" أثر استراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية مهارات التعبير الشفهي والرفاهة الذاتية الأكاديمية لدى عينة من الطلاب المتفوقين ذوي صعوبات التعلم "

د/عبد الحميد فتحي الحولة د/سامح جمعة عبد المجيد

• **المستخلص** :

هدفت الدراسة الحالية الى التحقق التجريبي من أثر استراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية مهارات التعبير الشفهي والرفاهة الذاتية الأكاديمية لدى عينة من الطلاب المتفوقين ذوي صعوبات التعلم. تكونت عينة الدراسة الحالية من (١٦) طالبة من الصف الثاني بالمرحلة الثانوية الأزهرية. قام الباحثان بتطبيق استبيان لتحديد مهارات التعبير الشفهي، ومقياس الرفاهة الذاتية الأكاديمية وكذلك اختبار لقياس هذه المهارات لدى عينة من الطلاب المتفوقين ذوي صعوبات التعلم. تم تحديد عينة الدراسة من خلال تطبيق اختبار الذكاء القدرات العقلية واختبار المسح النيورولوجي السريع. وقد توصلت نتائج الدراسة الى فاعلية استراتيجيتي التعلم النشط في تنمية مهارات التعبير الشفهي والرفاهة الذاتية الأكاديمية لدى عينة الطلاب المتفوقين ذوي صعوبات التعلم. وقد أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام باستراتيجيات التعلم النشط وكذلك بالطلاب المتفوقين ذوي صعوبات التعلم والكشف عنهم في كافة المواد الدراسية وذلك من أجل تنمية مهاراتهم ورفع قدراتهم في تلك المواد.

كلمات مفتاحية : التعلم النشط – مهارات التعبير الشفهي – الرفاهة الذاتية الأكاديمية – الطلاب الفائقين ذوي صعوبات التعلم.

The Impact of Two Strategies of Active Learning in Developing the Skills of Oral Expression and Academic Self-Wellbeing on a Sample of Superior Students with Learning Disabilities

Abstract

The present study aimed to verifying the impact of two strategies of active learning in developing the skills of oral expression and academic self-wellbeing on a sample of superior students with learning disabilities. The sample of the current study consisted of (16) second grade students in the Al-Azhar secondary institutes. The two researchers applied a questionnaire to identify oral expression skills, an academic self-wellbeing scale, and a test to measure these skills in a sample of superior students with learning disabilities. The sample of the study was determined by applying the Test of Mental Ability and the Quick Neurological Scanning Test. The results of the study showed the effectiveness of the two active learning strategies in developing the skills of oral expression and academic self-wellbeing on the sample of superior students with learning disabilities. The study recommended the necessity of pay attention to active learning strategies as well as superior students with learning disabilities and disclosure them in all subjects in order to develop their skills and raise their abilities in those materials.

Keywords: Active Learning- Oral Expression Skills - Academic Self-Wellbeing - Superior Students with Learning Disabilities

• **مقدمة**:

شهد تدريس اللغة الفرنسية كلغة أجنبية فى السنوات الأخيرة تطوراً واضحا وملموسا، هذا التطور شمل تغير زاوية الرؤية الى اللغة الأجنبية ووظيفتها، وأصبح الهدف الأساسى من تعليم وتعلم اللغة الفرنسية هو تنمية

مهارات التواصل الشفهى منها والكتابى، كما بدأ التركيز على ما يسمى بالمدخلِ التواصلى وهذا يعنى أن اللغة تعلم لأغراض تواصلية فلم يعد تعلمها مقصوراً على معرفة المفردات والتراكيب والقواعد ولكن أصبح الهدف الأساسى للغة هو استخدام هذه المفردات والتراكيب والقواعد بشكل صحيح بهدف إنجاز مهمة تواصلية محددة.

ويتم هذا التواصل اللغوى بأربعة أشكال تمثل مهارات أو فنون اللغة وهى:(الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة). والعلاقة بين هذة الفنون علاقة عضوية، فكل منها يؤثر فى الآخر ويتأثر به. وللغة جانبان هما: اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة وهنا يجمع التربويون على أن اللغة المنطوقة تسبق اللغة المكتوبة فالطفل يبدأ بتعلم الكلام ثم يتعلم بعد ذلك القراءة والكتابة.

وللتعبير الشفهى أهمية كبيرة فى نمو المتعلمِ فمن خلاله يتمكن من التعبير عن آرائه وحاجاته واهتماماته وأفكاره مستخدماً فى ذلك ما لديه من معارف خاصة بتركيب الكلمات والعبارات والقواعد بهدف تحقيق التواصل المنشود.

ومما يناسب طلاب المرحلة الثانوية وحدة قائمةً على الألعاب التعليمية وأخرى قائمة على خرائط المفاهيم، حيث أن الطالب فى هذه المرحلة يمر بمرحلة المراهقة وهى مرحلة تتصف بالتغيرات الجسمية والعقلية مما يؤثر على شخصية المراهق وتظهر في هذه المرحلة حاجاته واهتماماته، وهنا يجب أن نراعى مبدأ الفروق الفردية بين الطلاب فلن تستطيع المدرسة تلبية حاجاتهم واهتماماتهم إلا من خلال الاستراتيجيات المتنوعة التى تسمح لكل منهم باكتساب الخبرات الضرورية واشباع رغباته والتعبيرعن نفسه وآرائه من أجل تحقيق أهدافه.

وزاد الاهتمام في السنوات الأخيرة بعلم النفس الإيجابي كما يعد متغير الرفاهة الذاتية الأكاديمية من أكثر الموضوعات اهتماماً وخاصة عندما يتعلق بالمتفوقين ذوي صعوبات التعلم حيث تعد أحد أنماط السلوك الجيد الذي ينبغي توافره داخل الفرد.

وأشارت دراسة(Borrello,A.2005) إلى وجود علاقة موجبة بين الرفاهة الذاتية والانجاز الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة.

كما تمثل فئة المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم تحدياً بالغ الصعوبة للخبراء والباحثين وذلك بسبب الخصائص السلوكية المرتبطة بهذه الفئة .

- **مشكلة الدراسة**:

بالرغم من أهمية التعبير الشفهىِ (التحدث) كفن هام من فنون اللغة، إلا أن هذا الجانب لا يلقى اهتماماً كبيراً فى تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية ثانية فى المرحلة الثانوية، كما أن التقويم لا يشمل هذا الجانب مما يعطى الانطباع لدى المعلمين والمتعلمين على حد سواء بعدم أهميته ومن ثم إهماله.

كل ذلك أدى الى تدنى مهارات التعبير الشفهي (التحدث) لدى طلاب المرحلة الثانوية، ويتفق هذا مع ما أشارت إليه الدراسات والبحوث السابقة كدراسة زينب حسن (١٩٨٥)، ودراسة جمال عثمان (١٩٨٦)، ودراسة عصمت الصاوى (١٩٨٧)، ودراسة أحمد سالم (١٩٩٢)، ودراسة نجوى عبد اللطيف (٢٠٠٠) ودراسة شيماء عجمى (٢٠٠١) ودراسة سامح جمعه (٢٠٠٧).

وذهبت هذه الدراسات جميعاً إلى أن السبب فى تدنى هذه المهارات يرجع إلى عدم وجود برامج تهدف إلى تنمية مهارات التحدث فى المرحلة الثانوية. وتجدر الإشارة أنه توجد شكوى عامة من ضعف المهارات الشفهية لدى متعلمي اللغة الفرنسية، فهم غير قادرون على التواصل باللغة الأجنبية التي يدرسونها وهذا يعود إلى برامج الإعداد التي تركز على الجانب المكتوب للغة وتهمل الجانب الشفهي، كما أنه لا توجد فرص أمام المتعلم لممارسة تلك المهارات سواء من خلال الدراسة أو خارجها إلا نادرا.

مما سبق تتضح الحاجة الى بناء وحدة يمكن من خلالها أن يكتسب الطلاب مهارات التحدث الشفهي مع مراعاة وضعهم فى مواقف حية مع أنشطة لغوية تتيح لهم فرصاً للتفاعل مع المادة التى يتعلمونها، تشغلهم وتلبى حاجاتهم وتشبع اهتماماتهم، أنشطة منتقاة تثير تحفزهم للتحدث ويراعى أن تكون ذات صلة بما يعيشونه من مواقف فى حياتهم اليومية مما يثرى تعلمهم للغة الفرنسية كلغة أجنبية ثانية وينعكس بدوره على تنمية قدرتهم على التواصل عند فئة المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم التي لم تتناولها دراسات كثيرة في البيئة العربية (في حدود علم الباحثين)، لذا اتضحت مشكلة الدراسة الحالية نحو القاء مزيد من الدراسات على هذه الفئة من خلال تقديم استراتيجيتين للتعلم النشط وأثرهما في مهارات التعبير الشفهي والرفاهة الذاتية الأكاديمية في اللغة الفرنسية.

يتضح مما سبق أنه يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات الرئيسة التالية :

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولي "مجموعة خرائط المفاهيم" والمجموعة التجريبية الثانية "الألعاب التعليمية" في القياس البعدي لمهارات التعبير الشفهي.
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولي "مجموعة خرائط المفاهيم" والمجموعة التجريبية الثانية "الألعاب التعليمية" في القياس البعدي للرفاهة الذاتية الأكاديمية.
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين (القبلي ـ البعدي) لدى المجموعة التجريبية الأولى "مجموعة خرائط المفاهيم" في الدرجة الكلية لمهارات التعبير الشفهي .

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين (القبلي ـ البعدي) لدى المجموعة التجريبية الأولى "مجموعة خرائط المفاهيم" في الرفاهة الذاتية الأكاديمية.
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين (القبلي ـ البعدي) لدى المجموعة التجريبية الثانية "الألعاب التعليمية" في القياس البعدي لمهارات التعبير الشفهي.
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين (القبلي ـ البعدي) لدى المجموعة التجريبية الثانية "الألعاب التعليمية" في القياس البعدي للرفاهة الذاتية الأكاديمية.

- **هدف الدراسة** :

التحقق التجريبي من أثر استراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية مهارات التعبير الشفهي والرفاهة الذاتية الأكاديمية لدى عينة من الطلاب المتفوقين ذوي صعوبات التعلم.

- **أهمية الدراسة**:

- **أولا: الأهمية النظرية**:

وتتضح فيما يلي

- إثراء الإطار النظري النفسي في مجال التعلم النشط ومهارات التعبير الشفهي والرفاهة الذاتية الأكاديمية لدى عينة من الطلاب المتفوقين ذوي صعوبات التعلم.
- تنمية مهارات التعبير الشفهي والرفاهة الذاتية الأكاديمية ببعديها المعرفي والوجداني لدى عينة من الطلاب المتفوقين ذوي صعوبات التعلم لم تحظ باهتمام الباحثين، وذلك في حدود علم الباحثان.
- تقديم استراتيجيتين للتعلم النشط (خرائط المفاهيم، الألعاب التعليمية) في تنمية مهارات التعبير الشفهي والرفاهة الذاتية الأكاديمية لدى عينة من الطلاب المتفوقين ذوي صعوبات التعلم.

- **ثانياً: الأهمية التطبيقية**:

وتتضح فيما يلي :

- إعداد مقياس للرفاهة الذاتية الأكاديمية وآخر لمهارات التعبير الشفهي بعد القيام بالإجراءات السيكومترية من صدق وثبات، يعد إضافة لقاعدة البيانات النفسية والمقاييس في مجال علم النفس.
- الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في نشر الثقافة النفسية اللازمة للتوجيه والإرشاد عن كيفية التعامل الإيجابي مع التلاميذ بما يعود على المجتمع بالفائدة.
- قد تفيد توصيات هذه الدراسة الباحثين المهتمين بالمجال في مواصلة الدراسات والأبحاث وتناول المفاهيم الإيجابية التي تحسن من حالة المعلمين والطلاب.

- قد تسهم هذه الدراسة في مساعدة المعلمين على تنمية مهارات التعبير الشفهي والرفاهة الذاتية الأكاديمية لدى عينة من الطلاب المتفوقين ذوي صعوبات التعلم.

- **مصطلحات الدراسة** :

- **الاستراتيجية**: **Strategy** :

يعرفها الباحثان إجرائيًا بأنها: مجموعة من الإجراءات والممارسات والخطوات التي يستخدمها فرد ما لتحقيق هدف معين.

- **استراتيجيات التعلم النشط**: **Active Learning Strategies** :

يعرفها الباحثان إجرائيًا بأنها: مجموعة من الإجراءات وممارسات التعلم المخططة والمرتبة منطقياً والتي تستخدم في الفصل الدراسي لتحقيق أهداف العملية التعليمية.

- **استراتيجية خرائط المفاهيم**: **Concept Maps Strategy** :

يعرفها الباحثان إجرائيًا بأنها: مجموعة من الخطوات والإجراءات التعليمية التي يقوم من خلالها المعلم بدور الإشراف والتوجيه والمتابعة للطلاب، ويقوم الطلاب في صورة جماعات باستخراج المفاهيم المتضمنة في الوحدة الدراسية المختارة للتعلم وترتيبها في تسلسل هرمي يبدأ بالمفاهيم الأكثر عمومية وتجريداً، وتتدرج المفاهيم الأقل عمومية حتى تصل إلى المفاهيم التي تتصف بالخصوصية والمحسوسية داخل رسوم توضح العلاقات والروابط التي تربطها معاً.

- **استراتيجية الألعاب التعليمية**: **Instructional Games Strategy** :

تُعرف الألعاب التعليمية بأنها نشاط يبذل فيه الطالب جهوداً كبيرة لتحقيق هدف ما، في ضوء قوانين (قواعد) معينة وموصفة بدقة.

- **مهارات التعبير الشفهي**: **Oral Expression Skills:**

يعرفها (Florez , 1999) بأنها عملية تفاعلية لتكوين معني يتضمن إنتاج واستقبال وتخزين معلومات، ويعتمد صورة التحدث ومعناه على النص نفسه وأعضاء الحوار أنفسهم وخبراتهم، والهدف من التحدث، كما أن التحدث لايتوقف عند حد معين .

ويعرفها الباحثان إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار مهارات التعبير الشفهي.

- **الرفاهة الذاتية الأكاديمية**: **Academic Self-Wellbeing**:

تعرف الرفاهة الذاتية الأكاديمية على أنها "الأحكام التي يكونها الشخص عن نوعية حياته الأكاديمية؛ بشكل عام عن طريق معرفة وتحديد انفعالات لتقرير مدى جودة ظروف حياته العقلية وإلى أي مدى تتشابه هذه الظروف مع توقعاته وأمنياته فيما يرغب أن يشعر به ويعيشه." (الباحثان)

- **الطلاب المتفوقين ذوي صعوبات التعلم**: **Excellent students with learning disabilities**:

الطلاب الذين لديهم قدرات عقلية فائقة ولكنهم يظهرون تناقضاً بين هذه القدرات ومستوى أدائهم الأكاديمي في نطاق معين كنطق الأصوات الفرنسية والتعبير بجمل فينخفض لذلك مستوى أدائهم بشكل متوقع وغير متناسب مع قدراتهم العقلية أو حالتهم الصحية. (الباحثان)

- **حدود الدراسة**:

- **الحدود الموضوعية**:

- وحدتين دراسيتين من كتاب اللغة الفرنسية "Club @ dos plus 2"، المقرر على طلاب الصف الثاني الثانوي للفصل الدراسي الأول تم إعدادهما مرة باستراتيجية خرائط المفاهيم، ومرة أخرى باستراتيجية "الألعاب التعليمية" وهما: الوحدة الأولى "Le club des citadins" ، الوحدة الثانية "Le club des photographes"
- الأدوات المستخدمة في الدراسة: مقياس فاعلية الرفاهة الذاتية الأكاديمية بطاقة ملاحظة مهارات التعبير الشفهي، مقياس التثبت من فاعلية المعالجة التجريبية، الدروس المعدة باستراتيجية (خرائط المفاهيم)، الدروس المعدة باستراتيجية (الألعاب التعليمية).

- **الحدود الزمانية**:

تم تطبيق هذه الدراسة ميدانياً خلال الفصل الدراسي الأول من العام ٢٠١٤م .

- **الحدود المكانية** :

تم اختيار عينة عشوائية، بحيث تكون ممثلة لجميع أفراد مجتمع البحث. وتكونت العينة من معهدين من معاهد المرحلة الثانوية الأزهرية (دمنهور الثانوي المحمودية الثانوي) بمحافظة البحيرة.

- **الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة** :

- **أولاً: مهارات التعبير الشفهي**

ترتبط مهارات اللغة الأربع يبعضها ارتباطاً شديداً، ويؤثر كل منها في الآخر لأن حياة الإنسان سلسلة من المواقف المتتابعة التي تتطلب الأداء اللغوي من استماع أو تحدث أو قراءة أو كتابة.

والتعبير الشفهي له بين تلك المهارات أهمية واضحة، لكونه من أهم وسائل الاتصال، حيث إنه الوسيلة الأهم والشائعة لنقل الأفكار والآراء إلى الغير "فالناس يستخدمون الكلام أكثر من الكتابة في حياتهم، لأنهم يتكلمون أكثر مما يكتبون، ومن هنا يمكن اعتبار الكلام هو الشكل الرئيس للاتصال اللغوي وأهم جزء في الممارسة اللغوية للكبار والصغار على السواء". (على مدكور ١٩٩١ ـ ١٠٧)

ولأن التعبير الشفهي لا يمكن الاستغناء عنه، وقد وجد مع وجود البشر وحتى قبل استخدام الكتابة، لذلك نجد "أن التعبير الشفهى يمكن أن يوجد دون كتابة على الإطلاق، أما الكتابة فلم توجد قط دون شفاهية، كما أن الكلام نفسه أسر لب البشر ودفعهم إلي التأمل الجاد فيه قبل أن توجد الكتابة بزمن طويل، وقد استمر الافتنان بالكلام الشفهى دون فتور حتي بعد أن شاع استخدام الكتابة. (والترج . أونج ١٩٩٤، ٥٥ ـ ٥٧)

كما أنه يعد من أهم مهارات الاتصال في الوقت الحالي فهو لازم للفرد سواء عند إعداده العلمي، أو عند ممارسة أدواره في الحياة، كما أنه وسيلة للتنمية الفكرية والوجدانية، وتزدرد أهميته بعد التقدم الهائل في وسائل الاتصال، الأمر الذي جعل من الكلمة المنطوقة وسيلة أساسية لحل المشاكل، وإبداء الرأي عند المواجهة، ووسيلة الإقناع والإفهام حين تتعدد القضايا المطروحة بين الأطراف المتحاربة، وتكون الغلبة في النهاية لمن هو أكثر قدرة على الفهم والإقناع". (هناء شوكت ٢٠٠٤,٥)

ويزيد من أهمية التعبير الشفهي أن الإنسان يتذكر ١٠٪ مما يقرأ ،٣٠٪ مما يسمع ،٢٠٪ مما يرى،٥٠٪ مما يرى ويسمع ٧٠٪ مما يقول، و٩٠٪ مما يقول ويسمع: (محمد جمعه. ٢٠٠٩,٢٣)

ويهدف تعليم اللغة عمومًا والتعبير الشفهي خصوصًا في المراحل التعليمية المختلفة إلى امتلاك المتعلمين بعض المهارات، منها : (على مدكور ١٩٩١,١١٤ ، هناء شوكت ٢٠٠٤,٧؛ محمد السيد ٢٠٠٧,٥٣)

- التعبير عن الأفكار بعبارات سليمة.
- الدقة في اختيار الألفاظ الملائمة للمعاني .
- عرض الأفكار بأسلوب مؤثر.
- القدرة على التحدث في موضوع عام أمام زملائه .
- استخدام اللغة المناسبة للمستمعين .
- القدرة على استخدام نبرات الصوت بشكل فعال .
- الطلاقة في التعبير من غير تكلف .
- القدرة على عرض الأفكار بطريقة منطقيه مقنعة .

- **مفهوم التعبير الشفهي وأهميته** :

يطلق البعض علي التعبير الشفهي فن الكلام، وأيا كان المصطلح فإن مهارة التعبير الشفهي يعرفها (Florez , 1999) بأنها عملية تفاعلية لتكوين معني يتضمن إنتاج واستقبال وتخزين معلومات، ويعتمد صورة التعبير الشفهي ومعناه على النص نفسه، وأعضاء الحوار أنفسهم وخبراتهم، والهدف من التحدث، كما أن التحدث لا يتوقف عند حد معين. (Florez, 1999)

كما يري كل من (Rubi , Mead. 1999) أنه لا ينبغي تعريف التعبير الشفهي بأنه الحوار العام، ولكن يختلف التحدث باختلاف نشاط التواصل

وأغراضه ومواقف التحدث سواء أكانت تفاعلية أم غير تفاعلية.
(Rubin, mead, 1999)

وتنبع أهمية التعبير الشفهي من أنه أهم ألوان النشاط اللغوي، فالناس يستخدمون الكلام أكثر من الكتابة، وأنهم يتكلمون أكثر مما يكتبون، ومن هنا فهو الشكل الرئيسي للاتصال اللغوي بالنسبة للإنسان.

كما أنه أداة الاتصال السريع بين الفرد وغيره، والنجاح فيه يحقق نجاحاً في كثير من الأغراض الحيوية الأخرى بشكل أسرع من الكتابة، ولهذا كان من أهداف تعليم التعبير الشفهي في المراحل التعليمية ما يلي : (جودت الركابي، ١٩٩٥، ١١٦، ١١٧)

- إثراء الثروة اللغوية للطلاب .
- التمكين من تشكيل الجمل وتركيبها .
- القدرة على الحديث في الموضوعات العامة أمام جماعة من الناس .
- القدرة على التعليق علي الأخبار والأحداث .
- القدرة على عرض الأفكار بطريقة منطقية ومقنعة شفهياً .
- القدرة على التعبير عما في نفوسهم أو ما يشاهدونه بعبارات سليمة .
- إعدادهم للمواقف التي تتطلب فصاحة اللسان، والقدرة علي الارتجال .

ولما كانت عملية التعبير الشفهي ليست سهلة، وإنما هي معقدة تتم في عدة عمليات هي استثارة، وتفكير، وصياغة، ونطق، وتسير هذه العمليات في مراحل متتالية، فبُعد الدافع للتعبير الشفهي ، عليه أن يفكر ويرتب أفكاره، ثم يصيغ الألفاظ والجمل المعبرة عن هذه الأفكار، ثم ينطق بها في عبارات سليمة لغويا خالية من الأخطاء. (علي مذكور ١٩٩١، ١٠٩ ـ ١١١)

وهذه العمليات المترابطة والمعقدة المكونة لعملية التعبير الشفهي تؤدي إلى صعوبة، وتزداد صعوبتها عندما يكون المتحدث مرتجلا وأمامه جمهور من المستمعين أو المشاهدين، وينطوي تحت هذه العمليات مهارات كثيرة ينبغي على المتحدث أن يتقنها، هذه المهارات منها ما يتعلق بالأفكار وتنظيمها وترتيبها ومنها ما يتعلق بالألفاظ والتراكيب وكيفية صياغتها، ومنها ما يتعلق بالأداء الصوتي لها، ومن يتقن هذه المهارات ويتصف بها، يمكن أن يتصف بأن لديه (طلاقة شفهية).

ونظراً لأهمية مهارات التحدث عمومًا وصعوبتها أيضا اهتمت الكثير من الدراسات بها في المراحل التعليمية المختلفة، ومن هذه الدراسات ما اهتم بمهارات الحوار ومنها : دراسة (مني اللبودي ٢٠٠٠) ودراسة (Haynes 2001) ودراسة (ريم عبد العظيم ٢٠٠٤) .

ومنها ما اهتم بمهارات التواصل الشفوي ومنها : دراسة (راشد عطية، ٢٠٠٣) ودراسة (Iman elnabaw 2004) ودراسة (حازم راشد، ٢٠٠٧) ودراسة (محمد السيد ٢٠٠٧) .

ومنها ما اهتم بمهارات التحدث ومنها : دراسة (Rodrigue 2001) ودراسة (أيمن أبو بكر ٢٠٠٢) ودراسة (Lin – Li – yun 2002) ودراسة (Sato.koichi 2003) ودراسة (Tsou – wenli 2005) ودراسة (Simpson 2006) .

- **استراتيجية الألعاب التعليمية**:

تعتبر الألعاب التعليمية مصدراً لدافعية الطالب ومتعته، بل هي وسيلة لممارسة المهارات اللغوية والتدريب عليها من خلال الإندماج في المواقف الحياتية الحية. (Weiss, F. 2002)

وقد أشار (عبدالسلام مندور، ٢٠٠٦) الى عدة تعاريف للألعاب التعليمية ومنها:

تعريف الألعاب التعليمية بأنها نشاط يبذل فيه الطالب جهوداً كبيرة لتحقيق هدف ما، في ضوء قوانين (قواعد) معينة وموصفة بدقة.

ويشير براون وزملاؤه (١٩٨٤) الى أن الألعاب التعليمية هي "نشاط منظم منطقيا في ضوء مجموعة قوانين للعب، حيث يتفاعل طالبان أو أكثر لتحقيق أهداف محددة وواضحة".

- **لماذا الألعاب التعليمية في فصل اللغة؟**

من المناسب للتعليم قبل الجامعي (الثانوي) ما يسمى باستراتيجية الالعاب التعليمية. وقد يظن البعض أنه من الترف اللغوي استخدام هذه الاستراتيجية في تعليم اللغة، ولكن المتأمل في الجو المبهج الذي تضفيه استراتيجية الألعاب التعليمية على دروس اللغة والأثار الطيبة في نفوس الدارسين وما يطرأ على لغتهم من نمو وتطور سيقتنع بلا شك بجدوى استخدام استراتيجية الألعاب التعليمية كعامل ملطف من جفاف الدروس وتعب التدريبات وكوسيلة لتنمية مهارات اللغة الفرنسية وتوفير فرص الاتصال بين الدراسين في مواقف اجتماعية طبيعية.

يري (Weiss, F. 2002) أن الرغبة والمتعة التي يحصل عليها الطلاب من خلال الألعاب التعليمية يمكن أن "تسهم إلى حد كبير في تنشيط فصل اللغة والسماح للمتعلمين بالانخراط في تعلمهم بشكل كبير والاستمتاع من خلال الكلمات والجمل والنصوص التي يبتكرونها". في الواقع، " فإن الألعاب وتدريبات الإبداع تسمح لهم باستخدامها بشكل جديد وشخصي، كما أن المفردات والتراكيب التي اكتسبوها من خلال الدروس تجعلهم يخرجون عن الإطار والسياق والموقف التي انحصروا في تعلمهم من خلالها سابقا.

وتعتبر استراتيجية الألعاب التعليمية أيضا بمثابة وسيلة للدخول في تنافس مع الآخرين. فالرغبة في الفوز تمثل دافعا إضافيا لمشاركة الطلاب وزيادة قدرتهم على التعبير عن أنفسهم في لتلبية احتياجاتهم في مواقف تواصلية

حقيقية. فالطلاب ينالون تشريفاً أيضاً باللعب، حيث يمكن للمعلم تقديم مكافأت رمزية للفائزين مثل الحلويات وشهادات التقدير التي سوف تكون محل تقدير حتى من الطلاب الكبار. ويُوصى بتنفيذ استراتيجية الألعاب التعليمية في فصل اللغة من أجل خلق مواقف حية وحافزة فهي تسمح:

- بتوفير مجموعة واسعة من المواقف الحية للتعلم؛
- بتغيير إيقاع دورة وإثارة انتباه الطلاب واهتمامهم نحو التعلم.
- بتزويد الطلاب بالوقت اللازم عندما يكونون نشيطين.
- بالتعلم وإعادة استخدام المفردات والتراكيب بطريقة طبيعية.
- بتحسين النطق والفهم من خلال المحاكاة.
- بالحصول على اهتمام ومشاركة جميع الطلاب.
- بتشجيع الطلاب الخجولة على المبادرة والمشاركة.

ولكي تؤتي استراتيجية الألعاب التعليمية ثمارها، فلابد من اتباع بعض الشروط والاعتبارات ومنها:

- يجب أن تكون التعليمات الخاصة باللعبة واضحة ودقيقة.
- يجب أن يحترم الطلاب بعضهم بعضاً وأن يستمع بعضهم الى بعض.
- يجب على المشاركين أن يلجأوا للمصادر اللازمة لتنفيذ المهمة. هذا يعني أن نضع تحت تصرفهم الكلمات والتعبيرات والتراكيب (بوضعها على السبورة أو في إعلان) التي سيستخدمونها للتعبير عن أنفسهم.
- يجب أن نبدأ بالمعلوم المعروف للطلاب ونتجنب اللجوء إلى اللغة الأم في البداية لكي نذلل لهم الصعاب والعقبات. (Weiss, F. 2002)

كما يعتبر استخدام الألعاب التعليمية من أكثر الوسائل التي تجذب انتباه الطلاب، وتؤكد النظريات التعليمية أن جذب انتباه الطلاب أكثر أهمية من التشجيع في عملية التعلم، ولذلك فإن الألعاب التعليمية تساعد على تركيز المعلومة وثباتها في أذهان المتعلمين لما تمتاز به من جذب انتباه الطلاب أثناء تنفيذها. (Al Mansour, N. 2003)

ويذكر (مندور، عبدالسلام. ٢٠٠٦) أن الألعاب التعليمية تأخذ أنماطاً متنوعة، ويمكن تقسيمها الى :

- **النمط التنافسي:** وفي هذا النمط من الألعاب التعليمية يكون هناك فائز أوخاسر في جميع الحالات ويكون ذلك بين متعلم وآخر أو بين مجموعة من الطلاب ومجموعة أخرى.
- **النمط العلمي الاستكشافي:** وفي هذا النمط تهدف اللعبة التعليمية الى تنمية التفكير والإبتكار لدى المشاركين، وتقوم اللعبة على استخدام استراتيجيات بارعة لتفوق فرد على أحر أو فريق على أخر من أجل تحقيق هدف محدد أو اتقان مهارة معينة مثل ألعاب المحاكاة التعليمية.

ولقد ذكرت (الأكاديمية العربية للتعليم الإلكتروني، ٢٠١٠) عدد من العناصر والأسس التي تقوم عليها الألعاب التعليمية والتي يجب أن تتوافر فيها:

- **الهدف:** أن يكون لها هدف تعليمي واضح ومحدد يتطابق مع الهدف الذي يراد الوصول إليه.
- **القواعد:** أن يكون لكل لعبة قواعد تحدد كيفية اللعب.
- **المنافسة:** أن تعتمد في تحقيقها للأهداف على عنصر المنافسة وقد يكون ذلك بين متعلم وأخر أو مجموعة تعاونية ومجموعة أخرى وذلك من أجل تحقيق هدف محدد أو اتقان مهارة معينة.
- **التحدي:** أن تتضمن اللعبة التعليمية قدراً من التحدي الملائم لكي يستفز القدرات في حدود ممكنة.
- **الخيال:** أن تثير اللعبة خيال الفرد وهذا ما يحقق الدافعية والرغبة لدى الفرد في التعلم.
- **الترفيه:** أن تحقق اللعبة عنصر التسلية والمتعة، على ألا يكون ذلك هو هدف اللعبة، بل يجب مراعاة التوازن بين المتعة والمحتوى التعليمي.

وقد أكدت العديد من الدراسات على فاعلية استراتيجية الألعاب التعليمية في تنمية مهارات التعبير الشفهي ومن هذه الدراسات: دراسة (Barsoum, L. 1984) ودراسة (El Shahat, G. (1992) ودراسة ((Mahdi, A, El. (2001)

- **إستراتيجية خرائط المفاهيم** :

تعد استراتيجيات التدريس عنصراً هاماً من عناصر المنهج، فهي ترتبط بالأهداف وبالمحتوى ارتباطا وثيقا، كما أنها تؤثر تأثيرا كبيرا في اختيار الأنشطة والوسائل التعليمية، وهناك استراتيجيات تدريس قائمة علي جهد المعلم وحده، واستراتيجيات أخرى قائمة على كل من جهد المعلم والطالب، ومن هذه الاستراتيجيات التي تعتمد علي جهد كل من المعلم والطالب إستراتيجية خرائط المفاهيم.

وقد استخدمت خرائط المفاهيم في البحث التربوي كإستراتيجية تعليمية من قبل نوفاك وجوين Novak & Gowin منذ أوائل الستينات تحت أسم (منظومة المفاهيم) أو خرائط المفاهيم وهي عبارة عن أشكال تخطيطية تربط المفاهيم ببعضها البعض عن طريق خطوط أو أسهم يكتب عليها كلمات الربط لتوضيح العلاقة بين مفهوم وآخر، وعند إعداد هذه الخرائط يراعى وضع المفاهيم الأكثر عمومية في قمة الشكل، ثم تتدرج إلي المفاهيم الأقل عمومية فالأقل.

وتمد خرائط المفاهيم المعلم بالبصيرة في فهم الطالب، كما تظهر مدى التنظيم في البنية المعرفية له وكم المعرفة لديه عن الموضوع المراد تدريسه، إلي جانب ذلك كله تساعد على مقاومة بعض المفاهيم غير المتسقة مع الموضوع

وأخيراً تعكس التغييرات التي تحدث في تفكير الطلاب بمرور الوقت. (Edmondson, Katherine-M, 2000, 35)

وتنقسم خريطة المفاهيم إلى عقد تكون على شكل دوائر أحياناً، تمثل مفاهيم مختلفة، ووصلات عبارة عن خطوط تظهر العلاقات بين المفاهيم، وتستخدم كلمات توضيحية، أو إرشادية لوصف تلك العلاقات، وبمجرد اكتمال العلاقات بين المفاهيم نوضح بكل سهولة المغزى منها، فهي تعمل على تنظيم المفاهيم.

وفي إطار النظرية البنائية يتلقى المتعلم المعرفة الجديدة ويقوم بإدخالها في بنائه المعرفي، فإذا كانت المعرفة متسقة مع ما هو موجود لديه من قبل تحدث عملية مماثلة، بينما إذا لم تتسق هذه المعرفة مع ما هو موجود لدى المتعلم، فإن ذلك يتطلب استخدام استراتيجيات تدريسية تعمل على تعديل ما هو موجود لديه حتى تحدث عملية التكيف (المواءمة).

ولقد توصلت الدراسات إلى أن إستراتيجية خرائط المفاهيم تساعد الطلاب علي التعلم تعلماً ذا مغزى Meaningfully كما أنها تساعد المعلمين علي أن يكونوا معلمين أكفاء، لهم دور مهم في مساعدة الطلاب في التعرف على البنى المعرفية المعيبة Faulty لديهم وتعديلها. (Lanzing, J. W.A.1997: 2)

وتفيد خرائط المفاهيم عند استخدامها في التدريس من حيث كونها توفر بُعدين أساسيين، الأول بُعد تعلم التعلم Meta Learning، والثاني بُعد تعلم طبيعة المعرفة Meta Knowledge ، لذلك فهي تعمل كإستراتيجية تعليمية تساعد المتعلم على تنظيم المعلومات الموجودة في البنية المعرفية، وبالتالي مساعدته على فهم المفاهيم، وإدراك ما يوجد بينها من علاقات. (كمال زيتون ،١٩٩٤ ، ١٥٩)

وتوضح إستراتيجية خرائط المفاهيم في استخدامها في التدريس العلاقة الهرمية بين المفاهيم المتضمنة في درس واحد، أو وحدة دراسية ومقرر بأكمله، فهي تمثل تمثيلات مختصرة للأبنية المفاهيمية التي يتم تدريسها، وهذا يؤدي بالتبعية إلي زيادة احتمالية إسهامها في تسهيل تعلم هادف لتلك الأبنية. (حسن زيتون ، ١٩٩٩ ، ١٦٦)

- **تطبيق خرائط المفاهيم في التدريس**:

لا توجد طريقة رئيسية لتطبيق خرائط المفاهيم، وتستند جميع الصيغ المقترحة لتقديم خرائط المفاهيم أساسا على نظرية أوزوبل عن التعلم ذي المعنى إلي ثلاث أفكار رئيسة في هذه النظرية:

- **الفكرة الأولى:** تكون البنية المعرفية منظمة بطريقةٍ متسلسلة هرمياً، حيث تنتظم المفاهيم والعلاقات الأكثر عمومية وشمولاً والأكثر نوعية، وتجد هذه الفكرة في نظرية أوزوبل مفهوم البناء الثانوي Subsumption بمعنى

أن المعلومات الجديدة غالباً ما تكون قابلة للارتباط والتصنيف تحت المفاهيم الأكثر عمومية وشمولاً، ومن الجدير بالذكر انه لا توجد خريطة مفاهيم نموذجية، ولكن هناك محاولات لتقديم طرق جيدة لإظهار التسلسل الهرمي للعلاقات المركز عليها من قبل المفاهيم وخرائط المفاهيم، ولكي يتم بناء خريطةٍ مفاهيم ذات تسلسل هرمي، يجب على المتعلم إدراك المفاهيم الأكثر شمولاً، فالأقل شمولاً، ثم الأقل شمولاً، في أي هيكل من هياكل المادة التعليمية، ويتطلب ذلك تفكيراً نشطاً من جانب المتعلمين.

- **الفكرة الثانية:** تخضع المفاهيم في البنية العرفية لعملية التمايز التدريجي Progressive Differentiation حيث يتم إدراك عمليتين واسعتين من الشمول والتخصص، بالإضافة إلي ما تم إدراكه من روابط أكثر فاعلية للعلاقات بين المفاهيم المرتبطة، ومعنى ذلك أن التعلم ذا المعنى يصبح عملية مستمرة، عندما يضاف للمفاهيم معاني أكثر، نتيجة لاكتساب علاقات جديدة، وعلى ذلك يعد تعلم المفاهيم بداية الطريق، ويتم تدعيم وتعزيز عملية التمايز التدريجي للمفاهيم عندما يتم ربط خرائط المفاهيم عن موضوع معين بخرائط مفاهيم خاصة بموضوعات أخرى مرتبطة وذات صلة.
- **الفكرة الثالثة:** هي أن عملية التوفيق التكاملي Integrative Reconciliation تحدث عندما يتم إدراك مفهومي أو أكثر مرتبطين في علاقة جديدة ذات معنى، أو عندما تتبدد المعاني المتناقضة بين المفاهيم، من ذلك يتضح أن التعلم ذا المعنى يتطلب إدراكاً واعياً للعلاقات الجديدة بين مجموعة من المفاهيم التي سبق تعلمها، والمفاهيم التي يتم تعلمها، وتستطيع خرائط المفاهيم أن تجسد أطر العلاقات المفاهيمية لدى المتعلمين، وبالتالي يمكن استخدامها لتوضيح المفاهيم المناسبة التي قد تكون مفقودة في البنية المعرفية للمتعلم، وهذا أهمية التعلم ذو المعنى في تنظيم ارتباط المفاهيم في البنية المعرفية، وملء الفجوات في هيكل المعلومات للطلاب. (فؤاد قلادة، ١٩٩٨ ، ٤٢٦ ـ ٤٢٩)

- **إعداد خرائط المفاهيم** :

يتم إعداد خرائط المفاهيم المستخدمة في تدريس اللغات وفقا لما يلي :

- تحليل الموضوعات المتضمنة في وحدة الدراسة المقررة على الطلاب بهدف تحديد المفاهيم الأساسية المتضمنة في كل موضوع، ودراسة العلاقة المتبادلة بين تلك المفاهيم.
- وضع المفهوم الرئيسي الأكثر عمومية وشمولية في كل موضوع على قمة الخريطة.
- ترتيب المفاهيم من الأكثر عمومية حتى الأكثر تحديداً وتجميعها وفقاً لمستوى التجريد والترابط بينها، وفي هذه الحالة يمكن إضافة مفاهيم أخرى محددة، ويتم ذلك كما يلي:

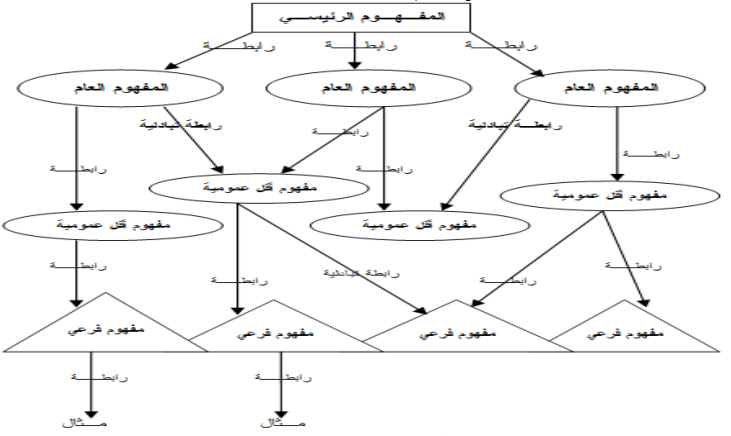
- ✓ تحديد المفاهيم الأكثر عمومية (مفاهيم الدرجة الأولى) ووضعها داخل مستطيلات.
- ✓ تحديد المفاهيم عند المستوى المتوسط من العمومية (مفاهيم الدرجة الثانية) ووضعها في دوائر.
- ✓ تحديد أقل المفاهيم عمومية (مفاهيم الدرجة الثالثة) ووضعها داخل مثلثات أو قطع ناقص.

- توصيل المفاهيم المرتبطة ببعضها مع إعطاء اسم لكل وصلة، ويتم البحث عن الوصلات العرضية (وصلات التقاطع).
- مراجعة الخريطة الواحدة المستخدمة في التدريس مرات عديدة للتأكد من صلاحيتها بالنسبة لكل الموضوعات التي يتم تدريسها والشكل رقم (١) يوضح البنية الهرمية لخريطة المفهوم.

وهناك بعض الخطوات العملية في تصميم خريطة للمفاهيم من قبل الطالب كالتالي :

دون المفاهيم الرئيسية عن موضوع ما، ثم عرف المفاهيم الأكثر شيوعاً وتوسطاً وخصوصية، يلي ذلك رسم الخريطة كالتالي:

نضع دائرة حول المفاهيم، ثم نضع المفاهيم الأكثر شيوعاً في الأعلى، ثم نضع المفاهيم المتوسطة أسفل المفاهيم الأكثر شيوعا، ثم المفاهيم الخاصة في الأسفل، ونرسم خطوط بين المفاهيم القريبة، ثم نصنف الخطوط بكلمات ربط لتوضح كيف تسرد المفاهيم، ننقح الخريطة أو نقوم بعمل بروفة مطبعية لها. (Grayson H. Walker, 2000, 7)



شكل (١) البنية الهرمية لخريطة المفهوم

وهناك مجموعة من الإجراءات الإرشادية لعمل الخريطة وهي :

- ملاحظة الكلمات المفتاحية أو المفاهيم التي تستخدم طول الدرس.

- ترتيب المفاهيم الرئيسية في سلسلة هرمية من الأكثر عمومية وشمولية وتجريدا إلي الأكثر تحديدا وواقعية ومحسوسية.
- وضع دوائر أو أشكال بيضاوية حول المفاهيم.
- الوصل بين المفاهيم الموضوع حولها دوائر بواسطة خطوط أو أسهم مصحوبة بكلمات وصل أو ربط، وذلك حتى يمكن قراءة كل تفريعة من تفريعات الخريطة من أعلى إلي أسفل.
- التزويد بأمثلة كلما أمكن ذلك، عند نهاية كل تفريعة من التفريعات.
- عمل وصلات عرضية (تقاطعية) عبر تفريعات الخريطة عندما تكون هناك حاجة لذلك.

ونظراً لخصائص الطلاب الفائقين ذوي صعوبات التعلم، وفي ضوء الأسس النظرية المتبعة عند بناء الخرائط، يتم بناء خرائط المفاهيم الخاصة بكل درس كالتالي :

- تحديد الموضوع المراد عمل خريطة مفاهيم له، ويراعى أن تكون المادة المقروءة قصيرة، حتى لا تصبح خريطة المفاهيم كبيرة ومحتوية على مفاهيم كثيرة جدا.
- تحديد المفاهيم الرئيسة والفرعية المتضمنة بالموضوع، وذلك بتحليل مضمون الموضوع.
- كتابة المفاهيم الرئيسة بشكلٍ مستقل في قائمة.
- تحديد مدلول كل مفهوم وفقا لما ورد بالموضوع .
- ترتيب المفاهيم التي تم تحديدها في القائمة ترتيبا تصاعديا تبعا لعموميتها وشمولها بحيث تكون المفاهيم الفرعية أسفل القائمة والمفاهيم العامة في أعلى القائمة.
- توضع المفاهيم العامة أو الأكثر عمومية في قمة الخريطة ثم المفاهيم الأقل عمومية فالمفاهيم الخاصة أو توضع المفاهيم المجردة أو الأكثر تجريدا في قمة الخريطة ويوضع تحتها الأقل تجريدا فالمفاهيم المحسوسة، أي أن المحور الرئيسي للخريطة يوضح تدرج المفاهيم.
- توضع المفاهيم التي على نفس الدرجة من العمومية أو الخصوصية أو على نفس الدرجة من التدريج إلي نفس الخط أفقيا.
- توضع الأمثلة أسفل الخريطة في نهاية كل فرع من الخريطة، وتوضح المفهوم الرئيسي.
- إقامة الروابط بين المفاهيم وتسمية هذه الخطوط بطريقة توضح الأفكار وتستخدم الخطوط لربط المفاهيم مع كتابة تعبير معين على الخط المشير إلي العلاقة التي بين أي مفهومين.
- تزويد خرائط المفاهيم بالأشكال والرسوم التوضيحية الدالة على المفاهيم ما أمكن ذلك.

- استخدام الإشارة الوصفية في تعريف ماهية المفهوم للطلاب أثناء دراستهم للخرائط.

- **أهمية التدريس باستراتيجية خرائط المفاهيم للطلاب**:

- تقلل من حدة القلق لدى المتعلمين وتغير اتجاهاتهم نحو المفاهيم التي أدركوا أنها صعبة.
- تسمح للمتعلمين بالتعبير عن العلاقات الابتكارية التي تساعدهم على التفكير الابتكاري وتصويب المفاهيم الخطأ لديهم.
- تساعد على التنظيم الهرمي للمعرفة، ومن ثم يتبعها تحسن في قدرة المتعلمين على استخدام المعلومات الموجودة لديهم.
- تساعد المتعلمين على مواجهة التحديات التي تواجههم عند تعلمهم مادة دراسية معينة، وتكوين علاقات بين المفاهيم، ومعرفة كيف يتعلمون.
- تساعد على إظهار المعاني لدى الفرد عن طبيعة العلاقات بين المفاهيم بالرسم.
- تعمل على فهم الطلاب للخلل أو الفجوات في شبكة المفاهيم وكيفية العمل على معالجتها.
- إعطاء الطلاب الفرصة لمعرفة العلاقات العامة والخاصة بين المفاهيم.
- تزود المتعلمين بملخص تخطيطي مركز لما تعلموه.
- تساعد المعلم على التركيز حول الأفكار الرئيسة للمفهوم الذي يقوم بتدريسه.
- تساعد المعلم علي تعرف أنماط الفهم الخطأ لدى المتعلمين.

نستخلص مما سبق أن خرائط المفاهيم تزود المتعلم بملخص Over View للمادة المراد تعلمها، وتعطي ثباتاً للمعلومات الجديدة، وتقوي من قدرة المتعلمين على استرجاع المادة المتعلمة، كما تزود المتعلم أيضا بمعينات بصرية للمعلومات المكتوبة أو اللفظية، مما يساعد علي بناء إطار من المصطلحات والمفاهيم للمتعلمين، وتساعد المتعلم على تنظيم المفاهيم وتصوير العلاقة بينها في شكل هرمي، وهذا يعتمد على أن المفاهيم لا توجد في معزل، ولكنها تعتمد على مفاهيم أخرى لإعطاء المعني. كما إن النظرة الحديثة للتعلم تعزو الضعف لدى الطلاب في التعلم إلي عدم تنظيم المعرفة تنظيماً جيداً في الذهن أكثر منه ضعف في المقدرة العقلية.

- **الرفاهة الذاتية الأكاديمية**:

- **مفهوم الرفاهة الذاتية**:

تُعَرف Hefferon,Boniwell(2011) الرفاهة الذاتية بأنها: "ارتفاع الرضا عن الحياة، وارتفاع الرضا عن الحياة يؤثر إيجابًا في الحياة، وانخفاضه يؤثر سلبًا في الحياة، ويمثل الرضا عن الحياة المكون المعرفي للسعادة عند الأفراد،" أما

(Diener,E.et.al.1999:276) فينظروا إلى الرفاهية الذاتية على أنها تشير إلى التناقض بين الوضع الحالي وما يعتقد ليكون معيارًا مثاليًا. ويعتبر الجانب الوجداني من العوامل المؤثرة في الرفاهية الذاتية بما يتضمنه من مشاعر وعواطف، وأمزجة، وانفعالات، ويجب أن يكون هناك توازن بين الإيجابيات والسلبيات؛ لأن لها تأثير في رفاهية الأفراد الذاتية، والحقيقة إن الأفراد الذين يبلغون عن مستويات أعلى من الرفاهية الذاتية تميل إلى إثبات مستويات أعلى من الإبداع، وزيادة استمرار المهمة، وتعدد المهام، ومنظمة، ومتفائلة، وأقل عرضة للمرض، لديهم قدر كبير من الثقة والمودة، وأقل عداءً، وأقل تمركزًا حول الذات.

ويشير مرعي سلامة يونس (٢٠١١) إلى أن الرفاهة الذاتية تتكون من تقييم الأفراد لحياتهم هذا التقييم الذي يكون سلبيا أو إيجابيا يتضمن نشاعر وأحكام حول مدى الرضا عن الحياة والاهتمامات وردود الأفعال الانفعالية تجاه أحداث الحياة مثل الفرح والحزن والرضا عن بعض مظاهر الحياة مثل العمل والعلاقات الاجتماعية والصحة، والابتكار.

وتعرف الرفاهة الذاتية الأكاديمية على أنها "الأحكام التي يكونها الشخص عن نوعية حياته الأكاديمية؛ بشكل عام عن طريق معرفة وتحديد انفعالات؛ لتقرير مدى جودة ظروف حياته العقلية وإلى مدى تتشابه هذه الظروف مع توقعاته وأمنياته فيما يرغب أن يشعر به ويعيشه." ويشار إليها في موسوعة علم النفس الإيجابي على أنها تتضمن "المعايشة المتكررة للمشاعر والانفعالات الإيجابية في مقابل المشاعر السلبية، بالإضافة إلى وجود مستوى عال من التقرير الذاتي للرضا عن الحياة الأكاديمية"، ويشمل الجانب المعرفي التقييم الذاتي للرضا عن الحياة الأكاديمية، في حين يتضمن الجانب الوجداني الإحساس بالمتعة والتوازن الانفعالي؛ بما يعني التكرار النسبي للمشاعر الإيجابية في مقابل المشاعر السلبية.

- **مكونات الرفاهة الذاتية الأكاديمية**:

◄◄ الرضا عن المناهج الدراسية: يعد جانب الرضا عن الحياة الأكاديمية مؤشراً للرفاهة الذاتية الأكاديمية حيث يعرفها مجدي الدسوقي (١٩٩٨ :١٢١) على أنها تقييم الفرد لنوعية الحياة التي يعيشها طبقا لنسقه القيمي ومقارنة ظروفه الحياتية بالمستوى الأمثل الذي يعتقد أنه مناسب لحياته.

وبمراجعة التعريفات الخاصة بالرضا عن المناهج والتخصصات الأكاديمية يمكن النظر إلى الرضا بأنه شعور داخلي لدى الفرد يظهر في سلوكه والطريقة التي يتعامل بها ويعبر بها عن مدى سعادته للمنهج الدراسي.

ومن أكثر النظريات التي يمكن الاستفادة منه في هذا الصدد نظرية عدم التأكد التوقعي Expectancy disconfirmation Theory والتي تنص على

أن التوصل للرضا هو نتيجة مقارنات توقعات الشخص عن العمل مع الأداء الذي وصل إليه بالفعل كما يرتبط بالنظرية ثلاثة مفاهيم:التوقع،عدم التأكد التوقعي،الرضا.(Oliver, 1980:460)

واستهدفت دراسة(Lin,2008) بحث تأثير أربع دورات مجمعة اشتملت العينة على ٧٨ من الطلاب المرشحين للتدريس في المرحلة الابتدائية وتم جمع البيانات الكمية لقياس رضا الطلاب ووجهة نظرهم فيا لتعليم المجمع وكشفت النتائج على تحقيق مستوى عال من الرضا كما كشفت أيضا على عديد من القضايا المهمة التي ينبغي مراعاتها أثناء تنفيذ المقررات الدراسية.

ويتضح أهمية الرضا حيث أنه يعد مؤشر للتوافق لدى الطلاب ومرتبط أيضاً بالتحصيل .كما يساعد الرضا على الكشف عن قدرات الطالب المعرفية وغير المعرفية بما يسهم في تلبية الاحتياجات لمجتمع متقدم.

- **عادات الدراسة:** ينظر لعادات الدراسة على أنها مجموع الطرق والأساليب المكتسبة والتي يمارسها الطالب لاكتساب المعارف والمعلومات والخبرات والمهارات واتقانها بما يؤدي إلى التفوق والتعلم على مستوى التمكن أو التعلم إلى أقصى درجة تسمح بها قدراته.

وكشفت دراسة (1990).Timothy.E.et.al العلاقة بين تقييم حل المشكلاتٍ وعاداتٍ الدراسة التي تم الابلاغ عنها ذاتيا والأداء الأكاديمي لعدد ٦٣ طالبا مسجلا في دورة تنموية للطلاب غبير المؤهلين أكاديميا ، وتوصلت الدراسة إلى أنه يمكن التنبؤ بحل المشكلات من خلال عادات الدراسة.

ويعرفها علاء الشعراوي(١٩٩٥)بأنها أنماط سلوكية خاصة يكتسبها الطالب من خلال خبراته المتكررة في التحصيل واكتساب الخبرات(١٩٩٥ : ٥٥).

وتناولت دراسة (2000)Henk العادات كشكل من أشكال السلوك التلقائي الموجه نحو الهدٍف وأنه عندما تنشأ العادات فإن تفعيل الهدف من العمل يستحضر تلقائيا الاستجابة المعتادة من الفرد

ومن الدراسات التي تناولت أثر الفروق الفردية على نمط العمل وعادات الدراسة دراسة De la Fuente &Cardelle-Elawar(2009) واستهدفت الدراسة توضيح التأثيرات المحتملة الممثلة لعادات الدراسة ونمط العمل والأداء الأكاديمي وتوصلت الدراسة إلى أن عادات الدراسة تنعكس على التنظيم الذاتي أثناء التخطيط واعداد المهام واختيار الاستراتيجية المناسبة للوصول إليها.

واستهدفت دراسة الثبيتي ، وشعلة (٢٠٠٤) الفروق بين المتفوقين والعاديين في كل من عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة وبعض سمات الشخصية لدى طلاب كليةٍ المعلمين في مكة المكرمة وأظهرت الدراسة وجود فروق لصالح المتفوقين دراسيا.

- **العلاقات الإيجابية مع المعلمين والزملاء:** من أهم مؤشرات الرفاهة الذاتية الأكاديمية العلاقات الايجابية لمن يتلكون مشاعر قوية من التعاطف والحب وتكوين علاقات ناجحة مع الآخرين بعطاء متبادل قائم على الألفة مع الآخرين وفهم العلاقات الانسانية.

ومن أهم الاعتبارات التي يجب مراعاتها عندما يتعامل المعلم مع الطالب فتح أبواب الحوار المنظم ،تنشئة أجيال تؤمن بالحوار وكذلك التأكيد على أهمية تطوير المناهج وفق نظرة شاملة للمتغيرات المستحدثة وتلبية الاحتياجات التنموية.(العاجز٢٠٠٦: ١٠)

واستهدفت دراسة (Howells,K.(2014)تأثير امتنان المعلمين في تعزيز العلاقات بن المعلم والطالب حيث كان له الأثر الايجابي على المعلمين والفصول الدراسية والبيئة الدراسية.

وأشارت دراسة(Hun, S. 2014) إلى ضرورة تقديم روابط إيجابية في علاقات المعلمين مع الأفراد داخل المدرسة وخارجها والتزام المعلمين بذلك ، كما أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين قد أظهروا سلوكيات تتسم بالتكيف تجاه الطلاب.

ومن أهم سبل تطوير العلاقات الانسانية بين المعلم والزملاء تكوين اتجاه نفسي ايجابي نحو المدرسة،والعمل على تنمية التوافق الدراسي لهم،وتنمية روح التعاون في جو يسوده الحب والمودة، وكذلك تقديم التعزيز وتحسين صورة المعلم،وتوثيق الصلة بين المدرسة والمجتمع المحلي. .(العاجز٢٠٠٦: ١٢)

- **الطموح الأكاديمي:** يشير صلاح الدين أبوناهية (١٩٨١ : ٢٧) إلى أن مستوى الطموح الأكاديمي هو الهدف الممكن الذي يصفه الفرد لنفسه فيا لمجال الأكاديمي يتطلع إليه ويسعى إلى تحقيقه بالتغلب على ما يصادف من عقبات ومشكلات تنتمي إلى هذا المجال ،ويتفق هذا الهدف مع التكوين النفسي للفرد واطاره المرجعي ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي مر بها.

وأشار صلاح الدين أبو ناهية (١٩٨١ : ٢٦ ــ ٢٧) إلى أن مستوى الطموح الأكاديمي يحتفظ بجوهر مفهوم مستوى الطموح العام كما هو متعلق بالمستوى المتوقع من الأداءات والرغبات والأهداف المرجوة والآمال الضمنية كما يشتمل التعريف على بعض العوامل المؤثرة في طموحات الأفراد وتطلعاتهم الأكاديمية مثل التكوين النفسي والاطار المرجعي والفروق الفردية وخبرات النجاح والفشل ، كما أن مستوى الطموح هو الهدف الممكن الذي يضعه الفرد لنفسه ويتطلع لتحقيقه باللتغلب على العقبات التي تواجهه.

وترى كاميليا عبدالفتاح(١٩٨٤) أن مستوى الطموح سمة ثابتة نسبياً تفرق بين الأفراد في الوصول إلى مستوى معين يتفق والتكوين النفس للفرد واطاره المرجعي ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي مر بها.

وأشارت دراسة (Walkey,et.al.2013) إلى أن أصحاب الطموحات المرتفعة كانت تطلعاتهم مرتبطة بشكل كبير بأنماط مختلفة من التحفيز والانتماء والانجاز الأكاديمي من أصحاب الطموحات المنخفضة والمتوسطة.

واستهدفت دراسة(الزهراني، والنحال ٢٠١٤) الكشف عن مستوى الطموح الأكاديمي ودرجة تقدير الذات لدى الطالبات المتفوقات تحصيلياً،واشتملت العينة على ١٣٠ طالبة وتوصلت النتائج إلى أن الطالبات المتفوقات تحصيلياً كان لديهم مستوى الطموح الأكاديمي من حيث الفاعلية والقيمة بدرجة عالية.

- **التوازن الوجداني:** من أهم سمات النضج الوجداني ، وهو الوسط المعدل البعيد وفي الافراط والتفريط وهو أن لا نجد في الفرد الناضج نتوءات أوتشوهات نفسية أو خلقية بل هو متوازن في كل شيئ (المهدي : ٢٠٠٢ : ٢٤١) ويشار إلى التوازن بأنه التوسط في التعبير عن الانفعالات المختلفة فلا مبالغة في أي منها أو تطرف.

ويرى (Martina,R.(1999 أنه لتحقيق التوازن الوجداني ينبغي على الفرد أن يترك الخبرات السلبية التي حدثت له في الماضي وأن يخلق لنفسه جواً أكثر حرية لاختياراته الوجدانية.

ويرى الشرقاوي(١٩٨٣ : ٣٩ ـ ٤٠) أن الشخص الذي يكتلك اتزاناً انفعالياً هو الذي يمكن السيطرة على انفعالاته والتعبير عنها حسب ما تقتضيه الضرورة وبشكل يتناسب مع المواقف التي يستدعي هذه الانفعالات وذلك يساعده على المواجهة الواعية لظروف الحياة فلا يضطرب أو ينهار للضغوط أو الصعوبات التي تواجهه

- **النظريات المفسرة للرفاهة الذاتية**:

- **نظرية التكيف: AdaptionTheory:** يشير Fuentes,Rojas (2001:293) إلى أن الرفاهة الذاتية تعتمد على مدى تكيف الفرد مع أحداث الحياة المحيطة به سواء كانت إيجابية أو سلبية ، وأن الأفراد الذين لديهم قدرات على التكيف العالي يميلون إلى أن يكونوا أكثر سعادة.
- **نموذج القاع ـ القمة Bottom-up Model:** يشير Mallard et.al.(1997:259) إلى أنه إذا تحققت قدرة الانسان على المثابرة وانجاز الحاجات الانسانية فإنه سوف يصبح أكثر سعادة ويركز النموذج على أهمية المواقف والأحداث والسياقات في الرضا عن الحياة لدى الفرد.
- **نموذج القمة ـ القاع Top-Down :** يرى Heller et.al.(2004:575) أن سمات شخصية الفرد وراء مستويات الرفاهة الذاتية والرضا عن الحياة وعلى ذلك فإن الفرد السعيد هو الذي ينظر إلى الجوانب المتعددة من الحياة باعتبارها ايجابية بدرجة أكبر مما تكون عليه في الواقع.

- **النظرية المطلقة Absolut Theory:** يفترض صاحب النظرية Venhoveen (1988, 1991) أن هناك علاقة بين الرضا عن الاحتياجات الأساسية والرفاهة الذاتية ويمكن للأفراد الذين تتحقق لديهم مستويات عالية من الغذاء والاسكان والصحة وما إلى ذلك يحققون أعلى درجة من الرفاهية الذاتية. (Fuentes,Rojas 2001:293) .

- **فروض الدراسة** :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين (القبلي ـ البعدي) لدى المجموعة التجريبية الأولى "مجموعة خرائط المفاهيم" في الدرجة الكلية لمهارات التعبير الشفهي .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين (القبلي ـ البعدي) لدى المجموعة التجريبية الأولى "مجموعة خرائط المفاهيم" في الرفاهة الذاتية الأكاديمية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين (القبلي ـ البعدي) لدى المجموعة التجريبية الثانية " الألعاب التعليمية" في القياس البعدي لمهارات التعبير الشفهي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين (القبلي ـ البعدي) لدى المجموعة التجريبية الثانية "الألعاب التعليمية" في القياس البعدي للرفاهة الذاتية الأكاديمية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولي "مجموعة خرائط المفاهيم" والمجموعة التجريبية الثانية "الألعاب التعليمية" في القياس البعدي لمهارات التعبير الشفهي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولي "مجموعة خرائط المفاهيم" والمجموعة التجريبية الثانية "الألعاب التعليمية" في القياس البعدي للرفاهة الذاتية الأكاديمية.

- **الطريقة والإجراءات**:

- **عينة الدراسة** :

تكونت عينة الدراسة الحالية من(١٦) طالبة من الصف الثاني بالمرحلة الثانوية الأزهرية تم اختيارهن عشوائياً وقد تراوحت أعمارهن بين (١٥ و١٦) سنة. قام الباحثان بسحب العينة على ثلاث مراحل هي: (١)عينة استطلاعية تكونت من (٣٠) طالبة، وذلك للتأكد من سلامة أدوات الدراسة من حيث وضوح المفردات وتعليمات كل أداة. وكذلك حساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة الصدق والثبات. (٢) عينة أساسية تكونت من (٨٠) طالبة، لغرض الوصول إلى العينة النهائية المستهدفة ـ المتفوقين ذوي صعوبات التعلم. (٣) عينة المتفوقين الذي تم تحديدها بلغت (١٦) طالبة قسمت إلى مجموعتين الأولى

وعددها (٨) طالبات مجموعة تجريبية، والثانية عددها(٨) طالبات مجموعة ضابطة. و تم تحديد العينة النهائية ـ المتفوقين ذوي صعوبات التعلم في ضوء مايلي:

- **اختبار الذكاء القدرات العقلية:** أعد هذا الاختبار The Henman-Nelson Tests of Mental Ability, Jam A. Lamke& M.J. Nelson.، ونقله للعربية فاروق عبدالفتاح (٢٠٠٢). ويعتبر اختبار القدرات العقلية ـ المقياس الثالث ـ من بين أفضل الاختبارات لقياس الذكاء، ويمتد من سن الخامسة عشرة إلي سن السابعة عشرة (١٥: ١٧)، ويتكون هذا الاختبار من (٩٠) سؤال ولا يحتاج إجراء المقياس أكثر من ثلاثون دقيقة بعد إلقاء التعليمات وحل الأمثلة ومناقشتها.

وللتحقق من صدق الاختبار، تم حسابه من قِبل واضعه حيث بلغ معامل الارتباط (٠.٧٦). كما قام الباحثان الحالي بإيجاد الارتباط فكان معامل الارتباط (٠.٦٩٨) وهو معامل ارتباط دال عند (٠.٠١).

كما تم حساب الثبات من خلال دراستين: الأولي تمت على طلاب المرحلة الثانوية (ن=١٥٠)، وكان معامل الثبات (٠.٨٩)، والثانية تمت على طلاب السنة الأولي بالجامعات والمعاهد (ن=٧٤٠) وكان معامل الثبات =(٠.٨٢) كما قام الباحثان الحالي بإيجاد ثبات الاختبار بطريقة ألفا كرونباخ فكان (٠.٧٩) حيث (ن= ٣٠)، مما سبق يتضح أن الاختبار على درجة عالية من الصدق والثبات.

- **اختبار المسح النيورولوجي السريع Quick Neurological Screaning Test:** وضعه (Mutti, Sterling & Spanding, 1978) وأعده للبيئة المصرية عبد الوهاب كامل (١٩٩٩). تحدد المهام المتضمنة في الاختبارات الفرعية المفحوصَ بعينة من السلوكيات تشير إلى: النمو الحركي. مهارة التحكم في العضلات الصغيرة والكبيرة. المخططات العضلية والتتابع الحركي. الإحساس بالمعدل والإيقاع. التنظيم الفراغي. المهارات الإدراكية السمعية والبصرية. اضطرابات الانتباه.

ويتكون الاختبار من خمسة عشر اختباراً فرعيًا هي: (مهارة اليد، والتعرف على الشكل وتكوينه، والتعرف على الشكل براحة اليد، وتتبع العين لمسار حركة الأشياء –ونماذج الصوت، والتصويب بالإصبع، ودائرة الأصابع والإبهام، والإثارة المتزامنة (التلقائية) المزدوجة لليد والخد، والعكس السريع لحركات اليد المتكررة، ومد الذراع والأرجل، والمشي بالترادف، والوقوف على رجل واحدة، والوثب، وتمييز اليمين واليسار، والملاحظات السلوكية غير المنتظمة (الشاذة).

وتم تطبيق الاختبار بشكل جماعى بمساعدة المعلم والاخصائى الإجتماعى على الطلاب عينة البحث بعد تحديدهم بإختبار التشخيص والقدرات العقلية والرجوع إلى درجاتهم فى الأعوام السابقة.

واستخدم مُعد الاختبار ألفا كرونباخ لتقدير معامل الثبات للمقاييس الفرعية والتى بلغ عددها (١٥) اختباراً فرعياً. وتراوحت قيم معاملات الثبات (٠.٧٢ ، ٠.٨٣).

- **صدق المقياس**:

استخدم مُعد المقياس طريقة التحليل العاملي والتي أسفرت نتائجها عن استخراج (٣) عوامل فسرت ٤٩,٤٪ من نسبة التباين الكلى للمصفوفة. كما استخدم مُعد المقياس الصدق المرتبط بالمحك، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمسح النيورولوجى السريع والدرجات الفرعية والكلية لمقياس تقدير سلوك الطلاب التشخيصي لفرز حالات صعوبات التعلم (٠.٦٧ ـ ٠.٨٧) وفى البحث الحالي بلغت قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس المسح النيورولوجى السريع والدرجة الكلية لاختبار التشخيص لذوي صعوبات التعلم(٠.٨١) مما يدل على صدق المقياس.

- **الاختبار التشخيصي لذوى صعوبات التعلم** :

تم تحديد الهدف من الاختبار فى تحديد جوانب الصعوبة الفعلية فى مادة اللغة الفرنسية لطلاب الصف الثاني الثانوي، واشتمل الاختبار على (٧٠) سؤال في صورته النهائية، واعتمد الباحثان فى بناء الاختبار على التعريف الإجرائي للمتفوقين ذوى صعوبات التعلم فى اللغة الفرنسية، والسابق ذكره فى المفاهيم الأساسية، كما استفاد الباحثان من المحاولات السابقة لتشخيص صعوبات التعلم كاختبار تشخيص ذوى صعوبات تعلم اللغة الفرنسية بالمرحلة الثانوية إعداد اسماعيل جادو (١٩٩٥).

كما قام الباحثان بإعداد جدول مواصفات اختبار التشخيص لذوي صعوبات التعلم وفق لما جاء في تعريف ذوي صعوبات التعلم، وما إستفاده الباحثان من تحليل محتوى الوحدة، والجدول التالي يوضح مواصفات الاختبار التشخيصي لذوي صعوبات التعلم بالصف الثاني الثانوي الصورة النهائية.

جدول (١) مواصفات الاختبار التشخيصي للمتفوقين ذوي صعوبات التعلم بالصف الثاني الثانوي

المكون	عدد الأسئلة	أرقامها	الأهمية النسبية
نطق الأصوات الفرنسية	٧	١ -٧	١٠.٠٠
الالتزام بتنغيم الصوت المناسب	٧	٨ -١٤	١٠.٠٠
عمل الوصل والربط بين الأصوات	٧	١٥ -٢١	١٠.٠٠
استخدام الصفات الوصفية	٥	٢٢ -٢٦	٧.١٤
استخدام الضمائر الشخصية	٥	٢٧ -٣١	٧.١٧
استخدام الأفعال في الزمن المناسب	٧	٣٢ -٣٨	١٠.٠٠
التعبير بجمل قصيرة مناسبة	٥	٣٩ -٤٣	٧.١٤
التعبير بجمل بالاستعانة بصور	١٧	٤٤ -٦٠	٢٤.٢٧
التعبير بجمل من خلال كلمات مفتاحية	٥	٦١ -٦٥	٧.١٤
التعبير بتلقائية من خلال مواقف تواصلية	٥	٦٦ -٧٠	٧.١٤
المجموع	٧٠		١٠٠ ٪

وتم صياغة التعليمات الأولية، والتي تتضمن الهدف من الاختبار، وكيفية الإجابة عنه، ومثالاً توضيحيًا للإجابة على أسئلة الاختبار.

- **الخصائص السيكومترية للاختبار**:
- **أولاً: الصدق** :

صدق المحكمين: تم عرض الاختبار في صورته الأولية على (٥) من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وعلم النفس، وطلب منهم إبداء الرأي حول مدى مناسبة تعليمات الاختبار ومناسبة الاختبار للأهداف التي وُضع لقياسها ومراعاة الاختبار لمستويات الطلاب وكفاية عدد بنود الاختبار لقياس الأهداف.

وجاءت آراء المحكمين: وضوح تعليمات الاختبار ومناسبة الاختبار للأهداف التي وضع لقياسها: الاختبار مناسب، بالإضافة إلى أن بعض المفردات تحتاج إلى إعادة صياغة، وبعض المفردات صعبة ولا تلائم مستوى الطلاب وينبغي حذفها. وتراوحت نسب اتفاق المحكمين حول عناصر التحكيم للاختبار التشخيصي لذوى صعوبات التعلم بالصف الثاني الثانوي (٨٠ ٪، ١٠٠٪). مما يعني أن الاختبار صادق، ويقيس بالفعل ما وُضع لقياسه، كما تم أخذ المقترحات والملاحظات، وإجراء التعديلات المقترحة.

- **حساب الخصائص السيكومترية**:
- **صدق الاتساق الداخلي**:

قام الباحثان بحساب معامل ارتباط درجة كل مفردة بالمجموع الكلي لعبارات كل بُعد. ويبين الجدول رقم (٢) معاملات الصدق الداخلي لعبارات الاختبار التشخيصي لذوي صعوبات التعلم.

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للاختبار التشخيصي (ن = ٣٠)

نطق الأصوات الفرنسية		الالتزام بتنغيم الصوت المناسب		عمل الوصل والربط بين الأصوات		استخدام الصفات الوصفية		استخدام الضمائر الشخصية	
رقم المفردة	قيمة ر	رقم المفردة	قيمة ر	رقم المفردة	قيمة ر	رقم المفردة	قيمة ر	رقم المفردة	قيمة ر
١	٠.٣٨٥	٨	٠.٧٦٤	١٥	٠.٣٨٦	٢٢	٠.٥٤٥	٢٧	٠.٣٨٢
٢	٠.٣٨٥	٩	٠.٤٠٨	١٦	٠.٧٨٦	٢٣	٠.٥٤٥	٢٨	٠.٣٨٢
٣	٠.٠٧٣	١٠	٠.٤٠٨	١٧	٠.٠٢٠	٢٤	٠.٠٣٠	٢٩	٠.٦٣٥
٤	٠.٣٧٣	١١	٠.٧٦٤	١٨	٠.٧٨٦	٢٥	٠.٥٢٩	٣٠	٠.٦٢٢
٥	٠.٤١٢	١٢	٠.٤٠٨	١٩	٠.٤٢٠	٢٦	٠.٤٥١	٣١	٠.٥٠٩
٦	٠.٧٤٧	١٣	٠.٥٩٩	٢٠	٠.٥٧٧				
٧	٠.٤٢٨	١٤	٠.٥٠٩	٢١	٠.٦١٦				

مستوى الدلالة عند (٠.٠١) = ٠.٤٦٣ ، (٠.٠٥) = ٠.٣٦١

تابع جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للاختبار التشخيصي (ن = ٣٠)

استخدام الأفعال في الزمن المناسب		التعبير بجمل		التعبير بجمل بالاستعانة بصور				التعبير بجمل من خلال كلمات مفتاحية	
رقم المفردة	قيمة ر	رقم المفردة	قيمة ر	رقم المفردة	قيمة ر	رقم المفردة	قيمة ر	رقم المفردة	قيمة ر
٣٢	٠.٥٣٥	٣٩	٠.٠٠	٤٤	٠.٤٤٥	٥٤	٠.٤٤٥	٦١	٠.٣٩٧
٣٣	٠.٥٣٥	٤٠	٠.٥١٨	٤٥	٠.٧٢٦	٥٥	٠.٣٩٩	٦٢	٠.٣٧٧
٣٤	٠.٤٠٥	٤١	٠.٤٣٠	٤٦	٠.٤٤٥	٥٦	٠.٧٢٦	٦٣	٠.٤٧١
٣٥	٠.٤٠٥	٤٢	٠.٣٥٦	٤٧	٠.٧٢٦	٥٧	٠.٧٢٦	٦٤	٠.٣٧٨
٣٦	٠.٤٦١	٤٣	٠.٣٨٠	٤٨	٠.٤٤٥	٥٨	٠.١٥٦	٦٥	٠.٦٣٢
٣٧	٠.١٠٠			٤٩	٠.٣٩٩	٥٩	٠.٤٤٥	التعبير بتلقائية	
٣٨	٠.٣٧٨			٥٠	٠.٥٢٧	٦٠	٠.٤٤١	٦٦	٠.٤٤٤
				٥١	٠.٧٢٦			٦٧	٠.٠٠
				٥٢	٠.٧٢٦			٦٨	٠.٨٢١
				٥٣	٠.٤٤١			٦٩	٠.٤٩٠
								٧٠	٠.٧٨٥

❖❖ مستوى الدلالة عند (٠.٠١) = ٠.٤٤٨، ❖ عند مستوى (٠.٠٥) = ٠.٣٤٩

يتضح من الجدول (٢) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، (٠.٠٥) وبالتالي فهي مقبولة ماعدا المفردات أرقام (٣، ١٧، ٢٤ ،٣٧ ،٣٩ ،٥٨، ٦٧). وبالتالي كانت الصورة النهائية للاختبار(٦٣)

ثم قام الباحثان بحساب الاتساق الداخلي لعبارات المقياس وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للاختبار كما يتضح في الجدول (٣):

جدول (٣) معاملات ارتباط أبعاد الاختبار التشخيصي والدرجة الكلية للاختبار

الأبعاد	الدرجة الكلية	الأبعاد	الدرجة الكلية
نطق الأصوات الفرنسية	٠.٥٦١❖❖	استخدام الأفعال في الزمن المناسب	٠.٥٢٩❖❖
الالتزام بتنغيم الصوت المناسب	٠.٤٠٧❖	التعبير بجمل قصيرة مناسبة	٠.٤٣٠❖
عمل الوصل والربط بين الأصوات	٠.٤٩١❖❖	التعبير بجمل بالاستعانة بصور	٠.٦٧٧❖❖
استخدام الصفات الوصفية	٠.٣٥٧❖	التعبير بجمل من خلال كلمات مفتاحية	٠.٤٠٤❖❖
استخدام الضمائر الشخصية	٠.٣٦٣❖	التعبير بتلقائية من خلال مواقف تواصلية	٠.٤٤٩❖❖

❖❖ مستوى الدلالة عند (٠.٠١) = ٠.٤٤٨، ❖ عند مستوى (٠.٠٥) = ٠.٣٤٩

يتضح من الجدول (٣) أن معاملات الثبات تتراوح بين (٠.٣٥٧ ، ٠.٦٧٧) وهذه المعاملات مقبولة ويمكن الوثوق بصحة النتائج التي تسفر عنها.

- **ثانياً: الثبات**:

تم حساب معامل ثبات الاختبار التشخيصى بطريقة كيودريتشاردسون(٢١) وقد بلغ معامل الثبات للمقياس (٠.٨٤) وهو معامل دال إحصائيا يدعو للثقة في صحة النتائج.

- **نتائج الاختبارات التحصيلية**:

أخذ الباحثان بنتائج الاختبارات التحصيلية الشهرية لطلاب الصف الأول الثانوي بمعهدي دمنهور الديني، والمحمودية الديني (المُعدة من قبل معلمو المادة

بعد مراجعتها جيداً)، وذلك كخطوة للمساهمة في تحديد عينة البحث من ذوي صعوبات التعلم فى مادة اللغة الفرنسية، وذلك بعد تطبيق الاختبارات والأدوات اللازمة لتحديد عينة صعوبات التعلم بما يشير إلى وجود صعوبات تعلم لدى هؤلاء الطلاب بمادة اللغة الفرنسية.

- **اختبار مهارات التعبير الشفهي**:

تم الرجوع إلى بعض الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة، كما تم مراعاة الشروط الواجب توافرها في الاختبار الجيد، وذلك لإعداد اختبار التحصيل لطلاب الصف الثاني الثانوي للطلاب المتفوقين ذوي صعوبات تعلم اللغة الفرنسية كما استهدف الاختبار قياس مهارات التعبير الشفهي في الوحدة الأولى "Le club des citadins" والوحدة الثانية "Le club des photographes" من كتاب اللغة الفرنسية "Club @ dos plus 2" المقرر على الصف الثاني الثانوي.

وزعت مفردات الاختبار وقد اعتمد الباحثان في بناء الاختبار طبقاً للأهداف العامة للوحدة الأولى "Le club des citadins" والوحدة الثانية "Le club des photographes" من كتاب اللغة الفرنسية "Club @ dos plus 2" المقرر على الصف الثاني الثانوي على البحوث والدراسات السابقة المرتبطة بتنمية مهارات التواصل الشفهي لذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية وكذلك الكتب والمراجع المرتبطة بطرق تدريس اللغة الفرنسية بصفة خاصة والتي منها:

- Berard, E., Canier, Y. et Lavenine, C. (1997) : "Tempo 1", Méthode de français, Paris Hachette.
- Bolton, S. (1987) : " Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère ", Collection L.A.L. Paris, : Crédif / Hatier
- Cardinet, J. (1991) : " Évaluation scolaire et pratique ", Bruxelles : De Boeck, [2e Édition].
- Léon, M.. (1976) : " Exercices systématiques de prononciation française", Coll. L.F.D.LM. / BELC, Paris, Hachette / Larousse.
- Roux, P.-Y. (1998) : " 120 fiches d'évaluation en classe de FLE ", Paris, Didier.

قام الباحثان بتحديد الأوزان النسبية للموضوعات، لتحديد عدد الأسئلة التي ترتبط بكل موضوع من الموضوعات المختارة، وذلك في ضوء الأهداف المعرفية، والتي تم تحديدها مسبقاً. حيث تم وضع سؤال لكل هدف معرفي. كما تم تحديد الهدف من الاختبار فى تحديد جوانب مهارات التعبير الشفهي فى مادة اللغة الفرنسية لطلاب الصف الثاني الثانوي، واشتمل الاختبار على (٥٠) سؤال في صورته النهائية، واعتمد الباحثان فى بناء الاختبار على التعريف

الإجرائي للمتفوقين ذوى صعوبات التعلم فى اللغة الفرنسية، والسابق ذكره فى المفاهيم الأساسية، كما استفاد الباحثان من المحاولات السابقة لتشخيص صعوبات التعلم كاختبار تشخيص ذوى صعوبات تعلم اللغة الفرنسية، كما قام الباحثان بإعداد جدولٍ مواصفات اختبار مهارات التعبير الشفهي للمتفوقين ذوي صعوبات التعلم وفقا لما جاء في تعريف ذوي صعوبات التعلم، وما إستفاده الباحثان من تحليل محتوى الوحدتين، والجدول رقم (٤)يوضح مواصفات اختبار مهارات التعبير الشفهي لذوي صعوبات التعلم بالصف الثاني الثانوي الصورة النهائية.

جدول (٤) مواصفات اختبار مهارات التعبير الشفهي للمتفوقين ذوي صعوبات التعلم بالصف الثاني الثانوي

المكون	عدد الأسئلة	أرقامها	الأهمية النسبية
نطق الأصوات الفرنسية	٥	١ -٥	١٠.٠٠
الالتزام بتنغيم الصوت المناسب	٥	٥ -١٠	١٠.٠٠
عمل الوصل والربط بين الأصوات	٥	١١ -١٥	١٠.٠٠
استخدام الصفات الوصفية	٥	١٦ -٢٠	١٠.٠٠
استخدام الضمائر الشخصية	٥	٢١ -٢٥	١٠.٠٠
استخدام الأفعال في الزمن المناسب	٥	٢٦ -٣٠	١٠.٠٠
التعبير بجمل قصيرة مناسبة	٥	٣١ -٣٥	١٠.٠٠
التعبير بجمل بالاستعانة بصور	٥	٣٦ -٤٠	١٠.٠٠
التعبير بجمل من خلال كلمات مفتاحية	٥	٤١ -٤٥	١٠.٠٠
التعبير بتلقائية من خلال مواقف تواصلية	٥	٤٦ -٥٠	١٠.٠٠
المجموع	٥٠		١٠٠ ٪

وتم صياغة التعليمات الأولية، والتي تتضمن الهدف من الاختبار، وكيفية الإجابة عنه، ومثالاً توضيحيًا للإجابة على أسئلة الاختبار.

- **الخصائص السيكومترية للاختبار**:
- **أولاً: الصدق** :

صدق المحكمين: تم عرض الاختبار في صورته الأولية على (٥) من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وعلم النفس، وطلب منهم إبداء الرأي حول مدى مناسبة تعليمات الاختبار ومناسبة الاختبار للأهداف التي وضعت لقياسها ومراعاة الاختبار لمستويات الطلاب وكفاية عدد بنود الاختبار لقياس الأهداف.

وجاءت آراء المحكمين: وضوح تعليمات الاختبار ومناسبة الاختبار للأهداف التي وضع لقياسها: الاختبار مناسب، بالإضافة إلى أن بعض المفردات تحتاج إلى إعادة صياغة، وبعض المفردات صعبة ولا تلائم مستوى الطلاب وينبغي حذفها. وتراوحت نسب اتفاق المحكمين حول عناصر التحكيم للاختبار التشخيصي لذوى صعوبات التعلم بالصف الثاني الثانوي (٨٠ ٪، ١٠٠٪). مما يعني أن الاختبار صادق، ويقيس بالفعل ما وضع لقياسه، كما تم أخذ المقترحات والملاحظات، وإجراء التعديلات المقترحة.

- **حساب الخصائص السيكومترية:**

- **صدق الاتساق الداخلي:**

قام الباحثان بحساب معامل ارتباط درجة كل مفردة بالمجموع الكلي لعبارات كل بُعد. ويبين الجدول رقم (٥) معاملات الصدق الداخلي لعبارات اختبار مهارات التعبير الشفهي لذوي صعوبات التعلم.

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لاختبارمهارات التعبير الشفهي (ن = ٣٠)

نطق الأصوات الفرنسية		الالتزام بتنغيم الصوت المناسب		عمل الوصل والربط بين الأصوات		استخدام الصفات الوصفية		استخدام الضمائر الشخصية	
رقم المفردة	قيمة ر	رقم المفردة	قيمة ر	رقم المفردة	قيمة ر	رقم المفردة	قيمة ر	رقم المفردة	قيمة ر
١	٠.٤٥٢	٦	٠.٠٠	١١	٠.٠٣٦	١٦	٠.٤٠٢	٢١	٠.٥٠١
٢	٠.٤٥٢	٧	٠.٥١٨	١٢	٠.٧١٥	١٧	٠.١٠٢	٢٢	٠.٤٥٧
٣	٠.٦٥٠	٨	٠.٥١٨	١٣	٠.٤٣٦	١٨	٠.٤٨٠	٢٣	٠.٤٥٦
٤	٠.٦٥٠	٩	٠.٣٧٣	١٤	٠.٤٨٤	١٩	٠.٣٧٧	٢٤	٠.٤٤٤
٥	٠.٨٠٠	١٠	٠.٧١٩	١٥	٠.٤٠٢	٢٠	٠.٦١٢	٢٥	٠.٥٧٢

مستوى الدلالة عند (٠.٠١) = ٠.٤٦٣ ، (٠.٠٥) = ٠.٣٦١

تابع جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للاختبار التشخيصي (ن = ٣٠)

استخدام الأفعال في الزمن المناسب		التعبير بجمل		التعبير بجمل بالاستعانة بصور				التعبير بجمل من خلال كلمات مفتاحية	
رقم المفردة	قيمة ر	رقم المفردة	قيمة ر	رقم المفردة	قيمة ر	رقم المفردة	قيمة ر	رقم المفردة	قيمة ر
٢٦	٠.٣٩٩	٣١	٠.٠٢٠	٣٦	٠.٣٦١	٤١	٠.٣٨٩	٤٦	٠.٠٧٥
٢٧	٠.٣٩٩	٣٢	٠.٤٠٠	٣٧	٠.٦٨١	٤٢	٠.٣٨٩	٤٧	٠.٤٧٥
٢٨	٠.٤٣٨	٣٣	٠.٥٤٩	٣٨	٠.٣٦١	٤٣	٠.٧٥٤	٤٨	٠.٧٢٠
٢٩	٠.٦٥٣	٣٤	٠.٤٥٨	٣٩	٠.٦٤٤	٤٤	٠.٨٠٢	٤٩	٠.٨٠٠
٣٠	٠.٨١١	٣٥	٠.٣٩٦	٤٠	٠.٣٧١	٤٥	٠.٥٥٧	٥٠	٠.٦٥٢

❖❖ مستوى الدلالة عند (٠.٠١) = ٠.٤٤٨، ❖ عند مستوى (٠.٠٥) = ٠.٣٤٩

يتضح من الجدول (٥) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، (٠.٠٥) وبالتالي فهي مقبولة ماعدا المفردات أرقام (٦، ١١، ١٧، ٣١، ٤٦) وبالتالي كانت الصورة النهائية للاختبار(٤٥) مفردة.

ثم قام الباحثان بحساب الاتساق الداخلي لعبارات المقياس وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للاختبار كما يتضح في الجدول (٦):

جدول (٦) معاملات ارتباط أبعاد الاختبار والدرجة الكلية للاختبار

الأبعاد	الدرجة الكلية	الأبعاد	الدرجة الكلية
نطق الأصوات الفرنسية	٠.٣٥٨❖	استخدام الأفعال في الزمن المناسب	٠.٥٠١❖❖
الالتزام بتنغيم الصوت المناسب	٠.٣٥١❖	التعبير بجمل قصيرة مناسبة	٠.٣٩١❖
عمل الوصل والربط بين الأصوات	٠.٤٢٦❖❖	التعبير بجمل بالاستعانة بصور	٠.٥٣٥❖❖
استخدام الصفات الوصفية	٠.٣٩٢❖	التعبير بجمل من خلال كلمات مفتاحية	٠.٣٦٦❖
استخدام الضمائر الشخصية	٠.٣٦٧❖	التعبير بتلقائية من خلال مواقف تواصلية	٠.٣٦٨❖

❖❖ مستوى الدلالة عند (٠.٠١) = ٠.٤٤٨، ❖ عند مستوى (٠.٠٥) = ٠.٣٤٩

يتضح من الجدول (٦)أن معاملات الثبات تتراوح بين (٠.٣٥١، ٠.٥٣٥) وهذه المعاملات مقبولة ويمكن الوثوق بصحة النتائج التي تسفر عنها.

- **ثانياً: الثبات**:

تم حساب معامل ثبات اختبار مهارات التعبير الشفهي بطريقة كيودريتشاردسون(٢١) وقد بلغ معامل الثبات للمقياس (٠.٧٩) وهو معامل دال إحصائيا يدعو للثقة في صحة النتائج.

- **الثبات باستخدام طريقة إعادة الاختبار**:

قام الباحثان بحساب ثبات الاختبار من خلال إعادة تطبيق اختبار التحصيل على طلاب العينة الاستطلاعية من ذوى صعوبات التعلم بالصف الثاني الثانوى وذلك خلال خمسة عشرة يوما من المرة الأولى، والجدول (٧) يوضح معاملات المتوسطات والانحرافات المعيارية بين التطبيقين الأول والثاني ومعاملات الارتباط لأبعاد المقياس والدرجة الكلية (ن = ٣٠)

جدول (٧) معاملات المتوسطات والانحرافات المعيارية بين التطبيقين الأول والثاني ومعاملات الارتباط لأبعاد الاختبار والدرجة الكلية (ن = ٣٠)

البعد	التطبيق الأول		التطبيق الثانى		معامل الثبات
	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى	
الدرجة الكلية	١٥.٦٠	٣.٠٣	١٦.٢٣	١.٢٥	٠.٧٩٤

يتضح من الجدول (٧) أن معاملات المتوسطات بلغت فى الدرجة الكلية (١٥.٦٠) فى التطبيق الأول، بينما بلغ المتوسط للدرجة الكلية بالتطبيق الثانى (١٦.٢٣)، وبلغ معامل الثبات (٠.٧٩) وهو مقبول مما يدعو للثقة في صحة النتائج.

- **مقياس الرفاهة الذاتية الأكاديمية**:

تتضمن الرفاهة الذاتية الأكاديمية كيفية تقييم الأفراد لحياتهم الأكاديمية من حيث التفسيرات المعرفية والوجدانية ، وتوجد أدوات متعددة لقياس الرفاهية الذاتية لدى الأفراد كما استفاد الباحثان من مقاييس مثل الرفاهة الذاتية (Diener,E.et.al.1999)، ومقياس جودة الحياة للأطفال والمراهقين Cummins 1997 :

جدول (٨) مواصفات مقياس الرفاهة الذاتية الأكاديميةللمتفوقين ذوي صعوبات التعلم

الأبعاد	ارقام العبارات		عدد العبارات
	الموجبة	السالبة	
الرضا عن المناهج الدراسية	١ -٣ -٤ -٥ -٦ -٨ -١١	٢ -٧ -٩ -١٠	١١ عبارة
عادات الدراسة	١٢ -١٤ -١٦ -١٧ -١٩ - ٢٠ -٢١ -٢٢	١٣ -١٥ -١٨	١١ عبارة
العلاقات الإيجابية مع المعلمين والزملاء	٢٤ -٢٦ -٢٧ -٢٩ -٣١ -٣٢	٢٣ -٢٥ -٢٨ - ٣٠ -٣٣	١١ عبارة
الطموح الأكاديمي	٣٤ -٣٥ -٣٦ -٣٨ -٣٩ - ٤٠ -٤١ -٤٣	٣٧ -٤٢ -٤٤	١١ عبارة
التوازن الوجداني	٤٥ -٤٦ -٤٧ -٤٨ -٤٩ - ٥٠ -٥٢ -٥٤ -٥٦	٥١ -٥٣ -٥٥	١٢ عبارة
المجموع	٣٨	١٨	٥٦

يتضح من الجدول (٨) أن عدد عبارات المقياس في صورته المبدئية (٥٦) عبارة تقيس جوانب الرضا عن المناهج الدراسية في اللغة الفرنسية، العلاقات الإيجابية مع المعلمين والزملاء، الطموح الأكاديمي، التوازن الوجداني كما تم توزيع عبارات المقياس أيضا على عبارات الموجبة والسالبة بلغت (٣٨) للموجبة، (١٨) للسالبة.

- **صدق الاتساق الداخلي**:

قام الباحثان بحساب معامل ارتباط درجة كل مفردة بالمجموع الكلي لعبارات كل بُعد. ويبين الجدول رقم (٩) معاملات الصدق الداخلي لمفردات مقياس الرفاهة الذاتية الأكاديمية.

جدول (٩) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبُعد التي تنتمي إليه لمفردات مقياس الرفاهة الذاتية الأكاديمية (ن = ٣٠)

الأول			الثاني			الثالث		
رقم المفردة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالكلي	رقم المفردة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالكلي	رقم المفردة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالكلي
١	٠.٣٧٢	٠.٣٩٩	١٢	٠.٦٠٣	٠.٤٩٦	٢٣	٠.٣٥٩	٠.٤٢٧
٢	٠.٤٣٨	٠.٣٥٨	١٣	٠.٤٣٢	٠.٠٩٤	٢٤	٠.٥٨٦	٠.٢٧٠
٣	٠.٦٠١	٠.٣٥٣	١٤	٠.٠٠٠	٠.١٤٦	٢٥	٠.٧٢٧	٠.٣٤٥
٤	٠.٤٨٤	٠.٣٥٧	١٥	٠.٦٨٧	٠.٥٥٢	٢٦	٠.٣١٩	٠.٢٢٧
٥	٠.٥٢٦	٠.٤٥٧	١٦	٠.٤٦٤	٠.٢٣٦	٢٧	٠.٣٣٤	٠.٢١٧
٦	٠.٢٥٨	٠.١٧٤	١٧	٠.٥٨٤	٠.٥٣٧	٢٨	٠.١٦٢	٠.٠٦٣
٧	٠.٤٢٤	٠.٣٦٩	١٨	٠.٢٩٩	٠.٣٣٧	٢٩	٠.١٦٤	٠.١٩١
٨	٠.٤٦٩	٠.٣٥٧	١٩	٠.٣٤٣	٠.٤٢٠	٣٠	٠.٣٨٦	٠.١٠٤
٩	٠.٤٤٢	٠.٣٨٦	٢٠	٠.٦٧٢	٠.٣٢٦	٣١	٠.٤٧٨	٠.٥١٩
١٠	٠.٦٨٢	٠.٥٤٨	٢١	٠.٥١٦	٠.٢٤٤	٣٢	٠.٥٤٤	٠.٢١٦
١١	٠.٣٩٨	٠.٣٧٢	٢٢	٠.٥٦١	٠.٥٢٦	٣٣	٠.٢٠٤	٠.١٧٥

مستوى الدلالة عند (٠.٠١) = ٠.٤٤٨، (٠.٠٥) = ٠.٣٤٩

تابع جدول (٩) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبُعد التي تنتمي إليه لمفردات مقياس الرفاهة الذاتية الأكاديمية (ن = ٣٠)

الرابع			الخامس		
رقم المفردة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالكلي	رقم المفردة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالكلي
٣٤	٠.٤٦٩	٠.٣٥١	٤٥	٠.٤٧٧	٠.٣٩٧
٣٥	٠.٦١٢	٠.٤٨٨	٤٦	٠.٥٤٧	٠.٤٣١
٣٦	٠.٤٥٩	٠.٣٥٧	٤٧	٠.٥١٢	٠.٥٢٧
٣٧	٠.٤٢٥	٠.٥٩٨	٤٨	٠.٤٠٨	٠.٣٦١
٣٨	٠.٥٢٥	٠.٤٣٧	٤٩	٠.٤٩٨	٠.٣٨٥
٣٩	٠.٠٤٥	٠.٠٦٨	٥٠	٠.٤٨٦	٠.٤٠٤
٤٠	٠.٤٥٠	٠.٣٦٦	٥١	٠.٤٥٦	٠.٤٣٤
٤١	٠.٥٨٤	٠.٣٦٦	٥٢	٠.٥٧٥	٠.٣٩٠
٤٢	٠.٤٥٦	٠.٤٢٩	٥٣	٠.٢٩١	٠.٠٧٦
٤٣	٠.٤٥٩	٠.٣٧٩	٥٤	٠.٤١٠	٠.٣٦٩
٤٤	٠.٣٥٢	٠.٣٨٩	٥٥	٠.٤٦٧	٠.٣٥٥
			٥٦	٠.٤٤٠	٠.٣٥٢

مستوى الدلالة عند (٠.٠١) = ٠.٤٤٨، (٠.٠٥) = ٠.٣٤٩

يتضح من الجدول (٩) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) ، (٠.٠٥) وبالتالي فهي مقبولة عدا العبارات (٦، ١٤ ، ٢٨ ، ٣٩ ، ٥٣)فهي غير مرتبطة وبالتالي أمكن حذفها.

ثم قام الباحثان بحساب معامل ارتباط درجة كل بُعد بالمجموع الكلي للمقياس. ويبين الجدول رقم (١٠) معاملات الصدق الداخلي لمفردات الرفاهة الذاتية الأكاديمية.

جدول (١٠) معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس الرفاهة الذاتية الأكاديمية (ن = ٣٠)

الأبعاد	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	الدرجة الكلية
الأول	- - -	❖❖٠.٥٣٨	❖❖٠.٤٥٢	❖٠.٤٤٠	❖❖٠.٥٤٢	❖❖٠.٨٠٩
الثاني		- - -	❖٠.٣٧٠	❖٠.٣٨٨	❖٠.٣٧٣	❖❖٠.٧٤١
الثالث			- - -	❖٠.٣٧٦	❖٠.٣٧٢	❖❖٠.٥٥٦
الرابع				- - -	❖٠.٣٦٠	❖❖٠.٦١٨
الخامس					- - -	❖❖٠.٧١٦

مستوى الدلالة عند (٠.٠١) = ٠.٤٤٨، (٠.٠٥) = ٠.٣٤٩

يتضح من الجدول (١٠) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) ،(٠.٠٥) وبالتالي فهي مقبولة.

- **ثانياً : الثبات: حساب الثبات باستخدام معادلة ألفا لكرونباك :**

تم حساب معامل ثبات مقياس الرفاهة الذاتية الأكاديمية باستخدام معادلة ألفا لكرونباك وبلغ معامل الثبات المقياس ككل حيث بلغ (٠.٧٩٠) وهي قيمة مقبولة مما يشير إلى الوثوق في صحة النتائج التي يسفر عنها المقياس .

- **حساب الثبات بإعادة التطبيق:**

تم إعادة تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية بفاصل زمني قدره (١٥) يوم، والجدول (١٢) يوضح معاملات الثبات بين القياسين:

جدول (١٢) معاملات المتوسطات والانحرافات المعيارية بين التطبيقين الأول والثاني ومعاملات الثبات لأبعاد المقياس والدرجة الكلية (ن = ٣٠)

البعد	التطبيق الأول		التطبيق الثاني		معامل الثبات
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
الرضا عن المناهج	١٨.١٠	٢.٦٨	١٨.٢٠	٠.٩٤١	٠.٩٣١
عادات الدراسة	١٧.٥٣	٢.٧٠	١٧.٨٠	٠.٩١٧	٠.٩١٧
العلاقات الإيجابية مع المعلمين والزملاء	٢٠.٨٣	٤.١٦	٢٠.٧٠	٠.٩٤٦	٠.٩٣٦
الطموح الأكاديمي	٢٠.٣٣	٤.٠٧	٢٠.٣٦	٠.٩٤١	٠.٩٣١
التوازن الوجداني	٢١.٤٣	٢.٨٦	٢١.٨٦	٠.٩٣٠	٠.٩٣٠
الدرجة الكلية	٩٨.٢٣	٩.٣٥	٩٨.٩٣	٠.٩٣٦	٠.٩٦٤

يتضح من الجدول (١٢) أن معامل الثبات للمقياس تراوحت بين (٠.٩١٧، ٠.٩٦٤) في الأبعاد وهي معاملات دالة إحصائياً مما تدعو للثقة في صحة النتائج.

وللتجانس، استخدم الباحثان اختبار مان ويتني لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبيتين في القياس القبلي للدرجة الكلية لاختبار مهارات التعبير الشفهي والجدول (١٣) يوضح ذلك:

جدول (١٣) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبيتين في القياس القبلي لمهارات التعبير الشفهي

المهارة	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	مستوى الدلالة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
نطق الأصوات	خرائط	٩	٩.٦١	٨٦.٥٠	٣٩.٥٠	٠.٩٠٣ غير دالة	١.٧٧	٠.٤٤١
	ألعاب	٩	٩.٣٩	٨٤.٥٠			١.٦٦	٠.٧٠٧
الالتزام بتنغيم الصوت	خرائط	٩	٩.١١	٨٢.٠٠	٣٧.٠٠	٠.٣٩٦ غير دالة	١.١١	٠.٦٠٠
	ألعاب	٩	٩.٨٩	٨٩.٠٠			١.٢٢	٠.٤٤١
الوصل بين الأصوات	خرائط	٩	١٠.٥٠	٩٤.٥٠	٣١.٥٠	٠.٣٥٧ غير دالة	١.٦٦	٠.٥٠٠
	ألعاب	٩	٨.٥٠	٧٦.٥٠			١.٤٤	٠.٥٢٧
استخدام الصفات	خرائط	٩	١٠.٠٠	٩٠.٠٠	٣٦.٠٠	٠.٦٤٧ غير دالة	١.٥٥	٠.٥٢٧
	ألعاب	٩	٩.٠٠	٨١.٠٠			١.٤٤	٠.٥٢٧
استخدام الضمائر الشخصية	خرائط	٩	١٠.٠٠	٩٠.٠٠	٣٦.٠٠	٠.٦٣٨ غير دالة	١.٤٤	٠.٥٢٧
	ألعاب	٩	٩.٠٠	٨١.٠٠			١.٣٣	٠.٥٠٠
استخدام الأفعال في الزمن المناسب	خرائط	٩	٩.٨٣	٨٨.٥٠	٣٧.٥٠	٠.٧٥٨ غير دالة	١.٣٣	٠.٥٠٠
	ألعاب	٩	٩.١٧	٨٢.٥٠			١.٢٢	٠.٦٦٦
التعبير بجمل قصيرة	خرائط	٩	٩.٩٤	٨٩.٥٠	٣٦.٥٠	٠.٦٨٤ غير دالة	١.٢٢	٠.٦٦٦
	ألعاب	٩	٩.٠٦	٨١.٥٠			١.١١	٠.٦٠١
التعبير بجمل بالاستعانة بصور	خرائط	٩	٩.٩٤	٨٩.٥٠	٣٦.٥٠	٠.٦٥٤ غير دالة	٢.٠٠	٠.٥٠٠
	ألعاب	٩	٩.٠٦	٨١.٥٠			١.٨٨	٠.٦٠١
التعبير بجمل من خلال كلمات مفتاحية	خرائط	٩	٩.٨٩	٨٩.٠٠	٣٧.٠٠	٠.٦٩٣ غير دالة	١.٢٢	٠.٤٤١
	ألعاب	٩	٩.١١	٨٢.٠٠			١.١١	٠.٦٠٠
التعبير بتلقائية بمواقف تواصلية	خرائط	٩	٩.٨٣	٨٨.٥٠	٣٧.٥٠	٠.٧٧٢ غير دالة	١.٢٢	٠.٦٦٦
	ألعاب	٩	٩.١٧	٨٢.٥٠			١.١١	٠.٧٨٢
الدرجة الكلية	خرائط	٩	١١.٠٠	٩٩.٠٠	٢٧.٠٠	٠.٢١٨ غير دالة	١٤.٥٥	٠.١٢٤
	ألعاب	٩	٨.٠٠	٧٢.٠٠			١٣.٥٥	٠.١٨٠

قيمة (U) الجدولية عن مستوى ٠.٠٥ = ٢١ قيمة (U) الجدولية عند مستوى ٠.٠١ = ١٤

يتضح من الجدول (١٣) أن قيمة (U) لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبيتين في القياس القبلي بلغت (٢٧.٠٠) هي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) أو (٠.٠٥) مما يشير إلى عدم وجود فروق بين المجموعتين، كما يتضح من الجدول (١٣) أن المتوسط الحسابي لمجموعة الخرائط يتقارب من

المتوسط الحسابي لمجموعة الألعاب مما يشير إلى تجانس المجموعتين في مهارات التعبير الشفهي.

جدول (١٤) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس القبلي للرفاهة الذاتية الأكاديمية

الأبعاد	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	مستوى الدلالة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الرضا عن المناهج	خرائط	٩	٧.٧٢	٦٩.٥٠	٢٤.٥٠	٠.١٥٤ غير دالة	١٧.١١	٢.٢٠
	ألعاب	٩	١١.٢٨	١٠١.٥٠			١٩.٢٢	٣.٢٧
عادات الدراسة	خرائط	٩	٧.٢٨	٦٥.٥٠	٢٠.٥٠	٠.٠٧٨ غير دالة	١٥.٧	٢.٥٨
	ألعاب	٩	١١.٧٢	١٠٥.٥٠			١٧.٦٦	٢.١٢
العلاقات الإيجابية	خرائط	٩	١٠.١٧	٩١.٥٠	٣٤.٥٠	٠.٥٩٢ غير دالة	١٩.٤٤	٤.٢٧
	ألعاب	٩	٨.٨٣	٧٩.٥٠			١٨.٠٠	٢.٢٩
الطموح الأكاديمي	خرائط	٩	٧.٩٤	٧١.٥٠	٢٦.٥٠	٠.٢١١ غير دالة	١٩.٤٤	٣.٥٧
	ألعاب	٩	١١.٠٦	٩٩.٥٠			٢١.٤٤	٣.٦٠
التوازن الوجداني	خرائط	٩	٨.١٧	٧٣.٥٠	٢٨.٥٠	٠.٢٨٤ غير دالة	٢١.٠٠	٣.٢٧
	ألعاب	٩	١٠.٨٣	٩٧.٥٠			٢١.٥٥	٢.٤٥
الدرجة الكلية	خرائط	٩	٧.٨٣	٧٠.٥٠	٢٥.٥٠	٠.١٨٥ غير دالة	٩١.٧٧	٦.٩٠
	ألعاب	٩	١١.١٧	١٠٠.٥٠			٩٧.٨٨	٨.٣٧

قيمة ((U الجدولية عن مستوى ٠.٠٥ = ٢١ قيمة U)) الجدولية عند مستوى ٠.٠١ = ١٤.

يتضح من الجدول (١٤) أن قيمة (U) لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي بلغت (٢٥.٥٠) وهي قيمه غير دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) مما يشير إلى عدم وجود فروق بين المجموعتين كما يتضح من الجدول (١٤) أن المتوسط الحسابي لمجموعة الخرائط يتقارب من المتوسط الحسابي لمجموعة الألعاب مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في الرفاهة الذاتية الأكاديمية.

جدول (١٥) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة فى العمر الزمني

المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	مستوى الدلالة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
خرائط	٩	١٠	٩٠	٣٦.٠٠	٠.٦٠٩ غير دالة	١٦.٣٣	٠.٥٠٠
ألعاب	٩	٩	٨١			١٦.٢٢	٠.٤٤١

قيمة ((U الجدولية عن مستوى ٠.٠٥ = ٢١ قيمة U)) الجدولية عند مستوى ٠.٠١ = ١٤.

يتضح من الجدول (١٥) أن قيمة (U) لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني بلغت (٢٥.٥٠) وهي قيمه غير دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) مما يشير إلى عدم وجود فروق بين المجموعتين، كما يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لمجموعة الخرائط يتقارب من المتوسط الحسابي لمجموعة الألعاب مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في العمر الزمني.

- **نتائج فروض الدراسة** :

◂◂ ينص الفرض الأول على أنه"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين (القبلي ــ البعدي) لدى المجموعة التجريبية الأولى "مجموعة خرائط المفاهيم" في الدرجة الكلية لمهارات التعبير الشفهي".

ولحساب نتائج اختبار مهارات التعبير الشفهي تم حساب قيمة (Z) باستخدام معادلة ويلكوكسون لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للأبعاد وذلك بتطبيق اختبار مهارات التعبير الشفهي والتي تم تدريب تلاميذ مجموعة خرائط المفاهيم عليها، والجدول (١٦) يوضح ذلك.

جدول (١٦) قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلى والبعدى لمجموعة خرائط المفاهيم لمهارات التعبير الشفهي والدرجة الكلية باستخدام معادلة ويلكوكسون

المهارة	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	القبلي		البعدي	
							المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
نطق الأصوات	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	-٢.٥٤٩	٠.٠١	١.٧٧	٠.٤٤١	٣.٤٤	٠.٧٢٦
	الرتب الموجبة	٨	٤.٥٠	٣٦.٠٠						
	التساوى	١								
	المجموع	٩								
الالتزام بتنغيم الصوت	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	-٢.٧١٩	٠.٠١	١.١١	٠.٦٠٠	٣.١١	٠.٦٠٠
	الرتب الموجبة	٩	٥.٠٠	٤٥.٠٠						
	التساوى	٠								
	المجموع	٩								
الوصل بين الأصوات	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	-٢.٧٣٩	٠.٠١	١.٦٦	٠.٥٠٠	٣.١١	٠.٣٣٣
	الرتب الموجبة	٩	٥.٠٠	٤٥.٠٠						
	التساوى	٠								
	المجموع	٩								
استخدام الصفات	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	-٢.٧١٤	٠.٠١	١.٥٥	٠.٥٢٧	٣.٢٢	٠.٤٤١
	الرتب الموجبة	٩	٥.٠٠	٤٥.٠٠						
	التساوى	٠								
	المجموع	٩								
استخدام الضمائر الشخصية	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	-٢.٧٢٤	٠.٠١	١.٤٤	٠.٥٢٧	٣.٢٢	٠.٤٤١
	الرتب الموجبة	٩	٥.٠٠	٤٥.٠٠						
	التساوى	٠								
	المجموع	٩								

قيمة (Z) عند مستوي٠.٠٥ = ١.٠٠، قيمة (Z) عند مستوي٠.٠١ = ٢.٥٠

يتضح من الجدول (١٦) أن قيم (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلى والبعدى للمهارات هى على التوالى (ـ ٢.٥٤٩، ـ ٢.٧١٩، ـ ٢.٧٣٩ ، ـ ٢.٧١٤ ـ ٢.٧٢٤) وهى قيم دالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يشير إلى وجود فروق بين القياسين وذلك لصالح القياس البعدى، حيث كان متوسط الرتب الموجبة أكبر من متوسط الرتب السالبة، وهذا يعد مؤشرا على فاعلية التدريب المستخدم فى مهارات التعبير الشفهي لدى طلاب المجموعة التجريبية الأولى التي تقوم بالتدريب على مهارات التعبير الشفهي وفقاً لاستراتيجية خرائط المفاهيم.

تابع جدول (١٦) قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلى والبعدى لمهارات التعبير الشفهي والدرجة الكلية باستخدام معادلة ويلكوكسون

المهارة	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	القبلى		البعدى	
							المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
استخدام الأفعال في الزمن المناسب	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	-٢.٧٥٤	٠.٠١	١.٣٣	٠.٥٠٠	٣.٤٤	٠.٥٢٧
	الرتب الموجبة	٩	٥.٠٠	٤٥.٠٠						
	التساوى	٠								
	المجموع	٩								
التعبير بجمل	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	-٢.٧٠١	٠.٠١	١.٢٢	٠.٦٦٦	٣.٣٣	٠.٥٠٠
	الرتب الموجبة	٩	٥.٠٠	٤٥.٠٠						
	التساوى	٠								
	المجموع	٩								
التعبير بجمل بالاستعانة بصور	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	-٢.٥٦٥	٠.٠١	٢.٠٠	٠.٥٠٠	٣.٥٥	٠.٧٢٦
	الرتب الموجبة	٨	٤.٥٠	٣٦.٠٠						
	التساوى	٠								
	المجموع	٩								
التعبير بجمل بكلمات مفتاحية	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	-٢.٧١٦	٠.٠١	١.٢٢	٠.٤٤١	٣.٣٣	١.٠٠
	الرتب الموجبة	٩	٥.٠٠	٤٥.٠٠						
	التساوى	٠								
	المجموع	٩								
التعبير بتلقائية في مواقف تواصلية	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	-٢.٦٩٤	٠.٠١	١.٢٢	٠.٦٦٦	٣.٨٨	٠.٧٨١
	الرتب الموجبة	٩	٥.٠٠	٤٥.٠٠						
	التساوى	٠								
	المجموع	٩								
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	-٢.٦٩٤	٠.٠١	١٤.٥٥	١.٢٤	٣٣.٦٦	٣.٥٧
	الرتب الموجبة	٩	٥.٠٠	٤٥.٠٠						
	التساوى	٠								
	المجموع	٩								

قيمة (Z) عند مستوي٠.٠٥ = ١.٠٠ ، قيمة (Z) عند مستوي٠.٠١ = ٢.٥٠

يتضح من الجدول (١٦) أن قيم (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمهارات هي على التوالي (ـ ٢.٧٥٤، ـ٢.٧٠١، ـ٢.٥٦٥ ، ـ ٢.٧١٦ ، ـ ٢.٦٩٤) وهى قيم دالة عند مستوى (٠.٠٥)، مما يشير إلى وجود فروق بين القياسين وذلك لصالح القياس البعدي، حيث كان متوسط الرتب الموجبة أكبر من متوسط الرتب السالبة، وهذا يُعد مؤشرا على فاعلية التدريب المستخدم في مهارات التعبير الشفهي لدى طلاب المجموعة التجريبية الأولى التي تقوم بالتدريب على مهارات التعبير الشفهي وفقا لاستراتيجية خرائط المفاهيم.

وتتماشى نتيجة هذه الفرضية مع نتائج الدراسات السابقة التي أكدت على فاعلية استراتيجية خرائط المفاهيم في عملية التعلم وإكساب المهارات المختلفة في كافة فنون اللغة، ومن هذه الدراسات دراسة (Lanzing, J.W.A. (1997) ودراسة (Grayson H. Walker. (2000) Edmondson, Katherine-M. (2000)) ودراسة (ثناء حسن : ٢٠٠٣) ودراسة (ابراهيم الجوراني : ٢٠٠٩) (Chularut,P., & Backer.T.K. : 2004) ودراسة (حسن الغزاوي : ٢٠١٢) ودراسة (أسماء كاظم وإيمان حسن : ٢٠١٢) ودراسة : Khajavi, Y.& Ketabi, S. (2012) ودراسة (Ahmed, B.& Mirza, M. : 2013) ودراسة (يحي حسن : ٢٠١٤) ودراسة (Yousef, E. (2015) ودراسة (Saber, M. & Arefinejad, M. 2015).

- ينص الفرض الثاني على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين (القبلي ـ البعدي) لدى المجموعة التجريبية الأولى "مجموعة خرائط المفاهيم" في الرفاهة الذاتية الأكاديمية".

ولحساب نتائج مقياس الرفاهة الذاتية الأكاديمية تم حساب قيمة (Z) باستخدام معادلة ويلكوكسون لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للأبعاد وذلك بتطبيق مقياس الرفاهة الذاتية الأكاديمية والتي تم تدريب تلاميذ مجموعة خرائط المفاهيم عليها، والجدول (١٧) يوضح ذلك.

جدول (١٧) قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلى والبعدى لمجموعة خرائط المفاهيم لمقياس الرفاهة الذاتية الأكاديمية والدرجة الكلية باستخدام معادلة ويلكوكسون

المهارة	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	القبلى		البعدى	
							المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
الرضا عن المناهج	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	-٢.٣٨٤	٠.٠٥	١٧.١١	٢.٢٠	٢١.١١	٢.٣٦
	الرتب الموجبة	٧	٤.٠٠	٢٨.٠٠						
	التساوى	٢								
	المجموع	٩								
عادات الدراسة	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	-٢.٥٣٠	٠.٠١	١٥.٧٧	٢.٥٨	٢٠.٧٧	٢.٢٢
	الرتب الموجبة	٨	٤.٥٠	٣٦.٠٠						
	التساوى	١								
	المجموع	٩								
العلاقات الإيجابية	الرتب السالبة	١	٤.٠٠	٤.٠٠	-١.٩٧٣	٠.٠٥	١٩.٤٤	٤.٢٧	٢٢.٥٥	٢.٠٠
	الرتب الموجبة	٧	٤.٥٧	٣٢.٠٠						
	التساوى	١								
	المجموع	٩								
الطموح الأكاديمى	الرتب السالبة	١	١.٠٠	١.٠٠	-١.٩٩٧	٠.٠٥	١٩.٤٤	٣.٥٧	٢٢.٣٣	٢.١٢
	الرتب الموجبة	٥	٤.٠٠	٢٠.٠٠						
	التساوى	٣								
	المجموع	٩								
التوازن الوجدانى	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	-٢.٣٨٤	٠.٠٥	٢٠.٠٠	٣.٢٧	٢٢.٣٣	٢.٥٩
	الرتب الموجبة	٧	٤.٠٠	٢٨.٠٠						
	التساوى	٢								
	المجموع	٩								
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	-٢.٦٦٨	٠.٠١	٩١.٧٧	٦.٩٠	١٠٨.٢٢	٣.٥٩
	الرتب الموجبة	٩	٥.٠٠	٤٥.٠٠						
	التساوى	٠								
	المجموع	٩								

قيمة (Z) عند مستوي٠.٠٥ = ١.٠٠ ، قيمة (Z) عند مستوي٠.٠١ = ٢.٥٠

يتضح من الجدول (١٧) أن قيم (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلى والبعدى للأبعاد هى على التوالى (ـ ٢.٣٨٤، ـ٢.٥٣٠، ـ١.٩٩٧ ، ـ ٢.٣٨٤ ، ـ ٢.٦٦٨) وهى قيم دالة عند مستوى (٠.٠٥)،(٠.٠١)، مما يشير إلى وجود فروق بين القياسين وذلك لصالح القياس البعدى، حيث كان متوسط الرتب الموجبة أكبر من متوسط الرتب السالبة، وهذا يعد مؤشرا على فاعلية التدريب المستخدم فى الرفاهة الذاتية الأكاديمية لدى طلاب المجموعة التجريبية الأولى

التي تقوم بالتدريب على مهارات التعبير الشفهي وفقاً لاستراتيجية خرائط المفاهيم. وتتفق نتائج الدراسات السابقة مع نتيجة هذه الفرضية، حيث أشارت دراسة (Merazga Gh.:2009) أن استراتيجية خرائط المفاهيم كإحدى استراتيجيات التعلم النشط من شأنها إثارة روح التعاون المتبادل وإشعال روح التنافس الإيجابي الذي يثري عملية التعلم داخل فصل اللغة، كما تساعد هذه الإستراتيجية على تنظيم المعلومة داخل ذهن المتعلم بشكل منطقي متدرج، مما يجعله منسجماً ومتفاعلاً ايجابياً مع المهارات التي يقوم بالتدريب عليها، وكل هذه العوامل من شأنها رفع درجة الرفاهة الذاتية الأكاديمية لديه.

- ينص الفرض الثالث على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين (القبلي ـ البعدي) لدى المجموعة التجريبية الثانية "الألعاب التعليمية" في القياس البعدي لمهارات التعبير الشفهي.

جدول (١٨) قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلى والبعدى لمجموعة الألعاب التعليمية لمهارات التعبير الشفهي والدرجة الكلية باستخدام معادلة ويلكوكسون

المهارة	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	القبلي		البعدي	
							المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
نطق الأصوات	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	-٢.٥٥٥	٠.٠١	١.٦٦	٠.٧٠٧	٣.٧٧	٠.٨٣٣
	الرتب الموجبة	٨	٤.٥٠	٣٦.٠٠						
	التساوى	١								
	المجموع	٩								
الالتزام بتنغيم الصوت	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	-٢.٧٠١	٠.٠١	١.٢٢	٠.٤٤١	٣.٤٤	٠.٧٢٦
	الرتب الموجبة	٩	٥.٠٠	٤٥.٠٠						
	التساوى	٠								
	المجموع	٩								
الوصل بين الأصوات	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	-٢.٧٢٤	٠.٠١	١.٤٤	٠.٥٢٧	٣.٦٦	٠.٥٠٠
	الرتب الموجبة	٩	٥.٠٠	٤٥.٠٠						
	التساوى	٠								
	المجموع	٩								
استخدام الصفات	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	-٢.٧٣٩	٠.٠١	١.٤٤	٠.٥٢٧	٣.٨٨	٠.٣٣٣
	الرتب الموجبة	٩	٥.٠٠	٤٥.٠٠						
	التساوى	٠								
	المجموع	٩								
استخدام الضمائر الشخصية	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	-٢.٧١٦	٠.٠١	١.٣٣	٠.٥٠٠	٤.٠٠	٠.٧٠٧
	الرتب الموجبة	٩	٥.٠٠	٤٥.٠٠						
	التساوى	٠								
	المجموع	٩								

قيمة (Z) عند مستوي٠.٠٥ = ١.٠٠ ، قيمة (Z) عند مستوي٠.٠١ = ٢.٥٠

يتضح من الجدول (١٨) أن قيم (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلى والبعدى للأبعاد هى على التوالى(ـ ٢.٥٥٥، ـ ٢.٧٠١، ـ ٢.٧٢٤ ، ـ ٢.٧٣٩ ، ـ ٢.٧١٦) وهى قيم دالة عند مستوى (٠.٠٥)، مما يشير إلى وجود فروق بين القياسين وذلك لصالح القياس البعدى، حيث كان متوسط الرتب الموجبة أكبر من متوسط الرتب السالبة، وهذا يعد مؤشرا على فاعلية التدريب المستخدم فى

مهارات التعبير الشفهي لدى طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي تقوم بالتدريب على مهارات التعبير الشفهي وفقاً لإستراتيجية الألعاب التعليمية.

تابع جدول (١٩) قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلى والبعدى لمجموعة الألعاب التعليمية لمهارات التعبير الشفهي والدرجة الكلية باستخدام معادلة ويلكوكسون

المهارة	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	القبلى		البعدى	
							المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
استخدام الأفعال في الزمن المناسب	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	-٢.٦٩٤	٠.٠١	١.٢٢	٠.٦٦٦	٣.٧٧	٠.٦٦٦
	الرتب الموجبة	٩	٥.٠٠	٤٥.٠٠						
	التساوى	٠								
	المجموع	٩								
التعبير بجمل قصيرة مناسبة	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	-٢.٧٢٤	٠.٠١	١.١١	٠.٦٠١	٣.٨٨	٠.٣٣٣
	الرتب الموجبة	٩	٥.٠٠	٤٥.٠٠						
	التساوى	٠								
	المجموع	٩								
التعبير بجمل بالاستعانة بصور	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	-٢.٧٠١	٠.٠١	١.٨٨	٠.٦٠٠	٤.٠٠	٠.٧٠٧
	الرتب الموجبة	٩	٥.٠٠	٤٥.٠٠						
	التساوى	٠								
	المجموع	٩								
التعبير بجمل بكلمات مفتاحية	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	-٢.٧١٦	٠.٠١	١.١١	٠.٧٨١	٣.٥٥	١.١٣
	الرتب الموجبة	٩	٥.٠٠	٤٥.٠٠						
	التساوى	٠								
	المجموع	٩								
التعبير بتلقائية بمواقف تواصلية	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	-٢.٧٥٤	٠.٠١	١.١١	٠.٧٨١	٤.٣٣	٠.٧٠٧
	الرتب الموجبة	٩	٥.٠٠	٤٥.٠٠						
	التساوى	٠								
	المجموع	٩								
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	-٢.٦٧٠	٠.٠١	١٣.٥٥	١.٨١	٣٨.٣٣	٣.٦٠
	الرتب الموجبة	٩	٥.٠٠	٤٥.٠٠						
	التساوى	٠								
	المجموع	٩								

قيمة (Z) عند مستوي٠.٠٥ = ١.٠٠، قيمة (Z) عند مستوي٠.٠١ = ٢.٥٠

يتضح من الجدول (١٩) أن قيم (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلى والبعدى للأبعاد هى على التوالى(-٢.٦٩٤، -٢.٧٢٤، -٢.٧٠١، -٢.٧١٦، -٢.٧٥٤ -٢.٦٧٠) وهى قيم دالة عند مستوى (٠.٠٥)، مما يشير إلى وجود فروق بين القياسين وذلك لصالح القياس البعدى، حيث كان متوسط الرتب الموجبة أكبر من متوسط الرتب السالبة، وهذا يعد مؤشرا على فاعلية التدريب المستخدم فى مهارات التعبير الشفهي لدى طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي تقوم بالتدريب على مهارات التعبير الشفهي وفقاً لإستراتيجية الألعاب التعليمية. وتتماشى نتيجة هذه الفرضية مع نتائج الدراسات والكتابات السابقة التي أكدت على فاعلية استراتيجية الألعاب التعليمية في عملية التعلم، حيث أشارت (الغزو، إيمان : ٢٠٠٤)، الى أهمية استراتيجة الألعاب التعليمية في جذب انتباه الطلاب ومحاولة تعليمهم المفاهيم المختلفة وكذلك أكد (Almansour, N. 2003) أن استراتيجية الألعاب التعليمية تساعد على تركيز المعلومة وثباتها في أذهان الطلاب لما تمتاز به من جذب انتباههم أثناء تنفيذ هذه

الألعاب، ودراسة (El-Mahdi, E.A 2001) التي أكدت على ضرورة استخدام استراتيجية الألعاب التعليمية كعامل ملطف من جفاف الدروس وتعب التدريبات وكوسيلة لتنمية مهارات اللغة الفرنسية وتوفير فرص الاتصال بين الدراسين في مواقف اجتماعية طبيعية.

- ينص الفرض الرابع على أنه"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين (القبلي ــ البعدي) لدى المجموعة التجريبية الثانية "الألعاب التعليمية" في القياس البعدي للرفاهة الذاتية الأكاديمية.

ولحساب نتائج مقياس الرفاهة الذاتية الأكاديمية، تم حساب قيمة (Z) باستخدام معادلة ويلكوكسون لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للأبعاد وذلك بتطبيق مقياس الرفاهة الذاتية الأكاديمية والتي تم تدريب تلاميذ مجموعة خرائط المفاهيم عليها، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٢٠) قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلى والبعدى لمقياس الرفاهة الذاتية الأكاديمية والدرجة الكلية باستخدام معادلة ويلكوكسون

المهارة	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	القبلى		البعدى	
							المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
الرضا عن المناهج	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	-٢.٣٦٦	٠.٠٥	١٩.٢٢	٣.٢٧	٢٦.٢٢	٢.٩٩
	الرتب الموجبة	٧	٤.٠٠	٢٨.٠٠						
	التساوى	٢								
	المجموع	٩								
عادات الدراسة	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	-٢.٥٢٤	٠.٠١	١٧.٦٦	٢.١٢	٢٣.٤٤	٣.٠٨
	الرتب الموجبة	٨	٤.٥٠	٣٦.٠٠						
	التساوى	١								
	المجموع	٩								
العلاقات الإيجابية	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	-٢.٦٧٧	٠.٠١	١٨.٠٠	٢.٢٩	٢٦.٥٥	١.٤٢
	الرتب الموجبة	٩	٥.٠٠	٤٥.٠٠						
	التساوى	٠								
	المجموع	٩								
الطموح الأكاديمى	الرتب السالبة	٢	١.٥٠	٣.٠٠	-٢.٣١٤	٠.٠٥	٢١.٤٤	٣.٦٠	٢٦.٢٢	١.٨٥
	الرتب الموجبة	٧	٦.٠٠	٤٢.٠٠						
	التساوى	٠								
	المجموع	٩								
التوازن الوجدانى	الرتب السالبة	١	١.٥٠	١.٥٠	-٢.٤٩٢	٠.٠٥	٢١.٥٥	٢.٤٥	٢٦.١١	١.٩٠
	الرتب الموجبة	٨	٥.٤٤	٤٣.٥٠						
	التساوى	٠								
	المجموع	٩								
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	-٢.٦٦٨	٠.٠١	٩٧.٨٨	٨.٣٧	١٢٨.٥٥	٦.٣٤
	الرتب الموجبة	٩	٥.٠٠	٤٥.٠٠						
	التساوى	٠								
	المجموع	٩								

قيمة (Z) عند مستوي٠.٠٥ = ١.٠٠ ، قيمة (Z) عند مستوي٠.٠١ = ٢.٥٠

يتضح من الجدول (٢٠) أن قيم (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلى والبعدى للأبعاد هى على التوالى(ـ ٢.٣٦٦، ـ ٢.٥٢٤، ـ ٢.٦٧٧، ـ ٢.٣١٤، ـ٢.٤٩٢ ـ ٢.٦٦٨) وهى قيم دالة عند مستوى (٠.٠٥)، مما يشير إلى وجود فروق بين

القياسين وذلك لصالح القياس البعدي، حيث كان متوسط الرتب الموجبة أكبر من متوسط الرتب السالبة، وهذا يعد مؤشرا على فاعلية التدريب المستخدم فى الرفاهة الذاتية الأكاديمية. وهذه النتيجة تتفق ايجابا مع نتائج الدراسات السابقة التي أكدت على الثمار الطيبة التي تؤتيها استراتيجيات التعلم النشط (Active learning strategies) التي ينتقل فيها التركيز من المعلم الى المتعلم وضرورة حدوث التفاعل الإيجابي بين الطلاب والمادة التعليمية والطلاب بعضهم بعضا والتعاون والتنافس من أجل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة في جو يسوده الألفة والمودة ولا شك أن هذه العوامل كانت بمثابة مؤشرا جيدا لرفع مستوى الرفاهة الذاتية الأكاديمية لدى عينة الدراسة.

- ينص الفرض الخامس على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولي "مجموعة خرائط المفاهيم" والمجموعة التجريبية الثانية "الألعاب التعليمية" في القياس البعدي لمهارات التعبير الشفهي".

وللتجانس استخدم الباحثان اختبار مان ويتني لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبيتين في القياس القبلي للدرجة الكلية لاختبار مهارات التعبير الشفهي والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢١) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبيتين في القياس البعدي لمهارات التعبير الشفهي

المهارة	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	مستوى الدلالة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
نطق الأصوات	خرائط	٩	٨.٣٣	٧٥.٠٠	٣٠.٠	٠.٢٨٨ غير دالة	٣.٤٤	٠.٧٢٦
	ألعاب	٩	١٠.٦٧	٩٦.٠٠			٣.٧٧	٠.٨٣٣
الالتزام بتنغيم الصوت	خرائط	٩	٨.١٧	٧٣.٥٠	٢٨.٥٠	٠.٢٤١ غير دالة	٣.١١	٠.٦٠٠
	ألعاب	٩	١٠.٨٣	٩٧.٥٠			٣.٤٤	٠.٧٢٦
الوصل بين الأصوات	خرائط	٩	٧.٠٠	٦٣.٠٠	١٨.٠٠	٠.٠٥	٣.١١	٠.٣٣٣
	ألعاب	٩	١٢.٠٠	١٠٨.٠٠			٣.٦٦	٠.٥٠٠
استخدام الصفات	خرائط	٩	٦.٥٠	٥٨.٥٠	١٣.٥٠	٠.٠١	٣.٢٢	٠.٤٤٠
	ألعاب	٩	١٢.٥٠	١١٢.٥٠			٣.٨٨	٠.٣٣٣
استخدام الضمائر الشخصية	خرائط	٩	٦.٥٠	٦١.٠٠	١٦.٠٠	٠.٠٥	٣.٢٢	٠.٤٤١
	ألعاب	٩	١٢.٥٠	١١٠.٠٠			٤.٠٠	٠.٧٠٧
استخدام الأفعال في الزمن المناسب	خرائط	٩	٨.٢٨	٧٤.٥٠	٢٩.٥٠	٠.٢٧٤ غير دالة	٣.٤٤	٠.٥٢٧
	ألعاب	٩	١٠.٧٢	٩٦.٥٠			٣.٧٧	٠.٦٦٦
التعبير بجمل	خرائط	٩	٧.٠٠	٦٣.٠٠	١٨.٠٠	٠.٠٥	٣.٣٣	٠.٥٠٠
	ألعاب	٩	١٢.٠٠	١٠٨.٠٠			٣.٨٨	٠.٣٣٣
التعبير بجمل بالاستعانة بصور	خرائط	٩	٧.٩٤	٧١.٥٠	٢٦.٥٠	٠.١٨٠ غير دالة	٣.٥٥	٠.٧٢٦
	ألعاب	٩	١١.٠٦	٩٩.٥٠			٤.٠٠	٠.٧٠٧
التعبير بجمل من خلال كلمات مفتاحية	خرائط	٩	٨.٩٤	٨٠.٥٠	٣٥.٥٠	٠.٦٤٧ غير دالة	٣.٣٣	١.٠٠
	ألعاب	٩	١٠.٠٦	٩٠.٥٠			٣.٥٥	١.١٣
التعبير بتلقائية بمواقف تواصلية	خرائط	٩	٨.٠٦	٧٢.٥٠	٢٧.٥٠	٠.٢١٨ غير دالة	٣.٨٨	٠.٧٨٢
	ألعاب	٩	١٠.٩٤	٩٨.٥٠			٤.٣٣	٠.٧٠٧
الدرجة الكلية	خرائط	٩	٦.٦٧	٦٠.٠٠	١٥.٠٠	٠.٠٥	٣٣.٦٦	٣.٥٧
	ألعاب	٩	١٢.٣٣	١١١.٠٠			٣٨.٣٣	٣.٦٠

قيمة (U) الجدولية عن مستوى ٠.٠٥ = ٢١ قيمة (U) الجدولية عند مستوى ٠.٠١ = ١٤

يتضح من الجدول (٢١) أن قيمة (U) لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي بلغت (١٥.٠٠) في الدرجة الكلية وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)، مما يشير إلى عدم وجود فروق بين المجموعتين، كما يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لمجموعة الألعاب التعليمية أكبر من المتوسط الحسابي لمجموعة خرائط المفاهيم، مما يشير إلى تفوق مجموعة الألعاب على مجموعة الخرائط في مهارات التعبير الشفهي وهذه النتيجة أكدتها نتائج الدراسات والكتابات السابقة، حيث أشارت (الغزو، إيمان : ٢٠٠٤)، الى أهمية استراتيجة الألعاب التعليمية في جذب انتباه الطلاب ومحاولة تعليمهم المفاهيم المختلفة وكذلك أكد (Almansour, N. 2003) أن استراتيجية الألعاب التعليمية تساعد على تركيز المعلومة وثباتها في أذهان الطلاب لما تمتاز به من جذب انتباههم أثناء تنفيذ هذه الألعاب، ودراسة (El-Mahdi, E.A 2001) التي أكدت على ضرورة استخدام استراتيجية الألعاب التعليمية كعامل ملطف من جفاف الدروس وتعب التدريبات وكوسيلة لتنمية مهارات اللغة الفرنسية وتوفير فرص الاتصال بين الدراسين في مواقف اجتماعية طبيعية.

- ينص الفرض السادس على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولي "مجموعة خرائط المفاهيم" والمجموعة التجريبية الثانية "الألعاب التعليمية" في القياس البعدي للرفاهة الذاتية الأكاديمية".

جدول (٢٢) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين فى القياس البعدي للرفاهة الذاتية الأكاديمية

الأبعاد	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	مستوى الدلالة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الرضا عن المناهج	خرائط	٩	٥.٨٣	٥٢.٥٠	٧.٥٠	٠.٠١	٢١.١١	٢.٣٦
	ألعاب	٩	١٣.١٧	١١٨.٥٠			٢٦.٢٢	٢.٩٩
عادات الدراسة	خرائط	٩	٧.١١	٦٤.٠٠	١٩.٠٠	٠.٠٥	٢٠.٧٧	٢.٢٢
	ألعاب	٩	١١.٨٩	١٠٧.٠٠			٢٣.٤٤	٣.٠٨
العلاقات الإيجابية	خرائط	٩	٥.٤٤	٤٩.٠٠	٤.٠٠	٠.٠١	٢٢.٥٥	٢.٠٠
	ألعاب	٩	١٣.٥٦	١٢٢.٠٠			٢٦.٥٥	١.٤٢
الطموح الأكاديمي	خرائط	٩	٥.٧٨	٥٢.٠٠	٧.٠٠	٠.٠١	٢٢.٣٣	٢.١٢
	ألعاب	٩	١٣.٢٢	١١٩.٠٠			٢٦.٢٢	١.٨٥
التوازن الوجداني	خرائط	٩	٦.١١	٥٥.٠٠	١٠.٠٠	٠.٠١	٢٢.٣٣	٢.٥٩
	ألعاب	٩	١٢.٨٩	١١٦.٠٠			٢٦.١١	١.٩٠
الدرجة الكلية	خرائط	٩	٥.٠٠	٤٥.٠٠	٠.٠٠	٠.٠١	١٠٨.٢٢	٣.٥٩
	ألعاب	٩	١٤.٠٠	١٢٦.٠٠			١٢٨.٥٥	٦.٣٤

قيمة (U الجدولية عن مستوى ٠.٠٥ = ٢١ قيمة U) الجدولية عند مستوى ٠.٠١ = ١٤.

يتضح من الجدول (٢٢) أن قيمة (U) لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي بلغت على الترتيب (٧.٥٠، ١٩.٠٠، ٤.٠٠

٧.٠٠، ١٠.٠٠، ٠.٠٠) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) ماعدا بُعد عادات الدراسة فهو دال عند مستوى (٠.٠٥) مما يشير إلى وجود فروق بين المجموعتين كما يتضح من الجدول (٢٢) أن المتوسط الحسابي لمجموعة الألعاب التعليمية أكبر من المتوسط الحسابي لمجموعة خرائط المفاهيم مما يشير إلى تفوق مجموعة الألعاب التعليمية في الرفاهة الذاتية الأكاديمية. وهذه النتيجة أكدتها نتائج الدراسات والكتابات السابقة.

حيث أشارت (الغزو، إيمان : ٢٠٠٤) الى أهمية استراتيجية الألعاب التعليمية في جذب انتباه الطلاب ومحاولة تعليمهم المفاهيم المختلفة بطريقة مشوقة وجذابة بعيداً عن الملل والرتابة وكذلك أكد (Moreno-Ger, P. et al. 2008) و(Almansour, N. 2003) على أهمية الجو المبهج الذي تضفيه استراتيجية الألعاب التعليمية على دروس اللغة والأثار الطيبة التي تحدثها في نفوس الدارسين وما يطرأ على لغتهم من نمو، وأوصت دراسة (El-Mahdi, E.A 2001) بضرورة استخدام استراتيجية الألعاب التعليمية كعامل ملطف من جفاف الدروس وتعب التدريبات وكوسيلة لتنمية مهارات اللغة الفرنسية وتوفير فرص الاتصال بين الدراسين في مواقف اجتماعية طبيعية، حيث تعتمد استراتيجية الألعاب التعليمية على دمج التعلم داخل فصول اللغة باللعب في نموذج ترويحي يتبارى فيه الطلاب ويتنافسون للاجابة عن أسئلة حول موضع ما، ومن خلال هذا الأسلوب تضيف الألعاب التعليمية عناصر الإثارة والحافز وزيادة الدافعية إلى تنمية المهارات اللغوية لديهم، ولا شك أن هذه العوامل كانت بمثابة مؤشراً دافعاً لرفع مستوى الرفاهة الذاتية الأكاديمية لدى طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي تقوم بالتدريب على مهارات التعبير الشفهي وفقاً لإستراتيجية الألعاب التعليمية.

- **توصيات الدراسة** :

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية يقدم الباحثان بعض التوصيات الآتية:

- الاهتمام باستراتيجيات التعلم النشط في المواد الدراسية المختلفة، حيث أثبتت نتائج الدراسة الحالية أهمية وفاعلية ذلك النمط من التعلم في تنمية متغيرات معرفية ووجدانية عديدة.
- الاهتمام بالإعداد المهني لطلاب كليات التربية "باعتبارهم معلمي المستقبل" وتزويدهم بالاتجاهات الحديثة في التعلم، وكيفية استخدام الوسائل والتقنيات المحفزة علي عملية التعلم.
- عقد دورات للمعلمين أثناء الخدمة للتدريب علي ذلك النوع من التعلم وكيفية تفعيل دور الطالب، وتحفيزه، وتنشيطه، ليكون مسئولاً عن عملية تعلمه، ويكون له مردود إيجابي علي عملية التعلم.

- ضرورة توعية المعلمين بتنويع استراتيجيات التعلم المستخدمة في الفصل بما يتناسب مع خصائص كل مادة دراسية، وخصائص المتعلمين، وحاجاتهم النفسية والمعرفية.
- الاهتمام باستراتيجيات التعلم التي تركز علي التعلم ذي المعني، والتي تنشط المعرفة السابقة للمتعلم والموجودة في بنيته المعرفية من خلال الربط بين المعرفة السابقة والمعرفة الجديدة المقدمة إليه.
- ضرورة الإهتمام بالطلاب المتفوقين ذوي صعوبات التعلم والكشف عنهم في كافة المواد الدراسية وذلك من أجل تنمية مهاراتهم ورفع قدراتهم في تلك المواد.

- **دراسات وبحوث مقترحة**:

يتم صياغة الأبحاث المقترحة في ضوء نتائج الدراسة الحالية كما يلي:

- مقارنة بين أثر بعض استراتيجيات التعلم النشط في رفع مستوى الرفاهة الذاتية الأكاديمية لدى التلاميذ المتفوقين ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الاعدادية.
- أثر التفاعل بين استراتيجية "خرائط المفاهيم" ومستوي الرفاهة الذاتية في التحصيل الدراسي.
- أثر التفاعل بين استراتيجية "الألعاب التعليمية" ومستوي الرفاهة الذاتية الأكاديمية في التحصيل الدراسي والميل نحو اللغة الفرنسية لدي تلاميذ المرحلة الاعدادية.
- أثر تفاعل استراتيجية خرائط المفاهيم في مقابل استراتيجية "الألعاب التعليمية" مع مفهوم الرفاهة الذاتية الأكاديمية في القراءة الناقدة لدي طلاب كلية التربية شعبة اللغة الفرنسية.
- أثر تفاعل استراتيجية خرائط المفاهيم في مقابل استراتيجية "الألعاب التعليمية" مع مفهوم الرفاهة الذاتية الأكاديمية في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدي طلاب كلية التربية شعبة اللغة الفرنسية.

- **المراجع**:

- أبو بكر، أيمن (٢٠٠٢). فاعلية بعض الأساليب الدراسية في تنمية بعض مهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية جامعة طنطا.
- أبوناهية، صلاح الدين(١٩٨١). دراسة لبعض العوامل المؤثرة على مستوى الطموح الأكاديمي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- الأكاديمية العربية للتعليم الإلكتروني EAA. (٢٠١٠). " الألعاب التعليمية http://www.elearning-arab-academy.com/edu-games.html"
- الثبيتي، علي بن جابر& شعلة، الجميل محمد (٢٠٠٤). الفروق بين المتفوقين والعاديين في كل من عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة وبعض سمات الشخصية لدى طلاب

كلية المعلمين في مكة المكرمة. مجلة كلية التربية (جامعة بنها)، المجلد ١٤ ، العدد ٥٨ ص ص ١١٤ -١٦٥ .

- الجوراني، إبراهيم محمد. (٢٠٠٩): تدريس المفاهيم النحوية وفق استراتيجية خرائط المفاهيم. مجلة دراسات تربوية، المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة بغداد، الرصافة الثانية، ع ٧ ، ص ص. ٧ - ٤٠ .
- حسن، ثناء عبد المنعم رجب (٢٠٠٣) : أثر تدريس النحو بخرائط المفاهيم على تنمية مهارات الإنتاج اللغوي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الإعدادي، دراسات في المناهج وطرق التدريس،ع ٨٦ - القاهرة، ص ص ٦٩ - ١٠٧ .
- حسن، يحيى خليفة حسن (٢٠١٤): أثر استعمال خرائط المفاهيم في تحصيل طلاب الصف الخامس العلمي في مادة قواعد اللغة العربية. مجلة الباحث بجامعة كربلاء، العراق، مج ١٢، الاصدار ٥، ص ص ٣٣٤. ٣٦٧.
- الدسوقي، مجدي محمد(١٩٩٨):دراسة لأبعاد الرضا عن الحياة وعلاقتها بعدد من المتغيرات النفسية لدى عينة من الراشدين صغار السن. المجلة المصرية للدراسات النفسية. المجلد(٨) العدد(١٢)،ص١٥٧ -٢٠٠.
- راشد، حازم (٢٠٠٧). برنامج لتنمية بعض مهارات التواصل الشفوي اللازمة للتدريس وخفض القلق منه لدى الطالبات المعلمات، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع٦٣، فبراير.
- راشد، محمد عطية (٢٠٠٣). برنامج مقترح لتنمية مهارات التواصل الشفوي لدى طالبات الإعلام التربوي بجامعة الأقصى غزة فلسطين، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية البنات ـ جامعة عين شمس.
- الزهراني، زينب، والنحال، ميرفت (٢٠١٤). مستوى الطموح الاكاديمي و علاقته بتقدير الذات لدى الطالبات المتفوقات تحصيليا بجامعة الباحة، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الباحة.
- زيتون، حسن حسين (١٩٩٩): تصميم التدريس_ رؤية منظومية، سلسلة أصول التدريس الكتاب الثاني، المجلد الأول، القاهرة : عالم الكتب.
- زيتون، كمال عبد الحميد (١٩٩٤) : الرسوم التخطيطية الدائرية للمفهوم إستراتيجية حديثة لما وراء العمليات المعرفية، مجلة الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، المجلد الرابع، الكتاب الثالث، ص ص(١٥٧ـ١٧٩).
- سعيد، محمد السيد أحمد (٢٠٠٧) : برنامج مقترح لتنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى الطلاب معلمي اللغة العربية في ضوء مدخل التواصل اللغوي، مجلة القراءة والمعرفة الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع٦٣، فبراير.
- سليمان، رمضان أحمد (١٩٩٨) : تقويم مهارات التحدث باللغة الإنجليزية لدى طلاب السنة الثالثة الثانوية بالجماهيرية الليبية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- الشرقاوي، مصطفى خليل (١٩٨٣):علم الصحة النفسية. بيروت: دار النهضة العربية.
- الشعراوي، علاء محمود جاد (١٩٩٥). عادات الاستذكار والأسلوب المفضل في التعلم وعلاقتهما بقلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد ٢٩.
- شوكت، هناء علي (٢٠٠٤) : العلاقة بين الطلاقة الشفهية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية وتمكن التلاميذ من مهارات التعبير الشفوي، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية جامعة طنطا فرع كفر الشيخ.

- العاجز، فؤاد على، اللوح، عصام حسن (٢٠٠٩). دور العلاقات الإنسانية في تنظيم العلاقة الإيجابية المتبادلة لدى المجتمع المدرسي من وجهة نظر المديرين. أعمال مؤتمر : المعلم الفلسطيني ـ الواقع والمأمول ـ الجامعة الإسلامية ـ غزة ـ فلسطين، غزة : الجامعة الإسلامية، ١ ـ ٢٨.
- عبدالعظيم، ريم: برنامج مقترح لتنمية مهارات الحوار باللغة العربية لدى طالبات الإعلام في ضوء مدخل التواصل اللغوي، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية البنات، جامعة عين شمس، ٢٠٠٤ .
- عبدالفتاح، كاميليا (١٩٨٤). مستوى الطموح والشخصية. القاهرة : دار النهضة العربية. ط٢ .
- العزاوي، حسن علي فرحان، وميسون التميمي (٢٠١٢): أثر دورة التعلم و خرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم النحوية و تنمية الاتجاه نحو المادة لدى طالبات معاهد إعداد المعلمات في بغداد. مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية،(جامعة الكوفة)– العراق، مج٦، ع١٠ص ص٧. ٣٤.
- غباشي، محمد جمعه (٢٠٠٩) : فن الإلقاء، الجيزة، دار الفاروق للاستثمارات الثقافية.
- الغزو، إيمان (٢٠٠٤) : دمج التقنيات في التعليم (إعداد المعلم تقنياً للألفية الثالثة)، دار القلم للنشر. الإمارات العربية المتحدة.
- فندي، أسماء كاظم وإيمان حسين علي (٢٠١٢): أثر استخدام خرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات المرحلة الاعدادية، مجلة الفتح، جامعة ديالي بالعراق، مج ٨، الاصدار ٥٠
- قلادة، فؤاد سليمان (١٩٩٨) : طرائق التدريس ونماء الإنسان، القاهرة: دار المعارف .
- اللبودي، مني (٢٠٠٠) : تنمية فنيات الحوار وآدابه لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- مدكور، علي (١٩٩١): تدريس فنون اللغة العربية، الرياض، دار الشواف.
- مرعي، سلامة مرعي (٢٠١١) : علم النفس الايجابي للجميع.القاهرة:مكتبة الانجلو المصرية.
- مندور، عبدالسلام. (٢٠٠٦) : أساسيات انتاج واستخدام وسائل وتكنولوجيا التعليم، دار الصميعي للنشر والتوزيع. الرياض، السعودية.
- المهدي، محمد عبدالفتاح (٢٠٠٢). مستويات النفس.الأسكندرية:الملتقى المصري للابداع والتنمية.
- والترج ـ أونج (١٩٩٤) : الشفاهية والكتابة، ترجمة : حسن البنا عز الدين، عالم المعرفة، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ع ١٨٢ .
- Ahmed, B. & Mirza, and M. (2013): Effect of concept mapping on students' academic achievement. Journal of research and reflections in education, Vol.7, No. 2, pp. 125 – 132.
- Almansour, N. (2003): "Presentation of (ESPY 540) course"
- Barsoum, L. (1984) : L'utilisation des jeux et la psychodrame dans l'enseignement de la langue française et leur influence sur l'acquisition et l'harmonie psychologique chez les enfants ", Thèse de Doctorat, Faculté de Pédagogie, Université d'Ain Chams.

- Borrello, A. (2005): Subjective Well-being and academic Success among college Students Capella University. UMI, ProQuest Dissertations & Theses Global (No. 3174525)
- Chularut, P., & Backer.T.K. : 2004): The influence of concept mapping on achievement, self-regulation, and self-efficacy in students of English as a second language. Contemporary Educational Psychology .Vol. 29, No.2, pp. 248–263.
- Cummins, R. A. (1997). Assessing quality of life. Quality of life for people with disabilities: Models, research and practice, 2, 116-150.
- De la Fuente, M. Cardelle-E. (2009). Research on action–emotion style and study habits: Effects of individual differences on learning and academic performance of undergraduate students Learning and Individual Differences, 19, 567–576
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. Psychological Bulletin, 125, 276-302.
- Edmondson, Katherine-M. (2000): Assessing science understanding through Concept Maps, Educational psychology press, P. 15-40
- El Shahat, G. (1992) : " Efficacité des jeux linguistiques pour le développement des capacités d'expression orale chez les élèves de la 2ème année préparatoire " Thèse de Magistère, Faculté de Pédagogie, Université de Mansourah.
- Florez, Mary ann curringham. (1999): improving adult English language learners, speaking, skills, available on net at: http://www.col.org/ncle/digests/a[eak.htm.
- Fuentes, N., & Rojas, M. (2001). Economic theory and subjective well-being: Mexico. Social Indicators Research, 53(3), 289-314.
- Gomaa, S. (2007). Efficacité d'un programme basé sur les activités langagières sur le développement de la compréhension et de l'expression orales en français deuxième langue étrangère chez les étudiants du cycle secondaire d'Al Azhar, thèse de maîtrise non publiée, faculté de pédagogie, univerdité d'Al Azhar.
- Grayson H. Walker. (2000). Concept Mapping and Curriculum Design, The University of Tennessee at Chattanooga, P. 7
- Haynes- L. (2001). The effect of daily dialogue journal writing on African American school – aged children's writing and speaking skills , The University of Mississippi (0131) D-A-I , Vo, 63 . 01A

- Hefferon, K. & Boniwell, I. (2011). Positive Psychology: Theory, Research and Applications. England: British Library.
- Heller, D., Watson, D., & Ilies, R. (2004). The role of person versus situation in life satisfaction: a critical examination. Psychological bulletin, 130 (4), 574.
- Henk, A. (2000). Habits as knowledge structures: Automaticity in goal-directed behavior. Journal of Personality & Social Psychology. 78(1), 53-63.
- Howells, K. (2014). An exploration of the role of gratitude in enhancing teacher–student relationships. Teaching and Teacher Education, Volume 42, August 2014, Pages 58-67.
- Iman, Elnabawi. (2004). the efficacy of using audio visual aids on develoring the otacy skills of English language learnets of Al-Azhar university, faculty of humanities Al-Azhar university .
- Khajavi, Y. & Ketabi, S. (2012). Influencing EFL learners' reading comprehension and self-efficacy beliefs: the effect of concept mapping strategy. Influencing EFL learners' reading comprehension. Boston University.
- Lanzing, J.W.A. (1997). The concept mapping homepage (on-line).Available HTTP:http://user.edte.utewente nl/lanzing/cm home. Htm.
- Lin, Q. (2008). Student satisfactions in four mixed courses in elementary teacher education program. The Internet and Higher Education, 11(1), 53-59.
- Lin-Li-Yun. (2002). The effects of Feature films upon learners motivation , listening and speaking skills : the learner – Centered Approach.
- Mahdi, A, El. (2001). Programme d'activités langagières proposé en vue du développement de l'expression orale chez les étudiants des facultés de pédagogie ", Thèse de Doctorat, Faculté des Jeunes-Filles, Université d'Ain Chams.
- Mallard, A. G., Lance, C. E., & Michalos, A. C. (1997). Culture as a moderator of overall life satisfaction–life facet satisfaction relationships. Social Indicators Research, 40(3), 259-284
- Martina, R. (1999). Emotional Balance, Hay House, Inc. New York.
- Merazga Gh. (2009). L'interaction En Classe De Langue : La Promotion Du Plurilinguisme Et Du Culturel Par Le Cadre

Européen Commun De Référence Doctorante, Université De Batna.

- Moreno-Ger, P. et al. (2008). Educational game design for online education, Computers in Human Behavior doi: 10.1016/j.chb.2008.03.012.
- Oliver, R.L. (1980). A cognitive model of the antecedents and consequences of satisfaction decisions. Journal of marketing research.Vol.17, No.4, pp.460-469.
- Rodriguez – Garcia- Liz-del-Rosario. (2001). A cognitive framework for the development of speaking – reading skills: Can oral peer interaction enhance reading comprehension of authentic texts. D.A.I, V.61.12.A.
- Saber, M. & Arefinejad, M. (2015). How do concept-maps function for reading comprehension improvement of Iranian Advanced EFL Learners of Both Genders? English Language Teaching, Vol. 8, No. 7, pp. 174 – 180.
- Sato – Koichi. (2003). Improving Our Students speaking skills : Using Selective Error Correction and Group work to Reduce Anxiety and Encourage Real Communication , http://www.eric.ed.gov.
- Simpson – James. (2006). Differing Expectations in the Assessment of the speaking skills of ESOL. Learners Publication Year.
- Timothy R.; Godshall, F.; Shrout, J; Thomas.W. (1990). Problem-solving appraisal, self-reported study habits, and performance of academically at-risk college students. Journal of Counseling Psychology. 37(2), 203-207
- Tsou- Wenli. (2005). Improving speaking skills through instruction in Oral Classroom Participation Publication Year
- Walkey, F., McClure, J., Meyer, L. and Weir, K. (2013). Low expectations equal no expectations: Aspirations, motivation, and achievement in secondary school. Contemporary Educational Psychology, Volume 38, Issue 4, October 2013, Pages 306-315.
- Weiss, F. (2002). Jouer, Communiquer, Apprendre, Hachette, pratiques de classe, Paris.
- Youssef, E. (2015). Use of concept map as a cognitive tool in collaborative and individual concept mapping for enhancing EFL students' reading comprehension. Ph.D., Grand Forks, North Dakota

❋❋❋❋❋❋❋