

الدور الوسيط للتمكين النفسي في العلاقة بين الصمت التنظيمي وجودة الحياة الوظيفية لدى معلمي التربية الخاصة

إعداد

د/ اسراء خالد محمد جمال الدين

مدرس التربية الخاصة

كلية الدراسات العليا للتربية

جامعة القاهرة

د/ نرمين محمود عبده محمد

أستاذ الصحة النفسية المساعد

كلية التربية – جامعة بني سويف

الدور الوسيط للتمكين النفسي في العلاقة بين الصمت التنظيمي وجودة الحياة الوظيفية لدى معلمي التربية الخاصة

د/ نرمين محمود عبده محمد ود/ إسراء خالد محمد جمال الدين *

المستخلص:

يعد معلم التربية الخاصة محوراً أساسياً في نجاح عملية تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، الأمر الذي يستلزم الاهتمام بهذا المعلم. وهدف البحث الحالي إلى تحديد العلاقة بين التمكين النفسي والصمت التنظيمي وجودة الحياة الوظيفية لمعلمي التربية الخاصة، ومحاولة تحديد التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للتمكين النفسي كمتغير وسيط والصمت التنظيمي وجودة الحياة الوظيفية لدى معلمي التربية الخاصة، تكونت عينة البحث من (٢٥٠) معلماً ومعلمة من معلمي التربية الخاصة، تراوحت أعمارهم من (٣٠ - ٥٩) سنة، من مدارس التربية الفكرية ومدارس الأمل للصم ومدارس النور للمكفوفين ومعلمي الدمج في محافظة القاهرة والجيزة والقليوبية والشرقية، وتمثلت أدوات البحث في مقياس التمكين المهني ومقياس الصمت التنظيمي ومقياس جودة الحياة الوظيفية. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً بين درجات الصمت التنظيمي كمتغير مستقل ودرجات جودة الحياة الوظيفية كمتغير تابع لدى معلمي التربية الخاصة، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً بين درجات الصمت التنظيمي كمتغير مستقل ودرجات التمكين النفسي كمتغير وسيط لدى معلمي التربية الخاصة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين درجات التمكين النفسي كمتغير وسيط ودرجات جودة الحياة الوظيفية كمتغير تابع لدى معلمي التربية الخاصة، كما وجد أن هناك تأثيرات مباشرة وغير مباشرة للصمت التنظيمي (المتغير المستقل) على جودة الحياة الوظيفية (المتغير التابع) في وجود التمكين النفسي (المتغير الوسيط). فيظهر التأثير المباشر أن الصمت التنظيمي يؤثر سلباً على جودة الحياة الوظيفية، وهذا التأثير مباشر ودال، وعن التأثير غير المباشر عبر التمكين النفسي، فالصمت التنظيمي يقلل من التمكين النفسي، والذي بدوره يؤثر إيجابياً على جودة الحياة الوظيفية، مما يعني ذلك أن التمكين النفسي (المتغير الوسيط) يلعب دوراً وسيطاً جزئياً في هذه العلاقة.

الكلمات المفتاحية: معلمي التربية الخاصة- التمكين النفسي- الصمت التنظيمي - جودة الحياة الوظيفية.

*د/ نرمين محمود عبده محمد: أستاذ الصحة النفسية المساعد- كلية التربية-جامعة بني سويف

د/ إسراء خالد محمد جمال الدين: مدرس التربية الخاصة- كلية الدراسات العليا للتربية - جامعة القاهرة.

The mediating role of psychological empowerment in the relationship between organizational silence and the quality of work life of special education teachers

Abstract

The special education teacher is a fundamental axis in the success of the special needs education process, which requires attention to this teacher. The current research aims to determine the relationship between psychological empowerment, organizational silence, and the quality of work life of special education teachers, and to attempt to determine the direct and indirect effects of psychological empowerment as an intervening variable, organizational silence, and the quality of work life of special education teachers. The research sample consisted of (250) male and female special education teachers, whose ages ranged from (30-59) years, from intellectual education schools, hope schools for the deaf, Noor schools for the blind, and integration teachers in Cairo, Giza, Qalyubia, and Sharkia governorates. The research tools were represented in the professional empowerment scale, the organizational silence scale, and the quality of work life scale. The results indicated the existence of a negative and statistically significant correlation between the degrees of organizational silence as an independent variable and the degrees of quality of work life as a dependent variable among special education teachers, and the existence of a negative and statistically significant correlation between the degrees of organizational silence as an independent variable and the degrees of psychological empowerment as an intervening variable among special education teachers, and the existence of a positive and statistically significant correlation between the degrees of psychological empowerment as an intervening variable and the degrees of quality of work life as a dependent variable among special education teachers. It was also found that there are direct and indirect effects of organizational silence (independent variable) on the quality of work life (dependent variable) in the presence of psychological empowerment (intervening variable). The direct effect shows that organizational silence negatively affects the quality of work life, and this effect is direct and significant. As for the indirect effect through psychological empowerment, organizational silence reduces psychological empowerment, which in turn positively affects the quality of work life, which means that psychological empowerment (intervening variable) plays a partial mediating role in this relationship.

Keywords: Special education teachers - psychological empowerment - organizational silence - quality of work life.

مقدمة:

يعد المعلم الركن الأساسي في العملية التعليمية وأهم عناصرها الفعالة في نجاح أي برنامج تربوي؛ لما له من تأثير قوي على تعلم الطلاب، وإكسابهم المفاهيم والمهارات، وتشكيل شخصياتهم، ونموهم معرفياً واجتماعياً وسلوكياً؛ إذ يصعب تحقيق أسس الجودة ومعاييرها بالتعليم دون المعلم الكفاء، ولا يمكن للمعلم أن يجود من أدائه بكفاءة واقتدار دون أن يتوفر له المناخ الملائم المحفز على العمل والإبداع، خاصة في ظل الثورة المعرفية والتكنولوجية المعاصرة؛ حيث لم يعد المعلم المصدر الوحيد للمعرفة، بل تعددت مصادر المعرفة، وطرق الحصول عليها، وأصبح دور المعلم موجهاً للطلاب، وميسراً للمعرفة، بعدما كان فقط ملقناً ومصدراً وحيداً لها.

وتعتبر مهنة التدريس واحدة من أكثر المهن إرهاقاً، وتصبح أكثر إرهاقاً عندما يتعلق الأمر بتعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بسبب الخصائص الشخصية لهؤلاء الطلاب، وبشكل خاص اعتماداً على شدة الاتصال المباشر مع الطلاب، فمعلمي التربية الخاصة أكثر عرضة للإجهاد النفسي من المعلمين الآخرين، حيث أن تعليم وتدريب الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من أكثر المهن تعرضاً للخطر بسبب الإجهاد والإرهاق من التعامل مع هؤلاء الطلاب (Bozgeyikli, 2018).

وفي ظل هذا العصر الذي يتسم بالتغير السريع والتطور التكنولوجي الهائل يسود إتجاه لدي علماء النفس إلى التركيز على ما يسمى علم النفس الإيجابي، الذي يدعو إلى التركيز على القوى الإيجابية للإنسان، ومن أهم متغيرات علم النفس الإيجابي والمساهمة في النجاح المهني للمعلم التمكين النفسي psychological empowerment اللازم لمساعدته في تحقيق الضبط والسيطرة على مجريات حياته والقيام بالأفعال التي من شأنها أن تحقق له أهدافه وتعزز المهارات والمعارف الضرورية لديه ليتحكم في حياته ويوجهها الوجهة الصحيحة (Ramzan, Iftikhar, Sabir, Majid, Shah & Awan, 2021)

وبعد التمكين النفسي من الموضوعات الجديرة بالبحث في جميع الجهات التنظيمية، ولاسيما المدارس لما له من أثر فعال في تحسين الأداء الوظيفي للمعلمين؛ فهو يعد أمراً حيويًا لفهم كيفية تأثير العوامل الخارجية والداخلية على أدائهم؛ بالإضافة إلى أن التمكين النفسي من العمليات التي ترتقي بالمعلم في الأنظمة المدرسية المعاصرة إلى مستويات راقية من التعاون وروح الفريق الواحد والثقة بالنفس وروح المبادرة والابداع والتفكير الحر المستقل ومشاركة أوسع ووعي أكبر في ما يقوم به من عمل، من أجل إتاحة مناخ وبيئة محفزة ومشجعة على العمل والإبداع (Sageer & Qureshi, 2023).

وبري (2020) Alvi, Haider, & Akram أن المعلمين الذين يشعرون بالتمكين النفسي يصبح لديهم القدرة علي العمل أكثر من أقرانهم الذين لا يشعرون به، ويكون لديهم القدرة علي التعاون مع المحيطين بهم ،وتحويل أفكارهم الي أفعال أكثر إنتاجية وفعالية وكفاءة، إذ يزيد من دافعيتهم لتحمل مسؤوليات العمل، كما يعزز من قدرتهم علي العمل بشكل مبدع وزيادة ثقتهم بأنفسهم وقدراتهم الذاتية.

وبعد مفهوم الصمت التنظيمي organizational silence من المفاهيم المهمة التي لها تأثير كبير في التعامل مع المتغيرات المتجددة في المؤسسات التعليمية، والذي يشير إلى عدم رغبة معلمي التربية الخاصة عن الافصاح وإخبار مديريهم عن المشاكل والقضايا التنظيمية التي يواجهونها خوفاً من ردود فعل سلبية تهدد بقائهم واستمرارهم في العمل.

ويؤثر الصمت التنظيمي سلباً على تطور المؤسسة التعليمية وتغيرها، فالمعلمون الذين يظهرون سلوك الصمت لا يعبرون عمداً وبشكل جماعي عن أفكارهم ومعارفهم حول تحسين عملهم وتنظيمهم. فالصمت التنظيمي يعرف بأنه عدم مشاركة المعلمين للآراء والمخاوف المتعلقة بالمشاكل التنظيمية، وهو الفعل المتعمد للمعلمين للبقاء صامتين بشأن القضايا الفنية أو السلوكية المتعلقة بواجباتهم أو تحسين مكان العمل (Morrison & Milliken, 2000, 721).

ومن العوامل الأخرى وراء عدم رضا وإرهاق معلمي التربية الخاصة هي نقص المواد، والشكليات المفرطة، والإهمال والتفاعل مع الكثير من الأشخاص مثل أفراد الأسرة والمديرين عند تقديم خدمات للطلاب مثل تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ، كذلك احتمالية التعرض المتكرر للحوادث المؤلمة كنتيجة متوقعة لمثل هذا النوع من المهن يجعل هؤلاء المعلمين أكثر عرضة للمشاكل النفسية (Wisniewski & Ve Gargiulo, 1997).

ولجودة الحياة الوظيفية Quality of Work Life بالمؤسسات التعليمية أهمية كبرى لتأثيرها الواضح على أداء المعلمين، وعلى نشر المناخ المدرسي الجيد، وإشاعة جو من الاطمئنان والرضا عن الحياة والتوافق مع المجتمع ويُعد المعلم ركناً أساسياً في العملية التعليمية، وحجر الزاوية، ومفتاح النجاح للعديد من البرامج التعليمية التربوية، ورغم أن نجاح العملية التعليمية يتوقف على توفر المنهج الجيد والمبنى النموذجي، إلا أن ذلك يأتي في الأهمية بعد المعلم المتميز، ومن هنا تأتي أهمية تنمية المعلم وضرورتها، وتشجيعه، وشعوره بالاستقرار والأمان الوظيفي؛ حتي يقف على المستجدات التربوية في عمله؛ لذلك ينبغي أن تتوفر بيئة عمل داعمة ومحفزة له، ويتحقق ذلك من خلال توفير جودة الحياة الوظيفية له (سماح السيد السيد، ٢٠١٨).

إذا كانت جودة الحياة الوظيفية مهمة للمعلمين بصفة عامة، فهي أكثر أهمية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة؛ حيث تقع عليهم مسؤوليات تختلف عن معلمي التلاميذ العاديين، إضافة إلى أن الوظيفة هذه تحتاج إلى بذل مزيد من الجهد والصبر، وإلى التعاون مع الزملاء، والقناعة الذاتية، والقدرة على إثارة اهتمام التلاميذ ذوي الإعاقة فجودة الحياة الوظيفية لهذا المعلم تعد ضرورة من ضروريات إعداد بيئة تعليمية مناسبة؛ تساعد على تأكيد الرعاية التربوية والنفسية والوظيفية لمعلمي ذوي الإعاقة (عاطف سيد عبد الجواد، ٢٠١٩).

وما سبق ذكره دفع الباحثان في البحث الحالي إلى التعرف على العلاقة بين التمكين النفسي والصمت التنظيمي وجودة الحياة الوظيفية لدى معلمي التربية الخاصة، كذلك الكشف عن الدور الوسيط للتمكين النفسي في العلاقة بين الصمت التنظيمي وجودة الحياة الوظيفية لدى معلمي التربية الخاصة.

مشكلة البحث:

يمثل معلمي التربية الخاصة فئة قد تكون أكثر تأثراً بالضغوط النفسية والتنظيمية في بيئة العمل مقارنة ببقية المعلمين، هؤلاء المعلمون غالباً ما يعملون في ظروف تحدية تتطلب مستوى عالٍ من الصبر والدعم النفسي، لذا يعتبر أي تقصير في تمكينهم نفسياً أو دعمهم معنوياً تأثيراً مباشراً على قدرتهم في أداء مهامهم.

تتمثل أهمية التمكين النفسي لمعلمي التربية الخاصة في زيادة الشعور بالمسؤولية، الثقة بالنفس، القدرة على التنظيم الذاتي، تحسين أداء الطلاب، مواجهة المشكلات بإيجابية، اتخاذ القرارات السليمة المتعلقة بالمواقف التعليمية، القيادة الحكيمة، المشاركة النشطة في البيئة التعليمية، العلاقات الاجتماعية الجيدة مع الآخرين، زيادة الرضا الوظيفي، تنمية الابتكارية، وزيادة الالتزام الوظيفي (Hameli, Ukaj, Çollaku, 2023, 12).

حيث أشارت دراسة كل من (Huang (2017؛ Gerhard (2023؛ Nwanzu & Babalola (2024)؛ Satwika (2024) أن التمكين النفسي يرتبط بشكل إيجابي ووثيق بمفهوم الثقة بالنفس ويعتبر مدخلاً مهماً وفعالاً في الترقية والتطوير المستمر، وفي زيادة الكفاءة الذاتية والمشاركة والتعبير عن الرأي، وبناء الثقة بين الرؤساء والمرؤوسين، فضلاً عن كونه وسيلة مهمة يمكن استثمارها وتوظيفها في إطلاق العنان لقدرات العاملين المبدعين والمبدعين، وتوفير المزيد من الرضا، والموقف الإيجابي تجاه الحياة، مما يمكنهم من اكتساب شعور أكبر بالكفاءة والإنجاز.

ومن الدراسات التي تناولت التمكين النفسي لدى معلمي التربية الخاصة دراسة أمانى عادل سعد (٢٠٢٢) التي هدفت هذه الدراسة إلى تقصي إمكانية وجود علاقة ارتباطية بين كل من الجهد الانفعالي والتمكين النفسي والصلابة المهنية لدى معلمي التربية الخاصة، وتم

التوصل إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين كل من الجهد الانفعالي، التمكين النفسي، والصلابة المهنية، كما أمكن التنبؤ بالجهد الانفعالي من خلال كل من التمكين النفسي والصلابة المهنية لدى معلمي التربية الخاصة بالإسكندرية.

ودراسة سيد جارحي السيد (٢٠٢١) التي هدفت إلى التعرف على التأثيرات المباشرة لكل من التمكين النفسي والتدفق في العمل في كل من الرضا الوظيفي والالتزام المهني، علاوة على استكشاف الدور الوسيط للرضا الوظيفي في علاقة التمكين النفسي والتدفق في العمل من جهة والالتزام المهني من جهة أخرى، وتوصلت النتائج إلى أن الرضا الوظيفي يؤدي دوراً وسيطاً في علاقة التمكين النفسي بالالتزام المهني؛ مما يعني وجود تأثير غير مباشر للتمكين النفسي في الالتزام المهني.

كما هدفت دراسة Yao, You, & Zhu (2020) إلى معرفة تأثير التواصل الإداري بين المدير والمعلم على التمكين النفسي للمعلمين، والالتزام العاطفي، وأداء العمل، والدور الذي يلعبه التمكين النفسي والالتزام العاطفي في التواصل الإداري بين المدير والمعلم وأداء المعلمين. وجدت الدراسة أن التواصل الإداري بين المدير والمعلم يمكن أن يتنبأ بشكل كبير بالتمكين النفسي للمعلمين، والالتزام العاطفي، بالإضافة إلى ذلك، يتوسط التمكين النفسي والالتزام العاطفي جزئياً التواصل الإداري وأداء المعلمين.

كما أن للصمت التنظيمي تأثيرات سلبية على جودة الأداء الوظيفي لمعلمي التربية الخاصة، حيث يتمتع المعلمون عن التحدث عن مشاكلهم أو تقديم اقتراحات لتحسين بيئة العمل، فالصمت التنظيمي ينبع من قلة الثقة في الإدارة أو الخوف من العواقب، وهو ما يمكن أن يؤدي إلى تراجع مستوى الإبداع والتحسين في الممارسات التربوية. أكد ذلك دراسة Bayramoglu & Cetinkanat (2020) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الالتزام التنظيمي والصمت التنظيمي للمعلمين ووجدت أن هناك علاقة سلبية كبيرة بينهم؛ ودراسة Alqarni (2020) التي كشفت نمذجة المعادلات الهيكلية لتحليل المسار بين المناخ المدرسي (سلوك المعلم، سلوك المدير) والصمت التنظيمي للمعلمين أن تأثير سلوك المدير على صمت المعلمين كان كبيراً، وكانت العلاقات بين صمت المعلمين وأربعة أبعاد للمناخ المدرسي (سلوك المدير الداعم، سلوك المدير التوجيهي، سلوك المعلم الزميل، سلوك المعلم الحميم) سلبية.

وأشارت دراسة Yao, Xiang & Shen (2024) مناقشة تأثير الصمت التنظيمي للمعلمين على الأداء الوظيفي، والتي توصلت إلى أن الصمت التنظيمي للمعلمين يرتبط سلباً بشكل كبير بأداء الوظيفة. كما وجدت دراسة Bahadori & Zare (2024) أن التمر

التنظيمي له تأثير كبير وإيجابي على كل من الصمت التنظيمي واحتراق المعلمين، بالإضافة إلى ذلك، فإن الصمت التنظيمي له تأثير إيجابي وذو مغزى على احتراق المعلمين. وفقاً لنتائج الدراسات يمكن الاستنتاج أن إنشاء جو خالٍ من التهديدات والضغط في المدارس لا يؤدي فقط إلى تكوين مساحة لمزيد من التفاعل والمشاركة للمعلمين في شؤون المدرسة، بل يمكن أن يساعد أيضاً في الحد من الصمت التنظيمي.

ويعتبر أحد الأسباب الرئيسية التي تجعل معلمي التربية الخاصة يعانون من الإرهاق النفسي هو أنهم يشاركون في حياة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وفي عملية حل المشكلات الخاصة بهم أكثر بكثير مما يتطلبه المعلم العادي، كما يواجه المعلمون صعوبات في التعامل مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يكون تعليمهم أكثر صعوبة، ويتطلب المزيد من الصبر، مما يؤدي إلى خسارة اقتصادية ومزيد من البرامج والخطط العلاجية التي قد يتحمل تكاليفها معلمي الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة (Bozgeyikli, 2016).

فالمعلمين الذين لا يتمتعون بالدعم النفسي الكافي أو الذين يعانون من الصمت التنظيمي يعانون من تدهور في جودة حياتهم الوظيفية، قلة التقدير، نقص الحوافز، وعدم الشعور بالانتماء إلى بيئة عمل محفزة قد يؤدي إلى تراجع مستويات الرضا الوظيفي، ما يؤثر في النهاية على أداء المعلمين وجودة التعليم المقدم للطلاب. وذلك كما أشارت دراسة عبد اللطيف يحي عبده (٢٠٢٢) إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين الاحتراق النفسي وجودة الحياة الوظيفية لدى معلمي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة، وفي ضوء ذلك أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتحسين الحياة الوظيفية لدى معلمي الإعاقة الفكرية والعمل على تقليل الأعباء الوظيفية الزائدة عليهم. ودراسة علاء فريج جودة (٢٠٢١) التي هدفت إلى تحديد العلاقة بين جودة الحياة الوظيفية المدركة والكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة، وأشارت النتائج إلى أن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين جودة الحياة الوظيفية المدركة والكفاءة الذاتية لمعلمي التربية الخاصة، وأشارت دراسة Shipp (2024) أن أكثر من ٩٥% من المدارس العامة في الولايات المتحدة ينقص فيها معلمي التربية الخاصة المؤهلين، كما أن الافتقار إلى الرضا الوظيفي سبباً في ترك معلمي التربية الخاصة مناصبهم، وتوصلت إلى أن خلق جو يدعم معلمي التربية الخاصة عاطفياً ويقلل من شعورهم بالوحدة قد يحسن الرضا الوظيفي والاحتفاظ بهم.

من خلال فهم العلاقة بين هذه المتغيرات، يمكن أن ندرك أهمية جودة الحياة الوظيفية لدى معلمي التربية الخاصة. فالمعلمون الذين يشعرون بالتمكين النفسي، ويعملون في بيئة تشجعهم على التعبير عن آرائهم وتقليل الصمت التنظيمي، من المرجح أن يشعروا برضا أكبر عن عملهم، هذا يمكن أن يؤدي إلى تقليل معدل الاستقالات وزيادة الاستقرار الوظيفي

في المؤسسات التعليمية. ويسعى البحث الحالي إلى دراسة العلاقة بين التمكين النفسي والصمت التنظيمي وجودة الحياة الوظيفية لمعلمي التربية الخاصة، ومحاولة تحديد التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للتمكين النفسي كمتغير وسيط والصمت التنظيمي وجودة الحياة الوظيفية لدى معلمي التربية الخاصة، ويمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في الأسئلة الآتية:

- ١- ما مستوى التمكين النفسي والصمت التنظيمي وجودة الحياة الوظيفية لدى معلمي التربية الخاصة؟
- ٢- ما العلاقة بين التمكين النفسي و الصمت التنظيمي لدى معلمي التربية الخاصة؟
- ٣- ما العلاقة بين التمكين النفسي وجودة الحياة الوظيفية لدى معلمي التربية الخاصة؟
- ٤- ما العلاقة بين الصمت التنظيمي وجودة الحياة الوظيفية لدى معلمي التربية الخاصة؟
- ٥- هل يوجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة للتمكين النفسي كمتغير وسيط والصمت التنظيمي وجودة الحياة الوظيفية لدى معلمي التربية الخاصة؟

أهداف البحث:

- ١- تعرف مستوى التمكين النفسي والصمت التنظيمي وجودة الحياة الوظيفية لدى معلمي التربية الخاصة.
- ٢- الكشف عن العلاقة بين التمكين النفسي والصمت التنظيمي لدى معلمي التربية الخاصة.
- ٣- الكشف عن العلاقة بين التمكين النفسي وجودة الحياة الوظيفية لدى معلمي التربية الخاصة.
- ٤- التعرف على العلاقة بين الصمت التنظيمي وجودة الحياة الوظيفية لدى معلمي التربية الخاصة.
- ٥- التعرف على التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للتمكين النفسي كمتغير وسيط والصمت التنظيمي وجودة الحياة الوظيفية لدى معلمي التربية الخاصة.

أهمية البحث:

تحدد أهمية البحث في:

■ الأهمية النظرية: وتتمثل في:

- ١- إثراء الأدبيات المتعلقة بمتغيرات البحث المتمثلة في التمكين النفسي والصمت التنظيمي وجودة الحياة الوظيفية يُسهم في تسليط الضوء على تأثيراتها على بيئة العمل الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة

٢-يركز البحث على التمكين النفسي كمتغير وسيط، ويعد مفهوما لا يزال بحاجة إلى مزيد من البحث والفهم في بعض السياقات المهنية، خاصة في مجال التربية الخاصة، حيث يقدم هذا البحث نموذجاً نظرياً يوضح كيف يمكن للتمكين النفسي أن يعمل كوسيط بين الصمت التنظيمي وجودة الحياة الوظيفية، ويقدم تفسيراً لكيفية تحسين هذه الجودة عبر تعزيز الشعور بالتمكين لدى المعلمين، وبذلك يفتح هذا البحث المجال لفهم العلاقة المعقدة بين هذه المتغيرات ويسهم في تطوير نماذج نظرية تدمج هذه العوامل.

٣-يمثل البحث نقطة التقاء بين علم النفس التنظيمي والتربية الخاصة، مما يفتح المجال لفهم التحديات النفسية والتنظيمية التي يواجهها المعلمون في هذا المجال حيث يمكن تطوير نظريات تربوية ونفسية تشارك في معالجة مشاكل معلمي التربية الخاصة وتقديم حلول مؤسسية ونفسية لتحسين بيئة العمل وجودتها.

■ الأهمية التطبيقية: وتتمثل في:

١- يمكن أن يسهم البحث الحالي في تطوير استراتيجيات تدخّل على مستوى المؤسسات التعليمية لتحسين بيئة العمل وجودة الحياة الوظيفية لمعلمي التربية الخاصة، مثل تطبيق برامج للتدريب على التمكين النفسي في المؤسسات التعليمية من أجل الحد من الصمت التنظيمي، وبالتالي تحسين الأداء الوظيفي والمستوى النفسي للمعلمين.

٢- الاستفادة من نتائج هذا البحث في التعرف على الصمت التنظيمي لدى معلمي التربية الخاصة متخذو القرار التربوي في وزارة التعليم، وإدارات ومكاتب التعليم، ومراكز التدريب وذلك لاتخاذ الإجراءات اللازمة لمواجهة سلوك الصمت وتعزيز مشاركة المعلمين، وتقديم برامج تدريبية يمكن من خلالها مواجهة هذا السلوك.

٣- تساهم نتائج البحث في توجيه السياسات التعليمية التي تركز على تمكين المعلمين في مدارس التربية الخاصة.

٤- دراسة هذه المتغيرات يمكن أن تؤثر بشكل إيجابي على تطوير الأساليب التعليمية في مجالات التربية الخاصة، مما يساعد في تلبية احتياجات الطلاب بشكل أكثر فاعلية.

٥- الاستفادة من أدوات البحث المتمثلة في مقياس التمكين النفسي والصمت التنظيمي وجودة الحياة الوظيفية من قبل الباحثين والعاملين في المؤسسات التعليمية عامة وفي مجال التربية الخاصة خاصة.

المفاهيم الاجرائية للبحث:

- معلمي التربية الخاصة Special Education teachers:

يعرف بأنهم الأشخاص المتخصصين في تقديم التعليم والدعم للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يحتاجون إلى أساليب تدريس وتوجيه مختلفة، بناءً على احتياجاتهم الخاصة، ويعملون في مدارس التربية الخاصة (مدارس التربية الفكرية، مدارس الأمل للصم، مدارس النور للمكفوفين، معلمي الدمج في المدارس)، تتراوح أعمارهم من ٣٠-٥٩ سنة.

- التمكين النفسي Psychological Empowerment :

يعرف بأنه إدراك معلمي التربية الخاصة لما يمتلكونه من قدرات وسمات إيجابية تتضمن المعنى في الحياة، والكفاءة، والاستقلال في اختيار القرارات، والتأثير ليكون عضواً فعالاً في حياته ومدرسته ومؤسسته وفي المجتمع، وتتمثل أبعاده في (المعنى- الكفاءة- الاستقلال - التأثير)، ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها كل معلم في المقياس المستخدم. (إعداد: الباحثان).

- الصمت التنظيمي: organizational silence

يعرف إجرائياً بأنه سكوت معلمين التربية الخاصة وميلهم لتجنب اخبار مديريهم وتزويدهم بالمعلومات عن المشكلات والقضايا المتعلقة بأداء المدرسة وأداء مديريهم خوفاً من ردود الفعل السلبية التي قد تهدد أمنهم واستقرارهم الوظيفي. وتتمثل أبعاد الصمت التنظيمي في (السلوك الفردي - السلوك الاجتماعي - السلوك تنظيمي)، ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها كل معلم في المقياس المستخدم (إعداد: الباحثان).

- جودة الحياة الوظيفية: quality of working life

تعرف إجرائياً بأنها مجموعة من الإجراءات التي تنفذها مدارس التربية الخاصة وإداراتها؛ بهدف تطوير مختلف جوانب الحياة الوظيفية وتحسينها لمعلمي ذوي الإعاقة؛ من خلال توفير بيئة عمل آمنة وصحية، وتحقيق العدالة في الرواتب والمكافآت، بالإضافة إلى تنمية العلاقات الاجتماعية والإنسانية، تحقيقاً لرضاهم الوظيفي، وتطوير كفاءاتهم، وتمكينهم من المشاركة في صنع القرارات، وتحقيق الأمن والاستقرار الوظيفي. وتتمثل أبعاد جودة الحياة الوظيفية في (العلاقة مع الإدارة ومشاركة العاملين- العلاقة مع الزملاء- الأجور والمكافآت - فرص التطوير والتدريب- بيئة العمل)، ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها كل معلم في المقياس المستخدم (إعداد: الباحثان).

الإطار النظري والدراسات السابقة: أولاً- التمكين النفسي:

ظهر مفهوم التمكين النفسي حديثاً في مجال العلوم النفسية والاجتماعية ويحمل في معناه تمكن الفرد من جمع كل مصادر القوة لديه وتوظيفها في حياته الاجتماعية بما فيها علاقاته وعمله؛ ولهذا ينظر للتمكين من عدة مستويات هي: المستوى الفردي الذي يعني تمكن الفرد من مصادر القوة لديه، والمستوى المنظمي ويعني مشاركة الفرد في هذه المنظمات بفاعلية، بحيث تتحقق أهداف مشتركة بين الفرد والمنظمات، والمستوى الثالث وهو المستوى المجتمعي الذي يتحقق من خلال عضوية الفرد في المجتمع، والتمكين هنا يعني تمكن الفرد من العمل التعاوني الذي يحسن من نوعية الحياة في المجتمع (علاء الدين أحمد كفاي وسهير محمد سالم، ٢٠٠٨).

والتمكين النفسي هو وسيلة وغاية لمساعدة الناس على التغلب على العقبات التي قد تمنعهم من تحقيق امكاناتهم، وتنشأ الحاجة إلى التمكين من نقص قدرة الأفراد على تحقيق أحلامهم وأهدافهم في الحياة، وتحقيق أقصى امكاناتهم بسبب العوائق التي قد تبعد امكاناتهم، ويسعى التمكين إلى مغالبة الضعف أو التخاذل في الحياة، وعلى نحو ما تؤكد مواثيق الأمم المتحدة عن المساواة بين الجنسين، ويمكن اعتباره أنه عملية لزيادته قوة الشخصية حتى يتمكن الأفراد من اتخاذ إجراءات لتحسين وضع حياتهم، فهو يستهدف إشراك الناس في عمليات صنع القرار في مجتمعاتهم ورفع مستوى تمكنهم من ذواتهم وثقتهم فيها وتقديرهم لها (Barton & Barton, 2011).

وعرف (APA 2015,367) التمكين النفسي في الدليل التشخيصي الخامس بأنه تعزيز المهارات والمعرفة والثقة اللازمة للسيطرة بشكل أكبر على حياة المرء. وهو عملية تساعد الأفراد على أن يكونوا أكثر نشاطاً في تلبية احتياجاتهم ورغباتهم. وهو أيضاً تفويض سلطات صنع القرار المتزايدة للأفراد أو الجماعات في مجتمع أو منظمة.

كما أوضح (Zhang & Bartol 2010) بأنه مجموعه من المدركات والدوافع الداخلية التي تكون عبارته عن انعكاس لادراك الفرد الداخلي، تجاه الأعمال التي يقوم بها، والتي ييمثل في ادراك المعني الذي يضيفه الفرد على اعماله، وفي المقدره أو الكفاءة التي يمتلكها، وفي الحكم الذاتي الذي يتضح في الاستقلالية والقدرة على اتخاذ القرارات الخاصة. كما يشمل ذلك التأثير الذي يمكن أن يمارسه الفرد على محيطه وعلى الآخرين، بالاضافه لتلك العوامل التي تسهم في تشكيل سلوكيات الفرد وأدائه في البيئة التي يتفاعل معها.

وعرفته أسماء عبد المنعم عرفان (٢٠٢٠) بأنه الدافع الداخلي لأداء مهام العمل والذي ينشأ لدي الفرد كنتيجة لمجموعة من التقييمات المعرفية الذاتية لمهام العمل، وعرفه كلاً من

Muhammad, Sajid & Abbas (2022) بأنه نوع من الدوافع الداخلية التي تمنح المعلم الطاقة لإدراك ذاته فيما يتعلق بكفاءته وتأثيره واستقلاليته نحو بيئة العمل وجدوى وظيفته. ومن هنا يمكن أن ينظر إلى التمكين كعملية تمكننا من استعادة قوتنا الشخصية والاعتماد على الذات، وينظر إليه على أنه عملية لحشد القدرات التي يتمتع بها الأشخاص لكن لم يدركوها بعد. وفي هذا الصدد يعد التمكين استراتيجية لتعزيز امكانات الأشخاص والاعتماد على الذات وتحقيق الذات.

وأشار (Ganle, Afriyie & Segbefia (46, 2015) بأنه عملية تمكن الافراد والجماعات من احداث تغيير في حياتهم يمكنهم من الحصول على السلطة والنفوذ والقوة التي تعزز قدراتهم على ممارسه الاختيار والحرية مما يساهم بشكل ايجابي في رفاهيتهم. وأنفق كل من (Jaiswal & Joge, (2018, 471 أن التمكين النفسي هو بناء تحفيزي متعدد الأبعاد ويتكون من اربعة أبعاد معرفيه مختلفة (المعنى، الكفاءة، الاستقلال الذاتي، التأثير). ومن ثم فهو ليس سمة شخصية مستقرة وقابله للتعميم، بل هو حالة إدراكية تنشأ من خلال أبعاد إدراكية مرنة تتشكل باستمرار من خلال بيئة عمل الفرد. وعلاوة على ذلك تتحد هذه الأبعاد بصورة جمعيه بحيث أن الشخص الذي يفتقر إلى أحد هذه الأبعاد سوف يشعر بقليل من التمكين بدلاً من أن يفقده كله، بعبارة أخرى ان التمكين النفسي هو متغير دينامي بنائي مستمر يعكس درجة الشعور بالتمكين الذاتي والسعي المتمكن لتحقيق الأهداف في الحياة.

ومن خلال العرض السابق يتضح أن معظم تعريفات التمكين النفسي اتفقوا علي أنه يتضمن تهيئة الفرد ودعم نموه النفسي بما يتوافق مع قدراته وطموحاته، كما يساعد علي ادراكه لذاته بطريقة إيجابية وإرتفاع مستوي الطموح لديه وتحقيق التوازن النفسي لديه وقبول الآخرين مما يساعده علي أن يكون عضواً فاعلاً في جماعته قادر علي القيام بدورة بفاعلية في المجتمع.

مفاهيم متداخلة مع التمكين النفسي:

يرتبط التمكين النفسي بعدة مفاهيم متداخلة معه ومنها:

١- فاعلية الذات: Self-efficacy

تعني فاعلية الذات قدرة الفرد على السيطرة والتحكم في سلوكه بمرونة والتعامل مع المواقف والصعوبات بمثابرة وصبر لتحقيق النتائج المرجوة، حيث أوضح Rizvi, Farooq & Ahmed (2021) أن هناك تداخل بين فاعلية الذات والتمكين النفسي ولتوضيح هذا التداخل فقد قام Morrison (2014) بدراسة العلاقة بين فاعلية الذات والتمكين النفسي

ووجد أن التمكين النفسي يتعلق بمدي فاعلية الذات فالاشخاص ذوي الفاعلية الذاتية المرتفعة يشعرون بمزيد من الرضا عن عملهم ويرتفع تمكينهم النفسي مقارنة بذوي الفاعلية الذاتية المنخفضة.

وأشار (Ghbari, Albadareen, Al-smadi, Damra & Shammout (2024) أن فاعلية الذات وسيلة من وسائل زيادة التمكين النفسي، وأن التمكين النفسي يختلف عن فاعلية الذات في كونه يهدف إلى التركيز على كيفية القيام بالنشاط نفسه ولا يقتصر فقط على مجرد توقع للنتائج التي ستحدث.

٢- تحقيق الذات self-actualization:

تحقيق الذات هو الاستخدام والتوظيف الكامل لمواهب الفرد وإمكاناته وقدراته على نحو يحقق للفرد إدراكه لقيمة ذاته. ويرى أن تحقيق الذات يمكن ان يتحقق كاملاً إذا وجدت الحاجات الأساسية مثل (الأمن والحب والتقدير والحاجات الجسمية) إشباعاً لها، فإن تمكين الذات تعني تقرير الفرد عن نفسه وقدراته وإمكاناته، بينما تحقيق الذات هو سعي الفرد نحو تحقيق إمكاناته ومواهبه في ضوء تفهمه وتقبله لذاته، وهذا السعي يحدده تمكين الفرد لذاته (In Tripathi, 2018).

٣- مناصرة الذات self- Advocacy:

عرف (Garner & Sandow (2018,16) مناصرة الذات بأنها قدرة الفرد على التحكم والسيطرة على حياته والقدرة على الاستقلال ومعرفة لجوانب قوته وضعفه، مع قدرته على تحديد احتياجاته والتعبير عنها للآخرين، وتعزيز الدوافع الذاتية لديهم لرفع مستوى الاداء. وأشارت الدراسات إلى وجود علاقة بين التمكين النفسي ومناصرة الذات لدى الاشخاص، ومناصرة الذات يمكن أن يكون كدليل على وجود مستوى اكبر من التمكين النفسي، حيث أشارت دراسة (Dowden, 2010) إلى أن نقص الشعور بالتمكين النفسي لدى الافراد يكون ناتجاً من نقص مناصرة الفرد لنفسه، حيث يؤدي إلى شعور الفرد بعدم السيطرة على الذات وعدم الاستقلال والثقة بالنفس وعدم الدفاع عن احتياجات الفرد أمام الآخرين، ويزيد كل ذلك من مشاعر اليأس والعجز لديه.

٤- تقدير الذات self- Esteem:

يعرف قاموس أكسفورد لعلم النفس الإيجابي Oxford Handbook of Positive مفهوم تقدير الذات بأنه تقييم الفرد لنفسه، وشعوره بالإحترام والقيمة والكفاءة وشعور الفرد بأنه جيد بدرجة مقبولة له وللآخرين الكفاية، كما يشتمل على قناعات الفرد حول نفسه بالإضافة إلى بعض الحالات الشعورية، مثل الإنتصار واليأس والفخر والخل (Snyder, et al, 2020).

وقد أوضح كل من Wang, Zhang & Jackson (2013) أن هناك ارتباطاً وثيقاً بين التمكين النفسي وتقدير الذات، فتقدير الذات الذي يعرف بأنه شعور عام بقيمة الذات وهذا يعتبر أحد عناصر ومؤشرات التمكين النفسي؛ فعندما يشعر المعلم بأنه ذو قيمة كإنسان أي أنه يتمتع بتقدير عال للذات، فإن هذا التقييم الذاتي الإيجابي يمتد إلى مكان العمل، مما يؤدي إلى سلوكيات أكثر إيجابية ومرغوب فيها.

من خلال العرض السابق يتضح أن التمكين النفسي يشير إلى الشعور بالقوة والسيطرة التي يختبرها الفرد في سياق العمل أو الحياة اليومية، ويعكس قدرة الشخص على اتخاذ قراراته بشكل مستقل والمشاركة الفعالة في البيئة المحيطة به، بينما فاعلية الذات تركز على الثقة في القدرة على النجاح في مهام معينة، وتحقيق الذات يركز على الوصول إلى أقصى إمكانات الفرد، أما مناصرة الذات فتتعلق بالقدرة على التعبير عن احتياجات الشخص والدفاع عنها، أما تقدير الذات فيتعلق بشعور الشخص العام بقيمته وقدرته على الإنجاز. على الرغم من ارتباط هذه المفاهيم بالتمكين النفسي، إلا أن كل مفهوم يعكس جانباً محدداً من الخبرة النفسية التي تساهم في تكامل شخصية الفرد.

النظريات والنماذج المفسرة للتمكين النفسي:

- **نظرية سبريتزر (Spreitzer, 1995):** من أوائل التفسيرات لمفهوم التمكين النفسي ما جاء به (كونجر وكوننجو، ١٩٨٨) حيث نظرا إلى التمكين النفسي على أنه تعزيز مشاعر فاعلية الذات لدى الأفراد وإزالة معوقات الإحساس بإنعدام القوة وتحقيق الإحساس بالقيمة الذاتية (Conger & Kanungo, 1988, 474). وعلى ذلك قامت سبريتزر ببناء مقياس رباعي الأبعاد لقياس حالة التمكين النفسي لدى الأفراد، كما أشارت أن هناك عدد من الشروط النفسية لدى الأفراد تجعلهم يشعرون بالسيطرة على قدرتهم، وهذه الشروط هي مجموعة من الحالات السيكلوجية التي تعتبر ضرورية للأفراد كي يشعروا بإحساس السيطرة والتمكين وتحقيق توافقهم الشخصي والاجتماعي، وكيفية إدراكهم لأنفسهم (Spreitzer, 1995, 1443).

فالتمكن وفق هذا المنظور يفهم على أنه حالة ذاتية عقلية يدرك فيها الفرد أنه يمارس تحكم وسيطرة فعالة على عمل ذي معنى، فالتمكن النفسي من المفاهيم المهمة التي يجب مراعاتها من أجل تحسين حياة الفرد، لأنه يزيد من شعور الأفراد بالسيطرة الشخصية على حياتهم ويحفزهم على الانخراط في المجتمع، وذلك يؤدي إلى نتائج إيجابية (Portterfield, 1999, 51).

كما أشارت سبريتزر أن التمكين النفسي يبرز عندما تبدأ العوامل الإدراكية للفرد بالتوجه نحو قبول المسؤولية والاستقلال في اتخاذ القرار، وقد توصلت عام ١٩٩٦ الى أن الأفراد الممكّنين يمتلكون مستويات أكبر من السيطرة والتحكم في متطلبات الحياة، وقدرة أكبر على استثمار المعلومات والإمكانيات على المستويات الفردية، وعلى الرغم من أن التمكين النفسي هنا ينظر إليه على أنه تجربة فردية في التحكم والسيطرة إلا أن هناك أساليب أخرى تقوم على التمكين الجماعي (Spreitzer, 1996, 483).

كما أوضحت أن التمكين النفسي حافز داخلي جوهري يبرز من خلال عدد من المدارك التي تعكس مواقف الأفراد نحو المهام التي يقومون بها وهذه المدارك كالآتي:

١- **المعنى:** ويقصد بالمعنى هنا استشعار الفرد قيمة الدور الذي يقوم به ومعناه، ولذلك فإن المعنى يعبر عن التوافق النفسي بينه والأدوار التي يقوم بها الفرد من جهة، والاعتقادات والقيم والسلوكيات من جهة أخرى، فإذا كانت جميع هذه الاعتبارات منسجمة فإن الدور الذي يقوم به الفرد ذو قيمة، وإذا كانت متناقضة فهذا يكرس شعور الفرد بنقص المعنى.

٢- **الكفاءة:** الشعور بالاعتقاد والمهارة والكفاءة أمر هام جداً وهذا في حقيقة الأمر يعبر عن مدى اعتقاد الفرد وثقته بقدرته على القيام بواجباته بمهارة مرتقعه، فالأفراد الذين يتمتعون بالكفاءة يشعرون بأنهم يجيدون المهام التي يقومون بها ويعرفون جيداً بأنهم يمكن أن يؤديوا تلك المهام بإتقان ان بذلوا جيّداً، ويدرك الأفراد كفاءتهم الذاتية وبأنهم يمتلكون القابلية والقدرة على أداء المهام بنجاح عن طريق التمكين النفسي (Spreitzer, 1995, 1446).

٣- **حرية الاختيار (الاستقلال) autonomy:** تعبر عن شعور الفرد بحريته بالاختيار عندما يرتبط الأمر بالإنجاز، وعمل الأشياء، فيصبح له الحق في اختيار البديل المناسب لتنفيذ المهام بما يتناسب مع وجهة نظره وتقديره الخاص، وتشير حرية الاختيار إلى إدراك الأفراد بامتلاكهم الخيار لتقرير كيفية أداء مهامهم، ويشير أيضاً إلى شعور الفرد بالسيطرة على مايؤديه من واجبات من خلال زيادة قدرته على المبادرة ووضع القواعد التي تنظم سلوكه (Johnso, 2009, 13).

٤- **التأثير Impact:** هو إدراك الفرد بأن له تأثير على نشاطات عمله، وأنه يؤثر ويساهم في اتخاذ القرارات التي تتعلق بالأداء الذي يؤديه، كما أنه يعكس اعتقاد الأفراد بأنهم يستطيعون التأثير على الآخرين من حولهم، وهو إدراك الدرجة التي يمكن من خلالها الفرد أن يؤثر على نتائج الواجبات التي يقوم بها، والتأثير يمكن أن يزداد وذلك من خلال السماح للأفراد باقتراحات تخص البيئة التي يعيشون فيها (Dickson & Lorenz, 2009, 170).

- نموذج كليري وزيمرمان (Cleary & Zimmerman, 2004, 537):

قدم Zimmerman تصوراً نظرياً للتمكين النفسي يتفق مع نتائج العديد من الدراسات السابقة التي تناولت هذا المفهوم خلال التسعينيات، ويتضمن هذا النموذج عدة متغيرات هي (الإحساس بالدافع للسيطرة، وصنع القرار، ومهارات حل المشكلة والوعي الناقد بالبيئة الاجتماعية، والسياسية، وسلوكيات المشاركة). ويتضمن هذا النموذج ثلاثي الأبعاد للتمكين النفسي ثلاث مكونات: مكوناً بين شخصياً، ومكوناً اجتماعياً تفاعلياً، ومكوناً سلوكياً على النحو التالي:

أولاً- المكون بين الشخصي Intrapersonal Component: يشير إلى تصورات الفرد عن نفسه، ويتضمن التحكم الخاص بالمجالات الإدراكية، والفاعلية الذاتية، والدافع إلى السيطرة، وإدراك الفرد لكفاءته، وقدرته على التحكم والإتيان في مجال معين.

ثانياً- المكون الاجتماعي التفاعلي Interactional Component: ويشير إلى فهم الناس للتمكين والقضايا الاجتماعية - السياسية، فالناس يدركون الخيارات السلوكية التي يعتقدون أن بإمكانهم تحقيقها.

ثالثاً- المكون السلوكي Behavioral Component: ويشير إلى الإجراءات التي تتخذ للتأثير المباشر في النتائج مثل (إيجاد عمل والاستقلال والنجاح) وتتضمن هذه السلوكيات إدارة الضغوط والتكيف مع التغيير.

هذه المكونات الثلاثة للتمكين النفسي يتم دمجها معا لتكون صورة الشخص الذي يثق في قدراته بالتأثير في سياق معين (المكون الأول) ويفهم كيف يعمل النظام في هذا السياق (المكون الثاني) وينخرط في سلوكيات لفرض السيطرة على هذا السياق (المكون الثالث). ولابد من فهم شبكة العلاقات المتبادلة بين هذه المكونات الثلاثة وقياسها لتكوين صورة كاملة للتمكين النفسي.

- نموذج جوردون وتورنير (Gordon & Turner, 2004, 226):

يتضمن التمكين النفسي في هذا النموذج ثلاثة أبعاد هي: الشعور القوي والإيجابي بالذات، بناء المعرفة والقدرة على الفهم النقدي للحقائق الاجتماعية، وتوظيف الموارد والمهارات بشكل أكثر كفاءة لتحقيق الأهداف الاجتماعية والشخصية. ويمكن رفع مستوى التمكين من خلال تنمية الدوافع والراحة النفسية وحل المشكلات والتوجيه الذاتي واتخاذ القرار. فتتمية هذه القدرات لدى الطلاب يعزز من ثقتهم في أنفسهم، ويزيد من تمكنهم الأكاديمي ويساعدهم في تحقيق النجاح الأكاديمي.

يتضح مما سبق عرضه أن التمكين النفسي من المفاهيم الهامة التي تتداخل في العديد من مجالات الحياة الشخصية والاجتماعية، وهو يعكس قدرة الأفراد على التحكم في حياتهم واتخاذ القرارات المؤثرة على واقعهم. كما يظهر من خلال النماذج المختلفة التي تم تناولها في الفقرة، فإن التمكين النفسي ليس مجرد شعور بالقدرة، بل هو عملية معقدة تشمل عدة أبعاد نفسية وسلوكية واجتماعية، مثل الإحساس بالمعنى في ما يقوم به الفرد، ثقته في مهاراته وكفاءته، استقلاله في اتخاذ القرارات، ومدى تأثيره في البيئة المحيطة.

من اللافت أيضاً كيف أن هذه النظريات تتكامل مع بعضها البعض، حيث نجد أن نموذج سبريتزر يركز على الأبعاد الفردية للتمكين مثل الكفاءة والمعنى، بينما يوفر نموذج كليري وزيمرمان بُعداً اجتماعياً وسلوكياً أوسع، مما يسلط الضوء على تأثير العوامل البيئية والاجتماعية في عملية التمكين. من جهة أخرى، يعزز نموذج جوردون وتورنير الأبعاد الأكاديمية والاجتماعية للتمكين، مما يوضح دوره في تعزيز النجاح الأكاديمي والشخصي. يمكن القول أن تعزيز التمكين النفسي يتطلب دمج هذه الأبعاد المختلفة بشكل متكامل، ليشمل كل جوانب الحياة الفردية والاجتماعية. وبذلك، يصبح التمكين النفسي أداة قوية لدعم الأفراد في مواجهة تحدياتهم اليومية، وتحقيق أهدافهم الشخصية والاجتماعية بفاعلية أكبر.

وقد تبنت الباحثتان في البحث الحالي نموذج (Spritzer, 1995) بأبعاده الأربعة (المعني، الكفاءة، حرية الاختيار (الاستقلالية)، التأثير)؛ لأنه الأكثر تأثيراً في عمل المعلمين عامة ومعلمي التربية الخاصة خاصة في مهنة التدريس والأكثر أهمية لهم؛ حيث تساعد أبعاده علي حل المشكلات وإتخاذ القرارات التي تساعده علي التفاعل مع بيئته ويصبح أكثر سيطرة وتفاعل معها.

ثانياً - الصمت التنظيمي:

يعد الصمت التنظيمي من المفاهيم الحديثة نسبياً في علم الإدارة والتربية، وهذا السلوك يمثل حالة من الإحجام وعدم بوح الرؤوس بما يكنه من آراء أو شعور أو مجرد إبداء الرأي؛ كما يعبر الصمت التنظيمي كما أشارت عبير حمود الفاعوري (٢٠٠٤، ١٥٩) عن ميل المسؤولين في المنظمات المختلفة إلى تجنب تقديم المعلومات أو الاقتراحات لرؤسائهم أو الإخبار عن المشكلات خوفاً من أي ردود فعل سلبية أو أي نتائج غير مرضية قد تترتب على ذلك.

الصمت التنظيمي هو سلوك يمتنع فيه الأفراد أو المجموعات عن التعبير عن أفكارهم، مشاعرهم، أو آرائهم في بيئة العمل، رغم أن لديهم معلومات أو آراء قد تكون ذات قيمة أو ضرورة للتحسين أو التطوير في المؤسسة.

وأشار (Van Dyne, Ang, & Botero (2003) إلى أن الصمت التنظيمي يعني المنع المتعمد للمعلومات والأفكار من جانب المعلمين تجاه رؤسائهم، كما أن الصمت التنظيمي ما هو إلا انعكاس للقوى المؤثرة في العلاقات بين الرؤساء والمرؤوسين، والقوانين المنظمة لتلك العلاقات مما يحول دون تحدث المرؤوسين في المشاكل التنظيمية.

ووصف (Pinder & Harlos (2001 الصمت التنظيمي بأنه "حجب التعبير الحقيقي عن التقييمات السلوكية والإدراكية و/أو العاطفية للظروف التنظيمية للأشخاص الذين يبدو أنهم قادرون على تغيير الموقف". ويشير (Alqarni (2020 إلى أن الصمت التنظيمي هو قرار متعمد من جانب الموظف بالبقاء صامتاً وعدم نقل أي معلومات مفيدة أو مخاوف أو انتقادات متعلقة بالعمل إلى الإدارة.

كما لوحظ أن الصمت التنظيمي له تأثير كبير على فعالية المعلمين، مما يؤثر على مستويات الالتزام والثقة والخوف. ويُعتقد أن عدم القدرة على الاستفادة من المساهمة الفكرية والمشاكل غير المحددة وتطور ثقافة تنظيمية سلبية يمكن أن تؤثر أيضاً على التعلم التنظيمي (Francis-Odii, Oduyoye, Asikhia, 2020).

بناءً على ما سبق فإنه يمكن تعريف الصمت التنظيمي بأنه سكوت معلمين التربية الخاصة وميلهم لتجنب اخبار مديريهم وتزويدهم بالمعلومات عن المشكلات والقضايا المتعلقة بأداء المدرسة وأداء مديريهم خوفاً من ردود الفعل السلبية التي قد تهدد أمنهم واستقرارهم الوظيفين وهو اتجاه سلبي واضح يتمثل في عزوف وأحجام المعلمين عن المشاركة أو تقديم المقترحات أو التحدث عن المشكلات الموجودة بالمدرسة وذلك إدراكاً منهم بأنه من غير الحكمة التحدث حول هذه المشكلات أو لضعف الثقة والتواصل أو الخوف من ردود فعل سلبية.

النظريات المفسرة للصمت التنظيمي:

تعددت النظريات التي تفسر الصمت التنظيمي وتبحث في الأسباب والعوامل التي تؤدي إلى امتناع المعلمين عن التعبير عن آرائهم أو مخاوفهم في بيئات العمل. تتفاوت هذه النظريات بين النظريات السلوكية و النظريات التنظيمية و النظريات الاجتماعية، وكل منها يقدم وجهة نظر مختلفة لفهم ظاهرة الصمت التنظيمي، وفيما يلي عرض مبسط لتلك النظريات:

■ نظرية الصمت الطوعي Voluntary Silence Theory

تشير هذه النظرية إلى أن الصمت التنظيمي يحدث عندما يختار الأفراد بشكل طوعي الامتناع عن التعبير عن آرائهم أو مشاعرهم داخل بيئة العمل، حتى في وجود قضايا قد تؤثر على الأداء أو النجاح التنظيمي. وفسرت ذلك بعدة عوامل هي:

- **التقدير الشخصي:** وفيه يقرر الفرد الامتناع عن التعبير عن رأيه إذا شعر أن تقديم الملاحظات لن يؤدي إلى تغيير ملموس أو لا يحقق فائدة.
- **عدم الثقة:** ويشعر فيه الأفراد بعدم الثقة في النظام أو القيادة التنظيمية مما يدفعهم إلى الانسحاب من أي تفاعل قد لا يؤخذ بجديّة.
- **الخوف من العواقب:** الخوف من الانتقام أو الردود السلبية قد يدفع الأفراد إلى الصمت كوسيلة لتجنب المشاكل أو المخاطر المهنية. (Morrison, 2008).

■ نظرية العواقب السلبية للصمت Silence as a Self-Protective Strategy:

وفقاً لهذه النظرية، فإن الصمت التنظيمي يمكن أن يُنظر إليه على أنه استراتيجية دفاعية يستخدمها الأفراد لحماية أنفسهم من العواقب السلبية التي قد تنشأ نتيجة التعبير عن آرائهم في بيئات العمل، وفسرت ذلك بعدة عوامل هي: Milliken, Morrison & (Hewlin, 2003)

- **الهيكل التنظيمي:** في بيئات العمل التي تتمتع بهيكل هرمي صارم أو سلطوي. يمكن أن يتجنب الأفراد التعبير عن آرائهم خوفاً من ردة فعل السلطة.
- **الخوف من التهميش أو العقوبات:** إذا كان الموظفون يخشون من تعرضهم للعقاب أو التهميش بسبب التعبير عن آرائهم، فإنهم يفضلون الصمت كآلية لحماية أنفسهم من العواقب السلبية.

■ نظرية الصمت التنظيمي كاستراتيجية تواصلية Silence as a Communication Strategy:

وفقاً لهذه النظرية، فإن الصمت التنظيمي يمكن أن يُعتبر استراتيجية تواصلية حيث يستخدم الأفراد الصمت بدلاً من التعبير العلني عن آرائهم كوسيلة للتحكم في الطريقة التي يتم بها استقبال رسائلهم أو تجنب الانخراط في التواصل غير المريح أو الصراع، وفسرت ذلك بعدة عوامل هي:

- **استراتيجية التجنب:** الموظفون قد يستخدمون الصمت لتجنب المواجهات أو الحفاظ على السلامة الاجتماعية داخل بيئة العمل.

- **الحفاظ على الحياد:** في بيئات العمل التي تنتم بالاستقطاب أو التوتر، قد يعتبر الأفراد الصمت وسيلة للابتعاد عن الصراعات والاحتفاظ بوضعهم الاجتماعي داخل الفريق (Bordia, Jones, Gallois, & Callan, 2006).

■ نظرية الخوف من العواقب Fear of Consequences Theory:

تتضمن نظرية الخوف من العواقب فكرة أن الأفراد في بيئات العمل قد يلتزمون الصمت بسبب الخوف من العواقب السلبية المحتملة التي تحدث نتيجة التعبير عن آرائهم. وفسرت ذلك بعدة عوامل هي:

- **التخوف من فقدان الوظيفة:** في بعض البيئات، قد يُخشى الأفراد من أن التعبير عن آرائهم قد يؤدي إلى فقدانهم للوظيفة أو حرمانهم من ترقية أو فرص جديدة.
- **الخوف من السلطة:** عندما يشعر الأفراد أن التعبير عن رأيهم قد يثير غضب الإدارة أو السلطة العليا، قد يفضلون الصمت لتجنب هذه المخاطر (Morrison & Milliken, 2000).

- نظرية ثقافة المنظمة Organizational Culture Theory

تركز نظرية ثقافة المنظمة على أن ثقافة المؤسسة تلعب دورًا كبيرًا في تعزيز أو تقليل الصمت التنظيمي. وفسرت ذلك بعدة عوامل هي:

- **الهيمنة التنظيمية:** عندما تسود ثقافة العمل التي تنتم بالسلطوية بين الأفراد.
- **افتقار إلى الدعم:** في الثقافات التنظيمية التي تفقر إلى الدعم من القيادة أو تروج للسيطرة من أعلى إلى أسفل، يتزايد الصمت التنظيمي. (Morrison, 2011).

■ نظرية التفاعلية الاجتماعية Social Interaction Theory:

تشير نظرية التفاعلية الاجتماعية إلى أن الصمت التنظيمي قد يكون نتيجة لتفاعلات الأفراد مع الآخرين في بيئة العمل. هذه التفاعلات قد تؤدي إلى كبح التعبير عن الآراء بسبب الضغط الاجتماعي أو الرغبة في التوافق مع المجموعة، وفسرت ذلك بعدة عوامل هي:

- **الضغط الاجتماعي:** قد يتجنب الأفراد التعبير عن آرائهم خوفًا من الخروج عن المعايير الاجتماعية أو التوقعات الجماعية.

- **التوافق الاجتماعي:** في بيئات العمل التي تشجع على التعاون الجماعي والتوافق، قد يُعتبر الصمت وسيلة لضمان الانسجام مع الأعضاء الآخرين في الفريق. (Pinder & Harlos, 2001)

من خلال العرض السابق نجد أن النظريات المفسرة للصمت التنظيمي تعكس تنوع العوامل التي تساهم في حدوث هذه الظاهرة، ومن بين هذه العوامل: الخوف من العواقب

السلبية، وهيمنة ثقافة المنظمة، والتفاعل الاجتماعي في بيئة العمل، كما أرجعت أبعاد الصمت لسلوك فردي وسلوك جماعي وسلوك تنظيمي والتي اعتمدت عليها الباحثتان في بناء أداة القياس في البحث الحالي. كما توضح هذه النظريات أمر بالغ الأهمية أن التقليل من الصمت التنظيمي يعزز التواصل المفتوح، وبالتالي تعزيز أداء المعلمين وزيادة الإنتاجية والابتكار.

كما يتضح أن الصمت التنظيمي ليس نتيجة لعدم رغبة المعلمين في التحدث، بل هو استراتيجية تفاعلية مع البيئة التنظيمية التي تحيط بهم، ويمكن أن يكون نتيجة للخوف من العواقب السلبية، سواء كانت مهنية أو اجتماعية، أو نتيجة استجابة لثقافة تنظيمية غير داعمة، فمن خلال فهم هذه النظريات، تتضح أسباب الصمت التنظيمي والتي تتمثل في:

١. **الخوف من العواقب السلبية:** ويعتبر الخوف من العواقب السلبية مثل الانتقام أو العقوبات من أبرز الأسباب التي تدفع إلى الصمت، فعندما يشعر الأفراد بأن التعبير عن آرائهم قد يؤدي إلى تهميشهم أو فقدان فرصهم في الترقية أو حتى تهديد استقرارهم الوظيفي، فإنهم يفضلون الامتناع عن التحدث.

٢. **عدم الثقة في الإدارة:** عندما يشعر المعلمين بعدم الثقة في القيادة أو النظام التنظيمي، فإنهم غالباً ما يختارون الصمت. ويكون ذلك نتيجة لتجارب سابقة تُظهر أن آرائهم لم تُؤخذ بعين الاعتبار أو تم تجاهلها، مما يخلق لديهم إحساساً بعدم جدوى التعبير عن أفكارهم. هذا يساهم في خلق بيئة عمل غير تشاركية ويضعف العلاقة بين المعلمين والإدارة (Morrison & Milliken, 2000).

٣. **الهيكل التنظيمي والسلطوية:** ويشعر المعلمين فيه بأن لديهم مساحة محدودة للتعبير عن آرائهم أو مقترحاتهم، خاصة إذا كانت القيادة المركزية أو التسلطية تهيمن على بيئة العمل. في هذه الحالة، يُنظر إلى الصمت كوسيلة للتهرب من التعرض لمخاطر العمل أو الانتقاد.

٤. **التخوف من التهميش:** أحد الأسباب البارزة التي قد تدفع المعلمين للصمت هو الخوف من التهميش أو العزلة الاجتماعية في بيئة العمل، خاصة إذا كانت البيئة التنظيمية غير داعمة أو تروج للهيمنة من قبل مجموعة معينة أو المعلمين ذوي سلطة.

٥. **التوافق الاجتماعي والضغط الجماعي:** في بيئات العمل التي تشجع على التعاون الجماعي وتدعيم العلاقات الاجتماعية، قد يصبح الصمت وسيلة للحفاظ على الانسجام والتوافق مع الآخرين. الضغط الاجتماعي على المعلمين لكي يتماشى سلوكهم مع توقعات المجموعة قد يؤدي إلى تجاهلهم لآرائهم الشخصية أو تقديم ملاحظات قد تتسبب في حدوث صراع.

٦. **هيمنة الإدارة التسلطية:** عندما تكون ثقافة العمل تروج للامتثال أو تُفضل عدم التحدي، يشعر المعلمين بعدم الراحة في التعبير عن آرائهم خوفاً من أن يتعرضوا للازدراء أو التقليل من شأنهم (Bon, de Almeida Moraes, & da Silva, 2019).

يتضح مما سبق أن الصمت التنظيمي ليس سلوكاً عشوائياً أو مجرد غياب للكلام، بل هو نتيجة لعدد من العوامل التي ترتبط بشكل وثيق بالثقافة التنظيمية، الهيكل الإداري، والعلاقات الاجتماعية داخل بيئة العمل، وتتطلب التحديات المتعلقة بالصمت التنظيمي معالجة شاملة تبدأ بتغيير ثقافة العمل، وتعزيز الثقة بين المعلمين والإدارة، وتوفير بيئة تدعم الانفتاح والمشاركة الفعالة، حتى يُمكن تحفيز المعلمين على التعبير عن آرائهم ومقترحاتهم بحرية وأمان. ومن العرض السابق للنماذج والنظريات المفسرة وأسباب الصمت التنظيمي يمكن تحديد أبعاد الصمت التنظيمي في صورة سلوك فردي وسلوك اجتماعي وسلوك تنظيمي وهي ما سوف تعتمد عليها في إعداد أداة القياس.

ثالثاً - جودة الحياة الوظيفية:

- تعددت تعريفات جودة الحياة الخاصة نظراً لاختلاف الادييات التي تناولت المفهوم في المجال التعليمي والتربوي، نظراً لحدائته، وتنوع التخصصات ووجهات النظر كما يلي:
- حيث ظهر مصطلح جودة الحياة الوظيفية مع بداية الثورة الصناعية نتيجة مطالب نقابات العمال الهادفة لتحسين ظروف العمل، واستخدم مصطلح جودة الحياة الوظيفية لأول مرة في أواخر الستينات كوصف لمستوى الرضا الوظيفي للعمال (Ashwini & 2016) varma, ويعرف بأنها درجة التميز وشروط العمل التي تعمل المؤسسة على توفيرها، والتي تساهم في تحقيق الرضا العام مما يؤدي إلى تحسين أداء الفرد وبالتالي أداء المؤسسة ككل (kumar & Shani, 2013).
- ويمكن تعريفها بأنها مقياس لبيئة العمل الصحية التي يقودها الاستخدام الفعال للموارد البشرية للتأكيد على العلاقة بين الموظفين ومكان العمل والبيئة لتعزيز السلامة والراحة العامة" (Ozgenel, 2021).
- وعرفها (Lee, Singhapakdi & Sirgy (2007 بأنها رضا الموظفين بمجموعة متنوعة من الاحتياجات، والموارد والأنشطة والنتائج الناشئة عن المشاركة في مكان العمل. كما تعرف بأنها مجموعة من المبادئ التي ترى أن البشر هم المورد الأكثر أهمية في المنظمة كما أنهم جديرون بالثقة والمسؤولية، وقادرون على صنع مساهمات ذات قيمة، وينبغي معاملتهم بكرامة واحترام (Asabarirajan, 2011).

- كما تعرف على أنها توفير بيئة عمل مناسبة للعاملين بالمنظمة لمساعدتهم على بناء علاقات طيبة، والنهوض بصحتهم ورفاهيتهم ورضاهم الوظيفي وتنمية كفاءاتهم، والتوازن بين العمل والحياة خارج نطاق أعمالهم؛ مما يؤثر على الأداء الوظيفي الكلي (Pavithra & Barani, 2012).

- وتعد جودة الحياة الوظيفية هدفاً وعملية وفلسفة في آن واحد؛ حيث يمثل الهدف التزام أي منظمة بتحسين العمل، أما العملية فتتضمن الجهود المبذولة لتحقيق هذا الهدف من خلال إشراك الجميع في المنظمة من خلال التركيز بشدة على التنمية الفردية والتنظيمية والطرق المعمول بها، وأخيراً، فهي فلسفة تعنى الكرامة الإنسانية للجميع أفراد المنظمة (Raj Adhikari, Hirasawa, Takakubo & Lal Pandey, 2011).

- في حين يرى (Monkevicius (2014 أن جودة الحياة الوظيفية محصلة لنظام مؤلف من الجودة الموضوعية للعمل، والرضا الذاتي - والشعور بالسعادة في العمل. كما يرى (Horst, et al (2014 أنها تشير إلى الأجواء والاعتبارات الضرورية للموظف، والمرتبطة بمكان العمل، وتحسين ظروفه، والتي تعمل على تحسين الرضا الوظيفي لدى الموظفين.

- وأوضح (Ramasamy (2017 أن جودة الحياة الوظيفية تعني مدى قدرة الموظفين على تلبية احتياجاتهم الشخصية، والمشاركة في ممارسات تنظيمية، وإحساسهم بالاستقرار والأمن والرضا الوظيفي، وإتاحة الفرصة لهم لتنمية قدراتهم البشرية.

نستخلص من التعريفات السابقة أن جودة الحياة الوظيفية هي مجموعة من العوامل والظروف التي تؤثر في رفاهية الموظف داخل مكان العمل، وتشمل توفير بيئة عمل آمنة وصحية، وتحقيق التوازن بين العمل والحياة الشخصية، وتلبية احتياجات الموظفين المادية والنفسية. وتستهدف تحسين الرضا الوظيفي وتعزيز الأداء الفردي والجماعي من خلال التركيز على تطوير القدرات البشرية، وتعزيز الاستقرار الوظيفي والشعور بالكرامة والاحترام. تعد جودة الحياة الوظيفية عاملاً أساسياً في تحسين البيئة التنظيمية وزيادة الإنتاجية وتحقيق الاستدامة المؤسسية.

نظريات جودة الحياة الوظيفية:

تعتبر جودة الحياة الوظيفية من الموضوعات الحيوية في مجال إدارة الموارد البشرية وعلم النفس التنظيمي، حيث تعكس تجربة الموظف في بيئة العمل وتؤثر في أدائه ورضاه واستدامته في العمل. تتعدد النظريات التي تشرح وتحلل هذه الظاهرة، حيث تقدم كل نظرية تفسيراً لكيفية تأثير العوامل المختلفة على رفاهية الموظف. وفيما يلي أبرز النظريات التي تناولت جودة الحياة الوظيفية من خلال مناهج متعددة:

نظرية الحاجة للتنمية الذاتية:

أحد الأطر الأساسية لفهم جودة الحياة الوظيفية هو نظرية ماسلو (١٩٤٣) التي طرحها في هرم احتياجات الإنسان. حيث يرى ماسلو أن جودة الحياة الوظيفية تتحقق عندما توفر الوظيفة للموظف الفرصة لتحقيق إمكاناته الذاتية من خلال إشباع احتياجاته الأساسية التي تشمل الأمان الوظيفي، الانتماء، وتقدير الذات، وتحقيق الذات. إذا توفرت هذه الاحتياجات في بيئة العمل، يشعر الموظف بالرضا والرفاهية، مما يساهم في تعزيز التزامه وإنتاجيته (Maslow, 1943).

نظرية العدالة التنظيمية:

تعد نظرية العدالة التنظيمية من النظريات المؤثرة في دراسة جودة الحياة الوظيفية. وضعها جون آدمز في عام ١٩٦٣، حيث أكد على أن الموظفين يقيمون عدالة التعاملات والمكافآت في العمل مقارنة بأقرانهم. إذا شعر الموظف بأن المكافآت غير متوازنة أو غير عادلة، فإنه سيشعر بالإحباط وسيتأثر رضاه عن العمل (Adams, 1963).

نظرية التبادل الاجتماعي:

تؤكد هذه نظرية أن علاقة الموظف بالمنظمة هي علاقة تبادلية. الموظف يقدم جهدًا ومهارات مقابل مكافآت وعوامل تساهم في رفاهيته النفسية والمهنية. لذلك، إذا كانت المنظمة تقدم دعمًا عاطفيًا، تقديرًا، وفرصًا للتطوير، فإن الموظف سيعكس ذلك بالتزام أكبر وجودة حياة وظيفية أعلى (Blau, 2017).

نظرية التوقعات:

تشير نظرية التوقعات أن الموظف يسعى لتحقيق أهدافه إذا كانت لديه توقعات واضحة حول العوائد المتوقعة من العمل، ويعني ذلك أن جودة الحياة الوظيفية ترتبط ارتباطًا وثيقًا بما يتوقع الموظف من مكافآت أو تطور مهني مقابل الجهود التي يبذلها. هذه التوقعات تؤثر في درجة الرضا الوظيفي، وبالتالي في جودة الحياة الوظيفية (Baldamus, 1951).

نظرية الدافعية الذاتية:

نظرية الدافعية الذاتية إطارًا يركز على التحفيز الداخلي والقدرة على اتخاذ قرارات مستقلة داخل بيئة العمل. وتتحقق جودة الحياة الوظيفية عندما يشعر الموظف بالتحكم في عمله ويتاح له النمو الشخصي والمهني من خلال تلبية احتياجاته الأساسية للدافع الذاتي مثل الاستقلالية، التقدير، والإحساس بالكفاءة (Deci & Ryan, 2013).

نظرية التوازن بين العمل والحياة:

تعتبر هذه النظرية من الأسس الحديثة لفهم جودة الحياة الوظيفية. وفقاً لجرينهوس وآلين، فإن التوازن بين الحياة الشخصية والعمل هو عامل رئيسي في تحسين جودة الحياة الوظيفية. يشير الباحثان إلى أن التوازن الجيد بين مسؤوليات العمل والتزامات الحياة الشخصية يسهم في الحد من التوتر وتحقيق الرضا العام لدى الموظف (Greenhaus, & Allen, 2011).

نلاحظ مما سبق أن جودة الحياة الوظيفية من القضايا المتعددة الأبعاد التي تتأثر بعدد من العوامل النفسية، الاجتماعية، والتنظيمية. من خلال استعراض النظريات المختلفة، يتضح أن تحسين جودة الحياة الوظيفية يتطلب توفير بيئة عمل تعزز من الرضا الوظيفي، التفاعل الاجتماعي، والتحفيز الداخلي، إضافة إلى تحقيق التوازن بين العمل والحياة الشخصية. وبالتالي، تسهم هذه النظريات في تقديم إطار شامل لفهم كيفية تعزيز رفاية الموظف وتحقيق النجاح التنظيمي المستدام.

أبعاد جودة الحياة الوظيفي:

تمثل جودة الحياة الوظيفية بنية متعددة الأبعاد تتعلق بالحياة الشخصية والوظيفية للفرد، ولها أبعاد متفاوتة عبر المنظمات، بشكل عام، يمكن تصور جودة الحياة الوظيفية كمقياس للرضا عن الوظيفة والالتزام التنظيمي.

- يشير (Lee, Singhapakdi, & Sirgy (2007 أن جودة الحياة الوظيفية تتمثل في رضا الموظفين عن سبعة حاجات رئيسية هي حاجات الأمان الوظيفي والرعاية الصحية، الحاجات المالية والأسرية، الحاجات الاجتماعية، حاجات الاحترام، حاجات تحقيق الذات، حاجات المعرفة الحاجات الجمالية.

- حدد سيد محمد جاد الرب (٢٠٠٨) أهم مؤشرات جودة الحياة الوظيفية والتي ييمثل في مدي كفاية نظام الأجور والتعويضات وعدالتهما، إتاحة فرص النمو والتطوير الوظيفي ومشاركة أكبر في الثروة والعائد، وتوافر فرص عمل صحية آمنة، وفرص تنمية العاملين وتدريبهم، وتحقيق مستوى عال من الرضا الوظيفي، وتخفيض معدلات الشكاوي والحوادث وثقافة تنظيمية داعمة للعاملين، وزيادة الانتاجية بسبب تخفيض أيام الغياب والمرض.

- ويرى (Horst (2014 أن هناك ثمانية أبعاد مكونة لجودة الحياة الوظيفية، هي تعويض مناسب عادل، وظروف عمل آمنة وصحية، وفرصة لتطوير القدرات البشرية وفرصة للنمو المستمر والأمن، والتكامل والاندماج الاجتماعي في العمل، ودستورية العمل ومناخه التنظيمي، ومساحة الحياة الشخصية التي يوفرها العمل، وأهمية العمل الاجتماعية.

- كما حدد (Kang 2013) أبعاد جودة الحياة الوظيفية في خصائص الوظيفة، وطبيعة الوظيفة، والعلاقات الاجتماعية، والاعتبارات المالية والتماكك داخل العمل، والأمن والأمان، ودعم الإدارة العليا، والتقارير، والإعجاب بالوظيفة.
 - بينما أشار (Zare, Haghgooyan & Karimi 2014) أن أبعاد جودة الحياة الوظيفية تتمثل في أجور عادلة ومناسبة، وشروط عمل صحية وآمنة، وإمكانية التعلم المستمر، ومراعاة الفروق الفردية، والتوازن في تصميم أوقات العمل والراحة، ووضع نظام يتميز بالتنظيم والالتزام.
 - وحدد (Monkevicius 2014) أبعاد جودة الحياة الوظيفية في التقييم الذاتي للرضا الوظيفي وتحديد مستوى الرضاء من حيث المكافآت، والنمو الوظيفي، والشعور بالأمان والعلاقات القائمة، وقيم الموظف، والسعادة في العمل، وجودة مناخ العمل الفعلي من حيث ساعات العمل، والإجازات، والأجور.
- من خلال العرض السابق يتضح أن أبعاد جودة الحياة الوظيفية تعكس أهمية العوامل المتعددة التي تؤثر على رضا المعلمين ورفاهيتهم في بيئة العمل. ولا تقتصر على الأجر والمكافآت فقط، بل تشمل أيضًا ظروف العمل الصحية والأمن، وفرص النمو المهني، وكذلك التوازن بين الحياة الشخصية والعمل، والعوامل الاجتماعية والعلاقات داخل مكان العمل تلعب دورًا كبيرًا في تعزيز التماسك بين المعلمين، مما ينعكس إيجابًا على الأداء العام، كما أن توفير بيئة عمل داعمة، تشمل التعلم المستمر وتقدير الموظفين، يعزز من شعورهم بالأمان والرضا، وتشير هذه الأبعاد إلى أن تحقيق جودة الحياة الوظيفية يتطلب الاهتمام بكل جوانب حياة الموظف داخل وخارج العمل لتحقيق بيئة عمل متكاملة ومستدامة.
- رابعًا- التمكين النفسي والصمت التنظيمي وجودة الحياة الوظيفية لدى معلمي التربية الخاصة:**

يدفع التمكين النفسي المعلمين إلى الانخراط في سلوكيات أكثر استباقية، وسلوكيات أكثر خارج نطاق الدور (Detert, Burris & Harrison, 2010). فعندما يشعر المعلمون بالتمكين النفسي في العمل، يصبحون متحفزين لاستثمار المزيد من الطاقة لتحقيق أهدافهم، ويكونون أكثر التزامًا في مدارسهم. يمكّن هذا الدافع الجوهري المعلمين من توقع التغييرات الإيجابية التي يمكن أن تحدثها أفكارهم واقتراحاتهم من خلال إزالة الشعور بالعجز. وعليه، وجد (Bani-Melhem, Zeffane, Abukhait, Shamsudin 2021) أن التمكين النفسي يؤثر بشكل مباشر وسلبي على صمت الموظفين، فالتمكين النفسي يخفف من

الصمت التنظيمي من خلال تعزيز الاعتقادات بفعالية التعبير عن الآراء، وعندما يشعر المعلمون بالتمكين النفسي بسبب شعورهم بالسيطرة في العمل (Zimmerman, 1995). وفي هذا السياق توصلت دراسة Yao, Xiang & Shen (2024) إلى أن الصمت التنظيمي للمعلمين يرتبط سلباً بشكل كبير بأداء الوظيفة، والصمت غير المبالي يتنبأ سلباً بأداء الوظيفة، والصمت المستسلم يتنبأ بشكل إيجابي بالأداء السياقي. والتمكين النفسي والالتزام العاطفي التنظيمي على التوالي لهما تأثير توسط، وآلية سلسلة التمكين النفسي والالتزام العاطفي التنظيمي للمعلمين لها تأثير توسط كامل على العلاقة بين الصمت التنظيمي للمعلمين وأداء الوظيفة.

إن صمت المعلم، باعتباره سلوكاً مميزاً يختلف عن صوت المعلم، قد يسبب مشاكل اتصال خطيرة في البيئات التنظيمية. واستناداً إلى ذلك كشفت دراسة Moon & Kang (2024) دور الاتصال الحواري بين الموظفين من قِبَل قادة المنظمة في تخفيف الصمت المذعن والصمت الدفاعي، وتم اعتبار التمكين النفسي والأمن النفسي وسيطين محتملين. وكشفت النتائج أن الموظفين كانوا أقل عرضة للانخراط في الصمت المذعن أو الصمت الدفاعي عندما شعروا بالاتصال الحواري بين الموظفين من قِبَل قادتهم.

كما توصلت دراسة Mehdizadeh, Rajaipour & Siadat (2023) إلى أن استخدام أنماط القيادة الإيجابية والتمكين النفسي للموظفين يمكن أن يقلل بشكل فعال من صمت الموظفين، وأشارت إلى أنه يمكن للمديرين تسهيل التمكين النفسي بين موظفيهم من خلال مراعاة احتياجاتهم النفسية، وتعزيز الثقة والمشاركة، وتفويض السلطة لمنح الاستقلال وتقرير المصير.

ويلعب سلوك صوت المعلم دوراً حاسماً في إصلاح المدرسة من خلال تقديم اقتراحات بناءة لتعزيز التدريس وتعلم الطلاب وإدارة المدرسة. حيث أشارت دراسة Zhang, Bowers & Mao (2021) إلى وجود تأثيرات مباشرة وغير مباشرة كبيرة للقيادة الأصيلة للمديرين على سلوك صوت المعلمين، علاوة على ذلك، عملت الثقة الشخصية بشكل إيجابي على تعديل العلاقة بين التمكين النفسي وسلوك صوت المعلمين، كما عززت آلية الوساطة بأكملها. عندما أدرك المعلمون مستوى أعلى من الثقة الشخصية، كانت تأثيرات القيادة الأصيلة للمديرين على سلوك المعلمين أقوى من نظرائهم الذين أدركوا مستوى منخفضاً من الثقة الشخصية، ويدل ذلك على أهمية فهم تأثير القيادة الأصيلة على سلوك المعلمين فيما يتعلق بالثقة الشخصية وتمكينهم النفسي.

كما أن جودة الحياة الوظيفية من ظروف العمل المادية ورفاهية معلمي التربية الخاصة والتوازن بين البيئة والعمل ومشاركة العاملين في الإدارة الأمر الذي يلعب دوراً هاماً

فى سبيل التمكين النفسى للمعلمين. وفى هذا السياق كشفت دراسة Rahimi, Hejazi, Lou, & Heidarzadeh (2024) العلاقة بين جودة الحياة الوظيفية لدى المعلمين وسلوكياتهم الإبداعية، جنباً إلى جنب مع الآليات الكامنة المحتملة من خلال التمكين النفسى. وأظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابى كبير بين جودة الحياة الوظيفية وسلوكيات التدريس المبتكرة. على وجه التحديد، أظهر المعلمون الذين يتمتعون بجودة الحياة الوظيفية أعلى تمكيناً نفسياً أكبر، مما يمكنهم من أن يصبحوا أكثر ابتكاراً فى أساليبهم التدريسية.

كما توصلت دراسة سناء حاج عبد القادر (٢٠٢٢) إلى وجود علاقة ارتباطية بين جودة الحياة الوظيفية والتمكين المهني لدى أفراد العينة، إضافة إلى رصد مستوى متوسط من جودة الحياة الوظيفية والتمكين المهني، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى مستوى جودة الحياة الوظيفية وفى مستوى التمكين المهني لدى أفراد العينة تعزى لمتغير سنوات الأقدمية فى العمل و لمتغير الجنس.

وتوصلت دراسة مراد حجاج (٢٠٢٢) إلى وجود أثر معنوي موجب لجودة حياة العمل فى مستوى التمكين النفسى لدى العاملين بالمؤسسة محل الدراسة. وتوصلت دراسة Suhardi & Zinnurain (2022) إلى أن التمكين النفسى له تأثير إيجابى مباشر على الإنتاجية، وجودة الحياة الوظيفية لها تأثير إيجابى مباشر على الإنتاجية، كما أن التمكين النفسى له تأثير إيجابى مباشر على جودة حياة العمل.

إذا كان معلمي التربية الخاصة يشعرون بأنهم غير قادرين على التعبير عن آرائهم أو مخاوفهم، فقد يؤدي ذلك إلى انخفاض جودة حياتهم الوظيفية، فالصمت التنظيمي يعكس غالباً وجود بيئة عمل غير صحية أو ثقافة تنظيمية لا تدعم الحوار المفتوح. مما يجعلهم يشعرون بالاستبعاد والتهديد، مما يؤثر سلباً على رضاهم عن العمل ورفاههم العام. وبالتالي، فإن الصمت التنظيمي يمكن أن يكون دليلاً على ضعف جودة الحياة الوظيفية. وفي هذا السياق توصلت دراسة زايد ناجي شاوش ومحمد عبدالله أحمد (٢٠١٨) إلى أن العاملين لديهم مستويات متوسطة من جودة الحياة الوظيفية والصمت التنظيمي. علاوة على ذلك، هناك علاقة ارتباط عكسية ضعيفة بين أبعاد جودة الحياة الوظيفية وبين الصمت التنظيمي، كما بينت نتائج تحليل الانحدار البسيط أن هناك أثراً عكسياً ذا دلالة إحصائية لأبعاد جودة الحياة الوظيفية ومستوى الصمت التنظيمي.

كما أشارت دراسة أريج سعيد خليل (٢٠١٩) إلى وجود علاقة طردية موجبة لأبعاد، الصمت التنظيمي مع جودة الحياة الوظيفية. وأشارت دراسة أمل معوض الهجرسي (٢٠٢٣)

إلى وجود علاقة وطيدة بين جودة الحياة الوظيفية لمعلمي ذوي الإعاقة بمدارس التربية الخاصة، والمناخ التنظيمي السائد بمدارس التربية الخاصة.

يتضح من خلال العرض السابق للدراسات تأثير التمكين النفسي على سلوك معلم التربية الخاصة وأدائهم الوظيفي، حيث تبرز أهمية هذا العامل كركيزة أساسية لتحفيز معلمي التربية الخاصة وتحقيق بيئة تعليمية صحية ومثمرة.

كما أن الرابط بين صمت المعلمين التنظيمي وجودة الحياة الوظيفية يُظهر مدى تأثير بيئة العمل في سلوك المعلمين. إذا كانت البيئة التنظيمية تعزز من تواصل المعلمين وتسمح لهم بالتعبير عن آرائهم بحرية، فإن ذلك يساهم في تحسين جودة الأداء وتقليل الصمت الذي قد يعيق التطوير والتقدم. كما نلاحظ أنه عندما تتحسن جودة الحياة الوظيفية، مثل توفير بيئة عمل داعمة وتحقيق التوازن بين الحياة الشخصية والعمل، فإن ذلك يعزز من مستوى التمكين النفسي لدى المعلمين، مما ينعكس بشكل إيجابي على أدائهم. كما أن القيادة الرشيدة والتواصل الفعال مع المعلمين، بالإضافة إلى توفير بيئة عمل محفزة، تمثل العوامل الأساسية التي تساهم في رفع التمكين النفسي وتقليل الصمت التنظيمي.

فروض البحث:

- ما مستوى التمكين النفسي والصمت التنظيمي وجودة الحياة الوظيفية لدى معلمي التربية الخاصة.
- توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين درجات التمكين النفسي ودرجات الصمت التنظيمي لدى معلمي التربية الخاصة.
- توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين درجات التمكين النفسي ودرجات جودة الحياة الوظيفية لدى معلمي التربية الخاصة.
- توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين درجات الصمت التنظيمي ودرجات جودة الحياة الوظيفية لدى معلمي التربية الخاصة.
- يوجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة دالة احصائية للتمكين النفسي كمتغير وسيط والصمت التنظيمي وجودة الحياة الوظيفية لدى معلمي التربية الخاصة.

منهجية البحث:

أولاً- منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي لمعرفة مستوى وطبيعة العلاقات والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين التمكين النفسي كمتغير وسيط والصمت التنظيمي وجودة الحياة الوظيفية لدى معلمي التربية الخاصة.

ثانياً - عينة البحث:

تكونت عينة البحث الاساسية (٢٥٠) معلماً ومعلمة من معلمي التربية الخاصة، (٨٥) معلم و(١٦٥) معلمة، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة، من مدارس التربية الفكرية ومدارس النور للمكفوفين ومدارس الأمل للصم ومعلمي الدمج في محافظة القاهرة والجيزة والقليوبية والشرقية، تتراوح أعمارهم بين (٣٠ - ٥٩) سنة، بمتوسط (٤٣) وانحراف معياري (١١.٦).

ثالثاً - أدوات البحث:

١ - مقياس التمكين النفسي (اعداد الباحثان)

لتحقيق هدف البحث الحالي تم اعداد مقياس التمكين النفسي لمعلمي التربية الخاصة، ومر إعداد المقياس بعدة خطوات هي:

- مراجعة التراث النفسي بما تضمنه من كتب و مراجع و رسائل عربية وأجنبية، التي تناولت التمكين النفسي بصورة مباشرة أو غير مباشرة، وما يرتبط بهذا المفهوم من أبعاد.
- الاطلاع على المقاييس العربية والأجنبية التي تناولت مفهوم التمكين النفسي، وبناء عليه تم تحديد أبعاد المقياس وتحديد المفهوم الاجرائي لكل بعد، وفيما يلي جدول يوضح تلك المقاييس التي تم الاعتماد عليها في إعداد مقياس التمكين النفسي:

جدول (١) المقاييس السابقة للتمكين النفسي لدى معلمي التربية الخاصة

م	المقياس	الأبعاد
١	مقياس تمكين الموظفين في المؤسسات المختلفة (Chiles & Zone, 1995)	الاحساس بالكفاءة - الاحساس بالقوة - التحكم
٢	مقياس التمكين النفسي للمعلمين (Lee & Nie, 2014)	المعني - الكفاءة - الاستقلال - التأثير
٣	مقياس التمكين النفسي لمعلمي التلاميذ زارعي القوقعة الإلكترونية (مروة ابراهيم الششتاوي، ٢٠٢٣)	المعني - الكفاءة - الاصرار الذاتي - الأثر
٤	مقياس التمكين النفسي للمشرفين التربويين (صفاء عبد القادر محمد، ٢٠٢٤)	المعني من العمل - الاستقلال الوظيفي - الكفاءة الذاتية - التأثير الوظيفي
٥	مقياس التمكين النفسي للمعلمين (أسماء عبد المنعم عرفان، ٢٠٢٠)	الاحساس بالمعني - الكفاءة - حرية الاختيار - التأثير
٦	مقياس التمكين النفسي لدي عينة من المعلمين (شيماء مسعد محمد، ٢٠٢٤)	المعني - الكفاءة - الاستقلالية - التأثير

ومن خلال الاطلاع على المقاييس العربية والاجنبية للتمكين النفسي، والاطلاع على النماذج النظرية المختلفة التي تفسر التمكين النفسي وأبعاده المختلفة مثل نموذج (Spritzer, 1995) بأبعاده الأربعة (المعني، الكفاءة، حرية الاختيار (الاستقلالية)، التأثير)،

ونظراً لعدم توفر مقاييس موجهة لمعلمي التربية الخاصة - في حدود اطلاع الباحثان - تم اعداد مقياس التمكين النفسي لمعلمي التربية الخاصة.

- تم بناء الصورة الأولية لمقياس التمكين النفسي لمعلمي التربية الخاصة، وتم عرضها على مجموعة من أساتذة الصحة النفسية والتربية الخاصة (ن = ٩) وتم مراعاة كافة التعديلات.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

تم التحقق من الخصائص السيكومترية بتطبيق المقياس على عينه استطلاعية (ن = ١٥٠) بمدارس التربية الفكرية ومدارس الامل للصم ومدارس النور للمكفوفين ومعلمي الدمج في محافظة القاهرة وذلك بإتباع الخطوات الآتية:

أولاً- الاتساق الداخلي: تم حساب الاتساق الداخلي من خلال حساب قيم معاملات الارتباط

(ر) بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لكل بعد تنتمي إليه وتراوحت في بعد المعني بين (٠.٨٧٣ - ٠.٩٣٥)، وتراوحت في بعد الاستقلال بين (٠.٩٠٨ - ٠.٩٣٢)، وتراوحت في بعد الكفاءة بين (٠.٧٩٨ - ٠.٩١٨)، و تراوحت في بعد التأثير بين (٠.٧٦٤ - ٠.٨٤٣) وجميعها داله عند مستوي ٠.٠٠١، وتم حساب معامل الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس حيث تراوحت بين (٠.٧٠٣ - ٠.٨٩٤) وجميعها داله عند مستوي ٠.٠٠١، وتم حساب معامل ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس حيث بلغت بالترتيب (٠.٩٠٧ - ٠.٩٥٦ - ٠.٨٨٤ - ٠.٧٣٦) وجميعها داله عند مستوي ٠.٠٠١، وهذا تشير إلى أن مقياس التمكين النفسي يتميز باتساق داخلي عالٍ. ويعكس ذلك فعالية الأبعاد الأربعة للمقياس (المعني، الكفاءة، الاستقلال، التأثير) في قياس التمكين النفسي لمعلمي التربية الخاصة، مما يدعم دقته وصلاحيته كأداة قياس متكاملة.

ثانياً-صدق المقياس: تم التحقق من صدق مقياس التمكين النفسي باستخدام طريقة الصدق

التلازمي (صدق المحك الخارجي)، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات عينة الكفاءة السيكومترية (ن = ١٥٠) على مقياس التمكين النفسي (إعداد/ الباحثان) ومقياس التمكين النفسي (إعداد / هيام صابر، ٢٠١٥) كمحك خارجي. وأظهرت النتائج أن معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياسين بلغ (٠.٩٤٢) وهو دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٠١). وتشير هذه النتيجة إلى وجود توافق عالٍ بين المقياسين، مما يدل على أن مقياس التمكين النفسي الذي أعدته الباحثان يتمتع بمستوى عالٍ من الصدق التلازمي مع المقياس المحك الخارجي. وهذا يساهم في دعم صلاحية المقياس كأداة دقيقة وفعالة لقياس أبعاد التمكين النفسي.

ثالثاً- ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات مقياس التمكين النفسي بطريقة التجزئة النصفية حيث تم حساب الارتباط بين نصفي الاختبار وبلغ معامل ارتباط بيرسون في الدرجة الكلية (٠.٨٦١)، وطريقة ألفا كرونباخ حيث تم حساب معاملات الثبات بطريقة ألفا حيث بلغت الدرجة الكلية (٠.٩٤٥) مما يشير لمستوي ثبات مناسب.

الصورة النهائية للمقياس:

يتكون مقياس التمكين النفسي لمعلمي التربية الخاصة في صورته النهائية من أربعة أبعاد هم المعني والكفاءة والاستقلال والتأثير، ويتكون من (٢٧) بنداً، بعد المعني يتكون من (٦) بنود، والكفاءة (٨) بنود، والاستقلال (٥) بنود، وأخيراً التأثير من (٨) بنود وأمام كل بند خمسة بدائل (دائماً - غالباً - أحياناً - نادراً - أبداً) في وزن كمي على الترتيب (٥-٤-٣-٢-١) وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (٢٧-١٣٥) درجة، وتدل الدرجة المرتفعة على مستوى مرتفع من التمكين النفسي لمعلمي التربية الخاصة والعكس صحيح، وبناء على ما تقدم من عرض للخصائص السيكومترية للمقياس يمكن القول إن هذه الاجراءات تدعو للثقة في استخدامه.

٢- مقياس الصمت التنظيمي. (إعداد الباحثان)

لتحقيق هدف البحث الحالي تم اعداد مقياس الصمت التنظيمي لمعلمي التربية الخاصة، ومر اعداد المقياس بعدة خطوات هي:

- مراجعة التراث النفسي بما تضمنه من كتب و مراجع و رسائل عربية وأجنبية، التي تناولت الصمت التنظيمي بصورة مباشرة أو غير مباشرة، وما يرتبط بهذا المفهوم من أبعاد.
- الاطلاع على المقاييس العربية والأجنبية التي تناولت مفهوم الصمت التنظيمي، وبناء عليه تم تحديد أبعاد المقياس وتحديد المفهوم الاجرائي لكل بعد، وفيما يلي جدول يوضح تلك المقاييس التي تم الاعتماد عليها في إعداد مقياس الصمت التنظيمي لمعلمي التربية الخاصة:

جدول (٢) المقاييس السابقة للصمت التنظيمي لمعلمي التربية الخاصة

م	المقياس	المكون
١	مقياس الصمت التنظيمي للموظفين. (Daşcı& Cemaloğlu, 2016)	صمت مع الزملاء - صمت فردي - الثقافة التنظيمية - الادارة - ضغط العمل.
٢	مقياس صمت الموظفين. (Van Dyne, Ang, &Botero, 2003)	صمت رضوخ - صمت دفاعي - صمت اجتماعي.
٣	مقياس الصمت التنظيمي للمعلمين. (Altinkurt, 2014)	سلوك الرئيس الداعم - سلوك الرئيس التوجيهي - سلوك الرئيس المقيد - سلوك الحميمة للمعلم - سلوك جماعية المعلم - سلوك حرية المعلم.

م	المقياس	المكون
٤	مقياس صمت المعلمين (Akuzum, 2014)	صمت الإذعان - الصمت الدفاعي - الصمت الاجتماعي الإيجابي.
٥	مقياس الصمت التنظيمي للموظفين (Karimi Osboei & Nojabae, 2014)	العوامل الإدارية - العوامل التنظيمية - العوامل الفردية.
٦	مقياس الصمت التنظيمي (آمال المجالي ياسين، ٢٠٠٧)	العوامل التنظيمية (خوف المدير من التغذية الراجعة العكسية، الرسمية في السلطة، مهارات الاتصال، دعم الإدارة العليا) - العوامل الفردية (العزلة- القيم الثقافية للأفراد- خوف المرؤوسين من ردود الفعل فعل سلبية).
٧	مقياس الصمت التنظيمي للمعلمي المدارس العليا (Saglam, 2016)	الصمت المستسلم - الصمت الدفاعي - الصمت الاجتماعي.

ومن خلال الاطلاع على المقاييس العربية والاجنبية للصمت التنظيمي، والاطلاع على النماذج النظرية المختلفة التي تفسر الصمت التنظيمي، ومن خلال تحليل الأبعاد للمقاييس السابقة اتضح أنها تنتمي لثلاث سلوكيات رئيسية هي (سلوك فردي - سلوك اجتماعي - سلوك تنظيمي)، ونظراً لعدم توفر مقاييس موجهة لمعلمي التربية الخاصة - في حدود اطلاع الباحثان- تم اعداد مقياس الصمت التنظيمي لمعلمي التربية الخاصة.

- تم بناء الصورة الأولية لمقياس الصمت التنظيمي لمعلمي التربية الخاصة، وتم عرضها على مجموعة من أساتذة الصحة النفسية والتربية الخاصة (ن = ٩) وتم مراعاة كافة التعديلات.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

تم التحقق من الخصائص السيكومترية بتطبيق المقياس على عينه استطلاعية (ن = ١٥٠) بمدارس التربية الفكرية ومدارس الامل للصم ومدارس النور للمكفوفين ومعلمي الدمج في محافظة القاهرة والجيزة والقليوبية وذلك بإتباع الخطوات الآتية:

أولاً- الاتساق الداخلي: تم حساب الاتساق الداخلي من خلال حساب قيم معاملات الارتباط (ر) بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لكل بعد تنتمي إليه وتراوحت في بعد السلوك الفردي بين (٠.٦٤٥ - ٠.٨٧١)، وتراوحت في بعد السلوك الاجتماعي بين (٠.٧٤٧ - ٠.٨٦٥)، وتراوحت في بعد السلوك التنظيمي بين (٠.٦٠٥ - ٠.٨٤٥)، وجميعها داله عند مستوي ٠.٠١، وتم حساب معامل الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس حيث تراوحت بين (٠.٥٦٦ - ٠.٨٥٧) وجميعها داله عند مستوي ٠.٠١، وتم حساب معامل ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس حيث بلغت بالترتيب (٠.٩١٣ - ٠.٩٥٨ - ٠.٩٥٨) وجميعها داله عند مستوي ٠.٠١، ويعكس ذلك فعالية الأبعاد الثلاثة للمقياس (سلوك فردي، سلوك اجتماعي، سلوك تنظيمي) في قياس الصمت التنظيمي، مما يدعم دقته وصلاحيته كأداة قياس متكاملة.

ثانياً-صدق المقياس: تم التحقق من صدق مقياس الصمت التنظيمي باستخدام طريقة الصدق التلازمي (صدق المحك الخارجي)، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات عينة الكفاءة السيكومترية ($n = 150$) على مقياس الصمت التنظيمي (إعداد/ الباحثان) ومقياس الصمت المهني (إعداد / رائد صالح عبد الرحمن، ٢٠١٩) كمحك خارجي. وأظهرت النتائج أن معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياسين بلغ (٠.٩٠٧) وهو دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٠١). وتشير هذه النتيجة إلى وجود توافق عالٍ بين المقياسين، مما يدل على أن مقياس الصمت التنظيمي الذي أعدته الباحثان يتمتع بمستوى عالٍ من الصدق التلازمي مع المقياس المحك الخارجي. وهذا يساهم في دعم صلاحية المقياس كأداة دقيقة وفعالة لقياس أبعاد الصمت التنظيمي.

ثالثاً-ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات مقياس الصمت التنظيمي بطريقة التجزئة النصفية حيث تم حساب الارتباط بين نصفي الاختبار وبلغ معامل ارتباط بيرسون في الدرجة الكلية (٠.٩٤٤)، وطريقة ألفا كرونباخ حيث تم حساب معاملات الثبات بطريقة ألفا حيث بلغت الدرجة الكلية (٠.٩٧٤) مما يشير لمستوي ثبات مناسب.

الصورة النهائية للمقياس:

يتكون مقياس الصمت التنظيمي لمعلمي التربية الخاصة في صورته النهائية من ثلاثة أبعاد هم السلوك الفردي والسلوك الاجتماعي والسلوك التنظيمي، ويتكون من (٣٢) بنداً، بعد السلوك الفردي يتكون من (٩) بنود، والسلوك الاجتماعي (١٠) بنود، والسلوك التنظيمي (١٣) بنود، وأمام كل بند خمسة بدائل (دائماً - غالباً - أحياناً - نادراً - أبداً) في وزن كمي على الترتيب (١-٢-٣-٤-٥) وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (٣٢ - ١٦٠) درجة، وتدل الدرجة المرتفعة على مستوى مرتفع من الصمت التنظيمي لمعلمي التربية الخاصة والعكس صحيح، وبناء على ما تقدم من عرض للخصائص السيكومترية للمقياس يمكن القول إن هذه الاجراءات تدعو للثقة في استخدامه.

٣- مقياس جودة الحياة الوظيفية: (اعداد الباحثان)

لتحقيق هدف البحث الحالي تم اعداد مقياس جودة الحياة الوظيفية لمعلمي التربية الخاصة، ومر اعداد المقياس بعدة خطوات هي:

- مراجعة التراث النفسي بما تضمنه من كتب و مراجع و رسائل عربية وأجنبية، التي تناولت جودة الحياة الوظيفية بصورة مباشرة أو غير مباشرة، وما يرتبط بهذا المفهوم من أبعاد.

- الاطلاع على المقاييس العربية والأجنبية التي تناولت مفهوم جودة الحياة الوظيفية ، وبناء عليه تم تحديد أبعاد المقياس وتحديد المفهوم الاجرائي لكل بعد، وفيما يلي جدول يوضح تلك المقاييس التي تم الاعتماد عليها في إعداد مقياس جودة الحياة الوظيفية لمعلمي التربية الخاصة:

جدول (٣) مقاييس سابقة لجودة الحياة الوظيفية لمعلمي التربية الخاصة

م	المقياس	الأبعاد
١	مقياس جودة الحياة الوظيفية المدركة (علاء فريخ جودة، ٢٠٢١)	الرضا الوظيفي والمهني، السلامة النفسية، العلاقة مع الزملاء، الاستقلالية.
٢	مقياس جودة الحياة الوظيفية لدى مرشدات طالبات مدارس جازان (خلود يحي عبد الباري، ٢٠٢١)	تحسين بيئة العمل، المشاركة في صنع القرار، أنظمة عدالة الأجور والمكافآت، ظروف العمل المادية، الرضا الوظيفي.
٣	مقياس جودة الحياة الوظيفية (Lee, 2006)	الرضا عن العلاج، الرضا عن العلاقة مع الرئيس، الرضا عن العلاقات مع الزملاء، الرضا عن النمو والتطور.
٤	مقياس جودة الحياة الوظيفية للمدرسين (Muguerza-Florián, García-Salirrosas, Villar Guevara, & Fernández-Mallma, 2023)	القدرات البشرية، فرص النمو والأمن، الأجر الكافي والعادل، احترام القانون، التكامل الاجتماعي داخل المنظمة، الأهمية الاجتماعية لحياة العمل، ظروف العمل الآمنة والصحية، تأثير العمل.
٥	مقياس جودة الحياة الوظيفية لهيئة التدريس بالجامعة (Subbarayalu & Al Kuwaiti, 2017)	ظروف العمل، العوامل النفسية الاجتماعية في مكان العمل، فرص التدريب والتطوير، التعويضات والمكافآت، الرضا والأمان الوظيفي.
٦	مقياس جودة الحياة الوظيفية للموظفين بالهند (Beloor, Nanjundeewaraswamy, Swamy, 2019)	التعويض، بيئة العمل، العلاقة والتعاون، الأمن الوظيفي، المرافق، التدريب والتطوير.
٧	مقياس جودة الحياة الوظيفية (Pedroso, Pilatti, Gutierrez & Picinin, 2014)	البيولوجي - الجسدي، النفسي - السلوكي، الاجتماعي -العائلي، الاقتصادي - السياسي، البيئي والتنظيمي.
٨	مقياس جودة الحياة الوظيفية (Sinval, Sirgy, Lee & Marôco, 2020)	الاحتياجات الصحية والسلامة، الاحتياجات الاقتصادية والأسرية، الاحتياجات الاجتماعية، احتياجات التقدير، احتياجات التحديث، احتياجات المعرفة، الاحتياجات الكمالية.

ومن خلال الاطلاع على المقاييس العربية والاجنبية لجودة الحياة الوظيفية ، والاطلاع على النماذج النظرية المختلفة التي تفسر جودة الحياة الوظيفية، ومن خلال تحليل الأبعاد للمقاييس السابقة اتضح تكرار لبعض الأبعاد وهي (العلاقة مع الادارة ومشاركة العاملين، العلاقة مع الزملاء، الاجور والمكافآت، فرص التطوير والتدريب، بيئة العمل) وهي التي ستعتمد عليها في بناء المقياس الخاص بالبحث.

- تم بناء الصورة الأولية لمقياس جودة الحياة الوظيفية لمعلمي التربية الخاصة، وتم عرضها على مجموعة من أساتذة الصحة النفسية والتربية الخاصة (ن = ٩) وتم مراعاة كافة التعديلات.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

تم التحقق من الخصائص السيكومترية بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية (ن = ١٥٠) بمدارس التربية الفكرية ومدارس الامل للصم ومدارس النور للمكفوفين ومعلمي الدمج في محافظة القاهرة والجيزة والقليوبية وذلك بإتباع الخطوات الآتية:

أولاً- الاتساق الداخلي: تم حساب الاتساق الداخلي من خلال حساب قيم معاملات الارتباط (ر) بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لكل بعد تنتمي إليه وتراوحت في بعد العلاقة مع الادارة ومشاركة العاملين بين (٠.٨٦٤ - ٠.٩٢٨)، وتراوحت في بعد العلاقة مع الزملاء بين (٠.٧٨٠ - ٠.٨٧٢)، وتراوحت في بعد الاجور والمكافآت بين (٠.٩٠٧ - ٠.٩٤٠)، وتراوحت في بعد فرص التطوير والتدريب بين (٠.٧٧٨ - ٠.٨٩٣)، وتراوحت في بعد بيئة العمل بين (٠.٧٢٠ - ٠.٨٩٥) وجميعها داله عند مستوي ٠.٠٠١، وتم حساب معامل الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس حيث تراوحت بين (٠.٦٨١ - ٠.٩٠١) وجميعها داله عند مستوي ٠.٠٠١، وتم حساب معامل ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس حيث بلغت بالترتيب (٠.٩٦١ - ٠.٨٩٢ - ٠.٩٤٢ - ٠.٩٢٣ - ٠.٩٨٧) وجميعها داله عند مستوي ٠.٠٠١، ويعكس ذلك فعالية الأبعاد الخمسة للمقياس (العلاقة مع الادارة .. العلاقة مع الزملاء، الاجور والمكافآت، فرص التطوير والتدريب، بيئة العمل) في قياس جودة الحياة الوظيفية ، مما يدعم دقته وصلاحيته كأداة قياس متكاملة.

ثانياً- صدق المقياس: تم التحقق من صدق مقياس جودة الحياة الوظيفية باستخدام طريقة الصدق التلازمي (صدق المحك الخارجي)، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات عينة الكفاءة السيكومترية (ن = ١٥٠) على مقياس جودة الحياة الوظيفية (إعداد/ الباحثان) ومقياس جودة الحياة في العمل (إعداد / فؤاد الدحود ، ٢٠١٥) كمحك خارجي. وأظهرت النتائج أن معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياسين بلغ ٠.٩٢٩ وهو دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٠١). وتشير هذه النتيجة إلى وجود توافق عالٍ بين المقياسين، مما يدل على أن مقياس جودة الحياة الوظيفية الذي أعدته الباحثان يتمتع بمستوى عالٍ من الصدق التلازمي مع المقياس المحك الخارجي. وهذا يساهم في دعم صلاحية المقياس كأداة دقيقة وفعالة لقياس أبعاد جودة الحياة الوظيفية.

ثالثاً- ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات مقياس جودة الحياة الوظيفية بطريقة التجزئة النصفية حيث تم حساب الارتباط بين نصفي الاختبار وبلغ معامل ارتباط بيرسون في الدرجة الكلية (٠.٩٥٠)، وطريقة ألفا كرونباخ حيث تم حساب معاملات الثبات بطريقة ألفا حيث بلغت الدرجة الكلية (٠.٩٦٤) مما يشير لمستوي ثبات مناسب.

الصورة النهائية للمقياس:

يتكون مقياس جودة الحياة الوظيفية لمعلمي التربية الخاصة في صورته النهائية من خمسة أبعاد هم (العلاقة مع الادارة ومشاركة العاملين، العلاقة مع الزملاء، الأجور والمكافآت، فرص التدريب والتطوير، بيئة العمل)، ويتكون من (٢٧) بنداً، بعد العلاقة مع الادارة ومشاركة العاملين يتكون من (٦) بنود، والعلاقة مع الزملاء (٤) بنود، والأجور والمكافآت (٥) بنود، وفرص التدريب والتطوير (٥) بنود، في وزن كمي على الترتيب (٥-٤-٣-٢-١) وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (٢٧-١٣٥) درجة، وتدل الدرجة المرتفعة على مستوي مرتفع من جودة الحياة الوظيفية لمعلمي التربية الخاصة والعكس صحيح، وبناء على ما تقدم من عرض للخصائص السيكومترية للمقياس يمكن القول إن هذه الإجراءات تدعو للثقة في استخدامه.

رابعاً- خطوات البحث:

- ١- تم الاطلاع على الدراسات والأطر النظرية التي تناولت التمكين النفسي والصمت التنظيمي وجودة الحياة الوظيفية.
- ٢- تصميم أدوات البحث المتمثلة في مقياس التمكين النفسي و مقياس الصمت التنظيمي ومقياس جودة الحياة الوظيفية.
- ٣- اختيار أفراد عينة البحث وفق المعايير المستخدمة في البحث.
- ٤- تطبيق مقاييس المعدة على عينة البحث.
- ٥- تحليل البيانات باستخدام الأساليب الاحصائية المناسبة والتوصل للنتائج وتفسيرها ومناقشتها واقتراح التوصيات والبحوث المقترحة.

خامساً- المعالجة الاحصائية:

تم تحليل البيانات باستخدام الأساليب الاحصائية المناسبة عبر برنامج spss الإحصائي وبرنامج AMOS في تحليل الدور الوسيط، وشملت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعاملات ارتباط بيرسون وتحليل الانحدار.

نتائج البحث:

الفرض الأول: ينص على: "ما مستوى التمكين النفسي والصمت التنظيمي وجودة الحياة الوظيفية لدي معلمي التربية الخاصة؟"

بالنسبة لمستوى التمكين النفسي لدى معلمي التربية الخاصة:

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على المقياس ككل، وعلى كل بعد من أبعاد المقياس، حيث تم تقسيم مستوى الممارسة إلى ثلاث فئات: ضعيف، متوسط، قوي، ويتم حسابه عن طريق المدى الفئوي لكل بعد، أي تحديد مدى كل فئة بين الدرجة العظمى والدرجة الصغرى ومقارنته بالمتوسط وتحديده في الفئة ليتم تحديد مستوى الممارسة، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس التمكين النفسي (الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية)

البعد	الدرجة الصغرى	الدرجة العظمى	المدى	مدى الفئة					المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى
				ضعيف	متوسط	قوى					
المعنى	٩.٠٠	٣٠.٠٠	٢١.٠٠	٩.٠٠	١٦.٠٠	٢٣.٠٠	٢٣.٠٠	٢٣.٠٠	٢٤.٥٣	٣.٩٣	قوي
الكفاءة	١٨.٠٠	٤٠.٠٠	٢٢.٠٠	١٨.٠٠	٢٥.٣٠	٣٢.٧٠	٣٢.٧٠	٣٢.٧٠	٣٣.٦٠	٤.٢٤	قوي
الاستقلال	٥.٠٠	٢٥.٠٠	٢٠.٠٠	٥.٠٠	١١.٧٠	١٨.٣٠	١٨.٣٠	١٨.٣٠	٢٠.٣٥	٣.٩٤	قوي
التأثير	٢٤.٠٠	٤٠.٠٠	١٦.٠٠	٢٤.٠٠	٢٩.٣٠	٣٤.٧٠	٣٤.٧٠	٣٤.٧٠	٣٥.٤٥	٣.٨٤	قوي
التمكين النفسي (الدرجة الكلية)	٦٧.٠٠	١٣٥.٠٠	٦٨.٠٠	٦٧.٠٠	٨٩.٧٠	١١٢.٣٠	١١٢.٣٠	١١٢.٣٠	١١٣.٩٣	١٢.٨٦	قوي

تشير نتائج الجدول (٤) إلى أن مستوى التمكين النفسي لدى معلمي التربية الخاصة يُظهر قيمة مرتفعة في الأبعاد الفرعية الأربعة (المعنى، الكفاءة، الاستقلال، التأثير) وأيضاً في الدرجة الكلية للتمكين النفسي. ويظهر ذلك من خلال المتوسطات الحسابية التي تقع جميعها في الفئة القوية وفقاً للتقسيم الذي يعتمد على المدى الفئوي.

فيما يخص البعد الأول (المعنى)، بلغ المتوسط الحسابي ٢٤.٥٣ مع انحراف معياري ٣.٩٣، وهو ما يضعه ضمن المستوى القوي. أما البعد الثاني (الكفاءة)، فقد بلغ المتوسط الحسابي ٣٣.٦ مع انحراف معياري ٤.٢٤، وبالنسبة للبعد الثالث (الاستقلال)، حقق متوسطاً حسابياً ٢٠.٣٥ بانحراف معياري ٣.٩٤، مما يضعه كذلك في المستوى القوي. ويعكس هذا شعور المعلمين بالقدرة على اتخاذ القرارات بشكل مستقل وإدارة شؤونهم المهنية دون تدخل كبير، وهو ما يدعم تمكينهم على المستوى الشخصي. وفيما يتعلق بالبعد الرابع (التأثير)، بلغ المتوسط الحسابي ٣٥.٤٥ مع انحراف معياري ٣.٨٤، وهو ضمن المستوى القوي. وأخيراً، بالنسبة لـ الدرجة الكلية للتمكين النفسي، بلغ المتوسط الحسابي ١١٣.٩٣ مع انحراف معياري ١٢.٨٦.

وتستخلص الباحثان هذه النتائج أن معلمي التربية الخاصة يتمتعون بمستوى عالٍ من التمكين النفسي، حيث يتضح أن المعلمون الذين يشعرون بالتمكين النفسي المرتفع غالباً ما

يكونون أكثر قدرة على تقديم تعليم فعال، وتحقيق النجاح على المستوى الشخصي والمهني. كما يشير إلى بيئة عمل مشجعة تمكنهم من تحقيق أهدافهم المهنية بكفاءة واستقلالية، وتعزز شعورهم بالقيمة والتأثير وتساهم في رفع مستويات رضاهم المهني.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة هيام صادق صابر (٢٠١٥)؛ ودراسة Tsang, Du, & Teng (2022) التي توصلوا إلى وجود مستو مرتفع من التمكين النفسي لدى معلمى التربية الخاصة. وتختلف مع نتائج دراسة سناء حاج عبد القادر (٢٠٢٢) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين جودة الحياة الوظيفية والتمكين المهني لدى أفراد العينة، إضافة إلى رصد مستوى متوسط من جودة الحياة الوظيفية والتمكين المهني.

- بالنسبة لمستوى الصمت التنظيمي لدى معلمي التربية الخاصة؟

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على المقياس ككل، وعلى كل بعد من أبعاد المقياس، حيث تم تقسيم مستوى الممارسة إلى ثلاث فئات: ضعيف، متوسط، قوي، ويتم حسابه عن طريق المدي الفئوي لكل بعد، أي تحديد مدي كل فئة بين الدرجة العظمى والدرجة الصغرى ومقارنة بالمتوسط وتحديده في الفئة ليتم تحديد مستوى الممارسة ، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة

على مقياس الصمت التنظيمي (الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية)

المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط	مدي الفئة						المدى	الدرجة العظمى	الدرجة الصغر	البعد
			قوي		متوسط		ضعيف					
ضعيف	٥.٩٨	١٦.٣٧	٣٥.٠	٢٦.٣	٢٦.٣	١٧.٧	١٧.٧	٩.٠٠	٢٦.٠	٣٥.٠	٩.٠٠	سلوك فردي
ضعيف	٦.٧٩	١٩.٢٠	٤٠.٠٠	٣٠.٠٠	٣٠.٠٠	٢٠.٠٠	٢٠.٠٠	١٠.٠٠	٣٠.٠٠	٤٠.٠٠	١٠.٠٠	سلوك اجتماعي
ضعيف	٨.٦٧	٢٥.٢٠	٥٠.٠	٣٧.٧	٣٧.٧	٢٥.٣	٢٥.٣	١٣.٠	٣٧.٠	٥٠.٠	١٣.٠	سلوك تنظيمي
متوسط	٢٠.٠٨	٦٠.٧٧	١١٢.٠٠	٨٥.٣٠	٨٥.٣٠	٥٨.٧٠	٥٨.٧٠	٣٢.٠٠	٨٠.٠٠	١١٢.٠٠	٣٢.٠٠	الصمت التنظيمي (الدرجة الكلية)

تشير نتائج الجدول (٥) إلى مستويات الصمت التنظيمي لدى معلمي التربية الخاصة استناداً إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية والأبعاد الفرعية الثلاثة: السلوك الفردي، السلوك الاجتماعي، والسلوك التنظيمي. وبالنظر إلى الدرجة الكلية لمقياس الصمت التنظيمي، فقد بلغ المتوسط الحسابي ٦٠.٧٨ مع انحراف معياري ٢٠.٠٨، مما يضع مستوى الصمت التنظيمي لدى المعلمين في الفئة المتوسطة وفقاً لمدى الفئات المحدد. المتوسط الحسابي للبعد الأول (السلوك الفردي) ١٦.٧٣ بانحراف معياري ٥.٩٨، وتشير هذه النتيجة إلى أن معلمي التربية الخاصة يظهرون درجة منخفضة من الصمت التنظيمي في هذا البعد، وهي تعكس أن معلمي التربية الخاصة يشعرون بحرية نسبية في

التعبير عن آرائهم الفردية واتخاذ مواقف شخصية تتعلق بعملهم. أما البعد الثاني (السلوك الاجتماعي)، فقد بلغ متوسطه الحسابي ١٩.٢٠ بانحراف معياري ٦.٧٩، وهو ما يقع أيضاً في الفئة الضعيفة. وهذا يشير إلى أن معلمي التربية الخاصة يتفاعلون بشكل إيجابي مع زملائهم وبيئة العمل الاجتماعية، وأنهم لا يفضلون الصمت أو الانعزال الاجتماعي. هذا يُظهر وجود علاقات مهنية واجتماعية جيدة في بيئة العمل، مما يعزز التعاون الجماعي ويقلل من مشاعر العزلة المهنية.

وفيما يتعلق بالبعد الثالث (السلوك التنظيمي) أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي بلغ ٢٥.٢٠ انحراف معياري ٨.٦٧، مما يضع هذا نالبعده كذلك في المستوى الضعيف. ويعكس ذلك مشاركة جيدة لمعلمي التربية الخاصة في السياق التنظيمي، كما أن المعلمين يظهرون درجة من المشاركة الفعالة في اتخاذ القرارات المتعلقة بالسياسات المدرسية والأنظمة الإدارية، ويعبرون عن آرائهم بشأن التوجيهات والسياسات التنظيمية، يمكن أن يكون هذا مؤشراً على وجود بيئة تنظيمية تشجع على المشاركة وتحترم رأي المعلمين، مما يساهم في تعزيز شعورهم بالتمكين المهني.

بناءً على ما سبق، تظهر النتائج أن انخفاض مستوى الصمت التنظيمي لدى معلمي التربية الخاصة، سواءً على المستوى الكلي أو الأبعاد الفرعية، يعد مؤشراً إيجابياً على توافقهم النفسي والمهني. ومع ذلك، يتطلب الأمر استمرارية في توفير الدعم المناسب لتعزيز هذا الاتجاه وضمان بيئة عمل تساهم في المزيد من التعبير الحر والفعال. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كلا من (Aküzüm & Cemal (2014؛ Altinkurt & Yahya (2014؛ (Alqarni (2020؛ ودراسة صالح على القرني (٢٠١٥)؛ Bayramoglu & Cetinkanat (2020) التي توصلت إلى أن مستوى الصمت التنظيمي لدى المعلمين ضعيف ويتقارب إلى حد كبير من الدرجة المتوسطة.

وكما تتفق مع دراسة زايد ناجي شاوش ومحمد عبدالله أحمد (٢٠١٨)؛ ودراسة حسام الدين السيد (٢٠١٩) التي توصلت إلى أن مستوى الصمت التنظيمي لدى المعلمين يتراوح بشكل عام بين المنخفض والمتوسط لأسباب تتعلق بالإدارة المدرسية.

- بالنسبة لمستوى جودة الحياة الوظيفية لدى معلمي التربية الخاصة؟

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على المقياس ككل، وعلى كل بعد من أبعاد المقياس، حيث تم تقسيم مستوى الممارسة إلى ثلاث فئات: ضعيف، متوسط، قوي، ويتم حسابه عن طريق المدي الفئوي لكل بعد، أي تحديد مدي كل فئة بين الدرجة العظمي والدرجة الصغرى ومقارنة

بالمتوسط وتحديده في الفئة ليتم تحديد مستوى الممارسة ، والجدول الآتي يوضح ذلك.
 جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة
 على مقياس جودة الحياة الوظيفية (الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية)

المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط	مدي الفئة						المدى	الدرجة العظمى	الدرجة الصغرى	البعد
			قوي		متوسط		ضعيف					
قوي	٤.٣٢	٢٤.٤٦	٣٠.٠٠	٢٣.٣٠	٢٣.٣٠	١٦.٧٠	١٦.٧٠	١٠.٠٠	٢٠.٠٠	٣٠.٠٠	١٠.٠٠	العلاقة مع الادارة ومشاركة العاملين
قوي	٢.٤٤	١٧.٣٠	٢٠.٠٠	١٦.٠٠	١٦.٠٠	١٢.٠٠	١٢.٠٠	٨.٠٠	١٢.٠٠	٢٠.٠٠	٨.٠٠	العلاقة مع الزملاء
قوي	٤.١٦	٢٠.١٦	٢٥.٠٠	١٨.٣٠	١٨.٣٠	١١.٧٠	١١.٧٠	٥.٠٠	٢٠.٠٠	٢٥.٠٠	٥.٠٠	الاجور والمكافآت
قوي	٣.٨٠	٢٠.٠٩	٢٥.٠٠	١٨.٣٠	١٨.٣٠	١١.٧٠	١١.٧٠	٥.٠٠	٢٠.٠٠	٢٥.٠٠	٥.٠٠	فرص التطوير والتدريب
قوي	٤.٨١	٢٨.٤١	٣٥.٠٠	٢٦.٧٠	٢٦.٧٠	١٨.٣٠	١٨.٣٠	١٠.٠٠	٢٥.٠٠	٣٥.٠٠	١٠.٠٠	بيئة العمل
قوي	١٧.٣١	١١٠.٤١	١٣٥.٠٠	١٠٥.٣٣	١٠٥.٣٣	٧٥.٦٧	٧٥.٦٧	٤٦.٠٠	٨٩.٠٠	١٣٥.٠٠	٤٦.٠٠	جودة الحياة الوظيفية (الدرجة الكلية)

تشير نتائج الجدول (٦) إلى أن مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى معلمي التربية الخاصة يُصنف ضمن المستوى القوي، سواء على الدرجة الكلية أو على مستوى الأبعاد الفرعية. ويظهر ذلك من خلال المتوسطات الحسابية التي تقع جميعها في الفئة القوية وفقًا للمدى الفئوي المحدد.

فيما يتعلق بالبعد الأول: العلاقة مع الإدارة ومشاركة العاملين، بلغ المتوسط الحسابي ٢٤.٤٦ مع انحراف معياري ٤.٣٢ ويشير ذلك إلى وجود علاقات إيجابية قوية بين المعلمين والإدارة، إضافة إلى مشاركتهم الفعالة في صنع القرارات المتعلقة بالعمل. أما البعد الثاني: العلاقة مع الزملاء، فقد بلغ المتوسط الحسابي ١٧.٣٠ مع انحراف معياري ٢.٤٤، مما يضعه ضمن المستوى القوي. ويشير ذلك إلى وجود علاقات مهنية إيجابية وتعاونية بين المعلمين وزملائهم، وهو ما يعزز روح العمل الجماعي والتفاعل الإيجابي في بيئة العمل. وبالنسبة للبعد الثالث: الأجور والمكافآت، حقق متوسطاً حسابياً ٢٠.١٦ بانحراف معياري ٤.١٦، مما يعكس رضا المعلمين عن نظام الأجور والمكافآت. وهذا الشعور بالرضا المالي يعزز الاستقرار الوظيفي ويحفز المعلمين على تقديم أداء أفضل.

وفيما يخص البعد الرابع: فرص التطوير والتدريب، بلغ المتوسط الحسابي ٢٠.٠٩ مع انحراف معياري ٣.٨٠، مما يضع هذا البعد في المستوى القوي. أما البعد الخامس: بيئة العمل، فقد أظهر متوسطاً حسابياً ٢٨.٤١ مع انحراف معياري ٤.٨١، مما يجعله في

المستوى القوي، ويعكس ذلك توفير بيئة عمل ملائمة من حيث التجهيزات المادية والتنظيمية التي تضمن الراحة والأمان للمعلمين أثناء أداء مهامهم.

وأخيراً فيما يتعلق بالدرجة الكلية لجودة الحياة الوظيفية، فقد بلغ المتوسط الحسابي ١١٠.٤١ مع انحراف معياري ١٧.٣١، مما يضع المستوى العام لجودة الحياة الوظيفية لدى معلمي التربية الخاصة في الفئة القوية.

وتستخلص الباحثان بناءً على هذه النتائج، أن معلمي التربية الخاصة يتمتعون بمستوى عالٍ من جودة الحياة الوظيفية، حيث توفر بيئة العمل الدعم الإداري، العلاقات الإيجابية، الرضا المالي، وفرص التطوير والتدريب. هذه العوامل مجتمعة تسهم في خلق بيئة عمل محفزة ومستدامة تعزز من أداء المعلمين ورفاههم الشخصي والمهني، وتعد مفتاحاً لتحسين جودة التعليم في مدارس التربية الخاصة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عبد اللطيف يحيى (٢٠٢٢) التي توصلت إلى ارتفاع مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى معلمي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة. وكذلك دراسة وليد بن عبد الرحمن (٢٠٢٣) التي توصلت إلى أن مستوى جودة الحياة الوظيفية من وجهة نظر مشرفي ومشرفات التربية الخاصة جاء بدرجة عالية؛ إذ جاء ترتيب الأبعاد وفقاً للآتي: خصائص الوظيفة، بيئة العمل، النمط القيادي المشاركة في اتخاذ القرارات التنموية المهنية، توازن الحياة الشخصية والوظيفية، الأجور والحوافز.

وتختلف مع نتائج دراسة زايد ناجي ومحمد عبدالله (٢٠١٨)؛ ودراسة سناء حاج عبد القادر (٢٠٢٢) التي توصلت إلى رصد مستوى متوسط من جودة الحياة الوظيفية للمعلمين. بينما رصدت دراسة أمل معوض الهجرسي (٢٠٢٣) مستوى منخفض لجودة الحياة الوظيفية لدى معلمي ذوي الإعاقة بمدارس التربية الخاصة.

الفرض الثاني: ينص الفرض على أنه " توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الصمت التنظيمي (الأبعاد والدرجة الكلية) للمتغير المستقل ودرجات جودة الحياة الوظيفية (الأبعاد والدرجة الكلية) للمتغير التابع لدى معلمي التربية الخاصة".

ولاختبار هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة بين درجات الصمت التنظيمي (الأبعاد والدرجة الكلية) للمتغير المستقل ودرجات جودة الحياة الوظيفية (الأبعاد والدرجة الكلية) للمتغير التابع لدى معلمي التربية الخاصة، وجدول (٧) يوضح النتائج التي توصلت إليها الباحثتان.

جدول (٧) قيم معاملات الارتباط بين درجات الصمت التنظيمي (الأبعاد والدرجة الكلية) للمتغير المستقل ودرجات جودة الحياة الوظيفية (الأبعاد والدرجة الكلية) للمتغير التابع لدى معلمي التربية الخاصة

أبعاد المقياس		العلاقة مع الإدارة	العلاقة مع الزملاء	الأجور والمكافآت	فرص التطوير والتدريب	بيئة العمل	جودة الحياة الوظيفية
سلوك فردي	قيمة الارتباط	٠.٧٣١- **	٠.١٨٤- **	٠.٧٥٤- **	٠.٦٩٤- **	٠.٧٤٢- **	٠.٧٤٨- **
	مستوى الدلالة	٠.٠٠٠	٠.٠٠٤	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠
سلوك اجتماعي	قيمة الارتباط	٠.٧٨٨- **	٠.٢٠٥- **	٠.٧٨٨- **	٠.٧٤٢- **	٠.٧٨٩- **	٠.٧٩٧- **
	مستوى الدلالة	٠.٠٠٠	٠.٠٠١	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠
سلوك تنظيمي	قيمة الارتباط	٠.٨٠٥- **	٠.٢١٣- **	٠.٨١٦- **	٠.٧٢٨- **	٠.٧٨٧- **	٠.٨٠٦- **
	مستوى الدلالة	٠.٠٠٠	٠.٠٠١	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠
الصمت التنظيمي	قيمة الارتباط	٠.٨٣١- **	٠.٢١٦- **	٠.٨٤٣- **	٠.٧٧٢- **	٠.٨٢٧- **	٠.٨٤٠- **
	مستوى الدلالة	٠.٠٠٠	٠.٠٠١	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠

** دالة عند مستوى ٠.٠١ * دالة عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من جدول (٧) أن هناك علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً بين درجات الصمت التنظيمي (الأبعاد والدرجة الكلية) كمتغير مستقل ودرجات جودة الحياة الوظيفية (الأبعاد والدرجة الكلية) كمتغير تابع لدى معلمي التربية الخاصة. ويظهر ذلك من خلال معاملات الارتباط السالبة وتشير إلى أنه كلما زادت مستويات الصمت التنظيمي، انخفضت جودة الحياة الوظيفية لدى معلمي التربية الخاصة. وتظهر النتائج أن جميع أبعاد الصمت التنظيمي (السلوك الفردي، السلوك الاجتماعي، السلوك التنظيمي) ترتبط بعلاقات سالبة قوية ودالة إحصائياً مع أبعاد جودة الحياة الوظيفية الخمسة (العلاقة مع الإدارة، العلاقة مع الزملاء، الأجور والمكافآت، فرص التطوير والتدريب، بيئة العمل).

بالنسبة إلى السلوك الفردي، ارتبط بأعلى علاقة سلبية مع الأجور والمكافآت بقيمة ارتباط بلغت -٠.٧٥٤. ومستوى دلالة ٠.٠٠٠، مما يعني أن زيادة السلوك الفردي المرتبط بالصمت التنظيمي تقلل من رضا المعلمين عن الأجور والمكافآت. أما بالنسبة إلى السلوك الاجتماعي، فقد سجلت أعلى علاقة سلبية مع الأجور والمكافآت بقيمة ارتباط بلغت -٠.٧٨٨، ومستوى دلالة ٠.٠٠٠، وفيما يخص السلوك التنظيمي، سجل أعلى علاقة سالبة مع الأجور والمكافآت بقيمة ارتباط -٠.٨١٦. ومستوى دلالة ٠.٠٠٠، ويشير إلى أن المعلمين الذين يظهرون مستويات عالية من الصمت التنظيمي حيث يشعرون بعدم التقدير المالي، وهو ما يعكس تأثيراً سلبياً على جودة حياتهم الوظيفية.

كما أن هناك علاقة ارتباط سالبة وقوية جداً بين الصمت التنظيمي ككل وجودة الحياة الوظيفية ككل، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط -٠.٨٤٠. عند مستوى دلالة ٠.٠٠٠. ويشير

ذلك إلى أن زيادة مستويات الصمت التنظيمي الكلي يؤدي إلى انخفاض ملحوظ في جودة الحياة الوظيفية للمعلمين. كما أن جميع العلاقات السالبة التي تم رصدها بين الصمت التنظيمي (الأبعاد والدرجة الكلية) وجودة الحياة الوظيفية (الأبعاد والدرجة الكلية) دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٠١، مما يعني أن هذه النتائج ليست عشوائية أو بسبب الصدفة. وتعكس هذه النتائج أن الصمت التنظيمي، بجميع أبعاده، يؤثر سلباً على جودة الحياة الوظيفية لمعلمي التربية الخاصة في بيئة العمل. ويمكن تفسير ذلك بأن زيادة مستويات الصمت التنظيمي تجعل المعلمين يشعرون بعدم التقدير، ويقلل من قدرتهم على التعبير عن احتياجاتهم أو قضاياهم المهنية، مما يؤثر سلباً على كل من الجوانب المادية والمعنوية في حياتهم المهنية، مثل علاقاتهم مع الإدارة والزملاء، ورضاهم عن الأجور، وفرص التدريب والتطوير. كما أن العلاقة السلبية القوية بين الصمت التنظيمي ككل والأبعاد المختلفة لجودة الحياة الوظيفية تشير إلى أن الصمت التنظيمي يمثل تحدياً رئيسياً يحتاج إلى معالجة لتحسين ظروف العمل لدى المعلمين.

وبناءً على هذه النتائج، يمكن قبول الفرض الذي ينص على وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً بين الصمت التنظيمي وجودة الحياة الوظيفية، مما يشير إلى أهمية خفض مستويات الصمت التنظيمي لتحسين جودة الحياة الوظيفية لمعلمي التربية الخاصة. يتضح من خلال هذه النتائج، أن الصمت التنظيمي ليس مجرد غياب للتفاعل والمشاركة، بل هو عامل رئيسي يؤثر سلباً في جودة الحياة الوظيفية لدى معلمي التربية الخاصة. وبالتالي، فإنه من المهم أن تسعى المؤسسات التعليمية إلى خلق بيئة تشجع على التعبير الحر والمشاركة الفعالة للمعلمين، حيث يمكن أن يسهم ذلك في تحسين جودة حياتهم الوظيفية وزيادة رضاهم المهني.

حيث أشار Shipp (2024) في دراسته أن خلق جو يدعم معلمى التربية الخاصة عاطفياً ويقلل من شعورهم بالوحدة يحسن الرضا الوظيفي والاحتفاظ بهم، وأوصى بتحسين التواصل والتعاون بين فريق الإدارة، وتوفير الدعم المستمر للمعلمين مما يحسن النتائج التعليمية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أريج سعيد خليل (٢٠١٩) ومن ابرز النتائج التي توصلت إليها وجود علاقة طردية موجبة لأبعاد، الصمت التنظيمي المتمثلة (بصمت الإذعان، والصمت الدفاعي والصمت الهادف جماعيا) مع جودة الحياة الوظيفية للموظفين.

الفرض الثالث: ينص الفرض على أنه "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الصمت التنظيمي (الأبعاد والدرجة الكلية) للمتغير المستقل ودرجات التمكين النفسي (الأبعاد والدرجة الكلية) للمتغير الوسيط".

ولاختبار هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة بين درجات الصمت التنظيمي (الأبعاد والدرجة الكلية) للمتغير المستقل ودرجات التمكين النفسي (الأبعاد والدرجة الكلية) للمتغير الوسيط ، وجدول رقم (٨) يوضح النتائج التي توصلت إليها الباحثان.

جدول (٨) قيم معاملات الارتباط بين درجات الصمت التنظيمي (الأبعاد والدرجة الكلية) للمتغير المستقل ودرجات التمكين النفسي (الأبعاد والدرجة الكلية) للمتغير الوسيط

أبعاد المقياس	المعنى	الكفاءة	الاستقلال	التأثير	التمكين النفسي (الدرجة الكلية)
سلوك فردي	قيمة الارتباط	**٠.٧٠٤-	**٠.٦٥٢-	**٠.٧١٣-	**٠.٦٦٠-
	مستوى الدلالة	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠
سلوك اجتماعي	قيمة الارتباط	**٠.٧٩٨-	**٠.٧٦٥-	**٠.٧٨٤-	**٠.٧٦٨-
	مستوى الدلالة	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠
سلوك تنظيمي	قيمة الارتباط	**٠.٨١٧-	**٠.٧٩٧-	**٠.٨١٦-	**٠.٧٨٩-
	مستوى الدلالة	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠
الصمت التنظيمي (الدرجة الكلية)	قيمة الارتباط	**٠.٨٣٢-	**٠.٧٩٦-	**٠.٨٢٩-	**٠.٧٩٧-
	مستوى الدلالة	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠

* دالة عند مستوى ٠.٠٥

** دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من جدول (٨) أن هناك علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائية بين درجات الصمت التنظيمي (الأبعاد والدرجة الكلية) كمتغير مستقل ودرجات التمكين النفسي (الأبعاد والدرجة الكلية) كمتغير وسيط لدى معلمي التربية الخاصة. فبالنسبة إلى السلوك الفردي، أظهرت النتائج ارتباطاً سالباً ودالاً إحصائياً مع جميع أبعاد التمكين النفسي (المعنى، الكفاءة، الاستقلال، الدرجة الكلية)، باستثناء بُعد (التأثير) الذي لم يكن له ارتباط دال إحصائياً (قيمة ارتباط بلغت -٠.٠٣٧ بمستوى دلالة ٠.٠٥٦٣). بينما سجل بُعد (السلوك الفردي) ارتباطاً سالباً قوياً مع بُعد (الاستقلال) بقيمة ارتباط -٠.٧١٣. ومستوى دلالة ٠.٠٠٠٠ وفي بُعد (السلوك الاجتماعي)، كان هناك ارتباط سالب ودال إحصائياً مع أبعاد التمكين النفسي (المعنى، الكفاءة، الاستقلال، الدرجة الكلية)، مع غياب ارتباط دال إحصائياً مع بُعد (التأثير) (قيمة ارتباط -٠.١٠٧ بمستوى دلالة ٠.٠٠٩٣). وسجل أعلى ارتباط سالب مع بُعد (المعنى) بقيمة -٠.٧٩٨. ومستوى دلالة ٠.٠٠٠٠ وبالنسبة إلى بُعد (السلوك التنظيمي)، لوحظ ارتباط سالب قوي ودال إحصائياً مع جميع الأبعاد باستثناء بُعد (التأثير) الذي سجل ارتباطاً غير

دال إحصائياً (قيمة ارتباط -0.092 بمستوى دلالة 0.146). بينما سجل أعلى ارتباط سلبي مع بُعد (المعنى) بقيمة -0.817. ومستوى دلالة 0.0000. وأظهرت النتائج أن الصمت التنظيمي ككل يرتبط ارتباطاً سالباً قوياً مع الدرجة الكلية للتمكين النفسي (قيمة ارتباط -0.797. بمستوى دلالة 0.0000، مما يعني أن زيادة الصمت التنظيمي تؤدي إلى انخفاض ملحوظ في مستويات التمكين النفسي. وجميع العلاقات السلبية التي تم رصدها بين الصمت التنظيمي (الأبعاد والدرجة الكلية) وأبعاد التمكين النفسي كانت دالة إحصائياً عند مستوى 0.001، باستثناء التأثير الذي لم يظهر ارتباطاً دالاً في أي من الأبعاد.

وتعكس هذه النتائج أن الصمت التنظيمي يشكل عاملاً سلبياً يؤثر على مستويات التمكين النفسي لدى معلمي التربية الخاصة. فكلما زادت مظاهر الصمت التنظيمي، خصوصاً في السلوك الفردي والاجتماعي والتنظيمي، انخفضت درجات الشعور بالمعنى، الكفاءة، والاستقلال في العمل، بينما لم يظهر بُعد (التأثير) ارتباطاً واضحاً بالصمت التنظيمي، مما قد يعكس خصوصية هذا البعد في عملية التمكين النفسي.

وتشير النتائج إلى أهمية تقليل مستويات الصمت التنظيمي في المؤسسات التعليمية خاصة في مدارس التربية الخاصة لضمان تعزيز التمكين النفسي للمعلمين، حيث أن التفاعل الفعال مع المحيطين وتحقيق المشاركة في القرارات يساهم بشكل كبير في زيادة مستوى الرضا والفعالية المهنية.

وبناءً على النتائج، يمكن قبول الفرض الذي ينص على وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً بين درجات الصمت التنظيمي وأبعاد التمكين النفسي، مما يعزز أهمية مواجهة مظاهر الصمت التنظيمي لتحسين مستويات التمكين النفسي لدى معلمي التربية الخاصة. كما أنه من المهم تعزيز الشفافية والتواصل الفعال في بيئة العمل، بحيث يُشجع المعلمون على التعبير عن آرائهم والمشاركة في اتخاذ القرارات الهامة التي تؤثر على عملهم وتسهل لهم التعامل مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة Aghaie Borzabad, Yazdi Feyzabadi, & Ju, Ma, Ren, Chenji, & Sode, (2019)؛ Rasuli Moghadam, (2015)؛ Zhang (2019)؛ Bani-Melhem, Zeffane, Abukhait, Shamsudin (2021)؛ Mehdizadeh, Rajaipour, & Siadat, (2023) التي أظهرت وجود علاقة سلبية بين التمكين النفسي والصمت التنظيمي.

الفرض الرابع: ينص الفرض على أنه "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات التمكين النفسي (الأبعاد والدرجة الكلية) للمتغير الوسيط ودرجات جودة الحياة الوظيفية (الأبعاد والدرجة الكلية) للمتغير التابع".

ولاختبار هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة بين درجات التمكين النفسي (الأبعاد والدرجة الكلية) للمتغير الوسيط ودرجات جودة الحياة الوظيفية (الأبعاد والدرجة الكلية) للمتغير التابع ، وجدول رقم (٩) يوضح النتائج التي توصلت إليها الباحثان.

جدول (٩) قيم معاملات الارتباط بين درجات التمكين النفسي (الأبعاد والدرجة الكلية) للمتغير الوسيط ودرجات جودة الحياة الوظيفية (الأبعاد والدرجة الكلية) للمتغير التابع

أبعاد المقياس		العلاقة مع الإدارة	العلاقة مع الزملاء	الاجور والمكافآت	فرص التطوير والتدريب	بيئة العمل	جودة الحياة الوظيفية
المعنى	قيمة الارتباط	٠.٨١٧*	٠.٢٥٢*	٠.٨٢٤*	٠.٧٩١*	٠.٨١٨*	٠.٨٣٨*
	مستوى الدلالة	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠
الكفاءة	قيمة الارتباط	٠.٨٣٢*	٠.٣٩١*	٠.٨١٤*	٠.٧٥١*	٠.٨٣٧*	٠.٨٥٦*
	مستوى الدلالة	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠
الاستقلال	قيمة الارتباط	٠.٨٩٢*	٠.١٩٥*	٠.٨٦٧*	٠.٨١٣*	٠.٨٦٨*	٠.٨٧٨*
	مستوى الدلالة	٠.٠٠٠	٠.٠٠٢	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠
التأثير	قيمة الارتباط	٠.١٧٧*	٠.٥٥٠*	٠.١٢٣*	٠.١٣١*	٠.٢٠٨*	٠.٢٣٨*
	مستوى الدلالة	٠.٠٠٥	٠.٠٠٠	٠.٠٣٥	٠.٠٣٩	٠.٠٠١	٠.٠٠٠
التمكين النفسي (الدرجة الكلية)	قيمة الارتباط	٠.٨٥٠*	٠.٤٣٠*	٠.٨٢٣*	٠.٧٧٧*	٠.٨٥٤*	٠.٨٧٩*
	مستوى الدلالة	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠

* دالة عند مستوى ٠.٠٠١ * دالة عند مستوى ٠.٠٠٥

يتضح من جدول (٩) أن هناك علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين درجات التمكين النفسي (الأبعاد والدرجة الكلية) كمتغير وسيط ودرجات جودة الحياة الوظيفية (الأبعاد والدرجة الكلية) كمتغير تابع لدى معلمي التربية الخاصة.

ففي بُعد (المعنى) أظهر وجود ارتباطاً قوياً وإيجابياً مع جميع أبعاد جودة الحياة الوظيفية، حيث سجل أعلى قيمة ارتباط مع جودة الحياة الوظيفية ككل بقيمة ٠.٨٣٨. عند مستوى دلالة ٠.٠٠٠، وأقلها مع بُعد (العلاقة مع الزملاء) بقيمة ٠.٢٥٢. عند نفس مستوى الدلالة. أما بُعد الكفاءة أظهر أيضاً ارتباطاً إيجابياً وقوياً مع جميع أبعاد جودة الحياة الوظيفية، حيث كان أقوى ارتباط مع جودة الحياة الوظيفية ككل بقيمة ٠.٨٥٦. عند مستوى دلالة ٠.٠٠٠، وأقل ارتباط مع بُعد (العلاقة مع الزملاء) بقيمة ٠.٣٩١.

أما بُعد الاستقلال أظهر ارتباطاً قوياً جداً مع جميع الأبعاد، حيث بلغ أعلى ارتباط مع

العلاقة مع بُعد (العلاقة مع الإدارة) بقيمة ٨٩٢. عند مستوى دلالة ٠.٠٠٠٠، بينما كان أقل ارتباط مع العلاقة مع بُعد (العلاقة مع الزملاء) بقيمة ١٩٥. أما بُعد التأثير أظهر ارتباطاً أقل قوة مقارنة ببقية الأبعاد، حيث لم يكن الارتباط دالاً إحصائياً مع بُعد (الأجور والمكافآت) فكانت قيمة الارتباط ٠.١٢٣ ومستوى دلالة ٠.٠٠٥٣. ومع ذلك، سجل ارتباطاً دالاً وإيجابياً مع بقية الأبعاد مثل بُعد (العلاقة مع الزملاء) بقيمة ٠.٥٥٠ و بُعد (فرص التطوير والتدريب) بقيمة ٠.١٣١ عند مستويات دلالة ٠.٠٠٠٠ و ٠.٠٣٩ على التوالي.

وأخيراً أظهرت النتائج أن الدرجة الكلية للتمكين النفسي ترتبط إيجابياً بقوة مع الدرجة الكلية لجودة الحياة الوظيفية، حيث بلغ معامل الارتباط ٨٧٩. عند مستوى دلالة ٠.٠٠٠٠، مما يشير إلى أن زيادة مستويات التمكين النفسي تُعزز جودة الحياة الوظيفية بشكل عام. كما أن العلاقات الإيجابية التي تم رصدها بين أبعاد التمكين النفسي وجودة الحياة الوظيفية كانت دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٠١، باستثناء بعض الحالات مثل بُعد (الأجور والمكافآت) مع بُعد (التأثير) التي لم تكن دالة إحصائياً.

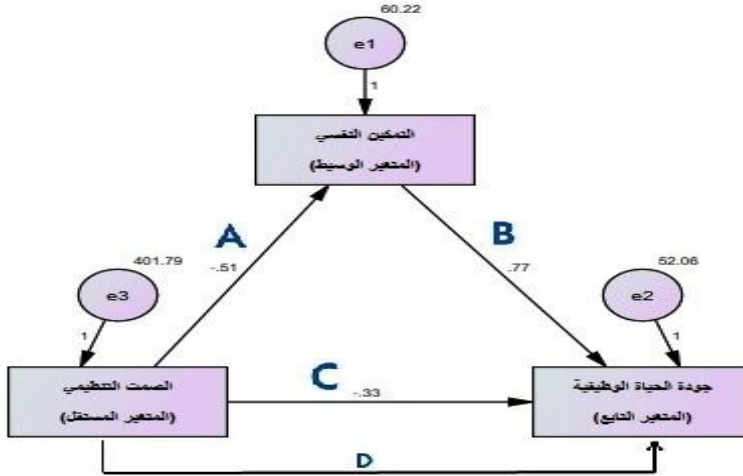
وتعكس النتائج أن التمكين النفسي يُعتبر عاملاً رئيسياً ومؤثراً إيجابياً في تحسين جودة الحياة الوظيفية لدى معلمي التربية الخاصة. فالشعور بالمعنى والكفاءة والاستقلال يسهم بشكل كبير في تحسين جميع أبعاد جودة الحياة الوظيفية، بينما يظهر تأثير أقل لبُعد التأثير على بعض الأبعاد.

وبناءً على ذلك، تؤكد النتائج صحة الفرض بوجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين التمكين النفسي وجودة الحياة الوظيفية. ويشير ذلك إلى أهمية تعزيز التمكين النفسي من خلال البرامج التدريبية والدعم المؤسسي لتحسين جودة الحياة الوظيفية للمعلمين.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة Rahimi, Hejazi, Lou, & Heidarzadeh, (2024)؛ ودراسة (Suhardi, & Zinnurain, 2022)؛ ودراسة سناء حاج عبد القادر (٢٠٢٢) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين جودة الحياة الوظيفية والتمكين النفسي لدى أفراد العينة، ودراسة علاء فريج (٢٠٢١) التي هدفت إلى تحديد العلاقة بين جودة الحياة الوظيفية المدركة والكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة، وأشارت نتائج البحث إلى أن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين جودة الحياة الوظيفية المدركة والكفاءة الذاتية لمعلمي التربية الخاصة.

الفرض الخامس: ينص الفرض على أنه "هل يوجد تأثير معنوي دال للتمكين النفسي (المتغير الوسيط) كمتغير وسيط في العلاقة بين الصمت التنظيمي (المتغير المستقل) وجودة الحياة الوظيفية (المتغير التابع)؟

ولاختبار صحة الفرضية تم اختبار فرضية المتغير الوسيط باستخدام برنامج AMOS اعتماداً على نموذج Baron and Kenny، والذي يوضح كيفية تسبب العلاقة التي تحدث بين الأثر والنتيجة. حيث يحاول تحليل هذا المتغير (الوسيط) تحديد العملية التوسيطية التي تقود من المتغير المستقل إلى المتغير التابع، لأنه يهتم بالتأثيرات المباشرة وغير المباشرة. وفيما يلي عرض وتفسير النتائج.



شكل رقم (١)

دور المتغير الوسيط (التمكين النفسي) في العلاقة بين المتغير المستقل (الصمت التنظيمي) والمتغير التابع (جودة الحياة الوظيفية).

من خلال الشكل رقم (١) يحتوى النموذج أعلاه على مجموعة مسارات تعبر عن علاقة التأثير بين المتغيرات، حيث يمثل المسار C الأثر الكلي للمتغير المستقل (الصمت التنظيمي) على المتغير التابع (جودة الحياة الوظيفية). بينما يمثل المسار B الأثر السببي للمتغير الوسيط (التمكين النفسي) على المتغير التابع (جودة الحياة الوظيفية)، بدون الأخذ بعين الاعتبار أثر المتغير المستقل. ومن جهة أخرى، يمثل المسار D الأثر السببي المباشر للمتغير المستقل (الصمت التنظيمي) على المتغير التابع (جودة الحياة الوظيفية) المراقب من طرف الوسيط؛ أي يقيس الأثر المباشر للمتغير المستقل (الصمت التنظيمي) على المتغير التابع (جودة الحياة الوظيفية). بينما يقيس كل من A و B الأثر غير المباشر للمتغير المستقل (الصمت التنظيمي) على المتغير التابع (جودة الحياة الوظيفية) من خلال المتغير الوسيط (التمكين النفسي)، المسار B يمكن اعتباره كأثر مباشر، ولكن من الوسيط على المتغير التابع.

ويعتمد القرار بخصوص مدي وجود تأثير وسيط كامل أو جزئي علي هل المسار المباشر (C) الذي يمثل العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع معنوية إحصائيا أم لا. فإذا لم يكن المسار المباشر (C) معنوي إحصائيا؛ فإن ذلك يفسر علي أنه تأثير وسيط كامل. أما إذا كان المسار المباشر (C) معنوي إحصائيا، فإن ذلك يعني وجود تأثير وسيط جزئي. وفيما يلي نتائج التحليلات الإحصائية للتعرف التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات الدراسة.

جدول (١٠) نتائج تحليل المسار لبيان تأثير المتغير الوسيط (التمكين النفسي) في العلاقة بين المتغير المستقل (الصمت التنظيمي) والمتغير التابع (جودة الحياة الوظيفية)

المسار	قيمة معامل المسار β Estimate	الخطأ المعياري S.E	C.R	مستوى الدلالة
الصمت التنظيمي (المتغير المستقل) <--- التمكين النفسي (المتغير الوسيط)	٠.٥١٠-	٠.٠٢٥	٢٠.٧٩٧-	٠.٠٠١
التمكين النفسي (المتغير الوسيط) <--- جودة الحياة الوظيفية (المتغير التابع)	٠.٧٧٢	٠.٠٥٩	١٣.٠٩٥	٠.٠٠١
الصمت التنظيمي (المتغير المستقل) <--- جودة الحياة الوظيفية (المتغير التابع)	٠.٣٣٠-	٠.٠٣٨	٨.٧٤٤-	٠.٠٠١

يتضح من خلال الجدول (١٠) ما يلي:

- وجود تأثير مباشر قوي عكسي بين الصمت التنظيمي (المتغير المستقل) على التمكين النفسي (المتغير الوسيط)، حيث أظهرت نتائج تحليل المسار أن قيمة معامل التأثير المباشر بلغت (٠.٥١٠-)؛ ويشير ذلك إلى وجود علاقة سلبية قوية بين الصمت التنظيمي والتمكين النفسي. فكلما زاد الصمت التنظيمي انخفض مستوى التمكين النفسي. والعكس أي أن نقصان درجة واحدة من الصمت التنظيمي (المتغير المستقل) ستؤدي إلى زيادة في التمكين النفسي (المتغير الوسيط) بمقدار (٥١.٠ %) ، وبلغت القيمة الحرجة (C.R) (٢٠.٧٩٧-) وهي قيمة مرتفعة جداً وسالبة، مما يؤكد قوة العلاقة السلبية. وأن قيمة مستوى المعنوية دالة إحصائياً بشكل قوي عند مستوى معنوية (٠.٠٠١)؛ مما يعني أن العلاقة السلبية بين الصمت التنظيمي والتمكين النفسي ليست صدفة.
- وجود تأثير قوي عكسي بين الصمت التنظيمي (المتغير المستقل) على جودة الحياة الوظيفية (المتغير التابع)، حيث أظهرت نتائج تحليل المسار أن قيمة معامل التأثير المباشر بلغت (٠.٣٣٠-) ؛ وتشير هذه القيمة إلى وجود علاقة سلبية بين الصمت

التنظيمي وجودة الحياة الوظيفية. فكلما زاد الصمت التنظيمي انخفضت جودة الحياة الوظيفية. والعكس أي أن نقصان درجة واحدة من الصمت التنظيمي (المتغير المستقل) ستؤدي إلى زيادة في جودة الحياة الوظيفية (المتغير التابع)، بمقدار (٣٣.٠%) ، وبلغت القيمة الحرجة (C.R) (-٨.٧٤٤) وهي قيمة مرتفعة جدًا وسالبة، مما يؤكد قوة العلاقة السلبية. وأن قيمة مستوى المعنوية دالة إحصائيًا بشكل قوي عند مستوى معنوية (٠.٠٠١) وهو ما يعني أن العلاقة دالة إحصائيًا، مما يعني أنها ليست عشوائية.

- وعن الأثر غير المباشر بين الصمت التنظيمي (المتغير المستقل) على جودة الحياة الوظيفية (المتغير التابع) في وجود التمكين النفسي (المتغير الوسيط)؛ بينت النتائج وجود علاقة إيجابية قوية بين التمكين النفسي وجودة الحياة الوظيفية. فكلما ارتفع مستوى التمكين النفسي، زادت جودة الحياة الوظيفية، حيث أظهرت نتائج تحليل المسار أن قيمة معامل التأثير المباشر بلغت (٠.٧٧٢) ؛ مما يعني أن هناك تأثيرًا غير مباشر بين الصمت التنظيمي (المتغير المستقل) وجودة الحياة الوظيفية (المتغير التابع)، في وجود التمكين النفسي (المتغير الوسيط) محل الدراسة بمقدار (٧٧.٢%)، وبلغت القيمة الحرجة (C.R) (١٣.٠٩٥) وهي قيمة مرتفعة وإيجابية، وكانت قيمة مستوى المعنوية دالة إحصائيًا بشكل قوي عند مستوى معنوية (٠.٠٠١)، مما يعني أن التمكين النفسي يساهم بشكل كبير في تحسين جودة الحياة الوظيفية، وهذا يشير إلى إيجابية وجود المتغير الوسيط الذي ساهم في زيادة معامل التأثير عنه في العلاقة المباشرة.

ونستنتج مما سبق أن هناك تأثيرات مباشرة وغير مباشرة للصمت التنظيمي (المتغير المستقل) على جودة الحياة الوظيفية (المتغير التابع) في وجود التمكين النفسي (المتغير الوسيط). فيظهر التأثير المباشر أن الصمت التنظيمي يؤثر سلبًا على جودة الحياة الوظيفية (-٠.٣٣٠ = β)، وهذا التأثير مباشر ودال. وعن التأثير غير المباشر عبر التمكين النفسي، فالصمت التنظيمي يقلل من التمكين النفسي (-٠.٥١٠ = β)، والذي بدوره يؤثر إيجابيًا على جودة الحياة الوظيفية (٠.٧٧٢ = β). مما يعني ذلك أن التمكين النفسي (المتغير الوسيط) يلعب دورًا وسيطًا جزئيًا في هذه العلاقة.

وسعت الباحثان إلى التحقق من مدى تطابق النموذج المقدر من خلال تحديد مؤشرات تقدير الجودة التي يوضحها الجدول السابق، حيث تبين أن مؤشر ملائمة الجودة Goodness of Fit Index (GFI) بلغت (١.٠٠٠) وهي نسبة مُثلَى تدل على ملائمة النموذج المقدر بالدراسة، كذلك توضح قيمة مؤشر المطابقة المقارن Comparative of Fit Index (CFI) بلغت (١.٠٠٠) وهي أيضا قيمة مثالية لها دلالة قوية على جودة النموذج من حيث المواءمة للمقارنة، حيث إنه من المفترض أنه للحكم على جودة هذا المؤشر أن

تقترب قيمة (CFI) من الواحد الصحيح، وقد بينت النتائج أن مؤشر جذر متوسط الخطأ التقريبي غير مقدر بنموذج Default Model بسبب أن قيمة Chi-square مساوية للصفر بدرجة حرية = صفر، مما يعني جودة المؤشر، حيث إنه من المفترض أن تتراوح قيمة المؤشر بين ٨% - ٥٠%، كذلك حققت قيمة الجذر التربيعي لمربع الخطأ التقريبي Root Mean Square Error of Approximation "RMSEA" نسبة مثلى أقل من (٠.٩٥٦)؛ مما يشير إلى جودة مطابقة النموذج، كما أن النموذج قادر على تفسير العلاقة بين الصمت التنظيمي، التمكين النفسي، وجودة الحياة الوظيفية بشكل دقيق.

ومن خلال ما سبق، فارتفاع مستوى الصمت التنظيمي يقلل التمكين النفسي، مما يؤدي إلى انخفاض جودة الحياة الوظيفية. وبالتالي، يمكن اعتبار التمكين النفسي آلية جوهرية تشرح كيف يؤثر الصمت التنظيمي على جودة الحياة الوظيفية. ومن هذا المنطق تستخلص الباحثان النتائج على قبول الفرض البديل بوجود تأثير معنوي ذي دلالة إحصائية للتمكين النفسي (المتغير الوسيط) كمتغير وسيط في العلاقة بين الصمت التنظيمي (المتغير المستقل) وجودة الحياة الوظيفية (المتغير التابع).

ويمكن أن ترجع أسباب تأثير الصمت التنظيمي على التمكين النفسي إلى البيئة التنظيمية والقيم الثقافية عندما يسود الصمت التنظيمي في بيئة العمل، يكون هناك نقص في المشاركة الفعالة والتواصل المفتوح بين المعلمين وإدارة المدرسة، مما يؤدي إلى تراجع الشعور بالتمكين النفسي.

كما يمكن تفسير أسباب تأثير الصمت التنظيمي على جودة الحياة الوظيفية إلى الإحباط وعدم الرضا الوظيفي، حيث أن زيادة الصمت التنظيمي قد تؤدي إلى شعور معلمي التربية الخاصة بعدم الرضا والارتياح الوظيفي نتيجة عدم قدرتهم على التعبير عن آرائهم أو التفاعل مع زملائهم وإدارة المدرسة كذلك غياب العدالة التنظيمية يجعل الصمت التنظيمي يرتبط بانعدام الشفافية والعدالة في المنظمة، مما يؤثر سلباً على جودة حياة الوظيفية لمعلمي التربية الخاصة.

ويمكن تفسير دور التمكين النفسي كمتغير وسيط في أن التمكين النفسي يساهم في تعزيز الإحساس ورفع شعور معلمي التربية الخاصة بالكفاءة والسيطرة على العمل، مما يحسن جودة الحياة الوظيفية حتى في ظل تأثيرات الصمت التنظيمي، كما أن معلمي التربية الخاصة الذين يشعرون بالتمكين النفسي يكونون أكثر قدرة على التعامل مع التحديات التنظيمية ويظهرون التزاماً أكبر تجاه أهداف العمل، مما ينعكس إيجابياً على جودة حياتهم الوظيفية.

من خلال ما سبق تستخلص الباحثين أن الصمت التنظيمي يقلل من شعور معلمي التربية الخاصة بالتمكين النفسي، مما يؤثر سلباً على جودة حياتهم الوظيفية، كما أن التمكين النفسي يعتبر أداة فعالة لتخفيف التأثير السلبي للصمت التنظيمي على جودة الحياة الوظيفية، ويجب على الإدارات التعليمية العمل على تقليل الصمت التنظيمي من خلال تشجيع معلمي التربية الخاصة على التعبير عن آرائهم، وتعزيز ثقافة الثقة والشفافية في بيئة العمل، وتبني سياسات تدعم التمكين النفسي مثل تفويض الصلاحيات وتحفيز الابتكار.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة غانم الخالدي (٢٠١٨)؛ سيد جارجي السيد (٢٠٢١)؛ مراد حجاج (٢٠٢٢) حيث توصلوا إلى أن هناك تأثيراً دالاً مباشراً موجباً للتمكين النفسي في كل من الرضا الوظيفي والتدفق في العمل، بالإضافة إلى وجود تأثير مباشر موجب دال للتدفق في العمل في الالتزام المهني، مما يعني وجود تأثير غير مباشر للتمكين النفسي في الالتزام المهني. وتتفق أيضاً مع دراسة Yao, Zhang, Bowers & Mao (2021)؛ Xiang & Shen (2024) التي أكدت على وجود تأثيرات مباشرة وغير مباشرة كبيرة للقيادة الأصيلة للمديرين على سلوك صوت المعلمين، علاوة على ذلك، للثقة الشخصية دور إيجابي على تعديل العلاقة بين التمكين النفسي وسلوك صوت المعلمين، عندما أدرك المعلمون مستوى أعلى من الثقة الشخصية، كانت تأثيرات القيادة الأصيلة للمديرين على سلوك المعلمين أقوى من نظرائهم الذين أدركوا مستوى منخفضاً من الثقة الشخصية.

توصيات البحث:

- بناءً على نتائج البحث تم التوصل إلى التوصيات الآتية:
- تعزيز ثقافة التمكين النفسي في بيئة العمل من خلال إشراك معلمي التربية الخاصة في اتخاذ القرارات التنظيمية، والتركيز على مكافأة الإنجازات الفردية والجماعية لتعزيز الشعور بالكفاءة والتمكين النفسي.
- إنشاء قنوات اتصال رسمية وغير رسمية تتيح لمعلمي التربية الخاصة التعبير عن آرائهم دون خوف من الانتقام، ومشاركتهم بالمعلومات والقرارات بشكل دوري لضمان وضوح الرؤية التنظيمية، ومعالجة الشكاوى والمشكلات التي يثيرها معلمي التربية الخاصة بشكل سريع وعادل لتحفيزهم على التعبير عن آرائهم.
- تحسين جودة الحياة الوظيفية من خلال توفير بيئة عمل مريحة من خلال تحسين المساحات المادية وظروف العمل، وتطوير سياسات مرنة لساعات العمل والإجازات لتعزيز رفاهية معلمي التربية الخاصة.
- دعم القادة القادرين على تحفيز معلمي التربية الخاصة وتحقيق التغيير الإيجابي، وتحسين العلاقة بين الإدارة ومعلمي التربية الخاصة من خلال بناء الثقة وتعزيز

الشفافية.

- تنفيذ تقييمات دورية لمستوى الصمت التنظيمي والتمكين النفسي وجودة الحياة الوظيفية باستخدام استبيانات ومؤشرات قياس محددة.

بحوث مقترحة:

- دراسة تأثير متغيرات مثل الاحتراق النفسي، الرضا الوظيفي، الولاء التنظيمي، ومستوى الدعم الإداري على جودة الحياة الوظيفية.
- دراسة العلاقة بين الصمت التنظيمي والتمكين النفسي وجودة الحياة الوظيفية على مدى فترات زمنية أطول.
- تصميم برامج لتحسين التمكين النفسي وجودة الحياة الوظيفية و خفض الصمت التنظيمي لدى معلمي التربية الخاصة.
- تصميم برامج تدريبية متخصصة لتعزيز مهارات معلمي التربية الخاصة وتمكينهم من التكيف مع متطلبات العمل بفعالية.

المراجع

- أريج سعيد خليل (٢٠١٩). التلازم بين أبعاد الصمت التنظيمي وجودة الحياة الوظيفية: بحث استطلاعي لآراء عينة من العاملين في المركز الصحي - الصليخ، *المجلة العراقية لبحوث السوق وحماية المستهلك*، جامعة بغداد، ١١(١)، ٩-٢٥.
- أسماء عبد المنعم عرفان (٢٠٢٠). الاندماج في العمل وعلاقته بالتمكين النفسي الرضا الوظيفي لدى المعلمين في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣١(١١٠)، ١١١-١٦٤.
- أمال المجالي ياسين (٢٠٠٧). أثر الصمت التنظيمي في عملية صنع القرارات: دراسة ميدانية تحليلية للمؤسسات العامة الأردنية. رسالة دكتوراه في الإدارة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: الأردن.
- أمانى عادل سعد (٢٠٢٢). التنبؤ بالجهد الانفعالي من خلال كل من التمكين النفسي والصلابة المهنية لدى معلمي التربية الخاصة بالإسكندرية، *مجلة كلية التربية، جامعة الاسكندرية*، ٣٢(٤)، ١٩٣-٢٣٣.
- أمل معوض الهجرسي (٢٠٢٣). جودة الحياة الوظيفية وعلاقتها بالمناخ التنظيمي لدى معلمي ذوي الإعاقة بمدارس التربية الخاصة: دراسة تحليلية، *مجلة تطوير الأداء الجامعي، جامعة المنصورة*، ٢٣(١)، ٤٠١-٤٥٩.
- حسام الدين السيد (٢٠١٩). أسباب الصمت التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان، *مجلة المعرفة التربوية، الجمعية المصرية لأصول التربية*، ٧(١٣)، ١٤٣-١٧٥.
- حسني فؤاد الدحوح (٢٠١٥). جودة الحياة الوظيفية لدى معلمي المرحلة الأساسية بمحافظات غزة وعلاقتها بمستوي أدائهم. ماجستير غير منشور، قسم أصول التربية، جامعة غزة، فلسطين.
- خلود يحي عبد الباري (٢٠٢١). جودة الحياة الوظيفية لدى مرشدات طالبات مدارس جازان. *مجلة البحوث، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس*، ١(٧)، ١٩٩-٢٣٥.
- رائد صالح عبد الرحمن (٢٠١٩). دور الصمت المهني لمنتسبي جهاز الشرطة البحرية، رسالة ماجستير، أكاديمية الادارة والسياسات والدراسات، جامعة الأقصى، فلسطين.
- رجب أحمد عطا، أسامة أحمد عطا (٢٠١٨). كفاءة التمثيل المعرفي وعلاقتها بجودة الحياة الوظيفية لدى معلمي التربية الخاصة، *مجلة العلوم التربوية، كلية التربية بالغرقة، جامعة جنوب الوادي*، ٢(٢)، ١-٢٦.

- زايد ناجي شاوش، محمد عبدالله أحمد (٢٠١٨). تأثير جودة الحياة الوظيفية على الصمت التنظيمي في جامعة دار السلام الدولية للعلوم والتكنولوجيا - اليمن، مجلة العلوم الإقتصادية والإدارية والقانونية، المركز القومي للبحوث غزة، ٢(١٢)، ٢٦-٤١.
- سماح السيد السيد (٢٠١٨). تحسين جودة الحياة الوظيفية لمعلمي مدارس التعليم الثانوي العام في ضوء مدخل الإدارة بالمشاركة، مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، ٣٣(١)، ٢٤٨-٢٩٠.
- سناء حاج عبد القادر (٢٠٢٢). جودة الحياة الوظيفية وعلاقتها بالتمكين المهني لدى العمال: دراسة ميدانية على عينة من عمال وحدة الصناعات التقليدية "السيرامير" وحدة الرمشي بولاية تلمسان. مجلة الأبعاد القيمة للتحويلات الفكرية والسياسية، جامعة وهران، الجزائر، ٩(٢)، ١٦٣-١٨٨.
- سيد جارجي السيد (٢٠٢١). دور التمكين النفسي والتدفق في العمل في الالتزام المهني لدى معلمي التربية الخاصة: اختبار الدور الوسيط والمعدل للرضا الوظيفي، مجلة الارشاد النفسي، جامعة عين شمس، ٦٨(٦)، ٥٣-١٥١.
- سيد محمد جاد الرب (٢٠٠٨). جودة الحياة الوظيفية QWL في منظمات الأعمال العصرية، القاهرة: دار النهضة العربية للنشر والتوزيع.
- شيماء مسعد محمد (٢٠٢٤). الخصائص السيكمترية لمقياس التمكين النفسي لدي عينه من المعلمين، مجلة الارشاد النفسي، جامعة عين شمس، ٧٩(٧)، ٣٧٧-٤١٤.
- صفاء عبد القادر محمد (٢٠٢٤). التمكين النفسي للمشرفين التربويين في محافظة الكرك وعلاقته بمستوي سلوك المواطن التنظيمية من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة مؤتة الاردن
- عاطف سيد عبد الجواد (٢٠١٩). التعاطف وعلاقته بالرضا الوظيفي لدي معلمي التربية الخاصة، المجلة العلمية بكلية الآداب، ٢(٣٤)، ٦٨٢-٧٣٠.
- عبد اللطيف يحي عبده (٢٠٢٢). الاحتراق النفسي وعلاقته بجودة الحياة الوظيفية لدى معلمي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة في ضوء رؤية "٢٠٣٠"، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ١(١١٩)، ١-٥٥.
- عبير حمود الفاعوري (٢٠٠٤). أثر الصمت التنظيمي على المشاركة في صنع القرارات التنظيمية جامعة مؤتة-دراسة حالة، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات. ١٩(٢)، ١٥١-١٨٨.

- علاء فريج جودة (٢٠٢١). علاقة جودة الحياة الوظيفية المدركة بالكفاءة الذاتية لمعلمي التربية الخاصة، *مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ*، (١٠٠)، ٣٠٩ - ٣٢٨.
- علاء الدين أحمد كفاي، سهير محمد سالم (٢٠٠٨). اتجاهات حديثة في قياس التمكين النفسي. *مؤتمر تأهيل ذوي الحاجات الخاصة، (يونية ٢٠٠٨)*، جامعة القاهرة.
- غانم حاشوش الخالدي (٢٠١٨). أثر تمكين العاملين على جودة الحياة الوظيفية بالتطبيق على وزارة المالية في دولة الكويت، *المجلة العالمية للاقتصاد والتجارة، كلية التجارة جامعة عين شمس*، (٢)، ١٦١ - ١٧٤.
- مراد حجاج (٢٠٢٢). أثر جودة حياة العمل على التمكين النفسي لدى العاملين في مؤسسة النقل الحضري وشبه الحضري بولاية تبسة، *مجلة الواحات للبحوث والدراسات، جامعة غرداية، الجزائر*، ١٥ (٢)، ١١٩ - ١٣٦.
- مروة ابراهيم الششتاوي (٢٠٢٣). فعالية برنامج إرشادي معرفي إلكتروني لتحسين التمكين النفسي لمعلمي التلاميذ زارعي القوقعة الالكترونية بالمرحلة الابتدائية، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣٣ (١٢٠)، ٣٠٧ - ٣٤٦.
- هيام صادق صابر (٢٠١٥). التمكين النفسي والاحتراق النفسي المهني لدى معلمي التربية الخاصة، *مجلة العلوم التربوية، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة*، ٢٣ (٢)، ٢٦٧ - ٣١٢.
- وليد بن عبد الرحمن محمد (٢٠٢٣). جودة الحياة الوظيفية وعلاقتها بالاستغراق الوظيفي لدى مشرفي ومشرفات التربية الخاصة بمكاتب التعليم في مدينة الرياض، *مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ*، (١١٢)، ٥٣ - ١٢٤.
- Adams, J. (1963). Toward an understanding of inequality. **Journal of Abnormal and Social Psychology**, 67(5), 422-436.
- Aghaie Borzabad, P., Yazdi Feyzabadi, V., & Rasuli Moghadam, E. (2015). Relationships between organizational climate and organizational silence with psychological empowerment of employees in hospitals affiliated with Birjand university of medical sciences. **Journal of Birjand University of Medical Sciences**, 22(3), 274-285.
- Akuzum, C. (2014). The effect of perceived organizational justice on teachers' silence: A practice in primary education institutions. **International J Soc Sci and Education**, 5(1), 96-107.

- Alqarni, S. (2020). How School Climate Predicts Teachers' Organizational Silence. **International Journal of Educational Administration and Policy Studies**, 12(1), 12-27.
- Altinkurt, Y. (2014). The relationship between school climate and teachers' organizational silence behaviors. **The Anthropologist**, 18(2), 289-297.
- Alvi, B., Haider, A., & Akram, M. (2020). The Role of Strategic Leadership on Employee Performance with Mediating Effect of Employee Engagement: An Empirical Study of Higher Educational Commission Employees. **Global Educational Studies Review**, 3, 253-262.
- American Psychiatric Association. (2015). **Diagnostic and statistical manual of mental disorders** (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Asabarirajan, N., (2011). Study on quality of work life and organizational performance among the employees of public and private banks in dindigul, **International Journal of economics and research – IJSR**, 6 (2).
- Ashwini, J., varma, A. (2016). Study of Review of Literature on QWL –manufacturing sector ,**Journal of Business and Management**, 18(7), pp93-97.
- Bahadori, H., & Zare, M. (2024). Exploration of The Relationship Between Organizational Bullying and Teachers' Job Burnout Through Organizational Silence. **Leadership**, 5(1), 81-97.
- Baldamus, W. (1951). Type of work and motivation. **The British Journal of Sociology**, 2(1), 44-58.
- Bani-Melhem S., Zeffane R., Abukhait R., Shamsudin F. M. (2021). Empowerment as a pivotal deterrent to employee silence: Evidence from the UAE hotel sector. *Human Performance*, 34(2), 107–125. <https://doi.org/10.1080/08959285.2021.1890079>
- Barton, H., & Barton, L. C. (2011). Trust and psychological empowerment in the Russian work context. **Human Resource Management Review**, 21(3), 201-208.
- Bayramoglu, D., & Cetinkanat, C. A. (2020). Examining the Relationship between Organizational Commitment and

- Organizational Silence of Teachers. **Revista de Cercetare si Interventie Sociala**, 71.
- Beloor, V., Nanjundeeswaraswamy, T. & Swamy, D. (2019). Quality of Work Life—Development and Scale Validation for Textile Sectors in India. **Int. J. Eng. Adv. Technol.** 2019, 8, 1736–1747.
- Blau, P. (2017). **Exchange and power in social life**. Routledge.
- Bon, A., de Almeida Moraes, S., & da Silva, J. F. (2019). Wicked webs: business partner networks and silence. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, 13(3), 1-15.
- Bordia, P., Jones, E., Gallois, C., & Callan, V. J. (2006). Workforce Diversity and Organizational Silence. **Journal of Managerial Psychology**, 21(4), 265-279.
<https://doi.org/10.1108/02683940610674610>
- Bozgeyikli, H. (2016). Examination of Special Education Teachers' Professional Life Quality According to Demographic Features, **International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES)**, 2(1), 94-110.
- Bozgeyikli, H. (2018). Psychological Needs as the Working-Life Quality Predictor of Special Education Teachers. **Universal Journal of Educational Research**, 6(2), 289-295.
- Chenji, K., & Sode, R. (2019). Workplace ostracism and employee creativity: role of defensive silence and psychological empowerment. **Industrial and Commercial Training**, 51(6), 360-370.
- Chiles, A., & Zorn, T. (1995). Empowerment in organizations: Employees' perceptions of the influences on empowerment. **Journal of Applied Communication Research**, 1(23).
<https://doi.org/10.1080/00909889509365411>
- Cleary, T., & Zimmerman, B. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. **Psychology in the Schools**, 41(5), 537-550.
- Conger, J., & Kanungo, R. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. **Academy of management review**, 13(3), 471-482.

- Daşcı, E., & Cemaloğlu, N. (2016). The development of the organizational silence scale: Validity-reliability study. **Journal of Human Sciences**, 13(1), 32-45.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2013). **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. Springer Science & Business Media.
- Detert J. R., Burris E., Harrison D. A. (2010). Debunking four myths about employee silence. *Harvard Business Review*, 88(6), 26. <https://hbr.org/2010/06/debunking-four-myths-about-employee-silence>
- Dickson, K. E., & Lorenz, A. (2009). Psychological Empowerment and Job Satisfaction of Temporary and Part-Time Nonstandard Workers: A Preliminary Investigation. **Journal of Behavioral & Applied Management**, 10(2).
- Dowden R. (2010). **The Effects of self- Advocacy Training Within a Brief Psychoeducational Group on the Academic Motivation of Black Adolescents**. Doctoral Dissertation, The Graduate Faculty of North Carolina State University.
- Francis-Odii, M., Oduyoye, O., Asikhia, O. (2020). Organizational silence behaviors role on employee effectiveness. **European Journal of Business and Management**, 12(9), 72-80.
- Ganle, J. K., Afriyie, K., & Segbefia, A. Y. (2015). Microcredit: Empowerment and disempowerment of rural women in Ghana. **World development**, 66, 335-345.
- Garner, P.; Sandow, S. (2018) **Advocacy, Self- Advocacy and Special Needs**. California. Routledge.
- Ghbari, T., Albadareen, G., Al-smadi, R., Damra, J., & Shammout, N. (2024). The Mediating Role of Self-Efficacy in The Relationship Between Self-Determination Motive and Academic Engagement Among Undergraduate Students. **Participatory Educational Research**, 11(3), 43-58.
- Gordon, J., & Turner, K. M. (2004). The empowerment principle: Casualties of two schools' failure to grasp the nettle. **Health Education**, 104(4), 226-240.

- Greenhaus, J. H., & Allen, T. D. (2011). Work-family balance: A review and extension of the literature. **Applied Psychology**, 60(4), 391-410.
- Horst, D., Broday, e., Bondarick, R., Serpe, L., Pilatti, L.,(2014). Quality of working life and productivity: An overview of the conceptual framework, **international journal of managerial studies and rsearch**, 2 (5), 87-98.
- Huang, J. (2017). The Relationship between employee psychological empowerment and proactive behavior: Self-efficacy as mediator. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 45(7), 1157-1166, DOI: <https://doi.org/10.2224/sbp.6609>
- Jaiswal, S., & Joge, P. (2018). A study on impact of Psychological Empowerment on employee retention in technical institutes of durg and bhilai. **International Journal of Research-Granthaalayah**, 6(1), 479-479.
- Johnson, G. F. (2009). Deliberative democratic practices in Canada: An analysis of institutional empowerment in three cases. **Canadian Journal of Political Science/Revue canadienne de science politique**, 42(3), 679-703.
- Ju D., Ma L., Ren R., Zhang Y. (2019). Empowered to break the silence: Applying self-determination theory to employee silence. *Frontiers in Psychology*, 10, 485. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00485>
- Kang, L., & Deepak, (2013). Determinants of quality of work life: A Case of veterinary doctors in punjab. **Management and Labour Studies**, 38(1-2), 25-38.
- Karimi Osboei, F., & Nojabae, S. (2014). Investigation of the relationship between organizational silence and job satisfaction in teachers. **Journal of Applied Environmental and Biological Sciences**, 4(8), 237-242.
- Kumar, M., Shani, N. (2013) .A STudy on quality of work life among the employees at metro engineering private limited . **Internationa journal of management**, 4(1), 1-5
- Lee A., & Nie, Y. (2014). Understanding teacher empowerment: Teachers' perceptions of principal's and immediate supervisor's

- empowering behaviours, psychological empowerment and work-related outcomes. **Teaching and teacher education**, 41, 67-79.
- Lee D., Singhapakdi, A. & Sirgy, M. (2007). Further validation of a need-based quality-of-work-life (QWL) measure: Evidence from marketing practitioners. **Applied Research in Quality of life**, 2, 273-287.
- Lee J.(2006). Development of a Japanese measurement scale of quality of working life for staff working in nursing facilities for the elderly. **Soc Sci Jpn** ,4, 13-24.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. **Psychological Review**, 50(4), 370-396.
- Mehdizadeh, I., Rajaipour, S., & Siadat, S. A. (2023). Organizational Silence and Positive Leadership Strategies: The Mediating Role of Psychological Empowerment. **Journal of Public Administration**, 15(1), 67-93.
- Milliken, F. J., Morrison, E. W., & Hewlin, P. F. (2003). An Exploratory Study of Employee Silence: Issues That Employees Don't Communicate Upward and Why. **Journal of Management Studies**, 40(6), 1453-1476. <https://doi.org/10.1111/1467-6486.00387>
- Monkevičius, A. (2014). Quality of working life concept and empirical indicators. **Intelektinė ekonomika**, 8(1), 8-24.
- Moon, B., & Kang, M. (2024). **Breaking employee silence through dialogic employee communication: Mediating roles of psychological safety and psychological empowerment**. *Management Communication Quarterly*.
- Morrison, E. W. (2008). Employees' Voice Behavior: Integration and Directions for Future Research. **The Academy of Management Annals**, 2(1), 51-88. <https://doi.org/10.1080/19416520802211656>
- Morrison, E. W. (2011). Organizational Silence: A Barrier to Change and Development in a Pluralistic World. **Academy of Management Review**, 25(4), 706-725. <https://doi.org/10.5465/amr.2000.3707717>

- Morrison, E. W., & Milliken, F. J. (2000). **Organizational silence: A barrier to change and development in a pluralistic world.** Academy of Management
- Morrison, P. M. (2014). **Exploring the Role of Psychological Self-Empowerment and Self Esteem in the Development of Adolescent Leadership Self-Efficacy: A Mediational Analysis.** Alliant International University.
- Muguerza-Florián, E., García-Salirrosas, E., Villar-Guevara, M., & Fernández-Mallma, I. (2023). Spanish Version of a Scale to Evaluate the Quality of Work Life in Teachers: An Adaptation of Walton's QWL Model in the Peruvian Context. **Behavioral Sciences**, 13(12), 982.
- Muhammad, N., Sajid, S. M., & Abbas, M. (2022). Teachers' Social Recognition and Self-Esteem: A Perceived Perspective of the Punjab Secondary School Teachers. **Journal of Social Sciences Review**, 2(3), 103-109.
- Nwanzu, C. & Babalola, S. (2024). Psychological empowerment as moderator of the relationship between core self-evaluation and proactive work behaviour, *Cogent Business & Management*, 11:1, 2297461, DOI: 10.1080/23311975.2023.2297461
- Özgenel, M. (2021). The effect of quality of life work on organizational commitment: A comparative analysis on school administrators and teachers. **Elementary Education Online.**
- Pavithra, S., & Barani, G. (2012). A study on quality of work life of lawyers in Coimbatore district. **Indian streams research journal**, 2(8), 1-9.
- Pedroso, B., Pilatti, L., Gutierrez, G., & Picinin, C. (2014). Construction and validation of the TQWL-42: an instrument for assessing quality of life at work. **Revista de Salud Pública**, 16, 885-896.
- Pinder C., Harlos K. (2001). Employee silence: Quiescence and acquiescence as responses to perceived injustice. **Research in Personnel and Human Resources Management** 20:331-369.
- Potterfield, T. A. (1999). **The business of employee empowerment: democracy and ideology in the workplace.** Quorum Books.

- Rahimi, H., Hejazi, S., Lou, N., & Heidarzadeh, M. (2024). Are teachers with better quality of work life more innovative? The mediating roles of psychological empowerment and teaching mindsets. **Acta Psychologica**, 247, 104315.
- Raj Adhikari, D., Hirasawa, K., Takakubo, Y., & Lal Pandey, D. (2011). Decent work and work life quality in Nepal: an observation. **Employee relations**, 34(1), 61-79.
- Ramasamy, A., & Renganathan, B. (2017) Quality of work life of the higher education sector: Towards an integrated outlook, International research **journal of management**, 8(1),62-72.
- Ramzan, A., Iftikhar, A., Sabir, I., Majid, M., Shah, I., & Awan, M. (2021). Teachers' Work Passion and Students' Performance: Mediating Role of Psychological Empowerment. **Psychology and Education**, 58(2), 8282-8296.
- Rizvi, F., Farooq, W., Ahmed, I.(2020). LMX and affective commitment to change: Moderating role of psychological empowerment. **International Journal of Business and Administrative Studies**, 6(5), 275-285.
- Sageer, I., & Qureshi, A. (2023). Psychological Empowerment and Employee Engagement in School Teachers. **Bulletin of Education and Research**, 45(3), 49-63.
- Saglam, A. (2016). The Effects of Vocational High School Teachers' Perceived Trust on Organizational Silence. **Journal of Education and Training Studies**, 4(5), 225-232.
- Satwika, P. (2024). **Psychological Empowerment and Proactive Work Behavior: A Meta-Analysis Study**. Retrieved from osf.io/htc8q
- Shipp, P. A. (2024). **Examining the Relationship of Job Satisfaction to Emotional Support and Loneliness Among US Special Education Teachers**. (Doctoral dissertation, Northcentral University).

- Sinval, J., Sirgy, M., Lee, D., & Marôco, J. (2020). The quality of work life scale: validity evidence from Brazil and Portugal. **Applied research in quality of life**, 15(5), 1323-1351.
- Snyder, C. R., Lopez, S. J., Edwards, L. M., & Marques, S. C. (Eds.). (2020). **The Oxford handbook of positive psychology**. Oxford university press.
- Spreitzer, G. M. (1996). Social structural characteristics of psychological empowerment. **Academy of management journal**, 39(2), 483-504.
- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological Empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. **Academy of Management Journal**, 38(5), 1442-1465.
- Subbarayalu, A., Al Kuwaiti, A. (2017). Development of a Six Sigma Rating Scale for Measuring the Quality of Work Life of Teaching Staff Working in Saudi Universities. **Int. J. Qual.** 11, 397-418.
- Suhardi, M., & Zinnurain, Z. (2022). The Effect of Empowerment and Quality of Work Life on Teachers' Productivity. **AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan**, 14(4), 6051-6058.
- Tripathi, N. (2018). A valuation of Abraham Maslow's theory of self-actualization for the enhancement of quality of life. **Indian Journal of Health & Wellbeing**, 9(3), p499.
- Tsang, K. K., Du, Y., & Teng, Y. (2022). Transformational leadership, teacher burnout, and psychological empowerment: A mediation analysis. **Social Behavior and Personality: an international journal**, 50(1), 1-11.
- Van Dyne, L., Ang, S., & Botero, I. (2003). Conceptualizing employee silence and employee voice as multidimensional constructs. **Journal of Management Studies**, 40(6), 1359-1392.
- Wang, J., Zhang, D., & Jackson, L. (2013). Influence of self-esteem, locus of control, and organizational climate on psychological empowerment in a sample of Chinese teachers. **Journal of Applied social psychology**, 43(7), 1428-1435.
- Wisniewski, L. Ve Gargiulo, R. (1997). Occupational stress and burnout among special educators: A review of the literature. **The Journal of Special Education**, 31(3), 325-346.

- Yao, J. H., Xiang, X. T., & Shen, L. (2024). The impact of teachers' organizational silence on job performance: A serial mediation effect of psychological empowerment and organizational affective commitment. **Asia Pacific Journal of Education**, 44(2), 355-373.
- Yao, J., You, Y., & Zhu, J. (2020). Principal-teacher management communication and teachers' job performance: the mediating role of psychological empowerment and affective commitment. **The Asia-Pacific Education Researcher**, 29, 365-375.
- Zare, H., Haghgooyan, Z., & KARIMI, A. (2014). Identification the components of quality of work life and measuring them in faculty members of Tehran University. **Iranian Journal of Management Studies (IJMS)**, 7(1), 41-66.
- Zhang, S., Bowers, A., & Mao, Y. (2021). Authentic leadership and teachers' voice behaviour: The mediating role of psychological empowerment and moderating role of interpersonal trust. **Educational Management Administration & Leadership**, 49(5), 768-785.
- Zhang, X., & Bartol, K. M. (2010). Linking empowering leadership and employee creativity: The influence of psychological empowerment, intrinsic motivation, and creative process engagement. **Academy of management journal**, 53(1), 107-128.
- Zimmerman, M. A. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. **American journal of community psychology**, 23, 581-599.