رقم الترتيب:.....
رقم التسلسل:.....

جامعة قاصدي مرباح ورقلة
كلية الآداب والعلوم الإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية

مذكرة
مقدمة لنيل شهادة
الماجستير
الفرع: علم النفس وعلوم التربية
التخصص: علم التدريس
من طرف الطالب: دغة محمد
بعنوان:

مهارات تدريس اللغة الفرنسية
دراسة ميدانية في متوسطات وثانويات ورقلة

نوقشت يوم: 25 فيفري 2009
أمام لجنة مكونة من:

أ.د محي الدين مختار	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	رئيسا
أ.د عبد الكريم قريشي	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	مشرفا ومقررا
د عبد الله قلي	أستاذ محاضر	المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة	مناقشا
د محمد الساسي الشايب	أستاذ محاضر	جامعة ورقلة	مناقشا

رقم الترتيب:.....
رقم التسلسل:.....

جامعة قاصدي مرباح ورقلة
كلية الآداب والعلوم الإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية

مذكرة
مقدمة لنيل شهادة
الماجستير
الفرع: علم النفس وعلوم التربية
التخصص: علم التدريس
من طرف الطالب: دغة محمد
بعنوان:

مهارات تدريس اللغة الفرنسية

دراسة ميدانية في متوسطات وثانويات ورقلة

نوقشت يوم: 25 فيفري 2009
أمام لجنة مكونة من:

أ.د محي الدين مختار	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	رئيسا
أ.د عبد الكريم قريشي	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	مشرفا ومقررا
د عبد الله قلي	أستاذ محاضر	المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة	مناقشا
د محمد الساسي الشايب	أستاذ محاضر	جامعة ورقلة	مناقشا

قال الله تعالى

(وَمِنَ -ايَٰتِهِ خَلْقُ السَّمَٰوَٰتِ وَالاَرْضِ وَاخْتِلَٰفُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَٰنِكُمْ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ ءَلاَيَٰتٍ لِّلْعَٰلَمِينَ r] /(الروم/22)

صدق الله العظيم

« إن تعلم لغة أجنبية وخاصة تلك التي لها رصيد حضاري وتراث ثقافي لبات من الضروري ومن متطلبات العصر، لأن تعلمها معناه انفتاح على العالم الخارجي وعلى ثقافات العالم تمكن صاحبها من اكتساب خبرات جديدة في ميادين شتى في تذوق الآداب وما تنطوي عليه من أفكار إنسانية سامية وقيم خلقية راقية، ومن تجارب علمية ومستوى حضاري، يفيد البشرية كلها، لأن المجتمع الواحد قديما وحديثا قد لا يستطيع بلوغ درجة من التحضر معتمدا على تجاربه فقط وعلى مستواه الثقافي إلا عندما يستفيد من المجتمعات الأخرى ويحتك بها ويأخذ منها ويتفاعل معها»

محمد وطاس 240/88

شكر وتقدير

قال الإمام الشافعي – رحمه الله– : « الحر من رعى وداد لحظة وانتمى إلى من علمه لفظة »إلى كل من علمني: مشائخي في المحاضر والمساجد وهو موصول إلى كل من علمني في الإبتدائي ومرحلتي المتوسط والثانوي ثم الجامعة رحم الله I من مات منهم وبارك في عمر من بقي.

والشكر موصول إلى أساتذة معهدي علم النفس واللغة الفرنسية في جامعة قاصدي مرباح بورقلة على إشاراتهم وتوجيهاتهم وإفادتي بالمراجع والكتب.

والشكر موصول إلى السيد رئيس مصلحة التكوين بمديرية التربية بورقلة، وإلى مركزي التوجيه بورقلة وتقرت، وإلى كل مديري الثانويات والمتوسطات ونظائرها، والسادة المستشارين، والزملاء الكرام أساتذة اللغة الفرنسية بدوائر نقوسة وورقلة وسيدي خويلد الذين رحبوا بنا وسهلوا لنا حصص المشاهدة، ولكل من ساعد على إنجاز هذا العمل بأي نوع من أنواع المساعدة.

وشكر عرفان خاص لكل أساتذتي في قسم الماجستير تخصص علم التدريس، أشكر كلا باسمه ودرجته.

وشكر أخص للأستاذ الدكتور عبد الكريم صالح قريشي، أقدم له مشاعر الإمتنان لقبوله الإشراف على رسالة التخرج هذه رغم كثرة أعماله من إدارة وتدريس وأسفار وعمل على مستوى الإدارة المحلية وإشرافه على رسائل دكتوراه وماجستير في أكثر من جامعة، ولست مزايدا أو مدعيا إذا قلت أن من المراجع التي أعتمد عليها في تدريس المنهجية للمعلمين مذكرة الأستاذ عبد الكريم

أسأل الله أن يرحم والده الحاج صالح وأن يرضي عنه أمه وأن يصلح أولاده صالحا وإخوانه وأستغفر الله إذا كنت قد أغضبته لأنه الأستاذ المشرف وقد علمنا مشائخنا أن رضى الشيخ سبب في الفتح.

وعلى ذكر التحضير للدخول إلى مسابقة الماجستير أشكر الأستاذ عبد الله لبوز لأنه لم يبخل علي بالمراجع والكتب وقد ساعدني كثيرا ومرة أخرى يتجدد الشكر للأستاذ عبد الكريم قريشي لأنه نصحني باختيار علم التدريس بدلا من علم النفس التربوي فكانت نصيحته من أسباب النجاح.

وأشكر الأساتذة كلا باسمه ودرجته الذين قبلوا المشاركة لمناقشة هذه الرسالة.

كما أشكر أخيرا زميلي عقيل بن ساسي وعمر حجاج لزمالتهما وتعاونهما في السنة النظرية والإعداد لاختباراتها فجزاهما الله عني كل خير.

الطالب/ محمد بن أوليدي دغة

ملخص:

يكتسي هذا البحث أهمية بالغة كونه يتطرق إلى موضوع تعلم لغة من اللغات العالمية وهي اللغة الفرنسية لما تنطوي عليه من بعد حضاري ولما لها من انتشار جغرافي خاصة في إفريقيا والمغرب العربي، فالبحث يحاول معالجة تراجع مستوى تعلم هذه اللغة. وهذا البحث ينقسم إلى خمسة فصول في بابين:

الباب الأول فيه فصلان: الفصل الأول: فيه عرض المشكلة وفيه يحاول البحث تسليط الضوء على مشكلة تدني مستوى نتائج التلاميذ في متوسطة وثانويات ورقلة في تعلم اللغة الفرنسية من أكثر من جانب ثم ذكر الدراسات التي تمكن الباحث من العثور عليها وهي نوعان نوع يتعلق بدراسة اللغات الأجنبية عموما ونوع لدراسة اللغة الفرنسية.وكثير من هذه الدراسات تعرضت لمشكلة، كل حسب زاوية نظره ورؤياه. الفصل الثاني: وقد ورد فيه تحديد مصطلحات الدراسة وهي المهارة، الكفاية، التخطيط للدرس، التنفيذ، التقويم وإدارة الصف. لغة واصطلاحا والشئ الذي يهمنا هو معناها في علم التدريس.

الباب الثاني: فينقسم إلى ثلاثة فصول ، فالفصل الأول وهو الثالث لإجراءات الدراسة الميدانية وفيه تحدد المنهج المتبع وهو الوصفي والاستكشافي الذي يصلح أكثر للدراسات التي لا تتوفر فيها الدراسات السابقة بماهو مطلوب وكما تعرض الفصل إلى أداة جمع البيانات وهي بطاقة ملاحظة أداء المعلم مأخوذة من كتاب علم النفس التربوي للمعلمين لعبد الرحمن صالح الأزرق 2000. وقد اشتملت على المصطلحات التي ذكرت آنفا في الفصل الثاني وقد شكلت الأبعاد وقد أخضعت لصدق المحكمين وهم أساتذة مختصون من معهدي علم النفس واللغة الفرنسية لجامعة قاصدي مرباح أما بالنسبة للثبات فقد أجريت معادلة كوبر لمجموعة من الأساتذة الملاحظين.

أما بالنسبة للعينة فقد شملت كل أساتذة اللغة الفرنسية في متوسطات والثانويات مدينة ورقلة.

وبينت تحليل نتائج الدراسة أن مهارات تدريس اللغة الفرنسية لدى المدرسين كان مرتفعا، وكذلك على مستوى التخطيط، والتنفيذ، والتقويم وأيضا على مستوى مهارات إدارة الصف ولم تكن الفروق دالة في مستوى المهارات حسب التكوين والأقدمية، أما حسب تغيير الوضعية المهنية كانت الفروق دالة بين المدرسين اللغة الفرنسية المتربصين والمرسمين ودالة أيضا بين المرسمين والمتعاقدين ولم تكن دالة بين المدرسين المتعاقدين والمتربصين.

Résumé

Cette recherche est une étude relative au domaine de la didactique, elle vise les compétences des enseignants concernant le préparation et le l'évaluation, et la gestion de la classe dans le but décrire cette réalité de connaît des résultats faibles. ce qui est amer, cette étude ne prétend pas résoudre le problème qui est complexe de tous ses cotés, mais elle s'intéresse à l'enseignement surtout.

Cette étude est comporte deux parties, une partie théorique et une partie pratique.

Le coté théorique est répartie à son tour en deux chapitres, le premier chapitre expose la problématique, les études antécédentes et les hypothèses le deuxième chapitre définit les variables préparation planification, l'exécution l'évaluation et la gestion de la classe.Le troisième chapitre qui est le premier de la deuxième partie concerne la pratique sur terrain en suivant la méthode descriptive

Pour explorer l'enseignement du français dans les lycées et les collèges d'Ouargla. L'étude à pour outil une grille d'observation des compétences de l'enseignant élaborée par Lazrak (2000).

Le quatrième chapitre expose les résultats en utilisant l'analyse statistique SPSS de Raja Mahmoud Abou Alam 2006. le cinquième chapitre est pour l'analyse des résultats selon les hypothèses citées au préalable.

Enfin l'étude se termine par des suggestions qui serviront d'aide pour arriver à des solutions pour remédier le problème que connait le français chez nous.

فهرست المحتويـات

شكر وتقدير.....
الملخــص..... أ
فهرست المحتويات..... د
فهرست الجداول..... و
فهرست الأشكال..... ز
المقدمـة..... 01

الباب الأول : الجانب النظري

الفصل الأول : تقديم موضوع الدراسة

1-1 موضوع الدراسة..... 06
2-1 فرضيات الدراسة..... 30
3-1 أهميـة الدراسـة..... 31
4-1 التعاريف الإجرائية لمصطلحات الدراسة..... 32
5-1 حـدود الدراسة..... 32

الفصل الثاني : المهارات التدريسية

1-2 المهـارة..... 35
2-2 التدريـس..... 41
3-2 التخطيط للدرس..... 49
4-2 التنفيذ للدرس..... 58
5-2 التقويـم..... 59
6-2 إدارة الصف..... 66
7-2 خلاصـة..... 70

الباب الثاني : الجانب الميداني

الفصل الثالث : إجراءات الدراسة الميدانية

1-3 منهج الدراسة..... 73
2-3 العينـة..... 73
3-3 أداة الدراسة..... 74
4-3 الخصائص السيكومترية للأداة..... 77
5-3 الأساليب الإحصائية..... 82
6-3 خلاصة الفصل..... 83

الفصل الرابع : عرض نتائج الدراسة

1-4 عرض نتائج الفرضية الأولى..... 85
2-4 عرض نتائج الفرضية الثانية..... 85
3-4 عرض نتائج الفرضية الثالثة..... 86
4-4 عرض نتائج الفرضية الرابعة..... 86
5-4 عرض نتائج الفرضية الخامسة..... 87
6-4 عرض نتائج الفرضية السادسة..... 88
7-4 عرض نتائج الفرضية السابعة..... 89

8-4 عرض نتائج الفرضية الثامنة..... 90
الفصل الخامس : مناقشة نتائج الدراسة
1-5 مناقشة نتائج الفرضية الأولى..... 92
2-5 مناقشة نتائج الفرضية الثانية..... 93
3-5 مناقشة نتائج الفرضية الثالثة..... 94
4-5 مناقشة نتائج الفرضية الرابعة..... 95
5-5 مناقشة نتائج الفرضية الخامسة..... 96
6-5 مناقشة نتائج الفرضية السادسة..... 97
7-5 مناقشة نتائج الفرضية السابعة 97
8-5 مناقشة نتائج الفرضية الثامنة..... 98
خلاصة عامة..... 99
مقترحـات..... 101
قائمة المراجع
1 المراجع العربية..... 104
2 المراجع الأجنبية..... 109
الملاحق
1 إستمارة تحكيم حول المهارات التدريسية..... 111
2 إستمارة حول مهارات تدريس اللغة الفرنسية..... 117
3 طلب تقديم التسهيلات..... 121
4 رخصة لإجراء بحث تربوي ميداني..... 122
5 النتائج الخام للدراسة..... 123

فهرست الجداول

الرقم	العنـــوان	الصفحة
1	نسب التلاميذ الحاصلين على المعدل 10 في اللغات الأجنبية (شهادة التعليم	06

	الأساسي 96-97-98-05)	
2	إستمارة تقويم درس (جورج براون، ت البغدادي)	38
3	خصائص العينة حسب التكوين	72
4	خصائص العينة حسب الوضعية المهنية	73
5	خصائص العينة حسب متغير الأقدمية	73
6	خصائص العينة حسب المرحلة التعليمية للمدرسين	73
7	أسماء وتخصصات المحكمين ودرجاتهم	76
8	الأبعاد والفقرات الملغاة من بطاقة المهارات التدريسية (الأزرق)	78
9	الفقرات التي تم تفريعها من بطاقة المهارات التدريسية (الأزرق)	79
10	الفقرات التي تم تحويلها أو ضمها من بطاقة المهارات التدريسية (الأزرق)	80
11	البنود التي اتفق الملاحظون في تقديرها أو اختلفوا	81
12	اختلاف أداء مدرسي اللغة الفرنسية للمهارة التدريسية عن مستوى الإتقان 85%	84
13	اختلاف أداء مدرسي اللغة الفرنسية للمهارة التخطيط عن مستوى الإتقان 85%	84
14	اختلاف أداء مدرسي اللغة الفرنسية للمهارة التنفيذ عن مستوى الإتقان 85%	85
15	اختلاف أداء مدرسي اللغة الفرنسية للمهارة التقويم عن مستوى الإتقان 85%	86
16	اختلاف أداء مدرسي اللغة الفرنسية للمهارة إدارة الصف عن مستوى الإتقان 85%	86
17	اختلاف أداء مدرسي اللغة الفرنسية للمهارة التدريسية حسب التكوين عن مستوى الإتقان 85%	87
18	اختلاف أداء مدرسي اللغة الفرنسية للمهارة التدريسية حسب الوضعية المهنية عن مستوى الإتقان 85%	88
19	الفروق بين متوسطات المجموعات حسب الوضعية المهنية	88
20	اختلاف أداء مدرسي اللغة الفرنسية للمهارة التدريسية حسب الأقدمية عن مستوى الإتقان 85%	89

فهرست الأشكال

الرقم	العنـــوان	الصفحة
1	مكونـات التدريس	42

مقدمـة:

على كل مجتمع يحترم نفسه ويريد أن تكون له مكانة في هذا العالم المعاصر أن يعلم أبناءه اللغات الأجنبية لارتباط ذلك بتحقيق المصالح وامتداد العلاقات بين المجتمعات.وفي هذا الشأن يقول محمد وطاس: << إن تعلم لغة أجنبية وخاصة تلك التي لها رصيد حضاري وتراث ثقافي لبات من الضروري ومن متطلبات العصر لأن تعلمها معناه انفتاح على العالم الخارجي وعلى ثقافات العالم تمكن صاحبها من اكتساب خبرات جديدة في ميادين شتى، في تذوق الآداب وما تنطوي عليه من أفكار إنسانية سامية وقيم خلقية راقية، ومن تجارب علمية ومستوى حضاري، يفيد البشرية كلها، لأن المجتمع الواحد قديما وحديثا قد لا يستطيع بلوغ درجة من التحضر معتمدا على تجاربه فقط وعلى مستواه الثقافي إلا عندما يستفيد من المجتمعات الأخرى ويحتك بها ويأخذ منها ويتفاعل معها >>.

(محمد وطاس،88، ص،240)

ويصدق هذا القول على تعلم اللغة الفرنسية في الجزائر، لتشابك المصالح بين فرنسا والجزائر، فاللغة الفرنسية وإن كانت قد جاءتنا مع الإستعمار فإنها بعد الإستقلال أصبح تعلمها واقعا، وقد دلت تقارير تحليل نتائج التعليم الأساسي والباكالوريا لمركزي التوجيه المدرسي والمهني بورقلة وتقرت لسنوات(96، 97، 98، 2000، 2001، 2005،2002) أن نتائج التلاميذ والطلبة جد منخفضة مما يؤثر على المعدل فقد تسبب الإخفاق في الإمتحان أو حرمان الطالب الحاصل على الباكالوريا من اختيار شعبة أفضل.

ولما كانت المهارات التدريسية كما يرى عايش زيتون، 2000 ومحمد الدريج،91 وأكرم رضا،2003، يوسف ونايفة قطامي،2001 وسعد رياض،2002 ويحي محمد نبهان، 2008، هي جوهر الفعل التدريسي بل منهم من سمى التدريس كله وبما يحتويه من جزئيات وتفاصيل مهارة، فإن موضوع الدراسة كان استهداف هذه المهارات. فجاءت على الشكل التالي :

تنقسم الدراسة إلى بابين :

الباب الأول و فيه فصلان: الفصل الأول: فيه عرض المشكلة و يحاول تسليط الضوء على مشكلة تدني مستوى نتائج التلاميذ في متوسطات وثانويات ورقلة في تعلم اللغة الفرنسية من أكثر من جانب ثم ذكر الدراسات التي تمكن الباحث من العثور عليها وهي نوعان نوع

يتعلق بدراسة اللغات الأجنبية عموما ونوع خاص بدراسة اللغة الفرنسية. وكل من هذه الدراسات تعرض للمشكلة من وجهة نظر صاحبها. ومنها ما كان مهتما بقضايا ديداكتيك وتدريس اللغات الأجنبية عموما أو اللغة الفرنسية خصوصا.

الفصل الثاني: وقد ورد فيه تحديد مصطلحات الدراسة وهي المهارة، التخطيط للدرس، التنفيذ، التقويم وإدارة الصف. لغة واصطلاحا والشئ الذي يهمنا هو معناها في علم التدريس.

الباب الثاني: وينقسم إلى ثلاثة فصول:

فالفصل الثالث: وهو فصل إجراءات الدراسة الميدانية وفيه تحدد المنهج المتبع وهو الوصفي والاستكشافي الذي يصلح لمثل هذه الدراسة التي لم تتوفر فيها للباحث دراسات سابقة في الميدان الذي أجراها فيه. وكما تعرض الفصل إلى أداة جمع البيانات وهي بطاقة ملاحظة أداء المعلم للمهارات التدريسية مأخوذة من كتاب علم النفس التربوي للمعلمين لعبد الرحمن صالح الأزرق 2000. وقد اشتملت على المصطلحات التي ذكرت آنفا في الفصل الثاني وقد شكلت الأبعاد وقد أخضعها لصدق المحكمين وهم أساتذة مختصون من معهدي علم النفس واللغة الفرنسية بجامعة قاصدي مرباح أما بالنسبة للثبات فقد أجريت معادلة كوبر للأساتذة الملاحظين.

أما بالنسبة للعينة فقد شملت كل أساتذة اللغة الفرنسية في متوسطات وثانويات ورقلة والأصل فيهم متخرجون من المعهد التكنولوجي للتربية و متخرجون من الجامعات.

فالفصل الثالث : هو الدراسة الميدانية وقد اعتمد المنهج الوصفي لمناسبته لمثل هذه الدراسة حيث يقتصر دور الباحث على الملاحظة ووصف معطيات الواقع كما هي، ولذلك للتعرف على مدى ممارسة مدرس اللغة الفرنسية بمتوسطات وثانويات ورقلة للمهارات التدريسية.

وقد اعتمدت الدراسة بطاقة ملاحظة أداء المعلم للمهارات التدريسية التي أعدها عبد الرحمن صالح الأزرق في كتابه علم النفس التربوي للمعلمين 2000 .

الفصل الرابع : هو عرض ومناقشة نتائج الدراسة وتحليلها بالاعتماد على برنامج SPSS لحساب المتوسط الحسابي و علم 2000.

الفصل الخامس : هو فصل تحليل ومناقشة نتائج الدراسة.

وفي الأخير تنتهي الدراسة بعرض مقترحات تساهم في التعرف على جانب مهم من الموضوع وفي إيجاد حلول للتحديات إلي يعرفها تدريس اللغة الفرنسية في متوسطات وثانويات ورقلة.

الباب الأول

الجانب النظري

الفصل الأول : تقديم موضوع الدراسة

الفصل الثاني :المهار ات التدريسية

الفصل الأول

تقديم موضوع الدراسة

1 - موضوع الدراسة

2 - فرضيات الدراسة

3 - أهميـة الدراسة

4 - التعاريف الإجرائية لمصطلحات للدراسة

5 - حدود الدراسة

1 - موضوع الدراسة:

بلغت مشكلة ضعف التلاميذ وتدني مستواهم في اللغة الفرنسية درجة من التفاقم والإنتشار مما جعلها معلومة لدى الخاص والعام، فهي لا تدرج ضمن مشاكل التربية الخاصة التي لا يعرفها إلا أهل الإختصاص والشأن من إطارات التربية بداغوجيين وإداريين فقط، بل هي مما يعرفه كل الناس بدءا بالمعلمين والتلاميذ، وإدارة المؤسسات التعليمية وصولا إلى الأولياء وجميع أفراد المجتمع.

وعلى سبيل المثال لا الحصر سنوضح فيما يلي من خلال جدول نسبة التلاميذ الذين حصلوا على المعدل (20/10)، في مادتي الفرنسية والأجنبية (الانجليزية) في شهادة التعليم الأساسي لسنوات متعددة.

الجدول1

نسبة التلاميذ الحاصلين على معدل عشرة من عشرين في اللغة الفرنسية واللغة الأجنبية في شهادة التعليم الأساسي لسنوات 1996 – 1997– 1998 – 2005

المواد / السنوات	1996	1997	1998	2005
الفرنسية	% 5.49	%5.90	%3.73	%1.16
لغة أجنبية	%10.89	%31.17	%5.67	%1.16

(المرجع تقارير: تقييم وتحليل نتائج شهادة التعليم الأساسي لسنوات 96-97-98-05 مركز التوجيه ورقلة)

وقع اعتراض على نقل الجدول 1 نتائج اللغة الفرنسية واللغة الأجنبية، ونصه كالتالي أنه الناحية العملية لا تنقل الجداول في فصل تقديم الموضوع وإنما تكون في فصل عرض النتائج والجواب أن نقل الجدول 1 في هذا الموقع لا يفسد البحث ولا يفل بقيمته العلمية وبالأمانة العلمية للباحث، وإنما تم نقله ليبين النتائج بطريقة أوضح، مع الإشارة إلى عنوانه ومرجعه. فالجدول يبين أن نسبة التلاميذ الذين لم يحصلوا على معدل الدرجات في مادة اللغة الفرنسية تزيد على 94.51 في 1996، وعلى94.10 في 1997، وعلى 96.27 في 1998، وعلى 98.84 في سنة 2005. وهذه النتائج المتدنية تدعو إلى تفكير جاد ودراسة.

وعند الرجوع إلى تقارير تحليل نتائج شهادة التعليم الأساسي والمتوسط للسنوات المذكورة آنفا في الجدول (رقم 1) نجد أن السادة مفتشي اللغة الفرنسية يصنفون مادة اللغة الفرنسية في مواد الرسوب (مركز التوجيه ورقلة– تقرت 1998، ص1/2000، د.ر/2006، ص13)، إنها مشكلة حقيقية، ووصف اللغة الفرنسية بأنها مادة من مواد الرسوب مقبول على مستوى وصف واقع تدريس اللغة الفرنسية، ولكنه لا يقبل على الإطلاق لأنه يجب على الجهات المختصة كل في موقعه أن يشخصوا واقع الفرنسية، وأن يحددوا مكامن المشكلة، وأن يصفوا الحلول والمعالجات على المدى القريب والمتوسط والبعيد، ثم ينزل للتطبيق والمتابعة ». ولا يصح من الناحية العلمية وصف مادة من المواد الدراسية بأنها مادة رسوب مهما صعب استيعابها على التلاميذ ومهما كانت نتائجها ضعيفة والصحيح أن يقال إن ضعف النتائج سبب من أسباب الرسوب، لأن تسمية اللغة الفرنسية بأنها مادة رسوب يوحي بأنه يستحيل استيعابها ودراستها أو على الأقل يصعب ذلك وهذا غير صحيح فمتى توفرت الأسباب والشروط والظروف الجيدة لتعليمها وتعلمها تم التحصيل وتحقق النجاح.

ومعلوم أن العملية التعلمية تتم بتضافر وتفاعل مجموعة عناصرها وهي: المعلم، والمتعلم والمنهاج وما يتحدد فيه من الطرائق...وكل هذا يخضع للسياسة التعليمية للبلاد حسب الأهداف والمقاصد والمرامي والغايات

(عبد الله قلي 1994، ص123).

وما دامت هذه العملية على هذا القدر من التركيب والتعقيد، فإن هذا البحث في حدوده لا يدعي معالجة المشكلة من كل جوانبها، ولكن يحاول تسليط الضوء على دور المدرس ووصف ما يقوم به في الواقع.

والضعف في اللغة الفرنسية مظهر من مظاهر الضعف الذي أصاب قطاع التعليم لعوامل عديدة، منها ضعف مستوى المتعلمين وهذا له أسبابه والتي لسنا بصدد البحث عنها، فهي تحتاج إلى موضوع بحث خاص مستقل بها، وجانب من المسؤولية يقع على الأولياء والذين هم في الغالب لا يقدرون على فعل شيء فإن فاقد الشيء لا يعطيه، أو تهاونهم لجهلهم بأهمية التعاون بين المدرسة والبيت.

يقول جليل وديع شكّور: « ومن واجبات المدرسة أيضا أن تكون على اتصال بأهل التلميذ، فهذا الإتصال الثنائي والمعاكس يساعد الإثنين في التعرف على نشاطات ابنهم وسلوكه، ومدى قابليته واستعداده للقيام بواجباته، ومن جهة ثانية وضع حد للمشكلات التي تعترض الطفل ومنعه من استغلال أشياء لا وجود لها، كأن يقدم مثلا عذرا سببه الأهل لعدم قيامه بواجبه المدرسي، أو يطلب مصاريف مدرسية لا علم للمدرسة بها، وبذلك تدعيم لسلوكه القويم الذي يكون خير داعم ومنشط للتفوق »

(جليل وديع شكّور، 1997،ص ص264 . 265)

وقد ذهب شكّور إلى اقتراح تشكيل لجنة مصغرة من الأولياء والأساتذة تجتمع باستمرار لتدارس الأمور التربوية لإيجاد الحلول والمشاركة في وضع جزء من البرنامج.

وقد يعود سبب ضعف التلاميذ في اللغة الفرنسية وهو وإن كان عاما في كل جهات الوطن في جنوب البلاد إلى الإستعمال فالإستعمال الغالب على أهل الحنوب وإن كان فيهم من يتقن هذه اللغة كما هو شأن الإداريين وخريجي المدارس القديمة هو التكلم باللغة العربية الدرجة، ونقصد بهذا أن نسبة استعمال المفردات والعبارات الفرنسية في الكلام اليومي لأهل الجنوب قليل جدا أو يكاد يكون منعدما إذا ما قورن باستعمال سكان المدن الكبرى في الشمال لكلمات وعبارات فرنسية.

وقد يعود الضعف إلى سياسات التربية والإصلاحات في ميدان التعليم، فقد تنقص هذه السياسات وهذه الإصلاحات الدفة العلمية في بعض جوانبها، وقد ينقصها التخطيط الجيد كأنها توحي بالإرتجال وإن لم يكن في عمومها فهذا الإرتجال يكون في بعض تفاصيلها وجزئياتها.

وقد يكون سبب عدم نجاح بعض الإصلاحات أو بعض جوانبها هو عدم استشارة رجال التربية في الميدان على مستوى القاعدة لاستقراء المشاكل والصعوبات واقتراح الحلول، أو أنهم قد يستشارون ولا يعمل بما تتضمنه تقاريرهم التي ترفع إلى الجهات الوصية.

وقد يكون سبب ضعف التلاميذ في اللغة الفرنسية الدعوة إلى التعريب والدفاع عن العربية في الجزائر يعود إلى أيام الاحتلال الفرنسي للجزائر، فقد كان من أهداف النضال السياسي الذي قامت به الحركة الوطنية الحفاظ على هوية الجزائر، ومن أوضح الشواهد جهود جمعية العلماء، فمن الأهداف التي كانت ترمي إلى تحقيقها في الجزائر: إحياء اللغة العربية وثقافتها

والعمل على نشرها في البلاد بعد أن عمل الإحتلال على وأدها ودفن حضارتها في الجزائر أكثر من قرن من الزمن.

(رابح تركي،1981،ص 198)

وتحرز الجزائر استقلالها في 5 جويلية 1962م ويستمر التعريب << ويكون تعريب السنة الأولى من التعليم الابتدائي 1963–1964 وتم تدعيم اللغة العربية فيما تبقى من السنوات الأخرى وكذلك في التعليم المتوسط والثانوي، وابتداء من سنة 1967 شرع في تدريس التاريخ والتربية المدنية والجغرافيا فيما بعد باللغة العربية عبر مختلف أطوار التعليم وكذلك أصبح تعليم دروس الأشياء والحساب تمنح باللغة العربية في طور التعليم الإبتدائي إنطلاقا من نفس السنة. فصارت منذ ذلك الوقت، اللغة الفرنسية كلغة أجنبية لا غير.

ويجدر التذكير أن التكوين في جميع المعاهد التكنولوجية للتربية أصبح يعطى باللغة العربية بالنسبة لجميع الأنماط >>

(ب. دمرجي، د.ت، ص 30).

وجاء في الأمر 35–76 المؤرخ في 16 أفريل 1976م ما يلي:

مبدأ تعريب التعليم : يكون التعليم باللغة العربية في جميع المستويات وفي جميع المواد، المادة 8 من الأمر.

ويتم تنظيم تعليم لغة أو عدة لغات أجنبية، المادة 9 من الأمر.

(ب. دمرجي، د.ت، ص 36)

ذكرت آنفا أن من أسباب ضعف اللغة الفرنسية والتراجع الذي شهدته يعود إلى التعريب والمقصود هو أن التعريب واجب لإعادة الأمور إلى نصابها بعد محاولة الاحتلال مسخ مقومات الشخصية الوطنية الجزائرية، وقد قامت الحركة الوطنية بواجبها، كما قامت الحكومة الجزائرية بواجبها كذلك، إلا أن الكلام عن التعريب وضعف اللغة الفرنسية يراد به أن من الجزائريين من قام بالتعريب معلنا العداوة على اللغة الفرنسية وفي الحقيقة ما كان ينبغي أن تجابه اللغة الفرنسية وتعادى بحجة التعريب وتكون السياسة الصحيحة للتعريب هو أن نعلم

ونتعلم باللغة العربية وأن تحتوي اللغة الفرنسية لكونها أصبحت واقعا ، وإن كانت قد فرضت من قبل مراسيم الاحتلال (مرسوم1883/02/13)

(تركي رابح 1981،ص125)

ومادامت الجزائر، قد استقلت فلماذا التخوف على اللغة العربية؟ وهي التي ارتبطت وترتبط وتجاور لقرون لغات ولهجات الأعاجم من المسلمين وغيرهم وما هو المبرر لمعاداة اللغة الفرنسية ؟، فقد توظف توظيفا إيجابيا مادامت لغة عالمية ولغة تكنولوجيا. ولماذا لا ينظر إليها إلى مظهر من مظاهر الثراء اللغوي والثقافي في الجزائر– ولكن بشرط– أن يكون ذلك بوعي وغيرة وطنية .

وفي هذا السياق يقول المصطفى الغربي، في مقال له عنونه بـ: السجال اللغوي والثقافي حول اللغة الفرنسية في المغرب نشره في موقع سليم – نت– (وقد اقتبست من كلامه للتاريخ والمصير المشترك لبلدان المغرب العربي) يقول الغربي : "يأخذ هذا السجال في المغرب أولا مظهرا إيديولوجيا أساسا – ويتجلى ذلك بوضوح عندما يتعلق الأمر بطرح المشكل بعبارات الأصالة والارتباط بالإسلام – بالدين المنزل باللغة العربية بالرسالة التي تحملها الكلمة المقدسة أو أيضا عندما يتعلق الأمر بإسقاط بناء هوية استقبالية ببعدها المزدوج الثقافي والعلمي آنذاك تتدخل مسألة أخرى في السجال، وهي قدرة اللغة العربية على نقل خطاب علمي وتكنولوجي (بن يخلف ، الأخضر غزال) والمشاركة في آن واحد في تواصل المعارف الثقافية والعلمية ملتحقة بذلك بكبريات اللغات العالمية ".

(المصطفى الغربي، 2008 ص ص 1 . 2)

ثم يقول الغربي في مقام آخر هكذا فالاتحاد الاشتراكي للقوات الشعبية يرى: "أن التعريب لا يتعارض مع تدريس اللغات الأجنبية فهذه الأخيرة تظل في رأينا شرطا ضروريا للاستفادة من المصادر والمراجع الأجنبية، أما النقابة الوطنية للتعليم فترى : أن الفرنسية يجب أن تكون وسيلة الانتفاع والانفتاح والمشاركة في تطوير الحضارة العالمية.

ويرى الإتحاد المغربي للشغل أن اللغة الثانية ضرورية لتحقيق تفتح أكبر للموطن على الحقائق العالمية غير أن هذا الموقف الواقعي العملي ترافقه شروط منها بصفة خاصة، أن لا تكون اللغة الفرنسية لغة ناقلة في المدرسة ولغة العمل في الحياة ولا أداة نفوذ أو وسيلة

لاحتكار الإنتاج الفكري ما تم المطالبة به ، إذن، منذ البداية هو أن لا يكون استعمال اللغة الفرنسية على حساب اللغة العربية، وبالمقابل أن تحتل كلتاهما موقعا متكاملا مع موقع الأخرى في مشروع تنمية شمولي يأخذ بعين الاعتبار تنمية مختلف قطاعات الحياة الوطنية (الإدارة، الاقتصاد، الثقافة، التكوين، إلخ ...)

(المصطفى الغربي، 2008 ص7)

ثم قال في موضع آخر:" و بالإضافة إلى ذلك ، أشار ممثل الكاتب العام إلى أن مسألة قد تم تشييدها بين العربية واللغات الأجنبية، الأمر الذي يتيح للهوية القومية أن تؤكد ذاتها من الآن فصاعدا، سيتعلم المواطن العربي اللغات الأجنبية بوصفة رجلا حرا ودون أن يخشى الوقوع في الاستلاب و آنذاك، ستعتبر اللغة الفرنسية بمثابة الثروة الإضافية تأتي لترفد التيار الأساسي وهو اللغة الأم لغة الثقافة و المعيش . و بحسب السيد غربوج يبدو أن الازدواجية اللغوية تتقدم في سائر البلدان العربية بدون صعوبة تذكر ،وذلك بالموازاة مع إثبات الثقافة القومية لحيويتها الكبيرة في الدول نفسها

(المصطفى الغربي، 2008، ص13).

وننتقل من المغرب الأقصى إلى تونس حيث ينشر السيد محمد ميلد مدير المعهد العالي للغات بجامعة تونس مقالا تحت عنوان: تعليم اللغة الفرنسية للبلدان المغرب العربي: عامل تنوع لغوي وثقافي و فيه يعزو تراجع اللغة الفرنسية إلى عوامل داخلية و عوامل خارجية.

فالعوامل الداخلية :

– عوامل سياسية أو إيديولوجية (رهانات تطوير دور اللغة الفرنسية أو تقليصه والعلاقات الثابتة أو الظرفية القائمة بن البلد المعني و فرنسا أو باقي الشركاء غير الفرانكفونيين المعنيين مباشرة بالاختيارات اللغوية) .

– عوامل نفعية (الاستعمال المكثف بنسب متفاوتة لهذه اللغة في مجالات محددة)

– عوامل تربوية : إن مستوى أداء التلاميذ والطلبة وأحيانا المتكلمين ذوي المعرفة المتوسطة باللغة الفرنسية، قد يختلف في الزمان.

– تغيير موقع هذه اللغة للعوامل الخارجية

– تطور الفرانكفونية في العالم واتساع مدى نشاطها أو تقلصه أو في ميدان تكنولوجيا التواصل أو على توفر وثائق تساعد على الوصول إلى الخبر وإلى التكوين.

– وبدرجات أقل الموقع السياسي و الأيديولوجي خصوصا لفرنسا في ما يتعلق بالقضايا الدولية.

وتؤثر هده العوامل الخارجة عن النظام التربوي بشكل غير مباشر في وضعية تعلم اللغة الفرنسية ببلدان المغرب العربي سواء على مستوى إعداد المناهج أو تكوين تصور لدى المتعلمين.

ثم يقول : تغيير في الاستعمالات الحقيقية للغة الفرنسية يرتبط بالاختلافات الجغرافية والاجتماعية والمهنية داخل نفس البلد فقد تكون لغة أجنبية أو لغة ثانية.

(محمد ميلد، 2008، ص ص 2.1)

وأخيرا أضيف أن جدلية اللغة الأم أو لغة الأم (أعراب الزهرة، 2004، ص48) في مقابل اللغة الأجنبية أوجدلية اللغة الأولى (كلود سيمار1997، ص 4، ص 13) في مقابل اللغة الثانية.

فعندما تسمى الفرنسية في بلادنا لغة أجنبية أو لغة ثانية فإن هذا يؤدي إلى ترك أثر سلبي في نفوس المتعلمين فيعزفون عن تعلمها أو تقل حرارتهم تجاه تعلمها.

لقد حظي تعليم اللغات عموما واللغات الأجنبية خصوصا باهتمام بالغ من قبل علماء الديداكتيك (علم التدريس) ومن هذه الدراسات كتاب المستوى الثاني لتدريس الفرنسية لغة أجنبية لمجموعة من المؤلفين تحت إشراف رفائيل ناطاف 1972. يقع الكتاب في 191 صفحة من البداية إلى الصفحة 83 يتكلم عن المبادئ والأسس التي يقوم عليها تدريس هذا المستوى و من الصفحة 119 إلى الصفحة 191 يهتم بالجانب التطبيق البيداغوجي وفيها يتطرق إلى الجانب العملي في تعلم هذا المستوى بإجراء التمارين والوقوف على المشاكل واقتراح الحلول.

وقد ألف هنري بوير H.BOYER ومشيل ريفرا M.RIVERA كتابا عنوناه مدخل إلى ديداكتيكية الفرنسية لغة أجنبية مطبعة كلي انترناسيال 1979 والكتاب يقع في 152 صفحة

ومقسم إلى أربعة فصول وفيها يتطرق إلى أي نوع من الفرنسية ندرس و إلى قضايا تعليمية اللغة من الشفوي إلى الكتابي وعن قواعد النحو إلى آخر من المسائل.

ووقفنا على كتاب ثالث بعنوان الأنشودة في قسم الفرنسية (لغة أجنبية) لصاحبه لويس جان كالفي L.J CALVET مطبعة كلي انترناسيونال 1980 يقع في صفحة 64 وفيها يتكلم صاحبه عن الأنشودة و علاقتها باللغة و ذلك لان للأنشودة دورا كبيرا في التعبير وتطويع اللسان كما أن الكتاب يحتوي على عدد مهم من الأناشيد.

وعثرنا على كتاب رابع بعنوان تدريس كيفية الاتصال باللغة الأجنبية لمؤلفته صوفي موران مطبعة هاشيت 1982 يقع الكتاب في 188 صفحة.

تكلمت فيه صاحبته عن كل ما له علاقة بالاتصال باللغة الأجنبية من الناحية النظرية ومن الناحية العلمية وقد تحدثت عن مقاربات بشأن الاتصال باللغة الأجنبية وعن إعداد مناهج في هذا الشأن.

ومن الكتب التي ألفت في تدريس اللغة الفرنسية كتاب ديداكتيك الفرنسية du Français La Didactique لصاحبة جان موريس وروزويه أستاذ بجامعة بروكسيل الحرة من المطبوعات الجامعية بفرنسا 2002 يقع في 127 صفحة، وفيه يناقش صاحبه عدة قضايا منها قضية أن التعليمية اللغة الفرنسية تشمل دراسة الفرنسية اللغة الأم Français Langue Maternelle(FLM) والفرنسية لغة أجنبية Français étrangère (FLE) أو اللغة الفرنسية اللغة الأولى(FL1) التي يجب تعلمها ويذكر الباحث صاحب الدراسة الحالية أن هذه الصفات وإن كان لابد منها لتحديد المفاهيم، قد تترك آثار سلبية عند تلاميذها مثل اتخاذها ذريعة لعدم الإجتهاد في طلب اللغة الفرنسية لأنها أجنبية أو أنها ليست لغتنا الأم، فتكون وسيلة للزهد في دراستها ومردا للفشل، وقد تصل المزايدة بالبعض إلى حد معاداتها.

ويعتبر الكتاب سندا مهما في الديداكتيكا حيث طرح إشكالية تأخر ظهور ديداكتيكا اللغة الفرنسية كلغة أجنبية ثم تطرق إلى تحليل العملية التعليمية التعلمية إلى عناصرها المعلم والمتعلم والمعارف، ثم تكلم عن موضوع مهم في علم التدريس وهو النقلة الديداكتيكية حيث يقوم المدرس بنقل المعارف من مصادرها الأولى إلى فهمه ثم منه إلى المتعلمين، وفي كلتا

المرحلتين تحدث من التغيير وإعادة الصياغة أشياء مهمة وكلما كان المدرس متمكنا من المهارات التدريسية كلما سهلت هذه النقلة الديداكتيكية.

وقد أشار صاحب الكتاب في الفصل الثالث إل الجدل بين أنصار الطريقة التقليدية القديمة في تدريس اللغة الفرنسية والمجددين.

وفي الفصل الخامس تكلم عن تدريس تاريخ الأدب.

وفي الفصل السادس تكلم عن الشفوي (L'oral) في الوسط المدرسي.

وفي الفصل السابع والأخير تكلم عن التقويم ثم انتهى الكتاب بخاتمة ملحق المراجع.

إن ذكر هذه الدراسات مفيد لكونه يبين أن دراسة تعليمية اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في جانبها النظري حظي باهتمام كبير من قبل اللغويين الفرنسيين خاصة. ومن الدراسات العربية التي ووقعت تحت أيدينا كتاب المعرفة 126 والذي عنوانه اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها لنايف خرما وعلي حجاج عالم المعرفة يونيو 1988 يقع الكتاب في 234 صفحة وينقسم إلى بابين أول وثان، وكل باب إلى فصول فالباب الأول ينقسم إلى خمسة فصول والباب الثاني إلى ثلاثة فصول و قد تطرق صاحب الكتاب إلى النظر في اللغة في الفصل الأول وفيه استقصى كل النظريات المتعلقة بالموضوع منذ القدم إلى القرن العشرين والفصل الثاني كان للتعلم و نظرياته و الفصل الثالث فتناول الجانب اللغوي الذي يؤثر سلبا أو إيجابا في تعلم اللغة الأجنبية مثل اللغة الأم وانتقل في الفصل الرابع إلى الجانب الحضاري والاجتماعي وأعطى في الفصل الخامس وهو الأخير في الباب الأول صورة شاملة ومتكاملة عن طبيعة اللغة في الفصل السادس وهو الأول من الباب الثاني تكلما عن أهمية تعليم اللغات الأجنبية في الماضي والوقت الحاضر.

وفي الفصل السابع عالجا بعض التفاصيل مثل المنهج وفي الفصل الثامن اقترحا منهجية جديدة لتعليم وتعلم اللغات الأجنبية مستوحاة من الدراسات والتجارب السابقة يعد هذا الكتاب من حيث حجمه كتابا مهما في بابه وهو إن كان يفتقر إلى الدراسة الميدانية فإنه يمكن له أن يقدم الكثير من المعارف ومن التوجيه و الأسس النظرية لمنهجية أفضل لتعلم وتعليم اللغات الأجنبية.

فكون دراسة خرما وحجاج اعتمدت على ما يقارب عشرة مراجع عربية وعلى ما يزيد على 160 مرجعا أجنبيا فهذا يوحي بان الدراسة جادة وجديرة بالاهتمام و الاحترام.

أما فيها يتعلق بالمواقع التي تتحدث عن تعليم اللغة الفرنسية لأبنائها باعتبارها اللغة الأم أو اللغة الأولى أو للأجانب باعتبارها لغة أجنبية أو لغة ثانية.

نذكر على سبيل المثال في موقع WWW.educotion.go. مقالا تحت عنوان فرنسا التربية في الخارج حيث عد هذا المقال في السنة الدراسية (2006-2008) 429 مؤسسة تعليمية فرنسية في كل أرجاء العالم تضم 235 ألف طالب منهم 80000 فرنسي هذا العدد الهائل يدل على مدى حرص واهتمام فرنسا بتعليم لغتها خارج حدودها.

وفي موقع WWW.scolaعد 434 مؤسسة تعليمية موزعة في 132 دولة.

وفي موقع thp./eduscol education.fr عد 430 مؤسسة في 131 دولة وعدد 240000 تلميذا أن هذه الإحصاءات اكبر دليل على حرص فرنسا على تعليم لغتها واكتساح اكبر مساحة للفرانكفونية ونشر هذه الإحصاءات ليس عبثا وإنما فيها دعوة وليستغلها المختصون والدارسون ومن يهمهم الأمر.

وفي موقع أخر نشر مقال بعنوان الفرنسية لغة أجنبية وفيه دعوة لضرورة التكوين من اجل تدريس اللغة الفرنسية لغة أجنبية .

وفي موقع / htp//www.edu.fle net يتكلم المقال و هو مطول عن طريقة وضرورة استعمال الفيديو في تعليم و تعلم اللغة الفرنسية لغة أجنبية وصاحب المقال هو جان-ميشال دوكرو – سيلا (19-4-05)

هذا دليل آخر على مدى اهتمامهم بنشر لغتهم و تيسير كل التكنولوجيات الحديثة السمعية والبصرية والصورة لها مفعول قوي لا ينكره أحد.

وفي مقال صاحبته إيزابيل باريير نشرته بتاريخ 16-6-2003 بعنوان أجهزة للتقويم في تدريس الفرنسية لغة أجنبية والكلام عن التقويم يفيد أن الدوائر المهتمة بتدريس الفرنسية للأجانب لا يكتفون بذلك فقط بل يتابعون هذا التدريس إلى بلوغ أهدافه.

وفي نفس الموقع مقالات عديدة لجان كلود رولان ويبدو من تكرار مقالاته انه من كبار المهتمين بتدريس الفرنسية لغة أجنبية وفي نفس الموقع مقالان مقال لنييف قوميز وماريو طومي يتكلم عن الأخطاء الخاصة بالاسبانوفون وهم الذين لغتهم الأم الاسبانية نشراه في 2004/9/10 ومقال مشابه لميشال دبران نشرته في 9-10-2003 يتكلم عن أخطاء الروس أثناء تعلمهم الفرنسية وهذان المقالان شاهدان على أن من أهداف تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية منافسة اللغات الاوروبية الأخرى و قد يكون محاولة انتزاع الزعامة من الانجليزية وقد يكون إيجاد لغة تفاهم تساهم في إنجاح الاتحاد الأوروبي.

أما بالنسبة للمواقع العربية فنسجل في موقع وعد العسكري laskary@yahoo.com مقالا بعنوان تعلم اللغات الأجنبية نشره في الحوار المتمدن في 20-2-2008. وقد عرف فيه تعلم اللغات الأجنبية تم نقل ما يزيد على 15مقالا لعلماء أكثرهم من العرب كما نجد مقالا بعنوان تعليمية اللغات الحية النشأة و التطور يحي بعيطش.

ومقالا أخر محمد نبيل النحاس الحمصي بعنوان دور الترجمة ووظائفها في تعليم وتعلم اللغات الأجنبية كتبه أصالة في مجلة جامعة الملك سعود معهد اللغات الرياض والمقال مجرد من الأرقام و التاريخ.

ومما كتبه أساتذة العرب أيضا ما وقع بين أيدينا من مواقع الانترنت مقال لعبد الحميد عليوة بعنوان: مكانة المهارات اللغوية في طرائق تعليم اللغات نشره بتاريخ 10 شباط (فبراير) 2008 في موقع ديوان العرب وفيه يتطرق إلى الكلام عن DIWAN AL ARAB. المهارات اللغوية وهي مهارة الاستماع ومهارة الكلام ومهارة القراءة ومهارة الكتابة، وهي أهم المهارات المستهدفة من تعلم اللغات.

يقول في الصفحة الأولى:

1. المهارات اللغوية: هي أربع مهارات (الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة).

ولما كان لكل علم أهدافه، فإن هذه المهارات الأربع في تعليم اللغات تمثل الأهداف الأساسية التي يسعى كل معلم لتحقيقها عند المتعلمين، فتعلم أي لغة من اللغات، سواء كانت لغة الأم أم لغة أجنبية، إنما هدفه هو أن يكتسب المتعلم القدرة على سماع اللغة والتعرف على إطارها الصوتي الخاص بها، ويهدف كذلك إلى الحديث بها بطريقة سليمة تحقق له القدرة على

التعبير عن مقاصده، والتواصل مع الآخرين أبناء تلك اللغة خاصة، وكذلك يسعى إلى أن يكون قادرا على قراءتها وكتابتها "

(عبد الحميد عليوة،2008،ص1)

ثم يدخل في تحليل الموضوع.

إن مقال عبد الحميد عليوة مقال جيد في بابه وهو إن كانت تغلب عليه معلومات اللسانيات التطبيقية كما جاء في إحالات ومراجع المقال، فإنه يعد إضافة قيمة في موضوع تعلم اللغة الأم أو تعلم اللغات الأجنبية، لأن لتعلم اللغات علاقة وطيدة باللسانيات العامة واللسانيات التطبيقية.

وقد كتب حسن محمد دوكة مقالا بعنوان: العوامل المؤثرة في تعليم اللغة الأجنبية– نشرة في موقع .WWW.ENGLISH .ARA.NET

وفيه يشير إلى أن دوافع تعلم اللغة الثانية أو الأجنبية نوعان: وهما الدوافع الغرضية وهي الذرائعية أو النفعية والتي يكون الهدف منها تحقيق أهداف وحاجات قصيرة المدى مثل (شغل وظيفة، سياحة...الخ) ثم الدوافع التكاملية وهي التي تهدف إلى تحقيق أهداف بعيدة المدى مثل الاتصال بمتحدثي هذه اللغة يمارس لغتهم ويفهم تقاليدهم ويعيش ثقافتهم

(محمد حسن دوكة،2008 ص1)

ومن أهم ما ذكر في هذا المقال دخوله في مسائل الديداكتيك، علم التدريس وما يجب على مدرس اللغات الأجنبية أن يراعيه ويأخذه بعين الاعتبار من بناء على خبرات الدارسين، وتعليم مهارة واحدة، والحفاظ على المشاركة الايجابية للدارسين، وتنويع النشاط وعدم الاعتماد على أسلوب واحد في التدريس، وتنويع الأنشطة الثقافية مثل الزيارات والرحلات والتعزيز وإبعاد الملل ومراعاة الفروق الفردية والعلاقات الإنسانية.

(محمد حسن دوكة،2008،ص2)

وما يقال عن هذا المقال، أنه مع قصره وقلة أوراقه فهو جيد لأن فيه إشارات قوية تدل على ان صاحبه محمد حسن دوكة مطلع وله معلومات صحيحة في تخصص علم النفس التربوي وعلم التدريس، وهذه المعلومات هي إشارات قوية لمن أراد التعمق في البحث وبالجملة

فمعلومات المقال قيمة وجيدة. وكتب أحمد القطب، عميد المعهد العالي للغات بحثا: بعنوان: تطوير مناهج اللغة الإنجليزية لغير المختصين في مرحلة الإجازة في الجامعات السورية.

وفيه يشير إلى تفاوت تدريس اللغة الأجنبية (الانجليزية أو الفرنسية) بين الكليات النظرية والكليات التطبيقية. ثم يدعو إلى ضرورة تطوير دراسة هذه اللغات الأجنبية ثم يقترح خطة بدءا بالتخطيط للمقررات وصولا إلى التقويم وهي خطة عملية جيدة باعتبار استنادها إلى المراجع أجنبية متخصصة ولصدورها عن عالم مختص.

وقد كتبت ريما الجرف مقالا تحت عنوان: دراسات تؤيد تعليم اللغات الأجنبية للأطفال الكبار، ومفادها أن الأطفال الكبار أقدر على تعلم اللغات الأجنبية من الأطفال الصغار.

ومن الدراسات التي ذكرتها دراسة أجراها سينوز (2002) على 60 طالبا في المرحلة الثانوية لغتهم الأم ، أما الباسك أو اللغة الاسبانية والباسك.

وكانت عينات دراسة أطفال بدأوا تعلم اللغة الانجليزية منذ السنة الثالثة ابتدائي وأطفال بدأوا تعلم اللغة الانجليزية في السنة السادسة فكانت نتائج التلاميذ الذين بدأوا تعلم الانجليزية في السادسة أعلى.

وذكرت دراسة لستوكمال ورفاقه (1994) تفيد أن إدراك أطفال الروضة لنماذج مسموعة من عدة لغات أجنبية أقل من إدراك تلاميذ الثانويات وطلبة الجامعات.

وتذكرريما الجرف دراسة أجرتها تشانج (1986) على مجموعة من الأطفال السنغافوريين والصينيين والملاويين والهنود. تتراوح أعمارهم بين 3.5–6 سنوات إلتحقوا بستة مراكز للطفولة المبكرة.

أظهرت اختبارات تعلم اللغة الصينية والملاوية والتاميلية كلغة أجنبية لأن الأطفال وجدوا صعوبة في تعلم اللغة الانجليزية مع لغغة أجنبية ثانية في آن واحد.

واختلف مقدار الصعوبة حسب درجة التعرض للغات والخلفية الاقتصادية الاجتماعية للأطفال

(ريما الجرف، 2008 ، ص1)

هذا المقال مع قصره يعد مرجعا مهما للتعرف على الدراسات التي تثبت أن تعلم اللغات الأجنبية يكون أسهل لدى التلاميذ والطلاب الأكبر سنا.

وقد أوردت ريما الجرف مقالها في موقع يحمل اسمها.

وقد عرض محمد يحي الخراط من جامعة الملك خالد، مقالا بعنوان: اللغات الأجنبية: كيف تتعلمها وتعلمها.

من كتاب : مبادئ تعلم وتعليم اللغة. للخبير الامريكي هـ . دوجلاس براون، وترجمة إبراهيم القعيد وعيد الشمري.

يقول الخراط: وتعتمد خطة الكتاب " مبادئ تعلم وتعليم اللغة من خلال فصوله على بناء خلفية معرفية متدرجة تؤدي إلى توضيح شمولي متكامل لعملية التعلم والتعليم والأسس النظرية التي تسلط الاضواء على اكتساب اللغة، ويخرج قارئ الكتاب بفائدة جمة توسع من أفقه وطريقة تناوله لمعطيات فن تدريس اللغة Pedagogy of language

وهو ان يخاطب المشتغلين بتدريس اللغة الانجليزية، ولكنه معني كذلك بمخاطبة التربويين والمهتمين بتدريس اللغات عموما، وذاك لأن ثمة قواسم مشتركة في الأسس الفنية والتربوية التي تربط بينها.

وذكر الخراط أن كتاب براون ينقسم إلى تسعة فصول: ففي الفصل الأول يتطرق فيه صاحبه إلى مفهوم اللغة ومفهوم التعلم ومفهوم التعليم ويؤكد أن المرء عندما يتعلم لغة ثانية فإنه سيخرج إلى ثقافة جديدة، وطريقة جديدة في التفكير والمشاعر وأسلوب الحياة، فسوف تتأثر شخصيته بهذا التحول.

وفي الفصل الثاني يتعرض إلى اكتساب اللغة الأولى

Acquisition of first language

وقد تعرض للنظريات التي لها دور في بلورة هذا الاكتساب مثل النظرية السلوكية، ومفهوم التعزيز ودوره في تعلم هذه اللغة.

وفي الفصل الثالث يعقد براون مقارنة بين اكتساب اللغة الأولى واكتساب اللغة الثانية.

وقد خصص صاحب الكتاب الفصل الرابع للتعليم الانساني وبين أنه عمليات أساسية لغرض استيعاب اللغة.

وفي الفصل الخامس تعرض إلى التنوعات المعرفية في تعلم اللغة، ويحدث عن تأثير تداخل اللغة الأصلية ويسميها الأم على تعلم اللغة الثانية ويسميها المستهدفة، وأشار إلى أن تعليم اللغة الأصلية قد ينتقل إلى الثانية بطريقة إيجابية، وهنا يستفيذ المتعلم من التداخل والمؤثرات وقرر أن المعلم يجب أن لا يتخلى عن محاولاته في تعريف الطالب بالطرائق والوسائل التي تعينه على التعامل مع اللغة بطريقة فعالة.

في الفصل السادس تكلم عن عوامل الشخصية، وفيه أشار إلى المخاطرة في التعلم، فإن لم نخاطر بقول جملة حتى نتأكد من تمام صحتها وكمالها فلن ننطلق متحدثين طليقين ، فيجب على المتعلم أن يغامر ويخمن ويتحمل الخطأ، ويبين أن القلق له دور وجداني في اكتساب اللغة حيث يجعل المتعلم يقظا حذرا، ومن هنا فإن مشاعر العصبية قبل إلقاء خطبة مؤشر للقلق المساعد.

كما أشار إلى ضرورة معرفة ثقافة وأعراف وتقاليد مجتمع اللغة المراد تعلمها.

في الفصل السابع يرصد العوامل الاجتماعية والثقافية ويؤكد أن متعلمي اللغة الثانية بحاجة إلى فهم الاختلافات الثقافية ويجب أن يتعلم احترام إنسانية كل إنسان وتقريرها مهما كانت ثقافته.

في الفصل الثامن تحدث المؤلف عن علم اللغة التطبيقية والتحليل التقابلي وفيه يشير إلى أن الإحتفاظ باللغة وتعلمها، والذاكرة تزداد قوتها إذ أثيرت وربطت بالنشاطات الحركية.

في الفصل التاسع تكلم عن المداخلات اللغوية، فالتعلم الانساني عملية تعتمد على ارتكاب الأخطاء والافتراضات غير الصائبة وهذا يؤلف في مجمله جانبا مهما في إكتساب أي مهارة....

ويشير محمد يحي الخراط أن براون في دراسته التي سماها جادة، يختم كل فصل من فصول الدراسة والمناقشة بما يثري هذا الفصل، وكان يعقبه بقراءات مختارة، يوجه من خلالها الدارس إلى صفوة من البحوث العلمية التي تسير في منحى هذا الفصل – يقول الخراط: والحق ان الكتاب يشير إلى عناية المدرسة التربوية الامريكية بطرائق تعليم اللغة حيث إنها

حفلت بمئات الأعمال الموضوعية لتذليل العقبات وتوسيع الآفاق، ويمكن أن يفيد القارئ العربي من كتاب براون ليكون حافزا له على تقديم ما يصون لغته العربية ويخدمها الخدمة الحقة. (محمد يحي الخراط، 2008، ص ص3.1).

ومن الدراسات المهمة دراسات وبحوث أحمد سالم. فقد نشر في مجلة كلية التربية ببنها، المجلد التاسع ديسمبر 1999 دراسة باللغة الفرنسية، بعنوان: تطوير تدريس اللغة الفرنسية في المرحلة الثانوية في ضوء مدخل الوسائط المتعددة.

هدفت هذه الرسالة الى تقييم استخدام الوسائل التعليمية والتكنولوجية les médias éducatifs et technologiques في مدارسنا، وتقديم نموذج علاجي un modèle remedial لاستخدام الوسائط المتعددة كمدخل لتدريس اللغة الفرنسية في المرحلة الثانوية لتيسير دور المعلم، والطالب المعلم في اكتساب طلابه مهارة الاتصال باللغة الفرنسية وتقديم مواقف حقيقية في الفصل بالاستماع الى لغة اصحاب اللغة الحقيقيين la langue des natifs باستخدام جهاز كاسيت، معمل اللغات، التلفزيون، الفيديو، الحاسوب، الانترنت. الدراسة.

ولذلك حاولت تلك الدراسة لأحمد سالم الإجابة على الأسئلة التالية:

1) الى أي مدى يستخدم المعلم الوسائل التعليمية والتكنولوجية في تدريس اللغة الفرنسية في المرحلة الثانوي؟

2) الى أي مدى يستخدم الطالب المعلم (معلم المستقبل) le futur-enseignant الوسائل التعليمية و التكنولوجية أثناء التربية العلمية؟

3) الى أي مدى يستخدم المعلم و معلم المستقبل الوسائط المتعددة في المرحلة الثانوية في التدريس مقرر اللغة الفرنسية EFA ؟

4) هل توجد فروق بين المعلم ومعلم المستقبل في استخدام الوسائل التعليمية و التكنولوجية في تدريس اللغة الفرنسية في المرحلة الثانوية ؟

5) ما المشكلات التي تعيق استخدام الوسائل التعليمية والتكنولوجية لدى المعلم ومعلم المستقبل في المرحلة الثانوية؟.

6) ما النموذج العلاجي المقترح لتطوير تدريس اللغة الفرنسية في المرحلة الثانوية في ضوء مدخل الوسائط المتعددة؟

و تعتبر هذه الدراسة تشخيصية علاجية و لذلك سارت في الاجراءات التالية:

1- تقويم الوضع الحالي لاستخدام الوسائل التعليمية في تدريس مقرر « En Français Aussi ! » في مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة الشرقية عن طريق:

- اعداد استبانة موجهة لمعلمي المستقبل ومعلمي اللغة الفرنسية.

- تقويم استخدام معلمي اللغة الفرنسية للوسائل التعليمية الذين أمضوا اكثر من عشرة سنوات في التدريس (60) معلما بجميع الادارات التعليمية بمحافظة الشرقية، و الطلاب المعلمين بشعبة اللغة.

- الفرنسية بكلية التربية جامعة الزقازيق اثناء فترة التربية العلمية بالمرحلة الثانوية بمحافظة الشرقية (120) طالبا..

- تحليل وتفسير نتائج التقييم.

وجاءت نتائج دراسة أحمد سالم كالتالي:

- أشارت النتائج إلى أن معلمي اللغة الفرنسية و الطلاب المعلمين لا يهتمون بإنتاج أو استخدام الوسائل التعليمية المناسبة لدروس مقرر ! EFA.

- وأشارت النتائج الإحصائية أن 1.76% من المعلمين يستخدمون الوسائط المتعددة لتدريس اللغة الفرنسية بينما 91.7% لا يستخدمون هذا المدخل، وأن 98.3% من معلمي المستقبل لا يستخدمون على الإطلاق الوسائط المتعددة بينما 1.67% منهم يستخدمونها أحيانا.

- لا توجد فروق بين المعلمين و الطلاب المعلمين في استخدام الوسائل التعليمية والتكنولوجية في تدريس اللغة الفرنسية في المرحلة الثانوية حيث ان النسب المئوية للمجموعتين منخفضة (اقل من 50%) وهذا يشير الى انهما لا يستخدمانها بطريقة فعالة.

- توصلت الدراسة الى المشكلات التي تمثل عائقا في سبيل استخدام الوسائل العلمية التعليمية، وتم تصنيفها في المحاور الخمسة التالية:

1. مشكلات تتعلق بالمدرسة.

2. مشكلات تتعلق بالمعلم و الطالب المعلم.
3. مشكلات تتعلق بالموجه (المشرف التربوي).
4. مشكلات تتعلق بدليل المعلم Un guide pédagogique.
5. مشكلات تتعلق بالإعداد في الكلية.

انتهت الدراسة إلى تقديم نموذج علاجي لدليل المعلم لتطوير تدريس اللغة الفرنسية في المرحلة الثانوية في ضوء مدخل الوسائط المتعددة.

ونعلق على دراسة أحمد سالم بقولنا:

هذه الدراسة مهمة، ومناسبة لعصرنا الذي يشهد تقدما في وسائل الاتصال، ويكون من الذكاء العلمي استغلالها في تعلم وتعليم شتى المعارف والعلوم خاصة اللغات ولا بد للبرنامج العلاجي أحمد سالم بعد تشخيص النقائص والعيوب والناقص أن يأخذ بعين الاعتبار ضرورة إيجاد وتوفير وسائل الاتصال وصيانتها، وتدريب الطلبة المعلمين والمعلمين على استعمالها وتحسيسهم بضرورة وفائدة استعمالها.

وهذا يتم بفضل دورات تكوينية وتوفير كل الوسائل البشرية والمادية لإنجاح هذه الدورات.

كما نشر أحمد سالم في مجلة كلية التربية ببنها بتاريخ أبريل2002م، بحثا باللغة الفرنسية بعنوان فاعلية التعليم بمساعدة الحاسوب في تنمية مهارة الاتصال الشفوي للغة الفرنسية لدى الطلاب المقبولين بكليات التربية.

هدف هذا البحث إلى تحديد المهارات الفرعية لمهارة الاتصال الشفوي للغة الفرنسية كلغة اجنبية، وتقديم نموذج لتصميم وإعداد البرامج التعليمية بمساعدة الحاسوب، كما هدف الى تصميم وانتاج برنامج وسائط متعددة بمساعدة الحاسوب Un programme multimédia assisté par ordinateur مهارة لتنمية الاتصال الشفوي للغة الفرنسية، وكذلك قياس فاعليته في تنمية مهارة الاتصال الشفوي للغة الفرنسية لدى الطلاب المقبولين بالفرقة الأولى بشعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية.

قام الباحث بإعداد نموذج يوضح خطوات تصميم البرنامج المقترح و كيفية سير الطالب فيه من خلال استخدام نظامي للتحكم: الأول تحكم الطالب في عرض المحتوى، والثاني تحكم

النظام. ثم قام الباحث بتصميم و إنتاج البرنامج المقترح في ضوء خطوات النموذج السابق و التأكد من صلاحيته النهائية للتطبيق.

وقام الباحث بإعداد اختبارين الأول لقياس القدرة على الفهم الشفوي، والثاني لقياس القدرة على التعبير الشفوي، وتم التأكد من خصائصهم السيكومترية.

ولتحديد فاعلية البرنامج المقترح، تم اختيار عينة من طلاب وطالبات الفرقة الأولى كمجموعة تجريبية واحدة (20) طالبا و طالبة بشعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية بالسويس في العام الجامعي 2001/2000 والذين درسوا اللغة الفرنسية كلغة أجنبية ثانية في المرحلة الثانوية.

وتم تطبيق الاختبارين تطبيقا قبليا، ثم قام احد أعضاء هيئة التدريس بالقسم بتدريس البرنامج للعينة في معمل الحاسوب بالكلية. وبعد الانتهاء من دراسة البرنامج تم تطبيق الاختبارين تطبيقا بعديا.

وأكدت نتائج البحث على انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار القدرة على الفهم السماعي واختبار القدرة على التعبير الشفوي وذلك لصالح التطبيق البعدي، كما أكدت النتائج على أن برنامج الوسائط المتعددة المقترح بمساعدة الحاسوب فعال في تنمية مهارة الفهم السماعي ومهارة التعبير الشفوي لدى طلاب الفرقة الأولى بشعبة اللغة الفرنسية.

وأوصت الدراسة بأهمية الاستفادة من التطورات التكنولوجية الحديثة في مجال تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية و خاصة استخدام الحاسوب و الانترنت، كما أوصت بضرورة تطوير طرق التدريس المستخدمة حاليا في تدريس اللغة الفرنسية بكليات التربية (القواعد، الصوتيات، الحضارة، الأدب..) واستخدام الحاسوب.

ونعقب بقولنا :

إن النتائج التي توصل إليها هذا البحث التجريبي لأحمد سالم تدل على مدى أهمية استعمال الحاسوب في تنمية الاتصال الشفوي لدى الطلاب، فكلما توفرت الوسائل وأحسن استغلالها كلما كان الأداء أجود والنتائج أحسن.

وقد نشر أحمد محمد سالم بالاشتراك مع فوزية محمد أبو الخيل في مجلة البحوث النفسية والتربوية بكلية تربية جامعة المنوفية، العدد 1 السنة التاسعة عشر، يناير 2004. مقالا باللغة العربية بعنوان: فاعلية برنامج تدريبي قائم على الاحتياجات المهنية لتنمية مهارات تكنولوجيا التعليم لدى معلمي اللغتين العربية والفرنسية بالسعودية ومصر.

يهدف هذا البحث إلى تحديد كيفيات تكنولوجيا التعليم اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بالسعودية و اللغة الفرنسية كلغة أجنبية ثانية بالمرحلة الثانوية في مصر في ضوء احتياجاتهم المهنية ومن ثم تصميم وبناء برنامج تدريبي مقترح يجمع بين فلسفة ثلاثة اتجاهات حديثة في التدريب: التدريب القائم على مدخل النظم وتحليل النظم، التدريب القائم على تفريد التدريب وقياس مدى فاعليته في تنمية الجوانب الثلاثة لكيفيات تكنولوجيا التعليم: الجانب المعلوماتي لكيفيات تكنولوجيا التعليم، مهارات تكنولوجيا التعليم، اتجاهات المعلمين نحو تكنولوجيا التعليم.

اتبع البحث الحالي المنهج الوصفي والمنهج التجريبي حيث أخذ البحث بتصميم المجموعة الواحدة حيث تم تطبيق البرنامج التدريبي المقترح على مجموعة تجريبية واحدة من معلمي اللغة الفرنسية بمصر، ومجموعة تجريبية واحدة من معلمي اللغة العربية بالسعودية، وتم إعداد أدوات البحث وتطبيقها على المجموعتين تطبيقا قبليا وبعديا و تمثلت في الأدوات التالية :

- قائمة مهارات تكنولوجيا التعليم لتحديد الاحتياجات المهنية لمعلمي اللغات.
- اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي لمهارات تكنولوجيا التعليم.
- بطاقة ملاحظة لقياس الجانب المهاري لمهارات تكنولوجيا التعليم.
- مقياس اتجاهات معلمي اللغات نحو تكنولوجيا التعليم.

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسطي درجات معلمي اللغتين العربية والفرنسية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعلوماتي، وبطاقة الملاحظة، ومقياس الإتجاهات لصالح التطبيق البعدي للأدوات الثلاث.

وأوصى البحث بضرورة اهتمام المسؤولين بتصميم وبناء وتطوير برامج تدريب معلمي اللغات العربية والأجنبية وخاصة في المجالات الحديثة مثل تكنولوجيا التعليم، كما أوصى بضرورة الأخذ بالاتجاهات الحديثة في مجال التدريب.

ويستفاد مما سبق :

إن التوصية بضرورة تدريب معلمي اللغات العربية والأجنبية على مهارات تكنولوجيا التعليم توصية هامة تمكن المعلمين من أداء جيد في تعليمهم للغات.

هدفت هذه الدراسة إلى :

01- تحديد مفهوم التعلم المتنقل الذي ظهر نتاج التطور الهائل في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وظهور الثورة اللاسلكية وتأثيرها على جميع مجالات الحياة والذي تم تطبيقه في دول غربية في ميدان التعليم وتناولته العديد من المؤتمرات الأجنبية التي عقدت في دول مختلفة منها ايرلندا 2006 ، وجنوب إفريقيا 2005، و مالطا 2004.

02- تحديد التقنيات اللاسلكية المتنقلة التي يمكن استخدامها عند تطبيق نموذج التعلم المتنقل في المدارس الذكية في مصر.

03- تحديد الخدمات والفوائد التربوية التي يمكن أن تسهم بها التقنيات اللاسلكية المتنقلة في منظومة التعليم في المدارس الذكية في مصر.

04- تحديد الخدمات و الفوائد التربوية التي يمكن أن تسهم بها التقنيات اللاسلكية المتنقلة في تعليم / تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في المدارس الذكية المصرية.

05- تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين نموذج التعلم المتنقل و نموذج التعلم الالكتروني لتطبيقها في المدارس الذكية.

06- استعراض بعض التجارب العالمية التي استخدمت نموذج التعلم المتنقل في العملية التعليمية للاستفادة منها.

07-تحديد التحديات أو الصعوبات التي تواجه تطبيق نموذج التعلم المتنقل في العملية التعليمية .

08- تقديم إستراتيجية مقترحة لتفعيل نموذج التعلم المتنقل مع نموذج التعلم الالكتروني في تعلم / تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في المدارس الذكية في مصر في ضوء مدخلي دمج تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات و اقتصاد المعرفة في التعليم .

ولتحقيق تلك الأهداف، أعد الباحث الأدوات التالية :

01- استبانة لتحديد التقنيات اللاسلكية والخدمات والفوائد التربوية التي يمكن أن تسهم بها تلك التقنيات في منظومة التعليم في المدارس الذكية، و في تعليم و تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية.

02-مجموعة من الاستبانات تم إعدادها وفق طريقة دلفىDelphi Technique للتوصل من خلال أراء الخبراء إلى:

a. تحديد المنطلقات أو الافتراضيات التي تنطلق منها الإستراتيجية المقترحة.

b. الخطوات العامة للإستراتيجية المقترحة.

c. رسم شكل تخطيطي للخطوات العامة للإستراتيجية المقترحة في ضوء المنحى المنظومي.

d. تحديد الرؤية والأهداف التي يمكن تحقيقها باستخدام التقنيات اللاسلكية المتنقلة في تعليم و تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في المرحلة الثانوية.

e. تحديد ملامح كل خطوة من الخطوات العامة للإستراتيجية المقترحة.

f. وباستخدام طريقة دلفي تم إعداد الإستراتيجية المقترحة في المحورين الرئيسيين:

- منطلقات الإستراتيجية المقترحة.
- مكونات الإستراتيجية المقترحة حيث تضمنت (13) مكونا رئيسا.

وأوصت الدراسة بما يلي:

1. ضرورة إعداد معلم اللغة الفرنسية بكليات التربية و تدريبه أثناء الخدمة على التوجهات التربوية الحديثة كدمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة في التعليم واقتصاد المعرفة.

2.الاهتمام باكتساب الطلاب المهارات التقنية اللازمة لاستخدام التقنيات المتنقلة في تعلم اللغة الفرنسية، وفي التعامل مع المعلومات و بنائها وتخزينها وتطويرها ونشرها للسير على الطريق الصحيح للدخول إلى مجتمع المعلومات أو مجتمع اقتصاد المعرفة..

3.تدريب معلمي اللغة الفرنسية على استخدام التقنيات اللاسلكية المتنقلة في تحقيق أهداف تعليم اللغة الفرنسية في المرحلة الثانوية.

ومن بحوث أحمد محمد سالم، البحث الذي نشره في مجلة دراسات التعليم الجامعي لمركز تطوير التعليم الجامعي بجامعة عين شمس، العدد 12، 2002/8.

والبحث باللغة العربية ووقع بعنوان: استراتيجية مقترحة لتفعيل نموذج التعلم المتنقل M.LEARNING في تعليم/ تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في المدارس الذكية في ضوء دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات واقتصاد المعرفة.

وتعليقا على ذكر هذا البحث نقول :

هذا البحث وغيره من البحوث التي تهتم بدراسة اللغات الأجنبية دليل على الاهتمام الذي يحظى به تدريس اللغات الأجنبية، وقد نقلنا قول د. الخراط عندما عرض عمل براون أن تعليم اللغات واللغات الأجنبية في الولايات المتحدة الأمريكية يحظى بعشرات الدراسات ولا يكون المرء مغاليا إذا قال أنها تصل إلى المئات وهذا كله يبين أهمية الموضوع.

وهذا يفيد العلم والعلماء المهتمين بهذا الموضوع وإن كانت أسباب الاهتمام بالموضوع يختلف من عالم لآخر باختلاف التخصصات، ومن جهة أخرى لاختلاف الاهتمامات واختلاف الرأي واختلاف الجهات الطالبة للبحث والمكلفة للعلماء المختصين.

المهم هذه المقالات للعلماء العرب تدل فيما تدل عليه على أن أمر تعليم اللغات الأجنبية أمر واقع يجب الاهتمام به والتعامل معه بما يخدمنا ويحفظ مقومات شخصيتنا. على ضوء كل هذا وكما أسلفت فان هذا البحث لا يدعى الإحاطة بموضوع اللغة الفرنسية في مدينة ورقلة

من كل جوانبه وإنما سيركز الجهد كله على دور مدرسي الفرنسية في المتوسطات والثانويات ومن هنا كان التركيز على مهارات تدريس اللغة الفرنسية أي على المدرسين لان الموضوع ليس سهلا،فالمهارات التدريسية هي التي تجسد فعلا التدريس، فلو حمل المدرس درجة علمية كبيرة ولم تتوفر لديه هذه المهارات لن يتمكن من إيصال المعارف والخبرات بطريقة جيدة يقتصد فيها الجهد والوقت ويحصل فيها الاستيعاب ودرجات نتائج التلاميذ العالية، وعلى هذا كله طرح الباحث التساؤلات التالية :

1- تساؤلات الدراسة :

1. هل يختلف أداء مدرسي اللغة الفرنسية في متوسطات وثانويات ورقلة للمهارة التدريسية عن مستوى الإتقان 85%؟

2. هل يختلف أداء مدرسي اللغة الفرنسية في متوسطات وثانويات ورقلة لمهارة التخطيط عن مستوى الإتقان 85%؟

3. هل يختلف أداء مدرسي اللغة الفرنسية في متوسطات و ثانويات ورقلة لمهارة التنفيذ عن مستوى الإتقان 85%؟

4. هل يختلف أداء مدرسي اللغة الفرنسية في متوسطات و ثانويات ورقلة لمهارة التقويم عن مستوى الإتقان 85%؟

5. هل يختلف أداء مدرسي اللغة الفرنسية في متوسطات و ثانويات ورقلة لمهارة إدارة الصف عن مستوى الإتقان 85%؟

6. هل يختلف مستوى أداء مدرسي الفرنسية بمتوسطات وثانويات ورقلة عن مستوى الإتقان 85% باختلاف التكوين؟

7. هل يختلف مستوى أداء مدرسي الفرنسية بمتوسطات وثانويات ورقلة عن مستوى الإتقان 85% باختلاف الوضعية المهنية؟

8. هل يختلف مستوى أداء مدرسي الفرنسية بمتوسطات وثانويات ورقلة عن مستوى الإتقان 85% باختلاف الأقدمية؟

وقد تكررت عبارة هل يختلف المستوى عن مستوى الإتقان بدلا من عبارة مستوى الأداء دون مستوى الإتقان حتى لا تكون العبارة إيحاء وتوجيها للبحث.

2- فرضيات الدراسة :

1. يختلف أداء مدرسي اللغة الفرنسية في متوسطات وثانويات ورقلة للمهارة التدريسية عن مستوى الإتقان 85%.

2. يختلف أداء مدرسي اللغة الفرنسية في متوسطات وثانويات ورقلة لمهارة التخطيط عن مستوى الإتقان 85%.

3. يختلف أداء مدرسي اللغة الفرنسية في متوسطات و ثانويات ورقلة لمهارة التنفيذ عن مستوى الإتقان 85%.

4. يختلف أداء مدرسي اللغة الفرنسية في متوسطات و ثانويات ورقلة لمهارة التقويم عن مستوى الإتقان 85%.

5. يختلف أداء مدرسي اللغة الفرنسية في متوسطات و ثانويات ورقلة لمهارة إدارة الصف عن مستوى الإتقان 85%.

6. يختلف مستوى أداء مدرسي الفرنسية بمتوسطات وثانويات ورقلة عن مستوى الإتقان 85% باختلاف التكوين.

7. يختلف مستوى أداء مدرسي الفرنسية بمتوسطات وثانويات ورقلة عن مستوى الإتقان 85% باختلاف الوضعية المهنية.

8. يختلف مستوى أداء مدرسي الفرنسية بمتوسطات وثانويات ورقلة عن مستوى الإتقان 85% باختلاف الأقدمية.

بالنسبة للفرضيات أنسب من عبارة أداء المدرسين دون مستوى الإتقان أو يساويه، فعبارة يختلف أوسع لأننا لا نعرف هل هو دون مستوى الإتقان أو يساويه أو أكثر منه والجواب متروك للدراسة الميدانية لتجيب عنه.

3 - أهمية الدراسة :

تتمثل أهمية هذه الدراسة في كونها تسلط الضوء على جانب مهم من جوانب التعليمية وهي المهارات التدريسية: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، وإدارة الصف والتي تعد جوهر الفعل التدريسي، وتزداد هذه الأهمية كونها تتعلق بتدريس اللغة الفرنسية والذي يعرف مشاكل وتحديات تتمثل في انخفاض نتائج المتعلمين.

ومن الأهمية أنها تساهم في إيجاد حلول للمشكلة التي يعرفها تدريس اللغة الفرنسية، وبالتالي تكون هذه الدراسة سندا ومعينا للمدرسين حتى يتعرفوا على مواطن القوة في أدائهم للمهارات ليعززوها وعن مواطن الضعف حتى يتفادوها؛ وللمفتشين كي يستفيدوا منها في التخطيط للندوات التربوية لتحسين مستويات مدرسي هذه المادة.

كما أنها تفيد المفتشين والمدرسين بإحالتهم إلى عدد معتبر من المراجع المفيدة في "الأدب الديداكتيكي" خاصة في الفصلين الأول والثاني.

4 -التعاريف الإجرائية لمصطلحات للدراسة :

المهارة التدريسية : والمقصود بها الفعل التدريسي نفسه فهي المهارة المحورية المركزية الكبرى التي تتفرع عنها وتتدرج تحتها المهارات الأخرى.

التخطيط: هو مجموع السلوكات الظاهرة التي يقوم بها مدرس اللغة الفرنسية تحضيرا للدروس واستعدادا لتنفيذها، ويشتمل على الخطة السنوية والفصلية وخطط الدروس اليومية.

التنفيذ: وهو المهارة التي تمثل التدريس الفعلي داخل الصف، ويشتمل على السلوكات الظاهرة التي يقوم بها المعلم من السلوك المدخلي وتهيئة بيئة الدرس إلى الخاتمة، وتشتمل على كل ما يقوم به المدرس من تقديم للمعلومات وشرح وإدارة الحوار والمناقشة.

التقويم: هو مجموعة السلوكات التي يمكن ملاحظتها ورصدها والتي تمكن المعلم من تشخيص معلومات المتعلم لمعرفة احتياجاته أو ما تتطلبه بداية الدرس مرورا بالتقويم التكويني طيلة الحصص إلى التقويم التحصيلي في الأخير. والتقويم يسمح للمعلم بإصدار أحكام على أداء المتعلمين من أجل الإصلاح والتحسين.

إدارة الصف: وهي مجموع السلوكات والأداآت التي يمكن رصدها وملاحظتها والتي تمثل تسيير المعلم لفعاليات التدريس وإدارة للحوار وتقنيات الإتصال مع التحكم والضبط للصف في جو من الديمقراطية يسمح بالسير الحسن لعملية التعليم والتعلم.

5- حدود الدراسة :

الحدود الجغرافية والبشرية: تستهدف هذه الدراسة مدرسي اللغة الفرنسية بمتوسطات وثانويات ورقلة بدوائرها الثلاثة نقوسة وسيدي خويلد وورقلة وهم أنواع منهم متخرجون في المعهد التكنولوجي للتربية، ومتخرجون في الجامعة. وقد كان عددهم التي تمت مشاهدتهم 114 مدرسا بطريقة الحصر الشامل.

الحدود الزمنية: استمرت الدراسة الميدانية من 22 أفريل 2007 إلى غاية 31 ماي 2007. وهو التاريخ الذي حددته مصلحة التكوين بمديرية التربية بورقلة.

والأداة المستعملة هي بطاقة أداة المعلم لعبد الرحمن صالح الأزرق في كتابه علم النفس التربوي للمعلمين 2000. ولتحليل النتائج اعتمد على برنامج SPSS 2006 لرجاء أبو علام.

الفصل الثاني

المهارات التدريسية

1- المهارة
2- التدريس
3- التخطيط الدرس
4- التنفيذ الدرس
5- التقويم
6- إدارة الصف

عندما يتناول الدارس والباحث كتب ومراجع علم النفس والتربية، وعلم التدريس يجد تنوعا في المصطلحات بدءا من عنونة الكتب إلى تناول المباحث والمواضيع.

وقد يقول قائل أنه لا تهم الأسماء والمصطلحات إذ لا مشاحة في الإصطلاح إذا عرفت المضامين.

والجواب المباشر السريع هو أننا بصدد بحث علمي والدقة مطلوبة وضبط المصطلحات أمر ممكن.

والمصطلحات التي تعنينا في هذه الدراسة هي المهارة، والتدريس والتخطيط للدرس، التنفيذ والتقويم، ثم إدارة الصف.

1- المهارة :

جاء في لسان العرب في فصل الميم باب الراء

مهرة – والمهارة : الحذق في الشيء، الماهر الحاذق بكل عمل، وأكثر ما يوصف به السابح المجيد، والجمع مهرة... **(محمد بن منظور، د.ت، ص184)**

وجاء في دائرة معارف القرن العشرين :

– مهر: المرأة يمهرها جعل لها مهرا، والمهر الصداق، ومهر الرجل في الشيء مهارة حذق فهو ماهر، وأمهر المرأة سمى لها مهرا.

والمهر ولد الفرس، مهار، والإبل المهرية منسوبة إلى مهرية وهو حي من قضاعة من عرب اليمن. **(محمد فريد وجدي، 1979، ص364)**

وجاء في القاموس الجديد: المهارة: الحذق في

(بن هادية، بليش وبن الحاج يحيى، 1983،ص 1160)

وجاء في المنجد :

مهر : أمهر ومهورا ومهارا ومهارة الشيء وفيه وبه حذق، فهو ماهر.

يقال : « مهر في العلم » أي كان حاذقا عالما به // وفي صناعته: أتقنها معرفة. ماهر: مماهرة هُ فمهرهُ غالبه في المهارة فغلبه.

تمهر : حذق – // سبح الماهر ج/ مهرة – الحاذق –

(المنجد في اللغة والأعلام 1991 ص 777)

وجاء في قاموس لاروس الحجم الكبير 2006 :Le petit La Rousse HABILE
adj-
1) Qui fait preuve d´ adresse manuelle de avoir – faire de competence
Un homme habile aux echecs dans son métier.
2) Qui manifeste de la ruse, de l´ ingeniosite – une manoeuvre habile.
Habilite: n.f 1) qualite d´ une personne habile dexterite.
3) Qualite de ce qui est fait avec adresse, intelligence.
L´ habilite d´ une manoeuvre. **(لاروس، 2006/ ص533)**

تعريف المهارة :

التعريف اللغوي : المهر الصداق وقد مهر المرأة من باب قطع وأمهرها أيضا والمهارة بالفتح الحذق في الشيء وقد مهرت الشيء أمهره بالفتح مهارة بالفتح أيضا، والمهر ولد الفرس والجمع أمْهَارٌ ومِهَارٌ ومِهَارةٌ بكسر الميم فيهما والأنثى مُهرَة والجمع مُهَرٌ بوزن عُمَر ومُهَرَاتٌ بفتح الهاء وفرس مُمْهِرٌ ذات مهر **(محمد الرازي، 1981 ص 638)**

لفظ مشتق من الفعل الثلاثي (مهر) ويعني الصداق والجمع مهور، وقد مهر المرأة يمهرها ويمهرها وأمهرها وفي حديث أم حبيبة : وأمهرها النجاشي من عنده ، ساق لها مهرها وهو الصداق.

والمهارة : الحذق في الشيء .. والماهر : الحاذق بكل عمل والجمع مهرة ويقال مهرت بهذا الأمر أمهر به مهارة أي صرت به حاذقا قال أبن سيده : وقد مهر الشيء وفيه وبه مهر مهرا و مهورا و مهارة ومهارة وقالوا : لم تفعل به المهرة ولم تعطه المهرة ذلك إذا عالجت شيئا فلم ترفق به ولم تحسن عمله وكذلك إن غذى إنسانا أو أدبه فلم يحسن : وفي الحديث : (مثل الماهر بالقرآن مثل السفرة) الماهر : الحاذق بالقرآن والسفرة الملائكة

(16 ص 428)

إصطلاحا : تعني المهارة ضرب من الأداء تعلم الفرد أن يقوم به بسهولة وكفاءة ودقة مع إقتصاد في الوقت والجهد سواء كان هذا الأداء عقليا أو اجتماعيا أو حركيا.

(سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2003، ص 25)

ويقول لخضر زروق في كتابه : دليل المصطلح التربوي:

مهارة : هي مجموعة الأداءات التي تترجم المعارف التقنية الوظيفية على أرض الواقع وتكون خاضعة لمعياري الإتقان والسرعة، وهي أنواع: يدوية، لغوية، جسدية، عقلية....الخ.

ويقول نقلا عن معجم علوم التربية لعبد اللطيف الفاربي وآخرين:

«هي القدرة على أداء سلوكات معينة بشكل دقيق ومتناسق وناجح وتترجم هذه القدرة في درجة الأداء والتحكم في الأهداف المهارية كمهارة القراءة والمهارات الحركية والمهارات الفنية »

هذه المهارات تتحدد أساسا في ثلاثة مستويات هي:

أ) – مستوى مهارة التقليد والمحاكاة، وتتركز أساسا على التكرار باعتباره من أسس التعلم.

ب)– مستوى مهارة الإتقان والدقة وهو ما نسعى إليه دوما.

ج)– مستوى مهارة الإبتكار والتكييف والإبداع، وهو ما نسعى إليه كذلك. وينمى بالعمل الجماعي أو الفردي الموجه مع التحفيز أو التشجيع اللازمين.

(لخضر زروق، 2003، ص ص 80– 81)

ويستعمل محمد الدريج في كتابه تحليل العملية التعليمية مدخل إلى علم التدريس مصطلح المهارات حيث أنه اختار من مهارات أعدت في فترة 1977–1988 وأنجزت ببعض كلية علوم التربية، وهي شعبة الفلسفة وشعبة اللغة العربية وشعبة علوم التربية– إختار ثمان مهارات وهي: مهارة التمهيد للدرس، ومهارة الخاتمة، ومهارة الأسئلة، ومهارة التحليل، ومهارة الربط، ومهارة استعمال السبورة، ومهارة التشخيص، ومهارة توظيف الأمثلة.

(محمد الدريج، 1991، ص ص224 .243)

وفي نفس السياق نجد عبد الله علي الحمادي يعنون في إحدى فقرات كتابه في ص 280–281 الإهتمام بثقافة المعلم وتنمية خبراته ومهاراته.

ونجد أكرم رضا يعنون في الباب الأول من كتابه برنامج تدريب المدربين بقوله: المدرب قدرات ومهارات. **(أكرم رضا، 2003، ص ص 29–31)**

كما يوظف يوسف ونايفة قطامي مصطلح المهارات، فذكرا مثلا في ص 11:

1– مهارة صياغة الأهداف السلوكية

2- مهارة اختيار الأنشطة

3- مهارة تحليل المحتوى

4- مهارة توزيع الأدوار للمعلم أو المتعلم

5- مهارة مراعاة الفروق الفردية

6- مهارة التقويم بأنواعه التكويني والجمعي

7- مهارة تحديد الزمن اللازم لإنهاء كل مهمة **(يوسف ونايفة قطامي، 2001، ص11)**

وعندما تعرضا إلى الكلام عن عمليات التفكير فقد صنفاها إلى إحدى وعشرين مهارة تفكير ثم وزعت في ثمان مهارات محورية رئيسية، وهي:

1- مهارة التركيز

2- مهارة جمع المعلومات

3- مهارة التذكر ومساعدات التذكر

4- مهارة التنظيم

5- مهارة التحليل

6- مهارة توليد الخبرة والمعرفة

7- مهارة الدمج والتكامل

8- مهارة التقويم

(يوسف ونايفة قطامي، 2001، ص ص،25-26)

ومن العناوين التي استعملت مصطلح المهارة عنوان: المعلم صفات ومهارات لسعد رياض – من جامعة المنصورة- **(سعد رياض، 2002)**

ولعل من العناوين التي تستدعي الإنتباه عنوان: مهارة التدريس، وهو عنوان كتاب ليحيى محمد نبهان.

(يحيى محمد نبهان، 2008)

وقد جاء في كتاب التدريس المصغر برنامج لتعليم مهارات التدريس لجورج براون ترجمة محمد رضا البغدادي ط 1998/ص ص196-197 في ملحقه الثاني دليل تقويم الدرس :

1- المهارة في جذب وكسب انتباه التلاميذ.
2- المهارة في الشرح والتفسير ورواية القصص.
3- المهارة في إعطاء التعليمات والإرشادات.
4- المهارة في إلقاء الأسئلة وتكييفها لتلائم التلاميذ.
5- المهارة في التعريف على الصعوبات التي تواجه فهم التلاميذ.
6- المهارة في تغيير درجة الصوت وتناغمه.
7- المهارة في استخذام التلميحات غير اللفظية.
8- المهارة في تشجيع الإجابات الصحيحة.
9- المهارة في ملاحظة وإدراك الإنتباه.
10- المهارة في جذب التلاميذ للمشاركة.
11- المهارة في ضبط التلاميذ وضبط حجرة الدراسة.
12- المهارة في الإستعانة واستخدام المعينات التعليمية.
13- المهارة في توزيع وتقسيم زمن الحصة.
14- المهارة في تخطيط وبناء الدرس.

وقد جاء في الملحق (03) من كتاب براون.

الجدول2

استمارة تقويم درس

اسم طالب التدريب : الصف الدراسي :
المدرســـة : الموضـــوع :
التاريـــخ : مشاهدة رقم ( )

1- المهارة في إعطاء التعليمات والإرشادات	1	2	3	4	5
2- المهارة في تغيير درجة الصوت وتناغمه	1	2	3	4	5
3- المهارة في ملاحظة وإدراك الانتباه	1	2	3	4	5
4- المهارة في ضبط التلاميذ وحجرة الدراسة	1	2	3	4	5
5- المهارة في تقسيم وتوزيع زمن الحصة	1	2	3	4	5
6- المهارة في إضفاء حيويته على حجرة الدراسة	1	2	3	4	5
7- المهارة في جذب وكسب انتباه التلاميذ للدرس	1	2	3	4	5
8- المهارة في تخطيط الدرس	1	2	3	4	5

9- المهارة في التمهيد والعرض	1	2	3	4	5
10- المهارة في الشرح والتفسير	1	2	3	4	5
11- المهارة في تخصيص وتوزيع وتكييف الأسئلة لتلائم التلاميذ	1	2	3	4	5
12- المهارة في التعرف على الصعوبات التي تواجه التلاميذ	1	2	3	4	5
13- المهارة في استخدام التلميحات	1	2	3	4	5
14- المهارة في تشجيع الإجابات الصحيحة	1	2	3	4	5
15- المهارة في ابتكار والاستعانة واستخدام المعينات التعليمية	1	2	3	4	5
16- المهارة في استخدام السبورة وحسن تخطيطها	1	2	3	4	5
17- المهارة في التقويم المستمر	1	2	3	4	5
18- المهارة في إكتساب التلاميذ الأسلوب العلمي	1	2	3	4	5
19- المهارة في جذب وتشجيع التلاميذ للمشاركة في المناقشة	1	2	3	4	5
20- المهارة في توجيه نشاطات التلاميذ والإشراف عليها	1	2	3	4	5

(جورج براون ترجمة محمد رضا البغدادي ط 1998/ص ص196-197)

وقد ذكر إسحاق محمد الأمين في كتاب له أعده لمنظمة (آيسيسكو) حول تدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها طائفة من مهارات التدريس المصغر للغات وهي :

1- مهارات الإعداد والتحضير
2- مهارات الإختيار
3- مهارات التوزيع والتنظيم
4- مهارات التقديم والتشويق والربط
5- مهارات الشرح والإلقاء
6- مهارات التعزيز
7- مهارات الأسئلة والإجابات
8- مهارات مراعاة مستوى الطلاب
9- مهارات مراعاة الفروق الفردية
10- مهارات الحركة
11- مهارات استخدام تقنيات التعليم
12- مهارات التدريب والتقويم

(إسحاق محمد الأمين، 1998، ص ص3-4)

وقد كتب محمود داود الربيعي مقالا يدعو فيه إلى تطوير مهارات التدريس باستعمال الأنواع المختلفة من طرائق التدريس واستعمال الوسائل السمعية البصرية وآلات الحاسوب (تكنولوجيا التعليم) والتوجيه والإرشاد من قبل الزميل والمشرف، وفي مقاله هذا قال عن مهارة التدريس أنها التدريس نفسه.

(محمود داود الربيعي، 2008، ص ص1-2)

من خلال ما تقدم يتبين أن المهارة تحمل معان إيجابية مثل الحذق والإتقان والقدرة على الأداء ومعنى الأهلية للقيام بعمل والسرعة في إنجازه، أما إطلاق بعض المختصين تسمية المهارة على التدريس كله كما فعل محمد يحي نبهان في عنونة كتابه ومحمود داود الربيعي في مقاله فمعناه أن التدريس مهارة محورية رئيسية كبرى وتنضوي تحتها كل مهارات التدريس الفرعية.

وإذا كانت المعاني اللغوية للمهارة توحي بأنها تركز على الجانب الحركي واليدوي فإن الماهر في حديث رسول الله – صلى الله عليه وسلم- هو الحاذق الفاهم الحافظ لكتاب الله. والرسول – صلى الله عليه وآله وسلم- يعطي للمهارة بعدا نفسيا عقليا وبعدا لغويا.

2- تعريف التدريس :

لغة : درس : (درس) الرسم عفا وبابه دخل ودرسته الريح وبابه نقر يتصدى ويلزم درس القرآن ونحوه من باب نصر وكتب ودرس الحنطة يدرسها بالضم دراسا بالكسر – وقيل سمي إدريس عليه السلام لكثرة

دراسته كتاب الله تعالى وأسمه أخنوخ بخاءين معجمتين بوزن مفعول

و(دارس) الكتب وتدارسها ودرس الثوب أخلق وبابه نصر.

(محمد الرازي ، 1981، ص 203)

إن كلمة التدريس مشتقة من الفعل درس فيقال : درس الشيء والرسم يدرس دروسا : عفا ودرسته الريح ودرسه القوم : عفوا أثره ودرست الثوب أدرسه درسا فهو مدروس ودريس أي أخلقته ومن ثم قيل للثوب الخلق :دريس، والدرس : الطريق الخفي .

ودرسوا الحنطة درسا أي داسوها ، ودرس الناقة يدرسها درسا : راضها ودرس الكتاب يدرسه درسا ودراسة، ودراسة من ذلك كأنه عانده حتى انقاذ لحفظه، قال تعالى : (وليقولوا

درست) الأنعام 105وقيل : درست قرأت كتب الكتاب / وقال أبن عباس معنى الآية أي ذللته بكثرة القراءة حتى سهل حفظه ويقال درست السورة أي حفظها وسمي إدريس عليه السلام لكثرة دراسته كتاب الله تعالى ويقال : درست الصعب حتى رضته .

والمدراس والمدرس الموضوع الذي يدرس فيه.

والمدرس : الكتاب ، والمدارس الذي قرأ الكتب ودرسها والمدارس : البيت الذي يدرس فيه القرآن.

وفي الحديث الشريف : تدارسوا القرآن أي إقرؤوه وتعهدوه لئلا تنسوه

وأصل الدراسة الرياضة والتعهد للشيء (16–ص 1339–1360).

ولقد وردت هذه الكلمة ببعض مشتقاتها في القرآن الكريم ست مرات وذلك في قوله تعالى (وليقولوا درست) "الأنعام :105 "وهنا ذكرت بصيغة الماضي وقد أسند الى الماضي واو الجماعة في قوله تعالى : (ودرسوا مافيه) الأعراف 169 وأيضا ورد المصدر في كلمة التدريس في قوله تعالى : (وإن كنا عن دراستهم لغافلين)" الأنعام 196".

وجاء المضارع منها في قوله تعالى (وبما كنتم تدرسون) "آل عمران 79" وقوله تعالى : (وما آتيناهم من كتب يدرسونها) وأيضا في قوله تعالى :

(أم لكم كتٰب فيه تدرسون) "القلم " وقيل تدرسون أي تقرأون (14 ص 227)

أما الفعل الرباعي لدرس هو درس يدرس : فعل رباعي بالتضعيف قام بإعطاء الدروس عن خبرة وتجربة وحنكة وعلم دارس يدرس مدارسة : العلم : درسه معه.

سلك التدريس : مهنة التعليم.

طريقة التدريس : الوسائل التربوية الواجب إتباعها في التدريس (17– ص 446)

المعنى الإصطلاحي للتدريس

لقد وردت مداخل عديدة (approach) في تحديد مفهوم التدريس يحدد كل واحد منها صيغ معينة للتدريس وفي محاولة تعريف التدريس لابد من الأخد.

وقد ذكر سهيلة محسن كاظم الفتلاوي وأحمد هلالي " وهنا لابد من توضيح مصطلح التدريس الذي يختلط مع مفهوم التعليم عادة .

إن التدريس : هو عملية إجتماعية تواصلية إنتقائية تتفاعل فيها كافة أطراف العملية التربوية لتحقيق نمو متكامل في جميع جوانب شخصية المتعلم (العقلية، الإنفعالية، المهارية، الأخلاقية) ... وسوا هل على وفق أسس ومبادئ منهجية وعلمية ومهنية وتطبيقية منظمة .

وفي ذلك تشير الفتلاوي (23-2003 - 24- 2005) إن التدريس : نشاط إجتماعي تواصلي تطبيقي يتم خلال منظومة من المدخلات والعمليات والمخرجات (البعد المنظومي للتدريس) يجرى التفاعل فيها داخل بيئة التعليم والتعلم بين المعلم والمتعلمين أو بين المتعلمين أنفسهم (البعد الإتصالي) بتوجيه وإرشاد المعلم لتحقيق جوانب التعلم المختلفة (البعد التعلمي) وبما يتلاءم مع معيار وقيم المجتمع لخلق مواطنين أكفاء(البعد الإجتماعي) (ومهنيا البعد المهني) **(الفتلاوي، هلالي، 2006، ص 142)**

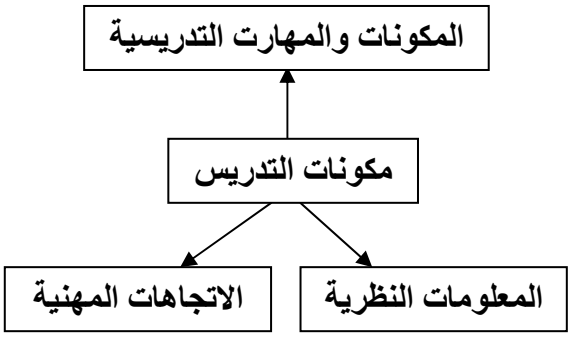
فالتدريس بذلك عملية منهجية منظمة ترتبط بمكونات رئيس هي :

أ – المعلومات النظرية وطبيعة المعرفة .

ب- الكفاءات والمهارات التدريسية .

ج – الإتجاهات المهنية .

الشكل 1: يبين مكونات التدريس



(الفتلاوي وهلالي، 2006، ص 143)

يقول محمد الدريج وهو يعقد مقارنة بين التعلم والتعليم....في حين أن التعليم (التدريس) نشاط تواصلي يهدف إلى إدارة التعلم وتحفيزه وتسهيل حصوله إنه مجموعة الأفعال التواصلية والقرارات التي يتم اللجوء إليها بشكل قصدي ومنظم، أي يتم استغلالها وتوظيفها بكيفية مقصودة من طرف الشخص أو مجموعة من الأشخاص الذي يتدخل كوسيط في إطار موقف تربوي – تعليمي-

(محمد الدريج، 1991، ص13)

يقول حسن حسين زيتون:

.....ذلك لأن السمات الأساسية للمنظومات يمكن تطبيقها على عملية التدريس وفق الحيثيات التالية:

1- التدريس نظام لكونه عملية غرضية التوجيه، يعني أننا نسعى من خلالها إلى تحقيق أهداف معينة ذات علاقة بتعلم الطلاب، وهذه الأهداف تمثل توقعاتنا المرجوة من هذه العملية.

2- التدريس نظام لكونه كلا مركبا من عدد من الأنظمة الفرعية sub – systems وهي تمثل على نحو مبسط بكل من المعلم والمتعلم والمادة الدراسية والوسائل التعليمية وغيرها.

3- التدريس نظام لكونه ذا خصائص معينة تكون حدودا افتراضية كفصله نسبيا عن غيره من العمليات الأخرى في بيئة المؤسسة التعليمية مثل عمليات الإدارة التعليمية، والتوجيه والإرشاد الطلابي فعمل المعلم التدريسي يختلف مثلا في خصائصه إلى حد كبير عن العمل الإداري لمدير المدرسة أو وكيلها كما يختلف العمل التدريسي عن العمل التوجيهي والإشرافي بالمشرف الإجتماعي مثلا.

4- التدريس نظام لأن لعملية التدريس بيئة تحيط بها وتقع خارج حدودها، وهي تؤثر وتتأثر بهذه البيئة...وهي البيئة الصفية (بيئة الفصل) Classeroom Enveronment

5- التدريس نظام إذ يمكن تمثيل دينامية عمله في صورة نموذج الضبط الآلي الأساسي بما يشمله من مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة.

(حسن حسين زيتون، 1999، ص53)

وجاء في كتاب التدريس المصغر:

ماذا يكون التدريس غير أنه مجموعة من الأنشطة ذات الجوانب والأبعاد المتعددة – إنه لا يتضمن فقط المعلومات ولكنه يتضمن المعرفة والإنفعال والحركة في تقديم المعارف وإلقاء الأسئلة والشرح والتفسير والإستماع والتشجيع والمناقشة والإقناع والإقتناع وحشد من النشاطات الأخرى- ولكن توصيف هذه الأنشطة المتعددة لا تؤلف توصيفا لمفهوم التدريس فكل جانب وكل بعد بكل نشاط من هذه الأنشطة يجب أن يشارك فيه ويقوم به آخرون غير المعلم، فهناك

أولياء الأمور والمعالجون النفسيون ورجال السياسة والإقتصاد ورجال الإعلام كل له دوره، بل أدواره التي تدعم التدريس.

(جورج براون ترجمة محمد رضا البغدادي، 1998، ص15)

ويقول عبد الكريم قريشي (2006): يخلط الكثير من الناس بين مفهومي التدريس والتعليم، فالتعليم هو العطاء من جانب واحد، فالمعلم يقدم معلومات للمتعلم يعرفها هو دون سواه، وبذلك يكون للمتعلم سلبيا يتقبل كل ما يعرض له دون التشكيك أو المشاركة في أي شيء، في حين أن التدريس يعني عملية الأخذ والعطاء أو الحوار والتفاعل، وهكذا يهدف التدريس إلى بلوغ الحقيقة عن طريق المشاركة وليس تدريس الحقيقة فقط، وبهذا فالتدريس أشمل من التعليم.

(أحمد أبو هلال، 1979، ص9)

فالفرد قد يتعلم دون أن يتعرض للتدريس.

وهكذا فالتدريس هو الإجراء أو الإجراءات المخططة التي يتبعها المدرس في تعامله مع المتعلمين بقصد جعل التعلم سهلا ميسورا.

(أحمد اللقاني وبرنس رضوان 1986، ص242)

والتدريس عمل شاق حتى في ظل أفضل الظروف التعليمية، ويؤدي العجز عن مراعاة احتياجات التلاميذ أو المدرسين إلى أن تصبح تلك الوظيفة الشاقة من البداية أمرا مستحيلا تقريبا، ولهذا كان الإخفاق مآل أي أسلوب في التدريس يتجاهل احتياجات المدرسين أو التلاميذ. ولقد أصبح معظمنا الآن يدرك جيدا أننا ندفع على نحو متزايد ثمن هذا الإخفاق متمثلا في زيادة تعاطي المخدرات وفي مزيد من الجنوح والإنحراف....وهي كلها بعض من كثير من المشكلات الأخرى الواضحة. (وليم جلايسر، 2000، ص36)

والتدريس قبل أن يكون نشاط تربوي فهو سلوك نابع من الفرد لتحقيق هدف شخصي أو جماعي، وهو بذلك يسعى إلى تحقيق التنمية الفردية أو الجماعية، ويرتبط السلوك بعدة محددات وقوانين بينها علم النفس الحديث باعتبار أن موضوعه الأساسي هو السلوك الإنساني، وبذلك يهتم بدراسة السلوك الإنساني دراسة علمية موضوعية بغية التحكم فيه والتنبؤ بما سيكون عليه مستقبلا.

(عبد الكريم قريشي، 2006، ص 2)

إن إيراد كلمة تدريس لا يقبل كمصطلح مرادف للتعليم، للأسباب الذي يورد عبد الكريم قريشي وهي:

– أن التدريس ليس التعليم، بل هو أشمل منه.

– أن التدريس لا يقوم فقط على المدرس، بل يشاركه في ذلك المتعلمن والمعرفة.

– أن التدريس يرتكز على التفاعل بين جوانب العملية التربوية ولا سيما المدرس والمتعلم.

– أن التدريس تزداد فاعليته كلما ازداد التفاعل بين المتعلمين فيما بينهم وتضاعفت مشاركتهم في الدرس وهذا ما يسميه جلاسير بالتعليم التعاوني أثناء حديثه عن مدرسة الجودة. (وليم جلاسير، 2000، ص199)

– أن التدريس يقوم على أساس التقويم والتقويم الذاتي للمدرس والمتعلم على السواء من خلال تدخل عملية ذات أهمية في ذلك، وهي التغذية الراجعة.

– أن التدريس يرتكز على مرجعيات متغيرة عبر الزمن، وبالتالي فهو مفهوم مرن يمكنه التكيف مع المواقف المختلفة، ذلك أن مأساتنا كما يقول لادو R-Lado أننا نحاول إنجاز مهمات اليوم بأدوات ومفاهيم الأمس، وهذا ما يقضي على تلك المرونة لأن المدرسة

العصرية كما يقول زيلانسكي Zilinsky عليها أن تعلم الكثير بأسرع وقت ممكن.

(عبد الكريم قريشي، 1999، ص67)

فالمرونة تقتضي التعامل مع الوقائع بالوسائل المناسبة والمتقدمة.

يقول موسى حريزي في كتابه أسرار الذاكرة في حفظ القرآن الكريم :

إن عملية التدريس وخطوات الدرس غالبا ما تحمل في طياتها مبدأ فلسفيا وتربويا من حيث إجرائها ونتائجها، وليس غريبا أن يكون الطرائق التدريس اتجاهات ومدارس تنتمي إليها تلك الطرائق، وعندما يختار المعلم طريقة للتدريس فإنه بالتأكيد قد حدد جملة من المبادئ التي سيطبقها في أثناء تنفيذ الدرس وتبليغ المعلومات، كما أنه من المفترض منه أن يحدد نوع المعارف التي سيقدمها وكميتها، إجراءات تقديمها وأساليب توصيلها، وكيفيات تطبيقها، كل حسب مستواه العلمي والعقلي، وذلك قصد بلوغ الأهداف المسطرة في التخطيط المبدئي للدرس.

ومن هذا المنطلق فإننا نجد بعض التعاريف الاصطلاحية للتدريس– ولو مبسترة – منتمية إلى بعض المدارس الفلسفية أو النفسية نشير إليها في الفقرات التالية.

فمثلا تعريف أحمد علي الفنيش فإنه قد ينتمي لإلى المدرسة الغرضية، حيث إنه يركز على التخطيط المقصود، فيقول: التدريس: "هو نشاط مقصود صمم ليقدم تعلما وتشمل ظاهرة التدريس على ثلاثة عناصر. المدرس – والطالب– والمادة الدراسية. ولابد أن يتسم بسمة المرونة والحركية".

(عبد الله قلي، 1994، ص 125).

وإلى نفس المدرسة ينتمي إليه التعريف محمد زياد حمدان (1984) حيث يحدد حدود التدريس بما يلي: " أنه عملية تربوية هادفة تأخذ في اعتبارها كافة العوامل المكونة للتعليم، ويتعاون خلالها كل من المعلم والتلاميذ لتحقيق مايسمى بالأهداف التربوية".

بينما المدرسة السلوكية ترى عملية التدريس " على أنها مجموعة من المهارات والمعارف والميول التي تعلمها المعلم، وعمل دمجها في شخصيته"

(محمد زياد حمدان، 1986).

أما المدرسة البرغماتية (النفعية) فهي تهتم بتحديد تعريف التدريس بنوعية نهايته، وفائدته، ومردوديته، دون اعتبار لظروفه وعملياته المرحلية، وتضع هذه المدرسة في اعتبار كفاية، أو صلاحية التدريس أو سلوك المعلم خلاله بمدى ما ينتجه من آثار في تعلم التلاميذ وتحصيلهم المعرفي أو الأدائي في النهاية.

(محمد زياد حمدان 1986)

وعليه فإن هذا الاختلاف في التعاريف التربوية للتدريس هو مما يزيد صعوبة لعدم ضبط حدوده وغموضه لافتقاره للحدود الدقيقة الواضحة، كما يعتقد بذلك (توماس جرين 1971)

ويمكن في الأخير أن نرجع رأي عبد الله قلي حين قال : " ويمكن تبني المفهوم التالي للتدريس بأنه: مجموع الأنشطة المقصودة التي يقوم بها المدرس بهدف ترجمة (تحويل) الأهداف التربوية إلى مواقف وخبرات يتفاعل معها التلاميذ، ويكسبون منها السلوك المرغوب. وبذلك نركز في فهمنا على اعتبار التدريس مجموعة أنشطة يخططها وينفذها المدرس لتحقيق أهدافه التربوية، وتشتمل هده الأنشطة الأداء الذي يمكن ملاحظته لعدد من أشكال الفصل

التعليمي، وتضم العديد من فعاليات التعلم، كالتنظيم وإدارة الفصل، وعرض الشروح الواضحة، والأوصاف الحية، وتحديد العمل والتأكد من أدائه، والتفاعل المفيد مع الطلبة من خلال الأسئلة، وتحسين وجهات النظر، والإجابات، وردود الأفعال والثناء والنقد والتوجيه

(عن شولمان 1988 في عبد الله قلي، 1994، ص125).

يستفاد من هذا أنه ما دام البحث علميا والعلماء قد بينوا الفرق بين مصطلحي التدريس والتعليم، فالواجب التنبيه إلى هذا التمييز، لأن (محمد الدريج، 91) عرف التعليم ووضع أمامه مباشرة التدريس بما يوحي أنهما مترادفان والأمر غير ذلك.

وما يزيد في التنبيه ما قاله الله تعالى في سورة المائدة:

(يسئلونك ماذا أحل لهم قل احل لكم الطيبٰت وما علمتم من الجوارح مكلبين تعلمونهن مما علمكم الله فكلوا ممآ أمسكن عليكم واذكروا اسم الله عليه واتقوا الله إن الله سريع الحساب) المائدة الآية 4

فقد ورد في شرح هذه الآية في كتاب مفردات القرآن تفسير وبيان في قوله تعالى: (وما علمتم) وصيد ما علمتم. (الجوارح): الحيوان المدرب على الصيد كالكلاب والطيور. (مكلبين): معلمين لها الصيد.

(محمد حسن الحمصي، 2007، ص107)

وجاء في سورة الأنعام قوله تعالى: (ثم ءاتينا موسى الكتٰب تماما على الذي أحسن وتفصيلا لكل شيء وهدى ورحمة لعلهم بلقآء ربهم يومنون* وهذا كتٰب انزلنٰه مبارك فاتبعوه واتقوا لعلكم ترحمون* أن تقولوا إنما أنزل الكتٰب على طآئفتين من قبلنا وإن كنا عن دراستهم لغٰفلين* أو تقولوا لو انا أنزل علينا الكتٰب لكنا أهدى منهم فقد جآءكم بينة من ربكم وهدى ورحمة فمن اظلم ممن كذب بئايٰت الله وصدف عنها سنجزي الذين يصدفون عن ءايتنا سوء العذاب بما كانوا يصدفون*).

قال في شرح قوله تعالى (عن دراستهم): دراسة كتبهم وتأملها للفهم.

فإذا كان التدريس في الديداكتيك يعمل معنى الحيوية والتفاعل والتعليم يسير في اتجاه واحد من المعلم إلى المتعلم.

فإنه بالرجوع إلى الآيتين الكريمتين في سورة المائدة وسورة الأنعام نكتشف معان أخرى للمصطلحين.

من سورة المائدة نستفيد أن التعليم يتعدى الإنسان، فيكون للحيوان كذلك- فنجد كتب التفسير والفقه تتكلم عن الكلب المعلم والطير المعلم في باب الصيد.

أما كلمة (دراستهم) الواردة في سورة الأنعام الآية 156 فإنها وردت في سياق ذكر فيه الكتاب مرتين في الآية 154 والآية 155.

كما ذكر الكتاب وآيات الله في الآية 157 التي بعدها-

فهذا يدل على أن الدراسة لا تكون في بيئة في أدوات الدراسة وهي الكتاب- فالدراسة هنا أخص من التعليم هنا-

وقد مر بنا أن التدريس في الديداكتيك أشمل وأكثر تركيبا من التعليم فلينتبه الدارس والباحث إلى هذه الفروقات.

التخطيط

تعريف التخطيط في التدريس

لغة : خطط: الخط واحد (الخطوط) والخط أيضا موضع باليمامة وهو خط هجر تنسب إليه الخطية لأنها تحمل من بلاد الهند فتقوم به – وخط بالقلم كتب وبابه نصر وكساء مخطط فيه خطوط والخطة بالكسر الأرض التي يختطها الرجل لنفسه وهو أن يحكم عليها علامة بالخط ليعلم أنه قد إختارها ليبينها دارا – ومنه خطط الكوفة والبصرة – واختط الغلام نبت عذاره والخطة بالقيم الأمر والقصة وهو في حديث قيلة الخطة أيضا من الخط كالنقطة من النقط.

(محمد الرازي ، 1981 ص180 ص-181)

إصطلاحا : يعد التدريس عملية معقدة لايمكن أن تحقق نجاحات جيدة بمعزل عن التخطيط الجيد كذلك يعد التخطيط بمثابة نقطة البدء المنطقية للعمل التدريسي ، يتحمل المعلم مسؤولية رئيسة في التخطيط للمواد الدراسية التي يدرسها (سنويا وفصليا ويوميا) على أساس من الترتيب والتنظيم والرقابة ويعتقد بعضهم أن التخطيط في التدريس هو التفكير المنظم والمنسق والمسبق لما يعتزم المعلم القيام به مع طلبته من أجل تحقيق أهداف تعليمية معينة.

ويقصد به آخرون العملية الواعية التي يتم بموجبها إختيار أفضل طريق أو مسار للتصرف بما يكفل تحقيق هدف معين وقد عرفه فريق آخر (ثالث) بأنه تصور المعلم المسبق للسبل والإجراءات التدريسية التي يسترشد بها في تنفيذ وتنسيق الأنشطة داخل الصف من أجل إنجاز الأهداف المحددة.

(سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ، 2003 ص ص 191-192)

جاء في لسان العرب في مادة خطط: الخط، الطريقة المستطيلة في الشيء، والجمع خطوط، وقد جمعه العجاج على أخطاط فقال :

وشمن في الغبار كالأخطاط- ثم قال : والخط الطريق، يقال : إلزم ذلك الخط ولا تظلم عنه شيئا. وخط القلم أي كتب، وخط الشيء يخطه خطا : كتبه بقلم أو غيره. والتخطيط التسطير. التهذيب : التخطيط كالتسطير، تقول: خططت عليه ذنوبه أي سطرت- وفي حديث معاوية بن الحكم: أنه سأل النبي صلى الله عليه وسلم عن الخط، فقال: كان نبي من الأنبياء يخط فمن وافق خطه علم مثل علمه. والخط الكتابة وما نحوها.

(محمد بن منظور، باب الطاء فصل الخاء،د.ت، ص287)

وورد في دائرة معارف القرن العشرين: خط يخط خطا: كتب- خطط: سطر- اختط البيت: رسمه.

(محمد فريد وجدي، 1979، ص72)

وجاء في المعجم العربي الأساسي:

- خطط يخطط تخطيطا- الشيء: وضع خطته ورسم منهجه.

تخطيط: وضع خطة مدروسة للنواحي الإقتصادية والتعليمية والإنتاجية وغيرها، وتنفذ في أجل محدود .

(المعجم العربي الأساسي، 1989، ص406)

إن المتأمل في المعاني اللغوية للخط والتخطيط يجدها تحوم كلها حول معنى التحديد، وتجعل بإمكانه أن يقول أن التخطيط للدرس هو تحديد خطة يجب على المدرس أن يسير

عليها وألا يخرج عنها لتوصله إلى الهدف من التدريس – كما تتضمنه معنى كتابة الأهداف المرجوة من التدريس مسبقا قبل الشروع في تنفيذها.

وجاء في دراسة بعارة والصرايرة حول كفايات التخطيط:

– كفايات التخطيط: مجموعة المهارات التي يفنرض أن يقوم بها معلم (العلوم) أثناء ممارسة التخطيط الدراسي لتدريس مادة العلوم – وتقاس درجة ممارسة معلم العلوم لهذه الكفايات في ضوء استجابته على فقرات الإستبانة المعدة لذلك.

(بعارة والصرايرة، 2002، ص109)

وجاء في كتاب تصميم التدريس :.... وعليه يمكننا تعريف مخطط التدريس بأنه تصور منظومي نسقي بعده مصمم التدريس مسبقا بغرض استخدامه في تنفيذ عملية التدريس، وأن هذا التصور يكون في البداية في شكل مخطط أولي يتم فيه أساسا تجميع نتاجات (حصيلة) عمليات تصميم التدريس الأخرى والمتضمنة في نموذج تدريس محدد، ثم يخضع هذا المخطط الأولي لعملية تقويم ليصبح بعدها مخططا نهائيا يتم تسجيله عادة في دفتر خاص يسمى دفتر مخططات التدريس (دفتر التحضير)

(حسن حسين زيتون، 99، ص 744)

ومن كتاب علم النفس التربوي للمعلمين– الأزرق نستوحي من بطاقة ملاحظة المعلم:

التخطيط للدرس: ، وهي مجموع الأداءات السلوكية التي تمكن المعلم من صياغة الدرس في عبارات سلوكية واضحة، وأن يصوغها لتشمل معظم جوانب التعلم المعرفية والمهارية، وأن يعد كراسة ووثائق التحضير الجيد، وعند تنظيم المادة لا بد أن يكون إعدادها منطقيا، وأن يحدد الخطط الشهرية والسنوية والإطار الزمني لتنفيذها.

(عبد الرحمان صالح الأزرق، 2000، ص 185)

وجاء في كتاب أساسيات التربية والتعليم الفعال– المفهوم العام للتخطيط –: هو أسلوب أو منهج يهدف إلى حصر الإمكانات المادية والموارد البشرية المتوفرة ودراستها وتحديد إجراءات الإستفادة منها لتحقيق أهداف مرجوة من خلال فترة زمنية محددة.

مفهوم التخطيط لإعداد الدروس:

هو عملية تحضير ذهني وكتابي يضعه المعلم قبل الدرس بفترة كافية، ويشمل على عناصر مختلفة لتحقيق أهداف محددة.

(جمال محمد الشاطر 2005، ص ص 86-87)

وقد ورد في كتاب التدريس المصغر:... فالتخطيط أهم العناصر الحيوية للتدريس، والتخطيط المنظم للدروس يعطي أفضل النتائج لتدريس أفضل. (بيك وتوسكر PECK 1913AND TUKHER) وايمون WAIMON 1913.

إن التخطيط المنظم يجعلك تتعرف على ما هو وكيفية الأداء داخل حجرة الدراسة، ويقدم لك الإحتمالات القوية لضبط المشكلات التي قد تطرأ، فالراحة واليسر والجودة والبراعة التي قد يلقاها أحد الطلاب المتدربين بأسلوب التدريس المصغر قد ترجع أساسا إلى مراعاة لجودة أسلوب التخطيط المنظم.

(جورج براون،ت محمد رضا البغدادي،98، ص 38)

وفي الأخير يأتي من المفيد ذكر أهمية التخطيط للتدريس وتتمثل في:

1- يجعل عملية التدريس متقنة الأدوار وفق خطوات منظمة ومترابطة الأجزاء وخالية من الإرتجالية والعشوائية محققة للأهداف الجزئية.

2- يجنب المعلم من الكثير من المرافق الطارئة المحرجة.

3- يسهم في نمو خبرات المعلم المعرفية أو المهارية.

4- يساعد على رسم وتحديد أفضل الإجراءات المناسبة لتنفيذ الدروس وتقويمها.

5- يعين من الإستفادة من زمن الدرس بالصورة الأمثل.

6- يسهم التخطيط في التعرف على مفردات المقررات الدراسية وتحديد جوانب القوة والضعف فيها، وتقديم المقترحات لتحسينها.

7- يعين المعلم على التعرف على الأهداف العامة والخاصة وكيفية تحقيقها.

8- يساعد المعلم على اختيار وسيلة التعليم المناسبة وإعدادها.

(جمال محمد الشاطر، 2005، ص87)

وليس بعيدا من كلام د- الشاطر، كتب عبد الحميد الفايد عن أهمية وأهداف وفوائد التخطيط. **(عبد الحميد فايد، 1981، ص 96)**

كما ورد كلام نفيس عن الفتلاوي في فوائد التخطيط للدرس وأهميته.

(سهيلة محسن كاظم الفتلاوي،2004، ص ص 49-51)

ولعل مما يفيده التخطيط هيبة المعلم لأنه يجعله يعلم ما يقدمه ومتى يقدمه فهو لا يعتبط ولا يرتجل ولا يهدر الوقت فتكون هيبة توالد احترام المتعلمين وسيرا حسنا لحصة الدرس، وإدارة ناجحة للصف.

إن كثيرا من كتب الديداكتيك (علم التدريس) عندما تتعرض إلى كفايات ومهارات التدريس تذكر كفايات التخطيط للتدريس لمرحلة أساسية في التدريس ونذكر من المراجع على سبيل المثال. (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي 2003-2004، وحسن حسين زيتون 1999، وعبد الرحمن صالح الأزرق 2000، وجمال محمد الشاطر 2005، ومحمد رضا البغدادي 1998، وعبد الحميد فايد 1981). وهذه المراجع تكلمت عن التخطيط للتدريس وعن ضبط مفهومه وعن أهميته وضرورته بحيث يمكن المدرس من ضبط الصف والتقديم الجيد للدرس لأنه التخطيط يجعل المدرس ينفذ عن بصيرة فلا مجال مع التخطيط للارتجال والعفوية وبالتالي فإن وقت الحصص الدراسية لا يهدر ولا يضيع، وهذا يساعد المدرس على الإدارة الجيدة والناجحة للصف، وهذا يولد لدى المتعلمين احتراما وهيبة للمعلم، مما يصب كله في نجاح العملية التعليمية.

ولكن هذه الدراسات والمراجع التي أشارت إليها في معظمها يغلب عليها الطابع النظري أو التنظيري، ولا أعني بذلك أن أصحاب هذه المراجع لا يملكون تجربة ميدانية، وإنما المقصود أن طابع هذه المراجع هو الطابع النظري.

ومن الدراسات الميدانية التي وقعت تحت أيدينا دراسة حسين عبد اللطيف بعارة وعوض ممدوح الصرايرة الموسومة: درجة ممارسة معلمي العلوم في مدارس محافظة الكرك بالأردن لكفايات التخطيط الدراسي في العلوم في ضوء متغيرات الخبرة والمرحلة والمؤهل.

والذي يهمنا في هذه الدراسة هو كفايات التخطيط ولا يهمنا كونها تهتم بمادة العلوم هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن مادة العلوم وإن كان لها خصوصياتها، فإن هذا لا يمنع أن تكون هناك جوانب مشتركة بينها وبين مادة اللغة الفرنسية .

وقد جاء ما يلي :

تم إنجاز هذه الدراسة لتحقيق هدفين : الأول هو استقصاء درجة ممارسة معلمي العلوم في مدارس محافظة الكرك/ الأردن لكفايات التخطيط الدراسي في العلوم، والثاني هو إيجاد أثر

كل من متغير خبرة معلمي ومؤهلهم التربوي والمرحلة التي يدرسون بها والتفاعلات بين هذه المتغيرات على درجة ممارسة معلمي العلوم لكفايات التخطيط الدراسي.

وتم تطوير أداة لأغراض هذه الدراسة ذات صدق وثبات (معامل كرونباخ ألفا = 0.90) مكونة من (82) كفاية موزعة على خمسة مجالات هي:

إعداد الخطة اليومية، إعداد الخطة الفصلية، وصياغة الأهداف، واختيار الأساليب والأنشطة، واختيار أساليب التقويم.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة معلمي العلوم في مدارس محافظة الكرك/ الأردن لكفايات التخطيط الدراسي كانت مرتفعة على جميع المجالات.

وتبين كذلك وجود أثر دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) للتفاعل بين متغيري الخبرة والمؤهل على مجال إعداد الخطة اليومية ومجال اختيار الأساليب والأنشطة، ولكن لم يظهر أثر دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) لمتغيرات الخبرة والمؤهل والمرحلة على درجة ممارسة معلمي العلوم لكفايات التخطيط الدراسي، وأوصت الدراسة بضرورة تدريب معلمي العلوم في مدارس محافظة الكرك / الأردن على كفايات التخطيط الدراسي بحيث يشمل جميع الكفايات التي أشارت إليها نتائج الدراسة وكذلك إجراء دراسات مماثلة لقياس ممارسة معلمي العلوم في مدارس محافظة الكرك/ الأردن من وجهة نظر مشرفي العلوم ومديري المدارس التي يدرس بها معلمو العلوم.

وقد اعتمد دراستهما على مجموعة من الدراسات الميدانية تتعلق بالكفايات التدريسية بشكل عام، سواء في مجال الدراسات الإنسانية أو في مجال تدريس العلوم. وتبين من هذه الدراسات أنها لم تبحث كفايات التخطيط بشكل مستقل، ونذكر من هذه الدراسات:

دراسة طايع وخلف (1999) فقد هدفت إلى الكشف عن مدى حاجة أعضاء هيئة التدريس بجامعة عدن للكفايات التدريسية وفقا لاختلاف الرتبة الأكاديمية واختلاف مستوى الخبرة وفرصة الحصول على تأهيل سابق في مجال التأهيل التربوي.

وقد استخدم الباحثان أداة مكونة من ثمانية مجالات هي: مجال التخطيط للتدريس، ومجال التعامل مع الطلبة، ومجال الإشراف على التدريس الصفي، ومجال تقويم الطلبة، ومجال إجراء البحوث العلمية، ومجال وسائل تكنولوجيا التعليم، ومجال موضوعات علم النفس، ومجال طرائق التدريس وأساليبه.

وقد بينت نتائج الدراسة أن احتياجات أعضاء هيئة التدريس كانت كبيرة في مجال التخطيط للتدريس، وكشفت الدراسة أيضا عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين أعضاء هيئة التدريس حسب متغيرات سنوات الخبرة والرتبة الأكاديمية أو في الحصول على تدريب تربوي سابق، وفي ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة فإن الباحثين أوصياء بضرورة إعطاء الأولوية لمجال التخطيط للتدريس عند إجراء البرامج التدريسية في الجامعة.

ومن الدراسات التي اعتمد عليها في تحديد المشكلة، دراسة قام بها بيرد وروسي. (Baird and Rowsey1989).

وقد هدفت دراستهما لتقدير حاجات معلمي العلوم للمرحلة الثانوية، وقد خرجت الدراسة بقائمة من (54) حاجة تربوية لمعلمي العلوم للمرحلة الثانوية صنفت إلى سبع (07) مجالات رئيسية وهي :

– تحديد الأهداف وتقويم التدريس والتخطيط الدراسي (إعداد الخطط اليومية والسنوية) وأساليب التدريس وإدارة التدريس، وضبط التسهيلات اللازمة للتدريس وتحسين الكفايات التعليمية لمعلمي العلوم وأشارت نتائج الدراسة إلى أن ممارسة معلمي العلوم لهذه الكفاية كانت منخفضة. وقد أوصت الدراسة بضرورة التركيز على هذه الكفايات وتدريب المعلمين الجدد عليها عند إعدادهم لمهنة التدريس.

كما نشر أحمد محمد سالم دراسة باللغة العربية في مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد37، يناير 2001 م، تحت عنوان: فعالية برنامج تدريبي قائم على نموذج مقترح في التصميم التعليمي لتنمية مهارات ما قبل التدريس لدى الطالب المعلم بشعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية.

هدف هذا البحث إلى الاستفادة من علم التصميم التعليمي ونماذجه على المستوى المصغر، ومحاولة اقتراح نموذج في التصميم التعليمي وتقديمه إلى الطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة بشعبة اللغة الفرنسية من خلال برنامج تدريبي وقياس فاعليته في تنمية مهارات ما قبل التدريس لديهم.

وللإجابة على أسئلة البحث، قام الباحث بالإجراءات التالية:

1– إعداد قائمة بمهارات ما قبل التدريس اللازمة للطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة بشعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية.

2- إعداد بطاقة تقويم مهارات ما قبل التدريس، واشتملت على تسع مهارات رئيسة وهي:

- تحديد الأهداف التعليمية .
-تقييم السلوك المدخلى للطلاب.
-تحديد الإستراتيجية التعليمية.
-تنظيم بيئة الفصل.
-إعداد مخطط التدريس.
-تحليل محتوى المادة التعليمية.
-تحديد خصائص الطلاب.
-اختيار وسائل تكنولوجية التعليم.
-تحديد أساليب التقويم.

وتضمنت كل مهارة رئيسة عددا من المهارات الفرعية بلغت في صورتها النهائية (50) مهارة تمثل مهارات ما قبل التدريس.

2. تصميم وبناء نموذج مقترح في تصميم التعليم، حيث تضمن أربعة مكونات رئيسة متتابعة تمثل منظومة التدريس القائمة على مدخل النظم حيث يتضح من خلال هذه المكونات المهارات الأساسية التي من المفترض أن يتقنها الطالب المعلم لأداء دوره بفاعلية قبل وأثناء وبعد الموقف التعليمي، وهذه المكونات الأربعة هي:

-مدخلات الموقف التعليمي.
-عمليات الموقف التعليمي.
-مخرجات الموقف التعليمي.
-التغذية الراجعة.

3. إعداد تصور مقترح لإعداد مخطط تدريس الدروس اليومية المقررة

4. **19**- على طلاب الصف الأول الثانوي العام لمقرر اللغة الفرنسية1! EFA متضمنا مجموعة من الخطوات الرئيسة التي تقوم على النموذج المقترح مع تطبيق هذه الخطوات على عدد من دروس اللغة الفرنسية للصف الأول الثانوي.

5. إعداد البرنامج التدريبي المقترح القائم على نموذج التصميم التعليمي لتنمية مهارات ما قبل التدريس لدى الطالب المعلم بشعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية، والتأكد من صلاحيته للتطبيق النهائي.

6. اختيار عينة البحث من طلاب الفرقة الرابعة بشعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية جامعة الزقازيق للعام الجامعي 2000/1999 حيث بلغت (40) طالبا تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة و مجموعة تجريبية.

7. تطبيق تجربة البحث. وتم التواصل إلى النتائج التالية:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (1.,.) بين متوسطي أداء الطلاب معلمى اللغة الفرنسية بالمجموعتين التجريبية والضابطة لمهارات ما قبل التدريس لصالح المجموعة التجريبية.

– البرنامج التدريبي القائم على نموذج مقترح في التصميم التعليمي فعال في تنمية مهارات ما قبل التدريس لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية.

وأوصى البحث بضرورة تدريب الطالب المعلم بشعبة اللغة الفرنسية – أثناء فترة إعداده بكليات التربية من خلال مقرر طرق تدريس اللغة الفرنسية– على بعض نماذج تصميم التعليم وكيفية الاستفادة منها في تحسين الأداء التدريسي قبل وأثناء الحصة الدراسية ومتابعة ذلك من خلال التربية العلمية.

نخلص إلى القول بأن هذا البحث مهم لما يحتويه من معلومات ودراسة لمهارات مهمة وقيمة تتعلق بالتخطيط للدرس وأهمية إعداد الدروس، والسلوك المدخلي وهذه المهارات كلها تساعد بطريقة فعالة في التحكم في حصة الدرس وعدم إهدار الوقت وتساعد المعلم على ضبط الصف مما يولد انضباطا ومتابعة وحيوية من قبل المتعلمين ويولد لديهم هيبة واحتراما للمعلم وهذا يفضي في الأخير إلى نجاح الدرس.

4– التنفيذ لغة :

جاء في اللسان: نفذ – النفاذ: الجواز، وفي المحكم جواز الشيء والخلوص منه، تقول: نفذت أي جزت، وقد نفذ ينفذ نفاذا ونفوذا.

ورجل نافذ في أمره، ونفوذ ونفاذ: ماض في جميع أمره، أي مطاع.

وفي حديث بر الوالدين الإستغفار لهما، وإنفاذ عهدهما أي إمضاء وصيتهما وما عهدا به قبل موتهما.

ثم قال: ونفذ السهم الرمية. ونفذ فيها ينفذها نفذا ونفاذا: خالط جوفها ثم خرج طرفه من الشق الآخر وسائره فيه.

يقال: نفذ السهم من الرمية ينفذ نفاذا، ونفذ الكتاب إلى فلان نفاذا ونفوذا وأنفذته أنا، والتنفيذ مثله.....

(محمد بن منظور، دت، ص 514)

وفي مختار الصحاح : ن ف ذ :

نفذ السهم من الرمية، ونفذ الكتاب إلى فلان وبابهما دخل. ونفاذا أيضا، وأنفذه هو ونفذه أيضا بالتشديد، وأمر نافذ أي مطاع.

(محمد الرازي، 1981، ص 671)

وفي دائرة معارف القرن العشرين– نفذ: الشيء ينفذ نفوذا جاز عنه وخرقه، ونفذ أمره جري، والنافذة الخرق في الحائط.

(محمد فريد وجدي، 1979، ص 324)

وجاء في المعجم العربي الأساسي :– نفذ

1– ينفذ تنفيذا : الحكم أخرجه إلى العمل حسب منطوقه

2– نفذ الأمر: قضاه (المعجم العربي الأساسي، 1981، ص 1214)

وجاء في القاموس الجديد:–

نفذ: النفذ هو إمضاء الشيء وإبرامه، المخرج والمخلص.

(علي بن هادية وآخران، 1983، ص 1238)

ونعلق بأن هذه التعاريف اللغوية الواردة في مختلف المعاجم توحي بأن معنى التنفيذ هو الإجازة والإمضاء والإبرام، وكأننا عندما نصطلح علة تنفيذ التدريس نقصد بذلك إمضاءه أي تطبيقه فعلا– أي القيام بالتدريس نفسه عمليا.

التنفيذ اصطلاحا :

ورد في كتاب علم النفس التربوي للمعلمين الكلام عن كفايات التنفيذ للدرس، وهي مجموعة الإجراءات العملية والممارسات التي يقوم بها المعلم أثناء الأداء الفعلي داخل الفصل.

ومن التنفيذ تمهيد المعلم للدرس مثيرا اهتمام المتعلمين وعرض المادة العلمية بطريقة سليمة، وأن ينتقل من الإلقاء إلى الحوار إلى المناقشة بحسب ما يطلبه الموقف التعليمي وربط الدرس بالخبرات السابقة للتلاميذ، واستخدام الوسائل التعليمية المناسبة للدرس وأن يشجع التلاميذ على المشاركة وأن يوظف الأمثلة التي يتطلبها الدرس وأن يوظف السبورة وأن يستعمل أساليب التعليم الفردي والجماعي وأن يراعي الفروق الفردية للمتعلمين وغيرها من الأداءات السلوكية التعليمية التي تكون في الموقف التعليمي.

(عبد الرحمان صالح الأزرق، 2000، ص ص 185-186)

5- التقويم (EVALUATION)

لغة : القيمة واحدة القيم وقوم السلعة تقويما وأهل مكة يقولون استقام السلعة وهما بمعنى واحد والإستقامة الإعتدال يقال إستقام له الأمر وقوله تعالى : فأستقيموا إليه أي في التوجه إليه دون الآلهة وقوم الشيء تقويما فهو قويم، وقولهم : ما أقومه شاذ – وقوله تعالى : "وذلك دين القيمة " 'لما أنثه لآنه أراد الملة الحنيفية والقوام بالفتح العدل قال اله تعالى : " وكان بين ذلك قواما " وقوام الرجل أيضا قامته وحسن طوله وقوام الأمر بالكسر نظامه وعماده – يقال : فلان قوام أهل بيته – وقيام أهل بيته وهو الذي يقيم شأنهم –

(محمد الرازي ، 1981 ،ص ص556 . 558)

إصطلاحا : يعد التقويم أحد عناصر المناهج التعليمية الأساسية على إعتبار أن المنهاج نظام وترجع أهميته الى ضرورة متابعة البرامج والمناهج التعليمية وضرورة تقويم نتائجها بعد تطبيقها والتعرف على مدى تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المرغوب فيها ، وفي ضوء ذلك يعرف التقويم في مجال التربية على أنه العملية التي يتم بها الحكم القيمي على مدى نجاح العملية التعليمية بكافة عناصر ها علة تحقيق الأهداف المرجوة منها

(الفتلاوي و الهلالي، 2006، ص97)

تعريف التقويم : غالبا ما نلاحظ أن مصطلح التقويم والقياس يستخدمان بصورة متبادلة ومترادفة ، فلا بد هنا من أن نعرف ما هو الفرق بينهما.

إن القياس يشير الى مقدار ما يمتلكه الفرد من سمة معينة في وقت معين ، وهذا المقدار يوجد بصورة كمية قد تكون إعطاء درجة (60) أو (70).

أما التقويم فإنه لايعني القياس وإعطاء الدرجات فقط وإنما يتضمن قيام المعلم بإصدار حكم على قيمة الدرجات التي تحصل عليها من عملية القياس والإختبار ومحاولة الكشف عن نقاط الضعف وتصحيحها في عمليتي التعليم والتعلم ولقد عرف (عودة 1993) التقويم (évaluation)على مستوى الفصل هو عبارة عن (عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات لتحديد مدى تحقيق الأهداف التدريسية من قبل الطلبة وإتخاذ قرارات بشأنها) (1،1)

(سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2003 ، ص ص 265-266)

ومن التعاريف الجديدة ما ذكره يوسف ونايفة قطامي-:

يعرف التقويم بأنه عملية تحديد مدى التحقيق الفعلي للأهداف التربوية، أو إصدار حكم قيمي على مدى ما تحقق من أهداف (Travers ،1982) ويعرف كذلك بأنه العملية التي يتم من خلالها تخطيط معلومات مفيدة وجمعها، للحكم على بدائل القرارات لذلك فقد كان الهدف من إجراء عملية التقويم هو تحسين صناعة القرارات.

وإحدى وظائف المقوم توفير معلومات موثوق بها وذات علاقة، وفي الوقت المناسب من أجل تحسين قرارات ذوي القرار. وتهدف عملية التقويم أيضا إلى تطوير تعلم الطلبة وتحسينه ودقة تحصيلهم بالإستناد إلى ما يتم التوصل إليه من تغذية راجعة

(Cronback,1984,Cangelosi,1990)

وتستند عملية التقويم على المسلمة التي مفادها أن العملية التربوية عملية منظمة ومتتابعة ومتسلسلة، تهدف إلى التأكد مما تحقق من أهداف وتزويد المعلم ببيانات عن أدائه، يهدف تحسين إجراءات تدريسه، وتطوير تعلم الطالب.

وبذلك تكرس كل الإمكانات المتوافرة بهدف تعرف الأداءات التدريسية، واختبار تعلم الطلبة، وصيانة العملية وتزويدها بعناصر استمرار الأداءات الناجحة، وسحب الأداءات الفاشلة، من أجل زيادة كفاية العملية التدريسية وتحسينها.

لذلك تكون عملية التقويم عملية مستمرة، تبدأ منذ بداية الموقف التدريسي وتستمر طيلة الموقف التدريسي، حتى يتم التوصل إلى اقتراحات وبرامج من أجل تحسين العمل اللاحق وتطويره،Cronback,1984,Mehrens, and,Lehmann,1991)

ويقوم التقويم بالحكم على مدى فاعلية أسلوب تعليم خبرة جديدة، أو ممارستها، أو منهاج بهدف تطويره وتحسينه، لذلك يربط البعض التقويم بعملية تثمين (Valuing) النتائج.

ويمكن وضع إطار عام يوضح العلاقة بين القياس والإختبار، والتقويم، فعملية القياس هي العملية التي يتم فيها التخطيط للحصول على بيانات ودلالات رقمية سواء أكانت قبل إجراء العملية، بما تتضمنه من جدول مواصفات وتحديد نسب الأوزان، أم بعد إجراء الإختبار.

بفضل هذه الدلالات الرقمية يمكن الوصول إلى أحكام تتعلق بالعمل التربوي الأكاديمي المتعلق بتعلم وتحصيل الطلبة، وممارسات وإجراءات المدرس، ثم يمكن بناء خطة لتطوير هذه النتاجات (Outcomes)، بهدف زيادة ورفعة مستواها (Wiersman and Jurs,1985,5 Cooper,1984)

أما الإختبار فيشكل الوسيلة التي عن طريقها نصل إلى دلالات رقمية عن مدى تحقق الأهداف التحصيلية، ثم يلي ذلك إكمال الدلالات الرقمية الموصول إلى مقارنة أداء الطلبة بأطر إحصائية نجريها في عملية القياس والمحددة بأحد المقاييس الإحصائية مثل الوسط والوسيط والئوي.

وفي عملية التقويم يتم إصدار الحكم تبعا لما وفرته بيانات القياس المترتبة على إجراء الإختبار، الذي يتصف بدرجة موثوق بها عن درجة تحقق الأهداف التحصيلية المرصودة، ثم بناء خطة لاحقة من أجل تحسين وتطوير التعلم والتعليم.

ويترتب على هذه العلاقة العضوية أن عملية التقويم عملية شاملة عامة تضم عمليتي القياس والإختبار. (Wiersman Jurs,1985,5)

(يوسف ونايفة قطامي، 2001، ص ص 541.540)

ولاستكمال معرفة التقويم يستحسن الإشارة إلى مصطلح ظهر في النصف الثاني من القرن العشرين وهو مفهوم التغذية الراجعة الذي ظهر لأول مرة مع نوبرت وايز 1948م.

من ذلك اتسع مفهوم التغذية الراجحة حيث عرفها وتباينت تسمياته، حيث عرفها نجاح مهدي شلش وأكرم محمد صبحي (1994) أن (التغذية الراجعة من العوامل الهامة في تعديل العملية التعليمية في سبيل المحافظة على وجود المدخلات وتصحيحها أول بأول). أما عباس أحمد السامرائي وعبد الكريم محمود السامرائي (1991) فيشير إلى مفهوم التغذية المراجعة

قائلا: (هي معلومات التي تعطي للمتعلم عن الإنجاز في محاولة لتعليم المهارة والتي توضح دقة الحركة خلال أو بعد الإستجابة أو كليهما).

ويرى بسطويسي أحمد في أن التغذية الراجحة تعني معرفة النتائج وتقويمها والإستفادة منها عن طريق المعلومات الواردة للمتعلم نتيجة سلوكه الحركي.

وتعني التغذية الراجعة جميع المعلومات التي يمكن تقديمها إلى المتعلم أوالمتدرب باختلاف وسائل نقلها وإيصالها سواء أكانت هذه الوسائل داخلية أم خارجية والهادفة إلى تعديل أدائه الحركي في المهارة المؤداة وصولا إلى الأداء الأمثل لهذه المهارة. ويرى مفتي إبراهيم: بأنها التغذية الراجعة الصادرة عن الإحساسات المختلفة (الإحساس بالملامة أو القوة الواقعة على عضلات وأجزاء الجسم، والإحساس الصادر عن الرواية أو اللمس، وملاحظة اللاعبين لأدائهم).

أما يعرب خيون (2002) فقد عرف التغذية الراجعة بأنها (كل المعلومات التي يحصل عليها الفرد خلال أو بعد أداء الإستجابة، ويمكن أن تكون هذه المعلومات إما داخلية أو خارجية أو خلال أو بعد أداء الإستجابة، ويمكن أن تكون هذه المعلومات إما داخلية أو خارجية جوهرية).

ويرى وجيه محجوب (2002) أن (التغذية الراجعة بالمفهوم الشامل والدقيق تعني جميع المعلومات التي يمكن أن يحصل عليها المتعلم ومن مصادر مختلفة سواء كانت داخلية أو خارجية أو كليهما معا قبل أو أثناء أو بعد الأداء الحركي. والهدف منها تعديا الإستجابات الحركية وصولا إلى الإستجابات المثلى).

تعريف التغذية الراجعة-:

عرف البعض التغذية الراجعة بأنها عبارة عن استجابة ضمن نظام بعيد للمعطي: (الإستجابة التي يقدمها المتعلم) جزءا من النتائج.

وعرفها التربويون وعلماء النفس أمثال "جودين وكلوز ماير" وغيرهما بأنها المعلومات التي تقدم معرفة بالنتائج عقب إجابة الطالب.

وعرفها " مهرتز وليمان" على أنها تزويد الفرد بمستوى أدائه لدفعه لإنجاز أفضل على الإختبارات اللاحقة من خلال تصحيح الأخطاء التي يقع فيها.

وباختصار يمكن القول أن التغذية الراجعة هي إعلام الطالب نتيجة تعلمه من خلال تزويده بمعلومات عن سير أدائه بشكل مستمر، لمساعدته في تثبيت ذلك الأداء، إذا كان يسير في الإتجاه الصحيح، أو تعديله إذا كان بحاجة إلى تعديل. وهذا يشير إلى ارتباط مفهوم التغذية الراجعة بالمفهوم الشامل لعملية التقويم باعتبارها إحدى الوسائل التي تستخدم من أجل ضمان تحقيق أقصى ما يمكن تحقيقه من الغايات والأهداف التي تسعى العملية التعليمية التعلمية إلى بلوغها.

أهمية التغذية الراجعة:-

ويمكن تلخيص أهمية استخدام التغذية الراجعة في عملية التعلم في النقاط الآتية:

1- تعلم التغذية الراجعة على إعلام المتعلم بنتيجة تعلمه، مما يقلل القلق والتوتر الذي قد يعتري المتعلم في حالة عدم معرفته نتائج تعلمه.

2- تعزز المتعلم وتشجعه على الإستمرار في عملية التعلم وبخاصة عندما يعرف بأن إجابته عن السؤال كانت صحيحة.

3- أن معرفة المتعلم بأن إجابته كانت خطأ، وما السبب لهذه الإجابة الخطأ يجعله يقتنع بأن ما حصل عليه من نتيجة أو علامة كان هو المسؤول عنها، ومن ثم عليه مضاعفة جهده ودراسته في المرات القادمة.

4- أن تصحيح إجابة المتعلم الخطأ من شأنها أن تضعف الإرتباطات الخطأ التي حدثت في ذاكرته بين الأسئلة والإجابة الخطأ، وإحلال ارتباطات صحيحة محلها.

5- أن استخدام التغذية الراجعة من شأنها أن تنشط عملية التعلم، وتزيد من مستوى الدافعية للتعلم.

6- تعرف عملية التغذية الراجعة أين يقف من الهدف المنشود، وما إذا كان يحتاج إلى وقت طويل لتحقيقه، أم أنه قريب منه.

7- تعرف المتعلم أين هو من الأهداف السلوكية التي حققها غيره من رفاق صفه، والتي لم يحققوها بعد.

8- تعمل التغذية الراجعة بما تزوده للمتعلم من معلومات إضافية ومراجع مختلفة على تقوية عملية التعلم وتدعيمها وإثرائها.

(يحي محمد نبهان، 2008، ص ص 18-21)

ونشر أحمد محمد سالم بالاشتراك مع علي أحمد سيد في المؤتمر العلمي السنوي الثالث عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) بعنوان تكوين المعلم المنعقد من 22/21 فبراير 2006 جامعة الملك سعود. بحثا باللغة العربية بعنوان: فاعلية برنامج تعليمي مقترح في تنمية مهارات التقويم التربوي لدى طلاب شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية في ضوء المعايير القومية لجودة المعلم في مصر.

هدف هذا البحث إلى تصميم وبناء برنامج تعليمي في مجال التقويم التربوي في ضوء المعايير القومية لجودة المعلم في مصر، كما هدف إلى قياس مدى فاعلية البرنامج في تنمية مهارات التقويم التربوي اللازمة للطالب المعلم بالفرقة الرابعة شعبة اللغة الفرنسية بكليات التربية بغرض مساعدة خريج اللغة الفرنسية بكلية التربية على تجويد أدائه في العملية التعليمية وخاصة في مجال التقويم.

واتبع الباحثان أسلوب النظم وبإتباع خطوات احد نماذج التصميم التعليمي وهو نموذج جيرلاك وايلي Gerlach et Ely لتصميم البرنامج المقترح وبنائه مع، الاستعانة بالمنهج الوصفي و المنهج التجريبي.

وقد أسفرت نتائج البحث عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التحصيل المعرفي، ومهارات التقويم التربوي لصالح طلاب المجموعة التجريبية، و قد فسرت نتائج البحث في ضوء تساؤلات و إطاره النظري .

وأوصى البحث بأهمية إعداد الطلاب المعلمين بشعبة اللغة الفرنسية في مجال التقويم التربوي وفق المعايير القومية لجودة المعلم، وصقل مهاراتهم الذاتية، بمشاركة أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في المنهج وطرق تدريس اللغة الفرنسية.

يفيدنا هذا البحث بكونه يكتسي أهمية بالغة وذلك للفائدة التي ينطوي عليها،لان التقويم مرحلة مهمة لأن التقويم سواء للتشخيص أو التكوين أو التحصيل مهم لأنه هو المعيار الذي يجعل المعلم يتعرف على مدى استيعاب المتعلمين للغة الفرنسية ويجعله يراجع خططه وتنفيذه للدرس ، كما يجعله يتعرف على مواطن الضعف والخلل لدى المتعلمين ما يجعله يضع الحلول لكل حالة.

في الأخير ننبه ونحذر من عدم الوقوع في المغالطة وهو أن التقويم ليس قياس لأداءات الطلبة أو مجرد اختبارات تجرى وإنما هو عملية مركبة مهمة تهدف في بداية الدرس إلى تشخيص ما يحتاج إليه الموقف التعليمي وتجرى طيلة الدرس لمعرفة مدى استيعاب الطلبة لمحتويات مادة الدرس، ويكون لمعرفة مدى التحصيل في نهاية حصة أو حصص أو شهر أو فصل...

والتقويم وإن كان يعتمد على الإختبارات ويستعمل القياسات فهو ليس اختبارات فقط، كما أنه ليس قياسات فقط، ولكن فهو يصدر أحكاما على الأداء بقصد التحسين من قبل المعلم، أو بالتغذية الراجعة من أجل تحسين الأداء وتفادي الأخطاء ومواطن الفشل من قبل المتعلمين.

6- إدارة الصف:

الإدارة لغة : قال بن منظور في لسان العرب :

دور: دار الشيء يدور دورا و دورنا و دؤورا و استدار و أدرته و دورته وأداره غيره و دور به و درت به و أدرت و استدرت ، وداوره مداورة و دوارا ، ودار معه.

و الدار: المحل يجمع البناء و العرصة ، أنثى . قال ابن جني : هي من دار يدور لكثرة حركات الناس فيها .

(محمد بن منظور، باب الراء فصل الدال، دت، ص298)

وقال في دائرة معارف القرن 20: دار يدور دورا و دورانا طاف. دور الشيء جعله مدورا . أداره جعله يدور . استدار الشيء كان مدورا

(محمد فريد وجدي 1979،ج 4، ص90)

وجاء في القاموس الجديد : أدار يدير ، أدر إدارة الشيء : جعله يدور . قال الله تعالى: (إلا أن تكون تجارة حاضرة تديرونها بينكم).

أدار المدرسة : سير شؤونها.

(علي بن هادية و آخران، 1984، ص23)

جاء في كتاب سيكولوجية التدريس :

مفهوم إدارة التعلم الصفي: إن المعنى التقليدي لهذا المفهوم يتضمن الضبط والنظام الذي يكفل الهدوء التام للطلبة في الصف من أجل أن يتمكن المعلم من تحقيق النتاجات المرصودة،

وذلك من خلال ما يقوم به من إجراءات صفية تدريسية لذلك فإن الضبط والنظام مكون رئيسي في التعليم إذ دونهما لا يحدث تعلم.

ويرى محمود شفيق وزميلاته،1987،ص15، أن مفهوم إدارة التعلم يمكن أن يتضمن المهمات التالية:

1. حفظ النظام.
2. توفير المناخ العاطفي والإجتماعي الذي يشجع على التعلم.
3. تنظيم البيئة غير الفيزيقية للتعلم.
4. توفير الخبرات التعليمية وتنظيمها وتوجيهها.
5. ملاحظة الطلبة ومتابعة تقدمهم وتقويمهم.
6. تقديم تقارير عن سير العمل وحفظ الملفات والسجلات.

وجاء في نفس الكتاب : ومن النشاطات التي يمكن أن يقوم بها المعلم في تنظيم وإدارة تعلم صفي مثال الآتي :

1. المحافظة على الدافعية لدى الطلبة في التعلم.
2. توفير السلاسة في التعلم.
3. ضبط المشتتات.
4. المحافظة على تركيز المجموعة على الدرس.
5. وعي المعلم واستجاباته لسلوك الطالب طوال الوقت.
6. إيقاف التداخل في النشاطات التعليمية.
7. تقليل الوقت المستغرق في تنظيم الطلبة ومتغيرات الصف.
8. معالجة الإجراءات الروتينية بسلاسة وسرعة.
9. تجنب المقاطعات أثناء عرض الدرس.
10. تجنب البدايات المتأخرة والنهايات المبكرة ف تنفيذ الدرس.

(يوسف ونايفة قطامي،2001،ص ص ص ص،333-334-335-336)

قال في علم النفس التربوي للمعلمين: يشير مفهوم إدارة الصف إلى المهام والإجراءات التدريسية والتنظيمية التي يقوم بها المعلم أثناء عملية التعليم داخل الصف الدراسي، وتتضمن

إجراءات الضبط وحفظ النظام الذي يكفل الهدوء التام للتلاميذ ذاتيا ، دون رهبة أو خوف من عقاب من اجل تحقيق النتاجات المستهدفة.

وتتطلب الإدارة الناجحة من قبل المعلم التمكن من عدد من المهارات الخاصة بتنظيم الفصل وحفظ النظام فقد أشار محمد شفشق و هدى الناشف 1989 إلى عدة مهام ينبغي أن يكون المعلم قادرا على أدائها وهي: حفظ النظام، توفير المناخ العاطفي والاجتماعي الذي يشجع على التعلم، توفير الخبرات التعليمية و تنظيمها ، ملاحظة أعمال التلاميذ و متابعتها وتوصلت دراسة بيتي BETAY.O إلى قائمة بمهارات إدارة الفصل اتفق عليها الطلاب المعلمون والأساتذة والمشرفون. أهمها :

- تشجيع التلاميذ على تحمل المسؤولية لاستكمال المهام المنوطة بهم.
- تنفيذ المهام وفق الخطوات المحددة لها.
- البدء في الدرس دون أي تأخير و تجهيز الأدوات اللازمة له.
- شرح التعليمات للتلاميذ و إعطاء الأمثلة عليها .
- إقرار أوجه مشاركة التلاميذ في الأنشطة و أنماط السلوك المطلوبة .
- تشخيص أسباب مشكلات الفصل الدراسي و اتخاذ الإجراءات حيالها.
- تخطيط الأنشطة التعليمية بما يسمح بحرية الحركة لدى المعلم .
- اختيار الأنشطة الصفية الفردية و الجماعية بما يتيح الفرصة لكل التلاميذ .
- التأكيد على التدعيم الإيجابي عند إجابة التلاميذ على الأسئلة .

و تضمنت قائمة الكفايات في الدراسة الحالية أغلب هذه الكفايات و المهارات و تتلخص في قدرة المعلم على الآتي :

- أن يكون المعلم قادرا على تهيئة الجو المناسب للتعلم و المحافظة على الهدوء والنظام.
- أن يحرص المعلم على تنظيم الفصل ومحتوياته (البيئة الفيزيقية).
- أن يشرك المعلم تلاميذه في إدارة الفصل وتنظيمه وتشجيعهم على الانضمام إلى جماعات النشاطات بالمدرسة وتنويع مصادر الخبرة وتوجيههم إلى مصادرها.
- أن يسلك المعلم سلوكا حسنا مع تلاميذه، وذلك بأن يتجنب استفزازهم أو التقليل من شأنهم.

– مراعاة تناسب العقاب مع أنماط السلوك الخاطئ لبعض التلاميذ والتعامل مع المشكلات المدرسية بما يقلل من حدوثها.

– أن يضفي المعلم على جو الفصل الدراسي قدرا من المرح والدعابة وأن يكون واضحا في تعليماته.

– ملاحظة مدى التقدم الذي أحرزه التلاميذ (المتفوقون، المتأخرون دراسيا) وإعطاء مهام إضافية لكل منهم.

– تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة لتبادل الخبرات فيما بينهم ومن ثم تنظيمها وتوجيهها.

(عبد الرحمان صالح الأزرق، 2000، ص ص 32 – 33)

وجاء في كتاب المدخل إلى التدريس، تحت عنوان:

إستراتيجيات إدارة الصف:

هي مجموعة من الأنماط السلوكية المعقدة التي يستخدمها المعلم لكي يوفر بيئة تعليمية مناسبة ويحافظ على استمرارها بما يمكن المعلم من تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

إن كفاءة المعلم وفاعليته تتوقف إلى حد كبير على حسن إدارته للفصل والمحافظة على النظام فيه، ومعالجة مشكلات الفصل بكفاءة وفاعلية.

لقد وضع هذا النموذج ثلاثة مداخل لإدارة الفصل هي :

– مدخل تعديل السلوك

– مدخل الجو الاجتماعي الانفعالي

– مدخل عمليات الجماعة.

إن لكل مدخل من المداخل الثلاثة أنماطا سلوكية إدارية إذا ما تمكن المعلم من تطبيقها في المواقف التي تلائمه ازدادت كفاءته في إدارة الفصل وفعاليته في التدريس.

ولإدارة الفصل استراتيجيات و مشكلات ومن استراتيجيات إدارة الفصل، تنظيم وترتيب كيفية جلوس المتعلمين والتفاعل معهم وتنفيذ التجارب والأنشطة الصفية.

أما عن مشكلات إدارة الصف فتتمثل في مشكلات تعليمية وأخرى إدارية وتتطلب المشكلات الإدارية حلولا إدارية تعتمد على مدى قدرة المعلم على تحديد نوع المشكلة ومعالجتها

ومن المشكلات الإدارية في الفصل الدراسي الانطواء، الإحباط عند بعض المتعلمين.

(سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2003، ص ص، 63-64)

إن هذه التعاريف تفيد أن إدارة الصف ليست مجرد حضور للمعلم أو مجرد إلقاء درس وإنما هو سياسة وإدارة و تسيير، وهذا التسيير له أبعاد: بعد تقني فني يتمثل في امتلاك المعلم للمادة العلمية الصحيحة وامتلاك الآليات البيداغوجية لإيصال المعلومات إلى المتعلمين بوجه صحيح، كما يعتمد هذا التسيير على توفر نفسية سوية لدى المعلم تجعله مهيبا دون إرهاب المتعلمين بحيث تفرض هذه الهيبة انضباطا في الصف يمكن من السير الجيد للدرس كما تتطلب إدارة الصف قدرة المعلم على الاتصال وحسن إدارة الحوار واحترام المتعلمين ومعرفة بكل ما من شأنه أن يثير دافعية المتعلمين و يشد انتباههم إلى الدرس ، كل ذلك في جو من الحيوية و النشاط و الاحترام المتبادل و قدرة كبيرة على الإنجاز تقديما وشرحا من قبل المعلم وإشرافا، و تفاعلا وفهما وإجابات صحيحة من قبل التلاميذ.

خلاصة :

إن لتحديد المصطلحات أهمية بالغة، ذلك لأن يحدد بالضبط ما هو المستهدف من الدراسة، فلو أتينا إلى موضوع الدراسة : تدريس اللغة الفرنسية نجده متفاعلا مع كثير من العوامل، فعندما نحدد أن المقصود هو مهارات التدريس، وبالضبط التخطيط، والتنفيذ، والتقويم وإدارة الصف، نعرف على سبيل الدقة موضوع الدراسة. علاوة على أن المصطلحات عندما تحدد تجعل الدراسة متناسقة في أبوابها وفصولها يحكمها منطق وعقلانية مع العلم أن ضبط المصطلحات يوجه الباحث فلا تتبدد جهوده، وفي هذا إقتصاد للجهد واستفادة من الوقت.

وقد وردت في المصطلحات مصطلح التدريس والحقيقة لأن التدريس مجرد غير مستهدف لذاته، لكن الدراسة اهتمت به من خلال المهارات التدريسية وقد جاء الباحث بتعريف التدريس لمعرفة سياق المهارات التي تستهدفها الدراسة، فالمهارات مصطلح مشترك نجده في أكثر من مجال وميدان ولهذا ذكرت الدراسة مصطلح التدريس لمعرفة مجال وسياق دراسة هذه المهارات.

الباب الثاني

الجانب الميداني

الفصل الثالث: إجراءات الدراسة الميدانية

الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة الميدانية

1- منهج الدراسة
2- العينة
3- أداة الدراسة
4- الخصائص السيكومترية للأدوات
5- الأساليب الإحصائية
6- خلاصة الفصل

تمهيد:

يهتم هذا الفصل بالتعريف بإجراءات الدراسة الميدانية، والتي تمثلت في تبيين المنهج المتبع وتبريره، وتحديد حجم عينة الدراسة الأساسية، وخصائصها، ثم أداة جمع البيانات، ومن كيفية إجراء الدراسة وتطبيقها، والأساليب الإحصائية التي اختبرنا بها صحة فرضياتنا.

منهج الدراسة:

كان الغرض من إجراء هذه الدراسة هو استكشاف مهارات مدرسي اللغة الفرنسية بمتوسطات وثانويات ورقلة هل يختلف عن معيار الإتقان الذي وضعه عبد الرحمن صالح الأزرق،2000، ص244. وبالتالي فإن المنهج المناسب لهذه الدراسة هو المنهج الوصفي بنوعه الاستكشافي، حيث أن الدراسات فيها غير متوفرة . حسب اطلاع الباحث . ويقرر محمد زيان عمر (1993) أن الدراسات الاستكشافية تناسب دراسة الظواهر السلوكية التي لا نملك حولها معلومات سابقة؛ وكذلك كشف الفروق بين المجموعات المكونة للعينة حسب متغيرات الوضعية المهنية ونمط التكوين، والأقدمية.

العينة:

مجتمع الدراسة هو مدرسو اللغة الفرنسية بمتوسطات ورقلة وثانوياتها مرسمون، ومتربصون، ومتعاقدون، حيث تخرج بعضهم في الجامعة وبعضهم في المعاهد التكنولوجية للتربية، وكان عددهم الإجمالي 114 مدرسا، حيث لم يقص أي مدرس، وبالتالي فهو حصر شامل لكل أفراد المجتمع الأصلي، وقصدنا كل متوسطات وثانويات مدينة ورقلة.

الجدول3

خصائص العينة حسب متغير التكوين

نمط التكوين	ماجستير	ليسانس	المعهد التكنولوجي للتربية	المجموع
العدد	14	58	42	114

يتبين من خلال الجدول 3 أن عدد المدرسين الحاصلين على شهادة الماجستير هو 14، والحاصلين على الليسانس هو 58، أما الذين تخرجوا في المعهد التكنولوجي للتربية هو 42، والنسبة الغالبة هي للجامعيين.

الجدول 4

خصائص العينة حسب متغير الوضعية المهنية

الوضعية المهنية	مثبت	متربص	متعاقد	المجموع
العدد	84	19	11	114

يبين الجدول 4 أن عدد المدرسين المثبتين في مناصبهم هو 84، أما البمتربصون فهم 19، والمتعاقدون فـ 11، وبما أن المثبتين أكثر عددا من غيرهم فيوحي هذا باستقرار نسبة كبيرة من المدرسين.

الجدول 5

خصائص العينة حسب متغير الأقدمية

الأقدمية	أقل من عشر سنوات	أكثر من أو يساوي عشر سنوات	المجموع
العدد	46	68	114

يتبين من خلال الجدول أن عدد المدرسين الذين لهم أقدمية أقل من عشر سنوات في التدريس هو 46، هم قل من الذين درسوا عشر سنوات فأكثر لأن عددهم 68 .

الجدول6

خصائص العينة حسب متغير المرحلة التعليمية للمدرسين

المرحلة	المتوسط	الثانوي	المجموع
العدد	84	30	114

يبين الجدول 6 أن عدد المدرسين في المتوسط هو 84 وأن المدرسين في الثانوية 30، ذلك أنه كلما انتقلنا من طور أدنى إلى طور أعلى قلت عدد مدارسه.

أداة الدراسة:

لاختيار شبكة الملاحظة اتصل الباحث بأكثر من مرجع مثل محمد زياد حمدان (1986) وسهيلة الفتلاوي (2003–2004) وحسين عبد اللطيف بعارة وعوض ممدوح الصرايرة (2003)

وحسن حسين زيتون (1999) وجورج براون (1998) وعايش زيتون(1999-2000) واختار بطاقة الأزرق (2000) لكونها تناسب أكثر المهارات التي تستهدفها الدراسة الحالية، من حيث محتوى أبعادها ووضوحها وسهولة بنودها للملاحظة المباشرة.

واختيار شبكة الأزرق على أساس دقة ووضوح أبعادها ولكونها تشتمل على أكبر عدد ممكن من المهارات التدريسية، زيادة على أنها ليست لمادة دراسية واحدة بل هي صالحة لجميع المواد، بينما نجد استمارة الملاحظة لسهيلة الفتلاوي (2003) خاصة لمادة التاريخ وهذا ما يجعل بعض الفقرات خاصة بالمادة، كما أن البعد المميز فيها دون غيره هو بعد تخطيط الدروس اليومية، وفي الإستمارة الثانية ذكرت أبعادا ثلاثة وهي بعد تخطيط الدروس اليومية وبعد إعداد الوسائل التعليمية وبعد تنويع الحافز. أما بطاقة سهيلة الفتلاوي (2004) فقد وردت في الصفحات ، 276- 277- 278، من كتابها كفاية تدريس المواد الإجتماعية بين النظرية والتطبيق في التخطيط والتقويم فهي خاصة بالمواد الإجتماعية وبمهارتي التقويم والتخطيط، أما الإستمارة المسماة الدليل الفرعي الأول: إرشادات لاختيار إجراءات تعليم مفردات المحتوى المعرفي وتعلمها، والدليل الفرعي الثاني: إرشادات لاختيار إجراءات تعليم مفردات المحتوى المهاري وتعلمها، والدليل الفرعي الثالث: إرشادات لاختيار إجراءات تعليم مفردات المحتوى الوجداني وتعلمها زيتون (1999). فقد جاءت هذه البطاقات كلها لدراسة المحتوى والتركيز على مهارات التنفيذ لإعطاء وتقديم هذا المحتوى دون تركيز على المهارات الأخرى مثل التخطيط والتقويم إلا ما جاء من تقويم تشخيصي أو تكويني في درج المحتوى. كما جاءت إستمارة زيتون (1999) خاصة بتقويم مخطط درس فقد اقتصرت على ما دل عليه عنوانه، أما ما جاء في الملحق رقم (1) المسمى أداة الدراسة ومجالاتها الخمسة في صيغتها النهائية من دراسة (بعارة،الصرايرة، 2003) فقد اقتصرت على مهارات التخطيط فذكرت إعداد الخطة اليومية والخطة الفصلية ومجال صياغة الأهداف ثم مجال اختيار الأساليب والأنشطة ثم مجال اختيار أساليب التقويم فهذه الأبعاد احتوت على فقرات تهتم بمهارات التخطيط بدرجة أولى وفي الأخير نذكر أن عايش زيتون في دراسته حول المهارات التدريسية لدى طلبة معلمي العلوم، 1999-2000. وضع استمارة للمتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والأهمية النسبية لأداء طلبة معلمي العلوم للمهارات التدريسية إقتصر فيها على ثلاثة بنود وهي : التمهيد للدرس، عرض الدرس، المادة العلمية المعروضة، خاتمة الدرس. فقد ركزت على مهارات التنفيذ.

إن اختيار بطاقة أداء المهارات التدريسية لعبد الرحمان صالح الأزرق 2000 لا يعني أبدا بأي حال من الأحوال أن الإستمارات التي وجدت في المراجع الأخرى ليست مفيدة بل هي استمارات وشبكات ملاحظة مبنية على أسس علمية إلا أن بطاقة الأزرق هي التي وقع عليها الإختيار من قبل الباحث لمناسبة أبعادها موضوع الدراسة ولتنوع فقراتها. هذا وقد استفاد الباحث من المطالعات في مختلف المراجع.

وفي كتاب التدريس المصغر لجورج براون، 1998، نفتقر استمارة تقويم درس إلى وضوح أبعادها مع قلة فقراتها فهي تذكر 20 مهارة دون تمييز إلى أي بعد تنتمي. وأما شبكة ملاحظة أداء طلبة معلمي العلوم للمهارات التدريسية، 2000، فقد احتوت 20 فقرة وهي غير واضحة الأبعاد. فلهذه الأسباب تم الإختيار لبطاقة أداء المعلم للمهارات التدريسية لعبد الرحمان صالح الأزرق، 2000، لمناسبتها لمهارات مستهدفة في هذه الدراسة.

الأداة المستخدمة لتحديد أداء مدرسي اللغة الفرنسية بمتوسطات وثانويات ورقلة هي بطاقة ملاحظة أداء المهارات التدريسية للمعلم، لصاحبها عبد الرحمان صالح الأزرق (2000)، واشتملت على أربعة مهارات هي كالتالي:

1. مهارة التخطيط للدرس.
2. مهارة التنفيذ للدرس.
3. مهارة التقويم للدرس.
4. مهارة إدارة الفصل.

ومجال العلاقات البينية وبما أن هذا البعد خارج عن هدف دراستنا وإطارها فقد حذفه الباحث، كما ضم مهارة الاتصال والتفاعل الصفي إلى مهارة إدارة الفصل، وكل ذلك بإشارة المحكمين لما يوجد من التداخل بينهما، وقد حذف أيضا بعض البنود وهي سبعة للتكرار أو لصعوبة ملاحظتها مباشرة، فصار العدد أربعا وأربعين 44 بندا بعد أن كان واحدا وخمسين 51 بندا.

واشتملت على 123 عبارة في صورتها المبدئية، وكانت صياغة عباراتها بالمضارع مسبوقة بأن، في عبارات سلوكية محددة وقابلة للملاحظة المباشرة.

الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة :

صدق المحكمين : عرضت البطاقة على مجموعة من الأساتذة المختصين عددهم سبعة، ولم يعترضوا على أي بند وقد يرجع سبب ارتفاع الصدق المنطقي إلى أن عبد الرحمان الأزرق صاحب البطاقة قد تحقق من صدقها سلفا، واقترح السادة المحكمون أن تفكك بعض البنود وتحلل لتكون قابلة للملاحظة وهذا لا يعني أنها لم تكن قابلة للملاحظة قبل التفكيك، وإنما المقصود أن تفكيك المهارات إلى مهارات جزئية وفرعية يسهل الملاحظة أكثر، ويجعلها أسهل في تقديرها. وقد تساءل بعض المناقشين قائلا هل يصح تحكيم ما قد تم تحكيمه سلفا، والجواب أن هذا ممكن لأن العلم في تطور وقد يمكن إضافة أشياء ظهرت بعد تاريخ إعداد البطاقة وهو عام 2000م، هذا من جهة وقد يكون مبرر التحكيم اختلاف البيئات أو التصرف في فقراتها بما يجعلها أسهل في الملاحظة أو حذف أو ضم أو تفريع البعض الآخر، كل ذلك من أجل البنود أيسر في الملاحظة وتقديرها بعد ذلك، وليس ممنوعا ولا مستحيلا أن يكون لدى الأساتذة المحكمين وهم أهل اختصاص إضافات بناءة ومفيدة للبحث.

كما أشار بعضهم بدمج بعد "مهارة إدارة الفصل" وبعد "مهارة الاتصال والتفاعل الصفي" نظرا للتداخل الكبير بينهما ولأن الاتصال والتفاعل الصفي لا ينفك عمليا عن إدارة الفصل، ولا تمكن ملاحظته إلا في إطار إدارة الفصل.

الجدول7

أسماء وتخصصات المحكمين ودرجاتهم العلمية

الرقم	الإسم واللقب	الدرجة	الجامعة
1	أ.د نادية مصطفى الزقاي	أستاذ التعليم العالي علم النفس	قاصدي مرباح ورقلة
2	د. حريزي موسى	أستاذ محاضر علم النفس	قاصدي مرباح ورقلة
3	د. الشايب محمد الساسي	أستاذ مساعد مكلف بالدروس علم النفس	قاصدي مرباح ورقلة
4	أ. سلام بوجمعة	أستاذ مساعد مكلف	قاصدي مرباح ورقلة

		بالدروس علم النفس	
5	أ.د دحو فضيل	أستاذ التعليم العالي تعليمية اللغة الفرنسية	قاصدي مرباح ورقلة
6	د. رايسي رشيد	أستاذ مساعد مكلف بالدروس اللغة الفرنسية	قاصدي مرباح ورقلة
7	أ. دوغمان فطيمة	أستاذ مساعد مكلف بالدروس اللغة الفرنسية	قاصدي مرباح ورقلة

نتائج التحكيم: وكانت نتائج تحكيم البطاقة موافقة معظم الأساتذة عليها باعتبار أنها قد حكمها صاحبها من قبل، وقد أشار بعضهم بحذف مجال العلاقات البينية لكونها تتم خارج القسم والمؤسسة أيضا، وهذا غير مستهدف في الدراسة وأشاروا بضم مهارة الاتصال والتفاعل الصفي مع مهارة إدارة الفصل للتداخل الكبير فيما بينها، وأشاروا بحذف بعض الفقرات لتكرارها أو لصعوبة ملاحظتها مباشرة، فصار عدد الفقرات 44 بعد أن كانت 51.

وبما أن كتب الديداكتيك علم التدريس تتأرجح بين استعمال لفظي المهارة والكفاية فقد تمت موافقة بعض الأساتذة المحكمين باستبدال لفظ الكفايات التدريسية بلفظ المهارات وتؤيد هذا المقارنة التي قامت بها سهيلة محسن كاظم الفتلاوي بينهما (2003، ص 23). في كتابها كفايات التدريس وهي تعقد مقارنة بين مفهوم الكفاية ومفاهيم المهارة، والأداء، والفاعلية، والتدريب، فتقول : عندما تميز بين الكفاية والمهارة:

1- نطاق الكفاية أعم وأشمل من المهارة، فالمهارة تعد أحد عناصر الكفاية.

2- تتطلب المهارة شروط الدقة والسرعة والتكيف ومدة التوقيت ومستوى التمكن وفق معايير للوصول إلى الهدف، في حين تتطلب الكفاية أقل تكاليف من حيث الجهد والوقت والنفقات ولكن ليس بمستوى أداء المهارة.

3- إذا تحققت المهارة في إنجاز أو أداء شيء ما فهي تعني الكفاية له.

4- إذا تحققت الكفاية لشيء ما فهذا يعني بالضرورة تحقق المهارة به.

5- ترتبط الكفاية بالكثير من الأعمال التنظيمية والفنية والإدارية، في حين ترتكز المهارة في أداء حركية حسية.

6- إن المهارة تصور المستوى العالي من الكفاية في الإنجاز.

(سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2003، ص23)

ولعل من الشواهد التي تؤيد ما ذهبت إليه الفتلاوي ما ذكره حسين عبد اللطيف بعارة وعوض ممدوح الصرايرة في مقال لهما حول التخطيط :

كفايات التخطيط الدراسي: مجموعة المهارات التي يفترض أن يقوم بها معلم العلوم أثناء ممارسة التخطيط الدراسي لتدريس مادة العلوم...

والشاهد هو ما جاء في بداية التعريف ويؤيد ما ذهبنا إليه كذلك.

(بعارة والصرايرة، 2002، ص 109)

فالمهارة لوحدها غير كافية، والكفاية لا تقوم إلا بتجمع مهارات وقدرات.

وأن أغلبية الكتب والمراجع التي أتيح للباحث الحصول عليها والإستفادة منها تستخدم مصطلح المهارة بدلا من الكفاية.

الجدول8

يبين الأبعاد والفقرات الملغاة من بطاقة أداء المهارات التدريسية (الأزرق،2000)

الأبعاد الملغاة من بطاقة أداء المهارات	الفقرات الملغاة من بطاقة أداء المهارات
- بعد العلاقات البينية	23- أن يقوم المعلم بتقويم ذاته ويستفيد من أخطائه. 31- أن يشجع التلاميذ على الإنضمام إلى جماعات النشاط المدرسي. 32- أن يحرص على تنويع مصادر الخبرة لدى التلاميذ بتوجيههم إلى مصادرهم. 39- أن يرد على أسئلة التلاميذ واستفساراتهم بصر رحب. 43- أن يكون قادرا على تنمية ثقة التلاميذ بأنفسهم وتبصيرهم بإمكانياتهم ومحاولة استثمارها لصالحهم. 46- أن تكون اللوازم اللفظية والصوتية والحركية للمعلم إن وجدت غير مملة للتلاميذ.

أما إشارة بعض المحكمين إلى إلغاء بعد "العلاقات البينية" كانت لتعذر ملاحظتها داخل القسم، أما الفقرات المشار بإلغائها لتكرارها لكونها متضمنة في بعض جزئياتها في الفقرات الأخرى التي تم الإبقاء عليها.

الجدول 9

يبين الفقرات التي تم تفريعها من بطاقة أداء المهارات التدريسية (الأزرق،2000)

الفقرة	ما تفرع
05- أن يعد خطة للدروس الشهرية والسنوية ويلتزم بالوعاء الزمني عند تنفيذها	05- أن يعد الخطة الشهرية وأن يلتزم بالإطار الزمني عند تنفيذها. 06- أن يعد الخطة السنوية وأن يلتزم بالإطار الزمني عند تنفيذها.
09- أن يربط الدرس بخبرات التلاميذ السابقة أو بالأحداث الجارية	10- أن يربط الدرس بخبرات التلاميذ السابقة. 11- أن يربط الدرس بالأحداث الجارية.
27- أن يعطي واجبات ومهام إضافية للتلاميذ المتأخرين دراسيا والمتفوقين منهم.	31- أن يعطي واجبات ومهام إضافية للتلاميذ المتأخرين. 32- أن يعطي واجبات ومهام إضافية للتلاميذ والمتفوقين منهم.

يشير الجدول رقم 9 إلى إشارة بعض المحمين بتفريع هذه افقرات لأنها مركبية غير قابلة للملاحظة المباشرة وتحتاج إلى مزيد من التحليل والتفكيك.

الجدول10

يبين الفقرات التي تم تحويلها أو ضمها من بطاقة أداء المهارات التدريسية (الأزرق،2000)

الفقرة	تحويلها أو ضمها
37- أن يعمل المدرس على أن يسود جو القسم روح الألفة والاحترام بين التلاميذ.	18- أن يعمل المدرس على أن يسود جو القسم روح الألفة والاحترام بين التلاميذ.(تحويل ترتيب)
39- أن يرد على أسئلة التلاميذ	19- أن يرد على أسئلة التلاميذ واستفساراتهم

واستفساراتهم بصدر رحب.	بصدر رحب. (تحويل ترتيب)
40- أن يتقبل المعلم أخطاء التلاميذ ويوجههم.	24- أن يتقبل المعلم أخطاء التلاميذ ويوجههم (تحويل ترتيب)
41- أن يتقدم بتوجيه عبارات الشكر والتشجيع للتلاميذ من حين لآخر. 49- أن يتصف المعلم بقدر من اللياقة في الحديث ويستطيع التخلص من المواقف الحرجة. 50- أن يكون قادرا على النطق السليم وخاليا من عيوب اللسان كالحبسة أو التهتة أو اللتعة. 51- أن يتحدث المعلم بمعدل سرعة مناسبة لتركيز السامعين (التلاميذ) وفهمهم.	25- أن يستخدم أساليب التعزيز الموجبة اللفظية وغير اللفظية من شكر وتشجيع عند الإجابة. (تحويل تضمن) 44- أن تتسم نبرات صوت المدرس بالهدوء والدفء وعدم التشنج. (تحويل تضمن)

عندما أشير بضم بعد مهارات الإتصال والتفاعل الصفي مع بعد مهارت التنفيذ وبعد مهارات إدارة الصف، أعيد ترتيب الفقرات المذكورة في الجدول.

إثبات بطاقة ملاحظة مدرسي اللغة الفرنسية في متوسطات وثانويات ورقلة:

حضر الباحث والملاحظون معه حصصا لتدريس اللغة الفرنسية، بغرض تحديد ثبات الشبكة، وذلك بحساب نسبة اتفاق تقديراتهم لنفس السلوكات الملاحظة، واتفقوا على تسعة وعشرين 29 بندا واختلفوا على خمسة عشر 15 كما يلي:

الجدول11

يبين البنود التي اتفق الملاحظون في تقديرها أو اختلفوا

البنود المتفق عليها (لها نفس التقدير)	1-2-4-7-8-13-14-16-17-18-19-20-21-23-24-25-26-28-29-30-31-32-33-35-38-39-41-43-44	29

البنود المختلف عليها (إختلف الملاحظون في تقديرها)	-36-34-27-22-15-12-11-10-9-6-5-3 42-40-37	15

وبتطبيق نسبة الاتفاق لكوبر (الأزرق،200، ص 179) التالية:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات عدم الاتفاق}} \times 100$$

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{29}{15+29} = 0.65$$

إجراءات الدراسة الأساسية: بعد التأكد من الخصائص السيكومترية لبطاقة ملاحظة مدرسي اللغة الفرنسية في متوسطات وثانويات ورقلة، أصبحت الأداة صالحة للاستخدام، حيث عمد الباحث بنفسه إلى حضور حصص المشاهدة، وقد ساعده ثمانية مختصون في التربية والتعليم، مديرين، ومديري دراسات، وقد اختيروا على أساس خبرتهم وللسنوات الطويلة من ممارسة التعليم؛ التي تزيد أو تقارب الثلاثين سنة تدريسا وإدارة. وقد امتدت الدراسة من 22 أفريل 2007 إلى 31 ماي 2007.

الأساليب الإحصائية :

اشتملت الدراسة على فرضيات اختلاف أداء مدرسي اللغة الفرنسية بمتوسطات وثانويات ورقلة للمهارات التدريسية وفق معيار خارجي لذا فإن الاختبار المناسب لتحقق منها اختبار ت للعينة الواحدة One sample T Test، وللتحقق من صحة الفرضيات الفارقة التي بها متوسطين استخدمت اختبار ت للعينات المستقلة Independent-sample T test أما الفرضيات التي بها ذات ثلاث متوسطات فاختبرتها بتحليل التباين One-way ANOVA وفي حالة وجود فروق بينها استخدمت اختبار المقارنات البعدية لتوكي Tukey و شفيه.

مصدر مستوى الإتقان 85 % :

لما كانت شبكة الملاحظة بطاقة الأزرق فقد أخذ الباحث معيار 85 % وهو الذي اختاره الأزرق محكا للإتقان والتمكن، (الأزرق،2000، ص 180) وقد توصل إليه بعد تحكيمه البطاقة حيث أشار عليه ثلاثة من المحكمين بأن تكون الدرجة 80 % و رأى أحدهم أن تكون 70 % واقترح عليه آخرون 85 % وهي التي أقرها (الأزرق،2000، ص 178).

لقد تمت مناقشة المعيار، لماذا الإبقاء عليه بحجة أن الشبكة كانت في بيئة غير بيئتنا وكان معد الملاحظة تدريس اللغة العربية، والجواب أن الإبقاء عليه فيه نوع من الانسجام بين بطاقة أداء المعلم لعبد الرحمن صالح الأزرق وبين المعيار الذي اختاره صاحبه، وما دام الأمر يتعلق بمهارات مدرسي اللغة الفرنسية فالإبقاء على معيار الإتقان 85% لا يضر البحث ولا يفسد النتائج باعتبار أنه يفترض في المدرس أن يكون متقنا سواء كان التلاميذ متمكنين من المادة أو غير متمكنين مع العلم أن المستوى الجيد للتلاميذ يسهل أداء المدرس.

خلاصة الفصل:

عرض هذا الفصل الإجراءات الأساسية، وهي منهج الدراسة الذي تحدد بالوصفي وبنوعه الاستكشافي، ثم عينة الدراسة بخصائصها الأساسية ذات العلاقة بالدراسة الحالية، وهي نمط التكوين، والأقدمية، والوضعية؛ ثم بين أداة الدراسة وهي التي حصلنا عليها من عبد الرحمان الأزرق (2000) وبينت التعديلات التي أجريتها عليها، من تفريع وضم بعضها وذلك حسب آراء المحكمين، ثم ثباتها، ومن ثم إجراءات الدراسة الأساسية، وأساليب التحليل الاحصائي.

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

1- عرض نتائج الفرضية الأولى

2- عرض نتائج الفرضية الثانية

3- عرض نتائج الفرضية الثالثة

4- عرض نتائج الفرضية الرابعة

5- عرض نتائج الفرضية الخامسة

6- عرض نتائج الفرضية السادسة

7- عرض نتائج الفرضية السابعة

8- عرض نتائج الفرضية الثامنة

1-عرض نتائج الفرضية الأولى: وتنص على: يختلف أداء مدرسي اللغة الفرنسية في متوسطات وثانويات ورقلة للمهارة التدريسية عن مستوى الإتقان 85%.

الجدول12

اختلاف أداء مدرسي اللغة الفرنسية للمهارة التدريسية عن مستوى الإتقان 85%

	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت العينة	القيمة الإختبارية	احتمال قبول H_0
الأداء العام	**114**	**96.61**	**20.53**	**113**	**-8.00**	**112**	**0.000**

يتضح من الجدول رقم 12 أن متوسط المهارة التدريسية لمدرسي اللغة الفرنسية بمتوسطات وثانويات ورقلة يساوي 96.61 بانحراف معياري 20.53 وعند مقارنة المتوسط الحالي بالقيمة الإختبارية 112 وجدنا الفرق دالا عند مستوى الدلالة 0.05 وهو أكبر من مستوى الدلالة المحصل عليه وهو أقل من 0.000 والقرار الإحصائي هو قبول الفرضية التي رقمها(1).

و نقرر أن أداء مدرسي الفرنسية بمتوسطات ورقلة و ثانوياتها يختلف عن معيار الإتقان 85%.

2- عرض نتائج الفرضية الثانية: وتنص على: يختلف أداء مدرسي اللغة الفرنسية في متوسطات وثانويات ورقلة لمهارة التخطيط عن مستوى الإتقان 85%.

جدول13

اختلاف أداء مدرسي اللغة الفرنسية لمهارة التخطيط عن مستوى الإتقان 85%

	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت العينة	القيم الإختبارية	احتمال قبول H_0
مهارات التخطيط	**114**	**14.08**	**3.23**	**113**	**-3.040**	**33**	**0.000**

يتضح من الجدول رقم**13** أن متوسط مهارات مدرسي اللغة الفرنسية بمتوسطات وثانويات ورقلة على مستوى التخطيط يساوي 14.08 بانحراف معيري 3.23 وعند مقارنة المتوسط الحالي بالقيمة الإختبارية 15 وجدناه دالا عند مستوى الدلالة 0.05 و هو أكبر من مستوى الدلالة المحصل عليه و هو أقل من 0.000 ، والقرار الإحصائي هو قبول الفرضية التي رقمها(2). ونقرر أن أداء مدرسي الفرنسية بمتوسطات و ثانويات ورقلة لمهارة التخطيط يختلف عن معيار الإتقان 85% .

3- عرض نتائج الفرضية الثالثة: يختلف أداء مدرسي اللغة الفرنسية في متوسطات وثانويات ورقلة لمهارة التنفيذ عن مستوى الإتقان85%.

جدول14

اختلاف أداء مدرسي اللغة الفرنسية لمهارة التنفيذ عن مستوى الإتقان 85%

	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت العينة	القيمة الإختبارية	مستوى الدلالة
التنفيذ	**144**	**29.16**	**6.88**	**113**	**-5.959**	**33**	**0.000**

يتضح من الجدول رقم **14** أن متوسط أداء مدرسي اللغة الفرنسية لمهارة التنفيذ بمتوسطات و ثانويات ورقلة يساوي 29.16 بانحراف معياري 6.88 و عند مقارنة المتوسط الحالي بالقيمة الإختبارية 33 وجدناه دالا عند مستوى الدلالة 0.05 و هو أكبر مستوى الدلالة المحصل عليه و هو أقل من 0.000 و القرار الإحصائي هو قبول الفرضية التي رقمها(3) ونقرر أن أداء مدرسي اللغة الفرنسية بمتوسطات و ثانويات ورقلة لمهارة التنفيذ يختلف عن معيار الإتقان 85% .

4- عرض نتائج الفرضية الرابعة: وتنص على أن : يختلف أداء مدرسي اللغة الفرنسية في متوسطات و ثانويات ورقلة لمهارة التقويم عن مستوى الإتقان 85%

جدول15

اختلاف أداء مدرسي اللغة الفرنسية لمهارة التقويم عن مستوى الإتقان 85%

	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت العينة	القيمة الإختبارية	احتمال قبول H_0
التقويم	114	17.31	4.18	113	-6.87	20	0.000

يتضح من الجدول رقم **15** أن متوسط أداء مدرسي اللغة الفرنسية بمتوسطات وثانويات ورقلة على مستوى التقويم يساوي 17.31 بانحراف معيار4.18 و عند مقارنة المتوسط الحالي بالقيمة الإختبارية 20 وجدناه دالا عند مستوى الدلالة 0.05 وهو أكبر من مستوى الدلالة المحصل عليه و هو أقل من 0.000 و القرار الإحصائي هو قبول الفرضية التي رقمها(4) ونقرر أن أداء مدرسي اللغة الفرنسية بمتوسطات و ثانويات ورقلة لمهارة التقويم عن مستوى الإتقان 85%

5- عرض نتائج الفرضية الخامسة: ونصها: يختلف أداء مدرسي اللغة الفرنسية في متوسطات و ثانويات ورقلة لمهارة إدارة الصف عن مستوى الإتقان 85%.

جدول 16

اختلاف أداء مدرسي اللغة الفرنسية لمهارة إدارة الصف عن مستوى الإتقان 85%

	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت العينة	القيمة الإختبارية	احتمال قبول H_0
إدارة الصف	114	36.07	8.62	113	-8.57	43	0.000

يتضح من الجدول رقم **16** أن متوسط أداء مدرسي اللغة الفرنسية بمتوسطات وثانويات ورقلة على مستوى إدارة الصف يساوي 36.07 بانحراف معيار8.62 وعند مقارنة المتوسط الحالي بالقيمة الإختبارية 43 وجدناه دالا عند مستوى الدلالة 0.05 وهو أكبر من مستوى الدلالة المحصل عليه وهو أقل من 0.000 والقرار الإحصائي هو قبول الفرضية التي رقمها(5) ونقرر أن أداء مدرسي اللغة الفرنسية بمتوسطات و ثانويات ورقلة لمهارة إدارة الصف عن مستوى الإتقان 85%.

6- عرض نتائج الفرضية السادسة: ولفظها: يختلف مستوى أداء مدرسي الفرنسية بمتوسطات وثانويات ورقلة عن مستوى الإتقان 85%باختلاف التكوين.

الجدول17

اختلاف أداء مدرسي اللغة الفرنسية للمهارة التدريسية حسب التكوين عن مستوى الإتقان 85%

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة (ف) المحسوبة	احتمال قبول H_0
بين المجموعات	1811.06	603.687	3	1.449	0.223
داخل المجموعات	45837.95	416.70	110		
الكلي	47649.01		113		

يتضح من الجدول رقم **17** أن مستوى الدلالة الذي حصلنا عليه وهو 0.223 يزيد على مستوى الدلالة المحدد و هو 0.05 و بالتالي فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مدرسي اللغة الفرنسية من حيث اختلاف التكوين والقرار الإحصائي هو رفض الفرضية التي رقمها (6).

7- عرض نتائج الفرضية السابعة: وتنص على أنه يختلف مستوى أداء مدرسي الفرنسية بمتوسطات وثانويات ورقلة عن مستوى الإتقان 85% باختلاف الوضعية المهنية.

الجدول18

اختلاف أداء مدرسي اللغة الفرنسية للمهارة التدريسية حسب الوضعية المهنية عن مستوى الإتقان 85%

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة (ف) المحسوبة	احتمال قبول H_0
بين المجموعات	9881.89	4940.95	2	14.522	0.000
داخل المجموعات	37767.11	340.24	111		
الكلي	47649.01		113		

يتضح من الجدول رقم **18** أن مستوى الدلالة الذي حصلنا عليه وهو 0.000 وهو أقل من 0.005 لا يزيد على مستوى الدلالة المحدد وهو 0.05 وبالتالي فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مدرسي اللغة الفرنسية بمتوسطات و ثانويات ورقلة المرسمين، المتربصين المستخلفين، المتعاقدين والقرار الإحصائي هو قبول الفرضية رقم (7).

يبقى أننا لا ندري بالضبط المجموعات التي بينها فروقات دالة والتي بينها فروقات غير دالة لذلك نجري المقارنات البعدية بين المتوسطات (اختبار توكي).

7 عرض نتائج نفس الفرضية السابعة باعتبار الفروق بين متوسطات المجموعات المكونة للعينة: والتي تنص على أنه يختلف مستوى أداء مدرسي الفرنسية بمتوسطات وثانويات ورقلة عن مستوى الإتقان 85%باختلاف الوضعية المهنية.

الجدول19

يبين الفروق بين المتوسطات ودلالاتها حسب متغير الوضعية المهنية

مجموعات المقارنة	فرق المتوسطين	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة
متربص – مستخلف	-19.45*	4.68	0.000
مستخلف – متقاعد	23.68*	5.91	0.000
متقاعد – متربص	-4.23	6.98	0.818

يتضح من الجدول رقم 19 أن مستوى الدلالة بين مجموعة المتربصين والمستخلفين هو 0.000 أقل من 0.05 لا يزيد على مستوى الدلالة المحدد وهو 0.05 وبالتالي فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة المتربصين والمستخلفين وعند المقارنة بين مجموعة المستخلفين والمتعاقدين يتضح من الجدول نفسه أن مستوى الدلالة هو 0.000 وهو أقل من 0.005 ولا يزيد على مستوى الدلالة المحدد وهو 0.05 هذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية، وعند مقارنة مجموعة المتعاقدين ومجموعة المتربصين نحصل على مستوى الدلالة 0.818 وهو أكبر من مستوى الدلالة المحدد وهو 0.05 مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة المتربصين ومجموعة المتعاقدين (القرار هو رفض الفرضية بالنسبة للمجموعتين الأخيرتين).

8- عرض نتائج الفرضية الثامنة: والتي تنص على أنه يختلف مستوى أداء مدرسي الفرنسية بمتوسطات وثانويات ورقلة عن مستوى الإتقان 85% باختلاف الأقدمية.

الجدول20

اختلاف أداء مدرسي اللغة الفرنسية للمهارة التدريسية حسب الأقدمية عن مستوى الإتقان 85%

الأقدمية	العدد	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	مستوى الدلالة
لأقدمية<10	46	40.35	84.61	18.85	-5.83	0.000
لأقدمية>=10	68	59.64	10474	17.51		

يتضح من الجدول رقم **20** أن مستوى الدلالة الذي حصلنا عليه هو 0.000 هو أقل من 0.005 لا يزيد على مستوى الدلالة المحدد وهو 0.05 وبالتالي فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المدرسيين الذين تزيد أقدميتهم على 10 سنوات والمدرسين الذين تساوي أو تقل أقدميتهم عن 10 سنوات. القرار الإحصائي هو قبول الفرضية التي رقمها (9).

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة

1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى

2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية

3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة

4- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة

5- مناقشة نتائج الفرضية الخامسة

6- مناقشة نتائج الفرضية السادسة

7- مناقشة نتائج الفرضية السابعة

8- مناقشة نتائج الفرضية الثامنة

مما لا شك فيه أن من أهم أبواب الدراسات العلمية الجانب التطبيقي والميداني كما أن من المراحل المهمة في الجانب التطبيقي عرض النتائج بعد إجراء الاختبارات واستعمال أدوات جمع البيانات، مثل شبكة ملاحظة مهارات المعلم لعبد الرحمان صالح الأزرق 2000 التي اعتمدت في هذه الدراسة فإن هذه النتائج لا تقدم صورة أوضح عن الدراسة إلا إذا نوقشت وخضعت للتحليل والتعليل، ومن هنا تأتي أهمية مرحلة تحليل ومناقشة النتائج والتي نبدؤها كالتالي:

1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى : والتي نصها: **يختلف أداء مدرسي اللغة الفرنسية في متوسطات وثانويات ورقلة للمهارة التدريسية عن مستوى الإتقان 85%.**

من خلال النتائج المنصوص عليها في الجدول رقم 12 يتضح أن هناك فرقا بين مستوى أداء مدرسي اللغة الفرنسية في متوسطات وثانويات ورقلة ومعيار الإتقان الذي وضعه عبد الرحمان صالح الأزرق في كتابه علم النفس التربوي للمعلمين2000 ص 244، وهو درجة 85 % من مجموع الأداء. مما يدل على أن أداء المدرسين في عمومهم دون مستوى الإتقان ويفسر هذا بأن اللغة الفرنسية كمادة تدرس أصابها الضعف لأسباب منها تغير نظرة المجتمع لمهنة التعليم وكأن التعليم لا يلجأ إليه إلا الفاشلون. خاصة عند النظر إليه من زاوية المردود المادي. وعدم اكتفاء المدرسين ماديا كل ذلك يجعلهم يشعرون بشيء من الإحباط الأمر الذي يؤدي حتما إلى تراجع الدافعية للتعليم لديهم ، وقد ينشغل بعض المدرسين (ولا يستثنى من ذلك مدرسو اللغة الفرنسية) للحاجة المادية التي ذكرناها بأعمال أخرى تكون على حساب التدريس أو يشتغلون بساعات إضافية مقابل أجور، الأمر الذي قد يجعلهم يهملون عملهم الأصلي (تدريس اللغة الفرنسية في المتوسطات والثانويات). ومنها نقص درجة احترام المجتمع للمدرسين و الذي قد يصل مع الأسف أحيانا إلى مستوى الإهانة، وقد سجلت حالات عنف ضد المدرسين من قبل أولياء وتلاميذ وشواهد الواقع تدل على ذلك.

ولقد مر بنا في الفصل الأول حيث عرض الموضوع كما قال محمد ميلد (تونس) والمصطفى الغربي (المغرب) أن تدريس اللغة الفرنسية يشهد في دول المغرب العربي تراجعا وذكرا أسبابا منها كونها لغة المستعمر وأنها تتأثر بمواقف فرنسا من القضايا الدولية، كما تتأثر بالعامل الجغرافي وهذا يهمنا في دراستنا لأن أهل الجنوب أقل استعمالا لمفردات اللغة الفرنسية في لغتهم اليومية. كما أن من عوامل عدم وصولهم إلى هذا المستوى من الإتقان التوظيف

المباشر لحاملي الشهادات من خريجي الجامعات. فخريجو الجامعات وإن كان يفترض فيهم أن يحملوا زادا معرفيا معتبرا لا يستهان به فإنه قد تنقصهم الآليات البيداغوجية لتدريس اللغة الفرنسية مع أن نسبة من خريجي الجامعة في تخصص اللغة الفرنسية تعاني من الضعف في اللغة الفرنسية نفسها كما هو مشاهد في الواقع ومقروء في تقارير المشرفين التربويين. وقد يكون من عوامل تراجع الأداء في هذه اللغة الاكتظاظ الذي تشهده المتوسطات والثانويات، وهذا له آثار سلبية على التحصيل الدراسي للتلاميذ وعلى مردودية الأستاذ، كما أن لكثافة الحجم الساعي لعمل الأستاذ أنعكاسات سلبية وللتقليل من حدة هذه المعيقات يقترح المشرفون التربويون فتح مناصب مالية إضافية للأقسام النهائية (مركز التوجيه المدرسي والمهني تقرت، تحليل نتائج الباكالوريا، 2000) وزيادة الحجم الساعي يقصد بها الساعات التي تزيد على نصاب المدرس القانوني وقد تقارب الثلاثين ساعة وهذا ينعكس على المردود سلبا، وفي نفس التقرير أوصى المفتشون بضرورة دروس الدعم والإستدراك. ومن الأسباب أن نسبة من المدرسين إناث وفيهن متزوجات وهذا يعني أن عددا منهن يكون في إجازة الأمومة وهذا مما يؤدي إلى فراغ يسد بالمستخلفين وهذا له آثار سلبية على الأداء. وقد يكون من المستخلفين من هو غير متخصص في اللغة الفرنسية لأنه قد يلجأ إلى المهندسين وأصحاب الدرجات الجامعية الذين درسوا باللغة الفرنسية تخصصاتهم المختلفة مما يجعل في الأمر مجازفة فقد يكون مهندس الميكانيك أو الإلكترونيك صالحا للغة الفرنسية وقد يكون العكس تماما.

2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية : والتي نصها : يختلف أداء مدرسي اللغة الفرنسية في متوسطات وثانويات ورقلة لمهارة التخطيط عن مستوى الإتقان 85%.

عند الرجوع إلى الجدول رقم13 نجد إن أداء مدرسي اللغة الفرنسية في عمومهم أقل من معيار الإتقان الذي وضعه عبد الرحمان صالح الأزرق في كتابه علم النفس التربوي للمعلمين2000 ص 244 وهو بلوغ درجة 85% من مستوى التخطيط و يعود السبب إلى أن من المدرسين من لا يعير اهتماما كبيرا للتخطيط للدرس، فمع أهمية التخطيط والإعداد للدرس والتي نص عليها أكثر من مرجع في علوم التربية وعلم التدريس (على سبيل المثال مراجع سهيلة الفتلاوي وهي أكثر من واحد، يوسف ونائفة قطامي، فائد، زيتون ...) فإن نسبة كبيرة من مدرسي اللغة الفرنسية لا يهتمون بهذا التخطيط، لقناعتهم بأن أهمية الدرس تكمن في تنفيذه في القسم وهي قناعة خاطئة .

ومن الأسباب من يكتفي بالكتاب المقرر بحجة أن ما يحتوي عليه من دروس وأنشطة يغني عن التخطيط للدرس وقد ذكرنا في تقديم الموضوع دراسة لأحمد سالم توصل من خلالها إلى أن الطلبة المعلمين لا يعيرون اهتماما كافيا بالتخطيط. ولا يبالغ المرء في القول بأن بعض المدرسين (متكبرون. مغرورون) حيث يصرح بعضهم أن أقدميتهم وسنواتهم الطويلة تغنيهم عن التخطيط والواقع أن التدريس يشهد مستجدات دائمة فيحتاج الأمر إلى تخطيط وإعداد متجددين .

ويشبه النتيجة التي توصل إليها هذا البحث ما أسفرت عنه دراسة طايع وخلف 1999 في جامعة عدن بأن إحتياجات هيئة التدريس كانت كبيرة في مجالات التخطيط للدرس.

وكذلك ما توصلت إليه دراسة "بيرد وروسي Baird and Rowsey 1989 أن نتيجة ممارسة معلمي العلوم لهذه المهارة كانت منخفضة.

كما أن دراسة أحمد سالم 2001 حول تنمية مهارات ماقبل التدريس لدى الطالب المعلم، وهي دراسة تجريبية أسفرت عن فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية ومعنى هذا أن الطلبة المعلمين تنقصهم هذه المهارة، والتعليق على هذه الدراسات نرجيه للتوصيات

3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة: والتي نصها: يختلف أداء مدرسي اللغة الفرنسية في متوسطات و ثانويات ورقلة لمهارة التنفيذ عن مستوى الإتقان 85%.

تبين نتائج الجدول رقم 14 أن أداء مدرسي اللغة الفرنسية على مستوى التنفيذ دون معيار الإتقان (الأزرق 2000) لأسباب منها أن مدرس اللغة الفرنسية وهو يحمل شهادة جامعية ليسانس فرنسية أو ماجستير ولكنه في الواقع لم يتلق التكوين التربوي والتعليمي الديداكتيكي المطلوب في التدريس، وهذا مما يجعل المدرس عاجزا عن تقديم الدرس بالصورة المثلى وإن كان يمتلك المادة العلمية وهي اللغة الفرنسية، فالنجاح في التعليم لا يتوقف على المعلومات وحدها وإنما يحتاج إلى آليات التبليغ وإيصال هذه المعلومات والإدارة الجيدة للحوار والمناقشة والتمكن من التحكم في الصف وحسن إدارته.

ومن أسباب هذا الإختلاف عدم التحضير الجيد للدرس مما يجعل الدرس عرضة للإرتجال والفوضوية والذي يؤدي إلى عدم إصابة الهدف من الدرس وإضاعة الوقت، ومن الأسباب إكتظاظ التلاميذ في كثير من المؤسسات حيث يتجاوز عدد التلاميذ في القسم

الأربعين مما يتولد عنه التشويش وعدم المتابعة خاصة في مؤخرة الصف مما يجعل التحكم في الصف وإدارته شيئا صعبا مما يؤدي إلى نقص في مهارات التنفيذ، وهذا ما يجعلنا نلاحظ تعامل كثير من المدرسين مع عدد محدود من التلاميذ في الصفوف الأولى عادة وإذا كان في المؤخرة نجباء ومتفوقون فإن المدرس يقتصر على مشاركتهم دون من هم في جوارهم.

4- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة: والتي نصها: **يختلف أداء** مدرسي **اللغة الفرنسية في متوسطات و ثانويات ورقلة لمهارة التقويم عن مستوى الإتقان** 85%.

أسفرت نتائج الجدول رقم 15 أن مدرسي اللغة الفرنسية على مستوى التقويم دون مستوى الإتقان (الأزرق 2000) ومن أسباب ذلك أن المدرسين اعتادوا على الاختبارات الدورية الفصلية فقط مما يجعلهم لا يهتمون كثيرا بالتقويم المستمر والتقويمي التشخيصي والتكويني والتحصيلي المستمر كما لا يعيرون اهتماما كبيرا لمفهوم التغذية الراجعة (نبهان 2008 ، الفتلاوي ...) ومما يؤيد هذه المناقشة ما توصل إليه أحمد سالم وعلي أحمد سيد 2006 في دراسة ميدانية تجريبية أن الطلاب المعلمين ليسوا متمكنين من آليات التقويم كما يجب أن يكون حسب المعايير القومية لجودة المعلم بمصر، ومما يزهد المدرسين في التقويم الاكتظاظ والعدد الكبير للتلاميذ الذي يعيق تقويمهم، لأن العدد كبير يعني الصعوبة في التصحيح وتقويم كل التلاميذ داخل القسم وفي الوظائف المنزلية والإختبارات الدورية يعني زيادة عدد أوراق التصحيح وفي هذا مشقة تقلل من دافعية المعلم في التقويم من جهة ومن جهة أخرى يعني أن يقوم به بطريقة آلية بغير إتقان، ومن المعلمين من يعيش تحت هاجس إرجاع النتائج والنقاط لإدارة وملء الكشوف فيكون التقويم بطريقة التخمين أو بخطأ الكرم وغيرها من الأساليب التي تجعل التقويم جزافيا وغير علمي وغير صحيح.

كما سجلت دراسة الكندري 2000 حول التقويم في كليات التربية في جامعات الكويت والإمارات وقطر والبحرين إمتعاض الطلبة من عدم إرجاع الأساتذة لأوراق الإمتحان بعد تصحيحها وهذا مايجعلهم لا يستفيدون من أخطائهم مع أنهم من الناحية الأخلاقية لا يجوز للطلبة الشك في عدم وقوع التصحيح مرة واحدة لأن عدم إرجاع الأوراق يفتح الباب لشك الطلبة في نزاهة التصحيح أو عدم حدوثه أصلا.

ومن المدرسين من يقتصر تقويمه على التقدير الكمي لورقة الإمتحان ويهمل تبيين مواطن الضعف للتلميذ ليتفاداها ومواطن الصواب ليعززها فالتقويم لا يفيد إذا اقتصر على القياس ووضع النقطة دون التوجيهات ليصلح التلميذ من حاله.

5- مناقشة نتائج الفرضية الخامسة: والتي نصها: يختلف أداء مدرسي اللغة الفرنسية في متوسطات و ثانويات ورقلة لمهارة إدارة الصف عن مستوى الإتقان 85%.

أظهرت النتائج في الجدول رقم 16 أن أداء مدرسي اللغة الفرنسية في المتوسطات والثانويات في عمومهم على مستوى إدارة الصف أقل من المعيار الذي حدده (الأزرق 2000) ومن أسباب ذلك افتقار المدرسين إلى التكوين البيداغوجي ونقص الزاد التربوي والتجربة والممارسة لديهم خاصة الجدد مع إهمالهم لقواعد الاتصال الجيد ومن الأسباب عدم القدرة على إدارة الحوار وعدم القدرة على مواجهة المشكلات التي تطرأ في حصة الدرس مع وجود ضيق في الأفق النفسي الاجتماعي عند بعضهم إما لصغر السن وقلة التجربة أو لظروف اجتماعية تلقي بظلالها على حصص الدرس مثل مشاكل عدم التفاهم بين الأزواج أو سوء العلاقة بين المعلم وذويه والآثار التي يتركها مرض بعض أفراد الأسرة على نفسية المعلم.

ويقول يوسف ونايفة قطامي في كتاب سيكولوجية التدريس 2001 ص 335 (إن إدارة التعلم الفعال لا تحقق إلا بتوفر إدارة صفية جيدة ولقد أوضحت مجموعة من الدراسات أفرتسون وزملائه 1983 أهمية إدارة الصف كشرط ضروري للتدريس الفعال وأن هذه الإدارة تتضمن عدة عناصر منها : التخطيط والتنفيذ الجيد للدرس وفقا لفترات زمنية محددة في الصف واتباع أسلوب منظم يهدف إلى زيادة تحصيل التلاميذ ، وتقديم تغذية راجعة ووسائل متعددة واختزال سلوك التلميذ المشاغب ولقد توصل كل من موسكوفيتز وهايمان 1976 إلى نفس النتيجة السابقة) .

يستفاد من هذا الكلام أن المهارات التدريسية مرتبطة ببعضها البعض ومتفاعلة مع بعضها، وهذا يعطي مبررا للقول بأن من أسباب إختلاف أداء مدرسي اللغة الفرنسية لمهارة إدارة الصف عن معيار الإتقان عدم التحضير الجيد وعدم التخطيط مع عدم التنفيذ مع سوء تعامل مع التلاميذ المشاغبين حيث يعطى لمشاغباتهم أكثر مما تستحق من التنبيه والملاحظة

وقد يصل الأمر إلى حد الشتم والتعيير والإهانة وهذا يعكر جو الصف ويصعب إدارته ويؤدي إلى ضعف الحافز وقلة الدافعية فتنخفض درجة التحصيل.

6- مناقشة نتائج الفرضية السادسة: والتي نصها: يختلف مستوى أداء مدرسي الفرنسية بمتوسطات وثانويات ورقلة للمهارات التدريسية عن مستوى الإتقان 85% باختلاف التكوين.

عند الرجوع إلى الجدول رقم 17 تدل النتائج على انه لا توجد فروق بين المدرسين من حيث التكوين، الأصل انه إذا اختلف التكوين تختلف النتائج و عدم اختلافها في دراستنا يبرر الاعتقاد بتقارب أنواع التكوين كما يعطي الحق في الاعتقاد أن هناك متغيرات أخرى تؤثر على وجود الاختلاف المحتمل بسبب التكوين مثلا فقد نجد أستاذا مستواه الثالثة ثانوي و تجاوز 20 سنة في التعليم ونجد أستاذا حديث عهد التخرج من الجامعة فنجد تقاربا في الأداء مع اختلاف التكوين فقد يكون العامل الذي قارب بينهما الأقدمية أو طريقة التدريس القديمة.

7- مناقشة نتائج الفرضية السابعة: والتي نصها: يختلف مستوى أداء مدرسي الفرنسية بمتوسطات وثانويات ورقلة عن مستوى الإتقان 85% للمهارات التدريسية باختلاف الوضعية المهنية.

عند قراءة نتائج الجدول رقم 18 نجد فروقا ذات دلالة إحصائية بين مدرسي اللغة الفرنسية من حيث الوضعية المهنية ووجود الفروق شيء وجيه لأن أداء المثبت لا يكون كأداء المستخلف مثلا أو المتعاقد وأن المتربص يكون مختصا بينما لا يكون المستخلف متخصصا بالضرورة.

وكثيرا ما يصرح المستخلفون والمتعاقدون بأنهم متى وجدوا وظيفة أحسن من التعليم تركوا التعليم. وعندما طبق إختبار توكي للمقارنة بين المجموعات كما جاء في الجدول 19 وصلنا إلى أنه توجد فروق بين مجموعة المتربصين والمستخلفين وبين مجموعة المستخلفين والمتعاقدين ولا توجد فروق بين مجموعة المتعاقدين والمتربصين فهذا يدل على أن مجموعة المتعاقدين يحملون نفس الشهادات كالمتربصين إلا أن وضعيتهم الإدارية لم تسو بعد.

8- مناقشة نتائج الفرضية الثامنة: والتي نصها: يختلف مستوى أداء مدرسي اللغة الفرنسية بمتوسطات وثانويات ورقلة عن مستوى الإتقان 85% للمهارات التدريسية باختلاف الأقدمية.

بالرجوع إلى نتائج الجدول رقم 20 نجد فروقا ذات دلالة إحصائية بين مدرسي اللغة الفرنسية من حيث الأقدمية وجود الفروق شيء منطقي بين مدرسي اللغة الفرنسة الذين تجاوزوا العشر سنوات والذين هم دون ذلك فكلما ازدادت سنوات الممارسة ازدادت الخبرة والتجربة والتحكم على مستوى الأداء العام أو التخطيط والتنفيذ والتقويم وإدارة الصف.

والأقدمية تعني مزيدا من الاحتكاك بالزملاء الأقدم والأكثر خبرة مما يمكن من الإستفادة منهم ومن خبرتهم، كما أن الأقدمية الأكبر تعني مزيدا من الإستفادة من زيارات الإشراف التربوي وندواته. وقد يستفيد الزملاء من زيارات علمية للخارج مثل البعثات إلى فرنسا. وقد جرت العادة أن مفتشي اللغة الفرنسية يصطحبون معهم المدرسين ذوي الأقدمية في زيارات الترسيم للمدرسين الجدد مما يدل على تمكنهم، كل هذا يزيد في استفادة المدرسين الأكثر أقدمية، فالفارق بين المجموعتين منطقي ومعقول.

خلاصة عامة :

إن الإهتمام بالتعليم والمعلمين والمتعلمين والعلاقة فيما بينهم ليس بالجديد فلو عدنا إلى الأدبيات التربوية نجد أن أصل كلمة البيداغوجيا يعود إلى اليونان، حيث عرف البيداغوج وهو الذي يرافق الصبيان إلى المؤدب، وإذا رجعنا إلى تراثنا الإسلامي نجد أسماء مثل : ابن خلدون، والعلموي، والقابسي، ومن الكتب كتاب " تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم، وكتاب تعليم المتعلم طريق التعلم للشيخ الزرنوجي وشرحه لإبراهيم بن إسماعيل..."

كما أن الاهتمام بتعلم اللغات الأجنبية ليس جديدا فقد ثبت في كتب السيرة أن النبي صلى الله عليه وسلم أمر زيدا بن ثابت بتعلم العبرية فتعلمها في 17 يوما، كما أن خالدا بن يزيد بن معاوية، الأمير الأموي كان مهتما بترجمة كتب اليونان...، واستمرت الترجمة وازدهرت في العصر العباسي حيث نقلت إلى العربية مؤلفات اليونان من فلسفة ومنطق وأدب وتاريخ ورياضيات وهذا كله بفضل تعلم المترجمين للغات السريان والعبرية.

وقد استفاد الخليفة عمر بن الخطاب رضي الله عنه لتنظيم ديوانه بديوان الفرس فترجمه بعد أن كان العمل به باللغة الفارسية في بداية الأمر وقد تم ذلك بفضل تعلم هذه اللغة.

فذكر الباحث لهذه الشواهد التاريخية ليس لذكر فوائد تعلم اللغات الأجنبية وإنما للتأكيد على أن تعلم اللغات قديم وإن لم يكن واسع الانتشار، أما تعلم اللغات الأجنبية في وقتنا الحاضر أضحى من الضروريات التي لابد منها خاصة مع تشابك المصالح وارتباطها، وأن هذه المصالح من تبادل علمي واقتصادي وعلاقات سياسية... كل ذلك في معظمه يتم باللغات الأجنبية أو اللجوء إلى الترجمة عنها.

أما الدراسات التربوية الحديثة فقد قطعت شوطا كبيرا خاصة مع ظهور علم التدريس الديداكتيك (بالرغم من أن حبيب تيلوين،2002 يسجل تحفظات على الديداكتيك في مقال له سماه مغالطات الديداكتيك والديداكتيكيين) حيث ذكر فيه ثمان مغالطات، منها قوله أن الديداكتيك علم فرنسي وإنه يهدف إلى تجريد التدريس من الأطر الإجتماعية والثقافية، ونحن هنا لسنا بصدد مناقشته والدفاع عن علم التدريس، فعلم التدريس تخصص علمي يمتاز بنسبة عالية من الدقة والموضوعية في تحليل العملية التعليمية التعلمية وذكر خصائص مكوناتها وعناصرها، والشواهد كثيرة منها مؤلفات كل من "محمد الدريج وسهيلة محسن كاظم الفتلاوي ويوسف ونائفة قطامي وغيرهم من المختصين العرب.

وهذه الدراسة إضافة تسلط الضوء على جانب من جوانب تدريس اللغة الفرنسية في متوسطات وثانويات ورقلة، حيث تركز على المهارات التدريسية. والكل يعلم أن تعلم اللغة الفرنسية له جوانب عدة وتتفاعل فيه عناصر كثيرة، فإلى جانب المدرس نجد المتعلم ونجد المنهاج الذي تحدد فيه السياسات التربوية ويأتي دور الأولياء ووضع الأسرة، والمحيط بكل مكوناته الطبيعية والاجتماعية والثقافية.....الخ.

فهذه الدراسة لا تدعي الإحاطة الشاملة بالموضوع من كل جوانبه ولكنها إضافة يرجو الباحث من خلالها أن تكون مساهمة تعضد أخواتها من الدراسات التي تهتم بتدريس اللغة الفرنسية في الجهات المختلفة من الجزائر فتكون بذلك لبنة في بناء الدراسات التي تهتم بالموضوع ومما يكون معلما من معالم طريق الدراسات المستقبلة لموضوع تدريس اللغة الفرنسية والتي يفترض أن تكون أعمق.

وتجدر هنا الدعوة إلى إعادة فتح معاهد تكوين المعلمين وتفعيل دورها بدورات رسكلة وندوات جادة لكل المدرسين وبخاصة مدرسي اللغة الفرنسية حتى يقضى على عدم التجانس بينهم، ولإفادتهم بكل تكوين أو دورة علمية ترفع من مستوى أدائهم وقد لا يقتصر العمل على الأساتذة المحليين وإنما قد يلجأ إلى التعاون واستدعاء الخبراء من فرنسا أو بلجيكا أو كندا...إلخ.

مقترحـات

بعد استعراض ومناقشة نتائج هذا البحث الموسوم مهارات التدريس اللغة الفرنسية دراسة ميدانية في متوسطات وثانويات ورقلة وعلى ضوء أقوال المختصين يقترح الباحث أن يخضع مدرسو اللغة الفرنسية إلى تكوين أكثر تخصصا وقد يتطلب هذا مراجعة لبرامج التكوين في الجامعات والمعاهد، كما أنه يذكر بضرورة التكوين البيداغوجي في شكل دورات أو غيرها للأساتذة الذين لم يتلقوه، كما يطلب من الجهات المختصة التفكير والسعي من أجل معالجة مشكلة اكتظاظ الأقسام التي تشكل عائقا في المواقف التعليمية.

كما يقترح أن تكثف زيارات والأيام الدراسية للإشراف التربوي لمفتشي اللغة الفرنسية وقد يتطلب ذلك زيادة عدد المفتشين ليتمكنوا من تغطية الاحتياج في هذا الجانب.

كما يقترح تكافؤ فرص الزيارات العلمية إلى المدن الكبرى والعواصم والخارج (فرنسا، بلجيكا،كندا...) لجميع المدرسين من أجل المزيد من ممارسة والتدريب.

والمطالبة بتحسين الظروف المادية للمدرسين حتى تزداد دافعيتهم في الانجاز وأن يكون اتجاههم إيجابيا. نحو مهنتهم أمر مشروع.

ويقترح فتح مناصب لمدرسين آخرين خاصة في أقسام الامتحانات حتى يعود الحجم الساعي للأساتذة إلى حالته الطبيعية حيث يعفون من الساعات الإضافية التي تشكل حملا زائدا يقلل من الدافعية في الإنجاز ويجعل العمل عرضة للارتجال وعدم الإتقان.

كما يستفاد من تقارير المفتشين ضرورة معالجة الاكتظاظ وتقليل عدد التلاميذ في القسم إما يسهل عمل المدرسين ويؤدي إلى ارتفاع درجة التحصيل.

كما يوصي الباحث مستفيدا من تجربة المفتشين بضرورة تدعيم حصص الدعم والإستدراك مما يقلل من عدم التجانس بين التلاميذ ويسهل بدوره عمل المدرسين.

ومن الوسائل التي تؤدي إلى تحسين مستوى اللغة الفرنسية، تدعيم التكوين عن بعد بشرط أن يخضع لمتابعة جادة تجعله يتم بإجتهاد ومثابرة يوصلان إلى رفع درجة أداء المدرسين.

ومما يوصى به تدعيم طريقة المقاربة بالكفاءات وذلك كونها تجعل المتعلمين أكثر فعالية، وذلك بتوحيد تصور المدرسين حول هذه الطريقة وآليات وتقنيات تحقيقها وتجسيدها في الواقع وذلك ب إكثار من الندوات والأيام الدراسية تحت إشراف الأساتذة المختصين في علم النفس التربوي، علم التدريس، والبيداغوجيا وعلم النفس الإجتماعي ...إلخ

ويكون من الحكمة التفكير بجدية في طريقة تدريس اللغة الفرنسية التي كانت سارية في المدرسة الجزائرية بعد الاستقلال، فقد كانت نتائج التلاميذ جيدة. وقد نوقش هذا المقترح باعتبار أن الجزائر قد قطعت أشواطا في التعليم وقامت بتجارب وإصلاحات لأربعة عقود من الزمن، هذا صحيح، ولكن المقترح يقصد الاستفادة من إيجابيات تدريس اللغة الفرنسية أيام الإستقلال والأخذ بها، ولا يعني أبدا العودة جملة وتفصيلا إلى ذلك العهد، والإصلاح لا يمنع أبدا الاستفادة من الماضي.

مع قلة الإمكانات وقلة عدد التلاميذ، فقد يقول قائل أن السبب هو وجود مدرسين متعاونين من فرنسا خاصة، والصواب أن ينظر إلى الموضوع ويفكر فيه بعمق وجدية فليس من العيب أو الضعف الاستفادة مما كان معمولا به في المدرسة الجزائرية الفتية، فإن دروس الإملاء والأناشيد باللغة الفرنسية وغيرها من الأنشطة كل ذلك كان إيجابيا لتعلم اللغة الفرنسية.

المصادر والمراجع

1 – المراجع العربية :

1- القرآن الكريم، برواية ورش عن الإمام نافع، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية الرغاية الجزائر 1994.

2- المنجد في اللغة والأعلام 1991.

3- المصطفى الغربي السجال اللغوي والثقافي حول اللغة الفرنسية في المغرب موقع اسليم نت 2008.

4- أكرم رضا برنامج تدريب المدرس دار التوزيع والنشر الاسلامية 1424هـ.2003م.

5- أحمد القطب تطوير مناهج اللغة الإنجليزية لغير المختصين في مرحلة الإجازة في الجامعات السورية ملف في وورد 2008.

6- أحمد سالم، تطوير تدريس اللغة الفرنسية في مرحلة الثانوية في ضوء مدخل الوسائط المتعددة مجلة كلية التربية بنها ديسمبر 1999.

7- أحمد سالم، فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات ما قبل التدريس مجلة كلية التربية بالزقازيق 37/ جانفي 2001.

8- أحمد سالم فاعلية التعليم بمساعدة الحاسوب في تنمية مهارة لاتصال الشفوي في اللغة الفرنسية مجلة كلية التربية بنها أفريل 2002.

9- أحمد سالم وفوزية محمد أبا الخيل فاعلية البرنامج التدريبي لتنمية كفايات تكنولوجيا التعليم مجلة كلية التربية جامعة المنوفية جانفي 2004.

10- أحمد سالم وعلي أحمد سيد دراسة لتنمية مهارة التقويم في، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية فيفري 2006.

11- أحمد سالم إستراتيجية لتفعيل نموذج التعلم والتعليم اللغة الفرنسية مجلة دراسات التعليم الجامعي عين شمس أوت 2002.

12- إبراهيم بن إسماعيل تعليم المتعلم على الرسالة المسماة تعليم المتعلم طريق التعلم للزرنوجي دار الفكر، د ت.

13- إسحاق محمد الأمين، تدريب معلمين اللغة العربية للناطقين بغيرها (أيسيسكو) مقهى اللغة العربية 1998.

14- ب. دمرجي الدليل في التشريع المدرسي للتعليم التحضيري والأساسي والثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر، د ت.

15- بن أعراب زهرة : تعاريف في مصطلح اللغة الأم، مجلة اللغة الأم، دار هومة، 2004.

16- تقارير تحليل نتائج إمتحان السنة التاسعة، مركز التوجيه ورقلة 2005/1998/1997/1996.

17- تقارير تحليل نتائج إمتحان الباكالوريا، مركز التوجيه تقرت ورقلة 2006/2000/1998.

18-جاسم الكندري : استراتيجيات التدريس وطرائق التقويم في بعض كليات التربية بدول التعاون الخليجي دراسة مقارنة، سلسلة الدراسات النفسية والتربوية، المجلد الرابع 2000/1999.

19-جابر نصر الدين: واقع التفاعل الصفي داخل المدرسة الجزائرية، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس المجلد الثاني – العدد الأول 2004.

20- حبيب تيلوين مغالطات الديداكتيك والديداكتيكين منشورات مخبر العمليات التربوية والسياق الإجتماعي جامعة وهران، 2002.

21-جليل وديع شكور تأثير الأهل في مستقبل أبناءهم مؤسسة المعارف للطباعة والنشر، بيروت 1418هـ.1997م.

22-جمال محمد الشاطر أساسيات التربية والتعليم دار أسامة للنشر والتوزيع 2005.

23-جورج براون، ترجمة محمد رضا البغدادي، التدريس المصغر برنامج التعليم مهارات التدريس، دار الفكر العربي، 1419هـ.1998 م

24-حسن حسين زيتون تصميم التدريس (جزء1 و2) عالم الكتب 1419هـ.1999م.

25- حسن محمد دوكة العوامل المؤثرة في تعلم اللغة الثانية أو الأجنبية www.english ara.net/2003/02/11.

26- حسين عبد اللطيف بعارة : وعوض ممدوح الصرايرة، درجة ممارسة معلمي العلوم في مدارس الكرك في العلوم بالأردن لكفايات التخطيط الدراسي في العلوم في ضوء متغيرات الخبرة والمرحلة والمؤهل، سلسلة الدراسات النفسية والتربوية جامعة السلطان قابوس، المجلد السادس 2002.

27-رابح تركي التعليم القومي والشخصية الجزائرية الشركة الوطنية للنشر والتوزيع 1981

28-رجاء محمود أبو علام، التحليل الاحصائي باستخدام SPSS.ط2 دار النشر للجامعات، مصر 2006.

29- ريما الجرف دراسات وتؤيد اللغات الأجنبية للأطفال الكبار موقع دكتورة ريما الجرف 2008.

30-سعد رياض المعلم صفات ومهارات دار الكلمة للنشر والتوزيع، مصر1423هـ2002 م

31-سهيلة محسن كاظم الفتلاوي المدخل إلى التدريس دار الشروق 2003.

32-سهيلة محسن كاظم الفتلاوي كفايات التدريس المواد الاجتماعية دار الشروق2004.

33-سهيلة محسن كاظم الفتلاوي كفايات التدريس دار الشروق للنشر والتوزيع2003.

34-سهيلة محسن كاظم الفتلاوي وأحمد هلالي المنهاج التعليمي والتوجه الإيديولوجي دار الشروق عمان 2006.

35-عبد الحميد فايد رائد التربية العامة وأصول التدريس دارالكتاب اللبناني، بيروت 1981.

36-عبد الرحمان السيوطي، شفاء الصدور في حال الموتى والقبور، 2005

37-عبد الرحمان صالح الأزرق علم النفس التربوي للمعلمين دار الفكر بيروت 2000

38-عبد الله علي الحمادي هيبة المعلم دار ابن حزم 1424هـ.2004م.

39- عبد الحميد عليوة مكانة المهارات اللغوية في طرائق تعليم اللغات DIWAN AL ARAB 2008.

40- عبد الله قلي : أسلوب التدريس، كتاب الرواسي مطابع قرفي 1994.

41- عبد الكريم قريشي: التدريس الجيد، قسم علم النفس كلية الآداب والعلوم الانسانية جامعة قاصدي مرباح ورقلة 2006.

42-علي بن هادية. بلحسن البليش الجيلاني بن يحي القاموس الجديد للطلاب الشركة التونسية للتوزيع ، تونس الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر ديسمبر 1983

43-لخضر زروق دليل المصطلح التربوي- الوظيفي 2003.

44-للعلامة أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري لسان العرب (جزء6) دار صادر، بيروت. د ت

45-مجدي عزيز إبراهيم، استراتيجيات التعليم وأساليب التعليم مكتبة الأنجلو المصرية (الناشر)، 2004.

46-مجموعة من الدكاترة والأساتذة قراءات في الأهداف التربوية كتاب الرواسي(2) جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة.1994.

47-محمد الدريج تحليل العملية التعليمية مطبعة النجاح الجريدة، الرباط 1991.

48-محمد الرازي، مختار الصحاح دار الفكر 1981

49-محمد حسن حمصي مفردات القرآن تفسير وبيان مؤسسة الإيمان بيروت 2007

50-محمد زيان عمر، البحث العلمي ومناهجه وتقنياته، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، 1983.

51-محمد فريد وجدي دائرة القرن العشرين(جزء4) دار الفكر، بيروت / 1979.

52- محمد ميلد، تعليم اللغة الفرنسية ببلدان المغرب العربي mhtml :file/Francophonie et monde arabe18/04/2008

53- محمد نبيل النحاس الحمصي دور الترجمة ووظائفها في تعليم وتعلم اللغات الأجنبية، جامعة الملك سعود الرياض 2008.

54- محمد يحي الخراط مبادئ تعلم وتعليم اللغة لـ: دوجلاس براون ترجمة القعيد والشمري باب المقال. com عن مجلة المعرفة 44 مارس 1999.

55- محمود داوود الربيعي، مقال تطوير المهارات www.2008.

56- مجموعة من المؤلفين" المعجم العربي الأساسي 1989.

57-موسى حريزي أسرار الذاكرة في حفظ القرآن الكريم المطبعة العربية غرداية 2004.

58-نايف خرما وعلى حجاج اللغات الأجنبية سلسلة عالم المعرفة 1988.

59-وعد العسكري تعلم اللغات الأجنبية waadalaskary@yahoo.com 02/20/ 2008 .

60-يحي محمد نبهان الأسئلة السابرة والتغذية الراجعة دار اليازوري العلمية 2008.

61-يحي محمد نبهان مهارة التدريس دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع 2008.

62-يحي بعيطش تعليمية اللغات الحية النشأة والتطور موقع ضفاف الإبداع 10/02/ 2008

63-يوسف قطامي ونايفة قطامي سيكولوجية التدريس دار الشروق2001.

2 - المراجع الأجنبية:

64- Alexandra, P., Cadre européen pour les langues http: // www.edufle.net 5/05/2006.

65- Barrière, I., Des system en FLE htt: // www.edufle.net 16/06/2003.

66- Calvet,L.J.,La chanson dans la classe de FLE Clé international 1980.

67- Debrenne, M., Fautes des russophones en FLE 09/10/2003.
68- Ducrot, J., Comment corriger les fautes en FLE 25/02/2005.
69- Ducrot-syllza, J., L'utilisation de vidéo en classe de FLE http://www.edufle.net/L-utilisation-de-la-vidéo-en 9/04/2005.
70- Etablissements scolaires français à l'étranger www. scola. éducation. gouv.fr.2008.
71- Gomez, N., Tomé, M., Fautes des hispanophones en FLE 10/09/2004.
72- Jean Maurice Rosier , La Didactique de Français que sais-je PUF 2002
73- La rousse 2006.
74- La France de l'éducation à l'étranger www. éducation. gouv.fr.2008.
75- Les établissements scolaires français à l'étranger éducation eduscol. éducation.fr. 18/05/2006.
76- Le français langue étrangére http://perso.fr/fle-sitographie/ enseignants.htm.2008.
77- Moiran, S., Comment Enseigner à communiquer an langue étrangère Hachette.1982.
78- Nataf, R. et autres Le niveau 2 dans l'enseignement du FLE Hachette 1992.
79- Rivera, M., et Boyer, H. Introduction a la didactique du FLE clé international 1979.
80- Rolland, J., Plusieurs études pour FLE 2004, 2006, 2007.
81- Simard, C., Eléments de didactique du français langue première pratiques pédagogiques 1997.

الملحق (01)

جامعـــة قاصـدي مربـــاح
ورقلـــــة

كلية/ الآداب والعلوم الإنسانية

قسم/ علم النفس وعلوم التربية

إستمارة تحكيم

أستاذ(ت)ي الفاضل(ة):

في إطار دراسة ديداكتيكية موضوعها: << مهارات تدريس اللغة الفرنسية >>،دراسة ميدانية بمتوسطات وثانويات مدينة ورقلة، أضع بين يديك هذه الإستمارة في شكل شبكة ملاحظة لعبد الرحمن صالح الأزرق بقصد تحكيمها للموافقة على البنود أو تعديلها.

ولتسهيل عملية التحكيم إليك مايلي:

1) المفاهيم الإجرائية :

مهارات التدريس : المهارات المستهدفة في هذه الدراسة هي:

مهارات التخطيط، التنفيذ، والتقويم وإدارة الصف.

أ) التخطيط: هو مجموع السلوكات الظاهرة التي يقوم بها مدرس اللغة الفرنسية تحضيرا للدروس واستعدادا لتنفيذها، ويشتمل على الخطة السنوية والفصلية وخطط الدروس اليومية.

ب) التنفيذ: وهو المهارة التي تمثل التدريس الفعلي داخل الصف، ويشتمل على السلوكات الظاهرة التي يقوم بها المعلم من السلوك المدخلي وتهيئة بيئة الدرس إلى الخاتمة، وتشتمل على كل ما يقوم به المدرس من تقديم للمعلومات وشرح وإدارة الحوار والمناقشة.

ج) التقويم: هو مجموعة السلوكات التي يمكن ملاحظتها ورصدها والتي تمكن المعلم من تشخيص معلومات المتعلم لمعرفة احتياجاته أو ما تتطلبه بداية الدرس مرورا بالتقويم التكويني

طيلة الحصص إلى التقويم التحصيلي في الأخير. والتقويم يسمح للمعلم بإصدار أحكام على أداء المتعلمين من أجل الإصلاح والتحسين.

د) إدارة الصف: وهي مجموع السلوكات والأداآت التي يمكن رصدها وملاحظتها والتي تمثل تسيير المعلم لفعاليات التدريس وإدارة للحوار وتقنيات الإتصال مع التحكم والضبط للصف في جو من الديمقراطية يسمح بالسير الحسن لعملية التعليم والتعلم.

2) فرضيات الدراسة :

1. يختلف أداء مدرسي اللغة الفرنسية في متوسطات وثانويات ورقلة للمهارة التدريسية عن مستوى الإتقان 85%.

2. يختلف أداء مدرسي اللغة الفرنسية في متوسطات وثانويات ورقلة لمهارة التخطيط عن مستوى الإتقان 85%.

3. يختلف أداء مدرسي اللغة الفرنسية في متوسطات و ثانويات ورقلة لمهارة التنفيذ عن مستوى الإتقان 85%.

4. يختلف أداء مدرسي اللغة الفرنسية في متوسطات و ثانويات ورقلة لمهارة التقويم عن مستوى الإتقان 85%.

5. يختلف أداء مدرسي اللغة الفرنسية في متوسطات و ثانويات ورقلة لمهارة إدارة الصف عن مستوى الإتقان 85%.

6. يختلف مستوى أداء مدرسي الفرنسية بمتوسطات وثانويات ورقلة عن مستوى الإتقان 85% باختلاف التكوين.

7. يختلف مستوى أداء مدرسي الفرنسية بمتوسطات وثانويات ورقلة عن مستوى الإتقان 85% باختلاف الوضعية المهنية.

8. يختلف مستوى أداء مدرسي الفرنسية بمتوسطات وثانويات ورقلة عن مستوى الإتقان 85% باختلاف الأقدمية.

3) بدائل الأجوبة :

مستوى الأداء			إقتراح البديل
عال	متوسط	منخفض	

4) التعليمات :

وضع علامة (V) في الخانة المناسبة لمعرفة ما إذا كان البند يقيس البعد الذي يندرج تحته أو لا يقيس.

5) هل توافقون على التصرف باستبدا كلمة مهارات بدلا من الكفايات لما يوجد بينهما من تداخل كبير كما نصت على ذلك الفتلاوي (2003.)

6) التوجيهات والملاحظات :

دمتم في خدمة العلم

إستمارة ملاحظة مهارات المدرس

الرقم	المجال ومهارات الأساسية والفرعية	يقيس	لا يقيس
	أولا: مهارات التدريس **أ- مهارات التخطيط للدرس**		
01	أن يصوغ أهداف الدرس في عبارات سلوكية واضحة		
02	أن يصوغ أهداف الدرس لتشمل معظم جوانب التعلم المعرفية والمهارية		
03	أن يستخدم كراسة للتحضير تتوفر فيها متطلبات التحضير الجيد		
04	أن تتفق عناصر الدرس مع التنظيم المنطقي للمادة		
05	أن يعد خطة للدروس الشهرية والسنوية ويلتزم بالوعاء الزمني عند تنفيذها		
	ب- مهارات التنفيذ للدرس		
06	أن يمهد للدرس بطريقة تثير اهتمام التلاميذ		
07	أن يعرض المادة العلمية بطريقة سليمة		
08	أن ينوع في أساليب تدريسه (الإلقاء، الحوار، المناقشة) حسب طبيعة الموضوع		
09	أن يربط الدرس بخبرات التلاميذ السابقة أو بالأحداث الجارية		
10	أن يستخدم وسيلة تعليمية مناسبة لموضوع الدرس		
11	أن يشجع التلاميذ على المشاركة الفعالة أثناء الدرس		
12	أن يستخدم أساليب التعليم الفردي والجماعي في التدريس مراعاة الفروق الفردية		
13	أن يدون النقاط الأساسية في الدرس كملخص سبوري		
14	أن ينتهي من الدرس في الدرس في الوقت المخصص له		
15	أن يعطي أمثلة توضيحية مناسبة لأفكار الدرس		
	جـ - مهارات التقويم للدرس		
16	أن يجيد المعلم صياغة وإلقاء الأسئلة الشفهية		
17	أن يقوم بتوزيع الأسئلة على أكبر عدد ممكن من التلاميذ		
18	أن يطرح أسئلة متنوعة تتضمن معظم عناصر الدروس السابقة		
19	أن يجري اختبارات شاملة (تطبيقات) تغطي عناصر الدروس السابقة		
20	أن تستخدم أساليب التعزيز الموجبة اللفظية وغير اللفظية عند إجابة التلاميذ		
21	أن يلقي أسئلة تعتمد على الفهم والتطبيق وليس على التذكر أو الحفظ فقط		
22	أن يصمم مواقف تعليمية تهدف إلى إكساب التلاميذ بعض المهارات العلمية (إستعمال الوسائل السمعية البصرية)		
23	أن يقوم المعلم بتقويم ذاته ويستفيد من أخطائه		

		ثانيا: مهارات إدارة الفصل	
24	أن يهيئ الجو المناسب في الفصل بحيث ييسر عملية التعلم		
25	أن يحرص على تنظيم الفصل ومحتوياته (تلاميذ- مقاعد- وسائل) بما يناسب الموقف التعليمي		
26	أن يحافظ على الهدوء والنظام داخل الصف		
27	أن يعطي واجبات ومهام إضافية للتلاميذ المتأخرين دراسيا والمتفوقين منهم		
28	أن يكون قادرا على الجمع بين الجد وروح المرح والدعابة أثناء شرح الدرس		
29	أن يعمل على استفزاز التلاميذ والتقليل من شأنهم		
30	أن يعمل على إشراك بعض التلاميذ في إدارة وتنظيم الفصل		
31	أن يشجع التلاميذ على الانضمام إلى جماعات النشاط المدرسي		
32	أن يحرص على تنويح مصادر الخبرة لدى التلاميذ (بتوجههم إلى مصادرها)		
33	أن يعطي تعليمات واضحة ومحددة في الوقت المناسب		
34	أن يتعامل مع المشكلات التي يثيرها التلاميذ في الفصل بطريقة تقلل من حدوثها ومن تأثيرها على نشاط التعلم		
35	أن يراعي تناسب العقاب (كالتوبيخ مثلا) مع نوع السلوك الخاطئ لبعض التلاميذ		
36	أن يقسم التلاميذ في الفصل إلى مجموعات صغيرة في بعض المواقف التعليمية		
		ثالثا: كفايات الإتصال والتفاعل الصفي	
37	أن يعمل المعلم على أن يسود جو الفصل روح الألفة والإحترام بين التلاميذ		
38	أن يسمح للتلاميذ بتقديم الحلول والمقترحات لبعض المشكلات المدرسية		
39	أن يرد على أسئلة التلاميذ التلاميذ واستفساراتهم بصدر رحب		
40	أن يتقبل المعلم أخطاء التلاميذ ويوجههم		
41	أن يتقدم بتوجيه عبارات الشكر والتشجيع للتلاميذ من حين لآخر		
42	أن يطرح أسئلة تدور حول الدرس الحالي والدروس السابقة		
43	أن يكون قادرا على تنمية ثقة التلاميذ بأنفسه وتبصيرهم بإمكانياتهم ومحاولة استثماراتها لمصالحهم		
44	أن تكون إشارات المعلم وحركته التعبيرية (بالأيدي أو بالرأس) محققة للغاية منها		
45	أن تتسم نبرات صوت المعلم بالهدوء والدفء وعدم التشنج		

46	أن تكون اللوازم اللفظية والصوتية والحركية للمعلم إن وجدت غير مملة للتلاميذ		
47	أن يشجع المعلم روح المبادأة والحوار بين التلاميذ		
48	أن يتعاطف مع التلاميذ ويشاركهم وجدانيا في المواقف النفسية لديهم		
49	أن يتصف المعلم بقدر من اللياقة في الحديث ويستطيع التخلص من المواقف الحرجة		
50	أن يكون قادرا على النطق السليم وخاليا من عيوب اللسان كالحسبة أو التهته أو اللتعة		
51	أن يتحدث المعلم بمعدل سرعة مناسبة لتركيز السامعين (التلاميذ)وفهمهم		

الملحق (02)

جامعـــة قاصـدي مربـــاح
ورقلـــــة

كلية/ الآداب والعلوم الإنسانية

قسم/ علم النفس وعلوم التربية
إختصاص / علم التدريس

إستمارة حول مهارات تدريس اللغة الفرنسية

أستاذ(ت)ي الكريم(ة):

لإنجاز مذكرة ماجستير حول مهارات تدريس اللغة الفرنسية في ثانويات ومتوسطات مدينة ورقلة الكبرى، يرجى منكم سيدي الفاضل وضع علامة (v) في الخانة المناسبة، بحيث توضع تحت عال إذا كانت المهارة دائمة التكرار، وتحت متوسط إذا كانت المهارة ترد أحيانا، وتحت المهارة قليلة أو نادرة.

دمتم في خدمة العلم

معلومات حول الأستاذ والقسم

الأستاذ

- المستوى: ثانوي ☐
  خريج معهد ☐

ليسانس ☐

ماجستير ☐

- الوضعية: متربص ☐

مرسم ☐

- الأقدمية: عدد السنوات ☐

القسم:

- المستوى: تعداد التلاميذ ☐

حصة الملاحظة:

إستمارة ملاحظة مهارات المدرس

الرقم	المجال ومهارات الأساسية والفرعية	مستوى الأداء		
	أولا: مهارات التدريس **أ- مهارات التخطيط للدرس**	عال	متوسط	منخفض
01	أن يصوغ أهداف الدرس في عبارات سلوكية واضحة			
02	أن يصوغ أهداف الدرس لتشمل معظم جوانب التعلم المعرفية والمهارية			
03	أن يستخدم كراسة للتحضير تتوفر فيها متطلبات التحضير الجيد			
04	أن تتفق عناصر الدرس مع التنظيم المنطقي للمادة			
05	أن يعد خطة للدروس الشهرية ويلتزم بالوعاء الزمني عند تنفيذها			
06	أن يعد خطة للدروس والسنوية ويلتزم بالوعاء الزمني عند تنفيذها			
	ب- مهارات التنفيذ للدرس			
07	أن يمهد للدرس بطريقة تثير اهتمام التلاميذ			
08	أن يعرض المادة العلمية بطريقة سليمة			
09	أن ينوع في أساليب تدريسه (الإلقاء، الحوار، المناقشة) حسب طبيعة الموضوع			
10	أن يربط الدرس بخبرات التلاميذ السابقة			
11	أن يربط بالأحداث الجارية			
12	أن يستخدم وسيلة تعليمية مناسبة لموضوع الدرس			

13	أن يشجع التلاميذ على المشاركة الفعالة أثناء الدرس			
14	أن يوازي أساليب التعليم الفردي والجماعي في التدريس مراعاة الفروق الفردية			
15	أن يدون النقاط الأساسية في الدرس كملخص سبورة			
16	أن ينتهي من الدرس في الدرس في الوقت المخصص له			
17	أن يعطي أمثلة توضيحية مناسبة لأفكار الدرس			
18	أن يعمل المدرس على أن يسود جو القسم روح الألفة والاحترام بين التلاميذ			
19	أن يرد على أسئلة التلاميذ واستفساراتهم بصدر رحب			
	جـ - مهارات التقويم للدرس			
20	أن يجيد المعلم صياغة وإلقاء الأسئلة الشفهية			
21	أن يقوم بتوزيع الأسئلة على أكبر عدد ممكن من التلاميذ			
22	أن يطرح أسئلة متنوعة تتضمن معظم عناصر الدروس السابقة			
23	أن يجري اختبارات شاملة (تطبيقات) تغطي عناصر الدروس السابقة			
24	أن يتقبل المدرس أخطاء التلاميذ ويوجههم			
25	أن يستخدم أساليب التعزيز الموجبة اللفظية وغير اللفظية عند إجابة التلاميذ			
26	أن يلقي أسئلة تعتمد على الفهم والتطبيق وليس على التذكر أو الحفظ فقط			
27	أن يصمم مواقف تعليمية تهدف إلى إكساب التلاميذ بعض المهارات العلمية (إستعمال الوسائل السمعية البصرية)			
	ثانيا: مهارات إدارة الفصل			
28	أن يهيئ الجو المناسب في الفصل بحيث ييسر عملية التعلم			
29	أن يحرص على تنظيم الفصل ومحتوياته (تلاميذ- مقاعد- وسائل) بما يناسب الموقف التعليمي			
30	أن يحافظ على الهدوء والنظام داخل الصف			
31	أن يعطي واجبات ومهام إضافية للتلاميذ المتأخرين			
32	أن يعطي واجبات ومهام إضافية للتلاميذ المتفوقين			
33	أن يكون قادرا على الجمع بين الجد وروح المرح والدعابة أثناء شرح الدرس			
34	أن يتجنب على استفزاز التلاميذ والتقليل من شأنهم			
35	أن يعمل على إشراك بعض التلاميذ في إدارة وتنظيم الفصل			
36	أن يكون قادرا على تنمية ثقة التلاميذ بأنفسهم وتبصيرهم بإمكانياتهم ومحاولة استثماراتها لمصالحهم			
37	أن يعطي تعليمات واضحة ومحددة في الوقت المناسب			

38	أن يتعامل مع المشكلات التي يثيرها التلاميذ في الفصل بطريقة تقلل من حدوثها ومن تأثيرها على نشاط التعلم			
39	أن يراعي تناسب العقاب (كالتوبيخ مثلا) مع نوع السلوك الخاطئ لبعض التلاميذ			
40	أن يقسم التلاميذ في الفصل إلى مجموعات صغيرة في بعض المواقف التعليمية			
41	أن يحرص على تنويح مصادر الخبرة لدى التلاميذ (بتوجههم إلى مصادرها)			
42	أن يشجع المعلم روح المبادأة والحوار بين التلاميذ			
43	أن يكون قادرا على النطق السليم وخاليا من عيوب اللسان كالحسبة			
44	أن تتسم نبرات صوت المعلم بالهدوء والدفء وعدم التشنج			