المجلة العربية للقياس والتقويم

نمذجة العلاقات السببية بين رشاقة التعلم والتمكين النفسي والاندماج في العمل لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بجامعة الزقازيق

إعـــــــــداد

د/ رانيا محمد علي عطية
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية جامعة الزقازيق

د/ إيمان إبراهيم محمد سليم نافع
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية جامعة الزقازيق

الملخص العربي*:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على العلاقة بين رشاقة التعلم والتمكين النفسي، والعلاقة بين رشاقة التعلم والاندماج في العمل، والعلاقة بين التمكين النفسي والاندماج في العمل، والوصول إلى أفضل نموذج بنائي للعلاقات بين رشاقة التعلم والتمكين النفسي والاندماج في العمل. وتكونت العينة من (٢٥٦) عضواً من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بجامعة الزقازيق. وتم تطبيق مقياسي رشاقة التعلم والتمكين النفسي (إعداد الباحثتان)، ومقياس الاندماج في العمل (ترجمة وتعريب الباحثتان). وباستخدام معامل الارتباط التتابعي لبيرسون ونموذج المعادلة البنائية (SEM) تم التوصل إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين أبعاد رشاقة التعلم ودرجته الكلية وأبعاد التمكين النفسي ودرجته الكلية، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين أبعاد رشاقة التعلم ودرجته الكلية وأبعاد الاندماج في العمل ودرجته الكلية، وأيضًا وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين أبعاد التمكين النفسي ودرجته الكلية وأبعاد الاندماج في العمل ودرجته الكلية، كما وجد تأثير مباشر دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) لرشاقة التعلم على التمكين النفسي، كما وجد تأثير مباشر دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) للتمكين النفسي على الاندماج في العمل، في حين لا يوجد تأثير مباشر لرشاقة التعلم على الاندماج في العمل، بينما يوجد تأثير غير مباشر دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) لرشاقة التعلم على الاندماج في العمل من خلال التمكين النفسي كمتغير وسيط.

الكلمات المفتاحية:

رشاقة التعلم – التمكين النفسي– الاندماج في العمل.

* تم إجراء هذا البحث بالتساوي بين الباحثَتين منذ بداية فكرة البحث إلى نهايته.

Modeling casual relationships between learning agility, psychological empowerment and Work engagement among teaching staff and their assistants at Zagazig University

Abstract:

The current research aims to identify the relationship between learning agility and psychological empowerment, the relationship between learning agility and work engagement, the relationship between psychological empowerment and work engagement, and to reach the best structural model for the relationships between learning agility, psychological empowerment, and work engagement. The sample consisted of (256) faculty members and their assistants at Zagazig University. The learning agility and psychological empowerment scales (prepared by the researchers) and the work engagement scale (translated and Arabized by the researchers) were applied. By using Pearson's sequential correlation coefficient and the structural equation model (SEM), it was found that there is a statistically significant positive correlation at the level of (0.01) between the dimensions of learning agility and its total score and the dimensions of psychological empowerment and its total score, and there is a statistically significant positive correlation at the level of (0.01) between the dimensions of learning agility and its total score and the dimensions of work engagement and its total score, and also there is a statistically significant positive correlation at the level of (0.01) between the dimensions of psychological empowerment and its total score and the dimensions of work engagement and its total score. There was also a statistically significant direct effect at the level of significance (0.01) of learning agility on psychological empowerment, and a statistically significant direct effect at the level of significance (0.01) of psychological empowerment on work engagement, while there is no direct effect of learning agility on work engagement, while there is a statistically significant indirect effect at the level of significance (0.01) of learning agility on work engagement through psychological empowerment as a mediator variable.

Keywords:

Learing agility- Psychological empowerment- Work engagement.

المقدمة:

يشكل أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بالجامعة الركيزة الأساسية للعملية التعليمية والبحثية، فلا يقتصر دورهم على نقل المعرفة والتوجيه والإرشاد الأكاديمي للطلاب وتطوير المناهج التعليمية وتنفيذها فحسب بل يمتد إلى الإشراف على المشاريع البحثية التي تسهم في تقدم العلوم والمجتمع. ومع التقدم والتطور التكنولوجي وتزايد المعلومات الكبير الذى يشهده عصرنا الحالي، تحتاج جميع المؤسسات ولا سيما الجامعات إلى أعضاء يتمتعون بالانفتاح والمرونة ولديهم رغبة مستمرة في التعلم وقدرة على التكيف مع التغيير بالإضافة إلى مهارة التعامل مع التغييرات غير المتوقعة في بيئات العمل.

ويرى Smith & Watkins (2024, p. 704) أن القدرة على التطور والتكيف أصبح أكثر أهمية من أي وقت مضى في بيئة العمل، حيث يجب على أعضاء المؤسسة التعلم باستمرار، وإلا فإن التطور السريع لمكان العمل سوف يتجاوز بسرعة مستوى مهاراتهم وكفاءتهم، ونظراً لأن التعليم الرسمي لا يمكنه مواكبة التغييرات السريعة في مكان العمل، فيجب على أعضاء المؤسسة التكيف من خلال التعلم من تجاربهم، ولذلك تتجه العديد من المؤسسات إلى **رشاقة التعلم Learing agility** كمهارة لأعضاءها والتي تمكنهم من التعلم والتكيف لتلبية المطالب غير المتوقعة، فرشاقة التعلم هي قدرة الفرد على التعلم من الخبرة وتطبيق التعلم على مواقف جديدة ومبتكرة، وقد حظيت باهتماماً كبيراً في استراتيجيات إدارة المواهب في العديد من المؤسسات، وهذا ليس مفاجئًا نظراً لأن القدرة على رشاقة التعلم أعلنها البعض باعتبارها المهارة الأكثر طلبًا في القرن الحادي والعشرين.

ويشير Lombardo & Eichinger (2000, p. 322) أن مصطلح رشاقة التعلم ظهر لأول مرة في مجال التطوير القيادي، حيث تم تمييزها كخاصية رئيسية تساهم في قدرة الأفراد على التكيف مع المواقف الجديدة والمتغيرة، ففي البداية كان يشار إليها غالبًا باعتبارها مهارة قيادية تتعلق بتعلم المرونة والتكيف مع البيئات المتغيرة، ومع مرور الوقت تم تبني هذا المفهوم في مجالات أخرى مثل التعليم والتنمية الشخصية، حيث أصبح يُنظر إليها كعامل رئيسي في تحقيق النجاح المستدام في بيئات العمل المعقدة والديناميكية.

ويعرف De Meuse & Harvey (2021, p.19) رشاقة التعلم بأنها القدرة والاستعداد للتعلم من الخبرة ثم تطبيق تلك الدروس المستفادة على مواقف جديدة ومبتكرة لتحقيق أداء جيد في المواقف القيادية الجديدة والتحديات، وهذه

القدرة تعتبر أساسية في بيئات العمل المعقدة، حيث تتطلب المؤسسات تحسين أداء أعضاءها من خلال تعلم المهارات الجديدة بشكل مستمر وفعال.

وتتمثل خصائص الأفراد مرتفعي رشاقة التعلم في التركيز على العمل، والتمتع بمهارات التفكير النقدي، والقدرة على التكيف مع التغيرات، والسعي المستمر لتحقيق أهداف العمل، وحب التغيير، وإدراك نقاط قوتهم وكيفية توظيفها في العمل، بالإضافة إلى تقبلهم للملاحظات والنقد البناء لتحسين أدائهم (Aliyyah& Idham, 2023, p. 81).

وعلى الرغم من أهمية مفهوم رشاقة التعلم، إلا أنه ظل غائباً إلى حد كبير عن الساحة الأكاديمية حتى بدأ الباحثون مؤخراً في تناوله ضمن مجال علم النفس. ومع ذلك، لا يزال تعريف هذا المفهوم ضعيفاً وأدوات قياسه غير متطورة. فعلى عكس مفهوم التعلم التقليدي، الذي يمتلك تاريخاً بحثياً طويلاً في علم النفس، يُعد مفهوم رشاقة التعلم حديثًا نسبيًا. وهو يركز بشكل أكبر على تطبيق التعلم وتحقيق الأداء الناجح بدلًا من مجرد دراسة الارتباطات أو آليات العلاقة بين المثير والاستجابة. يتجاوز مفهوم رشاقة التعلم حدود التعلم القائم على المحاولة والخطأ، ليشمل استيعاب المعلومات من البيئة المحيطة للفرد، والاستفادة من التغذية الراجعة التي يحصل عليها من الآخرين، والتعاون معهم، مع البقاء على الاطلاع بكل جديد، ويتميز أيضًا بقدرة فائقة على تحديد ما هو مفيد وما ليس كذلك بسرعة ومرونة عالية (محمد، ٢٠٢١، ص ٢٣٦).

مما سبق يتضح أهمية دراسة رشاقة التعلم في المجال الأكاديمي، خاصةً لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم حيث أصبحت الجامعات أكثر تعقيداً وديناميكية وتواجه ظروفاً وتحديات جديدة باستمرار وذلك نظراً للتغير السريع في البيئة العالمية والتكنولوجية، مما يتطلب وجود أعضاء هيئة تدريس يتمتعون برشاقة تعلم تمكنهم ليس فقط من أداء مهامهم فحسب بل يتفوقون في مواجهة هذه التحديات والتكيف مع التغيرات المستمرة في بيئة العمل التدريسية والبحثية. وتحقيق ذلك يساهم بشكل مباشر في نجاح الجامعات في أداء دورها الحيوي داخل المجتمع.

ويوضح Sutardi, & Novitasari (2024, p. 130) أن رشاقة التعلم تعتبر من العوامل المهمة التي تسهم في تعزيز التمكين النفسي لدى العاملين.

والتمكين النفسي Psychological empowerment يُعتبر أحد المفاهيم الأساسية في مجال العلوم النفسية والتنظيمية، ويُعرّف على أنه عملية تمنح الأفراد الشعور بالقدرة على

التأثير في بيئتهم المحيطة، ويشمل التمكين النفسي أربعة أبعاد رئيسية هي: الإحساس بالكفاءة الذاتية، والإحساس بالاستقلالية، والإحساس بالمعنى، والإحساس بالتأثير على محيط العمل، ويُعتبر هذا التمكين أمراً محورياً لتعزيز مشاركة الأفراد في الأنشطة المهنية وزيادة قدرتهم على الأداء والإبداع داخل بيئات العمل (Spreitzer, 1995, p. 1444).

ويُعد التمكين النفسي مفهوماً تحفيزياً يرتبط بشكل وثيق بالكفاءة الذاتية، وله تأثير إيجابي على رضا العاملين الوظيفي، وتحسين جودة الأداء، وتعزيز الثقة بالنفس، فضلاً عن تقليل مستويات الاحتراق النفسي. وقد أظهرت العديد من الدراسات السابقة وجود علاقة إيجابية بين التمكين النفسي وزيادة هذه الجوانب الإيجابية لدى العاملين(محمود، والفقي، ٢٠١٨، ص ٢٠١).

وعن العلاقة بين رشاقة التعلم والتمكين النفسي يشير Muduli & Pandya (2018, p. 278) أنه عندما يشعر الأفراد بالتمكين، فإنه ينشأ لديهم سلوك استباقي يتمثل في المرونة والمثابرة، مما يجعلهم أكثر قدرة على التكيف نتيجة المرونة المتزايدة التي تصاحب التمكين. كما أن الاستقلالية في صنع القرار التي يُنتجها التمكين النفسي تساعد على جعل الأفراد رشيقين في العمل. وتوصلت نتائج بحث Aliyyah & Idham (2023)، وبحث Rahayu (2023) من وجود علاقة ارتباطية موجبة بين رشاقة التعلم والتمكين النفسي.

ويرى Lee & Nie (2014, p.67) أن التمكين النفسي لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم يرتبط إيجابياً بمجموعة من المخرجات الهامة مثل: جودة التدريس، والابتكار، والالتزام التنظيمي، والاندماج في العمل، مما يسهم بشكل كبير في تحسين بيئة العمل وزيادة فعاليتها. فمن خلال التمكين النفسي يتمكن الأعضاء ومعاونوهم من المشاركة في وضع أهداف الجامعة وسياساتها، واتخاذ قرارات مهنية تتعلق بما يُدَرّسونه وكيفية تدريسه. كما يساعدهم على تطوير مهاراتهم وتحمل مسؤولية نموهم المهني وحل المشكلات المتعلقة بالعمل، بالإضافة إلى المشاركة الفعّالة في اتخاذ القرارات المرتبطة بالعمل الجامعي، مما يمنحهم توازناً بين السلطة والاستقلالية.

ويشير Seibert, Wang& Courtright (2011, p. 984) إلى أن التمكين النفسي يعزز من شعور الأفراد بالقدرة على التأثير في بيئة عملهم، مما يؤدي إلى زيادة مستويات

الاندماج في العمل، حيث يشعر الأفراد بأنهم جزء أساسي من نجاح المؤسسة وأن لهم تأثيراً مباشراً في نتائج العمل.

ويعرف Schaufeli & Bakker (2004, 295) **الاندماج في العمل Work engagement** بدرجة الحماس والالتزام الذي يشعر به الفرد تجاه عمله، وهو مرتبط بشكل كبير بالأداء والرضا الوظيفي، ويعزز الاندماج في العمل من قدرة الأفراد على التعلم المستمر وتطوير مهاراتهم، ففي بيئة العمل التي يشعر فيها الموظف بالاندماج يزداد حماسه للتعلم والتطور، فإن الموظفين الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من الاندماج في العمل يظهرون استعداداً أكبر للاستفادة من الفرص التعليمية، مما يسهم في تعزيز قدرتهم على التعلم السريع والتكيف مع التغيرات، إذ يساهم الاندماج في العمل في زيادة الحافز الشخصي، وهو ما يؤدي إلى تعزيز قدرة الأفراد على تطوير مهاراتهم ومعرفتهم في بيئة العمل.

ويشير Sutardi & Novitasari (2024, p. 126) إلى أنه يوجد عدد من العوامل التي تحدد مستوى الاندماج في العمل منها التمكين النفسي ورشاقة التعلم. حيث توصلت نتائج بحوث كل من Fan, Zheng, Liu & Li (2016)، و Meng & Sun (2019)، و Aggarwal, Chand, Jhamb, & Mittal (2020)، و Gong, Wu, Huang, Yan, & Luo (2020)، وخريبه وأبو الحسن (٢٠٢٢) أن للتمكين النفسي لها تأثير إيجابي على الاندماج في العمل. وتوصلت نتائج بحوث كل من Saputra, Abdinagoro, & Kuncoro (2018) ، و Dinillah& Desiana (2025) إلى وجود تأثير إيجابي ودال لرشاقة التعلم على الاندماج في العمل.

ومما سبق نستنتج أن رشاقة التعلم تعزز من الاندماج في العمل حيث تجعل الأفراد أكثر قدرة على التكيف مع التغيرات السريعة في بيئة العمل وتعلم مهارات جديدة بشكل مستمر، مما يعزز من اندماجهم في العمل ومن أدائهم العام في المؤسسة، كما أن التمكين النفسي يعزز من الاندماج في العمل ويحفز الأفراد على المشاركة الفعّالة في أنشطة العمل، وبالتالي فان دراسة فان دراسة المتغيرات الثلاثة رشاقة التعلم والتمكين النفسي والاندماج في العمل معًا تعتبر أمراً ضرورياً لفهم كيفية تأثير العوامل النفسية والتنظيمية على الأداء الوظيفي (الفردي والجماعي) في بيئات العمل المتغيرة، وفي حدود علم الباحثتان لم تتناول الأدبيات في البيئة العربية بالبحث والدراسة وجود علاقة بين هذه المتغيرات مجتمعة، كما أنها لم تتناول هذه المتغيرات في نموذج

بنائي واحد يسهم في فهم العلاقات المباشرة وغير المباشرة بينها وهو ما سوف يتناوله البحث الحالي.

وتمثل النمذجة البنائية منهجية مبتكرة في الاستخدام والتطبيق ضمن العلوم الاجتماعية، حيث تقدم مزايا استثنائية مقارنة بالأساليب الإحصائية التقليدية. وتعتمد هذه المنهجية على نموذج بنائي مُصور يتميز بقدرته الفائقة على اختبار شبكة من العلاقات بين العديد من المتغيرات بشكل متزامن، مما يمنحه تفوقًا على الأساليب القائمة على الفرضيات التقليدية. وقد لاقت هذه المنهجية قبولًا واسعًا بين علماء الاجتماع في الغرب بفضل قيمتها العلمية والإسهامات التي تقدمها في تحسين جودة البحوث ونتائجها (عزوز، ٢٠١٨، ص ٢٨٩).

مشكلة البحث:

نظراً لأهمية الدور الذي يقوم به أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم في الارتقاء بمستوى العملية التعليمية والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وفي ظل التطورات المتسارعة التي يشهدها التعليم العالي في العصر الحديث والذي يفرض على أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم التكيف مع متطلبات بيئة العمل الأكاديمي المتغيرة، وتعد رشاقة التعلم إحدى السمات الأساسية التي تتيح لهم استيعاب هذه التغيرات وتطوير أساليبهم الأكاديمية والتربوية بشكل يواكب التحديات المعاصرة. إلى جانب ذلك، يلعب التمكين النفسي دوراً محورياً في تعزيز شعور أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بالكفاءة والاستقلالية والقدرة على تحمل المسؤولية، مما يسهم في تحسين الأداء الأكاديمي ورفع مستوى الاندماج في العمل لديهم.

وبالرغم من وجود بحوث تؤكد وجود رابطة نظرية بين متغيرات رشاقة التعلم والتمكين النفسي والاندماج في العمل، إلا أنه يوجد اختلاف بين هذه البحوث في علاقة التأثير والتأثر بين مفهومي رشاقة التعلم والتمكين النفسي، حيث يوجد بحوث توصلت إلي وجود تأثير للتمكين النفسي على رشاقة التعلم وهي: بحث Aliyyah & Idham (2023)، وبحث Fanodi, Okati, & Keikha (2014) ، وبحثMuduli & Pandya (2018). في حين توصل بحث Sutardi & Novitasari (2024) من وجود تأثير لرشاقة التعلم على التمكين النفسي. من هنا يتضح أهمية وجود نموذج بنائي واحد يسهم في فهم علاقات التأثير والتأثر المباشرة وغير المباشرة بين تلك المتغيرات وهو ما سوف يتناوله البحث الحالي.

وفى ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث فى الأسئلة الآتية:

١- ما العلاقة بين رشاقة التعلم والتمكين النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بجامعة الزقازيق؟

٢- ما العلاقة بين رشاقة التعلم والاندماج في العمل لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بجامعة الزقازيق؟

٣-ما العلاقة بين التمكين النفسي والاندماج في العمل لدى أعضاء هيئة للتدريس ومعاونيهم بجامعة الزقازيق؟

٤- هل يوجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة بين رشاقة التعلم والتمكين النفسي والاندماج في العمل لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بجامعة الزقازيق؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على:

١- العلاقة بين رشاقة التعلم والتمكين النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بجامعة الزقازيق.

٢- العلاقة بين رشاقة التعلم والاندماج في العمل لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بجامعة الزقازيق.

٣- العلاقة بين التمكين النفسي والاندماج في العمل لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بجامعة الزقازيق.

٤- فهم وتفسير التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين رشاقة التعلم والتمكين النفسي والاندماج في العمل لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بجامعة الزقازيق.

أهمية البحث:

يمكن إجمال أهمية البحث الحالي في النقاط التالية:

١- تناول البحث لثلاثة متغيرات مهمة لما لها من تأثير إيجابي في تطوير وتقدم المؤسسات التعليمية وخاصةً الجامعية كما تعمل على تحسين مخرجاتها التعليمية وهذه المتغيرات هي: (رشاقة التعلم والاندماج في العمل والتمكين النفسي).

٢- أهمية العينة وهي أعضاء هيئة التدريس ومعاونوهم فهم العنصر الأساسي في المؤسسات التعليمية الجامعية والمحرك الرئيسي لرشاقة التعلم ويؤدون أدواراً مهمة للارتقاء بمستوى العملية التعليمية.

٣- قد يفيد البحث الحالي في توجيه أنظار أعضـــاء هيئة للتدريس ومعاونيهم بكليات جامعة الزقازيق إلي أهمية الدور الذي تلعبه رشـــاقة التعلم في تطوير نواتج التعلم؛ وبالتالي أهمية تمتعهم برشـــاقة التعلم والتمكين النفســـي في مجال العمل، وما يترتب عليه من رفع مستوى الاندماج في العمل لديهم.

٤- توجيه نظر المســـئولين في الجامعة إلى أهمية رشـــاقة التعلم لعضـــو هيئة التدريس ومعاونيه، وأهمية التمكين النفســـي في تحقيق الاندماج في العمل لهم، مما قد يســـهم في تحسين إنتاجية الجامعة ومخرجاتها.

٥- في ظل التوجهات الحديثة لتطبيق نظام التعليم الهجين يبرز للدور الفعال للذي يمكن أن تلعبه رشـــاقة التعلم لأعضـــاء هيئة التدريس ومعاونيهم في مجال التعليم عن بعد واستخدام المنصات التعليمية.

٦- تقديم عدد من التوصـــيات فى ضـــوء نتائج البحث مما يفيد الباحثين فى مجال علم النفس التربوي فى إجراء بحوث جديدة على عينات مختلفة ومع متغيرات أخرى.

مصطلحات البحث:

رشاقة التعلم Learing agility:

تعرفها الباحثتان بأنها " قدرة أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم على التعلم بسرعة ومرونة من خبراتهم السابقة وتطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة ومبتكرة، بالاضافة إلى استعدادهم لتعلم كفاءات جديدة تساعدهم على الأداء بنجاح في المواقف المختلفة والصعبة أو التي تحدث لأول مرة". ويقاس في البحث الحالي بالدرجة التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس ومعاونوه في مقياس رشاقة التعلم من إعداد الباحثتان والمكون من **خمس** أبعاد هي: الرشاقة العقلية، ورشاقة الأفراد (التعامل مع الناس)، ورشاقة التغيير، ورشاقة النتائج، والوعي الذاتي.

التمكين النفسي Psychological empowerment:

تعرفه الباحثتان بأنه "شعور أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بقدراتهم ومهاراتهم لتنفيذ المهام بكفاءة وفعالية، واحساسهم بأن العمل الذي يقومون به ذو قيمة وأهمية بالنسبة لهم، وشعورهم بالاستقلالية والقدرة على اتخاذ القرارات المتعلقة بعملهم بحرية، واحساسهم بأن جهودهم تؤدي إلى تحقيق نتائج ملموسة وتؤثر بشكل إيجابي على المؤسسة أو البيئة المحيطة بهم". ويقاس في البحث الحالي بالدرجة التي

يحصل عليها عضو هيئة التدريس ومعاونوه في مقياس التمكين النفسي من إعداد الباحثتان والمكون من أربع أبعاد هي: المعنى، والكفاءة، وتقرير المصير والتأثير.

الاندماج في العمل Work engagement:

يعرفه Schaufeli, Salanova, González-Roma, & Bakker, (2002, p. 74)بأنه "حالة ذهنية إيجابية ومُرضية مرتبطة بالعمل وتتميز بالحيوية والتفاني والاستيعاب والانغماس في العمل". ويتكون من ثلاثة أبعاد هي: **الحيوية Vigor**: وتشير إلى مستويات عالية من الطاقة والمرونة، والاستعداد لبذل الجهد، وعدم التعب بسهولة، والمثابرة في مواجهة الصعوبات، **والتفاني Dedication**: ويشير إلى الشعور بأهمية العمل، والشعور بالحماس والفخر تجاه العمل، والشعور بالإلهام والتحدي منه، **والاستغراق Absorption**: ويشير إلى الانغماس الكامل والسعيد في العمل وصعوبة الانفصال عنه بحيث يمر الوقت بسرعة ونسيان كل شيء آخر حوله. ويقاس في البحث الحالي بالدرجة التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس ومعاونوه في مقياس الاندماج في العمل.

محددات البحث:

المحددات المنهجية: يتحدد البحث الحالي بإجراءات المنهج الوصفي.

المحددات البشرية: يتحدد البحث الحالي بعينة من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بكليات (التربية، والتربية النوعية، والطفولة المبكرة، والتجارة، والهندسة، والحاسبات والمعلومات، والطب، والصيدلة) بجامعة الزقازيق.

المحددات الزمنية والمكانية: تم تطبيق مقاييس رشاقة التعلم، والاندماج في العمل، والتمكين النفسي في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٢٤/ ٢٠٢٥م باستخدام Google Form من خلال الرابط التالي: https://forms.gle/Y4Yfj4kc7RBk71tD8 على عينة من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بجامعة الزقازيق.

الإطار النظرى:

أولًا: رشاقة التعلم Learing agility:

في ظل التطور التكنولوجي المتسارع والتغيرات المستمرة في احتياجات سوق العمل والمجتمع أصبح هناك حاجة ملحة لجميع المؤسسات وخاصة التعليمية العمل على ضمان

قدرتها على مواكبة التغيرات المتسارعة والتحديات المتجددة. ويعد تبنى المؤسسات لمفهوم **رشاقة التعلم** كجزء أساسي من استراتيجياتها خطوة جيدة نحو تمكين الأفراد والمؤسسات من تحقيق النجاح والتميز. وفي هذا السياق سيتم تناول مفهوم رشاقة التعلم وأهميته وأبعاده ونظرياته والعوامل المؤثرة عليه وقياسه.

مفهوم رشاقة التعلم

يعرفها Lombardo &Eichinger (2000, p. 323) بأنها الاستعداد والقدرة على تعلم كفاءات جديدة من أجل الأداء في ظل ظروف صعبة أو مختلفة لأول مرة.

ويعرفها De Meuse, Dai, & Hallenbeck (2010, p. 120) بأنها الاستعداد والقدرة على التعلم من الخبرة، ثم تطبيق هذا التعلم على الأداء بنجاح في ظل ظروف جديدة أو التي تحدث للمرة الأولى.

ويعرفها DeRue, Ashford, & Myers (2012a, pp. 262-263) بأنها القدرة على الوصول بسرعة إلى فهم الموقف والانتقال بين الأفكار بمرونة في خدمة التعلم داخل التجارب وعبرها.

ويتفق كل من DeRue, Ashford, & Myers (2012, p. 208)، و Gravett &Caldwell, (2016, p.1)، و Hallenbeck (2016, p. 2)، و Lee &Song (2022, p. 368) أن رشاقة التعلم هى القدرة على تطبيق المعرفة والمهارات المطلوبة في أداء المهمة بشكل مرن من خلال متابعة التعلم والتفكير والتغذية المرتدة الموجه ذاتيًا لمعالجة المشكلات الناشئة عن التغيير السريع والبيئات التي لا يمكن التنبؤ بها، وأداء المهام على أساس الخبرة الشخصية.

ويعرفها De Meuse &Harvey (2021, p.19) بأنها القدرة والاستعداد للتعلم من الخبرة ثم تطبيق تلك الدروس علي مواقف جديدة ومبتكرة لتحقيق أداء جيد في المواقف القيادية الجديدة والتحديات.

كما يعرفها (Nayak &Malik, 2024, p .1) بأنها القدرة على التكيف بسرعة والاستجابة بفعالية لفرص السوق الناشئة (الفرص الجديدة أو المحتملة التي تظهر نتيجة لتغيرات أو تطورات في السوق).

ومما سبق تعرف الباحثتان **رشاقة التعلم** بأنها "قدرة الفرد على التعلم بسرعة ومرونة من خبراته السابقة وتطبيق ما تعلمه في مواقف جديدة ومبتكرة، بالاضافة إلى استعداد الفرد

لتعلم كفاءات جديدة تساعده على الأداء بنجاح في المواقف المختلفة والصعبة أو التي تحدث لأول مرة".

أهمية رشاقة التعلم

يشير Lee &Song (2022, pp. 367-369) إلي أن رشاقة التعلم تعتبر من أكثر الكفاءات تطلبا بالنسبة لممارسي الموارد البشرية (HRD)، كما تعتبر وسيلة لتعزيز القدرة التنافسية في بيئات الأعمال غير المؤكدة، ويمكن أن تسهم في النهاية في التأثير بشكل إيجابي على الأداء في المؤسسة، فهي لا تتنبأ بالنتائج المحتملة والمستقبلية للقادة والأعضاء فحسب بل تتعلق أيضاً بتحسينات الأداء والعروض الترويجية، كما أنها تسهم في تحسين القدرة على التكيف التنظيمي، وترتبط ارتباطاً وثيقًا بالعوامل العقلية والنفسية بما في ذلك الخبرة وقابلية التعلم، ويمكن اعتبارها معياراً يمكن أن يميز مستويات الكفاءة الفردية، حيث أنها تركز على أنواع التعلم المتعلقة بتعلم سلوكيات جديدة أو تغيير المواقف (مثل: القدرة على التعلم من التجربة، والأداء بنجاح في بيئات جديدة وغير مألوفة).

ويضيف Nayak &Malik (2024, p .2) أن رشاقة التعلم تمكن الموظفين من البحث باستمرار عن معلومات جديدة والتعلم من الخبرات والبقاء منفتحين على الأفكار الجديدة، كما تعدهم للاستجابة بسرعة وفعالية للتغيرات في السوق والتكنولوجيا واحتياجات العملاء، فهي بذلك تعد عنصر أساسي لنجاح المؤسسات، حيث أنها تساعد الموظفيين علي ابتكار أفكاراً لتوليد طريقة جديدة للتفكير، فرشاقة التعلم لها تأثير إيجابي كبير على الإبداع والابتكار وقدرات حل المشكلات، وتساعد في إدارة مبادرات تنمية الموارد البشرية والابتكار التنظيمي وتنمية القيادة، وبالتالي فهي تعد عامل حاسم للنجاح في مكان العمل الحديث المتغير باستمرار، وتلعب دوراً مهماً في تطوير مجموعة المواهب والاحتفاظ بها في المؤسسات، فمن خلال استيعاب رشاقة التعلم يمكن للمؤسسات مساعدة الموظفين على تحسين مهارات التعلم لديهم والازدهار في عالم سريع التغير، كما ثبت أن البرامج التعليمية التي تركز على تنمية رشاقة التعلم لها دور فعال في اندماج الطلاب وتخفيف مشكلة الإرهاق الأكاديمي، وبالتالي فإنها تخلق بيئة تعزز الدعم وتزرع ثقافة التعلم الفردي.

مما سبق يتضح أن **رشاقة التعلم** مفهوم حديث يعكس قدرة الأفراد والمؤسسات على التكيف السريع مع التغيرات والتحديات التي يفرضها العصر الحديث ويركز هذا المفهوم على التعلم المستمر، والإبداع، وتبني أساليب تعليم مرنة وديناميكية تجمع بين المعرفة النظرية

والتطبيق العملي. كما تسهم رشاقة التعلم في تعزيز التفكير النقدي والابتكار، مما يجعلها ضرورة ملحة للمؤسسات، خاصة التعليمية، لضمان قدرتها على تقديم برامج تعليمية متجددة تلبي احتياجات المستقبل وتدعم استدامة النمو والتطور.

أبعاد رشاقة التعلم

يذكر Lombardo &Eichinger (2000, p. 325)، و(Gravett &Caldwell 2016, p. 30)، و(Smith &Watkins (2024, P 705 أن رشاقة التعلم بنية متعددة الأبعاد تتألف من (٤) أبعاد رئيسية وهي: الرشاقة العقلية ورشاقة الأفراد ورشاقة التغيير ورشاقة النتائج:

١- **الرشاقة العقلية:** هي قدرة الفرد على التعامل مع التعقيد، والقدرة على اتخاذ وجهة نظر فريدة في المواقف الجديدة والأداء في بيئات متقلبة ومعقدة ومتغيرة، كما أنها المرونة التي تسمح لنا بالتفكير في المشكلة من منظور جديد، حيث يكون الشخص قادراً على شرح أفكاره المعقدة والغامضة بشكل جيد للآخرين.

٢- **رشاقة الأفراد:** وتشير إلى كيفية تفاعل الفرد ومهارته في العمل مع مجموعات متنوعة من الأفراد لإنجاز عملهم ومدى وعي الأفراد بنقاط قوتهم وفرصهم التنموية، ولديه وعي قوي بنفسه ويعامل الآخرين بشكل بناء، والتعلم من خلال الخبرة، والمعاملة البناءة للآخرين. ويوصف الأفراد الذين يتمتعون بهذه الرشاقة بأنهم يستجيبون بمرونة لضغوط التغيير.

٣- **رشاقة التغيير:** وتشير إلى مستوى راحة الفرد في المواقف الجديدة والمبتكرة، أي يكون الفرد مرتاح في التعامل مع التغيير ويحب التجربة وفضولي ويشارك في التجارب النشطة، كما تشمل الفضول لتجربة حالات مختلفة بناءً على الحماس للأفكار الجديدة، والمشاركة النشطة في أنشطة التطوير التكنولوجي.

٤- **رشاقة النتائج:** وتشير إلى كيفية تحقيق الأفراد أفضل النتائج في مواقف جديدة ومبتكرة وغير قابلة للتغيير حتى عند مواجهة تحديات جديدة لأول مرة، وكذلك إنتاج نتائج في ظروف وبيئات صعبة، بالاضافة إلى تشجيع الآخرين على تحقيق أفضل النتائج، ويميل الأفراد الذين يتمتعون بهذا النوع من الرشاقة إلى ممارسة حضورهم من خلال غرس الثقة في الآخرين.

ويشير Smith & Watkins (2024, P 706) إلي أن التعديلات اللاحقة على إطار عمل رشاقة التعلم شهدت إضافة **الوعي الذاتي كعامل خامس مستقل**، ولم يكن الوعي الذاتي إضافة جديدة تماماً لأنه بموجب المفهوم الأصلي تم تضمين الوعي الذاتي كمكون من مكونات رشاقة الأفراد، ولذلك فإن المفهوم الجديد لرشاقة التعلم لم يضف الوعي الذاتي بل جعله عاملاً منفصلاً، وفي الأصل لم تشمل رشاقة الأفراد العمل مع الآخرين فحسب بل شملت أيضًا فهماً قوياً للذات، ولقد أدى إضافة عامل منفصل للوعي الذاتي في الإطار المحدث إلى تحويل تركيز بُعد رشاقة الأفراد إلى العمل صراحةً مع الآخرين فقط.

ويتفق كل من Hallenbeck (2016, p. 8)، و Lee &Song (2022, pp. 384-386) أن رشاقة التعلم يتألف من (٦) مكونات رئيسية وهى كالتالي:

١- **التعلم الموجه ذاتيًا Self-directed learning:** يعتمد على نظرية التعلم لدى البالغين؛ أنه يمكن للمتعلمين البالغين أن يفكروا في المعرفة والمهارات التي يحتاجون إليها أكثر في عملية أداء واجباتهم، كما يمكنهم تحديد كيفية التعلم. ويتم دعم ذلك من خلال عملية التعرف على وتصور ضرورة التعلم الذاتي في عملية التفكير وتجريد الخبرات الملموسة في التعلم التجريبي التي قدمها كولب Kolb، ولا يعني التعلم الموجه ذاتيًا التعلم المنعزل للفرد؛ بل يجب أن يشمل التعلم على مستوى الفريق والمؤسسة، فإن التعلم الموجه ذاتيًا له وجهات النظر التالية: "أبحث تلقائيًا عن المعنى عندما أواجه مصطلحات أو مفاهيم غير مألوفة في المحادثة (في العمل)" و "أحاول تعلم مهارات ضرورية جديدة".

٢- **تحدى الخبرة Challenging experience:** التعامل مع تجربة الخطأ على أنها فرصة للتعلم والنمو مع تجاوز الخوف من التحديات الجديدة والتجارب الغريبة أو غير المألوفة، فتعد الخبرة عنصر أساسي للتعلم والنمو والتطور على المستوى الفردي والجماعي والتنظيمي، والتي تستند إلى نظرية التعلم التجريبي، فالفرد الذي يتمتع بمستوى عالٍ من رشاقة التعلم يتمكن من استخراج دروس ذات مغزى حتى من نفس الخبرة، كما يتسم بالتأمل في خبرات الفشل والمحاولات الصعبة، ويمكنه التعافي بمرونة حتى لو فشل، ولذلك فإن الأفراد الذين لديهم تعلم ذو مغزى ليس فقط في تجربتهم للنجاح ولكن أيضًا في تجربتهم للفشل، ويمكنهم تعزيز ذلك من خلال نجاحات محددة

وإيجاد السبب الجذري من خلال عملية تحديد ماهية المشكلة ونوع الخطأ الذي حدث من تجربة الفشل، وبالتالي فهو مؤشر على إمكانية الاستفادة من الخبرات السابقة للنجاحات والإخفاقات في ظروف صعبة وفي بيئات مباشرة.

٣- **التأمل النقدي Critical reflection:** تم التأكيد علي العملية المعرفية من خلال التأمل، فهو يستند إلى نظرية التعلم التجريبي لكولب (١٩٨٤) ونظرية التعلم التحويلي لميزيرو (١٩٧٨)، حيث إن الخبرات المتنوعة التي يمتلكها الأفراد هي في حد ذاتها موارد قيمة للتعلم، ويختلف أولئك الذين يتمتعون برشاقة تعلم عالية في أنهم يتعلمون الدروس من خلال التفكير في تجاربهم، ويعتبر التأمل مهماً في التفكير في الدروس المستفادة من الخبرة وعلى وجه الخصوص، يمكن أن توفر الخبرة مع التأمل المنظم فهماً أوضح للأسباب والعواقب، والتي يمكن أن تلعب دوراً مهماً في تغيير السلوك المستقبلي ولاكتساب دروس ذات مغزى من الخبرة السابقة.

٤- **السعي للحصول على التغذية الراجعة الاستدلالية Seeking constructive feedback:** فهى تشير إلى التغذية الراجعة المباشرة من المشرف أو الزميل حول أداء الفرد، وقدرة الفرد على حل المشكلات من خلال التفكير في سلوكه في التغذية الراجعة التي تحدث في العلاقات بين الأعضاء في المؤسسة، فإذا كان من الصعب على الموظف حل مشكلة يواجهها أثناء أدائه لوظيفته فإنه يحتاج إلى طلب المساعدة من الآخرين وبشكل خاص القدرة على قبوله التغذية الراجعة وتكييفها للمساعدة في حل المشكلة، ويمكن أن يساهم ذلك في خلق المعرفة على المستوى التنظيمي حيث يتم استخدامها كمورد لتحسين الأخطاء وتعزيز ما تم إنجازه بشكل جيد من خلال التغذية الراجعة من المشرفين والزملاء في التعلم التنظيمي، كما يمكنهم من اكتساب النصائح والمعلومات المفيدة حول المهام الجديدة، ويشير هذا إلى السعي بنشاط للحصول على ملاحظات من الآخرين، وقبول الملاحظات المقدمة من الآخرين، وتغيير سلوكهم في اتجاه أكثر بناءً.

٥- **التكيف مع بيئة العمل Adaptation to the job environment:** هو التكيف السلوكي مع التأثيرات البيئية لموقع العمل، حيث تركز نظرية التكيف الفردى على قدرة الأفراد على التكيف وتأثير ذلك على أداء المؤسسة. توضح النظرية كيفية تأثير اختلاف قدرة الفرد على التكيف على أداء المؤسسة وكيف تستجيب البيئة للتغيرات

المطلوبة، وتكشف النظرية عن الآلية التي يستجيب بها الفرد للمحفزات الخارجية وكيفية التكيف مع البيئة. وتحتاج المؤسسات وأيضاً الموظفون إلى التكيف مع الأفراد ذوي الثقافات واللغات المختلفة في بيئة الأعمال العالمية اليوم، وتتطلب من الأعضاء الاستجابة لمهام فريدة أو غير عادية أو على الأقل غير متوقعة، وفي هذه البيئة يدرك أعضاء المؤسسة الحاجة إلى أفكار جديدة والقدرة على التكيف مع قيمهم وسلوكياتهم.

٦- **حل المشكلات العقلاني Rational problem-solving**: تشير إلي القدرة على حل المشكلات بفعالية مع مراعاة البدائل المختلفة، ويشير الاكتشاف القائم على المشكلة إلى البحث الذي يتم تحفيزه من خلال المشكلة وتوجيهه لإيجاد حل للمشكلة، وتعمل المؤسسات على تعزيز قدرات التفكير المرن ومهارات اتخاذ القرار ساعية لتحديد الأعضاء القادرين على تقليل حالات عدم اليقين واتخاذ قرارات عقلانية من خلال تطبيق التعلم من الخبرة (الخبرات السابقة) على المهام الجديدة التي يمكن أن تحدث لاحقًا، فتُعد قدرة الفرد على اتخاذ قرارات مناسبة وفي الوقت المناسب عاملاً حاسماً للاستجابة السريعة في بيئات العمل الديناميكية. وهذا يضمن قدرة المؤسسة على اتخاذ قرارات مدروسة تسهم في تعزيز أدائها ومرونتها في مواجهة التحديات المستجدة.

بينما يذكر Dai &De Meuse (2021, pp.43-46) أن رشاقة التعلم تحدث في ثلاثة سياقات أساسية: السياق المعرفي (على سبيل المثال، حل المشكلات الجديدة)، والسياق الاجتماعي (على سبيل المثال، التفاعل مع أشخاص من خلفيات ثقافية مختلفة)، والسياق الذاتي (على سبيل المثال، فهم وتجديد مفهوم الذات)، وأن هذه السياقات تتفاعل مع ثلاثة أبعاد أساسية لرشاقة التعلم ((أ) القدرة على التعلم، و(ب) الدافع للتعلم، و(ج) تطبيق التعلم)، لتشكيل نموذج من تسعة جوانب لرشاقة التعلم، هذه الجوانب التسعة هي:-

(١) **التفكير غير التقليدي Unconventional thinking:** يشكك في الحكمة التقليدية؛ ويجرب طرقًا جديدة للقيام بالأشياء.

(٢) **الفضول الفكري Intellectual curiosity:** مغامر فكريًا، وباحث عن التحفيز، ويُظهر اهتمامات متنوعة وواسعة النطاق، وحريص على التعلم.

(٣) **المرونة المعرفية Cognitive flexibility:** يدرك الأحداث والمواقف من وجهات نظر متعددة، ويضبط التفكير وفقًا للمواقف.

(٤) **الفطنة الاجتماعية Social astuteness:** حساس اجتماعياً، ويتعاطف مع الآخرين، ويغرس الثقة في الآخرين.

(٥) **الانفتاح الذهني Open-mindedness:** يقبل ويدعم ويحتضن وجهات نظر مختلفة، ويعلق على الحكم.

(٦) **المرونة الاجتماعية Social flexibility:** يُظهر مرونة في الأدوار والعلاقات الشخصية، ويلتقط الإشارات الاجتماعية، ويضبط أسلوبه الشخصي بسرعة وفقًا لذلك.

(٧) **التأمل الذاتي Reflection self:** منفتح على التغذية الراجعة، ويشعر بالراحة عند الاعتراف بالأخطاء الشخصية، ويمارس التأمل الذاتي.

(٨) **المتعلم الشخصي Personal learner:** فضولي بشأن الذات، ويُظهر رغبة في التعلم وفهم الغرض الشخصي والقيم والمعتقدات والدوافع.

(٩) **التنظيم الذاتيSelf-regulation:** يقظ، غير تلقائي، يفكر ويتصرف بشكل متعمد ومقصود. والجدول التالي يوضح مكونات رشاقة التعلم.

جدول(١) الجوانب التسعة لرشاقة التعلم

الأبعاد	السياق		
	المعرفي	الاجتماعي	الذاتي
القدرة على التعلم	التفكير غير التقليدى	الفطنة الاجتماعية	التأمل الذاتي
الدافع للتعلم	الفضول الفكرى	الانفتاح الذهني	المتعلم الشخصي
تطبيق التعلم	المرونة المعرفية	المرونة الاجتماعية	التنظيم الذاتي

الأسس النظرية لفهم رشاقة التعلم

يذكر Lee &Song (2022, pp. 369-372) أنه يوجد نظريات لفهم وشرح رشاقة التعلم وهم كالتالي:

١- **نظريات التعلم الفردية (Individual learning theories):** حيث يتم فهم رشاقة التعلم للمتعلمين البالغين بناءً على نظرية التعلم التجريبي ونظرية التعلم التحويلي، نظراً لأن رشاقة التعلم تركز على أنواع التعلم المتعلقة بتعلم سلوكيات جديدة أو تغيير المواقف من القدرة على التعلم من التجربة والأداء بنجاح في بيئات جديدة وغير مألوفة، وبالتالي فإن الدروس المستفادة من التجارب الفردية والانعكاسات هي موارد قيمة للتعلم، بالإضافة إلى

ذلك يمكن لأولئك الذين يمكنهم التعلم من التجربة خلال أوقات زيادة التكيف بشكل أفضل مع بيئات جديدة وغير مألوفة.

٢- **نظريات السلوك التنظيمي Organizational Behavior Theories:** حيث فيها يتم النظر في رشاقة التعلم كعضو في منظمة تستند إلى نظرية السلوك التنظيمية ونظرية التعلم التنظيمي بطريقة متكاملة، حيث تنقسم المعرفة إلى حد كبير إلى المعرفة الضمنية والمعرفة الصريحة ، وكلاهما مهم للغاية للمنظمة، وذلك لأن الأعضاء لا يمكنهم تحقيق مستوى عالٍ من المعرفة الضمنية دون مستوى من المعرفة الصريحة، والمعرفة الضمنية المتراكمة من قبل الأعضاء من وجهة نظر المنظمة تشكل أصلاً استراتيجياً مهماً للشركة، حيث يسعى المتعلمون البالغون في المنظمات في البداية إلى تحسين كفاءتهم الفنية أو اكتساب المعرفة، ومع ذلك فهم يتعلمون باستمرار لتطوير التعلم على مستوى أعلى والذي يعدل تدريجياً المعايير التنظيمية أو السياسات أو الأهداف ويدفع تحويل التفكير الأساسي، ومن خلال تعلم هؤلاء الأفراد سيكونون قادرين في النهاية على التكيف بسرعة ونجاح مع البيئة المتغيرة وبالتالي تطوير المنظمة المثالية.

٣- **نظرية التكيف الفردى Individual-Adaptability Theory:** تركز هذه النظرية على القدرة التكيفية للفرد وتوضح كيف يؤثر اختلاف قدرة الفرد على التكيف على أداء المنظمة وكيف ترتبط البيئة استجابة للتغيرات المطلوبة، و تعد القدرة على التكيف عاملاً رئيسياً في تحديد مدى أداء المجتمع في بيئة جديدة وفقًا للتغيرات في البيئة ومتطلبات المواقف الجديدة، وفقًا لهذه النظرية يسعى الأفراد إلى حل مثالي وعقلاني للبيئة بناءً على القدرة على التكيف. تحتاج المنظمات والموظفون إلى التكيف مع الأشخاص ذوي الثقافات واللغات المختلفة في بيئة الأعمال العالمية اليوم التي تتطلب من الأعضاء الاستجابة لمهام فريدة وغير عادية وغير متوقعة. في هذه البيئة، يدرك أعضاء المنظمة الحاجة إلى أفكار جديدة والقدرة على التكيف مع قيمهم وسلوكياتهم

٤- **نظرية التعلم التجريبي Experiential Learning Theory (ELT):** هي أساس رشاقة التعلم بمعنى أن الفرد يعكس بشكل نقدي الخبرة التي يمتلكها ويستخدمها كمورد لتجارب تعلم جديدة، وعلى الرغم من أن الأفراد قد يكون لديهم نفس الخبرة إلا أن مستوى التعلم والتطبيق يختلف وفقًا لكل فرد، حيث يتعلم البعض بسرعة ويطبقون ما يتعلمونه على مواقف جديدة لإنشاء أداء عالي القيمة، بينما لا يفعل الآخرون ذلك، فالخبرة مهمة في

رشاقة التعلم حيث يمكن إعادة تكوين الخبرات المتنوعة للدارسين البالغين داخل المنظمة لتلبية أهداف ورؤى المنظمة، ويمكن تحويلها إلى مهارات ومعارف مطلوبة لكل وظيفة بناءً على تجارب مختلفة.

٥- **نظرية التعلم التحويلى Transformational Learning Theory (TLT):** فيها يتميز الأفراد الذين يتمتعون برشاقة التعلم بأنهم لا ينتهي بهم الأمر إلى إيجاد سبب المشكلة والتكيف معه، بل يغيرون معتقداتهم وطرق تفكيرهم، ويمكن رؤية هذه الميزة في نفس السياق لأنواع أخرى من التعلم، مثل التعلم أحادي الحلقة والتعلم ثنائي الحلقة في التعلم التنظيمي، حيث يمر المتعلمون الذين يتمتعون برشاقة التعلم بالعملية المعرفية للتعلم ثنائي الحلقة من خلال التفكير التأملي، حيث يعد التعلم التحولي تغيير أنماط التفكير من خلال التأمل. والسبب وراء أهمية التأمل جنباً إلى جنب مع الخبرة هو أن الفرد يجب أن يكون قادراً على فهم سبب ما تم إنجازه في تجاربه السابقة وما فشل وحدث خطأ.

٦- **نظرية السلوك للمؤسسة Behavioral Theory of the Firm (BTOF) :** تؤكد النظرية السلوكية للمؤسسة على عملية الحصول على المعلومات وإعادة تكوينها وتكييفها مع المنظمة لحل المشكلات التي تواجهها المنظمة، وعلى وجه الخصوص تفترض أن المؤسسة عبارة عن تحالف من الأفراد المتنوعين، مع الاعتراف بأن المؤسسات لديها عقلانية محدودة في اتخاذ القرار، لذلك يحتاج أعضاء المنظمة إلى اتخاذ قرارات عقلانية واستخدام معرفتهم وخبرتهم لتفسير المشكلات بسهولة وتنفيذ الحلول بشكل أسرع، و تعتبر النظرية السلوكية للشركة ورشاقة التعلم الأساس النظري لكيفية تعلم الأعضاء واكتساب المعرفة وفهم كيفية تعلم المعرفة لاتخاذ القرار، تنقسم المعرفة إلى حد كبير إلى معرفة ضمنية ومعرفة صريحة، وكلاهما مهم جداً للمنظمة. والسبب هو أن الأعضاء لا يمكنهم تحقيق مستوى عالٍ من المعرفة الضمنية دون مستوى معين من المعرفة الصريحة، والمعرفة الضمنية التي تراكمت لدى الأعضاء من وجهة نظر المنظمة هي أصل استراتيجي مهم للشركة.

٧- **نظرية التعلم التنظيمي Organizational Learning Theory:** فيها يسعى المتعلمون البالغون في المنظمات في البداية إلى تحسين كفاءتهم التقنية أو اكتساب المعرفة، ومع ذلك يتعلمون باستمرار تطويرتعلم المستويات العالية الذي يعدل تدريجياً المعايير التنظيمية أو السياسات أو الأهداف، ويحركون تحويل التفكير الأساسي، فالعامل الأكثر أهمية في التعلم

التنظيمي هو التعلم المستمر بناءً على الثقة بين الأعضاء، فالتعلم التنظيمي ،مثل التعلم الفردي ، له بنية (أ) **التعلم التكيفي**(له هيكل يتغير فيه الهيكل التنظيمي وفقًا للتغييرات في بيئة المنظمة) ، (ب) **التعلم التوليدي** (يركز على حل المشكلات الحالية عن طريق إضافة معرفة ومهارات جديدة للمحتوى المستفاد) ، (ج) **التعلم التحويلي** (تحويل وجهات نظر الأفراد للتفكير ويتم تحفيزها بشكل أكبر من خلال الدعم المنهجي).

العوامل المؤثرة علي رشاقة التعلم

يذكر Lee &Song (2022, p. 380) أنه يوجد مجموعة من العوامل الشخصية التي توثر علي رشاقة التعلم وهي:

١- **الخبرة السابقة:** أولئك الذين عاشوا في مناطق مختلفة في الماضي، أو عملوا في مجموعة متنوعة من بيئات العمل، يكونون لديهم عقل أكثر انفتاحاً من أولئك الذين يعيشون في بيئة مستقرة ويومية.

٢- **الوعي الذاتي:** هو القدرة على تكوين تصور دقيق للذات، فالوعي الذاتي مهم لأنه أحد العوامل الفرعية لرشاقة التعلم التي ظهرت في الأبحاث السابقة حول رشاقة التعلم.

٣- **القيادة:** وهي القدرة على التعامل مع التعقيد؛ فالقدرة على إدارة تعقيدات الأفكار والملاحظات والسلوك تشكل جزءاً أساسياً من دور القائد. كما إن تحسين القدرة على إدارة التعقيد الاجتماعي وأيضاً التعقيد المعرفي هو نهج من منظور تطوير القيادة.

قياس رشاقة التعلم

بمراجعة أدبيات البحث في رشاقة التعلم تم التوصل لـــــعدد من المقاييس المستخدمة في قياس رشاقة التعلم وهم كالتالي:

١- **مقياس رشاقة التعلم لبيدفورد Bedford's learning agility measure (2011) :**أنشأ بيدفورد مقياس لرشاقة التعلم بعامل واحد لفحص تأثير رشاقة التعلم على الأداء في العمل والتقدم في العمل، وعلى الرغم من أن المقياس يقيس عاملًا واحداً شاملًا لرشاقة التعلم، فقد استخدم بيدفورد مفهوم لومباردو وإيتشنجر (٢٠٠٠) لرشاقة التعلم في بحثه، ويتكون المقياس من تسعة مفردات، وأظهر اتساقًا داخليًا عاليًا مع ألفا كرونباخ ٠.٩٣، ومع ذلك لم تذكر دراسته خصائص نفسية أخرى حاسمة مثل ثبات إعادة الاختبار، وبالتالي فهناك حاجة إلى مزيد من البحث في قياس رشاقة التعلم في ظل هيكل أحادي العامل.

٢- **مقياس رشاقة التعلم لـــــــ "جهدي وآخرين" Juhdi, Pa'wan, & Hansaram learning agility measure (2012):** قام جَهْدي وآخرون بتطوير مقياس مكون من خمسة مفردات لرشاقة التعلم في دراستهم التي فحصت خصائص الموظفين ذوي الإمكانات العالية، وقد أفاد الباحثون بأن ألفا كرونباخ بلغت ٠.٧٨، وقد استند المقياس إلى تصور لومباردو وإيتشينجر لرشاقة التعلم ، ومع ذلك وعلى عكس التصورات النموذجية لرشاقة التعلم فإن هذا المقياس لم يتضمن جوانب متعددة (مثل رشاقة الأفراد، والرشاقة العقلية، ورشاقة التغيير، ورشاقة النتائج)، قام المقياس بقياس البنية الشاملة لمرونة التعلم ، ولم يقدم جَهْدي وآخرون دليلاً على صحة مقياسهم، وعلاوة على ذلك، لم يقدم الباحثون وصفاً تفصيلياً لإجراءات تطوير المقياس الخاصة بهم، وهناك حاجة إلى مزيد من البحث لتأكيد صحة وثبات هذا المقياس، وعلاوة على ذلك، فإن قياس رشاقة التعلم من خلال نموذج العامل الواحد هو مجال يحتاج إلى المزيد من البحث حيث يتم تصور البناء عادةً باعتباره بناء متعدد الأبعاد.

٣- **أداة رشاقة التعلم لـــــــــ"يوكى" Yockey's Learning Agility Research Instrument (LARI) (2015):** وهو مقياس تقرير ذاتى مكون من ١٧ مفردة، ويتكون من خمسة أبعاد: رشاقة العقل، رشاقة الأشخاص، رشاقة التغيير، رشاقة النتائج، الوعي الذاتى، وعلي الرغم من أنه يتفق مع هيكل الأبعاد السائد لرشاقة التعلم إلا أنه يفتقر إلي أدلة قوية علي صحته.

٤- **مقياس مرونة التعلم لـــــــ "جرافيت وكالدويل" Gravett &Caldwell learning agility measure (2016):** وهو مقياس تقرير ذاتي يتكون من ٢٥مفردة، ويتكون من أربعة أبعاد: رشاقة النتائج، ورشاقة التغيير، ورشاقة العقل، ورشاقة الأفراد، ويتضمن المصدر الأصلي لهذا المقياس تفاصيل حول بناء المقياس.

٥- **مقياس رشاقة التعلم القيادية لـــــــ "بولاند فان دام وآخرون" Bouland-van Dam, Oostrom, & Jansen Leadership Learning Agility Scale (2022) (LLAS):** وهو مقياس تقرير ذاتى يتكون من ١٨ مفردة، ويقيس ثلاثة أبعاد: تطوير القيادة Developing Leadership، وطلب التغذية الراجعة Seeking Feedback ، والتطوير المنهجي Developing Systematically، يُعرّف مقياس رشاقة التعلم بأنه "الاستعداد للتعلم من التجارب الاجتماعية والدافع لتطبيق تلك الدروس في أدوار قيادية

جديدة وتحدي"، ويتوافق هذا التعريف مع التعريفات التقليدية لرشاقة التعلم ولذلك من غير الواضح كيف تختلف رشاقة التعلم القيادية عن رشاقة التعلم بحكم التعريف، وعلى الرغم من أن LLAS يختلف في القياس عن رشاقة التعلم لأنه يحتوي على عامل تطوير القيادة، والذي لا يُرى في المفاهيم الأخرى لرشاقة التعلم، وتمتع المقياس بمعامل ثبات عالي ٠.٨٦، ورغم أن رشاقة التعلم القيادية تستند إلى تصور دي ميوز، إلا أنها قد تقيس بنية مختلفة عن رشاقة التعلم، حيث إن بنية العوامل في المقياس غير متسقة مع المفاهيم النموذجية لرشاقة التعلم، حيث وجد أن المقياس لا علاقة له ببعد الانفتاح على الخبرة في نموذج العوامل الخمسة وهو ما يتعارض مع الأبحاث السابقة حول رشاقة التعلم، ولذلك فهناك حاجة إلى مزيد من التحقيق في مقياس مرونة التعلم القيادية لفهم كيفية اختلافه عن المقاييس التقليدية لمرونة التعلم.

٦- **مقياس "لي وسونج" لرشاقة التعلم للموظفيين: Lee &Song employee learning agility measure (2022):** طور لي وسونغ مقياساً مكوناً من ١٨ مفردة لرشاقة التعلم لدى الموظفين، ويتكون من ستة أبعاد: التعلم الموجه ذاتياًself-directed learning ، السعى للحصول علي التغذية الراجعة البناءة seeking constructive feedback ، والتفكير النقديcritical reflection ، والخبرة الصعبةchallenging experience ، وحل المشكلات العقلاني rational problem-solving ، والتكيف مع بيئة العمل adaptation to the job environment ، واعتمد هذا المفهوم علي نظرية للتكيف الفردي (i-ADAPT)، وعلى الرغم من أن المقياس ينحرف عن البنية المفاهيمية للومباردو وإيتشنجرLombardo and Eichinger إلا أن لي وسونغ يستشهدان بالمفهوم الأصلي كأساس لمقياسهما.

وأشار (Dai &De Meuse, 2021, p. 32) إلي أنه تم تصميم أربعة مقاييس بشكل احترافي من قبل شركات استشارية مختلفة لإدارة المواهب وتستخدمها الشركات عالمياً لتحديد القادة وتطويرهم (قائمة بيرك لرشاقة التعلم، مقياس العوامل السبعة للموهبة، مقياس كرون فيري ViaEDGEK، نموذج رشاقة التعلم لآون هيويت (Aon Hewett's Accelerated Learning Model)، حيث انعكست جميع السياقات الثلاثة للتعلم – المعرفية والاجتماعية والذاتية – في التقييمات الأربعة، و بشكل عام، وجد أن هذه التقييمات الأربعة الموجودة ونماذج

رشاقة التعلم تتوافق بشكل جيد مع الإطار النظري المقترح، مما يوفر دليلاً أولياً على صحة محتواه.

ونظراً لأنه لا يوجد مقياس لقياس **رشاقة التعلم** لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة فسوف تقوم الباحثتان بإعداد مقياس لقياس رشاقة التعلم لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الزقازيق تعتمد على الأبعاد التالية: (الرشاقة العقلية – ورشاقة الأفراد (التعامل مع الناس)– ورشاقة التغيير– ورشاقة النتائج– والوعي الذاتي).

ثانياً: التمكين النفسي Psychological Empowerment (PE)

في ظل التطور التكنولوجي الهائل الذي يشهده العالم، أصبح من الضروري أن تسعى المؤسسات إلى تطبيق أحدث النتائج في مجال إدارة الموارد البشرية. فإذا كانت المؤسسة تهدف إلى بناء فريق عمل ناجح وفعّال، فإن تحقيق رضا الموظفين عن جميع جوانب العمل يُعد خطوة أساسية. إلى جانب ذلك، يجب تعزيز شعورهم بالالتزام تجاه المؤسسة وتنمية الولاء والانتماء لها، مما ينعكس إيجاباً على زيادة انتاجها. ولتحقيق هذا الهدف يتعين على المؤسسات الاهتمام بالجانب النفسي لموظفيها، والذي يُعتبر **التمكين النفسي** أحد مظاهره الرئيسية. وفي هذا السياق سيتم تناول مفهوم التمكين النفسي وأبعاده ونظرياته وأهميته في بيئة العمل.

مفهوم التمكين النفسي

يعرف Spreitzer (1995, p. 1445) التمكين النفسي بأنه بناء تحفيزي يتجلى من خلال أربعة معارف هي: الكفاءة وتقرير المصير والتأثير والمعنى.

يعرفه Thomas & Velthouse, (1990, p.666) بأنه "تجربة الفرد للدافع الداخلي المستمدة من إدراكاته حول نفسه وحول دوره في العمل.

أما Liden & Arad (1996, p. 206) فيعرفه بأنه عملية تعزيز مشاعر الكفاءة الذاتية بين أعضاء المؤسسة من خلال تحديد الظروف التي تعزز العجز والعمل على إزالتها عن طريق الممارسات التنظيمية الرسمية والتقنيات غير الرسمية التي توفر معلومات عن الفعالية.

ويشير Conger, Kanungo & Menon (2000, p. 748) إليه بأنه كعامل تحفيزي وكعملية تعبر عن إدراك الأفراد لمدى فعاليتهم مقارنة بزملائهم في المؤسسة، مع دعم الإجراءات والتقنيات الرسمية وغير الرسمية لتعزيز الكفاءة والفعالية.

في حين يعرفه Oladipo (2009, p. 121) بأنه حالة معرفية للفرد تتميز بإحساسه بالسيطرة الملموسة والكفاءة واستيعاب الهدف.

ويرى Boudrias, Morin & Lajoie (2014, p. 438) أن التمكين النفسي توجه تحفيزي نشط فيما يتعلق بدور الفرد في العمل وشعور الفرد بالسيطرة في العمل.

كما يعرفه Adel, Ragheb, Ragab, & Ahmed (2024, p. 1) بأنه إدراك المرء بأنه يتمتع بالحرية والكفاءة وتقرير المصير لاتخاذ القرارات والقيام بالأفعال التي تؤثر على عمله وعلى المؤسسة ككل.

ويعرفه كل من Nwanzu & Babalola (2024, p. 4) أنه اعتقاد الموظفين في مدى تأثيرهم على بيئة عملهم، وقدراتهم، وأهمية وظائفهم، واستقلاليتهم الملموسة في عملهم.

ويتضح مما سبق يمكن أن **التمكين النفسي** هو عملية تحفيزية وذاتية وإدراكية حيث يرى الأفراد أنفسهم قادرين ومؤهلين لإكمال المهام بشكل فعال وانجازها بكفاءة وعلى أكمل وجه، كما يرى الأفراد أنهم يتمتعون بالاستقلال في اختيارها وتنفيذها.

أبعاد التمكين النفسي

يتفق كل من Spreitzer (1995, p. 1445)، و Mishra & Spreitzer (1998, p. 569)، و Kirkman &Rosen (1999, p. 60)، و Zhang, Song, Tsui & Fu, (2014, p. 813)، و Jordan, Miglič, Todorović, & Marič (2017, p. 18)، و Nwanzu &Babalola (2024, p. 4) أن التمكين النفسي بناء رباعي الأبعاد لإدراكات الموظفين وهم كالتالي:

١- **المعنى (الشعور بالمعنى لأهمية عملهم)(Meaning):** وهو القيمة التي يحددها الموظفون لعملهم وفقًا لمعتقداتهم ومعاييرهم، ويتضمن التوافق بين متطلبات المؤسسة للمهام أو أهداف العمل مع القيم والأفكار الشخصية، ويتمتع الموظفون الذين يرون عملهم مهماً بإحساس أكبر بالالتزام ويشاركون في أحداث المؤسسة بشكل متكرر بالإضافة إلى أنهم يكونون أكثر تركيزاً على مهام عملهم؛ وإلا فسيكون الموظفون غير مبالين، وعندما يدرك الموظفون أن متطلبات وظائفهم ذات مغزى فإنهم سيبذلون المزيد من الجهد في فهم المشكلات من وجهات نظر متعددة والبحث عن حلول مختلفة باستخدام المعلومات من مصادر عديدة، **وفي التدريس،** يشير المعنى إلى العلاقات المهنية والاحترام والفهم من الآخرين، والتي

تُعطى بناءً على معرفتهم وقدراتهم. فالمهام الرئيسية الثلاث للمعلمون هي: التدريس والبحث ومساعدة الطلاب، ولكن كل معلم يطور أسلوبه الفريد في القيام بها.

٢- **الكفاءة (الكفاءة في أداء مهامهم بشكل جيد) (Competence):** وتُعرّف بأنها اعتقاد الموظف في قدرته على إنجاز مهامه بنجاح وتنفيذها بمهارة، ويرى الموظفون أنفسهم مؤهلين عندما يكونون واثقين من قدرتهم على إكمال جميع مهام وظائفهم بنجاح، كما يشير ذلك إلى تصور الفرد للقدرات المطلوبة للتعامل مع مواقف العمل المختلفة، وتتبع الكفاءة من مفهوم الكفاءة الذاتية فكلما زاد إدراك الأفراد للكفاءة الذاتية كلما زاد التزامهم بإنجاز المهام المطلوبة وسيكونون أكثر فعالية، وسيكون هؤلاء الأفراد أكثر مبادرة ومثابرة وسيظهرون جهداً أكبر للتعامل مع المواقف الصعبة. **وفي التدريس،** تشير الكفاءة إلى قدرة المعلمون على تطوير خطة تدريس مناسبة لمساعدة الطلاب، ويُعد إدراكهم للكفاءة الذاتية عاملاً رئيسيًا للوصول إلى الأهداف الأكاديمية.

٣- **تقرير المصير (الحرية في اختيار كيفية تنفيذ مهامهم) (Self-determination):** ويُعرّف بأنه شعور الموظف بالاستقلالية في اتخاذ قراراته الخاصة فيما يتعلق بمهام العمل دون الشعور بالرقابة والإشراف المستمر، والمسؤولية عن اتخاذ القرار بشأن الطريقة والوتيرة والجهد عند إكمال المهام، ويكون الموظفون الذين يشعرون بشعور عالٍ بتقرير المصير أكثر مرونة وإبداعاً ومبادرة ومثابرة كما لديهم المزيد من ضبط النفس، وعلاوة على ذلك سيستجيبون بشكل أفضل في المواقف العصيبة إذا شعروا بشعور عالٍ بتقرير المصير. **وفي التدريس،** يشير تقرير المصير إلى الشعور بالاستقلالية في العمل (على سبيل المثال خطة التدريس، واختيار المواد الدراسية) إلى جانب المشاركة في اتخاذ القرار بشأن عملهم (على سبيل المثال الخطة المالية، والجدول الزمني).

٤- **التأثير (الاعتقاد بأن عملهم له تأثير على فعالية النظام الأكبر) (Impact):** ويُعرّف بأنه مستوى تأثير الموظف على النتائج في المؤسسة ووحدة العمل بها والقدرة على جذب الآخرين للاستماع إلى أفكارهم أى أنه يشير إلي كيفية قدرة الشخص على التأثير على النتائج في العمل، وإذا كان تقرير المصير هو التحكم في سلوك الفرد فإن التأثير هو التحكم في بيئة عمل الفرد. **وفي التدريس،** يشير التأثير إلى قدرة الفرد على استشعار

احتمالات التأثير على الأحداث في المدرسة، فالمعلمون الذين يشعرون بانخفاض الشعور بالتأثير يكونون أقل إصراراً على تحقيق الأهداف المحددة.

ويتضح مما سبق اتفاق جميع الأبحاث –في حدود علم الباحثين– علي أن التمكين النفسي مكون متعدد الأبعاد، حيث يتكون من أربعة أبعاد رئيسية وهم: **المعنى** وهو شعور الفرد (الموظف) بالمعنى لأهمية عمله، **والكفاءة** وتعنى الكفاءة في أداء المهام المطلوبة بشكل جيد ومتقن، **وتقرير المصير** وتعنى حرية الموظف في اختيار كيفية تنفيذ مهامهم، **والتأثير** وهو اعتقاد الموظف بأن عمله له تأثير على فعالية النظام والمؤسسة التي ينتمى لها، وعندما يتوفر لدى الموظفين هذه المكونات الأربعة فان الموظفون المتمكنون لن ينظروا للتعليمات بشكل سلبي بل سيغيرون ويؤثرون بنشاط على بيئة عملهم مما يؤدي إلى كفاءة أكبر، وبالتالي الشعور بأنهم مهمون ومؤثرون في المنظمة، ويشعرون بإحساس أكبر بالالتزام والولاء للمؤسسة. فالتمكين النفسي له تأثير إيجابي على كفاءة الموظفين الذاتية ونتيجة لهذا يعتقد الموظفين بأنهم يستطيعون لعب دور مهم في زيادة إنتاجية المؤسسة، **والتمكين النفسي** ليس سمة شخصية ثابتة لأنه يتكون من إدراكات تشكلها بيئة العمل.

أهمية التمكين النفسي

يشير Zimmerman (1995, p. 582) إلى أن التمكين النفسي يسهم في تطوير مهارات الأفراد ويوفر لهم الدعم المتبادل الضروري لإحداث تأثير إيجابي على مستوى المجتمع. كما يعزز هذا التمكين فعالية المؤسسة من خلال تحسين قدرتها على المنافسة على الموارد، تعزيز التواصل مع المؤسسات الأخرى، وتوسيع نطاق تأثيرها. بالإضافة إلى ذلك، يساهم التمكين النفسي في تحسين جودة الحياة الجماعية وتقوية الروابط بين المؤسسات والوكالات المجتمعية، مما يساعد على الحفاظ على مستوى عالٍ من جودة الحياة.

ويذكر Adel et al., (2024, pp. 1-2) أنه عندما يشعر الموظفون بالتمكين، فمن المرجح أن يكونوا متحفزين ومنخرطين ومنتجين، وبالإضافة إلى ذلك من المرجح أن يشعر الموظفون المتمكنون بالرضا عن وظائفهم والبقاء في مؤسساتهم، كما أنه له تأثير علي أداء الموظفين من خلال الرضا في العمل وهو موضوع ذو صلة وأهمية لقطاع النفط والغاز، والذي يتميز بعدم اليقين والتعقيد والمخاطرة العالية، ويعمل التمكين على تعزيز سعادة العمل من خلال توفير قدر أكبر من الاستقلالية، ويُظهِر الموظفون الراضون زيادة في التفاني والجهد والإنتاج.

ويضيف Muduli & Pandya (2018, p. 278) أنه عندما يشعر الأفراد بالتمكين، فإنه ينشأ لديهم سلوك استباقي يتمثل في المرونة والمثابرة، مما يجعلهم أكثر قدرة على التكيف نتيجة المرونة المتزايدة التي تصاحب التمكين. علاوة على ذلك، يُنظر إلى التمكين والاستقلالية في اتخاذ القرارات بأنهما عنصرين أساسيين لتعزيز مرونة القوى العاملة، ويساهم اتخاذ القرارات اللامركزية بين أعضاء المؤسسة مع تمتعهم بدرجة كبيرة من الاستقلالية، في تحقيق التنسيق الفعّال والعمل بسرعة وفعالية.

بحسب Oladipo (2009, p. 121) يُنظر إلى التمكين النفسي على أنه عملية إيجابية تجمع بين الشعور بالسيطرة الشخصية، والتوجه الاستباقي في الحياة، والفهم النقدي للبيئة الاجتماعية والسياسية. هذا المفهوم يرتكز بشكل أساسي على إطار عمل اجتماعي يشمل التغيير المجتمعي، وبناء القدرات، وتعزيز العمل الجماعي. يهدف التمكين النفسي إلى تمكين الأفراد من الوصول إلى الموارد المادية وغير المادية، التحكم فيها، وتعبئتها بشكل فعال للتأثير على نتائج القرارات. كما يركز على تطوير القدرة على المشاركة في عمليات صنع القرار على مختلف المستويات (مثل الأسرة، المجتمع، الدولة، والعالم) لضمان تمثيل مصالح الأفراد بشكل مناسب، أو ما يُعرف بـــ "امتلاك صوت". ويتطلب ذلك عادةً تشكيل منظمات محلية تدعم العمل الجماعي، وتعزيز الوعي بالإيديولوجيات السائدة وبالهيمنة التي قد تؤثر على الأفراد، مما يساعدهم على اكتشاف هويتهم. وفي النهاية، يسعى التمكين النفسي إلى تعزيز قدرة الأفراد على تحديد تفضيلاتهم والتصرف بناءً عليها بثقة واستقلالية، مع تنمية الثقة بقدراتهم الشخصية لتحقيق أهدافهم.

وتلخص الباحثتان أهمية التمكين النفسي في النقاط التالية:

- تحفيز الموظفين واندماجهم في العمل.
- يزيد من الرضا في العمل والشعور بالانتماء للمنظمة.
- الشعور بالاستقلالية في العمل والمرونة والمثابرة وبالتالي زيادة سعادة الموظفين.
- التفانى والجهد وزيادة الانتاج في العمل.
- تعزيز مهارات الموظفيين في جميع المجالات الحياتية والعملية.
- توفير الدعم المتبادل للموظف وذلك من أجل إحداث تغيير على مستوى المجتمع.

- تحسين فعالية المنظمة من خلال التنافس الفعال.
- الحفاظ على جودة الحياة.
- التكييف مع بيئة العمل تحت أي ظرف.
- يساعد الموظفيين علي اتخاذ القرارات السليمة مما يسمح بالتنسيق والعمل السريع.
- يحفز الموظفيين علي العمل الجماعي.
- يساعد في التحكم في الموارد المادية وغير المادية.
- تطوير القدرة على الوصول إلى عمليات صنع القرار.
- اكتساب الوعي بالإيديولوجيات السائدة وطبيعة الهيمنة التي يخضع لها الفرد من أجل اكتشاف هويته.
- تطوير القدرة على الثقة في قدرات الفرد الشخصية.

ومما سبق يتضح أن تحقيق التمكين الاقتصادي أو الاجتماعي للأفراد قد لا يكون ممكناً بدون **التمكين النفسي،** فعندما يتم تمكين الفرد نفسياً سيكون هناك تغيير في الموقف والإدراك والسلوك مما سيؤدي بالتأكيد إلى تغيير إيجابي في التوجه القيمي وزيادة الأفعال الوطنية والقدرة على تأجيل إشباع الرغبات وتحسين احترام الذات والكفاءة الذاتية والوعي الذاتي فضلاً عن الرفاهية النفسية الأفضل والتي ستتوج بمجتمع سلمي ومتطور.

ثالثًا: الاندماج في العمل Work engagement:

يُعد الموظفون من أهم الأصول التي تمتلكها المؤسسات، ويُعتبر اندماجهم في العمل عاملاً جوهريًا لتحقيق النجاح التنظيمي. لهذا السبب، أصبح موضوع اندماج الموظفين في العمل محور اهتمام الباحثين، حيث يرتبط ارتباطًا وثيقًا بأداء الموظفين ومواقفهم وسلوكياتهم تجاه وظائفهم. كما يُشكّل اندماج الموظفين عنصراً حاسماً في تعزيز الإنتاجية التنظيمية، إذ يدفعهم إلى استثمار قدراتهم البدنية والمعرفية والعاطفية في العمل. كما يُشجعهم على بذل جهود إضافية، مما يسهم في تحسين الإنتاجية، وزيادة الربحية، وتعزيز جودة خدمة العملاء. ومع ذلك، يظل تحقيق هذا الاندماج تحديًا يواجه المديرين على مستوى العالم. وفي هذا السياق سيتم تناول مفهوم الاندماج في العمل وأبعاده ونظرياته وأهميته في بيئة العمل.

مفهوم الاندماج في العمل

يعتبر Kahn (1990, p. 694) أول من وضع تصور للاندماج في العمل، وعرفه بأنه "تسخير أعضاء المؤسسة جسدياً وإدراكياً وعاطفياً أثناء أداء الأدوار في عملهم".

وينظر Maslach & Leiter (1997, p. 155) إلي الاندماج في العمل باعتباره نقيضاً للاحتراق النفسي، واقترحا أن الموظفين المندمجون في العمل لديهم شعور بالطاقة وينظرون إلى عملهم باعتباره تحدياً.

وعرف كل من Schaufeli et al., (2002, p. 74)، و Hakanen, Bakker & Turunen, (2024, p. 228) الاندماج في العمل بأنه حالة ذهنية إيجابية ومُرضية ومرتبطة بالعمل وتتميز بالحيوية والتفاني والانغماس والاستيعاب"، ويتفق معهم Naqshbandi, Kabir, Ishak, & Islam, (2024, p. 8) حيث عرف الاندماج في العمل بأنه حالة ذهنية إيجابية تتميز بالعاطفية والتحفيز المرتبط بأداء الموظف والتي تتميز بثلاثة أبعاد: (١) الحيوية (والتي تعكس الطاقة العالية والمرونة العقلية والمثابرة)؛ و(٢) التفاني (الذي يشير إلى مستوى عالٍ من المشاركة والحماس)؛ و(٣) الاستغراق (والذي يعبر عن التركيز الكامل والانغماس الإيجابي في أداء المهام).

وعرفه Erickson (2005, p. 14) بأنه "الرضا البسيط عن ترتيبات التوظيف أو الولاء الأساسي لصاحب العمل و الاستعداد لاستثمار الذات وبذل الجهد التقديري لمساعدة صاحب العمل على النجاح".

وعرفه Wellins, Bernthal & Phelps, (2011, p. 2) بأنه "المدى الذي يستمتع فيه الموظفون بما يفعلونه ويؤمنون به ويشعرون بالتقدير لقيامهم به"

ويذكر Kuwabara, Hildebrand, & Zou (2018, p. 53) أن الاندماج في العمل هو حالة الرفاهية التي يتمتع بها الموظفون، والتي يصلون إليها من خلال تحفيزهم وانخراطهم الكامل أثناء أداء مهمة العمل.

ويري Jnaneswar & Ranjit (2023, p. 162) أن الاندماج في العمل مفهوم شامل يتضمن الاستثمار الكلي للموظفين في أداء مهمة محددة.

ويتضح مما سبق يمكن تعريف الاندماج في العمل بأنه: الحالة الايجابية والمرونة العقلية والمثابرة والتحفيز المرتبط بالعمل، والتي تدفع الفرد للتركيز والمشاركة والانغماس والاستغراق في العمل".

أبعاد الاندماج في العمل

يتفق كل من Rothbard (2001, p. 657)، و May, Gilson & Harter (2004, p. 15 أن الاندماج في العمل مكون ثنائى الأبعاد، ويتكون من:

١- **الانتباه Attention :** (أي الوقت الذي يقضيه المرء في التفكير في دوره في العمل).

٢- **الاستغراق Absorption:** (أي شدة تركيز المرء على مهمة ما في العمل).

ويشير كل من Kahn (1990, p. 694)، Klassen, Yerdelen, & Durksen, (2013, p.34)، و Kuok & Taormina (2017, pp .266-267) إلي أن الاندماج في العمل مكون من ثلاثة أبعاد رئيسية وهى:

(١) **الاندماج المعرفي في العمل (Cognitive Work Engagement):** هو "الوعي المتعمد والمركّز بنشاط لمهام الفرد أو أهدافه أو أنشطته التنظيمية والذي يتميز بلفت انتباه المرء طوعًا إلى عمله وامتلاك أفكار إيجابية عنه بهدف تحسين فعاليته في تلك المهام أو الأهداف أو الأنشطة"، ويعتمد الاندماج المعرفي في العمل على فكرة الفعالية، أي أن الأشخاص يحتاجون إلى العمل بالمنطق والوعي ليكونوا أكثر فعالية في العمل، و من الناحية النظرية فإن الأشخاص المندمجون معرفيًا في العمل سيكون لديهم أفكار أكثر إيجابية حول عملهم ويولون المزيد من الاهتمام له، وسيكون معالجتهم المعرفية فيما يتعلق بالعمل مرتفعًا، وستزداد فعاليتهم نتيجة لذلك.

(٢) **الاندماج الوجداني أو العاطفي في العمل (Emotional Work Engagement):** هو "الارتباط الطوعي بالمهام أو الأهداف أو الأنشطة التنظيمية التي تتميز بمشاعر إيجابية، مثل الفخر والحماس والإثارة، بشأن تنفيذ وإكمال هذه المهام أو الأهداف أو الأنشطة بنشاط"، ويعتمد الاندماج في العمل الوجداني إلى فكرة العمل العاطفي في العمل، وهي عملية تنظيم مشاعر المرء في العمل، و بشكل عام يشعر الأشخاص المندمجون وجدانياً في العمل بالسعادة أو الرضا عن عملهم، وتجربة مثل هذا التأثير الإيجابي من شأنه أن يمنحهم مشاعر سارة تجاه عملهم.

(٣) **الاندماج الجسدي في العمل (Physical Work Engagement):** وهو "المشاركة الجسدية في المهام أو الأهداف أو الأنشطة التنظيمية من خلال استخدام طاقة الفرد وجهده عمداً وبشكل طوعي لتنفيذ وإكمال تلك المهام أو الأهداف أو الأنشطة"، ويعتمد الاندماج الجسدى في العمل على فكرة المشاركة الجسدية في أي نوع من أنواع المهن، حيث يبذل

الناس جهداً/طاقة جسدية لإكمال المهام، وعلى الرغم من أن كميات الجهد الجسدى المبذول في أداء العمل يمكن أن تختلف في المهن المختلفة (على سبيل المثال، العمل في المصانع والتدريس)، فإن بذل الطاقة في العمل يعد مفهوماً صالحاً مع ذلك على سبيل المثال سيكون عامل المصنع المنخرط جسدياً في العمل أكثر نشاطًا أثناء نوبة عمله وسيكمل المهام المطلوبة بشكل أسرع من العمال الآخرين، وبالمثل فإن المعلم المنخرط جسدياً في العمل سيذهب غالبًا إلى المكتبة لشراء الكتب ويبذل المزيد من الجهد في كتابة المحاضرات وفي الفعل البدني للتدريس (على غرار الأداء) لمساعدة الطلاب على فهم محتوى المحاضرة بشكل أفضل، ولا يشمل الاندماج الجسدى فقط مقدار الطاقة التي يبذلها المرء بل يشمل أيضاً شدة أو تواتر إنفاق المرء للطاقة والجهد في العمل.، فعلى سبيل المثال سيركض لاعب كرة القدم المنخرط جسدياً بشكل كبير أكثر ويضع قوة أكبر في الضغط على الخصوم من أجل الاستحواذ على الكرة.

ويذكر(Schaufeli et al., (2002, p. 74، و(Naqshbandi et al., (2024, p. 8، و(Islam, Khatoon, Cheema, & Ashraf (2024, p. 2092، و(Hakanen, et al., 2024. P. 228) أن الاندماج في العمل مكون ثلاثي الأبعاد يتكون من:

١- **الحيوية Vigor:** وتعبر عن مستويات عالية من الطاقة والمرونة العقلية أثناء العمل، والاستعداد لاستثمار الجهد في العمل، أى أنها مستوى الطاقة الذي يُظهره الموظف جنباً إلى جنب مع المرونة العقلية أثناء العمل.

٢- **التفاني Dedication:** ويشير إلى الشعور بالأهمية والحماس والإلهام والفخر والتحدي.

٣- **الاستغراق Absorption:** ويشير إلى التركيز الكامل والانغماس العميق في العمل، حيث يشعر الفرد بمرور الوقت بسرعة ويجد صعوبة في الانفصال عن العمل، وتعبر هذه الحالة عن استيعابٍ تام وانغماسٍ كامل في أداء المهام في العمل.

وبسبب الطرق المختلفة التي يُنظر بها إلى مفهوم الاندماج في العمل، نشأت تناقضات في تحديد مكوناته وأبعاده، فهناك من يري أن الاندماج في العمل مكون ثنائي الأبعاد يتكون من الانتباه والاستغراق مثل كل من (Rothbard, (2001، و (May, Gilson & Harter, 2004)، وهناك من يري أنه مكون ثلاثي يتكون من اندماج وظيفي معرفي واندماج وظيفي وجداني واندماج وظيفي جسدى مثل كل من (Kahn, (1990، و(Klassen, et al., (2013،

و(Kuok & Taormina, (2017، وهناك من يري أنه مكون ثلاثي يتكون من الحيوية والتفانى والاستغراق مثل (Schaufeli et al., (2002، و(Islam et al., (2024، و(Naqshbandi et al., (2024، و(Hakanen, et al., (2024، ونظراً لأن معظم الأبحاث سارت علي نهج (Schaufeli et al., (2002، تبنت الباحثتان هذا المقياس وتم تطبيقة على عينة البحث الحالي.

العوامل المؤثرة علي الاندماج في العمل

(١) موارد العمل Job Resources:

يذكر (Hakanen, et al., (2024. pp. 227-228 أن موارد العمل هي عبارة عن جوانب العمل التي تساعد الموظفين على تلبية متطلبات العمل المختلفة وتساعدهم علي تحقيق الأهداف وتعزيز التعلم والنمو والاندماج، فموارد العمل على مستويات المهمة (على سبيل المثال، استقلالية العمل)، وتنظيم الوظيفة (على سبيل المثال، وضوح الدور)، والعلاقات الشخصية والاجتماعية (على سبيل المثال، مناخ الفريق)، والمنظمة الأكبر (على سبيل المثال، العدالة التنظيمية) ، وأن هذه الموارد مهماً لتعزيز الاندماج في العمل، حيث أظهرت الأبحاث أن موارد الوظيفة هي أهم المتنبأت والمحركات الرئيسية للاندماج في العمل، وتقترح نظرية متطلبات العمل JD-R أن كل منظمة أو وظيفة قد تتسم بمتطلبات وموارد وظيفية مختلفة، وبناء علي هذه النظرية تم تحديد ما لا يقل عن ٣١ مورداً وظيفياً مختلفاً، و١٢ مورداً شخصياً، و٣٠ مطلباً وظيفياً يؤثروا علي الاندماج في العمل.

ويري (Islam, et al., (2024, p. 2090 أنه اقترحت الأدبيات العديد من الموارد الشخصية (مثل التقييم الذاتي واحترام الذات والكفاءة الذاتية) وفي العملة (مثل المسؤولية والفضول وحجم العمل والمتطلبات المعرفية وإلحاح الوقت) والتنظيمية (مثل الدعم التنظيمي المتصور والقيادة والثقافة) التي تحفز الموظفين على الاندماج في عملهم.

(٢) الأداء في العمل Job performance:

يشير (Naqshbandi et al., (2024, p. 8 إلي أن الأداء في العمل هو الدرجة التي يفي بها الموظفون بالمهام والأدوار المفروضة عليهم من خلال سياقات المهام والتنظيم، وبشكل عام يتم تقييم أداء الوظيفة من جانبين: أ) جانب مباشر من خلال أداء المهمة حيث يتعلق أداء

المهمة بكفاءة الموظفين في أداء المهام الفنية المهمة المتعلقة بوظيفتهم، والتي يمكن قياسها من حيث تحقيق أهداف الأداء؛ ب) جانب غير مباشر من خلال الأداء السياقي حيث يعكس الأداء السياقي السلوك الإيجابي الذي يساهم بشكل غير مباشر في تحقيق الأهداف التنظيمية. يمكن قياس هذا الأداء السياقي من حيث تطوير الكفاءة التي ستساعد في تحسين أداء الموظفين في العمل، ويعتبر الأداء في العمل هو أحد النتائج الأكثر بحثًا لترتيبات العمل مثل العمل عن بعد والعمل المرن، حيث وجد أن العمل عن بعد مرتبط سلباً بالاندماج في العمل بينما العمل المرن مرتبط إيجاباً بالاندماج في العمل.

(٣) القيادة الأخلاقية Ethical Leadership:

ويعرف Brown, Treviño, & Harrison (2005, p. 120) القيادة الأخلاقية بأنها "إظهار السلوك المناسب معيارياً من خلال الأفعال الشخصية والعلاقات الشخصية، والترويج لمثل هذا السلوك للأتباع (followers) من خلال التواصل ثنائي الاتجاه والتعزيز واتخاذ القرار"، ويشير Islam et al., (2024, p. 2090) إلي أن القيادة الأخلاقية (والتي تتمثل في التعامل العادل والمشاركة في صنع القرار) تحسن من الاندماج في العمل حيث تعمل مثل هذه الممارسات على بناء وزيادة مستوى ثقة الموظفين في قادتهم، بالإضافة إلى ذلك يقترح على الإدارة منح الموظفين الحرية في اختيار مهامهم حيث يساهم ذلك بشكل إيجابي في شغفهم بالعمل المتناغم مما يعود بالنفع في النهاية على المنظمة، وتوصلت هذه الدراسة إلي أن القادة الأخلاقيين يؤثرون بشكل إيجابي على مرؤوسيهم للاندماج في عملهم، وأن الموظفين الذين يتمتعون بشغف العمل هم أكثر اندماجاً في عملهم عندما يُنظر إليهم على أنهم يتبعون أسلوباً أخلاقياً لقادتهم.

أهمية الاندماج في العمل

يشير May, et al., (2004, p. 15) إلي أن أهمية الاندماج في العمل تتمثل في التالي:

- يعتبر وسيلة لتعزيز دافعية الموظفين وتعلقهم والتزامهم بالعمل.
- يسهل من النمو الشخصي للموظف وتحسين أدائهم في العمل.
- المشاركة في العمل الهادف من خلال المشاركة في اتخاذ القرارات والذى بدوره يؤدى إلي فوائد ملموسة في العمل.
- الشعور بالرضاء في العمل.

- الشعور بالانتماء والولاء للمؤسسة.
- زيادة الإنتاجية في العمل.

مما سبق يتضح أن **الاندماج في العمل** يُعد من العوامل الأساسية التي تساهم في تعزيز النجاح الفردي والجماعي داخل المؤسسات. فعندما يشعر الأفراد بالاندماج في بيئة عملهم، فإنهم يصبحون أكثر ارتباطًا بمؤسساتهم، وأكثر التزاماً بتحقيق أهدافها. كما أن هذا الاندماج يعزز الرضا الوظيفي، كما يحفز على تحسين الأداء وتحفيز الأفكار الجديدة التي تساهم في تطوير بيئة العمل وزيادة قدرتها التنافسية مما يؤدي إلى زيادة الإنتاجية وجودة العمل. بالإضافة إلى ذلك، يُسهم الاندماج في العمل في بناء بيئة عمل إيجابية تقوم على التعاون والثقة المتبادلة، ويسهم في تحسين التواصل داخل المؤسسة، مما يؤدي إلى تحقيق نتائج أفضل وتجنب النزاعات. فهو بذلك يسهم في تحسين الولاء وتقليل معدلات الغياب والاستقالات، حيث يشعر الأفراد بأنهم جزء من منظومة واحدة تسعى لتحقيق النجاح المشترك.

الدراسات والبحوث السابقة:

تتضمن الدراسات والبحوث السابقة مجموعة من الدراسات والبحوث المرتبطة بمتغيرات البحث الحالي مقسمة إلى أربعة محاور، وهي كما يلى:

دراسات وبحوث تناولت العلاقة بين رشاقة التعلم والتمكين النفسي:

هدف بحث Fanodi, et al., (2014) إلى دراسة أثر دور التمكين النفسي على الرشاقة التنظيمية لدى موظفين الجامعة، وتكونت العينة من (١٣٠) موظف من موظفين جامعة زابول للعلوم الطبية بإيران. وبعد تطبيق أدوات البحث على العينة وباستخدام تحليل الانحدار كشفت النتائج عن وجود تأثير إيجابي دال إحصائياً للتمكين النفسي ومكوناته على الرشاقة التنظيمية لدى الموظفين بجامعة زابول للعلوم الطبية بإيران.

ودرس بحث Ahmadi, Nazari, & Bakhit (2023) الدور الوسيط لرشاقة التعلم في العلاقة بين التمكين النفسي والنمو الشخصي لدى المعلمين. وتكونت العينة من (٣٢٥) معلماً للتربية البدنية من بين (١٥٠٠) معلم في طهران وأعطيت لهم ثلاثة مقاييس لقياس متغيرات البحث. وباستخدام نموذج المعادلة البنائية كشف النتائج أن التمكين النفسي يؤثر على

النمو الشخصي للمعلمين، سواء بشكل مباشر أو بشكل غير مباشر من خلال رشاقة التعلم. كما أظهر المعلمون الذين حصلوا على درجات عالية في التمكين النفسي ورشاقة التعلم ميلًا أكبر نحو تعلم مواضيع جديدة تساعدهم في نموهم الشخصي. وهؤلاء الأفراد فضوليون ويسعون باستمرار إلى التنمية الشخصية والتحسين. يوصى بأن تولي السلطات المسؤولة اهتماماً لهذه النتائج وتوفر الظروف اللازمة لتحسين رشاقة التعلم لدى معلمي التربية البدنية.

وتناول بحث Aliyyah & Idham (2023) الدور الوسيط لرشاقة التعلم بين التمكين النفسي والسلوك التعاوني لدى الموظفين، وتكونت العينة من (٢٥٠) موظف بشركة PT كازيتو. وبعد تطبيق أدوات البحث واستخدام الأساليب الإحصائية أظهرت النتائج أن هناك تأثير لرشاقة التعلم على سلوك التعاون بين الموظفين. كما أنه لا يوجد تأثير للتمكين النفسي على السلوك التعاوني. بالاضافة إلى وجود تأثير للتمكين النفسي على رشاقة التعلم. كما أن هناك تأثيراً للتمكين النفسي على السلوك التعاوني مع وجود رشاقة التعلم كمتغير وسيط.

وتناول بحث Rahayu (2023) دراسة تأثير الذكاء الثقافي والتمكين النفسي ورشاقة التعلم على كفاءة التواصل بين الثقافات لدى الطلاب البحارة، بالاضافة إلى دراسة الدور الوسيط للتكيف الثقافي والدور المعدل للمستوى الاقتصادي والاجتماعي في هذه العلاقة. وتكونت العينة من (٣٨٠) من الطلاب البحارة بمؤسسات ومنظمات التدريب البحري بأندونيسيا. وبعد تطبيق أدوات البحث على العينة توصلت النتائج إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين رشاقة التعلم والتمكين النفسي.

دراسات وبحوث تناولت العلاقة بين رشاقة التعلم والاندماج في العمل:

اهتم بحث Saputra, et al., (2018) بدراسة الدور الوسيط لرشاقة التعلم في العلاقة بين الاندماج في العمل وثقافة التعلم لدى مديري الشركات بأندونسيا. وتكونت العينة من (٦٧) من كبار مديري الشركات في قطاعات تكنولوجيا المعلومات والتصنيع والاعلام والبناء والخدمات المصرفية. وباستخدام نموذج المعادلة البنائية أظهرت النتائج تأثير إيجابي ودال لرشاقة التعلم على الاندماج في العمل، كما يوجد لرشاقة التعلم دور وسيط في العلاقة بين الاندماج في العمل وثقافة التعلم.

وهدف بحث Dinillah& Desiana (2025) إلى دراسة تأثير رشاقة التعلم والقيادة الشاملة على سلوك العمل المبتكر (IWB)، مع بحث الدور الوسيط للاندماج في العمل والاستقلال الوظيفي. تكونت العينة من (٢٥٥) موظفاً في الشركات القائمة على المنصات. تم

استخدام نمذجة المعادلة البنائية القائمة على التباين (CB-SEM). تشير النتائج إلى أن رشاقة التعلم والاندماج في العمل والاستقلال الوظيفي لها تأثير مباشر على سلوك العمل المبتكر، في حين أن القيادة الشاملة لا تؤثر بشكل مباشر على سلوك العمل المبتكر. تلعب الاندماج في العمل والاستقلال الوظيفي دوراً وسيطًا مهماً. كما يوجد تأثير إيجابي كبير لرشاقة التعلم على الاندماج في العمل.

دراسات وبحوث تناولت العلاقة بين التمكين النفسي والاندماج في العمل:

هدف بحث Fan, et al., (2016) لتقصي العلاقات بين بيئة العمل المدركة والتمكين النفسي والاندماج في العمل. وتكونت العينة من (٩٢٣) ممرضة مسجلة في أربعة مستشفيات جامعية كبيرة في الصين. وباستخدام نموذج المعادلة البنائية أظهرت النتائج أن بيئة العمل المدركة له تأثير إيجابي مباشر على كل من التمكين النفسي والاندماج في العمل، وأن التمكين النفسي له تأثير إيجابي مباشر دال إحصائيًا في الاندماج في العمل وله تأثير وسيط على العلاقة بين بيئة العمل المدركة والاندماج في العمل.

وسعى بحث Meng & Sun (2019) إلى الكشف عن مستوى التمكين النفسي والاندماج في العمل، ودور التمكين النفسي في الاندماج في العمل لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات في الصين. وتكونت العينة من (١٦٢) عضو هيئة تدريس يعملون بأحدى جامعات الصين، وباستخدام معاملات الارتباط وتحليل التباين وتحليل الانحدار أظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع من التمكين النفسي والاندماج في العمل، ووجود فروق–في التمكين النفسي فقط– ترجع إلى للنوع لصالح الذكور والعمر لصالح أكبر من ٥٠ عام مقارنة بالمجموعات العمرية (٣٠–٢٠، و٣١–٤٠، و٤١–٥٠ عاماً)، ووجود فروق تعزى للدرجة العلمية لصالح حملة الدكتوراه مقارنة بحملة الليسانس والماجستير، والدرجة في العملة لصالح الأساتذة مقارنة بالأساتذة المساعدين والمدرسين وذلك في كل من التمكين النفسي والاندماج في العمل، كما يوجد ارتباط موجب دال إحصائيًا بين التمكين النفسي وجميع أبعاد الاندماج في العمل، ويمكن التنبؤ بالاندماج في العمل من خلال بعدي التمكين النفسي (المعنى والكفاءة).

وتناول بحث Aggarwal, et al., (2020) تحليل الدور الوسيط للتمكين النفسي في العلاقة بين مقدماته (تبادل القائد والعضو leader–member exchange) وعواقبه (الاندماج في العمل وسلوك الانسحاب النفسي psychological withdrawal behavior). وبلغت العينة (٤٥٤) موظفًا يعملون في أقسام البحث والتطوير (R&D) في قطاعي تكنولوجيا

المعلومات (IT) والأدوية في الهند. وباستخدام نموذج المعادلة البنائية أظهرت النتائج إلى أن المستويات العالية من التمكين النفسي لها تأثير إيجابي على الاندماج في العمل، مما يؤدي إلى انخفاض سلوك الانسحاب النفسي.

ودرس بحث Gong, et al., (2020) دور كل من التمكين النفسي والاندماج في العمل في الارتباط بين الذكاء العاطفي والرضا في العمل. اشتملت العينة على (٣٧٠) ممرضة. أظهرت نتائج نموذج المعادلة البنائية أن الاندماج في العمل توسط جزئيًا في الارتباط بين الذكاء العاطفي والرضا في العمل. علاوة على ذلك، كشف نموذج الوسيط التسلسلي أن الذكاء العاطفي يمكن أن يؤثر على الرضا في العمل من خلال التأثير الوسيط التسلسلي لـــ "التمكين النفسي – الاندماج في العمل"، كما أظهرت النتائج أن للتمكين النفسي لها تأثير إيجابي على الاندماج في العمل.

واهتم بحث خريبه وأبو الحسن (٢٠٢٢) باستكشاف العلاقة بين التمكين النفسي والقيادة التحويلية والاندماج الوظيفي. بالإضافة إلى التحقق من دور التمكين النفسي كوسيط في العلاقة بين القيادة التحويلية والاندماج الوظيفي. شملت العينة (٢٥٨) عضواً من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم من كليات التربية، والتربية النوعية، والتربية الرياضية (بنين وبنات) بجامعة الزقازيق. وباستخدام معامل ارتباط بيرسون ونموذج المعادلة البنائية. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين التمكين النفسي والاندماج الوظيفي بأبعادهما المختلفة. وأشارت النتائج أيضاً إلى أن التمكين النفسي والقيادة التحويلية يفسران حوالي ٤٦٪ من التباين في الاندماج الوظيفي.

دراسات وبحوث تناولت العلاقة بين رشاقة التعلم والتمكين النفسي والاندماج في العمل:

هدف بحث Sutardi & Novitasari (2024) إلى تحديد حجم تأثير رشاقة التعلم على الاندماج في العمل وكذلك دراسة الدور الوسيط للتمكين النفسي والصمود في هذه العلاقة. وتكونت العينة من (١٠٠) عامل من جيل الألفية ولدوا بين عامي (١٩٨١ و١٩٩٦). توصلت النتائج إلى أن رشاقة التعلم ليس لها تأثير مباشر على الاندماج في العمل للعمال من جيل الألفية. بينما يوجد تأثير غير مباشر لرشاقة التعلم على الاندماج في العمل من خلال التمكين النفسي والصمود، أي أن للتمكين النفسي والصمود دور وسيط في العلاقة بين رشاقة التعلم

والاندماج في العمل. ويساهم هذا البحث في الجهود المبذولة لزيادة الاندماج في العمل للعمال من جيل الألفية من خلال عوامل مثل رشاقة التعلم والتمكين النفسي والصمود.

تعقيب على البحوث والدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات البحث الحالي:

يتبين من العرض السابق للبحوث والدراسات المرتبطة بمتغيرات البحث الحالي تنوع أهدافها –كما سبق عرضه، وكذلك تنوع العينات التي تم التطبيق عليها؛ حيث شملت فئات متنوعة مثل (المعلمين وأعضاء هيئة للتدريس-بالجامعة والموظفين ومديري الشركات والممرضات والعمال). ونظراً للدور المهم الذي يقوم به أعضاء هيئة التدريس في الجامعة والمجتمع **سوف تقوم الباحثتان بتطبيق البحث الحالي على أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بالجامعة.**

وقد تنوعت البحوث فيما توصلت إليه من نتائج، فمنها ما توصل إلى وجود تأثير إيجابي ودال لرشاقة التعلم على الاندماج في العمل مثل بحث Saputra, et al., (2018)، وبحث Dinillah & Desiana (2025). وتوصل بحث Rahayu (2023) إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين رشاقة التعلم والتمكين النفسي. وتوصل بحث Aliyyah & Idham (2023) إلى وجود تأثير للتمكين النفسي على رشاقة التعلم. وكشف نتائج بحث Ahmadi, et al., (2023) أن التمكين النفسي يؤثر على النمو الشخصي للمعلمين، سواء بشكل مباشر أو بشكل غير مباشر من خلال رشاقة التعلم. وتوصل بحث Fanodi, et al., (2014) إلى جودتأثير إيجابي دال إحصائياً للتمكين النفسي ومكونلته على الرشاقة التنظيمية. وعن العلاقة بين التمكين النفسي والاندماج في العمل فتوصلت بحوث كل من Fan , et al., (2016)، وAggarwal , et al., (2020)، وGong, et al., (2020) إلى أن التمكين النفسي لها تأثير إيجابي على الاندماج في العمل، كما توصل بحث Meng & Sun (2019) ، وبحث خريبه وأبو الحسن (٢٠٢٢) إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين التمكين النفسي والاندماج في العمل، كما يمكن التنبؤ-بالاندماج في العمل من خلال بعدي التمكين النفسي (المعنى والكفاءة). وتوصل بحث Sutardi & Novitasari (2024) إلى أن للتمكين النفسي دور وسيط في العلاقة بين رشاقة التعلم والاندماج في العمل.

فروض البحث:

١- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصـــائيًا بين رشـــاقة التعلم والتمكين النفســـي لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بجامعة الزقازيق.

٢- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصـائيًا بين رشـاقة التعلم والاندماج في العمل لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بجامعة الزقازيق.

٣- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصـــائيًا بين التمكين النفســـي والاندماج في العمل لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم جامعة الزقازيق.

٤- توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة بين رشاقة التعلم والتمكين النفسي والاندماج في العمل لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بجامعة الزقازيق.

منهجية البحث وإجراءاته:

أولًا: منهج البحث:

يستخدم البحث الحالي المنهج الوصفي بهدف اختبار صحة فروض البحث، والإجابة على أسئلته المختلفة، وذلك لمناسبته لأهداف البحث من حيث الكشف عن نوعية العلاقة والتأثيرات المتبادلة بين متغيرات البحث.

ثانيًا: مجتمع البحث:

المجتمع الأصل Population في البحث الحالي هو جميع أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بكليات جامعة الزقازيق.

ثالثًا:عينة البحث:

١- **عينة حساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث:** وتكونت من (١٠٨) عضواً من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بكليات (التربية، والتربية النوعية، والطفولة المبكرة، والتجارة، والهندسة، والحاسبات والمعلومات، والطب، والصيدلة) بجامعة الزقازيق، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية، وبمتوسط عمر زمني (٣٦.٤١) وانحراف معيارى (١١.٧٥٦)، وقد تم استخدام بيانات هذه العينة في التحقق من ثبات وصدق أدوات البحث.

٢- **عينة البحث الأساسية:** وتكونت من (٢٥٦) من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بكليات (التربية، والتربية النوعية، والطفولة المبكرة، والتجارة، والهندسة، والحاسبات

والمعلومات، والطب، والصيدلة) بجامعة الزقازيق، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية، وبمتوسط عمر زمني (٣٦.٥٨) وانحراف معيارى(١١.٠٢٦). والجدول التالي رقم (٢) يوضح توصيف عينة البحث الأساسية.

جدول (٢) توصيف عينة البحث الأساسية

الكلية	الوظيفة					المجموع
	معيد	مدرس مساعد	مدرس	أستاذ مساعد	أستاذ	
التربية	٣٥	٢٥	٣٥	٢٠	١٧	١٣٢
التربية النوعية	٢	٢	٣	٢	٢	١١
الطفولة المبكرة	٤	٢	٣	٢	–	١١
التجارة	١٨	٣١	٢٠	١	١	٧١
الهندسة والحاسبات والمعلومات	٤	٥	١٠	٤	–	٢٣
الطب والصيدلة	–	–	٢	٣	٣	٨
المجموع	٦٣	٦٥	٧٣	٣٢	٢٣	٢٥٦

رابعًا: أدوات البحث:

تمثلت أدوات البحث الحالي في ثلاثة مقاييس هي: مقياس رشاقة التعلم ومقياس التمكين النفسي(إعداد الباحثتان)، ومقياس الاندماج في العمل (ترجمة وتعريب الباحثتان).

(١) مقياس رشاقة التعلم (LAS): إعداد الباحثتان

يهدف لقياس رشاقة التعلم لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم، ولإعداده قامت الباحثتان بإجراء مسح لعدد من الأطر النظرية والأدبيات المرتبطة بمفهوم رشاقة التعلم والمقاييس المنشورة والسابق ذكرها في الإطار النظري، وتم حصر أبعاد رشاقة التعلم في خمسة هي: (الرشاقة العقلية – ورشاقة الأفراد (التعامل مع الناس)– ورشاقة التغيير– ورشاقة النتائج– والوعي الذاتي).

وتم صياغة (٣١) مفردة جميعها بشكل إيجابي يستجاب عليها طبقا لمقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة – موافق –محايد – غير موافق– غير موافق بشدة). وأعطيت لهذه

الاستجابات الدرجات (٥ – ٤ – ٣ – ٢ –١). وتم عرض المقياس في صورته المبدئية على عدد (٥) من الأساتذة بقسم علم النفس التربوي بجامعة الزقازيق لتحكيمه لمعرفة مدى انتماء المفردات للأبعاد وملائمتها لعينة البحث، وتم تعديل صياغة بعض المفردات وفقًا لأراء المحكمين. والجدول رقم (٣) التالي يوضح توزيع المفردات على الأبعاد الفرعية للمقياس.

جدول (٣): توزيع المفردات على أبعاد مقياس رشاقة التعلم

الأبعاد الفرعية	الرشاقة العقلية	رشاقة الأفراد	رشاقة التغيير	رشاقة النتائج	الوعي الذاتي
أرقام المفردات	من ١ إلى ٨	من ٩ إلى ١٤	من ١٥ إلى ٢٠	من ٢١ إلى ٢٦	من ٢٧ إلى ٣١

وتم حساب بعض الخصائص السيكومترية لمقياس رشاقة التعلم كما يلي:-

أولًا: حساب صدق مقياس رشاقة التعلم: وذلك عن طريق :

صدق المفردات: تم حساب صدق مفردات مقياس **رشاقة التعلم** عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة فى حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، والنتائج موضحة في الجدول التالي رقم (٤):

جدول (٤): معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لأبعاد مقياس رشاقة التعلم في حالة حذف درجة هذه المفردة من الدرجة الكلية للبعد

الرشاقة العقلية		رشاقة الأفراد		رشاقة التغيير		رشاقة النتائج		الوعي الذاتي	
رقم المفردة	معامل الارتباط*	رقم المفردة	معامل الارتباط*	رقم المفردة	معامل الارتباط*	رقم المفردة	معامل الارتباط*	رقم المفردة	معامل الارتباط*
١	٠.٤٠٥**	٩	٠.٥٤١**	١٥	٠.٥٤٠**	٢١	٠.٥٠٨**	٢٧	٠.٥٧١**
٢	٠.٦١١**	١٠	٠.٥٣٠**	١٦	٠.٥٨٢**	٢٢	٠.٥٥٤**	٢٨	٠.٦٢٠**
٣	٠.٤٢٤**	١١	٠.٥٤١**	١٧	٠.٥٥٠**	٢٣	٠.٦٥٨**	٢٩	٠.٦٦٦**
٤	٠.٦٣٢**	١٢	٠.٥١٧**	١٨	٠.٥٦١**	٢٤	٠.٥٣٢**	٣٠	٠.٤٤٦**
٥	٠.٦٢٣**	١٣	٠.٦٧٥**	١٩	٠.٦٢٨**	٢٥	٠.٥٧٦**	٣١	٠.٥٠٢**
٦	٠.٦٢٦**	١٤	٠.٥٨٣**	٢٠	٠.٦٢٢**	٢٦	٠.٦٠٠**		
٧	٠.٤٥١**								

الرشاقة العقلية		رشاقة الأفراد		رشاقة التغيير		رشاقة النتائج		الوعي الذاتي	
رقم المفردة	معامل الارتباط *	رقم المفردة	معامل الارتباط *	رقم المفردة	معامل الارتباط *	رقم المفردة	معامل الارتباط *	رقم المفردة	معامل الارتباط *
٨	٠.٥٤٤**								

* معامل الارتباط بين درجات المفردة والدرجة الكلية للبعد محذوفاً منها درجة المفردة

** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١)

ويتضح من الجدول السابق رقم (٤) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على صدق جميع مفردات المقياس.

وتم حساب معاملات ارتباط درجات الأبعاد الفرعية لمقياس **رشاقة التعلم** والدرجة الكلية للمقياس، وكانت قيم معاملات الارتباط كما يوضحها الجدول التالي رقم (٥):

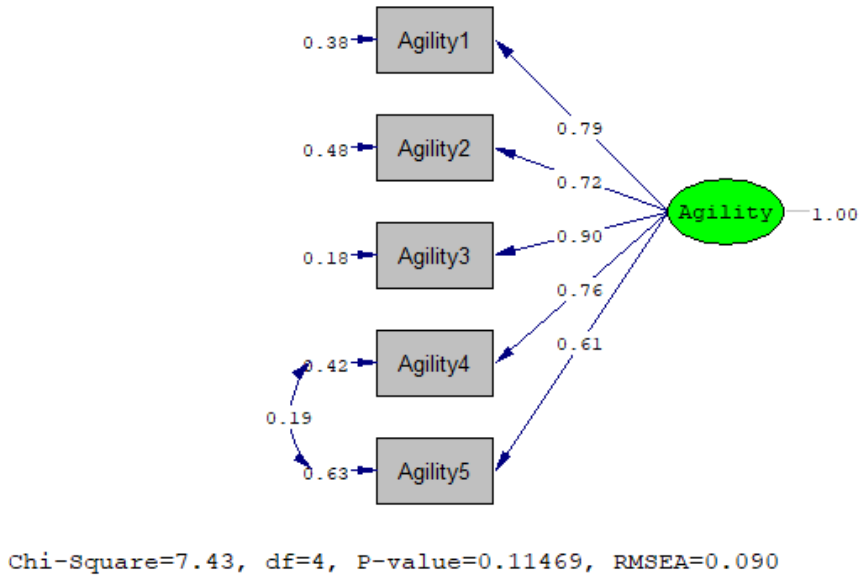
جدول (٥): معاملات الارتباط بين درجة الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس رشاقة التعلم

أبعاد المقياس	الرشاقة العقلية	رشاقة الأفراد	رشاقة التغيير	رشاقة النتائج	الوعي الذاتي
معامل الارتباط	٠.٨٤٤**	٠.٧٦٧**	٠.٨٨١**	٠.٨٥٦**	٠.٧٣٩**

** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١)

ويتضح من الجدول السابق رقم (٥) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وهذا يدل على اتساق درجات أبعاد مقياس رشاقة التعلم مع المقياس ككل.

كما تم حساب صدق مقياس رشاقة التعلم عن طريق إجراء التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis باستخدام برنامج **(LISREL 8.8)** لمصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس وعن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام حيث افترض أن جميع العوامل المشاهدة الخمسة لمقياس **رشاقة التعلم** تنتظم حول عامل كامن واحد وأسفرت النتائج على الآتي كما هو موضح بالشكل رقم (١) التالى:



شكل (١) المسار التخطيطى لنموذج التحليل العاملي التوكيدي للمتغيرات المشاهدة الخمسة لمقياس رشاقة التعلم التي تشبعت بعامل كامن واحد

يتضح من الشكل السابق رقم (١) أن قيمة كا٢تساوى (٧.٤٣) ومستوى دلالة (٠,١١٥) وهى غير دالة إحصائياً ودرجات حرية تساوى (٤)، وجذر متوسط مربعات خطأ الاقتراب (RMSEA) (٠.٠٩٠) مما يشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار، وكذلك أشارت باقى المؤشرات إلى صدق هذا النموذج حيث حقق مؤشرات حسن مطابقة جيدة هى: جذر متوسط مربعات البواقي (RMSR) (٠.٠٢٩)، ومؤشر حسن المطابقة GFI (٠.٩٧٣)، ومؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية AGFI (٠.٨٩٩)، ومؤشر المطابقة المعياري NFI (٠.٩٨٠)، ومؤشر المطابقة المقارن CFI (٠.٩٩٠)، ومؤشر المطابقة النسبيRFI(٠.٩٥٠) وجميعها تقع فى المدى المثالي للمؤشر. ومؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI (٠.٢٧٥) أقل من قيمة الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع (٠.٢٨٠)، وهذا يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار. والجدول التالى رقم (٦) يوضح نتائج التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد رشاقة التعلم وتشبعات الأبعاد بالعامل الكامن العام:

جدول (٦) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس رشاقة التعلم وتشبعات الأبعاد بالعامل الكامن العام وقيمة "ت" والخطأ المعياري

المتغير المشاهد	التشبع بالعامل الكامن	الخطأ المعيارى لتقدير التشبع	قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية	معامل الثبات (R^2)
الرشاقة العقلية	٠.٧٨٧	٠.٠٨٤	٩.٣٣٤**	٠.٦٢٠
رشاقة الأفراد	٠.٧٢٢	٠.٠٨٧	٨.٢٧٩**	٠.٥٢١
رشاقة التغيير	٠.٩٠٤	٠.٠٧٩	١١.٤٢٦**	٠.٨١٧
رشاقة النتائج	٠.٧٦٢	٠.٠٨٦	٨.٩٠٨**	٠.٥٨١
الوعي الذاتي	٠.٦٠٧	٠.٠٩٢	٦.٥٦٤**	٠.٣٦٨

** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق رقم (٦) أن معاملات الصدق الخمسة (التشبعات) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١). ويلاحظ أن المتغير المشاهد الثالث (رشاقة التغيير) هو أفضل مؤشر صدق للمتغير الكامن **رشاقة التعلم** حيث معامل صدقه أو تشبعه بالعامل الكامن يساوى (٠.٩٠٤) يليه المتغير المشاهد الأول (الرشاقة العقلية). ويمكن القول أن نتائج التحليل العاملى التوكيدى قدمت دليلاً قوياً على صدق البناء التحتى أو الكامن لمقياس **رشاقة التعلم** وهو عبارة عن عامل كامن عام واحد تنتظم حوله العوامل الفرعية الخمسة المشاهدة: (الرشاقة العقلية، ورشاقة الأفراد، ورشاقة التغيير، ورشاقة النتائج، والوعي الذاتي) (حسن، ٢٠٠٨، ص ١٢٢).

ثانيًا: حساب ثبات مقياس رشاقة التعلم: وتم حساب الثبات بعدة طرق وهى:-

ثبات مقياس رشاقة التعلم عن طريق معامل الثبات ألفا لـــــــــ كرونباخ: تم حساب ثبات كل بعد من أبعاد المقياس فى حالة حذف المفردة (If–item deleted) وكانت النتائج موضحة في الجدول التالي رقم (٧):

جدول (٧): معاملات ألفا كرونباخ لثبات أبعاد مقياس رشاقة التعلم عند حذف المفردة

الرشاقة العقلية		رشاقة الأفراد		رشاقة التغيير		رشاقة النتائج		الوعي الذاتي	
رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا
١	٠.٨٠٩	٩	٠.٧٧٦	١٥	٠.٧٩٧	٢١	٠.٧٩٠	٢٧	٠.٧٣٩
٢	٠.٧٧٨	١٠	٠.٧٨٠	١٦	٠.٧٨٣	٢٢	٠.٧٨٠	٢٨	٠.٧٢٣
٣	٠.٨٠٤	١١	٠.٧٧٧	١٧	٠.٧٨٩	٢٣	٠.٧٦٢	٢٩	٠.٧٠٦
٤	٠.٧٧٧	١٢	٠.٧٨١	١٨	٠.٧٨٨	٢٤	٠.٧٨٤	٣٠	٠.٧٨٠

الرشاقة العقلية		رشاقة الأفراد		رشاقة التغيير		رشاقة النتائج		الوعي الذاتي	
رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا
٥	٠.٧٨٠	١٣	٠.٧٤٢	١٩	٠.٧٧٢	٢٥	٠.٧٧٥	٣١	٠.٧٦٢
٦	٠.٧٧٧	١٤	٠.٧٧٠	٢٠	٠.٧٧٦	٢٦	٠.٧٦٩		
٧	٠.٨٠٤								
٨	٠.٧٩١								
معامل ثبات للبعد= (٠,٨١١)		معامل ثبات للبعد= (٠,٨٠٢)		معامل ثبات للبعد= (٠,٨١٣)		معامل ثبات للبعد= (٠,٨٠٧)		معامل ثبات للبعد= (٠,٧٨٣)	
معامل ثبات المقياس ككل = (٠,٩٣٣)									

يتضح من الجدول السابق رقم (٧) أن معامل ألفا للبعد فى حالة حذف كل مفردة أقل من أو يساوى معامل ألفا للبعد الذى تنتمى إليه المفردة، وبذلك يتضح ثبات الأبعاد في وجود جميع المفردات، وبلغت قيمة معامل ألفا لمقياس رشاقة التعلم ككل هو (٠.٩٣٣).

كما تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس رشاقة التعلم بطريقة التجزئة النصفية لـــ "سبيرمان/ براون" و"جتمان" فكانت النتائج كما بالجدول التالي رقم (٨):

جدول (٨): معاملات ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس رشاقة التعلم بطريقة التجزئة النصفية

التجزئة النصفية*	أبعاد مقياس رشاقة التعلم					المقياس ككل
	الرشاقة العقلية	رشاقة الأفراد	رشاقة التغيير	رشاقة النتائج	الوعي الذاتي	
سبيرمان/ براون	٠.٨١٥	٠.٨٣٣	٠.٨١٥	٠.٨٢٠	٠.٨١٤	٠.٩٣٥
جتمان	٠.٨١٣	٠.٨٣٣	٠.٨١٥	٠.٨٢٠	٠.٧٩٥	٠.٩٣٤

* التجزئة النصفية بعد التصحيح لنصفى الاختبار

ويتضح من الجدول السابق رقم (٨) ثبات أبعاد مقياس **رشاقة التعلم**. وعموماً فإن جميع أبعاد المقياس على درجة عالية من الثبات.

ومن الإجراءات السابقة وفى ضوء ما تم حسابه من الصدق والثبات أصبح مقياس **رشاقة التعلم** يتكون في صورته النهائية من (٣١) مفردة، ويكون أقل درجة يحصل عليها العضو فى هذا المقياس هي (٣١) وأعلى درجة هي (١٥٥)، وهو يتمتع بدرجة عالية من الثبات والصدق مما يسمح بتطبيقة على العينة النهائية للتحقق من فروض البحث الحالي.

(٢) مقياس التمكين النفسي (PES): إعداد الباحثتان

لإعداد هذا المقياس قامت الباحثتان بإجراء مسح لعدد من الأطر النظرية والأدبيات المرتبطة بمفهوم التمكين النفسي والمقاييس المنشورة وعدد من المفردات التي تخص قياسه؛ وأشهر هذه المقاييس وأوسعها انتشاراً مقياس Spreitzer (1995) والمكون من (١٢) مفردة، ومقياس Singh & Kaur (2019)، وتم تحديد أربعة أبعاد هي: (المعنى– والكفاءة– وتقرير المصير– والتأثير)، وتم صياغة (٢٠) مفردة جميعها بشكل إيجابي يستجاب عليها طبقا لمقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة – موافق –محايد – غير موافق– غير موافق بشدة). وأعطيت لهذه الاستجابات الدرجات (٥ – ٤ – ٣ – ٢ –١). وهذه المفردات موزّعة على أبعاد المقياس الأربعة ويتضمن كل بعد (٥) مفردات.

وتم عرض المقياس في صورته المبدئية على عدد (٥) من الأساتذة بقسم علم النفس التربوي بجامعة الزقازيق لتحكيمه لمعرفة مدى انتماء المفردات للأبعاد وملائمتها لعينة البحث، وعُدلت بعض المفردات من حيث الصياغة وفقًا لأراء المحكمين.

وتم حساب بعض الخصائص السيكومترية لمقياس التمكين النفسي كما يلى:–

أولًا: حساب صدق مقياس التمكين النفسي: وذلك عن طريق :

صدق المفردات: تم حساب صدق مفردات مقياس **التمكين النفسي** عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة فى حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، والنتائج موضحة في الجدول التالي رقم (٩):

جدول (٩): معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لأبعاد مقياس التمكين النفسي فى حالة حذف درجة هذه المفردة من الدرجة الكلية للبعد

المعنى		الكفاءة		تقرير المصير		التأثير	
رقم المفردة	معامل الارتباط*	رقم المفردة	معامل الارتباط*	رقم المفردة	معامل الارتباط*	رقم المفردة	معامل الارتباط*
١	٠.٤٩٥**	٦	٠.٦٤٥**	١١	٠.٦٨٣**	١٦	٠.٦١٧**
٢	٠.٦٨٤**	٧	٠.٥٤٣**	١٢	٠.٤٨٠**	١٧	٠.٧٦٥**
٣	٠.٦١٤**	٨	٠.٧٣٦**	١٣	٠.٦٤٨**	١٨	٠.٦٥٢**
٤	٠.٦٦٣**	٩	٠.٦١٦**	١٤	٠.٦٥٣**	١٩	٠.٥٤٩**
٥	٠.٦٥٨**	١٠	٠.٥٣٠**	١٥	٠.٥٥٥**	٢٠	٠.٥٠٩**

*معامل الارتباط بين درجات المفردة والدرجة الكلية للبعد محذوفاً منها درجة المفردة

** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١)

ويتضح من الجدول السابق رقم (٩) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على صدق جميع مفردات المقياس.

وتم حساب معاملات ارتباط درجات الأبعاد الفرعية لمقياس **التمكين النفسي** والدرجة الكلية للمقياس، وكانت قيم معاملات الارتباط كما يوضحها الجدول التالي رقم (١٠):

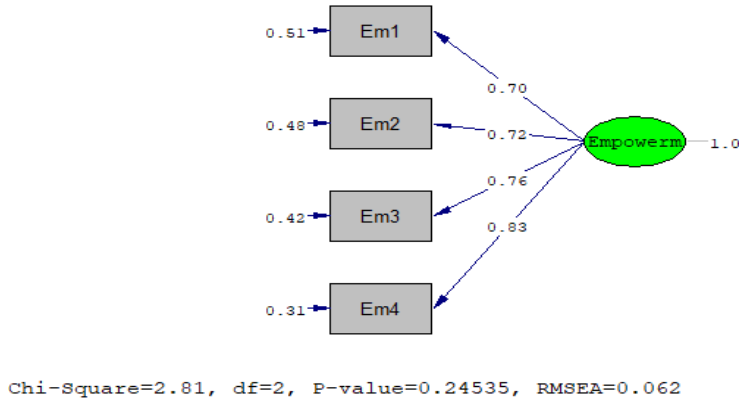
جدول (١٠): معاملات الارتباط بين درجة الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التمكين النفسي

أبعاد المقياس	المعنى	الكفاءة	تقرير المصير	التأثير
معامل الارتباط	**٠.٧٨٨	**٠.٨٠٠	**٠.٨٤٠	**٠.٨٦٣

** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١)

ويتضح من الجدول السابق رقم (١٠) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وهذا يدل على اتساق درجات أبعاد مقياس التمكين النفسي مع المقياس ككل.

كما تم حساب صدق مقياس التمكين النفسي عن طريق إجراء التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis (LISREL 8.8) باستخدام برنامج لمصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس وعن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام حيث افترض أن جميع العوامل المشاهدة الأربعة لمقياس **التمكين النفسي** تنتظم حول عامل كامن واحد وأسفرت النتائج على الآتي كما هو موضح بالشكل رقم (٢) التالى:



شكل (٢) المسار التخطيطى لنموذج التحليل العاملي التوكيدي للمتغيرات المشاهدة الاربعة لمقياس التمكين النفسي التي تشبعت بعامل كامن واحد

يتضح من الشكل السابق رقم (٢) أن قيمة كا٢تساوى (٢.٨١) ومستوى دلالة (٠,٢٤٥) وهى غير دالة إحصائياً ودرجات حرية تساوى (٢)، وجذر متوسط مربعات خطأ الاقتراب (RMSEA) (٠.٠٦٢) مما يشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار، وكذلك أشارت باقى المؤشرات إلى صدق هذا النموذج حيث حقق مؤشرات حسن مطابقة جيدة هى: جذر متوسط مربعات البواقي (RMSR) (٠.٠٢٣)، ومؤشر حسن المطابقة GFI (٠.٩٨٧)، ومؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية AGFI (٠.٩٣٥)، ومؤشر المطابقة المعياري NFI (٠.٩٨٧)، ومؤشر المطابقة المقارن CFI (٠.٩٩٧)، ومؤشر المطابقة النسبيRFI(٠.٩٦٢) وجميعها تقع فى المدى المثالي للمؤشر. ومؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI (٠.١٧٦) أقل من قيمة الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع (٠.١٨٧)، وهذا يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار. والجدول التالى رقم (١١) يوضح نتائج التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد التمكين النفسي وتشبعات الأبعاد بالعامل الكامن العام:

جدول (١١) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس لمقياس التمكين النفسي وتشبعات الأبعاد بالعامل الكامن العام وقيمة "ت" والخطأ المعياري

المتغير المشاهد	التشبع بالعامل الكامن	الخطأ المعيارى لتقدير التشبع	قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية	معامل الثبات (R^2)
المعنى (Em1)	٠.٧٠٢	٠.٠٩١	٧.٧٥٠**	٠.٤٩٣
الكفاءة (Em2)	٠.٧٢٤	٠.٠٩٠	٨.٠٦٣**	٠.٥٢٤
تقرير المصير (Em3)	٠.٧٦٤	٠.٠٨٨	٨.٦٥٩**	٠.٥٨٤
التأثير (Em4)	٠.٨٣٢	٠.٠٨٦	٩.٧١٤**	٠.٦٩٣

** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق رقم (١١) أن معاملات الصدق الأربعة (التشبعات) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١). ويلاحظ أن المتغير المشاهد الرابع (التأثير) هو أفضل مؤشر صدق للمتغير الكامن **التمكين النفسي** حيث معامل صدقه أو تشبعه بالعامل الكامن يساوى (٠.٨٣٢) يليه المتغير المشاهد الثالث (تقرير المصير). ويمكن القول أن نتائج التحليل العاملى التوكيدى قدمت دليلاً قوياً على صدق البناء التحتى أو الكامن لمقياس **التمكين النفسي** وهو

عبارة عن عامل كامن عام واحد تنتظم حوله العوامل الفرعية الأربعة المشاهدة: (المعنى، والكفاءة، وتقرير المصير، والتأثير) (حسن، ٢٠٠٨، ص ١٢٢).

ثانيًا: حساب ثبات مقياس التمكين النفسي: وتم حساب الثبات بعدة طرق وهى:-

ثبات مقياس التمكين النفسي عن طريق معامل الثبات ألفا لـــــــــ كرونباخ: تم حساب ثبات كل بعد من أبعاد المقياس فى حالة حذف المفردة (If–item deleted) وكانت النتائج موضحة في الجدول التالي رقم (١٢):

جدول (١٢): معاملات ألفا كرونباخ لثبات أبعاد مقياس التمكين النفسي عند حذف المفردة

المعنى		الكفاءة		تقرير المصير		التأثير	
رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا
١	٠.٨٢١	٦	٠.٧٧٥	١١	٠.٧٤٣	١٦	٠.٧٧٤
٢	٠.٧٦٨	٧	٠.٨٠٣	١٢	٠.٨٠٠	١٧	٠.٧٣٦
٣	٠.٧٩٠	٨	٠.٧٤٦	١٣	٠.٧٥٥	١٨	٠.٧٧٢
٤	٠.٧٧٥	٩	٠.٧٨٤	١٤	٠.٧٥١	١٩	٠.٧٩٦
٥	٠.٧٧٨	١٠	٠.٨٠٨	١٥	٠.٧٨٢	٢٠	٠.٨٠٤
معامل ثبات للبعد= (٠.٨٢٣)		معامل ثبات للبعد= (٠.٨٢٠)		معامل ثبات للبعد= (٠.٨٠٧)		معامل ثبات للبعد= (٠.٨١٤)	
معامل ثبات المقياس ككل = (٠.٩١٧)							

يتضح من الجدول السابق رقم (١٢) أن معامل ألفا للبعد فى حالة حذف كل مفردة أقل من أو يساوى معامل ألفا للبعد الذى تنتمى إليه المفردة، وبذلك يتضح ثبات الأبعاد في وجود جميع المفردات، وبلغت قيمة معامل ألفا لمقياس التمكين النفسي ككل هو (٠.٩١٧).

كما تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس التمكين النفسي بطريقة التجزئة النصفية لـــ "سبيرمان/ براون" و"جتمان" فكانت النتائج كما بالجدول التالي رقم (١٣):

جدول (١٣): معاملات ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس التمكين النفسي بطريقة التجزئة النصفية

التجزئة النصفية*	أبعاد مقياس التمكين النفسي				المقياس ككل
	المعنى	الكفاءة	تقرير المصير	التأثير	
سبيرمان/ براون	٠.٨٨٣	٠.٨٨٩	٠.٨٤٨	٠.٨٨٧	٠.٩٤٣

جتمان	٠.٨٧١	٠.٨٥٢	٠.٨١٢	٠.٨١٨	٠.٩٤١

* التجزئة النصفية بعد التصحيح لنصفى الاختبار

ويتضح من الجدول السابق رقم (١٣) ثبات أبعاد مقياس **التمكين النفسي**. وعموماً فإن جميع أبعاد المقياس على درجة عالية من الثبات.

ومن الإجراءات السابقة وفى ضوء ما تم حسابه من الصدق والثبات أصبح مقياس **التمكين النفسي** يتكون في صورته النهائية من (٢٠) مفردة، ويكون أقل درجة يحصل عليها العضو فى هذا المقياس هي (٢٠) وأعلى درجة هي (١٠٠)، وهو يتمتع بدرجة عالية من الثبات والصدق مما يسمح بتطبيقة على العينة النهائية للتحقق من فروض البحث الحالي.

(٣) مقياس الاندماج في العمل Work Engagement Scale: إعداد Schaufeli, et al., (2002) تعريب وتقنين الباحثتين

يهدف لقياس الاندماج في العمل للموظفين وهو مقياس متاح على الانترنت للبحث العلمي، وهو واسع الاستخدام والانتشار وتم ترجمته للعديد من اللغات منها الانجليزية والألمانية والفرنسية والنرويجية والسويدية والأسبانية والجريجية والروسية والبرتغالية والصينية. ويتكون المقياس من (١٧) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: (الحيوية، والتفاني، والاستغراق).

وتم اختيار المقياس لأنه ملائم للتطبيق على هيئة التدريس على اختلاف مراحل التعليم، كما أنه تم استخدامه على مدى واسع من البحوث والدراسات والتي هدفت لدراسة الاندماج في العمل للمعلمين بالمدارس وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات كما في أبحاث كل من: Barkhuizen & Rothmann (2006)، و Bakker & Bal (2010)، و Van den Berg, Bakker, & Ten Cate (2013)، و Silman (2014) ، و Alqarni (2016) ، و Gülbahar (2017)، و Meng & Sun (2019)، و Pieters, Van Zyl, & Nel, (2019)، و Adel, et al., (2024)، فضلًا عن أنه يقيس الاندماج في العمل من خلال ثلاث مكونات، وهي: (الحيوية، والتفاني، والاستغراق)، وهي مناسبة للتطبيق على عينة البحث الحالي من أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة بكليات التربية جامعة الزقازيق. كما إن المقياس تمتع بمؤشرات صدق وثبات جيدة في جميع الأبحاث التي تم استخدامه فيها.

وقامت الباحثتان بترجمة مفردات المقياس إلى اللغة العربية، وتم عرضه بعد الترجمة على اثنين من الأساتذة بقسم المناهج وطرق التدريس تخصص اللغة الإنجليزية لتقييم جودة الترجمة، وتم تعديل الصياغة اللغوية للمفردات لتتفق مع البيئة العربية.

وتم حساب بعض الخصائص السيكومترية لمقياس الاندماج في العمل كما يلي:-

أولًا: حساب صدق مقياس الاندماج في العمل: وذلك عن طريق :-

صدق المفردات: تم حساب صدق مفردات مقياس **الاندماج في العمل** عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة فى حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، والنتائج موضحة في الجدول التالي رقم (١٤):

جدول (١٤): معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لأبعاد مقياس الاندماج في العمل فى حالة حذف درجة هذه المفردة من الدرجة الكلية للبعد

الحيوية		التفاني		الاستغراق	
رقم المفردة	معامل الارتباط *	رقم المفردة	معامل الارتباط *	رقم المفردة	معامل الارتباط *
١	٠.٦١١**	٧	٠.٠٥٩	١٢	٠.٤٩٦**
٢	٠.٧٠٠**	٨	٠.٥٥٢**	١٣	٠.٧١٧**
٣	٠.٥٢٨**	٩	٠.٦٢٢**	١٤	٠.٦٧٨**
٤	٠.٥٠١**	١٠	٠.٦٨٥**	١٥	٠.٤٧٢**
٥	٠.٤٤٠**	١١	٠.٤٣٨**	١٦	٠.٦١١**
٦	٠.٦٤٩**			١٧	٠.٥٨٦**

* معامل الارتباط بين درجات المفردة والدرجة الكلية للبعد محذوفاً منها درجة المفردة

** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١)

ويتضح من الجدول السابق رقم (١٤) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، ماعدا المفردة رقم (٧) في البعد الثاني (التفاني) ولذلك تم حذفها، وهذا يدل على صدق جميع مفردات المقياس.

وتم حساب معاملات ارتباط درجات الأبعاد الفرعية لمقياس **الاندماج في العمل** والدرجة الكلية للمقياس، وكانت قيم معاملات الارتباط كما يوضحها الجدول التالي رقم (١٥):

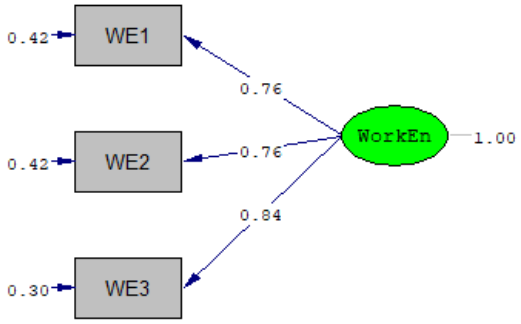
جدول (١٥): معاملات الارتباط بين درجة الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الاندماج في العمل

أبعاد المقياس	الحيوية	التفاني	الاستغراق
معامل الارتباط	٠.٨٧٤**	٠.٨١٦**	٠.٨٩٦**

** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١)

ويتضح من الجدول السابق رقم (١٥) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وهذا يدل على اتساق درجات أبعاد مقياس **الاندماج في العمل** مع المقياس ككل.

كما تم حساب صدق مقياس الاندماج في العمل عن طريق إجراء التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis (LISREL 8.8) باستخدام برنامج لمصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس وعن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام حيث افترض أن جميع العوامل المشاهدة الثلاثة لمقياس **الاندماج في العمل** تنتظم حول عامل كامن واحد وأسفرت النتائج على الآتي كما هو موضح بالشكل رقم (٣) التالى:-



Chi-Square=0.00, df=0, P-value=1.00000, RMSEA=0.000

شكل (٣) المسار التخطيطى لنموذج التحليل العاملي التوكيدي للمتغيرات المشاهدة الثلاثة لمقياس الاندماج في العمل التي تشبعت بعامل كامن واحد

يتضح من الشكل السابق رقم (٣) أن قيمة كا٢تساوى (صفر) وهى غير دالة إحصائيًا ودرجات حرية تساوى (صفر)، وجذر متوسط مربعات خطأ الاقتراب (RMSEA) (صفر) مما يشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار. والجدول التالى رقم (١٦)

يوضح نتائج التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد الاندماج في العمل وتشبعات الأبعاد بالعامل الكامن العام:

جدول (١٦) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس لمقياس الاندماج في العمل وتشبعات الأبعاد بالعامل الكامن العام وقيمة "ت" والخطأ المعياري

المتغير المشاهد	التشبع بالعامل الكامن	الخطأ المعيارى لتقدير التشبع	قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية	معامل الثبات (R^2)
الحيوية (WE1)	٠.٧٦٥	٠.٠٩٠	٨.٤٧٧**	٠.٥٨٥
التفاني (WE2)	٠.٧٦٤	٠.٠٩٠	٨.٤٦٤**	٠.٥٨٣
الاستغراق (WE3)	٠.٨٣٧	٠.٠٨٩	٩.٤١٤**	٠.٧٠٠

**** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١)**

يتضح من الجدول السابق رقم (١٦) أن معاملات الصدق الثلاثة (التشبعات) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١). ويلاحظ أن المتغير المشاهد الثالث (الاستغراق) هو أفضل مؤشر صدق للمتغير الكامن **الاندماج في العمل** حيث معامل صدقه أو تشبعه بالعامل الكامن يساوى (٠.٨٣٧) يليه المتغير المشاهد الأول (الحيوية). ويمكن القول أن نتائج التحليل العاملى التوكيدى قدمت دليلاً قوياً على صدق البناء التحتى أو الكامن لمقياس **الاندماج في العمل** وهو عبارة عن عامل كامن عام واحد تنتظم حوله العوامل الفرعية الثلاثة المشاهدة: (الحيوية، والتفاني، والاستغراق) (حسن، ٢٠٠٨، ص ١٢٢).

ثانيًا: حساب ثبات مقياس الاندماج في العمل: وتم حساب الثبات بعدة طرق وهى:-

ثبات مقياس الاندماج في العمل عن طريق معامل الثبات ألفا لـــــــــــ كرونباخ: تم حساب ثبات كل بعد من أبعاد المقياس فى حالة حذف المفردة (If–item deleted) وكانت النتائج موضحة في الجدول التالي رقم (١٧):

جدول (١٧): معاملات ألفا كرونباخ لثبات أبعاد مقياس الاندماج في العمل عند حذف المفردة

الحيوية		التفاني		الاستغراق	
رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا
١	٠.٧٦٩	٧	٠.٨١٤	١٢	٠.٨٠٨
٢	٠.٧٤٧	٨	٠.٥٨٦	١٣	٠.٧٥٩
٣	٠.٧٨٨	٩	٠.٥٥٢	١٤	٠.٧٧٠
٤	٠.٧٩٨	١٠	٠.٥٢٢	١٥	٠.٨١٤

الحيوية		التفاني		الاستغراق	
رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا
٥	٠.٨٠٥	١١	٠.٦٣٧	١٦	٠.٧٩٠
٦	٠.٧٦٠			١٧	٠.٧٩٢
معامل ثبات للبعد= (٠.٨٠٩)		معامل ثبات للبعد= (٠.٦٨٥)		معامل ثبات للبعد= (٠.٨١٨)	
معامل ثبات المقياس ككل = (٠.٨٩٢)					

يتضح من الجدول السابق رقم (١٧) أن معامل ألفا للأبعاد فى حالة حذف كل مفردة أقل من أو يساوي معامل ألفا للبعد الذى تنتمي إليه المفردة عدا المفردة رقم (٧) في البعد الثاني (التفاني)، حيث كانت معامل ألفا مع حذف المفردة أكبر من معامل ألفا للبعد، وهذا يعني أن تدخل المفردة يؤدي إلى خفض معامل الثبات للبعد الذي تنتمي إليه المفردة ولذلك تم حذفها، وإعادة حساب معامل الثبات للبعد بعد حذف المفردة فأصبح يساوي (٠.٨١٤)، كما تم إعادة حساب معامل الثبات للمقياس ككل بعد حذف المفردة فأصبح يساوي (٠.٩٠٤).

كما تم حساب **ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس الاندماج في العمل** بطريقة التجزئة النصفية لـــ "سبيرمان/ براون" و"جتمان" فكانت النتائج كما بالجدول التالي رقم (١٨):

جدول (١٨): معاملات ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس الاندماج في العمل بطريقة التجزئة النصفية

التجزئة النصفية*	أبعاد مقياس الاندماج في العمل			المقياس ككل
	الحيوية	التفاني	الاستغراق	
سبيرمان/ براون	٠.٨٣٦	٠.٨٨٢	٠.٨٤٥	٠.٩٢٦
جتمان	٠.٨٢٥	٠.٨٨١	٠.٨٤٤	٠.٩٢٢

* التجزئة النصفية بعد التصحيح لنصفى الاختبار

ويتضح من الجدول السابق رقم (١٨) ثبات أبعاد مقياس **الاندماج في العمل**. وعموماً فإن جميع أبعاد المقياس على درجة عالية من الثبات.

ومن الإجراءات السابقة وفى ضوء ما تم حسابه من الصدق والثبات أصبح مقياس **الاندماج في العمل** يتكون في صورته النهائية من (١٦) مفردة، ويكون أقل درجة يحصل عليها العضو فى هذا المقياس هي (١٦) وأعلى درجة هي (٨٠)، وهو يتمتع بدرجة عالية من الثبات والصدق مما يسمح بتطبيقة على العينة النهائية للتحقق من فروض البحث الحالي.

التحقق من اعتدالية توزيع البيانات:

قبل التحقق من الفروض ومناقشتها قامت الباحثتان باختبار اعتدالية توزيع البيانات لجميع متغيرات البحث وذلك عن طريق اختبار كولموجروف- سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov Test) لدرجات عينة البحث باستخدام حزمة البرامج الإحصائية SPSS، وأظهرت النتائج اعتدالية توزيع البيانات مما دفع الباحثتان إلى استخدام الإحصاء البارامتري في التحقق من فروض البحث.

نتائج البحث ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول ومناقشتها:

ينص هذا الفرض على أنه: "**توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين رشاقة التعلم والتمكين النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بجامعة الزقازيق**". ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام معامل الارتباط التتابعي لـــ "بيرسون" بين أبعاد رشاقة التعلم والدرجة الكلية له وأبعاد التمكين النفسي والدرجة الكلية له وكانت النتائج كما هى موضحه بالجدول رقم (١٩) التالى:

جدول (١٩) نتائج معامل الارتباط بين درجات رشاقة التعلم والتمكين النفسي

درجات رشاقة التعلم	درجات التمكين النفسي				الدرجة الكلية للتمكين النفسي
	المعنى	الكفاءة	تقرير المصير	التأثير	
الرشاقة العقلية	٠.٤١٨**	٠.٦٢٣**	٠.٤٠٩**	٠.٤٧٩**	٠.٥٧٩**
رشاقة الأفراد	٠.٤٠٠**	٠.٥٤٧**	٠.٤٠٤**	٠.٤٦٣**	٠.٥٤٦**
رشاقة التغيير	٠.٣٥٥**	٠.٦٨٠**	٠.٤٩٧**	٠.٤٩٧**	٠.٦١٢**
رشاقة النتائج	٠.٣٨٦**	٠.٧١٧**	٠.٤٣٩**	٠.٥٥٥**	٠.٦٣٠**
الوعي الذاتي	٠.٤٠٧**	٠.٥٦٥**	٠.٣٩٤**	٠.٤٨٠**	٠.٥٥٦**
الدرجة الكلية لرشاقة التعلم	٠.٤٨٠**	٠.٧٦٩**	٠.٥٢٥**	٠.٦٠٥**	٠.٧١٦**

** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١)

ويتضح من الجدول السابق رقم (١٩) ما يلي:

- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين بعد رشاقة التعلم (الرشاقة العقلية) وبين جميع أبعاد التمكين النفسي (المعنى، الكفاءة، تقرير المصير، والتأثير) والدرجة الكلية.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين بعد رشاقة التعلم (رشاقة الأفراد) وبين جميع أبعاد التمكين النفسي (المعنى، الكفاءة، تقرير المصير، والتأثير) والدرجة الكلية.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين بعد رشاقة التعلم (رشاقة التغيير) وبين جميع أبعاد التمكين النفسي (المعنى، الكفاءة، تقرير المصير، والتأثير) والدرجة الكلية.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين بعد رشاقة التعلم (رشاقة النتائج) وبين جميع أبعاد التمكين النفسي (المعنى، الكفاءة، تقرير المصير، والتأثير) والدرجة الكلية.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين بعد رشاقة التعلم (الوعي الذاتي) وبين جميع أبعاد التمكين النفسي (المعنى، الكفاءة، تقرير المصير، والتأثير) والدرجة الكلية.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين الدرجة الكلية لرشاقة التعلم وبين جميع أبعاد التمكين النفسي (المعنى، الكفاءة، تقرير المصير، والتأثير) والدرجة الكلية.

وهذا يتفق مع نتائج بحوث كل من Aliyyah & Idham (2023)، و Rahayu (2023) حيث توصلوا إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين رشاقة التعلم والتمكين النفسي.

ويمكن تفسر وجود علاقة موجبة بين جميع أبعاد رشاقة التعلم وجميع أبعاد التمكين النفسي بأنه عندما يتمتع أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم **بالرشاقة العقلية** والتي تتمثل في القدرة على اتخاذ القرارات في المواقف الجديدة، والقدرة علي التأقلم في أي بيئة معقدة والتعامل مع المشكلات التي يواجهها من منظور مختلف وجديد وقادر على شرح ما يجول بخاطره من أفكار مبهمة ومعقدة للأخرين بشكل جيد، والتمتع **برشاقة الأفراد** والتي تتمثل في المرونة في

التعامل مع الأخرين والمهارة والتفاعل عند العمل في مجموعات والاستفادة المتبادلة من خبراتهم، والتمتع **برشاقة التغيير** والتي تتمثل في الفضول لمعرفة الجديد في مجال التخصص والاستفادة من التقنيات التكنولوجية الحديثة والتعامل براحة مع أي تغييرات جديدة وحماسه لمشاركة أفكاره الجديدة، والتمتع **برشاقة النتائج** والتي تتمثل في قدرة الأفراد للوصول لأفضل النتائج في مواقف جديدة ومبتكرة وكذلك إنتاج نتائج في ظروف وبيئات صعبة وتحفيز زملائهم وغرس الثقة فيهم لبذل أقصى جهد لديهم لتحقيق أفضل النتائج، والتمتع **بالوعي الذاتي** والذي يتمثل في الوعي بنقاط القوة والضعف الشخصي والفرص التنموية لدى الفرد، فهذا كله يجعلهم يشعرون بالكفاءة الذاتية والاستقلالية والتأثير على محيط العمل وزيادة قدرتهم الأدائية والإبداعية وبالتالي تحسين أدائهم الوظيفي مما يشعرهم بأهمية وقيمة عملهم.

ويمكن تلخيص ما سبق بأن رشاقة التعلم تتيح تعلم مهارات جديدة والتكيف مع التغيرات في بيئة العمل الديناميكية مما يجعل الأفراد يشعرون بأنهم يقدمون مساهمات ذات قيمة، ويعزز من شعورهم بأن عملهم ذو معنى (المعنى). كما أن رشاقة التعلم تمنح الأفراد الأدوات والقدرة على مواجهة المشكلات واتخاذ قرارات فعالة، مما يعزز شعورهم بالكفاءة والسيطرة (الكفاءة). كما أن القدرة على التعلم السريع والتكيف تمنح الأفراد الشعور بالثقة بالنفس والقدرة على اتخاذ قرارات مستقلة بناءً على معرفتهم ومهاراتهم المتجددة (تقرير المصير). كما أن رشاقة التعلم تتيح للأفراد الوصول لأفضل النتائج في مواقف جديدة ومبتكرة وكذلك إنتاج نتائج في ظروف وبيئات صعبة وتحفيز زملائهم غرس الثقة فيهم لبذل أقصى جهد لديهم لتحقيق أفضل النتائج مما يزيد من شعورهم بالقدرة على إحداث تأثير إيجابي (التأثير). فرشاقة التعلم تزيد وتعزز من التمكين النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بكليات جامعة الزقازيق.

نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:

ينص هذا الفرض على أنه: "**توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين رشاقة التعلم والاندماج في العمل لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بجامعة الزقازيق**". ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام معامل الارتباط التتابعي لـــ "بيرسون" بين أبعاد رشاقة التعلم والدرجة الكلية له وأبعاد الاندماج في العمل والدرجة الكلية له وكانت النتائج كما هى موضحه بالجدول رقم (٢٠) التالى:

جدول (٢٠) نتائج معامل الارتباط بين درجات رشاقة التعلم والاندماج في العمل

درجات رشاقة التعلم	درجات الاندماج في العمل			الدرجة الكلية للاندماج في العمل
	الحيوية	التفاني	الاستغراق	
الرشاقة العقلية	٠.٥٠٠**	٠.٤٧١**	٠.٤٠١**	٠.٥١٢**
رشاقة الأفراد	٠.٤٢٨**	٠.٤٠٨**	٠.٤٨٥**	٠.٥٠١**
رشاقة التغيير	٠.٥٢١**	٠.٤٤٠**	٠.٤١١**	٠.٥١٦**
رشاقة النتائج	٠.٥١٢**	٠.٤٤٧**	٠.٣٩٧**	٠.٥٠٨**
الوعي الذاتي	٠.٤٥٠**	٠.٣٩٦**	٠.٣٩٩**	٠.٤٦٩**
الدرجة الكلية لرشاقة التعلم	٠.٥٩٢**	٠.٥٣٢**	٠.٥١٠**	٠.٦١٤**

** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١)

ويتضح من الجدول السابق رقم (٢٠) ما يلي:

- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين بعد رشاقة التعلم (الرشاقة العقلية) وبين جميع أبعاد الاندماج في العمل (الحيوية، التفاني، الاستغراق) والدرجة الكلية.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين بعد رشاقة التعلم (رشاقة الأفراد) وبين جميع أبعاد الاندماج في العمل (الحيوية، التفاني، الاستغراق) والدرجة الكلية.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين بعد رشاقة التعلم (رشاقة التغيير) وبين جميع أبعاد الاندماج في العمل (الحيوية، التفاني، الاستغراق) والدرجة الكلية.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين بعد رشاقة التعلم (رشاقة النتائج) وبين جميع أبعاد الاندماج في العمل (الحيوية، التفاني، الاستغراق) والدرجة الكلية.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين بعد رشاقة التعلم (الوعي الذاتي) وبين جميع أبعاد الاندماج في العمل (الحيوية، التفاني، الاستغراق) والدرجة الكلية.

- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين الدرجة الكلية لرشاقة التعلم وبين جميع أبعاد الاندماج في العمل (الحيوية، التفاني، الاستغراق) والدرجة الكلية.

وهذا يتفق مع نتائج بحوث كل من Saputra, et al., (2018) ، و Dinillah& Desiana (2025) حيث توصلا إلى وجود تأثير إيجابي ودال لرشاقة التعلم على الاندماج في العمل.

ويمكن تفسير وجود علاقة موجبة بين رشاقة التعلم والاندماج في العمل لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم أنه عندما يتمتع أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم برشاقة التعلم (العقلية والأفراد والتغيير والنتائج والوعي الذاتي) يشعرون بأن لديهم الأدوات والمهارات اللازمة للتكيف مع تحديات بيئة العمل المتغيرة، وتكون لديهم القدرة على تحقيق النجاح في مهامهم الوظيفية. وعندما يشعر أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بقدرتهم على إحداث تغيير داخل بيئات العمل، فهذا يساهم في رفع مستوى مشاركتهم واندماجهم في العمل.

كما أن رشاقة التعلم تشير إلى قدرة الأفراد على التكيف بسرعة مع التغيرات، واكتساب مهارات ومعارف جديدة، وتطبيقها بفعالية في سياق العمل. وعندما يتمتع أعضاء هيئة للتدريس ومعاونيهم بتلك المهارات، يكونون أكثر استعداداً للتعلمل مع تحديات العمل وفرصه. ويتعاملون بفاعلية مع بيئة العمل المتغيرة مما يعزز من إحساسهم بالسيطرة والإيجابية تجاه عملهم، كما أن القدرة على التعلم السريع ومواجهة التحديات تزيد من ثقتهم في قدراتهم على الأداء تحت أي ظرف مما يحفز الاندماج في العمل لديهم. بالاضافة إلى أن الأفراد للذين يطورون معارفهم باستمرار يشعرون بأنهم يساهمون بفعالية في نجاح مؤسساتهم، مما يعزز اندماجهم في العمل. كما أن رشاقة التعلم تتيح لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم من تحقيق أفضل النتائج في مجال تخصصهم مما يزيد من شعورهم بالرضا ويحقق اندماجهم في العمل.

نتائج الفرض الثالث ومناقشتها:

ينص هذا الفرض على أنه: "**توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين التمكين النفسي والاندماج في العمل لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بجامعة الزقازيق**".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام معامل الارتباط التتابعي لـــــ "بيرسون" بين أبعاد التمكين النفسي والدرجة الكلية له وأبعاد الاندماج في العمل والدرجة الكلية له وكانت النتائج كما هى موضحه بالجدول رقم (٢١) التالى:

جدول (٢١) نتائج معامل الارتباط بين درجات رشاقة التعلم والاندماج في العمل

درجات التمكين النفسي	درجات الاندماج في العمل			الدرجة الكلية للاندماج في العمل
	الحيوية	التفاني	الاستغراق	
المعنى	٠.٥٩٣**	٠.٦٧٥**	٠.٥٦٨**	٠.٦٧٩**
الكفاءة	٠.٦٢٨**	٠.٥٥٣**	٠.٤٧٨**	٠.٦٢٠**
تقرير المصير	٠.٥٩٠**	٠.٤٦٨**	٠.٥٣٦**	٠.٦٠٦**
التأثير	٠.٦١٣**	٠.٥٦٠**	٠.٥٣٣**	٠.٦٤٠**
الدرجة الكلية التمكين النفسي	٠.٧٣٤**	٠.٦٧٩**	٠.٦٤٢**	٠.٧٧٠**

** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١)

ويتضح من الجدول السابق رقم (٢١) ما يلي:

- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين بعد التمكين النفسي (المعنى) وبين جميع أبعاد الاندماج في العمل (الحيوية، التفاني، الاستغراق) والدرجة الكلية.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين بعد التمكين النفسي (الكفاءة) وبين جميع أبعاد الاندماج في العمل (الحيوية، التفاني، الاستغراق) والدرجة الكلية.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين بعد التمكين النفسي (تقرير المصير) وبين جميع أبعاد الاندماج في العمل (الحيوية، التفاني، الاستغراق) والدرجة الكلية.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين بعد التمكين النفسي (التأثير) وبين جميع أبعاد الاندماج في العمل (الحيوية، التفاني، الاستغراق) والدرجة الكلية.

- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين الدرجة الكلية للتمكين النفسي وبين جميع أبعاد الاندماج في العمل (الحيوية، التفاني، الاستغراق) والدرجة الكلية.

واتفق هذا مع نتائج بحث Meng & Sun (2019) حيث توصل إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين التمكين النفسي والاندماج في العمل، كما يمكن التنبؤ بالاندماج في العمل من خلال بعدي التمكين النفسي (المعنى والكفاءة). وأيضًا اتفق مع نتائج بحث خريبه وأبو الحسن (٢٠٢٢) حيث توصل إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين التمكين النفسي والاندماج في العمل. كما يتفق مع نتائج بحوث كل من Fan, et al., (2016)، و Aggarwal, et al., (2020)، و Gong, et al., (2020) حيث توصلوا إلى أن التمكين النفسي لها تأثير إيجابي على الاندماج في العمل.

ويمكن تفسير وجود علاقة موجبة بين التمكين النفسي والاندماج في العمل بأن التمكين النفسي يؤثر بشكل إيجابي على اندماج أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بكليات جامعة الزقازيق في العمل حيث يعزز التمكين النفسي من شعورهم بالثقة، والكفاءة، والاستقلالية، كما يمنحهم الإحساس بأن عملهم له قيمة ومعنى. فعندما يشعر أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بأن لديهم السيطرة على قراراتهم وقدرة على التأثير في محيط عملهم (الكلية والجامعة)، فإن ذلك يزيد من اندماجهم في العمل، حيث يظهرون مستويات أعلى من التفاني، والحيوية، والاستغراق في المهام ويصعب عليهم وقتها الانفصال عن تلك المهام التي يقومون بها. ولذاك فالتمكين النفسي يُزيد الاندماج في العمل لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بكليات جامعة الزقازيق.

وبالتالي فالتمكين النفسي يعمل على تحفيز الافراد على تحقيق أداء والوصول لأفضل نتائج في بيئة العمل مما يزيد من دافعيتهم وقدرتهم على التكيف مع أي تحديات وهذا يؤثر بشكل كبير في زيادة اندماجهم في العمل وبالتالي يكون أكثر استعداداً لتطوير مهارته ويشعر بأنه جزء لا يتجزأ من بيئة العمل مما يساعده على مواجهة التحديات المهنية.

نتائج الفرض الرابع ومناقشتها:

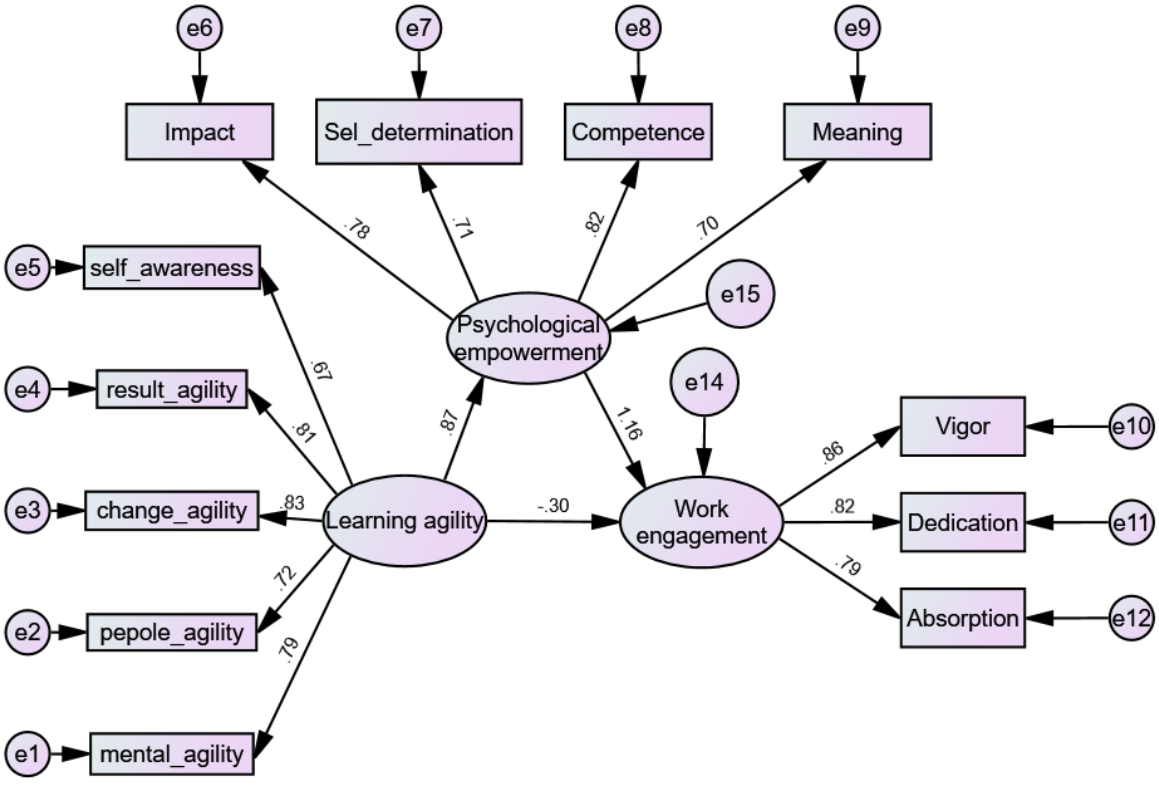
ينص هذا الفرض على أنه: "**توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة بين رشاقة التعلم والتمكين النفسي والاندماج في العمل لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بجامعة الزقازيق**". وللتحقق من صحة ذلك الفرض قامت الباحثتان باستخدام نموذج المعادلة البنائية SEM باستخدام برنامج AMOS V. 26. وقد تم التوصل إلى أفضل نموذج بنائي يُطابق البيانات حيث تم صياغة نموذج واحد، وتم الحصول على بيانات امبريقية لاختباره، وهذا النموذج موضح بالشكل (٤). وتم التحقق من النموذج البنائي باستخدام طريقة تقدير الأرجحية العظمى(Maximum Likelihood Estimation Method)؛ وأشارت النتائج إلى أن النموذج البنائي حقق معظم مؤشرات حسن المطابقة (goodness of fit statistics)؛ كما بالجدول (٢٢) التالي:

جدول (٢٢) مؤشرات حسن المطابقة للنموذج البنائي للعلاقات بين رشاقة التعلم والتمكين النفسي والاندماج في العمل والمدى المثالي لكل منها (ن=٢٥٦)

اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
قيمة كا٢ X^2 درجات الحرية **df** مستوى دلالة كا٢	٢١١.٢١٩ ٥١ ٠.٠٠٠	أن تكون قيمة كا٢ غير دالة إحصائياً
نسبة كا٢ إلى درجات الحرية X^2/df	٤.١٤٢	من (١) إلى (٥)
جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب **(RMSEA)**	٠.١	من (صفر) إلى (٠.١)
مؤشر حسن المطابقة **GFI**		من (صفر) إلى (١)
مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية **AGFI**	٠.٨٢٢	من (صفر) إلى (١)
مؤشر المطابقة المعياري **NFI**	٠.٨٩٥	من (صفر) إلى (١)
مؤشر المطابقة المقارن **CFI**	٠.٩١٨	من (صفر) إلى (١)
مؤشر المطابقة النسبي **RFI**	٠.٨٦٤	من (صفر) إلى (١)
مؤشر المطابقة التزايدي **IFI**	٠.٩١٨	من (صفر) إلى (١)

اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
اتساق معيار معلومات أكيك CAIC	٣٨٧.٩٣٩	أن تكون قيمته للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع (٥١٠.٥٢٤)

يتضح من الجدول السابق رقم (٢٢) أن هذا النموذج قد حقق جميع مؤشرات حُسن المطابقة المثالية لكل مؤشر باستثناء مستوى دلالة كا٢ والتي يمكن التغاضي عنها لتأثرها بحجم العينة؛ حيث يكون أقل استقراراً مع حجم عينة أكبر من (٢٠٠) (حسن، ٢٠٠٨، ص ٣٦٢)، وخاصة أن قيمة هذا المؤشر بعد تحرره من أثر حجم العينة (نسبة كا٢ إلى درجات الحرية) حقق المعيار المطلوب. ويوضح الشكل التالي رقم (٤) معاملات التأثير المعيارية للعلاقات بين رشاقة التعلم والتمكين النفسي والاندماج في العمل:



شكل (٤) النموذج والبنائي (معاملات التأثير المعيارية) للعلاقات بين رشاقة التعلم والتمكين النفسي والاندماج في العمل

وتتمثل المتغيرات المتضمنة في أفضل نموذج:

١- **متغيرات مستقلة:** هى المتغيرات التى تخرج منها مسارات فقط وهى (رشاقة التعلم).

٢- **متغيرات وسيطة:** هى المتغيرات المؤثرة والمتأثرة التى تخرج منها مسارات ويدخل إليها مسارات أيضاً وهى (التمكين النفسي).

٣- **متغيرات تابعة:** هى المتغيرات المتأثرة بكل من المتغيرات المستقلة والمتغيرات الوسيطة وتمثل المتغيرات التى تدخل إليها مسارات فقط وهى (الاندماج في العمل).

ويوضح الجدول التالي رقم (٢٣) قيم ودلالة التأثيرات المباشرة بين رشاقة التعلم والتمكين النفسي والاندماج في العمل طبقًا لنتائج تحليل بيانات عينة البحث الحالي باستخدام برنامج Amos.

جدول (٢٣) معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية والقيمة الحرجة ودلالتها للتأثيرات المباشرة بين رشاقة التعلم والتمكين النفسي والاندماج في العمل

مسارات التأثيرات المباشرة	التأثير		الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	الدلالة
	اللامعيارية	المعيارية			
رشاقة التعلم ---> التمكين النفسي	٠.٧٨١	٠.٨٦٦	٠.٠٦٨	**١١.٥٤١	٠.٠١
رشاقة التعلم ---> الاندماج في العمل	-٠.٣٢١	-٠.٣٠١	٠.١٦٤	١.٩٦٢	غير دال
التمكين النفسي ---> الاندماج في العمل	١.٣٧٧	١.١٦١	٠.٢٠١	**٦.٨٣٣	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق رقم (٢٣) ما يلي:

- يوجد تأثير مباشر دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) لرشاقة التعلم على التمكين النفسي.
- لا يوجد تأثير مباشر لرشاقة التعلم على الاندماج في العمل.
- يوجد تأثير مباشر دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) للتمكين النفسي على الاندماج في العمل.

والجدول التالي رقم (٢٤) يوضح وقيم ودلالة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية بين رشاقة التعلم والاندماج في العمل والتمكين النفسي.

جدول رقم (٢٤) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية بين رشاقة التعلم والتمكين النفسي والاندماج في العمل

مسارات التأثيرات	نوع التأثير	التأثير		الدلالة
		اللامعيارية	المعيارية	
رشاقة التعلم ---> التمكين النفسي	المباشر	٠,٧٨١	٠,٨٦٦	٠,٠١
رشاقة التعلم ---> الاندماج في العمل		-٠,٣٢١	-٠,٣٠١	غير دال
التمكين النفسي ---> الاندماج في العمل		١,٣٧٧	١,١٦١	٠,٠١
رشاقة التعلم ---> التمكين النفسي	غير المباشر	ــــــــــ	ــــــــــ	ــــــــــ
رشاقة التعلم ---> الاندماج في العمل		١,٠٧٥	١,٠٠٥	٠,٠١
التمكين النفسي ---> الاندماج في العمل		ــــــــــ	ــــــــــ	ــــــــــ
رشاقة التعلم ---> التمكين النفسي	الكلي	٠,٧٨١	٠,٨٦٦	٠,٠١
رشاقة التعلم ---> الاندماج في العمل		٠,٧٥٤	٠,٧٠٥	٠,٠١
التمكين النفسي ---> الاندماج في العمل		١,٣٧٧	١,١٦١	٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق رقم (٢٤) أنه يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) لرشاقة التعلم على التمكين النفسي. كما لا يوجد تأثير مباشر لرشاقة التعلم على الاندماج في العمل، في حين يوجد تأثير غير مباشر دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) لرشاقة التعلم على الاندماج في العمل؛ مما يدل على أن النموذج يتضمن **وساطة كلية** (a full-mediation model)، والذي يتضمن أن هناك تأثير غير مباشر لرشاقة التعلم على الاندماج في العمل من خلال التمكين النفسي.

واتفق هذا مع نتائج بحوث كل من Fan, et al., (2016)، و Aggarwal, et al., (2020)، و Gong, et al., (2020) حيث توصلوا إلى أن التمكين النفسي له تأثير إيجابي على الاندماج في العمل، كما اتفق مع ما توصل إليه بحث Sutardi & Novitasari (2024) من أن للتمكين النفسي دور وسيط في العلاقة بين رشاقة التعلم والاندماج في العمل.

في حين اختلف مع نتائج بحوث كل من Saputra, et al., (2018)، و Dinillah& Desiana (2025) حيث توصلا إلى وجود تأثير إيجابي ودال لرشاقة التعلم على الاندماج في العمل. كما اختلف مع ما توصل إليه نتيجة بحث Aliyyah & Idham (2023) من وجود تأثير للتمكين النفسي على رشاقة التعلم. وبحث Fanodi, et al., (2014) من جود تأثير إيجابي دال إحصائيًا للتمكين النفسي ومكوناته على الرشاقة التنظيمية.

ويمكن تفسير وجود تأثير غير مباشر لرشاقة التعلم على الاندماج في العمل من خلال التمكين النفسي؛ أن رشاقة التعلم وحدها قد لا تؤدي مباشرة إلى اندماج كامل في العمل، ولكنها تفعل ذلك من خلال تحسين شعور الأفراد بالتمكين النفسي. حيث يلعب التمكين النفسي

دوراً وسيطًا (وساطة كلية) بين رشاقة التعلم والاندماج في العمل، وهذا يدل على أن رشاقة التعلم ستساهم بشكل أساسي في زيادة الاندماج في العمل عندما يتمتع أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بالتمكين النفسي. حيث تمنح رشاقة التعلم الأفراد القدرة علي التعلم السريع والمهارات والقدرات اللازمة للتعلمل مع التحديات والقدرة على العمل تحت الضغوط والتكيف مع التغييرات غير المتوقعة في بيئة العمل، وتحسين الأداء الفردي والجماعي داخل المؤسسة، واكتساب مهارات جديدة وتطبيقها في المواقف على أرض الواقع للوصول لأفضل النتائج وتحفيز الأخرين لأداء أقصى ما لديهم من امكانيات لرفع كفاءة المؤسسة، مما يعزز شعورهم بالثقة والكفاءة والسيطرة والقدرة على اتخاذ القرارات وهذا بدوره يعزز التمكين النفسي لديهم من حيث إعطاء معنى لعملهم والكفاءة في العمل ومنحهم حرية اتخاذ قرارات بشأن أساليب التدريس وتصميم المناهج وإجراء الأبحاث مما يشعرهم بأن العمل الذي يقومون به له تأثير على الكلية بشكل خاص والجامعة بشكل عام، مما يؤدي إلى اندماج أكبر في العمل لأنهم يدركون أن لديهم الحرية الكاملة والتأثير على نتائج عملهم.

توصيات البحث:

توصلت نتائج البحث إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين رشاقة التعلم والتمكين النفسي، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين رشاقة التعلم والاندماج في العمل، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين التمكين النفسي والاندماج في العمل، كما وجد تأثير مباشر لرشاقة التعلم على التمكين النفسي، وتأثير مباشر للتمكين النفسي على الاندماج في العمل، ولا يوجد تأثير مباشر لرشاقة التعلم على الاندماج في العمل، ويوجد تأثير غير مباشر لرشاقة التعلم على الاندماج في العمل من خلال التمكين النفسي كمتغير وسيط، ومن ثم تقدم الباحثتان التوصيات التالية:

١- ضرورة إدراج برامج تدريبية تتعلق برشاقة التعلم ضمن البرامج التدريبية التي تقدمها مراكز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس لمساعدتهم على التكيف مع التغيرات التكنولوجية والمناهج الحديثة وتنمية التفكير النقدي والتعلم السريع لديهم، بالاضافة لأهميتها لتحقيق التمكين النفسي لديهم.

٢- لفت نظر إدارات الكليات بالجامعات إلى الاهتمام بتدعيم شعور أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بالتمكين النفسي باعتباره جزءاً مهماً فى الاندماج في العمل لديهم، كما أنه له دور وسيط لنقل التأثير الايجابي لرشاقة التعلم على الاندماج في العمل.

٣- حث إدارة الكليات بالجامعة على ضرورة توفير بيئة العمل المناسبة لمساعدة أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم على أداء أعمالهم بصورة جيدة وتحمل ضغوطات العمل والبحث العلمي والأعباء الوظيفية الأخرى وتحفيزهم على العمل فى ظل الظروف الصعبة وقلة الامكانيات المادية المتاحة، والوقوف على العوامل التي تزيد من اندماجهم في العمل.

البحوث المقترحة:

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج يمكن اقتراح بعض الموضوعات البحثية مثل:

١- دراسة تأثير رشاقة التعلم على النجاح المهني لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم.

٢- رشاقة التعلم والتمكين النفسي كمنبئات بالأداء الوظيفي والبحثي لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم.

٣- مقارنة مستويات رشاقة التعلم بين جامعات أخرى لتحديد عوامل النجاح المشترك.

٤- الدور الوسيط للدعم التنظيمي والقيادة التحويلية في العلاقة بين رشاقة التعلم والاندماج في العمل والتمكين النفسي.

٥- أثر رشاقة التعلم على سلوك العمل الإبداعي والسلوك التعاوني وسلوكيات المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم.

المراجع العربية:

حسن، عزت عبد الحميد (٢٠٠٨). *الإحصاء المتقدم للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية، تطبيقات باستخدام برنامج ليزرل LISREL8.8*. بنها، دار المصطفي للطباعة والنشر.

خريبه، إيناس محمد صفوت مصطفى، وأبو الحسن، أحمد سمير مجاهد (٢٠٢٢). الدور الوسيط للتمكين النفسي في العلاقة بين القيادة التحويلية والاندماج الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بكليات التربية جامعة الزقازيق. *المجلة التربوية، كلية التربية جامعة سوهاج، ٩٣*، ج١، ٤- ١٤١.

عزوز، عبد الناصر الهاشمي (٢٠١٨). استخدام النمذجة بالمعادلة البنائية في العلوم الاجتماعية. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ١٥* (١)، ٢٨٧- ٣٢٢.

محمد، محمد عبد الرءوف عبد ربه (٢٠٢١). رشاقة التعلم في علاقتها بعوامل شخصية المعلم. *مجلة البحث العلمي في التربية، ٢٢* (٦)، ٢٣٤- ٢٩٨.

محمود، عبد النعيم عرفة، والفقي، عبد العزيز عبد الفتاح تاج (٢٠١٨). الإسهام النسبي للتمكين النفسي والتوجه نحو الحياة والذكاء الانفعالي في الرضا الوظيفي لدى عينة من معلمي الأزهر في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *مجلة كلية التربية جامعة طنطا، ٧٠* (٢)، ج٤، ١٩٦-٢٨١.

المراجع الأجنبية:

Adel, A., Ragheb, M. A., Ragab, A. A., & Ahmed, M. H. (2024). The Effect of Psychological Empowerment on Employee Performance with Mediation Role of Job Satisfaction: Evidence from Egyptian Oil and Gas Sector. *Arab Journal of Administration, 45*(1), 1-12.

Aggarwal, A., Chand, P.K., Jhamb, D., & Mittal, A. (2020). Leader–member exchange, work engagement, and psychological withdrawal behavior: the mediating role of psychological empowerment. *Frontiers in Psychology, 11*, 1- 17.

Ahmadi, M., Nazari, S., & Bakhit, M. (2023). The mediating role of learning agility in personal development through psychological empowerment of physical education teachers. *QJOE, 39*(2), 49-64.

Aliyyah, I. H., & Idham, R. A. (2023). The role of learning agility as Mediator between psychological empowerment and collaborative behavior. *Southeast Asia Psychology Journal, 11*(1), 79- 91.

Alqarni, S. A. Y. (2016). Quality of work life as a predictor of work engagement among the teaching faculty at King Abdulaziz University. *International journal of humanities and social science*, *6*(8), 118-135.

Bakker, A. B., & Bal, M. P. (2010). Weekly work engagement and performance: A study among starting teachers. *Journal of occupational and organizational psychology*, *83*(1), 189-206.

Barkhuizen, N., & Rothmann, S. (2006). Work engagement of academic staff in South African higher education institutions. *Management Dynamics: Journal of the Southern African Institute for Management Scientists*, *15*(1), 38-46.

Bedford, C. L. (2011). *The role of learning agility in workplace performance and career advancement* (Unpublished Ph.D). Minnesota University.

Boudrias, J. S., Morin, A. J., & Lajoie, D. (2014). Directionality of the associations between psychological empowerment and behavioural involvement: A longitudinal autoregressive cross-lagged analysis. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 87*(3), 437–463.

Bouland-van Dam, S. I., Oostrom, J. K., & Jansen, P. G. (2022). Development and validation of the leadership learning agility scale. *Frontiers in Psychology*, *13*, 1- 18.

Brown, M. E., Treviño, L. K., & Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational behavior and human decision processes, 97*(2), 117-134.

Conger, J. A., Kanungo, R. N., & Menon, S. T. (2000). Charismatic leadership and follower effects. *Journal of Organizational Behavior, 21*(7), 747–767.

Dai, G. and De Meuse, K.P. (2021). Learning agility and the changing nature of leadership. In V.S. Harvey & K.P. De Meuse (Eds.), *The Age of Agility: Building Learning Agile Leaders and Organizations* (pp. 31- 61), Oxford University Press.

De Meuse, K. P., & Harvey, V. S. (2022). The science and application of learning agility: Introduction to the special issue. *Consulting Psychology Journal, 74*(3), 207–214.

De Meuse, K. P., Dai, G. & Hallenbeck, G. S. (2010). Learning agility: a construct whose time has come. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 62*(2), 119-130.

De Meuse, K.P. & Harvey, V.S. (2021). Learning agility, In V.S. Harvey & K.P. De Meuse (Eds.), *The Age of Agility: Building Learning Agile Leaders and Organizations* (pp. 3- 30). Oxford University Press.

DeRue, D. S., Ashford, S. J. & Myers, C. G. (2012a). Learning agility: in search of conceptual clarity and theoretical grounding. *Industrial and Organizational Psychology, 5*(3), 258-279.

DeRue, D. S., Ashford, S. J., & Myers, C. G. (2012b). Learning agility: Many questions, a few answers, and a path forward. *Industrial and Organizational Psychology, 5*(3), 316–322.

Dinillah, N. M. L., & Desiana, P. M. (2025). Learning agility and inclusive leadership on innovative work behavior: the mediating role of work engagement and job autonomybjn platform based companies. *Indonesian Interdisciplinary Journal of Sharia Economics (IIJSE), 8*(1), 1466- 1485.

Fan, Y., Zheng, Q., Liu, S. & Li, Q. (2016). Construction of a new model of job engagement, psychological empowerment and perceived work environment among Chinese registered nurses at four large university hospitals: Implications for nurse managers seeking to enhance nursing retention and quality of care. *Journal of Nursing Management, 24*, 646-655.

Fanodi, M., Okati, H., & Keikha, A. (2014). The role of psychological empowerment on organizational agility at Zabol university of medical sciences. *World Journal of Environmental Biosciences*, *6*, 60- 65.

Gong, Y., Wu, Y., Huang, P., Yan, X., & Luo, Z. (2020). Psychological empowerment and work engagement as mediating roles between trait emotional intelligence and job satisfaction. *Frontiers in Psychology, 11*, 1- 7.

Gravett, L. S., & Caldwell, S. A. (2016). *Learning agility: The impact on recruitment and retention*. New York: Springer.

Gülbahar, B. (2017). The Relationship between Work Engagement and Organizational Trust: A Study of Elementary School Teachers in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, *5*(2), 149-159.

Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Turunen, J. (2024). The relative importance of various job resources for work engagement: A concurrent and follow-up dominance analysis. *BRQ Business Research Quarterly, 27*(3), 227-243.

Hallenbeck, G. S. (2016). *Learning agility: Unlock the lesson of experience*. US: Center for Creative Leadership.

Islam, T., Khatoon, A., Cheema, A. U., & Ashraf, Y. (2024). How does ethical leadership enhance employee work engagement? The roles of trust in leader and harmonious work passion. *Kybernetes, 53*(6), 2090-2106.

Jnaneswar, K., & Ranjit, G. (2023). Unravelling the role of organizational commitment and work engagement in the relationship between self-leadership and employee creativity. *Evidence-based HRM a Global Forum for Empirical Scholarship*, *11*(2), 158-176.

Jordan, G., Miglič, G., Todorović, I., & Marič, M. (2017). Psychological empowerment, job satisfaction and organizational commitment among lecturers in higher education: comparison of six CEE countries. Organizacija, 50(1), 17-32.

Juhdi, N., Pa'wan, F., & Hansaram, R. M. S. K. (2012). Examining characteristics of high potential employees from employees' perspective. *International Journal of Arts & Sciences*, *5*(7), 175.

Kahn, W. A. (1990). Psychological Conditions of Personal Engagement and Disengagement at Work. *Academy of Management Journal, 33*, 692-724.

Kirkman, B. L., & Rosen, B. (1999). Beyond Self-management: Antecedents and Consequences of Team Empowerment. *Academy of Management Journal, 42*, 58–74.

klassen, R. M., Yerdelen, S., & Durksen, T. L. (2013). Measuring teacher engagement: development of the engaged teachers scale (ETS). *Frontline Learning Research, 1*(2), 33-52.

Kuok, A. C. H. & Taormina, R. J. (2017). Work Engagement: Evolution of the Concept and a New Inventory. Psychological Thought, 10(2), 262–287.

Kuwabara, K., Hildebrand, C. A., & Zou, X. (2018). Lay theories of networking: How laypeople's beliefs about networks affect their attitudes toward and engagement in instrumental networking. *Academy of Management Review*, *43*(1), 50-64.

Lee, A. N. & 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 Education*, *41*, 67-79.

Lee, J., & Song, J. H. (2022). Developing a conceptual integrated model for the employee's learning agility. *Performance Improvement Quarterly, 34*(4), 367–394.

Liden, R. C., & Arad, S. (1996). A power perspective of empowerment and work groups: Implication for human resource management research. *Research in personnel and human resources management, 14*(3), 205–251.

Lombardo, M. M., & Eichinger, R. W. (2000). High potentials as high learners. *Human Resource Management, 39*(4), 321–329.

Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The Truth about Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What to do about It*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

May, D. R., Gilson, R. L., & Harter, L. M. (2004). The psychological conditions of meaningfulness, safety and availability and the engagement of the human spirit at work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *77*(1), 11-37.

Meng, Q. & Sun, F. (2019). The impact of psychological empowerment on work engagement among university faculty members in China. *Psychology Research and Behavior Management*, *12*, 983-990.

Mishra, A. K., & Spreitzer, G. M. (1998). Explaining how survivors respond to downsizing: The roles of trust, empowerment, justice, and work redesign. *Academy of Management Review*, *23*(3), 567–588.

Muduli, A., & Pandta, G. (2018). Psychological empowerment and workforce agility. *Psychol Stud*, *63*(3), 276- 285.

Naqshbandi, M. M., Kabir, I., Ishak, N. A., & Islam, M. Z. (2024). The future of work: work engagement and job performance in the hybrid workplace. *The Learning Organization*, *31*(1), 5-26.

Nwanzu, C. L., & Babalola, S. S. (2024). Psychological empowerment as moderator of the relationship between core self-evaluation and proactive work behaviour. Cogent Business & Management, 11(1), 1-17.

Oladipo, S.E. (2009). Psychological empowerment and development. *Edo Journal of Counselling, 2*(1), 119-126.

Pieters, W. R., Van Zyl, E., & Nel, P. (2019). Job attitudes as a predictor of work engagement of the lecturing staff at the University of Namibia. *SA Journal of Human Resource Management*, *17*(1), 1-11.

Rahayu, S. T. (2023). Examining the factors having an impact on effective communication among sailor students: a study of cultural intelligence, psychological empowerment, and learning agility as predictive parameters. *Social Space Journal, 23*(1), 589- 620.

Rothbard, N. P. (2001). Enriching or depleting? The dynamics of engagement in work and family roles. *Administrative science quarterly*, 46(4), 655-684.

Saputra, N., Abdinagoro, S. B., & Kuncoro, E. A. (2018). The mediating role of learning agility on the relationship between work engagement and learning culture. *Pertanika Journal Social Science & Humanities, 26*(S), 117 – 130.

Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior, 25*(3), 293-315.

Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Roma, V., Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two-sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies, 3*, 71–92.

Seibert, S. E., Wang, G. & Courtright, S.H. (2011) Antecedents and Consequences of Psychological and Team Empowerment in Organizations: A Meta-Analytic Review. *Journal of Applied Psychology, 96*, 981-1003.

Silman, F. (2014). Work-related basic need satisfaction as a predictor of work engagement among academic staff in Turkey. *South African Journal of Education*, *34*(3), 1-5.

Singh, K. & Kaur, S. (2019). Psychological empowerment of teachers: Development and validation of multi-dimensional scale. *International Journal of Recent Technology and Engineering (IJRTE)*, ISSN: 2277-3878, *7*(6S5), 340-347.

Smith, B. A., & Watkins, K. E. (2024). Measuring learning agility: a review and critique of learning agility measures. *Personnel Review*, *53*(3), 704-720.

Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal, 38*(5), 1442– 1465.

Sutardi, D., & Novitasari, D. (2024). The impact of learning agility on work engagement is mediated by psychological empowerment and resilience in millennial workers. *Kontigensi: Jurnal Ilmiah Manajemen, 12*(1),125-132.

Thomas, K. W., & Velthouse, B. A. (1990). Cognitive elements of empowerment: An "interpretive" model of intrinsic task motivation. *The Academy of Management Review, 15*(4), 666–681.

Van den Berg, B. A. M., Bakker, A. B., & Ten Cate, T. J. (2013). Key factors in work engagement and job motivation of teaching faculty at a university medical centre. *Perspectives on medical education*, *2*, 264-275.

Yockey, S. D. (2015). *Creation and validation of a research-oriented learning agility measure* (Unpublished M.A). Western Illinois University.

Zhang, A. Y., Song, L. J., Tsui, A. S., & Fu, P. P. (2014). Employee responses to employment-relationship practices: The role of psychological empowerment and traditionality. *Journal of Organizational Behavior, 35*(6), 809–830.

Zimmerman, M. A. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American journal of community psychology, 23*(5), 581-599.

المراجع الإلكترونية

Erickson, T. J. (2005). Testimony submitted before the U.S. Senate Committee on Health, Education, Labor and Pensions. The Work Practice. Retrieved from http://www.theworkpractice.co.uk/relations.html.

Wellins, R. S., Bernthal, P., & Phelps, M. (2011). Employee engagement: The key to realizing competitive advantage (Development Dimensions International monograph). Retrieved from http://www.ddiworld.com/DDI/media/monographs/employeeengagement_mg_ddi.pdf.