فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم الفارقي في تدريس علم النفس لتنمية القيم ومهارات جودة الحياة النفسية لدى طلاب كلية التربية شعبة علم النفس

إعـــــداد
د. رغدة عبد الحفيظ غانم
مدرس المناهج وطرق تدريس علم النفس
كلية التربية – جامعة طنطا

مستخلص الدراسة

يمثل طلبة الجامعة شريحة مجتمعية مهمة ، وفي ظل العديد من الضغوطات النفسية والاقتصادية والاجتماعية والقيمية، وكذلك اختلاف القيم وتدنى مستواها في كثير من طبقات المجتمع ، كل ذلك يعرض طلبة الجامعة إلى مشكلات بينهم في إعاقة تكيفهم وتُحد من تحقيق أهدافهم مثل تدنى الثقة بالنفس والمشكلات الإجتماعية وصعوبة تكوين علاقات إيجابية وعدم القدرة على التمسك بالمنظومة القيمية، إذ يؤثر سلباً على جودة حياة الطلبة مما يتطلب إجراء المزيد من الدراسات النفسية التى تحتوي على طرق تدريسية جديدة غير تقليدية تراعى الميول والاتجاهات والفروق بين الطلاب، وفي ضوء ذلك وجدت الباحثة أن هناك مشكلة لدى شباب الجامعة تتعلق بنظرتهم الى كل من منظومة القيم وجودة الحياة عموما، وفى جانبها النفسى على وجه الخصوص. ومن هنا نبعت مشكلة الدراسة التى تحددت فى التساؤل الرئيسى الآتى:

ما فعالية استخدام إستراتيجية التعلم الفارقي في تدريس علم النفس لتنمية القيم ومهارات جودة الحياة النفسية لدى طلاب كلية التربية شعبة علم نفس؟ وقد استهدفت الدراسة الوقوف على فعالية إستراتيجية التعلم الفارقي في تنمية القيم ومهارات جودة الحياة النفسية لدى طلاب كلية التربية شعبة علم نفس، وأعدت دليلا للمحاضر وفقاً لإستراتيجية التعليم الفارقى، كما أعدت مقياس القيم النفسية ومقياس جودة الحياة تم تطبيقهما على عينة من طلاب شعبة علم النفس بكلية التربية جامعة طنطا. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي مقياس جودة الحياة النفسية ككل أو فى أبعادهما الفرعية لصالح التطبيق البعدي" وقد خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات والمقترحات

الكلمات الدالة: التعلم الفارقى – القيم النفسية – جودة الحياة النفسية .

The effectiveness of using the differential learning strategy in teaching psychology to develop values and quality of psychological life skills among students of the College of Education, Department of Psychology

Sammary :

University students represent an important societal segment, and in light of many psychological, economic, social and value pressures, as well as different values and low levels in many layers of society, all of this exposes university students to problems among them in impeding their adaptation and limiting the achievement of their goals such as low self-confidence, social problems and difficulty The formation of positive relationships and the inability to adhere to the value system, as it negatively affects the quality of life of students, which requires conducting more psychological studies that contain new, non-traditional teaching methods that take into account the tendencies, trends and differences between students, and in light of this, the researcher found that there is a problem among university youth It relates to their view of both the value system and the quality of life in general, and its psychological aspect in particular. Hence the problem of the study, which was identified in the following main question:

What is the effectiveness of using the differential learning strategy in teaching psychology to develop values and psychological quality of life skills for students of the College of Education, Psychology Division? The study aimed to determine the effectiveness of the differential learning strategy in developing values and psychological quality of life skills among students of the College of Education, Department of Psychology, and prepared a guide for the lecturer according to the differential education strategy. Education, Tanta University. The results of the study resulted in: There are statistically significant differences between the mean scores of the students of the control and experimental groups in the dimensional application of the measure of quality of psychological life as a whole or in their sub-dimensions in favor of the dimensional application. The study came out with a set of recommendations and suggestions.

Key words: differential learning - psychological values - psychological quality of life

مقدمة:

يهتم علم النفس بدراسة الظواهر النفسية، وفهم سلوكيات الإنسان، وأسبابها، ومحاولة تغييرها أو تعديلها، بالإضافة إلى قيامه بمقارنة السلوك العادي مع السلوك المرضي، ووضع الحلول لمشاكل الأفراد اليوميّة. فعلم النفس هو" الدراسة العلمية لسلوك الكائنات الحية، وخصوصا الإنسان، وذلك بهدف التوصل إلى فهم هذا السلوك وتفسيره والتنبؤ به والتحكم فيه.

ومن أهدافه التي يسعى إلى تحقيقها (أحمد محمد عبد الخالق، ٢٠٠٥،٢٧)

- فهم السلوك وتفسيره.
- ضبط السلوك والتحكم فيه .
- معرفة الحقائق والمعلومات عن الظاهرة المبحوثة وتحديد أبعادها ودلائل سلوكياتها، وهو يعتمد على الملاحظة المباشرة وغير المباشرة من خلال الاستبيانات التي تقوم بجمع البيانات للخبرات السابقة.
- تفسير الظاهرة المبحوثة ومواصفاتها من خلال وضع فرضيات، ثم القيام باختبارها والقيام بالبحث في العلاقة الارتباطية بين الظاهرة المبحوثة وبين الظواهر الأخرى.

ولعلم النفس أهمية كبيرة في حياة الأفراد والمجتمعات المختلفة، حيث تكمن أهميته في ضبط سلوك الأفراد، والتبنؤ بحدوثه، ودراسة أنواع السلوك الإنساني والحيواني المختلفة، ومساعدة الأفراد في انتقاء طرق التفكير وأنواعها، ومساعدة الطلاب في استثمار أوقاتهم بالطريقة الصحيحة في الدراسة، واكتساب المعرفة، ومساعد الأفراد في تنظيم أنماط حياتهم المعيشيّة المختلفة،(ألفت حقي،1998،(21،ودراسة القوانين التي تؤثر في الظواهر النفسية، وتفسيرها، والتنبؤ بها، ومحاولة تعديلها إذا كانت تحتاج تعديل، وبناء علاقات قائمة على الاحترام المتبادل بين الأفراد والجماعات المختلفة .وتوظيف الموسوعات السيكولوجية في ميادين الحياة التعليمية المختلفة، كالكتب، والمناهج، والوسائل التعليميّة المختلفة (طلعت منصور، أنور الشرقاوى،١٦،١٩٨٤-١٧)

وتبرز أهميّةُ علمِ النّفس من خلال جانبين هما: الجانب النظري حيث يدرس علم النفس في جوانبه النظريّة الظّواهر النفسيّة، والأنماط السلوكية التي تظهر على الاستجابات السلوكيّة الخارجية للفرد بغرضِ التوصّل إلى المبادئ والقوانين العامة التي تتحكم في ظهور ظاهرةٍ مُعيّنة، وآليّة وكيفية ظهورها. ثم الجانب التطبيقي حيث يُوظّف علم النفس من خلال الدراسات التطبيقيّة له المبادئ والقوانين النظريّة في عملية التوجيه، والتحكّم بالسلوكيّات الإنسانية وتغييرها نحو الأفضل، ويُصمّم علم النفس المعايير والمقاييس التي تعتمد على تمييز السلوكيّات السويّة عن السلوكيّات الشاذة، أي الحكم على السلوك إذا كان سويّاً أو غير سوي من خلال هذه المعايير والمقاييس.(نبيهة السامراتي، أميمة عثمان،٢٠١١، ٣).

وحول واقع تدريس علم النفس فى الجامعات العربية أظهرت مجموعة من الدراسات بعض المؤشرات الإيجابية والسلبية. ففى دراسة هناء عبد الحميد (٢٠١٧) قامت بإجراء تحليل بعدى لدراسات الماجستير والدكتوراه والبحوث المنشورة خلال الفترة ١٩٩٧ – ٢٠١٧م في مجال طرائق تدريس علم النفس .أظهرت النتائج تمتع البرامج التدريبية والاستراتيجيات المتبعة في تدريس علم النفس بكفاءة عالية بصفة عامة وارتفاع متوسط حجم الأثر للبرامج التدريبية والاستراتيجيات المتبعة في تدريس علم النفس للدراسات التي طبقت على عينة متوسطة بالمقارنة بالدراسات التي طبقت على عينة صغيرة، وتزايد عدد الدراسات التي اعتمدت على استراتيجيات منفصلة بالمقارنة بالدراسات التي اعتمدت على برامج تدخل أو مقترحة.

وتتفق نتائج دراسة كل من عثمان الخضر (٢٠١٩) و رمضان أحمد ، جيلين أوفه (٢٠٠٦) مع مصطفى سويف (١٩٩٧) و(Sabourin, M., & Knowles, M. (2004 على تشخيص واقع أقسام علم النفس في الوطن العربي، ملقيين الضوء على ما تعانيه من اضطرابات في الهوية الفكرية، والبحثية، والإدارية، والمهنية، إضافة إلى اضطراب هوية فلسفة التعليم، والنظم، واللغة، والانتماء. وتدعو لبلورة هوية مشتركة لهذه الأقسام، وتستعرض الجهود السابقة التي تمت في هذا الشأن. وتنادي أن تنطلق العلوم النفسية في الوطن العربي، بقيادة روادها في الجامعات العربية والجمعيات والروابط والاتحادات

النفسية، من خصائص المجتمع العربي الإسلامي وتراثه الزاخر، وتعكس حاجاته وأولوياته، بحيث تدعم خطط التنمية في بلادها، مستفيدة من التقنيات الحديثة في القياس والتواصل والرصد والتخزين والتدوين، كما تدعو إلى العمل الجماعي للمختصين النفسيين لتطوير أطر ونماذج نفسية تناسب السياق الثقافي التي تعمل به

وحول واقع تدريس علم النفس فى الجامعات السعودية جاءت دراسة ناصر الحمادى (٢٠١٤) التى أظهرت نتائجها تركيز معظم المقررات على نظريات التعلم التقليدية القديمة، كالسلوكية، والمعرفية، والوظيفية والجشطلت. واتفاق معظم الجامعات على تدريس كتب متشابهة مثل كتب فؤاد أبي حطب وآمال صادق وجابر عبد الحميد، والنشواتي والزغول.

ويعتبر علم النفس من بين العلوم التى اهتمت بجودة الحياة، حيث تم تبنى هذا المفهوم من خلال علم النفس الايجابى. وتشير الأدبيات النفسية إلى صعوبة صياغة تعريف محدد لجودة الحياة النفسية . إذ على الرغم من شيوع استخدامه، إلا أنه غير واضح ويتسم بالغموض، وتكمن الصعوبة في الأسباب التالية: (شاهر سليمان،٢٠١٠)

- حداثة المفهوم على مستوي التداول العلمى.
- تطرق هذا المفهوم للاستخدام في العديد من العلوم.
- لا يرتبط هذت المفهوم بمجال محدد من مجالات الحياة، إنما هو مفهوم موزع بين الباحثين والعلماء على اختلاف تخصصاتهم سواء كان تخصص علم الاجتماع أم الطب بفروعه، أم العلوم البيئية والاقتصادية ، أم التربية وعلم النفس

ومفهوم جودة الحياة مفهوم واسع يشمل الصحة النفسية، والتوافق والتفاؤل بالمستقبل، والسعادة والرضا عن الحياة ، والحياة الأسرية والاجتماعية، وذلك تماشياً مع النظرة الايجابية للحياة التى يشملها علم النفس الايجابي (محمد أبو راسين ،٢٠١٠)، حيث إن مفهوم جودة الحياة أطلق أساساً على الجانب المادى والتكنولوجى، ولكنه في الآونة الأخيرة أصبح استخدامه للتعبير والدلالة على الحالة النفسية والإنفعالية، وعلى بناء الإنسان ووظيفته، والمتتبع للدراسات النفسية الحديثة يلاحظ اهتمام الباحثين بمفهوم جودة الحياة، مما جعل قسم كبير منهم يطلق عليه جودة الحياة النفسية. (سلاف مشري، ٢٠١٩)

إن البحوث والدراسات التى تناولت جودة الحياة النفسية Psychological well–being (PWB) قد تزايدت في العقود الأخيرة على سبيل المثال دراسات :

(LUCAS,suh,Drener &Smith,٢٠٠٠) و((Huyton,Daly,Dodge و Schuarz&Diener,Kahneman,٢٠٠٠) و (knight&Menaught,٢٠١٣) ومع أن جميع هذه الدراسات في هذا المجال، فإن غياب الأسس التى تقوم عليها نظرية جودة الحياة النفسية كان أمرا محيرا ولذا تعددت التعريفات التى طرحت لهذا المفهوم من الباحثين المهتمين بهذا المجال .

فعرفها (Ryff, 2008) بأنها الأداء النفسي الأمثل للفرد إضافة إلى خبرته، وعرفها (Dalbert,2000) من خلال السعادة والرضا عن الحياة بأن جودة الحياة النفسية هى الرضا العام والسعادة أو التقرير الشخصي حول رضا الفرد عن الحالة النفسية، والذي يعكس نوعية الحياة والمزاج، فيما ذهب البعض إلى اعتبار أن جودة الحياة النفسية تشير إلى عيش الحياة بطريقة كاملة ومرضية للغاية (Afework,2013). كما تتأثر جودة الحياة النفسية لدى الطلاب بمجموعة متنوعة من العوامل مثل الاكتئاب وقلة التفاعلات الاجتماعية وتدنى الثقة بالذات، وهذه المشاكل النفسية لها أثار مهمة على حياة الطلاب.

والحديث عن جودة الحياة يلازمه بالضرورة الحديث عن القيم، فلكى نهتم بجودة الحياة النفسية يجب على الفرد أن يكون على دراية واسعة بالقيم والاهتمام بتنمية هذه القيم، ومن ثم تعديل السلوك والوصول إلى التوازن النفسي والاجتماعي ومن ثم الشعور بالتوافق النفسي والوصول إلى جودة الحياة النفسية. لذا يري كثير من التربويين ضرورة غرس القيم المرغوب فيها في العملية التربوية في نفوس المتعلمين وتنميتها لديهم لما لها من أثر كبير في سلوكهم وسلوك من ينتمون إليه من أفراد المجتمع. أما على نطاق المجتمع فتعمل القيم على الحفاظ على ثقافته وهويته وأصالته ومتانة بنيانه، كما تساعد المجتمع على مواجهة التغيرات التى تحدث فيه. (سهيل الهندى ،٢٠٠١).

ويعتبر طلبة الجامعات عنصراً مهماً من عناصر تحسن المجتمع وتطويره وبما أنهم قادة المستقبل فإنهم يقع على عاتقهم جزء من التطوير ، وقد أصبحت دراسة القيم لدى

الفرد والجامعات مركز اهتمام العديد من المتخصصين في مجالات العلوم الاجتماعية والإنسانية وهذه القيم محدودة العدد مما يسهل قياسها والتعرف عليها. (رانيا مناعي، ٢٠١٣).

والطالب الجامعى يأخذ في التعامل مع القيم في مرحلة الجامعة طريقة مختلفة عن تعامله معها في البيئة الأسرية والبيئة المدرسية، حيث تسود فيهما عمليات التكيف الاجتماعي وتؤثر في تشرب القيم بطريقة غير واعية على حين يشعر الطالب الجامعى بالاستقلالية في التفكير واتخاذ القرارات والاختيار الواعى للتوجهات القيمية، ومن المتوقع أن تكون القيم أول ما تتعرض للتغيير في الحياة الجامعية حيث تتزعزع منظومة القيم التى كانت سائدة في مرحلة ما قبل الجامعة ويعاد تشكيلها من جديد. (Bligh,2000)

ونال موضوع القيم الاهتمام الكبير من الباحثين فأجريت فيه دراسات عديدة قديما وحديثا والتى هدفت إلى التعرف على مدى مساهمة المواد الدراسية المختلفة في ترسيخ القيم الاجتماعية منها الدراسة التى قام بها (حمدان الأغا ،٢٠٠٤) والتى هدفت إلى تقويم دور الجامعة كنظام في بناء شخصية الشباب من منظور قيمى وتبين أن الطلبة بحاجة إلى مزيد من القيم السياسية والاقتصادية. . وأجري (فؤاد العاج،٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى التعرف على أهم القيم التى تنميها الجامعة الإسلامية لدى طلبتها من وجهة نظرهم وأظهرت النتائج أن أهم قيمتين تنميها الجامعة لدى طلابها (الشعور بالرضا بقضاء الله وحده، والاعتقاد بأن رضا الله من رضا الوالدين). وقامت (رانيا مناعي،٢٠١٣) دراسة هدفت إلى التعرف على تأثير الدراسة بجامعة اليرموك على تنمية القيم لدى المتعلمين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتوصلت الدراسة تأثير الدراسة بجامعة اليرموك على تنمية القيم لدى المعلمين كان بدرجة كبيرة جداً . وأجري (عبد الرحمن بديوي، ٢٠١٥) دراسة هدفت تنمية بعض القيم لخفض مشكلات قضاء وقت الفراغ لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة وأسفرت النتائج عن جدوى وفاعلية برنامج التدريس في تنمية قيم الانتماء ، الاهتمام بالآخرين ، الاستقلالية.

ونظراً لاختلاف الطلاب في قدراتهم وميولهم واتجاهاتهم واستعداداتهم وحاجاتهم الفعلية، كان لابد من استخدام نوع من أنواع التدريس الذي يراعى ويأخذ في الاعتبار كل هذه الفروق المختلفة بين الطلاب. وقد تبين من خلال استعراض الباحثة لاستراتيجيات التدريس أن التدريس الفارقي أو ما يسمى بالتعليم المتمايز وهما مسميان مختلفان لنوع واحد من التدريس الذي يأخذ في الاعتبار خصائص الطلاب وقدراتهم ومواهبهم ثم تمايز بينهم بطريقة منظمة ومرنة تبدأ من حيث هم وتساعدهم في تحقيق أقصي درجات النمو.

وقد اختلف على تحديد ماهية هذا النوع من التعلم من حيث كونه طريقة تفكير في التعليم كما ذكر (توملیتسوت ،٢٠٠٥) , (Campbel,2008) ، أو نظرية تعلم كما ذهب كل من (كوثر كوجك وآخرون ، ٢٠٠٨) أو نظام تعلمى كما ذهب إلى هذا الاتجاه كل من (Drapeau,2009) ، (محمد عصبة،٢٠٠٩) أو طريقة تدريس كما وصفها (Ziebell,2002) أو كما اعتبرها إستراتيجية تعلم كل من (ذوقان عبيدات ، سهيلة أبو السميد ،٢٠٠٧) ، (Ganger,2011)، و(هند سعيد ٢٠١٥).

ويتمثل الفرق بين التعلم العادى والتعلم الفارقي في أن التعلم العادى يقدم المعلم مثيراً واحداً أو هدفاً واحداً ويكلف التلاميذ بنشاط واحد ليحققوا نفس المخرجات. وإذا أراد المعلم أن يراعى الفروق الفردية فإنه يعمل على تقديم نفس المثير ونفس الأنشطة أو المهمة، ولكن يقبل مهم مخرجات مختلفة، وفى هذه الحالة يراعى قدرات وإمكانات التلاميذ . أما إذا أراد المعلم تقديم تعلم فارقي فإنه يقدم نفس المثير ومهام متنوعة ليصل إلى المخرجات نفسها (ريمة المنيع ،٢٠١٠).

وقد أوصت كثير من المؤتمرات بتفعيل مثل هذا النوع من التعلم، مثل المؤتمر التربوي السنوي الرابع والعشرين والمنعقد في مملكة البحرين في مارس ٢٠١٠، حيث أوصي بتفعيل التعلم الفارقي في المدارس، ومؤتمر التربويين العالمى والذي تم انعقاده في دولة الكويت عام ٢٠١٠، وقد تناول هذا المؤتمر قضية التعلم المتمايز والفرق بينه وبين التعليم العادي في المحتوي والأساليب والتقويم وأكد هذا المؤتمر على أهمية وفعالية هذا النوع من التعليم. (هـــالة الشحـــات، ٢٠١٧)

وقد اهتمت أيضاً العديد من الدراسات بالتعليم الفارقي واستراتيجياته المتنوعة ومن هذه الدراسات دراسة (Hubbard,2009) والتى هدفت لدراسة أثر التدريس الفارقي على تلاميذ اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية مع التركيز على جنس المتعلم، وأشارت النتائج بأن استراتيجيات التعليم الفارقي تؤثر على التطور اللغوي لمتعلمى اللغة الإنجليزية. وكذلك دراسة (حسين عبد الباسط ،٢٠١٣) التى تناولت فاعلية استخدام التعليم المتمايز في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية التحصيل ومهارات القراءة اللازمة لدى تلاميذ كلية التربية وأظهرت النتائج أن استراتيجيات التدريس الفارقي مثل إستراتيجية المجموعات المرنة والأنشطة المتدرجة وعقود التعلم وغيرها قائمة على التعلم الذاتى، ولها فعالية فى التدريس. ودراسة حمادة رمضان عبد الجواد (٢٠١٤) التى أثبتت وجود أثر لاستخدام إستراتيجية السقالات التعليمية في تدريس الدراسات الاجتماعية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي على تنمية المفاهيم التاريخية ومهارات التفكير الاستدلالي.

ودراسة (صفاء محمد ،٢٠١٤) التى هدفت إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز في تدريس التاريخ على تنمية مهارات الاقتصاد المعرفي لدى تلاميذ الصف الثانى الثانوي، وقد أثبتت الدراسة جدوى استخدام هذه الإستراتيجية في تدريس التاريخ. وأجري كل من (صباح حسن ، زينب حاسب،٢٠١٥) دراسة تناولت أثر إستراتيجية التعلم المتمايز في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية عند تلاميذ الصف الأول المتوسط بكلية التربية للبنات جامعة بغداد، وأسفرت النتيجة عن أن إستراتيجية التعلم المتمايز أثبتت فعاليتها في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية . وأثبتت دراسة (شريهان نعمة ، ٢٠١٧) فاعلية التعليم المتمايز في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية بعض مهارات التفكير التأملى لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. ودراسة هالة الشحات(٢٠١٧) التى أثبتت فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التعليم المتمايز في تدريس التاريخ على اكتساب المفاهيم التاريخية وتنمية مهارات التفكير الإبداعى لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى .وأجرت (هند سعيد،٢٠١٩) دراسة أثبتت فعالية استخدام إستراتيجية التعليم المتمايز في تنمية التنور البيئي وبعض المهارات الصحية عند طلاب الصف الأول الثانوى العام.

مما سبق ينضح أن معظم نتائج الدراسات السابقة فيما يخص التدريس الفارقي توصلت إلى أهمية وفاعلية استخدام التدريس الفارقي وتوظيفها في التدريس وهذا يدعم أهداف وأهمية البحث الحالى.

الإحساس بالمشكلة:

نظراً لأن طلبة الجامعة يمثلون شريحة مجتمعية مهمة ، وفي ظل العديد من الضغوطات النفسية والاقتصادية والاجتماعية والقيمية، وكذلك اختلاف القيم وتدنى مستواها في كثير من طبقات المجتمع ، كل ذلك يعرض طلبة الجامعة إلى مشكلات بينهم في إعاقة تكيفهم وتُحد من تحقيق أهدافهم مثل تدنى الثقة بالنفس والمشكلات الإجتماعية وصعوبة تكوين علاقات إيجابية وعدم القدرة على التمسك بالمنظومة القيمية، إذ يؤثر سلباً على جودة حياة الطلبة مما يتطلب إجراء المزيد من الدراسات النفسية التى تحتوي على طرق تدريسية جديدة غير تقليدية تراعى الميول والاتجاهات والفروق بين الطلاب وتهدف إلى مساعدة الطلاب في الوصول إلى حياة نفسية وقيمية سليمة. وقد أجرت الباحثة دراسة استكشافية على ٤٢ طالبا وطالبة من تخصصات مختلفة بالكلية, وطبقت استبيانين عليهم الأول مكون من ١٥ فقرة للقيم (ملحق ٣) والآخر مكون من ١٥ فقرة يتعلق بجودة الحياة النفسية (ملحق ٤). وأجرت عدة مقابلات مع أساتذة الكلية بشان تبدل القيم لدى الطلاب وتغير نظرتهم لواقع الحياة. أسفر كل ذلك على اتفاق الأساتذة والمحاضرين مع الدراسة الاستكشافية بنسبة ٨٠% على أن طالب هذه المرحلة :

- يجد صعوبة أحيانا فى التمييز بين القيم الذاتية وتلك التى تخص الآخرين.
- يجد أن القيم تقيد حركة الشباب.
- يرى أن قيم الناس تغيرت بالفعل عما سبق.
- يؤكد على أن للشباب قيم وللكبار قيم مختلفة.
- لا يثق فى أحيان كثيرة فى قدراته الشخصية.
- من السهل استثارته انفعاليا.
- يحس بالضيق والملل فى بعض الحالات.
- لا يتكيف بسرعة مع الأمور الجديدة.
- نادرا ما يتحكم فى أعصابه عند الغضب.

- ينتابه الإحساس بالاكتئاب دون سبب.
- لا يشعر بالاطمئنان نحو مستقبله.
- يشعر بالقلق والحيرة فى بعض الحالات.
- يحس بأنه وحيد فى هذه الحياة.
- لا يستطيع وضع أسلوب حياة لنفسه.

يؤكد ذلك النتائج التى خرجت بها معظم الدراسات السابق الإشارة اليها.

وفي ضوء ما سبق وجدت الباحثة أن هناك مشكلة لدى شباب الجامعة تتعلق بنظرتهم الى كل من منظومة القيم وجودة الحياة عموما، وفى جانبها النفسى على وجه الخصوص. ومن هنا نبعت مشكلة الدراسة.

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة فى تدنى مستوى القيم لدى طلاب كلية التربية بطنطا، وخاصة القيم المرتبطة بعلم النفس، وكذلك وجود ضعف فى مهارات جودة الحياة سواء ما يتعلق بذواتهم أو ما يتعلق بعلاقتهم بالآخرين مما يتطلب استخدام إستراتيجية تدريسية جديدة لتنمية بعض القيم وكذلك بعض مهارات جودة الحياة النفسية. لذا يحاول البحث الحالى الإجابة على السؤال الرئيسى الآتى:

ما فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم الفارقي في تدريس علم النفس لتنمية القيم ومهارات جودة الحياة النفسية لدى طلاب كلية التربية شعبة علم نفس؟

وينبثق عن التساؤل الرئيسي الأسئلة الفرعية الآتية :

١. ما القيم المطلوب تنميتها لدى طلاب كلية التربية شعبة علم النفس؟
٢. ما أبعاد جودة الحياة النفسية المراد تنميتها لدى طلاب كلية التربية شعبة علم نفس؟
٣. كيف يمكن تدريس بعض موضوعات تعليم التفكير باستراتيجية التعلم الفارقى؟
٤. ما فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم الفارقي في تنمية القيم لدى طلاب كلية التربية شعبة علم نفس؟
٥. ما فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم الفارقي في تنمية مهارات جودة الحياة النفسية لدى طلاب كلية تربية شعبة علم نفس؟

أهداف الدراسة :

- إعداد قائمة بالقيم المطلوب تنميتها لدى طلاب كلية التربية شعبة علم النفس.
- إعداد قائمة بأبعاد جودة الحياة النفسية المراد تنميتها لدى طلاب كلية التربية شعبة علم نفس.
- إعداد دليل المحاضر لتدريس بعض موضوعات تعليم التفكير باستراتيجية التعلم الفارقى .
- الوقوف على فاعلية إستراتيجية التعلم الفارقي في تنمية القيم لدى طلاب كلية التربية شعبة علم نفس.
- الوقوف على فاعلية إستراتيجية التعلم الفارقي في تنمية مهارات جودة الحياة النفسية لدى طلاب كلية تربية شعبة علم نفس.

أهمية الدراسة :

- توجيه أنظار مخططى المناهج لأهمية تنمية القيم وتنمية جودة الحياة النفسية لدى طلاب الجامعة.
- تقديم قائمة بالقيم وجوانب الحياة النفسية الواجب تنميتها لدى طلاب الجامعة.
- تقديم نموذج لبعض الدروس بإستراتيجية التعلم الفارقى يمكن الاستفادة منها في تدريس مادة علم النفس سواء في المدارس أو الجامعات.
- استفادة أساتذة التخصصات والفرق المختلفة من تطبيق إستراتيجية التعليم الفارقي في تدريس أغلب التخصصات والمواد الأخرى.
- من المتوقع أن تفتح هذه الدراسة أمام الباحثين الطريق لدراسات وبحوث أخري تهتم بقضايا القيم وجودة الحياة عموما، والنفسية على وجه الخصوص. وتهم المجتمع واحتياجاته وتأثيرها على حياة الفرد.

أدوات ومواد الدراسة :

(ا) أدوات التجريب:

- قائمة القيم من إعداد الباحثة.
- قائمة مهارات جودة الحياة النفسية من إعداد الباحثة.
- نماذج من دروس في علم النفس باستخدام إستراتيجية التعليم الفارقي لطلاب كلية التربية شعبة علم النفس.

(ب) أدوات القياس:

- مقياس القيم لدى طلاب كلية التربية شعبة علم النفس من إعداد الباحثة.
- مقياس جودة الحياة النفسية لدى طلاب كلية التربية شعبة علم نفس من إعداد الباحثة.

فروض الدراسة :

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الطلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدى لمقياس القيم لصالح المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدى لمقياس القيم لصالح التطبيق البعدى.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدى لمقياس جودة الحياة النفسية لصالح المجموعة التجريبية.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الطلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدى لمقياس جودة الحياة النفسية لصالح التطبيق البعدى.

٥- توجد فاعلية لإستراتيجية التعلم الفارقي في تدريس علم النفس لتنمية القيم لدى طلاب كلية التربية شعبة علم النفس.

٦- توجد فاعلية لإستراتيجية التعلم الفارقي في تدريس علم النفس لتنمية مهارات جودة الحياة النفسية لدى طلاب كلية التربية شعبة علم النفس.

حدود الدراسة :

- **الحدود البشرية** : اقتصرت عينة الدراسة على ٦٠ طالبا وطالبة من طلبة كلية التربية جامعة طنطا، الفرقة الثالثة شعبة علم النفس، مقسمة إلى مجموعتين بالتساوى احدهما ضابطة والأخرى تجريبية.
- **الحدود الزمنية والمكانية** : اقتصر تطبيق دروس تقوم على إستراتيجية التعليم الفارقي على مجموعة من الطلبة المسجلين للفصل الدراسى الأول للعام (٢٠١٩-٢٠٢٠) في كلية التربية بجامعة طنطا.
- **مقياس القيم**، ومقياس جودة الحياة النفسية من إعداد الباحثة.

منهج الدراسة :

استخدمت الدراسة :

(أ) المنهج الوصفي فيما يتعلق بالإطار النظري وعرض الدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات البحث.

(ب)المنهج شبه التجريبي ذى المجموعتين في الجزء الخاص بتطبيق إجراءات البحث.

مصطلحات الدراسة :

من خلال اطلاع الباحثة على مجموعة من الأدبيات النظرية المتعلقة بمتغيرات البحث الثلاث، ومراعاة طبيعة مادة علم النفس وخصائص أفراد العينة، واتساقا مع أهداف الدراسة، توصلت الباحثة الى التعريفات الإجرائية التالية:

- **إستراتيجية التعلم الفارقي Differentiated learning**

عرفتها الباحثة إجرائيا بأنها : إستراتيجية تعليمية تهدف إلى خلق بيئة تعليمية مناسبة لجميع طلاب علم النفس، تلبي احتياجاتهم وقدراتهم واهتماماتهم باستخدام مجموعة من الطرق والوسائل والأنشطة المتنوعة، وذلك لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية عند جميع الطلاب لإكسابهم بعض القيم ورفع مهارات جودة الحياة النفسية لديهم.

- **القيم: Values**

عرفتها الباحثة بأنها مجموعة من الأحكام والقوانين التى تعبر عن وجهة نظر طالب علم النفس المتصلة بواقعه الاجتماعي، والمرتبطة بالمادة الدراسية (علم النفس)، والتى

يكتسبها من خلال تفاعله مع من حوله في الجامعة والمجتمع، ليشكل في مجموعها نظاماً يمارسه من خلالها لتكون معياراً للحكم على أفعاله وتصرفاته.

- **جودة الحياة النفسية : Psychological well-being**

عرفتها الباحثة بأنها الإحساس الإيجابي النفسى بتحسن الحال، ورضا الطالب عن ذاته وعن حياته بشكل عام، وسعيه المتواصل لتحقيق أهداف شخصية ذات قيمة ومعنى بالنسبة له، ومهاراته فى إقامة علاقات اجتماعية إيجابية متبادلة مع الآخرين، والإحساس بالسعادة والطمأنينة النفسية . وبعضها ذاتية (تخص الشخص نفسه) وبعضها موضوعية (فى علاقته مع الآخرين) .

الإطار النظرى:

المحور الأول: التعلـم الفارقـى.

يعتبر التدريس الفارقي أحد أهم وأحدث الأساليب والاستراتيجيات العلاجية المستخدمة مع الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم فهو يركز على تعليم الطلبة الجوانب الأكاديمية على اختلاف قدراتهم وأنماط تعلمهم مراعياً الفروق الفردية بينهم (Bender,2008).

ويشار إلى التدريس الفارقي على أنه عملية تعليم الطلبة المختلفين في قدراتهم في نفس الصف الدراسي ، حيث أن الغاية من التدريس الفارقي هى زيادة نمو ونجاح الطلبة من خلال معرفة مستواهم ومن ثم مساعدتهم في عملية التعلم.

وعرفة (عبد العال , ٢٠١٣) أنه المدخل التدريسى الذي يقوم على التعرف على الاحتياجات التعليمية المتنوعة للمتعلمين، ومدى استعدادهم للتعلم، وتحديد اهتماماتهم المختلفة، ثم الاستجابة من خلال عناصر عملية التدريس بحيث تختلف عناصر التدريس لتقابل اختلافات المتعلمين داخل الفصل الدراسي الواحد ، وذلك ليقدم للجميع فرصاً متكافئة لحدوث التعلم.

ويعرف التعليم الفارقي في أبسط مستوياته بأنه عملية إعادة تنظيم لما يجري في غرفة الصف لكى تتوفر للمتعلمين خيارات متعددة للوصول للمعلومة، وبمعنى آخر يوفر التدريس الفارقي سبلا مختلفة للتعلـم تمكـن لكـل متعلـم التعلـم بفاعليـة (Tom linson ,2001).

وهو إستراتيجية تدريسية تلبي التنوع في أداء المهارة. وقدرات التلاميذ في الفصل الدراسي الواحدـــ، وفيه يكافح المعلم لضمان أن التلاميذ المتفوقين والتلاميذ الذين يواجهون صعوبات والتلاميذ ذوي الخلفيات الثقافية المختلفة جميعهم ينمون بأكبر قدر ممكن كل يوم وطوال العام الدراسي (Drapeau,2004).

كما يشير(Blaz,2006) إلى أن التعلم الفارقي يشمل مجموعة متنوعة من استراتيجيات التدريس والاتجاهات التى تركز على اهتمامين لأى معلم جيد وهما : التلاميذ وعملية التعلم. ويعرفه (Campbell,2008) بأنه سلسلة من الإجراءات لتدريس التلاميذ الذين تختلف قدراتهم في الصف الواحد ، وهو مدخل صمم لكى يلبي بطريقة إستراتيجية الاحتياجات لكل متعلم، وأنه طريقة مختلفة للتفكير والتخطيط تخاطب الاحتياجات المختلفة للتلاميذ .

ويعرفه (أمجد الراعي ,٢٠١٤) بأنه مجموعة من الطرق والوسائل والأنشطة المتنوعة التى يستخدمها المعلم في عملية التعليم لتلبية الاحتياجات المختلفة عند جميع الطلاب من خلال التعامل مع كل مستوي بأسلوب مناسب له لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية عند جميع الطلاب ورفع جودة التعليم .

أهمية التعلم الفارقى:

مما سبق نستنتج أهمية التعلم الفارقي كما ذكرها (فايز المهداوي، ٣٥- ٦٤)

- يراعى الأنماط المختلفة للتعلم سمعى ، بصري ، منطقي ، اجتماعى ، حسي.
- يعمل على مراعاة وإشباع وتنمية الميول والاتجاهات المختلفة .
- يساعد التلاميذ على تنمية الابتكار ويكشف ما لدى المعلمين من إبداعات..
- يقوم على التكامل بين الأساليب المختلفة للتعليم من خلال استخدام أكثر من أسلوب مساعد أثناء هذا النوع من التعلم.
- تحقيق شروط التعلم الفعال وأنه يسمح للطلاب أن يتفاعلوا بطريقة متمايزة تقود إلى منتجات متنوعة
- مساعدة المعلمين على التقييم بصورة جيدة كما يجب قياس مخرجات التعلم والتأكد من تحقيق الأهداف

الأسس النظرية للتعلم الفارقي :

أشار كل من (كوثر كوجك وآخرون ،٢٠٠٨) إلى مجموعة من الأسس والمبادئ التى تقوم على التعليم الفارقي وهى :

- **الأسس القانونية** : والتى تنص على أن لكل متعلم حق الحصول على تعليم عالى الجودة وفق قدراته وإمكاناته وخصائصه دون تفرقة بين المتعلمين حسب النوع أو المستوي الاقتصادى أو الاجتماعي أو القدرات الذهنية أو غيرها من الاختلافات .
- **الأسس النفسية** :وهى تؤكد على أنه لدى كل تلميذ القابلية والقدرة على التعلم وأن الطرق التى يتعلم بها الطلاب تختلف وأن درجات ذكائهم متفاوتة.
- **الأسس التربوية** : حيث تعتبر أن المتعلم أهم محاور العملية التعليمية وأن دور المعلم هو المنسق والميسر لعملية التعلم وأن الهدف الأساسي للتدريس هو مساعدة المتعلم على الفهم وتكوين النفس.

وقد أشار (معيض الحليسي ، ٢٠١٢) إلى أن النظرية البنائية الاجتماعية للتعلم والتى ظهرت على يد العالم النفسي فيجوتسكى من النظريات المهمة التى يبنى عليها التدريس الفارقي حيث يعتبر أن العقل ينمو مع مواجهة الأفراد لخبرات جديدة، ومع كفاحهم لحل تلك المشكلات والتحديات لتحقيق الفهم يربط الأفراد المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة .

خطوات التعليم الفارقى :(عبيدات ، ١٤٣٥هـــ) ، (عطية ، ،١٤٣٠هـــ)

١-**الخطوة الاولى : التقويم القبلي** : إن أول خطوة من خطوات التعليم الفارقى هو إجراء عملية تقويم تستهدف :

أ- تحديد المعارف السابقة

ب- تحديد القدرات والمواهب

ج- تحديد الميول والخصائص الشخصية وتحديد أسلوب التعلم الملائم

د- تحديد الخلفيات الثقافية وهو مما سبق يحاول الاجابة على السؤالين التاليين :

ماذا يعرف كل طالب؟

ماذا يحتاج كل طالب ؟

٢- **الخطوة الثانية :** تصنيف الطلبة في مجموعات في ضوء نتائج التقويم القبلي على وفق نمط ما بين أعضاء كل مجموعة قواسم مشتركة.

٣- **الخطوة الثالثة :** تحديد أهداف التعلم

٤- **الخطوة الرابعة :** اختيار المواد والأنشطة التعليمية وصادر التعلم وأدوات التعليم

٥- **الخطوة الخامسة :** تنظيم البيئة التعليمية بطريقة تستجيب لجميع المجموعات.

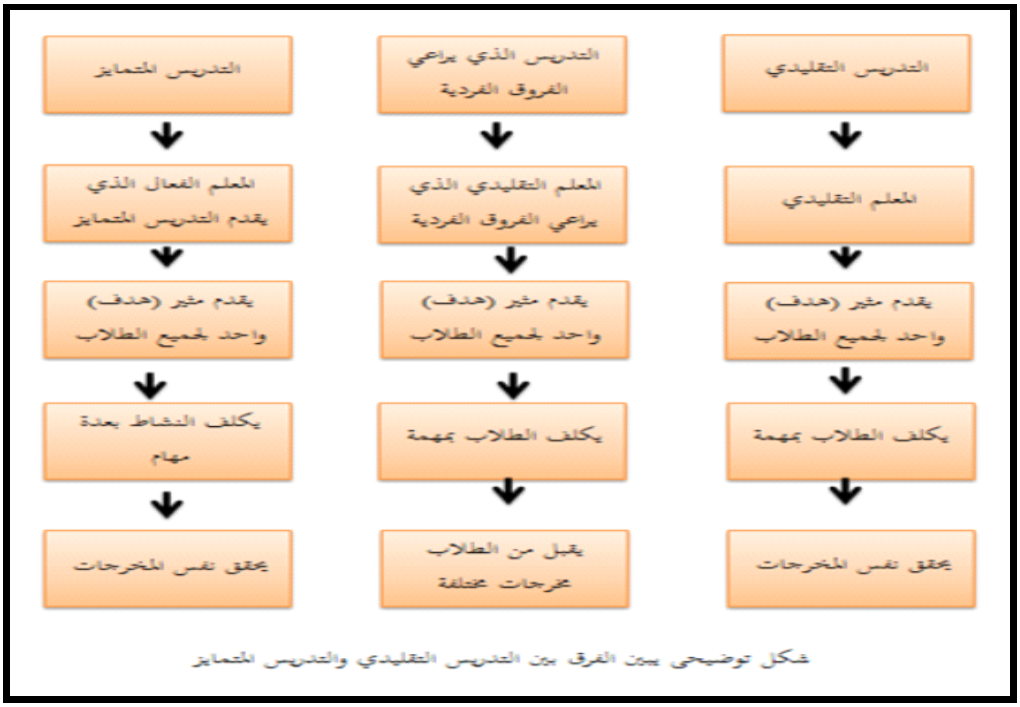
٦- **الخطوة السادسة :** اختيار استراتيجيات التدريس الملائمة للطلبة أو المجموعات وإجراء التعديلات لجعل الاستراتيجيات تلائم هذا التنوع .

٧- **الخطوة السابعة :** تحديد الأنشطة التي تكلف بها كل مجموعة

٨- **الخطوة الثامنة :** إجراء عملية التقويم بعد التنفيذ لقياس مخرجات التعلم

الفرق بين التعليم الاعتيادى والتعليم الفارقي والفروق الفردية:

في التدريس الاعتيادي يقدم المدرس مثيراً واحدا وهدفاً واحداً ويكلف المتعلمين بنشاط واحد ليحققوا نفس المخرجات .أما إذا أراد المعلم أن يراعى الفروق الفردية فإنه يعمل على تقديم نفس المثير للجميع ، ونفس المهمة ، ولكن يقبل منهم مخرجات مختلفة ففي هذه الحالة يراعى قدرات المتعلمين وإمكانياتهم فهم لا يستطيعون جميعاً الوصول إلى نفس النتائج لأنهم متفاوتون في مخرجاتهم .أما إذا أراد المعلم تقديم تدريس فارقي فإنه يقدم نفس المثير ومهام متنوعة ليصل إلى نفس المخرجات. إننا هنا علمنا الجميع نفس الدرس لكن بأساليب ومهام متنوعة. والشكل (١) التالى يوضح هذه الفروق:



شكل(١) يوضح الفرق بين التدريس التقليدى والفارقى والقائم على مراعاة الفروق الفردية

عناصر التدريس الفارقي :

يشتمل التدريس الفارقي على ثلاثة عناصر أساسية وهى: المحتوي، العملية، المنتج.

أولاً : المحتوي : يشمل المحتوي استخدام العديد من العناصر والمواد لدعم المحتوي التدريسي، ويجب أن يكون المحتوي التدريسي متنوعاً للطلبة حتى يستطيعوا التعلم المناسب، كما يشمل تحديد الأهداف التعليمية من البداية، كما يجب على المعلمين اختيار أهم الجوانب في المحتوي المقدم لأنه يتعامل مع مجموعة غير متجانسة من الطلبة (Tomlinson,٢٠٠٥).

ثانيا : العمليات : وهى المرحلة التى يطبق فيها المعلم والأنشطة حيث تعتمد العملية في تطبيقها على ثلاث عوامل هى :

- **الاستعداد** : ومن خلال التدريس الفارقي يتم تقسيم مجموعات الطلبة حسب استعداداتهم فقد تشترك مجموعات الطلبة بنفس الهدف التعليمى لكن تختلف في أنشطة تحقيق هذا الهدف حسب اهتمام كل مجموعة

- **الاهتمامات** : وتشير إلى تلك الأمور التى يتمتع الطالب بتعلمها والتفكير بها حيث يقوم المعلم بربط المحتوي المطلوب باهتمامات الطالب من أجل انتباهه.
- **الأوضاع التعليمية للطالب** : يرتبط الوضع التعليمى للطالب على حسب نمط التعلم والاهتمام الفعلى والجنس والثقافة ويكمن الهدف من الوضع التعليمى الفارقي هو مساعدة الطلبة على التعلم بطرق متنوعة بحيث يتعلمون بشكل أفضل (Huebner,2010)

ثالثاً النتائج : ترتبط النتائج فى التدريس الفارقي بكيفية تعلم الطالب، ومدى إتقانه للمادة العلمية، كما يهتم بالتعرف على الطلبة الذين يحتاجون إلى وقت أطول للتعلم، حيث يعتبر التقييم المبدئي والمستمر للطلبة وتقدمهم نحو النتائج أمراً ضرورياً ومهماً، فغالباً ما يقود التقييم القبلي إلى تدريس فارقي ناجح. (محمد يونس ، ٢٠١٤).

المحـــور الثانـــى : تنميـــة القيـــم :

تلعب القيم دوراً مهماً في تحقيق التكيف والتوافق النفسي والاجتماعي للأفراد، كما أنها تؤدي دوراً مهماً في عمليات الإرشاد الذي يهدف إلى تعديل السلوك، فإن فقدان الإنسان لقيمه يؤدي إلى فقدان التوازن النفسي والاجتماعي ومن ثم الشعور بالضياع وما يصحبه من قلق وتوتر.

وهذا يعني أن القيم تلعب دوراً سيكولوجياً (نفسياً) على مستوى الفرد، وهي التي تحقق التوازن والتوافق ، وإذا كان علم النفس التربوي يهدف إلى تعديل السلوك الإنساني، وإذا كانت الصحة النفسية تسعى إلى تحقيق التوافق النفسي، فإن القيم يمكن أن تحقق ذلك عن طريق إكسابها للأفراد.

ولا يوجد تعريف عام موحد للقيم ، فهناك عدة تعريفات تختلف حسب المجال الدراسي أو تبعاً لرؤية الدارس لها ، وكذلك حسب طبيعتها ونوعها وأهميتها.

فقد عرفها (عامر الخطيب ،٢٠٠٣) بأنها عبارة معايير للحكم على سلوك الفرد في المجتمع والتى تعمل على توجيه سلوكه وتحدد استجاباته في المواقف الحياتية المختلفة، و يكتسبها الفرد في حياته كما يكتسب المعارف والمهارات والعادات والاتجاهات عن طريق الخبرة.

وعرف (عبد الرحمن بديوي،٢٠١٤) القيم بأنها مجموعة من المعايير والأحكام التى تتكون لدى الفرد من خلال تفاعله مع المواقف والخبرات الفردية والاجتماعية بحيث يمكنه اختيار أهداف وتوجهات لحياته يراها جديدة لتوظيف إمكانياته، وتتجسد القيم من خلال الاهتمامات والاتجاهات والسلوك العملى أو اللفظى بطريقة مباشرة أو غير مباشرة

وعرفتها (هند سعيد، ٢٠١٥) أنها مجموعة المعايير والأحكام المجردة ذات الطابع الاجتماعي والاقتصادى والتى تتسم بالعمومية والاستقرار والثبات والاحترام بين المتعلمات ، يحكمن في ضوءها على الأفعال والسلوكيات التى يسعى المربون إلى غرسها في وجدانهن عن طريق المنهج المدرسي .

ومن التعريفات السابقة واستنادا لمتغيرات وموضوع البحث فقد عرفتها الباحثة بانها: مجموعة من الأحكام والقوانين والمعايير التى تعبر عن وجهة نظر طالب علم النفس المتصلة بواقعه الاجتماعي والتى يكتسبها من خلال تفاعله مع من حوله في الجامعة والمجتمع ليشكل في مجموعها نظاماً يمارسه من خلالها لتكون معياراً للحكم على أفعاله وتصرفاته.

النظريات التى تتبعها عملية تنمية القيم.

تمثل النظريات الموجه الأساسي الذي يسير الباحث على هديها، وقد تناولها الباحثون والدارسون في مجالات علم النفس والتربية والقيم الأخلاقية والاجتماعية وقد تعددت التوجهات النظرية وهى :

(أ) **نظرية التحليل النفسي** : ركزت على أن الإنسان يكتسب مفاهيمه وقيمه عن طريق الضبط الذاتى الذي ينهى عن فعل بعض الأشياء ويدفع إلى فعل أشياء أخري، وهو ما يسمى بالضمير، الأنا الأعلى المثالية .(أسماء على ، هويدا على ،٢٠١٨)

(ب)**النظرية السلوكية** : توجه الأنظار إلى إمكانية استخدام ما يعرف بالتعلم الإحجامي في مقاومة السلوك غير الأخلاقي عن طريق الملاحظة والتعزيز الايجابي والسلبى (شحاتة سليمان،٢٠١١)

(ج) **النظرية النمائية المعرفية:** يري أصحاب الاتجاه المعرفي النمائي أن الأبنية المعرفية الرئيسية لدى الفرد هى نتاج التفاعل بين الكائن الحى والبيئة . (عادل محمد ،٢٠١١)

أهمية تنمية القيم :

أهمية القيم في حياة الفرد : تلعب القيم دوراً مهماً في تحقيق التكيف والتوافق النفسي والاجتماعي للأفراد ، والقيم تعلب دوراً سيكولوجياً على مستوي الفرد وهى التى تحقق التوازن والتوافق، ومن الأمور المهمة على المستوي الفردى ما ذكره (خيرالله خلف ، ٢٠٠١) من أن القيم توفر الاتساق والتناسق في المواقف المختلفة، وهنا تصبح القيم جوهر خلق الفرد ودوافعه إلى فعل الخير .

أهمية القيم بالنسبة للمجتمع : ذكر (خيرالله خلف ، ٢٠٠١) أن أهمية القيم بالنسبة للمجتمع تتجلى في أنها تحافظ على تماسك المجتمع، وتعطى معنى للحياة، وتساعد الفرد على التعامل مع العالم. ونلاحظ أنه عندما ينتقل الفرد من مجتمع إلى آخر أومن بلد إلى أخر فإنه يري مجموعة من الثوابت والقيم في المجتمع الجديد، وعليه أن يتكيف معها ثم بالتدريج تتحول هذه القيم الاجتماعية إلى قيم فردية يلتزم بها الفرد ويحترمها.

أساليب تنمية القيم :

أشارت أدبيات التربية إلى أهمية القيم في حياة الفرد والمجتمعات، إذ أن القيم التى تسود المجتمع تعد مؤشراً مهماً على نضجه ووظيفته في الحياة .

ويشير كل من (Henry,2002) (Marwatt,2010) إلى أن الأسرة لها دور كبير في إنماء القيم وخاصة القيم الاجتماعية والاقتصادية وهذا الدور يتمثل في :

- **دور السلطة الأبوية** : يعتبر الأب منذ قديم الأزل هو رئيس الأسرة وموجهها وهو المسئول الأول دينياً وأخلاقياً عن سلوكيات أفرادها واتجاهاتهم. وهذه السلطة الأبوية هى المسئولة عن توجيه النشء ورعايته وتصحيح رؤيته تجاه الطوارئ الاجتماعية الأخرى عن طريق غرس وتأكيد القيم الثابتة العقائدية أولاً يليها القيم الانتقائية ثم القيم المرحلية.
- **الأسرة كجماعة** : حيث تهتم الأسرة بمراعاة سلوكيات قطبيها (الأب والأم) أمام الأبناء ومراعاة أن توضح وتبرز السلوكيات الحميدة ونبذ السلوكيات السيئة .
- **الأنساب** : أن الفرد ينتسب عضوياً إلى أسرته، ودينياً إلى طائفته، وسياسيا إلى وطنه، ولأن الانتساب الأول للفرد منذ خلقه هو للأسرة دون وساطة، فإن قيماً مثل تحمل المسئولية والدافعية للإنجاز لا يمكن للفرد اكتسابها أبداً دون أن يكون للأب والأم محل الاكتساب الأول هما القائمان على عملية الاكتساب والتنمية.

ويشير كل من (فؤاد العاجز، ٢٠٠١) و (إيهاب الأغا،٢٠١٠) إلى أن هناك جهات أخري مساعدة في تنمية وبناء القيم والتشديد عليها بخلاف الأسرة وهذه الجهات هى :

- **الهيئة التدريسية (المؤسسة التعليمية) :**

على القائمين على المؤسسة التعليمية أن يكون هدفهم الأول الاهتمام والعمل على غرس وتعليم القيم في نفوس الطلاب، لا أن يكون هدفهم الأول هو التحصيل التعليمى حتى يساهموا في بناء السلوك الاجتماعي المقبول اجتماعياً.

وفى هذا الصدد يرى (جمال السيسي، ٢٠١٠) أنه فضلاً عن ضرورة وجود خطة محددة تتضمن أنشطة ومقررات التربية القيمية والخلقية، فإنه على المعلم الدور الأكبر في توضيح القيم الأخلاقية والمضامين التى يتضمنها المنهج الذي يقوم بتدريسه، فهو الذي يمثل القدوة الأولى أمام المعلمين وعليه أيضاً تقع مهمة انتقاء القيم المناسبة التى يغرسها في طلابه .

ويقول (Slager,2006) أن بإمكان المدرسة أن تغير نظام المجتمع إلى حد معين، وقد أقيمت المدرسة لتلبية الحاجات الإنسانية للمجتمع وعلى رأسها القيم وموجهات السلوك.

- **الوازع الدينى :**

من العقيدة ننتقى كل من القيم المستدامة والقيم المثالية، فالاحتكاك المباشر بين الفرد والكتب المقدسة تنمى لديه قيماً قد لا تنمى عن طريق التواصل والتفاعل الاجتماعي، والعامل الرئيس في عملية التنمية هذه يدعى اليقين (هند ابراهيم ، ٢٠١٥)

خصائص القيم :

يلخص (عبد الرحمن بدوي ، ٢٠١٤) خصائص القيم على النحو التالى:

- القيم مجردة المعنى ويجب أن يؤمن بها المتعلم بحيث تكون موجهة لسلوكه.
- القيم متداخلة ومترابطة ومتضمنة، حيث أنها تتضمن الجوانب المعرفية والوجدانية والسلوكية كما أنها متداخلة من حيث التطبيق فالعدل مثلا قيمة سياسية وقيمة أخلاقية أيضاً.
- القيم ليست جامدة بل متحركة متفاعلة والسلم القيمى قد يعتبر سلباً أو ايجابا.
- القيم لا تأتى فجأة فهي تدرك وتستشعر انفعاليا وتقتضي الاختيار والانتماء والحرية .

تصنيف القيم :

إن موضوع تصنيف القيم في مجموعات يعد موضع اهتمام الكثير من علماء الاجتماع ، كما أن هؤلاء يتفقون على أنه لا يوجد توافق على تصنيف موحد للقيم نظراً لاختلاف المبادئ التى تستند إليها إطارات التصنيف، لذلك سنحاول أن نلقي الضوء على أطر التصنيف المختلفة والتى تم في الغالب تطبيقها على حسب :

أ- **الأبعاد** : بعد المحتوي : وقد صنفها Spranger في كتابه أنماط الرجال كما صنفها (ماجد الزيود ، ٢٠٠٦) إلى قيم نظرية ، قيم اقتصادية ، قيم سياسية ، قيم جمالية ، قيم دينية ، قيم اجتماعية. وبعد المقصد : كما لخصتها (سهام صوكو، ٢٠٠٨). والقيم الوسيلية وهى القيم التى ينظر إليها الأفراد على أنها وسائل الغايات كالقيم الأخلاقية والكفاءة والقيم الغائية وهى الأهداف التى تضعها الجماعات والأفراد لأنفسهم كالقيم الشخصية والاجتماعية.

ب- **الشدو والإلزام** : وهى تشمل ثلاث مستويات لشدة القيم وإلزامها : القيم التفضيلية حيث يشجع المجتمع إفراده على الالتزام بها ولكن لا يلزمهم لمراعاتها. القيم المثالية وهى التى يشعر الأفراد بصعوبة تحقيقها بصورة كاملة كمقابلة الإساءة بالإحسان.

ج-**العمومية** : وتنقسم إلى القيم العامة والقيم الخاصة.

د- **الوضوح** : وتنقسم إلى القيم الصريحة وهى القيم المشتمل عليها بالكلام وبالسلوك نفسه. والقيم الضمنية: وهى التى يستدل عليها من ملاحظة الاتجاهات التى تتكرر في سلوك الأفراد بصفة منتظمة .

مستويات القيم:

- **قيم المستوي الأول** : وهى القيم المحورية أو القيم الأم وتعرف بأنها القيم الحاكمة أو الملزمة والتى ترتبط بالعقيدة والشريعة ارتباطاً مباشراً، كما أنها المرجع لكل أحكامه وهى تشتمل القيم العقيدية مثل الصيام والصلاة والزكاة والحج وسائر ما أمر الله به .
- **قيم المستوي الثانى:** وهى قيم العادة اليومية في جميع مجالات النشاط، وهذه القيم التى تحدد شكل الحياة في مجتمع معين أو جماعة، لأنها تشمل كافة المجالات القيمية المختلفة الاقتصادي منها والاجتماعي والسياسي والتربوي والعلمى .(سهام صوكو ،٢٠٠٩).

المحور الثالث : جودة الحياة النفسية :

زاد اهتمام الباحثين بمفهوم جودة الحياة كمفهوم مرتبط بعلم النفس الايجابي، وأن مفهوم جودة الحياة أطلق أساساً على الجانب المادى والتكنولوجى. ولكن في الآونة الأخيرة أصبح استخدامه للتعبير والدلالة على الحالة النفسية والانفعالية وعلى بناء الإنسان ووظيفته والمتتبع للدراسات النفسية الحديثة يلاحظ اهتمام الباحثين بمفهوم جودة الحياة . (سلاف مشري، ٢٠١٤).

وتعتبر جودة الحياة النفسية النسخة النفسية من المكون الموضوعى لجودة الحياة عامة. وتشتمل على ستة أبعاد هى الاستقلالية ، العلاقات الإيجابية مع الآخرين ، وتقبل الذات ، النمو الشخصي ، التمكن البيئي، والحياة الهادفة . وتعد هذه الأبعاد بمثابة الحاجات الأساسية للفرد التى يجب إشباعها من أجل تحقيق جودة الحياة النفسية . (Wells,2016)

وهناك العديد من المفاهيم المتداخلة مع مفهوم جودة الحياة النفسية ومنها جودة الحياة الانفعالية ، الصحة النفسية الإيجابية، والمرونة النفسية . فنجد أن المرونة النفسية تتمثل فى قدرة الفرد على تجاوز المحن، والقدرة على تخطى آثارها السلبية مما يزيد قابلية تحسين جودة الحياة النفسية. أما جودة الحياة الانفعالية فهى البعد الخاص بالتعامل مع المشاعر والانفعالات وبالتالى يعطى الفرد تدعيمات اجتماعية إيجابية من الآخرين أثناء التفاعل الاجتماعي معهم مما يؤدى إلى تقبله لذاته والرضا عن الحياة وهى تشكل أحد أبعاد جودة الحياة النفسية .(سمية أحمد ووفاء حسين ، ٢٠٠٩)

ويعتبر مفهوم جودة الحياة النفسية مفهوما ديناميكيا يتضمن مجموعة من الأبعاد وهى الذاتية والاجتماعية والنفسية وننظر لها أيضا على أنها مفهوم متعدد الأوجه (Henrioues,2011). فجودة الحياة النفسية عبارة عن حالة كلية ذاتية توجد عندما تتوازن الجوانب الانفعالية والروحية والاجتماعية لدى الفرد، والعمل من خلالها على مواجهة الضغوط التى يواجهها في حياته . (منى أبو شنب، ٢٠١٧). كما أن مفهوم جودة الحياة النفسية هو كل ما يقدر الفرد على تنمية طاقاته النفسية والعملية ذاتيا والتدريب على كيفية حل المشكلات، وينظر إليها أيضاً من خلال القدرة على إشباع حاجات الصحة

النفسية مثل الحاجات البيولوجية والعلاقات الاجتماعية الإيجابية والاستقرار الأسري والرضا عن العمل والاستقرار الاقتصادى (فوزية داهم ،٢٠١٥)

ويري (Phillips,2006) ، (Smith,2000) أن جودة الحياة النفسية هى إدراك الفرد لوضعه في الحياة، أى تقييمات الفرد الذاتية لظروف حياته بما يتماشي مع أهدافه وتوقعاته وقيمه وصحته البدنية وحالته النفسية ومستوي استقلاليته واعتقاداته الشخصية وعلاقاته بالبيئة بصفة عامة .

ومن هنا نري أن مفهوم جودة الحياة هو مفهوم واسع يشمل : الإشباع المادى للحاجات الأساسية والإشباع النفسي الذي يحقق التوافق النفسي للفرد والشعور بالرضا والسعادة وهكذا يعد مفهوم جودة الحياة من المفاهيم الحديثة التى لاقت اهتماماً في العلوم الطبيعية والإنسانية (سالى حبيب، ٢٠١٦)

تصنيفات جودة الحياة النفسية.

ترى أماني عبد المقصود عبد الوهاب(٢٠٠٦) أن هناك العديد من الباحثين يرون أن جودة الحياة النفسية تتضمن ثلاثة أبعاد هي:

- Subjective Well-being أو الشعور الذاتي بجودة الحياة والذي يدور حول كيف يكون الفرد سعيداً وراضياً عن حياته، وتعكس جودة الحياة الذاتية تصورات الأفراد وتقييمهم لحياتهم من الناحية الانفعالية السلوكية، والأدوار النفسية والاجتماعية التي تعد أبعاداً هامة للصحة النفسية.
- Psychological Well-being ، وهي تتميز عن جودة الحياة الذاتية حيث تتعلق بالإيجابية أو الصحة النفسية الإيجابية مثل القدرة على متابعة الأهداف ذات المغزى، ونمو وتطور وإقامة علاقات إيجابية مع الآخرين.
- Objective Well-being , ويتضمن خمسة مجالات وهي: السعادة المادية والصحية، والنمو والنشاط، والسعادة الاجتماعية، والسعادة الانفعالية.

كما يرى باحثون آخرون ضرورة تضمين بعد جودة الحياة الأسرية إلى هذه الأبعاد لما لها من تأثير كبير على جودة الحياة النفسية للطفل، ويرون أن العوامل الأسرية التي يمكن أن تؤثر على الطفل هي ما يوضحها

الاتجاه النظري في وصف تفسير جودة الحياة النفسية :

هناك العديد من الاتجاهات النظرية التى تستخدم في تفسير جودة الحياة بشكل عام، وهى الاتجاه الطبي والاتجاه الاجتماعي والاتجاه النفسي. وفي هذه الدراسة سوف تذكر تفسيرا للاتجاه النفسي وهو الذي يستخدم لوصف وتفسير جودة الحياة النفسية، حيث يرتبط مفهوم جودة الحياة النفسية بالعديد من المفاهيم منها قيم الإدراك الذاتى والحاجات ومفهوم الاتجاهات ومفهوم الطموح ومفهوم التوقع، بالإضافة إلى مفاهيم الرضا والسعادة والتوافق والصحة النفسية والتكيف. كما أن مفهوم جودة الحياة يتضح في العلاقة الانفعالية القوية بين الفرد وبيئته، وتتوسط هذه العلاقة مشاعر وأحاسيس الفرد ومدركاته (أحمد زيدان ،٢٠١٥).

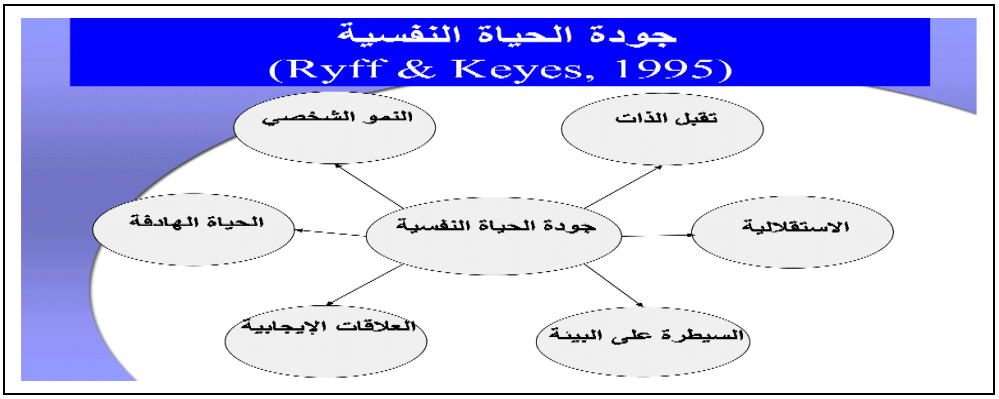
إن جودة الحياة تبعاً للمنظور النفسي تمثل البناء الكلي الشامل الذي يتكون من المتغيرات المتنوعة التى تهدف إلى إشباع الحاجات الأساسية للأفراد الذين يعيشون في نطاق الحياة، وجودة الحياة تتطلب أن يكون الإنسان واع لذاته وقدراته، وبالإضافة إلى التكيف والتوافق النفسي ، فجودة الحياة النفسية تمثل درجة إحساس الفرد بالتحسن المستمر في جوانب شخصيته، وتوفر المناخ المزاجى والانفعالي المناسب للتعامل مع متغيرات البيئة. (هالة رمضان ،٢٠١٤)

أبعاد جودة الحياة النفسية.

تري نظرية Ryff " حول مفهوم جودة الحياة النفسية، أن شعور الفرد بجودة الحياة ينعكس قي درجة إحساسه بالسعادة التى حددها Ryff في ستة أبعاد تضم مجموعة من الصفات تمثل المؤشرات لتحديد معنى السعادة النفسية والذي يتمثل في وظيفة الفرد الإيجابية في تحسين مراحل حياته

ومن النظريات التى اعتمد عليها رايف مفهوم تحقيق الذات لماسلو ، والوظائف الشخصية الكاملة لروجرز، والفردية لجونج ، ومفهوم النضج لـــ البورت ، والمراحل النفسية لـــ أريكسون ، ونزعات الحياة الأساسية لـــ بوهلر، والعمليات الاجرائية للشخصية لـــ بيوجارتن ، ومفهوم الصحة النفسية.

والشكل التالى يوضح أبعاد جودة الحياة النفسية والنظريات التى اعتمد عليها رايف في بناء هذا النموذج :



شكل (٢) نموذج جودة الحياة النفسية لرايف وكيز(١٩٩٥)

وهناك من حدد الأبعاد الأساسية لجودة الحياة النفسية والأسس النظرية الخاصة بها على النحو التالى:

أولا : تقبل الذات (acceptance–self): يعد تقبل الذات من أهم المفاهيم المؤثرة في حياة الفرد، فهى رحلة اكتشاف عيوب ومميزات وإمكانات وقدرات الفرد. ويتكون مفهوم تقبل الذات من خلال قبول الفرد لصفاته وسلوكياته التى يحبها والتى لا يحبها أيضا، وينشأ تقبل الذات من خلال تحقيق الذات التى ينتج بدورها من خلال اكتشاف وتنمية الذات . (آمال النمر ، ٢٠١٤) . وفي النهاية لا يستطيع الفرد أن يغير سمات سلبية ينكر وجودها، إذ يعد قبول الذات خطوة مهمة نحو تحمل الفرد المسئولية عن حياته وقدرته على تحقيق أهدافه.(Hewitt&Davis,Besser,Flett,2008).

ثانيا : العلاقات الإيجابية مع الآخرين (others with relations positive): تعتبر العلاقات الإيجابية مع الآخرين جوهر حياة الفرد في البيت وفي المدرسة وفي العمل وفي الجامعة ومع الأصدقاء كما أن هذه العلاقات الإيجابية تشبع مجموعة من الحاجات النفسية المهمة للأفراد مثل الحاجة للحب والأمن والانتماء، كما تحدد هذه العلاقات كيف نري أنفسنا والآخرين، وأن هذه العلاقات الإيجابية تحدد جودة الحياة النفسية للأفراد وتعد مؤشراً مهماً لصحة النفسية للأفراد (Roffey,2012)

ثالثا :الاستقلالية (Aylonomy): وتشير الاستقلالية إلى قدرة الفرد على تنظيم سلوكه من الداخل وقدرته على تقرير مصيره وتقييم أدائه وفقا لمعاييره الداخلية والانفتاح على الخبرة الشخصية والشعور بعدم التقيد بالقواعد التى تحكم الحياة اليومية ، وينظر إلى الاستقلالية الذاتية على أنها سمة تمثل استعدادات شخصية تظهر على شكل سلوك استقلالى يتفرد به الفرد ويتميز عن غيره في كفايته الذاتية واتخاذ قراراته وتمتلك سلوكاً ايجابيا وحرية الرأى في الاختيار والتعبير .(حسن الفلاحى وميار العكيدنى ،٢٠١٧)، (Singer&Ryff,2008)،

رابعاً :التمكن البيئي (Mastery Environmental):هو إحساس الفرد بالكفاية والقدرة على إدارة البيئة والتحكم بها مستفيدا من خبراته الماضية والحاضرة وما يتوافر له من فرص يتم الاستفادة منها في تحقيق أهداف حياته (Singer&Ryff,2008). وهى قدرة الفرد على اختيار بيئات مناسبة له ولظروفه النفسية باعتبارها سمة من سمات الصحة النفسية، وتتطلب القدرة على سيطرته على المواقف البيئية والمشاركة في الأنشطة المتعددة في مجالات الحياة المختلفة، وتؤكد على قدرة الفرد على المضي قدماً في العالم بشكل خلاق .(سحر إبراهيم ،٢٠٠١٦)

خامساً: الغرض من الحياة (الحياة الهادفة) (life purposeful): إن الغرض من الحياة يمثل دليلا على النمو الكامل للإنسان، وهو بمثابة الحافز أو السبب الذي يدفع الفرد نحو تحقيق هدف معين .(Waker& Dominguez ,chi Chan,2018). فالفرد الذي يتمتع بصحة نفسية يحمل هدفا ًوأفكاراً توفر له معنى لحياته، فالفرد الذي يمتلك إيمانا بفعله الماضي والحاضر وتوجهه نحو المستقبل بثقة تجعل منه مدركاً لغرض حياته التى يحاول من خلالها إيجاد المعنى وتكسب حياة الفرد معناها من خلال الأهداف التى يحددها الفرد لنفسه وأن الفراغ الوجودى يأتى نتيجة لفقدان الفرد الهدف والمعنى من الحياة ويؤدى الفراغ الوجودى إلى ما يسميه فرانكل بالإحباط الوجودى . (هاجر الصفر آخرون،٢٠١٧) .

سادساً : النمو الشخصي (growth personal): يقصد بالنمو الشخصي محاولة الفرد تطوير إمكاناته من جوانب الشخصية كافة : العقلية منها والنفسية والاجتماعية، كما

يحاول إدراك طاقاته في نموه الشخصي الذي يعنى الارتقاء والتقدم المستمر ونمو الذات. بعدها سيجد الفرد نفسه قد تطور بمرور الزمن (Palmer &Newnan,2012)

مؤشرات قياس جودة الحياة :

يري (Maggino,2015) أن هناك ستة مؤشرات لقياس جودة الحياة هى :

١- المؤشرات الموضوعية. وتتمثل في مستوي المعيشة والخدمات الصحية وطول العمر والسكن ومستويات التعلم ومعدلات الوفيات والكثافة السكانية.

٢- المؤشرات النفسية. وتتمثل في النمو الشخصي ، الكفاءة المعرفية والكفاءة الاجتماعية والقدرة على التكيف والاستقلالية وشعور الفرد بالاكتئاب أو التوافق مع المرض.

٣- المؤشرات الذاتية. وتتمثل بالرضا عن الحياة والسعادة والرفاهة النفسية والروح المعنوية وتقدير الذات والثقة.

٤- المؤشرات المهنية. تتمثل بدرجة رضا الفرد عن مهنته وحبه لها، والقدرة على تنفيذ مهام وظيفته، وقدرته على التوافق مع واجبات عمله .

٥- المؤشرات الاجتماعية. وتتضح من خلال العلاقات الشخصية ونوعيتها، فضلاً عن ممارسة الفرد للأنشطة الاجتماعية والترفيهية.

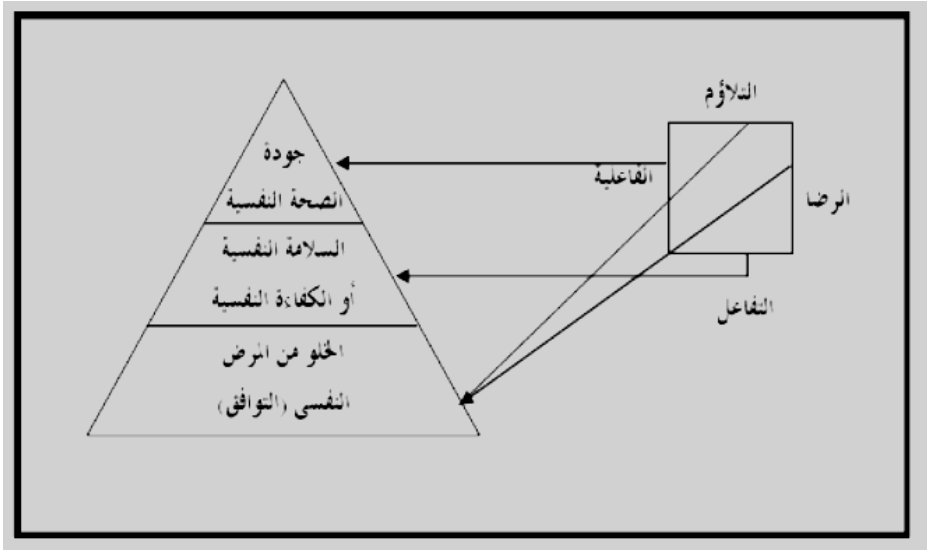
٦- المؤشرات الجسمية والبدنية. وتتمثل في رضا الفرد عن حالته الصحية والتعايش مع الآلام، والنوم والشهية فى تناول الغذاء والقدرة الجنسية .

إن المتتبع للدراسات والبحوث التي تناولت جودة الحياة النفسية يجد أن العلماء والباحثين استخدموا العديد من المقاييس لقياس جودة الحياة النفسية. إلا أن مقياس رايف لجودة الحياة النفسية الذي يعرف بنموذج العوامل الستة لجودة الحياة النفسية يعد من أكثر المقاييس استخدامًا في المجال, وتشير Ryff (A1989)، إلى أن هذه العوامل تتضمن:

- تقبل الذات acceptance–Self: ويشير إلي القدرة علي تحقيق الذات إلي أقصي مدي تسمح به القدرات والإمكانيات، النضج الشخصي، والاتجاه الإيجابي نحو الذات.
- العلاقات الاجتماعية الإيجابية others with relations Positive: وتشمل القدرة علي إقامة علاقات اجتماعية إيجابية متبادلة مع الآخرين قائمة علي الثقة والتواد، القدرة علي التوحد مع الآخرين، القدرة علي الأخذ والعطاء والتعلم من الآخرين.

- الاستقلالية Autonomy: وتعني القدرة علي تقرير مصير الذات، الاعتماد علي الذات، والقدرة علي ضبط وتنظيم السلوك الشخصي أثناء التفاعل مع الآخرين.
- السيطرة علي البيئة mastery Environmental: وتعني القدرة علي اختيار وتخيل البيئات المناسبة لمن هم مثله، إضافة إلي المرونة الشخصية أثناء التواجد في مختلف السياقات البيئية.
- الحياة الهادفة Life in Purpose: وتعنى أن يكون للمرء هدف في الحياة ورؤية توجه تصرفاته وأفعاله نحو تحقيق هذا الهدف مع المثابرة والإصرار وتنحية كل المنغصات التي قد تحول دون تحقيق ذلك الهدف.
- النمو الشخصي growth Personal: ويشير إلي قدرة المرء علي تنمية قدراته وإمكانياته الشخصية لإثراء حياته الشخصية.

أما في البيئة العربية فقد قام مصطفي الشرقاوي(١٩٩٩) بدراسة قدم فيها نموذجاً للصحة النفسية الإيجابية يوضح فيه كيفية تحقيق جودة الحياة النفسية، ثم قامت صفاء الغرباوي(٢٠٠٥أ) بالتحقق من صحة هذا النموذج على عينة من الطلبة في مرحلة المراهقة أطلقت عليه "نموذج مربع الصحة النفسية"Model –Square Health Psychological (M–S.H.P)، والشكل يبين الأبعاد المكونة لهذا النموذج وفق تصور صفاء الغرباوي:



شكل (٣) نموذج للصحة النفسية الإيجابية عند صفاء الغرباوي

إجراءات الدراسة :

أولا : إعداد قائمتى القيم ومهارات جودة الحياة النفسية :

١)إعداد قائمة القيم

قامت الباحثة باشتقاق القيم التي يحتوى عليها المقياس معتمدة علي :

أ- البحوث والدراسات والأدبيات التي رجعت إليها الباحثة.

ب-آراء بعض أساتذة علم النفس التربوى وطرق تدريس علم النفس.

ج- تحليل محتوي الكتاب المقرر على الطلاب.

وقد اعتمدت الباحثة في عملية التحليل على المفردة أو العبارة، أو الفكرة الصريحة كوحدة للتحليل وحساب التكرارات والنسب المئوية. وقد شمل التحليل الكتاب الجامعى في الفصلين الدراسيين للعام الدراسي ٢٠١٩ –٢٠٢٠ بعدد ٢٢٣ صفحة.

وبعد قراءة محتوى صفحات الكتاب، واستخراج القيم المرتبطة بعلم النفس، تم تفريغها في جدول مبينة بها القيم ونوعها وتكراراتها. وللتأكد من صدق التحليل عرضت الباحثة نموذجا من المادة المحللة تمثل ٤٠% على المتخصصين في تدريس علم النفس والاجتماع حيث أجمع ٨٠% منهم على صلاحية وسلامة تحليل المحتوى. كما قامت الباحثة بحساب ثبات التحليل عن طريق الاتساق بين محللين مختلفين باستخدام معامل ثبات التحليل (معامل سكوت |) فنجد أن معامل (سكوت) = ٧٣.٤ وهذه القيمة لمعامل (سكوت) تدل على ثبات عالي لتحليل المحتوى. .

د- عرض القائمة على السادة المحكمين :

عرضت الباحثة القائمة السابقة على مجموعة من السادة المحكمين في التخصصات المختلفة (مناهج وطرق تدريس علم النفس والاجتماع) للحكم على سلامتها من حيث الصياغة اللغوية وانتماء العبارات الدالة على القيم الرئيسية والفرعية وما يرونه مناسبا. وبعد إجراء التعديلات أصبحت القائمة في صورتها الأولية مكونة من اربع عشرة قيمة رئيسية يندرج تحت كل منها مجموعة من القيم الفرعية. والجدول التالى يوضح ذلك:

جدول (١) يبين القيم الرئيسية وعدد القيم الفرعية التي تعبر عنها ونوع القيمة

القيم الرئيسية	عدد القيم الفرعية	نوع القيمة موجه إلى
التعقل	٤	الذات
التفكير الايجابي	٦	الآخرين
اتخاذ القرار	٤	الذات
احترام الآخرين	٥	الآخرين
احترام الوقت	٥	الذات
الإنصات	٦	الذات
(التعاون) المشاركة	٥	الآخرين
الصالح العام	٤	الآخرين
التروى	٥	الآخرين
إتقان العمل	٥	الذات
تحمل المسئولية	٤	الذات
احترام الذات	٣	الآخرين
التأمل	٥	الآخرين
الشجاعة الفكرية	٤	الذات
المجموع	٦٥	

٢)إعداد قائمة بأهم مهارات جودة الحياة النفسية.

قامت الباحثة باشتقاق مهارات جودة الحياة النفسية. معتمدة علي :

أ- جمع وصياغة الفقرات : وذلك بعد الاطلاع على الإطار النظري لجودة الحياة ولأدبيات والمقاييس ذات العلاقة ، وجدت الباحثة أن جودة الحياة تنقسم إلى قسمين رئيسيين هما جودة الحياة الموضوعية (الخارجية) وجودة الحياة الذاتية (الداخلية)، وعليه قررت الباحثة أن المقياس يتضمن بعدين أو مجالين رئيسيين هما : البعد الذاتي والبعد الموضوعي.

ب- الاطلاع على الاختبارات والمقاييس العربية والأجنبية المتوفرة ذات العلاقة والاستفادة منها قدر الإمكان في جمع وصياغة الفقرات وفق أسس ومناهج علم النفس في بناء وتصميم المقاييس النفسية وهي : مقياس منظمة الصحة العالمية

WHO ,1998 ،ومقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة منسي وكاظم، (٢٠١٠) ومقياس رايف لجودة الحياة النفسية. k,Hudnall, (2009). ومقياس مصطفى الشرقاوى (١٩٩٩) وبعض الأدبيات التى تناولت هذا الموضوع عند احمد عكاشة (٢٠٠٧) وأماني عبد الوهاب (٢٠٠٦) وصفاء الغرباوى (٢٠١٠) .

ج-تحليل محتوي الكتاب الجامعى المقرر على الطلاب :وقد اعتمدت الباحثة في عملية التحليل على المفردة أو العبارة، أو الفكرة الصريحة كوحدة للتحليل وحساب التكرارات والنسب المئوية. وقد شمل التحليل الكتاب الجامعى في الفصلين الدراسيين للعام الدراسي ٢٠١٩ –٢٠٢٠ بعدد ٢٢٣ صفحة. وبعد قراءة محتوى صفحات الكتاب، واستخراج مهارات جودة الحياة النفسية ، تم تفريغها في جدول مبينة بها المهارات ونوعها وتكراراتها ونسبها المئوية. وللتأكد من صدق التحليل عرضت الباحثة نموذجا من المادة المحللة تمثل ٤٠% على المتخصصين في تدريس علم النفس والاجتماع حيث أجمع ٧٠% منهم على صلاحية وسلامة تحليل المحتوى. كما قامت الباحثة بحساب ثبات التحليل عن طريق الاتساق بين محللين مختلفين باستخدام معامل ثبات التحليل (معامل سكوت) فوجد أن معامل (سكوت) = ٧٣.٤ وهذه القيمة لمعامل (سكوت) تدل على ثبات عالي لتحليل المحتوى. .

د- عرض القائمة على السادة المحكمين: عرضت الباحثة القائمة السابقة على مجموعة من السادة المحكمين في التخصصات المختلفة (مناهج وطرق تدريس علم النفس والاجتماع ، وعلم النفس التربوى) للحكم على سلامتها من حيث الصياغة اللغوية وانتماء العبارات الفرعية للمهارات الرئيسية وما يرونه مناسبا. وبعد إجراء التعديلات أصبحت القائمة في صورتها النهائية مكونة (٧٠) مهارة فرعية تحت بعدين رئيسيين لمهارات جودة الحياة النفسية (البعد الذاتى والبعد الموضوعى) ملحق٦

ثانيا : الإجراءات المتبعة في إعداد دليل المحاضر وفقاً لإستراتيجية التعلم الفارقى :

وقد سارت هذه الإجراءات وفق الخطوات التالية :

١) تحديد المحتوى العلمي (وحدات الدراسة) :

فقد تم اختيار عدد من الدروس من وحدات الدراسة المقررة على طلاب الفرقة الثانية شعبة علم النفس بكلية التربية جامعة طنطا فى العام الجامعى ٢٠١٩- ٢٠٢٠ .

وقد تم اختيار هذه الموضوعات وفي المرحلة الجامعية للمبررات التالية :

- تستمر دراسة هذه الموضوعات عدة أسابيع خلال الفصل الدراسي مما يجعلها تمتد نحو عشرة أسابيع دراسية .
- تحتوي هذه الموضوعات على العديد من المهارات والقيم بأنواعها وخاصة المرتبطة بالنواحى النفسية والاجتماعية.
- تظهر هذه الموضوعات عند تدريسها قدراً من التشويق والمتعة لدى الطلاب .
- المرحلة العمرية التي يمر بها الطلاب في حاجة إلى تنمية مهارات جودة الحياة النفسية والقيم، إضافة إلى الأهداف المعرفية المتمثلة في الفهم والتحصيل العلمي

إعداد دليل المحاضر لدروس مادة التعلم ونظرياته.

وقد اشتمل الدليل على الخطوات التالية :

أ- **مقدمة الدليل ويتضمن:** توضيح بعض الإرشادات والتوجيهات للمحاضر ، وبيان أهمية هذا الدليل والهدف منه والأساليب والآليات المتبعة في التدريس باستخدام إستراتيجية التعليم الفارقى .

ب- **فلسفة الدليل.** يستند التعليم الفارقى الى فلسفات متعددة صاغها جون ديوى وماسلو وكوثر كوجك وكويزى وتومللينسون وفيجوتسكى رائد البنائية الاجتماعية.

ج- **الأهداف الإجرائية لموضوعات الدراسة:** تم وضع مجموعة من الأهداف العامة لموضوعات الدراسة ، وكذلك الأهداف السلوكية المشتقة منها لكل موضوع من الموضوعات بحيث روعي فيها التنوع لتشمل الجوانب الثلاثة وهي المعرفية والوجدانية والمهارية .

د- **إجراءات التدريس المتبعة عند تطبيق الإستراتيجية** :تم تحديد مرحلة تنفيذ هذه الإستراتيجية حتى يتمكن المحاضر من فهم المطلوب والعمل على استخدام هذا البرنامج في تدريس موضوعات علم النفس.

وفق كل ذلك فإن التدريس تسير وفق الخطوات الثلاثة الآتية يتبعها التقويم النهائي :

١. **تحديد احتياجات الطلاب**(الأهداف التعليمية، متطلبات التعلم المسبق)، وفى هذه الخطوة يتم الإجابة على سؤال محدد : **ما الذى يجب أن يتعلمه الطلاب ؟**

إن تحديد الاحتياجات التعليمية والإجابة على السؤال السابق يتطلب من المحاضر الإجراءات الآتية:

- بناء مقياس يقيس المستوى التعليمى عند الطلاب .
- تحديد مستوى التوقعات والاتجاهات والاستعدادات (الأهداف التعليمية) .
- تطبيق مقياس لتحديد أنماط التعلم (سمعى – بصرى – حسى حركى) .(ملحق ٢)
- تحديد المصادر المعرفية والمهارات المطلوبة والمهام التعليمية .
- تصميم النشاطات التعليمية .
- إعادة صياغة المحتوى التعليمى .
- إعادة هيكلة البيئة الصفية .
- اختيار أساليب التدريس المساعدة .
- تقييم المجموعات .

٢. **إعادة صياغة الأنشطة التعليمية وفق التعليم الفارقى** (أنماط التعلم السمعى والبصرى والحسى الحركى) واستراتيجيات التدريس ومواد ووسائل التعليم،وفى هذه الخطوة يتم :

- توزيع الأنشطة والمهام .
- تنفيذ الأنشطة والمهام .
- استخدام أساليب التدريس الملائمة لكل مجموعة .
- متابعة الإجراءات
- دور المحاضر والطالب.
- التقويم المستمر.

٣. **تقويم المخرجات** : فى هذه الخطوة يتم تقويم نواتج التعلم من خلال مجموعة من الاختبارات المتنوعة لكل مجموعة وتطبيق مقاييس متعددة لقياس المعارف والمهارات والأداءات والاتجاهات ، وفى هذه الخطوة على الباحثة أن :

- توفر التقارير والاختبارات والمقاييس وغيرها .
- تراعى أن المخرجات تعكس فهم ومهارة الطلاب .
- توفر التغذية الراجعة كلما دعت الحاجة .

هـ- **جدول زمنى لتدريس الموضوعات** : ثم وضع خطة زمنية لتدريس هذه الموضوعات السبعة وذلك كله في ضوء المخطط الزمني المعمول به في خطة الدراسة لمادة التعلم ونظرياته .

و- **دور الطالب في التعليم الفارقى** . هناك عدة مهام وأدوار على الطالب إتباعها في كل خطوة من خطوات تنفيذ الإستراتيجية، وعلى المحاضر أن يساعد الطلاب في هذا الأداء من خلال تقديم مجموعة من الأنشطة لهم وفق نمط تعلمهم في كل خطوة

ز- **صياغة الموضوعات التدريسية وفق التعليم الفارقى:** ثم صياغة الموضوعات التدريسية على هيئة دروس معدة سلفا تتضمن الأهداف العامة والتعليمية، ومتطلبات التعلم المسبق، ثم المحتوى التدريسى والأنشطة التعليمية وفقا لأنماط التعلم السمعى والبصرى والحسى حركى ووسائل ومواد التعلم والتغذية الراجعة والتقويم النهائى .

ح- **عرض الدليل على مجموعة من المحكمين** : بعد الخطوات السابقة عرضت الباحثة هذا الدليل على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج وطرق تدريس علم النفس بكليات التربية للتعرف على آرائهم حول المحاور التالية (ملحق ١)

- مناسبة الدليل لمحتوى الموضوعات التدريسية .
- الأركان والخطوات العلمية لإعداد دليل المعلم .
- سلامة الصياغة اللغوية لعبارات الدليل .
- مدى مطابقة صياغة الدروس للتعليم الفارقى.
- إضافة ما يرونه من مقترحات أو آراء بالحذف أو التعديل أو الإضافة .

ط- **الدليل في صورته النهائية** : وفي ضوء هذه الملاحظات قامت الباحثة بإجراء التعديلات المطلوبة ، وعرضت الدليل مرة أخرى على بعض المحكمين ، وأبدوا ملاحظات طفيفة راعتها الباحثة ، حتى أصبح الدليل فى شكله النهائى مكونا من ثمانى خطوات ، وبلغ عدد صفحاته بما فيها الدروس المعدة بالبرنامج القائم على التعليم الفارقى ٩٤ صفحة (ملحق ٧)

ثالثا: إعداد مقياس القيم.

مارت عملية إعداد مقياس القيم المرتبطة بعلم النفس في مادة التعلم ونظرياته بالفرقة الثانية بكلية التربية جامعة طنطا فى الخطوات التالية :

أ- **الهدف من المقياس** : هدفت الباحثة من إعداد هذا المقياس إلى قياس مستوى القيم المرتبطة بعلم النفس لدى طلاب السنة الثالثة بتربية طنطا بعد دراستهم موضوعات التعلم ونظرياته المقررة عليهم باستخدام إستراتيجية التعلم الفارقى.

ب- **تحديد مكونات مقياس القيم:** في ضوء قائمة القيم التي أعدتها الباحثة، وفى ضوء بعض المقاييس التى اطلعت عليها الباحثة. تم تحديد مكونات المقياس حيث اشتمل على أربع عشرة قيمة رئيسية. وكل منها تندرج تحته مجموعة من القيم الفرعية التى تعبر عن القيم الرئيسية ، وكل عبارة تعبر في دلالاتها على القيمة. حيث احتوى المقياس على ٦٥ عبارة موزعة على القيم الرئيسية على النحو المبين بالجدول (١).

ج- **صياغة مفردات المقياس** : لما كان هذا المقياس يتضمن أربعة عشر قيمة، تقيسها (٦٥) مفردة، روعي عند الصياغة الأمور الآتية :

- سلامة اللغة والصياغات المستخدمة لطلاب الجامعة.
- ألا تحمل العبارات أكثر من معني.
- وضوح تعليمات المقياس.
- أن تكون العبارات قصيرة وواضحة.
- وضع أربعة خيارات لكل عبارة تختار الطالب ما يتوافق معها وأن يكون خيارها الأصوب والأدق.
- ألا تكون العبارات مكشوفة وسهلة للطلاب.

وقد تم إعداد أربعة بدائل لكل عبارة من عبارات المقياس لكى تسمح بتحديد وقياس مستوى القيمة لدى الطلاب، حيث تضمنت العبارات البدائل الآتية :

- عبارة يستدل منها على مستوى الالتزام بالقيمة ووضعت لها أربع درجات.
- عبارة يستدل منها على مستوى تفضيل القيمة ووضعت لها ثلاث درجات.
- عبارة يستدل منها على مستوى تقبل القيمة ووضعت لها درجتان.
- عبارة يستدل منها على مستوى ضعف القيمة أو تلاشيها وتعطى درجة واحدة.

بعد انتهاء الباحثة من صياغة مفردات المقياس، ثم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس، وقد أسفرت نتائج هذا العرض على مجموعة من الملاحظات حيث أشار كل المحكمين على أن المقياس طويل، وعباراته يجب أن تختصر حتى يسهل تطبيقه فى ظل الظروف الصحية التى تمر بها البلاد ، كما أشار بعضهم إلى تكرار بعض العبارات ووجوب حذفها، ، وقد أكد معظمهم على ضرورة دمج بعض القيم المتشابهة تحت مسمى واحد، تندرج تحتها العبارات الدالة عليها، وبعد إجراء هذه التعديلات أصبح المقياس في صورته الثانية مكوناً من سبع قيم رئيسية (أبعاد)، يندرج تحتها ثمان وأربعون عبارة . وهذا ما يوضحه الجدول التالى:

جدول (٢)

يبين القيم الرئيسية وعدد العبارات التي تقيسها ونوع القيمة

القيمة	عدد العبارات	نوع القيمة موجه إلى
التعقل والتفكير الايجابي	١٢	الذات
التأمل واتخاذ القرار	٦	الذات
احترام الوقت	٥	الذات
الإنصات والتروى	٨	الآخرين
تحمل المسئولية	٦	الذات
احترام الذات والآخرين	٥	الآخرين
الشجاعة الفكرية	٦	الذات
المجموع	٤٨	

د- **توزيع درجات مقياس القيم** : في ضوء الصورة النهائية للمقياس، واستناداً إلى رأي المحكمين والخبراء، فقد أصبح توزيع الدرجات على عبارات المقياس تتراوح بين أربع درجات للاختيار الأصوب، ودرجة واحدة للاختيار الأدنى، وبالتالي تصبح الدرجة العظمي للاختبار (١٩٢) درجة، والدرجة الصغرى (٤٨) درجة.

ه- **التجربة الاستطلاعية للمقياس** : قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (٣٢) طالبا من طلاب كلية التربية بطنطا، للتأكد من سلامة المقياس ووضوح عباراته وبدائله ووضوح تعليماته، وللتأكد من ثبات المقياس وصدقه وزمن تطبيقه.

١- حساب الثبات : Reliability

وقد تم حساب ثبات عبارات المقياس بطريقتين (الأولى وهي حساب معامل ألفا كرونباخ Alpha Cronbachs لمفردات الاختبار ككل، مع حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للاختبار، وقد تبين ان جميع معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس التي ينتمي اليها (في حالة وجود درجة المفردة في الدرجة الكلية للمقياس) دالة احصائياً عند مستوى (٠.٠٥) مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات جميع مفردات المقياس، كما استخدمت الباحثة طريقة التجزئة النصفية وهو مايوضحه الجدول التالى:

جدول (٣)

معاملات ألفا ومعاملات ارتباط مفردات المقياس بالدرجة الكلية لمقياس القيم في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس (ن= ٣٢)

معامل ثبات المقياس ككل قبل حذف درجة المفردة غير الثابت بطريقة ألفا كرونباخ	٠.٥٤٥	
معامل ثبات المقياس ككل قبل حذف درجة المفردة غير الثابتة بطريقة التجزئة النصفية	سبيرمان ٠.٨٠٧	جتمان ٠.٧٢٨

وهذا يعني أن المقياس يتمتع بدرجة كبيرة من الثبات مما يزيد من موثوقية استخدامه في التطبيق للغرض الذي أُعد من أجله .

٢- حساب الصدق:

تم حساب الصدق بإتباع الطرق الآتية :

- **صدق المحتوى** : تحقق صدق المحتوى عن طريق عرض المقياس على مجموعة من المحكمين من أجل إبداء آرائهم وتصوراتهم حول المقياس، وقامت الباحثة بعمل التعديلات المطلوبة .
- **الصدق الظاهرى** : عن طريق صلاحية المقياس لما وضع لقياسه، وهو قياس مدى اكتساب الطلاب لبعض القيم، وقد تحقق ذلك عن طريق التطبيق على العينة الاستطلاعية
- **صدق المستويات الفرعية:** حيث تم حساب صدق المستويات الفرعية للمقياس باستخدام برنامج Spss. Ver 16 وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المستوى الفرعي والدرجة الكلية للمقياس في حالة حذف درجة المستوى من الدرجة الكلية للمقياس، كما بجدول (٤):

جدول (٤)

يبين معاملات صدق المستويات الفرعية لمقياس القيم والدلالة الاحصائية

أبعاد المقياس	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	مستوى الدلالة الإحصائية
التعقل والتفكير الايجابي	٠.٤٨٢	٠.٠٥
التأمل واتخاذ القرار	٠.٦٤٨	٠.٠٥
احترام الوقت	٠.٤١١	٠.٠٥
الإنصات والتروى	٠.٤٧٤	٠.٠٥
تحمل المسئولية	٠،٥٢١	٠.٠٥
احترام الذات والآخرين	٠،٦٥٤	٠.٠٥
الشجاعة الفكرية	٠،٤٧١	٠.٠٥

٣- حساب زمن تطبيق مقياس القيم :

قامت الباحثة بحساب زمن تطبيق مقياس القيم على طلاب كلية التربية بطنطا عن طريق تسجيل الزمن الذي استغرقته أول طالب من عينة التطبيق انتهى من إجابته وكانت (٣٠) دقيقة ، وكذلك تسجيل الزمن الذي استغرقه آخر طالب من عينة التطبيق وهو

(٤٣) دقيقة ، وتم حساب متوسط الزمن اللازمة لتطبيق المقياس وبتطبيق المعادلة أصبح الزمن المناسب لتطبيق مقياس القيم (٣٥) دقيقة تقريبا ، وقد تم التزام الباحثة بهذا الزمن عند التطبيق القبلي والبعدى لمقياس القيم .

و- **الصورة النهائية لمقياس القيم:** فى ضوء الإجراءات السابقة تم وضع مقياس القيم في صورته النهائية والمكونة من سبع قيم رئيسية تقيسها ثمان وأربعون عبارة فرعية موزعة عليها، وأصبح صالحا للتطبيق القبلى والبعدى **(ملحق ٨)** . والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (٥)

يبين القيم الرئيسية وعدد العبارات التي تقيسها والنسبة المئوية وتوزيع المفردات في مقياس القيم (الصورة النهائية)

الأبعاد (القيم)	عدد العبارات	النسبة المئوية	أرقام العبارات الدالة عليها
التعقل والتفكير الايجابي	١٢	%٢٥	١١-١٣-١٩-٢٠-٢٣-٢٦-٢٩-٣١-٣٧-٤٤-٤٥-٤٦
التأمل واتخاذ القرار	٦	%١٢،٥	٩-٢١-٢٤-٣٤-٤٢-٤٣
احترام الوقت	٥	%١٠،٤	٥-١٢-١٧-٣٣-٣٨
الإنصات والتروى	٨	%١٦،٧	٣-١٥-١٨-٢٢-٢٨-٣٦-٤٧-٤٨
تحمل المسئولية	٦	%١٢،٥	٤-٦-٧-١٤-٣٩-٤٠
احترام الذات والآخرين	٥	%١٠،٤	١-١٠-١٦-٢٧-٣٠
الشجاعة الفكرية	٦	١٢،٥	٢-٨-٢٥-٣٢-٣٥-٤١
المجموع	٤٨	%١٠٠	

إجراءات بناء مقياس جودة الحياة

مرت عملية إعداد مقياس مهارات جودة الحياة النفسية لدى الطلاب في مادة التعلم ونظرياته بالفرقة الثانية بكلية التربية جامعة طنطا فى الخطوات التالية :

١) الهدف من المقياس :

هدفت الباحثة من إعداد هذا المقياس إلى قياس مستوى مهارات جودة الحياة النفسية لدى طلاب السنة الثالثة بتربية طنطا بعد دراستهم موضوعات التعلم ونظرياته المقررة عليهم باستخدام إستراتيجية التعلم الفارقى.

لغرض تحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بالبحث عن مقياس جودة الحياة يمكن أن يكون صالحا لتطبيقه على عينة البحث وهم طلاب علم النفس في جامعة طنطا – كلية التربية، ومنسجما مع ما تتمتع به هذه الشريحة من خصائص نفسية وعلمية ، إن من أهداف البحث الحالي دراسة الجوانب السيكولوجية لجودة الحياة لدى الطلاب. وبعد الاطلاع على مجموعة المقاييس المتوفرة مثل مقياس أحمد عكاشة (٢٠٠٧) ومقياس Bishop, M & Feist -Price, S.(2001) ومقياس Arnold ,R .et al (2004)، ومقياس مصطفي خليل الشرقاوي(١٩٩٩)، لم تجد الباحثة مقياسا يمكن تطبيقه على عينة البحث لان جميع هذه المقاييس ترجمت أو بنيت على عينات مختلفة وفى مراحل عمرية مختلفة. وعليه قامت الباحثة بالخطوات الآتية:-

أ. جمع وصياغة البنود وذلك بعد الاطلاع على الإطار النظري لجودة الحياة ولأدبيات والمقاييس ذات العلاقة ، وجدت الباحثة أن جودة الحياة تنقسم إلى قسمين رئيسيين هما جودة الحياة الموضوعية (الخارجية) وجودة الحياة الذاتية (الداخلية)، وعليه قررت الباحثة أن المقياس يتضمن بعدين أو مجالين رئيسيين هما : البعد الذاتي والبعد الموضوعي.

ب. نتيجة للإجراءات السابقة أمكن جمع ٨٧ بندا بصيغتها الأولية موزعة على مجالين، (٤٨) بندا لمجال البعد الذاتي، (٣٩) بندا لمجال البعد الموضوعي ، وقد روعي في صياغتها أن تكون مباشرة ومعبرة عن فكرة واحدة وألا تقبل أكثر من تفسير واحد.

٢) صلاحية الفقرات :

بعد صياغة بنود مقياس جودة الحياة البالغ عددها ٨٧ فقرة، عرضت بصيغتها الأولية على مجموعة من الخبراء المختصين في علم النفس والقياس التربوي والنفسي في كلية التربية والآداب بطنطا ، لمعرفة أرائهم حول صلاحية البنود، وبعد جمع آراء الخبراء وتحليلها ، تم الإبقاء على معظم البنود ، كما جرى تعديل في صياغة بعض البنود، وحذفت بعضها الاخر خاصة في مجال البعد الذاتي لتكرارها،. لكن كان هناك اتفاق على أن يتقارب عدد بنود الذات و بنود الموضوع فى المقياس الأولى. وقد أصبح المقياس بعد إجراء هذه التعديلات مكونا من (٧٠) عبارة منها ماهو ذاتى وماهو موضوعى والجدول التالى يوضح ذلك:

جدول (٦)

توزيع بنود مقياس جودة الحياة النفسية بين ماهو ذاتى وماهو موضوعى

بنود البعد الذاتى	بنود البعد الموضوعى	المجموع
من عبارة (١) إلى عبارة (٣٥	من عبارة (٣٦) إلى عبارة (٧٠)	
٣٥	٣٥	٧٠

٣) تعليمات المقياس :

اعد الباحث تعليمات المقياس المعد في البحث الحالي ، بصيغة واضحة وبسيطة ومباشرة ، كما تم التأكيد على الدقة والصدق والصراحة في الإجابة واختيار البديل المناسب للمستجيب إزاء كل إجابة تعبر عن فقرات المقياس ، وليس هناك إجابة صحيحة أو إجابة خاطئة ، ولا داعي لذكر الاسم وان الإجابة سرية ولأغراض البحث العلمي فقط ،

٤) التطبيق االاستطلاعي للمقياس :

الهدف من هذا الإجراء هو التعرف على مدى وضوح بنود المقياس وفعالية بدائل الإجابة ووضوح التعليمات وطريقة الإجابة، وكذلك معرفة الوقت المناسب للإجابة على المقياس ، والصعوبات التي من الممكن أن تواجه المستجيبين لغرض تلافيها قبل تطبيق المقياس بصورته النهائية ، ولتحقيق هذا الهدف طبق الباحث المقياس بصيغته الأولية على عينة استطلاعية عددها ٣٢ تم اختيارهم من السنة الأولى بالكلية.

٥) **ثبات المقياس**

قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقتين هما :

- **التجزئة النصفية** : Split-Half تم حسب معامل ارتباط إجابات العينة بين نصفي المقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون حيث بلغ ٧١.٢ ثم تم تصحيح معامل الارتباط باستخدام معادلة سبيرمان براون حيث أن معامل الارتباط هو لنصف المقياس قبل التصحيح و يصبح لكل المقياس بعد التصحيح بهذه المعادلة وقد بلغ٨٣.٢ وبعد هذا مؤشر على ثبات المقياس الحالي.
- **إعادة الاختبار** : Test – Retest قامت الباحثة بإعادة تطبيق المقياس على عينة من أفراد وبفارق زمني مقداره أسبوعين ، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson بين درجات التطبيقين ، كانت قيمته ٧٦.٢ ويعد معامل ثبات جيد.

٦) **صدق المقياس :**

- **الصدق الظاهري**: تحقق هذا النوع من الصدق من خلال عرض بنود المقياس على مجموعة من المحكمين المختصين في قسم علم النفس والإحصاء التربوى والمناهج وطرق التدريس، واتخاذ آرائهم والتي كان نتيجتها حذف فقرات وتعديل صيغ فقرات أخرى وتحديد الفقرات الايجابية والسلبية .
- **صدق البناء للمقياس الحالي**: من خلال استخراج القوة التمييزية للبنود وكذلك استخراج صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل بند من بنود المقياس والدرجة الكلية للمقياس,

جدول (٧)

يبين معاملات صدق المستويات الفرعية لمقياس جودة الحياة النفسية والدلالة الإحصائية

بعدا المقياس	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	مستوى الدلالة الإحصائية
الذات	٠.٤٨٢	٠.٠٥
الموضوع	٠.٦٤٨	٠.٠٥
المقياس ككل	٠.٤١١	٠.٠٥

ونتيجة إجراءات الصدق استبقيت الـ٧٠ بندا تمثل مقياس جودة الحياة النفسية بصورته النهائية، نصفها بنود موجبة والنصف الأخر بنود سالبة كما يوضحها الجدول التالى:

جدول (٨)

توزيع بنود مقياس جودة الحياة النفسية الموجبة والسالبة

العبارات الموجبة	العبارات السالبة	المجموع
٤-٦-٩-١٠-١٢-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨- ١٩-٢٣-٢٤-٢٥-٢٧-٣٣--٣٦-٣٧-٣٨- ٣٩-٤١-٤٣-٤٩-٥٢-٥٣-٥٥-٥٧-٥٨- ٦٠-٦١-٦٣-٦٤-٦٥-٦٦-٦٧-	١-٢-٣-٥-٧-٨-١١-١٣-٢٠-٢١- ٢٢-٢٦-٢٨-٢٩-٣٠-٣١--٣٢-٣٤- ٣٥-٤٠-٤٢-٤٤-٤٥-٤٦-٤٧-٤٨- ٥٠-٥١-٥٤-٥٦-٥٩-٦٢-٦٨-٦٩-٧٠	
٣٥	٣٥	٧٠

٧) حساب زمن تطبيق مقياس جودة الحياة النفسية :

قامت الباحثة بحساب زمن تطبيق مقياس جودة الحياة النفسية على طلاب كلية التربية بطنطا عن طريق تسجيل الزمن الذي استغرقته أول طالب من عينة التطبيق انتهى من إجابته وكانت (٤٦) دقيقة ، وكذلك تسجيل الزمن الذي استغرقه آخر طالب من عينة التطبيق وهو (٥٤) دقيقة ، وتم حساب متوسط الزمن اللازمة لتطبيق المقياس وبتطبيق المعادلة أصبح الزمن المناسب لتطبيق مقياس جودة الحياة النفسية (٥٠) دقيقة تقريبا ، وقد تم التزام الباحثة بهذا الزمن عند التطبيق القبلي والبعدى لمقياس جودة الحياة النفسية.

٨) تصحيح المقياس:

وضعت أمام كل عبارة أربعة خيارات (أ) ليس دائماً (ب) بدرجة قليلة (ج) بدرجة متوسطة (د) كثيراً (هـ) بدرجة بالغة. ففى العبارات الموجبة توزع الدرجات ٤،٣،٢،١ أما فى العبارات السالبة توزع الدرجات ١،٢،٣،٤ وبالتالى تكون الدرجة العظمى ٢٨٠ درجة، والدنيا ٧٠ درجة.

٩) الصورة النهائية لمقياس جودة الحياة النفسية :

فى ضوء الإجراءات السابقة تم وضع مقياس مقياس جودة الحياة النفسية في صورته النهائية والمكونة من بعدين رئيسيين (الذات – الموضوع) تقيسها سبعون عبارة فرعية موزعة عليهما، وأصبحت صالحة للتطبيق القبلى والبعدى .(ملحق ٩)

رابعاً : اختيار عينة الدراسة:

تمت عملية اختيار عينة الدراسة من طلاب كلية التربية بطنطا شعبة علم النفس بالسنة الثانية ، وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبا، قسمت إلى مجموعتين، إحداهما ضابطة، والأخرى تجريبية بواقع (٣٠) طالب لكل مجموعة .

خامساً : منهج البحث والتصميم التجريبي :

أ- **منهج البحث** : اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي وذلك في عرضها للإطار النظري للبحث، واستعراض الأدبيات في هذا المجال، وعرض البحوث والدراسات ذات الصلة. وكذلك عند تحليل وتفسير نتائج تطبيق أدوات البحث. كما استخدمت المنهج شبه التجريبي في تنفيذ تجربة البحث واختبار صحة الفروض.

ب- **التصميم التجريبي للبحث:** اعتمدت الباحثة في التصميم التجريبي على أسلوب المجموعات المتكافئة. حيث تم اختيار مجموعتين متكافئتين من بين طلاب الفرقة الثانية شعبة علم النفس، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما ضابطة تدريس بالطريقة التقليدية (المعتادة)، والأخرى تجريبية تدرس بإستراتيجية التعليم الفارقى. وقد طبقت عليهن أداتي البحث (مقياس القيم الاجتماعية، مقياس مهارات جودة الحياة النفسية.) قبليا، ثم قامت الباحثة بالتدريس للمجموعتين. وبعد الانتهاء من عملية التدريس تم تطبيق أداتي البحث بعديا

سادساً : التطبيق الميداني :

يشمل التطبيق الميداني المراحل التالية :

(١) المرحلة الأولى :

التطبيق القبلي لأداتي البحث، وقد تم تطبيق هاتين الأداتين على الطلاب(مجموعتي البحث) وذلك فى بداية الفصل الدراسى الأول للعام الدراسى ٢٠١٩/٢٠٢٠ فى قاعة

المحاضرة. وبعد ذلك قامت الباحثة بتصحيح المقياسين ورصدت الدرجات، توطئة للوقوف على نتائج التطبيق القبلي للأداتين.

أ- **نتائج التطبيق القبلي لمقياس القيم :** باستخدام برنامج (SPSS ver15) لاختبار وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث في التطبيق القبلي لمقياس القيم باستخدام Test.T. فقد جاءت النتائج كما يوضحها الجدولين التاليين :

جدول (٩)

يبين نتائج تطبيق اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لمقياس القيم

البيان / مقياس القيم	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
مقياس القيم ككل	ضابطة	٣٠	٤٧,٧	٢,٤	,٨٦	غير دالة إحصائياً
	تجريبية	٣٠	٤٦,٩	٩,١		

تظهر نتائج جدول (٢٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس القيم ككل، مما يدل على وجود تكافؤ بين المجموعتين في هذا المقياس.

ب- **نتائج التطبيق القبلي لاختبار جودة الحياة النفسية :** استخدمت الباحثة برنامج (SPSS ver15) لاختبار وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث باستخدام test.T . ويبين الجدول التالي هذه النتائج.

جدول (١٠)

يبين نتائج تطبيق اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لمقياس مهارات جودة الحياة النفسية.

البيان / الاختبار ككل	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
جودة الحياة النفسية ككل	الضابطة	٣٠	١٠٧,٩	٦,٤٣٥	,٩٨	غير دالة إحصائياً
	التجريبية	٣٠	١٠٦,٥	٨,١٦٢		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس مهارات جودة الحياة النفسية ككل. ويدل ذلك على وجود تكافؤ بين المجموعتين في هذه البطاقة قبل البدء في التدريس للمجموعتين .

(٢) المرحلة الثانية :

وهي مرحلة تنفيذ تجربة البحث على مجموعتي الدراسة. بالنسبة للمجموعة الضابطة قامت الباحثة بالتدريس لها بالطريقة التقليدية (المعتادة) وفقا للخطة الدراسية المعمول بها، وذلك بواقع اثنتى عشرة محاضرة فى الفصل الدراسى الأول. حيث قامت بالشرح المعتاد لأفراد هذه المجموعة، متبعة خطوات طريقة الإلقاء والشرح والتفسير والربط والتقويم، مع ممارسة الأنشطة المطلوبة. وبالنسبة للمجموعة التجريبية قامت الباحثة بالتدريس لها باستخدام إستراتيجية التعليم الفارقى، مراعية في ذلك الخطة التدريسية، وذلك بواقع اثنتى عشرة محاضرة فى الفصل الدراسى الأول حيث قامت بالشرح وفق آليات التعليم الفارقى، موضحة مراحلها وخطواتها الواردة في دليل المحاضر . وقد استمر التدريس للمجموعتين طوال الفصل الدراسى الأول وجزء من الفصل الدراسى الثانى.

(٣) المرحلة الثالثة :

عقب الانتهاء من تنفيذ تجربة البحث قامت الباحثة بالتطبيق البعدي لأداتى البحث، على مجموعتي البحث. وقد روعي في التطبيق البعدي الالتزام بالتعليمات وزمن التطبيق لكل أداة. وقد قامت الباحثة بعد ذلك بتصحيح الأداتين ورصد الدرجات تمهيدا لمعالجتها إحصائيا، وعرض النتائج وتحليلها وتفسيرها.

سابعاً : الأساليب الإحصائية المستخدمة :

استخدم البحث الحالي الأساليب الإحصائية التالية لمعالجة البيانات:

١- برنامج (SPSS ver16) لمعالجة البيانات التي تم التوصل إليها من رصد درجات مجموعتي البحث وذلك عن طريق:

- استخدام اختبار (ت): وذلك عن طريق استخدام " Test. T " للمجموعات المترابطة لتحديد دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لأدوات البحث .

- استخدام اختبار (ت): وذلك عن طريق استخدام " Test. T " للمجموعات المستقلة لتحديد دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لأدوات البحث

٢- قياس حجم تأثير المعالجة التجريبية وفاعليتها وذلك عن طريق:

حساب فاعلية الإستراتيجية المستخدمة في تنمية المتغيرات التابعة لدى طلاب المجموعة التجريبية عن طريق حساب:

أ- نسبة الكسب المعدل لبليك Ratio gain Modified :

وتمتد نسبة الكسب المعدلة لبليك من (٠) إلى (٢)، حيث:

- عندما تكون نسبة الكسب المعدلة ‹ ١ يعتبر البرنامج غير فعال أو غير مقبول
- عندما تكون ١≤ قيمة نسبة الكسب المعدلة ‹١.٢ يعتبر البرنامج مقبول أو متوسط الفعالية
- عندما تكون نسبة الكسب المعدلة ≤١.٢يعتبر البرنامج فعالاً ومقبولاً

وتدل نسبة الكسب المعدل على مدى فاعلية المعالجة التدريسية التي قدمت للمتعلمين لتنمية خبراتهم ، أو المتغيرات التابعة ونواتج التعلم التي تركز عليها تلك المعالجة.

ب- معادلة حجم التأثير: وذلك بحساب:

مربع ايتا (η٢) والتي يمكن الحصول عليها باستخدام مربع (ت) ودرجات الحرية، كما تم إيجاد قيمة (D) وهي تعبر عن حجم التأثير في التجربة .

ثامناً: نتائج الدراسة.

(أ) النتائج الخاصة بمقياس القيم :

١) لاختبار صحة الفرض الأول والذى ينص على أنه :

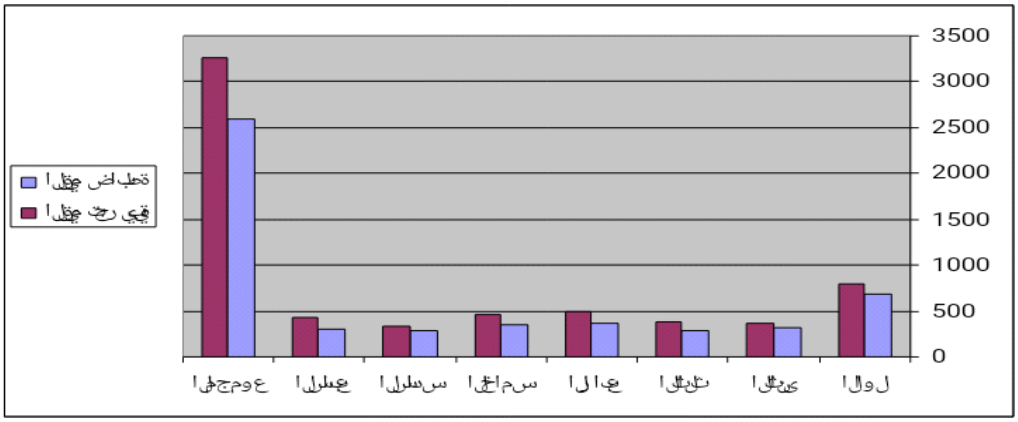
"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس القيم ككل وفي أبعاده الفرعية كل على حدة لصالح المجموعة التجريبية" يوضح جدول (١١) قيم " ت " لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية.فى التطبيق البعدى لمقياس القيم .

جدول (١١)

نتائج اختبار " ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدى لمقياس القيم فى الأبعاد السبعة وفى المقياس ككل

البيان أبعاد المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"
التعقل والتفكير الإيجابى	الضابطة	٣٠	٢٢,٧	٨.٢٣١	٥.٥٦٥
	التجريبية	٣٠	٢٦,٣	٢.٤١٧	
التأمل واتخاذ القرار	الضابطة	٣٠	١٠,٦	٥.١٦٩	٥.٩٨١
	التجريبية	٣٠	١٢,٤	١.٧٠٤	
احترام الوقت	الضابطة	٣٠	٩,٣	٨.٣٣٦	٦.٦٦٠
	التجريبية	٣٠	١١,٦	٢.٧٨٣	
الإنصات والتروى	الضابطة	٣٠	١٢,٤	٤.٧٩٠	٦.٢٠٩
	التجريبية	٣٠	١٦,٥	١.٩٨٨	
تحمل المسئولية	الضابطة	٣٠	١١,٦	٨.١٤٤	٥.٣٤٥
	التجريبية	٣٠	١٥,٢	٢.٤٩٠	
احترام الذات والآخرين	الضابطة	٣٠	٩,٧	٤.٩٠٠	٧.٢٤٠
	التجريبية	٣٠	١١,٣	١.٧٩٠	
الشجاعة الفكرية	الضابطة	٣٠	١٠,٢	٣.٥٦٦	٤.٩٠٠
	التجريبية	٣٠	١٤,٢	١.١٧٩	
المجموع	الضابطة	٣٠	٨٦,٥	٩،٥٥	٥،٢٧
	التجريبية	٣٠	١٠٧,٧	١٨،٢٥	

باستقراء جدول (١١) يتضح وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس القيم ككل وفي الأبعاد الفرعية كل على حدة وذلك لصالح المجموعة التجريبية . والرسم البيانى التالى يوضح ذلك.



شكل (٤) يوضح الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس القيم ككل وفي الأبعاد الفرعية كل على حدة لصالح المجموعة التجريبية

حساب حجم تأثير الإستراتيجية المستخدمة :

تم التعرف على فاعلية المعالجة التجريبية في تنمية لمقياس القيم ككل والأبعاد الفرعية كل على حدة لدى طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي، وذلك بحساب حساب حجم التأثير ويوضح جدول (١٢) النتائج المرتبطة بحجم التأثير

جدول(١٢) قيم (η٢)، (d)، ومقدار حجم تأثير المعالجة التجريبية في تنمية القيم فى المقياس ككل وأبعاده الفرعية كل على حدة لدى طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس القيم

الأبعاد	درجة الحرية	قيمة (ت)	قيمة η٢	قيمة d	حجم التأثير
التعقل والتفكير الايجابي	٥٨	٥.٥٦٥	٠.٥١	٢.٠٤	كبير
التأمل واتخاذ القرار	٥٨	٥.٩٨١	٠.٥٥	٢.٢١	كبير
احترام الوقت	٥٨	٦.٦٦٠	٠.٦٠	٢.٤٤	كبير
الإنصات والتروى	٥٨	٦.٢٠٩	٠.٥٦	٢.٢٥	كبير
تحمل المسئولية	٥٨	٥.٣٤٥	٠.٤٩	١.٩٦	كبير
احترام الذات والآخرين	٥٨	٧.٢٤٠	٠.٦٤	٢.٦٦	كبير
الشجاعة الفكرية	٥٨	٤.٩٠٠	٠.٤٥	١.٨٠	كبير
المجموع	٥٨	٥.٢٧٦	٠.٥٨	٢.٣٥	كبير

يتضح من الجدول (١٢) ارتفاع قيمة (η٢) لأبعاد مقياس القيم كل على حدة وللمقياس ككل حيث تتراوح مابين (٠.٤٥- ٠.٦٤) ، و أيضا ارتفاع قيمة (d) فتتراوح مابين (١.٨ – ٢.٦٦) وهي تعتبر قيمة مرتفعة جدا مما يدل أن حجم تأثير المعالجة التجريبية كبير، ويؤكد على فاعلية إستراتيجية التعليم الفارقى في تنمية القيم الواردة بالمقياس ككل والقيم الفرعية كل على حدة لدى طلاب المرحلة الجامعية ، وبالتالى يتم قبول الفرض الأول من فروض البحث .

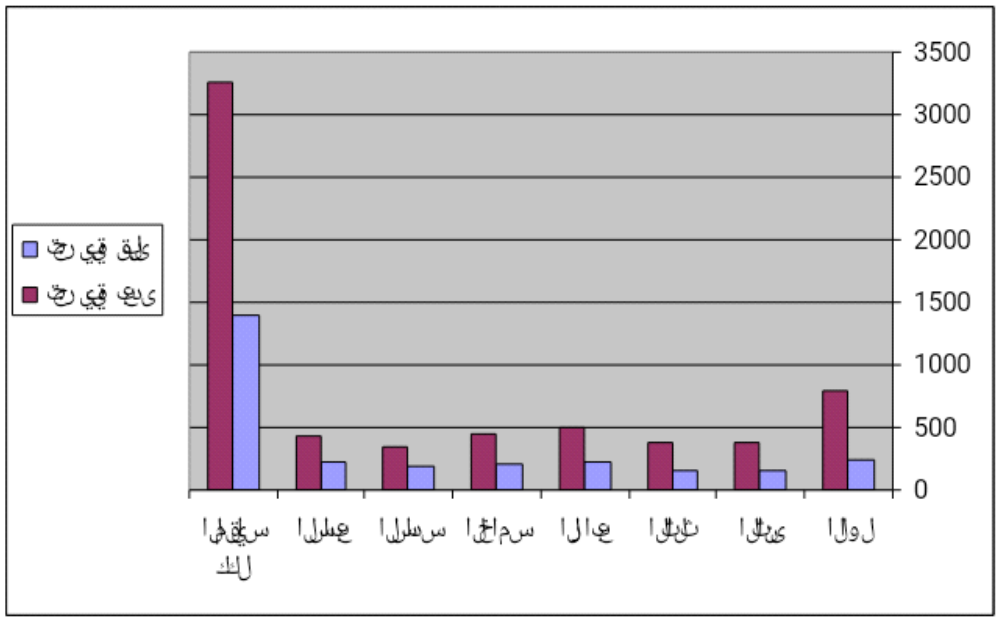
٢) ولاختبار صحة الفرض الثانى من فروض الدراسة : والذي ينص على أنه:

"يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس القيم ككل وفي الأبعاد الفرعية كل على حدة لصالح التطبيق البعدي"

جدول(١٣) نتائج اختبار " ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس القيم فى الأبعاد السبعة والمقياس ككل

البيان / أبعاد المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"
التعقل والتفكير الإيجابى	القبلى	٣٠	٨،٦	٤،٧٩٠	٥.٤٥٥
	البعدى	٣٠	٢٦،٣	٢.٤١٧	
التأمل واتخاذ القرار	القبلى	٣٠	٥،٣	٣،٨٦٦	٣.٩٨٠
	البعدى	٣٠	١٢،٤	١.٧٠٤	
احترام الوقت	القبلى	٣٠	٤،٩	٢،٥٥	٤.٦٦٣
	البعدى	٣٠	١١،٦	٢.٧٨٣	
الإنصات والتروى	القبلى	٣٠	٧،٣	٣،٥٢١	٢.٩٧٣
	البعدى	٣٠	١٦،٥	١.٩٨٨	
تحمل المسئولية	القبلى	٣٠	٦،٨	٧،٢٤٤	١.٥٨١
	البعدى	٣٠	١٥،٢	٢.٤٩٠	
احترام الذات والآخرين	القبلى	٣٠	٦،٦	٥،٩٩١	٣.٨٢٦
	البعدى	٣٠	١١،٣	١.٧٩٠	
الشجاعة الفكرية	القبلى	٣٠	٧،٤	٣.٥٦٦	٥.٢٣١
	البعدى	٣٠	١٤،٢	١.١٧٩	
المجموع	القبلى	٣٠	٤٦،٩	٨،٧٧٥	٩.٩٨٤
	البعدى	٣٠	١٠٧،٧	١٨.٢٥٤٧	

باستقراء جدول (١٣) يتضح وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلى والبعدي لمقياس القيم ككل وفي الأبعاد الفرعية كل على حدة لصالح التطبيق البعدى. والرسم البيانى التالى يوضح ذلك.



شكل (٥) يوضح الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلى والبعدي لمقياس القيم ككل وفي الأبعاد الفرعية كل على حدة لصالح التطبيق البعدى

ولحساب حجم تأثير الإستراتيجية المستخدمة فى التطبيقين القبلى والبعدى: تم التعرف على فاعلية المعالجة التجريبية في تنمية القيم المتضمنة فى المقياس ككل وفى إبعاده الفرعية كل على حدة لدى طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي-البعدي ، وذلك حساب حجم التأثير،ويوضح جدول (١٣) النتائج المرتبطة بحجم التأثير

جدول(١٣) قيم (η٢)، (d)، ومقدار حجم تأثير المعالجة التجريبية في تنمية القيم ككل والأبعاد الفرعية كل على حدة لدى طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلى والبعدي للمقياس

أبعاد المقياس	درجة الحرية	قيمة (ت)	قيمة η٢	قيمة d	حجم التأثير
التعقل والتفكير الإيجابى	٢٩	٥.٤٥٥	٠.٣٣٩	١.٤٣	كبير
التأمل واتخاذ القرار	٢٩	٣.٩٨٠	٠.٢١١	٠.٨٨	كبير
احترام الوقت	٢٩	٤.٦٦٣	٠.٢٧٠	١.١٨٠	كبير
الإنصات والتروى	٢٩	٢.٩٧٣	٠.١٣٢	٠.٧٩	كبير
تحمل المسئولية	٢٩	١.٥٨١	٠.٠٤١	٠.٤٥	متوسط
احترام الذات والآخرين	٢٩	٣.٨٢٦	٠.٢٠٦	١.٠١	كبير
الشجاعة الفكرية	٢٩	٥.٢٣١	٠.٣٢٤	١.٣٩	كبير
المجموع	٢٩	٩.٩٨٤	٠.٦٣٢	٢.٥٣	كبير

يتضح من الجدول (١٤) أن حجم التأثير للمعالجة التجريبية لمقياس القيم كان كبيرا، فقد تراوحت قيم (η٢) بين (٠.٠٤١- ٠.٦٣٢)، كما تراوحت قيمة (d) بين (٠.٤٥-٢.٥٣) وهى تدل على أن حجم التأثير جاء كبيرا فى الأبعاد الفرعية وفى البطاقة ككل ، وفى ضوء هذه النتائج يمكن قبول الفرض الثانى من فروض البحث.

(أ) مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بمقياس القيم :

(١) أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيا عن مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس القيم ككل. فقد أظهرت النتائج أن متوسط درجات المجموعة الضابطة (٨٦،٥) في حين بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (٧،١٠٧) بفارق متوسط قدرة (٢١،٢) لصالح المجموعة التجريبية كما وصلت قيمة (ت) الجدول (٥،٢٧٦) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

(٢) وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين التطبيق القبلي والبعدي لمقياس القيم ككل للمجموعة التجريبية. حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (٤٦،٩) في حين بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (١٠٧،٧) بفارق متوسط قدرة (٦٠،٨) وهو فارق كبير

لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية. كما بلغت قيمة (ت) (٩،٩٨) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠،٠٥) .

(٣) وحيث أن المجموعة التجريبية قد تفوقت على المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي، فترى الباحثة أن ذلك يرجع إلى استخدام إستراتيجية جديدة مع الطلاب أتاحت لهم فرصا تعليمية ساهمت في تنمية بعض القيم لديهم، فمن خلال تطبيق إستراتيجية التعليم الفارقى في بعض موضوعات علم النفس، قد ساهم في تنمية بعض القيم وتأكيد البعض الأخر والتي وردت في المقياس ككل، مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وتفسر الباحثة هذه النتائج في الأبعاد السبعة كل على حده لمقياس القيم، بأن الإستراتيجية المستخدمة مع المجموعة التجريبية وهي التعليم الفارقى وما صاحبها من إجراءات كتقسيم المجموعات وفقا لأنماط التعلم عند الطلاب واستخدام آليات تدريسية مساعدة كالصهر والتجسير، وإدارة المجموعات، والتعلم التعاوني، والمناقشة والحوار والتفكير الجهري، وغيرها من الدعائم والتلميحات والبيان العملي وأوراق العمل، والتي لم تتوفر للمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة مع الأنشطة. كل هذا كان له تأثير إيجابي لدى طلاب المجموعة التجريبية في تنمية القيم تشهد بذلك فروق المتوسطات وقيم (ت)، كما تشهد بذلك فاعلية الإستراتيجية كما أظهرتها قيم (η^2 ، d) .

كما أن طلاب المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للتدريس بهذه الإستراتيجية قد زادت لهم هذه القيم خاصة بعد التجربة، وظهر ذلك في التطبيق البعدي للمقياس وبدرجات متفاوتة، حيث أن فروق المتوسطات اختلفت من قيمة لأخرى. ويدل ذلك على أن إستراتيجية التعليم الفارقى قد أسهمت في تنمية القيم بدرجات متفاوتة لدى الطلاب، كما أن حجم تأثيرها كان متفاوتا أيضا.

وترى الباحثة أن هذه النتائج ترجع إلى المتغير المستقل في التجربة البحثية وهو استخدام إستراتيجية التعليم الفارقى للتدريس للمجموعة التجريبية، حيث أنها أظهرت لدى الطلاب حماساً في مهارات التعامل مع الذات كالاستماع والصبر والحلم والأناة وحسن التصرف والأدب والتعاون والدقة والهدوء والقدرة على التحمل وأتساع الصدر وغيرها كالذكاء وإدراك العلاقات والربط والحكمة، مما يدل على أثر وفعالية هذه الإستراتيجية في تنمية المهارات المرتبطة بهذا البعد.

إن هذه النتائج المتعلقة بتطبيق مقياس القيم ككل وفي أبعاده السبعة الفرعية تؤكد في عمومها فعالية استخدام إستراتيجية التعليم الفارقى في تنمية القيم لدي طلاب كلية التربية. وتتفق هذه النتائج مع الثوابت والأدبيات في مجال استخدام وطرق وإستراتيجيات حديثة في التدريس، والتي أثبت هذه الأدبيات أنها أحدثت نقله نوعية في المعارف والمهارات والوجدان لدى المتعلمين. وتتفق أيضا مع النتائج التي خرجت بها دراسات عديدة أوضحت فعالية هذه الإستراتيجية في تنمية الجوانب الوجدانية عموما والقيم بشكل خاص مثل الدراسات التى ركزت على علاقة أو فعالية التعليم الفارقى في إنماء الجوانب الوجدانية وخاصة القيم مثل دراسة كل من: (Tommy, ٢٠٠٠) حول القيم التربوية، ودراسة (Daniel ,Lee, ٢٠٠١) عن قيم الأمانة والتعاون، ودراسة (حمادة عبد الجواد، ٢٠١٣) عن جدوى استخدام التعليم الفارقى في تنمية القيم.

(ب)النتائج الخاصة بمقياس جودة الحياة النفسية :

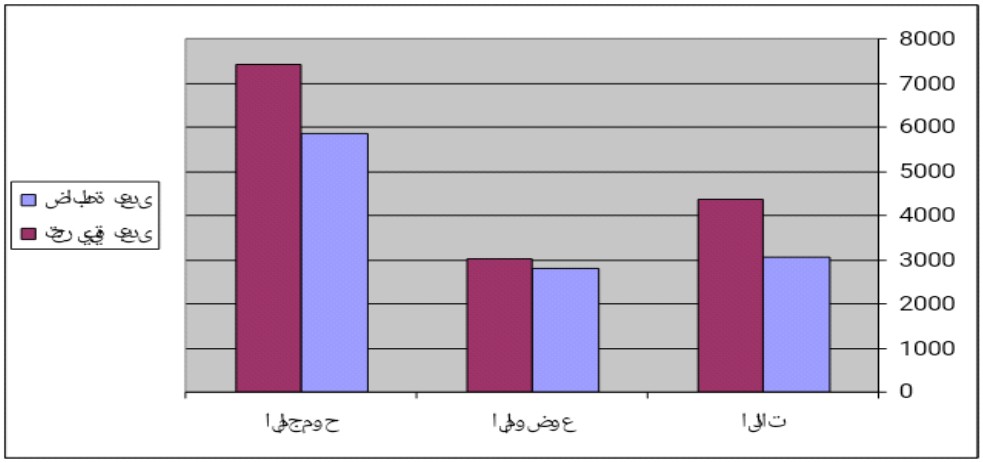
١- لاختبار صحة الفرض الثالث والذى ينص على أنه :

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس جودة الحياة النفسية ككل وفي أبعاده الفرعية كل على حدة لصالح المجموعة التجريبية" يوضح جدول (١٥) قيم " ت " لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية.فى التطبيق البعد

جدول(١٥) نتائج اختبار " ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدى لمقياس جودة الحياة النفسية ككل وفي بعديه الفرعيين لصالح المجموعة التجريبية

البيان الجودة	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة ت	مستوى الدلالة
جودة الذات	الضابطة	١٠٢،٤	١،٥٨	١٢،٢	دالة عند مستوى ٠،٠٥
	التجريبية	١٤٥،٨	٢،١٢		
جودة الموضوع	الضابطة	٩٣،٢	١،٦٣	١٠،٦	دالة عند مستوى ٠،٠٥
	التجريبية	١٠١،١	١،٤٧		
المقياس ككل	الضابطة	١٩٥،٦	٨.١٦	٣٢،٣	دالة عند مستوى ٠،٠٥
	التجريبية	٢٤٦،٨	٢.٧٧		

باستقراء جدول (١٥) يتضح وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار جودة الحياة النفسية ككل وفي بعديه الفرعيين كل على حدة وذلك لصالح المجموعة التجريبية . والرسم البيانى التالى يوضح ذلك.



شكل (٥) يوضح الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار جودة الحياة النفسية ككل وفي بعديه الفرعيين لصالح المجموعة التجريبية

حساب حجم تأثير الإستراتيجية المستخدمة :

تم التعرف على فاعلية المعالجة التجريبية في اختبار مهارات جودة الحياة النفسية ببعديه الذاتى والموضوعى وفى الاختبار ككل لدى طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي، وذلك بحساب حساب حجم التأثير ويوضح جدول (١٦) النتائج المرتبطة بحجم التأثير :

جدول(١٦) قيم (η٢)، (d)، ومقدار حجم تأثير المعالجة التجريبية في تنمية اختبار مهارات جودة الحياة النفسية ببعديه الذاتى والموضوعى وفى الاختبار ككل

الأبعاد	درجة الحرية	قيمة (ت)	قيمة η٢	قيمة d	حجم التأثير
جودة الذات	٥٨	١٢،٢	٠،٩٢٤	٣،٢	كبير
جودة الموضوع	٥٨	١٠،٦	٠،٦٥٩	٢،٧٨	كبير
المقياس ككل	٥٨	٣٢،٣	٠،٩٤٧	٨،٤٨	كبير

يتضح من الجدول السابق(١٦) ارتفاع قيمة (η٢) لأبعاد اختبار مهارات جودة الحياة النفسية ببعديه الذاتى والموضوعى وفى الاختبار ككل حيث بلغت (٠،٦٥٩- ٠،٩٢٤) ، و أيضا ارتفاع قيمة (d) فتتراوح مابين (٢،٧٨-٣،٢) لجودة الموضوع وجودة الذات ، أما فيما يتعلق بالمقياس ككل فق بلغت قيمة η٢ (٠،٩٤٧) وقيمة d (٨،٤٨) وهي تعتبر قيمة مرتفعة جدا مما يدل أن حجم تأثير المعالجة التجريبية كبير، ويؤكد على فاعلية إستراتيجية التعليم الفارقى في تنمية مهارات جودة الحياة النفسية الواردة بالاختبار ككل وفى بعديه كل على حدة لدى طلاب المرحلة الجامعية .

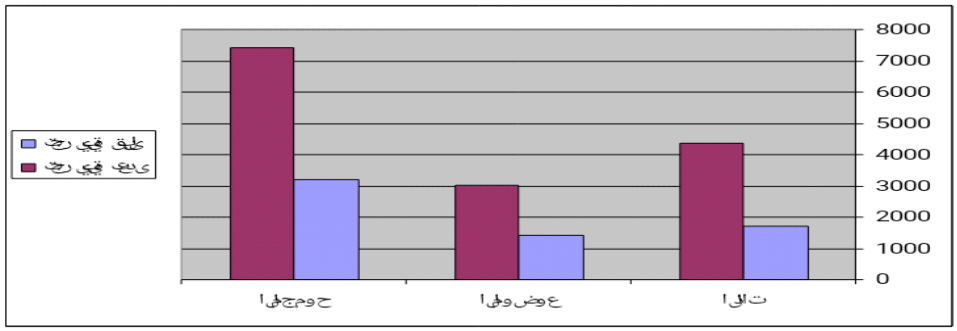
لاختبار صحة الفرض الرابع من فروض الدراسة : والذي ينص على أنه:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس جودة الحياة النفسية ببعديه الذاتى والموضوعى وفى المقياس ككل لصالح التطبيق البعدي . وللتحقق من صحة الفرض من عدمه تم استخدام برنامج (SPSS .Ver ١٦) في حساب قيم "ت" لدلالة الفروق بين مجموعتين مرتبطتين، والجدول التالي يوضح تلك النتائج :

جدول (١٧) نتائج اختبار " ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس جودة الحياة النفسية ككل وفي بعديه الفرعيين لصالح المجموعة التجريبية

البيان الجودة	المجموعة التجريبية	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة ت	مستوى الدلالة
جودة الذات	قبلى	٥٧،٢	٢،٠٥	١٧،٥	دالة عند مستوى ٠،٠٥
	بعدى	١٤٥،٨	٣،٤٣		
جودة الموضوع	قبلى	٤٩،٣	١،٧٦	١١،٨	دالة عند مستوى ٠،٠٥
	بعدى	١٠١،١	١،٢٣		
المقياس ككل	قبلى	١٠٦،٥	٦،٦٦	٤٢،٧	دالة عند مستوى ٠،٠٥
	بعدى	٢٤٦،٨	٨،٧٣		

باستقراء الجدول (١٧) يتضح وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠،٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات جودة الحياة النفسية ببعديه الذاتى والموضوعى وفى الاختبار ككل وفي إبعاده الفرعية كل على حدة وذلك لصالح التطبيق البعدي . والرسم البيانى التالى يوضح ذلك.



شكل (٧) يوضح الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلى والبعدي لاختبار جودة الحياة النفسية ككل وفي بعديه الفرعيين لصالح التطبيق البعدى

ولحساب حجم تأثير الإستراتيجية المستخدمة فى التطبيقين القبلى والبعدى: تم التعرف على فاعلية المعالجة التجريبية في تنمية مهارات جودة الحياة النفسية ككل وفي بعديه الفرعيين لدى طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي– البعدي ، وذلك حساب حجم التأثير، ويوضح جدول (٢٠) النتائج المرتبطة بحجم التأثير.

جدول (١٨) قيم (η٢)، (d)، ومقدار حجم تأثير المعالجة التجريبية لدى طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلى والبعدي لاختبار مهارات جودة الحياة النفسية

الأبعاد	درجة الحرية	قيمة (ت)	قيمة η٢	قيمة d	حجم التأثير
جودة الذات	٢٩	١٧،٥	،٩١٣	٦،٥	كبير
جودة الموضوع	٢٩	١١،٨	،٨٢٧	٤،٣٨	كبير
المقياس ككل	٢٩	٤٢،٧	،٩٨٤	١٥،٨٦	كبير

يتضح من الجدول السابق (١٨) ارتفاع قيمة (η٢) لأبعاد مقياس مهارات جودة الحياة النفسية ببعديه الذاتى والموضوعى وفى الاختبار ككل حيث بلغت (،٩١٣– ،٨٢٧) ، و أيضا ارتفاع قيمة (d) فبلغت (٦،٥– ٤،٣٨) لجودة الموضوع وجودة الذات ، اما فيما يتعلق بالمقياس ككل فقد بلغت قيمة η٢ (٠،٩٨٤) وقيمة d (١٥،٨٦) وهي تعتبر قيمة مرتفعة جدا مما يدل أن حجم تأثير المعالجة التجريبية كبير، ويؤكد على فاعلية إستراتيجية التعليم الفارقى في تنمية مهارات جودة الحياة النفسية الواردة بالمقياس ككل وفى بعديه كل على حدة لدى طلاب شعبة علم النفس ، وبالتالى يتم قبول الفرض الرابع من فروض البحث.

مناقشة وتفسير نتائج مقياس جودة الحياة النفسية:

اتضح مما سبق وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس جودة الحياة النفسية ككل وفي بعديه الفرعيين كل على حدة وذلك لصالح المجموعة التجريبية . كما اتضح وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات جودة الحياة النفسية ببعديه الذاتى والموضوعى وفى المقياس ككل. وفيما بحجم تأثير الإستراتيجية المستخدمة بين مجموعتى الدراسة فيما يتعلق بمقياس جودة الحياة النفسية ككل فتعتبر قيمة مرتفعة جدا. وكذلك حجم التأثير فيما يتعلق بالتطبيقين القبلى والبعدى للمجموعة التجريبة مكان كبيرا أيضا ويؤكد على فاعلية إستراتيجية التعليم الفارقى في تنمية مهارات جودة الحياة النفسية الواردة بالمقياس ككل وفى بعديه كل على حدة لدى طلاب شعبة علم النفس

وترجع الباحثة هذا التفوق للمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي إلى استخدام إستراتيجية التعليم الفارقى المستخدمة مع المجموعة التجريبية، مما أحدث تأثيراً كبيراً في تمكن الطلاب من مجموعة المهارات التي مكنتهم من التعامل مع الآخرين وحسن السلوك والتصرف والأدب والطاعة والتعاون والإنجاز وحسن الحديث وطلاقة الوجه والاستماع باهتمام والتركيز مع المتحدث، وكلها مهارات تضمنتها بعض الدروس، لكن الدعم والمساندة من قبل المحاضر، ومناخ تجربة الدراسة، وبيئة التعلم غير المعتادة ، أثقلت هذه المهارات لدى الطلاب.

وترى الباحثة أن هذه النتيجة قد ترجع إلى تغيير نمط التدريس، فإن استخدام إستراتيجية تدريس جديدة للطلاب قد مكنت الكثير منهم من حسن التعامل مع الآخرين، من خلال المواقف الدائمة، والأنشطة وبناء الجسور وأوراق العمل والحركة والنشاط، ومما يدل على ذلك هو تفوق متوسطات التطبيق البعدي بالنسبة للمجموعة التجريبية.

وتفسر الباحثة هذه النتائج المتعلقة بمقياس مهارات جودة الحياة النفسية بأن البرنامج المستخدم مع طلاب المجموعة التجريبية وهو القائم على التعليم الفارقى وما صاحبه من إجراءات كالتعامل مع الطلاب وفق أنماط التعلم(السمعى–البصرى– الحركى)، والتعلم

التعاوني، والمناقشة والحوار والتفكير الجهري، وغيرها كالتلميحات والبيان العملي وأوراق العمل، والتي لم تتوفر للمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة مع الأنشطة. كل هذا كان له تأثير إيجابي لدى طلاب المجموعة التجريبية في تنمية مهارات جودة الحياة النفسية ببعديها (الذاتى والموضوعى)، تشهد بذلك فروق المتوسطات وقيم (ت)، كما تشهد بذلك فاعلية البرنامج المستخدم كما أظهرتها قيم (d ، η^2)

إن هذه النتائج المتعلقة بتطبيق مقياس مهارات جودة الحياة النفسية ككل وفي بعديه (الذاتى والموضوعى) تؤكد في عمومها فعالية استخدام البرنامج القائم على التعليم الفارقى في تنمية مهارات جودة الحياة النفسية لدي طلاب كلية التربية. وتتفق هذه النتائج مع الثوابت والأدبيات في مجال استخدام وطرق وإستراتيجيات حديثة في التدريس، والتي أثبت هذه الأدبيات أنها أحدثت نقله نوعية في المعارف والمهارات والوجدان لدى المتعلمين.

وتتفق أيضا مع النتائج التي خرجت بها دراسات عديدة أوضحت فعالية التعليم الفارقى في تنمية مهارات جودة الحياة النفسية فى المجالات المختلفة مثل دراسة دراسة (Hubbard,2009). وكذلك ودراسة (حسين عبد الباسط،٢٠١٣) ودراسة (صفاء محمد،٢٠١٤) ودراسة (صباح حسن، زينب حاسب،٢٠١٥) دراسة (شريهان نعمة، ٢٠١٧) و(هند سعيد، ٢٠١٩) وكلها دراسات أثبتت فعالية استخدام التعليم الفارقى فى تنمية جوانب النمو المختلفة..

فاعلية الإستراتيجية وتأثيرها : (الفرضان الخامس والسادس.)

لإثبات صحة الفرضين الخامس والسادس من فروض الدراسة فباستخدام نسبة الكسب المعدل ل بلاك جاءت النسب على النحو التالى :

بالنسبة لمقياس القيم ككل : سجلت نسبة الكسب المعدل (١،٢٢) ويدل ذلك على فاعلية إستراتيجية التعليم الفارقى فى تنمية القيم لدى طلاب علم النفس.

بالنسبة لمقياس جودة الحياة النفسية ككل : سجلت نسبة الكسب المعدل (٢،٠٦٩) ويدل ذلك على فاعلية إستراتيجية التعليم الفارقى فى تنمية مهارات جودة الحياة النفسية فى مادة علم النفس.

والجدولان التاليان (١٩، ٢٠) يوضحان نسب الكسب المعدل لمقياس القيم ككل وفى مقياس جودة الحياة النفسية ككل.

جدول (١٩)

نسبة الكسب المعدل لبليك لمقياس القيم ككل بالنسبة للمجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي

م	المهارات	النهاية العظمى	المتوسط		نسبة الكسب المعدل	الفاعلية
			القبلي	البعدي		
٨	مقياس القيم ككل	١٩٢	٤٦،٩	١٠٧،٦	١،٢٢	كبيرة

يتضح من جدول (١٩) أن نسبة الكسب المعدل للمجموعة التجريبية لمقياس القيم ككل هي قيمة مرتفعة وصلت الى ١،٢٢وهي بالتالى تقع في المدى الذي حدده " بليك " للفعالية ، وهذا يعني أن تدريس مادة علم النفس باستخدام إستراتيجية التعليم الفارقى كان ذا فاعلية في تنمية أبعاد مقياس القيم ككل.

جدول (٢٠)

نسبة الكسب المعدل لبليك بالنسبة مقياس جودة الحياة النفسية ككل للمجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي

م	المهارات	النهاية العظمى	المتوسط		نسبة الكسب المعدل	الفاعلية
			القبلي	البعدي		
٦	مقياس جودة الحياة النفسية ككل	٢٨٠	١٠٦،٥٢	٢٤٦،٨	٢،٠٦٩	كبيرة

يتضح من جدول (٢٠) أن قيمة نسبة الكسب المعدل للمجموعة التجريبية في مقياس جودة الحياة النفسية ككل هي قيمة مرتفعة وصلت إلى(٢،٠٦٩) وهي بالتالي تقع في المدى الذي حدده " بليك " للفعالية ، وهذا يعني أن تدريس مادة تعليم التفكير باستخدام إستراتيجية التعليم الفارقى كان ذا فاعلية في تنمية مهارات جودة الحياة النفسية ككل.

وبالتالى يتم قبول الفرضين الخامس والسادس من فروض الدراسة . ويؤكد على فاعلية إستراتيجية التعليم الفارقى التى استخدمت مع طلاب المجموعة التجريبية فى تنمية بعض مهارات جودة الحياة النفسية والقيم لدى الطلاب ، وقد ظهر ذلك واضحا فى التطبيق البعدى لأداتى الدراسة.

توصيات الدراسة :

في ضوء ما جاءت به نتائج الدراسة ، توصي الباحثة بما يلي :

- ضرورة الاهتمام بمعالجة الموضوعات المرتبطة بمادة التعلم ونظرياته باستخدام طرق واستراتيجيات حديثة تتناسب وطبيعة هذه المادة.
- إعادة النظر في أهداف مادة التعلم ونظرياته بالتركيز على مهارات جودة الحياة النفسية، والقيم، وتدريب طلاب الجامعات عليها .
- أهمية توفير معامل مناسبة وأجهزة وأدوات، لتمكين أساتذة علم النفس من استخدام الاستراتيجيات التي يتطلب تطبيقها توافر هذه المعامل .
- الاهتمام بتنمية القيم بأبعادها المختلفة في المواد الدراسية خاصة المواد القائمة على النشاط
- ضرورة استخدام استراتيجيات تدريسية تراعى أنماط التعلم بين الطلاب والذى يعد التعليم الفارقى أحد أبرز التوجهات التي أثبتت فعاليتها في المواد الدراسية المختلفة .
- الاهتمام بعمل دورات تدريبية للقائمين على تدريس مادة التعلم ونظرياته للتدريب على استخدام مداخل وطرق واستراتيجيات حديثة في تدريس هذه المادة .
- توجيه القائمين على تدريس مادة التعلم ونظرياته بمختلف المراحل التعليمية إلى التركيز على الأهداف المهارية والوجدانية عند قيام معلمي المادة بتدريسها .
- الاهتمام بطرق تدريس التعلم ونظرياته التي تدرس بالجامعات المصرية بإدخال الاستراتيجيات الحديثة كالصهر والتجسير والتفكير الجهري وعقود التعلم والتدريب عليها خلال برامج التدريس المصغر بالكلية .

مقترحات الدراسة :

في ضوء إجراءات الدراسة ونتائجها تقترح الباحثة إجراء دراسات وبحوث من قبيل:

- فاعلية استخدام إستراتيجية التعليم الفارقى في تدريس مادة علم النفس والاجتماع بالمرحلة الثانوية العامة لتنمية بعض أهداف المادة .

- برنامج مقترح قائم على الذكاءات المتعددة فى تدريس مادة علم النفس بالتعليم الثانوى الصناعى لتنمية القيم المهنية والمهارات الجدارية.
- فاعلية برنامج حاسوبى في تدريس مادة التعلم ونظرياته بكليات التربية لتنمية بعض مهارات جودة الحياة المهنية.
- تطوير مناهج التعلم ونظرياته في ضوء أنماط التعلم لدى طلاب اقسام علم النفس بالجامعات المصرية.
- دور مدخل الفروق الفردية فى تدريس علم النفس لتنمية القيم الصحية لدى طلاب المعاهد الفنية الصحية.

قائمة المراجع:

اولاً : المراجع العربية :

إبراهيم السيد أحمد السيد(٢٠٠٥): البناء القيمى وعلاقته بالتنشئة الاجتماعية والدافعية للإنجاز، رسالة دكتوراه، معهد البحوث والدراسات الآسيوية، جامعة الزقازيق .

أحمد عكاشة (٢٠٠٧): جودة الحياة والنسيج الاجتماعي. ورقة مقدمة ضمن فعاليات المؤتمر السنوي الخامس للمركز المصري للعلوم الطبية بالاشتراك مع جامعة الأزهر: "نحو أعصاب سليمة". المنعقد في الفترة من ٣ إلى ٤ مايو ٢٠٠٧. متاح على الموقع الإلكتروني التالي: http://arrietty.maktoobblog.com/?post=309353 آخر زيارة للموقع في الساعة السادسة يوم السبت ٢/٥/٢٠٢١.

أحمد محمد البدارين (٢٠٢٠) . أثر إستراتيجية التعلم المتمايز في تنمية مهارتى القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثالث الابتدائي في مقرر اللغة العربية في الأردن. (AJSP) المجلة العربية للنشر العلمى ، العدد السابع والعشرون، أغسطس ٢٠٢١.

أحمد محمد زيدان (٢٠١٥) :.فعالية الإرشاد النفسي الدينى والجماعي في تنمية جودة الحياة النفسية لدى طالبات الجامعة الفائقات أكاديمياً . مجلة التربية الخاصة ، ع ١٣، ص ص ١٨٥ – ٢٤٠.

أحمد محمد عبد الخالق(٢٠٠٥). أسس علم النفس، الطبعة الثالثة، الإسكندرية :دار المعرفة الجامعية

أسماء على ، هويدا على (٢٠١٨): فاعلية استخدام القصص الإلكترونية في تنمية بعض القيم الخلقية والاجتماعية لطفل الروضة . دراسة تجريبية مجلة الطفولة والتنمية، العدد ٣٢ ، ص٢٣

ألفت حقي (١٩٩٨): المدخل إلى علم النفس، ط ٧، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ص ٢١.آمال النمر (٢٠١٦) : تقبل الذات وعلاقته بكل من تقبل الآخر وأساليب التعلق لدى طلبة الجامعة . مجلة العلوم التربوية ، ع ٢٩، م٢، ص ص١-٦٥.

أماني عبد المقصود عبد الوهاب (٢٠٠٦): السعادة النفسية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى عينة من المراهقين من الجنسين. مجلة البحوث النفسية والتربوية، السنة الثانية والعشرين، العدد الثاني، ص ص: ٢٥٣-٣٠٧.

أمجد الراعي(٢٠١٤): فعالية إستراتيجية التعلم المتمايز في تدريس الرياضيات على إكساب المفاهيم الرياضية والميل نحو الرياضيات لدى طلاب الصف السابع الأساسي بغزة ، رسالة ماجستير، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية بغزة.

إيمان عبد العال(٢٠١٣) : فاعلية استخدام التدريس المتمايز في تنمية بعض مهارات الحياة الأسرية (الصحية، والتعامل مع الضغوط الحياتية) لدى طلاب الجامعة ،مجلة القراءة والمعرفة ، مصر.

إيناس محمد على أبو زيد (٢٠٠٩): "فاعلية استخدام إستراتيجية السقالات التعليمية فى تنمية التحصيل والتفكير الناقد فى تدريس العلوم لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى"، رسالة ماجستير، كلية التربية بالفيوم،جامعة القاهرة.

إيهاب الأغا (٢٠١٠) :"القيم المتضمنة فى منهج المطالعة والنصوص للصف التاسع فى محافظات غزة"، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة .

توملينسون، كارول آن (٢٠٠٥) :الصف المتمايز الاستجابة لاحتياجات جميع طلبة الصف. ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الظهران: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

جمال أحمد السيسي (٢٠٠٩): "بعض أدوار معلمى التعليم الثانوي العام في ضوء تحديات العولمة وواقع أدائهم لها من وجهة نظرهم ونظر المسئولين بمحافظة المنوفية " ، مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق ، العدد (٦٣) ، المجلد (١) ص ص٣٠٧ – ٣٧٥.

حمادة رمضان عبد الجواد (٢٠١٤). أثر استخدام إستراتيجية السقالات التعليمية في تدريس الدراسات الاجتماعية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي على تنمية المفاهيم التاريخية ومهارات التفكير الاستدلالي. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية ، مصر، ع ١، ص ص٩٩ -١٣٧.

حسن الفلاحى و مبارك العتيبى (٢٠١٧): الاستقلالية الذاتية والهوية النفسية لدى طلبة جامعة الأنبار. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث ، ع٣، م١، ص ص ١٣٠ – ١٤١ .

حسين محمد أحمد عبد الباسط (٢٠١٣) : فاعلية استخدام التعليم المتمايز في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية التحصيل ومهارات القراءة اللازمة للدراسة لدى تلاميذ الرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، ع ٢٣، م٣، ص ص١٠٥–١٥٥

خير الله خلف (٢٠٠١) : قيم اليهود في القصص القرآني ودورها في توجيه فكرهم التربوي المعاصر. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة .

دوقان عبيدات؛ سهيلة أبو السميد (٢٠٠٧) : استراتيجيات التدريس في القرن الحادى والعشرين دليل المعلم والمشرف التربوي . عمان ، دار الفكر.

رانيا مناعي (٢٠١٣) : الدراسة بجامعة اليرموك وتأثيرها على تنمية القيم لدى المتعلمين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ،المجلد ١٤ العدد الأول، ص١٩

رمضان عبدالستار أحمد ، جيلين ورفلة (٢٠٠٦) . علم النفس في العالم العرب. المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة.

زينب حسن حامد (٢٠٠٨) : " أثر التفاعل بين نمطين من سقالات التعليم وأسلوب التعلم عند تصميم برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط على التحصيل وزمن التعليم ومهارات التعلم الذاتى لدى الطالبات المعلمات " ، رسالة دكتوراه ، كلية البنات للآداب والعلوم ، جامعة عين شمس.

سالى محمد حسيب (٢٠١٦) : فعالية برنامج تدريسى لتحسين جودة الحياة الأكاديمية لدى الطالبات الموهوبات، مجلة التربية الخاصة، ع١٦، ص ص٢١٩– ٢٦٣.

سحر أحمد إبراهيم (٢٠١٦) : العوامل المنبئة بالهناء النفسي لدى السيدات المتزوجات . مجلة دراسات نفسية، مصر ، ع٢٦ م٢، ص ص ١٨٣ – ٢٤٩.

سعيد محمد محمد السعيد (٢٠٠١) : القيم البيئية المتضمنة بمناهج العلوم بالحلقة الثانية من التعليم الأساسى ، دراسات فى المناهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة ، العدد (٦٩) ، المجلد (٢)، ص ص ٢٩-٣٥ .

سلاف مشري (٢٠١٤): جودة الحياة من منظور علم النفس الايجابي ، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية ، ع٨، ص ٢١٥- ٢٣٧.

سمية أحمد و وفاء حسين (٢٠٠٩): فاعلية الإرشاد بالمعنى في تحسين جودة الحياة النفسية لدى طالبات كلية التربية . دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية ، مجلد ١، ع٣، ص٢١- ٢٩.

سهيل الهندى (٢٠٠١): دور المعلم في تنمية بعض القيم الاجتماعية لدى طلبة الصف الثانى عشر بمحافظات غزة من وجهة نظرهم . رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية ، غزة .

شاهر خالد سليمان (٢٠١٠) : قياس جودة الحياة لدى عينة من طلاب جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية وتأثير بعض المتغيرات عليها. مجلة رسالة الخليج العربى، ع ١١٧، ص ص ١١٧-١٥٥.

شحاتة سلمان (٢٠١١) : ثقافة وأدب الطفل . الرياض ، دار النشر الدولى.

صلاح جسن الحارون(٢٠١٩): فاعلية برنامج إرشادي لتنمية بعض أشكال الإيجابية وأثره في جودة الحياة لدى عينة من المراهقين بمحافظات غزة. مجلة جامعة القدس المفتوحة للدراسات التربوية والنفسية، مج ١٠، ع.٢٧، ،ص ص١-٢٨.

صفاء محمد الغرباوي(٢٠١٠): العلاقة بين جودة الحياة النفسية والإعاقة اللغوية. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي السابع لكلية التربية بكفر الشيخ، جودة الحياة كاستثمار للعلوم التربوية والنفسية، في الفترة من ١٣ - ١٤ ابريل ٢٠١٠، ص ص١-٢٣.

صفاء محمد عبد الله ،عبد اللاه محمود حماد(٢٠١٥): جودة الحياة: مظاهرها، أبعادها، محدداتها وكيفية قياسها وتحسينها. مجلة العلوم التربوية، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، مج٣٣،ع٢،،ص ص٥٠١-٥٢٦.

طلعت منصور، أنور الشرقاوي (١٩٨٤): أسس علم النفس العام، مكتبة الأنجلو المصرية، ص ص ١٦-١٩.

عادل محمد عبد الله (٢٠١١): النمو العقلي للطفل . القاهرة ، دار الرشاد.

عبد الرحمن بديوي (٢٠١٤) : تنمية بعض القيم لخفض مشكلات قضاء وقت الفراغ لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة ، دكتوراة منشورة ، مجلة البحث الطبي في التربية ، العدد السادس عشر

عثمان حمود الخضر (٢٠١٩). أقسام علم النفس فى الوطن العربى واضطراب الهوية. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية. ع٩، م٣، ص ص٣٥-٤٨.

فؤاد على العاجز (٢٠٠١): القيم وطرق تعلمها، دراسات في المناهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ،القاهرة ، العدد٨٣، ص ص٢٠٢-٢٠٤.

فايز المهداوي (٢٠٠٤) : أثر استخدام إستراتيجية التعلم المتمايز في تنمية التحصيل لمقرر الأحياء لدى طلاب الثانى الثانوي بمكة المكرمة ، رسالة ماجستير، جامعة أم القري.

فوزية إبراهيم (٢٠١٥) : جودة الحياة وعلاقتها بالأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الشهيد جمة لخضر ، الجزائر.

كوثر كوجك وآخرون (٢٠٠٨): تنويع التدريس في الفصل : دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي، بيروت، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية .

ماجد الزيود (٢٠٠٦): الشباب والقيم فى عالم متغير، عمان ، دار الشروق للنشر والتوزيع.

محمد بن حسن أبو راسين (٢٠١٠): فعالية برنامج تدريبي مقترح لتحسين جودة الحياة لدى طلبة الدبلوم التربوي بجامعة الملك خالد بأبها. مجلة الإرشاد النفسى، جامعة الملك سعود،ع.٣٠،ص ص١٨٧-٢٣٤.

محسن عطية (٢٠١١): فاعلية استخدام قبعات التفكير الست فى تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل المعرفى وتنمية التفكير التباعدى لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادى .مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، مصر، ع٣٣، ص ص١٤ – ١٥.

محمد حسنى محمد على (٢٠١٣) : " فاعلية استخدام السقالات التعليمية فى تنمية التفكير الرياضى لدى طلاب المرحلة الإعدادية" ، رسالة ماجستير. كلية التربية ، جامعة بنى سويف .

محمد عمر السيد أمين (٢٠٠٩) : فاعلية إستراتيجية الدعائم التعليمية فى تنمية مهارات البرهان الرياضى لدى التلاميذ ذوى صعوبات تعلم الرياضيات بالمرحلة الإعدادية ، مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، العدد ٨ ، ص ص١-٢٢.

محمد يونس (٢٠١٤): .فعالية التدريس الفارقي في تحسين مهارة القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم . مجلة التربية، جامعة الأزهر ،العدد ١٦٢، الجزء الثالث، ص١٢١.

مصطفي خليل الشرقاوي(١٩٩٩): مقياس جودة الصحة النفسية. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ع ٨٤، ص ص: ١١١-١٢٧.

معيض بن حسين الحليسى (٢٠١٢) .أثر استخدام إستراتيجية التعلم المتمايز على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة الانجليزية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بمكة المكرمة، جامعة أم القري.

منى أبو شنب (٢٠١٧): فاعلية برنامج إرشادى معرفي سلوكى في خفض اليأس وأثره على جودة الحياة النفسية لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلى جامعة المنوفية، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس ٨٩، ص ص ٢٣- ٦٦.

ناصر بن محمد الحمادي(٢٠١٤): تقويم تدريس مقرر علم النفس التربوي في بعض الجامعات السعودية و معهد التدريب الأمني. مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، ع١٥٨،ج١،ص ص ٧٤٣-٧٨٨.

نبيهة السامراتي، أميمة عثمان ( ): مقدمة في علم النفس، المملكة الأردنية الهاشمية، عمان، دار زهران، ص ٣.

هاجر الصفر، ومحمد وهدى، وليم يوسف (٢٠١٧): معنى الحياة وعلاقته بتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة البحث العلمى في التربية، مصر، م٩، ع ١٨، ص ص ٦٢٣ – ٦٧٣.

هالة الشحات عطية يوسف (٢٠١٧): فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التعليم المتمايز في تدريس التاريخ على اكتساب المفاهيم التاريخية وتنمية مهارات التفكير الإبداعى لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادي، مجلة كلية التربية بنها، عدد ٤٨، ص ص٦٧-١١٢.

هالة رمضان (٢٠١٩) : .فعالية برنامج إرشادي لتحسين جودة الحياة الذاتية باستخدام التدخلات العلاجية متعددة المكونات لعلم النفس الإيجابي، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، ع٥٤، ص ٢٥١ – ٢٨٠.

هبة الله رحماني (٢٠١٩) صعوبات تطبيق البيداغوجيا الفارقية في المرحلة الإبتدائية من وجهة نظر المعلمين .دراسة ميدانية ببلدية عين فكرون، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي ،الجزائر..

هناء عبد الحميد محمد(٢٠١٧) : كفاءة طرائق تدريس علم النفس في ضوء التحليل البعدي للبحوث المنشورة في الفترة ١٩٩٧-٢٠١٧ م. مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع ٢٣٦،ص ص ٦٥- ١٠١.

وسيم القصير (٢٠١٢): " المنهج الخفى وعلاقته بالقيم الأخلاقية والجمالية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسى فى الجمهورية العربية السورية "، مجلة الفتح، العدد (٥٠) ، أغسطس، ص٣٤٠.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Afework, T(2013). : ACOMPARATIVE Study of Psychological well –being between Orphan and Non – orphan Children in Addis Ababa : The case of Three selected Schools in yoke Sub – city .The School of Psychology Addis Ababa university

Abou-Hatab, F.A-L.H. (1997). Psychology from Egyptian, Arab, and Islamic Perspectives: Unfulfilled Hopes and Hopeful Fulfillment. European

Blaz,D:(2006) Differentiated Instruction A Guide for Foreign language Teachers, New York : Eye on Education ,INC.

Bligh ,D., Thomas, H., and Monty ,(2000) :understanding Higher Education Exeter: Intellect Books.

CAMPBELL,B (2008) :Hand book of Differentiated Instruction ,using the Multiple Intelligences lesson plans and more Boston. Pearson Education ,INC.

Chan Chi,G, Dominguez, N 8 :walker G .(2018) : Purpose in life and Professional life Project in college Students, International Journal for Innovation Education and Research, v.6 ,n,1 :pp 119-132.

Ddiener, E ., Suh , Smith , H.L .(2002) :SUBJECTIVE Well being Three decades of Progress. Psychological bulletin, p 276.

Dodge , R ., Daly , A.P., Huston, J & ,.Sanders , l D (2002) : The challenge of defining well being . International Journal of well being ,n2 ,v2 .11.

Drapeau,P :(٢٠٠٤)Differentiated Instruction Making It work,New York : Scholastic.

Flett,G : Besser, A, Davis, R & ,Hewitt, P .(2003) :Diminutions of perfectionism, Uncondinonal Self – Acceptance and Depression, Journal of Rational – Emotive and Cognitive – Behavior Therapy ,n21 ,v2 ,p p 119-138

Gangr, Suzanna (2011) : differenced instruction Making It Work, New York scholastic.

Henery,l.(2002) :Educational Concept of scaffolding website, NXC Teaching, New york center.

Henrigues , Gregg .(2011) :A New Unified theory of psychology. New York, Springer publishing.

Hubbard, Daniel. A : .(2009) : The Impact of different Tiered Instruction For English language learner at the secondary level with focus on gender un publisher thesis M.A California state university.

Kahneman , D., Denier , E & ,.Schuarz,N .(2002) : Well – being: Foundations of hedonic Psychology. Russell Sage Foundation.

La Place , v ., Mc Naught, A & ,.knight, A .(2013) : Discourse on well being in research and Practice, International Journal of well being , n 3 v1 ,p p 13-21.

Maggino, Philomena (2015) : A New Research Agenda for Improvement in Quality of life .German , Springer.

Marwati, Y (2010) :the Development of Instruction module of Hybrid Approach Vesting Collaboration and Meta cognitive (HYBCOMET) Strategy as an Alternative Approach to help Improving Generic Skills Among Students in Malaysian polytechnic " "Journal of College Teaching learning V,N (S) , PP 127-129.

Neenan, Michael &-Palmer, Stephen(2012) :cognitive Behavioral Coaching in Practice: An Evidence Based Approach . Hove New York Routtedge .

Raoffey, Sue .(2012) : Positive Relation ships Evidence Based Practice a cross the world London , Springer Correct Heidelberg.

Ryff. C.D &.Singer B .(2008) :Know they self and become what you are , Aedaimonic approach to Psychology, v57 ,n3 ,p p 1069-1081.

Ryff , C.D & ,.Singer, B. H (2008) : Know They self and become what you are , Eudemonic approach to Psychological well-being: Journal of happiness studies, n 4,v22 ,p p 13-39.

Sabourin, M., & Knowles, M. (2004). Middle East and North Africa Regional Conference of Psychology, Dubai, United Arab Emirates. International Journal of Psychology, 39 (2), 145–152.

Smith, A.E (2000) :Quality of life : A Review Education and Ageing , 15 ,n 3 ,p p 35-419.

Soueif, M. I. (1991). Psychology in Egypt throughout half a century: A dialogue between science and society. Egyptian Journal of Psychological Studies, 1, 17–30.

Stager , J .(2002) :Instructional Scaffolding . Scaffolding Website , Teaching , New York Center .

Tomlinson ,Carol Ann,(2001) :,How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability classrooms,2nd Edition, The Association for Supervision and Curricula Development (ASCD) . at, http://www.ascd.org,publication/booksHYPERLINK "about:blank/". آخر زيارة فى ٣ يونيو ٢٠٢١

Tomlinson (2001) :How to Different Instruction In MIXED ABLITY Classroom, Virginia :ASCD.

Wells, Ingrid (2016) :Psychological well- Being. New York , Nova science publishers, Inc.

Ziebell, Jill (2002) :Differentiated Instruction . Levine : U.S.A Psychologist, 2(4), 356-365.