

جامعة النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا

صعوبات تعلم اللغة الفرنسية في مدارس الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين

إعداد

منار عبد المنعم فوزي العكر

إشراف

د. فواز عقل

د. أحمد فهيم جبر

قدّمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين

2011م

وإلى

صعوبات تعلم اللغة الفرنسية في المدارس الحكومية والخاصة في الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين

إعداد

منار عبد المنعم فوزي العكر

نوقشت هذه الرسالة بتاريخ 2011/8/24م، وأجيزت.

التوقيع

.....

.....

.....

.....

أعضاء لجنة المناقشة

1. د. فواز عقل / مشرفاً ورئيساً

2. د. أحمد فهيم جبر / مشرفاً ثانياً

3. د. بسمة العمري / ممتحناً خارجياً

4. د. عبد الكريم أيوب / ممتحناً داخلياً

ب

الإهداء

إلى قبس أنار دربي وسدد خطاي..... إلى روحه التي ما زالت حاضرة
أمام ناظري

(والدي الحبيب رحمه الله)

إلى من صاحبة القلب الكبير، والعطاء الجليل.... إلى من لها و فيها
حياتي

والدتي

إلى من شاركني في تحمل الأعباء، وساعدني

زوجي العزيز

إلى من يحملون في عيونهم ذكريات طفولتي و شبابي

إخوتي وأخواتي

إلى قرة عيني وأنس حياتي وثمره فؤادي

أولادي

أهدي إليهم جميعاً هذا الجهد المتواضع

الشكر والتقدير

بعد أن أتم الله عليّ الخير والنعمة، وأعانني على إتمام هذا البحث فإن مما يناسب المقام أن أذكر الفضل لأهله، فأتوجه من أعماق قلبي بالشكر الجزيل للدكاترة الأفاضل فواز عقل واحمد فهيم جبر، اللذان تفضلا بالإشراف على هذه الرسالة، وقد كان لما أولوه لي من رعاية صادقة وتوجيه سديد كبير الأثر في بلوغ هذا العمل ما وصل إليه، ولم يدخرا جهدا او نصيحة الا وقدماهما لي، فلهما جزيل الشكر، وأتقدم بالشكر كذلك الى أعضاء لجنة المناقشة فلهم كل التحية والتقدير على ما بذلوه من جهد لإخراج رسالتي هذه على أكمل وجه.

كما أتقدم بجزيل الشكر والعرفان من جميع القائمين على جامعة النجاح الوطنية، وأخص بالذكر أعضاء الهيئة التدريسية في كلية الدراسات العليا، الذين لهم عليّ فضل كبير. لما أرشدوني وعلموني.

سائلاً المولى عز وجل أن يجزيهم جميعاً عني خير الجزاء ويجعل عملهم خالصاً لوجهه الكريم.

الباحثة

الإقرار

أنا الموقعة أدناه, مقدمة هذه الرسالة التي تحمل العنوان:

صعوبات تعلم اللغة الفرنسية في مدارس الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة إنما هو نتاج جهدي الخاص, باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد, وأن هذه الرسالة ككل, أو أي جزء منها لم يقدم من قبل لنيل أي درجة أو لقب علمي أو بحثي لدى أي مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

Declaration

The work provided in this thesis , unless otherwise referenced , is the researcher's own work, and has not been submitted elsewhere for any other degree or qualification.

Student's Name:

اسم الطالبة:

Signature:

التوقيع:

Date:

التاريخ:

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
ج	الإهداء
د	الشكر والتقدير
هـ	الإقرار
و	فهرس المحتويات
ح	فهرس الجداول
ي	فهرس الملاحق
ك	الملخص
1	الفصل الأول: خلفية الدراسة ومشكلتها
2	مقدمة الدراسة
3	مشكلة الدراسة
4	أهداف الدراسة
4	أسئلة الدراسة
5	أهمية الدراسة
6	مصطلحات الدراسة
7	حدود الدراسة
8	أداة الدراسة
9	الفصل الثاني: الإطار النظري الدراسات السابقة
10	أولاً: الإطار النظري
10	- اللغة الأجنبية
12	- اللغة الفرنسية باعتبارها لغة ام
13	- الأسباب التي تجعلنا نتعلم لغة أجنبية
15	- تطور مناهج اللغة الفرنسية
21	- اللغة الفرنسية في فلسطين
24	- الصعوبات التي تواجه تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية
39	- تأهيل المعلمين
43	ثانياً: الدراسات السابقة

الصفحة	الموضوع
43	الدراسات باللغة العربية
47	الدراسات باللغة الأجنبية
56	الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات
57	منهجية الدراسة
57	مجتمع الدراسة
58	عيبة الدراسة
60	أداة الدراسة
60	تصحيح أداة الدراسة
60	صدق أداة الدراسة
62	خطوات تطبيق وإجراء الدراسة
62	المعالجات الإحصائية
63	متغيرات الدراسة
64	الفصل الرابع: نتائج الدراسة
65	أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس
66	ثانياً: النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة الفرعية
76	الفصل الخامس: مناقشة النتائج و التوصيات
77	مناقشة النتائج
84	التوصيات
86	قائمة المصادر والمراجع
91	الملاحق
b	Abstract

فهرس الجداول

الصفحة	العنوان	الرقم
58	توزيع مجتمع الدراسة بحسب متغيرات الجنس والجهة المشرفة على هذه المدارس والمعلمين فيها	جدول (1)
58	توزيع عينة الدراسة بحسب متغير الجنس	جدول (2)
59	توزيع عينة الدراسة بحسب متغير الجهة المشرفة	جدول (3)
59	توزيع عينة الدراسة بحسب متغير المؤهل العلمي	جدول (4)
59	توزيع عينة الدراسة بحسب متغير سنوات الخبرة	جدول (5)
59	توزيع عينة الدراسة بحسب متغير مكان التدريس (المديرية)	جدول (6)
60	توزيع عينة الدراسة بحسب متغير الدورات التدريبية الخارجية (في فرنسا)	جدول (7)
60	مفتاح تصحيح الفقرات	جدول (8)
62	معاملات الثبات للأداة ككل ومجالاتها باستخدام معادلة كرونباخ ألفا	جدول (9)
66	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتقديرية لفقرات الأداة ومجالاتها والدرجة الكلية مرتبة تنازلياً	جدول (10)
67	نتائج اختبار المقارنة بين متوسطين لعينتين مستقلتين (independent sample t-test) عند مجالات الأداة والدرجة الكلية تبعاً لمتغير الجنس	جدول (11)
68	نتائج اختبار المقارنة بين متوسطين لعينتين مستقلتين (independent sample t-test) عند مجالات الأداة والدرجة الكلية تبعاً لمتغير الجهة المشرفة	جدول (12)
69	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي عند مجالات الأداة والدرجة الكلية	جدول (13)
70	التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات الثلاثة والدرجة الكلية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة	جدول (14)
71	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة عند مجالات الأداة والدرجة الكلية	جدول (15)

الصفحة	العنوان	الرقم
72	التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات الثلاثة والدرجة الكلية تبعاً لمتغيّر مكان التدريس (المديرية)	جدول (16)
73	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي تبعاً لمتغيّر مكان التدريس (المديرية) عند مجالات الأداة والدرجة الكلية	جدول (17)
74	التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات الثلاثة والدرجة الكلية تبعاً لمتغيّر عدد الدورات التدريبية في الخارجية (في فرنسا)	جدول (18)
75	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي تبعاً لمتغيّر عدد الدورات التدريبية الخارجية (في فرنسا) عند مجالات الأداة والدرجة الكلية	جدول (19)

فهرس الملاحق

الصفحة	المحلوق	الرقم
92	الإستبانة	ملحق (1)
98	تسهيل مهمة	ملحق (2)

صعوبات تعلم اللغة الفرنسية في مدارس الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين

إعداد

منار عبد المنعم فوزي العكر

إشراف

د. فواز عقل

د. أحمد فهيم جبر

الملخص

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على صعوبات تعلم اللغة الفرنسية في مدارس الضفة الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وتبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، الجهة المشرفة، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، مكان التدريس (المديرية)، الدورات التدريبية). وذلك من خلال الآتي:

1. تحديد صعوبات تعلم اللغة الفرنسية من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة الفرنسية.

2. تحديد مستوى صعوبات تعلم اللغة الفرنسية لدى طلاب وطالبات المدارس في محافظات الضفة الغربية.

ولتحقيق اغراض الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، حيث قامت الباحثة ببناء أداة الدراسة (الاستبانة) بعد الإطلاع على الأدب التربوي المتعلق بموضوع صعوبات تعلم اللغات الأجنبية وخاصة اللغة الفرنسية، و تشكل مجتمع هذه الدراسة من جميع معلمي ومعلمات اللغة الفرنسية الناطقين باللغة العربية في المدارس الحكومية والخاصة في الضفة الغربية والبالغ عددهم 70 معلم ومعلمة، اما عينة الدراسة فقد قامت الباحثة باختيار جميع عناصر مجتمع الدراسة، إذ بلغ حجم عينة الدراسة (70) معلماً ومعلمة، إلا أن عدد الاستبانات التي تم استردادها فقد بلغ (64) استبانة، و للإجابة عن تساؤلات الدراسة واختبار فرضياتها، استخدمت الباحثة برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

ويتضح من نتائج الدراسة أنّ الفقرات التي تقيس صعوبات تعلّم اللغة الفرنسية في مدارس الضفة الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، كانت تقديراتها تتراوح بين مرتفعة جداً ومنخفضة جداً، وبذلك جاءت الدرجة الكلية ذات تقدير متوسط، اما ترتيب مجالات الدراسة فقد جاء تنازلياً على النحو التالي: جاء ترتيب المجال الثاني وهو متعلّق بقياس الصعوبات التي تعود للطلبة أولاً من حيث تقدير مستوى الصعوبة وتقديره مرتفع، ثم جاء ثانياً من حيث تقدير مستوى الصعوبة المجال الثالث وهو مجال الصعوبات التي تعود للمنهاج، وكان تقديره منخفضاً، ثم جاء أخيراً من حيث تقدير مستوى الصعوبة المجال الأول وهو الصعوبات التي تعود للمعلم وهذا تقديره منخفض.

وفي ضوء نتائج الدراسة، أوصت الباحثة بعدة توصيات أهمها:-

1. العمل على وضع نظام للحوافز والعقوبات للمعلمين والمعلمات لتشجيعهم على تقديم أفضل ما لديهم في العملية التدريسية.
2. تزويد المدارس بالمعدات التربوية والوسائل التعليمية لتطوير التعليم فيها والنهوض بمستوى الطالب.
3. ضرورة اهتمام المسؤولين بتطوير برامج إعداد معلم اللغة الفرنسية في المدارس واعطائه الدورات المطلوبة للنهوض بالمستوى العلمي والتدريسي للمعلم.
4. إيجاد برنامج للأنشطة التعليمية الفاعلة المساعدة في حصص اللغة الفرنسية مع الأخذ بعين الاعتبار للأهداف الرسمية لتعليم اللغة الفرنسية.

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

- مقدمة الدراسة
- مشكلة الدراسة
- أهداف الدراسة
- أسئلة الدراسة
- أهمية الدراسة
- مصطلحات الدراسة
- حدود الدراسة
- أداة الدراسة

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

مقدمة الدراسة

إن للغة دوراً مهماً في حياة الشعوب الإنسانية، فهي أداة التفكير والتعبير عن حاجات الإنسان وأحاسيسه وعواطفه منذ أقدم العصور، حيث لا يستطيع الإنسان أن يفكر بدون اللغة. وهي أداة اتصال بين الأفراد، فعن طريق الكلام والاستماع يستطيع أفراد الجماعة التعرف على ما لديهم من أفكار ومعارف وآراء ومشاعر. وعن طريق القراءة والكتابة يستطيع الفرد أن يخرج عن حدود الجماعة الصغيرة ويتصل بالمجتمع الكبير ليحقق مطالبه.

فاللغة المكتوبة، عن طريقها يتم تسجيل خبرات الآخرين وتجاربهم ومعلوماتهم وأفكارهم، وهي بهذا التسجيل تجتاز بُعدي الزمان والمكان، مما يتيح لنا بناء صرح الفكر والإفادة من تجارب وأفكار السابقين، بالإضافة إليها، وهي بهذا تعتبر طريقاً للحضارة وحافطة للفكر الإنساني (خاطر وآخرون، 1981، ص14).

وتعتبر عطية (1995) أن: "اللغة مرآة صادقة تعكس صورة واضحة لما عليه الأفراد في المجتمع، من ثقافة ونظم وعادات وتقاليد واتجاهات ومن خلالها يتذوق الإنسان جمال التعبير، وهي أداة التأثير والإقناع ووسيلة لتحصيل الثقافات والمعارف".

"فاللغة هي الوعاء الذي يحفظ ميراث الأمة وتاريخها الفكري والثقافي والفلسفي والديني. وتعتبر عنصراً من العناصر التي تتحكم في سلوك الفرد، فهي جزء من كيانه لا يستطيع الاستغناء عنها، فهو يستخدمها كما يستخدم الماء والهواء، وإن لم يدرك مكنونها وأهميتها وتعقيداتها" (زقوت، 1997، ص97).

لقد أصبح الاهتمام بمسألة التعلم ضرورة حتمية؛ لما له من أهمية في حياتنا اليومية، وتحديد المكانة الاجتماعية للفرد، لا سيما أننا في مطلع الألفية الثالثة التي تشهد تطوراً علمياً وتكنولوجياً سريعاً.

وما دام التعلم قائماً و باقياً بقاء الحياة، فلا بد من البحث عن سلسلة من المقومات التي لها علاقة بعملية التعلم، و البحث عن الصعوبات التي تواجه عملية التعلم، و معرفة أسبابها حتى يمكننا التغلب عليها؛ لأن كل من يتعلم يواجه صعوبة أو مشكلة أو توقفاً في سيره، عند اكتساب معلومة جديدة، أو اكتساب مهارة حركية جديدة، أو عند محاولة حل مسألة صعبة أو حل مشكلة معقدة، ونجاحنا في التغلب على صعوبات التعلم يساعدنا على تحقيق أهداف التعلم، و الوصول إلى مراميه بشكل سليم (عثمان، 1999، ص17).

وفي هذا الإطار، يشهد مجتمعنا الفلسطيني في ظل الواقع الجديد حركة تطويرية نحو الأفضل، بهدف تطوير الواقع التربوي الذي أنهكه الاحتلال، و رفع مستوى مدخلات التعلم ومخرجاته، وتحسين نوعيته في مختلف مراحل التعليم الأساسية، و الثانوية، و الجامعية.

ولقد حظي موضوع صعوبات التعلم باهتمام مستمر من التربويين في الوطن العربي بصفة عامة، وفي فلسطين بصفة خاصة، وذلك على مستوى الرسائل العلمية، والدوريات

مشكلة الدراسة

لقد بدأت وزارة التربية والتعليم في عام 1995 بتدريس اللغة الفرنسية باعتبارها لغة أجنبية ثانية في عدد من المدارس الحكومية في الضفة الغربية وغزة، وأطلقت عليها اسم المدارس الريادية، إضافة إلى أن هذه اللغة تدرس في معظم المدارس الخاصة. ومن خلال عمل الباحثة كمشرفة في اللغة الفرنسية فقد لاحظت ان هناك بعض الصعوبات التي تواجه الطلاب في دراسة هذه اللغة.

ومن هنا تكمن أهمية القيام بهذه الدراسة، فقد تم تناول هذا الموضوع بالدراسة ؛ في محاولة للكشف عن صعوبات تعلم اللغة الفرنسية لدى طلبة مدارس الضفة الغربية، بهدف تحسين عملية تعليم هذه اللغة في المدارس.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف إلى صعوبات تعلم اللغة الفرنسية لدى طلبة المدارس في محافظات الضفة الغربية، وذلك من خلال الآتي:

1. تحديد صعوبات تعلم اللغة الفرنسية من وجهة نظر معلمي اللغة الفرنسية ومعلماتها.
2. تحديد مستوى صعوبات تعلم اللغة الفرنسية لدى طلاب المدارس وطالباتها في محافظات الضفة الغربية.

أسئلة الدراسة

- مامستوى صعوبات تعلم اللغة الفرنسية لدى طلبة المدارس في محافظات الضفة الغربية من وجهة نظر معلمي اللغة الفرنسية ومعلماتها في مدارس محافظات الضفة الغربية حسب متغيرات (الجنس، والجهة المشرفة، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ومكان التدريس، والدورات التدريبية)

أسئلة الدراسة الفرعية

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في مستوى متوسطات صعوبات تعلم اللغة الفرنسية في مدارس الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في مستوى متوسطات صعوبات تعلم اللغة الفرنسية في مدارس الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجهة المشرفة؟

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في مستوى متوسطات صعوبات تعلم اللغة الفرنسية في مدارس الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في مستوى متوسطات صعوبات تعلم اللغة الفرنسية في مدارس الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة ؟

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في مستوى متوسطات صعوبات تعلم اللغة الفرنسية في مدارس الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير مكان التدريس (المديرية)؟

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في مستوى متوسطات صعوبات تعلم اللغة الفرنسية في مدارس الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الدورات التدريبية؟

أهمية الدراسة

• تتبع أهمية الدراسة في أنها من أول الدراسات التربوية بمحافظة الضفة الغربية التي لم يسبق تناولها بالبحث والدراسة في هذا الموضوع.

• قد يستفيد منها معلمو اللغة الفرنسية ومعلماتها في المدارس الفلسطينية، للوقوف على

بعض الصعوبات التي تواجه الطلبة في مادة اللغة الفرنسية للقيام بتدليل وتخفيف هذه الصعوبات.

• تعرف نتائج هذه الدراسة المعنيين، و المسؤولين في وزارة التربية والتعليم على أهم صعوبات تعلم اللغة الفرنسية لدى طلبة المدارس في محافظات الضفة الغربية، مما يتيح لهم علاج هذه الصعوبات.

• من المتوقع أن يستفيد منها واضعو المناهج في المستقبل، ليقوموا بتدريس اللغة الفرنسية بشكل رسمي في المدارس الحكومية والخاصة في فلسطين.

- تكمن أهمية الدراسة كذلك في تدريب المعلمين واطلاعهم على المشكلات التي تواجه الطلبة في تدريس اللغة الفرنسية.
- قد تمكن هذه الدراسة الباحثين و الدارسين من الاستفادة من أدوات هذه الدراسة في دراسات أخرى مماثلة.

مصطلحات الدراسة

صعوبات التعلم:

الإعاقات التي تحول دون الوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية، وقد تكون صعوبة مرتبطة بالتلميذ نفسه، سواء أكانت اجتماعية أم اقتصادية أم نفسية، وقد تكون مرتبطة بعملية التعلم نفسها كأساليب التدريس، أو شخصية المعلم، أو المناخ السائد داخل المدرسة (اللقاني والجمال، 1999، 151).

ويمكن وصف صعوبات التعلم لدى المتعلم كما يقول (عثمان، 1999، ص 28-30):

- ضعف مستوى التمكن من المهارات أو المعلومات المحددة كما يكشف عنها سلوك التلميذ في تفاعلاته مع مدرسيه وأقرانه، وكما ينعكس في نتائج تقييمه.
- البطء في اكتساب جوانب التعلم المختلفة من معلومات ومهارات وجوانب وجدانية.
- الاضطراب في سير التعلم وعدم اليسر أو السلاسة في التعلم والتعرض لتذبذبات شديدة في الأداء ارتفاعاً وانخفاضاً.

من خلال التعريفات السابقة ترى الباحثة أنها اتفقت مع التعريفات السابقة على كون

الصعوبات هي:

1. ضعف مستوى التمكن من المهارات أو المعلومات المحددة.

2. البطء في اكتساب جوانب التعلم المختلفة من معلومات أو مهارات.
 3. الاضطراب في عملية التعلم وتعرض المتعلم لعدم اليسر أو السلاسة في التعلم.
 4. العوائق التي تمنع الطلبة من وصولهم إلى الحل السليم لبعض مسائل التعليم.
- وفي ضوء ما سبق تعرف الباحثة الصعوبات إجرائياً:

لغرض هذه الدراسة تُعرف صعوبات تعلم اللغة الفرنسية إجرائياً بأنها:

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

المدارس الحكومية:

هي المدارس التابعة للإشراف المباشر إدارياً وفنياً لوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. (الإدارة العامة للتخطيط التربوي، 2004، ص2).

المدارس الخاصة:

أي مؤسسة تعليمية أهلية أو أجنبية غير حكومية مرخصة من وزارة التربية والتعليم العالي، يؤسسها أو يديرها أو ينفق عليها فرداً أو أفراد أو جمعيات أو هيئات فلسطينية أو أجنبية، وتقوم بتدريس المنهاج الفلسطيني المتبع في المدارس الحكومية. (الإدارة العامة للتخطيط التربوي، 2004، ص2).

حدود الدراسة

تحدد هذه الدراسة بالآتي:

- اقتصرت هذه الدراسة على تحديد صعوبات تعلم اللغة الفرنسية لدى طلبة المدارس الحكومية والخاصة في الضفة الغربية.

- اقتصرت هذه الدراسة على المدارس الحكومية الريفية والخاصة في الضفة الغربية.
- اقتصرت هذه الدراسة على معلمي اللغة الفرنسية ومعلماتها الذين يعلمون طلبة المدارس الحكومية والخاصة في مدارس الضفة الغربية.

أداة الدراسة

قامت الباحثة بتصميم استبانة مكونة من (36) فقرة موزعة على (4) مجالات، وتم إعداد الاستبانة بناء على خبرات الباحثة ومواكبتها لتعليم اللغة الفرنسية كمشرفة في مديرية التربية والتعليم في محافظات الضفة الغربية، وقد تم عرضها على محكمين للبت في ملاءمتها لأغراض الدراسة، وتم تعديلها حسب آراء المحكمين.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

ثانياً: الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

تتمثل أهمية دراسة اللغة الأجنبية في أن اللغات الأجنبية تؤدي إلى الانفتاح على الثقافات المختلفة ففي عام 2005 شاركت 146 دولة في مؤتمر لليونسكو، وأكدوا في ميثاقهم الدولي أهمية تعدد اللغة، أي أهمية تعلم أكثر من لغة أجنبية، مما يؤدي إلى تنوع الثقافات في العالم مما يجعل الإنسان أكثر وعياً بثقافته وهويته الوطنية. كذلك فإن تعلم اللغات الأجنبية يساعد في التواصل بين الناس، وزيادة فهمهم لبعضهم البعض، وبالتالي خلق عالم أفضل. أما من ناحية شخصية فإن تكلم لغة أجنبية يزيد من كفاءة وميزات الشخص المهنية*.

فماذا نعني باللغة الأجنبية؟. وماذا نعني باللغة الأم؟

اللغة الأجنبية

حسب ما أشارت إليه Tagliante (2006) فإن اللغة الأجنبية هي اللغة المتعلمة لهؤلاء الأشخاص الذين لا يمتلكون هذه اللغة كلغة أم. وقد أكد Defays (2003) ذلك بإشارته إلى أن تدريس اللغة الفرنسية باعتبارها لغة أجنبية يعني تدريس اللغة الفرنسية للأجانب أو لغير الناطقين بها.

وقد أوضح انه في البداية كانت الأساليب المتبعة في تدريس اللغة الأجنبية هي نفس الأساليب المتبعة في تدريس اللغة الأم، إلا أنه بعد ذلك تم التمييز بين تدريس اللغة الأم وتدريس اللغة الأجنبية. هذا وقد اتفق مع Tagliante (2006) بأن تطور تدريس اللغة الفرنسية باعتبارها لغة أجنبية قد بدأ في النصف الثاني من القرن العشرين، حينما بدأ الفرنسيون بالشعور بالخوف من وضع اللغة الفرنسية في العالم مقارنة بالانجليزية، وأدركوا أنهم بحاجة إلى سياسات ومناهج تعليمية خاصة باللغة الفرنسية كلغة أجنبية، وبالتالي فقد تضاعفت جهودهم في هذا

* <http://www.amopa.fi/arg.htm>

المجال. ففي عام 1981 وبطلب من وزارة التعليم الوطني في فرنسا قام المركز العالمي للدراسات التربوية CIEP بتكوين فريق عمل للعمل في حقل تعليم اللغة الفرنسية باعتبارها لغة أجنبية، وبالتالي وجدت بعد ذلك تربويات خاصة تخص تعليم هذه اللغة باعتبارها لغة أجنبية شكلت قطبا مختلفا عن تعليم اللغة الفرنسية كلغة أم.

وقد أشار Defays (2003) بالاتفاق مع Cuq (2003) إلى أن هناك عدداً من المعايير والأبعاد لتحديد مدى أجنبية اللغة منها:

(1) البعد المادي: ونعني بذلك المسافة الجغرافية، وما تشكله هذه المسافة من صعوبة في الاتصال المباشر بين المتعلمين وبين الناطقين الأصليين بهذه اللغة، وحتى في عصر تطور وسائل الاتصال والإنترنت فإن هذا البعد يلعب دوراً مهماً.

(2) البعد الثقافي: وهو اختلاف طريقة الحياة والأحوال والممارسات الاجتماعية و البيئية والاقتصادية والفكرية والعلاقات الإنسانية، فحتى لو كانت المسافة الجغرافية قريبة بين بلدين فإن هذه الممارسات الثقافية من الممكن أن تكون مختلفة جداً.

(3) البعد اللغوي: وهذا يقاس ببعد اللغة المتعلمة أو قربها بالنسبة إلى اللغة الأم للمتعلمين من ناحية عائلة اللغة أي أصلها، فالاختلافات ممكن أن تكون ذات طبيعة متعددة كالمفردات، والقواعد، والخطابة، والكتابة... الخ ليس من الضروري أن يكون هناك ترابط بين اللغة

الأم واللغة المتعلمة

وقد أضاف Defays (2003) بعداً آخر، وهو البعد النفسي، ويعني به أن الطلاب الذين يتعلمون لغة أجنبية يمكن أن تكون لديهم دوافع خاصة، أو علاقات شخصية مع الناطقين الأصليين للغة تؤثر على جودة تعلمهم لهذه اللغة.

اللغة الفرنسية باعتبارها لغة أم

أكدت Tagliante (2006) أن اللغة الفرنسية تعتبر لغةً أمّاً لكل الفرنسيين المولودين في فرنسا لآباء فرنسيين أو أجانب، وكذلك الذين ولدوا في بلاد تعتبر فيها اللغة الفرنسية هي اللغة الأولى المتعلمة والمتكلمة.

هذا وقد اتفقت مع Defays (2003) في أن فكرة اللغة الأم هي فكرة معقدة، فهي لا تشير دائماً إلى لغة الجنسية كحالة الأطفال الأجانب المولودين في فرنسا لأبوين أجنبيين يحملان جنسية أخرى فيتعلمون لغة الآباء المستعملة في العائلة التي تعتبر هي اللغة الأولى، وتعتبر في هذه الحالة اللغة الفرنسية هي اللغة الثانية، وقد أكد الاثنان على تعدد الحالات والأوضاع في هذا المجال، وبالتالي فإن اللغة الأم من الصعب أن تكون نموذجاً لتعلم لغات أخرى.

العلاقة بين اللغة الأم واللغة المتعلمة

تساءلت Courtillon (2003) عن عملية التداخل المنهجية الآخذة بعين الاعتبار لصفة قرب أو بعد اللغة الأم عن اللغة المتعلمة. وحسب ما اعتقدت فإن تعلم لغة أجنبية يعتمد على عمليتين أساسيتين هما:

1) عملية الاستقبال (La réception): حتى يستطيع الإنسان التعود على لغة جديدة يجب أن يكون قادراً على فك شيفرتها واستقبال هذه اللغة (من حيث: مقاطع ونبرات الصوت، والمفردات: معاني الكلمات، والقواعد).

إذا كانت اللغة الأم واللغة المتعلمة متقاربتين فإن هناك احتمالاً جيداً لإمكانية فهم النص من خلال استقباله، وبالتالي التنبؤ عن المعنى دون أن يكون المتعلم بحاجة إلى تقسيم النص إلى عناصر جزئية من أجل محاولة فهمه، وهذا يكون غالباً صحيحاً عند تعلم لغة في

المراحل الأولى؛ لذلك يجب على المعلمين الذين يدرسون المستويات الأولى والذين تكون لغتهم الأصلية قريبة من اللغة المتعلمة أخذ هذه النقطة بعين الاعتبار.

(2) عملية التذكر: (La mémorisation): إن عملية التذكر ضرورية في عملية تعلم اللغة الأجنبية، وهي عملية مرتبطة بعملية الاستقبال، فبعد استقبال النصوص ووجودها في الذاكرة فإن عملية الإعادة والتكرار للنصوص المتعلمة يساعد الطالب على التعبير باللغة الأجنبية المتعلمة، وكلما كانت اللغة المتعلمة قريبة من اللغة الأم كانت عملية التعلم أسهل وأسرع؛ لذلك فإنه يجب على واضع مناهج اللغات الأجنبية أن يأخذ بعين الاعتبار قرب أو بعد اللغة المتعلمة عن اللغة الأم، لأنه أمر يعتبر في غاية الأهمية.

ما هي الأسباب التي تجعلنا نتعلم لغة أجنبية؟

حسب ما أشار إليه Vanthier (2009) فإن هناك عدة أسباب تجعلنا نحب أن يتعلم

الأطفال لغة أجنبية:

(1) حتى يفتح الطفل على العالم: لأن العالم الذي نعيش فيه يوجد فيه الكثير من اللغات التي تساعد على التواصل الإنساني، وبالتالي سيدرك أن اللغات سواء أكانت اللغة الأم أو اللغة الأجنبية ستمكنه من أن يتواصل مع العالم وأن يفتح عيونه عليه بالرغم من الاختلافات الموجودة.

(2) إن تعليم الطفل لغة أجنبية سوف يساعده على الاتصال بالآخرين، لأنه سوف يتعلم اللغة في وظائفها الأصلية في الحياة فهو يروي، ويسأل، ويجيب، ويفهم، و يعطي تعليمات في سياقات مختلفة في الحياة، وبالتالي فإن هذه اللغة تمكنه من التصرف مع الآخرين، وتساعده على التواصل الشفوي والكتابي فهي في النتيجة تخدمه كما تخدمه لغته الأم.

(3) تطوير إدراك ما وراء اللغة للطفل: أن الطفل الذي يتعلم لغة أجنبية يصبح لديه تقبل للاتصال بطرق لغوية جديدة، وبالتالي من أجل تطوير لغته فإن الطفل يجب أن يتعود على الإحساس والتفكير بلغته الأم، أولاً ثم بعد ذلك مقارنتها باللغة المتعلمة، وبالتالي وحسب ما قال Louis Dabène " إن اللغة تختلف عن غيرها بأنها تسمح للطفل بأن يوسع عالمه التفكير، وإدراك ما وراء اللغة، وتوسيع لامركزيته، أخذاً بعين الاعتبار اللغات والثقافات".

أما Tagliante (2006) فقد أشارت إلى أن الإنسان البالغ يختار بأن يتعلم لغة أجنبية بإرادته، وهذا يتطلب منه جهداً مالياً وزمنياً، وبالتالي فهو إما أن يتعلم اللغة لأسباب خاصة:

كأن يكون لديه رغبة في التعمق في التفكير، أو توسيع ثقافته العامة، أو التحضير لرحلة سياحية، أو قراءة كتب بلغات أخرى، أو إحياء لمعلوماته السابقة، أو الاتصال بأصدقائه وأقاربه وإما أن يهدف إلى أن يقوم بنشاطات مهنية، والبحث عن وظيفة تتطلب معرفته للغة الأجنبية، وبالتالي فالبالغون لديهم في العادة دوافع قوية لتعلم لغة أجنبية تعود عليهم بالفائدة.

بالإضافة إلى ذلك فقد أشار Abdou Diof إلى أن اللغة الفرنسية تحتل المرتبة الثانية من اللغات المعلمة عالمياً وأن اللغة الفرنسية هي اللغة المستعملة بعد الانجليزية في المنظمات الدولية، وكذلك هي لغة العمل في منظمة الأمم المتحدة واللغة الرسمية لها مع خمس لغات أخرى (الانجليزية، الإسبانية، الروسية، العربية، الصينية) كذلك هي لغة العمل في الاتحاد الأوروبي بالإضافة إلى الألمانية والانجليزية*.

واللغة الفرنسية بالإضافة إلى كونها لغة تواصل هي لغة ذات قيمة، لأنها مرتبطة بالدفاع عن حقوق الإنسان والتسامح والإنسانية. فهي لغة المؤسسات الغير الحكومية كالصليب الأحمر، وأطباء بلا حدود، وأطباء العالم و محامون بلا حدود، وهي اللغة الوحيدة المستعملة في محكمة العدل الدولية.

إن هناك أسباباً متعددة تجعل الناس يتعلمون اللغة الفرنسية خاصة منها : ميزات هذه اللغة نفسها، فتقريباً نصف مفردات اللغة الانجليزية تأتي من الفرنسية واللاتينية، كذلك فإن دراسة اللغة الفرنسية تساعد على تعلم لغات أخرى قريبة منها بسهولة كالإيطالية والإسبانية والبرتغالية. وأخيراً يتعلم بعض الناس اللغة الفرنسية لأن الأجانب يجدون هذه اللغة لغة جميلة**

ولكي نتطرق إلى تعليم اللغة الفرنسية يجب أن نلقي نظرة على تطور مناهج اللغة

الفرنسية.

* <http://www.amopa.fi/preface.htm>

** <http://www.amopa.fi/argu2.htm>

فماذا نعني بكلمة منهاج؟

لقد بين Cuq (2003) أن كلمة منهاج من الممكن أن تعرف بالآتي:

1- هي عبارة عن المواد التعليمية (الكتب، المواد المساعدة مثل: دليل المعلم، ودفتر التمارين، والتسجيلات الصوتية،---الخ).

2- إن كلمة منهاج تنبثق من الكلمة *méthodologie* التي تشير إلى طرق التعليم والتعلم والعلاقة المتلازمة بينهما فمثلا في موضوع تعلم اللغات تشير إلى بناءات المناهج خلال فترة تاريخية والتي تحاول أن تجيب بصورة متناسقة وشاملة على الأسئلة التي تخص مجال تعليم وتعلم اللغات (الاستيعاب الشفهي والكتابي، والقواعد، والمفردات، والصوتيات، والثقافة). فمثلا نتحدث عن المناهج التقليدية (القواعد والترجمة) في بداية القرن التاسع عشر والمناهج المباشرة من 1900-1910 والمناهج السمعية الشفهية 1950 - 1960 والمناهج السمعية البصرية 1960 - 1970.

3- إن كلمة منهاج في عالم التعليم تشير إلى مجموعة موحدة من الطرق لتنفيذ قواعد وأسس لمنهجية معينة فمثلا *méthode directe* تشير إلى كل ما يمكن تجنبه من المرور بواسطة اللغة الأم (الصور، والحركات، والإيماءات، والتعريفات)، وال *méthode active* إلى كل ما يمكن أن يدعم نشاط الطالب والذي يؤدي به إلى التعلم (من اختيار وثائق ممتعة، وتنويع في الأساليب والأنشطة، والإصغاء إلى الآخر، وطرح الأسئلة بين المتعلمين).

تطور مناهج اللغة الفرنسية

(1) المناهج التقليدية (Les méthodes traditionnelles):

بحسب Tagliante (2006) و Boyer , Butazeqch , Rivera , Pendex (1990) وجدت هذه المناهج منذ القرن السادس عشر ولكن تم تبنيها في القرن الثامن عشر وسميت هذه المناهج بمناهج القواعد. تعتمد هذه المناهج على القراءة والترجمة للنصوص الأدبية للغة

المتعلمة، وبالتالي فهي تضع الشفهية في المركز الثاني. إن اللغة في نظر هذه المناهج هي عبارة عن مجموعة من القواعد التي كانت تعتمد بصورة رئيسية على الترجمة وكانت هذه المناهج لا تسمح بتعلم مهارة الاتصال والتواصل.

وقد أضاف Barthélemy (2007) أن هذه المناهج أطلق عليها اسم المناهج الكلاسيكية، وكانت تتمركز حول المعلم فهو مصدر المعلومة، وهو القدوة، ويجب تقليده.

(2) المناهج المباشرة (Les méthodes directes):

ظهرت هذه المناهج في بداية القرن العشرين وقد جاءت معاكسة للمناهج التقليدية وقد أشار إليها Pruen (1988) بأنها اعتبرت "كأس الدولة التربوية للعام 1902" لأن مساهمة هذه المناهج تعتبر مساهمة عملاقة في المناهج لأنها مكنت من بناء وحدة متكاملة ومتناسقة وكانت أساساً قامت عليه المناهج التي تلتها حتى أيامنا هذه مع وجود بعض التغييرات والانتقاعات والتتويجات المحدودة.

إن هذه المناهج كانت تعتمد على تعليم مفردات اللغة الأجنبية دون الحاجة إلى المرور باللغة الأم، فالمعلم بوسعه اللجوء إلى طرق أخرى غير الترجمة كالصور مثلاً والانتقال من المحسوس إلى المجرد باستعمال اللغة المتعلمة، وباستعمال الحركات والإيماءات وغيرها والهدف من ذلك هو أن يصل المتعلم إلى أن يفكر باللغة الأجنبية بأسرع وقت ممكن.

كذلك فإن هذه المناهج كانت تلجأ إلى استعمال اللغة الشفهية دون المرور بالضرورة بصورتها الكتابية، وبالتالي فهي تولي أهمية خاصة إلى اللفظ خطوة أولى، ثم إلى الكتابة خطوة ثانية، لتثبيت ما تم تعلمه شفهياً.

أما القواعد فهي تدرس بطريقة استنتاجية (inductive) فلا يتم شرح القاعدة أولاً بل على العكس فإن القاعدة يتم التوصل إليها من قبل الطلاب أنفسهم بطريقة ضمنية، وعلى الرغم من كل ذلك فإن التواصل باستخدام هذه المناهج يعتبر فقير نسبياً.

أن هذه المناهج واجهت بعض المشاكل مثل رفضها من قبل المعلمين، لأنها فرضت عليهم وكانت تتطلب منهم تمكناً لغوياً شفوياً ومجهوداً كبيراً.

(3) المناهج الشفهية (Les méthodes orales):

وجدت هذه المناهج في الخمسينات، واعتمدت على فكرة الجمع بين اللغوية (théorie de la langue) وفكرة النفسية (psychologie de l'apprentissage).

إن الهدف من هذه المناهج هو التواصل عن طريق اللغة الأجنبية، وهو ما جعل هذه المناهج تواجه فكرة إتقان المهارات اللغوية الأربعة من أجل إيجاد تواصل في الحياة اليومية.

إن الأولوية في هذه المناهج أعطيت للشفهية التي تركز على القواعد، والتي اعتمدت في تعلمها على أدوات مساعدة، وهي تمارين القواعد البنائية (exercices structuraux) ومختبرات اللغة من أجل التمكين والاستقلالية اللغوية.

لقد أكد Tagliante (1990) Boyer , Butazeqch , Rivera , Pendex وأيدتهم

(2006) في أن هذه المناهج اتصفت بما يأتي:

1- قدمت القواعد من خلال عرضها بحوار

2- اعتمدت بصورة رئيسة على الإعادة والتذكر

3- تعتمد على استعمال التمارين البنائية

(4) المناهج السمعية البصرية (Les méthodes audio visuelles):

بعد الحرب العالمية الثانية وجدت فرنسا نفسها مجبرة على محاربة توسع اللغة الانجليزية باعتبارها لغة للتواصل العالمي، ونتيجة لذلك فإن طاقماً من الباحثين اللغويين والأدباء والتربويين قاموا بجهود كبيرة من أجل إيجاد طريقة لنشر اللغة الفرنسية باعتبارها لغة أجنبية، وقد توصلوا إلى أن تعليم اللغة الفرنسية بطريقة سهلة يساعد على انتشارها. وقد توصل ال

إلى (français CREDIF(Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du)

أن تعليم الفرنسية يتم بتقسيم الفرنسية إلى قسمين أساسين:

- الفرنسية الأساسية من الدرجة الأولى وتضم 1475 كلمة.

- الفرنسية الأساسية من الدرجة الثانية وتضم 1609 كلمة.

لقد اعتبروا أن الفرنسية الأساسية هي الأساس الذي يقوم عليه تعلم اللغة الفرنسية باعتبارها لغة أجنبية للطلاب في المدارس، ولكن هذا لاقى كثيراً من الانتقاد، وخاصة أن تعلم اللغة يجب أن يأخذ بعين الاعتبار الحاجات اللغوية والدوافع الحقيقية لجمهور المتعلمين، وهذا ما حاول بعد ذلك ال CREDIF تطويره فظهر ما يسمى المستوى الكافي للغة (Niveau Seuil).

بعد ذلك ظهرت المناهج البصرية السمعية SGAV والتي انتشرت في الستينيات والسبعينيات وكانت تعتمد على استعمال الصوت متلازماً مع الصور الثابتة من خلال عرض المحتوى في حوارات أساسية من أجل الاستيعاب الشامل وفهم الرسالة المطلوبة.

ركزت هذه المناهج على إتقان المهارات الأربعة مع تفضيل المهارات الشفهية على الكتابية، واخذ الانفعالات النفسية، والتعبير عن المشاعر بعين الاعتبار، وذلك عن طريق التركيز على العناصر اللغوية، والغير اللغوية كالفقافية واللهجة والنبرة والإيماءات، وهذا ما لم يتم التطرق إليه سابقاً.

وقد أكد ذلك Boyer , Butazeqch –Rivera ,Pendanx (1990) بالإضافة إلى Tagliante (2006) وركزوا على أن هذه المناهج استخدمت طريقة تدريس المفردات دون اللجوء إلى استعمال اللغة الأم، وكذلك تدريس القواعد بطريقة استنتاجية (inductive) دون التطرق إلى القاعدة المشروحة بطريقة تفصيلية، فالمفردات والقواعد المتعلمة تقدم بشكل رئيسي عن طريق الحوارات.

إن هذه المناهج لاقت بعض الصعوبات لأنها كانت تتطلب تأهيلاً خاصاً للمعلمين عن طريق إلحاقهم بدورات تأهيل، وكذلك فهي تتطلب تجهيزات ووسائل خاصة كالمسجل، ومختبرات اللغة.

(5) المنحى التواصلي (approche communicative):

وقد بين Cuq (2003) انه استعمل مصطلح المنحى approche وليس مصطلح منهاج، ليدل على وجود مسافة وبعد بين هذا المنحى وبين التيارات السابقة، وخصوصاً المناهج السمعية البصرية. هذا المنحى الذي بين انه بالتواصل الحقيقي يتعلم الإنسان استعمال اللغة.

بدأ هذا المنحى منذ بداية السبعينات كردة فعل للمناهج السمعية، والمناهج السمعية والبصرية وساعد على ذلك انتشار المطبوعات مما جعل منهجية تعليم اللغات تتقدم بخطوة عملاقة، هذا حسب ما أشارت إليه Tagliante (2006)، فهذا المنحى هو عبارة عن نتاج لجهود الباحثين اللغويين والمختصين بعلم التعليم للإجابة على الاحتياجات المختلفة للطلاب، وقد حقق التربويون ذلك عن طريق تقسيم الوحدة التعليمية إلى أهداف وظيفية، فالطالب يسأل، ويجيب، وينصح، ويعبر أخذاً بعين الاعتبار السياق المعطى ويشير Costanzo , Pertocchin (2008) أنه يفضل استخدام الوثائق الحقيقية في حالة المنحى الاتصالي لتحقيق الأهداف المطلوبة.

إن هذا المنحى يركز على احتياجات الطلاب، وبالتالي فإن المعرفة وحدها غير كافية، بل يجب على المتعلم أن يتقن المهارات، ليتقن اللغة التي هي وسيلة للتواصل والتفاعل الاجتماعي، والمظاهر القواعدية ما هي إلا تركيبات لمهارة أكثر شمولاً، وهي مهارة التواصل الاجتماعي التي يجب أن يمتلكها الطالب. إن هذا المنحى يأخذ بعين الاعتبار البعد اللغوي والغير اللغوي، فالجملة التي ينطقها المتكلم تختلف باختلاف السياق الاجتماعي الموجودة فيه.

وقد أشار Barthélemy (2007) إلى انه يوجد عدة ميزات للمنحى الاتصالي:

- تمركزت حول الطالب.
- التلقائية في المبادرة في الكلام.
- المقارنة بين الثقافة الأم والثقافة للغة الأجنبية.
- تحليل الاحتياجات (إشباع حاجات المتعلمين).
- التقويم.

(6) المنحى التفاعلي (approche actionnelle):

إن ظهور C.E.C.R (الكادر الأوروبي المتعارف عليه كمرجعية لمستوى تعلم اللغات) تبنى أبحاث اللغويين أمثال Canal و Swan (1981) و Bachman (1990)، واقترح منحى تفاعليا مبتعدا قليلا عن المنحى التواصلى، وان Tagliante (2006) و Barthélemy (2007) قد اتفقوا على أن هذا المنحى يركز على فكرة "المهام" من خلال مشروع، وهو يهدف إلى تطوير المهارات الاستقبالية والتفاعلية للطلاب. هو يعتبر أن الطالب كائن اجتماعي مهمته انجاز مهام ضمن ظروف وبيئة معطاة وبالتالي فإن الخطاب "acte de parole" يتحقق من خلال سياق اجتماعي يكسبه المعنى الحقيقي.

إن هذا المنحى يأخذ بعين الاعتبار أيضا القدرات العقلية والانفعالية وكافة القدرات للطلاب يعتبر بدوره كائناً اجتماعياً. إن المهام المنجزة من قبل المتعلم تقوم بتطوير مهاراته وخاصة الاتصالية. فهي تقوم بتوظيف القدرات التي يمتلكها ضمن سياقات وظروف مختلفة، متحديا العوائق، بهدف انجاز نشاطات اللغة التي تمكن من معالجة النصوص في حقول معينة، ويستخدم استراتيجيات واضحة من اجل انجاز المهمات المطلوبة كحل مشكلة مثلا، وهذا ما يجعل هذا المنحى مختلفا عن غيره.

ونظراً لأهمية اللغات الأجنبية في الاتصال والتواصل مع العالم فقد احتل تعليم اللغات أهمية خاصة في مدارس فلسطين حيث تدرس اللغة الانجليزية لغةً أجنبيةً أولى في كل المدارس، واللغة الفرنسية لغةً أجنبيةً ثانية في عدد من المدارس الحكومية والخاصة.

اللغة الفرنسية في فلسطين

بدأ تدريس اللغة الفرنسية في فلسطين منذ فترة طويلة في المدارس الخاصة، فمثلاً بدأ تدريس الفرنسية في مدارس راهبات مار يوسف منذ عام 1848 م في مدن القدس، ورام الله، وبيت لحم، والناصره، ونابلس والرملة. وكان الهدف من تدريس اللغة الفرنسية هو تزويد طلاب هذه المدارس بلغة أجنبية ثانية بالإضافة إلى أسباب خاصة في هذه المؤسسات كأسباب دينية أو سياسية.

أما في المدارس الحكومية فقد بدأ تدريس اللغة الفرنسية في عام 1995، حيث بدأ تطبيق برنامج تعليم اللغة الفرنسية في ثلاث مدارس في الضفة الغربية وغزة، حسب اتفاقية وقعت بين وزارة التربية والتعليم الفلسطينية والفصلية الفرنسية في القدس.

أخذ هذا البرنامج في الاتساع عمودياً وأفقياً بحيث أصبح عدد هذه المدارس في سنة 2009، 39 مدرسة في الضفة الغربية وغزة، و أصبحت اللغة الفرنسية تدرس حتى الصف الثاني عشر.

إن اتساع هذا البرنامج في المدارس الحكومية للعام الدراسي 2010-2011 كان كما

يلي:

في المحافظات الشمالية 20 مدرسة: 107 شعبة دراسية تشمل 2916 طالباً وطالبة و 29 معلماً ومعلمة ومشرفة تربوية.

أما في المحافظات الجنوبية (قطاع غزة) فكان للعام الدراسي 2009-2010: 16 مدرسة: 47 شعبة دراسية و 1267 طالباً وطالبة و 25 معلماً ومعلمة.

حاليا يبدأ تدريس اللغة الفرنسية من الصف الخامس الأساسي بواقع 4 حصص أسبوعياً للصفين الخامس والسادس الأساسيين، وخمس حصص أسبوعياً للصفوف من السابع الأساسي وحتى الصف الثاني عشر، بحيث يكون تعليم اللغة الفرنسية في المدارس المشاركة في المشروع إجبارياً في الصفين الخامس والسادس، ثم يتم تخيير الطالب وبتعهد من ولي الأمر للاستمرار في التعلم حتى الصف الحادي عشر (يصبح التعليم إجبارياً إذا تم اختيار هذه اللغة من الصف السابع وحتى الصف الحادي عشر).

يتم تقديم الطلاب في هذه المدارس إلى امتحان ال (DELF) في المستويات A1,A2,B1,B2 حيث أن التقدم للامتحان A2 إجباري في الصف العاشر، في حين أن الطلاب الذين يكون مستواهم جيداً يسمح لهم بالتقدم للامتحان قبل ذلك. وبعد ذلك يتقدمون للمستوى B1 و B2 ويتم إلحاق الطلبة المنفوقين في امتحان الدلف بدورات لغوية في فرنسا لمدة أسبوعين خلال فصل الصيف.

ضمن إطار الاتفاقية الموقعة بين وزارة التربية والتعليم الفلسطينية والقنصلية الفرنسية فإن القسم الثقافي في القنصلية (SCAC) Service de cooperation et d'action culturelle) يكون مسؤولاً عن تأمين الكتب المدرسية، وتأهيل المعلمين داخل و خارج فلسطين؛ بهدف تدريبهم على أحدث الوسائل التعليمية واستخدامها في التعليم.

شمل ذلك أيضاً تعليم اللغة الفرنسية في الجامعات، بحيث أصبح هناك جامعات فلسطينية تجيز شهادة البكالوريوس في اللغة الفرنسية، مما يساعد على تزويد المدارس بمعلمين مؤهلين لتدريس اللغة الفرنسية في المدارس.

المناهج المستعملة في تدريس اللغة الفرنسية في المدارس الحكومية

Grenadine1 للصف الخامس

Grenadine 2 للصف السادس

Kiosque 1 للصف السابع

Kiosque 2 للصف الثامن

Kiosque 3 للصفين التاسع والعاشر

Mag 4 للصفين الحادي عشر والثاني عشر.

أما في المدارس الخاصة فإن كل مدرسة تختار منهاجها الخاص بها حسب ما تراه مناسباً وحسب ما يناسب عدد الحصص المدرسة أسبوعياً.

تم إدخال الكثير من التسهيلات التربوية لهذه المدارس (تجهيز المدارس بمكتبة تحتوي على كتب باللغة الفرنسية، وسائل سمعية وبصرية ، أجهزة حاسوب)

يقوم بالتدريس في هذه المدارس معلمون يتقنون اللغة الفرنسية، سواء ممن يتقنونها كتابة وقراءة، وبسبب دراستهم في بلد فرانكفوني أو ممن يحملون شهادة البكالوريوس في اللغة الفرنسية من إحدى الجامعات، ويتم تدريب المعلمين خلال السنة الدراسية حيث يتم إلحاقهم بدورات محلية خلال العام الدراسي، وكذلك إلحاقهم بدورات في فرنسا خلال العطلة الصيفية.

يواجه تدريس اللغة الفرنسية في المدارس الحكومية في الضفة الغربية كثيراً من التحديات منها:

- 1- إدخال تعليم اللغة الفرنسية للصف الثاني عشر في امتحان الشهادة الثانوية العامة.
- 2- تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية ثانية اختيارية للصفوف من السابع وحتى الصف الحادي عشر، حسب خطة المنهاج الفلسطيني.
- 3- إعداد منهاج وكتب دراسية باللغة الفرنسية (منهاج فلسطيني).

الصعوبات التي تواجه تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية

من خلال الملاحظة الصفية، وكذلك من خلال الإطلاع على أوراق الطلاب الذين يدرسون اللغة الفرنسية في الصفوف ما بين السابع والحادي عشر في المدارس، نلاحظ أن الطلاب يعانون من عدة صعوبات منها:

صعوبات في الشكل

إن الطلاب يجدون صعوبة في تصريف الأفعال مع الضمائر (je , tu ,il , elle, nous , vous, ils , elles) وهذه المشكلة تعود إلى أن الطلاب يجدون صعوبة في حفظ شكل الفعل مع الضمائر المختلفة وقد أشارت Courtillon (2003) انه إذا طلبنا من الطلاب أن يتذكروا كيفية تصريف الأفعال مع الضمائر فإننا نحمل ذكرتهم أكثر مما تستطيع، وبالتالي يرتكبون أخطاء، وخاصة أن اللغة الفرنسية تعد لغة ثقيلة من ناحية الشكل.

يُدرج تحت هذه الصعوبات الإملاء القواعدي الذي يشمل تصريف الأفعال ومن الأمثلة على أخطاء الطلاب من الأوراق التي تم الاطلاع عليها:

Les gens partiront بدلاً من Les gens partirons كتابة

tu aimes بدلاً من tu aime مثل استعمال

ils peuvent بدلاً من ils pouvent وكتابة

Nicolas peut venir بدلاً من Nicolas peux venir و

كذلك تم ملاحظة أن هناك مشكلة تخص الشكل هي مشكلة النوع والعدد، فمثلاً بالاطلاع على الأوراق المذكورة لوحظ انه يصعب على الطلاب استعمال كلمة nouveau لوجود أكثر من صورة لها وهي:

.Nouveau , nouveaux, nouvel , nouvelle , nouvelles

فاستعمال الكلمة يعتمد على معرفة الطالب لنوع وعدد الكلمة التي تسبقها، وكذلك على معرفته وتمييزه لشكل الكلمة المطلوب من لكلمات السابقة.

كذلك وجد عند الطلاب صعوبة في تطابق الفعل مع الفاعل فمثلاً كتب الطلاب:

Marie Gaël trouvent sa joie de vivre.

بدلاً من Marie Gaël trouve sa joie de vivre.

وهذا يؤكد ما أشار إليه Niquet (1991) في حديثه عن الصعوبات التي تواجه تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في حديثه الكتابة القواعدية، والتي تشمل تصريف الأفعال فهو يقول إن بعض أشكال الأفعال تشكل مصادر أخطاء وصعوبة للطلاب، وذلك لأنها تلفظ بطريقة واحدة، ولكنها تكتب بطرق مختلفة مثال:

Paul relit cette lettre.

Les autobus relie Mâcon à Autun.

وإن هناك أيضاً أفعالاً لها مثلاً نفس المصدر (نهاية الفعل في المصدر)، ولكن تصرف بطرق مختلفة، مثال:

Coudre: elle coud.

Résoudre: elle résout son problème.

وتشمل هذه المشكلة مشاكل أخرى غير مشكلة تصريف الأفعال، فمثلاً مشكلة النوع genre والعدد لبعض الصفات فالصفة clair يمكن كتابتها بأربع صور حسب نوع الاسم الذي قبلها.

Claire / Claire / clairs / clair

كذلك هناك مشكلة قواعديّة إملائيّة أخرى مثلاً إذا كان الفعل يتطابق مع الفاعل (sujet) وليس مع المفعول فمن الممكن أن يسبب مشكلة مثال:

Les pilotes de la compagnie Air- Inter proteste.

بدلاً من كتابتها على الصورة. Les pilotes de la compagnie Air- Inter protestent

2 - هناك أيضاً بعض المشاكل الإملائيّة التي تنتج عن الاستعمال، وهي الأكثر تعقيداً وهي غالباً آتية من مصادر لغوية أخرى غير الفرنسيّة، وتحولت إلى الفرنسيّة عن طريق الاستعمال، مثال:

معظم الكلمات التي تنتهي بصوت (ar) تكتب ard مثل renard أو brouillard لأن هذا العنصر آتٍ من الفرنسيّة القديمة art وتحولت إلى D، والصعوبة الأخرى أن هناك بعض الكلمات تنفذ من هذه القاعدة فمثلاً كلمة radar لا تكتب بنفس الطريقة لأنها آتية من الإنجليزيّة. وكلمة bazar لأنها آتية من الفارسيّة وكما نرى فهذه ليست بسيطة.

الإملاء الصوتي

نلاحظ أن الطلاب يعانون من صعوبات مختلفة فمثلاً كان هناك خلط بين حرفي ال s و ال z فمثلاً كتب الطلاب quelques élèves بدلاً من quelques élèves وكذلك dix heures بدلاً من dix heures كذلك الحركات (accent) فهناك خلط واضح في استعمالها فمثلاً elle est réveillé بدل من أن يكتبوا elle est réveillée أو كتابة الفعل المصدر بدل وضع الحركة عليه كما في elle est arriver بدل من elle est arrivée و حسب Niquet (1991) فإنه يرى أن أخطاء الطلاب في الإملاء الصوتي منبثقة من عدة قوانين حسب الطائفة اللغوية المعطاة، فمثلاً حرف " S " هو مثال توضيحي على ذلك. فعندما يوجد هذا الحرف بين حرفي علة فإنه يلفظ

على أنه " Z " مثل كلمة rose بينما إذا كان مكرراً أو يرافقه حرف علة واحد يلفظ " S " مثل basse / valse بنفس الطريقة، فإن الشدة (tréma) تعطي قراءة مختلفة لأحرف العلة المتجاورة فمثلاً لفظ كلمة mais يختلف عن mais بسبب وجود الشدة (tréma) و هي بعض الأدلة على صعوبة كتابة الإملاء.

صعوبات في الصوتيات:

يشير Procher (2004) إلى أهمية اللفظ في اللغة حيث أن اللفظ يقدم أول هوية اجتماعية للمتكلم وان الفرد يصنف اجتماعياً حسب طريقة لفظه.

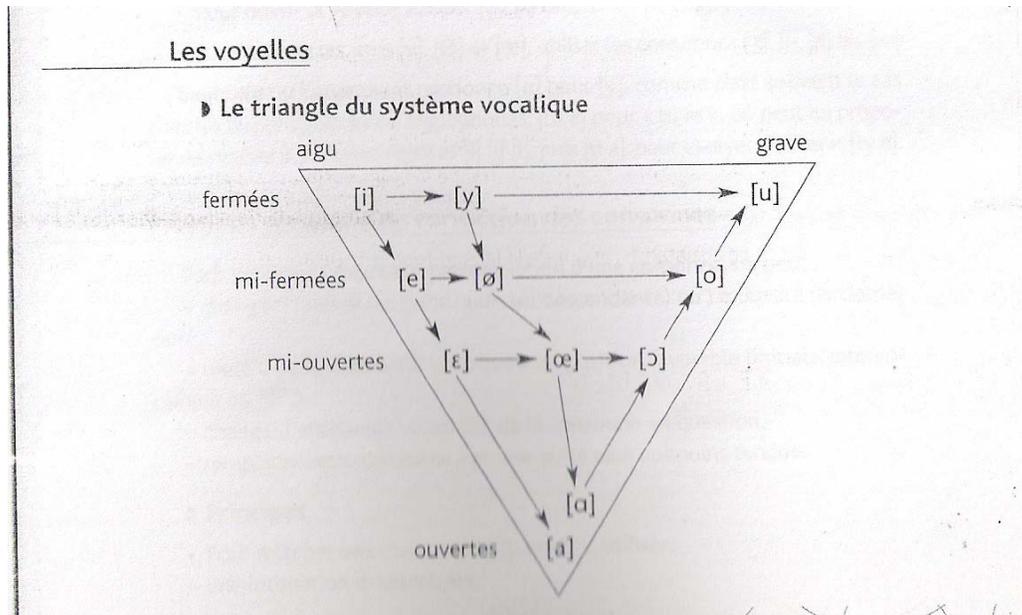
من خلال المشاهدة الصفية لحصص اللغة الفرنسية في عدة مدارس في الضفة الغربية لوحظ أن الطلاب يجدون مشاكل متعددة في اللفظ، منها على سبيل المثال الخلط بين الحرفين [P] و [B]، وان السبب في ذلك يعود غالباً إلى عدم وجود حرف ال [P] في اللغة العربية.

بنفس الطريقة هناك تداخل بين لفظ حرفي ال [S] و ال [Z] فمثلاً نراهم يلفظون ils dessinent بال Z وكذلك مثلا Il est dix heures يقومون بالوصل بين كلمتي dix heures ولكنهم يلفظونها S بدل Z.

كذلك هناك لفظ أحرف العلة التي يجد فيها الطلاب صعوبة كبيرة سواءً كان الحرف منفصلاً أي حرفاً واحداً مثل حرف ال u او ال o او ال e (e, è, é) أو أكثر من حرف من حروف العلة مثل ال ou و ال au و ال eu و ال œ وكذلك الأحرف الأنفية [ã] و [Ê]، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه Tagliante (2006) في إن بعض الطلاب لا يميزون بسهولة الأخطاء اللفظية، فمثلاً من الممكن أن يكونوا مقتنعين تماماً بأن ما يلفظونه هو صوت (z) بينما هو في الواقع (s). كذلك فإنه يوجد دائماً خلط بين [ã] و [E] حتى أن هذه الأصوات الأنفية (nazal) تشكل مشكلة بالنسبة للطلاب، لعدم وجودها في نظامهم اللغوي. إن لفظ أحرف العلة في اللغة الفرنسية يشكل مشكلة للطلاب، وذلك لأن أحرف العلة تختلف حسب ما نسميه درجة الشد

(tension)، حيث نرى أن بعض الأحرف تكون مشدودة والأخرى تكون أقل منها شدة، وحتى يتم لفظها بطريقة سليمة يجب أن يعرف الطالب درجة الشد لهذا الحرف.

كذلك فهناك مشكلة أخرى وهي الشفوية (labialization) أي موقع الحرف بالنسبة للشفاه، ودرجة مساهمة الشفاه في لفظ هذه الأحرف، فبعض الأحرف يكون موضع الشفاه فيها إلى الأمام، وبعضها لا تكون أي مشاركة للشفاه فيها، وكذلك الحدة: فحرف العلة يمكن أن يكون حاداً (grave) أو غير حاد (aigu) حسب درجة الانفتاح وحجم الهواء داخل الفم، فالصوت الحاد يأتي من حجم هواء كبير وفتح قليل للفم، بينما الصوت غير الحاد يأتي من حجم هواء قليل وفم مفتوح بصورة أكبر كل هذه الأصوات، ولكل هذه الأسباب تشكل مشكلة للطلاب في لفظ أحرف العلة، خاصة إذا كانت بعض هذه الأحرف غير موجودة أصلاً في نظامهم اللغوي.



صعوبات تخص المعنى

هناك كثير من الصعوبات التي تتعلق بالمعنى تواجه الطلاب في فلسطين، فمثلاً يعاني الطلاب من عدم فهم المفردات في السياق، إن المفردات يتغير معناها بتغير السياق الموجودة فيه، والمشكلة أن الطلاب يحفظون المعاني منفردة، فنجدهم غير قادرين على فهمها إذا وجدت في سياق آخر، وقد أعطت Tagliante (2006) مثالاً على ذلك كلمة "marre" وتعني

(flaque) وهو الماء الكثير، ولكنها في التعبير " j'en ai marre " تعني " قد مللت " كذلك فإن كلمة acte تعني نشاطاً حدثاً، لكن في المسرح تعني جزءاً من مسرحية، وفي القضاء تعني الوثائق الرسمية.

وقد أشار Defays (2003) إلى أن مشكلة الكلمات داخل النص تشكل صعوبة أكبر حينما نتكلم عن معنى ضمني مرتبط بالثقافة، مثال على ذلك استعمال كلمة Ecosais، فهي تعني ساكن منطقة في بريطانيا، أما إذا وجدت داخل نص فإن الفرنسي يفهم أن المقصود بهذه الكلمة هو الإشارة إلى صفة البخل . وقد أكد أن اللغة والثقافة عنصران متشابكان وان الدلالات الخفية للمعنى تكون أحيانا أهم من المعنى المباشر للكلمة.

صعوبات في القواعد

بحسب الأوراق التي تم الاطلاع عليها لوحظ أن الطلاب يجدون صعوبة في تصريف الأفعال بالشكل الصحيح مع الضمائر المختلفة فمثلاً:

استعملوا vous êtes بدلاً من vous ête

و vous prenez بدلاً من vous prenez

و je veux بدلاً من je veut أو je veuve أو je vouloire

و كذلك je alle أو je allais بدلاً من je vais

وهذه أخطاء القواعد ناتجة وحسب ما أشارت إليه Courtilion (2003) هي أخطاء وصعوبات ناتجة عن الشكل. هناك أيضا صعوبات ناتجة عن عدم معرفة الطالب بوظيفة الفعل، فمثلاً يخلط الطلاب وبصورة كبيرة بين استعمال ال indicatif و ال subjunctif وخاصة أن هذه الأنماط لا يوجد لها مرادف في اللغة العربية، فالخلط بين النمطين لا يعود إلى جهل في تصريف ال Subjonctif أو ال indicatif وإنما إلى عدم القدرة على التمييز بين النمطين مثل قولهم J'aimerais que tu viens avec moi بدلاً من J'aimerais que tu viennes avec

moi وقد أشارت Courtillon (2003) إلى ذلك بقولها إن استعمال الـ subjonctif يكون أصعب من الـ indicatif للمتعلمين الذين ليس لديهم في لغتهم الأم أشكال مساوية لهذين النمطين، وبالتالي فهم غير قادرين على التمييز بين الحدث المنجز والحدث المتمنى وهذه الصعوبة لا نجدها عند متعلم لغته الأم من أصل لاتيني لأن فكرة الـ subjonctif تكون واضحة بالنسبة لهم.

مثلا نجد الجملة Il faut que tu viens بدل Il faut que tu viennes

والجملة J'aimerais que vous invitez vos copains

بدلاً من J'aimerais que vous invitiez vos copains

وكذلك الأمر بالنسبة إلى الخلط بين استعمال الـ passé composé والـ imparfait

مثلا: Il a fait froid ,je marchais ,j'ai vu un accident

بدلاً من Il faisait froid, je marchais ,j'ai vu un accident

وقد أشارت Courtillon (2003) إلى أن للتخفيف من هذه الصعوبات فإن القواعد المتعلقة بالمعنى أو الوظيفة تشرح عن طريق المعنى، فمثلاً الـ subjonctif ممكن ربطه بالتعبيرات التي تدل على الرغبة désir أو الإرادة vouloir أو الشك doute أو أي شيء لم يتحقق ومقارنته بعد ذلك بالـ indicatif الذي يعبر عن أشياء تحققت. وبينت انه بنفس الطريقة يمكن اللجوء إلى المعنى في حالة الـ passé composé والـ imparfait فالـ imparfait يعبر عن حالة استقرار في الماضي، وكذلك التكرار، أما الـ passé composé فهو يعطي نظرة عن حالة أو فعل بين حدين، أي انه له بداية وله نهاية فجملة J'ai eu chaud لا تحمل نفس معنى جملة J'avais chaud بالإضافة إلى ما ذكر فإننا أيضاً نجد خلطاً في استعمال أدوات التعريف المعرفة والنكرة والجزئية les articles définis و les articles indéfinis و les partitifs هذا فمثلاً بدل أن يقول الطالب Je mange de la viande يقول Je mange la viande هذا الاستعمال للأدوات الجزئية وكذلك التمييز بين أدوات التعريف المعرفة والنكرة، لأنه من

الصعب ربطها بمرادفات للغة العربية وقد أكدت بعد أن أشارت Courtilion (2003) أن هذه الصعوبة أيضا يمكن التغلب عليها عن طريق المعنى وأعطت مثالا: الإنجليز لا يستطيعون التفريق بين أدوات التعريف المعرفة الجزئية، فالإنجليزي يقول I eat fish و I love fish وبالتالي فكرة المحدود وغير المحدود غير واضحة وبالتالي المعنى والفكرة المختبئة وراء الكمية المحددة وغير المحددة فمثلاً بعد الأفعال admirer و aimer و détester تستعمل أدوات التعريف المعرفة وبعد acheter و prendre و boire و manger تستعمل الجزئية.

كما أشار Defays (2003) إلى أن هناك مشكلة أخرى في تدريس القواعد وهي هل يتم تدريس القاعدة قبل استعمالها أم يدرس الاستعمال أولاً من أجل الوصول إلى القاعدة، وقد بين أن المتعلم يتبع القواعد دون أن تحدد مهارته بالجمال التي سمعها، وأنه قادر على إنتاج جمل جديدة، وبالتالي على استعمال اللغة دون الرجوع إلى القواعد مع العلم أن القواعد هي التي تعطي الخصوصية إلى اللغة الإنسانية بالنسبة إلى باقي أنظمة الاتصال.

وقد أكدت Tagliante (2006) إلى أن الكتب التي تنبثق عن المنحى الاتصالي لا تتفق على الطريقة التي يجب أن تدرس فيها القواعد فبعضهم يعطي أهمية كبيرة إلى ما يسمى بالقواعد المشروحة (la grammaire explicite) وبعضهم الآخر يفضل أن يكتشف الطالب القواعد بنفسه.

وأخيراً أشار Boyer, Butazeqch-Rivera, Pendax (1990) إلى أن تطور القواعد في المناهج كان بصورة غير متساوية وان ممارسة تدريس القواعد تتطلب من المعلمين تأهيلاً قوياً في المناهج وقدرة على التفكير في الصعوبات التي تواجه الطلاب في تعلم اللغة داخل الصف.

صعوبات ثقافية واجتماعية

يشير Barthélémy (2007) إلى أن معظم المختصين يتفقون في أيامنا هذه على أنه لا يمكن فصل اللغة عن الثقافة أي إن امتلاك شيفرة اللغة بدون الثقافة لا تمكننا من تحقيق الاتصال

فالتقافة ضرورية في حالة الاتصال اللغوي لأنه أحيانا وحسب ما أشارت إليه مدرسة Palo Alto فان العناصر الغير اللغوية كالحركات والإيماءات من الممكن أن تكون مصدراً لسوء فهم.

هذا أكد Robert (2009) أن المعلمين الذين لغتهم الأم بعيدة عن اللغة المتعلمة يجدون أنفسهم يواجهون مشاكل غير لغوية وهي الصعوبات الثقافية، إن المشكلة إذن هي مشكلة ثقافية ولغوية فكل لغة تعكس في بنائها ممثلاتها الثقافية للعالم. فيجد الإنسان نفسه أمام أشياء ضمنية وشيفرات تختلف عن تلك الموجودة في ثقافته، والصعوبة أن بعض هذه العناصر تدخل في "الرسائل الكلامية" لطائفة لغوية، وهذه تكون غير مفهومة بالنسبة للأجانب إذا لم يكن لديهم معرفة ثقافية تمكنهم من فهم السياق الاجتماعي. ومثال على ذلك الأمثال، والأغاني المشهورة، وعناوين الأفلام التي تدخل في الحقول اللغوية ذات المعنى لكل لغة.

إن هذه الثقافة المشتركة في اللغة والمثلاث المشتركة تكون المهارة الثقافية، و جهل بعض الناس ببعض المكونات الثقافية لا يزعج فقط المتكلمين باللغة الأجنبية، الذين لغتهم الأم بعيدة عن اللغة المتعلمة، بل يزعج أيضا الآخرين الذين لغتهم الأم قريبة وهذا يظهره المثال الذي طرحه Robert (2009) والذي يخص ألمانيا وفرنسا، فمثلاً بعض السلوكيات يمكن

أن تكون مصدراً لسوء فهم في ألمانيا، فعند الذهاب لرؤية صديق والحديث معه عن مشكلة.

نتحدث معه لفترة طويلة، ويبقى الصديق في حالة استماع، ويعرض مساعدة، ومحاولة إيجاد حل، في فرنسا فان الصديق يمكن أن يتصرف بصورة مغايرة، فيبعد أن يسمع المشكلة، ويأخذ بعين الاعتبار أبعادها، فإنه أحيانا يسكت، ثم يعرض على صاحب المشكلة أن يخرج معه، ويستمتع، ويضحك أي بطريقة أخرى يحاول أن ينسيه همومه لفترة. هذا التصرف من الممكن أن يفسر في ألمانيا وكأنه لا مبالاة وعدم اهتمام (فهو ليس بصديق، لا يهتم ولا يستمتع لمشكلة صديقه).

هذا وقد أضاف Louis (2009) أن الحديث عن المهارة الثقافية واكتشاف العلاقة بين اللغة والثقافة كان معاصراً في الثمانينات وان علماء عديدين أمثال Peaco, 1980 Coste, 1980 Abdallah-Preteceille, 1983 Benadava, 1984 أو Besse 1993 ممن أخذوا أفكارهم من الأفكار العلمية لعلم الأجناس والعروق البشرية الخاص بالاتصال، أكدوا على فكرة حالة الاتصال التي تأخذ بعين الاعتبار تعلم التفاعلات اللغوية المختلفة حسب الثقافات.

هذا وقد أكد أن Besse يعتبر اللغة نتاجاً للثقافة العادية، وتصبح في حالة استعمالها جزءاً من هذه الثقافة التي تنتمي إليها، لأنها تكون جزءاً من مؤسساتها الاجتماعية الأساسية أو شرطاً لها، وبصورة خاصة الطريقة التي تنتقل بواسطتها الثقافة من جيل إلى جيل، فهي نتاج لها، وجزء منها، و أن مفردات هذه اللغة باستعمالاتها المتعددة تعكس الحقائق المتعلقة بالمجتمع. فهي تنقل الممارسات الثقافية التي يقوم بها أبناء البلد الأصليين للثقافة واللغة، والطريقة التي يعيشون بها، ويتصرفون بها في الحالات المختلفة، في معتقداتهم، ممثلاتهم للأجانب، وصورتهم بين الثقافات الأخرى، وإن كل إنسان يمارس هذه الثقافة بطريقة لا شعورية تحت التأثيرات الاجتماعية، والطفولة المبكرة، وأن اللقاءات، والتحيات، والتصرفات في المطاعم وفي وسائل المواصلات العامة تمثل برامج ثقافية خاصة بالمجتمع، إن هذه الأشياء تكون جزءاً من تعليم اللغة، وهي تنتقل عادة من اللغة الأم للمتعلم، وتصر المدارس على تفريغها في اللغة الأجنبية، ويمكن أن تكون مصدراً لسوء فهم بين الأشخاص من لغات وثقافات مختلفة.

وتأكيداً لذلك فقد بين Procher (2004) أنه يوجد عناصر ثقافية في اللغويات، وأن فكرة القيمة التي تفرق بين لغتين مختلفتين لا تكون فقط لغوية، فمثلاً كلمة "mouton" ترد بصورتين في اللغة الإنجليزية، بينما في الفرنسية واحدة. وبالتالي هذه الكلمة لا تحمل نفس القيمة في اللغتين، فقيمتها الثقافية مختلفة، وبالتالي فإن اللغة هي نتاج ثقافي، وتدریس واحدة بدون الأخرى غير ممكن. وكذلك أكد Boyer, Butazeqch-Rivera, Pendax (1990) أن التصرفات والتقييمات المسيطرة على الثقافة خلال فترة زمنية معينة، والتي تكون مسيطرة عليها تظهر من خلال الكلمات والشعارات في هذه المهارة الاجتماعية الثقافية، وخاصة عبر ما يسميه

Galisson "كلمات مهمتها الثقافة المشتركة" لأن هذه الكلمات تكون لها وظيفة إضافة معنى آخر غير معناها الأصلي، وقد أشار Galisson إلى مثال: كلمة سمك Poisson. فمثلاً إذا وقع الأول في نيسان كيوم جمعه، وقلنا إلى مواطن وأشرنا إلى الرزنامة "اليوم حقاً يوم السمكة" فهو يفهم أننا نشير إلى سمكة نيسان، وهكذا فإن كلمة سمكة و تكون لها وظيفة ثقافية أخرى غير معناها الأصلي تعطي هوية ثقافية يفهمها المخاطب الذي يعيش ضمن هذه الجماعة. لذلك فقد بين Braym (1992) انه لا بد لأستاذ اللغة من التطرق إلى الأمور الثقافية لما لها من أهمية في تعلم اللغة، وإقامة اتصال اجتماعي كالناطق الأصلي بهذه اللغة.

التعبير الكتابي

انه بالإضافة إلى كل الصعوبات السابقة الذكر، والتي تظهر أيضا في التعبير الكتابي، فإننا وعند الاطلاع على أوراق التعبير الشفوي والكتابي للطلاب من الصف السابع وحتى الصف العاشر في المدارس نجد أيضا صعوبات إضافية تظهر في التعبير الكتابي ومنها:

1- علامات الترقيم: حيث نجد أن هناك صعوبة في استعمال علامات الترقيم، فهي أحيانا غير موجودة، أو أن هناك خطأ في استعمالها أو توظيفا غير مناسب لها ومثال على ذلك:

J'aime lire les magazines, et je préfère les magazines de la mode.

J'aime lire les magazines et je préfère les magazines de mode. بدل

إن استعمال الفاصلة بعد كلمة magazines هو توظيف غير مناسب لعلامة الترقيم

المذكورة لانه لا يجوز ان نستعمل الفاصلة قبل "et" .

Il est courageux ,discret ,timide.et engagé

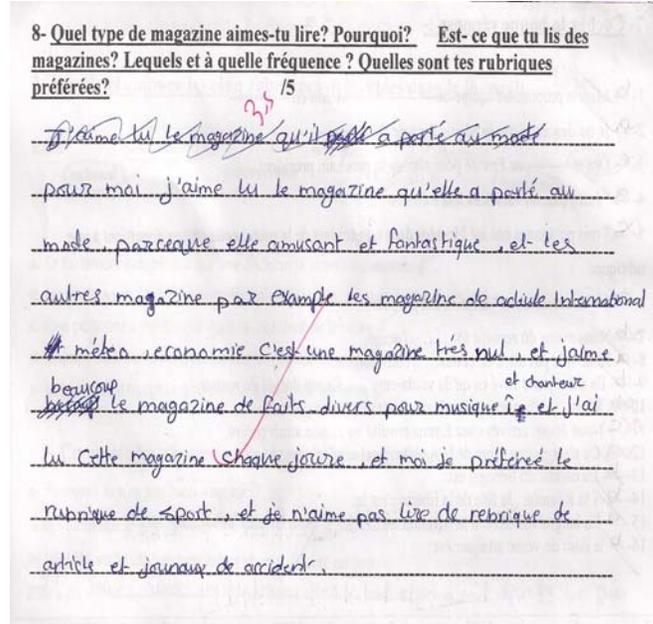
بدلاً من Il est courageux ,discret ,timide et engagé.

إن النقطة لا داعي لاستعمالها بعد كلمة timide، وذلك لأن الجملة لم تنتهِ واستعمال النقطة يكون في حالة انتهاء الجملة، وبداية جملة جديدة، إذن فهي توظيف غير مناسب أيضاً لعلامات الترقيم Salut, comment ça va. Moi je vais très bien et toi?

بدلاً من Salut comment ça va? Moi je vais bien et toi?

إن استعمال النقطة بدلاً من علامة السؤال بعد كلمة ça va هو خطأ في استعمال علامات الترقيم لأن الجملة ? comment ça va هي جملة تبدأ بكلمة استفهام، إذن هي جملة استفهامية يجب وضع علامة سؤال في نهايتها، وليس نقطة.

كذلك فإننا نجد أن من بين الصعوبات التي يواجهها الطلاب في الكتابة هي تقسيم نصوصهم المكتوبة بصورة فوضوية، أي عدم قدرتهم على تقديمها بصورة فقرات مرتبة، والربط بينها، والأمثلة التالية المأخوذة من كتابات الطلاب توضح ذلك مع العلم أنه لم يتم تصحيح الأخطاء الواردة فيها:



إن المثال السابق يوضح الصعوبات التي يعاني منها الطلاب في التعبير الكتابي، فعند النظر إلى بعض الأخطاء الموجودة في هذا النص نجد مثلاً:

J'aime lu le magazine qu'elle a parlé du mode

J'aime lire les magazines de mode بدل

نجد هنا استعمالاً خاطئاً للفعل فقد تم استعمال *participe passé* بدل الفعل المصدر أي أن هناك خطأ في شكل الفعل المستعمل، كذلك فقد تم استعمال أداة تعريف غير صحيحة، فكلمة *magazine* هي اسم مؤنث وليس مذكراً نستعمل معه أداة التعريف *la* وليس *le*، ولكن معنى الجملة يكون أفضل إذا استعملنا صيغة الجمع، وليس المفرد. كذلك فإن الجملة *qu'elle a parlé du mode* هي جملة غير صحيحة لأنه هناك خطأ في استعمال ضمير الوصل "que"، وكذلك زمن الفعل *a parlé* هو غير مناسب، لأننا لا نتكلم عن حدث في الماضي، وكذلك فإننا لا نستعمل *du* مع الاسم المؤنث، بل يجب استعمال *de la* فلو أردنا استعمال نفس التركيب اللغوي فإننا نقول *J'aime lire les magazines qui parle de la mode*، ولكن التركيب اللغوي *J'aime lire les magazines de mode* أبسط، وقل تعقيداً للطالب.

كذلك في الجملة التي تليها نجد التعبير *parce que elle amusant et fantastique* ونلاحظ انه لم يتم استعمال فعل في هذه الجملة، وكذلك فانه لا يوجد تطابق بين الاسم والصفات المستعملة، فالاسم مؤنث، يجب تأنيث الصفة المرافقة له، وهذه وكما اشرنا سابقاً من صعوبات الشكل التي تواجه الطلاب، إذن الجملة الصحيحة تصبح:

parce qu'elles sont amusantes et fantastiques ويجب الإشارة إلى انه لا يجوز استعمال النقطة بعد كلمة *mode* وقبل كلمة *parce que*؛ لان المعنى لم ينته وبالتالي لا داعي لاستعمالها.

وإذا نظرنا الى النص فإننا نجد أن هناك أخطاء في تركيب الجملة الواحدة، كالأمتلة المذكورة سابقا وغيرها، وأخطاء في النص من ناحية الترابط والمنطقية والانسجام. فإذا نظرنا إلى النص ككل فإننا نجد انه لا يوجد انسجام وترابط منطقي في أفكار النص، فتارة يقوم الطالب بالحديث عن المجالات التي يحبها، وبعد ذلك عن التي لا يحبها، ويعود مرة أخرى يتحدث عن

التي يحبها دون ان يكون هناك منطق أو ترابط ،كذلك نرى ان الحديث يكون تارة عن مجلة بصيغة المفرد، ثم يقوم الطالب بتعداد أكثر من نوع من المجلات، فكيف يكون التعداد اذا كان الحديث عن شيء واحد،فمثلا عندما نرى الجملة التالية في النص les autres magazines de article international ,météo et économique بالإضافة إلى وجود أخطاء قواعدية في الجملة، فان الطالب يأتي بعد ذلك، ويكمل النص بقوله c'est une magazine nul تأتي هذه الجملة فلا يعرف قارئ النص ماذا يريد كاتبه بالضبط فهو في الجملة الأولى يتحدث عن عدد من المجلات ثم يتحدث عن مجلة واحدة بإعطائها الصفة nulle ، كما انه لا يظهر تقسيم للنص إلى فقرات.

وهذا يتفق مع ما أشار إليه Niquet (1991) في حديثه في أن النصوص المكتوبة للطلاب الذين يتعلمون اللغة لفرنسية تعاني من أربع أنواع من العيوب وهي:

1 - عدد من العيوب القواعدية.

2- علامات ترقيم مغيبة أو ضعيفة.

3- تقسيم فوضوي للنصوص الكتابية.

4- إدارة خاطئة للورق.

وقد أشارت Courtillon (2003) و Tagliante (2006) على أن - للحد من الصعوبات التي تواجه الطالب في التعبير الكتابي - فانه يجب على المعلم أن يدرّب الطالب أولاً على كتابة الجمل الصحيحة، ثم بعد ذلك عليه ان يعرف الطالب على أنواع النصوص المختلفة، ولفت نظره إلى الترابط والمنطقية والانسجام في هذه النصوص، لأن عندما يكتب الطالب نصاً فإنه لا يطلب منه كتابة جمل قواعدية صحيحة فقط، وإنما يطلب منه أن يكون هناك منطقية وانسجام في أجزاء النص.

التعبير الشفوي

لقد بينت Courtillon (2003) أن التعبير الشفوي يعتبر النقطة الأضعف في تعليم اللغات الحية، وهو الظاهرة الأكثر صعوبة، وأشارت إلى أن العلماء قد اختلفت آراؤهم في هذا الموضوع، فبعضهم يطالب بأن يتكلم الطلاب اللغة داخل الصف، وبعضهم الآخر يرى، أنه لا يمكن أن يكون لصف مكانا للتعبير الشفوي، وذلك لأن المعلم يضع الطلاب في حالة من إنتاج الجمل التي يريدونها ويتوقعها هو، ولا يكون فيها للطلاب قدر كافٍ من الحرية في التعبير. لذلك ومن أجل أن تساعد الطلاب على إنتاج اللغة، لا بد من أن يكون هناك اتصال حقيقي بين الأفراد، في صف اللغة، وأن يكون التبادل الكلامي به نوع من التلقائية، بحيث لا يكون الكلام موجهاً فقط إلى المعلم، بل يكون هناك تبادل كلامي بين الطلاب أنفسهم، عن طريق طرح مواضيع للنقاش تهم الطلاب، وتثير دافعيتهم، مما يحفزهم على الكلام بحرية وتلقائية.

وتضيف Tagliante (2006) إن على المعلم أن يحلل العناصر التي تدخل في التعبير الشفوي للطلاب، وأن يكون واعياً لها؛ حتى يتمكن من تحسين هذه المهارة لدى طلابه، وهذه العناصر هي:

1) العمق والخلفية (Le fond) وهي:

- الأفكار، المعلومات المعطاة، الحجج والبراهين، الآراء والمشاعر المعبر عنها.
- التوضيحات الشفوية، الأمثلة المرافقة للأفكار والمعلومات.
- بناء الأفكار.
- اللغة: تصحيح اللغة، اللفظ، مخارج الحروف واللهجة (intonation).

2) الشكل: La forme

- الهيئة العامة، النظرات، الابتسامات.

- الصوت، شدة الصوت ودرجته، الإلقاء.

- النظرات، الوقفات ذات المعنى، السكوت المقصود.

ثم تضيف ومن الصعوبات التي تواجه الطلاب في التعبير الشفوي أن الكلمات لا تُلَفَّظ بنفس صورتها الكتابية، فالطالب في البداية يحاول إنتاج الجمل من خلال تذكر الكلمات الموجودة في ذاكرته، ثم يحاول ترتيب الجمل، وفي البداية يركز في جملة على استعمال الضمير "أنا"، ثم يبدأ باستعمال الضمائر الأخرى عن طريق التفاعلات الصفية التي تتطلب اشتراك أشخاص آخرين، وهكذا تتطور مهارته اللغوية والثقافية والاجتماعية والخطابية والإستراتيجية التي تجتمع معا لتكون مهارة الاتصال لديه.

تأهيل المعلمين:

أن معظم معلمي اللغة الفرنسية في مدارس الضفة الغربية يحملون شهادة البكالوريوس في اللغة الفرنسية من إحدى الجامعات المحلية، وان هؤلاء المعلمين يواجهون مشكلة في التأهيل والتدريب، فعادة عند تخرج هؤلاء المعلمين لا يكونون قد حصلوا على التأهيل والتدريب الكافي، ولذلك فإن التأهيل هو موضوع مهم جداً.

يشير Procher (2004) إلى أن تأهيل معلم اللغة الفرنسية يجب أن يكون جزء منه لغويا (من حيث الخطابة، ومستوى اللغة المتكلمة، والقدرة على التعبير) وجزء آخر أدبيا، فهاتان النقطتان متكاملتان في اللغة، وبالإضافة إلى ذلك فعليه أن يلم ببعض الثقافة، وعلم النفس، وعلم الإنسان، وخاصة أن المعلمين يتعاملون ويوجهون تعليمهم إلى الطلاب فحسب قول Staurt Mill المشهور "إذا كنت تريد أن تعلم جون الرياضيات يجب أن تعرف الرياضيات ولكن يجب أن تعرف جون أيضا".

ويضيف Zarat (1995) بالإضافة إلى امتلاك المعلم للمادة التعليمية ومعرفته لجمهور الطلاب فإن ممارسته التعليمية يجب أن تكون ملائمة للبيئة والثقافة المحلية، لأنه يقوم بدور مهم بالإضافة إلى تعليم اللغة، فهو يقوم بتحليل العلاقة بين الثقافة للغة التي يعلمها وبين الثقافة للبيئة

التي يتواجد بها هو وطلابه. كذلك وحسب ما أشار إليه Robert (2005) فإن المعلم يجب أن يتمتع بالمسئولية والمصداقية والإخلاص لطلابه، فهو إنسان ذو خبرة ومعرفة، ووظيفته غير منتهية وغير محدودة بغرفة الصف، فهو يقدم للطلاب المساعدة داخل الصف وخارجه، إلا أن هناك مشكلة شغلت بال التربويين فيما يخص معلم اللغة الفرنسية، فتساءلوا: من يكون أحسن معلم للغة الفرنسية؟ المعلم الذي يتكلم هذه اللغة كلغة أم أم المعلم الذي يتقاسم اللغة الأم مع طلابه ويعلمهم لغة أجنبية بالنسبة له ولهم؟ وقد علق Defays (2003) على ذلك مؤكداً أن لكل حالة حسناتها وسيئاتها، فالمعلم الذي يعلم لغته الأم للطلاب يبقى نموذجاً لطلابه الأجانب يحاولون فهمه وتقليده، ولكن جهله بثقافة ولغة الطلاب يقف عائقاً في إمكانية فهمه للصعوبات التي تواجههم. من ناحية أخرى فإن المعلم الذي يتقاسم اللغة الأم مع الطلاب ويدرسهم لغة أجنبية بالنسبة له ولهم يفهم أكثر الصعوبات التي تواجههم، لأنه جربها بنفسه، وبالتالي فهو يحاول التخفيف منها، وفي نفس الوقت هو قدوة لهم، فهو ابن بلدهم الذي تعلم مثلهم هذه اللغة، فيكون ذلك دافع لهم، ولكنهم يمكن أن يشكوا في معلوماته ومواكبتها للعصر، وقد أضاف أن هناك أمور أخرى من الممكن أن تتدخل في هذا الموضوع مثل مكان التعلم ومستوى الطلاب فغالبا ما يفضل الطلاب المبتدئين أن يدرسهم معلم ابن بلدهم والمتقدمين معلم يتكلم اللغة المتعلمة كلغة أم.

ثم توالت بعد ذلك الأسئلة فكثرت الأسئلة عن صفات المعلم الاستراتيجي، وحسب ما أشار إليه Cyr 1998 و Defays (2003) فإن المعلم الاستراتيجي هو معلم خبير في عدة مواضيع كالثقافة الأجنبية، ومادة التعليم (الأهداف، والتقييم، والبرامج) ومادة التعلم (الحوافز، وإثارة الدافعية) فقد بين Tardif أن المعلم يجب أن يتقن المحتوى الذي يعلمه، وأن يتقن تقييم المهارات، أخذاً بعين الاعتبار الاحتياجات، وأن يكون قادراً على تحليل المهمات التعليمية، واقتراح مهمات ذات معنى، وفي نفس الوقت يعرف استراتيجيات التعلم لدى طلابه.

وقد أضاف O'neil (1993) و أن معلمي المرحلة الأساسية يجب أن يؤهلوا بطريقة تجعلهم يدمجون مع تعليم اللغة الأجنبية مدخلاً مسلياً مثل الفن، والدمى، والرقص التمثيلي،

والموسيقى، وكذلك كيفية استخدام المصادر التعليمية المتاحة في لحظة ما، و إذا لم يثبت نجاحها اللجوء إلى استخدام مصادر أخرى.بالإضافة إلى دور المعلم الخبير بمادته، فإن المعلم يلعب دور الوسيط.

بالإضافة إلى Defays (2003) فإن Kramsch (1991) و Dalgian /Lieutaud/ Weiss (1991) أكدوا أهمية دور المعلم كوسيط بين الطلاب أنفسهم (تعاون، ومناقسة) وبين الطلاب والمؤسسة التعليمية التي تحدد الأهداف، وتعاقب، وفي نفس الوقت تكون مسؤولة عن ظروف التعليم، ومن جهة ثالثة بين الطلاب والمصادر الأخرى (المراكز الثقافية، والمكتبة) التي يجب أن يستغلها الطالب بطريقة ثقافية، وأخيرا بين الطالب والعالم صاحب اللغة المتعلمة على المستوى اللغوي والثقافي والعملي من أجل إيجاد اتصال بين الصف والأشخاص الذين يمارسون اللغة المتعلمة وثقافتها. كذلك فقد أكدوا على أهمية دوره كمدرّب وممرن وقائد، فهو يحاول توفير أحسن الظروف، فيطمئن المبتدئين في مجموعته التعليمية، ويشجعهم وينسق بين الشخصيات المختلفة، ويتابع تطور كل فرد في المجموعة، ويشعر بالمسئولية اتجاههم، ويحاول استثمار كل ما تعلم من أجلهم.

وقد أشار Delasalle (2005) انه بالإضافة إلى كل ما ذكر فإن المعلم نفسه يجب أن يكون قادرا على العمل ضمن فريق، وأن يحاول أن يجد علاقات بين المواد الدراسية المختلفة ضمن إطار مشروع المدرسة، من أجل إيجاد علاقة بين اللغة وبين المواد الدراسية الأخرى. وانه في هذا العصر من الضروري أن يكون لدى المعلم معرفة في تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم TICE، بحيث يستطيع استغلال الأدوات والمعلومات المتاحة، ويكون قادرا على استغلالها لغايات تربوية. ومن المهارات التي يجب أن يحصل المعلم عليها أثناء التأهيل والتدريب:

1- استعمال معقول للأسطوانات (CD-ROM)

2- البحث والاستشارة لمواقع تعليمية مع تحليل ناقد لهذه المواقع.

3- البحث عن مواقع أجنبية موجودة على الإنترنت تتمتع بالصدق والدقة بالنسبة للمواضيع المختارة.

4- تحليل للنتاجات (النصوص، والتعبيرات) والمتوافرة على الإنترنت.

5- القدرة على المبادرة في إنشاء صفحات الكترونية.

6- استعمال مراسلات عن طريق البريد الالكتروني.

7- استعمال تقنية اللقاءات المرئية(الفيديو كونفرنس).

وقد أشار كذلك إلى أهمية استخدام التكنولوجيا في التعليم TICE في التأهيل والتعليم، والتي تتمثل فيما يلي:

1- الحصول على المعلومة: إن استعمال الانترنت للحصول على معلومة(أنشطة مقترحة، واستعمال الإنترنت كقاعدة لمعلومات في اللغة والثقافة من أجل التأهيل).

2 - تأهيل المعلم ذاته (عملية تأهيل ذاتية من أجل التعلم الشخصي والمستقل، ومثال على ذلك نشاط في تكنولوجيا المعلومات والاتصال، بهدف التأهيل اللغوي والثقافي).

3- وضع نماذج تعليمية بهدف التعلم (أنشطة لمشاريع ثقافية وكذلك أنشطة مشتركة بين المواد الدراسية: كالفن، والتاريخ، والجغرافية. وكذلك إيجاد موقع تفاعلي على الإنترنت للمعلمين والطلاب).

4- التواصل والتبادل: عن طريق العمل ضمن شبكة ,وكذلك المشاركة مع معلمين وصفوف آخرين.

5- الإنتاج (التعبير) والتشارك: التعبير عن طريق النصوص، والقصص، والحوارات، والأسئلة والأجوبة، والتبادل والتوزيع مع أطفال آخرين

ثانياً: الدراسات السابقة

الدراسات باللغة العربية

بالرغم من قلة الدراسات التي تناولت موضوع الدراسة، إلا أنني أذكر هنا بعضاً من تلك

الدراسات:

- دراسة سمعان 2004 (فاعلية برنامج مقترح في الأنشطة التعليمية المصاحبة في رفع مستوى تحصيل طلبة الصف الثاني الإعدادي في مادة اللغة الفرنسية)

إن هدف هذه الدراسة هو معرفة فاعلية الأنشطة التعليمية لتحسين تعلم اللغة الفرنسية من قبل طلاب الصف الثامن الأساسي، إن مشكلة هذه الدراسة حددت في ضوء المعطيات الآتية:

- إن اللغة الفرنسية باعتبارها لغة أجنبية هي لغة يرى الطلاب والأهالي أنها لغة صعبة، وهذا أدى إلى خلق سلوك سلبي لتعلم هذه اللغة.
- معظم معلمي اللغة الفرنسية يلجؤون إلى استخدام منهج الترجمة/القواعد، والذي يؤدي إلى إنقاص دافعية الطلاب. إن هؤلاء المعلمين لا يؤمنون بأهمية الأنشطة المسلية في تعليمهم.
- المشاكل والمعوقات في النظام التربوي: (عدم كفاية وقت حصص اللغة الفرنسية، والمحتوى، وعدد الطلاب المرتفع في الصف).

هذه المعوقات أدت إلى طرح التساؤل وهو ما مدى فاعلية الأنشطة في تعليم اللغة الفرنسية ك لغة أجنبية. ثم بعد ذلك وتبعا لهذه الأسئلة:

1- إيجاد برنامج للأنشطة التعليمية الفاعلة المساعدة في حصص اللغة الفرنسية، مع أخذ الأهداف الرسمية لتعليم اللغة الفرنسية بعين الاعتبار.

2- تقييم فاعلية هذه الأنشطة لتحسين تعلم الطلاب.

3- دراسة تغيير سلوك الطلاب باتجاه اللغة الفرنسية ، والتحقق من حدوث هذا التغيير مع تطبيق البرنامج الجديد.

4- رفع المقترحات الهامة بهدف تحسين تعليم الفرنسية وتعلمها من قبل الطلاب.

إن أهمية هذه الدراسة تتمثل في أنها تعرض برنامج من الأنشطة التعليمية المقترحة المطبقة خلال حصص اللغة الفرنسية في المرحلة الثانوية في النظام التعليمي. لها أهمية في تعليم اللغة الفرنسية (من حيث: المناهج والنظام والبرنامج) في سوريا، مقارنة مع تعليم اللغة الفرنسية في العالم.

في النهاية فإن هذه الدراسة يمكن أن تكون مرجعاً لإيجاد أنشطة تربوية إضافية بالنسبة للمواد الأخرى.

إن النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة، أكدت أن الطلاب تغير سلوكهم نحو حصص اللغة الفرنسية، وأن هذا السلوك هو ذو اتجاه ايجابي.

• دراسة فرحات 2005(واقع الإرشاد التعليمي المختص بتعليم اللغة الفرنسية في الحلقة الثانية الأولى والثانية من التعليم الأساسي بمدارس محافظة الجنوب (لبنان)

يتطرق هذا البحث إلى مفهوم الإرشاد التعليمي المختص بتعليم اللغة الفرنسية، ثم لمحة عن خدمات الإرشاد والتوجيه عامة وتطورها، ثم التطور التاريخي لمفهوم الإرشاد، وأمثلة مختصرة لخدمات الإرشاد التعليمي في أنظمة تعليمية مختلفة. ثم بعد ذلك الحديث عن كيفية سير العملية الإرشادية، منها الإرشاد التعليمي وأساليبه والحاجة إلى الإرشاد التعليمي. ثم الحديث عن العملية الإرشادية والتعريف بمهام الإرشاد التعليمي وأساليبه. وبعد ذلك واقع الإرشاد التعليمي والبنى التنظيمية الخاصة به في محافظة الجنوب، لوصف القياس في العمل الميداني. وقد توصلت الباحثة إلى ما يلي:

- عدم وجود بنية إدارية منظمة للإرشاد التعليمي المختص بتعليم اللغة الفرنسية مما ينعكس سلبا على مستوى المعلم وتحصيل التلاميذ.

- تباين خدمات إرشاد معلمي اللغة الفرنسية وفقا لمجالات الإرشاد التعليمي المختص بتعليم اللغة الفرنسية (من حيث التخطيط، والوسائل، والطرائق، والإدارة الصفية، والمتابعة والتقييم)

- خدمات الإرشاد التعليمي غير كافية لتلبية احتياجات المعلمين في القطاع الرسمي.

- خدمات الإرشاد التعليمي متوفرة في عدد قليل من المدارس، وغير متوفرة في الأخرى.

- هناك صعوبات في تقديم خدمات الإرشاد.

• دراسة سالم ومصطفى(2005): بعنوان (فاعلية برنامج تعليمي مقترح في تنمية مهارات التقييم التربوي لدى طلاب شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية في ضوء المعايير القومية لجودة المعلم في مصر).

قام الباحثان بإجراء دراسة استطلاعية على عينة من طلاب الفرقة الرابعة بشعبة اللغة الفرنسية في كليتي التربية بالزقازيق وأسيوط في العام الجامعي 2004/2005م، وتم صياغة عبارات الاستبانة في ضوء المعايير القومية لجودة المعلم في مصر والخاصة بمجال التقييم، وجاءت النتائج لتؤكد عدم توافر الحد الأدنى لمعايير الجودة في إعداد الطالب بشعبة اللغة الفرنسية، ويتضح ذلك من النتائج التالية:

1. لا يستخدم المعلم أساليب التقييم الحقيقي مثل ملفات الإنجاز، واختبارات الأداء، وخرائط المفاهيم.

2. لا يستخدم نتائج التقييم في تحسين نقاط ضعفه.

تم استخدام التصميم التجريبي على عينة من طلاب وطالبات الفرقة الرابعة شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية جامعة أسيوط، وتقسيمها إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، وتم تطبيق البرنامج المقترح على المجموعة التجريبية، ودرست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، وتم تطبيق أدوات البحث قبلياً وبعدياً على المجموعتين (الاختبار الموضوعي، بطاقة تقويم المهارات) لقياس فاعلية البرنامج المقترح.

• دراسة ناصر (2006): التكيف المدرسي عند المتفوقين والمتأخرين تحصيلاً في مادة اللغة الفرنسية، وعلاقته بالتحصيل الدراسي في هذه المادة.

يتناول هذا البحث مشكلة المتفوقين دراسياً، وكذلك المتأخرين، والذين ربما يعانون من مشكلة في التكيف المدرسي بشكل عام وصعوبة في التكيف فيما يخص اللغة الفرنسية بشكل خاص (من حيث: المدرسين، والمنهاج، والزملاء، والمدرسة، والامتحان، والإدارة، والذات) والتي قد تؤثر سلباً على تحصيلهم الدراسي.

وتتلخص أهمية البحث في أنه يدرس النقاط التالية:

1. التكيف المدرسي عند المتأخرين والمتفوقين تحصيلاً (التحصيل العام).
2. التكيف المدرسي عند المتأخرين والمتفوقين تحصيلاً في مادة اللغة الفرنسية (التحصيل الخاص).
3. الفروق بين متوسطات درجات التكيف المدرسي في التحصيل العام (مجموع درجات عينة البحث في جميع المواد وبضمنه مادة اللغة الفرنسية)، ومتوسطات درجات التكيف المدرسي في التحصيل الخاص (محصلة درجات عينة البحث في مادة اللغة الفرنسية فقط).
4. العلاقة بين درجات عينة البحث على مقياس التكيف المدرسي الخاص، وبين درجات تحصيلهم الدراسي في مادة اللغة الفرنسية.

الدراسات باللغة الأجنبية

• دراسة المقطري (1999): صعوبات اللفظ الفرنسي عند الطلاب اليمنيين

يتناول البحث اقتراح وسيلة مفيدة ودائمة لصعوبات اللفظ الفرنسي عند الطلاب اليمنيين، يفترض معرفة من أين تأتي الأخطاء الصوتية هل هذه التداخلات نتيجة للغة الطلاب الأم؟ ماذا ستكون إجراءات تصحيح الصوتيات التي تحل مكانها؟

تعطي هذه الدراسة نظرة شاملة عن هذا الموضوع لأنها تعرض أسباب صعوبات اللفظ عند هؤلاء الطلاب وتقتراح حلاً.

وبالتالي النتيجة الظاهرة للدراسة التي تناولت أخطاء الطلاب اليمنيين، وتحليل لأخطاء الصوتيات التي تواجه هؤلاء الطلاب في تعلمهم الفرنسية.

هذا التحليل على دراسة تعارضية للنظامين الصوتيين الفرنسي والتحدث اليمني، وهكذا تؤكد هذه الدراسة أن جزءاً كبيراً من التداخلات ناتجة عن لغة الطلاب الأم.

• دراسة النجار (1999): تعلم الثقافة الفرنسية، وذلك من خلال تحقيق لغوي اجتماعي مع

طلاب القسم الفرنسي في جامعة صنعاء

يتحدث البحث عن أهمية تدريس اللغة الفرنسية في اليمن، ودور العلاقة الفرنسية اليمنية في تدعيم هذه اللغة وإعطائها طابعاً رسمياً، وأهمية الربط بين اللغة والثقافة في تدريس اللغة الفرنسية في اليمن. وتعريف النظريات من خلال المفاهيم الآتية: مفهوم لغة، وحضارة، وثقافة، وأفكار شائعة أو مفاهيم سائدة في مضمار تعليم اللغة الفرنسية للأجانب بشكل عام، وتعليم اللغة الفرنسية في اليمن بشكل خاص ثم الاهتمام بتحليل الأسئلة والأخطاء.

- دراسة المقطري (2000): والتي جاءت بعنوان " مشاكل القراءة والفهم عند الطلاب اليمنيين

يركز البحث على قضية مشاكل القراءة والفهم للنصوص الفرنسية، وما هي الوسائل الجيدة والناجحة من أجل مساعدة الطلاب في فهم النصوص الفرنسية الكتابية، انطلاقاً من المعلومات العامة المكتسبة سابقاً عند طلاب المستوى الثاني في قسم اللغة الفرنسية، بكلية الآداب -جامعة صنعاء، في لغتهم العربية، على الرغم أن اللغتين الفرنسية والعربية ليستا من نفس العائلة اللغوية. وقد كانت النتيجة أن صعوبة فهم النصوص الفرنسية لا تعود إلى ضعف الطلاب في اللغة الفرنسية، لكنه يرجع أيضاً إلى أن معلوماتهم العامة وخاصة اللغوية تكون عند بعض الطلبة غير كافية، مما يؤثر على مستواهم اللغوي بحيث لا يكونون قادرين على فهم وتحليل تلك النصوص وتركيبها، وعدم معرفتهم لتلك النصوص في لغتهم الأم (العربية).

- دراسة الصبري (2002):تحليل أخطاء الطلاب اليمنيين في اللغة الفرنسية في إطار المواجهة والتفاعل:

يتناول البحث تطور فكرة الاتصال باتجاه التفاعل. وتطوير فكرة التفاعل وجهاً لوجه ضمن إطار غير رسمي، هذه الحالة موضحة من قبل طلاب يمنيين، واختيار هذا الوسط يسمح باكتشاف المخاوف والخصوصيات التي من الممكن أن تكون موجودة، ودراسة الأنواع المختلفة للتفاعل التي يجهلها عادة الطلاب الأجانب (بالرغم من معرفتهم للأشكال اللغوية لهذه اللغة: القواعد، وعادات الاتصال في المجتمع الذي يتكلم هذه اللغة).

تم التركيز على هذه الظاهرة التي تمثل مشكلات رئيسة للطلاب اليمنيين، وعلى القواعد التي يمكن تطبيقها في صف اللغة الأجنبية على مستوى التفاعل، الذي يسمح للطلاب بتأهيل أفضل وقدرة على التفاعل في كل حالات الحياة اليومية. ثم تم تحليل أخطاء الطلاب الذين قاموا بالتفاعل اللغوي. وكان هناك تنوع في الأخطاء التي تم الحصول عليها.

وأهمية البحث انه تناول تحليل الأخطاء الأكثر شيوعا التي يقوم عليها هذا التفاعل، وكانت النتيجة أن أصل المشاكل مختلف: التداخلات بين اللغتين على كل المستويات (القواعد، والصوتيات، المفردات، والتواصل،.....) من الممكن أن تشكل مصدر للخطأ، وذلك في حالة أن الطلاب ينقلون إلى اللغة الأجنبية قواعد رسمية تنبثق عن لغتهم الأم بدون أن يحترموا الاختلاف القواعدي بين اللغتين. هناك مشكلة أخرى أساسها نفسي أو من النظام التعليمي. إن بعض المعلمين يعرضون على طلابهم في بداية تعليمهم كمية من المعلومات والقواعد دون أن يأخذوا بعين الاعتبار الصعوبات التي يمكن أن يواجهها الطلاب. إن معظم النظام القواعدي يتعلم بطريقة نظام آخر، وقواعد أخرى (مختلفة عن اللغة الأم) ومن الضروري أن يتم تقديمها بصورة تدريجية ؛ حتى يتمكن الطالب من إدارة هذا الكم من المعلومات.

إن تناول الأخطاء يساعد في التفكير في وضع رؤيا تكون مفيدة ؛ لتساعد الطلاب بتحويل الصورة السيئة للأخطاء لفكرة ايجابية، فالأخطاء تشكل دليلاً يساعد على اكتشاف نقاط الضعف للطلاب، وبالتالي تحسين مستواهم.

• دراسة الأكحلي (2004):التخاطب بالإشارة ودورها في تعليم اللغة الفرنسية

تتناول هذه الدراسة دراسة الحركات والإشارات على قاعدة المعطيات المتعلمة من خلال حالات حقيقية والتي توضح كيف أن الحركات والإشارات من المتكلم يعبر عنها بطريقة طبيعية، وكيف أن المستمع يستقبلها في حالات مختلفة.

إن معطيات التحليل تتكون من مقاطع فيديو تعبر عن حالات حقيقية لحياة يومية لطلاب ناطقين باللغة كلغتهم الأم، وطلاب أجنبية في حالات مشابهة للحقيقة. إن الإشارات عند الفرنسيين، الآسيويين أو العرب مثلا تقدم بصور مختلفة وتفسر حسب الثقافة لكل شخص إن مشكلات التحليل مرتبطة الواحدة بالأخرى حسب أربع مسائل رئيسية:

1- كيف أن هذه الإشارات للمتكلم معبر عنها في خطابه التلقائي.

2- كيف أن بعض التغييرات أو الدلائل تؤثر على استقبال هذه الإشارات سلباً أو إيجاباً.

3- هل هذه الإشارات معبر عنها بطريقة موحدة على طول الجملة المنطوق بها ؟ وهل هي معبر عنها في كل جزء (البداية، أو الوسط، أو النهاية) من الجملة؟ أم أن هذه الإشارات معبر عنها بطريقة مختلفة حسب الأجزاء المختلفة من الجملة ؟ وهل هي محسوس بها في أجزاء من الجملة أكثر من غيرها ؟.

4- ضمن أي معايير يكون الإحساس بهذه الإشارات الأولية موحداً ومتعارفاً عليه بين المستقبلين الذين يأتون من ثقافات مختلفة ؟

إن أهمية هذه الدراسة هو معرفة أهمية دور الإشارات من ناحية ، ومن ناحية أخرى كيفية الاستفادة من هذه الإشارات لتحسين وتطوير تعليم وتعلم اللغات الأجنبية بصورة عامة والفرنسية بصورة خاصة.

• دراسة تحسين 2006 (تعليم وتعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في وسط خاص: دراسة تحليلية وتقييمية لدورات التأهيل الخاصة بطلاب المبعوثين في برنامج المساعدين اللغويين (P.A.B) في جامعة تشرين).

إن هذا البحث يركز على مسألة التأهيل اللغوي لبرنامج المساعدين أصحاب المنح في جامعة تشرين _ اللاذقية في سوريا. وبمعايير عديدة فإنها تشكل إعاقات على سير التعليم منها:

-اختلاف المساعدين الذين يأتون من كليات مختلفة، وبالتالي اختلاف الأهداف والاحتياجات للغة الأجنبية.

-حقيقة أن التأهيل يحدث في وسط خاص.

كذلك تناول هذا البحث المعوقات والمعارف القادرة على الإجابة على المشاكل المواجهة من قبل الطلاب منذ بدئهم مسيرتهم المهنية الجامعية في فرنسا. عن طريق طرح الأسئلة التالية:

- هل الأهداف المواجهة قد حققت في نهاية التأهيل اللغوي، أم أنه يجب أن يكون هناك تأهيل إضافي (FOS) تأهيل لغة فرنسية لأهداف خاصة مثل السياحة، الاقتصاد، السياسة) من أجل الوصول إلى الاحتياجات المتنوعة للمساعدين في اللغة الأجنبية ؟.

- هل المناهج المستخدمة تلائم هذا النوع من المتعلمين؟.

- هل يجب أن يكون هناك مناهج خاصة للطلاب العرب؟.

- ما هو الوسط المناسب لمثل هذا النوع من التعليم؟.

تأتي أهمية البحث في انه يحاول الإجابة عن هذه الأسئلة، وكذلك محاولة اقتراح حلول للمشاكل بالاعتماد على تحليل الاستبانات التي تبين المشاكل المواجهة من قبل الطلاب من وجهة نظر معلمين يمارسون التأهيل، ومن خلال الحديث عن برنامج التأهيل P.A.B. في جامعة تشرين، ووضع المعلمين الذين يمارسون التأهيل والطلاب خلال خبرتهم، وكذلك المناهج المستعملة في التأهيل، ثم تقييم هذه الخبرة لهذا التأهيل التربوي، ومحاولة إيجاد اقتراحات تربوية تعليمية بهدف وضع حلول للمشاكل المواجهة خلال وبعد التأهيل والتي تشكل عائقاً لتعلم اللغة وذلك لتجعل عملية التأهيل اللغوي أكثر فائدة للطلاب.

• دراسة الأفرع (2008): التداخلات النحوية والصرفية في تعلم اللغة الفرنسية لدى الطلاب اليمنيين - طلاب جامعة ذمار أنموذجاً

ومن خلال عمل الباحث كمدرس للغة الفرنسية في قسم اللغة الفرنسية بجامعة ذمار، فقد رصد كثيراً من الأخطاء، خاصة الأخطاء الكتابية، على الرغم من التصحيح المستمر لهذه الأخطاء، والتي أرجعها بشكل مبدئي إلى خلط الطلاب بين ما يعرفونه في لغتهم الأم (لهجة فصحي) وما يكتسبونه من اللغة المتعلمة.

أن أهمية هذه الدراسة التي تتناول الأخطاء النحوية والصرفية التي يرتكبها الطلاب عند الكتابة بالفرنسية، هي محاولة الباحث إيجاد بعض التفسيرات والإجابات للمسائل الآتية:

1. معرفة ما هي الأخطاء النحوية والصرفية التي يرتكبها طلابنا بشكل مستمر عند الكتابة بالفرنسية.

2. ما هي أسباب هذه الأخطاء؟

3. ظاهرة التداخل النحوي والصرفي في تعلم الفرنسية لدى الطلاب اليمنيين- طلاب جامعة أذمار نموذجاً-، وإيضاً هذه الدراسة تعد الأولى التي تتناول هذا الموضوع في إطار تعليم اللغة الفرنسية في اليمن.

• دراسة جابارا (2008): القصة الشعبية ودورها في تعليم اللغة الفرنسية في اليمن.

إن هدف هذه الدراسة يكمن في تحليل النتاجات الكتابية للطلاب و كيف يبني الطلاب الذين تعلموا اللغة الفرنسية بواسطة القصص نصوصهم.

تناول البحث لمحة تاريخية وثقافية عن اليمن و المجتمع اليمني والأدب الشعبي قبي اليمن، ثم القصة التي هي موضوع الدراسة.

تأتي أهمية البحث في انه يتناول العلاقة بين القصة والتعليم من جهة، والقصة والأدب من جهة أخرى، فقد حاول الباحث معرفة الفائدة التي يمكن أن تحملها القصة الشعبية لتعليم اللغة الأجنبية مثل الفرنسية، وذلك من خلال عرض النظريات التي تدعم النتائج. كذلك إلى أي درجة يمكن تحسين اللغات الأجنبية في اليمن باستخدام القصص. وينتهي البحث في عدة توصيات تحمي الثقافة اليمنية من جهة، وتساهم في تحسين التعليم بصورة عامة، وتحسين تعليم اللغات الأجنبية بصورة خاصة.

• دراسة العامري (2009): الوسائل التي يجب إتباعها لتطوير كفاءة التخاطب اللغوي عند طلاب اللغة الفرنسية في كلية اللغات

يتناول هذا البحث الصعوبات التي يواجهها طلاب اللغة الفرنسية في التعبير الشفهي، وكيفية التخلص منها بإيجاد وسائل وطرق من شأنها أن ترفع من كفاءة الطلاب في هذا المجال.

ويتناول قضية بالغة الأهمية ألا وهي: تطوير لغة التخاطب لدي طلاب اللغة الفرنسية، الذي يعتبر الهدف الرئيسي من تعلم هذه اللغة.

النتائج التي تم التوصل إليها والتوصيات التي يوردها البحث:

- يجب إعادة صياغة برنامج التدريس في كلية اللغات، بحيث يتناول مسائل التأهيل بشكل جاد.

- مواكبة وإتباع الطرق الحديثة في تدريس اللغات الأجنبية.

- دراسة عتمة (2009): صعوبات التعلم لدى طلاب قسم اللغة الفرنسية في جامعة النجاح الوطنية في مدينة نابلس:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى الصعوبات التي تواجه طلاب قسم اللغة الفرنسية في جامعة النجاح في تعلم اللغة الفرنسية.

وقد خرجت الدراسة بعدة نتائج أهمها:

- أن الطلاب يواجهون صعوبات كثيرة في تعلم اللغة الفرنسية، مما يؤدي إلى عدم امتلاكهم المستوى الكافي والمناسب (مستوى بكالوريوس مناسب قادراً على تعليم لغة فرنسية).
 - صعوبات التعلم التي يواجهها الطلاب إما أن تكون صعوبات مرتبطة باللغة، والمدرسين في القسم، وإما أن تكون صعوبات نفسية أو صعوبات ثقافية.
 - أما الصعوبات اللغوية، فهي تتدرج ضمن صعوبات تعلم القواعد والمفردات، والاستيعاب الكتابي، وممارسة البحث، وتنجم عن قلة استعمال اللغة، والصعوبة في استخدام المفردات داخل النص المناسب، ووجود كلمات متعددة المعاني.
 - إن معظم هذه الصعوبات هي صعوبات لغوية، وهناك أيضاً صعوبة في الثقافة التقليدية لتعلم لغة أجنبية عن طريق استعمال اللغة الأم (اللجوء إلى الترجمة).
- هناك صعوبات متعلقة بالمدرسين، حيث تحدثت الدراسة عن تأهيل المعلمين (فمعظم المعلمين ليست لديهم الخبرة الكافية؛ وذلك لعدم توفر العدد الكافي من المعلمين، فتجد الجامعة نفسها مضطرة إلى قبول جميع المدرسين حتى من لا تتوافر لديهم الخبرة الكافية).
- صعوبات نفسية متعلقة بطريقة التفكير، والتصرف، وعلاقة الطالب مع المعلم.

• صعوبات ثقافية: ناتجة عن التفاوت الموجود بين الثقافة الفرنسية و الثقافة الفلسطينية.

• دراسة الشامي 2009: (نموذج تربوي في خدمة التفاعلية والاستقلالية)

إن التعلم هو التفاعل من أجل بناء عقلاي داخلي وكذلك من أجل إيجاد علاقات مختلفة مع وسطه.

الهدف من هذا البحث عرض طريقة التفاعل من قبل معلمي اللغة الفرنسية ونظرة إلى مدى استعمال المعلوماتية في التعليم (TICE) من قبل طلابهم أولاً، والنتائج على حلبة النقاش التعليمية للغات الآخرين تعرف نقاط للمجادلة في الممارسات التربوية.

إن أهمية هذه الدراسة تكمن في توضيح أن استعمال المعلوماتية في التعليم يسمح بقياس مدى حرية المعلم، ومعرفة أيضاً أي نموذج تربوي يمكن تبنيه إذا كان الهدف النهائي هو تطوير الاستقلالية العقلية والاجتماعية للطلاب الذين يعطون الأولوية للتفاعل والدور الاجتماعي للمجموعة. إن الالتزام من شبكة الجامعات للتأهيل المفتوح RUFO مشروع Tempus الأوروبي يتصف بأنه يستند إلى قاعدة التعلم بالعمل (learning by doing) والذي يرتبط بعدة روابط اجتماعية بنائية، عصبية بيولوجية، واتصالية تفاعلية.

• الخطيب (2009): الصعوبات التي يواجهها طالب الجامعة الليبي في تعلمه اللغة الفرنسية.

يتناول هذا البحث الصعوبات والمشاكل التي يواجهها الطالب الليبي في تعلمه اللغة الفرنسية في الجامعة، وخاصة أن الطالب عند تخرجه لا يكون قادراً على تعليم اللغة الفرنسية ولا على متابعة تعليمه الجامعي. وتكمن أهمية هذه الدراسة في أنها تحاول التطرق إلى المشكلات التي تواجه تعليم اللغة الفرنسية حيث يؤكد الباحث أنه لتحسين مستوى اللغة الفرنسية في الجامعة لا بد من توافر كادر تعليمي تربوي مؤهل قادر على إتقان المهمة الموكلة إليه، وبرنامج يلبّي احتياجات الطلاب، وكذلك مناهج تحقق أهداف البرنامج التعليمي.

ويشير الباحث انه إذا توافرت المعطيات السابقة فان الوصول إلى المستوى المطلوب يتطلب أن يبدأ الطالب دراسة اللغة الفرنسية من سن السادسة أو في أصعب الظروف في سن الثانية عشرة وليس في مرحلة الجامعة، وذلك من أجل الوصول بالطلاب إلى المستوى المطلوب الذي يمكنهم من تدريس اللغة مستقبلاً أو متابعة تعليمهم الجامعي، ويجنبهم كثير من الصعوبات.

• دراسة BERNARD (2010): ممارسة المسرح وعدم الأمان اللغوي: مثال على تعليم

اللغة الفرنسية في الأردن

ضمن هذه الدراسة والتي تهتم بتعليم اللغات والتي عنوانها (العناصر من أجل تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في الأردن) قام الباحث بالتفكير بأهمية ممارسة المسرح في مادة اللغة الفرنسية في الجامعات الأردنية.

تأتي أهمية هذه الدراسة في أنها تنطرق إلى المدخل المسرحي في تعليم اللغة الفرنسية وفوائده في إدارة القلق والمخاوف اللغوية للطلاب.

إن هذه الدراسة تؤكد أن الأنشطة المسرحية تعطي جانباً اجتماعياً لغوياً في سياق معين، فهي مثلاً تساعد في المرحلة الجامعية في ممارسة اللغة الفرنسية بشكل إبداعي، لذلك فإنه يجب أن تكون هذه الأنشطة مزودة بمسرحيات كلاسيكية ومعاصرة، وأن يتم توجيه الطلاب من سير فني كامل إلى نشاط كتابة نصوص مسرحية و تمثيلها على المسرح.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة

مجتمع الدراسة

عينة الدراسة

أداة الدراسة

تصحيح أداة الدراسة

صدق أداة الدراسة

خطوات تطبيق وإجراء الدراسة

المعالجات الإحصائية

متغيرات الدراسة

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يشمل هذا الفصل عرضاً للمنهجية التي اتبعتها هذه الدراسة، والتي تتضمن مجتمع الدراسة وعيبتها، ووصفاً لأدواتها وإجراءاتها التي تمّ وفقها تطبيق هذه الدراسة، والمعالجات الإحصائية المستخدمة والألزلة لتحليل البيانات، والوصول إلى الاستنتاجات، وفيما يلي وصف للعناصر السابقة:

منهجية الدراسة

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وهو منهج قائم على مجموعة من الإجراءات البحثية التي تعتمد على جمع الحقائق والبيانات، وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلاً كافياً ودقيقاً لاستخلاص دلالتها، والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة محل الدراسة، وذلك لأنّ هذا المنهج هو الأنسب لإجراء مثل هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة

تشكّل مجتمع هذه الدراسة من جميع معلمي اللغة الفرنسية ومعلماتها، الناطقين باللغة العربية في المدارس الحكومية والخاصة في الضفة الغربية، علماً أن اللغة الفرنسية تدرّس فقط في بعض مدارس محافظات القدس الشريف ونابلس ورام الله وطولكرم وبيت لحم، وحسب سجلات وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي (2010-2011) فإن عدد المدارس الحكومية التي تدرّس اللغة الفرنسية في محافظات الضفة الفلسطينية بلغ (24) مدرسة، وبلغ عدد المعلمين في هذه المدارس (34) معلماً ومعلمة؛ منهم (31) في المحافظات المذكورة بالإضافة إلى (3) مدارس في محافظة القدس الشريف، أما عدد المدارس الخاصة التي تدرّس اللغة الفرنسية في المحافظات المذكورة فقد بلغ (17) مدرسة، وبلغ عدد المعلمين فيها (36) معلماً ومعلمة، لذا بلغ عدد المدارس الإجمالية الحكومية والخاصة (41) مدرسة، وكان عدد المعلمين في جميع هذه المدارس (70) معلماً ومعلمة، ومن الجدير ذكره أن عدد المعلمين بلغ في جميع هذه المدارس

(11) معلماً، أما عدد المعلمات فقد بلغ (59) معلمة، والجدول رقم (1) يوضح توزيعات المدارس بحسب الجنس وعدد المعلمين والجهة المشرفة على هذه المدارس.

جدول (1): توزيع مجتمع الدراسة بحسب متغيرات الجنس والجهة المشرفة على هذه المدارس والمعلمين فيها

المتغيرات المستقلة	مستويات المتغيرات المستقلة	العدد	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	10	14.3
	أنثى	60	85.7
	المجموع	70	100
الجهة المشرفة	حكومية	24	58.5
	خاصة	17	41.5
	المجموع	41	100
المعلمين والمعلمات	في المدارس الحكومية	34	48.5
	في المدارس الخاصة	36	51.5
	المجموع	70	100

عيّنة الدراسة

قامت الباحثة باختيار جميع عناصر مجتمع الدراسة، إذ بلغ حجم عيّنة الدراسة (70) معلماً ومعلمة، إلا أن عدد الاستبانات التي تم استردادها فقد بلغ (64) استبانة، وهذا يشكل ما نسبته (91%) تقريباً من مجتمع الدراسة، وهذا تمثيل ممتاز لمجتمع الدراسة، والجدول (2)، (3)، (4)، (5)، (6)، (7) تبيّن وصف عيّنة الدراسة تبعاً لمتغيراتها المستقلة:

جدول (2): توزيع عيّنة الدراسة بحسب متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية %
ذكر	7	10.9
أنثى	57	89.1
المجموع	64	100

جدول (3): توزيع عينة الدراسة بحسب متغير الجهة المشرفة

الجهة المشرفة	التكرار	النسبة المئوية %
حكومية	32	50
خاصة	32	50
المجموع	64	100

جدول (4): توزيع عينة الدراسة بحسب متغير المؤهل العلمي

المستوى التعليمي	التكرار	النسبة المئوية %
بكالوريوس و اقل	59	92
دراسات عليا	5	8
المجموع	64	100

جدول (5): توزيع عينة الدراسة بحسب متغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية %
أقل من 5 سنوات	25	39
من 5-15 سنة	26	40.6
أكثر من 15 سنة	13	20.4
المجموع	64	100

جدول (6): توزيع عينة الدراسة بحسب متغير مكان التدريس

مكان التدريس	التكرار	النسبة المئوية %
القدس	3	4.7
رام الله	18	28.1
بيت لحم	17	26.6
الخليل	7	10.9
نابلس	17	26.6
طولكرم	2	3.1
المجموع	64	100

جدول (7): توزيع عينة الدراسة بحسب متغير الدورات التدريبية الخارجية (في فرنسا)

النسبة المئوية %	التكرار	الدورات التدريبية
25	16	بدون دورات تدريبية
32.8	21	دورة واحدة
14.1	9	دورتين
28.1	18	ثلاث دورات فأكثر
100	64	المجموع

أداة الدراسة

قامت الباحثة ببناء أداة الدراسة بعد الإطلاع على الأدب التربوي المتعلق بموضوع صعوبات تعلم اللغات الأجنبية، وخاصة اللغة الفرنسية، والدراسات السابقة الخاصة بموضوع الدراسة، وتكوّنت أداة الدراسة بصورة أولية من (41) فقرة (انظر ملحق رقم (1)) جميعها ذات صياغة موجبة، وتوزعت هذه الفقرات على (3) مجالات هي: مجال صعوبات تعود للمعلم، وفيه (14) فقرة، ومجال صعوبات تعود للطالب وفيه (16) فقرة، ومجال صعوبات تعود للمنهاج وفيه (11) فقرة، وجاءت هذه الفقرات للتعرف على طبيعة صعوبات تعلم اللغة الفرنسية لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين.

تصحيح أداة الدراسة

تمّ تصحيح أداة الدراسة وفقاً لخمسة مستويات للإجابة، وذلك وفقاً للجدول التالي:

جدول (8): مفتاح تصحيح الفقرات

منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً	مستوى الإجابة
1	2	3	4	5	الدرجة

صدق أداة الدراسة

اعتمدت الباحثة للتأكد من صلاحية الأداة ثلاثة أنواع من الصدق هي:

أ. **صدق المحكمين:** استخدمت الباحثة صديق المحكمين، وهو ما يُعرف بالصدق المنطقي، وذلك بعرض المقياس على (16) محكماً من ذوي الاختصاص في جامعات النجاح الوطنية،

وجامعة بيرزيت، وجامعة بيت لحم، وذلك بهدف التأكيد من مناسبة المقياس لما أُعدَّ من أجله، وسلامة صياغة الفقرات، وكانت الصورة الأولية للمقياس مكونة من (45) فقرة، وقد بلغت نسبة الاتفاق بين المحكِّمين على عبارات المقياس (92%)، لذا تم حذف (4) فقرات لعدم صلاحيتها بحسب آراء المحكِّمين، واستقرَّ المقياس على (41) فقرة (انظر ملحق رقم (3))، وهذا يُشير إلى أن المقياس يتمتَّع بصدق منطقي مقبول.

ب. **صدق البناء:** ويعبَّر عنه بقدرة كل فقرة في الأداة على الإسهام في الدِّرجة الكلية من ناحية، ومن ناحية أخرى قدرة كل فقرة في المجال على الإسهام في الدِّرجة الفرعية لهذا المجال، وكذلك إسهام كل مجال من مجالات الأداة في الدِّرجة الكلية للمقياس، ويعبَّر عن ذلك إحصائياً بمعامل ارتباط الفقرة بالدِّرجة الكلية للأداة من جهة، ومن جهة أخرى معامل ارتباط الفقرة بالدِّرجة الفرعية للمجال الذي تنتمي إليه، ومعامل ارتباط المجال بالدِّرجة الكلية للأداة (السيد، 1986).

وأشار أحمد (1981) إلى ضرورة النظر إلى مستوى دلالة معامل ارتباط، للفصل بين الفقرات التي ستبقى في الأداة، وتلك التي يجب أن تحذف.

واستقرَّت الأداة بعد ذلك على (37) فقرة، وتمَّ استبعاد (4) فقرات هي (10، 12، 34، 36) (انظر الملحق رقم (4))، الأمر الذي أدَّى إلى بقاء الفقرات ذات صدق البناء المرتفع، وبذلك استقر في المجال الأول (12) فقرة، ولم يحذف أي فقرة من المجال الثاني، أما المجال الثالث فقد استقر على (9) فقرات.

ثانياً: ثبات المقياس

عمدت الباحثة إلى احتساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي (Cronbach's Alpha):

وبلغ معامل "كرونيباخ ألفا" للأداة ككل (0.92)، وهذا معامل ثبات مرتفع جداً، في حين بلغ معامل "كرونيباخ ألفا" عند المجال الأوَّل، وهو مجال صعوبات تعود للمعلم (0.77)، وعند المجال الثاني؛ وهو مجال صعوبات تعود للطلبة (0.89)، وعند المجال الثالث، وهو مجال

صعوبات تعود للمنهاج (0.84)، وهذه معاملات ثبات مقبولة ومناسبة، والجدول التالي يوضح قيم معاملات الثبات للأداة ككل ومجالاتها باستخدام معادلة كرونباخ ألفا.

جدول (9): معاملات الثبات للأداة ككل ومجالاتها باستخدام معادلة كرونباخ ألفا

المجالات	معاملات الثبات
مجال صعوبات تعود للمعلم	0.77
مجال صعوبات تعود للطلبة	0.89
مجال صعوبات تعود للمنهاج	0.84
الأداة ككل	0.92

خطوات تطبيق وإجراء الدراسة

لقد تمَّ إجراء هذه الدراسة بالتسلسل، وفق الخطوات التالية:

- حصر مجتمع الدراسة والرجوع إلى وزارة التربية والتعليم ؛ لمعرفة عدد وتوزيعات المدارس في مجتمع الدراسة، والاستئذان للتطبيق الدراسة.
- تحديد حجم وطريقة اختيار عينة الدراسة.
- تطبيق أداة الدراسة على عينة الدراسة.
- جمع أداة الدراسة وتفريغ البيانات باستخدام برنامج (SPSS).
- استخلاص النتائج ومقارنتها بالأسئلة، ومن ثمَّ تحليلها وتفسيرها.
- التعليق على النتائج ووضع التوصيات بناءً عليها.

المعالجات الإحصائية

للإجابة عن تساؤلات الدراسة واختبار فرضياتها، استخدمت الباحثة برنامج الرزمة

الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وتمَّ استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

- التكرارات والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.
- صدق الاختبار باستخدام معاملات ارتباط "سبيرمان".
- ثبات الاختبار باستخدام معادلة "كرونباخ ألفا" (Cronbach's Alpha).
- اختبار المقارنة بين متوسطين لعينتين مستقلتين (Independent sample t-test).
- اختبار تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA).

متغيرات الدراسة

أ. المتغيرات المستقلة:

- الجنس وله مستويان هما: (ذكر، وأنثى).
 - الجهة المشرفة: وله مستويان هما (حكومي، وخاص).
 - المؤهل العلمي: وله ثلاثة مستويات هي (دكتوراه، وماجستير، وبكالوريوس وأقل).
 - سنوات الخبرة: ولها ثلاثة مستويات هي: (أقل من 5 سنوات، ومن 5 إلى 15 سنة، وأكثر من 15 سنة).
 - مكان التدريس أو المديرية: ولها ستة مستويات هي: (القدس الشريف، ونابلس، ورام الله، وبيت لحم، والخليل، وطولكرم).
 - الدورات التدريبية الخارجية (في فرنسا): ولها أربعة مستويات هي: (بدون دورات تدريبية، ودورة واحدة، ودورتين، وثلاث دورات فأكثر).
- ب. المتغيرات التابعة: وتتمثل في الدرجة الكلية لاستجابات أفراد العينة على الأداة، ودرجاتهم كذلك على مجالات الأداة.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس

ثانياً: النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة الفرعية

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، وفيما يلي نتائج الدراسة تبعاً لتسلسل الأسئلة:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس

نصّ هذا السؤال على: "ما مستوى صعوبات تعلم اللغة الفرنسية في مدارس الضفة الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين؟"

وللإجابة عن هذا السؤال، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعياريّة، والنسب المئويّة لمجالات الأداة والدرجة الكلية، ولتحديد طول خلايا مقياس ليكرت الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى (5-1=4)، ثم تقسيمه على عدد فئات المقياس للحصول على طول الفئة الصحيح أي (4/5=0.80) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة، وهكذا أصبح طول الفئات كما يلي (Likert, 1932; Coklar & Gunduz, 2011):

- من 1 إلى 1.80 تقديرها منخفض جداً.
- من 1.81 وحتى 2.60 تقديرها منخفض.
- من 2.61 وحتى 3.40 يمثل تقديرها متوسط.
- من 3.41 وحتى 4.20 تقديرها مرتفع.
- من 4.21 وحتى 5.00 تقديرها مرتفع جداً.

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتقدير
لمجالات الأداة والدرجة الكلية

التقدير	النسب المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجالات
متوسط	56.4	0.58	2.82	المجال الأول: صعوبات تعود للمعلم
مرتفع	70.8	0.62	3.54	المجال الثاني: صعوبات تعود للطلبة
متوسط	59.4	0.74	2.97	المجال الثالث: صعوبات تعود للمنهاج
متوسط	63.4	0.53	3.17	الدرجة الكلية

يتضح من نتائج الجدول السابق أن تقدير مستوى صعوبات تعلم اللغة الفرنسية في مدارس الضفة الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات قد جاء متوسطاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.17)، ونسبة مئوية قدرها (63.4%)، كما جاء تقدير ترتيب مجالات الأداة تنازلياً على النحو التالي؛ جاء ترتيب المجال الثاني وهو متعلق بقياس الصعوبات التي تعود للطلبة أولاً من حيث تقدير مستوى الصعوبة وبمتوسط حسابي قدره (3.54)، بنسبة (70.8%) وتقديره مرتفع، ثم جاء ثانياً من حيث تقدير مستوى الصعوبة المجال الثالث، وهو مجال الصعوبات التي تعود للمنهاج، وبلغ متوسطه حسابي (2.97)، بنسبة مئوية قدرها (59.4%) وكان تقديره متوسطاً، ثم جاء أخيراً من حيث تقدير مستوى الصعوبة المجال الأول، وهو الصعوبات التي تعود للمعلم، وبلغ متوسطه الحسابي (2.82)، ونسبة مئوية قدرها (56.4%) وهذا تقديره متوسط.

ثانياً: النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة الفرعية

1- النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول، والذي نصّه:

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند $(\alpha = 0.05)$ في مستوى صعوبات تعلم اللغة الفرنسية في مدارس الضفة الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس؟".

وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار المقارنة بين متوسطين لعيّنتين مستقلّتين (independent sample t-test) عند مجالات الأداة والدرجة الكلية، والجدول التالي يوضّح هذه النتائج.

جدول (11): نتائج اختبار المقارنة بين متوسّطين لعينتين مستقلّتين (independent sample t-test) عند مجالات الأداة والدرجة الكلية تبعاً لمتغيّر الجنس

مستوى الدلالة	قيمة "ت"	إناث (ن=57)		ذكور (ن=7)		المجالات
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
0.412	0.826	0.54	2.78	0.83	2.99	المجال الأول
0.252	1.16	0.63	3.50	0.47	3.79	المجال الثاني
0.156	1.43	0.72	2.92	0.88	3.35	المجال الثالث
0.175	1.37	0.52	3.14	0.59	3.42	الدرجة الكلية

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتضح من نتائج الجدول السّابق أنّ الفروقات بين المتوسطات عند المجالات الثلاثة والدرجة الكلية تبعاً لمتغيّر الجنس، لم تكن ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، وهذا يعني أن المعلمين والمعلمات قد اتفقوا على تقدير درجة الصعوبات لتعلّم اللغة الفرنسية.

2- النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني، والذي نصّه:

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha = 0.05$) في مستوى صعوبات تعلّم اللغة الفرنسية في مدارس الضفة الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيّر الجهة المشرفة؟".

وللإجابة على هذا السؤال تمّ استخدام اختبار المقارنة بين متوسّطين لعينتين مستقلّتين (independent sample t-test) عند مجالات الأداة والدرجة الكلية، والجدول التالي يوضّح هذه النتائج.

جدول (12): نتائج اختبار المقارنة بين متوسّطين لعينتين مستقلّتين (independent sample t-test) عند مجالات الأداة والدرجة الكلية تبعاً لمتغيّر الجهة المشرفة

مستوى الدلالة	قيمة "ت"	خاص (ن=32)		حكومي (ن = 32)		المجالات
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
0.721	0.358-	0.60	2.84	0.56	2.79	المجال الأول
0.662	0.349-	0.57	3.57	0.67	3.51	المجال الثاني
0.505	0.671	0.80	2.91	0.68	3.03	المجال الثالث
0.905	0.120-	0.53	3.18	0.54	3.16	الدرجة الكلية

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتضح من نتائج الجدول السّابق أنّ الفروقات بين المتوسطات عند المجالات الثلاثة والدرجة الكلية تبعاً لمتغير الجهة المشرفة، لم تكن ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، وهذا يعني أن معلمي المدارس الحكومية ومعلمي المدارس الخاصة قد اتفقوا على تقدير درجة الصعوبات لتعلّم اللغة الفرنسية.

3- النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثالث، والذي نصّه:

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha = 0.05$) في مستوى صعوبات تعلّم اللغة الفرنسية في مدارس الضفة الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟".

وللإجابة على هذا السؤال تمّ استخدام اختبار المقارنة بين متوسّطين لعينتين مستقلّتين (independent sample t-test) عند مجالات الأداة والدرجة الكلية، والجدول التالي يوضّح هذه النتائج.

جدول (13): نتائج اختبار المقارنة بين متوسّطين لعيّنتين مستقلّتين (independent sample t-test) عند مجالات الأداة والدرجة الكلية تبعاً لمتغيّر المؤهل العلمي

مستوى الدلالة	قيمة "ت"	دراسات عليا (ن=5)		بكالوريوس فأقل (ن =59)		المجالات
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
0.035	*2.94	0.67	2.54	0.57	2.82	المجال الأول
0.57	1.92	0.64	3.35	0.62	3.52	المجال الثاني
0.78	0.84	0.89	2.83	0.72	2.97	المجال الثالث
0.42	*2.53	0.61	2.96	0.53	3.16	الدرجة الكلية

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتضح من نتائج الجدول السّابق أنّ الفروقات بين المتوسطات عند المجالات الثلاثة والدرجة الكلية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، لم تكن ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ وذلك عند المجال الثاني (صعوبات تعود للطلبة) والمجال الثالث (صعوبات تعود للمنهاج) أي أن المعلمين قد اتفقوا على طبيعة تقدير الصعوبات العائدة للطلبة والمنهاج وبغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية، بينما كان هنالك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ وذلك عند المجال الأول (صعوبات تعود للمعلم) ولصالح فئة البكالوريوس فأقل، وهذا يعني أن المعلمين الذين يحملون شهادة البكالوريوس فما دون كانوا أكثر تقديراً للصعوبات العائدة للمعلم، وكذلك الحال عند الدرجة الكلية ولصالح فئة البكالوريوس فأقل، وهذا يعني بشكل عام أن المعلمين الذين يحملون شهادة البكالوريوس فما دون كانوا أكثر تقديراً لصعوبات تعلم اللغة الفرنسية من نظرائهم الذين يحملون شهاداتٍ عليا.

4- النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الرابع، والذي نصّه:

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند $\alpha = 0.05$ في مستوى صعوبات تعلم اللغة الفرنسية في مدارس الضفة الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟".

وللإجابة على ه ذا السؤال تمَّ استخدام اختبار المقارنة بين عدة متوسطات لعينات مستقلة (One Way ANOVA Test) عند مجالات الأداة والدرجة الكلية، والجدول التالي توضح هذه النتائج.

جدول (14): التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات الثلاثة والدرجة الكلية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	التكرار	سنوات الخبرة	المجالات
0.52	2.77	25	أقل من 5 سنوات	المجال الأول
0.55	2.86	26	5-15 سنة	
0.76	2.80	13	أكثر من 15 سنة	
0.65	3.50	25	أقل من 5 سنوات	المجال الثاني
0.58	3.68	26	5-15 سنة	
0.63	3.34	13	أكثر من 15 سنة	
0.81	2.92	25	أقل من 5 سنوات	المجال الثالث
0.66	3.09	26	5-15 سنة	
0.81	2.79	13	أكثر من 15 سنة	
0.55	3.13	25	أقل من 5 سنوات	الدرجة الكلية
0.44	3.27	26	5-15 سنة	
0.64	3.03	13	أكثر من 15 سنة	

جدول (15): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة عند مجالات الأداة والدرجة الكلية

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
المجال الأول	بين المجموعات	0.099	2	0.050	0.144	0.867
	خلال المجموعات	20.695	60	0.345		
	المجموع	20.795	62			
المجال الثاني	بين المجموعات	1.046	2	0.523	1.362	0.264
	خلال المجموعات	23.041	60	0.384		
	المجموع	24.087	62			
المجال الثالث	بين المجموعات	0.873	2	0.437	0.776	0.465
	خلال المجموعات	33.749	60	0.562		
	المجموع	34.622	62			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.577	2	0.278	0.981	0.381
	خلال المجموعات	17.029	60	0.284		
	المجموع	17.585	62			

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتضح من نتائج الجدول السابق أنّ الفروقات بين المتوسطات عند المجالات الثلاثة والدرجة الكلية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، لم تكن ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، وهذا يعني أن المعلمين وبغض النظر عن سنوات الخبرة قد اتفقوا على تقدير درجة الصعوبات لتعلم اللغة الفرنسية.

5- النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الخامس، والذي نصّه:

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha = 0.05$) في مستوى صعوبات تعلم اللغة الفرنسية في مدارس الضفة الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير مكان التدريس؟".

وللإجابة على هذا السؤال تمَّ استخدام اختبار المقارنة بين عدة متوسطات لعينات مستقلة (One Way ANOVA Test) عند مجالات الأداة والدرجة الكلية، والجداول التالية توضح هذه النتائج.

جدول (16): التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات الثلاثة والدرجة الكلية تبعاً لمتغيّر مكان التدريس

المجالات	سنوات الخبرة	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجال الأول	القدس	3	2.75	0.17
	رام الله	18	2.80	0.51
	بيت لحم	17	2.94	0.67
	الخليل	7	2.58	0.57
	نابلس	17	2.80	0.63
	طولكرم	2	2.92	-
المجال الثاني	القدس	3	3.08	0.13
	رام الله	18	3.56	0.56
	بيت لحم	17	3.58	0.68
	الخليل	7	3.04	0.75
	نابلس	17	3.73	0.55
	طولكرم	2	3.69	-
المجال الثالث	القدس	3	3.33	0.67
	رام الله	18	2.81	0.54
	بيت لحم	17	3.12	0.93
	الخليل	7	2.76	0.70
	نابلس	17	3.02	0.81
	طولكرم	2	2.83	-
الدرجة الكلية	القدس	3	3.03	0.20
	رام الله	18	3.13	0.44
	بيت لحم	17	3.26	0.65
	الخليل	7	2.86	0.66
	نابلس	17	3.26	0.48
	طولكرم	2	3.23	-

جدول (17): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي تبعاً لمتغير مكان التدريس عند مجالات الأداة والدرجة الكلية

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
المجال الأول	بين المجموعات	0.683	5	0.137	0.391	0.853
	خلال المجموعات	20.301	58	0.350		
	المجموع	20.984	63			
المجال الثاني	بين المجموعات	3.103	5	0.621	1.715	0.146
	خلال المجموعات	20.986	58	0.362		
	المجموع	24.089	63			
المجال الثالث	بين المجموعات	1.627	5	0.325	0.572	0.721
	خلال المجموعات	33.015	58	0.569		
	المجموع	34.642	63			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.211	5	0.242	0.857	0.516
	خلال المجموعات	16.399	58	0.283		
	المجموع	17.610	63			

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتضح من نتائج الجدول السابق أنّ الفروقات بين المتوسطات عند المجالات الثلاثة والدرجة الكلية تبعاً لمتغير المديرية لم تكن ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، وهذا يعني أن المعلمين وبغض النظر عن مكان عملهم قد اتفقوا على تقدير درجة الصعوبات لتعلم اللغة الفرنسية.

6- النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي السادس، والذي نصّه:

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha = 0.05$) في مستوى صعوبات تعلم اللغة الفرنسية في مدارس الضفة الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية الخارجية (في فرنسا)؟".

وللإجابة على هذا السؤال تمّ استخدام اختبار المقارنة بين عدة متوسطات لعينات مستقلة (One Way ANOVA Test) عند مجالات الأداة والدرجة الكلية، والجداول التالية توضح هذه النتائج.

جدول (18): التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات الثلاثة والدرجة الكلية تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية في الخارجية (في فرنسا)

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	التكرار	عدد الدورات	المجالات
0.33	2.84	16	بدون	المجال الأول
0.59	2.89	21	دورة واحدة	
0.75	3.03	9	دورتين	
0.60	2.59	18	ثلاث دورات وأكثر	
0.44	3.88	16	بدون	المجال الثاني
0.57	3.44	21	دورة واحدة	
0.86	3.53	9	دورتين	
0.58	3.34	18	ثلاث دورات وأكثر	
0.88	3.05	16	بدون	المجال الثالث
0.56	3.06	21	دورة واحدة	
0.74	3.02	9	دورتين	
0.79	2.76	18	ثلاث دورات وأكثر	
0.37	3.34	16	بدون	الدرجة الكلية
0.48	3.17	21	دورة واحدة	
0.74	3.24	9	دورتين	
0.53	2.95	18	ثلاث دورات وأكثر	

جدول (19): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية في الخارجية (في فرنسا) عند مجالات الأداة والدرجة الكلية

مستوى الدلالة	قيمة F	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	المجالات
0.219	1.517	0.493	3	1.479	بين المجموعات	المجال الأول
		0.325	63	19.505	خلال المجموعات	
			63	20.984	المجموع	
0.062	2.573	0.915	3	2.746	بين المجموعات	المجال الثاني
		0.356	63	21.343	خلال المجموعات	
			63	24.089	المجموع	
0.590	0.644	0.360	3	1.081	بين المجموعات	المجال الثالث
		0.559	63	33.561	خلال المجموعات	
			63	34.642	المجموع	
0.185	1.663	0.451	3	1.352	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		0.271	63	16.258	خلال المجموعات	
			63	17.610	المجموع	

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتضح من نتائج الجدول السابق أنّ الفروقات بين المتوسطات عند المجالات الثلاثة والدرجة الكلية تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية الخارجية (في فرنسا) لم تكن ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، وهذا يعني أن المعلمين وبغض النظر عن عدد الدورات التي التحقوا بها قد اتفقوا على تقدير درجة الصعوبات لتعلم اللغة الفرنسية.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة النتائج

التوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة النتائج

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى مستوى صعوبات تعلم اللغة الفرنسية في مدارس الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، ويتضمن هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة في ضوء أسئلتها و فرضياتها وأهدافها، كما يتضمن التوصيات المقترحة التي توصلت إليها الباحثة في ضوء نتائج الدراسة.

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس، والذي نصه:

ما مستوى صعوبات تعلم اللغة الفرنسية في مدارس الضفة الفلسطينية من وجهة نظر

المعلمين والمعلمات؟"

باستخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لمجالات الأداة التي تقيس مستوى صعوبات تعلم اللغة الفرنسية في مدارس الضفة الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، يتضح من نتائج الجدول (10) أنّ الفقرات التي تقيس صعوبات تعلم اللغة الفرنسية في مدارس الضفة الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، كانت تقديراتها تتراوح بين متوسطة ومرتفعة، وبذلك جاءت الدرجة الكلية ذات تقدير متوسط وبمتوسط حسابي قدره (3.17) وبنسبة مئوية بلغت (63.4%)، وكان ترتيب مجالات الأداة تنازلياً على النحو التالي؛ جاء ترتيب المجال الثاني وهو متعلق بقياس الصعوبات التي تعود للطلبة أولاً من حيث تقدير مستوى الصعوبة وبمتوسط حسابي قدره (3.54)، بنسبة (70.8%) وتقديره مرتفع، ثم جاء ثانياً من حيث تقدير مستوى الصعوبة المجال الثالث وهو مجال الصعوبات التي تعود للمنهاج، وبلغ متوسطه الحسابي (2.97)، بنسبة مئوية قدرها (59.4%) وكان تقديره متوسطاً، ثم جاء أخيراً من حيث تقدير مستوى الصعوبة المجال الأول، وهو الصعوبات التي تعود للمعلم، وبلغ متوسطه الحسابي (2.82)، وبنسبة مئوية قدرها (56.4%) وهذا تقديره متوسط.

وتعزو الباحثة هذا النتيجة في تقدير المجالات والدرجة الكلية، والتي جاءت مرتفعة عند قياس الصعوبات التي تعود للطلبة، فمن خلال خبرة الباحثة كونها تعمل في هذا المجال (مشرفة اللغة الفرنسية)، لاحظت الصعوبات التي يواجهها المعلمون والمعلمات في تدريس اللغة الفرنسية، التي بالتحديد تعود للطالب نفسه، وربما يعود سبب ذلك إلى قلة اهتمام الطالب بتلك اللغة وشعوره بعدم أهميتها في التخصص الذي سيدرسه مستقبلاً وبالتالي انخفاض دافعيته نحو ذلك، وكذلك عزوف الأهل عن متابعة الطالب جيداً في هذه المادة؛ لشعورهم بأنها لا تفيد كثيراً في تخصص الطالب المستقبلي، وأعتقد أن صعوبة تعلم اللغة الفرنسية لا تعود إلى ضعف الطلبة في اللغة الفرنسية فقط، لكنه يرجع أيضاً إلى أن المخزون اللغوي في هذه المادة عند بعض الطلبة لم يكن كافياً، وهم يعانون فقراً في حصيلتهم تلك، مما يؤثر على مستواهم اللغوي بحيث لا يكونون قادرين على فهم تلك النصوص وتحليلها وتركيبها، وعدم إدراكهم لمعاني ودلالات هذه النصوص عبر لغتهم الأم (العربية).

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج كل من دراسة المقطري (2000)، ودراسة الأقرع (2008)، ودراسة عتمة (2009) إذ دلت نتائج دراسة المقطري على أن صعوبة فهم النصوص الفرنسية لا تعود إلى ضعف الطلاب في اللغة الفرنسية، بل أيضاً إلى أن المعلومات العامة وخاصة اللغوية لدى بعض الطلبة غير كافية، كما أظهرت نتائج دراسة عتمة أن الصعوبات اللغوية فهي تدرج ضمن صعوبات تعلم القواعد والمفردات والاستيعاب الكتابي وممارسة البحث والتي تنجم عن قلة استعمال اللغة والصعوبة في استخدام المفردات داخل النص المناسب، ووجود كلمات متعددة المعاني.

وفي المقابل، تعزو الباحثة سبب مجيء تقدير مجال الصعوبات التي تعود للمعلم من حيث ترتيبه بين مجالات الأداة أخيراً، إلى أن المعلم يُقدم ما لديه من خبرات في هذا المجال، ولكن الصعوبة التي تواجهه هي في مدى تقبل الطالب لتلك المادة وتشجيعه لدراستها جيداً، وإذا لم تتوافر هذه الأمور أدت إلى تشتت انتباه الطالب وعدم رغبته في دراستها، وبشكل عام ومن

خلال تقدير الدرجة الكلية لل صعوبات التي جاءت متوسطة فإن الباحثة تعزو ذلك الى وجود بعض المعوقات التربوية تعترض تعلم اللغة الفرنسية بشكل مقبول تربوياً.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة الفرعية:

1- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول، والذي نصّه:

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند $(\alpha = 0.05)$ في مستوى صعوبات تعلم اللغة الفرنسية في مدارس الضفة الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس؟".

اتضح من الجدول (11) أنّ الفروقات بين المتوسطات عند المجالات الثلاثة والدرجة الكلية تبعاً لمتغير الجنس لم تكن ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$ ، وهذا يعني أن المعلمين والمعلمات قد اتفقوا على تقدير درجة الصعوبات لتعلم اللغة الفرنسية.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة كون الهيئات التدريسية في المدارس مختلطة، أي أن مدارس الإناث يوجد بها معلمات فقط بينما مدارس الذكور يوجد معلمين ومعلمات، وكذلك فإن المعلمين والمعلمات يخضعون لنفس التدريب وعليه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين والمعلمات في هذا الموضوع.

2- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني، والذي نصّه:

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند $(\alpha = 0.05)$ في مستوى صعوبات تعلم اللغة الفرنسية في مدارس الضفة الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجهة المشرفة؟".

يتضح من نتائج الجدول (12) أنّ الفروقات بين المتوسطات عند المجالات الثلاثة والدرجة الكلية تبعاً لمتغير الجهة المشرفة، لم تكن ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$ ، وهذا يعني أن معلمي المدارس الحكومية ومعلمي المدارس الخاصة قد اتفقوا على تقدير درجة الصعوبات لتعلم اللغة الفرنسية.

حسب خبرة الباحثة في مجال عملها (مشرفة التربية الفرنسية) فإن الجهة المشرفة على تدريس اللغة الفرنسية هي وزارة التربية والتعليم والقنصلية الفرنسية، أما فيما يخص التدريب فالجهة المشرفة هي القنصلية الفرنسية، ولذلك يجب معرفة إذا كانت هذه الصعوبات التي تواجه الطلبة هي فقط فيما يخص اللغة الفرنسية أم أنها صعوبات لغوية عامة، ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه دراسة (المقطري، 2008).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن تدريس اللغة الفرنسية سواء في المدارس الحكومية أو الخاصة هو مشروع تشرف عليه وتتابعه القنصلية الفرنسية من ناحية تدريب المعلمين وإعطائهم الدورات اللازمة للقيام بواجبهم على أكمل وجه في التدريس، وكما ان تزويد المدارس الحكومية والخاصة على حد سواء بالوسائل التربوية والتعليمية يتم أيضاً عن طريق القنصلية الفرنسية، وعليه فإن ذلك يضمن إلغاء الفروق بين المدارس الحكومية أو الخاصة لأن الجهة المشرفة والراعية واحدة.

كذلك إن هذه الجهات المشرفة في المدارس الحكومية والخاصة تستخدم تقريبا نفس أساليب التقويم التقليدية (الاختبارات، الامتحانات التقليدية---).

3- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثالث، والذي نصّه:

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند $(\alpha = 0.05)$ في مستوى صعوبات تعلم اللغة الفرنسية في مدارس الضفة الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟".

يتضح من نتائج الجدول (13) أنّ الفروقات بين المتوسطات عند المجالات الثلاثة والدرجة الكلية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، لم تكن ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$ وذلك عند المجال الثاني (صعوبات تعود للطلبة) والمجال الثالث (صعوبات تعود للمنهاج) أي أن المعلمين قد اتفقوا على طبيعة تقدير الصعوبات العائدة للطلبة والمنهاج وبغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية، بينما كان هنالك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة

($\alpha = 0.05$) وذلك عند المجال الأول (صعوبات تعود للمعلم) ولصالح فئة البكالوريوس فأقل، وهذا يعني أن المعلمين الذين يحملون شهادة البكالوريوس فما دون كانوا أكثر تقديراً للصعوبات العائدة للمعلم، وكذلك الحال عند الدرجة الكلية ولصالح فئة البكالوريوس فأقل، وهذا يعني بشكل عام أن المعلمين الذين يحملون شهادة البكالوريوس فما دون كانوا أكثر تقديراً لصعوبات تعلم اللغة الفرنسية من نظرائهم الذين يحملون شهاداتٍ عليا.

وتعزو الباحثة نتيجة أن المعلمين قد اتفقوا على تقدير الصعوبات التي تخص المنهاج والطلاب، لأن هؤلاء المعلمين قد خضعوا لنفس التدريب على المناهج المستعملة من قبل خبراء مناهج زودتهم بهم القنصلية الفرنسية، للتدريب على أحدث وسائل وطرق التعليم، وهذا التدريب يخضع له جميع المعلمين والمعلمات بالتساوي بغض النظر عن مؤهلهم العلمي.

أما فيما يخص تقدير الصعوبات التي تعود للمعلم فإن المعلمين الذين يحملون شهادة بكالوريوس فأقل كانوا أكثر تقديراً لهذه الصعوبات لأن التدريس في المدارس من الصف الخامس وحتى الصف الحادي عشر لا يحتاج إلى أكثر من مستوى بكالوريوس، وبالتالي فإن الذي يحمل درجة الماجستير أو أكثر يعتقد أنه يتقن تدريس المادة بسهولة، وإن الصعوبة التي يواجهها التلاميذ لا تعود إلى المعلم بل إلى الطالب نفسه أو إلى المنهاج، وبالتالي فبدل أن يقوم بتذليل الصعوبات يقوم بعرض كمية كبيرة من المعلومات والقواعد على طلابه وهم في بداية تعليمهم، دون أن يأخذ بعين الاعتبار الصعوبات التي يمكن أن يواجهها الطلاب، ناسياً إن معظم النظام القواعدي يتعلم بطريقة نظام آخر وقواعد أخرى (مختلفة عن اللغة الأم) ومن الضروري أن يتم تقديمها بصورة تدريجية حتى يتمكن الطالب من إدارة هذا الكم من المعلومات. وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة الصبري (2002).

4- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الرابع، والذي نصّه:

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha = 0.05$) في مستوى صعوبات تعلم اللغة الفرنسية في مدارس الضفة الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟".

يتضح من نتائج الجدولين (14، 15) أنّ الفروقات بين المتوسطات عند المجالات الثلاثة والدرجة الكلية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة لم تكن ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ ، وهذا يعني أن المعلمين وبغض النظر عن سنوات الخبرة قد اتفقوا على تقدير درجة الصعوبات لتعلم اللغة الفرنسية.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى كون أن معظم المعلمين والمعلمات قد خضعوا لنفس التدريب كما ذكرنا سابقاً، وتشرف على هذا التدريب القنصلية الفرنسية. وكذلك إلى عدم وجود نظام للحوافز أو العقوبات، أي أنه يجب أن يكون هناك نظام للحوافز التشجيعية (مادية ومعنوية) للمعلم المجتهد والمثالي؛ حتى يعطي الكثير للطلاب لإيصال المعلومة بطريقة سلسة وسهلة. وكذلك الحال بالنسبة للمعلمين الذين لا يقومون بدورهم على أكمل وجه فيجب أن يوضع نظام للعقوبات والحوافز؛ لكي يطوروا أنفسهم وطريقة تعليمهم.

وكذلك فإن النظام والوقت لا يسمح للمعلمين ذوي الخبرة إلا بالتقويم بالأساليب التعليمية التي تتعارض مع دراسته، التي تشير إلى أن التقويم بالأساليب التقليدية يؤدي إلى عدم الخروج بنتائج تعليمية جيدة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (العامري، 2009) و(سالم ومصطفى، 2005) وكذلك مع دراسة (صبري، 2002) التي تؤكد على أهمية تحليل أخطاء الطلاب لمعالجتها ودراسة المقطري (1999) التي تؤكد على أهمية تحليل الخطأ اللفظية لعلاجها.

5- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الخامس، والذي نصّه:

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند $\alpha = 0.05$ في مستوى صعوبات تعلم اللغة الفرنسية في مدارس الضفة الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير مكان التدريس؟".

يتضح من نتائج الجدولين (16، 17) أنّ الفروقات بين المتوسطات عند المجالات الثلاثة والدرجة الكلية تبعاً لمتغير المديرية لم تكن ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ ، وهذا يعني أن المعلمين وبغض النظر عن مكان عملهم قد اتفقوا على تقدير درجة الصعوبات لتعلم اللغة الفرنسية.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى كما ذكرنا سابقاً إلى أن معظم المعلمين والمعلمات قد خضعوا لنفس التدريب، والجهة المشرفة على التدريب واحدة وهي القنصلية الفرنسية مما يؤدي إلى إلغاء الفروق بين أماكن التدريس. وكذلك إلى أن البيئة بين جميع المعلمين والمعلمات متشابهة، وذلك لأن اللغة الفرنسية لا تُدرّس في جميع مدارس الضفة الحكومية، بل هي تُدرّس في مدارس يُطلق عليها اسم شبكة المدارس الريادية، وهذه المدارس تم اختيارها ضمن معايير حددتها وزارة التربية والقنصلية الفرنسية، وتخضع هذه المدارس لنفس المعايير والتي من أهمها البيئة المدرسية والصفية، فإن خضوعها لهذه المعايير تختفي الفروق فيما بينها في المديرية المختلفة.

أما المدارس الخاصة فإن معظم هذه المدارس هي عبارة عن شبكات مدارس، أي أنها تتبع لنفس الإدارات في عدة مديريات مما يلغي الفرق بين المديرية المختلفة.

6- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي السادس، والذي نصّه:

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند $(\alpha = 0.05)$ في مستوى صعوبات تعلم اللغة الفرنسية في مدارس الضفة الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية الخارجية (في فرنسا)؟".

يتضح من نتائج الجدولين (18، 19) أنّ الفروقات بين المتوسطات عند المجالات الثلاثة والدرجة الكلية تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية الخارجية (في فرنسا) لم تكن ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$ ، وهذا يعني أن المعلمين وبغض النظر عن عدد الدورات التي التحقوا بها قد اتفقوا على تقدير درجة الصعوبات لتعلم اللغة الفرنسية.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن معظم المعلمين والمعلمات قد خضعوا لتدريب محلي، وأما بالنسبة لمن خضعوا لتدريب خارجي فقد كان هذا التدريب ضمن إطار عالمي، وهذا الإطار العالمي ليس بالضرورة أن يكون تطبيقه واقعي محلياً، نظراً لاختلاف البيئة والثقافة وكذلك لاختلاف إمكانيات المدارس والأجهزة الموجودة في مدارسنا تختلف عما هو موجود في

الخارج، بالإضافة إلى كل ذلك نوعية الطلاب حيث الاختلاف في الثقافة والعادات والتقاليد، وكذلك الحال بالنسبة للمعلمين الذين خضعوا لتلك الدورات ربما ليس لديهم الحافز الكبير لتطبيق تلك الخبرات محلياً نظراً لغياب نظام الحوافز التشجيعية للمعلمين كما قلنا سابقاً، وفي حالة وجود الحافز لتطبيق التدريب فإن الواقع التربوي الموجود في فلسطين والذي يفرض على المعلم تطبيق منهاج معين في زمن محدد، يؤدي إلى أن المعلم لا يجد الزمن الكافي لتطبيق الأنشطة التربوية التي تم التدريب عليها، والتي من الممكن أن تكون مناسبة لطلابه، وتساعد الطالب على التخلص من الصعوبات التي تواجهه، وزيادة التواصل مع اللغة حسب ما أشارت إليه دراسة جابارا (2008) و Bernard (2010) والأكحلي (2004) وسمعان (2004) والتي تبين أهمية الفعاليات والأنشطة في زيادة فاعلية تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية. وعادة يتم تدريب المعلمين على تطبيق الأنشطة التربوية المختلفة (كاستخدام القصة، والمسرح....) خلال الدورات التدريبية المختلفة.

وهناك عامل آخر يؤدي إلى إلغاء الفروق في التدريب وهو قلة الإمكانيات المادية وعدم توافر الوسائل التربوية الحديثة في المدارس، فعلى الرغم من أن القنصلية الفرنسية تتولى مسؤولية توفير الوسائل التعليمية، إلا أن ميزانياتها محدودة وغير كافية لتطبيق ما يتم في التدريب، فمثلاً أشارت دراسة الشامي (2009) إلى أهمية استعمال التكنولوجيا في التعليم وتدريب اللغة الفرنسية، ويعتبر موضوع التكنولوجيا في التعليم عالمياً من أولويات تدريب المعلمين، إلا أن المعلم في فلسطين لا يستطيع تطبيقه؛ لعدم وجود أجهزة كمبيوتر كافية في المدارس، ولعدم اتصال معظم المدارس بشبكة الانترنت.

التوصيات:

في ضوء أهداف الدراسة و نتائجها، توصي الباحثة بما يلي:

- 1- العمل على وضع نظام للحوافز والعقوبات للمعلمين والمعلمات؛ لتشجيعهم على تقديم أفضل ما لديهم في العملية التدريسية.

- 2- تزويد المدارس بالمعدات التربوية والوسائل التعليمية ؛ لتطوير التعليم فيها والنهوض بمستوى الطالب.
- 3- ضرورة اهتمام المسؤولين بتطوير برامج إعداد معلم اللغة الفرنسية في المدارس، وإعطائه الدورات المطلوبة المناسبة للواقع التعليمي الفلسطيني؛ للنهوض بالمستوى العلمي والتدريبي للمعلم.
- 4- إيجاد برنامج للأنشطة التعليمية الفاعلة المساعدة في حصص اللغة الفرنسية، مع الأخذ بعين الاعتبار الأهداف الرسمية لتعليم اللغة الفرنسية.
- 5- إعداد دورات تدريبية لمعلمي اللغة الفرنسية في بناء أدوات التشخيص والتقويم، للتعرف على صعوبات تعلم تلاميذهم وأخطائهم وبالتالي تحسين أدائهم.
- 6- إجراء دراسة لمعرفة أثر استخدام الأنشطة المختلفة على تدريس اللغة الفرنسية ومقارنة النتائج لمعرفة أفضلها.
- 7- إجراء دراسة لمعرفة طبيعة الصعوبات التي تواجه الطلاب في دراسة اللغة الفرنسية، والمتعلقة بالطالب والمنهاج والمعلم.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربية

- أحمد، محمد عبد السلام، (1981): القياس النفسي والتربوي. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- خاطر، محمود رشدي وآخرون (1981): طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، القاهرة: دار المعرفة.
- زقوت، محمد (1997): المرشد في تدريس اللغة العربية. غزة: الجامعة الإسلامية.
- سالم ومصطفى (2005): 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). دراسة جامعة الملك سعود/السعودية
- سمعان (2004): فاعلية برنامج مقترح في الأنشطة التعليمية المصاحبة في رفع مستوى تحصيل طلبة الصف الثاني الإعدادي في مادة اللغة الفرنسية، رسالة ماجستير، جامعة دمشق.
- السيد، فؤاد البهي (1986) علم النفس الإحصائي، القاهرة: دار المعارف .
- عثمان، سيد أحمد (1990): " صعوبات التعلم "، مكتبة الأنجلو المصرية: القاهرة.
- عطية، نوال محمد (1995): علم النفس اللغوي. ط 3، المكتبة الأكاديمية.
- فرحات 2005: (واقع الإرشاد التعليمي المختص بتعليم اللغة الفرنسية في الحلقة الأولى والثانية من التعليم الأساسي بمدارس محافظة الجنوب (لبنان)، رسالة ماجستير، جامعة القديس يوسف/ بيروت.
- اللقاني، أحمد والجمال، على (1999): "معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس"، الطبعة الثانية، عالم الكتب: القاهرة.

ناصر (2006): التكيف المدرسي عند المتفوقين والمتأخرين تحصيلاً في مادة اللغة الفرنسية وعلاقته بالتحصيل الدراسي في هذه المادة، رسالة ماجستير، جامعة دمشق.

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، الإدارة العامة للتخطيط التربوي، موجز لمسيرة التعليم الفلسطيني (2004).

المراجع الأجنبية

الأفرع (2008): التداخلات النحوية والصرفية في تعلم اللغة الفرنسية لدى الطلاب اليمنيين - طلاب جامعة ذمار، رسالة ماجستير، جامعة صنعاء.

الأكحلي (2004): التخاطب بالإشارة ودورها في تعليم اللغة الفرنسية، رسالة ماجستير، جامعة روان/فرنسا

تحسين 2006: (تعليم وتعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في وسط خاص: دراسة تحليلية وتقييمية لدورات التأهيل الخاصة بطلاب المبعوثين في برنامج المساعدين اللغويين (P.A.B) في جامعة تشرين)، رسالة ماجستير، جامعة تشرين/سوريا.

جابارا (2008): القصة الشعبية ودورها في تعليم اللغة الفرنسية في اليمن، رسالة ماجستير، جامعة فرانش كونتيه/فرنسا

الخطيب (2009): الصعوبات التي يواجهها طالب الجامعة الليبي في تعلمه اللغة الفرنسية، دراسة ،جامعة 7 ابريل/ليبيا

الشامي 2009: (نموذج تربوي في خدمة التفاعلية والاستقلالية)، دراسة، جامعة الأزهر.

الصبري (2002): تحليل أخطاء الطلاب اليمنيين في اللغة الفرنسية في إطار المواجهة والتفاعل، رسالة ماجستير، جامعة مارك بلوش/ستراسبورغ/فرنسا.

العامري (2009): الوسائل التي يجب إتباعها لتطوير كفاءة التخاطب اللغوي عند طلاب اللغة الفرنسية في كلية اللغات، رسالة ماجستير، جامعة صنعاء.

عتمة (2009): صعوبات التعلم لدى طلاب قسم اللغة الفرنسية في جامعة النجاح الوطنية في مدينة نابلس، دراسة جامعة فرانش كونتية، فرنسا.

المقطري (1999): صعوبات اللفظ الفرنسي عند الطلاب اليمنيين، رسالة ماجستير، المركز الوطني للمعلومات.

www.yemen.nic.net/contents/studies/detail.php.?ID.10249

المقطري (2000): "مشاكل القراءة والفهم عند الطلاب اليمنيين، رسالة ماجستير، جامعة فرانش كونتية /بيزانسون/فرنسا.

النجار (1999): تعلم الثقافة الفرنسية وذلك من خلال تحقيق لغوي اجتماعي مع طلاب القسم الفرنسي في جامعة صنعاء، رسالة ماجستير، فرانش كونتية /بيزانسون/فرنسا.

BERNARD (2010): ممارسة المسرح وعدم الأمان اللغوي: مثال على تعليم اللغة الفرنسية في الأردن، دراسة الجامعة الأردنية

Barthélémy Fabrice(2007) **Professeur de FLE** , Hachette , Paris.

Bertocchini Paola , Costanzo(2008) **Manuel de formation pratique**, CLE international , Paris.

Boyer Henri ,Butazeqch-Rivera Michèle ,Pendanx Michèle(1990), **Nouvelle introduction à la didactique de français langue étrangère**, CLE international , Paris.

Byram Michael (1992) **Culture et éducation en langue étrangère** , Hatier/Didier,Paris.

Courtillon Janine(2003) **Elaborer un cours de FLE –Hachette**

Cuq Jean Pierre (2003) **Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde**, CLE international , Paris.

Cyr.(1998) **Les stratégies d'apprentissage**, CLE international , Paris.

Dalgalian Gilbert , Lieutaud Simone, Weiss François(1991) **Pour une nouvelle enseignement des langues** , CLE international, Paris.

Defays jean –Marc(2003) **Le français langue étrangère et seconde**, Mardaga ,Belgique.

Delasalle Dominique (2005) **L'apprentissage des langues à l'école: diversité des pratique Tome2** ,L'Harmattan , Paris.

Gallisson Robert,Puren Christian(1999) **La formation en question** , CLE international ,Paris.

<http://www.amopa.fi/arg.htm>.

<http://www.amopa.fi/arg2.htm>

<http://www.amopa.fi/préface.htm>.

Kramsch Claire (1991) **Interaction et discours dans la classe de langue**, Hatier/Didier , Paris.

Louis Vincent (2009)- **Interaction verbales et communication interculturelle en FLE** ,E.M.E , Paris.

Niquet Gilberte (1991) **Enseigner le français** ,pour qui ?comment?,
Hachette ,Paris.

O'neil Charmain (1993) ,**Les enfants et l'enseignement des langues
étrangères**, Hatier/Didier , Paris.

Procher Louis (2004) **L'enseignement des langues étrangères** , Hachette ,
Paris.

Puren Christian(1988) **Histoire des méthodologies de l'enseignement des
langues** , CLE international , Paris.

Robert Jean Michel (2009) **Manières d'apprendre pour une stratégies
d'apprentissage différenciées** , Hachette ,Paris.

Tagliante Christine (2006) **La classe de langue** , CLE international ,Paris.

Vanthier Hélène(2009) **L'enseignement aux enfants en classe de langue** ,
CLE international , Paris.

Zarate Geneviève (1995) **Representation de l'étranger et didactique des
langues**, Didier,Paris.

الملاحق

ملحق (1) الاستبانة

ملحق (2) كتاب تسهيل المهمة

ملحق (1): الاستبانة

بسم الله الرحمن الرحيم

الاستبانة

جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

قسم المناهج وطرق التدريس

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بدراسة حول " صعوبات تعلم اللغة الفرنسية في مدارس الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات "

وقد قامت الباحثة بوضع استبانته تحتوي على عدد من الفقرات التي يعتقد بأنها سوف تكشف عن صعوبات تعلم اللغة الفرنسية.

نرجو التكرم بالإجابة عن فقرات الإستبانة حسب التعليمات الواردة في كل جزء من أجزائها ونعلمكم أن جميع المعلومات التي سوف تعطوها ستحاط بالسرية التامة الكاملة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، معبرة عن شكري وتقديري لحسن تعاونكم.

مع وافر الاحترام

الباحثة: منار العكر

أولاً: يرجى وضع إشارة (X) في المربع الذي ينطبق عليك:

الجنس: () ذكر () أنثى

الجهة المشرفة: () حكومي () خاص

المؤهل العلمي: () بكالوريوس فأقل () ماجستير

() أعلى من ماجستير

سنوات الخبرة: () أقل من 5 سنوات () من 5 - 15 سنة

() أكثر من 15 سنة

مكان التدريس (المديرية):.....

الدورات التدريبية الخارجية (في فرنسا):

() بدون دورات تدريبية () دورة واحدة

() دورتين () ثلاث فأكثر

ثانياً: يرجى وضع إشارة " X " في المستوى الذي تراه مناسباً لقناعاتك الشخصية.

الرقم	الفقرة	أوافق جداً	أوافق	أوافق	محايد	أعارض	أعارض جداً
المحور الأول: صعوبات تعود للمعلم							
1	يعاني المعلم من ضعف الخلفية المعرفية لدى الطلبة في مادة اللغة الفرنسية.						
2	يعاني المعلم من طريقة عرض موضوعات اللغة الفرنسية في الكتاب المدرسي						
3	يواجه المعلم صعوبة في تدريس اللغة الفرنسية للطلبة.						
4	يلاقي المعلم صعوبة في قلة التدريبات المخصصة لكل موضوع من موضوعات اللغة الفرنسية في الكتاب المدرسي المقرر.						
5	يستخدم المعلم بصعوبة الوسائل التعليمية التعليمية المتنوعة في أثناء تدريس اللغة الفرنسية.						
6	يجد المعلم صعوبة في استخدامه لطريقة التدريس المناسبة في أثناء تدريس موضوعات اللغة الفرنسية.						
7	يعاني المعلم من اهتمام أساليب التقويم بالجانب النظري في مادة اللغة الفرنسية.						
8	يواجه المعلم صعوبة في قلة اهتمام أولياء الأمور بمادة اللغة الفرنسية، وذلك من خلال متابعة أعمال الطلبة البيتية.						
9	يعاني المعلم من ازدحام الفصول بالطلبة.						
10	قلة اهتمام المعلم بإرشاد التلاميذ إلى أفضل الطرق للدراسة						
11	عدم اهتمام المعلم بتوضيح أهداف النص المقرر للطلاب						

الرقم	الفقرة	أوافق جداً	أوافق	أوافق	محايد	أعارض	أعارض جداً
12	قلة إلمام المعلم بطرق التدريس الخاصة بتدريس النصوص الأدبية.						
13	عدم قدرة المعلم على توضيح بعض الصور الجمالية الصعبة لتلاميذه.						
14	عدم قدرة المعلم على استثارة التلاميذ نحو موضوع النص المقرر بشكل جيد.						
المحور الثاني: صعوبات تعود للطالب							
15	ضعف قدرة الطلبة على متابعة المعلم في أثناء فهم مادة اللغة الفرنسية.						
16	ضعف مستوى الطلبة العام في قواعد اللغة الفرنسية						
17	عدم وجود رغبة لدى الطلبة في تعلم مادة اللغة الفرنسية.						
18	يجد المعلم صعوبة في قلة استيعاب الطلبة لمادة اللغة الفرنسية.						
19	وقوع الطلبة في دائرة الشك والتخمين عند الإجابة عن الأسئلة.						
20	يلاقي المعلم صعوبة عند الطلبة في عدم فهم الكثير للمصطلحات.						
21	عدم إدراك الطلبة لأهمية دراسة اللغة الفرنسية.						
22	يجد المعلم صعوبة في قلة فهم الطلبة للأسئلة التقويمية الخاصة بالمادة.						
23	يلاقي المعلم صعوبة عند الطلبة في عدم قدرتهم على التمييز بين قواعد اللغة الفرنسية.						
24	فقدان الحماس لدى بعض التلاميذ لدراسة النصوص المقررة.						

الرقم	الفقرة	أوافق جداً	أوافق	محايد	أعارض	أعارض جداً
25	ضعف الحصيلة اللغوية لدى التلاميذ.					
26	قلة امتلاك التلاميذ للمهارات الخاصة بالقراءة الجهرية عموماً.					
27	شعور التلميذ بالخجل يجعله لا يستطيع التركيز أثناء عملية التسميع.					
28	مستوى التلاميذ العقلي يجعل من الصعب عليهم حفظ النصوص في المادة.					
29	قلة فرص ممارسة اللغة الفرنسية					
30	التداخل بين اللغة الفرنسية والانجليزية					
المحور الثالث: صعوبات تعود لمنهاج						
30	أن الموضوعات المقررة أعلى من مستوى الطلبة					
31	عدم خضوع بعض القواعد في اللغة الفرنسية إلى قاعدة ثابتة.					
32	تداخل موضوعات القواعد والتي يزيد من صعوبتها.					
33	عدم مراعاة أسئلة التقويم في موضوعات اللغة الفرنسية للفروق الفردية بين الطلبة					
34	أن الكتاب المقرر أعلى من مستوى الطلبة					
35	إن المادة المطلوبة للتدريس كبيرة مقارنة بالمدة الزمنية للفصل					
36	أن المنهاج لا يتلاءم والثقافة الموجودة في مجتمعنا					
37	ازدحام النص بالمفردات الصعبة يجعل فهمه صعباً.					

أعارض جدا	أعارض	محايد	أوافق	أوافق جداً	الفقرة	الرقم
					لا تحقق النصوص المقررة البناء الفكري واللغوي للتلميذ	38
					لا تتسجم النصوص المقررة مع ميول التلاميذ واحتياجاتهم.	39
					الكتاب المقرر لا يعرض النص بطريقة مناسبة وواضحة	40

ملحق (2): كتاب تسهيل المهمة

14. DEC. 2010 12:58
TO: NABLJS

MOEH
السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
الإدارة العامة للتعليم العام

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
الإدارة العامة للتعليم العام

الرقم: وت/ ٢٠/ ٢١/ ١٢٩٠٧
التاريخ: ٢٠١٠/ ١٢/ ١٤ م
الموافق: ١٤٣١/ ١٢/ ١٥ هـ

السيد د. محمد أبو جعفر المحترم
عميد كلية الدراسات إنعيا/ جامعة النجاح الوطنية
تحية طيبة وبعد،،،

الموضوع: تسهيل مهمة
الإشارة كتابكم بتاريخ 2010/11/7 م

بعد الإطلاع على كتابكم المشار إليه أعلاه، لا مانع من تزويد الطالبة " منار عيد المنعم فوزي العكر " بالمعلومات اللازمة والتي تخص تعليم اللغة الفرنسية في فلسطين من الإدارة العامة للتعليم العام/ وزارة التربية والتعليم العالي، ولإجراء دراستها الميدانية بعنوان " صعوبات تعلم اللغة الفرنسية في المدارس الحكومية والخاصة في الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين "، وتوزيع الاستبانة المعدة لهذه الغاية على معلمي ومعلمات مدارس مديريات التربية والتعليم التي تطبق مشروع تعليم اللغة الفرنسية، وذلك بعد التنسيق المسبق مع مديري التربية والتعليم فيها، على أن تكون خارج نطاق التخصص الدراسي، وأن لا يؤثر ذلك على سير العملية التعليمية.

مع الاحترام،،،
أ. محمد أبو زيد
٢١٩٠٧
وكيل وزارة التربية والتعليم العالي

نسخة/ السادة مديري التربية والتعليم المحترمين.
(القدس ونابلس وبيت لحم والخليل وجنوب الخليل ورام الله والبيرة وشمال الخليل وضواحيها)

الرجاء تسهيل المهمة

نسخة / ملف
تج/ دي

حاتف: (+972-2-998-3205)، تليفون: (+970-2-998-3205)، فاكس: (+970-2-998-3205)، ب.ص. 576، رامالان، م7
مكتب: (+972-2-998-3205)، تليفون: (+970-2-998-3205)، فاكس: (+970-2-998-3205)، ب.ص. 576، رامالان، م7

**An-Najah National University
Faculty of Graduate Studies**

**Difficulties of learning French language
in public and private schools in the west
bank from the teachers' perspectives**

**By
Manar Abd Al Mon'em Al- Aker**

**Supervised by
Dr. Fawaz Aqel
Prof. Ahmad Fahim Jabr**

**This Thesis is Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for
the Degree of Master of Curriculum and Teaching Methods, Faculty of
Graduate Studies, An-Najah National University, Nablus, Palestine.**

2011

**Difficulties of learning French language in public and private schools
in the west bank from the teachers' perspectives**

By

Manar Abd Al Mon'em Al- Aker

Supervised by

Dr. Fawaz Aqel

Prof. Ahmad Fahim Jabr

Abstract

This study aimed at identifying the difficulties of learning the French language in schools in the Palestinian West Bank from the teachers' perspectives , in regard to the study variables (sex, the supervisory, educational qualification, years of experience, place of teaching ,the directorate and training courses through the following:

1. Identify the difficulties of learning French language from the French teachers' perspectives.
2. Determine the level of the difficulty of learning the French language for the students of schools in the governorates of the West Bank.

To achieve these purposes , the researcher used the descriptive of 40 items analytical method, besides developing a questionnaire designed correctly to gather data necessary for the study. Then , the researcher distribute the questionnaire between all the male and female French teachers in public and private schools in the West Bank.

After collecting analyzing data by using different statistical procedures including SPSS ,means , standard deviation , and T- test the

researcher concluded basic results in teaching and learning French in regard to learners , curriculum and teachers respectively.

According to the results of the study , the researcher suggested a number of recommendation:

- 1- Working a system for incentives and sanctions for teachers to encourage them to give their best in the learning process.
2. Providing schools with educational equipment , teaching aids and other supportive materials necessary for improving teaching French in Palestine.
- 3- Designing material and practical training programs necessary to improve teaching and learning French such as integrating technology, theatres...etc.