التمكين النفسي وعلاقته بالمثابرة الأكاديمية والالتزام التنظيمى لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بجامعة الزقازيق

إعـــداد

د/ يسرا شعبان إبراهيم بلبل

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

كلية التربية – جامعة الزقازيق

مستخلص البحث:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على العلاقة بين التمكين النفسى والمثابرة الأكاديمية، والعلاقة بين التمكين النفسى والالتزام التنظيمى، والوصول إلى أفضل نموذج بنائى للعلاقات بين التمكين النفسى والمثابرة الأكاديمية والالتزام التنظيمى، وتكونت العينة من (٣٢٣) من أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة بجامعة الزقازيق. وتم تطبيق مقياسى التمكين النفسى والالتزام التنظيمى (إعداد الباحثة) ومقياس المثابرة الأكاديمية (ترجمة وتعريب الباحثة)، وباستخدام معامل الارتباط التتابعي لبيرسون ونموذج المعادلة البنائية تم التوصل إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى(٠.٠١) بين أبعاد التمكين النفسى ودرجته الكلية وأبعاد المثابرة الأكاديمية ودرجته الكلية، وكذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى(٠.٠١) بين أبعاد التمكين النفسى ودرجته الكلية وأبعاد الالتزام التنظيمى ودرجته الكلية، كما وجد تأثيرات موجبة دالة احصائيًا عند مستوى(٠.٠١) لأبعاد التمكين النفسى (الفاعلية الذاتية وإضفاء المعنى وتأثير الانجاز) في المثابرة الأكاديمية، وكذلك وجود تأثيرات موجبة مباشرة دالة احصائيًا عند مستوى(٠.٠٥) لأبعاد التمكين النفسى (استقلالية الأداء وتأثير الانجاز) في الالتزام التنظيمى، ويوجد تأثير موجب مباشر دال احصائيًا عند مستوى(٠.٠١) للمثابرة الأكاديمية في الالتزام التنظيمى.

الكلمات المفتاحية: التمكين النفسى– المثابرة الأكاديمية– الالتزام التنظيمى.

Psychological empowerment and relationship with academic persistence and organizational commitment for teaching staff members and their assistants at the zagazig university

Abstract:
The current research aimed to identify the relationships between psychological empowerment and academic persistence, and psychological empowerment and organizational commitment, and structural model of relationships psychological empowerment, academic persistence and organizational commitment. Research sample consisted of (323) of members of the teaching staff and their assistants – zagazig university. psychological empowerment and organizational commitment measures (prepared by the researcher), academic persistence measures (translated and arabitized by the researcher) were applied. By using Pearson's correlation coefficient and structural equation model, results were: there is a statistically significant relationship between psychological empowerment dimensions, total score and academic persistence dimensions, total score, And there is a statistically significant relationship between psychological empowerment dimensions, total score and organizational commitment dimensions, total score. As well as a statistically significant positive direct effect at (0.01 level) of psychological empowerment dimensions (self-efficacy, meaningfulness, impact) on academic persistence, and a statistically significant positive direct effect at (0.05 level) of psychological empowerment dimensions (autonomy performance, impact) on organizational commitment, and There is a statistically significant positive direct effect at (0.01 level) of academic persistence on organizational commitment.

Keywords: psychological empowerment, academic persistence, organizational commitment.

مقدمة:

نظرًا لأهمية الدور الذي يقوم به أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم في تحقيق رؤية ورسالة كليتهم في العملية التعليمية والبحث العلمي وخدمة المجتمع، والذى يتطلب منهم أن يتمتعوا بدرجة كافية من التمكين النفسي لتطوير أدائهم والارتقاء بالمنظومة التعليمية وتحسين مخرجاتها والتأثير في شخصية الطلاب وسلوكياتهم وإعدادهم للنهوض بالمجتمع، والتمكين النفسي بمثابة استراتيجية تحفيزية تعزز قدرات أعضاء هيئة التدريس وتزيد من كفاءتهم الذاتية ودافعيتهم للعمل والثقة بالنفس والقدرة على التأثير الإيجابي في الطلاب والكلية التي يعملون بها.

وقد تم تناول التمكين من منظورين: المنظور المؤسسي ويسمى بالتمكين المؤسسي Structural empowerment ويتعلق بالممارسات التي تتيح الوصول إلى الموارد والمعلومات وفرص العمل لتحقيق التنمية والنمو، والمنظور النفسي ويسمى بالتمكين النفسي Psychological empowerment ويتعلق بالدوافع الذاتية بدلاً من التركيز على الممارسات الإدارية لزيادة مستوى سلطة الموظفين والاستقلال الذاتي لديهم (Safi & Saleh, 2013, 251).

ويعد التمكين النفسي من الموضوعات الحديثة نسبيًا في العلوم الإنسانية، ولا سيما في مجال علوم الإدارة التربوية والنفسية، وتبرز مظاهره في الكفاءة والفاعلية الذاتية، والقدرة على أداء المهام، والشعور بقيمة العمل ومعناه، والتأثير في العمل، والتحفيز الذاتي والتغلب على مشاعر الإحباط واليأس (زهير النواجحه، ٢٠١٦، ٢٨٦).

وتعرف Spreitzer (1995, 1442) التمكين النفسي بأنه تكوين ودافع داخلي وشعور إيجابي يتولد لدى الفرد نحو عمله، ويضيف كل من Uner & Turan

(2010, 1) أن التمكين النفسي بناء تحفيزي يتكون من أربعة مدركات أساسية: المعنى والكفاءة وتقرير الذات والتأثير والتي تعمل معًا في تشكيل سياق بيئة العمل.

وأشار كلا من ماجد الشريدة ومحمد عبد اللطيف (٢٠١٨، ٣٢٧) إلى أن التمكين النفسي له أثر فعال في تحسين الأداء الوظيفي للمعلم، فتوصلت نتائج بحثهما إلى وجود علاقة موجبة بين التمكين النفسي والتدريس الإبداعي، وأوصى بضرورة تنظيم برامج تدريبية لدى المعلمين وخاصة المعلمين حديثى التخرج لتنمية التمكين النفسي لديهم والولاء لمؤسستهم التعليمية وتحمل المسؤولية المهنية.

كما يعتبر التمكين النفسي بمثابة المفهوم التحفيزي للكفاءة الذاتية، كما أنه يؤثر إيجابيًا على العاملين، حيث أنه يرتبط إيجابيًا في العديد من البحوث السابقة بزيادة الرضا الوظيفي وارتفاع جودة الأداء وزيادة الثقة بالنفس وانخفاض مستوى الاحتراق النفسي لديهم (عبد النعيم محمود وعبد العزيز الفقى، ٢٠١٨، ٢٠١).

وأشار سعد العتيبي (٢٠١٨، ١٢٤) إلى أهمية دور رؤساء العمل في تعزيز شعور العاملين بالتمكين النفسي، من خلال تهيئة المناخ الملائم، والعمل على إزالة الظروف والعقبات لإيجاد مناخ يساعد العاملين على تمكين أنفسهم وبالتالي شعورهم بالثقة والمشاركة بفعالية في العمل.

ويتضح مما سبق أهمية دراسة التمكين النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة؛ حيث ينعكس أثر التمكين النفسي في كفاءتهم الذاتية، وشعورهم بقيمة العمل وأهميته بالنسبة لهم وأنه جزء لا يتجزأ من حياتهم، والاستقلالية في أداء ما يوكل إليهم من أعمال وتحمل النتائج، وقدرتهم على إحداث تأثير إيجابي في طلابهم وبيئة عملهم.

ويتم النظر إلى المثابرة الأكاديمية كمصدر للتميز، ويميل بعض الأفراد إلى الاستمرار في بعض المهام الصعبة للوصول إلى النتائج المرغوبة أكثر من غيرهم،

ويختلفون في قدرتهم على اختيار ومتابعة الأهداف الحالية والتخطيط للأهداف المستقبلية التي تؤثر على التوقعات والرغبة والجهد المستثمر (Constantin, Holman & Hojbota, 2011, 99).

وتعرف المثابرة الأكاديمية بأنها القدرة على الاستمرار والمداومة في العمل، وبذل المزيد من الجهد لتحسين الأداء، وتخطى كل الصعوبات والشدائد؛ لإحراز مزيد من التقدم والانجاز لتحقيق معايير النجاح الأكاديمي (أمانى حسن، ٢٠١٨، ٣٤٦).

وعن علاقة التمكين النفسي بالمثابرة الأكاديمية توصلت نتائج بحث أسماء عبد الفتاح (٢٠١٨، ٦٩٤) إلى وجود تأثير غير مباشر للتمكين النفسي على المثابرة الأكاديمية مرورًا بالشفقة بالذات.

كما ترتبط الفاعلية الذاتية كأحد أبعاد التمكين النفسي بالمثابرة الأكاديمية للأفراد، حيث توصلت نتائج بحث Milner & Hoy (2003, 266) إلى أن إدراك المعلم لفاعليته الذاتية شجعته على المثابرة والاستمرار في العمل والإصرار على بذل الجهد لتحقيق الأهداف الأكاديمية، والقدرة على تخطى الصعوبات والعوائق التي تواجهه رغم إمكانية وجوده في بيئة عمل غير داعمة. ويدعم هذا ما أشار إليه Bharath (2010, 11) إلى الأثر الإيجابي لفعالية الذات والاهتمامات الأكاديمية وإدارة الوقت والتوجه نحو الإنجاز على المثابرة الأكاديمية، كما أن الشعور بفعالية الذات والتحكم الذاتي منبئات قوية بالمثابرة الأكاديمية. واتفق معهم كل من O'neill & Thomson (2013, 169) الذى توصلت نتائج بحثهما إلى أن الكفاءة الذاتية والشعور بالاستقلالية تعزز المثابرة الأكاديمية للفرد، وتمكن الأفراد من القدرة على العمل بفعالية في بيئة جديدة، وتحقيق الأهداف والثقة في قدراتهم على إحداث تغييرات في حياتهم المستقبلية وبالتالي النجاح الأكاديمي. ويدعم هذا ما أشار إليه بحث Halper & Vancouver (2016, 175) إلى أن الفاعلية الذاتية تعزز المثابرة، فالفاعلية

الذاتية مرتبطة بالهدف والاختيار، فهى تساعد على التحفيز السلوك وتحسين الأداء، وتؤثر بشكل مباشر على الدوافع والمثابرة لتحقيق الهدف.

كما أن تمكين الأفراد داخل المؤسسة التي يعملون بها يعزز الشعور بالالتزام التنظيمى لديهم، ويعكس التوافق الفردي مع البيئة فهم قادرون على التأثير في بيئة العمل بطريقة إيجابية، ويؤثر ايجابيًا على الالتزام التنظيمي لديهم فيظهرون التزامًا أفضل تجاه المؤسسة، ويدعم هذا ما توصل إليه نتائج بحث Hamid, Nordin, Adnan & Sirun (2013) ، وكذلك بحث سعد العتيبي (٢٠١٨، ١١٥) إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين التمكين النفسي والالتزام التنظيمي بأبعاده الثلاثة (الوجداني، والاستمراري، والمعياري)، وبحث Hanaysha (2016) الذى توصل إلى أن التمكين للموظفين له تأثير إيجابي كبير على الالتزام التنظيمي، وأشار بحث Cheasakul & Varma (2016) ، وكذلك بحث Aljarameez (2019) إلى أن التمكين النفسي يرتبط بشكل مباشر وله تأثير مباشر على الالتزام التنظيمي.

مشكلة البحث: نظرًا للدور الواضح والملموس لأعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة في الارتقاء بمستوى العملية التعليمية والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وتأثيرهم في اتجاهات الطلاب وتنمية قدراتهم وتعديل سلوكياتهم، ولكى يتمكن أعضاء هيئة التدريس من أداء أدوارهم علميًا وإداريًا وأكاديميًا لابد من توافر بيئة العمل الداعمة التي تزيد من فاعليتهم الذاتية واندماجهم في العمل، ويُعد التمكين النفسي بناء تحفيزي يمد أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بتكوين اتجاه إيجابي نحو بيئة العمل وشعورهم بفاعليتهم الذاتية والتأثير في العمل والمسئولية تجاه عملهم، كما أن تمكين الأعضاء داخل الكلية له تأثير إيجابي على الالتزام التنظيمي تجاه كليتهم وتحقيق التنمية المستدامة، فالتمكين النفسي يعكس توافق الأعضاء مع بيئة العمل.

كما أن المثابرة الأكاديمية في حد ذاتها هدف يسعى إليه أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة للتميز والحصول على الترقيات العلمية وتحقيق ذاتهم ومكانة اجتماعية مرموقة للوصول إلى حالة من الرضا الأكاديمي، فالجانب الأكاديمي المعلوماتى من الجوانب المهمة في بناء شخصية أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم، والمثابرة الأكاديمية تجعلهم يحددون أهدافهم ويعملوا جاهدين لتحقيق ذواتهم والحصول على الدرجات العلمية والترقيات، وتخطى التحديات والصعوبات التي يواجهونها أثناء البحث العلمي. كما أن شعور العضو بكفاءته وإيمانه بقدراته على إنجاز المهام، وإدراكه لقيمة وأهمية عمله وأنه جزء لا يتجزأ من حياته، بالإضافة إلى حرية التصرف والاستقلالية في القيام بأداء مهامه الوظيفية من العوامل التي تؤدى إلى الشعور بالتفاؤل والسعادة النفسية والأمل في تحقيق ما يسعى إليه الفرد والتوجه نحو الحياة بإيجابية والمشاركة والتفاعل الإيجابي.

وفى حدود ما اطلعت عليه الباحثة تم التوصل إلى عدد من البحوث التي تناولت العلاقة بين التمكين النفسي والالتزام التنظيمي كما في بحوث كل من Henkin & Marchiori (2003) ، و Hamid et al., (2013) ، و Hanaysha, (2016)، وسعد العتيبي (٢٠١٨)، و Aljarameez, (2019) واتفقت نتائج هذه البحوث على وجود ارتباط موجب بينهما، كما لم يحظ موضوع التمكين النفسي وعلاقته بالمثابرة الأكاديمية باهتمام كبير من قبل الباحثين بالرغم من أهميته، وهذا ما عى الباحثة لبحث العلاقة بين هذين المتغيرين لأن كلاهما يؤثر بدرجة كبيرة على عينة البحث مهنيًا وعلميًا وإداريًا وإنسانيًا، وفى إطار العلاقة بينهما توصلت نتائج بحث Torres & Solberg (2001) إلى أن الفاعلية الذاتية كأحد

أبعاد التمكين النفسي ترتبط ارتباطًا مباشرًا بالمثابرة والاندماج الاجتماعي والقدرة على تحمل الضغوط الأكاديمية بينما توصلت نتائج بحث أسماء عبد الفتاح (٢٠١٨) إلى وجود تأثير غير مباشر للتمكين النفسي على المثابرة الأكاديمية، وأشارت نتائج بحث Jones, Destin & Mc Admas (2018) إلى أنه يمكن التنبؤ بمستويات المثابرة لدى الطلاب تجاه الأهداف طويلة الأجل من خلال فاعليتهم الذاتية.

ونظرًا لأن الباحثة بطبيعة شغلها كعضو هيئة تدريس بالجامعة تشعر بالعباء التى تقع على أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم من محاضرات والانتهاء من رسائل الماجستير والدكتوراه فى وقت محدد ومواصلة البحث العلمى للترقيات الأكاديمية والارشاد الأكاديمى والجودة والكنترول والاشراف على رسائل الماجستير والدكتوراه فشعرت الباحثة بالحاجة إلى مثل هذا البحث للكشف عن طبيعة العلاقة بين التمكين النفسى وكل من المثابرة الأكاديمية والالتزام التنظيمى، وكذلك التوصل إلى أفضل نموذج بنائى للعلاقات بين (التمكين النفسى والمثابرة الأكاديمية والالتزام التنظيمى) لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بجامعة الزقازيق، وفى حدود ما اطلعت عليه الباحثة لا توجد بحوث عربية أو أجنبية تناولت متغيرات البحث مجتمعة.

مشكلة البحث: في ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي فى الأسئلة التالية:

١- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التمكين النفسى والمثابرة الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بجامعة الزقازيق؟

٢- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التمكين النفسى والالتزام التنظيمى لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بجامعة الزقازيق؟

٣- ما أفضل نموذج بنائى للعلاقات المباشرة وغير المباشرة والكلية بين التمكين النفسى والمثابرة الأكاديمية والالتزام التنظيمى لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بجامعة الزقازيق؟

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

١- التعرف على العلاقة بين التمكين النفسى والمثابرة الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بجامعة الزقازيق.

٢- التعرف على العلاقة بين التمكين النفسى والالتزام التنظيمى لدى اعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بجامعة الزقازيق.

٣- التعرف على أفضل نموذج بنائى للعلاقات بين التمكين النفسى والمثابرة الأكاديمية والالتزام التنظيمى لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بجامعة الزقازيق.

أهمية البحث: تتضح أهمية البحث الحالي في:

١. أهمية الدور الذى يقوم به أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم في العملية التعليمية، والتي تتطلب تمتعهم بدرجة عالية من التمكين النفسي والالتزام التنظيمي.

٢. دراسة ثلاثة متغيرات مهمة في الحياة العلمية والمهنية لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم وهى: (التمكين النفسي، والمثابرة الأكاديمية، والالتزام التنظيمي) مع تقديم اطار نظري.

٣. تقديم ثلاثة مقاييس نفسية وتربوية حديثة تتمتع بالصدق والثبات لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم.

٤. تقديم عدد من التوصيات في ضوء نتائج البحث مما يفيد الباحثين في مجال علم النفس في إجراء بحوث جديدة على عينات مختلفة.

٥. تسليط الضوء على أهمية التمكين النفسي والالتزام التنظيمي في حياة أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة وشعورهم بالانتماء لكليتهم والذي ينعكس على أدائهم الوظيفى لتحقيق أهداف العملية التعليمية.

المفاهيم الإجرائية للبحث:

أولا: التمكين النفسي Psychological empowerment

تعرفه الباحثة بأنه شعور أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بالثقة في قدرتهم على أداء الأعمال والمهام بنجاح، وشعورهم بأهمية وقيمة العمل الذي يقومون به، وحرية الاختيار في كيفية أداء المهام واتخاذ القرارات، والقدرة على إحداث تأثير في طلابهم وقسمهم والكلية التي يعملون بها. ويعرف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة في مقياس التمكين النفسي، والمكون من أربعة أبعاد وهم: (الفاعلية الذاتية، وإضفاء المعنى، واستقلالية الأداء، وتأثير الإنجاز).

ثانيًا: المثابرة الأكاديمية Academic persistence

هي العمل بشكل واعى للحفاظ على المستوى التعليمي، والاندماج في الأنشطة والاستمرار لتحقيق مستويات أعلى في البحث والدراسة، والقدرة على مواجهة المشكلات وتخطى العقبات والعوائق الأكاديمية (Thalib, Hanafi, Aufar, Irbah & Eduardus, 2018, 123). ويعرف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم في مقياس Thalib et al., (2018) والمكون من ثلاثة أبعاد وهم: (متابعة الأهداف طويلة الأجل، ومتابعة الأهداف الحالية، وتكرار الأهداف التي لم تتحقق).

ثالثًا: الالتزام التنظيمي Organizational commitment

تعرفه الباحثة بأنه اتجاه أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم نحو قسمهم وكليتهم، وإيمانهم بأهداف ورسالة الكلية، ومدى انتمائهم وتعلقهم بقيمها وارتباطهم نفسيًا بها، والشعور بالمسئولية تجاهها واستعدادهم لبذل أقصى جهد لتحقيق أهداف ورؤية ورسالة الكلية والسعي لنجاحها وتقدمها، ورغبتهم القوية في الاستمرار والبقاء في العمل. ويعرف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم في مقياس الالتزام التنظيمي، والمكون من ثلاثة أبعاد وهم: (الالتزام الوجداني، والالتزام الاستمراري، والالتزام المعياري).

محددات البحث:

المحددات المنهجية: يتحدد البحث الحالي بإجراءات المنهج الوصفي (الارتباطى) على عينة البحث الحالي.

المحددات البشرية: يتحدد البحث الحالي بعينة من أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة بجامعة الزقازيق.

المحددات الزمنية والمكانية: تم تطبيق مقاييس التمكين النفسى والمثابرة الأكاديمية والالتزام التنظيمى على أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة بجامعة الزقازيق في الفصل الدراسي الأول ٢٠٢٢/٢٠٢٣م.

الإطار النظري:

أولاً: التمكين النفسي

يُعد التمكين النفسي مفهومًا حديثًا نسبيًا، ونجد اهتمام في الآونة الأخيرة من الباحثين بدراسته على اختلاف توجهاتهم البحثية، حيث بدأ ظهوره في التسعينيات في أعمال Spretizer سبرتيزر، ونشأ مصطلح التمكين مرتبطًا بمجالات الإدارة والتنمية المهنية وسوق العمل (Spretizer, 1995,). ومع جهود الباحثين لإظهار الجانب النفسي والاجتماعي للتمكين أصبح التمكين النفسي يندرج ضمن توجهات علم النفس الإيجابي، الذى يهدف إلى استثمار القدرات والطاقات الكامنة للأفراد لتعزيز قدرات العاملين وتحسين جودة الحياة لديهم.

والتمكين النفسي هو دافع داخلي لدى الأفراد يحثهم على إنجاز المهام، ويشمل معتقدات الأفراد حول معنى العمل، وقدرتهم على أداء المهام بنجاح، وإدراكهم لأحكامهم الذاتية، وقدرتهم على التأثير في نتائج العمل (Moura & Orgambidez, 2015, 127).

التمكين النفسي هو تكوين ودافع داخلي وشعور إيجابي يتولد لدى الأفراد نحو عملهم، ويشعرون بأن لديهم القدرة على التحكم في عملهم نتيجة لتمكينهم من جانب رئيسهم المباشر في العمل، ويتكون من أربعة أبعاد: المعنى والكفاءة وتقرير الذات والتأثير (شيرى حليم، ٢٠١٧، ٦٢).

كما أن التمكين النفسي يتضمن شعور المعلم بقيمة عمله التدريسي، وقوة تأثيره في الآخرين نحو الأفضل، واعتقاده في قدرته على أداء مهام العمل بمهارة واتقان، وممارسته لمهامه الوظيفية بحرية واستقلالية (ماجد الشريدة ومحمد عبد اللطيف، ٢٠١٨، ٣٠٢).

والتمكين النفسي هو إحساس الفرد بمكانته داخل المؤسسة التي يعمل بها، وبأنه عضو فعال ومقبول ومؤثر فيها، مما ينعكس على سلوكياته وشعوره بالاستقلالية والتحكم (عبد النعيم محمود وعبد العزيز الفقى، ٢٠١٨، ٢١١).

كما أن التمكين النفسي حالة معرفية تشير إلى امتلاك الفرد القدرة التي تساعده على الكفاءة الذاتية والضبط الذاتي لتحقيق أهدافه، بالإضافة إلى زيادة قدرته على مواجهة الصعوبات من خلال شعوره بالمسؤولية (أمانى حسن، ٢٠١٨، ٢٥).

و لتمكين النفسي حالة نفسية داخلية تتولد لدى الفرد نحو عمله، فيشعر من خلالها بالكفاءة الذاتية وثقته في القدرة على أداء المهام، فضلاً عن شعوره بالقدرة على التأثير في العمل، والاستقلالية في أداء المهام المكلف بها، والشعور بأهميتها (حنان عبد الله، ٢٠١٩، ١٠١).

وتعرف الباحثة التمكين النفسي بأنه شعور عضو هيئة التدريس والهيئة المعاونة بالثقة في قدرتهم على أداء الأعمال والمهام بنجاح، وشعورهو بأهمية وقيمة العمل الذي يقومون به، وحرية اختيارهم لكيفية أداء مهام التدريس والمهام التى يكلفون بها، والقدرة على إحداث تأثير في طلابهم وقسمهم والكلية التي يعملون بها.

ومن العوامل المؤثرة في التمكين النفسي تقدير الذات ومركز التحكم، حيث أن هذه العوامل تشكل كيف يرى الأفراد أنفسهم فيما يتعلق ببيئات عملهم (Spreitzer, 1995, 1442). كما أن التمكين النفسي ينطلق من القادة، فشعور الأفراد بتمكينهم بشكل مباشر أو غير مباشر له تأثير إيجابي على التزامهم، وبالتالي يجب أن تعبر الإدارة العليا عن رؤية تحفز المعلمين على اغتنام المزيد من مسئوليات وظيفتهم، وفهم احتياجات المعلمين، ومشاركتهم في أنشطة العمل لتنمية الثقة بالنفس وخلق بيئة داعمة (Hamid, Nordin, Adana, Sirun, 2013, 786).

وقد أشارت العديد من الدراسات السابقة إلى أهمية التمكين النفسي، فيؤثر التمكين النفسي إيجابيًا في بيئة العمل؛ حيث أن مستوى التمكين النفسي لدى الأفراد يجعلهم يشعرون بقدر من الاستقلالية وحرية التصرف، وأقل تقيدًا باللوائح والقواعد والقوانين، والسيطرة على عملهم يجعلهم فعالون ومؤثرون فيه، مما يؤدى إلى جودة العمل ونجاح المؤسسة (Erturk, 2012, 156).

كما أن التمكين النفسي يجعل الأفراد أكثر تفاؤلاً، وأكثر التزامًا، ويشعرون بكفاءتهم الذاتية وتقدير مجهوداتهم، والقدرة على السيطرة على جوانب العمل، فيدركون أنفسهم أكثر فعالية في عملهم، وأكثر قدرة على التعامل مع الصعوبات، وأقل نفورًا من تجربة شيء جديد (Henkin & Marchiori, 2003, 276) . كما أنهم أكثر كفاءة لأداء وظائفهم بشكل أفضل، فهم يرون محيط بيئة العمل بشكل أكثر وضوحًا، ويتصرفون بقدر من الاستقلالية دون الرجوع لرؤسائهم، كما يميل الأفراد الذين يتميزون بمستوى مرتفع من التمكين النفسي إلى ممارسة السلوك الإبداعي وتوليد الأفكار الجديدة، وبالتالي يكونوا أكثر رضا في بيئة العمل (Cingoz & Kaplan, 2015, 64).

ويعزز التمكين النفسي وعى الفرد، ومعرفته بالمشكلات واقتراح حلول لها ومعالجة المشكلات التي قد تؤثر سلبيًا على حياته، والإيمان بكفاءته الذاتية، وخلق الثقة بالنفس، واتقان الفرد المهارات اللازمة لاكتساب المعرفة (Edralin, Tibon & Tugas, 2015, 113).

ويزيد التمكين النفسي من شعور الأفراد بالاستقلالية، وشعورهم بالفخر والانتماء للمؤسسة، والمشاركة في اتخاذ القرارات التي تتعلق بعملهم تُنمى لديهم الإحساس بالملكية في مجال العمل، ورفع الروح المعنوية وزيادة الحماس للعمل، والشعور بالرضا والالتزام في العمل وزيادة الأداء، وبالتالي إعطاء الفرص للمواهب الشابة التي تتمتع بالتميز والكفاءة. (Farzi & Najafzadehm 2015, 262)

بالإضافة إلى أن التمكين النفسي يتضمن الدافعية، والكفاءة الذاتية، والاحساس بالمسؤولية، وقدرة الفرد على اتخاذ قراراته بمفرده فيصبح عضو فعال في حياته وفي المجتمع، ويخلق لدى الفرد إحساسًا بالسيطرة على البيئة الاجتماعية (أمانى حسن، ٢٠١٨، ٢٤).

ويتضح مما سبق أن أهمية التمكين النفسي تتمثل في المشاركة في تعزيز قدرات الأفراد وإطلاق الطاقات الكامنة لديهم، والشعور بقيمة وأهمية العمل وارتباطه به، وزيادة الدوافع الداخلية لديهم للارتقاء بالعمل، وثقتهم بأنفسهم لتحقيق الأهداف من خلال منح الأفراد مزيد من الحرية والاستقلالية في أداء مهام العمل، والشعور بالقدرة على التأثير في بيئة العمل، وتمكين الأفراد يجعلهم متفائلين في العمل والاندماج فيه والمشاركة الفعالة واحساسهم بالمسئولية تجاه العمل مما يؤدى إلى النجاح في العمل وتقدم المؤسسة.

وعن أبعاد التمكين النفسى وطريقة قياسه؛ أعدت Spreitzer (1995) استبيانًا لقياس التمكين النفسي ويعتبر من أكثر المقاييس استخدامًا وانتشارًا لقياس التمكين النفسى، ويتكون الاستبيان من خلال أربعة أبعاد هي: (المعنى، والكفاءة، والاستقلالية، والتأثير)، وفيما يلى شرح موجز لهذه الأبعاد الأربعة:

البعد الأول: المعنى Mindfulness

ترى Spretizer (1995, 1443) أن المعنى هو إدراك الفرد لأهمية العمل الذي يقوم به، واعتقاده بأن عمله مهم بالنسبة له. ويضيف Uner & Turan (2010, 3) بأنه الملائمة بين متطلبات دور العمل والمعتقدات والقيم والسلوكيات.

البعد الثانى: الكفاءة Competence

تعرف Spretizer (1995,1443) الكفاءة بأنها قدرة الفرد على أداء الأنشطة ومهام العمل بمهارة واتقان. وأوضح Uner & Turan (2010, 3) أن الكفاءة تعكس معتقدات الفرد بقدرته على أداء ما يُطلب منه من مهام بشكل جيد.

ويدعم هذا ما أشار إليه كل من Milner & Hoy (2003, 642) إلى أن الكفاءة الذاتية للمعلمين تؤثر على الجهد المبذول في التدريس، والأهداف التي يريدون تحقيقها، ومستوى تطلعاتهم، كما أن ارتفاع الكفاءة الذاتية للمعلمين تمكنهم من أن يكونوا أقل انتقادًا للطلاب عندما يرتكبون أخطاء، ويظهرون حماسًا أكبر للتدريس، ويكونوا أكثر التزاما، ولديهم انفتاحًا لتقبل الأفكار الجديدة، وأكثر استعدادًا لاستخدام أساليب جديدة لتلبية احتياجاتهم بشكل أفضل.

البعد الثالث: تقرير المصير Self-determination

أشارت Spretizer (1995,1443) إلى أن تقرير المصير هو شعور الفرد بأن لديه القدرة على السيطرة والتحكم في طريقة إنجاز العمل وأدائه. ويتفق معها كل من Uner & Turan (2010, 3) بأن تقرير المصير هو شعور الفرد بأن لديه خيارًا في المبادرة وتنظيم أعماله، فيشعر الفرد بالاستقلال الذاتي في بدء وتنظيم مهام عمله، ووضع معايير لتنظيم العمل وفقًا لما يراه مناسبًا.

البعد الرابع: التأثير Impact

ترى Spretizer (1995,1443) أن التأثير هو درجة تأثير سلوك الفرد في العمل، وقدرته على إنتاج تأثيرات مقصودة داخل بيئة العمل لتحقيق الغرض من المهمة. كما يعرف كل من Uner & Turan (2010, 3) التأثير بأنه الدرجة التي يمكن أن يؤثر بها الفرد على نتائج عمله، وقدرته على إحداث فرق إيجابي في مؤسسته من خلال مساهمته في سياسات وقرارات المنظمة المتعلقة بعمله.

ومن خلال العرض السابق يتضح أن التمكين النفسي مفهوم متعدد الأبعاد، ويتكون من أربعة أبعاد: **الفاعلية الذاتية** هي اعتقاد الفرد بأنه يمتلك المعلومات والمهارات والخبرات والقدرات التي تمكنه من أداء عمله بنجاح وفعالية واتقان فالكفاءة ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالفعالية الذاتية، **وإضفاء المعنى** وهو شعور الفرد بأهمية وقيمة العمل الذى يؤديه فيكون أكثر تعلقًا وارتباطًا به وانتماءً لمهنته، **واستقلالية الأداء** هو شعور

الفرد بامتلاكه قدر من الحرية في التصرف واتخاذ القرار بشان عمله واستقلاله في اختيار الكيفية التي ينجز بها عمله ومن خلال هذه الحرية يصبح الفرد مسئولاً عن نتائج عمله، **وتأثير الانجاز** هو قدرة الفرد على إحداث تأثير إيجابي في طلابه وفى قسمه وفى الكلية.

ثانيًا: المثابرة الأكاديمية

تُعرف المثابرة بأنها الميل إلى الاستمرار والاندماج في الأنشطة المحددة ذات الصلة بالهدف، على الرغم من الصعوبات والعقبات والتعب والإحباط لفترات طويلة، ويتحدد مستوى المثابرة من خلال قوة السعي وراء تحقيق الهدف ووجود أهداف بديلة (Constantin, Holman & Hojbota, 2011, 99).

وتعرف المثابرة الأكاديمية بأنها الاستمرار فى بذل الجهد والاندماج فى ممارسة المهام من خلال ضبط الذات، والمعتقدات الايجابية عن الكفاءة الذاتية، وتحديد الأولوية للأهداف المستقبلية والتغلب على ما قد يعترض هذه الأهداف من عقبات (Duckworth, Gendler & Cross, 2014, 201).

وتعد المثابرة الأكاديمية خاصية يتميز بها الأفراد الذين لديهم القدرة على مواجهة المواقف الصعبة والتكيف معها، فهي دليل على التوافق النفسي وتمتع الفرد بالصحة النفسية الإيجابية رغم الضغوط النفسية التي يتعرض لها، فالمثابرة الأكاديمية تعكس التكيف الإيجابي رغم التعرض للمحن والشدائد (سحر القطاوي ونجوى على، ٢٠١٦، ٥٩).

والمثابرة الأكاديمية كنموذج تحفيزي تشير إلى التنبؤ بالسلوك أو تغيير السلوك مع مراعاة مستوى الدافعية عند الأفراد، وقيمة المهمة، والكفاءة الذاتية لديهم، والأهداف المنشودة، ونموذج القيمة المتوقعة الذى يحدد التوقعات من خلال إدراك الأفراد لصعوبة المهمة وإدراك قدراتهم ومهاراتهم مناسب لفهم المثابرة الأكاديمية؛ فهو يربط أداء الأفراد ومثابرتهم بالتوقعات فيما يتعلق بقيمة المهمة من خلال: القيمة

المرتبطة بالنجاح (الأهمية)، والقيمة الجوهرية (الفائدة)، والقيمة الخارجية (المنفعة)، و(التكلفة) (Roland, Frenay & Boudernghien, 2016, 176).

كما تعبر المثابرة الأكاديمية عن استمرارية الفرد في العمل، وبذل أقصى جهد وتخطى الصعوبات الأكاديمية من أجل تحقيق النجاح، أي أنها محاولات تأخير اشباع أهداف قريبة من أجل تحقيق أهداف أكاديمية أكثر مرغوبيه لديهم ولكنها بعيدة نسبيًا (أسماء عبد الفتاح، ٢٠١٨، ٧٠٤). ويضيف Constantin et al., (2011, 105) بأن المثابرة الأكاديمية هي القدرة على الاستمرار في المهام اليومية قصيرة الأجل على الرغم من العقبات والصعوبات للحفاظ على الأهداف طويلة الأجل وإصرار لتحقيقها، ومقاومة الاستسلام في مواجهة الفشل.

ومن هذا المنطلق فإن تمتع الفرد بالمثابرة الأكاديمية تساعده على وضع وتحديد الأهداف المستقبلية، لأنها من أهم الأسس الدافعة لنشاط الفرد الذاتي، وقد يرجع ذلك إلى ميل الفرد إلى توظيف قدراته وإمكاناته للوصول إلى الأهداف بكفاءة وفاعلية والسعي للإنجاز وصنع المستقبل (أمانى حسن، ٢٠١٨، ٣٤٢).

ويتضح مما سبق أن المثابرة الأكاديمية هي القدرة على الاستمرار في العمل وبذل الجهد والاندماج في الأنشطة الأكاديمية لتحقيق الأهداف والمهام الأكاديمية والسعي لإتمامها رغم ما يواجه الفرد من تحديات أكاديمية وصعوبات واحباطات. كما أن الشخصية المثابرة أكاديميًا تتصف بروح التحدي والحماس والاستمرار والفاعلية للوصول إلى الهدف والدافعية والاستعداد للمشاركة والاندماج في الأنشطة، ويضعون لأنفسهم أهداف أكاديمية عالية ويستثمرون جهودهم وطاقتهم لتحقيقها، ولديهم قدرة على تحمل الغموض الأكاديمي وحل المشكلات الأكاديمية التي تقابلهم، ومواجهة العوائق والتكيف معها، وقدر من المرونة في التعامل مع المواقف الأكاديمية، ولديهم كفاءة ذاتية مرتفعة وثقة في قدراتهم تمكنهم من التغلب على التحديات التي تواجههم.

وهناك عدد من العوامل المؤثرة فى المثابرة الأكاديمية ومنها، عوامل شخصية: ما يتمتع به الفرد من مرونة معرفية وذكاء وحماس ومهارات اجتماعية لاتمام المهام، وعوامل أسرية: وتشمل الدعم الاجتماعى من الأسرة والأقران، وعوامل بيئية: وتشمل الدعم والتشجيع من الأقران والمحيطين فى البيئة (Snape & Miller, 2008, 224).

ومن العوامل المؤثرة فى المثابرة الأكاديمية قوة الدافع لدى الفرد، والقيمة الشخصية للهدف، ومقدار الجهد المبذول لتحقيقه، والاستعداد المستمر للتقدم نحو الهدف والإصرار على تحقيقه، والشعور بقدر من الاستقلالية في اختيار ما يريد الفرد تعلمه. وقد يعاني الفرد من القلق والتخوف إذا اعتبر أن قيمة الهدف أعلى من إيمانه بكفاءته الذاتية على تحقيقه فيشعر بالعبء الأكاديمي (O'neill & Thomson, 2013, 165-166).

وكذلك الخصائص الشخصية للفرد مثل (المهارات، والاستعدادات، ومستوى الأداء السابق)، والاندماج الاجتماعي، وتوجد أربعة محددات تبدو أساسية للمثابرة الأكاديمية؛ فهي تسمح لنا برؤية الأفراد من منظور أنفسهم (الكفاءة الذاتية)، ومع الآخرين (الاندماج الاجتماعي والدعم الاجتماعي)، ومع الدراسة (الفائدة) (Roland, Frenay & Boudernghien, 2016, 182)

ويتضح مما سبق أهمية العوامل البيئية والاندماج الاجتماعي والدعم الاجتماعي المكون من شبكة العلاقات الاجتماعية وتأثيرهم على المثابرة الأكاديمية لدى الأفراد ومساعدتهم على التكيف والنجاح الأكاديمي بالإضافة إلى الثقة بالنفس وايمان الفرد بقدرته على تحقيق المهام والإصرار على انجازها.

طريقة قياس المثابرة الأكاديمية

أعد Constantin et al., (2011) مقياسًا لقياس المثابرة الأكاديمية والتحقق من صدق بنائه، وتم تطبيق المقياس على (٦٦٧) ما بين طلبة ثانوية عامة

وجامعة ودراسات عليا، وتكون المقياس من (٦٣) مفردة وبعد التحليل العاملي الاستكشافي أصبح المقياس يتكون من (١٦) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد هي (متابعة الأهداف طويلة الأجل، ومتابعة الأهداف الحالية، وتكرار الأهداف التي لم تتحقق).

كما أعدت ماجدة القضاة (٢٠١٦) مقياسًا لقياس المثابرة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة، ويتكون من أبعاد: (الاندماج الأكاديمي، الاجهاد المالي، والالتزام بالحصول على الدرجة الجامعية، والدافعية الأكاديمية، والاندماج الاجتماعي، والمسئولية الدراسية، وقلق الدراسة، والفعالية الأكاديمية، والإرشاد الأكاديمي).

وأعدت أميمة الذنيبات (٢٠١٨) مقياسًا لقياس المثابرة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة، ويتكون من أربعة أبعاد هى: (تفضيل التحدي، والرغبة بالإتقان والاستقلالية، وحب الاستطلاع، والقدرة على الصبر والتحمل).

كما قام Thali, Hanafi, Aufar, Irbah & Eduardus (2018) بإعداد مقياس للمثابرة الأكاديمية، وتمتع المقياس بمعاملات صدق وثبات جيدة، ويتكون المقياس يتكون من (٤٥) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد هي (متابعة الأهداف طويلة الأجل، ومتابعة الأهداف الحالية، وتكرار الأهداف التي لم تتحقق).

ويتضح مما سبق أن المثابرة الأكاديمية مفهوم متعدد الأبعاد، تعددت مكوناته واختلفت من بحث لآخر تبعًا لتوجهات الباحثين واختلاف البيئة والثقافة والعينات والهدف من البحث، وتعددت المقاييس في البحوث العربية والأجنبية التي تناولت المثابرة بشكل عام والمثابرة الأكاديمية بشكل خاص، ومن أشهر هذه المقاييس في البيئة العربية مقياس فاروق عبد الفتاح موسى (٢٠١٠) ويقيس المثابرة الأكاديمية في بيئات التعلم الصفية ويتكون من (١٠) مفردات.

وسوف تتبنى الباحثة مقياس Thali, Hanafi, Aufar, Irbah & Eduardus (2018) لحداثته وأبعاده الشاملة، وذلك لقياس المثابرة الأكاديمية لدى

أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم مع ترجمته وتعديل صياغة بعض المفردات لتناسب عينة البحث الحالي، ويتكون المقياس من ثلاثة أبعاد كالتالى:

١-متابعة الأهداف طويلة الأجل: ويشير إلى القدرة على تعزيز القيمة التحفيزية للأهداف البعيدة والسعي الدؤوب للمهام الصعبة، والتخطيط للأهداف المستقبلية، والقدرة على تطوير المشاريع والمثابرة من أجل تحقيقها.

٢-متابعة الأهداف الحالية: ويشير إلى القدرة على الاستمرار في التركيز على الأهداف، وبذل الجهد في مواجهة الملل والارهاق والإحباط، فهو توجه سلوكي لتحدى المهام مع الحفاظ على التركيز ومستويات ثابتة من الطاقة على فترات طويلة على الرغم من الاحباطات والتوتر.

٣-تكرار الأهداف التي لم يتم تحقيقها: ويشير إلى مواصلة السعي وراء الأهداف غير المنجزة، وهي عملية تلقائية مقصودة، ومحاكاة عقلية للنتائج المرغوبة لتحقيق الأهداف، وذلك من خلال إيجاد وسائل بديلة وإعادة ترتيب الأولويات وتركيز الانتباه.

ثالثًا: الالتزام التنظيمي

ظهر مفهوم الالتزام التنظيمي خلال السنوات العديدة الماضية كمفهوم مركزي في دراسة اتجاهات وسلوك الأفراد تجاه المؤسسة التي يعملون بها، ويمكن تعريف الالتزام التنظيمي بشكل عام بأنه ارتباط وجداني بين الفرد ومؤسسته، مما يجعله أقل احتمالاً لمغادرة المؤسسة والبقاء فيها طوعًا (Allen & Meyer, 1996, 252).

والالتزام التنظيمي حالة نفسية تثير قلق الأفراد، ما شعورهم تجاه مؤسستهم، وكيف يشعرون تجاه مشاركتهم التنظيمية، وهل لديهم رغبة للبقاء في المؤسسة والحفاظ على عضويتهم .(Hamid, Nordin, Adnan, Sirun, 2013, 783)

وتظهر درجة الالتزام التنظيمي للأفراد من خلال الولاء والمسئولية والاستعداد لمواصلة العمل، وجودة العمل وزيادة الإنتاج، والحضور اليومي، والتضحية لمساعدة

المنظمة في تحسين أدائها، والدعم لتعزيز نجاح المؤسسة، وفى المقابل ينبغي أن تكون بيئة العمل داعمة وميسرة وممتعة (Hanaysha, 2016, 300)

ويعرف الالتزام التنظيمي بأنه القوة النسبية لتحديد هوية الفرد والمشاركة والتنظيم، فهو اعتقاد قوى بقبول الفرد لأهداف المؤسسة وقيمها، والاستعداد لبذل جهد كبير رغبةً في تحقيق أهداف المؤسسة والحفاظ على عضويته بالمؤسسة (Albdour & Altarawneh, 2014, 194)، (Hanaysha, 2016, 300).

والالتزام التنظيمي الوجداني هو حالة نفسية تعكس علاقة الفرد بالمؤسسة التي يعمل فيها، ومدى انتمائه لها وارتباطه نفسيًا ووجدانيًا بها، واستعداده لبذل أقصى جهد من أجلها، ورغبته القوية في استمرار عضويته وبقائه فيها لاعتقاده القوى في أهدافها وقيمها وتوجهاتها، ويتكون الالتزام التنظيمي من ثلاثة أبعاد هي: الرغبة في البقاء والاستمرار بالمنظمة، والانتماء للمنظمة، والجهد الإضافي (حنان عبد الله، ٢٠١٩، ١٠١-١٠٢).

ويعرف الالتزام التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بأنه الالتزام الداخلي لديهم ببذل مجهود مضاعف في العمل، وذلك إيمانًا منهم بأهداف الجامعة وقيمها، وحرصهم على المحافظة عليها وتقدمها (هند عقيلات، ٢٠١٩، ٢٢٠).

ويشير الالتزام التنظيمي إلى اتجاهات الأفراد وعلاقتهم مع المؤسسة، والتأثير على قراراتهم بالبقاء في المؤسسة أو تركها (Kotze & Nel, 2020, 148).

ومن العرض السابق لتعريفات الالتزام التنظيمي يتضح أن الالتزام التنظيمي يعكس ولاء الأفراد لمؤسستهم، ومدى انتمائهم لها ورغبتهم في الحفاظ على عضويتهم، ويتضح ذلك من خلال الاستعداد لبذل مستوى عال من الجهد لتحقيق أهداف المؤسسة، والمشاركة في الأنشطة التنظيمية المختلفة بالمؤسسة.

ويعزز الالتزام التنظيمي الاندماج في العمل، والرضا الوظيفي، والأداء الوظيفي الجيد، وانخفاض معدل دوران العمل، والحضور بانتظام إلى المؤسسة،

وزيادة عرض الأفكار الشخصية، والشعور بالأمن، والسلوك الاستباقى، وزيادة الدافع للعمل (Albdour & Altarawneh, 2014, 195).

وينظر إلى الأفراد الذين يتمتعون بدرجة عالية من الالتزام التنظيمي تجاه المؤسسة على أنهم لديهم ولاء أفضل تجاه عملهم، وأكثر إنتاجية مع تحقيق الجودة، ولديهم مسئولية أعلى، ورضا وظيفي مرتفع، وارتباط بمؤسستهم، ولديهم أهداف وتطلعات عالية، ويشعرون بالسعادة عند تحقيق أهدافهم، مع التطلعات العالية (Hanaysha, 2016, 299).

مكونات الالتزام التنظيمي

لقد أشارت البحوث والدراسات السابقة التي تم الاطلاع عليها إلى أن الالتزام التنظيمي يتكون من ثلاثة أبعاد هي: (الالتزام الوجداني، والالتزام الاستمراري، والالتزام المعياري)، وفيما يلى عرض مختصر لأبعاد الالتزام التنظيمي:

١-الالتزام الوجداني emotional/ affective commitment

يطلق عليه عنصر الرغبة desire، وقائم على تطابق قيم الفرد مع قيم وأهداف المؤسسة، والشعور القوى بالتعلق بالمؤسسة والاندماج والمشاركة في العمل (Allen & Meyer, 1996, 253).

ويشير إلى ارتباط الأفراد العاطفي بقيم وأهداف المؤسسة، فالأفراد الذين لديهم التزام وجداني قوى يدمجون أهداف المؤسسة في عملهم، وهم أكثر ولاءً وإخلاصًا للمؤسسة، ويفضلون البقاء في المؤسسة لأنهم يريدون ذلك فهم على استعداد للعمل الإضافي، وينتمون إلى المؤسسة لأنهم يريدون ذلك، ويرغبون في البقاء كجزء منها (Hamid, Nordin, Adnan, Sirun, 2013, 783)، (Tojari, Esmaeili, Majedi, 2013, 165).

ويشير إلى ارتباط الفرد العاطفي بالمؤسسة، والاندماج في المؤسسة، ومدى تأثيره على أهداف المؤسسة وقيمها (Albdour & Altarawneh, 2014, 194).

وأكثر أشكال الالتزام شيوعًا هو الالتزام الوجداني، الذى يؤكد على ارتباط الفرد القوى بالمؤسسة وقبول قيمها، والرغبة في الحفاظ على علاقته بها (Hanaysha, 2016, 300).

ونتيجة لتصورات الأفراد الإيجابية وخبراتهم مع المؤسسة، فيكون لديهم رغبة قوية في البقاء ويغلب عليهم مشاعر الدفء والمودة والولاء تجاه المؤسسة، وهو الأقوى في إطلاق سلوكيات عمل الأفراد، فهم يبقون في المؤسسة لأنهم يريدون ذلك (Kotze & Nel, 2020, 148).

٢-الالتزام الاستمراري continuous commitment

يطلق عليه عنصر الحاجة need، وقائم على تقدير الفرد للتكاليف المرتبطة بمغادرة المؤسسة، والأفراد يبقون في المؤسسة لأنهم يجب أن يفعلوا ذلك (Allen & Meyer, 1996, 253)،

ويشير إلى استمرارية البقاء في المؤسسة، فهم يعتقدون أنهم عملوا بجد سابقًا من أجل تطوير المؤسسة، ويضعون في اعتبارهم التكلفة والقليل من الخيارات المتاحة لهم، فينبغي عليهم البقاء في المؤسسة لأنهم مضطرون (Hamid, Nordin, Adnan, Sirun, 2013, 783).

وكذلك المقارنة بين المكاسب والخسائر التي قد تحدث في حالة بقاء الفرد أو ترك المؤسسة، مثل التكاليف الاقتصادية أو الاجتماعية، فالأفراد لا يرون التكاليف الإيجابية كافية للبقاء في المؤسسة، والأفراد يأخذون في اعتبارهم مدى توافر البدائل

مثل العمل بمؤسسة أخرى وعدم التأثر بالعلاقات الشخصية (Tojari, Esmaeili, Majedi, 2013, 165).

ويعبر عن رغبة الفرد القوية بالاستمرار والبقاء في المؤسسة، وعدم القدرة على مغادرة المؤسسة من أجل ارتفاع التكاليف الناجمة عنها (Albdour & Altarawneh, 2014, 194). وكذلك هو النتيجة المدركة المحسوبة للتكاليف الاقتصادية والاجتماعية لترك المؤسسة، فهم يستمرون في المؤسسة لأنهم بحاجة إلى ذلك (Kotze & Nel, 2020, 148).

٣-الالتزام المعياري normative commitment

يطلق عليه التزام أخلاقي moral، وقائم على الشعور بالالتزام تجاه المؤسسة، فهم يشعرون أنهم يجب عليهم القيام بذلك، وذلك نابع من القيم التي اكتسبها الأفراد من خلال البيئة والتنشئة الاجتماعية (Allen & Meyer, 1996, 253).

وفيه يلتزم الأفراد بالبقاء في المؤسسة بسبب مشاعر الالتزام، وقد تنبع هذه المشاعر من الضغط على الأفراد قبل وبعد الانضمام للمؤسسة، فمثلاً قد تكون المؤسسة أنفقت موارد في تدريب الأفراد، فيشعرون بأن بذل جهد في العمل والبقاء في المؤسسة ضرورة لسداد الديون تجاه المؤسسة، فيغلب عليها معايير التنشئة الاجتماعية وإخلاص الأفراد لمؤسستهم (Tojari, Esmaeili, Majedi, 2013, 165).

ويمثل التزامًا متصورًا بالبقاء في المؤسسة، وهو قائم على الالتزام تجاه المؤسسة والعاملين، فهم يظلون في المؤسسة لأنهم يشعرون أنه يتوجب عليهم القيام بذلك (Albdour & Altarawneh, 2014, 194). كما يتضمن التزاما بالبقاء في

المؤسسة بسبب الشعور القوى بالمسئولية تجاه المؤسسة (Kotze & Nel, 2020, 148).

ويتضح مما سبق أن الالتزام التنظيمي يتكون من ثلاثة أبعاد كالتالي:

١-الالتزام التنظيمي الوجداني: يعبر عن درجة ارتباط أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم نفسيًا ووجدانيًا بعملهم، ومشاعرهم تجاه عملهم ومدى تعلقهم به، وقبولهم لأهداف ورسالة الكلية ورغبتهم في البقاء بالعمل ومحاولة التأثير ايجابيًا في العمل.

٢-الالتزام التنظيمي الاستمراري: يعبر عن درجة إدراك ووعى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بالمزايا والعيوب المرتبطة بالبقاء والاستمرار في العمل أو تركه، ومدى قناعتهم بالبقاء في العمل لما يقدمه لهم العمل من امتيازات ومكافأت وترقيات مقارنة بافتقادهم لتلك الامتيازات عند تركهم للعمل.

٣-الالتزام التنظيمي المعياري: يعبر عن درجة التزام أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم أخلاقيًا بالبقاء في العمل، والتمسك بقيم العمل، نتيجة شعورهم بواجب البقاء في العمل والولاء والإخلاص للعمل، وناتج عن تأثرهم بالقيم والأخلاق والتنشئة الاجتماعية والثقافية.

البحوث السابقة المرتبطة بموضوع البحث:

تم الحصول على مجموعة من البحوث السابقة المرتبطة بمتغيرات البحث وتم تصنيفها تاريخيًا من الأقدم إلى الأحدث، وفيما يلى عرض هذه البحوث:

هدف بحث Torres & Solberg (2001) إلى اختبار نموذجًا لتحليل المسار بين المثابرة والفاعلية الذاتية والدعم الأسرى والضغوط الأكاديمية والاندماج الاجتماعي والصحة النفسية، وتم تطبيق مقاييس البحث على عينة مكونة من (١٧٩) من طلبة الجامعة، توصلت النتائج إلى الفاعلية الذاتية ترتبط ارتباطًا مباشرًا بالمثابرة والاندماج الاجتماعي والقدرة على تحمل الضغوط الأكاديمية، وترتبط

الفاعلية الذاتية ارتباطًا غير مباشر بالصحة النفسية، وترتبط المثابرة ارتباطًا ايجابيًا بالدعم الأسرى، ويرتبط الدعم الأسرى بشكل مباشر بالفاعلية الذاتية.

وتناول بحث Henkin & Marchiori (2003) العلاقة بين التمكين والالتزام التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس، وتكونت العينة من (٦٠٩) من أعضاء هيئة التدريس، وتم تطبيق مقياس التمكين النفسي إعداد Spreitizer (1995) ومقياس الالتزام التنظيمي إعداد Meyer, Allen & Smith (1993) ، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين بعد الاستقلالية والالتزام الوجداني، وكذلك وجود علاقة موجبة بين بعد التأثير وكل من الالتزام الوجداني والاستمراري والمعياري، وأظهر أعضاء هيئة التدريس مستويات أعلى من التمكين في بعدى المعنى والكفاءة أعلى من بعدى الاستقلالية والتأثير.

واهتم بحث Hamid, Nordin, Adnan & Sirun (2013) إلى التعرف على العلاقة بين التمكين النفسي والالتزام التنظيمي، وتكونت العينة من (٢٥٨) معلمًا بالمرحلة الابتدائية، وبعد تطبيق مقاييس البحث المتمثلة في مقياس التمكين النفسي إعداد Spreitizer (1995) ومقياس الالتزام التنظيمي إعداد Meyer, Allen & Smith (1993) ، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين التمكين النفسي والالتزام التنظيمي بجميع أبعاده (الوجداني، والاستمراري، والمعياري)، وكذلك يتمتع المعلمون بمستوى متوسط من التمكين النفسي والالتزام التنظيمي.

وسعى بحث Cheasakul & Varma (2016) إلى دراسة التأثير المباشر وغير المباشر للتمكين النفسى والشغف بالتدريس على سلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين من خلال الالتزام التنظيمي، وتكونت العينة من (١٢٣) معلم ومعلمة يدرسون بالجامعة تمتد خبرتهم بين (٥، ٢٠) عام، وبعد تطبيق مقاييس

البحث، أظهر تحليل المسار وجود تأثير مباشر لتمكين المعلمين (النمو المهني، والكفاءة الذاتية، واتخاذ القرار، والتأثير، والاستقلالية) على الالتزام التنظيمي لديهم.

وهدف بحث Hanaysha, (2016) إلى دراسة تأثير التمكين والعمل الجماعي والتدريب على الالتزام التنظيمي، وتكونت العينة من (٢٤٢) موظف بالجامعات الحكومية، وبعد تطبيق المقاييس على عينة البحث، وتوصلت النتائج إلى أن التمكين له تأثير مباشر ودال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) على الالتزام التنظيمي.

وتناول بحث أسماء عبد الفتاح (٢٠١٨) اختبار نموذج التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للتمكين النفسي والشفقة بالذات والمثابرة الأكاديمية، وتكونت العينة من (٢٦٦) طالبًا بالمرحلة الثانوية، وتم تطبيق مقياس التمكين النفسي إعداد Spreitizer (1995) ومقياس المثابرة الأكاديمية إعداد فاروق عبد الفتاح (٢٠١٠) ومقياس الشفقة بالذات إعداد Neff (2003) ، وتوصلت النتائج إلى وجود تأثير مباشر للتمكين النفسي على الشفقة بالذات، ووجود تأثير غير مباشر للتمكين النفسي على المثابرة الأكاديمية مرورًا بالشفقة بالذات، ووجود تأثير مباشر للشفقة بالذات على المثابرة الأكاديمية.

وهدف بحث Jones, Destin & McAdmas (2018) إلى التنبؤ بالمثابرة الأكاديمية من الفاعلية الذاتية للطلاب وذلك من خلال سرد خبرات النجاح والفشل لديهم، وتكونت العينة من (٦٢) طالب بالمرحلة الثانوية، وتوصلت النتائج إلى أنه يمكن التنبؤ بمستويات المثابرة لدى الطلاب تجاه الأهداف طويلة الأجل من خلال فاعليتهم الذاتية، و٧٩٪ من الطلاب استطاعوا بناء كفاءتهم الذاتية من سرد الخبرات الحياتية المرتبطة بقصص النجاح لديهم، وتمتعوا بمستويات مثابرة مرتفعة، واستمرارية الأهداف، وسجلوا أهداف طويلة المدى وأكثر صعوبة من غيرهم .

وتناول بحث سعد العتيبي (٢٠١٨) العلاقة بين التمكين النفسي وكل من الالتزام التنظيمي والاندماج في العمل، وتكونت العينة من (٢٢١) موظف في شركات التأمين الخاصة، وتم تطبيق مقياس التمكين النفسي إعداد Spreitizer (1995) ومقياس الالتزام التنظيمي إعداد(1993) ,.Meyer et al ومقياس الاندماج في العمل، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة عند مستوى (٠,٠١) بين أبعاد التمكين النفسي (المعنى، والكفاءة، والاستقلالية، والتأثير) وأبعاد الالتزام التنظيمي (الالتزام العاطفي، والالتزام المعياري، والالتزام المستمر)، وأنه يمكن التنبؤ بالالتزام التنظيمي من أبعاد التمكين النفسي (المعنى والاستقلالية والكفاءة).

وهدف بحث Aljarameez, (2019) إلى فحص العلاقة بين التمكين المؤسسي والتمكين النفسي والالتزام التنظيمي، وتكونت العينة من (٣٩٨) من الممرضات السعوديات وغير السعوديات من ثلاث مستشفيات حكومية، وبعد تطبيق أدوات البحث، وتوصلت النتائج إلى أن التمكين النفسي يتوسط العلاقة بين التمكين المؤسسي والالتزام التنظيمي، وتوجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيًا بين التمكين النفسي والالتزام التنظيمي.

التعقيب على البحوث السابقة

من خلال عرض البحوث السابقة نلاحظ البحوث السابقة العربية والأجنبية المذكورة في حدود ما تم الاطلاع عليه لم تتناول متغيرات البحث الحالي مجتمعة (التمكين النفسي، والمثابرة الأكاديمية والالتزام التنظيمى)، فقد تنوعت أهداف البحوث والعينات والمتغيرات التى تناولتها وإن وجدت بعض البحوث القليلة التي اهتمت بالربط بين التمكين النفسي أو أحد أبعاده (الفاعلية الذاتية) والمثابرة الأكاديمية، فاهتم بحث(2001) Torres & Solberg باختبار نموذجًا لتحليل المسار بين المثابرة والفاعلية الذاتية كأحد أبعاد التمكين النفسي والدعم الأسرى والضغوط الأكاديمية

والاندماج الاجتماعي، كما اهتم بحث أسماء عبد الفتاح (٢٠١٨) باختبار نموذج التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للتمكين النفسي والشفقة بالذات والمثابرة الأكاديمية وتوصلت إلى وجود تأثير غير مباشر للتمكين النفسي على المثابرة الأكاديمية مرورًا بالشفقة بالذات، وتناول بحث Jones, Destin & McAdmas (2018) التنبؤ بالمثابرة الأكاديمية من الفاعلية الذاتية كأحد أبعاد التمكين النفسي.

كما تناول بحث كل من Henkin & Marchiori (2003) ، و Hamid et al., (2013) ، و Hanaysha, (2016)، وسعد العتيبي (٢٠١٨)، و Aljarameez, (2019) دراسة العلاقة بين التمكين النفسي والالتزام التنظيمي، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التمكين النفسى والالتزام التنظيمى.

كما تنوعت العينات التي طبقت عليها الأدوات المستخدمة في البحوث والدراسات التي تم عرضها؛ فمنها ما طبّق على عينات من طلاب مرحلة ثانوية وجامعية مثل بحوث كل من (Torres & Solberg, 2001) ، (أسماء عبد الفتاح، ٢٠١٨)، (Jones, Destin & McAdmas ,2018) ، ومنهم من تناول معلمين مثل بحوث (Hamid, Nordin, Adnan & Sirun, 2013)، (Cheasakul & Varma, 2016)، ومنهم من تناول أعضاء هيئة تدريس مثل بحث (Henkin & Marchiori, 2003).

ومن ثم سوف تتناول الباحثة أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة للتعرف على طبيعة العلاقة بين متغيرات البحث الحالي؛ التمكين النفسى والمثابرة الأكاديمية والالتزام التنظيمى لدى هذه الفئة للدور المهم والحيوى الذى يقومون به فى جودة الخريج وخدمة المجتمع ولأهمية هذه الفئة في المؤسسات التربوية الجامعية.

لذا فالبيئة العربية بحاجة لمثل هذا البحث الذي يهتم بتحديد العلاقة بين التمكين النفسى وكلا من المثابرة الأكاديمية والالتزام التنظيمى لدى أعضاء هيئة

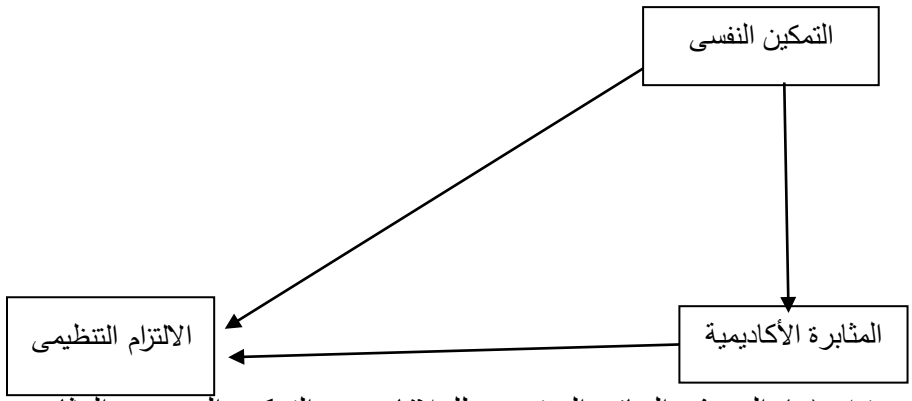
التدريس ومعاونيهم، وكذلك تحديد أفضل نموذج بنائى للعلاقات والتأثيرات السببية المباشرة وغير المباشرة والكلية بين التمكين النفسى والمثابرة الأكاديمية والالتزام التنظيمى لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بجامعة الزقازيق.

فروض البحث: انطلاقًا من مشكلة البحث وأهدافه وعرض الإطار النظري والبحوث السابقة يمكن صياغة فروض البحث الحالي على النحو التالى:

١- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين التمكين النفسى والمثابرة الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بجامعة الزقازيق.

٢- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين التمكين النفسى والالتزام التنظيمى لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بجامعة الزقازيق.

٣- توجد تأثيرات سببية مباشرة وغير مباشرة وكلية دالة احصائيًا للعلاقات بين التمكين النفسى والمثابرة الأكاديمية والالتزام التنظيمى لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بجامعة الزقازيق، ويتضح ذلك من النموذج البنائي المفترض شكل رقم (١) التالى:



شكل (١) النموذج البنائي المفترض للعلاقات بين التمكين النفسى، والمثابرة الأكاديمية والالتزام التنظيمى

منهج البحث وإجراءاته:

منهج البحث: اعتمد البحث على المنهج الوصفى (الارتباطى) لمناسبته لأهداف البحث.

عينة البحث:

-**عينة حساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث:** تكونت من (١٠٠) عضو من أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة بجامعة الزقازيق بمتوسط عمرى (٢٨,٨٦) وانحراف معياري قدره (٦,٤٦٠)، وقد استخدمت بيانات هذه العينة في التحقق من صدق وثبات أدوات البحث.

-**العينة الأساسية للبحث:** تكونت من (٣٢٣) منهم (٨٧) ذكور و (٢٣٦) إناث من أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة بكليات (التربية، والأداب، والتربية النوعية، والطب البيطرى، والطفولة المبكرة) بجامعة الزقازيق، موزعين على درجاتهم العلمية (١٥٦) معيد/ مدرس مساعد، و (١٠٣) مدرس، و (٦٤) استاذ مساعد/ أستاذ، بمتوسط عمرى (٣١,٦٩) وانحراف معياري قدره (٨,٢٨٩)، وقد استخدمت بيانات هذه العينة فى التحقق من فروض البحث.

أدوات البحث:

مقياس التمكين النفسي Psychological empowerment Scale (اعداد الباحثة)

يهدف إلى قياس التمكين النفسي لأعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة.

ولإعداده تم الاطلاع على عدد من البحوث والدراسات السابقة التي تناولت التمكين النفسي، فوجدت الباحثة أن معظم هذه البحوث تناولت التمكين النفسي في ضوء أربعة أبعاد (المعنى- الكفاءة- تقرير الذات- التأثير).

وتم الاستفادة من بعض المقاييس الأجنبية التي تناولت التمكين النفسي مثل مقياس Spreitzer (1995) حيث أنه أكثر المقاييس انتشارًا واستخدامًا من قبل الباحثين ويتكون من (١٢) مفردة موزعة بالتساوي على الأبعاد الأربعة، وبحث

Uner & Turan (2010) الذى قام بالتحقق من صدق وبناء مقياس التمكين النفسي لـ "سبرتسر" السابق وأظهر التحليل العاملي الاستكشافي وجود أربعة عوامل للمقياس وهى الأبعاد الأربعة وقد تراوحت معاملات الثبات لألفا كرونباخ بين ٠,٨١ إلى ٠,٩٤ مما يدل على تمتع المقياس بدرجة جيدة من الثبات، وبحث حنان عبد الله (٢٠١٩) الذى يتكون من (٢٥) مفردة موزعة على أربعة أبعاد (الكفاءة الذاتية- التأثير- الاستقلالية- أهمية العمل)، وتم إعداد المقياس فى ضوء الأربعة أبعاد السابقة التى تم ذكرها.

ولصياغة مفردات المقياس قامت الباحثة باستطلاع رأى من خلال طرح بعض الأسئلة على عدد (٣٠) من أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة بكلية التربية بجامعة الزقازيق، وذلك بسؤالهم عن مدى ايمانهم بقدراتهم على اتقان العمل، وعن معنى العمل وقيمته وأهميته بالنسبة لهم، وعن مدى الشعور بالاستقلالية والقدرة على اتخاذ القرارات المتعلقة بإمكانية أداء المهام والعمل، وعن درجة تأثيرهم في قسمهم واستجابة الآخرين لأفكارهم واقتراحاتهم، وقد تم صياغة مفردات المقياس في ضوء الاستجابات على الاستبيان المفتوح مع تعديل في صياغتها .

وصف المقياس: تكون المقياس في صورته المبدئية من (٢٤) مفردة تم صياغتها بشكل إيجابي موزعة بالتساوي على الأبعاد الأربعة، وأمام كل مفردة تدريج خماسي وفقًا لتدريج ليكرت الخماسي (موافق بشدة- موافق- موافق إلى حد ما- غير موافق- غير موافق بشدة) وتأخذ التقديرات (٥- ٤- ٣- ٢- ١) على الترتيب، حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى مرتفع من التمكين النفسي بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى مستوى منخفض من التمكين النفسي وللمقياس درجة كلية.

وتم عرض هذه الصورة المبدئية على بعض أساتذة قسم علم النفس التربوي بالكلية وطلب منهم إبداء أراءهم حول مدى انتماء كل مفردة للبعد الذي تنتمي إليه ومدى

وضوح المفردات وملائمتها لعينة البحث الحالي، وتم تعديل صياغة عدد قليل من المفردات وفقًا لما أشار إليه المحكمين.

جدول (١) توزيع مفردات مقياس التمكين النفسي على أبعاده

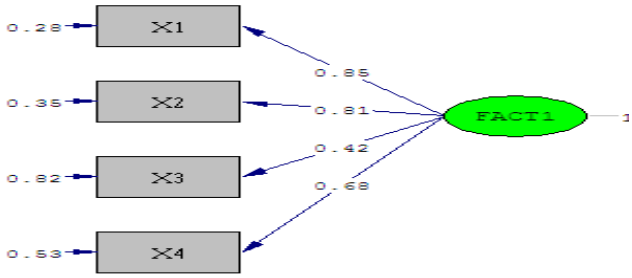
م	الأبعـــــاد	أرقام المفردات	العدد
١	الفاعلية الذاتية	١-٥-٩-١٣-١٧-٢١	٦
٢	إضفاء المعنى	٢-٦-١٠-١٤-١٨-٢٢	٦
٣	استقلالية الأداء	٣-٧-١١-١٥-١٩-٢٣	٦
٤	تأثير الإنجاز	٤-٨-١٢-١٦-٢٠-٢٤	٦
المجموع الكلى لمفردات المقياس			٢٤

ولحساب بعض الخصائص السيكومترية لمقياس التمكين النفسي تم القيام بالآتى:

١- **حساب صدق مقياس التمكين النفسى:** وذلك عن طريق :-

(أ) صدق المفردات: تم حساب صدق مفردات مقياس التمكين النفسى عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه المفردة في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد التي تنتمى إليه، وكانت حدود دلالة معامل الارتباط الجدولية للعينة (١٠٠) عند مستوى (٠,٠٥) هي (٠,١٩٥) وعند مستوى (٠,٠١) هي (٠,٢٥٤) (فؤاد البهى السيد،١٩٧٣ ١٧٠)، وقد امتدت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٢٩٨ و٠,٧٠٠) وكانت جميع معاملات الارتباط للأبعاد الفرعية لمقياس التمكين النفسي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) .

(ب) الصدق العاملي التوكيدي لمقياس التمكين النفسي: تم التحقق من صدق المقياس عن طريق إجراء التحليل العاملي التوكيدي لمصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس الأربعة، وعن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام حيث افترض أن جميع العوامل المشاهدة لمقياس التمكين النفسى تنتظم حول عامل كامن واحد وأسفرت النتائج على الآتي كما هو موضح بالشكل رقم (٢) التالى:



Chi-Square=4.29, df=2, P-value=0.11729, RMSEA=0.107

شكل (٢) المسار التخطيطي لنموذج التحليل العاملي التوكيدي للمتغيرات المشاهدة الأربعة لمقياس التمكين النفسى التي تشبعت بعامل كامن واحد

يتضح من الشكل السابق أن قيمة كا٢ تساوى (٤.٢٩) وهى غير دالة إحصائياً مما يشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات، كما أن قيم بقية مؤشرات المطابقة وقعت فى المدى المثالى لكل مؤشر مما يؤكد قبول هذا النموذج، والجدول التالى يوضح نتائج التحليل العاملى التوكيدى وتشبعات الأبعاد بالعامل الكامن العام:

جدول (٢) نتائج التحليل العاملى التوكيدى لأبعاد مقياس التمكين النفسى وتشبعات الأبعاد بالعامل الكامن العام وقيمة "ت" والخطأ المعيارى

أبعاد المقياس	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة (ت)	معامل الثبات	مستوى الدلالة
الفاعلية الذاتية	٠.٨٥١	٠.٠٩١٠	٩.٣٥١	٠.٧٢٥	,٠١
إضفاء المعنى	٠.٨٠٨	٠.٠٩٢٢	٨.٧٦٩	٠.٦٥٣	,٠١
استقلالية الأداء	٠.٤٢٣	٠.١٠٤	٤.٠٦٩	٠.١٧٩	,٠١
تأثير الإنجاز	٠.٦٨٥	٠.٠٩٥٣	٧.١٨٥	٠.٤٦٩	,٠١

يتضح من الجدول السابق رقم (٢) أن معاملات الصدق الأربعة (التشبعات) دالة إحصائياً مما يدل على صدق جميع الأبعاد المكونة للمقياس، ويلاحظ أن المتغير المشاهد الأول (الفاعلية الذاتية) هو أفضل مؤشر صدق للمتغير الكامن (التمكين النفسى) حيث معامل صدقه أو تشبعه بالعامل الكامن يساوى ٠.٨٥١ يليه المتغير المشاهد الثانى (إضفاء المعنى). ويمكن القول أن نتائج التحليل العاملي التوكيدي قدمت دليلاً قوياً على صدق البناء التحتي أو الكامن لمقياس التمكين النفسى (عزت حسن، ٢٠١٦، ١٢٢).

٢- **حساب ثبات مقياس التمكين النفسى** : وتم حساب الثبات بعدة طرق وهى:-

(أ) ثبات المفردات عن طريق معامل الثبات ألفا كرونباخ: تم حساب ثبات مفردات المقياس باستخدام معامل ألفا لـ "كرونباخ"، لمفردات كل بعد على حده وذلك في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه If-item deleted وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٣) معاملات ألفا كرونباخ لمفردات مقياس التمكين النفسي

الفاعلية الذاتية		اضفاء المعنى		استقلالية الأداء		تأثير الانجاز	
رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا
١	٠,٦٤٧	٢	٠,٦١٣	٣	٠,٦٤٧	٤	٠,٥٩٢
٥	٠,٦٩١	٦	٠,٦١٤	٧	٠,٦٤٩	٨	٠,٥٦٨
٩	٠,٦٨٨	١٠	٠,٥٧١	١١	٠,٧٢٤	١٢	٠,٦٠٩
١٣	٠,٦٦٨	١٤	٠,٧٠٢	١٥	٠,٧٠٢	١٦	٠,٦٥٤
١٧	٠,٦٥٧	١٨	٠,٦٤٥	١٩	٠,٧٥٨	٢٠	٠,٦٥١
٢١	٠,٦٢٦	٢٢	٠,٦٣٣	٢٣	٠,٦٠٣	٢٤	٠,٦٥١
معامل ألفا = ٠,٧٠٤		معامل ألفا = ٠,٦٧١		معامل ألفا = ٠,٧٢٥		معامل ألفا = ٠,٦٦٤	

ويتضح من الجدول السابق رقم (٣): أن قيمة معامل ألفا للبعد الفرعى في حالة حذف المفردة أقل من أو يساوى معامل ألفا العام للبعد الذى تنتمى إليه المفردة ماعدا المفردة رقم (١٤) من البعد الثانى اضفاء المعنى، والمفردة رقم (١٩) من البعد الثالث استقلالية الأداء ولذلك فقد تم حذفهم.

(ب) ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلى لمقياس التمكين النفسى:

تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية بطريقة ألفا كرونباخ وكانت قيم معامل الثبات للأبعاد الفرعية (٠,٧٠٤ – ٠,٧٠٢–٠,٧٥٨–٠,٦٦٤) على الترتيب، كما تم حساب ثبات الأبعاد بطريقة التجزئة النصفية لـ "جتمان" (٠,٧٣٣ – ٠,٦٨٩–٠,٧٧٥–٠,٧٠٩) على الترتيب، كما تم حساب الثبات الكلى للمقياس بطريقتين: ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية وكانت القيم (٠,٨٦٠ – ٠,٨٨٠) على الترتيب.

٣- الاتساق الداخلي لمقياس التمكين النفسي:

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه المفردة، وامتدت قيم معاملات الارتباط المحسوبة لمفردات مقياس رأس المال النفسي من (٠,٣١٥ : ٠,٨٣٨) وكانت جميع معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذى تنتمى إليه المفردة دالة احصائيًا عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي لمفردات مقياس التمكين النفسى.

وفى ضوء ما تم من الإجراءات السابقة فإن مقياس التمكين النفسى يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات والاتساق الداخلي مما يصلح بتطبيقه في صورته النهائية المكونة من (٢٢) مفردة على عينة البحث الأساسية لاختبار فروض البحث الحالي.

مقياس المثابرة الأكاديمية Academic persistence Scale (ترجمة وتعريب الباحثة)

مقياس المثابرة الأكاديمية اعداد Thalib et al., (2018) ويهدف هذا المقياس إلى قياس المثابرة الأكاديمية وتتمثل في قدرة أعضاء هيئة التدريس على العمل الجاد والاستمرار رغم الصعوبات، وعدم الاستسلام، والتخطيط للمستقبل، والتمسك بالأهداف والخطط والتطلعات الأكاديمية، ومواجهة التحديات الأكاديمية. ويتكون المقياس من ثلاثة أبعاد كالتالي:

١-متابعة الأهداف طويلة الأجل Long-term purpose pursing ويشير إلى القدرة على تطوير الذات، والبقاء ملتزمًا لتحقيقها على الرغم من العقبات، وتحديث هذه الأهداف وتقويتها.

٢-متابعة الأهداف الحالية Current purpose pursing ويشير إلى القدرة على التركيز على الأهداف الحالية، والتخلص من التوتر والتعب والضغوط والملل، وبذل جهود يومية لتحقيقها.

٣-تكرار الأهداف التي لم تتحقق Recurrence of unattained purpose ويشير إلى عملية تكرار الأهداف التي لم يتم إنجازها، من خلال تنشيط الدافع، وتركيز الانتباه على الأهداف، وإعادة ترتيب الأولويات، والبحث عن البدائل لتحقيق الأهداف.

وتكون هذا المقياس في البداية من (٨٥) مفردة، وبعد تطبيقه في البيئة الأجنبية، وحساب التحليل العاملي الاستكشافي استقر معدو المقياس على (٤٥) مفردة يتشبعوا على ثلاثة عوامل التي تم ذكرها سابقًا، وتمتع المقياس بمعاملات اتساق داخلي مرتفعة، وكذلك تمتعه بمعاملات صدق وثبات جيدة. ويتم الإجابة عن طريق تدريج خماسي (موافق تمامًا- موافق- محايد- غير موافق- غير موافق

تمامًا)،. وقد تم تطبيق هذا المقياس على (٣٥٢) من طلبة كلية التربية في البيئة الأجنبية وقد تمتع هذا المقياس بمعاملات صدق وثبات جيدة.

وقامت الباحثة بترجمة هذا المقياس، مع التعديل في صياغة بعض المفردات والأخذ في الاعتبار ملائمة صياغة المفردات لعينة البحث (أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم)، وتم عرض المقياس بعد الترجمة على اثنين من الأساتذة المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية وذلك لتعديل الصياغة اللغوية للمفردات.

وبعد ذلك تم عرض المقياس في صورته الأولية بعد الترجمة والتعريب والمراجعة اللغوية على عدد (٥) من أساتذة علم النفس التربوي لتحكيمه لمعرفة مدى ملائمة المفردات للبيئة العربية ولعينة البحث، ومدى انتماء المفردات للأبعاد، وكانت نسب اتفاق المحكمين مرتفعة.

جدول (٤) توزيع مفردات مقياس المثابرة الأكاديمية على أبعاده الثلاثة

م	الأبعـــــاد	أرقام المفردات	العدد
١	متابعة الأهداف طويلة الأجل	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠-١١-١٢-١٣-١٤-١٥	١٥
٢	متابعة الأهداف الحالية	١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠	١٥
٣	تكرار الأهداف التي لم تتحقق	٣١-٣٢-٣٣-٣٤-٣٥-٣٦-٣٧-٣٨-٣٩-٤٠-٤١-٤٢-٤٣-٤٤-٤٥	١٥
المجموع الكلى لمفردات المقياس			٤٥

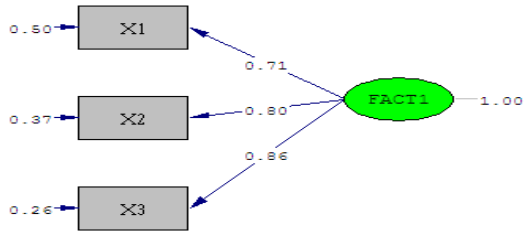
ولحساب بعض الخصائص السيكومترية لمقياس المثابرة الأكاديمية تم القيام بالآتى:

١-حساب صدق مقياس المثابرة الأكاديمية: وذلك عن طريق

(أ) صدق المفردات: تم حساب صدق مفردات مقياس المثابرة الأكاديمية عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه المفردة في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد التي تنتمى إليه، وقد انحصرت

قيم معاملات الارتباط بين (٠,٢١١ و٠,٥٨٠) وكانت جميع معاملات الارتباط للأبعاد الفرعية للمقياس دالة إحصائيًا في حالة حذف المفردة. ماعدا المفردات رقم (١١، ١٢، ١٣) من البعد الأول كانت غير دالة احصائيًا وقيمتهم (-٠,١٥٠ -٠,٠٣٠-٠,١٨٩) على الترتيب ، والمفردات رقم (١٦، ١٨، ٢١، ٢٢) من البعد الثانى كانت غير دالة احصائيًا وقيمتهم (-٠,٠١٤ -٠,٠٩٥-٠,١٧٢-٠,١٠٧) على الترتيب ولذلك تم حذفهم.

(ب) الصدق العاملي التوكيدي لمقياس المثابرة الأكاديمية: تم التحقق من صدق المقياس عن طريق إجراء التحليل العاملي التوكيدي لمصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس الثلاثة وعن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام حيث افترض أن جميع العوامل المشاهدة للمقياس تنتظم حول عامل كامن واحد وأسفرت النتائج على الآتي:



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

شكل (٣) المسار التخطيطى لنموذج التحليل العاملى التوكيدى للمتغيرات المشاهدة الثلاثة لمقياس المثابرة الأكاديمية التى تشبعت بعامل كامن واحد

يتضح من الشكل السابق أن قيمة كا٢ تساوى (صفر) وهى غير دالة إحصائياً مما يشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات، كما أن قيم بقية مؤشرات المطابقة وقعت فى المدى المثالى لكل مؤشر مما يؤكد قبول هذا النموذج. والجدول

التالى يوضح نتائج التحليل العاملى التوكيدى لأبعاد المقياس وتشبعات الأبعاد بالعامل الكامن العام:

جدول (٥) نتائج التحليل العاملى التوكيدى لأبعاد مقياس المثابرة الأكاديمية وتشبعات الأبعاد بالعامل الكامن العام وقيمة "ت" والخطأ المعيارى

أبعاد مقياس المثابرة الأكاديمية	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة (ت)	معامل الثبات	مستوى الدلالة
متابعة الأهداف طويلة الأجل	٠,٧٠٦	٠,٠٩٥١	٧,٢٢	٠,٤٩٨	,٠١
متابعة الأهداف الحالية	٠,٧٩٥	٠,٠٩٣٥	٨,٥٠٢	٠,٦٣٢	,٠١
تكرار الأهداف التى لم تتحقق	٠,٨٥٩	٠,٠٩٢٣	٩,٣٠٥	٠,٧٣٨	,٠١

يتضح من الجدول السابق رقم (٥) أن معاملات الصدق الثلاثة (التشبعات) دالة إحصائياً مما يدل على صدق جميع الأبعاد المكونة للمقياس، ويلاحظ أن المتغير المشاهد الثالث (تكرار الأهداف التى لم تتحقق) هو أفضل مؤشر صدق للمتغير الكامن (المثابرة الأكاديمية) حيث معامل صدقه أو تشبعه بالعامل الكامن يساوى ٠.٨٥٩ ويمكن القول أن نتائج التحليل العاملي التوكيدي قدمت دليلاً قوياً على صدق البناء التحتي أو الكامن للمقياس وهو عبارة عن عامل كامن عام واحد تنتظم حوله العوامل الفرعية الثلاثة المشاهدة (عزت حسن، ٢٠١٦، ١٢٢).

٢-**حساب ثبات مقياس المثابرة الأكاديمية** : وتم حساب الثبات بعدة طرق وهى:

(أ) **ثبات المفردات** عن طريق معامل الثبات ألفا كرونباخ: تم حساب ثبات مفردات المقياس باستخدام معامل ألفا لـ "كرونباخ"، لمفردات كل بعد على

حده وذلك في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه If–item deleted وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٦) معاملات ألفا كرونباخ لمفردات مقياس المثابرة الأكاديمية

متابعة الأهداف طويلة الأجل				متابعة الأهداف الحالية				تكرار الأهداف التى لم تتحقق			
رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا
١	٠,٦٦٥	٩	٠,٦٥٤	١٦	٠,٧٣٩	٢٤	٠,٦٧١	٣١	٠,٧٨١	٣٩	٠,٦٣٢
٢	٠,٦٥٣	١٠	٠,٦٦٩	١٧	٠,٧١١	٢٥	٠,٦٨٨	٣٢	٠,٦٣٧	٤٠	٠,٦٣٤
٣	٠,٦٦٢	١١	٠,٦٨٦	١٨	٠,٧٢٢	٢٦	٠,٦٩٣	٣٣	٠,٦٥٠	٤١	٠,٦٣٩
٤	٠,٦٧٥	١٢	٠,٧١٠	١٩	٠,٦٩٠	٢٧	٠,٦٩٩	٣٤	٠,٦٤٠	٤٢	٠,٦٥١
٥	٠,٦٧١	١٣	٠,٦٨٤	٢٠	٠,٧٠٨	٢٨	٠,٦٩٠	٣٥	٠,٦٣٣	٤٣	٠,٦٥١
٦	٠,٦٥٩	١٤	٠,٦٧٤	٢١	٠,٧٢١	٢٩	٠,٦٨٩	٣٦	٠,٦٥١	٤٤	٠,٦٢٩
٧	٠,٦٧٧	١٥	٠,٦٨٠	٢٢	٠,٧٢٤	٣٠	٠,٧١١	٣٧	٠,٦٣٨	٤٥	٠,٦٣٠
٨	٠,٦٥٩			٢٣	٠,٦٨٦			٣٨	٠,٦٣٨		
معامل ألفا = ٠,٦٨٦				معامل ألفا = ٠,٧١٨				معامل ألفا = ٠,٦٦٢			

ويتضح من الجدول السابق رقم (٦): أن قيمة معامل ألفا للبعد الفرعى في حالة حذف المفردة أقل من أو يساوى معامل ألفا العام للبعد الذى تنتمى إليه المفردة ماعدا المفردات رقم (١١، ١٢) من البعد الأول، والمفردات رقم (١٦، ١٨، ٢١، ٢٢) من البعد الثانى، والمفردة رقم (٢١) من البعد الثالث ولذلك فقد تم حذفهم.

(ب) ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلى لمقياس المثابرة الأكاديمية:

تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية بطريقة ألفا كرونباخ وكانت قيم معامل الثبات للأبعاد الفرعية (٠,٧١٧- ٠,٧٦٦-٠,٧٨١) على الترتيب، كما تم حساب ثبات الأبعاد بطريقة التجزئة النصفية لـ "جتمان" (٠,٧٩٦- ٠,٨٠١-٠,٨٢٠) على الترتيب، كما تم حساب الثبات الكلى للمقياس بطريقتين: ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية وكانت القيم (٠,٨٤٩- ٠,٨٦١) على الترتيب.

٣-الاتساق الداخلي لمقياس المثابرة الأكاديمية:

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه المفردة، وامتدت قيم معاملات الارتباط المحسوبة من (٠,٧٠٢:٠,٤٠١) وكانت جميع معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذى تنتمى إليه المفردة دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي لمفردات مقياس المثابرة الأكاديمية.

وفى ضوء ما تم من الإجراءات السابقة فإن مقياس المثابرة الأكاديمية يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات والاتساق الداخلي مما يصلح بتطبيقه في صورته النهائية المكونة من (٣٧) مفردة على عينة البحث الأساسية لاختبار فروض البحث الحالي.

مقياس الالتزام التنظيمي Organizational commitment Scale (اعداد الباحثة)

يهدف هذا المقياس إلى قياس الالتزام التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة.

ولإعداد المقياس تم الاستعانة بمقياس Meyer & Allen (1991) المكون من ثلاثة أبعاد (التزام وجداني، والتزام استمراري، والتزام معياري) وطوره Meyer, Allen & Smith (1993) ويتكون من (١٨) مفردة، وكذلك مقياس Allen & Meyer (1996) وقام Alam (2011) بالتحقق من البنية العاملية للمقياس السابق المكون من (١٨) مفردة على عينة مكونة من (٢١٥) موظف وأظهر التحليل العاملي الاستكشافي أن الالتزام التنظيمي عامل يتشبع على ثلاثة أبعاد ، وكذلك تم الاطلاع على بحث Albdour & Altarawneh (2014) وأيضًا بحث Hanaysha (2016) .

وتكون المقياس من ثلاثة أبعاد بناءً على الوزن النسبى لأبعاد المقاييس التى تم الاطلاع عليها، وتم صياغة مفردات مقياس الالتزام التنظيمي في ضوء التعريف الإجرائي للأبعاد وروعي أن تكون المفردات واضحة ومحددة المعنى، ويتكون المقياس من ثلاثة أبعاد على النحو التالي:

١-الالتزام التنظيمي الوجداني: يعبر عن درجة ارتباط أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم نفسيًا ووجدانيًا بعملهم، ومشاعرهم تجاه عملهم ومدى تعلقهم به، وقبولهم لأهداف ورسالة الكلية ورغبتهم في البقاء بالعمل ومحاولة التأثير ايجابيًا في العمل.

٢-الالتزام التنظيمي الاستمراري: يعبر عن درجة إدراك ووعى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بالمزايا والعيوب المرتبطة بالبقاء والاستمرار في العمل أو تركه، ومدى قناعتهم بالبقاء في العمل لما يقدمه لهم العمل من امتيازات ومكافأت وترقيات مقارنة بافتقادهم لتلك الامتيازات عند تركهم للعمل.

٣-الالتزام التنظيمي المعياري: يعبر عن درجة التزام أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم أخلاقيًا بالبقاء في العمل، والتمسك بقيم العمل، نتيجة شعورهم بواجب البقاء في العمل والولاء والإخلاص للعمل، وناتج عن تأثرهم بالقيم والأخلاق والتنشئة الاجتماعية والثقافية.

وصف المقياس: يتكون المقياس في صورته المبدئية من (٢٤) مفردة بمعدل (٨) مفردات لكل بعد من الأبعاد الثلاثة، وأمام كل مفردة تدريج خماسي وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي (موافق تمامًا- موافق- محايد- غير موافق- غير موافق تمامًا) وتأخذ التقديرات (٥- ٤- ٣- ٢- ١) على الترتيب، حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى مرتفع من الالتزام التنظيمي بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى مستوى منخفض من الالتزام التنظيمي وللمقياس درجة كلية.

وتم عرض هذه الصورة المبدئية على عدد من الأساتذة بالكلية وطلب منهم إبداء أراءهم حول مدى انتماء كل مفردة للتعريف الإجرائي للبعد ومدى وضوح المفردات وملائمتها لعينة البحث الحالي، وفى ضوء توجيهات سيادتهم تم إجراء بعض التعديلات في صياغة بعض المفردات.

جدول (٧) توزيع مفردات مقياس الالتزام التنظيمي على أبعاده الثلاثة

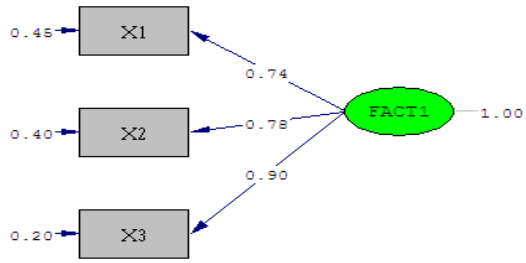
م	الأبعـــــاد	أرقام المفردات	العدد
١	الالتزام التنظيمي الوجداني	١-٤-٧-١٠-١٣-١٦-١٩-٢٢	٨
٢	الالتزام التنظيمي الاستمراري	٢-٥-٨-١١-١٤-١٧-٢٠-٢٣	٨
٣	الالتزام التنظيمي المعياري	٣-٦-٩-١٢-١٥-١٨-٢١-٢٤	٨
المجموع الكلى لمفردات المقياس			٢٤

ولحساب بعض الخصائص السيكومترية للمقياس قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

١-**حساب صدق مقياس الالتزام التنظيمى:** وذلك عن طريق

(أ) صدق المفردات: تم حساب صدق مفردات مقياس الالتزام التنظيمى عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه المفردة في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد التي تنتمى إليه، وقد انحصرت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٢١٢ و٠,٦٣٨) وكانت جميع معاملات الارتباط للأبعاد الفرعية لمقياس التوجه نحو الحياة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) في حالة حذف المفردة. ماعدا المفردة رقم (١) كانت غير دالة احصائيًا وقيمتها (٠,١٨٠) ولذلك تم حذفها.

(ب) الصدق العاملي التوكيدي لمقياس الالتزام التنظيمى: تم التحقق من صدق المقياس عن طريق إجراء التحليل العاملي التوكيدي لمصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الالتزام التنظيمى الثلاثة وعن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام حيث افترض أن جميع العوامل المشاهدة للمقياس تنتظم حول عامل كامن واحد وأسفرت النتائج على الآتي:



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

شكل (٤) المسار التخطيطى لنموذج التحليل العاملى التوكيدى للمتغيرات المشاهدة الثلاثة لمقياس الالتزام التنظيمى التى تشبعت بعامل كامن واحد

يتضح من الشكل السابق رقم (٤) أن قيمة كا٢ تساوى (صفر) وهى غير دالة إحصائياً مما يشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات، كما أن قيم بقية مؤشرات المطابقة وقعت فى المدى المثالى لكل مؤشر مما يؤكد قبول هذا النموذج. والجدول التالى يوضح نتائج التحليل العاملى التوكيدى لأبعاد مقياس الالتزام التنظيمى وتشبعات الأبعاد بالعامل الكامن العام:

جدول (٨) نتائج التحليل العاملى التوكيدى لأبعاد مقياس الالتزام التنظيمى وتشبعات الأبعاد بالعامل الكامن العام وقيمة "ت" والخطأ المعيارى

أبعاد مقياس الالتزام التنظيمى	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة (ت)	معامل الثبات	مستوى الدلالة
الالتزام التنظيمي الوجداني	٠,٧٤١	٠,٠٩٢٦	٧,٩٩٦	٠,٥٤٩	,٠١
الالتزام التنظيمي الاستمراري	٠,٠٧٧٨	٠,٠٩١٨	٨,٤٧٠	٠,٦٠٥	,٠١
الالتزام التنظيمي المعياري	٠,٨٩٥	٠,٠٨٨٨	١٠,٠٨٠	٠,٨٠١	,٠١

يتضح من الجدول السابق رقم (٨) أن معاملات الصدق الثلاثة (التشبعات) دالة إحصائياً مما يدل على صدق جميع الأبعاد المكونة للمقياس، ويلاحظ أن المتغير المشاهد الثالث (الالتزام التنظيمى المعيارى) هو أفضل مؤشر صدق للمتغير الكامن (الالتزام التنظيمى) حيث معامل صدقه أو تشبعه بالعامل الكامن يساوى ٠.٨٩٥ ويمكن القول أن نتائج التحليل العاملي التوكيدي قدمت دليلاً قوياً على صدق البناء التحتي أو الكامن لمقياس الالتزام التنظيمى وهو عبارة عن عامل كامن عام واحد تنتظم حوله العوامل الفرعية الثلاثة المشاهدة (عزت حسن، ٢٠١٦، ١٢٢).

٢-**حساب ثبات مقياس الالتزام التنظيمى** : وتم حساب الثبات بعدة طرق وهى:

(أ) ثبات المفردات عن طريق معامل الثبات ألفا كرونباخ: تم حساب ثبات مفردات المقياس باستخدام معامل ألفا لـ "كرونباخ"، لمفردات كل بعد على حده وذلك في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه If-item deleted وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول رقم (٩) التالي:

جدول (٩) معاملات ألفا كرونباخ لمفردات مقياس الالتزام التنظيمى

الالتزام الوجدانى		الالتزام الاستمرارى		الالتزام المعيارى	
رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا
١	٠,٥٤٩	٢	٠,٦٥٣	٣	٠,٦٦٩
٤	٠,٤٩٩	٥	٠,٦٧٥	٦	٠,٦٩٤
٧	٠,٥٢٦	٨	٠,٦٩٨	٩	٠,٦٧٢
١٠	٠,٥٣٠	١١	٠,٦٩٠	١٢	٠,٧٠٦
١٣	٠,٤٤٦	١٤	٠,٦٧٢	١٥	٠,٦٧٠
١٦	٠,٥١٧	١٧	٠,٦٥١	١٨	٠,٦٨٣
٢١	٠,٥٦٦	٢٠	٠,٧١٧	٢١	٠,٧٨٥
٢٦	٠,٥٣٨	٢٣	٠,٦٩٦	٢٤	٠,٦٩٢
معامل ألفا = ٠,٥٥٥		معامل ألفا = ٠,٧١٠		معامل ألفا = ٠,٧٢٤	

ويتضح من الجدول السابق رقم (٩): أن قيمة معامل ألفا للبعد الفرعى في حالة حذف المفردة أقل من أو يساوى معامل ألفا العام للبعد الذى تنتمى إليه المفردة ماعدا المفردة رقم (١٩) من البعد الأول، والمفردة رقم (٢٠) من البعد الثانى، والمفردة رقم (٢١) من البعد الثالث ولذلك فقد تم حذفهم.

(ب) ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلى لمقياس الالتزام التنظيمى:

تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية بطريقة ألفا كرونباخ وكانت قيم معامل الثبات للأبعاد الفرعية (٠,٥٧٦- ٠,٧١٧-٠,٧٨٥) على الترتيب، كما تم حساب ثبات الأبعاد بطريقة التجزئة النصفية لـ "جتمان" (٠,٦٧٥- ٠,٧٥٣-٠,٧٨٢) على الترتيب، كما تم حساب الثبات الكلى للمقياس بطريقتين: ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية وكانت القيم (٠,٨٧٣- ٠,٨٨٧) على الترتيب.

٣-الاتساق الداخلي لمقياس الالتزام التنظيمى:

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه المفردة، وامتدت قيم معاملات الارتباط المحسوبة من (٠,٤٦٣:٠,٧٤٦) وكانت جميع معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذى تنتمى إليه المفردة دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي لمفردات مقياس الالتزام التنظيمى.

وفى ضوء ما تم من الإجراءات السابقة فإن مقياس الالتزام التنظيمى يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات والاتساق الداخلي مما يصلح بتطبيقه في صورته النهائية المكونة من (٢٠) مفردة على عينة البحث الأساسية لاختبار فروض البحث الحالي.

نتائج فروض البحث

نتائج التحقق من الفرض الأول:

وينص الفرض الأول على أنه: " توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين التمكين النفسى والمثابرة الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم ".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام معامل الارتباط التتابعي لـ "بيرسون" وكانت النتائج كما هى موضحه بالجدول التالى:

جدول (١٠) نتائج معامل ارتباط بيرسون بين التمكين النفسى والمثابرة الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم ن= (٣٢٣)

درجات التمكين النفسى		الفاعلية الذاتية	إضفاء المعنى	استقلالية الأداء	تأثير الانجاز	الدرجة الكلية
درجات المثابرة الأكاديمية	متابعة الأهداف طويلة الأجل	٠,٤٧٧**	٠,٤٧٥**	٠,٤٦٥**	٠,٥٠٠**	٠,٥٩٢**
	متابعة الأهداف الحالية	٠,٥٢٩**	٠,٥٢٧**	٠,٥٠٨**	٠,٤٧٢**	٠,٦٢٧**
	تكرار الأهداف التى لم تتحقق	٠,٥٢٥**	٠,٤٢٧**	٠,٤٥٨**	٠,٥٥١**	٠,٦٠٨**
	الدرجة الكلية للمثابرة	٠,٥٨٤**	٠,٥٤٤**	٠,٥٤٥**	٠,٥٨٢**	٠,٦٩٧**

يتضح من نتائج الجدول السابق رقم (١٠) تحقق الفرض الأول، حيث يتضح وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين الدرجة الكلية للتمكين النفسى وجميع أبعاده (الفاعلية الذاتية، وإضفاء المعنى، واستقلالية الأداء، وتأثير الانجاز) وبين الدرجة الكلية للمثابرة الأكاديمية وجميع أبعاده (متابعة الأهداف طويلة الأجل، ومتابعة الأهداف الحالية، وتكرار الأهداف التى لم تتحقق).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث Torres & Solberg (2001) التى توصلت إلى أن الفاعلية الذاتية كأحد أبعاد التمكين النفسي ترتبط ارتباطًا مباشرًا بالمثابرة والاندماج الاجتماعي والقدرة على تحمل الضغوط الأكاديمية، في حين توصلت نتائج بحث أسماء عبد الفتاح (٢٠١٨) إلى وجود تأثير غير مباشر للتمكين النفسي على المثابرة الأكاديمية، وأشارت نتائج بحث Jones, Destin & Mc

Admas (2018) إلى التنبؤ بمستويات المثابرة الأكاديمية تجاه الأهداف طويلة الأجل من خلال فاعليتهم الذاتية.

ويمكن مناقشة نتائج الفرض الأول بوجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين التمكين النفسى والمثابرة الأكاديمية إلى أن التمكين النفسى بمكوناته من الفاعلية الذاتية وإضفاء المعنى واستقلالية الأداء وتأثير الانجاز من شأنه أن يعزز المثابرة الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والاستمرار والمداومة في العمل، وبذل المزيد من الجهد لتحسين الأداء، وتخطى كل الصعوبات والشدائد؛ لإحراز مزيد من التقدم والانجاز ومتابعتهم للأهداف الحالية والأهداف طويلة الأجل والحرص على تحقيقها بنجاح؛ وتساعد الفاعلية الذاتية على زيادة ثقة أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة فى قدرتهم على أداء مهام العمل بمهارة واتقان، كما أن إضفاء المعنى يعزز شعور عضو هيئة التدريس بأهمية وقيمة العمل الذى يؤديه فيكون أكثر تعلقًا وارتباطًا به مما يزيد من مثابرتهم لتحقيق مستويات أعلى من البحث والدراسة والتطلعات الأكاديمية وما يتعلق بها من فرص مستقبلية للترقى والتقدم فى المهنة، هذا كله يجعل الفرد يشارك بفاعلية فى العمل ويسعى لانجازه على أفضل وجه ممكن.

نتائج التحقق من الفرض الثاني:

وينص الفرض الثاني على أنه: " توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين التمكين النفسى والالتزام التنظيمى لدى اعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام معامل الارتباط التتابعي لـ "بيرسون" وكانت النتائج كما هى موضحة بالجدول التالى:

جدول (١١) نتائج معامل ارتباط بيرسون بين التمكين النفسى والالتزام التنظيمى

ن= (٣٢٣)

درجات التمكين النفسى		الفاعلية الذاتية	اضفاء المعنى	استقلالية الأداء	تأثير الانجاز	الدرجة الكلية للتمكين
درجات الالتزام التنظيمى	الالتزام الوجدانى	**٠,٥٤٨	**٠,٤٥٤	**٠,٢٩٦	**٠,٤٨١	**٠,٥٤١
	الالتزام الاستمرارى	**٠,٦٠٥	**٠,٥٦٣	**٠,٤٢٠	**٠,٥٦٢	**٠,٦٥٧
	الالتزام المعيارى	**٠,٧١٣	**٠,٦٠٨	**٠,٣٨٩	**٠,٥٦٢	**٠,٦٩٠
	الدرجة الكلية للالتزام	**٠,٦٩٣	**٠,٦٠٤	**٠,٤١١	**٠,٥٩٥	**٠,٧٠١

يتضح من نتائج الجدول السابق رقم (١١) تحقق الفرض الثاني، حيث يتضح: وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين الدرجة الكلية للتمكين النفسى وجميع أبعاده (الفاعلية الذاتية، واضفاء المعنى، واستقلالية الأداء، وتأثير الانجاز) وبين الدرجة الكلية للالتزام التنظيمى وجميع أبعاده (الالتزام الوجدانى، والالتزام الاستمرارى، والالتزام المعيارى).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث Hamid, Nordin, Adnan & Sirun (2013) ، وكذلك بحث سعد العتيبي (٢٠١٨، ١١٥) إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين التمكين النفسي والالتزام التنظيمي بأبعاده الثلاثة (الوجداني، والاستمراري، والمعياري)، وبحث Hanaysha (2016) الذى توصل إلى أن التمكين للموظفين له تأثير إيجابي كبير على الالتزام التنظيمي، وأشار بحث Cheasakul & Varma (2016) ، وكذلك بحث Aljarameez (2019) إلى أن التمكين النفسي يرتبط بشكل مباشر وله تأثير مباشر على الالتزام التنظيمي.

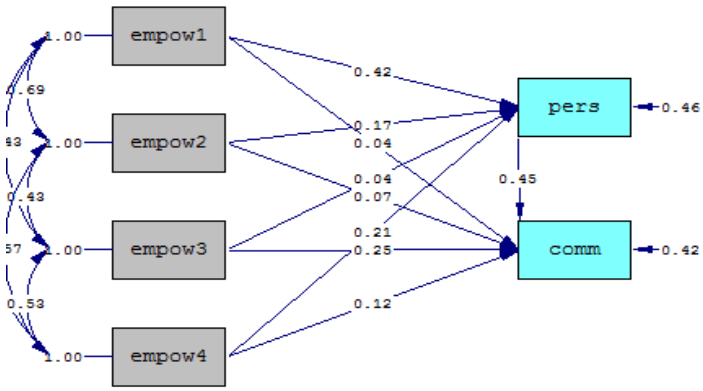
ويمكن مناقشة نتائج الفرض الثاني بوجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين التمكين النفسى والالتزام التنظيمى إلى أن التمكين النفسى يعمل على مساعدة الأعضاء على التعامل تحديات فى العمل مما يساعدهم على التأقلم مع ظروف وتغيرات بيئة العمل مما يحقق الالتزام التنظيمى لديهم، كما أن التمكين النفسى يعزز شعور أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بالالتزام التنظيمى لديهم فيظهرون التزامًا أفضل تجاه المؤسسة التى ينتمون إليها، ويحقق نتائج ايجابية تعزز من قدرتهم الشخصية للتصرف بشكل فعال فى بيئة العمل.

كما أن التمكين النفسي للأعضاء يعكس الالتزام التنظيمى لديهم من خلال شعور الأفراد بكفاءتهم الذاتية ومهاراتهم لإنجاز مهام العمل بجودة، وشعورهم بأهمية وقيمة العمل بالنسبة لهم، مع قدر من الاستقلالية وحرية اتخاذ القرار بالإضافة إلى قدرتهم على التأثير مهام وبيئة العملخلق مشاعر ايجابية نفسية تجاه كافة المواقف فى العمل.

نتائج التحقق من الفرض الثالث:

وينص الفرض الثالث على أنه: " توجد تأثيرات سببية مباشرة وغير مباشرة وكلية دالة احصائيًا للعلاقات بين التمكين النفسى والمثابرة الأكاديمية والالتزام التنظيمى لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم".

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام المعادلة البنائية فى برنامج ليزرل LISERL وقد اختبرت الباحثة النموذج المفترض ويوضحه شكل (١) السابق. وتم التوصل إلى نموذج تم توليده من برنامج ليزرل ، ويوضح ذلك الشكل رقم (٥) التالى:



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

شكل (٥) نموذج (٢) معاملات المسار للنموذج البنائي للعلاقات بين أبعاد التمكين النفسى والدرجة الكلية للمثابرة الأكاديمية والدرجة الكلية للالتزام التنظيمى لدى العينة الكلية ن= (٣٢٣)

حيث يشير (empow1-empow4)إلى أبعاد التمكين النفسى، و (pers) المثابرة الأكاديمية ، و(comm) الالتزام التنظيمى، وكانت النتائج :

Structural Equations

pers = 0.424*empow1 + 0.174*empow2 + 0.0417*empow3 + 0.210*empow4, Errorvar.= 0.459 , R² = 0.541

Standerr	(0.0569)	(0.0544)	(0.0455)	(0.0530)
				(0.0363)
Z-values	7.448	3.195	0.915	3.964
				12.629
P-values	0.000	0.001	0.360	0.000
				0.000

comm = 0.450*pers + 0.0437*empow1 + 0.0693*empow2 + 0.251*empow3 + 0.115*empow4, Errorvar.= 0.421 , R^2 = 0.579

Standerr	(0.0536)	(0.0591)	(0.0530)	(0.0437)	(0.0520) (0.0333)
Z-values	8.400	0.740	1.309	5.738	2.213 12.629
P-values	0.000	0.459	0.190	0.000	0.027 0.000

comm = 0.235*empow1 + 0.148*empow2 + 0.269*empow3 + 0.210*empow4, Errorvar.= 0.514, R^2 = 0.486

Standerr	(0.0604)	(0.0577)	(0.0483)	(0.0562)
Z-values	3.890	2.559	5.580	3.733
P-values	0.000	0.010	0.000	0.000

Goodness-of-Fit Statistics

Degrees of Freedom for (C1)-(C2)
0
Maximum Likelihood Ratio Chi-Square (C1)
0.00 (P = 1.0000)
Browne's (1984) ADF Chi-Square (C2_NT)
0.0 (P = 1.0000)

The Model is Saturated, the Fit is Perfect !

ويتضح من مؤشرات حسن المطابقة السابقة أن النموذج مشبع وأن النموذج يطابق البيانات بطريقة تامة، وقيمة كا٢ تساوى (صفر) وهى غير دالة احصائيًا بدرجات حرية (صفر) ومستوى دلالة (١.٠٠). ويحتوى النموذج السابق علي متغير مستقل واحد وهو التمكين النفسى ومتغيرين تابعين هما المثابرة الأكاديمية والالتزام التنظيمى ومما سبق يتضح تحقق الفرض الثالث بوجود تأثيرات مباشرة وكلية ذات دلالة احصائية بين التمكين النفسى والمثابرة الأكاديمية والالتزام التنظيمى لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بجامعة الزقازيق.

جدول (١٢) التأثيرات المباشرة والكلية التي يتضمنها نموذج المعادلة البنائية لمتغيرات البحث

المتغير المتأثر	نوع التأثير	المثابرة الأكاديمية			الالتزام التنظيمى		
المتغير المؤثر		التأثير	خ	قيمة(ت)	التأثير	خ	قيمة(ت)
الفاعلية الذاتية	مباشر	٠,٤٢٤	٠,٠٥٦	**٧,٤٤٨	٠,٠٤٤	٠,٠٥٩	٠,٧٤٠
	كلي	٠,٤٢٤	٠,٠٥٧	**٧,٤٣٦	٠,٢٣٥	٠,٠٦٠	**٣,٨٩٠
اضفاء المعنى	مباشر	٠,١٧٤	٠,٠٥٤	**٣,١٩٥	٠,٠٦٩	٠,٠٥٣	١,٣٠٩
	كلي	٠,١٧٤	٠,٠٥٥	**٣,١٩٠	٠,١٤٨	٠,٠٥٨	*٢,٥٥٩
استقلالية الأداء	مباشر	٠,٠٤٢	٠,٠٤٦	٠,٩١٥	٠,٢٥١	٠,٠٤٤	**٥,٧٣٨
	كلي	٠,٠٤٢	٠,٠٤٦	٠,٩١٣	٠,٢٦٩	٠,٠٤٨	**٥,٥٨٠
تأثير الانجاز	مباشر	٠,٢١٠	٠,٠٥٣	**٣,٩٦٤	٠,١١٥	٠,٠٥٢	*٢,٢١٣
	كلي	٠,٢١٠	٠,٠٥٣	**٣,٩٥٨	٠,٢١٠	٠,٠٥٦	**٣,٧٣٣
المثابرة الأكاديمية	مباشر				٠,٤٥٠	٠,٠٥٤	**٨,٤٠٠
	كلي				٠,٤٥٠	٠,٠٥٤	**٨,٤٠٠

خ= الخطأ المعياري لتقدير التأثير، * مستوى الدلالة عند (٠.٠١)، ** مستوى الدلالة عند (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق رقم (١٢) ما يلي:

– وجود تأثيرات موجبة مباشرة وكلية دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) لأبعاد التمكين النفسى (الفاعلية الذاتية وإضفاء المعنى، وتأثير الانجاز) على المثابرة الأكاديمية.

– وجود تأثير موجب مباشر غير دال إحصائيًا لبعد التمكين النفسى (استقلالية الأداء) على المثابرة الأكاديمية.

– وجود تأثيرات موجبة مباشرة وكلية دالة إحصائيًا لأبعاد التمكين النفسى (استقلالية الأداء، وتأثير الانجاز) على الالتزام التنظيمى.

–وجود تأثيرات موجبة مباشرة غير دالة احصائيًا لأبعاد التمكين النفسى (الفاعلية الذاتية وإضفاء المعنى) على الالتزام التنظيمى، فى حين توجد تأثيرات موجبة وكلية دالة احصائيًا للفاعلية الذاتية واضفاء المعنى على الالتزام التنظيمى.

– وجود تأثير موجب مباشر دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) للدرجة الكلية للمثابرة الأكاديمية على الالتزام التنظيمى.

ويلاحظ أن أقوى التأثيرات المباشرة في النموذج البنائي هو تأثير المثابرة الأكاديمية على الالتزام التنظيمى حيث كانت قيمة التأثير (٠.٤٥٠) يليه تأثير الفاعلية الذاتية كأحد أبعاد التمكين النفسى على المثابرة الأكاديمية حيث كانت قيمة التأثير (٠.٤٢٤).

وبالتالي هناك مجموعة من معادلات المسار يتم عرضها كما يلي:

* الالتزام التنظيمى = (٠.٤٥٠) المثابرة الأكاديمية + (٠.٠٤٤) الفاعلية الذاتية+ (٠.٠٦٩) إضفاء المعنى + (٠.٢٥١) استقلالية الأداء + (٠.١١٥) تأثير الانجاز.

*الالتزام التنظيمى = (٠.٢٣٥) الفاعلية الذاتية+ (٠.١٤٨) إضفاء المعنى + (٠.٢٦٩) استقلالية الأداء + (٠.٢١٠) تأثير الانجاز.

* المثابرة الأكاديمية = (٠.٤٢٤) الفاعلية الذاتية+ (٠.١٧٤) إضفاء المعنى + (٠.٠٤٢) استقلالية الأداء + (٠.٢١٠) تأثير الانجاز.

ومعاملات الارتباط المتعدد للمعادلات الثلاثة السابقة هي على الترتيب (٠.٥٧٩)، (٠.٤٨٦)، (٠.٥٤١) وهي دالة إحصائيًا مما يدل علي ارتفاع مستوى الدلالة الموصوف بها المعادلات الثلاثة السابقة.

ويمكن تفسير هذه النتائج كما يلى:

قد يرجع وجود تأثيرات موجبة مباشرة وكلية دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) لأبعاد التمكين النفسى (الفاعلية الذاتية وإضفاء المعنى، وتأثير الانجاز) على المثابرة الأكاديمية إلى أن امتلاك أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم للمهارات والمعلومات والخبرات اللازمة التى تؤهلهم لأداء عملهم بفعالية ونجاح، وثقتهم فى قدراتهم على أداء المهام المهنية وما يكلفون به بنجاح؛ يعزز المثابرة الأكاديمية لديهم فى الحرص على الاستمرار فى بذل الجهد والاندماج فى العمل والمهام والأبحاث وتحديد أولوية للأهداف المستقبلية والتطلعات الأكاديمية. كما أن شعور أعضاء هيئة التدريس بقدرتهم على التأثير فى القسم والكلية والتأثير فى الزملاء وتغيير وجهة نظرهم سواء فى سيمنار أو مجلس قسم أو مجلس كلية أو قرار خاص بالعمل يزيد من مثابرتهم الأكاديمية والتركيز فى العمل، كما أن التمكين النفسى يدفع الأعضاء لايجاد معنى لما يقومون به من مهام وأعمال والشعور بأهمية وقيمة الدور الذى يقومون به مما يجعلهم أكثر نشاطًا واندماجًا فى مهام العمل والتدريس نظرًا لايمانهم بأهمية وقيمة العمل وخدمة المجتمع.

ويمكن تفسير وجود تأثير موجب مباشر غير دال إحصائيًا لبعد التمكين النفسى (استقلالية الأداء) على المثابرة الأكاديمية إلى أن شعور أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بقدر من الحرية والاستقلالية فى التصرف وأداء عمله ومشاركتهم فى اتخاذ القرارات والاستقلالية فى اختيار طرق التدريس المناسبة من وجهة نظرهم،

والكيفية التى التى ينجزون بها عملهم من حيث تكليفات الطلاب وإدارة المحاضرة ووضع الامتحانات والتصحيح وغيرها، وكذلك منحهم بعض الصلاحيات لتيسير العمل دون الرجوع لرئيس القسم، والحرية فى اختيار أيام التواجد فى الأسبوع ومواعيد المحاضرات والساعات المكتبية؛ يؤثر ايجابيًا على المثابرة الأكاديمية فالبرغم من التعرض لفترات من الاحباط بسبب كثرة أعباء العمل الملقاة عليهم من تدريس وامتحانات وأعمال جودة وكنترول وساعات مكتبية وارشاد أكاديمى بالاضافهم إلى أبحاثهم العلمية للترقية؛ إلا أنهم يتجاوزوا ذلك بسبب مثابرتهم الأكاديمية التى تتمثل فى قدرتهم على الاستمرار فى العمل ومواجهة تحديات وأعباء العمل والتكيف معها وبذل الجهد لتحقيق الأهداف والتطلعات الأكاديمية وحل المشكلات الأكاديمية التى تقابلهم فى أبحاثهم العلمية وترقياتهم.

كما يمكن تفسير وجود تأثيرات موجبة مباشرة وكلية دالة إحصائيًا لأبعاد التمكين النفسى (استقلالية الأداء، وتأثير الانجاز) على الالتزام التنظيمى إلى أن التمكين النفسى يتأثر بما يمتلكه أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم من قدرات وإمكانات كما أن تأثيره ينعكس إيجابيًا على الأعضاء والكلية التى يعملون بها، فالتمكين النفسى يجعل الأعضاء ومعاونيهم أكثر كفاءة على أداء أدوارهم أكاديميًا ومهنيًا وإداريًا؛ فهم يرون بيئة العمل بشكل واضح ويتصرفون غالبًا بشكل مستقل دون الرجوع إلى رؤسائهم ودون رقابة مستمرة من رئيس القسم وإدارة الكلية فيمتلكون الصلاحيات لتيسير العمل والقدرة على اتخاذ قرارات لتحسين جودة العمل؛ فكلما كانت بيئة العمل داخل القسم والكلية ميسرة لذلك وداعمة لهم يشعر أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بارتباط وجدانى بينهم وبين قسمهم وكليتهم ويعتبرونها بيتهم الثانى ويشعرون بالفخر والاعتزاز لانتمائهم للقسم ويشعرون بمسؤولية كبيرة تجاه الكلية.

أما تفسير وجود تأثيرات موجبة مباشرة غير دالة احصائيًا لأبعاد التمكين النفسى (الفاعلية الذاتية وإضفاء المعنى) على الالتزام التنظيمى، فى حين توجد

تأثيرات موجبة وكلية دالة احصائيًا للفاعلية الذاتية واضفاء المعنى على الالتزام التنظيمى قد يرجع إلى أن التمكين النفسى بمثابة تحفيز داخلى يمد أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بالطاقة لأداء رسالتهم فى العملية التعليمية والبحث العلمى وخدمة المجتمع؛ فيظهر الأعضاء مزيد من الالتزام التنظيمى والولاء للقسم والكلية التى يعملون بها، وتساعد الفاعلية الذاتية والاحساس بأهمية وقيمة العمل ومردوه على المجتمع إلى أن أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم قد يظهروا مسئولية أعلى تجاه الكلية ويبذلوا مجهود مضاعف فى العمل وذلك لحرصهم على تقدم الكلية وتحقيق رؤية وراسلة وأهداف الكلية ويشعرون بالسعادة عند تحقيق هذه الأهداف.

وقد يرجع وجود تأثير موجب مباشر دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) للدرجة الكلية للمثابرة الأكاديمية على الالتزام التنظيمى إلى أهمية الدور الذى تلعبه المثابرة الأكاديمية فى تحقيق الالتزام التنظيمى، فقدرة الأعضاء على الحفاظ على نشاطهم ودافعيتهم للعمل والتركيز والسعى المستمر لتحقيق أهدافهم وتطلعاتهم الأكاديمية وعمل الأبحاث للترقية الأكاديمية، والتصميم على الوصول إلى الأهداف التى يصعب تحقيقها وبذل مزيد من الجهد لتحقيقها والتفوق والنجاح، وترتيب أولوياتهم وتأخير اشباع أهداف مهمة فورية من أجل تحقيق أهداف أكاديمية أهم بعيدة نسبيًا وعدم التخلى عن أهدافهم، وقدرتهم على التركيز فى أداء عملهم والمهام الموكلة إليهم والتغلب على ما يواجههم من عقبات وتحديات؛ يساعد على تعزيز الالتزام التنظيمى وشعورهم بالمسئولية تجاه كليتهم واستعدادهم لبذل جهد أكبر من أجل تحقيق أهداف الكلية والجامعة ونجاحها والتطلع للحصول على درجاتهم العلمية وترقياتهم بشكل سريع، وسعيهم لنشر أبحاث دولية لاهتمامهم بوضع ومستقبل الكلية التى يعملون بها وسعيهم لتطوير الكلية وحصولها على الجودة لارتفاع مكانتها من باب رد الجميل.

التوصيات: في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث من وجود تأثيرات موجبة ومباشرة للتمكين النفسى فى كل من المثابرة الأكاديمية والالتزام التنظيمى، وكذلك وجود تأثيرات مباشرة للمثابرة الأكاديمية فى الالتزام التنظيمى، ومن ثم تقدم الباحثة التوصيات التالية:

١- لفت أنظار الإدارة بالكليات المختلفة إلى ضرورة تدعيم الشعور بالتمكين النفسى لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم حتى ينمو لديهم توجه ايجابى نحو العمل ومسئولية تجاه عملهم وزيادة ثقتهم بأنفسهم والايمان بقدرتهم على التأثير فى بيئة عملهم.

٢- ضرورة توفير بيئة العمل والمناخ المناسب حتى يساعد أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم على أداء عملهم بصورة جيدة وتحمل ضغوط العمل والبحث العلمى ومهام العمل والأعباء الوظيفية الأخرى والعمل فى ظل الظروف الصعبة وقلة الامكانيات المادية المتاحة، والوقوف على العوامل التي تزيد التمكين النفسى لديهم.

٣- ضرورة توفير مصادر لتمويل البحث العلمى لزيادة المثابرة الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة لمواصلة مسيرة البحث العلمى وتأليف الكتب ونشر أبحاث دولية؛ وبالتالى زيادة التزامهم التنظيمى الذى يتمثل فى ولائهم وارتباطهم للكلية والجامعة التى ينتسبون إليها وشعورهم باهمية وقيمة العمل الذى يقومون به.

البحوث المقترحة: يمكن تقديم عدد من البحوث المقترحة كما يلى:

١- مستوى التمكين النفسى وعلاقته بالاندماج في العمل والضغوط المهنية لدى معلمى المرحلة الابتدائية والاعدادية.

٢- النموذج البنائى للتمكين النفسى والتوجه نحو الحياة والالتزام التنظيمى لدى معلمى المرحلة الثانوية.

٣- التمكين النفسى والالتزام التنظيمى كمنبئات بالنجاح المهنى لدى معلمى المرحلة الابتدائية.

٤- التمكين النفسى وعلاقته بالالتزام التنظيمى لدى مرتفعى ومنخفضى النجاح المهنى.

٥- نمذجة العلاقات السببية بين التمكين النفسى والمثابرة الأكاديمية والالتزام التنظيمى لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بالجامعات الحكومية والخاصة.

المراجع

أسماء فتحي لطفي عبد الفتاح (٢٠١٨). التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لكل من التمكين النفسي والشفقة بالذات والمثابرة الأكاديمية لدى طلاب الصفين الأول والثاني بمرحلة الثانوية العامة، *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، ٣٤ (١٢) جزء (٢)، ٦٩٣-٧٣٢.

أماني عبد التواب صالح حسن (٢٠١٨). القدرة التنبؤية للمرونة النفسية ومستوى الطموح بالمثابرة الأكاديمية لدى طالبات المرحلة الثانوية، *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، ٣٤(٦)، ٣٣٧-٣٨٨.

أماني عبد التواب صالح حسن (٢٠١٨). فعالية برنامج قائم على مهارات التمكين النفسي في تحسين الكمالية التكيفية والتوجه نحو الحياة لدى طالبات الجامعة، *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، ١٨٠(١)، ١٣-٧٢.

أميمة عبد الرحيم الذنيبات (٢٠١٨). المثابرة الأكاديمية وعلاقتها بالتنظيم الذاتي للتعلم لدى طلبة جامعة مؤتة، *رسالة ماجستير (غير منشورة)*، كلية التربية، جامعة مؤتة، الأردن.

حنان موسى السيد عبد الله (٢٠١٩). التمكين النفسي والالتزام التنظيمي الوجداني كمنبئين بالتدفق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب*، (١٦)، ٩٣-١٥٤.

زهير عبد الحميد النواجحه (٢٠١٦). التمكين النفسي والتوجه الحياتي لدى عينة من معلمي المرحلة الأساسية، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ٤ (١٥)، ٢٨٣-٣١٦.

سحر منصور القطاوى ، نجوى حسن على (٢٠١٦). المثابرة الأكاديمية وعلاقتها بالصلابة النفسية وتحمل الغموض لدى عينة من طلاب الجامعة المصرية والسعودية، *مجلة الارشاد النفسي*، (٤٨) جزء (٢)، ٥٢-٩٠.

سعد بن مرزوق العتيبى (٢٠١٨). التمكين النفسي وعلاقته بكل من الالتزام التنظيمي والاندماج في العمل لدى العاملين في شركات التأمين الخاصة بمدينة الرياض، *المجلة العربية للإدارة*، ٣٨ (٤)، ١١٥-١٤٣.

شيرى مسعد حليم (٢٠١٧). التمكين النفسى لدى أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة لهم بجامعة الزقازيق وعلاقته بالرضا الوظيفى لديهم، *دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية جامعة الزقازيق*، (٩٥)، ٥٧-١١٨.

عبد النعيم عرفه محمود وعبد العزيز عبد الفتاح تاج الفقى (٢٠١٨). الاسهام 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) الجزء الرابع، ١٩٦-٢٨١.

عزت عبد الحميد حسن (٢٠١٦). *الإحصاء المتقدم للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية: تطبيقات باستخدام برنامج ليزرل LISREL 8.8* . القاهرة. دار الفكر العربى.

فاروق عبد الفتاح موسى (٢٠١٠). *مقياس المثابرة الأكاديمية*، القاهرة، الأنجلو المصرية.

فؤاد البهى السيد (١٩٧٣). *علم النفس الاحصائى وقياس العقل البشرى*. ط٣. القاهرة. دار الفكر العربى.

ماجد على الشريدة وعبد اللطيف، ومحمد سيد محمد عبد اللطيف (٢٠١٨). التمكين النفسي وعلاقته بمهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي محافظة وادى الدواسر، *المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط*، ٣٤ (٤)، ٢٩٥-٣٣٣.

ماجدة ياسين القضاة (٢٠١٦). علاقة أنماط التعلم حسب قائمة كولب بالمثابرة الأكاديمية لدى طلبة جامعة مؤتة، *رسالة ماجستير (غير منشورة)*، كلية التربية، جامعة مؤتة، الأردن.

هند ناصر أحمد عقيلات (٢٠١٩). العلاقة بين الصمت التنظيمي والالتزام التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية، *دراسات تربوية ونفسية، مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق*، (١٠٥) جزء (١)، ٢١٥-٢٦١.

Alam, A. (2011). Evaluation of allen and Meyer's organizational commitment scale: A Cross-cultural application in pakistan. *Journal of Education and Vocational Research*, 1(3), 80-86.

Albdour, A. & Altarawneh, I. (2014). *International Journal of Business*, 19 (2), 192-212.

Aljarameez, F. (2019). The relationship of structural empowerment, psychological empowerment and organizational commitment in saudi and non-saudi registered staff nurses in saudi arabia. *Ph.D Unpublished*, Widener University.

Allen, N. J. & Meyer, J. P. (1996). Affective, continuance, And normative commitment to the organization: An Examination of construct validity. *Journal of Vocational Behavior*. 49, 252-276.

Bharath, D. (2010). Effects of students faculty interactions on persistence of underprepared. *Learning and Performance Journal*, 10 (1), 11-25.

Cheasakul, U. & Varma, P. (2016). The influence of passion and empowerment on organizational citizenship behavior of teachers mediated by organizational commitment. *Contaduriay Administracion*, 61, 422-440.

Cingoz, A. & Kaplan, A. (2015). An examination of the mediating role of job satisfaction on the relationship between psychological empowerment and innovative behavior. *International Review of Social Sciences*, 3 (2), 60-72.

Constantin, T.; Holman, A. & Hojbota, A. M. (2011). Development and validation of a motivational persistence scale. *The Serbian Psychological Association*, 45 (2), 99-120.

Duckworth, A. L.; Gendler, T. S. & Cross, J. J. (2014). Self-control in school age children. *Children Educational Psychologist*, 49(3), 199-217.

Edralin, D. M.; Tibon, M. V. & Tugas, F. C. (2015). Initiating women empowerment and youth development through involvement in non formal education in three selected parishes: An action

research on poverty alleviation. *DLSU Bussiness & Economics Review*, 24 (2), 108-123.

Erturk, A. (2012). Linking psychological empowerment to innovation capability: Investigating the moderating effect of supervisory trust. *International Journal of Business and Social Science*, 3 (14), 153-165.

Farzi, B. & Najafzadeh, M. (2015). The relationship between job securities with empowerment of school physical education teachers in eastern Azerbaijan province. *Research Journal of sports sciences*, 3 (10), 262-266.

Halper, L. R. & Vancouver, J. B. (2016). Self-efficacy's influence on persistence on a physical task: Moderating effect of performance feedback ambiguity. *Psychology of Sport and Exercise*, 22, 170-177.

Hamid, S.; Nordin, N.; Adnan, A. & Sirun, N. (2013). A study on primary school teachers' organizational commitment and psychological empowerment in the district of klang. *Procedia Social and Behavioral Science*, 90, 782-787.

Hanaysha, J. (2016). Examining the effects of employee empowerment, teamwork, and employee training on organizational commitment. *Procedia Social and Behavioral Science*, 229, 298-306.

Henkin, A. B. & Marchiori, D. M. (2003). Empowerment and organizational commitment of chiropractic faculty. *Journal of Manipulative and Physiological Therapeuties*, 26 (5), 275-281.

Jones, B. K.; Destin, M. & McAdams, D. p. (2018). Telling better stories: Competence-building narrative themes increase adolescent persistence and academic achievement. *Journal of Experimental Social Psychology*, 76, 76-80.

Kotze, M. & Nel, P. (2020). The influence of job resourceson platinum mineworkers' work engagement and organizational commitment: An explorative study. *The Extractive industries and society*, 7, 146-152.

Meyer, J. P. & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1 (1), 61-89.

Meyer, J. P.; Allen, N. J. & Smith, C. A. (1993). Commitment organizational and occupations: Extension and test of a three component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78, 538-551.

Milner, H. R. & Hoy, A. W. (2003). A case study of an African American teacher's self-efficacy, stereotype threat, and persistence. *Teaching and Teacher Education*, 19, 263-276.

Moura, D. & Orgambidez, A. (2015). Psychological empowerment and work engagement as predictors of work satisfaction: A sample of hotel employees. *Journal of Spatial and Organizational Dynamic*s, 3 (2), 125-134.

O'neill, S. & Thomson, M. (2013). Supporting academic persistence in low-skilled adult learners. *British Journal of Learning Support*, 28 (4), 162-172.

Roland, N.; Frenay, M. & Boudernghien, G. (2016). Towards a better understanding of academic persistence among fresh-men: A qualitative approach. *Journal of Education and Training Studies*, 4 (12), 175-188.

Safi, N. & Saleh, A. (2013). Psychological empowerment and job satisfaction in jordanian hospitals. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3 (16), 250-257.

Snape, J. D. & Miller, D. J. (2008). Understanding the psycho-social processes through resilience and self-esteem theories. *Educational Psychology Review*, 20(3), 217-236.

Spreitzer, G. M. (1995). Social structural characteristics of psychological empowerment. *Academy of Management Journal*, 38 (5), 1442-1465.

Spreitzer, G. M. (1996). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, 39 (2), 483-504.

Thalib, T.; Hanafi, S. P.; Aufar, M. F.; Irbah, S. & Eduardus, J. S. (2018). The Academic Persistence Scale. *Science and Education for Improving Learning Quality in Moluccas Archipelago*, 122-130.

Tojari, F.; Esmaeili, M. R. & Majedi, N. (2013). The predictability of coaching efficacy on organizational commitment. *European Journal of Experimental Biology*, 3 (6), 164-171.

Torres, J. B. & Solberg, V. S. (2001). Role of self-efficacy, stress, social integration, and family support in latino college student persistence and health. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 53-63.

Uner, S. & Turan, S. (2010). The construct validity and reliability of the Turkish version of Spreitzer's psychological empowerment scale. *BMC Public Health 2010*, *Research Article,* 1-8.