هي علاقة عكسيَّة؛ حيث تنخفض سلوكيات الصمت التنظيمي لدى المعلِّمين كلما زادت سنوات العمل؛ كما أن المناخ المدرسي يؤثر بشكل كبير على سلوكيات الصمت التنظيمي لدى المعلِّمين.

٣. **دراسة أكيوزيم** Aukuzum (٢٠١٤)هدفت الدِّراسَة إلى التعرُّف على أثر مستويات العدالة التنظيميَّة في الصمت التنظيمي، لدى معلِّمي المرحلة الابتدائيَّة، وأهم النتائج: أن أبعاد العدالة التنظيميَّة: (التوزيعيَّة، والإجرائيَّة، والتفاعليَّة) كان لها أثر سلبي فيكلٍّ من الصمت المذعن والصمت الدفاعي للمعلِّمين، ولكن كان لها أثرإيجابي في الصمت الاجتماعي. ومن جهة أخرى أكّدت نتائج تحليل الانحدار أن فكرة العدالة التنظيميَّة هي أحد المتغيِّرات المهمة التي يمكن أن تؤدي إلى التنبؤ بالصمت التنظيمي للمعلِّمين.

٤. **دراسة أوزبوي ونوجابي** Osobei & Nojabaee (٢٠١٤) : هدفت الدِّراسَة إلى اختبار العلاقة بين الصمت التنظيمي والرضا الوظيفي، لدى المعلِّمين في إيران، وأهم النتائج: وجود علاقة سلبيَّة ذات دلالة إحصائيَّة بين الصمت التنظيمي والرضا الوظيفي لدى المعلِّمين.

٥. **دراسة هوسرفاهي** Hosrevsahi (٢٠١٥): هدفت إلى اختبار العلاقة بين تعرُّض المعلِّمين للتسلط التنظيمي في أماكن عملهم، وإظهارهم سلوك الصمت، وأهم النتائج: أن المعلِّمون يتعرَّضون للتسلُّط التنظيمي، ويظهرون سلوك الصمت بناءً على سلوك الخوف، وأن هناك علاقة ايجابيَّة ذات دلالة إحصائيَّة بين سلوكيات التسلط التنظيمي، والصمت التنظيمي.

٦. **دراسة سلام (٢٠١٦) Salam عنوان:** هدفت إلى الكشف عن تأثير الثقة التنظيميَّة لدى معلِّمي المدارس الثانويَّة في الصمت التنظيمي، وأهم النتائج: أن المعلِّمين في المدارس الثانويَّة لديهم ثقة تنظيميَّة عالية، ولديهم ميل من المستوى المتوسط نحو الصمت التنظيمي. كما أظهرت النتائج أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائيَّة بين الصمت لدى المعلِّمين والثقة التنظيميَّة؛ أي: إن الثقة التنظيميَّة العليا لدى المعلِّمين تؤدي إلى صمت تنظيمي أقل.

٧. **دراسة العرياني (٢٠١٦):** هدفت إلى التعرُّف على مستوى سلوك الصمت التنظيمي، لدى معلِّمي المدارس الابتدائيَّة بمحافظة العرضيات من وجهة نظرهم، أهم النتائج: أن مستوى سلوك الصمت التنظيمي لدى معلِّمي المدارس بمحافظة العرضيات– جاء بدرجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين.

٨. **دراسة بزوه وكاريمي** Pozveh & Karimi(٢٠١٦):هدفت الدِّراسَة إلى تحديد العلاقة بين المناخ التنظيمي والصمت التنظيمي، لدى الكادر الإداري في مديريَّة التعليم في أصفهان، أهم النتائج: أن هناك علاقة عكسيَّة بين المناخ التنظيمي والصمت التنظيمي؛ أي إنه كلما زاد المناخ التنظيمي ضعف الصمت التنظيمي.

باستقراء الدراسات السابقة يتضح أن أهداف الدِّراسَة الحاليَّة اختلفت عن جميع الدِّراسَات السابقة، حيث هدفت الدِّراسَة الحاليَّة إلى التعرُّف على مستوى ممارسة قائدات المدارس الثانويَّة لأبعاد الصمت التنظيمي، بوسط مدينة الرياض، والكشف عن أسبابه، والبحث عن سبل مقترحة للحدِّ منه، في حين تنوَّعت أهداف الدِّراسَات السابقة، إلى التعرُّف على علاقة الصمت التنظيمي ببعض المتغيِّرات الأخرى.

الإطار الميداني:

منهج الدِّراسَة: اعتمدت الدِّراسَة على المنهج الوصفي.

مجتمع الدِّراسَة: تكوّن مجتمع الدِّراسَة الحاليَّة من معلِّمات ومشرفات المرحلة الثانويَّة بوسط مدينة الرياض، والبالغ عددهنَّ (٩٢٢) معلِّمة، و(٦٠) مشرفة تربويَّة، بإجمالي (٩٨٢)؛ ويمثل إجمالي مجتمع الدِّراسَة هو عينة الدراسة، كما تم توزيع الاستبانات على كامل أفراد مجتمع الدِّراسَة، والبالغ عددها (٩٨٢) استبانة، بينما تم استرجاع (٧٤٦) استبانة: (٧٠٠) استبانة من المعلِّمات، و(٤٦)

استبانة من المشرفات التربويات، أما باقي الاستبانات فاستبعدت إما لأنها فارغة، أو أن جزء كبير منها غير مستكملة.

أداة الدِّراسَة:

تم بناء أداة الدِّراسَة بالرجوع إلى الأدبيات والدِّراسَات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدِّراسَة، وتكونت الاستبانة من (٢٤) فقرة مقسمة على أربعة أبعاد، وذلك على النحو التالي:

البُعْد الأول: يتناول تخوُّف قائدات المدارس من التغذية العكسيَّة من منسوبات المدرسة، وقد اشتمل على (٧) عبارات، من (١- ٧).

البُعْد الثاني: يتناول تخوُّف قائدات المدارس من التغذية العكسيَّة من الإدارة التعليميَّة، وقد اشتمل على (٦) عبارات، من (٨- ١٣).

البُعْد الثالث: يتناول فرص الاتصال، وقد اشتمل على (٦) عبارات، من (١٤- ١٩).

البُعْد الرابع: يتناول إساءة استخدام القائدات للسلطة الرسميَّة، وقد اشتمل على (٥) عبارات، من (٢٠- ٢٤).

الجزء الثالث: يتناول أسباب ممارسة القائدات للصمت التنظيمي، من وجهة نظر المشرفات التربويات والمعلِّمات بوسط مدينة الرياض، ويتكوَّن من (٨) عبارات، من (٢٥- ٣٢). والمقترحات التي تُسهم في التغلب على ممارسة القائدات للصمت التنظيمي، من وجهة نظر المشرفات التربويات والمعلِّمات بوسط مدينة الرياض، ويتكوَّن من (٦) عبارات، من (٣٣- ٣٨).

صدق أداة الدِّراسَة:

للتحقُّق من الصدق الظاهري لعبارات أداة الدِّراسَة (الاستبانة) تم عرضها- في صورتها الأوليَّة- على عدد من المحكّمين المختصين من أكاديميين وخبراء،وذلك للتعرُّف على مدى ملاءمة وأهميَّة العبارات لما وضعت لقياسه.

وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة (الاستبانة) بعد التأكد من الصدق الظاهري ؛ تم تطبيقها ميدانيًّا على عيّنة مكونة من (٣٥) ، وعلى بيانات العيّنة تم حساب معامل الارتباط بيرسون؛ لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة، تم

حساب معامل الارتباط بين درجة كلّ عبارة من عبارات أداة الدِّراسَة بالدرجة الكليَّة للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، واتضح أن جميع العبارات لأبعاد الصمت التنظيمي، دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي.

كما تم التأكد من ثبات أداة الدراسة، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكليَّة (ألفا) (٠,٨٨٧) وهي درجة ثبات عالية، كما تراوحت معاملات ثبات أداة الدِّراسَة ما بين (٠,٨٢٧، ٠,٨٧٦)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق الدِّراسَة الحاليَّة.

نتائج الدراسة:

ما واقع الصمت التنظيمي، لدى قائدات المرحلة الثانويَّة بمدينة الرياض؟

للإجابة عن هذا السؤال تم عرض واقع تطبيق كل بعد من الأبعاد الأربعة، وهي: (تخوّف قائدات المدارس من التغذية العكسيَّة من منسوبات المدرسة، تخوّف قائدات المدارس من التغذية العكسيَّة من الإدارة التعليميَّة، وفرص الاتصال، وإساءة استخدام القائدات للسلطة الرسميَّة) كلّ منها على حدة، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الفرعيَّة التالية:

١. ما مستوى ممارسة القائدات لبُعْد تخوّف قائدات المدارس من التغذية العكسيَّة من منسوبات المدرسة، من وجهة نظر كلّ من المعلِّمات والمشرفات؟

تم استخراج المتوسطات الحسابيَّة، والانحرافات المعياريَّة، والنسب المئويَّة لاستجابات أفراد مجتمع الدِّراسَة، لجميع العبارات التي تمثل مستوى ممارسة القائدات لبُعْد تخوّف قائدات المدارس من التغذية العكسيَّة من منسوبات المدارس، وتم ترتيبها ترتيبًا تنازليًّا، والجدول التالي يوضح نتائج التحليل الإحصائي:

جدول (١) المتوسطات الحسابيَّة، والانحراف المعياري لاستجابات أفراد مجتمع الدِّراسَة حول تخوّف قائدات المدارس من التغذية العكسيَّة من منسوبات المدرسة

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة ٪ الموافقة	درجة الموافقة	الترتيب
٢	تُعدّ قائدة المدرسة نفسها الشخص الأكثر معرفة بمتطلبات العمل.	٣.٥٥	١.٢٢	٧١,٠	عالية	١
٥	تفضل قائدة المدرسة التعامل مع الذين يشاركونها في وجهات نظرها.	٣.٣٥	١.٣٥	٦٧,٠	عالية	٢
٦	قائدة المدرسة لا توفر صندوقًا للاقتراحات والشكاوى بالمدرسة.	٣.١٦	١.٥٦	٦٣,٢	متوسطة	٣
٣	تتعمد قائدة المدرسة إصدار الأوامر لمنسوبات المدرسة دون مناقشة.	٢.٩٠	١.٣٤	٥٨,٠	متوسطة	٤
٧	ضعف تحفيز قائدة المدرسة لمنسوباتها على طرح الأفكار المطورة للمدرسة.	٢.٧٧	١.٣٩	٥٥,٤	متوسطة	٥
١	ترفض قائدة المدرسة الاستماع إلى الانتقادات المتعلقة بأدائها في العمل.	٢.٧١	١.٣٠	٥٤,٢	متوسطة	٦
٤	تتعامل قائدة المدرسة مع المنسوبات باعتبارهنَّ أصحاب مصلحة شخصيَّة، دون مراعاة مصلحة العمل.	٢.٣٤	١.٢٨	٤٦,٨	ضعيفة	٧
	المتوسط الحسابي العام	**٢.٩٧**	**١.٠٠**	**٥٩,٤**	**متوسطة**	

يتَّضح من الجدول (١) أن مستوى ممارسة القائدات لبُعْد تخوّف قائدات المدارس من التغذية العكسيَّة من منسوبات المدارس – جاء بمستوى ممارسة (متوسطة)، وقد يرجع ذلك إلى ضعف وعي قائدات المدارس بدور منسوبات المدرسة في تطوير العمليَّة التعليميَّة داخل المدرسة، وأن دورهنَّ لا يقتصر– فقط– على النواحي التدريسيَّة، وتنفيذ ما يصدر لهنَّ من تعليمات؛ لذا فإن وجهة نظرهنَّ غير مهمة، ولا تصب في مصلحة العمل، إضافة إلى أن خوف القائدات من وجهات النظر السلبيَّة من منسوبات المدرسة يجعلهنَّ يتجاهلن الانتقادات الموجهة لهنَّ، أو قد ينتقصن من أهميتها، وقد يعود ذلك إلى حرص القائدات على مناصبهنَّ ومكانتهنَّ داخل المدرسة وخارجها، ومن ثَمَّ تجنب النقد حتى ولو كان هادفًا، واختلفت نتيجة الدِّراسَة الحاليَّة مع نتيجة دراسة العرياني (٢٠١٦م)، التي توصَّلت إلى أن متوسط استجابات معلِّمي المدارس الابتدائيَّة بمحافظة العرضيات– جاء بدرجة منخفضة. كما يتَّضح من جدول (١) أن أعلى العبارات ترتيبًا حول مستوى ممارسة القائدات لبُعْد الخوف من التغذية العكسيَّة من منسوبات المدرسة كانت: "تُعدّ قائدة المدرسة نفسها الأكثر معرفة بمتطلبات

العمل" في **المرتبة الأولى** بمستوى ممارسة (عالية)، وقد يُعزى ذلك إلى أن قائدة المدرسة تحاول تجنُّب تلقي تغذية عكسيَّة سلبيَّة من قِبل منسوبات المدرسة، وتصرف النظر عنها على اعتبار أنها غير دقيقة، أو اعتقادًا منها بأن المعلومات أو المقترحات الواردة من منسوبات المدرسة من شأنها أن تنتقص من مكانتها؛ كونها المسؤول الإداري الأول في المدرسة، والأكثر معرفة بمتطلبات العمل المدرسي. وكانت أقل الفقرات تطبيقًا من وجهة نظر أفراد مجتمع الدِّراسَة هي: "تتعامل قائدة المدرسة مع المنسوبات باعتبارهنَّ أصحاب مصلحة شخصيَّة، دون مراعاة مصلحة العمل" في **المرتبة السابعة والأخيرة** بمستوى ممارسة (ضعيفة)، وقد يُعزى ذلك إلى اعتقاد قائدة المدرسة بأن منسوباتها يمكن الثقة بهنَّ، وأنهنَّ لا يقدمن المصلحة الشخصيَّة على مصلحة العمل،وأن ضعف التفاهم بين قائدة المدرسة والمنسوبات قد يحد من قدرة المدرسة على تحقيق أهدافها التعليميَّة.

٢. ما مستوى ممارسة القائدات لبُعْد تخوّفقائدات المدارس من التغذية العكسيَّة من الإدارة التعليميَّة من وجهة نظر كلٍّ من المعلِّمات والمشرفات؟

الجدول التالي يوضح نتائج التحليل الإحصائي:

جدول (٢) المتوسطات الحسابيَّة، والانحراف المعياري لاستجابات أفراد مجتمع الدِّراسَة حول تخوّف قائدات المدارس من التغذية العكسيَّة من الإدارة التعليميَّة

م	العبارات	المتوسط الحسابي	لانحراف المعياري	نسبة ٪ الموافقة	درجة الموافقة	الترتيب
١٠	ضعف اهتمام إدارة التعليم بمقترحات قائدات المدارس.	٣.٤٣	١.٣١	٦٨,٦	عالية	١
٩	تخشى منسوبات المدرسة بعض الآثار السلبيَّة من إدارة التعليم عند إبداء وجهات نظر معارضة.	٣.٣٠	١.٣٩	٦٦,٠	متوسطة	٢
١٢	تؤيد إدارة التعليم وجهات نظر قائدة المدرسة عندما تخالف في الرأي وجهة نظر منسوبات المدرسة.	٣.٠٢	١.٢٢	٦٠,٤	متوسطة	٣
١١	قائده المدرسة تحرص على إخفاء المشكلات عن إدارة التعليم.	٢.٩٨	١.٣٢	٥٩,٦	متوسطة	٤
٨	ضعف مناخ الحريَّة بالمدرسة للتعبير عن آراء منسوبات المدرسة.	٢.٩٣	١.٤٠	٥٨,٦	متوسطة	٥
١٣	تشكك قائدة المدرسة بمصداقيَّة المعلومات السلبيَّة المتعلِّقة بأدائها.	٢.٧٨	١.٢٧	٥٥,٦	متوسطة	٦
	المتوسط الحسابي العام	٣.٠٧	١.٠٢	٦٤,٤	متوسطة	

يتَّضح من الجدول (٢) أن مستوى ممارسة القائدات لبُعْد تخوّف قائدات المدارس من التغذية العكسيَّة من الإدارة التعليميَّة، من وجهة نظر كلٍّ من المعلِّمات والمشرفات– جاء بمستوى ممارسة (متوسطة)، وقد يرجع ذلك إلى خوف قائدة المدرسة من تلقي عقوبات بشكل مباشر أو غير مباشر من قِبَل الإدارة التعليميَّة؛ نتيجة قيامهنَّ بالإبلاغ على الممارسات غير السليمة ، ومن اعتبارها صانعة مشكلات تنظيميَّة، والذي من شأنه أن يؤثر في سير العمليَّة التعليميَّة وتقدمها في المدرسة، واتفقت نتيجة الدِّراسَة الحاليَّة مع نتيجة دراسة العرياني (٢٠١٦م) التي توصلت إلى أن مستوى تحقق هذا البُعْد كأحد الأبعاد الممثلة لمناخ الصمت التنظيمي بالمدارس الابتدائيَّة بمحافظة العرضيات– جاء بدرجة متوسطة من وجهة نظر معلِّميها. كما يتَّضح من الجدول (٢) أن أعلى العبارات ترتيبًا كانت: "ضعف اهتمام إدارة التعليم بمقترحات قائدات المدارس" في **المرتبة الأولى** بمستوى ممارسة (عالية)، وقد يُعزى ذلك إلى أن قائدات المدرسة يشعرن بضعف الدعم والمساندة الكافية من قبل الإدارة التعليميَّة، وأن مناخ الحريَّة في التعبير عن آرائهنَّ ليس بالمستوى الكافي، إضافة إلى أن الإدارة التعليميَّة قد تمارس نهجًا إداريًّا يقلّل من إبداء وجهات النظر، ويعدُّ أصحاب وجهات النظر المعارضة بأن لديهنَّ نقصًا في الولاء، وكانت أقل الفقرات تطبيقًا من وجهة نظر مجتمع الدِّراسَة هي: "تشكك قائدة المدرسة بمصداقيَّة المعلومات السلبيَّة المتعلِّقة بأدائها" في **المرتبة السابعة والأخيرة** بمستوى ممارسة (متوسطة)، وقد يُعزى ذلك إلى رغبة قائدة المدرسة في عدم وصول ممارساتها السلبيَّة ومشكلات المدرسة إلى إدارة التعليم؛ لذا تحاول بشكل أو بآخر حجب أصوات المعلمات، من خلال التشكيك بمصداقيَّة المعلومات السلبيَّة والمتعلِّقة بأدائها، وللثقافة السائدة في المدارس دور بارز في دعم هذه التوجه؛ كون أغلب منسوبات المدرسة يخشين من ردة فعل القائدات، لو تم مناقشتها فيما يخص عملها وما تقوم به.

٣. ما مستوى ممارسة القائدات لبُعْد فرص الاتصال، من وجهة نظر كلّ من المعلِّمات والمشرفات؟

تم حساب التكرارات، والنسب المئويَّة، والمتوسطات الحسابيَّة، والانحراف المعياري لاستجابات أفراد مجتمع الدِّراسَة، وذلك على النحو التالي:

جدول (٣) المتوسطات الحسابيَّة، والانحراف المعياري
لاستجابات أفراد مجتمع الدِّراسَة حول مستوى ممارسة القائدات
بالمدارس الثانويَّة لأبعاد الصمت التنظيمي فيما يتعلَّق بفرص الاتصال

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	نسبة ٪ الموافقة	درجة الموافقة	الترتيب
١٤	تغضب قائدة المدرسة عندما تخبرها منسوبات المدرسة بمعلومات عن مشكلة في العمل.	٢.٧٧	١.٣٨	٥٥,٤	متوسطة	١
١٩	تضعف فرص مشاركة منسوبات المدرسة وطرح أفكارهنَّ مع قائدة المدرسة.	٢.٧٤	١.٣٤	٥٤,٨	متوسطة	٢
١٨	تؤجل قائدة المدرسة رفع أي اقتراحات من منسوبات المدرسة لإدارة التعليم.	٢.٦٩	١.٣٦	٥٣,٨	متوسطة	٣
١٥	تتجنب قائدة المدرسة توضيح نقاط العمل الغامضة لمنسوبات المدرسة.	٢.٦٦	١.٣٤	٥٣,٢	متوسطة	٤
١٦	ضعف توافر فرص اتصال كافية بين منسوبات المدرسة.	٢.٤٦	١.٣٧	٤٩,٢	متوسطة	٥
١٧	تحرص قائدة المدرسة على العمل وحدها بعيدًا عن فريق العمل.	٢.٤١	١.٣١	٤٨,٢	ضعيفة	٦
	المتوسط الحسابي العام	**٢.٦٢**	**١.١٦**	**٥٢,٤**	**متوسطة**	

يتَّضح من الجدول (٣) أن مستوى ممارسة القائدات لبُعْد فرص الاتصال، من وجهة نظر كلٍّ من المعلِّمات والمشرفات– جاء بمستوى ممارسة(متوسطة)، وقد يرجع ذلك إلى أن فرص الاتصال في المدرسة لا تزال بحاجة إلى تحسين وتطوير من حيث طرائقها وآلياتها؛ إذ هي بوضعها الحالي تشجّع إلى حد ما على سلوك الصمت في المدرسة، واختلفت نتيجة الدِّراسَة الحاليَّة مع نتيجة دراسة بزوه وكاريمي (Pozveh & karimi,2016)، التي توصَّلت إلى عدم وجود علاقة مهمة بين الاتصالات في المنظمات والصمت التنظيمي، لدى الكادر الإداري في مديريَّة التعليم في أصفهان، ونتيجة دراسة العرياني (٢٠١٦م) التي توصلت إلى أن مستوى تحقق هذا البعد (فرص الاتصال) بالمدارس الابتدائيَّة بمحافظة العرضيات– جاء بدرجة منخفضة. كما يتَّضح من الجدول (٣) أن أعلى العبارات ترتيبًا حول مستوى ممارسة القائدات لبُعْد فرص الاتصال كانت: "تغضب قائدة المدرسة عندما تخبرها منسوبات المدرسة بمعلومات عن مشكلة في العمل" في **المرتبة الأولى** بمستوى ممارسة (متوسطة)، وقد يعزى ذلك إلى أن القوة التأثيريَّة لقائدات المدرسة من أهم العوامل المؤثرة في سلوك الصمت التنظيمي في المدرسة، وذلك بضعف توافر فرصة للمشاركة في حل المشكلات، وإيجاد حلول

لها، أو قد يرجع ذلك إلى ضعف الشعور بالمسؤوليَّة من قبل بعض منسوبات المدرسة، وبهذا اتَّفقت نتيجة الدِّراسَة الحاليَّة مع نتيجة دراسة العرياني (٢٠١٦م)، التي أشارت إلى أن قادة المدارس ربما لا يعطون المعلِّمين فرصة للمشاركة في حل المشكلات، وإيجاد حلول لها، بينما كانت أقلّ الفقرات تطبيقًا من وجهة نظر مجتمع الدِّراسَة هي: "تحرص قائدة المدرسة على العمل وحدها بعيدًا عن فريق العمل" في **المرتبة السادسة والأخيرة** بمستوى ممارسة (ضعيفة)، وقد يُعزى ذلك إلى أن قائدة المدرسة تدرك أهميَّة العمل الجماعي الذي تقوم به، وتسعى من خلال منسوبات المدرسة إلى تحقيق أهداف المدرسة، واختلفت نتيجة الدِّراسَة الحاليَّة مع نتيجة دراسة سيتن (٢٠١٢م)، ودراسة التي نكورت (٢٠١٣م)، ودراسة سلام (٢٠١٦م) في أن الإدارة المدرسيَّة، لا تدعم عمليَّة الاتصال فيما يتعلَّق بقضايا المدرسة، التي أدت لسلوك الصمت التنظيمي لدى المعلِّمين.

٤. ما مستوى ممارسة القائدات لبُعْد إساءة استخدام القائدات للسلطة الرسميَّة، من وجهة نظر كلّ من المعلِّمات والمشرفات؟

تم حساب التكرارات، والنسب المئويَّة، والمتوسطات الحسابيَّة، والانحراف المعياري لاستجابات أفراد مجتمع الدِّراسَة، وذلك على النحو التالي:

جدول (٤) المتوسطات الحسابيَّة، والانحراف المعياري لاستجابات أفراد مجتمع الدِّراسَة حول مستوى ممارسة القائدات بالمدارس الثانويَّة لأبعاد الصمت التنظيمي فيما يتعلَّق بإساءة استخدام القائدات للسلطة الرسميَّة

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة ٪ الموافقة	درجة الموافقة	الترتيب
٢٣	تعمل قائدة المدرسة على معالجة مشكلات منسوبات المدرسة من خلال التقيد التام بالقوانين والأنظمة.	٣.٤٨	١.٢٦	٦٩,٦	عالية	١
٢١	تتبع قائدة المدرسة نظاما صارمًا للمساءلة والمحاسبة.	٣.٠١	١.٣٢	٦٠,٢	متوسطة	٢
٢٠	تعتمد قائدة المدرسة على سلطتها الرسميَّة لممارسة التأثير في منسوبات المدرسة.	٢.٩٤	١.٤٥	٥٨,٨	متوسطة	٣
٢٤	تقبل قائدة المدرسة أعذار منسوبات المدرسة بصعوبة.	٢.٨٧	١.٣٣	٥٧,٤	متوسطة	٤
٢٢	تحتفظ قائدة المدرسة بكافة الصلاحيات لنفسها دون أي تفويض.	٢.٨٢	١.٣٦	٥٦,٤	متوسطة	٥
	المتوسط الحسابي العام	**٣.٠٣**	**١.٠٤**	**٦٠,٦**	**متوسطة**	

يتَّضح من الجدول (٤) أن مستوى ممارسة القائدات لبُعْد إساءة استخدام القائدات للسلطة الرسميَّة، من وجهة نظر كلّ من المعلِّمات والمشرفات– جاء بمستوى ممارسة (متوسطة)، وقد يرجع ذلك إلى أن القوانين والأنظمة الساريَّة في المدرسة– هي المرجعيَّة الرسميَّة التي تستند عليها قائدة المدرسة في العمل المدرسي، أو لرغبة قائدة المدرسة في فرض سيطرتها في المدرسة، من خلال الاستغلال غير الجيد للأنظمة والقوانين المنظمة للعمل المدرسي.كما يتَّضح من الجدول (٤) أن أعلى العبارات ترتيبًا حول مستوى ممارسة القائدات لبُعْد إساءة استخدام القائدات للسلطة الرسميَّة كانت: "تعمل قائدة المدرسة على معالجة مشكلات منسوبات المدرسة، من خلال التقيد التام بالقوانين والأنظمة" في **المرتبة الأولى** بمستوى ممارسة (عالية)، وقد يُعزى ذلك إلى خوف قائدة المدرسة من سلطة الإدارة التعليميَّة، ومن المساءلة، فيما إذا لم تتقيد بالقوانين والأنظمة، أو قد يرجع السبب إلى ضعف مرونة القوانين والأنظمة، أو عدم تمكين قائدات المدارس من النظر والحكم في هذه المشكلات بما يتناسب مع طبيعة العمل في مدرستها، وقد يُعزى ذلك أيضًا لانعدام الثقة بين قائدة المدرسة ومنسوباتها، أو أن منسوبات المدرسة غير ملتزمات بالأنظمة والقوانين الخاصة بالمدرسة؛ مما يجعل القائدة تتبع الصرامة في التعامل معهنَّ،بينما كانت أقل الفقرات تطبيقًا من وجهة نظر مجتمع الدِّراسَة هي: "تحتفظ قائدة المدرسة بالصلاحيات كافة لنفسها، دون أي تفويض" في **المرتبة الخامسة والأخيرة**، بمستوى ممارسة (متوسطة)، وقد يُعزى ذلك إلى أن قائدة المدرسة قد لا تمنح صلاحياتها بالكامل لبعض من منسوبات المدرسة؛ لاعتقادها بأنها الوحيدة القادرة على العمل بطريقة جيدة، أو لعدم تحملُّهنَّ المسؤوليَّة، أو قد يرجع ذلك للكفاءة المتدنية لمنسوباتها، والتي قد تحدُّ من عمليَّة تفويض الصلاحيات لهنَّ.

٥. ما ترتيب مستوى ممارسة القائدات لجميع أبعاد الصمت التنظيمي، من وجهة نظر المعلِّمات والمشرفات التربويات بوسط مدينة الرياض؟

للإجابة عن السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابيَّة، والانحرافات المعياريَّة، والنسب المئويَّة لاستجابات أفراد مجتمع الدِّراسَة، لترتيب تطبيق جميع الأبعاد الأربعة، وهي: (تخوّف قادات المدارس من التغذية العكسيَّة من منسوبات المدرسة، تخوّف قادات المدارس من التغذية العكسيَّة من الإدارة التعليميَّة، فرص الاتصال، إساءة استخدام القائدات للسلطة التنظيميَّة)، من وجهة نظر المعلِّمات

والمشرفات التربويات بوسط مدينة الرياض، حيث تم ترتيبها ترتيبًا تنازليًّا،والجدول التالي يوضح نتائج التحليل الإحصائي.

جدول (٥) المتوسطات الحسابيَّة، والانحراف المعياري لاستجابات أفراد مجتمع الدِّراسَة حول مستوى ممارسة القائدات بالمدارس الثانويَّة لأبعاد الصمت التنظيمي

م	أبعاد الصمت التنظيمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٢	تخوّف قائدات المدارس من التغذية العكسيَّة من الإدارة التعليميَّة.	٣.٠٧	١.٠٢	متوسطة	١
٤	إساءة استخدام القائدات للسلطة الرسميَّة.	٣.٠٣	١.٠٤	متوسطة	٢
١	تخوّف قائدات المدارس من التغذية العكسيَّة من منسوبات المدرسة.	٢.٩٧	١.٠٠	متوسطة	٣
٣	فرص الاتصال.	٢.٦٢	١.١٦	متوسطة	٤
	المتوسط الحسابي العام	**٢.٩٢**	**٠.٩٥**	**متوسطة**	–

يتبيَّن من الجدول (٥) أن إجمالي أبعاد الصمت التنظيمي، من وجهة نظر المعلِّمات والمشرفات التربويات، بوسط مدينة الرياض– جاءت بمستوى ممارسة (متوسطة)، ويتضح من الجدول أن ترتيب تطبيق أبعاد الصمت التنظيمي الأربعة جاء على النحو التالي: في **المرتبة الأولى** جاء لبُعْد تخوّف قائدات المدارس من التغذية العكسيَّة من الإدارة التعليميَّة، بمستوى ممارسة (متوسطة)، يليه بُعد إساءة استخدام القائدات للسلطة الرسميَّة– جاءت في **المرتبة الثانية** بمستوى ممارسة (متوسطة)، في حين جاء بُعْد تخوّف قائدات المدارس من التغذية العكسيَّة من منسوبات المدرسة في **المرتبة الثالثة**، بمستوى ممارسة (متوسطة)، بينما جاءت فرص الاتصال في **المرتبة الرابعة** بمستوى ممارسة (متوسطة). وقد يرجع ذلك لخوف قائدة المدرسة من إبداء رأيها المتعلِّق بمشكلات العمل المدرسي، أو تقديم اقتراحاتها للتطوير لأسباب قد تكون متعلِّقة بمصيرها الوظيفي، ولكيلا تكون محط أنظار الإدارة التعليميَّة؛ باعتبارها صاحبة مشكلات، أو قد يغلب على قائدات المدارس الصرامة في استخدام السلطة الرسميَّة، والذي يظهر من خلال العديد من الممارسات السلوكيَّة التي تمارسها في المدرسة، مثل: الامتناع عن إجراء التسهيلات المطلوبة في العمل، والتي تكون في حدود النظام.

وتتَّفق الدِّراسَة الحاليَّة مع نتيجة دراسة سيتن Cetin(2013)، ودراسة التين كورت Altinkurt (2014)، ودراسة سلام Salam (2016) في أن مستوى الصمت التنظيمي، لدى المعلِّمين في المدارس– جاء بدرجة متوسطة، ودراسة

العرياني (٢٠١٦م)، التي توصلت إلى واقع الصمت التنظيمي لدى معلِّمي المدارس الابتدائيَّة بمحافظة العرضيات– جاء بدرجة متوسطة.

النتائج المتعلِّقة بالسؤال الثاني:

ما أهم أسباب الصمت التنظيمي، من وجهة نظر المعلِّمات والمشرفات التربويات بوسط مدينة الرياض؟

تم ترتيب عبارات أسباب الصمت التنظيمي ترتيبًا تنازليًّا، والجدول التالي يوضح نتائج التحليل الإحصائي:

جدول (٦) التكرارات، والنسب المئويَّة، والمتوسطات الحسابيَّة، والانحراف المعياري لاستجابات أفراد مجتمع الدِّراسَة حول أهم أسباب الصمت التنظيمي، من وجهة نظر المعلِّمات والمشرفات التربويات بوسط مدينة الرياض

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة ٪ الموافقة	درجة الموافقة	الترتيب
٣٠	قلة دعم إدارة التعليم لمقترحات منسوبات المدرسة.	٣.٦١	١.٣٠	٧٢,٢	عالية	١
٢٦	تخوّف قائدة المدرسة من ردود أفعال سلبيَّة من إدارة التعليم.	٣.٢٥	١.٢٨	٦٥,٠	متوسطة	٢
٣١	اهتمام قائدة المدرسة بالمشكلات المتعلِّقة بالترقية، والحراك المهني.	٣.٢٠	١.٢٠	٦٤,٠	متوسطة	٣
٢٥	تخوّف قائدة المدرسة من التغذية العكسيَّة من منسوبات المدرسة.	٢.٩٢	١.٢١	٥٨,٤	متوسطة	٤
٢٩	ضعف الثقة المتبادلة بين القائدة ومنسوبات المدرسة.	٢.٧١	١.٣٩	٥٤,٢	متوسطة	٥
٢٨	ضعف أسلوب توصيل الأفكار بين القائدة ومنسوبات المدرسة.	٢.٦٦	١.٣٣	٥٣,٢	متوسطة	٦
٢٧	ضعف مهارات قائدة المدرسة في حل المشكلات التي تواجه العمل المدرسي.	٢.٦٢	١.٣٨	٥٢,٤	متوسطة	٧
٣٢	ضعف مهارة قائدة المدرسة في إدارة الوقت وضغوط العمل.	٢.٥٩	١.٣٤	٥١,٨	ضعيفة	٨
	المتوسط الحسابي العام	**٢.٩٥**	**٠.٩٧**	**٥٩,٠**	**متوسطة**	

يتَّضح من الجدول (٦) أن المتوسط الحسابي العام لأسباب الصمت التنظيمي– جاء بدرجة موافقة (متوسطة)، حيث جاءت العبارة (٦)، بدرجة موافقة عالية، بينما جاء بدرجة موافقة متوسطة، وذلك في العبارات: (١،٢،٣،٤،٥،٧)، وبدرجة موافقة ضعيفة في العبارة (٨).

وتبيَّن أن أعلى العبارات ترتيبًا في أهم أسباب الصمت التنظيمي، من وجهة نظر أفراد مجتمع الدِّراسَة- جاءت على النحو التالي: العبارة التي تنص على: "قلة دعم إدارة التعليم لمقترحات منسوبات المدرسة" في **المرتبة الأولى**، ودرجة موافقة (عالية)، وقد يرجع ذلك إلى غلبة النمط المركزي في القرار، ومركزيَّة السلطة لدى الإدارة التعليميَّة، والتي قد تؤدي إلى ضعف الثقة والتواصل بينها وبين منسوبات المدرسة فيما يتعلَّق بمشكلات وقضايا المدرسة، كما قد يُعزى ذلك- أيضًا- إلى ضعف إدراك الإدارة التعليميَّة لأهميَّة مشاركة منسوبات المدرسة في طرح الأفكار التي من شأنها تحسين العمل المدرسي، أو اقتناعهم بأنه لا تنقصهم معلومات لمواجهة متطلبات العمل المتجدِّدة، ومن ثَمَّ فإن ذلك قد يولد اقتناعًا لدى منسوبات المدرسة بأن دورهنَّ ينحصر في تنفيذ الأوامر، وأنه من غير المجدي تقديم أي معلومات أو اقتراحات للإدارة التعليميَّة، وهذا ما أكدته نتيجة دراسة العرياني (٢٠١٦)، حيث أشارت إلى أن ضعف الدعم الكافي والمساندة من قبل الإدارة من أهمِّ مسببات الصمت التنظيمي في المنظمات المختلفة.

وجاءت العبارة (٢) والتي تنصُّ على:"تخوّف قائدة المدرسة من ردود أفعال سلبيَّة من إدارة التعليم" في **المرتبة الثانية**، بدرجة موافقة (متوسطة)، وقد يُعزى ذلك إلى أن الإدارة التعليميَّة قد تُسهم في نشوء مناخ الصمت، من خلال الممارسات المختلفة مقصودة كانت أو غير مقصودة، والتي قد ينجم عنها تصنيف أصحاب وجهات النظر المخالفة بأنهم صانعو مشكلات، أو قد تسعى القائدات بالمدارس إلى تقريب الأشخاص الذين يشاركونهنَّ وجهات نظرهنَّ على حساب غيرهم، أو قد يرجع إلى افتقار قائدات المدارس للمهارات اللازمة للاتصال الجيد مع منسوباتها والإدارة التعليميَّة، أو إلى العجز في اكتشاف مشكلات العمل وتحديدها وتصحيحها، والتي قد تؤدي إلى خوف قائدة المدرسة من المحاسبة، ومن ثَمَّ تلقي العقوبات.

بينما كانت أقل الفقرات تطبيقًا من وجهة نظر مجتمع الدِّراسَة جاءت العبارة (٨) والتي تنص على: "ضعف مهارة قائدة المدرسة في إدارة الوقت وضغوط العمل" في **المرتبة الثامنة والأخيرة**، بدرجة موافقة (متوسطة)، وقد يرجع ذلك لأسباب تتعلَّق بكفاءة قائدة المدرسة، وامتلاكها مهارات القيادة والتخطيط التي

تساعدها على تنظيم المهام الإداريَّة المدرسيَّة، أو قد يُعزى ذلك إلى تفويض قائدة المدرسة بعضًا من صلاحياتها للطاقم الإداري في المدرسة، الذي يعطيها فرصة لتنظيم وقتها، ومواجهة ضغوط العمل بفعالية.

وجاءت العبارة (٣) والتي تنصُّ على: "ضعف مهارات قائدة المدرسة في حلِّ المشكلات التي تواجه العمل المدرسي" في **المرتبة السابعة**، بدرجة موافقة (متوسطة)، وقد يرجع ذلك لأسباب تتعلَّق بأن قائدة المدرسة تتمتع بالخبرة الكافية والتي تمكنها من مواجهة مشكلات العمل، أو قد يُعزى ذلك إلى الدورات التأهيليَّة المتخصِّصة، والتي تستهدف القيادات في المدارس.

وبتحليل استجابات أفراد مجتمع الدِّراسَة عن السؤال المفتوح في الاستبانة، يتَّضح أن هناك أسبابًا أخرى، تتمثَّل في:

- تراكم المتطلبات الكمّيَّة التي لا تعكس جودة أداء قائدة المدرسة أحيانًا، مثل: بعض مؤشرات منظومة التعلم النشط.
- سوء الإشراف وإرباكه للعمل، وتعرُّض قائدة المدرسة للتعامل مع أكثر من جهة إشرافيَّة، مع قلة صلاحياتها..
- ضعف الاهتمام بوضع معايير تحدِّد الاختيار الأنسب للقيادات الإداريَّة، ممَّن تتوافر فيهنَّ الخبرة والمؤهل العلمي المناسب.
- ضعف مشاركة منسوبات المدرسة لحل المشكلات بدون تحيز.
- ردة الفعل السلبي لأي مشكلة سببٌ رئيسٌ للصمت التنظيمي.
- افتقار العدل بين المعلِّمات، والبقاء للعلاقات الشخصيَّة من طرف القائدة.
- كثرة المسؤوليات الكتابيَّة التي تكلف بها القائدة، دون النظر إلى عملها الميداني، وكذلك توالي التعاميم غير المدروسة والمتناقضة.

النتائج المتعلِّقة بالسؤال الثالث:

ما سُبل التغلب على الصمت التنظيمي، من وجهة نظر المعلِّمات والمشرفات التربويات بوسط مدينة الرياض؟

اتضح أن سُبل التغلب على الصمت التنظيمي، من وجهة نظر المعلِّمات والمشرفات التربويات بوسط مدينة الرياض؛ جاءت على النحو التالي:

- العبارة التي تنص على: "الاهتمام بالتنمية المهنيَّة لقائدة المدرسة" **في المرتبة الأولى**، بدرجة موافقة (عالية)، يليها العبارات:"تحسين الظروف الموضوعيَّة لبيئة العمل بالمدرسة"، "زيادة فرص الاتصال بين قائدة المدرسة والمنسوبات

وإدارة التعليم"، "وضع أنظمة موضوعيَّة للمساءلة والمحاسبيَّة التعليميَّة"،**في المرتبات الثانية، والثالثة، والرابعة**، بدرجة موافقة (عالية)، وجاءت العبارتان: "التغلب على تخوّف قائدة المدرسة من التغذية العكسيَّة على مستوى منسوبات المدرسة: (معلِّمات ومشرفات)"، "التغلب على تخوّف قائدة المدرسة من من ردود الفعل السلبيَّة على الرؤساء (إدارة التعليم)"، **في المرتبة الخامسة، وفي المرتبة السادسة والأخيرة**، بدرجة موافقة (عالية).

وبتحليل استجابات أفراد مجتمع الدِّراسَة عن السؤال المفتوح في الاستبانة، يتَّضح أن هناك مقترحات أخرى، تتمثل في:

- مشاركة منسوبات المدرسة في تقويم الأداء الوظيفي للقائدة ووكيلاتها ولو في بعض الجوانب.
- أن تكون هناك شفافيَّة عند المحاسبة،وأن تُمكّن المعلِّمة من تقييم القائدة، مع ذكر التبريرات؛ ليسهل معالجتها.
- تهيئة المكان المناسب لمنسوبات المدرسة؛ للعمل في مناخ نفسي، واجتماعي، وتشجيعي، وتوجيهي على درجة عالية من المرونة والجودة.
- الاهتمام- بشكل جدي- بالشكاوى التي تقدَّم من منسوبات بعض المدارس ضدَّ مديرتهنَّ، والتحقيق فيها.

توصيات الدِّراسَة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها؛ تُوصي الدِّراسَة بما يلي:

توصيات متعلِّقة بوزارة التعليم، وهي كالتالي:

- الاهتمام بتطوير مناخ داعم لمناقشة قضايا ومشكلات التنظيم؛ لكسر سلوك الصمت التنظيمي في المؤسسات التعليميَّة.
- تشريع الأنظمة اللازمة لحماية وترسيخ ثقافة التعبير، ونبذ سلوك الصمت في المؤسسات التعليميَّة.
- المرونة في تطبيق اللوائح والأنظمة بما يخدم العمليَّة التعليميَّة.
- التركيز على أساليب اختيار القائدات أثناء عمليَّة التعيين والترقية، بحيث يتم تفضيل القائدات ذات الاتجاهات الإيجابيَّة نحو الشفافيَّة الإداريَّة.

- السعي لتشجيع الانفتاح والمرونة في العلاقات التنظيميَّة بين المدارس والإدارة التعليميَّة، وذلك من خلال عقد الاجتماعات الدوريَّة والندوات.
- تفعيل مشاركة قائدات المدارس، وتمكينهنَّ من صنع القرار، وتوسيع دائرة تفويض الصلاحيات، وتفعيل القيادة المدرسيَّة التشاركيَّة.

توصيات متعلِّقة بقائدات المدارس، وهي كالتالي:

- بناء فرق العمل الجماعيَّة في المدرسة، وتمكينهنَّ بما يتناسب مع مهامهنَّ، وإعطاؤهنَّ المزيد من الحريَّة في العمل، ومنحهنَّ الثقة في التصرف، وصلاحيات اتخاذ القرار؛ مما سيسهم في الحد من الصمت.

المراجـــــع

أولاً –المراجع العربيَّة:

البدري، طارق عبدالحميد. (٢٠٠١). **الأساليب القياديَّة والإداريَّة في المؤسسات التعليميَّة**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الحقيل، سليمان عبدالرحمن. (٢٠١٣). **الإدارة المدرسيَّة وتعبئة قواها البشريَّة في المملكة العربيَّة السعوديَّة**. (ط٩). الرياض: فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنيَّة.

الختتانة، رامي محمد عبد ربه. (٢٠٠٩). **أثر الصمت التنظيمي على الثقة التنظيميَّة في المؤسسات العامة الأردنيَّة**. رسالة ماجستير. قسم الإدارة العامة، عمادة الدِّراسَات العليا، جامعة مؤتة. الأردن.

السفياني، ماجد بن سفر بن صالح. (٢٠١٢). **درجة مشاركة المعلِّمين في اتخاذ القرارات المدرسيَّة**. رسالة ماجستير. رسالة ماجستير. قسم الإدارة التربويَّة والتخطيط، كليَّة التربية، جامعة أم القرى. المملكة العربيَّة السعوديَّة.

السلامة، ماجد بن محسن بن علي. (٢٠١١). **معوقات مشاركة المعلِّمين في صنع القرار في المدارس في المرحلة الثانويَّة بمدينة الدمام من وجهة نظرهم**. رسالة ماجستير. قسم الإدارة والتخطيط التربوي، كليَّة العلوم الاجتماعيَّة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميَّة. المملكة العربيَّة السعوديَّة.

سليم، أحمد عبدالسلام. (٢٠١٢). سلوك الصمت التنظيمي: دراسة مقارنة بين شركات قطاع الأعمال العام والخاص في مصر. **المجلة العلميَّة للاقتصاد والتجارة**. (٣). ٤٢٩ – ٤٩٦.

الشوابكة، عساف عبد ربه بركات. (٢٠٠٧). **مستوى الصمت التنظيمي لدى القيادات الإداريَّة الأكاديميَّة في الجامعات الأردنيَّة العامة وعلاقته بالولاء التنظيمي للمرؤوسين والمشاركة في صنع القرارات التنظيميَّة**. رسالة دكتوراه. كليَّة الدِّراسَات التربويَّة العليا، جامعة عمان العربيَّة. الأردن.

العرياني، موسى مساعد محمد. (٢٠١٦). واقع سلوك الصمت التنظيمي لدى معلِّمي المدارس الابتدائيَّة بمحافظة العرضيات من وجهة نظرهم. **مجلة كليَّة التربية**، (٣). (١٦٨). ٨٣٣– ٨٨٨.

عيداروس، أحمد نجم الدين؛ أحمد، أشرف محمود. (٢٠١٣). **الإدارة التعليميَّة والإشراف التربوي (رؤية عصريَّة)**. جدة: خوارزم العلميَّة.

القرني، صالح علي يعن الله. (٢٠١٥). محددات سلوك الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبدالعزيز، وعلاقته ببعض المتغيِّرات التنظيميَّة والديموغرافيَّة. **مجلة مستقبل التربية العربيَّة**. (٢٢). (٩٦). ٢٩٧– ٣٨٦.

الكساسبة، محمد مفضي؛ الفاعوري، عبير حمود. (٢٠١٠). **قضايا معاصرة في الإدارة (بناء قدرات حاسمة لنجاح الأعمال)**. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

المجالي، آمال ياسين. (٢٠٠٧). **أثر الصمت التنظيمي في عمليَّة صنع القرارات: دراسة ميدانيَّة تحليليَّة للموؤسسات العامة الأردنيَّة**. رسالة دكتوراه. كليَّة الدِّراسَات الإداريَّة والماليَّة العليا، جامعة عمان العربيَّة. عمان.

مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام. (١٤٣٣هـ). **نموذج تطوير المدارس**. الرياض: شركة تطوير للخدمات التعليميَّة.

مصطفى، صلاح عبدالحميد. (٢٠٠٦).**سياسة ونظام التعليم**. الرياض: مكتبة الرشد.

المطرفي، ذياب سعد جبير. (٢٠١٢). **فاعليَّة أساليب الاتصال الإداري ومعوِّقاتها لدى مديري المدارس الابتدائيَّة في مكة المكرمة**. رسالة ماجستير. قسم الإدارة التربويَّة والتخطيط، كليَّة التربية، جامعة أم القرى. المملكة العربيَّة السعوديَّة.

المعايطة، عبدالعزيز عطاالله. (٢٠٠٧). **الإدارة المدرسيَّة في ضوء الفكر الإداري المعاصر**. عمان: دار الحمد ناشرون وموزعون.

وزارة الاقتصاد والتخطيط.(٢٠١٧م) إصدارات الوزارة: **خطة التنمية العاشرة (١٤٣٧– ١٤٤١هـ)**. موقع وزارة الاقتصاد والتخطيط، تم الاسترجاع بتاريخ ٢٠١٧/١١/٣م، على الرابط http://www.mep.gov.sa/ministry- releases/

ثانيًا–المراجع الأجنبيَّة:

Akuzum, Cemal.(2014). The Effect of Perceived Organizational Justice on Teachers' Silence: A Practice in Primary Education Institutions**. International J. Soc. Sci. & Education**.(5). (1). 95- 107.

Altinkurt, Yahya.(2014). The Relationship between School Climate and Teachers' Organizational Silence Behaviors**.Journal the Anthropologist**. (18).(2). 289- 297.

Cetin, Sahin.(2013). Impact Of Teachers' Perceptions Of Organizational Support, Management Openness And Personality Traits On Voice. **Educational Research and Reviews**.(8).(18). 1709- 1721.

Conlee, Mary Charles; Tesser, Abraham. (1973). The Effects Of Recipient Desire To Hear On News Transmission. **American Sociological Association**.(36). (4).588- 599.

Detert, James R.; Edmondson, Amy C. .(2011). Implicit Voice Theories: Taken- For- Granted Rules Of Self-Censorship At Work. **Academy of Management Journal**.(54). 461- 488.

Dutton, Jane E. & Ashford, Susan J.(1993). Selling Issues To Top Management. **Academy of Management Review**. (18).(3). 397- 428.

Harlos, Karen. P.(2001). When Organizational Voice System Fail: More On The Deaf- Ear Syndrome And Frustration Effect. **Journal of Applied Behavioral Science**.(37). 324- 342.

Hester, C., (2002). Risk, error and blame in organizational: A communication Approach. Corporate Communication: **An International Journal**.(7).(4). 232- 240.

Hirschman, Albert O. (1970). **Exit, Voice And Loyalty: Responses To Deslines In Firms**, **Organizations And**

States. Cambridge. MA: Harvard University Press. USA.

Husrevsahi, Selda P. (2015). Relationship between Organizational Mobbing and Silence Behavior among Teachers.**Educational Sciences: Theory & Practice.** (15). (5).1179- 1188.

Karaca, Hasan. (2013). An Exploratory Study on the Impact of Organizational Silence in Hierarchical Organizations: Turkish National Police Case**.European Scientific Journal**. (9). (23). 38- 50.

Kowalski, R. M. (1996). Complaints and complaining: Functions, antecedents, and consequences. **Psy chological Bulletin**.(119).(2).179- 196.

Miceli, M. P. & Near, J. P. (1985). Characteristics of organizational climate and perceived wrongdoing associated with whistleblowing decisions. **Personnel psychologe.**(38). 525- 544.

Milliken, F. J.; Morrison, E. W.; Hewlin, P. F. (2003). An Exploratory Study Of Employee Silence: Issus That Employees Don't Communicate Up Ward and Why. **Journal of Management.**(40). 1453- 1476.

Moasa, Horia.(2009). Voice & Silence In Organizations**. Social Sciences**.(4).(2). 33- 40.

Morrison, Elizabeth, W.(2014). Employee Voice and Silence: Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior. **Annual Reviews**.(1). 173- 197.

Morrison, Elizabeth, W.; Milliken, Frances J.(2000). Organizational Silences: a Barrier to Change And Development In Pluralistic World. **The Academy Of Management Review**.(25).(4). 706- 725.

Morrison, Elizabeth, W.; Wheeler- Smith, Sara L.; Korndar, Dishan.(2011). Speaking up in Group Across- Level Study of Group Voice Climate and Voice. **Journal of Applied Psychology**.(96).(1). 183- 191.

Noelle- Neumann, E, (1974). The spiral of silence: A theory of public opinion. **Journal of Communication**.(24). 43- 51.

Osboei, f. k. & Nojabaee, S. S. (2014). Investigation of Relationship between Organizational Silence and Job Satisfaction in Teachers.**Journal of Applied Environmental and Biological Science**.(4). (8). 237- 242.

Pozveh, Z.; Karimi F. (2016).The Relationship between Organizational Climate and the Organizational Silence of Administrative Staff in Education Department. **International Education Studies**.(9).(6). 120- 129.

Saglam, A. C. (2016). The Effects of Vocational High School Teachers' Perceived Trust on Organizational Silence.**Journal of Education and Training Studies**. (4). (5).225- 232.

Vakola, M., &Bouradas, D. (2005). Antecedents and Consequences of Organizational Silence: an Empirical Investigation. **Employee Relations**.(27).(5).441- 458.

Van Dyne, L., Ang, S. & Botero, I. C. (2003). Conceptualizing Employee Silence And Employee Voice As Multidimensional Constructs. **Journal of Management Studies**. (40).(6). 1359- 1392.

Wilkinson, A., Donaghey, J., Dundon, T., Freeman, R. B. (2014).**Handbook of Research on Employee Voice**. USA: Edward Elgar Publishin