أسباب الصمت التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنـــة عمـــان

إعـــداد

د/ حسام الدين السيد محمد ابراهيم
أستاذ مُشارك بكلية العلوم والآداب
جامعة نزوى - سلطنة عُمان

خديجة بنت عبدالله بن محمد الجابرية
وزارة الـتربيـــة والتعليـــم
سلطنـــة عمـــان

أسباب الصمت التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان

إعداد

د/ حسام الدين السيد محمد ابراهيم
أستاذ مُشارك بكلية العلوم والآداب في جامعة نزوى - سلطنة عُمان

خديجة بنت عبدالله بن محمد الجابرية
وزارة التربية والتعليم - سلطنة عمان

الملخص العربي

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أسباب الصمت التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (١٦٧) معلمٍ ومعلمة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أسباب الصمت التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان جاءت بدرجة منخفضة بشكل عام، كما تراوحت بين المتوسطة والمنخفضة في محاور الدراسة، حيث جاء في المرتبة الأولى محور أسباب تتعلق بالزملاء وبدرجة تقدير متوسطة، يليه في المرتبة الثانية محور أسباب تتعلق بالإدارة المدرسية وبدرجة تقدير متوسطة أيضًا، أما محور الأسباب الشخصية فجاء في المرتبة الثالثة وبدرجة تقدير منخفضة، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي، ولكن أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى الى متغير النوع الاجتماعي لصالح الذكور، ومتغير سنوات الخبرة لصالح سنوات الخبرة ١١ سنة فأكثر.

الكلمات المفتاحية: الصمت التنظيمي - المعلمون - مدارس التعليم الأساسي- سلطنة عُمان.

The Reasons of the Organizational Silence among the teachers in the Basic Education Schools in Al-Dakhilia Governorate in the Sultanate of Oman

Prepared

Dr. Hossam El Din Elsaid Mohammad Ibrahim
Associate Professor
College of Arts and Sciences Nizwa
University Sultanate of Oman

khadeeja Abdulah Mohammed Al- Jabri
Ministry of Education
Sultanate of Oman

Abestract

The present study aimed to identify The Reasons of the Organizational Silence among the teachers in the Basic Education Schools in Al-Dakhilia Governorate in the Sultanate of Oman, study used a descriptive method also used the questionnaire to collect data and information were applied to a sample of (167) teachers. The results of the study showed that The The Reasons of the Organizational Silence among the teachers was came generally low; and between the medium and the low of all Fields, In the first place, the reasons of the problems of the colleagues and the degree of appreciation of the medium, followed by second the reasons of school management and a medium degree of appreciation also, the personal reasons came in third place and a low degree of appreciation.

The results also revealed that there were no statistically significant differences in the responses of the individuals of the study sample at the level ($\alpha \leq 0.05$) attributed to the academic level variable, were statistically significant differences in the responses of the members of the study sample at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) attributed to the gender variable in favor of males, the variable years of experience for the years of experience 11 years and above, and the absence of statistically significant differences In the responses of the individuals of the study sample at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) attributed to the scientific qualification, The results also found differences in the gender variable in the Field of obstacles related to teachers and for the benefit of males, And variable years of experience for years of experience 11 years and over.

Keywords: Organizational Silence - Teachers - Basic Education- Sultanate of Oman.

مقدمة:

يُعتبر المُعلم المحور الرئيس والركيزة الأساسية للعملية التعليمية في المدارس، حيث تتعدد واجباته ومسئولياته ومهامه وأدواره الوظيفية، فلم تعد قاصرة فقط على نقل المعرفة للطلبة من خلال التدريس داخل قاعات الدروس، بل أصبح يقوم بأدوار القائد والمُيسر والمُبدع والمُحفز، كما يتعاون مع الإدارة المدرسية في تحمل بعض المسئوليات الإدارة كالمُشاركة في اللجان والفرق والمجالس المدرسية والأنشطة الداخلية والخارجية، فضلاً عن تعاونه مع زملائه في الارتقاء بالعملية التعليمية وتحسينها وتطويرها بصورة مُستمرة.

ولا يستطيع المُعلم القيام بهذه الواجبات والمسئوليات والمهام والأدوار إلا بالتعاون الفعال بين كافة المُهتمين والمُشاركين في العملية التعليمية، وتقديم الأفكار والرؤى وطرح وجهات النظر التي تحسن وتطور من الأداء، وتحقق الآمال والطموحات في تحقيق الأهداف، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال الحديث والكلام والتعبير والحوارات والنقاشات الفعالة.

إن المُعلمين هم أكثر مصادر البيانات والمعلومات موثوقية في المنظمة ومن الطبيعي أن يُشاركون طواعية في كافة الأنشطة التنظيمية من قبيل سلوك المواطنة التنظيمية ، ولكن يميل بعضهم إلى عدم الكشف عن آرائهم وأفكارهم ووجهات نظرهم أو ملاحظتهم التنظيمية، مما يؤدي إلى عدم الاستفادة منهم ويؤثر سلباً على تحقيق أهداف المُنظمة بكفاءة وفعالية. (Acaray & Akturan,2015,473)

ولكن قد لا يتمكن المعلم من التعبير عن أفكاره ووجهات نظره حول أداء المُنظمة والمُشكلات التي تواجهها فيلتزم السكوت وهو ما يُعرف بالصمت التنظيمي، حيث يقوم بحجب متعمد لأي شكل من أشكال التعبير الحقيقي عن التقويمات السلوكية أو المعرفية أو العاطفية للأفراد، ويختار عمدا عدم المشاركة في المعلومات المهمة التي تتضمن التوصيات أو المخاوف أو الاستفسارات، أو تتضمن القضايا المتعلقة بفعالية الفريق، أو الشكاوى المتعلقة بالمعاملة التنظيمية، أو القلق بشأن حالات الإهمال والتسيب في العمل. (Laeeque & Bakhtawari,2015,46-47)

وهناك ثلاثة أنوع من الصمت التنظيمي، الأول الصمت المُذعن حيث يُدرك المُعلمون أنه ليس هناك خيارات بديلة سوى البقاء في صمت والاستسلام للموقف الحالي، فهم يحملون ألسنتهم ليس بسبب أي خوف أو تنافر إدراكي ولكن بسبب موقفهم من اللامبالاة واليأس؛ والنوع الثاني الصمت القائم على الخوف والذي يفضل المُعلمون البقاء في هدوء بسبب الخوف من الآثار السلبية للتحدث، ويوصف هذا النوع بأنه دفاعي ووقائي من عواقب وخيمة، وهو أكثر تكتيكًا حيث ينطوي على المعرفة الكاملة والتأمل في الخيارات المُتاحة، ويجعل المُعلم مدركاً قرار رفض توصيل وجهات نظره أو معارفه أو معلوماته أو خبراته؛ أما النوع الثالث فهو النوع المؤيد للمجتمع الذي تغلب عليه المنفعة، من أجل الاستفادة من أعضاء المنظمة أو المنظمة ككل، وهو يُدرك تمامًا وجود بدائل لكونك صامتًا ويختار عن قصد البقاء هادئاً. (Kurudirek & et.al.,2016, 614)

وتتعدد أسباب الصمت التنظيمي في المؤسسات التعليمية المُعاصرة، فبعضها يرجع إلى إدارة المؤسسة مثل: القيادة غير الفعالة التي لا تسعى إلى تدعيم العلاقات الإنسانية مع العاملين، ولا تهتم بتحسين أساليب التواصل معهم، ولا تشركهم في صنع القرارات ولا في عمليات التغيير والتطوير والتحسين ، وتخوف الإدارة من التغذية الراجعة السلبية لأدائها، وقلة تقبلها المعارضة أو النقد، واتباعها النمط الهرمي للسلطة (Slade,2008,50-52; Deniz &et.al.,2013,693)، كما تتخوف الإدارة من تأثير مشاركات العاملين الرسمية في السلطة وعدم ثقتهم فيها، ونقص المهارات الشخصية لدى الرؤساء مثل الاستماع وتحليل المعلومات، فضلاً عن تشكيكها في مصادر المشكلات التي تواجه العمل. (البليهد، ٢٠١٤)

وبعض أسباب الصمت التنظيمي يرجع إلى الموظف نفسه كما حددها كل من سينار وآخرين (Çınar &et.al.,2013,315-316)، وبرنسفيلد (Brinsfield,2009,72-73) مثل: قلة الثقة في النفس، وضعف الاحترام الذاتي، والخوف من الفشل ومن الإضرار بالعلاقات، ومن نقل المعلومات ولا سيما إذا كانت سلبية كمشكلات العمل، وانزعاج الآخرين منه كونه ناقلا للأخبار السيئة، بالإضافة إلى قلة الخبرة وضعف مكانته الوظيفية، أو مشكلات اجتماعية أو مالية يتعرض لها خارج نطاق العمل، فضلاً عن الخوف من العزلة، ونقص المهارات والكفاءات والقدرات، والتحيز وعدم القدرة على التأقلم مع التنوع الثقافي المؤسسي.

في حين أشار كل من سينار وآخرين (Çınar & et.al., 2013, 315-316)، وعبود وحسين (٢٠١٦)، أن بعض أسباب الصمت التنظيمي تعود إلى زملاء العمل المُحبطين والمُثبطين وغير الداعمين، والذين لا يهتمون بالعلاقات الإنسانية فيما بينهم، ونظرتهم السلبية إلى من يتحدثون عن مشاكل العمل، ولا يحترمونهم أو يثقون بهم، فضلاً عن ردودهم السلبية وغير المُرحبة بهم.

وللصمت التنظيمي آثار سلبية على المعلمين تتمثل في ضعف الأداء التنظيمي، وكثرة دوران العمالة، وقلة فرص التحسين والتطوير والتغيير المدرسي، كما أن الصمت عائق يصل إلى مرحلة الخطر أمام التنوع في الآراء والاتجاهات والأفكار، فضلاً عن أنه يؤدي إلى قلة الالتزام التنظيمي والشعور بالإحباط والاستياء في العمل. (Slade, 2008; Nikmaram & et.al., 2012)

بالإضافة إلى ما سبق يؤدي الصمت التنظيمي إلى ضعف روح المبادرة في العمل، وضعف عمل المُعلمين بروح الفريق مما يترتب علية ضعف العلاقات بين فرق العمل لتحقيق الإنسجام والتناغم والتشجيع على جودة الأداء وتميزه، وضعف مناخ الثقة بين الإدارة والمُعلمين وما يترتب عليه الامتناع عن تقديم المقترحات والبيانات والمعلومات الصحيحة لصانعي ومتخذي القرارات مما يؤدي إلى فقدان مشاركتهم ودعمهم بصورة إيجابية. Saglam, 2016, 230; (Moosav, 2014, 187)

كما أشار كل من باجري وآخرين (Bagheri & et.al, 2012)، وعبود وحسين (٢٠١٦)، وكوغولولياه وآخرين (Köylüoðlua & et.al, 2015) إلى أن الصمت التنظيمي يقتل الإبداع والابتكار في العمل وتقديم الأفكار والمقترحات الجديدة، ويُوجد مشروعات وبرامج وأنشطة سيئة التخطيط، ويقود إلى ضعف الرضا الوظيفي والحماس والدافعية والتحفيز في العمل، فضلاً عن انخفاض الروح المعنوية، ، وعدم الاستثمار الأمثل للموارد البشرية والمادية، وانتشار اللامبالاة والتراخي والإهمال في العمل .ويقود الصمت التنظيمي أيضاً إلى ضعف سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين وضعف انتمائهم وولائهم للمدرسة، وشعورهم بقلة المساواة والعدالة التنظيمية، وافتقادهم للايثار والكياسة والروح الرياضية والضمير والسلوك الحضاري، وزيادة احتراقهم النفسي. (Fatima & et.al, 2015; Akýn & Ulusoy, 2016)

وفي سلطنة عُمان حدد دليل مهام الوظائف المدرسية والأنصبة المعتمدة لها الصادر عن وزارة التربية والتعليم (٢٠١٥) عددٌ من المهام والمسئوليات تسعى الى تمكين المعلمين وتوسيع قاعدة الإدارة الذاتية في المدارس والتي تقوم على توسيع مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات ورفع المعنويات المتعلقة بالطلبة والهيئة الإدارية والتدريسية بالمدرسة وأولياء الأمور وأعضاء المجتمع المدرسي، ولا يتحقق ذلك إلا من خلال المُشاركة الفعالة للمعلمين قولاً وفعلاً ومن خلال استخدام وتوظيف كافة أساليب التعبير الشفوي والكتابي.

كما اهتمت وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان ببرامج تدريب معلمي المدارس من خلال المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين والذي يهدف الى تطوير كفايات المعلمين في التعليم والتعلم ليصبحوا قادة للتغيير في مجال عملهم ليمتلكوا القدرة على التطوير والابداع المهني، وقراءة الواقع، وتعزيز نقاط القوه، وتلافي نقاط الضعف، بالإضافة الى تنمية مهارات المعلم في المشاركة الفاعلة لإيجاد الحلول العلمية والتربوية لكل ما يستجد من مشكلات، ومواكبة العصر والحرص على الالمام بالمستجدات في مجال تخصصه ومهنته وهذا لا يتحقق إلا من خلال حوارات ومناقشات هادفة وبناءة مع كافة المُهتمين والمُشاركين في العملية التعليمية. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٦)

ويحرص قسم الإشراف التربوي بالمديريات العامة للتربية والتعليم على متابعة إدارات المدارس في نشر الوعي بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم والذي من أهدافه تعزيز مكانة المعلم وتحفيزه على تمثيل قيم مهنته أداءاً وفكراً وسلوكاً، مما يقوي انتماء المعلم لمهنته والمحافظة على سمعتها، ويواكب المتغيرات المتسارعة في مختلف الميادين، ويوظفها لرفع مستوى أدائه وتطوير قدراته، بالإضافة إلى احترام زملائه وعدم البخل عليهم بتجربته وخبراته، وبناء علاقة معهم على أساس من الثقة المتبادلة والتفاهم المشترك وتقدير وجهات النظر وتقبل النقد البناء والعمل بروح الفريق الواحد وهذا لا يتحقق إلى من خلال الكلام والحديث معهم. (وزارة التربية والتعليم،٢٠١٢)

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات العربية:

أشارت نتائج دراسة عبد الوهاب (٢٠١٨) إلى أن أسباب الصمت التنظيمي لدى العاملين بالقطاع الحكومي في مصر جاء بدرجة منخفضة، كما أشارت النتائج إلى وجود مجموعتين من

الأبعاد المحددة لأسباب الصمت التنظيمي، الأولى متعلقة بإدارة العمل وتتضمن خوف العاملين من رد فعل الإدارة حال التحدث أو إبداء الرأي ، ورفض الإدارة الاستماع لآراء وشكاوي العاملين ، والحرص على مصلحة العمل وعدم الاعتراض على أي قرار ، والرغبة في عدم تحدي الإدارة وذلك حال إبداء الراي أو إظهار السلبيات ،أما المجموعة الثانية فتحددت في خصائص شخصية الموظف التي تتسم بالسلبية والرغبة في تجنب المشكلات ، كما أشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس وسنوات الخبرة.

وتوصلت نتائج دراسة الحطاب (٢٠١٧) أن مستوى الصمت التنظيمي لدى معلمي المدارس الثانوية في مديرية تربية وتعليم الزرقاء الأولى في الأردن جاء بدرجة متوسطة، كما توصلت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة من المُعلمين تعزى لمتغيري الخبرة العملية والمؤهل العلمي، بينما وجدت هذه الفروق في مُتغير الجنس ولصالح الذكور.

وكشفت نتائج دراسة الحضرمية (٢٠١٧) أن مستوى الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات بالمملكة العربية السعودية جاء بدرجة متوسطة بشكل عام، كما جاءت متوسطة في البُعد التنظيمي، والبعد الشخصي.

وخلُصت نتائج دراسة خوالدة (٢٠١٧) إلى أن مستوى الصمت التنظيمي لدى معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في لواء الجامعة بالأردن جاء بدرجة متوسطة ، كما خلصت النتائج أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة من المُعلمين تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث ، والخبرة لصالح أصحاب الخبرة أقل من خمس سنوات.

وبينت نتائج دراسة العرياني (٢٠١٦) أن مستوى الصمت التنظيمي لدى معلمي المدارس الابتدائية بمحافظة العرضيات بالأردن جاء بدرجة متوسطة، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة من المُعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي، بينما وجدت هذه الفروق في مُتغير سنوات الخبرة لصالح سنوات الخبرة أقل من ٥ سنوات.

وأوضحت نتائج دراسة عبود وحسين (٢٠١٦) أن أسباب الصمت التنظيمي لدى العاملين في رئاسة جامعة بابل بالعراق جاء بدرجة كبيرة بشكل عام، وكبيرة أيضاً في جميع محاور الدراسة وهي: أسباب ادارية وتنظيمية، ونقص الخبرة، ومخاوف تتعلق بالعمل، والعزلة الاجتماعية، والخوف من الاضرار بالعلاقات.

وأظهرت نتائج دراسة بومنقار ووادي (٢٠١٦) أن مستوى الصمت التنظيمي بالمؤسسات العمومية الجزائرية جاء بدرجة متوسطة ، كما أظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة الوظيفية والمؤهل العلمي.

وأبرزت نتائج دراسة يوسف (٢٠١٦) أن مظاهر الصمت التنظيمي لدى الموظفين الإداريين في جامعة زاخو بالعراق جاء بدرجة متوسطة بشكل عام، وأن من أهم أسباب الصمت التنظيمي عدم تقبل رؤساء العمل للانتقادات المُتعلقة بأدائهم من العاملين، وقلة تقبلهم لسماع مشاكل العمل، واستخدامهم للعقاب في محاسبة الموظفين إذا أخطأوا .

وكشفت نتائج دراسة القرني (٢٠١٥) أن أعضاء هيئة بجامعة الملك عبدالعزيز بالمملكة العربية السعودية يمارسون الصمت التنظيمي بدرجة ضعيفة بشكل عام، كما جاءت ضعيفة في بعد سلوك الصمت لدى أعضاء هيئة التدريس، بينما جاءت متوسطة في محددات مناخ الصمت التنظيمى وهي اتجاهات الإدارة العليا نحو الصمت، وفرص الاتصالات، واتجاهات المديرين نحو الصمت، كما كشفت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة الوظيفية.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

أشارت نتائج دراسة الأخوين كوس (Köse & Köse,2019) أن مستوى الصمت التنظيمي للمعلمين في مدارس منطقة كهرمان مرعش التركية جاء بدرجة متوسطة ، ولا يختلف تصور المعلمين للصمت التنظيمي اختلافًا كبيرًا بين المتغيرات الديموغرافية مثل: الجنس والمؤهل العلمي والخبرة الوظيفية.

وتوصلت نتائج دراسة هليميتي وآخرين (Helmiati & et.al., 2019) إلى أن الثقة التنظيمية لها تأثير سلبي على الصمت التنظيمي لدى العاملين في مؤسسات التعليم العالي بإندونسيا، كما أن الصمت التنظيمي له تأثير سلبي على الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي لديهم.

وكشفت نتائج دراسة ديميرتاسي (Demirtaşi, 2018) أن القيم التنظيمية لها تأثير سلبي على الصمت التنظيمي للمعلمين في المدارس الابتدائية والثانوية بمحافظة إيلازي التركية، وأنه يؤثر تأثيراً سلبياً على الالتزام التنظيمي، وأن الصمت التنظيمي كمتغير وسيط يقلل من دور وتأثير القيم التنظيمية على الالتزام التنظيمي.

وخلصت نتائج دراسة دوان وآخرين (Duan & et.al,, 2018) أن أهم عوامل الصمت التنظيمي في المؤسسات التعليمية الصينية اتباع المُديرين القيادة الاستبدادية التي لا تُعطي للعاملين حرية الرأي والتعبير، ولا تفتح الباب أما الحوارات والمُناقشات الفعالة لمُناقشة قضايا ومُشكلات المُنظمة، فصلاً عن قلة إتاحة الفرص لهم للمُشاركة في صنع واتخاذ القرارات، وقلة فرص تفويض وتمكين السلطات والصلاحيات.

وأظهرت نتائج فابوهوند (Fapohunda,2016) أن أهم عوامل الصمت التنظيمي في الجامعات النيجيرية هي المعتقدات الإدارية، والممارسات التنظيمية، والخوف من التعامل من قبل الآخرين بشكل سلبي، كما توصلت النتائج إلى أن الصمت التنظيمي يؤدي إلى الإرهاق الوجداني، بالإضافة إلى أن الصمت التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس يقود إلى علاقات متوترة مع الإدارة والزملاء، وظهور مشاعر الاستياء الوظيفي واللامبالاة، وتوصلت النتائج أيضاً إلى أن من عوامل القضاء على الصمت التنظيمي تتمثل في اعتراف الإدارة بآراء وأفكار الأخرين واحترامها وتقديرها، وبناء قنوات اتصالات تصاعدية فعالة، وإيجاد مناخ تنظيمي يعتمد على الثقة المُتبادلة بين كافة العاملين.

وأبرزت نتائج شوجي وتبيري (Shojaei & Tabarei, 2016) أن الصمت التنظيمي له تأثير سلبي على المُعلمين في مدينة بابول في إيران فيما يتعلق بتعلمهم التنظيمي وتفاعلهم وتعاونهم وعلاقتهم مع الإدارة المدرسية والمُعلمين، كما أن أهم العوامل التي تؤدي إلى الصمت التنظيمي يرجع للإدارة المدرسية ورغبتها في تحقيق مصالحها والحفاظ على صورتها، كما توصلت النتائج أن الصمت التنظيمي يقود إلى عدم مواجهة المُشكلات بفعالية، وزيادة الضغط الوظيفي على المُعلمين، وقلة الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي لديهم.

وبينت نتائج دراسة خان (Khan & et.al., 2016) أن هناك علاقة سلبية بين الصمت التنظيمي وسلوك المواطنة التنظيمية لدى العاملين في الجامعات الباكستانية، فضلاً عن وجود علاقة سلبية أيضاً بين الصمت التنظيمي والالتزام الوظيفي للعاملين، كما توصلت النتائج أن الصمت التنظيمي مصدر قلق للجامعات ويقلل من فرص المُنافسة فيما بينها.

وأوضحت نتائج دراسة أولتنكيرت (Altinkurt,2014) أن المناخ التنظيمي في المدارس الثانوية بمدينة كوتاهية غرب تركيا له تأثير كبير على الصمت التنظيمي للمعلمين، وأن أهم العوامل التي تؤدي لصمت المُعلمين أسلوب قيادة الإدارة المدرسية الذي يقيد الحريات والأفكار بالإضافة إلى عدم تعاون الزملاء في العمل.

وأكدت نتائج دراسة أوسبوي ونوجيبي (Osboei & Nojabaee, 2014) أن هناك علاقة سلبية بين الصمت التنظيمي والرضا الوظيفي لدى المعلمين في محافظة غرب مازندران في إيران، وأن هناك ثلاثة عوامل رئيسة تسبب الصمت التنظيمي للمعلمين وهي: العوامل الإدارية والتنظيمية والشخصية.

وكشفت نتائج دراسة كوركيت (Crockett,2013) أن هناك عدد من العوامل تؤثر على الصمت التنظيمي للمعلمين في المدارس العامة بشمال ولاية كارولينا الأمريكية مثل خبرة المعلمين، وثقتهم في الإدارة المدرسية وعلاقاتهم معها، والآمال والتطلعات والحراك المهني، ومشكلات العمل واهتماماته، ومحتوى رسائل الاتصال، فضلاً عن اقتناع بعض المعلمين بأن كلامهم لا يستمع له وآرائهم وأفكارهم ووجهات نظرهم لا تحظى بالاهتمام المطلوب من قبل الآخرين.

ويتضح من عرض الدراسات السابقة أن أسباب الصمت التنظيمي تراوحت بين العالية والمتوسطة والمنخفضة؛ ووجود أسباب مُتعددة للصمت التنظيمي في المدارس تتضمن اتباع إدارة المدارس أساليب غير ديمقراطية تشاركية، وضعف العلاقات الإنسانية بين المعلمين، فضلاً عن قلة مهارات وكفاءات بعض المعلمين؛ كما توصلت نتائج الدراسات السابقة إلى الآثار السلبي للصمت التنظيمي والمُتمثلة في قلة الرضا الوظيفي، وضعف الالتزام والولاء التنظيمي وسلوك المواطنة التنظيمية، وانخفاض مستوى جودة أداء العمل، وضعف قدرة المدارس على حل مشكلاتها بكفاءة وفعالية.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان في دعم دور المُعلمين في المدارس والاستفادة بخبراتهم وكفائتهم، وتشجيعهم المُستمر على العمل الجماعي، وطرح الرؤى والأفكار لتحسين وتطوير العملية التعليمية من خلال حوارات ومناقشات هادفة وبناءة، إلا أن الواقع يُشير إلى وجود بعض من المُشكلات تواجه المعلمين للقيام بهذا الدور، وهذا ما أشارت إليه وأكدته بعض نتائج الدراسات السابقة، حيث كشفت نتائج دراسة إبراهيم والبوسعيدي (٢٠١٦، ٢٤٤) عزوف مدير المدرسة عن اتباع القيادة التشاركية والديمقراطية، وسيطرة النواحي الإدارية والتنظيمية على الاجتماعات بين مدير المدرسة والمعلمين، وندرة منح مدير المدرسة التفويض أو التمكين في بعض الصلاحيات للمعلمين، ونظرة مدير المدرسة السلبية تجاه مبادرات المعلمين في التجريب والتطبيق.

وأبرزت نتائج دراسة الجرايده والحجرية (٢٠١٥، ٣١-٣٢) قصور دور مُديري المدارس في نشر الثقافة المعرفية بين العاملين، وتشجيع المعلمين على نقل خبراتهم لزملائهم من خلال المشاغل التدريبية، واستخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في نشر وتبادل المعرفة داخل المدرسة.

كما أظهرت نتائج دراسة الصوافي والفهدي والحارثية (٢٠١٤، ١٠٦-١٠٨) قصور دور مدير المدرسة في وضع خطط للزيارات الصفية، ووضع خطط التوجيه المهني، ومساعدة المعلمين في تخطيط الأنشطة الاصفية ومتابعة تنفيذها، ومساعدة المعلمين في وضع الخطط السنوية للمناهج الدراسية. وتوصلت نتائج دراسة الراجحية (٢٠١٤، ١٠٦) إلى قصور في بعض مهارات مّديري المدارس المُرتبطة بتقويم الأداء الوظيفي للمعلمين مثل: عقد الاجتماعات مع المعلمين قبل الزيارات الصفية، واطلاعهم على تقاريرها قبل اعتمادها بصورة نهائية، وعقد ورش عمل لتنميتهم مهنياً.

وبينت نتائج دراسة الكندي (٢٠١٤، ٧٩-٨٢) قصور دور الإدارة المدرسية في تشجيع المعلمين على إجراء دراسات وبحوث تسهم في تحسين العملية التعليمية، ووضع خطه لالتحاق المعلمين بالدورات التربوية لرفع كفاءتهم المهنية وتنمية خبرا تهم، وفي عقد الاجتماعات لمعلمي المواد المشتركة لتحقيق الترابط بين المناهج التي يدرسونها.

وتأسيساً على ما سبق يمكن أن تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلين الآتيين:

١- ما أسباب الصمت التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عُمان؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة من المُعلمين الأوائل تُعزى إلى متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي؟

أهـــداف الـــدراســـة:

هدفت هذه الدراسة إلى:

١- التعرف على أسباب الصمت التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عُمان.

٢- تحديد وجود فروق ذات دلالة إحصائي عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة من المُعلمين الأوائل تُعزى إلى متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.

أهميـــة الـــدراســـة:

تمثلت أهمية هذه الدراسة في كونها يمكن أن تفيد المُعلمين ومُديري المدارس في التعرف على أسباب الصمت التنظيمي التي تواجه المعلمين مما يساهم في التغلب عليها بكفاءة وفعالية وتحقيق الجودة والتميز في الأداء، بالإضافة إلى ما يمكن أن تمثله من أهمية للمسئولين في وزارة التربية والتعليم والمُديريات التعليمية التابعة لها من توفير المتطلبات المادية والبشرية للمعلمين ولا سيما في برامج التنمية المهنية المُستمرة سواء داخل المدرسة أو خارجها للتغلب على هذه الأسباب.

حـــدود الـــدراســـة:

تمثلت حدود الدراسة في الاتي:

١- **الحدود الموضوعية:** حيث اقتصرت على أسباب الصمت التنظيمي، وتضم ثلاثة مجالات هي: (أسباب تتعلق بإدارة المدرسة – أسباب تتعلق بالجوانب الشخصية – أسباب تتعلق بالزملاء).

٢- **الحدود البشرية:** حيث اقتصرت على المُعلمين.

٣- **الحدود المكانية:** حيث اقتصرت على المدارس الحكومية بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في بعض ولايات محافظة الداخلية بسلطنة عُمان.

٤- **الحدود الزمنية:** حيث أُجريت الدراسة الميدانية في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩م.

مصطلحات الدراسة:

الصمت التنظيمي:

يعرف الصمت التنظيمي على أنه "تردد الموظف في الحديث عن القضايا التي تحدث في العمل خوفا من تفسيرها بشكل خاطئ من قبل مسؤوله المباشر وبالتالي تأثيرها السلبي على العلاقة بينه وبين زملائه العاملين". (عبود، حسين، ٢٠١٦، ٢٣٨)

كما يعرف الصمت التنظيمي للمعلمين بأنه" اتجاه سلبي واضح يتمثل في عزوف واحجام المعلمين عن المشاركة أو تقديم المقترحات أو التحدث عن المشكلات الموجودة بالمدرسة وذلك إدركا منهم بأنه من غير الحكمة التحدث حول هذه المشكلات أو لضعف الثقة والتواصل أو الخوف من ردود فعل سلبية" (العرياني، ٢٠١٦، ٨٤١)

وأيضاً يُعرف بأنه تفضيل المعلمين الامتناع عن التعبير عن أفكارهم وآرائهم واهتماماتهم في مواجهة المشكلات التنظيمية المدرسية. (Hüsrevşahi,2015,1180)

وبالإضافة إلى ما سبق يُعرف بأنه قيام الموظف عن عمد وقصد وبطريقة شعورية بإخفاء المعلومات والمعارف حول القضايا والمُشكلات التنظيمية في العمل، مما يؤدي إلى إعاقة المُنظمة في حل مشكلاتها وتطوير أدائها فضلاً عن افتقاد ميزتها التنافسية. (Coban & Sarikaya ,2016,145)

وبناء على ما سبق يعرف الصمت التنظيمي اجرائيا على أنه سلوك يميل فيه المعلمون بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان إلى عدم المشاركة بأفكارهم وآرائهم ومقترحاتهم ومعلوماتهم المرتبطة بتطوير العمل لأسباب متعلقة بإدارة المدرسة أو الزملاء أو أسباب شخصية.

الإجـــراءات المنهجيـــة للـــدراســـة:

وتتضمن الإجراءات المنهجية للدراسة الآتي:

منهـــج الـــدراســـة:

اتبع الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي حيث إنه أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة. (الكسباني، ٢٠١٢، ٨٦).

مجتمـع الـدراسـة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ولايات سمائل وبدبد وازكي بمحافظة الداخلية في سلطنة عُمان والبالغ عددهم (٩٠١) معلماً ومعلمة وفقا لإحصاء وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩م.

عينـة الـدراسـة:

تم أخذ عينة عشوائية من مجتمع الدراسة بلغت (٢٠٠) معلمٍ ومعلمة، وبلغ عدد الاستبانات المسترجعة (١٧٧)، وتم استبعاد (١٠) استبانة لعدم اكتمال البيانات، وأصبحت العينة النهائية (١٦٧) أي بنسبة (٥,١٨%) من مجتمع الدراسة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جـــدول (١)

عينـــة الـــدراســـة حســـب متغـــيراتهـــا

المتغـــير	المستـــوى	العـــدد	النسبـــة (%)
النوع الاجتماعي	ذكر	٨٩	٤٨,١٪
	انثى	٧٨	٥١,٩٪
	المجموع	١٦٧	١٠٠٪
المؤهل العلمي	دبلوم	١٥	٨,٩٪
	بكالوريوس	١٣٨	٨٢,٦٪
	ماجستير	١٤	٨,٣٪
	المجموع	١٦٧	١٠٠٪
سنوات الخبرة	١-٥ سنوات	١٦	٩,٥٪
	من ٦ الى اقل من ١٠ سنوات	٣٠	١٧,٩٪
	١١ سنة فاكثر	١٢١	٧٢,٤٪
	المجموع	١٦٧	١٠٠٪

أداة الدراسة

قام الباحثان بإعداد أداة الدراسة بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة حيث تكونت الاستبانة في صورتها الأولية قبل التحكيم (٤٥) فقرة، وبعد التحكيم وصلت إلى (٤٣) فقرة ، موزعة على ثلاثة مجاور رئيسة، وكل محور يندرج تحته عدد من الفقرات. والجدول (٢) يوضح المحاور الثلاثة وعدد فقرات كل منها ونسبتها المئوية.

جدول (٢)

توزيع محاور الدراسة و فقرات كل منها و النسب المئوية للفقرات

م	المجال	عدد الفقرات	النسبة المئوية (٪)
١	أسباب تتعلق بإدارة المدرسة	١٧	٣٩,٥٪
٢	أسباب تتعلق بالجوانب الشخصية	١٦	٣٧,٢٪
٣	أسباب تتعلق بالزملاء	١٠	٢٣,٣٪
	المجموع	٤٩	١٠٠٪

صدق الأداة:

للتحقق من صدق الأداة تم عرضها على مجموعة من المُحكمين من ذوي الخبرة والمختصين في الإدارة التعليمية، وبلغ عددهم ستة محكمين، وذلك في كلية التربية جامعة السلطان قابوس وقسم التربية والدراسات الإنسانية بجامعة نزوى في سلطنة عُمان، وكلية العلوم التطبيقية بنزوى، وقد عادت الاستبانات المحكمة جميعها، وأجمع المحكمون على صدقها، وملائمتها لقياس الأبعاد التي وضعت من أجلها، وذلك بعد إجراء التعديلات المناسبة في ضوء ملاحظات المحكمين وتوجيهاتهم.

ثبات أداة للدراسة:

قام الباحثان باستخدام معامل ألفا كرونباخ لاستخراج معامل الثبات ونتائج الجدول (٣) توضح ذلك.

جدول (٣)

معاملات الثبات تبعا لمحاور الدراسة

م	المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
١	أسباب تتعلق بإدارة المدرسة	١٧	٠,٨٧
٢	أسباب تتعلق بالجوانب الشخصية	١٦	٠,٨٤
٣	أسباب تتعلق بالزملاء	١٠	٠,٨٢
	الثبات الكلي	٤٣	٠,٨٥

يوضح الجدول (٣) أن جميع محاور الدراسة تتمتع بقيمة ثبات عالية حيث بلغ الثابت العام للأداة (٠,٨٥)، ذلك يدل على أن أداة الدراسة تتمتع بقيمة ثبات عالية.

المعالجات الإحصائية:

تم ادخال البيانات في الحاسب الآلي على البرنامج الاحصائي (SPSS) مع استخدام المعالجات الإحصائية التالية:

- التوزيعات التكرارية، والنسب المئوية للتعرف على تكرار الإجابات لدى أفراد عينة الدراسة.
- ألفا كرو نباخ لحساب معامل الثبات.
- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.
- اختبار (ت) لدراسة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة.
- اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA لدراسة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة.
- اختبار شيفيه (Scheffe) لتحديد اتجاهات الفروق.

نتائج الدراسة:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: ما أسباب الصمت التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان؟

تسهيلا لعرض نتائج الدراسة فقد تم تصنيفها وفقا لأسئلة الدراسة بحيث تمت الإجابة عن كل سؤال على حده، وفيما يلي عرض لتلك النتائج والبيانات الإحصائية المتعلقة بها وفقا المعيار الآتي لتفسير النتائج، حيث تم تحديد طول الخلايا وفقاً لمقياس ليكرت الثلاثي، وتم حساب المدى (٣-١=٢) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (٢÷٣=٠,٦٦)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤)

الحدود الدنيا والعليا لمقياس ليكرت الثلاثي

درجة الموافقة	المتوسط الحسابي (طول الخلية)
منخفضة	من ١ إلى أقل من ١,٦٦
متوسطة	من ١,٦٦ إلى أقل من ٢,٣٣
عالية	من ٢,٣٣ إلى ٣

وبعد تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة، وتفريغ الاستجابات تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في المحاور الثلاثة، والجدول (٥) أدناه يوضح ذلك.

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الدراسة

الرتبة	م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٢	١	أسباب تتعلق بإدارة المدرسة	١,٦٧	٠,٤١	متوسطة
٣	٢	أسباب تتعلق بالجوانب الشخصية	١,٥٩	٠,٣٨	منخفضة
١	٣	أسباب تتعلق بالزملاء	١,٦٨	٠,٤٥	متوسطة
		المجموع الكلي	١,٦٤	٠,٣٤	منخفضة

يتضح من الجدول (٥) أن أسباب الصمت التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان لمحاور الدراسة ككل جاءت بدرجة منخفضة ،حيث بلغ المجموع الكلي للمتوسطات الحسابية (١,٦٤)، والانحرافات المعيارية (٠,٣٤)، كما تراوحت المتوسطات الحسابية لمحاور الدراسة بين (١,٥٩– ١,٦٨) والانحرافات المعيارية بين (٠,٣٨ – ٠,٤٥)، وجاء في المرتبة الأولى محور أسباب تتعلق بالزملاء بمتوسط حسابي بلغ (١,٦٨) وانحراف معياري قدره (٠,٤٥) وبدرجة توفر متوسطة، وجاء في المرتبة الثانية محور أسباب تتعلق بإدارة المدرسة بمتوسط حسابي بلغ (١,٦٧) وانحراف معياري قدره (٠,٤١) وبدرجة توفر متوسطة، وجاء في المرتبة الثالثة مجال أسباب تتعلق بالجوانب الشخصية بمتوسط حسابي بلغ (١,٥٩) وانحراف معياري قدره (٠,٣٨) وبدرجة توفر منخفضة.

ولمزيد من التعمق في نتائج السؤال الأول للدراسة سوف يتم تناول كل محور على حده وذلك كما يأتي:

المحور الأول: أسباب تتعلق بإدارة المدرسة:

ويوضح الجدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة لفقرات هذا المحور.

جـــدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة

بالنسبة لفقرات محور أسباب تتعلق بإدارة المدرسة

الرتبة	م	الفقـــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	١٠	يفضل مدير المدرسة التفاعل مع المعلمين الذين يوافقونه ويؤيدونه في الرأي.	٢,١٣	٠,٧٧	متوسطة
٢	٢	أتعرض للمساءلة والمحاسبة الدقيقة من مدير المدرسة إذا أخطأت في عملي.	١,٩٩	٠,٧٢	متوسطة
٣	١١	قلة منح مدير المدرسة صلاحيات وسلطات للمعلمين من خلال التفويض والتمكين.	١,٨٥	٠,٨٠	متوسطة
٤	١٥	ينظر مدير المدرسة إلى المعلمين الصامتين بأنهم مثل ونموذج للتدبر والعقلانية.	١,٧٧	٠,٦٨	متوسطة
٥	٥	أفتقد التحفيز على العمل من مدير المدرسة.	١,٧٦	٠,٧٨	متوسطة
٦	١٣	يعتبر المدير الحديث عن مشكلات العمل إساءة لسمعة المدرسة.	١,٦٩	٠,٧٨	متوسطة
٧	١٤	ينظر مدير المدرسة إلى النقد باعتباره تقليل من كفاءاته ومهاراته المهنية.	١,٦٦	٠,٧٤	منخفضة
٨	٦	ينظر مدير المدرسة لأي وجهة نظر معارضة بأنها نقص في ولاء وانتماء المعلم للمدرسة.	١,٦٥	٠,٧٥	منخفضة
٩	١٧	يعتقد مدير المدرسة أن دور المعلمين يقتصر فقط على تنفيذ توجيهاته وإرشاداته.	١,٦٢	٠,٧٢	منخفضة
١٠	٤	يعزف مدير المدرسة عن الاستماع الى الانتقادات الموجهة له والمتعلقة بأسلوب عمله.	١,٦٢	٠,٧٦	منخفضة
١١	١	لا يحرص مدير المدرسة على توفير تبادل منظم للمعرفة والخبرات بين كافة العاملين بالمدرسة.	١,٦١	٠,٧٠	منخفضة
١٢	٣	أخشى المساءلة من قبل مدير المدرسة عندما اذكر المشكلات التي تعاني منها المدرسة	١,٥٩	٠,٧٢	منخفضة
١٣	٩	يتجاهل مدير المدرسة مقترحات المعلمين لتطوير نظم وأساليب العمل.	١,٥٢	٠,٧٥	منخفضة
١٤	٧	يمنع مدير المدرسة الحديث عن مشكلات المدرسة.	١,٥٠	٠,٦٨	منخفضة
١٥	٨	يرى مدير المدرسة أن القضايا المتعلقة بالمدرسة ليست من اختصاص المعلمين.	١,٤٩	٠,٦٧	منخفضة
١٦	١٢	لا يستمع مدير المدرسة لشكاوى المعلمين بالمدرسة بجدية واهتمام.	١,٤٦	٠,٧٠	منخفضة
١٧	١٦	ينتاب مدير المدرسة الشك في المعلومات التي أقدمها إليه.	١,٤١	٠,٦٨	منخفضة
		المجموع الكلي	١,٦٧	٠,٤١	متوسطة

يتضح من الجدول (٦) أن أسباب الصمت التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان بالنسبة لفقرات محور أسباب تتعلق بإدارة المدرسة تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (١,٤١ – ٢,١٣) وانحرافاتها المعيارية بين (٠,٦٧ – ٠,٨٠) أي بين درجة التقدير المتوسطة والمنخفضة ، وجاءت الفقرة (١٠) التي نصها "يفضل مدير المدرسة التفاعل مع المعلمين الذين يوافقونه ويؤيدونه في الرأي" في المرتبة الأولى وحصلت على أعلى متوسط حسابي قيمته(٢,١٣) وانحراف معياري قدره (٠,٧٧) وبدرجة تقدير متوسطة، بينما جاءت الفقرة (١٦) التي نصها "ينتاب مدير المدرسة الشك في المعلومات التي أقدمها إليه" في المرتبة الأخيرة وحصلت على أقل متوسط حسابي قيمته (١,٤١) وانحراف معياري قدره (٠,٦٨) وبدرجة تقدير منخفضة.

المحور الثاني: أسباب تتعلق بالجوانب الشخصية:

ويوضح الجدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة لفقرات هذا المحور.

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة بالنسبة لفقرات محور أسباب تتعلق بالجوانب الشخصية

الرتبة	م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٤	ألتزم الصمت أثناء اللقاءات والاجتماعات التي تدور حول قضايا العمل الحساسة.	١,٩٥	٠,٧٨	متوسطة
٢	١٠	أشعر بأن العمل الذي أقوم به لا يلبي طموحاتي وآمالي.	١,٩١	٠,٨٢	متوسطة
٣	٦	أميل الى الامتناع عن تقديم أية مقترحات لحل المشكلات في العمل لأني أعلم أن شيئا لن يتغير.	١,٨٠	٠,٧٨	متوسطة
٤	٨	أشعر بأن المناخ المدرسي ممل.	١,٧٥	٠,٧٩	متوسطة
٥	٩	يبدو لي أن مستقبلي المهني غامضا.	١,٦٦	٠,٧٨	منخفضة
٦	١١	أحب العمل دائما بصورة منفردة في المدرسة.	١,٦٦	٠,٦٩	منخفضة
٧	٣	أكتفي بتلقي التوجيهات وتنفيذها حفاظا على مصلحتي.	١,٦٥	٠,٧٧	منخفضة
٨	١٥	أشعر بالإحباط في مجال عملي.	١,٦١	٠,٧٥	منخفضة
٩	١٣	التزامي الشديد بالعادات والتقاليد قد يحد من حريتي الشخصية.	١,٥٣	٠,٧١	منخفضة
١٠	١	أشعر بأن قدراتي ومهاراتي على العطاء في العمل محدودة.	١,٥٣	٠,٧٠	منخفضة
١١	٥	أشعر بعدم الانتماء للمدرسة لذلك لا أهتم كثيرا بتقديم مقترحات لتطوير العمل بها.	١,٤٦	٠,٦٩	منخفضة
١٢	١٤	تؤثر مشكلاتي الاجتماعية على أداء عملي في المدرسة.	١,٤٣	٠,٦٦	منخفضة
١٣	١٢	أفتقد إلى مهارات الحوار والمناقشة مع الآخرين.	١,٣٨	٠,٦٤	منخفضة
١٤	٢	أشعر بعدم وجود هدف محدد لي في العمل.	١,٣٤	٠,٦٠	منخفضة
١٥	٧	يصعب علي تكوين علاقات صداقة ضمن محيط العمل.	١,٣٢	٠,٥٨	منخفضة
١٦	١٦	أشعر بقلة خبرتي في العمل.	١,٣٠	٠,٦١	منخفضة
		المجموع الكلي	١,٥٩	٠,٣٨	منخفضة

يتضح من الجدول (٧) أن أسباب الصمت التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان بالنسبة لفقرات محور أسباب تتعلق بالجوانب الشخصية تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (١,٣٠ – ١,٩٥) وانحرافاتها المعيارية بين (٠,٥٨ – ٠,٨٢) أي بين درجة التقدير المتوسطة والمنخفضة، وجاءت الفقرة (٤) التي نصها " ألتزم الصمت أثناء اللقاءات والاجتماعات التي تدور حول قضايا العمل الحساسة." في المرتبة الأولى وحصلت على أعلى متوسط حسابي قيمته (١,٩٥) وانحراف معياري قدره (٠,٧٨) وبدرجة تقدير متوسطة، بينما جاءت الفقرة (١٦) التي نصها " أشعر بقلة خبرتي في العمل." في المرتبة الأخيرة وحصلت على أقل متوسط حسابي قيمته (١,٣٠) وانحراف معياري قدره (٠,٦١) وبدرجة تقدير منخفضة.

المحور الثالث: أسباب تتعلق بالزملاء:

ويوضح الجدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة لفقرات هذا المحور.

جـــدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة بالنسبة لفقرات محور أسباب تتعلق بالزملاء

الرتبة	م	الفقـــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٩	أخشى ردة فعل زملائي إذا أخبرتهم بالجوانب السلبية في سلوكهم وأدائهم المهني.	١,٨٨	٠,٨٢	متوسطة
٢	٦	أشعر أحيانا بأن بيئة العمل مملة.	١,٧٨	٠,٧٦	متوسطة
٣	٣	أتجنب التحدث عن مشكلات العمل حتى لا يراني الاخرون صانعا للمشكلات.	١,٧٧	٠,٧٤	متوسطة
٤	٤	أتجنب أية مقترحات لتطوير العمل قد تسبب مشكلات لزملائي	١,٧٧	٠,٧٤	متوسطة
٥	٢	أتفادى الحديث عن مشكلات العمل حتى لا أدخل في نزاعات حادة مع زملائي.	١,٧٦	٠,٧٤	متوسطة
٦	١٠	تسيطر بعض مشاعر الشك والتحفظ في علاقاتي مع زملائي في العمل.	١,٦٢	٠,٧١	منخفضة
٧	٥	لا أجد التشجيع الملائم للقيام بالعمل من قبل زملائي.	١,٥٩	٠,٦٩	منخفضة
٨	٨	أخاف من إبداء الرأي حتى لا أدخل في نزاعات حادة مع زملائي.	١,٥٨	٠,٧٣	منخفضة
٩	١	أميل الى الامتناع عن تقديم أفكار جديدة للتطوير حتى لا أتعرض للنقد والتجاهل من زملائي في العمل	١,٥٠	٠,٧٠	منخفضة
١٠	٧	أشعر بقلة الاهتمام بسمعة مدرستي في الوسط الاجتماعي من قبل زملائي.	١,٤٩	٠,٦٧	منخفضة
		المجموع الكلي	١,٦٨	٠,٤٥	متوسطة

يتضح من الجدول (٨) أن أسباب الصمت التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان بالنسبة لفقرات محور أسباب تتعلق بالزملاء تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (١,٤٩ – ١,٨٨) وانحرافاتها المعيارية بين (٠,٦٧ – ٠,٨٢) أي بين درجة التقدير المتوسطة والمنخفضة ، وجاءت الفقرة (٩) التي نصها " أخشى ردة فعل زملائي إذا أخبرتهم بالجوانب السلبية في سلوكهم وأدائهم المهني في المرتبة الأولى وحصلت على أعلى متوسط حسابي قيمته(١,٨٨) وانحراف معياري قدره (٠,٨٢) وبدرجة تقدير متوسطة ، بينما جاءت الفقرة (٧) التي نصها " أشعر بقلة الاهتمام بسمعة مدرستي في الوسط الاجتماعي من قبل زملائي." في المرتبة الأخيرة وحصلت على أقل متوسط حسابي قيمته (١,٤٩) وانحراف معياري قدره (٠,٦٧) وبدرجة تقدير منخفضة.

للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائي عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة من المُعلمين الأوائل تُعزى إلى متغيرات الجنس ، وسنوات الخبرة ، والمؤهل العلمي؟

وسوف يتم عرض نتائج كل مُتغير على حده على النحو الآتي:

أولاً: متغير الجنس:

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لجميع المحاور وفقا لمتغير الجنس (ذكر، انثى)، وتم إجراء اختبار ت (T-test) لمجموعتين مستقلتين حسب ما يشير إليه الجدول (٩).

جدول (٩)

نتائج اختبارت (T-test) للكشف عن أثر الجنس على وجهات نظر أفراد عينة الدراسة

المجال	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	دلالة (ت) إحصائيا
أسباب تتعلق بإدارة المدرسة	ذكر	٨٩	١,٨٤	٠,٣٩	٦,٢٥	٠,٠٠٠	دالة احصائيا
	انثى	٧٨	١,٤٧	٠,٣٤			
أسباب تتعلق بالجوانب الشخصية	ذكر	٨٩	١,٧٥	٠,٣٨	٦,٨٢	٠,٠٠٠	دالة احصائيا
	انثى	٧٨	١,٣٩	٠,٢٩			
أسباب تتعلق بالزملاء	ذكر	٨٩	١,٨٠	٠,٤٤	٤,٠٣	٠,٠٠٠	دالة احصائيا
	انثى	٧٨	١,٥٣	٠,٤٢			

يضح من الجدول (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة من المعلمين في جميع المحاور تعزى لمُتغير الجنس (ذكر– أنثى) لصالح الذكور.

ثانياً: متغير سنوات الخبرة:

قام الباحثان بإجراء تحليل التباين الأحادي، والجدول (١٠) يبين نتائج هذا التحليل.

جدول (١٠)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) حول أثر سنوات الخبرة على وجهات نظر أفراد عينة الدراسة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
أسباب تتعلق بإدارة المدرسة	بين المجموعات	٢,٠٩	٢	١,٠٤	٦,٤١	٠,٠٠٢	دالة احصائيا
	داخل المجموعات	٢٦,٧٩	١٦٤	٠,١٦			
	المجموع	٢٨,٨٩	١٦٦				
أسباب تتعلق بالجوانب الشخصية	بين المجموعات	١,٠٤	٢	٠,٥٢	٣,٥٥	٠,٠٣١	غير دالة احصائيا
	داخل المجموعات	٢٤,١٣	١٦٤	٠,١٤			
	المجموع	٢٥,١٨	١٦٦				
أسباب تتعلق بالزملاء	بين المجموعات	١,٠٤	٢	٠,٥٢	٢,٥٥	٠,٠٨١	غير دالة احصائيا
	داخل المجموعات	٣٣,٦١	١٦٤	٠,٢٠			
	المجموع	٣٤,٦٦	١٦٦				

يتضح من الجدول (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة من المعلمين في جميع المجالات تعزى لمُتغير سنوات الخبرة (من عام إلى خمسة أعوام – من ستة أعوام إلى عشرة أعوام– من أحد عشر عام فأكثر)، ما عدا مجال أسباب تتعلق بإدارة المدرسة، مما يعني اتفاق عينة الد راسة على وجود تأثير لسنوات الخبرة في استجاباتهم.

ولاكتشاف الفروق لصالح أي فئة تم اجراء اختبار شيفيه لمحور أسباب تتعلق بادرة المدرسة، والجدول (١١) يوضح ذلك:

جدول (١١)

المقارنات البعدية بطريقة (Scheffe) لأثر متغير سنوات الخبرة على محور أسباب تتعلق بإدارة المدرسة

المجال	سنوات الخبرة		فرق المتوسطات	الدلالة الإحصائية	اتجاه الفروق
أسباب تتعلق بإدارة المدرسة	١-٥ سنوات	٦-١٠ سنوات	-٠,١٧	٠,٣٧٠	----
		١١ سنة فأكثر	-٠,٢٤	٠,٠٠٧	١١سنة فأكثر
	٦-١٠ سنوات	١-٥ سنوات	٠,١٧	٠,٣٧٠	----
		١١ سنة فأكثر	-٠,١٦	٠,١٢٦	----
	١١ سنة فأكثر	١-٥ سنوات	٠,٢٤	٠,٠٠٧	١١ سنة فأكثر
		٦-١٠ سنوات	٠,١٦	٠,١٢٦	----

يتضح من الجدول (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a≤0.05) بين عينة الدراسة أصحاب سنوات الخبرة " ستة أعوام إلى عشرة أعوام- أحد عشر عام فأكثر "، حيث جاءت الفروق لصالح فئة أحد عشر عام فأكثر.

ثالثاً: متغير المؤهل العلمي:

قام الباحثان بإجراء تحليل التباين الأحادي، والجدول (١٢) يبين نتائج هذا التحليل.

جدول (١٢)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) حول أثر المؤهل العلمي على وجهات نظر أفراد عينة الدراسة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
أسباب تتعلق بإدارة المدرسة	بين المجموعات	٠,٤٩	٢	٠,٢٤	١,٤٣	٠,٢٤٢	غير دالة احصائيا
	داخل المجموعات	٢٨,٤٠	١٦٤	٠,١٧			
	المجموع	٢٨,٨٩	١٦٦				
أسباب تتعلق بالجوانب الشخصية	بين المجموعات	٠,٠٦	٢	٠,٠٣	٠,٢١	٠,٨٠٧	غير دالة احصائيا
	داخل المجموعات	٢٥,١١	١٦٤	٠,١٥			
	المجموع	٢٥,١٨	١٦٦				
أسباب تتعلق بالزملاء	بين المجموعات	٠,٠٣	٢	٠,٠١	٠,٠٨	٠,٩١٥	غير دالة احصائيا
	داخل المجموعات	٣٤,٦٣	١٦٤	٠,٢١			
	المجموع	٣٤,٦٦	١٦٦				

يتضح من الجدول (١٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a≤0.05) في استجابات عينة الدراسة من المعلمين في جميع المجالات تعزى لمُتغير المؤهل العلمي (دبلوم – بكالوريوس- ماجستير) مما يعني اتفاق عينة الدراسة على أنه لا تأثير للمؤهل العلمي في استجاباتهم.

مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

الذي نصه: ما أسباب الصمت التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان ؟

خلصت نتائج الدراسة إلى أن أسباب الصمت التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان لمحاور الدراسة ككل جاءت بدرجة منخفضة ، وجاء في المرتبة الأولى محور أسباب تتعلق بالزملاء وبدرجة توافر متوسطة ، وجاء في المرتبة الثانية محور أسباب تتعلق بإدارة المدرسة وبدرجة توافر متوسطة ، وجاء في المرتبة الثالثة مجال أسباب تتعلق بالجوانب الشخصية بمتوسط وبدرجة توافر منخفضة.

وقد يُعزى ذلك إلى امتلاك معلمي المدارس للكفاءات والكفايات والسمات والمهارات الشخصية التي تؤهلهم وتمكنهم من المشاركة بالرأي والمساهمة في صنع واتخاذ القرارات التي تتعلق بالمشكلات التي تواجه المدرسة ، وذلك نتيجة لما تقدمه وزارة التربية والتعليم من برامج إعداد وتدريب وتأهيل وتنمية مهنية لمعلمي المدارس من خلال المركز التخصصي للمعلمين، ومراكز التدريب في المديريات العامة للتربية والتعليم، بالإضافة إلى ما يقوم به المشرفون التربويون أثناء زياراتهم الإشرافية الدورية والمستمرة من جهود لدعم مُعلمي المدارس وتنميتهم مهنياً مما يجعلهم يجتهدون في ابداء آرائهم ومقترحاتهم والمساهمة الفعالة لتطوير العمل والارتقاء به وتحقيق الجودة والتميز، فضلاً عن اتباع إدارات المدارس للنمط الديمقراطي التشاركي الذي يرتكز على الحوار والمُناقشات والتفويض والتمكين .

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراساتي عبد الوهاب (٢٠١٨)، والقرني (٢٠١٥) والتي بينتا أن أسباب الصمت التنظيمي جاءت بدرجة منخفضة. ولكن تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من الحطاب (٢٠١٧)، الحضرمية (٢٠١٧) ، والعرياني (٢٠١٦)، خوالدة (٢٠١٧)، بومنقار ووادي (٢٠١٦)، ويوسف (٢٠١٦)، والأخوين كوس (Köse &Köse,2019) والتي كشفت أن أسباب الصمت التنظيمي جاءت بدرجة متوسطة. كما تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عبود وحسين (٢٠١٦) والتي توصلت إلى أن أسباب الصمت التنظيمي جاءت بدرجة عالية.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني

الذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة من المُعلمين تُعزى إلى متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي؟

وسوف يتم مُناقشة كل مُتغير على حده كما يأتي:

١- مُتغـــير الجنـــس:

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة من المعلمين في جميع المحاور تُعزى لمُتغير الجنس(ذكر- إنثى) ولصالح الذكور، مما يعني اتفاق عينة الدراسة على أنه يوجد تأثير كبير للجنس في استجاباتهم. وقد يُعزى ذلك إلى أن الذكور أقل رضا عن مهنة التدريس من الإناث وهذا يؤدي إلى وجود نوع من قلة الاهتمام لدى بعضهم نحو تطوير العمل وحل مشكلاته والتزامهم أحياناً للصمت التنظيمي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الحطاب (٢٠١٧) والتي أوضحت وجود فروق لصالح الذكور. بينما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة خوالدة (٢٠١٧) والتي بينت وجود فروق لصالح الإناث. كما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات عبد الوهاب (٢٠١٨)، وبومنقار ووادي (٢٠١٦)، والقرني (٢٠١٥)، والأخوين كوس (Köse &Köse,2019) والتي كشفت عدم وجود فروق تُعزى لمُتغير الجنس.

ثانياً: متغـــير سنـــوات الخـــبرة:

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة من المُعلمين تعزى لمُتغير سنوات الخبرة (من عام إلى خمسة أعوام – من ستة أعوام إلى عشرة أعوام– من أحد عشر عام فأكثر) في مجال أسباب تتعلق بإدارة المدرسة، حيث جاءت الفروق لصالح فئة من أحد عشر عام فأكثر، وقد يُعزى ذلك إلى ما تمتلكه واكتسبته هذه الفئة من خبرات متنوعة في التعامل مع إدارات المدارس، وتقديم الدعم المستمر لها، والمُشاركة في كافة أنشطة العمل الجماعي المدرسية من مجالس ولجان وفرق وجماعات عمل، كما أن كثير من إدارات المدارس تعتمد بشكل رئيس على هذه الفئة في عمليات التحسين والتطوير والتغيير المدرسي.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من خوالدة (٢٠١٧) ، والعرياني (٢٠١٦) والتي أبرزت وجود فروق لصالح أصحاب الخبرة أقل من خمس سنوات، كما تختلف هذه النتيجة أيضاً مع نتائج دراسات كل من عبد الوهاب (٢٠١٨)، والحطاب (٢٠١٧)، وبومنقار ووادي (٢٠١٦)، والقرني (٢٠١٥)، الأخوين كوس (Köse &Köse,2019) والتي بينت عدم جود فروق تعزى لمُتغير سنوات الخبرة.

٣- مُتغير المؤهل العلمي:

كشفت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة من المّعلمين في جميع المحاور تُعزى لمُتغير المؤهل العلمي (دبلوم- بكالوريوس- ماجستير)، مما يعني اتفاق عينة الدراسة على أنه لا تأثير للمؤهل العلمي في استجاباتهم. وقد يّعزى ذلك إلى أن جميع المّعلمين على تنوع مؤهلاتهم العلمية يعملون في مناخ تنظيمي مُتقارب، ويُنظم عملهم مجموعة واحدة من اللوائح والتشريعات والقونين والقرارات الوزارية، كما يخضعون لبرامج تنمية مهنية مستمرة تراعي احتياجاتهم المهنية المتنوعة سواء على مستوى الوزارة أو المُديريات التعليمية أو المدارس، فضلاً عن تلقيهم الدعم من المشرفين التربويين ، ومُديري المدارس ومساعديهم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات الحطاب (٢٠١٧) ، والعرياني (٢٠١٦)، وبومنقار ووادي (٢٠١٦)، والأخوين كوس والتي أظهرت عدم وجود فروق في استجابات عينة الدراسة تُعزى لمُتغير المؤهل العلمي.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشاتها توصي بالآتي:

- اهتمام برامج إعداد المعلمين في سلطنة عُمان بالصمت التنظيمي للمعلمين في المدارس من خلال المواد الدراسية في أصول التربية والإدارة التعليمية والمناهج وطرائق التدريس وعلم النفس.

- اهتمام السلطات التعليمية المسئولة عن برامج تدريب المعلمين سواء على مستوى وزارة التربية والتعليم أو المُديريات التعليمية التابعة لها أو المدارس بأن يكون الصمت التنظيمي في المدارس محوراً رئيساً في موضوعات هذه البرامج.
- قيام مُديري المدارس بزيادة صلاحيات وسلطات المُعلمين حتى يكون لديهم ثقة في الكلام والحديث وطرح الأفكار والمُبادرات التي تطور أساليب العمل وتحل مُشكلاته .
- قيام مُديري المدارس بتنظيم زيارات خارجية للمُعلمين في المدارس المشهود لها بوجود خبرات وكفاءات مما يُتيح لهم الحوارات والمُناقشات البناءة .
- توفير المسئولين عن العملية التعليمية فرصاً متنوعة لحضور المعلمين الندوات والمؤتمرات والمُلتقيات العلمية، والمُشاركة بأبحاث أو أوراق وهذا يمنحهم الثقة بالنفس في التعبير والكلام دون خوف أو قلق أو تردد، وتنمية مهارات الاتصال والتواصل والحوار .
- اهتمام مُديري المدارس ببناء مُناخ تنظيمي مدرسي مُنفتح يستوعب التنوع الثقافي لجميع العاملين في المدارس.
- تمكين مدراء المدرس المعلمين من خلال اشراكهم في صنع القرار المدرسي ، وفي المُشاركة الفعالة في المجالس واللجان وفرق العمل والجماعات المدرسية الأخرى.

مـــراجـــع الـــدراســـــة

أولاً: المـــراجـــع العـــربيـــــة:

١- إبراهيم، حسام الدين السيد؛ البوسعيدي، خميس .(٢٠١٦). معوقات التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على مدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمان، المؤتمر التربوي الدولي الأول بعنوان المعلم وعصر المعرفة: الفرص والتحديات معلم متجدد لعالم متغير، الجزء الأول، المملكة العربية السعودية – أبها جامعة الملك خالد – كلية التربية ٢٩-٣٠ / ١١ / ٢٠١٦م ، ٢١١-٢٥٦.

٢- البليهد، نورة محمد. (٢٠١٤). أثر الصمت التنظيمي على إدارة المعلومات في الجامعات السعودية (اطار فكري)، مجلة مستقبل التربية العربية،٢١(٩١). ١١-٧٤.

٣- بومنقار، مراد و وادي، أمين، (٢٠١٦)، ظاهرة الصمت التنظيمي بالمؤسسات العمومية الجزائرية : دراسة ميدانية بمؤسسة اتصالات الجزائر بمدينة عنابة، مجلة رؤى اقتصادية- الجزائر ، (١٠)، ٢٢١-٢٣٥.

٤- الجرايده، محمد سُليمان؛ الحجرية، حسناء بنت حمد بن محمد. (٢٠١٥). تطوير أدوار مديري المدار في بناء مجتمع المعرفة بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عُمان(تصور مقترح)، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية ، ١ (٣٦)، ١١- ٥٦.

٥- الحضرمية، نوف بنت خلف بن محمد بن عبدالله. (٢٠١٧). الصمت التنظيمي وتأثيره على إنتاجية أعضاء هيئة التدريس ورضاهم الوظيفي في بعض الجامعات السعودية، مجلة الإدارة التربوية – الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية – مصر، ٤(١٦)، ١٤٥ – ٢٢٤.

٦- الحطاب، رولا عبدالحفيظ وصفي. (٢٠١٧). درجة عدم الثقة الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية وعلاقتها بمستوى الصمت التنظيمي لدى المعلمين في الزرقاء. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا بالجامعة الهاشمية- الأردن.

٧- خوالدة، عايد أحمد. (٢٠١٧). مستوى الصمت التنظيمي لدى معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في لواء الجامعة وعلاقته بالانماط القيادية السائدة لدى مديريهم، مجلّة جامعة الحسين بن طلال للبحوث، الأردن، ٣(١)،١-٣٦ .

٨- الراجحية، شريفة بنت عبدالله بن زهران. (٢٠١٤). درجة امتلاك مديري المدارس الحكومية درجة ممارسة مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي لمهارات تقويم الأداء الوظيفي من وجهة نظر المعلمين بمحافظة الداخلية بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى- سلطنة عُمان.

٩- الصوافي، محمد بن سعيد؛ الفهدي، راشد بن سليمان؛ الحارثية، عائشة بنت سالم.(٢٠١٤) درجة توظيف الإدارة الإلكترونية في بعض العمليات الإدارية بمدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان، المجلة الدولية التربوية المُتخصصة، ٣(٧)، ١٠٠-١١٣.

١٠- عبدالوهاب، خالد محمود .(٢٠١٨). أسباب الصمت التنظيمي وعلاقتها بعوامل الشخصية الخمسة لدى عينة من العاملين بالقطاع الحكومي، مجلة علم النفس- الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٣١(١١٦)،١١٣-١٥٢.

١١- عبود، زينب عبد الرزاق ؛ حسين، ظفر ناصر.(٢٠١٨). أسباب الصمت التنظيمي وأثرها في أداء العاملين، مجلة جامعة بابل، العلوم الصرفة والتطبيقية- العراق ،٢٤(١)،٢٣٣-٢٥٩.

١٢- عبود، زينب عبدالرزاق و حسين، ظفر ناصر. (٢٠١٦). أسباب الصمت التنظيمي وأثرها في أداء العاملين، مجلة جامعة بابل- العراق، ٢٤(١)، ٢٣٣-٢٥٩.

١٣- العرياني، موسى مساعد محمد . (٢٠١٦). واقع سلوك الصمت التنظيمي لدى معلمي المدارس الابتدائية بمحافظة العرضيات من وجهة نظرهم ، مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، كلية التربية بجامعة الأزهر- مصر ،٣(١٦٨)،٨٣٣-٨٨٨.

١٤- العرياني، موسى مساعد محمد . (٢٠١٦). واقع سلوك الصمت التنظيمي لدى معلمي المدارس الابتدائية بمحافظة العرضيات من وجهة نظرهم ، مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، كلية التربية جامعة الأزهر- مصر ،٣(١٦٨)،٨٣٣-٨٨٨.

١٥- القرني، صالح علي. (٢٠١٥). محددات سلوك الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبدالعزيز وعلاقته ببعض المتغيرات التنظيمية والديمغرافية، مجلة مستقبل التربية العربية- مصر، ٢٢(٩٦)، ٢٩٧ - ٣٨٤.

١٦- الكسباني، محمد السيد علي. (٢٠١٢). البحث التربوي بين النظرية والتطبيق ، القاهرة: دار الفكر العربي.

١٧- الكندي، مصبح بن علي بن خلفان. (٢٠١٤). واقع الكفاءة الإدارية لدى مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى– سلطنة عُمان.

١٨- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان.(٢٠١٢). دليل ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم ، مسقط.

١٩- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.(٢٠١٤). دليل مهام الوظائف المدرسية والأنصبة المعتمدة لها، مسقط: مكتب وكيل الوزارة للتخطيط التربوي وتنمية الموارد البشرية.

٢٠- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.(٢٠١٨). كتاب الإحصاء السنوي ، مسقط.

٢١- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.(٢٠١٦). المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين: دليل ٢٠١٦، مسقط.

٢٢- يوسف، ميهفان شريف (٢٠١٦)، أثر أبعاد المناخ التنظيمي في مظاهر الصمت التنظيمي دراسة استطلاعية لآراء عينة من الموظفين الإداريين في جامعة زاخو ، مجلة جامعة زاخو، – العراق ، ٤ (١)، ١٦٧–١٨٨.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

23- A. Köylüoðlua, Aykut Bedükb, Levent Dumanc, H. Büyükbayraktard.(2015). Analyzing the Relation Between Teachers' Organizational Silence Perception and Whistle Blowing Perception, Procedia - Social and Behavioral Sciences, (207), 536 – 545.

24- A. Fatima, S. Salah-Ud-Din, S. Khan, M. Hassan, and H. A. K. Hoti.(2015). Impact of Organizational Silence on Organizational Citizenship Behavior: Moderating Role of Procedural Justice, Journal of Economics, Business and Management, 3(9), 846 - 850.

25- Acaray, Ali ; Akturan,Abdü.(2015). The Relationship between Organizational Citizenship Behaviour and Organizational Silence, Procedia - Social and Behavioral Sciences , (207), 472 – 482.

26- Akýn, Uður; Ulusoy, Tarýk. (2016). Relationship between Organizational Silence and Burnout among Academicians: A Research on Universities in Turkey , International Journal of Higher Education,5 (2), 46 – 58.

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

28- Bagheri,Ghodratollah ; Zarei,Reihaneh ; Aeen,Mojtaba .(2012). Organizational Silence: Basic Concepts and Its Development Factors, Ideal Type of Management, 1(1), 47- 58.

29- Brinsfield, Chad T..(2009). Employee Silence: Investigation of Dimensionality, Development of Measures, and Examination of Related Factors, Un Published Doctoral Dissertation , Ohio State University- USA.

30- Çınar,Orhan; Karcıoğlu,Fatih; Alioğulları; Zişan .(2013). The relationship between organizational silence and organizational citizenship behavior: a survey study in the province of Erzurum, Turkey, Procedia - Social and Behavioral Sciences , (99), 314 – 321.

31- Coban, Hatice; Sarikaya, Mehtap.(2016). A Research On The Relationship Between Organizational Silence And Burnout, European Scientific Journal September, October,145-154 .

32- Crockett, Daniel .(2013). Teacher Silence In South Carolina Public Schools, Un Published Doctoral Desperation, College of Education, University of South Carolina- USA .

33- Demirtaşi, Zülfü.(2018).the relationships between organizational values, job satisfaction, organizational silence and affective commitment, European Journal of Education Studies,4(11), 108-125.

34- Duan, Jinyun ; Bao,Chanzi ; Huang,Caiyun ; Brinsfield, Chad.(2018). Authoritarian leadership and employee silence in China, Journal of Management & Organization,24(1), 62-80.

35- Fapohunda, Tinuke. M.(2016).Organizational Silence: Predictors and Consequences Among University Academic Staff, International Journal for Research in Social Science and Humanities Research, 2(1),83-103.

36- Helmiati, Helmiati; Abdillah, Muhammad; Anita, Rizqa; Zakaria, Nor .(2019). Organizational trust and organizational silence: the factors Predicting organizational commitment, International Journal of Engineering & Technology, 8 (18), 142-148.

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

38- Khan,Naqib ;Kaleem, Muhammad; Ullah ,Hafiz.(2016). Relationship Between Organizational Silence and Citizenship Behavior - Mediating Role of Commitments: Evidence from Khyber Pakhtunkhwa Universities, Pakistan Journal of Applied Economics, Special Issue.

39- Köse,Akif ; Köse,Fulya .(2019).An Analysis of Teachers' Perception of Organizational Silence in Terms of Various Demographic Variables, Universal Journal of Educational Research,7(2),307-317.

40- Kurudirek, M.A ;Gezer E; Kurudirek, M.; Gezer, H; Katkat, D;Mizrak, O.(2016). Investigation of the correlation between organizational justice and organizational silence of Turkish physical education teachers, International Journal of Sport Studies, 6(10), 612-619.

41- Laeeque,Syed; Bakhtawari,Nadia .(2014).Employee Silence as a Determinant of Organizational Commitment: Evidence from the Higher Education Sector of Pakistan, European Journal of Business and Management, 6(20),46-52..

42- Moosavi ,Seyed ,Safar .Azari .Farshad .Doosti & Morteza (2014). The Relationship between Organizational Silence Attitude and staff Organizational Commitment Mazandaran Province Sports and the youth headquarters and offices .Applied Mathematics in Engineering , Management and Technology, 2(3),183-19.

43- Nikmaram, Sahar; Yamchi, Hamideh; Shojaii, Samereh; Zahrani, Maryam ; Alvani, Seyed.(2012). Study on Relationship Between Organizational Silence and Commitment in Iran , World Applied Sciences Journal,17 (10), 1271-1277.

44- Osboei,Fahime; Nojabaee,Seyed.(2014). Investigation of Relationship between Organizational Silence and Job Satisfaction in Teachers, J. Appl. Environ. Biol. Sci, 4 (8), 237-242.

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

46- Shojaei,Ali ; Tabarei,Seyedeh .(2016). The Effect of Organizational Silence and Voice on Organizational Learning in Elementary School Teachers (Iranian study), International Journal of Advanced Biotechnology and Research (IJBR), 7(5), 145-151.

47- Slade,Michael .(2008).The Adaptive Nature of Organizational Silence: A Cybernetic Exploration of the Hidden Factory, un puplished Doctoral Dissertation, Faculty ofThe Graduate School of Education and Human Development, George Washington University- USA.