التمكين النفسي وعلاقته بجودة الحياة الأكاديمية
لدى عينة من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. فرحان بن سالم ربيع العنزي
قسم علم النفس – كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

التمكين النفسي وعلاقته بجودة الحياة الأكاديمية لدى عينة من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. فرحان بن سالم ربيع العنزي
قسم علم النفس – كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ٢٩/ ٣/ ١٤٤٢ هـ تاريخ قبول البحث:٢٥/ ٦/ ١٤٤٢ هـ

ملخص الدراسة:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على مستوى التمكين النفسي ومستوى جودة الحياة الأكاديمية والكشف عن العلاقة بينهما وتحديد الفروق في قياس مستوى كل من التمكين النفسي وجودة الحياة الأكاديمية وفقاً لمتغيرات (الجنس/ المستوى الدراسي/ التخصص الأكاديمي) لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتكونت عينة البحث من (٢٥٨) طالبًا وطالبة من جامعة الإمام، ولتحقيق هدف البحث تم بناء مقياس التمكين النفسي من إعداد الباحث ، كما تم استخدام مقياس جودة الحياة الأكاديمية إعداد مصطفى بسيوني (٢٠١٧)، وأظهرت نتائج البحث أن مستوى التمكين النفسي بلغ (٧٦,٦٨) درجة بانحراف معياري (٢,٠٥)، بوزن نسبي (٧٦,٦٨٪)، وبلغ مستوى جودة الحياة الأكاديمية (١٠١,١٠) درجة بانحراف معياري (٣,٠٩)، بوزن نسبي (٧٦,٥٩٪)، وبينت نتائج البحث وجود علاقة دالة إحصائيًا بين التمكين النفسي وجودة الحياة الأكاديمية وذلك فيما عدا الارتباط بين تقرير المصير والمساندة الأكاديمية، وبين الهدف والدرجة الكلية لجودة الحياة الأكاديمية، وبين الدرجة الكلية للتمكين النفسي والكفاءة الذاتية الأكاديمية وإدارة الوقت الأكاديمي، كما اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التمكين النفسي ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى جودة الحياة الأكاديمية، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المستوى الأول والثالث والخامس والسابع في التمكين النفسي وجودة الحياة الأكاديمية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصص العلمي والنظري في التمكين النفسي ما عدا الدرجة الكلية للتمكين النفسي فإنه توجد فروق في الدرجة الكلية للتمكين النفسي لصالح التخصص العلمي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصص العلمي والنظري في جودة الحياة الأكاديمية" ما عدا الدرجة الكلية لجودة الحياة الأكاديمية فإنه توجد فروق في الدرجة الكلية لجودة الحياة الأكاديمية لصالح التخصص العلمي.

الكلمات المفتاحية: التمكين النفسي– جودة الحياة الأكاديمية– طلاب الجامعة – التعليم العالي

Psychological empowerment and its relationship to the quality of academic life among a sample of Imam Muhammad ben Saud Islamic University students

Dr.Farhan Salem R Al-Anzi

Department of Psychology - Faculty of Social Sciences

Imam Muhammad ben Saud Islamic University

Abstract:

The current study aimed to identify the level of both psychological empowerment and the quality of academic life; to reveal the relationship between them and to identify the differences in measuring the level of both psychological empowerment and the quality of academic life according to the variables (gender / academic level / academic specialization) among students of Imam Muhammad ibn Saud Islamic University. The study sample of (258) male and female students from Al-Imam University, and to achieve the goal of the study. The Psychological Empowerment Scale was constructed by the researcher. The Quality of Academic Life Scale was used by Mustafa Bassiouni (2017). The results of the research showed that the level of psychological empowerment reached (76.68) degreesWith a standard deviation (2.05), with relative weight (76.68%), and the level of quality of academic life (101.10), a standard deviation score (3.09), with relative weight (76.59%). The results of the research showed a statistically significant relationship between psychological empowerment and academic quality of life. as it became clear that there were no statistically significant differences between male and female students in psychological empowerment, and there are no statistically significant differences between males and females in the quality of academic life. The results also showed that there are no statistically significant differences between students of the first, third, fifth, and seventh levels in psychological empowerment and the quality of academic life. The absence of significant differences Statistics between scientific and theoretical specialization in psychological empowerment, except for the total degree of psychological empowerment, as there are differences in the whole degree of psychological empowerment in favor of scientific specialization, and there are no statistically significant differences between scientific and theoretical specialization in the quality of academic life.

key words: Psychological Empowerment - Quality of Academic Life - University Students - Higher Education.

مقدمة:

شهدت السنوات الأخيرة تغيرات وتحديات كثيرة في مجالات الاقتصاد المختلفة بسبب بروز العولمة وسريان ظاهرة الاندماجات والتحالفات الاستراتيجية وإنشاء منظمة التجارة العالمية مما جعل السمة الأساسية لبيئة الأعمال ومنظوماتها الإضطراب والكثير من التحديات مما أبرز موضوع رأس المال البشري الذي يركز على الطاقات غير الملموسة وكيفية اكتشافها واستثمارها والمحافظة عليها، ولم تغفل رؤية المملكة ٢٠٣٠ رأس المال البشري، حيث ركزت على أهمية الاستثمار في العنصر البشري وأولته أهمية قصوى، لإدراكها أن الرؤية لن تحقق أهدافها إلا إذا توفر العنصر البشري الكفء القادر على القيام بدوره على أكمل وجه، فهو المحور الأساسي في مجمل التنمية الاقتصادية والاجتماعية، كما إن الاستثمار الأمثل في العنصر البشري لا يتم إلا من خلال برامج وحاضنات تعليمية متطورة وذات مستوى جودة عالية تضمن مخرجات تعليمية مؤهلة من خلال برامج تعليم وتأهيل وتدريب تواكب مستجدات العصر ومتطلباته وتتواءم مع احتياجات التنمية وسوق العمل المحلي والعالمي المتسارعة والمتجددة ومتطلبات الثورة الصناعية الرابعة، بالشراكة بين جميع الجهات ذات العلاقة محليا ودولياً.

وقد شهد قطاع التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية تطورات توسعية واضحة، وخطت المملكة خطوات رائدة في مجال النهضة العلمية وتزايد أعداد خريجي برامج التعليم الجامعي المختلفة، إيمانا من الدولة بأهمية العنصر البشري الذي يمثل أداة النمو والغاية منه، حيث تقدمت المملكة العربية السعودية تسعة

مراكز عالمية بمؤشر رأس المال البشري لعام ٢٠١٨، الصادر عن البنك الدولي. واحتلت المرتبة الثالثة والسبعون عالمياً في مؤشر رأس المال البشري لعام ٢٠١٨، مقارنة مع المرتبة الثانية والثمانون عالمياً في عام ٢٠١العام الماضي؛ وجاءت في المرتبة الخامسة عربياً، وفقاً لتقرير رأس المال البشري لعام ٢٠١٨.

وفي ضوء حرص حكومة المملكة على التعليم وتوفير البيئة المناسبة، ومع زيادة الطاقة الاستيعابية لمؤسسات التعليم العالي المختلفة، سعت الدولة إلى تحقيق إصلاحات جذرية لنظام التعليم العالي السعودي، كما حرصت الدولة على إتاحة التعليم الجامعي لأكبر شريحة ممكنة من شباب الوطن، فكان افتتاح الجامعات والكليات والمعاهد عبر مجموعة عريضة من التخصصات في مختلف المجالات العلمية والإنسانية، التي ترتبط بالنمو الاقتصادي والاجتماعي (Smith & Abouammoh, 2013)، ويشير البنك الدولي أن إجمالي مخرجات التعليم العالي في المملكة كان عام ١٩٩٧م لا يتجاوز ٤٠٢٩٦ طالب وطالبة ووصل في عام ٢٠١٧م إلى ٢١٩١٠١ طالبة وطالبة في دلالة واضحة تعكس مدى اهتمام المملكة بالتعليم العالي.

ويعتمد نجاح أي منظمة على مدى الاهتمام بالعنصر البشري الذي يعتبر العامل الرئيس لنجاحها، ومن هذا المنطلق فإن ما أحدثته الثورات المعرفية والتكنولوجية والتطورات الاقتصادية والصناعية والاجتماعية التي شهدتها المجتمعات في السنوات الأخيرة؛ دفع علماء الإدارة إلى البحث عن أساليب ووسائل ذات فاعلية وقدرة على استيعاب التحديات المذكورة، وأخذت المؤسسات التربوية والتعليمية التي تسعى إلى التميز والتقدم في ظل عصر العولمة

والانفتاح الاقتصادي وحدة المنافسة بين المؤسسات التعليمية إلى الاستجابة للدعوات التي تسعى لتطبيق مبدأ تفويض الصلاحيات والمشاركة في صنع القرار، وظهرت اتجاهات جديدة في إدارة الموارد البشرية تنادي بتبني وتطبيق العديد من المفاهيم الإدارية الحديثة كمفهوم الجودة الشاملة ومفهوم التمكين بشقيه الهيكلي والنفسي والذي سارعت العديد من الدول المتقدمة إلى تبنيه وتفعيله داخل مؤسساتها التربوية والتعليمية كأحد الاتجاهات الحديثة للتطور والنهوض التربوي القائم على الموارد البشرية بشكل أكبر من ذي قبل بما يسهم في النهاية في تحقيق أهداف المؤسسات التربوية والتعليمية.

وقد نشأ مفهوم التمكين النفسي Psychological Empowermen مرتبطًا بمجالات التنمية المهنية وسوق العمل، وذلك قبل أن يصبح من المفاهيم التي تقع ضمن توجهات علم النفس الإيجابي، ولعل الجهود التي بذلت لإبراز الجانب النفسي والاجتماعي للتمكين هي التي أدت إلى توضيح المفهوم دون أن تحد من استخداماته في شتى مجالات النشاط الإنساني، فأصبح التمكين النفسي من أهم أدوات التنمية البشرية التي تصب في رفع مستوى كفاءة الإنسان بحيث تطلق إمكاناته وتستثمرها من أجل تطوير قدرته على الإنجاز وتحسين جودة حياته (شاهين، ٢٠١٧؛ Miguel,2015).

ويتمركز جوهر التمكين النفسي حول منح الفرد حرية في الآداء ومشاركة أوسع في تحمل المسؤولية، ووعي أكبر بمعنى الدور الذي يقوم به، مما يمنح الفرد حرية تقرير المصير أي الاستقلال والسيطرة والسلطة وصنع القرار بحرية وبدون قيود. ويستخدم التمكين النفسي في العديد من مجالات العلوم مثل علم

الاجتماع وعلم النفس والعلوم السياسية والإدارة، ومن خلال مراجعة الأدبيات حول التمكين نجد أنه في كل مجال له معاني وتفسيرات محددة، ومن الواضح أن الباحثين قد حددوا تعريفات مختلفة للتمكين، بسبب وجهات النظر المختلفة (Chiang & Hsieh,2012 ؛ Lincoln et al, 2003) .

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 مفهوم نفسي يشعر من خلاله الأفراد بالمزيد من حرية الاختيار، المعنى، المقدرة (الجدارة)، والاثر المتعلق بالأدوار التي يؤدونها (Mcshane., et al., 2011) ، وهو يعد الأداة النفسية الفاعلة للعديد من الفرص والتحديات البيئية (جلاب، ٢٠١٤)، كما أنه يؤدي إلى زيادة الأداء والنجاح (Kuok & Leino, 2001).

ويشير مصطلح التمكين النفسي إلى مساعدة الأفراد على اكتساب المهارات اللازمة للتأثير– والكفاءة– والقيمة– وتقرير المصير، ولذلك فالتمكين النفسي يساعد الطلاب في اكتسابهم سيطرة أكبر على تحديد الأهداف التعليمية وتحمل مسؤولية تعليمهم وإزالة الحواجز التي تحول بينهم وبين تحقيق النجاح الأكاديمي (Patterson, 2013).

والفرد في حاجة ملحة إلى التمكين النفسي الذي يسهم في تعزيز طاقته الإبداعية وإدراكه أن لعمله معنى وأنه يمتلك الكفاءة والمقدرة اللازمة لإنجاز مهامه (Spretizer, 1995).

يضاف إلى ما سبق أن التمكين النفسي هو مصدر قوة وطاقة تعمل على تحرير الإنسان من قيود الآخرين وعدم خضوعه لتحكمهم، ويستطيع من خلالها تحقيق الأهداف التي يصبو إليها، والقدرة على التعايش مع متطلبات الموقف والكفاءة التي تمكنه من زيادة الشعور بالكفاءة والإحساس بالقيمة، فالأفراد الذين يشعرون بالتمكين النفسي لديهم القدرة على العمل، والتعاون مع الأشخاص المحيطين، ويكونون أكثر قدرة على توفير احتياجاتهم، وتحويل أفكارهم إلى أفعال (Blanchard & Randolph, 1999).

وحيث أن طلاب المرحلة الجامعية شريحة ذات أهمية خاصة من شرائح أي مجتمع، ويقعون في مرحلة تتعدد فيها الضغوط والصراعات النفسية، حيث كشفت نتائج دراسة (Essel & Owusu, 2017) عن تعرض طلاب الجامعة لمصادر متعددة للضغوط النفسية تتمثل في الضغوط الاجتماعية والشخصية والأكاديمية وصعوبة الاختبارات وكثرة المتطلبات الدراسية وتعارضها مع بعضها، فكل هذه الضغوطات قد تشكل ضغطاً كبيراً على الطلاب الجامعيين مما يؤثر على تحصيلهم الأكاديمي وتكيفهم وتوافقهم داخل البيئة الجامعية، كما أنها تلقي بظلالها على تفكير هؤلاء الشباب وسلوكياتهم وتوجهاتهم المستقبلية، وذلك كونها مرحلة الإحساس بالمسؤولية والانتقال من الإعتماد على الأسرة إلى الإعتماد على النفس (عشعش، ٢٠١٧).

كما أن الشباب يستعدون للإنطلاق نحو بيئة أوسع من بيئاتهم الجامعية سواء على المستوى الشخصي أو على المستوى المجتمعي طامحين في الوصول إلى أهدافهم وتحقيق ذواتهم، باحثين عن التجديد والتميز واكتشاف كل ما هو جديد، فإن الاهتمام بهم ورعايتهم وتوفير بيئة جامعية محفزة وداعمة لهم نحو إطلاق طاقاتهم الإبداعية، تتوافر بها معايير الجودة الأكاديمية يعد خطوة مهمة في طريق فهم طبيعة هذه المرحلة ومتطلباتها (Eugénia, P , João, L & Helena, A, 2016).

وتعد جودة الحياة الأكاديمية أحد ابعاد جودة الحياة بشكل عام، فهي تساعد الطالب على تحقيق التوافق مع بيئته التعليمية، كما تتأثر جودة الحياة الأكاديمية بالبيئة التعليمية للطالب، فإذا توفرت في هذه البيئة الخدمات المناسبة التي تسمح للطالب إشباع حاجاته التعليمية والاستمتاع بدراسته وتحقيق ذاته، يؤدي ذلك إلى شعوره بجودة الحياة الأكاديمية (عابدين والشرقاوي ، ٢٠١٦) وقد اصبحت جودة الحياة الأكاديمية في المرحلة الجامعية ضرورة ملحة تفرضها التغيرات المتسارعة التي نعيشها وما يتبعها من ضغوط وتوترات، ويدعمها الرغبة في تطوير التعليم الجامعي والإرتقاء به نحو مسايرة التوجهات العالمية ومواكبة الانفجار المعرفي الذي يشهده العالم.

مما سبق يتضح أن التمكين النفسي يعزز وعي الفرد، والإيمان بالكفاءة الذاتية، والوعي والمعرفة بالمشاكل والحلول، وكيف يمكن للأفراد معالجة المشاكل التي تضر بجودة حياتهم، ومن هنا يأتي البحث الحالي ليسهم في التعرف على

مستوى التمكين النفسي وعلاقته بجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

مشكلة البحث:

يواجه طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية مشكلات مرتبطة بعملية التعلم والتعليم كغيرهم من طلاب الجامعات السعودية التي تعاني من الزيادة الهائلة في عدد الطلاب، وعدم تناسب نمو أعضاء هيئة التدريس بالجامعات مع عدد الطلاب ومايترتب عليه من نقص الطاقة الاستيعابية ، وعدم الاعتماد على الموارد الذاتية، وغيرها من العوامل التي تؤثر بشكل مباشر على جودة حياة الطلاب، اضافة الى وجود ضغوط مختلفة تواجه الطلبة سواء كانت دراسية أو توقعات عالية من الأسرة لمعدل مرتفع، قد يؤدي إلى الإحباط من عدم تحقيق هذه التوقعات ويجعله يفقد القدرة على التحكم بما يدور حوله بسبب ضعف الإنجاز وعدم القدرة على التحكم.

وأثناء سعي الطالب لحل هذه المشكلات ومواجهتها يعتمد على ما لديه من قدرات ووعي بكفاءته وعلى بنائه النفسي لإثبات ذاته وتمكينها نفسياً لأداء المهام المطلوبة منه والتي من أهمها التحصيل الدراسي، والاستمرار في أداء المهام الأكاديمية وتحقيق الاستقلالية وصناعة المستقبل والشعور بالكفاءة والتأثير ويشير (Seginer, 2009) إلى أهمية التمكين النفسي فى تحفيز توجه الفرد نحو مستقبله والتخطيط له واختيار المسار الذى يحقق تطلعاته وأهدافه وآماله المستقبلية، وقد أكد على أن شعور الفرد بالسيطرة الشخصية يوثر على رغبة الفرد فى تجسيد أماله وطموحاته وتطلعاته المستقبلية، كما أن فهم الفرد لبيئته

الاجتماعية، وقدرته على تعلم الإستراتيجيات السلوكية التى تمكنه من تجاوز العقبات هو وسيلة لتجسيد آماله وتطلعاته المستقبلية.

كما يشير النواجحة (٢٠١٦: ٢٨٨) إلى أن التوجه الإيجابي نحو الحياة من أهم المخرجات الإيجابية الناتجة عن التمكين النفسى فالإحساس بقيمة العمل ومعناه، والشعور بالكفاءة وحرية التصرف والمشاركة والاستقلالية من العوامل التى تؤدى إلى زيادة الرضا والشعور بالتفاؤل والسعادة والأمل.

فالتمكين النفسي يساعد الفرد على اختيار قرارات مناسبة والتحكم في الأمور المحيطة ومواجهة العقبات (حماد، ٢٠١٤) وبالتالي تحقيق مستوى مرتفع من الجودة، وفي هذا الصدد بحثت العديد من الدراسات متغير التمكين النفسي مع عدد من المتغيرات مثل دراسة تانفردي وهوك (Tanriverdi, Haluk,2019) التي كشفت عن وجود علاقة ارتباطية موجبة عالية بين التمكين النفسي وجودة الحياة العملية للموظفين، كما كشفت نتائج دراسة من أبو أسعد (٢٠١٧)، عن فاعلية برنامج إرشادي جمعي يستند إلى التمكين النفسي في تحسين الرضا الحياتي والأمل لدى طلاب المرحلة المتوسطة من ذوي الأسر المفككة، كشفت نتائج دراسة أماني عبد التواب (٢٠١٨) عن فعالية برنامج قائم على مهارات التمكين النفسي في تحسين الكمالية التكيفية والتوجه نحو الحياة لدى طالبات الجامعة وأثره على جودة الحياة العملية وأبعادها الفرعية، ونتائج دراسة النواجحة (٢٠١٦) التي كشفت عن وجود علاقة ارتباطية بين التمكين النفسي والتوجه نحو الحياة.

وحاولت بعض الدراسات مثل دراسة دروم أحمد وفاطنة قهيري (٢٠١٩)، دراسة ماجدة الشريدة (٢٠١٨)، دراسة مصطفى وطه (٢٠١٥)، دراسة (Flaherty, et al., 2017) فحص تأثير التمكين النفسي على السلوك الإبداعي في المؤسسات الاقتصادية، وتحسين الصورة الذاتية والسلوك الذاتي لدى عينة من طلاب الدراسات العليا، ومهارات التدريس الإبداعي، ومناصرة الذات وتصورات الطالبات للفصول الدراسية العادلة لدى طالبات الجامعة، وبالرغم من النتائج الإيجابية المتوقعة للتمكين النفسي التي تمتد لتشمل كافة جوانب النشاط الإنساني إلا أن تركيز الجهود البحثية حول الجوانب المهنية قد أدى إلى تضخم النتائج المرتبطة بتطبيقات التمكين النفسي في مجال العمل مقابل ندرة الدراسات التي تتناول تطبيقاته في المجالات الأخرى والتي من أهمها علاقته بجودة الحياة الأكاديمية للطلاب.

وقد لاحظ الباحث بحكم عمله عضواً لهيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من خلال الاحتكاك المباشر بالطلاب معاناتهم لوجود العديد من المشكلات المتعلقة بسير العملية التعليمية والإرشادية مما جعل بعض الطلبة يعيشون حياة جامعية غير مستقرة، تمثلت في تدني معدل إنتاجيتهم ومستوى أدائهم في الأعمال الموكلة إليهم سواء في الأنشطة المنهجية أو اللامنهجية، وهو يتفق مع ما أشارت إليه نتائج دراسة كل من (Sone & Kawchi, 2017) ، (الشمري والعياصرة ،١٤٣٥)، و(الدمياطي ، ١٤٢٩)، و(بوبشيت ، ٢٠٠٨) أن فترة الدراسة الجامعية هي فترة ضاغطة على الكثير من الأشخاص تؤثر بشكل ملموس على صحته البدنية والنفسية نتيجة تأثرهم

بجملة واسعة من العوامل الاجتماعية والاقتصادية التي يتعرضون لها مما يحد من قدراتهم وأدائهم الأكاديمي ويؤثر على مخرجات المؤسسة التعليمية التي ينتمي إليها.

وحيث أن قدرة الشخص على التكيف أثناء هذه الفترة مرتبطة بالسلوك الذي يتعاطى به مع المشكلات التي تواجهه في هذه المرحلة، وهذا السلوك مرهون ومرتبط بدرجة التمكين النفسي لديه، باعتباره المحرك الذي يقف وراء سلوكه ويمكن تفسير ذلك السلوك في ضوء متغير التمكين النفسى الذى يظهر فى صورة إحساس نفسى بالمعنى والكفاءة والسيطرة والتأثير على مجريات الأمور والاستقلالية فى اتخاذ القرار والقدرة على القيادة والمشاركة فى تقديم المساعدة للآخرين وخدمة المجتمع، كما أن جودة الحياة الأكاديمية ترتبط باسلوب الفرد وبما يقوم به من نشاطات، وقدرته على التحكم بما يدور حوله وفي قدرته على مواجهة التحديات والصعوبات التي تواجهه ، والتي يكون لها تأثير كبير على التعلم وزيادة الوعي الأكاديمي وكذلك التحصيل الدراسي باعتبارها مكون أساسي في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته من خلال إنجاز أعماله وتحقيق أهدافه بنجاح ورضا إلى جانب سعيه إلى طلب جودة حياة أكاديمية أفضل.

ومن هذا المنطلق انبعثت مشكلة البحث الحالي مما دفع الباحث إلى تناول هذا الموضوع لأهميته من جهة ولندرة الدراسات من جهة أخرى، وبناء على ذلك فقد سعى البحث الحالي إلى تناول موضوع التمكين النفسي وعلاقته بجودة الحياة الأكاديمية لدى عينة من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتحددت مشكلة البحث في التساؤلات الآتية:

أسئلة البحث:

١) ما مستوى التمكين النفسي لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

٢) ما مستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

٣) هل توجد علاقة دالة إحصائيًا بين التمكين النفسي وجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ؟

٤) هل توجد فروق في التمكين النفسي لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تعزى لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى ، المستوى الدراسي(الأول- الثالث- الخامس – السابع)، التخصص الأكاديمي (نظري/ علمي)؟

٥) هل توجد فروق في جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تعزى لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى، المستوى الدراسي (الأول- الثالث- الخامس – السابع)، التخصص الأكاديمي (نظري/ علمي)؟

أهمية البحث:

الأهمية النظرية: يستمد البحث أهميته من حداثة الموضوع ومتغيراته كون مفهوم التمكين النفسي مفهوماً حديثاً نسبياً، ولم يلق الاهتمام الكافي من البحوث العربية، على الرغم مما له من أهمية بالغة كأحد المفاهيم المحورية التي تؤثر في تشكيل شخصية الشباب في المرحلة الجامعية، وإعدادهم للمستقبل

كونه من المتغيرات الإيجابية التي تسمو بحياة الفرد وتمنحه الكفاءة والأمل في مواجهة الضغوط والتحديات.

كما يسهم البحث في تبيان دور التمكين النفسي ومدى ارتباطه بجودة الحياة الأكاديمية للطلاب مما يسهم من الناحية النظرية في إثراء الدراسات والبحوث في هذا الجانب، وإلقاء الضوء عليها.

أما من الناحية التطبيقية:

- قد تفيد نتائج البحث في دعم التوجه القائم على إعداد الدورات التدريبية لتطوير وتحسين مكامن القوة البشرية لدى أبنائنا الطلاب وإعدادهم لحياة أكاديمية أفضل.
- يمكن أن تسهم نتائج البحث في مساعدة القائمين على البرامج الإرشادية وضع برامج تسهم في تنمية وتدعيم كل من التمكين النفسي وجودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

- التعرف على مستوى التمكين النفسي لدى طلاب جامعة الإمام عينة البحث.
- التعرف على مستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب جامعة الإمام عينة البحث.
- الكشف عن العلاقة بين التمكين النفسي وجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب جامعة الإمام.

- تحديد الفروق في قياس مستوى كل من التمكين النفسي وجودة الحياة الأكاديمية لدى أفراد عينة البحث من جامعة الإمام وفقاً لمتغيرات (الجنس/ المستوى الدراسي/ التخصص الأكاديمي).
- تحديد الفروق في قياس مستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى أفراد عينة البحث من جامعة الإمام وفقاً لمتغيرات (الجنس/ المستوى الدراسي/ التخصص الأكاديمي).

حدود البحث:

الحد الموضوعي: التمكين النفسي وجودة الحياة الأكاديمية.

الحد المكاني: اقتصرت الدراسة على عينة من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض.

الحد الزماني: طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٠/١٤٤١هـ.

***

مصطلحات البحث:

التمكين النفسي Psychological Empowerment:

يعرف التمكين النفسي بأنه:" البنية المعرفية التي تتضمن معتقدات الفرد عن كفاءته الشخصية، كما تشمل جهوده لممارسة التحكم والسيطرة على مجريات حياته، بالإضتفة إلى فهمه لواقع بيئته الاجتماعية (Zimmerman, 2000, 234).

ويعرفه (Perry 92013, 21) بأنه إدراك الفرد أنه يمتلك المعرفة والقدرةوالكفاءة ليكون عضواً فعالاً في حياته والمجتمع".

ويقصد به في البحث الحالي: "قدرة الفرد على التوفيق بين احتياجات وأدوار العمل الأكاديمي وبين قيمه ومعتقداته، واعتقاده بأنه يملك المهارات اللازمة لأداء المهام المختلفة، وباستقلاليته، وإدراكه بأنه له تأثير على النتائج الاستراتيجية للعمل، وقدرته على إحداث الفارق"، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس التمكين النفسي المستخدم في الدراسة الحالية بأبعاده: تقرير المصير، فعالية الذات والتأثير، الهدف.

وإجرائياً يعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التمكين النفسي المستخدم في الدراسة الحالية.

جودة الحياة الأكاديمية Quality of academic life:

ويقصد بها في البحث الحالي بأنها: "حالة شعورية جيدة يعيشها الطالب قوامها الإحساس بارتفاع الكفاءة الذاتية والمرونة في مواجهة الضغوط والصعوبات الأكاديمية وصولاً إلى حالة من الرضا الأكاديمي والتخطيط الجيد

لمستقبله وذلك من خلال بيئة تتوافر فيها المساندة الأكاديمية، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس جودة الحياة الأكاديمية المستخدم في الدراسة الحالية بأبعاده: الكفاءة الذاتية الأكاديمية، المساندة الأكاديمية، إدارة الوقت الأكاديمي، الرضا الأكاديمي.

وإجرائياً تقدر جودة الحياة الأكاديمية بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس جودة الحياة الأكاديمية المستخدم في الدراسة الحالية.

***

الإطار النظري:

المحور الأول: التمكين النفسي:

مفهوم التمكين النفسي Empowerment Psychological concept:

ظهر الاهتمام بدراسة مفهوم التمكين النفسي من قبل الغالبية العظمي من الباحثين على ما يمكن أن نطلق عليه اسم التمكين المهني Vocational empowerment أي تطبيقات التمكين على المجال الوظيفي وبيئة العمل، وبالرغم من الارتباط الوثيق ببيئة العمل وبالقواعد التي تحكم عمل المؤسسات المختلفة إلا أن تناول التمكين المهني لم يغفل الأساس النفسي للتمكين في أي مرحلة، وقد تعددت وجهات النظر حول تعريفه:

فهناك من يرى بأنه العنصر الدافعي والنفسي ويتسم بأربع إدراكات هي:

- المعنى: ويعني الإحساس والارتباط الشخصي بالعمل.
- الكفاءة: وتعني امتلاك الأفراد قدرات ومهارات وخصائص تمكنهم من أداء عملهم على نحو جيد.
- الاختيار: ويعني الاحساس بالاستقلالية والحرية خلال تأدية الأفراد لمهمات عملهم.
- حرية الإرادة والتاثير: ويعني قدرة الأفراد على التحكم في المؤسسة التي يعملون بها (Spreitzer1995: 144).

وعرفه لويد (Lloyde, et al., 1999, 88) بأنه نشاط ذاتي يمكن الأفراد من التصرف بمسؤولية وبطريقة هادفة.

ويعرف زيمرمان (Zimmerman ,2000) التمكين النفسي بأنه" البنية المعرفية التي تتضمن معتقدات الفرد عن كفاءته الشخصية، كما تشمل جهوده لممارسة التحكم والسيطرة على مجريات حياته، بالإضافة إلى فهمه لواقع بيئته الاجتماعية والسياسية، ووعيه بقضاياها الهامة، والاستجابة الملائمة لواقع هذه البيئة (Zimmerman ,2000,234)

وينظر منون (Menon,2001,p.161) إلى التمكين النفسي على أنه يتضمن ثلاثة أوجه سيكولوجية: التحكم المدرك في بيئة الفرد، والكفاءة المدركة في إنجاز المهام، بالإضافة إلى استدخال الهدف، وبناء على هذه الأوجه الثلاث السيكولوجية الكبرى، فإن تعريفًا كاملاً للتمكين النفسي يمكن يقدم أو يقترح كالآتي:"التمكين النفسي هو حالة من الحالات المعرفية تتميز بالإحساس بالتحكم المدرك والكفاءة واستدخال الهدف " وبذلك يحسب التمكين كمفهوم متعدد الأوجه يعكس الأبعاد المختلفة لجعل الفرد قادرا نفسياً." (Menon, 2001: 162).

ويتضمن التمكين النفسي مفهوم التحكم أو التمكن في قوتين هما: القوة الداخلية وتتضمن العامل النفسي الداخلي ويشمل حاسة الضبط والكفاءة والمسؤولية والتوجه المستقبلي، والقوة الخارجية والتي تتضمن العامل الاجتماعي الموقفي ويشمل التحكم في مصادر القوة البينشخصية، والعمل، والمهارات التنظيمية، أو القدرة على الإحاطة بالبيئة الاجتماعية المحلية (Kosciulek, Merz, 2003, 210).

وهناك من يعرفه" بأنه هو مدى تحكم الفرد في مصادر القوة لديه، ومن هنا يرتبط التمكين بالتأهيل الذي يهدف الى مساعدة الفرد الذي لديه عجز بدني أو عقلي أو حسي ليصل إلى أقصى أداء يمكن أن يصل إليه في المهام التي يقوم بها على المستوى الشخصي، أو المهام التي يقوم بها من حيث هو عضو في مؤسسة أو المجتمع الذي يعيش فيه (سهير سالم وكفافي ، ٢٠٠٨ ، ص. ٨٤٥).

ويتضمن التمكين النفسي المكون الشخصي البيني، والذي يتعلق بكيفية تفكير الفرد حول ارتباطاته واتصالاته بالمحيطين به، كما يتضمن التعاملات بين الفرد والبيئات والتي تمكنه من التعامل بنجاح مع الأنظمة الاجتماعية ، وما يتضمنه ذلك من مهارات نقدية ومهارات حل المشكلات ومهارات صنع القرار، هذا بالإضافة إلى قياس المكون السلوكي الذي يعد على قدر كبير من الأهمية في التمكين النفسي، والذي يختص بالأعمال التي يقوم بها الفرد ليمارس التأثير على بيئته الاجتماعية والسياسية من خلال الأنشطة الاجتماعية (سهير سالم وكفافي، ٢٠٠٨، ص.٨٤٩).

ويعرف برادبيري (Bradbury, J, 2009) التمكين النفسي بأنه 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 وعرف زانك وبارتول (Zhang & Bartol 2010) التمكين النفسي بأنه حالة نفسية يخبرها الفرد أو هو مجموعة من الإدراكات (Zhang & Bartol,2010, p.107) .كما

يعرفه بيري (Perry ,2013) بأنه" إدراك الفرد أنه يمتلك المعرفة والقدرة والكفاءة ليكون عضوا فعالًا في حياته والمجتمع"

(Perry ,2013,p21) ويعرف جانل وأفري وسجبيفيا (Ganle, Afriyie & Segbefia, 2015) التمكين النفسي بأنه عملية تمكن الأفراد والجماعات من احداث تغيير في حياتهم يمكنهم من الحصول على السلطة والنفوذ والقوة التي تعزز قدرتهم على ممارسة الاختيار والحرية مما يساهم بشكل إيجابي في رفاهيتهم .

وباستقراء التعريفات السابقة نجد أن معظم علماء النفس اتفقوا على أن التمكين النفسي يتضمن:

- تهيئة الفرد ودعم نموه النفسي، بما يحقق تفعيل قدراته واستعداداته وطموحاته.
- تمكين الفرد من مهارات التفكير الإيجابي والمبادأة، والادراك الإيجابي للذات وارتفاع مستوى الطموح.
- زيادة قدرة الفرد على تحمل المسؤولية، وادارة الوقت بكفاءة وفاعلية، والتوازن وقبول الآخر.
- تهيئة الفرد ليصير عضوا في جماعة قادرا على القيام بأدوار معينة من خلال التفاعل الاجتماعي.

وبعد استعراض هذه التعريفات وفحص محتواها يعرف الباحث التمكين النفسي بأنه: " قدرة الفرد على التوفيق بين الاحتياجات والأدوار وبين قيمه ومعتقداته، واعتقاده بأنه يملك المهارات اللازمة لأداء المهام المختلفة، وباستقلاليته، وإدراكه بأنه له تأثير على النتائج الاستراتيجية للعمل، وقدرته على إحداث الفارق".

أبعاد التمكين النفسي:

تعددت وتنوعت أبعاد التمكين النفسي تبعاً للأهداف التي سعى الباحثون لتحقيقها في مختلف الدراسات السابقة حيث أن التمكين النفسي هو مفهوم متعدد الأبعاد (Aghazadeh, et al., 2013:368) ويمكن عرض أبعاد بعض الدراسات فيما يلي:

أوضح menon أن التمكين النفسي يتكون من ثلاثة أبعاد هي: الضبط المدرك، والكفاءة المدركة، والتوجه للأهداف (Menon, 2001)، وأوضحت مي خليفة (٢٠١٥) أن التمكين النفسي يتكون من أربعة أبعاد هي: المعنى- الكفاءة الذاتية- الاستقلالية- التاثير كما جاء في شاهين (٢٠١٥). أن التمكين النفسي يتكون من أربعة أبعاد هي: المعنى (المغزى)- المقدرة (الجدارة)- تقرير الذات- الاستقلالية. وعرض النواجحة (٢٠١٦) أبعاد التمكين النفسي المحددة بأربعة أبعاد: إعطاء معنى للعمل- الكفاءة- الاثير الحسي أو الإدراكي- الاختيار، كما جاء في السميري (٢٠١٧) أن أبعاد التمكين النفسي هي: أهمية العمل- الكفاءة المهنية- الفعالية الذاتية، وجاء في ابو طبيخ وآخرون (٢٠١٨) أن أبعاد التمكين النفسي تشمل أربعة أبعاد ايضاً هي : المعنى- المقدرات- تقرير المصير- التاثير.

وقد عرفت (Spreitzer,1995) في نموذجها من خلال الإشارة إلى أربعة أبعاد هي :الكفاءة، والاختيار، والمعنى، والتأثير (Spreitzer, 1995:1445) ، ويعتقد الباحثون أن هذه العناصر الأربعة تساعد في تحفيز الأفراد جوهرياً، وبالتالي يكون لهم توجهات استباقية لإنجاز المهام بدلا من التوجه السلبي لأدوار

عملهم (Drury, 2011:707) . وقد استخدم العديد من الباحثين هذه الأبعاد لقياس التمكين النفسي (Sze, 2014:23 ; Allan, 2011:191) وذلك بسبب اعتبار أن هذه الأبعاد الأربعة تشكل بمجموعها الجوهر الأساسي للتمكين النفسي في موقع العمل (Lan & Chong, 2015 :66)، كما أن هذه الأبعاد الأربعة مترابطة وفقدان أحدها يؤدي إلى ضعف في قياس التمكين النفسي (Batool, S et al., 2017:4) بحيث أن عدم وجود بعد واحد قد يترك فراغاً في الأبعاد المتبقية (Eljaaidi, 2016:449). ويمكن توضيح أبعاد التمكين النفسي كما يلي:

١) المعنى (Meaning) : عرفت (Spreitzer) المعنى على أساس الشعور الذاتي للفرد تجاه العلاقة بين العمل الذي يؤديه ومعاييره الشخصية، وينشأ هذا الشعور عندما تتكيف المهام الموكلة إلى الفرد وتتوافق مع قيمه، كمعتقداته وسلوكياته الفردية (Ambad & Bahron, 2012: p.75) ويقصد بالمعنى هنا استشعار الطالب بقيمة العمل الذي يقوم به ومعناه، ولذلك فإن المعنى يتضمن التوافق بين متطلبات العمل والأدوار التي يقوم بها الفرد من جهة والاعتقادات والقيم والسلوكيات من جهة أخرى، وأوضح (Flaherty,2017) أن المعنى يظهر بوضوح عند وجود التوافق بين الموظفين ومكان عملهم وقيمة الأهداف والمهام، فإذا كانت جميع هذه الاعتبارات منسجمة فإن الوظيفة بلا شك ذات قيمة، وإذا كانت متناقضة فهذا يكرس شعور الموظف بنقص المعنى أي أن الوظيفة لا معنى لها، وكثيراً

ما يقول الموظفون أن "وظيفتي لا معنى لها" عندما تكون روتينية أو عندما لا يتوافق عمله مع قيمه أو قدرته أو مبادئه (الوادي، ٢٠١٢، ص.٤٥).

٢) الكفاءة Competence : يقصد بها مدى القدرة على التأثير في نتائج العمل الإستراتيجية، الإدارية، والتنفيذية، وفقا لما يملكه من قدرات فالموظف يشعر ويؤمن بأن سلوكياته سيكون لها بعض التأثير على ما يحدث في بيئة العمل الخاصة به، كما يعني إدراك الفرد بان له تأثير على القرارات التي يتم إتخاذها والسياسات التي تضعها الإدارة العليا خاصة تلك المتعلقة بعمله الأمر الذي يزيد من الدافعية الداخلية للفرد النابعة من الوظيفة نفسها، حيث أن إحساس الفرد بإنعدام تأثيره على العمل الذي يقوم به سوف ينعكس على الروح المعنوية له، الأمر الذي سيترتب عليه شعور الفرد بالإعتراب التنظيمي وبالتالي إنتاجيته (النواجحة، ٢٠١٦: ص.١٨٧).

٣) تقرير المصير أو حرية الاختيار Self Determination : يشير تقرير المصير على أنه فرص للأفراد للتعبير عن الأفكار والاقتراحات والشعور بالنجاح من خلال السلطات والمسؤوليات الممنوحة لهم من قبل الإدارة العليا. وتشير الاستقلالية في مكان العمل إلى قدرة الأفراد على التغلب على المشكلات على جميع المستويات والمهام المتعلقة بمكان العمل والأداء (Gözükara & Şimşek, 2015) إضافة إلى الشعور بالاقتدار والكفاءة فإن الاستقلالية تعبر عن شعور الفرد بحريته بالاختيار عندما يرتبط الأمر بالإنجاز، وعمل الأشياء. فيصبح له الحق في اختيار البديل المناسب لتنفيذ العمل، بما يتناسب مع وجهة نظره، وتقديره الخاص (Decil & Ryan, 1989) .

٤) التأثير Impact: ويعني إدراك الفرد بأن له تأثير على القرارات والسياسات والاستراتيجيات المرتبطة بعمله، أو بمعنى آخر يمكن القول أنه يعكس إحساس الفرد بمدى قدرته على المساهمة والتأثير في النتائج والمخرجات (السعيد، ٢٠١٥: ص.١١٣).

تستخلص الدراسة الحالية أن التمكين النفسي هو مفهوم ليس أحادي البعد ولكنه متعدد الأبعاد يتضمن الدافعية، والكفاءة الذاتية ويعزز وعي الفرد ويخلق لدبه إحساسا بالسيطرة على البيئة الاجتماعية، ويعزز لديه القدرة على اتخاذ قراراته بنفسه ليصبح عضوا فعالًا في حياته وفي المجتمع ، والإيمان بالكفاءة الذاتية، والوعي والمعرفة بالمشاكل والحلول، وكيف يمكن للأفراد معالجة المشاكل التي تضر بجودة حياتهم ويهدف إلى خلق الثقة بالنفس وإعطاء الشباب المهارات اللازمة لاكتساب المعرفة، ولقد تم الاعتماد على أكثر الأبعاد تكراراً وشيوعاً في الدراسات والبحوث السابقة عند إعداد المقياس المستخدم في البحث الخالي وهي أبعاد:

١) تقرير المصير.

٢) فعالية الذات والتأثير.

٣) الهدف.

***

المحور الثاني: جودة الحياة الأكاديمية Quality of Academic Life:

مفهوم جودة الحياة الأكاديمية:

حظي التعليم العالي في رؤية المملكة ٢٠٣٠ بأهمية كبرى لأنه يمثل محور التقدم والتطور في فكر وقدرات ومهارات الشباب السعودي في إدارة الاقتصاد مستقبلاً، ويعد برنامج جودة الحياة ٢٠٢٠ أحد برامج تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠، الذي يُعنى بتحسين نمط حياة الفرد وتحسين جودة الحياة في المملكة، من خلال محوري تطوير أنماط الحياة، وتحسين البنية التحتية. فيعمل على تطوير أنماط الحياة من خلال تفعيل مشاركة الأفراد في الأنشطة الثقافية وغيرها، وتحسين الفرص الاقتصادية والتعليمية، والبيئة الاجتماعية.

ويشير مفهوم جودة الحياة لمدى توفر مستوى الرضا فيما يتعلق بالجوانب الأكثر أهمية في حياة الفرد، ومن أجل تعزيز جودة الحياة، ركز البرنامج على مفهومين أساسيين، يتمحور المفهوم الأول حول قابلية العيش عبر تهيئة ركائزه الأساسية كالرعاية الصحية، وتهيئة البنى التحتية، وتوفير الفرص الاقتصادية والتعليمية، وتعزيز الأمن والبيئة الاجتماعية المناسبة، بينما يركز المفهوم الأساسي الثاني لبرنامج جودة الحياة على نمط الحياة عبر توفير خيارات لحياة ممتعة ورغيدة، من خلال الأنشطة الثقافية والمشاركات المجتمعية المتنوعة.

وتعد جودة الحياة الأكاديمية أحد أهم العوامل التي تساعد الطالب على التوافق في بيئته التعليمية، وتدفعه إلى بذل مزيد من الجهد والمثابرة سعياً نحو إشباع حاجاته الأكاديمية ومستمتعاً بدراسته وهو ما يساعده على تحقيق ذاته وبناء شخصيته، كما أنها إحدى أشكال جودة الحياة، ويعد الطالب أحد

المصادر المنوط بها تقييم مستوى هذه الجودة باعتباره الهدف المنشود منها، ومن هنا جاء اهتمام البحوث النفسية بدراسة جودة الحياة الأكاديمية باعتبارها مؤشراً مهماً على مستوى المؤسسة التعليمية، وأهمية تقييم جودة الحياة الأكاديمية باعتبارها تقييماً لنوعية ومستوى الخدمات الجامعية المختلفة المقدمة للطالب الجامعي وأهمية هذا التقييم في تحقيق التواصل بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس من ناحية وبين الطلاب والقائمين على الإدارة الجامعية من ناحية أخرى، وتتعدد تقييم جودة الحياة لدى طلاب الجامعة فمنها المجالات الصحية والاجتماعية والتعليمية والنفسية وحسن إدارة الوقت والاستفادة منه (عبد المطلب، ٢٠١٤).

وقد ذكر تايلور وبجدان (Taylor & Bogdan, 1990) تعريفاً لجودة الحياة الأكاديمية بأنها الوصول إلى درجة الكفاءة والجودة في التعليم مما يؤدي إلى نجاح الفرد في الحياة وشعوره بالسعادة والرضا والتميز وشعوره بالمسؤولية الشخصية والاجتماعية، ويشير (Taylet, 2005) إلى جودة حياة الطالب بأنها الوصول إلى درجة الكفاءة والجودة في التعليم، وبالتالي نجاحه في حياته وإحساسه بالرضا عند تأديته أعماله الدراسية وشعوره بالمسؤولية الشخصية والاجتماعية وقدرته على حل مشكلاته في البيئة التعليمية بشكل فعال، مما يؤدي إلى زيادة دافعيته للتعلم وتحقيق النجاح من خلال المساندة الاجتماعية من معلمه وزملائه والآخرين المحيطين به، ، كما أشار (Yu & Kim, 2008, p.2) إلى أن جودة الحياة الأكاديمية مفهوم يشير إلى درجة الحاجة إلى الرضا والخبرات التي تخلق تأثيراً إيجابياً طوال فترة الدراسة الجامعية.

ويذكر(Ahaner , 2010) أن جودة الحياة الأكاديمية للطالب هي حسن توظيف إمكاناته العقلية وإثراء وجدانه من أجل تحقيق أهدافه، وتعتبر الشخصية الإنسانية القادرة على التفكير الناقد البناء وعلى الإبداع مع الشعور بالمسؤولية من أهم ركائز النمو الذاتي الاجتماعي والتعليمي. ويعرف كل من منسي وكاظم (٢٠١٠) جودة الحياة الأكاديمية بأنها "شعور الفرد بالرضا والسعادة وقدرته على إشباع حاجاته من خلال ثراء البيئة ورقي الخدمات في المجالات الصحية والاجتماعية والتعليمية والنفسية مع حسن إدارته للوقت والاستفادة منه، كما يعرف الحسينان (٢٠١٥، ١٨٥) جودة حياة الطالب الجامعي بأنها مجموعة تقييمات الطالب لجوانب حياته المختلفة، والتي تتضمن إدراكه لصحته العامة، ورضاه عن حياته وعلاقاته الأسرية والإجتماعية ، ونجاحه الأكاديمي، وشعوره بالسعادة أثناء ممارسته الدينية، واستمتاعه بشغل أوقات فراغه من خلال المنظومة الثقافية والقيمية التي يعيش فيها بما يتسق مع أهدافه للوصول إلى الكفاءة المطلوبة في حياته، أما عابدين والشرقاوي (٢٠١٦، ١٧٢) فيعرفها بأنها شعور الطالب بالرضا عن حياته الأكاديمية وقدرته على إشباع حاجاته الأكاديمية من خلال المساندة الأكاديمية والتخطيط الجيد لمستقبله، فهي تشمل الرضا الأكاديمي والمساندة الأكاديمية، والكفاءة الأكاديمية، كما قدم حبيب (٢٠١٦، ٢٨٨) تعريفاً لجودة الحياة الأكاديمية لدى الطالبة الموهوبة باعتبارها معرفة الطالبة بالخبرات والمهارات وتفاعل قدراتها واستعدادتها لإنتاج شئ مفيد يساهم في تطوير حياتها التعليمية وامتلاكها لصفات وأنماط سلوكية تمكنها من التكيف مع بيئتها التعليمية، ويوضح النادر (٢٠١٧) أن جودة الحياة هي

الوصول لدرجة المثالية في جميع مجالات الحياة أو في المقاييس المستخدمة لمعرفة درجة تمتع الأفراد بمستويات مختلفة في أبعاد الحياة التي تشمل (التربية والتعليم- الصحة النفسية- التنشئة الاجتماعية- الحياة الأسرية- الصحة العامة- إدارة الوقت)، وأوضح (Pedro & Leitao, 2018, p.882) بأن جودة الحياة الأكاديمية متغير يشير إلى الشعور الشامل بالرضا العام الذي يدركه الطالب أثناء تواجده بالجامعة، ويقاس بما يتوقعه الطلاب ويحتاجون إليه ويريدونه.

ومن خلال استقراء التعريفات السابقة لمفهوم جودة الحياة الأكاديمية خلص الباحث إلى تعريف جودة الحياة الأكاديمية في البحث الحالي بأنها "حالة شعورية جيدة يعيشها الطالب قوامها الإحساس بارتفاع الكفاءة الذاتية والمرونة في مواجهة الضغوط والصعوبات الأكاديمية وصولاً إلى حالة من الرضا الأكاديمي والتخطيط الجيد لمستقبله وذلك من خلال بيئة تتوافر فيها المساندة الأكاديمية".

***

أبعاد جودة الحياة الأكاديمية:

إن جودة الحياة الأكاديمية مفهوم متعدد ونسبي يختلف من شخص لآخر من الناحيتين النظرية والتطبيقية وفق المعايير التي يعتمدها الأفراد لتقويم حياتهم الأكاديمية ومطالبها، التي غالباً ما تتأثر بعوامل كثيرة تتحكم في تحديد مقومات جودة الحياة الأكاديمية، وعلى هذا الأساس تعددت طرق قياسها، فقد ركز بعض الباحثين على الجوانب الذاتية، والبعض الآخر على الجوانب الموضوعية، في حين أهتم البعض الآخر بالجانبين معاً، حيث تناولت سميه طه و داليا خيري (٢٠١٢) أبعاد جودة الحياة الأكاديمية في الحرص على التقدير، الذاتي وإقامة علاقات إيجابية مع الآخرين، والحرص على الاهتمام بالأنشطة الأدبية والعلمية والاجتماعية، والاهتمام بالتحكم في الانفعالات أثناء المذاكرة، وتنظيم وقت الأداء الأكاديمي وركزت دراسة حسام ابو الحسن (٢٠١٣) على أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية، المساندة الأكاديمية، التقدم في تحقيق الأهداف، الرضا الأكاديمي، ويتفق لفا العتيبي (٢٠١٤) و سالي حبيب (٢٠١٦) على أربعة أبعاد لجودة الحياة الأكاديمية لطلاب الجامعة هي: المعرفة، البراعة، الشخصية، والحكمة، ويشير (Rezaee et al., 2019, p.572) إلى أن أبعاد جودة الحياة الأكاديمية تشمل:

- **الكفاءة الذاتية:** أكد باندورا (Bandura, 1997) أن الطلبة ذوي الكفاءة الذاتية الأكاديمية المرتفعة يمتازون بأنهم أكثر إحساساً وثقة بكفاءتهم، ويظهرون مرونة أكبر في البحث عن الحلول، ويحققون أداءً ذهنياً فكرياً أعلى، وأكثر دقة في تقييم أدائهم، والمحافظة على مستويات عالية من

الدافعية الموجهة نحو التحصيل، والمثابرة في مواجهة الصعوبات وحل المشكلات، والتحكم بالمهمات، كما أنهم أقل عرضة للاضطرابات من غيرهم، وأنهم يتميزون بقدرتهم على تنظيم أنفسهم، وأداء المهمات بطريقة منظمة.

- **العوامل الخدمية (المساندة الأكاديمية)**: يساعد تحسين الخدمات الطلابية بالجامعة ورفع مستواها كماً وكيفاً على تحسين جودة مخرجاتها والرفع من كفائتها، كما أنها أحد المؤشرات المهمة التي تدل على جودة التعليم الجامعي من حيث النوع، ويعد التوجيه والإرشاد في المرحلة الجامعية حجر الزاوية في العملية التعليمية، حيث أنه يحدد مستقبل الطالب الدراسي ثم المهني في حياته المستقبلية، ويساعدهم على فهم أنفسهم ومواجهة مشكلاتهم الدراسية والشخصية بأساليب إيجابية بناءة، كما تعد خدمات التوجيه والإرشاد ضرورة ملحة في تحقيق أهداف التعليم الجامعي الرامية إلى حفز مواهب الطلاب المتباينة لتنمو نمواً متكاملاً أكاديمياً وأخلاقياً وتفسياً واجتماعياً وسلوكياً، وتزويد الطلاب بالمهارات الأساسية التي يحتاجها سوق العمل.
- **إدارة الوقت الأكاديمي**: يلعب إدارة الوقت دورا كبيرا في إنجاز الفرد لمهامه ومن ثم تقدمه الأكاديمي والمهني وكذا تحقيق جودة الحياة الاجتماعية والأسرية: فشعور الفرد بالفخر نتيجة الإنجازات المحققة يزيد من إحساس الفرد بفاعليته الذاتية ودافعيته للإنجاز (حسن، ٢٠١٥).

- **التكيف الأكاديمي**: يعد التكيف الأكاديمي للطالب في الجامعة واحداً من أقوى المؤشرات المتعلقة بصحة الطالب النفسية، حيث أن الطالب يقضي فترة طويلة من حياته في الجامعة، وإن تكيفه مع جو الجامعة وشعوره بالرضا والارتياح عن نوعية حياته الجامعية يمكن أن ينعكس على إنتاجيته، كما يمكن أن يسهم في تحديد مدى استعداده لتقبل الاتجاهات والقيم التي تعمل الجامعة على تطويرها لطلابها، وأن الطلاب المتكيفين أكاديمياً يحصلون على نتائج دراسية أفضل، ويشاركون في البرامج والأنشطة الطلابية، وهم أكثر احتمالاً لإنهاء برامجهم في الجامعة من الطلبة غير المتكيفين، فتوافق الطلاب مع متطلبات الحياة الجامعية يتأثر بمجموعة من المتغيرات منها الجنس، ومفهوم الذات، والقدرات العقلية، وبعض العوامل الشخصية والاجتماعية، كما يتأثر ببعض المتغيرات النفسية بالإضافة إلى تاثره بطبيعة الحياة الجامعية.

لذا فقد تم اختيار مقياس جودة الحياة الأكاديمية إعداد (بسيوني، ٢٠١٧) نظراً لإحتوائه على أكثر الأبعاد تكراراً وقد حدد أبعاد جودة الحياة الأكاديمية فيما يلي:

- الكفاءة الذاتية: يقصد بها معتقدات الفرد في قدرته على التنظيم، وتنفيذ سلسلة من الإجراءات لتحقيق مستوى معين من الإنجاز الأكاديمي.
- المساندة الأكاديمية: يقصد بها إدراك الطالب مدى الاهتمام والرعاية التعليمية التي يتلقاها من الآخرين، وكذلك في حصوله على التوجيهات والإرشادات التي تفيده في تقدمه الدراسي.

- التقدم في تحقيق الأهداف الأكاديمية: يقصد به سعي الطالب لتحقيق أهداف أكاديمية محددة سلفاً.
- إدارة الوقت الأكاديمي: القدرة على الاستخدام الايجابي الفعال للوقت لإنجاز المهام المختلفة واستثمار هذا الوقت سواء في الحياة الأكاديمية أو غيرها.
- الرضا الأكاديمي: مجموعة العوامل الاجتماعية والمادية والدراسية التي يترتب عليها حالة إنفاعلية سارة تحقق الغشباع للطالب وتجعله راضياً عن دراسته.

***

الدراسات السابقة:

أجريت العديد من الدراسات التي تناولت متغيرات البحث الحالي وقام الباحث بتصنيفها في ثلاثة محاور على النحو التالي:

المحور الأول: دراسات تناولت التمكين النفسي:

- هدفت دراسة مصطفى وطه (٢٠١٥) إلى استكشاف العلاقة بين التمكين النفسي وكل من مناصرة الذات وتصورات الطالبات للفصول الدراسية العادلة لدى طالبات الجامعة، تكونت عينة الدراسة من (١٨٤) طالبة، وتم استخدام المنهج الوصفي ، وتحديداً الأسلوب الارتباطي التنبؤي، توصلت الدراسة إلى أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين متغير التمكين النفسي (المعنى- 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 اقوى منبئ بالتمكين النفسي .
- هدفت دراسة (Huang, 2017) التعرف على العلاقة بين التمكين النفسي والكفاءة الذاتية لطلاب الدراسات العليا وتم الاستقصاء عن هذه العلاقة من طلاب ماجستير إدارة الأعمال في جامعات جنوب الصين، وأثبتت النتائج أن التمكين النفسي والكفاءة الذاتية تؤدي إلى السلوك الاستبقائي، وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز التمكين النفسي للموظفين وكفاءتهم الذاتية من أجل تعزيز سلوكهم.

- هدفت دراسة شاهين (٢٠١٧) إلى الكشف عن فعالية برنامج إرشادي قصير المدى لتنمية التمكين النفسي لدى عينة من طلاب الدراسات العليا ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طالباً وطالبة من طلاب الماجستير والدكتوراه، وأعدت الباحثة مقياس التمكين النفسي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب المجموعة نفسها في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التمكين النفسي بأبعاده لصالح القياس البعدي، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي، وجدت فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، بينما لم توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات المجموعة نفسها في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التمكين النفسي بأبعاده.
- هدفت دراسة (Flaherty, et al., 2017) إلى استكشاف أثر التمكين النفسي في تحسين الصورة الذاتية والسلوك الذاتي لدى عينة من طلاب الدراسات العليا .وقد تم تطوير برنامج لتعزيز الشعور بالتمكين النفسي من قبل سبعة من طلاب الدر اسات العليا تخصص الكيمياء من ذوي الخبرة في إحدى الجامعات الايرلندية كوسيلة لتحسين نظرتهم للصورة الذاتية والسلوك الذاتي الإيجابي، ومن خلال إجراء المقابلات واستخدام الاستبيانات، توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى التمكين النفسي لدى

طلاب الدراسات العليا يسهم بشكل كبير وإيجابي في تحسين صورهم الذاتية المدركة والسلوكيات الذاتية والتي تتأثر بعدد من العوامل التدريبية والشخصية.

- هدفت دراسة ماجدة الشريدة (٢٠١٨) إلى التعرف على العلاقة بين التمكين النفسي ومهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي محافظة وادي الدواسر، وتكونت عينة البحث من (١١٣) معلماً، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس التمكين النفسي، ومقياس مهارات التدريس الإبداعي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التمكين النفسي ومهارات التدريس الإبداعي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المعلمين بسبب عامل الإقامة الدائمة (من داخل المحافظة- ومن خارج المحافظة) مع التمكين النفسي ومهارات التدريس الإبداعي، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المعلمين على مختلف مستويات الخبرة مع مهارات التدريس الإبداعي، بينما كان هناك فروق دالة إحصائياً بين مستوى خبرة المعلمين مع التمكين النفسي لصالح المعلمين ذوي الخبرة الأكثر.
- هدفت دراسة Zimmerman,et.al (2018) إلى تقييم فعالية برنامج تمكين الشباب (YES)، الذي يهدف إلى تطبيق نظرية التمكين (YES) على برنامج ما بعد المدرسة لطلاب المدارس المتوسطة، (YES) هو منهج تعليمي فعال مصمم لمساعدة الشباب على اكتساب الثقة في أنفسهم والتفكير بشكل نقدي حول مجتمعهم والعمل مع البالغين لإحداث تغيير

اجتماعي إيجابي. تم تصميم مجموعتين تجريبية وضابطة اختبار الفرضية القائلة بأن المناهج الد راسية ستعزز تمكين الشباب، وتزيد النتائج التنموية الإيجابية، وتعمل على الحد من المشكلات السلوكية شملت عينة العمل لدينا (٣٦٧) شاباً من (١٣) مدرسة متوسطة وحضرية. وتم ضبط الخصائص الديموغرافية، وتوصلت النتائج إلى أن ا لطلاب الذين تلقوا المزيد من مكونات المنهج (YES) تمتعوا بمستوى أعلى من التمكين النفسي وسلوكيات اجتماعية إيجابية من ال طلاب الذين لم يتعرضوا للتدخل المنهجي. ودعمت النتائج كل من نظرية التمكين وفعالية البرنامج.

- هدفت دراسة دروم أحمد وفاطنة قهيري (٢٠١٩) إلى التعرف على أثر التمكين النفسي على السلوك الإبداعي في المؤسسات الاقتصادية بولاية الجلفة ، تم تطوير إستبانة بالاعتماد على الدراسات السابقة التي تطرقت للمتغيرين، كما وطبقت على عينة عشوائية بلغت (٥٠) عامل من مؤسسة مطاحن الجلفة وقد تمت المعالجة بالاعتماد على البرنامج الإحصائي الإصدار – 19 – وكشفت نتائج الدراسة عن توفر مستوى التمكين النفسي بأبعاده بدرجة متوسطة لدى العاملين عينة البحث والسلوك الإبداعي بدرجة متوسطة، ووجود علاقة ارتباط قوية وموجبة لأبعاد التمكين النفسي (المعنى، المقدرة، التأثير، الحرية) على السلوك الإبداعي، كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود أثر ذو دلالة إحصائية للتمكين النفسي عند مستوى معنوية $\alpha \leq 0.05$ على السلوك الإبداعي.

- هدفت دراسة (نيللي العمروسي، ٢٠١٩) إلى التعرف على مستوى التمكين النفسي ودرجة ممارسة الوعي المعلومات لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة الملك حالد، والكشف عن وجود علاقة ارتباطية بين الوعي المعلوماتي والتمكين النفسي لدى أفراد عينة البحث والفروق بينهم على مقياس الوعي المعلوماتي والتمكين النفسي وفقاً لمتغيرات (العمر، النوع، المستوى الدراسي)، وكشفت نتائج الدراسة عن ارتفاع مستوى الوعي المعلوماتي والتمكين النفسي لدى أفراد العينة ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين الوعي المعلوماتي والتمكين النفسي، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس التمكين النفسي تعزى لمتغير العمر، في حين وجود فرق دال إحصائياً يعزى إلى النوع لصالح الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى المستوى الدراسي.
- هدفت دراسة (الدهامشة وعبد الله، ٢٠١٩) إلى التعرف على العلاقة بين التمكين النفسي والكفاءة الذاتية المدركة ودافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية، وأظهرت النتائج أن كلا من التمكن النفسي والكفاءة الذاتية المدركة ودافعية الإنجاز متوسطة بين الطلبة، كما أثبتت عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات التمكن النفسي والكفاءة الذاتية المدركة، ودافعية الإنجاز تعزى لمتغير الجنس، بينما توجد علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين كل من التمكين النفسي والكفاءة الذاتية المدركة ودافعية الإنجاز.

المحور الثاني: دراسات تناولت جودة الحياة الأكاديمية:

- هدفت دراسة السمدوني (٢٠١٣) إلى التعرف على العوامل المؤثرة في رضا الطلاب عن الحياة الجامعية، والمتغيرات المعاصرة، والوقوف على مستوى الرضا عن الحياة الجامعية لدى طلاب الجامعات السعودية، ومعرفة الفروق الدالة حول رضا الطلاب من حيث الجنس (ذكر- انثى) ، الجنسية (سعودي- غير سعودي)، التخصص الدراسي (علمي- أدبي- شرعي) وبلغت عينة الدراسة (١٧٥١) طالباً وطالبة من جامعات الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وجامعة القصيم، وجامعة الملك خالد، وجامعة تبوك، وجامعة الملك فيصل وجامعة لأميرة نورا بنت عبد الرحمن، واشتملت أدوات الدراسة على استبانة مكونة من أربعة محاور (العوامل الشخصية، التعليمية، الاجتماعية والاقتصادية، والعوامل الخدمية) وكشفت نتائج الدراسة عن ضعف مستوى رضا طلاب الجامعات السعودية عن حياتهم الجامعية ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في عوامل رضا الطلاب (الشخصية- الاجتماعية والاقتصادية- الخدمية) لصالح الطلاب الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب السعوديين وغير السعوديين في عوامل رضا الطلاب عن الحياة الجامعية لصالح غير السعوديين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لرضا الطلاب عن الحياة الجامعية لصالح طلاب التخصص الأدبي.
- هدفت دراسة عابدين والشرقاوي (٢٠١٦) إلى معرفة العلاقة بين جودة الحياة الأكاديمية وكل من مهارات تنظيم الذات الاكاديمية والمرونة النفسية،

والاختلافات فيها بإختلاف متغيرات النوع والتخصص والفرقة الدراسية لدى (٤٦٧) طالباً وطالبة، من التخصصات الأدبية والعلمية ومن الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية جامعة الأسكندرية، وقد توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط موجب ودال بين جودة الحياة الأكاديمية وكل من مهارات تنظيم الذات الأكاديمية والمرونة النفسية، وعدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في مهارات تنظيم الذات الأكاديمية والمرونة النفسية، بينما كانت الفروق لصالح الذكور في جودة الحياة الأكاديمية، وايضاً عدم وجود فروق دالة تبعاً للتخصص والفرقة الدراسية في المرونة النفسية وجودة الحياة الأكاديمية، ووجود فروق دالة في مقياس جودة الحياة الأكاديمية باختلاف مستوى المرونة النغسية (مرتفع، متوسط، منخفض).

- هدفت دراسة العنزي (٢٠١٨) إلى التعرف على مستوى جودة الأكاديمية لدى طالبات جامعة حفر الباطن ومستوى لأمن النفسي لديهن كما هدفت ايضاً إلى الكشف عن العلاقة بين جودة الحياة الأكاديمية والأمن النفسي، والتعرف على الفروق بين الطالبات في جودة الحياة الأكاديمية تبعاً للمتغيرات الديمغرافية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي واشتملت أدوات الدراسة على مقياس جودة الحياة الأكاديمية، ومقياس الأمن النفسي، وبلغت عينة الدراسة (٤١٢) طالبة من طالبات جامعة حفر الباطن وكشفت نتائج الدراسة على وجود فروق في مستويات جودة الحياة الأكاديمية لصالح جودة الحياة الأكاديمية، كما وجدت فروق بين المتوسطات الحقيقية والافتراضية في الأمن النفسي لصالح الأمن النفسي،

ووجود علاقة ارتباطية بين جودة الحياة الأكاديمية والأمن النفسي، توجد فروق في جودة الحياة الأكاديمية والأمن النفسي لصالح كلية العلوم. وأوصت الباحثة بضرورة تقويم دوري لواقع جودة الحياة الأكاديمية والأمن النفسي لدى طالبات جامعة حفر الباطن وإقامة الندوات العلمية حول سبل توعية جودة الحياة الأكاديمية ورفع مستوى الأمن النفسي من خلال الورش العلمية والدروات التدريبة لدى طالبات جامعة حفر الباطن، العمل على تقديم خدمات الإرشاد النفسي لأولياء الأمور من الآباء والأمهات، وذلك لينعكس على زيادة الأمن النفسي لدى الطالبات.

- هدفت دراسة حمادنة (٢٠١٨) إلى التعرف على مستوى رضا الطلاب غير السعوديين في جامعة الملك سعود عن جودة الحياة الجامعية وقد شملت عينة الدراسة (٤٠٠) طالب من مختلف التخصصات العلمية والإنسانية في جامعة الملك سعود خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١٦/٢٠١٧ ، ولتحقيق أهداف الدراسة طور الباحث استبانة مكونة من (٦٦) فقرة موزعة على أربعة مجالات وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى رضا الطلاب غير السعوديين في جامعة الملك سعود عن جودة الحياة الجامعية جاء مرتفعاً، وفي جميع المجالات والأداة ككل، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقدير مستوى رضا الطلاب عن جودة الحياة الجامعية تعزى لمتغير التخصص الدراسي.
- هدفت دراسة الحسينان (٢٠١٨) إلى التعرف إلى المكونات العاملية لمفهوم جودة حياة الطالب الجامعية لدى طلاب وطالبات جامعة المجمعة،

والتعرف على مستوى جودة حياة الطالب الجامعية، والفروق في جودة حياة الطالب الجامعية التي ترجع إلى (الجنس، والمستوى الدراسي، التخصص) ، وبلغت عينة الدراسة (٢٨٨) طالب وطالبة من الكليات النظرية والكليات العلمية في الجامعة، وقد توصلت الدراسة إلى أن البناء العاملي لجودة حياة الطالب الجامعية ينتظم في مكونين هما: جودة الحياة الذاتية، وجودة إدارة الذات، وأن مستوى جودة حياة الطالب فوق المتوسط في الدرجة الكلية وكذلك في أبعاد جودة حياة الطالب الجامعية، كما كشفت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية في الدرجة الكلية لمقياس جودة حياة الطالب الجامعية، وأبعاده المختلفة، والتي ترجع إلى اختلاف الجنس فيما عدا بعدين هما جودة الحياة الدينية، وجودة الحياة االجتماعية، وكانت الفروق فيهما لصالح الإناث، كما كشفت عن عدم وجود فروق دالة إحصائية في الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده المختلفة ترجع إلى اختلاف الكلية فيما عدا بعداً واحداً هو جودة الحياة الأكاديمية وكان لصالح طلاب الكليات العلمية، بينما وجدت الدراسة فروقًا دالة في الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده المختلفة ترجع إلى اختلاف التحصيل الدراسي (منخفض/مرتفع) لصالح الطالب مرتفعي التحصيل، ويستثنى من ذلك أبعاد: التخطيط، والرضا عن الحياة، و جودة الحياة الدينية، وجودة الحياة الاجتماعية. كما وجدت الدراسة فروقًا دالة إحصائية في الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده المختلفة ترجع إلى اختلاف المستوى الأكاديمي (الأدنى/

الأعلى) وكان لصالح الطالب في المستويات الأعلى، فيما عدا بعدين هما: جودة الحياة الدينية، وجودة الحياة الأكاديمية.

- هدفت دراسة العصيمي (٢٠١٩) إلى التعرف على جودة الحياة الأكاديمية وعلاقتها بفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب جامعة أم القرى في ضوء بعض متغيرات التخصص (علمي- إنساني)، والمستوى الدراسي (الأول – الرابع) وتمثلت أدوات الدراسة في مقياسين أحدهما مقياس جودة الحياة الجامعية من إعداد (منسي وكاظم، ٢٠١٠)، والآخر مقياس فاعلية الذات الأكاديمية إعداد (مخيمر، ٢٠١٤)، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالباً في مرحلة البكالوريوس، وكشفت نتائج الدراسة أن مستوى جودة الحياة الجامعية كانت بدرجة متوسطة، بينما كان مستوى فاعلية الذات الأكاديمية في مستوى مرتفع، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات جودة الحياة الجامعية ودرجات فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب جامعة أم القرى، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في جودة الحياة الجامعية تعزى لمتغير التخصص الدراسي أو المستوى الدراسي.

***

المحور الثالث: دراسات تناولت العلاقة بين التمكين النفسي وجودة الحياة:

- هدفت دراسة النواجحة (٢٠١٦) إلى التعرف على مستوى التمكين النفسي والتوجه الحياتي لدى معلمي المرحلة الاساسية بمحافظة خان يونس، والتحقق من وجود علاقة ارتباطية بين التمكين النفسي والتوجه نحو الحياة، والكشف عن وجود فروق في مستوى التمكين النفسي والتوجه الحياتي لدى أفراد العينة وفقاً لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرن، الجهة المشرفة)، وتوصلت النتائج إلى أن مستوى التمكين الفسي بلغ (٩١,٢٪) وبلغ مستوى التوجه الحياتي (٧٧,٨٪) كذلك وجود علاقة ارتباطية بين أبعاد التمكين النفسي والتوجه الحياتي، كما أتضح عدم وجود فروق في التمكين النفسي تبعاً لمتغير الجنس ما عدا (بعد التأثير) وكانت الفروق لصالح الذكور.
- هدفت دراسة أبو أسعد (٢٠١٧) إلى التعرف على فعالية برنامج إرشادي يستند إلى التمكين النفسي في تحسين الرضا الحياتي والأمل لدى الطلبة في المرحلة المتوسطة من ذوي الأسر المفككة في محافظة الكرك، وتكونت عينة الدراسة من (٦٤) طالباً وطالبة بمتوسط عمري (١٤,٠٢) سنة، مقسمين إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وتم استخدام مقياس الرضا الحياتي (Festinger´s & Easterlin, 2001) والمطور من قبل (التخاينة، ٢٠١٤)، كما تم استخدام مقياس الأمل (Snyder) المعرب من قبل (عبد الخالق، ٢٠٠٤) كما تم تطوير مقياس التفكك الأسري، وبناء برنامج إرشادي جمعي لتحسين الرضا الحياتي والأمل لدى الطلاب من ذوي الأسر

المفككة ويستند إلى التمكين النفسي، وتوصلت نتائج الدراسة أن البرنامج الإرشادي كان فعالاً في تحسين الرضا الحياتي والأمل لدى طلبة أعضاء المجموعتين الضابطتين، كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق بين طلبة أعضاء المجموعتين التجريبيتين تعزى للنوع الاجتماعي.

- هدفت دراسة أماني عبد التواب (٢٠١٨) إلى التعرف على فعالية برنامج قائم على مهارات التمكين النفسي في تحسين الكمالية التكيفية والتوجه نحو الحياة لدى طالبات الجامعة، وتكونت عينة البحث من (٣١) طالبة من طالبات قسم الأحياء بكلية العلوم والدراسات الإنسانية جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بالسعودية، وأعدت الباحثة مقياس الكمالية التكيفية ، ومقياس التوجه نحو الحياة، وبناء برنامج قائم على مهارات التمكين النفسي ، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي ، وأشارت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة بين القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس الكمالية التكيفية لصالح القياس البعدي، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة بين القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس التوجه نحو الحياة لصالح القياس البعدي، بينما لم توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة بين القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الكمالية التكيفية ومقياس التوجه نحو الحياة، مما يدل على فعالية برنامج التمكين النفسي المعد في زيادة الكمالية التكيفية والتوجه نحو الحياة لدى طالبات الجامعة.

- هدفت دراسة تانفردي وهوك (Tanriverdi, Haluk,2019) إلى التعرف على أثر التمكين النفسي على جودة الحياة العملية وأبعادها الفرعية، وذلك لدى عينة من موظفي الخدمة العامة في مدينة اسطنبول بلغت (٢٥٢) موظفاً وتمثلت أدوات الدراسة في في مقياس جودة الحياة العملية المطور لووكر وزملائه (٢٠٠٩) ويتكون من ثلاثة أبعاد (بعد جودة الحياةالعملية، بعد ظروف العمل، بعد الخدمات المقدمة)، وكشفت نتائج البحث علاقة ارتباطية موجبة عالية بين التمكين النفسي وجودة الحياة العملية للموظفين، وبيئة عملهم ومستوى ظروف العمل عالية، بينما وجد أن مستوى الخدمات المقدمة لهم معتدل، كما كشفت النتائج أيضاً أن التمكين النفسي كان عاملاً هاماً لتغيير مستوى جودة حياة العملية وظروف العمل والخدمات المقدمة.

***

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال إستقراء نتائج الدراسات السابقة مايلي:

- أهمية التمكين النفسي وأثره الإيجابي على أداء الطلاب، وعلاقته بعدد من المتغيرات مثل مناصرة الذات ، الكفاءة الذاتية، تحسين الصورة الذاتية والسلوك الذاتي، ومهارات التدريس الإبداعي، والسلوك الإبداعي ، ودافعية الإنجاز ، ودرجة ممارسة الوعي المعلومات مثل دراسة مصطفى وطه (٢٠١٥)، شاهين (٢٠١٧)، ودراسة (Huang, 2017) ودراسة (Flaherty, et al., 2017) ودراسة الشريدة (٢٠١٨)، دراسة أحمد وقهيري (٢٠١٩)، دراسة (العمروسي، ٢٠١٩)، (الدهامشة وعبدالله، ٢٠١٩) ، اكتساب الثقة في أنفسهم والتفكير بشكل نقدي (Zimmerman,et.al 2018).
- تنوعت الدراسات السابقة ما بين دراسات تنبؤية مثل دراسة مصطفى وطه (٢٠١٥)، ودراسة (Huang, 2017) في حين كانت هناك دراسات تجريبية أشارت إلى أن التدريب على مهارات التمكين النفسي يؤدي إلى تحسين السلوك الإبداعي مثل دراسة (Flaherty, et al., 2017)، دراسة شاهين (٢٠١٧)
- تنوعت الدراسات التي تناولت تناولت مفهوم التمكين النفسي في العينة المستخدمة حيث ركزت بعضها على عينات من العاملين مثل دراسة (أحمد وقهيري، ٢٠١٩)، في حين استخدمت بعض الدراسات عينة من طلبة الدراسات العليا مثل دراسة (Huang, 2017) ودراسة (شاهين، ٢٠١٧)،

ودراسة (Flaherty, et al., 2017) دراسة (العمروسي، ٢٠١٩)، وطلاب المرحلة الثانوية (الدهامشة وعبد الله، ٢٠١٩) وطلاب الجامعة مثل دراسة (مصطفى وطه، ٢٠١٥).

- ركزت معظم الدراسات على مرحلة التعليم الجامعي، وحاولت بعضها التحقق من مستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، كما حاولت بعض الدراسات استكشاف علاقة جودة الحياة الأكاديمية ببعض المتغيرات مثل مهارات تنظيم الذات والمرونة النفسية كدراسة عابدين والشرقاوي (٢٠١٦)، الأمن النفسي والعلاقة بينهما دراسة عواطف العنزي (٢٠١٨)، التعرف على المكونات العاملية (جودة الحياة الذاتية، وجودة إدارة الذات) مثل دراسة إبراهيم الحسينان (٢٠١٨).
- دراسات تناولت علاقة التمكين النفسي بكل من التوجه الحياتي مثل دراسة (النواجحة، ٢٠١٦)، (أماني عبد التواب، ٢٠١٨)، أو برنامج قائم على التمكين النفسي في تحسين الرضا الحياتي كدراسة (أبو اسعد، ٢٠١٧)، أو أثره على جودة الحياة العملية مثل دراسة (Tanriverdi, Haluk,2019).
- استفاد الباحث من الدراسات السابقة في بناء مقياس التمكين النفسي.

فروض البحث:

يسعى البحث إلى التأكد من صحة الفروض الآتية:

١- لا يمتلك طلاب جامعة الإمام مستوى مرتفع من التمكين النفسي.

٢- لا يمتلك طلاب جامعة الإمام مستوى مرتفع من جودة الحياة الأكاديمية.

٣- لا توجد علاقة دالة إحصائيًا بين التمكين النفسي وجودة الحياة الأكاديمية.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التمكين النفسي.

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في جودة الحياة الأكاديمية.

٦- لا توجد فروق بين طلاب المستوى الأول والثالث والخامس والسابع في التمكين النفسي.

٧- لا توجد فروق بين طلاب المستوى الأول والثالث والخامس والسابع في جودة الحياة الأكاديمية.

٨- لا توجد فروق بين طلاب التخصص العلمي والنظري في التمكين النفسي.

٩- لا توجد فروق بين طلاب التخصص العلمي والنظري في جودة الحياة الأكاديمية.

إجراءات البحث:

نظراً لأن البحث الحالي يهدف إلى التعرف على مستوى التمكين النفسي ومستوى جودة الحياة الأكاديمية والكشف عن العلاقة بينهما لدى طلاب جامعة الإمام عينة البحث، يتناول الباحث فيما يلي إجراءات البحث وفقاً للخطوات التالية:

- **منهج البحث:** استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي للتعرف على مستوى التمكين النفسي ومستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى الطلاب عينة البحث من خلال الإجابة عن فقرات أدوات البحث.
- **عينة البحث:** قام الباحث بإختيار عينة البحث بطريقة عشوائية طبقية من مجتمع الدراسة البالغ عددهم ٧٩٠٠٤ [١] طالبا وطالبة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتم تقسيم المشاركين في البحث كما يلي:

(١) **المشاركين في الدراسة الاستطلاعية:** تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (١٤٥) طالبًا وطالبة من جامعة الإمام، بمتوسط عمري قدره (٢٠,٢٣)، وانحراف معياري (٠,٩٢)، وراعى الباحث أن يكونوا موزعين على المتغيرات التصنيفية للبحث وهي: النوع، والمستوى الدراسي، والتخصص.

(٢) **المشاركين في البحث الأساسي:** تكونت عينة البحث الأساسية من (٢٥٨) طالبًا وطالبة من جامعة الإمام، بمتوسط عمري قدره (٢٠,٢٠)،

[١] www.imamu.edu.sa

وانحراف معياري (٠,٩٣)، وقد تم اختيارهم موزعين على المتغيرات التصنيفية للبحث وهي: الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص، وفقا لتوضيح الجدول الآتي رقم (١):

جدول (١)

وصف العينة

م	المتغيرات التصنيفية				العدد	المجموع
١	النوع	ذكور			١٣٣	٢٥٨
		إناث			١٢٥	
٢	المستوى الدراسي	الأول			٣٦	٢٥٨
		الثالث			٧٥	
		الخامس			٩١	
		السابع			٥٦	
٣	التخصص	علمي	الهندسة	٣٥	١١٥	٢٥٨
			الحاسب	٤٥		
			العلوم	٣٥		
		نظري	العلوم الاجتماعية	٥٨	١٤٣	
			الشريعة	٤١		
			الاقتصاد والعلوم الادارية	٤٤		
المجموع					٢٥٨	

– أدوات البحث:

أولاً: مقياس التمكين النفسي (إعداد الباحث):

تم اعداد المقياس عبر الخطوات الآتية:

(١) تحديد الهدف من المقياس: حيث يهدف المقياس إلى قياس التمكين النفسي لدى طلاب جامعة الإمام.

(٢) الاطلاع على بعض البحوث والدراسات والأطر النظرية التي تناولت التمكين النفسي، والتي اهتمت أيضًا بإعداد مقاييس للتمكين النفسي مثل دراسات كلًا من: (Menon & Harmann, 2002) Speritzer, 1993)، (Kotze, 2007)، (عكر، ٢٠١٣)، (الحارثية، ٢٠١٦)، (النواجحة، ٢٠١٦)، (الأحمد، ٢٠١٧)، (شاهين، ٢٠١٧)، (لعور ومعافة، ٢٠١٧)، (Batool & Batool, 2017)، (الشريدة وعبد اللطيف، ٢٠١٨)، (خشبة والبديوي، ٢٠١٨)، (نجيب، ٢٠١٨)، (الدهامشة، ٢٠١٩)، (Singh & Kaur, 2019)،

(٣) صياغة تعريف إجرائي للتمكين النفسي بأنه "قدرة الفرد على التوفيق بين احتياجات وأدوار العمل وبين قيمه ومعتقداته، واعتقاده بأنه يملك المهارات اللازمة لأداء المهام المختلفة، وباستقلاليته، وإدراكه بأنه له تأثير على النتائج الاستراتيجية للعمل، وقدرته على إحداث الفارق".

(٤) استخلص الباحث من خلال البحوث والدراسات السابقة خصائص الأفراد المرتفعين في التمكين النفسي.

(٥) تحديد أبعاد التمكين النفسي من خلال تحليل الأبعاد التي وردت في البحوث والدراسات السابقة، واختار الباحث من بينها أكثر الأبعاد تكرارًا والتي تتناسب مع طلاب الجامعة وهي: (١) الهدف، (٢) فعالية الذات، (٣) تقرير المصير، (٤) التأثير.

(٦) صياغة تعريف إجرائي لكل بعد من أبعاد التمكين النفسي، وفي ضوئها صاغ الباحث مفردات المقياس في صورة تقرير ذاتي.

(٧) في ضوء ما سبق صاغ الباحث (٢٠) عبارة موزعة على الأبعاد الأربعة للتمكين لنفسي، وأمام كل عبارة ثلاثة اختيارات (دائمًا– أحيانًا – نادرًا)، ويحصل المستجيب على الدرجات التالية بنفس الترتيب في جميع عبارات المقياس (٣-٢-١).

(٨) حساب الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ- **صدق المقياس**: اعتمد الباحث في حساب صدق المقياس على ما يلي:

- **صدق المحكمين**: تم عرض المقياس في صورته الأولية على (٩) محكمين من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس بجامعة الإمام (ملحق ١)، ويظهر في الجدول رقم (٢) نسب اتفاق المحكمين حول عناصر التحكيم على مقياس التمكين النفسي.

جدول (٢)

نسب اتفاق المحكمين حول عناصر التحكيم على مقياس التمكين النفسي

م	عناصر التحكيم	نسبة الاتفاق
١	مدى مناسبة عبارات المقياس من الناحية العلمية واللغوية	١٠٠ %
٢	مدى مناسبة العبارات للتعريف الإجرائي الذي تبناه الباحث للاتجاه نحو مادة علم النفس	٨٨,٨ %
٣	مدى انتماء العبارات للبعد الذي تنتمي إليه	١٠٠ %
٤	مدى مناسبة العبارات العكسية في كل بعد	١٠٠ %

يتضح من جدول (٢) أن نسب اتفاق المحكمين على عناصر التحكيم تراوحت ما بين (٨٨,٨٪ – ١٠٠٪)، وهي نسب اتفاق مرتفعة، مما يدعو إلى الثقة في نتائج المقياس، وقد تم إجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون في صياغة بعض عبارات المقياس.

- **الصدق العاملي**: تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي بعد التأكد من توافر جميع شروطه وذلك بطريقة تحليل المكونات الرئيسية لهوتلينج للحصول على العوامل المكونة للمقياس بجذر كامن لهذه العوامل أكبر من الواحد الصحيح.

بناءً على Scree Plot والذي يحدد عدد العوامل البارزة في التحليل تم التوصل إلى تشبع المقياس على ثلاثة عوامل وكانت قيمة الجذر الكامن لها (٨,٨٥٠)، (٥,٧٨١)، (١,٧٣٠) على الترتيب. ويوضح الجدول (٣) العبارات التي تشبعت على العوامل الثلاثة:

جدول (٣)

العوامل المستخرجة وتشبعاتها بعد التدوير المتعامد لمصفوفة مفردات مقياس التمكين النفسي

رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
١			.333
٢			.594
٣			.682
٤		-.674-	
٥	-.798-		
٦			.663
٧	-.889-		
٨		.963	

رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
٩		.468	
١٠		.965	
١١	-.954-		
١٢	.391		
١٣	.886		
١٤	.799		
١٥	.852		
١٦	.864		
١٧		-.415-	
١٨		.742	
١٩		-.866-	
٢٠		-.459-	
الجذر الكامن	8.850	5.781	1.730
التباين	44.251%	28.907%	8.650%

ويتضح من الجد (٣) أن المفردات التي تشبعت على كل عامل بعد التدوير كما يلي:

- العامل الأول تشبع عليه (٨) عبارات، وهي (٥-٧-١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦)، وكان الجذر الكامن (٨,٨٥٠) بنسبة تباين (٤٤,٢٥١٪)، وتكشف مضامين هذه العبارات عن اعتقاد الفرد بأنه يتمتع بالاستقلالية أو التحكم في كيفية قيامه بعمله وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل (تقرير المصير).
- العامل الثاني تشبع عليه (٨) عبارات وهي (٤-٨-٩-١٠-١٧-١٨-١٩-٢٠)، وكان الجذر الكامن (٥,٧٨١) بنسبة تباين بحرية الاختيار (٢٨,٩٠٧٪)، وتكشف مضامين هذه العبارات عن اعتقاد الفرد بأن لديه

القدرة والكفاءة اللازمة لإكمال المهام المطلوبة دون مقاومة من الآخرين، وإدراك الفرد بأنه له تأثير على النتائج ولديه قدرة على إحداث الفارق فيما يتعلق بالنتائج، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل (فعالية الذات والتأثير).

- العامل الثالث تشبع عليه (٥) عبارات وهي (١-٢-٣-٦) وكان الجذر الكامن (١,٧٣٠) بنسبة تباين (٨,٦٥٠٪)، وتكشف مضامين هذه العبارات عن قدرة الفرد على التوفيق بين احتياجات وأدوار العمل وبين قيمه ومعتقداته وسلوكياته، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل (الهدف).

وبذلك أصبح المقياس يتكون من (٢٠) عبارة بعد إجراء التحليل العاملي الاستكشافي.

- **الاتساق الداخلي**: تم حساب الاتساق الداخلي لعبارات المقياس من خلال:

- حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه، ويوضح الجدول (٤) معاملات الارتباط بين العبارات والبعد الذي تنتمي إليه.

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس التمكين النفسي

العبارة	تقرير المصير	العبارة	فعالية الذات والتأثير	العبارة	الهدف
٥	٠,٦٩٥**	٤	٠,٥٤٧ **	١	٠,٧٨٩ **
٧	٠,٥٩٦ **	٨	٠,٦٤٦ **	٢	٠,٥٥٧ **
١١	٠,٨٧٩ **	٩	٠,٨١٩ **	٣	٠,٦١٩ **
١٢	٠,٧٤٦ **	١٠	٠,٦٤٤ **	٦	٠,٥٩٣ **
١٣	٠,٦٦٢ **	١٧	٠,٦٦٥ **		
١٤	٠,٩٤١ **	١٨	٠,٧٣٢ **		

العبارة	تقرير المصير	العبارة	فعالية الذات والتأثير	العبارة	الهدف
١٥	٠,٥٤٨ **	١٩	٠,٦٥٥ **		
١٦	٠,٧٣٥ **	٢٠	٠,٣٤٧ **		

يتضح من الجدول (٤) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٣٤٧، ٠,٩٤١) وأن جميع هذه القيم مقبولة إحصائياً.

- حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية ويوضح الجدول (٥) معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية.

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التمكين النفسي

م	الأبعاد	معامل الارتباط
١	تقرير المصير	٠,٦٢٦**
٢	فعالية الذات والتأثير	٠,٤٦٨**
٣	الهدف	٠,٧٦٧**

يتضح من الجدول (٥) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٤٦٨، ٠,٧٦٧) وأن جميع هذه القيم مقبولة إحصائياً.

- حساب معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمقياس وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس ويوضح الجدول (٦) معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية.

جدول (٦)

معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمقياس التمكين النفسي

العبارة	الدرجة الكلية	العبارة	الدرجة الكلية
١	٠,٥٢١ **	١١	٠,٤٩٧ **
٢	٠,٦٤١ **	١٢	٠,٧٦١ **
٣	٠,١٧٩ *	١٣	٠,١٩٧ *
٤	٠,١٦٨ *	١٤	٠,٦٨٩ **
٥	٠,٣٤١ **	١٥	٠,٥٨٠ **
٦	٠,٣٦١ **	١٦	٠,٤٢٣ **
٧	٠,١٨٥ *	١٧	٠,١٩٩ *
٨	٠,٦٠١ **	١٨	٠,٥٢١ **
٩	٠,٤٦١ **	١٩	٠,٥٠٥ **
١٠	٠,٦٢٠ **	٢٠	٠,٤٣٩ **

يتضح من الجدول (٦) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,١٧٩، ٠,٧٦١) وأن جميع هذه القيم مقبولة إحصائياً، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، وأصبح المقياس يتكون من ٢٠ عبارة.

ب- **الثبات:** استخدم الباحث لحساب الثبات على العينة الاستطلاعية معامل ألفا كرونباخ، ويوضح الجدول التالي (٧) قيمة الثبات للأبعاد والدرجة الكلية

جدول (٧)

معامل الثبات للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التمكين النفسي

م	الأبعاد	معامل ألفا
١	تقرير المصير	٠,٧٤٨
٢	فعالية الذات والتأثير	٠,٨٥٥
٣	الهدف	٠,٧٢٣
٤	الدرجة الكلية	٠,٧٩٦

يتضح من الجدول (٧) أن قيم معامل ثبات ألفا تراوحت ما بين (٠,٧٢٣، ٠,٨٥٥) وهي معاملات ثبات مقبولة إحصائياً مما يؤكد صلاحية استخدام هذا المقياس.

- **الصورة النهائية للمقياس:** بعد حساب الخصائص السيكومترية للمقياس، أصبح في صورته النهائية يتكون من (٢٠) عبارة، ويوضح الجدول التالي (٨) الصورة النهائية لمقياس التمكين النفسي وتوزيع العبارات على أبعاد المقياس.

جدول (٨)

الصورة النهائية لمقياس التمكين النفسي

م	الأبعاد	العبارات	عدد العبارات
١	تقرير المصير	٥-٧-١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦	٨
٢	فعالية الذات والتأثير	٤-٨-٩-١٠-١٧-١٨-١٩-٢٠	٨
٣	الهدف	١-٢-٣-٦	٤
٤	المجموع		٢٠

- **تصحيح المقياس:** يصحح المقياس بأن يحصل المستجيب علي (٣) إذا وضع علامة تحت دائما و(٢) إذا وضع علامة تحت أحيانا و(١) إذا وضع علامة تحت نادرا وذلك في جميع عبارات المقياس. وتدل الدرجة المرتفعة على المقياس على ارتفاع مستوى التمكين النفسي، والدرجة المنخفضة على انخفاض مستوى التمكين النفسي، ويوضح الملحق (٢) الصورة النهائية لمقياس التمكين النفسي بعد الخصائص السيكومترية.

ثانيًا: مقياس جودة الحياة الأكاديمية إعداد (مصطفى بسيوني، ٢٠١٧)

- **وصف المقياس:**

يتكون المقياس من (٤٤) عبارة موزعة على أربعة أبعاد، بواقع (١٥) عبارة لبعد الكفاءة الذاتية الأكاديمية، و(١٤) عبارة لبعد المساندة الأكاديمية، و(٩) عبارات لبعد إدارة الوقت الأكاديمي، و(٦) عبارات لبعد الرضا الأكاديمي، وهي من نوع المواقف يجيب عنها الأفراد في ضوء ثلاثة بدائل لكل سؤال. والجدول التالي (٩) يوضح أرقام وأعداد العبارات لمقياس جودة الحياة الأكاديمية.

جدول (٩)

أبعاد مقياس جودة الحياة الأكاديمية وأرقام المواقف المتضمنة في كل بعد

م	أبعاد المقياس	أرقام المواقف في المقياس	المجموع
١	الكفاءة الذاتية الأكاديمية	١٢، ١٣، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٣٩، ٤١، ٤٢، ٤٣	١٥
٢	المساندة الأكاديمية	١، ٢، ٤، ٥، ٦، ٢٤، ٢٥، ٢٦،٢٧، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٥، ٤٠	١٤
٣	إدارة الوقت الأكاديمي	١٤، ٢٨، ٢٩، ٣٣، ٣٤، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٤٤	٩
٤	الرضا الأكاديمي	٣، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١	٦
٥	إجمالي مواقف المقياس		٤٤

- **الخصائص السيكومترية للمقياس:**

أ) **الصدق:** قام معد المقياس بالتحقق من الصدق باستخدام صدق المحكمين، والتحليل العاملي الاستكشافي ونتج عنه تشبع المقياس على أربعة عوامل وهي (الكفاءة الذاتية الأكاديمية، المساندة الأكاديمية، إدارة الوقت الأكاديمي، والرضا الأكاديمي)، وكذلك تم حساب الاتساق الداخلي

للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين المواقف والدرجة الكلية للمقياس، وحساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس وكانت جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً.

ب) **الثبات:** قام معد المقياس بحساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا وكانت قيم معامل ألفا (٠,٧٣٧) للكفاءة الذاتية الأكاديمية، (٠,٧٥٨) للمساندة الأكاديمية، (٠,٥٤٥) لإدارة الوقت الأكاديمي، (٠,٤٤٩) للرضا الأكاديمي، (٠,٨٢١) للمقياس ككل.

الخصائص السيكومترية في الدراسة الحالية:

أ) **الصدق:** قام الباحث بحساب صدق المقياس في الدراسة الحالية بالطريقة التالية:

الاتساق الداخلي: تم حساب الاتساق الداخلي لعبارات المقياس من خلال:

- حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه ويوضح الجدول (١٠) معاملات الارتباط بين العبارات والبعد الذي تنتمي إليه.

جدول (١٠)

معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس جودة الحياة الأكاديمية

العبارة	الكفاءة الذاتية الأكاديمية	العبارة	المساندة الأكاديمية	العبارة	إدارة الوقت الأكاديمي	العبارة	الرضا الأكاديمي
١٢	٠,٧٣١ **	١	٠,٦١٢ **	١٤	٠,١٩٦ *	٣	٠,٢٦٤ **
١٣	٠,٦٢٠ **	٢	٠,٧٨٠ **	٢٨	٠,٣٥٧ **	٧	٠,٨٣٩ **
١٥	٠,٧٨٨ **	٤	٠,١٨٢ *	٢٩	٠,٤٢٥ **	٨	٠,٤٩٦ **

العبارة	الكفاءة الذاتية الأكاديمية	العبارة	المساندة الأكاديمية	العبارة	إدارة الوقت الأكاديمي	العبارة	الرضا الأكاديمي
١٦	٠,٣٥٤ **	٥	٠,٦٣٧ **	٣٣	٠,٢٢٩ **	٩	٠,٨٥٣ **
١٧	٠,٤٩٠ **	٦	٠,٤٧٠ **	٣٤	٠,٥٠٣ **	١٠	٠,٢٣٧ **
١٨	٠,٧٢٣ **	٢٤	٠,٢٧٩ **	٣٦	٠,٥٧١ **	١١	٠,٦٤٠ **
١٩	٠,٧١٦ **	٢٥	٠,٢٧٩ **	٣٧	٠,٢٦٦ **		
٢٠	٠,٤٠٠ **	٢٦	٠,٢٨٣ **	٣٨	٠,٣٧٠ **		
٢١	٠,٦٨٤ **	٢٧	٠,٦١٢ **	٤٤	٠,٦٤٨ **		
٢٢	٠,٧٨٨ **	٣٠	٠,٣٣٢ **				
٢٣	٠,٣٥٥ **	٣١	٠,٤٠٦ **				
٣٩	٠,٧٨٦ **	٣٢	٠,٣٢٧ **				
٤١	٠,٥٨٠ **	٣٥	٠,٦٦٦ **				
٤٢	٠,٥٥١ **	٤٠	٠,٥٤٣ **				
٤٣	٠,٨٠٦ **						

يتضح من الجدول (١٠) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,١٨٢، ٠,٨٥٣) وأن جميع هذه القيم مقبولة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، (٠,٠٥).

- حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية ويوضح الجدول () معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية.

جدول (١١)

معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة الأكاديمية

م	الأبعاد	معامل الارتباط
١	الكفاءة الذاتية الأكاديمية	٠,٣٨١**
٢	المساندة الأكاديمية	٠,٦٤٩**
٣	إدارة الوقت الأكاديمي	٠,٧١٤**
٤	الرضا الأكاديمي	٠,٢٠١**

يتضح من الجدول (١١) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٢٠١، ٠,٧١٤) وأن جميع هذه القيم مقبولة إحصائياً.

- حساب معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمقياس وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس ويوضح الجدول (١٢) معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية.

جدول (١٢)

معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة الأكاديمية

العبارة	الدرجة الكلية	العبارة		العبارة		العبارة	العصابية
١	٠,٤٤١ **	١٢	٠,٣٤٦ **	٢٣	٠,٢٧١ **	٣٤	٠,٧١٦ **
٢	٠,٢٣٥ **	١٣	٠,٣٠٠ **	٢٤	٠,١٩٧ *	٣٥	٠,٣٧٦ **
٣	٠,٢٥٠ **	١٤	٠,٢٤٩ **	٢٥	٠,١٩٩ *	٣٦	٠,٢٢٩ **
٤	٠,٣١١ **	١٥	٠,٢٥٠ **	٢٦	٠,٣٤١ **	٣٧	٠,١٦٦ *
٥	٠,١٧٢ *	١٦	٠,٢٥٥ **	٢٧	٠,٣٠٥ **	٣٨	٠,٦٢١ **
٦	٠,٦٢٥ **	١٧	٠,١٧٢ **	٢٨	٠,٢٢٩ **	٣٩	٠,٣٧١ **
٧	٠,٥٨٠ **	١٨	٠,٢١٥ **	٢٩	٠,٤٨٠ **	٤٠	٠,٤٢٠ **
٨	٠,٦٨٠ **	١٩	٠,٣٢٣ **	٣٠	٠,٣٤٥ **	٤١	٠,٥١٦ **
٩	٠,٤١١ **	٢٠	٠,٣٠٧ **	٣١	٠,٤٠٠ **	٤١	٠,٦٧٣ **
١٠	٠,٢٥١ **	٢١	٠,١٨٦ *	٣٢	٠,٣٩١ **	٤٣	٠,١٨٠ *
١١	٠,٢٥١ **	٢٢	٠,٢٣٤ **	٣٣	٠,٥٦٠ **	٤٤	٠,٢٨٤ **

يتضح من الجدول (١٢) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,١٦٦ ، ٠,٧١٦) وأن جميع هذه القيم مقبولة إحصائياً، ودلة عند مستوى (٠,٠١)، (٠,٠٥)، وبذلك فقد تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، وأصبح المقياس كما هو يتكون من ٤٤ موقف.

ب) **الثبات:** استخدم الباحث لحساب الثبات على العينة الاستطلاعية معامل ألفا كرونباخ، ويوضح الجدول التالي (١٣) قيمة الثبات للأبعاد والدرجة الكلية

جدول (١٣)

معامل الثبات للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة الأكاديمية

م	الأبعاد	معامل ألفا
١	الكفاءة الذاتية الأكاديمية	٠,٧٣٠
٢	المساندة الأكاديمية	٠,٦٩٩
٣	إدارة الوقت الأكاديمي	٠,٦٥٤
٤	الرضا الأكاديمي	٠,٦٥٤
٥	الدرجة الكلية	٠,٧٢٤

يتضح من الجدول (١٣) أن قيم معامل ثبات ألفا تراوحت ما بين (٠,٦٥٤، ٠,٧٣٠) وهي معاملات ثبات مقبولة إحصائياً مما يؤكد صلاحية استخدام هذا المقياس.

- **الصورة النهائية للمقياس:** بعد حساب الخصائص السيكومترية للمقياس، أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٤٤) موقفًا، ويوضح الجدول التالي (١٤) الصورة النهائية لمقياس جودة الحياة الأكاديمية وتوزيع العبارات على أبعاد المقياس.

جدول (١٤)

الصورة النهائية لمقياس جودة الحياة الأكاديمية بعد حساب الخصائص السيكومترية

م	أبعاد المقياس	أرقام المواقف في المقياس	المجموع
١	الكفاءة الذاتية الأكاديمية	١٢، ١٣، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٣٩، ٤١، ٤٢، ٤٣	١٥
٢	المساندة الأكاديمية	١، ٢، ٤، ٥، ٦، ٢٤، ٢٥، ٢٦،٢٧، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٥، ٤٠	١٤

٣	إدارة الوقت الأكاديمي	١٤، ٢٨، ٢٩، ٣٣، ٣٤، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٤٤	٩
٤	الرضا الأكاديمي	٣، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١	٦
٥	إجمالي مواقف المقياس		٤٤

- **تصحيح المقياس:** يصحح المقياس بأن يحصل المستجيب على (٣ درجات) في الاستجابة المرتفعة، و(درجتين) للاستجابة المتوسطة، و (درجة واحدة) للاستجابة المنخفضة. وفقا للجدول التالي:

جدول (١٥)

مفتاح تصحيح المواقف الخاصة بمقياس جودة الحياة الأكاديمية

م	رقم الموقف	الاستجابة المرتفعة	الاستجابة المتوسطة	الاستجابة المنخفضة	م	رقم الموقف	الاستجابة المرتفعة	الاستجابة المتوسطة	الاستجابة المنخفضة
١	الأول	ب	أ	ج	٢٥	الخامس والعشرين	أ	ب	ج
٢	الثاني	أ	ج	ب	٢٦	السادس والعشرين	ج	أ	ب
٣	الثالث	أ	ب	ج	٢٧	السابع والعشرين	ب	أ	ج
٤	الرابع	ج	أ	ب	٢٨	الثامن والعشرين	أ	ب	ج
٥	الخامس	ب	ج	أ	٢٩	التاسع والعشرين	ج	أ	ب
٦	السادس	أ	ج	ب	٣٠	الثلاثون	ب	أ	ج
٧	السابع	أ	ب	ج	٣١	الحادي والثلاثين	أ	ب	ج
٨	الثامن	ج	أ	ب	٣٢	الثاني والثلاثين	ج	أ	ب
٩	التاسع	ب	أ	ج	٣٣	الثالث والثلاثين	ب	أ	ج
١٠	العاشر	أ	ب	ج	٣٤	الرابع والثلاثين	أ	ب	ج

١١	الحادي عشر	ب	ج	أ	٣٥	الخامس والثلاثين	ج	أ	ب
١٢	الثاني عشر	أ	ج	ب	٣٦	السادس والثلاثين	ب	أ	ج
١٣	الثالث عشر	أ	ب	ج	٣٧	السابع والثلاثين	أ	ب	ج
١٤	الرابع عشر	ج	أ	ب	٣٨	الثامن والثلاثين	ج	أ	ب
١٥	الخامس عشر	ب	أ	ج	٣٩	التاسع والثلاثين	ب	أ	ج
١٦	السادس عشر	أ	ب	ج	٤٠	الأربعون	أ	ب	ج
١٧	السابع عشر	ج	ب	أ	٤١	الحادي والأربعين	ج	أ	ب
١٨	الثامن عشر	ب	أ	ج	٤٢	الثاني والأربعين	ب	أ	ج
١٩	التاسع عشر	أ	ب	ج	٤٣	الثالث والأربعين	أ	ب	ج
٢٠	العشرون	ج	أ	ب	٤٤	الرابع والأربعين	ج	أ	ب
٢١	الحادي والعشرين	ب	أ	ج	٤٥	الخامس والأربعين	ب	أ	ج
٢٢	الثاني والعشرين	أ	ب	ج	٤٦	السادس والأربعين	أ	ب	ج
٢٣	الثالث والعشرين	ج	أ	ب	٤٧	السابع والأربعين	ج	ب	أ
٢٤	الرابع والعشرين	ب	أ	ج	٤٨	الثامن والأربعين	أ	ب	ج

– الأساليب الإحصائية المستخدمة:

للإجابة على فروض البحث استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية:

– المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية

- معاملات الارتباط بيرسون.
- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين.
- اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ف) One-Way ANOVA.
- اختبار شيفيه للمقارنات البعدية.

- نتائج البحث:

نتائج الفرض الأول: ينص الفرض الأول على أنه " لا يمتلك طلاب جامعة الإمام مستوى مرتفع من التمكين النفسي"

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لمقياس التمكين النفسي وأبعاد المقياس كل على حده، ويتضح ذلك من خلال الجدول (١٦):

جدول (١٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمقياس التمكين النفسي

م	التمكين النفسي	عدد العبارات	الدرجة الكلية	المتوسط	الانحراف المعياري	*الوزن النسبي %	الترتيب
	التمكين النفسي (الدرجة الكلية)	٨	٦٠	٤٦,٠١	٢,٠٥	٧٦,٦٨٪	
١	الهدف	٤	١٢	١٠,٥٣	٠,٨٣	٨٧,٧٥٪	١
٢	فعالية الذات والتأثير	٨	٢٤	١٧,٧٧	١,٣٧	٧٤,٠٤٪	٢
٣	تقرير المصير	٨	٢٤	١٧,٧٠	١,٣٨	٧٣,٧٥٪	٣

***يتم حساب الوزن النسبي بقسمة المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية لكل بعد ثم ضرب الناتج في ١٠٠**

يتضح من الجدول (١٦) أن متوسط درجات التمكين النفسي لدى طلاب جامعة الإمام بلغ (٧٦,٦٨) درجة بانحراف معياري (٢,٠٥)، بوزن نسبي

(٧٦,٦٨٪)، مما يدل على أن مستوى التمكين النفسي لدى طلاب جامعة الإمام متوسط، وقد أتى البعد الثالث (الهدف) في المرتبة الأولى بمتوسط (١٠,٥٣) وانحراف معياري (٠,٨٣) بوزن نسبي (٨٧,٧٥٪%)، ويليه في المرتبة الثانية البعد الثاني (فعالية الذات والتأثير) بمتوسط (١٧,٧٧) وانحراف معياري (١,٣٧) بوزن نسبي (٧٤,٠٤٪)، ثم في المرتبة الثالثة والأخيرة البعد الأول (تقرير المصير) بمتوسط (١٧,٧٠) وانحراف معياري (١,٣٨) بوزن نسبي (٧٣,٧٥٪)، وبالتالي فإن الفرض قد تحقق، وبناء عليه فإننا نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل أي أنه "لا يمتلك طلاب جامعة الإمام مستوى مرتفع من التمكين النفسي".

ويشير الباحث إلى أن وجود مستوى متوسط من التمكين النفسي لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية له تأثير على حياتهم و له القدرة على إحداث فرق فيما يقومون به من اعمال داخل الجامعة بدرجة مقبولة حيث أن التمكين النفسي يعبر عن معتقدات الفرد حول قدراته على القيام بمهمة ما بشكل جيد وإحساسه بتقرير المصير والتأثير في النتائج، فالتمكين وسيلة لتشجيع الأفراد على اتخاذ القرارات وإثراء الخبرة في الأعمال التي يقومون بها، ويعزو الباحث عدم الحصول على مستوى مرتفع من التمكين النفسي إلى ضعف الحافز الداخلي الجوهري الذي يبرز في عدد من المدارك التي تعكس مواقفهم نحو مهامهم التعليمية والأكاديمية والمتمثل بتوقعهم للفشل فيما يسند إليهم من أعمال نتيجة لشعورهم بالخوف الزائد من مستقبلهم ولذلك فعدم وعي أفراد العينة بالمشاكل المحيطة بهم وطرق مواجهتها وحلها، وضعف الثقة

بكفائتهم الذاتية، يؤدي بهم إلى شعورهم بعدم الاستقلالية في تحديد كيفية القيام بمهامهم بمفردهم، ويدعم هذا ما توصل إليه (Cooke 2013) في دراسته من أن ضعف التمكين النفسي لدى الطلاب يصعب القدرة على التعايش مع متطلبات الموقف التي تمكنه زيادة الشعور بالكفاءة والإحساس بالقيم، فالأفراد الذين يشعرون بالتمكين النفسي بنسبة مرتفعة لديهم القدرة على العمل أكثر، والتعاون مع الأشخاص المحيطين، ويكونون أكثر قدرة على توفير احتياجاتهم، وتحويل أفكارهم إلى أفعال (Edralin & others, 2015).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلا من عبد الناصر موسى (٢٠٢٠) وأبو اسعد (Abu ased, 2015) والتي وجدت مستوى متوسط من التمكين النفسي، وتختلف مع دراسة كل من نيللي حسين (٢٠١٩)، ودراسة رحاب السعدي (٢٠١٨)، ودراسة جيدروي (٢٠١٣) التي وجدت ارتفاع في مستوى التمكين النفسي لدى الشباب والسبب يعود إلى اختلاف العينة.

***

نتائج الفرض الثاني: ينص الفرض الثاني على أنه " لا يمتلك طلاب جامعة الإمام مستوى مرتفع من جودة الحياة الأكاديمية"

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لمقياس جودة الحياة الأكاديمية وأبعاد المقياس كل على حده، ويتضح ذلك من خلال الجدول (١٧):

جدول (١٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمقياس جودة الحياة الأكاديمية

م	جودة الحياة الأكاديمية	عدد العبارات	الدرجة الكلية	المتوسط	الانحراف المعياري	*الوزن النسبي %	الترتيب
	جودة الحياة الأكاديمية (الدرجة الكلية)	٤٤	١٣٢	١٠١,١٠	٣,٠٩	٧٦,٥٩٪	
١	إدارة الوقت الأكاديمي	٩	٢٧	٢١,٠١	١,٣٧	٧٧,٨١٪	١
٢	الكفاءة الذاتية الأكاديمية	١٥	٤٥	٣٤,٨٧	٣,٦٧	٧٧,٤٨٪	٢
٣	المساندة الأكاديمية	١٤	٤٢	٣١,٧٧	٢,٣٧	٧٥,٦٤٪	٣
٤	الرضا الأكاديمي	٦	١٨	١٣,٤٣	١,٨٧	٧٤,٦١٪	٤

***يتم حساب الوزن النسبي بقسمة المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية لكل بعد ثم ضرب الناتج في ١٠٠**

يتضح من الجدول (١٧) أن متوسط درجات جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب جامعة الإمام بلغ (١٠١,١٠) درجة بانحراف معياري (٣,٠٩)، بوزن نسبي (٧٦,٥٩٪)، مما يدل على أن مستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب جامعة الإمام متوسط. وقد أتى البعد الثالث (إدارة الوقت الأكاديمي) في المرتبة الأولى بمتوسط (٢١,٠١) وانحراف معياري (١,٣٧) بوزن نسبي (٧٧,٨١٪)، ويليه في المرتبة الثانية البعد الأول (الكفاءة الذاتية الأكاديمية)

بمتوسط (٣٤,٨٧) وانحراف معياري (٣,٦٧) بوزن نسبي (٧٧,٤٨٪)، ثم في المرتبة الثالثة البعد الثاني (المساندة الأكاديمية) بمتوسط (٣١,٧٧) وانحراف معياري (٢,٣٧) بوزن نسبي (٧٥,٦٤٪)، ثم في المرتبة الرابعة والأخيرة البعد الرابع (الرضا الأكاديمي) بمتوسط (٣١,٤٣) وانحراف معياري (١,٨٧) بوزن نسبي (٧٤,٦١٪)، وبالتالي فإن الفرض قد تحقق، وبناء عليه فإننا نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل أي أنه "لا يمتلك طلاب جامعة الإمام مستوى مرتفع من جودة الحياة الأكاديمية".

ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى أن بعض الطلاب يرون أن الدراسة بالجامعة قد لا تحقق طموحاتهم المهنية، وأنهم لا يحصلون على الدعم الأكاديمي المناسب من أساتذتهم في الجامعة ، كما أن بعض المقررات الدراسية غير مناسبة لقدرات الطلاب، والأنشطة الطلابية بالجامعة في اغلبها تقليدية وغير متاحة للجميع بشكل دائم كما لا يرتبط بعضها باهتمامات الطلاب، اضافة إلى عدم توفر خدمات الأندية الطلابية بشكل دائم وضعف الطاقة الاستيعابية لها، كا ان سكن كثير من الطلبة خارج الجامعة يجعل من التواجد في الجامعة في غير اوقات الدراسة أمر في غاية الصعوبة في مدينة مزدحمة مما يقلل فرصة الاستفادة من امكانات الجامعة وفعاليات الأنشطة غير الصفية.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة الغنبوصي (٢٠٠٦) التي أشارت إلى أن مستوى جودة المناخ الأكاديمي متوسط، ودراسة يو وآخرون (Yu, et al, 2008) التي بينت توافر مستوى متوسط في جودة الحياة الأكاديمية، ودراسة الشريف (٢٠١٦) التي أشارت إلى أن مستوى جودة الحياة الأكاديمية جاء

بدرجة متوسطة، ودراسة فيصل العصيمي (٢٠١٩) التي أشارت إلى أن مستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب جامعة أم القرى جاء بدرجة متوسطة، وتختلف مع دراسة كلا من إبراهيم الحسينان (٢٠١٥) ، سليمان (٢٠١٠) التي أشارت إلى مستوى مرتفع من جودة الحياة التعليمية، ودراسة نعيسة (٢٠١٢) التي أشارت إلى وجود مستوى متدني من جودة التعليم لدى طلاب جامعتي دمشق وتشرين، ودراسة العبيدي (٢٠١٣) التي أشارت إلى أن طلاب الجامعة أظهروا مستوى منخفضاً من جودة التعليم.

***

نتائج الفرض الثالث: ينص الفرض الثالث على أنه "لا توجد علاقة دالة إحصائيًا بين التمكين النفسي وجودة الحياة الأكاديمية"

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات الطلاب على مقياس التمكين النفسي وأبعاده الفرعية ودرجات الطلاب على مقياس الجودة الحياة الأكاديمية وأبعاده، والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين التمكين النفسي وجودة الحياة الأكاديمية:

جدول (١٨)

معاملات الارتباط بين التمكين النفسي وجودة الحياة الأكاديمية

التمكين النفسي / جودة الحياة الأكاديمية	تقرير المصير	فعالية الذات والتأثير	الهدف	الدرجة الكلية
الكفاءة الذاتية الأكاديمية	٠,٥٤٥**	-٠,٨١٦**	٠,٤٥٠**	٠,٠٠٦
المساندة الأكاديمية	-٠,١١٠	٠,٧٣٧**	-٠,٢٤٠**	٠,٣٢٠**
إدارة الوقت الأكاديمي	-٠,٢٩٢**	٠,٤٨٢**	-٠,٣١٤**	٠,٠٠٣
الرضا الأكاديمي	-٠,٣٠٤**	٠,٦٩٣**	-٠,٢١٢**	٠,١٧١**
الدرجة الكلية	٠,٢٤٩**	٠,٢٢٨**	٠,٠٨٣	٠,٣٥٤**

****مستوى دلالة ٠,٠١ *مستوى دلالة ٠,٠٥**

يتضح من الجدول (١٨) أنه يوجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التمكين النفسي وجودة الحياة الأكاديمية، أما بالنسبة للأبعاد:

فقد ظهر وجود علاقة ارتباطية موجبة بين بعد التمكين النفسي (تقرير المصير) وكلا من بعدي (الكفاءة الذاتية الأكاديمية والدرجة الكلية لجودة الحياة الأكاديمية، في حين كانت علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً مع بعدي (إدارة

الوقت الأكاديمي، والرضا الأكاديمي) وعدم وجود ارتباط مع بعد (المساندة الأكاديمية).

كما يتضح وجود علاقة ارتباطية موجبة بين بعد (فعالية الذات والتأثير) وأبعاد جودة الحياة الأكاديمية (المساندة الأكاديمية وإدارة الوقت الأكاديمي والرضا الأكاديمي والدرجة الكلية لجودة الحياة الأكاديمية) في حين كانت علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً مع بعد (الكفاءة الذاتية الأكاديمية).

أما بالنسبة لبعد الهدف فقد ظهرت علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً مع بعدي (الكفاءة الذاتية الأكاديمية والرضا الأكاديمي) بينما ظهرت العلاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً مع بعدي (المساندة الأكاديمية وإدارة الوقت الأكاديمي) وكانت معاملات الارتباط غير دالة إحصائياً مع الدرجة الكلية لجودة الحياة الأكاديمية.

كما يوضح الجدول (١٨) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين الدرجة الكلية لأبعاد التمكين النفسي وكلا من المساندة الأكاديمية والرضا الأكاديمي والدرجة الكلية لجودة الحياة الأكاديمية) في حين كانت معاملات الارتباط غير دالة إحصائياً مع الكفاءة الذاتية الأكاديمية وإدارة الوقت الأكاديمي.

وبالتالي يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل أي أنه " توجد علاقة دالة إحصائياً بين التمكين النفسي وجودة الحياة الأكاديمية وذلك فيما عدا الارتباط بين تقرير المصير والمساندة الأكاديمية، وبين الهدف والدرجة الكلية

لجودة الحياة الأكاديمية، وبين الدرجة الكلية للتمكين النفسي والكفاءة الذاتية الأكاديمية وإدارة الوقت الأكاديمي.

ويمكن تفسير هذه النتائج إلى أنه كلما زاد شعور الطالب بالاستقلال الذاتي الكافي لإتخاذ قراراته بحرية فيما يؤديه من أعمال دون قيد أو شرط ولديه القدرة على تحديد المعايير المستخدمة في الحكم على أدائه ترتفع قدرته على تنظيم مهامه الأكاديمية والتوافق مع البيئة الأكاديمية وتدفعه إلى بذل مزيد من الجهد والمثابرة سعياً نحو إشباع حاجاتهم الأكاديمية مستمتعين بدراستهم وهو ما يساعدهم على تحقيق ذواتهم وبناء شخصيتهم مما يظهر أثر الكفاءة الذاتية الأكاديمية في تحديد مقدار الجهد الذي سيبذله الفرد ومقدار المثابرة في مواجهة العقبات فكلما زاد الإحساس بالقدرة على تقرير المصير كلما زاد الإحساس بالكفاءة الذاتية الأكاديمية ، وكلما كان تقييم الطالب لقدراته على التعلم أكثر إيجابية كانت مشاعره بجودة حياته الأكاديمية أفضل وكان أكثر ميلاً لتقييم الذهاب والمكوث في البيئة الأكاديمية بوصفه هدفاً بحد ذاته، كما أن إدراك الطلاب بأن لهم تأثير على القرارات والسياسات والاستراتيجيات المرتبطة بأدائهم الأكاديمي مثل اختيار الأنشطة أو نوع الاختبارات واتاحة فرص الحذف او التأجيل، يعكس إحساس الفرد بمدى قدرته على المساهمة والتأثير في النتائج والمخرجات بغض النظر عن مدى الاهتمام والرعاية التعليمية التي يتلقاها من الآخرين، وفي حصوله على التوجيهات والإرشادات التي تفيده في تقدمه الدراسي، وقدرته على الاستخدام الايجابي الفعال للوقت لإنجاز المهام المختلفة واستثمار هذا الوقت سواء في الحياة الأكاديمية أو غيرها.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة النواجحة (٢٠١٥) التي توصلت إلى وجود ارتباط إيجابي بين التمكين النفسي والتوجه نحو الحياة، ودراسة أبو اسعد (٢٠١٧) التي أسفرت عن فعالية برنامج في التمكين النفسي في تحسين الرضا الحياتي، ودراسة تانفردي (Tanriverdi, Haluk,2019) التي كشفت عن وجود علاقة ارتباطية موجبة عالية بين التمكين النفسي وجودة الحياة العملية للموظفين، وبيئة عملهم ومستوى ظروف العمل عالية مما ينم عن أن التمكين النفسي كان عاملاً هاماً لتغيير مستوى جودة حياة العملية وظروف العمل.

نتائج الفرض الرابع: ينص الفرض الرابع على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التمكين النفسي "

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين كما في الجدول التالي (١٩)

جدول (١٩)

قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين الذكور والإناث في التمكين النفسي

التمكين النفسي	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
تقرير المصير	ذكور	١٣٣	١٧,٧٧	١,٤٥	٠,٨٧٢	غير دالة
	إناث	١٢٥	١٧,٦٢	١,٣٠		
فعالية الذات والتأثير	ذكور	١٣٣	١٧,٨٥	١,٤٧	٠,٩٩٠	غير دالة
	إناث	١٢٥	١٧,٦٨	١,٢٤		
الهدف	ذكور	١٣٣	١٠,٤٢	١,٠٦	٢,٣٥٠	٠,٠٥
	إناث	١٢٥	١٠,٦٦	٠,٤٧		
الدرجة الكلية	ذكور	١٣٣	٤٦,٠٥	٢,٥٠	٠,٢٩٩	غير دالة
	إناث	١٢٥	٤٥,٩٧	١,٤٢		

يتضح من الجدول (١٩) أن قيمة "ت" للفروق بين الذكور والإناث في التمكين النفسي والأبعاد المكونة له بلغت على الترتيب (٠,٨٧٢)، (٠,٩٩٠)، (٢,٣٥٠)، (٠,٢٩٩) وجميعها قيم غير دالة إحصائيًا، ما عدا الفروق بين الذكور والإناث في بعد الهدف فكانت الفروق دالة إحصائيًا لصالح الإناث، وهذا يعني قبول الفرض الصفري ورفض الفرض البديل أي أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التمكين النفسي" ما عدا بعد الهدف فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التمكين النفسي لصالح الإناث.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى) أن كلا من الطلاب والطالبات لديهم الإدراكات والتصورات نفسها عن تقرير المصير، والقدرات والمهارات نفسها التي تمكنهم من تحقيق مستوى متشابه من فعالية الذات والتاثير. أما فيما يتعلق بوجود فروق بين الطلاب والطالبات في بعد الأهداف لصالح الطالبات فقد يرتبط بمستوى دوافع وحماس الأنثى والتزامها بالعمل على تحقيق الأهداف رغم المعوقات أو عناصر التشتيت، وتختلف هذه النتيجة مع حيث وجود فروق في أبعاد مقياس التمكين النفسي بين الجنسين مع دراسة النواجحة (٢٠١٥) غير انها اشارت الى أن الفروق لصالح الذكور، وتتفق جزئيا مع دراسة فاطمة عصام (٢٠١٩) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب على مقياس التمكين النفسي ككل تعزى إلى تأثير النوع (ذكور/ إناث).

نتائج الفرض الخامس: ينص الفرض الخامس على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في جودة الحياة الأكاديمية "

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين كما في الجدول التالي (٢٠)

جدول (٢٠)

قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين الذكور والإناث في جودة الحياة الأكاديمية

جودة الحياة الأكاديمية	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الكفاءة الذاتية الأكاديمية	ذكور	١٣٣	٣٤,٩٥	٣,٦١	٠,٣٧٣	غير دالة
	إناث	١٢٥	٣٤,٧٨	٣,٧٤		
المساندة الأكاديمية	ذكور	١٣٣	٣١,٩٨	٢,٦٩	١,٤٤٢	غير دالة
	إناث	١٢٥	٣١,٥٦	١,٩٥		
إدارة الوقت الأكاديمي	ذكور	١٣٣	٢١,١٢	١,٦٩	١,٣١٠	غير دالة
	إناث	١٢٥	٢٠,٩٠	٠,٩٠		
الرضا الأكاديمي	ذكور	١٣٣	١٣,٢٧	١,٩٥	١,٣٨٢	غير دالة
	إناث	١٢٥	١٣,٦٠	١,٧٧		
الدرجة الكلية	ذكور	١٣٣	١٠١,٣٤	٣,٨٩	١,٢٩٣	غير دالة
	إناث	١٢٥	١٠٠,٨٤	١,٨٨		

يتضح من الجدول (٢٠) أن قيمة "ت" للفروق بين الذكور والإناث في جودة الحياة الأكاديمية والأبعاد المكونة له بلغت على الترتيب (٠,٣٧٣)، (١,٤٤٢)، (١,٣١٠)، (١,٣٨٢)، (١,٢٩٣) وجميعها قيم غير دالة إحصائيًا، وهذا يعني قبول الفرض الصفري ورفض الفرض البديل أي أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في جودة الحياة الأكاديمية".

ويمكن تفسير ذلك بأن الذكور والإناث من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية يمرون بنفس الظروف ويتحملون نفس القدر من المسؤولية بغض النظر عن الجنس فكلاً يسعى بجد واجتهاد لتحقيق طموحاته وأهدافه بالعمل الجاد والمثابرة وطلب المساندة لو تتطلب الأمر ذلك، كما أن الجميع في البيئة الجامعية يحصل على نفس القدر من الاهتمام والمساعدة، وتقدم الخدمات للجميع بغض النظر عن جنسه، أضافة إلى أن الأسرة السعودية أصبحت تهتم برعاية ودعم جميع الأبناء دون النظر للجنس وذلك في ضوء التحول الإيجابي والذي يدعمه المجتمع ككل في النظر للأنثى باعتبارها شريك أساسي في رقي الوطن وتقدمه ورفعته ومنحها كل الفرص المواتية لارتياد المكانة الاجتماعية التي تستحقها.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة احمد عبد الملك (٢٠١٩) ، ودراسة (الحسينان، ٢٠١٥) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة الأكاديمية وأبعاده بينما تعارضت نتيجة هذا الفرض مع دراسة (عابدين، والشرقاوي، ٢٠١٦) والتي أشارت لوجود فروق بين الجنسين في جودة الحياة الأكاديمية لصالح الذكور.

نتائج الفرض السادس: ينص الفرض الرابع على أنه " لا توجد فروق بين طلاب المستوى الأولى والثالث والخامس والسابع في التمكين النفسي"

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي كما في الجدول التالي (٢١)

جدول (٢١)

قيمة "ف" ودلالتها الإحصائية للفروق بين طلاب المستوى الأول والثالث والخامس والسابع في التمكين النفسي

التمكين النفسي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
تقرير المصير	بين المجموعات	١,٠٧٥	٣	٠,٣٥٨	٠,١٨٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٩٠,٩٤٥	٢٥٤	١,٩٣٣		
	المجموع	٤٩٢,٠١٩	٢٥٧			
فعالية الذات والتأثير	بين المجموعات	٣,١٢٢	٣	١,٠٤١	٠,٥٥١	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٧٩,٨٣٩	٢٥٤	١,٨٨٩		
	المجموع	٤٨٢,٩٦١	٢٥٧			
الهدف	بين المجموعات	١,٧٧٩	٣	٠,٥٩٣	٠,٨٤٥	غير دالة
	داخل المجموعات	١٧٨,٣٣٣	٢٥٤	٠,٧٠٢		
	المجموع	١٨٠,١١٢	٢٥٧			
الدرجة الكلية للتمكين النفسي	بين المجموعات	٩,٩٣٣	٣	٣,٣١١	٠,٧٨٥	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٧٢,٠٠٤	٢٥٤	٤,٢٢٠		
	المجموع	١٠٨١,٩٣٨	٢٥٧			

يتضح من الجدول (٢١) أن قيمة "ف" للفروق بين طلاب المستوى الأول والثالث والخامس والسابع في التمكين النفسي والأبعاد المكونة له بلغت على الترتيب (٠,١٨٥)، (٠,٥٥١)، (٠,٨٤٥)، (٠,٧٨٥)، وجميعها قيم غير دالة

إحصائيًا، وهذا يعني قبول الفرض الصفري ورفض الفرض البديل أي أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المستوى الأول والثالث والخامس والسابع في التمكين النفسي".

ويعزو الباحث السبب في ذلك إلى تأثر ذلك الشعور بمتغيرات تنظيمية على غرار الأقدمية في المرحلة الدراسية، الخبرات، الدورات التكوينية والتدريبية التي خضع لها الطلاب، فالمستوى الدراسي يعكس رتبة الطالب وليس التمكين، فالكل متساوون في نظرتهم للتمكين وشعورهم به. وكذلك عدم اختلاف الانشطة الموجهه من الجامعة بإختلاف المستوى الدراسي.

***

نتائج الفرض السابع: ينص الفرض السابع على أنه " لا توجد فروق بين طلاب المستوى الأولى والثالث والخامس والسابع في جودة الحياة الأكاديمية"

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي كما في الجدول التالي (٢٢)

جدول (٢٢)

قيمة "ف" ودلالتها الإحصائية للفروق بين طلاب المستوى الأول والثالث والخامس والسابع في جودة الحياة الأكاديمية

جودة الحياة الأكاديمية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
الكفاءة الذاتية الأكاديمية	بين المجموعات	٢,٥٩٦	٣	٠,٨٦٥	٠,٠٦٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٤٦٤,١٨٣	٢٥٤	١٣,٦٣٩		
	المجموع	٣٤٦٦,٧٧٩	٢٥٧			
المساندة الأكاديمية	بين المجموعات	١٩,٧٥٠	٣	٦,٥٨٣	١,١٧٤	غير دالة
	داخل المجموعات	١٤٢٤,٦٥٧	٢٥٤	٥,٦٠٩		
	المجموع	١٤٤٤,٤٠٧	٢٥٧			
إدارة الوقت الأكاديمي	بين المجموعات	١٦,٨٢٠	٣	٥,٦٠٧	٣,٠٤٢	٠,٠٥
	داخل المجموعات	٤٦٨,٠٨٣	٢٥٤	١,٨٤٣		
	المجموع	٤٨٤,٩٠٣	٢٥٧			
الرضا الأكاديمي	بين المجموعات	١,٠٣١	٣	٠,٣٤٤	٠,٠٩٧	غير دالة
	داخل المجموعات	٩٠٠,٣٤٩	٢٥٤	٣,٥٤٥		
	المجموع	٩٠١,٣٨٠	٢٥٧			
الدرجة الكلية لجودة الحياة الأكاديمية	بين المجموعات	٤١,٨١٠	٣	١٣,٩٣٧	١,٤٦٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٤٢٠,٣٦٤	٢٥٤	٩,٥٢٩		
	المجموع	٢٤٦٢,١٧٤	٢٥٧			

يتضح من الجدول (٢٢) أن قيمة "ف" للفروق بين طلاب المستوى الأول والثالث والخامس والسابع في جوة الحياة الأكاديمية والأبعاد المكونة له بلغت

على الترتيب (٠,٠٦٣)، (١,١٧٤)، (٣,٠٤٢)، (٠,٠٩٧)، (١,٤٦٣) وجميعها قيم غير دالة إحصائيًا، ما عدا الفروق في بعد إدارة الوقت الأكاديمي فكانت دالة إحصائيًا، وهذا يعني قبول الفرض الصفري ورفض الفرض البديل أي أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المستوى الأول والثالث والخامس والسابع في جودة الحياة الأكاديمية".

أي أن هذا المتغير (اختلاف المستوى الدراسي) (الأول/ الثالث/ الخامس/ السابع) لم يكن ذا تأثير في تحديد أبعاد جودة الحياة الأكاديمية، وهذه النتيجة تدل على أن طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية يتفقون في الشعور بجودة الحياة الأكاديمية بدرجة متوسطة، حيث يعانوا من عدم توفر المساندة الأكاديمية من قبل المرشدين ومن أعضاء هيئة التدريس بالدرجة الكافية، وعدم شعورهم بالرضا الأكاديمي بغض النظر عن المستوى الدراسي، فهم جميعاً يسعون لبذل الجهد في العملية التعليمية وهذا يدل على عدم وجود ثمة فروق ذات دلالة إحصائية تذكر في أبعاد جودة الحياة الأكاديمية (الكفاءة الذاتية الأكاديمية- المساندة الأكاديمية- إدارة الوقت الأكاديمي- الرضا الأكاديمي) تعزى لمتغير المستوى الدراسي، أي أن المستوى الدراسي ليس له تأثير في أبعاد جودة الحياة الأكاديمية.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة سري سالم (٢٠١٧) التي اشارت إلى عدم وجود اختلاف لجودة الحياة الأكاديمية حسب متغير المستوى الدراسي.

ولمعرفة اتجاه الفروق التي ترجع للمستوى الدراسي في بعد إدارة الوقت الأكاديمي تم إجراء المقارنات البعدية باستخدام شيفيه، والجدول التالي يوضح اتجاه الفروق التي ترجع للمستوى الدراسي في بعد إدارة الوقت الأكاديمي.

جدول (٢٣)

المقارنات البعدية باستخدام شيفيه لبعد إدارة الوقت الأكاديمي

المستوى الدراسي (إدارة الوقت الأكاديمي)	المستوى الأول	المستوى الثالث	المستوى الخامس	المستوى السابع
المستوى الأول		٠,٥٥٧٧٨-	٠,٧٨٦٩٤*	٠,٧٠٠٤٠
المستوى الثالث	٠,٥٥٧٧٨		٠,٢٢٩١٦	٠,١٤٢٦٢
المستوى الخامس				٠,٠٨٦٥٤-
المستوى السابع				

يتضح من الجدول (٢٣) أن الفروق بين المستوى الدراسي الأول والثالث والخامس والسابع في بعد إدارة الوقت الأكاديمي لصالح المستوى الخامس. وقد يعود ذلك الى وجود بعض المقررات في المستوى الخامس تركز على مهارات ادارة الوقت او تعرض عينة الدراسة لبعض الأنشطة وخبرات بعض الأساتذة التي تدعم هذا البعد.

***

نتائج الفرض الثامن: ينص الفرض الثامن على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصص العلمي والنظري في التمكين النفسي "

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين كما في الجدول التالي (٢٤)

جدول (٢٤)

قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين التخصص العلمي والنظري في التمكين النفسي

الذكاء الروحي	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
تقرير المصير	علمي	١١٥	١٧,٨٦	١,٣١	١,٦٦٤	غير دالة
	نظري	١٤٣	١٧,٥٧	١,٤٣		
فعالية الذات والتأثير	علمي	١١٥	١٧,٨٨	١,٣٩	١,١٧٥	غير دالة
	نظري	١٤٣	١٧,٦٨	١,٣٥		
الهدف	علمي	١١٥	١٠,٦٢	٠,٥٦	١,٥٠٦	غير دالة
	نظري	١٤٣	١٠,٤٦	٠,٩٩		
الدرجة الكلية	علمي	١١٥	٤٦,٣٧	١,٧٧	٢,٥٤٣	٠,٠٥
	نظري	١٤٣	٤٥,٧٢	٢,٢١		

يتضح من الجدول (٢٤) أن قيمة "ت" للفروق بين التخصص العلمي والنظري في التمكين النفسي والأبعاد المكونة له بلغت على الترتيب (١,٦٦٤)، (١,١٧٥)، (١,٥٠٦)، (٢,٥٤٣) وجميعها قيم غير دالة إحصائيًا، ما عدا الفروق بين التخصص العلمي والنظري في بعد الدرجة الكلية للتمكين النفسي فكانت الفروق دالة إحصائيًا لصالح التخصص العلمي، وهذا يعني قبول الفرض الصفري ورفض الفرض البديل أي أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصص العلمي والنظري في التمكين النفسي" ما عدا الدرجة الكلية

للتمكين النفسي فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصص العلمي والنظري في الدرجة الكلية للتمكين النفسي لصالح التخصص العلمي.

ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى أن التمكين النفسي يتأثر بقدرات الفرد واستعدادته، وأن كل فرد مستقل بذاته عن باقي الأفراد ومن الطبيعي أن يتمايز الأفراد، فهذه الفروق ليست ناجمة عن التخصص ذاته، وإنما قد تعود إلى ما تفرضه طبيعة هذا التخصص على الفرد، فطبيعة التخصصات العلمية تفرض على الفرد الاهتمام المستمر والعمل الدوؤب و إعمال العقل والاستنتاج والاعتماد على الذات في الحصول على المعلومة والتأكد منها، في حين أن بعض التخصصات النظرية تعتمد على الحفظ و تلقي المعلومة المحددة من المصدر.

وتتفق نتائج الدراسة مع نتيجة دراسة فاطمة عصام (٢٠١٩) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب على مقياس التمكين النفسي ككل تعزى إلى تأثير التخصص.

نتائج الفرض التاسع: ينص الفرض التاسع على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصص العلمي والنظري في جودة الحياة الأكاديمية "

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين كما في الجدول التالي (٢٥)

جدول (٢٥)

قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين التخصص العلمي والأدبي في جودة الحياة الأكاديمية

الذكاء الروحي	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الكفاءة الذاتية الأكاديمية	علمي	١١٥	٣٤,٨٦	٣,٥٧	٠,٠١٠	غير دالة
	نظري	١٤٣	٣٤,٨٧	٣,٧٦		
المساندة الأكاديمية	علمي	١١٥	٣٢,٠٤	٢,٧٣	١,٦١٢	غير دالة
	نظري	١٤٣	٣١,٥٦	٢,٠١		
إدارة الوقت الأكاديمي	علمي	١١٥	٢١,١١	١,٧٠	٠,٩٨٢	غير دالة
	نظري	١٤٣	٢٠,٩٤	١,٠٣		
الرضا الأكاديمي	علمي	١١٥	١٣,٥٣	١,٧٧	٠,٤٧٠	غير دالة
	نظري	١٤٣	١٣,٣٥	١,٩٤		
الدرجة الكلية	علمي	١١٥	١٠١,٥٥	٣,٩٠	٢,١١٧	٠,٠٥
	نظري	١٤٣	١٠٠,٧٤	٢,١٩		

يتضح من الجدول (٢٥) أن قيمة "ت" للفروق بين التخصص العلمي والنظري في جودة الحياة الأكاديمية والأبعاد المكونة له بلغت على الترتيب (٠,٠١٠)، (١,٦١٢)، (٠,٩٨٢)، (٠,٤٧٠)، (٢,١١٧) وجميعها قيم غير دالة إحصائيًا، ما عدا الفروق بين التخصص العلمي والنظري في بعد الدرجة الكلية لجودة الحياة الأكاديمية فكانت الفروق دالة إحصائيًا لصالح التخصص

العلمي، وهذا يعني قبول الفرض الصفري ورفض الفرض البديل أي أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصص العلمي والأدبي في جودة الحياة الأكاديمية" ما عدا الدرجة الكلية لجودة الحياة الأكاديمية فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصص العلمي والنظري في الدرجة الكلية لجودة الحياة الأكاديمية لصالح التخصص العلمي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن طبيعة التخصصات العلمية تقتضي وجود التجربة وممارسة أنشطة متنوعة أكثر من التخصصات النظرية كما أن مستقبل التوظيف والحصول على فرص عمل في التخصصات العلمية اكثر من النظرية، بما يزيد من الشعور بجودة الحياة الأكاديمة لدى طلاب الاقسام العلمية اكثر من النظرية.

***

توصيات ومقترحات البحث:

في ضوء ما أشارت به نتائج البحث يمكن تقديم التوصيات والمقترحات التالية:

١) ضرورة تدعيم الشعور بالتمكين النفسي لدى طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٢) إتاحة الفرصة للطلاب للمشاركة في القرارات المتصلة بهم، وتنفيذ برامج لاستثمار وقت فراغهم بما يتناسب مع ميولهم ورغباتهم.

٣) توعية طلبة الجامعات بأهمية التمكين النفسي لتعزيز ثقتهم بأنفسهم وقدرتهم على إتخاذ القرارات المناسبة في حياتهم العلمية والعملية.

٤) ضرورة عمل برامج إرشادية لتنمية التمكين النفسي لدى الطلاب والطالبات في مراحل التعليم الجامعي المختلفة.

٥) توفير الأجواء المناسبة لطلاب الجامعة حتى يستمتعوا بجودة الحياة الأكاديمية.

٦) الاهتمام بالعمل على توفير الخدمات، وتعزيز المرافق والنشاطات التي تمس حياة الطالب الأكاديمية، وتؤدي إلى رفع رضا الطلبة عن الخدمات الجامعية، مثل توفير المرافق الخدماتية، وتوفير المرافق الترفيهية للطلبة.

٧) الاهتمام بمباني الجامعة وتحديثها – سواء قاعات التدريس والمختبرات– لتشكل بيئة صفية مثالية تلبي طموح الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية.

٨) ضرورة وضع البرامج اللازمة لمساعدة الطلاب على مواجهة الضغوط التي تقلل من شعورهم بجودة الحياة الأكاديمية والتعامل معها بما يساهم في رفع مستوى الجودة الحياة لديهم.

٩) تقديم برامج تأهيل وتوجيه وإرشاد للطلاب الجامعيين لمساعدتهم على التغلب على المشكلات التي تحول دون شعورهم بجودة الحياة الأكاديمية.

البحوث المقترحة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي يمكن اقتراح إجراء دراسات أخرى آملاً أن تكون ضمن الاهتمامات البحثية المستقبلية:

١) إجراء مزيد من البحوث على متغير التمكين النفسي على عينات أخرى لما لهذا المتغير من أثر فعال.

٢) فاعلية برنامج إرشادي لتنمية التمكين النفسي وأثره على التوجه الحياتي لدى طلاب الجامعات.

٣) تصميم برامج تدريبية وإرشادية لتنمية مهارات التمكين النفسي لدى طلاب الجامعات

***

المراجع العربية

أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف (٢٠١٧). فعالية برنامج إرشادي يستند إلى التمكين النفسي في تحسين الرضا الحياتي والأمل لدى طلبة المرحلة المتوسطة من ذوي الأسر المفككة في محافظة الكرك. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، ٤ (٤٤)، ٣١٩-٣٣٤.

ابو طبيخ، ليث شاكر، والكلابي، أمير نعمه، والأمير، عدي عباس (٢٠١٨). تأثير التمكين النفسي في انعدام الأمن الوظيفي دراسة تطبيقية في كلية الإدارة والاقتصاد- جامعة الكوفة. *مجلة مركز دراسات الكوفة، جامعة الكوفة*، ٤٨ (١).

الأحمد، محمد رفيق محمد (٢٠١٧). *فعالية برنامجين إرشاديين مستندين إلى العلاج الواقعي والعلاج بالمعنى في تنمية التخطيط والتمكين النفسي لدى أمهات الأطفال المعاقين عقليا* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة مؤتة.

بسيوني، مصطفى رمضان محمد (٢٠١٧). *أثر برنامج تدريبي قائم على بعض أبعاد الابتكارية الانفعالية في جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الأزهر.

بوبشيت، الجوهرة إبراهيم (٢٠٠٨). المشكلات الأكاديمية التي تواجه طالبات كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك فيصل من وجهة نظرهن، *مجلة أم القرى للعلوم والتربية*. ١ (٢٠).

جلاب، إحسان دهش، والحسيني، كمال كاظم (٢٠١٤). *إدارة التمكين والإندماج*. (ط.١). دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

جميل، سمية طه، وعبد الوهاب، داليا خيري (٢٠١٢) جودة الحياة في ضوء بعض الذكاءات المتعددة لدى طالب وطالبات المرحلة الثانوية من تخصصات مختلفة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*(ASEP) . ع (٢٢). ٦٧-١٠٧.

الحارثية، إيمان بنت سليمان بن عامر (٢٠١٦). *التمكين النفسي لدى معلمي التعليم الأساسي وعلاقته بالثقة في المشرف التربوي في سلطنة عمان* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس.

علي، حسام الدين أبو الحسن (٢٠١٣). فاعلية برنامج تدريب قائم على مهارات التفكير في تنمية أساليب التفكير وتحسين جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. *مجلة العلوم التربوية. كلية التربية بقنا*، ع (٣٨). ١٦٠-٢٢١.

حسن، نعمة (٢٠١٥). مهارات إدارة الوقت وعلاقتها بجودة الحياة لدى طالبات كلية التربية جامعة الدمام وأثر ذلك على تحصيلهن الدراسي: دراسة ميدانية. *مجلة التربية جامعة الأزهر*، ١٦٣ (١)، ص ص ٥٣-٩٤.

الحسينان، ابراهيم عبد الله (٢٠١٨). جودة حياة الطالب الجامعية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموجرافية، دراسة على عينة من طلاب جامعة المجمعة. *المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج*، جزء (٤١).

حماد عبد الله محمود عبد الله (٢٠١٤). برنامج إرشادي لرفع مستوى التمكين النفسي للأم المعيلة للطفل المعاق عقلياً وأثره على جودة الحياة لديه [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة القاهرة.

حمادنة، همام سمير (٢٠١٨). مستوى رضا الطلاب غير السعوديين في جامعة الملك سعود عن جودة الحياة الجامعية، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، ١١ (٣٥)، ٦٣-٨٤

خشبة، فاطمة السيد حسن، والبديوي، عفاف سعيد فرج (٢٠١٨). مستوى التمكين النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم وعلاقته بالذكاء الروحي والتفكير الابتكاري لديهم. *مجلة كلية التربية ببنها*، ع (١١٦)، ٣٠٨-٣٣٤.

خليفة، مى السيد (٢٠١٥). الإسهام النسبي للإدارة الإستراتيجية للموارد البشرية في التمكين النفسي والالتزام الوجداني للمعلمين. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، ٣ (٢١) , ٧٣

درروم، أحمد، وقهيري، فاطمة، وصبرينه، حمياني (٢٠١٩). أثر التمكين النفسي على السلوك الإبداعي: دراسة ميدانية، *مجلة اقتصاديات المال والأعمال*. المركز الجامعي عبدالحفيظ بوالصوف ميلة – معهد العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، ٣ (٣)، ٤٧٧-٥٠٠.

الدمياطي، سلطانة إبراهيم (٢٠٠٩). المشكلات الأكاديمية لطالبات جامعة طيبة وعلاقتها بمستوى الأداء- دراسة ميدانية، ندوة التعليم العالي للفتاة: الأبعاد والتطلعات، جامعة طيبة، المدينة المنورة، ٩٦-١٤٠.

الدهامشة، سيف عبد الله مذهان (٢٠١٩). التمكين النفسي وعلاقته بكفاءة الذات المدركة ودافعية الإنجاز: دراسة في علم النفس. *مجلة العلوم القانونية والسياسية*، ع (٩)، (١)، ص ص ٣٨٨-٤١٤.

سالم، سهير محمد، وكفافي، علاء الدين أحمد (٢٠٠٨، يوليو ١٦-١٧). *بحوث تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة، رصد الوقاع واستشراق المستقبل*، المؤتمر الدولي السادس لمعهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، مصر (٢)، ص ص ٨٤٤-٨٦٥.

السمدوني، إبراهيم مصطفى، وعبد المطلب، أشرف (٢٠١٣). الرضا عن الحياة الجامعية لدى طلاب الجامعات السعودية في ضوء بعض المتغيرات المعاصرة. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، ع (١٥٥)، ج (٣)، ص ص ١٢-٩١.

السميري، نجاح عواد (٢٠١٧). الثقة بالنفس كمتغير وسيط في العلاقة بين التمكين النفسي والإحتراق الوظيفي المهني لدى معلمي التربية الخاصة في محافظات غزة. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*. ٥(١). ١٧٨-٢٠٤.

شاهين، إيمان فوزي سعيد (٢٠١٧). فاعلية برنامج إرشادي مختصر قصير المدى قائم على اكتشاف المنفعة وتحديد الأهداف في تنمية التمكين النفسي لدى عينة من طلاب الدراسات العليا. *مجلة الإرشاد النفسي*، ع (٥٣)، ص ص١-٥٩.

الشريدة، ماجدة علي، وعبد اللطيف، محمد سيد محمد (٢٠١٨). التمكين النفسي وعلاقته بمهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي محافظة وادي الدواسر. *مجلة كلية التربية بأسيوط*، ع (٣٤)، ٢٩٥-٣٣٣.

الشمري، سعود عايد، والعياصرة، وليد رفيق (١٤٣٥). المشكلات التي يواجهها طلاب البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الغسلامية من وجهة نظر م: دراسة ميدانية، *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*. *(٣٢)*، ١٥-٦٢.

صالح، أماني عبد التواب (٢٠١٨). فعالية برنامج قائم على مهارات التمكين النفسي في تحسين الكمالية التكيفية والتوجه نحو الحياة لدى طالبات الجامعة. *مجلة التربية*، جامعة الأزهر- كلية التربية. ٢ (١٨٠). ١-٧٢.

عابدين، حسن، والشرقاوي، فتحي (٢٠١٦). مهارات تنظيم الذات والمرونة النفسية وعلاقتها بجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية. *مجلة كلية التربية*، جامعة الأسكندرية، ٢٦ (٦)، ١٥٣-٢٣٤.

عاشور لعور، ومعافة، رقية (٢٠١٧). التمكين النفسي وعلاقته بالتمييز التنظيمي. *مجلة العلوم الإنسانية*، ٧(١)، ٢٦١-٢٧٨.

العتيبي، لفا محمد (٢٠١٤). تصميم مقياس جودة الحياة الأكاديمية لطلاب الجامعة. *مجلة القراءة والمعرفة*، ع (١٤٨)، ٢٤١-٢٨٠.

العصيمي، فيصل طلال (٢٠١٩). جودة الحياة الجامعية وعلاقتها بفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب جامعة أم القرى، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. ع (١١٤)، ٢٩٩-٣٤٨.

عكر، رأفت جميل (٢٠١٣). *العلاقة بين التمكين النفسي للمرشد والتوجه نحو الحياة المهنية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عمان العربية.

العنزي، عواطف فرحان ذيبان (٢٠١٨). *جودة الحياة الأكاديمية وعلاقتها بالأمن النفسي لدى طالبات المرحلة الجامعية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

الفرا، اسماعيل، والنواجحة، زهير (٢٠١٢). الذكاء الوجداني وعلاقته بجودة الحياة والتحصيل الأكاديمي لدى الدارسين بجامعة القدس المفتوحة بمنطقة خان يونس التعليمية، *مجلة جامعة الأزهر* – غزة، سلسلة العلوم الإنسانية، ١٤ (٢)، ٥٧-٩٠.

فضل المولى، منى عبد الواحد (٢٠١٨). دور وحدات الإرشاد النفسي في تحقيق جودة الحياة الجامعية لعينة من طالبات بعض الجامعات السعودية في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية، *مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية*، ٢٥ (١١٤)، ١٣-٧٢.

مخيمر، هشام (٢٠١٨). جودة الحياة الجامعية وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى طلاب الجامعة، *مجلة القراءة والكتابة*، ١٩٥(١)، ١٩١-٢٤٢.

العبيدي، عفراء إبراهيم (٢٠١٣). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بجودة الحياة المدركة عند طلبة الجامعة. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٣٥ (٢)، ١٤٨-١٧١.

مصطفى، منال محمود، وطه، منال عبد النعيم (٢٠١٥). مناصرة الذات وتصورات الطالبات للفصول العادلة كمتغيرات تنبؤية بالتمكين النفسي لطالبات الجامعة، *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، ٢ (١٦٢)، ١١-٨٢.

منسي، محمود، وكاظم، علي (٢٠٠٦). مقياس جودة الحياة للطلبة الجامعيين، وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة السلطان قابوس، مسقط (١٧-١٩ ديسمبر): ٦٣-٧٨.

النادر، هيثم محمد (٢٠١٧). جودة الحياة لدى طلاب جامعة البلقاء التطبيقية، مؤتة للبحوث والدراسات، *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٣٢ (٦)، ٩١-١١٨.

نجيب، نغم خالد (٢٠١٨). التمكين النفسي وعلاقته بدرجة الطموح لدى العاملين في المركز الوطني لرعاية الموهبة الرياضية. *مجلة علوم التربية الرياضية*، ١١ (٢)، ١٢٤-١٥٥.

نعيسه، رغداء علي (٢٠١٢). جودة الحياة لدى طلبة جامعتي دمشق وتشرين. *مجلة جامعة دمشق*، ٢٨ (١)، ١٤٥-١٨١.

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

الوادي، محمود حسين (٢٠١٢). *التمكين الإداري في العصر الحديث*، دار الحامد للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية

Ahangr. R.g. (2010). A Study of resilience in relation cognitive styles and decision-making styles of management students. *Journal of Business Management*, *46*, 953-961.

Ambad, S., & Bahron, A. (2012). Psychological Empowerment: the Influence on organizational Commitment among Employees in the construction sector. *Journal of Global Business Management*, *8*(2),73-81.

Batool, S., & Batool, S. (2017). Construction and validation of global psychological empowerment scale for women. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, *15*(1), 3-10.

Blanchard, K. H., Carlos, J. P., & Randolph, W. A. (1999). *The 3 keys to empowerment*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.

Caroline, B., Jones , S., & Fiona., I. (2008). Power and empowerment in nursing: a fourth theoretical approach, JAN, Leading Global Research, *(962)* (2), 258-266.

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

Chiang, C.-F., & Hsieh, T.-S. (2012). The impacts of perceived organizational support and psychological empowerment on job performance: The mediating effects of organizational citizenship behavior. *International Journal of Hospitality Management*, *31*(1), 180–190. https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2011.04.011

Deci, E. L., Connell, J. P., & Ryan, R. M. (1989). Self-determination in a work organization. Journal of Applied Psychology, 74(4), 580–590. https://doi.org/10.1037/0021-9010.74.4.580

Drury. J., & Reicher, S. (2011). Collective Psychological Empowerment as a Model of Social Change: Researching Crowds and Power.*Journal of Social Issues*, *65*(4), 707-725

Ebrahim, H., & Khadije , M (2015). Evaluation and analysis of psychological empowerment and their impact on organizational commitment, *international journal of management sciences and business research*, 14(3), p.62

Eljaaidi, N. (2016). *Structural & Psychological Empowerment: A Literature Review, Theory Clarifications and Strategy Building*. *7*. 446-479.

Flaherty, A.; O'Dwyer, A.; Mannix-M, P., & Leahy, J. (2017). The Influence of Psychological Empowerment on the Enhancement of Chemistry Laboratory Demonstrators' Perceived Teaching Self-Image and Behaviours as Graduate Teaching Assistants. *Chemistry Education Research and Practice*, 18 (4),710-736.

Ganle, J & Kwadwo, A & Segbefia, A. (2015). Microcredit: Empowerment and Disempowerment of Rural Women in Ghana. *World Development. 66*. 335–345. 10.1016/j.worlddev.2014.08.027.

Gözükara, İ & Şimşek, Ö. (2015). Linking Transformational Leadership to Work Engagement and the Mediator Effect of Job Autonomy: A Study in a Turkish Private Non-Profit University. Procedia - *Social and Behavioral Sciences*. *195*. 963-971.

Hashem, A., Masoud, K., & Abbas, A. (2013). Evaluation of Impact of Employees Empowerment Dimensions on Organizational Commitment (Case Study: Mellat Bank Branches, Ardebil Province, Iran), *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, *3*(5), 367-372

Kosciulek, J., & Merz, M. (2003). Structural Analysis of the Consumer-Directed Theory of Empowerment. Rehabilitation Counseling Bulletin - REHABIL COUNS BULL. *44*. 209-216. 10.1177/003435520104400403.

Kotze, E. (2007). Psychological empowerment in the South African Military: The generalizability of menon's scale. SA Journal of Industrial Psychology, 33(2), 1-6.

Kuok, k., & Leino-K., H. (2001). Power and empowerment in nursing: Three theoretical approaches. *Journal of Advanced Nursing*, *31*(1), 235–241. https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2000.01241.x

Lan., X., M, Chong,W., Y. (2015). The Mediating Role of Psychological Empowerment between TransformationalLeadership and Employee Work Attitudes. Procedia - *Social and Behavioral Sciences 172* ,184 – 191

Lloyd, P., Braithwaite, J., & Southon, G. (1999). 'Empowerment and the Performance of Health Services,' *Journal of Management in Medicine, 13*, 2, 83–94

McShane, S., & Von, G., Mary., A., & Sharma, R. (2011). *Organizational Behavior* , 5th Edition (Indian Edition).

Menon, S.(2001). Employee empowerment: an integrative psychological approach. International association for applied psychology. *50*(1), 153-180.

Menon, S., & Harmann (2002). Generalizability of Menon's empowerment scale: replication and extension with Australian data. *International Journal of Cross Cultural Management*.

Miguel, C., Ornelas, J. H. & Maroco, J. (2015). Defining Pyschological Empowerment Construct:Analysis of three Empowerment Scales, *Journal of Community Psychology*. *43*(7), 900-919.

Nicola, D., Lincoln , C., Travers , P., & Adrian, W. (2003). The meaning of empowerment: the interdisciplinary etymology of a new management concept, *International Journal og Management Reviews*, *4* (2), https://doi.org/10.1111/1468-2370.00087

Patterson, K. (2013). Servant leadership: A theoretical model [Unpublished doctoral dissertation], Regent University, VA Beach, VA.

Pedro, E., Alves, H., & Leitão, J. (2018). "Does the quality of academic life mediate the satisfaction, loyalty and recommendation of HEI students?". *International Journal of Educational Management*, 32(5)

Perry, A, H. (2013). Effect of demographic factors on empowerment attributions of parents of children with autistic spectrum dis orders. [Unpublished doctoral dissertation], The University of Alabama.

Rezaee, R., & Pabarja, E. & Mosalanejad, L. (2019). Students' Academic Quality of Life and Learning Motivation in Iran Medical University -pilot from south Iran.

Seginer, R. (2009). Future orientation in times of threat and challenge: How resilient adolescents construct their future. *International Journal of Behavioral Development – 32*, 272-282. 10.1177/0165025408090970.

Singh, K., & Kaur, S. (2019). Psychological empowerment of teachers: development and validation of multi-dimensional scale. *International Journal of Recent Technology and Engineering*, 7(65), 340-343.

Sone T, Kawachi Y, Abe C, Otomo Y, Sung YW, Ogawa S. (2017) Attitude and practice of physical activity and social problem-solving ability among university students. *Environ Health Prev Med*;*22*(1):18. doi: 10.1186/s12199-017-0625-8. PMID: 29165109; PMCID: PMC5664572.

Spreitzer, G. (1993). A Dimensional analysis of the relationship between psychological empowerment and effectiveness, satisfaction, and strain, *Journal of Management*, 23(5), 679-704.

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

Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1990) *Introduction to qualitative research methods*. Paidós, Buenos Aires.

Ventegodt, S., Merrick, J. & Andersen, N.J. (2003). Quality of life theory I. The IQOL theory: an integrative theory of the global quality of life concept, *Scientific World Journal*. , 13 (3),1030-1040.

Yu, G. B., & Kim, J. (2008). Testing the mediating effect of the quality of college life in the student satisfaction and student loyalty relationship. *Applied Research in Quality of Life,*

Zhang, X.M. & Bartol, K. (2010). Linking Empowering Leadership and Employee Creativity: The Influence of Psychological Empowerment, Intrinsic Motivation, and Creative Process Engagement. *Academy of Management Journal*. *53*. 107-128. 10.5465/AMJ.2010.48037118.

Zimmerman, M. (2000). Empowerment Theory ,In Julian Rappaport & Edward Sideman (Eds.), Handbook of Community Psychology. New York: Plenum Publishers.

Zimmerman, M. A.; Eisman, A. B.; Reischl, T. M.; Morrel- Samuels, S; Stoddard, S; Miller, A. L.; Hutchison, P; Franzen & Rupp, L.(2018). Youth Empowerment Solutions: Evaluation of an After-School Program to Engage Middle School Students in Community Change. *Health Education & Behavior*, 45 (1), p20-31

***