الوعي بالذات والمشاركة الوجدانية كمنبئين بالتمكين النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة ومعاونيهم

د. ضياء أبوعاصى فيصل
مدرس الصحة النفسية
كلية التربية – جامعة العريش

ملخص البحث

هدف البحث الحالي إلى تحديد تأثير كل من النوع وسنوات الخبرة على مستوى التمكين النفسي والوعي بالذات والمشاركة الوجدانية لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بجامعة العريش، وكذلك فحص العلاقات بين متغيرات التمكين النفسي والوعي بالذات والمشاركة الوجدانية، والقوة التنبؤية للوعي بالذات والمشاركة الوجدانية بالتمكين النفسي. وتألفت عينة الدراسة من (١٣٧) عضواً من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بجامعة العريش، وتم استخدام مقياس الوعي بالذات: إعداد Ashley (2007) ترجمة سامر عبد الهادي وغانم البسطامي (٢٠١٥)، ومقياس المشاركة الوجدانية: إعداد Davis(1980, 1983) ترجمة وتعريب الباحث، ومقياس التمكين النفسي: إعداد Spreitzer (1995) ترجمة وتعريب الباحث وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى كل من التمكين النفسي والوعي بالذات والمشاركة الوجدانية تعزى للنوع، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لسنوات الخبرة ولصالح ذوي سنوات الخبرة الأكبر، ووجدت علاقات ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى التمكين النفسي وكل من الوعي بالذات والمشاركة الوجدانية، وأسفرت النتائج عن إسهام كل من الوعي بالذات والمشاركة الوجدانية في تفسير نسبة من التباين في مستوى التمكين النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم.

الكلمات المفتاحية: التمكين النفسي – الوعي بالذات – المشاركة الوجدانية

مقدمة:

تتجه الجامعات في الآونة الأخيرة إلى التعلم الإلكتروني وميكنة نظم الامتحانات والتقويم بها مما يؤثر على أعضاء هيئة التدريس بضرورة توجيههم إلى رفع مستوى الثقافة الالكترونية لديهم، ومن ثم يسعى جميع أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم إلى اكتشاف ذواتهم ومعرفة قدراتهم وطاقاتهم الكامنة في سبيل النهوض بالعملية التعليمية واتخاذ القرارات الصائبة فى معاملاتهم مع الطلاب أو العاملين بالجامعة من أعضاء هيئة التدريس أو الإداريين.

وتعد مهنة التدريس من المهام الصعبة التي إن نجحت سينجح المجتمع كافة، ويلقى على أعضاء هيئة التدريس الكثير من المهام والأعباء التي من شأنها قد تجعل البعض منهم يتعرض للضغوط أو الاحتراق النفسي.

إن عملية الوعي الذاتي الفعالة هي مطلب لعمليات التنظيم الذاتي للكشف بدقة عن الفجوات الذاتية / القياسية في الأداء. ومن ثم يمكن التفكير في عملية الوعي الذاتي كمفتاح تشغيل / إيقاف للتنظيم الذاتي (Ashely, 2007,6)، وأظهرت بعض الدراسات أن الوعي الذاتي الدقيق ينبئي بنجاح القائد ; (Atwater & Yammarino, 1992 Bass & Yammarino, 1991)

ويمثل الوعي الذاتي ظاهرة معقدة متعددة الأبعاد تتضمن مختلف المجالات الذاتية والنتائج الطبيعية كالإحساس بالسلطة؛ حيث يمكن للمرء أن يفكر في ماضيه (السيرة الذاتية) والمستقبل (التنقيب). وكذلك يمكنه التركيز على العواطف والأفكار وسمات الشخصية والتفضيلات والأهداف والمواقف والإدراك والأحاسيس والنوايا وما إلى ذلك (Morin, 2011,808).

فهو يساعد الفرد في التحكم في الاندفاعات والمواجهات المتنوعة والدافعية الذاتية واللياقة الشخصية، وتعد هذه أهم المهارات الانفعالية والاجتماعية المميزة للأفراد الأكثر نجاحاً في الحياة الاجتماعية (Goleman, 1995, 43).

وتوجد علاقة بين الوعي بالذات وإدارة الانفعالات، فالوعي بالذات ضروري لإدارة الانفعالات وتنظيمها، وتعتمد إدارة العلاقات الإنسانية على قدرة الفرد على إدارة ذاته وتعاطفه العقلاني وتفهمه للآخرين (في:أسماء عفيفي، ٢٠١٩ ، ١٦٥).

فيقوم التعاطف والمشاركة الوجدانية على أساس الوعي الذاتي، فبقدرتنا على تقبل مشاعرنا وإدراكنا نكون قادرين على قراءة مشاعر الآخرين وفهمها (Gleiman & Fridlund, 2004, 143).

ونظراً للثورة المعرفية والتكنولوجية والتطورات العلمية والاقتصادية، حدثت تغيرات عديدة في كافة المؤسسات والمصالح والمنظمات، وتزايدت الحاجة إلى إدارة الموارد البشرية بشكل جيد لمواجهة تلك التغيرات وظهرت نتيجة لذلك بعض المفاهيم الإدارية الحديثة كمفاهيم القيادة التحولية والجودة الشاملة والتمكين الهيكلي والنفسي.

ويعد التمكين النفسي مفهوماً حديثاً نسبياً في البحوث العربية رغماً عن أهميته في مجال المهن الإنسانية حيث يرتبط بالصحة النفسية، ويعتبر أحد مكونات نظام الدافعية (محمد أبو النور وهناء عواد، ٢٠١٨ ، ١٣٠)

وللتمكين النفسي دور محوري في العملية التعليمية، فيعد بمثابة استراتيجية تحفيزية تمد أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بالطاقة اللازمة لأداء عملهم وتطويره وتمييزه، فيؤثر إيجاباً في الفرد ومؤسسته، كما يتأثر بما لدى الفرد من قدرات وإمكانات والتي تجعله أكثر ثقة وإحساساً بمعنى الحياة وأكثر قدرة على مواجهة المشكلات الاجتماعية والانفعالية (فاطمة خشبة وعفاف البديوي، ٢٠١٨، ٢١١، ٢١٤)، فيعمل على جعل الأفراد أكثر كفاءة لأداء وظائفهم بشكل جيد (Cingoz & Kaplan, 2015, 64-65)، كما أن انخفاض مستوى التمكين النفسي يجعل الفرد أقل فاعلية لأنه يعتقد بعدم قدرته على اتخاذ المبادرة.

مشكلة البحث:

يعد عضو هيئة التدريس الركيزة الأساسية في نجاح الجامعة لأداء وظائفها المنوطة إليها من البحث العلمي والتدريس وغيرها من المهام الإدارية الموكلة إليه، وتعتبر الهيئة المعاونة هم الجيل الصاعد والذي سيتولى مسئولية النهوض بالجامعة مستقبلاً، وتعد قدرتهم على اكتشاف ذواتهم ومعرفة طاقاتهم الداخلية وقدرتهم على اتخاذ القرار من المهارات التى يستوجب تنميتها لديهم من أجل تحسين مستوى الوعي الذاتي والتمكين النفسي لديهم. كما أن تحديد مستوى التمكين النفسي والوعي الذاتي لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم يسهم في تحديد إدراك العضو لمهامه الوظيفية والعلمية، وكذلك قدرته على التأثير فى المحيطين به من زملاءه فى العمل.

ويعد التمكين النفسي أحد المفاهيم التي حظيت بمجال البحث في الآونة الأخيرة في العديد من المجالات والعلوم نظراً لنتائجه الإيجابية في الارتقاء بمستوى المنظمة والمؤسسة وكذلك بالجوانب النفسية لدى العاملين، وأكدت العديد من الدراسات ذلك؛ حيث توصلت دراسة نجاح السميري (٢٠١٧) إلى أن التمكين النفسي يؤدي إلى زيادة الثقة بالنفس، ودراسة Durrah et al. (2014) أكدت أن التمكين النفسي يؤدي إلى زيادة الأداء الوظيفي ، ويرى Singn & Sarkar (2012, 132) أن التمكين النفسي يؤدي إلى مزيد من المشاركة في العمل.

وقد تباينت الآراء ونتائج الدراسات في تحديد الفروق في مستوى التمكين النفسي وأبعاده الفرعية طبقا للنوع؛ حيث أظهرت دراسات سيف الدهامشة (٢٠١٩)، رحاب السعدي (٢٠١٨)، محمد أبو النور وهناء عواد (٢٠١٨)، عطاف أبو غالي (٢٠١٦)، هيام شاهين (٢٠١٥)، محمد عثمان (٢٠١٣)، Gardenhour (2008) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التمكين النفسي تُعزى إلى متغير النوع، بينما اختلفت تلك النتائج في دراسات خالد قليوبي (٢٠٢٠)، نيللي العمروسي (٢٠١٩)، فاطمة

خشبة وعفاف البديوي (٢٠١٨) التى أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى النوع في مستوى التمكين النفسي لصالح الذكور.

وأكدت دراسات خالد قليوبي (٢٠٢٠)، فاطمة خشبة وعفاف البديوي (٢٠١٨)، شيري حليم (٢٠١٧)، Ouyang, Zhou & Qu (2015)، Gardenhour (2008) على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التمكين النفسي تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة، بينما اختلفت تلك النتائج في دراسات رحاب السعدي (٢٠١٨)، عطاف أبو غالي (٢٠١٦)، Gregorg, Albritton &Osmonbekov (2010)، ومن ثم تعارضت النتائج في تحديد الاختلاف فى مستوى التمكين النفسي طبقا لسنوات الخبرة. ولذلك سعى البحث الحالي لدراسة الاختلاف في مستوى التمكين النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم طبقاً لسنوات الخبرة والنوع.

وأشارت نتائج دراسات سيف الدهامشة (٢٠١٩)، عطاف أبوغالي (٢٠١٦)، El Dahshan & Dorgham (2013) ، إلى وجود علاقة ارتباطية بين مستوى الوعي بالذات والكفاءة الذاتية والتمكين النفسي، وأن الوعي بالذات يسهم فى تفسير التباين في مستوى التمكين النفسي (عطاف أبوغالي، ٢٠١٦).

ومن ثم يمكن صياغة مشكلة البحث في ضوء العرض السابق والإطار النظري في الأسئلة التالية:

- هل توجد فروق تُعزى إلى النوع وسنوات الخبرة في كل من التمكين النفسي والوعي بالذات والمشاركة الوجدانية لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بالجامعة ؟
- هل توجد علاقات ارتباطية بين درجات التمكين النفسي وكل من الوعي بالذات والمشاركة الوجدانية لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بالجامعة؟
- هل يمكن التنبؤ بمستوى التمكين النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بالجامعة من درجاتهم على مقاييس الوعي بالذات والمشاركة الوجدانية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

- التعرف على الفروق فى مستوى التمكين النفسي والوعي بالذات والمشاركة الوجدانية لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم في ضوء متغيري النوع وسنوات الخبرة
- فحص العلاقات بين متغيرات التمكين النفسي والوعي بالذات والمشاركة الوجدانية
- التعرف على القوة التنبؤية للوعي بالذات والمشاركة الوجدانية بالتمكين النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم.

أهمية البحث:

ترجع أهمية البحث إلى الاعتبارات التالية:

- ندرة الدراسات العربية في حدود علم الباحث التي تناولت العلاقات بين المتغيرات الحالية بعضها البعض.
- أهمية دراسة الوعي بالذات والمشاركة الوجدانية والتمكين النفسي لدى أفراد المجتمع من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بالجامعة مما يساعد على التنمية المهنية وتطوير البرامج الإرشادية الملائمة لهم.
- تكمن أهميته في تناوله متغيرات تمثل أهمية كبيرة للتوافق النفسي والصحة النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بالجامعة، وأهمية الكشف عن الجوانب الإيجابية في الشخصية ولاسيما متغيري التمكين النفسي والوعي بالذات.
- كما يكتسب البحث أهميته من خلال اهتمامه بأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم ممن يُلقى عليهم مسئولية تعليم أفراد المجتمع والمشاركة في التنمية المهنية لمعظم العاملين بمؤسسات الدولة، وذلك تمهيداً لتقديم البرامج الارشادية والتدريبية الخاصة بمتغيرات البحث لدى ذوي المستويات المنخفضة منهم.
-

مصطلحات البحث:

الوعي بالذات Self-Awareness

يتبنى البحث الحالي تعريف سامر عبد الهادي وغانم البسطامي (٢٠١٥، ٦٢١) للوعي بالذات على أنه مستوى الفرد مستنداً إلى المعايير الداخلية والخارجية لتشكيل نظرة موضوعية عن القدرات والإمكانات ونقاط الضعف والقوة، والحصول على التغذية الراجعة والنقد الصريح الواقعي، وتوظيف المعلومات المرتبطة بالذات لتحقيق النمو، مع التأمل في الأحداث اليومية لتحقيق الفهم الأفضل للذات والكشف بدقة عن الثغرات في السلوك والشخصية ومدى التقدم في تحقيق الأهداف.

المشاركة الوجدانية Empathy

الاستجابة الانفعالية والإدراك الاجتماعي تجاه الآخرين نتيجة الخبرة الانفعالية الذاتية للفرد في المواقف الاجتماعية المختلفة.

التمكين النفسي Psychological Empowerment

تكوين فرضي ودافع داخلي لدى الفرد يعزز من مواقفه الإيجابيه ويزيد من قدرة الفرد على الإحساس بمعنى وقيمة عمله وتأثيره في الآخرين يؤدى إلى رفع مستوى الثقة بالذات والإنتاج في العمل بناءً على معتقدات وأفكار الفرد تجاه ذاته وقدراته وإمكاناته وحالته النفسية في مواقف العمل المختلفة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الوعي بالذات:

يُعد الوعي بالذات أحد مكونات الذكاء الوجداني التي أشار إليها ماير وسالوفي (١٩٩٩)؛ حيث يُمثل الوعي بالذات الذكاء الشخصي الداخلي (Mayer & Salovey, 1999, 433)، والركيزة الأساسية للذكاء الوجداني متضمناً القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر (فاروق عثمان ومحمد رزق، ١٩٩٨، ١٠).

عرّف ويندي (Wendy, 2004) الوعي بالذات بأنه معرفة الفرد لنقاط القوة والضعف لديه بصورة دقيقة، وعرفه ماكرى (Macrae, 2004) بأنه قدرة الفرد على قراءة انفعالاته وإدراكه لتأثير تلك الانفعالات في سلوكه ومعرفته بنقاط القوة لديه وجوانب الضعف، وتُعرفه سعاد سعيد (٢٠٠٨، ٢٦) بأنه قدرة الفرد على معرفة مشاعره ومعتقداته واتجاهاته في اللحظة الحالية، من أجل اتخاذ القرار وحل المشكلات، ومراقبة دوافعه واتجاهاته وأفكاره بشكل واع.

وينطوي الوعي بالذات على تقييم الوضع الحالي للفرد ومن ثم إصدار الاستجابة بناءً على تقييمه لذاته وقد ينتهي بالفرد المطاف لإصدار تعليمات صارمة وأحكام مشددة على ذاته (Mayer & Salovey, 1997, 341).

فيعني الوعي بالعادات السلوكية والعواطف والرغبات والأفكار والصور التي تتداعى من خلال وجودنا (Jordan, 2001,1)

ويرى (Goukens, Dewittee & Warlop, 2009) أن الوعي بالذات هو الانتباه المتمركز حول الذات، وأن هذا الانتباه مقسم إلى وعي عام بالذات يتضمن وعي الفرد بالأبعاد والجوانب الخاصة بنفسه والملاحظة من قبل الآخرين، ووعي خاص بالذات يشير إلى الحالة النفسية للفرد التي يكون فيها الفرد على وعي بجوانبه الخاصة والمخفية عن الآخرين.

وتعرفه هويدى حنفي (٢٠٠٧، ٣١٨) بأنه القدرة على إدراك الفرد لحالته النفسية او الانفعالية وتفكيره في هذه الجالة ذاتها أو ملاحظة الفرد لحالته النفسية الداخلية ومراقبته لها فالذين يدركون ذواتهم إدراكاً صحيحاً ويدركون إيجابياتها وسلبياتها دراية كافية يتمتعون بسمات شخصية إيجابية وتزداد لديهم الثقة بالنفس ويتمتعون بصحة نفسية جيدة تجعلهام قادرين على التعامل بفاعلية مع الآخرين ويستطيعون التحكم في مشاعرهم وانفعالاتهم في أثناء تعاملهم مع المحيطين بهم.

وتعرفه أسماء عفيفي (٢٠١٩، ١٦٩) بانه إدراك الفرد لمشاعره وأفكاره ومراقبته لذاته، ومعرفة أوجه القوة والقصور لديه، واتخاذ هذه المعرفة أساساً لاتخاذ القرارات، وفهم

مشاعر وانفعالات وأفكار الآخرين مما يساعده على إقامة علاقات إيجابية معهم، وينقسم إلى الوعي بالذات الخاصة والوعي بالآخرين.

يميز نيوين وفوغلي (2003) Newen and Vogeley بين "الوعي الذاتي المفاهيمي والوعي الذاتي التمثيلي"، حيث يشير الوعي الذاتي المفاهيمي أن يمكن للفرد أن يمثل نفسه بشكل مفاهيمي، بما في ذلك حالاته العقلية فيتعلق بشكل فريد بالذات وتجاربها العقلية، بينما يتكون "الوعي الذاتي التمثيلي" من بناء نموذج عقلي للنفس وغيرها من الناس ويشمل الوصول إلى معرفة السيرة الذاتية، فيتضمن بشكل صريح ذكريات الذات واستنتاجات حول تجارب الآخرين.

وأشار (2011,808) Morin إلى أن الوعي يتكون من أربع مستويات تتمثل في:

١. اللاوعي Unconsciousness: ويشير إلى عدم الاستجابة للذات والبيئة
٢. الوعي Consciousness بتركيز الانتباه على البيئة ويهتم بمعالجة المحفزات الخارجية الواردة
٣. الوعي الذاتي Self-awareness بتركيز الانتباه على الذات ويهتم بمعالجة المعلومات الذاتية الخاصة والعامة
٤. الإدراك الذاتي للوعي Meta-self-awareness ويعني إدراك أن المرء مدرك لذاته

أشار ديفال وويكلاند إلى أن وعي الفرد بنفسه يجب أن يظهر من خلال أي سلوك حالي وأن الفرد الذي يتمتع بوعي الذات لايستجيب فقط لمثير خارجي وإنما لنفسه كمثير أيضاً، وأن الهدف من هذه النظرية هو وصف تقويم الذات داخل سياق نظرية جديدة من منطلق أن الفرد يقوم ذاته عندما يركز عليها كموضوع. وأكد ذلك لاند (Lund, 1972,1) حيث أشار إلى أن الافتراض الأساسي للنظرية هو أن حالات الوعي تتوجه إما نحو جانب معين من الذات أو نحو بيئة خارجية، وأن هذا الفرق يصبح ممكن في فهم الظواهر المتنوعة بدلالة تقويم الذات الناتج من الانتباه الموجه نحو الذات.

أوضح هانسون (2000) Hanson أن الجذور الأولى للوعي بالذات تُعزى إلى نظرية فرويد حول الشعور واللاشعور؛ حيث أشار فرويد إلى أن الوعي بالذات يكون في اللاشعور ويصعب الوصول إليه، بينما رفض أدلر هذه النظرية وافترض أن الوعي بالذات يحتاج إلى انتقال الأفكار من اللاشعور إلى الشعور وأنه عملية مستمرة من التعلم وانتقال من الغموض إلى الفهم الواضح.

من العرض السابق لمفهوم الوعي بالذات نجد اتفاقاً بين المنظرين والباحثين فيه بأنه يعبر عن قدرة الفرد على ملاحظة وإدراك أفكاره ومشاعره وانفعالاته وحالاته العقلية وأفعاله وأقواله من أجل معرفة نقاط القوة والضعف لديه وكلها جوانب ينبغي على عضو هيئة التدريس بحكم مكانته ودوره الاجتماعي أن يكون على دراية بها.

ثانياً: المشاركة الوجدانية:

حظي مفهوم المشاركة الوجدانية بالاهتمام الكبير في مجال علم النفس الاجتماعي، وعلم النفس الكلينيكي، وبرز دوره في مجال العلاج النفسي، باعتباره سلوكاً بينشخصياً مركباً له دوره في مجال الإدراك الشخصي (أيمن ناصر، ٢٠٠٢، ٨٠)، فهي من أهم العوامل التي تجعل للمرء شخصية بارزة تساعده على أن يكون محبوباً من الجميع، وأن يكون مؤثراً فيهم (عائشة العمري وفوزية الصبحي، ٢٠١٨، ٨٧).

تعد المشاركة والتعاطف عنصر مهم في الإدراك الاجتماعي الذي يساهم في قدرتنا على فهم انفعالات الآخرين والاستجابة لها بشكل متكيف، والنجاح في التواصل الانفعالي، وتعزيز السلوك الإيجابي (Spreng, et al., 2009).

يشير التعاطف أو المشاركة بالمعنى الأوسع إلى ردود فعل الفرد تجاه التجارب المرصودة لشخص آخر (Davis, 1983, 113).

ويُنظر إليها عادةً على أنها رد فعل انفعالي كالتعاطف تجاه الاستجابة الانفعالية لشخص آخر مثل الحزن، ولا يعتمد رد الفعل هذا على الفهم المعرفي لسبب معاناة الشخص (Rankin, Kramer & Miller, 2005).

وعرفها جوليف وفرينجتون (Jolliffe & Farrington, 2006) بأنها سمة وجدانية تعكس خبرة انفعالية لدى الأفراد، بناء على جانب معرفي يتمثل في القدرة على فهم انفعالات الآخرين، وجانب انفعالي يعبر عن الاستجابات الانفعالية المناسبة تجاه الشخص او موضوع التعاطف.

كما أنها قدرة الفرد على التعامل الإيجابي مع نفسه ومع الآخرين حيث يحقق أكبر قدر من السعادة لنفسه ولمن حوله (مصطفى أبو سعد، ٢٠٠٥، ٢٢)

ومن ثم فالمشاركة الوجدانية تعبر عن الاستجابة الانفعالية والإدارك الاجتماعي تجاه الآخرين نتيجة الخبرة الانفعالية الذاتية للفرد في المواقف الاجتماعية المختلفة.

ثالثاً: التمكين النفسي Psychological Empowerment:

لم يعد من الضروري تهميش العاملين، بل يجب تحميلهم المسؤلية ومشاركاتهم في اتخاذ القرارات وتعزيز الطاقة الإبداعية لديهم (Knight & Turvey, 2006: 313)، فيتضمن التمكين الاستقلال الذاتي للموظفين في اتخاذ قراراتهم (Amundsen & Matinsen, 2015: 84 ; Bhatangar & Sandhu, 2005: 461). وأشارت كرين مصطفى (٢٠١٢: ٣٣٤- ٣٣٧) إلى أن التمكين من الممارسات الحديثة التي تحقق تحسين الأداء الوظيفي وتؤثر في دوافع العاملين ومواقفهم تجاه العمل.

يصف باراك وسادوفيسكي (2008) Barak & Sadovsky التمكين النفسي بأنه شعور شخصي لدى الفرد بقدرته على التصرف بشكل فعال لتحقيق النتائج المرجوة.

ويعرفه مورا وأورجامبيدز (2015, 127) Moura & Orgambidez بأنه دافع داخلي لدى الفرد يحثه ويشجعه على إنجاز مهامه الشخصية متضمناً معتقدات الفرد تجاه عمله وقدرته على أداء مهامه بنجاح وإدراكه للحكم الذاتي وقدرته على التأثير في نتائج العمل.

وتُعرفه شيري حليم (٢٠١٧: ٦٢) بأنه تكوين ودافع داخلي وشعور إيجابي يتولد لدى أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة لهم نحو عملهم، متضمناً مجموعة من الحالات النفسية الأساسية لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم التى من خلالها يشعرون

بالاحساس بأن لديهم القدرة على التحكم في عملهم نتيجة لتمكينهم من جانب رئيسهم المباشر في العمل.

وعرفه بارتون وبارتون (Barton & Barton, 2011, 203) بأنه سمة نفسية ترفع من مستوى الدافعية للإنجاز، وتجعل الأفراد متفائلين مندمجين في العمل، قادرين على مواجهة الصعاب نظراً لما يتصفون به من المسؤلية والكفاءة والفاعلية، يؤدون العمل بنجاح ويظهرون المزيد من الإبداع، والرضا الوظيفي.

فيركز التمكين النفسي على الدوافع الذاتية بدلاً من التركيز على الممارسات الإدارية المستخدمة لزيادة مستويات سلطة الموظفين (Saif & Saleh, 2013 : 251).

ويُعرف في البحث الحالي بأنه تكوين فرضي ودافع داخلي لدى الفرد يعزز من مواقفه الإيجابيه ويزيد من قدرة الفرد على الإحساس بمعنى وقيمة عمله وتأثيره في الآخرين يؤدى إلى رفع مستوى الثقة بالذات والإنتاج في العمل بناءً على معتقدات وأفكار الفرد تجاه ذاته وقدراته وإمكاناته وحالته النفسية في مواقف العمل المختلفة.

وظهرت نماذج حاولت تفسير التمكين النفسي ومنها نموذج سبريتزر والتي عرفت التمكين النفسي بأنه العنصر الدافعي والنفسي الذي يظهر من خلال أربعة أبعاد رئيسية ممثلة في: المعنى، الكفاءة، التقرير الذاتي، التأثير (Spritzer, 1995)، وأن هذه الأبعاد المعرفية الأربعة تندمج معاً لتكون مفهوماً عاماً للتمكين النفسي وغياب إحداها يؤثر على الدرجة الاجمالية للتمكين النفسي(Spreitzer, et al., 1999: 512). وفيما يلي تفسير هذه الأبعاد:

- المعنى meaningfulness: ويعبر عن اعتقاد الفرد بأن عمله مهم بالنسبة له مما يشير إلى إدراك الفرد لأهمية عمله (Spretizer, 1995: 1443)، فيشير إلى التطابق والتناغم بين متطلبات دور العمل والمعتقدات والقيم والسلوكيات الخاصة بالفرد (Jose & Rupert, 2014: 96).

- الكفاءة efficiency: هي الاعتقاد بقدرة الفرد على أداء العمل بمهارة عند بذل الجهد (Dickson & Lorenz, 2009:169).
- التقرير الذاتي self-determination: يشير إلى الشعور بالاستقلالية في اتخاذ المبادرة واتخاذ القرار وإظهار درجة الاستقلالية في العمل والعلاقات والسلوكيات والعمليات (Batool et al., 2016)، ويتضمن المسؤلية السببية عن أعمال الشخص (Wang & Lee, 2009: 273).
- التأثير influence: يشير إلى قدرة الفرد على التأثير في نتائج العمل سواء استراتيجياً أو إجرائياً أو إدارياً (Singh & Sarkar, 2013: 316)، فقد عرفته Spreitzer (1995: 1443) بأنه درجة تأثير النتائج الاستراتيجية والإجرائية في العمل.

دراسات سابقة:

سعت دراسة خالد قليوبي (٢٠٢٠) إلى الكشف عن العلاقة بين الأساليب المعرفية الإبداعية بالتمكين النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبدالعزيز بجده في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية (النوع، الحالة الاجتماعية، التخصص، العمر، الخبرة). وتكونت العينة من (٨١) أستاذ جامعي (ذكور – إناث) من مختلف أقسام جامعة الملك عبدالعزيزبجده، وقد طبق عليهم مقياس الأساليب المعرفية الإبداعية إعداد كيرتون ترجمة صفاء الأعسر وهبة سري (١٩٩٤)، ومقياس التمكين النفسي إعداد رأفت جميل (٢٠١٣). وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الأساليب المعرفية الإبداعية والتمكين النفسي لدى أساتذة الجامعة، وأسفرت النتائج عن وجود اختلاف في مستوى التمكين النفسي بصدد متغيرات النوع والحالة الاجتماعية والتخصص، بينما لم تظهر فروق دالة لمتغير العمر والخبرة على التمكين النفسي.

فحصت أسماء عفيفي (٢٠١٩) العلاقات بين التسامح وكل من الوعي بالذات والأمن النفسي لدى طلبة الجامعة، والكشف عن الفروق في التسامح والوعي بالذات والأمن النفسي تعزى إلى متغيري العمر والنوع، وذلك على (٢٥٠) طالباً وطالبة بكلية

التربية جامعة حلوان. وأسفرت النتائج عن وجود علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين التسامح والوعي بالذات، والتسامح والأمن النفسي. كما وجدت فروق دالة إحصائياً في كل من التسامح والوعي بالآخرين والأمن النفسي لصالح الإناث، وفروق دالة إحصائياً في الوعي بالذات الخاصة لصالح الذكور.

سعى سيف الدهامشة (٢٠١٩) إلى معرفة العلاقة بين التمكين النفسي والكفاءة الذاتية المدركة ودافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من ٥٩٢ طالب وطالبة، وأظهرت النتائج ان مستوى كل من التمكين النفسي والكفاءة الذاتية المدركة ودافعية الإنجاز متوسطة بين الطلبة، وأنه لا توجد فروق بين متوسطات التمكين النفسي والكفاءة الذاتية المدركة ودافعية الإنجاز تبعا لمتغير الجنس، بالإضافة إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين كل من التمكين النفسي والكفاءة الذاتية المدركة ودافعية الإنجاز.

سعت نيللي العمروسي (٢٠١٩) إلى معرفة درجة ممارسة الوعي المعلوماتي ومستوى التمكين النفسي لدى ٨٥ من طلاب وطالبات الماجستير والدكتوراه بكلية التربية بأبها جامعة الملك خالد بالسعودية، والكشف عن وجود علاقة ارتباطية بين الوعي المعلوماتي والتمكين النفسي لديهم ومعرفة الفروق بينهم على الوعي المعلوماتي والتمكين النفسي وفقاً لمتغيرات (العمر، النوع، البرنامج، المستوى الدراسي). وأشارت النتائج إلى تمتع الذكور بالكفاءة (التمكين النفسي) أكثر من الإناث، وأن طلبة الدكتوراة أكثر كفاءة من طلبة الماجستير في التمكين النفسي، بينما لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة في التمكين النفسي تعزى للعمر والمستوى الدراسي.

اهتمت فاطمة خشبة وعفاف البديوي (٢٠١٨) بمعرفة مستوى التمكين النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم وفحص طبيعة العلاقة بين التمكين النفسي والذكاء الروحي والتفكير الابتكاري والكشف عن إسهام الذكاء الروحي والتفكير الابتكاري في التنبؤ بالتمكين النفسي وكذلك الكشف عن الفروق في درجاتهم على مقاييس التمكين

النفسي والذكاء الروحي والتفكير الابتكاري تبعاً لمتغيرات (النوع، الخبرة، العمر، الرتبة الأكاديمية) وتكونت عينة البحث من ٥٠٢ من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بجامعة الأزهر تراوحت أعمارهم بين ٢٩ – ٥٠ عاماً فما فوق. وتوصلت النتائج عن وجود مستوى متوسط من التمكين النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم ووجود علاقة موجبة بين التمكين النفسي والذكاء الروحي والتفكير الابتكاري وإسهام الذكاء الروحي والتفكير الابتكاري في التنبؤ بالتمكين النفسي، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التمكين النفسي والذكاء الروحي والتفكير الابتكاري ترجع إلى النوع لصالح الذكور والخبرة لصالح الأكثر خبرة والعمر لصالح الأكبر عمراً والرتبة الأكاديمية لصالح أستاذ مساعد وأستاذ.

هدفت رحاب السعدي (٢٠١٨) إلى معرفة العلاقة بين التمكين النفسي والوعي الذاتي لدى الأخصائيين الاجتماعيين في وزارة التنمية الاجتماعية، كما هدفت إلى كشف الفروق في مستوى التمكين النفسي والوعي بالذات تبعاً لمتغيري (الجنس وسنوات الخبرة)، تكونت عينة الدراسة من ٨٥ من الأخصائيين الاجتماعيين، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وطبق عليهم مقياسي التمكين النفسي والوعي الذاتي. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الوعي الذاتي العام والتمكين النفسي بينما لاتوجد علاقة دالة إحصائياً بين الوعي الذاتي الخاص والتمكين النفسي، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث وسنوات الخبرة في التمكين النفسي والوعي بالذات.

اهتم محمد أبو النور وهناء عواد (٢٠١٨) بالكشف عن الفروق بين المعلمين والمعلمات في التمكين النفسي التي تعزى إلى كل من السن، النوع، قطاع التعليم، المرحلة التعليمية، وذلك على عينة من (٤٢٠) معلماً ومعلمة من معلمي مؤسسات التعليم قبل الجامعي بمحافظة القاهرة الكبرى، وأسفرت النتائج عن انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين والمعلمات على مقياس التمكين النفسي تعزى إلى

النوع، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى السن، وكذلك إلى قطاع التعليم (حكومي، خاص)، كما وجدت فروق تعزى إلى المرحلة التعليمية التي يعملون بها.

هدفت دراسة شيري حليم (٢٠١٧) إلى التعرف على أبعاد التمكين النفسي لكل من أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة لهم بجامعة الزقازيق وعلاقتها بالرضا الوظيفي لديهم، كما سعت إلى التعرف على مستوى التمكين النفسي لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بجامعة الزقازيق، وكذلك التعرف على الفروق بين أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة لهم في متغير التمكين النفسي، والتى تعزى إلى النوع والرتبة الأكاديمية والعمر وعدد سنوات الخبرة. كما هدفت إلى التعرف على تأثير كل من أبعاد التمكين النفسي الأربعة – المعنى والكفاءة والتقرير الذاتي والتأثير– على الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة بجامعة الزقازيق. وذلك على عينة مكونة من ١٥٧ من اعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة. وتوصلت الدراسة إلى ارتفاع مستوى التمكين النفسي في أبعاده الثلاثة (المعنى والكفاءة والتقرير الذاتي) لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم، في حين تدني مستواهم في بعد التأثير، كما أسفرت عن وجود تأثير موجب دال إحصائياً لأبعاد التمكين النفسي الأربعة (المعنى والكفاءة والتقرير الذاتي والتاثير) على متغير الرضا الوظيفي، كما أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التمكين النفسي تُعزى إلى النوع باستثناء بعد الكفاءة لصالح الذكور من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى سنوات الخبرة في أبعاد الكفاءة والتقرير الذاتي والتأثير.

سعت عطاف أبو غالي (٢٠١٦) إلى فحص العلاقات بين التمكين النفسي والوعي بالذات والأمان الاجتماعي، والقوة التنبؤية للوعي بالذات والأمان الاجتماعي بالتمكين النفسي. تألفت عينة الدراسة من (٣١٥) ممرضاً وممرضة اختيروا عشوائياً من المستشفيات الحكومية في محافظات غزة. وأشارت النتائج إلى أن جميع متغيرات الدراسة ارتبطت بعلاقات إيجابية دالة إحصائياً، وأن الشعور بالوعي بالذات للمرضين والممرضات

أسهم في تفسير ما يقارب (٢١,٨%) من التباين في التمكين النفسي، تلاها الأمان الاجتماعي في تفسير ما يقارب (٢١,٦%) من التباين في التمكين النفسي. كما ساهمت المتغيرات المستقلة للدراسة في تفسير ما يقارب ٣١,٢% من التباين في التمكين النفسي. وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى كل من التمكين النفسي والوعي بالذات والأمان الاجتماعي، تعزى لمتغيرات النوع أو المؤهل العلمي أو سنوات الخبرة.

فحصت دراسة Ouyang, Zhou & Qu (2015) تأثير التمكين النفسي والالتزام التنظيمي على الرضا الوظيفي وذلك على ٧٢٦ من الممرضات الصينيات في بعض المستشفيات الجامعية، ومدى الرضا الوظيفي والتمكين النفسي من حيث العمر ومدة الخدمة والحالة الاجتماعية، وتوصلت النتائج إلى ارتباط الرضا الوظيفي إيجاباً بالتمكين النفسي والالتزام التنظيمي، واختلاف التمكين النفسي تبعاً لمتغير العمر وسنوات الخدمة.

هدف سامر عبدالهادى وغانم البسطامي (٢٠١٥) إلى التعرف على مستوى الوعي بالذات لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أبوظبي، وتألفت العينة من (٩٠) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بالتخصصات العلمية والإنسانية والاجتماعية، وأسفرت النتائج عن مستوى متوسط من الوعي بالذات لدى أعضاء هيئة التدريس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغيرات النوع والمؤهل العلمي والتخصص وسنوات الخبرة.

سعت دراسة هيام شاهين (٢٠١٥) إلى فحص العلاقة بين التمكين النفسي والاحتراق النفسي المهني لدى معلمي التربية الخاصة، وذلك على ١٤٣ من معلمي التربية الخاصة تخصصات (التربية الفكرية، الإعاقة السمعية، الإعاقة البصرية)، وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متغير التمكين النفسي تعزى إلى النوع أو سنوات الخبرة.

سعت دراسة محمد عثمان (٢٠١٣) إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين التمكين النفسي في بيئة العمل بأبعاده (المعنى – الكفاءة – توكيد الذات – التأثير) ونمط

الشخصية (أ) بأبعادها (نفاد الصبر، الانخراط في العمل، التوجه التنافسي القوي)، وهل يختلف نمط الشخصية (أ) ومستوى التمكين النفسي باختلاف عدد من المتغيرات الديموجرافية. وتكونت عينة الدراسة من (٦٢) عضو هيئة التدريس ومعاونيهم من بعض الجامعات المصرية الحكومية من التخصصات العلمية والإنسانية ذكوراً وإناثاً ومن المتزوجين وغير المتزوجين. واشتملت الدراسة على مقياس التمكين النفسي لسبريتزر ومقياس نمط الشخصية (أ) لفريدمان وروزيتمان ترجمة وتقنين الباحث. وأسفرت النتائج عن ذوي نمط الشخصية (أ) من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم يتمتعون بقدر عال ودال من التمكين النفسي، ولم تحظى المتغيرات الديموجرافية بتأثير دال على الدرجة الكلية لنمط الشخصية (أ) والتمكين النفسي، باستثناء الحالة الاجتماعية التي حظيت بتأثير على نمط الشخصية (أ) حيث اتسم غير المتزوجين بقدر مرتفع من سمات الشخصية (أ) مقارنة بالمتزوجين.

تناولت El Dahshan & Dorgham (2013) تأثير التمكين الهيكلي والنفسي على مستويات الاحتراق النفسي الوظيفي لدى (١٢٥) من الممرضات العاملات في مستشفى جامعة المنوفية، ومستشفى شبين الكوم التعليمي، وتوصلت النتائج إلى ارتباط التمكين الهيكلي والنفسي إيجاباً مع تحقيق الإنجاز الشخصي وقلة الإرهاق، وسلبياً مع الاجهاد العاطفي وتبدد الشخصية.

اهتمت دراسة Gregory, Albritton & Osmonbekov (2010) بالتعرف على مدى تأثير أبعاد التمكين النفسي الأربعة على الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس، وذلك على عينة أولية من (١١٦) عضو هيئة تدريس وموظفين بالجامعة وبعد تطبيق الأدوات تم الاعتماد على نتائج (٨٧) فرد فقط قسموا إلى مجموعتين (٥٧%) أعضاء هيئة تدريس، (٤٣%) من الموظفين بالجامعة تباينت سنوات خبراتهم للعمل بالجامعة مصنفين إلى ثلاث مجموعات طبقاً لسنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات – من ٥ إلى ١٠ سنوات – أكثر من ١٠ سنوات)، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة

إحصائية في التمكين النفسي والرضا الوظيفي تعزى إلى سنوات الخبرة، كما لا توجد فروق بين الموظفين وأعضاء هيئة التدريس في مستوى التمكين النفسي، وأن للتمكين النفسي دور مهم في شعور أعضاء هيئة التدريس بالرضا عن عملهم.

هدفت دراسة جاردنهور (Gardenhour, 2008) إلى التعرف على العوامل المؤثرة في التمكين النفسي للمعلمين طبقت على عينة قوامها ٣١٢ معلماً ومعلمة من شمال شرق ولاية تينيسي، واستخدم مقياس التمكين النفسي لسبيرتيزر ١٩٩٥ واستمارة للمتغيرات الديموغرافية، وكشفت النتائج عن ارتباط التمكين النفسي بعدد سنوات الخبرة لصالح السنوات الأكبر، بينما لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين متغيري النوع والمؤهل الدراسي.

سعت هويدى حنفي (٢٠٠٧) إلى دراسة المساندة الاجتماعية كما يدركها طلاب جامعة الإسكندرية من المكفوفين والمبصرين بالفرقتين الأولى والرابعة وتأثيرها على الوعي بالذات لديهم، واشتملت العينة على (١٠٥) طالب وطالبة من المكفوفين بمركز الرعاية الاجتماعية والثقافية بكلية الآداب، (١٩٩) طالب وطالبة من المبصرين بذات التخصص ومن نفس الكلية، وتكونت العينة من (٣٠٤) طالب وطالبة، واستخدم مقياس المساندة الاجتماعية إعداد الباحثة ومقياس الوعي بالذات إعداد محمود منسي (٢٠٠٠)، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات المساندة الاجتماعية والوعي بالذات لدى طلاب الجامعة من المكفوفين والمبصرين. توجد فروق دالة إحصائياً في المساندة الاجتماعية بين المكفوفين والمبصرين لصالح الطلاب المكفوفين، وكذلك النوع لصالح الطالبات، وأيضاً في الفرقة الدراسية لصالح الفرقة الأولى. كما وجدت فروق دالة إحصائياً في الوعي بالذات بين المكفوفين والمبصرين لصالح المبصرين، وفي النوع لصالح الطالبات وأيضاً في الفرقة الدراسية لصالح الفرقة الرابعة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق للدراسات السابقة تباين نتائج الدراسات بشأن تأثير النوع وسنوات الخبرة في متغيرات الدراسة؛ حيث:

- أكدت دراسات سيف الدهامشة (٢٠١٩)، رحاب السعدي (٢٠١٨)، محمد أبو النور وهناء عواد (٢٠١٨)، عطاف أبو غالي (٢٠١٦)، هيام شاهين (٢٠١٥)، محمد عثمان (٢٠١٣)، Gardenhour (2008) على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التمكين النفسي تُعزى إلى متغير النوع، واتفقت معهم حليم (٢٠١٧) باستثناء بعد الكفاءة حيث وجدت فروق لصالح الذكور، بينما اختلفت تلك النتائج في دراسات خالد قليوبي (٢٠٢٠)، نيللي العمروسي (٢٠١٩)، فاطمة خشبة وعفاف البديوي (٢٠١٨) التى أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى النوع في مستوى التمكين النفسي لصالح الذكور.
- أكدت دراسات خالد قليوبي (٢٠٢٠)، فاطمة خشبة وعفاف البديوي (٢٠١٨)، شيري حليم (٢٠١٧)، Ouyang, Zhou & Qu (2015)، Gardenhour (2008) على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التمكين النفسي تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة، بينما اختلفت تلك النتائج في دراسات رحاب السعدي (٢٠١٨)،عطاف أبو غالي (٢٠١٦)، Gregorg, Albritton &Osmonbekov (2010) والتى أكدت على عدم وجود فروق في مستوى التمكين النفسي تُعزى الى سنوات الخبرة.
- وأشارت دراسة هويدى حنفي (٢٠٠٧) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الوعي بالذات تُعزى لمتغير النوع لصالح الطالبات، في حين اختلفت في دراسة أسماء عفيفي (٢٠١٩) حيث أشارت إلى وجود فروق لصالح الاناث في الوعي بالآخرين ولصالح الذكور في الوعي بالذات، وتوصلت دراسات رحاب السعدي (٢٠١٨)،عطاف أبوغالي (٢٠١٦)، سامر عبد الهادي وغانم البسطامي (٢٠١٥) إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى الوعي بالذات.
- أشارت دراستي رحاب السعدي (٢٠١٨)، سامر عبد الهادي وغانم البسطامي (٢٠١٥) إلى عدم وجود فروق في مستوى الوعي بالذات تعزى لسنوات الخبرة.

- توصلت دراسات سيف الدهامشة (٢٠١٩)، عطاف أبوغالي (٢٠١٦)، El Dahshan & Dorgham (2013) ، إلى وجود علاقة ارتباطية بين مستوى الوعي بالذات والكفاءة الذاتية والتمكين النفسي، وأن الوعي بالذات يسهم فى تفسير التباين في مستوى التمكين النفسي (عطاف أبو غالي، ٢٠١٦).

فروض البحث:

في ضوء ما سبق فإن البحث الحالي يسعى إلى التحقق من الفروض التالية:

- لا يوجد تأثير دال إحصائياً للنوع وسنوات الخبرة على كل من الوعي بالذات والمشاركة الوجدانية والتمكين النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بجامعة العريش.
- توجد علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات العينة على أبعاد مقاييس الوعي بالذات والمشاركة الوجدانية والتمكين النفسي.
- يمكن التنبؤ بالتمكين النفسي من خلال درجات العينة على مقاييس الوعي بالذات والمشاركة الوجدانية.

إجراءات البحث:

أولاً: منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي الارتباطي التنبؤي في فحص العلاقات بين المتغيرات والقدرة التنبؤية بالتمكين النفسي.

ثانياً: عينة البحث:

اعتمد على عينتين: إحداهما خاصة بتقدير الخصائص السيكومترية للأدوات المستخدمة، والثانية العينة الأساسية للتحقق من فروض البحث، وذلك كما يلي:

عينة تقدير الخصائص السيكومترية:

تكونت عينة تقدير الخصائص السيكومترية للأدوات من (٨٧) فرد من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بجامعة العريش ممن تراوحت أعمارهم بين ٢٤ – ٦٥ عام بمتوسط عمري ٣٧.١٦ وانحراف معياري ٩.٠٠٥.

العينة الأساسية:

تكونت العينة الأساسية من (١٣٧) عضو من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بجامعة العريش، وتمتد أعمارهم بين (٢٤ – ٦٥) عام بمتوسط عمري (٣٨.٢١) وانحراف معياري (١٧.٤٠)، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية من الجنسين ومن كليات الجامعة المختلفة، ويوضح الجدول التالي توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيرات النوع والكلية والحالة الاجتماعية وسنوات الخبرة.

جدول (١) توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيرات النوع والكلية والحالة الاجتماعية وسنوات الخبرة

المتغير	البيان	العدد	%
النوع	ذكر	٤٥	٣٢.٨٥
	أنثى	٩٢	٦٧.١٥
الوظيفة	عضو هيئة تدريس	٨٤	٦١.٣١
	هيئة معاونة	٥٣	٣٨.٦٩
سنوات الخبرة	أقل من ٣ سنوات	٨	٥.٨٤
	٣ – ٦	١٣	٩.٤٩
	٦ – ١٠	٦٤	٤٦.٧٢
	١٠ – ١٥	٣٣	٢٤.٠٨
	أكبر من ١٥	١٩	١٣.٨٧

ثالثاً: أدوات البحث:

اشتملت الأدوات على الآتى:

- مقياس الوعي بالذات: إعداد Ashley (2007) ترجمة سامر عبد الهادي وغانم البسطامي (٢٠١٥)

يتكون المقياس من (٦٢) فقرة تمثل وصفاً للوعي بالذات وتتراوح الاستجابة عليها باستخدام ليكرت الخماسي (تنطبق تماماً، تنطبق، محايد،

لاتنطبق، لاتنطبق تماماً) وتحصل على الدرجات من (٥ : ١) ، ووُزعت الفقرات على أربعة أبعاد هي:

١. نقد الذات وتعنى النظرة الموضوعية إلى القدرات والامكانات ونقاط القوة والضعف في الذات بالاستناد إلى المعايير الداخلية والخارجية.
٢. الرغبة في وعي الذات الواقعي وتعنى السعي نحو الحصول على التغذية الراجعة والنقد الصريح الواقعي.
٣. اللامبالاة للمؤشرات الخارجية وتهنى إهمال المعلومات المرتبطة بالذات من البيئة وتقليص الرغبة في استخدام تلك المعلومات كمساعد لتحقيق التنمية والتطور والوصول إلى التكيف مع عدم الاكتراث بالأحداث والمواقف التي يمكن أن تساعد الفرد على الاستبصار.
٤. التأمل الذاتي: أي التأمل والتفكير في الأحداث اليومية لتحقيق فهم أفضل للذات والكشف بدقة عن الثغرات في السلوك والشخصية ومدى التقدم في تحقيق الهدف.

وحظي المقياس بمعاملات ثبات قوية سواء للأبعاد الفرعية أو المقياس ككل حيث تراوحت قيم معاملات ألفا للثبات بين ٠,٨٠ : ٠,٩١ ومعاملات ثبات الإعادة بين ٠,٨٢ : ٠,٩١.

وفي البحث الحالي تم التأكد من صدق المقياس عن طريق التحليل العاملي وذلك على عينة التقنين (٨٧) فرد من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بالجامعة، حيث تم الاعتماد على الأربعة عوامل المحددة من المقياس الأجنبي، مستنداً في ذلك على محك الجذر الكامن الأكبر من (١)، ومعامل التشبع الأكبر من ٠,٣٠ للعبارة على العامل وتوزيع العبارة طبقاً لأعلى معامل تشبع لها على العامل، ويوضح الجدول التالي قيم معاملات التشبع للعبارات على العوامل وقيم الجذر الكامن للعامل ونسبة إسهامه في التباين الكلي للمقياس.

جدول (٢) مصفوفة عوامل مقياس الوعي بالذات بطريقة المكونات الأساسية بعد التدوير بطريقة الفاريماكس

رقم العبارة	الرغبة في وعي الذات الواقعي	نقد الذات	التأمل الذاتي	اللامبالاة للمؤشرات الخارجية
١	٠.٤١٩			
٢				
٣	٠.٦٦٣			
٤		٠.٥٧٧		
٥	٠.٥٣٩			
٦		٠.٥٥٣		
٧	٠.٥٨٦			
٨	٠.٥١٤			
٩			٠.٧١٢	
١٠	٠.٤٠١			
١١	٠.٦٢٣			
١٢	٠.٨٠٦			
١٣				
١٤				
١٥				٠.٦٥٧
١٦		٠.٦٧٧		
١٧	٠.٦٨٤			
١٨	٠.٦٠٨			
١٩		٠.٤٨٤		
٢٠			٠.٤٥٠	
٢١		٠.٧١٩		
٢٢	٠.٧٩٧			
٢٣				
٢٤		٠.٦٠٨		
٢٥				
٢٦		٠.٦٦٦		
٢٧		٠.٦٤٥		
٢٨			٠.٤٢٦	

رقم العبارة	الرغبة في وعي الذات الواقعي	نقد الذات	التأمل الذاتي	اللامبالاة للمؤشرات الخارجية
٢٩		٠.٧٠٠		
٣٠		٠.٥٣٧		
٣١				٠.٥٣٩
٣٢	٠.٥٨٢			
٣٣			٠.٦٧٥	
٣٤		٠.٧٤٨		
٣٥				٠.٥٦٠
٣٦			٠.٥٥٧	
٣٧	٠.٦٦٤			
٣٨				٠.٧٠١
٣٩		٠.٥١١		
٤٠	٠.٦٤٣			
٤١		٠.٦٦٨		
٤٢	٠.٥٤٢			
٤٣	٠.٦٦٧			
٤٤	٠.٣٦٢			
٤٥	٠.٦٠٢			
٤٦		٠.٦٣٩		
٤٧				
٤٨			٠.٦٠٨	
٤٩				٠.٦٦٥
٥٠			٠.٥٤٠	
٥١			٠.٤٦٥	
٥٢	٠.٧٠٣			
٥٣				٠.٤٣٩
٥٤				٠.٥١٨
٥٥	٠.٥٢٨			
٥٦			٠.٥٤٦	
٥٧				٠.٣٦٧
٥٨			٠.٧٥٤	

رقم العبارة	الرغبة في وعي الذات الواقعي	نقد الذات	التأمل الذاتي	اللامبالاة للمؤشرات الخارجية
٥٩			٠.٥٧٩	
٦٠				٠.٤٠٤
٦١			٠.٦٠٤	
٦٢				٠.٥٠٠
الجذر الكامن	١٠.١٨٣	٨.٠٨١	٦.٠١٤	٥.٩٥٣
نسب التباين	١٦.٤٢٥	١٣.٠٣٤	٩.٧٠١	٩.٦٠٢

يتضح من الجدول (٢) مايلي:

- تشبع على العامل الأول(٢٠) فقرة تراوحت تشبعاتها ما بين ٠,٣٦٢ : ٠,٨٠٦ وبلغ الجذر الكامن له(١٠,١٨٣)وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلي (١٦,٤٢٥)وأطلق عليه عامل الرغبة في وعي الذات الواقعي ويتضمن(٢٠) فقرة.
- تشبع على العامل الثاني (٦)عبارات تراوحت تشبعاتها ما بين ٠,٤٨٤ : ٠,٧٤٨ وبلغ الجذر الكامن له (٨,٠٨١) وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلي (١٣,٠٣٤) وأطلق عليه عامل نقد الذات ويتضمن (١٤) فقرة.
- تشبع على العامل الثالث (٤) عبارات تراوحت تشبعاتها ما بين ٠,٤٢٦ : ٠,٧٥٤ وبلغ الجذر الكامن له (٦,٠١٤) وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلي (٩,٧٠١) وأطلق عليه عامل التأمل الذاتي ويتضمن (١٢) فقرة.
- تشبع على العامل الرابع (٤) عبارات تراوحت تشبعاتها ما بين ٠,٣٦٧ : ٠,٧٠١ وبلغ الجذر الكامن له (٥,٩٥٣) وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلي (٩,٦٠٢) وأطلق عليه عامل اللامبالاة للمؤشرات الخارجية ويتضمن (١٠) فقرات.
- العبارات أرقام (٢- ١٣- ١٤- ٢٥- ٣٣- ٤٧) لم تظهر قيم معاملات تشبع على العوامل الأربعة السابقة أكبر من أو تساوى ٠,٣٠ ومن ثم تم حذفها من المقياس ليتكون المقياس في صورته النهائية من ٥٦ فقرة موزعة على الأربعة أبعاد السابقة.

كما تم حساب الثبات للمقياس بعد نتائج التحليل العاملي باستخدام معامل ألفا كرونباخ للثبات وذلك على (٨٧) فرد من أعضاء هيئة التدريس بجامعة العريش ومعاونيهم، وكانت معاملات ألفا كرونباخ للثبات لأبعاد المقياس أو الدرجة الكلية هي: ٠,٨٢٦، ٠,٨٩٠، ٠,٧٢٣، ٠,٨٤٦، ٠,٨٩٥ على الترتيب، وهي قيم ثبات مقبولة ومرتفعة مما يؤكد ثبات المقياس

وفي ضوء ماسبق من نتائج تقنين المقياس من حيث صدقه وثباته يتضح أن المقياس يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة مما يجعله أداة جيدة لقياس التقمص الوجداني في البيئة المصرية.

- مقياس المشاركة الوجدانية:إعداد(Davis(1980, 1983 ترجمة وتعريب الباحث

صُمم المقياس لتقدير مستوى التقمص الوجداني (المشاركة الوجدانية) ووعي الفرد وردود أفعاله تجاه انفعالات الاخرين، ويتكون المقياس في صورته الأجنبية من (٢٨) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، ويتضمن كل بعد منها (٧) فقرات، وتتراوح الاستجابة على مقياس ليكرت الخماسي (تنطبق تماماً، تنطبق، محايد، لاتنطبق، لاتنطبق تماماً) وتحصل على الدرجات من (٤ : صفر) فى العبارات الإيجابية بينما تُعكس تلك التقديرات في العبارات السلبية (٣– ٤– ٧– ١٢– ١٣– ١٤– ١٥– ١٩).

تم حساب صدق المقياس عن طريق التحليل العاملي الذي أفرز أربعة عوامل: تبني وجهة نظر الآخرين(PT) Perspective –Taking Scale ، وتشبع عليه العبارات التالية : ٣ ، ٨ ، ١١ ، ١٥ ، ٢١ ، ٢٥ ، ٢٨ . التخيل (FS) Fantasy Scale وتشبع عليه العبارات التالية : ١ ، ٥ ، ٧ ، ١٢ ، ١٦ ،٢٣ ، ٢٦. الاهتمام الوجداني (EC)Empathic Concern Scale وتشبع عليه العبارات التالية ٢ ، ٤، ٩ ، ١٤ ، ١٨ ، ٢٠ ، ٢٢. الضيق الشخصي (PD)Personal Distress Scale وتشبع عليه العبارات التالية :

٦ ، ١٠ ، ١٣ ، ١٧ ، ١٩ ، ٢٤ ، ٢٧ وتمثل الاستجابة المعرفية المقياسين الفرعيين: التخيل وتبني وجهة نظر الآخرين ، أما الاستجابة الانفعالية فتحوي المقياسين الفرعيين : الضيق الشخصي والاهتمام الوجداني

وفي البيئة العربية قام السيد الشربيني (٢٠١١) بالتحقق من صدق المقياس عن طريق التحليل العاملي وذلك على عينة من طلاب الجامعة، وتم التوصل إلي تحديد ثلاثة عوامل تشبعت بها (١٣) بنداً زادت تشبعاتها عن٠.٣٠ وبلغت النسبة الكلية لتباين العوامل جمعياً إلي (٥٠.١٥).

وفي البحث الحالي تم التأكد من صدق المقياس عن طريق التحليل العاملي وذلك على عينة التقنين (٨٧) فرد من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بالجامعة، حيث تم الاعتماد على الأربعة عوامل المحددة من المقياس الأجنبي، مستنداً في ذلك على محك الجذر الكامن الأكبر من (١)، ومعامل التشبع الأكبر من ٠,٣٠ للعبارة على العامل وتوزيع العبارة طبقاً لأعلى معامل تشبع لها على العامل، ويوضح الجدول التالي قيم معاملات التشبع للعبارات على العوامل وقيم الجذر الكامن للعامل ونسبة إسهامه في التباين الكلي للمقياس.

جدول (٣) مصفوفة عوامل مقياس التقمص الوجداني بطريقة المكونات الأساسية بعد التدوير بطريقة الفاريماكس

رقم العبارة	العبارة	الاهتمام الوجداني	تبني وجهة نظر الآخر	الضيق الشخصي	التخيل
١	أحلم بأحلام اليقظة وأتخيل معها الأشياء التى قد تحدث لي				٠.٥٥٦
٢	في الغالب أكون حساس لمشاعر الناس الأقل حظاً مني.	٠.٥٠٨			
٣	أحياناً أجد صعوبة في رؤية الأشياء من وجهة نظر الآخرين.		٠.٦٠١		
٤	أحياناً لا أشعر بالأسف تجاه الآخرين عندما يواجهون مشاكل	٠.٧٢٩			
٥	أتعاطف حقاً مع مشاعر الشخصيات التي تعرض في الروايات.				٠.٦٨٠
٦	في المواقف الطارئة أشعر بالتوتر وعدم الراحة			٠.٧٢١	

رقم العبارة	العبارة	الاهتمام الوجداني	تبني وجهة نظر الآخر	الضيق الشخصي	التخيل
٨	أضع نفسي مكان الآخرين قبل أن أتخذ قرار		٠.٦٢٩		
٩	أشعر بالشفقة تجاه الأشخاص الذين يتم استغلالهم	٠.٦١٤			
١٠	أشعر بالعجز عندما أكون في منتصف المواقف الانفعالية			٠.٦٢٢	
١١	أحاول أحياناً أن أفهم أصدقائي بشكل أفضل من خلال تبني وجهة نظرهم.		٠.٧٠١		
١٤	عادة لاتزعجنى مصائب الآخرين.	٠.٨٢٤			
١٥	لا أضيع وقتي في الاستماع لحجج الآخرين عندما أتيقن أني على حق		٠.٥١٠		
١٦	بعد مشاهدة فيلم أو مسرحية ينتابني شعور بأنني كنت أحد الشخصيات.				٠.٧١٤
١٧	أخاف أن اندمج فى المواقف الانفعالية المتوترة			٠.٨٤٩	
١٨	لا أشعر بالشفقة على بعض الاشخاص عند رؤيتهم يُعاملون بشكل غير سوي	٠.٦٤٥			
٢٠	غالباً ما أتأثر بالأشياء التى أراها تحدث	٠.٤٨٢			
٢٤	أميل إلى فقدان السيطرة أثناء المواقف الطارئة			٠.٤٦٧	
٢٥	عندما أكون محبط من شخص ما، أحاول في العادة أن أضع نفسي مكانة لبعض الوقت.		٠.٤٩٦		
٢٦	عندما أقرأ قصة مسلية أو رواية أتخيل شعوري إذا كانت الأحداث في القصة حدثت لي.				٠.٤٣٥
٢٨	قبل أن أنتقد شخص ما، أحاول أن أتخيل شعوري إذا كنت مكانه.		٠.٧١٦		
الجذر الكامن		٣.٦١٩	٣.٢٨٦	٢.٨٤٠	٢.٥٥٨
نسبة التباين		١٢.٩٢٦	١١.٧٣٤	١٠.١٤٣	٩.١٣٧

يتضح من الجدول (٣) مايلي:

- تشبع على العامل الأول (٦) عبارات تراوحت تشبعاتها ما بين ٠.٤٨٢ : ٠,٨٢٤ وبلغ الجذر الكامن له (٣,٦١٩) وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلي (١٢,٩٢٦) وأطلق عليه عامل الاهتمام الوجداني.
- تشبع على العامل الثاني (٦) عبارات تراوحت تشبعاتها ما بين ٠,٤٩٦ : ٠,٧١٦ وبلغ الجذر الكامن له (٣,٢٨٦) وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلي (١١,٧٣٤) وأطلق عليه عامل تبني وجهة نظر الآخرين.

- تشبع على العامل الثالث (٤) عبارات تراوحت تشبعاتها ما بين ٠,٤٦٧ : ٠,٨٤٩ وبلغ الجذر الكامن له (٢,٨٤٠) وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلي (١٠,١٤٣) وأطلق عليه عامل الضيق الشخصي.
- تشبع على العامل الرابع (٤) عبارات تراوحت تشبعاتها ما بين ٠,٤٣٥ : ٠,٧١٤ وبلغ الجذر الكامن له (٢,٥٥٨) وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلي (٩,١٣٧) وأطلق عليه عامل التخيل.
- العبارات أرقام (٧- ١٢- ١٣- ١٩- ٢١- ٢٢- ٢٣- ٢٧) لم تظهر قيم معاملات تشبع على العوامل الأربعة السابقة أكبر من أو تساوى ٠,٣٠ ومن ثم تم حذفها من المقياس ليتكون المقياس في صورته النهائية من ٢٠ عبارة موزعة على الأربعة أبعاد السابقة مصنفة إلى مجموعتين كل مجموعة مكونة من ١٠ عبارات هما الاستجابات المعرفية وتتضمن عاملي تبني وجهة نظر الاخرين والتخيل والاستجابات الانفعالية وتتضمن عاملي الاهتمام الوجداني والضيق الشخصي.

كما تم حساب الثبات للمقياس بعد نتائج التحليل العاملي باستخدام معامل ألفا كرونباخ للثبات وذلك على (٨٧) فرد من أعضاء هيئة التدريس بجامعة العريش ومعاونيهم، وكانت معاملات ألفا كرونباخ للثبات لأبعاد المقياس أو الدرجة الكلية هي: ٠,٧٠٦، ٠,٥٢٩، ٠,٨٣٣، ٠,٥٣٠، ٠,٧٦١ على الترتيب، وهي قيم ثبات مقبولة ومرتفعة مما يؤكد ثبات المقياس

وفي ضوء ماسبق من نتائج تقنين المقياس من حيث صدقه وثباته يتضح أن المقياس يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة مما يجعله أداة جيدة لقياس التقمص الوجداني في البيئة المصرية.

- مقياس التمكين النفسي: إعداد Spreitzer (1995) ترجمة وتعريب الباحث

صُمم المقياس لتقدير مستوى التمكين النفسي، ويتكون من أربعة أبعاد، ويحتوي كل بعد على (٣) بنود، وبذلك يصبح عدد البنود (١٢) بنداً موزعة على الأبعاد الأربع التالية:

١. أهمية العمل (يتضمن العبارات ١ : ٣)
٢. الاستقلالية (يتضمن العبارات ٤ : ٦)
٣. الكفاءة والجدارة (يتضمن العبارات ٧ : ٩)
٤. التأثير (يتضمن العبارات ١٠ : ١٢)

بحيث تتراوح الاستجابة على بنود المقياس في خمس مستويات، تمثلت في (موافق بشدة، موافق ، محايد ، غير موافق ، غير موافق إطلاقاً) تحصل على الدرجات من (٥ : ١) وتشير الدرجة المرتفعة إلى تمتع الفرد بالتمكين النفسي المرتفع، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى تدني مستوى التمكين النفسي لدى الفرد.

وتم تقدير الخصائص السيكومترية للمقياس في البيئات الأجنبية أو العربية وحظي بمعاملات صدق وثبات مقبولة وموثوقة مما جعله منتشراً في معظم الدراسات التي بحثت في مجال التمكين النفسي، فقد اعتمدت عليه العديد من الدراسات العربية مما يؤكد صلاحيته في البيئة العربية كدراسات نعساني (٢٠١٣)، عثمان (٢٠١٣)

وفي البحث الحالي تم استخدام الصدق العاملي للتأكد من توزيع العبارات على العوامل الأربعة ومقدار تشبعها على العوامل المقترحة، حيث تم الاستناد إلى محك الجذر الكامن للعامل بحيث يكون أكبر من (١)، والابقاء على العبارات التى حصلت على تشبع أكبر من ٠,٣ وإسناد العبارة في العامل طبقاً لأعلى درجة تشبع لها على العامل ويوضح الجدول التالي قيم تشبعات العبارات على العوامل الأربعة والجذر الكامن لكل عامل ونسبة التباين للعامل.

جدول (٤) مصفوفة عوامل مقياس التمكين النفسي بطريقة المكونات الأساسية بعد التدوير بطريقة الفاريماكس

رقم العبارة	العبارة	الكفاءة والجدارة	الاستقلالية	التأثير	أهمية العمل
١	إن العمل الذي أقوم به ذو معنى بالنسبة لي				٠.٨٤٨
٢	عملي في الجامعة ذو أهمية كبيرة بالنسبة لي				٠.٧٠٥
٣	تعد مهام وظيفتي ذات معنى شخصي بالنسبة لي				٠.٨٢١
٤	أثق في قدراتي على أداء عملي		٠.٧٤١		
٥	أنا واثق من قدرتي على أداء مهام وظيفتي		٠.٨٠١		
٦	أتقن المهارات الضرورية لأداء وظيفتي		٠.٨٩٦		
٧	أتمتع باستقلالية كبيرة في تحديد كيفية أداء عملي	٠.٨٨٦			
٨	استطيع أن أقرر بنفسي كيفية إنجاز مهام وظيفتي	٠.٨٥٠			
٩	لدى فرصة كبيرة للاستقلال والحرية في أداء وظيفتي	٠.٩٠٨			
١٠	لدي تأثير كبير لما يحدث داخل قسمي الذى أعمل به			٠.٩٠١	
١١	أتمتع بقدر كبير من القيادة والسيطرة على مايحدث داخل قسمي			٠.٨٢٣	
١٢	أتمتع بتأثير هام جداً حول مايحدث داخل قسمي			٠.٧٨٥	
	الجذر الكامن	٢,٦٨	٢,٣٧	٢,٣٠	٢,١٩
	نسبة التباين	٢٢,٣٣	١٩,٧٢	١٩,١٤	١٨,٢٨

يتضح من الجدول (٤) مايلي:

- تشبع على العامل الأول (٣) عبارات تراوحت تشبعاتها ما بين ٠,٨٥٠ : ٠,٩٠٨ وبلغ الجذر الكامن له (٢,٦٨) وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلي (٢٢,٣٣) وأطلق عليه عامل الكفاءة والجدارة .
- تشبع على العامل الثاني (٣) عبارات تراوحت تشبعاتها ما بين ٠,٧٤١ : ٠,٨٩٦ وبلغ الجذر الكامن له (٢,٣٧) وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلي (١٩,٧٢) وأطلق عليه عامل الاستقلالية.
- تشبع على العامل الثالث (٣) عبارات تراوحت تشبعاتها ما بين ٠,٧٨٥ : ٠,٩٠١ وبلغ الجذر الكامن له (٢,٣٠) وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلي (١٩,١٤) وأطلق عليه عامل التأثير .

- تشبع على العامل الرابع (٣) عبارات تراوحت تشبعاتها ما بين ٠,٧٠٥ : ٠,٨٤٨ وبلغ الجذر الكامن له (٢,١٩) وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلي (١٨,٢٨) وأطلق عليه عامل أهمية العمل.

واتفقت هذه النتائج مع نتائج المقياس الأصلي من حيث توزيع العبارات على العوامل، وكذلك مع الدراسات العربية التى استخدمت المقياس، مما يؤكد على صدق المقياس.

كما تم حساب الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ للثبات وذلك على (٨٧) فرد من أعضاء هيئة التدريس بجامعة العريش ومعاونيهم، وكانت معاملات ألفا كرونباخ للثبات لأبعاد المقياس أو الدرجة الكلية هي: ٠,٧٣٤ ، ٠,٨٥٩ ، ٠,٩٠٣ ، ٠,٨٣٢، ٠,٨١٣على الترتيب، وهي قيم ثبات مقبولة ومرتفعة مما يؤكد ثبات المقياس

وفي ضوء ماسبق من نتائج تقنين المقياس من حيث صدقه وثباته يتضح أن المقياس يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة مما يجعله أداة جيدة لقياس التمكين النفسي في البيئة المصرية.

رابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة: تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- تحليل التباين المتعدد في اتجاهين TwoWay MANOVA
- معامل الارتباط لبيرسون لتحديد العلاقة بين المتغيرات.
- تحليل الانحدار

وذلك باستخدام الرزمة الإحصائية Spss V.26 للمعالجة الإحصائية واستخلاص النتائج.

عرض نتائج البحث ومناقشتها:

أولاً عرض ومناقشة نتائج الفرض الأول:

وينص الفرض الأول على "لا يوجد تأثير دال إحصائياً للنوع وسنوات الخبرة على كل من الوعي بالذات والمشاركة الوجدانية والتمكين النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بجامعة العريش".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين المتعدد في اتجاهين؛ وذلك لدراسة تأثير النوع وسنوات الخبرة على كل من التمكين النفسي والوعي بالذات والمشاركة الوجدانية، وتوضح الجداول التالية تأثير كلا المتغيرين على المتغيرات التابعة (التمكين النفسي – الوعي بالذات – المشاركة الوجدانية)

جدول (٥) تأثير كل من النوع وسنوات الخبرة على التمكين النفسي

المتغيرات		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوي الدلالة
التمكين النفسي	أهمية العمل	النوع(أ)	٠,٠٠١	١	٠,٠٠١	٠,٠٠٢	غير دالة
		سنوات الخبرة(ب)	٢٤,٦٨٥	٤	٦,١٧١	١٢,٧٤٦	٠,٠١
		تباين الخطأ	٦٣,٤٢٧	١٣١	٠,٤٨٤		
		الكلي	٩٠,٢٣٤	١٣٦			
	الاستقلالية	النوع(أ)	٠,٨٨٨	١	٠,٨٨٨	١,٠٥٨	غير دالة
		سنوات الخبرة(ب)	١٢٨,٩٧٢	٤	٣٢,٢٤٣	٣٨,٤١٦	٠,٠١
		تباين الخطأ	١٠٩,٩٤٨	١٣١	٠,٨٣٩		
		الكلي	٢٥٢,٨٦١	١٣٦			
	الكفاءة والجدارة	النوع(أ)	٠,٠٨١	١	٠,٠٨١	٠,٠٤٨	غير دالة
		سنوات الخبرة(ب)	٢٥٣,١٢١	٤	٦٣,٢٨٠	٣٧,٢٣٨	٠,٠١
		تباين الخطأ	٢٢٢,٦١٧	١٣١	١,٦٩٩		
		الكلي	٥١٣,١٠٩	١٣٦			
	التأثير	النوع(أ)	٢,٠٢٩	١	٢,٠٢٩	٠,٧٤٧	غير دالة
		سنوات الخبرة(ب)	٤٨٧,٣٦٤	٤	١٢١,٨٤١	٤٤,٨٤٢	٠,٠١
		تباين الخطأ	٣٥٥,٩٤٢	١٣١	٢,٧١٧		
		الكلي	٩٤٣,٧٨١	١٣٦			
	التمكين النفسي	النوع(أ)	٧,١٩٦	١	٧,١٩٦	١,٥٦٥	غير دالة
		سنوات الخبرة(ب)	٢٦٩٤,٩٦١	٤	٦٧٣,٧٤٠	١٤٦,٤٧٩	٠,٠١
		تباين الخطأ	٦٠٢,٥٤٤	١٣١	٤,٦٠٠		
		الكلي	٣٧٥٢,٣٦٥	١٣٦			

يتضح من دراسة الجدول (٥) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في التمكين النفسي وأبعاده الفرعية تُعزى إلى النوع (ذكر – أنثى)، بينما وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ في التمكين النفسي وأبعاده الفرعية تُعزى إلى سنوات الخبرة.

وهذا يؤكد صحة الفرض الأول فيما يخص متغير النوع بالنسبة للتمكين النفسي بأبعاده الفرعية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات سيف الدهامشة (٢٠١٩)، رحاب السعدي (٢٠١٨)، محمد أبو النور وهناء عواد (٢٠١٨)، عطاف أبوغالي (٢٠١٦)، هيام شاهين (٢٠١٥)، محمد عثمان (٢٠١٣)، Gardenhour (2008)، بينما اختلفت مع نتائج دراسات خالد قليوبي (٢٠٢٠)، نيللي العمروسي (٢٠١٩)، فاطمة خشبة وعفاف البديوي (٢٠١٨).

بينما لايتحقق الفرض الأول بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة؛ حيث الفروق الدالة إحصائياً لصالح ذوي سنوات الخبرة الأكثر. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات خالد قليوبي (٢٠٢٠)، فاطمة خشبة وعفاف البديوي (٢٠١٨)، شيري حليم (٢٠١٧)، Ouyang, Zhou & Qu (2015)، Gardenhour (2008)، بينما تعارضت مع نتائج دراسات رحاب السعدي (٢٠١٨)، عطاف أبو غالي (٢٠١٦)، Gregorg, Albritton &Osmonbekov (2010) والتى أكدت على عدم وجود فروق في مستوى التمكين النفسي تُعزى الى سنوات الخبرة.

ويمكن تفسير ذلك في أن جميع أعضاء هيئة التدريس سواء ذكور أو إناث متاح لهم الأدوار القيادية بالجامعة بداية من رئاسة الأقسام وانتهاءً برئاسة الجامعة، مما يجعل الفرص متكافئة بين الذكور والإناث في المناصب الإدارية، كما أن لسنوات الخبرة للعمل الجامعي دور بارز في تحديد سمات الشخصية القيادية لأعضاء هيئة التدريس.

وكذلك لحداثة نشأة جامعة العريش دور كبير فى توفير الفرص لتولى المناصب الإدارية ولبروز مستوى التمكين النفسي والإداري لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، من رئاسة أقسام أو وكالة أو عمادة أو تولي إدارة الوحدات ذات الطابع الخاص سواء على مستوى الجامعة أو الكلية.

جدول (٦) تأثير كل من النوع وسنوات الخبرة على الوعي بالذات

المتغيرات		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوي الدلالة
الوعي بالذات	الذات الواقعي	النوع(أ)	٣٦,١٨١	١	٣٦,١٨١	٠,٦٩١	غير دالة
		سنوات الخبرة(ب)	١١٩٨,٢٦٦	٤	٢٩٩,٥٦٧	٥,٧١٩	٠,٠١
		تباين الخطأ	٦٨٦١,٩٢١	١٣١	٥٢,٣٨١		
		الكلي	٨٤٦٢,٩٩٣	١٣٦			
	نقد الذات	النوع(أ)	٠,٢٣٥	١	٠,٢٣٥	٠,٠١٤	غير دالة
		سنوات الخبرة(ب)	٦٦٥,٥٢٠	٤	١٦٦,٣٨٠	٩,٧٩٦	٠,٠١
		تباين الخطأ	٢٢٢٥,٠٠٩	١٣١	١٦,٩٨٥		
		الكلي	٣٠١٤,٩٩٣	١٣٦			
	التأمل الذاتي	النوع(أ)	٤,٨٨١	١	٤,٨٨١	٠,٢٣٦	غير دالة
		سنوات الخبرة(ب)	٨٥٤,٢١٤	٤	٢١٣,٥٥٤	١٠,٣٤٦	٠,٠١
		تباين الخطأ	٢٧٠٣,٩٣٣	١٣١	٢٠,٦٤١		
		الكلي	٣٧٤٠,٤٦٧	١٣٦			
	اللامبالاة للمؤشرات الخارجية	النوع(أ)	١٩,٧٢٦	١	١٩,٧٢٦	١,٢٣٩	غير دالة
		سنوات الخبرة(ب)	٩٠,٩٠٣	٤	٢٢,٧٢٦	١,٤٢٨	غير دالة
		تباين الخطأ	٢٠٨٤,٩٣٦	١٣١	١٥,٩١٦		
		الكلي	٢١٧٥,٨٣٩	١٣٦			
	الوعي بالذات	النوع(أ)	١,٢٥٦	١	١,٢٥٦	٠,٠١١	غير دالة
		سنوات الخبرة(ب)	٨٥٠٤,١٣١	٤	٢١٢٦,٠٣٣	١٨,٣٧٥	٠,٠١
		تباين الخطأ	١٥١٥٦,٧٨	١٣١	١١٥,٧٠١		
		الكلي	٢٥٦٦١,٠٠٧	١٣٦			

يتضح من دراسة الجدول (٦) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الوعي بالذات وأبعاده الفرعية تُعزى إلى النوع (ذكر – أنثى)، بينما وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ في الوعي بالذات وأبعاده الفرعية باستثناء بعد اللامبالاة للمؤشرات الخارجية تُعزى إلى سنوات الخبرة.

وهذا يؤكد صحة الفرض الأول فيما يخص متغير النوع بالنسبة للوعي بالذات بأبعاده الفرعية، وتتفق تلك النتيجة مع دراستي رحاب السعدي (٢٠١٨)، عطاف أبوغالي (٢٠١٦)، بينما تعارضت مع دراستي هويدى حنفي (٢٠٠٧)، أسماء عفيفي (٢٠١٩).

بينما لايتحقق الفرض الأول بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة؛ حيث الفروق الدالة إحصائياً لصالح ذوي سنوات الخبرة الأكثر باستثناء بعد اللامبالاة للمؤشرات الخارجية، وتتعارض تلك النتيجة مع دراسة رحاب السعدي (٢٠١٨).

ويمكن تفسير ذلك في أن جميع أعضاء هيئة التدريس سواء ذكور أو إناث يمكنهم تطوير ذواتهم ومهاراتهم الخاصة من أجل العملية التعليمية والمهنية فيقابلون طلاباً مختلفين في السمات ولديهم فروق فردية تضطر عضو هيئة التدريس إلى تنويع طرائق تدريسه واستراتيجياته فى إدارة غرفة الدراسة أو القاعات والمعامل، مما يؤكد على قدرتهم على معرفة ذواتهم إلا أن البعض منهم يعتمد على الطرق التقليدية من أجل إنهاء مهامه التعليمية أو في الموقف التعليمي ولكن هذا لايعنى عدم قدرة على معرفة ذاته وإنما اقتصاره على المهارات الحالية لديه، كما أن لسنوات الخبرة دور بارز في تحديد سمات عضو هيئة التدريس حيث كلما زادت سنوات خبرته كلما كان أكثر حنكة وقيادة وإدارة ومعرفة بذاته، فنجد المعيد أول تعيينه ربما يتلجلج فى التفاعل وربما تتدنى ثقته بنفسه حينما يجد طلاباً يحاوره في موضوع المحاضرة ويجادلونه فيها إلا أنه مع زيادة سنوات خبرته تزداد قدرة على غدارة المواقف المختلفة نظراً لتطوير مهاراته وربما لمحاولته لتقليد احد أساتذته ليسير على نهجه ومنواله.

جدول (٧) تأثير كل من النوع وسنوات الخبرة على المشاركة الوجدانية

المتغيرات		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوي الدلالة
المشاركة الوجدانية	الاهتمام الوجداني	النوع(أ)	٠,٠٨٥	١	٠,٠٨٥	٠,٠٣٤	غير دالة
		سنوات الخبرة(ب)	١٠٢,٤٧٥	٤	٢٥,٦١٩	١٠,١٧٦	٠,٠١
		تباين الخطأ	٣٢٩,٨٠٣	١٣١	٢,٥١٨		
		الكلي	٤٥٦,٩٩٣	١٣٦			
	تبني وجهة نظر الأخر	النوع(أ)	١,٥٤٦	١	١,٥٤٦	٠,٣٥٣	غير دالة
		سنوات الخبرة(ب)	١٧١,٩٢٠	٤	٤٢,٩٨٠	٩,٨٢٣	٠,٠١
		تباين الخطأ	٥٧٣,١٨٤	١٣١	٤,٣٧٥		
		الكلي	٧٧٦,١١٧	١٣٦			
	الضيق	النوع(أ)	٢,٦٨١	١	٢,٦٨١	٠,٤٢٢	غير دالة

المتغيرات		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوي الدلالة
	الشخصي	سنوات الخبرة(ب)	١٠٧,١١٠	٤	٢٦,٧٧٨	٤,٢١٥	٠,٠١
		تباين الخطأ	٨٣٢,٢٧٤	١٣١	٦,٣٥٣		
		الكلي	٩٤٩,٢٧٠	١٣٦			
	التخيل	النوع(أ)	٠,٥٣٦	١	٠,٥٣٦	٠,٠٩٣	غير دالة
		سنوات الخبرة(ب)	٢٧٠,٦٩٤	٤	٦٧,٦٧٣	١١,٧١٤	٠,٠١
		تباين الخطأ	٧٥٦,٨٠٩	١٣١	٥,٧٧٧		
		الكلي	١٠٦٣,٧٩٦	١٣٦			
	المشاركة الوجدانية	النوع(أ)	٠,٠٠٢	١	٠,٠٠٢	صفر	غير دالة
		سنوات الخبرة(ب)	٨٧٠,٤٨٥	٤	٢١٧,٦٢١	١١,١٠٢	٠,٠١
		تباين الخطأ	٢٥٦٧,٨٧٨	١٣١	١٩,٦٠٢		
		الكلي	٣٦١٨,٤٦٧	١٣٦			

يتضح من دراسة الجدول (٧) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في المشاركة الوجدانية وأبعادها الفرعية تُعزى إلى النوع (ذكر – أنثى)، بينما وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ في المشاركة الوجدانية وأبعادها الفرعية تُعزى إلى سنوات الخبرة.

وهذا يؤكد صحة الفرض الأول فيما يخص متغير النوع بالنسبة للمشاركة الوجدانية بأبعادها الفرعية، بينما لايتحقق الفرض الأول بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة؛ حيث الفروق الدالة إحصائياً لصالح ذوي سنوات الخبرة الأكثر.

ويُعزى ذلك إلى أن العمل في أي مؤسسة يساعد على الترابط بين العاملين بها، وكذلك في الجامعات نجد أن القسم بداخله يترابط معا وكل كلية تترابط سوياً بمشاعر متبادلة بين أعضاءها، فنجد أن المجتمع الجامعي ذكوره وإناثه مترابطين انفعالياً رغم النزاعات التى قد تنشأ بين البعض منهم إلا أنهم يظلون معاً تحت مظلة مؤسسة واحدة يتبادلون المشاعر في المناسبات والمواقف المختلفة، وكلما زادت سنوات الخبرة وزادت فترة العمل بالجامعة كلما أحس العضو بضرورة الترابط الانفعالي مع الآخرين والتآزر الوجداني معهم من أجل الاستمرار في تكوين الصداقات والعلاقات الاجتماعية الناجحة.

ثانياً عرض ومناقشة نتائج الفرض الثاني:

وينص الفرض الثاني على "توجد علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات العينة على أبعاد مقاييس الوعي بالذات والمشاركة الوجدانية والتمكين النفسي". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معاملات الارتباط بين المتغيرات الثلاثة بأبعادهم الفرعية، ويبين الجدول التالى قيم معاملات الارتباط ودلالتها الإحصائية.

جدول (٨) العلاقة بين التمكين النفسي والوعي بالذات والمشاركة الوجدانية لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بجامعة العريش

المتغيرات		التمكين النفسي					المشاركة الوجدانية				
		أهمية العمل	الاستقلالية	الكفاءة والجدارة	التأثير	التمكين النفسي	الاهتمام الوجداني	تبني وجهة نظر الأخر	الضيق الشخصي	التخيل	المشاركة الوجدانية
التمكين النفسي	أهمية العمل	١									
	الاستقلالية	٠.٦٦٧*	١								
	الكفاءة والجدارة	٠.٣٠٤*	٠.٥٤١**	١							
	التأثير	٠.٢٣١*	٠.٣٨٠**	٠.٥٢١*	١						
	التمكين النفسي	٠.٥٥٦*	٠.٧٥٤**	٠.٨١٩*	٠.٨٢٨*	١					
المشاركة الوجدانية	الاهتمام الوجداني	٠.١٥٥	٠.٢٧٩**	٠.٤٢٤*	٠.٥٣٣*	٠.٥٢١*	١				
	تبني وجهة نظر الأخر	٠.٢٩٣*	٠.٣٢٢**	٠.٣٨٦*	٠.٣٨٦*	٠.٤٦٦*	٠.٢٣٨*	١			
	الضيق الشخصي	-٠.١٩٩*	-٠.٢٠٨*	-٠.١٩٤*	-٠.٢٥٢**	-٠.٢٨٣*	-٠.١٤٩	-٠.٢٦٦*	١		
	التخيل	٠.٢٤٨*	٠.٣٧٤**	٠.٤٣٥*	٠.٥٨٦*	٠.٥٩٠*	٠.٣٩٠*	٠.٢٤٩*	-٠.١٦١	١	
	المشاركة الوجدانية	٠.٢٢٤*	٠.٣٤٥**	٠.٤٦٦*	٠.٥٥٧*	٠.٥٧٦*	٠.٦٠١*	٠.٥٦٧*	٠.٢٦٧*	٠.٧١٤*	١
الوعي بالذات	الذات الواقعي	٠.٣٣٩*	٠.٤١٥**	٠.٣٤٦*	٠.٢٨٦*	٠.٤٣٢*	٠.٢٣٣*	٠.٢٧٧*	٠.٢٠٦*-	٠.٢٦٦*	٠.٢٤٩**

نقد الذات	٠.٤١٧**	٠.٣٤٩**	٠.٢٣٣*	٠.٤٢٠*	٠.٤٥٢*	٠.٢٠٥*	٠.٢٨١*	-٠.١٦٠	٠.٢٣٢*	٠.٢٤٧**
التأمل الذاتي	٠.٢٢٩*	٠.٢٤٧**	٠.٤٥٦*	٠.٤٣٣*	٠.٤٨٦*	٠.٢٤٧*	٠.٢٧٣*	-٠.٢٦١**	٠.٢٨٢*	٠.٢٣٣**
اللامبالاة للمؤشرات الخارجية	٠.٠٨٥	٠.٠٥٢	٠.٠٦٨	٠.١٣٩	٠.١٢٢	٠.١٣١	٠.١٥٤	-٠.٠١١	٠.١٤٢	٠.١٨٩*
الوعي بالذات	٠.٤٥٠*	٠.٤٦٨**	٠.٤٧٣*	٠.٥١٤*	٠.٦٢٤*	٠.٣٣٦*	٠.٤٠٤*	-٠.٢٧٦**	٠.٣٨١*	٠.٣٧٢**

يتضح من دراسة الجدول (٨):

- توجد علاقات إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين أبعاد التمكين النفسي بعضها البعض.
- لا يوجد علاقة دالة إحصائيا عند أي مستوى دلالة بين بعدي أهمية العمل للتمكين النفسي والاهتمام الوجداني للمشاركة الوجدانية.
- توجد علاقات ارتباطية عكسية دالة إحصائياً عند مستويي الدلالة ٠.٠١ ، ٠.٠٥ بين الضيق الشخصي للمشاركة الوجدانية والأبعاد الفرعية للتمكين النفسي.
- توجد علاقات ارتباطية طردية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين بعد الاهتمام الوجداني والأبعاد الفرعية للتمكين النفسي باستثناء بعد أهمية العمل.
- توجد علاقات ارتباطية طردية دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين كل أبعاد المشاركة الوجدانية (تبنى وجهة نظر الآخر – التخيل – المشاركة الوجدانية) والأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للتمكين النفسي (أهمية العمل – الاستقلالية – الكفاءة والجدارة – التأثير – التمكين النفسي)
- توجد علاقات ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين الأبعاد الفرعية لكل من التمكين النفسي (أهمية العمل –الاستقلالية – الكفاءة والجدارة – التأثير – التمكين النفسي) والوعي بالذات (الذات الواقعي – نقد الذات – التأمل الذاتي – الوعي بالذات) باستثناء بعد اللامبالاة للمؤشرات الخارجية.

- لا توجد علاقات دالة إحصائياً عند أي مستوى دلالة لبعد اللامبالاة للمؤشرات الخارجية مع أي من الأبعاد الفرعية أو الدرجة الكلية للتمكين النفسي.
- توجد علاقات ارتباطية طردية بين الذات الواقعي للوعي بالذات والأبعاد الفرعية للمشاركة الوجدانية دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١ باستثناء بعد الضيق الشخصي حيث كانت العلاقة عكسية دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٥.
- توجد علاقات ارتباطية طردية بين نقد الذات للوعي بالذات والأبعاد الفرعية للمشاركة الوجدانية دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١ أو ٠.٠٥ باستثناء بعد الضيق الشخصي حيث كانت العلاقة عكسية وغير دالة إحصائياً عند أي مستوى دلالة.
- توجد علاقات ارتباطية طردية بين التأمل الذاتي للوعي بالذات والأبعاد الفرعية للمشاركة الوجدانية دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١ بينما كانت عكسية مع بعد الضيق الشخصي وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠١.

يتضح من تحليل الجدول السابق أن هناك علاقات ارتباطية إيجابية بين مستوى التمكين النفسي وكل من الوعي بالذات والمشاركة الوجدانية لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم مما يؤكد على صحة الفرض الثاني للبحث، وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسات سيف الدهامشة (٢٠١٩)، عطاف أبوغالي (٢٠١٦)، El Dahshan & Dorgham (2013) إلى وجود علاقة ارتباطية بين مستوى الوعي بالذات والكفاءة الذاتية والتمكين النفسي.

ويمكن تفسير ذلك في أن الوعي بالذات ومعرفة نقاط القوة والضعف في الشخصية يساهم في تحديد المكانة الاجتماعية والقيادية للفرد، فكلما كان الفرد أكثر دراية بمواطن القوة لدية كلما كان أكثر فعالية وتأثير في الآخرين ومن ثم تحمل المسؤلية والقدرة على الإدارة المؤسسية ومن ثم قدرته على التمكين النفسي والتأثير والكفاءة في العمل.

وأن الفرد الذي يتعاطف مع الآخرين وجدانياً ويشاركهم في حياتهم الوجدانية وأفراحهم وأحزانهم ولديه القدرة على التأثير في قرارتهم سيتمكن من القيادة الاجتماعية والكفاءة فى العمل ومن ثم التمكين النفسي.

ثالثاً عرض ومناقشة نتائج الفرض الثالث:

وينص الفرض الثالث على "يمكن التنبؤ بالتمكين النفسي من خلال درجات العينة على مقاييس الوعي بالذات والمشاركة الوجدانية". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار على اعتبار درجات مقياس التمكين النفسي متغير تابع بينما الدرجات على مقاييس الوعي بالذات والمشاركة الوجدانية متغيران مستقلان، والجدول التالي يوضح تلك النتائج:

جدول (٩) نتائج تحليل الانحدار للتنبؤ بالتمكين النفسي من الوعي بالذات والمشاركة الوجدانية

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة	الارتباط المتعدد	معامل التحديد	قيمة (ف) ودلالتها	بيتا (β)	الثابت
التمكين النفسي	الوعي بالذات	٠,٦٢٤	٠,٣٨٩	٨٥,٩٩٣**	٠,٦٢٤	٣,٨٠٥
	المشاركة الوجدانية	٠,٥٧٦	٠,٣٣٢	٦٦,٩٩٠**	٠,٥٧٦	٢٢,٦١٨

** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من دراسة الجدول (٩):

- يُنبئ الوعي بالذات لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بالجامعة إيجاباً بالتمكين النفسي حيث أن معامل التحديد يساوى (٠,٣٨٩) والقيمة الفائية تساوى (٨٥,٩٩٣) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا معناه أن نسبة (٣٨,٩%) من التباين الذي يحدث فى التمكين النفسي يُعزى إلى الوعي بالذات.
- تُنبئ المشاركة الوجدانية لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بالجامعة إيجاباً بالتمكين النفسي حيث أن معامل التحديد يساوى (٠,٣٣٢) والقيمة الفائية تساوى (٦٦,٩٩٠) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا معناه أن نسبة (٣٣,٢%) من التباين الذي يحدث فى التمكين النفسي تُعزى إلى المشاركة الوجدانية.

إذا كانت هناك علاقات ارتباطية بين التمكين النفسي والمشاركة والوجدانية والوعي بالذات كما أشارت نتائج الفرض الثاني للبحث فلابد من ظهور تاثير بين المتغيرات أحدهما على الآخر، وفي ضوء ذلك حاول البحث الحالي فحص تأثير الوعي بالذات والمشاركة الوجدانية في التمكين النفسي، وأظهرت نتائج الفرضية الثالثة أن الوعي بالذات والمشاركة الوجدانية يسهمان في تفسير التمكين النفسي لدى اعضاء هيئة التدريس.

ويمكن تفسير ذلك فى أن عضو هيئة التدريس بحكم مكانته العلمية والاجتماعية والأكاديمية يسعى لتطوير ذاته واكتشافها ومن ثم العمل على تطوير وتنمية مهاراته الشخصية والعمل على رفع مستوى ثقته بنفسه وتنمية القدرة على الاقناع والجدل ليكون أكثر فعالية في العمل وأكثر تأثير فى الآخرين سواء طلاب أو زملاءأو إداريين وعاملين وأيضاً من خلال إدراكه لقيمة عمله ومشاركته للآخرين فى المواقف الاجتماعية وتكوين وتوطيد العلاقات مع الآخرين فيرتفع لديه مستوى التأثير والجدارة والكفاءة في العمل وحبه لعمله ومهنته ومن ثم يرتفع مستوى التمكين النفسي لديه.

الخلاصة والتوصيات:

أشارت نتائج البحث الحالي إلى :

- لا يوجد تأثير دال للنوع على كل من مستوى التمكين النفسي والوعي بالذات والمشاركة الوجدانية لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم، بينما كان لسنوات الخبرة تأثير دال على مستوى كل من التمكين النفسي والوعي بالذات والمشاركة الوجدانية لصالح ذوي سنوات الخبرة الأكبر، باستثناء بعد اللامبالاة للمؤشرات الخارجية من الوعي بالذات حيث لم يتأثر بسنوات الخبرة.
- توجد علاقات ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى التمكين النفسي وكل من الوعي بالذات والمشاركة الوجدانية، باستثناء بعد الضيق الشخصي من المشاركة الوجدانية حيث وجدت علاقات ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الأبعاد الفرعية للتمكين النفسي ومستوى التمكين النفسي مع بعد الضيق

الشخصي، وتدنى قيمة الارتباط والعلاقة بين بعد اللامبالاة للمؤشرات الخارجية من الوعي بالذات مع الأبعاد الفرعية للتمكين النفسي؛ حيث كان الارتباط غير دال إحصائياً عند أي مستوى دلالة.

- يفسر الوعي بالذات نسبة (٣٨,٩%) من التباين الذي يحدث فى التمكين النفسي.
- تفسر المشاركة الوجدانية نسبة (٣٣,٢%) من التباين الذي يحدث فى التمكين النفسي

في ضوء ما توصلت إليه نتائج البحث الحالي يوصي بـ

- عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم عن الوعي بالذات وبناء الشخصية الإيجابية.
- عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم عن القيادة الفعالة والتمكين النفسي.
- ضرورة إضافة بعض البرامج التدريبية ضمن مصفوفة برامج تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم ممثلة في برامج التنمية المهنية والأكاديمية كما في التعليم قبل الجامعي
- أيضاً عقد برامج التنمية الذاتية وتطوير الذات من أجل الارتقاء بمستوى الوعي الذاتي والقيادة لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم ولاسيما الهيئة المعاونة نظراً لتدنى مستوى الوعي بالذات لديهم عن أعضاء هيئة التدريس.
- تقديم ورش العمل لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم عن القدرات القيادية ودور القيادة في العمل الجامعي وتأهيلهم للتمكين النفسي والإداري.

بحوث مقترحة:

- توكيد الذات كمنبئ بالتمكين النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.
- فعالية التدريب التوكيدي في تنمية الوعي بالذات والتمكين النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بالجامعة.

مراجع البحث :

أسماء فاروق محمود عفيفي (٢٠١٩). التسامح وعلاقته بالوعي بالذات والأمن النفسي لدى طلبة الجامعة. *دراسات تربوية ونفسية (مجلة كلية التربية بالزقازيق)*، ١٠٥ (ج ١)، ١٦٣ – ٢١٣.

أيمن غريب قطب ناصر(٢٠٠٢). المشاركة الوجدانية تنميتها من خلال برنامج تدريبي وعلاقتها ببعض المتغيرات الوظيفية. *علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب*، س ١٦، ع ٦١، ٨٠ – ١٠١

خالد بن محمد بن محمد قليوبي (٢٠٢٠). الأساليب المعرفية الإبداعية وعلاقتها بالتمكين النفسي في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبدالعزيز بجده. *مجلة جامعة الملك عبدالعزيز الآداب والعلوم الانسانية*، ٢٨ (٤)، ٢٢٥ – ٢٥٧.

رحاب عارف السعدي (٢٠١٨). التمكين النفسي وعلاقته بالوعي الذاتي لدى عينة من الأخصائيين الاجتماعيين في وزارة التنمية الاجتماعية في فلسطين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، ١٩ (٤)، ٤٢٥ – ٤٥٦.

سامر عدنان عبدالهادي، غانم جاسر البسطامي (٢٠١٥). الوعي بالذات لدى أعضاء هيئة التدريس من جامعة أبو ظبي في ضوء متغيرات النوع (ذكر/ أنثى) والمؤهل العلمي والتخصص والخبرة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، جامعة البحرين، ١٦ (٢)، ٦٠٧ – ٦٣٨.

سعاد جبر سعيد (٢٠٠٨). الذكاء الانفعالي وسيكولوجية الطاقة اللامحدودة، ط١. عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن.

السيد كامل الشربيني منصور (٢٠١١). التقمص الوجداني وعلاقته بكل من الإيثار والعفو. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٥ (٣) ، ٣٣٧ – ٣٩٢.

سيف عبدالله مذهان الدهامشة (٢٠١٩). التمكين النفسي وعلاقته بكفاءة الذات المدركة ودافعية الإنجاز: دراسة في علم النفس. *مجلة العلوم القانونية والسياسية*، الجمعية العلمية للبحوث والدراسات الاستراتيجية، ٩ (١)، ٣٨٨ – ٤١٤.

شيري مسعد حليم (٢٠١٧). التمكين النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة لهم بجامعة الزقازيق وعلاقتها بالرضا الوظيفي لديهم . *دراسات تربوية ونفسية (مجلة كلية التربية بالزقازيق)*، العدد (٩٥) الجزء الأول، أبريل، ص ص ٥٧ – ١١٨.

عائشة بلهيش محمد العمري وفوزية سعد ساعد الصبحي (٢٠١٨). أثر اختلاف نمط رواية القصص الالكترونية (المكتوبة/ المسموعة/ المرئية) في تنمية مهارتي التعاون والمشاركة الوجدانية لدى

تلميذات الصف السادس الابتدائي. العلوم التربوية، جامعة القاهرة كلية الدراسات العليا للتربية، مج (٢٦) ع (٢)، ٨٤ – ١١٩.

عبدالمحسن عبد السلام نعساسني (٢٠١٣). أسباب التمكين النفسي ونتائجه بالتطبيق على القطاع المصرفي بمدينة الرياض. المجلة العربية للإدارة، ٣٣ (٢)، ٢١٩ – ٢٣٩.

عبلة محمد الجابر مرتضى صغير (٢٠١٨). البنية العاملية المميزة لطبيعة العلاقة بين مكونات الإبداع الوجداني ومكونات التمكين النفسي لدى المراهقين. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٨ (٩٩)، ٣٢٥ – ٣٦٩.

عطاف محمود أبو غالي (٢٠١٦). الوعي بالذات والأمان الاجتماعي كمنبئات بالتمكين النفسي لدى الممرضين والممرضات في محافظات عزة. رسالة التربية وعلم النفس، السعودية (جستن)، ع(٥٤)، ٥٧ – ٨٠.

فاروق السيد عثمان ومحمد عبدالسميع رزق (١٩٩٨). الذكاء الانفعالي "مفهومه وقياسه". مجلة كلية التربية بالمنصورة، ع(٣٨)، ص ٣ – ٣١.

فاطمة السيد خشبة وعفاف سعيد البديوي (٢٠١٨). مستوى التمكين النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس ومهعاونيهم وعلاقته بالذكاء الروحي والتفكير الابتكاري لديهم. مجلة كلية التربية جامعة بنها، ٢٩ (١١٦)، ٣٠٨ – ٣٣٤.

كرين مصطفى خالد (٢٠١٢). أثر التمكين النفسي في الاغتراب الوظيفي، دراسة استطلاعية لأراء رؤساء الأقسام العلمية في جامعة دهوك. *مجلة تنمية الرافدين*، العراق،٣٥(١١٣)، ٣٣٢– ٣٥١.

محمد سعد حامد عثمان (٢٠١٣). التمكين النفسي في بيئة العمل وعلاقته بنمط الشخصية (أ) لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بالجامعات المصرية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٣(٨٠)، ٢١٩ – ٢٦٣

محمد عبد التواب أبو النور، هناء مصطفى عواد (٢٠١٨). التمكين النفسي للمعلمين والمعلمات بمؤسسات التعليم قبل الجامعي بقطاعيه الحكومي والخاص. *مجلة دراسات الطفولة، ٢١(٧٨)، ١٢٧–١٣٨.*

مصطفى أبو سعد (٢٠٠٥). الذكاء الوجداني، مركز النخبة، دبي

نجاح عواد السميري (٢٠١٧). الثقة بالنفس كمتغير وسيط في العلاقة بين التمكين النفسي والاحتراق الوظيفي. مجلة الجامح في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، ٥ (١)، ١٧٨–٢٠٤.

نيللي حسين كامل العمروسي (٢٠١٩). الوعي المعلوماتي وعلاقته بالتمكين النفسي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة الملك خالد بالسعودية. مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية، ٢٦ (١٢١)، ٤١٧ – ٥٤٨.

هويدة حنفي محمود (٢٠٠٧). المساندة الاجتماعية كما يدركها المكفوفون والمبصرون من طلاب جامعة الإسكندرية وتأثيرها على الوعي بالذات لديهم. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٧ (٥٥)، ٣١١- ٣٦٦*

هيام صابر شاهين (٢٠١٥). التمكين النفسي والاحتراق النفسي المهني لدى معلمي التربية الخاصة. *مجلة العلوم التربوية، ١(٢) .*

Amundsen, S. & Martinsen, O.L. (2015). Linking empowering leadership to job satisfaction, work effort and creativity: the role of self-leadership and psychological empowerment. *Journal of Leadership and Organizational studies, 3*

Barak, A. & Sadovsky, Y. (2008). Internet use and personal empowerment of hearing-impaired adolescents. *Computers in Human Behavior*, 24, 1802-1815.

Barton, H.& Barton, LC. (2011). Trust and psychological empowerment in Russian work context. *Human Resource Management Review, 21, 201 – 208.*

Batool, S., Ahmed, H. & Qureshi, S.(2016). Economic and Psycho-social Determinants of ……. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, 14, 21-29.

Bhatangar, J. & Sandhu, S. (2005). Psychological empowerment and organizational citizenship behavior in IT managers: A Talent retention tool. *Indian Journal of Industrial Relations, 40 (4), 449-469.*

Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology, 10, 85.

Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. Journal of Personality and Social Psychology, 44, 113– 126.

Davis, M. H., & Franzoi, S. L. (1991). Stability and change in adolescent self-consciousness and empathy. Journal of Research in Personality, 25(1), 70–87.

Dickson, K.E. & Lorenz, A. (2009). Psychological empowerment and job satisfaction of temporary and part time non standards workers: A preliminary investigation. *Institute of behavioral and applied management, 166 - 191*

El Dahshan, M.E., & Dorgham,L. (2103). The effect of structural and psychological empowerment on occupational burnout in staff nurses working in Shebin El-Kom hospitals, Menoufiya governorate. *Egypt, Life Science Journal 10* (1), 3447-3456.

Gardenhour, C. (2008). Teacher's perceptions of empowerment in their work environments as measured by the psychological empowerment instrument. Unpublished dissertation, Faculty of the department of educational leadership and policy analysis, East Tennessee State University.

Gleiman, MJ. & Fridlund, DR. (2004). Psychology, Norton & Company. 6th ed. New York, U.S.A.

Gregory, B. T., Albritton, M. D., & Osmonbekov, T. (2010). The Mediating Role of Psychological Empowerment on the Relationships between P-O Fit, Job Satisfaction, and In-role Performance. *Journal of Business and Psychology*, *25*(4), 639-647. https://doi.org/10.1007/s10869-010-9156-7

Jolliffe, D. & Farrington, D. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive behavior, 32(6),* 540-550.

Jordan, T (2001) *Self-awareness, metaawareness and the witness self,* unpublished paper, available at http://www.perspectus.se/tjordan

Jose, G. & Rupert, S. (2014). Psychological Empowerment as a predictor of Employee Engagement: An Empirical Attestation. *Global Business Review*, 15(1), 93-104

Knight, A. & Turvey, N. (2006). Influencing Employee Innovation Through Structural Empowerment Initatatives: The need to feel empowered. *Entrepreneurship Theory and practice*, 6(1), 313-324.

Liden, R. C., Wayne, S. J., & Sparrowe, R. T. (2000). An examination of the mediating role of psychological empowerment on the relations between the job, interpersonal relationships, and work outcomes. Journal of Applied Psychology, 85(3), 407–416.

Morin, A. (2011). Self-Awareness Part 1: Definition, Measures, Effects, Functions, and Antecedents. Social and Personality Psychology Compass 5/10 (2011): 807–823, 10.1111/j.1751-9004.2011.00387.x

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 Dynamics*, 3(2), 125-134

Natsoulas, T. (1996). The stream of consciousness: XIL. Consciousness and self-awareness. Imagination, Cognition and Personality, 16(2), 161–180.

Newen, A., & Vogeley, K. (2003). Self-representation: Searching for a neural signature of self-consciousness.Consciousness and Cognition, 12, 529–

543.

Ouyanga,Y., Zhoub, W.,& Qu,H .(2015). The impact of psychological empowerment and organizational commitment on Chinese nurses'job satisfaction. Contemporary Nurse, 50(1), 80-91.

Phemister, A. A., & Crewe, N. M. (2004). Objective self-awareness and stigma: Implications for persons with visible disabilities. The Journal of Rehabilitation, 70(2), 33–38.

Rankin KP, Kramer JH, Miller BL. Patterns of cognitive and emotional empathy in frontotemporal lobar degeneration. Cognitive Behavioral Neurology 2005;18:28–36.

Saif, N. & Saleh, A. (2013). Psychological empowerment and job satisfaction in Jordanian Hospitals. *International Journal of Humanities and Social Science, 3(16), 250 – 257.*

Singh, M. & Sarkar, A. (2013). Dimensions outcomes and mediating roles of powerment. *Management and labor studies, 38 (4), 315 – 333.*

Spreitzer, G. (1995) Psychological Empowerment in the Workplace: Dimensions, Measurement, and Validation. *Academy of Management Journal*, 38(5), 1442-1465.

Spreitzer, G. (2008). Taking stock: A review of more than twenty years of research on empowerment. In C. Copper & J. Barling (Eds.), Handbook of organizational behavior (pp. 54-72). Thousand Oaks, CA: Sage.

Spreitzer, G. M., Kizilos, M. A., & Nason, S. W. (1997). A dimensional analysis of the relationship between psychological empowerment and effectiveness satisfaction, and strain. Journal of management, 23(5), 679-704.

Spreitzer, G.M., De Jansaz, S.C. & Quinn, R.E. (1999). Empowered to lead the role of psychological empowerment in leadership. *Journal of organizational behavior, 20 (4), 511 – 526.*

Spreng, R.N, McKinnon, M., Mar, R. & Levine, B. (2009). The Toronto Empathy Questionnaire: Scale development and initial validation of a factor-analytic solution to multiple empathy. *J Pers Assess*, 91(1): 62–71. doi:10.1080/00223890802484381.

Stewart, J. G., McNulty, R., Griffin, M. T. Q., & Fitzpatrick, J. J. (2010). Psychological empowerment and structural empowerment among nurse practitioners. Journal of the American Association of Nurse Practitioners, 22(1), 27-34

Wang, G. & Lee, P.D. (2009). Psychological empowerment and job satisfaction: An analysis of interactive effect. *Group and organization management, 34(3), 271-296*

Self-awareness and Empathy as predictors of Psychological Empowerment among University teaching staff and their Assistants

Current research aimed to determine the impact of gender and years of experience on Psychological Empowerment, Self-Awareness and Empathy of teaching staff members of AlArish University and their assistants. Also identify the relationships between the variables of Psychological Empowerment, Self-Awareness and empathy moreover the predictive power of Self-Awareness and empathy in Psychological Empowerment.

The study sample consisted of (137) members of the staff members and their assistants at AlArish University, and the results indicated that: There were no statistically significant differences in the level of psychological empowerment, self-awareness and Empathy according to gender, While statistically significant differences were found according to years of experience and in favor of those with years The greater experience, And statistically significant correlational relationships were found between the level of psychological empowerment and both self-awareness and Empathy, And the results resulted in the contribution of both self-awareness and Empathy in explaining a percentage of the variation in the level of psychological empowerment of university teaching staff members and their assistants.

Key Words :

Psychological Empowerment, Self-Awareness, Empathy