رشاقة التعلم في علاقتها بعوامل شخصية المعلم

دكتور / محمد عبد الرءوف عبد ربه محمد*

المستخلص:

أُجريَ البحث على عينة (٢٣٨) معلماً ومعلمةً بالمراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية، بمتوسط أعمار (٣٨,٨٦)، وبانحراف معياري (٨,٢٧) عامًا، وذلك بأحد محافظات مصر بالفصل الأول للعام (٢٠٢١/٢٠م)، بهدف الكشف عن مستوياتهم في رشاقة التعلم، وعن الفروق بينهم فيها الراجعة للجنس وللعُمر، وعن العلاقة بين رشاقة تعلمهم وعوامل شخصيتهم، وعن الفروق بينهم في تلك العلاقة الراجعة للجنس وللعُمر، وعن إمكانية التنبؤ بدرجاتهم في رشاقة التعلم من خلال درجاتهم في عوامل الشخصية، واعتمد الباحث على مقياس (أعده بنفسه) لقياس رشاقة التعلم، وعلى قائمة عوامل الشخصية الخمسة الكبرى التي أعدها Goldberg (1999) وأعاد الباحث تعريبها (لأسباب ذكرها) ، وباستخدام برنامجي (SPSS) و(SAS) لتحليل البيانات أشارت النتائج إلى أن أفراد العينة لديهم مستويات متفاوتة في رشاقة التعلم رغم ظهورهم إجمالاً بمستوى (أقل من متوسط)، وإلى وجود فروق دالة إحصائيًّا بينهم في بعض أبعادها راجعة للجنس وللعُمر، بينما لم توجد مثل تلك الفروق بينهم في الدرجة الكلية لها، كما تم استخراج مصفوفة معاملات الارتباط بين عوامل الشخصية من جانب وأبعاد رشاقة التعلم ودرجتها الكلية من جانب آخر، كما ودت فروق في العلاقة بين بعض عوامل الشخصية ورشاقة التعلم الكلية بعضها رجع للجنس وبعضها رجع للعُمر، وتم تحديد نسبة الإسهام المشترك لعوامل الشخصية مجتمعة في أبعاد رشاقة التعلم ودرجتها الكلية، وكذلك نسبة إسهام كل عامل على حدة في أبعاد رشاقة التعلم ودرجتها الكلية، وفي ضوء ذلك تم تقديم بعض التوصيات التربوية والأفكار البحثية المقترحة.

الكلمات المفتاحية: رشاقة التعلم – عوامل الشخصية – المعلمون.

(١) مقدمة البحث:

لا يخفى على أيٍّ منَّا أن معدل تغير المعلومات في عصرنا الحالي يتزايد باضطراد، وأن ذلك قد صحبه تزايد مستمر في معدلات وصولنا لتلك المعلومات، وأن هذا تبعه تزايد في حاجتنا للمعالجة السريعة لتلك الكميات الهائلة من المعلومات؛ حتى نتمكن من تحقيق الأهداف المحددة لنا في المؤسسات التي نعمل بها.

وحيث إن المؤسسات التعليمية يجب أن تكون بالطليعة دائما، فقد سنحت لها الفرصة هكذا لتقود غيرها من مؤسسات العمل في تطوير أنظمة الوصول للمعلومات المتعلقة بكل منها في ظل هذا التغير

*أستاذ مساعد علم النفس التربوي - كلية التربية - جامعة المنوفية – جمهورية مصر العربية
البريد الالكتروني : * drmohamedabdelraouf2004@hotmail.com

تاريخ إستلام البحث : ٢٨ / ٤ / ٢٠٢١ تاريخ قبول البحث : ٩ / ٥ / ٢٠٢١ تاريخ النشر الالكترونى : ٦ / ٢٠٢١

السريع، مما يلقي بأعباء إضافية على كاهل العاملين بها، ويأتي في القلب منهم المعلمون، على اعتبار أنه يجب أن يكونوا أول المستهدفين؛ لكونهم المعول الأول في مساعدة طلابهم على تحقيق ذلك Emerick, (2011, P.1).

إلا أن معلمي اليوم هم أيضا يعملون في بيئة تعلم دائمة التغير، تجعلهم في حاجة دائمة للتحلي بالمرونة ليتكيفوا مع هذا التغير، وفي حاجة للفاعلية في تقديم ما يعزز تعلم طلابهم Vail, 1996, P.29-(33)، وفي حاجة أيضا للمرونة في توصيلهم للتعلم، فلا يمكن أن يكون لدينا متعلمون فعالون وتعاونيون دون أن يكون معلموهم لهم نفس تلك الخصائص (Fullan, 1993, P.46).

ولذا فإننا بحاجة لمعلمين يمكنهم الأداء بمستوى عالٍ لتلبية المتطلبات دائمة التغير للعملية التعليمية في يومنا هذا، بحيث يملكون قدرة واستعداداً لتسهيل التعلم ونقل تطبيقاته إلى آفاق جديدة لم يتم اكتشافها مسبقًا (Howard, 2017, P.ш).

ولقد دفع تسارع وتيرة التغير في مختلف مؤسسات العمل الباحثين إلى تطوير أدوات وإجراءات أكثر فاعلية للمساعدة في اختيار من يستطيع مواكبة هذه الوتيرة، فعكفوا على دراسة أبنية نفسية جديدة يمكن من خلالها التنبؤ بأداء وإمكانات المتقدمين للعمل بأي من تلك المؤسسات (Ogisi, 2006, P.1)، فكان على رأس هذه الأبنية النفسية الجديدة رشاقة التعلم Learning agility التي قدمها لأول مرة Lombardo & Eichinger (2000) على أنها مصدر جديد للفروق الفردية تتعلق بتعلم الأفراد من خبراتهم الشخصية، ثم تطبيق هذا التعلم للتفوق في الخبرات والمهام الجديدة، كما تتعلق أيضا بالتركيز على المعالجة عالية المستوى للمعلومات، وعلى النقل الانتقائي للدروس التي تعلمها الفرد في سياق ما إلى سياق جديد مغاير من خلال التجريب والتأمل الذاتي، وتسخير نقاط القوة الفريدة لديه، والربط الذهني بين الخبرات المكتسبة في موقف ما والتحديات التي تواجهه في مواقف أخرى De Meuse, 2017, (P.268).

وطالما ظل العمل بمثل تلك البيئات التي تواجه تعقيدات متزايدة بسبب العولمة والتقدم التكنولوجي (Dai, De Meuse & Tang, 2013, P.111)، فإن المهارات التي يكتسبها العاملون بتلك البيئات – بما في ذلك المعلمون ببيئات التعلم – قد أصبحت عُرضة للتقادم، وفي حاجة دائمة للاستبدال المستمر، وليبقى هؤلاء فعالين فإن عليهم إظهار سلوكيات تعكس رشاقة تعلمهم تمكنهم من التعلم من خبراتهم الحالية، ثم تطبيق هذا التعلم للنجاح في ظل الظروف الجديدة أو التي تحدث لأول مرة (De Meuse, Dai, Hallenbeck, 2010, P.119).

وذلك لأن الذين لا يمكنهم التخلي عن أنماط سلوكهم القديمة، والذين لا يدركون الفوارق الدقيقة بين المواقف القديمة والمواقف الجديدة التي يمرون بها غالبا سيفشلون (McCall, Lombardo & Morrison, 1988, P.19-20)، وإن ساد هذا الأمر بين المعلمين فستكون التوابع السلبية أكبر؛ لأن وظيفة المعلم من الوظائف التي تتطلب الربط الدائم بين الأداء والتعلم، وذلك لحدوثها في ظروف متغيرة باستمرار إلى درجة يمكننا القول فيها أن كل موقف يحدث لأول مرة، مما يتطلب درجة عالية من الفضول والتعلم من الخبرة لتمييز ذوي الإمكانات العالية من المعلمين عن العاديين Spreitzer, McCall, (Mohoney, 1997, P.7-12).

أما الذين ينغلقون تجاه تعلم الجديد لاعتقادهم أنهم معصومون من الخطأ، ولاعتمادهم على ما أوصلهم إلى نجاحاتهم السابقة، فإنهم سيصبحون ضحايا لتلك النجاحات؛ لأنهم حصروا أنفسهم في طرق تفكير وأنماط سلوك اعتبروها قياسية رغم أنها أصبحت لا تلبي المتطلبات المتغيرة للأداء، وكلما تعمقوا في هذا النمط من نبذ التعلم فإن نقاط قوتهم السابقة تنقلب إلى نقاط ضعف مما يؤدي بهم في النهاية إلى الخروج عن المسار (McCall & Lombardo, 1983, P.29-30).

فأداء الفرد لعمل ما بشكل جيد في الماضي لا يعتبر مؤشر على أنه سوف يؤدي بنفس الكفاءة في المستقبل إلا إذا كان رشيق التعلم Learning agile ، ولذا فإنه عند اختيار الفرد المناسب لعمل ما يجب أن يتم الدمج بين نوعين من العوامل المسببة للفروق الفردية بين المتقدمين لهذا العمل: الأول هو الناتج عن عوامل لا تتغير بسهولة مثل عوامل الشخصية أو الذكاء أو القدرة المعرفية، والثاني هو الناتج عن عوامل يمكن أن تتغير كلما تعلم الفرد من المهام الجديدة مثل رشاقة التعلم (Ogisi, 2006, P.4)، ولذا فإن قياسها أصبح عنصراً حاسماً عند اختيار المناسبين للعمل بجميع المؤسسات De Meuse et al., (2010, P.120)، ولا سيما عند اختيار المعلمين، وذلك على اعتبار أنه لا يمكن لأي برنامج تعلم أن يصلح معلماً سيئاً بل إن المعلم الجيد هو الذي يصلح أي برنامج تعلم.

وهنا يتبادر إلى الذهن سؤال هام هو كيف يمكن أن نختار معلمين جيدين للعمل بمؤسساتنا التعليمية؟ ، ويبدو أن قياس رشاقة التعلم هو المفتاح الأساسي للإجابة عن هذا السؤال (Howard, 2017, P.3)، والسبب في ذلك أنه بقدر ما يدور مفهوم رشاقة التعلم حول التعلم فإنه يدور بالقدر نفسه حول جانب هام آخر هو نبذ التعلم Unlearning ، وهو أمر ليس مباشراً وليس بسيطاً لأنه يظهر الفروق الفردية في مدى الالتزام السلوكي عند أداء العمل، الذي كلما زاد كلما صعب على الفرد أن يكون مرناً في داخل الموقف الواحد أو عبر المواقف المتتابعة، مما يزيد من فرصة تشوه معالجة المعلومات في الموقف الجديد، خاصة عندما يتفاجأ هذا الفرد بمعلومات مغايرة لا تدعم توقعاته التي يحملها معه من سياقات المواقف القديمة، وهنا يصبح حدوث التعلم أقل احتمالاً ونبذ التعلم أكثر احتمالاً، بأن يتخلى الفرد عن الدروس المستفادة غير الملائمة عند الانتقال إلى المواقف الجديدة، وهذا هو جوهر رشاقة التعلم De Rue, Ashford & Myers, 2012, P.263).

ورغم أهمية مفهوم رشاقة التعلم إلا أنه ظل غائبًا عن ساحة البحث الأكاديمي إلى أن بدء مؤخرًا الباحثون يتناولونه بمجال علم النفس، ورغم ذلك مازال تعريفه رديئاً وقياسه هزيلًا De Rue et al., (2012, P.258)، فعلم النفس له تاريخ بحثي طويل حول مفهوم التعلم مقارنة بمفهوم رشاقة التعلم الذي يعتبر حديث إلى حد كبير، ويتعلق بتطبيق التعلم وبنجاح الأداء أكثر مما يتعلق بمجرد فحص الارتباط أو آلية العلاقة بين مثير ما واستجابة (De Meuse et al., 2010, P.121-122) ، وهو أكثر بكثير من مجرد التعلم بالمحاولة والخطأ، بل يتعدى ذلك إلى أخذ المعلومات من بيئة الفرد الحالية عن طريق التغذية المرتدة له من الآخرين والتعاون معهم والبقاء على اتصال بكل جديد مع قدرة هائلة على تحديد ما قد ينفع وما قد لا ينفع بسرعة وبمرونة (Drinka, 2018, P.8).

وفي الآونة الأخيرة زاد اهتمام الباحثين في مجال علم النفس بدراسة رشاقة التعلم بغية استخدامها في تقييم الأداء الحالي للفرد، وفي توقع أدائه المستقبلي (Laxon, 2018, P.1)، حيث أصبح لزامًا على الأفراد أن يتكيفوا مع بيئات العمل المختلفة بإظهار آثار رشاقة تعلمهم على سلوكهم داخل المؤسسات التي يعملون بها (De Meuse et al., 2010, P.120)، وأصبح لزامًا على أي مؤسسة عمل – بما في ذلك

المؤسسات التعليمية – حتى تحافظ على نجاحها في ظل تلك الظروف المتغيرة، فإن عليها الاعتماد على رشاقة تعلم منسوبيها، على اعتبار أنها هي التي تعطيها ميزة تنافسية (Lombardo & Eichinger, 2000, P.326)، وعلى اعتبار أنها أصبحت هي العامل الذي يعول عليه أكثر من الذكاء العام، أو الذكاء الانفعالي، أو حتى عوامل الشخصية في قياس الأداء الحالي وفي توقع الأداء المستقبلي للأفراد (De Meuse, 2017, P.268)، وينطبق هذا على المعلمين؛ لأن البحث في مجال رشاقة التعلم وتطبيقاتها ليس قاصراً على نوع محدد من المؤسسات بل يشمل جميع العاملين في مختلف المؤسسات أيًّا كان نشاطها (De Meuse et al., 2010, P.121).

فرشاقة التعلم ربما تكون هي العامل المفقود حاليًّا في تطبيقاتنا التعليمية، وربما تكون هي الرابط المفقود أيضًّا الذي يمكن من خلاله تحديد من يمكنه من المعلمين التفوق في المواقف التعليمية المستحدثة حالياً، بل قد تكون هي العامل الأكثر أهمية الذي يجب مراعاته عند اختيار المعلمين في هذا العصر المليء بالتغييرات (Howard, 2017, P.5)، ورغم تلك الأهمية لرشاقة التعلم إلا أنه لم يتم الإجماع بين الباحثين حتى الآن على المتغيرات النفسية التي تدعمها أو تمنعها أو ترتبط بها بعلاقة ما (Miller, 2018, P.7)، فلا يوجد حتى الآن إلا القليل من الدراسات التي حاولت وصف رشاقة التعلم آخذة في اعتبارها المتغيرات النفسية الأخرى التي يمكن أن تزيد أو تقلل منها (Bedford, 2011, P.1-2)، ومن هذه المتغيرات عوامل الشخصية التي يوجد قدر كبير من الارتباك بين الباحثين حول وجود أو عدم وجود علاقة بينها وبين رشاقة التعلم (Bedford, 2011, P.39)، والتي إن أمكن إثبات أن بعض عوامل الشخصية له علاقة ارتباطية ما برشاقة التعلم فإن ذلك سيكون مفيداً إلى حد كبير في معرفة كيف يمكن تعزيز رشاقة التعلم لدى الفئات التي تحتاجها وعلى رأسهم المعلمون، وهذا هو ما يسعى إليه البحث الحالي.

(٢) مشكلة البحث:

إن التغير الدراماتيكي الذي حدث في جميع بيئات العمل الحديثة يتطلب سلوكيات جديدة يجب على الأفراد اكتسابها من تلك البيئات نفسها، بأن يتبنوا عقلية النمو Growth-mindset التي تدفعهم لتعلم الجديد بالخروج من مناطق راحتهم المفضلة والانشغال بتكوين معانٍ جديدة باستمرار، وأن يتخلوا في المقابل عن العقلية الثابتة Fixed-mindset التي تحجب عنهم ذلك.

وحيث أصبح التعلم المستمر والتكيف السريع شرطين أساسيين في مثل تلك البيئات المتقلبة والغامضة والمعقدة، فقد لجأت مختلف مؤسسات العمل إلى إعادة النظر في عوامل الشخصية التي ينبغي توافرها في الأفراد المتقدمين للعمل بها، واستمر الحال هكذا حتى ظهرت رشاقة التعلم كبنية نفسية جديدة اعتبرها الباحثون منبئًا جيدًا بالأداء الحالي والمستقبلي للفرد، ورغم ذلك فما زالت الدراسات حولها غير متسقة، وتستخدم كلمات عامة في تعريفها، وتخلص إلى نتائج متضاربة حول علاقتها بالأبنية النفسية الأخرى الأكثر استقرارً كعوامل الشخصية وغيرها (Miller, 2018, P.6-7).

ورغم النمو الملحوظ لبنية رشاقة التعلم بين الباحثين في مجال علم النفس بالآونة الأخيرة، إلا أن هناك ارتباكاً كبيراً بينهم حول ما يمكن اعتباره وما لا يمكن اعتباره مظهراً سلوكيًّا لها، ورغم توصلهم للجذور العميقة لهذا المفهوم، إلا أنه لا يوجد توافق بينهم حتى الآن في تعريفه وقياسه وعلاقته بشبكة المفاهيم النفسية القريبة منه (De Meuse, 2017, P.267,277)، ولذا لا يمكن النظر لهذا المفهوم إلا كبناء نفسي مستجد يحتاج مزيداً من البحث لإضافة مزيد من الوضوح المفاهيمي له Noe, Clarke &

(Klein, 2014, P.260)، ويحتاج للتمييز بينه وبين غيره من الأبنية النفسية القريبة لتبرز فائدته الفريدة (Wang & Berier, 2012, P.293-294)، وهو ما يتصدى البحث الحالي لجزء منه بمحاولة التحقق الإمبيريقي من رشاقة التعلم في علاقتها بعوامل شخصية المعلمين، وذلك من منطلق أن فحص المتغيرات النفسية المسببة للفروق الفردية في رشاقة التعلم هو عامل حاسم لفهم هذا المصطلح، وصقل تعريفه، واستنتاج حدوده التي تعكس لنا ما يعتبر مظهرا سلوكيا لها وما لا يعتبر كذلك (De Rue et al., 2012, P.265).

فرشاقة التعلم ترتبط نظريًّا بالعديد من تلك المتغيرات النفسية المسببة للفروق الفردية (LePine, Coloquitt & Erez, 2000, P.565-566)، ورغم ذلك لا يوجد إلا القليل من الدراسات حول الأثر الذي يمكن أن تسببه مثل تلك المتغيرات على رشاقة التعلم رغم تلك التصورات النظرية التي حاولت توضيح طبيعة تلك العلاقات خاصة مع المتغيرات المتعلقة بالشخصية (Laxon, 2018, P.13).

وعلى الرغم أن هناك تحفظات على عوامل الشخصية نفسها من حيث هل هي خمسة؟ أم ستة؟ أم سبعة؟، إلا أن هناك توافقاً بين الباحثين على أنها أحد أهم تلك المتغيرات النفسية المسببة للفروق الفردية وخاصة في أداء الأفراد لمختلف المهن والاعمال؛ لأنها غالبا تؤثر على استراتيجيات الفرد في التواصل مع الآخرين (Davis & Barnett, 2010, P.359-361)، بل وثبت بالفعل وجود علاقات دالة إحصائيًّا بينها وبين الأداء الوظيفي لدى مختلف شرائح الأفراد والأعمال (Barrick & Mount, 1991, P.5)، ورغم ذلك فإن غالبية الدراسات التي تتناول عوامل الشخصية في علاقتها بالأداء تقوم على افتراض أساسي أن هناك ثمة علاقة بينها وبين رشاقة التعلم (Bedford, 2011, P.33)، وهو ما يسعى البحث للتحقق منه لدى المعلمين، حيث إنه لم تحاول أية دراسة سابقة الكشف عن رشاقة التعلم لديهم رغم أنه من المحتمل أن تكون هي الحلقة المفقودة في حل لغز كيفية تحسين كفاءة التعلم من خلال ما تعكسه آثارها على أدائهم التدريسي وما يمكن أن يسببه ذلك من فوائد على الإنجاز الأكاديمي لطلابهم (Howard, 2017, P.5-6).

وحيث إن رشاقة التعلم وفقا للعديد من الباحثين تمثل بنية نفسية مُوجِهة لسلوك الفرد، فإنه من المحتمل أن تربطها علاقة ما بمختلف عوامل الشخصية، وذلك هو ما استند عليه De Meuse, 2017, P.276-277) في تقديم افتراض نظري ينظم تلك العلاقات المحتملة، ويقوم على فكرة أن الأبعاد المكونة لرشاقة التعلم يرتبط بعضها أو جميعها بواحد أو أكثر من عوامل الشخصية الخمسة الكبرى بعلاقات قد تكون موجبة أو سالبة، وأن تحديد أي من عوامل الشخصية يرتبط أكثر من غيره بأي من أبعاد رشاقة التعلم هو أمر غير ممكن بسبب ندرة الأدلة التجريبية، وهذا الافتراض النظري هو ما يسعى البحث الحالي للتحقق منه تجريبياً.

وبالفعل رغم عدم وجود أدلة تجريبية تؤيد أو ترفض وجود علاقات بين عوامل الشخصية ورشاقة التعلم، إلا أن هناك العديد من الشواهد التي تدعو إلى ضرورة فحص تلك العلاقات المحتملة، ومنها أن بعض الدراسات أشارت نتائجها إلى أن عامل يقظة الضمير – وهو أحد عوامل الشخصية الخمسة الكبرى – يرتبط سلبيا بقابلية التكيف – وهو متغير يتداخل مفاهيميًّا مع رشاقة التعلم – مثل دراسة LePine et al. (2000)، التي رفضت نتائجها الفرض القائم على وجود علاقة موجبة بينهما، وأظهرت أن منخفضي يقظة الضمير يتعاملون مع المهام بشكل أفضل من المرتفعين الذين حُجِبَت عنهم قابليتهم للتكيف مع تغير محتوى المهام بسبب انقيادهم لرغبتهم في أن يكونوا دقيقين ومنهجيين ومُرتبين.

ومن تلك الشواهد ما أشار إليه (De Meuse, Dai & Swisher, 2012, P.285) من أنهم يتصورون – على المستوى النظريّ - وجود روابط بين رشاقة التعلم من جانب وعوامل الشخصية على الأخص عاملا الانفتاح على الخبرة ويقظة الضمير من جانب آخر، وأن ذلك يحتاج فقط إلى أدلة تجريبية، وهو نفسه ما ألمح إليه (Connolly, 2001, P.5-6) من أن استعداد رشيقي التعلم للعمل بالبيئات الجديدة والمتغيرة وخوضهم المستمر للمواقف الصعبة قد يكون له علاقة مباشرة بأحد عوامل الشخصية وهو الانفتاح على الخبرة، إلا أن هذا يحتاج إلى مزيد من الفحص.

وكذلك ما أسفرت عنه نتائج دراسة Major, Tuner & Fletcher (2006) من أن عامل الانفتاح على الخبرة – وهو أحد عوامل الشخصية الخمسة الكبرى – يرتبط بعلاقة دالة إحصائيًّا مع دافعية التعلم التي من المرجح أن تكون مرتبطة برشاقة التعلم، على اعتبار أن رشيقي التعلم يكون لديهم دافعية دائمة نحو التعلم، وبالتالي من المحتمل أن تجمع علاقة ما بين كل من رشاقة التعلم وعامل الانفتاح على الخبرة تحتاج إلى أدلة تجريبية لإثباتها أو نفيها (Bedford, 2011, P.33).

ودراسات قليلة هي التي تصدت لمحاولة فحص العلاقة بين رشاقة التعلم وعوامل الشخصية، ومنها دراسة Connolly (2001) التي أشارت نتائجها إلى ارتباط بسيط دال إحصائيًّا بين عامل الانفتاح على الخبرة مع بعدين فقط من أبعاد رشاقة التعلم هما الرشاقة الذهنية Mental agility ورشاقة التغيير Change agility ، وباقي الدراسات قد أثبتت وجود علاقات دالة إحصائيًّا بين رشاقة التعلم ومتغيرات نفسية أخرى قريبة منها مثل توجه الهدف للتعلم ودافعية التعلم مع التأكيد على أن تلك المتغيرات كانت متمايزة تماماً عن رشاقة التعلم رغم ارتباطها بها مفاهيميًّا (Laxon, 2018, P.17).

وتلك النتيجة التي توصلت إليها دراسة Connolly (2001) من وجود علاقة بين بعدين من أبعاد رشاقة التعلم الأربعة مع عامل واحد من عوامل الشخصية الخمسة الكبرى هي نتيجة غير مستغربة على الإطلاق، خاصة إذا ما نظرنا إلى ما وصف به (Lombardo & Eichinger, 2000, P.325-326) رشيقي التعلم، وما وصف به (Goldberg, 1990, P.1217-1218) المنفتحين على الخبرة، ولكن المثير للدهشة هو ما أسفرت عنه من عدم وجود أية علاقات أخرى بين باقي أبعاد رشاقة التعلم وباقي عوامل الشخصية رغم الصفات المشتركة التي كان من المفترض أن واحدة منها أو أكثر كانت ستؤدي إلى وجود مثل تلك العلاقات المحتملة، وهو ما سيختبره البحث الحالي على اعتبار أنه ربما يرجع السبب في تلك النتيجة التي توصل إليها Connolly (2001) إلى أنه اعتمد على عينة من ضباط إنفاذ القانون يعملون في مؤسسة تقوم على تنفيذ التعليمات الموحدة، وهي ليست أفضل عينة يمكن تعميم نتائجها على منسوبي المؤسسات الأخرى خاصة المعلمين، الذين يعملون في مؤسسات تعليمية من المفترض أنها تسمح لهم بتطوير مهاراتهم الخاصة للوصول إلى الهدف المنشود دون التقيد الصلب بتعليمات موحدة لا يمكن تجاوزها، بل من المفترض أنها تستهدف مراقبة أداء وتعلم منسوبيها بشكل متوازٍ بحيث لا يأتي الأداء أولًا ثم التعلم ثانيًّا بل يأتيان معًا (Burke & Smith, 2018, P.10).

ومن المثير للدهشة أيضاً فيما أسفرت عنه دراسة Connolly (2001) من نتائج هو وجود علاقات بينية دالة إحصائيًّا تراوحت ما بين (٠,٨) إلى (٠,٩) بين أبعاد رشاقة التعلم نفسها، وهذه النتيجة من شأنها أن تثير سؤالاً بديهيًّا عما إذا كانت رشاقة التعلم مكونة من أبعاد متعددة بالفعل أم من بعد واحد فقط؟، فإن كانت مكونة من أبعاد متعددة فكيف يمكن تفسير وجود علاقة بين بعدين منها فقط وأحد عوامل الشخصية رغم تلك العلاقات البينية الدالة إحصائيًّا التي أسفرت عنها تلك الدراسة بين أبعاد رشاقة التعلم،

وبالتالي فإن هذا يمثل نوعًا من التناقض الواضح، مما يترك الباب مفتوحاً أمام سؤال يحتاج إلى إجابة حاسمة هو هل رشاقة التعلم لها علاقة بعوامل الشخصية أم لا؟، وهو السؤال الرئيس للبحث الحالي.

ويزداد الأمر حيرة وارتباكاً إذا ما أخذنا باعتبارنا ما أشارت إليه دراسة Lombardo & Eichinger (2000) من أن رشيقي التعلم يكونون من ذوي إمكانات الأداء العالي، وما أشارت إليه دراسة Connolly (2001) من أن رشيقي التعلم هم من المنفتحين على الخبرة فقط، وهذا يتعارض مع ما أشارت إليه دراسة Dries & Pepermans (2008) من أن ذوي إمكانات الأداء العالي المرتفعين في رشاقة التعلم يمكن التنبؤ بهم من خلال عوامل الشخصية الانبساطية ويقظة الضمير والطيبة فقط، ولا يمكن التنبؤ بهم من خلال عامل الانفتاح على الخبرة؛ لأنه لا يرتبط برشاقة التعلم بأي علاقة، وهذا يظهر حجم التضارب بين نتائج الدراسات السابقة في هذا الصدد.

واستكمالاً لهذا النهج المتضارب للدراسات السابقة فقد أشارت نتائج دراسة Bedford (2011) إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائيًّا بين أي من عوامل الشخصية ورشاقة التعلم الكلية، وهو عكس ما توصلت إليه دراسة Burke & Smith (2017) التي أظهرت أن بعض عوامل الشخصية كانت داعمة لرشاقة التعلم الكلية، وعلى عكس دراسة Ogisi (2006) التي كشفت نتائجها عن وجود علاقات دالة إحصائيًّا بعضها موجبة والأخرى سالبة بين عوامل الشخصية ورشاقة التعلم، وهذه هو ما دفع (Allen, 2018, P.24) إلى الإقرار بأن العلاقات بين رشاقة التعلم وعوامل الشخصية ما زالت في طور الولادة وتحتاج إلى مزيد من البحث لتوضيحها، وهذا هو ما يسعى إليه البحث الحالي.

وبذلك يتضح أننا في حاجة لمزيد من الفهم النظري والتجريبي لتلك البنية النفسية الجديدة التي عرفت باسم رشاقة التعلم، وذلك من خلال فحص مكوناتها عبر إطار مفاهيمي موسع والتأكد من علاقاتها بالمتغيرات النفسية الأخرى المسببة للفروق الفردية وعلى رأسها تلك المتعلقة بالشخصية (Laxon, 2018, P.3)، خاصة إذا ما أدركنا أن رشاقة التعلم نفسها هي الأخرى مصدر مهم للفروق الفردية يمكن من خلالها شرح الاختلافات بين الناس في تعلمهم وفي معرفتهم بكيفية تطبيق ما تم تعلمه (Allen, 2016, P.3)، وهو ما يستهدفه البحث الحالي من محاولة الكشف عن الفروق بين المعلمين في رشاقة التعلم الراجعة لبعض المتغيرات الديموغرافية كالعمر والجنس التي اختلفت حولها أيضاً الدراسات السابقة:

فقد أشار (Gravett & Caldwell, 2016, P.1) إلى أن رشيق التعلم يمكنه أن يتعلم أي حِيّلٍ جديدة في أي وقت بغض النظر عن عمره، وهو نفسه الذي نفاه (Allen, 2016, P.112) بعد أن أشارت نتائج دراسته التي أجراها على (٨٣٢) طالباً جامعيًّا متوسط أعمارهم (٢٢,٠٤) عاماً و(١٤٩) طالباً جامعيًّا آخر متوسط أعمارهم (٢٢,٦٤) عاماً من وجود علاقة عكسية بين العمر ورشاقة التعلم، بحيث أن الأكبر سناً يُظهرون درجات أقل في رشاقة التعلم من الأصغر سناً، وهو نفسه ما أشارت إليه نتائج دراسة Lombardo & Eichinger (2000) التي أجريت على (٥٥) مديراً تنفيذيًّا بمركز التطوير التكنولوجي بالولايات المتحدة الأمريكية، وأظهرت أن الشريحة الأصغر سناً (٣٠ : ٣٩) عاماً من أفراد العينة قد حققوا درجات أعلى في رشاقة التعلم من الشريحة الأكبر سناً (٤٠ : ٤٩) عاماً، فضلاً عن إظهار الإناث درجات أعلى من الذكور في بُعد رشاقة الناس People agility من أبعاد رشاقة التعلم، إلا أنهما اعتبرا أن تلك الفروق الناتجة عن أي من الجنس أو العمر غير دالة إحصائيًّا؛ لأنها كانت فروقاً طفيفة للغاية.

كما أظهرت أيضًا دراسة Eichinger & Lombardo (2004) التي أجريت على (٣١٣) فرداً يعملون بثلاث مؤسسات تعمل بمجال الجودة والإلكترونيات بالولايات المتحدة الأمريكية أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في رشاقة التعلم راجعة لأي من الجنس أو العُمر لدى أفراد العينة رغم أن الإناث قد أظهرن درجات أعلى قليلا من الذكور في عامل رشاقة الناس، ورغم أن الأصغر سنًا قد حققوا درجات أعلى قليلا من الأكبر سنًا في عامل رشاقة التغيير، وهو ما أيدته دراسة De Meuse, Dai, Eichinger, Page, Clark & Zewdie (2011) التي طبقت مقياس viaEDGE لرشاقة التعلم على (٤٤١) طالب دراسات عليا ببعض الجامعات الأمريكية من بينهم (١٦١) من الإناث و(٢٨٠) من الذكور بواقع (١٨١) فرداً بمتوسط عُمر (٢٩) عاماً و(٢٦٠) فرد بمتوسط عُمر (٣٢) عاماً، وأظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين أفراد العينة في رشاقة التعلم راجعة إلى أي من الجنس أو العمر أيضًا.

أما دراسة Bedford (2011) التي أجريت على (٢٩٤) فردًا يعملون بمؤسسة استشارية في مجال علم النفس بأحد مدن وسط غرب الولايات المتحدة من بينهم (٧٥) أنثى و(٢١٩) ذكرًا، فقد أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس أعده الباحث لرشاقة التعلم راجعة إلى الجنس، وهو ما أيدته أيضاً نتائج دراسة Mitchinsin & Morris (2012) التي أجريت على (١٣٤) فردًا من المسجلين ببرامج تدريبية بمركز القيادة الإبداعية بالولايات المتحدة الأمريكية من بينهم حوالي (٤٧٪) من الإناث وبأعمار تتراوح ما بين (٢٦) حتى (٦١) عامًا من عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في رشاقة التعلم راجعة إلى أي من الجنس أو العمر.

كما أظهرت نتائج دراسة Dai, De Meuse & Tang (2013) التي أجريت على (١١٤) مديراً بشركة استهلاكية بشمال الولايات المتحدة الأمريكية من بينهم (٦٢٪) ذكور بأعمار ما بين (٣١) حتى (٦٠) عامًا، و(٨٣) مدير مبيعات بشركة أدوية أيضاً من بينهم (٧٣٪) ذكور بمتوسط عمر (٤٣,٠٦) عاماً وبانحراف معياري (٧,٢٧) عاماً أن الجنس والعمر لم تكن متغيرات منبئة بمستوى رشاقة التعلم لدى أفراد العينتين التي تم قياسها باستخدام مقياس viaEDGE ، وهذه النتيجة جاءت متضاربة مع ما أشارت إليه نتائج دراسة Duncum (2020) التي أجريت على (٢٨٥) من طلاب مدرسة متوسطة بغرب ولاية تكساس الأمريكية من بينهم (٩٧) بالصف السادس، و(٩٩) بالسابع، و(٨٩) بالثامن، بواقع (١٥٠) ذكراً و(١٣٥) أنثى، حيث أظهرت وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس Gravett & Caldwell (2016) لرشاقة التعلم راجعة إلى الصف الدراسي لصالح الصف الأعلى، وإلى الجنس لصالح الإناث في بعض أبعاد رشاقة التعلم وليس في درجتها الكلية.

وبذلك يتضح كم التضارب بين نتائج الدراسات السابقة في هذا الصدد مما دعا الباحث إلى عدم عزل متغير الجنس عند قياس رشاقة التعلم لدى عينة البحث الحالي سعياً لمحاولة اختبار الفروق الناتجة عنه.

وفي نفس هذا الإطار، وانطلاقاً من ثمة أدلة أظهرتها نتائج بعض الدراسات السابقة دفعت (De Meuse, 2010, P.127) إلى التساؤل حول هل دائماً ما تكون رشاقة التعلم المرتفعة أفضل من المنخفضة؟، خاصة إذا ما أدركنا أن المستوى المرتفع من رشاقة التعلم لم يؤدِ إلى أية فعالية إضافية في المواقف التي تحتاج إلى نوع من الصرامة والحسم في اتباع التعليمات، وهو ما يدفع الباحث الحالي لمحاولة الكشف عن مستويات رشاقة التعلم لدى المعلمين أيضاً بحكم أنهم يعملون في بيئة عمل تتطلب منهم في بعض الأحيان الالتزام ببعض التعليمات الحاكمة للمؤسسات التعليمية التي يعملون بها.

وبالإضافة إلى المنطلقات السابقة للإحساس بمشكلة البحث الحالي، فإن عدم وجود أية دراسة عربية سابقة - في حدود علم الباحث – تناولت موضوع رشاقة التعلم رغم أهميته ورغم الحاجة إلى الفصل بينه وبين شبكة المفاهيم النفسية القريبة منه، قد دفع الباحث إلى محاولة تغطية تلك الفجوة البحثية بهدف البدء في التأصيل النظري لهذا المتغير في العالم العربي من جانب، ولإضافة أداة قياس جديدة له قد تساعد الباحثين العرب مستقبلاً في كشف علاقات هذا المتغير بغيره من المتغيرات النفسية الكلاسيكية المتداولة من جانب آخر.

وبناءً على ما سبق، يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في محاولة الإجابة على السؤال الرئيس التالي:

ما علاقة رشاقة التعلم لدى المعلمين بعوامل شخصيتهم؟

ويتفرع هذا السؤال الرئيس إلى الأسئلة الفرعية الآتية:

(٢-١) ما مستوى رشاقة التعلم لدى أفراد العينة الأساسية للبحث؟

(٢-٢) هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد العينة الأساسية للبحث على مقياس رشاقة التعلم المستخدم (الأبعاد والدرجة الكلية) راجعة إلى أي من الجنس (ذكور / إناث)، أو العمر (شريحة ٢٧: ٣٢ / شريحة ٤٠: ٤٥)؟، وإن وجدت فلصالح من؟

(٢-٣) هل توجد علاقات دالة إحصائيًا بين درجات أفراد العينة الأساسية على مقياس رشاقة التعلم المستخدم ودرجاتهم على قائمة عوامل الشخصية الخمسة الكبرى المستخدمة؟

(٢-٤) هل توجد فروق دالة إحصائيًا في العلاقة بين رشاقة التعلم وعوامل الشخصية الخمسة الكبرى لدى أفراد العينة الأساسية راجعة إلى أي من الجنس، أو العمر؟

(٢-٥) هل يمكن التنبؤ بدرجات أفراد العينة الأساسية على مقياس رشاقة التعلم المستخدم من خلال درجاتهم على قائمة عوامل الشخصية الخمسة الكبرى المستخدمة؟

(٣) أهمية البحث:

(٣-١) الأهمية النظرية: ويمكن توضيحها من خلال ما يلي:

(٣-١-١) أهمية الموضوع المطروح للبحث:

ففضلًا عن أن دراسة موضوع رشاقة التعلم تسهم بالتراث السيكولوجي لثلاثة مجالات يقع في نطاقها هي علم النفس التربوي وعلم النفس الإرشادي وعلم النفس المهني (Bedford, 2011, P.3)، فإن هذا المتغير هو الوحيد الذي يصلح أن يكون بديلاً لنسبة الذكاء العام IQ على اعتباره هو الأكثر قدرة على التنبؤ بأداء الفرد في المهام الأكثر تحديًا (Eichinger & Lombardo, 2004, P.14)، ودراسته سوف تسهم في الكشف عن المتغيرات المتعلقة بالفروق الفردية في القدرة على التعلم (McCauley, 2001, P.367-368)، وقياسه يحدد إذا ما كان لدى الفرد إمكانات للفهم السريع للأشياء الجديدة التي تبدو أنها ليست ذات صلة حاليًا ولكنها تصبح ذات صلة مستقبلاً (Example, 2018, P.1)، كما أنه لا يتم النظر من خلال هذا المتغير لأداء الفرد الحالي فقط، ولكن لإمكانات أدائه المستقبلية على المدى الطويل أيضاً، بحيث يمكننا من خلال قياسه التنبؤ بالأداء المحتمل لكل فرد على المهام الجديدة (Gravett & Caldwell, 2016, P.1)، وبالتالي يمكننا تحسينه بما يعمل على سد الفجوة بين مهارات الطلاب مثلاً ومتطلبات نجاحهم على المدى الطويل؛ لأنه يمدهم بعقلية النمو اللازمة للتطور المستمر عبر الزمن (Duncum, 2020, P.23).

ومما يزيد هذا الموضوع أهمية أن مجرد الكشف عن رشيقي التعلم هو أمر ضروري في حد ذاته، على اعتبار أنهم الأكثر امتلاكاً للمهارات القيادية بالمؤسسات التي يعملون بها (Swisher, 2013, P.139)، والأكثر نجاحًا في أماكن العمل الدينامية والمضطربة (Dai et al., 2013, P.111) بما لهم من براعة في امتصاص المعلومات من الواقع ثم استخدامها للتعامل بنجاح مع أية مواقف غير مألوفة، فتظهر مرونتهم وسعة حيلتهم، بما يؤهلهم للقيام بأدوار هامة بالمؤسسات التي يعملون بها أيًّا كانت أنشطتها (Hallenbeck, Swisher & Orr, 2011, P.1)، فبمجرد ممارستهم لرشاقة تعلمهم فإن ذلك يعطي تلك المؤسسات ميزة تنافسية؛ بسبب فرصهم الأوفر للنجاح بمختلف المواقف (Batcheller, 2016, P.430).

هذا بالإضافة إلى أن رشاقة التعلم يمكن أن تكون العامل الحاسم في التمييز بين ذوي الإمكانات العادية والعالية (Lombardo & Eichinger, 2000, P.327) بما يجعلها أهم عوامل نجاح الفرد ببيئات العمل الحديثة؛ لآنها تمكنه من إظهار السلوكيات التي تسمح له بمواجهة ما هو غير متوقع فيحصل على نتائج جيدة في ظل الظروف الصعبة أو التي تحدث لأول مرة (Swisher, 2013, P.139-140)، وهذا يظهر أهمية الاعتماد عليها كمحك عند تحديد الأفراد المناسبين للقيام بمهام معينة، وعند الاختيار الوظيفي عموماً، على اعتبار أن من لديه مستوى مرتفع منها منذ البداية فإنه من المرجح أن يكون الأجدر في استغلال كل الفرص الممكنة لتطوير مهاراته (McCauley, 2001, P.370).

(٣-١-٢) أهمية الفئة المستهدفة من البحث:

إن تركيز هذا البحث على فئة المعلمين يزيد من أهميته؛ لما لهم من دور بالغ الدقة وشديد التعقيد في بناء الأجيال داخل المجتمع، وجاء هذا انطلاقاً من فكرة أساسية هي أن كل ما يخص شخصية المعلم سيلقي بظلاله أولاً على طلابه، وثانياً على نواتج التعلم، وسيكون له مردود على المجتمع عامة، فكان الاهتمام بقياس رشاقة التعلم لديهم انطلاقاً من فكرة (De Meuse et al., 2010, P.120) الذي أقر فيها أن دراسة هذا المتغير ليست قاصرة على فئات معينة يعملون في مؤسسات محددة، بل يشمل أية فئة تعمل بأية مؤسسة أيًّا كان نشاطها، وانطلاقاً كذلك من الواقع الحالي الذي يؤكد أن المعلمين يعملون في بيئات تعلم حديثة سريعة التغير تحتاج منا إلى ضرورة التدقيق عند اختيار من يصلح لمواجهة متطلبات العمل في مثل تلك البيئات، وعلى اعتبار أنه من الضروري اختيار المعلمين المناسبين للعمل في تلك البيئات بشكل صحيح منذ البداية؛ لأنه لا يمكن إصلاح معلم سيئ، بل إن المعلم الجيد منذ البداية هو الذي سيصلح مسار أي برنامج تعلمي، وأنه ربما تكون رشاقة التعلم هي العامل المفقود الذي نحتاج إلى تدريب المعلمين عليه لمواجهة تلك البيئات التعلمية المستحدثة (Howard, 2017, P.3-5).

(٣-٢) الأهمية التطبيقية: ويمكن توضيحها من خلال ما يلي:

(٣-٢-١) أهمية التأصيل لمتغير رشاقة التعلم:

حيث تفتقر البيئة العربية عمومًا، والمصرية خصوصًا لأية دراسات تجريبية حول متغير رشاقة التعلم - وذلك بحدود علم الباحث - فضلًا عن خلوهما من أية محاولة بحثية تستهدف التأطير النظري لهذا المتغير الهام رغم ما قد يفتحه ذلك على الباحثين العرب من تطبيقات بحثية متعددة تستهدف تغطية الجوانب الكثيرة لهذا المتغير التي لا يمكن دراستها جميعًا في بحث واحد كالبحث الحالي، بل تحتاج إلى تضافر الجهود البحثية المستقبلية، وهذا لن يكون إلا بتوافر تأطير نظري رصين لهذا المتغير ينطلق منه الجميع، وهذا هو ما يرنو إليه البحث الحالي.

(٣-٢-٢) الأهمية المتوقعة لأدوات ونتائج البحث:

حيث تم إعداد أداة جديدة لقياس رشاقة التعلم، تصلح للتطبيق ليس فقط على المعلمين، بل على جميع فئات العاملين المناظرين لعينة البحث الحالي في الخصائص الديموغرافية، وهذا هو ما يُتوقع أن يكون مفيداً للباحثين العرب مستقبلاً عبر توسيع قاعدة استخدام تلك الأداة على مختلف الفئات من أصحاب المهن التي تعمل في بيئات متغيرة ومعقدة ومتشابكة الأطراف، وبالإضافة إلى ذلك فإن نتائج هذا البحث سوف تعكس صورة تقريبية لمستوى رشاقة التعلم لدى فئة المعلمين في المجتمع المصري، والفروق الفردية بينهم فيها الراجعة للجنس وللعمر، وعلاقتها بعوامل شخصيتهم، وهذا من شأنه أن يسهم إلى جانب الجهود البحثية السابقة والمستقبلية في تكوين قاعدة بيانات مفيدة للباحثين في إعداد البرامج المختلفة التي تستهدف تحسين هذه السمة لدى تلك الفئة والفئات الاخرى المناظرة لها، وذلك بعد النظر في التوصيات التربوية والأفكار البحثية التي يمكن أن تسفر عنها نتائج هذا البحث.

(٤) أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى محاولة الكشف عن:

(٤-١) مستوى رشاقة التعلم لدى أفراد عينة من المعلمين والمعلمات بالمراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية.

(٤-٢) الفروق في مستوى رشاقة التعلم بين أفراد تلك العينة الراجعة لأي من الجنس (ذكور / إناث) أو العمر (شريحة ٢٧: ٣٢ / شريحة ٤٠: ٤٥).

(٤-٣) العلاقة بين درجات أفراد تلك العينة على مقياس رشاقة التعلم المستخدم ودرجاتهم على قائمة عوامل الشخصية الخمسة الكبرى المستخدمة.

(٤-٤) الفروق في العلاقة بين رشاقة التعلم وعوامل الشخصية الخمسة الكبرى الراجعة إلى أي من الجنس أو العمر لدى أفراد تلك العينة.

(٤-٥) إمكانية التنبؤ بدرجات أفراد تلك العينة على مقياس رشاقة التعلم المستخدم من خلال درجاتهم على قائمة عوامل الشخصية الخمسة الكبرى المستخدمة.

(٥) مصطلحات البحث:

(٥-١) رشاقة التعلم Learning agility:

عرَّفها (Lombardo & Eichinger, 2000, P.323-324) بأنها استعداد الفرد، وقدرته على تعلم كفاءات جديدة، ثم بعد ذلك تطبيق هذا التعلم؛ لإتقان الأداء في ظروف تحدث لأول مرة، أو صعبة ومختلفة، وتتضمن أربعة أبعاد هي:

(٥-١-١) رشاقة الناس People agility: وهذا البعد يصف الأفراد الذين يعرفون أنفسهم جيداً، ويتعلمون من الخبرة، ويعاملون الآخرين بطريقة بناءة، ويكونون هادئين ومرنين تحت ضغط التغيير.

(٥-١-٢) رشاقة النتائج Results agility: وهذا البعد يصف الأفراد الذين يحققون النتائج في ظل الظروف الصعبة، ويلهمون الآخرين للأداء فوق المعتاد، ويظهرون نوعاً من الحضور يبني الثقة في الآخرين.

(٥-١-٣) الرشاقة الذهنية Mental agility: وهذا البعد يصف الأفراد الذين يفكرون في المشكلات من وجهة نظر جديدة، ويرتاحون مع التعقيد والغموض، ويشرحون تفكيرهم للآخرين.

(٥-١-٤) رشاقة التغيير Change agility: وهذا البعد يصف الأفراد الفضوليين، الذين لديهم شغف للأفكار، ويحبون أن يجربوا، ويندمجوا في أنشطة لبناء مهاراتهم.

كما عرَّفها (De Meuse et al., 2010, P.120) بنفس طريقة Lombardo & Eichinger (2000)، ولكنه أضاف كلمة (بنجاح) بعد كلمة (الأداء) في تعريفهما، ثم قام De Meuse et al., (2011, P.7) بعزل عامل خامس لرشاقة التعلم كان متضمنا في بعد رشاقة الناس أطلقوا عليه اسم **الوعي الذاتي Self-awareness**، وعرفوه بأنه يصف مدى عُمق معرفة الفرد لنفسه، ومدى إدراكه لمهاراته، ولنقاط قوته وضعفه، ولنقاط قوته الخفية، وللبقع العمياء لديه، ويقاس بتحديد الفرق بين إدراكات الفرد لنفسه وإدراكات الآخرين له.

وعرَّفها (De Rue et al., 2012, P.262-263) بأنها قدرة الفرد على تعديل فهمه للموقف بسرعة، وعلى التحرك عبر أفكاره المختلفة بمرونة؛ من أجل تسهيل التعلم خلال وعبر الخبرات المتضمنة بهذا الموقف.

ويُعرّفها الباحث الحالي بأنه بنية نفسية متكاملة، تعكس مدى قدرة الفرد على تحريك عقله بسلاسة بين ما تعلمه من خبراته السابقة وما يصلح منه للتطبيق في خبراته الحالية، وذلك بنبذ غير المناسب منه رغم نجاحه في مواقف ماضية والإبقاء على المناسب فقط للمواقف الحالية، دون أن يقلل ذلك من استعداده لتعلم كفاءات جديدة تصلح للمهام المختلفة أو الصعبة أو التي تحدث لأول مرة.

ويُعرِّفها الباحث الحالي إجرائياً بأنها الدرجة الكلية التي يحصل عليها كل فرد من أفراد العينة على مقياس رشاقة التعلم المستخدم بالبحث وعلى كل بعد من أبعاده.

(٥-٢) عوامل الشخصية Personality factors:

عرَّفها (Goldberg, 1999, P.9) بأنها خمس فئات أساسية متمايزة تجمع شتات السمات الشخصية المتناثرة في نموذج واحد، وكل فئة منها تشبعت بالتحليل العاملي على عامل واحد، وهذه العوامل هي: (Goldberg, 1990, P.1217-1218)

(٥-٢-١) الانبساطية Extraversion: وهو عامل يتضمن ست سمات فرعية هي: الود، والجماعية، والتأكيد الذاتي، ومستوى النشاط، والبحث عن الإثارة، والمتعة.

(٥-٢-٢) الطيبة Agreeableness: وهو عامل يتضمن ست سمات فرعية هي: الثقة، والأخلاق، والإيثار، والتعاون، والتواضع، والتعاطف.

(٥-٢-٣) يقظة الضمير Conscientiousness: وهو عامل يتضمن ست سمات فرعية هي: الكفاءة الذاتية، والتنظيم، والولاء، والسعي للإنجاز، والتنظيم الذاتي، والحذر.

(٥-٢-٤) العصابية Neuroticism: وهو عامل يتضمن ست سمات فرعية هي: القلق، والغضب، والاكتئاب، والضمير الحي الذاتي، والمبالغة، والتأثر.

(٥-٢-٥) الانفتاح على الخبرة Openness to experience: وهو عامل يتضمن ست سمات فرعية هي: الخيال، والاهتمام الفني، والعاطفية، والمغامرة، والذكاء، والحرية.

ويُعرِّفها الباحث الحالي إجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها كل فرد من أفراد عينة البحث على كل عامل على حدة في قائمة عوامل الشخصية الخمسة الكبرى التي أعدها Goldberg (1999) ، وأعاد تعريبها وتقنينها الباحث الحالي.

(٦) حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بخصائص كل من:

(٦-١) العينة الكلية للبحث: والتي كان قوامها (٣٨٧) معلماً ومعلمة بالمراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية من العاملين بمديرية التربية والتعليم بمحافظة المنوفية، بواقع (١٤٩) فرداً للعينة الاستطلاعية و(٢٣٨) فرداً للعينة الأساسية.

(٦-٢) أداتي البحث: حيث اقتصر جمع البيانات على استخدام أداتين فقط هما:

(٦-٢-١) مقياس رشاقة التعلم: أعده الباحث الحالي في ضوء الاطلاع على المقاييس الأجنبية التي توافرت في التراث السيكولوجي حول أبعاد هذا المتغير، وقام بتقنينه على أفراد العينة الاستطلاعية قبل التأكد من صلاحيته للتطبيق على العينة الأساسية لتحديد مستوياتهم في رشاقة التعلم.

(٦-٢-٢) قائمة عوامل الشخصية الخمسة الكبرى: أعدها Goldberg (1999) وأعاد الباحث تعريبها - لمبررات سيذكرها- وتقنينها على أفراد العينة الاستطلاعية قبل التأكد من صلاحيتها للتطبيق على العينة الأساسية لتحديد درجاتهم على كل عامل منها.

(٦-٣) الفترة الزمنية للبحث: حيث تم تطبيق أداتي البحث على أفراد العينة خلال الفصل الدراسي الأول من العام (٢٠ / ٢٠٢١) أثناء فترة توقف الدراسة بسبب (جائحة كورونا) العالمية وحتى قبل بدء الفصل الدراسي الثاني، وذلك لتوفر فرصة التطبيق لعدم انشغال المعلمين خلال تلك الفترة؛ لتتاح الفرصة للباحث للتطبيق على أكبر عدد ممكن منهم، وذلك عبر رابطين تم إرسالهما لهم عبر وسائل التواصل الاجتماعي على شبكة المعلومات العالمية.

(٦-٤) الأساليب الإحصائية: حيث تم تحليل البيانات المستخرجة من تطبيق أداتي البحث على العينة بعد إدخالها إلى برنامج (SPSS) وبرنامج (SAS) الإحصائيين، فتم استخدام المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين غير متساويتين، ومعامل ارتباط بيرسون، واختبار (Z) لدلالة الفروق بين معاملات الارتباط، وتحليل الارتباط القانوني، فضلا عن التحليل العاملي الاستكشافي، ونسبة (ف) الحرجة، ومعامل ألفا- كرونباخ للتأكد من الخصائص السيكومترية للأداتين.

(٧) المراجعة الأدبية:

يحاول الباحث في هذا الجزء تغطية المتغيرين موضع بحثه نظريًّا، وذلك بالرجوع إلى ما توافر له - في حدود علمه - من أطر ودراسات سابقة، ويمكن عرض ما أسفر عنه ذلك في المحاور التالية:

(٧-١) رشاقة التعلم:

(٧-١-١) ظهور المصطلح والحاجة إليه:

لقد كانت الشرارة الأولى التي أدت في النهاية لظهور هذا المصطلح هي أن كثير من الأفراد الذين تم وصفهم بأنهم محدودو إمكانات الأداء قد أظهروا نجاحاً أكثر من المتوقع عندما أتيحت لهم فرص تحسين خبراتهم العملية، ففسر (Sternberg, Wagner, Williams & Horvath, 1995, P.914) ذلك في البداية على أنه يرجع للذكاء العملي Practical intelligence، الذي يعكس استفادة الفرد بالتعلم من الخبرة، إلا أن دراسات أخرى أظهرت اختلافاً كبيراً بين الأفراد في التعلم من الخبرة، بحيث أن بعضهم تعلم أسرع، وبعضهم تعلم أكثر مقارنة بالآخرين الذين مروا بنفس الخبرة، وأن ذلك توقف على مدى قدرة كل منهم على الابتعاد عن مناطق راحته وعن عاداته وروتينه، وعلى خوض التجارب الصعبة غير المريحة دون خشية التحدي والمخاطرة؛ رغبة منه في مضاهاة الواقع الفعلي، وعلى البقاء مرناً وغير دفاعي في المواقف التي بها إخفاقات (De Meuse, 2017, P.269)، وكان ذلك بداية لظهور مدلول هذا المفهوم الجديد ولكن دون التعبير عنه اصطلاحيًّا.

ثم كانت النتائج التي توصل إليها (Pulakos, Arad, Donovan & Plamondon, 2000, P.612-616) من التحليل العاملي للأداء المتكيف لمجموعة كبيرة من الأفراد في (٢١) وظيفة أسفر عن وجود ثمانية عوامل هي (التعامل مع الحالات الطارئة – التعامل مع ضغوط العمل – حل المشكلات إبداعيًّا – التعامل مع المواقف غير اليقينية – التعلم – القدرة على التكيف البين شخصي – القدرة على التكيف الثقافي – القدرة على التكيف الجسدي) هي بداية بزوغ الحاجة لبنية نفسية جديدة تجمع كل ذلك، ولكن لم يتم إطلاق مصطلح محدد لتسمية هذه البنية.

ثم صرح (Lombardo & Eichinger, 2000, P.323) بشكل مباشر إلى أن هناك حاجة لمصطلح جديد يعكس تلك البنية النفسية التي يمكن الاعتماد عليها في تحديد ذوي إمكانات الأداء العالية وتمييزهم عن العاديين، وأعلن أن السبب في تلك الحاجة هو أنه رغم أن الدراسات السابقة قد قدمت بالفعل دليلًا على أن الأفراد – سواء كانوا معلمين أو غيرهم – لابد أن يتعلموا ويتغيروا مع مرور الوقت حتى يستمروا فعالين، إلا أنها قد أغفلت جانبًا أكثر أهمية هو أن هذه البنية النفسية هي التي تساعد هؤلاء الأفراد على تعلم كيف يقومون مستقبلاً بما لا يعرفون القيام به الآن، وأن أفضل تسمية لهذه البنية النفسية الجديدة هي رشاقة التعلم.

وبذلك يتضح أن هذا مصطلح رشاقة التعلم قد نشأ في الأصل لمواجهة مسألة محددة تعاني منها أية مؤسسة عمل هي كيفية تحديد ذوي إمكانات الأداء العالية من بين منسوبيها Mitchinson, Gerard, (Roloff & Burke, 2012, P.287)، ولم يستهدف أحد من الباحثين الأكاديميين هذا المفهوم بالتحديد أو التعريف لفترة طويلة، بل ظل الأمر قاصرًا على قيام الممارسين المهنيين بإجراء مقابلات مع المستهدفين للكشف عن مدلوله، إلى أن قام Lombardo & Eichinger (2000) بتحديد هذا المفهوم اصطلاحيًّا، وتعريفه، وبناء استبيانهما الشهير المعروف باسم منقب الاختيارات Choices architect لقياسه.

(٧-١-٢) مفهومها:

لتوضيح هذا المفهوم ومدلوله، فإن الباحث سينطلق من العناصر المشتركة لتعريفاته التي توافرت له، على اعتبار أنه يوجد بينها قدر معقول من التطابق إلى حد ما، وعلى اعتبار أن هذه العناصر وفقًا لما أشار إليه (Stilwell,2019, P.24) يجب أن تكون هي الأساس لأي عرض أكاديمي مفصل حوله.

كما سينطلق الباحث من فكرة مؤداها أن البنية النفسية لهذا المفهوم مازالت قيد البحث بالأوساط الأكاديمية للآن، وأن ذلك يتم من خلال أحد منظورين، لكل منهما تعريفه الخاص - تم عرضهما في مصطلحات البحث - : الأول هو منظور Lombardo & Eichinger (2000) ومؤيدوه مثل De Meuse et al. (2010)، والثاني هو منظور De Rue et al.(2012) ومؤيدوه مثل Burke & Smith (2018) ، وهذان المنظوران مختلفان فقط حول مدى اتساع هذا المفهوم، وحول الأدلة التجريبية الداعمة لبنيته النفسية.

فالمنظور الأول رغم أنه قدم تعريفاً ضيقاً، إلا أنه اعتمد على أداة قياس واسعة الانتشار بين الباحثين هي استبيان منقب الاختيارات، والمنظور الثاني رغم أنه قدم تعريفاً ينطلق من إطار موسع يزيد من فرصة فحص مدلولات هذا المفهوم، إلا أنه لم يقدم أداة قياس تسمح باختبار هذا الإطار تجريبيًّا.

وهذا هو ما دفع Laxon (2018) في دراسته إلى محاولة التحقق من الصدق البنائي لهذا المفهوم وفقاً لمنظور De Rue et al. (2012)، ولكنه اضطر إلى استخدام مقياس viaEDGE الذي أعده De Meuse et al. (2011) في الأساس لقياس رشاقة التعلم وفقا لمنظور Lombardo & Eichinger (2000)، وكانت حجته في ذلك أنه دمج عنصر الوقت في التعريف ليكشف عن الآثار طويلة المدى لرشاقة التعلم على كل من الأداء والتعلم، ظنًّا منه أن أحدهما أو كليهما سيتسم بالدينامية مع مرور الوقت، وبالتالي سيستنتج أن طريقته في القياس كانت صحيحة، وهو ما لم يحدث، ولم تسفر نتائج دراسة Laxon (2018) عن إمكانية التنبؤ بمعدلات تغير الأداء والتعلم عبر الوقت من خلال رشاقة التعلم.

ورغم أن التعريف الذي قدمه (De Rue et al., 2012, P.262-263) منطلقٌ من إطاره المفاهيمي لرشاقة التعلم قد ركز على السرعة والمرونة، بينما التعريف الشهير الذي قدمه Lombardo & Eichinger, 2000, P.323)، وأيده فيه التعريف الذي قدمه De Meuse et al., 2010, P.120) قد ركز على الاستعداد والقدرة، إلا أنها جميعاً متقاربة إلى حد كبير باتفاقها على ضرورة تضمين سلوكيات مثل (البحث عن التغذية المرتدة – النظر في الاعتبارات الأخرى – التقويم الناقد – الانفتاح العقلي – الاستعداد للتغير – الأخذ بالمخاطرة – التجريب – تأمل الأحداث السابقة) في أي تعريف لرشاقة التعلم.

ولقد دافع (Eichinger & Lombardo, 2004, P.12-13) عن موقفهما بالتأكيد على أنه لكي يكون أي فرد رشيق التعلم فلابد أن تبدو عليه المظاهر السلوكية التي تعكس العنصرين معاً (الاستعداد والقدرة)، أما موقف De Rue et al. (2012) فقد دافع عنه (Burke & Smith, 2018, P.4-5) بأنه قد ركز فعلاً على (السرعة والمرونة) فقط، ولكنه فرَّق بين (الرشاقة والقدرة) بحيث أنه لكي يكون الفرد رشيق التعلم فلابد أن تكون لديه قدرة تعلم أولاً، وعندما يصل إلى عتبة معينة من تلك القدرة تظهر العلاقة بينها وبين الرشاقة، التي تتطلب وعيًّا ذاتيًّا وتنعكس في سلوكيات مثل البحث عن التغذية المرتدة والتعاون والتأمل وغيرها.

بينما فرَّق (De Meuse et al., 2012, P.282) بين رشاقة التعلم والقدرة على التعلم بأن الثانية يتم بحثها في إطار الاتجاه المعرفي لتفسير التعلم، وربما يفسرها البعض في إطار قريب من الذكاء، بينما الأولى لا تركز على الأبعاد المعرفية للتعلم، وإنما على الأبعاد الانفعالية والاجتماعية، ولم تشر إلا دراسات قليلة جداً إلى احتمال وجود علاقة ارتباطية تجمعها مع الذكاء.

وحيث إن كلمة (رشاقة) الموجودة في هذا المصطلح لها معنى تقليدي متعارف عليه هو سرعة وسهولة التحرك، إلا أن إضافتها إلى كلمة التعلم تعطي له معنى جديداً يتضمن قدرة الفرد على الالتقاط السريع للأفكار، وعلى المرور السهل بين تلك الأفكار ووجهات النظر المتباينة في الموقف الواحد وعبر المواقف المتعاقبة، وبالتالي فإن هذا يجعل من هذا المفهوم تجسيداً لمدى قدرة الفرد على الاكتشاف السريع للنمط الفكري السائد والمحتمل للموقف، ومدى قدرته على حمل أفكار متعددة قد تكون متضاربة بذات الوقت (De Rue et al., 2012, P.262).

أما كلمة (التعلم) الموجودة بهذا المصطلح فهي لا تعكس التعلم أحادي الحلقة الذي يركز على حل المشكلات فقط، وإنما تعكس التعلم مزدوج الحلقة الذي يتضمن قيام الفرد بفحص افتراضاته الخاصة حول نفسه، فمرتفعو رشاقة التعلم ينشغلون بعمليات التعلم مزدوج الحلقة على عكس المنخفضين الذين ينشغلون بعمليات التعلم أحادي الحلقة، وهذا هو ما جعل De Rue et al. (2012) يدمجون عمليات مثل: التأمل والتفكير المغاير في نموذجهم لرشاقة التعلم؛ كونها عمليات مزدوجة الحلقة، ورغم ذلك لم يدمجوا عمليات أخرى مزدوجة الحلقة أيضاً مثل: التعليل الدفاعي Defensive reasoning؛ لحرصهم على تضمين الجوانب الإيجابية فقط المساهمة في رشاقة التعلم، رغم أن غياب مثل تلك العمليات الأخرى كان من شأنه أن يعزز رشاقة التعلم (Mitchinson et al., 2012, P.288).

ورغم أن التعريف الذي قدمه (De Rue et al., 2012, P.262-263) انطلاقًا من إطاره المفاهيمي لرشاقة التعلم قد يكون له ميزة الوضوح، إلا أنه لم يقدم قيمة علمية جديدة؛ لأنه لم يركز إلا على السرعة والمرونة فقط، وهذا قد يتعارض مع الواقع العملي في أحيان كثيرة، فقد يتمكن البعض من إنجاز المهام بنفس سرعة رشيقي التعلم ولكن دون أن يظهروا أي مظهر سلوكي لرشاقة التعلم، فالسرعة ليست هي السمة المميزة لرشيقي التعلم فقط (De Meuse et al., 2012, P.181)، وإن كان حجتهم في ذلك هي محاولة تضييق مجال المفهوم، فإن هذا يتعارض مع ما أشار إليه De Meuse et al., 2010, (P.127) من اعتبار رشاقة التعلم بمثابة ما وراء الكفاءة Metacompetency، وتعكس بنية نفسية تكاملية تستوعب عدداً كبيراً من العناصر السلوكية الأكثر ضيقاً.

ورغم هذا المأخذ على تعريف De Rue et al. (2012)، إلا أنه قد نجح في الفصل بين استعداد الفرد وقدرته على التعلم بسرعة وبمرونة، على اعتبار أن استعداد الفرد لأن يكون رشيق التعلم يمكن التنبؤ به من خلال عوامل شخصيته، وهو ما لم يفعله تعريف Lombardo & Eichinger (2000) الذي جعل الاستعداد جزءًا من المفهوم نفسه، وهذا يعتبر خلطًا بين رشاقة التعلم من جانب وكل من سياقها ونواتجها من جانب آخر، وأيده في ذلك (De Meuse et al., 2010, P.120) بإضافة كلمة (بنجاح) بعد كلمة (الأداء) مما زاد الأمر ارتباكاً؛ لأنه بذلك قد أضاف بُعداً مختلفاً تماماً إلى رشاقة التعلم وهو اشتراط النجاح في الأداء، وكأن رشيقي التعلم لا يفشلون في أي موقف جديد، وهو أمر مناف للمنطق في الواقع.

وسواء أخذنا بتعريف Lombardo & Eichinger (2000) الواسع، أو بتعريف De Rue et al. (2012) الضيق، فإنه في الحالتين نجد أن هذه البنية النفسية الجديدة دائمًا تتضمن عناصر معرفية وأخرى سلوكية، بحيث أن الأولى تمكن الفرد من فهم التعقيد في نمط الموقف، والثانية تجعله يظهر سلوكيات تفيد أنه يطبق ما تعلمه بشكل صحيح مثل البحث عن التغذية المرتدة وغيرها (Miller, 2018, P.14)، وهذا هو نفسه ما أشار إليه (Vandewalle, 2012, P.301) من قبل أنه طالما أن رشاقة التعلم تتعلق بكيفية تعلم الفرد من الخبرة فإنها ستتطلب كلا النوعين من العمليات المعرفية والسلوكية على حد سواء.

وبذلك يتضح أنه مازالت توجد بعض الشواغل حول ما يعكسه مصطلح رشاقة التعلم من مدلولات مفاهيمية، وأن هذه الشواغل يمكن حصرها في نقطتين: الأولى هي الهاجس الذي ينتاب بعض الباحثين مثل De Rue et al. (2012) من أن يتحول هذا المصطلح إلى صيغة مطاطة تؤدي إلى التعامل مع كل ما يتعلق بالتعلم من الخبرة على أنه رشاقة تعلم، أو تؤدي إلى عدم التفريق بين رشاقة التعلم والقدرة على التعلم، والثانية أنه رغم أن الجميع قد اتفق على تقديم رشاقة التعلم على أنها بناء نفسي متعدد الأبعاد، إلا أن أحداً لم يتعرض لكيفية ارتباط تلك الأبعاد ببعضها البعض، وهو ما يضعه البحث الحالي في الاعتبار؛ نظراً لما سيكون له من تأثير واضح على كيفية تفسير نتائج أي بحث يدرس رشاقة التعلم.

ورغم الزخم الذي أحاط بهذين المنظورين في تعريف رشاقة التعلم، فقد ظهرت تعريفات أخرى لها آخذة في القرب أو البعد من أحدهما: حيث عرَّفها (London & Maurer, 2000, P.223) بأنها قدرة الفرد على التعلم من الخبرة في مكان العمل، وعلى اكتشاف أي من مهاراته وقدراته ضروري للنجاح الآن، وعرَّفها (De Meuse & Feng, 2015, P.3) بأنها قدرة الفرد واستعداده للتعلم بسرعة ثم تطبيق الدروس المستفادة للأداء الأفضل بمواقف التحدي التي تواجهه، وعرَّفها Yadav & Dixit, 2017, (P.43) بأنها قدرة الفرد على إلحاق معنى للمواقف والخبرات التي يمر بها ورسم دروس حياتية منها.

أما (Burke & Smith, 2018, P.8) فقد عرَّفها بأنها سهولة تنقل الفرد بين أنماط التعلم الأربعة التي حددها Kolb (1984) في نموذجه للتعلم (التكيفي، التباعدي، الاستيعابي، التقاربي)، وذلك بإظهاره سلوكيات تتصل بدورة التعلم الرباعية (الخبرة الملموسة، التصور المجرد، الملاحظة التأملية، التجريب النشط) في ذات الوقت، وعرَّفها (Example, 2018, P.1) بأنها قدرة الفرد على التطوير السريع لأي سلوك جديد فعال اعتماداً على خبرات جديدة، وبأنها تعطي مؤشراً عن إمكانات الأداء لدى كل فرد، أما (Stilwell, 2019, P.1-2) فقد عرَّفها بأنها سرعة ومرونة الفرد في تعلم ونبذ تعلم وإعادة تعلم كيفية الاستجابة لموقف ما.

وبذلك يتضح أنه لا توجد موجة موحدة في تعريف رشاقة التعلم، فهي لا تزال في مهدها كبناء نفسي جديد مقارنة بغيرها من الأبنية النفسية الراسخة كالذكاء والشخصية والقدرة المعرفية وتوجهات الهدف، وهذا هو ما دفع بعض الباحثين مثل (De Meuse, 2017, P.279) إلى التراجع عن تأييده المطلق لأحد المنظورين السابقين، بل أشار إلى أنه من الحكمة ان يتم تعريف هذا المصطلح بشكل موسع بحيث يتضمن أي تعريف له خمسة عناصر هي (أن يكون في ضوء التعلم من الخبرة والعمل، أن يظهرها كبناء نفسي متعدد الأبعاد، أن يظهرها كعامل منبئ بالأداء والإمكانات، أن يظهرها على أنها عنصر هام لنمو إمكانات القيادة، أن يشجع الباحثين على مزيد من البحث حول هذا البناء النفسي الجديد)، وهذا هو ما دفع الباحث الحالي إلى إعادة تعريف رشاقة التعلم، وتم عرض هذا التعريف بمصطلحات البحث.

(٧-١-٣) أبعادها:

حدد (Lombardo & Eichinger, 2000, P.324-325) أربعة أبعاد لرشاقة التعلم، وتوافق عليها (De Meuse et al, 2010, P.124-125)، وكذلك توافق عليها (Gravett & Caldwell, 2016, P.32-33)، وهذه الأبعاد هي:

(٧-١-٣-١) رشاقة الناس: ويتصف المرتفعون على هذا البعد بأنهم يعرفون أنفسهم جيدا، يبحثون عن التغذية المرتدة، يساعدون الآخرين، بناؤون حتى عند الخلاف، ينفتحون على مختلف وجهات النظر، هادئون تحت الضغط، قادرون على التعامل مع النقاط الساخنة، يتحملون عواقب كونهم في طليعة جهود التغيير، متسامحون، لديهم وعي ذاتي، يرتاحون حتى مع تنوع واختلاف الآراء، يلعبون أدواراً متعددةً في وقت واحد، يفهمون الآخرين، يتلذذون بمساعدة الآخرين على النجاح، يتعاملون مع الصراعات بطريقة بناءة، لديهم مهارة عالية في التواصل، يقدرون الفروق الفردية بين الناس، يحافظون على هدوئهم في مواقف التحدي.

(٧-١-٣-٢) رشاقة النتائج: ويتصف المرتفعون على هذا البعد بأنهم يحققون النتائج حتى في ظروف تحدث لأول مرة أو صعبة، يبنون فرق عمل عالية الأداء، يديرون الابتكار جيداً، لديهم حافز هائل لاستكمال المهام، لديهم حضور شخصي مؤثر، متكيفون جداً وبمرونة، يمررون النتائج للآخرين، يلهمون الآخرين للأداء الأفضل، يظهرون دافعية شخصية والتزام بالتفوق.

(٧-١-٣-٣) الرشاقة الذهنية: ويتصف المرتفعون على هذا البعد بأنهم ينجذبون لكل ما هو جديد أو معقد، سريعو البديهة، يحبون الخوض بعمق في المشكلات، يبحثون عن المعنى، بارعون في تبسيط الأمور الصعبة، واضحون في تقديم وجهات النظر المختلفة للآخرين، جيدون في شرح تفكيرهم وتفكير الآخرين للغير، لديهم فضول، يصلون إلى جذور الأشياء، يرتاحون مع الغموض، يكتشفون الترادف والتضاد بسهولة، يتساءلون عن الحكمة وراء كل شيء، يقرأون باتساع، لديهم اهتمامات ممتدة النطاق، ينظرون للمسائل من مناظير متعددة، يكونون صلات بين المفاهيم المجردة.

(٧-١-٣-٤) رشاقة التغيير: ويتصف المرتفعون على هذا البعد بأنهم يحبون التفكير في تغيير كل شيء، لديهم إبداع، يهتمون بتحسين عملهم وبناء مهاراتهم، يحبون التجريب والمحاولة مع الأشياء الجديدة، يقبلون التحديات بسهولة، يقبلون المسؤولية والمساءلة، يقدمون ميولاً جديدة حول الأفكار القديمة، يسعون للتطوير الذاتي، يعتمد عليهم.

ولقد أيد (Howard, 2017, P.7) هذه الأبعاد الأربعة أيضا، إلا أنه قسم كل بعد منها إلى مكونين وفقا لجدول (١)

جدول (١)

أبعاد رشاقة التعلم عند Howard (2017)

م	الأبعاد	المكونان	
		الأول	الثاني
١	**رشاقة الناس**	القدرة على إظهار الوعي الذاتي	القدرة على بناء علاقات
٢	**رشاقة النتائج**	القدرة على تحليل البيانات	القدرة على الوصول للنتائج في المواقف التي تحدث لأول مرة
٣	**الرشاقة الذهنية**	القدرة على عمل صلات من السياق	القدرة على الحفاظ على مستوى الارتياح في المواقف المعقدة

م	الأبعاد	المكونان	
		الأول	الثاني
٤	رشاقة التغيير	القدرة على التأقلم مع عدم الارتياح الناجم عن سرعة التغيير	الاستعداد لتجريب تعلم أشياء جديدة

أما (De Meuse et al., 2011, P.7) فقد تبنى هو الآخر الأبعاد الأربعة السابقة، وأضاف إليها بُعدًا خامسًا هو الوعي الذاتي بعد أن فصله بالتحليل العاملي عن بُعد رشاقة الناس بحجة أنه يجب أن يقاس بشكل مباشر وليس بشكل غير مباشر عن طريق تقرير الغير كما في مقياس منقب الاختيارات ، وأنه بعزل هذا البُعد يمكننا عمل تغذية مرتدة ملموسة عن مدى وعي كل فرد بنفسه وبيئته، وأيده Dai, De Meuse & Tang, 2013, P.3-4)، و(Yadav & Dixit, 2017, P.44-45)، و (Laxon, 2018, P.36-37) في ذلك بدراساتهم التي اعتمدوا فيها على مقياسه المعروف باسم (viaEDGE).

أما (Mitchinson & Morris, 2012, P.3-4) فقد أيدا الأبعاد الخمسة لرشاقة التعلم التي ضمنها باحثو كلية المعلمين جامعة كولومبيا في قائمتهم المعروفة باسم (LAAI) لقياس رشاقة التعلم، والتي منها أربعة أبعاد تزيد من تمكن الفرد من رشاقة التعلم والخامسة تعوقها، وهذه الأبعاد الخمسة على الترتيب هي:

(٧-١-٣-٥) الابتكارية Innovating: وهو بعد يقيس مدى قدرة الفرد على التشكيك في الوضع الراهن، وتحدي المسلمات طويلة المدى؛ ليكتشف سبلاً جديدة للنمو، ويُكوّن قاعدة معرفية موسعة للفهم، والمرتفعون على هذا البعد يتمتعون بقدرة عالية على توليد أفكار جديدة؛ بسبب نظرهم للأمور من زوايا متعددة.

(٧-١-٣-٦) الأدائية Performing: وهو بعد يقيس مدى التزام الفرد وانشغاله بالتحديات غير المألوفة التي تواجهه، وقدرته على التعامل مع التوتر الذي يسببه غموض تلك التحديات، وقدرته على التكيف بسرعة من أجل الأداء والإنجاز، والمرتفعون على هذا البعد يتمكنون من التقاط مهارات أكثر وأسرع وأدائها بشكل أفضل من غيرهم بسبب مهاراتهم في الملاحظة والاستماع ومعالجة البيانات.

(٧-١-٣-٧) التأمل Reflecting: وهو بعد يقيس مدى تعطش الفرد لخوض تجارب جديدة يتعلم منها الجديد، ومدى سعيه للبحث عن التغذية المرتدة من الآخرين؛ ليعالج بها سلوكه ليصبح على نحو أفضل، والمرتفعون على هذا البعد يكون لديهم بصيرة أعمق حول أنفسهم وحول الآخرين وحول المشكلات المختلفة.

(٧-١-٣-٨) المخاطرة Risking: وهو بعد مركزي في رشاقة التعلم يقيس مدى حب الفرد للمغامرة، والدخول للمجهول، وتجريب أشياء جديدة، والمرتفعون على هذا البعد تجدهم رواد الإثارة والمغامرة، ويرتاحون عند المخاطرة التي تمنحهم فرصاً جديدة، وليس لمجرد الإثارة فقط، ويتطوعون للقيام بالأدوار غير مضمونة النجاح، ويتعلمون باستمرار، ولا يرتبكون عندما يدخلون في أمور خارجة عن نشاطهم الأساسي.

(٧-١-٣-٩) الدفاعية Defending: وهو بعد يقيس مدى انغلاق الفرد عندما يواجه التحديات، ومدى بقائه دفاعياً عندما يواجه تغذية مرتدة محرجة من الآخرين، والمنخفضون على هذا البعد هم رشيقو التعلم الذين يبحثون عن التغذية المرتدة، ويعالجونها بإيجابية، ويغيرون أنفسهم على أساسها، ويحاربون الانغلاق عند مواجهة التحديات، ولا يستخدمون أساليب دفاعية؛ لأنهم يعتبرونها مدمرة للسلوك.

أما (De Meuse, 2015, P.2-3) فقد حدد سبعة أبعاد لرشاقة التعلم، وضمنها في مقياسه المعروف باسم (TALENT×7)، على اعتبار أنها مزيج من تلك العوامل السبعة يعطينا تصوراً عاماً عن مدى امتلاك كل فرد لتلك الإمكانات وأنه يمكن تحديد نقاط القوة والضعف في رشاقة التعلم بناء على درجة كل فرد على كل عامل، وقد اعتمد De Meuse & Feng (2015) على هذا المقياس أيضاً في دراستهما، وهذه الأبعاد السبعة هي:

(٧-١-٣-١٠) المنظور المعرفي Cognitive perspective: وهو بعد يقيس مدى قدرة الفرد على أن يفكر بطريقة ناقدة واستراتيجية، من خلال النظر للأوضاع في مكان عمله نظرة موسعة يركز فيها على مدخلات متعددة، وليس مجرد منظور واحد أو اثنين فقط.

(٧-١-٣-١١) الفطنة البين شخصية Interpersonal acumen: وهو بعد يقيس مدى قدرة الفرد على التفاعل بفاعلية عالية مع مجموعات مختلفة من الناس، وعلى تفهم دافع كل منهم، وتفهم قيمهم وأهدافهم ونقاط قوتهم وضعفهم، وقدرتهم على غرس روح الثقة فيهم وحفزهم للأداء الجيد.

(٧-١-٣-١٢) الاستمتاع بالتغيير Change alacrity: وهو بعد يقيس مدى إظهار الفرد فضولاً وحماساً لتعلم أفكار وطرق سلوك جديدة، ومدى انفتاحه على المواقف الجديدة وسعيه المستمر لتبني نهج مبتكر حتى ولو كان محفوفاً بالمخاطر.

(٧-١-٣-١٣) التحفز للنجاح Drive to excel: وهو بعد يقيس مدى قدرة الفرد على وضع أهداف شخصية لنفسه بحيث تكون صعبة وتتحدى إمكاناته، ومدى تحقيقه نتائج باهرة في المهام الغير مجربة من قبل.

(٧-١-٣-١٤) الاستبصار الذاتي Self-insight: وهو بعد يقيس مدى فهم الفرد لنفسه، ولقدراته، ولنقاط ضعفه قبل قوته، وإدراكه لمشاعره وقيمه، فيتمكن من التنسيق بين أهدافه الشخصية وأهداف مكان عمله.

(٧-١-٣-١٥) اليقظة العقلية البيئية Environmental mindfulness: وهو بعد يقيس مدى قدرة الفرد على ملاحظة محيطه الخارجي جيداً، ومراعاة متطلبات دوره ومهامه الجديدة، والتعامل مع المتغيرات البيئية بطريقة لا تقيدها أية أحكام مسبقة، وتنظيم مشاعره بفاعلية.

(٧-١-٣-١٦) الاستجابة للتغذية المرتدة Feedback responsiveness: وهو بعد يقيس مدى تلمس الفرد لأية تغذية مرتدة حول أدائه من الآخرين، والنظر إليها بعناية، وتعديل أدائه على أساسها.

وأخيرًا فقد حدد (Burke & Smith, 2018, P.13) تسعة أبعاد مستقلة لرشاقة التعلم ضمن قائمتهما لقياس رشاقة التعلم المعروفة باسم (BLAI) وهي:

(٧-١-٣-١٧) المرونة Flexibility: وهو بعد يقيس مدى انفتاح الفرد على الأفكار الجديدة، واقتراحه حلولاً جديدة للمشكلات.

(٧-١-٣-١٨) السرعة Speed: وهو بعد يقيس مدى سرعة الفرد في العمل على الأفكار، بحيث يقوم بإهمال غير الناجح منها، ويسرع الممكن منها.

(٧-١-٣-١٩) التجريب Experimenting: وهو بعد يقيس مدى تجريب الفرد لسلوكيات جديدة تتضمن توجهات وأفكار جديدة لاستنتاج الفعَّال منها.

(٧-١-٣-٢٠) الأخذ بمخاطر الأداء Performing risk taking: وهو بعد يقيس مدى بحث الفرد عن أنشطة جديدة، قد تكون مهاماً، أو واجبات، أو أدواراً، بحيث تقدم له فرصاً للتحدي.

(٧-١-٣-٢١) الأخذ بالمخاطر البين شخصية Interpersonal risk taking: وهو بعد يقيس مدى مواجهة الفرد للاختلاف مع الآخرين بطرق تقوده إلى التعلم والتغير.

(٧-١-٣-٢٢) التعاون Collaboration: وهو بعد يقيس مدى قدرة الفرد على إيجاد طرق فعالة للتعامل مع الآخرين بحيث تولد له فرصاً فريدة للتعلم.

(٧-١-٣-٢٣) جمع المعلومات Information gathering: وهو بعد يقيس مدى استخدام الفرد لطرق مختلفة للمحافظة على مواكبة التطورات في مجال خبرته.

(٧-١-٣-٢٤) تلمس التغذية المرتدة Feedback seeking: وهو بعد يقيس مدى طلب الفرد للتغذية المرتدة من الآخرين حول أفكاره وأدائه الكلي عامة.

(٧-١-٣-٢٥) التأمل Reflecting: وهو بعد يقيس مدى قدرة الفرد على الإبطاء في تقييم أداء الآخرين انتظاراً أن يصبح أكثر فعالية.

وعند المقارنة بين الأبعاد التي حددها De Meuse et al. (2011) في مقياس (viaEDGE)، والتي تبناها Mitchinson & Morris (2012) في قائمة (LAAI)، والتي حددها De Meuse (2015) في مقياس (TALENT×7)، ولتك التي حددها Burke & Smith (2018) في قائمة (BLAI) لاحظ الباحث أن العوامل النفسية التي يقف وراء بعض تلك الأبعاد ربما تكون واحدة، وأن كل ما في الأمر أن هؤلاء الباحثين أطلقوا عليها أسماء مختلفة فقط، وجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢)

التشابه بين الأبعاد المختلفة لمقاييس رشاقة التعلم

viaEDGE	LAAI	TALENT×7	BLAI
الرشاقة الذهنية	-	المنظور المعرفي	المرونة
		اليقظة العقلية البيئية	السرعة
رشاقة التغيير	الابتكارية	الاستمتاع بالتغيير	التجريب
رشاقة الناس	-	الفطنة البين شخصية	الأخذ بالمخاطر البين شخصية
			التعاون
رشاقة النتائج	المخاطرة	التحفز للنجاح	جمع المعلومات
	الأدائية		الأخذ بمخاطر الأداء
الوعي الذاتي	التأمل	الاستبصار الذاتي	التأمل
	الدفاعية (انخفاضها)	الاستجابة للتغذية المرتدة	تلمس التغذية الراجعة

وبناءً على ذلك، ووفقاً لتعريف الباحث لرشاقة التعلم - المشار إليه سابقاً – فقد تم تحديد الأبعاد الخمسة التالية لها:

(٧-١-٣-٢٦) رشاقة الناس: وهو بعد يقيس مدى قدرة الفرد على التعامل مع الآخرين بطرق مناسبة تكون بناءة في مواجهة الاختلافات معهم، وتؤدي إلى التعلم، والتحفيز للأداء الأفضل لجميع الأطراف، وذلك بسبب معرفته لنقاط القوة والضعف لديه ولديهم، وتفهمه لدوافعهم، ومحافظته على هدوئه عند مواجهة تلك الاختلافات.

(٧-١-٣-٢٧) رشاقة التغيير: وهو بعد يقيس مدى امتلاك الفرد لقاعدة فهم موسعة، تمكنه من تحدي المسلمات، والتشكيك في الأوضاع السائدة، وتجريب سلوكيات جديدة؛ لاستنتاج الأكثر فاعلية من بينها، والاندماج في الأنشطة التي تبني الكفاءات، وذلك بسبب حماسه للتعلم، وفضوله للمعرفة، وانفتاحه على الأفكار الجديدة.

(٧-١-٣-٢٨) رشاقة النتائج: وهو بعد يقيس مدى قدرة الفرد على تحقيق النتائج المطلوبة حتى في ظل الظروف الصعبة، أو التي تحدث لأول مرة، وذلك بسبب ميله للمخاطرة، والانشغال بالتحديات غير المألوفة، ومهاراته في الملاحظة وتحليل البيانات، ورغبته في وضع أهداف تتحدى إمكاناته، وقدرته على إلهام الآخرين للأداء الغير تقليدي.

(٧-١-٣-٢٩) الرشاقة الذهنية: وهو بعد يقيس مدى قدرة الفرد على التفكير في المشكلات من منطلقات جديدة، وملاحظة محيطه الخارجي، ومراعاة متطلبات المهام المكلف بها في كل موقف دون تقيد بأوضاع ثابتة قديمة، ودون انزعاج من غموضها أو تعقيدها، وذلك بسبب انفتاحه الشديد على الحلول الغير عادية، وقدرته على شرح تصوراته للآخرين.

(٧-١-٣-٣٠) الوعي الذاتي: وهو بعد يقيس مدى صحة بصيرة الفرد حول إمكاناته، وإمكانات الآخرين، وإدراكه لنقاط القوة والضعف لديه، وعدم انغلاقه، أو دفاعه عن أخطائه، وذلك بسبب سعيه المستمر للحصول على تغذية مرتدة من الآخرين، والتعامل معها بإيجابية حتى لو كانت محرجة، وبسبب قدرته على التنسيق بين أهدافه الخاصة وأهداف الآخرين وأهداف مكان عمله.

(٧-١-٤) تفسيرها:

رغم أن رشاقة التعلم تستند بجذورها إلى نظرية أوسع هي نظرية التعلم الخبراتي Experiential learning، الذي يعتبره (Kolb, 1984, P.318-319) بمثابة عملية بناء لمعرفة الفرد اعتمادًا على تحويل الخبرة، بأن يستوعب تلك المعرفة ويحولها في دورة رباعية تبدأ بالخبرة وتنتهي بالتصرف، مروراً بالتأمل والتفكير، ومتأثرةً بالهوية الذاتية لكل متعلم، والتي اعتبرها (Kolb, 2009, P.52-56) بمثابة مفتاح يعكس وجهة نظر كل فرد حول قدرته على التعلم، وبدونها يختنق هذا التعلم، ويصبح تطبيقه في مواقف جديدة محدود للغاية، ورغم أن مدلول رشاقة التعلم أصبح أكثر وضوحاً لدى الباحثين عما كان عليه الوضع في بداية ظهورها، إلا أن عناصرها الأولية والسياقية لم تكتسب نفس درجة الوضوح، بل ظلت مشوشة إلى حد ما، وهذا هو ما برر ظهور بعض النماذج التفسيرية التي حاولت إلقاء الضوء على تلك العناصر (Drinka, 2018, P.1) ، ومن هذه النماذج ما يلي:

(٧-١-٤-١) نموذج Lombardo & Eichinger (2000):

قدم هذان الباحثان أول نموذج لتفسير رشاقة التعلم، وذلك بعد أن قدما تعريفًا محددا لها (P.323)، وبعد أن قدما تصورًا لأبعادها (P.324) – تم عرضهما في مصطلحات البحث-، وبعد أن صمما استبيانًا لقياسها بطريقة تقرير الغير هو استبيان منقب الاختيارات، وبذلك يكون هذا النموذج قد استوفى من حيث

الشكل الأركان اللازمة لتفسير أية ظاهرة، ولقد أكد هذان الباحثان (P.326) أن تفسيرهما لرشاقة التعلم يستند إلى أن رشيقي التعلم يكون لديهم هاجسان أساسيان: أولهما أن التعلم هو الهدف الأسمى؛ لذلك فهم متحفزون دائماً نحو التعلم كقيمة في حد ذاته، ومهتمون بأفكار الآخرين للتعلم منها، ويؤمنون بأنهم يمكنهم التعلم من الاختلاف أكثر من التشابه، وثانيهما أن الابتعاد عن الوقوع في المشكلات يحافظ على التوازن؛ لذلك فهم يبقون أنفسهم بعيداً عن أية مشكلات مع الآخرين؛ لأنهم يعرفون أنفسهم وحدودهم، ولا يعانون من الغطرسة، فيفلتون بذلك من الاختلافات، ويتحملون بذلك عدم المسايرة، بل إنهم يظهرون أيضاً اهتماماً بالآخرين، ولذلك يرى هذا الباحثان أن هذين الهاجسين هما الخيطان الرفيعان المشتركان بين الأبعاد الأربعة التي قدماها لرشاقة التعلم في هذا النموذج.

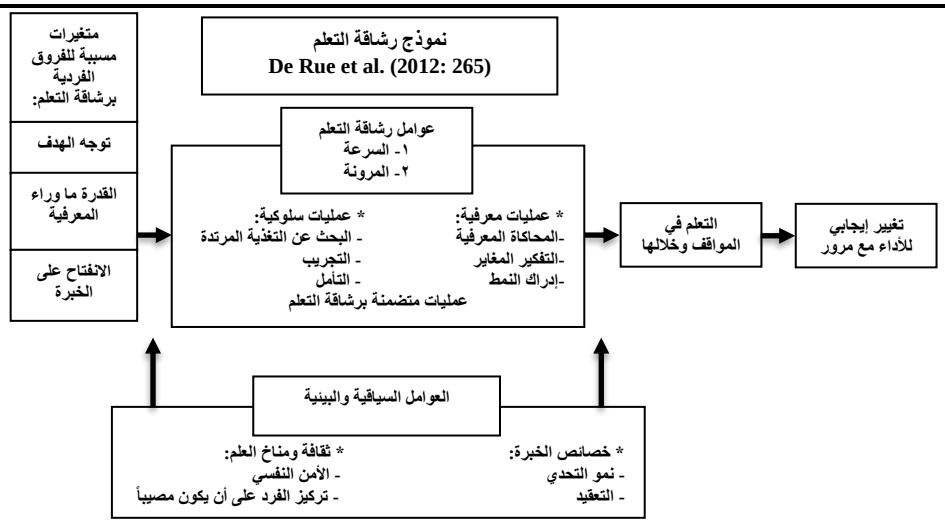
(٢-٤-١-٧) نموذج De Meuse et al. (2011):

انطلق هذا النموذج في تفسيره لرشاقة التعلم من الملحوظتين اللتين قدمهما De Meuse et al. (2010: 126-128): الأولى أن استبيان منقب الاختيارات لا يخلو من بعض أوجه القصور، أهمها أنه يعتمد على تقييم الآخرين للشخص المستهدف بطريقة تقرير الغير، وأنه يجب أن يتم الاعتماد على التقرير الذاتي رغم أن بعض الأفراد لا يكون لديهم وعي جيد بدرجة رشاقة تعلمهم، ورغم أنهم يميلون في الغالب إلى تقييمها بشكل مغاير، والثانية أن هناك سؤالاً مازال مطروحاً هو لماذا يكون البعض رشيقي التعلم أكثر من غيرهم؟ لم يجب عنه النموذج السابق؛ بسبب إغفاله لنوعين من المتغيرات يمكن أن يكونا هما وراء ذلك هما: تلك المتغيرات التي تمثل سوابق شخصية مثل الخبرة السابقة والوعي الذاتي والقدرة على التعامل مع التعقيد، وتلك المتغيرات التي تمثل وسائط بيئية مثل الثقافة السائدة وتوقعات فاعلية الذات.

ولذلك فقد قام De Meuse et al. (2011) بفصل عامل خامس لرشاقة التعلم باستخدام التحليل العاملي كان متضمناً في بعد رشاقة الناس من استبيان منقب الاختيارات، وأطلقوا عليه اسم الوعي الذاتي، وضمنوه في مقياس جديد، ولكن بطريقة التقرير الذاتي، وأطلقوا عليه اسم (viaEDGE) يقيس الأبعاد الأربعة بالإضافة إلى هذا البعد الخامس، وتأكدوا من الصدق العاملي لهذا المقياس بعد تطبيقه على أكثر من (١٠٠٠) فرد من الجنسين يعملون بمؤسسات مختلفة الأنشطة (تعليمية، صحية، خدمية)، وأشاروا (P.4) إلى أن التوجه الأول لقياس رشاقة التعلم القائم على تقرير الغير له محددات عديدة يصعب تحقيقها، وأن هذا هو ما دعاهم لتصميم تلك الأداة الجديدة اعتماداً على التقرير الذاتي، بحيث يطبق على الفرد المستهدف نفسه، وليس على المحيطين به، مراعين في ذلك الجوانب النفسية للظاهرة محل القياس.

(٣-٤-١-٧) نموذج De Rue et al. (2012):

قدم (De Rue et al., 2012, P.265) نموذجًا لتفسير رشاقة التعلم يضعها ضمن إطار موسع من المكونات النفسية، بحيث ركز هذا النموذج على العمليات المعرفية والسلوكية التي تظهر وتتعزز رشاقة التعلم من خلالها، وشكل (١) يوضح هذا النموذج الذي ركز على العوامل السياقية الموقفية التي تظهر فيها آثار رشاقة تعلم الفرد، حيث تقوم فكرته على أن رشاقة التعلم تعزز التعلم داخل كل موقف على حدة، وفيما بين المواقف المتتابعة والمختلفة، وأنها بذلك ستؤدي إلى حدوث تغير إيجابي في الأداء مع مرور الوقت، ورغم ذلك فلا يمكن الادعاء بأن هذا النموذج شامل، لكنه على الأقل يوضح أن رشاقة التعلم بناء نفسي يتناغم مع شبكة أوسع من المفاهيم النفسية الأخرى، وتتضمن عناصر هذا النموذج ما يلي:



شكل (١)

نموذج De Rue et al. (2012) لرشاقة التعلم

(٧-١-٤-٣-١) العوامل المتعلقة بالفروق الفردية في رشاقة التعلم:

يرى (De Rue et al., 2012, P.265-267) في نموذجهم أن تحديد الأبنية النفسية القريبة ذات الصلة المحتملة برشاقة التعلم يمكن أن يكشف عن سبب الفروق الفردية فيها بين الناس، وبالتالي يعطي صورة واضحة عنها، ولذلك فقد حددوا ثلاثة أبنية نفسية اعتبروها الأقرب في ذلك:

الأول هو توجه الهدف Goal orientation الذي من المتوقع أن تبلغ رشاقة التعلم ذروتها عندما يكون الأفراد متجهين هدفيًا للتعلم وليس للأداء؛ لأن هذا هو ما سيمكنهم أن يكونوا أكثر سرعة ومرونة في التعلم من الخبرة.

الثاني هو القدرة المعرفية وما وراء المعرفية Cognitive & Metacognitive ability اللتان من المتوقع أن تُعززا الذاكرة العاملة للفرد بزيادة سرعة تشفير واسترجاع المعلومات، وتحويلها إلى استجابات محددة مما ينعكس أيضاً على سرعة ومرونة الفرد في التعلم من الخبرة.

الثالث هو الانفتاح على الخبرة Openness to experience الذي من المتوقع أن يؤدي انفتاح الفرد على أفكار وخبرات جديدة لاسيما تلك التي تتعارض مع المعارف والخبرات القديمة، مما سينعكس إيجابياً على مرونة الفرد، ويُظهر رشاقة تعلمه.

(٧-١-٤-٣-٢) العمليات المعرفية والسلوكية المتضمنة في رشاقة التعلم:

عرض De Rue et al. (2012: 267-271) في نموذجهم نوعين من العمليات تميز رشيقي التعلم:

النوع الأول: هو عمليات معرفية داخلية ينشغلون بها فتسهل عليهم التعلم بسرعة وبمرونة، وهذه العمليات هي:

- المحاكاة المعرفية Cognitive simulations: وهي شكل من أشكال التجارب العقلية الداخلية للمواقف المحتملة في المستقبل (Sanna, 2000, P.168-169) يقوم بها رشيقو التعلم استباقيًا؛ لتسمح لهم بتخيل المواقف المحتملة مستقبلاً، وبالتالي تمكنهم من استخلاص الدروس حتى قبل المرور بالخبرة

فعلياً، فتؤدي إلى تمكنهم من التنبؤ بالحلول الممكنة مستقبلاً اعتماداً على أحد خبراتهم السابقة، فيطبقونه بسرعة وبمرونة في الخبرات المستقبلية.

- التفكير المغاير Counterfactual thinking: وهو عملية يتصور من خلالها الفرد ما كان يمكن أن يحدث في موقف ما، والنتائج البديلة التي كان يمكن أن تنشأ لو أنه تصرف فيه بطريقة أخرى (Baron, 2000, 79-80)، ويقوم بها رشيقو التعلم فيكون لها تأثير قوي على إدراكهم، وتعزز تعلمهم، وتمكنهم من معرفة العلاقات السببية، والنظر في المسارات البديلة للعمل، واستخلاص دروس من الخبرة السابقة بشكل سريع؛ لتطبيقها على خبرات مستقبلية، وبالتالي تتعزز مرونتهم في تكوين العلاقات بين الأفكار، فتعكس مظاهر رشاقة تعلمهم بشكل أكبر.

- إدراك النمط Pattern recognition: وهي عملية يستوعب من خلالها الفرد الأحداث المعقدة التي تبدو غير مترابطة على أنها أنماط متعارف عليها، وذلك بعمل نماذج أولية تمزج بين السمات الأكثر تواتراً لكل فئة، أو بتصنيفها إلى عدة نماذج كل منها له خصائص محددة، ثم البحث عن علاقة كل فئة بباقي الفئات، فيتمكن الفرد من كشف تلك الأنماط (Ashby & Maddox, 2005, P.154-156)، ويقوم رشيقو التعلم بتلك العملية فتمكنهم من رؤية الصلات بين الخبرات المختلفة، وبالتالي الاستفادة من تلك الصلات التي لا تبدو ظاهرة للآخرين، فيتمكنون من تطبيق ما تعلموه بسرعة وبمرونة أكبر من الآخرين الذين لا يطبقون خبراتهم السابقة إلا على الخبرات المستقبلية المماثلة لها تماماً.

النوع الثاني: هو عمليات سلوكية خارجية يظهرها رشيقو التعلم، فتعمل على زيادة تعزيز رشاقة تعلمهم أكثر وأكثر رغم أن عملية واحدة منهم لا تكفي، بل لابد ان ينشغل بها الفرد جميعاً؛ لتظهر عليه آثار رشاقة تعلمه، وهذه العمليات هي:

- البحث عن التغذية المرتدة Feedback seeking: وهو سعي الفرد باستمرار للحصول على تغذية مرتدة من الآخرين؛ لاستخدامها في تدقيق سلوكياته (Ashford & De Rue, 2012, P.149)، وهو سلوك هام جدًا خاصة عندما تكون المواقف غامضة أو تحدث لأول مرة ويكون الهدف من ذلك دائمًا هو التعلم (Ashford, Blatt & Vandewalle, 2003, P.778)، حيث يسعى رشيقو التعلم للحصول على تغذية مرتدة من الآخرين، ولا ينتظرون ذلك؛ لأنهم يدركون أن الآخرين لا يحبون إعطاء تغذية مرتدة سالبة، فيسعون هم لنيلها منهم؛ لتضيف لهم نقاط فهم إضافية للموقف تزيد من سعة وجهة نظرهم ومرونتهم، فيترك ذلك أثرا إيجابيًّا إضافيًّا على رشاقة تعلمهم.

- التجريب Experimentation: وهو قيام الفرد بتجربة سلوكيات وتكنيكات مختلفة أثناء خوضه لخبرة ما، مما يجعله أكثر ثراءً بالخبرات مقارنة بالذين يجربون سلوكيات أقل (Kolb, 1984, P.318-319)، حيث يجرب رشيقو التعلم مهاماً أكثر تعقيداً وغموضاً، فتتكون لديهم نماذج ذهنية أكثر دقة ينقلونها إلى المهام الجديدة بما يعزز مرونتهم وسرعتهم في رسم صلات بين المواقف المختلفة وداخل الموقف الواحد، وبالتالي فإن ممارسة ذلك يعزز من رشاقة تعلمهم في تلك المواقف.

- التأمل Reflection: وهو الميل للتفكير بدروس الخبرات السابقة بحيث نستوعبها وندمجها بالخبرات القادمة (De Rue & Ashford, 2010, P.24-25)، حيث يمارس رشيقو التعلم هذا السلوك لمراجعة ما بعد الأحداث، فيتمكنون من تحديد الصلات بين الأفكار المتباينة، ويطورون تلك الصلات بسرعة وبمرونة أكبر عما لو لم يتأملوا هذه الأحداث، وهذا من شأنه أن يعزز رشاقة تعلمهم أكثر.

(٧-١-٤-٣-٣) العوامل السياقية الموقفية المتعلقة برشاقة التعلم:

عرض (De Rue et al., 2012, P.271-273) في نموذجهم عاملين اثنين يتعلقان بسياق الموقف ويتوسطان آثار رشاقة التعلم فيه، بل ويؤثران على تحولها إلى مزيد من التطور داخل الموقف الواحد وعبر المواقف المختلفة، وهما:

- خصائص خبرة الفرد Experience characteristics: حيث يرون أن طبيعة الخبرة التي مر بها كل فرد يمكن أن تؤثر أو لا تؤثر على درجة إظهاره لرشاقة تعلمه، وأن بعض الخبرات فقط هي التي تعمل على تعزيز سرعته ومرونته في التنقل بين الأفكار في إطار عملية التعلم، مثل الخبرات الأكثر تعقيداً وتحدياً، وأنه كلما ارتفع مستوى التعقيد والتحدي كلما ساعد ذلك على إطلاق أول شرارة لرشاقة التعلم، وذلك مقارنة بالمواقف الأبسط والأقل تحدياً، وأنه رغم أن خصائص خبرة الفرد من حيث درجة تعقيدها وتحديها له هي التي تنشط رشاقة تعلمه، إلا أنها هي أيضاً التي يمكن أن تعوقها إذا ما زادت لدرجات عالية جداً، وهذا هو ما دعا Lombardo & Eichinger (2000) إلى الإشارة للمواقف الصعبة والجديدة في تعريفهما لرشاقة التعلم، وذلك لأن الدرجة العالية من الصعوبة تؤدي إلى تعذر سرعة التعلم، والدرجة العالية من التحدي تؤدي إلى تعذر مرونة التعلم، وهذا من شأنه أن ينعكس سلبياً على رشاقة التعلم.

- ثقافة ومناخ التعلم Culture & Climate for learning: حيث يرون أن هناك بعض العوامل التي تعلق بمناخ التعلم وبالثقافة المحيطة به يمكنها أن تقلل من فرص انخراط الفرد في مواقف تظهر رشاقة تعلمه، وأول تلك العوامل هو درجة شعور الفرد بالأمن النفسي Psychological safety في مناخ بيئة التعلم؛ لأن المناخ الآمن يساعد الفرد على المجازفة، واستكشاف طرق جديدة للتفكير، وإظهار مرونته، بينما يكون الوضع مقلوباً عندما لا يشعر الفرد بالأمن النفسي، وهم في ذلك يقرون بأن (De Meuse et al., 2010, P.127-128) هم أول من أكد على أهمية هذا العامل بإشارتهم إلى أن خوف الفرد من الإجراءات العقابية في بيئة التعلم يضعف احتمالية ظهور رشاقة تعلمه، وثاني هذه العوامل هو تركيز الفرد على أن يكون مُصيبًا دائمًا وليس مُخطِئًا؛ لأن هذا يؤدي إلى نوع من الغرور يضعف احتمالية ظهور رشاقة تعلمه أيضاً، وهم في ذلك يتفقون مع ما خلص إليه الباحثون في علم النفس التربوي عامة من أن حرص الفرد الزائد على أن يكون مصيباً يجعله دائماً يتحرك بدرجة مرونة أقل من غيره.

ويرى الباحث أنه رغم أن هذا النموذج يبدو شاملاً، إلا أنه يعتريه القصور في جانبين هما:

- أنه لم يتضمن أداة قياس لرشاقة التعلم وفقاً للرؤية السائدة فيه.

- أنه حذا حذو سابقيه في الإسراف في تفسير المقصود بجانب الرشاقة في مفهوم رشاقة التعلم على حساب المقصود بجانب التعلم فيه، فلم يشر إلى المقصود بالتعلم داخل الموقف الواحد، وكيف يختلف عن التعلم عبر المواقف المتتابعة، ولم يشر إلى كيفية التفريق بين رشاقة تعلم الفرد وأدائه؛ لأن التعلم مفاهيميًّا يتضمن كلاً من العملية والناتج (الأداء) معاً، والفصل بينهما هو أمر غير منطقي، على اعتبار أن الطريقة الوحيدة للكشف عن حدوث التعلم هو قياس مدى تغير الأداء، هذا من جانب، ومن جانب آخر فإن الخط الفاصل أيضاً بين العمليات السلوكية والأداء داخل الموقف الواحد وعبر المواقف المختلفة هو الآخر غير واضح؛ لأن المظاهر السلوكية للتعلم والأداء ليسا شيئين بل شيئًا واحدًا من الأساس، فعلى سبيل المثال البحث عن التغذية المرتدة هو فعلاً مظهر سلوكي هام يؤدي إلى التعلم، وفي نفس الوقت هو مظهر

سلوكي هام لرشاقة التعلم، وبالتالي فإن فصل هذا النموذج للتعلم كعملية عن الأداء كناتج عنها هو أمر شبة مستحيل.

وهذا هو ما دعا الباحث إلى عدم تبني هذا النموذج رغم ما يبدو عليه من شمول ظاهري، وبدلاً من ذلك تم تعريف رشاقة التعلم بطريقة تتفادى تلك النواقص، وتم تحديد أبعاد لها تتفق مع نموذج De Meuse et al. (2011) من حيث المسميات، ولكن تختلف في تعريفاتها، بحيث تتضمن معالجة تلك النواقص، وتجمع بين أكبر عدد ممكن من مظاهر رشاقة التعلم، وفي ضوء ذلك تم تصميم مقياس بطريقة التقرير الذاتي لقياس رشاقة التعلم في هذا البحث.

(٧-١-٥) قياسها:

نظراً لعدم وجود تعريف موحد متفق عليه بين الباحثين لرشاقة التعلم، فلم يكون مستغرباً لدى الباحث عدم وجود أداة واحدة لقياسها، بل حصر الباحث ثماني أدوات - في حدود علمه - لاقت قبولاً في استخدامها بالدراسات السابقة جميعها كانت في بيئات غير عربية، وكان مكمن الصعوبة هو أن تلك الأدوات كانت تقيس رشاقة التعلم من خلال أبعاد متماثلة ولكن بأسماء مختلفة في كل أداة، بل والأصعب من ذلك أن بعض من تلك الأبعاد التي ربما يقف وراءها نفس العوامل النفسية قد تم تعريفها بطرق مختلفة من أداة إلى أخرى.

ويمكن للباحث تصنيف تلك الأدوات الثمانية إلى ثلاث فئات هي:

(٧-١-٥-١) أداة واحدة اعتمدت على أسلوب تقرير الغير:

وهي استبيان منقب الاختيارات الذي أعده Lombardo & Eichinger (2000) كأول أداة لقياس رشاقة التعلم تستهدف سؤال الغير عن المستهدفين، وتكوَّن هذا الاستبيان في صورته النهائية من (٧٦) مفردة، بعد أن أسفر التحليل العاملي عن حذف (٣٣) مفردة أخرى؛ بسبب تشبعاتها غير الدالة على الأبعاد الأربعة للاستبيان (رشاقة الناس، رشاقة التغيير، رشاقة النتائج، الرشاقة الذهنية)، التي تراوحت معاملات ثباتها ما بين (٠,٨١) حتى (٠,٩٠)، بعد أن تم تطبيقه على (٢١٧) موظف في الدراسة الأولى، و(٢١٦) موظفًا في الدراسة الثانية، جميعهم يعرفون المديرين المستهدفين، وعددهم (٥٥) مديرًا، وذلك بمركز التطوير التكنولوجي بأمريكا، ويعتمد هذا الاستبيان على تدريج ليكرت خماسي (فقير جداً، عادي، ممتاز لكن لا يرق، يرق لكن ليس ذو إمكانات عالية، مرتفع الأداء والإمكانات).

وأُستخدم هذا الاستبيان في دراسة Connolly (2001)، التي أجريت على (١٠٧) فرد من ضباط إنفاذ القانون في (٢٦) مؤسسة أمنية أمريكية، ورغم أن نتائج تلك الدراسة قد كشفت عن الصدق البنائي لهذا الاستبيان، إلا أنها أشارت أيضاً إلى وجود علاقات بين أبعاده الأربعة تراوحت بين (٠,٨) حتى (٠,٩).

كما تم استخدامه أيضاً في دراسة Eichinger & Lombardo (2004)، التي أجريت على (٣١٣) فردًا بثلاث مؤسسات تعمل بمجال الجودة والالكترونيات بأمريكا، وكذلك في دراسة Mckenna, Boyd & Yost (2007)، التي أُجريت على (١٠٠) فرد من القساوسة بمدينة سياتل الأمريكية.

ولم يخل هذا الاستبيان من أوجه للنقد، منها ما أشار إليه (De Meuse et al., 2010, P.126) من أنه متعدد التقييم؛ لحاجته إلى مشاركة عدد كبير من الذين يعرفون أفراد العينة معرفةً جيدة، وهذا يعتبر

مكمن صعوبة، فضلًا عن أن بعض مفرداته قد تقبل إجابتين، وهذا يقلل من صدق محتواه، ومنها أيضًا ما أشار إليه (De Rue et al., 2010, P. 272-273) من أنه لا يتوافق مع تعريف رشاقة التعلم الذي قدمه مُعداه، الذي لا يتضمن إلا عنصرين فقط هما الاستعداد والقدرة، بينما انحرف الاستبيان عنهما وتضمن أربعة أبعاد رئيسة منقسمة إلى (٢٧) بُعدًا فرعيًا غالبيتها لا ترتبط بالتعريف، فضلاً عن مفرداتها المتقاربة المعنى والمدلول رغم انتمائها إلى أبعاد مختلفة.

(٧-١-٥-٢) أدوات اعتمدت على أسلوب التقرير الذاتي:

وكان استبيان منقب الاختيارات أيضاً هو أولها، بعد أن قام Ogisi (2006) بتحويله لنظام التقرير الذاتي دون تغيير صياغة أي من مفرداته أو أبعاده الأربعة، بحيث يجيب عنه المستهدفون مباشرة بطريقة ليكرت الخماسي، التي تبدأ بدرجة (١) منخفض وتنتهي بدرجة (٥) مرتفع، وتم تطبيقه بهذه الصورة في تلك الدراسة على (٢٠١) طالب وطالبة ببرامج علم النفس بجامعة شمال كنتاكي الأمريكية.

وكان مقياس (viaEDGE) الذي صممه De Meuse et al. (2011) هو أحد الأدوات التي اعتمدت على التقرير الذاتي، والذي تكون في صورته الأولية من (١٦٦) مفردة تم تقليصها إلى (١٥٨) مفردة بعد تطبيقه على (٦١) فردًا بشركة Korn/Ferry الأمريكية، ويتم الاستجابة عليه بطريقة ليكرت خماسي التدريج، ثم تم تطبيقه على (٤٤١) طالبًا وطالبة جامعية، فحذفت بعض مفرداته لتصبح (١١٦) مفردة، ثم تم تطبيقه على (٨٥٨) فردًا من العاملين بمؤسسات تعليمية وصحية وخدمية للتأكد من بنيته العاملية، فأصبح في صورته النهائية مكونًا من (٤٠) مفردة فقط موزعة على خمسة عوامل متمايزة هي (رشاقة الناس، الوعي الذاتي، رشاقة النتائج، رشاقة التغيير، الرشاقة الذهنية)، بواقع (٨) مفردات لكل بُعد، واستخدم De Meuse & Tang (2013) هذه الصورة في دراستهما التي أجريت على (١١٤) مدير بشركة متعددة المنتجات الاستهلاكية بشمال أمريكا، وعلى (٨٣) مدير مبيعات بشركة أدوية بشمال أمريكا أيضاً، واستخدمت Laxon (2018) هذا المقياس أيضاً في دراستها التي أجرتها على (٧٨) فردًا يعملون بشركة استشارات برمجية عالمية بعد التأكد من الصدق البنائي لها.

كما اعتمد المقياس الذي أعده Bedford (2011) في دراسته التي أجراها على (٢٩٤) فردًا يعملون بشركة استشارية كبرى مهتمة بمجال علم النفس بأحد مدن وسط غرب أمريكا على أسلوب التقرير الذاتي أيضاً، وتكون في صورته النهائية من (٩) مفردات فقط، يُجاب عنها بطريقة ليكرت سباعي التدريج؛ ليقيس رشاقة التعلم الكلية دون تحديد أبعاد معينة لها، واستخدمه أيضاً Miller (2018) في دراسته التي أجريت على (٩٦) فردًا يعملون بأحد الفنادق السياحية بنيوزيلندا.

أما قائمة (LAAI) التي أعدها مجموعة من الباحثين بكلية المعلمين بجامعة كولومبيا، والتي استخدمها Mitchinson & Morris (2012) في الدراسة التي أُجريت على (١٣٤) فردًا من المسجلين بأربعة برامج تدريبية بمركز القيادة الإبداعية بالولايات المتحدة، فقد اعتمدت أيضاً على التقرير الذاتي، وتكونت من (٢٩) مفردة موزعة على خمسة أبعاد، من بينها أربعة تُزيد من رشاقة تعلم الفرد هي (الابتكارية، الأدائية، التأمل، المخاطرة)، والخامس يعوقها وهو (الدفاعية).

أما مقياس ($TALENT_{\times}7$) الذي أعده De Meuse & Feng (2015) واستخدماه في دراستهما التي أُجريت على (١١٥) طالبًا وطالبة بجامعة شنغهاي، فقد اعتمد أيضاً على التقرير الذاتي، وتكون من (١١٨) مفردة موزعة على (٧) أبعاد لقياس رشاقة التعلم هي (المنظور المعرفي، الفطنة البين شخصية،

الاستمتاع بالتغيير، التحفز للنجاح، الاستبصار الذاتي، اليقظة العقلية البيئية، الاستجابة للتغذية المرتدة)، ويتم الإجابة عليه بطريقة ليكرت خماسي التدريج (أرفض بشدة، أرفض، لا أرفض ولا أوافق، أوافق، أوافق بشدة).

أما دراسة Allen (2016) التي أُجريت على عينتين أولهما مكونة من (٨٣٢) طالبًا وطالبة بجامعة فلوريدا، فقد اعتمدت على أداة أعدها الباحث أطلق عليها اسم مؤشر رشاقة التعلم بأسلوب التقرير الذاتي أيضاً، ومكونة من (٢٤) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد هي (الاستكشاف، التحليل، الفحص) لقياس رشاقة التعلم.

أما عن المقياس الذي أعده Gravett & Caldwell (2016)، فيتكون من (٢٥) مفردة تقرير ذاتي أيضاً موزعة على أربعة أبعاد بواقع (٦) مفردات لأبعاد (الرشاقة الذهنية، رشاقة الناس، رشاقة التغيير)، و(٧) مفردات لبُعد (رشاقة النتائج)، ويتم الاستجابة عليه بطريقة ليكرت خماسي التدريج (نادراً، من حين لآخر، بعض الأحيان، عادةً، دائماً)، واستخدم Howard (2017) هذا المقياس في دراسته التي أجراها على (١٢٦) معلمًا ومعلمة من المسجلين بكلية التربية جامعة تكساس الإقليمية ، واستخدمه Saputra, Abdinagoro & Kunncoro (2018) في دراستهم التي أُجريت على (٦٧) فردًا من العاملين بخمسة شركات بإندونيسيا، واستخدمه كذلك Duncum (2020) في دراسته التي أجراها على (٢٨٥) طالبًا وطالبة بمدرسة متوسطة غرب ولاية تكساس الأمريكية.

أما قائمة (BLAI) التي أعدها Burke & Smith (2017) في دراستهما التي أُجريت على (٣٩٣) مدير و(٤٧١) موظفًا و(١٩٣) عاملًا بمؤسسة رعاية صحية بالولايات المتحدة، فقد اعتمدت هي الأخرى على أسلوب التقرير الذاتي، وتكونت من (٣٨) مفردة موزعة على (٩) أبعاد هي (المرونة، السرعة، التجريب، الأخذ بمخاطر الأداء، الأخذ بالمخاطر البين شخصية، التعاون، جمع المعلومات، البحث عن التغذية المرتدة، التأمل)، ويُجاب عنها بطريقة ليكرت سداسي التدريج، وقد أظهرت تلك الأداة درجة صدق وثبات عاليتين، ولذلك اعتمدت عليها دراسة Drinka (2018) التي أجريت على (٢٦٥) فردًا يعملون بمؤسسة صحية بالولايات المتحدة، إلا أن تلك الباحثة قد أشارت إلى أن تلك الأداة قد أدت إلى بعض الأخطاء المنهجية ، كما استخدم Catenacci-Francois (2018) تلك الأداة أيضاً في دراسته التي أجراها على (١٢٨) مهندساً ومهندسةً بشركة شمال شرق أمريكا.

(٧-١-٥-٣) أداة واحدة موضوعية:

وهي الأداة الثانية التي استخدمها Allen (2016) في دراسته على عينة ثانية مكونة من (١٤٩) طالبًا بجامعة فلوريدا، وأطلق عليها اسم أداة محاكاة رشاقة التعلم، فهي تتضمن (١٣) موقفًا موزعين على ثلاثة أبعاد هي (الملاحظة، الاتصال، التقييم) لقياس رشاقة التعلم.

ورغم أنه قد يبدو أن هناك تنوعاً في الأدوات المتاحة لقياس رشاقة التعلم حالياً، إلا أنها تتضمن أبعاداً ليس عليها قدر كبير من التوافق بين الباحثين، فضلاً عن احتوائها على بعض المفردات التي تبدو لأول وهلة غير ذات صلة إلى حد كبير برشاقة التعلم، وقد سبق (De Meuse et al., 2010, P.126-127) في الإشارة كذلك إلى عدم التوافق حول العوامل النفسية التي ترتكز عليها كل تلك الأبعاد، وبالطبع فإن هذا كله يحد من جدوى استخدام تلك الأدوات، ويدعو إلى ضرورة بناء أداة تقييم ذاتي جديدة تتضمن جميع المتغيرات النفسية التي يحتمل أن ترتكز عليها رشاقة تعلم الفرد، وهذا هو ما قام به الباحث الحالي

من بناء مقياس جديد يعتمد على الأبعاد التي عليها أكبر قدر من التوافق بين الدراسات السابقة، وهي (رشاقة الناس، رشاقة التغيير، رشاقة النتائج، الرشاقة الذهنية، الوعي الذاتي)، ويقوم على أسلوب التقرير الذاتي الذي اعتمدت عليه غالبية الدراسات السابقة؛ تجنباً لمشكلات الطرق الأخرى.

(٧-١-٦) علاقتها بمتغيرات أخرى:

(٧-١-٦-١) علاقتها بعوامل الشخصية:

يشير (Connolly, 2001, P.24) إلى أنه طالما أن بُعد رشاقة الناس يصف المنفتحين على الآخرين وعلى الأفكار الجديدة، والذين لديهم قبول في تفاعلاتهم وهدوء في المواقف الصعبة، وطالما أن بُعد رشاقة النتائج هو الذي يمكن الفرد من النجاح في الظروف الجديدة أو المعقدة، وهو الذي يجعل لدى الفرد دافعًا شخصيًّا لتحقيق النتائج، فإنه من المحتمل أن يكون لهذين البُعدين من رشاقة التعلم علاقة ما بعوامل الشخصية خاصة الطيبة والانفتاح على الخبرة ويقظة الضمير والانبساطية والثبات الانفعالي.

فرغم أن الطيبة كعامل من عوامل الشخصية الخمسة الكبرى يتضمن سمات مرغوب تواجدها في العاملين بأية مؤسسة عمل أياً كان نشاطها، إلا أنه لم توجد أية دراسة أو حتى افتراض من الباحثين أنه ينبغي أن يرتبط بعلاقة ما برشاقة التعلم (Bedford, 2011, P.34-35)، عدا ما أشار إليه (De Meuse, 2017, P.278) من أنه ربما يرتبط هذا العامل بعلاقة موجبة مع رشاقة التعلم، وخاصة مع أبعادها المتعلقة بالعلاقات الشخصية.

كما يتوقع (De Meuse, 2017, P.278) أن يرتبط عامل الانفتاح على الخبرة بعلاقة موجبة مع رشاقة التعلم، وخاصة مع كل من بُعد رشاقة التغيير والرشاقة الذهنية، وذلك بناء على ما وصف به (McCrae & Sutin, 2009, P.259-261) مرتفعي الانفتاح على الخبرة بأنهم واسعوا الأفق ومثقفون ومبدعون، وما وصفهم به (LePine et al., 2000, P.571-572) بأنهم فضوليون وواسعو التفكير ويبحثون عن الخبرات الجديدة، وأكثر ارتباطًا بالتغيير واستعدادًا للبحث عما يمكنهم تعلمه.

أما عن عامل يقظة الضمير، فإن ما كتبه الباحثون حول رشاقة التعلم جعل (Davis & Barnett, 2010, P.272-274) يشيران إلى أنه رغم أن المرتفعين بهذا العامل يرجح أنهم يستطيعون تحديد أهدافهم بأنفسهم، وأن يعملوا بجد لتحقيقها، وأن يلتزموا بإجراء تغييرات بسلوكهم بناء على التغذية المرتدة من الآخرين، ورغم أن هذه الصفات لا تتساوى مع صفات رشيقي التعلم؛ إلا أنه يبدو أن المرتفعين على هذا العامل سيكونون ميالين لتعلم المزيد على نحو أفضل من المنخفضين؛ لأنه على الأرجح سيكون هذا العامل له علاقة برشاقة التعلم، إلا أن هذا يحتاج إلى أدلة تجريبية (Bedford, 2011, P.33-34)، وهذا هو نفسه الذي افترضه (De Meuse, 2017, P.278) أيضاً من أن هذا العامل سيرتبط بعلاقة عكسية مع رشاقة التعلم عامة، وعلى الأخص مع بُعد الرشاقة الذهنية، إلا أن هذا يحتاج لأدلة تجريبية.

أما عن عامل الانبساطية، فقد افترض الباحثون أنه من المحتمل أن يُعزز فرص التعلم لدى الفرد؛ لأنه يسمح له بالسعي للحصول على تغذية مرتدة من الآخرين (Smither, London & Reilly, 2005, P.39-41)، ولذلك يتوقع (Bedford, 2011, P.34) أن المستويات العليا من هذا العامل ينبغي أن ترتبط بالمستويات العليا من رشاقة التعلم، وأن هذا يحتاج لألة تجريبية.

أما عامل العصابية، فإن (Davis & Barnett, 2010, P.370) يشيران إلى أنه من المنطقي القول بأن الأفراد الخالين من المشكلات النفسية الكبيرة سيكونون أفضل من غيرهم في التعلم من الخبرة؛ لكونهم

ثابتين انفعالياً بما يجعلهم أكثر قدرة على التعامل مع فشلهم وأخطائهم، ويعطيهم ميزة أكبر عن غيرهم عند محاولة التعلم في مكان العمل، ولذلك يرى (Bedford, 2011, P.35) أن الثبات الانفعالي (وهو عكس العصابية) من المتوقع أن يرتبط بعلاقة ما مع رشاقة التعلم، وأنه لن تكون مفاجئة إذا وجدت مثل تلك العلاقة.

وبمقارنة رشيقي التعلم بغيرهم في ضوء عوامل الشخصية الخمسة الكبرى يتضح أنهم أكثر انفتاحاً؛ لأنهم أكثر اجتماعيةً ونشاطاً وتحملاً للمسئولية، وأكثر تركيزاً؛ لأنهم أكثر تنظيماً وتحفزاً ومنهجيةً، وأكثر مرونة؛ لأنهم أكثر سهولةً في التعامل وهدوءً وتفاؤلاً وتعافياً من التوترات، وأقل احتجاجاً؛ لأنهم أكثر تقبلاً للآراء وترحيباً بالمهام وقبولاً للتحديات، وأكثر أصالةً؛ لأنهم أكثر تخطيطاً وتوليداً للأفكار وبحثاً عن التعقيد وجاهزيةً للتغيير (Mitchinson & Morris, 2012, P.5).

ولقد تضاربت نتائج الدراسات السابقة التي حاولت فحص العلاقة بين رشاقة التعلم وعوامل الشخصية، حيث أشارت دراسة Connolly (2001) التي اعتمدت على قائمة Goldberg (1990) لعوامل الشخصية إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائيًّا بين رشاقة التعلم ككل وأيٍ من عوامل الشخصية الخمسة الكبرى، عدا عامل الانفتاح على الخبرة فقد أظهر علاقة ضعيفة دالة إحصائيًّا (ر= ٠,٢١) مع بُعد الرشاقة الذهنية و(ر= ٠,٢٣) مع بُعد رشاقة التغيير.

أما دراسة Ogisi (2006) التي اعتمدت على قائمة Goldberg (1999) لعوامل الشخصية ، فقد أظهرت نتائجها علاقات دالة إحصائيًّا بين جميع عوامل الشخصية الخمسة الكبرى وجميع أبعاد رشاقة التعلم تراوحت ما بين (٠,١٢) حتى (٠,٤٥)، عدا عامل الطيبة لم تكن له علاقة دالة إحصائيًّا إلا ببُعد رشاقة الناس فقط، وعامل العصابية التي كانت جميع علاقاته سالبة مع جميع أبعاد رشاقة التعلم.

بينما أشارت نتائج دراسة Bedford (2011) التي اعتمدت على قائمة كاليفورنيا التي أعدها Gough (١٩٩٦) واستبيان Hogan & Hogan (١٩٩٧) لقياس عوامل الشخصية إلى عدم وجود أية علاقات دالة إحصائيًّا بينها وبين رشاقة التعلم في أي من أبعادها بما يشير إلى أنهما بناءان نفسيان متمايزان.

أما دراسة Allen (2016) على العينة الأولى التي اعتمدت على قائمة Goldberg (1999) لعوامل الشخصية، فقد كشفت نتائجها عن وجود ارتباطات دالة إحصائيًّا بين جميع عوامل الشخصية الخمسة الكبرى وجميع أبعاد مقياس مؤشر رشاقة التعلم الثلاثة.

في حين أن دراسة Miller (2018) التي اعتمدت على مقياس (15 FQ) لعوامل الشخصية، فقد كشفت نتائجها عن وجود علاقات دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) بين رشاقة التعلم وعامل الانفتاح على الخبرة (ر= ٠,٣٧٦)، وعامل الانبساطية (ر= ٠,٠٣٣١)، وعدم وجود علاقات دالة إحصائيًّا مع عامل يقظة الضمير والطيبة والعصابية.

أما دراسة Laxon (2018) التي اعتمدت على قائمة Hogan في قياس الانفتاح على الخبرة ويقظة الضمير من عوامل الشخصية، فقد أشارت نتائجها إلى وجود علاقات دالة إحصائيًّا موجبة بين رشاقة التعلم وعامل الانفتاح على الخبرة، وسالبة مع عامل يقظة الضمير.

(٧-١-٦-٢) علاقتها بالذكاء وبالقدرة المعرفية وما وراء المعرفية:

رغم أنه من البديهي أن يتعلم الأذكياء من الخبرة أكثر من غيرهم؛ بسبب اعتمادهم على ذكائهم هذا في فهم الأشياء الصعبة، إلا أنه وفقًا لما أشار إليه (Sternberg et al., 1995, P. 916-918)، نجد أن بعض الأشخاص البارعين أكاديميًّا بشهادة معلميهم يعانون عندما يواجهون أية تحديات أو غموض في خبرات الواقع العملي، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة Connolly (2001) من عدم وجود علاقة بين القدرة المعرفية ورشاقة التعلم.

ورغم ذلك فقد أشار (Bedford, 2011, P.24) إلى أنه من غير الواضح إذا ما كان الذكاء أو أي من أشكاله المختلفة (العملي، الانفعالي، أو غيرهما) له علاقة ما برشاقة التعلم أم لا؟، وهذا بالطبع يُعزز الفكرة التي روج لها Lombardo & Eichinger (2000)، من أن رشاقة التعلم تركيب نفسي متمايز عن القدرة المعرفية، وأنها تؤثر على قابلية الفرد التكيف أكثر مما يفعله ذكاؤه، وأنها تشترك في ذلك مع الذكاء العملي الذي أشار إليه (Sternberg et al., 1995, P.914-916) بمصطلح آخر هو ذكاء الشارع، وأنه يتضمن التعلم من العمل، ويتعلق بالخبرة اليومية، ويجعل الفرد أكثر فاعلية عند التعامل مع مهام معقدة، ومع مشكلات العمل اليومية الغير محددة جيداً، والتي لا يتوافر حولها معلومات كافية، وأنه يختلف عن الذكاء الأكاديمي أو ذكاء الكتب، الذي يتميز بتوافر المعلومات وبمهام محددة.

ولذا فإن كل هذا قد دفع (Miller, 2018, P.17) إلى اعتبار أن مرتفعي الذكاء العملي يحملون أيضاً نفس بصمات رشيقي التعلم، وأنه من المحتمل وجود علاقة قوية بينهما خاصة بعد أن اشار (Bedford, 2011, P.27) إلى أن الذكاء العملي ورشاقة التعلم ربما يعزفان على نفس النغمة تقريباً.

ومما يُزيد الأمر تشابكاً وجود تناغم بين ما أشارت إليه نتائج دراسة Connolly (2001) من عدم وجود ارتباط بين رشاقة التعلم والقدرة المعرفية، وما أشارت إليه نتائج دراسة Wagner & Sternberg (1985) من أن الذكاء العملي هو الآخر لا يرتبط بالقدرة المعرفية، هذا من جانب، ومن جانب آخر فإن هناك تناغماً أيضاً بين ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من Lombardo & Eichinger (2000) وConnolly (2001) من أن رشاقة التعلم تتنبأ بأداء الفرد أكثر مما تفعله القدرة المعرفية مع ما أشارت إليه نتائج دراسة Wagner & Sternberg (1990) من أن الذكاء العملي هو الآخر يتنبأ بأداء الفرد أكثر مما تفعله القدرة المعرفية، وهذا يعكس لنا أن كلاً من رشاقة التعلم والذكاء العملي عاملان متمايزان عن القدرة المعرفية رغم التشابه الكبير بينهما، الذي يجعل من الصعوبة تحديد هل هما متمايزان عن بعضهم البعض أم لا؟، وهذا هو تساؤل (Bedford, 2011, P.31) الذي طرحه في دراسته ولم يجب عنه.

ويبدو مما أشار إليه (Brown, 2016, P.6-7) أن الذكاء السائل هو الآخر يدعم مستوى رشاقة تعلم الفرد، وذلك على اعتبار أنه أحد مكوني السعة العقلية للفرد أشار إليه كاتل جنباً إلى جنب مع الذكاء المتبلور على أنه هو الذي يسمح للفرد بتحليل المشكلات الجديدة وكشف الأنماط واستخراج المعاني، وأنه يمثل القدرة الاستدلالية في أنقى صورها، وأنه مستقل نسبيا عن الخبرات المتعلمة على عكس الذكاء المتبلور الذي يعكس قدرات الفرد التي تم تكوينها نتيجة الثقافة والخبرات المتعلمة ويُلاحظ عند تعامله مع الكلمات والأرقام، بينما الذكاء السائل يمكن الفرد من دمج المعلومات القديمة مع الجديدة وتحدي الافتراضات المتأصلة الراسخة والبحث عن فرص لنقل التعلم للمساعدة في حل المشكلات الجديدة، وهذا هو ما يجعله قريب الصلة من رشاقة التعلم.

ورغم ذلك يشير (De Rue et al., 2012, P.267) إلى أن القدرة المعرفية للفرد تؤثر على درجة رشاقة تعلمه، وأن السبب في ذلك أنها هي التي تمكنه من معالجة المعلومات بشكل أسرع، وتحسن ذاكرته العاملة، وتزيد من قدرته على رؤية الأنماط، والتحرك بين الأفكار بسهولة، وثمة أدلة على ذلك منها أنه إذا كانت دراسة Connolly (2001) قد أشارت نتائجها إلى عدم وجود علاقة بين رشاقة التعلم والقدرة المعرفية، فإن نتائج دراسة Ogisi (2006) قد أشارت إلى وجود علاقات متوسطة دالة إحصائيًّا بينهما تتراوح قيمها ما بين (٠,١٩) حتى (٠,٣٥)، وهذا هو ما جعل (Allen, 2018, P.33) يشير إلى ضرورة توجيه مزيد من الدراسات للتأكد من تلك العلاقات.

أما القدرة ما وراء المعرفية، فهي بمثابة صيغة خاصة من القدرة المعرفية، تعكس مدى قدرة الفرد على التفكير في تفكيره، وعلى التحكم في عملياته العقلية (Flavell, 1979, P.906-907)، وحيث أشار بعض الباحثين إلى أن تلك القدرة ما وراء المعرفية ترتبط إيجابياً باكتساب الفرد للمعارف والمهارات، وبمراقبته لمدى تقدمه في تحقيق أهدافه، وبدرجة تكيفه، وبسعيه للتعلم، وبأداء المهام المختلفة (Ford, Smith, Weissbein, Gully & Salas, 1998, P.221-224)، فإن ذلك هو الذي دفع (De Rue et al., 2012, P.267)إلى افتراض أن تلك القدرة ما وراء المعرفية ترتبط هي الأخرى برشاقة التعلم.

ورغم ذلك فقد أظهرت دراسة Bedford (2011) عدم وجود علاقات دالة إحصائيًّا بين رشاقة التعلم والقدرة المعرفية، وهذا عكس ما أظهرته نتائج دراسة Allen (2016) على العينة الثانية من وجود علاقة دالة إحصائيًّا بين أبعاد مقياس محاكاة رشاقة التعلم ومقياس القدرة المعرفية، وكذلك مع دراسة Miller (2018) التي أشارت إلى وجود علاقة دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١) ومستوى (٠,٠٥)، وذلك في بُعد الاستدلال المجرد (ر= ٠,٤٣٣) وبُعد الاستدلال الشفوي (ر= ٠,٣٣٣) من مقياس (Adapt-g) للقدرة المعرفية مع الدرجة الكلية لمقياس رشاقة التعلم، بينما لم توجد أية علاقات دالة بين رشاقة التعلم وبُعد الاستدلال العددي من هذا المقياس ولا مع أي من أبعاد مقياس Genos للذكاء الانفعالي.

(٧-١-٦-٣) علاقتها بالأداء الحالي والمستقبلي للفرد:

لاحظ الباحث أن الدراسات السابقة قد حرصت على الكشف عن طبيعة علاقة رشاقة تعلم الفرد بأدائه الحالي، سواء في وظيفته أو عمله أو المهام التي يُكلف بها، وكذلك بإمكانات أدائه المستقبلي، حيث أشارت نتائج دراسة Lombardo & Eichinger (2000) إلى وجود علاقات دالة إحصائيًّا بين إمكانات الأداء المستقبلي وأبعاد رشاقة الناس (ر= ٠,٤٧)، ورشاقة النتائج (ر= ٠,٥٠)، والرشاقة الذهنية (ر= ٠,٣٩)، ورشاقة التغيير (ر= ٠,٥٣) من مقياس رشاقة التعلم.

كما كشفت دراسة Connolly (2001) عن وجود علاقة دالة إحصائيًّا بين رشاقة التعلم الكلية وكلا من الأداء الحالي وإمكانات الأداء المستقبلي، وكذلك كشفت دراسة Eichinger & Lombardo (2004) عن أن مرتفعي رشاقة التعلم كانوا أفضل أداءً من المنخفضين، حيث حصلوا على تقييمات أفضل من مشرفيهم فكانت قيمة (ر= ٠,٤٥) بين درجات الأداء الحالي ودرجات رشاقة التعلم الكلية.

أما دراسة Bedford (2011)، فقد كشفت عن علاقة دالة إحصائيًّا بقيمة (ر= ٠,٧٧٨)، و(ر= ٠,٧٦٧) بين رشاقة التعلم وكلاً من الأداء الحالي والمستقبلي على الترتيب، وأظهرت أيضاً إمكانية التنبؤ

بإمكانات الأداء المستقبلي فقط من خلال درجات رشاقة التعلم، واتفقت في ذلك مع ما أشارت إليه نتائج دراسة(2013) Dai, De Meuse & tang أيضًا.

أما دراسة (2017) Howard التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين رشاقة تعلم المعلمين وأدائهم التدريسي، فقد كشف عن علاقات دالة إحصائيًا بينهما بقيمة (ر= ٠,٤٦) لرشاقة الناس و(ر= ٠,٣٤) للرشاقة الذهنية و(ر=٠,١٨) لرشاقة التغيير و(ر=٠,٤٤) لرشاقة النتائج، فضلاً عن إمكانية التنبؤ بما نسبته (٣١,٢٪) من تباين الدرجات في الأداء التدريسي من خلال درجاتهم في رشاقة التعلم، وكانت تلك النتيجة معاكسة لما أظهرته دراسة (2018) Drinka من عدم وجود علاقة دالة إحصائيًا بين رشاقة التعلم والأداء الحالي، حيث كان أقصى معامل ارتباط (ر= ٠,٠٨)، وربما يرجع ذلك لاختلاف العينة والأدوات في الدراستين.

أما دراسة (2020) Duncum التي هدفت إلى فحص العلاقة بين رشاقة التعلم والأداء القرائي والأداء الحسابي الحاليين لطلاب المدارس المتوسطة، فقد أشارت نتائجها إلى وجود علاقة دالة إحصائيًا بين الأداء القرائي والرشاقة الذهنية فقط (ر= ٠,٣٣٨)، بينما كانت غير دالة مع رشاقة الناس (ر= ٠,٢٤)، ورشاقة التغيير (ر= ٠,٢٧٩)، ورشاقة النتائج (ر= ٠,٢٨٢)، كما وجدت علاقة دالة إحصائيًا بين الأداء الحسابي وكل من الرشاقة الذهنية (ر= ٠٣٥٢)، ورشاقة النتائج (ر=٠,٣٧٧)، وغير دالة مع رشاقة الناس (ر= ٠,٢٩٢)، ومع رشاقة التغيير (ر= ٠,٢٦٩).

(٧-١-٦-٤) علاقتها بتوجه الهدف:

إن توجه الهدف هو أحد الأبنية النفسية المستقرة نسبيًا المسببة للفروق الفردية، حيث يُفرّق بين نوعين من الأفراد: النوعُ الأول هو الذي يرغب في البحث عن فرص للتعلم واكتساب مهارات جديدة لتحسين قدراتهم وبناء كفاءات جديدة وهم المتجهون هدفيًا للتعلم، والنوعُ الثاني يُركز على مجرد الوفاء بالمعايير المطلوبة لكل كفاءة ويرغبون في الحصول على نجاح سهل وتجنب المواقف التي يتوقعون صعوبتها وتجنب إصدار أحكام سلبية نحوهم وهم المتجهون هدفيًا للأداء (Button, Matheiv & zajac, P.996: 27-32; Vandewalle, 1997, P.1000).

والمتجهون هدفيًا للتعلم يُظهرون تسامحاً أكبر مع الغموض، وانفتاحاً عقلياً أكبر، وإصراراً أكبر على مواجهة الصعاب، وتفضيلاً أكبر للمهام التي بها قدر كبير من التحدي، وذلك على عكس المتجهين هدفيًا للأداء الذين تربطهم علاقة سالبة بالتسامح مع الغموض ومع التعقيد، ويميلون إلى تجنب المهام التي بها أي قدر من التحدي (Dweck, 1986, P.1041-1043).

كما أن المتجهين هدفيًا للأداء يتفاعلون سلبياً مع المهام التي يدركون أنها صعبة، فيتجنبونها؛ لأنهم يعتقدون أن قدراتهم ثابتة، بينما المتجهين هدفياً للتعلم يثبتوا خلال تلك المهام الصعبة؛ لأنهم يعتقدون أنهم يمكنهم تحسين قدراتهم وكفاءاتهم أثناء إنجازها، فيندمجون في حل المشكلات، وفي إجراءات التغيير (Elliot & Dweck, 1988, P.6-9)، هذا فضلاً عن أن المتجهين هدفيًا للأداء يستخدمون أسلوبًا تكيفيًا يمنعهم من مواجهة الصعاب على عكس المتجهين هدفياً للتعلم يستخدمون أسلوباً تكيفياً يساعدهم في مواجهة تلك الصعاب والتفوق عليها (Vandewalle, Brown, Corn & Slocum, 1999, P.251-254).

وبذلك يتضح أن الإطار المفاهيمي لتوجه الهدف للأداء يتعارض مع رشاقة التعلم، فالمتجهون هدفيًّا للأداء أقل رغبةً في التجريب، وأكثر تجنبًا لأي تغذية مرتدة تتعارض مع معتقداتهم، وهذا عكس الإطار المفاهيمي لتوجه الهدف للتعلم، نجده قريبًا من رشاقة التعلم، فالمتجهون هدفيًّا للتعلم يميلون للتجريب والخبرات ويتعلمون منها ويفسرون التغذية المرتدة السلبية بشكل إيجابي، بل يبحثون عنها رغبة في التعلم، ورغبة في تطوير مهاراتهم (Allen, 2018, P.22-23).

وأكد ذلك (Burke & Smith, 2018, P.9) بأن هناك سلوكيات محددة للمتجهين هدفيًّا للتعلم ستكون جزءً لا يتجزأ على الأرجح من رشاقة التعلم، مثل سلوكيات التسامح مع الغموض والانفتاح العقلي والمثابرة وتفضيل المهام الصعبة، واتفقت معهما في ذلك (Drinka, 2018, P.23) من أن هناك احتمالًا قويًّا أن تكون هناك علاقة واضحة بين رشاقة التعلم وتوجه الهدف للتعلم، وذلك لأن الذين يدركون الأهداف على أنها فرص للتعلم أكثر من كونها تهديداً لهم هم رشيقو التعلم، وهذا هو ما جعل نموذج De Rue et al. (2012) يعتبر توجه الهدف للتعلم عاملًا سابقًا على رشاقة التعلم رغم أنه لم يوضح آلية ذلك.

وعلى الرغم أنه من المنطقي افتراض وجود علاقة ما بين توجه الهدف للتعلم من جانب ورشاقة التعلم خاصة الجزء الدافعي منها من جانب آخر، بل إن (Lombardo & Eichinger, 2000, P.325) قد أشارا مباشرة إلى أن رشاقة التغيير تشبه مفاهيميًّا توجه الهدف للتعلم، ورشاقة النتائج تشبه مفاهيميًّا توجه الهدف للأداء، إلا أن دراسة Connolly (2001) قد أشارت إلى عدم وجود أية علاقات دالة إحصائيًّا بين رشاقة التعلم ونوجه الهدف سواء للتعلم أو للأداء، حيث لم يتجاوز معامل الارتباط (ر= ٠,٠٧)، تماماً مثل دراسة De Meuse et al. (2010) التي أشارت نتائجها أيضاً إلى عدم وجود علاقات دالة إحصائيًّا بينهما، لكن المحير في الأمر أن دراسة Drinka (2018) أظهرت وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًّا بين رشاقة التعلم وتوجه الهدف للتعلم (ر= ٠,٥١) ، مما يدعوا إلى مزيد من الدراسات للتأكد من الأمر.

(٧-١-٦-٥) علاقتها ببيئة التعلم والمناخ النفسي الآمن:

إن شعور الأفراد بأن لهم سيطرة على تعلمهم، من خلال إحساسهم بقدرتهم على التأثير في البيئة التي يحدث فيها هو شيء هام؛ لأنه يدعم رشاقة تعلمهم بعد ذلك (Miller, 2018, P.17)، ويرجع السبب في ذلك إلى أن بيئة التعلم الآمنة نفسياً التي تسمح للأفراد بالأخذ بمبدأ المخاطرة، وبالشكوى من القواعد، وباستكشاف البدائل، وباستقبال التغذية المرتدة، وتتسامح في بعض الأخطاء، وتسمح لهم بالتعلم من خلال الممارسة هي بذلك بيئة داعمة لرشاقة التعلم، وهي عكس بيئات التعلم التي تعاقب الأفراد بقسوة على الأخطاء، وتكافئ الملتزمين بالجوائز؛ لأن الأخيرة تدفع بذلك الأفراد إلى تبني سلوكيات دفاعية، وتقلل من قدرتهم على البقاء منفتحين على الخبرات الجديدة (De Rue et al., 2012, P.272-273).

ونظراً لأهمية ذلك فقد اهتمت بعض الدراسات بمحاولة الكشف عن علاقته برشاقة التعلم، فتوصلت دراسة Drinka (2018) إلى وجود علاقة دالة إحصائيًّا بين رشاقة التعلم والمناخ النفسي المدرك للعاملين بمؤسسة صحية بالولايات المتحدة، أما دراسة Catenacci-Francois (2018) فقد أشارت إلى أن المناخ الآمن نفسياً يُعزز الأداء بغض النظر عن مستوى رشاقة التعلم، حيث وجدت أنه إذا أدرك الأفراد أن المؤسسة التي يعملون بها تتمتع بمستوى عال من الأمن النفسي فإن منخفضي رشاقة التعلم يتفوقون على المرتفعين في الأداء، وكانت هذه النتيجة غير متوقعة، اما دراسة Saputra,

Abdinagora & Kunncoro (2018) فقد أشارت إلى أن مناخ التعلم بأية مؤسسة عمل له تأثير مباشر على الاندماج بالعمل وله تأثير مباشر على رشاقة تعلمهم، كما أشارت إلى أن رشاقة التعلم لها تأثير موجب دال إحصائيًّا على الاندماج بالعمل، فضلاً عن أنها تلعب دورًا وسيطًا في العلاقة بين الاندماج بالعمل ومناخ التعلم.

(٧-٢) عوامل الشخصية:

الشخصية تتضمن مجموع السمات الكامنة داخل كل فرد، ويمكن من خلالها تفسير أنماطه السلوكية الثابتة تجاه البيئة المحيطة (Pervin, 1970, P.16-19)، فهي ترتيب مميز من التصورات المتشابكة والمشاعر والأفكار والسلوكيات، التي تمدنا بقالب نحافظ من خلاله على بقائنا، واستقرارنا النفسي Millon (1990: 340) ، وبالتالي فإنها تعطي لكل فرد نمطًا سلوكيًّا مركبًا يتبناه، فيميزه عن غيره، ويظل ثابتًا ودائمًا إلى حد كبير (عبد الخالق، ١٩٩٦، ص٦٤)، ولذلك فإنها يمكن أن تعكس السُمعة والخصائص البينية التي يمكن للآخرين وصفها عندما يرون شخص ما في المواقف المختلفة Connolly, (2001, P.20).

وعوامل الشخصية هي خمسة مجموعات متمايزة من سمات مُحدِّدة للشخصية لا تظهر ولا تتضح إلا في إطار التفاعل مع عوامل أخرى عديدة، يظهر فيها كل فرد بطريقة مغايرة للآخرين (عبد الكريم ومبارك، ٢٠١٦، ص٣١٧).

وهذه العوامل ظهرت كنتيجة للدراسات التي حاولت استخلاص السمات الرئيسة للشخصية، التي تجمع تحتها العديد من السمات الفرعية، وأُطلق عليها العوامل الخمسة الكبرى بعد التحليلات العاملية، التي أظهرت تجمعها في غالبيتها تحت خمسة عوامل مستقلة إلى حد كبير Goldberg, 1993, P.26-27).

ويوجد نموذجان للعوامل الخمسة الكبرى: الأول طوره Macrae, Costa خلال الفترة من (١٩٨٥) حتى (١٩٨٧)، وصمما قائمة شهيرة لقياسها، والثاني طوره Goldberg خلال الفترة من (١٩٩٠) حتى (١٩٩٣)، وأعد له قائمة لقياسها في العام (١٩٩٠)، وحدثها في العام (١٩٩٩)، وهما يتضمنان نفس العوامل، ولا يوجد خلاف بينهما إلا في ترتيب هذه العوامل فقط، وعلى الأخص الأول والثاني (أبو هاشم، ٢٠٠٧، ص٢٣٤).

ويعتبر نموذج Goldberg واسع الانتشار؛ لأنه يرتقي إلى مستوى النظرية في حد ذاته؛ بسبب توافر المعايير اللازمة لذلك فيه، بسبب عدم تعارضه مع غيره من النظريات الشهيرة في هذا المجال مثل نظرية كاتل وأيزنك، رغم تمايزه عنهما (عبده، ٢٠١٦، ص٢٣٢).

حيث قدم (Goldberg, 1993, P.26-30) تصوراته عن تطور نماذج الشخصية لكي يحاول فهم تراكيبها، على اعتبار أنها لغز يجب فك شفرته، وعلى اعتبار أن أبعادها يتمحور كل مجموعة منها في فئة مترابطة تختلف عن غيرها في المظهر السلوكي الذي يبديه كل فرد، وخلص من خلال ذلك إلى نموذج ينظمها في خمسة عوامل كبار، واستنتج أن السمة المميزة لكل عامل منها لها سمة مضادة؛ لأن كل عامل منها ثنائي القطب، فإذا زادت درجة الفرد مثلاً على عامل الانبساطية عن الدرجة المعتدلة كانت شخصيته عشوائية وسطحية، وإذا زادت على عامل الطيبة عن الدرجة المعتدلة كانت شخصيته تابعة مسايرة للآخرين، وإذا زادت على عامل يقظة الضمير عن الدرجة المعتدلة كانت شخصيته صارمة

نمطية، وإذا زادت على عامل الانفتاح على الخبرة عن الدرجة المعتدلة كانت شخصيته غير تقليدية وغير مسايرة للآخرين، والدرجة على هذه العوامل الأربعة ترتبط بأحد قطبي العامل الخامس وهو العصابية دائماً، وهذه العوامل الخمسة الكبرى هي:

(٧-٢-١) الانبساطية:

يقيس هذا العامل مدى اجتماعية الفرد مع الآخرين، ودرجة التوكيد الذاتي لديه، ودرجة حبه للمغامرة، ويصلح كمؤشر لأداء الفرد في الأعمال الخاصة بالإدارة، والمرتفعون على هذا العامل لديهم نشاط واضح بمحيطهم الخارجي ويستمتعون بالتعامل مع الناس وبالأنشطة الاجتماعية الواسعة؛ بسبب امتلائهم بالطاقة وتحمسهم للعمل، وذلك عكس المنخفضين تجد لديهم مستوى أقل من الانشغال الاجتماعي، فيميلون للعزلة والهدوء وعدم الاندماج بالمحيط الخارجي (Connolly, 2001, P.21; Barrick & Mount, 1991, P.4-7; De Meuse, 2017, P.278).

(٧-٢-٢) الطيبة (المقبولية):

يقيس هذا العامل مدى نجاح الفرد في التعايش مع الآخرين، والانسجام معهم، ويصلح كمؤشر لأداء الفرد في الأعمال التي تتطلب روح التعاون مع الآخرين، والمرتفعون على هذا العامل تجدهم ينسجمون بسهولة مع الناس وعطوفون ويعتمد عليهم ويحبون المساعدة والتعاون والمشاركة، وذلك عكس المنخفضين تجدهم يميلون للتنافس والتلاعب بالآخرين وتفضيل النفس ووضعها فوق الآخرين؛ لأن لديهم شك مستمر بدوافع الناس الذين يتصورونهم غير ودودين وغير متعاونين (Connolly, 2001, P.21; Barrick, Mitchell & Stewart, 2003, P.63-64).

(٧-٢-٣) يقظة الضمير:

يقيس هذا العامل مدى مثابرة الفرد في مواجهة العقبات، وقدرته على العمل الجاد لما هو متوقع منه القيام به بطريقة مسئولة، فهو يعكس درجة الضبط النفسي للفرد، ويصلح كمؤشر لأدائه في مختلف الأعمال بإخلاص؛ نظرا لما يتمتع به من درجة عالية في التعمق الفكري والتحكم في الدوافع، فالمرتفعون على هذا العامل منظمون ومخططون وإجرائيون ومتجهون للتفاصيل ويمتثلون للقوانين وللقواعد ويكرهون المخاطرة، وذلك على العكس من المنخفضين الذين يميلون إلى سرعة تطبيق ما تعلموه ويميلون إلى التفكير الخطي، بما يجعلهم استراتيجيين أكثر من كونهم مخططين (Connolly, 2001: P.23; Saucier & Goldberg, 2003, P.7-1; De Meuse, 2017, P.278).

(٧-٢-٤) العصابية:

يقيس هذا العامل ردود الفعل الانفعالية للفرد تجاه محيطه، من خلال قياس درجة شعوره بالحزن وتقلب المزاج وعدم الثبات الانفعالي والتهيج والخوف والاكتئاب، والمرتفعون عليه يظهرون تقلبات مزاجية وقلق وغضب وتهيج وتوتر وقلة تسامح وعدم تحمل وردود انفعالية، وذلك على عكس المنخفضين تجدهم قليلي الغضب وأكثر مرونة وسعادة من غيرهم (Judge, Higgins, Thoresen & Barrick, 1999, P.624; Connolly, 2001, P.22; De Meuse, 2017, P.279).

(٧-٢-٥) الانفتاح على الخبرة:

يقيس هذا العامل درجة انفتاح الفرد على الخبرات الجديدة وتقبلها، ومدى انفتاح عقله واتساع خياله، وأفكاره غير العادية وفضوله لتنويع تجاربه، والمرتفعون عليه لديهم فضول ذهني ويبحثون عن الأفكار

الجديدة المتنوعة ويتقبلون التغيير ويتعلمون من خبراتهم وأكثر تأملًا بالتطورات الفكرية، وذلك على عكس المنخفضين تجدهم تقليديين، وتواجههم صعوبات بالتفكير المجرد (Barrick & Mount, 1991, P.4-5; LePine et al., 2000, P.565-566; Connolly, 2001, P.22-23; De Meuse, 2017. P.278).

(٨) فروض البحث:

في ضوء المراجعة الأدبية التي تم عرضها حول متغيرات البحث، يمكن صياغة الفروض التي سيتم اختبارها للإجابة على أسئلته على النحو التالي:

(٨-١) توجد مستويات متفاوتة من رشاقة التعلم لدى أفراد عينة البحث.

(٨-٢) لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس رشاقة التعلم المستخدم (الأبعاد والدرجة الكلية) راجعة إلى أي من الجنس، أو العمر.

(٨-٣) لا توجد علاقات دالة إحصائيًّا بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس رشاقة التعلم المستخدم ودرجاتهم على قائمة عوامل الشخصية الخمسة الكبرى المستخدمة.

(٨-٤) لا توجد فروق دالة إحصائيًّا في العلاقة بين رشاقة التعلم وعوامل الشخصية الخمسة الكبرى لدى أفراد عينة البحث راجعة إلى أي من الجنس، أو العمر.

(٨-٥) لا يمكن التنبؤ بدرجات أفراد عينة البحث على مقياس رشاقة التعلم المستخدم من خلال درجاتهم على قائمة عوامل الشخصية الخمسة الكبرى المستخدمة.

(٩) إجراءات البحث:

(٩-١) العينة:

ضمت العينة الأساسية لهذا البحث في بداية إجراءاته (٢٧٦) فرداً، وبعد أن انسحب (٢١) فردًا واستبعدت بيانات (١٧) فردًا آخر أصبح قوام العينة الأساسية في شكلها الأخير (٢٣٨) فردًا، بواقع (١٦٧) معلمًا و(٧١) معلمة، تم اختيارهم جميعا عشوائيًّا من بين معلمي ومعلمات المراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية بمحافظ المنوفية خلال الفصل الأول من العام (٢٠٢١/٢٠)، وتراوحت اعمارهم ما بين (٢٧ :٤٥) عاماً بمتوسط حسابي قدره (٣٨,٨٦) وانحراف معياري قدره (٨,٢٧) عاماً.

هذا بالإضافة إلى العينة الاستطلاعية التي تم اختيارها بنفس الطريقة وخلال نفس الفصل الدراسي، وكان قوامها (١٤٩) معلماً ومعلمةً، وجدول (٣) يوضح وصف العينة الكلية للبحث.

جدول (٣)

وصف العينة الكلية للبحث (ن = ٣٨٧)

المرحلة	العينة الاستطلاعية		العينة الأساسية		العينة الكلية	
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث
الابتدائية	٣١	٩	٤٨	١٩	٧٩	٢٨
الإعدادية	٣٩	١١	٥٧	٢٣	٩٦	٣٤
الثانوية	٤٦	١٣	٦٢	٢٩	١٠٨	٤٢
المجموع	١١٦	٣٣	١٦٧	٧١	٢٨٣	١٠٤

(٩-٢) الأدوات:

(٩-٢-١) مقياس رشاقة التعلم:

قام الباحث بإعداد هذا المقياس، وذلك بعد أن اطلع على المقاييس السابقة التي صُممت واستخدمت في بيئات أجنبية، وقد تم تصميم هذا المقياس على برنامج Forms App ، بعد أن تم تنزيله من متجر Google للبرامج الإلكترونية، وتم إرسال الرابط https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfqYIX0TPOuHXI61cR5L9ZWjAE4gSk4zWCopiWgZ6vD928xNw/viewform) إلى أفراد العينة عن طريق تطبيق (What's App)؛ للدخول إليه، والاستجابة على مفرداته ، وتم ذلك وفقا للخطوات التالية التي تتضمن أيضاً وصفاً دقيقاً لهذا المقياس:

(٩-٢-١-١) تحديد الهدف من المقياس: وهو قياس مستوى رشاقة التعلم لدى المعلمين، أو أية فئة أخرى تناظرهم من الراشدين.

(٩-٢-١-٢) تحديد المفهوم المراد قياسه: حيث تم تعريف رشاقة التعلم، وتم عرض هذا التعريف في مصطلحات البحث.

(٩-٢-١-٣) تحديد أبعاد المقياس: حيث تم تحديد خمسة أبعاد لهذا المقياس في ضوء اطلاع الباحث على ما توافر له بالتراث السيكولوجي من أدوات سابقة، وفي ضوء توافقها على تلك الأبعاد، وقام الباحث بعرض وتعريف كل منها في المراجعة الأدبية للبحث.

(٩-٢-١-٤) صياغة مفردات المقياس: حيث تم صياغة مفردات كل بُعد في ضوء تعريفه المحدد، فتضمن المقياس في صورته الأخيرة (٤٥) مفردة، بواقع (٩) مفردات لكل بُعد، يستجيب عليها المفحوص بطريقة التقرير الذاتي، وفقاً لتدريج ليكرت سداسي التدريج (دائماً، كثيراً، أحياناً، قليلاً، نادراً، أبداً)، وجدول (٤) يوضح توزيع مفردات المقياس الموجبة والسالبة على أبعاده.

جدول (٤)

توزيع مفردات مقياس رشاقة التعلم على أبعاده

الأبعاد	المفردات الموجبة	المفردات السالبة
رشاقة الناس	١، ١١، ١٦، ٢١، ٢٦، ٣١، ٣٦	٦، ٤١
رشاقة التغيير	٧، ١٢، ١٧، ٢٢، ٢٧، ٣٢، ٣٧	٢، ٤٢
رشاقة النتائج	٣، ٨، ١٣، ٢٣، ٣٣، ٣٨، ٤٣	١٨، ٢٨
الرشاقة الذهنية	٩، ١٤، ١٩، ٢٤، ٣٤، ٣٩، ٤٤	٤، ١٩، ٢٩
الوعي الذاتي	١٠، ١٥، ٢٠، ٢٥، ٣٠، ٣٥، ٤٠	٥، ٤٥

(٩-١-٢-٥) تحديد طريقة التصحيح: يُصحح المقياس بحيث يُعطى المفحوص الدرجات (٦، ٥، ٤، ٣، ٢، ١) للمفردات الموجبة، والدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦) للمفردات السالبة على الترتيب وفقاً للتدريج المستخدم، وبذلك يكون لكل مفحوص درجة على كل مفردة، ودرجة على كل بُعد (هي مجموع درجاته على مفرداته)، ودرجة كلية (هي مجموع درجاته على الأبعاد)، وتكون أعلى درجة كلية للمقياس (٢٧٠)، وأدنى درجة (٤٥) بمتوسط فرضي (١٥٧,٥) وبانحراف معياري (٢١,٦٣) بعد تقنينه على العينة الاستطلاعية، وجدول (٥) يوضح مستويات رشاقة التعلم التي تعكسها درجات هذا المقياس.

جدول (٥)
مستويات رشاقة التعلم وفقاً لتعليمات المقياس المستخدم

الأبعاد والدرجة الكلية	الدرجات		المستوى
	من	إلى	
على أيٍ من الأبعاد الخمسة	٥	١٢	منخفض
	١٣	٢٠	أقل من متوسط
	٢١	٢٩	متوسط
	٣٠	٣٧	أعلى من متوسط
	٣٨	٤٥	مرتفع
على الدرجة الكلية	٤٥	٨٩	منخفض
	٩٠	١٣٤	أقل من متوسط
	١٣٥	١٨٠	متوسط
	١٨١	٢٢٥	أعلى من متوسط
	٢٢٦	٢٧٠	مرتفع

(٩-٢-١-٥) حساب الخصائص السيكومترية للمقياس:

(٩-٢-١-٥-١) الصدق: حيث تم استطلاع رأي بعض المحكمين بمجال التخصص حول صلاحية التعريف المحدد للمفهوم موضع القياس، وصلاحية الأبعاد الخمسة لقياسه، وصلاحية تعريف كل بُعد، ومدى مناسبة صياغة مفردات كل بُعد لقياسه، وفي ضوء ذلك تم حذف مفردتين من الصورة الأولية والتي كانت مكونة من (٥٠) مفردة (مفردة من البُعد الثاني ومفردة من الرابع)؛ بسبب ضعف نسبة الاتفاق عليهما لأقل من (٥٠٪)، وتم تعديل صياغة (٦) مفردات أخرى .

ثم تم تطبيق تلك الصورة على العينة الاستطلاعية، وتصحيحها وفقاً لتعليمات جدول (٥)، وحساب معاملات الصعوبة والسهولة لمفرداته، فتراوحت ما بين (٠,٤٨) حتى (٠,٥٤)، وكذلك معاملات التمييز، فتراوحت ما بين (٠,٧٨) حتى (٠,٨٦)، وجميعها تعكس درجة ملائمة عالية من حيث صعوبة المفردات وقوتها التمييزية.

وللتأكد من الصدق التكويني تم الاعتماد على طريقة الصدق العاملي، حيث تم إجراء تحليل عاملي استكشافي لدرجات العينة الاستطلاعية على (مفردات) المقياس بطريقة المكونات الأساسية Principal components، وتدوير المحاور المتعامد بطريقة Varimax ، والاعتماد على محك كايزر في حذف التشبعات غير الدالة الأقل من (٠,٣)، وجدول (٦) يوضح مصفوفة العوامل المستخرجة بعد التدوير وحذف التشبعات غير الدالة لعدد (٣) مفردات.

جدول (٦)
مصفوفة العوامل الأساسية لدرجات (مفردات) مقياس رشاقة التعلم (ن= ١٤٩)

المفردة	العوامل الأساسية					المفردة	العوامل الأساسية				
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس		الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس
١			٠,٤٨			٢٤		٠,٥١			
٢	٠,٥٩					٢٥				٠,٣٥	
٣					٠,٣٣	٢٦			٠,٤٩		
٤		٠,٥٤				٢٧	٠,٥٥				
٥				٠,٣٦		٢٨					٠,٣٤
٦			٠,٤٩			٢٩		٠,٤٩			
٧	٠,٥٦					٣٠				٠,٣٦	
٨					٠,٣٤	٣١			٠,٥١		

المفردة	العوامل الأساسية					المفردة	العوامل الأساسية				
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس		الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس
٩		٠,٥٢				٣٢	٠,٦٧				
١٠				٠,٣٧		٣٣					٠,٣٦
١١			٠,٥١			٣٤		٠,٤٨			
١٢	٠,٦١					٣٥				٠,٣٤	
١٣					٠,٣٩	٣٦			٠,٤٩		
١٤		٠,٥٥				٣٧	٠,٦٤				
١٥				٠,٣٥		٣٨					٠,٣٢
١٦			٠,٥٢			٣٩		٠,٥٢			
١٧	٠,٦٣					٤٠				٠,٣٦	
١٨					٠,٣٧	٤١			٠,٥١		
١٩		٠,٥٢				٤٢	٠,٥٨				
٢٠				٠,٣٨		٤٣					٠,٣٢
٢١			٠,٤٧			٤٤		٠,٥١			
٢٢	٠,٦٦					٤٥				٠,٣٦	
٢٣					٠,٣٦						

ويتضح من جدول (٦) أنه تم استخراج خمسة عوامل متمايزة، وأن درجات مفردات كل بعد من أبعاد المقياس قد تشبعت على عامل مستقل.

ثم تم إجراء تحليل عاملي بنفس الطريقة السابقة لدرجات أفراد العينة الاستطلاعية على أبعاد المقياس، وكذلك لدرجاتهم الكلية، وجدول (٧) يوضح مصفوفة العوامل التي تم استخراجها بعد التدوير المتعامد للمحاور وحذف التشبعات غير الدالة.

جدول (٧)

مصفوفة العوامل الأساسية لدرجات (أبعاد) مقياس رشاقة التعلم (ن = ١٤٩)

أبعاد المقياس	العوامل الأساسية			أبعاد المقياس	العوامل الأساسية	
	الأول	الثاني	الثالث		الرابع	الخامس
رشاقة الناس			٠,٥١	رشاقة النتائج		٠,٣٨
رشاقة التغيير	٠,٦٦			الوعي الذاتي	٠,٤٦	
الرشاقة الذهنية		٠,٥٦		الدرجة الكلية	٠,٤١	٠,٣٣
الدرجة الكلية	٠,٦١	٥٢.	٠,٤٧			

ويتضح من جدول (٧) أن العوامل المستخرجة كان عددها (خمسة)، جميعها كانت متمايزة ومستقلة عن بعضها البعض، وأن درجات كل بُعد قد تشبعت على أحد تلك العوامل بشكل منفرد، وأن الدرجة الكلية للمقياس قد تشبعت على جميع العوامل الخمسة في نفس الوقت بقيم أعلى من محك كايزر، وهذا يؤكد الصدق العاملي للمقياس.

(٩-٢-١-٥-٢) الثبات: تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية مرتين بفاصل زمني قدره (١٨) يوم، ثم حُسبت معاملات ارتباط بيرسون بين دراجاتهم في التطبيقين، وجدول (٨) يوضح معاملات الثبات

التي تم الحصول عليها، ويلاحظ منه أن جميع معاملات الثبات التي تم الحصول عليها سواء للأبعاد أو للدرجة الكلية كانت دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

جدول (٨)

معاملات ثبات بيرسون لمقياس رشاقة التعلم بطريقة إعادة التطبيق (ن= ١٤٩)

الأبعاد	معامل الثبات	الأبعاد	معامل الثبات
رشاقة الناس	**٠,٦٩	الرشاقة الذهنية	**٠,٧٦
رشاقة التغيير	**٠,٦١	الوعي الذاتي	**٠,٦٢
رشاقة النتائج	**٠,٧١	الدرجة الكلية	**٠,٧٩

كما تم حساب معاملات ألفا كرونباخ لدرجات العينة الاستطلاعية على كل بُعد من أبعاد المقياس، وكذلك على درجته الكلية، وجدول (٩) يوضح تلك المعاملات.

جدول (٩)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمقياس رشاقة التعلم بطريقة إعادة التطبيق (ن= ١٤٩)

الأبعاد	معامل الثبات	الأبعاد	معامل الثبات
رشاقة الناس	٠,٦٧١	الرشاقة الذهنية	٠,٨١١
رشاقة التغيير	٠,٧٥٢	الوعي الذاتي	٠,٦٨٦
رشاقة النتائج	٠,٧٧٢	الدرجة الكلية	٠,٨٣٤

ويتضح من جدول (٩) أن جميع قيم معاملات ألفا كرونباخ لأي من الأبعاد الخمسة للمقياس كانت أقل من معامل ألفا كرونباخ لدرجته الكلية ، فضلاً عن أن جميعها كانت دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) ، وبذلك يكون تم التأكد من ثبات هذا المقياس ، وكذلك من صلاحيته للتطبيق على العينة الأساسية .

(٩-٢-٢) قائمة عوامل الشخصية الخمسة الكبرى:

أعد هذه القائمة Goldberg (1999) ، وقام أبو هاشم (٢٠٠٧) بتعريبها وتقنينها للاستخدام في البيئة المصرية، إلا أن الباحث الحالي رأى ضرورة إعادة تعريبها بعد رجوعه للأصل الأجنبي؛ لأن التعريب الأول كان شديد التأثر بواقع المجتمع المصري حينها لدرجة انعكست على صياغة المفردات، بما يجعل استجابة المفحوصين عليها الآن صعبة؛ لأنها كانت تعكس كيانات وأحداث بالمجتمع المصري أصبحت الآن غير موجودة، وهذا يتوافق مع ما أشار إليه المُعرِّب الأول للقائمة، ومع غيره من الباحثين بأن تلك القائمة لا تتمتع بمصداقية ثابتة في البيئات المختلفة، ولا في البيئة الواحدة بمرور الزمن، خاصة أننا نلحظ أن بيئة مجتمعنا المصري آخذة في التغير السريع خلال السنوات الأخيرة.

فقام الباحث الحالي بإعادة تعريبها، وإعادة صياغة بعض مفرداتها بما يتلاءم مع واقع البيئة المصرية حاليا، ولكن دون إخلال بعدد المفردات، أو بمضمونها، وتم عرض النسخة المعربة على مختصين باللغة الإنجليزية، وطُلب منهم إعادة ترجمتها للغة الإنجليزية، ثم طُلب منهم مقارنة تلك الترجمة العكسية بالنسخة الأجنبية، فنتج عن ذلك بعض التعديلات الطفيفة في النسخة المعاد تعريبها، وتم كتابة مفردات القائمة عبر برنامج Forms App بنفس الطريقة السابقة، وتم إرسال الرابط (https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc2CjegKptWrj_s5vM5qSRVth_0FNfNxMQSraQR9X09zewJaw/viewform) إلى أفراد العينة بنفس الطريقة السابقة للاستجابة على مفرداته.

(٩-٢-٢-١) وصف القائمة:

تتكون تلك القائمة من (٥٠) مفردة موزعة على خمسة أبعاد بواقع (١٠) مفردات لكل بُعد، حيث يمثل كل بُعد منها أحد عوامل الشخصية الخمسة الكبرى، وجدول (١٠) يوضح توزيع تلك المفردات على هذه الأبعاد.

جدول (١٠)

توزيع مفردات قائمة عوامل الشخصية الخمسة الكبرى على أبعادها

الأبعاد	المفردات الموجبة	المفردات السالبة
الانبساطية	١، ٦، ١١، ١٦، ٢١	٢٦، ٣١، ٣٦، ٤١، ٤٦
الطيبة	٢، ٧، ١٢، ٢٢، ٢٧	١٧، ٣٢، ٣٧، ٤٢، ٤٧
يقظة الضمير	٣، ٨، ١٣، ١٨، ٢٣، ٢٨	٣٣، ٣٨، ٤٣، ٤٨
العصابية	٩، ١٤، ١٩، ٢٤، ٢٩، ٣٤، ٣٩، ٤٤	٤، ٤٩
الانفتاح على الخبرة	٥، ١٠، ١٥، ٢٠، ٣٠، ٣٥	٢٥، ٤٠، ٤٥، ٥٠

(٩-٢-٢-٢) تصحيح القائمة:

يتم الاستجابة على القائمة بطريقة التقرير الذاتي وفقاً لتدريج ليكرت خماسي التدريج (لا تنطبق عليَّ إطلاقا، تنطبق عليَّ قليلا، تنطبق عليَّ أحيانا، تنطبق عليَّ كثيرا، تنطبق عليَّ تماما)، وتصحح بحيث يُعطى المفحوص الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) للمفردات الموجبة، والدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) للمفردات السالبة على الترتيب وفقاً لهذا التدريج، وهذه القائمة ليس لها درجة كلية، وإنما درجة على كل بُعد، وأقل درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص على البُعد (١٠)، وأكبر درجة (٥٠)، بمتوسط فرضي (٣٠) وبانحراف معياري (٦,٢٦) بعد التطبيق على العينة الاستطلاعية، وجدول (١١) يوضح المستويات التي يمكن أن تعكسها الدرجات على أي بُعد من أبعاد القائمة.

جدول (١١)

مستويات المفحوصين على كل بُعد من أبعاد قائمة عوامل الشخصية الخمسة الكبرى

الدرجات		المستوى	ملحوظة
من	إلى		
١٠	١٧	منخفض	الانخفاض والارتفاع هنا يُفَسَّر وفقاً للقطب الموجب الذي تعكسه المفردات الموجبة لكل بُعد
١٨	٢٥	أقل من متوسط	
٢٦	٣٤	متوسط	
٣٥	٤٢	فوق متوسط	
٤٣	٥٠	مرتفع	

(٩-٢-٢-٣) الخصائص السيكومترية للقائمة:

تم التأكد من الخصائص السيكومترية لتلك القائمة في صورتها الأجنبية في دراسة Buchanan, Johnson & Goldberg (2005) التي أجريت على (٢٤٤٨) فردًا عبر الانترنت، وأسفرت عن خصائص سيكومترية عالية، وفي الدراسة الحالية تم الآتي:

(٩-٢-٢-٣-١) الصدق: تم تطبيق القائمة على العينة الاستطلاعية وتصحيحها وفقا لتعليمات جدول (١١)، وتم حساب معاملات الصعوبة والسهولة لمفرداتها، فتراوحت قيمها ما بين (٠,٤٩) حتى (٠,٥٤)، وكذلك تم حساب معاملات التمييز لها، فتراوحت ما بين (٠,٧٦) حتى (٠,٨٧)، وجميعها قيم تدل على تمتع مفردات القائمة بدرجة متوسطة من الصعوبة ودرجة عالية من القوة التمييزية.

وللتأكد من الصدق التكويني لتلك القائمة تم الاعتماد على طريقة المقارنة الطرفية، حيث تم حساب قيمة (ف) الحرجة بين أعلى وأدنى (٢٧٪) على كل بُعد على حدة لدرجات العينة الاستطلاعية، وجدول (١٢) يوضح النسب الفائية التي تم الحصول عليها، ويتضح منه أن جميع قيم (ف) الحرجة لأبعاد القائمة كانت دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على قوتها التمييزية وصدقها.

جدول (١٢)

معاملات صدق المقارنة الطرفية لقائمة عوامل الشخصية الخمسة الكبرى (ن = ١٤٩)

الأبعاد	النسبة الفائية الحرجة	مستوى الدلالة
الانبساطية	١١,٢٧	٠,٠١
الطيبة	١٢,٠٤	٠,٠١
يقظة الضمير	١١,٩٧	٠,٠١
العصابية	١٢,٢٣	٠,٠١
الانفتاح على الخبرة	١١,٣٦	٠,٠١

(٩-٢-٢-٣-٢) الثبات: تم التأكد من ثبات تلك القائمة بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره (١٨) يوم، وجدول (١٣) يوضح معاملات الثبات التي تم الحصول عليها بين درجات العينة الاستطلاعية على أبعاد القائمة في التطبيقين.

جدول (١٣)

معاملات ثبات بيرسون لقائمة عوامل الشخصية الخمسة الكبرى بطريقة إعادة التطبيق (ن= ١٤٩)

الأبعاد	معامل الثبات	الأبعاد	معامل الثبات
الانبساطية	**٠,٦٨	**العصابية**	**٠,٧٩
الطيبة	**٠,٧١	**الانفتاح على الخبرة**	**٠,٨١
يقظة الضمير	**٠,٦٦		

ويلاحظ من جدول (١٣) أن جميع معاملات الثبات كانت دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١) بما يدل على تمتع تلك القائمة بدرجة عالية من الثبات، وبذلك يثبت صلاحيتها للتطبيق على عينة البحث الأساسية.

(١٠) نتائج البحث:

(١٠-١) نتائج اختبار الفرض الأول ومناقشتها:

ينص هذا الفرض على أنه (توجد مستويات متفاوتة من رشاقة التعلم لدى أفراد عينة البحث)، ولاختباره تم تطبيق مقياس رشاقة التعلم على العينة الأساسية، وتم تصحيحه، وتحديد مستوياتهم وفقاً لتعليماته، ثم إدخال الدرجات التي حصل عليها الباحث من برنامج Forms App إلى برنامج SPSS الإحصائي، ومن ثم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجاتهم على أبعاد المقياس ودرجته الكلية، وجدول (١٤) يوضح النتائج التي تم الحصول عليها.

جدول (١٤)
مستويات رشاقة التعلم لدى أفراد العينة الأساسية (ن = ٢٣٨)

الأبعاد	الدرجات		العدد	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
	من	إلى					
رشاقة الناس	٥	١٢	٣٤	١٤,٢٨٪	٢٨,٤٣	٢,٩٤	متوسط
	١٣	٢٠	٣٨	١٥,٩٧٪			
	٢١	٢٩	١٠٤	٤٣,٧٠٪			
	٣٠	٣٧	٣٦	١٥,١٣٪			
	٣٨	٤٥	٢٦	١٠,٩٢٪			
رشاقة التغيير	٥	١٢	٢٧	١١,٣٥٪	١٩,٧٧	٢,٨٦	أقل من متوسط
	١٣	٢٠	١٢٩	٥٤,٢٠٪			
	٢١	٢٩	٣٧	١٥,٥٥٪			
	٣٠	٣٧	٢٨	١١,٧٦٪			
	٣٨	٤٥	١٧	٧,١٤٪			
رشاقة النتائج	٥	١٢	٢٢	٩,٢٥٪	٣٨,٧٦	٦,٢١	مرتفع
	١٣	٢٠	٢٥	١٠,٥٠٪			
	٢١	٢٩	٢٨	١١,٧٦٪			
	٣٠	٣٧	٣٢	١٣,٤٥٪			
	٣٨	٤٥	١٣١	٥٥,٠٤٪			
الرشاقة الذهنية	٥	١٢	٢٣	٩,٦٦٪	٣٦,٨٢	٥,٤٨	فوق متوسط
	١٣	٢٠	٣١	١٣,٠٣٪			
	٢١	٢٩	٣٥	١٤,٧١٪			
	٣٠	٣٧	١١١	٤٦,٦٤٪			
	٣٨	٤٥	٣٨	١٥,٩٦٪			
الوعي الذاتي	٥	١٢	٢٣	٩,٦٦٪	٣٤,٨٩	٤,٥٧	فوق متوسط
	١٣	٢٠	٢٩	١٢,١٨٪			
	٢١	٢٩	٣١	١٣,٠٣٪			
	٣٠	٣٧	١١٦	٤٨,٧٤٪			
	٣٨	٤٥	٣٩	١٦,٣٩٪			
الدرجة الكلية	٤٥	٨٩	٣٤	١٤,٢١٪	١٠٢,٩٤	٢٢,٠٦	أقل من متوسط
	٩٠	١٣٤	٤١	١٧,٢٤٪			
	١٣٥	١٨٠	١٠١	٤٢,٤٤٪			
	١٨١	٢٢٥	٣٨	١٥,٩٧٪			
	٢٢٦	٢٧٠	٢٤	١٠,٠٩٪			

ويتضح من جدول (١٤) ما يلي:

(١٠-١-١) أن الانحراف المعياري للدرجات الكلية لأفراد العينة الأساسية على مقياس رشاقة التعلم كان (٢٢,٠٦) درجة، وهي قيمة كبيرة تدل على تشتت درجاتهم عليه، بما يدل على تفاوت مستوياتهم في رشاقة التعلم، حيث ظهر أن (١٤,٢٦٪) منهم لديهم مستوى منخفض، و(١٧,٢٤٪) أقل من متوسط،

و(٤٢,٤٤٪) متوسط، و(١٥,٧٩٪) فوق متوسط، و(١٠,٠٩٪) مرتفع، وبذلك تم **قبول الفرض الأول** من البحث.

(١٠-١-٢) أن المتوسط الحسابي للدرجات الكلية لأفراد العينة الأساسية على مقياس رشاقة التعلم هو (١٠٢,٩٤) درجة، وهي قيمة أقل من المتوسط الفرضي له، وتقع ضمن شريحة (أقل من متوسط) وفقاً لتعليماته، وبذلك يمكن القول أن أفراد العينة الأساسية لديهم إجمالاً مستوى **أقل من متوسط** في رشاقة التعلم.

(١٠-١-٣) أن درجات أفراد العينة الأساسية على أبعاد مقياس رشاقة التعلم كانت متفاوتة هي الأخرى، حيث كان المتوسط الحسابي لدرجاتهم على أبعاد (رشاقة النتائج، الرشاقة الذهنية، الوعي الذاتي، رشاقة الناس، رشقة التغيير) هو (٣٨,٧٦، ٣٦,٨٢، ٣٤,٨٩، ٢٨,٤٣، ١٩,٧٧) على الترتيب، بما يفيد أنهم حصلوا على أفضل الدرجات في بُعد رشاقة النتائج وأقل الدرجات في بُعد رشاقة التغيير.

وهذا يتوافق مع الواقع، حيث نجد أن غالبية المعلمين والمعلمات لديه مهارات خاصة في الوصول للنتائج المطلوبة منهم حتى في أسوأ الظروف التي تمر بها العملية التعليمية أحياناً، وأن غالبيتهم لديه قدرة هائلة في إلهام الطلاب على الاتيان بأفضل ما عندهم، ولذلك حصلوا على درجات عالية في بُعد رشاقة النتائج، أما حصولهم على درجات منخفضة في بُعد رشاقة التغيير فهو يتوافق مع الواقع أيضاً، حيث نجد أن نسبة عالية منهم يقاومون التغيير في الظروف المتحكمة بعملهم، ويقاومون التغيير في المناهج الدراسية، وفي آليات العملية التعليمية، وذلك لظنهم أن هذا سيلقي عليهم بأعباء إضافية، وحتى إن كان هذا خاطئاً إلا أن هذا يُظهرهم غير راغبين في تجريب سلوكيات جديدة، وغير راغبين في بناء كفاءات جديدة، بل يظهرهم منغلقين تجاه الأفكار الجديدة، وهذا يبرر حصولهم على أقل الدرجات في بُعد رشاقة التغيير.

وهذه النتيجة تتوافق مع ما توصلت إليه دراسة Lombardo & Eichinger (2000) من أن الأفراد عامة يحصلون على درجات أعلى نسبياً في رشاقة النتائج والرشاقة الذهنية مقارنةً برشاقة الناس ورشاقة التغيير، وهو نفسه الذي أشارت إليه تلك النتيجة.

(١٠-١-٤) أن الانحراف المعياري لدرجات أفراد العينة على أبعاد مقياس رشاقة التعلم قد اختلف من بُعد إلى آخر، حيث كانت قيمته (٦,٢١، ٥,٤٨، ٤,٥٧، ٢,٩٤، ٢,٨٦) لأبعاد (رشاقة النتائج، الرشاقة الذهنية، الوعي الذاتي، رشاقة الناس، رشاقة التغيير) على الترتيب، وهذا يدل على أن درجاتهم على بُعد رشاقة النتائج كانت أكثر تشتتًا من درجاتهم على بُعد رشاقة التغيير، بمعنى أن هناك تقاربًا كبيرًا بين مستوياتهم في شاقة التغيير (وهي منخفضة أصلاً)، وأن هناك تباعدًا بين مستوياتهم في رشاقة النتائج (التي أظهروا فيها مستوى مرتفع عامة)، وكذلك الحال في باقي الأبعاد الثلاثة الأخرى، حيث كانت درجة تشتتهم مختلفة من بُعد إلى آخر، وهذا يؤكد **قبول الفرض الأول** للبحث أيضاً.

ويمكن إرجاع هذا التفاوت بين المعلمين في مستوى رشاقة التعلم إلى تفاوتهم في أبعادها الأساسية، حيث لم تشر النتائج إلى أي تقارب بينهم في أي من أبعادها، بل ظهر قدر كبير من التباعد بين مستوياتهم على تلك الأبعاد، وهو ما يمكن إرجاعه إلى عوامل أخرى قد تكون شخصية أو سياقية أو غيرها.

(١٠-٢) نتائج اختبار الفرض الثاني ومناقشتها:

ينص هذا الفرض على أنه (لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس رشاقة التعلم المستخدم (الأبعاد والدرجة الكلية) راجعة إلى أي من الجنس، أو العمر)، ولاختبار هذا الفرض تم تحديد درجات مجموعة الذكور ودرجات مجموعة الإناث، وكذلك درجات مجموعة الشريحة العمرية الأكبر (٤٠ :٤٥) والشريحة العمرية الأصغر (٢٧: ٣٢)، وذلك على كل من أبعاد مقياس رشاقة التعلم ودرجته الكلية، وبعد ذلك تم حساب قيمة (ت) للفروق بين مجموعتين غير متساويتين بين كل مجموعتين منهما، وجدول (١٥) يوضح النتائج التي تم الوصول إليها، ويتضح منه ما يلي:

(١٠-٢-١) أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد العينة الأساسية راجعة للجنس في بعض أبعاد رشاقة التعلم، فكانت تلك الفروق دالة عند مستوى (٠,٠١) في بُعد رشاقة الناس لصالح الإناث، وعند مستوى (٠,٠٥) في بُعد رشاقة النتائج لصالح الذكور، وغير دالة في باقي الأبعاد.

(١٠-٢-٢) أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد العينة الأساسية راجعة للعُمر في بعض أبعاد رشاقة التعلم، فكانت تلك الفروق دالة عند مستوى (٠,٠١) في بُعد رشاقة الناس لصالح شريحة الأكبر عُمراً، وعند مستوى (٠,٠٥) في كل من بُعد رشاقة النتائج والرشاقة الذهنية لصالح شريحة الأصغر عُمراً، وغير دالة في باقي الأبعاد.

جدول (١٥)

الفروق بين أفراد العينة الأساسية (ن = ٢٣٨)

على أبعاد مقياس رشاقة التعلم ودرجته الكلية الراجعة للجنس والعمر

الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
رشاقة الناس	ذكور	١٦٧	٢٠,٠٢	١,١٥	٨٦,١٣٤	٠,٠١
	إناث	٧١	٣٦,٨٤	١,٧٩		
	شريحة (٤٠-٤٥)	١٥٨	٣٣,٧١	١,٦٦	٤٩,٦٧٣	٠,٠١
	شريحة (٢٧-٣٢)	٨٠	٢٣,١٥	١,٢٨		
رشاقة التغيير	ذكور	١٦٧	٢٠,١٦	١,٥٤	٣,٧٠٩	غير دال
	إناث	٧١	١٩,٣٨	١,٣٢		
	شريحة (٤٠-٤٥)	١٥٨	١٩,٩٢	١,٤٩	١,٥٠١	غير دال
	شريحة (٢٧-٣٢)	٨٠	١٩,٦٢	١,٣٧		
رشاقة النتائج	ذكور	١٦٧	٢٢,٧٣	٣,٩٦	١٥,٢٩٩	٠,٠٥
	إناث	٧١	١٥,٠٣	٢,٢٥		
	شريحة (٤٠-٤٥)	١٥٨	١٥,٨٣	٢,٤٠	١٥,٠١	٠,٠٥
	شريحة (٢٧-٣٢)	٨٠	٢١,٩٣	٣,٨١		
الرشاقة الذهنية	ذكور	١٦٧	١٧,٤٦	٢,٥٨	٤,٩٤٨	غير دال
	إناث	٧١	١٩,٣٦	٢,٩٦		
	شريحة (٤٠-٤٥)	١٥٨	١٤,٩٠	٢,٤١	١٩,٠٥٣	٠,٠٥
	شريحة (٢٧-٣٢)	٨٠	٢١,٩٢	٣,١٣		
الوعي الذاتي	ذكور	١٦٧	١٨,٢٥	٢,٨١	٤,٤٥١	غير دال
	إناث	٧١	١٦,٦٤	١,٧٦		
	شريحة (٤٠-٤٥)	١٥٨	١٨,٧٢	٢,٤٦	٧,٨٨١	غير دال
	شريحة (٢٧-٣٢)	٨٠	١٦,١٧	٢,١١		
الدرجة الكلية	ذكور	١٦٧	٩٨,٦٢	١٢,٠٤	٥,٢٧٩	غير دال
	إناث	٧١	١٠٧,٢٥	١٠,٠٨		
	شريحة (٤٠-٤٥)	١٥٨	١٠٣,٠٨	١٠,٤٢	٠,١٩٤	غير دال

الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
	شريحة (٢٧-٣٢)	٨٠	١٠٢,٧٩	١١,٧٠		

(١٠-٢-٣) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد العينة الأساسية على الدرجة الكلية لرشاقة التعلم راجعة لأي من الجنس أو العُمر.

وبذلك يتم **قبول الفرض الثاني** للبحث فيما يخص الفروق بين متوسطات الدرجات الكلية لرشاقة التعلم، ويتم **قبوله جزئياً** فيما يخص الفروق بين متوسطات درجات أبعادها، حيث أظهرت النتائج بالفعل عدم وجود فروق دالة إحصائيًا راجعة لأي من الجنس أو العُمر في بعض الأبعاد، بينما وجدت تلك الفروق في أبعاد أخرى.

وتتفق النتيجة الخاصة بعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الدرجات الكلية لرشاقة التعلم راجعة للجنس، أو للعُمر مع ما أشارت إليه نتائج دراسة Eichinger & Lombardo (2004) ، ونتائج دراسة De Meuse et al. (2011)، ونتائج دراسة Mitchinson & Morris (2012) ، وكذلك مع نتائج دراسة Dai, De Meuse & Tang (2013) التي أظهرت أن العُمر لم يكن منبئاً بمستوى رشاقة التعلم.

بينما تختلف تلك النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج دراسة Allen (2016) التي أظهرت أن الأكبر عُمراً يُظهرون درجات أقل في رشاقة التعلم مقارنةً بالأصغر عُمراً، وكذلك مع ما أشارت إليه نتائج دراسة Lombardo & Eichinger (2000) التي أظهرت أيضاً أن الشريحة الأصغر عُمراً قد حققت درجات أعلى في رشاقة التعلم مقارنة بالأكبر عُمراً، ولكن بفروق غير دالة إحصائيًّا، وكذلك مع ما أشارت إليه نتائج دراسة Duncum (2020) التي أظهرت أن طلاب الصف الدراسي الأعلى بالمدراس المتوسطة كانوا أكثر في رشاقة التعلم مقارنةً بطلاب الصف الدراسي الأدنى، ويمكن تفسير هذا الاختلاف بأن تلك الدراسات أُجريت على عينات ذات طبيعة مختلفة عن المعلمين، واعتمدت على شرائح عُمرية مختلفة عن الشرائح المعتمدة في البحث الحالي، واعتمدت على أدوات مختلفة في قياس رشاقة التعلم.

ويمكن تفسير تلك النتيجة التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين المعلمين في مستوى رشاقة التعلم راجعة لأعمارهم، بأن أغلب أفراد العينة الأساسية للبحث كانوا في الشريحة العُمرية الأكبر (١٥٨ فردًا)، بينما كان القليل منهم في الشريحة العُمرية الأصغر (٨٠ فردًا)، بل إن شريحة الأصغر عُمراً كان من بينهم (٥٣) فردًا أعمارهم ما بين (٣١) إلى (٣٢) عاماً، ويرجع ذلك إلى توقف حركة التوظيف في وظائف المعلمين لفترات طويلة، وبذلك يكاد يكون جميع أفراد العينة في مرحلة عُمرية متقاربة إلى حد ما، خاصة إذا ما أشرنا إلى عزوف المعلمين والمعلمات في الشرائح الأكبر عُمرا عن الاشتراك في الاستجابة للمقاييس والاستبيانات التي تعتمد في تطبيقها على الوسائل التكنولوجية مثل أدوات البحث الحالي، وبالتالي كانت الفروق بينهم غير جوهرية، ولا ترق إلى مستوى الدلالة الإحصائية.

كما يمكن تفسير تلك النتيجة أيضًا بأن اندماج المعلمين الأصغر عُمراً مع الأكبر عُمراً يُكسبهم نفس سلوكياتهم، التي ربما لا ينظرون إليها بعين ناقدة بحكم أنها نابعة من زملاء أكثر خبرة منهم، وبالتالي يؤثر ذلك على إظهارهم لسلوكياتهم الخاصة برشاقة التعلم، ويصبح الجميع في نفس المستوى تقريباً، أو على الأقل لا فروق كبيرة بينهم يمكن الاعتداد عليها.

وتتفق تلك النتيجة الخاصة بعدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في الدرجة الكلية لرشاقة التعلم راجعة إلى الجنس مع ما أشارت إليه نتائج دراسة Lombardo & Eichinger (2000) ونتائج دراسة

Eichinger & Lombardo (2004)، ونتائج دراسة De Meuse et al. (2011)، ونتائج دراسة Bedford (2011)، ونتائج دراسة Mitchinson & Morris (2012)، وكذلك مع نتائج دراسة Dai, De Meuse & Tang (2013) التي أظهرت أن الجنس لم يكن منبئاً بمستوى رشاقة التعلم، ومع نتائج دراسة Duncum (2020) التي أظهرت عدم وجود فروق راجعة للجنس في الدرجة الكلية لمقياس رشاقة التعلم المستخدم أيضاً.

ويمكن تفسير تلك النتيجة التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في مستوى رشاقة التعلم راجعة للجنس، بأن أغلب أفراد العينة الأساسية للبحث كانوا من الذكور بواقع (١٦٧) معلم، بينما لم تشترك إلا (٧١) معلمة فقط في إجراءات البحث، رغم أن عددهن يفوق عدد المعلمين بجميع المدراس، إلا أن الباحث لاحظ أن نسبة كبيرة منهن لديهم عزوف عن الدخول على الرابطين الخاصين بأداتي البحث على شبكة الانترنت، رغم إرسالها للجميع عبر مجموعات (What's App) المعمول بها رسمياً بتلك المدارس.

كما يمكن تفسير تلك النتيجة أيضاً بأن طبيعة الوظيفة التي يعمل بها المعلمون والمعلمات، وما يتعرضون له من ضغوط عمل واحدة، ربما تكون قد أثرت على رشاقة تعلمهم بنفس الدرجة، فأظهرت الجميع بمستوى أقل من متوسط، وبلا فوارق كبيرة بين ذكور وإناث، إلا في بعض الأبعاد فقط، وليس في المستوى العام لرشاقة التعلم.

أما النتيجة الخاصة بوجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١) لصالح الإناث في بُعد رشاقة الناس، فهي تتفق مع ما أسفرت عنه دراسة Lombardo & Eichinger (2000)، ودراسة Eichinger & Lombardo (2004)، رغم أن الفروق التي أظهرتها هاتان الدراستان كانت فروق طفيفة.

وكذلك النتيجة التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) لصالح الذكور في بُعد رشاقة النتائج، فقد اختلفت مع ما أشارت إليه دراسة Duncum (2020) التي أظهرتها لصالح الإناث، وربما يرجع ذلك إلى اختلاف طبيعة عينة تلك الدراسة التي كانت من طلاب المدارس المتوسطة، ويمكن تفسير تفوق المعلمين على المعلمات في بُعد رشاقة النتائج بأنهم أكثر ميلاً للمخاطرة عنهن، وأكثر قدرة على مواجهة وتحمل ظروف العمل الصعبة والمتغيرة والتي تحدث لأول مرة.

أما النتيجة التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١) لصالح المعلمين الأكبر عُمراً في بُعد رشاقة الناس، فيمكن تفسيرها بأن المعلمين والمعلمات الأكبر عُمراً لديهم مهارات أفضل في التعامل مع الطلاب والطالبات، ومع أولياء أمورهم، ومع زملائهم، ومع مديريهم، وذلك بحكم الخبرة والاطلاع الأكثر على القواعد والقوانين المنظمة للعمل، وبحكم تعرضهم السابق لمواقف أكسبتهم تلك الحنكة في التعامل.

أما النتيجة التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) لصالح المعلمين الأصغر عُمراً في بُعدي رشاقة النتائج والرشاقة الذهنية، فيمكن تفسيرها بأنها تعكس أنهم لديهم عقلية نمو بِكر مقارنة بالأكبر عُمراً، مما يتيح لهم الفرص لتعديل نواتج أدائهم، وتقبل النصح والإرشاد من الآخرين.

(١٠-٣) نتائج اختبار الفرض الثالث ومناقشتها:

ينص هذا الفرض على أنه (لا توجد علاقات دالة إحصائيًّا بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس رشاقة التعلم المستخدم ودرجاتهم على قائمة عوامل الشخصية الخمسة الكبرى المستخدمة)، وتم اختبار هذا الفرض باستخراج مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على مقياس رشاقة التعلم ودرجاتهم على قائمة عوامل الشخصية الخمسة الكبرى، وجدول (١٦) يوضح النتائج التي تم الحصول عليها.

جدول (١٦)

مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة الأساسية

على مقياس رشاقة التعلم ودرجاتهم على قائمة عوامل الشخصية الخمسة الكبرى (ن= ٢٣٨)

م	الأبعاد	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١
١	رشاق الناس	١										
٢	رشاقة التغيير	٠,١٢	١									
٣	رشاقة النتائج	٠,١٣	٠,١١	١								
٤	الرشاقة الذهنية	٠,١٦	٠,١٢	٠,١٤	١							
٥	الوعي الذاتي	٠,١١	٠,١٤	٠,١٤	٠,١٨	١						
٦	رشاقة التعلم ككل	٠,٤١	٠,٤٣	٠,٤١	٠,٤٢	٠,٣٩	١					
٧	الانبساطية	٠,٣٩	٠,٤١	٠,٣٨	٠,٤٣	٠,٣٧	٠,٣٦	١				
٨	الطيبة	٠,٤٢	٠,٣٧	٠,٣٨	٠,٣٨	٠,٣٩	٠,٣٥	٠,١١	١			
٩	يقظة الضمير	-٠,٣٧	-٠,٣٢	-٠,٣٥	-٠,٣٨	-٠,٤٣	-٣٧.	-٠,١٢	-٠,١٣	١		
١٠	العصابية	-٠,٤٣	-٠,٤٦	-٤٨.	-٥١.	-٠,٥٧	-٤٤.	-٠,١١	-٠,٠٩	٠,٠٨	١	
١١	الانفتاح على الخبرة	٠,٥٦	٠,٥٤	٠,٦١	٠,٥٩	٠,٥٤	٠,٥٦	٠,١٨	٠,١٢	-٠,٠٧	-٠,١١	١

ويتضح من جدول (١٦) ما يلي:

(١٠-٣-١) توجد علاقات موجبة متوسطة دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١) بين درجات أفراد العينة على عامل الانبساطية من قائمة عوامل الشخصية الخمسة الكبرى، ودرجاتهم على أبعاد (رشاقة الناس، رشاقة التغيير، رشاقة النتائج، الرشاقة الذهنية، الوعي الذاتي، الدرجة الكلية) من مقياس رشاقة التعلم، حيث كانت معاملات الارتباط بينهما هي (٠,٣٩، ٠,٤١، ٠,٣٨، ٠,٤٣، ٠,٣٧، ٠,٣٦) على الترتيب.

وتتفق تلك النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج دراسة Ogisi (2006)، ودراسة Dries & Pepermans (2008)، ودراسة Allen (2016)، ودراسة Miller (2018)، كما تُثبت تلك النتيجة ما أشار إليه (Bedford, 2011, P.34) من أن المستويات العليا من الانبساطية ينبغي أن ترتبط بالمستويات العليا من رشاقة التعلم، وتؤكد ما افترضه (De Meuse, 2017, P.278) من أن عامل الانبساطية ينبغي أن يرتبط برشاقة التعلم الكلية وعلى الأخص رشاقة الناس.

بينما تتعارض مع ما أسفرت عنه نتائج دراسة Connolly (2001) من عدم وجود علاقة بين رشاقة التعلم الكلية وأي من أبعادها من جانب، وعامل الانبساطية من جانب آخر، ويمكن تفسير ذلك بأن

عينة تلك الدراسة كانت من ضباط إنفاذ القانون الذين يعملون في بيئات تعتمد على تنفيذ التعليمات، وبالتالي فهي ليست أفضل عينة يمكن تعميم نتائجها على المعلمين الذين يمثلون عينة البحث الحالي.

(١٠-٣-٢) توجد علاقات موجبة متوسطة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين درجات أفراد العينة على عامل الطيبة من قائمة عوامل الشخصية الخمسة الكبرى، ودرجاتهم على أبعاد (رشاقة الناس، رشاقة التغيير، رشاقة النتائج، الرشاقة الذهنية، الوعي الذاتي، الدرجة الكلية) من مقياس رشاقة التعلم، حيث كانت معاملات الارتباط بينهما هي (٠,٤٢، ٠,٣٧، ٠,٣٨، ٠,٣٨، ٠,٣٩، ٠,٣٥) على الترتيب.

وتتفق تلك النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج دراسة(2008) Dries & Pepermans من أن الخصائص المتعلقة بعامل الطيبة ترتبط مع المستويات المرتفعة لرشاقة التعلم، ومع ما أسفرت عنه نتائج دراسة Allen (2016)، ودراسة Miller (2018)، كما تُثبت تلك النتيجة ما أشار إليه (Bedford, 2011, P.34-35) من احتمالية وجود علاقة ما بين عامل الطيبة ورشاقة التعلم رغم عدم إشارة أي من الباحثين إلى هذا الاحتمال، وتؤكد ما افترضه (De Meuse, 2017, P.278) من أن عامل الطيبة يمكن أن يرتبط بعلاقة موجبة مع رشاقة التعلم الكلية وعلى الأخص مع أبعادها المتعلقة بالعلاقات الشخصية.

بينما تتعارض مع ما أسفرت عنه نتائج دراسة Connolly (2001) من عدم وجود علاقة بين رشاقة التعلم الكلية وأي من أبعادها من جانب، وعامل الطيبة من جانب آخر، ويمكن تفسيره للأسباب التي تمت الإشارة إليها مسبقاً الخاصة بطبيعة عينة تلك الدراسة التي لا يمكن تعميم نتائجها على المعلمين.

كما تتعارض تلك النتيجة جزئياً مع ما أسفرت عنه دراسة Ogisi (2006) من عدم وجود علاقة دالة إحصائيًا بين عامل الطيبة وأي من أبعاد رشاقة التعلم عدا رشاقة الناس فقط، ويمكن إرجاع ذلك إلى أن تلك الدراسة كانت عينتها من طلاب الجامعات في مرحلة عُمرية مختلفة تماماً عن عينة البحث الحالي.

(١٠-٣-٣) توجد علاقات سالبة متوسطة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين درجات أفراد العينة على عامل يقظة الضمير من قائمة عوامل الشخصية الخمسة الكبرى، ودرجاتهم على أبعاد (رشاقة الناس، رشاقة التغيير، رشاقة النتائج، الرشاقة الذهنية، الوعي الذاتي، الدرجة الكلية) من مقياس رشاقة التعلم، حيث كانت معاملات الارتباط بينهما (-٠,٣٧ ، -٠,٣٢ ، -٠,٣٥ ، -٠,٣٨ ، -٠,٤٣، -٠,٣٧) على الترتيب.

وتتفق تلك النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة Dries & Pepermans (2008) من أن الخصائص المتعلقة بعامل يقظة الضمير قد تعوق وجود إمكانات مرتفعة للفرد في رشاقة التعلم، ومع ما أسفرت عنه نتائج دراسة Allen (2016)، ودراسة Laxon (2018)، ويمكن تفسير تلك النتيجة بأن مرتفعي يقظة الضمير أكثر استعداداً للامتثال للقوانين، وأنهم كارهون للمخاطرة على عكس رشيقي التعلم الذين يُشككون في القواعد، ولا يُسلمون بها مباشرة، ويسعون للمخاطرة والتجريب.

كما تتوافق تلك النتيجة ما أشار إليه (Bedford, 2011, P.34) من أن يقظة الضمير سيكون لها ارتباط مختلف مع رشاقة التعلم، وتؤكد أيضًا تلك النتيجة ما افترضه (De Meuse, 2017, P.278, 285) من أن عامل يقظة الضمير سيرتبط بعلاقة عكسية مع رشاقة التعلم الكلية وعلى الأخص مع الرشاقة الذهنية وأن منخفضي يقظة الضمير هم من سيكون لديهم مستوى مرتفع من رشاقة التعلم.

بينما تتعارض مع ما أسفرت عنه نتائج دراسة Connolly (2001) من عدم وجود علاقة بين رشاقة التعلم الكلية وأي من أبعادها من جانب، وعامل يقظة الضمير من جانب آخر، وهذا التعارض يرجع إلى طبيعة عينة تلك الدراسة وفقاً لما تمت الإشارة إليه مسبقاً.

كما تتعارض تلك النتيجة جزئيًّا مع نتائج دراسة Ogisi (2006) التي أثبتت وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًّا بين عامل يقظة الضمير وجميع أبعاد رشاقة التعلم، وهي نتيجة موضع شك كبير؛ لأنها تتعارض تمامًا مع ما يشير إليه التراث السيكولوجي حول خصائص مرتفعي يقظة الضمير.

كما تتعارض أيضا مع ما أسفرت عنه دراسة Miller (2018) من عدم وجود أية علاقة دالة إحصائيًّا بين عامل يقظة الضمير وأي من أبعاد رشاقة التعلم، ويمكن للباحث تفسير هذه النتيجة إلى اعتماد تلك الدراسة على أداة غير دقيقة في قياس رشاقة التعلم مكونة فقط من (٩) أبعاد، وتم تطبيقها بعد دمجها داخل مقياس آخر للأداء الوظيفي للعينة التي كانت تستهدفها من العاملين بمجال السياحة.

(١٠-٣-٤) توجد علاقات سالبة متوسطة دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١) بين درجات أفراد العينة على عامل العصابية من قائمة عوامل الشخصية الخمسة الكبرى، ودرجاتهم على أبعاد (رشاقة الناس، رشاقة التغيير، رشاقة النتائج، الرشاقة الذهنية، الوعي الذاتي، الدرجة الكلية) من مقياس رشاقة التعلم، حيث كانت معاملات الارتباط بينهما (-٠,٤٣، -٠,٤٦، -٠,٤٨، -٠,٥١، -٠,٥٧، -٠,٤٤) على الترتيب.

وتتفق تلك النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج دراسة Ogisi (2006)، ودراسة Allen (2016)، وأيدت تلك النتيجة ما توقعه (Bedford, 2011, P.35) من أن الثبات الانفعالي (وهو عكس العصابية) سيرتبط بعلاقة موجبة مع رشاقة التعلم، وأثبتت ما افترضه (De Meuse, 2017, P.279) من أن عامل العصابية من المفترض أن يرتبط سلبيًّا برشاقة التعلم الكلية.

بينما تتعارض مع ما أسفرت عنه نتائج دراسة Connolly (2001) من عدم وجود علاقة بين رشاقة التعلم الكلية وأي من أبعادها من جانب، وعامل العصابية من جانب آخر، وكذلك مع ما أشارت إليه نتائج دراسة Miller (2018) من عدم وجود علاقة بينهما أيضاً، ويمكن تفسير ذلك بما تمت الإشارة إليه مسبقا حول الأداتين المستخدمتين في تلك الدراستين لقياس رشاقة التعلم.

(١٠-٣-٥) توجد علاقات موجبة متوسطة دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١) بين درجات أفراد العينة على عامل الانفتاح على الخبرة من قائمة عوامل الشخصية الخمسة الكبرى، ودرجاتهم على أبعاد (رشاقة الناس، رشاقة التغيير، رشاقة النتائج، الرشاقة الذهنية، الوعي الذاتي، الدرجة الكلية) من مقياس رشاقة التعلم، حيث كانت معاملات الارتباط بينهما هي (٠,٥٦، ٠,٥٤، ٠,٦١، ٠,٥٩، ٠,٥٤، ٠,٥٦) على الترتيب.

وتتفق تلك النتيجة جزئيًّا مع ما أشارت إليه دراسة Connolly (2001) من وجود علاقة دالة إحصائيًّا بين الانفتاح على الخبرة من جانب وكل من الرشاقة الذهنية ورشاقة التغيير من جانب آخر، وتتفق تمامًا مع دراسة Ogisi (2006) ودراسة Allen (2016) ودراسة Miller (2018) ودراسة Laxon (2018)، كما تتوافق تلك النتيجة ما توقعه (Bedford, 2011, P.32) من أن المنفتحين على

الخبرة أكثر رشاقة تعلم من المنغلقين، ومع ما توقعه أيضاً (De Rue, 2012, P.267) من أن الانفتاح على الخبرة يمكن أن يكون له صلة بقدرة الفرد على إظهار رشاقة تعلمه.

بينما تتعارض مع ما أسفرت عنه نتائج دراسة Dries & Pepermans (2008) من أن الخصائص المتعلقة بعامل الانفتاح على الخبرة لا ترتبط برشاقة التعلم، وهذه النتيجة هي موضع شك كبير؛ لأنها تتعارض تماماً مع كل ما يشير إليه التراث السيكولوجي من تقارب في الخصائص بين المنفتحين على الخبرة ورشيقي التعلم.

وبذلك تم **رفض الفرض الثالث** من البحث وقبول الفرض البديل؛ نظراً لوجود علاقات متبادلة دالة إحصائيًّا بين عوامل شخصية المعلم ورشاقة تعلمه، ويمكن تفسير تلك النتيجة بأن كل عامل من عوامل الشخصية هو بمثابة قاطوع مستعرض يجمع بين سمات محددة في الشخصية، وأن كل عامل منها له تأثير على مناحٍ معينة في سلوكيات الفرد، ومن بينها المظاهر السلوكية الدالة على رشاقة تعلمه.

(١٠-٤) نتائج اختبار الفرض الرابع ومناقشتها:

ينص هذا الفرض على أنه (لا توجد فروق دالة إحصائيًّا في العلاقة بين رشاقة التعلم وعوامل الشخصية الخمسة الكبرى لدى أفراد عينة البحث راجعة إلى أي من الجنس، أو العمر)، ولاختبار هذا الفرض تم حساب قيمة (Z) لدلالة الفروق بين الذكور والإناث من جانب، وبين شريحة الأصغر والأكبر عُمراً من جانب آخر، وذلك في معاملات الارتباط بين درجاتهم الكلية على مقياس رشاقة التعلم ودرجاتهم في كل عامل من عوامل الشخصية الخمسة الكبرى على حدة، وجدول (١٧) يوضح النتائج التي تم الوصول إليها، ويتضح منه ما يلي:

(١٠-٤-١) أنه توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) في العلاقة بين الانبساطية ورشاقة التعلم الكلية لصالح الإناث مقارنة بالذكور، ولصالح شريحة الأصغر عُمراً مقارنة بالأكبر عُمراً، وهذا يعني أن عامل الانبساطية كعامل للشخصية أكثر تأثيرا في رشاقة تعلم المعلمات عن تأثيره في رشاقة تعلم المعلمين، وكذلك أكثر تأثيراً في رشاقة تعلم المعلمين والمعلمات الأصغر عُمراً عن تأثيره في رشاقة تعلم الأكبر عُمراً.

جدول (١٧)
دلالة الفروق في العلاقة بين رشاقة التعلم وعوامل الشخصية الخمسة الكبرى الراجعة إلى الجنس والعُمر (ن= ٢٣٨)

عوامل الشخصية	معامل الارتباط برشاقة التعلم الكلية		قيمة Z	مستوى الدلالة	معامل الارتباط برشاقة التعلم الكلية		قيمة Z	مستوى الدلالة
	الذكور (ن = ١٦٧)	الإناث (ن = ٧١)			الأكبر عُمراً (ن= ١٥٨)	الأصغر عُمراً (ن= ٨٠)		
الانبساطية	٠,٣١	٠,٤١	١,٩٨	٠,٠٥	٠,٢٩	٠,٤٣	٢,١٢	٠,٠٥
الطيبة	٠,٣٤	٠,٣٦	٠,٨٦	غير دال	٠,٣١	٠,٣٩	٠,٧٥	غير دال
يقظة الضمير	-٠,٤٢	-٠,٣٢	٢,١٤	٠,٠٥	-٠,٣٥	-٠,٣٩	٠,٦١	غير دال
العصابية	-٠,٤٢	-٠,٤٦	٠,٥٩	غير دال	-٠,٤١	-٠,٤٧	٠,٦٣	غير دال
الانفتاح على الخبرة	٠,٦٧	٠,٤٥	٢,٦١	٠,٠١	٠,٤١	٠,٧١	٢,٦٩	٠,٠١

(١٠-٤-٢) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًّا في العلاقة بين الطيبة ورشاقة التعلم الكلية بين الذكور والإناث، ولا بين شريحة الأكبر والأصغر عُمراً، وهذا يعني أن تأثير عامل الطيبة كعامل للشخصية في مستوى رشاقة تعلم المعلمين مثل تأثيره في رشاقة تعلم المعلمات، وكذلك تأثيره في رشاقة تعلم المعلمين والمعلمات الأكبر عُمراً مثل تأثيره على رشاقة تعلم الأصغر عُمراً، أو على الأقل الفروق بينهما ليست جوهرية.

(١٠-٤-٣) أنه توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) في العلاقة بين يقظة الضمير ورشاقة التعلم الكلية لصالح الذكور مقارنة بالإناث، بينما كانت تلك الفروق غير دالة بين شريحة الأكبر والأصغر عُمراً، وهذا يعني أن عامل يقظة الضمير كعامل للشخصية أكثر تأثيرا في رشاقة تعلم المعلمين عن تأثيره في رشاقة تعلم المعلمات، وأن تأثيره في رشاقة تعلم المعلمين والمعلمات الأكبر عُمراً كان مساويًا تقريباً لتأثيره في رشاقة تعلم الأصغر عُمراً، أو على الأقل الفروق بينهما ليست جوهرية.

(١٠-٤-٤) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًّا في العلاقة بين العصابية ورشاقة التعلم الكلية بين الذكور والإناث، ولا بين شريحة الأكبر والأصغر عُمراً، وهذا يعني أن تأثير عامل الطية كعامل للشخصية لم يسبب فروقًا جوهرية في مستوى رشاقة تعلم تلك الفئات.

(١٠-٤-٥) أنه توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١) في العلاقة بين الانفتاح على الخبرة ورشاقة التعلم الكلية لصالح الذكور مقارنة بالإناث، ولصالح شريحة الأصغر عُمراً مقارنة بالأكبر عُمراً، وهذا يعني أن عامل الانفتاح على الخبرة كعامل للشخصية أكثر تأثيرا في رشاقة تعلم المعلمين عن تأثيره في رشاقة تعلم المعلمات، وكذلك أكثر تأثيراً في رشاقة تعلم المعلمين والمعلمات الأصغر عُمراً عن تأثيره في رشاقة تعلم الأكبر عُمراً.

وبذلك يتم **رفض الفرض الرابع للبحث جزئياً**، حيث ثبت أن متغير الجنس والعُمر يسببان فروقاً دالة إحصائيًّا في العلاقة بين رشاقة التعلم الكلية وبعض عوامل الشخصية الخمسة الكبرى دون البعض الآخر.

وهذه النتيجة قد تبدو غير متسقة مع نتيجة اختبار الفرض الثاني للبحث، الذي أثبت أن الجنس والعُمر لا يسببان فروقاً جوهرية رشاقة التعلم الكلية، إلا أن الباحث يفسر ذلك بأن فروق العلاقة الراجعة للجنس أو العُمر التي ظهرت بين معاملات ارتباط بعض عوامل الشخصية (الانبساطية، يقظة الضمير، الانفتاح على الخبرة) ورشاقة التعلم الكلية تعكس فروق تأثير كل عامل منها بين الجنسين وبين الشريحتين العمريتين، بمعنى أنها تعكس مدى التفاوت بينهما في تأثر رشاقة التعلم الكلية بتلك العوامل الشخصية، ولا تعكس الفروق الراجعة إلى الجنس والعُمر في رشاقة التعلم الكلية.

(١٠-٥) نتائج اختبار الفرض الخامس ومناقشتها:

ينص هذا الفرض على أنه (لا يمكن التنبؤ بدرجات أفراد عينة البحث على مقياس رشاقة التعلم المستخدم من خلال درجاتهم على قائمة عوامل الشخصية الخمسة الكبرى المستخدمة)، ولاختبار هذا الفرض تم الاعتماد على طريقة تحليل انحدار معامل الارتباط القانوني Cannonical correlation regression analysis؛ لأن معاملات الارتباط بين عوامل الشخصية الخمسة الكبرى من جانب وأبعاد رشاقة التعلم ودرجتها الكلية من جانب آخر كان بعضها موجباً وبعضها الآخر سالباً، وليست كلها موجبة، أو كلها سالبة، مما كان يمكن معه استخدام طريقة الانحدار الخطي المتعدد.

ومن جانب آخر فإن طريقة الانحدار الخطي ال-متعدد تعتمد على إدخال المتغيرات التابعة كلها كوحدة واحدة، بينما يحتاج الباحث إلى إدخال تلك المتغيرات الواحد تلو الآخر؛ حتى يمكنه تحديد النسبة التي يمكن التنبؤ بها من كل بُعد من أبعاد رشاقة التعلم من خلال درجات كل عامل من عوامل الشخصية الخمسة الكبرى التي ليس لمقياسها درجة كلية من الأساس.

كما تستهدف تلك الطريقة التي تم استخدامها أيضاً الكشف عن أعلى درجة ارتباط بين مجموعتين من المتغيرات: أحدها هي المنبئات (عوامل الشخصية الخمسة الكبرى)، والأخرى هي المحكات (أبعاد رشاقة التعلم ودرجتها الكلية)، وتحديد نسبة الإسهام المشترك للمنبئات في تحديد قيم المحكات والتنبؤ بها من خلال قيم الجذر الكامن، وتحديد نسبة إسهام كل عامل من عوامل الشخصية (المنبئات) بشكل منفرد في تحديد درجات كل بُعد من أبعاد رشاقة التعلم ودرجتها الكلية (المحكات)، وبالتالي معرفة أيها أكثر قدرةً على التنبؤ بتلك المحكات، وجدول (١٨) يوضح النتائج التي تم الوصول لها، ويتضح منه ما يلي:

(١٠-٥-١) بالنسبة للعامل القانوني الأول:

(١٠-٥-١-١) أن أقصى درجة ارتباط بين عوامل الشخصية الخمسة الكبرى ورشاقة التعلم (الأبعاد والدرجة الكلية) بلغت (٠,٤٩)، وهي قيمة معامل الارتباط القانوني لهذا العامل، وهي دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)، وأن هذا الارتباط يفسر ما نسبته (٤٣٪) من القيم المتنبأ بها لمجموعة المحكات وفقاً لقيمة الجذر الكامن لهذا العامل.

(١٠-٥-١-٢) أن عوامل الشخصية الخمسة الكبرى تسهم بنسب متفاوتة في تحديد القيم المتنبأ بها من رشاقة التعلم (الأبعاد والدرجة الكلية)، حيث كان عامل الانفتاح على الخبرة هو الأكثر إسهاماً بنسبة (٢٧٪)، يليه الانبساطية (٢٢٪)، يليه يقظة الضمير (١١٪)، يليه الطيبة (٩٪)، وأخيراً العصابية (١١٪).

(١٠-٥-١-٣) أنه يمكن التنبؤ بما نسبته (٦٧٪) فقط من الدرجات الكلية لرشاقة التعلم من خلال درجات عوامل الشخصية الخمسة الكبرى، وكان بُعد رشاقة التغيير هو الأكثر في ذلك، حيث أمكن التنبؤ بما نسبته (٥٩٪) من درجاته، يليه رشاقة النتائج (٤٧٪)، يليه رشاقة الناس (٣٨٪)، يليه الرشاقة الذهنية (٣١٪)، وأخيرا الوعي الذاتي (٢٩٪).

جدول (١٨)

معاملات الارتباط والعوامل القانونية للمنبئات (عوامل الشخصية الخمسة الكبرى) والمحكات (أبعاد رشاقة التعلم ودرجتها الكلية) (ن = ٢٣٨)

العوامل القانونية		الأول	الثاني	الثالث
الجذر الكامن		٠,٤٣	٠,٣٤	٠,٠٣
معاملات الارتباط القانوني		*٠,٤٩	*٠,٣١	٠,٠٦
المنبئات	الانبساطية	٠,٢٢	٠,١١	
	الطيبة	٠,٠٩	٠,٠٥	
	يقظة الضمير	-٠,١١	-٠,٠٧	
	العصابية	-٠,٠٨	-٠,٠٤	
	الانفتاح على الخبرة	٠,٢٧	٠,١٦	

العوامل القانونية		الأول	الثاني	الثالث
الجذر الكامن		٠,٤٣	٠,٣٤	٠,٠٣
معاملات الارتباط القانوني		*٠,٤٩	*٠,٣١	٠,٠٦
المحكات	رشاقة الناس	٠,٣٨	٠,٢١	
	رشاقة التغيير	٠,٥٩	٠,٣١	
	رشاقة النتائج	٠,٤٧	٠,٢٩	
	الرشاقة الذهنية	٠,٣١	٠,١٧	
	الوعي الذاتي	٠,٢٩	٠,١٢	
	رشاقة التعلم الكلية	٠,٦٧	٠,٢٨	

(١٠-٥-٢) بالنسبة للعامل القانوني الثاني:

(١٠-٥-٢-١) أن أقصى درجة ارتباط بين عوامل الشخصية الخمسة الكبرى ورشاقة التعلم (الأبعاد والدرجة الكلية) بلغت (٠,٣١)، وهي قيمة معامل الارتباط القانوني لهذا العامل، وهي دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)، وأن هذا الارتباط يفسر ما نسبته (٣٤٪) من القيم المتنبأ بها لمجموعة المحكات وفقاً لقيمة الجذر الكامن لهذا العامل.

(١٠-٥-٢-٢) أن عوامل الشخصية الخمسة الكبرى تسهم بنسب متفاوتة في تحديد القيم المتنبأ بها من رشاقة التعلم (الأبعاد والدرجة الكلية)، حيث كان عامل الانفتاح على الخبرة هو الأكثر إسهاماً بنسبة (١٦٪)، يليه الانبساطية (١١٪)، يليه يقظة الضمير (٧٪)، يليه الطيبة (٥٪)، وأخيراً العصابية (٤٪).

(١٠-٥-٢-٣) أنه يمكن التنبؤ بما نسبته (٢٨٪) فقط من الدرجات الكلية لرشاقة التعلم من خلال درجات عوامل الشخصية الخمسة الكبرى، وكان بُعد رشاقة التغيير هو الأكثر في ذلك، حيث أمكن التنبؤ بما نسبته (٣١٪) من درجاته، يليه رشاقة النتائج (٢٩٪)، يليه رشاقة الناس (٢١٪)، يليه الرشاقة الذهنية (١٧٪)، وأخيرا الوعي الذاتي (١٢٪).

(١٠-٥-٣) بالنسبة للعامل القانوني الثالث:

تم حذف هذا العامل؛ لأن قيمة معامل الارتباط القانوني الخاص به (٠,٠٣) غير دالة إحصائيًّا.

وبذلك تم **رفض الفرض الخامس للبحث**، وقبول الفرض البديل، حيث أمكن التنبؤ بدرجات أفراد العينة على أبعاد مقياس رشاقة التعلم ودرجته الكلية من خلال درجاتهم على قائمة عوامل الشخصية الخمسة الكبرى.

وهذه النتيجة تؤكد ما أشارت إليه نتائج دراسة Burke & Smith (2017) من أن عوامل الشخصية هي عوامل داعمة لمستوى رشاقة تعلم الفرد، حيث ظهر بالفعل أن ارتفاع درجات أفراد العينة في ثلاثة عوامل للشخصية (الانفتاح على الخبرة، الانبساطية، الطيبة)، وانخفاضها في عاملين (يقظة الضمير، العصابية) ينبئ بالمستوى المرتفع من رشاقة التعلم لدى المعلمين والمعلمات.

كما تقدم تلك النتيجة أول دليل تجريبي ينفي الافتراض النظري الذي أشار إليه (De Meuse, 2017, P.276-277) بأن تحديد أي من عوامل الشخصية الخمسة الكبرى يسهم بدرجة أكبر في أي من

أبعاد رشاقة التعلم هو أمر غير ممكن، حيث أمكن تحديد نسبة إسهام كل عامل من عوامل الشخصية الخمسة الكبرى في كل بُعد من أبعاد مقياس رشاقة التعلم وفي درجته الكلية.

كما تثبت تلك النتيجة أيضاً ما أشار إليه Connolly (2001) من أن عامل الانفتاح على الخبرة هو الأكثر ارتباطاً برشاقة التعلم؛ لأنه هو الذي يُمَّكِن رشيقي التعلم من العمل في بيئات جديدة ومتغيرة، حيث أثبتت فعلاً هذه النتيجة أن هذا العامل هو الأكثر إسهاماً في تحديد القيم المتنبأ بها لرشاقة التعلم سواء بالنسبة للعامل القانوني الأول أو الثاني.

وتتفق تلك النتيجة أيضاً مع ما أسفرت عنه نتائج دراسة Dries & Pepermans (2008) من أن المستوى المرتفع من رشاقة التعلم يمكن التنبؤ به من خلال عامل الانبساطية ويقظة الضمير والطيبة، بينما تختلف معها حول عامل الانفتاح على الخبرة الذي أظهرته تلك الدراسة أنه لا يمكن التنبؤ من خلاله بمستوى رشاقة التعلم، وذلك على عكس النتيجة الحالية التي تبدو منطقية ومتسقة مع ما أشار إليه التراث السيكولوجي من خصائص مشتركة لرشيقي التعلم وللمنفتحين على الخبرة.

(١١) التوصيات التربوية للبحث:

بناء على ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي، يمكن توجيه بعض التوصيات التربوية، التي يتوقع أن الأخذ بها سيسهم في تحسين العملية التعليمية بالمجتمع، وهي:

(١١-١) على المؤسسات التعليمية أن تأخذ في اعتبارها مستوى رشاقة التعلم للمتقدمين للتوظيف في وظائف المعلمين.

(١١-٢) على المؤسسات التعليمية تدريب منسوبيها من المعلمين على السلوكيات التي تنمي رشاقة تعلمهم بما ينعكس إيجابًا على شخصية طلابهم.

(١١-٣) على المؤسسات التعليمية توفير المناخ النفسي الآمن للمعلمين والطلاب بما يسمح للجميع بالتفاعل مع التغيرات دون توقع أي لوم أو عقاب.

(١١-٤) على الجامعات تدريب طلاب كليات التربية، وطلاب برامج الإعداد المهني للمعلمين على السلوكيات التي تضمن رشاقة تعلمهم عند التعامل مع البيئات المتغيرة.

(١١-٥) على وزارة التربية والتعليم توفير بيئة عمل ملائمة في المدارس يسمح بالمرونة في تنفيذ التعليمات؛ حتى لا ينعكس ذلك سلباً على رشاقة تعلم المعلمين والطلاب.

(١٢) المقترحات البحثية:

يقترح الباحث الحالي محاولة سد الفجوات الآتية في الدراسات المستقبلية:

(١٢-١) دراسة عاملية لرشاقة التعلم والذكاء العملي لدى عينات مختلفة.

(١٢-٢) العلاقة بين رشاقة التعلم وتوجهات الهدف لدى عينات مختلفة.

(١٢-٣) نمذجة العلاقات بين رشاقة التعلم والذكاء الانفعالي وعوامل الشخصية لدى عينات مختلفة.

(١٢-٤) العلاقة بين رشاقة التعلم والأداء التدريسي للمعلم.

(١٢-٥) العلاقة بين رشاقة التعلم والانجاز الأكاديمي لدى عينات مختلفة من التلاميذ والطلاب.

(١٣) المراجع:

(١٣-١) المراجع العربية:

أبو هاشم، السيد محمد (٢٠٠٧). المكونات الأساسية في نموذج كل من كاتل وأيزنك وجولدبيرج لدى طلاب الجامعة دراسة عاملية، مجلة كلية التربية جامعة بنها، ١٧ (٧٠): ٢١٠-٢٧٤.

عبد الخالق، أحمد محمد (١٩٩٦). *قياس الشخصية* (ط١)، الكويت: مطبوعات جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي.

عبد الكريم، جمال عبد الحميد ومبارك، دعاء محمد (٢٠١٦). الإسهامات النسبية للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية في التنبؤ بمقاومة الإغراء والسعادة النفسية لدى طلاب كلية التربية بجامعة القصيم، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٧٨): ٣١٣-٣٦٦.

عبده، إبراهيم محمد (٢٠١٦). التدفق النفسي وعلاقته بالعوامل الكبرى الخمسة للشخصية، المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، ١٠ (١): ٢٢٣-٢٧٧.

(١٣-٢) المراجع الأجنبية:

Allen, J. (2016). *Conceptualizing learning agility and investigating its nomological network*, Unpublished Ph.D. dissertation, USA: Florida International University.

Ashby,F.G. & Maddox,W.T. (2005). Human category learning, Annual Review of Psychology Journal, 56: 149-178.

Ashford,S.J. & De Rue,D.C. (2012). Developing as a leader: The power of mindful engagement, J. of Organizational Dynamics, 41(2): 146-154.

Ashford,S.J. , Blatt,R. & Vandewalle,D. (2003). Reflection on the looking glass: A review of research on feedback-seeking behavior in organizations, J. of Management, 29(6): 773-799.

Baron,R.A. (2000). Counterfactual thinking and venture information: The potential effects of thinking about "what might have been", J. of Business Venturing, 15(1): 79-91.

Barrick,M.R. & Mount,M.K. (1991). The big five personality dimensions and job performance: A meta-analysis, J. of Personnel Psychology, 44(1): 1-25.

Barrick,M.R. , Mitchell,T.R. & Stewart,G.L. (2003). *Situational and motivational influences on trait-behaviour relationships*, In Barrick,M.R. & Ryan,A.M. (Eds.). Personality and work: Reconsidering the role of personality in organizations (P.P. 60-82)., San Francisco: Jossy-Bass.

Batcheller,J. (2016). Learning agility: A critical competency, AORN Journal, 103(4): 430-432.

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

Brown,R.E. (2016). Hebb and Cattell: The genesis of the theory of fluid and crystallized intelligence, J. of Frontiers In Human Neuroscience, 10(606): 1-11.

Buchanant,T. , Johnson,J.A. & Goldberg,R. (2005). Implementing a five-factor personality inventory for use on the internet, European Journal of Psychological Assessment, 21(2): 116-128.

Burke,W. & Smith,D. (2017). Burke learning agility V3.2, Technical report, extracted from: https://easiconsult.com/services/blaidoes/Technical-Validation-Report.pdf

Burke,W. & Smith,D. (2018). Burke learning agility inventory: Technical Report V.(3.3), A guide for learning about learning agility, Extracted from: https://easiconsult.com/wp-content/uploads/2018/10/burke-learning-agility-inventory-technical-report.pdf

Button,S. , Mathieu,J. & Zajac,D. (1996). Goal orientation in organizational behavior research: A conceptual and empirical foundation, J. of Organizational Behavior and Decision Processes, 67(1): 26-48.

Catenacci-Francois,L. (2018). *Learning agility in context: Engineers' perceptions of psychologically safe climate on performance*, Unpublished Ph.D. dissertation, USA: Graduate School of Arts and Sciences.

Connolly,J. (2001). *Assessing the construct validity of measure of learning agility*, Unpublished Ph.D. dissertation, USA: Florida International University.

Dai,G. , De Meuse,K.P. & Tang,K.Y. (2013). The role of learning agility in executive career success: The results of two field studies, J. of Managerial Issues, XXV(2): 108-131.

Davis,S. & Barnett,R. (2010). *Changing behavior one leader at a time*, In Silzer,R. & Dawell,B. (Eds.). Strategy driven talent management: A leadership imperative (P.P. 349-398), San Francisco, CA: Jossey-Bass.

De Meuse,K.P. & Feng,S. (2015). *The development and validation of TALENT$_x$7 assessment: A psychological measure of learning agility*, Shanghai: Leader's Gene Consulting.

De Meuse,K.P. (2015). Using science to identify future leaders: Part III – TALENT$_x$7 assessment of learning agility, Extracted from: DOI: 10.13140/RG.2.1.4905.7769 at 25/10/2020.

De Meuse,K.P. (2017). Learning agility: Its evolution as a psychological construct and its empirical relationship to leader success, J. of Consulting Psychology: Practice & Research, 69(4): 267-295.

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

De Meuse,K.P. , Dai,G. & Swisher,V.V. (2012). Leadership development: Exploring, Clarifying and expanding our understanding of learning agility, J. of Industrial & Organizational Psychology, 5(3): 280-315.

De Meuse,K.P. , Dai,G. , Eichinger,R.W. , Page,R.C. , Clark,L.P. & Zewdie,S. (2011). The development and validation of a self-assessment of learning agility, Chicago: Report in the Society for Industrial and Organizational Psychology Conference (P.P. 1-32).

De Rue,D.S. , Ashford,S.J. & Myers,C.G. (2012). Learning agility: In Search of conceptual clarity and theoretical grounding, J. of Industrial and Organizational Psychology, 5(3): 258-279.

De Rue,D.S. , Ashford,S.J. (2010). Power to the people: Where has personal agency gone in leadership development?, J. of Industrial & Organizational Psychology, 3(1): 24-27.

Dries,N. & Pepermans,R. (2008). Real high-potential careers: An empirical study into the perspectives of organizations and high potentials, J. of Personnel Review, 37(1): 85-108.

Drinka,G.A. (2018). *Coaching for learning agility: The importance of leader behavior, learning goal orientation and psychological safety*, Unpublished Ph.D. dissertation, New York: Columbia University.

Duncum,J. (2020). *The role of learning agility in student reading and math achievement*, Unpublished Ph.D. dissertation, USA: Tarleton State University.

Dweck,C.S. (1985). Motivational processes affecting learning, J. of American Psychologist, 41(10): 1040-1048.

Eichinger,R.W. & Lombardo,M.M. (2004). Learning agility as a prime indicator of potential, J. of Human Resources Planning, 27(2): 12-15.

Elliott,E.S. & Dweck,C.S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement, J. of Personality & Social Psychology, 54(1): 5-12.

Emerick,P. (2011). Selecting learning agility and leadership context: An initial survey development phase, Academic Leadership: The online Journal, 9(2): 1-8.

Example,J. (2018). Learning agility indicator, HFM talent index, Extracted from: www.hfmtalentindex.com at 27/10/2020.

Flavell,J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry, J. of American Psychologist, 34(10): 906-911.

Ford,J.K. , Smith,E.M. , Weissbein,D.A. , Gully,S.M. & Salas,E. (1998). Relationship of goal orientation, metacognitive activity and practice strategies with learning outcomes and transfer, J. of Applied Psychology, 83(2): 218-233.

Fullan,M. (1993). *Change forces: Probing the depth of education reform* (1st ed.), UK: Falmer Press.

Goldberg,L.R. (1990). An alternative "description of personality": The big-five factors structure, J. of Personality & Social Psychology, 59(6): 1216-1229.

Goldberg,L.R. (1993). The structure of phenotypic personality traits, J. of American Psychologist, 48(1): 26-34

Goldberg,L.R. (1999). A broad-band width, public-domain, personality inventory measuring the lower level facets of several five-factors models, J. of Personality Psychology In Europe, 7(1): 7-28.

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

Hallenbeck,G. , Swisher,V. & Orr,J.E. (2011). Seven faces of learning agility: Smarter ways to define, deploy and develop high-potential talent, Technical Report: Korn/Ferry Institute.

Howard,D. (2017). *Learning agility in education: An analysis of pre-service teacher's learning agility and teaching performance*, Unpublished Ph.D. dissertation, USA: Tarleton State University.

Judge,T.A. , Higgins,C.A. , Thoresen,C.J. & Barrick,M.R. (1999). The big five personality traits, general mental ability and career success across the life span, J. of Personnel Psychology, 52(3): 621-652.

Kolb,A.Y. & Kolb,D.A. (2009). *Experiential learning theory: A dynamic, holistic approach to management learning, education and development*, the SAGE handbook of management learning, education and development, 5210: 42-68.

Kolb,D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the sources of learning and development*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Laxon,E.N. (2018). Within *and between person effect of learning agility: A longitudinal examination of how learning agility impacts future career success, Unpublished* Ph.D. dissertation, USA: Colorado State University.

LePine,J.A. , Coloquitt,J.A. , Erez,A. (2000). Adaptability to changing task contexts: Effects of general cognitive ability, conscientiousness and openness to experience, J. of Personnel Psychology, 55(3): 563-593.

Lombardo,M.M. & Eichinger,R.W. (2000). High potential as high learners, J. of Human Resources Management, 39(4): 321-329.

London,M. & Maurer,T. (2004). *Leadership development: A diagnostic model for continuous learning in dynamic organizations*, In Antonakis,J. , Cianciolo,A. & Sternberg,R. (Eds.). The nature of leadership (P.P. 222-245), Thousand Oaks, CA: Stage Publications.

Major,D. , Tuner,J. & Fletcher,T. (2006). Linking proactive personality and big five to motivation to learn and development activity, J. of Applied Psychology, 91(4): 927-935.

McCall,M. & Lombardo,M. (1983). What makes a top executive?, J. of Psychology Today, 17(2): 26-31.

McCall,M.W. , Lombardo,M.M. & Morrison,A.M. (1988). *The lessons of experience: How successful executives develop on the job*, New York: Lexington Books.

McCauley,C. (2001). *Leader training and development*, In Zaccaro,S. & Klimoski,R. (Eds.). The nature of organizational leadership: Understanding the performance imperatives confronting today's leaders (P.P. 347-385). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

McCrae,R.R. & Sutini,A.R. (2009). *Openness to experience*. In Leary,M.R. & Hoyle,R.H. (Eds.). Handbook of individual differences in social behavior (P.P. 257-273), New York: Guilford.

Mckenna,R.B. , Boyd,T.N. & Yost,P.R. (2007). Learning agility in Ciergy: Understanding the personal strategies and situational factors that enable pastors to learn from experience, J. of Psychology & Theology, 35(3): 190-201.

Miller,S. (2018). *Exploring the concept of learning agility*, Unpublished Master thesis, New Zealand: Massey University.

Millon,T. (1990). *The disorders of personality*, In Pervin,L.A. (Eds.). Handbook of personality: Theory and research (P.P. 336-350), New York, NYL The Guilford Press.

Mitchinson,A. & Morris,R. (2012). Learning about learning agility, Center for Creative Leadership, Extracted from: https://www.researchgate.net/puplication/266852352 at 25/10/2020.

Mitchinson,A. , Gerard,N.M. , Roloff,K.S. & Burke,W.W. (2012). Learning agility: Spanning the rigor-relevance divide, J. of Industrial & Organizational Psychology, 5(3): 287-290.

Noe,R.A. , Clarke, A.D. & Klein,H.J. (2014). Learning in the twenty-first-century workplace, J. of Annual Review of Organizational Psychology & Organizational Behavior, 1(1): 245-275.

Ogisi,M. (2006). *Assessing learning agility and its relation to personality, cognitive ability and learning styles,* Unpublished Master thesis, USA: Northern Kentucky University.

Pervin,L.A. (1970). *Personality: theory, assessment and research* (1st ed.), John Wiley & Sons Publishers.

Pulakos,E.D. , Arad,S. , Donovan,M.A. & Plamondon,K.E. (2000). Adaptability in the workplace: Development of a Taxonomy of adaptive performance, J. of Applied Psychology, 85(4): 612-624.

Sanna,L.J. (2000). Mental simulation, affect and personality: A conceptual framework, J. of Current Directions In Psychological Science, 9(5): 168-173.

Saputra,N. , Abdinagoro,S.B. & Kuncoro,E.A. (2018). The mediating role of learning agility on the relationship between work engagement and learning culture, J. of Social Sciences & Humanities, 26(T): 117-130.

Saucier,G. & Goldberg,L.R. (2003). *The structure of personality attributes,* In Ryan,A.M. & Barrick,M.R. (Eds.). Personality and work (P.P. 1029), San Francisco: Jossey-Bass.

Smither,J. , London,M. & Reilly,R. (2005). Does performance improve following multisource feedback? A theoretical model, meta-analysis and review of empirical findings, J. of Personnel Psychology, 58(1): 33-66.

Spreitzer,G.M., McCall,M.W. & Mahoney,J.D. (1997). Early identification of international executive potential, J. of Applied Psychology, 82(1): 6-29.

Stenberg,R.J., Wagner,R.K., Williams,W.M. & Horvath,J.A. (1995). Testing common sense, J. of American Psychologist, 50(11): 912-927.

Stilwell,K.D. (2019). *Learning agility – preparing leaders to fight and win in a complex world,* Unpublished Master Thesis, USA: Command & General Staff College.

Swisher,V. (2013). Learning agility: The X factor in identifying and developing future leaders, J. of Industrial & Commercial Training, 45(3): 139-142.

Vaill,P. (1996). *Learning as a way of being Strategies for survival in a world of permanent white water* (1st ed.), San Francisco, CA: Jossy-Bass.

Vandewall,D. (2012). A growth and fixed mindset exposition of the value of conceptual clarity, J. of Industrial & Organizational Psychology, 5(3): 301-305.

Vandewalle,D.M. (1997). Development and validation of a work domain goal orientation instrument, J. of Educational & Psychological Measurement, 57(6): 995-1015.

Vandwalle,D. ,Brown,S.P. ,Corn,W.L. & Slocum,J.W. (1999). The influence of goal orientation and self-regulation tactics on sales performance: A longitudinal field test, J. of Applied Psychology, 84(2): 249-259.

Wagner,R.K. & Dternberg,R.J. (1990). *Street smarts,* In Clark,K.E. & Clark.M.B (Eds.), Measures of leadership (P.P. 493-504), West Orange: Leadership Library of America.

Wagner,R.K. & Sternberg,R.J. (1985). Practical intelligence in real-world pursuits: The role of tacit knowledge, J. of Personality & Social Psychology, 49(2): 436-458.

Wang,S. & Beier,M.E. (2012). Learning agility: Not much is new, J. of Industrial & Organizational Psychology, 5(3): 293-296.

Yadav,N. & Dixit,S. (2017). A conceptual model of learning agility and authentic leadership development: Moderating effects of learning goal orientation and organizational culture, J. of Human Values, 23(1): 40-51.

Learning agility in its relation to teacher's personality factors

Dr. Mohamed Abdelraouf Abdraboh Mohamed

Assistant professor of educational psychology

Faculty of Education Menoufia University

Abstract:

This research occurred on (238) male & female of primary, preparatory & secondary teachers in Egypt with age average (38.86) years & standard deviation (8.27) years within the 1st term of (20 / 2021) academic year, to reveal: their levels of learning agility, the differences between them in it according to their gender & age ,the relation of their learning agility scores to their personality factors scores, the differences in this relation according to gender & age and the probability to predict of their learning agility scores form their personality factors scores, two tools were used: a scale of learning agility prepared by the researcher and the Goldberg (1999) big five personality inventory which retranslated by the researcher, extracted data was analyzed using SPSS & SAS programs, results referred to an (less than average level) in learning agility and gender & age caused fundamental differences in the level of some learning agility dimensions but not in the total score, the correlation matrix among big five personality factors and learning agility (dimensions & Total scores) was extracted, also gender & age caused fundamental differences between some personality factors and total learning agility, the percent of combined contribution of personality factors in learning agility scores was extracted , also the present of contribution of each factor in learning agility scores, so some educational recommendations and new search points had been submitted .

Key Words: Learning Agility – Personality Factors – Teachers.

Received on:28 /4 / 2021 - Accepted for publication on: 9 /5 /2021- E-published on: 6 /2021