

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الجزائر-2- أبو القاسم سعد الله
كلية: العلوم الاجتماعية
قسم: الأطفونيا



صعوبات تعلم اللغة الفرنسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية
(دراسة مقارنة بين تلاميذ المدن وتلاميذ الأرياف)

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في العلوم
تخصص: علم النفس اللغوي المعرفي
اعداد الطالبة عابد نعيمة

رئيسا	اد لعرابي نورية
مقررا ومشرفا	اد بوسبة يمينية
ممتحنا داخليا	اد اوشيش تواتي نسيمه
ممتحنا داخليا	اد بن طالبي ليندة
ممتحنا خارجيا	اد بن عصتمان عبد الله
ممتحنا خارجيا	اد بلهوشات كريم

Ministry of Higher Education and Scientific Research
University of Algiers -2- Abu Al-Qasim Saadallah
Faculty of Social Sciences
Section: Orthophony



**Difficulties in learning the French language among
secondary school students
(A comparative study between urban students and rural**

A dissertation submitted to obtain a doctorate in science
Specialization: Cognitive Linguistic Psychology

Prepared by the student ABED NAIMA

the head of committee	Pr Laribi Nouriya
Supervisor and rapporteur	Pr Bousabta Yamina
Internal examiner	Pr Aouchiche Touati Nassima
External examiner	Dr Ben talbi Linda
External examiner	Pr Benastman abdellah
External examiner	Dr Belhaouchate Karim

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الجزائر 2- أبو القاسم سعد الله
كلية: العلوم الاجتماعية
قسم: الأرتوفونيا



صعوبات تعلم اللغة الفرنسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية
(دراسة مقارنة بين تلاميذ المدن وتلاميذ الأرياف)

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في العلوم
تخصص: علم النفس اللغوي المعرفي

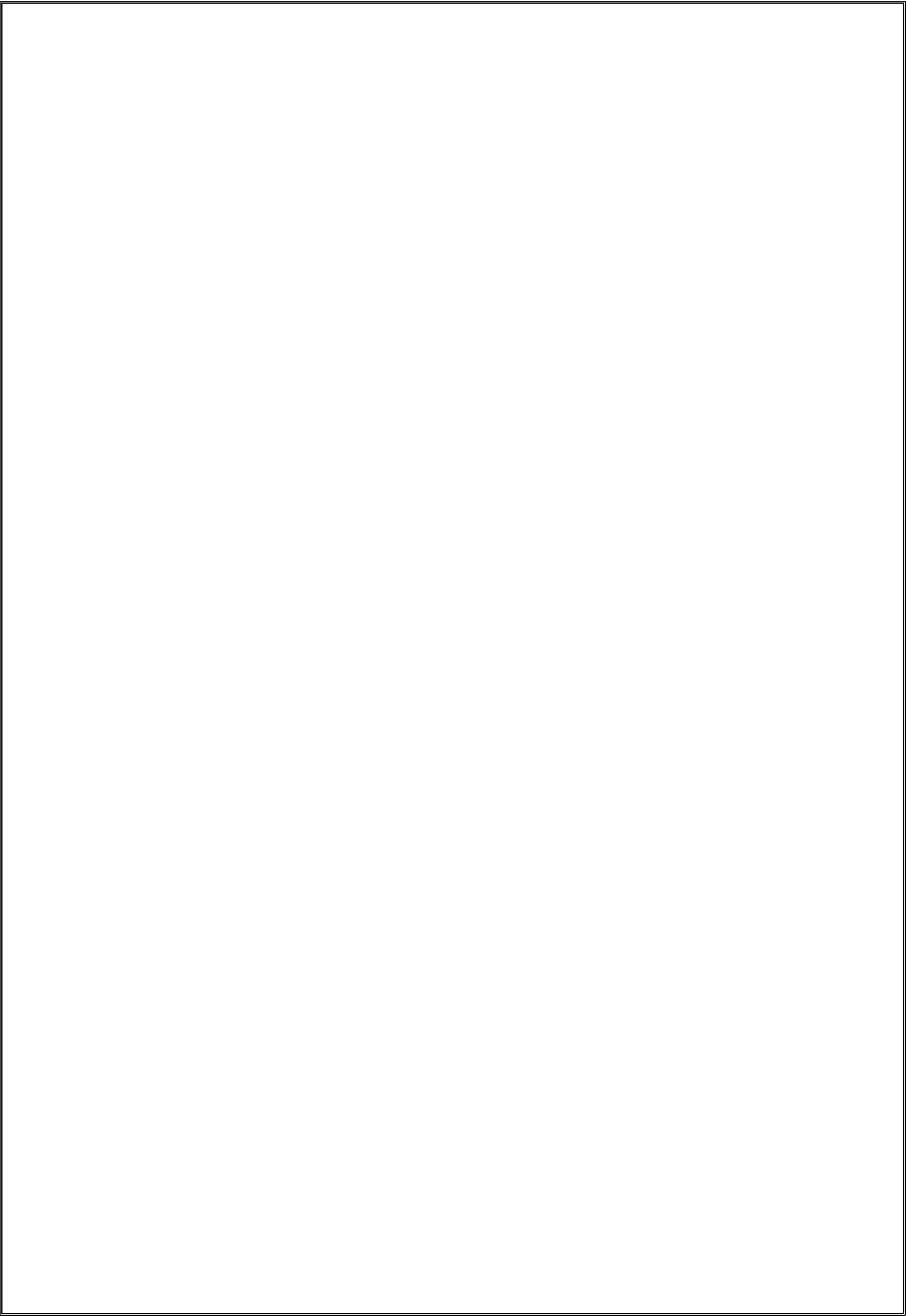
إشراف الأستاذة:

■ أ.د. بوسبته يمينة

إعداد الطالبة:

■ عابد نعيمة

السنة الجامعية: 2023 / 2024



كلمة شكر وتقدير

أحمد الله تعالى القدير الذي أعانني

بقدرته على إنجاز هذه الرسالة.

كما أتقدم بجزيل الشكر والتقدير

إلى أستاذتي المشرفة الدكتورة البروفسور

*بوسبته يمينه *

التي ساعدتني لإنجاز هذه الرسالة، وذلك من خلال توجيهاتها

العلمية والمنهجية

كما أتوجه بالشكر الخالص إلى الأساتذة الأفاضل

أعضاء لجنة المناقشة

وأقدم بالشكر الجزيل إلى أساتذة اللغة الفرنسية وجميع الأساتذة في المرحلة

الثانوية بولاية عين الدفلى

وإلى كل من خاطب عقولنا بكل حكمة وتواضع

وعلمنا أن النجاح جهد ومثابرة لهؤلاء جميعا،

ولكل من شجعنا جزيل الشكر.

إهداء

أهدي ثمرة جهدي هذا إلى من ربياني وعلماني أن العلم جهد ومثابرة

وتضحية وأن العلم نور الدروب وسلاح للزمان

إلى "أمي وأبي"

حفظهما والله ورعاهما وأطال في عمرهما

وإخوتي وأخواتي سدد الله خطاهم وأنار دريهم

لسندي ورفيقي ومشجعي ومزيل العثرات من دربي

"زوجي فؤاد"

وإلى من كانوا بسمه لي في حياتي ثمرة لفؤادي

"بناتي ماريا وأميرة وبشرى"

لقرة عيني أميري الصغير "ياسر عبد الله"

إلى كل من ساعدني من قريب أو بعيد أهدي هذا العمل

الملخص

تناولت دراستنا الحالية أحد المشاكل العويصة التي تعاني منها المنظومة التربوية وهو انخفاض مستوى التحصيل الدراسي في اللغات وخاصة في اللغة الفرنسية قمنا بتسليط الضوء والكشف عن هذه الصعوبات على مستوى فهم وإنتاج اللغة الفرنسية كما حاولنا إبراز الفروق الموجودة بين تلاميذ المرحلة الثانوية من حيث الصعوبات التي يتلقونها في اكتساب اللغة الفرنسية سواء أكان هؤلاء التلاميذ من يزاولون دراستهم في المناطق الحضرية أو في المناطق الريفية والنائية.

وقد اعتمدت الباحثة في الكشف عن هذه الصعوبات على المنهج الوصفي في اختبار فرضياتنا استعملنا الأدوات المتمثلة في استبانة مقدمة للتلاميذ واستمارة مقدمة للأساتذة والتحليل الإحصائي للبيانات باستعمال الارتباطات والفروق بين المجموعتين أي بين تلاميذ المدن وتلاميذ الأرياف.

وبعد اختبار فرضياتنا اتضح أن كل من تلاميذ المدن وتلاميذ الأرياف يعانون من صعوبات على مستوى إنتاج وفهم اللغة الفرنسية مع وجود تباين بين أفراد المجموعتين في نسبة هذه الصعوبات.

Résumé :

Notre étude actuelle portait sur l'un des problèmes difficiles dont souffre le système éducatif, à savoir le faible niveau de réussite scolaire en langues, en particulier dans la langue Française, qui se reflète dans les résultats des étudiants, que ce soit au semestre ou aux examens finaux, et nous avons également recherché une variation et une différence dans ce déclin entre les étudiants urbains et les étudiants ruraux à différents niveaux, nous avons donc mis en évidence et révélé ces difficultés au niveau de la compréhension et de la production de la langue Française en essayant de mettre en évidence les différences entre les élèves du secondaire de Où les difficultés qu'ils éprouvent à acquérir la langue Française, si ces étudiants pratiquent leurs études en milieu urbain ou dans des régions rurales et éloignées, et la mesure dans laquelle ces difficultés Le chercheur s'est appuyé dans la détection de ces difficultés sur l'approche descriptive et ce pour tester les hypothèses de notre recherche a utilisé les outils d'un questionnaire fourni aux étudiants et d'un formulaire fourni aux professeurs.

Le chercheur s'est également appuyé sur l'analyse statistique des données à l'aide de corrélations et de différences entre les deux groupes, c'est-à-dire entre les étudiants urbains et ruraux .

En fin de compte, après avoir testé nos hypothèses, il est devenu évident que les étudiants urbains et ruraux avaient des difficultés dans la production et la compréhension de la langue Française, la proportion de ces difficultés variant entre les membres des deux groupes est affectent leur réussite scolaire

الفهرس

المحتويات	الصفحة
1-مقدمة	1
الفصل الأول: الإطار العام لإشكالية الدراسة	
1- إشكالية الدراسة:	7
2- التساؤلات الفرعية	9
3- فرضيات الدراسة	10
4- أهداف الدراسة:	11
5- أهمية الدراسة	11
6- تحديد المفاهيم الاجرائية للدراسة:	12
7- الدراسات السابقة	12
خلاصة الفصل	18
الجانب النظري	
الفصل الثاني: صعوبات التعلم	
تمهيد	22
1- مفهوم صعوبات التعلم	
2- أهمية دراسة صعوبات التعلم الأكاديمية	28
3- أنواع صعوبات التعلم	29
4- أسباب صعوبات التعلم	33
5- تشخيص صعوبات التعلم	35
6- النظريات المفسرة لصعوبات التعلم	38

41	7- خصائص تلاميذ ذوي صعوبات التعلم
42	خلاصة الفصل
الفصل الثالث: اللغة الفرنسية	
45	تمهيد
45	1- تاريخ اللغة الفرنسية
54	2- دراسة النظام الصوتي و الفونولوجي للغة الفرنسية.
47	3- مخارج الصوامت في اللغة الفرنسية
48	4- الإجراءات الإصلاحية لتدعيم تعليم اللغة الفرنسية
51	5- الأساليب والأهداف التربوية المتبعة في تعليم اللغة الفرنسية
54	6- صعوبات تعلم اللغة الفرنسية
57	7- أهداف تعليم اللغات الأجنبية:
60	8- أهمية دراسة اللغة الفرنسية
61	9- وضعية اللغة الفرنسية في الجزائر
62	10- أساليب تدريس اللغة الفرنسية
63	11- نظريات تعلم اللغات الأجنبية
72	خلاصة الفصل
الفصل الرابع: استراتيجيات التدريس والتحصيل الدراسي	
75	تمهيد

75	1- مفهوم التدريس
76	2- مكونات عملية التدريس
85	3- نماذج التدريس
93	4- التخطيط للتدريس
98	1- تعريف التحصيل الدراسي
101	2- أنواع التحصيل الدراسي
104	3- العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي
107	4- قياس التحصيل الدراسي
109	5- أهمية التحصيل الدراسي
110	6- أهداف التحصيل الدراسي
111	7- مشكلات التحصيل الدراسي
112	خلاصة الفصل
الجانب التطبيقي	
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية الميدانية للدراسة	
116	تمهيد
116	1- منهج الدراسة وتصميماته
116	2- مجتمع وعينة الدراسة
118	3- الدراسة الاستطلاعية
120	4- الحدود الجغرافية والبشرية
121	5- أدوات الدراسة
121	5-1 استمارة موجهة لأساتذة اللغة الفرنسية
122	5-2 استبانة للتلاميذ

124	خلاصة الفصل
	الفصل السادس: عرض وتفسير النتائج
128	تمهيد
128	1- عرض وتفسير نتائج الاستثمار الموجهة الأساتذة
131	2- عرض وتفسير نتائج الفرضية العامة والفرضيات الجزئية
131	1-2 عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى
134	2-2 عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية
136	3-2 عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة
139	4-2 عرض وتفسير نتائج الفرضية الرابعة
141	5-2 عرض وتفسير نتائج الفرضية الخامسة
144	6-2 عرض وتفسير نتائج الفرضية السادسة
146	7-2 عرض وتفسير نتائج الفرضية السابعة
148	الاستنتاج العام
151	الخاتمة
	الاقتراحات والتوصيات
	قائمة المصادر والمراجع
	الملاحق

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	الضبط المفاهيمي لمصطلح صعوبات التعلم	26
2	يوضح الهيكل البشري لثانوية مالك بن نبي	117
3	يوضح الهيكل البشري لثانوية سليمان جلول	118
4	عدد العينة لتلاميذ المدن	119
5	عدد عينة تلاميذ الأرياف	119
6	يوضح نتائج الاستمارة الموجهة لأساتذة المناطق الحضرية	129
7	يوضح نتائج استمارة الموجهة للأساتذة الأرياف	130
8	يوضح القيم الإحصائية للنزعة المركزية	131
9	القيم الخاصة بصعوبات الفهم	132
10	القيمة الكلية من صعوبات الانتاج اللغوي	134
11	القيم الإحصائية للنزعة المركزية	134
12	يوضح قيمة الارتباط بين تلاميذ المدن والتحصيل الدراسي	137
13	يوضح قيمة الارتباط بين فهم اللغة الفرنسية عند تلاميذ الأرياف والتحصيل الدراسي	137
14	قيمة الارتباط بين إنتاج اللغة الفرنسية والتحصيل الدراسي عند تلاميذ المدن	139
15	الفروق في التحصيل الدراسي لتلاميذ المدن وتلاميذ الأرياف	142
16	الفروق بين تلاميذ المدن وتلاميذ الأرياف في فهم اللغة الفرنسية	144
17	قيمة الفروق بين تلاميذ المدن والأرياف في إنتاج اللغة الفرنسية	146

فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
1	الضبط المفاهيمي لمصطلح بطيء التعلم	28
2	دورة النشاط العقلي المعرفي للفرد	30
3	الخطوات الإجرائية لتشخيص صعوبات التعلم	38
4	نتائج الاستمارة الموجهة لأساتذة المدن	129
6	نتائج الاستمارة الموجهة لأساتذة الأرياف	130

مقدمة

إن اللغة دورًا مهمًا في حياة الشعوب الإنسانية، فهي أداة التفكير والتعبير عن حاجات الإنسان وأحاسيسه وعواطفه منذ أقدم العصور، حيث لا يستطيع الإنسان أن يفكر بدون اللغة.

وهي أداة اتصال بين الأفراد، فعن طريق الكلام والاستماع يستطيع أفراد الجماعة التعرف على ما لديهم من أفكار ومعارف وآراء ومشاعر. وعن طريق القراءة والكتابة يستطيع الفرد أن يخرج عن حدود الجماعة الصغيرة ويتصل بالمجتمع الكبير ليحقق مطالبه. وتعتبر اللغة مرآة صادقة تعكس صورة واضحة لما عليه الأفراد في المجتمع، من ثقافة ونظم وعادات وتقاليد واتجاهات ومن خلالها يتذوق الإنسان جمال التعبير، وهي أداة التأثير والإقناع ووسيلة لتحصيل الثقافات والمعارف. "منار عبد المنعم فواز العكر (2011)

"اللغة هي الوعاء الذي يحفظ ميراث الأمة وتاريخها الفكري والثقافي والفلسفي والديني وتعتبر عنصرًا من العناصر التي تتحكم في سلوك الفرد، فهي جزء من كيانه لا يستطيع الاستغناء عنها، فهو يستخدمها كما يستخدم الماء والهواء، وإن لم يدرك مكنونها وأهميتها وتعقيداتها.

وقد أصبح الاهتمام بمسألة التعلم ضرورة حتمية؛ لما له من أهمية في حياتنا اليومية، وتحديد المكانة الاجتماعية للفرد، لا سيما أننا في مطلع الألفية الثالثة التي تشهد تطورًا علميًا وتكنولوجيًا سريعًا.

وما دام التعلم قائمًا و باقيًا بقاء الحياة، فلا بد من البحث عن سلسلة من المقومات التي لها علاقة بعملية التعلم، و البحث عن الصعوبات التي تواجه عملية التعلم، و معرفة أسبابها حتى يمكننا التغلب عليها؛ لأن كل من يتعلم يواجه صعوبة أو مشكلة أو توقفًا في سيره، عند اكتساب معلومة جديدة، أو اكتساب مهارة حركية جديدة، أو عند محاولة حل مسألة صعبة أو حل مشكلة معقدة، ونجاحنا في التغلب على صعوبات التعلم يساعدنا على تحقيق أهداف التعلم، و الوصول إلى مراميه بشكل سليم.

تعتبر صعوبات تعلم اللغة الفرنسية من الصعوبات الأكاديمية التي تظهر على الطفل في مراحل عمرية متقدمة، المرتبطة بالعديد من المشاكل، مثل صعوبة التنسيق الحركي والبصري، بالإضافة إلى الصعوبات المتعلقة بالقراءة و الكتابة، إذ نجد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم لا يتقنون هاتين المهارتين، إذ تتركز المهارة الأولى وهي القراءة على فهم معنى الكلمة وتفكيكها إلى مجموعة من الحروف وهذه الحروف بدورها إلى مجموعة من الأصوات تم تشكيلها، وعدم تمكن التلاميذ من فهم بأنه بمجرد جمع هذه الأصوات و الحروف نكون كلمة ذات معنى وجمع الكلمات يمكننا صياغة جمل.

أما المهارة الثانية وهي الكتابة فهي عدم تمكن التلميذ الذي يعاني من صعوبات في التعلم من تجسيد الاصوات المقروءة او المنطوقة في شكلها الطبيعي.

ويعاني التلميذ في وسطه التعليمي من تطبيق هاتين المهارتين القراءة والكتابة مهما كان المكان الذي يزاول فيه تعلم لكن نجد بعض التفاوت بين هذه الصعوبات خاصة بالنسبة للتلاميذ الذين يزاولون دراستهم على مستوى المناطق الريفية والنائية وهذا ما لمسناه

وما نلاحظه على مستوى الثانويات هو استعمال التلاميذ لعدة مفردات سليمة للغة الفرنسية الا أن هناك خلط في استعمال هذه المفردات في الجملة خاصة إذا ما حاول استعمال الزمان الخاص بالمفردة وكيفية تصريفها مع مختلف الضمائر.

ومما لا حرضا على الصعيد الاجتماعي، وجدنا العديد من الأساتذة يعانون مع التلاميذ على مستوى فهم ونتاج اللغة الفرنسية، سواء في المدينة أو الريف اذ بعد اطلعنا على مجموع النقاط التي تحصل عليها التلاميذ وجدنا تدنى كبير ومستوى تحصيلي ضعيف وضعيف جدا، لذا ارتئينا تسليط الضوء على جانب مهم من جوانب العملية التعليمية وهي الصعوبات التي يتلقاها المعلم والتلميذ أثناء عملية تعليم وتعلم اللغة الفرنسية.

والكشف عن أهم الفروقات التي يعاني منها التلاميذ الطور الثانوي في المدن، وغيرهم في الأرياف والمناطق النائية ومدى معاناة تلاميذ طور الثانوي القاطنين في المناطق النائية من صعوبات تختلف عما هي عند زملائهم في المدن بالرغم من تلقي منهاج مشترك في اللغة الفرنسية، وتأثير هذه الأخيرة على محصولهم الدراسي.

وانطلاقا من هنا تمحور وتبلور موضوع دراستنا فيما يلي: **صعوبات تعلم اللغة الفرنسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (دراسة مقارنة بين تلاميذ المدن وتلاميذ الأرياف)**

ولقد قسمنا بحثنا إلى أربع فصول نظرية وفصلين تطبيين، فالفصل الأول وهو فصل تمهيدي تحت عنوان الإطار العام لإشكالية البحث ويندرج تحتها إشكالية البحث وفرضياته أهدافه وأهميته وأخيرا تحديد المفاهيم الإجرائية للبحث ودراسات سابقة لموضوعنا.

ثم نجد الجزء النظري يحتوي على خمس فصول فالفصل الثاني تحت عنوان صعوبات التعلم ويتكون من الأجزاء التالية: تمهيد للفصل ومفهوم التعلم والاكتساب ومفهوم صعوبات التعلم وخصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم وتصنيف صعوبات التعلم وأخيرا أسباب صعوبات التعلم.

والفصل الثالث فقد كان تحت عنوان اللغة الفرنسية اذ نجد فيه تعريف اللغة الفرنسية و النظام الصوتي والفونولوجي للغة الفرنسية كما نجد مبادئ و مهارات ونجد الاهداف العامة و الاجراءات الاصلاحية التي قامت بها الجزائر للغة الفرنسية كما نجد الازدواجية اللغوية وفوائدها ونجد ايضا عنوان اخر وهو صعوبات تعلم اللغة الفرنسية بالإضافة إلى أهداف تدريس اللغات الأجنبية تليها أهمية تدريس اللغة الفرنسية واساليب وأهداف تدريس اللغة الفرنسية ونجد صعوبات تعلم اللغة الفرنسية يليها وضعية اللغة الفرنسية في الجزائر وتعليم اللغة الفرنسية في الجزائر أما الفصل الخامس فقد عنوانه بالتحصيل الدراسي ويحتوي هو الآخر علي تمهيد فنجد بداية تمهيد للفصل ثم مفهوم التدريس ومكونات العملية التدريسية ونماذج التدريس والتخطيط له و مفهوم التحصيل الدراسي و أنواعه وعوامل التحصيل الدراسي الجيد وقياسه وأهميته وأهدافه ومشكلاته.

أما الجانب التطبيقي فهو الآخر يحتوي على فصلين الخامس تحت عنوان منهج البحث وتطبيقاته ويحتوي على منهج البحث، ومجتمع وعينة البحث، ثم ميدان إجراءه والأدوات المستعملة فيه، ثم صدق وثبات الأدوات وأخيرا كيفية تطبيقه.

الفصل الأخير فهو الفصل السادس تحت عنوان عرض ومناقشة نتائج البحث ويحتوي على عرض نتائج تسع فرضيات، ثم تفسيرها، والاستنتاج العام وخاتمة البحث، وأخيرا الاقتراحات. وفي نهاية البحث نجد قائمة المراجع المعتمد عليها أثناء قيامنا بالبحث والملاحق.

الفصل الأول:

الإطار العام لإشكالية الدراسة

1- إشكالية الدراسة:

تعتبر صعوبات التعلم الأكاديمية من الصعوبات الكبيرة التي تواجه المنظومة التعليمية خاصة وأنها تؤثر بشكل مباشر على التحصيل الدراسي، فنجد التلاميذ الذين يعانون من هذه الصعوبات يمتلكون قدرات تخفي جوانب الضعف في أدائهم. فهم قد يسردون قصصاً رائعة بالرغم من أنهم لا يستطيعون الكتابة، وهم قد ينجحون في تأدية مهارات معقدة جداً رغم أنهم قد يخفقون في اتباع التعليمات البسيطة، وهم قد يبدون عاديين تماماً وأذكاء ليس في مظهرهم أي شيء يوحي بأنهم مختلفين عن الأطفال العاديين، إلا أن هؤلاء يعانون من صعوبات جمة في تعلم بعض المهارات في المدرسة، فبعضهم لا يستطيع تعلم القراءة، وبعضهم عاجز عن تعلم الكتابة وبعضهم الآخر يرتكب أخطاء متكررة ويواجه صعوبات حقيقية في تعلم الرياضيات أو تعلم لغة ثانية.

ولأن هؤلاء الأطفال ينجحون في تعلم بعض المهارات ويخفقون في تعلم مهارات أخرى فإن لديهم تبايناً في القدرات التعليمية. وهذا التباين يوجد بين التحصيل والذكاء، ولذلك يشير الأخصائيون إلى أن المشكلة الرئيسية المميزة لصعوبات التعلم الأكاديمية هو التفاوت بين الأداء والقابلية. .

ومن بين صعوبات التعلم الأكاديمية نجد صعوبات تعلم اللغة الفرنسية في الطريقة التي يكتسب بها التلميذ أشياء جديدة، والكيفية التي يتعامل بها مع المعلومات، وطريقة تواصله مع الآخرين. وتشمل هذه صعوبات جميع مجالات الحياة، وقد أصبح تعلم اللغات الأجنبية مهم جداً في تنمية المعارف التي يكتسبها الفرد في حياته اليومية والمعرفية والعلمية بصفة عامة والتلميذ بصفة خاصة وهذا لما لها من أهمية.

وتتبع أهميتها من مبدأ اعتبارها من الأدوات الأساسية في المجالات المعرفية، ومن مبدأ اعتبارها أداة للتواصل مع العالم الخارجي، فالاطلاع على ثقافة الآخر من خلال تعلم لغته يساعد على توسيع مدركات هذا الشخص، وثقافته وعلى التمازج ما بين الشعوب.

ويرى بوتون 1979 بأن اكتساب لغة ثانية هو الوسيلة الوحيدة لفهم المظاهر الخاصة بلغة الأم، كما أن اللغة الثانية تفرض تنظيماً جديداً للموقف المدرك وللغفكر، وسلماً جديداً للقيم الإدراكية، وهذا لتتير الذكاء والفهم الواسع للعالم الخارجي للأشياء. (Bouton CP 1979 p 258).

وتعد مشكلة صعوبات تعلم اللغة الفرنسية من المشاكل الرئيسية التي تطرحها المنظومات التربوية وقد تناولها بالدراسة عدة باحثين ومن بين الدراسات التي توافق دراستنا نجد دراسة رزق ابراهيم ليلة سنة (1996) والتي تبحث عن العلاقة بين الطموح والتحصيل الدراسي في اللغة الفرنسية، الدراسة من الطلبة النجباء والمتفوقين حيث بلغ عددهم (280) طالب بكلية التربية بجامعة المنصور، وتوصل من خلال هذه الدراسة إلى وجود علاقة كبيرة وطيدة بين الطموح ورفع مستوى التحصيل الدراسي في اللغة الفرنسية.

دراسة سعاد سليمان سنة 1999 تحت عنوان مستوى التحصيل في اللغة الفرنسية، وعلاقتها بكل من متغيرات الجنس والفصل الدراسي والمعدل التحصيلي العام والموقع السكني، وهدفت الدراسة هذه إلى التعرف على مستوى التحصيل في اللغة الفرنسية وعلاقتها بمتغيرات الجنس والصف الدراسي والتحصيل الدراسي تألفت العينة من 1226 تلميذ وتلميذة من المدارس الابتدائية في مختلف الإمارات العربية المتحدة، واستخدمت الباحثة مقياس التوافق، وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل العام عند المتمدرسين في الفصل الواحد، تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

نجد من بين الدراسات في البيئة الجزائرية الدراسة التي قام بها الاستاذ بارة سيد أحمد سنة 2003 حول العناصر اللسانية والمعرفية وتأثيرها على الفعالية اللغوية في مادة اللغة

الفرنسية في المناطق النائية، وقد هدفت الدراسة إلى إبراز العلاقة بين ضعف الاداء في اللغة الفرنسية والممارسة اللسانية والمعرفية، وايضا دراسة ظواهر الوضوح والانسجام عند هؤلاء التلاميذ وقد خلصت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة بين الممارسة اللسانية والفعالية اللغوية.

ومما اطلعنا عليه من خلال استطلاعنا مع التلاميذ في الثانويات وجدنا انخفاض علامات اللغة الفرنسية عند مجموعة كبيرة من التلاميذ بالرغم من استعمالهم للكثير من مفردات اللغة الفرنسية اثناء ممارستهم اليومية لذا ارتئينا دراسة أسباب هذا الانخفاض وخاصة ما بين التلاميذ عامة وبين التلاميذ الذين يزاولون دراستهم في المدن والتلاميذ الذين يزاولون دراستهم في الارياف النائية او المناطق الريفية ومحاولة منا الكشف أولا عن الصعوبات التي يعاني منها تلاميذ المرحلة الثانوية في اكتسابهم للغة الفرنسية وكذلك الكشف عن تأثير هذه الاخيرة على التحصيل الدراسي، كما سنحاول اظهار محل الصعوبات اذا ما كانت على مستوى انتاج اللغة الفرنسية ام على مستوى فهم اللغة الفرنسية كما سنحاول البحث عن سبب هذه الصعوبات، وخاصة الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ الذين يزاولون دراستهم في المناطق الريفية والمناطق النائية .

وللتعمق ودراسة هذا الموضوع انطلقنا من تساؤل عام ورئيسي وهو كالتالي

هل يعاني تلاميذ المرحلة الثانوية من صعوبات في تعلم اللغة الفرنسية؟

وللدراسة الشاملة كان لابد من تقسيم هذا التساؤل العام إلى اسئلة فرعية وقد كانت كالتالي:

2- التساؤلات الفرعية

1. هل يعاني تلاميذ المرحلة الثانوية من صعوبات على مستوى فهم اللغة الفرنسية؟

2. هل يعاني تلاميذ المرحلة الثانوية من صعوبات على مستوى انتاج اللغة الفرنسية؟

3. هل هناك علاقة ارتباطية بين صعوبات فهم اللغة الفرنسية والتحصيل الدراسي؟
4. هل هناك علاقة ارتباطية بين صعوبات إنتاج اللغة الفرنسية والتحصيل الدراسي؟
5. هل هناك فروق بين تلاميذ الأرياف وتلاميذ المدن في تحصيل اللغة الفرنسية؟
6. هل هناك فروق بين تلاميذ الأرياف وتلاميذ المدن على مستوى فهم اللغة الفرنسية؟
7. هل هناك فروق بين تلاميذ الأرياف وتلاميذ المدن على مستوى إنتاج اللغة الفرنسية؟

3-فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:

يعاني تلاميذ المرحلة الثانوية من صعوبات في تعلم اللغة الفرنسية.

الفرضيات الجزئية:

- 1- يعاني تلاميذ المرحلة الثانوية من صعوبات على مستوى فهم اللغة الفرنسية.
- 2- يعاني تلاميذ المرحلة الثانوية من صعوبات على مستوى إنتاج اللغة الفرنسية.
- 3- هناك علاقة ارتباطية بين صعوبات فهم اللغة الفرنسية والتحصيل الدراسي.
- 4- هناك علاقة ارتباطية بين صعوبات إنتاج اللغة الفرنسية والتحصيل الدراسي.
- 5- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأرياف وتلاميذ المدن على مستوى فهم اللغة الفرنسية.
- 6- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأرياف وتلاميذ المدن على مستوى إنتاج اللغة الفرنسية.

7- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأرياف وتلاميذ المدن في تحصيل اللغة الفرنسية.

4- أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة في الكشف أولاً عن الصعوبات التي يعاني منها تلاميذ المرحلة الثانوية في اكتسابهم للغة الفرنسية وتأثر ذلك على مردودهم التعليمي خاصة في هذه المرحلة التي ستكون بوابة للدراسة الجامعية والبحوث في مراجع باللغة الفرنسية.

كما تسمح هذه الدراسة بالكشف عن الفروقات الموجودة بين تلاميذ المدن وتلاميذ الأرياف في الصعوبات التي يواجهونها أثناء قيامهم بالعملية التعليمية وفي اكتسابهم اللغة الفرنسية.

كما تظهر هذه الدراسة أيضاً أهم الصعوبات التي يعاني منها معلمو اللغة الفرنسية أثناء قيامهم بالعملية التعليمية لهذه اللغة كما تسمح بالكشف عن أهم نقاط الضعف في مقررات وبرامج اللغة الفرنسية في هذا الطور وأين يكمن الخلل في التلميذ أو المعلم أو في المنهاج المسطر لهذه المرحلة.

5- أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة في كونها تسلط الضوء على جانب مهم من جوانب العملية التعليمية وهي الصعوبات التي يتلقاها المعلم والتلميذ أثناء عملية تعليم وتعلم اللغة الفرنسية.

كما تساهم هذه الدراسة في الكشف عن أهم الفروقات التي يعاني منها التلاميذ الطور الثانوي في المدن، وغيرهم في الأرياف والمناطق النائية وهل يعاني تلاميذ طور الثانوي القاطنين في المناطق النائية من صعوبات تختلف عما هي عند زملائهم في المدن بالرغم من تلقي منهاج مشترك في اللغة الفرنسية. كما تساهم هذه الدراسة في الكشف عن تأثير هذه الأخيرة على محصولهم الدراسي.

6- تحديد المفاهيم الاجرائية للدراسة:

- **صعوبات التعلم:** هي صعوبة في المهارات الأكاديمية الأساسية للتعلم ليس لها أعراض والمؤشر عليها هو تدهور وانخفاض مستوى التحصيل الدراسي، وهذا بالموازاة مع السلامة الجسدية والعقلية والانفعالية ومستوى ذكاء عادي متوسط.

- **تعلم اللغة الفرنسية:** هي اكتساب لغة أكاديمية ثانية وهي اللغة الفرنسية بمقرر ومنهاج معين.

- **صعوبة تعلم اللغة الفرنسية:** الإعاقات التي تحول دون تحقيق الأهداف المرجوة من تعلم اللغة الفرنسية، وقد تكون عوامل مرتبطة بطبيعة اللغة الفرنسية ومحتواها، أو المعلم أو المتعلم، أو طريقة التدريس، أو التقويم، أو البيئة المحلية.

- **التحصيل الدراسي:** هو مقدار الاكتساب في الحصص التعليمية في المدرسة، ويقاس بالاختيارات التحصيلية والفروض التي يقدمها المعلمون، إما تكون كتابية أو شفوية أو كلاهما.

- **تلاميذ المرحلة الثانوية:** هم مجموع تلاميذ المرحلة الثانوية حصلوا على شهادة التعليم المتوسط بمعدل 10 من 20 فما فوق تتراوح أعمارهم ما بين 16 سنة إلى 19 سنة.

7- الدراسات السابقة:

نتناول في هذا الفصل بعض الدراسات السابقة التي أجريت على البيئة المحلية والعربية والأجنبية والتي لها علاقة بموضوع بحثنا وهو صعوبة اكتساب اللغة الفرنسية وتأثيرها على التحصيل الدراسي.

ونظرا لأهمية هذه الدراسات، نود أن نذكر عددا منها ونبين موضوعاتها والهدف الأساسي منها، ونصف العينة والأدوات المستخدمة فيها، وأهم النتائج التي وصل إليها بالإضافة إلى تعقيب عام عليها، مع تحديد المكانة الهامة للبحث ومدى الاستفادة منها.

وقد بدأنا بعرض الأجنبية منها ثم العربية.

-الدراسات الأجنبية:

1- تناول شيغ ودان سنة 1979 (Ching et Deu) الأخطاء الناشئة عن صعوبات التفرقة بين الحروف المعكوسة لدى بعض الأطفال مثل صعوبة التفرقة بين الحروف (b.p.d.q) وذلك بهدف التحقق مما إذا كانت هذه الأخطاء تعتبر بمثابة مؤشرات تشخيصية لوجود خلل وظيفي معين أم أنها تعتبر نماذج سلوكية متضمنة نتيجة أخطاء التدريب والممارسة، وقد كشفت نتائج الدراسة عن تناقص حاد في الأخطاء حينما سحبت منهم هذه الحوافز، وبذلك تؤكد هذه النتائج على أن هذه الظاهرة ناشئة عن أخطاء في الممارسة يمكن تعديلها بواسطة التدريب الصحيح، أكثر منها مؤشرات على وجود خلل عصبي أو إدراكي.

2- كما اقترح "هيمليش" سنة 1980 « Heimlich » في دراسة خمسة أساليب جديدة، لا تعتمد كلياً على اللغة لتدعيم الاتصال مع الأطفال الذين يكون لديهم بعض صعوبات التعلم، وتتضمن هذه الأساليب مرونة استخدام البدائل، وبعض العمليات الأخرى التي لا تستعمل فيها اللغة إلا بقدر ضئيل وبذلك يمكن تعديل بعض النماذج السلوكية غير صحيحة، خاصة ما يرتبط بالمهارات الأساسية للتعلم، وكذلك مساعدة الأطفال على إنجاز بعض الأهداف المعرفية مثل تعلم مفاهيم الزمن.

وقد تناولت هذه الأساليب كيفية تعلم الأطفال المهارات الأساسية والتي قد ينشأ عن إجراءات تعلمها بعض الصعوبات، سواء في نطق الفونيمات التي تساعد على تمييز نطق لفظة ما عن الآخرين، أو في كتابة الحروف المعكوسة، أو في تعلم تتابع العناصر أو

الوحدات وفي تمييز الكلمات المتجانسة، كما تتضمن هذه الأساليب تنمية بعض عمليات التأزر.

3- دراسة دومكي وهبيدريك سنة 1980 (Dumké et Hebarik) وكانت حول أثر اختلاف أساليب المعاونة والمساعدة على تكوين شخصية التلاميذ الذين لديهم صعوبات في التعلم، وقد أجريت هذه الدراسة على مشكل أساسي هو أن التلاميذ الذين يواجهون بعض صعوبات التعلم عادة ما يكونون أكثر شعورا بالقلق، وأكثر حاجة إلى الاهتمام بهم من الآخرين، وقد استخدمنا في هذه الدراسة ثلاث أساليب من المعاونة والمساعدة المعرفة بنتائجها على سلوك الأطفال وقد تبين لدى هؤلاء الأطفال عندما وصلوا إلى مستوى السنة الرابعة ابتدائي أن النتائج قد دعمت الافتراض الرئيسي، وانخفض مستوى القلق، والحاجة إلى الشعور بالاهتمام من الآخرين، عندما استخدمت مع الأطفال أساليب المعاونة بشكل عام ومنظم.

كما تناولت هذه الدراسة إعداد برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية اللازمة لتحقيق عملية التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. وقد ركز هذا البرنامج على تدريب عينة الدراسة على مهارة المشاركة في مجالات النشاط المدرسي، كذلك البرنامج في تحسين مهارات التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، وكذلك تكرار ممارستها في المواقف الجديدة كما تبين أن المستوى الأكاديمي العام قد تحسن بشكل ملحوظ لدى هؤلاء الأطفال.

4- أما بالنسبة للظروف الأسرية المحيطة بالطفل فقد تناولت دراسة ديفري ودوكي سنة 1980 (Defries et Decker) بعض القدرات المعرفية في أسر مجموعة من الأطفال غير قادرين على تعلم القراءة، بلغت 125 طفلا في سن 7.5 حتى 12 سنة، وتناولت هذه الدراسة ثلاث قدرات هي القراءة الاستدلال المكاني Le résonements patial، وسرعة التفسير Coding speed، وكشفت نتائج هذه الدراسة أن درجات المجموعة التجريبية، كانت أقل بشكل دال عن درجات المجموعة الضابطة بالنسبة للمقاييس الثلاثة، ولكن الفروق

بين المجموعتين كانت كبيرة بالنسبة لمقياس القراءة، وبذلك أظهرت النتائج الطبيعية الأسرية لصعوبة تعلم القراءة.

5- دراسة سلامر سنة 1983 seilhamer، حول القراءة والتكيف الاجتماعي المدرسي، وعلاقتها مع صعوبات التعلم والهدف منها الكشف عن طبيعة العلاقة بين التحصيل في القراءة من جهة والتكيف الاجتماعي من جهة أخرى. | وقد تم التطبيق على عينة تكونت من 273 حالة، مستخدما في ذلك إختبار القراءة ومقياس التكيف الاجتماعي، وأظهرت نتائج هذه الدراسة عن وجود ارتباط إيجابي ذو دلالة إحصائية بين المتغيرات الثلاثة.

6- كما تطرقت دراسة والأس سنة 1985 Wablace للعلاقة بين مستوى التحصيل الدراسي في اللغة الفرنسية وبعض العوامل وقد هدفت الدراسة إلى استقصاء العلاقة بين العوامل الأربعة، مستوى المعلمين، النظرة المستقبلية، التكيف الأكاديمي، وقد تكونت العينة من طلبة مختلفي المستوى.

وأظهرت نتائج الدراسة عن تكيف وانسجام مع المعلمين عند الطلبة ذوي التحصيل المرتفع، وانعدامه مع ذوي التحصيل المنخفض.

-الدراسات العربية:

1- دراسة محمد جعفر الليل سنة 1993 لبعض المتغيرات المرتبطة بالتوافق مع المجتمع، وهدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الفروق في التوافق مع المجتمع في المملكة العربية السعودية وهذا وفقا للمتغيرات التالية: الجنس والحالة الاجتماعية والجنسية ومكان الإقامة، والمستوى الدراسي، وكانت العينة حوالي 200 طالب وطالبة اختيروا بطريقة عشوائية، وصمم محمد جعفر استبيان تضمن (44) فقرة، ولم تظهر نتائج الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية في التوافق مع المجتمع وفق متغيرات المستوى الدراسي، والحالة الاجتماعية والجنسية، والكلية، فكانت الفروق فيما يتعلق بمكان الإقامة بين المقيمين داخل المدينة

وخارجها لصالح المقيمين داخل المدينة وأظهرت الدراسة أيضا فروقا ذات دلالة إحصائية بين الطلبة والطالبات في درجة التوافق مع المجتمع لصالح الطالبات.

2- دراسة رزق إبراهيم ليلة سنة (1996) إلى العلاقة بين الطموح والتحصيل الدراسي في اللغة الفرنسية، وكانت عينة الدراسة من الطلبة النجباء والمتفوقين وبلغ عددهم (280) طالب بكلية التربية بجامعة المنصور، استخدم الباحث فيه استبيان مستوفي الطموح للراشدين، واختبار الشخصية المتعدد الأوجه واختبار اللغة الفرنسية، وقد بينت النتائج أن ذو مستويات الطموح المرتفع من الجنسين غير متكفين في سلوكهم، ومتواضعون وأكثر جدية ومراعين التقاليد وأكثر اتزاناً من أقرانهم من الجنسين ذوي مستوى الطموح المنخفض، أما فيما يخص علاقة مستوى الطموح بالتحصيل الدراسي فتكونت عينة هذه الدراسة من 178 طالبا وطلبة من طلبة السنة الرابعة في قسم علم النفس في كلية الآداب، جامعة عين الشمس، واستخدم الباحث استمارة بيانات أولية في استبيان مستوى الطموح، وقد بينت النتائج أن هناك فروق جوهرية في مستوى الطموح بعد الخبرة لصالح الطلبة، وفروق جوهرية بين الطلبة والطالبات في التحصيل الدراسي لصالح الطلبة، ولا علاقة بين العمر وبين مستواها الطموح.

3- كما نجد دراسة أحمد السيد، حول صعوبات التعلم وعلاقتها بالتكيف الأسري والمدرسي لدى الطلبة في المرحلة الابتدائية، وتهدف هذه الدراسة إلى معرفة توافق الطلبة أسريا ومدرسية في مصر، وذلك باستخدام مقياس التكيف والتعلم واللغة الفرنسية واستخدام أدوات تحليلية، ومن خلال دراسة حالتهم، وكذلك أثر الجنس على كل منهما، توصل إلى أن التكيف الأسري والتكيف المدرسي وعلاقة ارتباطية وصعوبات التعلم.

4- دراسة سعاد سليمان سنة 1999 تحت عنوان مستوى التحصيل في اللغة الفرنسية، وعلاقتها بكل من متغيرات الجنس والفصل الدراسي والمعدل التحصيلي العام والموقع السكني، وهدفت الدراسة هذه إلى التعرف على مستوى التحصيل في اللغة الفرنسية وعلاقتها

بمتغيرات الجنس والصف الدراسي والتحصيل الدراسي تألفت العينة من 1226 تلميذ وتلميذة من المدارس الابتدائية في مختلف الإمارات العربية المتحدة، واستخدمت الباحثة مقياس التوافق، وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل العام عند المتمدرسين في الفصل الواحد، تبعا لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

-الدراسات المحلية:

كانت هذه الدراسات أجريت معظمها في معهد علم النفس بجامعة الجزائر، إذ أثار موضوع اللغة وعلاقتها بباقي العوالم المعرفية، وكذا العوامل الخارجية كالوسط الأسري والاجتماعي، إذ أن الدراسات التي أقيمت حول التحصيل الدراسي عامة وتحصيل اللغة واكتسابها والبحث عن أصول هذه الظاهرة دعمت البحث العلمي بالجزائر، وقدمت نتائج وتحاليل أكثر دقة ونذكر منها الدراسة التي قام بها الأستاذ الدكتور على تعوينات عندما قام بدراسة مقارنة بين عينتين من تلاميذ الطور الثاني من التعليم الأساسي، الأولى ناطقة باللغة العربية والثانية ناطقة بالأمازيغية، واستطاع الأستاذ الباحث إلقاء الضوء على جل الصعوبات التي يعاني منها الأطفال الناطقين بغير اللغة العربية.

هذا بالإضافة إلى الدراسات التي قام بها بارة سيد أحمد بارة سنة 2003 حول العناصر اللسانية والمعرفية وتأثيرها على الفعالية اللغوية في مادة اللغة الفرنسية في المناطق النائية، وقد هدفت الدراسة إلى إبراز العلاقة بين ضعف الأداء في اللغة الفرنسية والممارسة اللسانية والمعرفية، وأيضاً دراسة ظواهر الوضوح والانسجام عند هؤلاء التلاميذ وقد خلصت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة بين الممارسة اللسانية والفعالية اللغوية.

بالإضافة إلى هذه الدراسات يوجد عدة دراسات على مستوى المعهد يمكن لأي باحث الاستفادة منها.

خلاصة الفصل

تنوعت هذه الدراسة من حيث الأدوات والمجتمعات والأهداف، فقد سعت بعضها إلى إظهار الفروق في التكيف المدرسي عند الطلبة بين المتغيرات وتبيان العلاقة بينها وبين التحصيل الدراسي وصعوبات التعلم في اللغة الفرنسية حيث انتقلت معظمها حول صعوبات التعلم في اللغة الفرنسية ودراستنا الحالية.

أما عن الفروق فنلاحظ فيها بأن معظمها يدور حول التكيف المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي من جهة وأيضا القدرات المعرفية وصعوبات التعلم بشكل عام وذلك في مادة اللغة الفرنسية.

الجانب النظري

الفصل الثاني:

صعوبات التعلم

تمهيد الفصل

- 1- مفهوم صعوبات التعلم
- 2- أهمية دراسة صعوبات التعلم
- 3- أنواع صعوبات التعلم
- 4- أسباب صعوبات التعلم
- 5- تشخيص صعوبات التعلم
- 6- النظريات المفسرة لصعوبات التعلم
- 7- خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

تمهيد

تعتبر صعوبات تعلم اللغة الفرنسية جزءاً لا يتجزأ من صعوبات التعلم الأكاديمية والتي نالت الكثير من الاهتمام من قبل الكثير من الباحثين والدارسين وفي مختلف المجالات، ولكونه قطب فعال في العملية التعليمية لذا إرتأينا أن نسلط الضوء على هذا المجال الواسع من خلال تسليط الضوء على مفهومه وأهميته دراسته وأنواعها، وماهية أسباب التي تؤدي بالطفل إلى الوقوع في هذه الصعوبات، وكيفية تشخيصها والنظريات المفسرة لها وأخيراً خصائص هؤلاء التلاميذ الذين يعانون صعوبات في التعلم.

1- مفهوم صعوبات التعلم:

قد تعددت التعاريف لصعوبات التعلم فكل باحث ومختص أعطى تعريفاً حسب تخصصه ومجال أبحاثه وسنعرض البعض من هذه التعاريف إذ نجد منها:

1- تعريف الصموئيل كريك (Samuel Kirk, 1971):

وقد عرف صعوبات التعلم على أنها حالة عدم القدرة على إكتساب المهارات الأكاديمية المدرسية لدرجة تسمح له بتقديم خدمات لهذه الفئة. (

(قطامي 1992، ص202)

كما يفسر جوانب لصعوبات التعلم في:

- عدم القدرة على استخدام اللغة وفهماها.

- عدم القدرة على الاصغاء والتفكير.

- عدم القدرة على القراءة والكتابة.

- عدم القدرة على إجراء العمليات الحسابية (نفس المرجع السابق 1992، ص 202)

1-1 تعريف نبيل عبد الفتاح حافظ 2000:

هي عبارة عن اضطراب في العمليات العقلية أو النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه والكتابة والحساب وما يترتب عليه سواء في المدرسة الابتدائية أساساً أو فيما بعد من قصور في تعلم المواد الدراسية المختلفة. (حافظ 2000، ص 3)

1-1-2 تعريف راضي الوقفي 1998:

هي صعوبات خفيفة، فالأفراد الذين يعانون من صعوبات في التعلم، يكونون عادة أسوأ، ولا يلاحظ عليهم أي مظاهر شاذة بحيث لا يجد المعلمون ما يقدمونه لهم إلا بنعتهم بالكسل واللامبالاة أو التخلف وتكون نتيجة لمثل هذه الدراسات تكرار الفشل والرسوب، وبالتالي التسرب المدرسي. (الموقفي 1998، ص 13)

من خلال تعريف "الموقفي" فقد اهتم بالنتائج بعيدة المدى الناجمة عن عدم التحديد المفاهيم الدقيق والتشخيص العلمي فالتدخل لفائدة هذه الفئة أي ذوي صعوبات التعلم والتي تكون لا محالة ضحية تكرار الفشل، الرسوب، ومن ثم التسرب المدرسي، وسلسلة الاضطرابات النفسية متدرجة التعقيد.

1-1-3- تعريف اللجنة الوطنية الاستشارية للأطفال المعوقين N.A.S.H.C

" هم أولئك الأطفال الذين تظهر لديهم اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات شقية، كما تظهر في فهم واستعمال اللغة المكتوبة، المنطوقة، التعبير والحساب، وليس لها علاقة بأي من الاعاقات الجسمية أو العقلي. (قطامي، 1992، ص 202)

من خلال تعريف هذه اللجنة وضعت تحديداً فاصلاً بين فئة الأطفال ذوي صعوبات ام وهؤلاء الذين يعانون من إعاقة جسدية أو عقلية، فالصعوبة مردّها إضطراب في العمليات النفسية مع السلامة الجسدية والعقلية.

1-1-4-تعريف أنور الشرقاوي:

هم أطفال غالبا ما يبدو وكأنهم عاديون تماما في معظم المظاهر إلا أنهم يعانون من عجز واضح في مجال أو آخر من مجالات التعلم، كما يظهرون تخلفا في تعلم الكلام، أو لديهم صعوبة عظمى في تعلم القراءة أو الكتابة أو التهجئة، الحساب، ويمكن أن يظهر التلميذ الصعوبة في إحدى المواد الدراسية. (عواد 1999، ص14)

من خلال هذا التعريف نجد بأن الشرقاوي زاد على مفهوم صعوبات التعلم صفة التعجيز والمحدد بالتخلف في العمليات الأكاديمية والتي عددها كما يلي:

- تخلف في تعلم الكلام
- صعوبة في تعلم القراءة والتهجئة والحساب.
- ظهور صعوبة واحدة أو متعددة للمواد الدراسية

1-1-5-تعريف محمود غانم:

صعوبات التعلم تظهر عند كل طفل يجد صعوبة في موائمة نفسه مع المناهج الأكاديمية بالمدرسة بسبب قصور بسيط في ذكاء أو في قدرته على التعلم، كما يبين البعد اللاتوافقي لذوي صعوبات التعلم والذي وضحه في عدم قدرة على التوافق مع المناهج الأكاديمية بالمدرسة ل:

- قصور بسيط في الذكاء.
- قصور قدرته على التعلم (غانم 2001، ص10)

1-1-6-تعريف أحمد عواد 1999:

وصف أحمد عواد مصطلح صعوبات التعلم بأنه مصطلح عام يصف مجموعة من التلاميذ في الفصل الدراسي العادي، يظهرون انخفاضاً في التحصيل الدراسي زملائهم العاديين مع أنهم يتمتعون بذكاء عادي أي (فوق المتوسط) إلا أنهم يظهرون صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم: الفهم، التفكير، الإدراك، الانتباه، الكتابة، النطق. (عواد 1999، ص 15)

من هنا أظهر أحمد عواد بأن مفهوم صعوبات التعلم لها طابع الشمولية فبين خصائص التلاميذ الذين يعانون صعوبات في التعلم فيما يلي:

- يظهرون انخفاضاً في التحصيل.

- التمتع بذكاء عادي.

- يظهرون صعوبة في العمليات المتصلة بالتعلم.

1-1-7- عريف اليرنر " (Learner 1976)

أ- من الوجهة الطبية: ترجع صعوبات التعلم إلى عوامل فيزيولوجية وظيفية وتتمثل في الخلل العصبي أو تلف في الدماغ.

ب- من الوجهة التربوية: مرد الصعوبات التعليمية إلى عدم نمو القدرات العقلية بطريقة منتظمة ويصاحب عجز أكاديمي في المهارات الأكاديمية الرئيسية. (فطامي، 1992 ص 203)

ارتكز ليرنر على الأساس الطبي والذي بين أن أساس الصعوبات التعليمية نتاج اضطراب وظيفي فيزيولوجي دماغي.

ومن الظاهر أن تعريف ليرنر يتنافى والتعاريف السابقة الذكر والتي تفوق مفاهيمها بين الصعوبات التعليمية والاضطرابات الأخرى.

فيمكن أن نعتبر تعريف ليرنر أنه ضيق، وغير محدد الصعوبات التعليمية، تحديدا علميا.

1-1-8-تعريف خاص بالباحثة:

صعوبات التعلم هي صعوبة في أداء المهارات الأكاديمية الأساسية ليس لها أعراض والمؤشر عليها هو تدهور وإنخفاض في مستوى التحصيل الدراسي، وهذا بالموازاة مع السلامة الجسدية والعقلية والانفعالية والثقافية وبمستوى ذكاء عادي.

1-2 - الضبط المفاهيمي لمصطلح صعوبات التعلم:

يصعب إلى حد ما أن نضع الفاصل للتحديد المفاهيمي لجملة من المفاهيم المتقاربة فيبدو بذلك الخلط مربكا ومثيرة للجدل بشكل لافت للنظر، فنفس الأمر بالنسبة لمفهوم صعوبات التعلم ومفاهيم أخرى مثل التأخر التحصيلي، التخلف العقلي، بطء التعلم، التأخر الدراسي، والتي نحاول تحديدها من خلال الجدول الآتي:

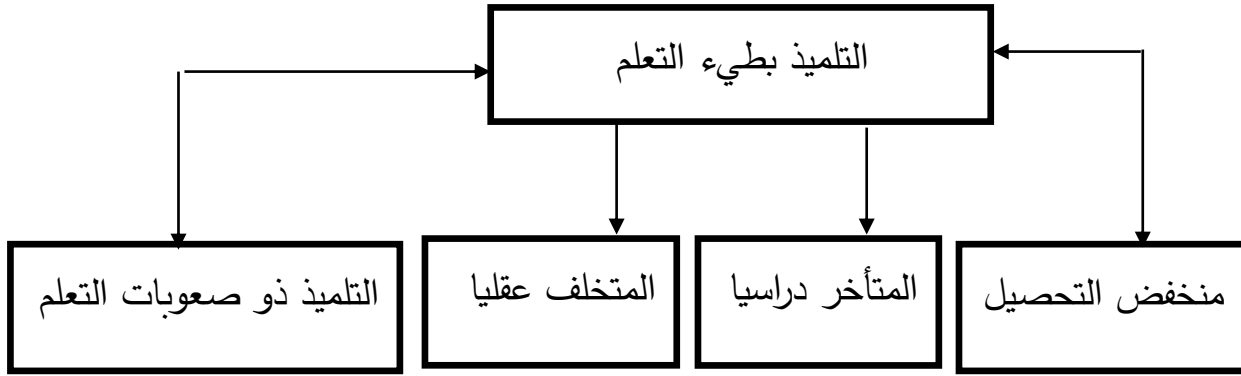
الجدول 1 يوضح الضبط المفاهيمي لمصطلح صعوبات التعلم.

المفهوم	أوجه المقارنة
التأخر التحصيلي	- تدني في إكتساب المهارات الأكاديمية - تدني التحصيل يعود لعوامل خارجية - منهاج المعلم - الظروف البيئية- الظروف المدرسية
التخلف العقلي	- عدم إكتمال النضج العقلي لدرء لا يكون معها الفرد قادرا على التكيف مع البيئة المحيطة مما يدعو إلى تقديم خدمات

خاصة له.	
تدني في اكتساب المهارات الأكاديمية تعود للأسباب التالية: - الإعاقة العقلية، الإعاقة الانفعالية، إعاقة السمع والبصر)	صعوبات التعلم
- تحصيله أقل من 80% بالنسبة لأقرانه من نس الجيل - عدم القدرة على تحقيق المستويات المطلوبة في الصف - تدني القدرات العقلية - ضرورة الرعاية الخاصة لكسب القدرة على إعادة التكيف	التأخر الدراسي

(قطامي 1992، ص 203)

وفي هذه النقطة لابد من التذكير بأن كل من مصطلح المتأخر، ودون المستوى الطبيعي، والمتخلف، والفاشل تكافئ مصطلح بطيء التعلم حسب وليامز (1970). (نايفة قطامي 1992، ص 203)



شكل 1 يوضح الضبط المفاهيمي لمصطلح بطيء التعلم

2- أهمية دراسة صعوبات التعلم الأكاديمية:

تتجلى أهمية دراسة صعوبات التعلم في مجموعة من الدراسات المنصبة في ذات الإطار والتي تجعل محورها الأساسي التعرف عليها أولاً، تشخيص أهم الصعوبات، ومن أهم الاستراتيجيات اللازمة للوقاية من هذه الصعوبات وهذا الضمان توافق مدرسي لهذه الفئة الخاصة ومنها تحقيق توافق في الحياة المستقبلية وسنعرض أهم هذه الدراسات فيما يلي:

2-1 -دراسة محمود صقر:

وكانت بعنوان بعض الخصائص المعرفية والمعرفية للتلاميذ أصحاب صعوبات التعلم في المدرسة الابتدائية وهذا سنة 1992 بعينة كان قوامها 37 تلميذ مضطرب و18 تلميذ عادي واستخدم فيها اختيار سرس ليان للقراءة الصامتة واختيار المحصول الفظي واختبار المسح النورولوجي، ومقياس تقدير الذات.

2-2 - دراسة عبد الحميد سليمان: بعنوان بعض المتغيرات المتعلقة بصعوبات التعلم وهذا

سنة 1992 وهذا بعينة 53 تلميذاً، واستخدم مقياس القلق، اختبار الذكاء المصور، اختبار بندر جشطلت (بصري حركي) واختبار تزاوج الأشكال المألوفة.

2-3- دراسة خبري المغازي عجاج: وكانت بعنوان دراسة تجريبية لمدى فعالية التدريب على حسب الاستطلاع في تخفيف صعوبات الفهم لدى الأطفال سنة 1993 واستخدم 52 تلميذاً، واستعمل اختبار تحصيلي في الفهم القرائي واختبار المسح النورولوجي السريع.

2-4- دراسة عبد الناصر عبد الوهاب: وهذا بعنوان تحليلية لأبعاد المجال المعرفي والوجداني لذوي صعوبات التعلم سنة 1993 إذ استعمل عينة قوامها 164 تلميذ واستعمل اختبار بندر جشتلط (البصري، الحركي)

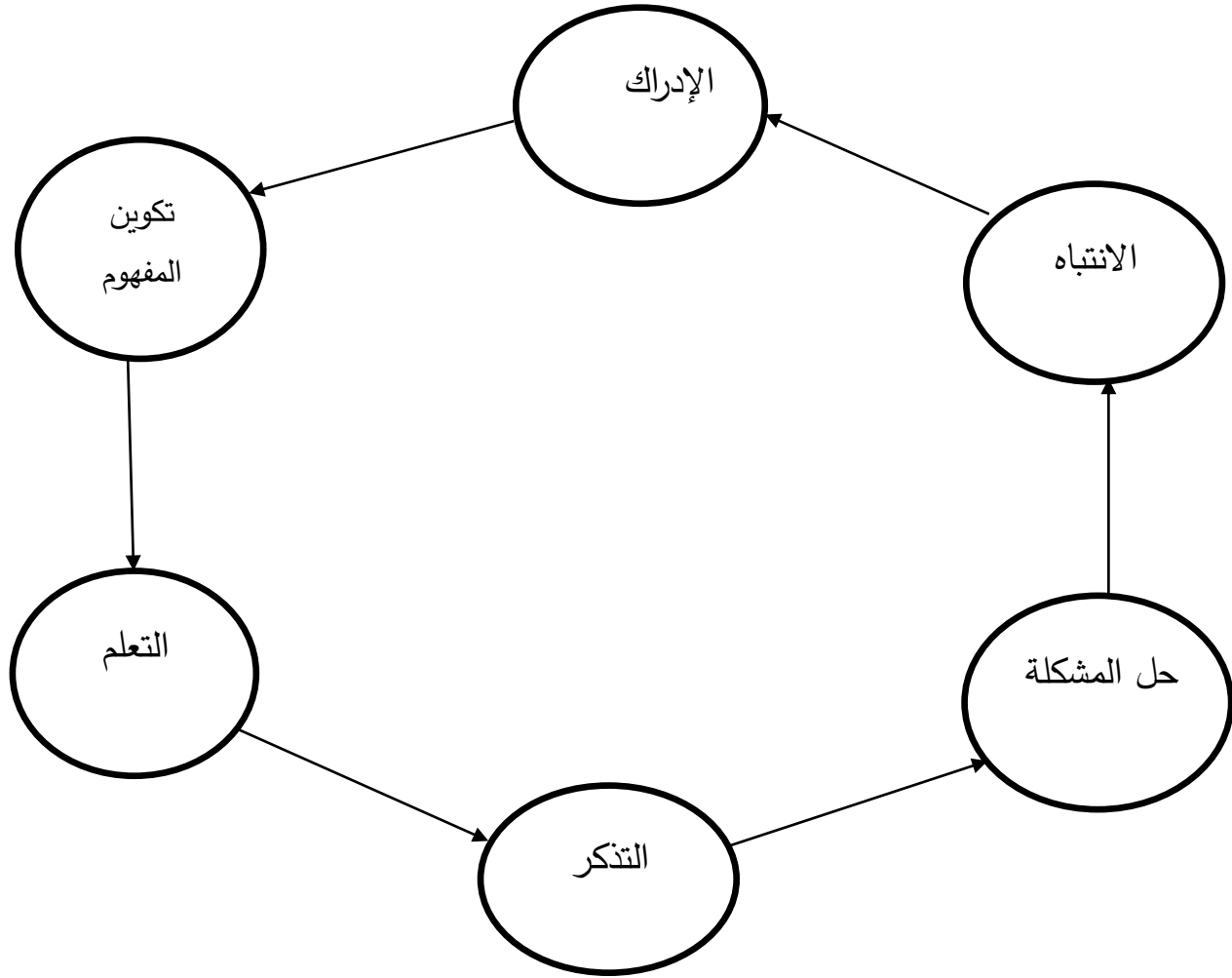
3- أنواع صعوبات التعلم:

يمكن تصنيف صعوبات التعلم إلى مجموعتين من الصعاب:

3-1 - صعوبات التعلم النمائية أو النفسية:

وهي الصعوبات تتعلق بنمو القدرات العقلية والعمليات العقلية المسؤولة عن التوافق الدراسي للطالب وتوافقه الشخصي والاجتماعي والمهني وتشمل كل من صعوبات الانتباه والإدراك والتفكير أي في تكوين المفهوم والتذكر وحل المشكلة. (نبيل عبد الفتاح حافظ 2000، ص03)

كما نتصور بأن دورة النشاط العقلي المعرفي تعد مسؤولة عن اكتساب الخبرة التربوية عن طريق الوسائل المدرسية والمدرسية للتعلم تم استرجاعها للاستفادة منها في المواقف الاعتبارية ومواقف الحياة العملية وذلك على النحو التالي:



شكل 2 يوضح دورة النشاط العقلي المعرفي للفرد. (حافظ 2000، ص 03)

ولا شك بأن سلامة تسلسل الدورة السابقة يساعد على التحصيل الدراسي السليم وما يتبعه من إكتساب الفرد لخبرات ضرورية لتسيير حياته العملية.

3-2- صعوبات التعلم الدراسية :

وتشمل صعوبات تعلم القراءة والكتابة والحساب في المدرسة الابتدائية وما يتبعها من صعوبات في تعلم المواد الدراسية المختلفة في المراحل التعليمية التالية، ومن ثم تعتبر صعوبات التعلم الدراسية نتيجة لصعوبات التعلم النمائية أو النفسية .

3-3- محكات التعرف على صعوبات التعلم :

ثمة محاكاة خمس يمكن بها تحديد صعوبات التعلم والترفع عليها وهي :

3-3-1- محك التباعد :

ويقصد به تباعد المستوى التحصيلي للطالب في مادة ما عن المستوى المتوقع منه

حسب حالته وله مظهران :

أ- التفاوت بين القدرات العقلية للطالب ويتجلى في القدرة اللغوية بالإضافة إلى

نسبة ذكاء معقولة.

- تفاوت مظاهر النمو التحصيلي للطالب في المقررات أو المواد الدراسية وقد يكون

متفوقا في الرياضيات عاديا في اللغات ويعاني من صعوبات تعلم في العلوم أو الدراسات

الاجتماعية، وقد يكون التفاوت في التحصيل بين أجزاء مقرر دراسي واحد، ففي اللغة

العربية مثلا قد يكون طليق اللسان في القراءة، جيد في التعبير ولكنه يعاني صعوبات في

استيعاب دروس النحو أو الحفظ. (حافظ 2000، ص4)

3-3-2- محك الاستبعاد:

حيث نستبعد عند الشخص وتحديد فئة صعوبات التعلم الذين يعالجون

- حالات التخلف العقلي

- حالات الاعاقة الحسية

- ذوي الاضطرابات الانفعالية الشديدة

- حالات نقص فرص التعلم والحرمان الثقافي

3-3-3 -محك التربية الخاصة:

ويرتبط بالمحك السابق ومفاده أن ذوي صعوبات التعلم لا تصلح لهم طرق التدريس المتبعة مع التلاميذ العاديين فضلا عن عدم صلاحية الطرف المتبعة مع المعاقين، وإنما يتعين توفير لون من التربية الخاصة.

3-3-4 -محرك المشكلات المرتبطة بالنضوج:

حيث نجد معدلات النمو تختلف من طفل لآخر مما يؤدي إلى صعوبة تهيئة العمليات التعلم، فكما هو معروف أن الأطفال الذكور يتقدم نموهم بمعدل أبطأ من الأنثى، مما يجعلهم في حوالي سن الخامسة أو السادسة غير مستعدين أو مهيين من الناحية الإدراكية لتعلم التمييز بين الحروف الهجائية قراءة وكتابة مما يعوق عمليات تعلمهم اللغة ما يتعين تقديم برامج تربوية تصحح قصور النمو الذي يعوق عمليات التعلم سواء كان هذا قصور يرجع لعوامل وراثية أو تكوينية أو بيئية ومن ثم يعكس هذا المحك الفروق الفردية رونق بين الجنسين في القدرة على التحصيل.

3-3-5 -محك العلاقات النيورولوجية:

حيث يمكن الاستدلال عن صعوبات التعلم من خلال التلف العضوي في المخ أو صابة البسيطة في المخ التي يمكن فحصها باستخدام رسام المخ الكهربائي وتتبع التاريخ في للطفل ويعبر عن العلامات الفيزيولوجية بمصطلح الاضطرابات البسيطة في وظائف المخ Brain dyefunction minimal والتي تنعكس في:

- الاضطرابات الإدراكية (الإدراك البصري والسمعي والمكاني)

- الاشكال غير الملائمة في وظائف المخ (النشاط الزائد والاضطرابات العقلية)

- صعوبة الأداء الوظيفي الحركي

وعند أي اضطراب في وظائف المخ ينعكس سلبا على العمليات العقلية (انتباه، تفكير، تعلم، تذكر حل المشكلة) مما يعوق اكتساب الخبرات التربوية وتطبيقها والاستفادة منها بل ويؤدي إلى قصور النمو الانفعالي والاجتماعي ونمو الشخصية عامة. (عبد الرحيم، 1992، ص 80)

4-أسباب صعوبات التعلم:

ليس من الشك في أن التلميذ كائن اجتماعي له خصائص فردية وظروفه البيئية التي قد تساعد أو تعوق نمو مستواه التحصيلي في المواد الدراسية المختلفة، وفي الحالة الأخيرة تحدث صعوبات التعلم التي تتطلب تدخلا علاجيا، وفيما يلي عرض لأهم الأسباب المؤدية إلى صعوبة التعلم عند التلميذ.

4-1-العوامل الفردية

وهي العوامل المتعلقة بالفرد منذ تكوينه ونشأته ونمو خصائصه الجسمية وقدراته العقلية وسماته الشخصية ويمكن إجمالها فيما يلي:

أ- الوراثة: فقد اتضح للعلماء من دراسة عائلات الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم أنه هل هذا النوع من المشكلات منتشر بين تلك العائلات.

ب - الخلقة أو الوراثة: وهي سمات ترجع إلى عوامل كيميائية داخل الرحم أو طفرات وراثية أو إلى عوامل مرضية أو تحول صفات منحية إلى سائدة أو تنحي صفات سائدة مما ينتج عنه صفات مرضية خاصة في وظائف الجهاز المركزي الذي يلعب دورا هاما في عمليات التعلم.

ج-الغدد: إذ أن اضطراب إفرازات الغدد النخامية والدرقية وجارات الدرقية يمكن أن تؤثر سلباً في نمو الجهاز العصبي المركزي مما يترتب عليه حدوث صعوبات التعلم. (حافظ 2000، ص10)

4-2-العوامل البيئية: وهي العوامل الخاصة بالوسط الذي ينشأ فيه الفرد وينمو، وأبرز مظاهره ما يلي:

4-2-1-البيئة البيولوجية (الرحم):

في هذه البيئة ينمو الطفل منذ الاخصاب وحتى الولادة ومن العوامل السلبية المؤثرة في نموه سوء تغذية الأم الحامل، ونقص الرعاية الجسمية والنفسية والاجتماعية المتوفرة لها، وإصابتها بالأمراض مثل الزهري والحصبة الألمانية أو تناولها للمخدرات وهذا دون إشراف الطبيب، كل هذه العوامل يمكن أن تعوق النمو الطبيعي للطفل وبالتالي اكتساب الخبرات التربوية فيما بعد.

4-2-2-البيئة الجغرافية أو الطبيعية:

يؤكد بعض علماء النفس على أن البيئة المعتدلة ذات الامكانيات الطبيعية الوفيرة تساعد على التعلم والنمو. (نفس المرجع السابق 2000 ص 10)

4-2-3-البيئة الاجتماعية أو الثقافية:

وتتمثل في الأوساط المختلفة ذات الثقافات المتنوعة التي تساعد على تحفيز الفرد على التعلم أو تفوقه مثل:

- الأسرة وهي الوسط الأول الذي ينشأ فيه الفرد وهو يؤثر على نمو الطفل من خلال عدة جوانب كما يلي:
- حجم الأسرة

- تركيب الأسرة
- المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة
- ترتيب الطفل بين إخوته
- الاتجاهات الوالدية في التنشئة
- المدرسة وكل ما تحتوي عليه من المنهج والمقررات الدراسية والكتاب المدرسي والوسائل التعليمية والنشاط المدرسي والمعلم بالإضافة إلى نظام التقويم والامتحانات.

كما نجد العوامل الفردية البيئية وتشمل كل من عمر الوالدين، نوع الولادة، تعرض الطفل للأمراض والحوادث والاعاقات والتغذية والنضج والتعلم. (نفس المرجع السابق، ص 13)

بناءً على ما سبق ترجع صعوبات التعلم إلى ما أطلق عليه الفجوة النمائية أو النضجية والتي تعني البطء في نمو جوانب معينة في قدرات التلاميذ وترجع لعدة أسباب وأنه ليس ثمة فارق نوعي كبير بين أصحاب صعوبات التعلم العاديين وإنما مسألة تتعلق بالتوقيت الذي يعني أن لنيل تلميذ معدله الخاص في النمو وبناءً على ما سبق إذا ما راعى المربون هذا المعدل فإن نموه في مسيرته وفي الامكان علاج أي عثرات تعترضه أو معوقات تؤخره.

5-تشخيص صعوبات التعلم:

يقصد بالتشخيص تحديد نوع المشكلة أو الاضطراب أو المرض أو الصعوبة التي يعاني منها الفرد ودرجة حدتها، وهو مصطلح يبدأ في الطب ثم استخدم في العلاج النفسي والارشاد النفسي والخدمة الاجتماعية والتعليم العلاجي.

5-1 -مراحل تشخيص صعوبات التعلم:

يمكن أن نميز المراحل الست التالية:

- التعرف على الطلاب ذوي الأداء التحصيلي المنخفض: ويظهر هذا أثناء العمل المدرسي اليومي، أو مستوى تنفيذ الواجبات المنزلية المطلوبة أو درجات الاختبارات الأسبوعية أو الشهرية والفترية.

- التقويم غير الرسمي لسلوك التلميذ: ويقوم به المعلم الذي يلاحظ سلوك الطفل أو التلميذ بمزيد من الامعان والاهتمام ويسأله عن ظروف معيشته ويدرس خلفيته الأسرية وتاريخه التطوري من واقع السجلات والبطاقات المتاحة بالمدرسة ويسأل زملاءه عنه ويبحث مع باقي المدرسين مستوياته التحصيلية في المواد التي يدرسها ويتصل بأسرته ويبحث حالته مع ولي الأمر، ويكون فكره أعمق عن مشكلة التلميذ، وفي هذه الحالة قد يرسم خطة العلاج أو يحيله إلى فريق من المختصين لمزيد م الدراسة.

- قيام فريق الأخصائيين ببحث حالة التلميذ: يضمن هذا الفريق كلا من مدرس المادة والأخصائي الاجتماعي وأخصائي القياس النفسي والمرشد النفسي والطبيب الراكز أو المقيم ويقوم بالمهام الأربعة التالية:

1- فرز وتنظيم البيانات الخاصة ب التلميذ ومشكلته الدراسية.

2- تحليل وتفسير البيانات الخاصة بالمشكلة التي يعاني منها التلميذ.

3- تحديد هوية العوامل المؤثرة وترتيبها حسب أهميتها.

4-تحديد أبعاد المشكلة الدراسية ودرجة حدتها.

- كتابة نتائج التشخيص: يكون في صورة تقرير شامل يتعلق بالمشكلة وأبعادها والتلميذ وخصائصه الجسمية والنفسية والاجتماعية والبيئية التي يعيش فيها وتؤثر فيها الأسرة، المدرسة، جماعة الأفراد، الحي، وسائل الاعلام، دار العبادة، المنظمات الاجتماعية) (حافظ، 2000، ص34)

- تحديد الوصفة العلاجية أو البرنامج العلاجي المطلوب، وذلك بصياغتها في صورة إجرائية يسهل تنفيذها وقياس مدى فاعليتها ويسود الحديث عن ذلك في موضع خر من هذا الكتاب.

- أدوات القياس النفسي والتربوي المستخدمة في التشخيص: وتشمل على أدوات بعضها يعتمد على القياس الكمي والبعض الآخر يعتمد على الوصف الكيفي وذلك على النحو التالي:

5-2- أدوات القياس الكمي:

اختبارات القدرات واختبارات التحصيل المقننة وغير المقننة واختبارات الشخصية وقوائم التقدير والبطاقات المدرسية واختبارات الاتجاهات والميول واختبارات القدرات الحسبية.

5-3- أدوات الوصف الكيفي:

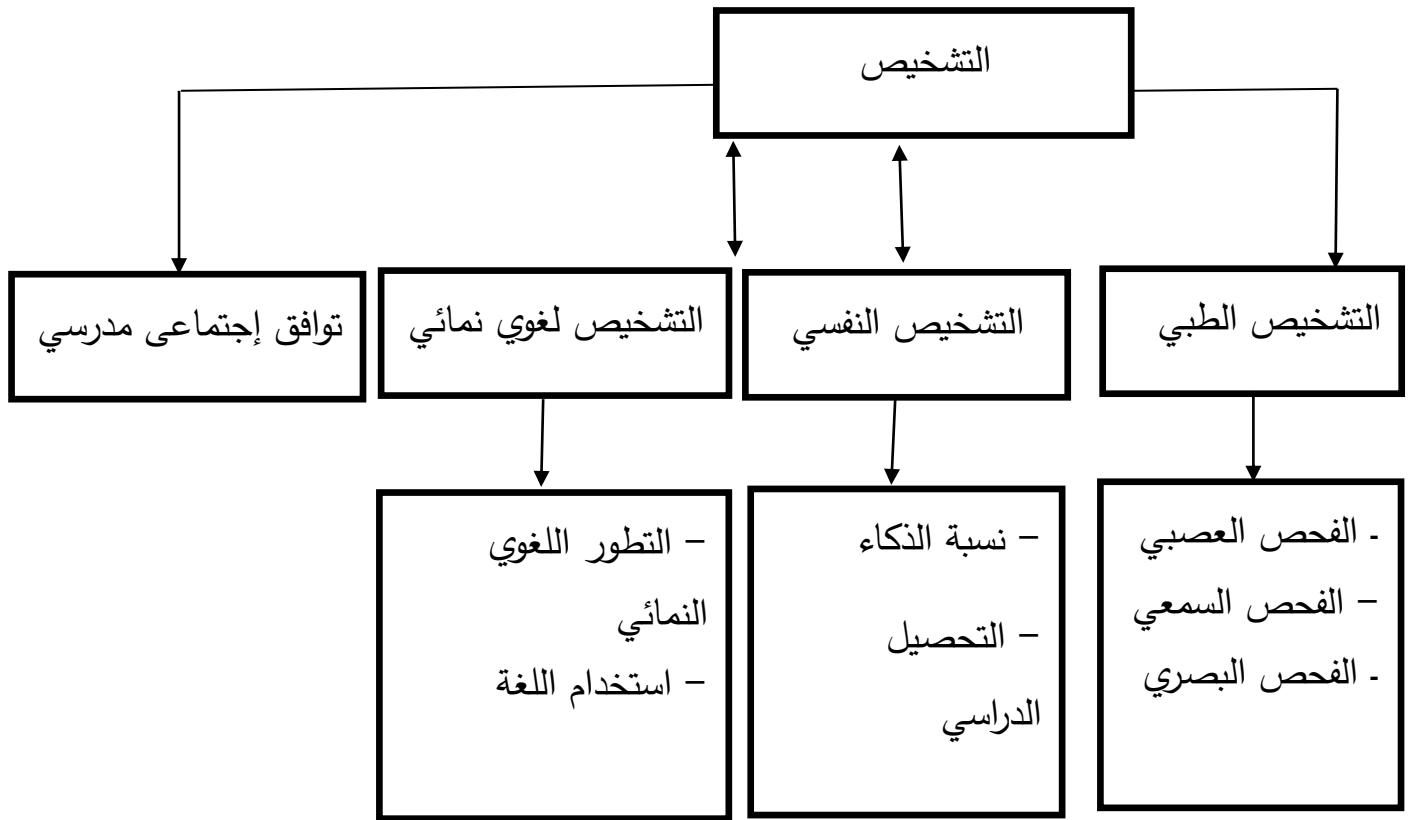
مثل الملاحظة والمقابلة ودراسة الحالة وتحليل محتوى إنتاج التلميذ وتصنيفه بصورة تمكن من تحديد نوعية المشكلات الدراسية التي يعاني منها وهذا وقد توصل أنور الشرقاوي 1989 إلى استبيان ول العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم في المدرسة الابتدائية وأصدر أحمد عواد سنة 1995 المدخل الشخصي للصعوبات التعلم لدى الأطفال ويضم مجموعة إختبارا ومقاييس في هذا المجال، ووضع وقنن مصطفى محمد أحمد 1997 مقاييسين أحدهما خصاب بالبيئة الأسرية والآخر خاص بالبيئة المدرسية المرتبطة بصعوبات التعلم وتعد الوسائل السابقة أدوات تشخيصية متخصصة في التعرف على صعوبات التعلم وتحديد أنواعها ومظاهرها ودرجة حدتها. (نفس المرجع السابق 2000، ص34)

5-4- هدف التشخيص:

تطبيق أحد أو كل المحاكات التعرف على صعوبة التعلم لدى التلميذ مثل: مدى التبايع في مظاهر نموه النفسي (الانتباه، الإدراك، التفكير والتذكر) أو مدى التبايع بينها وبني نموه التحصيلي، أو مدى التبايع في تحصيل المادة الدراسية الواحدة، فالصعوبة في النمو اللغوي قد لا تعكس تدنيا في مستوى القراءة بقدر ما تعكس تدنيا في مستوى التعبير (نفس المرجع السابق، 2000، ص35)

ومدى إسهام عوامل الإعاقة والحرمان الثقافي والفرص التعليمية المحدودة في مشكلة التلميذ الدراسية، وهل تحتاج صعوبة التعلم لديه إلى أساليب تدريسية خاصة أو لا؟

وفيما يلي شكل توضيحي للخطوات الإجرائية لتشخيص صعوبات التعلم.



(عجاج، 1998، ص 38)

الشكل رقم 3 يوضح الخطوات الإجرائية لتشخيص صعوبات التعلم

6- النظريات المفسرة لصعوبات التعلم:

إن مجال صعوبات التعلم مجال خصب للكثير من الدراسات مما أدى إلى مجموعة من النماذج والنظرات المعبرة عن الامتداد الايديولوجي لها، فقد تداخلت بذلك مجموعة من النماذج لتفسير هذه العصبوبات في مجال التعلم وقد تبلورت في ثلاث نظريات رئيسية وهي: النموذج النورولوجي النفسي ونموذج تجهيز المعلومات ونموذج تحليل السلوك التطبيقي.

6-1- النظرية النورولوجية النفسية:

تؤكد أن أصل صعوبات التعلم يرتكز على خلل المخ الوظيفي والذي مرده إصابات في النسيج العصبي الدماغي مما يسبب سلسلة من التأخر النمائي أثناء الطفولة والتي تتجسد باختلاف الوظائف اللغوية وبعض المظاهر السلوكية العصبية.

امتداد هذه النظرية لفترة طويلة من الزمن والتي كانت الاصابات المخية محورا لاهتماماتها كما كانت لها مصطلحات خاصة بأن فقد استخدم جونسون ومايكل سيسبت مصطلح الصعوبات النفسي عصبية للتعلم لتتضمن مشكلات التعلم التي تنتج عن وجود خلل في وظائف الجهاز العصبي المركزي. (نفس المرجع السابق، 1998، ص38)

فاعتبرت النظرية الفرولوجية الفرد كائنا عصبيا محضا، يسيرها لنسيج العصبي ويتحكم في جميع سلوكياته فيتأثر بالعوامل النورولوجية فقط، إذا فهذه النظرية قد أفدت جوانب أخرى كالفرد كونه وحدة متكاملة ومما أخذ عن هذه النظرية بجمعه في النقاط التالية:

- صعوبة الوقوف على الأسباب الحقيقية لصعوبات التعلم.
- اشتراك الأفراد العاديين وذوي صعوبات التعلم في الاضطرابات العصبية السلوكية الخفيفة.

- إغفال العوامل النفسية والبيئية التي لها بالغ الأثر على صعوبات التعلم.

- إهمال الاضطرابات الجسمية والصحية وكذا العوامل المدرسية كالمعلم والمنهاج.

2-6 - نظرية تجهيز المعلومات:

يرى شيد عثمان، وفؤاد أبو حطب 1978: "إن تجهيز المعلومات نظرية تفرض وجود مجموعة من مكنزمات التجهيز أو التشغيل داخل الكائن العضوي".

وأضافا لتحديد ذلك بقولهما: إن هذه العمليات يفترض فيها وجود تنظيم وتتابع على نحو معين وتؤدي تلك النظرية إلى فهم سلوك الإنسان حسب استخدامه لإمكاناته العقلية والمعرفية أفضل استخدام.

أما عادل محمد العدل 1991 بين وجود نوعان من تشغيل المعلومات المتتالي وفيه ترتيب المدخلات وتتابعها، فيحتاج إلى ترتيب المدخلات تزامنيا. (خير عجاج 1998، ص4)

مما سبق نستطيع أن نحدد بأن صعوبات التعلم تكمن في استخدام طرف غير ملائمة في تشغيل المعلومات وهذا الاستخدام الخاطئ يتسبب في إحداث صعوبات التعلم.

واختزلت هذه النظرية الكائن البشري في بعد واحد وهو البعد العصبي والذي جسده في مجموعة من العمليات الفيزيولوجية المتتابعة والخلل هنا في إحدى العمليات سالفة الذكر.

3-6 - نظرية تحليل السلوك التطبيقي ونظرية الاضطراب الإدراكي الحركي:

تتبلور الفكرة المحورية لهذه النظرية على أن المستويات العليا من العمليات العقلية تنمو وتتضح بعد نمو مجال الإدراك الحركي والذي يتطور فيما بعد إلى إدراكي معرفي " فالأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يعانون من اضطراب نورولوجي المنشأ. (نفس المرجع السابق، 1998، ص 39)

ويرى "كيفارت" أحد أنصار هذه النظرية أن الأطفال الأسوياء يتم نموهم الإدراكي، الحركي، بشكل ثابت وسليم لدى دخولهم المرحلة الابتدائية في سن السادسة، في حين

يضطرب هذا النمو عند بعضهم ويتكون لديهم إدراك غير مطابق للواقع فيواجهون صعوبة في التعلم مع الأشياء الرمزية وافتقارهم للإدراك الواقعي العام. (نفس المرجع السابق، 1998، ص39)

وقد أكدت دراسة "هالاها" كروكشانك 1973 على التناقض بين نتائج الدراسات التي تؤكد مدى فعالية تدريبات الإدراك الحركي في تخفيف صعوبة التعلم. فالطفل ذو صعوبة التعلم يفتقر إلى المعلومات اللفظية أكثر من افتقاره للمعلومات البصرية، ومن ثم فإن محاول التغلب على صعوبة القراءة عن طريق الأنشطة التدريبية على التمييز البصري أمر لا يمكن قبوله طالما أن الطفل لا يعاني من اضطراب في هذا المجال.

7- خصائص تلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

بات علينا لزما في خضم هذه الافرازات الجديدة على جميع الأصعدة أن نقف محصنين للعملية التعليمية بشكل حذر من أي وقت مضى، وأن نفحص بدقة كل أبعادها فنعرف بذلك تبني الأفكار السابقة المقررة بالأحادية القطبية والمناخ التسلطي في الصف هذا. من جهة، ومن جهة أخرى إمعان النظر في المعلم في هذا القطيب الأساسي في العملية التعليمية، فخصائصه المعرفية والانفعالية تشكل أحد المدخلات التربوية الهامة التي تؤثر بشكل أو بآخر على النواتج التحصيلية، النفسية الحركية الانفعالية وحتى المعرفية. (حاج صاري 2009، ص35)

وعليه فالمعلم الفعال هو الذي يستطيع أن يستكشف موطن القوة والعجز لدى تلاميذه أن يحدد استراتيجية التدخل للفئات الخاصة ذوي صعوبات التعلم، بعرضه على المختصين، الذي يصعب في الغالب تمييزهم عن التلاميذ العاديين لما يغلب عليهم من مظاهر السواء.

لكن لهذه الفئة جملة محددة من الخصائص نعددها فيما يلي:

- يتصف هؤلاء التلاميذ بصعوبة في مادة دراسة واحدة

- يتصفون بالتهور والاندفاع في الاجابات.

- يتميزون بتدني مفهوم الذات.
- يعانون من سوء التوافق الاجتماعي والرفض
- يكونون أقل مرونة وقبولا اجتماعيا
- يعانون من صعوبات تكيفية في علاقاتهم
- ظهور مشكلات لغوية تتمحور في التعبير الشفوي والاستيعاب. (المعميرة 2002، ص 96-97)

خلاصة الفصل

من خلال ما اتضح وما سبق ذكره تتجلى خطورة الموضوع حيث أنه المسؤول الأول عن الفشل الدراسي والمؤشر التنبئي لجملة من السلوكات السيكوباتية.

الفصل الثالث:

اللغة الفرنسية

الفصل الثالث: اللغة الفرنسية

تمهيد للفصل

- 1_ تاريخ اللغة الفرنسية اللغة الفرنسية
- 2_ دراسة النظام الصوتي وال fonologique للغة الفرنسية
- 3_ الاجراءات الاصلاحية لتدعيم اللغة الفرنسية
- 4_ الاساليب والاهداف التربوية المتبعة في تعليم اللغة الفرنسية
- 5_ صعوبات تعلم اللغة الفرنسية
- 6_ أهداف تعليم اللغة الفرنسية
- 7_ أهمية دراسة اللغة الفرنسية
- 8_ وضعية اللغة الفرنسية في الجزائر
- 9_ أساليب تدريس اللغة الفرنسية
- 10_ نظريات تعلم اللغات الأجنبية

تمهيد

اللغة الفرنسية هي اللغة الأولى أو الثانية في أكثر من 43 دولة ويتحدث بها حوالي 125 مليون شخص في جميع أنحاء العالم، وهي تعتبر لغة ثانية غير رسمية في بعض الدول العربية مثل المغرب والجزائر، فضلاً عن أنها لغة كبار الكتاب والفلاسفة مثل موليير وفكتور هوجو وديكارت وغيرهم، وسنوضح المزيد من المعلومات حول هذه اللغة فيما يلي.

1 - تاريخ اللغة الفرنسية

ترجع جذور اللغة الفرنسية إلى القرنين الخامس والثامن، حيث تستمد الجزء الأكبر من مفرداتها من اللاتينية، في حين أن اللغة الفرنسية الحديثة ورثت مئات الكلمات من لغة تسمى (سلتيك) وعدة مئات أخرى من اللغة الجرمانية، ويمكن تقسيم تاريخها إلى فترات رئيسية، هي:

1-1 الفرنسية القديمة (القرنين التاسع والثالث عشر)

تطورت في هذه الفترة لهجات شمال منطقة الغال إلى لغة منفصلة مع قواعد اللغة الخاصة بهم، وترجع أول مواد مكتوبة في تاريخها إلى (ستراسبورج أوّس) في عام 842، وازدهر الأدب الفرنسي القديم منذ القرن العاشر. (محمد، 2000، 25)

في القرنين الحادي عشر والثالث عشر، كانت هي اللغة المهيمنة في الإدارة الإنجليزية ولغة الصليبيين في بلاد الشام.

1_2- الفرنسية الوسطى (القرنين الرابع عشر والخامس عشر)

تميزت هذه الفترة بتغييرات في النطق والقواعد، وكانت الفرنسية تحل محل اللاتينية في نصوص الإدارة العامة في فرنسا.

- الفرنسية الحديثة المبكرة (القرن السادس عشر)

في عام 1539، أعلن مرسوم ملكي أن اللغة الفرنسية هي اللغة الرسمية في الإدارة العامة، ومنذ تلك الفترة، كانت الحكومة تشارك دائماً في تطوير وتوحيد اللغة.

- الفرنسية الحديثة الكلاسيكية (القرنين السابع عشر والثامن عشر)

بحلول هذه الفترة، كانت تُستخدم الفرنسية كلغة دولية في جميع أنحاء أوروبا وحتى في المراسلات الإدارية لدول مثل ألمانيا، ومع التوسع الاستعماري لفرنسا، امتدت اللغة إلى أمريكا (مثل: كندا، لويزيانا، جزر الكاريبي) وأفريقيا (مثل المغرب والجزائر والكونغو)

1-2 - الفرنسية الحديثة المعاصرة (منذ القرن التاسع عشر)

تأسست الفرنسية كلغة رسمية في الممتلكات الاستعمارية الفرنسية والبلجيكية في أفريقيا، ولم تتغير من الناحية الهيكلية إلا قليلاً نسبياً منذ العصر الحديث الكلاسيكي، وقد ساعد على توحيدها في العصر الحديث التعليم ووسائل الإعلام التي أصبحت أكثر انتشاراً. (محمد، 2000، 25)

2 - دراسة النظام الصوتي والفونولوجي للغة الفرنسية

تستغل القناة الصوتية بـ اللغة الفرنسية من الناحية الفيزيولوجية استغلالاً كاملاً هذا ما يفسر اختلاف عدد صوامتها عن اللغة العربية.

3- مخارج الصوامت في اللغة الفرنسية :توجد في اللغة الفرنسية سبعة تـمـارج للصوامت

تبدأ من اللهاة حتى الشفتين وهي كالتالي :

المخرج الشفوي، المخرج اللثوي، اللثوي الأسنان، اللثوي، الغاري، الطبقي، اللهوي.

(تصنف هذه الصوامت على النحو التالي :

p.b.m الشفوية

f.v الشفوية الأسنان

t.d.n اللثوية، الأسنان

s.z.ا اللثوية

ʒ ʃ n ج الشجرية الغارية

k.g الصفاية طبقية

ʒ اللهوية

- أصناف ومخارج المصوتات

(y-j غارية) الشجرية

(w طبقية) الصفاية

توصف بالشفوية بالشفوية لاشتراك الشفتين في إحداثهما w y .

- الصفات الذاتية للصوامت :

صوامت شديدة (الحبسية).

شديدة مهموسة : b-d-g-m-n-

مهمومة شديدة : p-t-k

صوامت رخوة (تسريبية)

الرخوة المجهورة: v-z-

الرخوة المهموسة: ʃ-s-f

الصامت المتحرك : ʃ

الصامت المتكرر : ʒ

الصامت الأغن : -m-n- ɲ

4- الإجراءات الإصلاحية لتدعيم تعليم اللغة الفرنسية

التقويم التربوي البيداغوجي :إن المفهوم الجديد للمدرسة، لا يحصر وظيفتها في
تحصيل المتعلمين للمعارف والسلوكيات والقي ، بل تتعداه إلى ضمان القواعد الضرورية

لاندماج النشأة في الحياة الاجتماعية والاقتصادية، ولا يتأتى ذلك إلا بتعليم رفيع يمكن من بلوغ مستوى راقي من المعارف والكفاءات . فإن التقويم في صلب العملية التربوية، يشكل حيز الزاوية في الاصطلاح البيداغوجي وتعديل الأداء التربوي، خاصة عملية تقويم ما تعلمه التلاميذ وتحدد المناشير الصادرة منذ 1998 الإطار العام للتقويم البيداغوجي الذي تنص مبادئه الأساسية، تقييم وتشخيص ثغرات وصعوبات التعلم لدى التلاميذ، مؤديا إلى عمليات علاج ويجب القيام بهاء تتضمن عملية التقويم ثلاثة مراحل:

1-مرحلة القياس : تهدف إلى جمع وتنظيم وتحليل المعطيات وتأويلها المنظمة العربية للثقافة والعلوم (نفس مرجع سابق ، سنة 1998، ص 97) المنشور رقم 1011 ، المؤرخ في أوت 1998م، وزارة التربية الوطنية الجزائرية.

2- مرحلة الحكم :ويتم فيها إبداع الرأي و إصدار حكم اعتمادا على معطيات موضوعية - مرحلة القرار :تلي الحكم الناجم عن المعطيات الموضوعية التي وفرها القياس تحدد المناشير الثلاثة السابقة الذكر: 250 و 251 و 253 ،الإطار التنظيمي والإجراءات التطبيقية، لتنفيذ أحكام المنشور السابق 1011 ، المؤرخ عام 1998 وتشكل مضامين هذه المناشير التكميلية كلا متجانسا يهدف أساسا على عقلنة استعمال الزمن المخصص للدراسة ، ويتراوح إجراءات تقويم أعمال التلاميذ ويمكن تلخيص الأحكام التطبيقية المتعلقة بتنظيم الزمن المخصص للدراسة، كالتالي:

-تدعيم مجلس التعليم

-تنظيم عمليات المراقبة والتقويم ضمن الزمن المخصص لتدريس المادة

-استغلال نتائج المراقبة المستمرة لتنظيم نشاطات العلاج والدعم خلال عطلتي الشتاء

والربيع

-توظيف المؤسسات التعليمية خارج أوقات الدراسة لأعمال التلاميذ الفردية والجماعية والأنشطة التعليمية الأخرى

-أما المنشور 253 المؤرخ عام 2000 ،فهو يتناول إعادة تنظيم التقويم المستمر في النظام التربوي، ويقترح مجموعة من الاجراءات المتعلقة بتقويم أعمال التلاميذ والتي شرع في تطبيقها ابتداء من السنة الدراسية 2001/2000 على مستوى الطور الأول للتعليم الأساسي .

تتم مراقبة مكتسبات التلاميذ بصفة منظمة من خلال: الملاحظة، الأسئلة الشفوية (2) .
(الاستجابات والاختبارات المناشير : 250، 251، المؤرخة في 5 ديسمبر 2000 ،وزارة التربية الوطنية الجزائر. (1) المناشير الصادرة من وزارة التربية والتعليم، 2000/12/5م.
التوقيت واستغلالاته التربوية : إن تنظيم المناهج الجديدة، وتقسيمها إلى وحدات تعليمية، يقوم على نظرة جديدة للتعامل مع التوقيت المدرسي، استغلالاته خلال الأنشطة التعليمية فالمناهج الجديدة تترك في بنيتها وطريقة التعامل، معها الحرية للمعلم في استغلال توقيت على أنه وسيلة لتحقيق تدريب،وتتصيب الكفاءة والقدرات، فعلى المعلم أن يجد أحسن استغلال لها في تكوين التلاميذ، أما التوقيت المخصص للنشاطات التعليمية في أقسام السنوات والثالثة ابتدائي فهم اللغة فرنسية 3ساعات

تكوين المعلمين والأساتذة : لا يمكن لأي إصلاح تربوي، ينجح دون تكوين ملائم للعناصر المكلفة لتنفيذه وتبنيه ولذلك فإن الوزارة ركزت اهتماما على تكوين المعلمين، لا سيما معلم اللغة الفرنسية، فيركز هذا التكوين على مدى معرفة المعلم اللغة، وحذقه في استعمالها كأداة تواصل اعتبارا لمستوى تلاميذه،وبنائنه للدرس بمختلف فتراته "من جذب الاهتمام والانتباه في أول الحصة إلى تلخيص المعلومات في آخرها، وربطه لهذه الفترات وتنويعه للأنشطة وتشجيعه للتلاميذ على الحوار، تحقيقه للأهداف المرسومة للحصة وربطه بين الحصة وبين التلاميذ وحياتهم اليومية واستخدامه للوسائل المعينة المناسبة المامه

بالبرامج ومهاراته التربوية ويتكون إطار التدريب والتكوين من مفتشين و الموجهين والمدرسين ذوي الخبرة كما يقع اللجوء في بعض الأحيان للأساتذة الجامعيين في الاختصاص وعلوم التربية

5- الأساليب والأهداف التربوية المتبعة في تعليم اللغة الفرنسية:

حسب السياسة التربوية فان اللغة الجديدة التي تضاف إلى المنهاج ابتداء من السنة الثالثة هي الفرنسية حيث:

يبدأ تعليم اللغة الفرنسية في المدارس الحكومية في معظم أنحاء الوطن الجزائري من السنة الثالثة ابتدائي، ويستمر هذا إلى آخر صفوف المرحلة الثانوية، حيث يزداد المنهاج المقرر سنويا، ويزيد معه عدد الكتب المستخدمة في أيدي الطلاب" (الكلوب 1989 ص 44)

يقوم بتدريس هذه اللغة مدرسون عرب تلقوا تعليما خاصا في معاهد المعلمين أو الجامعات يؤهلهم للقيام بهذه المهمة، أما الأسلوب المتبع يعتمد على النطق الجيد، والممارسات

الشفوية والاكتساب اللساني الوافر، كما يعتمد على تحفيظ التلاميذ لهذه المقررات بهدف تقديم

الامتحانات، والحصول على نسبة معقولة من النجاح على مستوى طموحات كل من المدرس والتلميذ.

"إذ نجد أن الأهداف التربوية لتعليم اللغة الفرنسية تتمثل بصفة عامة فيما يلي:

1- القدرة على الفهم، التفسير وتأويل اللغة المسموعة، المكتوبة والمقروءة.

2- القدرة على التخابر، المداولة والمناقشة الشفوية والتحريرية.

3- القدرة على التعبير عن رأي أو فكرة والتدليل عليها.

4- التمكن من الوصول إلى العلوم التخصصية.

5- التحكم في الأداة الالسنية أي الإبلاغية.

6-التمكن من الوصول إلى التكوين العام، تنمية التلميذ والتفتح على العالم.

(وزارة التربية الوطنية - ماي 1998)

في رسالتها" التعليم الرسمي لتدريس الفرنسية" أن Chatouani L. وحسب 1983 " للفرنسية دور وظيفي في التعليم الأساسي، فالهدف من تعليمها في المستوى المتوسط هو تمكين التلميذ من وسائل التعبير، الفهم، الإبداع الكتابي والشفهي، وهذا بتكثيف التمارين والتطبيقات اللغوية، وتستعمل طرق حيوية لخلق ردود أفعال ألسنية لدى التلميذ، وجعله يكتسب التراكيب النحوية، مراقبة استعماله للغة والنحو والوصول إلى كتابة سليمة بجمل بسيطة وحسب التوصيات البيداغوجية، فإن المهم من هذا التعليم هو نوعية التحقيق،

الوضوح

والانضباط المنطقي في النشاطات التالية:

1-قراءة مصحوبة بشرح : تتم من أجل تمارين توظيف اللغة لتعميق الفهم واستعمال التراكيب النحوية واللغوية، وجعل التلميذ يتكلم ويوظف مكتسباته الألسنية الشخصية وتصحيح الأخطاء الصوتية.

2-دروس القواعد : من أجل فهم وتعبير جيد لتدعيم المكتسبات التي تمكن من التفكير حول عناصر اللغة.

3-تمارين ضبط الكتاب لخلق أي ادراك كتابي لدى التلميذ يطبق على أي إبلاغ ألسني" (Chatouani 1983)

لها نجد أن نجاح أو فشل تعليم اللغة الفرنسية، يتوقف على الكفاءة المهنية واللغوية للمعلم وسلوكه، طرائقه وتقنياته في التعليم، نوعية علاقة المعلم-تلميذ، وبالتالي سهولة اللغة تكون ناجمة عن درجة تخاطب التلميذ مع معلمه وأوليائه وأصدقائه، والمحيطين به وكفاءته يمكن أن تكون محدودة في بعض الميادين وشاسعة في البعض الآخر، حسب تصوره لسلوكه اللغوي خارج المدرسة.

ولا يعود نجاح أو فشل تعليم اللغة الفرنسية لكفاءة المعلم فقط بل حتى الوسائل التعليمية المستخدمة لها دور فعال في تحريك النشاطات المعرفية المستهدفة في تعليم اللغة.

6_ صعوبات تعلم اللغة الفرنسية:

يوضح الدكتور علي الحديدي: "أن تعلم اللغة الأجنبية ليس بالأمر السهل أو الهين، لكنه مع البحث والدراسة أمكن الوصول إلى عدة طرائق لتعليم اللغة في وقت قصير وبجهد معقول، وضعت هذه الطرائق موضع التجربة وكانت النتائج في بعض الأحيان مرضية للغاية." (الحديدي 1966 ص 12)

وترجع صعوبة تعلم اللغة الفرنسية إلى المنهجية التي يتبعها المعلم في طريقة تدريسه، حيث هو الذي يتولى إعطاء المعلومات وتوجيه الأسئلة، بينما يتولى المتعلم استقبالها والرد عليها، مما يحصر دور المتعلم في إعطاء المعلومات التي يتطلبها السؤال (حزما و حجاج 1988 ص 33)

وتختلف صعوبة تعلم اللغة الأجنبية منها الفرنسية تبعا لسن الدارس والبيئة التي يعيش فيها أثناء تعلمه اللغة، فالطفل في مراحل تعليمه الأولى يحتاج لوقت أكثر مما يحتاجه البالغ.

وكذلك تختلف حسب طبيعتها من حيث مشابهتها واختلافها في الصوت أو الكتابة مع لغة المدارس الأصلية، ومن ثم يصعب على التلميذ العربي تعلم اللغة الفرنسية كونها تختلف تماما عن أسرة لغته الأم.

والاختلاف أو التشابه بين لغة وأخرى يكون في الأصوات، أو في طبيعة تركيب اللغة أو في الأنماط السائدة فيها، أو في شكل الكتابة، واختلاف الأصوات بين لغة وأخرى أي "الاختلاف في النطق ومخارج الحروف هو الصعوبة التي تواجه متعلم اللغة، لذلك تعتمد الطرائق الحديثة لتعليم اللغات الأجنبية على التدريب السمعي للغة المنطوقة قبل التدريب على القراءة أو الكتابة (الحديدي 1966 ص 45)

ويمكن تلخيص بعض الصعوبات التي يتلقاها التلميذ في تعلم اللغة الفرنسية باعتبارها لغة ثانية بالنسبة للتلميذ الجزائري.

1-عدم وعي التلميذ بالمعاني الواسعة لهذه اللغة، نظرا لكونه يعيش في وسط اجتماعي غير مشجع لتعليم هذه اللغة.

2-صعوبات اللغة الشفوية التي وصفها السر طاوي، السر طاوي 1988 في النقاط التالية:

2-أ -صعوبات اللغة الاستقبالية:ترجع إلى عدم قدرة على فهم معاني الألفاظ التي تقال، الفشل في ربط الكلمات المنطوقة مع الأشياء والأعمال والأفكار.

*عدم القدرة على تعلم المعاني المتعددة لنفس الكلمة.

*عدم التميز في الكلمات المتشابهة في الحروف ملح، لحم مثلا

2-ب -صعوبات اللغة التكاملية*:ترجع إلى عدم فهم العلاقات بين الكلمات

*عدم إمكانية الربط بين الألفاظ التي يسمعونها التلاميذ وخبراتهم السابقة عن تلك الألفاظ.

*صعوبة في التصرف بشكل رمزي مثلا ينطق كلمة مفتاح لكن لا يعرف لماذا يستخدم

*صعوبة فهم العلاقات المتضادات مثلا ساخن/chaud/بارد/froid، امرأة/femme/رجل

homme

2-ج-صعوبات اللغة التعبيرية:

*عجز في تنظيم الكلمات.

*صعوبة بناء جملة وترتيبها.

*عدم القدرة على اختيار واسترجاع الكلمات صعوبة في الذاكرة السمعية.

2-د-صعوبة اللغة الاستقبالية والتكاملية والتعبيرية المختلطة:

هي أشد الأنواع صعوبة وتتمثل عموما في:

*عدم فهم ما يقال شفويا.

* عدم استطاعة فهم رموز اللغة.

* صعوبة في قواعد وتركيب اللغة خلط في تسلسل الجمل، حذف أو إضافة كلمات إلى

الجملة، عدم إمكانية الإجابة والتكلم بجملة مفيدة.

* مشكلات لغوية) التعبير الشفهي والفهم المبني على الإصغاء

* مشكلات على مستوى القراءة والكتابة.

* مشكلات في العمليات الرياضية كإجراء عمليات حسابية، الاستدلال الرياضي

(مقال و القاسم 2000)

7- أهداف تعليم اللغات الأجنبية:

يعتبر تدريس اللغات الحية في المدارس أمر مألوف ومعروف، وتدرس فيها اللغات الحية وما هو محدد في أي منظومة من المنظومات وكما تشير إليه التعليمات لأجل تحقيق أربعة أهداف وهي:

- إتقان التلميذ للغة ثم إدارة هدفها الأساسي وهو التواصل.

- إكتساب التلميذ حضارة وثقافة البلد المتحدث للغة المتعلمة.

- تعلم لغة أجنبية هو الإسهام في بناء وتنمية الشخصية وتطوير للمواصفات الحسية والحركية والمعرفية.

- دعم العلاقات بين المجتمعات (أبليلة 2008، ص74)

كما أن بلوغ مستوى جيد من التحصيل أو التعلم، هي الغاية القصوى التي يسموا إليها كل النظام التربوي ولا يتحقق هذا الهدف إلا إذا سيطرت لذلك أهداف صرحية، محدودة وواضحة وأهداف تعليم اللغات الأجنبية يتجزأ إلى ثلاث مستويات هي:

- الأهداف العامة لتعليم اللغات الأجنبية:

كما يشير نايف خرما وعلي حجاج إلى أن الأهداف العامة لتعليم اللغات الأجنبية هي ترجمة للأهداف التربوية العامة التي يتبناها أي نظام تربوي، فمثلا الأهداف العامة هي تهيئة المناسبة لمساعدة الأفراد على النمو الشامل روحيا وخلقيا وفكريا واجتماعيا وجسيما إلى أقصى ما يصل إليه استعدادهم.

ومن هنا فإن لهذه الأهداف يرمي إلى تزويد المواطن بلغة أخرى، جانب لغته الأصلية، تكون وسيلة للتخاطب في تلك المجالات التي يتعذر فيها استخدام اللغة الأصلية مثل السفر والدراسة والعمل، حيث يستطيع هذا المواطن أن يساهم من خلال ذلك في إعطاء صورة إيجابية عن نفسية وبلده، ويحقق أغراضه الخاصة، ويتمكن في الوقت ذاته، من التفاهم مع غير الناطقين بلغته الأصلية، بشكل يساهم في تعزيز التفاهم وتبادل الثقافات. (حزما وحجاج 1998، ص 200).

أما بالنسبة لأهداف الإصلاح الحالي الذي ينص تدريس اللغة الفرنسية في بحثنا وكما جاء في منظومة على ما يلي :

"إن أهداف تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في التعليم الثانوي يكمن في تمكين المتعلم للغة الفرنسية من تطوير كفاءاته اللغوية، تعلق الأمر بالجانب الشفهي أو الكتابي، وفي التعبير عن أفكاره ومشاعره الشخصية بواسطة مختلف أساليب الخطاب، إن ممارسة مجالات التعلم المتمثلة في المهارات الأربع (الاستماع، التحدث، القراءة والكتابة Ecouterparler lire et écrire يمكن المتعلم تدريجيا من بناء اللغة لأغراض التواصل والتوثيق لأي البحث في المراجع كذلك تهدف البرامج الجديدة لتعليم اللغة الفرنسية إلى تمكين المتعلم من إكتساب أدوات تحليل منهجية وفعالة في تعامله مع النصوص المقترحة عليه، وأن يعمل هذا الأخير على إنتاجها بنفسه، كما يمكن هذا المتعلم أن يطور كفاءاته المنهجية واللغوية طوال فترة الطور الثانوي" (وزارة التربية الوطنية، 2003 ص 28)

-أهداف المهارات :

تنقسم المهارات اللغوية كما هو معروف إلى أربع مهارات، والتي ذكرناها سابقا، وتتمثل في الاستماع، التحدث، القراءة والكتابة .

وهذه المهارات نقسم بدورها إلى قسمين: القسم الأول ويشمل مهارتي الاستماع والقراءة، والتي بواسطتها يتلقى المتعلم أفكار الآخرين، أما القسم الثاني فيشمل مهارتي التحدث والكتابة والتي بواسطتها يستطيع المتعلم أني وصل ما يرغب فيه إلى الآخرين، بشتى أساليب الخطاب المعروفة، وذلك إما في شكل شفهي أو مكتوب، والهدف الذي نرجوه في نهاية مرحلة تعليمية أو مستوى دراسي معين هو لوصول بالمتعلم إلى مستوى معين من استيعاب ما يسمع، وذلك بفهم الكلمات والجمل،

ومضمون الجوار، وفهم ما يقرأ من نصوص مختلفة، باللغة الأجنبية وفهمها فهما كاملا، أما بالنسبة لأهداف المهارات ثمارتي الحديث والكتابة أو بمعنى آخر التعبير الشفهي والكتابي، هو الوصول بالتلميذ إلى التعبير عن أفكاره باللغة الأجنبية بكيفية صحيحة أيضا. (حزما وحجاج 1988، ص201).

الأهداف السلوكية:

التعلم هو تغير في السلوك، ولذلك فإن الهدف من العملية التعليمية هو إحداث تغيير في سلوك المتعلم، وقد قسم "بلوم" (Bloom) وزملاءه الأهداف السلوكية إلى ثلاث مجالات هي: المجال المعرفي، المجال الوجداني والمجال النفسي - حركي.

فأما بالنسبة لتعليم اللغات الأجنبية، فتقسم هذه المجالات الثلاثة إلى حقول أصغر مثل المعرفة، الفهم، التحليل، التقويم، الاستقبال والاستجابة، التقرير والتنظيم، التركيب، وإظهار المواقف تجاه الأشياء وتندرج تحت كل حقل، المهام والأنشطة التعليمية الخاصة

بكل هذه المجالات فبالنسبة لمهارتي الاستماع والقراءة، ففي المجال المعرفي فإن أهداف هاتين المهارتين هي:

- التعرف على الأصوات والقواعد والتهجئة، والتعرف على علامات التنقيط.

وعند الانتقال إلى حقل الفهم فنقول أن أهداف هاتين الممارسات:

- فهم المعاني من نطق وقراءة وكتابة.

- فهم دلالة القواعد اللغوية. (نفس المرجع السابق 1988، ص 202)

8- أهمية دراسة اللغة الفرنسية:

تتبع أهمية دراسة اللغة من عدة نقاط هي:

- الحاجة لتعلم اللغات المختلفة ودراساتها للتواصل بين الشعوب والتبادل الثقافي.

- مواكبة التطور العلمي والتقني الحديث الذي يقتضي بتعلم اللغات غير لغة الأم

- تقدم اللغة عونا كبيرا في مجالات كثيرة كالتجارة والدراسة والمليقيات الدولية، كما تساهم

في تنمية الخبرات معرفيا. - تعتبر اللغة المسؤول الأساسي عن توفير المناخ الدراسي ثقافيا

لأن الثقافة تعيش في اللغة وتحيا فيها.

- اللغة أساس التفاعل والاتصال.

كما تتبع أهميتها من مبدأ اعتبارها من الأدوات الأساسية في المجالات المعرفية، ومن

مبدأ اعتبارها أداة للتواصل مع العالم الخارجي، فالاطلاع على ثقافة الآخر من خلال تعلمه

لغة يساعد الأفراد على توسيع مدركاتهم وثقافتهم وعلى التحاور مع الشعوب الأخرى.

كما تظهر هذه الأهمية خاصة في المؤسسات التعليمية والعلمية ذو المستوى العال،

وفي نفس المجال يؤكد أندري مارتيني Andre, martinet على أن تطور اللغات وتطور

الحاجة إليها له علاقة مباشرة بالتطور الفكري والاجتماعي والثقافي (André martinet, 1970, P65)

كما تفرض الحياة المعاصرة على كل فرد أن يتكيف حسب ما تتطلبه | ظروف حياة المجتمعات بتعقيدها واختراعاتها التكنولوجية ووسائلها الاتصالية المتطورة. (شعباني 2005 ص 86)

كما يرى بوتون 1979 بأن اكتساب لغة ثانية هو الوسيلة الوحيدة لفهم المظاهر الخاصة بلغة الأم، كما أن اللغة الثانية تفرض تنظيمًا جديدًا للموقف المحرك والفكر، وسلما جديدًا للقيم الإدراكية وهذا لتتير الذكاء والفهم الواسع للعالم الخارجي للأشياء.

وللعالم الداخلي للأفكار، فهي تعتبر فرصة للاكتشاف والتحكم في أي شيء آخر للشعور، والإدراك والفهم والتعبير، وغنى الشخصية ناتج عن اكتساب لغة أجنبية بكل ما تقدمه من رصيد ثقافي ونماذج جديدة للحضارة (BoutonC, 1979, p258)

9- وضعية اللغة الفرنسية في الجزائر:

الوضعية اللغوية في الجزائر صعبة التحليل كونها تمتاز بالتعدد والتنوع اللغوي فنجد لغة الأم واللغة الأمازيغية، اللغة الفرنسية واللغة الانجليزية.

فيمكننا القول بأن الوضعية اللغوية في الجزائر في حركة دائمة فالتلميذ يجد نفسه في صراع بين اللغة الفرنسية والعربية من جهة ومن جهة أخرى الناطقون الجهويون واللغة الأمازيغية ويلاحظ أن أغلب أولياء يرغبون ويسارعون إلى توجيه أولادهم إلى شعب ذات ازدواجية لغوية (فرنسية عربية) إذ نجد بأن معرفة اللغة الفرنسية تفتح أبواب عريضة لمعرفة تعليمية واسعة.

ونجد خلال السنوات الأخيرة وبالضبط في المجال التعليمي انتشار مستمر اللغة العربية وتقهقر للغة الفرنسية وهو ما يفتح المجال إلى التعريب، الكامل في كل المجالات

والقطاعات واتساع ساحة التعريب قادر على تخفيض وليس إقصاء كلي اللغة الفرنسية، حيث تتدخل اللغة الفرنسية حتى الآن في وضعيات كثيرة معتبرة، والوضعيات التواصلية الاتصالية الفرنسية وهي موجودة في كل المشوار الدراسي والجامعي حالها حال أي لغة أجنبية أخرى تتضمن أن كل تلميذ أو متعلم يتعلم اللغة الفرنسية، بحسب الحجم الساعي المحدد. (Bnacha A. 1978 P 56)

10- أساليب تدريس اللغة الفرنسية:

تتنوع الأساليب والمبادئ والطرائق في تدريس اللغات الأجنبية فنجد منها طريقة النحو والترجمة، الطريقة المباشرة، الطريقة السمعية الشفوية، الطريقة الصامتة الطريقة الإيجابية، طريقة التعليم الجماعي للغة... إلخ

وقد جربت كل هذه الطرق في مدارس أوروبية وأمريكية كما أنها تنشط عدة أنشطة معرفية كالحفظ والتركيز والانتباه إلخ...

وحسب السياسة التربوية فإن اللغة الجديدة التي تضاف إلى المنهاج هذا السنة الثالثة ابتدائي هي الفرنسية حيث يبدأ تعليم اللغة الفرنسية في المدارس الحكمية في معظم أنحاء الوطن الجزائري من السنة الثالثة ابتدائي، ويستمر هذا إلى آخر صفوف المرحلة الثانوية إذ يزداد المنهاج المقرر سنويا، ويزداد معه عدد الكتب المستخدمة في أيدي الطلاب وهذا حسب بشير عبد الرحيم التوب 1989.

وقد طرأ تغيير كبير على منهاج اللغة الفرنسية، إذ أصبح تدريسها ابتداء من السنة الثانية ثم لتغيير وتصبح اللغة الفرنسية تدرس ابتداء من السنة الثالثة ابتدائي إلى غاية المرحلة الثانوية وهذا بمنهاج جديد ومكتب جديدة. (وزارة التربية الوطنية 2008 ص 86)

ويقوم بتطبيق هذا المنهاج أساتذة ومدرسون عرب تلقوا تعليما خاصا في معاهد المعلمين أو الجامعات يؤهلهم للقيام بهذه المهمة، ويعتمد أيضا على النطق الجيد للأصوات

والحروف والبلاغة والفصاحة اللغوية، كما يعتمد على تقديم الامتحانات والحصول على نسبة معقولة من النجاح على مستوى طموحات كل من مدرس وتلميذ.

11-نظريات تعلم اللغات الأجنبية:

إن تعلم أو إكتساب لغة أجنبية عملية تتسم بالغ التعقيد نظرا للدور الذي تقوم به عوامل حركية ونفسية ومعرفية متعددة، ولهذا تنوعت النظريات التي تحاول تفسير هذا النوع من التعلم ومن بين هذه النظريات نجد:

-نظرية التطابق:

يعتقد أصحاب هذه النظرية أن إكتساب اللغة الأم وتعلم اللغة الأجنبية عمليتان متطابقتان في الأساس، ولذلك فليس هناك أي تأثير للغة الأم على تعلم اللغة الأجنبية في الاستراتيجيات المتشابهة التي تستخدم في تعلم الأم واللغة الأجنبية. (أبيلة 2008ص68)

- نظرية التباين:

إن مفاد هذه النظرية على يد مؤسسها الادو" في الخمسينيات أن إكتساب لغة ثانية يتحدد بصورة كبيرة بفعل الأنماط الصوتية واللغوية الخاصة باللغة الأولى التي تم تعلمها (أي اللغة الأصلية) فالتركيب الصيغ اللغوية التي تشبه تلك الموجودة في اللغة الأصلية يتم تمثيلها وتعلمها بسهولة، وتسمى هذه العملية بالفعل الإيجابي أما الصيغ والتركيب المختلفة فإنها تشكل عقبة في سبيل (Transfert positif) تعلم اللغة الثانية، وتسبب حدوث الأخطاء اللغوية أو التداخل بين اللغتين. (مرجع سبق ذكره، ص 68)

-نظرية تحليل الأخطاء:

تتجاهل هذه النظرية التداخل اللغوي، الذي يمكن أن ينبع من داخل اللغة الأجنبية ذاتها، وتقوم هذه النظرية على عدة عوامل هي التعرف على الأخطاء الحقيقية، وتميزها من

الأخطاء الناجمة عن السهو أو عدم الاكتراث الثقافي عند استخدام اللغة تم وهدف هذه الأخطاء وتصنيفها إلى أخطاء صوتية ونحوية وصرفية، تم بعد ذلك تحليل أسباب هذه الأخطاء، هل هي ناجمة ن تداخل مع اللغة الأم، أو التداخل مع صيغ اللغة الأجنبية ذاتها، أو أخطاء ناجمة عن الموقف التعليمي أو عن الموقف التواصلية. (خرما و حجاج، 1988، ص83)

-نظرية الجهاز الضابط:

تهتم هذه النظرية التي أتى بها "كراشن" بالعلاقة بين التعلم التلقائي والتعلم الموجه، وبموجب هذه النظرية هناك طريقتان لتعلم اللغة الثانية، الأولى إكتساب اللغة لا شعوريا، والثانية تعلم اللغة إراديا، حيث يقوم إكتساب اللغة الأغراض طبيعية، أما تعلم اللغة إراديا فهو يقوم على التمكن من القواعد اللغوية للغة الثانية (الأجنبية) دون الاهتمام بالتواصل اللغوي المباشر بل يكون هذا التعلم وسيلة لذلك مثل تعلم اللغة الأجنبية في المدرسة، وأن هذا التعلم يتأثر بعملية الضبط، أو الجهد الذي يبذله المتعلم في ضبط لغته وتصحيح أخطائه كلما لزم الأمر ذلك.

في المواقف التواصلية، فإن الضابط يعمل بصورة فعالة إذا توفر له الوقت الكافي، وكان الشخص الذي يستخدم اللغة مهما بسلامة اللغة التي يستخدمها، وكان هذا الشخص يعرف القواعد الصحيحة للغة الأجنبية. (نفس المرجع السابق، 1988، ص 83-84).

-نظرية اللغة المرحلية:

يرى أحاب هذه النظرية أن عملية تعلم لغة أجنبية هي سلسلة من عمليات الانتقال من مرحلة إلى أخرى، تقرر بالمتعلم من اللغة الأجنبية المستهدفة. (نفس المرجع السابق، ص 84).

أي أن المتعلم أثناء تعلمه اللغة الأجنبية، فهو يستخدم إمكاناته اللغوية الموجودة فهي مخزونه اللغوي، سواء إستعملها من أجل أغراض تواصلية، أو الأغراض لغوية بحثة، بهدف

التمكن من اللغة الأجنبية، ومن ثم فإن هذه الامكانيات اللغوية التي ستخدمها في مرحلة معينة لتحقيق أغراض معينة، تعتبر لغة مرحلية أو انتقالية، تسبق مرحلة التمكن الكامل من اللغة الأجنبية.

- طرائق تدريس

بداية نود أن نقدم تعريفا لمصطلح "طريقة التدريس" لأنه كثيرا ما يختلط على الكثير، سواء مدرسين أو المشتغلين بحقل التربية التميز بين كل من الطريقة"، طريقة التدريس أو الأسلوب.

فالطريقة تشمل من الناحية النظرية التوجه الفلسفي والنظرة العامة، ومن الناحية العملية تعني طرائق اختيار المادة العلمية التي يراد تدريسها لطلبة اللغات الأجنبية، كما تعني تدرج هذه المادة من المعلوم إلى المجهول ومن السهل إلى الصعب، أما الأسلوب فيشمل النشاطات التي تستخدم داخل الفصل الدراسي لتدريس جزء من المادة اللغوية. (خرما وحجاج، 1988، ص 167-168)

- الطريقة التقليدية:

لقد مرت طرائق تعليم اللغات الأجنبية بمراحل متعددة، فقد ظلت قرونا طويلة تتمثل في طريقة عامة واحدة، تعرف باسم الطريقة التقليدية أو طريقة القواعد والترجمة التي تستخدم فيها الترجمة من اللغة الأجنبية إلى اللغة الأم، إضافة إلى تحليل اللغة الأجنبية إلى عناصرها النحوية المختلفة.

وطبقا لهذه الطريقة فإن على الطالب أن يتعلم اللغة الأجنبية عن طريق التعرف على القاعدة اللغوية وحفظها، ثم تطبيقها بعد ذلك على استخدام اللغة وخصوصا في القراءة والكتابة، وكان أكثر التدريبات شيوعا هو الترجمة من اللغة القومية إلى اللغة الأجنبية، والترجمة اللغة الأجنبية إلى اللغة القومية، وكان التأكيد هنا يركز على الصيغ الصرفية

والنحوية، بل إن ترتيب التمارين اللغوية كان يعكس في معظم الأحوال، تقسيم الكلام إلى اسم وفعل وحرف وصفة وظرف وغير ذلك.

وكان يبالغ في تدريس القواعد والتعاريف والصيغ والتقسيمات (مثل أنواع الأسماء وأنواع الأفعال) إلى الحد الذي كان يبدو تعليمي اللغة الأجنبية معه كما لو كان مقتصرًا على تعليم هذه الأنماط كهدف في حد ذاته، لا يقصد استخدامها كوسيلة ثانية في التخاطب والاتصال، فلم تكن الكلمات على سبيل المثال، تقدم للمدارس في جمل مفيدة، أو في سياق عام، بل في قوائم باللغتين الأجنبية والقومية، وما على الدارس إلا أن يحفظها عن ظهر قلب، كما لم تكن الجمل التي تستخدم منتقاة من الحياة الرقمية أو العملية، وإنما تكون قد كتبت خصيصًا لتوضيح القاعدة أو الصيغة اللغوية" (نفس المرجع السابق ض: 170-171)

- الطريقة التركيبية:

يطلق لفظ "الطريقة التركيبية على مجموعة من طرائق تعليمًا للغات الأجنبية التي ظهرت منذ العقد الثالث من القرن الماضي، وحتى ظهور ما يعرف بالطريقة التواصلية التي ظهرت في أواخر السبعينيات وأوائل الثمانينات، وقد أدى إلى ظهور هذه الطريقة خمس عوالم هي:

- جاءت كرد فعل على شيوع تعليم النحو والصرف، وتحليلهما على حساب الاستخدام الحياتي في اللغة، وكذلك على شيوع الترجمة: من - وإلى - اللغة الأجنبية.

- ظهور علم اللغة الوصفي في أعقاب الدراسات التي قام بها علماء الأنثروبولوجيا القائمة على الابتعاد عن النظر في اللغات من وجهة النظر التاريخية المقارنة ودراسة اللغة ووصفها كما هي في فترة زمنية محددة، والوصول من هذا الوصف إلى معرفة أنظمة اللغة المختلفة، الصوتية، والنحوية، والصرفية، التي يتكون منها النظام الكلي أو البنية الكلية للغة.

- ظهور علم النفس السلوكي، ونظريات التعلم، والقائلة بأن تعلم اللغات لا يختلف عن تعلم أي سلوك آخر، وإن المتعلم خاضع للظروف التي يتم فيها هذا التعلم، وأن جميع الأفراد يتعلمون كل شيء (بما في ذلك اللغة) طالما وضعوا في ظل الظروف ذاتها، كما أن هذا التعلم يقوم على المثير والاستجابة والتعزيز.

- تزايد حاجة المتعلمين إلى تعلم اللغات الأجنبية، بفعل تطور وسائل الاتصال بجميع أصنافها وسرعة تناقل المعرفة، وإمكانية تنقل الطلاب إلى البلدان الناطقة بهذه اللغات لمواصلة الدراسة.

- التطور الهائل في الوسائل العلمية والتكنولوجية مما جعل الاتصال بين شعوب الأرض أمرا يسيرا، وكذا مكن هذا التطور من ظهور وسائل تعليمية حديثة لم تكن معروفة من قبل، مثل طباعة الكتب، والمسجلات الصوتية، والإذاعة، والمختبر اللغوي والتلفاز، والفيديو.

- الطريقة المباشرة:

ظهرت هذه الطريقة كرد فعل على الطريقة التقليدية، إذ حدث بذلك تغير في مستوى تعليم اللغة الأجنبية وكذا أساليب تدريسها. بحيث لم يعد يتعلق الأمر بالاكتماء بقراءة النصوص الأدبية، بل اتجه تعليم اللغات الأجنبية إلى اللغة التي يتحدثها الناس في حياتهم اليومية، ولم يعد الهدف فهم تلك النصوص، وترجمتها إلى اللغة الأم، بل أصبح التركيز ينصب على التمكن من المهارات الشفوية.

وفي داخل حجرة الدرس أبعد استخدام اللغة الأم (وبالتالي الترجمة إبعادا شبه تام، وأصبح تعلم الأشياء والأفعال الجديدة يتم عن طريق الربط بين تلك الأشياء ودلالاتها وألفاظها في اللغة الأجنبية، كما أصبح الاستماع يتم عن طريق الاستماع إلى اللغة كما يتحدث بها أهلها، ولم تعد دراسة القواعد اللغوية تتم عن طريق التحليل والتركيز المباشر عليها، بل عن

طريق اكتساب المعرفة بهذه القواعد وتعلمها بطريقة استنتاجية من خلال التدريب على الجمل والعبارات المفيدة". (نفس المرجع السابق، ص 174)

- الطريقة الإصلاحية:

قامت هذه الطريقة هي الأخرى كرد فعل على الطريقة التقليدية، وقد أنصب اهتمامها على الجمع بين اللغة الشفهية واللغة المكتوبة في عملية التعلم، وعدم تفضيل اللغة الشفهية على اللغة المكتوبة، إلا أن الطريقة الإصلاحية لم تقل بالاختصار على قراءة ومحاكاة النصوص الأدبية، بل دعت إلى القراءة والكتابة في موضوعات تتصل بالواقع أيضا.

-طريقة القراءة:

برزت هذه الطريقة في الولايات المتحدة الأمريكية في الأربعينيات من القرن الماضي، ومما ساعد على تبني هذه الطريقة وانتشارها أن المتعلم يجد سهولة في تعلمها باعتبارها شبيهة بتعلم اللغة الأم في المدرسة، وفحوى هذه الطريقة أنه يطلب من الدارس قراءة اللغة الجديدة ومحاولة فهمها دون الرجوع إلى اللغة الأم أو الترجمة إليها، حيث تتميز هذه الطريقة بنوعين من القراءة:

القراءة المركزة على موضوعات أو فقرات قصيرة تتبع بأسئلة حول محتوى هذه الفقرات والموضوعات، والقراءة الموسعة لقصص وكتب سهلة تشجعا لهم على قراءتها، حيث كان التركيز في جميع الأحوال على القراءة الصامتة، والهدف من ذلك هو التمرس على القراءة بالكيفية والسرعة التي يقرأ بها الناطقون الأصليون بها.

وقبل البدء في عملية القراءة أو في اثائها- يجري تعلم قائمة الكلمات الأكثر استعمالا، بالإضافة إلى تعلم بعض التراكيب اللغوية المناسبة.

ويعتبر التحكم في هذه المفردات دليلاً على التحكم في اللغة الأجنبية، إلا أن التمكن من هذه المفردات وحده لا يكفي، لذلك فإن القراءة الجهرية لتلك الموضوعات وال فقرات، كانت تساعد الدارس في المكن من اللغة الأجنبية. (نفس المرجع السابق ص 185-186)

-الطريقة السمعية الشفوية البصرية:

سميت بالطريقة السمعية الشفوية البصرية لأنها تشتمل على الاستماع إلى اللغة أولاً، ثم إعطاء البعد الشفهي مع وجود عنصر مرئي أو بدونه بعد ذلك، وقد تم الاعتماد على العنصر البصري مثل الصورة، أو الرسم، وذلك لمساعدة المتعلم على تكوين صورة واقعية عن معنى الصيغة التي يجري تعلمها.

وقد جمع "مولتون" مبادئها الأساسية في خمس عناصر، هي:

1. اللغة هي الكلام المنطوق، لا الكلام المكتوب (تعلمي الكلام المسموع والكلام المنطوق قبل القراءة والكتابة)

2. اللغة هي عبارة عن مجموعة عادات، فالسلوك اللغوي مثله مثل تعلم أي سلوك آخر كما دعت إليه المدرسة السلوكية، وأن تعلم اللغة يتم عن طريق المحاكاة والاستظهار، والتدريب على الأنماط اللغوية، حتى يتوصل المتعلم إلى التمكن منها تمكناً تاماً، واستخدمها بصورة آلية دون التفكير في الأجزاء المكونة لها.

3. على المعلم أن يعلم اللغة ذاتها، لا أن يعلم معلومات عن اللغة، مفاد ذلك أن المعلم ينبغي أن يوجه جل اهتمامه داخل القسم إلى تعزيز المتعلمين على استخدام الأنماط اللغوية المختلفة، على شكل جمل مفيدة، وفي سياق حياتي ولا يضيع الوقت في تقسيم الجملة إلى مكوناتها النحوية.

4. اللغات تختلف فيما بينها:

كان الاعتقاد السائد عند أصحاب الطريقة التقليدية أن الصيغ والتقسيمات الأساسية واحدة في جميع اللغات (Langue universelle)، لكن الطريق السمعية الشفوية ترفض هذا المفهوم، وتنظر إلى كل لغة على أنها مختلفة قليلا أو كثيرا عن أي من اللغات، ومن ثم فإن هذه الطريقة ركزت على تعليم الفروق بين اللغات، خصوصا في مجال الأصوات والتراكيب اللغوية، كما ركزت على تعليم التعابير الاصطلاحية الخاصة باللغة الأجنبية، وابتعدت عن الترجمة، إلا فيما يتعلق بتعليم المفردات الجديدة التي يصعب على المدرس أو الطلبة تعلمها مباشرة عن طريق مرادفاتها أو ماهيتها في اللغة الأجنبية، مثل تلك الكلمات التي تعبر عن المعاني المجردة. (نفس المرجع السابق، 1988 ص 1169-170)

-الطريقة التواصلية:

جاءت الطريقة التواصلية أو الوظيفية كما تسمى أيضا، على أنقاض الطريقة التقليدية والتركيبية البنوية التي كانت تركز على دراسة وتعلم التراكيب وتحليلها وترجمة النصوص إلى اللغة الأم، بعد المستجدات التي ظهرت في مجالات عديدة، كظهور النظريات اللغوية الجديدة، مثل النظرية التوليدية التحويلية، ونظريات التعلم، خصوصا منها النظريات المعرفية وانعكاساتها على تعلم اللغات الأجنبية، ونظريات علما اللغة الاجتماعي الذي يركز على قواعد وأساليب استخدام اللغة في المجتمع، وعلى الوظائف اللغوية التي تتحقق من خلال ذلك، باعتبار أن اللغة لا ينبغي أن تدرس ككيان مستقل بذاته، بعيدا عن المواقف الاجتماعية والحياتية التي تستخدم فيها اللغة، أو ما يمكن تسميته بـ "الوظيفة اللغوية" فاللغة بهذا المفهوم ليست قوالب وصيغ وتراكيب مقصودة لذاتها، وإنما هي موجودة للتعبير عنا لوظائف اللغوية المختلفة كالطلب، والترجي، والأمر والنهي، والوصف، والتقرير، وغير ذلك من الوظائف اللغوية المتعددة. ومن هنا فإننا لطريقة الوظيفية اتخذت بعدا اجتماعيا واضحا يقوم على دور اللغة في المجتمع أولا، وعلى نظريات تعلم تأخذ بعين الاعتبار المتعلم، لا

كفرد يخضع للمؤثرات الخارجية فحسب، بل كإنسان له قدراته الذاتية التي لا بد من إثارتها بكل ما فيها من طاقات.

ويمكن تلخيص أوجه الطريقة التواصلية في الآتي:

- تأثرت الطريقة التواصلية بنظرية التعلم المعرفية، والتي مفادها كما جاء على لسان "هوانج": "فالإنسان كائن منظم لذاته بطبعه، وليس واقعا على الدوام تحت رحمة العوامل والمثيرات الخارجية".

- ملكة التواصل باللغة الأجنبية لا تعني مجرد الملكة اللغوية، بل هي ملكة لغوية اجتماعية، وكفاءة استراتيجية قائمة على الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلم في عملية التعلم.

- في الطريقة التواصلية تعرض المادة لا على أساس التدرج اللغوي، بل على أساس التدرج الوظيفي التواصل.

- اختيار المحتوى التعليمي يكون على أساس التركيز على وظائف ومواقف اجتماعية، وليس على أساس القواعد والأنماط اللغوية.

- تهتم الطريقة التواصلية بالأنشطة التي تنتج مواقف واقعية حقيقية لاستخدام اللغة مثل توجيه الأسئلة، تسجيل المعلومات واستعادتها، وتبادل المعلومات والأفكار، التعبير عن المشاعر والمواقف، كما تتاح فيها الفرصة للمتعلم كي يمارس دور المشارك، والمراقب، والملاحظ، والمستمع، والمساهم، وتستخدم المهارات اللغوية من أجل فهم وتمثل وأداء المعلومات، والتجارب، والأفكار، والمشاعر، وحل المشاكل، والمناقشة والاستشارة وإصدار التعليمات والمشاركة. (نفس المرجع السابق، 1988، ص 187-188)

خلاصة الفصل

وبعد عرضنا لكل ما سبق يمكننا القول بأن هناك علاقة وطيدة بين تعلم اللغات الأجنبية وطريقة تدريسها، ومحتواها، فتلبية أهداف تدريسها يقوم على طريقة تدريسها وتلاؤمهما مع المستوى والنضج النفسي المعرفي للتلميذ وسلامة المنظومة اللغوية للغة الثانية بالنسبة للمعلم.

الفصل الرابع:

استراتيجيات التدريس

والتحصيل الدراسي

الفصل الرابع: استراتيجيات التدريس والتحصيل الدراسي

- تمهيد للفصل

1- مفهوم التدريس

2- مكونات العملية التدريسية

3- نماذج التدريس

4- التخطيط للتدريس

5- مفهوم التحصيل الدراسي

6- أنواع التحصيل الدراسي

7- عوامل التحصيل الدراسي

8- قياس التحصيل الدراسي

9- أهمية التحصيل الدراسي

10- أهداف التحصيل الدراسي

11- مشكلات التحصيل الدراسي

تمهيد:

يعتبر التدريس الجيد أساس التعلم الفعال المنتج، ويعتبر ممهدا للقضاء على صعوبات التعلم الأكاديمية، إذ يعتبر محور العملية التعليمية، ولبنتها، لهذا وجب علينا الاهتمام بهذا العنصر الفعال الذي يؤثر ويتأثر به كل من التلميذ والمعلم ونتائجه، تنعكس ايجابا أو سلبا على التحصيل الدراسي، الذي يعبر عن نجاح هذا التدريس أو فشله.

وقصد خصصنا فصلا كاملا نتناول فيه بالتفصيل هاذان المحوران الرئيسيان من حيث اهميتهما وانواعهما بالإضافة إلى تأثيرهما على بعضهما البعض.

أولا استراتيجيات التدريس

1- مفهوم التدريس

ويعرفه الدكتور كمال عبد الحميد زيتون بأن هناك أسسا تركزت حولها تعريفات التدريس العال أهمها: التدريس باعتباره حصليه اتصال أو بوصفه سبيلا للنجاح أو نشاطا مقصودا، سلوكا معياريا. (زيتون، 2005 ص 30)

وحسب الدكتور حسن حسين زيتون فالتدريس هو حصيلة أو نشاط مهني يتم إنجازه من خلال عمليات رئيسية هي التخطيط والتنفيذ والتقويم ويستهدف مساعدة الطلاب على التعلم وهذا النشاط قابل للتحليل والملاحظة والحكم على جودته ومن تم تحسينه. (زيتون، 2007، ص8)

ومن هنا نجد أن كلمة التدريس شائعة في اللغة اليومية وتساعد في العلم التربوي على أنها عبارة عن تأثير أداء المعلم، فإذا ما قدم المعلم أمثلة موجبة وسالبة المفهوم المحس، فمن المحتمل أن يتمكن تلاميذه من هذا المفهوم، وإذا ما قدم المعلم تغذية راجعة (مرتدة) تصحيحية للتلاميذ، فإن ذلك سيساعدهم على تدارك أخطائهم مما تصبح معه فرصة تعلمهم مرتفعة. (صالح ، 1997، ص65)

ومن خلال هذا يمكننا تبني تعريف الدكتور أبو العز سلامة وزملاءه التعريف للتدريس " بأنه عملية تلقين الطلبة معلومات مختلفة وتدريبهم على أداء بعض العمليات أو التجارب المنصوص عليها في المنهج الدراسي". (سلامة، 2003، ص27)

2- مكونات عملية التدريس:

تهدف عملية التدريس إلى إحداث تغييرات سلوكية مرغوب فيها لدى المتعلمين، سواء كان ذلك في الجانب المعرفي (العقلي أو الجانب الوجداني الإنفعالي) أو الجانب المهاري (النفس حركي) وتتوقف فاعلية التدريس على ما يحدث من تغييرات مرغوبة فيها في سلوك المتعلمين (Lobrot, 41 , 1975).

وهذه بدورها تتوقف على فاعلية مكونات عملية التدريس والمتمثلة في المعلم، المتعلم، المادة الدراسية، بيئة التعلم، المؤثرات العامة على التدريس وإتخاذ القرار في التدريس، وفيما يلي نعرض مكونات هذه العملية بالتفصيل. (صالح ، 1969، ص 33)

2-1 - المعلم أدواره:

يلعب المعلم أدوارا عدة متداخلة ومتشابكة فيما بينها، ولكن العديد من نشاطات المعلم التدريسية يمكن أن تقع ضمن ثلاث وظائف تصف ما يمكنه عمله لتحديث التعلم المرغوب فيه وتغيير سلوك التلاميذ وتعزيز تقدمهم وتطورهم وتلك الوظائف هي:

* **كخبير للتعليم:** إن دور المدرس المهم والبارز يتمثل في كونه متخصصا أو خبيرا تعليميا أي هو الشخص الذي يخطط للتعلم ويرشده ويقومه، وهذا الدور يعتبر دورا جوهريا له. (الكتاني، 1981، ص 98)

كما يجب عليه أن يضع قرارا مسبقا يحدد فيه ماذا يعلم، وما هي المواد التعليمية المستخدمة واللازمة لعملية التدريس، وما الطريقة التي تناسب المحتوى المختار، وكيف يمكنه تقويم مدخلات التعلم. (القاضي، 2004، ص 65)

وهذه القرارات تعتمد على عدد من الحقائق تشمل تحديد الأهداف ومعرفة عن الموضوع.

***كقائد:** الوظيفة الثانية والمهمة للمدرس هي إنشاء بيئة التعلم وإدارتها، ومشمات هذا الدور، تتمثل في القرارات التي تعيق تنفيذ السيطرة في حجرة الدراسة، وتقع على عاتق المدرس مسؤولية حجرة الدراسة، من مقاعد وإعلانات ولوحة بيانات ولوحة اقتراحات، وكتب إضافية وخارجية وتشجيع الاطلاع. (القصار، 1985، ص60)

***كمُرشد:** ينبغي أن يكون المدرس حساسا للسلوك الإنساني ويجب أن يعد المسؤولية التشددية وبناء العقول وخاصة عندما تعترض المشكلات السلوكية طريق تعلم التلاميذ ونصوبهم. (الطاهر، 1999، ص21)

فينبغي على المعلم أن يدرك أنه يتعامل مع بشر من تلاميذ وأباء وموجهين وزملاء، لذا ينبغي أن يملك مهارات تكوين العلاقات الإنسانية الطيبة ومهياة للعمل مع تلك المجموعات في كافة الظروف، وهذا يتطلب منه فهما حقيقيا عن نفسه ودوافعه ورغباته، من ناحية وفهما للآخرين من ناحية أخرى. (جامع، 1984، ص36)

وفي ضوء إعداد المعلم تربويا من المفترض أن يكون قادرا على القيام بعدد من السلوكيات منها:

- القدرة على التعبير والتوضيح والإسماع.
- القدرة على التعرف الكلمات والتلميحات التي تدل على فهم التلميذ أو عدم فهمه.
- القدرة على طرح الأسئلة وإتاحة الوقت للتفكير واحتمال تأجيل الاستجابات.
- القدرة على إقامة علاقات الألفة والود، وإشاعة جو المرح دون توتر أو قلق.
- القدرة على إدارة المناقشات وإعطاء المبررات القوية. (بشارة، 1986، ص33)

- القدرة على التحكم في سلوكه ومشاعره وحيويته.
- القدرة على إدراك الفروق بين التلاميذ وتقدير سلوكهم.
- القدرة على تشخيص صعوبات وعلاجها.
- القدرة على إدارة العمل وتنظيمه في المجموعات الكبيرة أو الصغيرة.
- القدرة على البحث والاطلاع المستمر. (مرعي، 1985، ص 30)

فإذا كان المعلم متمكناً من جميع السلوكيات السابقة، فإنه يستطيع القيام بمسؤوليته التربوية على أكل وجه، سواء فيما يتصل بالمادة الدراسية، أو بالتلميذ أو ببيئة التعلم، وعليه أن يتبع نهج العالم ونظرة الفيلسوف، ومشاعر الفنان وأخلاق الرسول صلى الله عليه وسلم.

2 / 2 - المتعلم (التلميذ أو الطالب):

إذا كان المعلم حجر الزاوية في العملية التعليمية التربوية، فإن التلميذ أو الطالب أو المتعلم هو المستهدف من وراء هذه العملية، حيث تسعى التربية إلى توجيه التلميذ وإعداده للمشاركة في حياة الجماعة مشاركة مثمرة، ولكي يتحقق ذلك يجب معرفة احتياجات المتعلم وسلوكه. (كلوب، 1977، ص 56)

وعملية التدريس يجب أن تواجه احتياجات المتعلم بحيث لا تقتصر على عدد من الدروس في الأسبوع داخل جدران الصف الأربعة، وعلى التربية أيضاً في هذه المرحلة من النمو مراعاة طبيعة المتعلم وذلك بتنوع النشاطات التعليمية ومراعاة ميول التلاميذ واتجاهاتهم.

وهنا يجب أن نلتفت إلى نقطة هي أدواء الطالب داخل غرفة الصف حيث أظهرت النتائج أن أدوار الطالب داخل الفصل التقليدي أكثر سلبية من أدوار المعلم.

كما هناك تأثيرات للمتغيرات المحيطة بالطالب أثناء العملية التدريسية، إذ نجد تفاعلات الطلاب مع رفاقهم أكثر دون وجود المعلم، كما نجد الفروق الفردية التي تؤثر تأثيرا كبيرا على مردود التلميذ وهناك أيضا عامل آخر هو اختلاف أنوار الطالب داخل غرفة الدرس، حيث أكد المعلمون أن الطالب الممتاز هو الذي يكون ثابتا وغير عاطفي، ويتكيف وينسجم مع الإجراءات القائمة داخل غرفة الدرس. (عطوي، 2004، ص 84)

2-3- المادة الدراسية:

تمثل المادة الدراسية الرسالة التي ترسل للمتعلم من خلال تفاعله مع المعلم وفي أثناء مشاركته الفعالة مع جميع مكونات المنهج بمفهومه الشامل.

وتعتبر المادة الدراسية ركنا أساسيا في عملية التدريس، ولا يستطيع أحد أن يقلل من قيمتها أو أهميتها فبدون معلومات لا يمكن أن نتصور أن هناك معرفة حقة (B.F Skinner, 1969,21).

إذ تساهم المادة الدراسية في عملية التدريس بما يلي:

- المادة الدراسية مثل عينة مختارة لمجال معرفي معين، وحيث أن لكل فرع من فروع المعرفة طبيعته الخاصة التي تميزه عن غيره من فروع المعرفة، سواء من حيث ميادين وأهداف البحث والدراسة فيه والمسلمات التي ترتكز عليها طرق البحث فيه، وأساليبه والتركيب الذاتي لهذا الفرع، فنحن نرى أنه من الأهمية أو تعكس المادة الدراسية وتدرسيها طبيعة هذا الفرع، وإلا خرج متعلم هذه المادة الدراسية بصورة مشوشة. (صالح، 1971، ص 92)
- ضرورة مراعاة التوازن بين قيمة المعلومات كهدف في ذاتها، والقيمة النفعية أو الوظيفية لهذه المعلومات، وذلك باختيار المعلومات التي ترتبط باحتياجات المتعلم وخصائصه بالدرجة التي تساعد على فهم نفسه وما يحيط به من أشياء وعلاقات ومظاهر في بيئته.

- ضرورة التأكيد على أساسيات المعرفة التي تحدد الهيكل البنائي لها بالدرجة التي تسهم في تنمية القدرات والمهارات العقلية المتعلم وإكسابه الاتجاهات والميول والقيم المناسبة. (جابر، 1978 ص 132)

- ضرورة مراعاة العلاقة بين طبيعة المادة الدراسية وأساليب التدريس المناسبة لها. (الطاهر، 1999، ص 30)

4/2 - بيئة التعلم: وهنا نشير إلى العوامل المؤثرة في عملية التدريس، وتساهم في تحقيق مناخ جيد للتعلم يجري فيه التفاعل المثمر بين كل من المعلم والمتعلم والمادة الدراسية، وتسيير أداء المعلم وتزويد من اعتزاز المتعلم بمدرسته والولاء لمجتمعه. (غالب، 1970 ص 17). وتنقسم هذه العوامل إلى ثلاث عوامل:

- **العوامل الفيزيائية:** وتتضمن المرافق والتجهيزات المدرسية والمكتبية، الملاعب، الحديقة ونظافة المدرسة، وتوفير المواصلات وموقع المدرسة، والجو الصحي. (الرفاعي، 2003، ص 90)

- **العوامل التربوية:** وتتضمن الكتب المدرسية، المراجع والوسائل العلمية والنشاطات التعليمية والمتاحف وأساليب التدريس المختلفة التي تصل بالتعلم الفردي، أو التعلم الجماعي، والتفاعل اللفظي داخل الصف الدراسي وإدارة الصف. (فطيم، 1988، ص 66)

- **العوامل الإجتماعية:** وتتضمن التفاعل الإجتماعي في المدرسة، الانضباط والنظام في إدارة المدرسة، والعلاقة بين المدرسة والمنزل التوجيه والإرشاد، العلاقة بين المدرسة والمجتمع. (موسى، 1985، ص 16)

2-5 - إتخاذ القرار: لقد أشتق المذهب النظري الأساسي لإتخاذ القرار من نظرية معالة المعلومة التي وضع لبناتها الأولى سيمون (Simon) ونويل (Newell) التي تقوم على أربعة فروض:

- قليل من الخصائص الكلية لنظام معالجة المعلومات. - بعض الخصائص قد تكون كافية في تحديد أن بيئة المهمة تمثل في جو المشكلة، ويتخذ حل المشكلة مكانة في جو المشكلة، ويتخذ حل لها خلالها.

- تحديد بيئة المهمة المحتملة لجو المشكلة. (صبيح، 1980، ص 16)

- تحديد بنية المشكلة البرامج المحتملة التي يمكن استخدامها لحل المشكلة وإذا مثلنا معالجة المعلومات بالمعلم، وبيئة المهمة بمثابة العوامل المختلفة التي تؤلف التدريس وجو المشكلة بمثابة إدراك المعلم لما يعنيه بالتدريس الفعال.

- وهنا يضع المعلم قراره النهائي حول العملية التدريسية (12، 1980، Alain Beadot)

2-6- التقييم:

يعتبر التقييم التربوي عملية ضرورية لكل المجالات الحياة، ويعرف التقييم بأنه الحكم على مدى سلامة نماذج والمناهج الدراسية وذلك للعمل على إصلاح أي خلل فيها أو انحراف أهدافها. (محمد، 1976، ص 179)

ومن ناحية أخرى فالتقييم هو عملية تشخيصية وعلاجية ووقائية ومنظمة لمعرفة مدى تحقيق الأهداف التربوية (هندام، 1982، ص 213).

وقد عرف بلوم التقييم بأنه إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار، والأعمال، والحلول، والطرق، والمواد، وبأنه يتضمن استخدام المحكات والمستويات والمعايير، لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها، ويكون التقييم كمياً وكيفياً.

والتقييم بالمفهوم الشامل يعني تقييم عمل المعلم والعاملين في التعليم وتقييم المناهج وما يتصل بها من مجتمع مدرسي وطرق ونماذج ووسائل تعليمية. (الجندى، 2008، ص 182).

2-6-1 - أهمية التقويم ووظائفه

التقويم وظائف عديدة من أهمها ما يلي:

- 1- يمكن المتعلم من معرفة جوانب الخطأ والصواب في تعليمه، ويعينه على معرفة أسباب ذلك.
- 2- يحقق للمتعلم الرضا وإشباع والراحة النفسية عندما يؤدي عمله بنجاح، مما يؤدي إلى اكتساب القدرة على التقويم الذاتي.
- 3- يساعد على إصدار الأحكام التي تتخذ أساساً لتنظيم الإداري.
- 4- بواسطة التقويم التربوي يمكن للمعلم الحكم على مدى كفاية طرقه ونماذجيه في التدريس. (ريان، 1971، ص 336).
- 5- مساعدة المدرسة في توزيع الطلاب على الفصول الدراسية، وفي أوجه النشاط المختلفة التي تناسبهم، في اختيار ما يدرسه وما يمارسونه، وتحليل أوجه النشاط المتنوعة بهدف الوصول إلى تعلم أكثر فعالية. (فؤاد إبراهيم، 1980، ص 607).
- 6- توثيق العلاقة والتعاون بين الأسرة والمدرسية بما تقدمه المدرسة للأسرة من تقارير تقويمية عن حالة التلاميذ ومردوهم العلمي بصفة دورية. (رمضان، 1973، ص 324)
- 7- الكشف عن مقدار نمو التلميذ في جوانب القدرات العقلية والتحصيل والتكيف الاجتماعي والنمو الجسمي، والميول والاتجاهات والمهارات.
- 8- تحديد مجال وسرعة نموه نحو بلوغ الأغراض والأهداف التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها.

9- تشخيص نواحي القوة والضعف في عملية التعلم مما يساعد المدرس علي الاستمرار أو التعديل في طريقته وتخطيط عمله، وما يصحب ذلك من نشاط تعليمي حتى تحقق النتائج المرغوبة.

10- مساعدة التلميذ علي فهم نفسه، من حيث التحصيل ومعرفة إمكاناته حتى يتسنى له وللمعلم الكشف عن نواحي ضعفه وقوته، مما يساعد على توجيه عملية تعلمه. (مسلم، 1991ص 216).

2-6-2 شروط التقويم:

1- أن يتجه التقويم إلى إعطاء صورة شاملة وواضحة عن التلميذ فلا يقتصر علي الناحية التحصيلية، بل يمتد إلى النواحي الجسمية والاجتماعية والنفسية والأخلاقية وغيرها.

2- ينبغي أن يكون التقويم عملية تشخيصية وعلاجية فتستخدم نتائج التقدير في تطوير وتحسين المناهج وطرق التدريس ونواحي النشاط الأخرى.

3- أن يكون التقويم مستمرا فلا يقتصر على آخر العام بل ينبغي أن يسير جنبا إلى جنب مع عمليات التدريس فيتم بصورة دورية حتى تصاحب الدروس وبذلك لا يخافون الامتحانات ولا يحاولون الغش.

4- أن يشترك في عمليات التقويم كل من له علاقة بالعملية التعليمية التعلمية من مديرين ومشرفين تربويين ومدرسين وأولياء تلاميذ. (سبيب، 1983، ص 157).

5- أن يراعي التقويم الجيد لاقتصاد في التكاليف والوقت والجهد.

6- أن تتوفر في أدوات التقويم صفات الصدق والثبات والموضوعية.

7- التنوع إذ ينبغي ألا يقتصر اختبار المقال فقط بل يجب استخدام اختبارات أخرى كاختبار المتعدد والصواب والخطأ. (عبد الرحمن عدس، 1993، ص 230).

3-2-6 - أنواع التقويم:

تقسم التقويم إلى ثلاثة أنواع هي:

1- التقويم القبلي: ويستخدم للتعرف على مستوى التلاميذ من حيث القدرة العقلية النضوج الانفعالي، ومدى استعدادهم للتعليم وميولهم واهتماماتهم، ويستفيد المعلم من هذا النوع في تهيئة البيئة التعليمية المناسبة لإحداث التعلم المطلوب، ويكون هذا تقويم مع بداية العام الدراسي. (مجدي ، 1996، ص 26)

2- التقويم التكويني: يهدف هذا النوع من التقويم إلى تزويد المعلم بتغذية راجعة بصفة مستمرة على مدى تقدم التلاميذ وعن أخطائهم، وعن مستواهم التحصيلي.

كما يساعده على اكتشاف الفروق الفردية بين التلاميذ وكيفية التعامل معها، ويتم التقويم على فترات خلال الدرس الواحد، وخلال المقرر الواحد باستخدام الاختبارات القصيرة، التمارين والتطبيقات العملية، والمناقشات الصفية، والتقارير الفردية التي يكتبها التلاميذ، وأحيانا يعتمد المدرس أساليب الملاحظة المختلفة.

3- التقويم الختامي: ويقصد به قياس نواتج التعلم وتقديرها في ضوء الأهداف المنشودة، ويهدف إلى تحديد مستويات التلاميذ ومدى انجازهم لمتطلبات النجاح تمهيدا لنقلهم إلى صف أعلى، أو منح شهادة أو اتخاذ قرار بنجاح أو رسوب التلميذ (F Mariet, 1981p 17).

كما يهدف إلى التوجيه المهني والتربوي للتلاميذ وتوزيعهم على أنواع التعليم المناسبة لهم أو استعماله كمعيار للتعين في بعض الوظائف أو الترقية ومن أمثلة هذا النوع نجد الامتحانات التي تجري عند نهاية كل فصل دراسي أو سنة دراسية أو امتحانات نهاية المراحل الدراسية. (الظاهر، 1999، ص 55)

3- نماذج التدريس:

نموذج التدريس هو نمط معين من التعليم متماسك ومتعارف عليه، فإذا رأيناه يمكن أن نتعرف عليه بكونه مختلفاً عن أنماط أخرى لنماذج تدريس أخرى، وللنموذج أهداف معينة وقيم وأساس منطقي وواضح في كيفية توجيه مسار التعليم عن طريق الاستنتاج أو عن طريق الإدراك الشخصي العالي أو عن طريق الجدل في البيانات التي تثير الارتباط أو ترتيبها ترتيباً منطقياً هرمياً، وكل نموذج في الحقيقة هو تصميم لتخطيط الدروس، من أجل تحقيق تدريس المحتوى ونوع من التفكير. (العبيدي، 1981، ص 45)

ويمكن تصنيف نماذج التدريس على 3 محاور رئيسية هي: نماذج قائمة على مصادر اجتماعية (نماذج التفاعل الإنساني، نماذج قائمة على معالجة المعلومات، ونماذج قائمة على مصادر شخصية وفيما يلي عرض لأهم هذه النماذج.

3-1- النماذج القائمة على مصادر إجتماعية (نماذج التفاعل الإجتماعي)

تؤكد هذه النماذج على العلاقات الاجتماعية، والعلاقة بين الإنسان والثقافة السائدة في مجتمعه، والعلاقة بين الفرد والمجتمع الذي يعيش فيه. فهي تعكس نظرة الطبيعة الإنسانية التي تعطي أولوية للعلاقات الاجتماعية وخلق مجتمع أفضل، وتهدف هذه النماذج إلى تحسين قدرة الفرد على أن يتفاعل ويرتبط بالآخرين وتحسين ممارسته الديمقراطية وزيادة قدرته على تطوير المجتمع. (ناصر، 1979، ص 31)

وحسب كمال عبد الحميد زيتون فإن العلاقات الاجتماعية ليست البعد الهام والوحيد بالنسبة للنماذج المنطلقة من التفاعلات الاجتماعية فهناك أبعاد أخرى هامة مثل، نمو العقل وتطوره، نمو الذات، تعلم المواد الأكاديمية، وتحتوي النماذج القائمة على مصادر اجتماعية على أربعة أنواع هي:

أ/ نموذج البحث الجماعي:

هو نموذج لحل المشكلة عن طريق جمع من التلاميذ ويتكون من الخطوات التالية:

- المرور بموقف مربك أو محير .

- مناقشة التلاميذ لعمليات ردود الأفعال .

- تصنيف التلاميذ للمشكلة. (فايد، 1975، ص 52)

- قيام التلاميذ بعمل خطة ومنشقة الأدوار .

- تنفيذ الخطة.

- تحليل وتفسير البيانات. (أبو حطب، 1980، ص 96)

هذا فيما يخص النماذج القائمة على مصادر إجتماعية التي نلاحظ من خلالها بأنها تقوم على أساس الجماعة والعمل الجماعي. تحليل وتفسير البيانات. (زيتون، 2005، ص 262).

2/3 - النماذج القائمة على معالجة المعلومات:

وتهتم هذه النماذج بأنظمة معالجة المعلومات، ووصف قدرة البشر على معالجتها وتهدف إلى تنمية قدرة الطالب على معالجة المعلومات أي التعامل مع مشيرات البيئة وتنظيم المعلومات والإحساس بالمشكلة وتوليد المفاهيم والحلول المشكلات، وتوظيف الرموز اللفظية وغير اللفظية. (م الفالوقي، 1987، ص 76).

ويؤكد القائمون والمؤسسون في هذا المجال على حل المشكلات والإبداع والإبتكارية وإنماء التفكير الخلاق داخل الأنظمة الأكاديمية، وهذا يأخذ المدرس دور المحاضر والموجه وليس الملحق وتحتوي. (م حمدان، 86، ص 1981)

هذه الفئة على ستة نماذج فرعية هي:

أ/ نموذج المنظمات الاستهلاكية:

يعد "ديفيد أوزوبل (DAVID AUSUEEL) المنظر الرئيسي لهذا النموذج، وقد صمم لزيادة سعة معالجة المعلومات لإحداث تعلم ذي معنى، ولتسهيل عملية معالجة المعلومات وربط بينها بالبنية المعرفية المتاحة لدى المتعلم والمنظمات الاستهلاكية عبارة عن مادة تمهيدية، على مستوى عال من العمومية والتجريد والشمول إذا ما قورنت بالمادة العلمية المطلوب تعلمها، وتصمم بهدف تزويد المتعلم ببنية معرفية تساعد على تمييز الأفكار الجديدة وربطها بما لديه من أفكار في بنيته المعرفية. (العمارة، 2002، ص 26).

ويوضح هذا النموذج أن التعلم يتم إذا ما إتصلت المعلومات الجديدة بالبناء المعرفي للمتعلم وأن بعض المعلومات يتم نسيانها نظراً لأنها غير متصلة بشكل جيد مع الفئات العامة المتضمنة في البناء المعني للمتعلم، ويتم تعلم المعلومات لهذا النموذج إذا توافر شرطان أساسيان أولهما أن تكون هذه المعلومات منطقية أكثر منها عشوائية وثانيهما أن تكون المعلومات متصلة بالبناء المعرفي الخاص بالمتعلم أي أن يكون للمعلم خلفية مناسبة عن هذه المعلومات. (توق، 1978، ص 30)

ب/ نموذج إكتساب المفهوم:

يعتبر جيروم برونر (GEROME BRUNER) بمثابة مؤسس هذا النموذج ويهتم هذا النموذج بتصنيف المعلومات حتى يميز المتعلم بين الأشياء والأحداث والظواهر ذات الخصائص المشتركة، مما يخفف من تعقيدات بيئة التعلم بمميزاتها المركبة والمتعددة، ويمر تصنيف المعلومات بحصيلتي تكوين المفهوم واكتسابه مما يؤدي إلى تحديد عملية التفكير التي اتبعها المتعلم. (فهيم، 1975، ص 93).

ويرتكز نموذج اكتساب المفهوم على التعليم بالإكتشاف ويتمتع بأربع مميزات هي:

- ميول المتعلم وخبراته الثقافية المطلوبة لتشجيعه على التعليم. (بدران، 1959، ص 55)

- شكل وبنية المعرفة المقدمة للمتعلم وتتضمن صيغة التقديم ويرى برونر أن أي جزء من المعرفة يمكن شرحه للمتعلم إما تمثيلها عن طريق الحركات، أو تمثيلها عن طريق الصور، أو رمزيًا عن طريق الرموز. (قطامي، 1989، ص 65)

- تسلسل التعليم وغالبًا ما يكون ذلك التسلسل من التمثيل عن طريق الحركات إلى التمثيل عن طريق الصور ثم الرموز، ويمكن الاستغناء عن التمثيل الأول والثاني إذا ما توفرت الخلفية المناسبة من الخبرة لدى المتعلم.

- شكل وخطوات التعزيز، الذي يعمل كشكل من أشكال المعرفة وليس التسهيل تكوين الروابط أو العلاقات. (الحيلة، 1998، ص 21).

وهذا النموذج على علاقة وثيقة بنموذج المنظمات الاستهلاكية ويظهر الاختلاف في أنه بدلا من أن يقدم المعلم المفهوم تم يبدأ في تطويره فإنه يقدم البيانات في صورة نموذج أو نماذج إيجابية ويبحث التلاميذ عن خواص التصنيف المفهوم ولا يستخدم المتعلم أمثلة أو نماذج لا تحتوي على خواص المفهوم.

إن نموذج اكتساب المفهوم لا يحتوي فقط على المفاهيم نفسها، بلب الوعي بكيفية بناء تلك المفاهيم من خلال الخواص، والحساسية للأسباب المنطقية والنظرة العميقة الوجهات النظر المتغيرة. (الفراء 2003، ص 90)

ج- نموذج التفكير الاستقرائي:

يعتبر ريتشارد شمان (RICHARD SUCHMAN) بمثابة المنظر الرئيسي لهذا النموذج، ويهدف إلى مساعدة المتعلم على تنمية المهارات العقلية اللازمة لتوجيه الأسئلة والبحث عن الإجابات النابعة من حب الاستطلاع وفي هذه الطريقة من المتوقع أن يضع التلاميذ معرفتهم ومعلوماتهم موضع تطبيق من أجل حل المشكلة. (ابو ذينة، 1982، ص 35)

والتمكن من المعرفة ليس هو الهدف من التعلم، بل اختيار التلميذ لمعرفته بالإضافة إلى ذلك فهو يتعلم استراتيجيات الاستقصاء عن طريق مشاهدتهم لطرق بحثهم واستقصائهم، وهذا يحدث عقب تغليب التلاميذ ومعلمهم على المشكلة وحلها بعد عملية العمل الجماعي التعاوني، وهناك استقلالية في التعلم الاستقصائي فهو يمد المتعلم بالخبرة التي تمده الاستخدام المعرفة في مواقف أكثر حيوية وتتعلق بالحياة الواقعية. (الدريج، 2004، ص 59)

د/ النموذج النمائي:

يعتبر كل من جان بياجي (JEAN PIAGET) وأربينج سيجل (IREING SIGEL) وسولفان آدموند (SULMAN EDMUND) بمثابة المؤسسين لهذا النموذج والذي صمم لزيادة النمو العقلي وبخاصة الاستدلال المنطقي ولكنه يمكن تطبيقه على النمو الخلفي والنمو الاجتماعي على السواء. (فارعة، 1986، ص 12)

والتعلم طبقاً لهذا النموذج، يتضمن أكثر من مجرد التدريس للتعلم ليقوم بإستجابة معينة فالوقت المناسب فهو يتضمن تعلم استراتيجيات حل المشكلات وأساليب الإكتشاف وإستراتيجيات التعلم. (جرادات، 1984، ص 59)

وكذلك فإن التعلم يتضمن مبادئ التدريس والمجردات عن طريق قيام المتعلم بإعادة بنائها في مواضع تعليمية مصممة بعناية ويتضمن تجارب ومشكلات، والتدريس يتطلب من المتعلم أن يكون نشطاً ذهنياً في تحويل الأشياء عن طريق ربطها بالبناء المعرفي فاكتساب المعرفة يتكون من الأشياء التي تم إعادة اكتشافها والمتضمنة في عملية التفاعل وليس في تعلم الأشياء والأحداث نفسها ويهتم النموذج البنائي بأنواع التفكير التي يتميز بها الأفراد. (محمد مرسي، 1985، ص 96).

والتغيرات التي تطرأ عليهم في المراحل العمرية المختلفة، ويتكون هذا النموذج من ثلاث مراحل وهي:

- المرحلة 1: يواجه فيها المتعلم بمهام تتفق مع تفكيره المنطقي أو بمواقف مألوفة لديه

تساعد على التفكير وتتناسب مع المرحلة العصرية التي يمر بها.

- المرحلة 2: هي مرحلة الاستقصاء وفيها توجه أسئلة تحت المتعلم على الاستجابة وتعديلها باستخدام الأسئلة المتتابعة أو بتقديم مبررات تساعد على الاستدلال وعلى الإجابة الصحيحة.

- المرحلة 3: ينتقل المتعلم فيها إلى عملية الاستدلال وذلك بأدائه لمهام تتشابه مع تلك التي تعرف عليها في الخطوتين السابقتين فتعرض المشكلة وبحث المتعلم على الاستدلال وإصدار الأحكام. (القوسي، 1952، ص 21)

د- نموذج استقصاء العلوم البيولوجية: يعتبر كل من جوزيف شواب (J. SCHWAB)
(JOSEPH

وبرونر رائدا ومؤسسا هذا النموذج والذي صمم لتدريس نظام البحث في المجال المعرفي، ولكن يتوقع في مجالات معرفية أخرى غير العلوم البيولوجية أن يكون ذا جدوى مثل طرق البحث السيسولوجي إذ يمكنه زيادة الفهم الاجتماعي والإسهام في حل المشكلات الاجتماعية. (عفيفي، 1978، ص33).

ويعتمد نموذج استقصاء العلوم البيولوجية على مشاركة المتعلم ومساعدته على تحديد المشكلة وتصميم طريقة حلها وعلى سرد الأفكار التي تحدد مجال المشكلة أو شرح عنها، واستخدام عبارات كثيرة تعبر عن طبيعة التجارب في العلوم، وتنظيم المهام العملية التي تساعد المتعلم على تحديد المشكلة وإعداد المتعلمين المهرة في مجال الاستقصاء، وتحديد المشكلة البحثية والتركيز على عمليات البحث في المجال البيولوجي. (منير، 1974، ص 81)

3/3 النماذج القائمة على المصادر الشخصية:

تهتم بنمو الشخصية، وتركز أساساً على الفرد وأنه مصدر للأفكار التربوية وتؤكد على الناحية النفسية والعاطفية الفرد وكيفية تكييفه مع نفسه وتنظيمه الداخلي لذاته على أنه يتأثر ويتأثر في بنيته (محمد عزت، 1975، ص 86)

أ/ نموذج التدريس

يعتبر كارل روجر (CARL ROGES) مؤسس هذا النموذج، ويعتبر التعليم كخبرة شخصية يمارسها الفرد ويخطط لها ويتحمل مسؤوليتها ويقيم المعلم وجهة نظره في اكتساب الفرد المسؤولية عن التعليم ويستخدم المعلم معرفته ومهارته من أجل التسيير، ومن الضروري أن يشارك التلميذ فضوله ومن الأفضل للمعلم أن يكون حازماً في مساندته التلميذ الذي تنقصه الخبرة في معرفة كيف يتحرك للإمام، ولكن هذا يتم بالتشجيع والخبرة والشعور بالتقدم. (أبو طالب وسعيد، 1995، ص 92).

ب/ النموذج التركيبي:

مؤسس هو وليم اوردون (WILLIAM FORDON) وقد انبثق هذا النموذج من مجموعة من الافتراضات عن الإبداع والتمثيل، ويرى بأن اكتساب هذه الحالات النفسية تكون من خلال التمثيل والتناظر والذي بدوره يقود الاكتساب المتحقق تجاه التمكن من المادة الجديدة الصعبة والنقاط الجيدة من أجل إعادة النظر في المشكلات، ففي هذا النموذج يقوم المتعلم باستقراء التفكير الخلاق والتمكن من التعليم المحتوى ومن خلال التعلم بهذا النموذج تحقق التمكن من المادة الدراسية والتفكير التناظري واندماج الشخصية وكذلك المتعة والإنتاج الجماعي. (خير الله، 1981، ص 36).

ج/ نموذج التركيب الإدراكي:

ويعتبر كل من " وليم شتر " (WILLIAM SCHUTZE) وفرتز بيرلز " (FRITZ PERLS) المنظرين الرئيسيين لهذا النموذج، ذلك الذي يركز على اكتشاف الشخص لذاته والوعي بالذات ويتم التركيز فيه بصفة أساسية على تنمية الوعي الداخلي للفرد، وفهم الشخص لذاته، كما يحاول هذا النموذج أن يربط بين الخبرة الفردية بخبرة الآخرين. (أبو هلاله، 1987 ص 17)

د/ نموذج التقابل داخل الفصل:

يعتبر وليم جليس (WILLIAM GLASSER) المنظر الرئيسي لهذا النموذج والذي يركز على تنمية فهم الذات والمسؤولية الشخصية. (عميرة، 1982، ص 25).

4/3 - نماذج تحليل السلوك:

تمت هذه النماذج من المحاولات الهادفة لخلق أنظمة ذات كفاءة لتحسين أنشطة التعلم (LEARNING ACTIVITIES UNITIE) وتشكيل السلوك باستخدام أساليب التقرير، ومن رواد هذا المجال نجد سكينيه، ومن نماذجه المشهورة الاشتراط الإجرائي، وتسمى هذه النماذج بنماذج تعديل السلوك لأنها تهتم بتغيير السلوك الخارجي للطالب أكثر من تركيزها على السلوك الثامن الداخلي غير المرئي، وهذا الاشتراط الإجرائي طبق على نوعيات ذات مدى واسع للأهداف التربوية ابتداءً من التدريب العسكري إلى السلوك بين الأفراد بل امتد إلى أهداف العلاج النفسي. (زيتون، 2005، ص 255).

ومن هنا نكون قد تطرقنا إلى أهم النماذج الخاصة بالتدريس باختلاف أنواعها، وهذه النماذج تعتمد على عنصر فعال في العملية التدريسية ألا وهي المعلم، لذا يجب أن يكون ذو مهارة عالية وهذا ما سنتطرق إليه في العنصر الموالي في مهارات التدريس.

4- التخطيط للتدريس:

تعرف الخطة التدريسية بأنها عبارة عن مجموعة من الإجراءات التنظيمية التي يضعها المعلم لضمان نجاح العملية التدريسية وتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، وتوصف الخطة التدريسية بأنها خطة مرشدة وموجهة لعمل المعلم وبالتالي فهي ليست جامدة يتم تطبيقها بشكل حرفي، بل يجب أن تتسم بالمرونة لتكون قابلة للتعديل والتقدير.

وقد لا تختلف العملية التعليمية من حيث جوهرها عن الأعمال المهنية الأخرى التي يقوم بهام الطبيب، المحامي، أو غيرهم، لذا يحتاج المعلم التي التخطيط التدريس مادته التعليمية لتلاميذه، شأنه في ذلك شأنه من يقومون بالأعمال المهنية الأخرى. (جابر، 1987، ص 78).

ويعرف التخطيط التدريس بأنه مجموعة الإجراءات والتدابير التي يتخذها المعلم قبل البدء بتنفيذ عملية التدريس لضمان نجاح العملية التعليمية التعلمية وتحقيق أهدافها. (سلامة، 2003، ص 90).

أما بالنسبة لأنواع الخطط التدريسية، فقد تختلف من معلم لآخر، وبوجه عام يذكر الأدب التربوي من الخطط التدريسية وهي الخطة التدريسية السنوية، أو الفصلية وهي طويلة المدى سبياً تتضمن تخطيط عام سنوي أو فصلي يقوم به المعلم في بداية العام أو الفصل الدراسي، وتستند على تصور مسبق منه لما سيقوم به هو أو طلابه أو كلاهما، على مدى فصل دراسي أم طول العام الدراسي، وتكون في الخطة السنوية أو الفصلية عامة وفي الغالب تكون أهداف المنهاج الدراسي بكامله، وبالرغم من أن أهدافها عامة إلا أنها تدور حول أربع محاور وهي العمليات العقلية بمستوياتها المختلفة، إدراك المفاهيم واكتساب الاتجاهات والقيم، وامتلاك المهارات. (سليمان، 1987، ص 56)

أما الخطة الثانية فهي الخطة التدريسية اليومية أو السنوية، إذ بعد تخطيط الدروس اليومية من أهم واجبات العلم، فهو يعد مقدماً عقلياً وانفعالياً لما سوف يقوم به في الصف،

فالمادة التي سيقوم بتدريسها والأسئلة التي سوف يثيرها الطلبة والمشكلات التي يحتمل أن تقابله وكيفية التغلب عليها، كل هذه الأمور ينبغي أن بتصورها في مخيلته وهو يخطط لدروسه اليومية، إذ أن قدر كبير من قدرة المعلم في وضع خطته للدروس يتوقف على مدى تخيله لما سوف يتكون عليه الموقف في الصف.

وتظهر الأهداف من هذه الخطة ظهوراً مباشراً بشكل سلوكي يمكن ملاحظته وقياسه ويجب أن تكون الأهداف شاملة لنتائج التعلم المختلفة وتكون جزءاً من أهداف الخطة السنوية. (سلامة، 2003، ص 97)

1/4 - أهميته التخطيط للتدريس:

إن إعداد الدروس والتخطيط لها خطوة أساسية في طريق نجاح المعلم فقد أثبتت الدراسات التربوية، أهمية تخطيط وإعداد الدروس في نجاح عملية التدريس وتوضح أهميته وفوائده فيما يلي:

- يساعد المعلم على تنظيم الأهداف التعليمية وصياغتها على شكل نواتج سلوكية يمكن ملاحظتها وقياسها وتحليل المحتوى التعليمي الذي سيقدمه لطلابه من أجل تحقيق تلك الأهداف وتحديد الأنشطة التعليمية المساعدة على تحقيق ذلك واستعمال أساليب القياس والتقويم المناسبة لمعرفة مدى ومقدار ما تحقق من أهداف تعليمية مناسبة.

- يجعل المعلم قادراً على تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة فالمعلم الذي يدخل غرفة الصف وفي ذهنه أهداف محددة، يعرف وعني ما سيفعله من أجل تحقيق تلك الأهداف، الأمر الذي يعطيه نوعاً من الثقة بالنفس، ويمكنه من إدارة غرفة الصف بشكل يوفر بيئة تعليمية تعليمية مناسبة.

- تساعد المعلم على تنفيذ الأنشطة التعليمية التعليمية بنجاح، ففي ضوء ما ينوي المعلم تحقيقه من أهداف، يكون قد خطط للإجراء مجموعة من الأنشطة هو وتلاميذه وأعد ما

تتطلبه تلك الأنشطة منذ أجهزة وأدوات ومواد، فيكون العمل داخل الصف منظم، ومرتبطة بشكل منطقي. تحليل وتفسير البيانات. (زيتون، 2005، ص 222).

- تمنع المعلم من العشوائية في عملية التدريس، وتحميه من النسيان مما يجنبه المواقف الحرجة التي قد تنشأ من عدم التخطيط وخاصة عند تعرضه للأسئلة العشوائية، أو عند إجراء التجارب المخبرية والأنشطة المختلفة.

- يقل لتخطيط التدريس واعداد الدروس من الهدر التربوي، فالتخطيط السليم هو الذي ينظم العمل الصفّي ضمن الإمكانيات المتاحة والزمن المحدد للحصة، فإن وجود خطة يسير عليها المعلم تمنحه هو وتلاميذه من الانصراف إلى أفعال أو مناقشات لا تمت لموضوع الدرس بصلة.

- تساعد المعلم في تقويم تعلم تلاميذه، فعملية التقويم غاية في الأهمية لأنها تحددها إذا التلاميذ قد بلغوا الأهداف المنشودة أولاً.

- تساعد على نمو خبرات المعلم العلمية والمهنية تدريجياً، فالتخطيط يمنح

المعلم فرصة استفادة من المادة التعليمية وفهم النقاط الغامضة فيها برجوعه إلى المصادر المختلفة، وتزويد من خبراته فيما يحتاجه من تطوير نفسه مهنيًا.

- يساعد. التخطيط للتدريس المعلم في اكتشاف عيوب المقررات الدراسية ويجعله متمكناً من المادة التعليمية (سلامة، 2003، ص 97).

5/- اختيار الوسائل التعليمية:

قد حملت خطط التطوير فصولاً خاصة بالتقنيات التعليمية أفضل من غيرها، إلا في ظل ظروف معينة، فالممارسات التربوية السائدة غير صالحة في هذا العصر، فالمعلومة غدت قدمت عن طريق أكثر من وسيلة تخاطب تكون أكثر فاعلية وأفضل مما لو قدمت بوسيلة

واحدة فقط، وتعتبر الوسائل التعليمية جزء من تكنولوجيا التعليم التي تعرف بأنها طريقة منهجية في تخطيط وتنفيذ وتقييم كامل لعملية التعليم والتعليم مبنية على البحوث مستخدمة مصادر بشرية من أجل تحقيق تعلم فعال.

وتعرف أيضا بأنها مجموعة الأدوات والمواد والأجهزة التي توظف في الموقف التعليمي ويساعد على اكتساب المعارف والاتجاهات والمهارات. (سلامة، 2003، ص 232).

ويختلف تصنيف الوسيلة التعليمية باختلاف المحور الذي يعتمد عليه في التصنيف فيمكن تصنيفها على أساس الحواس المشتركة فهيا أو طريقة الحصول عليها، الفئة المستهدفة أو طبيعة الخبرة، أو حسب درجة فاعليتها، سهولة استعمالها أو صعوبتها، إمكانية عرضها إلكترونيا، درجة التعقد في السلم التكنولوجي، دورها في عملية التعلم والتعليم.

5-1- معايير اختيار الوسائل التعليمية: يمكن تلخيص معايير اختيار الوسائل التعليمية في 9 نقاط هي:

- ارتباط الوسيلة بالأهداف المراد تحقيقها في الدرس.
- ملاءمتها للطلبة وقدراتهم العقلية وأعمارهم وخبراتهم السابقة.
- أن تكون بسيطة وواضحة وخالية من التعقيد.
- تحقق شروط المتانة والسلامة والأمن.
- أن تجذب انتباه التلاميذ وتثير اهتمامهم.
- أن تحتوي على معلومات صحيحة.
- أن تكون قليلة التكاليف.
- أن تتناسب قيمتها التعليمية مع الجهد والمال اللذين أنفقا للحصول عليها
- أن تحتوي على العناصر الفنية والجمالية. (البراشي، 1969، ص 23)

ولاختيار الوسائل التعليمية المناسبة عدة فوائد تنعكس بالإيجاب على المردود التعليمي للتلميذ ومن هذه الفوائد نذكر: تقوية العلاقة بين المعلم والتلميذ وتتيح الفرصة للتلاميذ على إدراك الحقائق وتجعل التلميذ في حالة تشويق لموضوع الدرس، كما تساعده على التذكر ومقاومة النسيان، مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ والقضاء على اللفظية (الحشو اللغوي الزائد) لدى المعلمين، كما تقدم أساسا ماديا للإدراك الحسي وذلك لأنها الوسيلة الجيدة لخطاب حواس الإنسان ومدركاته وتتمى استمرارية التفكير وتجعل ما يتعلمه الإنسان أكثر عمقا. (سلامة، 2003 ص 329)

ومن فوائد الوسائل التعليمية نجد أيضا تؤدي إلى ترتبي واستمرار الأفكار التي يكونها التلميذ مع تعميق فهمه، كما تساعد على تنويع أساليب التعليم التي تؤدي إلى تثبيت الاستجابة الصحيحة. (زيتون، 2005، ص 344)

5/3 - الموضوع الدراسي أو المادة التعليمية: وتلعب دورا هاما، فقد تكون طريقة التدريس المناسبة لتدريس درس في العلوم، غير مناسبة لتدريس درس في الاجتماعات، وقد تكون طريقة ما مناسبة لتدريس درس في الموضوع الواحد أكثر من غيرها.

وهنا يمكن أن تكون طريقة تدريس مناسبة لتحقيق هدف ما غير مناسبة لتحقيق هدف آخر، أو الهدف الذي تناسبه طريقة تدريس مالا تناسبه طريقة أخرى. (سلامة، 2003، ص 195).

مما سبق نتبين أن استخدام الوسائل التعليمية لا ينفصل عن استراتيجية التدريس بل يمكن أن تكون بمثابة حلقة من سلسلة تتابعات التدريس التي يحويها التدريس أو طريقة التدريس، فاستخدام الوسيلة لا يعتبر ديكورا يضيف جمالا لبيئة التعلم، ولكنه تخطيط وتنفيذ المواقف التعليم والتعلم لتحقيق أهداف تدريسية محددة بدقة ومهما اختلفت النماذج في التدريس واختلاف أهدافها إلا أنها تشترك في هدف واحد وهو النهوض بالتحصيل الدراسي للتلميذ والذي يعتبر من أهم القضايا التي شغلت فكر المربين عموما والمختصين في علم

النفس التربوي خصوصا، ذلك لما له من أهمية في حياة التلاميذ والمحيطين بهم من آباء ومعلمين، ويعتبر من أبرز نتائج العملية التربوية، وهو المعيار الأساسي لهذه النتائج، حيث يمكن من خلاله تحديد المستوى الدراسي للتلاميذ والحكم على نوعية التعليم كما وكيفا، وسوف نتطرق في هذا الفصل إلى تعريف التحصيل الدراسي: أنواعه، والعوامل المؤثرة فيه، ثم شروط التحصيل الجيد، وأهدافه وأهميته وأخيرا طرائق قياسه.

ثانيا التحصيل الدراسي

1- تعريف التحصيل الدراسي:

تختلف تعريفات التحصيل الدراسي باختلاف وجهات النظر وتعددتها، ومن بين هذه التعريفات نذكر ما يلي:

1- يعرف بول باونت كوني * (Paule Pawnt kouny التحصيل الدراسي بكونه: " العلاقة بين محتوى المعارف المكتسبة والوقت المستعمل؛ أو المستخدم في الاكتساب طرف من التلميذ * (Anna, 1970, p48)

2- أما الباحث إبراهيم عبد المحسن الكتاني " فيعرف التحصيل الدراسي على أنه: " كل اداء يقوم به التلميذ في المواضيع الدراسية المختلفة، والذي يمكن إخضاعه للقياس عبر درجات الاختبار وتقديرات المدرسين أو كليهما(رضا، 1982، ص 43).

3- ويذهب " الطريبي التحصيل يرتبط مباشرة بالأيط الدراسي للتلاميذ لتوضيح المدى الذي تحققت فيه الأهداف التعليمية لدى التلاميذ، ويقاس باختبارات التحصيل، وهي أدوات قياس لمدى تحصيل الفرد لما اكتسبه من معرفة أو مهارة معينة نتيجة التعليم أو التدريب (الطريبي، 1997، ص 280-281).

4- في حين يعرف الباحث "صلاح علام" التحصيل الدراسي بأنه درجة الاكتساب التي يحققها الفرد، أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه التلميذ في مادة دراسية أو مجال تعليمي (علام، 2000، ص 305).

5- ولقد عرفه "رفعت محمود بهجات محمد" (2003) على أنه درجة الاكتساب الذي يحقق الفرد في مادة دراسية معينة، أو في مجال تعليمي، أو هو مستوى النجاح الذي يحرزه في تلك المادة (بهجات محمد، 2003، ص 21).

كما يعرف في المعرفة التي يتحصل عليها الفرد من خلال برنامج أو منهج دراسي قصد تكيفه مع الوسط المدرسي ويظهر في جميع التغيرات التي تحدث للفرد جراء تعرضه لموقف تعليمي وممارسة عمل تعليمي معين. (بن يوسف ، 2008، ص 96)

ويقصر هذا المفهوم علي ما تحصل عليه المتعلم من معلومات وفق برنامج معد يهدف الي جعل المتعلم اكثر تكيفا مع الوسط الذي ينتمي اليه، بالإضافة إلى إعدادة التكيف مع الوسط المدرسي بصورة عامة.

وحسب وجهة نظر شابلين (1968) أن التحصيل هو المستوى المحدد من الأداء أو الكفاءة في العمل المدرسي يقيم من قبل المعلمين أو عن طريق الاختبارات المقننة ويركز هذا المفهوم علي جانبين الأول منه هو مستوي الأداء أو الكفاءة، أي مقدرة المتعلم على التأقلم وإيجاد الحلول للمواقف التعليمية المتعلمة وثانيها طريقة التقييم التي يقوم بها المعلم والإدارة التربوية أو عن طريق القيام باختبارات معدة بإتقان وبإحكام (Lobrot, 1974, p99).

وعرفه ابراهيم عبد المحسن الكتاني على أنه كل أداء يقوم به المتعلم في الموضوعات المدرسية المختلفة والذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق الدرجات التي تحصل عليها من خلال الاختبار أو من تقديرات المدرسين أو في آخر العام الدراسي من خلال الانتقال أي النجاح أو الإعادة أي الرسوب.

وعرفه السيد خير الله سنة (1972) اننا نعني بالتحصيل المدرسي كل ما تقيسه الاختبارات التحصيلية المعمول بها في جميع المدارس وهو كل أداء يقوم به المتعلم في الموضوعات المدرسية المختلفة والذي يمكن اخضاعه للقياس والتقدير الكمي عن طريق الدرجات التي يتحصل عليها في الاختبارات. ونجد ايضا روبير لافان (1973) والذي يري بان التحصيل الدراسي هو تلك المعرفة التي يحصل عليها الطفل من خلال برنامج دراسي مدرسي قصد تكييفه مع الوسط والعمل المدرسي ويقاس بالدرجات من خلال اختبارات تحصيلية. ويعرفه صلاح علام (2000) المردود على أنه يمثل درجة الاكتساب التي يحققها الفرد في مادة تعليمية معينة أو في مجال تعليمي معين، أو هو مستوى النجاح الذي يحرزه في تلك المادة او الذي وصل اليه ويحدد بواسطة درجة الاختبار أو الدرجات المحددة من قبل المعلمين، ويضيف أن التحصيل الدراسي يعبر عن مستوى اكتساب التلميذ للحقائق أو المفاهيم والتعليمات المنظمة في وحدات أو مادات، والذي يقدر بالدرجات التي يحصل عليها التلميذ في الاختبار التحصيلي المعد لهذا الغرض.

كما يعرفه احمد بن محمد بأنه مقدار ما يستوعبه التلاميذ عن دراستهم. (بن محمد، 2008، ص 20).

وعرفه ايضا اللقاني والجمل في معجم المصطلحات التربوية (2003) بأنه يعني مدى استيعاب الطلاب لما فعلوا من خبرات معينة من خلال المقررات الدراسية ويقاس بالدرجة التي يحصل الطلاب عليها في الاختبارات التحصيلية المعدة لهذا الغرض.

ويعرفه ابراهيم عصمت مطاوع بانه كل نوع من أنواع التعليم وكل عملية تعليمية بنيت على أساس استفادة التلاميذ في حياتهم المستقبلية من خبرات والمهارات التي يتعلمنها في المدرسة. (مطاوع 2000، ص 15).

وعرفته رمزية الغريب على انه الانجاز التحصيلي للمتعلم في مادة من المواد الدراسية او مجموعة من المواد يقدر بالدرجات منها الاختبارات المعدة والتي تجريها المدرسة في اخر

العام الدراسي، فهو يعبر عن مستوى أداء التلميذ بعد تلقيه البرنامج دراسي خلا السنة الدراسية. (الغريب، 1975، ص64).

وعلى العموم نستخلص من مجموع التعاريف المقدمة حول التحصيل الدراسي ان اغلبية الباحثين لجأوا إلى التعريف الإجرائي لتحديد مفهوم التحصيل الدراسي. واذاً نعرف التحصيل الدراسي على انه الاداء مقدار الاكتساب في الحصص التعليمية التعليمية في المدرسة والذي يقاس بالاختبارات التحصيلية والقروض التي يقدمها المعلمون. اما تكون كتابية او شفوية او كلاهما.

او انه مجموع المعارف التي اكتسبها التلميذ في آخر العام الدراسي والذي يمثل مدى استيعابه للمعلومات والمواد الدراسية.

2- أنواع التحصيل الدراسي:

تبين الدراسات المختلفة أن التحصيل الدراسي 3 انواع، تحصيل متوسط وتحصيل ضعيف:

1.2. التحصيل الدراسي الجيد:

يعرف "محمود أبو نبيل" التحصيل الدراسي الجيد على أنه سلوك يعبر عن تجاوز الأداء التحصيلي للفرد لأنه أقرانه العمر نفسه العقلي والزمني (محمود أبو نبيل، 1992 ص 25).

فالفرد المتفوق دراسيا يمكنه تحقيق مستويات تحصيليه مرتفعة عن المتوقع ما وحسب "عبد الحميد عبد اللطيف التحصيل الدراسي الجيد عبارة عن سلوك يعبر عن تجاوز أداء الفرد للمستوى المتوقع (عبد اللطيف، 1990، ص 188).

وهو النوع الذي يكون فيه نتائج التلميذ جيدة خلال الاختبار التحصيلي وتكون نتائج هذا التلميذ اعلي من زملائه الذين يزاولون دراستهم في نفس الحجرة الدراسية. ويكون أداء التلميذ

على المستوى اعلي ومرتفع عن المعدل الذي تحصل عليه الآخرون في نفس المستوى وفي نفس القسم ويكون ذلك باستخدام جميع القدرات والامكانيات التي تكفل للتلميذ الحصول على مستوى اعلي ومتجاوز الأداء التحصيلي المترقب منه، وبذلك يكون قمة الانحراف المعياري من ناحية ايجابية وبذلك نجده يتجاوز ويتفوق على بقية زملائه، ويكون اكتساباته للخبرات والاستفادة من المعلومات المقدمة أكبر وانفع. (بن يوسف 2008، ص 100)

2.2. التحصيل الدراسي المتوسط:

نجد في هذا النوع من المردود التعليمي فئة كبيرة من التلاميذ اذ يضم الفئة الكبرى منهم حيث يكون المردود الذي ينتجونه من خلال العملية التعليمية التعليمية متوسط لا يصل إلى مستوى الجيد.

ونجد في هذا النوع من التحصيل تكون الدرجة التي تحصل عليها التلميذ تمل نصف الامكانيات التي يمتلكها ويكون الاداء متوسط وتكون درجة الاحتفاظ لديه من المعلومات متوسطة. (بن يوسف 2008، ص 100).

2-3- التحصيل الدراسي الضعيف:

يكون ضعف التحصيل الدراسي أو التخلف الدراسي على شكلين رئيسيين، العام والخاص، فالتخلف العام هو الذي يظهر عند التلميذ في كل المواد الدراسية، أما الخاص فهو تقصير ملحوظ في عدد قليل من الموضوعات الدراسية، مثل مادة الرياضيات الفيزياء (الرفاعي، 1979، ص 436).

كما يشير "عبد السلام زهران" إلى أن التحصيل الدراسي الضعيف هو حالة ضعف أو نقص، أو بعبارة أخرى عدم اكتمال النمل أو التحصيلي نتيجة عوامل - عديدة، عقلية، جسمية أو اجتماعية بحيث تنخفض درجة أو نسبة النمو عن المستوى العادي (زهران، 1972، ص 502).

يعرف "فيليب و شومبي" (Philippe Chemppte) التأخر الدراسي بأنه: "الصعوبات التي يتلقاها التلاميذ في عملية التحصيل الدراسي، وهذه العراقيل التي تحدّهم من مواصلة مشوارهم الدراسي" (Philippe, c, 1998, p108)

كما يعرف هذا النوع بالمنخفض أو الضعيف أن يكون فيه أداء التلميذ منخفض ونتائج اختبارات التحصيلية منخفضة وأقل من العادي ويكون فيه قمة الانحراف المعياري من جهة سلبية.

ويكون فيه أداء التلميذ أقل من العادي بالمقارنة مع زملائه، حيث تكون نسبة استغلاله لقدراته المعرفية ضعيف إلى درجة الانعدام على الرغم من تواجد قدر ونسبة لا بأس بها من القدرات، إلا أنه لا يستغلها ولا يستفيد منها ولا يعرف قدراته الحقيقية، وقد يكون هذا التأخر أو الضعف في جميع المواد وهو ما يطلق عليه التخلف أو التأخر أو الفشل الدراسي العام لأن التلميذ يجد نفسه عاجزاً عن فهم ومتابعة البرنامج الدراسي الذي يجد فيه صعوبة رغم محاولته التفوق على هذا العجز، أو قد يكون في مادة واحدة أو اثنتين فقط فيكون نوعي وهذا علي حسب قدرات التلميذ وإمكانياته فقد نجده تلميذاً حسناً أو متوسطاً في اللغة والأنشطة التي تتطلب التعبير، إلا أننا نلاحظ عليه الضعف في الموتر الرياضي والمواد التي تتطلب التفكير واستخدام القدرات العقلية كالذكاء والتجريد. (بن يوسف 2008، ص100).

إذا فالتحصيل الدراسي الضعيف يظهر من خلال تدني الدرجات الدراسية، الذي يظهر من خلال التأخر الدراسي.

3- العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

هناك عوامل عدة متداخلة فيما بينها، تؤثر على التحصيل الدراسي، ومن بين هذه العوامل نذكر:

3-1- العوامل العقلية:

وتتمثل في كل العوامل المؤثرة في التحصيل، ويقصد بها كل العوامل المرتبطة بالقدرات العقلية، من أهمها نجد:

- **الذكاء:** هو من أهم العوامل العقلية المؤثرة في التحصيل، وذلك لوجود علاقة ارتباطية قوية بينهما، وهذا ما أكدت عليه الدراسات التي أجريت في هذا المجال القاضي (مصطفى وآخرون، 1981، ص 427).

يعتبر نقص الذكر من أقوى الأساليب التي تبدو في حالات التأخر الدراسي الذي يستعصي علاجه، ويقول "محمد خليفة بركات": "إذا كان الذكاء عالية فإن الأمل يكون كبيرة في قدرة التلميذ على الالتحاق بزملائه إذا عولجت الأسباب التي أدت إلى التأخر (بركات، 1979، ص 358).

نستنتج مما سبق أن السمات العقلية تعتبر من أهم العوامل التي لها تأثير في التحصيل الدراسي، هي بمثابة الطاقة الكامنة القابلة للعمل بكفاءات في مواجهة المواقف الدراسية.

- **القدرات الخاصة:** لقد كشفت معظم الدراسات والبحوث طبيعة العلاقة بين التحصيل الدراسي والقدرات الخاصة، ومن بينها القدرة اللغوية التي تؤدي إلى الفهم الصحيح والدقيق المعاني المتغيرات اللغوية، وكذلك القدرة على الاستدلال العام (سلامة وآخرون 1979، ص 373).

2-3 - العوامل الجسمية:

بالنسبة للعوامل الجسمية العامة للتلميذ والعاهات الخلقية، نجد من قدرة التلميذ على بذل الجهد ومسايرة زملائه في المدرسة، ومن أكثر العاهات المنتشرة في مدارسنا ضعف حاستي السمع والبصر، وكذا عيوب النطق ولهذا يمكن القول إن صحة التلميذ، وسلامة حواسه، وخلوه من العاهات الجسمية أيا كان نوعها، يساعده على التحصيل الجيد.

3 - 3 -العوامل التربوية:

إضافة إلى العوامل العقلية والعوامل الجسمية، توجد عوامل تربوية وتتمثل في مجمل الظروف المدرسية التي يعيشها التلميذ داخل المدرسة.

-المعلم كعامل مؤثر في التحصيل الدراسي:

للمعلم دور أساسي ومباشر في مستوى التلاميذ وتحصيله، إما سلبا أو إيجابا وذلك من خلال قدرته على التنوع في أساليب التدريس ومدى مراعاته للفروق الفردية بين التلاميذ، وحالته المزاجية العامة، ونمط الشخصية، ومدى قدرته على تعميم الاختبارات التحصيلية بطريقة جيدة وموضوعية، وعدم التساهل في توزيع العلامات بما لا يتناسب وما يستحقه التلاميذ (ناصر، 2006-2005، ص 67).

-الجو الاجتماعي المدرسي:

يعتبر الجو الاجتماعي المدرسي من العوامل الهامة التي تؤثر على التلاميذ، فإذا كان القسم يتسم بالتفاعل الإيجابي بين أفراد المجتمع المدرسي، بين الأستاذ والتلاميذ، وبين التلميذ وزملائه والتلميذ والهيئة الإدارية، فإن ذلك يؤدي إلى ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي لديهم، أما إذا اضطربت العلاقات بين أفراد المجتمع المدرسي وانتشرت الأساليب اللاسوية، فالتلميذ يصبح عاجزة عن التكيف مع هذا المجتمع، مما يؤثر سلبا على تحصيله الدراسي.

- المناهج:

إذا كان البرنامج مبني على أسس سليمة، بحيث تراعى فيها طبيعة نمو التلميذ في المرحلة التي أعد من أجلها، حيث تكون متكيفة مع النمو الفيزيولوجي والنفسي للتلميذ ويكون تحصيله جيدة، وإذا حصل العكس يكون تحصيله ناقصة (محمد حسن 1981، ص124)

- الإدارة والتحصيل الدراسي:

يمكن للنظام الإداري السائد في المدرسة أن يؤثر سلباً أو إيجاباً في أداء التلاميذ ومستواهم، فإذا كانت العلاقة بين فريق العمل من إدارة ومعلمين جيدة، أثر ذلك إيجاباً.

أما إذا كانت هذه العلاقة غير جيدة، فإنها تؤثر سلبية على التلاميذ، كما أن نمط الإدارة إذا كان دكتاتورية أو متسببة، يكون له أثر مباشر في تراجع وانخفاض مستوى تحصيل التلاميذ. ولنظام الامتحانات من حيث الاعتبارات الأساسية حال تقويم والموضوعية والظروف الملائمة تؤدي دوراً في التحصيل الدراسي من حيث رفعه أو خفضه (ناصر 2006-2005، ص 73).

إذا فالظروف المدرسية التي تحيط بالتلميذ تؤثر سلباً على تحصيله الدراسي.

- العوامل الأسرية:

تعتبر الأوضاع الأسرية من أهم العوامل التي تؤثر في الحالة النفسية والجسمية والعقلية لدى التلميذ، وتتحدد هذه الأوضاع فيما يلي:

- المستوى الثقافي للأسرة:

يقصد بالمستوى الثقافي للأسرة المستوى التعليمي للوالدين، ذلك لما له من تأثير كبير على تحصيل التلميذ، من حيث مساعدته على مراجعة دروسه، ومراقبة مختلف نشاطاته المدرسية، وهو بذلك يتلقى العناية الكافية للدراسة.

- الجو السائد داخل الأسرة:

الجو الأسري السائد داخل الأسرة تأثير بالغ على تحصيل التلميذ، فإذا كان التلميذ يعيش في مكان يسوده الاستقرار والراحة فإن ذلك يسمح له بالدراسة، وبذلك التحصيل الجيد. (اسماعيلي 2011ص72).

- شروط ومبادئ التحصيل الدراسي الجيد:

للتعلم قوانينه وأصوله، توصل إليها علماء النفس والتربية، تجعل من التعليم إفادة لصاحبه، من أهم الشروط والمبادئ الخاصة بالتحصيل الدراسي الجيد ما.

-التكرار: لحدوث التعلم لابد من التكرار أو الممارسة، فلا يستطيع حفظ أي شيع دون تكرار ذلك عدة مرات حتى يتم إعادة التعلم وإتقانه.

-الدافعية: شرط من شروط حدوث التعلم الجيد، وهو أن يكون هناك دافع نحو بذل الجهد والطاقة لتعلم المواقف الجديدة أو حل المشكلات.

- الطريقة الكلية: أن يأخذ المتعلم أولاً فكرة عامة عن الموضوع المراد دراسته ككل ثم بعد ذلك يبدأ في تحليله إلى جزيئاته ومكوناته (المسهلي، 2000 ص54).

4- قياس التحصيل الدراسي:

وهي صور من الاختبارات التي يقوم بها المدرس بإعدادها من واقع المواد التحصيلية التي درسها التلميذ وتهدف الاختبارات المدرسية التحصيلية إلى قياس مدى تحقيق الأهداف التعليمية، وهي إما اختبارات عادية تعد بواسطة المعلمين أو اختبارات عامة تعدها الوزارة في نهاية كل مرحلة دراسية، خاصة الثانوية العامة (الرازي، 2001، ص 110). ومن أشهر تلك الصور ما يلي:

4-1 - الاختبارات التقليدية:

وهي من أقدم الوسائل التي استخدمت لقياس التحصيل، ويطلق عليها أحيانا - اختبارات المقال، ويقصد بها أسئلة غير مكتوبة، تعطى للتلاميذ ويطلب منهم الإجابة عنها دون كتابة، الغرض منها معرفة مدى فهم التلميذ للمادة الدراسية، ومدى قدرته على التعبير عن نفسه. (أبو علام، 2005، ص، 373).

ولهذا النوع عيوب من بينها، تعود التلميذ على سرد المعلومات فقط لا تحليلها ولا تركيبها، فلا نهتم بمظاهر الابتكار وقدرة التلميذ على تطبيق ما تعلمه من حل المشكلات الجديدة، فقد يصادق التلميذ الحظ فتأتي الأسئلة فيما يتقنه وقد يكون العكس.

4-2 - الاختبارات الموضوعية:

ويقصد بها تجنب الإجابات الحرة، وتقيد التلميذ في طريقة إجابته على إعطاء إجابة صحيحة واحدة لكل سؤال، وهناك اختبارات كثيرة تبعد العوامل الذاتية أثناء لاعتمادها على مفتاح التصحيح (عبد الرحمن، 2000. ص 180)

ونذكر أنواع الاختبارات الموضوعية :

أسئلة الاختيار من متعدد :الصيغة التقليدية لأسئلة الاختبار من متعدد، وذلك بإعطاء سؤال ثم مجموعة من الإجابات، إجابة واحدة فقط تكون الصواب (ملحم، 2000، ص212)

- أسئلة الخطأ والصواب: وفي هذا النوع من الاختبارات يتم عرض بعض العبارات على التلاميذ، ثم يطلب منهم تأكيد صحتها أو خطأه، بكتابة كلمة "صح أو خطأ" في الخانة (كراجة، 1998، 145)

أسئلة المزوجة: وهي في العادة تتكون من قائمتين متوازيتين ولكنهما في الغالب غير متساويتين في عدد المثيرات والاستجابات، ويطلب من التلاميذ التوصيل بين المثيرات و الأسئلة، وبين ما يناسبها من إجابات (كراجة، 1998، ص 164)

إذا فالاختبارات التحصيلية تقيس مدى استيعاب التلاميذ لبعض المعارف والمفاهيم والمهارات المتعلقة بالمادة الدراسية .

5- أهمية التحصيل الدراسي

تكمن هذه الأهمية بوجه عام، إلى إحداث تغيير سلوكي، وإداري، وعاطفي واجتماعي لدى الطلبة نسميه عادة بالتعلم والتعلم هو عملية باطنية، وغير مرئية تحدث نتيجة تغيرات في البناء الإدراكي للطلّاب، ونتعرف عليها بواسطة التحصيل الدراسي فالتحصيل هو نتاج للتعلم ومتأثر ومحسوس لوجوده في الوقت نفسه. (اسماعيلي 2011ص73)

ويؤكد قراقزة 1988 على أهمية التحصيل الدراسي، حيث تبرز بمقدار ما يحققه من الأهداف السلوكية، والوجدانية، والسيكوحركية، فلما كان هذا التحصيل مؤثرا فهذا

المردود التنموي الشامل عند الطلبة، فعاليته ايجابية، واهميته التربوية في سلوك التلميذ نحو الأفضل، ومساعدتهم على التفاعل مع بيئتهم. (عثمان.1999. ص 54)

وخلال التعاريف وأنواع وأهداف المردود التعليمي أمكننا استخلاص أهمية المردود التعليمي وهي كالتالي:

- من خلال نوعيته يقرر اذا ما كان سينتقل للقسم الأعلى او مرحلة مواءية أي النجاح او الاخفاق.

- ومن خلال النتائج التي يتحصل عليها التلميذ يمكن تحديد نوعية الدراسة أو التخصص الذي سينتقل اليه او ليوجه اليه.

- يعمل على بعث روح المنافسة بين التلاميذ.

- كما يعد وسيلة فعالة لمعرفة مدي تقدم التلميذ وهذا اعتمادا على نتائجه.

- التعرف على مدى فعالية المناهج علي التلميذ.

- التعرف على طريقة التدريس الفعالة.
- يساعد على معرفة مدى استجابة المتعلمين لعملية التعلم.
- يساعد على معرفة ما إذا كان التلميذ قد وصل الي المستوى المطلوب والي الهدف المنشود

6- اهداف التحصيل الدراسي

- يهدف المردود التعليمي الي اكساب التلاميذ والمتعلمون أنماطا سلوكية متفق عليها في المنظومة التربوية والتعليمية.
- يهدف إلى تحديد الاستجابات الواجب تعزيزها، فمن خلال نتائج المردود يتمكن المتعلم من التعرف على التحسينات والتقدم الذي تحصل عليها وكذا الصعوبات التي تعترضه وتعيق سير وصول المعلومات، وتدفعه الي اختيار الحلول المناسبة لذلك مما يزيد من اقبال متعلميه على التعلم، ويكون بذلك عنصر محفز ومحبيب للتعلم.
- يسمح بمراعاة خصائص نمو التلاميذ المسؤولة عن اختلاف اداعاتهم، فالمردود الدراسي يعد المصدر الرئيسي الذي يمكننا من التعرف على مدى حصول عملية التعلم المعرفي، كما يعتمد على نتائجه في تصنيف التلاميذ وتقديم تقديرات حول ادائهم.
- ويساعد على متابعة سير التعلم وتقدير الامور التي تمكن منها المتعلم والتي استعصت عليه وصعب عليه ادراكها وهذا لتساعد المعلم والادارة التربوية وحتى التلميذ نفسه من اعادة صياغة أهدافه التعليمية والتي ترتبط بخصائص نمو التلاميذ اخذين بعين الاعتبار معالان وقدرات التلميذ.
- تعمل هذه النتائج علي زيادة الدافعية للتعلم وزيادة تحفيز المنافسة بين التلاميذ. (المزروع، 2006 ص 96).

7- مشكلات التحصيل الدراسي:

من أهم المشكلات التي تواجه التلميذ بصفة عامة نجد كل من ضعف الدافعية للدراسة والعادات الدراسية غير المناسبة والتي يوضحها الباحث احمد محمد الزيايدي فيما يلي:

7-1- ضعف الدافعية للدراسة:

اذ يختلف الأفراد عادة من حيث قوة رغباتهم في وضع أهداف مستقبلية لأنفسهم وفي مدى الجهود التي يكرسونها لتحقيق هذه الأهداف وينسب هذا الاختلاف إلى التباين في مستويات الدافعية التي يمتلكونها.

والنتائج التي يتحصل عليها التلاميذ عموما في مادة دراسية تقسم إلى ثلاث أنواع مرتفعة ومتوسطة ومتدنية أو ضعيفة، وقد يلفت معلم المادة هنا بأن بعض التلاميذ على الرغم من ذكائهم أو استعدادهم العادي وصحتهم العامة المناسبة، قد حصلوا على علامات أقل مما هو متوقع منهم، حيث يستدعي أمرهم هذا إلى الملاحظة الحادة، والتعرف على مسببات ضعف التحصيل وضعف دافعيتهم للدراسة، وعليه سيغطي مفهوم ضعف التحصيل في هذه الفترة افراد التلاميذ الذين يتدنّى انجازهم عما يستطيعون في الواقع مهما بلغ مستوى هذا الانجاز مرتفعا بعض الشيء او متوسط أو ضعيف.

7-2- العادات الدراسية غير المناسبة:

تتعرض العادات الدراسية غير المناسبة على تحصيل التلميذ، ولاسيما الانكباب والدراسة بشكل مرتفع، وتكرار بعض الجمل، والدراسة على أنغام الموسيقى وغيرها من العادات التي تؤدي إلى الفشل وتزيد من نقمة التلميذ لكثرة دراسته دون نجاح (الزيايدي 2011، ص 211).

من هنا فالتحصيل الدراسي، مصطلح معقد يقصد به مقدار المعرفة المكتسبة في العملية التربوية، تحدده عوامل عدة متداخلة مثل العوامل الأسرية، الاجتماعية، البيئية والتربوية، بالإضافة إلى أنواع التحصيل ألا وهما التحصيل الجيد والضعيف، والطرائق المستعملة لقياسه والشروط الواجب إتباعها للتحصيل الدراسي الجيد.

خلاصة الفصل

من خلال ما تناولنا في ثلاث فصول السابقة نجد بأن صعوبات تعلم اللغة الفرنسية تتأثر بصفة مطردة بكل من التدريس وكيفية اكتساب قاعدة لغوية متينة تمكن التلميذ من تجاوز هذه الصعوبات والتي تؤثر بدورها على التحصيل الدراسي الذي يعتبر أساس العملية التعليمية التعلمية.

ولاختبار كل هذه المعلومات النظرية وجب علينا اختبار هذه المعلومات على الواقع وفي الميدان ولهذا اتجهنا نحو المدارس لقياس هذه الصعوبات واكتشافها ومدى تأثيرها بتدريس المعلم للغة الفرنسية وإلى أي حد يتوقف تأثيرها بالإضافة إلى التغيير الذي تحدثه في التحصيل الدراسي، وهذا ما سنتطرق إليه لاحقا في الفصل التطبيقي.

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس:

الإجراءات المنهجية الميدانية للدراسة

الفصل الخامس : منهجية الدراسة وتطبيقاتها

تمهيد للفصل

1- منهج الدراسة و تصميماته

2-مجتمع وعينة الدراسة.

1_2 الدراسة الاستطلاعية

2_2 الدراسة الأساسية

3_ حدود الدراسة

4- ميدان إجراء الدراسة.

5-أدوات إجراء الدراسة.

5-1-استمارة موجه الأساتذة اللغة الفرنسية في المرحلة الثانوية حول صعوبات تدريس اللغة الفرنسية.

5-2-استبانة موجهة لتلاميذ المرحلة الثانوية حول صعوبات تعلم اللغة الفرنسية

تمهيد:

تناولت الباحثة في هذا الفصل الخطوات المنهجية التي اعتمدناها منذ بداية الدراسة للوصول إلى حقائق علمية يمكن الوثوق بها، فلاشك أن أي دراسة علمية تحدد قيمة نتائجه بالإجراءات المنهجية والتطبيقية التي تم اتباعها لدراسة فروض الدراسة وتحقيق أهدافه والتي تكمن في التعرف على صعوبات تعلم اللغة الفرنسية، والتعرف على تقييم الأساتذة المستوي التلاميذ في اللغة الفرنسية وهذا في المرحلة الثانوية كذا نتعرف على الفروق الموجودة بين تلاميذ المدن وتلاميذ المناطق النائية في مستوى الصعوبات التي يتلقونها أثناء تعلمهم اللغة الفرنسية.

وتتلخص إجراءات هذه الدراسة، بداية بالمنهج المستعمل وهو المنهج الوصفي، ثم مجتمع وعينة الدراسة ثم ذكرت الباحثة طريقة اختيار العينة وخصائصها، وأدوات الدراسة والتي تتمثل اختبار تطبيق استبيان على التلاميذ لمعرفة الصعوبات التي يعانون منها أثناء تعلمهم اللغة الفرنسية، واستمارة مقدمة للأساتذة لمعرفة تقييمهم للمستوي العام للتلاميذ في اللغة الفرنسية، بالإضافة إلى المعالجة الإحصائية.

1- منهج الدراسة وتصميماته

يعتبر المنهج الوصفي الأنسب في الدراسات الوصفية إذ لا بد من استعماله أثناء استعمالنا استبانة خاصة بصقل التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في تعلم اللغة الفرنسية لهذا لجأت إليه الباحثة. (بوشدوب شهرزاد، ص 123)

2- مجتمع وعينة الدراسة:

وصف العينة: يعتبر تحديد عدد أفراد العينة من مجتمع البحث من الأمور الهامة جدا والتي يجب على الباحث ان يليها أهمية خاصة، وبشكل عام هناك أكثر من طريقة لاختيار العينة، فبالنسبة لهذه الدراسة استدعت من الباحثة عینتين، عينة أولية مبدئية تحصلنا عليها

من خلال الدراسة الاستطلاعية، وعينة نهائية رئيسية واللذان تم استخراجهما على النحو التالي:

_ مجتمع الدراسة: كمرحلة أولى لاختيار عينة أولية والتي تتوافق وموضوع دراستنا كان لآبد من اختيار منطقتين منطقة حضرية ومنطقة ريفية، ووقع اختيارنا على ولاية عين الدفلى عاصمة الولاية بالتحديد ثانوية مالك بن نبي وتحتوي على التخصصات العلمية والادبية وكان هذا انطلاقا من استعمال قرعة لاختيار الثانوية في المنطقة حضرية.

هذا فيما يخص المنطقة الريفية فقد وقع بلدية تاشة زوفاة والتي تحتوي على ثانوية سليمانى جلولى وهي الثانوية الوحيدة في هذه البلدية وتحتوي هذه الأخيرة على مجموعة التخصصات التالية العلوم التجريبية والأدب واللغات.

وفىما يلى جدول يوضح الهيكل التنظيمى للمؤسستين:

1-ثانوية مالك بن نبي:

جدول رقم 02 يوضح الهيكل البشرى لثانوية مالك بن نبي

الهيكل	ذكور	اناث	مجموع
السنة الأولى	168	272	240
السنة الثانية	159	257	416
أساتذة	07	48	55
السنة الأولى + السنة الثانية	327	525	470

وتحتوي المؤسسة على 08 مخابر و24 قاعة بالإضافة إلى قاعة الاعلام الالى ومكتبة.

2- ثانوي سليمان جلول

جدول 03 الهيكل البشري لثانوية سليمان جلول

الهيكل البشري	ذكور	اناث	مجموع
السنة الأولى	102	162	264
السنة الثانية	101	222	223
أساتذة	52	25	48
السنة الأولى + السنة الثانية	202	285	487

بالإضافة إلى ان المؤسسة تحتوي على 04 مخابر و 20 قاعة بالإضافة إلى قاعة الاعلام الالي ومكتبة.

3- الدراسة الاستطلاعية:

كيفية اختيار العينة

أن الغرض من هذه الدراسة هو إظهار الصعوبات التي يعاني منها تلاميذ المرحلة الثانوية في اكتساب مادة اللغة الفرنسية لدى تلاميذ المناطق الريفية خاصة.

وكما هو معلوم يتميز هذا الطور بثلاث مراحل تعتبر المرحلة الثالثة مرحلة حاسمة لذا كان من الصعب التطبيق على هذه الفئة وذلك بسبب الضغوط النفسية التي يعانون منها ولرفض اساتذة هذه المرحلة التعاون معنا.

لهذا وقع اختيارنا على السنتين الأولى والثانية من التعليم الثانوي وكمرحلة لضبط المتغيرات اخترنا التلاميذ غير معيدين السنة ذكور واناث اما بالنسبة للتخصص فقد كانت العينة تحتوي على مختلف التخصصات، وحددنا نفس العدد سواء تلاميذ المدن او الارياف وفيما يلي جدول يوضح ذلك.

الجدول رقم 04 يوضح عدد العينة لتلاميذ المدن

عدد تلاميذ السنة الأولى	عدد تلاميذ المعيدين السنة الأولى	عدد تلاميذ السنة الثانية	عدد تلاميذ المعيدين السنة الثانية	العدد النهائي للعينة
240	16	257	17	515

جدول رقم 05 يوضح عدد العينة لتلاميذ الأرياف

عدد تلاميذ السنة الأولى	عدد تلاميذ المعيدين السنة الأولى	عدد تلاميذ السنة الثانية	عدد تلاميذ المعيدين السنة الثانية	العدد النهائي للعينة
254	19	233	20	487

اذن في الاخير يمكن حوصلة العينة النهائية للدراسة الاستطلاعية في مجموع التلاميذ غير معيدين السنة من كل التخصصات 515 بالنسبة للأرياف واما المدن 440 اذن مجموع النهائي للعينة هو 955.

ثم قمنا بتطبيق الاستبانة الخاصة بصعوبات تعلم اللغة الفرنسية على هذه العينة.

ميدان اجراء الدراسة:

تم اجراء الدراسة على مستوي ثانويتين الثانوية الأولى هي ثانوية مالك بن نبي متواجدة على مستوى بلدية عين الدفلى مركز.

تقع ثانوية مالك بن نبي بالمنطقة الادارية التابعة لدائرة عين الدفلى والتابعة لمديرية التربية لولاية عين الدفلى كان اول افتتاح لها سنة 1991 وتضم هذه الثانوية 56 استاذ وأستاذة منهم 5 أساتذة اللغة الفرنسية يقومون بتأطير 677 تلميذ وتلميذة منهم 244 ذكور

و433 اناث. كما تحتوي المؤسسة على 21 قاعة للدرس و6 مخابر ومكتبة وقاعة للأعلام الالي و3 مكاتب للمستشار التربية ومساعديه ومكتب للمدير واخر للمقتصد.

اما الثانوية الأخرى وهي الخاصة بمنطقة الارياف وهي ثانوية سليمان جلول تقع هذه الثانوية بالمنطقة الادارية تاشته التابعة لدائرة العبادية والتابعة لمديرية عين الدفلى كان اول افتتاح لها سنة 1997 وتضم هذه الثانوية 49 استاذ وأستاذة منهم 5 أساتذة اللغة الفرنسية يقومون بتأطير 680 تلميذ وتلميذة منهم 266 ذكور و440 إناث. كما تحتوي المؤسسة على 23 قاعة للدرس و5 مخابر ومكتبة و3 مكاتب للمستشار التربية ومساعديه ومكتب للمدير واخر للمقتصد.

4- الحدود الجغرافية والبشرية:

تستهدف هذه الدراسة مدرسي اللغة الفرنسية وتلاميذ الطور الثانوي في ثانويات ولاية عين الدفلى وهي ثانوية بلدية تاشته وثانويات عين الدفلى مركز الولاية .

- الحدود الزمنية:

استمرت هذه الدراسة من فيفري 2021 إلى غاية سبتمبر 2021 والأدوات المستعملة هي استبيان الأول خاص بأساتذة اللغة الفرنسية في الطور الثانوي والثاني خاص بتلاميذ الطور الثانوي أيضا.

ولتحليل النتائج اعتمدنا على الحزم الإحصائية SPSS 2018 (الارتباطات والفروق والمتوسطات الحسابية).

5- أدوات الدراسة:

5-1 استمارة موجهة لأساتذة اللغة الفرنسية:

وجهنا هذه الاستمارة الاساتذة اللغة الفرنسية لاستقصاء آرائهم حول المستوى العام لتلاميذ في اللغة الفرنسية وقد قسمناها إلى 3 محاور.

المحور الأول تحت عنوان مستوى التحصيل الدراسي ونجد فيه 3 اقتراحات هي:

- ارى بان مستوى التحصيل الدراسي في مادة اللغة الفرنسية دون المستوى المطلوب:
- ارى بان مستوى التحصيل الدراسي في مادة اللغة الفرنسية مقبول بالنظر إلى المستوى العام للتلاميذ.

- ارى بان التحصيل الدراسي في اللغة الفرنسية يؤثر بشكل عام على التحصيل الدراسي.

اما المحور الثاني فكان تحت عنوان مستوى التعبير الشفهي ويحتوي هو الآخر على 3 اقتراحات هي:

- أرى بأن التلميذ في يعاني من صعوبات على مستوى الفهم.
- أرى بأن التلميذ في هذه المرحلة يعاني من صعوبات على مستوى فهم توظيف المفردات
- أرى بان التلميذ يعاني من مشاكل على مستوى ربط معاني الكلمات.

اما المحور الثالث فقد استهدف التعبير الكتابي

وتتدرج معه 3 اقتراحات هي كالتالي:

- أرى أن التلميذ يعاني من صعوبات على مستوى القواعد الإملائية في تركيب الجملة
- أرى بأنه يعاني من صعوبات على مستوى الرصيد اللغوي.

- أرى بأنه يعاني من صعوبات على مستوى القواعد النحوية.

وكانت هذه النسخة النهائية للاقتراحات بعد مناقشتها مع اساتذة جامعيين وأساتذة اللغة الفرنسية.

5-2 استبانة موجهة لتلاميذ المرحلة الثانوية حول صعوبات تعلم اللغة الفرنسية:

وجهنا هذه الاستبانة لتلاميذ المرحلة الثانوية وبالضبط السنة الأولى والثانية من لتعليم الثانوي بدون تحديد للتخصص لان الهدف هنا هو الكشف عن الصعوبات التي يعانون منها في تعلم اللغة الفرنسية، وقد قسمنا الاستبيان إلى محورين رئيسيين هما محور الفهم ومحور التعبير، وينطوي المحور الأول على 16 سؤال والمحور الثاني على 10 أسئلة.

5-2-1 صدق وثبات استبانة الكشف عن صعوبات تعلم اللغة الفرنسية في المرحلة الثانوية:

قمنا ببناء فقرات وفق مجموع الصعوبات التي اكتشفناها من خلال احتكاكنا بالتلاميذ وأساتذة اللغة الفرنسية، وبعد هذه الخطوة كان لابد منا اخضاع هذه الاستبانة للصدق والثبات، وهذا للتحقق من مدى صلاحيتها للتطبيق على تلاميذ المرحلة الثانوية | .

ثبات الاختبار: يقصد به مدي الدقة والاتساق، واستقرار نتائج الاختبار فيما لو طبق على عينة من الأفراد مناسبين مختلفين. (مقدم عبد الحفيظ، 1993، ص 36)

يتم التأكد من ثبات الاختبار بحساب معامل الثبات الذي هو في الواقع عبارة عن معمل الارتباط وتحليل التباين، ففي حساب الثبات للبنود بإجراء تقنية التطبيق وإعادة التطبيق فيقدر عامل الارتباط ب 0.94 وعند مستوي دلالة 0.01 بالتالي يعتبر الاختبار صالحا لعدة تطبيقات يمكن الاعتماد عليه في قياس صعوبات تعلم اللغة الفرنسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

صدق الاستبانة:

يعني مدي صلاحية الاستبانة لقياس ما وضع لقياسه، ويعتبر أيضا شرطا ضروريا ينبغي توفره في الاختبار والا فقدت الاستبانة قيمتها كوسيلة للقياس:

- معرفة ماذا تقيس هذه الاستبانة.

- ماهي درجة الصلاحية التي تقيسها الاستبانة لما وضعت لقياسه، وتوضح هذه الصلاحية من خلال معرفة صدق المحكمين، الصدق الظاهري، صدق المضمن او المحتوى.

صدق المحكمين:

التأكد من صدق الاستبانة قبل تطبيقها، قمنا بعرضه على مجموعة من اساتذة جامعيين لهم دراية بموضوع الدراسة، وهم اساتذة جامعيون يدرسون في قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا، وأساتذة من المركز الجامعي تيبازة، واساتذة من المركز الجامعي لغليزان وبعد ابداء آرائهم ومقترحاتهم فيما يتعلق بتطابق عبارات الاستبيان والشروط العلمية وهل حقيقة تقيس هذه العبارات ما ينبغي أن تقيسه، وفي مشكلة البحث، وهل العبارات مرتبة بشكل ملائم اضافة إلى سلامة الصياغة اللغوية.

وبعد استرجاع الاستبانة من طرف الباحثة قامت بإجراء التعديلات الضرورية، استجابة لمقترحات السادة الاساتذة. * انظر الملحق رقم 1 *

بعد تحكيم، وبعد إعادة صياغة البنود بالشكل المقترح من قبل المحكمين

قمنا بتجريب الاستبانة على العينة المختارة للدراسة الاستطلاعية من اجل التعرف على مدى تناسب العبارات لمستوى فهم المتعلمين، والزمن الذي يستغرقه في الاجابة عن بنود.

حيث طلبنا منهم تدوين الكلمات غير مفهومة في اخر الورقة، مع ذكر العبارات يرونها مناسبة، وبعد التجريب تحصلنا وجدنا بان كل التلاميذ أجابوا عن البنود، باستثناء بندين من المحور الأول الخاص بالاستراتيجيات المعرفية وهما:

البند رقم 3 من المحور الأول: حيث ذكرت مجموعة من التلاميذ بأنها غامضة اذ كان فحواها: أربط بين ما أعرفه سابقا وبين التعبيرات والمفردات التي اتعلمها بالفرنسية، واعدنا صياغتها كما يلي: اضطر إلى ربط ما أعرفه بلغة البيت وبين التعبيرات والكلمات التي اتعلمها باللغة الفرنسية.

والبند رقم 7 والذي كان كالتالي يحدث لي ان اتوقع معنى كلمة أو تعبير بناءا على سياق الجملة أو ما تبقى منها، فتم اعادة صياغتها كما يلي: يحدث لي أن اتوقع معنى كلمة بناءا على الجملة التي استعملت فيها.

فكانت النسخة النهائية لاستبانة صعوبات تعلم اللغة الفرنسية، بعد تحكيم الاستبانة اصبحت تحتوي على 26 بند موزعة على محورين 16 في المحور الاول وهو محور الفهم و10 بنود في المحور الثاني وهو محور الانتاج بنوعين الكتابي والشفهي.

خلاصة الفصل

وكخلاصة لما تناولناه سبقا نقول بأن مجموع عدد عينة دراستنا كانت 955 تلميذ وتلميذة موزعين على مجموعتين، مجموعة تلاميذ المدن ضمت 440 تلميذة وتلميذة بمختلف التخصصات باستثناء تلاميذ شعبة اللغات والتلاميذ المعيّدين للسنة، وتلاميذ المجموعة الثانية وضمت هي الاخرى 515 تلميذ وتلميذة وبمختلف التخصصات وباستثناء هي الاخرى تلاميذ شعبة اللغات وتلاميذ المعيّدين، وتم اختيارهم بطريقة قصدية عنقدية ، وبعد توزيع الاستبانة عليهم واسترجاع كل النسخ من التلاميذ تحصلنا على النتائج التي سنعرضها بالتفصيل في الفصل الموالي تحت عنوان عرض وتفسير النتائج.

الفصل السادس:

عرض وتفسير النتائج

الفصل السادس: عرض وتفسير النتائج

1- عرض نتائج الاستثمار الموجهة للأساتذة

2- عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى

3- عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية

4- عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة

5- عرض وتفسير نتائج الفرضية الرابعة

6- عرض وتفسير نتائج الفرضية الخامسة

7- عرض وتفسير نتائج الفرضية السادسة

8- عرض وتفسير نتائج الفرضية السابعة

تمهيد

بعد تعرفنا على الجانب المنهجي للدراسة من حيث مكان ومنهج وعينة الدراسة والأدوات المستخدمة فيها وكيفية إجرائها، فيما يلي نعرض النتائج المتوصل إليها وهذا بهدف اختبار الفرضيات إما قبولها أو رفضها

وقد اعتمدنا للتحقق من هذه الفرضيات ما يلي:

1- حساب التجانس بين المجموعات إذ أنه لم يتجاوز التباين بين المجموعات الضعف كان من السهل التحقق من التجانس فيما بينها.

2- حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجموعة.

3- حساب معامل T للفروق بين مجموعتين: حيث قمنا بحساب معادلة الاختبار التائي للاختبار التحصيلي القبلي والاختبار التحصيلي البعدي في كل مجموعة وبين كل مجموعتين أيضا ثم قورنت بنظيرتها المجدولة عند مستوى الدلالة (0.01) و(0.05) وفي درجة الحرية المناسبة لكل مجموعة.

4- حساب قيمة الارتباط بين المجموعات.

5- وفيما يلي النتائج المتحصل عليها عند اختبار كل فرضية.

قبل عرض نتائج الفرضيات لابد من عرض وتفسير النتائج الخاصة بنتائج الاستمارة الموجهة لأساتذة اللغة الفرنسية في المرحلة الثانوية.

1- عرض وتفسير نتائج الاستمارة الموجهة للأساتذة:

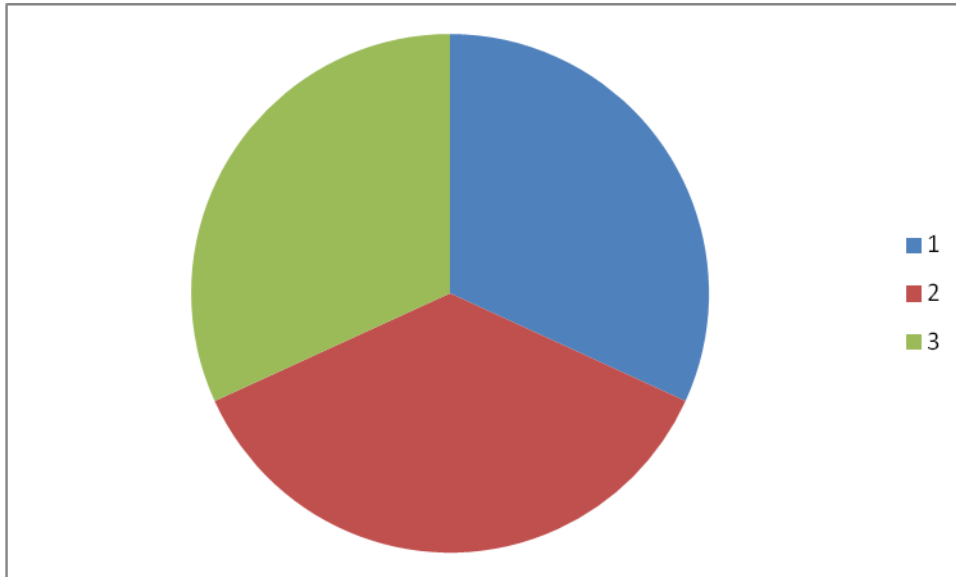
بعد أن قمنا بتوزيع الاستمارة على 12 استاذ من ثانويات مختلفة، كما نعلم بأنه يوجد في كل ثانوية استاذين للغة الفرنسية، فاخترنا ثانويتين في منطقة عين الدفلى مركز ، وهي ثانوية مالك بن نبي، والثانوية متعددة الاختصاصات، وعلى مستوى كل من ثانوية

سليمان جلول بتاشة، وهي منطقة ريفية نائية، وثانوية أحمد واضحة بالعبادية وهي منطقة ريفية شبه حضرية، وثانوية جيلالي أبو نعمة بالعطاف وهي منطقة شبه حضرية. أيضا. وبعد استرجاع الاستثمارات من الأساتذة وجدنا اجماع عند كل الأساتذة بوجود صعوبات على مستوى الفهم وانتاج اللغة الفرنسية. وكانت النتائج كالتالي

جدول رقم 06 يوضح نتائج استمارة الموجهة لأساتذة المناطق الحضرية

ثانوية مالك بن نبي	ثانوية متعددة الاختصاصات	المجموع
3	2	5
3	2	5
2	2	4

يتضح من الجدول التالي بان هناك اجماع لكل الاساتذة بوجود صعوبات على مستوى التحصيل الدراسي والفهم الشفهي والتعبير الكتابي في اللغة الفرنسية عند معظم التلاميذ .



شكل رقم 04 يوضح نتائج الاستمارة الموجهة لأساتذة المدن

رقم 1 ثانوية مالك بن نبي

رقم 3 ثانوية متعددة الاختصاصات

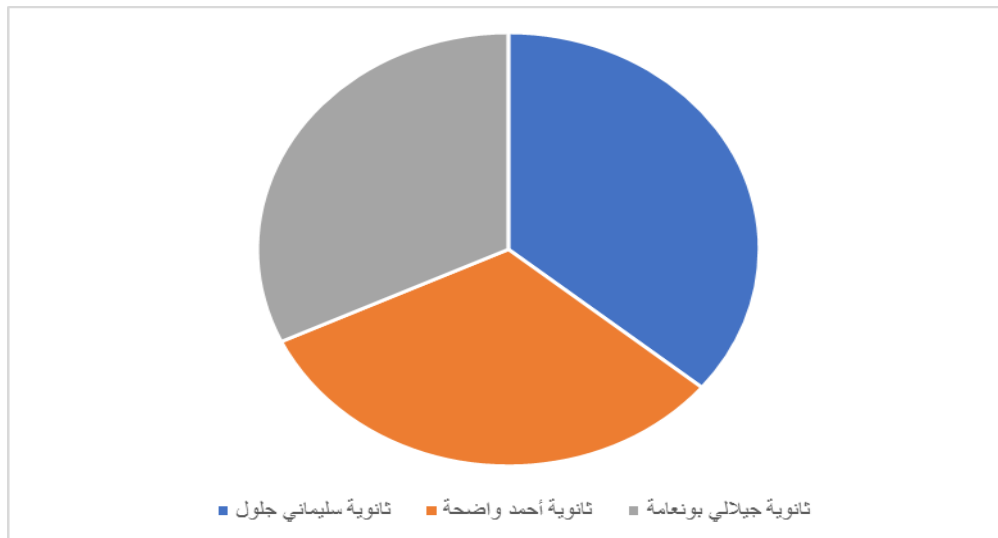
يتضح من خلال الشكل أن مجموع الاساتذة قد اتفقوا على انه يوجد اجماع بوجود صعوبات على ثلاث مستويات.

اما عن اساتذة المناطق النائية والشبه حضرية فكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم 07 يوضح نتائج الاستمارة الموجهة لأساتذة المناطق الريفية الخاصة بصعوبات التعلم

ثانوية سليمان جلول	ثانوية واضحة	أحمد ثانوية بونعامة	ثانوية جباللي	المجموع
3	3	3	9	المحور الأول
2	3	3	8	المحور الثاني
3	2	3	8	المحور الثالث

يتضح من الجدول التالي ايضا وجود اجماع هنا ايضا على أن هناك اجماع بوجود صعوبات على 3 المستويات التحصيل الدراسي والفهم الشفهي والتعبير الكتابي.



شكل رقم 11 يوضح نتائج الاستمارة الموجهة لأساتذة الارياف

يتضح من الجدول التالي ايضا وجود اجماع هنا ايضا على ان هناك اجماع بوجود صعوبات على 3 مستويات التحصيل الدراسي والفهم الشفهي والتعبير الكتابي.

2- عرض وتفسير نتائج الفرضية العامة والفرضيات الجزئية:

2-1- عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى

- عرض نتائج الفرضية الأولى

تفيد الفرضية الأولى بوجود صعوبات تعلم في اللغة الفرنسية على مستوى فهم اللغة الفرنسية عند تلاميذ المرحلة الثانوية في كلتا المنطقتين وبعد توزيع الاستبيان على التلاميذ كان حساب النتائج على الشكل التالي بعد التأكد من التجانس في المجموعتين:

حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري

جدول رقم 08 يوضح القيم الاحصائية النزعة المركزية

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
5.54	36.71	تلاميذ المدن
9.32	36.59	تلاميذ الأرياف

يتضح من الجدول التالي بان المتوسط الحسابي لتلاميذ المدن يبلغ 36.71 وهذا يدل على أن مجمل التلاميذ يعانون من اضطرابات وصعوبات في فهم اللغة الفرنسية ويبلغ الانحراف المعياري بين التلاميذ ب 5.54 وهذا ما يظهر بان انحراف تلاميذ المدن عن المتوسط الحسابي في صعوبات التي يعانون منها قد بلغ 5.54.

اما عن تلاميذ الأرياف فقد بلغ المتوسط الحسابي الخاص بصعوبة فهم اللغة الفرنسية 36.59 وهذا دليل واضح على أن مستوى الصعوبات جد مرتفع عند التلاميذ أما عن الانحراف المعياري فقد بلغ 9.32 اي مستوى الاختلاف بين التلاميذ الأرياف في

الصعوبات التي يعانون منها جد مرتفع وليس هناك قيم شاذة يمكن أن تؤثر على مستوى الانحراف المعياري.

تقدر القيمة العليا للاستبيان ب78 وهذا معناه بان التلاميذ يعانون من صعوبات حادة أما الصعوبات المتوسطة فقد قدرت ب 52 أما الصعوبات الخفيفة فقد قدرت ب 26 نقطة.

اما فيما يخص محور الفهم فقد بلغت القيمة العليا 48 أي التلاميذ يعانون من صعوبات حادة أما الصعوبات المتوسطة فقد بلغت 32 أما الخفيفة فقد بلغت 16 نقطة. ومن هنا نستنتج بان صعوبات الفهم عند تلاميذ المدن والأرياف تراوحت ما بين المتوسطة والحادة.

جدول رقم 09 يوضح القيم الخاصة بصعوبات الفهم

محور الاستبيان	القيمة العليا	القيمة المتوسطة	القيمة الدنيا
محور الفهم	48	32	16
نوع الصعوبات	صعوبات حادة	صعوبات المتوسطة	صعوبات خفيفة

-تفسير نتائج الفرضية الأولى:

تشير الفرضية الأولى بوجود صعوبات على مستوى فهم اللغة الفرنسية ومن نتائج المتحصل عليها ومقارنتها مع القيمة الكلية للاستبيان، في محور الفهم وجدنا بأن المتوسط الحسابي لتلاميذ المدن بلغ 33.61، وهذا ما يشير بوجود صعوبات متوسطة في الي فوق المتوسطة في فهم اللغة العربية، اذ أن قيمة الصعوبات المتوسطة في اللغة الفرنسية بلغ

33.61 وينحدر الانحراف المعياري إلى 4.54 وهذه قيمة غير كبيرة أي أنه لا توجد قيم شاذة تؤثر على قيمة المتوسط الحسابي.

أما فيما يخص تلاميذ الأرياف فكانت قيمة المتوسط الحسابي 36.59 وهذا دليل على وجود هنا أيضا صعوبات من متوسطة إلى فوق المتوسط في صعوبات الفهم اللغة الفرنسية وهذا مقارنة مع قيمة الأصلية التي تبلغ 32 درجة، أما فيما يخص الانحراف المعياري فقد بلغ 9.32، أي يمكن للمتوسط الحسابي أن ينحرف إلى غاية 9.32 درجة وهذا ما يدل على عدم وجود قيم شاذة هنا أيضا، هذا ما تتحكم فيه أيضا الفروق الفردية بين التلاميذ.

اذن يقدر المتوسط الحسابي لمجموع التلاميذ ب 35.68 أما الانحراف المعياري المجموع التلاميذ فهو ما يقارب 6.43 وهذا ما يوضح وجود صعوبات متوسطة المدى على مستوى فهم اللغة الفرنسية وهذا بالعودة إلى القيم الكلية للاستبيان وينحرف التلاميذ عن هذا المتوسط ب 6.43 درجة.

وهذا ما يتوافق مع الدراسة التي قام بها الاستاذ سيد احمد باره، في دراسته التي قام بها في 2003 حول العناصر اللسانية والمعرفية وتأثيرها على الفعالية اللغوية في مادة اللغة الفرنسية في المناطق النائية، وقد هدفت الدراسة إلى إبراز العلاقة بين ضعف الأداء في اللغة الفرنسية والممارسة اللسانية والمعرفية، وأيضا دراسة ظواهر الوضوح والانسجام عند هؤلاء التلاميذ، وقد خلصت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة بين الممارسة اللسانية والفعالية اللغوية وقد اشار إلى وجود صعوبات على مستوى الفهم في اللغة الفرنسية عند تلاميذ المناطق النائية والمناطق الحضرية.

وكذا نجد دراسة شعباني مليكة في دراسة ماجستير غير منشورة التي تناولت دور تدريس الفهم الشفهي في تطوير مفاهيم اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة السادسة، اذ اشارت

إلى وجود خلل في الفهم، وأن التلاميذ يعانون من صعوبات على مستوى اللغة الفرنسية تؤثر على مستواهم التعليمي وعلى تحصيلهم الدراسي.

ومن هنا يمكننا القول بأن فرضيتنا الجزئية الأولى قد تحققت، وبأن تلاميذ المرحلة الثانوية يعانون من صعوبات في فهم اللغة الفرنسية سواء على مستوى المناطق الريفية أو مناطق المدن.

2-2- عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية

- عرض نتائج الفرضية الثانية

تفيد الفرضية الثانية يعاني تلاميذ المرحلة الثانوية من صعوبات على مستوى إنتاج اللغة الفرنسية وللتحقق من هذه الفرضية كان لابد من حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للتلاميذ قيمة الكلية للاستبيان في محور انتاج اللغة الفرنسية.

جدول رقم 10 يوضح القيمة الكلية من صعوبات الانتاج اللغوي

محور الاستبيان	القيمة العليا	القيمة المتوسطة	القيمة الدنيا
محور الانتاج	30	20	10
نوع الصعوبات	صعوبات حادة	صعوبات المتوسطة	صعوبات خفيفة

أما عن القيم الخاصة بتلاميذ فكانت كالتالي:

جدول رقم 11 يوضح القيم الاحصائية للنزعة المركزية

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تلاميذ المدن	15.30	3.65
تلاميذ الأرياف	17.57	6.84

يتضح من الجدول التالي بان تلاميذ المرحلة الثانوية الذين يقطنون بالأرياف يعانون من صعوبات متوسطة المدى اذ بلغ المتوسط الحسابي 17.57 أما مستوى انحراف هذه القيم فقد قدر ب 6.84

أما عن تلاميذ المدن فنفس الشيء اذ يعانون من صعوبات متوسطة المدى اذ بلغ المتوسط الحسابي 15.30 وينحرف الانحراف المعياري ب 3.65.

- تفسير نتائج الفرضية الثانية

تشير الفرضية الثانية إلى أن: يعاني تلاميذ المرحلة الثانوية من صعوبات في انتاج اللغة الفرنسية وللتحقق من هذه الفرضية لابد من تفسير النتائج التي تحصلنا عليها وكانت كالتالي:

كان المتوسط الحسابي الخاص بصعوبات انتاج اللغة الفرنسية لدى تلاميذ المدن 15.30 ومقارنة بالقيمة الكلية للاستبيان فقد بلغت اعلى قيمة ب30 درجة اذ تعبر عن وجود اضطرابات حادة و 20 درجة تعبر عن صعوبات متوسطة اما القيمة الدنيا فقد بلغت 10 وحسب النتائج يمكن تصنيف النتائج المتحصل عليها بوصفها متوسطة وهذا استنادا للقيمة المتوسطة التي تبلغ 20 درجة اما انحراف التلاميذ عن هذه القيمة فقد بلغ 3.65.

أما قيمة المتوسط الحسابي عند تلاميذ الأرياف أو المناطق الريفية، قد بلغ 17.37 ومقارنة بالقيمة الإجمالية فهي متوسطة إذ تبلغ 20 درجة أما عن الانحراف المعياري فقد بلغ 6.84.

تقدر المتوسط الحسابي لصعوبات انتاج اللغة الفرنسية لدى جميع تلاميذ المرحلة الثانوية في المنطقتين الريفية والحضرية فقد بلغ 17.47 وهذا ما يتوافق مع القيمة المتوسطة للصعوبات في انتاج اللغة الفرنسية اما عن الانحراف المعياري الكلي عند جميع تلاميذ المنطقتين فقد بلغ 5.24 اي ان جميع التلاميذ ينحرفون عن القيمة 17.47 بمقدار 5.24.

تتوافق هذه النتيجة مع عدة دراسات، نذكر منها دراسة تناول شيغ ودان سنة 1979

(Ching et Dan) الأخطاء الناشئة عن صعوبات التفرقة بين الحروف المعكوسة لدى بعض الأطفال مثل صعوبة التفرقة بين الحروف (b.p.d.q) وذلك بهدف التحقق مما إذا كانت هذه الأخطاء تعتبر بمثابة مؤشرات تشخيصية لوجود خلل، وضيقي معين وهذا ما ينتج عنه صعوبات في إنتاج اللغة المراد تعلمها في المستقبل.

كما نجد أيضا دراسة سيد أحمد بارة على صعوبات تعلم اللغة الفرنسية سنة 2003 إذ وجد بأن التلاميذ الارياف يعانون من صعوبات أكثر من تلاميذ المناطق حضرية والشبه حضرية.

وكما نجد دراسة ابليلة رقية على صعوبات إنتاج اللغة الفرنسية في المناطق الريفية الصحراوية.

وفي النهاية نجد بأن فرضيتنا الثانية قد تحققت ويعاني حقا تلاميذ المرحلة الثانوية من صعوبات على مستوى إنتاج اللغة الفرنسية الا أن هذه الصعوبات تعتبر متوسطة المدى.

2-3- عرض تفسير نتائج الفرضية الثالثة

-عرض نتائج الفرضية الثالثة

تفيد الفرضية الثالثة إلى أنه توجد علاقة ارتباطية بين صعوبات فهم اللغة الفرنسية والتحصيل الدراسي.

واعتمدنا في التحقق من فرضية على حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الارتباط بيرسون وكانت النتائج كالتالي

جدول رقم (12) يوضح قيمة الارتباط بين تلاميذ المدن والتحصيل الدراسي

تلاميذ المدن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الارتباط r	نسبة الدلالة
التحصيل الدراسي	6.72	3.44	0.38	0.41
صعوبات فهم اللغة الفرنسية	36.71	5.54	0.39	0.41

يتضح من الجدول أن المتوسط الحسابي للتحصيل الدراسي في مادة اللغة الفرنسية كان 6.76 أما الانحراف المعياري فقد كان 3.49 أما عن صعوبات فهم اللغة الفرنسية فقد كان 36.71 وقد صنفناها ضمن الصعوبات المتوسطة.

وعن قيمة الارتباط فقد كان 0.39 وهذه النسبة دالة عند 0.41.

أما عن نتائج تلاميذ الأرياف فقد كانت كالتالي:

جدول رقم 13 يوضح قيمة الارتباط بين فهم اللغة الفرنسية عند تلاميذ الأرياف والتحصيل الدراسي

تلاميذ المدن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الارتباط r	نسبة الدلالة
التحصيل الدراسي	6.25	3.95	0.25	0.84
صعوبات فهم اللغة الفرنسية	36.29	9.43	0.25	0.84

يتضح من الجدول التالي أن المتوسط الحسابي للتحصيل الدراسي قدر بـ 6.25 أما الانحراف المعياري فقد انحراف بقيمة 3.95 أما عن صعوبات فهم اللغة الفرنسية فقد بلغ

المتوسط الحسابي 36.29 والانحراف المعياري 9.43 أما معامل الارتباط بيرسون فقد بلغ 0.25 عند نسبة دلالة 0.84.

-تفسير نتائج الفرضية الثالثة:

تشير هذه الفرضية إلى وجود علاقة ارتباطية ما بين صعوبات فهم اللغة الفرنسية والتحصيل الدراسي ومن خلال تفسيرنا لنتائج التي تحصلنا عليها وجدنا بأن المتوسط الحسابي التحصيل الدراسي لمجموع تلاميذ الثانوية المصنفة في منطقة المدن بلغ 6.76 وانحراف المعياري بلغ 3.49 أما عن تلاميذ الأرياف فقد بلغ 6.25 وانحراف معياري بلغ 3.95.

ونستخلص بأن المتوسط الحسابي لمجموع كل التلاميذ هو 6.50 أما عن الانحراف المعياري فقد بلغ 5.46 وهذا ما يدل على أن التحصيل الدراسي في مادة اللغة الفرنسية للتلاميذ منخفض، ويبتعد مجموع كل التلاميذ في المنطقتين ب 5.46 نقطة عن المتوسط الحسابي فقط.

أما عن الارتباط، فيوجد ارتباط الا أنه ضعيف، إذ يبلغ الارتباط ما بين صعوبات فهم اللغة الفرنسية والتحصيل الدراسي في المادة عند تلاميذ المدن ب 0.39 ونسبة دلالاته عند 0.41، أما عن الارتباط عند تلاميذ الأرياف فقد بلغت نسبة الارتباط 0.25 عند نسبة دلالة 0.84.

ويعود ضعف العلاقة ما بين صعوبات فهم اللغة الفرنسية والتحصيل الدراسي الي تدخل مجموعة من العوامل منها طبيعة العلاقة بين التحصيل في القراءة من جهة والتكيف الاجتماعي من جهة أخرى حسب دراسة قام بها سلامر سنة 1983 إذ يؤكد على أن التحصيل الدراسي يتأثر بالقراءة و يتأثر بالتكيف للتلميذ، كما يري والاس سنة 1985 Wablace أن العلاقة بين مستوى التحصيل الدراسي في اللغة الفرنسية وبعض العوامل إذ

هدفت الدراسة إلى استقصاء العلاقة بين العوامل الأربعة، مستوى المعلمين، النظرة المستقبلية، التكيف الأكاديمي، وقد تكونت العينة من طلبة مختلفي المستوى.

وأظهرت نتائج الدراسة عن تكيف وإنسجام مع المعلمين عند الطلبة ذوي التحصيل المرتفع وإنعدامه مع ذوي التحصيل المنخفض.

كما نجد دراسة رزق إبراهيم ليلة سنة (1996) إلى العلاقة بين الطموح والتحصيل الدراسي في اللغة الفرنسية، وكانت عينة الدراسة من الطلبة النجباء والمتفوقين وبلغ عددهم (280) وقد بينت النتائج أن هناك فروق جوهرية في مستوى الطموح بعد الخبرة لصالح الطلبة، وفروق جوهرية بين الطلبة والطالبات في التحصيل الدراسي لصالح الطلبة، ولا علاقة بين العمر وبين مستوى الطموح.

ومن هنا نجد بأن الفرضية الثالثة التي تقر بوجود علاقة ارتباطية بين التحصيل الدراسي وصعوبات فهم اللغة الفرنسية لم تحققت لأن الارتباط كان ضعيف وغير دالة وهذا نتيجة لتدخل مجموعة من عوامل أثرت على التحصيل الدراسي لمجموع التلاميذ.

4-2 عرض وتفسير نتائج الفرضية الرابعة

- عرض نتائج الفرضية الرابعة

نقر الفرضية الرابعة بوجود علاقة ارتباطية بين التحصيل الدراسي وصعوبة فهم اللغة الفرنسية وبعد تطبيقنا للاستبيان كانت النتائج كالتالي:

جدول رقم 14 يوضح قيمة الارتباط بين انتاج اللغة الفرنسية والتحصيل الدراسي في المادة عند تلاميذ المدن

تلاميذ المدن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الارتباط r معامل بيرسون	نسبة الدلالة
التحصيل الدراسي	6.72	3.43	0.12	0.76
صعوبات فهم اللغة الفرنسية	17.49	3.68	0.12	0.76

يتضح من الجدول أن المتوسط الحسابي للتحصيل الدراسي في مادة اللغة الفرنسية كان 6.76 وانحراف معياري قدر ب 3.49.

أما عن صعوبات انتاج اللغة الفرنسية فقد بلغ 17.49 وانحراف معياري بلغ 3.68 وعن عملية الارتباط بيرسون فقد كانت نسبة الارتباط 0.12 عند مستوى دلالة يقدر ب 0.76.

- تفسير نتائج الفرضية الرابعة:

تفيد الفرضية الرابعة بوجود علاقة ارتباطية ما بين صعوبات انتاج اللغة الفرنسية والتحصيل الدراسي في المادة.

وكقراءة للنتائج التي تحصلنا عليها، نجد بأن هناك علاقة ارتباطية ما بين الصعوبة في انتاج اللغة الفرنسية والتحصيل الدراسي، وقد بلغت العلاقة الارتباطية عند تلاميذ المدن قد بلغت 0.14 عند درجة دلالة 0.76، وهنا نلاحظ بان العلاقة ضعيفة و ان هذه العلاقة

دالة عند 0.76، ويتضح من خلال هذه النتيجة بأن هناك عوامل أخرى غير الصعوبة في انتاج اللغة الفرنسية.

أما عن العلاقة الارتباطية بين الصعوبة في انتاج اللغة الفرنسية والتحصيل الدراسي المادة اللغة الفرنسية الخاص بفئة تلاميذ الارياف 0.37 وعند مستوى دلالة 0.41 ويظهر من هنا أيضا اختلاط عدة عوامل أدت إلى تدهور التحصيل الدراسي وأن العلاقة مع الصعوبات انتاج اللغة الفرنسية ضعيفة نوعا ما.

تتوافق دراستنا وعدة دراسات أخرى تؤكد هذه النتيجة منها دراسة سعاد سليمان سنة 1999 تحت عنوان مستوى التحصيل في اللغة الفرنسية وعلاقتها بكل من متغيرات الجنس والفصل الدراسي والمعدل التحصيلي العام والموقع السكني، وهدفت الدراسة هذه إلى التعرف على مستوى التحصيل في اللغة الفرنسية وعلاقتها بمتغيرات الجنس والصف الدراسي والتحصيل الدراسي تألفت العينة من 1226 تلميذ وتلميذة من المدارس الابتدائية في مختلف الإمارات العربية المتحدة، واستخدمت الباحثة مقياس التوافق وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل العام عند المتمدرسين في الفصل الواحد تبعا لمتغير الجنس ولصالح الذكور ويتضح هنا بان عامل الجنس والفصل الدراسي والمعدل التحصيلي العام والموقع السكني تلعب دور في ارتفاع وانخفاض التحصيل الدراسي. ونجد دراسة أخرى وهي دراسة محمد جعفر الليل سنة 1993 لبعض المتغيرات المرتبطة بالتوافق مع المجتمع، وهدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الفروق في التوافق مع المجتمع في المملكة العربية السعودية وهذا وفقا للمتغيرات التالية: الجنس والحالة الاجتماعية والجنسية ومكان الإقامة، والمستوى الدراسي، وكانت العينة حوالي 200 طالب وطالبة اختاروا بطريقة عشوائية، وصمم محمد جعفر إستبيان تضمن (44) فقرة، ولم تظهر نتائج الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق مع المجتمع وفق متغيرات المستوى الدراسي، والحالة الاجتماعية والجنسية، والكلية، فكانت الفروق فيما يتعلق بمكان الإقامة بين المقيمين داخل المدينة

وخارجها لصالح المقيمين داخل المدينة وأظهرت الدراسة أيضا فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة والطالبات في درجة التوافق مع المجتمع لصالح الطالبات، ويتضح هنا أيضا بان تدخل عوامل التوافق مع المجتمع ومكان الإقامة داخل وخارج المدينة يتدخل في مستوى التحصيل الدراسي وفي صعوبات التعلم.

ومن هنا قد تحققت الفرضية الرابعة بوجود علاقة ارتباطية فيما بين انتاج اللغة الفرنسية والتحصيل الدراسي في مادة اللغة الفرنسية.

2-5 - عرض وتفسير نتائج الفرضية الخامسة

- عرض نتائج الفرضية الخامسة

تشير الفرضية الخامسة إلى أن هناك فروق بين تلاميذ الأرياف، وتلاميذ المدن في تحصيل اللغة الفرنسية.

وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم 15 يوضح الفروق في التحصيل الدراسي لتلاميذ المدن والارياف

المتوسط الحسابي تلاميذ المدن	المتوسط الحسابي تلاميذ الارياف	T teste الفروق	نسبة الدلالة
7.56	6.72	10.94	0.05

يتضح من الجدول التالي بان المتوسط الحسابي لتلاميذ المدن قد بلغ 7.56 من 20 وهذا يعتبر منخفض باعتبار المتوسط يبلغ 10 من 20 وهذا بالنسبة لتلاميذ المدن اما تلاميذ الارياف فقد بلغ المتوسط الحسابي لهم 6.72 من 20 وهذا الاخير هو الاخر يعتبر منخفض وضعيف.

اما بالنسبة للفروق فقد بلغت نسبة الفروق 10.95 وهي دالة عند نسبة 0.05 وهذا دليل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي للغة الفرنسية بين تلاميذ المدن والأرياف لصالح تلاميذ المدن.

- تفسير نتائج الفرضية الخامسة

تشير الفرضية الخامسة إلى أن هناك فروق بين تلاميذ الأرياف وتلاميذ المدن في تحصيل اللغة الفرنسية.

وحسب النتائج المتحصل عليها فان نسبة الفروق قد بلغت 10.95 وهذه القيمة دالة عند 0.05 أما المتوسطات الحسابية فقد بلغت 6.76 لتلاميذ الأرياف و 7.56 ومن هنا يتضح بان التحصيل في مادة اللغة الفرنسية مخفض في كلتا المجموعتين الا أن الانخفاض اكثر لدى تلاميذ الأرياف.

وهذا الانخفاض يعود لعدة أسباب منها طبيعة المنطقة الريفية النائية وعدم كفاءة الأساتذة اذ كان معظم التلاميذ لا يدرسون اللغة الفرنسية بحكم عدم وجود اساتذة وعدم استقرار في الأوضاع الأمنية بسبب الارهاب في تلك المنطقة.

وسوء التواصل الاسري بسبب الخوف وحالات الفقر التي تعاني منها المنطقة، ويتوافق مع دراسة أحمد السيد، حول صعوبات التعلم وعلاقتها بالتكيف الأسري والمدرسي لدى الطلبة في المرحلة الابتدائية، وتهدف هذه الدراسة إلى معرفة توافق الطلبة أسريا ومدرسية في مصر، وذلك باستخدام مقياس التكيف والتعلم واللغة الفرنسية واستخدم أدوات تحليلية، ومن خلال دراسة حالتهم، وكذلك أثر الجنس على كل منهما، توصل إلى أن التكيف الأسري والتكيف المدرسي وعلاقة ارتباطية وصعوبات التعلم.

وبالإضافة إلى ان الممارسة اللغوية اذ معظم سكان المنطقة يتكلمون اللغة الأمازيغية الشلحية بالإضافة إلى اللغة العربية العامية، وهذا ما يؤدي سوء التوافق اللغوي للتلاميذ.

بالإضافة إلى الدراسات التي قام بها بارة سيد أحمد بارة سنة 2003 حول العناصر اللسانية والمعرفية وتأثيرها على الفعالية اللغوية في مادة اللغة الفرنسية في المناطق النائية، وقد هدفت الدراسة إلى إبراز العلاقة بين ضعف الأداء في اللغة الفرنسية والممارسة اللسانية والمعرفية، وأيضاً دراسة ظواهر الوضوح والانسجام عند هؤلاء التلاميذ وقد خلصت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة بين الممارسة اللسانية والفعالية اللغوية.

وأخيراً يمكننا القول الفرضية الخامسة قد تحقق بان هناك فروق ذات دلالة احصائية بين تلاميذ المدن والارياف في التحصيل الدراسي.

2-6 - عرض وتفسير نتائج الفرضية السادسة

- عرض نتائج الفرضية السادسة

تشير الفرضية هل هناك فروق بين تلاميذ الأرياف وتلاميذ المدن على مستوى فهم اللغة الفرنسية، وكانت النتائج كالتالي بعد تطبيق اختبار t للفروق.

جدول رقم 16 يوضح الفروق بين تلاميذ المدن وتلاميذ الأرياف في فهم اللغة الفرنسية

المتوسط الحسابي لتلاميذ المدن	المتوسط الحسابي لتلاميذ الأرياف	الانحراف المعياري لتلاميذ المدن	الانحراف المعياري لتلاميذ الأرياف	T الفرق بين تلاميذ المدن والأرياف	نسبة الدلالة
36.71	36.96	5.54	9.41	2.99	0.33

من خلال الجدول التالي يتضح بأن المتوسط الحسابي لفهم تلاميذ المدن هو 36.71 أما الفهم عند تلاميذ الأرياف فقد بلغ 36.96 أما الأحراف المعياري فقد بلغ بالنسبة للمدن 5.54 أما الأرياف فقد بلغ 9.41 وبالنسبة للفروق قد بلغت 2.99 وهي دالة احصائياً عند 0.33.

- تفسير نتائج الفرضية السادسة

من خلال قراءتنا لنتائج الجدول يتضح بأن المتوسط الحسابي عند تلاميذ المدن قد بلغ 36.71 أما عن تلاميذ الأرياف فقد بلغ 36.96 وتعتبر هذه المتوسطات هي متوسط اجابات التلاميذ في الاستبيان خاص بصعوبات تعلم اللغة الفرنسية المقدم لهم والنتائج تظهر بأن التلاميذ يعانون من صعوبات في فهم اللغة الفرنسية.

ام فيما يخص الانحراف المعياري فقد بلغ 5.54 و 9.41 بالنسبة للقيمة الأولى فتعود لتلاميذ المدن والقيمة الثانية للأرياف وما يتضح بان التلاميذ ينحرفون عن قيمة المتوسط الحسابي.

كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند نسبة 0.03 وتقدر النسبة ب 2.99 لصالح تلاميذ الأرياف وهذا اذا عدنا إلى المتوسطات كانت متقاربة أما الانحرافات المعيارية فهي كبيرة عند تلاميذ الأرياف التي وصلت إلى 9.41 وتعود هذه الفروق إلى وجود صعوبات فهم وتختلف هذه الصعوبات حسب الفروق الفردية بين التلاميذ وخاصة فيما يخص عامل القلق اذ يختلف مستوى القلق عند التلاميذ وهذا ما اشارت اليه دراسة دومكي وهيبديريك سنة 1980 (Dumké et Hebdrík) وكانت حول أثر اختلاف أساليب المعاونة والمساعدة على تكوين شخصية التلاميذ الذين لديهم صعوبات في التعلم، وقد أجريت هذه الدراسة على مشكل أساسي هو أن التلاميذ الذين يواجهون بعض صعوبات التعلم عادة ما يكونون أكثر شعورا بالقلق، وأكثر حاجة إلى الاهتمام بهم من الآخرين، وقد استخدمنا في هذه الدراسة ثلاث أساليب من المعاونة والمساعدة لمعرفة نتائجها على سلوك الأطفال وقد تبين لدى هؤلاء الأطفال عندما وصلوا إلى مستوى السنة الرابعة ابتدائي أن النتائج قد دعمت الافتراض الرئيسي، وانخفض مستوى القلق، والحاجة إلى الشعور بالاهتمام من الآخرين عندما استخدمت مع الأطفال أساليب المعاونة بشكل عام ومنظم.

كما تناولت هذه الدراسة إعداد برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية اللازمة التحقيق عملية التفاعل الاجتماعي مع الآخرين.

كما أن الفروق الفردية بين تلاميذ الأرياف في فهم اللغة الفرنسية يمكن أن تعود إلى نوعية المساعدة التي يتلقاها التلاميذ خارج الحصص التدريسية وهذا ما اشار اليه دائما دومكي وهيبديريك سنة 1980 (Dumké et Hebdrík) وكانت حول أثر البرنامج التدريب على عينة الدراسة في مهارة المشاركة في مجالات النشاط المدرسي، كذلك البرنامج في

تحسين مهارات التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، وكذلك تكرار ممارستها في المواقف الجديدة كما تبين أن المستوى الأكاديمي العام قد تحسن بشكل ملحوظ لدى هؤلاء الأطفال. وفي الأخير يمكننا القول بأن الفرضية السادسة قد تحققت ويوجد فروق بين تلاميذ الأرياف والمدن في فهم اللغة الفرنسية.

7-2 عرض وتفسير نتائج الفرضية السابعة

- عرض نتائج الفرضية السابعة

تفيد الفرضية السابعة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأرياف وتلاميذ المدن على مستوى إنتاج اللغة الفرنسية.

وبعد تطبيق الأساليب الإحصائية في نظام spss تحصلنا على النتائج التالية في حساب t للفروق.

جدول رقم 17 يوضح قيمة الفروق بين تلاميذ المدن والارياف في انتاج اللغة الفرنسية

المتوسط الحسابي لتلاميذ المدن	المتوسط الحسابي لتلاميذ الأرياف	الانحراف المعياري لتلاميذ المدن	الانحراف المعياري لتلاميذ الأرياف	T الفروق بين تلاميذ المدن والارياف	نسبة الدلالة
17.47	17.33	0.17	0.32	0.36	0.71

من خلال النتائج المتحصل عليها نجد المتوسط الحسابي لتلاميذ المدن في انتاج اللغة الفرنسية بلغ 17.47 اما الانحراف المعياري الخاص بهذه الفئة هو 0.32 أما المتوسط الحسابي لتلاميذ الأرياف في انتاج اللغة الفرنسية بلغ هو الآخر 17.33 أما الانحراف المعياري 0.36

وعند حساب T للفروق بين تلاميذ المدن وتلاميذ الأرياف بلغ 0.36 وهذه القيمة دالة عند 0.71.

-تفسير نتائج الفرضية السابعة

تفيد الفرضية السابعة إلى وجود فروق بين تلاميذ المدن وتلاميذ الأرياف في إنتاج اللغة الفرنسية وحسب نتائج الفرضية نجد بأن مستوى الفروق بين المجموعتين بلغ 0.36 ونسبة دلالة 0.71.

وهذه الفروق حسب ما نلاحظ أن نسبة الفروق ضعيفة وغير دالة عند نسبة 0.01 أو 0.05 ومن هنا نجد اكل التلاميذ يعانون من صعوبات على مستوى إنتاج اللغة اي إنتاج المفردات باللغة الفرنسية لدى كل من المجموعتين، وهذا يعود إلى فقر الرصيد اللغوي عند التلاميذ.

ونجد هذه النتيجة تتوافق مع دراسة سيد احمد بارة حول وتأثير على الفعالية اللغوية في مادة اللغة الفرنسية في المناطق النائية، وقد هدفت الدراسة إلى إبراز العلاقة بين ضعف الأداء في اللغة الفرنسية والممارسة اللسانية والمعرفية، وأيضا دراسة ظواهر الوضوح والانسجام عند هؤلاء التلاميذ وقد خلصت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة بين الممارسة اللسانية والفعالية اللغوية.

اذ تشير هذه الدراسة إلى أن الممارسة اللسانية والفاعلية اللغوية تؤثر بشكل تبادلي إذ أن نقص الفاعلية يؤدي إلى عدم اكتساب المفردات التي تساعده في هذه الممارسة اللغوية.

وفي الأخير يمكن أن نقول بأننا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تفيد بعدم وجود فروق بين تلاميذ المدن وتلاميذ الأرياف في إنتاج اللغة الفرنسية.

-الاستنتاج العام

خلال إطلاعنا على الدراسات السابقة التي أنجزت في مجال علم النفس المعرفي وعلم النفس المدرسي وبالتحديد الدراسات الخاصة باستخدام التلميذ لقدراته المعرفية العليا وخاصة الإدراك وآثار ذلك على المردود التعليمي أو التحصيل الدراسي وجدنا اتفاق بين مختلف الباحثين في المجال التطبيقي بأن التلاميذ يعانون من صعوبات في التعلم وخاصة اللغات الأجنبية منها اللغة الفرنسية والتي تعد موضوع دراستنا وإن التلميذ كلما استخدم قدراته المعرفية العليا واعتمد عليها كان تحصيله الدراسي أفضل وأحسن وأقوى.

ويتضح من خلال نتائج الدراسة الحالية، الصعوبات في تعلم اللغة الفرنسية التي يعاني منها كل التلاميذ سواء كانوا يزاولون دراستهم في المناطق الحضرية والمناطق الريفية، إلا أن الصعوبات تظهر بحدة في المناطق النائية والريفية.

وقد أظهرت نتائج دراستنا ما يلي:

- 1- يعاني تلاميذ المرحلة الثانوية من صعوبات على مستوى الفهم اللغوي للغة الفرنسية.
- 2- يعاني تلاميذ المرحلة الثانوية من صعوبات على مستوى إنتاج اللغوي والكتابي للغة الفرنسية.
- 3- عدم مقدرة التلاميذ على دمج واستعمال تعلماته في المدرسة داخل حياته اليومية.
- 4- صعوبة في تفريق بين الحروف في اللغة الفرنسية.
- 5- صعوبة في استعمال الزمن مثل passé composé
- 6- أخطاء كتابية كبيرة أثناء الإنتاج السمعي الكتابي للغة الفرنسية .
- 7- صعوبة في استعمال القواعد خلال الإنتاج اللغوي و الشفهي و الكتابي للغة الفرنسية.

ومن خلال تحقق فرضياتنا الجزئية يمكننا القول بان فرضيتنا العامة التي تفيد بأنه يعاني تلاميذ المرحلة الثانوية من صعوبات في تعلم اللغة الفرنسية .

ويظهر وتتجلى هذه الصعوبات من خلال عدم إدراك التلميذ لما يكتسبه من المنهاج المدرسي وهذا ما ينتج عنه سوء في التحصيل الدراسي لمادة اللغة الفرنسية.

خاتمة

الخاتمة

تناولت دراستنا الحالية أحد المشاكل العويصة التي تعاني منها المنظومة التربوية وهو صعوبات تعلم اللغة الفرنسية وخاصة الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ الذين يقطنون بالمناطق النائية وهذا ما يبرز في واقعنا وهو سوء التحصيل الدراسي في مادة اللغة الفرنسية.

وتتجلى أهمية دراستنا في اظهار مجموع صعوبات تعلم اللغة الفرنسية التي يعاني منها التلاميذ في المرحلة الثانوية سواء أكان هؤلاء التلاميذ من يزاولون دراستهم في المناطق الحضرية او في المناطق الريفية والنائية وكذا اظهار على أي صعيد تكون هذه الصعوبات التعليمية الاكاديمية اما في مجال الانتاج او الفهم وكيف تؤثر هذه الصعوبات على التحصيل الدراسي

ومن هنا تحددت مشكلة دراستنا في التساؤل التالي:

هل يعاني تلاميذ المرحلة الثانوية من صعوبات في تعلم اللغة الفرنسية ؟

وقد اعتمدنا على كل من المنهج الوصفي وهذا لاختبار فرضيات دراستنا وتمثلت الأدوات المستعملة في دراستنا في الاستبيان المقدم للتلاميذ واستمارة المقدمة للأساتذة.

ومن خلال هذه الإجابات استخرجنا اهم الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ في مجال فهم اللغة الفرنسية ومجال إنتاجها أيضا.

كما اعتمدنا في دراستنا على التحليل الإحصائي للبيانات باستعمال الارتباطات والفروق بين المجموعتين أي تلاميذ المدن وتلاميذ الأرياف.

وفي النهاية وبعد اختبار فرضياتنا اتضح أن كل من تلاميذ المدن وتلاميذ الأرياف يعانون من صعوبات على مستوى إنتاج وفهم اللغة الفرنسية، وأن هذه الصعوبات تؤثر على التحصيل الدراسي في مادة اللغة الفرنسية.

في النهاية على التلميذ توظيف قدراته المعرفية في تجاوز الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ في اكتساب موضوع معين وفي اكتساب تعلمات وقواعد خاصة باكتساب لغة معينة وهذا للنهوض بتحصيله الدراسي في المادة خاصة وفي تحصيله الدراسي عامة.

الاقتراحات و التوصيات

اقترح برنامج ارشادي لتعلم اللغة الفرنسية

يعتمد البرنامج الارشادي على الخطوات التالية

- اختبار قبلي تحصيلي في مادة اللغة الفرنسية.

- برنامج إرشادي لتدريس اللغة الفرنسية في المرحلة الثانوية.

- اختبار بعدي تحصيلي في مادة اللغة الفرنسية.

- كيفية إجراء الاختبار

يعتمد هذا البرنامج على جعل التلميذ يدرك كيفية ادارة النص من طرف الأستاذ أي كيف يقوم بتقسيم النص وكيف يستخرج الكلمات المفتاحية للنص وكيف يقوم باستخراج الزمن المستعمل في سرد النص وطرح الأسئلة الخاصة بالفهم والخاصة بتصريف الأفعال وتركيب الجمل في صيغتين مختلفتين.

ويبقى هذا البرنامج اقترح قابل للدراسة أكثر لان هدف الدراسة هو الكشف عن الصعوبات التي يعاني منها تلاميذ المرحلة الثانوية في اكتساب اللغة الفرنسية وخاصة تلاميذ المناطق الريفية، والهدف من البرنامج الارشادي هو جعل التلميذ يدرك خطوات تعلمه ويعبر عن تلك التعلمات في مختلف المواقف الحياتية والموضوع قابل للدراسة أكثر قابلة للدراسة.

- معرفة مستوى الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ في اكتساب اللغة الفرنسية وعند كل التلاميذ.

- معرفة الصعوبات التي يعاني منها تلاميذ الريف خاصة في مجال انتاج وفهم اللغة الفرنسية وكيف تؤثر هذه الصعوبات على تحصيلهم الدراسي.

-
- توسيع مجال دراسة اللغات الأجنبية من المرحلة الابتدائية.
 - إعادة النظر في تكوين المعلمين.
 - فتح المجال الدراسات في مجال صعوبات تعلم اللغات لتعديل المناهج الدراسية في ميدان اكتساب اللغات الأجنبية.
 - اقتراح برامج ارشادية لمساعدة هذه الفئة لتخطي الصعوبات التي يعانون منها.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

المراجع اللغة العربية

- 1- إبراهيم احمد مسلم، (1991)، الجديد في أساليب التدريس، ط1، دار البشير للنشر والتوزيع، عمان الاردن.
- 2- إبراهيم بسيوني عميرة، (1982)، فتحي الذيب، تدريس العلوم والتربية العلمية، دار المعارف، القاهرة، مصر.
- 3- إبراهيم ناصر، (1997)، مقدمة في التربية، ط2، دار البشير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 4- إبراهيم عصمت مطاوع، (2002) التنمية البشرية بالتعليم والتعلم في الوطن العربي. دار الفكر العربي. القاهرة مصر.
- 5- أبو الفتوح رضوان، (1978) المدرس في المدرسة والمجتمع، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- 6- أبو الطالب محمد سعيد، (1995) علم التربية في التعليم العالي، الجزء الأول، جامعة بغداد.
- 7- احمد أبو هلاله، (1979) تحليل عملية التدريس، مكتبة النهضة المصرية، مصر.
- 8- احمد زكي صالح، (1971)، نظريات التعلم، مكتبة النهضة المصرية، مصر.
- 9- الدمرداش سرحان ومنير كاملن، (1996)، المناهج، ط2، القاهرة، مصر.
- 10- بشير عبد الرحيم الكلوب، (1977)، الوسائل التعليمية إعدادها وطرق استعمالها، ط3، دار علم للملايين، بيروت، لبنان.
- 11- تعوينات علي، (2009)، البطاء التعليمي وعلاجه من خلال أساسيات التعليم والتعلم، كنوز الحكمة، الجزائر.
- 12- جابر احمد جابر، (1989)، مهارات التدريس، دار النهضة العربية القاهرة مصر.

- 13- جابر عبد الحميد جابر، (1978)، سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم، ط4، دار النهضة العربية، مصر.
- 14- جابر عبد الحميد، (1999)، استراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- 15- جبريل بشارة، (1986)، تكوين المعلم العربي والثورة العلمية والتكنولوجية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ط1، بيروت، لبنان.
- 16- جودت عزت عطوي، (2004)، الإدارة التعليمية والإشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.
- 17- حنا غالب، (1970)، التربية المتجددة وأركانها، ط2، دار الكتاب اللبناني، لبنان.
- 18- حسن حسين زيتون، (2001)، مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس، عالم للكتب، القاهرة، مصر.
- 19- رمزية الغريب، (1975)، التعلم دراسة نفسية تفسيرية توجيهية، مكتبة الانجلو مصرية مصر.
- 20- راجح احمد عزت، (1994)، أصول علم النفس، دار المعارف، القاهرة، مصر.
- 21- زكريا محمد الطاهر، (1999)، مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط1، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.
- 22- سامي محمد ملحم، (2002)، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، كلية العلوم التربوية، الأردن.
- 23- سعيد إسماعيل القاضي، (2004)، التربية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة، ط1، عالم الكتب.
- 24- سلمان عاشور الزبيدي، (1999)، المبادئ الأساسية في طرق التدريس العامة، ط1، الشركة العامة للطباعة والورق، طرابلس، ليبيا.

- 25- سماح رافع محمد، (1976)، تدريس المواد الفلسفية، دار المعارف، مصر.
- 26- سيد خير الله، (1981)، علم النفس التربوي أسسه النظرية والتجريبية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
- 27- صالح عبد العزيز، (1969)، التربية وطرق التدريس، دار المعارف، مصر. 28- صالح محمد علي أبو جادو، (1985)، علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان، الأردن.
- 29- كريمان برير، (2001)، التعليم المستقبلي للأطفال دراسات وبحوث، عالم للكتب، القاهرة، مصر.
- 30- كمال عبد الحميد زيتون، (2002)، التدريس نماذج ومهاراته، دار عالم الكتب والقاهرة، مصر.
- 31- عادل أو العز سلامة وزملاءه، (2005)، طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 32- عبد الحميد الصقار، (1967)، أصول تدريس الرياضيات المدرسية، بغداد.
- 33- عبد الحميد الفايد، (1975)، الرائد التربية العامة وأصول التدريس، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان.
- 34- عبد الرحمن صالح عبد الله، (1997)، التربية العلمية أهدافها ومبادئها، ط2، دار البشير للنشر والتوزيع، الأردن.
- 35- عبد الرحمن عبد السلام جامل، (2002)، طرق التدريس العامة، ط3، دار المناهج، عمان الأردن..
- 36- عبد الرحمن العشوي، (2009)، علم النفس المدرسي، علم النفس في خدمة المدرسة الحديثة، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
- 37- عبد العزيز القوصي، (1952)، أسس الصحة النفسية، دار المعارف، القاهرة.

- 38- عبد الله عمر الفرا، (2003)، المرشد الحديث في التربية العلمية والتدريس المصغر، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 39- عزت جرادات، (1984)، التدريس الفعال، ط2، المكتبة التربوية المعاصرة، الأردن.
- 40- غانم سعيد شريف العبيدي، (1981)، أساليب القياس والتقويم في التربية والتعليم، دار العلوم للطباعة والنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- 41- غسان محمد صادق، (1988)، الاتجاهات الحديثة في طرق تدريس التربية الرياضية، جامعة بغداد.
- 42- فؤاد ابو حطب، (1980)، علم النفس التربوي، ط2، مكتبة الأنجلو المصرية.
- 43- فارعة حسن محمد، (1986)، المعلم وإدارة الفصل، مؤسسة الخليج العربي.
- 44- فريد كامل أبو زينة، (1982)، الرياضيات مناهجها وأصول تدريسها، دار الفرقان، عمان الاردن.
- 45- فكر حسن ريان، (1971)، التدريس أهدافه أسسه أساليب تقويم نتائجه وتطبيقاته، ط2، دار الفرقان، عمان، الأردن.
- 46- مجدي احمد محمد عبد الله، (1999)، علم النفس العام، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر.
- 47- محمد احمد موسى، (1985)، التربية ومجالات التنمية في الإنماء التربوي، مكتبة وهبة، ط1، الأزهر، مصر.
- 48- محمد الدريح، (2004)، تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، ط2، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، الرباط
- 49- محمد الهادي عفيفي، (1978)، في أصول التربية الأصول الفلسفية للتربية، المكتبة الأنجلو مصرية.

- 50- محمد حسن العميرة، (1999)، أصول التربية، التاريخية والاجتماعية والنفسية والفلسفية، دار المسيرة نعمان، الأردن.
- 51- محمد رفعت رمضان، (1973)، أصول التربية وعلم النفس، طه، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- 52- محمد زياد حمدان، (1988)، التدريس المعاصر تطورات وأصوله وعناصره وطرقه، دار التربية الحديثة، عمان الأردن.
- 53- محمد زياد حمدان، (1981)، طرق منهجية بالتدريس الحديث، دار التربية الحديثة، عمان.
- 54- محمد عبد العليم مرسى، (1985)، المعلم والمناهج وطرق التدريس، ط1، عالم الكتب الرياض.
- 55- محمد عطية الابراشي، (1985)، التربية الإسلامية و فلاسفتها، ط 2، القاهرة، عيسى البابي الحلبي وشركاؤه.
- 56- محمد محمود الحلية، (1998)، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، ط 1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن.
- 57- محمد منير مرسى، (1974)، ادارة وتنظيم التعليم العام، القاهرة، عالم الكتب.
- 58- محمد هاشم الفالوقي، (1987)، اتجاهات حديثة في التربية، ط1، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع و الإعلان، مصر.
- 59- محسن علي عطية، (2009)، تنظيم بيئة التعلم، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 60- محي الدين توق، (1995)، محمد عبد الرحمان عدس، اساسيات علم النفس التربوي، مركز الكتاب الأردني.
- 61- محي الدين توق، (1978)، نحو نظرية التدريس، مجلة التربية القطرية، العدد 29.

- 62- مصطفى بدران و اخرون، (1959)، الوسائل التعليمية، الأنجلو المصرية.
- 63- مصطفى فهمي، (1975)، علم النفس اصوله وتطبيقاته التربوية، مكتبة الخانجي القاهرة.
- 64- نعمان شحادة، (2009)، التعلم والتقويم الأكاديمي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 65- نعيم الرفاعي، (2003)، الصحة النفسية، دراسة في سيكولوجية التكيف، ط 9، جامعة دمشق، سوريا.
- 66- وائل محمد مسعود، (2001)، أساليب تعامل المعلمين مع السلوك غير الملائم في فصول الدمج. قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية..
- 67- وافي مرعي، (1985)، إدارة الصف وتنظيمه، دار البشير للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
- 68- وزارة التربية الوطنية، دليل المعلم للغة الفرنسية (2019)، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر.
- 69- هدي ناشف، (1987)، استراتيجيات التعلم والتعليم في الطفولة المبكرة. دار الفكر العربي القاهرة مصر.
- 70- يحيى حامد هندام، (1982)، تدريس الرياضيات، دار النهضة العربية مصر.
- 71- يوسف قطامي، (1989)، سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي، ط 1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

مراجع اللغة الفرنسية:

- 71-Alain Beaudot, La créativité a l'école, édition PUF, France ,1980.
- 72 -B.F Skinner, la révolution scientifique de l'enseignement, édition Margada, Bruxelles, 1969.
- 73-François Mariet, l'enfant la famille et l'école, les éditions ESF, France, 1981.
- 74 -G.B. Soubirant, la réadaptation scolaire, édition Doin, France, 1974.
- 75-Michel Lobrot, les effets de l'éducation, les éditions ESF , France, 1974.
- 76-Michel Lobrot, La pédagogie institutionnelle: l'école vers l'autogestion, éditions Gauthier Villars, France, 1975.
- 77 -Raymond Ball, pédagogie de la communication, édition Presses universitaires, France, 1971.
- 78 -Yves Guyot, La recherche en éducation, les éditions ESF, France, 1974.
- 79- محمد عزت عبد الموجود، الأسس الفنية لصياغة الأهداف التعليمية، مجلة العلم والتعليم، العدد في السنة الأولى، 1975م. الأردن.
- 80- نبيل احمد عامر صبيح، التدريب مفاهيمه، أسسه، أساليبه مع التطبيق باستخدام منهج تحليل النظم، مجلة التربية المستمرة، العدد الثاني، السنة الأولى ن يونيو 1980م مركز تدريب قيادات تعليم الكبار، البحرين.

الرسائل والاطروحات:

- 81-امال قاسيمي، الذاكرة النشيطة وعلاقتها باكتساب المفردات، اشراف الاستاذ تواني حسين، جامعة الجزائر -2، 2000-2001.
- 82- بارة سيد احمد، دراسة وتحليل العناصر اللسانية والمعرفية المعيقة لاكتساب مادة اللغة الفرنسية عند أطفال المناطق النائية، أطروحة ماجستير غير منشورة إشراف الأستاذ نواني حسين، جامعة الجزائر -2، 2001-2002.
- 83- ابليلة رقية دراسة وتقييم صعوبات اكتساب اللغة الفرنسية عند المتدرسين بمنطقة عين صالح السنة الخامسة - دراسة ميدانية -، إشراف الأستاذ نواني حسين، 2001
- 84_ منار عبد المنعم فوزي العكر صعوبات تعلم اللغة الفرنسية في مدارس الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين، اشراف فواز عقل واحمد فهم جبر، 2011.

قائمة الملاحق

الملحق رقم 1

الملحق رقم 1:

النسخة الأولية قبل عرضها على المحكمين

استبانة صعوبات تعلم اللغة الفرنسية

تعليمية الاستبانة للمتعلمين تحتوي على عبارات أو جمل تصف ما تقوم به كتلميذ عند دراستك للغة الفرنسية وتهدف كلها إلى معرفة كيف تتعلم اللغة الفرنسية في المدرسة. والمعلومات التي ستقدمها ليست لها علاقة بنتائجك فيها.

اقرأ كل الجمل بتأني ثم ضع علامة داخل الخانة التي تراها مناسبة لك، ثم أجب إن كنت تقوم بتلك التصرفات دائماً

الفقرات	دائماً	أحياناً	نادراً
المحور الأول الفهم:			
1- أجيب في ذهني عن أسئلة المعلم رغم أنه لم يطلب مني الإجابة.			
2- أسجل الكلمات الجديدة التي أتعلمها دائماً في كراسة خاصة.			
3- أربط بين ما أعرفه بلغة البيت وبين التعبيرات والمفردات التي أتعلمها بالفرنسية.			
4- أستعمل الكلمات الجديدة التي أتعلمها بالفرنسية في الجمل وأتذكرها			
5- عندما أبحث عن معنى الكلمات في القاموس أقرأ أيضاً أمثلة التي تستعمل فيها.			
6- يحدث لي أن أتوقع معنى كلمة بناء على الجملة التي استعملت فيها.			
7- عندما أتعلم تعابير أو مفردات جديدة أرددها في نفسي بصوت مرتفع.			
8- أتذكر كلمة جديدة من خلال استحضار. الوضعية التي تستعمل فيها.			
9- أراجع بانتظام دروسي في اللغة الفرنسية			
10- أبحث عن الكلمات في اللغة التي استعملها في البيت وأقارنها			

			بالكلمات المشابهة باللغة الفرنسية.
			11- أحاول فهم معنى كلمات باللغة الفرنسية بتجزئتها إلى الأجزاء التي أعرفها.
			12- أحاول تجنب الترجمة حرفيا كلمة بكلمة.
			13- عندما أحاول أن أفهم كلمة بالفرنسية أحاول استخراج معناه
			14- عندما أتذكر أو أعرف كلمة بالفرنسية استعملها في جملة، أستعمل كلمة أخرى لها نفس المعنى بالتقريب
			15- يحدث لي أن أتوقع ما يريد قوله لي البعض من خال حركاتهم.
			16- عندما أبحث عن كلمة في القاموس، أردها بصوت مرتفع.
			المحور الثاني: التعبير
			1- عندما لا أفهم ما يقوله المعلم، أطلب منه الإعادة أو التوضيح.
			2- عندما لا اعرف التعبير عن فكرة أطلب من زملائي مساعدتي
			3- عندما أعرف بأن ما أقوله صحيحا، أتأكد مع الشخص الذي أكلمه.
			4- أحاول التعبير بالفرنسية كالذين يتقنونها.
			5- أتحدث مع أفراد آخرين حول مشاعري وصعوباتي في تعلم اللغة الفرنسية.
			6- أحاول استعمال اللغة الفرنسية بالرغم من ارتكابي لأخطاء.
			7-أطلب من الذين يتقنون الفرنسية تصحيح أخطائي.
			8- عندما لا أفهم شخص يحدثني بالفرنسية أطلب منه الكلام ببطء وإعادة الكلام.
			9- أتكلم باللغة الفرنسية مع زملائي داخل المدرسة.
			10- أطرح أسئلة على الذين يعرفون جيدا اللغة الفرنسية، وأفتح معهم محادثات من أجل أن أحسن فهمي وتعلمي

الملحق رقم 2

الملحق رقم 2:

النسخة الأولية قبل عرضها على المحكمين

استمارة صعوبات تعلم اللغة الفرنسية

إلى السادة والسيدات أساتذة اللغة الفرنسية في المرحلة الثانوية

تعليمية الاستمارة الموجهة للأساتذة: تحتوي على عبارات أو جمل تصف ما يقوم به التلميذ عند تدريسك للغة الفرنسية و تهدف كلها إلى معرفة ما هي الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ في تعلمهم للغة الفرنسية في الثانوية.

اقرأ كل الجمل وضع علامة X في الخانة المناسبة لكم، وشكرا على المشاركة مسبقا.

المحاور	العبارات	أوافق بشدة	أوافق	ليس لي رأي	لا أوافق بشدة	لا أوافق
المحور الأول	المستوى التحصيل الدراسي					
1	أرى بأن مستوى التحصيل الدراسي في مادة اللغة الفرنسية دون المستوى المطلوب					
2	أرى بأن مستوى التحصيل في مادة اللغة الفرنسية مقبول بالنظر إلى مستوى التلاميذ العام					
المحور الثاني	المستوي التعبير الشفهي					
1	أرى بأن التلميذ في يعاني من صعوبات على مستوى الفهم					
2	أرى بأن التلميذ في هذه المرحلة يعاني من صعوبات علي مستوى الاستنتاج وإنتاج المفردات					

الملاحق:

المحور الثالث	مستوى التعبير الكتابي				
1	أرى أن التلميذ يعاني من صعوبات على مستوى قواعد الإملاء				
2	أرى بأنه يعاني من صعوبات على مستوى الرصيد اللغوي				
3	أرى بأنه يعاني من صعوبات على مستوى القواعد النحوية				

الملحق رقم 3

الملحق رقم 3:

النسخة النهائية

استبانة صعوبات تعلم اللغة الفرنسية لدى التلميذ الثانوي.

تعليمية الاستبانة للمتعلمين: تحتوي هذه الاستبانة على عبارات أو جمل تصف ما تقوم به كتلميذ عند دراستك للغة الفرنسية، و هذا بهدف الوصول إلى معرفة كيف تتعلم اللغة الفرنسية، وماهي الصعوبات التي تواجهها في اكتساب اللغة الفرنسية في الثانوية. والمعلومات التي ستقدمها ليست لها علاقة بنتائج الدراسية.

اقرأ كل الجمل بتأني، أجب ان كنت تقوم بتلك التصرفات بوضع علامة (٨) في الخانة المناسبة لك.

الفقرات	دائماً	أحياناً	نادراً
المحور الأول الفهم:			
1- أجيب في ذهني عن أسئلة المعلم رغم أنه لم يطلب مني الإجابة.			
2- أسجل الكلمات الجديدة التي أتعلّمها دائماً في كراسة خاصة.			
3- أضطر إلى ربط بين ما أعرفه بلغة البيت وبين التعبيرات والمفردات التي أتعلّمها بالفرنسية.			
4- أستعمل الكلمات الجديدة التي أتعلّمها بالفرنسية في الجمل و أتذكرها.			
5- ألجأ إلى القاموس لفهم الكلمات التي يلقي اثناء الدرس			
6- يصعب على أن استخرج معنى كلمة ما، بناء على الجملة التي استعملت فيها.			
7- عندما أتعلّم تعابير أو مفردات جديدة أرددها في نفسي بصوت مرتفع			
8- اجد صعوبة في استحضار الوضعية التي تستعمل فيها كلمات جديدة.			
9- أراجع بانتظام دروسي في اللغة الفرنسية.			
10- أضطر إلى أبحث عن الكلمات في اللغة التي أستعملها في البيت			

			وأقارنها بالكلمات المشابهة باللغة الفرنسية
			11- أحاول فهم معنى كلمات باللغة الفرنسية بتجزئتها إلى الأجزاء التي أعرفها.
			12- أحاول تجنب الترجمة حرفيا كلمة بكلمة.
			13- عندما أحاول أن أفهم كلمة بالفرنسية أحاول استخراج معناه.
			14- أجد صعوبة في تذكر كلمة بالفرنسية أو استعمال كلمة أخرى لها نفس المعنى.
			15- يحدث لي أن أتوقع ما يريد قوله لي البعض من خال حركاتهم.
			16- عندما أبحث عن كلمة في القاموس، أردها بصوت مرتفع.
			المحور الثاني: التعبير.
			1- عندما لا أفهم ما يقوله المعلم، أطلب منه الإعادة أو التوضيح.
			2- عندما لا اعرف التعبير عن فكرة أطلب من زملائي مساعدتي.
			3 - عندما أعرف بأن ما أقوله صحيحا، أتأكد مع الشخص الذي أكلمه.
			4- أجد صعوبة في التعبير بالفرنسية مثل الذين يتقنونها
			5- أتحدث مع أفراد آخرين عن مشكلاتي في تعلم اللغة الفرنسية.
			6- أضطر إلى استعمال اللغة الفرنسية بالرغم من ارتكابي لأخطاء.
			7-أطلب من الذين يتقنون الفرنسية تصحيح أخطائي.
			8- عندما لا أستطيع أن فهم شخص يحدثني بالفرنسية أطلب منه الكلام ببطء وإعادة الكلام.
			9-أتكلم باللغة الفرنسية مع زملائي داخل المدرسة.
			10- أطرح أسئلة على الذين يعرفون جيدا اللغة الفرنسية، وأفتح معهم محادثات من أجل أن أحسن فهمي وتعلمي

الملحق رقم 4

الملحق رقم 4:

النسخة النهائية

استمارة صعوبات تعلم اللغة الفرنسية في المرحلة الثانوية خاصة بأساتذة اللغة الفرنسية.

إلى السادة والسيدات اساتذة اللغة الفرنسية في المرحلة الثانوية

تعليمية الاستمارة الموجهة للأساتذة: تحتوي هذه الاستمارة على عبارات أو جمل تصف ما

يقوم به التلميذ عند تدريسك للغة الفرنسية و تهدف كلها إلى معرفة ماهي الصعوبات التي

يعاني منها التلاميذ في تعلمهم للغة الفرنسية في الثانوية

اقرأ كل الجمل وضع علامة (7) في الخانة المناسبة لكم، وشكرا على المشاركة مسبقا.

المحاور	العبارات	أوافق بشدة	أوافق	ليس لي رأي	لا أوافق بشدة	لا أوافق
المحور الأول	المستوى التحصيل الدراسي					
1	أرى بأن مستوى التحصيل الدراسي في مادة اللغة الفرنسية دون المستوى المطلوب					
2	أرى بأن مستوى التحصيل في مادة اللغة الفرنسية مقبول بالنظر إلى مستوى التلاميذ العام					
3	أرى بأن التحصيل في اللغة الفرنسية يؤثر بشكل عام علي التحصيل الدراسي					
المحور الثاني	مستوي التعبير الشفهي					
1	أرى بأن التلميذ في يعاني من صعوبات على مستوى					

					الفهم	
					أرى بأن التلميذ في هذه المرحلة يعاني من صعوبات علي مستوى فهم وتوظيف المفردات	2
					أرى بأن التلميذ يعاني من مشاكل علي مستوى ربط معاني الكلمات	3
					مستوى التعبير الكتابي	المحور الثالث
					أرى أن التلميذ يعاني من صعوبات علي مستوى القواعد الإملائية في تركيب الجملة	1
					أرى بأنه يعاني من صعوبات علي مستوى الرصيد اللغوي	2
					أرى بأنه يعاني من صعوبات علي مستوى القواعد النحوية	3