الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة وعلاقتها بالصمت التنظيمي من وجهة نظر المعلمين

Leadership Styles for Capital Governorate Secondary Schools and their relations with the Organizational Silence from teachers Perspective

إعداد

مريم يوسف عبدالقادر الكسجي

إشراف

الدكتور كاظم عادل الغول

قدمت هذه الرسالة إستكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية

تخصص الإدارة والقيادة التربوية

قسم الإدارة والمناهج

كلية العلوم التربوية

جامعة الشرق الأوسط

حزيران، 2022

تفويض

أنا **مريم يوسف عبد القادر الكسجي**، أفوّض جامعة الشرق الأوسط بتزويد نسخٍ من رسالتي ورقياً وإلكترونياً للمكتبات، أو المنظمات، أوالهيئات والمؤسسات المعنية بالأبحاث، والدراسات العلمية عند طلبها.

الإسم: مريم يوسف عبد القادر الكسجي.

التاريخ: 20 / 06 / 2022.

التوقيع:

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة والموسومة بـ: أثر استخدام الألعاب الإلكترونية على مستوى التنمّر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية في العاصمة عمّان .

للباحثة: خيرية محمد عبد عبد القادر.

وأجيزت بتاريخ:2022/6/15

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم	الصفة	جهة العمل	التوقيع
د. حمزة عبدالفتاح العساف	مشرفًا	جامعة الشرق الأوسط	
أ.د محمد محمود الحيلة	عضوًا من داخل الجامعة ورئيسًا	جامعة الشرق الأوسط	
د. فادي عبدالرحيم عودة	عضوًا من داخل الجامعة	جامعة الشرق الأوسط	
د. هشام ابراهيم الدعجة	عضوًا من خارج الجامعة	الجامعة الأردنية	

شكر وتقدير

فإنني أشكر الله أن وفقني وأعانني على إتمام هذه الرسالة، ثم أوجه آيات الشكر والعرفان بالجميل

إلى الدكتور كاظم عادل الغول

الذي منحني الكثير من وقته، وكان لرحابة صدره وسموّ خلقه وأسلوبه المميز في متابعة الرسالة أكبر الأثر في المساعدة على إتمام هذا العمل، وأسأل الله العلي العظيم أن يكتب صنيعته في موازيين حسناته.

كما لا يفوتني أن أتقدم بجزيل الشكر إلى أعضاء لجنة المناقشة الأكارم

أ.د علي حسين حورية عضو اللجنة الداخلي (رئيسا) ود. خولة حسين عليوة اللجنة الداخلي وأ.د أحمد محمد بدح عضو اللجنة الخارجي. لتفضلهم بقبول مناقشة هذه الدراسة وإلى أعضاء لجنة تحكيم الإستبانة الكرام لما كان لهم من نصح وتوجيه.

والشكر موصول لجامعة الشرق الأوسط ممثلة برئيسها وكادرها التعليمي والإداري ومكتبتها والعاملين فيها.

وأخيراً أقدم خالص شكري وإمتناني لأفراد أسرتي وعائلتي لتحملهم مشاق الدراسة ومصاعبها معي.

الباحثة

مريم يوسف عبد القادر الكسجي

الإهداء

إلى روح والدي العزيز

إلى والدتي أماني ومأمني

إلى زوجي وأولادي قرة عيني (أحمد، وداريـن)

وإلى أخواتي وإخواني من أشد بهم أزري

وبالأخص الى أختي علياء سندي وظلي

وساعدي فاطمة وأمل

وإلى من كانوا في الشدة عون وفي الرخاء رفاقاً أهدي هذا العمل... إليكم جميعاً.

الباحثة

مريم يوسف عبد القادر الكسجي

فهرس المحتويات

الموضوع **الصفحة**

العنوان.....أ
تفويض .....ب
قرار لجنة المناقشة .....ج
شكر وتقدير ..... د
الإهداء ..... هـ
فهرس المحتويات.....**و**
قائمة الجداول .....**ح**
قائمة الملحقات..... **ي**
الملخّص باللغة العربية .....ك
الملخّص باللغة الإنجليزية .....ل

الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة 2
مشكلة الدراسة.....5
هدف الدراسة وأسئلتها 6
أهمية الدراسة 7
حدود الدراسة.....7
مصطلحات الدراسة.....8

الفصل الثاني: الأدب النظري والدراسات السابقة

أولاً الإطار النظري 10
الدراسات السابقة ذات الصلة..... 21
التعقيب على الدراسات السابقة 29

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات

منهجيّة الدِّراسة..... 32
مُجتمع الدِّراسة 32
عينة الدّراسة 32
أداة الدّراسة 33

صدق أداة الدِّراسة 34
ثبات الأداة الدّراسة 40
إجراءات الدّراسة 41
المعالجة الإحصائيَّة 42

الفصل الرابع: عرض النتائج

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول 45
ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني 52
ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث 58

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات

أولا: مناقشة النتائج 64
مناقشة نتائج السؤال الأول 64
مناقشة نتائج السؤال الثاني 68
مناقشة نتائج السؤال الثالث 71
ثانياً: التوصيات والمقترحات 75

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية 77
ثانياً: المراجع الاجنبية 83
الملحقات 85

قائمة الجداول

رقم الفصل – رقم الجدول	محتوى الجدول	الصفحة
3 – 1	توزع أفراد عينة الدِّراسة حسب مُتغيراتهاالديموغرافية	33
3 – 2	مصفوفة معاملات الارتباط بين فقرات الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة والدرجة الكلية للمجال المنتمي إليه والدرجة الكلية للمحور	36
3 – 3	مصفوفة مُعاملات الارتباط بين المجالات والدرجة الكلية لمحور الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة	37
3 – 4	مصفوفة معاملات الارتباط بين فقرات الصمت التنظيمي لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة والدرجة الكلية للمجال المنتمي إليه والدرجة الكلية للمحور	38
3 – 5	مصفوفة مُعاملات الارتباط بين المجالات والدرجة الكلية لمحور الصمت التنظيمي لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة	39
3 – 6	معاملات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لأداة الدّراسة	40
4 – 7	القيم المعيارية للحُكم على المُتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدّراسة على أداة الدّراسة	41
4 – 8	المُتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لتطبيق الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازليًا وفقًا للمُتوسطات	45
4 – 9	المُتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والرتبة لفقرات مجال نمط الابلاغ مرتبة تنازليًا	46
4 – 10	المُتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والرتبة لفقرات مجال نمط الاقناع مرتبة تنازليًا	48
4 – 11	المُتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والرتبة لفقرات مجال نمط المشاركة مرتبة تنازليًا	49
4 – 12	المُتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والرتبة لفقرات مجال نمط التفويض مرتبة تنازليًا	51
4 – 13	المُتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والرتبة لمستوى الصمت التنظيمي في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازليًا وفقًا للمُتوسطات الحسابية	52
4 – 14	المُتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والرتبة ومُستوى التقييم لفقرات مجال أسلوب القادة مرتبة تنازليًا	53

رقم الفصل – رقم الجدول	محتوى الجدول	الصفحة
4 – 15	لمُتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والرتبة ومُستوى التقييم لفقرات مجال خوف المرؤوسين من ردود الفعل السلبية مرتبة تنازليًا	55
4 – 16	قيم معاملات الارتباط بيرسون بين نمط الابلاغ ومجالات الصمت التنظيمي في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة من وجهة نظر المعلمين	56
4 – 17	قيم معاملات الارتباط بيرسون بين نمط الابلاغ ومجالات الصمت التنظيمي في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة من وجهة نظر المعلمين	58
4 – 18	قيم معاملات الارتباط بيرسون بين نمط الاقناع ومجالات الصمت التنظيمي في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة من وجهة نظر المعلمين	59
4 – 19	قيم معاملات الارتباط بيرسون بين نمط التفويض ومجالات الصمت التنظيمي في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة من وجهة نظر المعلمين	59
4 – 20	قيم معاملات الارتباط بيرسون بين درجة الأنماط القيادية ومستوى الصمت التنظيمي في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة من وجهة نظر المعلمين	60
4 – 21	قيم معاملات الارتباط بيرسون بين درجة الأنماط القيادية ومستوى الصمت التنظيمي في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة من وجهة نظر المعلمين	61

قائمة الملحقات

الرقم	المحتوى	الصفحة
1	الإستبانة بصورتها الأولية	87
2	قائمة بأسماء السادة المحكمين	93
3	الإستبانة بصورتها النهائية	94
4	نموذج تسهيل المهمة	100

الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة وعلاقتها بالصمت التنظيمي من وجهة نظر المعلمين

إعداد: مريم يوسف عبد القادر الكسجي

إشراف: الدكتور كاظم عادل الغول

الملخّص

هدفت الدراسة التعرف الى العلاقة بين درجة تطبيق الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في عمان والصمت التنظيمي من وجهة نظر المعلمين. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي والارتباطي، وإستخدمت الإستبانة كأداة لجمع البيانات من أفراد الدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية الخاصة في لواء القويسمة وسحاب بعمان والبالغ عددهم (3311) فرداً، وتم اختيار عينة عشوائية ممثلة تكونت من (407) معلماً ومعلمة.وأظهرت نتائج الدراسة وجود درجة تطبيق مرتفعة للأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في عمان حسب المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين، وأظهرت النتائج درجة تطبيق مجالات الأنماط القيادية وفقاً للترتيب الآتي: نمط الإقناع أولاً وبدرجة تطبيق مرتفعة، يليه نمط الإبلاغ ثانياً وبدرجة تطبيق مرتفعة، ثم نمط المشاركة وبدرجة تطبيق مرتفعة أيضاً، وأخيراً وبالمرتبة الرابعة نمط التفويض وبدرجة تطبيق متوسطة. وجاء مستوى الصمت التنظيمي ككل متوسطاً في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة، وجاء ترتيب مجالات الصمت التنظيمي حسب المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين وفقاً للترتيب الآتي: مجال أسلوب القيادة أولاً، يليه مجال خوف المرؤوسين من ردود الفعل السلبية ثانياً، ثم مجال دعم القيادة ثالثاً، وجميعهم بمستوى متوسط. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة إرتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لتطبيق الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة وبين الدرجة الكلية لمستوى الصمت التنظيمي في المدارس الثانوية الخاصة من وجهة نظر المعلمين. وتبيّن أن قيم معاملات الإرتباط بين مجالات الأنماط القيادية والدرجة الكلية لمُستوى الصمت التنظيمي في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة من وجهة نظر المعلمين جاءت عكسية وذات دلالة إحصائية، بإستثناء مجال نمط الإبلاغ.

الكلمات المفتاحية: الأنماط القيادية، المدارس الثانوية، الصمت التنظيمي.

Leadership Styles for Capital Governorate Secondary Schools and their relations with the Organizational Silence from teachers Perspective

Prepared by:

Maryam Yousef Abed Alqader Al- kasagi

Supervised by:

DR. Kathem Adel Algoul

Abstract

The study aims to identify the relationship between the degree of application of leadership patterns among principals of private secondary schools and organizational silence in Amman from the teachers' point of view. The study adopts the descriptive and relational approach, uses the questionnaire as a tool to collect data from study members, and the study community consisted of all 3,311 teachers in the Al-Quwaisma and Sahab Amman private secondary schools, and a random representative sample consisted of 407 teachers- male and female were selected.

The results of the study show a high degree of application of leadership patterns as a whole among the principals of private secondary schools in Amman according to the calculation averages of teachers' estimates, and the results showed the degree of application of areas of leadership patterns according to the following order:

Persuasion pattern in first place and with a high degree of application, followed by the second reporting pattern and with a high degree of application, then in third place the pattern of participation and also with a high degree of application, and finally and in fourth place the pattern of delegation and to a medium degree of application.

The level of organizational silence as a whole was average in private secondary schools in the capital province, and the areas of organizational silence were ranked according to the calculation averages of teachers' estimates in the following order:

First, the field of leadership style, second followed by the area of fear of negative reactions by subordinates and third the field of leadership support, all at an average level.

The results also indicated a statistically significant inverse correlation between the overall degree of leadership patterns among private secondary school principals in the

capital province and the overall degree of organizational silence in private secondary schools from the teachers' point of view.

The values of correlations between the areas of leadership patterns and the overall degree of organizational silence in private secondary schools in the capital province were found to be counterproductive and statistically significant, with the exception of the reporting pattern area.

Keywords: Leadership Styles, Secondary Schools, Organizational Silence.

الفصل الأول
خلفية الدراسة وأهميتها

الفصل الأول
خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة

تعتبر قيادة العملية التعليمية من أهم العمليات التي تتضمنها منظومة التعليم وأكثرها فاعلية، فهي تشمل التعامل الأمثل مع كافة الموارد المادية والبشرية للعملية التعليمية والعمل على إدارتها بالطريقة المثلى من أجل تحقيق أقصى ما يمكن تحقيقه من أهداف التعليم، لذا فإنه من الضروري الأخذ بعين الإعتبار كافة عناصر العملية التعليمية والتي تتضمن المدرسة والمعلم والطالب.

ولكي تصل المؤسسات التربوية إلى أهدافها المرجوة، لابد من الإهتمام بالقيادة التربوية لما لها من أثر كبير عليها، إذ تحتاج المؤسسات التربوية إلى قائد ينظم العلاقات ويقود الأفراد من أجل تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية، وسيسهم نجاح القائد في ذلك إلى تطويرها، وإنجاحها وتخريج طلبة قادة للمستقبل، ومعلمين أصحاب خبرة لديهم القدرة على القيادة وإكمال المسيرة، وبالتالي تصبح هذه المؤسسات أنموذجاً للنجاح تحتذي به المؤسسسات الأخرى، فالكثير من المنظمات تسعى إلى المنافسة المستمرة لتطوير أعمالها ورفع كفاءتها لتحقيق ما هو أفضل ولضمان ديمومتها. والنمط القيادي المتبع في هذه المنظمات يعتبر من الأمور المهمة لإنجاح هذه الأعمال فإذا غابت القيادة الناجحة والمؤهلة، سيؤدي ذلك إلى غياب الأداء الجيد ويؤدي إلى عدم تمكن المنظمة من تحقيق أهدافها. ومع التقدم الزمني ظهرت العديد من الأنماط القيادية والتي ساهمت بدور كبير في تحقيق الأهداف المنشودة للمؤسسة وتحقيق التميز التنظيمي (السواعير، 2022).ولهذا فليس من المستغرب أن تحتل القيادة التعليمية مكانة وأهمية كبيرة في في كافة المجالات.

وينسب للقيادة التعليمية نجاح أوفشل أي عمل، ومما يزيدها أهمية في العصر الحالي، طبيعة وخصائص هذا العصر الذي يتسم بالتبدل والتغير السريع في شتى مناحي الحياة، كذلك فإن تزايد حجم المؤسسات

وإتساعها، يتطلب وجود قيادة إدارية فاعلة، وقادرة على إدارة هذه المؤسسات لتحقيق أهدافها، والمضي بها نحو التقدم والتطور (صالحي وهوادف، 2016). والقيادة المدرسية هي الوحدة القائمة بتفيذ السياسة التعليمية، إذ تمثل المستوى التنفيذي في المنظومة التعليمية، والتي تعمل على تفعيل العناصر البشرية والمادية المتاحة للمدرسة (الحقيل، 2013).

كما وتعتبر الإتصالات المنسجمة التي تربط المستويات الإدارية الأعلى بالأدنى، والأدنى بالأعلى بحيث تكون قنواتها مفتوحة، لا تتقيد بالحدود الإدارية، أي أن إتصالها يكون مباشراً من أجل حل مشكلاتها وتلبية إحتياجات المدرسة. وتعتبر فعالية وسائل تبادل المعلومات والإتصال بين وحدات العمل في المؤسسات التعليمية من العوامل التي تؤدي لنجاح التنسيق بين المؤسسات التعليمية بمستوياتها المختلفة (عيداروس وأحمد،2013م).

حيث تحتاج المؤسسات التعليمية بكافة مراحلها ومستوياتها إلى قيادات واعية ومسؤولة وقادرة على إستثمار الطاقات الكامنة في المعلمين الذين يعتبرون مورداً بشريًا يحمل الكثير من الآراء الأفكار، والمقترحات التي تعمل على تطوير العملية التعليمية، فغياب دور المعلمين الفاعل في المدارس وعدم مشاركتهم في صنع القرارات المدرسية سيشكل ظاهرة تدعى بالصمت التنظيمي (مدني، 2019)

وتعتبر صعوبة الإتصال بين الإدارة والعاملين من العوامل التي تؤدي إلى الصمت التنظيمي، ولتجاوز هذا السلوك لا بد من فتح قنوات الإتصال من الأعلى للأدنى وبالعكس، ويعد الصمت التنظيمي من المفاهيم الغائبة عن كثير من المنظمات بالرغم من آثاره السلبية، إذ يعتبر إحدى المشكلات التي تؤثر بشكل سلبي على فاعلية وكفاءة هذه المنظمات، وتحول دون تحقيق أهدافها المنشودة (القرني، 2015م).

وقد مر مفهوم الصمت التنظيمي بعدة مراحل في الإدارة العامة بشكل عام، والإدارة التربوية بشكل خاص، وذلك في التحول من التهميش والإقصاء للمرؤوسين إلى مرحلة المشاركة والتمكين انسجاماً مع التغير الحاصل بمعتقدات القادة عن أهمية مشاركة المرؤوسين بأفكارهم، وآرائهم وإيمانهم بما لدى المرؤوسين من القدرة على المشاركة الفعالة وإحداث التغيير الحقيقي في توجيه المؤسسات وتحقيق أهدافها (الخوالدة،2016). وما زال مفهوم الصمت التنظيمي يشوبه الغموض حتى وقتنا الحالي، إذ يعد من المفاهيم الحديثة نسبيا في علم الادارة، فهو يمثل حالة من عدم البوح للمرؤسين عن مشاعرهم أو إبداء آرائهم. ويظهر الصمت التنظيمي بسبب الخوف من ردود الفعل السلبية، والخوف أيضا من التغذية الراجعة (العرياني، 2016). كما يتأثر الصمت التنظيمي بالدعم التنظيمي والمناخ المدرسي، وأن متغير انفتاح الإدارة يعتبر من العوامل التي تتنبأ بصمت المعلم (Ceatin, 2013؛ Altinkurt, 2014). فكلما زادت الثقة التنظيمية قل الصمت التنظيمي (سلام، 2016). وكلما إزداد التحفيز المستمر وتطوير المناخ المدرسي، وتفويض السلطة، وإيجاد نظام إتصال فاعل داخل المدرسة سيتم الحد من الصمت التنظيمي (المطيري، 2020).

ومن الأهمية بمكان الحد من شعور المعلمين بالتهميش الذي يؤدي إلى عدم المبالاه، والى حالة من الإحباط والسلبية كنتيجة للصمت التنظيمي، كذلك ان عدم تمكين المعلمين من المساهمة بآرائهم ومقترحاتهم في تطوير العملية التعليمية سيؤدي بالتالي فقد الحافز لتحقيق رؤية ورسالة وأهداف المؤسسة، الأمر الذي سيؤثر سلبا على فاعلية وكفاءة الأداء المدرسي، أما القرارات التي تتسم بالفردية والمركزية ولا تتم بمشاركة المعلمين قد لا تكون قرارات تنظيمية صائبة وسليمة، ولا تعكس حقيقة تطلعات ورغبات المعلمين في تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية، الأمر الذي يستدعي مشاركة المعلمين بآرائهم ومقترحاتهم، ومشاركتهم في صنع القرارات لما له من دور مهم في التطوير التنظيمي للمدراس، فلا يمكن أن ينسب نجاح أي مدرسة إلى قادتها وإدارتها بمعزل عن جهود ومشاركة المعلمين الفعالة في تحقيق أهداف المؤسسة، وهذا الأمر يستوجب من قادة

المدارس إتخاذ جميع الإجراءات الممكنة لإخراج المعلمين عن الصمت التنظيمي الذي يعتبر عائقا لتطوير العملية التعليمية.

بناء على ما سبق جاءت هذه الدراسة لبحث العلاقة بين الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة بالصمت التنظيمي من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة.

مشكلة الدراسة

نظرا لما للمرحلة التعليمية من أهمية كبرى، ولطبيعتها الخاصة التي تتطلب وجود القائد القدوة، وجب التعرف على الأنماط القيادية التي يتبعها مديرو المدارس والتي تحد من الصمت التنظيمي في المؤسسات التعليمية، إذ يواجه بعض المعلمين عدد من المشاكل التي تحد من مشاركتهم آرائهم وأفكارهم الإبداعية الهادفة إلى تطوير العملية التعليمية، وقد يفضلون الصمت وعدم المشاركة من منطلق تطبيق المدير الحرفي للقوانين والأنظمة، وإتخاذ القرارات التنظيمية الفردية، وخوفهم من ردود الفعل السلبية، الأمر الذي قد يدفعهم إلى إتباع التعليمات والأنظمة دون مناقشة أو إعتراض، وعدم الرغبة في تحسين الأداء المدرسي، مما سيؤثر على رفعة المؤسسة التعليمية وتقدمها.

وإشارت النتائج التي تؤكد على دور النمط القيادي المتبع في المؤسسة التربوية في الحد من أو إرتفاع مستوى الصمت التنظيمي في المدرسة، وتأثيره المباشر على الدافعية نحو العمل والمشاركة والإنجاز، أو تدني الإنتاجية، وإرتفاع مستويات اللامبالاة والخوف، وصولاً إلى الصمت التنظيمي لدى المعلمين (المطيري، 2020؛ الخطايبة، 2018؛ القرني، 2015).

وبناءاً على استشعار الباحثة خلال عملها مع عدة إدارات مدرسية في الميدان التربوي الخاص، لاحظت أن نمط القيادة المستخدم من قبل مديري المدارس الخاصة له تأثير في نجاح وتقدم المدرسة ورفع مستوى تنافسيتها بشكل ملحوظ من خلال التفاعل، والمشاركة والمبادأة والإبتكار، لتحقيق أهداف المدرسة ورفعتها في

حال كان نمط القيادة المتبع هو نمط المشاركة والتفويض وبدرجات إيجابية متفاوتة، في المقابل كانت ردة فعل وإستجابة المعلمين في المدرسة ومشاركتهم في تحقيق أهدافها محدودة نوعا ما، مع الإلتزام فقط بما هو مطلوب تحقيقه وظيفيا وبأدنى حدود الإنجاز المقبول تحقيقه، لعدم الخضوع للاستجواب أو المساءلة في حال كان النمط الإداري المستخدم هو النمط الكلاسيكي التقليدي المركزي، وبدرجات متفاوتة حسب تطبيق النمط الإداري، ومن خلال هذه المشاهدات والملاحظات الميدانية التي عاشتها الباحثة إنبثقت فكرة ومشكلة هذه الدراسة التي تسعى للتحقق فيما إذا كانت هناك علاقة بين تطبيق مديري المدارس الأنماط القيادية حسب نظرية هيرسي وبلانشارد (نمط الإبلاغ والإقناع والمشارك والمفوض) مع الصمت التنظيمي في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان في لوائي القويسمة وسحاب. جاءت هذه الدراسة للبحث في العلاقة المفترضة بين النمط القيادي المستخدم في المدارس الخاصة وبين الصمت التنظيمي.

هدف الدراسة وأسئلتها

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على درجة تطبيق الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بالصمت التنظيمي من وجهة نظر المعلمين، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما درجة تطبيق الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين ؟

2- ما مستوى الصمت التنظيمي في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين ؟

3- هل توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة احصائية (α= 0.05) بين درجة تطبيق الأنماط القيادية ومستوى الصمت التنظيمي في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين؟

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية هذه الدراسة من خلال تحديد العلاقة بين الأنماط القيادية حسب نظرية هيرسي وبلانشارد لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة وعلاقتها بالصمت التنظيمي من وجهة نظر المعلمين ويؤمل من هذه الدراسة زيادة إدراك القيادات الإدارية والمرؤوسين في المؤسسات التعليمية، بأسباب الصمت التنظيمي وإنعكاسه على سلوك العاملين، على اعتبار أنه من السلوكيات التي تؤثر بشكل سلبي على سير العمل في المدارس.

وتأمل الباحثة أن تضيف هذه الدراسة للمكتبة العربية إطار نظري مركز عن متغير الأنماط القيادية ومتغير الصمت التنظيمي، كذلك تكمن أهميتها بأن تطرح تصورًا واضحًا للمسؤولين في وزارة التربية والتعليم عن الصمت التنظيمي، بطريقة علمية منهجية من خلال نتائج هذه الدراسة. ووضع بعض المقترحات التي من شأنها المساهمة في إجراء دراسات مستقبلية حول ذات الموضوع. وقد تفيد توصيات الدراسة أصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم ومديرية التربية والتعليم في محافظة العاصمة .

حدود الدراسة

تتمثل حدود الدراسة فيما يلي :

الحد الزماني: طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2022/2021.

الحد المكاني : تم تطبيق الدراسة في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة لوائي القويسمة وسحاب في الأردن.

الحد البشري: معلمو ومعلمات المدارس الخاصة الثانوية.

الحد الموضوعي إقتصرت هذه الدراسة على موضوع الأنماط القيادية حسب نظرية هيرسي وبلانشارد وعلاقتها بالصمت التنظيمي في المدارس الثانوية الخاصة.

مصطلحات الدراسة

الأنماط القيادية: تعرف "بأنها الأنماط السلوكية التي يعتمدها القائد للتأثير على سلوك الآخرين، أي بمعنى الطريقة التي يوجه بها القائد أتباعه بالتوجيهات، كما يحفزهم على تحقيق الأهداف المحددة." (موقع موضوع mawdoo3.com،2022).

وتعرف الأنماط القيادية إجرائياً بأنها السلوك القيادي الذي يمارسه المدير مع المعلمين، ويقاس بمتوسط درجة استجابة أفراد عينة الدراسة على محور الأنماط القيادية بمجالاته الأربعة حسب نظرية هيرسي وبلانشارد، وهي: نمط الإبلاغ، والإقناع، والمشارك، والمفوض.

الصمت التنظيمي

يعرف الصمت التنظيمي بأنه "عزوف العاملين عن التعبير عن نتائج تقييمهم الوجداني والإدراكي والسلوكي للمواقف التنظيمية المتنوعة" (مرسي،285،2018).

ويعرف الصمت التنظيمي إجرائيًا: بأنه هو عدم مشاركة المعلمين في مدارسهم، وعزوفهم عن الإخبار عن المشكلات الحالية أوالمتوقعة أو تقديم الإقتراحات لرؤسائهم، خوفا من ردود الفعل السلبية، ويقاس بمتوسط درجة إستجابة أفراد عينة الدراسة على محور الصمت التنظيمي بمجالاته الثلاث، وهي: مجال أسلوب القادة، ومجال خوف المرؤوسين من ردود الفعل السلبية، ومجال دعم القيادة.

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني
الإطار النظري والدراسات السابقة

يتضمن هذا الفصل عرضا للأدب النظري ذي الصلة بأهداف الدراسة الحالية والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة وهو الأنماط القيادية، والصمت التنظيمي، وفيما يلي عرضاً لذلك.

أولاً: الإطار النظري

تضمن الإطار النظري محور الأنماط القيادية وتطورها التاريخي، وأبعاد النظرية الموقفية، ومراحل النضج الوظيفي، والأنماط القيادية حسب نظرية هيرسي وبلانشارد"Hersey&Blanchard". كما تضمن محور الصمت التنظيمي ومفهومه، ومراحل تبلور ظاهرة الصمت التنظيمي وأبعاد الصمت التنظيمي.

المحور الأول: الأنماط القيادية

القيادة فن التعامل مع الآخرين على اختلاف ثقافاتهم وأنماط سلوكهم وأجناسهم ودياناتهم وكذلك القدرة على كسب احترامهم وطاعتهم. حيث عرفها (السعود، 2021) بأنها عملية تأثيرية، تسعى إلى التأثير على الأفراد كي ينجزوا ويطوروا ويغيروا. وهي ظاهرة اجتماعية تؤثر في جميع نشاطات المؤسسة التربوية لتحقيق أهدافها. وعرف الناشري (2020) القيادة بأنها عمل جماعي، ولا يستطيع الإنسان أن يكون قائداً إلا من خلال مشاركته الفاعلة في جماعة ضمن إطار موقف معين. كما يرى (كيتز) بأن القيادة كل التصرفات الصادرة عن الفرد، والتي تظهر في الأمور التنظيمية بالمؤسسة (صالحي، 2016). أما المطيري (2019) فعرف القيادة بأنها السلوك الذي يمارسه القائد في تأثيره على مرؤوسيه من أجل الوصول إلى الأهداف المرجو الوصول لها. في حين عرفها الشايب وحفيظ (2016) بأنها مجموعة سلوكيات يتم ممارستها من قبل القائد على الجماعة، وهي محصلة تفاعل بين شخصية القائد والتابعيين والنسق التنظيمي والثقافة المحيطة، وهي تستهدف تشجيع الأفراد على تحقيق الأهداف المكلفة بها الجماعة بأكبر قدر من الكفاءة، والفاعلية مع توافر

قدر عالي من تماسك الجماعة ودرجة عالية من الرضا.

مما سبق تظهر عدة تقاطعات رئيسية في مجمل تعريفات القيادة إرتكزت معظمها على غاية القائدالأساسي وهي تحقيق الأهداف المنشودة من خلال العمل مع المرؤسين، ومشاركتهكم في صنع القرار والإهتمام بهم. وترى الباحثة أن مفهوم القيادة يقوم على مدى مشاركة القائد للمرؤوسين من خلال إيجاد جو من الثقة والإحترام المتبادل، وبالتالي سيكون من السهل صنع التشاركية الإيجابية التي توصل كل من القائد والمرؤوسين إلى تحقيق الأهداف المرسومة، وإيجاد جو من الإيجابية لتحقيق التميز المؤسسي.

أما النمط القيادي فهو سلوك أومجموعة سلوكيات يتبعها القائد عند إشرافه على مرؤوسيه، فتجعلهم يقومون بأداء مهامهم، للوصول إلى الأهداف التي تم تحديدها من قبل المؤسسة التربوية، إلا أن هذه السلوكات يجب أن تكون سلوكات هادفة وواعية. ويعتبر النمط القيادي" لهيرسي وبلانشارد" بأنه مجموعة من السلوكيات والإجراءات التي يمارسها القائد للتأثر على العاملين في المنظمة (الشايب، 2016). كماعرف شافية (2019) النمط القيادي بأنه نموذج من السلوكيات المنظمة التي يمارسها القائد داخل المنظمة من أجل التأثير على المرؤوسين، هادفاً إلى إستثمار طاقاتهم الكاملة لدفعها نحو تحقيق الأهداف المرجوة. ويعرف طيارة (2018) النمط القيادي بأنه النمط التربوي الذي يمارسة مدير المدرسة خلال مسيرته التربوية. أما صالحي (2016) فيراها نوع من القيادات ذات السلوك المميز. وينظر إلى النمط على أنه الطريقة التي يمارسها القائد في إدارة المنظمة أو المرؤوسين (روميل، 2009). أما قنديل (2010) فيعرف القيادة على أنها عملية التأثير التوجيهي في سلوك العاملين وتنسيق جهودهم وعلاقاتهم، وهذا ما يجعل المرؤسين يقبلون توجيهات القائد مما يضمن تحقيق الأهداف المنشودة.

فالقيادة لها تأثير كبير على كفاءة وفعالية المنظمة من جهة، وعلى رضا المرؤوسين من جهة أخرى، كما وتعتبر عصب العملية الإدارية لإرتباطها بمدى مهارة وفاعلية العملية القيادية، فالقائد هو المتابع والموجه

للمرؤوسين من أجل تحقيق أهداف المنظمة، ويرتبط نجاح المنظمة بما يمارسه القائد من نمط قيادي إداري، ومن الصفات القيادية التي يتمتع بهاهي التي تتمثل بقدرته على توظيف الإمكانيات المتاحة للتأثير الإيجابي في العلاقات الإنسانية بين العاملين من أجل تحقيق الرضا الوظيفي (عصماني، 2017). وتكمن أهمية القيادة بأنها المحرك الرئيسي في العملية الإدارية، وكذلك تكمن أهميتها في قوة العنصر البشري الذي يعتبر من أهم العناصر التي تساهم في تحقيق أهداف المنظمة. وهناك عدة أركان تعتمد عليها عملية القيادة تتمثل في: القائد والمرؤوسين والأتباع والمنظمة (العجمي، 2010).

من خلال التعاريف السابقة يمكن القول بأن لنمط القيادي يمثل مجموعة من السلوكيات التي يمارسها القائد ويتم استثمارها للوصول إلى الأهداف الموضوعة من خلال التعاون المشترك بين أفراد المجموعة، والقائد لتحقيق أعلى مستويات التميز والتنافسية الخارجية والداخلية.

نظريات القيادة وتطورها التاريخي

تطورت نظريات القيادة بتطور البحوث والدراسات حولها على مر العصور، فقد قدم الكثير من المفكرين عدداً من النظريات التي بحثت في القيادة، ومدى فاعليتها والعوامل المحددة لها، فكل واحدة من هذه النظريات ركزت على جانب معين على أساس ان هذا الجانب أكثر أهمية من الجوانب الأخرى.

ومن أبرز النظريات القيادية التي سعت إلى تفسير وتأصيل السلوك القيادي نظرية السمات: التي تقوم بتفسير القيادة على مفهوم أساسي وهو بأن الفاعلية في القيادة تقوم على خصائص وسمات يتصف بها القائد تجعله مميزاً عن غيره فيصبح قائداً فعالاً، يتميز بأنه أطول قامة وأذكى عقلاً من غيره، ويتمز بثقة أكبر بالنفس وأكثر نشاطاً وطموحاً (قنديل، 2010). ومن أوائل من دعوا إليها "جالتون" Galton حيث أشار إلى أن بعض الرجال العظام يبرزون في المجتمع لما يتسمون به من قدرات ومواهب عظيمة وخصائص عبقرية (الشرجبي،2016). وعليه فإن نظرية السمات تقوم على مفهوم مفاده أن الفعالية في القيادة تتوقف على

خصائص وسمات معينة تتسم بها شخصية القائد عن غيره. ومن أبرز الإنتقادات التي وجهت لنظرية السمات أنها لاتأخذ بالحسبان المواقف التي يتفاعل معها القائد، وإهمالها لدور المرؤوسين، كما برهنت الدراسات أنه من النادر تشابه السمات بين أي قائدين، وأنه من الصعوبة تعميم هذه النظرية بشكل علمي ومثبت. خاصة أن السمات لا تدل حقيقةً على أنها السبب الرئيس للقيادة الفعالة (غباين، 2009).

وهناك نظرية الرجل العظيم التي ترتبط إرتباطا وثيقا بنظرية السمات، التي تقوم على أساس أن الأشخاص يصبحون قادة لأنهم ولدوا وهم يحملون الصفات القيادية، ومن أبرز الانتقادات لنظرية الرجل العظيم أنها فشلت في التعرف على صفات القائد الناجح، وفشلت في تفسير مدى تأثير الجماعة على المواقف والسياسات. وأهملت دور الخبرة وإكتساب المهارات القيادية من خلال التدريب، فحصرت القيادة في الصفات الموروثة وهذا ما تداركته النظريات المعاصرة لاحقاً (السعود، 2021).

وبعد ذلك ظهرت النظرية السلوكية نتيجة لعدم الاتفاق على السمات وتوافر الأدلة على أن هناك صفات مكتسبة في القيادة، بدأ التساؤل حول الخصائص السلوكية للقائد. من هنا بدأ الاهتمام والتركيز على سلوك القائد والجماعة، وقد أفرز ذلك الإهتمام ثلاث محاور وهي: التركيز على المرؤوسين ودوافعهم وسلوكهم، والتركيز على سلوك القائد وكيفية تأثره وتأثيره، والتركيز على المهمة. فدراسة سلوكيات القائد ظهرت في منتصف الستينات وكان التركيز في هذه النظرية على سلوك القائد، ماذا وكيف يعمل؟ (حريم، 2006).

وتعد النظرية الموقفية لتعتبر نموذجا من النظريات التي تأخذ بعين الاعتبار المتغيرات الموقفية، ففاعلية القيادة هي نتاج تفاعل متغيرات عديدة، قد تكون بالمرؤوسين أو القائد أو الموقف أو البنية التنظيمية. وهذه المتغيرات تؤثر في إختيار النمط القيادي الفعال. كما وتتبنى هذه النظرية فكرة أنه لا وجود لأسلوب أفضل للقيادة وانما هنالك تأثير لجميع الظروف التي يجب على القائد أن يؤدي مهمته من خلالها.

وتعتمد النظرية الموقفية على بعدين هما: أنماط القيادة التي تهتم بالعاملين والعلاقات الإنسانية، ونمط

القيادة الذي يهتم بالإنتاج، بينما إرتكزت نظرية المسار والهدف لهاوس وإيفانز على أن سلوك القائد يؤثر في دافعية الفرد، إذ تعتمد دافعيته على ما يتوقعه من مكافآت يحصل عليها نتيجة لجهوده. وجاءت نظرية الأبعاد الثلاثة في القيادة وليام أيدن لتفترض ثلاثة أبعاد تستخدم في تحديد الأنماط القيادية وهي: بعد الإهتمام بالمهام، وبعد الإهتمام بالعلاقات، وبعد الفاعلية (السعود، 2021).

وتشير نظرية نضج العاملين لهيرسي وبلانشارد "Hersey&Blanchard" الى أنه لايوجد نمط إداري واحد يصلح لكل زمان ومكان إنما يعتمد الأمر على الإداري بأن يراقب الموقف ثم يوظف النمط الإداري الملائم. وتم تطوير هذه النظرية من خلال مركز الأبحاث التابع لجامعة أوهايو عام (1972) وهي محاولة لدمج ما توصلت اليه الأبحاث في القيادة في نظرية واحدة، وتتفق مع النظريات الموقفية الأخرى بأنه لا يوجد نمط قيادي واحد هو الأفضل، مع التأكيد على أهمية الموقف (السعود، 2013؛ شافية، 2017؛ حريم، 2009). وتقوم هذه النظرية على افتراض أن السلوك القيادي المناسب يختلف بإختلاف درجة النضج الوظيفي للمرؤوسين، وبناءً على ذلك فإن فاعلية القيادة تتوقف على قدرتها على تحديد مستوى نضج المرؤوسين، وهذه النظرية تفترض أن هناك أربع مراحل لنضج الموظفين، وكل مرحلة من هذه المراحل تتطلب اتباع السلوك المناسب لكل مرحلة من قبل المدير. فيتغير أسلوب القائد تبعا لمرحلة النضج. ويطلق على هذه النظرية أيضا أسماءً مختلفة: "نظرية الجاهزية الوظيفية للعاملين"، نظرية النضج الوظيفي للعاملين" (السبيعي، 2009).

وقد ذكر قرقش (2002) أن تمر مراحل النضج الوظيفي للمرؤوسين حسب نظرية هيرسي وبلانشارد"Hersey&Blanchard" بعدة مراحل هي:

مرحلة النضج الأولى: بحيث يكون الموظف جديداً في هذه المرحلة وكذلك علاقته بمرؤوسيه ومن حوله تكون بسيطة، وليس لديه معرفة برسالة التنظيم، أوالأهداف التنظيمية. ويكون غير قادر على القيام بأعماله المطلوبه منه، وأن ودرجة إستعداده لتحمل المسؤولية محدودة، بالتالي يكون

القائد في هذه المرحلة لديه إهتمام عالٍ بالإنجاز وإهتمام منخفض بالأفراد، ويتفق ذلك مع نمط الإبلاغ.

مرحلة النضج الثانية: وفيها يكتسب الموظف خبرة ومهارة من عمله، ومن إحتكاكه بمن حوله، وتكون لديه قدرة على القيام بالأعمال المطلوبه منه. إلا أن خبرته تكون متدنية وفي هذه المرحلة يكون القائد الإداري لديه إهتمام عالي بكل الأفراد وكذلك الإنجاز، ويتفق ذلك مع نمط الإقناع.

مرحلة النضج الثالثة: يصبح الموظف في هذه المرحلة قادراً على القيام بأعماله بشكل جيد، وتكوين علاقات إنسانية مع العاملين معه، ومع ذلك يفتقر للثقة بالذات نتيجة إزدياد المسؤوليات، ويكون القائد في هذه المرحلة لديه إهتمام عالي بالأفراد وإهتمام قليل بالإنجاز، ويتفق ذلك مع النمط المشارك.

مرحلة النضج الرابعة: في هذه المرحلة تتطور قدرات الموظف بشكل كبير وتكون معلوماته ومهاراته وإستعداده للعمل في أحسن صورة، كذلك تكون لديه القدرة على تحمل المسؤولية نتيجة زيادة ثقته بنفسه، ويكون القائد هنا لديه إهتمام منخفض بالإنجاز والأفراد. ويتفق ذلك مع نمط التفويض .

أبعاد النظرية الموقفية

تعتمد النظرية الموقفية على تفاعل ثلاثة أبعاد وهي: مقدار التوجيه (السلوك المهتم بالعمل) ومقدار الدعم العاطفي (الإهتمام بالعلاقات) ومستوى النضج (الإستعداد) الذي يظهره الأفراد في عمل معين. حيث يقاس نضج المرؤوسين بناءً على تحديد الأهداف القابلة للتحقيق والرغبة في تحمل المسؤولية والإستعداد وتوظيف التعليم والخبرة. والنضج الوظيفي لا يقصد به الإستقرار العاطفي أو سن العاملين بل هو محدد برغبة الموظف بالعمل وقدرته على إنجاز المهام، وخبرته في مجال عمله، ومؤهلاته العلمية والعملية(الصليبي،2008). وعليه

فإن النضج الوظيفي محصلة لكل من القدرة والإستعداد النفسي ليتحمل الفرد مسؤولية سلوكه في أداء العمل، فقد يكون للفرد نضج في مهام معينه، ولديه قصور في النضج لمهام أخرى، لذلك تتطلب القيادة الفاعلة تغيير سلوكيات القائد في العمل وسلوكياته في علاقاته الشخصية لمقابلة درجة نضج جماعته (أبو ندى، 2007؛ حريم، 2009).

الأنماط القيادية :أشار أبوندى (2007) الى أن الأنماط القيادية حسب نظرية هيرسي وبلانشارد**"Hersey&Blanchard"** تنقسم إلى أربعة أنماط وذلك على النحو الاتي:

أولاً نمط الإبلاغ (Telling): يكون السلوك في هذا النمط عالٍ في التوجه نحو الإنجاز ومنخفض في العلاقات الإنسانية، وهنا يكون نضج المرؤوسين منخفضاً، فالقائد يهتم بالعمل، ذلك بسبب أن الموظفين جدد، وهنا نجد بأن القائد يركز على إعطاء التعليمات ولا يهتم بالعلاقات الإنسانية.

ثانياً نمط الإقناع (Selling): في هذا النمط يكون التوجه عالٍ نحو الإنجاز، وعالٍ نحو العلاقات الإنسانية، ويمارس هذا النمط عندما يكون نضج المرؤوسين بين المنخفض والمتوسط، كما يهتم القائد بالعاملين لأنهم في هذه المرحلة ما زالو غير مستعدين لتحمل المسؤولية وحدهم، فيشجع القائد العاملين، ويدعمهم لأنهم أصبحوا قريبين منه بحكم علاقات العمل.

ثالثًا النمط المشارك (Participation): هو أسلوب عالٍ في التوجه نحو العلاقات الإنسانية ومنخفض في التوجه نحو الإنجاز، ومستوى النضج للمرؤوسين بين عالٍ ومتوسط. والقائد في هذا النمط لا يهتم بالعمل كثيرا، بل يهتم بالعلاقات الإنسانية لتشجيع المرؤوسين على حل مشكلاتهم وتحمل المسؤولية في العمل.

رابعاً النمط المفوض (Delegation):وهو أسلوب منخفض في بناء العلاقات الإنسانية ومنخفض نحو الإنجاز، وهذا النمط يمارس عندما يكون النضج الوظيفي للمرؤوسين عالياً فيصبحون أكثر ثقةً بذاتهم وأكثر خبرةً وقبولاً لتحمل المسؤولية، فيعمل القائد على تفويض بعض الصلاحيات لمرؤوسيه يعملون في إطارها دون تجاوزها، فيلجأ القائد إلى إستخدام سلطته في الحالات الطارئة التي لا تحتمل الإنتظار.

بعد هذا العرض الوجيز لأبرز نظريات القيادة، يمكننا الإستنتاج بأن القيادة عبارة عن ظاهرة إجتماعية لها دور فعال في بناء وتماسك الجماعات، وبلورة الأهداف وتحقيقها، لذلك نجد إهتمام العديد من الباحثين والعلماء وذلك من خلال بحوثهم ودراساتهم التي أجريت للوقوف على طبيعة هذه النظريات وأبعادها والعوامل المتعلقة

بها، وتميزت هذه البحوث بالإستمرارية والإنسجام، ففي البداية كان التركيز في البحث على السماتِ التي تميز القائد عن غيره، ثم توجه إهتمام البحوث نحو السلوكيات، بعد ذلك تطورت للبحثِ في التفاعل بين خصائص القائد ومتغيرات الموقف، ثم إتجه التركيز على التابعين كمتغير آخر. ويظهر من خلال نظرية " هيرسي وبلانشارد"" Hersey&Blanchard" التي أضافت متغير مستوى نضجِ التابعينْ وتأثير ذلك على أسلوب القائد، فهي تعتمد على المرؤوسين في قياس سلوكِ القائد، وهي النظرية المعتمدة في هذا البحث الحالي، نظراً لأهميتها إذ أضافت متغير آخر مقارنةً بالدراسات التي سبقتها وهو نضج العاملين، بالإضافة إلى أن لها علاقةً مباشرةً بموضوع البحث الذي يركز على وجهةِ نظرِ المرؤوسين للنمط القيادي، ومدى تأثيرهُ على الصمت التنظيمي في المدارس.

المحور الثاني: الصمت التنظيمي

يعتبر الصمت التنظيمي من المفاهيم الحديثة نوعاً ما، ومن المفاهيم غير المألوفة لذا فهناك صعوبة في تحديد مفهومه بشكل محدد. و الصمت لغةً من صمت يصمت صمتاً صموتاً وصماتاً: سكت وأصمت مثله، والتصميت: التسكيت. ويقالُ أخذ الصمات، إذا سكت فلم يتكلم (موسوعة الأخلاق، 1433).

ويعرف الصمت التنظيمي بأنه حالة سلبية تطرأ على المنظمات تحول دون مساهمة المرؤوسين في إنجاح المؤسسة وتطويرها، كما وتؤثر سلباً على الجوانب الفردية والتنظيمية (مدني،2019). وهو الحالة التي تعبر عن عدم رغبة المرؤوسين في الحديث عن المشكلات التي تواجههم أثناء العمل، وعدم رغبتهم بالمشاركة سواءاً بأفكارهم أو إقتراحاتهم ومشاعرهم مع الآخرين (Saygili,2018). كما أنه يشير الى حجب المعلومات والأفكار بشأن القضايا المهمة المتعلقة بالعمل أو المنظمة سواءاً أكان حجباً مقصوداً أم غير مقصود، وأنها ظاهرة تأخذ معاني مختلفة إعتماداً على الواقع الكامن وراءه (غليظ،2019). والصمت التنظيمي حالة صمت المرؤوسين الذين لهم القدرة على تغيير وتطوير منظمتهم، إلا أنهم يمتنعون عن الحديث في المشاكل التنظيمية

للمؤسسة (Hüsrevşahi, 2015). و الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس هو ميل أعضاء هيئة التدريس إلى الإحتفاظ بالمعلومات حول قضايا العمل الحساسة وحول المخالفات والمشكلات التنظيمية، وعدم البوح بها من جانب، وعدم الرغبة في تقديم المقترحات والحلول والمبادرات لتطوير العمل من جانب آخر (القرني،2015). ويمكن تعريفه بأنه ميل المرؤوسين في المؤسسات إلى تجنب تقديم الإقتراحات والمعلومات لرؤسائهم، أوالإخبار عن المشكلات تخوفاً من ردودالفعل السلبية، أو من أي نتائج غير مرغوبة قد تترتب على ذلك (سهير حوالة، 2018).

وقد يؤدي تفشي سلوك صمت العاملين مع المشكلات التي تواجههم، وعزوفهم عن التعبير عن آرائهم، وإبداء مقترحاتهم من أجل تطوير وتحسين إجرآءآت العمل، إلى نتائج سلبية على الأداء التنظيمي بشكل عام وعلى تطور المنظمة بشكل خاص. لذا على المؤسسات التعليمية أن تستثمر قواها البشرية من خلال الإستفادة من مقترحاتهم وملاحظاتهم التي لها دور كبير في تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية، وأيضاً في تجويد عملية التعليم (القرني، 2015).

مراحل الصمت التنظيمي

يمر الصمت التنظيمي بعدة مراحل لكي يعتبر ظاهرة سلبية يمكن ملاحظتها، وقد حدد غليظ(2019) خمس مراحل لتبلور الصمت التنظيمي وهي كالآتي:

المرحلة الأولى: في هذه المرحلة لا يتم تشخيص العوامل داخل المنظمة التي تؤدي إلى الصمت التنظيمي، بل النظر إلى عوامل تنظيمية كالضغوطات التنافسية، والمركزية العالية، والمناخ التنظيمي. بالإضافة إلى العوامل القيادية كأنظمة المكآفات وأسلوب الإشراف. هذا علاوةً على عوامل تتعلق بتصميم العمل، وضعف الدعم الفني والتدريب

ونقص السلطة، والأهداف غير الواقعية ومحدودية الإتصال بين القيادات الإدارية والمرؤوسين، والروتين في العمل وقلة التنوع.

المرحلة الثانية: تتمثل في عدم إستخدام أساليب قيادية حديثة في الإدارة كالقيادة التشاركية، والمكآفات المرتبطة بالهدف.

المرحلة الثالثة: وتتمثل هذه المرحلة في عدم تقديم معلومات عن الفاعلية الذاتية للموظفين، كالإقناع اللفظي، والاستثارة العاطفية، والتجارب المنجزة، والمكاسب غير الفعالة.

المرحلة الرابعة: تكمن في ضعف الإتصال، وعدم إختيار الوسيلة المناسبة له، كذلك طبيعة المراد الإتصال بهم، وفي الغالب سينتج عنه فشل في عملية الإتصال.

المرحلة الخامسة: تتمثل في عدم تغيير السلوك من قبل المرؤوسين لإنجاز الأهداف المحددة لهم.

وعليه فالصمت التنظيمي لا يكون وليد اللحظة إنما يحدث نتيجة تراكماتٍ سلبيةٍ متلاحقة، ومن عوامل إما ان تكون عوامل قيادية أو تنظيمية تؤدي إلى سلوك سلبي من قبل المرؤوسين.

أبعاد الصمت التنظيمي

للصمت التنظيمي أبعاد عديدة تختلف بإختلاف طبيعة عمل المؤسسة مثل: الأنماط القيادية، ومهارات الإتصال، وخوف القائد من التغذية الراجعة، والعزلة. ومن أبعاد الصمت التنظيمي الصمت الهادىء، وتخوف المرؤوسين من ردود الفعل السلبية، وإساءة إستخدام السلطة الرسمية (القرني، 2015؛ سليم، 2012).

ومن أبرز أبعاد الصمت التنظيمي الآتي:

اولاً: الرسمية في السلطة (أسلوب القائد): الرسمية في السلطة تعني القوة المعتمدة إلى المنصب أو الموقع الهيكلي الإداري، الأمر الذي يسهم في خلق مناخ الصمت التنظيمي

من خلال المركزية في صنع القرار، والإفتقار إلى آلية تغذية راجعة رسمية (مدني، 2019) فالمدير هو صاحب السلطة الرسمية، يمكن أن يكلف أحد مساعديه بإحدى المهام إلا أنه يمكن أن يتعرض للطرد في حال الرفض، أوعدم الإمتثال (السعودي، 2008). فإستغلال المدير لسلطته في الإستبداد بالرأي والتشديد على الإلتزام بالأوامر والقوانين يعطيه الصفة الأُوتوقراطية في التعامل مع المرؤوسين. والمدير الأُوتوقراطي، يصر على إطاعة المرؤوسين له ويحاول أن يركز كل السلطة في يده ويصدر الأوامر والتعليمات، ولا يسمح لمرؤوسيه بالتصرف دون الرجوع إليه. هنا يترجم القائد السلطة على أنها أداة للضغط والتهديد للحصول على الإنجاز في العمل فيمارس أسلوب التهديد بالفصل أو الخصم أو الحرمان من المكافآت (صيام، 2013).

ثانياً: خوف المرؤوسين: يعتبر من أهم العوامل التي تساهم بشكل ملحوظ في مناخ الصمت التنظيمي. حيث يتشكل لدى المرؤوسين شعور بالخوف من عقوبات مباشرة أو غير مباشرة من القائد عند إبداء رأي مخالف أو الخوض في القضايا التنظيمية للمؤسسة (الختاتنة، 2009). فنتيجة تخوف المرؤوسين يلاحظ تحفظهم عن تقديم المعلومات خاصةً غير السارة منها تجنبا من إلحاق الضرر بهم. ويتجنب المرؤوسين أيضا الإنتقادات الموجهة لأسلوب القائد في العمل وأداءه تفادياً للوم والمساءلة (العرياني، 2016). ويعتبر عدم التفاهم بين أفراد المؤسسة الواحدة أمرا يجعلهم يتعاملون مع بعضهم بمنتهى الخيفة والحذر، فلا يتم تبادل المعلومات إلا في حدود ضيقة، مع إمكانية إخفاء أو تمويه بعض المعلومات (ياغي، 1993). بالمقابل فإن مناخ العلاقات بين أفراد المنظمة خاصة بين القائد والمرؤوسين تلعب دوراً مهما في تدفق المعلومات وإتاحة الفرصة لتبادل الآراء والأفكار (المجالي، 2007).

ثالثاً: دعم القيادة المدرسية: يعتبر دور الإدارة المدرسية من أهم المكونات لإنجاح المؤسسة

وتحقيق أهدافها، كونها تحفز المرؤوسين على تقديم الحلول للمشكلات وتحسين المهارات الشخصية لهم، وتدعم العمل الجماعي عن طريق إستثارة تفكيرهم وتحفيزهم وتشجعهم على الكلام، وتساعدهم في تحسين أساليب إتخاذ القرار فتمنحهم الخبرة والتجربة الكافية للتعامل مع ردود الأفعال التي يمكن أن تتسبب في حصول المرؤوسين على مشاعر إيجابية تعمل على كسر حاجز الصمت لديهم، وهذا يسهم في إيجاد بيئة محفزة وجاذبة للعمل (العرياني 2016).

ثانياً: الدراسات السابقة ذات الصلة

قامت الباحثة بعرض مجموعة من الدراسات السابقة والتي تناولت درجة ممارسة الأنماط القيادية في المدارس ومستوى الصمت التنظيمي للعاملين في المؤسسات التعليمية، وتم ترتيبها من الأحدث إلى الأقدم، وجرى عرضها كما يأتي:

الدراسات المتعلقة بالأنماط القيادية

هدفت دراسة الدوسري (2020) التعرف الى الأنماط القيادية السائدة في جامعة قطر، ولتحقيق الأهداف تم إستخدام المنهج الوصفي التحليلي. وتم سحب عينة عشوائية مؤلفة من 350 موظف. وتم إستخدام الإستبيان كأداة للدراسة، وتبين وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأنماط القيادية والرضا الوظيفي، وتبين أن النمط الحر هوالأكثر استخداما ويليه النمط الديمقراطي وأخيرا الأوتوقراطي.

هدفت دراسة باعمر (2019) التعرف الى واقع الأنماط القيادية في ضوء نظرية "هيرسي وبلانشارد" "Hersey&Blanchard" من وجهة نظر المعلمين بمدارس التعليم بمحافظة ظفار وعلاقتها بدافعية الإنجاز، تكونت العينة من (199) معلم، وتم إستخدام المنهج الوصفي التحليلي من خلال إستخدام إستبانة مكونة من(84) فقرة. توصلت الدراسة إلى أن النمط الموجه جاء في المرتبة الأولى، والمفوض في المرتبة

الأخيرة. وأن دافعية الإنجاز عند المعلمين كانت مرتفعة، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في تقديرات المعلمين في مجال الأنماط القيادية وفقا لمتغير الجنس، والعمر، والتخصص، والخبرة، والمؤهل العلمي. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز في جميع المحاور ماعدا محور التفوق والتميز. وكانت الفروق لصالح الإناث. كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية موجبة بين الأنماط القيادية ودافعية الإنجاز.

وهدفت دراسة المطيري (2019) إلى دراسة العلاقة بين الأنماط القيادية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة حائل. إستخُدم المنهج الوصفي والتحليلي. تم تصميم إستبانة لتحقيق أهداف الدراسة. تكونت عينة الدراسة من (188) عضو هيئة تدريس، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأنماط القيادية المتبعة من قبل القيادات بالجامعة، وتبين وجود علاقة إرتباطية موجبة بين أنماط القيادة الديموقراطية والتراسلية والرضا الوظيفي وسنوات الخبرة، كذلك تبين وجود تباين دال إحصائيا في الرضا الوظيفي تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة.

هدفت دراسة طيارة (2018) لإستقصاء العلاقة بين درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية في محافظة العاصمة عمان للأنماط القيادية ودافعية المعلمين نحو العمل حسب متغيرات (الجنس، والتخصص، وعدد سنوات الخبرة). تم إستخدام المنهج الوصفي الإرتباطي إستخدم إستبيانيين للإجابة عن أسئلة الدراسة وطبقت على عينة مكونة من (420) معلما ومعلمة، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة للأنماط القيادية تعزى لمتغيرات الجنس، والتخصص، وعدد سنوات الخبرة.

وهدفت دراسة Munir, H, Iqba (2018) التعرف الى العلاقة بين أنماط القيادة لدى المديرين والرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس في كليات البنات في مقاطعة البنجاب. وصممت هذه الدراسة من أجل

التعرف على الأنماط القيادية السائدة والتي يتم ممارستها في الجامعة ولمعرفة العلاقة بين الأنماط القيادية والرضا الوظيفي. تم جمع البيانات بإستخدام الاستبانة، تكونت العينة المختارة من (1005) مدرسا جامعيا من (100) كلية. وأظهرت نتائج الدراسة بأن أسلوب القيادة الديمقراطي هو الأكثر ممارسة في الكليات وأن له علاقة إيجابية بالرضا الوظيفي.

هدفت دراسة الشايب (2017) الكشف عن العلاقة بين الأنماط القيادية السائدة لدى موظفي جامعة قاصدي مرباح ورقلة حسب نظرية "هيرسي وبلانشارد" "Hersey&Blanchard" بمستوى الإبداع التنظيمي، واعتمدت الباحثة على أداتين هما مقياس لتحديد النمط القيادي الذي يعكس مستوى النضج الوظيفي، وحددت أربعة أنماط قيادية وهي نمط الإبلاغ، ونمط الإقناع، والمشاركة، والتفويض، وإعتمدت أيضا مقياس الإبداع التنظيمي وتوصلت النتائج إلى أن أسلوب الإقناع والمشاركة هما الأكثر إستخداماً، ثم التفويض والإبلاغ. وأن هناك مستوى متوسط من الإبداع التنظيمي لدى موظفي جامعة ورقلة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الإبداع التنظيمي تعزى لمتغير النمط القيادي والجنس والأقدمية ونوع العمل .

وهدفت دراسة بارنيت (2017) لمعرفة تأثير القيادة الإدارية على الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدرس في جامعة وسينكنسون بالولايات المتحدة، وتكونت عينة الدراسة من (77) عضو من هيئة التدريس وأظهرت نتائج الدراسة أن الرضا التام لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة مرتبط بالقيادة التحويلية والنمط التشاركي.

وأيضا هدفت دراسة كيلفنت (2017) إلى تحديد العلاقة بين أنماط القيادة والرضا الوظيفي في مؤسسات التعليم بكينيا، وتكونت العينة من(605) عضو هيئة تدريس وأوصت الدراسة بممارسة أسلوب التشاركية لتحقيق الرضا الوظيفي. وتم إستخدام الإستبانات والمقابلات وتحليل الوثائق لجمع البيانات.

وهدفت دراسة صالحي (2016) إلى الكشف عن النمط القيادي السائد لدى مديري التعليم الإبتدائي من وجهة نظر المعلمين في المدارس الإبتدائية بولاية (المدية)، حسب نموذج "هريسي وبلانشارد" ، ولقد أجريت

هذه الدراسة على عينة عشوائية تكونت من (220) معلمة ومعلماً، إعتمد الباحث على مقياس لتحديد النمط القيادي السائد، وتم الوصول إلى أن النمط القيادي السائد حسب نظرية "هريسي وبلانشارد" "Hersey&Blanchard" ببعض المدارس الإبتدائية في ولاية المدية من وجهة نظر المعلمين هو: "الإشراك"، ثم يليه "الإقناع"، فالتفويض، ثم الإبلاغ.

كما وهدفت دراسة شافية وحفيظ (2016) الى الكشف عن درجة فاعلية القيادة الإدارية وفق نظرية "هيرسي وبلانشارد"Hersey&Blanchard". تكونت عينة الدراسة من (140) موظفاً وموظفة، بولاية مرباح ولتحقيق أهداف الدراسة تم الإعتماد على مقياس النمط القيادي. وأظهرت النتائج أن أسلوب الإقناع ثم الإشراك هما الأكثر إستخداما ثم التفويض والإبلاغ من وجهة نظر الموظفين. وأن درجة فاعلية القيادة الإدارية كانت إيجابية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة فاعلية القيادة الإدارية بإختلاف الجنس، والمؤهل العلمي والتفاعل بينهم.

كما هدفت دراسة Raza, & Sikandar (2018) التعرف الى مدى تأثير أسلوب القيادة للمعلم على أداء الطلاب في ضوء نظرية هيرسي وبلانشارد، شملت العينة 80 طالبا من الصف الثامن في مدينة لاهور، وتم تطبيق المنهج الوصفي والاستنتاجي، وأظهرت النتائج أن مستوى استعداد الطلاب يمكن تغييره من خلال أسلوب القيادة لدى المعلم والذي له التأثير المباشر على أداء الطلبة، وأن أداء الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية كان أعلى معنوية من أداء الإختبار القبلي بالمجموعة الضابطة، كذلك أظهرت النتائج اختلاف في درجات الإنجاز بأساليب "الإخبار، "والبيع، للتدخل مقابل أساليب المشاركة، والتفويض، فينعكس إيجابياً على أداء الطلبة خاصة من لديهم مستوى استعداد منخفض.

الدراسات المتعلقة بالصمت التنظيمي

هدفت دراسة مسلم (2021) التعرف الى تأثير القيادة التشاركية والتي تتمثل في التخطيط والدعم والتنظيم

للحد من الصمت التنظيمي، وتكونت عينة الدراسة من (50) فرداً، وأعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى أن القيادة التشاركية تقلل من الصمت التنظيمي، وهذا النوع من القيادة يعتبر الحل لتقليل مشاكل المؤسسة، لأنه يشرك العاملين في وضع الخطط وتنفيذها.

وهدفت دراسة الظفري (2020) التعرف الى مستوى الصمت التنظيمي لدى العاملين بمدارس سلطنة عمان. والتعرف على أبعاد العدالة التنظيمية الأكثر قدرة على التنبؤ بأبعاد الصمت التنظيمي. وإتبعت الدراسة المنهج الوصفي الإرتباطي، وتم إستخدام مقياسين أحدهما لقياس العدالة التنظيمية والأخرى لقياس الصمت التنظيمي، كما شملت العينة (565) موظفاً في المدارس، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للجنس، ونوع المدرسة، والخبرة في مستوى الصمت التنظيمي، كما وأظهرت النتائج أيضا إنخفاضاً في مستوى الصمت التنظيمي وإرتفاع مستوى العدالة التنظيمية.

وهدفت دراسة مدني (2019) التعرف الى علاقة الصمت التنظيمي بالثقة التنظيمية لدى معلمات التعليم العام بالمدينة المنورة من وجهة نظرهن، وإعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وشملت العينة (372) معلمة، وإستخدمت الإستبانة كأداة للدراسة. وأظهرت النتائج بوجود علاقة عكسية بين مستوى الصمت التنظيمي ومستوى الثقة التنظيمية لدى معلمات التعليم العام بالمدينة المنورة، وأن مستوى الصمت جاء بدرجة موافقة قليلة، بينما مستوى الثقة التنظيمية جاء بدرجة موافقة كبيرة. كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إستجابات المعلمات حول الصمت التنظيمي تعزى لمتغير التخصص، والمرحلة التعليمية، وسنوات الخبرة، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إستجابات المعلمات على مستوى الثقة التنظيمية لصالح المعلمات ذو الخبرة 15 سنة فأكثر.

فيما هدفت دراسة الحلو (2018) إلى تقصي درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الأوتوقراطية وعلاقتها بالصمت التنظيمي، تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الثانوية في مديرية عمان

الرابعة، وشملت العينة (348) معلماً ومعلمة، وأعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي والارتباطي. وتم إستخدام إستبانتين بعد التأكد من صدقهما. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة القيادة الأوتوقراطية لدى مديري المدارس الثانوية متوسطة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة القيادة الأوتوقراطية تعزى لمتغير الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي. وجاء مستوى الصمت التنظيمي متوسطاً. وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر المعلمين في فقرات الصمت التنظيمي تعزى لمتغير الجنس ولصالح الاناث، وتبين وجود علاقة عكسية وبدرجة منخفضة بين ممارسة القيادة الأوتوقراطية ومستوى الصمت التنظيمي في المدارس الثانوية في مديرية عمان الرابعة.

كما وأجرى الخطايبة (2018) دراسة هدفت لمعرفة واقع الصمت التنظيمي لدى العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد (مشكلات وحلول). وتكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد وتم إختيار عينة عشوائية تكونت من (227) فرداً، وأُستخدمَ المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة، وأظهرت النتائج أن مستوى الصمت التنظيمي لدى العاملين في مديريات التربية والتعليم جاء متوسطاً،مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس والتخصص والخبرة. كما تبين أن درجة المشكلات التي تؤدي إلى الصمت التنظيمي متوسطة. وتوصلت الدراسة إلى أن العمل الجماعي يحقق نتائج أفضل من العمل الفردي.

وهدفت دراسة حوالة والبكر (2018) التعرف الى درجة ممارسة قائدات المدارس الثانوية بمدينة الرياض لأبعاد الصمت التنظيمي والمتمثل بخوف قائدات المدارس من التغذية الراجعة من الإدارة التعليمية وفرص الإتصال وإساءة إستخدام القائدات للسلطة الرسمية، حيث تكون مجتمع الدراسة من المعلمات، والمشرفات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والنوعي، واستخدمت الإستبانة المغلقة، والأسئلة المفتوحة، وتكونت عينة الدراسة من (700) معلمةً و(46) مشرفه. وبينت النتائج أن مستوى ممارسة أبعاد الصمت التنظيمي

متوسطة، وجاء المتوسط الحسابي العام لأسباب الصمت التنظيمي بدرجة موافقة متوسطة.

وهدفت دراسة Dal & Baskan (2018) الى تحديد مستوى الصمت التنظيمي لدى المعلمين في المدارس الثانوية العامة بتركيا، ومعرفة ما إذا كان مستوى الصمت التنظيمي يختلف بإختلاف العوامل الديموغرافية (العمر، الجنس، مدة الخدمة في المدرسة الحالية، مدة الخدمة المهنية، ومستوى التعليم والتخصص). تكونت عينة الدراسة من (562) معلماً ومعلمة. وأُستخدمت الإستبانة كأداة للدراسة. أظهرت الدراسة نتائج بأن مستوى الصمت لتنظيمي لدى المعلمين في المدارس الثانوية العامة متوسطاً. وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية ين مستوى الصمت التنظيمي لدى المعلمين في المدارس الثانوية العامة وبين متغيرات مدة الخدمة المهنية، ومدة الخدمة في المدرسة الحالية، ومتغير التخصص ومستوى التعليم. وهناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى الصمت التنظيمي لدى المعلمين في المدارس الثانوية العامة وبين البيئة المدرسية تعزى إلى متغيرات العمر والجنس.

وهدفت دراسة Sygili (2018) التعرف الى مستوى الصمت التنظيمي لدى معلمي المدارس الثانوية في مدينة إسبارتا بتركيا، تكونت العينة من (609) معلم ومعلمة. وأُستخدمت الإستبانة كأداة للدراسة وأُتبع المنهج الوصفي، أوضحت النتائج بأن مستوى الصمت التنظيمي لدى المعلمين كان متوسطاً وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصمت التنظيمي تبعاً لمتغيرات المستوى التعليمي والمعيشي. إلا أنه هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في مستوى الصمت التنظيمي تبعاً لمتغيرات العمر، والحالة الاجتماعية، والجنس.

بينما هدفت دراسة وصفي (2017) إلى تقصي درجة عدم الثقة الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية وعلاقتها بمستوى الصمت التنظيمي لدى المعلمين في مديرية التربية والتعليم بالزرقاء من وجهة نظر المعلمين، إعتمدت الدراسة المنهج الوصفي مستخدمةً أداة الإستبانة التي طبقت على(350) معلماً، وتوصلت الدراسة

إلى نتائج تمثلت بأن مستوى الصمت التنظيمي لدى معلمي المدارس الثانوية كان متوسطاً، وتبين وجود علاقة إرتباطية بين درجة عدم الثقة الإدارية لدى مديري المدارس ومستوى الصمت التنظيمي لدى المعلمين في المدارس الثانوية في الزرقاء.

وهدفت دراسة Elm & Yangi (2017) إلى تحديد العلاقة بين ثقة المدير والعدالة التفاعلية والصمت التنظيمي، شملت العينة (4761) مدرساً بتركيا. واستخدمت المنهج الوصفي والإرتباطي، واستخدمت الإستبانة كأداةٍ للدراسة، أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة سلبية متوسطة بين العدالة التفاعلية والصمت التنظيمي، وأن العدالة التفاعلية وثقة المدير مثلت تغيرات تنبؤية لسلوك الصمت التنظيمي.

وقفت دراسة القرني (2016) على طبيعة العلاقة بين القيادة الأخلاقية لدى رؤساء ومشرفات الأقسام الأكاديمية بجامعة تبوك ومستوى الصمت التنظيمي. إستخدم المنهج الوصفي الإرتباطي، بلغ حجم العينة (116) من مجتمع الدراسة والبالغ (761)، تم إعداد استبانتين لقياس القيادة الأخلاقية ولقياس سلوك الصمت التنظيمي. توصلت الدراسة لنتائج مفادها أن هناك أثراً للقيادة الأخلاقية على رؤساء ومشرفات الأقسام على سلوك الصمت التنظيمي، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بمتغير القيادة الأخلاقية والصمت التنظيمي تُعزى لمتغير الرتبة إلا أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند إجابات الأفراد على متغير القيادة وسلوك الصمت تبعاً لمتغير الجنس، إذ جاءت لصالح فئة (ذكر) ومتغير التخصص لصالح فئة (نظري).

وهدفت دراسة ,.M., Gezer, KatKat, Mizrak Geze, kurudire, kurudire (2016). إلى تحديد العلاقة بين العدالة التنظيمية والصمت التنظيمي لمعلمي التربية الرياضية التركية، استخدمت المنهج الوصفي باستخدام استبانتين، بلغت العينة (116) معلماً. أظهرت النتائج أن هناك تدني في العدالة التنظيمية، وأن الصمت التنظيمي قد يتأثر بمستوى العدالة التنظيمية.

هدفت دراسة Faramarz et al: Burnoutp, Explaining (2013) إلى إستسقاء دور تعزيز الصمت التنظيمي للموظفين حول القضايا التنظيمية، وإستسقاء تأثير و دور الصمت التنظيمي على تشكيل الإحتراق الوظيفي. إستخدم إستبيان من أجل قياس الصمت التنظيمي والإحتراق الوظيفي، وإستخدم المنهج الوصفي والإرتباطي، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها، أن الصمت التنظيمي يفسر بدرجة كبيرة الإحتراق الوظيفي. وهناك علاقة مباشرة وذات مغزى بين الصمت التنظيمي والإجهاد العاطفي وتبلد الشخصية. ولا يوجد علاقة بين الصمت التنظيمي وإنخفاض الإنجاز الشخصي.

ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة

أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة

من خلال الإطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع تبين أن هذه الدراسة إتفقت مع بعض الدراسات من حيث الموضوع فبعضها بحث الأنماط القيادية حسب نظرية هيرسي وبلانشارد "Hersey&Blanchard" وعلاقته مع متغيرات أخرى مثل: دافعية الإنجاز، والرضا الوظيفي، ودافعية المعلمين نحوالعمل والإبداع التنظيمي، وتطوير الأداء كدراسة الدوسري (2020)، ودراسة صالحي (2016)، ودراسة شافية وحفيظ (2016). أما الدراسة الحالية فقد بحثت في الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بالصمت التنظيمي من وجهة نظر المعلمين.

إختلفت هذه الدراسة في حدها المكاني المتمثل بالمدارس الثانوية الخاصة في عمان بلواء سحاب والقويسمة، بينما كان الحد المكاني في مختلف الدراسات الأخرى مثل دراسة باعمر (2019) بمحافظة ظفار، ودراسة المطيري (2019) بجامعة حائل، ودراسة مانر & اقبال (2018) في كلية البنات في مقاطعة البنجاب، ودراسة الشايب (2017) في جامعة ورقلة، ودراسة بارنيت (2017) في جامعة وسينكنسون بالولايات المتحدة، ودراسة كيلفنت (2017) بمؤسسات التعليم بكينيا، ودراسة الصالحي (2016) بولاية المدية،

ودراسة الدوسري (2020) في جامعة قطر.

كما تشابهت أداة الدراسة الحالية ومنهجها والتي تمثلت بالاستبانة والمنهج الوصفي والارتباطي مع غالبية أدوات الدراسات السابقة كدراسة باعمر (2019)، ودراسة المطيري (2019)، ودراسة طيارة (2018)، ودراسة مانر & اقبال (2018)، ودراسة كلينفنت (2017)، واختلفت بالمنهج مع دراسة الدوسري التي استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، ودراسة (Raza, S, A, & Sikandar, A. (2018 التي استخدمت المنهج الوصفي والاستنتاجي.

هذا وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تطوير مشكلة الدراسة، وتطوير أداتها وإختيار عينتها، والوسائل الإحصائية التي إستخدمت في معالجة البيانات، ومقارنة نتائج الدراسة بالنتائج التي تم التوصل اليها في الدراسات السابقة.

وما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة هو تناولها لمتغيرين لم يتم تداولهما معا في الدراسات السابقة، هما الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بالصمت التنظيمي من وجهة نظر المعلمين حسب نظرية هيرسي وبلانشارد"Hersey&Blanchard" شاملة الأنماط الأربعة (الإبلاغ، الإقناع، المشارك والمفوض).

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل تقديم عرض للطريقة والإجراءات المتبعة في هذه الدِّراسة، إذ يُقدم وصفاً لمنهجيّة الدراسة المُستخدمة، إضافةً إلى وصف مجتمع الدِّراسة وعينته، والأداة المُستخدمة في الدِّراسة وطرق التحقق من صدقها وثباتها، والأساليب الإحصائية المستخدمة للإجابة عن أسئلة الدراسة.

منهجيّة الدِّراسة

لتحقيق أهداف الدِّراسة الحالية تم إتباع المنهج الوصفيّالارتباطي و للإجابة عن السؤالين الأول والثاني تم استخدام المنهج الوصفي، بالإضافة للمنهج الإرتباطي للإجابة عن السؤال الثالث، وذلك للتعرف على الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة وعلاقتها بالصمت التنظيمي من وجهة نظر المعلمين.

مُجتمع الدِّراسة

تكون مُجتمع الدِّراسة الحالية من جميع مُعلّمي ومُعلّمات المدارس الثانوية الخاصة في لوائي القويسمة وسحاب العاصمة عمان والبالغ عددهم (3311) مُعلّمً ومُعلّمة، بحسب الإحصاءات الصادرة عن وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشيمية للعام 2022/2021م.

عينة الدّراسة

لتحقيق أهداف الدِّراسة؛ تم اختيار عينة عشوائية من مُجتمع الدِّراسة والمُكونة من (407) مُعلّمً ومُعلّمة من المدارس الخاصة في عمان من لواء القويسمة ولواء سحاب خلال الفصل الدّراسيّ الثاني 2022/2021م. إذ تم اختيار أفراد العينة من المُجتمع الأصلي للدِّراسة بإتباع الطريقة العشوائية البسيطة في اختيار العينات،

وتم الرجوع لجداول كريجسي ومورجان (Krejcie & Morgan, 1970) لتحديد حجم العينة بالإعتماد على الحجم المجتمع الكلي للدِّراسة. وقدتم تطبيق أداة الدِّراسة على أفراد العينة وتوزيع الإستبانات بشكل إلكتروني، لسهولة وسرعة عملية الوصول لجميع أفراد المجتمع. وكانت جميع الإستبانات المُسترجعة والبالغ عددها(407) قابلة للترميز والتحليل. والجدول (1) يُبين توزيع أفراد العينة بحسب المُتغيرات الديمُوغرافية لهم:

الجدول (1)

توزيع أفراد عينة الدِّراسة حسب مُتغيراتهاالديموغرافية

متغيرات الدراسة	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	91	%23.5
	أنثى	296	%76.5
	المجموع	**407**	**%100.0**
المؤهل العلمي	بكالوريوس	242	%62.5
	دراسات عليا	145	%37.5
	المجموع	**407**	**%100.0**
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	53	%13.7
	5- 10 سنوات	91	%23.5
	10سنوات فأكثر	243	%62.8
	المجموع	**407**	**%100.0**

أداة الدّراسة

بعد الرجوع للأدب النظري، والإطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الأنماط القيادية كدراسة (باعمر، 2019؛ المطيري، 2019؛ طيارة،2018). ولتحقيق أهداف الدّراسة تم تطوير الجزء الخاص بمحور " الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة " على شكل إستبانة. إذ إشتملت بصورتها الأولية على (46) فقرة موزعه على أربعة مجالات هي: مجال " نمط الإبلاغ " والمُكون من (10) فقرات. ومجال "نمط الإقناع " والمُكون من (12) فقرات. ومجال "نمط المشاركة " والمُكون من (16) فقرات. ومجال "نمط التفويض " والمُكون من (8) فقرات.

كما تم الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الصمت التنظيمي كدراسة (مسلم، 2021؛ الظفري، 2020؛ مدني، 2019؛ الحلو، 2018). وتم تطوير الأداة للجزء الخاص بمحور " الصمت التنظيمي في المدارس الثانوية الخاصة " على شكل إستبانة. إذ إشتملت بصورتها الأولية على (34) فقرة موزعين على ثلاثة مجالات هم: مجال " أسلوب القادة " والمُكون من (16) فقرات. ومجال " خوف المرؤوسين من ردود الفعل السلبية " والمُكون من (10) فقرات. ومجال " دعم القيادة " والمُكون من (8) فقرات. بالإضافة إلى المُتغيرات الديمُوغرافية لأفرادالدِّراسة، والملحق (1) يُبين الإستبانة بصورتها الأولية.

وتمَّ إعتماد تدريج ليكرت الخماسي وفقاً للتدريج الآتي: (موافق بشدة وأعطيت (5)، موافق وأعطيت (4)، محايد وأعطيت (3)، غير موافق وأعطيت (2)، غير موافق بشدة وأعطيت (1)) للإجابة عن تلك الفقرات، ويمثل (5) درجة مرتفعة، في حين (1) يمثل درجة متدنية.

صدق أداة الدِّراسة

للتحقق من مؤشرات الصدق على الأداة المُستخدمة في الدِّراسة تم إستخراج المؤشرات الآتية:

أ. صدق المحكمين لأداة الدِّراسة

للتحقق من صدق المحتوى الظاهري لأداة الدّراسة بصورتها الأولية ؛ تم عرضها على مجموعة مكون من محكمين والبالغ عددهم (12) محكما من ذوي الإختصاص والخبرة في مجال العلوم التربوية والإدارة والقيادة التربوية من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة والمُشار لهم بالملحق رقم (2)، وذلك للتحقق من صحة ودقة محتوى فقرات الأداة وإبداء آرائهم حول مدى وضوح الفقرات، والصياغة اللغوية لها، ومدى مناسبتها لقياس ما وضعت لأجله، وانتماء الفقرات للمجال الذي تتبع له، وإبداء آرائهم بإضافة أو تعديل أو حذف الفقرات بما يرونه مناسبًا.

وتمّ الأخذ بجميع مُلاحظات المحكمين؛ وإجراء التعديلات بإعادة الصياغة اللغوية للفقرات الخاصة بمحور الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة وهي ذات الأرقام (1، 3، 16، 12) وحذف الفقرات رقم (48،53)، وبالإبقاء على باقي الفقرات التي أجمع عليها ما نسبة (80%) من المحكمين كمعيار للحكم على صلاحيتها دونما تعديل، وعليه أصبح المحور بصورته النهائية مُكون من (40) فقرة موزعة على المجالات الأربع كما يلي: (مجال نمط الابلاغ وتكون من (10) فقرات. ومجال نمط الاقناع وتكون من (10) فقرات. ومجال نمط المشاركة وتكون من (10) فقرات. ومجال نمط التفويض وتكون من (10)فقرات. كما تم إعادة الصياغة اللغوية لفقرات محور الصمت التنظيمي في المدارس الثانوية الخاصة وهي ذات الأرقام (27، 36) وحذف الفقرات رقم (48،53) والتي أجمع عليها ما نسبة (80%) من المحكمين وبالإبقاء على باقي الفقرات، إذ أصبح المحور بصورته النهائية مكون من (25) فقرة موزعة على المجالات الثلاث وهي: (مجال أسلوب القادة وتكون من (9) فقرات. ومجال خوف المرؤوسين من ردود الفعل السلبية وتكون من (9) فقرات. ومجال دعم القيادة وتكون من (7) فقرات). والملحق (3) يُبين الإستبانة بصورتها النهائية.

ب. صدق البناء لأداة الدِّراسة

تم التحقق من صدق البناء لأداة الدِّراسة من خلال تطبيقها على مجموعة استطلاعية مكونة من (30) مُعلّم ومُعلّمة من مُجتمع الدِّراسة ومن خارج عينة الدِّراسة المُستهدفة، وذلك للتعرف على مدى الصدق الداخلي لأداة الدِّراسة، إذ تمّ حساب قيم مُعاملات إرتباط بيرسون (Pearson Correlations)؛ بين الفقرات والمجال الذي تنتمي إليه، وقيم مُعاملات ارتباط بيرسون بين الفقرة والدرجة الكلية لمحور الأداة، وكانت النتائج على النحو الاتي:

أولاً: محور الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة

الجدول (2)

مصفوفة معاملات الارتباط بين فقرات الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة والدرجة الكلية للمجال المنتمي إليه والدرجة الكلية للمحور

مجال نمط الابلاغ			مجال نمط الاقناع		
الفقرة	معامل الارتباط الفقرة مع		الفقرة	معامل الارتباط الفقرة مع	
	المجال	المحور		المجال	المحور
1	**0.750	**0.720	11	**0.842	**0.776
2	**0.770	**0.649	12	**0.841	**0.633
3	**0.766	**0.751	13	**0.896	**0.766
4	**0.633	**0.415	14	**0.818	**0.690
5	**0.826	**0.694	15	**0.808	**0.657
6	**0.720	**0.493	16	**0.886	**0.750
7	**0.563	**0.776	17	**0.815	**0.699
8	**0.757	**0.676	18	**0.799	**0.685
9	**0.651	**0.459	19	**0.822	**0.698
10	**0.750	**0.722	20	**0.816	**0.740
مجال نمط المشاركة			مجال نمط التفويض		
الفقرة	معامل الارتباط الفقرة مع		الفقرة	معامل الارتباط الفقرة مع	
	المجال	المحور		المجال	المحور
21	**0.733	**0.784	31	**0.707	**0.639
22	**0.639	**0.746	32	**0.545	**0.459
23	**0.802	**0.746	33	**0.807	**0.701
24	**0.729	**0.693	34	**0.766	**0.569
25	**0.755	**0.664	35	**0.745	**0.550
26	**0.734	**0.570	36	**0.690	**0.696
27	**0.706	**0.621	37	**0.705	**0.724
28	**0.894	**0.782	38	**0.774	**0.720
29	**0.907	**0.765	39	**0.773	**0.735
30	**0.789	**0.736	40	**0.725	**0.756

** دالة إحصائيًا عند مستوى (α= 0.01).

يُلاحظ من نتائج الجدول (2) بأنَّ قيم مُعاملات الارتباط للفقرات على مجال نمط الإبلاغ قد تراوحت بين (0.563– 0.826) مع المجال، وأن قيم مُعاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمحور تراوحت ما بين (0.415–0.776)، وكانت جميع هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.01).

ويُلاحظ من الجدول بأنَّ قيم مُعاملات الارتباط للفقرات على مجال نمط الاقناع تراوحت بين (0.779–0.896) مع المجال، وأن معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمحور تراوحت بين (0.633–0.776)، وقد كانت هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α= 0.01).

كما يُبين بأنَّ قيم معاملات ارتباط الفقرات على مجال نمط المشاركة قد تراوحت بين (0.639– 0.907) مع المجال، وأن معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمحور تراوحت بين (0.570–0.784)، وقد كانت جميع هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α= 0.01).

كما أنَّ قيم مُعاملات الارتباط للفقرات على مجال نمط التفويض تراوحت ما بين (0.545– 0.807) مع المجال، وأن مُعاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمحور تراوحت بين (0.459– 756)، وقد كانت جميع هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة(α= 0.01).

وكما تم استخراج قيم مُعاملات الارتباط بيرسون (Pearson)؛ بين مجالات محور الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة والدرجة الكلية للمحور، وذلك كما يُبيّن الجدول (3):

الجدول (3)

مصفوفة مُعاملات الارتباط بين المجالات والدرجة الكلية لمحور الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة

المجالات	نمط الابلاغ	نمط الاقناع	نمط المشاركة	نمط التفويض	الدرجة الكلية للمحور
نمط الابلاغ	1	0.608**	0.535**	0.561**	0.743**
نمط الاقناع		1	0.753**	0.676**	0.891**
نمط المشاركة			1	0.892**	0.927**
نمط التفويض				1	0.904**

** دالة إحصائيًا عند مستوى (α = 0.01).

تُشير النتائج في الجدول (3) إالى وجود قيم مُعاملات ارتباط مُرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.01) بين كل من مجالات المحور الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة مع الدرجة الكلية للمحور، إذ تراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.743 – 0.927)، مما يعني وجود درجة من الصدق الداخلي في فقرات مجالات الأداة.

ثانياً : محور الصمت التنظيمي في المدارس الثانوية الخاصة

الجدول (4)

مصفوفة معاملات الارتباط بين فقرات الصمت التنظيمي في المدارس الثانوية الخاصة والدرجة الكلية للمجال المنتمي إليه والدرجة الكلية للمحور

مجال أسلوب القادة			مجال خوف المرؤوسين من ردود الفعل السلبية			مجال دعم القيادة		
الفقرة	معامل الارتباط الفقرة مع		الفقرة	معامل الارتباط الفقرة مع		الفقرة	معامل الارتباط الفقرة مع	
	المجال	المحور		المجال	المحور		المجال	المحور
1	**0.509	**0.495	10	**0.886	**0.768	19	**0.751	**0.718
2	**0.768	**0.452	11	**0.868	**0.704	20	**0.928	**0.834
3	**0.704	**0.504	12	**0.854	**0.696	21	**0.874	**0.757
4	**0.612	**0.522	13	**0.837	**0.720	22	**0.910	**0.780
5	**0.764	**0.623	14	**0.838	**0.771	23	**0.945	**0.800
6	**0.666	**0.593	15	**0.828	**0.739	24	**0.779	**0.500
7	**0.771	**0.578	16	**0.812	**0.750	25	**0.698	**0.527
8	**0.794	**0.566	17	**0.786	**0.727			
9	**0.755	**0.514	18	**0.677	**0.622			

** دالة إحصائيًا عند مستوى (α= 0.01).

يُلاحظ من نتائج الجدول (4) بأنَّ قيم مُعاملات الإرتباط للفقرات على مجال أسلوب القادة قد تراوحت ما بين (0.059– 0.794) مع المجال، وأن قيم مُعاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمحور تراوحت ما بين (0.452– 0.623)، وكانت جميع هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α= 0.01).

ويُلاحظ من أيضاً أنَّ قيم مُعاملات الارتباط للفقرات على مجال خوف المرؤوسين من ردود الفعل السلبية تراوحت بين (0.677– 0.866) مع المجال، وأن معاملات إرتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمحور تراوحت بين (0.622– 0.768)، وكانت القيم دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α= 0.01).

كما أنَّ قيم مُعاملات الإرتباط للفقرات على مجال دعم القيادة تراوحت ما بين (0.698–0.945) مع المجال، وأن مُعاملات إرتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمحور تراوحت بين (0.500– 0.834)، وقد كانت جميع هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α= 0.01).

وكما تم إستخراج قيم مُعاملات الإرتباط بيرسون (Pearson)؛ بين مجالات محور الصمت التنظيمي في المدارس الثانوية الخاصة والدرجة الكلية للمحور، وذلك كما يُبيّن الجدول (5):

الجدول (5)

مصفوفة مُعاملات الارتباط بين المجالات والدرجة الكلية لمحور الصمت التنظيمي في المدارس الثانوية الخاصة

المجالات	أسلوب القادة	خوف المرؤوسين من ردود الفعل السلبية	دعم القيادة	الدرجة الكلية للمحور
أسلوب القادة	1	0.594**	0.499**	0.749**
خوف المرؤوسين من ردود الفعل السلبية		1	0.595**	0.878**
دعم القيادة			1	0.810**

** دالة إحصائيًا عند مستوى (α= 0.01).

تُشير النتائج في الجدول (5) إلى وجود قيم مُعاملات إرتباط مُرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.01) بين كل من مجالات محور الصمت التنظيمي في المدارس الثانوية الخاصة والدرجة الكلية للمحور، إذ تراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.749 – 0.878)، مما يعني وجود درجة من الصدق الداخلي في فقرات مجالات الأداة.

ثبات الأداة الدّراسة

لتحقق من ثبات أداة الدّراسة المُستخدمة، تمَّ تطبيقها على مجموعة إستطلاعية مكونة من (30) معلّم ومعلّمة من مُجتمع الدِّراسة ومن خارج عينة الدِّراسة المُستهدفة، ثم تمَّ إجراء حساب قيم مُعاملات ثبات الإتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach–Alpha) والتي تقيس التناسق في إستجابات الأفراد على فقرات الإستبانة، والجدول (6) يُبين قيم معاملات ثبات الإتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لمجالات ولمجمل الفقرات على المحاور.

الجدول (6)

معاملات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لأداة الدّراسة

المحور/ المتغير	مجالات الأداة	كرونباخ ألفا	عدد الفقرات
الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة	نمط الابلاغ	0.909	10
	نمط الاقناع	0.937	10
	نمط المشاركة	0.920	10
	نمط التفويض	0.899	10
	الدرجة الكلية للمحور	0.971	40
الصمت التنظيمي لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة	أسلوب القادة	0.868	9
	خوف المرؤوسين من ردود الفعل السلبية	0.940	9
	دعم القيادة	0.927	7
	الدرجة الكلية للمحور	0.948	25

يُبين الجدول (6) القيم الخاصة بمُعاملات الثبات الإتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) على مجالات محور الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة، إذ تراوحت قيم مُعاملات الثبات على مجالات المحور بين (0.899– 0.937)، في حين بلغ معامل كرونباخ ألفا على فقرات المحور ككل (0.971).

كما يُبين القيم الخاصة بمعاملات ثبات الإتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) على مجالات محور الصمت التنظيمي في المدارس الثانوية الخاصة، إذ تراوحت قيم معاملات الثبات على مجالات المحور بين

(0.868– 0.940)، في حين بلغ معامل كرونباخ ألفا لفقرات للمحور ككل (0.948). وتُعد هذه القيم مقبولة وجيدة لأغراض الدّراسة.

معيار تصحيح أداة الدّراسة

تمّ إعتماد تدريج ليكرت الخماسي لتصحيح الفقرات على أداة الدّراسة، بحيث تعطى كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، والتي تمثل رقميًا (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب. ولأغراض تحليل النتائج والحُكم على قيم المُتوسطات الحسابية للفقرات تم اعتماد المعادلة التالية:

$$\frac{\text{الحد الأعلى للبدائل} - \text{الحد الأدنى للبدائل}}{\text{عدد المستويات}} = \frac{5-1}{3} = 1.33$$

والجدول (7) يوضح القيم المعيارية للحُكم على المُتوسطات الحسابية لإستجابات أفراد عينة الدّراسة على الأداة:

الجدول (7)

القيم المعيارية للحُكم على المُتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدّراسة على أداة الدّراسة

الدرجة / المستوى	قيمة المتوسط
منخفضة	1 –2.33
متوسطة	2.34 –3.67
مرتفعة	3.68 – 5

إجراءات الدّراسة

- لتحقيق أهداف الدراسة تم القيام بالإجراءات الآتية: تحديد مشكلة الدّراسة وأسئلتها والهدف منها والإطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدّراسة.
- تحديد مجتمع الدّراسة وعينتها.
- تطوير أداة الدّراسة، والتحقق من صدقها وثباتها ومن جاهزيتها للتطبيق.

- عرض أداة الدّراسة على مجموعة من محكمين من داخل الجامعة وخارجها، والتعديل عليها بما يتناسب مع ملاحظاتهم.
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة، موجه من جامعة الشرق الأوسط إلى وزارة التربية والتعليم الأردنية؛ من أجل الحصول على الموافقة لتطبيق أداة الدراسة على أفراد الدّراسة.
- الرجوع لإحصائيات وزارة التربية والتعليم الأردنية، من أجل الحصول على عدد المُعلمين والمُعلمات في المدارس الثانوية الخاصة التابعة للعاصمة عمان، وتطبيق أداة الدّراسة عليهم.
- تم رفع الإستبانة إلكترونيا على موقع (Google Drive) للوصول لأكبر عدد ممكن من مجتمع الدّراسة بمساعدة مديري المدارس في لواء القويسمة ولواء سحاب.
- توزيع رابط الأداة على عينة الدّراسة، بشكل إلكتروني، والإستعانة بمديري المدارس الخاصة للوصول إلى المُعلمين والمُعلمات على الواتساب (WhatsApp).
- تم جمع الإستبانات وتخزين البيانات على الحاسب الآلي، وذلك بهدف المعالجة الإحصائية لها بإستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS).
- تم الوصول إلى النتائج وعرضها، والقيام بتفسيرها للخروج بالتوصيات والمقترحات.

المعالجة الإحصائيَّة

للإجابة عن أسئلة الدّراسة تمت المعالجات البيانات باستخدام الرزمة الإحصائية (SPSS)، من خلال استخدام الأساليب الإحصائيَّة الآتية:

- **للإجابة عن السؤال الأول،** تمّ إستخراج المتوسطات الحسابيّة والإنحرافات المعياريّة والرتبة ودرجة تطبيق الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة من وجهة نظر المعلمين.
- **للإجابة عن السؤال الثاني،** تمّ إستخراج المتوسطات الحسابيّة والإنحرافات المعياريّة والرتبة ومستوى الصمت التنظيمي في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين.
- **للإجابة عن السؤال الثالث،** تمّ إستخدام معامل إرتباط بيرسون (Pearson Correlations) لإيجاد العلاقة بين درجة الأنماط القيادية ومستوى الصمت التنظيمي في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة من وجهة نظر المعلمين.
- تمّ إستخراج التكرارات والنسب المئوية لتوزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة.
- تمّ استخدام مُعامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlations)لإيجاد معاملات صدق الإتساق الداخلي لأداة الدراسة.
- تمّ استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach– Alpha) للتأكد من معاملات ثبات الإتساق الداخلي على أداة الدراسة.

الفصل الرابع

عرض النتائج

الفصل الرابع
عرض النتائج

يتناول هذا الفصل عرضا للنتائج التي تم التوصل لها في هذه الدراسة، وذلك بهدف التعرف على درجة تطبيق الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة وعلاقتها بالصمت التنظيمي من وجهة نظر المعلمين، من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

"ما درجة تطبيق الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين ؟"

للإجابة عن السؤال الأول، تم إستخراج قيم المُتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والرتبة والدرجة على تطبيق الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة من وجهة نظر المعلمين بشكل عام ولكل مجال من مجالاته، مع مراعاة ترتيب المهارات تنازلياً وفقًا للمُتوسطات الحسابية والجدول (8) يوضح ذلك.

الجدول (8)

المُتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لتطبيق الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازليًا وفقًا للمُتوسطات

الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	نمط الابلاغ	3.85	0.50	2	مُرتفعة
2	نمط الاقناع	4.26	0.81	1	مُرتفعة
3	نمط المشاركة	3.79	0.79	3	مُرتفعة
4	نمط التفويض	3.66	0.72	4	مُتوسطة
الدرجة الكلية للمحور		3.78	0.60		مُرتفعة

يُبين من الجدول (8) أنَّ درجة تطبيق الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة من وجهة نظر المعلمين ككل قد جاءت (مُرتفعة)، وبمُتوسط حسابي (3.78) وإنحراف معياري

(0.60). كما أن المجالات على درجة تطبيق الأنماط القيادية جاءت وفقًا للترتيب الآتي: في المرتبة الأولى جاء مجال " نمط الاقناع " بدرجة (مُرتفعة)، وبمُتوسط حسابي (4.26) وانحراف معياري (0.81)، وفي المرتبة الثانية جاء مجال "نمط الابلاغ " بدرجة (مُرتفعة)، وبمُتوسط حسابي (3.85) وإنحراف معياري (0.50)، وأما بالمرتبة الثالثة فجاء مجال "نمط المشاركة " بدرجة (مُرتفعة) وبمُتوسط حسابي (3.79) وإنحراف معياري (0.79)، وأما المرتبة الرابعة والأخيرة جاء مجال "نمط التفويض " بدرجة (مُتوسطة)، بمُتوسط حسابي (3.66) وانحراف معياري (0.72).

وأما بالنسبة للمجالات، فقد تمّ حساب قيم المُتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية، والرتب ودرجة التقييم لفقرات كل مجال من مجالات تطبيق الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة من وجهة نظر المعلمين، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

أولًا: مجال نمط الإبلاغ

تمّ حساب المُتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال نمط الابلاغ ، بمراعاة ترتيب الفقرات تنازلياً وفقًا للمُتوسطات الحسابية، وجاءت النتائج كما في الجدول (9).

الجدول (9)

المُتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والرتبة لفقرات مجال نمط الابلاغ مرتبة تنازليًا

#	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
.3	يحث مدير المدرسة المعلمين على تنفيذ المهام المنوطة بهم	4.30	0.71	1	مُرتفعة
.2	يتابع مدير المدرسة سير العمل وفق الأنظمة والتعليميات.	4.20	0.72	2	مُرتفعة
.10	يؤكد مدير المدرسة على أهمية انجاز المهمة بالوقت المحدد.	4.17	0.70	3	مُرتفعة
.5	يعمم مدير المدرسة التعليمات على المعلمين بشكل دوري.	4.13	0.75	4	مُرتفعة
.1	يشرف مدير المدرسة على جميع الشؤون المتعلقة بالمدرسة.	4.08	0.88	5	مُرتفعة
.8	يتصرف مدير المدرسة بحزم في المواقف التعليمية.	3.96	0.85	6	مُرتفعة
.6	يطبق مدير المدرسة التعليمات والأنظمة بحق المقصرين.	3.86	0.88	7	مُرتفعة

#	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
.9	يتقيد مدير المدرسة بإجراءات محددة لإنجاز المهام المطلوبة	3.78	0.88	8	مُرتفعة
.4	يتخذ مدير المدرسة القرارات المتعلقة بشؤون المدرسة بشكل منفرد	3.10	1.16	9	مُتوسطة
.7	يستخدم مدير المدرسة الولاء الشخصي كمقياس لحصول المعلمين على امتيازات.	2.91	1.27	10	مُتوسطة
المتوسط الحسابي الكلي		**3.85**	**0.50**		**مُرتفعة**

يُبين الجدول (9) بأنَّ قيم المُتوسطات الحسابية لفقرات مجال نمط الابلاغ تراوحت بين (3.85– 4.30) وبدرجة تقدير مُتوسطة إلى مُرتفعة على الفقرات. أمّا المجال ككل، فقد حصل على متوسط حسابي (2.91) وبانحراف معياري (0.50) وبدرجة مُرتفعة.

وقد جاءت بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (3) التي تنص على " يحث مدير المدرسة المعلمين على تنفيذ المهام المنوطة بهم" بمتوسط حسابي (4.30) وانحراف معياري (0.71)، وبدرجة مُرتفعة. تلاها الفقرة رقم (2) التي تنص على" يتابع مدير المدرسة سير العمل وفق الأنظمة والتعليميات " بمتوسط حسابي (4.20)، وانحراف معياري (0.72)، وبدرجة مُرتفعة.

وجاءت الفقرة رقم (4) التي تنص على " يتخذ مدير المدرسة القرارات المتعلقة بشؤون المدرسة بشكل منفرد" بالمرتبة قبل الأخيرة، بمتوسط حسابي (3.10) وانحراف معياري (1.16) وبدرجة مُتوسطة.وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (7) التي تنص على"يستخدم مدير المدرسة الولاء الشخصي كمقياس لحصول المعلمين على امتيازات " بمتوسط حسابي (2.91) وانحراف معياري (1.27) وبدرجة مُتوسطة.

ثانياً: مجال نمط الاقناع

تم حساب المُتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال نمط الاقناع ، بمراعاة ترتيب الفقرات تنازلياً وفقًا للمُتوسطات الحسابية، وجاءت النتائج كما في الجدول (10).

الجدول (10)

المُتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والرتبة لفقرات مجال نمط الاقناع مرتبة تنازليًا

#	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
.14	يشجع مدير المدرسة على العمل الإبداعي للمعلمين.	3.94	0.98	1	مُرتفعة
.19	يشجع مدير المدرسة المعلمين على العمل بطريقة واقعية.	3.92	0.87	2	مُرتفعة
.18	يناقش مدير المدرسة القضايا التعليمية مع المعلمين	3.89	0.92	3	مُرتفعة
.17	ينسق مدير المدرسة جهود المعلمين نحو جودة التعليم.	3.88	0.91	4	مُرتفعة
.13	يستخدم مدير المدرسة أساليب متنوعة لمتابعة أداء المعلمين.	3.84	0.93	5	مُرتفعة
.15	يراعي مدير المدرسة المرونة الادارية أثناء القيام بعمله في المدرسة.	3.83	1.02	6	مُرتفعة
.16	يحرص مدير المدرسة على تنمية المهارات المهنية للمعلمين.	3.80	0.97	7	مُرتفعة
.20	يحرص مدير المدرسة على تقديم التغذية الراجعة للمعلمين.	3.79	0.91	8	مُرتفعة
.12	يتابع مدير المدرسة ردود الأفعال لقراراته التي يصدرها.	3.77	0.98	9	مُرتفعة
.11	يوازن مدير المدرسة بين مشاعر المعلمين وبين الجدية في العمل	3.76	0.95	10	مُرتفعة
	المتوسط الحسابي الكلي	3.84	0.81		**مُرتفعة**

يُبين من الجدول (10) أنَّ قيم المُتوسطات الحسابية لفقرات مجال نمط الاقناع تراوحت بين (3.76 – 3.94) وبدرجة تقدير مُرتفعة على جميع الفقرات. أمّا المجال ككل، فقد حصل على متوسط حسابي (3.84) وبانحراف معياري (0.81) وبدرجة مُرتفعة.

كما جاءت بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (14) التي تنص على " يشجع مدير المدرسة على العمل الإبداعي للمعلمين" بمتوسط حسابي (3.94) وانحراف معياري (0.98)، وبدرجة مُرتفعة. تلاها الفقرة رقم (19) التي تنص على" يشجع مدير المدرسة المعلمين على العمل بطريقة واقعية" بمتوسط حسابي (3.92)، وانحراف معياري (0.87)، وبدرجة مُرتفعة.

وقد جاءت الفقرة رقم (12) التي تنص على " يتابع مدير المدرسة ردود الأفعال لقراراته التي يصدرها"

بالمرتبة قبل الأخيرة، بمتوسط حسابي (3.77) وانحراف معياري (0.98) وبدرجة مُرتفعة.وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (11) التي تنص على"يوازن مدير المدرسة بين مشاعر المعلمين وبين الجدية في العمل " بمتوسط حسابي (3.76) وانحراف معياري (0.95) وبدرجة مُرتفعة.

ثالثاً: مجال نمط المشاركة

تم حساب المُتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال نمط المشاركة ، بمراعاة ترتيب الفقرات تنازلياً وفقًا للمُتوسطات الحسابية، والجدول (11) يبين ذلك.

الجدول (11)

المُتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والرتبة لفقرات مجال نمط المشاركة مرتبة تنازليًا

#	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
.21	يبني مدير المدرسة علاقات مهنية إيجابية مع المعلمين.	3.99	0.88	1	مُرتفعة
.22	يستمع مدير المدرسة للمعلمين باهتمام عند طرح احتياجاتهم .	3.93	0.94	2	مُرتفعة
.23	يلبي مدير المدرسة احتياجات المعلمين وفق ما تسمح به الامكانيات.	3.92	0.89	3	مُرتفعة
.28	يأخذ مدير المدرسة بملاحظات المعلمين المتعلقة بالعملية التعليمية.	3.86	0.93	4	مُرتفعة
.30	يتأكد مدير المدرسة من ان المعلمين مدركون لمستوى الأداء المتوقع منهم.	3.86	0.86	5	مُرتفعة
.24	يشرك مدير المدرسة المعلمين في جميع نشاطات المدرسة	3.79	0.93	6	مُرتفعة
.29	يدير مدير المدرسة النقاش الحر مع المعلمين.	3.76	0.98	7	مُرتفعة
.26	يقدم مدير المدرسة الحوافز المعنوية لتشجيع المعلمين على الاداء المميز.	3.73	1.05	8	مُرتفعة
.27	يشرك مدير المدرسة المعلمين في وضع الخطة الاستراتيجية للمدرسة.	3.59	1.06	9	مُتوسطة
.25	يشرك مدير المدرسة المعلمين في عملية صنع القرارات.	3.46	1.07	10	مُتوسطة
المتوسط الحسابي الكلي		**3.79**	**0.79**		**مُرتفعة**

يُبين من الجدول (11) بأنَّ قيم المُتوسطات الحسابية لفقرات مجال نمط المشاركة المهنية تراوحت بين (3.46 – 3.99) وبدرجة تقدير ما بين مُتوسطة إلى مُرتفعة على الفقرات. أمّا المجال ككل، فقد حصل على متوسط حسابي (3.79) وبانحراف معياري (0.79) وبدرجة مُرتفعة.

وقد جاءت بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (21) التي تنص على " يبني مدير المدرسة علاقات مهنية إيجابية مع المعلمين " بمتوسط حسابي (3.99) وانحراف معياري (0.88)، وبدرجة مُرتفعة. ثم تلاها الفقرة رقم (22) التي تنص على"يستمع مدير المدرسة للمعلمين باهتمام عند طرح احتياجاتهم " بمتوسط حسابي (3.93)، وانحراف معياري (0.94)، وبدرجة مُرتفعة.

وجاءت بالمرتبة قبل الأخيرة الفقرة رقم (27) التي تنص على " يشرك مدير المدرسة المعلمين في وضع الخطة الاستراتيجية للمدرسة "، بمتوسط حسابي (3.59) وانحراف معياري (1.06) وبدرجة مُتوسطة.وأما بالمرتبة الأخيرة فجاءت الفقرة رقم (25) التي تنص على" يشرك مدير المدرسة المعلمين في عملية صنع القرارات" بمتوسط حسابي (3.46) وانحراف معياري (1.07) وبدرجة مُتوسطة.

رابعاً: مجال نمط التفويض

تم حساب المُتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال نمط التفويض، بمراعاة ترتيب الفقرات تنازلياً وفقًا للمُتوسطات الحسابية، وجاءت النتائج كما في الجدول (12).

الجدول (12)

المُتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والرتبة لفقرات مجال نمط التفويض مرتبة تنازليًا

#	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
.40	يحرص مدير المدرسة على إبلاغ جميع الموظفين بالمدرسة بالمهام المفوضة للمعلمين.	3.84	0.87	1	مُرتفعة
.33	يقيم مدير المدرسة نتائج المهام المفوضة للمعلمين.	3.79	0.86	2	مُرتفعة
.34	يثق مدير المدرسة بقدرة المعلمين على إنجاز المهام المفوضة لهم.	3.76	0.88	3	مُرتفعة
.31	يفوض مدير المدرسة الصلاحيات للمعلمين وفق إمكاناتهم المهنية	3.75	0.95	4	مُرتفعة
.39	يشجع مدير المدرسة المعلمين على ابتكار طرق جديده لتنفيذ المهام المفوضة لهم.	3.74	0.96	5	مُرتفعة
.38	يقدم مدير المدرسة التغذية الراجعة للمعلمين على نتائج المهام المفوضة لهم	3.71	0.91	6	مُرتفعة
.37	يعطي مدير المدرسة المعلمين الحرية باختيار طريقة إنجاز المهام المفوضة لهم.	3.64	0.96	7	مُتوسطة
.36	يهدف مديرالمدرسة من تفويض بعض الصلاحيات إلى صناعة الصف الثاني من القيادات المدرسية	3.54	0.99	8	مُتوسطة
.32	تزداد جودة مستوى أداء المعلمين مع ازدياد المهام المفوضة لهم.	3.43	1.08	9	مُتوسطة
.35	يعطي مدير المدرسة المعلمين حرية الموافقة على المسؤوليات المفوضة لهم.	3.41	1.03	10	مُتوسطة
	المتوسط الحسابي الكلي	**3.66**	**0.72**		**مُتوسطة**

يُبين الجدول (12) بأنَّ قيم المُتوسطات الحسابية لفقرات مجال نمط التفويض تراوحت بين (3.41 – 3.84) وبدرجة تقدير ما بين مُتوسطة إلى مُرتفعة على الفقرات. أمّا المجال ككل، فقد حصل على متوسط حسابي (3.66) وبانحراف معياري (0.72) وبدرجة مُتوسطة.

وجاءت بالمرتبة الأولىالفقرة رقم (40) التي تنص على " يحرص مدير المدرسة على إبلاغ جميع

الموظفين بالمدرسة بالمهام المفوضة للمعلمين " بمتوسط حسابي (3.84) وانحراف معياري (0.87)، وبدرجة مُرتفعة. تلاها الفقرة رقم (33) التي تنص على" يقيم مدير المدرسة نتائج المهام المفوضة للمعلمين " بمتوسط حسابي (3.79)، وانحراف معياري (0.86)، وبدرجة مُرتفعة.

وبالمرتبة قبل الأخيرة فقد جاءت الفقرة رقم (32) التي تنص على " تزداد جودة مستوى أداء المعلمين مع ازدياد المهام المفوضة لهم " ، بمتوسط حسابي (3.43) وانحراف معياري (1.08) وبدرجة مُتوسطة.أما بالمرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (35) التي تنص على" يعطي مدير المدرسة المعلمين حرية الموافقة على المسؤوليات المفوضة لهم " بمتوسط حسابي (3.41) وانحراف معياري (1.03) وبدرجة مُتوسطة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

"ما مستوى الصمت التنظيمي في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين؟"

للإجابة عن السؤال الثاني، تم استخراج قيم المُتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والرتبة لمُستوى الصمت التنظيمي في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين بشكل عام ولكل مجال من مجالاته، بمراعاة ترتيب المجالات تنازلياً وفقًا للمُتوسطات الحسابية والجدول (13) يوضح ذلك.

الجدول (13)

المُتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والرتبة لمستوى الصمت التنظيمي في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازليًا وفقًا للمُتوسطات الحسابية

الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	أسلوب القادة	2.95	0.80	1	مُتوسط
2	خوف المرؤوسين من ردود الفعل السلبية	2.67	0.98	2	مُتوسط
3	دعم القيادة	2.48	0.92	3	مُتوسط
الدرجة الكلية للمحور		**2.72**	**0.78**		**مُتوسط**

يُبين من الجدول (13) بأنَّ مُستوى الصمت التنظيمي في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين ككل قد جاءت بمُستوى (مُتوسط)، وبمُتوسط حسابي (2.72) وإنحراف معياري (0.078) كما أن المجالات جاءت وفقًا للترتيب الآتي: في المرتبة الأولى جاء مجال " أسلوب القادة " بمُستوى (مُتوسط)، وبمُتوسط حسابي (2.95) وإنحراف معياري (0.80)، وفي المرتبة الثانية جاء مجال " خوف المرؤوسين من ردود الفعل السلبية " بمُستوى (مُتوسط)، وبمُتوسط حسابي (2.67) وإنحراف معياري (0.98)، أما بالمرتبة الثالثة فقد جاء مجال " دعم القيادة " بمُستوى (مُتوسط)، بمُتوسط حسابي (2.48) وانحراف معياري (0.92).

وبالنسبة للمجالات، فقد تمّ حساب قيم المُتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية، والرتب ومُستوى التقييم لفقرات كل مجال من مجالات مُستوى الصمت التنظيمي في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين ، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

أولًا: مجال أسلوب القادة

تمّ حساب المُتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والرتبة ومُستوى التقييم لفقرات مجال أسلوب القادة، بمراعاة ترتيب الفقرات تنازلياً وفقًا للمُتوسطات الحسابية، وجاءت النتائج كما في الجدول (14).

الجدول (14)

المُتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والرتبة ومُستوى التقييم لفقرات مجال أسلوب القادة مرتبة تنازليًا

#	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المُستوى
.3	يستجوب مدير المدرسة المعلمين في حال حصول الأخطاء أثناء القيام بأعمالهم.	3.55	0.99	1	مُتوسط
.4	يستخدم مدير المدرسة التشريعات والأنظمة حرفياً للتعامل مع مجريات العمل في المدرسة.	3.33	1.02	2	مُتوسط

#	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المُستوى
.2	يمارس مدير المدرسة سلطته الرسمية من أجل الحصول على التعاون من المعلمين.	3.18	1.10	3	مُتوسط
.8	يعتقد مدير المدرسة بأن المعارضين لهم تأثير سلبي على العمل.	3.16	1.15	4	مُتوسط
.7	يتحسس مدير المدرسة من الانتقادات المتعلقة بأدائه في العمل.	2.98	1.21	5	مُتوسط
.6	يتجاهل مدير المدرسة آراء المعلمين عند وضع الخطط الاستراتيجية.	2.63	1.07	6	مُتوسط
.5	يستخدم مدير المدرسة أسلوب التجاهل لشكاوى المعلمين.	2.62	1.08	7	مُتوسط
.1	يستخدم مدير المدرسة أسلوب التهديد لتوجيه سلوك المعلمين .	2.59	1.12	8	مُتوسط
.9	يتجنب مدير المدرسة النقاش والحوار مع المعلمين.	2.56	1.13	9	مُتوسط
	المتوسط الحسابي الكلي	**2.95**	**0.80**		**مُتوسط**

يُبين الجدول (14) بأنَّ قيم المُتوسطات الحسابية لفقرات مجال أسلوب القادة تراوحت بين (2.56– 3.55) بمُستوى تقدير مُتوسط على جميع الفقرات. أمّا المجال ككل، فقد حصل على متوسط حسابي (2.95) وبانحراف معياري (0.80) بمُستوى مُتوسط.

وقد جاءت بالمرتبة الأولىر الفقرة رقم (3) التي تنص على " يستجوب مدير المدرسة المعلمين في حال حصول الأخطاء أثناء القيام بأعمالهم" بمتوسط حسابي (3.55) وانحراف معياري (0.99)، بمُستوى مُتوسط. تلاها الفقرة رقم (4) التي تنص على" يستخدم مدير المدرسة التشريعات والأنظمة حرفياً للتعامل مع مجريات العمل في المدرسة " بمتوسط حسابي (3.33)، وانحراف معياري (1.02)، بمُستوى مُتوسط.

وكما جاءت الفقرة رقم (1) التي تنص على " يستخدم مدير المدرسة أسلوب التهديد لتوجيه سلوك المعلمين " بالمرتبة قبل الأخيرة، بمتوسط حسابي (2.59) وانحراف معياري (1.12) بمُستوى مُتوسط.وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (9) التي تنص على"يتجنب مدير المدرسة النقاش والحوار مع المعلمين " بمتوسط حسابي (2.56) وانحراف معياري (1.13) بمُستوى مُتوسط.

ثانياً: خوف المرؤوسين من ردود الفعل السلبية

تمّ حساب المُتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والرتبة ومُستوى التقييم لفقرات مجال خوف المرؤوسين من ردود الفعل السلبية، بمراعاة ترتيب الفقرات تنازلياً وفقًا للمُتوسطات الحسابية، وجاءت النتائج كما في الجدول (15).

الجدول (15)

المُتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والرتبة ومُستوى التقييم لفقرات مجال خوف المرؤوسين من ردود الفعل السلبية مرتبة تنازليًا

#	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المُستوى
.11	أخشى من توجيه انتقادات للمدير.	2.81	1.18	1	مُتوسط
.12	أتجنب الحديث عن تحديات المدرسة خوفاً من اعتباري أريد الإساءة لزملائي.	2.80	1.16	2	مُتوسط
.14	أتجنب الحديث عن تحديات المدرسة خوفاً من اعتباري باحثاً عن صنع المشاكل في المدرسة.	2.74	1.14	3	مُتوسط
.15	احرص على تنفيذ التعليمات بدون نقاش حفاظاً على مصلحتي الخاصة.	2.69	1.11	4	مُتوسط
.13	التزم الصمت في النقاشات الخاصة بتحديات المدرسة حفاظاً على العلاقة مع مديري.	2.67	1.14	5	مُتوسط
.17	انسحب من أي نقاش عن تحديات المدرسة خوفاً من خلق صراع مع زملائي.	2.61	1.08	6	مُتوسط
.10	أخشى من إبداء رأيّ بالعمل أمام زملائي.	2.60	1.19	7	مُتوسط
.16	أتجنب المبادرة في تقديم أي اقتراحات لتحديات المدرسة خوفاً من ردة فعل زملائي غير المبادرين بمقترحات.	2.59	1.12	8	مُتوسط
.18	أتعمد عدم المشاركة النقاش في الاجتماعات خوفاً من تفويضي بمسؤوليات إضافية لعملي.	2.58	1.13	9	مُتوسط
	المتوسط الحسابي الكلي	**2.67**	**0.98**		**مُتوسط**

يُبين الجدول (15) بأنَّ قيم المُتوسطات الحسابية لفقرات مجال خوف المرؤوسين من ردود الفعل السلبية

تراوحت بين (2.58– 2.81) بمُستوى تقدير مُتوسط على جميع الفقرات. أمّا المجال ككل، فقد حصل على متوسط حسابي (2.67) وبانحراف معياري (0.98) بمُستوى مُتوسط.

وقد جاءت بالمرتبة الأولىالفقرة رقم (11) التي تنص على " أخشى من توجيه انتقادات للمدير " بمتوسط حسابي (2.81) وانحراف معياري (1.18)، بمُستوى مُتوسط.وتلاها الفقرة رقم (12) التي تنص على" أتجنب الحديث عن تحديات المدرسة خوفاً من اعتباري أريد الإساءة لزملائي " بمتوسط حسابي (2.80)، وانحراف معياري (1.16)، بمُستوى مُتوسط.

وكما جاءت الفقرة رقم (16) التي تنص على " أتجنب المبادرة في تقديم أي اقتراحات لتحديات المدرسة خوفاً من ردة فعل زملائي غير المبادرين بمقترحات " بالمرتبة قبل الأخيرة، بمتوسط حسابي (2.59) وانحراف معياري (1.12) بمُستوى مُتوسط.وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (18) التي تنص على"أتعمد عدم المشاركة النقاش في الاجتماعات خوفاً من تفويضي بمسؤوليات إضافية لعملي " بمتوسط حسابي (2.58) وانحراف معياري (1.13) بمُستوى مُتوسط.

ثالثاً: مجال دعم القيادة

تمّ حساب المُتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والرتبة ومُستوى التقييم لفقرات مجال دعم القيادة، بمراعاة ترتيب الفقرات تنازلياً وفقًا للمُتوسطات الحسابية، وجاءت النتائج كما في الجدول (16).

الجدول (16)

المُتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والرتبة ومُستوى التقييم لفقرات مجال دعم القيادة مرتبة تنازليًا

#	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المُستوى
.24	ينظم مدير المدرسة دورات تدريبية للتعريف بأهمية الريادة في المؤسسة التعليمية.	2.66	1.12	1	مُتوسط
.25	ينظم مدير المدرسة فعاليات للتعريف بثقافة ريادة الأعمال.	2.53	1.06	2	مُتوسط

#	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المُستوى
.20	يعزز مدير المدرسة ثقافة طرح الأفكار الجديدة.	2.49	1.07	3	مُتوسط
.19	يدعم مدير المدرسة المعلمين المتميزين لتحسين جودة المخرجات التعليمية.	2.47	1.00	4	مُتوسط
.23	يتبنى مدير المدرسة ثقافة التفكير الناقد.	2.43	1.06	5	مُتوسط
.21	يرسخ مدير المدرسة القيم التي تدعم التقدم وتحقيق الإنجازات.	2.38	1.02	6	مُتوسط
.22	يدعم مدير المدرسة التفكير الإبداعي باستمرار.	2.36	1.01	7	مُتوسط
	المتوسط الحسابي الكلي	**2.48**	**0.92**		**مُتوسط**

يُبين الجدول (16) بأنَّ قيم المُتوسطات الحسابية لفقرات مجال دعم القيادة تراوحت بين (2.36– 2.66) بمُستوى تقدير مُتوسط على جميع الفقرات. أمّا المجال ككل، فقد حصل على متوسط حسابي (2.48) وبانحراف معياري (0.92) بمُستوى مُتوسط.

وقد جاءت بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (24) التي تنص على " ينظم مدير المدرسة دورات تدريبية للتعريف بأهمية الريادة في المؤسسة التعليمية " بمتوسط حسابي (2.66) وانحراف معياري (1.12)، بمُستوى مُتوسط. تلاها الفقرة رقم (25) التي تنص على" ينظم مدير المدرسة فعاليات للتعريف بثقافة ريادة الأعمال " بمتوسط حسابي (2.53)، وانحراف معياري (1.06)، بمُستوى مُتوسط.

وكما جاءت الفقرة رقم (21) التي تنص على " ييرسخ مدير المدرسة القيم التي تدعم التقدم وتحقيق الإنجازات " بالمرتبة قبل الأخيرة، بمتوسط حسابي (2.38) وانحراف معياري (1.02) بمُستوى مُتوسط.وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (22) التي تنص على"يدعم مدير المدرسة التفكير الإبداعي باستمرار " بمتوسط حسابي (2.36) وانحراف معياري (1.01) بمُستوى مُتوسط.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

"هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين درجة تطبيق الأنماط القيادية ومستوى الصمت التنظيمي في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة من وجهة نظر المعلمين؟"

للإجابة عن السؤال الثالث، تم حساب قيم معاملات الإرتباط بيرسون (Pearson) بين درجة الأنماط القيادية ومستوى الصمت التنظيمي في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين ، والجدول (17) يُبين نتائج ذلك:

الجدول (17)

قيم معاملات الارتباط بيرسون بين نمط الابلاغ ومجالات الصمت التنظيمي في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة من وجهة نظر المعلمين

المجالات		أسلوب القادة	خوف المرؤوسين من ردود الفعل السلبية	دعم القيادة
نمط الابلاغ	معامل الارتباط	0.081	*0.104	−0.015
	مستوى الدلالة	0.113	0.041	0.776

** دالة إحصائيًا عند مستوى (α=0.01).

* دالة إحصائيًا عند مستوى (α=0.05).

يُبين من الجدول (17) بأن قيمة معامل الإرتباط بين نمط الابلاغ ومُستوى أسلوب القادة قد بلغ (0.081) وبمستوى دلالة (0.113)، وتُشير هذه القيمة إلى عدم وجود علاقة دالة احصائياً عند مستوى (α=0.05). كما أن قيمة معامل الإرتباط بين نمط الإبلاغ ومُستوى خوف المرؤوسين من ردود الفعل السلبية بلغ (0.104) وبمستوى دلالة (0.041)، وتُشير هذه القيمة إلى وجود علاقة طردية ومُنخفظة وذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05). وبأن قيمة معامل الإرتباط بين نمط الإبلاغ ومُستوى دعم القيادة قد بلغ (−0.015) وبمستوى دلالة (0.776)، وتُشير هذه القيمة إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05).

الجدول (18)

قيم معاملات الارتباط بيرسون بين نمط الاقناع ومجالات الصمت التنظيمي في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة من وجهة نظر المعلمين

المجالات		أسلوب القادة	خوف المرؤوسين من ردود الفعل السلبية	دعم القيادة
نمط الاقناع	معامل الارتباط	**-0.361	**-0.198	**-0.404
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000

** دالة إحصائيًا عند مستوى (α=0.01).

* دالة إحصائيًا عند مستوى (α=0.05).

يُبين الجدول (18) أن قيمة معامل الارتباط بين نمط الاقناع ومُستوى أسلوب القادة بلغ (0.361-) وبمستوى دلالة (0.000)، وتُشير هذه القيمة إلىوجود علاقة عكسية ودالة إحصائياً عند مستوى (α=0.01). كما أن قيمة معامل الإرتباط بين نمط الاقناع ومُستوى خوف المرؤوسين من ردود الفعل السلبية قد بلغ (0.198-) وبمستوى دلالة (0.000)، وتُشير هذه القيمة إلى وجود علاقة عكسية ودالة احصائياً عند مستوى (α=0.01). وبأن قيمة معامل الإرتباط بين نمط الاقناع ومُستوى دعم القيادة قد بلغت (0.404-) وبمستوى دلالة (0.000)، وتُشير هذه القيمة إلى وجود علاقة عكسية ودالة إحصائياً عند مستوى (α=0.01).

الجدول (19)

قيم معاملات الارتباط بيرسون بين نمط المشاركة ومجالات الصمت التنظيمي في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة من وجهة نظر المعلمين

المجالات		أسلوب القادة	خوف المرؤوسين من ردود الفعل السلبية	دعم القيادة
نمط المشاركة	معامل الارتباط	**-0.374	**-0.183	**-0.387
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000

** دالة إحصائيًا عند مستوى (α=0.01).

* دالة إحصائيًا عند مستوى (α=0.05).

يُبين الجدول (19) أن قيمة معامل الارتباط بين نمط المشاركة ومُستوى أسلوب القادة بلغ (0.374)- وبمستوى دلالة (0.000)، وتُشير هذه القيمة إلى وجود علاقة عكسية ودالة احصائياً عند مستوى

(α=0.01). كما أن قيمة معامل الإرتباط بين نمط المشاركة ومُستوى خوف المرؤوسين من ردود الفعل السلبية قد بلغ (0.183−) وبمستوى دلالة (0.000)، وتُشير هذه القيمة إلى وجود علاقة عكسية ودالة إحصائياً عند مستوى (α=0.01). وبأن قيمة معامل الإرتباط بين نمط المشاركة ومُستوى دعم القيادة قد بلغت (0.387-) وبمستوى دلالة (0.000)، وتُشير هذه القيمة إلى وجود علاقة عكسية ودالة إحصائياً عند مستوى (α=0.01).

الجدول (20)

قيم معاملات الارتباط بيرسون بين نمط التفويض ومجالات الصمت التنظيمي في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة من وجهة نظر المعلمين

المجالات		أسلوب القادة	خوف المرؤوسين من ردود الفعل السلبية	دعم القيادة
نمط التفويض	معامل الارتباط	0.287−**	0.192−**	0.356−**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000

** دالة إحصائيًا عند مستوى (α=0.01).

* دالة إحصائيًا عند مستوى (α=0.05).

يُبين الجدول (20) أن قيمة معامل الإرتباط بين نمط التفويض ومُستوى أسلوب القادة بلغ(0.287-) وبمستوى دلالة (0.000)، وتُشير هذه القيمة إلى وجود علاقة عكسية ودالة احصائياً عند مستوى (α=0.01). كما أن قيمة معامل الإرتباط بين نمط التفويض ومُستوى خوف المرؤوسين من ردود الفعل السلبية قد بلغ (0.192-) وبمستوى دلالة (0.000)، وتُشير هذه القيمة إلى وجود علاقة عكسية ودالة احصائياً عند مستوى (α=0.01). وبأن قيمة معامل الإرتباط بين نمط التفويض ومُستوى دعم القيادة قد بلغت (0.356−) وبمستوى دلالة (0.000)، وتُشير هذه القيمة إلى وجود علاقة عكسية ودالة احصائياً عند مستوى (α=0.01).

الجدول (21)

قيم معاملات الارتباط بيرسون بين درجة الأنماط القيادية ومستوى الصمت التنظيمي في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة من وجهة نظر المعلمين

		الدرجة الكلية للصمت التنظيمي
نمط الابلاغ	معامل الارتباط	0.072
	مستوى الدلالة	0.158
نمط الاقناع	معامل الارتباط	**-0.354
	مستوى الدلالة	0.000
نمط المشاركة	معامل الارتباط	**-0.347
	مستوى الدلالة	0.000
نمط التفويض	معامل الارتباط	**-0.309
	مستوى الدلالة	0.000

** دالة إحصائيًا عند مستوى (α=0.01).

* دالة إحصائيًا عند مستوى (α=0.05).

يُبين من الجدول (21) أن قيم معاملات الإرتباط بين مجالات الأنماط القيادية والدرجة الكلية لمُستوى الصمت التنظيمي في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة من وجهة نظر المعلمين جاءت عكسية وذات دلالة إحصائية بإستثناء مجال نمط الإبلاغ، فقد تراوحت قيم معاملات الإرتباط بين (0354--0.309-)مع الدرجة الكلية للصمت التنظيمي وبمستوى دلالة (0.000) وكانت هذه القيم دالة إحصائياًعند مستوى (α=0.01). في حين بلغت قيمة معامل الإرتباط بينرمجال نمط الإبلاغ والدرجة الكلية لمُستوى الصمت التنظيمي (0.072) وبمستوى دلالة (0.158) وهذا يدل على عدم وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائياً.

الجدول (22)

قيم معاملات الإرتباط بيرسون بين درجة الأنماط القيادية ومستوى الصمت التنظيمي في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة من وجهة نظر المعلمين

	الصمت التنظيمي					
	المجالات		أسلوب القادة	خوف المرؤوسين من ردود الفعل السلبية	دعم القيادة	الدرجة الكلية
الأنماط القيادية	**نمط الابلاغ**	معامل الارتباط	0.081**	0.104*	-0.015	0.072
		مستوى الدلالة	0.113	0.041	0.776	0.158
	نمط الاقناع	معامل الارتباط	-0.361**	-0.198**	-0.404**	-0.354**
		مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000
	نمط المشاركة	معامل الارتباط	-0.374**	-0.183**	-0.387**	-0.347**
		مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000
	نمط التفويض	معامل الارتباط	-0.287**	-0.192**	-0.356**	-0.309**
		مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000
	الدرجة الكلية	معامل الارتباط	-0.308**	-0.159**	-0.364**	-0.304**
		مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000

** دالة إحصائيًا عند مستوى (α=0.01).

* دالة إحصائيًا عند مستوى (α=0.05).

يُبين من نتائج الجدول (22) بأن قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لدرجة الأنماط القيادية والدرجة الكلية لمُستوى الصمت التنظيمي في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة من وجهة نظر المعلمين قد بلغت(0.304-) وبمستوى دلالة (0.000)، وتُشير هذه القيمة إلى وجود علاقة عكسية وذات دلالة احصائية عند مستوى (α=0.01).

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

الفصل الخامس
مناقشة النتائج والتوصيات

تضمن هذا الفصل عرضا لأبرز النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة في ضوء أسئلتها المطروحة، بالإضافة إلى عرض أبرز التوصيات في ضوء النتائج التي خرجت بها الدراسة.

أولا: مناقشة النتائج

مناقشة نتائج السؤال الأول

ما درجة تطبيق الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين؟

أظهرت النتائج المشار اليها في الجدول (8) وجود مستوى مرتفع لتطبيق الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.78) وبإنحراف معياري (0.60)، وجاء نمط الإقناع بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ(4.26)، بدرجة مرتفعة، ثم جاء نمط الإبلاغ بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.85) وبدرجة مرتفعة، ثم تلاهما نمط المشاركة بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.79) وبدرجة مرتفعة، فيما جاء بالمرتبة الرابعة نمط التفويض بمتوسط حسابي (3.66) وبدرجة متوسطة. وقد يعود ذلك إلى أن هناك أهمية لممارسة الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة، التي تؤدي إلى تحقيق المجتمعات المدرسية لأهدافها الموضوعة وإنجاز المهام الموكلة لجميع العاملين بكفاءة وفاعلية، ويعد تنويع الأنماط القيادية المستخدمة في المجتمع المدرسي أمر بالغ الأهمية لتمكين مديري المدارس من تحسين أداء المعلمين، مع ضرورة التنويه بوجود أنماط محددة من القيادة أكثر فاعلية في الاستخدام العملي عن أنماط أخرى، وقد يعزى ذلك لحرص المديرين وقادة المدارس على ضمان سير المؤسسة التعليمية وفق الأهداف المرسومة، وللتمكن من زيادة قدرتها على تحقيق تلك الأهداف، إذ أن القائد يتحمل المسؤولية في توفير المناخ المناسب لتحقيق الأداء الوظيفي بالشكل المطلوب،

فتجد من الصعوبة تحقيق ما هو مطلوب إذا لم يتوفر النمط القيادي الملائم الذي به يتحقق الدور الكبير في الإرتقاء بمستوى الأداء الشامل والتأثير المباشر على العاملين بالمجتمع المدرسي والطلاب.

وقد إتفقت هذه النتيجة مع ما جاءت به نتيجة دراسة باعمر (2019) بأن مجالات درجة تطبيق الأنماط القيادية جاء في المرتبة الأولى الموجه وفي المرتبة الأخيرة المفوض.

واختلفت مع دراسة صالحي (2016) إذ جاء في المرتبة الأولى نمط الإشراك ثم الإقناع يليه التفويض ثم الإبلاغ ومع دراسة شافية (2016) إذ جاء في المرتبة الأولى نمط الإقناع ثم الإشراك فالتفويض وأخيرا الإبلاغ.

وعلى مستوى المجالات تم مناقشتها وفقا لترتيبها في الجدول (8) وذلك على النحو الآتي :

وفيما يلي عرض لفقرات كل مجال على النحو الاتي:

أولا نمط الإبلاغ

أظهرت النتائج في جدول (9) أن نمط الإبلاغ جاء بدرجة مرتفعة، بمتوسط حسابي 3.85، وإنحراف معياري 0.50. وقد تعزى النتيجة إلى العرف التقليدي المتبع لدى إدارات المؤسسات التعليمة ولإيمان قادة هذه المؤسسات بضرورة اتباع هذا النمط لضمان التزام الموظفين خاصة الجدد منهم، وتعريفهم بطبيعة عمل المؤسسة والقوانين والأنظمة المتبعة بها، بغض النظر عن خلفية خبرة المرؤوسين العملية أو إختصاصاتهم. فالموظف يكون في مراحله الأولى في العمل ويكون قليل الإلمام بتفاصيله وتشريعاته، وليست لديه المعرفة الكافية برؤساؤه وزملاؤة في العمل بشكل جيد، وأن درجة استعداده لتحمل المسؤلية تكون محدودة. وقد تعزى هذه النتيجة إلى السلوك الإداري المتبع من المدير في هذه المرحلة بحيث يتماشى مع درجة النضج الوظيفي للعاملين، فيركز المدير على توفير التعليمات الكاملة للموظف، ليتعرف على السياسات والإجراءات والقوانين اللازمة لإنجاز أعماله وبمتابعة حثيثة، ومن الممكن كذلك أن تعزى هذه النتيجة لقلة الدورات التدريبية

المتخصصة، التي من شأنها أن تساعد في رفع النضج الوظيفي لديهم مما يمكن المدير من التعامل معهم بالنمط الذي يتماشى مع نضجهم الوظيفي.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى قلة برامج تأهيل المعلمين حديثي التوظيف، وعدم توافر المراكز المعتمدة، التي ترفع من أداء المعلمين وتمكنهم من إكتسابهم الخبرات اللازمة والتي من شأنها أن تزيد من قدراتهم في الإنخراط في العمل وتحمل المسؤولية مع مرور الزمن.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة Raza, S, A, & Sikandar, A (2018) والتي توصلت الى أن الإبلاغ جاء بدرجة مرتفعة.

ثانيا نمط الإقناع

أظهرت النتائج في جدول (10) أن نمط الإقناع جاء بدرجة مرتفعة وبالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (4.26)، وبإنحراف معياري (0.81). وقد تعزى النتيجة إلى محدودية تطور أداء الموظفين في المؤسسات التعليمية بالشكل المطلوب بحيث يكون النضج الوظيفي لديهم بمرحلة متوسطة، ويكون الموظف ما زال غير قادراً على العمل بشكل جيد، وغير مستعد لتحمل المسؤولية كما هو متأمل منه . وقد تعزى النتيجة إلى خصوصية العمل في المؤسسات التعليمية، إذ يحتاج إلى وقت طويل لإكتساب المهارات التي تخص طبيعة العمل كمعلم داخل المؤسسة التربوية، والتي يحتاج فيها إلى التعرض لمواقف تعليمية مختلفة وعلى فترات زمنية طويلة نسبياً، يتمكن المعلم من خلال هذه المواقف إلى التعرف على طبيعة العمل عن قرب. وقد تعزى النتيجة في توظيف معلمين بإختصاصات غير مرتبطة بالمجال التربوي، وإفتقارهم للمعرفة الكافية، وعدم تأهيلهم أكاديمياً بالمجال التربوي، بالتالي هم بحاجة إلى وقت أكبر لإكتساب الخبرة التربوية التي تمكنهم من الإنخراط في المؤسسات التعليمية بالشكل المطلوب. وبالإمكان أن تعزى النتيجة إلى أن قادة المؤسسات التعليمية الخاصة لا زالوا يتبعون أنماطا تقليدية في تسييير العملية التعليمية، والتعامل مع المعلمين، فيتركز

النفوذ في شخص المدير، وإنفراده بتصميم السياسات والإجراءات.وقد إتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الشايب (2017)، ودراسة شافية وحفيظ (2016)، التي أشارت الى أن نمط الإقناع جاء بالمرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة.

المجال الثالث المشاركة

أظهرت النتائج في جدول (11) أن نمط المشاركة جاء بدرجة مرتفعة وبالمرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي(3.79) ، وإنحراف معياري 0.79. وقد تعزى هذه النتيجة إلى تحسن المهارات الوظيفية للعاملين بالمؤسسة التربوية وزيادة قدرتهم على تكوين علاقات إنسانية برؤسائهم، إلا أن ثقتهم بالذات محدودة، ولديهم عدم شعور بالأمان نتيجة لزيادة مسؤولياتهم الملقاة عليهم.وقد تعزى أيضاً الى مقاومة المعلمين للتوجيه الكثير من قبل رؤسائهم عند زيادته عن الحد المعقول، بسبب زيادة قدرتهم على تحمل المسؤولية، وحل مشكلاتهم بأنفسهم. فهم يحتاجون إلى الدعم والتشجيع لأداء العمل بالشكل المناسب.ومن الممكن أن تعزى هذه النتيجة إلى إيمان بعض قيادات المؤسسات التعليمية الخاصة بإتباع المنهج الحديث في إدارة المؤسسات التربوية القائمة على النمط الديموقراطي التشاركي، من منطلق إيمانهم بضرورة مشاركة المعلمين في صنع القرارات التي لا تنحصر بالموقف التعليمي، إنما تمتد لتخدم الأنشطة الصفية واللاصفية، التي تؤدي إلى تحسين الأداء التعليمي. وإتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة المطيري (2019) إذ جاء نمط المشاركة بمستوى مرتفع وكذلك إتفقت مع دراسة بارنيت(2017) وأظهرت الدراسة أن الرضا التام مرتبط بالقيادة التحويلية والنمط التشاركي.

رابعا نمط التفويض

أظهرت النتائج في جدول (12) أن النمط المفوض جاء بدرجة متوسطة، وفي المرتبة الرابعة والأخيرة بمتوسط حسابي(3.66)، وإنحراف معياري (0.72).

قد تعزى هذه النتيجة إلى إتباع المؤسسات التعليمية الخاصة سياسات تميل إلى النزعة المركزية. وقد

تعزى هذه النتيجة إلى قلة الدورات التدريبية الخاصة، بتهيئة مديري المدارس الخاصة قبل مزاولتهم للعمل كمديري المدارس، وقلة إجراء الدورات التدريبة للقادة في مجال تسيير الموارد البشرية، الأمر الذي لا يمكنهم من معرفة فوائد النمط المفوض على النجاح المؤسسي ورفع مستوى النضج لدى المرؤسين وتنمية مهاراتهم ورفع إحساسهم بالمسؤلية. وقد تعزى هذه النتيجة إلى ضعف الإهتمام بترشيح مديري المدارس تربويا وإداريا وفقا للمعايير العلمية والخبرات والتي تقوم على أساس الكفاءة والعدالة وليس على حساب المجاملة والمصالح الشخصية. وكذلك قد تعزى هذه النتيجة إلى ضعف إطلاع المديرين على نتائج الدراسات المعنية في بحث الأنماط القيادية ومشاكل الميدان التربوي، ومناقشة نتائجها، وأخذ التغذية الراجعة للإفادة منها في التخطيط المستقبلي، والعمل الإداري. وقد إتفقت هذه الدراسة مع دراسة باعمر(2019) إذ جاء نمط التفويض بالمرتبة الرابعة. وكذلك اتفقت مع دراسة الشافية وحفيظ(2016).

مناقشة نتائج السؤال الثاني

على ما مستوى الصمت التنظيمي في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين؟

أظهرت النتائج في جدول (13) وجود مستوى متوسط للصمت التنظيمي في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (2.72)، وإنحراف معياري كلي (0.78)، وجاء ترتيب المجالات وفقا للآتي: في المرتبة الأولى جاء مجال" أسلوب القادة" بمستوى متوسط، وبمتوسط حسابي (2.95). وفي المرتبة الثانية جاء مجال" خوف المرؤوسين من ردود الفعل السلبية بمستوى متوسط، وبمتوسط حسابي (2.67). أما بالمرتبة الثالثة فقد جاء مجال "دعم القيادة" بمستوى متوسط، بمتوسط حسابي (2.48) وقد تشير هذه النتيجة إلى الصعوبات التي تواجه المعلمين في مؤسسات القطاع الخاص. إلا أنهم لايستطيعون البوح بها للمستويات العليا، لأنهم يعتقدون أنهم سيواجهون بردة فعل سلبية، عند التحدث عن هذه التحديات المفترضة.

وقدإتفقت هذه النتيجة مع دراسة حوالة والبكر(2018)، ودراسة الحلو(2018) ودراسة العرياني (2016) التي أشارت أن واقع الصمت التنظيم لدى العاملين قد جاءت متوسطة. كذلك اتفقت مع دراسة سايجيلي (Sygili, 2018) ودراسة دال وباسكال (Dal & Baskan, 2018). واختلفت هذه النتيجة مع دراسة الظفري والسعيدية (2020) ودراسة مدني (2019) إذ أن مستوى الصمت التنظيمي جاءت بدرجة قليلة.

وعلى مستوى المجالات تم مناقشتها وفقا لترتيبها في الجدول (13) وذلك على النحو الآتي:

البعد الأول أسلوب القادة

أظهرت النتائج في جدول (14) أن بعد أسلوب القيادة جاء بالمرتبة الأولى، وبمستوى متوسط، بمتوسط حسابي (2.95). وقد تعزى هذه النتيجة إلى إعتقاد القادة في المدارس أن سلطتهم تقتصر على تنفيذ القوانين والأنظمة ومراقبة ومتابعة تنفيذهاعلى الوجه الأكمل. وعلى المعلمين التقيد التام بالتعليمات والأنظمة، وقد تعزى النتيجة أيضا إلى أن القيادات الإدارية تعتقد بأن البوح بالمعيقات، والتحديات التي تواجه المؤسسة التعليمية قد يؤثر ذلك سلباً على مستوى، ومخرجات المدرسة ويعيق التطور ويقتل الإبداع فيها.وقد تعزى أيضا هذه النتيجة إلى أن القيادات الإدارية في المستويات الإدارية العليا تعتبر نفسها الأكثر معرفة بمتطلبات الأقسام، والأكثر حرصا على سير العملية التعليمية والإدارية. وقد تعزى هذه النتيجة إلى شدة الأنظمة الرقابية، والمساءلة الفاعلة في المؤسسات التعليمية، ومن الممكن أن تكون بسبب تفشي الشللية في الإدارات الاكاديمية، وعدم وضع القيادي الإداري المناسب في الموقع المناسب. إتفقت هذه الدراسة مع دراسة مدني (2019) الذي أشارت نتائج دراسته أن أسلوب القادة جاء متوسط، واختلفت مع دراسة دال وباسكال (Dal & Baskan, 2018) التي أشارت إلى أن أسلوب القادة جاء بمستوى مرتفع، كبعد من أبعاد المستوى التنظيمي.

البعد الثاني: خوف المرؤوسين من ردود الفعل السلبية.

أظهرت النتائج في جدول (15) وجود مستوى متوسط لبعد "خوف المرؤوسين من ردود الفعل السلبية"

وذلك بمتوسط حسابي(2.67). وقد تعزى هذه النتيجة إلى إنتشار السلوك المتردد في المبادأة، الذي يفضل الصمت على التعبير عن رأيه بحرّية.كذلك؛ قد تعزى هذه النتيجة إلى وجود الصمت بين المعلمين بسبب النمط الربحي للمؤسسات التعليمية الخاصة، التي تعتبر مؤسسة إستثمارية، فالمستثمر يبحث دائما عن الإستقرار، والإلتزام بالأنظمة، والتعليمات وتطبيق القوانين بعيداً عن المغامرة غير المحسوبة.ويمكن أن تعزى هذه النتيجة الى أن المعلمين يبحثون عن أعلى تقييم لأدائهم، وهذا قد يدفعهم على قلة التعبير عن آرئهم وأفكارهم، ويفضلون عدم تقديم إقتراحاتهم وأفكارهم المهمة، وهذا ما يدفعهم للصمت.ويمكن أن تعزى هذه النتيجة لعدم شعور المعلمين بالإنتماء لمدارسهم، ولضعف إمتلاك المعلمين المهارات اللازمة لمواجهة الصراعات. وقد تعزى هذه النتيجة إلى ضعف وعي المعلمين بأهمية المطالبة بحقوقهم من تدريب، وتأهيل مما يمكنهم من مواكبة التطورات الحديثة في مجال التربية، وكذلك في مواجهات التحديات التربوية في الميدان التربوي، وأيضا التطوير في شخصهم ليتمكنوا من من طرح أفكارهم دون أي تخوف.إتفقت هذه النتيجة مع دراسة حوالة والبكر (2018) ودراسة العرياني (2016)، واختلفت مع دراسة مدني (2019) والتي أشارت أن مستوى الصمت في هذا البعد بعد "خوف المرؤسين من ردود الفعل السلبية" جاء بدرجة قليلة.

البعد الثالث: بعد دعم القيادة :

أظهرت نتائج الدراسة في جدول (16) وجود مستوى متوسط لبعد "دعم القيادة" ، وبمتوسط حسابي (2.48)، وبإنحراف معياري 0.92. وقد تعزى هذه النتيجة إلى قلة وعي القيادات بالأدوار الحديثة للقيادة والإدارة، وأن الإدارة لاتقتصر على إعطاء التعليمات، وانما المشاركة والعمل الجماعي. وأيضا قد تعزى هذه النتيجة إلى ضعف تقبل إدارة المدرسة لمقترحات المعلمين التي من الممكن أن تتعارض مع رأيها، مما يدفع العاملين إلى التزام الصمت لينالوا رضا الرؤساء.وقد تعزى هذه النتيجة لمحدودية وجود نظام الحوافز والمكافآت المالية في القطاع الخاص، مقارنة بالوظائف الأخرى، بالإضافة لتأخر الترقيات في هذه المؤسسات لإعتبارات

مادية. إختلفت هذة النتيجة مع دراسة مدني (2019) التي أشارت إلى أن مستوى بعد "دعم القيادة" جاء بدرجة قليلة، وإتفقت مع دراسة حوالة والبكر (2018) التي أشارت أن مستوى هذا البعد جاء متوسطاً.

مناقشة نتائج السؤال الثالث

هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة الأنماط القيادية ومستوى الصمت التنظيمي في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة من وجهة نظر المعلمين؟

توصلت الدراسة لوجود علاقة إرتباطية منخفضة وعكسية وذات دلالة إحصائية بين درجة الأنماط القيادية ومستوى الصمت التنظيمي في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة. وإتفقت هذه الدراسة مع دراسة الحلو (2018) والتي توصلت إلى نتيجة وجود علاقة عكسية، وبدرجة منخفضة بين ممارسة القيادة الأوتوقراطية، ومستوى الصمت التنظيمي. كذلك إتفقت مع دراسة القرني(2016) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق في القيادة الاخلاقية والصمت التنظيمي.

واختلفت مع دراسة شافية وحفيظ (2016) إذ أن درجة فاعلية القيادة الإدارية كانت إيجابية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية مع درجة فاعلية القيادة الإدارية باختلاف الجنس، والمؤهل العلمي، والتفاعل بينهم. واختلفت هذه الدراسة مع دراسة الدوسري (2020) ودراسة المطيري (2019) والتي جاءت بنتيجة وجود علاقة إرتباطية موجبة بين أنماط القيادة الديموقراطية والتراسلية والرضا الوظيفي وسنوات الخبرة. ودراسة باعمر (2019) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية موجبة بين الأنماط القيادية ودافعية الإنجاز.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن ممارسة الأنماط القيادية، وتوفر الصفات القيادية لدى مديري المدارس سيسهم في التقليل من الصمت التنظيمي، فالعاملون في المدرسة يحتاجوا إلى قيادة تساعدهم على تنمية مهاراتهم، وإستخراج طاقاتهم، وهذا من شأنه سيزيد في رقي المدرسة. كما أن مشاركة المعلمين لمديري المدارس في صنع القرارات التي تخص تحقيق أهداف المدرسة المنشودة، ستمكنهم من إستخدام الخبرات،

والمعارف للقضاء على الصمت التنظيمي. وقد تعزى هذه النتيجة إلى معرفة المعلمين لمدى خطورة الصمت التنظيمي، وأنه من الواجب عليهم تقديم المعلومات اللازمة، والإقتراحات التي لها دور في حل المشكلات، للمساعدة في تلافي أي نتائج غير مرضية تؤثر بشكل سلبي في مخرجات العملية التعليمية، وأيضا لديهم المعرفة بتبعات عدم تقديم الإقتراحات، والأفكار التي ستؤثر على كفاءة القرارات بشكل سلبي، لعدم مشاركة المعلمين فيها، فيقل الأداء ويتراجع العمل الإبداعي، ويزيد الصمت التنظيمي.

وفيما يلي عرض لمناقشة نتائج كل نمط من الأنماط القيادية مع الصمت التنظيمي :

أولا: نمط الإبلاغ مع الصمت التنظيمي أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة إرتباطية، ذات ذلالة إحصائية بين نمط الإبلاغ مع الصمت التنظيمي. وقد تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة المؤسسات التعليمية الخاصة، ورغبتها في تعيين الكوادر المؤهلة والمميزة، التي من شأنها ستكون سبباً في رفع هذه المؤسسات، وضمان ديمومتها، مما يخلق التنافس الشديد بين المعلميين في الحصول على وظيفة، وبالتالي رغبتهم في إثبات وجودهم بالسرعة الممكنة التي تضمن لهم الحصول على العمل وضمان الإستمرارية فيه، ولتفادي فقدانهم للوظيفة يلتزمون بالانضباط التام في العمل. وهذا سبب بأن يقلل من أسلوب الإبلاغ من قبل الإدارة ويقلل من الصمت التنظيمي.

أيضا قد تعزى هذه النتيجة إلى تطور الوسائل التكنولوجية، والتي أثرت بشكل ملحوظ على جودة مخرجات العملية التعليمية في الجامعات، وأدت إلى تحسن قدرات الخريجين في العمل، واكتسابهم المهارات والمعارف من خلالها، دون الإضطرار للحصول على دورات تدريبية، وتأهيلية بالطريقة التقليدية. مما يؤدي إلى ظهور الصمت التنظيمي بطريقة غير ملموسة بينهم، وعدم بوحهم بحاجاتهم التدريبية، بالرغم من وجود نمط الإبلاغ من قبل الإدارة بحكم أنهم معلمين جدد.

كما وقد تعزى هذه النتيجة إلى سرعة إستجابة ومتابعة المدراء لتطوير وتحسين أداء معلميهم بدرجة

تتماشى مع سرعة التطور التكنولوجي والأكاديمي الحاصل في العصر الحالي، وتركيز المدراء على توفير التعليمات الضرورية للمعلمين، والتي تمكنهم من التعرف على السياسات، والإجراءات لإنجاز المهام المطلوبة، مما سيؤدي إلى زيادة نضجهم الوظيفي بسرعة وبالتالي سيؤدي إلى التقليل من الصمت التنظيمي من خلال نمط الإبلاغ. قد تعزى أيضا هذه النتيجة إلى سرعة تطور مهارات الموظفين الجدد، الناتج عن الدورات المعدة لتأهيل المعلمين عن بعد، وهذا ما نلمسه من الدورات المطروحة مثلاً من مركز الملكة رانيا لتطوير المعلمين، ومنصة إدراك. وهذا كفيل بزيادة قدرة المعلمين على الإنخراط في العمل، والتعرف على مرؤسيهم، وعلى الأهداف التنظيمية للمؤسسة، ويزيد من تحملهم للمسؤلية ويقلل من الصمت التنظيمي من خلال نمط الإبلاغ.

إختلفت هذه النتيجة مع دراسة الحلو(2018)، التي أشارت إلى وجود علاقة عكسية بين الإبلاغ (النمط الأوتوقراطي)، ومستوى الصمت التنظيمي.

ثانيا: نمط الإقناع مع الصمت التنظيمي أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة عكسية، وذات دلالة احصائية، بين نمط الإقناع والصمت التنظيمي. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن مستوى النضج الوظيفي المتعارف عليه في المؤسسات التربوية الخاصة، يحتاج إلى مجهود إضافي من قبل المديرين، والمعلمين ليصلوا إلى المستوى المطلوب، من حيث المؤهلات، والمهارات خاصة مهارات الإتصال بالبيئة المحيطة المتمثلة بالطلاب، وأولياء الأمور، والرؤساء. فيحتاجوا إلى وقت أطول نسبياً للوصول إلى النضج الوظيفي، وبالتالي إستمرارية إستخدام أسلوب الإقناع الذي يؤدي إلى ظهور الصمت التنظيمي لكن بشكلٍ منخفضٍ.

وقد تعزى النتيجة أيضاً إلى طبيعة البيئة التنافسية بين المؤسسات التعليمية الخاصة، والتي تتطلب إلى التدريب المستمر، والذي قد يطول أيضا المعلمين أصحاب الخبرات في هذه المؤسسات، لتضمن إرتقائها في المراكز التنافسية الأولى بين باقي المؤسسات التعليمية. وقد تعزى هذه النتيجة إلى لجوء المؤسسات التعليمية الخاصة إلى تعيين معلمين بتخصصات غير تربوية كالهندسة والمحاسبة، وخرطهم بالعملية التعليمية، وهذا

بالتالي يحتاج إلى وقت أطول لوصولهم إلى النضج الوظيفي المطلوب، في المجال التربوي، مما يحتم إستمراية أو لجوء المدراء لنمط الإقناع.

ثالثاً: نمط المشاركة مع الصمت التنظيمي: أشارت النتائج إلى وجود علاقة عكسية وذات دلالة إحصائية، بين نمط المشاركة والصمت التنظيمي، وقد تعزى هذه النتيجة إلى إظهار مديري المدارس للمرونة في التعامل مع المعلمين، وعدم تطبيق التعليمات بحذافيرها، وهذا يقلل من أسلوب التهديد والإجبار من أجل تحقيق الأهداف. فيتحقق الرضا الوظيفي، والراحة النفسية مما يدفعهم لتقديم الإقتراحات والأفكار، والتقليل من الصمت التنظيمي . وقد يعزى ذلك للمزايا التي من الممكن تحقيقها، عند إشراك المعلمين فيما يخص المؤسسة التعليمة وهذا سيؤدي إلى زيادة شعورهم بالتمكين، ورفع معنوياتهم فيشاركون بأفكارهم الإبداعية للمؤسسة، مما يقلل من الصمت التنظيمي. وقد يعزى هذه النتيجة لمعرفة المديرين بمدى خطورة الصمت التنظيمي ومدى تأثيره بشكل سلبي في مخرجات التعليم، وتأخر تطور المؤسسة، من خلال عدم إشراك المعلمين بصنع القرارات التي ستؤدي لتراجع الأداء، وتراجع تحقيق الأهداف. بالتالي ستلجأ الإدارات لأسلوب المشاركة من أجل التقليل من الصمت التنظيمي.

إتفقت هذه النتيجة مع دراسة مسلم (2021) التي أشارت إلى وجود علاقة عكسية بين المشاركة والصمت التنظيمي.

رابعاً: نمط التفويض مع الصمت التنظيمي: أشارت النتائج إلى وجود علاقة عكسية، وذات دلالة إحصائية بين نمط التفويض، والصمت التنظيمي، وقد تعزى هذه النتيجة بأن التفويض سيزيد من الرضا الوظيفي وبالتالي الولاء للمؤسسة التعليمة، فينظر المعلم إلى مشكلات المؤسسة، على أنها مشكلاتهم الشخصية، فيسعوا إلى تقديم الإقتراحات لتجاوز التحديات، وهذا من شأنه سيقلل الصمت التنظيمي لدى المعلمين. وقد تعزى هذه النتيجة أيضا إلى مدى إدراك المدراء، لأهمية أسلوب التفويض الذي يزيد من الإبداع

وزيادة الروح المعنوية للعاملين، فيسمح لهم بالتعبير بحرية عن الأمور الشائكة في المدرسة وهذا كفيل بتقليل الصمت التنظيمي لديهم. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المؤسسات الخاصة تهتم بالإنتاجية، فالإنتاجية لديها أبعاد نفسية إضافة للأبعاد الجسدية والفكرية، فالإستقرار وحرية التعبير عن الرأي، تؤدي إلى زيادة إنتاجهم وبالتالي فإن تطبيق نمط التفويض، سيحسن من نفسية العاملين، وتزيد من إنتاجيتهم ويقلل من الصمت التنظيمي.

ثانياً: التوصيات والمقترحات

- إيجاد آلية لتعيين القادة في المدارس الخاصة، وفق معايير لوضع القائد صاحب المعرفة النظرية ،والتطبيقية الواسعة، والنظرة الإيجابية نحو العمل الجماعي .
- قيام مدير المدرسة بدعم المعلمين، وتغليب المصلحة العامة على المصالح الفردية.
- ضرورة زيادة المعرفة، والإطلاع لمديري المدارس الثانوية على أهمية إتباع النمط القيادي الملائم، والذي يعمل على تطوير العاملين، للتقليل من الصمت التنظيمي.
- العمل على تطوير البرامج التدريبية، لمديري المدارس والمعلمين، والتي ستسهم في تطوير مهاراتهم القيادية، وآلية توظيفها في العملية التربوية.
- التركيز على أهمية إتجاه قادة المدارس نحو تحفيز العاملين للمشاركة الفاعلة في إبداء آرائهم ومقترحاتهم، وتوجيهها لقيادة المدرسة.
- أن يعمل قائد المدرسة على تنفيذ التعليمات، والقوانين مع ترك مساحة للعاملين، لإبداء الاراء والمقترحات لمعالجة مشاكل المدرسة.
- التركيز على عقد الدورات التدريبية اللازمة، لقادة المدارس والمعلمين لزيادة الوعي بأهمية إبداء الرأي، ودورها في تطوير المؤسسات التربوية، والقضاء على الصمت التنظيمي.

- الإهتمام بمشاعر المعلمين المتوافق مع الجدية بالعمل.
- الإهتمام بإشراك المعلمين في عملية صنع القرارات الخاصة، بتحديات المدرسة وسبل تطويرها.
- إشراك المعلمين في وضع الخطوط العريضة للخطة الإستراتيجية للمدرسة.
- الموازنة بين جودة الأداء المطلوب وحجم المسؤوليات المفوضة للمعلمين.
- فتح آفاق الحوار، والنقاش الحر في قضايا، وتحديات المدرسة، والعملية التربوية بشكل عام.
- دعم الأفكار الإبداعية، وتحفيز المعلمين على إبداء أفكارهم بكل حرية.
- إجراء المزيد من الدراسات حول الأنماط القيادية لمديري المدارس، مع متغيرات إدارية وتربوية أخرى.
- إجراء المزيد من الدراسات حول مدى تاثير الأنماط القيادية على مستوى الصمت التنظيمي.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

آل زبران، فاطمة بنت ناصر محمد، كشكوشة، نجوى متولي حسن مشرف، الكبيسي، عامر خضير مناقش ومحمود، إلهام شافعي محمد مناقش. (2013). الأنماط القيادية الإدارية النسوية وعلاقتها بمستوى الرضا الوظيفي لموظفات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للبنات (Doctoral dissertation).

باعمر، برهام،فاطمة بنت سالم بن عقيل عمر برهام . (2019). الأنماط القيادية لمديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة ظفار وعلاقتها بدافعية الإنجاز للمعلمين في ضوء نظرية هيرسي وبلانشرد Leadership styles for school principals in Dhofar governorate and its relationship with achievement motivation Among teachers in light of the theory of Hersey and Blanchard. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 108(108)، 150-172.

البكر، لمياء. (2018). واقِعُ الصَّمْتِ التَّنْظِيْمِيِّ لَدَى قَائِدَاتِ المدارس الثَّانَوِيَّة بِمَدِيْنَةِ الرِّيَاضِ. *العلوم التربوية: مجلة علمية محكمة ربع سنوية*، 26(1)، 480-512.

حريم، حسين. (2016). *مبادىء الإدارة الحديثة*، عمان دار الحامد للنشروالتوزيع.

الحقيل، سليمان عبد الرحمن. (2013). *الإدارة المدرسية وتعبئة قواها البشرية في المملكة العربية السعودية*. (ط19). الرياض: فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية.

الحلو، سخاء. (2018). *درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الأوتوقراطية وعلاقتها بالصمت التنظيمي لدى المعلمين في عمان*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

الختاتنة، رامي (2009). *أثر الصمت التنظيمي على الثق التنظيمية لدى العاملين في المؤسسات العامة الأردنية*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مؤته، الكرك.

خطايبة، حسين إبراهيم. (2018). *واقع الصمت التنظيمي لدى العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظةاربد: مشكلات وحلول*، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، الأردن.

خوالدة، عايد أحمد. (2016). مستوى الصمت النظيمي لدى معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في لواء الجامعة وعلاقته بالأنماط القيادية السائدة لدى مديريهم. *مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث*. 3 (1)،1-36

الدوسري، ناصر. (2020). *الأنماط القيادية السائدة في جامعة قطر وأثرها على الرضا الوظيفي: دراسة تطبيقية في جامعة قطر*، (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الاسراء الخاصة، الأردن

السبيعي، عبدالله. (2009). *الدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات ادارة التغيير*، (رسالة دكتوراة غير منشورة)، جامعة ام القرى.

السعود، راتب سلامة. (2013). *القيادة التربوية (مفاهيم وآفاق)*. ط1. عمان: دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

السعود، راتب. (2021). *اتجاهات معاصرة في القيادة التربوية* (ط1). عمان: دار طارق للنشر والتوزيع.

سليم، أحمد عبد السلام. (2012). سلوك الصمت التنظيمي: دراسة مقارنة بين شركات قطاع الأعمال العام والخاص في مصر. *المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة* (3).429-496

سهير محمد حوالة، ولمياء ناصر البكر. (يناير، 2018). واقع الصمت التنظيمي لدى قائدات المدارس الثانوية بمدينة الرياض، *مجلة العلوم التربوية*، ع1، ج1.

السواعير، تغريد. (2022). *القيادة الخادمة وعلاقتها بالتميز التنظيمي لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في لواء مأدبا من وجهة نظر المعلمين*، (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة الشرق الأوسط عمان، الأردن.

الشايب، محمد وحفيظ، شافية. (2016). فاعلية القيادة الإدارية وفق نظرية هيرسي وبلانشارد من وجهة نظر الموظفين. *مجلة العلوم الانسانية*.

الشايب، محمد. (2017). *علاقة النمط القيادي حسب نظرية "هيرسي وبلانشارد " بالإبداع التنظيمي لدى عينة من موظفي جامعة قاصدي مرباح ورقلة*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مرباح ورقلة، الجزائر.

الشرجبي، نبيلة عبد الكريم. (2016). *علم النفس الاجتماعي*. عمان: دار الأيتام . للنشر والتوزيع.

الشهراني، عبدالله. (2013). *النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس بمحافظة بيشة وعلاقته بالرضا الوظفي للمعلمين*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الباحة المملكة العربية.

صالحي،عبد الكريم وهوادف، رابح. (2016). الأنماط القيادية السائدة لدى مديري التعليم الابتدائي من وجهة نظر معلميهم دراسة في ضوء نموذج "هيرسي وبلانشارد". *مجلة سلوك*، ع(3)، 156-177.

صيام، محمد (2013). أثر الأنماط القيادية على أداء المنظمات العامة. *مجلة القراءة والمعرفة*، (140)، 45-65.

طيارة، عبير محمد وجيه. (2018). *الأنماط القيادية التربوية لدى مديري المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة وعلاقتها بدافعية المعلمين*. رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

الظفري، سعيد بن سليمان. (2020). *الصمت التنظيمي وعلاقته بالعدالة التنظيمية لدى العاملين بمدارس سلطنة عمان*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة البحرين، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*.

عبيدات، ذوقان، وعبد الحق، كايد، وعدس، عبد الرحمن. (2012). *البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه*، (ط14). عمان: دار الفكر.

العجمي، محمد. (2010). *الاتجاهات الحديثة: القيادات الادارية والتنمية البشرية*، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

العرابيد، نبيل أحمد. (2010). *دور القيادة التشاركية بمديريات التربية والتعليم في حل مشكلات مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الأزهر، غزة.

العرياني، موسى (2016). واقع سلوك الصمت التنظيمي لدى معلمي المدارس الابتدائية بمحافظة العرضيات من وجهة نظرهم. *مجلة التربية*. 168 (3)833-888.

عسكر، عبد العزيز محمد. (2012). *القيادة التشاركية وعلاقتها بالثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.

عصماني، مريم. (2017). *القيادة والرضا الوظيفي: دراسة ميدانية بمؤسسة خزينة ولاية ورقلة*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

عيداروس، أحمد نجم الدين، أحمد، أشرف محمود. (2013). *الادارة التعليمية والاشراف التربوي (رؤية عصرية)*. جدة: خوارزم العلمية.

غليظ، شافية. (2019). واقع الصمت التنظيمي في مؤسسات التعليم الابتدائي. *مجلة العلوم الانسانية*، مج6، عدد2 رقم 1032691.

القرني، صالح علي. (2015). محددات سلوك الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز وعلاقته ببعض المتغيرات التنظيمية والديموغرافية. *مجلة مستقبل التربية العربية*. (22). (96). 297-386.

القرني، عبد الله بن عالي، الزائدي، و أحمد بن محمد. (2016). القيادة الأخلاقية لدى رؤساء ومشرفات الأقسام الأكاديمية بجامعة تبوك وعلاقته بسلوك الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس. التربية (الأزهر): *مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية)*، 35(170 جزء 4)، 649-694.

قنديل، علاء (2010). *القيادة الادارية وادارة الابتكار*، دار الفكر، عمان، الأردن.

الكساسبة، محمد مفضي؛ الفاعوري، عبير حمود. (2010). *قضايا معاصرة في الادارة (بناء قدرات حاسمة لنجاح الأعمال)*. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

المجالي، أمال. (2007). *أثر الصمت التنظيمي في عملية صنع القرارات: دراسة ميدانية تحليلية للمؤسسات العامة الأردنية*، (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة عمان العربية، عمان.

مددين، سحر خلف. (2013). *درجة ممارسة القيادة التحويلة وعلاقتها بالروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية*، (رسالة دكتوراة غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

مدني، سمية. (2019). *علاقة الصمت التنظيمي بالثقة التنظيمية في مدارس التعليم العام للبنات بالمدينة المنورة*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة طيبة المملكة العربية السعودية.

مرسى، مرفت. (2018). أثر المضايقة التنظيمية والثقة في المشرف كمتغيرين وسيطين في العلاقة بين الإشراف السيء والصمت. *المجلة الأردنية في ادارة الأعمال*، 14(2)،285-316.

مسلم، عبد الله. (2021). *دور القيادة التشاركية في الحد من الصمت التنظيمي، دراسة ميدانية بمركب النسيج*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، المركز الجامعي بلحاج بوسعيد عين تموسنت، الجزائر.

المطيري، حصة. (2020). *الصمت التنظيمي لدى العاملين بالمدرسة الابتدائية في الكويت: دراسة ميدانية آفاق جديدة في تعليم الكبار*، (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة عين شمس، الكويت.

المطيري، حصة وضيف الله، ،ندى زويد. (2019). الأنماط القيادية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة حائل من وجهه نظرهم Leadership . Patterns and their Relationship to Job Satisfaction of the Faculty Members at the Faculty of Education at the University of Hail from their Viewpoints.التربية (الأزهر): *مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية)*، 38(184ج3), 1500-1536.

المغربي، كامل. (2011). *أساليب البحث العلمي في العلوم الانسانية والاجتماعية، الطبعة الرابعة*، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

موسوعة الأخلاق (2012). مجموعة الباحثين بإشراف علوي السقاف. https://dorar.net/akhiaq/8681440/5/12

الناشري، حسين. (2020). *الأنماط القيادية لمديري مدارس المرحلة الثانوية وعلاقتها بدافعية المعلمين بمحافظة لبقنفذ*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، السعودية.

وصفي، رولا. (2017). *درجة عدم الثقة الادارية لدى مديري المدارس الثانوية وعلاقتها بالصمت التنظيمي لدى المعلمين في الزرقاء*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الهاشمية، الأردن.

ياغي، محمد. (1993). *التدريب الاداري بين النظرية والتطبيق*، (ط1). عمان: زهران للنشر والتوزيع.

تعريف الأنماط القيادية (2022). موقع موضوع الالكتلروني. استرجع بتاريخ 4 ابريل 2022.

(https:// mawdoo3.com)

ثانياً: المراجع الأجنبية

Altinkurt, Y. (2014). The relationship between school climate and teachers' organizational silence behaviors. The Anthropologist, 18(2), 289-297.

Barnett, D. (2017). Leadership and job satisfaction: Adjunct faculty at a for-profit university. International Journal of Psychology and Educational Studies, 4(3), 53-63.

Çetin, Ş. (2013). Impact of teachers' perceptions of organizational support, management openness and personality traits on voice. Educational Researchand Reviews. (8). (18).1709-1721.

Dal, H., & Baskan, G. A. (2018).The Views of Teachers Working in Secondary Educational Institutions about Organizational Silence. Educational Administration: Theory and Practice, 24(1), 45-91.

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

Kiplangat, H. K. (2017). The Relationship between Leadership Styles and Lecturers' Job Satisfaction in Institutions of Higher Learning in Kenya. *Universal Journal of Educational Research*, 5(3), 435-446.

Kurudirek M. A, Gezer, E, Kurudirek M., Gezer H, Katakat, Mizrak. (2016). *Investigation of the comelation between organizational justice and organizational silence of Turkish physical educational teachers*.v01. 6(101),6112-619.

Munir, H, Iqbal, M, Z. (2018). A Study of Relationship between Leadership Styles of Principals and Jop Satisfaction of Teachers in Colleges for Women. *Bulletin of Education and Research*, v40 n2 p65-78.

Raza, S. A., &Sikandar, A. (2018). Impact of leadership style of teacher on the performance of students: An application of Hersey and Blanchard situational model. *Bulletin of Education and Research*, 40(3), 73-94.

Saygili, G. (2018). Investigation of Organizational Silence Levels by Teachers According to Some Demographic Variables. *European Journal of Contemporary Education*, 7(3), 554-565.

Saygili, G. (2018). Investigation of Organizational Silence Levels by Teachers According to Some Demographic Variables. *European Journal of Contemporary Education*, 7(3), 554-565.

Tahmasebi, F., Sobhanipour, S. M., &Aghaziarati, M. (2013). Burnout; explaining the role of organizational silence and its influence (Case study: Selected executive organizations of Qom province). *Journal of basic and applied scientific research*, 3(8), 272-282

Yangin, D., & Elma, C. (2017). The Relationship among Interactional Justice, Manager Trust and Teachers' Organizational Silence Behavior. *Universal Journal of Educational Research*, 5(3), 325-333

الملحقات

الملحق (1)
الإستبانة بصورتها الأولية

المملكة الأردنية الهاشمية **بسم الله الرحمن الرحيم**
وزارة التعليم العالي
جامعة الشرق الأوسط
كلية التربية
قسم العلوم التربوية

تحكيم استبانة

سعادة الأستاذ/ة الدكتور/ة: .....المحترم:
تحية طيبة وبعد:
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ..... وبعد:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: (الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة وعلاقتها بالصمت التنظيمي من وجهة نظر المعلمين) ، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية/ تخصص الإدارة والقيادة التربوية من جامعة الشرق الأوسط.

ولتحقيق هذا الغرض تم تطوير استبيانين، الأولى الأنماط القيادية موزعة على أربعة مجالات (الابلاغ ، والاقناع ، والمشاركة، والتفويض)، ومكونة من (46) فقرة،والثانية الصمت التنظيمي ومكونة من (34) فقرة، وقد صممت وفقاً لتدرج ليكرت الخماسي كالآتي: (مرتفعة جداً، مرتفعة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً).

ونرجو من حضراتكم التكرم بإ بداء رأيكم في مفردات الاستبيان ومقترحاتكم فيما إذا كانت واضحة، ومدى ملاءمتها لموضوع الدراسة، وسلامتها اللغوية، وأية اقتراحات أو تعديلات ترونها مناسبة.

الباحثة: مريم يوسف عبد القادر الكسجي

الإسم	
الرتبة الأكاديمية	
التخصص	
جهة العمل	

<u>الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة يرجى وضع إشارة (√) في المكان الذي يمثل إجابتك:</u>

يرجى وضع إشارة (√) في مربع الإجابة التي تراها مناسبة:			
الجنس	ذكر☐		أنثى☐
المدرسة	ثانوية ☐		
سنوات الخدمة	أقل من 5 سنوات☐	من 5 سنوات إلى أقل من 10 ☐ سنوات	10سنوات فأكثر☐

القسم الأول: استبانة الأنماط القيادية حسب نظرية هيرسي وبلانشارد بصورتها الأولية

م	الفقرة	الانتماء للمجال		وضوح الفقرة		الصياغة اللغوية		الملاحظات والتعديلات
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
المجال الأول: نمط الابلاغ								
يعرف نمط الابلاغ: هو اسلوب يتبعه القيادي حين يكون الاهتمام بالعمل مرتفعا، والاهتمام بالعامل منخفضا وهونمط يتماشى مع درجة النضج الوظيفي المتدنية لدى الموظف، بحيث يتم التركيز على توفير التعليمات الكاملة للموظف لانجاز اعماله، وعلى المدير ان يحدد للموظف الأدوار المناسبة ويعلمه كيفية تنفيذها								
يقوم المدير بالآتي:								
1	الاشراف المباشر على جميع امور المدرسة							
2	متابعة العمل في المدرسة وفق التعليمات.							
3	التأكيد على ضرورة قيام المعلمين بما يخصهم من مهام.							
4	اصدار القرارات المتعلقة بشؤون المدرسة منفردا.							
5	ابلاغ التعليمات الواردة من الجهات ذات العلاقة للمعلمين.							
6	اتخاذ اجراءات قانونية بحق المعلمين المقصرين.							
7	استخدام الولاء الشخصي كمقياس لحصول المعلمين على امتيازات.							
8	التصرف بسرعه وحزم في المواقف التعليمية.							
9	استخدام اجراءات محدده وضرورية لإنجاز المهام.							
10	التأكيد على أهمية انجاز المهمة بالوقت المحدد.							
المجال الثاني: نمط الاقناع								
الاقناع: هو سلوك اداري يتبعه المدير فيمرحلة النضج الوظيفي للعامل والتي تصل إلى درجة متوسطة، بحيث يكون هناك اهتمام كبير بالعمل والعامل معا ويطلق عليه ايضا بالنمط المدرب.								
يؤكد مدير المدرسة على:								
11	الجدية في العمل المقترنة مع مراعاة مشاعر المعلمين ومعنوياتهم.							
12	أهمية متابعة ردود الافعال لقراراته التي يصدرها.							

م	الفقرة	الانتماء للمجال		وضوح الفقرة		الصياغة اللغوية		الملاحظات والتعديلات
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
13	استخدامه اساليب متنوعة لمتابعة المعلمين حسب ما تقتضيه الظروف.							
14	تشجيع العمل الابداعي للمعلمين.							
15	مراعاة المرونة الادارية أثناء القيام بعمله في المدرسة.							
16	التعرف على اهتمامات المعلمين.							
17	تنمية المهارات الوظيفية للمعلمين.							
18	تنسيق الجهود بين المعلمين.							
19	مناقشة القضايا التعليمية مع المعلمين							
20	اتخاذ الخطوات اللازمة لتوجيه المعلمين للعمل بطريقة واقعية.							
21	مناقشة الانجاز الماضي مع المعلمين بهدف الاستفادة من التغذية الراجعة.							
22	الاعتدال في توجيهات المعلمين في المدرسة.							
المجال الثالث: نمط المشاركة.								
نمط المشاركة: هو أسلوب يتبعه المدير في مرحلة النضج الوظيفي الثالثة ذات مستوى متوسط ايضا الا أن العامل يصبح قادرا على القيام بالعمل بشكل جيد مع تحسن في المهارات الوظيفية، فيكون اهتمام المدير بالعمل منخفضا،والاهتمام بالعامل مرتفعا.								
يقوم مدير المدرسة بالآتي:								
23	اقامة علاقات مهنية ايجابية مع المعلمين.							
24	توفير جو ودي ومريح بين المعلمين في المدرسة.							
25	الاستماع للمعلمين باهتمام عند طرح احتياجاتهم.							
26	تلبية احتياجات المعلمين وفق ما تسمح به الامكانيات.							
27	اشراك المعلمين في جميع نشاطات المدرسة.							
28	التعامل مع التعليمات بمرونة مراعاة لظروف المعلمين.							
29	اشراك المعلمين في عملية صنع القرارات.							

م	الفقرة	الانتماء للمجال		وضوح الفقرة		الصياغة اللغوية		الملاحظات والتعديلات
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
30	مشاركة المعلمين في مناسباتهم الخاصة							
31	تقديم الحوافز المعنوية لتشجيع المعلمين على الاداء المميز.							
32	اشراك المعلمين في حل المشكلات المدرسية.							
33	اشراك المعلمين في التخطيط الاستراتيجي للمدرسة.							
34	الأخد بملاحظات المعلمين.							
35	ادارةالنقاش الحر مع المعلمين.							
36	تكوين علاقة طيبة مع المعلمين.							
37	التأكد من ان المعلمين يدركون مسؤولياتهم.							
38	التأكد من ان المعلمين يدركون مستوى الانتاج المتوقع منهم.							
المجال الرابع: التفويض								
يعرف التفويض: بأنه أسلوب يتبعه المدير حين يكون الاهتمام بالعمل والعامل منخفضا، بحيث يكون النضج الوظيفي مرتفعا أو تاما يصل لدرجة الكمال، ويكون الموظف قادرا على اداء العمل بشكل كامل وتام وقادرا على تحمل المسؤولية، وفي هذه المرحلة يفوض المدير كثير من الصلاحيات للمرؤوسين ويستخدم معهم سياسة الباب المفتوح.								
يقوم مدير المدرسة بالآتي:								
39	بمتابعة انجازات المعلمين							
40	اعطاء المعلمين حرية اختيار المسؤوليات التي تتناسب مع كفاياتهم.							
41	اعطاء المعلمين حرية الالتزام بالحضور والانصراف							
42	اعطاء المعلمين حرية الالتزام بتحقيق الأهداف المدرسية.							
43	الثقة بالمعلمين كشركاء في صنع القرارات.							
44	تقدير خبرات المعلمين المهنية.							
45	محاسبة المقصرين بروح القانون.							
46	تشجيع المعلمين على حل مشاكلهم ذاتيا.							

القسم الثاني استبانة الصمت التنظيمي بصورته الأولية

م	الفقرة	الانتماء للمجال		وضوح الفقرة		الصياغة اللغوية		الملاحظات والتعديلات
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
المجال الأول: اسلوب القادة /يلجأ مدير المدرسة إلى:								
يقوم المدير بالآتي:								
1	أسلوب التهديد لتوجيه سلوك المعلمين.							
2	استخدام السلطة الرسمية من أجل الحصول على التعاون من المعلمين.							
3	استيضاح المعلمين في حال حصول الأخطاء أثناء القيام بأعمالهم.							
4	استخدام التشريعات والأنظمة للتعامل مع مجريات العمل في المدرسة.							
5	قهر الأعذار لتفادي التقصير في العمل.							
6	أسلوب الاحتواء لشكاوى المعلمين.							
7	تبني آراء المعلمين عند وضع الخطط الاستراتيجية.							
8	تقبل الانتقادات المتعلقة بأداء العمل.							
9	الاعتقاد بأن المعارضين هم أفراداً ذا تأثير إيجابي على العمل.							
10	تحفيز المعلمين على النقاش.							
11	تطوير مهارته في مواجهة تحديات العمل.							
12	تبادل الأفكار بينه وبين المعلمين.							
13	تطوير مهاراته في إدارة الوقت عند ضغط العمل.							
14	تفويض جزء من الصلاحيات للمعلمين.							
15	تشجيع العمل ضمن الفريق.							
16	تفعيل دور صندوق الاقتراحات.							
المجال الثاني: بعد خوف المرؤوسين من ردود الفعل السلبية								
يتوقع المعلم ان								
17	يجدالدعم من مدير المدرسة عند ابداء رأيه بالعمل امام زملائه.							
18	يتفهم مدير المدرسة الانتقادات الموجهة له شخصيا.							

م	الفقرة	الانتماء للمجال		وضوح الفقرة		الصياغة اللغوية		الملاحظات والتعديلات
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
19	الصمت هوالحل لتجنب الصراعات							
20	مناقشة الافكار الريادية تزيد من مسؤولياته.							
21	الاعتراض على القرارات لا يؤثر سلبيا على تقييم اداءه في العمل.							
22	يقوم مدير المدرسة بعدم تحميله مسؤولية أخطاء الآخرين.							
23	يدعمه مدير المدرسة في الالتحاق بدورات تدريبية مناسية.							
24	بيئة العمل الآمن تشجع على الابداع.							
25	الصمت هووسيلة لنيل رضاالمدير.							
26	الحصول على سلطة كافية ستمكنه من التعبيرعن رأيه بحرية تامة.							
المجال الثالث بعد دعم القيادة المدرسية								
يهتم مدير المدرسة بـ ...								
27	التحسينات المستمرة للعمليات الادارية في المدرسة.							
28	الدورالذي يقوم به المعلم.							
29	مناقشة اراء المعلمين.							
30	تشجيع المعلمين على القيام بالعمل بشكل أفضل.							
31	التفكير الابداعي لتحسين جودة العمل.							
32	البحث عن اية حلول بديلة للتحديات التي تواجه العمل.							
33	اظهار التحديات التي تواجه المدرسة للمعلمين.							
34	بمصداقية المعلومات المتعلقه باداءه.							

الملحق (2)

قائمة بأسماء السادة المحكمين

الرقم	اسم المحكم	الرتبة الأكاديمية	التخصص	مكان العمل
1	الدكتور عثمان ناصر منصور	أستاذ مشارك	مناهج وطرق تدريس	جامعة الشرق الأوسط
2	الدكتورة خولة حسين عليوة	أستاذ مساعد	ادارة وقيادة تربوية	جامعة الشرق الأوسط
3	الدكتور جهاد عبد الحميد قديمات	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس	مدارس الحصاد رئيس قسم الاشراف
4	الدكتور منير عجاج	أستاذ مساعد	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	جامعة البتراء
5	الدكنور خالد أحمد الصرايرة	أستاذ مشارك	ادارة وقيادة تربوية	جامعة مؤتة
6	الدكتور عودة عبد الجواد أبو سنينة	أستاذ	مناهج وطرق تدريس	الجامعة العربية المفتوحة
7	الدكتورة دينا سعيد عبد الحميد بزادوغ	أستاذ مساعد	الادارة التربوية	جامعة عمان العربية
8	الدكتور معين سلمان النصراوين	أستاذ مشارك	القياس والتقويم	جامعة عمان العربية
9	الدكتوة نجوى عبد الحميد دراوشة	أستاذ مساعد	الادارة التربوية	جامعة جدارا
10	الدكتور علي حسين حورية	أستاذ دكتور	ادارة وقيادة تربوية	جامعة الشرق الأوسط
11	الدكتور أحمد محمد بدح	أستاذ	ادارة تربوية	جامعة البلقاء التطبيقية
12	الدكتور محمد عبود الحراحشة	أستاذ	ادارة تربوية	جامعة ال البيت

الملحق (3)
الاستبانة بصورتها النهائية

جامعة الشرق الأوسط
MIDDLE EAST UNIVERSITY
Amman - Jordan

المملكة الأردنية الهاشمية **بسم الله الرحمن الرحيم**
وزارة التعليم العالي
جامعة الشرق الأوسط
كلية التربية
قسم العلوم التربوية

الأستاذالزميل/الزميلة.....المحترم/المحترمة

تحية طيبة وبعد:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: (الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة وعلاقتها بالصمت التنظيمي من وجهة نظر المعلمين)، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية/ تخصص الإدارة والقيادة التربوية من جامعة الشرق الأوسط.

ولتحقيق هذا الغرض تم تطوير استبانة، من ثلاث أقسام، القسم الأول:خاص بالمتغيرات الديموغرافية للمستجيبين، والقسم الثاني: خاص بالأنماط القيادية، والقسم الثالث: خاصبالصمت التنظيمي، وقد صممت استجابة أفراد عينة الدراسة وفقاً لتدرج ليكرت الخماسي كالآتي: (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة).

آملين منكم الاستجابة على الاستبانة بموضوعية، علماً بأن المعلومات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

وتقبلوا فائق الاحترام

الباحثة: مريم يوسف عبد القادر الكسجي

يرجى وضع إشارة (√) في المكان الذي يمثل إجابتك:

القسم الأول: الخصائص الديموغرافية

يرجى وضع إشارة (√) في مربع الإجابة التي تراها مناسبة:			
الجنس	ذكر☐	أنثى☐	
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات☐	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات ☐	10سنوات فأكثر☐
المؤهل العلمي	بكالوريوس	دراسات عليا	

القسم الثاني: محورالأنماط القيادية حسب نظرية هيرسي وبلانشارد

م	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
المجال الأول: نمط الابلاغ **يعرف نمط الابلاغ بأنه اسلوب يتبعه القيادي حين يكون الاهتمام بالعمل مرتفعا، والاهتمام بالعامل منخفضا وهونمط يتماشى مع درجة النضج الوظيفي المتدنية لدى الموظف، بحيث يتم التركيز على توفير التعليمات الكاملة للموظف لانجاز اعماله، وعلى المدير ان يحدد للموظف الأدوار المناسبة ويعلمه كيفية تنفيذها**						
1	يشرف مدير المدرسة على جميع الشؤون المتعلقة بالمدرسة.					
2	يتابع مدير المدرسة سير العمل وفق الأنظمة والتعليميات.					
3	يحث مدير المدرسة المعلمين على تنفيذ المهام المنوطة بهم					
4	يتخذ مدير المدرسة القرارات المتعلقة بشؤون المدرسة بشكل منفرد					
5	يعمم مدير المدرسة التعليمات على المعلمين بشكل دوري.					
6	يطبق مدير المدرسة التعليمات والأنظمة بحق المقصرين.					
7	يستخدم مدير المدرسة الولاء الشخصي كمقياس لحصول المعلمين على امتيازات.					
8	يتصرف مدير المدرسة بحزم في المواقف التعليمية.					
9	يتقيد مدير المدرسة بإجراءات محددة لإنجاز المهام المطلوبة					
10	يؤكد مدير المدرسة على أهمية انجاز المهمة بالوقت المحدد.					
المجال الثاني: نمط الاقناع **يعرف نمط الإقناع بأنه سلوك إداري يتبعه المدير في مرحلة النضج الوظيفي للعامل والتي تصل إلى درجة متوسطة، بحيث يكون هناك اهتمام كبير بالعمل والعامل معا ويطلق عليه ايضا بالنمط المدرب.**						
11	يوازن مدير المدرسة بين مشاعر المعلمين وبين الجدية في العمل					
12	يتابع مدير المدرسة ردود الأفعال لقراراته التي يصدرها.					
13	يستخدم مدير المدرسة أساليب متنوعة لمتابعة أداء المعلمين.					

م	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
14	يشجع مدير المدرسة على العمل الإبداعي للمعلمين.					
15	يراعي مدير المدرسة المرونة الادارية أثناء القيام بعمله في المدرسة.					
16	يحرص مدير المدرسة على تنمية المهارات المهنية للمعلمين.					
17	ينسق مدير المدرسة جهود المعلمين نحو جودة التعليم.					
18	يناقش مدير المدرسة القضايا التعليمية مع المعلمين					
19	يشجع مدير المدرسة المعلمين على العمل بطريقة واقعية.					
20	يحرص مدير المدرسة على تقديم التغذية الراجعة للمعلمين.					
المجال الثالث: نمط المشاركة. **نمط المشاركة: هو أسلوب يتبعه المدير في مرحلة النضج الوظيفي الثالثة ذات مستوى متوسط ايضا الا أن العامل يصبح قادرا على القيام بالعمل بشكل جيد مع تحسن في المهارات الوظيفية، فيكون اهتمام المدير بالعمل منخفضا، والاهتمام بالعامل مرتفعا.**						
21	يبني مدير المدرسة علاقات مهنية إيجابية مع المعلمين.					
22	يستمع مدير المدرسة للمعلمين باهتمام عند طرح احتياجاتهم.					
23	يلبي مدير المدرسة احتياجات المعلمين وفق ما تسمح به الامكانيات.					
24	يشرك مدير المدرسة المعلمين في جميع نشاطات المدرسة					
25	يشرك مدير المدرسة المعلمين في عملية صنع القرارات.					
26	يقدم مدير المدرسة الحوافز المعنوية لتشجيع المعلمين على الاداء المميز.					
27	يشرك مدير المدرسة المعلمين في وضع الخطة الاستراتيجية للمدرسة.					
28	يأخذ مدير المدرسة بملاحظات المعلمين المتعلقة بالعملية التعليمية.					
29	يدير مدير المدرسة النقاش الحر مع المعلمين.					

م	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
30	يتأكد مدير المدرسة من ان المعلمين مدركون لمستوى الأداء المتوقع منهم.					
المجال الرابع: نمط التفويض **يعرف نمط التفويض بأنه أسلوب يتبعه المدير حين يكون الاهتمام بمتابعة العمل والعامل منخفضا، بحيث يكون النضج الوظيفي مرتفعا أو تاما يصل لدرجة الكمال، ويكون الموظف قادرا على اداء العمل بشكل كامل وتام وقادرا على تحمل المسؤولية، وفي هذه المرحلة يفوض المدير كثير من الصلاحيات للمرؤوسين ويستخدم معهم سياسة الباب المفتوح.**						
31	يفوض مدير المدرسة الصلاحيات للمعلمين وفق إمكاناتهم المهنية					
32	تزداد جودة مستوى أداء المعلمين مع ازدياد المهام المفوضة لهم.					
33	يقيم مدير المدرسة نتائج المهام المفوضة للمعلمين.					
34	يثق مدير المدرسة بقدرة المعلمين على إنجاز المهام المفوضة لهم.					
35	يعطي مدير المدرسة المعلمين حرية الموافقة على المسؤوليات المفوضة لهم.					
36	يهدف مديرالمدرسة من تفويض بعض الصلاحيات إلى صناعة الصف الثاني من القيادات المدرسية					
37	يعطي مدير المدرسة المعلمين الحرية باختيار طريقة إنجاز المهام المفوضة لهم.					
38	يقدم مدير المدرسة التغذية الراجعة للمعلمين على نتائج المهام المفوضة لهم					
39	يشجع مدير المدرسة المعلمين على ابتكار طرق جديده لتنفيذ المهام المفوضة لهم.					
40	يحرص مدير المدرسة على إبلاغ جميع الموظفين بالمدرسة بالمهام المفوضة للمعلمين.					

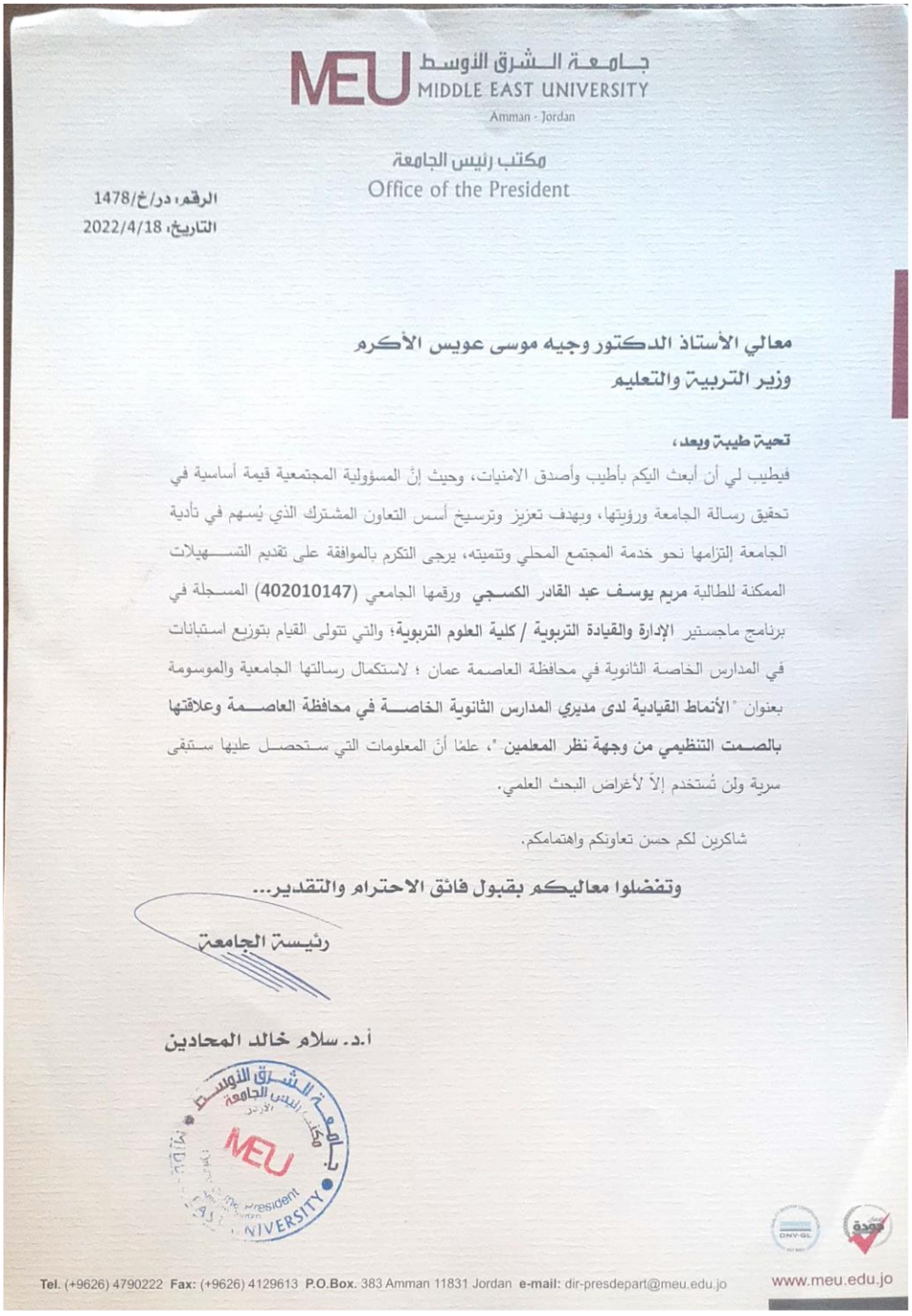
القسم الثالث: محور الصمت التنظيمي

م	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق بشدة	غير موافق
المجال الأول: أسلوب القادة						
1	يستخدم مدير المدرسة أسلوب التهديد لتوجيه سلوك المعلمين.					
2	يمارس مدير المدرسة سلطته الرسمية من أجل الحصول على التعاون من المعلمين.					
3	يستجوب مدير المدرسة المعلمين في حال حصول الأخطاء أثناء القيام بأعمالهم.					
4	يستخدم مدير المدرسة التشريعات والأنظمة حرفياً للتعامل مع مجريات العمل في المدرسة.					
5	يستخدم مدير المدرسة أسلوبالتجاهل لشكاوى المعلمين.					
6	يتجاهل مدير المدرسة آراء المعلمين عند وضع الخطط الاستراتيجية.					
7	يتحسس مدير المدرسة من الانتقادات المتعلقة بأدائه في العمل.					
8	يعتقد مدير المدرسة بأن المعارضين لهم تأثير سلبي على العمل.					
9	يتجنب مدير المدرسة النقاش والحوارمع المعلمين.					
المجال الثاني: خوف المرؤوسين من ردود الفعل السلبية						
10	أخشى من إبداء رأيّ بالعمل أمام زملائي.					
11	أخشى من توجيه انتقادات للمدير.					
12	أتجنب الحديث عن تحديات المدرسة خوفاً من اعتباري أريد الإساءة لزملائي.					
13	التزم الصمت في النقاشات الخاصة بتحديات المدرسة حفاظاً على العلاقة مع مديري.					
14	أتجنب الحديث عن تحديات المدرسة خوفاً من اعتباري باحثاً عن صنع المشاكل في المدرسة.					
15	احرص على تنفيذ التعليمات بدون نقاش حفاظاً على مصلحتي الخاصة.					

م	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق بشدة	غير موافق
16	أتجنب المبادرة في تقديم أي اقتراحات لتحديات المدرسة خوفاً من ردة فعل زملائي غير المبادرين بمقترحات.					
17	انسحب من أي نقاش عن تحديات المدرسة خوفاً من خلق صراع مع زملائي.					
18	أتعمد عدم المشاركة النقاش في الاجتماعات خوفاً من تفويضي بمسؤوليات إضافية لعملي.					
المجال الثالث: دعم القيادة						
19	يخشى مدير المدرسة من تحسين العمليات الإدارية في المدرسة.					
20	يتجاهل مدير المدرسة دور المعلم القيادي في المدرسة.					
21	يتجنب مدير المدرسة مناقشة الأفكار التطويرية للمدرسة.					
22	يخشى مدير المدرسة من إدخال استراتيجيات حديثة للعمل في المدرسة.					
23	يتجاهل مدير المدرسة تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى المعلمين.					
24	يحرص مدير المدرسة على سير العمل في المدرسة بالطرق التقليدية.					
25	يخفي مدير المدرسة التحديات التي تواجه المدرسة.					

الملحق (4)

نموذج تسهيل المهمة



جـامـعـة الـشـرق الأوسـط
MEU MIDDLE EAST UNIVERSITY
Amman - Jordan

مكتب رئيس الجامعة
Office of the President

الرقم: د ر/خ/1478
التاريخ: 2022/4/18

معالي الأستاذ الدكتور وجيه موسى عويس الأكرم
وزير التربية والتعليم

تحية طيبة وبعد،

فيطيب لي أن أبعث اليكم بأطيب وأصدق الامنيات، وحيث إنّ المسؤولية المجتمعية قيمة أساسية في تحقيق رسالة الجامعة ورؤيتها، وبهدف تعزيز وترسيخ أسس التعاون المشترك الذي يُسهم في تأدية الجامعة إلتزامها نحو خدمة المجتمع المحلي وتنميته، يرجى التكرم بالموافقة على تقديم التسهيلات الممكنة للطالبة **مريم يوسف عبد القادر الكسجي** ورقمها الجامعي **(402010147)** المسجلة في برنامج ماجستير **الإدارة والقيادة التربوية / كلية العلوم التربوية**؛ والتي تتولى القيام بتوزيع استبانات في المدارس الخاصة الثانوية في محافظة العاصمة عمان ؛ لاستكمال رسالتها الجامعية والموسومة بعنوان "**الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة وعلاقتها بالصمت التنظيمي من وجهة نظر المعلمين**"، علمًا أنّ المعلومات التي ستحصل عليها ستبقى سرية ولن تُستخدم إلاّ لأغراض البحث العلمي.

شاكرين لكم حسن تعاونكم واهتمامكم.

وتفضلوا معاليكم بقبول فائق الاحترام والتقدير...

رئيسة الجامعة

أ.د. سلام خالد المحادين

جامعة الشرق الأوسط مكتب رئيس الجامعة MEU MIDDLE EAST UNIVERSITY

Tel. (+9626) 4790222 Fax: (+9626) 4129613 P.O.Box. 383 Amman 11831 Jordan e-mail: dir-presdepart@meu.edu.jo
www.meu.edu.jo