مناصرة الذات وتصورات الطالبات للفصول الدراسية العادلة كمتغيرات تنبؤية بالتمكين النفسي لطالبات الجامعة

الملخص:

هدفت الدراسة إلى استكشاف العلاقة بين التمكين النفسي وكلٍّ من مناصرة الذات وتصورات الطالبات للفصول الدراسية العادلة لدى طالبات الجامعة عينة الدراسة، كما هدفت إلى تحديد إسهام كل من مناصرة الذات وتصورات الطالبات للفصول الدراسية العادلة في التنبؤ بالتمكين النفسي لدى طالبات الجامعة، واستكشاف أي متغير مستقل أقوى في القدرة على التنبؤ بالتمكين النفسي لدى طالبات الجامعة. تم استخدام المنهج الوصفي، وتحديدًا الأسلوب الارتباطي التنبؤي؛ من أجل إلقاء الضوء على نمط العلاقة بين متغيرات الدراسة، والتنبؤ بالعلاقات بينها. تكوّنت عينة الدراسة من (١٨٤) طالبة من كلية التربية جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية وهن الطالبات المقيدات بالعام الدراسي ٢٠١٤/ ٢٠١٥ الفصل الدراسي الأول، تم انتقاؤهن بالمعاينة العشوائية البسيطة. بلغ المتوسط والانحراف المعياري العمري لأفراد العينة (٢١,٥٠ ±١,٨٧) عاما. استخدمت الدراسة مقياس التمكين النفسي (إعداد الباحثتيْن)، ومقياس هاريس (Harris, 2009) لقياس مناصرة الذات (تعريب الباحثتيْن)، ومقياس باوليسيل (Paulsel, 2005) لقياس تصورات الطلاب الجامعة للفصول الدراسية العادلة (تعريب الباحثتيْن). توصلت الدراسة إلى أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين متغير التمكين النفسي (المعني – الكفاءة- تقرير المصير- التأثير) وكل من مناصرة الذات وتصورات الطالبات للفصول الدراسية العادلة (عدالة التوزيع- العدالة الإجرائية – العدالة التفاعلية) اتسمت بكونها معاملات ارتباط موجبة، كما تنبأت كل من مناصرة الذات والعدالة التفاعلية بالتمكين النفسي، وبأن مناصرة الذات أقوى متغير منبئ بالتمكين النفسي في الدراسة الحالية.

Self-advocacy and student perceptions of classroom justice as predictive variables to psychological empowerment for female university students

***D.Manal Mahmoud Mohamed Mostafa.**

***D.Manal Abd El-Naeem Mohamed Taha.**

Abstract:

One purpose of the study was to explore the relationship between psychological empowerment and self-advocacy and the student perceptions of classroom justice to the university students. A second purpose of this study was to determine the contribution of each of the self-advocacy of students and classroom justice as a Predictor of psychological empowerment among university students. And explore any independent variable best: self-advocacy or perceptions of students to classroom justice - in the ability to predict of the psychological empowerment among university students. The study was use descriptive approach, specifically method correlative predictive, in order to shed light on the relationship between the variables of the study pattern, and predict relations between them also. Study sample consisted of (184) students from the Faculty of Education, University of Hail. They are enrolled in the academic year 2014/2015 first semester, They were selected random inspection statistics. The average and standard deviation reached the age for members of the sample (21.50 ± 1.87) year. Data were collected using Psychological Empowerment Measure (preparation by researchers), Measure of Self-Advocacy by (Harris, 2009), The Scale of Classroom Justice by (Paulsel, 2005). Results indicated that there are positive correlation between psychological empowerment variable (meaning, competence, self-determination, and impact) and self-advocacy and the perceptions of students to classroom justice (distributive, procedural, and interactional justice). Results indicated that the self-advocacy and interactive justice positively predicted with psychological empowerment, and self-advocacy powerful variable Predicted psychological empowerm

*Dr. Manal Mahmoud Mohammed Mustafa – educational psychology professor, Cairo University – Institute of Educational studies – Department of educational Psychology.

* Dr. Manal Abd El- Naeem Mohamed Taha –counseling psychology professor –Cairo University – Institute of Educational studies –Department of counseling Psychology.

المقدمة:

يعتبر مفهوم التمكين من المصطلحات الحديثة حيث ظهر فى مجال الإدارة. ويعرَّف التمكين في مجال الإدارة بأنه العمليات التي يمكن من خلالها اتخاذ القرارات المناسبة ووضعها موضع التنفيذ. ثم ظهر مصطلح تمكين المتعلمين Learner Empowerment ليتضمن الدوافع والإنجازات الأكاديمية؛ فشعور المتعلمين بالتمكين يساعدهم على إكمال مهامهم التعليمية ويجعلهم يشعرون أن مساهماتهم تؤثر في الآخرين في البيئة الدراسية، ثم ظهر مصطلح التمكين النفسي Psychological Empowerment في أعمال سبريتزر (Spreitzer, 1995) وهو الشعور بالتأثير في الآخرين، حيث لا يتحقق إلا بشعور الفرد بالكفاءة وأن كل ما يبذله ذو قيمة؛ مما يمنح الفرد حرية تقرير المصير أي الاستقلال والسيطرة والسلطة وصنع القرار بحرية ودون قيود.

ويرى بعض المختصين في علم النفس أنه لا يمكن تمكين الأفراد ما لم يمكنوا أنفسهم بأنفسهم، في حين يرى البعض الآخر أنه يمكن تعزيز وتطوير الشعور بالتمكين النفسي لدى الأفراد. ولذا يعد مفهوم التمكين النفسي أحد مصطلحات علم النفس الإيجابي الذي يمكن تنميته لدى الأفراد في مختلف المجالات. (Caswell, 2013) **فالتمكين النفسي يشير إلى مساعدة الأفراد على اكتساب المهارات اللازمة للتأثير– والكفاءة – والقيمة – وتقرير المصير (السيطرة وصنع القرار والاستقلال)، فالتمكين النفسي يساعد الطلاب في اكتسابهم سيطرة أكبر على تحديد الأهداف التعليمية وتحمل مسئولية تعليمهم وإزالة الحواجز التي تحول بينهم وبين تحقيق النجاح الأكاديمي.** (Patterson, 2013) **كما يمكن للطلاب أن يكون لديهم تمكين نفسي عندما يمتلكون القوة والسلطة لاتخاذ القرارات والتحكم في التعليم الخاص بهم وتحقيق النجاح في العملية التعليمية من خلال توفير فصول دراسية عادلة تعطي للطلاب الشرعية للمشاركة بفعالية في العملية التعليمية** (Karavardar, 2014)

وقد استهدف بولسيل (Paulsel, 2005) **في دراسته فحص أثر استخدام ممارسات الطلاب للفصول الدراسية العادلة وشعور الطلاب بالتمكين النفسي، حيث إن استخدام الإجراءات العادلة في الصفوف الدراسية وإيجاد علاقات تفاعلية يسودها الاحترام والتفهم بين المعلمين والطلاب يؤدي إلى زيادة الشعور بالثقة بالنفس لدى الطلاب والسيطرة والتحكم بشكل أكبر في اتخاذ القرارات المتعلقة بتعليمهم وتحصيلهم الدراسي. فاستخدام ممارسات الطلاب للفصول الدراسية العادلة من قِبل المعلمين يؤدي إلى زيادة دافعية الطلاب للتعلم كما يزيد من ردود الفعل الإيجابيةَ لدى الطلاب مثل (الشعور بالسرور والهيمنة). هذه المشاعر الإيجابية تعطي الطلاب شعورا قويًّا بالتأثير والسيطرة على العملية التعليمية؛ مما يولد لديهم الشعور بالتمكين النفسي.**

وقد ظهر مصطلح تصورات الطلاب للفصول الدراسية العادلة بداية في أعمال بولسيل (Paulsel,2005) وهى المحفزات الإيجابية التي تتضمنها البيئة الدراسية العادلة والمتمثلة في تشجيع الطلاب من خلال تفاعلاتهم العادلة معهم والتي تكون لها علاقة وثيقة بتصورات الطلاب للتمكين النفسي. إن إدراك الطلاب للبيئة من حولهم على أنها بيئة آمنة وعادلة يمنحهم المزيد من الصلاحيات لإثبات ذاتهم ورفع كفاءتهم ويحملهم مسئولية ما يصلون إليه من نتائج. وتتضمن تصورات الطلاب للفصول الدراسية العادلة (عدالة التوزيع- العدالة الإجرائية- العدالة التفاعلية). وتشير عدالة التوزيع إلى تصورات الطلاب في توزيع الدرجات التي يحصلون عليها في مقرر دراسي أو فصل دراسي. أما العدالة الإجرائية فتشير إلى تصورات الطلاب حول الإجراءات المستخدمة للوصول إلى نتائج عادلة مثل إجراءات تسجيل الحضور والحرمان، وتحديد مواعيد الامتحانات، وتقييم المهام الكتابية، وقواعد فرض النظام في المعلمة. أما العدالة التفاعلية فتشير إلى العدالة في التعامل بين الأفراد القائمة على الاحترام والكياسة. وقد يعبر الطلاب عن العدالة التفاعلية من خلال إدراكهم لمعاملة المعلمين لهم باحترام وفهم مشاعرهم ومخاوفهم واحتياجاتهم.

ويضيف باسيتي وتريز (Pacitti & Trees, 2013) بعدًا آخر مهما في تقوية التمكين النفسي لدى الطلاب وهو الكياسة Civility في التعامل بين الطلاب والمعلمين، حيث إن التفاعلات المتبادلة التي تتسم بالكياسة والاحترام بين الطلاب والمعلمين من شأنها أن توفر فصولا آمنة عادلة للتعلم تتسم بالصراحة والصدق والحرية والمشاركة الفعالة؛ مما يدعم التمكين النفسي للطلاب في البيئة التعليمية بشكل أفضل. وعلى العكس فإن الصراعات والمشاحنات بين الطلاب والمعلمين من شأنها أن تقلل ثقة الطلاب في أنفسهم ومن دوافعهم للتعلم وبالتالي من شعورهم بالتمكين.

فهناك حاجة إلى نموذج جديد لتمكين الطلاب نفسيا بتوفير فصول دراسية عادلة، فالتمكين النفسي الحقيقي ليس مجرد أخذ السلطة من أولئك الذين يملكونها ومنحها لمن لا يملكها أو مجرد إجراء بعض التغيرات البسيطة ولكن التمكين النفسي يحتاج إلى فصول دراسية عادلة تسهم في اكتساب المهارات اللازمة للتأثير- والكفاءة- والقيمة- وتقرير المصير (Samaroo,2008). حيث يرى توراويوا (Toraiwa, 2009) إلى أن التمكين النفسي يمكن أن يصبح ممكنا نتيجة بناء بيئة ناجحة خالية من السلطة كما أنه يصبح مستحيلا إذا لم نتمكن من إزالة السلطة من العلاقات بين الطلاب والمعلم وذلك بتوفير الفصول الدراسية العادلة للطلاب، ويشير إلى أخلاقيات الرعاية التي يجب أن تتوفر في علاقة المعلمين والطلاب والتي تمكنا من فهم الطابع الخفي للتمكين النفسي بين من يملك القوة ومن لا يملكها، والرعاية التي تسمح لمقدمي الرعاية أن يمارسوا السلطة والقوة مع السماح للطلاب أن يتحملوا المسئولية ويشحنوا طاقتهم في شكل

استجابة للرعاية المقدمة لهم من مقدمي الرعاية، وهذا ما يجعلهم متمكنين في نفس الوقت.

كما أنه من الضروري اهتمام مؤسسات التعليم المختلفة بتعزيز شعور الطلاب بالتمكين النفسي من خلال توفير فصول دراسية عادلة تمكن الطلاب من ذلك (Brunton& Jeffrey , 2014). إن الطلاب الذين لديهم مستويات أقل من التمكين النفسي في البيئة التعليمية كانوا أكثر عرضة للاكتئاب. ويؤكد ميلوكس (Mailloux, 2006) على أن بيئة التعلم التقليدية لا تكسب الطلاب مهارات الحكم الذاتي والاستقلال وصنع القرار وبالتالي لا تنمي لديهم التمكين النفسي، وهنا تظهر الحاجة إلى فصول دراسية عادلة تتسم بعلاقة عادلة بين الطلاب والمعلمين واستراتيجيات تدريس جديدة تسهم فى التمكين النفسي لدى الطلاب، فتصورات الطلبة للفصول العادلة تسهم فى التمكين النفسي لديهم باعتبارها عملية تراكمية تتأثر بالعديد من المتغيرات مثل (سمات شخصية المعلم، وطرق التدريس، وخبرات الطلاب السابقة، وعلاقة المعلم بالطلاب) (Mahama & Cheng, 2013).

ثَمَّ اتفاق بين أغلب الدراسات السابقة على وجود علاقة قوية بين التمكين النفسي وتصورات الطلاب للفصول الدراسية العادلة، وعلى أن التمكين النفسي يمكن أن يصبح ممكنا نتيجة بناء بيئة ناجحة خالية من السلطة فى العلاقات بين الطلاب والمعلم، من هذه الدراسات: دراسة ميلر (Miller, 2000) وجون سبيكمان (John-Speakman, 2000) وبرانكاتو (Brancato, 2000) وجارنر (Garner,2001) وكونز (Coons,2003) ومينجر (Minger, 2004) وراديل (Rudel,2004) وبولسيل (Paulsel,2005) وكوري (Curry, 2006) وميلوكس (Mailloux, 2003) وكريمي (Karimi, 2008) وسامارو (Samaroo,2008) وتورايوا (Toraiwa, 2009) وتامانس (Tamanas, 2010) وبابينكو (Babenko, 2010) وبلاكويل (Blackwell,2011) وسكوجسبيرج (Skogsberg,2011) وجونسون (Johnson,2011) وكوك (Cooke, 2013) وموريزون (Morrison, 2014) وكوديل (Caudle, 2014).

كما تشير دراسات التمكين النفسي إلى علاقته بمناصرة الذات للفرد، وأن مناصرة الذات يمكن أن تفسر كدليل على وجود مستوى أكبر من التمكين النفسي (Ripp, 2005) ويشير دُودِن (Dowden, 2010) إلى أن نقص الشعور بالتمكين النفسي لدى الأفراد يكون ناتجا من نقص مناصرة الفرد لذاته. حيث يشعر الفرد بعدم السيطرة على الذات وعدم الاستقلال والثقة بالنفس وعدم الدفاع عن احتياجات الفرد أمام الآخرين ويزيد كل ذلك من مشاعر اليأس والعجز والغربة لديهم، ولذا يحتاج

الطلاب إلى تعليمهم مهارات مناصرة الذات لتشجيعهم على السيطرة على أوضاع حياتهم؛ مما يزيد من تمكنهم النفسي.

ومناصرة الذات مفهوم يستخدم في مختلف المجالات لمساعدة الأفراد في تطوير السلوكيات أو المهارات الأساسية؛ حتى تكون لديهم القدرة على الكلام بأنفسهم عن أنفسهم وعن أوضاع حياتهم والدفاع عن احتياجاتهم ولا سيما الاحتياجات الأكاديمية للطلاب في البيئة التعليمية. وتتضمن مناصرة الذات خمسة أبعاد هي: الاستقلال– السيطرة– الخبرة– المعرفة– الدافعية. (Harris, 2009) وهناك اتفاق بين أغلب الدراسات على وجود علاقة بين التمكين النفسي للطلاب ومناصرة الذات. ومن هذه الدراسات دراسة براون (Brown, 2004) وماكنيلي (McNally,2005) وريب Ripp, (2005) وباتي (Patti, 2010) ووالكر (Walker, 2010) وبارنيت (Barnett,2014) هذه الدراسات توصلت نتائجها إلى أن هناك علاقة بين التمكين النفسي ومناصرة الذات لدى الطلاب، أو وجود علاقة بين أحد أبعاد التمكين النفسي والمناصرة الذاتية.

كما أكد الباحثون على دور المرشدين في تطوير وتعزيز البرامج والخدمات التي توفر فرصًا وفصولًا عادلة للطلاب لتطوير مهارات مناصرة الذات لمواجهة الظلم الاجتماعي والدفاع عن احتياجاتهم التعليمية لتحقيق النجاح الشخصي والأكاديمي (Davison; Mishra; Bing & Frink, 2014). إن نظم التعليم التقليدية غير العادلة ظلمت الطلاب بعدم توفير فرص لتعلم مناصرة الذات، كما أن أحد أسباب فشل الطلاب في التفكير بشكل مستقل هو أنهم عاكفون على نُظم التعليم المصرفية Banking Education التي تركز على جمع المعلومات في أذهان الطلاب. هذه النظم السلبية للتعليم لا تعطي الطلاب فرصًا للمشاركة في المواقف التعليمية واختيار الأهداف التعليمية، وبالتالي لا تسمح بسماع صوت الشباب وتقمع أفكارهم وتحرمهم من تطوير مهاراتهم في ممارسة السلطة والتفكير النقدي واتخاذ القرارات وتحمل المسئولية (Geddes, 2003).

وبمقارنة نتائج الدراسات الآتية نجد أن ثمة اتفاقًا بين أغلبها على العلاقة بين مناصرة الذات وتصورات الطلاب للفصول الدراسية العادلة، ومن هذه الدراسات: دراسة بازوس (Pazos, 2002) وآدمز (Adams, 2007) ووالكر (Walker, 2007) ولورانجر (Loranger, 2007) وهاريس (Harris, 2009) وفيلانوفا (Villanueva, 2009) وكانو (Cano, 2009) وميلر(Miller, 2010) وجونز (Jones, 2010) وجولدسميث (Goldsmith, 2011) وجينزل (Gaenzle, 2012) وبريجز (Briggs, 2014) وكشفت نتائج هذه الدراسات عن أن الطلاب الذين كانت علاقتهم مع المعلمين جيدة ووصفوا فصولهم بأنها عادلة كانوا أكثر مناصرة للذات لأنفسهم ودفاعًا عن أنفسهم من غيرهم.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من أهمية الدور الذي تلعبه مناصرة الذات للطلاب ألا أنها حظيت بقليل من الاهتمام في مجال الطلاب العاديين ولا تزال الحاجة قائمة لإجراء مزيد من البحوث حول هذا المتغير للطلاب العاديين للدفاع عن احتياجاتهم الأكاديمية وزيادة الحديث عن أنفسهم وعن أوضاع حياتهم والدفاع عن احتياجاتهم ولا سيما الاحتياجات الأكاديمية لهم في البيئة التعليمية.

وحظي متغير تصورات الطلاب للفصول الدراسية العادلة كذلك بقليل من الاهتمام في مجال طلاب الجامعة على الرغم من أن التوجّه الآن في معظم الجامعات نحو جودة التعليم من خلال تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة بدل المحاضرات في النظام القديم. إن إدراك الطالب للبيئة من حوله أنها بيئة آمنة وعادلة يمنحه المزيد من الصلاحيات لإثبات ذاته ورفع كفاءته ويحمله مسئولية ما يصل إليه من نتائج. وهنا تظهر الحاجة إلى دراسة تصورات الطلاب للفصول الدراسية العادلة التي تتسم بعلاقة عادلة بين الطلاب والمعلمين مما يساهم في تحقيق جودة التعليم. وتعتبر دراسة بولسيل (Paulsel,2005) "عن تصورات الطلاب للفصول الدراسية العادلة لطلاب الجامعة باعتبارها مؤشرًا لتصورات الطلبة للتمكين النفسي" من أولى الدراسات في هذا المجال.

وترى الباحثتان أن المجتمع العربي في حاجة إلى إجراء مثل هذه الدراسات على طلاب الجامعة؛ نظرًا لأهمية هذه المرحلة في إعداد الطلاب لسوق العمل، لذلك يجب دراسة كيفية تنمية التمكين النفسي للطلاب في هذه المرحلة والمتغيرات ذات الصلة. وذلك لأهمية شعور الطلاب بالكفاءة وبالتأثير في الآخرين وأن يشعروا بأن كل ما يبذلونه ذو قيمة؛ مما يمنح الفرد مهارات تقرير المصير أي الاستقلال والسيطرة والسلطة وصنع القرار بحرية ودون قيود.

وفي حدود اطلاع الباحثتيْن لا توجد دراسات عربية عن التمكين النفسي ومناصرة الذات وتصورات الطلاب للفصول الدراسية العادلة فى الجامعة، كما أن هناك كذلك ندرة في الدراسات الأجنبية التي تناولت العلاقة بين التمكين النفسي ومناصرة الذات وتصورات الطلاب للفصول الدراسية العادلة؛ إذ يقتصر الأمر على دراستين هما دراسة دُودِن (Dowden, 2010) التي توصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين توفير البرامج الدراسية العادلة التي تحث على مناصرة الذات وبين التمكين النفسي للطلاب، ودراسة جريلا (Grella,2014) التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة بين تصورات الطلاب للفصول الدراسية العادلة ومهارات مناصرة الذات والتمكين النفسي لدى الطلاب.

كل ما سبق كان دافعا للقيام بهذه الدراسة.

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في محاولة دراسة "مناصرة الذات وتصورات الطالبات للفصول الدراسية العادلة كمتغيرات تنبؤية بالتمكين النفسي لطالبات الجامعة" وذلك في ضوء التساؤلات التالية:

١. ما طبيعة العلاقة بين التمكين النفسي وكل من مناصرة الذات وتصورات الطالبات للفصول الدراسية العادلة لدى طالبات الجامعةً عينة الدراسة؟

٢. ما إمكانية التنبؤ بالتمكين النفسي من خلال مناصرة الذات وتصورات الطالبات للفصول الدراسية العادلة لدى طالبات الجامعة عينة الدراسة؟

٣. ما الإسهام النسبي لكل من مناصرة الذات وتصورات الطالبات للفصول الدراسية العادلة في القدرة التنبؤية بالتمكين النفسي لدى طالبات الجامعة عينة الدراسة؟

أهدف البحث:

هدف البحث الحالي إلى ما يلي:

١. استكشاف العلاقة بين التمكين النفسي وكلٍّ من مناصرة الذات وتصورات الطالبات للفصول الدراسية العادلة لدى طالبات الجامعة عينة الدراسة.

٢. تحديد إسهام كل من مناصرة الذات وتصورات الطالبات للفصول الدراسية العادلة فى إسهامهم في التنبؤ بالتمكين النفسي لدى طالبات الجامعة عينة الدراسة.

٣. استكشاف الإسهام النسبي لكل من مناصرة الذات وتصورات الطالبات للفصول الدراسية العادلة في القدرة التنبؤية بالتمكين النفسي لدى طالبات الجامعة عينة الدراسة.

أهمية البحث:

١) إلقاء الضوء على ضرورة إجراء البحوث التي تتناول متغيرات: مناصرة الذات وتصورات الطلاب للفصول الدراسية العادلة والتمكين النفسي لندرة الدراسات العربية التي تناولت علاقة هذه المتغيرات بعضها ببعض– في حدود اطلاع الباحثتين – بالرغم من اهتمام العديد من المناحي التربوية والنظرية الأجنبية بهذه المتغيرات، نظرا لصلتها بالأداء الأكاديمي للطلاب باعتباره من أهم الأهداف التربوية، ويأتي هذا البحث لسد الثغرة الموجودة في الدراسات العربية في هذا المجال.

٢) قدمت الدراسة الحالية ثلاثة مقاييس نفسية لقياس كلٍّ من مناصرة الذات، وتصورات الطالبات للفصول الدراسية العادلة، والتمكين النفسي. الأمر الذي قد يترتب عليه بعض النفع للدارسين في المجال.

٣) قد تفيد نتائج الدراسة الحالية القائمين على التدريس الجامعي في تطوير التدريس الجامعى، وتحديدًا فيما يتعلق بتقديم بعض التوصيات التي قد تدعم إنشاء فصول دراسية عادلة بين أطراف العملية التعليمة على النحو الذي يضمن مناصرة الذات والتمكين النفسي؛ مما ينعكس فى ارتباط الطلاب وتفاعلهم بشكل إيجابي في العملية التعليمية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولا: التمكين النفسي Psychological Empowerment:

مصطلح التمكين النفسي: كلمة تمكين Empowerment اشتقت من كلمة لاتينية Potere تعني لتكون قادرًا، ومصطلح التمكين يعني "عملية اكتساب السلطة". ويشير التمكين إلى العمليات والنتائج التي يقوم بها أفراد أو جماعات للتأثير أو السيطرة على الأحداث المهمة في حياتهم. ومن خلال التواصل مع الآخرين ينمو الشعور الداخلي للفرد بالتمكين من خلال تحديد الأهداف والشعور بالقيمة والانتماء للمكان وممارسة الاختيار والاتصال بالموارد وبالآخرين والوعي بالإنجازات.

والتمكين عملية غير خطية بمعنى أنه يتغير باستمرار كاستجابة لتجارب الفرد وعلاقاته مع الآخرين. ولذا فإن التمكين يمكن تنميته لدى الأفراد من خلال تكوين علاقات تدعم توليد الفرد للبدائل والاحتمالات وتتضمن رؤى وتطلعات إيجابية لتقييم الذات وإتاحة الفرص لصنع القرارات وتبادل السلطة واستخدام الموارد وحرية الاختيار والمسئولية (Jin-Liang & Hai-Zhen, 2012)

ويعرف سبرايتزر (Spreitzer, 1995) التمكين النفسي بأنه شعور الفرد أن سلوكه مؤثر في عمله، وأنه قادر على إحداث فرق في ما يقوم به من عمل داخل المؤسسة. ويعرف برانكاتو (Brancato, 2000) التمكين النفسي باعتباره معتقدات الفرد حول قدراته على القيام بمهمة ما بشكل جيد وإحساسه بتقرير المصير والحكم الذاتي في التأثير في النتائج. فالتمكين وسيلة لتشجيع الأفراد على اتخاذ القرارات وإثراء الخبرة في الأعمال التي يقومون بها، كما أنه يخلق شعورًا داخليًّا لدى الفرد بالسيطرة والتحكم في بيئته الخارجية ويجعلهم أكثر إبداعاً وأقل خوفًا من تجريب ما هو جديد. ويعرف كليري وزيمرمان (Cleary& Zimmerman, 2004) التمكين النفسي

بأنه ينتج من تعلم الأفراد كيف يستخدمون مهاراتهم في التأثير في أحداث الحياة بحيث يصبحون أكثر سيطرة وتحكم وإتقان.

والتمكين هو عملية اجتماعية تهدف إلى الاعتراف والتشجيع والتعزيز بقدرات الأفراد لتلبية احتياجاتهم وحل مشكلاتهم الخاصة وتعبئة الموارد اللازمة التي تنمي شعور الفرد بالتمكين النفسي والسيطرة على موارد حياتهم الشخصية (Bradbury-Jones, 2009). ويعرف جانل وأفري وسيجبيفيا (Ganle; Afriyie& Segbefia, 2015) التمكين النفسي بأنه عملية تمكن الأفراد والجماعات من أحداث تغيير في حياتهم يمكنهم من الحصول على السلطة والنفوذ والقوة التي تعزز قدرتهم على ممارسة الاختيار والحرية مما يساهم بشكل إيجابي في رفاهيتهم.

ويشير ناماسيفايام وجوتشايت ولاي (Namasivayam; Guchait, & Lei, 2014) إلى مصطلح سلوك تمكين القيادة Leadership Empowerment Behaviour (LEB) ويتضمن هذا المصطلح نوعا جديدا من القيادة يركز على تمكين الفرد وفرق العمل، فالقائد الذي يمتلك هذا السلوك يستطيع التأثير في الآخرين وتشجيع المبادرة لديهم، ولديه ثقة بالنفس ومسئولية ذاتية وقدرة ذاتية على حل المشكلات.

وقد واجه الباحثون صعوبات في تحديد مفهوم التمكين النفسي وقياسه ترجع إلى عدة عوامل: يتضمن مفهوم التمكين النفسي تصورات ومهارات وسلوكيات مختلفة. كمان أن مفهوم التمكين النفسي يتغير بتغير المحيطات والسياقات التي يتم دراسته بها. كما يتغير مفهوم التمكين النفسي بتغير خصائص الأفراد العِرقية والثقافية من مكان لآخر ومن زمان لآخر.

مما سبق يتضح لنا أن التمكين النفسي لا يمكن تناوله بعيداً عن المستوى الفردي والتحليلي ولا يمكن فصله عن العوامل السياقية والاجتماعية والسياسية التي يعيش فيها الفرد، فالتمكين النفسي ليس أمرًا خاصًا بالفرد فقط وإنما يتعلق بفهم الفرد بيئته الاجتماعية والسياسية وكيف يتعلم التحكم في العوامل المحيطة به وكيف يتأثر ويؤثر في هذه العوامل. ولذا من الخطأ تفسير التمكين النفسي كنزعة فردية أو ظاهرة يمتلكها بعض الأفراد دون غيرهم.

ويمكن أن نستخلص مما سبق تعريفا للتمكين النفسي يستخدم فى الدراسة الحالية كما يلي: التمكين النفسي هو شعور الفرد أن سلوكه مؤثر فى الآخرين، وأن ما يبذله من وقت وجهد في العمل يعتبر ذا قيمة وفائدة، وإيمانه بقدرته على أداء العمل المتوقع منه بمهارة وإتقان، وممارسة الفرد السيطرة على الأساليب المستخدمة لأداء أنشطة العمل وامتلاكه الاستقلال الكافي، مما يمنحه السلطة باتخاذ القرارات وحرية التصرف فيما يؤديه من أعمال دون قيد أو شرط.

ويعرف التمكين النفسي إجرائيا بأنه: الاستجابات اللفظية لعينة الدراسة التي تعكس أربعة أبعاد للتمكين النفسي هي: التأثير- تقرير المصير - الكفاءة - المعنى، التي تعبر عنها درجاتهم على مقياس التمكين النفسي (إعداد الباحثتين).

أنواع التمكين: يشير كليري وزيمرمان (Cleary & Zimmerman, 2004) إلى نوعين من التمكين هما:

١. التمكين النفسي (Psychological Empowerment (PE باعتباره بناء تصورات للتحكم الشخصي واتباع نهج استباقي للحياة وفهم البيئة الاجتماعية والسياسية الحرجة المحيطة بالفرد للتأثير أو السيطرة على الأحداث المهمة في حياته.

٢. التمكين التنظيمي (Organizational Empowerment (OE يشمل العمليات والهياكل التي تعزز مهارات أعضاء منظمة ما من المنظمات وتزودهم بالدعم المتبادل لإحداث تغيير في المجتمع، أو هو تحسين الفعالية التنظيمية للمؤسسات لتحقيق التنافس الفعال للموارد وتوسيع نفوذ المؤسسة وسلطتها وإقامة شبكة من التفاعلات مع منظمات أخرى. ويشير التمكين التنظيمي إلى قدرة الأفراد على العمل معا وبشكل منظم لتحسين حياتهم الاجتماعية وتكوين روابط بين منظمات المجتمع المحلي المختلفة بما يساعد على تحسين جودة الحياة.

مستويات التمكين: وتشير الأبحاث الحديثة في مجال التمكين إلى وجود ثلاثة مستويات من التمكين وهي:

١. تمكين على مستوى الفرد: وهو التمكين النفسي الذي يركز على شعور الفرد الداخلي والذي يقاس من خلال أربعة أبعاد هي (الشعور بالمعني أو القيمة – الشعور بالتأثير – الشعور بالكفاءة – وتقرير المصير)
٢. تمكين على مستوى المؤسسات أو المنظمات: ويهتم بالتمكين في بيئة العمل ويهتم بالعوامل التي توجد في بيئة العمل والتي تؤثر بشكل مباشر وغير مباشر في تقييم الأفراد لأدوارهم ومهامهم في العمل. وعلى هذا فإن أفعال وممارسات المديرين يمكن أن يكون لها دور كبير في منح القوة للعاملين ليكونوا متمكنين.
٣. تمكين اجتماعي: البناء الاجتماعي للتمكين ينظر إلى التمكين الذي يبنى على تقاسم السلطة بين الأفراد. (Lang, 2001; Qui□ones, Van & De Witte, 2013)

عمليات ونتائج التمكين النفسي: يميز الباحثون بين عمليات ونتائج التمكين النفسي، فالعمليات تشير إلى كيف يصبح لدى كل من الأفراد والمنظمات تمكين، أما نتائج التمكين فتشير إلى المكاسب المترتبة على تلك العمليات. فعمليات التمكين هي تلك

العمليات التي تعطي الفرد الفرصة للسيطرة على مصيره واتخاذ القرارات التي تؤثر في حياته. ويمر الأفراد بسلسة من التجارب والخبرات حتى يدركوا العلاقة بين أهدافهم وسيطرتهم على كيفية تحقيق هذه الأهداف؛ مما يشعرهم بالتحكم أكثر في حياتهم وتقدم أبحاث العمل التشاركي العديد من العمليات التي تم اختبارها لتنمية التمكين على عدة مستويات تبدأ من الجماعات الصغيرة للطلاب والمراهقين وحتى المنظمات المحلية والسياسية المختلفة. ويمثل الدعم المتبادل وتوفير المعارف المتعلقة بتحسين جودة الحياة والتأثير في الأحداث ومهارات حل المشكلات أهم هذه العمليات. Whitaker & (Westerman, 2014; Morrison,2014)

فإذا أردنا زيادة التمكين النفسي للطلاب في العملية التعليمية فعلينا أن نعمل على زيادة مشاركة الطلاب في تنمية وتنفيذ وتقييم العملية التعليمية، وتطوير الهوية الجماعية للطلاب، والعمل مع الطلاب كشركاء متساويين، وتهيئة الفرص للطلاب لتنمية مهاراتهم وممارسة مهارات القيادة واكتشاف الموارد وإدارتها، والعمل على هدف مشترك، وتوسيع شبكة الدعم الاجتماعي .(Meyerson, 2007)

نماذج التمكين النفسي:

١- **نموذج كليري وزيمرمان** (Cleary& Zimmerman, 2004) للتمكين النفسي ثلاثي الأبعاد: يقدم زيمرمان تصورًا نظريًا للتمكين النفسي يتفق ونتائج العديد من الدراسات السابقة التي تناولت هذا المفهوم خلال التسعينيات يتضمن عدة متغيرات هي (الإحساس بالدافع للسيطرة – وصنع القرار – ومهارات حل المشكلة والوعي الناقد بالبيئة الاجتماعية – السياسية – وسلوكيات المشاركة). هذا النموذج ثلاثي الأبعاد للتمكين النفسي يتضمن مكونا بين شخصي ومكونًا اجتماعيًا تفاعليًا ومكونًا سلوكيًا للتمكين النفسي.

المكون الأول للتمكين النفسي البين شخصي Intrapersonal Component: يشير إلى تصورات الفرد عن نفسه ويتضمن التحكم الخاص بالمجالات الإدراكية والفاعلية الذاتية والدافع إلى السيطرة وإدراك الفرد لكفاءته وقدرته على التحكم والإتقان في مجال معين، وشعوره بالتأثير والنفوذ في هذا المجال سواء كان في الأسرة أم العمل، فمن المرجح أن الأفراد الذين لا يؤمنون أن لديهم القدرة على تحقيق الأهداف لا يعرفون ما عليهم عمله وما يلزم القيام به لتحقيق هذه الأهداف وبالتالي يشعرون بالعجز والعزلة ونقص الكفاءة .

المكون الثاني للتمكين النفسي هو المكون الاجتماعي التفاعلي Interactional Component: يشير إلى فهم الناس للتمكين والقضايا الاجتماعية – السياسية، فالناس يدركون الخيارات السلوكية التي يعتقدون أن بإمكانهم تحقيقها، وعلى هذا يتعلم الأفراد

اختيار سلوكياتهم في سياق معين ليمارسوا السيطرة على البيئة الخاصة بهم، والتمكين النفسي هنا يتأثر بفهم القواعد والقيم التعاونية لاتخاذ القرارات والالتزام بالمصالح الجماعية والدعم المتبادل والوعي النقدي للبيئة المحيطة. ويشير الوعي النقدي للبيئة المحيطة إلى فهم الموارد اللازمة لتحقيق الهدف المنشود وكيفية الحصول على تلك الموارد وإدارتها بما يشعر الفرد بالسيطرة على عوامل البيئة المحيطة سواء كانت هذه العوامل (أفرادًا – أحداثًا – هياكل تنظيمية) وتقدير أي هذه العوامل يعزز أو يعوق جهود الفرد لممارسة التحكم في البيئة الاجتماعية السياسية، ويشمل هذا المكون من التمكين مهارات حل المشاكل واتخاذ القرار ومهارات القيادة مثل هذه المهارات تمكن الأفراد من السيطرة على الأحداث في حياتهم وتقودهم ليصبحوا أكثر مناصرة لأنفسهم. هذا المكون التفاعلي من التمكين يمثل الجسر التحكم المتصور (المكون الأول) واتخاذ الإجراءات لفرض السيطرة على الأحداث (المكون الثاني) من خلال السلوكيات اللازمة للتأثير في النتائج.

المكون الثالث للتمكين النفسي المكون السلوكي Behavioral Component يشير إلى الإجراءات التي تتخذ للتأثير مباشرة في النتائج مثل (إيجاد عمل والاستقلال والنجاح) هذه السلوكيات تتضمن إدارة الضغوط والتكيف مع التغيير.

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

٢- **نموذج سبرايتزر** (Spreitzer, 1995) **للتمكين النفسي:** ينظر سبرايتزر (Spreitzer, 1995) إلى مفهوم التمكين النفسي على أنه بنية دافعية متعددة الأبعاد حيث يرى أن التمكين النفسي يتضمن أربعة أبعاد هي الشعور بالتأثير والقيمة والكفاءة وتقرير المصير.

أ. يقصد بالتأثير Impact: إلى أي درجة يمكن أن تؤثر سلوكيات الفرد في العمل، وإلى أي درجة يشعر الفرد أن سلوكه مؤثر في عمله، وأنه قادر على إحداث فرق في ما يقوم به من عمل داخل المؤسسة.

ب. يقصد بالمعني Meaning : الملاءمة بين احتياجات دور الفرد في العمل ومعتقدات وقيم وسلوكيات الفرد، وبعبارة أخرى هي شعور الأفراد أن ما يبذلونه من وقت وجهد في العمل يعتبر ذا قيمة وفائدة وأن بيئة العمل تقدر ما يبذلونه من وقت وجهد.

ج. أما الكفاءة Competence: فهي إيمان بقدرة المرء على أداء العمل المتوقع منه بمهارة وإتقان. وهو يعبر عن شعور الشخص بالتفوق الشخصي وأنه ينمو ويتعلم لمواجهة تحديات جديدة، فإذا فقد الفرد الشعور بالثقة في قدراته وانخفض شعوره بالكفاءة الذاتية فإنه سوف يفشل في مواجهة مخاوفه من الفشل وسيضعف هذا شعوره بالتمكين، في حين أن الشعور بالقدرة والكفاءة العالية يشجع الفرد على القيام بمزيد من المحاولات لإتقان المهام التي يؤديها ويزيد من استعداده لبذل المزيد من الجهد والمثابرة لمواجهة العقبات التي تواجهه.

د. وتقرير المصير Self-Determination: فيعني ممارسة السيطرة على الأساليب المستخدمة لأداء أنشطة العمل، وتحديد جدول زمني لأدائها وتحديد المعايير المستخدمة في الحكم على الأداء، بمعنى أن يمتلك الفرد الاستقلال الكافي لتحديد متى يبدأ المهمة ومتى ينهيها ويمنح السلطة باتخاذ القرارات وحرية التصرف فيما يؤديه من أعمال دون قيد أو شرط، أما شعور الفرد بأنه فقط يتبع تعليمات الآخرين وينفذ قراراتهم فهذا يحد من شعوره بالتمكين النفسي ويقيد استقلاله ولايمنحه فرصة اتخاذ القرار.

هذه العوامل الأربعة تعكس درجة شعور الموظفين بالتمكين أثناء أداء عملهم ومدى مشاركتهم بفعالية في مواجهة مشاكل العمل وإحساسهم بالمسئولية والقدرة على التغلب على هذه المشاكل، مما يعزز شعورهم بقيمة عملهم ويزيد من رضاهم الوظيفي ويسهم في رفع إنتاجية العمل والنجاح في الاقتصاد العالمي (Barton& Barton, 2011) . وتعتمد الدراسة الحالية على هذا النموذج في قياس التمكين النفسي من خلال أربعة عوامل (التأثير – المعنى – الكفاءة – تقرير المصير).

٣- نموذج جوردون وتورنير (Gordon & Turner, 2004)

يتضمن التمكين النفسي في هذا النموذج ثلاثة أبعاد هي: الشعور القوي والإيجابي بالذات – بناء المعرفة والقدرة على الفهم النقدي للحقائق الاجتماعية – توظيف الموارد والمهارات بشكل أكثر كفاءة لتحقيق الأهداف الاجتماعية والشخصية. ويمكن تقوية التمكين من خلال تنمية الدوافع والراحة النفسية وحل المشكلات والتوجيه الذاتي واتخاذ القرار، فتنمية هذه القدرات لدى الطلاب يعزز من ثقتهم في أنفسهم ويزيد من تمكينهم الأكاديمي ويساعدهم في تحقيق النجاح الأكاديمي. وتشير الدوافع إلى العمليات السلوكية الواعية واللاواعية التي تنمو من خلال الحوافز والمكافآت والعوامل الخارجية مثل (الدعم الاجتماعي)؛ مما يعزز أمل الفرد في الوصول إلى أهدافه.

التمييز بين التمكين النفسي والمتغيرات النفسية الأخرى: كما أوضحنا سابقا يتضمن التمكين النفسي نموذجًا متعدد الأبعاد يتضمن عددًا من المفاهيم النفسية، كما

يوجد العديد من المفاهيم ذات الصلة بالتمكين النفسي والتي يلزم التمييز بينها بدقة لتحديد مفهوم التمكين النفسي منها (الفاعلية الذاتية – وتقرير المصير– والكفاءة وغيرها من المفاهيم النفسية).

بالنسبة للفاعلية الذاتية Self-Efficacy يشير تقدير الذات إلى حكم الفرد الشخصي لقيمته ولكن لا يشمل بالضرورة التحكم والمشاركة ووعيه النقدي للبيئة ومهارات ممارسة الرقابة في مجال محدد مثل التمكين النفسي، وعلى الرغم من أن فاعلية الذات ترتبط بشكل إيجابي بالتمكين النفسي، إلا أن الأفراد الذين لديهم تقدير ذات منخفض قد يظهرون شعورًا وهميًا بعدم الكفاءة رغم أن لديهم قدرًا من التمكين النفسي لامتلاكهم خصائص أخرى ترتبط بالتمكين النفسي. (Evans, 2007)

من المفاهيم الأخرى ذات الصلة بالتمكين النفسي هو مفهوم بناء الكفاءة Efficiency ولكي يمكن التمييز بينهما؛ فالكفاءة لا تتضمن عوامل اجتماعية مثل التمكين النفسي إذ لا تتأثر بعمل المنظمة والعمل مع الآخرين وغيرها من العوامل الاجتماعية كما في التمكين النفسي. (Vick, 2009)

من المفاهيم التي يمكن أن نميز بينها وبين التمكين النفسي السلطة Authorityأو السيطرة Control، فالفرد يمكن أن يكون لديه تمكين نفسي دون وجود السلطة، فالسلطة ليست نهاية المطاف وتحقيق الأهداف لا يتطلب حيازة سلطة لاتخاذ القرارات. وقد دلت نتائج الدراسات التي مكنت أفرادا ذوي مستويات اجتماعية واقتصادية منخفضة على أنهم لم يمنحوا السلطة أو السيطرة وإنما اكتسبوا ثقة أكبر في قدرتهم على التأثير في النتائج وادارة الموارد التي يمتلكونها. فالتمكين النفسي يتميز بالوعي الناقد للبيئة والمشاركة النشطة بجانب التأثير في العوامل الاجتماعية والسياسية. إن السلطة ليست شرطا ضروريا للتمكين النفسي للأفراد في بعض السياقات، كما أنها ليست هدفا لتمكين الأفراد، فالتمكين النفسي يسعى إلى جعل الأفراد أكثر قدرة ومهارة ومشاركة في اتخاذ القرارات المناسبة لتحقيق نتائج وأهداف معينة. (Lethbridge, 2010)

كما يرتبط التمكين بالراحة النفسية Psychic Comfort التي تشير إلى تقييم الفرد المعرفي والعاطفي للمواقف والخبرات الحياتية، أو الاتصال المنسجم مع العالم الخارجي. وتتطلب هذه العملية إجراء تقييم لنقاط القوة الداخلية والخارجية للفرد وفهمها فضلا عن الحواجز الخارجية أو كتل السلطة Power Blocks التي تؤثر في سهولة تطوير الموارد الشخصية والعلاقات الشخصية، وتؤدي إلى عرقلة الموارد والمعارف التي من شأنها دعم وتطوير واستدامة الشعور بإيجابية واحترام الذات، والثقة، والشعور بالتمكين النفسي.(Wilson,2012).

من أكثر العوامل الحيوية تأثيرا في التمكين النفسي هي القدرة على حل المشكلات، وهي تتطلب رفع مستوى الوعي وتطبيقًا عمليًا وتعليمًا حاسمًا يساعد في تعرُّف أنماط التفكير، والمعتقدات، وتطوير طرق التكيف، بما يعزز إدراك الفرد لقدرته على السيطرة وإحداث التغيير. فالأفراد الذين يعتقدون في قدرتهم على إحداث التغيير هم أكثر عرضة من غيرهم لبذل جهود لزيادة قوتهم(Ellison, Collins, Langhout, 2014).

كما يرتبط التمكين بالقدرة على صنع القرار، فالفرد الكفؤ والقادر على اتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب هو الأقدر على حل مشاكله؛ مما يزيد من دوافعه وراحته النفسية وتمكينه النفسي (Barton& Barton, 2011) .

ثانيا: الفصول الدراسية العادلة: Justice Classroom

مصطلح الفصول الدراسة العادلة: تعريف الفصول الدراسية العادلة بأنها تصورات الطلاب للنتائج والعمليات العادلة التي تحدث في سياق تعليمي. (Chory-Assad & Paulsel, 2004)

ويعتبر خوري وأسد (Chory-Assad, 2002) في طليعة من قاموا بدراسة مصطلح العدالة في سياق تعليمي حيث فحصا تأثير عدالة السياق التعليمي والعلاقة بين المعلم والطالب في تحسين البيئة التعليمية. وتشير نتائج هذه الدراسة إلى أن العدالة في التوزيع والعدالة الإجرائية ارتبطت بشكل إيجابي بتحفيز الطلاب والتعلم العاطفي. وأفاد الطلاب بأنهم سيكونون أكثر عرضة لاستخدام العدوان عندما يفقدون الشعور بالعدالة الإجرائية، فشعور الطلاب بالظلم يدفعهم للانتقام والانخراط في سلوكيات عدائية تجاه زملائهم ومعلميهم، كما أن شعور الطلاب بالظلم يؤدي إلى ردود فعل سلبية من الطلاب تجاه معلميهم مما يزيد من احتمالات انخراط هؤلاء الطلاب في أعمال الانتقام والخداع والعداء، وهذا يوضح أهمية تقييم إجراءات العدالة في الفصول الدراسية لتجنب مثل هذه الردود السلبية من الطلاب بالإضافة إلى أن استخدام القوة والسلطة لمعاقبة الطلاب من جانب المعلم تؤثر سلبًا في تصورات العدالة الإجرائية والتفاعلية لدى الطلاب.

ويستخدم في الدراسة الحالية تعريف بولسيل (Paulsel, 2005) لتصورات طلاب الجامعة للفصول الدراسية العادلة بأنها هي المحفزات الإيجابية التي تتضمنها البيئة الدراسية العادلة والمتمثلة في تشجيع المعلمين، والرسائل الضمنية التي يقدمونها للطلاب من خلال تفاعلاتهم العادلة معهم لها دور في تنمية تصورات الطلاب للتمكين النفسي. فإدراك الطلاب للبيئة من حولهم على أنها بيئة آمنة وعادلة يمنحهم المزيد من الصلاحيات لإثبات ذاتهم ورفع كفاءتهم ويحملهم مسئولية ما يصلون إليه من نتائج المختلفة.

وتعرف تصورات طلاب الجامعة للفصول الدراسية العادلة إجرائيا بأنها: الاستجابات اللفظية لعينة الدراسة التي تعكس ثلاثة أبعاد (عدالة التوزيع- العدالة الإجرائية- العدالة التفاعلية) وتعبر عنها درجاتهم على مقياس تصورات طلاب الجامعة للفصول الدراسية العادلة لبولسيل (Paulsel, 2005) تعريب الباحثتيْن.

نموذج الفصول الدراسية العادلة: قام بولسيل (Paulsel, 2005) بوضع تصور مكون من ثلاثة أبعاد للعدالة في للفصول الدراسية: العدالة التوزيعية والعدالة الإجرائية، والعدالة التفاعلية.

أ. **عدالة التوزيع** Classroom Justice Scales: **تشير إلى تصورات الطلاب بأن نتائج عملية معينة عادلة. فقد يرى الطلاب عدالة التوزيع في الدرجات التي يحصلون عليها في مقرر دراسي أو فصل دراسي .**

ب. **العدالة الإجرائية** Procedural Justice: **تشير إلى تصورات الطلاب حول الإجراءات المستخدمة للوصول إلى نتائج عادلة. فقد يرى الطلاب العدالة الإجرائية على أساس السياسات والإجراءات المتبعة في البيئة الدراسية، مثل إجراءات تسجيل الحضور والحرمان، وتحديد مواعيد الامتحانات وتقييم المهام الكتابية وقواعد فرض النظام في المعلمة.**

ت. **العدالة التفاعلية** Interactional Justice: **تشير إلى العدالة في التعامل بين الأفراد الذين يتخذون القرارات وإذا ما كان التعامل معهم يقوم على الاحترام والكياسة. قد يعبر الطلاب عن العدالة التفاعلية من خلال إدراكهم لمعاملة المعلمين لهم باحترام وفهم لمشاعرهم ومخاوفهم واحتياجاتهم.**

وتعتمد الدراسة الحالية على هذا النموذج في قياس تصورات طلاب الجامعة للفصول الدراسية العادلة من خلال الأبعاد الثلاثة السابقة (عدالة التوزيع- العدالة الإجرائية- العدالة التفاعلية) حيث قام بولسيل (Paulsel, 2005) بإعداد مقياس تصورات طلاب الجامعة للفصول الدراسية العادلة.

ثالثا: علاقة الفصول العادلة بالتمكين النفسي:

من العوامل المهمة أيضا للتأثير في التمكين النفسي للطلاب الثقة المتبادلة بين الطلاب والمعلمين والتي تنبع من البيئة العادلة التي يوفرها المعلم لهم، فالثقة الممنوحة من المعلمين للطلاب تعمل على زيادة الشعور بالكفاءة الذاتية والحكم الذاتي؛ مما يقوي الشعور بالتمكين النفسي، والسيطرة تعزز الارتباط الإيجابي ببيئة العمل والولاء له (Ertürk& Vurgun, 2015). **فالتمكين يحتاج إلى وجود الوعي والثقة لدى الفرد**

لتحقيق أهدافه بالإضافة إلى القدرة على مشاركة هذه المعرفة وهذا الوعي مع المجتمع الأكبر.

كما يحتاج التمكين النفسي إلى بيئة عادلة وفصول عادلة تغير المعتقدات والمواقف والعمليات التقليدية بين المعلم والطلاب وتسهم فى إيمان الطلاب بأن لديهم قدرات لاتخاذ القرارات (Arogundade & Arogundade, 2015). ويتطلب التمكين النفسي ممارسة حق الاختيار على مدى الحياة لجميع الطلاب من خلال فصول عادلة تساعد على توفير الاحتياجات الأكاديمية وممارسة الحقوق بما يتناسب مع قدراتهم ويضمن لهم الحياة الكريمة العادلة (Gohar, Bashir, Abrar & Asghar, 2015) . والتمكين النفسي يرتبط بمفهوم ضبط النفس فالطلاب في حاجة إلى أن يشعروا أن ما يفعلونه له تأثير في بيئتهم وأنهم هم أصحاب هذا التأثير، والمعلم القائد الناجح هو الذي يستطيع قراءة الأفكار الداخلية للطلاب كما يمكنه الاستجابة لمشاعرهم وهو الذي يمكنه أن يمكن طلابه ويوفر لهم فصولا عادلة (Barton& Barton, 2011) .

ويحتاج المعلمون في المدارس والجامعات إلى تعديل الممارسات الأكاديمية في فصول عادلة بحيث يعملون على تمكين طلابهم نفسيا ليشعروا أن لديهم سلطة؛ مما يخلق الشعور لديهم بالملكية في الجامعات والمدارس (Barton& Barton, 2011) هذه الجهود الرامية إلى زيادة مستوى مشاركة الطلاب في عملية صنع القرار وتشجيعهم على المشاركة والتعاون بشكل أكبر لإنجاح عملهم. ويشبه كل من ايرجينلي وساج وآري ومتين (Ergeneli, Sag, Ari & Metin, 2007) ممارسات تنمية التمكين النفسي في المؤسسات المختلفة بالأفلام الإيطالية القديمة ووجه الشبه بينهما أنه لا يوجد نص مكتوب وإنما فقط فكرة عامة وخطوط عريضة للمشهد، فعندما ينوي المعلمون أو الآباء أو المديرون زيادة التمكين النفسي لطلابهم أو أبنائهم أو موظفيهم فإنه ينبغي عليهم أن يوفروا بيئة عادلة وجو عاطفي إيجابي يمنح الثقة ويعزز المبادرة والمسؤولية يساعد على تحقيق إمكانياتهم كاملة ويساعد على تبادل الأفكار وتقديم المعلومات التي سوف تؤثر في الأداء، كما يمنحوا لهم السلطة الكاملة لاتخاذ القرارات. وأشار جآ (Jha, 2013) إلى فعالية الأنشطة التعليمية في تنمية التمكين النفسي نظراً لقدرتها على تحفيز مشاركة الطلاب وتعزيز التعلم والاحتفاظ بنواتج التعلم كما تساعد في بناء الثقة بالنفس وتقليل القلق الناتج عن التعلم؛ مما يسهم في فصول عادلة تمنح الطلاب التمكين النفسي.

إن العلاقة بين تصورات الطلاب للفصول الدراسية العادلة والتمكين النفسي تتداخل بأكثر من شكل، ورغم قلة الدراسات التي تناولت فحص هذه العلاقة إلا أن نظرية الاستجابة العاطفية emotional response theory تساعد في تفسير هذه العلاقة، حيث تهتم هذه النظرية بتفسير الاستجابات العاطفية والانفعالات كرد فعل للمثيرات البيئية.

ويعرف الانفعال بأنه المشاعر والأفكار المميزة لحالات نفسية وبيولوجية تدفع الفرد للتصرف بطريقة ما. وتتميز الانفعالات بين الإيجابية والسلبية وتتحدد حسب المثيرات البيئية كما أن المحفزات الإيجابية التي تتضمنها البيئة الدراسية العادلة والمتمثلة في تشجيع المعلمين والرسائل الضمنية التي يقدمونها للطلاب من خلال تفاعلاتهم العادلة معهم لها دور تنمية تصورات الطلاب للتمكين النفسي. (Paulsel, 2005).

ويمكن أنْ نستخلص أنّ العلاقة بين تصورات الطلاب للفصول الدراسية العادلة والتمكين تتداخل بأكثر من شكل:

أ. أولًا: شعور الطلاب بالسعادة والمتعة نتيجة استخدام ممارسات الفصول العادلة يزيد من إحساسهم بقيمة وأهمية ما يُدرّس لهم – يزيد من شعورهم بالتأثير في البيئة من حولهم ويمنحهم الإحساس بالكفاءة.

ب. ثانيًا: يقوم الطلاب بتعبئة طاقتهم وتحفيز أنفسهم من خلال الخبرات الانفعالية التي يمرون بها في البيئة الصفية التي تعزز شعورهم بالكفاءة وبالتأثير في الآخرين.

ت. ثالثًا: مشاعر القوة والسيطرة التي تنبثق من الاستجابات العاطفية للهيمنة التي يَخبُرُها الطلاب نتيجة استخدام ممارسات الفصول العادلة – تؤثر في تصورات الطلاب لكفاءتهم في الصف. وبالتالي فإن مشاعر الهيمنة تؤدي إلى شعور أكثر بالتمكين والثقة .

ومن الدراسات التي تناولت التمكين النفسي لدى الطلاب وتصورات الطلاب للفصول العادلة للمعلمين: دراسة ميلر (Miller, 2000) عن أنماط تعلم الطلاب الرياضيين بعنوان: أثر تشخيص نمط التعلم على التصور الذاتي لتوجيه الدراسة والشعور بالتمكين الأكاديمي. وكان من أهداف الدراسة تحديد العلاقة بين تصورات الطلاب لبيئة التعلم والتمكين، كما هدفت إلى معرفة أثر تشخيص نمط التعلم في التصور الذاتي للطلاب الرياضيين والشعور بالتمكين الأكاديمي والنفسي. اشترك في الدراسة ٩١ طالبا رياضيا طبقت عليهم استبانة تصورات الطلاب لبيئة التعلم ومقياس التمكين الأكاديمي إعداد الباحث، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها عدم وجود فروق دالة بين الطلاب بحسب نمط التعلم في ميلهم للدراسة وشعورهم بالتمكين الأكاديمي كما توصلت لوجود علاقة بين تصورات الطلاب لبيئة التعلم والتمكين.

ودراسة جون– سبيكمان (John-Speakman, 2000) بعنوان ظاهرة التعلق بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب وأثره في التمكين الذاتي في كلية المجتمع الحضري. هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين التعلق بأعضاء هيئة التدريس والطلاب التي تعزز الشعور بالعدالة والأمان والتفاعل في جو يسوده الأنس والتواصل بين الطلاب

وأعضاء هيئة التدريس والتمكين النفسي كبعد للتمكين الذاتي واشترك في الدراسة ٢٩٥ من طلاب خدمة المجتمع وطبق عليهم مقياس التمكين الذاتي. وقد توصلت الدراسة إلى أن تعزيز العلاقات المتمثلة في الثقة بالنفس وتقدير الذات لدى الطلاب وأعضاء هيئة التدريس تسمح للطلاب بالنمو مهنيا وشخصيا والشعور بالتمكين الذاتي والنفسي والسلامة التعليمية.

أما دراسة برانكاتو (Brancato, 2000) بعنوان التمكين النفسي وعلاقته بسلوكيات تعليم التمكين في كليات التمريض فاستهدفت استطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس في كليات التمريض حول تعليم سلوكيات التمكين النفسي في برنامج إعداد الممرضات من خلال توفير للطلاب بيئة صفية عادلة، اشترك في الدراسة ٥٣١ عضو هيئة تدريس متفرغا من كلية التمريض طبقت عليهم استبانات، وأشارت النتائج إلى أن عددا قليلا ٢٥% من أعضاء هيئة التدريس يستخدم استراتيجيات عادلة لتعليم سلوكيات التمكين النفسي للطلاب. كما أشارات النتائج إلى أن أغلب أعضاء هيئة التدريس يرى وجود علاقة بين سلوكيات المعلم العادلة والتمكين النفسي للطلاب.

وهدفت دراسة جارنر (Garner,2001) بعنوان التمكين في ميدان العمل الاجتماعي: دراسة الجوانب الثلاثة للتمكين في عملية التعليم للطلاب في مجال العمل الاجتماعي – إلى التحقق من أثر العوامل التي تؤثر في تصور الطلاب لمجال العمل الاجتماعي أثناء فترة التدريب الميداني. شارك في الدراسة ٢٠٤ طلاب طبقت عليهم استبانة لقياس عوامل التمكين. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن ظروف البيئة الصفية كانت من أكثر العوامل نفوذا لتمكين الاختصاصي الاجتماعي في التدريب الميداني، كما كان من ضمن العوامل المؤثرة سلوك القيادة والعدالة لدى مشرف التدريب الميداني، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة بين تصورات الطلاب للبيئة الصفية العادلة والتمكين.

ودراسة كونز (Coons,2003) بعنوان تصورات الطلبة للتمكين في الفصول الدراسية، هدفت الدراسة إلى فهم كيفية إدراك الطلاب لتأثير البيئة الصفية العادلة في التمكين النفسي وكيفية تدريس الطلاب منهجيات التمكين النفسي. استخدمت الدراسة المقابلات الفردية واستجابات البريد الالكتروني وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب ينظرون للتمكين على أنه تفاعل متبادل ومشاركة حقيقية من خلال تبادل الآراء مع أقرانهم ومع المعلمين، وأن التمكين تدعمه سلوكيات الاتصال الداعمة ومنهجيات التدريس التي تتيح فرصا لإيجاد معنى مشترك للتمكين ولا يتحقق ذلك ألا بالبيئات الصفية العادلة.

وفي دراسة قام بها ميلوكس (Mailloux, 2003) هدفت الدراسة إلى قياس وجهات نظر طلاب الجامعة لتمكين أعضاء هيئة التدريس وعلاقته بالتمكين النفسي والاستقلال الذاتي لديهم، طبقت الدراسة على ١٩٨ من طلاب الجامعة في ولاية بنسلفانيا بالولايات المتحدة الأمريكية، وقد طبق عليهم مقياس سبرايتزر (1995) Spreitzer لقياس التمكين النفسي، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير مباشر بين تصورات الطلاب لتمكين المعلمين وتوفير البيئة الصفية العادلة وبين التمكين النفسي والاستقلال الذاتي الذي يعتبر أحد شروط سرعة اتخاذ القرارات التي تتعلق بالطلاب.

ودراسة مينجر (Minger, 2004) عن التمكين النفسي للطلاب وارتباطه بعلاقة المعلم بالطلاب، شارك في الدراسة ٢٨٢ طالبا من طلاب الدراسات العليا طبق عليهم مقياس سبرايتزر Spreitzer (1995) لقياس التمكين النفسي واستبانة لعلاقة الطلاب بالمعلم، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقات دالة بين علاقات الرعاية المتصورة بين الطلاب والمعلم والتمكين النفسي للطلاب ونتائج التعلم المعرفي والعاطفي.

ودراسة راديل (Rudel, 2004) هدفت الدراسة إلى فحص العوامل المؤثرة في التمكين النفسي لطلاب الكليات، تم جمع البيانات في الدراسة من خلال إجراء مقابلات مع الطلاب في ست كليات بالإضافة إلى ملاحظة الفصول الدراسية تم اختبار عدة عوامل منها (الدعم الأسري ودعم الأقران والدعم الاجتماعي، تأثير خصائص أعضاء هيئة التدريس على الطلاب مثل: الثقة والاحترام المتبادل والاتساق والعدالة الصفية بالإضافة إلى التحديات غير التقليدية. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين العدالة البيئة الصفية الجامعية المتمثلة في علاقة أعضاء هيئة التدريس والطلاب وبين التمكين النفسي لديهم.

ودراسة بوسلي (Bosley,2005) بعنوان تمكين الطلاب في الجامعة، هدفت الدراسة إلى فحص العلاقات بين تصورات الطلاب للبيئة الصفية العادلة في برامج التمريض والتمكين النفسي للطلاب. وتكونت عينة الدراسة من ٢٣١ طالبا من أربع كليات للتمريض في شمال شرق أوهايو، طبق عليهم مقياس سبرايتزر (1995) Spreitzer لقياس التمكين النفسي ومقياس الثقافة التنظيمية لبرنامج الكلية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب وصفوا أنفسهم بأنهم يمتلكون تمكينا نفسيا متوسطا كما وجدت علاقة ضعيفة بين تصور الطلاب للبيئة الصفية العادلة في الكلية والتمكين النفسي.

ودراسة بولسيل (Paulsel,2005) بعنوان الفصول الدراسية العادلة باعتبارها مؤشرا لتصورات الطلبة للتمكين والاستجابة العاطفية، هدفت الدراسة إلى فحص آثار العدالة الاجتماعية والتعليمية لأعضاء هيئة التدريس على الاستجابة العاطفية للطلاب وتصوراتهم للتمكين النفسي، طبقت الدراسة على ٥١١ طالبا من الجامعة، وقد طبق

عليهم مقياس سبرايتزر Spreitzer (1995) لقياس التمكين النفسي ومقياس بولسيل Paulsel (2005) لقياس تصورات طلاب الجامعة للبيئة العادلة وأشارت نتائج الدراسة إلى أن تصورات الطلاب للعدالة في الفصول الدراسية ارتبطت إيجابيا وتوقع الاستجابة العاطفية وتصورات التمكين النفسي لدى الطلاب.

ودراسة كاري (Curry, 2006) بعنوان تقييم فعالية برامج تمكين الطالبات المُسجَّلات في كلية المجتمع الأوروبية. وتناولت هذه الدراسة تقييم فعالية برنامج التمكين النفسي، وشارك في البرنامج خمس طالبات، هدف البرنامج التجريبي إلى تدريب الطالبات على تطوير مهارات واستراتيجيات التمكين لمواجهة تغيرات الحياة وتنمية شعورهم بالتمكين النفسي والمسئولية وشاركت الطالبات بعد البرنامج في دراسة متابعة لتقييم فعالية البرنامج في حياتهن الشخصية والاجتماعية والأكاديمية والمهنية لمدة سنة، وتم تقييم فعالية بيئة الجامعة العادلة في تدعيم مهارات التمكين النفسي التي تعلمنها في البرنامج قبل ذلك وطبق عليهن مقياس سبرايتزر Spreitzer (1995) لقياس التمكين النفسي ومقياس لقياس تصورات الطلاب للبيئة التعلم الجامعي وأشارت نتائج متابعة الطالبات إلى وجود علاقة قوية بين التمكين النفسي والفصول الجامعية العادلة.

وهدفت دراسة كاريمي (Karimi, 2008) إلى استطلاع آراء الطلاب حول شعورهم بالرضا عن البيئة الصفية العادلة والتمكين النفسي في العملية التعليمية، أجريت المقابلات مع ٢٠ طالبا في الجامعة لتقييم شعورهم بالتمكين النفسي والارتياح خلال الدراسة الجامعية ورصد شكواهم من خلال تجاربهم العملية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين رضا الطلاب عن البيئة الصفية العادلة والتمكين النفسي، وأن استراتيجيات التغذية المرتدة التي يستخدمها المعلمون تعزز المشاركة الإيجابية لطلاب في العملية التعليمية ومن ثمَّ تعزز التمكين النفسي لهم.

ودراسة سامارو (Samaroo,2008) بعنوان تقييم تمكين المعلمين على زيادة أداء الطلاب وتمكنهم النفسي، تم جمع البيانات بالطرق الكمية والنوعية على عينة من الطلاب عددهم ٤٥٧ طالبا وطبق عليهم مقياس سبرايتزر Spreitzer (1995) لقياس التمكين النفسي وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين تمكين المعلمين وتمكين الطلاب النفسي.

ودراسة تورايوا (Toraiwa, 2009) بعنوان تحقيق التمكين لدى كل من الطلاب والمعلمين هدفت الدراسة إلى معرفة كيف يساعد المعلم الطلاب في تقوية الشعور بالتمكين النفسي من خلال الفصول العادلة أو منعه، تم إجراء العديد من المقابلات مع الطلاب والمعلمين بلغ عددهم ٤٤ معلما و٢٥٤ طالبا وأشارت نتائج

الدراسة إلى أن التمكين النفسي يمكن أن يصبح ممكنا نتيجة بناء بيئة ناجحة خالية من السلطة في العلاقات بين الطلاب والمعلم.

ودراسة تامانس (Tamanas, 2010) بعنوان دور الهوية العِرقية في العمليات التي تسهل التمكين النفسي بين شباب المناطق الحضرية، هدفت الدراسة إلى اختبار مسار التنبؤ بالتمكين النفسي للشباب الذين تتراوح أعمارهم من ١٣-١٧ سنة في المناطق الحضرية، اختبرت الدراسة عدة متغيرات منها: الدعم الاجتماعي والمشاركة وبلغ عدد المشاركين في الدراسة ٣٤٢ طالبا طبق عليهم مقياس سبرايتزر (1995) Spreitzer لقياس التمكين النفسي، وأظهرت النتائج وجود علاقة قوية بين الدعم الاجتماعي من المعلم للطلاب بالتمكين النفسي وكذلك وجود علاقة بين سماح المعلم لمشاركة الطلاب بالتمكين النفسي له حيث تمثل البيئات الصفية العادلة مؤشر قوي للتمكين النفسي.

وهدفت دراسة بابينكو (Babenko, 2010) إلى فحص تصورات أعضاء هيئة التدريس وطلابهم عن التمكين النفسي لهم في البيئة التعليمية باعتبارهم المصدر الرئيس في تمكين الطلاب وبالتالي فإن سلوكيات المعلمين في البيئة التعليمية تعزز معارف ومهارات الطلاب في تحديد الهدف وحل لمشكلات وصنع القرار والشعور بالثقة والتمكين. تكونت عينة الدراسة من (٦٤) معلما في كليات التمريض و(٣٥٢) من طلاب التمريض تم فحص تصوراتهم للتمكين النفسي طبق عليهم مقياس سبرايتزر (1995) Spreitzer لقياس التمكين النفسي، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين تصورات كل من المعلمين والطلاب.

ودراسة بلاك ويل (Blackwell,2011) عنوانها الطلاب الملونون في الفصول الدراسية التي يسيطر عليها البيض: دراسة أدوار التصنيف على أساس العرق والسلامة والتمكين. هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين البيئة الصفية العادلة للطلاب الملونين من أساتذة هذه الكليات التي يسيطر عليها البيض والتمكين النفسي لهؤلاء الطلاب الملونين، وكشفت نتائج الدراسة عن أن هذه الفصول لم تكن عادلة للطلاب الملونين في أي وقت مضى؛ مما انعكس على شعورهم بالتمكين النفسي وأنهم نادرا ما شعروا بالتمكين النفسي في البيئة التعليمية. وتدعم نتائج الدراسة أهمية تحفيز الخبرات التي تحقق العدالة الاجتماعية والتعليمية بيئة صفية عادله للطلاب على اختلاف انتمائهم وعرقهم لتحقيق التمكين النفسي لهم.

ودراسة سكوجسبيرج (Skogsberg, 2011) بعنوان تمكين الطلاب: تصورات المراهقين والآباء، سعت الدراسة إلى استكشاف تصورات الطلاب والآباء للتمكين النفسي وأثر هذه التصورات على الثقافة. بلغ عدد الطلاب ٢١٣ طالبًا بالإضافة إلى آبائهم. وطبق عليهم استطلاع رأي عن تصورات الطلاب والآباء عن دور المؤسسات

التعليمة في التمكين النفسي للطلاب. أجرت الدراسة العديد من المقابلات مع الطلاب في الصف التاسع والعاشر وأولياء أمورهم، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن التمكين النفسي يمكن أن يؤسس من خلال المؤسسات التعليمية العادلة وعلاقة الطلاب بمعلميهم.

دراسة جونسون (Johnson,2011) بعنوان مقارنة بين مستويات التمكين واتخاذ القرار بين طلاب كلية التمريض. هدفت الدراسة إلى اختبار الفروق بين طلاب التمريض المسجلين في اثنين من برامج إعداد الممرضين (بيئة عادلة – وبيئة غير عادلة) في مستويات التمكين النفسي والقدرة على اتخاذ القرار. طبقت على الطلاب في المجموعتين مقاييس التمكين النفسي وصنع القرار لسبرايتزر Spreitzer (1995) وأشارت نتائج الدراسة إلى أن البيئة الصفية العادلة تكون عاملا مساهمًا في التمكين النفسي والقدرة على اتخاذ القرارات لطلاب التمريض.

وهدفت دراسة زرا وكفانج وموركان Zraa, Kavanagh& Morgan, (2012) – بعنوان مقارنة بين الطلاب الليبيين والاستراليين في التصورات المتعلقة بالتمكين النفسي في فصول المحاسبة – إلى المقارنة بين الطلاب الليبيين والاستراليين في تصوراتهم للتمكين وعلاقتها بالتدريس والبيئة الصفية العادلة في فصول المحاسبة، تكونت عينة الدراسة من ٤٠٩ طلاب من الذين يدرسون المحاسبة في كل من استراليا وليبيا، تم جمع البيانات من خلال المقابلات مع الطلاب والملاحظة، وأشارت النتائج إلى أن الطلاب الاستراليين هم أكثر تمكنا نفسيا من الطلاب الليبيين، كما تشير النتائج أن الفصول الدراسية العادلة في استراليا كان لها دور في التأثير في التمكين النفسي للطلاب.

دراسة كوك (Cooke, 2013) عن العلاقة بين تمكين الطلاب والإبداع في المدارس المتوسطة. هدفت الدراسة إلى وصف تفاعل العلاقات في بيئة الصف بين المعلمين وطلابهم في الصف السابع والثامن وأثر هذا التفاعل في التمكين النفسي للطلاب والإبداع في الأعمال الأكاديمية. تم جمع البيانات من خلال استقصاء آراء الطلاب والمعلمين ومقابلات الطلاب والمعلمين وبلغ عدد الطلاب ٣١٥ وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الفصول الديمقراطية العادلة التي تضم علاقات بين المعلمين والطلاب تتسم بالثقة والإيجابية من المرجح أنها تشجع الطلاب على اتخاذ قرارات وخيارات فعالة تدفعهم للتمكين النفسي، وهذا التمكين يعتبر عنصر حيوي في العملية الإبداعية هذه النتائج تدعم الحاجة إلى بيئات تعليمية تعزز التعاون والاستقلال وتدعم تمكين الطلاب في العملية التعليمية.

دراسة موريزون (Morrison, 2014) بعنوان استكشاف دور التمكين النفسي الذاتي في تطوير فاعلية الذات القيادية وتقدير الذات والدعم البيئي. هدفت الدراسة إلى

فحص العلاقة بين الدعم البيئي (البيئة الصفية العادلة) وفاعلية الذات القيادية لدى المراهقين وتقدير الذات والتمكين النفسي الذاتي، تم جمع البيانات من خلال ١٧٩ طالبا تتراوح أعمارهم ما بين ١٤- ١٩ سنة، وقد أشارت نتائج النموذج البنائي إلى وجود علاقة دالة بين دعم البيئة الصفية العادلة والتمكين النفسي وتتوسط هذه العلاقة فاعلية الذات القيادية وتقدير الذات. دراسة كوديل (Caudle, 2014) بعنوان توزيع القيادة: دراسة نوعية عن الاستعداد للكلية من خلال تمكين الطلاب في التعليم الثانوي. هدفت الدراسة إلى فحص الممارسة المهنية للقيادة الطلابية لدى طلاب المعلمة الثانوية من خلال تقديم نموذج لتوزيع القيادة ونشر الثقافة الإيجابية في المدارس الثانوية سعيا لتمكين وتحسين أعداد الطلاب للاقتصاد العالمي ووظائف ومهن الغد، تم جمع البيانات من خلال استبانات وزعت على الطلاب وبلغ عدد الطلاب ٥٣٤ طالبا، وتوصلت الدراسة إلى وجود تأثير للبيئة الصفية العادلة في تصوراتهم للتمكين النفسي للطلاب.

رابعا: مناصرة الذات Self-Advocacy:

مصطلح مناصرة الذات: نشأ مصطلح مناصرة الذات كأحد المتغيرات المهمة بالنسبة للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة أو الطلبة ذوي صعوبات التعلم لمساعدتهم على أن يكونوا أعضاء مستقلين وناجحين ومشاركين في المجتمع. وحديثاً اتجهت الدراسات السابقة إلى تنمية مهارات مناصرة الذات لدى الطلاب العاديين وإدخالها ضمن المقررات الدراسية بهدف تحسين هذه المهارات لدى المراهقين والبالغين مما يزيد من نجاحهم واستقلالهم وفاعليتهم الذاتية.

ويعرف سافيدج وهالي ونوفاك (Savage, Harley & Nowak, 2005) مناصرة الذات بأنها القدرة على التحدث لنفسك وللآخرين عن نفسك.

ويمكن تعريف مناصرة الذات بأنها "محادثة الشخص لذاته والتواصل مع الذات بشكل فعال لتحديد الاهتمامات والأولويات والاحتياجات وتوصيلها للآخرين، وتركز الكثير من الدراسات على تنمية مهارات مناصرة الذات باعتبارها مهارات حاسمة لتحقيق الاستقلال (Brown, 2000). ويعرف كاساليكا وروبينسون (Kiselica& Robinson, 2001) مناصرة الذات بأنها عامل ضروري لتعزيز رفاهية الأفراد، وتشمل مساعدة العملاء على خلق التغييرات في سياق البيئة التي تحدث فيها مشاكل من تحديد احتياجات الفرد وتوصليها للآخرين. كما أشار لي وهالي (Lee & Haley, 2007) إلى أن مناصرة الذات هي زيادة شعور الفرد بالسلطة لتحقيق التغييرات الاجتماعية والسياسية بما يتناسب مع احتياجاته. ويعرف ديرنج (Dearing, 2004) مناصرة الذات بأنها القدرة على التواصل والتفاوض بشكل فعال مع الذات وتأكيد الفرد لمصالحه ورغباته واحتياجاته وحقوقه الخاصة والتعبير عنه دون خوف للآخرين. ويعرف

استرموفيش وهاريس (Astramovich& Harris, 2007) مناصرة الذات بأنها قدرة الطلاب على تحديد هويتهم الثقافية، وتحديد الاحتياجات الشخصية والتعليمية والأكاديمية، وتعرُّف تأثير هياكل السلطة الاجتماعية والنظامية، والتفاوض بفعالية مع البيئة التعليمية لتأكيد احتياجاتهم مع الشعور بالكرامة وتقرير المصير واحترام الآخرين. ويعرف باتي(Patti, 2010) مناصرة الذات بأنها تشجيع الرغبة لدى الطلاب للسيطرة على تعليمهم وتطوير الخطط المستقبلية الخاصة بهم من خلال تركيز الطلاب على نقاط القوة والتحديات والخيارات الممكنة للمستقبل، وتعزيز الدوافع الذاتية لديهم وتعليمهم كيفية القيام بدور نشط في عملية صنع القرار وتحديد الأهداف المتعلقة بأهدافهم الحالية والمستقبلية. ويذكر بريجز (Briggs,2014) تعريفا لمناصرة الذات بأنها قدرة الفرد على التواصل بشكل فعال مع احتياجاته وتفهم نقاط القوة الضعف واتخاذ قرارات واعية وتوصيل ذلك للآخرين.

ويستخدم في الدراسة الحالية تعرف هاريس (Harris, 2009) لمناصرة الذات بأنها مفهوم يستخدم في مختلف المجالات لمساعدة الأفراد في تطوير السلوكيات أو المهارات الأساسية حتى يكون لديهم القدرة على الكلام بأنفسهم عن أنفسهم وعن أوضاع حياتهم والدفاع عن احتياجاتهم ولا سيما الاحتياجات الأكاديمية للطلاب في البيئة التعليمية.

وتعرف مناصرة الذات إجرائيا بأنها: الاستجابات اللفظية لعينة الدراسة التى تعكس خمسة أبعاد للمناصرة الذاتية هما: الاستقلال – السيطرة – الخبرة – المعرفة – الدافعية. والتي تعبر عنها درجاتهم على مقياس الاستعداد للمناصرة الذاتية لهاريس (Harris, 2009) تعريب الباحثتين.

نماذج ونظريات لتفسير مناصرة الذات: نموذج هارس لمناصرة الذات: اختبرت هاريس (Harris, 2009) نموذجا للمناصرة الذاتية يتضمن خمسة عناصر فرعية هي: (التحكم والاستقلال والخبرة، والمعرفة، والدافع).

١- الاستقلال Autonomy: من العناصر المهمة للمناصرة الذاتية توكيد الطلاب لذاتهم وثقتهم في أنفسهم أمام الآخرين، فعندما يبادر الطلاب إلى مناصرة الذات يبدؤون في الإعلان عن حاجاتهم للآخرين سواء للوالدين أو المعلمين أو المستشارين، وهذه يتطلب من الطلاب أن يكون لديهم فهم وقدرة على التعبير عما يحتاجون إليه لتحقيق النجاح الأكاديمي. وهنا يبرز دور المرشدين والمعلمين في تعزيز مناصرة الذات للطلاب عن طريق مساعدتهم على معرفة حقوقهم والتعبير عن احتياجاتهم وتوفير الموارد الأكاديمية التي تحقق احتياجات هؤلاء الطلاب بما يشعرهم بأن

صوتهم مسموع ويمنحهم الشعور بالانتماء للمدرسة أو الجامعة وبالعدالة الاجتماعية.

٢- التحكم Control يعتبر من العوامل الأساسية لتحقيق النجاح الشخصي والأكاديمي ويشمل العمليات التحفيزية والمعرفية التي تساعد الأفراد على السيطرة على سلوكهم ومراقبته والتحكم به، فإن تنمية مناصرة الذات لدى الطلاب لتحقيق النجاح الأكاديمي لابد أن تشمل مهارات التنظيم الذاتي بحيث يصبح الطلاب مشاركين في وضع الأهداف التعليمية ويتحملون مسؤولية نجاحهم الأكاديمي ويشعرون أن لديهم مصلحة في تحقيق أهدافهم الأكاديمية وأنهم أكثر سيطرة على عملية صنع القرارت التعليمية.

٣- الخبرة Experience: تشير إلى خبرات الطلاب فى البيئة التعليمية التى تتيح لهم العدالة وعدم التمييز وتلقى الخدمات دون تمييز.

٤- المعرفة Knowledge: تشير إلى فهم الطلاب ومعرفتهم بالمهارات التي تجعلهم يدافعون عن أنفسهم، ومعرفة أهدافهم الأكاديمية واحتياجاتهم وكيفية الدفاع عنها.

٥- الدافع Motivation: ويشير إلى دوافع الطلاب الداخلية لمناصرة ذواتهم ورغبتهم في تحقيق النجاح.

وتعتمد الدراسة الحالية على هذا النموذج في قياس مناصرة الذات لطلاب الجامعة من خلال الأبعاد الخمسة السابقة (الاستقلال – التحكم– الخبرة– المعرفة– الدافعية) حيث قام هاريس (Harris, 2009) بإعداد مقياس الاستعداد لمناصرة الذات للطلاب العاديين.

نموذج جونز (Jones, 2010) لمناصرة الذات: يعتمد على أكثر من بعد لمناصرة الذات: تحديد الأهداف قصيرة المدى وطويلة الأجل – البحث عن الحقائق والمعلومات ذات الصلة – تحليل الحقائق والمعلومات – فهم وتحليل الأهداف – ربط الأهداف الشخصية مع أهداف الآخرين – تحديد نقاط القوة والضعف للفرد – بناء النجاحات – تعديل الأهداف والاستراتيجيات.

نموذج دُودِن (Dowden, 2010) لمناصرة الذات من أجل التمكين النفسي: يوضح هذا النموذج استخدام النهج القائم على القوة عند العمل مع الطلاب وتحديد العوامل الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية التي تؤثر في الطلاب وتحديد العوائق الخارجية التي تؤثر في نموهم كل ذلك يسهم فى تنمية مناصرة الذات. ويتضمن تدريب الطلاب على المناصرة ذاتية: تنمية مهارات التفاوض لدى الطلاب – مساعدة الطلاب في الوصول إلى الموارد تحديد العوائق التي تؤثر في الطلاب ضع خطة عمل لمواجهة الحواجز والعوائق. تنفيذ خطة عمل.

خامسا علاقة مناصرة الذات بالتمكين النفسي:

وتشير الدراسات في مجال مناصرة الذات أن مناصرة الذات لها علاقة بالتمكين النفسي وأن مناصرة الذات يمكن أن تفسر كدليل على وجود مستوى أكبر من التمكين النفسي (Ripp, 2005).

فالخبرات التشاركية للتمكين النفسي ترتبط بتعزيز التحكم الذاتي والفعالية الشخصية. وهذه الخبرات التشاركية هي عنصر مهم في مناصرة الذات. فإذا كان التمكين النفسي يعني انتقال الفرد من الشعور النفسي كضحية بائسة إلى الشعور بالذات كمواطن فعال وحازم ومؤثر في الآخرين وذو قيمة وكفاءة ولديه تقرير لمصيره متمثل فى السيطرة والاستقلال فان مناصرة الذات أيضا تتضمن الانتقال من التبعية إلى التشاركية أي إلى التمكين النفسي والشعور بالاستقلال والسيطرة والثقة ومعرفة حقوق الفرد والدفاع عنها أمام الآخرين (Ripp, 2005).

ويمكن للمرشدين والمعلمين وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات مساعدة الطلاب على تحقيق تقرير المصير (الاستقلال والسيطرة) بشكل أكبر فى حياتهم الأكاديمية واكتشاف قدراتهم على النجاح الأكاديمي إذا ما أصبحوا مناصرين لأنفسهم. وبالتالي يرى البعض أن تنمية شعور الطلاب بمناصرة الذات تساعد بشكل فعال في تعزيز التمكين النفسي لأنفسهم (Harris, 2009).

ويشير دُودِن (Dowden, 2010) **إلى أن نقص الشعور بالتمكين النفسي لدى الأفراد يكون ناتجا من نقص مناصرة الفرد لذاته، حيث يشعر الفرد بعدم السيطرة على الذات وعدم الاستقلال والثقة بالنفس وعدم الدفاع عن احتياجات الفرد أمام الآخرين ويزيد كل ذلك من مشاعر اليأس والعجز والغربة لديهم، ولذا يحتاج الطلاب إلى تعليمهم مهارات مناصرة الذات لتشجيعهم على السيطرة على أوضاع حياتهم؛ مما يزيد من تمكنهم النفسي والتأثير.**

ويرتبط مصطلح مناصرة الذات بمصطلح تقرير المصير Self-determination **وهو أحد أبعاد التمكين النفسي الذي يعرف بأنه المواقف والمهارات التي يستخدمها الفرد لوضع الأهداف وتحمل المسئولية للوصول إلى تلك الأهداف وعلى هذا يرتبط مصطلح تقرير المصير ومصطلح مناصرة الذات ويستخدما بالتبادل ويعتبر البعض مناصرة الذات أحد عناصر تقرير المصير.**

والنظريات المفسرة لمناصرة الذات نبعت من نظرية تقرير المصير self-determination theory (SDT) **التي ركزت في البداية على توفير احتياجات الفرد وبالتالي عكست مناصرة الذات تعزيز القدرات الفردية لخيار تقرير المصير، وقد أشارت الدراسات في هذا المجال إلى أهمية تقرير المصير كحق لجميع الأفراد وأن الأفراد جميعا لديهم نزعات فطرية للتطور والنمو النفسي تجعلهم يسعون جاهدين إلى الاستقلال ومواجهة التحديات الرئيسية في بيئتهم، مما يدعم أهمية تعليم مهارات**

مناصرة الذات وعدم الاعتماد على اكتساب هذه المهارات خلال الحياة وقد أشارت نظرية تقرير المصير إلى أهمية الاعتراف بأن الشباب يمتلكون القدرة على التحكم في حياتهم الخاصة ويمتلكون القوة للتغلب على التحديات التي تواجههم والتخطيط لمستقبلهم، وقد اعتبرت عناصر مثل (تحديد الأهداف – اتخاذ القرارات – رؤية الخيارات – حل المشاكل – التحدث عن النفس) عناصر مهمة لتحقيق النجاح. وقد اعتبر الشباب الذين يستطيعون ممارسة مهارات تقرير المصير والتوجه نحو الهدف والحكم الذاتي بأنهم مناصرون لأنفسهم وبإمكانهم القيام بخيارات ناجحة للنجاة بحياتهم.(Malik, 2011)

وتشير هاريس (Harris, 2009) إلى أهمية الكفاءة الذاتية وتأكيد الذات – كبعد من أبعاد التمكين النفسي – للمناصرة الذات. فالطلاب ذوو الكفاءة الذاتية العالية هم الأكثر ثقة في أنفسهم عند مواجهة التحديات الأكاديمية. ولذا يحتاج الطلاب من الأقليات والمحرومين اجتماعيا واقتصاديا إلى تشجيع ودعم معتقدات الكفاءة الذاتية لديهم لتحسين مناصرتهم لأنفسهم، كما أن الطلاب ذوي مناصرة الذات العالية هم أكثر انخراطا في الأنشطة الأكاديمية وأكثر تحقيقا للنجاح. ويشير دُودِن (Dowden, 2010) إلى أهمية التدريب على مناصرة الذات في إمداد الطلاب بذخيرة من المعلومات التي تبني الإحساس بقيمة الذات والكفاءة الذاتية، مما يساعد في تمكينهم من تحدي السياسات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي تؤثر في تحصيلهم الأكاديمي.

دراسات التمكين النفسي وعلاقته مناصرة الذات لدى الطلاب دراسة براون(Brown, 2004) عن مناصرة الذات وتمكين الطلاب في البيئة الدراسية. وهدفت الدراسة إلى فحص أثر تنمية مهارات مناصرة الذات للطلاب في تعزيز نتائج النجاح والتمكين لدى الطلاب في البيئة الدراسية وبلغ عدد الطلاب ٣٤٢ طالبا طبق عليهم مقياس تمكين الطلاب في البيئة المدرسية واستبانة لمناصرة الذات، واشترك في برنامج الدراسة ثلاثة من الطلاب تم تدريبهم من خلال أساليب النمذجة والممارسة والتعليمات المباشرة لتنمية مهارات مناصرة الذات وبعد تدخل استمر لمدة سبعة أشهر أشارت النتائج إلى وجود زيادة ملحوظة في نتائج التمكين النفسي والنجاح في البيئة الدراسية. دراسة ماكنيلي (McNally,2005) عن التمكين ومناصرة الذات لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وهدفت الدراسة إلى تُعرُّف طبيعة العلاقة بين مناصرة الذات والتمكين، وأجريت العديد من المقابلات مع ٣٠ طالبا ومع العاملين من المخططين والمستشارين في جمعيات مساعدة الطلاب ذوي صعوبات التعلم مهارات مناصرة الذات وكشفت نتائج هذه الدراسة عن العديد من النتائج كان من أهمها رغبة الطلاب ذوي صعوبات التعلم للاستقلال ومناصرة ذاتهم، كما كشفت نتائج تحليل البيانات التي تم جمعها في الدراسة عن وجود علاقة بين مناصرة الذات والتمكين. دراسة ريب (Ripp, 2005) أثر تعليم مناصرة الذات في تقرير المصير والتمكين النفسي والفاعلية للآباء هدفت الدراسة إلى تقديم برنامج لتنمية مناصرة الذات عبر الإنترنت لمجموعة من آباء وأمهات الأطفال

المعاقين وقياس أثره على تقرير المصير والتمكين النفسي والفعالية الذاتية لديهم. شارك في الدراسة ٣٨٣ من آباء الأطفال المعاقين، وطبق عليهم مقياس سبرايتزر Spreitzer (1995) للتمكين النفسي. وتشير نتائج الدراسة إلى أن البرنامج المستخدم في الدراسة كان فعالاً في زيادة مستويات تقرير المصير والتمكين النفسي والفعالية الذاتية لدى الآباء والأمهات؛ مما يدعم الدور الذي تقوم به شبكة الإنترنت في تعليم الوالدين وتوعيتهم. ودراسة باتي (Patti, 2010) عن فعالية استراتيجيات مناصرة الذات في زيادة المعرفة والكفاءات التي يحتاج إليها الطلاب من ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية في المشاركة الفعالة في عملية التخطيط للانتقال من التعليم الثانوي إلى التعليم الجامعي وتمكينهم. وبلغ عينة الدراسة ٧٨ طالبا في الجامعة طبق عليهم مقابلات واستبانات، وتوصلت الدراسة إلى الاستراتيجيات اللازمة لتعليم مناصرة الذات وتنمية معرفة الطلاب ومهاراتهم في المشاركة في تقرير المصير والمشاركة في التخطيط التربوي. وكان من نتائج هذه الدراسة التوصل إلى وجود علاقة بين مهارات مناصرة الذات وتمكين الطلاب ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية في الجامعة. دراسة والكر (Walker, 2010) عن العلاقة بين النضج المهني وقرار التوظيف والكفاءة الذاتية ومناصرة الذات لدى الطلاب. شارك في الدراسة ٣٤٧ طالبا جامعيا وكذلك ٨٩ منهم لديه إعاقة. وجمعت الدراسة معلومات مناصرة الذات الخاصة بهم والكفاءة كبعد من أبعاد التمكين النفسي من خلال الاستبانات. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة بين الكفاءة كبعد من أبعاد التمكين النفسي ومناصرة الذات لدى الطلاب في الجامعة العاديين والمعاقين دراسة بارينت (Barnett,2014) وهدفت هذه الدراسة إلى تقييم العلاقة بين مهارة مناصرة الذات لدى طلاب الجامعات والمعدل التراكمي والتمكين. تكونت العينة من مجموعة من الطلاب من المؤسسات العامة للتعليم العالي بجامعة مونتانا (موريشيوس) بلغ عددهم ٢٣١ طالبا طبق مقياس لتمكين المعلمين إعداد الباحث ومقياس الاستعداد للمناصرة الذاتية من إعداد هاريس Harris (2009). وأشارت نتائج هذا البحث إلى وجود علاقات إيجابية بين مهارات مناصرة الذات والمعدل التراكمي الدراسي والتمكين، كما توصلت الدراسة إلى أهمية تدعم ممارسات مثل: (أ) تدريب تقرير المصير والتمكين (ب) إدراج برامج مناصرة الذات في برامج التعليم العام (ج) توفير التدريب المهني في المعلمة الثانوية (د) التدريب على المهارات الاجتماعية (ه) التخطيط للانتقال للتعليم الجامعي في أوائل المرحلة الثانوية.

سادسا: مناصرة الذات والفصول الدراسية العادلة:

ولقد تطورت فكرة مناصرة الذات من مجرد فكرة حديث الفرد عن نفسه إلى فكرة كيفية وعي الفرد باحتياجاته الشخصية وكيفية تحديده الخيارات المطروحة أمامه ويتقدم في تحقيق الأهداف وإنشاء نهج فريد لحل المشاكل. وبدأت الأنظار تتجه إلى

مقدمي الرعاية مثل (الآباء- المعلمين – أصحاب العمل – المؤسسات ...الخ) لتشجيع الشباب على ممارسة مهارات مناصرة الذات من خلال ممارسة الحكم الذاتي وممارسة الاختيار والمشاركة في صنع القرار من خلال التربية العادلة التي تعلم الشباب مهارات مناصرة الذات لتسهل الانتقال من مرحلة البلوغ إلى مرحلة الشباب. واستلزم لتربية الشباب لتنمية مناصرتهم الذاتية توفير بيئة اجتماعية داعمة للشباب تعي احتياجاتهم الخاصة وتوفر لهم التشجيع للبدء في اتخاذ القرارات عن طريق تغيير علاقاتهم مع الكبار واستبدال علاقات جديدة بها تشعر الشباب أنهم مشاركون في السلطة ولا تسيطر عليهم.(Jones, 2010)

في البيئات الفقيرة خصوصا لوحظ أن الطلاب يواجهون صعوبات مثل العنف والعنصرية والقمع، هذه الصعوبات تؤثر في نموهم الاجتماعي والعاطفي والأكاديمي؛ مما يعوق نجاحهم وتقدمهم الدراسي، وهذا ما دفع الاختصاصيين النفسيين والمرشدين والمعلمين إلى الاهتمام بتنمية مهارات مناصرة الذات لدى هؤلاء الطلاب وخصوصا الذين يتعلمون في بيئات منخفضة اقتصاديا واجتماعيا ليتخطوا شعورهم بالعجز والتهميش والظلم وليتخطوا حواجز نقص الموارد والإمكانيات المتاحة لهم في البيئة الدراسية من خلال فصول دراسية عادلة (McNally,2005)

كما تبرز أهمية مهارات مناصرة الذات لدى الطلاب المنحدرين من أقليات ثقافية أو اجتماعية معينة والذين يعانون من مشاعر عدم الانتماء في البيئات نتيجة عدم عدالة هذه البيئات؛ مما يؤثر أيضا على نجاحهم الشخصي والاجتماعي والأكاديمي في المعلمة. ولذا كان على المرشدين والمعلمين إيجاد سبل لمساعدة الأقليات والطلاب المحرومين اجتماعيا للنجاح في البيئة الدراسية والتغلب على قضايا مثل القمع والعنصرية وتوفير بيئات عادلة تمكنهم من مناصرة الذات (Wysocki, 2003).

دور المرشد في تنمية مناصرة الذات للطلاب بأنه مساعدة الطلاب للتغلب على الحواجز النظامية التي تعوق النمو والنجاح الشخصي والاجتماعي والأكاديمي. وعلاوة على ذلك، فإنه من خلال مناصرة الذات يمكن للمرشدين أن يلعبوا دورا في توفير فرص لتحقيق نتائج منصفة وعادلة لطلاب الأقليات. (Davison et al., 2014)

ويشير جونز (Jones, 2010) إلى أهمية تعلم مهارات مناصرة الذات لمساعدة الشباب على مواجهة تحديات الانتقال من مرحلة المراهقة إلى الشباب فعندما يصل الشباب لسن ١٨ يطلب إليهم أن يكونوا مدافعين عن أنفسهم وأن يلبوا احتياجاتهم التعليمية والاجتماعية بشكل فعال فيتواصلوا مع الآخرين ويكونوا أكثر قدرة على تحمل مسئولية أنفسهم والاستقلال عن أسرهم، وهنا يبرز دور الأسرة والمعلمة والمؤسسات الاجتماعية المختلفة في تحمل مسئوليتها في إعداد الشباب قبل هذه السن بتعليمهم مهارات مناصرة الذات وتدريبهم لامتلاك الكفاءة الذاتية اللازمة لمسئوليات مرحلة البلوغ وليتمكنوا من مواجهة تحديات للمرحلة الانتقالية ما بين البلوغ والشباب بنجاح

دون أن يتعرضوا لخطر الإحباط أو الفشل بل بتوفير بيئات عادلة لهم تمكنهم من الدفاع عن احتياجاتهم.

دراسات مناصرة الذات لدى الطلاب والفصول الدراسية العادلة:

دراسة بازوس(Pazos, 2002) بعنوان مهارات مناصرة الذات لطلاب الجامعات ذوي صعوبات التعلم، وكان الغرض من هذه الدراسة تعرُّف مهارات الدفاع عن النفس لدى طلاب الجامعات ذوي صعوبات التعلم، وكذلك تعرُّف تجاربهم في الدفاع عن أنفسهم على المستوى الجامعي. وأجريت مقابلات مع تسعة من طلاب الكلية كما أجريت المقابلات أيضا مع خمسة معلمين ومدير الخدمات الإرشادية من نفس الجامعة. وكشفت نتائج الدراسة عن امتلاك الطلاب في الجامعة لمهارات مناصرة الذات، كما أسفرت النتائج عن وجود علاقة إيجابية بين تصورات الطلاب للفصول الدراسية العدالة متمثلة فى العلاقة بين المدربين والطلاب والمعلمين والطلاب ومهارات مناصرة الذات لديهم.

وهدفت دراسة آدمز (Adams, 2007) عن التوافق النفسي والاجتماعي ومهارات مناصرة الذات لطلاب الجامعة إلى مقارنة طلاب الجامعة العاديين والمعوقين في كل من التوافق النفسي والاجتماعي ومناصرة الذات وأسلوب العزو الداخلي والخارجي، وطبق على المشاركين في الدراسة من الطلبة العاديين وغير العاديين مجموعة من المقاييس كان من بينها استبانة لمناصرة الذات من إعداد الباحث، وأشارت النتائج إلى وجود ارتباطات دالة إحصائيا بين مناصرة الذات والتوافق الشخصي العاطفي والتكيف الاجتماعي الناتج من البيئة الدراسية العادلة.

دراسة والكر (Walker, 2007) بعنوان الآثار المترتبة على تدخل مناصرة الذات لدى الطلبة الأمريكان من أصل أفريقي للقدرة على طلب أماكن الإقامة الأكاديمية. حيث أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى افتقار هؤلاء الطلاب لمهارات مناصرة الذات في مرحلة الانتقال من التعليم الثانوي إلى الجامعي. وحددت الدراسات مناصرة الذات كأحد العوامل الحاسة في نجاح الطلاب في الدراسة الجامعية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين مناصرة الذات لدى الطلاب وتصوراتهم للبيئة العادلة فى توفير الاحتياجات الأكاديمية لهم، كما تشير النتائج إلى قدرة الطلاب على تعميم سلوك مناصرة الذات في أكثر من نصف السلوكيات المستهدفة.

دراسة لورانجر (Loranger, 2007) بعنوان رحلة مناصرة الذات: قصص لصمود الطلاب. هدفت الدراسة إلى استكشاف أسباب انسحاب الطلاب من المدارس الثانوية، وبحثت نماذج مشاركة الطلاب في التفكير النقدي والتمكين ومناصرة الذات تمهيدا لإعادتهم إلى التعليم الديموقراطى. أجرت الدراسة مقابلات مع طلاب الصف التاسع والعاشر في المدارس الثانوية الذين اختاروا العودة للمدرسة بعد الانسحاب منها رغم خبرات التهميش التي تعرضوا لها وكان عددهم ٧ طلاب، واستخدمت الدراسة أسلوب القصص السردية لجمع المعلومات حول الخبرات المختلفة التي تعرض لها

الطلاب، وتم تحليل القصص للوصول إلى معلومات حول: استكشاف الفهم الإيجابي للصمود في السياق التعليمي، واستكشاف أساليب الدعم التي يحتاج إليها الطلاب لتحقيق نتائج أفضل، والسعي للوصول إلى فهم أعمق للعلاقة بين عوامل الوقاية وصمود الطلاب، وأخيراً الوصول إلى تحديد استراتيجيات وآليات تسهل التعلم الموجه ذاتيا وتنمي مناصرة الذات والمشاركة والصمود لدى الطلاب. وكان من هذه العوامل توفير فصول دراسية عادلة.

وقام هاريس (Harris, 2009) بدراسة عن التنمية والتحليل التجريبي لنطاق الاستعداد للمناصرة الذاتية مع عينة الجامعة كان الغرض من هذه الدراسة هو تطوير وإجراء تحليل تجريبي لمقياس الاستعداد للمناصرة الذاتية من إعداده وتحديد ما إذا كان وجود اختلافات في أنماط الاستجابة بين طلاب الأقليات والطلاب العاديين على هذا المقياس. وأسفرت التحليلات عن أن مقياس الاستعداد لمناصرة الذاتية والمقاييس الفرعية له أنتجت تقديرات كافية موثوق فيها فى الاتساق الداخلي والتحليل العاملي الاستكشافي. وأشار تحليل بيانات الطلاب إلى عدم وجود اختلاف إحصائي بين الطلاب العاديين وطلاب الأقليات فى مناصرة الذات نتيجة تواجدهم فى فصول دراسية عادلة. وكشف التحليل العاملى عن خمسة أبعاد للاستعداد للمناصرة الذاتية (الاستقلال والسيطرة، والخبرة، والمعرفة، والتحفيز) كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق بين الطلاب العاديين فى الجامعة وطلاب الأقليات في المستويات الفرعية للمناصرة الذاتية فيما عدا بعد السيطرة.

دراسة فيلانوفا (Villanueva, 2009) بعنوان دراسة الفروق في مستويات مختلفة من مناصرة الذات لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في التعليم الجامعي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، وصفت هذه الدراسة العوامل التي تشجع أو تثبط مناصرة الذات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مستوى الجامعي. تم جمع البيانات من الطلاب ذوي صعوبات التعلم وأعضاء هيئة التدريس الجامعي في جامعة تكساس الأمريكية حيث يبغ عدد الطلاب ٢٣٧ طالبا وأعضاء هيئة التدريس ٤٥، وكذلك التصورات الذاتية لدى الطلاب فيما يتعلق بصعوبات التعلم الخاصة بهم. واستخدمت خمس استبانات لوصف تصورات الطلاب وعضو هيئة التدريس بشأن صعوبات التعلم والفصول الدراسية العادلة على المستوى الجامعي. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان أهمها وجود علاقة بين مناصرة الذات والتصورات للبيئات الدراسية العادلة. دراسة كانو (Cano, 2009) بعنوان تجارب مناصرة الذات لدى طلاب الجامعات باعتبارها عاملا مهما لنجاح طلاب الجامعات، بلغ عدد الطلاب ٢٠١ طالب طبقت عليهم استبانة للبيئة الصفية العادلة واستبانة لمناصرة الذات من إعداد الباحث.

وكشفت النتائج أن الطلاب الذين كانت علاقتهم مع أعضاء هيئة التدريس جيدة وصفوا البيئة الدراسية بأنها عادلة – أكثر مناصرة ذاتية لأنفسهم ودفاعا عن

أنفسهم من غيرهم. كما توصلت الدراسة إلى أن تأكيد الذات ومفهوم الذات الأكاديمي وفعالية الذات ومهارات حل المشكلة تزيد من مناصرة الذات. وأشارت دراسة ميلر (Miller, 2010) عن مناصرة الذات في برامج طلاب الجامعة إلى أهمية امتلاك طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم مهارات مناصرة الذات التي تمكنهم من الانتقال من التبعية خلال دراستهم الثانوية إلى حالة الاعتماد المتبادل في الدراسة الجامعية. تضمّنت الدراسة إجراء مقابلات مع ٢٠ طالبا من ذوي صعوبات التعلم والموظفين وأعضاء هيئة التدريس في ثلاث مؤسسات لذوي صعوبات التعلم في الولايات المتحدة الأمريكية.

وأشارت نتائج الدراسة أن الطلاب في هذه الجامعات يملكون مهارات مناصرة الذات وأن الشعور بالفعالية الذاتية والدافعية تعتبر مكونات أساسية لمهارات مناصرة الذات، وتشير نتائج الدراسة إلى أن مهارات التواصل بين الطلاب ومعلميهم نتيجة توفير بيئات صفية عادلة تسهم بشكل فعال فى مهارات مناصرة الذات مما يساعدهم بشكل جيد على الازدهار.

دراسة جونز (Jones,2010) بعنوان تعليم مناصرة الذات: استكشاف تصورات ثلاثة من الإناثفي مرحلة الشباب فيما يتعلق بإعدادهن للعمل كمناصرة ذاتية. يستخدم هذا البحث منهجية دراسة الحالة والمقابلات إذ يركز على ثلاث حالات لتشجيع الشباب ليكونوا مناصرين لأنفسهم وفحص تصوراتهم بشأن إعدادهم ليكونوا بمثابة مناصرين ذاتيين. وتوضح نتائج الدراسة كيف تحرر الشباب ونجح في الانتقال إلى مرحلة البلوغ وأشارت النتائج إلى ارتباط مناصرة الذات ارتباطا وثيقا بالنجاح في مرحلة البلوغ كما أنها عززت تعلم الشباب مهارات التأمل والحوار. وتوضح نتائج الدراسة الحاجة إلى تعليم مهارات مناصرة الذات في المدارس كوسيلة لنقل السلطة من النظام للفرد، مما يسمح بتشجيع الشباب على اختيار طرق حياتهم من بين البدائل المتاحة أمامهم بشكل أفضل وتوفير بيئات صفية عادلة.

وهدفت دراسة جولد سميث (Goldsmith, 2011) إلى التحقق من الفاعلية الذاتية للمرشدين النفسيين في المدارس في تلبية احتياجات الطلبة الموهوبين وفهم الكفاءات المهنية التي تمكنهم من تنمية مناصرة الذات للطلاب الموهوبين. وكشفت نتائج الدراسة أن معرفة المرشدين باحتياجات الطلبة الموهوبين وفعاليتهم الذاتية تنبأت بشكل جيد بكفاءة مناصرة المرشد المعلم للطلبة الموهوبين والأنشطة المقدمة للطلبة الموهوبين. وتدعم نتائج الدراسة أهمية زيادة معرفة المرشدين المعلمين باحتياجات الطلبة الموهوبين وزيادة أنشطة مناصرة هؤلاء الطلبة لتوفير الخدمات المناسبة لهم في البيئة المعلمية العدالة. وتناولت دراسة جينزل (Gaenzle, 2012) فحص دور المرشدين في المدارس لتلبية احتياجات الطلاب الذين هم بلا مأوى، كما هدفت الدراسة إلى استكشاف العلاقات بين إعداد المرشدين النفسيين في المدارس للعمل مع الطلاب الذين هم بلا مأوى، طبقت الدراسة استبانة الكتروني على مجموعة من المرشدين بالمدارس

من أعضاء رابطة مرشدين المدارس الامريكية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المرشدين في المدارس يشاركون في ممارسة دعم الطلاب الذين هم بلا مأوى، كما تشير نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين تصورات المرشدين لدورهم العادل في مواجهة مشكلة التشرد وشعورهم بالفعالية الذاتية ومناصرة الذات ومشاركتهم في التدخلات والممارسات ودعم الطلاب اللذين لا مأوى لهم. وعن توجيه الأقران لتنمية تقدير الذات ومناصرة الذات، ومهارات القيادة قامت دراسة بريجز (Briggs, 2014). تم جمع البيانات النوعية من خلال المقابلات مع ١٠ معلمين في المدارس التعليم العام. وأشارت نتائج هذه الدراسة بوعى المعلم لأهمية برامج توجيه الأقران لزملائهم وتوفير بيئات صفية عادلة للطلاب لتنمية مناصرة الذات.

الدراسات التى تناولت التمكين النفسي ومناصرة الذات وتصورات الطلاب للفصول الدراسية العادلة: دراسة دُودِن (Dowden, 2010) عن مناصرة الذات في البرامج النفسية التربوية وعلاقتها بالتمكين النفسي والدافعية. وهدفت الدراسة إلى فحص فعالية البرامج الدراسية التى تحث على مناصرة الذات ضمن برامج الإرشاد التربوي فى تنمية الدافع الأكاديمي ومفهوم الذات والتمكين لدى المراهقين. ويركز البرنامج على تحقيق العدالة الاجتماعية وتنمية الشعور بالتمكين وتقرير المصير لمساعدة الطلاب على تطوير استراتيجيات فعالة في التعامل مع الحواجز الاجتماعية السلبية وتحقيق النجاح الأكاديمي. طبقت الدراسة على ٤٣٢ طالبا جامعيا وتوصلت إلى وجود علاقة بين توفير البرامج الدراسية العادلة التي تحث على مناصرة الذات وبين التمكين النفسي للطلاب. ودراسة جريلا (Grella,2014) بعنوان خطاب مع طلاب الجامعات ذوي صعوبات التعلم على تجاربهم مع تقرير المصير، ومناصرة الذات، ووصمة العار في التعليم الثانوي والمراحل اللاحقة للمرحلة الثانوية. وكان الغرض من هذه الدراسة هو تعرُّف الخبرات الأكاديمية والاجتماعية العادلة التى تسهم فى مناصراتهم لذاتهم ومن ثم تمكينهم النفسي للطلاب الجامعيين، وركزت هذه الدراسة على بُعد تقرير المصير وهو من أهم أبعاد التمكين النفسي، وكيف يفهم الطلاب مفهوم مناصرة الذات، وكيف تستخدم مهارات مناصرة الذات في البيئات التعليمية. شارك في الدراسة عشرة طلاب من ذوي صعوبات التعلم تم إجراء مقابلات متعمقة معهم في إحدى الجامعات في شمال شرق الولايات المتحدة. وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى وجهات نظرة الطلاب ذوى صعوبات التعلم حول التحفيز الاجتماعي والدراسية العادلة من الآخرين لهم والجهد والعمل الجاد والمثابرة التى يؤدي بهم إلى التمكين النفسي ومناصرة الذات والتى تمكنهم من التصرف كمدافعين عن أنفسهم، وهذا يلقي الضوء على تأثير الدعم العائلي والبيئة الصفية العادلة في تطوير مهارات مناصرة الذات لدى الطلاب وتمكينهم النفسي، كما توفر هذه الدراسة نظرة غنية ومثيرة للاهتمام للحياة

التربوية للطلاب ذوي صعوبات التعلم وكفاحهم للنجاح وما يواجهونه من صعوبات كمتعلمين في متابعة الهدف المشترك المتمثل في استكمال تعليمهم الجامعي.

في ضوء تحليل نتائج الدراسات السابقة نستخلص عدة قراءات أهمها:

١- عدم وجود دراسات عربية في حدود علم الباحثتين عن التمكين النفسي لطلاب الجامعة ومناصرة الذات وتصورات الطلاب للفصول العادلة وكذلك ندرة الدراسات الأجنبية التي تناولت هذه المتغيرات فمن خلال المسح لم نجد غير دراسة (Dowden, 2010) ودراسة (Grella,2014) عن التمكين النفسي ومناصرة الذات والفصول الدراسية العالة.

٢- استخدام أغلب الدراسات السابقة مقياس سبرايتزر Spreitzer (1995) لقياس التمكين النفسي. والتوصل لمقياس الاستعداد لمناصرة الذات من إعداد هاريس Harris (2009). ومقياس بولسيل Paulsel (2005) لقياس تصورات طلاب الجامعة للبيئة العادلة.

٣- أغلب الدراسات التي تناولت التمكين النفسي والفصول الدراسية العادلة طبقت على طلاب في الجامعة وذلك لأهمية البيئة الصفية الجامعية العادلة فى تمكين الطلاب النفسي.

٤- اتفاق أغلب الدراسات السابقة في وجود علاقة قوية بين التمكين النفسي للطلاب وتصوراتهم للفصول الدراسية العادلة مثل دراسة (Miller, 2000) ودراسة (John-Speakman, 2000) ودراسة (Brancato, 2000) ودراسة Anderson, (2001) ودراسة (Garner,2001) ودراسة (Coons,2003) ودراسة Minger, (2004) ودراسة(Rudel, 2004) ودراسة (Paulsel,2005) ودراسة Curry, (2006) ودراسة (Mailloux, 2003) ودراسة (Karimi, 2008) ودراسة (Samaroo,2008) ودراسة (Toraiwa, 2009) ودراسة (Tamanas, 2010) ودراسة (Babenko ,2010) ودراسة (Blackwell,2011) ودراسة Skogsberg, (2011) ودراسة (Johnson,2011) ودراسة (Zraa et al., 2012) ودراسة (Cooke, 2013) ودراسة (Morrison, 2014) ودراسة (Caudle, 2014) حيث أشارت نتائج هذه الدراسات إلى وجود علاقة بين العدالة البيئة الصفية الجامعية المتمثلة فى علاقة أعضاء هيئة التدريس والطلاب وبين التمكين النفسي لديهم.

٥- أما دراسة (Bosley, 2005) فتوصلت إلى وجود علاقة ضعيفة بين التمكين النفسي للطلاب وتصوراتهم للبيئة الصفية العادلة.

٦- اتفاق أغلب الدراسات على وجود علاقة بين التمكين النفسي للطلاب ومناصرة الذات ومن هذه الدراسات دراسة (Brown, 2004) دراسة (McNally, 2005) دراسة(Ripp, 2005) ودراسة (Patti, 2010) دراسة (Walker, 2010) ودراسة (Barnett, 2014) التى توصلت إلى أن هناك علاقة بين التمكين النفسي ومناصرة الذات لدى الطلاب أو وجود علاقة بين أحد أبعاد التمكين النفسي والمناصرة الذاتية.

٧- اتفاق الدراسات على العلاقة بين مناصرة الذات لدى الطلاب والفصول الدراسية العادلة ومن هذه الدراسات دراسة (Pazos, 2002) ودراسة (Adams, 2007) ودراسة (Walker, 2007) ودراسة (Loranger, 2007) ودراسة Harris, (2009) ودراسة (Villanueva, 2009) ودراسة (Cano, 2009) ودراسة (Miller, 2010) ودراسة (Jones,2010) ودراسة (Goldsmith, 2011) ودراسة (Gaenzle, 2012) ,دراسة (Briggs, 2014) وكشفت النتائج عن أن الطلاب الذين كانت علاقتهم مع أعضاء هيئة التدريس جيدة وصفوا البيئة الدراسية بأنها عادلة أكثر مناصرة ذاتية لأنفسهم ودفاعا عن أنفسهم من غيرهم .

٨- اتفاق دراستيْن على العلاقة بين التمكين النفسي ومناصرة الذات وتصورات الطلاب للفصول الدراسية العادلة دراسة (Dowden, 2010) التي توصلت إلى وجود علاقة بين توفير البرامج الدراسية العادلة التي تحث على مناصرة الذات وبين التمكين النفسي للطلاب ودراسة (Grella,2014) التي توصلت نتائجها إلى تأثير الدعم العائلي والبيئة الصفية العادلة في تطوير مهارات مناصرة الذات لدى الطلاب وتمكينهم النفسي.

٩- دراسة (Harris, 2009) هدفت إلى التحقق من الخصائص السيكومترية والتحليل العاملى لمقياس الاستعداد للمناصرة الذاتية لطلاب الجامعة المكون من خمسة أبعاد للاستعداد للمناصرة الذاتية (الاستقلال والسيطرة، والخبرة، والمعرفة، والتحفيز).

١٠- دراسة (Paulsel,2005) هدفت إلى التحقق من الخصائص السيكومترية والتحليل العاملي لمقياس تصورات طلاب الجامعة للبيئة العادلة وأسفر الخصائص السيكومترية للمقياس عن ثلاثة عوامل للفصول الدراسية العادلة هي (عدالة التوزيع- العدالة الإجرائية- العدالة التفاعلية).

فروض الدراسة:

١- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التمكين النفسي وكل من مناصرة الذات وتصورات الطالبات للفصول الدراسية العادلة لدى طالبات الجامعة عينة الدراسة.

٢- لا يمكن التنبؤ بالتمكين النفسي من خلال كل من مناصرة الذات وتصورات الطالبات للفصول الدراسية العادلة لدى طالبات الجامعة عينة الدراسة.

٣- لا يختلف الإسهام النسبي لكلٍّ من مناصرة الذات وتصورات الطالبات للفصول الدراسية العادلة في القدرة على التنبؤ بالتمكين النفسي لدى طالبات الجامعة عينة الدراسة.

إجراءات الدراسة:

أولا: منهج الدراسة: في ضوء أهداف وفروض الدراسة الحالية تم استخدام المنهج الوصفي، وتحديدًا الأسلوب الارتباطي التنبؤي، وذلك من أجل إلقاء الضوء على نمط العلاقة بين متغيرات الدراسة، والتنبؤ بالعلاقات بينها.

ثانيا: عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (١٨٤) طالبة من كلية التربية جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية، وهن الطالبات المقيدات بالعام الدراسي ٢٠١٤/ ٢٠١٥ الفصل الدراسي الأول، تم انتقاؤهن بالمعاينة العشوائية البسيطة. وبلغ المتوسط والانحراف المعياري العمري لأفراد العينة (٢١,٥٠ ±١,٨٧) عاما.

ثالثا: أدوات الدراسة:

١. مقياس التمكين النفسي (إعداد الباحثتيْن). تم الاطلاع على نحو خمسة مقاييس عند بناء مقياس التمكين النفسي وهذه المقاييس هي:

أ- مقياس سبرايتزر (Spreitzer, 1995) لقياس التمكين النفسي.

ب- مقياس هوي (Hui, 1994) لقياس التمكين القيادي.

ج- مقياس واطس (Watts, 2009) لقياس تمكين هيكل المدرسة.

د- مقياس ميلر (Miller, 1993) لقياس التمكين الذاتي للمعلمين.

ه- مقياس بابينكو – مولد (Babenko-Mould, 2010) لقياس تمكين سلوكيات التدريس من وجهة نظر الطلاب.

و- مقياس كل من بيترسون وشبير (Peterson& Speer, 2000) لقياس التمكين.

ويعد مقياس سبرايتزر (Spreitzer, 1995) لقياس التمكين النفسي هو المقياس الوحيد لقياس "التمكين النفسي" (في حدود اطلاع الباحثتيْن). وأغلب الدراسات التي درست هذا المفهوم استخدمت هذا المقياس ولكن الباحثتيْن فضلتا بناء مقياس

جديد وحديث للتمكين النفسي ويرجع السبب إلى أن مقياس سبرايتزر (Spreitzer, 1995) يتكون من أربعة أبعاد يضمُّ كل بعد أربع مفردات فقط لقياس التمكين النفسي، هذا من جانب ومن جانب آخر رغبة الباحثتيْن أن يكون المقياس إضافة للبيئة العربية، كما أن نموذج سبرايتزر (Spreitzer, 1995) تناول قياس التمكين النفسي باعتباره أربعة أبعاد، ومن ثَمَّ تناولت الدراسة الحالية قياس التمكين النفسي باعتباره يتكون من أربعة أبعاد أيضًا وفق نموذج (Spreitzer, 1995) الموضح في الإطار النظري. وفي ضوء ذلك تمت صياغة (٤٢) مفردة، وتستجيب الطالبات على مفردات المقياس من خلال الاختيار من بين سبع استجابات متدرجة هي: موافقة بشدة جدا – موافقة بشدة – موافقة– محايدة – غير موافقة– غير موافقة بشدة– غير موافقة بشدة جدا، وهي تصحح كالتالي: ٧، ٦، ٥، ٤ ، ٣، ٢، ١.

الخصائص السيكومترية لمقياس التمكين النفسي:

صدق مقياس التمكين النفسي: تم التحقق من صدق المقياس باستخدام عدة طرق منها:

صدق المحكمين: تم عرض المقياس في صورته الأولية حيث تكون من (٤٢) مفردة على خمسة* من المختصين في مجال علم النفس، وذلك للحكم على مدى ملاءمة بنود المقياس من حيث المحتوى، ومن حيث الصياغة. وقد تراوحت نسب الاتفاق بين السادة المحكمين على مفردات الاستبانة (٨٠: ١٠٠%) كما تم استبعاد عبارتين إحداهما من بعد المعنى، والثانية من بعد الكفاءة في نسخته الأولية حيث حصلت العبارتان على نسبة اتفاق منخفضة، ليصبح المقياس (٤٠) مفردة موزعة كالآتي: المعنى (١٠مفردات)، الكفاءة (١٠ مفردات)، تقرير المصير (١٠مفردات) التأثير (١٠مفردات).

الصدق العاملي: تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام عينة طالبات للتحقق من صلاحية الأدوات بلغت (١٥٦ طالبة) لمعاملات الارتباط المتبادلة بين مفردات مقياس التمكين النفسي، والمكون من (٤٠ مفردة) وذلك باستخدام طريقة المكونات الأساسية، مع افتراض وجود أربعة عوامل، ثم أديرت العوامل تدويرًا مائلا بطريقة فاريماكس Varimax وقد أظهرت نتائج التدوير المائل عن تشبع (٣٦ مفردة) على أربعة عــوامل.

وصل المقياس في صورته النهائية بعد التحليل العاملي إلى (٣٦) مفردة موزعة كالتالي: بُعد المعنى (١٠ مفردات)، بُعد الكفاءة (١٠ مفردات)، بُعد تقرير

*قائمة أسماء السادة المحكمين ملحق (١٤)

المصير (٨ مفردات) بعد التأثير (٨ مفردات)؛ وذلك بعد استبعاد المفردات الأربع التالية: المفردة الخامسة عشر من بُعد تقرير المصير والتي تنص على: أضع جدولا زمنيا لتنفيذ الأعمال المكلفة بها، المفردة الثلاثين من بعد تقرير المصير والتي تنص على: لا أنفذ قرارات تُملَى عليَّ من الآخرين دون اقتناع، المفردة التاسعة وثلاثين من بُعد التأثير والتي تنص على: لديَّ تأثير في ما يحدث حولي في الأسرة، المفردة الأربعين من بُعد التأثير والتي تنص على: لديَّ تأثير في ما يحدث حولي في الجامعة.

أظهرت نتائج التدوير المائل عن تشبع (٣٦ مفردة) على أربعة عــوامل تفسر (٤٦,١٠٦%) من التباين الكلي، العامل الأول: المعني بجذر كامن (٥,٣٣٧) ويفسر (١٣,٣٤٢) من التباين الكلي وتشبعت عليه (١٠ مفردات) وقد تراوحت تشبعات المفردات على البُعد ما بين (٠,٣٧٦: ٠,٧٤٥)، والعامل الثاني: الكفاءة بجذر كامن (٤,٦٤٧) ويفسر (١١,٦١٧) من التباين الكلي، وتشبعت عليه (١٠ مفردات)، وقد تراوحت تشبعات المفردات على البُعد ما بين (٠,٤١٥: ٠,٧٦٨)، والعامل الثالث: تقرير المصير بجذر كامن (٤,٢٩٠) ويفسر (١٠,٧٢٦) من التباين الكلي، وتشبعت عليه (٨ مفردات)، وقد تراوحت تشبعات المفردات على البعد ما بين (٠,٣٠١: ٠,٥٥٥) والعامل الرابع: التأثير بجذر كامن (٤,١٦٩) ويفسر (١٠,٤٢٢) من التباين الكلي، وتشبعت عليه (٨ مفردات)، وقد تراوحت تشبعات المفردات على البعد ما بين (٠,٣٤٨: ٠,٧٢٠). ويوضح ملحق رقم (١) تشبعات المفردات الست وثلاثين المكونة للمقياس وتشبعات كل منها على العوامل الأربعة المستخرجة. ويتضح مما سبق تطابق نتائج التحليل العاملي مع التصور النظري الذي بني عليه مقياس التمكين النفسي بمكوناته الأربعة: المعني، والكفاءة، وتقرير المصير، والتأثير.

ثبات مقياس التمكين النفسي: حساب معاملات ثبات ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، فقد حُسبت معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمفردات كل بعد فرعي، وذلك في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد، فبلغت معاملات ألفا للأبعاد الأربعة على التوالى: المعني، الكفاءة، تقرير المصير، التأثير (٠,٨٤١- ٠,٨٦٨- ٠,٨٠٩- ٠,٨٤٨) وهي تتّسم في مجملها بكونها معاملات ثبات جيدة. كما تم حساب ثبات المقياس ككل عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ فبلغ (٠,٩٣٣)، وطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان بروان فبلغ (٠,٩٥٤) فى حالة تساوي العبارات وهي تتسم بكونها في مجملها معاملات ثبات جيدة.

الاتساق الداخلي لفقرات لمقياس التمكين النفسي: تم التحقق من الاتساق الداخلي لفقرات المقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة والبعد الفرعي الذي تنتمي إليه. وتراوحت معاملات الارتباط لمختلف مفردات كل بعد من أبعاد

المقياس مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ما بين (٠,٥٣٨: ٠,٧٣١) للبعد الأول (المعني)، وتراوحت ما بين (٠,٥٧٥: ٠,٧٥٤) للبعد الثاني (الكفاءة)، وتراوحت ما بين (٠,٣٨٦: ٠,٧٨٢) للبعد الثالث (تقرير المصير)، وتراوحت ما بين (٠,٦١٦: ٠,٧٥٣) للبعد الرابع (التأثير)، كما بلغت معاملات ارتباط الأبعاد الأربعة بالدرجة الكلية للمقياس (٠,٨١٥: ٠,٨٨٢: ٠,٨٣٦: ٠,٦٥٢) على التوالي. وهي جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) ويوضح ملحق (٢) معاملات الاتساق لفقرات أبعاد المقياس الأربعة والتي تعكس قدرًا جيد من الاتساق الداخلي له.

٢. **مقياس مناصرة الذات إعداد هاريس** (Harris, 2009) **تعريب الباحثتيْن.**

يتكون المقياس في صورته الأجنبية من ٥٥ مفردة تعبر عن الاستعداد لمناصرة الذات تمثل خمسة أبعاد: البعد الأول الاستقلال (١٠مفردات) البعد الثاني التحكم (١١مفردة) البعد الثالث الخبرة (١١مفردة) البعد الرابع المعرفة (١٢مفردة) البعد الخامس الدافعية (١١مفردة). ويستجيب الطلاب على مفردات المقياس من خلال الاختيار من بين خمس استجابات متدرجة هي: (موافق تماما – موافق إلى حد ما – غير متأكد– غير موافق إلى حد ما– غير موافق تماما)، وهي تصحح على التوالي كما يلي: ٥، ٤، ٣، ٢، ١، وتوجد أربع مفردات عكسية هي: المفردة رقم (٢٠) – والمفردة رقم (٣٥) – والمفردة رقم (٤٨)– والمفردة رقم (٥٤). حيث يستجيب الطلاب على هذه المفردات من خلال الاختيار من بين خمس استجابات متدرجة هي: (موافق تماما – موافق إلى حد ما – غير متأكد– غير موافق إلى حد ما– غير موافق تماما) ، وهي تصحح على التوالي كما يلي ١، ٢، ٣، ٤، ٥.

الخصائص السيكومترية للمقياس في النسخة الأجنبية:

صدق المقياس في النسخة الأجنبية: قام (Harris, 2009) بتصميم المقياس وتجريبية في دراسة بعنوان "دراسة عن التنمية والتحليل التجريبي لنطاق الاستعداد للمناصرة الذاتية مع عينة الجامعة" حيث تحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس على عينة مكونة من (١٨٦) من طلاب جامعة نيفادا بلاس فيجاس حيث بلغ عدد الإناث (١٤٩) والذكور (٣٧) كما تراوحت أعمار العينة من (١٨: ٢٥ عاما) وشملت عينة التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس طلاب من أفريقيا بلغ عددهم (١٧) ومن آسيا (١٤) كما شملت العينة طلابا من أمريكا (طالب) وجزر المحيط الهادى (٤ طلاب) وطلابا آخرين (١٦١). توصل هاريس إلى أن المقياس تتحقق فيه الخصائص السيكومترية حيث قام بالتحليل العاملي الاستكشافي باستخدام العينة الاستطلاعية (١٨٦ طالبا وطالبة) لمعاملات الارتباط المتبادلة بين مفردات مقياس مناصرة الذات، والمكون من (٥٥ مفردة) وذلك باستخدام طريقة المكونات الأساسية،

مع افتراض وجود خمسة عوامل ونتج عن التحليل وجود خمسة عوامل لمقياس مناصرة الذات: العامل الأول (الاستقلال) بجذر كامن (٣,٧٦٦) وتباين (١٢,٩٨٥) والعامل الثاني (التحكم) بجذر كامن (٣,١٠٥) وتباين (١٠,٧٠٨) والعامل الثالث (الخبرة) بجذر كامن (٢,٤٤٧) وتباين (٨,٤٣٩) والعامل الرابع (المعرفة) بجذر كامن (٢,٣٨٧) وتباين (٨,٢٣٠) والعامل الخامس (الدافعية) بجذر كامن (١,٩٤٥) وتباين (٦,٧٠٦) وهى تفسر (٤٧,٠٦٨) من التباين الكلي.

ثبات المقياس في النسخة الأجنبية: توصل (Harris, 2009) إلى معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لبنود المقياس (٥٥ مفردة)، وكان مقداره (٠,٨٦) ويعتبر هذا مؤشرا جيدا لثبات المقياس وصلاحيته للتطبيق، كما قام بحساب معامل الثبات للأبعاد الخمس للمقياس بطريقة ألفا كرونباخ وكان مقداره للبعد الأول (٠,٨٤) وللبعد الثاني (٠,٨٦) وللبعد الثالث (٠,٧٩) والبعد الرابع (٠,٨٣) ويعتبر هذا مؤشرا مقبولا لثبات أبعاد المقياس وصلاحيتها للتطبيق.

كما استخدم (Barnett, 2014) المقياس وتم التحقق من خصائصه السيكومترية عن طريق التحليل العاملي الاستكشافي للتأكد من صدق المقياس، وتم التحقق من خلال معامل الفا للدرجة الكلية للمقياس من ثبات المقياس وكذلك للأبعاد.

الخصائص السيكومترية لمقياس مناصرة الذات في البيئة العربية: قامت الباحثتان بترجمة المقياس إلى اللغة العربية تمهيدا لتطبيقه على عينة استطلاعية للوقوف على الخصائص السيكومترية للمقياس ومدى ملاءمته للثقافة العربية.

صدق مقياس مناصرة الذات: تم التحقق من صدق المقياس باستخدام عدة طرائق منها:

صدق المحكمين: تم عرض المقياس في صورته الأولية حيث تكون من (٥٥) مفردة على خمسة* من المختصين في مجال علم النفس، وذلك للحكم على مدى ملاءمة بنود المقياس من حيث المحتوى، ومن حيث الصياغة، وقد كانت نسب الاتفاق بين السادة المحكمين على مفردات المقياس تتراوح بين (٩٠: ١٠٠%) ، وهى تعتبر نسب اتفاق جيدة.

* قائمة أسماء السادة المحكمين ملحق (١٤)

الصدق العاملي: تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام عينة طالبات للتحقق من صلاحية الأدوات بلغت (١٥٦ طالبة) لمعاملات الارتباط المتبادلة بين مفردات مقياس مناصرة الذات، والمكون من (٥٥ مفردة) وذلك باستخدام طريقة المكونات الأساسية، مع افتراض وجود خمسة عوامل، ثم أديرت العوامل تدويرًا مائلا بطريقة فاريماكس Varimax أظهرت نتائج التدوير المائل عن تشبع (٤٨ مفردة) على خمسة عــوامل.

وصل المقياس فى صورته النهائية بعد التحليل العاملي إلى(٤٨) مفردة موزعة كالتالي: بُعد الاستقلال (٩ مفردات)، بعد التحكم (٩ مفردات)، بعد الخبرة (١١ مفردة) بعد المعرفة (١٠ مفردات) وبعد الدافعية (٩ مفردات)، وذلك بعد استبعاد المفردات السبع التالية: المفردة التاسعة من بُعد الاستقلال التي تنص على: أخشى أن أطلب المساعدة، المفردة الثانية عشرة والثالثة عشر من بعد التحكم وتنصان على: أحب أن اتخذ قرارات للآخرين من خلالي – أحب اتخاذ القرارات الخاصة بي، المفردة ست وثلاثين والمفردة اثنين وأربعين من بعد المعرفة وتنصان على: أستطيع أن أصل إلى احتياجاتي للنجاح في الجامعة – أعرف كيفية الوصول إلى أهدافي الأكاديمية، المفردة الثالثة وخمسين والمفردة الخامسة وخمسين من بُعد الدافعية اللتان تنصان على: أعمل بجدّ لتحقيق النجاح في المدرسة – أريد أن أعرف المزيد عن طريق ووسيلة النجاح الأكاديمي في الجامعة.

حيث أظهرت نتائج التدوير المائل عن تشبع (٤٨ مفردة) على خمسة عــوامل تفسر (٣٨,٩٠٢%) من التباين الكلي، العامل الأول: الاستقلال بجذر كامن (٥,٣٢٦) ويفسر (٩,٣٢٠) من التباين الكلي وتشبعت عليه (٩ مفردات) وقد تراوحت تشبعات المفردات على البُعد ما بين (٠,٣٠١: ٠,٦٤١)، والعامل الثاني: التحكم بجذر كامن (٤,٩٣٠) ويفسر (٨,٩٦٣) من التباين الكلي، وتشبعت عليه (٩ مفردات)، ولقد تراوحت تشبعات المفردات على البُعد ما بين (٠,٣٢٨: ٠,٦٧٣)، والعامل الثالث: الخبرة بجذر كامن (٤,٢٢٣) ويفسر (٧,٦٧٧) من التباين الكلي، وتشبعت عليه (١١ مفردة)، وقد تراوحت تشبعات المفردات على البعد ما بين (٠,٣٤٩: ٠,٧٠٢) والعامل الرابع: المعرفة بجذر كامن (٣,٨١٦) ويفسر (٦,٩٣٩) من التباين الكلي، وتشبعت عليه (١٠ مفردات)، وقد تراوحت تشبعات المفردات على البعد ما بين (٠,٣٤٨: ٠,٥٧٦) والعامل الخامس: الدافعية بجذر كامن (٣,٣٠٢) ويفسر (٦,٠٠٣) من التباين الكلي، وتشبعت عليه (٩ مفردات)، وقد تراوحت تشبعات المفردات على البعد ما بين (٠,٣٠١: ٠,٦٥١). ويوضح ملحق رقم (٣) تشبعات المفردات الثماني والأربعين المكونة للمقياس وتشبعات كل منها على العوامل الخمسة المستخرجة. ويتضح مما

سبق تطابق نتائج التحليل العاملي مع التصور النظري الذي بني عليه مقياس مناصرة الذات بمكوناته الخمسة: الاستقلال ، التحكم، الخبرة، المعرفة، الدافعية.

ثبات مقياس مناصرة الذات: حساب معاملات ثبات ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية: حُسبت معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمفردات كل بعد فرعي، وذلك في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد، فبلغت معاملات ألفا للأبعاد الخمسة على التوالي: الاستقلال، التحكم، الخبرة، المعرفة، الدافعية (٠,٧١١- ٠,٧١٣- ٠,٧٦٧- ٠,٧٤٢- ٠,٧٤٣) وهي تتسم في مجملها بكونها معاملات ثبات مقبولة. كما تم حساب ثبات المقياس ككل عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ فبلغ (٠,٨٠٦)، وطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان بروان فبلغ (٠,٨٢٥) في حالة تساوي العبارات وهي تتسم بكونها في مجملها معاملات ثبات مقبولة.

الاتساق الداخلي لفقرات لمقياس مناصرة الذات: تم التحقق من الاتساق الداخلي لفقرات المقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة والبعد الفرعي الذي تنتمي إليه. وتراوحت معاملات الارتباط لمختلف لمفردات كل بعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ما بين (٠,٢٦١: ٠,٥٦١) للبعد الأول (الاستقلال)، وتراوحت ما بين (٠,٣٨٨: ٠,٦٧٨) للبعد الثاني (التحكم)، وتراوحت ما بين (٠,١٧٦*: ٠,٦٨٠) للبعد الثالث (الخبرة)، وتراوحت ما بين (٠,٤٢٦: ٠,٦٩٧) للبعد الرابع (المعرفة) وتراوحت ما بين (٠,١٨٦*: ٠,٥٧٣٠) للبعد الخامس (الدافعية)، كما بلغت معاملات ارتباط الأبعاد الخمسة بالدرجة الكلية للمقياس (٠,٥٧١: ٠,٥٥٥: ٠,٦٤٦: ٠,٧٦٨: ٠,٥٦٢) على التوالي. وهي جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) فيما عدا المفردة (٢٥) والمفردة (٥٤) فهما دالتان عند مستوى (٠,٠٥) ويوضح ملحق (٤) معاملات الاتساق لفقرات أبعاد المقياس الخمسة التي تعكس قدرًا جيدا من الاتساق الداخلي له.

٣. مقياس باوليسي (Paulsel, 2005) لقياس تصورات طلاب الجامعة للفصول الدراسية العادلة (تعريب الباحثتيْن): يتكون المقياس في صورته الأجنبية من (٣٨) مفردة تعبر عن تصورات طلاب الجامعة للفصول الدراسية العادلة تمثل ثلاثة أبعاد: البعد الأول عدالة التوزيع بواقع (١٢ مفردة) البعد الثاني العدالة الإجرائية (١٧ مفردة) البعد الثالث العدالة التفاعلية (٩ مفردة). ويستجيب الطلاب على مفردات المقياس من المفردة رقم (١) إلى المفردة رقم (٢٩) من خلال الاختيار من بين خمس استجابات متدرجة هي: (عادل جدا – عادل – لم أقرر (غير متأكد)– غير عادل– غير عادل جدا)، وهي تصحح على التوالي كما يلي: ٥، ٤، ٣، ٢، ١ ويستجيب الطلاب على مفردات المقياس من المفردة

رقم (٣٠) إلى المفردة (٣٨) من خلال الاختيار من بين خمس استجابات متدرجة هي: (موافق بشدة – موافق – محايد– غير موافق– غير موافق بشدة) وهي تصحح على التوالي كما يلي: ٥، ٤، ٣، ٢، ١.

الخصائص السيكومترية للمقياس في النسخة الأجنبية:

صدق المقياس في النسخة الأجنبية: قام (Paulsel, 2005) بتصميم المقياس وتجريبه في دراسة "بعنوان الفصول الدراسية العادلة باعتبارها مؤشرا لتصورات الطلبة للتمكين والاستجابة العاطفية" حيث تحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس على عينة مكونة من (٥١١) من طلاب الجامعة حيث بلغ عدد الذكور (٢٩١) والإناث (٢٢٠) من ثلاث جامعات في الولايات المتحدة وكانت أعمارهم تتراوح ما بين (١٨ : ٢٥) سنة فتم التحقق من الاتساق الداخلي لفقرات المقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة والبعد الفرعي الذي تنتمي إليه لمفردات المقياس المكونة من (٣٨) مفردة. وتراوحت معاملات الارتباط لمختلف المفردات كل بعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ما بين (٠,٨٤٠: ٠,٩٢٠) للبعد الأول (عدالة التوزيع)، وتراوحت ما بين (٠,٩٤٠: ٠,٩٠٠) للبعد الثاني (العدالة الإجرائية)، وتراوحت ما بين (٠,٩٢٠: ٠,٩٦٠) للبعد الثالث (العدالة التفاعلية)، كما بلغت معاملات ارتباط الأبعاد الثلاث بالدرجة الكلية للمقياس (٠,٨٤٥: ٠,٧٩٨: ٠,٩٢٣) على التوالي. وهي جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)

ثبات المقياس فى النسخة الأجنبية: توصل (Paulsel, 2005) إلى معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لبنود المقياس (٥٥ مفردة)، وكان مقداره (٠,٩٣) ويعتبر هذا مؤشرا مرتفعا لثبات المقياس وصلاحيته للتطبيق، كما قام بحساب معامل الثبات للأبعاد الأربعة للمقياس بطريقة ألفا كرونباخ وكان مقداره للبعد الأول (٠,٩٠) وللبعد الثاني (٠,٩٢) وللبعد الثالث (٠,٩٤) ويعتبر هذا مؤشرا جيدا لثبات أبعاد المقياس وصلاحيتها للتطبيق.

الخصائص السيكومترية لمقياس تصورات طالبات الجامعة للفصول الدراسية العادلة في البيئة العربية: قامت الباحثتان بترجمة المقياس إلى اللغة العربية تمهيدا لتطبيقه على عينة استطلاعية للوقوف على الخصائص السيكومترية للمقياس ومدى ملاءمته للثقافة العربية

صدق مقياس تصورات طالبات الجامعة للفصول الدراسية العادلة: تم التحقق من صدق المقياس باستخدام عدة طرائق منها:

صدق المحكمين: تم عرض المقياس في صورته الأولية حيث تكون من (٣٨) مفردة على خمسة* من المختصين في مجال علم النفس، وذلك للحكم على مدى ملاءمة بنود المقياس من حيث المحتوى، ومن حيث الصياغة، وقد كانت نسب الاتفاق بين السادة المحكمين على مفردات المقياس تتراوح بين (٨٠: ١٠٠%) ، وهى تعتبر نسب اتفاق جيدة.

الصدق العاملي: تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام عينة طالبات للتحقق من صلاحية الأدوات بلغت (١٥٦ طالبة) لمعاملات الارتباط المتبادلة بين مفردات مقياس تصورات طالبات الجامعة للفصول الدراسية العادلة، والمكون من (٣٨ مفردة) وذلك باستخدام طريقة المكونات الأساسية، مع افتراض وجود ثلاث عوامل، ثم أديرت العوامل تدويرًا مائلا بطريقة فاريماكس Varimax أظهرت نتائج التدوير المائل عن تشبع (٣٨ مفردة) على الثلاثة عــوامل.

حيث ظل المقياس في صورته النهائية بعد التحليل العاملى (٣٨) مفردة موزعة كالتالي بعد عدالة التوزيع (١٢ مفردة)، بعد العدالة الإجرائية (١٧ مفردة)، بعد العدالة التفاعلية (٩ مفردات) .

حيث أظهرت نتائج التدوير المائل عن تشبع (٣٨ مفردة) على ثلاثة عــوامل تفسر (٤٥,٢٣٥%) من التباين الكلي، العامل الأول: عدالة التوزيع بجذر كامن (٦,٩٢٤) ويفسر (١٨,٢٢٠) من التباين الكلي وتشبعت عليه (١٢ مفردة) وقد تراوحت تشبعات المفردات على البُعد ما بين (٠,٣٠٢: ٠,٧٠٨)، والعامل الثاني: العدالة الإجرائية بجذر كامن (٥,٩٧٨) ويفسر (١٥,٧٣٠) من التباين الكلي، وتشبعت عليه (١٧ مفردة)، ولقد تراوحت تشبعات المفردات على البُعد ما بين (٠,٣٢٧: ٠,٧٠٦)، والعامل الثالث: العدالة التفاعلية بجذر كامن (٤,٢٨٨) ويفسر (١١,٢٨٤) من التباين الكلي، وتشبعت عليه (٩ مفردات)، وقد تراوحت تشبعات المفردات على البعد ما بين (٠,٦٢٠: ٠,٧٨٠) ويوضح ملحق رقم (٥) تشبعات المفردات الثماني والثلاثين المكونة للمقياس وتشبعات كل منها على العوامل الثلاثة المستخرجة. ويتضح مما سبق تطابق نتائج التحليل العاملي مع التصور النظري الذي بني عليه مقياس تصورات طلاب الجامعة للفصول الدراسية العادلة بمكوناته الثلاثة: عدالة التوزيع، والعدالة الإجرائية، والعدالة التفاعلية.

- قائمة أسماء السادة المحكمين ملحق ١٤

ثبات مقياس تصورات طالبات الجامعة للفصول الدراسية العادلة: حساب معاملات ثبات ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية: حُسبت معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمفردات كل بعد فرعي، وذلك في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد، فبلغت معاملات ألفاً للأبعاد الثلاثة على التوالي: عدالة التوزيع والعدالة الإجرائية والعدالة التفاعلية (٠,٨٤٦ – ٠,٩٠٥ – ٠,٩٠٧) وهي تتسم في مجملها بكونها معاملات ثبات جيدة. كما تم حساب ثبات المقياس ككل عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ فبلغ (٠,٩٣٨)، وطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان بروان فبلغ (٠٩٦٥) في حالة تساوي العبارات وهي تتسم بكونها في مجملها معاملات ثبات جيدة.

الاتساق الداخلي لفقرات مقياس تصورات طالبات الجامعة للفصول العادلة: تم التحقق من الاتساق الداخلي لفقرات المقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة والبعد الفرعي الذي تنتمي إليه. وتراوحت معاملات الارتباط لمختلف لمفردات كل بعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ما بين (٠,٤٨٤: ٠,٦٩٩) للبعد الأول (عدالة التوزيع)، وتراوحت ما بين (٠,٥٤٦: ٠,٦٩٨) للبعد الثاني (العدالة الإجرائية)، وتراوحت ما بين (٠,٦٩٩: ٠,٨٠٧) للبعد الثالث (العدالة التفاعلية)، كما بلغت معاملات ارتباط الأبعاد الثلاثة بالدرجة الكلية للمقياس (٠,٧٨٨: ٠,٩٢٧: ٠,٧٦٠) على التوالي. وهي جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) ويوضح ملحق (٦) معاملات الاتساق لفقرات أبعاد المقياس الثلاثة والتي تعكس قدرًا جيدا من الاتساق الداخلي له.

المعالجة الإحصائية: استخدمت الباحثتان الأساليب الإحصائية التالية باستخدام الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS الإصدار (٢١) للتحقق من الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة (التحليل العاملي الاستكشافي- معاملات الارتباط لاستخراج معامل الفا والتجزئة النصفية والاتساق الداخلي) كما استخدم معاملات ارتباط بيرسون Person Correlation، وتحليل الانحدار الخطي المتعدد Linear Multiple Regression لاختبار فروض الدراسة والتنبؤ بالتمكين النفسي من خلال مناصرة الذات وتصورات الطالبات للفصول الدراسية العادلة.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

الفرض الأول: لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التمكين النفسي وكل من مناصرة الذات وتصورات الطالبات للفصول الدراسية العادلة (عدالة التوزيع – العدالة الإجرائية– العدالة التفاعلية) لدى طالبات الجامعة عينة الدراسة.

للتحقق من صحة الفرض الصفري الأول قامت الباحثان بحساب معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation **بين التمكين النفسي وكل من المتغيريْن المنبئيْن مناصرة الذات وتصورات الطالبات للفصول الدراسية العادلة. ويوضح ملحق (٧) مصفوفة معاملات الارتباط بين متغير التمكين النفسي والمتغيرات المنبئة.**

يتضح من ملحق (٧) أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين متغير التمكين النفسي (المعني – الكفاءة– تقرير المصير– التأثير) وكل من مناصرة الذات وتصورات الطالبات للفصول الدراسية العادلة (عدالة التوزيع– العدالة الإجرائية – العدالة التفاعلية) اتسمت بكونها معاملات ارتباط موجبة حيث تراوحت ما بين (٠,١٨٦* – ٠,٨٨٠)، وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١ و ٠,٠٥) بينما بلغ معامل الارتباط بين بعد العدالة الإجرائية وبعد التأثير (٠,١٣٠) وهو معامل ارتباط موجب ضعيف غير دال. وفيما يلي نلقي الضوء على تلك المعاملات بشيء من التفصيل.**

أ.وجود علاقة ارتباطية بين التمكين النفسي ومناصرة الذات، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٤٠٢)، وهو معامل ارتباط موجب قوي ودال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) ويدل ذلك على أن التمكين النفسي يزداد بزيادة مناصرة الذات.**

ب. وجود علاقة ارتباطية بين التمكين النفسي وكل من الدرجة الكلية لتصورات الطالبات للفصول الدراسية العادلة وكذلك أبعادها (عدالة التوزيع– العدالة الإجرائية– العدالة التفاعلية)، حيث بلغت قيم معامل الارتباط على التوالي (٠,٣٤٢) (٠,٢٧٦**) (٠,٢٧٨**) (٠,٣٣٧**) وهو معامل ارتباط موجب ودال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) كما يتضح أن معامل الارتباط كان قويا بالنسبة لعلاقة التمكين النفسي بكل من الدرجة الكلية لتصورات الطلاب للفصول الدراسية العادلة وكذلك بُعد العدالة التفاعلية، بينما معامل الارتباط كان متوسطا بين التمكين النفسي وكل من بعد العدالة الإجرائية وكذلك بُعد العدالة التفاعلية. ويدل ذلك على أن التمكين النفسي يزداد بزيادة تصورات الطالبات للفصول الدراسية العادلة (عدالة التوزيع– العدالة الإجرائية– العدالة التفاعلية).**

ت. وجود علاقة ارتباطية بين مناصرة الذات وكل من الدرجة الكلية لتصورات الطالبات للفصول الدراسية العادلة وكذلك أبعادها (عدالة التوزيع – العدالة الإجرائية – العدالة التفاعلية)، حيث بلغت قيم معامل الارتباط على التوالي (٠,٤٢١**) (٠,٣٣٨**) (٠,٣٧١**) (٠,٣٦٧**) وهو معامل ارتباط موجب وقوي ودال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١). ويدل ذلك على أن مناصرة الذات تزداد بزيادة تصورات الطالبات للفصول الدراسية العادلة (عدالة التوزيع- العدالة الإجرائية- العدالة التفاعلية).

<u>الفرض الثاني</u>: لا يمكن التنبؤ بالتمكين النفسي من خلال كل من مناصرة الذات وتصورات الطالبات للفصول الدراسية العادلة لدى طالبات الجامعة عينة الدراسة.

للتحقق من صحة الفرض الصفري الثاني قامت الباحثتان بحساب تحليل الانحدار الخطي الهرمي المتعدد Hierarchical Multiple Linear Regression (MLR) **للتنبؤ بالتمكين النفسي من خلال المتغيرات المستقلة: مناصرة الذات وتصورات الطالبات للفصول الدراسية العادلة (عدالة التوزيع – العدالة الإجرائية العدالة التفاعلية) وذلك بهدف التوصل إلى إيجاد معادلة خطية تربط بين عدة متغيرات أحدها متغير تابع وبقية المتغيرات مستقلة أو منبئات ويكون الهدف هنا هو إمكانية التنبؤ بالمتغير التابع من المتغيرات المستقلة. تم تنفيذ تحليل الانحدار الخطي الهرمي المتعدد باستخدام طريقة الإدخال** Entry Analysis **على مرحلتين، حيث تم إدخال في المرحلة الأولى للنموذج** Block 1 **التمكين النفسي كمتغير تابع ومناصرة الذات كمتغير مستقل، وتم إدخال في المرحلة الثانية للنموذج** Block 2 **أبعاد تصورات الطالبات للفصول الدراسية العادلة (عدالة التوزيع- العدالة الإجرائية- العدالة التفاعلية) كمتغيرات مستقلة أيضا ويوضح ملحق (٨)، وملحق (٩) وملحق (١٠) نتائج تحليل الانحدار الخطي الهرمي المتعدد لتعرُّف المتغيرات التي تتنبأ بالتمكين النفسي.**

يتضح من ملحق (٨) : أن نتائج تحليل الانحدار الخطي الهرمي المتعدد أسفرت عن نموذجين كما يلي:

أ. **النموذج الأول: تم إدخال مناصرة الذات في نموذج الانحدار، وقد نجح هذا المتغير في تفسير نحو (١٥,٧%) فقط من التباين في درجات التمكين النفسي، وهو إسهام دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠٠) حيث بلغت قيمة** (F) **عند درجات حرية (١ ، ١٨٢) (٣٥,٠٢٣). وبلغت قيمة** R= ٠,٤٠٢ **وقيمة** R^2 Adjusted = ٠,١٥٧ **ويتضح من ذلك قدرة مناصرة الذات على التنبؤ بالتمكين النفسي.**

ب. النموذج الثاني: تم إدخال مناصرة الذات والأبعاد الثلاثة لتصورات الطالبات للفصول الدراسية العادلة (عدالة التوزيع- العدالة الإجرائية- العدالة التفاعلية)، وقد نجحت هذه المتغيرات مجتمعة في تفسير نحو (١٩,٣%) من التباين في درجات التمكين النفسي، وهو إسهام دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠٠) حيث بلغت قيمة (F) عند درجات حرية (٤ ، ١٧٩) (١١,٩٢٣). وبلغت قيمة R= ٠,٤٥٩ وقيمة $Adjusted\ R^2$ = ٠,١٩٣ ويتضح من ذلك قدرة كلٍ من مناصرة الذات والأبعاد الثلاثة لتصورات الطالبات للفصول الدراسية العادلة (عدالة التوزيع- العدالة الإجرائية- العدالة التفاعلية) على التنبؤ بالتمكين النفسي.

كما يوضح ملحق (٩) نتائج تحليل الانحدار الخطي الهرمي المتعدد للمتغيرات المنبئة: مناصرة الذات والأبعاد الثلاثة لتصورات الطالبات للفصول الدراسية العادلة (عدالة التوزيع- العدالة الإجرائية- العدالة التفاعلية) بالمتغير التابع المتمثل في التمكين النفسي:

يتضح من ملحق (٩) أنه يوجد تأثير موجب دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠٠ ، ٠,٠٢٤) على التوالي لكل من متغير مناصرة الذات والعدالة التفاعلية في التمكين النفسي؛ أي أنه كلما ارتفعت درجة كل من مناصرة الذات ودرجة العدالة التفاعلية ارتفعت درجة التمكين النفسي للطالبات. حيث استطاعت مناصرة الذات تفسر (١٥,٧%) من درجة التباين الكلية للتمكين النفسي بينما استطاع بُعد العدالة التفاعلية تفسير (٣,٦%) من درجة التباين الكلية للتمكين النفسي.

ويتضح من ملحق (٩) أنه يمكن صياغة معادلة الانحدار الخطي الهرمي المتعدد لمتغير التمكين النفسي على المتغيرات التنبؤية على النحو التالي:

التمكين النفسي = ٦٥,٢١٦ + ٠,٣٠٣ مناصرة الذات + ٠,١٩٨ العدالة التفاعلية

<u>الفرض الثالث</u>: لا يختلف الإسهام النسبي لكل من مناصرة الذات وتصورات الطالبات للفصول الدراسية العادلة في القدرة على التنبؤ بالتمكين النفسي لدى طالبات الجامعة عينة الدراسة.

يوضح ملحق (٩) إسهام كل متغير من المتغيرات المنبئة كل على حدة في تفسير تباين درجات التمكين النفسي؛ وذلك وفقا لذلك الترتيب:

١- يوجد تأثير دال إحصائيا لمتغير مناصرة الذات حيث بلغ قيمة "ت" (٤,١٢٦) وهى دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠) كما بلغ قيمة معامل بيتا β

لمتغير مناصرة الذات (٠,٣٠٣). وهي تشير إلى أنه في حال زيادة مناصرة الذات بدرجة واحدة سيقابلها زيادة في التمكين النفسي بمقدار (٠,٣٠٣) وهي تعد في المركز الأول مقارنة بالمتغيرات الباقية في تفسير التباين في التمكين النفسي في حال ضبط أثر بقية المتغيرات المستقلة بنموذج الانحدار.

٢- يوجد تأثير دال إحصائيا لمتغير العدالة التفاعلية حيث بلغ قيمة "ت" (٢,٢٧٦) وهى دالة إحصائيا عند مستوي دلالة (٠,٠٢٤) كما بلغ قيمة معامل بيتا β لمتغير العدالة التفاعلية (٠١٩٨). وهي تشير إلى أنه في حال زيادة العدالة التفاعلية بدرجة واحدة سيقابلها زيادة في التمكين النفسي بمقدار (٠,١٩٨) وهي تعد في المركز الثاني مقارنة بالمتغيرات الباقية في تفسير التباين في التمكين النفسي في حال ضبط أثر بقية المتغيرات المستقلة بنموذج الانحدار.

٣- لا يوجد تأثير دال إحصائيا لبقية المتغيرات العدالة التوزعية – العدالة الإجرائية، حيث بلغت قيمة "ت" لهم على التوالي (١,٢٤٨- ٠,٢٩٧) عند مستوى دلالة (٠,٢١٤- ٠,٧٦٧) وهي في مجملها غير دالة إحصائيا مما يشير إلى عدم قدرتها على تفسير، جانب من التباين في متغير التمكين النفسي.

كما يوضح ملحق (١٠) أقوى متغير منبئ بالتمكين النفسي، ويتضح من ملحق (١٠) أن متغير مناصرة الذات كان أقوى متغير منبئ بالتمكين النفسي حيث استطاع أن يفسر منفردا نحو (١٥,٧%) من إجمالي نسبة (١٩,٣%) والتي تمثل نسبة التباين المفسر في درجات الطالبات في التمكين النفسي، حيث تم استبعاده من الجدول والإبقاء على بقية المتغيرات المستقلة، بلغ الارتباط الجزئي لمتغيرات عدالة التوزيع والعدالة الإجرائية والعدالة التفاعلية على الترتيب (٠,١٦٣- ٠,١٥٢- ٠,٢٢٢).

تفسير النتائج:

١- **بالنسبة للنتائج المرتبطة بعلاقة متغير مناصرة الذات بالتمكين النفسي، وقدرتها على تفسير جانب من التباين في درجاته:** فقد ظهرت علاقة بين متغير مناصرة الذات والتمكين النفسي كما كانت مناصرة الذات من أقوى المنبآت في الدراسة الحالية بالتمكين النفسي. ويمكن إرجاع هذه النتائج وتفسيرها إلى أن الطالبات اللاتي يمتلكن مهارات مناصرة الذات يكون لديهن القدرة للتعبير عن أنفسهن وعن أوضاع حياتهن والدفاع عن احتياجاتهن ولا سيما الاحتياجات الأكاديمية في البيئة التعليمية. كما أنهن يمتلكن مهارات الاستقلال والتحكم والخبرة والمعرفة والدافعية التي تمكنهن من التعبير عن آرائهن حتى لو كانت مختلفة عما لدى الآخرين فهن يمتلكن مهارة الاستقلال التى تجعلهن أكثر ثقة في أنفسهن أمام

الآخرين. فعندما تبادر الطالبة في مناصرة الذات تبدأ في الإعلان عن حاجاتها للآخرين (الوالدين أو أعضاء هيئة التدريس أو المستشارين.. إلخ)، وهذا يتطلب من الطالبة أن تمتلك فهما وقدرة على التعبير عما تحتاج إليه. كما أن الطالبات لديهن مهارة السيطرة التي تساعدهن على مراقبة سلوكهن والتحكم فيه والسيطرة على عملية صنع القرارات، ويكون لديهن خبرات عن البيئة التعليمية التى تتيح لهن العدالة وتلقي الخدمات داخل الجامعة دون تمييز، والمعرفة بالمهارات التي تجعلهن يدافعن عن أنفسهن ومعرفة أهدافهن الأكاديمية واحتياجاتهن وكيفية الدفاع عنها. بالإضافة إلى دوافع الطالبات الداخلية لمناصرة ذواتهن ورغبتهن في تحقيق النجاح. كل ذلك يجعل مهارات التمكين النفسي لديهن عالية ويشعرهن بأن سلوكهن مؤثر فى الآخرين، وأن ما يبذلنه من وقت وجهد في العمل ذو قيمة وفائدة، مع إيمانهن بقدرتهن على أداء العمل المتوقع منهن بمهارة واتقان، وكذلك ممارسة السيطرة والاستقلال الكافي بما يمنحهن حرية التصرف فيما يؤدينه من أعمال دون قيد أو شرط. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Brown, 2004) دراسة (McNally,2005) دراسة (Ripp, 2005) ودراسة (Patti, 2010) دراسة (Walker, 2010) ودراسة (Barnett,2014) والتى توصلت إلى أن هناك علاقة بين التمكين النفسي ومناصرة الذات لدى الطلاب أو وجود علاقة بين إحدى أبعاد التمكين النفسي والمناصرة الذاتية.

٢- **بالنسبة للنتائج المرتبطة بعلاقة متغير تصورات الطالبات للفصول الدراسية العادلة بالتمكين النفسي، وقدرتها على تفسير جانب من التباين في درجاته:** فقد ظهرت علاقة بين تصورات الطالبات للفصول الدراسية العادلة (عدالة التوزيع- العدالة الإجرائية- العدالة التفاعلية) والتمكين النفسي، كما كانت العدالة التفاعلية من المنبآت بالتمكين النفسي في الدراسة الحالية. يمكن إرجاع هذه النتائج وتفسيرها إلى أن الطالبات اللاتي يمتلكن تصورات إيجابية عالية للفصول الدراسية العادلة يعيشون في بيئة تعليمية بها الكثير من المحفزات الإيجابية التي تتضمنها البيئة الدراسية العادلة والمتمثلة في تشجيع أعضاء هيئة التدريس والرسائل الضمنية التي يقدمونها للطالبات من خلال تفاعلاتهم العادلة معهن مما يزيد التمكين النفسي لديهن. فإدراك الطالبات للبيئة من حولهن أنها بيئة آمنة وعادلة يمنحهن المزيد من الصلاحيات لإثبات ذاتهن ورفع كفاءتهن ويحملهن مسئولية ما يصلن إليه من نتائج مختلفة. كما أن الطالبات التي يمتلكن تصورات إيجابية عالية عن عدالة التوزيع يشعرن دائما بالعدالة فى الدرجات التي يحصلون عليها في المقررات الدراسية ويشعرن بالعدالة فيما يبذلنه من جهد لمذكرة المقررات الدراسية، كما أن الطالبات التي يمتلكون تصورات إيجابية عالية عن

عدالة التوزيع يشعرون بالعدالة فى اجراءات تسجيل الحضور والحرمان وتحديد مواعيد الامتحانات وتقييم المهام الكتابية وقواعد فرض النظام في الجامعة ومناقشات أعضاء هيئة التدريس فى الفصول معهن وطريقة أعضاء هيئة التدريس في إعطاء الدرجات، كما أن الطالبات اللاتي يمتلكون تصورات إيجابية عالية عن العدالة التفاعلية يشعرن بينهن وبين أعضاء هيئة التدريس والأفراد الذين يتخذون القرارات بالاحترام والكياسة، كما يشعرن بأن أعضاء هيئة التدريس ينصتون لهن باهتمام ويفهمون احتياجاتهن ويراعون وجهات نظرهن، ولا يكون لأعضاء هيئة التدريس تحيزات شخصية في تعاملهم مع الطالبات ويتعاملون مع الطالبات بلطف ويُظهرون اهتماما بحقوق الطالبات ويتعاملون مع الطالبات بكرامة ويتواصلون مع الطالبات بسلوك محترم ويراعون مشاعر الطالبات كل ذلك يجعل لدى الطالبات مهارات التمكين النفسي عاليه والشعور بأن سلوكهن مؤثر فى البيئة التعليمية وأنهن قادرات على إحداث فرق في ما يقمن به من عمل داخل الجامعة وشعورهن أن مايبذلنهن من وقت وجهد في العمل يعتبر ذا قيمة وفائدة وأن البيئة التعليمية تقدر مايبذلنه من وقت وجهد. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Miller, 2000) ودراسة (John-Speakman, 2000) ودراسة (Brancato, 2000) ودراسة (Anderson, 2001) ودراسة (Garner,2001) ودراسة (Coons,2003) ودراسة (Minger, 2004) ودراسة (Rudel, 2004) ودراسة (Paulsel,2005) ودراسة (Karimi, 2008) ودراسة (Mailloux, 2003) ودراسة (Curry, 2006) ودراسة (Samaroo,2008) ودراسة (Toraiwa, 2009) ودراسة Tamanas, (2010) ودراسة (Babenko ,2010) ودراسة (Blackwell,2011) ودراسة (Skogsberg,2011) ودراسة (Johnson,2011) ودراسة(zraa et al., 2012) ودراسة (Cooke, 2013) ودراسة (Morrison, 2014) ودراسة Caudle, (2014) حيث أشارت نتائج هذه الدراسات إلى وجود علاقة بين العدالة البيئة الصفية الجامعية المتمثلة فى علاقة أعضاء هيئة التدريس والطلاب وبين التمكين النفسي لديهم، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (Bosley,2005) فتوصلت إلى وجود علاقة ضعيفة بين التمكين النفسي للطلاب وتصوراتهم للبيئة الصفية العادلة.

٣- **بالنسبة للنتائج المرتبطة بعلاقة متغير تصورات الطالبات للفصول الدراسية العادلة بمناصرة الذات:** فقد ظهرت علاقة بين تصورات الطالبات للفصول الدراسية العادلة (عدالة التوزيع- العدالة الإجرائية- العدالة التفاعلية) ومناصرة الذات ويمكن إرجاع هذه النتائج وتفسيرها بأن الطالبات عينة الدراسة يعيشون في جامعة تتوافر فيها فصول دراسية عادلة متمثلة في: وجود مركز استشارات متاحة للطالبات في الجامعة عندما يكنّ بحاجة إلى مساعدة، كما تدعم

الجامعة النجاح الأكاديمي للطالبات بمكافات مادية، ويوجد بالجامعة خدمات متعددة للطالبات مثل الاشتراك مجانا في قواعد البيانات الدولية لإتمام الانشطة البحثية المطلوبة منهن دون تميز بين طالبة وأخرى، كما أن وجود الاختصاصيين النفسيين والمرشدين وأعضاء هيئة تدريس بالجامعة وعلاقتهم الجيدة بالطالبات قد يكون سببًا في مهارات مناصرة الذات لدى الطالبات مما يجعلهن لا يشعرهن بالعجز أو التهميش والظلم، كما أن هؤلاء الطالبات لم يكن لديهن نقص فى الموارد والإمكانيات المتاحة فى الجامعة، فهن يمتلكن جميعًا موارد متمثلة دون تميز بينهن، كل ذلك يوفر بيئة اجتماعية داعمة للطالبات تفي باحتياجاتهن الخاصة وتوفر لهن التشجيع للبدء في اتخاذ القرارات وتشعرهن بأنهن مشاركات في السلطة؛ مما يجعل لديهن مهارات مناصرة الذات حيث يكون لديهن القدرة على التعبير عن أنفسهن وأوضاع حياتهن والدفاع عن احتياجاتهن ولا سيما الاحتياجات الأكاديمية في البيئة التعليمية. فلا تتردد الطالبات في التعبير عن آرائهن حتى لو كانت مختلفة عما لدى الآخرين. وتمتلك الطالبات مهارات التفاوض جيدا ويمتلكن سيطرة ما على ما يفعلنه في الجامعة ويكون لديهن فهم لمعنى الدفاع عن احتياجاتهن الأكاديمية مثل توفير المصادر الإلكترونية وغيرها في الجامعة لمساعدتهن فى النجاح الأكاديمي. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة Pazos, (2002) **ودراسة** (Adams, 2007) **ودراسة**(Walker, 2007) **ودراسة** (Loranger, 2007) **وقام** (Harris, 2009) **ودراسة** (Villanueva, 2009) **ودراسة** (Cano ,2009) **ودراسة** (Miller, 2010) **ودراسة** (Jones,2010) **ودراسة** (Goldsmith. 2011) **ودراسة** (Gaenzle, 2012) **ودراسة** Briggs, (2014) **وكشفت النتائج أن الطلاب الذين كانت علاقتهم مع أعضاء هيئة التدريس جيدة ووصفوا البيئة الدراسية بأنها عادلة هم أكثر مناصرة ذاتية لأنفسهم ودفاعًا عن أنفسهم من غيرهم.**

وأخيرا توصي الباحثتان بأهمية توفير فصول دراسية عادلة للطلاب كي يزيد لديهم مهارات التمكين النفسي ومناصرة الذات، وتدريب الطلاب على مهارات مناصرة الذات من المراحل المبكرة من التعليم لما لها من دور كبير في التنبؤ بالتمكين النفسي، كما توصي الباحثتان بإجراء المزيد من البحوث في هذا المجال على البيئة العربية، وفي هذا الصدد تقترح الدراسة نموذجا بنائيا للعلاقات السببية بين التمكين النفسي ومناصرة الذات وتصورات الطلاب للفصول الدراسية العادلة، ودراسة تصميم برنامج للتدريب على مناصرة الذات من أجل زيادة التمكين النفسي للطلاب، ودراسة التنبؤ بالتمكين النفسي من خلال مناصرة الذات وتصورات الطلاب للفصول الدراسية العادلة لطلاب المرحلة الثانوية، وأخيرا دراسة مقارنة بين الطلاب ذوي مستويات اجتماعية مختلفة في التمكين النفسي ومناصرة الذات.

المراجع

Adams, K. S. (2007). Visibility of disability, attributional style, psychosocial adjustment to disability, and self-advocacy skill in relation to student adaptation to college. (3282562, The Florida State University). ProQuest Dissertations and Theses , 205. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/304869728?accountid=44936

Arogundade, O. T., & Arogundade, A. B. (2015). Psychological empowerment in the workplace: Implications for employees' career satisfaction. North American Journal of Psychology, 17(1), 27-36. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/1661108569?accountid=44936

Astramovich, R. L., & Harris, K. R. (2007). Promoting self-advocacy among minority students in school counseling. Journal of Counseling and Development : JCD, 85(3), 269-276. Retrieved fromhttp://search.proquest.com/docview/218971013?accountid=44936

Babenko-Mould, Y. (2010). Clinical teachers' and nursing students' empowerment in acute care settings. (NR73328, The University of Western Ontario (Canada)). ProQuest Dissertations and Theses, 191. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/868565051?accountid=44936

Barnett, L. A. (2014). Evaluation of relationship between self-advocacy skills and college freshman first semester grade point average for students with disabilities. (3628940, University of Montana). ProQuest Dissertations and Theses, 171. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/1561148205?accountid=44936

Barton, H., & Barton, L. (2011). Trust and psychological empowerment in the russian work context. Human Resource Management Review, 21(3), 201. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/894209205?accountid=44936

Blackwell, D. M. (2011). Students of color in white-dominated college classrooms: An examination of racialized roles, safety and empowerment. (3459811, The University of Utah). ProQuest Dissertations and Theses, 307. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/875886005?accountid=44936

Bosley, C. L. M. (2005). Organizational culture and student empowerment in baccalaureate nursing programs. (3197067, Kent State University). ProQuest Dissertations and Theses, 147-147 p. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/304992664?accountid=44936

Bradbury-Jones, C. (2009). The empowerment of nursing students in clinical practice. (U570628, University of Wales, Bangor (United Kingdom)). PQDT - UK & Ireland, Retrieved from http://search.proquest.com/docview/1033189159?accountid=44936

Brancato, V. C. (2000). The relationship of nursing faculties' psychological empowerment and their use of empowering teaching behaviors in baccalaureate nursing programs. (9998863, Widener University). ProQuest Dissertations and Theses, 196-196 p. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/304673045?accountid=44936

Briggs, D. A. (2014). Perspectives of a peer-mentoring program on self-esteem, self-advocacy, and leadership skills. (3614137, Walden University). ProQuest Dissertations and Theses, 200. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/1513601016?accountid=44936

Brown, G. A. (2004). Self advocacy: Empowering elementary students with special needs to be successful across the school environment. (1423281, Pacific Lutheran University). ProQuest Dissertations and Theses, 94-94 p. Retrieved from

http://search.proquest.com/docview/305037118?accountid=44936

Brown, H. A. (2000). An assessment of a self-advocacy skills training program for secondary students with disabilities. (9965749, Auburn University). ProQuest Dissertations and Theses, 146-146 p. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/304583354?accountid=44936

Brunton, M., & Jeffrey, L. (2014). Identifying factors that influence the learner empowerment of international students. International Journal of Intercultural Relations : IJIR, 43, 321. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/1632316044?accountid=44936

Cano. M. (2009). Self-advocacy experiences of college students with learning disabilities and/or attention-deficit hyperactivity disorder. (3359920, University of Denver). ProQuest Dissertations and Theses, 199. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/304879911?accountid=44936

Caswell, S. (2013). Can student nurse critical thinking be predicted from perceptions of structural empowerment within the undergraduate, pre-licensure learning environment? (3578571, TUI University). ProQuest Dissertations and Theses, , 189. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/1496776263?accountid=44936

Caudle, T. C. (2014). Distributed leadership: A qualitative study on developing college and career readiness through student empowerment in secondary education. (3621940, University of Idaho). ProQuest Dissertations and Theses, 114. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/1545896814?accountid=44936

Chory-Assad, R. M. (2002). Classroom justice: Perceptions of fairness as a predictor of student motivation, learning, and aggression. *Communication Quarterly, 50,* 58-77.

Chory-Assad, R. M., & Paulsel, M. L. (2004b). Classroom justice: Student aggression andresistance as reactions to perceived unfairness. Communication Education, 53, 253-273.

Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. Psychology in the Schools, 41(5), 537-550. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/62017908?accountid=44936

Cooke, S. L. (2013). The synergistic relationship between student empowerment and creativity in the middle school classroom. (0829285 State University of New York at Albany). ProQuest Dissertations and Theses, 233.. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/1430279301?accountid=44936

Coons, C. B. (2003). A study of students' perceptions of empowerment in the classroom. (3081112, Ohio University). ProQuest Dissertations and Theses, 126-126 p. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/288458824?accountid=44936

Curry, C. H. (2006). Evaluating the long-term effectiveness of a pilot women's empowerment program on female students enrolled. (3203344, University of Redlands). ProQuest Dissertations and Theses, 233. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/304910669?accountid=44936.

Davison, H. K., Mishra, V., Bing, M. N., & Frink, D. D. (2014). How individual performance affects variability of peer evaluations in classroom teams: A distributive justice perspective. Journal of Management Education, 38(1), 43. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/1493900913?accountid=44936

Dowden, A. R. (2010). The effects of self–advocacy training within a brief psychoeducational group on the academic motivation of black adolescents. (3425898, North Carolina State University). ProQuest Dissertations and Theses, 129. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/762372545?accountid=44936

Ergeneli, A., Sag, G., Ari, I., & Metin, S. (2007). Psychological empowerment and its relationship to trust in immediate managers. Journal of Business Research, 60(1), 41. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/196326770?accountid=44936

Ertürk, A., & Vurgun, L. (2015). Retention of IT professionals: Examining the influence of empowerment, social exchange, and trust. Journal of Business Research, 68(1), 34. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/1620414322?accountid=44936

Evans, H. T. (2007). A phenomenological study: The benefits of self–regulation regarding student achievement, social adjustment, and empowerment. (3304798, University of Phoenix). ProQuest Dissertations and Theses, 257. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/304731409?accountid=44936

Gaenzle, S. A. (2012). An investigation of school counselors' efforts to serve students who are homeless: The role of perceived knowledge, preparation, advocacy role, and self–efficacy to their involvement in recommended interventions and partnership practices. (3543452, University of Maryland, College Park). ProQuest Dissertations and Theses, , 202. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/1198533506?accountid=44936

Ganle, J. K., Afriyie, K., & Segbefia, A. Y. (2015). Microcredit: Empowerment and disempowerment of rural women in ghana. World Development, 66, 335. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/1628903045?accountid=44936

Garner, J. V. (2001). Empowerment in social work field education: Examining the triadic aspects of empowerment in the education process of the social work field student. (3019518, The University of Texas at Arlington). ProQuest Dissertations and Theses, , 128-128 p. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/304787552?accountid=44936

Geddes, D. (2003). Fairness in the classroom: Lessons learned from organizational justice research. Rochester: Social Science Research Network.

doi:http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.400880

Gohar, F. R., Bashir, M., Abrar, M., & Asghar, F. (2015). Effect of psychological empowerment, distributive justice and job autonomy on organizational commitment. International Journal of Information, Business and Management, 7(1), 144-173. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/1626374306?accountid=44936

Goldsmith, S. K. (2011). An exploration of school counselors' self-efficacy for advocacy of gifted students. (3494154, The University of Iowa). ProQuest Dissertations and Theses, , 104. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/920121317?accountid=44936

Gordon, J., & Turner, K. M. (2004). The empowerment principle: Casualties of two schools' failure to grasp the nettle. Health Education, 104(4), 226-240. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/61924299?accountid=44936

Grella, K. D. (2014). "You missed the exam!": A discourse with college students with learning disabilities on their experiences with self-determination, self-advocacy, and stigma in secondary and postsecondary education. (3620462, Syracuse University). ProQuest Dissertations and Theses, 233. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/1538136057?accountid=44936

Harris, K. R. (2009). Development and empirical analysis of a self-advocacy readiness scale with a university sample. (3352174, University of Nevada, Las Vegas). ProQuest Dissertations and Theses, 115. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/304401490?accountid=44936

Hui, C. (1994). Effects of leader empowerment behaviors and followers' personal control, voice, and self-efficacy on in-role and extra-role performance: An extension and empirical test of conger and kanungo's empowerment process model. (9418834, Indiana University). ProQuest Dissertations and Theses, 181-181 p. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/304114633?accountid=44936

Jha, S. (2013). Managerial practices, transformational leadership, customer satisfaction and self efficacy as antecedents of psychological empowerment: A study of indian IT sector. Journal of Management Research, 13(2), 105-117. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/1466137404?accountid=44936

Jin-Liang, W., & Hai-Zhen, W. (2012). The influences of psychological empowerment on work attitude and behavior in chinese organizations. African Journal of Business Management, 6(30), 8938-8947. doi:http://dx.doi.org/10.5897/AJBM12.817

Johnson, K. M. (2011). A comparison of levels of empowerment and clinical decision-making in senior bachelor of science nursing students enrolled in a curriculum based on a caring nurse theorist and a curriculum not based on a caring nurse theorist. (3493621, University of Northern Colorado). ProQuest Dissertations and Theses, 152. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/920125293?accountid=44936

John-Speakman, E. T. (2000). The phenomenon of attachment between faculty and students and its effect on self-empowerment. Retrieved from (9976764, University of Redlands). ProQuest Dissertations and Theses, 143. Retrieved fromhttp://search.proquest.com/docview/304601859?accountid=44936

Jones, J. C. (2010). The nations children teaching self-advocacy: An exploration of three female foster youth's perceptions regarding their preparation to act as self-advocates. (3433212, University of Redlands). ProQuest Dissertations and Theses, , 143. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/854290932?accountid=44936

Karavardar, G. (2014). Perceived organizational support, psychological empowerment, organizational citizenship behavior, job performance and job embeddedness: A research on the fast food industry in istanbul, turkey. International Journal of Business and Management, 9(4), 131-139. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/1525757315?accountid=44936

Karimi, F. (2008). Student satisfaction and empowerment through complaining in institutions of higher learning. (3345147, University of San Francisco). ProQuest Dissertations and Theses, 169-n/a. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/304837702?accountid=44936

Kiselica, M. S., & Robinson, M. (2001). Bringing advocacy counseling to life: The history, issues, and human dramas of social justice work in counseling. Journal of Counseling and Development : JCD, 79(4), 387-397. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/219041678?accountid=44936

Lang, M. C. (2001). Helping children understand learning disabilities: The relationship between self-realization and psychological empowerment. (3023298, Georgia State University). ProQuest Dissertations and Theses, 88-88 p. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/304697001?accountid=44936

Langhout , J; Collins. K ; Ellison. O (2015). Examining Relational Empowerment for Elementary School Students in aypar Program. American Journal of Community Psychology 53.3-4 369-81

Lee, Y., & Haley, E. (2007). The Role Of Organizational Perception, Perceived Consumer Effectiveness And Self-Efficacy In Advocacy Advertising Effectiveness. Paper Presented At The Pp. 25. Retrieved From http://search.proquest.com/docview/192404099?accountid=44936

Lethbridge, K. L. (2010). Baccalaureate nursing students' perceptions of empowerment and reflective thinking over time. (NR73362, The University of Western Ontario (Canada)). ProQuest Dissertations and Theses, 256. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/868565065?accountid=44936

Loranger, M. I. (2007). Conscientisation and the journey to self-advocacy: Stories of students appropriating resilience and staying in school. (NR39436, University of Toronto (Canada)). ProQuest Dissertations and Theses, 325-n/a. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/304753432?accountid=44936

Mahama, H., & Cheng, M. M. (2013). The effect of managers' enabling perceptions on costing system use, psychological empowerment, and task performance. Behavioral Research in Accounting, 25(1), 89. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/1428655669?accountid=44936

Mailloux, C. G. (2003). Relationship and extent to which perceptions of faculties teaching strategies, students' context, and perceptions of learner empowerment predict perceptions of autonomy in female generic baccalaureate degree nursing students. (3114865, The Pennsylvania State University). ProQuest Dissertations and Theses, 234-234 p. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/305309478?accountid=44936

Malik, C. V. (2011). Viewing ads through rose-colored glasses: The persuasive effects of self-brand connections in product and advocacy advertising. (3465044, The University of North Carolina at Chapel Hill). ProQuest Dissertations and Theses, , 168-n/a. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/882876717?accountid=44936

McNally, S. J. (2005). Advocacy and empowerment: Self-advocacy groups for people with a learning disability. (U220158, South Bank University (United Kingdom)). PQDT - UK & Ireland, Retrieved from http://search.proquest.com/docview/301641165?accountid=44936

Meyerson, S. (2007). Updating empowerment: The role of leadership and self-reliance on the psychological and environmental aspects of empowerment. (MR39353, University of Calgary (Canada)). ProQuest Dissertations and Theses, , 100. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/304899600?accountid=44936

Miller, D. A. (2000). Learning styles and student-athletes: The effect of the diagnosis and interpretation of learning styles on self-perception of study orientation and feelings of academic empowerment. (9995931, Boston College). ProQuest Dissertations and Theses, , 141-141 p. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/304586309?accountid=44936

Miller, **K. W.** (**1993**). **Restructuring the school through a partnership of teacher, administrator, and professional development leader**. (**9405080**, **University of Wyoming**). **ProQuest Dissertations and Theses**, **206–206 p**. **Retrieved from** http://search.proquest.com/docview/304063375?accountid=44936

Miller, **R. N.** (**2010**). **Developing self–advocacy: The experience of college students in structured learning disabilities programs**. (**3436032**, **University of Virginia**). **ProQuest Dissertations and Theses**, **179–n/a**. **Retrieved from http://search.proquest.com/docview/817343365?accountid=44936**

Minger, **S. R.** (**2004**). **Student empowerment and learning within the instructor–student relationship: Student outcomes mediated by instructor self–disclosure, perceived instructor caring, and relational solidarity**. (**3135935**, **University of Kentucky**). **ProQuest Dissertations and Theses**, **200–200 p**. **Retrieved from http://search.proquest.com/docview/305172607?accountid=44936**

Morrison, **P. M.** (**2014**). **Exploring the role of psychological self–empowerment and self esteem in the development of adolescent leadership self–efficacy: A mediational analysis**. (**3624636**, **Alliant International University**). **ProQuest Dissertations and Theses**, , **122**. **Retrieved from http://search.proquest.com/docview/1553443846?accountid=44936**

Namasivayam, **K.**, **Guchait**, **P.**, **& Lei**, **P.** (**2014**). **The influence of leader empowering behaviors and employee psychological empowerment on customer satisfaction**. **International Journal of Contemporary Hospitality Management**, **26**(**1**), **69–84**. **Retrieved from http://search.proquest.com/docview/1467805777?accountid=44936**

Pacitti, A., & Trees, W. S. (2013). Minimum wages and economic justice: A classroom exercise. Forum for Social Economics, 42(1), 59. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/1321731004?accountid=44936

Patterson, L. B. (2013). Fostering strengths in incarcerated youth: The development of a measure of psychological empowerment in oregon youth authority correctional facilities. (3594531, Portland State University). ProQuest Dissertations and Theses, 264. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/1442564319?accountid=44936

Patti, A. L. (2010). Increasing the knowledge and competencies needed for active participation in transition planning: Use of the CD-ROM version of the self-advocacy strategy with students with emotional and behavioral disorders. (3423507, State University of New York at Buffalo). ProQuest Dissertations and Theses, 133. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/759017290?accountid=44936

Paulsel, M. L. (2005). Classroom justice as a predictor of students' perceptions of empowerment and emotional response. (3170942, West Virginia University). ProQuest Dissertations and Theses, 64-64 p. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/305419677?accountid=44936

Pazos. R, A. (2002). Self-advocacy skills of college students with learning disabilities. (3064353, Kent State University). ProQuest Dissertations and Theses, , 253-253 p. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/275546228?accountid=44936

Peterson, N. A., & Speer, P. W. (2000). Linking organizational characteristics to psychological empowerment: Contextual issues in empowerment theory. Administration in Social Work, 24(4), 39-58. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/199648718?accountid=44936

Quiñones, M., Van, d. B., & De Witte, H. (2013). Do job resources affect work engagement via psychological empowerment? amediation analysis. Revista De Psicología Del Trabajo y De Las Organizaciones, 29(3), 127. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/1499055679?accountid=44936

Ripp, A. S. (2005). The effects of internet-based advocacy instruction on the self-determination, psychological empowerment, and self-efficacy of parents of a child with a disability. (3174881, Columbia University). ProQuest Dissertations and Theses, , 244-244 p. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/305016414?accountid=44936

Rudel, R. J. (2004). Nontraditional students in associate degree nursing: Perceived factors influencing retention and empowerment. (3162921, The University of North Dakota). ProQuest Dissertations and Theses, , 107-107 p. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/305166937?accountid=44936

Samaroo, A. (2008). Evaluating the power of teacher empowerment in increasing K--12 student performance. (3322145, Northcentral University). ProQuest Dissertations and Theses, 162. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/304822599?accountid=44936

Savage, T. A., Harley, D. A., & Nowak, T. M. (2005). Applying social empowerment strategies as tools for self-advocacy in counseling lesbian and gay male clients. Journal of Counseling and Development : JCD, 83(2), 131-137. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/218969393?accountid=44936

Skogsberg, D. E. (2011). Student empowerment and school culture: Perceptions of adolescents and their Parents/Guardians. (3501587, Aurora University). ProQuest Dissertations and Theses, 134. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/929132864?accountid=44936

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

Tamanas, E. (2010). The role of ethnic identity in participatory processes that facilitate psychological empowerment among urban youth. (3427780, Rutgers The State University of New Jersey, Graduate School of Applied and Professional Psychology). ProQuest Dissertations and Theses, 89. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/816337700?accountid=44936

Toraiwa, T. (2009). Enabling empowerment: Students, instructors, and the circulation of caring in a women's studies program at a university in the united states. (3356085, State University of New York at Buffalo). ProQuest Dissertations and Theses, , 239. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/305079868?accountid=44936

Vick, C. (2009). Study of the perceived effects of a parental empowerment project for parents of students of color. (3349513, Boston College). ProQuest Dissertations and Theses, 187. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/304843402?accountid=44936

Villanueva, D. (2009). Students with learning disabilities in postsecondary education: Differences among students with varying levels of self-advocacy skills and academic achievement. (3388802, The University of Texas - Pan American). ProQuest Dissertations and Theses, 233. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/305181802?accountid=44936

Walker, A. R. (2007). Effects of a self-advocacy intervention on african-american college students' ability to request academic accommodations. (3260523, The University of North Carolina at Charlotte). ProQuest Dissertations and Theses, , 137. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/304744157?accountid=44936

Walker, Q. D. (2010). An investigation of the relationship between career maturity, career decision self-efficacy, and self-advocacy of college students with and without disabilities. (3409479, The University of Iowa). ProQuest Dissertations and Theses, , 170. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/635371322?accountid=44936

Watts, D. M. (2009). Enabling school structure, mindfulness, and teacher empowerment: Test of a theory. (3390602, The University of Alabama). ProQuest Dissertations and Theses, 119. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/304840909?accountid=44936

Whitaker, B. G., & Westerman, J. W. (2014). Linking spirituality and values to personal initiative through psychological empowerment. Journal of Management, Spirituality & Religion, 11(3), 269. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/1562678231?accountid=44936

Wilson, J. C. (2012). Persistence of latino students in community colleges: An empowerment model addressing acculturative stress. (3513383, University of California, San Diego). ProQuest Dissertations and Theses, 119. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/1027141193?accountid=44936

Wysocki, T. M. (2003). Effects of training on self-advocacy knowledge and performance among community college students with learning disabilities. (3098299, State University of New York at Albany). ProQuest Dissertations and Theses, , 179-179 p. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/305249246?accountid=44936

Zraa, M Kavanagh, O.& Morgan, J (2012). A Comparison of Libyan and Australian Students'Perceptions of Empowerment in Accounting Courses. Journal of Modern Accounting and Auditing, ISSN 1548-6583 November 2012, Vol. 8, No. 11, 1611-1622.