# فعالية برنامج قائم على المدخل التفاوضي في تنمية الحيوية النفسية ومناصرة الذات لدى طالبات جامعة الأزهر

## إعـداد


**أ.د/ فاطمة السيد حسن خشبة**

أستاذ مساعد الصحة النفسية
بكلية الدراسات الإنسانية
تفهنا الأشراف بالدقهلية
جامعـــة الأزهـــــر

**أ.د/ عفاف سعيد فرج البديوي**

أستاذ مساعد علم النفس التعليمي
بكلية الدراسات الإنسانية
تفهنا الأشراف بالدقهلية
جامعـــة الأزهـــــر

# فعالية برنامج قائم على المدخل التفاوضي في تنمية الحيوية النفسية ومناصرة الذات لدى طالبات جامعة الأزهر


## الملخص

هدف البحث إلى التعرف على فعالية برنامج قائم على المدخل التفاوضي في تنمية الحيوية النفسية ومناصرة الذات لدى طالبات كلية الدراسات الانسانية بتفهنا الأشراف بالدقهلية جامعة الأزهر، وتكونت العينة من (٧٠) طالبة تم تقسيمهن إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وأعدت الباحثتان مقياسي الحيوية النفسية ومناصرة الذات ومقياس فعالية المعالجة التجريبية والجلسات القائمة على المدخل التفاوضي، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات طالبات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الحيوية النفسية لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات كل من القياس القبلي والبعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في الحيوية النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية)، حيث كانت الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لصالح البعدي، وبين القبلي والتتبعي لصالح التتبعي، بينما لم تظهر فروق بين القياسين البعدي والتتبعي، كما توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات طالبات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس مناصرة الذات لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات كل من القياس القبلي والبعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في مناصرة الذات (الأبعاد والدرجة الكلية)، حيث كانت الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لصالح البعدي، وبين القبلي والتتبعي لصالح التتبعي، بينما لم تظهر فروق بين القياسين البعدي والتتبعي.


**الكلمات المفتاحية** :المدخل التفاوضي –الحيوية النفسية–مناصرة الذات.

**Effectiveness of a program based on the negotiation-approach in developing psychological vitality and self-advocacy among female students at Al-Azhar University**

**Abstract**

The aim of the research is to identify the effectiveness of a training program based on negotiation-approach in developing psychological vitality and self-advocacy among students of the College of Human Studies in Tafahna Al-Ashraf in Dakahlia Al-Azhar University, and the sample consisted of (70) students who were divided into two groups, one experimental and the other controlling, and the researchers prepared a scale of psychological vitality, self-advocacy and the measure of the effectiveness of experimental treatment and training sessions based on negotiation-approach , The results concluded that there are statistically significant differences at the level of (0.01) between the mean scores of the students of each of the experimental and control groups in the post-measurement on the scale of psychological vitality in favor of the experimental group, and the existence of statistically significant differences at the level of (0.01) between the mean scores of each From the( pre, post and tracer measurement )of the experimental group in the psychological vitality (dimensions and the total score),Where the differences between the two measurements, the tribal and the posterior, were in favor of the postal, and between the tribal and the tracer, in favor of the Tabi'i, while there were no differences between the two measurements, the posterior and the posterior, the existence of statistically significant differences at the level of (0.01) between the mean scores of the students of each of the experimental and control groups in the post

measurement on the scale of self-advocacy in favor of the experimental group, and the existence of related differences Statistical significance at the level of (0.01) between the mean scores of each of the (pre, post and tracer measurements) of the experimental group in self-advocacy (dimensions and total score), Where the differences between the two measurements, the tribal and the posterior, were in favor of the postal, and between the tribal and the tracer, in favor of the Tabi'i, while there were no differences between the two measurements, the posterior and the posterior.

**Key words**: negotiation-approach - psychological vitality - self-advocacy.

**مقدمة:**

يعد التعليم الجامعي قمة الهرم التعليمي الذي يعهد إليه بتخريج أجيال فاعلة في جميع التخصصات، قادرة على المنافسة محليا ودوليا، ولهذا فإن لهذه المرحلة من التعليم دورا فاعلا وحيويا وفاعلا في صناعة الشعوب والمجتمعات، وعليه يجب أن ينال قدرا كبيرا من اهتمام صانعي القرار التربوي لتحسينه وتطويره وتزويده باستراتيجيات ومداخل ونظريات تعليمية تضمن له النجاح في تحقيق أهدافه التي يسعى إليها، وتزويدهم بشتى أنواع الوسائل التي تساعدهم على تطورات القران الحادي والعشرين.

ولم تعد المعرفة غاية في حد ذاتها، بل أصبح التركيز على المفهوم الرئيس والوظيفي لتلك المعرفة، فلم تعد طرق ومداخل التدريس التقليدية فعالة في عملية التعلم، كما أنها لا تعطي الفرصة الحقيقية للطالب للتعلم أو إبداء رأيه أو تعزيز دافعيته، لذا كان منوطا بالجامعات أن تستجيب وتتفاعل مع ظروف مجتمعاتها من خلال نشر المعارف العلمية من خلال طرق حديثة لا تعتمد على الحفظ والتلقين والتلقي السلبي، وإنما يعتمد على النقاش والحوار والتأمل والتفكير والتحليل والتعميم والتطبيق .

ويوجد الكثير من مداخل التعلم التي تفسرهذه العملية وتنظم حقائقها وتوضح سلبيات التعلم التقليدي وتساير تطورات العصر ومنها المدخل التفاوضي(Negitiation– approach) والذي يعتمد على النظرية البنائية ، ويركز على التوصل إلى تعلم أفضل لأنه يحرر المتعلمين من الأساليب التقليدية في التفكير وهو جزء أساسي من عملية التفاعل اليومي الطبيعي بين الجماعات، كما أنه يزيد الثقة بالنفس والكفاءة الذاتية (Richards, Guerrero, & Fischbach, 2020,553)

والمدخل التفاوضي يساعد الطلاب أطراف التفاوض على التوصل إلى نتائج مرضية في جو يتسم بالهدوء والاتزان الوجداني وفي أقصر وقت ممكن، فالطالب يعرف أن مفاوضاته يجب أن تكون ايجابية بناءة وليست سلبية هدامة، فهو يربأ بنفسه عن أن ينتزع بمعلول الهدم والانخراط في الخصومات الفارغة، بل يكون مستهدفا التوصل إلى ما يجب التوصل إليه من نتائج وسيطة فليس معنى التفاوض الحصول على الكل أولا شيء بل معناه التوصل إلى نقطة وسط بين المعلم وأطراف التفاوض من الطلاب (أسعد،٢٠١٩، ٦٢ ).

ويعد المدخل التفاوضي أحد المداخل المهمة التي تساعد أعضاء هيئة التدريس على تطوير

تدريبات أكثر دقة وفعالية لتعليم المعلمين قبل الخدمة كيفية التدريس بطريقة صحيحة وكيفية العمل في بيئة جذابة وخلق جو صحي بين المعلم وطلابه، كما أنه ينمي روح النقد والتأمل الفكري لدى المتعلم ويهدف إلى تشكيل بيئة عقلية واعية لأنه لايوحي بالخصومة كما يعتقد البعض، ولكن يقصد به إدارة العلاقات والنقاشات بشكل منظم يضمن عدم ميل كفة الميزان لصالح طرف على حساب الطرف الآخر، فالتفاوض يتم بين طرفين أو أكثر يشكلان وحدة واحدة وعلاقتهما ليست صراعية بل تراحمية (أحمد،٢٠٢١، ٥٧٧).

والمدخل التفاوضي أحد المداخل الحديثة الذي يهدف إلى التوصل إلى أفضل تعلم يمكن أن يحصل عليه المتعلم وذلك عن طريق التركيز على دور المتعلم وايجابيته من خلال تعاونه مع زملائه ومعلميه في وضع الأهداف واختيار المحتوى وتحمل المسئولية وتقبلها وأخذ قرار بالشيء الذي يدرسه ويتعلمه (عبدالوارث ،١٣٤، ٢٠١٣ & McEntyre,CurtnezzSmith, Richards, 2019,264.)

ويمكن المدخل التفاوضي الطلاب من الانخراط في الممارسات العلمية الواقعية من خلال تبرير الادعاءات القائمة على الأدلة الداعمة ويطورونها ويدافعون عنها وينشط مشاركة الطلاب في المناقشة العلمية (Governor, Lombardi, & Duffield, 2021,138).

ويعد المدخل التفاوضي احدى المداخل التي لاغنى لطلاب المرحلة الجامعية عنه، لأنه يساعدهم على استكشاف أفكارهم وبناء معارفهم وتطبيق مهاراتهم في مواقف متنوعة، بالإضافة إلى التأثير فيهم عاطفيا، ومن ثم إمكانية تغيير اتجاههم نحو العديد من القضايا والمشكلات التي قد تبدو معرفتهم وخبراتهم قاصرة تجاهها

(عبدالله وطلبة،٢٠٢١، ٣٦٤).

وترى الباحثتان أن نجاح المدخل التفاوضي في تنمية هذه المتغيرات يزيد من أهمية بحث فعاليته، إلا أن السؤال الأهم والمرتبط ببنية هذا المدخل هو لماذا ينجح الطلاب في إدراك معارفهم واستغلال هذه المعارف في مسايرة المعلمين في المواقف التعليمية المختلفة والقدرة على امتلاك مهارات التفكير العلمي والناقد والابتكاري واتخاذ القرارات السليمة بينما يفشل البعض الآخر، وتتصور الباحثتان الحاليتان أن ذلك يعتمد على طبيعة الحيوية النفسية ومناصرة الذات لدى كل طالب على حدة، فالطلاب المفعمين بالحيوية يمتلكون الطاقة المحركة للذات والتي تسمح لهم

بالاستقلالية والاستمرارية في الأنشطة المهمة ويمتلكون القوة المنشطة للحياة والناتجة عن الحماس والإبداع ، كما أن من يمتلك مهارات مناصرة الذات يتسنى له التعبير عن نفسه بشكل فعال ويكون قادرا على إشباع احتياجاته خاصة الأكاديمية في البيئة التعليمية وهم الأجدر بامتلاك المعرفة والخبرة التي تمكنهم من مواصلة تقدمهم الأكاديمي بشكل فعال، لذلك رأت الباحثتان الحاليتان بحث المدخل التفاوضي كمتغير مستقل للوقوف على أثره في الحيوية النفسية ومناصرة الذات لدى طالبات جامعة الأزهر.

ويتفق كل من(Peterson, & Seligman, 2004,604 ، أبو حلاوة والحسيني ،٢٠١٦، ٢٣١) على أن الحيوية النفسية هي القوة النشطة التي تدع الفرد للقيام بأدائه بفاعلية ومعانقة الحياة والإقبال عليها وتتضمن الحيوية العقلية والبدنية والروحية والانفعالية والاجتماعية.

إذا الحيوية النفسية مفهوم يرتبط بالدافعية الداخلية والفضول وحب الاستطلاع والاستكشاف والرغبة في تجريب كل ماهو جديد ويناقض في ذات الوقت الكثير من المتغيرات النفسية المهمة كالوهن النفسي والبلادة الانفعالية والهزيمة النفسية وفتور الهمة وعدم القدرة على اتخاذ القرار والجمود الفكري وكلها ترتبط بالبيئة التعليمية والأكاديمية.

وهو يتفق مع ما توصلت إليه نتائج .(Ju, 2017) والتي ربطت بين الحيوية ومعنى الحياة وسلبيا بالاكتئاب والعصابية وإدمان الانترنت واجترار الذات، ونتائج بحث Salama-Younes, .(2011 ) والذي توصل إلى ارتباط الحيوية النفسية بالإتقان والشعور بالسعادة والتفاؤل والأمل

وتذكر (العبيدي،٢٠٢٠، ٢٣) أن التسلح بالحيوية يعد درعا واقيا ضد الضغوط النفسية ومؤشرا قويا على تواجد الصحة النفسية وتنصب على الاهتمام بالكفاءة العقلية والنفسية والاجتماعية والجسدية للفرد بحيث تكون كفاءته أفضل من المستوى العادي للصحة.

وتوصلت نتائج (Orsini, Binnie, & Tricio, 2018) إلى أن الطلاب الذين يمتلكون الحيوية لديهم دافعية داخلية يتعاملون مع دراساتهم من خلالها ويركزون على المعنى بدلا من الحفظ وبإمكانهم تحقيق نتائج أكاديمية أفضل والحصول على مفهوم ذاتي أكبر وطاقة أعلى لأنشطتهم الأكاديمية

وتم إجراء أبحاث أجنبية وعربية لتنمية الحيوية النفسية، لكن لاتوجد أبحاث-في حدود علم الباحثتين- اهتمت بتنميتها لدى طالبات الجامعة، على الرغم من أن التدخلات التعليمية التي تحسن الحيوية يمكن أن تعزز التحصيل الدراسي وتقلل من التباينات فيه، وهذا ماأثبتته بحوث

عدة بأن لها آثارعميقة على دافعيتهم واستعدادهم الأكاديمي ولها تأثير كذلك على سلوكياتهم وأساليب تفكيرهم وبيئاتهم وعلى نجاحهم الأكاديمي وتأثيرها يمتد إلى مابعد تخرجهم من الجامعة (Torrato, ، Evelyn-Dorsey, 2017 ،Fini, Kavousian, Beigy& Emami, 2010) (Aguja & Prudente, 2021)

يتضح مما سبق أن الحيوية النفسية يمكن تنميتها ، ويؤدي المعلمون دورا بارزا في ذلك، وأن الطلاب المفعمين بالحيوية لديهم استعداد للتفكير وإتقان المهارات بصفة مستمرة، والطلاب المفعمين بالحيوية لهم قدرة على ضبط النفس وانخفاض القلق ويتميزون بالانفتاح العقلي ومزيدا من اليقظة وتزداد الحيوية في ظل الأمان النفسي ويمتلكون تقديرا عاليا للذات ويسعون وراء المتعة والراحة، ويتمتعون بالاستقلالية والحكم الذاتي ويركزون فيه على المعارف والانفعالات والمهارات والقدرة على انتقائهم واستبعاد المثيرات غير ذات الصلة، ومن ثم يتبين وجود قواسم مشتركة بين مايتيحه التعلم عن طريق المدخل التفاوضي وما يتطلبه ويفضله الطلاب المفعمين بالحيوية، وترى الباحثتان الحاليتان أن هذه القواسم المشتركة أمر يلفت الانتباه إلى افتراض إمكانية إسهام المدخل التفاوضي في تحسين الحيوية النفسية .

ومن ناحية أخرى فإن المدخل التفاوضي يوفر بيئة ديناميكية غنية بفرص التأمل العميق والتحليل، كما أنه يسمح بمعالجة بعض أنواع التفكيركالتفكير الناقد والعلمي ويساعد المدخل التفاوضي على زيادة الكفاءة والممارسة المستمرين لملاحظة آراء وأفكار الآخرين، كما أنه يتضمن ناحية ايجابية أخلاقية تعزز الاحترام المتبادل والحرص على الوصول إلى القيمة القصوى من التفكير دون الإساءة أو الإضرار بالآخرين، ويؤدي إلى التكيف مع البيئة، كما أنه يسمح بإعادة صياغة المعارف والمعلومات والانفعالات المختلفة، واستيعابها ضمن شخصية المتعلم، وفي هذا النوع من التعلم تزداد قيمة وفائدة مناصرة الذات، حيث أفاد (Smith & Ross,, 2007,790 أن الأفراد الذين يمتلكون الأدلة الكافية ومقومات التفاوض الصحيحة يمكنهم مناصرة أنفسهم والترويج لحاجتهم ومطالبهم، وذكر ( محمد ومحمد ،٢٠١٥، ٦٦) أن الطلاب الذين يمتلكون مهارات مناصرة الذات بدرجة عالية يمتلكون مهارات الاستقلال والتحكم والخبرة والمعرفة والدافعية التي تمكنهم من التعبير عن آرائهم حتى لو كانت مختلفة عما لدى الآخرين، وتجعلهم أكثر ثقة في أنفسهم لأن الطالب عندما يبادر في مناصرة ذاته يبدأ في الإعلان عن حاجته للآخرين (زملائه والمعلمين)، كما تتطلب منه أن يمتلك المهارة والقدرة على التعبير عما يحتاجه، كما

تمكنهم هذه المهارات من السيطرة على عملية صنع القرار ويكون لديهم خبرات عن البيئة التعليمية وتمكنهم هذه المهارات من الدفاع عن أنفسهم ومعرفة أهدافهم الأكاديمية واحتياجاتهم وكيفية الدفاع عنها.

ويشير (Betcher,2021,11) إلى أن مناصرة الذات هي القدرة على إدراك نقاط القوة والضعف والقدرة على صياغة الأهداف الشخصية والحزم واتخاذ القرار، وهي مهمة في تحديد احتياجات الطلاب واتخاذ القرارات التي تمكنهم في الحياة التعليمية من الوعي بالذات وتقييمها والتحصيل وحل المشكلات.

ويذكر (حسب الله،٢٠١٩،٤٣٥) أن مناصرة الذات من المتغيرات التي تؤثر ايجابيا في حياة الطالب وتساعده في التغلب على المشكلات والضغوط الأكاديمية وتحقيق النجاح الأكاديمي وصولا إلى تحقيق ذاته وأهدافه، لذا يمكن اعتبارها وسيلة من وسائل الدفاع عن النفس في المواقف الأكاديمية بصفة خاصة والمواقف الحياتية بصفة عامة.

وباعتبار التلازم بين ممارسة الأفراد للحيوية النفسية وامتلاك مهاراتها يتيح للأفراد مناصرة ذواتهم كمفاهيم ايجابية تساعد في ايجاد مجتمع انساني أوسع وأرحب يعتمد على التعاون والمشاركة واحترام حقوق الفرد وحرياته الأساسية ويعزز المفاهيم الايجابية النفسية كالتفاهم والتعاطف

وفي ظل هذه الأهمية الكبيرة بضرورة بحث هذا المتغير وتنميته لدى طلاب الجامعة لم تجد الباحثتان سوى بحوث قليلة جدا على المستوى العالمي والعربي لتنمية هذا المتغير، فقد توصلت نتائج بحث .(Jozwik, & Cuenca-Carlino, 2020) إلى فاعلية استراتيجية الكتابة الإقناعية في تنمية مهارات مناصرة الذات لدى طلاب التعليم العالي ذوي صعوبات التعلم، كما توصلت نتائج (Russell & Pearl, 2020) إلى فاعلية برنامج تدريبي قائم على بعض الأنشطة ومقاطع الفيديو في مناصرة الذات وحل المشكلات الأكاديمية، كما توصلت نتائج بحث Nowakowski- .(Sims & Kumar, 2021) إلى فاعلية برنامج قائم على الأنشطة الاجتماعية في مناصرة الذات لدى طلاب الجامعة، كما توصلت نتائج (عثمان ،٢٠٢٢) إلى فاعلية برنامج قائم على نظرية المرونة المعرفية في تنمية مناصرة الذات واتخاذ القرار لدى التلاميذ الصم في المرحلة الاعدادية.

يتضح من خلال الطرح السابق أن هناك ترابطا بين تنمية الحيوية النفسية بكافة صورها الذهنية والبدنية والانفعالية والاجتماعية والروحية لدى طالبات الجامعة وبين كونهن مناصرات

لذواتهن أثناء تنفيذ المهام الأكاديمية وذلك من خلال بث روح النشاط والطاقة النفسية وهو أدعى لكونهن واعيات بذواتهن مستقلات قادرات على مناصرة أنفسهن والحصول على حقوقهن لجميع الطالبات بصفة عامة والطالبات المعلمات بصفة خاصة نظرا لمنطقية التزام وتحلي الطالبات المعلمات بالحيوية النفسية ومناصرة الذات والتي تجعل البعد عن الخمول النفسي والخذلان الذاتي سببا غير مقبولا لديهن كمعلمات المستقبل، كما يتضح وجود قواسم مشتركة بين الإمكانات التي يتيحها المدخل التفاوضي ومانتطلبه مناصرة الذات من ضرورة الوعي بالذات والمعرفة والتحكم والاستقلالية، الأمر الذي يلفت الانتباه إلى إمكانية إسهام المدخل التفاوضي في تحسين مناصرة الذات، كما يتضح قلة البحوث التي تناولت مناصرة الذات بصفة عامة وتنميتها على وجه الخصوص، وبناءا عليه يسعى البحث الحالي إلى مواصلة ماقام به الآخرون من الاعتماد على المدخل التفاوضي- والذي لم ينل الاهتمام الكافي مع متغيرات البحث الحالي- حيث لاحظت الباحثتان أن هناك ندرة في البحوث التي تناولت فعالية المدخل التفاوضي في الحيوية النفسية ومناصرة الذات لدى طالبات الجامعة، لذلك رأت الباحثتان القيام بهذا البحث بين طالبات المرحلة الجامعية بكلية الدراسات الانسانية بتفهنا الأشراف بالدقهلية.

**مشكلة البحث**

اتضح للباحثتين أن الطالبات بكلية الدراسات الانسانية تعانين من ضعف في مهارات التفاوض والحيوية النفسية ومناصرة الذات وظهر ذلك في المناقشات بين الطالبات حول بعض قضايا المقرر أو بعض القضايا التنظيمية أو بعض القضايا العامة، حيث اتضح أنهن يعانين من ضعف في المهارات المتضمنة لهذه المتغيرات وأهمها الضعف في مهارات الاستماع للآخر وتحليل كلامه تحليلا دقيقا وعدم مقاطعته، كما يفتقدن الرد على الآخر بحجج منطقية وأدلة قوية والتوظيف المناسب للغة الجسد، كما أنهن يعانين من ضعف في الحس اللغوي ومهارات التواصل مع الآخرين وافتقاد الاهتمام بالمصالح المشتركة والمتداخلة وتوسيع الفجوة في المسائل الخلافية والقواسم المشتركة وافتقاد القدرة على التأثير والإقناع بالأدلة ومقابلة الحجة بالحجة وافتقاد التفاعل والتعاطف والتقبل والنقاش والحواروعلى الجانب الآخرتفتقد الطالبات الدافعية والقدرة على اشباع احتياجاتهن والخبرة والتحكم والمعرفة التي تمكنهن من مواصلة تقدمهن الأكاديمي والتعبير عن النفس بشكل فعال والعجز عن ممارسة حقوقهن والمطالبة بها بطريقة منظمة ومقصودة والشعور بالوهن النفسي والخمول والنظرة التشاؤمية للأمور وللمستقبل وفتور الهمة والنشاط وعدم القدرة

على استكمال المهام الأمر الذي ينبيء بافتقادهن لمتطلبات الحياة المستقبلية بشقيها الاجتماعي والمهني، وكل ذلك ناتجا عن أن هذا القسم تنسيقه عالي ومعظم طالباته ممن قتلت أحلامهم بدخول كليات القمة كالطب والصيدلة أو اللغات والترجمة الفورية، فمعظم من قتل حلمه دخل هذا القسم،إذ أن تنسيقه للعام الجامعي ٢٠٢١ تخطى ٩٠٪ للقسم العلمي،٨٥٪ للقسم الأدبي مما يشعرهن بالفتور والخمول في بداية دخولهن الجامعة وشعورهن وشكواهن المستمرة بارتفاع التنسيق مقارنة بالبنين في جميع كلياتهن وتوافر تخصصات للبنين لاتتوفر لهن، مما يجدي معه احتياجهن لمناصرة ذواتهن، ويأتي الاهتمام بالمدخل التفاوضي متوافقا مع خطط التنمية في مصر ورؤيتها لتطوير التعليم المصري ٢٠٣٠ الذي يستهدف أن يكون التعليم من أجل الحياة من خلال امتلاك المهارات التي تمكنهن من ذلك والتفاوض والحيوية النفسية ومناصرة الذات بعضا من هذه المهارات، وبالاطلاع على توصيفات مقرراتهن تبين أنه لاتوجد إشارة إلى مهارات التفاوض أو الحيوية النفسية أو مناصرة الذات ولا كيفية التدريب عليها أو الاستراتيجيات التدريسية والمداخل المناسبة لاكسابهن هذه المهارات اللاتي افتقدنها، واستكمالا لهذه الملاحظات، طبقت الباحثتان دراسة قبل استطلاعية من خلال استبيان مقيد مكون من (٢٥) فقرة (١٣) فقرة للحيوية النفسية، (١٢) فقرة لمناصرة الذات على (١٠٠) طالبة من طالبات الفرقة الأولى بشعبة التربية، وتوصلت النتائج إلى أن ٧٠٪ تقل درجاتهن عن المتوسط في الحيوية النفسية، ٦٠ % تقل درجاتهن عن المتوسط في مناصرة الذات، مما يدل على انخفاض الحيوية النفسية ومناصرة الذات لدى طالبات الجامعة، وهو مادعمته نتائج بحث (Dolunay Cuğ,2015) من أن طلاب الجامعة في حاجة لتعزيز الحيوية النفسية لأنها عامل مهم في التنبؤ بالرضا عن الحياة والسعادة النفسية والرفاهية، وذكر(De Young, 2010,15 ) أن التعامل مع تحديات اضطراب المناخ العالمي يتطلب تغييرًا سلوكيًا على نطاق واسع وهناك العديد من المهارات التي ستساعد الأفراد على التعامل مع هذا التحول القادم ولكن ليس هناك أكثر من القدرة على حل المشكلات بطريقة إبداعية وتخطيط السلوك وتقييده وإدارة العواطف الناتجة عن فقدان نمط الحياة الثرية تتطلب هذه القدرات حالة ذهنية تسمى الحيوية.، حتى في أفضل الظروف، يبدو أن الثقافة الحديثة تتآمر لإضعاف هذا الجانب من الحيوية، والانحرافات والتحديات التي يفرضها عالم كهربي ومتغير إلى إجهاد هذه القدرة، مما يجعل تنمية الحيوية أمرا ضروريًا لمستويات عالية من الأداء الفردي بشكل عام وللتعامل المدروس بشكل خاص، وذكرت (مصطفى،٢٠١٨،٣٧) أن الحيوية تعد أحدث متغير

في علم النفس الايجابي الذي يعني بالأفراد وبنائهم ودراسة مايميزهم من خصائص، ولابد أن تتوالى البرامج التدخلية وتبحث عن أهم الطرق والأساليب والمداخل لتنمية مثل هذه المفاهيم لمعرفة دورها وأثرها على المجتمعات في المدى القريب أو البعيد خاصة الشباب الجامعي لوقايتهم من الاحتراق النفسي المترتب على انخفاض مثل هذه المتغيرات، وذكرت (حسان،٢٠٢١، ١٤٠) أن الشباب الجامعي رمز الطاقة والحياة والحماس وبالتالي فهم الأجدر لأن يكونوا مفعمين بالحيوية وبالرغم من ذلك فالبحوث التي اهتمت بهذا المتغير قليلة جدا، كما يذكر ( Chang, Kuo, & Ni, 2021,2) أنه على الرغم من أهمية هذا المتغير في البحوث النفسية إلا أن البحوث فيه مازالت قليلة خاصة التجريبية وهو الأجدر من بين المتغيرات بالدراسة لأهميته في تحقيق الرفاهية لدى الأفراد وفهم سلوكهم وعواطفهم، وتشير البحوث إلى أن انخفاض الحيوية النفسية له العديد من العواقب الوخيمة على الصحية النفسية، مثل انخفاض القلق والثقة بالنفس Deci, & Ryan, (2020,228).

ومن ناحية أخرى وجدت دراسات تجريبية في الحيوية النفسية فقد توصلت نتائج بحث ( Yost, Erik; Ellis, Gary ,2018) إلى فعالية برنامج قائم على نشاط استجمام ترفيهي وفقا لمباديء نظرية تقرير المصير على الحيوية والألفة تجاه الطبيعة بين الشباب الذكور، كما توصلت نتائج بحث (Jafari, Nadi, & Manshaee, 2021) إلى فعالية التدريب على التعلم ذاتي التنظيم في تنمية الحيوية والدافعية الأكاديميين، كما توصلت نتائج بحث ( Soorgi, Godarzi, Shabib Asl, & Ghorbani, 2021) إلى فعالية التدريب على الوظائف التنفيذية في الحيوية الأكاديمية للطلاب والأداء الأكاديمي.

وعلى الجانب الآخرتعد مناصرة الذات هي الجانب المضيء لنجاح الطلاب خلال المرحلة الجامعية لأنها تسهل تحقيق رغبات الفرد واحتياجاته وحقوقه لتحديد ومتابعة التسهيلات المطلوبة، كما ترتبط بدرجة مرتفعة بالنجاح الأكاديمي Pfeifer, Reiter, Cordero, & (Stanton,2021).

وتوصل ( Centerrino, 2016) إلى أن ٤٠٪ من الطلاب فقط يواصلون تعليمهم بعد المرحلة الثانوية نظرا لافتقادهم للنجاحات الأكاديمية وتحضيرهم لدراسات مابعد الثانوية و الناتجة عن افتقادهم لمهارات مناصرة الذات، كما توصلت نتائج (Nowakowski–Sims, & Kumar, 2021) إلى أن طلاب المرحلة الجامعية في حاجة إلى مناصرة الذات وأن التدريب عليها يزيد

من الكفاءة الذاتية، وأوضح (Raasch, 2017,11) أن طلاب التعليم العالي في حاجة إلى مهارات مناصرة الذات لأنها تعلمهم كيفية تقرير مصيرهم وتجعلهم يمارسون حقوقهم في المطالبة بالتسهيلات الأكاديمية والدفا ع الذاتي عن الحقوق الشخصية داخل الحرم الجامعي، كما أنها تقوي أواصر العلاقات بين الطلاب .

وفي ذات الخط توصلت نتائج بحث(D'Alessio, & Osterholt, 2018) إلى فعالية مناصرة الذات في التنظيم الذاتي والمهارات الأكاديمية والدافعية، كما توصلت نتائج بحث (Jozwik & Cuenca–Carlino, 2020) إلى فعالية الكتابة الإقناعية في تعزيز مهارات مناصرة الذات، كما توصلت نتائج (Luelmo, Kasari, & Fiesta , 2021) إلى فعالية برنامج إرشادي لتحسين مناصرة الذات الأكاديمية الخاصة بالتعليم الخاص، كما توصلت نتائج بحث (Cormier & Scott, 2021)إلى فعالية مهارات مناصرة الذات في دعم السلوك الايجابي وخفض التعصب لدى معلمي الفصول الخاصة.

يتضح من الطرح السابق وجود ندرة في البحوث التي تناولت أثر المدخل التفاوضي في الحيوية النفسية ومناصرة الذات، كما يتضح وجود مشاكل أكاديمية ونفسية تترتب على انخفاض الحيوية النفسية ومناصرة الذات، كما يتضح أيضا وجود قواسم مشتركة بين الإمكانات التي يتيحها التعلم باستخدام المدخل التفاوضي وما يتضمنه ويتطلبه كل من الحيوية النفسية ومناصرة الذات، ويتضح أيضا توافر معطيات تجريبية –نتائج بحوث سابقة– في تنمية الحيوية النفسية ومناصرة الذات، كمايتضح من العرض حداثة المتغيرين ولاتوجد بحوث تجريبية عربية أو أجنبية تناولت المدخل التفاوضي في الحيوية النفسية ومناصرة الذات لدى طالبات الجامعة مما يستدعي إجراء هذا البحث، وفي ظل الاستخلاصات السابقة أمكن للباحثتين صياغة مشكلة البحث الحالي في **التساؤلات التالية:**

- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الحيوية النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية)؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات كل من القياس ( القبلي – البعدي – التتبعي ) للمجموعة التجريبية في الحيوية النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية)؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس مناصرة الذات (الأبعاد والدرجة الكلية )؟

- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات كل من القياس (القبلي – البعدي – التتبعي) للمجموعة التجريبية في مناصرة الذات (الأبعاد والدرجة الكلية)؟

**أهداف البحث :**

معرفة مدى فعالية البرنامج القائم على المدخل التفاوضي في تنمية الحيوية النفسية ومناصرة الذات، واستمرار هذا التأثير لما بعد الانتهاء من البرنامج لدى طالبات جامعة الأزهر.

**أهمية البحث :**

**الأهمية النظرية :**

- يستمد البحث الحالي أهميته من خلال الشريحة العمرية التي يتناولها، وهن طالبات الجامعة اللاتي يفتقرن إلى الحيوية النفسية ومناصرة الذات.
- يتناول البحث الحالي متغيرين حديثين نسبيا وهما متغير الحيوية النفسية ومناصرة الذات وهما من المؤشرات الرئيسة على جودة الحياة النفسية والتي تقترن بمشاعر السعادة والأمل والحماس والإقبال على الحياة خاصة الحياة الأكاديمية لدى طالبات الجامعة.
- يعد البحث الحالي استجابة لنتائج البحوث السابقة، حيث توصلت نتائج البحوث إلى ضرورة تنمية الحيوية النفسية ومناصرة الذات ((Centerrino, 2016،عباس والسيد،٢٠٢١، Nowakowski–Sims, & Kumar, 2021 ،عثمان ٢٠٢٢)

**الأهمية التطبيقية:**

- لفت نظر المهتمين بالجامعة بالاستفادة لما توصلت إليه نتائج البحث ميدانيا.
- قد يخدم مقياسي الحيوية النفسية ومناصرة الذات السادة أعضاء هيئة التدريس في معرفة قدرات طلابهم الذهنية والجسدية والنفسية والاجتماعية والروحية والأكاديمية والتي يمكن ملاحظتها في سلوكهم، حيث تعد إحدى الواجبات التى يقع العبء فيها على عاتق المعنيين من أجل إرساء التكيف لأبنائهم الطلاب والطالبات، مما يساهم في تحسين عملية التحصيل لديهم.

- قد يسهم البحث في إحداث نقلة نوعية في مخرجات الميدان التربوي في الدول العربية وذلك بتوجيه أنظار السادة المعنيين بتطوير المناهج الدراسية إلى كيفية تصميم بيئات تعلم قوية تعتمد على المدخل التفاوضي.
- قد تتقن طالبات المجموعة التجريبية البرنامج القائم على المدخل التفاوضي، ومن ثم يقْتَوْن أثره ويطبقنه عند تدريسهن لطلابهن سواء قبل الخدمة في التربية العملية أو بعد الخدمة من أجل تنمية الحيوية النفسية ومناصرة الذات أو متغيرات أخرى نفسية

**مصطلحات البحث :**

فعالية Effectiveness: وتعرفها الباحثتان بأنها: الفارق الدال إحصائيا بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية التي تتعرض للإجراءات التدريبية وطالبات المجموعة الضابطة التي لاتتعرض لتلك الإجراءات والفروق بين القياس (القبلي–البعدي– التتبعي) بالنسبة للمجموعة التجريبية على مقياسي الحيوية النفسية ومناصرة الذات.

برنامج :program تعرفه الباحثتان بأنه مجموعة من الإجراءات والخطوات والأنشطة والتطبيقات المحددة والمنظمة والمتكاملة والمعدة في ضوء المدخل التفاوضي والتي يتعرض لها طالبات المجموعة التجريبية بغرض تحقيق مجموعة من الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية وتغيير سلوك المتدربات أثناء الأداء على البرنامج وبعد انتهائه.

المدخل التفاوضي :مجموعة من الأنشطة التفاعلية الحوارية بين الطالبات والمدربة وبينهن البعض يمارسن من خلالها التفكير واستخدام مهارات التأثير والإقناع للوصول إلى اتفاق حول بعض القضايا الفقهية المعاصرة التي تحتاج إلها الطالبة في هذه المرحلة العمرية ويتم من خلال ثلاث مراحل هي التفاعل والاندماج، الاستكشاف، التأمل.

الحيوية النفسية : Psychological Vitality تعرفها الباحثتان بأنها امتلاك قوة تتضح في جميع جوانب الشخصية الذهنية والجسدية والنفسية والاجتماعية والروحية والأكاديمية، يمكن ملاحظتها في سلوكهن وتعكس ماتتمع به الطالبات من الرفاهة والايجابية من أجل الاستمرار في العيش بمعنى وهدف ويتحدد اجرائيا بالدرجة التي تحصل عليها الطالبات على مقياس الحيوية النفسية

مناصرة الذات:Self-advocacy :وتعرفها الباحثتان بأنها مجموعة سلوكيات تعبر عن قدرة الطالبات على تحقيق أهدافهن ورغباتهن الخاصة بالنواحي الأكاديمية وغيرها كالوعي بالذات والوصول إلى أكبر قدر من الاستقلالية في آداء المهام والدافعية أوالتكيف مع الضغوط التي تواجهها وتقدير متطلبات الدعم التي تحتاجها والكفاح الدائم وراء هذه المتطلبات بغية تحقيقها بما يضمن لهن التمكين والتحكم في صنع القرارات ا الخاصة بهن ويتحدد إجرائيا بالدرجة التي تحصل عليهاالطالبات على مقياس مناصرة الذات

**حدود البحث:**

اقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية:

- البرنامج القائم على المدخل التفاوضي ومقياسي الحيوية النفسية ومناصرة الذات ومقياس المعالجة وكلها من إعداد الباحثتين.
- مجموعة من طالبات الفرقة الأولى بشعبتي التربية (العام ورياض الأطفال ) بكلية الدراسات الانسانية بتفهنا الأشراف بالدقهلية بالفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٢٢/٢٠٢١.

**الإطار النظري للبحث:**

**أولا : المدخل التفاوضي**

مفهوم المدخل التفاوضي:

من خلال الاطلاع على التربويات الحديثة في هذا المجال وجدت الباحثتان تعدد تعريفات المدخل التفاوضي وذلك بحسب تعدد وجهات نظر الباحثين كالتالي:

عرفه (عبدالوارث ،٢٠١٣، ١٣٧) بأنه اتصال متبادل ومصمم فيما بين الطلاب وبينهم وبين معلمهم وتبادل وجهات النظر والتقريب فيما بينها والاتفاق عليها حول موضوع الدراسة وما يرتبط بها من مهام تعليمية وخطوات تنفيذية بما يضمن مرور الطلاب بخبرات تعليمية تسهم في تنمية صنع القرار .

كما تعرفه (توفيق ،٢٠١٩، ١٩٨-١٩٩) بأنه مجموعة من الأنشطة التفاوضية الحوارية التي يقوم بها المتعلمون بالتعاون مع معلميهم حيث يمارسون من خلالها التفكير الجانبي واستخدام مهارات التأثير والإقناع للوصول إلى اتفاق حول قضية أو موضوع جدلي.

ويعرفه (Thompson & Hastie, 2018,99 ) بأنه عملية اتصال بين طرفين أو أكثر يحاول فيها كل طرف تبادل وجهة نظره ويتم الاتفاق بين الأطراف على رأي معين بعد البحث والمناقشة.

ويعرفه (Johnson, 2021,9) بأنه تفاعل بين مشاركين أو أكثر على الأقل حول واحدة أو أكثر من القضايا حيث يجب على الأطراف أن تقرر أفضل السبل للتأثير على سلوك الطرف الآخر.

ويعرفه (Kröhling ,Chiotti, & Martínez, 2021,101 ) بأنه التواصل مع بعضهم البعض من أجل إيجاد استراتيجية تفاوض مثالية. والتعلم يزيد بشكل فعال للأطراف المتفاوضة مع ميل لتحسين الرفاهية الاجتماعية وتستخلص الباحثتان تعريفا للمدخل التفاوضي كالتالي بأنه مجموعة من الأنشطة التفاعلية الحوارية بين الطالبات والمدربة وبينهن البعض يمارسن من خلالها التفكير واستخدام مهارات التأثير والإقناع للوصول إلى اتفاق حول بعض القضايا الفقهية المعاصرة التي تحتاج إلها الطالبة في هذه المرحلة العمرية.

يتضح من العرض السابق مايلي:

-هناك شبه اتفاق بين الباجثين على مفهوم المدخل التفاوضي رغم تعدد التعريفات .

-التفاوض يمكن أطرافه من عرض آرائهم ووجهات نظرهم فهو مهم في تعزيز الذات ونصرتها.

-التفاوض يمكن المتفاوضين أو أطراف التفاوض من الوصول إلى صفقة عادلة يمكن لجميع الأطراف قبولها عن طيب خاطر ومن ثم فالتفاوض مهم في بناء العلاقات الاجتماعية .

-هناك اتفاق على أن استخدام المدخل التفاوضي يساعد على خلق بيئة تعليمية مثالية وممارسة التفكير بشتى أشكاله.

- يتم تقييم المعلومات لدى المتفاوضين من خلال تقييم آراء الخصوم ويعد المعلم بمثابة أداة رائعة لتقييم المعلومات وتوفير البصيرة.

- المفاوضات يمكن تصنيفها على أنها ايجابية أو سلبية حسب السياق الذي أديرت فيه ، فتكون ايجابية عندما يكون الهدف منها التعاون في الوصول لرأي يرضي الجميع وتكون سلبية عندما يكون الغرض منها التنافس والتقليل وفرض الآراء الفردية.

**أهمية المدخل التفاوضي:**

-يعتبر التفاوض من الأبعاد الضرورية للتعلم الديموقراطي وينظر العديد من التربويين للمدخل التفاوضي على أنه ثمرة الحوار التعاوني وصنع القرار والذي يشجع المشاركة النشطة في عملية التعلم (Brubaker,2009,94).

يحث المتعلمين على التفكير والبحث والاستقصاءويجعل المتعلمين أكثرفاعلية ويسهم في انتاج وتوليد أفكار جيدة، مما يزيد من حب الاستطلاع المعرفي لديهم (الديب،٢٠٠٣، ٢١٩).

-يجعل الطلاب شركاء فيما سيتعلمونه وفي اختياره، مما يثير في الطلاب الحماسة والاهتمام فيما سيتعلمونه ويزيد من خبرات المتعلمين وعمقها واتساعها والقدرة على الحكم الموضوعي العاقل المستند إلى الدليل والحجة القوية وتجعله قادرا على إقناع الآخرين.

-يزود المتعلمين بالفرص المناسبة لبناء المعرفة الجديدة والفهم من الخبرات الواقعية، حيث يضع المتعلمين في مواقف حقيقية ويزودهم باكتساب العلاقات الايجابية وإدراك أكثر للتأييد الأكاديمي من الأقران وهو من شأنه أن ينمي فيهم تقدير الذات الأكاديمية ومناصرتها.

- يزود أطراف التفاوض باكتساب عملية التواصل الجيد مع بعضهم البعض من أجل إيجاد استراتيجية تفاوض مثالية تسمى منطقة الاتفاق، كما يقضي على الأنانية والمصلحة الشخصية.

-إحدى المهارات الاجتماعية الأساسية التي تستخدم لمعالجة النزاعات والعمل بشكل جيد مع الآخرين وتعد من أهم المهارات الحيوية (Amyvon, 2014 ,33).

- ينمي القدرات اللفظية لدى الطلاب، حيث يتطلب عرض الطالب لوجهة نظره في موضوع معين باستخدام ألفاظ وعبارات واضحة والتركيز على الأفكار المحورية في الموضوع Johnson, (2021,18).

**مراحل المدخل التفاوضي:**

يمكن تطبيق المدخل التفاوضي بثلاث مراحل يندرج تحتها إجراءات فرعية كالتالي:

**المرحلة الأولى: مرحلة الاندماج**

في هذه المرحلة يتم توضيح الموضوع أو المشكلة موضوع التفاوض ومنها يتم تحديد الأهداف ويقوم المتعلمون بتحديد الأهداف بأنفسهم حسب ماتم الاطلاع عليه مسبقا من خلال مصادر

التعلم المناسبة وتكون مهمة المعلم تجميع الأهداف التي ستسير خلال الجلسة ويكون المعلم قادرا على خلق جو مناسب للحوار وإثارة الأفكار.

**المرحلة الثانية: مرحلة الاستكشاف**

وفيها تدار الجلسة بالأهداف التي تم الاتفاق عليها خلال المرحلة الأولى ويكتشف المتعلمون فيها جميع القضايا والمهام المتفق على تدريسها وتعلمها ويدير المعلم عملية التعلم ويقسم الطلاب على المهام سواء في شكل تعاوني أو بطريقة فردية وفيها يعرض كل فرد أو مجموعة رأيه، ثم يتم الاتفاق على كل مهمة وهكذا حتى تنتهي جميع المهام أو الأهداف المتفق على تدريسها.

**المرحلة الثالثة: التأمل**

وفيها يتأكد كل متعلم من بلوغه النتائج المستهدفه،وأنه تعلم ماهو متوقع منه، وأنه يعي جوانب الاستفادة مماتعلمه ،ويستطيع تقويم آدائه وتقويم أقرانه ومن الممكن طرح تحديات جديدة يثيرها مماتعلمه أو يطبق ماتعلمه(Pruit ,2013, 18 ، زحافة، ٢٠١٦ ، ٣٣٩).

**مبادئ المفاوضات الجيدة**

-المفاوضون الجيدون يقومون بعدد من الأشياء التي ترتبط بنتائج المفاوضات الإيجابية

-يتجنبون الالتزام المبكر، حث خصمهم على التنازل، وتشكيل تصور الخصم للقيمة .

- المفاوضون الجيدون يعملون على جمع المعلومات قبل بدء المفاوضات من خلال البحث عن الخصم وجمع أكبر قدر من البيانات.

-يمكنهم أيضًا الاستفادة من كل الوقت المتاح في المفاوضات. من خلال استغلال وقتهم بشكل فعال

Lin, Oshrat & Kraus, ، Gratch, DeVault & Luca,2016,23)

.( 2019, 349

**كيفية التدريس طبقا للمدخل التفاوضي:**

- يتم تدريس مهارات التفاوض في شكل محاضرة حيث يتعلم الطلاب أولا مبادئ التفاوض.

- يقوم الطلاب بتطبيق المهارات التي تعلموها من خلال تطبيق المبادئ مع بعضهم البعض، وتهدف هذه التمارين أو التطبيقات إلى ممارسة هذه المبادئ.

يتم تطبيق مراحل التفاوض للمناهج والدروس المختلفة ويتم تعيين الدروس قبل تدريسها ويبحث فيها الطلاب.

-يتجول المعلم داخل حجرة الدراسة ويلاحظ ويقيم استخدامات الطلاب لمباديء التفاوض، ويشاركهم للوصول إلى اتفاق معين للأهداف وللقضايا المطروحة داخل الدروس والمتفاوض عليها ، ومن الممكن ترك الطلاب ولكنه يشرع في التوجيه العام ويحدث التعلم حينئذ بطريقة ميسورة وسهلة

( Kinnar, Dede, Johnson, Straub & Korjus, 2021,72 ، Johnson, 2021, 8).

من خلال ماسبق يتضح أنه يمكن استخلاص الباحثتين مجموعة من الأسس المعرفية والنفسية والتربوية للمدخل التفاوضي والتي من الممكن أن يكون لها تأثير في تصميم الجلسات وفقا للمدخل التفاوضي

- الموقف التدريسي شركة بين المدرب والطلاب وبين الطلاب فيما بينهم، ومن ثم فلكل منهم دوره في المشاركة الحقيقية، بمعنى أن الطلاب لهم دور في عملية التدريس بكل ماتشمله من تخطيط وإدارة وتنفيذ
- أن المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات والقيم التي من المفترض تنميتها لابد أن تترجم إلى مواقف حقيقية في خطوات المدخل التفاوضي.
- أن التفاعلات الانسانية لابد أن تسود خلال المدخل التدريس أو التعلم عن طريق المدخل التفاوضي، بمختلف مستوياتها وأنواعها، فالمناخ الصفي التسلطي لايساعد على نجاح التفاوض ولايؤدي إلى تحقيق أهدافه، ومن ثم فالحاجة ماسة إلى التفاعل الانساني في ضوء المدخل
- المعرفة لاتبنى في ضوء المدخل التفاوضي من قبل المعلم ولكن من قبل المتعلم والمعلم ميسر فقط
- تستلزم عملية التعلم في ضوء المدخل التفاوضي عمليات نشطة يكون للمتعلم دور ايجابي فيها ، ومن ثم فإن الأنشطة والتدريبات سمة رئيسة في المدخل التفاوضي لزيادة وعمق واتساع خبرات الطلاب

- التقويم في ضوء المدخل التفاوضي لابد أن يكون مصدر خبرة سارة تزيد من مستوى الدافعية من أجل المزيد من التعلم. **ولأهمية المدخل التفاوضي فقد اهتمت البحوث في البيئتين الأجنبية والعربية بتوظيفه في تنمية العديد من المتغيرات النفسية حيث**

هدفت دراسة (توفيق،٢٠١٩) إلى بحث فاعلية برنامج قائم على المدخل التفاوضي في تنمية مهارات التفكير الابداعي لدى طالبات الصف الأول الثانوي ولتحقيق أهداف البحث تم تطبيق البرنامج القائم على المدخل التفاوضي واختبار مهارات التفكير الابداعي وقد أعدتهم الباحثة جميعهم على عينة واحدة تجريبية عددها (٤٠) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي بمدرسة البنات الثانوية بالفيوم واستغرق تنفيذ البرنامح ستة أسابيع بمعدل جلستين أسبوعيا وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي في اختبار التفكير الإبداعي لصالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق دالة بين متوسطات درجات القياسين البعدي والتتبعي

ودرس (McEntyre, Curtner-Smith, & Richards ,2019 ) كيفية تدريس منهج المسئولية الشخصية والاجتماعية لمعلمي ماقبل الخدمة، وتم التدريس لمعلمي ما قبل الخدمة ضمن نموذج المسؤولية الشخصية والاجتماعية للتدريس، وتم البحث على سبعة متخصصين مسجلين في تجربة ميدانية أولية مبكرة. قاموا بتدريس ثلاث إلى أربع وحدات صغيرة منهج المسئولية الشخصية والاجتماعية لطلاب الصف الثامن من خلال المدخل التفاوضي مستخدمين مراحله الثلاث، التخطيط والاستكشاف والتأمل. تم استخدام سبع تقنيات نوعية لجمع البيانات، واستخدمت تقنيات تفسيرية معيارية لتحليلها، وتوصلت النتائج إلى فعالية المدخل التفاوضي في تعليم الوحدات الثلاث والتي استغرقت خمسة أسابيع بمعدل جلستين وأصبحت المفاوضات أكثر إيجابية. بالنسبة للتلاميذ، كانت معدلات التفاوض ثابتة. في الوحدات التي تم تدريسها.

وهدف بحث( Wahl-Alexander, & Curtner-Smith, 2019) تأثير المدخل التفاوضي في مهارات التدريس وتمت التجربة بتعليم تلاميذ المرحلة الابتدائية باستخدام نهج موضوع المهارة، كان المشاركون تسعة معلمين قبل الخدمة من برنامج واحد لتعليم معلمي التربية البدنية مسجلين في تجربة ميدانية مبكرة مدتها ٩ أسابيع. قاموا بتدريس طلاب رياض الأطفال والصف الأول والثاني (العدد = ٢٠٣)، . وتم جمع البيانات من خلال

ملاحظة المشـاركين، والمقابلات غير الرسـمية، وتحليل الوثائق، والمقابلات الرسـمية. تم اسـتخدام التقنيات النوعية الاسـتنتاجية والاسـتقرائية لترميز البيانات وتصـنيفها، وكشـفت النتائج عن نمط فريد وإيجابي بشكل أساسي للمفاوضات وكذلك بعض الأشكال الجديدة من المفاوضـــات، كما أن المدخل التفاوضـــي كان ذات أهمية لاكتســـاب المهارات المعرفية والتربوية والرياضية

وهدف بحث (Ding., Brinkman, & Neerincx, 2020) فاعلية التدريب على التفاوض لتنمية الكفاءة الذاتية، ولتحقيق هدف البحث تم اجراؤه على( ٤٨) مشـــاركًا. اســـتخدم البحث تصـــميمًا بين الموضـــوعات مع ثلاث مجموعات: مجموعة الانتظار، والتدريب باستخدام عبارات التحفيز الذاتي، والتدريب دون عبارات التحفيز الذاتي. تم أيضًا تعيين (٢٤) مشـــاركًا في قائمة الانتظار بشـــكل عشـــوائي واســـتكملوا التدريب بعد فترة الانتظار. أشـــارت النتائج إلى أن البرنامج التدريبي عزز بشـــكل كبير معرفة الناس حول التفاوض وزاد من كفاءتهم الذاتية، وتفوقت المجموعة التي تم استخدام التحفيز معها بجانب التدريب على التفاوض في التفاوض والكفاءة الذاتية مقارنة بالمجموعتين الأخرتين، علاوة على ذلك، ظلت هذه الآثار بعد عدة أسابيع من التدريب على البرنامج.

ودرســت (كامل،٢٠٢٠) بحث يهدف إلى فاعلية المدخل التفاوضـــي في تنمية مهارات التواصـــل والتكيف مع المواقف الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، حيث تم البحث على عينة من طلاب الصـــف الثاني الثانوي مقســـمين إلى مجموعتين احداهما تجريبية عددهم (٣٠) طالب يدرســـون باســـتخدام المدخل التفاوضـــي والأخرى ضـــابطة عددها(٣٠)طالب يدرسون بالطريقة العادية وتم إعداد البرنامج ومقياسي التواصل والتكيف الاجتماعي وكلها من إعداد الباحثة وقد أســـفرت نتائج البحث عن وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضـــابطة في مقياســـي التواصـــل والتكيف الاجتماعي لصـــالح المجموعة التجريبية ووجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي لمهارات التواصل والتكيف الاجتماعي لصالح القياس البعدي

وهدف (Arellano-Soto & Parks, 2021) إلى بحث فاعلية التفاوض باسـتخدام منصة WebEx كمصادر متعددة الوسائط حول المعنى من قبل المشاركين المنخرطين في تبادل مؤتمرات الفيديو باللغة الإنجليزية / الإسبانية، شارك في التبادل خمسة ثنائيات من

طلاب الجامعات بمستوى متوسط من الكفاءة اللغوية، تم إكمال ما مجموعه سبع مهام في كل لغة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى زيادة إمكانيات منصة WebEx إلى تعزيز قدرة المشاركين على التفاوض بشأن المعنى، وزيادة قدرة المشتركين على تعلم اللغة الفعلي وزيادة كفاءتهم، وقد أقر المشاركون بأهميتها على المستوى الاجتماعي العاطفي كوسيلة لتأسيس حضور اجتماعي وخلق علاقة فعالة قائمة على الاحترام المتبادل بين المشاركين في التجربة

وبحث ( Cunha, Paiva, & Monteiro, 2021).أثر التفاوض في حل النزاعات المدرسية، تكونت العينة من ( ٨٧٤) طالبًا برتغاليًا من المدارس الابتدائية، و( ٤٥٢) من الذكور و (٤٢٢) من الإناث تتراوح أعمارهم بين ( ١٠ – ١٨ ) عامًا. كانت الأدوات المطبقة عبارة عن استبيان شخصي، واستبيان فعالية التفاوض بشأن النزاعات المدرسية، أظهرت النتائج أن الجنس، وعدد مرات الفشل، ووقت الدراسة لها تأثيرات دالة على كفاءة الطلاب في التفاوض، وكذلك على تقييمات الطلاب، كما تم عرض قيود الدراسة والآثار العملية لإدارة الصراع في المدارس، أي أن تنمية قدرات الطلاب التفاوضية ذات صلة بتحسين القدرة على حل النزاعات بين التلاميذ

وبحث ( Dueggeli, Kassis & Kassis, 2021) كيفية دعم المراهقين الذكور المحرومين اجتماعيًا وهيكليًا الوافدين لسويسرا والناطقين باللغة الألمانية في تحقيق النجاح الأكاديمي في المرحلة الثانوية من خلال تطبيق مفهوم المرونة في التنقل و مهارات التفاوض. في إطار النظرية الراسخة ونموذج الترميز النوعي، تم تطبيق نهجًا استكشافيًا لفهم النجاح الأكاديمي في إطار ممر اجتماعي مصغر، تم جمع البيانات في سويسرا الناطقة بالألمانية كجزء من تقييم البرنامج، تم تطبيق البرنامج القائم على المرونة والتفاوض على عينة الدراسة (٣٠) طالبا من المراهقين الوافدين لسويسرا في المرحلة الثانوية،كما تم تسجيل ومتابعة المواد الأكاديمية، وكشفت النتائج عن تحسن المرونة والتفاوض والنجاح الأكاديمي بعد تطبيق البرنامج.

ودرس( Jafari & Meisert ,2021 ) أثر المدخل التفاوضي والتفكير المنطقي في تنشيط الجدل في القضايا الاجتماعية واتخاذ القرارفي فصول علم الأحياء بالمرحلة الثانوية، وفي تصميم البرنامج يتم تشجيع طلاب المرحلة الثانوية (٣٠) طالب على التفكير وإثبات

حججهم الخاصة وتم استخدام المدخل التفاوضي بشكل فردي (المرحلة الأولى) مباشرة قبل أن يناقشوا تفكيرهم ووزنهم مع الآخرين في مجموعات (االثانية العلاج). يجب على الطلاب بعد ذلك، مرة أخرى التفكير في حججهم وتقييمها بشكل فردي (المرحلة الأخيرة). يتم توجيه الطلاب ، خلال هذه الخطوات الثلاث (مرحلة ما قبل المرحلة، العلاج، المرحلة اللاحقة)، باستخدام أداة تعليمية، وتم قياس التفكير المنطقي واتخاذ القرارقبل وبعد عملية التفاوض وتوصلت النتائج إلى فاعلية المدخل التفاوضي والتفكير المنطقي في تنشيط الجدل واتخاذ القرار لطلاب المرحلة الثانوية.

**تعليق على دراسات هذا المحور:**

– تمت بحوث هذا المحور على عينات كبيرة الحجم كدراسة (توفيق،٢٠١٩) ،(كامل،٢٠٢٠) (Dueggeli, Kassis, & Kassis, 2021))وعينات كبيرة جدا كبحث(Wahl–Alexander, & Curtner–Smith, 2019) وبحث ( Cunha, Paiva, & Monteiro, 2021 ).

–تمت بحوث هذا المحورعلى عينات الطلاب الوافدين وهو بحث ( Dueggeli,Kassis,& Kassis,2021) وتم بحث ( Wahl–Alexander, & Curtner–Smith, 2019) على تلاميذ المرحلة الابتدائية، كما كانت الغالبية العظمى من الأبحاث على طلاب المرحلة الثانوية كبحث (McEntyre, Curtner–Smith, & Richards. ,2021) وبحث ((McEntyre, Curtner–Smith, & Richards. ,2019 وبحث (كامل،٢٠٢٠) وبحث (Jafari & Meisert ,2021)، كما أن بحث ( Arellano–Soto & Parks, 2021) تم على المرحلة الجامعية، وقد تمت البحوث جميعها على الذكور عدا بحث (توفيق،٢٠١٩) فقد تم على الإناث، ولما كان هناك قلة في البحوث التي تمت على المرحلة الجامعية وخاصةعلى الإناث تم إجراء البحث الحالي على طالبات المرحلة الجامعية الأزهرية.

–استخدمت البحوث المنهج التجريبي واستخدمت تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة وتم استخدام هذا التصميم في البحث الحالي وتم استخدام الأساليب الإحصائية المختلفة، وتنوعت الأدوات التي استخدمت لقياس المتغيرات في بحوث هذا المحور والتي قامت

بقياس بعض أبعاد البحث الحالي كالتواصل والحيوية الاجتماعية والعقلية، كما يتضح من خلال البحوث السابقة

-تراوحت عدد جلسات البرنامج القائم على المدخل التفاوضي مابين (٧) جلسات كما في بحث (Arellano-Soto & Parks, 2021) و(١٠) جلسات كما في بحث ((McEntyre, Curtner-Smith, & Richards ,2019 و(١٢) جلسة كما في بحث ( توفيق ،٢٠١٩).

**ثانيا: الحيوية النفسية**

**مفهوم الحيوية النفسية :**

يستخدم مفهوم الحيوية في العديد من السياقات والنظم العلمية ويحمل معان متباينة وفقا لهذا التعدد، إلا أن المجال الرئيس الذي يتردد فيه هذا المفهوم بصورة مكثفة في الوقت الراهن هو مجال علم النفس الايجابي، على اعتبار أن الشعور بالحيوية والنشوة العامة والإقدام على الحياة والترحيب بها بهمة ونشاط جانبا مهما للخبرة البشرية ومؤشرا رئيسا من مؤشرات جودة الحياة النفسية.

عرفها (Fini Kavousian, Beigy & Emami, 2010,151 ) بأنهاتجربة عقلية كاملة من الحياة والطاقة.

وعرفها(أبو حلاوة والحسيني،٢٠١٦، ٢٣١) بأنها خبرة ذاتية وشعور داخلي يدفع الفرد باتجاه معانقة الحياة بجد واجتهاد ومثابرة وهي خبرات ذات طابع كلي.

كما عرفها.(Salama-Younes ,2011, 91 ) بأنها شعور الفرد بالحياة واليقظة كي يستطيع استيعاب أكبر طاقة ممكنة لنفسه، وبالتالي فهي جانب مهم من الرفاهة الجسمية وتمثل جانب بالشعور من الرفاهة الممتعة والتي لها بعدان أولهما شعور الانسان بالرضا عن حياته ككل والثاني كمية أو عدد مرور الفرد بخبرات سارة.

وعرفها ( Español, , Martínez, Bordoni, Camarasa, & Carretero, 2015,481) بأنها خبرات نفسية يمكن ملاحظتها في سلوك الانسان تحدث داخل العقل وتعكس مجموعة من العمليات مثل الوقت والقوة والاتجاه .

وعرفها(Couto, Antunes, Monteiro, Moutão, Marinho & Cid, 2017,261) بأنها خبرة الفرد الشعورية الواعية بامتلاك مصدر الطاقة والتي تعتبر الجزء الممتع المدرك للرفاهية النفسية.

وتعرفها (مصطفى،٢٠١٨، ٤٤ ) بأنها حالة يشعر فيها الفرد بأنه مليء بالحياة والطاقة ولديه قوة أو همة من جميع النواحي فهي قوة تدفع الانسان للاستمرار في العيش بمعنى وهدف .

وعرفها (Lavrusheva, 2020,6) بأنها شعور فردي بالطاقة الداخلية يتأثر بها كلاً من العوامل الفسيولوجية والنفسية التي يعاني منها الإنسان حاليًا

**من خلال عرض التعريفات السابقة يمكن استخلاص مايلي:**

- الحيوية النفسية حالة دينامية تظهر في جميع مجالات الحياة .
- الحيوية النفسية تتعدد وتشمل جميع جوانب الشخصية الذهنية والنفسية والروحية والجسدية والاجتماعية وأضاف بعض الباحثين الحيوية الأكاديمية.
- الحيوية النفسية جانب من جوانب الرفاهة النفسية الممتعة للانسان ومؤشر كذلك لها.

تستخلص الباحثتان التعريف التالي للحيوية النفسسية بأنها امتلاك قوة تتضح في جميع جوانب الشخصية الذهنية والجسدية والنفسية والاجتماعية والروحية والأكاديمية، يمكن ملاحظتها في سلوكهن وتعكس ماتتمع به الطالبات من الرفاهة والايجابية من أجل الاستمرار في العيش بمعنى وهدف.

**النظريات المفسرة للحيوية النفسية:**

**نظرية تقرير المصير:** والتي قدمت لأول مرة بواسطة ( Ryan & Frederick ,1997) كمفهوم يشرح التأثيرات النفسية على الحيوية. والمعاملة الخاصة والتفضيلية، ويصف الدافعية من خلال الإيحاء بأن الناس يمتلكون حاجة نفسية ليكونوا مستقلين ذاتيا ومستقلين في أنشطتهم لدعم النمو الشخصي وحينما يتم التحكم في الأفراد بصورة غير إرادية يستنفد السلوك الحيوية لديهم، وفقًا للمعاملة الخاصة والتفضيلية، يكون الأفراد هم الأكثر تحفيزًا وانخراطًا عندما يوجهون الاحتياجات النفسية للاستقلالية والكفاءة (Lavrusheva, 2020,5 ).

- **نظرية الحاجات الأساسية :** والتي تعتمد على إشباع الحاجات النفسية كالاستقلالية والكفاءة والعلاقة تتنبأ بشكل مباشر بالصحة النفسية (Kinnafick, Thøgersen-Ntoumani, & Duda ,2014,709).

– **نظرية نضوب الأنا** :التي تنص على أن قوة الإرادة يمكن أن تكون مؤقتة، وتستنزف قوة الإرادة بسبب السلوكيات التي تتطلب ضبط النفس، مما يؤدي إلى استنزاف الأنا وتناقص القدرة على تنفيذ ضبط النفس اللاحق (Ryan& Deci, 2008,189 ).

– **نظرية التدفق:** التي تشير إلى الحالة العقلية التي يكون فيها الشخص مركزًا تمامًا ومشاركًا والاستمتاع بنشاط تم تنفيذه Laran & Janiszewski, (2011,967).

**السمات الرئيسة للحيوية**

من خلال تحليل مصطلحات الحيوية المستخدمة في الأدب يمكن الكشف عن السمات المتزامنة للحيوية: الذاتية ، والإيجابية، والتقلب، والتكيف والمشاركة المتزامنة للطاقة الجسدية والنفسية

–أول صفة مهمة للحيوية هي طبيعتها الذاتية، فالحيوية تنسب مباشرة إلى وعي الفرد،وتسمى بالشخصية أو النفسية، لذا يفضل في قياسها التقييم الذاتي (Guérin ,2012,896 ).

–تتميز الحيوية بالإيجابية، حيث وصفت بأنها "مشاعر إيجابية للطاقة" (Ryan, & Frederick, 1997,530) أو"التأثير الإيجابي" (Benyamini, Idler, Leventhal, & Leventhal, 2000,111).

– ترتبط الحيوية ارتباطًا وثيقًا بالحماس والسعادة والنشوة، فالحيوية مفهوم إيجابي محض يتألف من تراكيب، وكلها تنطوي على نغمة إيجابية. يتم إنتاج الحيوية بواسطة استيفاء الشخصية للمتطلبات الأساسية مما يؤدي إلى آثار مفيدة على الصحة الجسدية والنفسية للفرد (Hoegh, & Bourgeois,2002,574) .

–الحيوية النفسية لديها القدرة على التجدد والإحياء، فهي متجددة يمكن أن تتغير الحيوية الفردية فيما يتعلق بأسلافها. فإذا حدث استنزاف لبعضها، يمكن استعادته على الأقل ويتم تحسينه بشكل أكبر بمساعدة إيجابية من بقية الأبعاد، لذلك فإن الحيوية ليست مورداً مستنفداً بالكامل ولكنها مورد متجدد Rozanski, Blumenthal, Davidson, Saab & Kubzansky, (2005,639).

– يمكن التحكم فيها واستخدامها وتكييفها من قبل الشخص الذي يمتلكها، فالحيوية طاقة يمكن للفرد إدارتها أو توظيفها لتعزيز موارده الداخلية للسلوكيات المتعمدة (Ryan, & Deci, 2008,188)على سبيل المثال، يمكن للحيوية أن تساعد على التعامل مع الأحداث الصعبة في

الحياة بشكل أكثر فعالية وتحسن الأداء الخاص في العمل Dubreuil, Forest, & Courcy, (2014,341).

– تستلزم الحيوية كلاً من الناحية البدنية والنفسية والعقلية في وقت واحد، فالحيوية نفسها تتطلب دائمًا ترابط كل هذه الأبعاد، (Lavrusheva, 2020,6) وزاد بعض الباحثين الحيوية الأكاديمية ) Gill, Singhal, Schutze, & Turner, 2021:4).

**أبعاد الحيوية النفسية:**

الحيوية الذهنية ( العقلية): Mental Vitality تعني امتلاك الشخص القدرة واللياقة الذهنية التي تمكنه من التفكير المتزن المرن الهادئ مع اليقظة العقلية والحساسية للثغرات والمشكلات والتوجه المعرفي المرتكز على حل المشكلات، فهي تعني حالة من اليقظة والتنبه والفاعلية العقلية، وتعد فهم الحاجات النفسية واشباعها وتعزيزها عاملا مهما في الحفاظ على الحيوية العقلية (Arabzadeh,2017,170)، وتؤدي الحيوية العقلية وظيفة وقائية في تطور أمراض القلب والأوعية الدموية، ويذكر.(De Young, 2010,13) أن الحيوية العقلية هي القدرة على توجيه الانتباه وأداء العمل بفاعلية على الرغم من الانحرافات والتحديات التي يفرضها عالم اليوم المتغير إلى إجهاد هذه القدرة. فلابد من استعادة قدرة الفرد على توجيه الانتباه كشرط مسبق محتمل لحل المشكلات الفعال والتخطيط والتنظيم الذاتي الفعال، وتعرفها الباحثتان بأنها بأنها طريقة فى التفكير تؤكد على الانتباه إلى بيئة الفرد وأحاسيسه الداخلية لحظة بلحظة بطريقة مرنة متزنة وهادئة

الحيوية البدنية : Physical Vitality وتعني الشعور بالصحة الجسدية والحيوية تعزز التصرف الفسيولوجي وتسرع الانتعاش من الاضطرابات الجسدية وتعزز الأداء البدني (Kubzansky, & Thurston, 2007,1393) وتساهم الرياضة في زيادة الحيوية عندما ينخرط الناس في الأنشطة البدنية تعزز حيويتهم البدنية(Adie, Duda, & Ntoumanis ,2008,303 )، وتجدر الإشارة إلى أن إصابة الشخص بإعاقة لا تعني فقدانه للحيوية البدنية، إذ أن المحدد العام للحيوية هو شعور الشخص بحسن الحال من الناحية الصحية وعدم معاناته من أمراض معيقة للنشاط والفاعلية، وتعرفها الباحثتان بأنها طاقة بدنية تدلل على عافية الجسد وقدرته على الآداء المثمر في انجاز الأعمال والمهام الأكاديمية واليومية.

الحيوية الانفعالية: Emotional Vitality: يعرفها .,Kubzansky, & Thurston ) (2007,1393 بأنها الشعور بالطاقة، والرفاهية الإيجابية، وتنظيم العاطفة الفعال، والحيوية

العاطفية ذات صلة بالحيوية البدنية حيث تقلل أمراض القلب والشرايين والأمراض النفسجسمية، وتقلل الحيوية الانفعالية من العواقب الصحية النفسية ، مثل انخفاض القلق وزيادة الثقة بالنفس (Kark, & Carmeli, 2009) ، وتساعد الحيويةعلى زيادة أداء الأفراد في ضبط النفس (Muraven, Gagné, & Rosman, 2008,579)، وتدلل على مدى نضج الشخص انفعاليا وتتضح في مدى كفاءته الانفعالية وما يكمن ورائها من مهارات الحساسية الانفعالية والضبط الانفعالي والتعبير الانفعالي، فضلا عن تبني الفرد اتجاهات ايجابية نحو الحياة تجعله مبتهجا ومتحمسا وراضيا وشاعرا بالراحة والسكينة بغض النظر عن منغصات الحياة، وتعرفها الباحثتان بأنها القدرة العالية على التعبير الانفعالي والضبط والتنظيم مصحوبا بالتعلق النشط بالعالم والشعور بالرضا التام وجودة الحياة.

الحيوية الأكاديمية :Academic Vitality يعرفها . ,Asirvatham, & Humphries-Kil ) (2021,4 على أنها إحساس بالفرص المستمرة للتعلم والتدريس والبحث والإبداع في النواحي الأكاديمية، كما يعرفها .(Gill, Singhal, Schutze, & Turner, 2021,3) بأنها مشاعر الحيوية والإثارة التي تدفع الطالب نحو الدافعية للتعلم والنمو الفكري، وتعرفها الباحثتان بأنها شعوربالهمة والحماس الناتج عن الإدراك الايجابي لقيمة الدراسة الأكاديمية بما تحتويه من مناهج دراسية وطرق تدريس ونظم الامتحانات والأنشطة والذي نتج عنه الرغبة في الإتقان والإبداع وزيادة الدافعية وحسن استثمار الوقت وتركيز الانتباه.

الحيوية الاجتماعية: Sociah Vitality يعرفها (Jollen & Suan , 2010,11) بأنها القدرة على التفاعل مع الآخرين فى البيئة الاجتماعية بطريقة تعد مقبولة اجتماعياً أو ذات قيمة وفى الوقت ذاته تعد ذات فائدة للفرد ولمن يتعامل معه وذات فائدة للآخرين عموماً، ويرى (Tom & Jeff , 2010, 7 ) أن الحيوية الاجتماعية تعد بمثابة البوابة الرئيسة التي يعبر منها الفرد إلى الانخراط في المجتمع، حيث أنها تساعده على اكتساب ثقته بنفسه للقيام بالعلاقات الاجتماعية مع الآخرين في المجتمع وتساعده على إشباع رغباته وقضاء احتياجاته التي يحتاج إليها، وتعرف الباحثتان الحيوية الاجتماعية بأنها قدرة تمكن الطالبات عينة البحث من المحافظة على سلوكهن التكيفى مع الآخرين وتساهم فى تقبل الآخرين لهن وتتيح لهن الفرصة لأن يسايرن الآخرين بفاعلية، وتعرف الباحثتان الحيوية الاجتماعية وتعرف الباحثتان الحيوية الاجتماعية بأنها بأنها

قدرة تمكن الطالبات عينة البحث من المحافظة على سلوكهن التكيفى مع الآخرين وتساهم فى تقبل الآخرين لهن وتتيح لهن الفرصة لأن يسايرن الآخرين بفاعلية.

الحيوية الروحية:Spritual Vitality يرى (Abdollahpour& Khosravi,2018,39 ) أنه قدرة بشرية على طرح أسئلة حول معنى الحياة والعالم الذى نعيش فيه وهو صورة كاملة عن الذكاء البشرى مما يزيد من القدرة البشرية على الاتصال بالكيان المقدس بقوة أعلى ومن ثم يزيد من وعى الفرد بذاته وتزداد مرونته وتصبح لديه القدرة على مواجهة صعوبات الحياة، ويرى أن مؤشرات الحيوية الروحية تتمثل في الاندفاع النشط الايجابي التلقائي من قبل الأفراد لتأصيل معنى الخير والحق والجمال والتجويد السلوكي لحياة الآخرين في إطار القيم الروحية العليا المرتبطة بنسق الاعتقاد مع الشعور بالطمأنينة والسكينة، وتعرفها الباحثتان بأنها قدرة على الوعى بالذات والتسامى بها والتأمل فى الكون والطبيعة وممارسة كافة الأنشطة الروحية والتعامل مع المعاناة بشكل إيجابى واتخاذها فرصة للنمو، وتعرف الباحثتان الحيوية الروحية بأنها القدرة على الوعى بالذات والتسامى بها والتأمل فى الكون والطبيعة وممارسة كافة الأنشطة الروحية والتعامل مع المعاناة بشكل إيجابى واتخاذها فرصة للنمو.

**من خلال ماسبق يتضح مايلي:**

-الحيوية النفسية ظاهرة دينامية لاتقتصر على الناحية البدنية فقط، ولكنها تشمل النواحي الذهنية والاجتماعية والانفعالية والروحية.

-هناك عوامل مادية واجتماعية يمكن تتنبأ بالحيوية النفسية.مثل الشعور بالألم ودعم الاستقلال والشعور بالحميمية.

-ترتبط الحيوية النفسية سلبا بمفاهيم الاحتراق النفسي والأعراض الاكتئابية والتوتر النفسي وايجابيا بمفاهيم السعادة والرضا عن الحياة.

-يمكن تنمية الحيوية النفسية وفق نظرية نضوب الأنا لأنها مصدر داخلي ينمو عندما يتم تطويره ويمكن إعادة احياؤه عند نضوبه . **وقامت بعض البحوث العربية والأجنبية بتنمية الحيوية النفسية نظرا لأهمية تمتع الطالب الجامعي بها كالتالي:**

هدفت دراسة( Alborzkouh, Nabati, Zainali, Abed& Ghahfarokhi, 2015 ) إلى بحث فعالية التدريب على مهارات إدارة الضغوط في الحيوية الأكاديمية والرفاهية النفيسية لدى طلاب الجامعة حيث تم البحث على (٤٠) طالب من طلاب جامعة شاهد بطهران وتم استخدام

المنهج التجريبي والتصميم ذو المجموعتين التجريبية والضابطة،. تم اختبار كلتا المجموعتين مسبقًا باستخدام استبيان الحيوية الأكاديمية والرفاهية النفسية المكون من (٨٤) سؤالًا، ثم تلقت المجموعة التجريبية تدريباً على مهارات إدارة االضغوط لمدة عشر جلسات، ولم تتلق المجموعة الضابطة أي تدخل. بعد ذلك، تم اختبار كلا المجموعتين لاحقًا، وتم تحليل البيانات باستخدام برنامج SPSS-21 باستخدام طرق إحصائية وصفية واستنتاجية، أظهرت النتائج أن التدريب على مهارات إدارة الضغوط ساهم بشكل كبير في تعزيز الحيوية الأكاديمية والرفاهية النفسية حيث وجدت فروق في القياسين بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح التجريبية وعدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي في مقياسي الحيوية الأكاديمية والرفاهية النفسية.

كماهدف بحث ( Mohamadpour, Zeinali, Siahpoosh Monfared, & Pirnia. 2015,) إلى دراسة فعالية التدريب على الذكاء الروحي في تنمية الحيوية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتم البحث على عينة تكونت من (٦٣) طالبا مقسمين إلى مجموعتين مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة جميعهم ذكور، وتم تطبيق مقياس الحيوية الذكاء الروحي والحيوية الأكاديمية وكلها من إعداد الباحثين، كما تم التدريب لمدة تسعة أسابيع بمعدل جلستين أسبوعيا وتوصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية الحيوية الأكاديمية واتضح ذلك من خلال صحة الفروض وهو وجود فروق ذات دلالة احصائية في الحيوية الأكاديمية وأبعادها بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية وبقاء أثر البرنامج لما بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج القائم على الذكاء الروحي.

كماهدف بحث (Binyamin, & Brender-Ilan, 2018) فعالية نموذج قائم على تعزيز اللغة المحفزة للقائد في تنمية وتطوير السلوك الاستباقي والحيوية النفسية للموظف وتم البحث على مجموعة من الموظفين بلغ عددهم (٢٥٨) موظفا والنموذج المقترح قائم على ثلاث مكونات رئيسة هي(إعطاء التوجيه ، والتعاطف ، وصنع المعنى)، وتم استخدام مقياس الحيوية النفسية للباحثين والمكون من ثمان عبارات للحيوية الجسدية والانفعالية والاجتماعية، وتوصلت النتائج إلى فاعلية النموذج المقترح في تنمية الحيوية النفسية

وهدف بحث(Solberg, Hopkins, Ommundsen & Halvari, 2018 ) دراسة تأثير ثلاثة أنواع من التدريب ( القدرة على التحمل والقوة والوظيفية ) على الحيوية النفسية لدى كبار السن وتكونت عينة البحث من (١٣٨) من كبار السن (٧٠-٧٤) عاما من الذكور والإناث

واختيرت العينة بشكل عشوائي وقدم لهم التدريب في غضون سبعة أسابيع على المدى القصير للمجموعة الأولى و(١٦) أسبوعا للمجموعة الثانية وتوصلت النتائج إلى فعالية التدريب في الحيوية النفسية .

وهدف بحث(Yost, Erik; Ellis, Gary ,2018 ) دراسة تأثير برنامج قائم على نشاط استجمام ترفيهي ووفقا لمباديء نظرية تقرير المصير على الحيوية والألفة تجاه الطبيعة بين الشباب في برنامج العلاج وتم البحث علبى عينة من الطلاب الذكور في سن المراهقة ( ٣٣) طالبا (الذين تتراوح أعمارهم بين ١٤ و ١٧ عامًا) المسجلين في برنامج العلاج السكني، تضمنت الإجراءات تنظيم جولات بالأحذية الثلجية لثلاث مجموعات من الطلاب،. شاركت كل مجموعة من هذه المجموعات في جولات بالأحذية الثلجية في مناسبتين. خلال واحدة من هذه، تم استخدام مجموعة متنوعة من التقنيات لإشراك وتلبية احتياجات الطلاب النفسية من الكفاءة والعلاقة والاستقلالية وفقا لمباديء نظرية تقرير المصير،. أما الجولة الأخرى فكانت وفق الأسلوب التقليدي. لم يتم استخدام تقنيات خاصة بشكل فريد أو متعمد لتلبية الاحتياجات النفسية للطلاب. كان التصميم متوازنًا؛ شاركت مجموعة واحدة من الطلاب في جولة الأحذية الثلجية، وبعد أسبوع واحد، شاركت في الجولة التقليدية. اتبعت مجموعتان أخريان النمط المعاكس. تم تطبيق مقياسي الحيوية والألفة بالطبيعة في ست مناسبات خلال كل من الجولات، وتوصلت النتائج إلى فعالية البرنامج القائم على الاستجمام في زيادة الحيوية والألفة لدى الطلاب لدى طلاب المجموعة التجريبية بمجموعات الطلاب الذين شاركوا في الجولة التقليدية أولاً.

كما هدف بحث Schakel, Veldhuijzen, van Middendorp,Prins, Drittij, (Vrieling& Evers, 2020) فعالية الانترنت مع استخدام الألعاب الجادة في تحسين الحيوية النفسية والمناعة لدى الذكور البالغين، وتم البحث على عينة تكونت من( ٣٨ ) من الذكور البالغين الأصحاء، وتم تطبيق مقياس الحيوية النفسية واستبيان المناعة وكلها من إعداد الباحثين، كما تم استخدام جلسات نافعة للإنترنت وألعاب جادة تم التدريب عليها وبعد انتهاء التدريب النتائج إلى فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية الحيوية النفسية والمناعة لدى الذكور عينة البحث

وأجرى(Chang,, Kuo & Ni,2021 ) بحث بعنوان تأثير كل من التأمل العقلي والأسلوب الشخصي للمدرب (دعم الاستقلالية والتحكم) بشكل مشترك على الحيوية الذاتية للرياضيين، بمرور الوقت. أكمل ما مجموعه (٢٨٧) من الرياضيين اليافعين استطلاعات الرأي في نقطتين

زمنيتين على مدار ثلاثة أشهر، بالإضافة إلى ذلك، أكمل خمسون مدربًا دراسات استقصائية عن أسلوب المدرب الشخصي، أشارت النتائج إلى أن التأمل العقلي أثر بشكل إيجابي في الحيوية الذاتية.للرياضيين، علاوة على ذلك، كان التأمل العقلي والحيوية النفسية أقوى تحت سيطرة المدرب العالية واستقلالية المدرب المنخفضة

كما أجرى (Jafari, Nadi, & Manshaee, 2021) فعالية التدريب على التعلم ذاتي التنظيم في تنمية الحيوية والدافعية الأكاديميين، وتم البحث على (٣٨) طالب من طلاب جامعة أصفهان بايران وتم استخدام المنهج التجريبي والتصميم ذو المجموعتين التجريبية والضابطة، تلقت المجموعة التجريبية تدريباً على التعلم ذاتي التنظيم لمدة اثنا عشرة جلسة، ولم تتلق المجموعة الضابطة أي تدخل. بعد ذلك، تم اختبار كلا المجموعتين لاحقًا، وتم تحليل البيانات، أظهرت النتائج أن التدريب على مهارات التعلم ذاتي التنظيم ساهم بشكل كبير في تعزيز الحيوية والدافعية الأكاديميين حيث وجدت فروق في القياسين بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح التجريبية وعدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي في مقياسي الحيوية الأكاديمية والدافعية الأكاديمية..

وهدف بحث( Soorgi, Godarzi, Shabib Asl& Ghorbani, 2021 ) فاعلية تدريب الوظائف التنفيذية على الحيوية الأكاديمية للطلاب والأداء الأكاديمي، وكان أسلوب البحث شبه التجريبي هو الاختبار القبلي البعدي مع مجموعة ضابطة مع فترة متابعة. من المجتمع الإحصائي الذي شمل جميع طلاب الصف السابع الذكور في بيرجند في العام الدراسي ٢٠١٩-٢٠٢٠، تم اختيار (٤٠) شخصًا من خلال طريقة أخذ العينات المتاحة وتوزيعهم عشوائيًا على المجموعات التجريبية والضابطة (٢٠ شخصًا في كل مجموعة)؛ أجابوا على استبيان "الحيوية الأكاديمية" و "الأداء الأكاديمي". شاركت المجموعة التجريبية في (١٦) جلسة كل منها (٩٠ دقيقة) من التدريب التنفيذي-الوظيفي، لكن المجموعة الضابطة لم تتلق أي تدريب، أظهرت النتائج أن التدريب على الوظائف التنفيذية فعالاً في تحسين الحيوية الأكاديمية والأداء الأكاديمي للطلاب، استمرت هذه النتائج في فترة المتابعة

**تعليق على بحوث هذا المحور:**

- تمت بحوث هذا المحور على عينات كبيرة الحجم إلى حد ما كما في بحث (Alborzkouh, Nabati, Zainali, Abed& Ghahfarokhi, 2015)، بحث ( Yost, Erik; Ellis, Gary).

,2018)، بحث (Schakel, et al, 2020 ، وعينات كبيرة كما في بحث Solberg, Hopkins, (Ommundsen & Halvari, 2018)، بحث (Chang,, Kuo & Ni,2021 ).

-تمت بحوث هذا المحور على عينات بالمراحل التعليمية المختلفة بدءا بالمرحلة الثانوية كما في (Yost, Erik; Ellis, Gary ,2018)، بحث (Schakel, et al, 2020) ، والغالبية تمت على طلاب وطالبات المرحلة الجامعية كما في بحث Alborzkouh, Nabati, Zainali, Abed& ) Ghahfarokhi, 2015) ، والموظفين كما في بحث Binyamin, & Brender-Ilan, (2018). وكبار السن كما في بحث (Solberg, Hopkins, Ommundsen & Halvari, 2018)، وتمت معظم البحوث على الذكور عدا بحث Solberg, Hopkins, Ommundsen & Halvari, 2018) الذي تم تطبيقه على الذكور والإناث .

-استخدمت بحوث هذا المحور التصميم التجريبي ذو االمجموعة الواحدة في كل البحوث عدا بحث (Solberg, Hopkins, Ommundsen & Halvari, 2018 والذي تم ستخدام التصميم التجريبي ذو المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة واستخدمت البحوث استراتيجيات ومداخل مختلفة لتنمية الحيوية النفسية كاستراتيجيات إدارة الضغوط ونظرية تقرير المصير والبرامج الترفيهية والألعاب مع الإنترنت والتأمل العقلي، كما تنوعت الأدوات التي استخدمت لقياس المتغيرات في بحوث هذا المحور والتي قامت بقياس الحيوية النفسية معتمدة على مجالاتها الثلاثة أو بعضها في معظم البحوث وخاصة للمرحلة الجامعية، وبناءا على ذلك استخدمت الباحثة الحالية التصميم التجريبي ذي المجموعتين.

-توصلت معظم النتائج إلى إمكانية تحسين الحيوية النفسية من خلال الاستراتيجيات المختلفة المستخدمة مثل إدارة الضغوط، والتعزيز واستراتيجية التحمل ونظرية تقرير المصير والإنترنت والألعاب والتأمل العقلي.

**ثالثا: مناصرة الذات:**

ظهر مصطلح مناصرة الذات كرد فعل للمعاناة التي يعانيها ذوي الإعاقة فتؤكد الدراسات التاريخية والبحثية أنهم تعرضوا للإيذاء وسوء المعاملة والتجاهل عملياوتجريد هؤلاء الأفراد من انسانيتهم واتصالهم بالمجتمع في القرن ونصف القرن الماضي، وحتى عندما تم الاهتمام بهم مرت خدمات الأشخاص الذين يعانون من إعاقات في النمو بالعديد من الخدمات فقامت بعض الدول بتطوير مدارس خاصة بهم والبعض الآخر اقترح الدمج، ونتيجة لفشل الفصل لهؤلاء عن المجتمع ظهر

مصطلح مناصرة الذات ونظرية تقرير المصير كمصطلحان يدلل كل منهماعلى حياة الشخص كفرد، وهو نهج أشير إليه باسم التخطيط المرتكز على الشخص. وهو فكرة أصبحت قوية في الولايات المتحدة خلال التسعينات من القرن الماضي ويعني القدرة على الدفاع عن النفس ومساعدة الآخرين ثم تطور المفهوم في الناحية الأكاديمية (Pennell, 2001,223 ) وحديثا اتجهت الدراسات السابقة نحو تنمية مهارات مناصرة الذات لدى العاديين بهدف تحسين هذه المهارات، مما يزيد من النجاح والاستقلال وفاعلية الذات.

**مفهوم مناصرة الذات:**

عرف (Brown, 2000,5) مناصرة الذات بأنها محادثة الشخص لذاته والتواصل مع الذات بشكل فعال لتحديد الاهتمامات والأولويات والاحتياجات وتوصيلها للآخرين.

وعرف ( Kiselica & Robinson, 2001,389) مناصرة الذات بأنها عامل ضروري لتعزيز رفاهية الأفراد، وتشمل مساعدة الآخرين على تحديد احتياجاتهم

كما عرفها (Pennell, 2001,223). بأن يقر الأفراد بأنفسهم كيف يختارون و يعرفون ما يريدون وكيف يمكن الحصول عليها. من الوعي بالاحتياجات الشخصية، ويختار الأفراد بأنفسهم أهدافهم، ثم يسعون وراءها بإصرار مع تأكيد الذات.

وعرف (Harris,2009,10) مناصرة الذات بأنه مفهوم يستخدم في كافة المجالات لمساعدة جميع الأفراد في تطوير سلوكياتهم أو المهارات الأساسية ويمكنهم من التعبير عن أنفسهم ومن أوضاعهم الحياتية واحتياجاتهم الأكاديمية في البيئة التعليمية ويمكنهم من تحقيق نجاحهم الأكاديمي.

ويعرف(Stevenson, Hinsch, Bartold, Briggs, & Tyler, 2015,**60**) مناصرة الذات بأنها قدرة الفرد على التواصل بشكل فعال مع احتياجاته وتفهم نقاط القوة والضعف واتخاذ قرارات واعية وتوصيل ذلك للآخرين.

وتعرف (محمود ،٢٠١٩ ، ١٣٧) مناصرة الذات في مجال التعليم بأنه قدرة الطالب على التصريح باهتماماته ورغباته وقدرته على التعبير عن رأيه فيما يحتاج إليه.

كماعرف ( حسب الله،٤٣٩،٢٠١٩) مناصرة الذات الأكاديمية بأنه استجابة الطالب التي تعكس قدرته على نصرة ذاته وتحقيق النجاح في المجال الأكاديمي من خلال قدرته على الاستقلال

والوعي بالذات وبنقاط القوة والضعف والدافعية الأكاديمية العالية وتقديره للدعم الأكاديمي الذي يحتاجه في البيئة التعليمية لتحقيق النجاح.

وعرف(Childs & Lieberman, 2021,51) مناصرة الذات في الناحية الأكاديمية بأنها القدرة على التواصل، واتخاذ قرارات الحياة، وجمع المعلومات، والعثور على أولئك الذين سيدعمونهم في رحلتهم، ومعرفة حقوقهم ومسؤولياتهم، وحل المشكلات، والتواصل مع ازملائهم عندما يحتاجون إليه من المساعدة والصداقة

وعرف(Rossetti,et al. 2021,438 ) المناصرة في التعليم بأنها:مشاركة الآباء في تعليم أبنائهم والحصول على الخدمات التعليمية المناسبة والمطالبة به.

يتضح مما سبق أن مفهوم مناصرة الذات حاليا يستخدم في كافة المجالات لمساعدة جميع الأفراد في تطوير سلوكياتهم أو المهارات الأساسية ولم يعد مفهوما قاصرا على الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، أو على نواحي الحياة الاجتماعية أو السياسية فقط، بل امتد ليشمل الناحية الأكاديمية في البيئة التعليمية ويمكنهم من تحقيق نجاحهم الأكاديمي، كما يتضح أنه مفهوم نفسي حديث في مجال علم النفس التربوي في البيئة الأجنبية والعربية على حد سواء وهو من المتغيرات الايجابية المهمة في الشخصية الانسانية التي تمثل الدافع للتغلب على الضغوط وتحقيق النجاح في شتى المجالات وتعرف الباحثتان مناصرة الذات بأنها مجموعة سلوكيات تعبر عن قدرة الطالبات على تحقيق أهدافهن ورغباتهن الخاصة بالنواحي الأكاديمية وغيرها كالوعي بالذات والوصول إلى أكبر قدر من الاستقلالية في آداء المهام والدافعية أوالتكيف مع الضغوط التي تواجهها وتقدير متطلبات الدعم التي تحتاجها والكفاح الدائم وراء هذه المتطلبات بغية تحقيقها بما يضمن لهن التمكين والتحكم في صنع القرارات الخاصة بهن ويتحدد إجرائيا بالدرجة التي تحصل عليهاالطالبات على مقياس مناصرة الذات

**أهمية المناصرة الذاتية:**

توصل كل من ( حسب الله،٢٠١٩، ٤٥١ ؛ Cordero ., & Reiter , Pfeifer, ; Nowakowska , & Pisula, 2021,446; Stanton,2021,3 ، Hite, Velasco, & Milbourne,2022,437 ) إلى أن مناصرة الذات ذات أهمية كبيرة فيما يلي:

-المناصرة الذاتية تساعد على تطوير ودعم الكفاءة الذاتية لدى مستخدميها.

-تساعد على تحقيق رغبات الفرد واحتياجاته وحقوقه لتحديد ومتابعة التسهيلات المطلوبة، وترتبط بالنجاح الأكاديمي

-تساعد مناصرة الذات في تعزيزالمكانة الاجتماعية وتوفير فرصة لتطوير المهارات والأدوار الاجتماعية الجديدة والهويات الإيجابية.

-تساعد على مواجهة التحديات والضغوط الاكاديمية، لذا فمن يمتلك مهاراتها هو الأكثر اندماجا في الحياة الأكاديمية والأكثر ثقة في نفسه.

-تساعد في زيادة الآداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة والحصول على معدلات تراكمية أعلى.

- تساعد مناصرة الذات الطلاب في التحكم والتمكن من المهام الأكاديمية واستغلال نقاط القوة وتعزيزها وتعديل نقاط الضعف.

- التخطيط الجيد للأهداف ولأوقات الفراغ وصياغة أهداف يعمل على تحقيقها سواء على المدى القريب أو البعيد.

- تساهم في جمع المعلومات والأدلة وقبول النقد والرفض والتفاوض وحل المشكلات.

ومن خلال اطلاع الباحثتين على الدراسات والأبحاث السابقة أمكنهما التوصل إلى مايلي:

-لمناصرة الذات أهمية في جميع نواحي الحياة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية وفي الحياة العامة وفي النواحي الأكاديمية.

-تساهم مناصرة الذات في بث روح التواصل الفعال وفهم الآخر وتقبل النقد وردود الفعل المختلفة .

-تجعل الأفراد يبحثون عن العدالة والشفافية والمساواة في التعامل والحصول على الحقوق والمطالبة بها .

تجعل مناصرة الذات لكل فرد طبيعة خاصة ومستقل في جميع احتياجاته ومطالبه عن الآخرين

**النماذج المفسرة لأبعاد مناصرة الذات:**

من خلال مراجعة الدراسات والأبحاث السابقة الخاصة بمناصرة الذات في البيئتين الأجنبية والعربية توصلت الباحثتان إلى النماذج التالية:

اتفق كل من (Test, Fowler, Wood, Brewer, & Eddy,2005,49-45 ؛ Pfeifer, Reiter, Hendrickson& Stanton,2020,6 )على أن لمناصرة الذات أربعة مكونات وهي كالتالي:.

-معرفة الذات : وتتضمن قدرة الفرد على معرفة نقاط قوته وضعفه واحتياجاته وتفضيلاته وأهدافه وطموحه واهتماماته وأسلوبه المفضل للتعلم ومسئولياته.

معرفة الحقوق : وتتضمن قدرة الفرد على معرفة حقوقه الشخصية والتعليمية وحقوق المجتمع وخدمة الانسان .

الاتصال: ويتضمن القدرة على التفاوض والتسوية والاستماع والإقناع والتعبير واستخدام لغة الجسد.

القيادة :وتتضمن حقوق الفرد والمجموعة ومعرفته بأدوار الفريق ومناصرة الآخرين.

بينما اتفق كل من( Harris, 2009,101-102؛ وحسب الله،٢٠١٩ ،٤٥٠) على أن مكونات مناصرة الذات لدى طلاب الجامعة هي كالآتي:

الاستقلال : ويعني آداء الطالب وفقا لطريقته الخاصة وقدرته على الاختلاف مع الآخرين ومواجهتهم ومواجهة العقبات التي تحول دون تحقيق الأهداف، ويعد هذا المكون من أهم المكونات المهمة المكونة لمناصرة الذات حيث يحتاج طلاب الجامعة إلى الإحساس بأنهم أفراد مستقلين يتخذون القرارات بشأن الأمور المهمة في حياتهم وعليهم اتخاذ اجراءات وفقا لخطط مسئولة لتحقيق أهدافهم الأكاديمية .

الدعم : ويعني توافر الشعور بالمساندة من الآخرين في البيئة التعليمية والشعور بالأمن وتوافر المناخ المناسب لاحراز التقدم الأكاديمي ويتحقق كل ذلك من خلال احساس الطالب بالعدالة والشفافية في التعامل مع جميع الطلاب من قبل الأساتذة بالكلية والحصول على الدعم فور الحاجة إليه وإمكانية التواصل معهم والوصول إليهم بشتى الطرق وتوافر جميع الخدمات التي يحتاجها الطالب والموضوعية في التقييم من قبل أعضاء هيئة التدريس وتعاون جميع أعضاء هيئة التدريس من أجل تقديم الإرشاد الأكاديمي له.

الوعي الذاتي: ويعني فهم الطلاب للمهارات التي تمكنهم أكاديميا والطرق والوسائلوأساليب التعلم المناسبة والحقوق والاهتمامات والتفضيلات الأكاديمية .

الدافعية : وتشير إلى دوافع الطلاب الداخلية ورغباتهم في مناصرة ذاتهم ويتضح ذلك من خلال رغبتهم في تحقيق النجاح واحراز درجات عالية في المقررات الدراسية والمثابرة والعمل بجد واجتهاد والحرص على قضاء وقت الفراغ في أشياء مفيدة .

وزاد (Villanueva,2009,69-75) الذكاء العاطفي والمرونة والتحكم وتقرير المصير وتحديد الاستراتيجيات.

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

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

ومن خلال اطلاع الباحثتين على الدراسات السابقة في مناصرة الذات أمكنهما استخلاص نموذج يحتوي على المكونات الأكثر تكرارا والتي تتناسب مع متغيرات البحث الحالي:

الوعي الذاتي :قدرة الطالبة على معرفة نقاط القوة والضعف لديها وتحديد طموحاتها وأهدافها وأسلوب التعلم المناسب لها وحقوقها وتفضيلاتها الأكاديمية.

الاستقلال: ويشير إلى آداء الطالبة مهامها الأكاديمية وفقا لطريقتها الخاصة ،مع القدرة على اتخاذ القرارات الأكاديمية بنفسها بعيدا عن الآخرين.

الدافعية: حالة داخلية توجه الطالبة للاندماج في أداء المهمة أو النشاط الأكاديمي من أجل المهمة أو النشاط ذاته وليس من أجل الحصول على مكافآت خارجية، وتتحدد من خلال المثابرة للتغلب على المهام الصعبة، وحب الاستطلاع، والثقة بالنفس، والرغبة في الإتقان والنجاح الأكاديمي والحرص على استغلال أوقات الفراغ ومراجعة المقرراالأكاديمية .

الدعم الأكاديمي: ويعني احساس الطالبة وإدراكها للشفافية والعدالة في البيئة الأكاديمية من قبل أعضاء هيئة التدريس ومدى توافر جميع الخدمات التعليمية التي ترغبها.

المرونة: قدرة عقلية تمكن الطالبة من مناصرة ذاتها أكاديميا من خلال التكيف مع المطالب المتغيرة للبيئة الأكاديمية وذلك بانتاج استجابات جديدة ومتنوعة وتقديم تفسيرات للمواقف المشكلة والصعبة.

التحكم:ويعرف بمدى قدرة الطالبة على اتخاذ القرار بنفسها والتعامل بفعالية تجاه كل الصعوبات التي تواجهها أكاديميا من خلال استثمار كل طاقتها وامكانياتها النفسية.

وقد أمكن للباحثتين استخلاص بعض العوامل المؤثرة في تنمية مناصرة الذات لدى طلاب وطالبات الجامعة كالتالي:

-تحديد نقاط القوة والضعف ومهارات التأقلم ومستوى المرونة الشخصية.

-وضع قائمة بالمجالات الحياتية التي يجدون صعوبة في مناصرة أنفسهم فيها .

-تحديد الحواجز الشخصية التي تعوقهم أثناء محاولتهم مناصرة ذواتهم.

-وضع استراتيجيات للطرق التي يمكنهم بها تعزيز قدرتهم على مناصرة ذواتهم.

- ممارسة مناصرة الذات بشكل رسمي (مع الأصدقاء والمدرسة) وبشكل غير رسمي (لعب الأدوار مثلا).

- معالجة قدرتهم على التعامل عاطفيا مع المواقف الصعبة مثل الرفض والمواجهة.

- تقييم وإعادة تقييم التقدم الشخصي في تعلم مهارات مناصرة الذات.

-التفكير في اكتساب المنافع الشخصية التي ستعود عليهم بسبب تعلمهم مهارات مناصرة الذات

**وحاولت القلة القليلة من الأبحاث تنمية مناصرة الذات كالتالي:**

أجرى (Hawley,2017)بحثا بهدف تحسين مناصرة الذات للأفراد الذين يعانون من إصابات الدماغ، حيث تم تطبيق البحث على عينة عددها (١٢) فردا من الأفراد البالغين الذين تعرضوا لاصابات الدماغ ومر عام على إصابتهم، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، تلقت المجموعة التجريبية. علاج جماعي قائم على مهارات الكفاءة الذاتية والرضا عن الحياة ولمدة ستة أسابيع،. وتضمنت مقاييس النتائج، مقياس الكفاءة الذاتية العام، والرضا عن مقياس الحياة، ومقياس تحقيق الهدف واثنين من التدابير الاستكشافية التي تم تطويرها من أجل الدراسة: مقياس مناصرة الذات ومقياس نشاط التأييد الشخصي،.وباستخدام الاحصاء اللابارامترية أظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياسي مناصرة الذات وتحقيق الهدف لصالح المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وهدف بحث (Cook,2020 ). فعالية برنامج تدريبي قائم على علاج مسرحي شامل للشباب ذوي الإعاقة العقلية والتحقق فيما إذاكان للبرنامج تأثير على مناصرة الذات، تمحور مداخلة المسرح العلاجي حول الشخصيات التي تدافع عن احتياجاتها. تم استخدام مقابلة لعب الأدوار في العلاج الدرامي كمقياس لمناصرة الذات، وهو مقياس لعب أدوار تم تطويره بواسطة ( Snow ,2009) للمشاركين ذوي الإعاقة وعددهم (٣٧) من القابلين للتعلم، وتم قياس مناصرة الذات كإجراء قبل الاختبار وبعده. تم إجراء اختبار t لعينة واحدة لتحديد ما إذا كان هناك أي فرق بين درجات الاختبار القبلي والبعدي للتأكيد، توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس مناصرة الذات لصالح القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج.

ودرس (Russell & Pearl, 2020 ) فاعلية برنامج تدريبي قائم على بعض الأنشطة ومقاطع الفيديو في مناصرة الذات وحل المشكلات الأكاديمية وتم البحث على عينة مكونة (٣٣) طالبة من طالبات الجامعة الجدد التقليديين الذين لديهم إعاقة بالمرحلة الثانوية، وتم جمع بياناتهن قبل المسح وبعده، وتم تطبيق مقياسي مناصرة الذات وحل المشكلات الأكاديمية قبل وبعد البرنامج، وتم تطبيق البرنامج على العينة التجريبية، توصلت النتائج إلى فعالية البرنامج التدريبي في تنمية مناصرة الذات وحل المشكلات بالنسبة لطالبات الجامعة، حيث وجدت فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لكل من مقياسي مناصرة الذات وحل المشكلات الأكاديمية لصالح القياس البعدي بالنسبة للمجموعة التجريبية.

وهدف بحث (Luelmo, Kasari, & Fiesta Educativa, 2021) إلى فعالية برنامج إرشادي لتحسين مناصرة الذات الأكاديمية الخاصة بالتعليم الخاص والتمكين النفسي، وتم البحث على عينة من الأباء الوافدين المهاجرين لأسبانيا عددهم (٨) ذات الأصول اللاتينية ولديهم أطفال مصابين باضطراب التوحد، وقدم الباحثون برنامج تدريبي مكون من ثلاث جلسات (منخفض الكثافة)،. أشارت النتائج إلى زيادة كبيرة في معرفة الوالدين في مجموعة التجريبية وزيادة المناصرة الأكاديمية، لكن هذا التدريب لم يؤثر في زيادة تمكينهم وأوصى البحث بضرورة. زيادة المعرفة من قبل الآباء حول حقوق التربية الخاصة لأطفالهم هي الخطوة الأولى نحو مناصرتهم عن الخدمات لأطفالهم.

كماهدف بحث (Nowakowski–Sims & Kumar, 2021) فاعلية برنامج قائم على الأنشطة الاجتماعية وهي إحدى الطرق التي يمكن للطلاب من خلالها المشاركة في الأنشطة نحو مجتمع أكثر عدلاً في الكفاءة الذاتية ومناصرة الذات، وتم البحث على عينة من طلاب الخدمة الاجتماعية تكونت من (٧٨) طالبا، أكمل الطلاب مسحًا كميًا ونوعيًا قبل وبعد المشاركة في أنشطة يوم الدعوة والتثقيف التشريعي للرابطة الوطنية للأخصائيين الاجتماعيين، كشفت النتائج أن الطلاب كانوا قادرين على تحقيق مكاسب كبيرة في الكفاءة الذاتية ومناصرة الذات بعد إجراء التجربة. تسلط هذه النتائج الضوء على الحاجة إلى التدريب الشامل والممارسة التجريبية لتنمية الكفاءة الذاتية ومناصرة الذات لدى طلاب الجامعة.

**تعليق على بحوث هذا المحور:**

– تمت بحوث هذا المحور على عينات صغيرة الحجم إلى حد ما كما في بحث (Hawley,2017) و .بحث (Luelmo, Kasari, & Fiesta Educativa, 2021)، كما تمت البحوث على عينات كبيرة كبحث .(Nowakowski–Sims & Kumar, 2021)، وبحث (Cook,2020).وبحث (Russell & Pearl, 2020 ).

–تمت بحوث هذا المحور على عينات بالمرحلة الجامعية كما في بحث (Nowakowski–Sims & Kumar, 2021) ، ,وتم احدى البحوث على الطلاب الوافدين بالمرحلة الجامعية كما في بحث(Russell & Pearl, 2020) ، كما تم على عينات مختلفة من غير العاديين كذوي الاحتياجات الخاصة القابلين للتعلم كما في بحث (Cook,2020).، وتمت جميع البحوث على الذكور، ولما كان هناك ندرة في البحوث التي تمت على الطالبالت كانت هذه العينة محل البحث الحالي.

–استخدمت بحوث هذا المحور التصميم التجريبي ذو االمجموعة الواحدة في كل البحوث عدا بحث (Hawley,2017).والذي تم ستخدام التصميم التجريبي ذو المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة واستخدمت البحوث أساليب احصائية بارامترية ولا بارامترية حسب حجم العينة، كما استخدمت البحوث مناصرة الذات الأكاديمية كبحث (Russell & Pearl, 2020)، وبحث (Luelmo, Kasari, & Fiesta Educativa, 2021) وبعض البحوث استخدمت مناصرة الذات بصفة عامة .

-توصلت معظم النتائج إلى إمكانية تحسين الحيوية النفسية من خلال الاستراتيجيات المختلفة المستخدمة كالبرامج الإرشادية والأنشطة الاجتماعية والدرامية ومهارات الكفاءة الذاتية الأنشطة القائمة على مقاطع الفيديو

**التعليق العام على الإطار النظري والبحوث السابقة:**

- شملت عينات البحوث السابقة جميع المراحل الدراسية بدءا من المرحلة الابتدائية وحتى المرحلة الجامعية، إلا أن الغالبية العظمى من االبحوث تمت على المرحلة الجامعية، مما يؤكد صحة أقوال الباحثين في أن المدخل التفاوضي أكثر فاعلية مع المرحلة الثانوية والجامعية، ومن الملاحظ أن هناك قلة قليلة من البحوث التي حاولت تنمية الحيوية النفسية لدى طالبات الجامعة ومناصرة الذات لدى الطالبات، لذا وقع اختيار الباحثة على اختيار طالبات الجامعة كعينة للبحث الحالي.
- حاولت بعض البحوث الأجنبية التدريب على المدخل التفاوضي لتنمية بعض أبعاد الحيوية النفسية ومناصرة الذات واستخدم المدخل التفاوضي لمعالجة متغيرات نفسية كثيرة كالتفكير الإبداعي والمسئولية الشخصية والاجتماعية ومهارات التدريس التربوية والمعرفية والرياضية ومهارات التواصل والتوافق الاجتماعي وحل النزاعات المدرسية والنجاح الأكاديمي واتخاذ القرار وحل القضايا الاجتماعية.
- استخدمت بعض البحوث التدريب على المدخل التفاوضي مع عينة الوافدين كبحث (Dueggeli,Kassis, & Kassis,2021) وكذلك تم تنمية مناصرة الذات لدى العينة نفسها في بعض البحوث كبحث ( Luelmo, Kasari, & Fiesta Educativa, 2021).
- ربطت بعض البحوث بين المدخل التفاوضي وبعض أبعاد الحيوية النفسية، كما حاولت بعض البحوث الربط بين المدخل التفاوضي وبعض أبعاد مناصرة الذات كالدافعية والتحكم كبحث (De Dreu, & Carnevale,2003) ، كما ربطت بعض البحوث بين الحيوية النفسية وبعض أبعاد مناصرة الذات كبحث( Chang,, Kuo & Ni,2021 ) إلا أن جميعها أبحاث أجنبية.
- تعددت أساليب استخدام المدخل التفاوضي من خلال استخدامه مع المناهج الدراسية داخل حجرات الدراسة، أو اعتماده على المناهج الحرة أو دمج الترفيه والتكنولوجيا .

حاولت بعض البحوث تنمية الحيوية النفسية من خلال التدريب على استراتيجيات مختلفة مثل إدارة الضغوط، والتعزيز واستراتيجية التحمل ونظرية تقرير المصير والإنترنت والألعاب والتأمل العقلي.

- ارتبط متغير مناصرة الذات بكثيرمن المتغيرات كالتحصيل والكفاءة الأكاديمية والذكاء الوجداني والدافعية.
- تراوحت عدد جلسات البرنامج القائم على المدخل التفاوضي مابين (٧) جلسات كما في بحث ( Arellano-Soto & Parks, 2021) و(١٠) جلسات كما في بحث ((McEntyre, Curtner-Smith, & Richards ,2019 و(١٢) جلسة كما في بحث (توفيق ،٢٠١٩).
- غالبية البحوث التي حاولت تنمية الحيوية النفسية ومناصرة الذات استخدمت تصميم المجموعتين الضابطة والتجريبية مع وجود قياس قبلي وبعدي وتتبعي واستخدمت القلة من البحوث تصميم المجموعة الواحدة، وقد وقع اختيار الباحثتين على اختيار التصميم التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة مع القياس القبلي والبعدي والتتبعي.

**أوجه الاستفادة من البحوث السابقة:**

- ماأوضحته نتائج البحوث السابقة من أهمية التدريب على المدخل التفاوضي وأهميته في المرحلة الجامعية، لذا قامت الباحثتان الحاليتان باختيار المدخل التفاوضي كمتغير مستقل لمعرفة درجة تأثيره في المتغير التابع وهو الحيوية النفسية ومناصرة الذات الأكاديمية
- تحديد نوع وحجم وخصائص عينة البحث من طالبات المرحلة الجامعية.
- تحديد أهداف البرنامج والمدة الزمنية المناسبة للتدريب وعدد الجلسات والإجراءات المتبعة أثناء تنفيذ الجلسات وتحديد الاستراتيجيات والأدوات والفنيات وتحديد أساليب التقويم وتصميم البرنامج بما يتناسب وقدرات وإمكانات العينة الحالية.
- بناء مقاييس البحث الحالي، وفي ضوء نتائج البحوث والدراسات السابقة تم صياغة فروض البحث على النحو التالي:

١-لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طالبات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الحيوية النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية ).

٢- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات كل من القياس( القبلي والبعدي والتتبعي ) للمجموعة التجريبية في الحيوية النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية)."

٣-لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طالبات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس مناصرة الذات (الأبعاد والدرجة الكلية).

٤ - لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات كل من القياس( القبلي والبعدي والتتبعي ) للمجموعة التجريبية في مناصرة الذات (الأبعاد والدرجة الكلية).".

**إجراءات البحث:**

**أولا - منهج البحث والإجراءات:**

استخدمت الباحثتان المنهج التجريبي الذي يتناول أثر متغير مستقل (برنامج قائم على المدخل التفاوضي ) في المتغير التابع (الحيوية النفسية ومناصرة الذات)، والذي تم فيه استخدام التصميم التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة للقياسات( القبلي، البعدي، التتبعي).

**ثانيا – عينة البحث:**

**أ –العينة الاستطلاعية:**

يقصد بهن الطالبات اللاتي طبقت عليهن الباحثتان أدوات البحث في صورته الأولية لحساب الخصائص السيكومترية للأدوات، وتكونت من (٢٠٠) طالبة بلغ متوسط أعمارهن (٢٢٦,٤ ) شهرا وانحراف معياري قدره (٣,٥) شهرا، وهن من طالبات الفرقة الأولى بقسم التربية عربي ورياض أطفال بكلية الدراسات الإنسانية بتفهنا الأشراف بالدقهلية.

**ب – المشاركات في العينة الأساسية:**

يقصد بهن الطالبات من غير العينة الاستطلاعية اللاتي طبقت عليهن الباحثتان أدوات البحث بعد حساب صدق وثبات الأدوات للتحقق من فروض البحث، وتتوافر فيهن نفس خصائص العينة الاستطلاعية، وتكونت هذه العينة في صورتها النهائية من (٧٠) طالبة من طالبات الفرقة الأولى بقسم التربية (٣٥) طالبة من شعبة تربية عربي كمجموعة تجريبية، (٣٥) طالبة من شعبة تربية رياض أطفال كمجموعة ضابطة بكلية الدراسات الانسانية بتفهنا الأشراف بالدقهلية للعام الجامعي ٢٠٢٢/٢٠٢١، واختارت الباحثتان المجموعتين من قسمين حتى لا يحدث تلوث تجريبي للعينة واختصت هذين القسمين لاقترابهما في التخصص ودراسة المواد التربوية وأيضا لمخالفتهما في أيام الحضور لضمان عدم الالتقاء حيث تم تطبيق مقياسي الحيوية النفسية ومناصرة الذات واختيار الطالبات اللاتي تقع درجاتهن في الإرباعي الأدنى في كل من المقياسين وتم التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في بعض المتغيرات التي من الممكن أن تؤثر في نتائج البحث.

**ثالثا: ضبط المتغيرات الدخيلة:**

ضبطت الباحثتان المتغيرات الدخيلة التي قد تتداخل مع المتغير المستقل (البرنامج القائم على المدخل التفاوضي) في تأثيره على المتغير التابع (الحيوية النفسية ومناصرة الذات) وفيما يلي أهم هذه المتغيرات :

١ – النوع : اقتصر البحث الحالي على عينة من الفتيات وذلك لاستبعاد أثر النوع في البحث.

٢ – العمر الزمني: تم استبعاد أثر متغير العمر الزمني وحسبت الباحثتان الفروق بين متوسطي أعمار المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة باستخدام اختبار (ت) بعد تحويل عمر الطالبات من السنين إلى الشهور، ويوضح الجدول التالي نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطي الأعمار الزمنية مقدرة بالشهور.

**جدول (١) نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطي الأعمار الزمنية مقدرة بالشهور للمجموعتين التجريبية والضابطة**

| المؤشرات الإحصائية | المجموعة | عدد الأفراد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| العمر الزمني | تجريبية | ٣٥ | ٢٢٨,٦ | ٢,٥٣ | ٠,٧٢ | غير دالة |
| | ضابطة | ٣٥ | ٢٢٧,٧ | ٢,٤٨ | | |

يتضح من الجدول رقم (١) أن قيمة (ت) غير دالة إحصائيا مما يدل على وجود فروق غير دالة إحصائيا بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني، مما يشير إلى التكافؤ بين المجموعتين في العمر الزمني.

٣- **المثيرات المستخدمة** :حرصت الباحثتان على تثبيت محتوى الجلسات التي تم التدريب عليها بين طالبات المجموعة التجريبية حتى لا تتأثر نتائج البحث.

٤- **المستوى الاقتصادي والاجتماعي:** تم اختيار عينة البحث من كلية واحدة تابعة لجامعة الأزهر، ومن منطقة جغرافية متشابهة تكاد تقترب في المستوى الاقتصادي والاجتماعي للطالبات.

٥- **القائم بالتدريب:** دربت احدى الباحثتين المجموعة التجريبية على البرنامج التدريبي.

**٦ – التجانس في درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للدرجة الكلية لمقياس الحيوية النفسية:**

للتحقق من تجانس المجموعتين التجريبية، والضابطة في مقياس الحيوية النفسية قبل تطبيق البرنامج التدريبي علي العينة، قامت الباحثتان بتطبيق مقياس الحيوية النفسية قبليًا على المجموعتين، ثم قامتا بحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين في القياس القبلي لأبعاد الحيوية النفسية والدرجة الكلية باستخدام اختبار النسبة التائية " ت" لعينتين مستقلتين، ويوضح الجدول التالي المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوي الدلالة بين متوسطات درجات المجموعتين في القياس القبلي لأبعاد الحيوية النفسية والدرجة الكلية:

**جدول (٢) قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات المجموعتين في القياس القبلي لأبعاد الحيوية النفسية والدرجة الكلية**

| المقياس | المجموعات | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة ( ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الحيوية الذهنية | تجريبية | ٣٥ | 23.0 | 2.54 | .972 | .334 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | ضابطة | ٣٥ | 23.6 | 2.62 | | غير دالة |
| الحيوية الانفعالية | تجريبية | ٣٥ | 13.3 | 1.84 | .798 | .427 غير دالة |
| | ضابطة | ٣٥ | 13.7 | 1.75 | | |
| الحيوية الأكاديمية | تجريبية | ٣٥ | 14.3 | 2.14 | .626 | .533 غير دالة |
| | ضابطة | ٣٥ | 14.6 | 2.06 | | |
| الحيوية الروحية | تجريبية | ٣٥ | 11.6 | 1.31 | 1.205 | .232 غير دالة |
| | ضابطة | ٣٥ | 12.0 | 1.46 | | |
| الحيوية الاجتماعية | تجريبية | ٣٥ | 7.3 | 1.50 | .401 | .690 غير دالة |
| | ضابطة | ٣٥ | 7.4 | 1.48 | | |
| الحيوية البدنية | تجريبية | ٣٥ | 6.9 | 1.25 | .380 | .705 غير دالة |
| | ضابطة | ٣٥ | 7.0 | 1.27 | | |
| الدرجة الكلية | تجريبية | ٣٥ | 80.3 | 5.00 | 1.484 | .142 غير دالة |
| | ضابطة | ٣٥ | 78.3 | 5.77 | | |

قيمة "ت" الجدولية عند مستوي دلالة٠.٠١= ٢.٦٦، وعند مستوي دلالة ٠.٠٥= ٢.٠٠

باستقراء الجدول رقم(٢) يتضح ما يلي:

أن قيمة " ت" المحسوبة غير دالة إحصائيا في كل الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين في القياس القبلي لأبعاد الحيوية النفسية والدرجة الكلية، وهذا يشير إلى وجود تكافؤ بين المجموعتين في الحيوية النفسية قبل تطبيق البرنامج.

**٧ –التجانس في درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لأبعاد مقياس مناصرة الذات والدرجة الكلية :**

للتحقق من تجانس المجموعتين التجريبية، والضابطة في مقياس مناصرة الذات قبل تطبيق البرنامج التدريبي على العينة، قامت الباحثتان بتطبيق مقياس مناصرة الذات قبليًا على المجموعتين، ثم قامتا بحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين في القياس القبلي

لأبعاد مناصـرة الذات والدرجة الكلية باسـتخدام اختبار النسـبة التائية " ت" لعينتين مسـتقلتين، ويوضـح الجدول التالي المتوسـطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومسـتوي الدلالة بين متوسطي درجات المجموعتين في القياس القبلي لأبعاد مناصرة الذات والدرجة الكلية:

**جدول (٣) قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين في القياس القبلي لأبعاد مناصرة الذات والدرجة الكلية**

| المقياس | المجموعات | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة ( ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الوعي الذاتي | تجريبية | ٣٥ | 16.5 | 3.58 | .099 | .921 غير دالة |
| | ضابطة | ٣٥ | 16.6 | 3.63 | | |
| الاستقلال | تجريبية | ٣٥ | 22.1 | 5.76 | .262 | .794 غير دالة |
| | ضابطة | ٣٥ | 21.7 | 5.15 | | |
| الدعم الأكاديمي | تجريبية | ٣٥ | 12.0 | 2.09 | .558 | .579 غير دالة |
| | ضابطة | ٣٥ | 12.3 | 2.19 | | |
| الدافعية | تجريبية | ٣٥ | 10.2 | 1.77 | .954 | .343 غير دالة |
| | ضابطة | ٣٥ | 10.6 | 2.21 | | |
| المرونة | تجريبية | ٣٥ | 5.8 | 1.79 | .262 | .794 غير دالة |
| | ضابطة | ٣٥ | 5.9 | 1.86 | | |
| التحكم | تجريبية | ٣٥ | 8.6 | 1.94 | .872 | .386 غير دالة |
| | ضابطة | ٣٥ | 9.0 | 1.89 | | |
| الدرجة الكلية | تجريبية | ٣٥ | 75.2 | 13.06 | .344 | .732 غير دالة |
| | ضابطة | ٣٥ | 76.2 | 11.18 | | |

قيمة "ت" الجدولية عند مستوي دلالة٠.٠١= ٢.٦٦، وعند مستوي دلالة ٠.٠٥= ٢.٠٠

باستقراء الجدول رقم (٣) يتضح ما يلي:

أن قيمة " ت" المحسوبة غير دالة إحصائيا في كل الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين في القياس القبلي لأبعاد مناصرة الذات والدرجة الكلية، وهذا يشير إلى وجود تكافؤ بين المجموعتين في مناصرة الذات قبل تطبيق البرنامج

**رابعا: أدوات البحث:**

استخدمت الباحثتان بعض أدوات القياس لقياس متغيرات البحث، وفيما يلي وصفا تفصيليا لأدوات االبحث:

**١: مقياس الحيوية النفسيةإعداد الباحثتين( ملحق ٣)**

تم إعداد هذا المقياس بهدف قياس الحيوية النفسية لدى طالبات جامعة الأزهر، ومر بناء المقياس بعدة خطوات حتى وصل إلى صورته النهائية وهو الاطلاع على تعريفات الحيوية النفسية، وعمل مسح للأبحاث السابقة التي اهتمت ببحث هذا المتغير، والاطلاع على بعض البحوث السابقة والمقاييس الخاصة بقياس الحيوية النفسية التي تم إعدادها من قبل Fayad, & Kazarian, 2013، (Canby, Cameron, Calhoun, & Buchanan, 2015 ؛ Liu& Chung, ؛ Castillo, Tomás, & Balaguer, 2017)؛et al, Rouse, 2015) Bostic, McGartland Rubio, & Hood, 2020 2019؛ أبو حلاوة والفيل ٢٠٢١)

وتم تحديد مفهوم وأبعاد الحيوية النفسية إجرائياً، وبلغ عدد عبارات المقياس (٤٥) عبارة في صورته النهائية وخصص لكل بعد عددا من العبارات التي تقيسه حيث اشتمل البعد الأول: الحيوية الذهنية على (١٤) عبارات، والبعد الثاني: الحيوية البدنية على (٨) عبارات، والبعد الثالث: الحيوية الانفعالية على (٨) عبارات والبعد الرابع الحيوية الأكاديميةعلى(٧ ) عبارات والبعد الخامس الحيوية الاجتماعية على(٤ ) عبارات والبعد السادس الحيوية الروحية على (٤) عبارات، صيغ بعضها في صورة إيجابية (٣٦) عبارة، والآخر في صورة سالبة (١٩) عبارة، توجد أمام كل عبارة ثلاث اختيارات هي (دائماً – أحياناً – نادراً)، حيث تأخذ دائماً ٣ درجات، وأحياناً درجتان، ونادراً درجة واحدة، أي أن احتساب الدرجات يكون (١،٢،٣) للعبارات الموجبة، وتعكس كالآتي (٣،٢،١) للعبارات السالبة، وبذلك تكون النهاية العظمى (١٣٥) درجة والنهاية الصغرى

(٤٥) درجة وتدل الدرجة المرتفعة على وجود مستوى مرتفع من الحيوية النفسية والعكس صحيح ويطلب من المتدربة أن تختار بديلاً واحداً فقط ينطبق عليها أمام كل عبارة من عبارات المقياس وذلك بوضع علامة (√) تحت الاختيار المناسب لها، ويطبق المقياس بصورة جماعية ومتوسط الزمن المناسب للتطبيق (٢٠) دقيقة.

**الخصائص السيكومترية للمقياس:**

**أولاً: الصدق:**اعتمدت الباحثتان في حساب صدق المقياس على ما يلي:

**صدق التحليل العاملي:**

حساب التحليل العاملي لدرجات المقياس باتباع الخطوات الآتية:

-إعداد مصفوفة الارتباطات لمفردات الاختيار ٤٨×٤٨ على العينة الاستطلاعية (ن= ٢٠٠).

-حساب مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي باستخدام اختبار Kmo Test حيث بلغت قيمة إحصائي اختبار Kmo في تحليل هذا المقياس (0.683)، أي أكبر من الحد الأدنى الذي اشترطه Kaiser وبالتالي فإنه يمكن الحكم بكفاية حجم العينة لإجراء هذا التحليل.

-إجراء التحليل العاملي بطريقة تحليل المكونات الرئيسة لهوتلينج للحصول على العوامل المكونة للمقياس بجذر كامن لهذه العوامل أكبر من الواحد الصحيح.

-تم التوصُل إلى ستة عوامل، وكانت قيم الجذر الكامن للعوامل على التوالي هي: ٤.٢٦٢، ٣.٨٨٨، ٣.٥٨٤، ٣.٠٥٦، ٢.٤٤٣، ٢.١٢١.

-لإعطاء معنى نفسي لهذه العوامل الناتجة في كل بعد، تم عمل التدوير المتعامد للعوامل على الحاسوب بطريقة فاريما كس لكايزر (Kaiser)، واتبعت الباحثتان محك كايزر Kaiser لاختيار تشبعات الفقرات بالعوامل، والذي يعتبر التشبعات التي تصل إلى ٠.٣ أو أكثر تشبعات دالة.

-وتشير نتيجة التحليل العاملي بعد التدوير إلى وجود ستة عوامل كما هو موضح بالجدول التالي:

**جدول (٤ ) نتائج التحليل النهائية بعد التدوير المتعامد لمصفوفة مفردات مقياس الحيوية النفسية ن=٢٠٠**

| المفردة | الأول | الثاني | الثالث | الرابع | الخامس | السادس | المفردة | الأول | الثاني | الثالث | الرابع | الخامس | السادس |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | .422 | | | | | | ٢٥ | | | .608 | | | |
| ٢ | .512 | | | | | | ٢٦ | | | .581 | | | |

| | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٣ | | | | | | ٢٧ | .545 | | | | .478 | |
| ٤ | .432 | | | | | ٢٨ | | | | | .449 | |
| ٥ | .495 | | | | | ٢٩ | | | | | .717 | |
| ٦ | | | | | | ٣٠ | | .402 | | .553 | | |
| ٧ | .552 | | | | | ٣١ | | | | .634 | | |
| ٨ | .446 | | | | | ٣٢ | | | | | | .646 |
| ٩ | .525 | | | | | ٣٣ | | | | .542 | | |
| ١٠ | .575 | | | | | ٣٤ | | | | .471 | | |
| ١١ | .515 | | | | | ٣٥ | | | | .716 | | |
| ١٢ | | | | | | ٣٦ | .555 | | | | | .366 |
| ١٣ | .450 | | | | | ٣٧ | | | | .506 | | |
| ١٤ | | | | | | ٣٨ | | | | | | .723 |
| ١٥ | | | | | | ٣٩ | .562 | | | .509 | | |
| ١٦ | .499 | | | | | ٤٠ | | | | | .504 | |
| ١٧ | | | | .578 | | ٤١ | | | | .409 | | |
| ١٨ | .478 | | | | | ٤٢ | | | | | .482 | |
| ١٩ | .432 | | | | | ٤٣ | | | | | .564 | |
| ٢٠ | .453 | | | | | ٤٤ | | | | | | |
| ٢١ | | | | | | ٤٥ | | | | | .582 | |
| ٢٢ | | | | | | ٤٦ | .351 | | | | .399 | |
| ٢٣ | | | | .808 | | ٤٧ | | | | | .726 | |
| ٢٤ | | | | .658 | | ٤٨ | | | | | .688 | |
| الجذر الكامن | | | | | | الجذر الكامن | ٤.٢٦٢ | ٣.٨٨٨ | ٣.٥٨٤ | ٣.٠٥٦ | ٢.٤٤٣ | ٢.١٢١ |
| التباين | | | | | | التباين | ٨.٨٧٩ % | ٨.٠٩٩ % | ٧.٤٦٦ % | ٦.٣٦٦ % | ٥.٠٨٩ % | ٤.٤١٩ % |

تحديد المفردات التي تشبعت على كل عامل: بالنظر إلى الجدول رقم(٤) للتحليل العاملي بعد التدوير يتضح ما يلي:

**أن العامل الأول** قد تشبع بالمفردات رقم (1، 2، 4، 5، 7، 8، 9، 10، ١١، ١٣، ١٦، ١٨، ١٩، ٢٠) وبلغ عددها (١٤)، وقد كان الجذر الكامن ٤.٢٦٢ بنسبة تباين ٨.٨٧٩٪، وبفحص محتوى عباراته يمكن تسمية هذا العامل (الحيوية الذهنية)، حيث أنها الصفة الغالبة على عبارات هذا العامل.

**أن العامل الثاني** قد تشبع بالمفردات رقم (٣٠، ٣١، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٧، ٣٩ ،٤١) وبلغ عددها (٨)، وقد كان الجذر الكامن ٣.٨٨٨ بنسبة تباين٨.٠٩٩٪، وبفحص محتوى عباراته يمكن تسمية هذا العامل (الحيوية الانفعالية)، حيث أنها الصفة الغالبة على عبارات هذا العامل.

**أن العامل الثالث** قد تشبع بالمفردات رقم (١٧، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩) وبلغ عددها (٨)، وقد كان الجذر الكامن ٣.٥٨٤ بنسبة تباين ٧.٤٦٦٪، وبفحص محتوى عباراته يمكن تسمية هذا العامل (الحيوية الأكاديمية)، حيث أنها الصفة الغالبة على عبارات هذا العامل.

**أن العامل الرابع** قد تشبع بالمفردات رقم (٤٠، ٤٢، ٤٣، ٤٥، ٤٦، ٤٧، ٤٨) وبلغ عددها (٧)، وقد كان الجذر الكامن ٣.٠٥٦ بنسبة تباين ٦.٣٦٦٪، وبفحص محتوى عباراته يمكن تسمية هذا العامل (الحيوية الروحية)، حيث أنها الصفة الغالبة على عبارات هذا العامل.

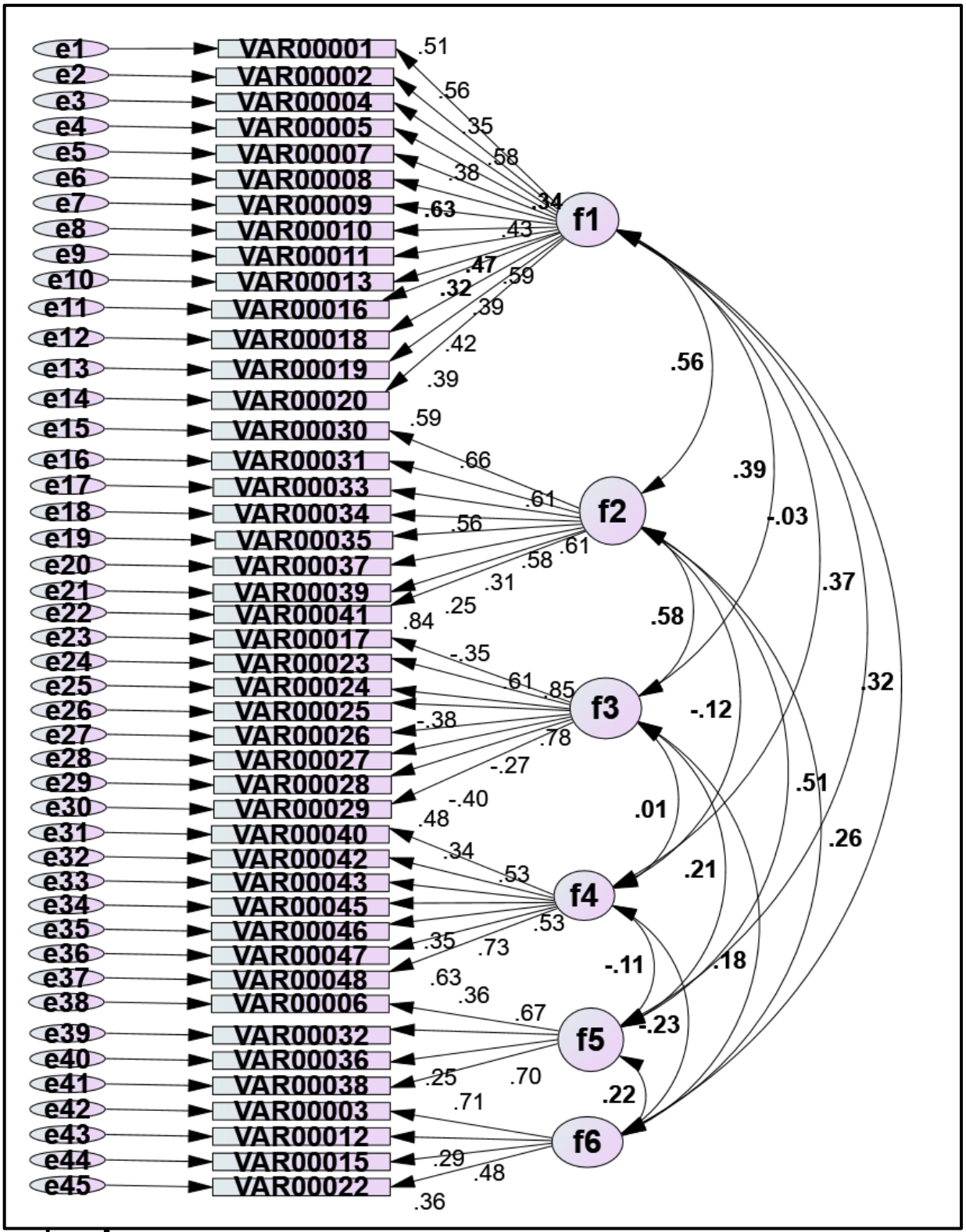
**أن العامل الخامس** قد تشبع بالمفردات رقم (٦، ٣٢، ٣٦، ٣٨) وبلغ عددها (٤)، وقد كان الجذر الكامن ٢.٤٤٣ بنسبة تباين ٥.٠٨٩٪، وبفحص محتوى عباراته يمكن تسمية هذا العامل (الحيوية الاجتماعية)، حيث أنها الصفة الغالبة على عبارات هذا العامل.

**أن العامل السادس** قد تشبع بالمفردات رقم (٣، ١٢، ١٥، ٢٢) وبلغ عددها (٤)، وقد كان الجذر الكامن ٢.١٢١ بنسبة تباين ٤.٤١٩٪، وبفحص محتوى عباراته يمكن تسمية هذا العامل (الحيوية البدنية)، حيث أنها الصفة الغالبة على عبارات هذا العامل.

– كما يتضح أن جميع المفردات لها تشبعات دالة حيث كانت تشبعات كل منها أكبر من (٠.٣)، ما عدا المفردات (١٤، ٢١، ٤٤) كانت أقل من( ٠.٣) وبالتالي تم حذفها من المقياس لتصبح الصورة النهائية للمقياس مكونة من (٤٥) مفردة.

**التحليل العاملي التوكيدي** Confirmatory Factor Analysis

للتأكد من صدق النموذج الذي تم التوصل إليه من خلال التحليل العاملي الاستكشافي بالنسبة للعينة الاستطلاعية قامت الباحثتان بإجراء التحليل العاملي التوكيدي للنتائج المستخرجة من التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام برنامج التحليل الإحصائي AMOS V23، حيث تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي على العينة الاستطلاعية، وتم حساب كل من معاملات الانحدار المعيارية ومعاملات الانحدار اللامعيارية والخطأ المعياري والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها، وشكل ( ١) يوضح النموذج المستخرج للتحليل العاملي التوكيدي، ويوضح جدول ( ٥) معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية المستخرجة من التحليل العاملي التوكيدي.


e1 VAR00001 .51
e2 VAR00002 .56
e3 VAR00004 .35
e4 VAR00005 .58
e5 VAR00007 .38
e6 VAR00008 .34
e7 VAR00009 .63
e8 VAR00010 .43
e9 VAR00011 .47
e10 VAR00013 .59
e11 VAR00016 .32
e12 VAR00018 .39
e13 VAR00019 .42
e14 VAR00020 .39
e15 VAR00030 .59
e16 VAR00031 .66
e17 VAR00033 .61
e18 VAR00034 .56
e19 VAR00035 .61
e20 VAR00037 .58
e21 VAR00039 .31
e22 VAR00041 .25
e23 VAR00017 .84
e24 VAR00023 -.35
e25 VAR00024 .61
e26 VAR00025 .85
e27 VAR00026 -.38
e28 VAR00027 .78
e29 VAR00028 -.27
e30 VAR00029 -.40
e31 VAR00040 .48
e32 VAR00042 .34
e33 VAR00043 .53
e34 VAR00045 .53
e35 VAR00046 .35
e36 VAR00047 .73
e37 VAR00048 .63
e38 VAR00006 .36
e39 VAR00032 .67
e40 VAR00036 .25
e41 VAR00038 .70
e42 VAR00003 .71
e43 VAR00012 .29
e44 VAR00015 .48
e45 VAR00022 .36
f1
f2
f3
f4
f5
f6
.56
.39
-.03
.37
.58
.32
-.12
.51
.01
.26
.21
-.11
.18
-.23
.22

شكل (١ )النموذج المستخرج للتحليل العاملي التوكيدي

جدول ( ٥) معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية للتحليل العاملي التوكيدي للعينة الاستطلاعية

| المفردات | العوامل | معاملات الانحدار اللامعيارية | الخطأ المعياري | القيمة الحرجة* | معاملات الانحدار المعيارية | مستوى الدلالة* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| VAR00008 | f1 | 1.000 | | | .377 | |
| VAR00007 | f1 | 1.126 | .286 | 3.939 | .434 | *** |
| VAR00005 | f1 | 1.465 | .329 | 4.456 | .577 | *** |
| VAR00004 | f1 | .866 | .247 | 3.504 | .351 | *** |
| VAR00002 | f1 | 1.402 | .318 | 4.411 | .561 | *** |
| VAR00001 | f1 | 1.326 | .312 | 4.250 | .511 | *** |
| VAR00031 | f2 | 1.000 | | | .665 | |
| VAR00030 | f2 | .866 | .124 | 6.967 | .588 | *** |
| VAR00012 | f6 | 1.000 | | | .289 | |
| VAR00003 | f6 | 2.516 | .882 | 2.854 | .715 | .004 |
| VAR00009 | f1 | .894 | .259 | 3.455 | .343 | *** |
| VAR00010 | f1 | 1.622 | .353 | 4.592 | .630 | *** |
| VAR00011 | f1 | 1.212 | .296 | 4.100 | .471 | *** |
| VAR00013 | f1 | .801 | .244 | 3.287 | .318 | .001 |
| VAR00015 | f6 | 1.697 | .591 | 2.869 | .483 | .004 |
| VAR00022 | f6 | 1.217 | .465 | 2.617 | .364 | .009 |

* القيمة الحرجة = قيمة "ت"

* مستوى الدلالة عند ٠.٠١

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| VAR00006 | f5 | 1.595 | .628 | 2.537 | .363 | .011 |
| VAR00016 | f1 | 1.528 | .341 | 4.484 | .587 | *** |
| VAR00018 | f1 | 1.030 | .276 | 3.729 | .391 | *** |
| VAR00019 | f1 | 1.083 | .278 | 3.896 | .424 | *** |
| VAR00020 | f1 | 1.015 | .272 | 3.736 | .392 | *** |
| VAR00038 | f5 | 2.719 | .941 | 2.889 | .702 | .004 |
| VAR00036 | f5 | 1.000 | | | .255 | |
| VAR00032 | f5 | 2.722 | .942 | 2.889 | .670 | .004 |
| VAR00048 | f4 | 1.098 | .189 | 5.824 | .631 | *** |
| VAR00047 | f4 | 1.293 | .210 | 6.151 | .726 | *** |
| VAR00046 | f4 | .554 | .142 | 3.902 | .352 | *** |
| VAR00045 | f4 | 1.000 | | | .535 | |
| VAR00043 | f4 | .815 | .155 | 5.251 | .527 | *** |
| VAR00042 | f4 | .583 | .154 | 3.795 | .340 | *** |
| VAR00040 | f4 | .844 | .172 | 4.909 | .477 | *** |
| VAR00033 | f2 | .869 | .130 | 6.704 | .562 | *** |
| VAR00034 | f2 | .904 | .126 | 7.195 | .611 | *** |
| VAR00035 | f2 | .921 | .128 | 7.212 | .613 | *** |
| VAR00029 | f3 | -.513 | .093 | -5.501 | -.397 | *** |
| VAR00028 | f3 | -.341 | .094 | -3.618 | -.267 | *** |
| VAR00027 | f3 | -.375 | .072 | -5.212 | -.377 | *** |
| VAR00026 | f3 | .907 | .073 | 12.347 | .780 | *** |
| VAR00025 | f3 | 1.000 | | | .846 | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| VAR00024 | f3 | .719 | .081 | 8.915 | .605 | *** |
| VAR00023 | f3 | -.461 | .095 | -4.841 | -.352 | *** |
| VAR00017 | f3 | 1.009 | .075 | 13.529 | .838 | *** |
| VAR00037 | f2 | .829 | .121 | 6.835 | .575 | *** |
| VAR00039 | f2 | .432 | .112 | 3.863 | .309 | *** |
| VAR00041 | f2 | .351 | .112 | 3.146 | .249 | .002 |

يتضح من الجدول رقم (٥) أنه تم حساب التحليل العاملي التوكيدي للعوامل المكونة للحيوية النفسية لدى العينة الاستطلاعية، وقد أكدت النتائج أن جميع معاملات الانحدار اللامعيارية جاءت قيمها الحرجة دالة عند مستوى ٠.٠١، كما أظهرت النتائج ارتفاع معاملات الانحدار المعياري وجميعها قيم مقبولة.

كما تم التأكد من حسن مطابقة النموذج المقترح من خلال حساب مؤشرات المطابقة والتي أظهرت جميعها حسن مطابقة النموذج المقترح كما يوضحه الجدول التالي:.

**جدول (٦ ) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي للعينة الاستطلاعية لمقياس الحيوية النفسية**

| م | مؤشرات حسن المطابقة | قيمة المؤشر | المدى المثالي للمؤشر | القرار |
|---|---|---|---|---|
| ١ | مؤشر النسبة بين قيم x2 ودرجات الحرية (CMIN / df) | ١.٣٠٧ | أقل من (٥) | مقبول |
| ٢ | مؤشر حسن المطابقة ( GFI) | .٨١٩ | ٠ إلي ١ | مقبول |
| ٣ | مؤشر المطابقة المعياري (NFI) | .٧٩٣ | ٠ إلي ١ | مقبول |
| ٤ | مؤشر المطابقة النسبي (RFI) | .٦٨٣ | ٠ إلي ١ | مقبول |
| ٥ | مؤشر المطابقة المتزايد ( IFI) | .٨٧٢ | ٠ إلي ١ | مقبول |
| ٦ | مؤشر توكر لويس ( TLI) | .٨٥٦ | ٠ إلي ١ | مقبول |
| ٧ | مؤشر المطابقة المقارن ( CFI) | .٨٦٧ | ٠ إلي ١ | مقبول |
| ٨ | مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA) | .٠٤١ | ٠.٠٨فأقل | مقبول |

باستقراء الجدول رقم (٦) يتضح أن قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول لحسن المطابقة بعد الاستغناء عن قيمة مربع كاي (X2)، وبالتالي تم الاعتماد على قيمة Chi-Square إلى درجات الحرية حيث كانت قيمتها أقل من (٥) حيث بلغ (١.٣٠٧) وهي قيمة جيدة، تقع في المدى المثالي للمؤشر حيث يفترض ألا تزيد هذه القيمة عن (٥).

كما أن قيمة مؤشر حسن المطابقة (GFI) ٨١٩. وهي قيمة جيدة، تقع في المدى المثالي للمؤشر الذي ينحصر في المدى من صفر إلي ١ حيث تشير القيم القريبة من الواحد إلى مطابقة جيدة، كما أن قيمة مؤشر المطابقة المعياري (NFI) ٧٩٣. وهي قيمة جيدة، تقع في المدى المثالي للمؤشر الذي ينحصر في المدى من صفر إلي ١ حيث تشير القيم القريبة من الواحد إلى مطابقة جيدة.

كما أن قيمة مؤشر المطابقة النسبي (RFI) ٦٨٣. وهي قيمة جيدة، تقع في المدى المثالي للمؤشر الذي ينحصر في المدى من صفر إلي ١ حيث تشير القيم القريبة من الواحد إلى مطابقة جيدة؛ كما أن قيمة مؤشر المطابقة المتزايد (IFI) ٨٧٢. وهي قيمة جيدة وتقع في المدى المثالي للمؤشر الذي ينحصر في المدى من صفر إلي ١ حيث تشير القيم القريبة من الواحد إلى مطابقة جيدة؛ كما أن قيمة مؤشر توكر لويس (TLI) ٨٥٦. وهي قيمة جيدة وتقع في المدى المثالي للمؤشر الذي ينحصر في المدى من صفر إلي ١ حيث تشير القيم القريبة من الواحد إلى مطابقة جيدة، كما أن قيمة مؤشر المطابقة المقارن (CFI) ٨٦٧. وهي قيمة جيدة وتقع في المدى المثالي للمؤشر الذي ينحصر في المدى من صفر إلي ١ حيث تشير القيم القريبة من الواحد إلى مطابقة جيدة؛ كما أن قيمة جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA) ٠٤١. وهي قيمة جيدة، وتقع في المدى المثالي للمؤشر حيث إنها أقل من ٠.٠٨ مما يدل على أن النموذج مطابق بدرجة كبيرة، وهو من أهم مؤشرات جودة المطابقة حيث تشير القيم التي تقع في هذا المدى إلى مطابقة جيدة. ويتضح من كل ما سبق أن الحيوية النفسية لدى أفراد العينة الاستطلاعية يندرج تحتها ستة عوامل، كما يتضح أن جميع المفردات لها تشبعات دالة حيث كانت تشبعات كل منها أكبر من (٠.٣)، وبالتالي لم يتم حذف أي مفردة من المقياس لتصبح الصورة النهائية للمقياس مكونة من (٤٥) مفردة.

**ثانيا: الثبات :**

**معامل ثبات ألفا كرونباخ:** حسبت الباحثتان معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات مقياس الحيوية النفسية, وذلك بعد تطبيقه على (٢٠٠) طالبة من طالبات الجامعة, ويوضح الجدول التالي معامل الثبات لكل بعد من أبعاد الحيوية النفسية والدرجة الكلية:

**جدول ( ٧) معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الحيوية النفسية**

| م | البعد | معامل الثبات |
|---|---|---|
| ١ | الحيوية الذهنية | .٧٨٨ |
| ٢ | الحيوية الانفعالية | .٧٦٤ |
| ٣ | الحيوية الأكاديمية | .٧٥٧ |
| ٤ | الحيوية الروحية | .٧١٣ |
| ٥ | الحيوية الاجتماعية | .٥٣٢ |
| ٦ | الحيوية البدنية | .٥٧٧ |
| الدرجة الكلية | | .٨١٣ |

باستقراء الجدولرقم (٧) يتضح ما يلي:

أن قيمة معامل ألفا لكرونباك بالنسبة لأبعاد المقياس المستخدم تراوحت بين (٠.٥٣٢ و٠.٧٨٨)، وبلغت قيمتها للمقياس ككل (٠.٨١٣)، وهي قيم مقبولة مما يؤكد صلاحية استخدام هذا المقياس.

**ثالثا:الاتساق الداخلي:**

وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح الجدول التالي معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس.

**جدول ( ٨) معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الحيوية النفسية**

| م | الأبعاد | الدرجة الكلية |
|---|---|---|
| ١ | الحيوية الذهنية | 0.813** |
| ٢ | الحيوية الانفعالية | 0.707** |
| ٣ | الحيوية الأكاديمية | 0.644** |
| ٤ | الحيوية الروحية | 0.337** |
| ٥ | الحيوية الاجتماعية | 0.574** |
| ٦ | الحيوية البدنية | 0.372** |

**يتضح من الجدول رقم (٨) ما يلي:**

أن معاملات الارتباط تراوحت بين (٠.٣٣٧، ٠.٨١٣)، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس.

كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة، ودرجةالبعد الذي تنتمي إليه تلك المفردة، ويوضح الجدول التالي معاملات الارتباط بين المفردة والبعد الذي تنتمي إليه:

**جدول ( ٩) معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس الحيوية النفسية**

| البعد الأول | معامل الارتباط | البعد الثاني | معامل الارتباط | البعد الثالث | معامل الارتباط | البعد الرابع | معامل الارتباط | البعد الخامس | الارتباط | البعد السادس | الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | .525** | ٣٠ | .646** | ١٧ | .529** | ٤٠ | .593** | ٦ | .637** | ٣ | .737** |
| ٢ | .586** | ٣١ | .666** | ٢٣ | .338** | ٤٢ | .497** | ٣٢ | .702** | ١٢ | .561** |
| ٤ | .432** | ٣٣ | .621** | ٢٤ | .357** | ٤٣ | .611** | ٣٦ | .545** | ١٥ | .659** |
| ٥ | .576** | ٣٤ | .645** | ٢٥ | .553** | ٤٥ | .638** | ٣٨ | .699** | ٢٢ | .547** |
| ٧ | .516** | ٣٥ | .636** | ٢٦ | .550** | ٤٦ | .480** | | | | |
| ٨ | .454** | ٣٧ | .638** | ٢٧ | .224** | ٤٧ | .728** | | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٩ | .459** | ٣٩ | .550** | ٢٨ | .426** | ٤٨ | .684** |
| ١٠ | .633** | ٤١ | .502** | ٢٩ | .259** | | |
| ١١ | .547** | | | | | | |
| ١٣ | .430** | | | | | | |
| ١٦ | .590** | | | | | | |
| ١٨ | .498** | | | | | | |
| ١٩ | .496** | | | | | | |
| ٢٠ | .483** | | | | | | |

يتضح من الجدول رقم (٩) مايلي:

أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (٠.٢٢٤، ٠.٧٣٧)، وأن هذه القيم مقبولة، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس.

كذلك تم حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية، ويوضح الجدول التالي معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للمقياس.

**جدول ( ١٠) معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية لمقياس الحيوية النفسية**

| رقم المفردة | معامل الارتباط | رقم المفردة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|
| ١ | .525** | ٢٥ | .438** |
| ٢ | .504** | ٢٦ | .516** |
| ٣ | .285** | ٢٧ | .321** |
| ٤ | .308** | ٢٨ | .325** |
| ٥ | .542** | ٢٩ | .331** |
| ٦ | .450** | ٣٠ | .375** |
| ٧ | .415** | ٣١ | .466** |
| ٨ | .315** | ٣٢ | .322** |
| ٩ | .319** | ٣٣ | .452** |

| | | | |
|---|---|---|---|
| ١٠ | .567** | ٣٤ | .464** |
| ١١ | .428** | ٣٥ | .481** |
| ١٢ | .156* | ٣٦ | .423** |
| ١٣ | .283** | ٣٧ | .579** |
| ١٤ | | ٣٨ | .278** |
| ١٥ | .148* | ٣٩ | .353** |
| ١٦ | .537** | ٤٠ | .421** |
| ١٧ | .492** | ٤١ | .292** |
| ١٨ | .339** | ٤٢ | .411** |
| ١٩ | .425** | ٤٣ | .350** |
| ٢٠ | .371** | ٤٤ | |
| ٢١ | . | ٤٥ | .262** |
| ٢٢ | .350** | ٤٦ | .309** |
| ٢٣ | .220** | ٤٧ | .151* |
| ٢٤ | .246** | ٤٨ | .185** |

**يتضح من الجدول رقم (١٠) ما يلي:**

أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (٠.١٤٨، ٠.٥٧٩ )، وأن هذه القيم مقبولة.

**الصورة النهائية للمقياس**

بعد حساب الخصائص السيكومترية للمقياس، وما ترتب عليها من حذف بعض المفردات من مفردات المقياس، أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٤٥) مفردة موزعة على ستة أبعاد، ويوضح الجدول التالي توزيع المفردات على الأبعاد:-

**جدول ( ١١)** الصورة النهائية لمقياس الحيوية النفسية

| م | الأبعاد | المفردات | العدد |
|---|---|---|---|
| ١ | الحيوية الذهنية | ١، ٢، ٤، ٥، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٣، ١٦، ١٨، ١٩، ٢٠ | ١٤ |

| | | | |
|---|---|---|---|
| ٢ | الحيوية الانفعالية | ٣٠، ٣١، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٧، ٣٩، ٤١ | ٨ |
| ٣ | الحيوية الأكاديمية | ١٧، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩ | ٨ |
| ٤ | الحيوية الروحية | ٤٠، ٤٢، ٤٣، ٤٥، ٤٦، ٤٧، ٤٨ | ٧ |
| ٥ | الحيوية الاجتماعية | ٦، ٣٢، ٣٦، ٣٨ | ٤ |
| ٦ | الحيوية البدنية | ٣، ١٢، ١٥، ٢٢ | ٤ |
| الإجمالي | | | ٤٥ |

**-٢مقياس مناصرة الذات (ملحق٤)**

تم إعداد هذا المقياس بهدف قياس مناصرة الذات لدى طالبات جامعة الأزهر، ومر بناء المقياس بعدة خطوات، حيث تم الاطلاع على جميع الأدبيات التي تناولت متغير مناصرة الذات كبحث (Dearing,2004؛Adam, Hwang, Galitski, & ، Test & Neale ,2004 Barnard-؛Harris, 2009 ؛Hermansen-Kobulnicky, 2008 Das Sarma, 2007 Fietze., & Ponterotto, 2015؛Brak., & Fearon, 2012) وأيضا ؛ حسب الله،٢٠١٩) بعض المقاييس التي تناولت بعض أبعاد مناصرة الذات كبحث ( Bekker. & Van Brady ,et al,2012,؛Assen,2006 :Martin, 2013 : :Aarons, Ehrhart, & Sutton, 2016 Farahnak,2014، البديوي وأيوب،٢٠١٧, Wilson,et al,2019) وتم تحديد مفهوم مناصرة الذات وأبعادها إجرائيا، وبلغ عدد عبارات المقياس (٤٥) عبارة في صورته النهائية، صيغ بعضها بصورة ايجابية وعددها( ٣٠) عبارة وبعضها في صورة سلبية وعددها (١٥) عبارة،وخصص لكل بعد عددا من العبارات التي تقيسه حيث اشتمل البعد الأول: الوعي بالذات على (١٠) عبارات، والبعد الثاني: الاستقلال على (١٣) عبارة، والبعد الثالث : الدافعية على (٧) عبارات، والبعد الرابع الدعم الأكاديمي على(٦ ) عبارات والبعد الخامس المرونة على (٤) عبارات والبعد السادس التحكم على (٥) عبارات، توجد أمام كل عبارة ثلاث اختيارات هي (دائماً – أحياناً – نادراً)، حيث تأخذ دائماً = ٣ درجات، وأحياناً = درجتان، ونادراً = درجة واحدة، أي أن احتساب الدرجات يكون ((١،٢،٣) للعبارات الموجبة، وتعكس كالآتي (٣،٢،١) للعبارات السالبة، وبذلك تكون النهاية العظمى (١٣٥) درجة والنهاية الصغرى (٤٥) درجة، وتدل الدرجة المرتفعة على وجود مستوى مرتفع من مناصرة الذات والعكس صحيح ويطلب من المتدربة أن تختار بديلاً واحداً فقط ينطبق عليها أمام كل عبارة من عبارات المقياس وذلك بوضع علامة

(√) تحت الاختيار المناسب لها،ويطبق المقياس بصورة جماعية ومتوسط الزمن المناسب للتطبيق (٢٥) دقيقة.

**الخصائص السيكومترية للمقياس**

**أولاً: الصدق:**اعتمدت الباحثتان في حساب صدق المقياس على ما يلي:

**❋ صدق التحليل العاملي:**

حساب التحليل العاملي لدرجات المقياس باتباع الخطوات الآتية:

- إعداد مصفوفة الارتباطات لمفردات الاختيار ٤٨×٤٨ على العينة الاستطلاعية (ن= ٢٠٠).
- حساب مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي باستخدام اختبار Kmo Test حيث بلغت قيمة إحصائي اختبار Kmo في تحليل هذا المقياس (0.614)، أي أكبر من الحد الأدنى الذي اشترطه Kaiser وبالتالي فإنه يمكن الحكم بكفاية حجم العينة لإجراء هذا التحليل.
- إجراء التحليل العاملي بطريقة تحليل المكونات الرئيسة لهوتلينج للحصول على العوامل المكونة للمقياس بجذر كامن لهذه العوامل أكبر من الواحد الصحيح.
- تم التوصُل إلى ستة عوامل، وكانت قيم الجذر الكامن للعوامل على التوالي هي: ٤.٥٦٢، ٤.٣٨٤، ٤.٣٣٠، ٣.٤٩٩، ٢.٨٢٥، ٢.٦٩١.
- لإعطاء معنى نفسي لهذه العوامل الناتجة في كل بعد، تم عمل التدوير المتعامد للعوامل على الحاسوب بطريقة فاريما كس لكايزر (Kaiser)، واتبعت الباحثتان محك كايزر Kaiser لاختيار تشبعات الفقرات بالعوامل، والذي يعتبر التشبعات التي تصل إلى ٠.٣ أو أكثر تشبعات دالة، وتشير نتيجة التحليل العاملي بعد التدوير إلى وجود ستة عوامل كما هو موضح بالجدول التالي:

**جدول (١٢ )نتائج التحليل النهائي بعد التدوير المتعامد لمصفوفة مفردات مقياس مناصرة الذات ن=٢٠٠**

| المفردة | الأول | الثاني | الثالث | الرابع | الخامس | السادس | المفردة | الأول | الثاني | الثالث | الرابع | الخامس | السادس |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | .557 | | | | | | ٢٥ | | .381 | | | | |
| ٢ | .586 | | | | | | ٢٦ | | | | .792 | | |
| ٣ | .382 | | | | | | ٢٧ | | | | .766 | | |
| ٤ | .676 | | | | | | ٢٨ | | | | | | .679 |
| ٥ | | .564 | | | | | ٢٩ | | | .939 | | | |
| ٦ | | .715 | | | | | ٣٠ | | | | | .878 | |
| ٧ | | .578 | | | | | ٣١ | .819 | | | | | |
| ٨ | | .558 | | | | | ٣٢ | | | | .789 | | |

| | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٩ | .686 | | | | | ٣٣ | | | | .751 | | |
| ١٠ | | .566 | | | | ٣٤ | | | | | | .664 |
| ١١ | | .715 | | | | ٣٥ | | | .933 | | | |
| ١٢ | | .601 | | | | ٣٦ | | | | | .878 | |
| ١٣ | | .557 | | | | ٣٧ | | | | .808 | | |
| ١٤ | | | | | | ٣٨ | .428 | | | | .556 | |
| ١٥ | | | .401 | | | ٣٩ | | | .406 | | | |
| ١٦ | .614 | | | | | ٤٠ | | | .676 | | | |
| ١٧ | | .482 | | | | ٤١ | | | | .433 | | |
| ١٨ | | .589 | | | | ٤٢ | | | | | | |
| ١٩ | | .473 | | | | ٤٣ | | | | | | .536 |
| ٢٠ | | .461 | | | | ٤٤ | | | | | | |
| ٢١ | | | | .416 | | ٤٥ | | | | | .511 | |
| ٢٢ | | | .567 | | | ٤٦ | | | | .428 | | |
| ٢٣ | | | .939 | | | ٤٧ | | | | | | .342 |
| ٢٤ | .819 | | | | | ٤٨ | | | | | | |
| الجذر الكامن | | | | | | الجذر الكامن | ٤.٥٦٢ | ٤.٣٨٤ | ٤.٣٣٠ | ٣.٤٩٩ | ٢.٨٢٥ | ٢.٦٩١ |
| التباين | | | | | | التباين | ٩.٥٠٣ % | ٩.١٣٤ % | ٩.٠٢١ % | ٧.٢٩٠ % | ٥.٨٨٦ % | ٥.٦٠٥ % |

تحديد المفردات التي تشبعت على كل عامل: بالنظر إلى الجدول رقم(١٢) للتحليل العاملي بعد التدوير يتضح ما يلي:

-**أن العامل الأول** قد تشبع بالمفردات رقم (١، ٢، ٣، ٤، ٩، ١٦، ٢٤، ٣١، ٣٧، ٤٦) وبلغ عددها (١٠)، وقد كان الجذر الكامن ٤.٥٦٢ بنسبة تباين ٩.٥٠٣٪، وبفحص محتوى عباراته يمكن تسمية هذا العامل (الوعي الذاتي)، حيث أنها الصفة الغالبةعلى عبارات هذا العامل.

-**أن العامل الثاني** قد تشبع بالمفردات رقم (٥، ٦، ٧، ٨، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢٥) وبلغ عددها (١٣)، وقد كان الجذر الكامن ٤.٣٨٤ بنسبة تباين٩.١٣٤٪، وبفحص محتوى عباراته يمكن تسمية هذا العامل (الاستقلال)، حيث أنها الصفة الغالبةعلى عبارات هذا العامل.

-**أن العامل الثالث** قد تشبع بالمفردات رقم (١٥، ٢٢، ٢٣، ٢٩، ٣٥، ٣٩، ٤٠) وبلغ عددها (٧)، وقد كان الجذر الكامن ٤.٣٣٠ بنسبة تباين ٩.٠٢١٪، وبفحص محتوى عباراته يمكن تسمية هذا العامل (الدعم الأكاديمي)، حيث أنها الصفة الغالبةعلى عبارات هذا العامل.

-**أن العامل الرابع** قد تشبع بالمفردات رقم (٢١، ٢٦، ٢٧، ٣٢، ٣٣، ٤١) وبلغ عددها (٦)، وقد كان الجذر الكامن ٣.٤٩٩ بنسبة تباين ٧.٢٩٠٪، وبفحص محتوى عباراته يمكن تسمية هذا العامل (الدافعية)، حيث أنها الصفة الغالبةعلى عبارات هذا العامل.

-**أن العامل الخامس** قد تشبع بالمفردات رقم (٣٠، ٣٦، ٣٨، ٤٥) وبلغ عددها (٤)، وقد كان الجذر الكامن ٢.٨٢٥ بنسبة تباين ٥.٨٨٦٪، وبفحص محتوى عباراته يمكن تسمية هذا العامل (المرونة)، حيث أنها الصفة الغالبةعلى عبارات هذا العامل.

-**أن العامل السادس** قد تشبع بالمفردات رقم (١٤، ٢٨، ٣٤، ٤٣، ٤٧) وبلغ عددها (٥)، وقد كان الجذر الكامن ٢.٦٩١ بنسبة تباين ٥.٦٠٥٪، وبفحص محتوى عباراته يمكن تسمية هذا العامل (التحكم)، حيث أنها الصفة الغالبةعلى عبارات هذا العامل.

-كما يتضح أن جميع المفردات لها تشبعات دالة حيث كانت تشبعات كل منها أكبر من (٠.٣)، ما عدا المفردات (٤٢، ٤٤، ٤٨) كانت أقل من(٠.٣) وبالتالي تم حذفها من المقياس وبذلك لتصبح الصورة النهائية للمقياس مكونة من (٤٥) مفردة.

**ثانيا: الثبات**

**معامل ثبات ألفا كرونباخ:**استخدمت الباحثتان لحساب الثبات على العينة الاستطلاعية (٢٠٠) طالبة معامل ألفا كرونباخ، ويوضح الجدول التالي معامل الثبات لكل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية:

**جدول (١٣ ) معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس مناصرة الذات**

| م | البعد | معامل الثبات |
|---|---|---|
| ١ | الوعي الذاتي | .٨٤٧ |
| ٢ | الاستقلال | .٨٢٢ |
| ٣ | الدعم الأكاديمي | .٨٥٠ |
| ٤ | الدافعية | .٧٨٢ |
| ٥ | المرونة | .٦٤٨ |
| ٦ | التحكم | .٧٧٥ |

| الدرجة الكلية | .٨٢٤ |
|---|---|

باستقراء الجدول رقم (١٣) يتضح ما يلي:

أن قيمة معامل ألفا لكرونباك بالنسبة لأبعاد المقياس المستخدم تراوحت بين (٠.٦٤٨ و٠.٨٥٠)، وبلغت قيمتها للمقياس ككل (٠.٨٢٤)، وهي قيم مقبولة مما يؤكد صلاحية استخدام هذا المقياس.

**ثالثا:الاتساق الداخلي:**

وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح الجدول التالي معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس.

**جدول ( ١٤) معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس مناصرة الذات**

| م | الأبعاد | الدرجة الكلية |
|---|---|---|
| ١ | الوعي الذاتي | 0.530** |
| ٢ | الاستقلال | 0.621** |
| ٣ | الدعم الأكاديمي | 0.504** |
| ٤ | الدافعية | 0.486** |
| ٥ | المرونة | 0.399** |
| ٦ | التحكم | 0.391** |

**يتضح من الجدول رقم(١٤) مايلي:**

أن معاملات الارتباط تراوحت بين (٠.٣٩١، ٠.٦٢١)، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والبعد الذي تنتمي إليه تلك المفردة، ويوضح الجدول السابق معاملات الارتباط بين المفردة والبعد الذي تنتمي إليه:

جدول (١٥ ) معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

| البعد الأول | معامل الارتباط | البعد الثاني | معامل الارتباط | البعد الثالث | معامل الارتباط | البعد الرابع | معامل الارتباط | البعد الخامس | الارتباط | البعد السادس | الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | .609** | ٥ | .566** | ١٥ | .544** | ٢١ | .496** | ٣٠ | .913** | ١٤ | .505** |
| ٢ | .639** | ٦ | .677** | ٢٢ | .684** | ٢٦ | .833** | ٣٦ | .907** | ٢٨ | .795** |
| ٣ | .471** | ٧ | .575** | ٢٣ | .873** | ٢٧ | .749** | ٣٨ | .691** | ٣٤ | .774** |
| ٤ | .677** | ٨ | .565** | ٢٩ | .873** | ٣٢ | .830** | ٤٥ | .584** | ٤٣ | .649** |
| ٩ | .680** | ١٠ | .565** | ٣٥ | .865** | ٣٣ | .733** | | | ٤٧ | .428** |
| ١٦ | .610** | ١١ | .676** | ٣٩ | .567** | ٤١ | .508** | | | | |
| ٢٤ | .780** | ١٢ | .602** | ٤٠ | .674** | | | | | | |
| ٣١ | .780** | ١٣ | .568** | | | | | | | | |
| ٣٧ | .773** | ١٧ | .526** | | | | | | | | |
| ٤٦ | .467** | ١٨ | .587** | | | | | | | | |
| | | ١٩ | .491** | | | | | | | | |
| | | ٢٠ | .501** | | | | | | | | |
| | | ٢٥ | .442** | | | | | | | | |

يتضح من الجدول رقم (١٥) ما يلي:

أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (٠.٤٢٨، ٠.٩١٣)، وأن هذه القيم مقبولة، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، كذلك تم حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية، ويوضح الجدول التالي معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للمقياس.

**جدول ( ١٦) معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية لمقياس مناصرة الذات**

| رقم المفردة | معامل الارتباط | رقم المفردة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|
| ١ | .384** | ٢٥ | .340** |
| ٢ | .371** | ٢٦ | .396** |
| ٣ | .319** | ٢٧ | .304** |
| ٤ | .257** | ٢٨ | .268** |
| ٥ | .376** | ٢٩ | .358** |

| | | | |
|---|---|---|---|
| ٦ | .388** | ٣٠ | .284** |
| ٧ | .310** | ٣١ | .445** |
| ٨ | .320** | ٣٢ | .382** |
| ٩ | .311** | ٣٣ | .291** |
| ١٠ | .431** | ٣٤ | .250** |
| ١١ | .401** | ٣٥ | .350** |
| ١٢ | .431** | ٣٦ | .269** |
| ١٣ | .356** | ٣٧ | .432** |
| ١٤ | .317** | ٣٨ | .494** |
| ١٥ | .315** | ٣٩ | .352** |
| ١٦ | .169* | ٤٠ | .403** |
| ١٧ | .360** | ٤١ | .241** |
| 18 | .315** | | |
| 19 | .256** | ٤٣ | .251** |
| 20 | .274** | | |
| 21 | .404** | ٤٥ | .189** |
| ٢٢ | .419** | ٤٦ | .297** |
| ٢٣ | .358** | ٤٧ | .346** |
| ٢٤ | .445** | | |

**يتضح من الجدول رقم(١٦) ما يلي:**

أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (٠.١٦٩، ٤٩٤,. )، وأن معظم هذه القيم مقبولة.

**الصورة النهائية للمقياس**

بعد حساب الخصائص السيكومترية للمقياس، وما ترتب عليها من حذف بعض المفردات من مفردات المقياس، أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٤٥) مفردة موزعة على ستة أبعاد، ويوضح الجدول التالي توزيع المفردات على الأبعاد:-

**جدول (١٧ ) الصورة النهائية لمقياس مناصرة الذات**

| م | الأبعاد | المفردات | العدد |
|---|---|---|---|
| ١ | الوعي الذاتي | ١، ٢، ٣، ٤، ٩، ١٦، ٢٤، ٣١، ٣٧، ٤٦ | ١٠ |
| ٢ | الاستقلال | ٥، ٦، ٧، ٨، ١٠، ١١، ١٢ ،١٣، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢٥ | ١٣ |
| ٣ | الدعم الأكاديمي | ١٥، ٢٢، ٢٣، ٢٩، ٣٥، ٣٩، ٤٠ | ٧ |
| ٤ | الدافعية | ٢١، ٢٦، ٢٧، ٣٢، ٣٣، ٤١ | ٦ |
| ٥ | المرونة | ٣٠، ٣٦، ٣٨، ٤٥ | ٤ |
| ٦ | التحكم | ١٤، ٢٨، ٣٤، ٤٣، ٤٧ | ٥ |
| الإجمالي | | | ٤٥ |

**٣- البرنامج القائم على المدخل التفاوضي إعداد الباحثتين (ملحق ٥)**

- **أهداف البرنامج:**

والتي اعتمدت الباحثة في تحديدها على تعريفات المدخل التفاوضي ومراحله وتحديد كل مرحلة وإجراءتها ،وقد تم اختيار محتوى البرنامج وأساليبه وفنياته وطرق تقويمه بناءا على الأهداف التي تم تحديدها مسبقا ،وتم تحديد الهدف العام للبرنامج ،ثم الأهداف الفرعية الخاصة بكل جلسة ،وتمثلت أهدافه فيما يلي:

- **الهدف العام للبرنامج:**فعاليةالتدريب على المدخل التفاوضي في تنمية الحيوية النفسية ومناصرة الذات لدى طالبات جامعة الأزهر

- **الأهداف الفرعية للبرنامج:** في ضوء مراحل المدخل التفاوضي أمكن تحديد الأهداف الفرعية لكل جلسة كالتالي:

-أن تشارك الطالبة في استنباط الأحكام المدروسة خلال الجلسة .

-أن تتفاوض بنجاح مع المدربة في تحديد الأهداف الخاصة بالجلسة.
-أن تستكشف الآراء المؤيدة والمعارضة في الأحكام الخاصة بكل جلسة.
-أن تتفاوض بنجاح في الوصول إلى رأي معتدل للأحكام والقضايا الخاصة بكل جلسة.
-أن تعي الطالبة جوانب الاستفادة من دراسة الأحكام المدروسة خلال الجلسة.
-أن تجيد استنباط مسائل فقهية وقضايا أخرى معاصرة مطابقة لكل جلسة.
-أن تتأمل آراء العلماء في وجه الاستدلال من الآيات والأحاديث الخاصة بكل جلسة.
-أن تجيد تطبيق الأحكام المدروسة خلال كل جلسة.

- **أسس بناء البرنامج** :هناك بعض الأسس المهمة التي ينبغي أن تراعى عند إعداد البرنامج والتي تسهم بدورها في نجاحه وتحقيق أهدافه وهى:

- ارتباط محتوى البرنامج بخصائص المشاركات وميولهن ومشاكلهن العامة وبعض القضايا الفقهية التي تخصهن.
- للبرنامج هدف عام يسعى إلى تحقيقه، وأهداف إجرائية سلوكية لكل جلسة، على أن تتكامل هذه الأهداف الإجرائية لتحقق الهدف العام للبرنامج.
- الارتباط الوثيق بين جلسات البرنامج ومحتواه وأهدافه والأنشطة المستخدمة وأدوات التقويم.
- إيجابية المشاركات بحيث تشارك كل طالبة بفاعلية في البرنامج.
- تقديم مثيرات وأنشطة ومهام متعددة تضفي على المشاركات جوا من الحماس والنشاط وعدم الملل مثل: صياغة محتوى الجلسة في مقطع من الباوربوينت، وحلقات التعلم التعاوني بين الطالبات، وإجراء المسابقات، وتقديم ألغاز، وقيام المشاركات بتبادل الحوار مع أنفسهن أو مع المدربة
- تعدد التدريب على كل مرحلة بما يضمن تثبيتها وصقلها.
- تنوع الفنيات المستخدمة في الجلسات مما يشجع الطالبات على المشاركة الفعالة، ويدفع عنهن الملل، ويحقق أهداف كل جلسة، ومن ثم أهداف البرنامج بأكمله.
- استخدام التقويم البنائي خلال الجلسة التدريبية للتأكد من إتقان الطالبات لأنشطة البرنامج، واستخدام التقويم النهائي في نهاية البرنامج من خلال استمارة تقويم أهداف كل جلسة.

- إعداد جلسات خاصة؛ لتعريف المشاركات بالبرنامج وبمراحل البرنامج وبالحيوية النفسية ومناصرة الذات (جزءا خاصا بالمعرفة)
- تضمن البرنامج جزءا خاصا بالممارسة الفعلية، وذلك من خلال تدريب الطالبات على مراحل المدخل التفاوضي أثناء الجلسات، ثم الممارسة الفعلية للمشاركات لهذه المراحل

• **جوانب بناء البرنامج :**

يعتمد بناء البرنامج على ثلاثة جوانب رتيسة هي:

الجانب المعرفي: ويتمثل في المعلومات المقدمة للطالبات عن طبيعة المدخل التفاوضي ومراحل التدريس به، كما يتضمن هذا الجانب تقديم التوجيهات والإرشادات اللازمة لإجراء التدريب.

الجانب المهاري: ويتضمن هذا الجانب التدريب على المثيرات والأنشطة والمهام والمهارات التي يجب أن تتقنها الطالبات لتنمية أساليب التفاوض لديهم.

الجانب الوجداني: ويقصد به توفير بيئة آمنة نفسيا بالنسبة للطالبات المشاركات يشعرن فيها بالاطمئنان والمساندة وعدم الخوف من النقد، والاستماع الجيد لما تبديه من آراء، وأخذ أفكارها مأخذ الجد، وإتاحة الفرص لطرح الاسئلة والنقاش، والتفكير بإيجابية وتفاؤل.

• **مراحل بناء البرنامج** :مر البرنامج بمرحلتين هما :

المرحلة الأولى: التعريف بالبرنامج وأهميته ومفهوم المدخل التفاوضي ومراحله ومفهوم الحيوية النفسية وأهميتها ومناصرة الذات وأهميتها، وتضمنت هذه المرحلة الجلسات الخمس الأولى

المرحلة الثانية: وتتضمن التدريب على المدخل التفاوضي وكيفية التعلم به وذلك من خلال مراحله كالتالي:

الأولى:مرحلة الاندماج

في هذه المرحلة يتم توضيح الموضوع أو المشكلة موضوع التفاوض ،ومنها يتم تحديد الأهداف ويقوم المتعلمون بتحديد الأهداف بأنفسهم حسب ماتم الاطلاع عليه مسبقا من خلال مصادر التعلم المناسبة وتكون مهمة المتدربة تجميع الأهداف التي ستسير خلال الجلسة ومهمة المدربة خلق جو مناسب للحوار وإثارة الأفكار.

الثانية:مرحلة الاستكشاف

وفيها تدار الجلسة بالأهداف التي تم الاتفاق عليها خلال المرحلة الأولى ويكتشف المتعلمون فيها جميع القضايا والمهام المتفق على تدريسها وتعلمها وتدير المدربة عملية التعلم ويقسم الطالبات على المهام سواء في شكل تعاوني أو بطريقة فردية وفيها تعرض كل طالبة أو مجموعة رأيها ،ثم يتم الاتفاق على كل مهمة وهكذا حتى تنتهي جميع المهام أو الأهداف المتفق على تدريسها.

المرحلة الثالثة:التأمل:

وفيها تتأكد كل طالبة من بلوغها النتائج المستهدفه،وأنها تعلمت ماهو متوقع منها،وأنها تعي جوانب الاستفادة مماتعلمته ،وتستطيع تقويم آدائها وتقويم أقرانها ومن الممكن طرح تحديات جديدة تثيرها مماتعلمته أو تطبق ماتعلمته.

روعي في إعداد البرنامج وضع هدف عام للبرنامج يسعى إلى تحقيقه، وأهداف إجرائية سلوكية لكل جلسة على أن تتكامل هذه الأهداف الإجرائية لتحقيق الهدف العام للبرنامج، ومراعاة إعلام المتدربات بهذه الأهداف الإجرائية لكل جلسة، وتشجيع المتدربات على الإنتاجية والتأكيد على الانتباه وحسن استغلال الوقت والتركيز أثناء التعلم، ومرونة البرنامج، وتنوع الموضوعات المقدمة في الجلسات التدريبية، والارتباط الوثيق بين أهداف الجلسات والمحتوى التدريبي والأنشطة المستخدمة ووسائل التقويم وذلك لتحقيق الأهداف المرجوة، وتنوع الفنيات المستخدمة في الجلسات، والاهتمام بالتقويم (المبدئي– التكويني– النهائي) في كل جلسة.

**خطوات بناء البرنامج** :مر بناء البرنامج الحالي بالإطلاع على الأبحاث السابقة والأدبيات النظرية المختلفة وثيقة الصلة بالمدخل التفاوضي، والتعرف على خصائص العينة ومدى مناسبة المحتوى والأنشطة المقدمة لخصائص الطالبات العقلية والمعرفية، وإعداد خمس جلسات خاصة تقدم قبل البرنامج لمناقشة أفراد المجموعة التجريبية في الهدف من البرنامج وأهميته، و أمكن للباحثتين الحاليتين الاستفادة مماسبق في إعداد البرنامج على النحو التالي:

**تحديد أهداف البرنامج** :اعتمدت الباحثتان على التعريف الإجرائي للمدخل التفاوضي وعلى مراحله الثلاث طبقا لمراحل ( الاندماج– الاستكشاف– التأمل )لأنها الأنسب لطبيعة تنمية المتغيرات المستهدفة بالبحث من وجهة نظر الباحثتين ولأنها تتضمن التدرج المعتدل في طبيعة أي مهارة،

وتم تضمين البرنامج مجموعة من الأهداف الإجرائية تشتمل عليها جميع جلسات البرنامج على أن تصبح الطالبات أفراد المجموعة التجريبية قادرات على تحقيقها بعد المرور بخبرة البرنامج، وراعت الباحثتان أن تكون الأهداف إجرائية وقابلة للقياس وترتبط بالمدخل التفاوضي.

**اختيار محتوى الجلسات :** تم الاعتماد في اختيار القضايا الفقهية للمحتوى على مقررات الفقه التي قامت بدراستها الطالبات في الفقه ورغم أن الموضوعات التي تم اختيارها قمن بدراستها لكن الباحثتين اعتمدتا على مناهج حرة وغير ملزمتين بمنهج اي كتاب مقرر لأن طبيعة التدريب على المدخل التفاوضي أن يأتي المتدرب بالعناصر والمشاكل والأهداف التي يرغب في دراستها وتضمن البرنامج موضوعات ضرورية لكل فتاة في المرحلة الجامعية، وتم اختيار محتوى البرنامج بناءا على دراسة قبل استطلاعية، حيث قامت الباحثتان باستطلاع رأي الطالبات عن أبرز القضايا الفقهية المعاصرة التي تخصهن وتشغل تفكيرهن ويرغبن في دراستها، من ناحية الوضور أو الاغتسال أو الصلاة أو الصيام أو السفر أو الأعذار وغيرها من جميع القضايا التي تمت دراستها وركزت الباحثتان على اختيار المسائل في القضايا التي تخصهن وتضمن البرنامج (١٠) قضايا فقهية حيث قامت الباحثتان باختيار الموضوعات التي تجاوزت نسبة تكرارها ٨٠٪ فأكثر وهي المشكلات المذكورة بالجدول (١٨).

**فنيات وأساليب البرنامج:** العرض البصري–المناقشة والحوار –فكر/ زاوج/ شارك– الأسئلة الناقدة والسقراطية – التعلم التعاوني – طلب المساعدة –استراتيجية متى–استراتيجية فائز/فائزة– استراتيجية تكسب / يكسب –التأمل –تقييم الذات– تقييم الآخرين– جذب الانتباه – التناقض– التعزيز.

**تحديد زمن البرنامج وعدد جلساته:**استغرق تنفيذ البرنامج (١٥) جلسة تدريبية، بمعدل (٣) جلسات أسبوعيا، بالإضافة لجلستي التطبيق القبلي والبعدي، زمن كل جلسة (٩٠) دقيقة، وتم تحديد هذا الزمن على أساس متوسط الزمن المستغرق في تنفيذ جلسات البرامج التدريبية القائمة على المدخل التفاوضي في البحوث السابقة والتي تراوحت ما بين (٦٠–١٢٠) دقيقة، مع وجود فترة راحة (١٠) دقائق خوفا من تداخل التعب والضجر والجدول التالي يوضح توزيع الجلسات

**جدول (١٨) توزيع جلسات البرنامج.**

| م | عنوان الجلسة | مدة الجلسة |
|---|---|---|
| ١ | إعلامية (التعارف). | ٩٠ دقيقة |
| ٢ | إعلامية ( التعريف بالبرنامج التدريبي). | ٩٠ دقيقة |

| | | |
|---|---|---|
| ٣ | إعلامية (التعريف بالمدخل التفاوضي). | ٩٠ دقيقة |
| ٤ | إعلامية ( التعريف بالحيوية النفسية). | ٩٠ دقيقة |
| ٥ | إعلامية (التعريف بمناصرة الذات). | ٩٠ دقيقة |
| ٦ | تدريبية ( بعض القضايا الفقهية المتعلقة بالوضوء) | ٩٠ دقيقة |
| ٧ | تدريبية (بعض القضايا الفقهية المتعلقة بالطهارة والاغتسال) . | ٩٠ دقيقة |
| ٨ | تدريبية (بعض القضايا الفقهية المتعلقة بطهارة الماء). | ٩٠ دقيقة |
| ٩ | تددريبية (بعض القضايا الفقهية الخاصة بمسح الرأس والترتيب في الوضوء). | ٩٠ دقيقة |
| ١٠ | تدريبية (بعض القضايا الفقهية المتعلقة بالآذان). | ٩٠ دقيقة |
| ١١ | تدريبية (بعض القضايا الفقهية المتعلقة بأماكن الصلاة ). | ٩٠ دقيقة |
| ١٢ | تدريبية (بعض القضايا الفقهية المتعلقة بالجنازة). | ٩٠ دقيقة |
| ١٣ | تدريبية (بعض القضايا الفقهية المتعلقة بالسفر وأهل الأعذار). | ٩٠ دقيقة |
| ١٤ | تدريبة (بعض القضايا المتعلقة بصيام المرضى). | ٩٠ دقيقة |
| ١٥ | تدريبية (بعض القضايا المتعلقة بصيام المرأة). | ٩٠ دقيقة |

**يتضح من الجدول رقم (١٨) تنوع محتوى الجلسات داخل كل جلسة وأن التدريب تم بشكل مستعرض خلال جلسات البرنامج.**

**تقويم البرنامج:**

**يتخذ التقويم في البرنامج التدريبي الحالي صورا وأشكالا متعددة وهي على النحو الآتي :**

**١-التقويم المبدئي (القياس القبلي): تطبيق مقاييس البحث تطبيقا قبليا على المجموعتين التجريبية والضابطة من أجل الوقوف على مستوياتهن قبل تطبيق البرنامج التدريبي، وطرح بعض الأسئلة على طالبات المجموعة التجريبية قبل البدء في تنفيذ كل جلسة من جلسات البرنامج لمعرفة مستوياتهن الحقيقية قبل الجلسة، وأيضا مناقشتهن في التكليفات المنزلية للجلسة السابقة.**

**٢- التقويم التكويني: طرح مجموعة من الأسئلة على طالبات المجموعة التجريبية أثناء تنفيذ البرنامج للتعرف على مواطن القوة والضعف حتى يمكن تعزيز مواطن القوة لديهن وعلاج مواطن الضعف أيضا.**

**٣- التقويم الختامي: ويكون من خلال التقويم النهائي للجلسات أو للبرنامج ويشمل:**

**- التقويم النهائي لكل جلسة وذلك للتحق من مدى تحقق أهداف الجلسة.**

- استمارات التقييم الذاتي بهدف التأكد من ممارسة المتدربات لمهام وإجراءات التدريب في كل جلسة.

- التقويم في نهاية البرنامج ويشمل: مقياس التثبت من فاعلية البرنامج وذلك لمعرفة أن المسار التنفيذي للبرنامج كان محققا لأهدافه ولمعرفة آراء المشاركات في البرنامج ومدى مناسبة البرنامج لهن واستفادتهن منه والتثبت من صدق إجراءات البرنامج، وتطبيق مقاييس البحث تطبيقا بعديا على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك بهدف معرفة أثر البرنامج التدريبي في الحيوية النفسية ومناصرة الذات لدى طالبات المجموعة التجريبية في مقابل المجموعة الضابطة وأيضا القياس التتبعي للمقاييس على طالبات المجموعة التجريبية فقط بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج للكشف عن مدى استمرارية أثر البرنامج.

صدق البرنامج:

للتحقق من صدق البرنامج تم عرضه على (٧) من السادة الأساتذة المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس التعليمي والصحة النفسية والمناهج وطرق التدريس، واتضح أن نسبة اتفاق المحكمين على البرنامج تتراوح ما بين(٨٥.٧١٪-١٠٠ %) في مدى ملائمة البرنامج للمشاركات، ومدى كفاية عدد الجلسات، ووضوح الأنشطة، ومدى توافق المحتوى مع أهداف الجلسة وملائمة فنيات التدريب والأنشطة والتقويم لمحتوى جلسات البرنامج على الترتيب وهي نسبة عالية تشير إلى صلاحية البرنامج التدريبي وأشار المحكمون إلى بعض المقترحات والتعديلات تم أخذها في موضع الإهتمام وتم إجراء التعديلات التي اقترحوها، وبذلك تم التحقق من صدق البرنامج.

٤- استمارة التقويم الذاتي: إعداد الباحثتين (ملحق ٥)

كان الهدف من الاستمارة التحقق من فاعلية التدريب على مهام الجلسة، والتأكد من ممارسة المتدربات لمهام التدريب في كل جلسة من جلسات البرنامج، وتمثلت الاستمارات في (١٥) استمارة بمعدل استمارة لكل جلسة وتصف كل استمارة في مجملها المؤشرات السلوكية والمهارية للإجراءات التدريبية لجلسات البرنامج في ضوء أهداف ومحتوى كل جلسة، وتتكون كل استمارة من (٧) مفردات بعضها سلبي وبعضها إيجابي وأمام كل مفردة ثلاث استجابات متدرجة (بدرجة كبيرة –متوسطة –ضعيفة) ويتم تطبيق الاستمارة بصورة فردية على كل متدربة بحيث تختار

**درجة واحدة تعبر عن رأيها وتضع أمامها علامة(✓)، وتم إعداد الاستمارات بحيث يتم تطبيقها على كل متدربة بعد الانتهاء من كل جلسة من جلسات البرنامج التدريبي .**

**كيفية تصحيح استمارة التقويم الذاتي:**

**تصحح الاستمارة بإعطاء ثلاث درجات للاستجابة (بدرجة كبيرة) ودرجتان للاستجابة (بدرجة متوسطة) ودرجة واحدة للاستجابة (بدرجة منخفضة) في حين تصحح المفردات السلبية بالعكس، ومن ثم فإن أعلى درجة للاستمارة هي (٢١) درجة وأدني درجة هي (٧) درجات، و للتحقق من صدق الاستمارات تم عرضها على (٧) من السادة الأساتذة المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس التعليمي والصحة النفسية، واتضح أن نسبة اتفاق المحكمين على استمارات التقويم الذاتي تراوح ما بين (٧١.٤٢٪-١٠٠٪) وهي نسبة عالية تشير إلى صلاحية استمارات التقويم الذاتي لأهداف جلسات البرنامج التدريبي في البحث الحالي.**

**٥ :مقياس التثبت من مناسبة البرنامج وفاعلية المعالجة إعداد الباحثتين ( ملحق ٦)**

يهدف المقياس إلى التثبت من مناسبة البرنامج وفاعلية المعالجة التجريبية لكل متدربة، وذلك للتحقق من أن إجراءات المسار التنفيذي للبرنامج محققا لأهدافه، وبلغت مفردات المقياس في صورته النهائية (٢٥) عبارة، منهم (١٨) عبارة إيجابية، (٧) عبارات سلبية، تصف ما تتعرض له المتدربة خلال فترة التدريب على البرنامج التدريبي القائم على المدخل التفاوضي ومدى استفادتها من التدريب المقدم وتحديد أوجه النقص لمعالجتها، أمام كل مفردة ثلاث استجابات متدرجة (بدرجة كبيرة –متوسطة –ضعيفة) تختار المتدربة استجابة واحدة تعبر عن رأيها، وتم مراعاة مناسبة المفردات لأفراد العينة والوضوح والبساطة والاختصار والمطابقة لإجراءات البرنامج.

**كيفية التصحيح:**

يصحح المقياس بإعطاء ثلاث درجات للاستجابة (بدرجة كبيرة) ودرجتان للاستجابة (بدرجة متوسطة) ودرجة واحدة للاستجابة (بدرجة ضعيفة) في حين تصحح المفردات السلبية بالعكس، ومن ثم فإن أعلى درجة للمقياس هي (٧٥) درجة وأدني درجة هي(٢٥) درجة، وللتحقق من صدق المقياس تم عرضه على (٧) من السادة الأساتذة المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس التعليمي والصحة النفسية، واتضح أن نسبة اتفاق المحكمين على مفردات مقياس التثبت من فاعلية المعالجة التجريبية تتراوح ما بين (٨٥.٧١٪-١٠٠٪) وهي نسبة عالية تشير إلى صلاحية المقياس، وأشار المحكمون إلى بعض المقترحات، وأخذت ملاحظات ومقترحات

المحكمين موضع الاهتمام، وتم إجراء التعديلات التي اقترحوها، وبذلك تم التحقق من صدق المقياس.

**الإجراءات التنفيذية للبحث :**

اتبعت الباحثتان الإجراءات التالية في تنفيذ البحث الحالي :

- أعدت الباحثتان أدوات البحث (مقياس الحيوية النفسية- مقياس مناصرة الذات –البرنامج القائم على المدخل التفاوضي ) ثم القيام بدراسة استطلاعية على (٢٠٠) طالبة للقيام بالتأكد من الخصائص السيكومترية لهذه المقاييس، خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٢٢/٢٠٢١.
- تم تطبيق مقياسي الحيوية النفسية ومناصرة الذات على (٢٥٠) طالبة من غير العينة الاستطلاعية من طالبات الفرقة الأولى بقسم التربية (عام ) ورياض الأطفال بكلية الدراسات الإنسانية بتفهنا الأشراف بالدقهلية للعام الجامعي ٢٠٢٢/٢٠٢١، وتم اختيار الطالبات التي تقع درجاتهن في الإرباعي الأدنى في كل من المقياسين وتم الحصول على(٧٠) طالبة بعد استبعاد الغير مواظبات على الحضور ومن ليس لديها رغبة في التطبيق .
- تم تقسيم الطالبات عشوائيا إلى مجموعتين، الأولى تجريبية وعددهن (٣٥) طالبة بشعبة تربية عام والثانية ضابطة وعددهن (٣٥) طالبة برياض أطفال ، وتم حساب التجانس بين المجموعتين.
- تم القيام بدراسة استطلاعية على عينة قدرها (٢٠٠) طالبة للتأكد من صلاحية البرنامج للتطبيق، والخصائص السيكومترية لمقياس فاعلية المعالجة التجريبية، وذلك بعد استبعاد الطالبات اللاتي تغيبن عن حضور بعض الجلسات.
- تم تطبيق مقياسي الحيوية النفسية ومناصرة الذات تطبيقا قبليا على المجموعتين التجريبية والضابطة، ثم تطبيق البرنامج التدريبي على طالبات المجموعة التجريبية.

- طبقت الباحثتان مقياسي الحيوية النفسية ومناصرة الذات على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة للكشف عن أثر البرنامج.
- طبقت الباحثتان مقياسي الحيوية النفسية ومناصرة الذات على طالبات المجموعة التجريبية فقط مرة أخرى "قياس تتبعي " للكشف عن أثر البرنامج بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج.
- رصد البيانات وتحليلهااحصائيا باستخدام برنامج SPSS والوصول إلى نتائج االبحث وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والبحوث السابقة وتأثير البرنامج.

**الأساليب الإحصائية** :لمعالجة بيانات البحث تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:
المتوسط– الانحراف المعياري–تحليل التباين–اختبار"ت"T test– اختبار L S D –حجم التأثير–

**نتائج البحث:**

**أولاً: النتائج الخاصة بفاعلية المعالجة التجريبية**

- **نتائج استمارات التقييم الذاتي:**

تناولت الباحثتان نتائج فاعلية المعالجة التجريبية من خلال عرض النتائج المتعلقة بأداء طالبات المجموعة التجريبية على استمارات التقييم الذاتي التي كانت تطبق في نهاية كل جلسة للتحقق من ممارسة الطالبات لمهام وإجراءات التدريب في كل جلسة, حيث حسبت الباحثتان تحليل التباين للقياسات المتكررة وذلك للكشف عن الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية على استمارات التقييم الذاتي الخاصة بكل جلسة من جلسات البرنامج كما في الجدول التالي:

**جدول (١٩) قيمة " ف " ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في استمارات التقييم الذاتي (ن = ٣٥)**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة " ف" | مستوي الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين الأفراد | 69.714 | 34 | 2.050 | 230.387 | دالة إحصائيًا |
| بين القياسات | 897.543 | 4 | 224.386 | | |
| الخطأ | 132.457 | 136 | .974 | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| المجموع الكلي | 1099.714 | 174 | 6.320 | | |

باستقراء الجدول رقم (١٩) يتضح ما يلي:

أن قيمة " ف" المحسوبة أكبر من قيمة (ف) الجدولية عند مستوي ٠.٠١، مما يشير إلي وجود فروق دالة إحصـائيًا بين متوسـطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسـات المتكررة لاستمارات التقييم الذاتي، ولتحديد اتجاه الفروق بين القياسات المتكررة، قامت الباحثتان بحساب قيمة (ت) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسات أو الجلسات (٣، ٦، ٩، ١٢، ١٥) لاستمارات التقييم الذاتي، كما في الجدول التالي:

**جدول (٢٠) قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في بعض استمارات التقييم الذاتي (ن = ٣٥)**

| م | رقم الجلسة | عدد المشاركين | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة ٠.٠١ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | الجلسة ٣ | ٣٥ | 7.85 | 1.088 | 7.100 | دالة إحصائيا |
| | الجلسة ٦ | ٣٥ | 9.91 | .9813 | | |
| ٢ | الجلسة ٣ | ٣٥ | 7.85 | 1.088 | ٩.١٠٥ | دالة إحصائيا |
| | الجلسة ٩ | ٣٥ | 10.74 | 1.196 | | |
| ٣ | الجلسة ٣ | ٣٥ | 7.85 | 1.088 | 20.542 | دالة إحصائيا |
| | الجلسة ١٢ | ٣٥ | 12.34 | 1.136 | | |
| ٤ | الجلسة ٣ | ٣٥ | 7.85 | 1.088 | 23.262 | دالة إحصائيا |
| | الجلسة ١٥ | ٣٥ | 14.57 | 1.037 | | |
| ٥ | الجلسة ٦ | ٣٥ | 9.91 | .9813 | 4.701 | دالة إحصائيا |
| | الجلسة ٩ | ٣٥ | 10.74 | 1.196 | | |
| ٦ | الجلسة ٦ | ٣٥ | 9.91 | .981 | 12.021 | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | الجلسة ١٢ | ٣٥ | 12.34 | 1.136 | | دالة |
| ٧ | الجلسة ٦ | ٣٥ | 9.91 | .981 | ٣٦.٠٢٧ | دالة إحصائيا |
| | الجلسة ١٥ | ٣٥ | 14.57 | 1.037 | | |
| ٨ | الجلسة ٩ | ٣٥ | 10.74 | 1.196 | ٥.٥٠٨ | دالة إحصائيا |
| | الجلسة ١٢ | ٣٥ | 12.34 | 1.136 | | |
| ٩ | الجلسة ٩ | ٣٥ | 10.74 | 1.196 | ٢٢.٣٣٣ | دالة إحصائيا |
| | الجلسة ١٥ | ٣٥ | 14.57 | 1.037 | | |
| ١٠ | الجلسة ١٢ | ٣٥ | 12.34 | 1.136 | ١١.٣١٤ | دالة إحصائيا |
| | الجلسة ١٥ | ٣٥ | 14.57 | 1.037 | | |

**قيمة "ت" الجدولية عند مستوي دلالة٠.٠١= ٢.٧٥، وعند مستوي دلالة ٠.٠٥= ٢.٠٤**

**باستقراء الجدول رقم (٢٠) يتضح ما يلي:**

أن قيمة " ت" للفرق بين متوسطي القياسين (٦،٣)، (٩،٣)، (١٢،٣)، (١٥،٣)، (٩،٦) ( ٦ ، ١٢)، (٦ ، ١٥)، (٩ ، ١٢)، (٩ ، ١٥)، (١٢ ، ١٥)، وهي قيمة دالة إحصـــائيًا عند (٠,٠١)، لصالح الجلسة الأخيرة في كل مقارنة، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياسات المتكررة لاستمارات التقييم الذاتي لصالح الجلسات الأخيرة

- **مقياس فعالية المعالجة التجريبية:**

تم تطبيق مقياس فاعلية المعالجة التجريبية للتثبت من صـــحة الإجراءات التجريبية للبرنامج على طالبات المجموعة التجريبية عقب الانتهاء من تنفيذ البرنامج مباشرة؛ وذلك لقياس مدى فهم وإدراك الطالبات لخطوات الســير في البرنامج والإجراءات المســتخدمة في الجلســات ودور كل من المدربة والطالبات، وتقدير مدى اســتفادة الطالبات من تلقى البرنامج، وتراوحت درجات طالبات المجموعة التجريبية ما بين (٦٧-٧٥) درجة، بنســبة تتراوح بين(٨٩,٣٣٪-١٠٠٪ ) أي أعلى من (٨٥٪) مما يشــير إلى المســتوى العالي من وضــوح وفهم الطالبات لإجراءات البرنامج وإقرارهن الاستفادة من أنشطته وتدريباته وتحسن أدائهن على برنامج المدخل التفاوضي، ومن ثم تنمية الحيوية النفسية ومناصرة الذات.

**ثانياً: نتائج فروض االبحث وتفسيرها:**

**نتائج الفرض الأول:**

**ينص الفرض الأول على أنه** " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين (التجريبية – الضابطة) في القياس البعدي لمقياس الحيوية النفسية( الأبعاد والدرجة الكلية). ".

وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثتان اختبار النسبة التائية " ت" لعينتين مستقلتين، ويوضح الجدول التالي المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوي الدلالة بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية – الضابطة) في القياس البعدي لمقياس الحيوية النفسية:

**جدول (٢١) قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات المجموعتين (التجريبية – الضابطة) في القياس البعدي للحيوية النفسية.**

| المقياس | المجموعات | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة ( ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الحيوية الذهنية | تجريبية | ٣٥ | 32.5 | 2.748 | ١٣.٨٨٠ | ٠.٠١ |
| | ضابطة | ٣٥ | 23.6 | 2.624 | | |
| الحيوية الانفعالية | تجريبية | ٣٥ | 19.5 | 1.560 | ١٤.٧١٨ | ٠.٠١ |
| | ضابطة | ٣٥ | 13.7 | 1.748 | | |
| الحيوية الأكاديمية | تجريبية | ٣٥ | 19.8 | 1.677 | ١١.٥٧٩ | ٠.٠١ |
| | ضابطة | ٣٥ | 14.6 | 2.061 | | |
| الحيوية الروحية | تجريبية | ٣٥ | 16.7 | 1.430 | ١٣.٤٥٧ | ٠.٠١ |
| | ضابطة | ٣٥ | 12.0 | 1.465 | | |
| الحيوية الاجتماعية | تجريبية | ٣٥ | 10.0 | 1.085 | ٨.٣٨٦ | ٠.٠١ |
| | ضابطة | ٣٥ | 7.4 | 1.479 | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الحيوية البدنية | تجريبية | ٣٥ | 9.6 | 1.143 | ٨.٨٩٩ | ٠.٠١ |
| | ضابطة | ٣٥ | 7.0 | 1.272 | | |
| الدرجة الكلية | تجريبية | ٣٥ | 108.1 | 4.764 | ٢٣.٥٤٠ | ٠.٠١ |
| | ضابطة | ٣٥ | 78.3 | 5.770 | | |

باستقراء الجدول **رقم (٢١)** يتضح ما يلي:

أن قيمة " ت" المحسوبة دالة إحصائيا في الدرجة الكلية والأبعاد حيث تراوحت نسبتها المحسوبة بين (٨.٣٨٦) إلي (٢٣.٥٤٠)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند (٠,٠١)، وهذا يشير إلي وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات المجموعتين (التجريبية – الضابطة) في القياس البعدي لأبعاد الحيوية النفسية، الفروق بعد التطبيق لصالح المجموعة التجريبية، ويتضح ذلك من خلال مقارنة متوسطات درجات المجموعتين؛ **وتأسيسًا على ما تقدم فإنه تم رفض الفرض الأول وقبول الفرض البديل**، ولقياس حجم التأثير الذي أحدثته المعالجة التجريبية (البرنامج القائم على المدخل التفاوضي) في الحيوية النفسية قامت الباحثتان بحساب مربع إيتا ($\eta^2$) والجدول التالي يوضح قيمة مربع إيتا للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين (التجريبية – الضابطة) في القياس البعدي لأبعاد الحيوية النفسية والدرجة الكلية.

**جدول ( ٢٢) قيمة مربع إيتا للفرق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين (التجريبية – الضابطة) في القياس البعدي لأبعاد الحيوية النفسية والدرجة الكلية**

| المقياس | قيمة ت | درجات الحرية | قيمة مربع إيتا η2 | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|
| الحيوية الذهنية | ١٣.٨٨ | ٦٨ | 0.739 | كبير |
| الحيوية الانفعالية | ١٤.٧١ | | 0.760 | كبير |
| الحيوية الأكاديمية | ١١.٥٧ | | 0.663 | كبير |
| الحيوية الروحية | ١٣,٤٥ | | 0.726 | كبير |
| الحيوية الاجتماعية | ٨,٢٨ | | 0.507 | كبير |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| الحيوية البدنية | ٨,٢٩ | | 0.537 | كبير |
| المقياس ككل | ٢٣,٥٤ | | 0.890 | كبير |

يتضح من**الجدول رقم (٢٢)** أن قيمة **(n2)** لحجم التأثير والتي بلغت في الاختبار ككل (٠.٨٩٠) وهذا يعنى أن يعزى نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل بأثر كبير في المتغير التابع، وأيضا تشير نتائج قيمة حجم الأثر إلى مستوى (كبير) في دلالة الأثر، وهذا يعني أن أفراد العينة التجريبية تحسن لديهن الحيوية النفسية (الدرجة الكلية والأبعاد) بعد تطبيق البرنامج مقارنة بمستوى الحيوية النفسية (الدرجة الكلية والأبعاد) لدى المجموعة الضابطة، كما يتضح أن قيمة حجم التأثير موجبة نظرا لطبيعة البرنامج المستخدم، فالحيوية النفسية تزداد بزيادة الدرجة على المقياس وبالتالي فالبرنامج يعمل في اتجاه زيادة الحيوية النفسية، وبذلك يتم رفض الفرض الأول وقبول الفرض البديل وهو وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طالبات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الحيوية النفسية(الأبعاد والدرجة الكلية) لصالح المجموعة التجريبية، وهذه النتيجة تتفق مع ماتوصلت إليه نتائج (Alborzkouh, Nabati, Zainali, Abed& Ghahfarokhi, 2015)، حيث أظهرت النتائج أن التدريب على مهارات إدارة الضغوط ساهم بشكل كبير في تعزيز الحيوية الأكاديمية والرفاهية النفسية حيث وجدت فروق في القياسين بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح التجريبية، كما تتفق مع ماتوصلت إليه نتائج (Mohamadpour, Zeinali, Siahpoosh Monfared, & Pirnia,2015)، حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية في الحيوية الأكاديمية وأبعادها بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، كما تتفق مع نتائج بحث ( Binyamin, & Brender-Ilan, 2018)، حيث توصلت النتائج إلى فاعلية النموذج المقترح القائم على اللغة المحفزة في تنمية الحيوية النفسية، كما تتفق مع نتائج بحث (Yost, Erik; Ellis, Gary ,2018) ، حيث توصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج الترفيهي في تنمية الحيوية النفسية، وترجع الباحثتان تفوق المجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنة بالمجموعة الضابطة في الدرجة الكلية للحيوية النفسية والأبعاد إلى مايلي:

-البرنامج القائم على المدخل التفاوضي والذي احتوى خلال جلساته على مجموعة من المراحل وهي المرحلة الأولى:مرحلة الاندماج في هذه المرحلة يتم توضيح الموضوع أو المشكلة موضوع

التفاوض، ومنها يتم تحديد الأهداف ويقوم المتعلمون بتحديد الأهداف بأنفسهم حسب ماتم الاطلاع عليه مسبقا من خلال مصادر التعلم المناسبة وتكون مهمة المعلم تجميع الأهداف التي ستسير خلال الجلسة ويكون المعلم قادرا على خلق جو مناسب للحوار وإثارة الأفكار وهذه المرحلة مهمة جدا في تنمية الحيوية النفسية لدى الطالبات بجميع أبعادها وبالأخص الحيوية الذهنية لأنها تساعد الطالبات على التفكير وتؤكد على الانتباه إلى بيئة الفرد وأحاسيسه الداخلية لحظة بلحظة بطريقة مرنة متزنة وهادئة عن طريق الاندماج في الموضوع المتفاوض عليه والبحث عنه مما يجعل التفكير في حالة يقظة دائمة وانتباه مستمرين، والحيوية البدنية والناتجة عن الشعور بالانجاز المثمر بعد البحث والحصول على الموضوع المتفاوض عليه وتحضيره للمناقشة من خلال الطالبات، وأيضا الحيوية الأكاديمية والناتجة عن الشعور بالهمة والحماس تجاه الآداء الأكاديمي نتيجة لفاعلية بحثهن عن القضية الفقهية المقترحة للجلسة واندماجهن مع الموضوعات المقترحة والتي قد تمت دراستها قبل ذلك، إلا أنه يبحث عنها بطريقة أوسع في مصادر التعلم المختلفه مما يشعر الطالبات بقيمة دراستهن والذي نتج عنه الرغبة في الإتقان والإبداع وزيادة الدافعية وحسن استثمار الوقت وتركيز الانتباه، الحيوية الانفعالية والتي نتجت عن هذه المرحلة فالاندماج كمرحلة كفيل بتنمية الحيوية الانفعالية والتي تنبيء عن الرضا والتفاعل التام مع جميع المحيطين،المرحلة الثانية:مرحلة الاستكشاف: وفيها تدار الجلسة بالأهداف التي تم الاتفاق عليها خلال المرحلة الأولى ويكتشف المتدربات فيها جميع القضايا والمهام المتفق على تدريسها وتعلمها وتدير المعلمة المدربة عملية التعلم وتقسم الطالبات على المهام سواء في شكل تعاوني أو بطريقة فردية وفيها تعرض كل طالبة أو مجموعة رأيها، ثم يتم الاتفاق على كل مهمة وهكذا حتى تنتهي جميع المهام أو الأهداف المتفق على تدريسها وهذه المرحلة بجميع مهامها ومايحدث فيها كفيلة لتنمية الحيوية النفسية بكافة أبعادها خاصة الحيوية الذهنية، إذ أنها تتيح للمتدربات عملية البحث عن القضية الفقهية المدروسة في الجلسة وتجعلهن يستكشفن كل مايخص هذه القضية من خلال البحث في المصادر المختلفة الأمر الذي يتيح لهن الانتباه بصورة أكبروالتركيزوالادراك، كما أن هذه المرحلة ساعدت في تنمية الحيوية الأكاديمية، إذ أن الاستكشاف يساعد على نمو الدافعية والاستمتاع بالمهام الجديدة وتوقد الحماس مما جعل الطالبات تصغين باهتمام، والقضاء على الكسل والرغبة في زيادة الاستذكار والمشاركة في المهام الجديدة وتكملتها حتى النهاية والقدرة على الإفادة من الوقت وتوظيفه بما يعود بالنفع على الذات، ومرحلة الاستكشاف ومايترتب عليها من

الحصول على معلومات مختلفة في القضية المدروسة توقد الحماس وتلهبه في الطالبات الأمر الذي شعرن معه بالحيوية الجسمية، كما أن المهام التي وزعت بطريقة جماعية خلال هذه المرحلة ساعدت في نمو الحيوية الاجتماعية إذ مكنت الطالبات من التكيف في التعامل مع بعضهن البعض ومع المدربة ومن ثم تعميم السلوك فالمهام التعاونية ساعدت في المحافظة على سلوكهن التكيفى مع الآخرين مما ساهم بدوره فى تقبل الآخرين لهن وأتاحت لهن الفرصة لأن يسايرن الآخرين بفاعلية، كما أن هذه المرحلة تساهم في تنمية الحيوية الانفعالية، إذ أن المهام التعاونية والتفاعل خلال هذه المرحلة أتاح للطالبات تنمية الحيوية الانفعالية فأتاح لديهن القدرة العالية على التعبير الانفعالي والضبط والتنظيم مصحوبا بالتعلق النشط بالعالم والشعور بالرضا التام وجودة الحياة، كما أن المرحلة الثالثة: التأمل :وفيها تتأكد كل متدربة من بلوغها النتائج المستهدفه، وأنها تعلمت ماهو متوقع منها، وأنها تعي جوانب الاستفادة مماتعلمته، وتستطيع تقويم آدائها وتقويم أقرانها ومن الممكن طرح تحديات جديدة تثيرها مماتعلمته أو تطبق ماتعلمته وهذه المرحلة مهمة جدا حيث ساهمت في تنمية الحيوية الروحية والتي أساسها التأمل ومن ثم جعلت لديهن القدرة على الوعى بالذات والتسامى بها والتأمل فى الكون والطبيعة وممارسة كافة الأنشطة الروحية والتعامل مع المعاناة بشكل إيجابى واتخاذها فرصة للنمو، وهذه النتائج تتفق مع ماذكره (Page&Mukherjee,2007:254) من أن المدخل التفاوضي يتيح للطالب الفرصة للتدريب على البحث والتنقيب وتحمل المسئولية والتنظيم الذاتي والاستقلالية والتأمل والتفكير الناقد وجميعها محاور للحيوية الذهنية، كما تتفق مع ما ذكره (إمام ،٢٠١٣: ١٧١) من أن المدخل التفاوضي مهم في نقل الطلاب من أجواء التلقي والخمول والسلبية في مواقف التعلم التقليدية إلى أجواء المشاركة والتفاعل والإبداع من خلال تهيئة مواقف تعليم وتعلم تأخذ في الاعتبار الارتقاء بعمليات التفكير العليا والتي تتطلبها الحيوية الأكاديمية، وتذكر (علي ،٢٠٢٠: ٢٢٦) أن المدخل التفاوضي يساهم في تحسن مهارات التواصل والتكيف مع المواقف الاجتماعية وهو مكمن الحيوية الاجتماعية، كما تذكر (درويش ،٢٠١٨: ٢٥٥) أن المدخل التفاوضي من خصائصه المساهمة في توثيق العلاقات الاجتماعية الطيبة بين المعلم والمتعلم وبين الطلاب بعضهم البعض والمتمثلة في التشبع بروح التسامح واظهار التعاطف وتقبل الاختلافات ووجهات النظر المختلفة والتعامل مع المختلف في الرأي والاستماع إليه والتعاطف معه وتقديم يد العون والمساعدة والاهتمام بمشاعر الأخريات وهذه جميعها تدعم الحيوية الروحية والاجتماعية والانفعالية، وذكر (Jafari &

(Meisert ,2021أن التدريس عن طريق المدخل التفاوضي يؤدي إلى زيادة كبيرة في جودة التفكير واتخاذ القرار، كما توصل (Dueggeli., Kassis & Kassis, 2021) عن تحسن المرونة والتفاوض والنجاح الأكاديمي نتيجة للتدريس عن طريق المدخل التفاوضي.

-انخراط الطالبات في مواقف ومشكلات وقضايا فقهية معاصرة تخصهن وتلامس احتياجاتهن في ضوء المدخل التفاوضي وعرض الآراء الشرعية والاستدلال عليها وتيسير الشرع الحنيف في السماح بتنوع الآاء والتكليف بحسب احتياجات وقدرات كل فرد ساهم بدوره في الشعور بجودة الحياة لديهن والتفاؤل والتفكير في عظمة الخالق والتدبر الكوني وهو مضمون الحيوية الروحية.

- المدخل التفاوضي بما يتضمنه من ممارسات تربوية تتناسب والحيوية النفسية حيث أن المدخل يتضمن ممارسات تربوية تتمثل في توثيق العلاقات الاجتماعية بين المدربة والطالبات وبينهن البعض والمتمثلة في التشبع بروح التسامح واظهار التعاطف وتقبل الاختلاف ووجهات النظر المختلفة وتقديم يد العون والاهتمام بمشاعر بعضهن البعض وهو مكمن الحيوية الروحية والاجتماعية والانفعالية.

- ممارسة أساليب التعلم المتعددة التي تتم أثناء التدريب على المدخل التفاوضي كالتعلم التعاوني والذاتي والمناقشة والحوار واستخدام استراتيجيات مختلفة كاستراتيجية طلب المساعدة وجذب الانتباه والتأمل وفكر/زاوج/ شارك وتقييم الذات وتقييم الأقران واستراتيجية فائز/فائزة أدت إلى الشعور بمتعة التدريس بهذا المدخل والايجابية النفسية وبذل المزيد من الجهد أثناء التعلم ومن ثم تنمية الحيوية الأكاديمية، وهو ماذكره (أبو الحسن ،٢٠١٨: ٤٦) من أن استخدام أساليب التعلم أثناء التدريس بالمدخل التفاوضي كالتعلم الذاتي والتعاوني يحث المتعلمين على إقامة علاقات اجتماعية ايجابية فيما بينهم مما يدعم التنوير العقلي واتخاذ القراروحل المشكلات.

- دور المدربة في البرنامج ساهم في تنمية الحيوية النفسية، حيث ساعدت المدربة على توفير جو من الحرية والاحترام واستثارة الطالبات انفعاليا والتواصل معهن بطريقة جيدة من خلال التعبيرات الجذابة والتلميح والإشارات وتوظيف حركات العينين ونبرة الصوت، كل هذه الأمور ساهمت في تحسين الحيوية النفسية، ولعل بيئة التعلم من خلال المجموعات وجو الود والألفة والحب والمرح الذي اتضح من خلال تعبيرات الطالبات من ميلهن لتكرار حضور مثل هذه البرامج ساهم في تنمية الحيوية بكافة صورها ويؤيده ماذكره (Krutus,2012: 21) من أن الحيوية النفسية عبارة عن عدة أبعاد تبدأ بامتلاك الفرد للتحمس والإقبال على الحياة بهمة وفاعلية مع

توافر جميع أنواع الطاقة لديه من خلال بثها في شخصيته مما ينعكس على حيويته الاجتماعية ومن ثم الشعور بالسعادة والرفاهية النفسية.

– القضايا الفقهية التي تناولتها الجلسات أرغمت المتدربات على البحث في كل قضية في مصادر التعلم المختلفة وأوجدت لديهن تفكير هاديء متزن وتوجه معرفي يقظ لحل كل قضية والرغبة في البحث عنها وفضول لمعرفة الآراء فيها، لذلك كان من المنطقي الشعور بالحيوية الذهنية لدى المتدربات بخلاف رفيقاتهن من غير المتدربات (المجموعة الضابطة) وهو مايؤيده (Ryan&Fredrick,1997:552) من أن الذهن ينشط بالقراءة والتأمل والتفكير والاطلاع وتعلم المهارات الجديدة.

– الأنشطة المستخدمة واستخدام التكنولوجيا في تطبيق البرنامج كعرض المحتوى عن طريق شاشة العرض واستخدام صفحات الفيسبوك الشخصية لنشر قصص كتطبيق للموضوعات واستخدام الإنترنت للبحث عن حلول كل ذلك ساهم في تنمية الحيوية النفسية ويؤيده ماتوصلت إليه نتائج بحث (Schakel, Veldhuijzen, van Middendorp,Prins, Drittij, Vrieling& Evers, 2020) من فعالية الانترنت مع استخدام الألعاب الجادة في تحسين الحيوية النفسية

– ساهم الجانب المعرفي للبرنامج في تزويد أفراد العينة بمعلومات مهمة عن مفهوم الحيوية النفسية، وأبعادها والعوامل المؤدية إليها والآثار السيئة المترتبة على انخفاضها، مما أدى إلى زيادة استبصارهن بمشكلة انخفاض الحيوية لديهن وضرورة تنميتها، وكذلك فإن البرنامج عبر جلساته ذود الطالبات بمجموعة من الأنشطة والتدريبات واستمارة لتقييم ذواتهن عبر الجلسات وواجبات منزلية تحثهن على البحث في القضية التي سيتم دراستها خلال الجلسة المقبلة والبحث في المصادر المختلفة يتطلب همة ودافعية وحضور ذهني التي تم استخدامها خلال المواقف مماساهم في توعية الطالبات بأهمية اشغال الوقت واستغلاله وتنظيمه والاستمتاع بالوقت وتجديد الطاقة الجسدية والذهنية والأكاديمية والذي لم تتعرض له المجموعة الضابطة، مما ساهم في تفوق المجموعة التجريبية في القياس البعدي على المجموعة الضابطة، والتي لم تتعرض لمثل هذه الأنشطة والتدريبات

**نتائج الفرض الثاني :**

**ينص الفرض الثاني على أنه** " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من القياس القبلي والبعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في الحيوية النفسية الأبعاد والدرجة الكلية."

وللتحقق من هذا الفرض تم تحديد اتجاه الفروق بين متوسطات كل من القياس القبلي والبعدي والتتبعي عن طريق استخدام اختبار " L S D" وذلك بالنسبة لكل بعد من أبعاد الحيوية النفسية والدرجة الكلية والجدول التالي يوضح ذلك:

**جدول (٢٣) نتائج اختبار L S D لمعرفة اتجاه الفروق بين القياسات المتكررة للمجموعة التجريبية في أبعاد الحيوية النفسية والدرجة الكلية**

| الأبعاد | القياسات | القبلي | البعدي | التتبعي |
|---|---|---|---|---|
| الحيوية الذهنية | المتوسطات | ٢٣.٠٢ | ٣٢.٥٤ | ٣٢.٨٠ |
| | القبلي | – | ٩.٥١٤* | ٩.٧٧١* |
| | البعدي | – | – | .٢٥٧ |
| الحيوية الانفعالية | المتوسطات | ١٣.٣١ | ١٩.٤٨ | ١٩.٠٥ |
| | القبلي | – | ٦.١٧١* | ٥.٧٤٣* |
| | البعدي | – | – | .٤٢٩ |
| الحيوية الأكاديمية | المتوسطات | ١٤.٢٨ | ١٩.٨٠ | ١٩.٨٢ |
| | القبلي | – | ٥.٥١٤* | ٥.٥٤٣* |
| | البعدي | – | – | .٠٢٩ |
| الحيوية الروحية | المتوسطات | ١١.٦٢ | ١٦.٦٨ | ١٧.١٧ |
| | القبلي | – | ٥.٠٥٧* | ٥.٥٤٣* |
| | البعدي | – | – | .٤٨٦ |
| الحيوية الاجتماعية | المتوسطات | ٧.٢٥ | ١٠.٠٠ | ٩.٩٧ |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | القبلي | – | ٢.٧٤٣* | ٢.٧١٤* |
| | البعدي | – | – | .٠٢٩ |
| الحيوية البدنية | المتوسطات | ٦.٩١ | ٩.٦٠ | ٩.٥١ |
| | القبلي | – | ٢.٦٨٦* | ٢.٦٠٠* |
| | البعدي | – | – | .٠٨٦ |
| الدرجة الكلية | المتوسطات | ٨٠.٢٥ | ١٠٨.١١ | ١٠٧.٨٨ |
| | القبلي | – | ٢٧.٨٥٧* | ٢٧.٦٢٩* |
| | البعدي | – | – | .٢٢٩ |

باستقراء الجدول رقم (٢٣) يتضح ما يلي:

وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين القياسين (القبلي والبعدي) لصالح القياس البعدي وذلك بالنسبة لجميع أبعاد الحيوية النفسية والدرجة الكلية. كما يتضح أيضا وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين القياسين (القبلي والتتبعي) لصالح القياس التتبعي وذلك لجميع أبعاد الحيوية النفسية والدرجة الكلية، بينما لم توجد فروق دالة إحصائية بين القياسين (البعدي والتتبعي) سواء بالنسبة للأبعاد أو الدرجة الكلية، وهذا يدعو إلى رفض الفرض الثالث وقبول الفرض البديل، أي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من القياس القبلي والبعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في الحيوية النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية)، مما يعني أن البرنامج التدريبي كان له أثر في وجود الفروق بين القياس القبلي وكل من القياسين البعدي والتتبعي، كما يعني استمرارية فعالية البرنامج التدريبي في تنمية الحيوية النفسية،**ولتحديد اتجاه الفروق قامت الباحثتان بحساب اختبار النسبة التائية " ت" للعينات المرتبطة، ب**ين القياسين القبلي والبعدي في الحيوية النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) ويوضح الجدول التالي المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوي الدلالة بين القياسين القبلي والبعدي في الحيوية النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية):

**جدول (٢٤) قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي في الحيوية النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية)**

| المقياس | القياسات | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة ( ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الحيوية الذهنية | القبلي | ٣٥ | 23.03 | 2.538 | ١٥.٥٩٨ | ٠.٠١ دالة إحصائيا |
| | البعدي | ٣٥ | 32.54 | 2.748 | | |
| الحيوية الانفعالية | القبلي | ٣٥ | 13.31 | 1.843 | ١٥.٥٦٩ | ٠.٠١ دالة إحصائيا |
| | البعدي | ٣٥ | 19.49 | 1.560 | | |
| الحيوية الأكاديمية | القبلي | ٣٥ | 14.29 | 2.136 | ١٣.٣٥٩ | ٠.٠١ دالة إحصائيا |
| | البعدي | ٣٥ | 19.80 | 1.677 | | |
| الحيوية الروحية | القبلي | ٣٥ | 11.63 | 1.308 | ١٣.٩٧٣ | ٠.٠١ دالة إحصائيا |
| | البعدي | ٣٥ | 16.69 | 1.430 | | |
| الحيوية الاجتماعية | القبلي | ٣٥ | 7.26 | 1.502 | ٨.٥٤٢ | ٠.٠١ دالة إحصائيا |
| | البعدي | ٣٥ | 10.00 | 1.085 | | |
| الحيوية البدنية | القبلي | ٣٥ | 6.91 | 1.245 | ٨.٦١٩ | ٠.٠١ دالة إحصائيا |
| | البعدي | ٣٥ | 9.60 | 1.143 | | |
| الدرجة الكلية | القبلي | ٣٥ | 80.26 | 4.996 | ٢٦.٦٧٠ | ٠.٠١ دالة إحصائيا |
| | البعدي | ٣٥ | 108.11 | 4.764 | | |

باستقراء الجدول رقم (٢٤) يتضح ما يلي:

أن قيمة " ت" المحسوبة دالة إحصائيا في الحيوية النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) حيث تراوحت نسبتها المحسوبة بين (٨.٥٤٢) إلى (٢٦.٦٧٠)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند (٠,٠١)، وهذا يشير إلي وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياسين القبلي والبعدي في الحيوية النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية)، الفروق بعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي، ويتضح

ذلك من خلال مقارنة متوسطي درجات القياسين، **ثم قامت الباحثتان بحساب اختبار النسبة التائية " ت" للعينات المرتبطة**، بين القياسين البعدي والتتبعي في الحيوية النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) ويوضح التالي المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوي الدلالة بين القياسين البعدي والتتبعي في الحيوية النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية)

**جدول (٢٥) قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي في الحيوية النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية)**

| المقياس | القياسات | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة ( ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الحيوية الذهنية | التتبعي | ٣٥ | 32.80 | 2.666 | .٤١٥ | ٠.٦٨ غير دالة إحصائيا |
| | البعدي | ٣٥ | 32.54 | 2.748 | | |
| الحيوية الانفعالية | التتبعي | ٣٥ | 19.06 | 1.514 | ١.١٨٢ | ٠.٢٤ غير دالة إحصائيا |
| | البعدي | ٣٥ | 19.49 | 1.560 | | |
| الحيوية الأكاديمية | التتبعي | ٣٥ | 19.83 | 1.807 | .٠٦٣ | ٠.٩٥ غير دالة إحصائيا |
| | البعدي | ٣٥ | 19.80 | 1.677 | | |
| الحيوية الروحية | التتبعي | ٣٥ | 17.17 | 1.317 | ١.٦٦٩ | ٠.١٠ غير دالة إحصائيا |
| | البعدي | ٣٥ | 16.69 | 1.430 | | |
| الحيوية الاجتماعية | التتبعي | ٣٥ | 9.97 | 1.071 | .١٠٢ | ٠.٩١ غير دالة إحصائيا |
| | البعدي | ٣٥ | 10.00 | 1.085 | | |
| | التتبعي | ٣٥ | 9.51 | 1.245 | .٩٠٢ | ٠.٣٧ |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الحيوية البدنية | البعدي | ٣٥ | 9.60 | 1.143 | | غير دالة إحصائيا |
| الدرجة الكلية | التتبعي | ٣٥ | 107.89 | 5.005 | .٢٠٣ | ٠.٨٤ غير دالة إحصائيا |
| | البعدي | ٣٥ | 108.11 | 4.764 | | |

باستقراء الجدول رقم (٢٥) يتضح ما يلي:

أن قيمة " ت" المحسوبة غير دالة إحصائيا في الحيوية النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) حيث تراوحت نسبتها المحسوبة بين (٠.٠٦٣) إلى (١.٦٦٩)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياسين البعدي والتتبعي في الحيوية النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية)، وهذا يدعو إلى رفض الفرض الثاني وقبول الفرض البديل، أي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من القياس القبلي والبعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في الحيوية النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية)، مما يعني أن البرنامج التدريبي كان له أثر في وجود الفروق بين القياس القبلي وكل من القياسين البعدي والتتبعي، كما يعني استمرارية فعالية البرنامج التدريبي في تنمية الحيوية النفسية، وهذه النتائج تتفق مع نتائج بحث (Alborzkouh, Nabati, Zainali, Abed& Ghahfarokhi, 2015) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي في مقياسي الحيوية الأكاديمية والرفاهية النفسية بعد التدريب على مهارات إدارة الضغوط، كماتتفق مع نتائج (Mohamadpour, Zeinali, Siahpoosh Monfared, & Pirnia,2015) والتي توصلت إلى فعالية التدريب على الذكاء الروحي في تنمية الحيوية الأكاديمية وبقاء أثر التدريب لما بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج القائم على الذكاء الروحي، كما تتفق مع نتائج بحث (Schakel, Veldhuijzen, van Middendorp,Prins, Drittij, Vrieling& Evers, 2020) والتي توصلت إلى فعالية الانترنت مع استخدام الألعاب الجادة في تحسين الحيوية النفسية واستمرار أثر التحسن بعد فترة المتابعة، كما تتفق مع نتائج بحث (Jafari, Nadi, & Manshaee, 2021 ) والتي توصلت إلى فعالية التدريب على التعلم ذاتي التنظيم في تنمية الحيوية والدافعية الأكاديميين حيث وجدت فروق في القياسين بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح التجريبية وعدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي في مقياسي الحيوية الأكاديمية والدافعية الأكاديمية، كما تتفق مع

نتائج بحث (Soorgi, Godarzi, Shabib Asl& Ghorbani, 2021 ) والتي توصلت إلى فعالية التدريب على الوظائف التنفيذية في الحيوية الأكاديمية للطلاب والأداء الأكاديمي واستمرت هذه النتائج في فترة المتابعة، وهو مايعني استمرار الحيوية النفسية في النمو بكافة أبعادها لدى الطالبات حتى بعد الانتهاء من البرنامج بمدة كافية، مما يدلل على أن الطالبات اللاتي شاركن في البرنامج قد اكتسبن الحيوية بدرجة فعالة مكنتهن من الاستمرار في الاحتفاظ بحيويتهن الطبيعية الخالية من الجلسات، وترجع الباحثتان وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي والقبلي والتتبعي وعدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي بالنسبة للمجموعة التجريبية واستمرار هذا التحسن بعد فترة المتابعة إلى مايلي:

– سمات المدخل التفاوضي والقواسم المشتركة بينه وبين الحيوية النفسية

- المدخل التفاوضي يحث المتعلمين على التنوير العقلي واتخاذ القرار وينشط الذهن للتفكير في المشكلات المطروحة وهو مكمن الحيوية الذهنية.
- المدخل التفاوضي يساهم في توفير بيئة محفزة وتتغلب على مشاعر الخوف والخجل لدى المتدربين كفيل وحده بخلق حيوية جسدية وهمة ونشاط جسدي.
- المدخل التفاوضي يساهم في توثيق العلاقات الاجتماعية بين الأفراد محل التفاوض واظهار روح التعاون والتسامح بينهم وتقبل الاختلافات ووجهات النظر المختلفة وتقديم يد العون والمساعدة وتشجيع الأفراد على نبذ الأفكار التعصبية والانغلاق على النفس ودعم المرونة الفكرية والمشاركة والصداقة ومن ثم الشعور بالسعادة والرفاهية وهو محور عملية الاقناع وهو ماتتضمنه الحيوية النفسية في صورها الانفعالية والاجتماعية والروحية.
- المدخل التفاوضي يضفي صفتي النشاط والحيوية على موضوعات التعلم واستخدامه في تدريس المقررات يجعلها أكثر واقعية وأكثر تحفيزا للطلاب وهو متطلب أساسي للشعور بالحيوية الأكاديمية، ويؤيده ماذكرته (حسام الدين،٢٠١٨: ٨٢) من أن المدخل التفاوضي أحد المداخل الحديثة التي تنمي روح وتبادل الأفكار والآراء والثقة بالنفس بين الطلاب ويجعلهم أكثر ايجابية وفعالية في المواقف التعليمية المختلفة، كما أنه أحد المداخل التي تساعد الطلاب على المشاركة والتعاون وتيسرعملية التعلم وتجعلها بيئة شائقة وجذابة ومناسبة للمتعلم، كما يؤيده ماذكره(Johnson, 2021: 1) من أن

التفاوض يعد احدى المعالجات التي تســـتخدم على نطاق واســـع لمعالجة المهارات الاجتماعية والنزاعات وحل المشكلات بطريقة إبداعية والعمل بشكل جيد مع الآخرين، ويجد الأفراد أنفسـهم خلال التفاوض يعملون ويتعلمون، كما يتيح تحليل سـلوك الطلاب وتحليل نقاط الضعف في فهمهم وتقديم الهدف وردود الفعل الشخصية

-طبيعة العينة الحالية وخصائص المرحلة العمرية، وهن الفتيات في نهاية فترة المراهقة وبداية فترة الشباب، والتي من خصائصها انخفاض الحيوية النفسية، وفي ذات الوقت الاستعداد لاستقبال مرحلة عمرية جديدة، وهي مرحلة الشباب والتي تتسم باتجاه الفتيات نحو ذواتهن والدافعية المرتفعة لتطوير الذات، وتحقيق أهدافهن والرغبة في تبني سلوكيات إيجابية تتناسب ومعايير المجتمع وهو ما يؤيده بحث ( المسعودي ،٢٠١٧: ٤٢) من أن فتيات الجامعة يملن للعطاء والمساعدة والإيثار والتعاطف وهو مكمن الحيوية الاجتماعية، كما يذكر (Gilbert & Fiske, 2004:54) أن الإناث لديهن القدرة على تعلم الانفعالات والتفاعل معها وفهم أفكار ومشاعر الآخرين، ولديهن ميل أكثر لتعلم سلوك المساعدة وهو مكمن الحيوية الانفعالية والروحية

-البرنامج القائم على المدخل التفاوضي والذي احتوى على مراحل ثلاث وهي مرحلة الاندماج : والتي أدرك فيها المتدربات الموضوعات والقضايا المطلوب دراستها والبحث عن مصادر التعلم المختلفة ويحددن الخطوات اللاتي سيسرن عليها وأدوار الطالبات فيها والتي تعرفن فيها على القضية الفقهية المدروسة نمت لديهن الحيوية الذهنية وسمحت لهن بتنمية الروح النقدية والتأمل الفكري وشكلت عقلية متفتحة دائمة لديهن من خلال التحاور والمناقشة، كما نمت لديهن الحيوية الأكاديمية حيث هيئت لهن بيئة تعلم جذابة يبحثن فيها بارتياحية وعملت على تهيئة تعلم مثالي للطالبات، كما ساهمت في تنمية الحيوية الانفعالية لأنها قرنت التعلم المثالي بالمرح والسرور، كما زادت الدافعية لديهن نحو عملية التعلم، المرحلة الثانية وهي مرحلة الاستكشاف:والتي استكشفت فيها الطالبات المسار الذي يتحركن فيه عبر القضية المقررة في كل جلسة، وترجمة هذه القضية المقررة إلى مهمة تعليمية وتحديد الخطوات اللاتي يسرن عليها طوال الجلسة وتحديد دور الطالبات المتدربات في هذه المرحلة من التعاون فيمابينهن لانجاز المهام ومناقشة الموضوع أو القضية الفقهية في الجلسة ساعدتهن على تنمية الحيوية الاجتماعية وبقاء أثرها حتى بعد انتهاء البرنامج، إذ أنه من خلال الأنشطة التعاونية خلال هذه المرحلة والتنافسية في الحوار والمناقشة هيئت جوا صحيا ضروريا للتواصل الفعال، كما عملت على تنمية الحيوية الأكاديمية

فتهيئة جو صحي للطالبات ضروري ومفيد لعملية تعلم جيدة وفعالة ويحدث تفاعل بين عقول الطالبات وبذلك تم بناء المعرفة وتنظيمها، كما ساعدت مرحلة الاستكشاف هذه في تنمية الحيوية الروحية من خلال الشعور بالسعادة والتفاؤل الناتجين عن البيئة الصحية وإعمال العقل، المرحلة الثالثة وهي مرحلة التأمل وفيها تتأكد الطالبات أنهن وعين بجوانب الاستفادة مماتعلمنه من خلال تأملهن في المعلومات التي حصلن عليها ويتأكدن فيها حصولهن على ماهو متوقع منهن ويختبرن أنفسهن عن طريق الأنشطة والتدريبات والتقويم الذاتي، و خطوات هذه المرحلة وإجراءاتها كفيلة لتنمية الحيوية الروحية من خلال التفكر اليقظ الذي ساعدهن على التفكر في القضايا المطروحة ومن ثم تعميمه على المقررات الدراسية، بل التمعن في كل مايحيط بهن ويؤيده ماذكره (Wu, & Buchanan, 2019:482) من أن التأمل اليقظ يساعد في فهم الأفراد لمشاعرهم ويوفر تصميم عقلي فعال للحفاظ على الصحة النفسية وهي سمة رئيسة لتنمية الحيوية النفسية.

. – الاستراتيجيات التي تم استخدامها أثناء البرنامج ساعدت على انتقال التعلم وبقاء أثره فترة طويلة بعد التطبيق ويؤيد ذلك ماذكره Wahl-Alexander, & Curtner-Smith, (2019:504) من أن الاستراتيجيات التي يتم استخدامها أثناء التدريس بالمدخل التفاوضي داخل الفصول الدراسية والمهام التي يؤدونها خلال عملية التفاوض تجعل الطلاب أكثر نشاطا وتحفيزا وتعاونا وتقلل الجدل بينهم وبين المعلمين بدون مبرر وتتيح لهم التفاوض عندما تكون المهام المطلوبة منهم مبهمة أو غامضة، وتجعلهم أكثرعرضة للتغيير، كما تمكنهم من انشاء مساحة للتواصل الاجتماعي.

-إتاحة المدربة جومن الود والدفء والتفهم والمرونة والثقة والاحترام المتبادل بينها وبين الطالبات وهي عوامل ضرورية، ومهمة لإحداث تغيير إيجابي في عملية التدريب، وبالتالي تنمية الحيوية النفسية في القياس البعدي لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة وهو مالم تتعرض له الأخيرة، وطبيعة المرحلة العمرية والجنس وهن فتيات المرحلة الجامعية اللاتي يتمتعن بخصائص ومنها الميل إلى الكمالية والخوف من الفشل ورغبتهن في تحقيق ذواتهن والرغبة في الإنجاز والانتهاء من الحياة الدراسية مما جعلهن ذوات رغبة في الاستفادة الكاملة من البرنامج بكل مراحله رغبة منهن في تنمية الحيوية النفسية لديهن.

-اتسمت الأنشطة والتمارين المقدمة في البرنامج بالاستمرارية، أيضا اعتمد البرنامج على التواصل ما بين التدريب في الكلية للطالبات والتكليفات المنزلية من شبكات التواصل العنكبوتية ومصادر

التعلم المختلفة للبحث في الآراء المطلوبة منهن في كل قضية، وما تمثله من بيئة تعلم ثانوية للتطبيق، والعمل على رصد القضايا اليومية وأوجه الاستفادة منها أو بعض الآراء فيها على الصفحات الشخصية، والتعزيز المستمر للسلوكيات الإيجابية لأفراد العينة، كل ذلك ساهم في بقاء أثر البرنامج التدريبي.

-الفنيات التي تم استخدامها في البرنامج كان لها كبير الأثر في استمرار أثر البرنامج مثل فنية الاسترخاء، إذ أن الاسترخاء بأنواعه المختلفة سواء أكان جسميا أم أنشطة حركية له تأثير كبير في إدارة الانفعالات السلبية الناجمة عن الشعور بالخمول النفسي أو التلكؤ؛ لأنه يضع المتدرب بشكل قصدي في فترة استجمام، وإتاحة الفرصة لشحن الطاقة النفسية الإيجابية

**نتائج الفرض الثالث :**

**ينص الفرض الثالث على أنه** " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية – الضابطة) في القياس البعدي لمقياس مناصرة الذات (الأبعاد والدرجة الكلية) ".

وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثتان اختبار النسبة التائية " ت" لعينتين مستقلتين، ويوضح الجدول التالي المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوي الدلالة بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية – الضابطة) في القياس البعدي لمقياس مناصرة الذات:

**جدول (٢٦) قيمة " ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية – الضابطة) في القياس البعدي لمناصرة الذات.**

| المقياس | المجموعات | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة ( ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الوعي الذاتي | تجريبية | ٣٥ | 22.03 | 2.802 | ٧.٠٠٢ | ٠.٠١ دالة إحصائيا |
| | ضابطة | ٣٥ | 16.60 | 3.632 | | |
| الاستقلال | تجريبية | ٣٥ | 24.00 | 4.875 | ١.٩٠٦ | ٠.٠١ دالة إحصائيا |
| | ضابطة | ٣٥ | 21.71 | 5.154 | | |
| | تجريبية | ٣٥ | 15.46 | 5.332 | ٣.٢٢٥ | ٠.٠١ |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الدعم الأكاديمي | ضابطة | ٣٥ | 12.31 | 2.193 | | دالة إحصائيا |
| الدافعية | تجريبية | ٣٥ | 12.46 | 1.975 | ٣.٦٤٩ | ٠.٠١ دالة إحصائيا |
| | ضابطة | ٣٥ | 10.63 | 2.211 | | |
| المرونة | تجريبية | ٣٥ | 9.03 | 1.948 | ٦.٧٧٥ | ٠.٠١ دالة إحصائيا |
| | ضابطة | ٣٥ | 5.94 | 1.862 | | |
| التحكم | تجريبية | ٣٥ | 12.54 | 1.837 | ٧.٩٤٤ | ٠.٠١ دالة إحصائيا |
| | ضابطة | ٣٥ | 9.00 | 1.894 | | |
| الدرجة الكلية | تجريبية | ٣٥ | 95.51 | 10.357 | ٧.٤٩٨ | ٠.٠١ دالة إحصائيا |
| | ضابطة | ٣٥ | 76.20 | 11.180 | | |

باستقراء الجدول رقم(٢٦) يتضح ما يلي:

أن قيمة " ت" المحسوبة دالة إحصائيا في الدرجة الكلية والأبعاد حيث تراوحت نسبتها المحسوبة بين (١.٩٠٦) إلي (٧.٩٤٤)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند (٠,٠١)، وهذا يشير إلي وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية – الضابطة) في القياس البعدي لأبعاد مناصرة الذات، الفروق بعد التطبيق لصالح المجموعة التجريبية، ويتضح ذلك من خلال مقارنة متوسطي درجات المجموعتين ولقياس حجم التأثير الذي أحدثته المعالجة التجريبية في مناصرة الذات قامت الباحثتان بحساب مربع إيتا ($\eta^2$) والجدول التالي يوضح نتائج حجم التأثير وفق أبعاد مقياس مناصرة الذات

**جدول ( ٢٧) قيمة مربع إيتا للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين (التجريبية – الضابطة) في القياس البعدي لأبعاد مناصرة الذات والدرجة الكلية**

| المقياس | قيمة ت | درجات الحرية | قيمة مربع إيتا η2 | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|
| الوعي الذاتي | ٧.٠٠٢ | ٦٨ | 0.418 | كبير |
| الاستقلال | ١.٩٠٦ | | 0.050 | ضعيف |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| الدعم الأكاديمي | ٣.٢٢٥ | | 0.132 | متوسط |
| الدافعية | 3.649 | | 0.162 | كبير |
| المرونة | 6.775 | | 0.402 | كبير |
| التحكم | 7.944 | | 0.480 | كبير |
| المقياس ككل | 7.498 | | 0.452 | كبير |

ويتضح من الجدول رقم (٢٧) أن قيمة **(n2)** لحجم التأثير والتي بلغت في الاختبار ككل (٠.٤٥٢) وهذا يعنى أن يعزى نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل (البرنامج القائم على المدخل التفاوضي) بأثر كبير في المتغير التابع (مناصرة الذات)، وأيضا تشير نتائج قيمة حجم الأثر إلى مستوى (كبير) في دلالة الأثر، ، وهذا يعني أن أفراد العينة التجريبية تحسن لديهن مناصرة الذات (الدرجة الكلية والأبعاد) بعد تطبيق البرنامج مقارنة بمستوى مناصرة الذات (الدرجة الكلية والأبعاد) لدى المجموعة الضابطة، كما يتضح أن قيمة حجم التأثير موجبة نظرا لطبيعة البرنامج المستخدم، فمناصرة الذات تزداد بزيادة الدرجة على المقياس وبالتالي فالبرنامج يعمل في اتجاه زيادة مناصرة الذات، وتأسيسًا على ما تقدم فإنه تم رفض الفرض الثالث من فروض البحث وقبول الفرض البديل وهو وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية – الضابطة) في القياس البعدي لمقياس مناصرة الذات( الأبعاد والدرجة الكلية)، وهو يتفق مع نتائج بحث (Hawley,2017) والتي توصلت إلى فعالية البرنامج القائم على مهارات الكفاءة الذاتية والرضا عن الحياة في مناصرة الذات لصالح المجموعة التجريبية، كما يتفق مع نتائج بحث ( ) Cook,2020 والتي توصلت إلى فعالية البرنامج القائم على العلاج المسرحي الشامل في تنمية مناصرة الذات لدى عينة من المعاقين عقليا في الاختبار البعدي مقارنة بالاختبار القبلي، كما تتفق مع نتائج بحث (Russell & Pearl, 2020) والتي توصلت إلى فاعلية برنامج تدريبي قائم على بعض الأنشطة ومقاطع الفيديو في مناصرة الذات وحل المشكلات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة ، كما تتفق مع نتائج بحث (Luelmo, Kasari, & Fiesta Educativa, 2021) والتي توصلت إلى فعالية برنامج إرشادي لتحسين مناصرة الذات الأكاديمية الخاصة بالتعليم الخاص لدى آباء الأطفال التوحديين، كما تتفق مع نتائج (المكاوي،٢٠٢١) والتي توصلت

إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد مناصرة الذات والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية.

وترجع الباحثتان تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة لما يلي:

البرنامج التدريبي الذي تضمن مراحل مختلفة أولها التفاعل والاندماج والتي هيئت للطالبات حرية البحث في القضية الفقهية التي ستدرس خلال الجلسة والبحث عنها في مصادر التعلم المختلفة وتحديد الخطوات الممكنة التي ستسير عليها الجلسة في كل نشاط، كل هذه المهام المنوطة بهذه المرحلة عودت الفتيات على العيش في جو ديمقراطي يسوده التسامح والود بين المتدربات والمدربة وبينهن البعض، مما أتاح لهن حرية التعبير عن آرائهن وأهدافهن ورغباتهن سواء الخاصة بالنواحي الأكاديمية، فاستطاعت الطالبة معرفة نقاط قوتها وضعفها وحددت أهدافها وأسلوب التعلم المناسب لها وأي شيء تفضله في الناحية الأكاديمية، كما جعلت لديهن القدرة على الاستقلالية واتخاذ القرار بنفسها وأكسبتهن أساليبا للقيادة الناجحة والاعتماد على ذواتهن، كما أن مرحلة الاستكشاف والتي كن فيها يبحثن ويجهزن الأدلة والحجج لكل رأي تتبناه الواحدة منهن أو المجموعة وأكسبهن القدرة على الرد والدفاع عن النفس مع ممارسة التوكيدية داخل الجلسات وتفعيل ماتم التدريب عليه في حياتهن اليومية من خلال الواجبات ومن خلال التقويم ومن خلال العرض على الصفحات الشخصية الخاصة بهن، كما أدعمت تقديرهن لذواتهن وكسرت حاجز الخوف لديهن في التعامل مع الآخرين وإقامة علاقات اجتماعية ناجحة ، فلديهن الحجج والأدلة لكل تفاعل وتعامل وقادرات على استكشاف كل مايحيط بهن، ومرحلة التأمل الأخيرة والتي تتيح للمتدربة التأمل فيما وصلت إليه من نتائج وما توصلت إليه من الرأي الصائب في كل قضية فقهية معروضة والتأمل فيما اكتسبته من معارف كل ذلك ساعد المتدربات على أن أصبح لديهن دافعية دائما لمناصرة أنفسهن والبحث عن كل ماهو جديد في سبيل تلبية احتياجاتهن الأكاديمية وغيرها ويؤيده ماذكره (Johnson, 2021: 1) من أن تدريس التفاوض عادة مايتم داخل الفصول التدريسية والتجريبية خلال عملية التعلم ومن خلال أنشطة المحاكاة يعد تدريب المتعلمين عنصرا مهما في تعزيز دافعية الطلاب وتعلمهم الضبط والتحكم، ويذكر .(Matsumoto, Lee, & Kim, 2022 ,33 ) أن التفاوض يعد بمثابة توازن دقيق بين التعاون والمنافسة، وتتطلب المفاوضات الناجحة استخراج القيمة القصوى دون الإساءة إلى الطرف المقابل وإبعاده، فالتفاوض ينطوي على خطاب مهذب كاستراتيجية تواصلية ضرورية لحل معضلة المفاوضون من خلاله، ويمكن للمفاوضين

تقديم طلبات طموحة فردية تعبر عن احتاجات الفرد ومتطلباته دون عرقلة التبادل والمصالح المشتركة بين المتفاوضين، كمايؤيده ماذكره (حسام الدين،٢٠١٠ : ١٠٢) من أن المدخل التفاوضي بما يتضمنه من مناقشات وتبادل الاقتراحات يقوي الروح النقدية لدى الطلاب وبالتالي يقلل من احتمال أن تضللهم الاستنتاجات الزائفة التي قد يتعرضون لها، كما أنه يؤكد سيطرة الفرد وهيمنته وهو مايؤكد مفهوم مناصرة الذات

-تنوع الأنشطة والاستراتيجيات الفعالة وآداء الواجبات التي تضمنها البرنامج ومناقشة أهم القضايا الفقهية التي تخصهن واستمارات التقييم الذاتي بما احتوته من أسئلة تؤكد على تنمية أهداف كل جلسة وتحقيقها، كل ذلك كان له دور كبير في تنمية أبعاد مناصرة الذات لديهن وذلك في مقابل عدم مشاركة أقرانهن من أفراد المجموعة الضابطة، مما أحدث فروقا ذات دلالة بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية

البرنامج ساعد الطالبات كثيرا لتطوير سلوكياتهن وأصبحت لديهن القدرة على الحديث عن أنفسهن بأنفسهن والدفاع عن احتياجاتهن والحديث عن أوضاعهن ولا سيما احتياجاتهن الأكاديمية.ويؤيده ماذكره (Dowden,2010) أن البرامج التدريبية مهمة لتعلم الطلاب مهارات مناصرة الذات لتشجيعهم على السيطرة على أوضاع حياتهم وتنمية تواصلهم مع الآخرين، كما يؤيده ماذكره (Roberts,Ju,Zhang,2016) من أن مناصرة الذات يمكن تدريسها من خلال البرامج المختلفة ويمكن تطويرها من خلال التدريس الرسمي في الفصول والأنشطة الرسمية وغير الرسمية ، وامتلاك فرص متعددة لممارستها في البيئة المدرسية أمر بالغ الأهمية لتعزيز هذه المهارات وتحقيق نتائج ناجحة.

-الممارسات التربوية التي يمنحها المدخل التفاوضي من مناقشات وحوار وأنشطة تعاونية وعرض الآراء والاستماع لآراء الطرف الآخر ساعدت على تنمية مناصرة الذات ويؤيد ذلك ماذكره:(Charlotte,. 2022: 2) من أن الممارسات التربوية التي يستخدمها الفرد في التفاوض لكي يكون مناصرا لذاته أن يعلم جيدا أن المعلومات قوة وبالتالي لابد أن يكون على قدر من المعرفة والتي تتأتى من خلال البحث في مصادر التعلم المختلفة عن القضية او الموضوع المتفاوض فيه ولابد أن يكون على علم بالمعرفة التي يتمتع بها خصمه والبحث عن أنماط وأدلة الخصم وردود الفعل بالإضافة إلى عدم التورط في جمود الأسئلة من قبل الخصم ولا يقدم إجابات أو مناقشات تضر بموقفه ورأيه بل يستمع بصبر ويرد بحكمة.

طبيعة البرنامج المعد وما تضمنه من فنيات مختلفة ومحتوى لبعض القضايا الفقهية التي تتطلب البحث عن الآراء فيها والبحث عن الحجج والأدلة القطعية بالنصوص أو الأدلة الاجتهادية المقنعة، وأنشطة مكثفة تتسم بالتركيز والعمق، مما عمل على زيادة ميل الطالبات نحو الذات بصورة إيجابية، تلك المهارات المطلوبة منهن في دراسة هذه القضايا ومناقشتها وفهمها تمثل محددات ذاتية أساسية لاستمرار مناصرة الذات، كل ذلك ساهم في ممارسة مناصرة الذات بجميع أبعادها واستمرار ممارستها حتى بعد الانتهاء من البرنامج.

**نتائج الفرض الرابع:**

ينص الفرض الرابع على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من القياس القبلي والبعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في (أبعاد مناصرة والدرجة الكلية)."

وللتحقق من هذا الفرض تم تحديد اتجاه الفروق بين متوسطات كل من القياس القبلي والبعدي والتتبعي عن طريق استخدام اختبار " L S D" وذلك بالنسبة لكل بعد من أبعاد مناصرة الذات والدرجة الكلية والجدول التالي يوضح ذلك:

**جدول (٢٨) نتائج اختبار L S D لمعرفة اتجاه الفروق بين القياسات المتكررة للمجموعة التجريبية في أبعاد مناصرة الذات والدرجة الكلية**

| المقياس | القياسات | القبلي | البعدي | التتبعي |
|---|---|---|---|---|
| الوعي الذاتي | المتوسطات | ١٦.٥١ | ٢٢.٠٢ | ٢١.٩٧ |
| | القبلي | – | ٥.٥١٤* | ٥.٤٥٧* |
| | البعدي | – | – | .٠٥٧ |
| الاستقلال | المتوسطات | ٢٢.٠٥ | ٢٤.٠٠ | ٢٣.٩٤ |
| | القبلي | – | ١.٩٤٣* | ١.٨٨٦* |
| | البعدي | – | – | .٠٥٧ |
| الدعم الأكاديمي | المتوسطات | ١٢.٠٢ | ١٤.٦٠ | ١٤.٤٨ |
| | القبلي | – | ٢.٥٧١* | ٢.٤٥٧* |
| | البعدي | – | – | .١١٤ |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| الدافعية | المتوسطات | ١٠.١٧ | ١٢.٤٥ | ١٢.٣١ |
| | القبلي | – | ٢.٢٨٦* | ٢.١٤٣* |
| | البعدي | – | – | .١٤٣ |
| المرونة | المتوسطات | ٥.٨٢ | ٩.٠٢ | ٨.٩٧ |
| | القبلي | – | ٣.٢٠٠* | ٣.١٤٣* |
| | البعدي | – | – | .٠٥٧ |
| التحكم | المتوسطات | ٨.٦٠ | ١٢.٥٤ | ١٢.١٤ |
| | القبلي | – | ٣.٩٤٣* | ٣.٥٤٣* |
| | البعدي | – | – | .٤٠٠ |
| الدرجة الكلية | المتوسطات | ٧٥.٢٠ | ٩٤.٦٥ | ٩٣.٨٢ |
| | القبلي | – | ١٩.٤٥٧* | ١٨.٦٢٩* |
| | البعدي | – | – | .٨٢٩ |

باستقراء الجدول رقم (٢٨) يتضح ما يلي:

وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين القياسين (القبلي والبعدي) لصالح القياس البعدي وذلك بالنسبة لجميع أبعاد مناصرة الذات والدرجة الكلية، كما يتضح أيضا وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين القياسين (القبلي والتتبعي) لصالح القياس التتبعي وذلك لجميع أبعاد مناصرة الذات والدرجة الكلية، بينما لم توجد فروق دالة إحصائيا بين القياسين (البعدي والتتبعي) سواء بالنسبة للأبعاد أو الدرجة الكلية، **ولتحديد اتجاه الفروق قامت الباحثتان بحساب اختبار النسبة التائية " ت" للعينات المرتبطة**، بين القياسين القبلي والبعدي في مناصرة الذات (الأبعاد والدرجة الكلية) ويوضح الجدول التالي المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوي الدلالة بين القياسين القبلي والبعدي في مناصرة الذات (الأبعاد والدرجة الكلية):

**جدول (٢٩) قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي في مناصرة الذات (الأبعاد والدرجة الكلية)**

| المقياس | القياسات | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة ( ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الوعي الذاتي | القبلي | ٣٥ | 16.5 | 3.58 | ٩.٤٥٥ | ٠.٠١ دالة إحصائيا |
| | البعدي | ٣٥ | 22.0 | 2.80 | | |
| الاستقلال | القبلي | ٣٥ | 22.1 | 5.76 | ٥.٤٧٤ | ٠.٠١ دالة إحصائيا |
| | البعدي | ٣٥ | 24.0 | 4.87 | | |
| الدعم الأكاديمي | القبلي | ٣٥ | 12.0 | 2.09 | ٦.٧٥٢ | ٠.٠١ دالة إحصائيا |
| | البعدي | ٣٥ | 14.6 | 1.94 | | |
| الدافعية | القبلي | ٣٥ | 10.2 | 1.77 | ٥.٧٩٥ | ٠.٠١ دالة إحصائيا |
| | البعدي | ٣٥ | 12.5 | 1.98 | | |
| المرونة | القبلي | ٣٥ | 5.8 | 1.79 | ٧.١٠٢ | ٠.٠١ دالة إحصائيا |
| | البعدي | ٣٥ | 9.0 | 1.95 | | |
| التحكم | القبلي | ٣٥ | 8.6 | 1.94 | ٧.٨٥٤ | ٠.٠١ دالة إحصائيا |
| | البعدي | ٣٥ | 12.5 | 1.84 | | |
| الدرجة الكلية | القبلي | ٣٥ | 75.2 | 13.06 | ١١.٧١٨ | ٠.٠١ دالة إحصائيا |
| | البعدي | ٣٥ | 94.7 | 9.19 | | |

باستقراء الجدولرقم (٢٩) يتضح ما يلي:

أن قيمة " ت" المحسوبة دالة إحصائيا في مناصرة الذات (الأبعاد والدرجة الكلية) حيث تراوحت نسبتها المحسوبة بين (٥.٤٧٤) إلى (١١.٧١٨)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند (٠,٠١)، وهذا يشير إلي وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياسين القبلي والبعدي في مناصرة الذات (الأبعاد والدرجة الكلية)، الفروق بعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي، ويتضح ذلك

من خلال مقارنة متوسطي درجات القياسين؛ **ثم قامت الباحثتان بحساب اختبار النسبة التائية " ت" للعينات المرتبطة**، بين القياســـين البعدي والتتبعي في مناصـــرة الذات (الأبعاد والدرجة الكلية) ويوضح الجدول التالي المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوي الدلالة بين القياسين البعدي والتتبعي في مناصرة الذات (الأبعاد والدرجة الكلية):

**جدول (٣٠) قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي في مناصرة الذات (الأبعاد والدرجة الكلية)**

| المقياس | القياسات | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة ( ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الوعي الذاتي | التتبعي | ٣٥ | 22.0 | 2.37 | .١٥٧ | ٠.٨٧ غير دالة إحصائيا |
| | البعدي | ٣٥ | 22.0 | 2.80 | | |
| الاستقلال | التتبعي | ٣٥ | 23.9 | 3.96 | .٢٠١ | ٠.٨٤ غير دالة إحصائيا |
| | البعدي | ٣٥ | 24.0 | 4.87 | | |
| الدعم الأكاديمي | التتبعي | ٣٥ | 14.5 | 1.79 | .٥٢٩ | ٠.٦٠ غير دالة إحصائيا |
| | البعدي | ٣٥ | 14.6 | 1.94 | | |
| الدافعية | التتبعي | ٣٥ | 12.3 | 1.89 | ١.٣٠٤ | ٠.٢٠ غير دالة إحصائيا |
| | البعدي | ٣٥ | 12.5 | 1.98 | | |
| المرونة | التتبعي | ٣٥ | 9.0 | 1.90 | ١.٤٣٥ | ٠.١٦ غير دالة إحصائيا |
| | البعدي | ٣٥ | 9.0 | 1.95 | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التحكم | التتبعي | ٣٥ | 12.1 | 2.03 | ١.٨٧١ | ٠.٠٧ غير دالة إحصائيا |
| | البعدي | ٣٥ | 12.5 | 1.84 | | |
| الدرجة الكلية | التتبعي | ٣٥ | 93.8 | 6.96 | ١.٠١٦ | ٠.٣١ غير دالة إحصائيا |
| | البعدي | ٣٥ | 94.7 | 9.19 | | |

باستقراء الجدول رقم (٣٠) يتضح ما يلي:

أن قيمة " ت" المحسوبة غير دالة إحصائيا في مناصرة الذات (الأبعاد والدرجة الكلية) حيث تراوحت نسبتها المحسوبة بين (٠.٢٠١) إلى (١.٨٧١)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياسين البعدي والتتبعي في مناصرة الذات (الأبعاد والدرجة الكلية)، وتأسيسًا على ما تقدم فإنه تم رفض الفرض الرابع من فروض البحث وقبول الفرض البديل، أي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من القياس القبلي والبعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في مناصرة الذات (الأبعاد والدرجة الكلية)، مما يعني أن البرنامج التدريبي كان له أثر في وجود الفروق بين القياس القبلي وكل من القياسين البعدي والتتبعي وعدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي، مما يعني استمرارية فعالية البرنامج التدريبي في تنمية مناصرة الذات، وهويتفق مع نتائج بحث (Cook,202) والتي توصلت إلى إلى أن المجموعة التجريبيةحصلت على درجات أعلى بشكل ملحوظ في الاختبار البعدي لمقياس مناصرة الذات مقارنة بالاختبار القبلي عد تطبيق برنامج علاج مسرحي شامل، كما تتفق مع نتائج بحث (Nowakowski–Sims & Kumar, 2021). والتي توصلت إلى وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي في الكفاءة الذاتية ومناصرة الذات لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية من طلاب الجامعة بعد تطبيق برنامج قائم على الأنشطة الاجتماعية، كما تتفق مع نتائج (Hawley,2017) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين القياسين البعدي والتتبعي في مقياس مناصرة الذات بعد التدريب على البرنامج، كما تتفق مع نتائج بحث (Russell & Pearl, 2020) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين القياسين البعدي والتتبعي في مقياس مناصرة الذات وحل المشكلات الاجتماعية بعد التدريب على برنامج قائم على بعض الأنشطة ومقاطع الفيديو لدى طلاب الجامعة ، كما اتفقت مع نتائج بحث (أبو العلا،٢٠٢٠) والتي توصلت إلى عدم وجود

فروق بين القياسين البعدي والتتبعي في مقياس مناصرة الذات، مما يعني استمرار التحسن لدى أفراد المجموعة التجريبية، كما تتفق مع نتائج (المكاوي،٢٠٢١) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين القياسين البعدي والتتبعي في أبعاد مناصرة الذات والدرجة الكلية وهو مايعني استمرارنمو مناصرة الذات بكافة أبعادها لدى الطالبات حتى بعد الانتهاء من البرنامج بمدة كافية، مما يدلل على أن الطالبات اللاتي شاركن في البرنامج قد اكتسبن مهارات مناصرة الذات بدرجة فعالة مكنتهن من الاستمرار في الاحتفاظ بدفاعهن عن حقوقهن الطبيعية الخالية من الجلسات، وترجع الباحثتان استمرار وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي والقبلي والتتبعي وعدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي في مناصرة الذات (الأبعاد والدرجة الكلية) لما يلي:

- القواسم المشتركة لكل من خصائص المدخل التفاوضي ومناصرة الذات كالتالي:

- تتطلب مناصرة الذات الاستعداد والتفكير وإتقان المهارات بصفة مستمرة من جانب المتعلم وهو مايتضمنه المدخل التفاوضي من أنه عملية بنائية مستمرة يتم بواسطته إعادة صياغة المعارف والمعلومات والمهارات المختلفة ومن ثم استيعابها ضمن شخصية المتعلم.
- تتطلب مناصرة الذات ترك الحرية للمتعلمين والأفراد في التعبيرعن آرائهم واحتياجاتهم ووجهات نظرهم عن طريق المحاورة والمناقشة مع أطراف عديدة وهو مايوفره المدخل التفاوضي من خلاله إتاحة الحرية للمتعلم وايجابيته من خلال تعاونه مع المعلم أو الزملاء في اختيار المحتوى وتشجيع الوعي بالذات واتخاذ القرار (sexton,2008:73) .
- يوفر المدخل التفاوضي الكثير من المزايا للمتعلمين مثل تحديد الأهداف والقدرة على التخطيط الجيد وتوظيف الأسئلة والقدرة العالية على الانصات والتأثير في الآخرين والقدرة على التحدث بلباقة والاقناع بشكل موجز وهو مايعد دعائم ومؤشرات قوية لمناصرة الذات (درويش ٢٠١٨ :١٩٥).
- يوفر المدخل التفاوضي للمتعلمين بيئة نشطة يكون للمتعلم له دور ايجابي فيها يدلي برأيه وهو مانتطلبه مناصرة الذات (Leach&Philip, 2008:231).

-البرنامج القائم على المدخل التفاوضي بما احتواه من مراحل مختلفة ساعدت الطالبات على الاندماج والاكتشاف والتأمل وهي المراحل الطبيعية التي يمر بها الفرد بصفة عامة في كل أحواله وحياته اليومية مما جعل لهذه المراحل بعد التدريب بقاء لأثرها في جميع نواحي الحياة الشخصية والاجتماعية والأكاديمية مما أكسبهن مهارات الدفاع عن أنفسهن وتجاوز أي تحديات ويؤيده ماذكره (المكاوي،٢٠٢١: ٤٥٠) من أن المؤسسات التعليمية بصفة عامة في حاجة إلى التدخل من خلال البرامج المختلفة بهدف زيادة الوعي الذاتي للطلاب من أجل التعبير عن احتياجاتهم والقدرة على التحدث بطريقة مناسبة عندما يكونون بحاجة للمساعدة أو عندما تنتهك حقوقهم مع المطالبة بالحقوق الشخصية المختلفة دون التعدي على الآخرين وتحقيق الأهداف وحل المشكلات التي تواجههم، ويؤيده ماذكره (Davison,Mishran,Bin9&Frink,2014) من أن البرامج التدخلية ذات أهمية كبيرة في تنمية مهارات مناصرة الذات من خلال مساعدة الطلاب في التغلب على الحواجز النظامية التي تعوق النمو والنجاح الشخصي والاجتماعي والأكاديمي، كما يؤيده ماذكره (Jones,2010) من أن البرامج التربوية مهمة للطلاب لتعلم مهارات مناصرة الذات إذ أنها تساعدهم على تجاوز تحديات مرحلة المراهقة ليكونوا مدافعين عن أنفسهم وتلبية احتياجاتهم الاجتماعية والتعليمية بشكل فعال مع أهمية التواصل مع الآخرين ، ويكونوا أكثر قدرة على الاحباط أو الفشل، ويذكر (Kröhling, Chiotti& Martínez, 2021) أنه أثناء التفاوض هناك وقت محدود لاتخاذ الخيارات ويجب على كل طرف ايجاد حل وسط بين الوقت المنقضي والمنفعة المتوقعة ومهام كل طرف وان كانت مستقلة حيث يفكر كل طرف بابداء رأيه إلا أنها مرتبطة بحيث يكون الغرض هو تحقيق المنفعة والوصول الى حل يرضي الأطراف جميعها، فالأنانية الشخصية والتسلط بالرأي ليست محل التفاوض ولكن تعزيز الرفاهية الاجتماعية لجميع الأطراف.

-يعود الأثر الكبير الذي أحدثه البرنامج في تنمية أبعاد مناصرة الذات إلى شعور الطالبات بأهمية امتلاكهن لمثل هذه الأبعاد والتي تعد مصدر قوة لحياة نفسية مقبلة مليئة بالاحتياجات النفسية والاجتماعية والاقتصادية وحاجاتهن إلى مشاركة بيئية آمنة ومناخ مشابه للبيئة التي توفرت لهن أثناء الجلسات التجريبية وهذا ماتحتاجه كل طالبة للدفاع عن حقوقها الأكاديمية وجميع مطالبها داخل الكلية واحتياجاتها، مما أسهم في ضرورة استمرار فائدته لديهن رغبة في الحصول على جميع مطالبهن من المجتمع ككل.

-العلاقة بين المدربة والطالبات في المجموعة التجريبية كانت قائمة على المودة والتشجيع والتقبل غير المشروط وبث روح المبادرة الايجابية والمثابرة لديهن وتوكيد ذواتهن والمعرفة بحقوقهن وواجباتهن وإشعارهن بأن لديهن طاقات وإمكانات يجب استثمارها وتنميتها لمناصرة ذواتهن، مما ساعد بالفعل على تنمية مناصرة الذات بكافة أبعادها لديهن واستمرار هذا التحسن لما بعد انتهاء البرنامج، ويؤيده ماذكره (المكاوي،٢٠٢١: ٤٩٧) من أن العلاقة القائمة على التشجيع بين المدرب والطلاب أثناء التدريب من العوامل المهمة لتنمية مناصرة الذات، ويؤيده ماذكره (حسام الدين ،٢٠١٠: ٨٢) من أن المدخل التفاوضي بمايتضمنه من ممارسات تربوية عديدة متمثلة في تشجيع المناقشة والجدل والحوار بين الطالبات والمعلمة وبعضهن البعض والقدرة على التعبير عن الذات والدفاع عن الرأي بحرية دون خوف أو تهديد ومقاومة فرض السيطرة من قبل الآخرين وتحكيم الضمير في العمل والعدل والحكم على الآراء والأفكار المطروحة للحوار والتفاوض وهو مايعضد مناصرة الذات،

**توصيات البحث:**

يتيح المدخل التفاوضي تعلم العديد من المهارات الشخصية التي تسمح بحل النزاعات والمشكلات التي تواجه الطلاب والطالبات بشكل فعال وخلاق ومن ثم أصبح من الضروري الاعتماد على هذا المدخل عند تدريس المقررات المختلفة في جميع المراحل بدلا من المداخل التقليدية

-عقد دورات تدريبية للمعلمين والمسئولين عن العملية التعليمية لتوضيح أهمية الحيوية النفسية ومناصرة الذات والبحث عن نظريات ونماذج أخرى لتنميتهما.

-الاهتمام بتنمية االحيوية النفسية في المراحل المختلفة، لما لها من أهمية في الكفاءة الأكاديمية وتمكين الطلاب من مواجهة التحديات والضغوط الأكاديمية وغير الأكاديمية.

- توعية أعضاء هيئة التدريس بأهمية تنمية الحيوية النفسية ومناصروة الذات لدى طلاب وطالبات الجامعة نظرا لأهميتهما في العملية التعليمية.

-تفعيل دور الأخصائي النفسي بالمدارس والجامعات وتدريبه على كيفية تحسين الحيوية النفسية ومناصرة الذات لدى الطلاب.

عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات والمعلمين للتدريب على استخدام التفاوض حتى يتسنى لهم غرسه في طلابهم.

تحويل مهارات التفاوض لدى طلاب وطالبات الجامعة إلى ثقافة وممارسة منهجية.

**البحوث المقترحة:**

فعالية برنامج قائم على المدخل التفاوضي في خفض الارهاق الأكاديمي وتنمية الازدهار النفسي لدى طالبات الجامعة.

إجراء دراسات تطويرية على متغيري الحيوية النفسية ومناصرة الذات واظهار الفروق عبر مراحل العمر المختلفة.

-نمذجة العلاقات بين الحيوية النفسية ومناصرة الذات والتسويف الأكاديمي لدى طالبات الجامعة.

- نمذجة العلاقات السببية بين الحيوية النفسية واليقظة العقلية والدافعية للانجاز لدى طلاب الجامعة.

- العوامل المسهمة في الحيوية النفسية لدى طلاب وطالبات الجامعة.

-المحاجة والتفكير الابتكاري والمناعة النفسية كمنبئات بمناصرة الذات لدى الطلاب الوافدين.

-فعالية برنامج قائم على التعلم ذاتي التنظيم في تنمية الحيوية النفسية ومناصرة الذات لدى طالبات الجامعة .

**مراجع البحث**

**أولا :المراجع العربية**

أبو الحسن، أحمد ابراهيم (٢٠١٨).فاعلية المدخل التفوضي في تنمية بعض مهارات التنوير العقلي واتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الثانوية.مجلة العلوم التربوية، مجلة كلية التربية بقنا،(٥٢)،١٣-٥٢.

أبو العلا ، حنان فوزي(٢٠٢٠).فعالية الارشاد بأسلوب الحديث الذاتي في تحسين مناصرة الذات لدى المراهقين المعاقين حركيا.مجلة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة، كلية التربية، جامعة بني سويف،٣(٤)،١٠١٢-١٠٥٠.

أبو حلاوة، محمد السعيد والفيل، حلمي محمد(٢٠٢١). قضايا معاصرة في علم النفس التربوي والصحة النفسية.القاهرة:دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

أبوحلاوة، محمد السعيد والحسيني، عاطف مسعد (٢٠١٦).علم النفس الايجابي: نشأته وتطوره ونماذج من قضاياه.القاهرة:عالم الكتب.

أحمد، هناء فوزي(٢٠٢١).مهارات التفاوض المنبئة بالرضا الزواجي لدى عينة من الزوجات والأزواج. مجلة كلية الاداب بقنا، ٥٢(٣)، ٥٧٥-٦٢٠.

أسعد، يوسف ميخائيل (٢٠١٩). تعلم مهارات فن التفاوض. القاهرة :دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

إمام، ايمان محمد (٢٠١٣).استخدام المدخل التفاوضي ومهام الآداء لتنمية مهارة صنع القرار والوعي بأبعاد التخطيط الجغرافي لدى الطالبة المعلمة. دراسات في المناهج وطرق التدريس. كلية التربية، جامعة عين شمس، ع (١٩٧) ،١٢٩-١٧٧.

البديوي، عفاف سعيد وأيوب ، ناهد خالد(٢٠١٧).التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية الذاتية واليقظة العلية لدى طالبات جامعة الأزهر.مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر،١٧٤(٢)،٨٢٥ -٨٨٥.

توفيق ، هند سيد (٢٠١٩).برنامج قائم على المدخل التفاوضي في تنمية مهارات التفكير الابداعي لدى طالبات الصف الأول الثانوي . مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة الفيوم،١٢(١)،١٩٥-٢٢١.

حسام الدين، ليلى عبدالله (٢٠١٨). فاعلية المدخل التفاوضي في تنمية طبيعة العلم وتقدير العلماء لدى الطالبة المعلمة بكلية البنات . دراسات في المناهج وطرق التدريسع(١٥٤)، ٦٨-١٠٩.

حسان، هند علي (٢٠٢١). الحيوية النفسية لدى عينة من الطلاب ذوي الإعاقة الحركية في جامعة حلوان في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية.مجلة دراسات تربوية واجتماعية،٢٧(١١)، ١٣٥-١٧٤.

حسب الله، عبد العزيز محمد (٢٠١٩). التباين في أنماط المواجهة الأكاديمية والتحصيل الدراسي طبقا لمناصرة الذات الأكاديمية.مجلة كلية التربية، جامعة بنها،٣٠(١٢٠)، ٤١٩-٥٠٤.

درويش، دعاء محمد (٢٠١٨). فاعلية استخدام المدخل التفاوضي في تنمية مهارات المدافعة والذكاء الاخلاقي. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ع(١٠٤)، ١٧٥-٢٥٨.

الديب،محمد مصطفى (٢٠٠٣).علم النفس الاجتماعي التربوي.القاهرة:عالم الكتب.

زحافة، أحلام فتحي (٢٠١٦). فاعلية برنامج قائم على المدخل التفاوضي في تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادية. مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم التربوية، جامعة عين شمس،١٧(١)،٣٣١-٣٧٠.

عباس، ايمان محمد والسيد، حنان السيد (٢٠٢١).التنبؤ بإدارة الأزمات من خلال كل من الصمود النفسي والحيوية الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة بكلية التربية جامعة الأسكندرية.مجلة كلية التربية، جامعة الأسكندرية ،٣١(٤)،١-٥٥.

عبدالله، سامية محمد وطلبة، خلف عبدالمعطي (٢٠٢١). برنامج قائم على علم الاجتماع اللغوي في تنمية مهارات التفاوض والحس اللغوي لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية،مجلة كلية التربية،جامعة عين شمس،٤٥(١)،٣٥٩-٤٠٨.

عبدالوارث، إيمان محمد (٢٠١٣). استخدام المدخل التفاوضي ومهام تنمية الآداء في تنمية صنع القرار والوعي بأبعاد التخطيط الجغرافي لدى الطالبة المعلمة .مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، كلية التربية، (١٩٧)،١٢٩-١٧٧.

العبيدي،عفراء ابراهيم (٢٠٢٠).الحيوية الذاتية لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات .المجلة العلمية للعلوم التربوية والصحة النفسية،٢(١)، ١-٤٤.

عثمان، أشرف صلاح (٢٠٢٢). فعالية برنامج قائم على نظرية المرونة المعرفية لتنمية مهارات مناصرة الذات واتخاذ القرار لدى التلاميذ الصم في المرحلة الاعدادية. مجلة البحث في التربية وعلم النفس،٣٧(٣)،١٥٥ -٢١٠.

علي، حسناء ناجي (٢٠٢٠) . استخدام المدخل التفاوضي لتنمية مهارات التواصل والتكيف مع المواقف الاجتماعية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. مجلة كلية التربية للعلوم النفسية والتربوية، ١٤(١)، ١٩١-٢٣٥.

كامل، حسناء ناجي (٢٠٢٠). استخدام المدخل التفاوضي في تدريس علم الاجتماع لتنمية مهارات التواصل والتكيف مع المواقف الاجتماعية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي.مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية ، جامعة الفيوم،١٤ (١)،١٩١-٢٣٥.

محمد، منال محمود ومحمد، منال عبدالنعيم (٢٠١٥). مناصرة الذات وتصورات الطلاب للفصول الدراسية العادلة كممتغيرات منبئة بالتمكين لدى طالبات الجامعة ، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر،١٢٦ (٢)،١١-٨٢.

محمود، سماح صالح (٢٠١٩).فعالية برنامج تدريبي معرفي لتنمية مناصرة الذات في التمكين النفسي لدى مساعدي المعلم ذوي الاعاقة السمعية. مجلة كلية التربية بالزقازيق (دراسات تربوية ونفسية)،١٠٤(١)،١٣١-٢٠٣.

المسعودي، أحمد سليم (٢٠١٧). السلوك الايجابي الاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة تبوك في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، (٨)،١٢-٤٥.

مصطفى، سارة حسام الدين ( ٢٠١٨). فاعلية برنامج ارشادي انتقائي لتنمية الحيوية الذاتية لدى عينة من الشباب الجامعي . مجلة الارشاد النفسي، جامعة عين شمس (٥٦)،٣٣-١١٢.

المكاوي، محمود ربيع (٢٠٢١) .فاعلية برنامج ارشادي سلوكي في تنمية بعض مهارات مناصرة الذات لدى عينة من التلاميذ ضحايا التنمر ذوي الإعاقة البصرية. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، ٣٦(٢)، ٤٤٥- ٢٢٨.

**ثانيا: المراجع الأجنبية:**

Aarons, G., Ehrhart, M., & Farahnak, L. (2014). The implementation leadership scale (ILS): development of a brief measure of unit level implementation leadership. *Implementation Science*, *9*(1), 1-10.

Abdollahpour, S., & Khosravi, A. (2018). Relationship between spiritual intelligence with happiness and fear of childbirth in Iranian pregnant women. *Iranian journal of nursing and midwifery research*, *23*(1), 45-58.

Arabzadeh, M,. (2017). Relationship between basic psychological needs and mental vitality in the elderly. *Iranian Journal of Ageing*, *12*(2), 170-179.

. Asirvatham, S., & Humphries-Kil, M. (2021). Exploring creativity and vitality of women academics: Reflections on the call for

responsible and responsive management education. *The International Journal of Management Education*, *19*(1), 1-11.

Adam, S., Hwang, E., Galitski, V., & Das Sarma, S. (2007). A self-consistent theory for graphene transport. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *104*(47), 18392-18397.

Adie, J., Duda, J., & Ntoumanis, N. (2008). Achievement goals, competition appraisals, and the psychological and emotional welfare of sport participants. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *30*(3), 302-322.

Alborzkouh, P., Nabati, M., Zainali, M., Abed, Y., & Ghahfarokhi, F. (2015). A review of the effectiveness of stress management skills training on academic vitality and psychological well-being of college students. Journal of medicine and life, 8(4), 39-49.

Amyvon,H,.(2014).Sustaining Practices in Historical Thinking and Knowing. University of Toronto Press.

Arellano-Soto, G., & Parks, S. (2021). The Role of Multimodality during the Negotiation of Meaning in an English/Spanish eTandem Video-Conferencing Exchange. The Canadian Modern Language Review, 77(2), 129-153..

Barnard-Brak, L., & Fearon, D. (2012). Self-advocacy skills as a predictor of student IEP participation among adolescents with autism. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 39-47.

Bekker, M. & Van Assen, M. (2006). A short form of the autonomy scale: Properties of the autonomy–connectedness scale (ACS–30). *Journal of personality assessment*, *86*(1), 51-60.

Bertrams, A., Dyllick, H., Englert, C., & Krispenz, A. (2020). German adaptation of the subjective vitality scales (SVS-G). *Open psychology*, *2*(1), 57-75.

Betcher, M. (2021). *The Impact of a Self-Advocacy Curriculum on the Self-Advocacy Skills of Kindergarten Through Second Grade Students Who Are Deaf or Hard of Hearing* .Doctoral dissertation, Minot State University.

Binyamin, G., & Brender-Ilan, Y. (2018). Leaders's language and employee proactivity: Enhancing psychological meaningfulness and vitality. *European Management Journal*, *36*(4), 463-473.

Bostic, T. , McGartland Rubio, D., & Hood, M. (2020). A validation of the subjective vitality scale using structural equation modeling. *Social indicators research*, *52*(3), 313-324.

Brady, N., Fleming, K., Thiemann-Bourque, K., Olswang, L., Dowden, P., Saunders, M., & Marquis, J. (2012). Development of the communication complexity scale. https://scholar.google.com.eg/scholar?hl=ar&as_sdt=0%2C5&q

Brown, H. (2000). *An assessment of a self-advocacy mskills training program for secondary students with disabilities*. Auburn University.

Brubaker,N,.(2009).Teacher-student negotiation in an action research project.Educational. Action Research,(17),93-99.

Canby, N. K., Cameron, I., Calhoun, A., & Buchanan, G. (2015). A brief mindfulness intervention for healthy college students and its effects on psychological distress, self-control, meta-mood, and subjective vitality. *Mindfulness*, *6*(5), 1071-1081.

Castillo, I., Tomás, I., & Balaguer, I. (2017). The Spanish-version of the Subjective Vitality Scale: Psychometric properties and evidence of validity. *The Spanish Journal of Psychology*, *20*(1),20-30.

Centerrino, S. (2016). *Evaluating self-advocacy in high school students with learning disabilities through case study analysis*. Northeastern University.

Chang, W., Kuo, C. , & Ni, Y. (2021). Mindfulness enhances changes in athletes' subjective vitality: The moderating role of coach interpersonal style. *Asian Journal of Sport andExercisePsychology*.https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2667239121000307.

Charlotte,.W.(2022).How to approach negotiations with a less savvy opponenIndianapolis Business Journal; Indianapolis ,. 43, (7),1-13.

Childs, R., & Lieberman, L. (2021). Infusing Self-Advocacy Training Into Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, *92*(7), 51-58.

Cook, A. (2020). Using an inclusive therapeutic theatre production to teach self-advocacy skills in young people with disabilities. The Arts in Psychotherapy, 71, 101715

Cormier, C., & Scott, L. (2021). Castaways on Gilligan's Island: Minoritized special education teachers of color advocating for equity. *Teaching Exceptional Children*, *53*(3), 234-242.

Couto, N., Antunes, R., Monteiro, D., Moutão, J., Marinho, D., & Cid, L. (2017). Validation of the Subjective Vitality Scale and study of the vitality of elderly people according to their physical activity. *Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano*, *19*, 261-269.

Cunha, P., Paiva, M., & Monteiro, A. (2021). Negotiation Efficacy in Conflicts between Students: Results from a Portuguese Study. International Journal of Research in Education and Science, 7(4), 1076-1089.

D'Alessio, K., & Osterholt, D. (2018). Cultivating Self-Advocacy for" All" Students on College Campuses. *New England Journal of Higher Education*.

Davison,J,.Mishran,P,.Bin9&Frink,K,. (2014). Telling the history of self-advocacy: A challenge for inclusive research. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *27*(1), 34-43.

De Dreu, C., & Carnevale, P. (2003). Motivational Bases of Information Processing and Strategy in Conflict and Negotiation.

De Young, R. (2010). Restoring mental vitality in an endangered world: Reflections on the benefits of walking. *Ecopsychology*, *2*(1), 13-22.

Dearing, M. (2004). *Individuality in patient self-advocacy as expressed through ego functions*. Alliant International University, Fresno.

Deci, E., & Ryan, R. (2020). The" what" and" why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, *11*(4), 227-268.

Ding, D., Brinkman, W. , & Neerincx, M. (2020). Simulated thoughts in virtual reality for negotiation training enhance self-efficacy and knowledge. *International Journal of Human-Computer Studies*, *139*, 102400.

Dolunay Cuğ, F. (2015). Self-forgiveness, self-compassion, subjective vitality, and orientation to happiness as predictors of subjective well-being. Enhancing psychological meaningfulness and vitality. European Management Journal, 36(4), 463-473.

Dowden, A. (2010). *The effects of self-advocacy training within a brief psychoeducational group on the academic motivation of black adolescents*. North Carolina ,State University.

Dubreuil, P., Forest, J., & Courcy, F. (2014). From strengths use to work performance: The role of harmonious passion, psychology vitality, and concentration. *The Journal of Positive Psychology*, *9*(4), 335-349.

Dueggeli, A., Kassis, M., & Kassis, W. (2021). Navigation and Negotiation towards School Success at Upper Secondary School: The Interplay of Structural and Procedural Risk and Protective Factors for Resilience Pathways. Education Sciences, 11(8), 395.

Español, S., Martínez, M., Bordoni, M., Camarasa, R., & Carretero, S. (2015). Forms of vitality play in infancy. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, *48*(4), 479-502.

Evelyn-Dorsey, J. (2017). *What are the perspectives of community college chief academic officers regarding faculty vitality and to what degree do these leaders support this phenomenon?*. Doctoral dissertation, Capella University.

Fayad, Y. , & Kazarian, S. (2013). Subjective vitality of Lebanese adults in Lebanon: Validation of the Arabic version of the Subjective Vitality Scale. *Social indicators research*, *114*(2), 465-478.

Fietzer, A., & Ponterotto, J. (2015). A psychometric review of instruments for social justice and advocacy attitudes. *Journal for Social Action in Counseling & Psychology*, *7*(1), 19-40.

Fini, A., Kavousian, J., Beigy, A., & Emami, M. (2010). Subjective vitality and its anticipating variables on students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *5*, 150-156.

Frounfelker, R., Assefa, M., Smith, E., Hussein, A., & Betancourt, T. (2017). "We would never forget who we are": Resettlement, cultural negotiation, and family relationships among Somali Bantu refugees. *European child & adolescent psychiatry*, *26*(11), 1387-1400.

Gilbert, D. & Fiske, S. (2004). *The hand book of socialspsychology*. Boston: McGraw-Hill.

Gill, A. C., Singhal, G., Schutze, G. , & Turner, T. (2021). Educational Coaches: Facilitating Academic Vitality and a Pathway to Promotion for Clinician-Educators. *The Journal of Pediatrics*, *235*, 3-11.

Governor, D., Lombardi, D., & Duffiel, C. (2021). Negotiations in scientific argumentation: An interpersonal analysis. *Journal of Research in Science Teaching*, *58*(9), 1389-1424.

Gratch, J., DeVault, D. & Lucas, G.(2016) The Benefits of Virtual Humans for Teaching Negotiationin .Proceedings of the 16th International Conference on Intelligent Virtual Agents (IVA ,Springer, Los Angeles, CA, 2016.

Guérin, E. (2012). Disentangling vitality, well-being, and quality of life: A conceptual examination emphasizing their similarities and differences with special application in the physical activity domain. *Journal of Physical Activity and Health*, *9*(6), 896-908.

Harris, K (2009). Development and empirical analysis of a self-advocacy
readiness scale with a university sample. University of Nevada, Las
Vegas.ProQuest Dissertations and Theses.

Hawley, L. (2017). Improving Personal Self-advocacy Skills for Individuals with Brain Injury: A Pilot Study. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, *97*(10), e73

Hermansen-Kobulnicky, C. (2008). Measurement of self-advocacy in cancer patients and survivors. *Supportive Care in Cancer*, *16*(6), 613-618.

Hoegh, D., & Bourgeois, M. (2002). Prelude and postlude to the self: Correlates of achieved identity. *Youth & Society*, *33*(4), 573-594.

Jafari, A., Nadi, M., & Manshaee, G. (2021). Development and Validation of a self-directed learning training package and determining its effectiveness on academic enthusiasm and academic vitality in students. *Research in Curriculum Planning*, *18*(68), 103-123.

Jafari, M., & Meisert, A. (2021). Activating students' argumentative resources on socioscientific issues by indirectly instructed reasoning and negotiation processes. *Research in Science Education*, *51*(2), 913-934.

Johnson, E. (2021). *An Intelligent Tutoring System's Approach for Negotiation Training* .Doctoral dissertation, University of Southern California.

Jollen , C. & Suan , F. (2010): A Quest for social students with autism or asperger s , Available at https// books@google. com / books? isbn = 1935274112.

Jones, J. (2010). *The nations children teaching self-advocacy: An exploration of three female foster youth's perceptions regarding their preparation to act as self-advocates*. Doctoral dissertation, University of Redlands.

Jozwik, S., & Cuenca-Carlino, Y. (2020). Promoting Self-Advocacy Through Persuasive Writing for English Learners With Learning Disabilities. *Rural Special Education Quarterly*, *39*(2), 82-90.

Ju, H. (2017). The relationship between physical activity, meaning in life, and subjective vitality in community-dwelling older adults. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, *73*, 120-124.

Kark, R., & Carmeli, A. (2009). Alive and creating: The mediating role of vitality and aliveness in the relationship between psychological safety and creative work involvement. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, *30*(6), 785-804.

Kinnafick, F., Thøgersen-Ntoumani, C., & Duda, J. (2014). Physical activity adoption to adherence, lapse, and dropout: a self-determination theory perspective. *Qualitative health research*, *24*(5), 706-718.

Kinnar, S. ", Dede, C., Johnson, E., Straub, C. & Korjus, K (2021). Artificial intelligence andtechnology in teaching negotiation. *Negotiation Journal* ,37, 65–82 .

Kiselica, S., & Robinson, M. (2001). Bringing advocacy counseling to life: The history, issues, and human dramas of social justice work in counseling. *Journal of Counseling & Development*, *79* (4), 387-397.

Kröhling, D., Chiotti, O. J., & Martínez, E. (2021). A context-aware approach to automated negotiation using reinforcement learning. *Advanced Engineering Informatics*, *47*, 101-129.

Kubzansky, L., & Thurston, R. (2007). Emotional vitality and incident coronary heart disease: benefits of healthy psychological functioning. *Archives of general psychiatry*, *64*(12), 1393-1401.

Kurtus, R. (2012). *Tricks for Good Grades*.U.S.A. Lulu. com.

Laran, J., & Janiszewski, C. (2011). Work or fun? How task construal and completion influence regulatory behavior. *Journal of Consumer Research*, *37* (6), 967-983.

Lavrusheva, O. (2020). The concept of vitality: Review of the vitality-related research domain. *New Ideas in Psychology*, *56*, 1-11.

Leach, M. (2008). Pathways to sustainability in the forest? Misunderstood dynamics and the negotiation of knowledge, power, and policy. *Environment and Planning A*, *40*(8), 1783-1795.

Lin, R., Oshrat, Y., & Kraus, S. (2019, May). Investigating the benefits of automated negotiations in enhancing people's negotiation skills. In *Proceedings of The 8th International Conference on Autonomous Agents and Multiagent Systems,( 1* ),345-352.

Liu, J., & Chung, P. (2019). Factor structure and measurement invariance of the Subjective Vitality Scale: Evidence from Chinese adolescents in Hong Kong. *Quality of Life Research*, *28*(1), 233-239.

Luelmo, P., Kasari, C., & Fiesta,L . (2021). Randomized pilot study of a special education advocacy program for Latinx/minority parents of children with autism spectrum disorder. *Autism*, *25*(6), 1809-1815.

Martin, A. (2013). The Student Motivation Scale: Further testing of an instrument that measures school students' motivation. Australian journal of Education, 47(1), 88-106.

Matsumoto, Y., Lee, J., & Kim, E. (2022). "Laughing moments": the complex negotiation of laughing acts among students and teachers in an English as a second language classroom. *Classroom Discourse*, *13*(1), 32-43.

McEntyre, K., Curtner-Smith, M., & Richards, K. (2019). Patterns of preservice teacher–student negotiation within the teaching personal and social responsibility model. Journal of Teaching in Physical Education, 39(2), 264-273.

Mohamadpour, S., Zeinali, K., Siahpoosh Monfared, M., & Pirnia, B. (2015). Effectiveness of spiritual intelligence training on academic vitality and psychological well-being of students. *Islam And Health Journal*, *2*(3), 33-41.

Muraven, M., Gagné, M., & Rosman, H. (2008). Helpful self-control: Autonomy support, vitality, and depletion. *Journal of experimental social psychology*, *44*(3), 573-585.

Nowakowski-Sims, E., & Kumar, J. (2021). Increasing self-efficacy with legislative advocacy among social work students. *Journal of Social Work Education*, *57*(3), 445-454.

Orsini, C., Binnie, V., & Tricio, J. (2018). Motivational profiles and their relationships with basic psychological needs, academic

performance, study strategies, self-esteem, and vitality in dental students in Chile. *Journal of educational evaluation for health professions*, *15*.

Page, D., & Mukherjee, A. (2007). Promoting critical-thinking skills by using negotiation exercises. *Journal of education for business*, *82*(5), 251-257.

Pennell, R. (2001). Self determination and self-advocacy: shifting the power. *Journal of Disability Policy Studies*, *11*(4), 223-227.

Peterson, C., & Seligman, M. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of social and Clinical Psychology*, *23*(5), 603-619.

Pfeifer, M. , Reiter, E. , Cordero, J. J., & Stanton, J. (2021). Inside and out: Factors that support and hinder the self-advocacy of undergraduates with ADHD and/or specific learning disabilities in STEM. *CBE—Life Sciences Education*, *20*(2), ar17.

Pfeifer, M., Reiter, E. M., Hendrickson, M., & Stanton, J. (2020). Speaking up: A model of self-advocacy for STEM undergraduates with ADHD and/or specific learning disabilities. *International Journal of STEM Education*, *7*(1), 1-21.

Pruitt, D. (2013). *Negotiation behavior*. Academic Press.

Raasch, J. (2017). *Survey of self-determination constructs in higher education students with disabilities and campus service improvements* .Doctoral dissertation, Clemson University.

Richards, J., Guerrero, V., & Fischbach, S. (2020). Negotiation competence: Improving student negotiation self-efficacy. *Journal of Education for Business*, *95*(8), 553-558.

Roberts, E. L., Ju, S., & Zhang, D. (2016). Review of practices that promote self-advocacy for students with disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, *26*(4), 209-220.

Rossetti, Z., Burke, M., Hughes, O., Schraml-Block, K., Rivera, J., Rios, K., & Lee, J. (2021). Parent perceptions of the advocacy expectation in special education. *Exceptional Children*, *87*(4), 438-457.

Rouse, P., Veldhuijzen Van Zanten, J., Ntoumanis, N., Metsios, G., Yu, C., Kitas, G., & Duda, J. (2015). Measuring the positive psychological well-being of people with rheumatoid arthritis: A cross-sectional validation of the subjective vitality scale. *Arthritis Research & Therapy*, *17*(1), 1-7.

Rozanski, A., Blumenthal, J., Davidson, K. W., Saab, P., & Kubzansky, L. (2005). The epidemiology, pathophysiology, and management of psychosocial risk factors in cardiac practice: the emerging field of behavioral cardiology. *Journal of the american college of cardiology*, *45*(5), 637-651.

Russell, M. , & Pearl, D. (2020). Virtual Self-Advocacy Training Development for Freshmen Students with a Documented Learning Difference (Practice Brief). Journal of Postsecondary Education and Disability, 33(2), 201-206.

Ryan, R. , & Frederick, C. (1997). On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of personality*, *65*(3), 550-565.

Ryan, R., & Deci, E. (2008). A self-determination theory approach to psychotherapy: The motivational basis for effective change. *Canadian psychology/Psychologie canadienne*, *49*(3), 186-194.

Salama-Younes, M. (2011). Positive mental health, subjective vitality and satisfaction with life for French physical education students. *World Journal of Sport Sciences*, *4*(2), 90-97.

Schakel, L., Veldhuijzen, D. S., van Middendorp, H., Prins, C., Drittij, A. M., Vrieling, F.,. & Evers, A. (2020). An Internet-Based Psychological Intervention With a Serious Game to Improve Vitality, Psychological and Physical Condition, and Immune Function in Healthy Male Adults: Randomized Controlled Trial. Journal of medical Internet research, 22(7), 48-61.

Sexton, D. (2008). Student teachers negotiating identity, role, and agency. *Teacher Education Quarterly*, *35*(3), 73-88.

Smith, J., & Ross, H. (2007). Training parents to mediate sibling disputes affects children's negotiation and conflict understanding. *Child development*, *78*(3), 790-805.

*Smith, K. , & Stewart, E. (2017). Academic advocacy in public health: Disciplinary 'duty'or political 'propaganda'?. Social Science & Medicine, 189, 35-43.*

Solberg, P. A., Hopkins, W. G., Ommundsen, Y., & Halvari, H. (2018). Effects of three training types on vitality among older adults: A self-determination theory perspective. Psychology of Sport and Exercise, 13(4), 407-417.

Soorgi, S., Godarzi, Y., Shabib Asl, N., & Ghorbani, M. (2021). The Effectiveness of Executive Function Training on Students' Academic Vitality and Academic Performance. *Pajouhan Scientific Journal*, *20*(1), 43-50.

Stevenson, J., Hinsch, C., Bartold, K., Briggs, L., & Tyler, L. (2015). Exploring the influence of clinical and classroom training on advocacy for safe patient handling practices among student physical therapists. *Journal of Physical Therapy Education*, *29*(1), 60-69.

Sutton, A. (2016). Measuring the effects of self-awareness: Construction of the self-awareness outcomes questionnaire. *Europe's journal of psychology*, *12*(4), 645-655.

Test, D., & Neale, M. (2004). Using the self-advocacy strategy to increase middle graders' IEP participation. *Journal of Behavioral Education*, *13*(2), 135-145.

Test, D., & Neale, M. (2004). Using the self-advocacy strategy to increase middle graders' IEP participation. *Journal of Behavioral Education*, *13*(2), 135-145.

Test, D., Fowler, C., Wood, W., Brewer, D., & Eddy, S. (2005). A conceptual framework of self-advocacy for students with disabilities. *Remedial and Special education*, *26*(1), 43-54.

Thompson, L., & Hastie, R. (2018). Social perception in negotiation. Organizational behavior and human decision processes, 47(1), 98-112.

Tom , D. & Jeff , T. (2010): Teaching social skills to youth: A step by step guide to 182 basic skills plus helpful teaching techniques, Available at: hattps: book google . com books ? isbon = 1889322695

Torrato, J. B., Aguja, S., & Prudente, M. (2021). Using Web Video Conferencing to Conduct a Program as a Proposed Model toward Teacher Leadership and Academic Vitality in the Philippines. *Education Sciences*, *11*(11), 658-667.

Velasco, R., Hite, R., & Milbourne, J. (2022). Exploring advocacy self-efficacy among K-12 STEM teacher leaders. *International journal of science and mathematics education*, *20*(3), 435-457.

Villanueva, D. (2009). Students with Learning Disabilities inPostsecondary education:Differences Among Students withVarying Levels of Self-advocacy Skills and AcademicAchievement. *Doctoral dissertation*, the Graduate School of the University of Texas-Pan American.

Wahl-Alexander, Z., & Curtner-Smith, M. (2019). Influence of negotiations on preservice teachers' instruction within the skill themes approach unit. Journal of Teaching in Physical Education, 39(4), 500-507.

Wilson, C., Plouffe, R., Saklofske, D., Di Fabio, A., Prince-Embury, S., & Babcock, S. (2019). Resiliency across cultures: A validation of the resiliency scale for young adults. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *37*(1), 14-25.

Wu, I., & Buchanan, N. (2019). Pathways to vitality: The role of mindfulness and coping. *Mindfulness, (10)* , 481–491.

Yost,M,. Erik; A,.,Ellis,W,., Gary D,(2018) .Effect of Self Determination Theory-Based Recreation Activity-Staging on Vitality and Affinity toward Nature among Youth in a Residential Treatment Program: Residential Treatment for Children & Youth, 23 (1), 2 p5-26.