Organizational Justice and Its Relationship to Organizational Silence in Secondary Schools in Hafar Al-Batin Governorate

***Maymouna bint Mustafa Al-Shahri* ,** *Master's Candidate in Educational Leadership*
***Abdullah bin Mohammed Al-Ameri* ,** *Associate Professor of Educational Administration and Planning*
University of Hafr Al batin.

Received: 18/10/2024
Accepted: 26/02/2025
Published: 30/09/2026

***Corresponding author:**
Abdullah bin Mohammed Al-Ameri.
Associate Professor of Educational Administration and Planning
University of Hafr Al batin.
dralameri@uhb.edu.sa

Citation: Al-Shahri, I. A. & Al-Ameri, A. B. (2026). Organizational Justice and Its Relationship to Organizational Silence in Secondary Schools in Hafar Al-Batin Governorate. Jordan Journal of Educational Sciences, 22(3), 239-258. https://doi.org/10.47015/22.3.1

© 2026 Publishers / Yarmouk University. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

Abstract

Objectives: This study aimed to explore the relationship between organizational justice and organizational silence in girls' secondary schools in Hafar Al-Batin Governorate, Saudi Arabia.
Methodology: This study employed a descriptive approach, along with survey and correlational methods. A questionnaire was utilized as the data collection tool, and the study sample included 213 teachers out of the total population of 1,019 female teachers in secondary schools in Hafar Al-Batin.
Results: The level of organizational justice was found to be high, while the level of organizational silence was moderate. Additionally, no direct correlation was observed between organizational justice and organizational silence overall.
Conclusion: This study discussed the correlation between organizational justice and organizational silence in girls' secondary schools in Hafar Al-Batin Governorate, Saudi Arabia, and concluded that no direct correlation exists between the two variables.
Keywords: Organizational Justice, Organizational Silence, Secondary Schools.

العدالة التّنظيميّة وعلاقتها بالصّمت التّنظيميّ في مدارس المرحلة الثّانويّة بمحافظة حفر الباطن

ميمونة بنت مصطفى الشّهري، ماجستير القيادة التربوية.
عبد الله بن محمد العامريّ، أستاذ الإدارة والتّخطيط التّربويّ المشارك،
جامعة حفر الباطن.

الملخص

الأهداف: هدفت الدّراسة إلى الكشف عن العلاقة بين العدالة التّنظيميّة والصّمت التّنظيميّ في مدارس المرحلة الثّانويّة للبنات بمحافظة حفر الباطن في المملكة العربيّة السّعوديّة.

المنهجيّة: استخدمت الدّراسة المنهج الوصفيّ بأسلوبيه: المسحيّ والارتباطيّ. كما استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وشملت عيّنة الدّراسة (213) معلّمة من أصل المجتمع الكلّيّ الّذي يتكوّن من (1019) معلّمة من معلّمات المدارس الثّانويّة في محافظة حفر الباطن.

النّتائج: أظهرت نتائج الدّراسة أنّ مستوى العدالة التّنظيميّة كان مرتفعًا، بينما كان مستوى الصّمت التّنظيميّ متوسّطًا. وعدم وجود علاقة ارتباطيّة مباشرة بين العدالة التّنظيميّة والصّمت التّنظيميّ بشكل عامّ.

الخلاصة: ناقشت الدّراسة العلاقة الارتباطيّة بين العدالة التّنظيميّة والصّمت التّنظيميّ في مدارس المرحلة الثّانويّة للبنات بمحافظة حفر الباطن في المملكة العربيّة السّعوديّة، وتوصّلت إلى عدم وجود علاقة ارتباطيّة مباشرة بين العدالة التّنظيميّة والصّمت التّنظيميّ.

الكلمات المفتاحية: العدالة التّنظيميّة، الصّمت التّنظيميّ، المدارس الثّانويّة.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن، 2026.

المقدمة

يشهد العالم في العصر الحالي كثيراً من التطوّرات والتغييرات الشاملة والسريعة في المجالات كافة؛ وذلك نتيجة التقدّم والتطوّر الكبير والهائل في تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، وهو ما فرض على أغلب المؤسّسات جملة من التحدّيات التي تستوجب التطوير في كلّ من الأنماط والأساليب الإداريّة المتبعة في تنظيم العمل وإدارته. وقد أدّت هذه التطوّرات إلى التوسّع والتعقيد في النظم الإداريّة التربويّة؛ ممّا استوجب تطبيق أساليب إداريّة جديدة، وتوظيفها بشكل فعليّ في المؤسّسات التربويّة، حيث بدأت مجموعة كبيرة من المؤسّسات التربويّة والتعليميّة بالسعي إلى زيادة القدرة الإبداعيّة والابتكاريّة كي تحاول تحقيق حاجات المجتمع ومتطلّباته، ومحاولة التخلّص من النظم التي تعيق تحقيق الأهداف كالنظم التقليديّة والبيروقراطيّة في إدارة العمليّة التعليميّة (Al-Ruwaili, 2019)، وفي ضوء ذلك أصبح لزاماً على القادة التربويين الاستفادة من الأساليب العلميّة الحديثة في الإدارة والقيادة؛ لتمكين العاملين بالمؤسّسات التربويّة من صياغة الأهداف الوظيفيّة وتعميمها وتنفيذها بطريقة فاعلة (Al-Ali, 2024)

ويعدّ مبدأ العدالة التنظيميّة من المبادئ المتبعة في النظم المعاصرة، ذلك أنّه أهمّ المداخل الحديثة التي من شأنها أن تحسّن من الأداء الوظيفيّ لجميع الأفراد العاملين في المؤسّسات التربويّة، فبها يتحقّق الرضا الوظيفيّ الذي بدوره يحافظ على تطوير العمل داخل المؤسّسات التربويّة وتجويده (Awida, 2021).

ويرجع ظهور مفهوم العدالة التنظيميّة من خلال الباحث النفسيّ آدم (Adam) في العام 1962 فقد فسّر العدالة من خلال نظريّة المساواة، والتي تفترض أنّ الفرد يحصل على ما يتساوى مع جهده المبذول مقابل ما يحصل عليه الآخرون في مقابل ما يقدّمونه، وربط تدنّي مستوى الأداء العامّ للفرد بمجرد إحساسه الواضح بالظلم (Al-Jundi & al-Banna, 2007)، وكما أشار شلدان والسلّتي Shaldan & Al-Salti (2017) إلى أنّ للعدالة التنظيميّة ثلاثة أنواع أساسيّة هي: العدالة التوزيعيّة، وهي عدالة المكافآت مقابل الجهود المبذولة، العدالة الإجرائيّة وهي العدل في اتخاذ القرارات كتوزيع المهمّات، وأخيراً العدالة التفاعليّة، وهي العدالة الإنسانيّة كأن يتعامل المدير مع موظّفيه بلا تفرقة.

وتعدّ العدالة التنظيميّة بأبعادها المختلفة من أهمّ متطلّبات البيئة التنظيميّة داخل المؤسّسات، فهي المحرّك الأساسيّ لتعزيز ثقة العاملين بمؤسّستهم ودفعهم للإنجاز (Darawsheh, 2017)؛ لذا فإنّ أداء الأفراد داخل المؤسّسات، وخاصّة المؤسّسات التربويّة يتأثّر بمستوى تحقيق العدالة التنظيميّة، فهي تخلق مناخاً وظيفيّاً آمناً يترتّب عليه ارتفاعًا في غالب السلوكيّات التنظيميّة الإيجابيّة كارتفاع نسبة الرضا الوظيفيّ، والولاء والانتماء التنظيميّ، إلى جانب الاندماج والتماثل التنظيميّ (Harrouz, 2021)، فوجود العدالة التنظيميّة وتطبيقها من قبل القيادات التربويّة يرفع من الثقة المتبادلة بينهم وبين المعلّمين، الأمر الذي من شأنه أن يجعل العمليّة التعليميّة في غاية النشاط والحيويّة، وأنْ تتحقّق الأهداف والغايات المنشودة بكلّ ارتياح، فبناء الثقة مهمّ جداً، فهو أمر ينعكس ليس فقط على مدى الأداء التنظيميّ العامّ للمؤسّسة، وإنّما يتعدّاه إلى ظواهر تنظيميّة سلبيّة، قد تظهر غالبًا إذا ما فُقدت هذه العدالة، ومنها ظاهرة الصمت التنظيميّ (Karaca, 2013).

وبالرغم من أنّ الصمت التنظيميّ من المفاهيم الحديثة نسبيًّا، إلّا أنّه لاقى انتشاراً واسعًا بين الإداريين والباحثين ابتداءً بهيرشمان (Hirschman, 1970)، فقد كان أوّل مَنْ تبنّى مفهوم صمت التراضي الذي اعتبره مرادفًا للولاء التنظيميّ، حيث برّر فيه صمت الأفراد عن أخذ حقوقهم حتّى بعد تلقّيهم للمعاملة السيّئة أنّهم موالون لقياداتهم. وفي عام 1974 جاءت نظريّة دوّامة الصمت التي أتت لتفسّر أسئلة تطرح أحيانًا، وهي لماذا بعض الأفراد في المؤسّسات لا يزالون صامتين بينما بعضهم الآخر أكثر كلامًا وصوتًا؟ ولماذا يتمّ دعم هذا الصمت؟ (Wageeh, 2016, p.126)، وتوالى بعد ذلك الإنتاج العلميّ من كتب ودراسات حول مفهوم الصمت التنظيميّ، فبحسب (Rusch, 2005) فإنّ مفهوم الصمت التنظيميّ يقضي بمنع انتشار المعلومات عن القضايا والمشكلات من قبل الأفراد العاملين مع إدراكهم الكامل لذلك، وهو من الظواهر الجماعيّة التي تنتج نسبةً إلى مجموعة من الأسباب التي صُنّف الصمت التنظيميّ بناءً عليها، فصمت الإذعان صمت غالب الظنّ فيه أنّ الحديث لا يحدث فارقًا، وصمت الدفاع هو الصمت خوفًا من تبعات الإفصاح كالعقاب أو الفصل، والصمت الأخير هو الصمت الاجتماعيّ، وهو الصمت بغية الحفاظ على مصالح الآخرين، والذي اعتبرته بعض الأدبيات أنّه صمت إيجابيّ.

يعد ظهور الصمت التنظيميّ كما تشير (Ghlaid, 2023) مؤشّرًا سلبيًّا يؤثّر بالدرجة الكبيرة على الفرد والمنظمة، والتي تظهر نتائجه على شكل سلوكيّات غير مرغوبة كانخفاض جودة المخرجات، ودوران العمل، والتصادم بين أهداف الفرد مع أهداف المنظمة، إلى جانب زيادة التوتر والاكتئاب والشعور بالذنب نتيجة عدم القدرة على إحداث التغيير. وانطلاقًا من أهميّة تطبيق العدالة التنظيميّة في مؤسّسات التعليم العامّ والمدارس الثانويّة خصوصًا لتحقيق الأهداف والوصول إلى الغايات في مخرجات التعليم، ونظرًا إلى ما يجب أن تقوم به مديرة المدرسة من تطبيق مبدأ العدالة التنظيميّة، والحدّ من تفشّي سلوكيّات الصمت التنظيميّ وظهورها، جاءت هذه الدراسة لمحاولة التعرّف إلى واقع تطبيق العدالة التنظيميّة وعلاقتها بالصمت التنظيميّ في المدارس الثانويّة بمحافظة حفر الباطن.

مفهوم العدالة التنظيميّة

العدالة في اللّغة: العدل ضدّ الجور والظلم، والعدل يعني الإنصاف، وهو إعطاء المرء ما له وأخذ ما عليه (Majma' Al-Lughah Al-'Arabiyah, 2013)، فالعدالة تدلّ على المساواة، والموازنة، والمعاملة بالمثل، والملائمة، والاستقامة، والعادل هو مَنْ لا يميل به الهوى حين يحكم بين النّاس، أو حين يطلق القواعد الاجتماعيّة المانعة للظلم، فهو يحترم حقوق غيره ولا يخضع لميل أو هوى.

وتُعدّ العدالة التّنظيميّة من المصطلحات الّتي تعكس مستوى ممارسات العمل العادلة داخل المنظّمات، ولها تأثير إيجابيّ مباشر في فاعليّة المنظّمة وكفاءتها، فهي تحفّز الموظّفين على العمل بجديّة، والسّعي نحو الإبداع التّنظيميّ؛ ممّا يعزّز من ولائهم للمنظّمة وانتمائهم لها، ويشجّعهم على تحقيق أهدافها (Al-Qaoud & Al-Baloushi, 2024, p.27)، وفي المؤسّسات التّربويّة تعرّف المهاوش (Al-Muhawish, 2021) العدالة التّنظيميّة بأنّها: "مجموعة من السّياسات والإجراءات الّتي تضمن تحقيق المساواة والإنصاف بين الموظّفين داخل المؤسّسات التّعليميّة. ويشمل هذا التّوزيع العادل للموارد والإجراءات المنصفة في اتّخاذ القرارات، إضافة إلى التّعامل الأخلاقيّ مع جميع الأفراد في بيئة المدرسة. هذا التّعريف يعكس أهميّة العدالة في تحسين رضا الموظّفين وزيادة انتمائهم للمؤسّسة؛ ممّا يسهم في تحسين الأداء بشكل عام" (ص.180). وفي سياق متّصل يُعرّف جرينبيرج (Greenberg, 2023) العدالة التّنظيميّة في المدارس بأنّها "إدراك المعلّمين والموظّفين لمدى عدالة السّياسات والإجراءات الإداريّة المتّبعة في توزيع الموارد والفرص داخل المدرسة، بالإضافة إلى نزاهة التّعاملات الشّخصيّة والإجراءات اليوميّة. يُعتبر الشّعور بالعدالة التّنظيميّة عنصرًا أساسيًّا؛ لتعزيز الرّضا الوظيفيّ ودافعيّة المعلّمين؛ ممّا يؤدّي إلى تحسين الأداء الأكاديميّ والبيئة التّعليميّة بشكل عام" (ص.35).

تُبرز التّعريفات المختلفة للعدالة التّنظيميّة دورها المحوريّ في تعزيز فاعليّة المؤسّسات التّربويّة وكفاءتها، إذ تُحفّز المعلّمين على العمل بجدّيّة والسّعي نحو الإبداع، كما أنّها تُعبّر عن مبدأ المساواة في الحقوق والواجبات، وتسهم في بناء الثّقة والانتماء من خلال الالتزام المتبادل بين المعلّمين والمدرسة، إضافة إلى ما سبق تُسهم العدالة التّنظيميّة في تحسين رضا المعلّمين وزيادة انتمائهم؛ ممّا يؤدّي إلى تحسين الأداء المدرسيّ وتعزيز البيئة التّعليميّة بشكل عام، والعدالة التّنظيميّة تشمل جوانب متعدّدة، مثل العدالة التّوزيعيّة، والعدالة الإجرائيّة، والعدالة التّفاعليّة، هذا التّعدّد يعكس الطّبيعة الشّاملة للعدالة التّنظيميّة وأثرها في كلّ من البُعد النّفسيّ والعمليّ.

أهميّة العدالة التّنظيميّة

تبرز أهميّة العدالة التّنظيميّة باعتبارها عاملًا حاسمًا في تعزيز بيئة العمل داخل المؤسّسات، كما أنّ تطبيق العدالة يساهم في بناء الثّقة بين المعلّمين والمديرين، ويعزّز مناخًا تربويًّا صحيًّا، حيث يتعاون المعلّمون في ما بينهم، ويشاركون في المبادرات التّطوّعيّة دون النّظر إلى المقابل؛ ممّا يعزّز فاعليّة المنظّمة ونموّها (Awida, 2021).

كما أنّ تطوير المؤسّسات التّربويّة يتطلّب وجود مديرين لديهم القدرة على تطبيق العدالة التّنظيميّة داخل المدارس، ويمتلكون الكفاءة والمهارات القياديّة والقدرة ما يمكّنهم من قيادة المدارس بشكل صحيح، بحيث يشعر المعلّمون بأنّ جهودهم فاعلة، وأنّ هذه الجهود محلّ تقدير واحترام قيادة المدرسة، وهو ما يؤدّي إلى زيادة الولاء والانتماء للمؤسّسة (Al-Dalqmouni & Al-Darawsha, 2023).

بالإضافة إلى ذلك، تُساعد العدالة التّنظيميّة المديرين على تطوير مهارات اتّخاذ القرار وتقليل الصراعات من خلال ضمان توزيع المهامّ بشكل عادل، وتفويض السّلطات للأشخاص المناسبين؛ ممّا يُسهم في تحقيق مبدأ المساواة وتكافؤ الفرص (Hasan & Al-Anzi, 2019). كذلك، تُسهم العدالة في زيادة الولاء التّنظيميّ وتقليل النّزاعات، وتحسين الشّعور بالإنصاف والاحترام في بيئة العمل؛ ممّا يعزّز الرّضا الوظيفيّ، ويحدّ من الآثار السّلبيّة مثل الغياب ودوران العمل. (Milhim & Al-Aqra', 2018)

كما تشير دراسة Sheeraz et al. (2021) إلى أنّ موضوع العدالة التّنظيميّة قد حاز في السّنوات على اهتمام الباحثين وعلماء العلوم الاجتماعيّة الأخيرة، والمديرين وعلماء النّفس، كما أبدى الباحثون اهتمامًا أكبر بالعدالة الإجرائيّة أكثر من التّوزيعيّة والعدالة الدّوليّة، كذلك تشير نتائج الدّراسة إلى أنّ أبحاث العدالة التّنظيميّة ترتبط بقوّة ببعض المتغيّرات مثل الثّقة التّنظيميّة، والالتزام التّنظيميّ، والرّضا الوظيفيّ.

ومن خلال العرض السّابق يمكن تلخيص أهميّة العدالة التّنظيميّة في ما يلي:

- تأثير العدالة التّنظيميّة على تحسين الأداء العام وزيادة فاعليّة المدارس.
- دورها في تعزيز القدرة على اتّخاذ القرارات في البيئة التّعليميّة وزيادة الرّضا الوظيفيّ.
- أهميّة تعزيز الثّقة بين المعلّمين والإدارة من خلال تطبيق العدالة.
- مساهمتها في تقليل الصّراعات وتنمية المهارات الإداريّة للمديرين.
- تأثيرها الإيجابيّ في الولاء التّنظيميّ وتقليل آثار الرّضا الوظيفيّ المنخفض.
- تشجيع المشاركة في المبادرات التّطوعيّة، وتحقيق الجودة في العمليّات التّنظيميّة.

أنواع العدالة التّنظيميّة

تعبّر العدالة التّنظيميّة عن الإنصاف في مكان العمل؛ ممّا يؤثر في تصوّرات الموظّفين ومواقفهم وسلوكيّاتهم، وتتضمّن العدالة التّنظيميّة ثلاثة أبعاد: العدالة التّوزيعيّة (العدل في توزيع النّتائج والمكافئات)، والعدالة الإجرائيّة (العدل في اتّخاذ القرار والشّفافيّة والاستقامة)، والعدالة التّفاعليّة (العدل في التّعامل مع الأفراد والتّركيز على الاتّصال القائم على الاحترام والكرامة والإنصاف)، (Khalid & Abu Roman, 2024, p.17)، وفي ما يلي عرض لأنواع العدالة التّنظيميّة:

1. **العدالة الإجرائيّة:** تعرّف العدالة الإجرائيّة في المؤسّسات التّعليميّة كما ذكرها العجميّ (Al-Ajmi, 2020) بأنّها: "مفهوم يشير إلى إدراك المعلّمين لمدى العدالة في العمليّات والإجراءات الّتي تتّبع

لاتّخاذ القرارات في المدرسة. من حيث كيفيّة تنفيذ القرارات بغضّ النّظر عن نتائجها النّهائيّة، فإذا كانت الإجراءات المتّبعة تُعتبر عادلة من قبل المعلّمين، فسوف يحدث منهم تقبّل للقرارات حتّى إذا لم تكن النّتائج لصالحهم". وفي سياق متّصل هناك عدد من المعايير الّتي تُستخدم لتقييم مدى العدالة الإجرائيّة، كما ذكرتها عبد العال (Abdel Aal, 2023) ومنها: اتّساق المعايير، وعدم التّحيّز، وإمكانيّة التّصحيح، وتمثيل الأطراف المعنيّة، والشّفافيّة، وأخلاقيّات التّعامل.

2. **العدالة التّوزيعيّة:** ويقصد بها مدى إدراك الموظّف لعدالة توزيع الموارد والفرص الوظيفيّة داخل المنظّمة، والّتي يحصل عليها مقارنة بما يستحقّه فعليًّا، فالإنصاف في توزيع الموارد والفرص بين العاملين بالمنظّمة يعدّ عاملًا حاسمًا في تحقيق أهدافها (Al-Harbi, 2020, p.181)، وتتناول العدالة التّوزيعيّة كما ذكر ملحم والأقرع (Milhim & Al-Aqra', 2018): توزيع الأجور والمكافآت، وتوزيع الفرص، وتوزيع الموارد، وتوزيع المهامّ والمسؤوليّات، إضافة إلى ذلك تتناول العدالة التّوزيعيّة في المؤسّسات التّعليميّة كما ذكر عويضة (Awida, 2021): توزيع الحصص الأسبوعيّة، وتوزيع الأنشطة، وتوزيع الإشراف ومراقبة الطّلبة، وتوزيع المناوبة، وتوزيع المهامّ بين المعلّمين في البيئة المدرسيّة. وكذلك تتعلّق العدالة التّوزيعيّة بالجانب الاجتماعيّ: وهو جانب العدالة في المعاملات الشّخصيّة بين المدير ومنسوبي المدرسة.

3. **العدالة التّفاعليّة:** يقصد بها مدى إدراك المعلّم لعدالة المعاملة من قبل متّخذي القرار، وفي نفس الوقت اهتمام الإدارة بتوضيح الأسس المنطقيّة لقراراتها المتعلّقة بالأفراد بدّقة متناهية، كما تشير العدالة التّفاعليّة إلى كيفيّة تعامل القادة مع المعلّمين في سياق العمل عبر التّركيز على الاحترام والمعاملة العادلة في التّفاعلات اليوميّة بين القائد والمعلّمين، ويمكن تقسيم العدالة التّفاعليّة إلى نوعين هما: العدالة التّعامليّة: وتعني إدراك الموظّف لعدالة المعاملة الّتي يتلقّاها قبل تطبيق الإجراءات المرتبطة بحقوقه وبعده، والعدالة المعلوماتيّة، وتعني إدراك الموظّف لعدالة توافر المعلومات المتعلّقة بالقرارات والإجراءات ومدى جودتها، والمبرّرات المنطقيّة وراء القرارات المتّخذة (Al-Harbi, 2020, p.182).

وبالنّظر إلى ماهيّة العدالة التّفاعليّة نجد أنّها تلعب دورًا حاسمًا في تعزيز العلاقات الإيجابيّة بين المعلّمين ومديريهم؛ ممّا يؤدّي إلى تطوير الأداء الوظيفيّ، وتحسين الأداء التّعليميّ، وتعتبر العدالة التّفاعليّة أكثر أهميّة في بعض السّياقات من العدالة الإجرائيّة، ذلك أنّها تسهم في التّنظيم الذّاتيّ والاستقرار داخل المنظّمات، وتؤثّر في نتائج العمل من خلال تعزيز هُويّة الموظّف مع المنظّمة (Lin & Shin, 2021). وقد حدّدت عبد العال (Abdel Aal, 2023) مجموعة من الصّفات الّتي تسهم في تحقيق العدالة التّفاعليّة، ومنها:

- الصّدق: حيث يجب أن تكون الإدارة نزيهة ومنفتحة وصريحة خلال تنفيذ إجراءات اتّخاذ القرار.
- التّسويغ (التّفسير): فيجب أنْ توضّح الإدارة الإجراءات كافة من خلال وضع التّفسيرات الملائمة لنتائج عمليّات اتّخاذ القرار.
- الأدب واللّباقة: فيجب على الإدارة أنْ تبتعد عن العبارات والأقوال غير الملائمة.
- الاحترام: حيث يجب على الإدارة أنْ تعامل الأفراد بكلّ احترام وكرامة.

المبحث الثّاني: الصّمت التّنظيميّ Organization silence:

مفهوم الصّمت التّنظيميّ

يعد مفهوم الصّمت التّنظيميّ من المفاهيم الحديثة في علم الإدارة، ويعبّر عن تفضيل المعلّمين الإحجام وعدم البوح بما في نفوسهم، وعدم التّحدّث عن المشكلات الّتي تعيق العمل، وإخفاء مشاعرهم وآرائهم، ويتجنّبون تقديم المعلومات وهم على وعي تامّ بسلبيّات وإيجابيّات المدرسة، حين ذلك تقلّ كفاءتهم وفاعليّتهم، ويعرّف الصّمت التّنظيميّ بأنّه: "ميل وتردّد العاملين وامتناعهم عن تقديم المعلومات والآراء والأفكار المتعلّقة بالقضايا التّنظيميّة أو الاقتراحات لرؤسائهم، أو الإحجام عن الإخبار بمشكلاتهم؛ تخوّفًا من أيّ ردود سلبيّة أو أيّ نتائج غير مرضيّة، أو تفسيرها بشكل خطأ من قِبَل المسؤول المباشر، وإنّما يحدث ذلك انعكاسًا للقوى المؤثّرة في العلاقات بين الرّؤساء والمرؤوسين والقوانين المنظّمة لتلك العلاقات" (Narourah & Tay, 2020, p. 502)

كذلك ينظر للصّمت التّنظيميّ على أنّه "عدم الرّغبة والامتناع من قبل المرؤوسين في الإدلاء بالآراء والأفكار للرّؤساء عن المشاكل والقضايا المختلفة للمنظّمة، تجنّبًا للعقاب وردود الفعل السّلبيّة من الرّؤساء، والّتي تهدّد مركزهم الوظيفيّ داخل المنظّمة" (Mahdi, 2023, p.38).

ومن خلال العرض السّابق لمفهوم الصّمت التّنظيميّ، يتّضح الصّمت التّنظيميّ ويرتبط بالوعي التّامّ لدى المعلّمين بمخاطر التّعبير أو العواقب المحتملة؛ ممّا يدفعهم إلى الامتناع عن المشاركة، والتّعريفات السّابقة تركّز على الصّمت التّنظيميّ كظاهرة ناتجة عن مخاوف الموظّفين من ردود الفعل السّلبيّة، أو الاعتقاد بعدم جدوى التّعبير، أو تأثّرهم بالعلاقات غير المستقرّة مع الإدارة، الأمر الّذي يقلّل من كفاءة المؤسّسة، ويحدّ من فرص التّغيير والتّطوير.

أسباب الصّمت التّنظيميّ

الصّمت التّنظيميّ ظاهرة سلوكيّة تتمثّل في عزوف المعلّمين عن تقديم المعلومات حول مشكلات وقضايا العمل المختلفة، والامتناع عن تقديم المقترحات والأفكار الّتي قد تؤدّي إلى تحسين المدرسة أو تطويرها سواء بشكل متعمّد، أو كنتيجة للخوف من ردود الفعل السّلبيّة، وقد يرجع ذلك لأسباب عديدة تؤدّي في جملتها إلى ظهور سلوك الصّمت التّنظيميّ لدى المعلّمين، وهذه الأسباب متنوّعة ما بين أسباب إداريّة، وأسباب تنظيميّة وأخرى شخصيّة فرديّة، ومن المؤكّد أنّ الصّمت التّنظيميّ إنّما يكون مدفوعًا بعوامل خاصّة ببيئة العمل الّتي يعمل بها المعلّم، فهو لا يظهر من فراغ، (Saad & Salem, 2024, p.256)، ويمكن تقسيم أسباب الصّمت التّنظيميّ إلى ما يأتي:

- أسباب إداريّة: تشمل الأسباب الإداريّة جميع السّلوكيّات السّلبيّة تجاه المعلّمين، والرّدود السّلبيّة الّتي قد يواجهونها عند تقديم مبادرتهم واقتراحاتهم لتحسين الأداء وتطوير الخدمات الّتي تقدّمها المدرسة، ولعلّ هذه السّلوكيّات السّلبيّة تنجم عن اعتقاد بعض المديرين أنّ المعلّمين غير جديرين بالثّقة (Al-Bunyan, 2022).
- أسباب تنظيميّة: وتشمل هذه الأسباب نمط اتّخاذ القرارات داخل المدرسة، وطريقة تصميم العمل، وغياب وضوح الأدوار، وعدم العدالة في توزيع الأعمال والمهامّ، ونقص المهارات التّنظيميّة لدى المدير؛ مثل: مهارة الاتّصال والاستماع، والقدرة على تحليل المعلومات (Al-Alwani, 2024, p.1561).
- أسباب شخصيّة: وتتمثّل في تلك المشاعر الّتي يحملها الفرد، وتفرض عليه أن يظلّ صامتًا، كالشّعور بالعزلة، والّتي تعبّر عن انفصال معنويّ للمعلّم عن المدرسة، والشّعور بالخوف والقلق والاغتراب والخجل وعدم ثقة بالآخرين (Al-Tawil, 2022, p.252).

أنواع (أبعاد) الصّمت التّنظيميّ

للصّمت التّنظيميّ أبعاد مختلفة تختلف باختلاف آراء المفكّرين، ومن هذه الأبعاد: صمت الإذعان، والصّمت الاجتماعيّ، والصّمت الدّفاعيّ، وغيرها من أبعاد الصّمت (Suleiman, 2024, p.48)، ويرى بنتيبا (Bentiba & Khelil, 2022, p37) أنّه يمكن الإشارة إلى بعض أبعاد الصّمت التّنظيميّ في ما يأتي:

1. **الصّمت الدّفاعيّ: Defensive Silence:**

يعتبر الصّمت الدّفاعيّ من أنواع الصّمت التّنظيميّ أحد الوسائل الّتي يتّبعها الأفراد داخل المؤسّسات نتيجة للسّلوكيّات النّرجسيّة من الإدارة، حيث يظهر لدى الأفراد نوع من الصّمت الاختياريّ من أجل تجنّب الوقوع في المشكلات وإخفاء المعلومات كشكل من أشكال الحماية الذّاتيّة، وردّ فعل استباقيّ نتيجة الخوف والقلق (Adeoye at al., 2020)، إنّ هذا النّوع من الصّمت يعدّ سلوكًا استباقيًّا يهدف إلى حماية الذّات من الأخطار، ويتضمّن إخفاء الحقائق المتعلّقة بالأخطاء الشّخصيّة في العمل؛ حماية للنّفس من العقاب أو توبيخ الرّئيس، وكذلك الخوف من العواقب المترتّبة على تقديم اقتراحات للتّغيير (Suleiman, 2024, p.11).

2. **صمت الإذعان (الاستسلام): Acquiescent Silence**

ويتمثّل هذا النّوع من الصّمت في إخفاء المعلومات والآراء أو حجبها؛ رغبة في الاعتزال أو الاستسلام وعدم الاندماج، وكنتيجة طبيعيّة لتقبّل الوضع الرّاهن كما هو، مع قلّة الرّغبة في التّغيير أو التّجديد للظّروف المحيطة، أو المشاركة الإيجابيّة (Abdullah et al., 2023, p. 472)، ويسلك العامل هذا السّلوك بناء على اعتقاده بأنّ المكاشفة والتّعبير لا فائدة منهما، وأنّه مِنْ غير المرجّح أنّ حديثه عن المشكلات أو الإبلاغ عنها سيُحْدِث فرقًا، وأنّ الأفراد في المنظّمات يشعرون بحالة من اليأس والاستسلام من واقعهم المؤسّسيّ، ويتبع ذلك حالة من الإحباط المؤدّي إلى صمت الإذعان، ويُعزى ذلك لعلوّ سقف توقّعاتهم في إدارتهم، واعتقادهم أنّ الإدارة سوف تقوم بتقدير أفكارهم وحلولهم للمشكلات المتعلّقة بالعمل وهو مالا يحدث غالبًا، ويرى كلّ من العبد ودواليبي (Al-Abd & Dualibi, 2022).

3. **الصّمت المؤيّد للمجتمع (الاجتماعيّ): Prosaically Silence**

ينظر لهذا النّوع من الصّمت بأنّه صمتٌ سلوكيّ إيجابيّ من وجهة نظر بعض الأدبيّات؛ حيث اعتبره بعض العلماء بأنّه نابع من وعي وإدراك تامّ ورغبة في الحفاظ على العلاقات الاجتماعيّة، من خلال حماية الزّملاء أو المنظّمة من العقاب، أو التّهديدات الخارجيّة، فالصّمت الاجتماعيّ سلوك اختياريّ غالبًا ما يتمّ نتيجة بعض الصّفات الشّخصيّة كالتّعاون والإيثار على النّفس، وفيه يتمّ إخفاء المعلومات بهدف مساعدة وإفادة الآخرين، وتقديم العون لهم من خلال السّكوت عن بعض المعلومات أو المشكلات (Hakami & Al-Qarni, 2022, p. 214) حيث "يعرف الصّمت الاجتماعيّ بأنّه: حجبُ أفكارٍ ومعلوماتٍ وآراء ذات صلة بالعمل، بهدف إفادة أشخاص آخرين، أو إفادة المنظّمة على أساس دوافع تعاونيّة فهو سلوك مقصود هادف يركّز على الآخرين" (Al-Bunyan, 2022, p.1332).

الدّراسات السّابقة

قام الباحثان بمراجعة شاملة للدّراسات السّابقة المنشورة في قواعد المعلومات العربيّة والعالميّة الّتي تناولت العلاقة بين العدالة التّنظيميّة والصّمت التّنظيميّ في مدارس التّعليم العام، وقد تمّ تصنيف هذه الدّراسات وفقًا لمتغيّري الدّراسة إلى دراسات تناولت العدالة التّنظيمية، ودراسات تناولت الصّمت التّنظيميّ، ودراسات تناولت العلاقة بينهما؛ ممّا أتاح استعراضًا وافيًا للمفاهيم، والأبعاد، وأهمّ النّتائج المرتبطة بهذه الظّاهرة في سياقات تعليميّة مختلفة، وقد تمّ تصنيف الدّراسات كما يلي:

أ. دراسات العدالة التّنظيميّة

هدفت دراسة دراوشة (Darawsheh, 2017) إلى الكشف عن تقدير درجة ممارسة العدالة التّنظيميّة في الجامعات الأردنيّة وعلاقتها بالثّقة التّنظيميّة من وجهة نظر أعضاء هيئة التّدريس. باستخدام المنهج الوصفيّ المسحيّ الارتباطيّ، والاستبانة كأداة لجمع البيانات من عيّنة تكوّنت عيّنة الدّراسة من (378) عضوًا، ومن أهمّ النّتائج الّتي توصّلت إليها الدّراسة أنّ مستوى العدالة التّنظيميّة جاء بدرجة متوسّطة، بينما جاء مستوى الثّقة التّنظيميّة بدرجة مرتفعة. وأظهرت نتائج الدّراسة وجود علاقة موجبة، وذات دلالة إحصائيّة بين العدالة التّنظيميّة والثّقة التّنظيميّة.

وفي سياق متّصل هدفت دراسة ملحم والأقرع (Milhim & Al-Aqra, 2018) إلى الكشف عن مستوى العدالة التّنظيميّة في مدارس البنات الثّانويّة بمدينة قلقيلية من وجهة نظر المعلّمات، باستخدام المنهج الوصفيّ التّحليليّ، والاستبانة كأداة لجمع البيانات من عيّنة

بلغت (59) معلمة. وقد أظهرت النّتائج أنّ مستوى العدالة التّنظيميّة بشكل عام مرتفع، وجاء مستوى بعد العدالة التّفاعليّة مرتفعًا، بينما كان مستوى بعدي العدالة التّوزيعيّة والإجرائيّة متوسّطًا.

وفي المدارس الخاصّة هدفت دراسة الرّويلي (Al-Ruwaili, 2019) إلى التّعرّف على درجة ممارسة مديري المدارس الثّانويّة الخاصّة للعدالة التّنظيميّة من وجهة نظر المعلّمين في مدينتي سكاكا والقريّات، باستخدام المنهج الوصفيّ المسحيّ، والاستبانة كأداة لجمع البيانات من عيّنة تكوّنت من (309) معلّم ومعلّمة، وقد كشفت النّتائج النّهائية للدّراسة أنّ درجة ممارسة مديري المدارس الثّانويّة الخاصّة للعدالة التّنظيميّة متوسّطة.

من جانب آخر هدفت دراسة العجميّ (Al-Ajmi, 2020) إلى التّعرّف على مستوى العدالة التّنظيميّة لدى مديري المدارس الثّانويّة بمدينة الإحساء من وجهة نظر المعلّمين، باستخدام المنهج الوصفيّ، والاستبانة كأداة لجمع البيانات من عيّنة تكوّنت من (452) معلمًا، وقد كشفت النّتائج النّهائيّة للدّراسة أنّ درجة العدالة التّنظيميّة لدى مديري المدارس الثّانويّة بمدينة الإحساء كبيرة.

وفي سياق متّصل هدفت دراسة ربيع (Rabee, 2021) إلى التّعرّف إلى للعلاقة ما بين العدالة التّنظيميّة والأداء الوظيفيّ في ضوء بعض المتغيّرات، من وجهة نظر المعلّمين في محافظة جرش الأردنيّة، باستخدام المنهج الوصفيّ، والاستبانة كأداة لجمع البيانات من عيّنة تكوّنت من (160) معلّمًا ومعلّمة، وقد كشفت النّتائج النّهائيّة للدّراسة أنّ درجة ممارسة العدالة التّنظيميّة كانت مرتفعة.

وهدفت دراسة عويضة (Awida, 2021) إلى رصد واقع تطبيق أبعاد العدالة التّنظيميّة في بعض مدارس التّعليم الأساسيّ المعتمدة في محافظة سوهاج، واستخدم الباحث المنهج الوصفيّ، والاستبانة كأداة لجمع البيانات من (319) معلّمًا ومعلّمة، وقد كشف البحث عن النّتائج الآتية: تحقّق كثير من الجوانب المتعلّقة بتطبيق أبعاد العدالة التّنظيميّة، والّتي تشمل العدالة التّوزيعيّة، والعدالة الإجرائيّة، والعدالة التّفاعليّة).

وفي التّعليم عن بُعْد هدفت دراسة العامريّ (Al-Amri, 2022) إلى استكشاف تحدّيات العدالة التّنظيميّة في التّعليم عن بعد من وجهة نظر (15) قائدة مدرسة ثانوية في محافظة جدّة، باستخدام المنهج النّوعيّ، والمقابلة شبه المقنّنة. وأظهرت النّتائج تحدّيات على ثلاثة محاور: المحور الأوّل الشّخصيّة (كالاختلافات الفرديّة، وصعوبة التّواصل)، والمحور الثّاني التّقنيّة (كحداثة النّظام، والمشاكل التّقنيّة)، والمحور الثّالث المهنيّة (ككثافة الأعمال، ومحدوديّة الصّلاحيّات).

من جانب آخر هدفت دراسة عبد العال (Abdel Aal, 2023) إلى التّعرّف على واقع العدالة التّنظيميّة في المدارس الحكوميّة الفلسطينيّة في محافظة القدس من وجهة نظر المعلّمين ومديري المدارس، باستخدام المنهج الوصفيّ، والاستبانة كأداة لجمع البيانات من مجتمع الدّراسة والمكوّن من (1056) معلّمًا، و(55) مديرًا ومديرة، وقد توصّلت الدّراسة إلى أنّ مستوى العدالة التّنظيميّة في المدارس الحكوميّة الفلسطينيّة في محافظة القدس من وجهة نظر المعلّمين ومديري المدارس متوسّط.

ب. دراسات الصّمت التّنظيميّ

لمعرفة مستوى الصّمت التّنظيميّ وأسبابه، وسُبل التّغلّب عليه هدفت دراسة حوالة والبكر (Hawalah & Al-Bakr, 2018) إلى التّعرّف إلى مستوى ممارسة القائدات للصّمت التّنظيميّ في المدارس الثّانويّة في مدينة الرّياض، وأسبابه وسبل التّغلب عليه. وذلك باستخدام المنهج الوصفيّ المسحيّ، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وقد شملت الدّراسة (746) معلّمة ومشرفة. وقد أظهرت النّتائج أنّ مستوى الصّمت التّنظيميّ كان متوسّطًا، وأبرز أسبابه قلّة دعم إدارة التّعليم. وأوصت الدّراسة بالاهتمام بالتّنمية المهنيّة للقائدات، وتحسين بيئة العمل وزيادة فرص التّواصل.

من جانب آخر هدفت دراسة مخامرة (Mukhamara, 2020) إلى التّعرّف على مستوى سلوك الصّمت التّنظيميّ، وسُبل التّغلّب عليه لدى معلّمي المدارس الثّانويّة التّابعة لبلدية القدس من وجهة نظرهم، وبيان مدى اختلاف مستوى سلوك الصّمت التّنظيميّ باختلاف الجنس، والمؤهّل، وسنوات الخبرة. باستخدام المنهج الوصفيّ والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وقد تمّ اختيار عيّنة عشوائيّة قوامها (120) معلّمًا ومعلّمة من معلّمي المدارس الثّانويّة التّابعة لبلديّة القدس بنسبة (16%) من مجتمع الدّراسة البالغ عددهم (750) معلّمًا ومعلّمة. وأشارت نتائج الدّراسة أنّ مستوى سلوك الصّمت التّنظيميّ لدى المعلّمين جاء بدرجة متوسّطة.

وهدفت دراسة الحربيّ (Al-Harbi, 2021) إلى الكشف عن العلاقة بين مناخ الصّمت التّنظيميّ وسلوك المواطنة التّنظيميّة لدى معلّمي ومعلّمات المدارس الثّانويّة في محافظة جدّة، باستخدام المنهج الوصفيّ المسحيّ والارتباطيّ. وقد طُبّقت الدّراسة على عيّنة عشوائيّة بلغت (406) معلّمًا ومعلّمة، واعتمدت الدّراسة على الاستبانة لجمع البيانات. وقد أشارت النّتائج إلى أنّ مناخ الصّمت التّنظيميّ تراوح بين متوسّط وعالٍ، بينما سلوك المواطنة التّنظيميّة تراوح بين عالٍ جدًّا وعالٍ، ووجود علاقة ارتباطيّة عكسيّة ضعيفة، ودالّة إحصائيًّا بينهما.

ج. دراسات العلاقة بين العدالة التّنظيميّة والصّمت التّنظيميّ

هدف بحث آكار (Akar, 2018) إلى تحليل العلاقة بين المتغيّرات التّنظيميّة مثل العدالة التّنظيميّة والصّمت التّنظيميّ في المنظّمات التّعليميّة باستخدام أسلوب التّحليل البعديّ. وقد تمّ مسح الأدبيّات باللّغتين التّركيّة والإنجليزيّة، وشملت الدّراسة (31) دراسة استوفت معايير الاختيار، بإجماليّ عيّنات بلغ 10095 مشاركًا. وقد أظهرت النّتائج باستخدام نموذج التّأثيرات العشوائيّة وجود علاقة سلبيّة ومعنويّة بين العدالة التّنظيميّة والصّمت التّنظيميّ.

من جانب آخر هدفت دراسة الظّفريّ والسّعيديّة (Al-Zhafiri & Al-Saidiyah, 2020) إلى التّعرّف على أبعاد العدالة التّنظيميّة

الأكثر قدرة على التنبؤ بأبعاد الصمت التنظيمي لدى العاملين بمدارس سلطنة عُمان. وقد اتبع الباحثون المنهج الوصفي الارتباطي، وتم استخدم الاستبانة أداة لجمع البيانات، وشملت العينة (565) معلمًا وإداريًا. وأوضحت النتائج انخفاض مستوى الصمت التنظيمي لدى العينة وارتفاع مستوى العدالة التنظيمية. كما بينت النتائج إمكانية التنبؤ ببعدي الصمت الإذعان والدفاعي من خلال بعدي العدالة الإجرائية والتفاعلية بينما يمكن التنبؤ ببعد الصمت الوقائي من خلال العدالة التفاعلية.

وفي سياق متصل هدفت دراسة الشديفات (Al-Shadifat, 2022) إلى معرفة مستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية في تربية الزرقاء الثانية وعلاقتها بالصمت التنظيمي من وجهة نظر المعلمين. وتكون مجتمع الدراسة من (1135) معلمًا ومعلمة، وتم اختيار عينة عشوائية بلغت (293) مشاركًا. واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وكشفت النتائج أن مستوى العدالة التنظيمية جاء مرتفعًا، في حين كان مستوى الصمت التنظيمي متوسطًا. كما أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين مستوى العدالة التنظيمية ومستوى الصمت التنظيمي.

في حين هدفت دراسة غليط (Ghlaid, 2023) إلى فحص العلاقة بين محددات العدالة التنظيمية وسلوك الصمت التنظيمي، وكذلك تقييم واقع كل من المتغيرين في قطاع التعليم من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي، حيث اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وقد تم التوصل إلى النتائج الآتية: تدني شعور الأساتذة للعدالة التوزيعية وظهور كل من العدالة التعاملية والإجرائية بدرجة متوسطة. كما بينت الدراسة أيضًا ظهوراً متوسطًا للصمت التنظيمي في مؤسسات التعليم الابتدائي، كما أثبتت الدراسة وجود علاقة عكسية بين العدالة التنظيمية والصمت التنظيمي.

التعليق على الدراسات السابقة

تُعد الدراسة الحالية امتداداً للدراسات السابقة، ومكملًا لها، حيث تسهم في إثراء الأدبيات من خلال دراسة العلاقة بين العدالة التنظيمية والصمت التنظيمي في سياق تعليمي جديد ومحدد.

وتتفق الدراسة الحالية مع مجموعة من الدراسات السابقة، مثل: دراسة كل من (Akar, 2018; Al-Zhafiri & Al-Saidiya, 2020; Al-Shadifat, 2022; Ghlaid, 2023)، من حيث الاهتمام بدراسة العلاقة بين العدالة التنظيمية والصمت التنظيمي في بيئات تعليمية مختلفة، ومع ذلك، تتميز الدراسة الحالية بتركيزها على مدارس التعليم العام في محافظة حفر الباطن؛ مما يوفر سياقًا محليًا يسهم في إثراء الأدبيات المتعلقة بهذا المجال. كما أن استخدام المنهج الوصفي بأسلوبيه المسحي والارتباطي يساعد في تقديم صورة شاملة عن العلاقة بين أبعاد العدالة التنظيمية ومستويات الصمت التنظيمي؛ مما يميزها عن الدراسات التي ركزت على مجتمعات تعليمية، أو بيئات عمل أخرى.

من جانب آخر أفادت الدراسة الحالية من الإطار النظري، والنتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة، مثل دراسة كل من: (Awida, 2021; Al-Zhafiri & Al-Saidiya, 2020)، في تحديد أبعاد العدالة التنظيمية (التوزيعية، والإجرائية، والتفاعلية) وأشكال الصمت التنظيمي (الإذعاني، والدفاعي، والاجتماعي). كما تم الإفادة من هذه الدراسات في صياغة أدوات الدراسة الحالية وتحديد منهجيتها. ومع ذلك، تضيف الدراسة الحالية قيمة جديدة من خلال معالجة العلاقة بين العدالة التنظيمية والصمت التنظيمي في سياق التعليم العام في محافظة حفر الباطن، وهو ما لم تركز عليه الدراسات السابقة بشكل مباشر؛ مما يعزز أهمية النتائج التي توصلت إليها، ويسهم في سد فجوة بحثية مهمة في هذا المجال.

مشكلة الدراسة

منذ بداية القرن الحادي والعشرين، شهد التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية جملة من الإصلاحات والتغييرات سعيا لمواكبة التطورات والتغييرات المتسارعة في مختلف المجالات، ومن المتوقع أن تستمر وزارة التعليم في تعزيز هذه الجهود وتطوير التعليم الثانوي؛ لتحقيق رؤية 2030 وتمكين الشباب السعودي من مواكبة التحديات العالمية والمساهمة في تطوير المجتمع والاقتصاد الوطني، حيث تستهدف رؤية المملكة، بناء تعليم يسهم في دفع عجلة الاقتصاد من خلال سد الفجوة بين مخرجات التعليم ومتطلبات سوق العمل، وتعزيز قيم العدالة والشفافية. وحتى تحقق المبادرات التطويرية أهدافها ينبغي توافر مناخ تنظيمي يشعر فيه المعلمون والمعلمات بالشفافية والمساواة في المعاملة، وتوفير الدعم والتقدير لجميع المعلمين، بالإضافة إلى توفير الفرص التطويرية والاستجابة لاحتياجاتهم بشكل فعّال؛ مما يجعل الشعور بالعدالة واقعًا ملموسًا.

مع ذلك، فإن غياب أو ضعف العدالة التنظيمية في المؤسسات التربوية قد يؤدي إلى تأثير سلبي على المناخ التنظيمي، ويشكل عقبة أمام تحقيق التغيير والتطوير، حيث تشير بعض الدراسات إلى ممارسة دون المأمول للعدالة التنظيمية في المدارس؛ وغالبًا ما تؤدي الممارسات غير العادلة من قبل مدير المدرسة إلى مجموعة من المشكلات التنظيمية، حيث أشارت دراسة المهاوش (Al-Muhawish, 2021) إلى أن غياب العدالة التنظيمية في محيط الميدان التربوي يؤدي إلى خلق اتجاهات سلبية للمعلمين تجاه إدارتهم المدرسية؛ مما ينعكس بالسلب على رغبتهم في التعبير عن أفكارهم وآرائهم، وما يعترضهم من مشكلات، من جانب آخر أشارت دراسة الرويلي (Al-Ruwaili, 2019) إلى ممارسة متوسطة للعدالة التنظيمية في المدارس الثانوية في سكاكا والقريات، وفي سياق متصل أشارت دراسة دورجي وكور (Dorji & Kaur, 2019) إلى أن ممارسة العدالة التنظيمية التوزيعية والتفاعلية في المدارس الثانوية جاءت بدرجة ضعيفة.

وتشير دراسة Virtanen and Elovainio (2018) إلى أن هناك كماً كبيراً من الدراسات التي تناولت العدالة التنظيمية في المؤسسات المختلفة، ومنها التربوية. وأخرجت هذه الدراسات نتائج متباينة، وهو

ما يدعونا إلى إجراء مزيد من الدّراسات حول هذا الموضوع، ومراجعة أدبيّات العدالة التّنظيميّة؛ للتّحقّق من الاتّجاه الحاليّ للبحوث حول هذا الموضوع.

على الجانب الآخر يعدّ الصّمت التّنظيميّ إشكاليّة تتأثّر بالمناخ التّنظيميّ السّائد، ومستوى الشّفافيّة والعدالة الّتي تمارس في المؤسّسات التّربويّة؛ حيث أظهرت دراسة الظّفريّ والسّعيديّة (Al-Zhafiri & Al-Saidiya, 2020) أن ظهور الصّمت التّنظيميّ في مؤسّسات التّعليم يجر في أعقابه مجموعة من الآثار السّلبيّة في جوانب العمل المختلفة، حيث إنّ نشوءه يعمّ جميع أطراف العمليّة التّعليميّة، وذلك من طلبة ومعلّمين وإدارة حتّى يشمل ضرره العمليّة التّعليميّة كافّة، في حين اعتبرت البنيان (Al-Bunyan, 2022) أنّ الصّمت التّنظيميّ باختلاف بيئات العمل يشكّل عقبة كبيرة أمام التّطوير والتّغيير، إذ يمنع تدفّق المعلومات الصّاعدة من المرؤوسين إلى رؤسائهم؛ ممّا قد يضعف جودة العمل، ويعيق عمليّة تحقيق الأهداف، ويهدّد ديمومة المنظّمات وتطوّرها.

ومن خلال مراجعة الأدبيّات السّابقة الّتي تناولت الصّمت التّنظيميّ، يتّضح وجود مستوى متفاوت بين العالي والمتوسّط من الصّمت التّنظيميّ؛ حيث أشارت نتائج دراسة إبراهيم (Ibrahim, 2022) إلى وجود مستوى عالٍ من الصّمت التّنظيميّ في المؤسّسات التّربويّة، وجاء بدرجة متوسّطة كما في دراسة الطّويل (Al-Tawil, 2022) ودراسة عبد الله وأمين (Abdullah & Amin, 2022)، من جانب آخر فقد أكّدت الدّراسات ذات العلاقة بوجود علاقة ارتباطيّة عكسيّة بين العدالة التّنظيميّة والصّمت التّنظيميّ بمعنى كلّما ارتفع مستوى العدالة التّنظيميّة انخفض مستوى الصّمت التّنظيميّ، فقد أثبتت دراسة الظّفريّ والسّعيديّة (Al-Zhafiri & Al-Saidiya, 2020) وجود علاقة عكسيّة بين العدالة التّنظيميّة وسلوك الصّمت التّنظيميّ، كما أكّدت دراسة غليط (Ghlaid, 2023) وجود العلاقة العكسيّة بين المتغيّرين.

وعلى الرّغم من تعدّد الدّراسات الّتي تناولت العدالة التّنظيميّة والصّمت التّنظيميّ، إلّا أنّ هناك فجوة واضحة تتعلّق بتطبيق هذه الدّراسات في بيئة التّعليم الثّانويّ للبنات، وخاصّة في محافظة حفر الباطن. إضافة إلى ذلك، فإنّ الأدبيّات السّابقة ركّزت بشكل رئيس على الممارسات العامّة والإداريّة، بينما يظلّ تأثير العدالة التّنظيميّة على الصّمت التّنظيميّ في المدارس الثّانويّة موضوعًا يحتاج للمزيد من الدّراسة المتعمّقة. بناءً على ذلك، تظهر أهميّة هذه الدّراسة في سدّ الفجوة البحثيّة من خلال دراسة العلاقة الارتباطيّة بين العدالة التّنظيميّة والصّمت التّنظيميّ في المدارس الثّانويّة للبنات بمحافظة حفر الباطن؛ ممّا يمكن أنْ يسهم في تطوير سياسات إداريّة تدعم بيئة مدرسيّة أكثر شفافيّة وعدالة.

أسئلة الدّراسة

وعليه فإنّ مشكلة الدّراسة تتمثّل في السّؤال الرّئيس: ما العلاقة الارتباطيّة بين العدالة التّنظيميّة والصّمت التّنظيميّ في المدارس الثّانويّة للبنات في محافظة حفر الباطن؟

وتتفرع منه الأسئلة الآتية:

1. ما درجة تطبيق مديرات المدارس الثّانويّة في حفر الباطن للعدالة التّنظيميّة من وجهة نظر المعلّمات؟
2. ما مستوى الصّمت التّنظيميّ لدى معلّمات مدارس المرحلة الثّانويّة في حفر الباطن من وجهة نظرهنّ؟
3. هل توجد علاقة ارتباطيّة دالّة إحصائيًّا بين درجة تطبيق العدالة التّنظيميّة ومستوى الصّمت التّنظيميّ في المدارس الثّانويّة للبنات في محافظة حفر الباطن؟

أهميّة الدّراسة

تستمدّ الدّراسة أهميّتها من موضوعها الّذي يدور حول العدالة التّنظيميّة وعلاقتها بالصّمت التّنظيميّ، وهو أحد الموضوعات الحيويّة في الإدارة التّربويّة والسّلوك التّنظيميّ. تتمثّل الأهميّة النّظريّة للدّراسة في تناولها لمتغيّرين أساسيّين في السّلوك التّنظيميّ، وهما العدالة التّنظيميّة والصّمت التّنظيميّ، وتأثيرهما في المؤسّسات التّعليميّة. تُعدّ هذه الدّراسة من أولى الدّراسات الّتي تُجرى في محافظة حفر الباطن على عيّنة من معلّمات المرحلة الثّانويّة لدراسة العلاقة بين العدالة التّنظيميّة والصّمت التّنظيميّ. كما يمكن أنْ تفتح آفاقًا لدراسات مستقبليّة على مستويات تعليميّة ومناطق جغرافيّة أخرى في المملكة.

أمّا الأهميّة التّطبيقيّة للدّراسة، فتتمثّل في مساهمتها في تحسين جودة التّعليم في إطار رؤية المملكة 2030، ومن المتوقّع أنْ تُفيد نتائج هذه الدّراسة متّخذي القرار في إدارة التّعليم في محافظة حفر الباطن في وضع السّياسات الّتي تدعم العدالة التّنظيميّة وتقلّل من سلوك الصّمت التّنظيميّ. كما يمكن أن تُسهم في تقديم حلول عمليّة للتّحدّيات الّتي تواجه البيئة التّنظيميّة في المدارس، واستحداث برامج تطويريّة تساهم في تحسين بيئة التّعليم، ومن المؤمّل أن تضيف الدّراسة إسهامًا قيّمًا إلى المكتبة العلميّة العربيّة والسّعوديّة بشكل خاصّ في دراسة العلاقة بين العدالة التّنظيميّة والصّمت التّنظيميّ.

أهداف الدّراسة

1. معرفة واقع تطبيق العدالة التّنظيميّة في المدارس الثّانويّة للبنات في محافظة حفر الباطن من وجهة نظر المعلّمات.
2. تحديد مستوى الصّمت التّنظيميّ لدى معلّمات مدارس المرحلة الثّانويّة في حفر الباطن من وجهة نظرهنّ.
3. الكشف عن العلاقة بين درجة تطبيق العدالة التّنظيميّة ومستوى الصّمت التّنظيميّ في المدارس الثّانويّة للبنات في محافظة حفر الباطن.

حدود الدّراسة

تقتصر الدّراسة على الحدود الآتية:

1. الحدود الموضوعيّة: وتتمثّل في متغيّري الدّراسة: العدالة التّنظيميّة بأبعادها: (التّوزيعيّة والإجرائيّة والتّفاعليّة)، والصّمت التّنظيميّ بأبعاده: (صمت الإذعان، والصّمت الدّفاعيّ، والصّمت الاجتماعيّ).

2. الحدود البشريّة: معلّمات المرحلة الثّانويّة في محافظة حفر الباطن.
3. الحدود المكانيّة: تمّ تطبيق هذه الدّراسة في المدارس الحكوميّة الثّانويّة للبنات في محافظة حفر الباطن في المملكة العربيّة السّعوديّة.
4. الحدود الزّمانيّة: تمّ إجراء هذه الدّراسة في الفصل الدّراسيّ الثّالث بالعامّ الدّراسيّ 1444هـ /2023م.

مصطلحات الدّراسة

العدالة التّنظيميّة Organization justice: عرفت العدالة التّنظيميّة بأنّها: "الدّرجة الّتي عندها يدرك العاملون بأنّ القواعد، والقوانين التّنظيميّة، والإجراءات والسّياسات المتعلّقة بعملهم عادلة للجميع" (Ajlouni et al., 2018,P.4). وتعرّف العدالة التّنظيميّة إجرائيًّا بأنّها: "المبادئ الّتي تطبّقها مديرات المدارس الثّانويّة في محافظة حفر الباطن في التّوزيع العادل للأعباء والواجبات الوظيفيّة، والحوافز الماديّة والمعنويّة بكلّ موضوعيّة، فضلًا عن العدالة في المعاملات الإنسانيّة داخل المدرسة، والّتي تصنّف في الأبعاد الآتية: (العدالة التّوزيعيّة، والعدالة الإجرائيّة، والعدالة التّفاعليّة) والّتي تقاس من خلال الدّرجة الكليّة لاستجابات المعلّمات عن الاستبانة المعدّة لذلك.

الصّمت التّنظيميّ Organization silence: يعرّف الصّمت التّنظيميّ بأنّه "الحالة أو الموقف الّذي يجعل العاملين يحتفظون بالمعلومات، ويمتنعون عن إيصالها أو الإدلاء بها، ويحتفظون بالأسرار والأخبار والانطباعات إزاء أجواء العمل وقضاياه عن قصد أو تعمّد، سواء أكان الأمر يتعلّق برؤسائهم أم بزملائهم أم بسلوك المنظّمة والمتعاملين معها" (Al-Qarni, 2015, p.298)، ويعرّف الصّمت التّنظيميّ إجرائيًّا بأنّه: "السّكوت المتعمّد لمعلّمات المرحلة الثّانويّة في حفر الباطن في أبعاده الثّلاثة: (صمت الإذعان والصّمت الدّفاعيّ، والصّمت الاجتماعيّ)، وتوقفهنّ عن إبداء آرائهم في العمليّات التّنظيميّة، وعزوفهنّ عن المشاركة، أو تقديم الآراء والمقترحات لمديراتهنّ في المدرسة، أو الإخبار عن مشكلاتهم الحاليّة أو المتوقّعة، والّتي تقاس من خلال الدّرجة الكليّة لاستجابات المعلّمات على الاستبانة المعدّة لذلك.

ثانيًا: منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

بناء على طبيعة الدراسة وأهدافها ومتغيراتها تم استخدام المنهج الوصفي المسحي الارتباطي؛ حيث تم استخدام الأسلوب المسحي للتعرف على درجة ممارسة العدالة التنظيمية، ومستوى الصمت التنظيمي بالمدارس الثانوية للبنات بمحافظة حفر الباطن. وتم استخدام الأسلوب الارتباطي؛ للكشف عن العلاقة الارتباطية بين درجة ممارسة العدالة التنظيمية ومستوى الصمت التنظيمي في المدارس الثانوية للبنات بمحافظة حفر الباطن

مجتمع وعينة الدراسة:

تسعى الدّراسة للكشف عن العلاقة الارتباطيّة بين متغيّري العدالة التّنظيميّة والصّمت التّنظيميّ، ويعتبر مجتمع معلّمات المدارس الثّانويّة في محافظة حفر الباطن هو المجتمع المناسب لجمع المعلومات، وقد تكوّن مجتمع الدّراسة من جميع معلّمات المدارس الثّانويّة الحكوميّة للبنات في محافظة حفر الباطن، والبالغ عددهنّ (1019) معلّمة؛ وفق إحصائيّة إدارة تعليم حفر الباطن لعام (2023)، وبسبب حجم مجتمع الدّراسة الكبير وصعوبة جمع البيانات من جميع أفراد المجتمع، وتمّ اختيار عيّنة الدّراسة بالطّريقة العشوائيّة البسيطة وفق جدول "كرجسي ومورجان" (Krejcie & Morgan)، والبالغ عددها مكوّنة من (285) معلّمة، وفي الجدول (1) توزيع للعيّنة وفقًا لمتغيّرات الدّراسة.

الجدول (1): توزيع العيّنة وفق متغيّرات الدّراسة

المتغيّر	فئات المتغيّر	التّكرار	النّسبة ٪
المؤهّل العلميّ	بكالوريوس فأقلّ	199	93.4
	ماجستير فأعلى	14	6.6
	المجموع	213	100%
سنوات الخبرة	أقلّ من 5 سنوات	62	29.1
	من 5 سنوات إلى أقلّ من 10 سنوات	42	19.7
	10 سنوات فأكثر	109	51.2
	المجموع	213	100%
نصاب الحصص الأسبوعيّ	أقل من 16 حصة	92	43.2
	من 16 حصّة إلى 20 حصّة	91	42.7
	أكثر من 20 حصّة	30	14.1
	المجموع	213	100%

يتبيّن من الجدول (1) أنّ عدد أفراد الدّراسة من المعلّمات الحاصلات على مؤهّل البكالوريوس بلغ (199) معلّمة، بنسبة بلغت (93.4%)، بينما بلغ عدد المعلّمات الحاصلات على مؤهّل ماجستير فأعلى (14) معلّمة، وبنسبة بلغت (6.6%)، وتبعًا لمتغيّر سنوات الخبرة بلغ عدد المعلّمات اللّاتي خبرتهنّ أقلّ من (5 سنوات) (62) معلّمة، وبنسبة بلغت (29.1%)، وبلغ عدد المعلّمات اللّاتي خبرتهنّ (من 5 سنوات إلى أقلّ من 10 سنوات) (42) معلّمة، وبنسبة بلغت (19.7%)، وبلغ عدد المعلّمات اللّاتي خبرتهنّ (10 سنوات فأكثر) (109) معلّمة، وبنسبة بلغت (51.2%)، وتبعًا لمتغيّر نصاب الحصص الأسبوعيّ بلغ عدد المعلّمات اللّاتي نصابهنّ (أقلّ من 16 حصّة) (92) معلّمة، وبنسبة بلغت (43.2%)، وبلغ عدد المعلّمات اللّاتي نصابهنّ (من 16 - 20 حصّة) (91) معلّمة، وبنسبة بلغت (42.7%)، وبلغ عدد المعلّمات اللّاتي نصابهنّ (أكثر من 20 حصّة) (30) معلّمة، وبنسبة بلغت (14.1%)، ويلاحظ هنا تنوّع مجتمع الدّراسة وفقًا للمتغيّرات وتباينهم؛ ممّا يعطي موضوعيّة وثقة في النّتائج.

أداة الدّراسة

انطلاقًا من أسئلة الدّراسة وطبيعتها الوصفيّة المسحيّة؛ تمّ استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وذلك لسهولة وسرعة وصولها إلى أكبر قدر من أفراد العيّنة، وقد تمّ بناء الاستبانة بناءً على مراجعة الأدب النّظريّ والدّراسات السّابقة ذات الصّلة بموضوعات الدّراسة ومتغيّراتها أمثال دراسة كلّ من: (Ghlaid, 2023; Al-Shadifat, 2022; Al-Zhafiri & Al-Saidiya, 2020) والاستعانة بآراء عدد من أساتذة الجامعات من ذوي الخبرة في هذا المجال في تحديد أبعاد الاستبانة وفقراتها. وقد تكوّنت الاستبانة من محورين؛ المحور الأوّل: لقياس درجة ممارسة العدالة التّنظيميّة. والمحور الثّاني: لقياس مستوى الصّمت التّنظيميّ.

أ. صدق أداة الدّراسة

1. **الصدق الظّاهريّ لأداة الدّراسة (صدق المحكّمين):** للتّعرّف على مدى الصّدق الظّاهريّ للاستبانة، والتّأكّد من أنّها تقيس ما وُضعت لقياسه، عُرضت بصورتها الأوليّة على عدد من المحكّمين المختصّين في موضوع الدّراسة، حيث وصل عدد المحكّمين إلى (10)، وقد طلب من السّادة المحكّمين تقييم جودة الاستبانة، من حيث قدرتها على قياس ما أُعدّت لقياسه، والحكم على مدى وضوح العبارات، وانتمائها للمحور، وأهميّتها، وسلامتها لغويًا، وإبداء ما يرونه من تعديل، أو حذف، أو إضافة للعبارات. وبعد أخذ الآراء، والاطّلاع على الملحوظات، أُجريت التّعديلات اللّازمة الّتي اتّفق عليها غالبية المحكّمين، ومنها: حذف عبارتين من بعد العدالة الإجرائيّة هما "شرح القرارات الإداريّة للمعلّمات كافّة" و"اتّخاذ الإجراءات العادلة في حالة وجود التّجاوزات" وتمّ حذف عبارة واحدة من بعد العدالة التّوزيعيّة وهي: "إتاحة فرص عادلة لترقية جميع المعلّمات دون استثناء"، وتمّ تعديل صياغة عبارة واحدة في بعد عدالة التّعاملات وهي: "الاحترام هو مبدأ للتّعامل في بيئة عملي"؛ لتصبح بعد التّعديل "التّعامل مع المعلّمات باحترام"، وفي محور الصّمت التّنظيميّ البعد الأوّل: صمت الإذعان تمّ حذف عبارة واحدة هي "لا يهمّني تطوّر المدرسة إلى الأفضل: وفي البعد الثّاني: الصّمت الدّفاعيّ تمّ حذف عبارة واحدة هي "لا أشارك رأيي خوفًا من المسؤوليّة" وفي البعد الثّالث: الصّمت الاجتماعيّ تمّ حذف عبارة واحدة هي: "أحتفظ بأيّ معلومة قد تسبّب الضّرر لأحدهم" ومن ثمّ أُخرجت الاستبانة بصورتها النّهائيّة، وتكوّنت من (39) عبارة.

2. **صدق الاتّساق الدّاخليّ للأداة:** تمّ حساب صدق الاتّساق الدّاخليّ للأداة من خلال إيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ بين كلّ فقرة من فقرات الاستبانة ودرجة البعد الّذي تندرج تحته، بعد تطبيق أداة الدّراسة على عيّنة استطلاعيّة حجمها (30) معلّمة.

الجدول (2): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات لأداة الدّراسة (N=30)

أولًا: محور العدالة التّنظيميّة					
البعد الأوّل: العدالة الإجرائيّة		البعد الثّاني: العدالة التّوزيعيّة		البعد الثّالث: العدالة التّفاعليّة	
رقم العبارة	الارتباط	رقم العبارة	الارتباط	رقم العبارة	الارتباط
1	0.654**	9	0.664**	14	0.834**
2	0.784**	10	0.831**	15	0.810**
3	0.706**	11	0.840**	16	0.820**
4	0.737**	12	0.828**	17	0.837**
5	0.760**	13	0.867**	18	0.794**
6	0.797**	-	-	19	0.806**
7	0.763**	-	-	20	0.830**
8	0.779**	-	-	21	0.827**
ثانيًا: محور الصّمت التّنظيميّ					
البعد الأوّل: صمت الإذعان		البعد الثّاني: الصّمت الدّفاعيّ		البعد الثّالث: الصّمت الاجتماعيّ	
رقم العبارة	الارتباط	رقم العبارة	الارتباط	رقم العبارة	الارتباط
1	0.723**	7	0.839**	13	0.645**
2	0.780**	8	0.865**	14	0.661**

3	0.691**	9	0.862**	15	0.625**
4	0.851**	10	0.803**	16	0.686**
5	0.805**	11	0.879**	17	0.722**
6	0.721**	12	0.726**	18	0.603**

** دالّ عند مستوى الدّلالة 0.01 فأقلّ

يتّضح من الجدول (2) أنّ قيم معامل ارتباط عبارات بعد العدالة الإجرائيّة قد تراوحت بين أعلى قيمة (0.797)، وأدنى قيمة (0.654)، وتراوحت قيم معامل ارتباط عبارات بعد العدالة التّوزيعيّة بين أعلى قيمة (0.867)، وأدنى قيمة (0.664)، في حين تراوحت قيم معامل ارتباط عبارات بعد العدالة التّفاعليّة/ عدالة التّعاملات بين أعلى قيمة (0.837)، وأدنى قيمة (0.794)، وهي معاملات ارتباط عالية، وتعطي ثقة في أداة الدّراسة.

كما يتّضح أنّ قيم معامل ارتباط عبارات بعد صمت الإذعان قد تراوحت بين أعلى قيمة (0.851)، وأدنى قيمة (0.691)، وتراوحت قيم معامل ارتباط عبارات بعد الصّمت الدّفاعيّ بين أعلى قيمة (0.879)، وأدنى قيمة (0.726)، في حين تراوحت قيم معامل ارتباط عبارات بعد الصّمت الاجتماعيّ بين أعلى قيمة (0.722)، وأدنى قيمة (0.603)، وهي معاملات ارتباط عالية، وتعطي ثقة في أداة الدّراسة.

ب. ثبات أداة الدّراسة

لحساب ثبات أداة الدّراسة تمّ الاعتماد على معامل ألفا كرونباخ Alpha Chornbach، والجدول الآتي يوضّح معاملات الثّبات لمختلف محاور الاستبانة وأبعادها.

الجدول (3): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدّراسة (N=30)

الاستبانة	البعد	عدد العبارات	ثبات المحور
العدالة التّنظيميّة	البعد الأوّل: العدالة الإجرائيّة	8	0.887
	البعد الثّاني: العدالة التّوزيعيّة	5	0.865
	البعد الثّالث: العدالة التّفاعليّة /عدالة التّعاملات	8	0.929
الصّمت التّنظيميّ	البعد الأوّل: صمت الإذعان	6	0.856
	البعد الثّاني: الصّمت الدّفاعيّ	6	0.907
	البعد الثّالث: الصّمت الاجتماعيّ	6	0.737
الثّبات العامّ		39	0.903

يتّضح من الجدول (3) أنّ معاملات الثّبات لأبعاد الدّراسة قد تراوحت بين (0.737 – 0.929)، بينما بلغت قيمة معامل الثّبات العامّ لأداة الدّراسة (0.903)، وهي قيم عالية، وهذا يدلّ على أنّ الاستبانة تتمتّع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التّطبيق الميدانيّ للدّراسة.

تطبيق الاستبانة

من أجل تطبيق الاستبانة على عيّنة الدّراسة؛ تمّ الحصول على موافقة إدارة تعليم حفر الباطن على تطبيق الاستبانة في المدارس الثّانويّة للبنات في محافظة حفر الباطن، بعد ذلك تمّ نشر الاستبانة على عيّنة الدّراسة المستهدفة، وهنّ المعلّمات في المدارس الثّانويّة للبنات في محافظة حفر الباطن وعددهنّ (285) باستخدام رابط إلكترونيّ بواسطة نظام التّواصل الإلكترونيّ في إدارة التّعليم في محافظة حفر الباطن، استجابت منهنّ (213) معلّمة كانت استبانتهنّ صالحة للتّحليل الإحصائيّ.

أساليب المعالجة الإحصائيّة المستخدمة

لتحقيق أهداف الدّراسة، وتحليل البيانات الّتي تمّ تجميعها، فقد تمّ استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائيّة المناسبة باستخدام الحزم الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة Statistical Package for Social Sciences والّتي يرمز لها اختصارًا بالرّمز (S.P.S.S). وبعد ذلك تمّ حساب المقاييس الإحصائيّة الآتية: (1) التّكرارات، والنّسب المئويّة؛ Frequency للتّعرّف على خصائص مفردات الدّراسة، وتحديد استجاباتهم تجاه عبارات المحاور الرّئيسة الّتي تتضمّنها أداة الدّراسة. (2) المتوسّط الحسابيّ "Mean"؛ وذلك لمعرفة مدى ارتفاع، أو انخفاض استجابات مفردات الدّراسة عن المحاور الرّئيسة، مع العلم بأنّه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسّط حسابيّ. (3) الانحراف المعياريّ "Standard Deviation"؛ للتّعرّف على مدى انحراف استجابات مفردات الدّراسة لكلّ عبارة من عبارات متغيّرات الدّراسة، ولكلّ محور من المحاور الرّئيسة عن متوسّطها الحسابيّ. (4) معامل ارتباط بيرسون personللتّحقّق من العلاقة بين متغيّري الدّراسة (العدالة التّنظيميّة والصّمت التّنظيميّ).

معيار الحكم على النّتائج

ولتحديد طول فئات مقياس ليكرت الخماسيّ، تمّ حساب المدى بطرح الحدّ الأعلى من الحدّ الأدنى (5– 1 = 4)، ثمّ تمّ تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس (4 ÷ 5 = 0.80)، وبعد ذلك تمّ إضافة

هذه القيمة إلى أقلّ قيمة في المقياس (1)؛ لتحديد الحدّ الأعلى لهذه الفئة، وهكذا أصبح طول الفئات كما هو موضّح في الجدول الآتي:

الجدول (4): تقسيم فئات مقياس ليكرت الخماسيّ (حدود متوسّطات الاستجابات)

م	الفئة	حدود الفئة من	حدود الفئة إلى
1	منخفضة جداً	1.00	أقل من 1.80
2	منخفضة	1.80	أقل من 2.60
3	متوسّطة	2.60	أقل من 3.40
4	عالية	3.40	أقل من 4.20
5	عالية جداً	4.20	5.00

ثالثًا: نتائج الدّراسة

النّتائج المتعلّقة بالسؤال الأوّل

نصّ السؤال الأوّل على: "ما درجة ممارسة مديرات المدارس الثّانويّة في حفر الباطن للعدالة التّنظيميّة من وجهة نظر المعلّمات؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تمّ تحليل استجابات أفراد الدّراسة وحساب المتوسّط الحسابيّ والانحراف المعياريّ لكلّ فقرة حول درجة ممارسة مديرات المدارس الثّانويّة في حفر الباطن للعدالة التّنظيميّة، وقد جاءت النّتائج على النّحو الآتي:

الجدول (5): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأبعاد العدالة التّنظيميّة

م	البعد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الفئة	التّرتيب
1	البعد الأوّل: العدالة الإجرائيّة	3.66	0.760	عالية	2
2	البعد الثّاني: العدالة التّوزيعيّة	3.49	0.831	عالية	3
3	البعد الثّالث: العدالة التّفاعليّة /عدالة التّعاملات	3.80	0.811	عالية	1
	المتوسّط الكلي لأبعاد العدالة التّنظيميّة	**3.67**	**0.725**	**عالية**	**-**

يتبيّن من الجدول (5) أنّ درجة ممارسة مديرات المدارس الثّانويّة في حفر الباطن للعدالة التّنظيميّة قد جاءت (عالية) بمتوسّط حسابيّ بلغ (3.67)، وانحراف معياريّ بلغ (0.725)، وقد جاء في التّرتيب الأوّل بُعد العدالة التّفاعليّة /عدالة التّعاملات بمتوسّط حسابيّ بلغ (3.80)، وفي التّرتيب الثّاني بُعد العدالة الإجرائيّة بمتوسّط حسابيّ بلغ (3.66)، وأخيراً جاء في التّرتيب الثّالث بُعد العدالة التّوزيعيّة بمتوسّط حسابيّ بلغ (3.49). وتفسّر هذه النّتيجة بأنّ مديرات المدارس الثّانويّة في حفر الباطن يحرصْنَ على تطبيق العدالة التّنظيميّة بشكل جيّد؛ ممّا ينعكس على تحقيق رضا المعلّمات وكسب ثقتهنّ لدفعهنّ للعطاء والعمل، وتتّفق هذه النّتيجة مع نتائج دراسة كلّ من: (Al-Ajmi, 2020; Rabee', 2021)، وتختلف هذه النّتيجة مع نتائج دراسة كلّ من (Al-Ruwaili, 2019; Abdel Aal, 2023; Ghlaid, 2023)، والّتي بيّنت أنّ درجة ممارسة العدالة التّنظيميّة متوسّطة. وقد جاءت نتائج أبعاد العدالة التّنظيميّة كما يلي:

- **البعد الأوّل: العدالة الإجرائيّة:**

الجدول (6): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لعبارات بعد العدالة الإجرائيّة

م	العدالة الإجرائيّة	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الفئة	ترتيب الفقرات
1	إسناد اتّخاذ القرارات الخاصّة بالمعلّمات إلى معلومات واضحة ودقيقة.	3.74	0.883	عالية	2
2	إشراك المعلّمات في عمليّات اتّخاذ القرارات.	3.42	1.107	عالية	8
3	اتّخاذ القرارات بأسلوب غير متحيّز.	3.55	1.011	عالية	6
4	إعطاء الفرصة للمعلّمات للاستفسار عن القرارات الّتي تتّخذ.	3.55	1.061	عالية	7
5	تطبيق القرارات على جميع المعلّمات دون استثناء.	3.72	1.057	عالية	4
6	تقييم أداء المعلّمات وفق معايير ثابتة.	3.94	0.896	عالية	1
7	إتاحة فرص متساوية للمعلّمات لمناقشة تقييم أدائهنّ.	3.73	1.011	عالية	3
8	استخدام سياسة (الثّواب/ العقاب) بعدالة تامّة مع الجميع.	3.58	1.090	عالية	5

م	العدالة الإجرائيّة	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الفئة	ترتيب الفقرات
	المتوسّط الكليّ لبعد العدالة الإجرائيّة	3.66	0.760	عالية	

يتبيّن من الجدول (6) أنّ درجة ممارسة مديرات المدارس الثّانويّة في حفر الباطن للعدالة الإجرائيّة قد جاءت بمتوسّط حسابيّ بلغ (3.66)، وانحراف معياريّ (0.760) ضمن الفئة (عالية). وقد تراوحت متوسّطات عبارات هذا البعد بين (3.42 – 3.94) وجميعها بدرجة تقع ضمن الفئة (عالية)، ويظهر من النّتائج وجود مستوى مقبول من الشّفافيّة والموضوعيّة الّتي تُسهم في تحقيق العدالة، ويدلّ على ذلك حصول العبارة رقم (6) ونصّها: "تقييم أداء المعلّمات وفق معايير ثابتة" على أعلى متوسّط حيث بلغ (3.94)، كما يظهر من النّتائج وجود مستوى من التّشاركيّة المؤسّسيّة في اتّخاذ القرارات؛ ويدلّ على ذلك حصول العبارة رقم (2) ونصّها: "إشراك المعلّمات في عمليّات اتّخاذ القرار" على متوسط بلغ (3.42)، وهو متوسّط يقع في الفئة العالية. ويعزو الباحثان درجة بعد العدالة الإجرائيّة ضمن الفئة العالية إلى وجود أدلّة تنظيميّة تتّسم بالوضوح والشّفافيّة والموضوعيّة تنظّم العمل في المدارس، وتساعد المديرات على تطبيق إجراءات عمل عادلة ومنظّمة بعيداً عن التّحيّز، أو المعاملة الخاصّة لبعض المعلّمات، وتتّفق هذه النّتيجة مع نتائج دراسة كلّ من: (Al-Ajmi, 2020; Rabee', 2021)، وتختلف هذه النّتيجة مع نتائج دراسة كلّ من: (Al-Ruwaili, 2019; Abdel Aal, 2023; Ghlaid, 2023)، والّتي بيّنت أنّ درجة ممارسة العدالة التّنظيميّة الإجرائيّة متوسّطة.

- **البعد الثّاني: العدالة التّوزيعيّة:**

الجدول (7): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لعبارات بعد العدالة التّوزيعيّة

م	العدالة التّوزيعيّة	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الفئة	ترتيب الفقرات
9	مناسبة الرّاتب الشّهريّ مع الجهد المبذول.	3.39	1.034	متوسّطة	4
10	توزيع نصاب الجدول الدّراسيّ بين المعلّمات بشكل عادل.	3.68	1.010	عالية	1
11	العدالة في تكليف المعلّمات بالمهامّ والواجبات.	3.59	0.999	عالية	2
12	تقديم الحوافز الماديّة والمعنويّة للجميع بشكل عادل.	3.34	1.073	متوسّطة	5
13	توزيع الامتيازات بعدالة بين المعلّمات.	3.42	1.042	عالية	3
	المتوسّط الكلّيّ لبعد العدالة التّوزيعيّة	**3.49**	**0.831**	**عالية**	

يتبيّن من الجدول (7) أنّ درجة ممارسة مديرات المدارس الثّانويّة في حفر الباطن للعدالة التّوزيعيّة قد جاءت بمتوسّط حسابيّ بلغ (3.49)، وانحراف معياريّ (0.831) ضمن الفئة (عالية). وقد تراوحت متوسّطات عبارات هذا البعد بين (3.34 – 3.68) أربعة منها ضمن الفئة (عالية)، وعبارة واحدة ضمن الفئة (متوسّطة)، ويظهر من النّتائج وجود عدالة ملموسة من خلال التّوزيع العادل لأنصبة الحصص بين المعلّمات، وهذا الأمر يعكس الدّقة في تحديد الاحتياج وتخطيط الموارد البشريّة التّعليميّة، وفقًا للاحتياج القائم في كلّ مدرسة، ويدلّ على ذلك حصول العبارة رقم (10) ونصّها: "توزيع نصاب الجدول الدّراسيّ بين المعلّمات بشكل عادل" على أعلى متوسّط حيث بلغ (3.68)، كما يظهر من النّتائج وجود بعض الممارسات غير العادلة في تقديم الحوافز للمعلّمات؛ ويدلّ على ذلك حصول العبارة رقم (12) ونصّها: "تقديم الحوافز الماديّة والمعنويّة للجميع بشكل عادل" على أدنى متوسّط حيث بلغ (3.34)، بدرجة تقع في الفئة (متوسّطة). ويعزو الباحثان حصول بعد العدالة التّوزيعيّة على درجة تقع في الفئة (عالية) إلّا أنّ مديرات المدارس الثّانويّة يحرصْن على تنظيم العبء التّدريسيّ، وتوزيعه على المعلّمات بشكل يدعم أدائهنّ بيسر وسهولة، وإدراك المديرات لتأثير المعاملة العادلة في التّعاملات الرّسميّة وتوزيع العمل بين المعلّمات؛ ممّا يؤدّي إلى تخفيف العبء عنهنّ وتحسين الأداء العامّ، وبدوره ينعكس على تقليل الضّغوط عليهنّ وتحقيق الرّضا الوظيفيّ، وتتّفق هذه النّتيجة مع نتائج دراسة كلّ من (Al-Ajmi, 2020; Rabee, 2021)، وتختلف هذه النّتيجة مع نتائج دراسة كلّ من (Al-Ruwaili, 2019; Abdel Aal, 2023)، والّتي بيّنت أنّ درجة ممارسة العدالة التّنظيميّة التّوزيعيّة متوسّطة، كما تختلف عن نتيجة دراسة (Ghlaid, 2023) والّتي جاءت فيها العدالة التّوزيعيّة منخفضة.

ج- البعد الثّالث: عدالة التّعاملات:

الجدول (8): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لعبارات بعد العدالة التّفاعليّة/ عدالة التّعاملات

م	العدالة التّفاعليّة/ عدالة التّعاملات	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الفئة	ترتيب الفقرات
14	التّعامل مع المعلّمات بالصّراحة وعدم الخداع.	3.69	1.027	عالية	7
15	التّعامل مع المعلّمات باحترام.	4.07	0.872	عالية	1
16	الموضوعيّة في تقييم أداء المعلّمات.	3.74	0.904	عالية	6
17	تقديم الإجابات الدّقيقة على استفسارات المعلّمات المتعلّقة بالعمل.	3.79	0.994	عالية	5
18	تشجيع المعلّمات على المبادرة بتقديم الأفكار الإبداعيّة.	3.80	1.018	عالية	4
19	تنمية التّعاون للعمل بروح الفريق الواحد بين المعلّمات.	3.82	1.049	عالية	3
20	بناء علاقات إنسانيّة قائمة على الودّ والمحبّة بين المعلّمات.	3.85	0.950	عالية	2
21	مراعاة الظّروف الخاصّة للمعلّمات عند اتّخاذ القرارات المتعلّقة بعملهنّ.	3.64	1.101	عالية	8
المتوسّط الكلّيّ لبعد عدالة التّعاملات		3.80	0.811	عالية	

يتبيّن من الجدول (8) أنّ درجة ممارسة مديرات المدارس الثّانويّة في حفر الباطن للعدالة التّفاعليّة/ عدالة التّعاملات قد جاءت بمتوسّط حسابيّ بلغ (3.80)، وانحراف معياريّ (0.811) بدرجة ممارسة (عالية). وقد تراوحت متوسّطات عبارات هذا البعد بين (3.64 – 4.07) جميعها بدرجة ممارسة عالية، ويظهر من النّتائج وجود علاقات قائمة على الاحترام المتبادل بين المديرات والمعلّمات، ومناخ تنظيميّ صحّيّ يخلو من العلاقات السّلبيّة الّتي تكون سببًا في كثرة الخلافات والصراعات، ويدلّ على ذلك حصول العبارة رقم (15) ونصّها: "التّعامل مع المعلّمات باحترام" على أعلى متوسّط حيث بلغ (4.07)، كما يظهر من النّتائج حصول العبارة رقم (21) ونصّها: "مراعاة الظّروف الخاصّة للمعلّمات عند اتّخاذ القرارات المتعلّقة بعملهنّ" على أدنى متوسّط حيث بلغ (3.64)، بدرجة ممارسة عالية. ويعزو الباحثان حصول بعد العدالة التّفاعليّة/ عدالة التّعاملات على درجة ممارسة (عالية) إلّا أنّ مديرات المدارس الثّانويّة في حفر الباطن يدركن أهميّة الاتّصال الفعّال المباشر مع المعلّمات من خلال التّعامل الجيّد والمستقرّ معهنّ، والاطلاع على ظروفهنّ الخاصّة والاستثنائيّة ووضعها محلّ الاهتمام والتّقدير؛ ممّا يسهم في كسب وتعزيز الولاء والانتماء لديهنّ تجاه المدرسة، وتتّفق نتائج هذه النّتيجة مع نتائج دراسة كلّ من (Al-Ajmi, 2020; Rabee', 2021)، وتختلف هذه النّتيجة مع نتائج دراسة كلّ من (Al-Ruwaili, 2019; Abdel Aal, 2023; Ghlaid, 2023) والّتي بيّنت أن درجة ممارسة عدالة التّعاملات متوسّط.

تحليل نتائج السّؤال الثّاني وتفسيرها:

نصّ السّؤال الثّاني على "ما مستوى الصّمت التّنظيميّ لدى معلّمات مدارس المرحلة الثّانويّة في حفر الباطن من وجهة نظرهنّ؟" وللإجابة عن هذا السّؤال قام الباحثان بجمع استجابات أفراد الدّراسة حول مستوى الصّمت التّنظيميّ لدى معلّمات مدارس المرحلة الثّانويّة في حفر الباطن، والجدول (9) يوضّح النّتائج العامة لهذا المحور.

الجدول (9): مستوى الصّمت التّنظيميّ لدى معلّمات مدارس المرحلة الثّانويّة في حفر الباطن

م	البعد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الفئة	الرّتبة
1	البعد الأوّل: صمت الإذعان	3.00	0.809	متوسّطة	2
2	البعد الثّاني: الصّمت الدّفاعيّ	2.64	0.946	متوسّطة	3
3	البعد الثّالث: الصّمت الاجتماعيّ	3.40	0.726	عالية	1
المتوسّط الكلّيّ للصّمت التّنظيميّ		**3.01**	**0.683**	**متوسّطة**	

يتبيّن من الجدول (9)، أنّ مستوى الصّمت التّنظيميّ لدى معلّمات مدارس المرحلة الثّانوية في حفر الباطن جاء في الفئة (المتوسّطة)، بمتوسّط حسابيّ بلغ (3.01) وانحراف معياريّ (0.683)، وقد جاء في التّرتيب الأوّل بعد الصّمت الاجتماعيّ بمتوسّط حسابيّ بلغ (3.40)، وجاء في التّرتيب الثّاني بُعد صمت الإذعان بمتوسّط حسابيّ بلغ (3.00)، وأخيرًا جاء في التّرتيب الثّالث بُعد الصّمت الدّفاعيّ بمتوسّط حسابيّ بلغ (2.64). ويعزو الباحثان المستوى المتوسّط للصّمت التّنظيميّ إلى التوازن التّنظيميّ في المدارس بحيث يضمن وجود مستوى مقبول من الحريّة في التّعبير عن الآراء والأفكار الّتي تُسهم في تطوير العمل، وتحسين الأداء، وفي المقابل توافر مستوى من الصّمت لتحقيق مكاسب على مستوى العلاقات سواء بين المعلمات أنفسهنّ أو بين المعلّمات ومديرة المدرسة بما يحقّق المصلحة العامّة، ويحقّق بيئة تنظيميّة صحّيّة تدعم التّعاون والعمل بروح الفريق الواحد بين أعضاء المجتمع المدرسيّ. وتتّفق هذه النّتيجة مع نتائج دراسة كلّ من: (Hawalah & Al-Bakr, 2018; Mukhamara, 2020; Al-Shadifat, 2022)، وتختلف جزئيًّا مع نتيجة دراسة (Al-Harbi, 2021) والّتي جاء مستوى الصّمت التّنظيميّ فيها بين العالي والمتوسّط، كما تختلف مع نتيجة دراسة (Al-Zhafiri & Al-Saidiya, 2020)

والّتي جاء مستوى الصّمت التّنظيميّ فيها منخفضاً. وقد جاءت نتائج أبعاد الصّمت التّنظيميّ كما يلي:

- **البعد الأول: صمت الإذعان:**

الجدول (10): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لعبارات صمت الإذعان

م	صمت الإذعان	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الفئة	ترتيب الفقرات
1	أحتفظ بآرائي اتّجاه المدرسة حتّى لو كانت مفيدة.	2.96	1.018	متوسّطة	5
2	أفضل السّكوت لصعوبة تغيير قناعات الإدارة.	3.16	1.062	متوسّطة	2
3	أتقبّل جميع القرارات بصمت.	3.20	1.029	متوسّطة	1
4	أحتفظ بتصحيحاتي الإجرائيّة لنفسي فلا أعبّر عنها لمن بيده القرار.	3.00	1.092	متوسّطة	3
5	أحتفظ بأفكاري الإبداعيّة لعدم الكفاءة في إحداث التّغيير.	2.97	1.116	متوسّطة	4
6	أحجم عن تقديم حلول للمشكلات لضعف ارتباطيّ بالمدرسة.	2.70	1.038	متوسّطة	6
المتوسّط الكلّيّ لبعد صمت الإذعان		**3.00**	**0.809**	**متوسّطة**	

يتبيّن من الجدول (10) أنّ مستوى صمت الإذعان لدى معلّمات مدارس المرحلة الثّانويّة في حفر الباطن من وجهة نظرهنّ؛ قد جاء ضمن الفئة (المتوسّطة) بمتوسّط حسابيّ بلغ (3.00)، وبانحراف معياريّ (0.809)؛ وقد تراوحت متوسّطات عبارات هذا البعد بين (3.20 – 2.70) وجميعها ضمن الفئة (المتوسّطة)، ويظهر من النّتائج وجود تقبّل للقرارات الإداريّة الّتي تتّخذها مديرات المدارس بشيء من الصّمت والإذعان، إمّا بسبب قوّة النّظام، أو بقوّة شخصيّة المديرة وتسلّطها القيادي، ويدلّ على ذلك حصول العبارة رقم (3) ونصّها: "أتقبّل جميع القرارات بصمت" على أعلى متوسّط حيث بلغ (3.20)، كما يظهر من النّتائج وجود نوع من الاندماج التّنظيميّ، وحبّ المبادرة من قبل المعلّمات لتقديم الحلول للمشكلات المدرسيّة، ويدلّ على ذلك حصول العبارة رقم (6) ونصّها: "أحجم عن تقديم حلول للمشكلات لضعف ارتباطيّ بالمدرسة" على أدنى متوسّط حيث بلغ (2.70)، بمستوى متوسّط. ويعزو الباحثان حصول بعد صمت الإذعان على مستوى ضمن فئة (المتوسّطة) إلى وجود درجة مقبولة من الحريّة في التّعبير عن الآراء حول القرارات الّتي تتّخذها إدارة المدرسة، ومع ذلك فهناك مستوى من الصّمت؛ قد يعود لضعف الولاء التّنظيميّ لدى المعلّمات اتّجاه المدرسة، أو أسلوب ونمط القيادة لدى المديرات، أو كثرة الأعباء، أو نمطيّة أساليب العمل، وتتّفق هذه النّتيجة مع نتائج دراسة كلّ من: (Hawalah & Al-Bakr, 2018; Mukhamara, 2020; Al-Shadifat, 2022) وتختلف جزئيًّا مع نتيجة دراسة (Al-Harbi, 2021) والّتي جاء مستوى صمت الإذعان فيها بين العالي والمتوسّط، كما تختلف مع نتيجة دراسة (Al-Zhafiri & Al-Saidiya, 2020) والّتي جاء مستوى صمت الإذعان فيها منخفضًا.

- **البعد الثّاني: الصّمت الدّفاعيّ:**

الجدول (11): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لعبارات الصّمت الدّفاعيّ

م	الصّمت الدّفاعيّ	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياري	الفئة	ترتيب الفقرات
7	أمتنع عن مشاركة رأيي خوفًا من العقاب.	2.47	1.200	منخفضة	6
8	أمتنع عن مشاركة رأيي خوفًا من أنْ يتغيّر الوضع للأسوأ.	2.61	1.118	متوسّطة	4
9	أتجاهل حقائق مرتبطة بالعمل كي أحمي نفسي من الاضطهاد.	2.69	1.068	متوسّطة	2
10	أمتنع عن مشاركة أفكاري الإبداعيّة خوفًا من التّنمّر.	2.49	1.093	منخفضة	5
11	أتجنّب معارضة الأخطاء والتّجاوزات خوفًا من سلطة المديرة.	2.62	1.149	متوسّطة	3
12	أتجنّب رفع البلاغات عن مخالفات العمل لجهات الاختصاص؛ لتجنّب تبعات ذلك.	2.99	1.227	متوسّطة	1
المتوسّط الكلّيّ لبعد الصّمت الدّفاعيّ		2.64	0.946	**متوسّطة**	

يتبيّن من الجدول (11) أنّ مستوى الصّمت الدّفاعيّ لدى معلّمات مدارس المرحلة الثّانويّة في حفر الباطن من وجهة نظرهنّ؛ قد جاء ضمن الفئة (المتوسّطة) بمتوسّط حسابيّ بلغ (2.64)، وبانحراف معياريّ (0.946)؛ وقد تراوحت متوسّطات عبارات هذا البُعد بين (2.99 – 2.47) ثلاثة منها ضمن الفئة (المتوسّطة)، واثنتان ضمن الفئة (المنخفضة)، ويظهر من النّتائج أنّ هناك مستوى من الصّمت

عن المخالفات في العمل، وعدم تبليغ جهات الاختصاص، وقد يعود السّبب إلى حرص المعلّمات على معالجة المشكلات داخل البيئة المدرسيّة، أو خوف من أيّ تبعات كالحرمان من المزايا الماديّة أو الوظيفيّة، ويدلّ على ذلك حصول العبارة رقم (12) ونصّها "أتجنّب رفع البلاغات عن مخالفات العمل لجهات الاختصاص؛ لتجنّب تبعات ذلك" على أعلى متوسّط حيث بلغ (2.99)، بمستوى ضمن الفئة (المتوسّطة)، كما يظهر من النّتائج وجود مساحة مقبولة لدى المعلّمات للتّعبير عن رأيهنّ دون خوف من العقاب، وقد يعود ذلك للأساليب التّشاركيّة الّتي تتبّعها مديرات المدارس، وعدم محاسبة المعلّمات على آرائهنّ، ويدلّ على ذلك حصول العبارة رقم (7) ونصّها: "أمتنع عن مشاركة رأيي خوفًا من العقاب" على أدنى متوسّط حيث بلغ (2.47)، بمستوى ضمن الفئة (المنخفضة). ويعزو الباحثان حصول بعد الصّمت الدّفاعيّ على مستوى ضمن الفئة (المتوسّطة) إلّا أنّه بالرّغم من وجود بعض الممارسات الّتي تُسهم في وجود الصّمت الدّفاعيّ إلّا أنّ هناك تفعيل من المديرات لقنوات الاتّصال، وفرق العمل، وتعزيز العمل بروح الفريق الواحد، وتعزيز مشاركة المعلّمات في اتّخاذ القرارات، وتقبّل الآراء المخالفة، واحترام وجهات النّظر المختلفة، وتتّفق هذه النّتيجة مع نتائج دراسة كلّ من: (Hawalah & Al-Bakr, 2018; Mukhamara, 2020; Al-Shadifat, 2022) وتختلف جزئيًّا مع نتيجة دراسة (Al-Harbi, 2021) والّتي جاء مستوى الصّمت التّنظيميّ الدّفاعيّ فيها بين العالي والمتوسّط، كما تختلف مع نتيجة دراسة (Al-Zhafiri & Al-Saidiya, 2020) والّتي جاء مستوى الصّمت التّنظيميّ الدّفاعيّ فيها منخفضًا.

- **البعد الثّالث: الصّمت الاجتماعيّ:**

الجدول (12): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لعبارات الصّمت الاجتماعيّ

م	الصمت الاجتماعي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	ترتيب الفقرات
13	أحتفظ بأيّ معلومات قد تؤثر في تعاوني مع زميلاتي.	3.22	1.155	متوسّطة	4
14	أمتنع عن المبادرة بتقديم الأفكار الجديدة تجنّبًا لزيادة الأعباء على زميلاتي.	2.92	1.115	متوسّطة	5
15	أمتنع من إبداء الرّأي بخصوص نصابي التّدريسي حفاظًا على مشاعر الآخرين.	2.91	1.076	متوسّطة	6
16	أمتنع عن الحديث عن مشاكل المدرسة أمام الآخرين؛ لأنّها من أسرار العمل.	3.55	1.143	عالية	3
17	أرفض الكشف عن المعلومات الّتي قد تضرّ بزميلاتي.	3.93	1.107	عالية	1
18	أتجنّب الحديث عن مشاكل المدرسة؛ للحفاظ على صورة المدرسة وسمعتها عند الآخرين.	3.84	1.022	عالية	2
المتوسّط الكلّيّ لبعد الصّمت الاجتماعيّ		3.40	0.726	**عالية**	

يتبيّن من الجدول (12) أنّ مستوى الصّمت الاجتماعيّ لدى معلّمات مدارس المرحلة الثّانويّة في حفر الباطن من وجهة نظرهنّ؛ قد جاء ضمن الفئة (العالية) بمتوسّط حسابيّ بلغ (3.40)، وبانحراف معياريّ (0.726)؛ وقد تراوحت متوسّطات عبارات هذا البعد بين (3.93 – 2.91) ثلاثة منها بمستوى ضمن الفئة (العالية)، وثلاثة بمستوى ضمن الفئة (المتوسّطة)، ويظهر من النّتائج أنّ هناك مستوى من الصّمت دافعه اجتماعيّ حيث تحرص المعلّمات على الحفاظ على علاقة جيّدة مع بعضهنّ، ومن ذلك التّحفّظ على المعلومات الّتي قد تلحق الضّرر بالزّميلات، ويدلّ على ذلك حصول العبارة رقم (17) ونصّها "أرفض الكشف عن المعلومات الّتي قد تضرّ بزميلاتي" على أعلى متوسّط حيث بلغ (3.93)، بمستوى ضمن الفئة (العالية)، كما يظهر من النّتائج وجود صمت دافعه الإيثار على النّفس، والمحافظة على علاقة الودّ والاحترام وتقدير مشاعر الزّميلات، ويدلّ على ذلك حصول العبارة رقم (15) ونصّها: "أمتنع عن إبداء الرّأي بخصوص نصابي التّدريسيّ حفاظًا على مشاعر الآخرين" على أدنى متوسّط حيث بلغ (2.91)، بمستوى ضمن الفئة (المتوسّطة). ويعزو الباحثان حصول بعد الصّمت الاجتماعيّ على مستوى ضمن الفئة (العالية) إلى قوّة العلاقات الاجتماعيّة والوظيفيّة ونشوء روابط الصّداقة، والتّآخي، مع وجود إيثار للآخرين على النّفس، وسيادة روح الفريق الواحد بين معلّمات مدارس البنات الثّانويّة في محافظة حفر الباطن، وتتّفق هذه النّتيجة مع نتائج دراسة كلّ من: (Hawalah & Al-Bakr, 2018; Mukhamara, 2020; Al-Shadifat, 2022) وتختلف جزئيًّا مع نتيجة دراسة (Al-Harbi, 2021) والّتي جاء مستوى الصّمت الاجتماعيّ فيها بين العالي والمتوسّط، كما تختلف مع نتيجة دراسة (Al-Zhafiri & Al-Saidiya, 2020) والّتي جاء مستوى الصّمت الاجتماعيّ فيها منخفضًا.

تحليل نتائج السؤال الثالث وتفسيرها:

نص السؤال الثالث على: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين درجة تطبيق العدالة التنظيمية ومستوى الصمت التنظيمي في المدارس الثانوية للبنات بمحافظة حفر الباطن؟

للتعرف على ما إذا كانت هناك علاقة ارتباطيّة دالّة إحصائيًّا بين العدالة التنظيميّة والصمت التنظيميّ في المدارس الثانويّة للبنات في محافظة حفر الباطن تمّ حساب معامل ارتباط بيرسون، وتمّ الاعتماد في تفسير النتيجة على البيانات المضمّنة في الجدول (13):

الجدول (13): قوّة العلاقة الارتباطيّة.

قوّة معامل الارتباط	تامّة	عالية جدًا	عالية	متوسّطة	ضعيفة	ضعيفة جدًا	لا يوجد
مدى معامل الارتباط	+1 إلى -1	من 0.80 إلى 0.99	من 0.60 إلى 0.79	من 0.40 إلى 0.59	من 0.20 إلى0.39	من 0.01 إلى 0.19	0

الجدول (14): يوضح نتائج معامل ارتباط بيرسون لتحديد العلاقة بين العدالة التنظيميّة والصمت التنظيميّ

البعد		صمت الإذعان	الصمت الدفاعيّ	الصمت الاجتماعيّ	الصمت التنظيميّ
العدالة الإجرائيّة	معامل الارتباط	0.167-	0.143-	0.075	0.105-
	الدلالة الإحصائيّة	0.015*	0.038*	0.279	0.125
العدالة التوزيعيّة	معامل الارتباط	0.048-	0.070-	0.151	0.002
	الدلالة الإحصائيّة	0.484	0.307	0.028*	0.979
العدالة التفاعليّة	معامل الارتباط	0.127-	0.301-	0.173	0.049-
	الدلالة الإحصائيّة	0.064	0.057	0.011*	0.477
العدالة التنظيميّة	معامل الارتباط	0.134-	0.123-	0.145	0.062-
	الدلالة الإحصائيّة	0.051	0.055	0.035*	0.365

يتبيّن من النتائج في الجدول (14) عدم وجود علاقة ارتباطيّة بين متغير العدالة التنظيميّة ومتغير الصمت التنظيميّ.

وجود علاقة ارتباطيّة عكسيّة ضعيفة دالّة إحصائيًا بين البعد الأوّل: العدالة الإجرائيّة وكلّ من أبعاد الصمت التنظيميّ (البعد الأوّل: صمت الإذعان، البعد الثاني: الصمت الدفاعيّ). حيث يتضح أنّه كلّما تحسّنت العدالة الإجرائيّة في المدارس الثانويّة للبنات في محافظة حفر الباطن قلّ مستوى صمت الإذعان والصمت الدفاعيّ بها. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنّ تحسّن العدالة الإجرائيّة بما في ذلك من ممارسات تستند إلى معلومات دقيقة وواضحة، وتطبيق مبدأ التشاركيّة في اتخاذ القرارات، وإتاحة الفرص للاستفسار، وفتح قنوات اتصال بين الإدارة والمعلّمات يؤدّي إلى التقليل من مستوى صمت الإذعان والصمت الدفاعيّ بها.

كما يتبيّن من النتائج في الجدول (14) وجود علاقة ارتباطيّة طرديّة دالّة إحصائيًا بين البعد الثالث: الصمت الاجتماعيّ ومتغير العدالة التنظيميّة وأبعادها (البعد الثاني: العدالة التوزيعيّة، البعد الثالث: العدالة التفاعليّة /عدالة التعاملات). حيث يتضح أنّه كلّما تحسّنت العدالة التنظيميّة وأبعادها (البعد الثاني: العدالة التوزيعيّة، البعد الثالث: العدالة التفاعليّة/ عدالة التعاملات) في المدارس الثانويّة للبنات في محافظة حفر الباطن زاد مستوى الصمت الاجتماعيّ بها، ويفسّر الباحثان هذه النتيجة بأنّ تحسّن العدالة التنظيميّة وأبعادها يزيد مع الاندماج في بيئة العمل، وأنّ العلاقات الاجتماعيّة بين الموظّفين يجب حمايتها من التوتّرات؛ ممّا يدفعهم لتجنّب إثارة القضايا الاجتماعيّة والتزام الصمت الاجتماعيّ، وتتّفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كلّ من ((Akar, 2018; Al-Shadifat, 2022 والّتي أكّدت وجود علاقة ارتباطيّة بين العدالة التنظيميّة ومستوى الصمت التنظيميّ.

رابعًا: التوصيات والدراسات المستقبليّة

التوصيات:

بناءً على النتائج الّتي توصّلت إليها الدراسة، تتمثّل التوصيات في ما يأتي:

1. تعزيز ممارسات العدالة التنظيميّة من خلال تطوير برامج تدريبيّة وورش عمل لمديرات المدارس لزيادة الوعي بأهميّة العدالة التنظيميّة بجميع أبعادها (التفاعليّة، الإجرائيّة، والتوزيعيّة).
2. زيادة التركيز والاهتمام بالعدالة التنظيميّة بأبعادها كافّة (الإجرائيّة، التوزيعيّة، التفاعليّة) وبيان أهميّتها لتفادي سلوك الصمت التنظيميّ لدى المعلّمات، مع ضرورة التركيز على العدالة التوزيعيّة؛ لتوزيع المهمّات والأعمال بالدرجة الّتي تحقّق الرضا بين المعلّمات.
3. تقليل مستويات الصمت التنظيميّ، وحثّ المديرات على تشجيع المعلّمات على التعبير عن آرائهنّ وملاحظاتهنّ دون خوف من التبعات السلبيّة، عن طريق خلق بيئة آمنة تتيح لهنّ التعبير بحريّة.
4. توفير قنوات تواصل مفتوحة وشفّافة بين المعلّمات والإدارة؛ لضمان مشاركة المعلّمات في عمليّات اتخاذ القرار لتعزيز الشفّافيّة، وتقليل شعورهنّ بالإذعان أو الاضطرار للصمت لحلّ المشكلات.

الدّراسات المستقبليّة:

1. إجراء دراسات للتّعرّف على معوّقات تطبيق العدالة التّنظيميّة بأبعدها كافّة (الإجرائيّة، والتّوزيعيّة، والتّفاعليّة).
2. إجراء دراسات أخرى لمعرفة العلاقة بين العدالة التّنظيميّة ومتغيّرات أخرى لم تتناولها هذه الدّراسة، مثل: الاحتراق الوظيفيّ، ودوران العمل، والصّراع التّنظيميّ.
3. إجراء دراسات مماثلة لهذه الدّراسة تتناول العدالة التّنظيميّة في مجتمعات أخرى مثل المشرفين، والإداريين، وأعضاء هيئات التّدريس في الجامعات.
4. إجراء دراسات مماثلة لهذه الدّراسة تتناول الصّمت التّنظيميّ في مجتمعات أخرى مثل المشرفين، والإداريين، وأعضاء هيئات التّدريس الجامعات.
5. إجراء دراسات أخرى لمعرفة العلاقة بين الصّمت التّنظيميّ ومتغيّرات أخرى لم تتناولها هذه الدّراسة، مثل: الاحتراق الوظيفيّ، ودوران العمل، والصّراع التّنظيميّ.

References

Abdel Aal, S. (2023). The reality of organizational justice in Palestinian public schools in Jerusalem Governorate from the perspective of teachers and school principals. *Journal of Basic Education College Research*, 19 (3), 245–271.

Abdullah, M. & Amin, S. (2022). The role of procedural leadership in reducing organizational silence: An analytical study of the opinions of a sample of administrative staff at the colleges of Salahaddin University/Erbil. *Tikrit Journal of Administrative and Economic Sciences*, 18 (57), 314–336.

Abdullah, N., Osman, M., & Alham, H. (2023). The dictatorial leadership style of school principals and its relationship with defensive silence among teachers in general secondary education schools in Fayoum Governorate. Fayoum University, *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 17 (12), 446–497.

Adeoye, S. O., Ayeni, D., & Egbuta, O. U. (2020). Toxic leadership and organizational silence: appraisal of selected faith- based animations in Ogun state Nigeria, *Journal of Resources Development and Management, 67, 37-47*.

Ajlouni, W. M. E., Kaur, G., & Al-Gharaibeh, S. (2018). Organizational justice and its relationship with organizational citizenship behavior of non-academic staff members at government universities in north of Jordan. *Academy of Strategic Management Journal*, *17* (6), 1-11.

Akar, H. (2018). Organizational silence in educational organizations: A meta-analysis study. *International Journal of Eurasia Social Sciences/Uluslararasi Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, *9* (32).

Al-Abd, A. & Dualibi, A. (2022). The impact of acquiescent silence on the relationship between organizational trust and job alienation: A field study on the public banking sector in Aleppo city. Al-Quds Open University, *Journal for Administrative and Economic Research*, 7 (18), 20–37.

Al-Ajmi, H. (2020). The reality of organizational justice level among secondary school principals in Al-Ahsa city from teachers' perspectives. *Journal of the Faculty of Education in Educational Sciences*, 44 (1), 111–152.

Al-Ali, T. (2024). Organizational Commitment of Academic Leaders at Jordanian Universities in Irbid Governorate,. *Jordanian Journal of Educational Sciences, 20*(3), 505–518.

Al-Alwani, M. (2024). The role of organizational silence in organizational citizenship behavior among science teachers in primary schools in Karbala city. *Journal of Sustainable Studies*, Scientific Society for Educational Studies, 6, 1553–1573.

Al-Amri, K. (2022). Challenges of organizational justice in distance education for secondary school leaders from the perspective of their affiliates in Jeddah. *Arab Journal for Scientific Publishing*, 44, 297–316.

Al-Anzi, K. & Hassan, A. (2019). Organizational justice at the University of Tabuk and its relationship with job satisfaction among faculty members. *Journal of Faculty of Education*, 35 (4), 73–112.

Al-Bunyan, A. (2022). Organizational silence behavior among faculty members in the College of Education at Umm Al-Qura University. *The Educational Journal for the Faculty of Education in Sohag*, 93(93), 1129-1170.

Al-Dalqmouni, M. & Al-Darawsha, N. (2023). Organizational Conformity of Basic School Principals within Qasabat Irbid Directorate of Education and its Relevance to Teachers' Psychological Stress Psychological Stress, *Jordan Journal of Educational Sciences, 19*(3), 774–794.

Al-Harbi, F. (2021). Organizational silence climate in secondary schools in Jeddah and its relationship with organizational citizenship behavior among teachers. *Journal of Educational Sciences*, 33(1), 125-148.

Al-Harbi, M. (2020). The impact of organizational justice on organizational commitment: An applied study on faculty members at Taif University. *Contemporary Business Research Journal, Sohag University*, 34(3), 173–214.

Al-Jundi, A. & Al-Banna, A. (2007). Perception of organizational justice and its relationship with performance evaluation methods and the psychological dimensions of the educational environment. *Future of Arab Education*, 13(47), 9-13.

Al-Muhawish, N. (2021). Organizational justice in the context of school administration. *Journal of Reading and Knowledge*, 231, 171–190.

Al-Qaoud, H. & Al-Baloushi, A. (2024). *The impact of leadership styles on organizational performance in Carrefour Jordan: The moderating role of organizational justice*. [Unpublished Master's thesis]. College of Business, Amman Arab University, Jordan.

Al-Qarni, S. (2015). Determinants of organizational silence behavior among faculty members at King Abdulaziz University and its relationship with some organizational and demographic variables. *Future of Arab Education*, 22(96), 297–384.

Al-Ruwaili, M. (2019). The degree of practicing organizational justice by private secondary school principals in Sakaka and Al-Qurayyat from the perspective of teachers. *Journal of Sulook*, 5(1), 139–157.

Al-Shadifat, M. (2022). *The level of organizational justice among secondary school principals in Zarqa Second Directorate of Education and its relationship with organizational silence* [Master's thesis, Al al-Bayt University, Jordan]. Dar Almandumah Database.

Al-Tawil, S. (2022). The impact of organizational silence on the decision-making process. *Journal of Economic Studies*, Faculty of Economics, Sirte University, 5(4), 246–264.

Al-Zhafiri, S. & Al-Saidiyah, D. (2020). Organizational silence and its relationship with organizational justice among employees in schools of the Sultanate of Oman. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 21(1), 373–401.

Awida, M. (2021). Organizational justice as an approach to activating the educational climate in accredited basic education schools. *Journal of Faculty of Education*, Beni Suef University - Faculty of Education, 18 (106), pp. 650–744.

Bentiba، Z. & Khelil, S. (2022). Organizational Silence: Basic Concepts and its Effects, *International Journal of Economic Performance*, 2(5), 34-47.

Darawsheh, N. (2017). Organizational justice prevailing in Jordanian universities and its relationship with organizational trust from the perspective of faculty members. *Jordan Journal of Educational Sciences, 13*(3), 373–388.

Dorji C. & Kaur, K. (2019). The Impact of Organizational Justice on Organizational Commitment: a Perception Study on Teachers of Bhutan. *International Journal of Recent Technology and Engineering*, 7, 2277-3878.

Ghlaid, S. (2023). Determinants of organizational justice and its relationship with organizational silence behavior from the perspective of primary education teachers. *Journal of Psychological and Educational Studies*, 16 (1), 12–24.

Greenberg, J. (2023). *Behavior in Organizations*. Pearson Education.

Hakami, O. & Al-Qarni, S. (2022). The prevailing organizational climate in private elementary schools in Jeddah and its relationship with organizational silence behavior among teachers. Arab Educators Association, *Arab Studies in Education and Psychology*, 3(144), 179–226.

Harrouz, F. (2021). Organizational justice as a means to curb organizational misconduct. *Journal of the Academy for Social Sciences Research*, 3(2), 97–114.

Hawalah, S. & Al-Bakr, L. (2018). The reality of organizational silence among female principals of secondary schools in Riyadh. *Journal of Educational Sciences*, 1 (1), 480–512.

Ibrahim, M. (2022). Organizational silence and its relationship with job satisfaction among employees at Al-Majma'ah University in the Kingdom of Saudi Arabia. *The Scientific Journal for Research and Commercial Studies*, 36(2), 347-397.

Karaca, H. (2013). An exploratory study on the impact of organizational silence in hierarchical organizations: Turkish national police case. *European Scientific Journal*, 9(23).

Khalid, S. & Abu Roman, J. (2024). *The impact of organizational justice on organizational loyalty: The mediating role of employee empowerment. An applied study on Aramex-Jordan*. Unpublished Master's Thesis, College of Graduate Studies, Al-Balqa Applied University, Jordan.

Lin, Z. & Shin, H. (2021). Structural relationship between organizational justice, organizational trust, and knowledge sharing and innovative behavior: Focus on professors from Chinese sport universities. *Journal of Physical Education and Sport, 21*(2), 882-893.

Mahdi, M. (2023). Toxic leadership behaviors and their impact on organizational silence: A field study. *Journal of Administrative Research*, Sadat Academy for Administrative Sciences, 41(2), 1–40.

Majma‘ al-Lughah al-‘Arabiyyah. (2013). *The Concise Dictionary*. Cairo: General Authority for Government Printing Offices.

Milhim, M. & Al-Aqra', N. (2018, July 3–5). The level of organizational justice in Palestinian public schools. *Sixth International Scientific Conference on Administrative and Economic Sciences Developments and Their Role in Improving Institutional Performance*, University of Jordan – Faculty of Business, Amman, Jordan.

Mukhamara, K. (2020). Organizational silence behavior and ways to overcome it among secondary school teachers in the Jerusalem Municipality from their perspective. *Al-Hikmah Journal for Educational and Psychological Studies*, (20), 83–107.

Na‘rourah, B. & Tay, A. (2020). The impact of organizational silence on the dimensions of organizational citizenship behavior in economic institutions: A field study at the National Social Security Fund Agency for Wage Earners in El Oued (CNAS). *Journal of Knowledge Groups*, Ali Kafi University Center in Tindouf, 6(2), 497–513.

Rabee', A. M. (2021). Organizational justice and its relationship with teachers' job performance from the perspective of teachers in Jerash Governorate. *Journal of Al-Hussein Bin Talal University for Research*, 7(1), 166–181.

Rusch, E. A. (2005). Institutional barriers to organizational learning in school systems: The power of silence. *Educational Administration Quarterly*, 41(1), 83-120.

Saad, B. E. & Salem, S. (2024). Organizational silence and burnout as mediating variables in the relationship between workplace ostracism and creative performance: An applied study on selected cement companies. *Journal of Financial and Commercial Research*, (3), 245–322.

Shaldan, F. & Al-Salti, M. (2017). The degree of practice of human relations by secondary school principals in the governorates of Gaza and its relationship to organizational justice. *Islamic University Journal of Educational and Psychological Studies*, 25(2), 15–40.

Sheeraz, M. I., Ungku Ahmad, U. N., Ishaq, M. I., Sarfraz, M., & Md. Nor, K. (2021). The research on organizational justice in Scopus indexed journals: a bibliometric analysis of seven decades. *Frontiers in psychology*, 12, 647845.

Suleiman, H. (2024). Wisdom management as an approach to reduce organizational silence among basic education teachers in Aswan Governorate. *The Educational Journal, Sohag University - Faculty of Education*, 123, 1–115.

Virtanen, M. & Elovainio, M. (2018). Justice at the workplace: A review. *Cambridge Quarterly of Healthcare Ethics*, 27(2), 306-315.

Wageeh. A. N. (2016). *Organizational Silence: A Barrier to Work Engagement in Successful Organizations*, International Business Research, Vol. 9.