جامعة النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا

درجة توظيف استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس مهارات اللّغة الفرنسية من وجهة نظر معلّمي المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في فلسطين واتجاهاتهم نحوها

إعداد
منة الله فخري محمد العيسى

إشراف
د. علياء العسالي
د. ثروت حجاوي

قدمت هذه الأطروحة استكمالًا لمتطلبات الحصول درجة الماجستير في مناهج وأساليب التدريس بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.
2021م

درجة توظيف استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس مهارات اللّغة الفرنسية من وجهة نظر معلّمي المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في فلسطين واتجاهاتهم نحوها

إعداد

منة الله فخري محمد العيسى

نوقشت هذه الأطروحة بتاريخ 2021/07/14م، وأجيزت.

أعضاء لجنة المناقشة:	التوقيع
1- د. علياء العسالي / مشرفًا رئيسًا	.....
2- د. ثروت حجاوي / مشرفًا ثانيًا	.....
3- د. محسن عدس / ممتحنًا خارجيًا	.....
4- د. محمود الشمالي/ ممتحنًا داخليًّا	.....

الإهداء

اللهمّ كما أنعمت فزد، وكما زدت فبارك، وكما باركت فتمّم

غارقة في نعمك يا الله، فلك الحمد حتّى ترضى

الحمد لله حتى يبلغ الحمد منتهاه

امتناني وحبي لمَنْ منحه الله الطيبة والحنان

ومن أحمل اسمه بكلّ افتخار

(والدي الحبيب)

إلى غاليتي وقدوتي وصديقتي

(أمي الحبيبة)

معلّمتي الأولى ومربّية بناتي

إلى روحي ورفيق دربي ومنبع أسراري وداعمي الأول

(زوجي بهاء)

باقات المحبة لإخوتي وأخواتي

إلى عائلتي الثانية (والدة زوجي) رحمة الله عليها، وعمّي (والد زوجي) نعم الأهل والسند

إلى صديقتي (حنين وولاء)، إلى رفيقات الدرب

الشّكر والتّقدير

الحمد لله الذي بشكره تدوم النعم، والشكر كلّ الشكر لجامعة النجاح الوطنية ولكلية الدراسات العليا، ولأساتذتي الأفاضل في كلية التربية وإعداد المعلمين، وللدكتورة المشرفة علياء العسالي، وللدكتورة المشرفة ثروت حجاوي، ولأعضاء لجنة المناقشة الأكارم.

الباحثة

الإقرار

أنا الموقّعة أدناه، مقدّمة الرّسالة الّتي تحمل العنوان:

درجة توظيف استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس مهارات اللّغة الفرنسية من وجهة نظر معلّمي المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في فلسطين واتجاهاتهم نحوها

أقرّ بأنّ ما اشتملت عليه هذه الرّسالة إنّما هو نتاج جهدي الخاصّ، باستثناء ما تمّت الإشارة إليه حيثما ورد، وأنّ هذه الرسالة كاملة، أو أيّ جزء منها، لم يقدّم من قبل لنيل أيّ درجة علميّة، أو لقب علمي، أو بحث لدى أي مؤسّسة تعليميّة أو بحثيّة 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: عبلة الله فخري محمد العيسى

Signature: التوقيع: عبلة الله

Date: التاريخ: ١٤/٧/٢٠٢٠

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
الإهداء	ج
الشكر والتقدير	د
الإقرار	هـ
فهرس المحتويات	و
فهرس الجداول	ط
فهرس الملاحق	ل
الملخّص	م
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وخلفيتها	**1**
مقدمة الدراسة	2
مشكلة الدراسة	5
فرضيات الدراسة	6
أهداف الدراسة	7
أهمية الدراسة	8
مصطلحات الدراسة	8
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	**10**
الإطار النظري	11
المقدمة	11
المحور الأول: النظرية البنائية في التدريس	12
المحور الثاني: استراتيجية المحطّات العلمية	16
المحطّات العلمية	16
أنواع المحطّات العلمية	18
خطوات إعداد المحطّات العلمية	20
خطوات تطبيق المحطّات العلمية	21
ميزات استخدام المحطّات العلمية	22
عيوب التعلّم بالمحطّات العلمية	23
أهداف استراتيجية المحطّات العلمية	23

الموضوع	الصفحة
المحور الثالث: الاتجاهات	23
المحور الرابع: اللّغة	24
اللّغة الفرنسية	25
المهارات اللّغوية	25
خصوصية اللّغة الفرنسية في فلسطين	29
المناهج والكتب المدرسية	29
الدراسات السابقة	30
الدراسات العربية	30
الدراسات الأجنبية	37
التعقيب على الدراسات السابقة	42
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	**46**
منهج الدراسة	47
مجتمع الدراسة	47
عينة الدراسة	47
حدود الدراسة	48
متغيرات الدراسة	49
أدوات الدراسة	50
الصدق والموضوعية	51
ثبات الأداتين	51
إجراءات الدراسة	51
المعالجات الإحصائية	52
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	**53**
نتائج الإجابة عن السؤال الأول	55
نتائج الإجابة عن السؤال الثاني	70
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	**77**
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	78
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	82
التوصيات والمقترحات	86

الموضوع	الصفحة
قائمة المصادر والمراجع	88
الملاحق	104
Abstract	b

فهرس الجداول

الرَّقْم	الجدول	الصفحة
جدول (1)	استجابات عينة الدراسة على الاستبانة والمقياس في ضوء متغيراتها	48
جدول (2)	مجالات فقرات استبانة درجة توظيف استراتيجية المحطّات العلمية	50
جدول (3)	معامل الثبات لاستبانة درجة التوظيف ولمقياس الاتجاهات	51
جدول (4)	طول الخلايا ودرجة التأثير حسب مقياس ليكرت الخماسي	55
جدول (5)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة التأثير للمجالات الثلاث لدرجة توظيف استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس مهارات اللّغة الفرنسية من وجهة نظر معلّمي المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في فلسطين واتجاهاتهم نحوها	56
جدول (6)	الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لأثر التنفيذ والاستخدام على درجة توظيف معلّمي اللّغة الفرنسية للمرحلة الأساسية العليا لاستراتيجية المحطّات العلمية من وجهة نظر معلّمي المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في فلسطين	58
جدول (7)	الأوساط الحسابية والانحرافات المعياري والرتب لمجال التقويم على درجة توظيف معلّمي اللّغة الفرنسية للمرحلة الأساسية العليا لاستراتيجية المحطّات العلمية من وجهة نظر معلّمي المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في فلسطين	60
جدول (8)	الأوساط الحسابية والانحرافات المعياري والرتب لمجال التخطيط لاستخدام استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس اللّغة الفرنسية من وجهة نظر معلّمي المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في فلسطين	62
جدول (9)	جدول اختبار (ت) في درجة توظيف استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس مهارات اللّغة الفرنسية من وجهة نظر معلّمي المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في فلسطين تعزى لمتغير النوع الاجتماعي	64

الرَّقْم	الجدول	الصفحة
جدول (10)	جدول اختبار (ت) في درجة توظيف استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس مهارات اللّغة الفرنسية من وجهة نظر معلّمي المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في فلسطين تعزى لمتغير الموقع الجغرافي	65
جدول (11)	المتوسطات الحسابية في درجة توظيف استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس مهارات اللّغة الفرنسية من وجهة نظر معلّمي المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في فلسطين تعزى لمتغير العمر	67
جدول (12)	نتائج تحليل التباين الأحادي في درجة توظيف استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس مهارات اللّغة الفرنسية من وجهة نظر معلّمي المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في فلسطين تعزى لمتغير العمر	67
جدول (13)	المتوسطات الحسابية في درجة توظيف استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس مهارات اللّغة الفرنسية من وجهة نظر معلّمي المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في فلسطين تعزى لمتغير سنوات الخبرة	69
جدول (14)	نتائج تحليل التباين الأحادي في درجة توظيف استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس مهارات اللّغة الفرنسية من وجهة نظر معلّمي المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في فلسطين تعزى لمتغير سنوات الخبرة	69
جدول (15)	الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاتجاهات معلّمي اللّغة الفرنسية للمرحلة الأساسية العليا نحو استخدام استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس مهارات اللّغة الفرنسية من وجهة نظر معلّمي المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في فلسطين	71
جدول (16)	نتائج اختبار (ت) في اتجاهات معلّمي المرحلة الأساسية العليا نحو استخدام استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس اللّغة الفرنسية تعزى لمتغير الموقع الجغرافي	74

الرَّقْم	الجدول	الصفحة
جدول (17)	المتوسطات الحسابية في اتجاهات معلّمي المرحلة الأساسية العليا نحو استخدام استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس اللّغة الفرنسية تعزى لمتغير العمر	75
جدول (18)	نتائج تحليل التباين الأحادي في اتجاهات معلّمي المرحلة الأساسية العليا نحو استخدام استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس اللّغة الفرنسية تعزى لمتغير العمر	75
جدول (19)	المتوسطات الحسابية في اتجاهات معلّمي المرحلة الأساسية العليا نحو استخدام استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس اللّغة الفرنسية تعزى لمتغير سنوات الخبرة	76
جدول (20)	نتائج تحليل التباين الأحادي في اتجاهات معلّمي المرحلة الأساسية العليا نحو استخدام استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس اللّغة الفرنسية تعزى لمتغير سنوات الخبرة	76

فهرس الملاحق

الرقم	اسم الملحق	الصفحة
ملحق (1)	قائمة السادة المحكّمين	105
ملحق (2)	أداة الدراسة بصورتها االنهائية: استبانة الإستراتيجية	106
ملحق (3)	أداة الدراسة بصورتها النهائيية: مقياس الاتجاهات	111
ملحق (4)	كتاب تسهيل المَهمّة	115
ملحق (5)	اتفاقية اللغة الفرنسية	116

درجة توظيف استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس مهارات اللّغة الفرنسية من وجهة نظر معلّمي المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في فلسطين واتجاهاتهم نحوها

إعداد

منة الله فخري محمد العيسى

إشراف

د. علياء العسالي

د. ثروت حجاوي

الملخّص

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرّف إلى درجة توظيف استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس مهارات اللّغة الفرنسية من وجهة نظر معلّمي المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في فلسطين واتجاهاتهم نحوها. ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي في جمع البيانات وتحليلها؛ لملاءمته أغراض الدراسة. وتكوَّن مجتمع الدراسة من جميع معلّمي اللّغة الفرنسية ومعلّماتها للمرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في فلسطين، ويبلغ عددهم (57) معلّماً/ة يدرّسون اللّغة الفرنسية للعام الدراسي 2021/2020م. وقد اختيرت العينة بطريقة العينة العشوائية، واستخدمت الباحثة أداتين في دراستها: الأولى استبانة تحتوي على (35) فقرة مقسّمة على ثلاثة مجالات، والثانية مقياس اتجاهات يحتوي على (20) فقرة لقياس اتجاهات معلّمي اللّغة الفرنسية للمرحلة الأساسية العليا نحو توظيف استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس مهارات اللّغة الفرنسية، وقد تكوّن سلم الإجابة على كلّ فقرة من خمس استجابات (وَفق مقياس ليكرت الخماسي). وبلغ عدد استجابات الاستبانة (40) معلّمًا/ ة من مجتمع الدراسة، ولمقياس الاتجاهات (42) معلّمًا/ة، وحُسِب معامل الثبات (كرونباخ ألفا)، فبلغ لاستبانة درجة التوظيف (0.97)، ولمقياس الاتجاهات (0.90)، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ درجة التوظيف مرتفعة لتطبيق استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس مهارات اللّغة الفرنسية من وجهة نظر معلّمي المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في فلسطين؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.25) بانحراف معياري (0.49)، وأنّ اتجاهات معلّمي اللّغة الفرنسية للمرحلة الأساسية العليا نحو استخدام استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس مهارات اللّغة الفرنسية من

وجهة نظر معلّمي المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في فلسطين كان كبيرًا جدًّا؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.11) بانحراف معياري (0.49). وقد أوصت الباحثـــة بعقـــد دورات تدريبية للمعلّمين عن ماهية هذه الاستراتيجية، وتوفير أدوات المدرسة والوزارة اللازمة؛ لتسهيل تشكيل المحطّات، ثمّ تطبيق الاستراتيجية في أثناء التدريس.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية المحطّات العلمية، مهارات اللّغة الفرنسية، الاتجاهات.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وخلفيتها

الفصل الأول

مقدمة الدراسة وخلفيتها

مقدمة الدراسة

تشهد الآونة الأخيرة اهتمامًا كبيرًا بتطوير المناهج الدراسية، والأخذ بأحدث الاتجاهات في تدريسها، والاستعانة بوسائل التقدم التكنولوجي في تنفيذها؛ لذلك لم يعد من الممكن الاستمرار في التركيز على المعلومات فقط، بل لا بدّ من الاهتمام بكيفية اكتساب المعلومات، ثمّ كيفية استخدامها مستقبلًا بما يتناسب مع متطلبات العصر وتحدياته؛ من كفاءة وإتقان وحسن تفكير من جهة، والعناية بعملية إعداد المعلّم، وخلق مُناخ تعليمي من جهة أخرى، من هنا بدأت الأنظمة التربوية تتسابق على تطوير سياساتها التعليمية مُعتمدةً على الاتجاهات التربوية المعاصرة.

التنويع مبدأ أساسي من مبادئ التميّز في التعليم، ويطبّقه المعلّم المتميز؛ حيث يكتشف الطلبة طرق وأساليب واستراتيجيات مختلفة يمارسونها، ويكتشفون من خلالها المعرفة (شحاتة، 2012). ويجب الإشارة إلى أهمية الحاجة إلى تنويع طرق التدريس وأساليبه واستراتيجياته في أيّ موقف تعليمي، وفي أيّ صف دراسي، وفي أيّ مرحلة تعليمية؛ لأنّ الطلبة الذين يتمّ تعليمهم لا يتعلّمون بطريقة واحدة، ويوجَد بينهم اختلافات متعددة تؤثّر في قدرتهم وسرعتهم واستعدادهم نحو التعلّم، وتؤثر على ما يفضّلونه من طرق تعليم وتعلّم (كوجك، 2008). وبذلك يكون التدريس بأصالته وحداثته إبداعًا يؤدي دورًا فاعلًا في توفير سعادة الإنسان، وهو يُسهم في الارتقاء بسوية التعلّم والتعليم (أبو شريخ، 2008). ومن أجل هذا يولي التربويون اهتمامًا متزايدًا في السنوات الأخيرة بالأنشطة والفعّاليات التي تجعل الطالب محور عملية التعليم والتعلّم، ومن أبرز هذه الأنشطة استخدام أسلوب التعلّم التعاوني، الذي يقوم على تقسيم الطلبة إلى مجموعات، وتكليفهم بعمل أو نشاط يقومون به مجتمعين متعاونين، والاهتمام بهذا الأسلوب يعود بفوائد يجنيها الطلبة، فتعزّز لديهم القدرة على التحدث في مواضيع مختلفة، كما أنّ التعلّم يحدث في أجواء مريحة خالية من التوتر والقلق؛ وذلك يزيد من دافعية الطلبة (مرعي والحيلة، 2005).

ولا يمكننا إغفال دور المعلّم؛ كونه من أهمّ مدخلات العملية التعليمية، حيث يقع على عاتقه كثير من المهامّ التوجيهية والإرشادية والإشرافية، إضافة إلى ذلك يتوجّب عليه توفير بيئة صفية تفاعلية، وتصميم استراتيجيات تدريسية منطلقة من فكر بنائي، وتوفير بيئة تعليمية يسودها التعاون والعمل الجماعي، والتعرّف إلى خصائص الطلبة، واستخدام أدوات وأساليب تقييم بديلة حقيقية (حسني، 2016). وتشير زكي (2013) إلى أنّه لتزايد الحاجة إلى تطبيق أساليب حديثة في التدريس، وما حدث من تطورات علمية، ظهرت استراتيجيات تدعم فكرة التنوع والتعدّد، كان من بينها استراتيجية المحطّات العلمية.

أوضح Bulunuz & Jarrett (2010) أنّ استراتيجية المحطّات العلمية تستند إلى التعلّم البنائي الذي يتطلّب مشاركة المتعلّمين واندماجهم في بناء المعنى بدلًا من أن يُنظَر إليهم كمستقبلين للمعرفة. وتؤكّد النظرية البنائية على التعلّم ذي المعنى القائم على الفهم من خلال الدور النشط الذي يلعبه الطالب، والمشاركة الفكرية الفعلية له في الأنشطة التي يقوم بها ضمن مجموعات، فالتعلّم المعرفي عند بياجيه هو عملية تنظيم ذاتية التراكيب المعرفية للفرد، تستهدف مساعدته على التكيف العقلي (الجوراني والمشهداني، 2018).

وقد قام Jones (2007) بتصميم استراتيجية المحطّات العلمية التي تُعَدّ من استراتيجيات التدريس الحديث، وتمثّل أحد أشكال التنوع لأساليب التدريس وطرقه، حيث يتحوّل فيها شكل الفصل من التقليدي إلى بعض الطاولات التي يطوف حولها مجموعات من الطلبة وفقًا لنظام محدّد، وكلّ منها محطّة تعليمية تقدّم نشاطًا مختلفًا عن المحطّة الأخرى، مثل: المحطّة الاستقصائية، والاستكشافية، والمحطّة القرائية، والمحطّة الصورية، والمحطّة السمعية/ البصرية، ومحطّة الحاسوب، وغيرها من المحطّات.

ويُسهِم هذا التنوع في الأنشطة التعليمية التي تقدّمها المحطّات في انخراط الطلبة في التعلّم بكلّ حواسّهم، ويزيد من تركيز انتباههم، ويجعلهم يقظين في أثناء التعلّم، ومن جانب آخر فإنّ محطّات التعلّم تلبّي الفروق الفردية بين الطلبة، وتثير دافعيتهم نحو التحصيل، كما توفّر لهم بيئة تعلّم مناسبة لاستعداداتهم وقدراتهم الخاصة (أمبوسعيدي والبلوشي، 2009).

ويؤكد Ediger (2011) على أنّ استراتيجية المحطّات العلمية تلبّي احتياجات الطلبة، وتراعي ما بينهم من فروق فردية، كما أنّ الأنشطة التعليمية في هذه الاستراتيجية تُصمَّم لتقابل أنماط التعلّم المختلفة لديهم، وبذلك تسمح باختيار أنشطة التعلّم المفضّلة لهم. أصبحت دراسة اللغات الأجنبية جزءًا من المناهج الدراسية في المدارس والجامعات، وحاجة ملحّة في المجتمع الفلسطيني، فتعليم اللّغة الفرنسية أصبح ضرورةً؛ فهي ثاني أكثر لغة انتشارًا بعد الإنجليزية وهي اللّغة الرسمية لـ (33) دولة، و(60%) من الناطقين باللّغة الفرنسية لا يتجاوز سنّهم (30) عامًا(Francophonie, 2008-2019) ، فإتقان لغة أو لغتين أجنبيتين بات ضرورةً يتطلّبها الانفتاح على العالم، ووسيلة للوصول إلى المعرفة والتبادل الفكري مع الثقافات (فتحي، 2017). وعند النظر إلى أيّ برنامج لغوي، يجب تحديد ما ينبغي اختياره لتعلم اللّغة، ودمجه بالمقررات التدريسية للبرامج.

ومن الصعب تدريس اللّغة بكلّ تفاصيلها، ويجب اختيار طرق لتدريس الأجزاء المهمّة منها، وانتقاء وحدات مناسبة من اللّغة للتدريس، فالمحطّات العلمية والتعلّم التعاوني والتعلّم النشط عبارة عن بعض أنواع الممارسات التربوية التي من شأنها المساعدة بشكل كبير على تعلّم اللّغة (علي، 2018)، و(طيباوي ودومي، 2019).

أشارت Tagiliante (2006) إلى أنّ الشخص يختار أن يتعلّم لغة أجنبية بإرادته فهو يتعلّمها لأسباب تعود عليه بالفائدة، كالرغبة في توسيع الثقافة العامّة، أو قراءة كتب بلغات أخرى، أو إحياء معلومات سابقة، وهناك علاقة قوية بين التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتعليم الجامعي، وما تقدّمه الجامعة من خدمات للمجتمع، متمثّلة بالقوى البشرية المدرّبة والمؤهلة. وعملية تعليم اللغات الأجنبية تختلف عن عملية تعليم المواد الأخرى وتعلّمها، بل حتى عن تعليم اللّغة القومية وتعلّمها (الخولي، 1990). إنّ تعليم اللغات الأجنبية يجب أن يأخذ بالاعتبار كلًّا من دور المعلّم والمتعلّم على حدّ سواء، ففي البلاد العربية –على سبيل المثال– هناك خصوصية ثقافية تتمثّل في الاهتمام بالبعد الثقافي العربي والإسلامي حتى في تدريس اللغات الأجنبية، والابتعاد ما أمكن عن المناطق الثقافية الحساسة التي قد تتعارض مع هذه الثقافة (خرما وحجاج، 1988).

إنّ استراتيجية المحطّات العلمية من الأساليب الحديثة التي كشفت الدراسات السابقة عن فعاليتها في التدريس، وفي تعميق فهم المتعلّمين للمفاهيم، وفي تغيير اتجاهاتهم نحو المادة، ورفع مستوى التحصيل الدراسي، فالتحصيل يعكس نتاجات التعليم والتعلّم التي تسعى إليها المؤسسات التعليمية، ويدلّ مستواه على كفايات تلك المؤسسات، وقدرتها على بلوغ أهدافها (مرعي والحيلة، 2005).

مشكلة الدراسة

يرى كثير من التربويين أنّ الاستمرار في استخدام طريقة التلقين من جانب المعلّم، والحفظ والاستظهار من جانب الطالب تؤدي به إلى الملل من المادة دون أن تحقّق الأهداف التربوية والتعليمية المرجوّة. والحاجة لاستخدام استراتيجيات حديثة كاستراتيجية المحطّات العلمية تساعد في تدريس المهارات اللّغوية الأربع للّغة أجنبية كاللّغة الفرنسية، وقد نادى عديد من التربويين والباحثين إلى استخدام استراتيجيات حديثة تجعل البيئة الصفية مكانًا يساعد الطلبة على تطوير مهاراتهم الاجتماعية والعاطفية، وتجعل الطالب نفسه مشاركًا نشطًا يُسهم في تعلّمه (Evertson & Weinstein, 2011)، واستخدام استراتيجيات التعلّم النشط التي تتطلّب من المتعلّم ممارسة التحدث، والاستماع، والقراءة، والكتابة، والحركة والتفاعل مع الموقف التعليمي بمختلف عناصره (Boyle, 2007) .

فالهدف من اعتماد استراتيجيات حديثة هو تحسين مستوى الطلبة، وتقديم محتوى المادة العلمية تقديمًا مبسّطًا، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، وتنمية قدراتهم العقلية، وتجعلهم أكثر اهتمامًا بالتعلّم، وتعلم اللّغات تحديدًا.

ولاحظت الباحثة بعد عملها في المدارس الحكومية معلّمة للّغة الفرنسية، ولقائها مع كثير من الطلبة، وشكواهم من تدنّي تحصيلهم، وصعوبة مادة اللّغة الفرنسية؛ كونها لغة أجنبية لا تمارَس في فلسطين على وجه الخصوص، فتلك الصعوبات ترتبط إمّا باللّغة، أو بالمعلّمين، أو أساليب التدريس، وهذا ما رمت إليه العكر (2011)، وقشطة (2018) في دراستيهما، فتدريس مهارات

اللّغة في دولة غير ناطقة بالفرنسية، وعدم ممارستها خارج البيئة الصفية يتطلّب مجهودًا واستراتيجياتٍ وخططًا مسبقةً يضعها المعلّمون ومصمّمو المناهج، وبناءً على ذلك يمكن تحديد مشكلة الدراسة من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

"ما درجة توظيف استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس مهارات اللّغة الفرنسية من وجهة نظر معلّمي المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في فلسطين واتجاهاتهم نحوها؟"

ويتفرّع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما درجة توظيف استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس مهارات اللّغة الفرنسية من وجهة نظر معلّمي المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في فلسطين؟
2. هل تختلف متوسطات درجات معلمي اللغة الفرنسية في توظيف استراتيجية المحطات العلمية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين باختلاف (النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة، والموقع الجغرافي، والعمر)؟
3. ما اتجاهات معلّمي المرحلة الأساسية العليا نحو استخدام استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس مهارات اللّغة الفرنسية في فلسطين؟
4. هل تختلف متوسطات اتجاهات معلّمي المرحلة الأساسية العليا نحو استخدام استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس مهارات اللّغة الفرنسية في فلسطين باختلاف (النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة، والموقع الجغرافي، والعمر)؟

فرضيات الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى فحص الفرضيات الآتية:

1. لا يوجَد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات معلّمي اللّغة الفرنسية في توظيف استراتيجية المحطّات العلمية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين يُعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

2. لا يوجَد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات معلّمي اللّغة الفرنسية في توظيف استراتيجية المحطّات العلمية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين يُعزى لمتغير الموقع الجغرافي.

3. لا يوجَد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات معلّمي اللّغة الفرنسية في توظيف استراتيجية المحطّات العلمية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين يُعزى لمتغير العمر.

4. لا يوجَد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات معلّمي اللّغة الفرنسية في توظيف استراتيجية المحطّات العلمية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين يُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

5. لا يوجَد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اتجاهات معلّمي المرحلة الأساسية العليا نحو استخدام استراتيجية المحطّات العلمية في المرحلة في تدريس مهارات اللغة الفرنسية في فلسطين يُعزى لمتغير الموقع الجغرافي.

6. لا يوجَد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اتجاهات معلّمي المرحلة الأساسية العليا نحو استخدام استراتيجية المحطّات العلمية في المرحلة في تدريس مهارات اللغة الفرنسية في فلسطين يُعزى لمتغير العمر.

7. لا توجَد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اتجاهات معلّمي المرحلة الأساسية العليا نحو استخدام استراتيجية المحطّات العلمية في المرحلة في تدريس مهارات اللغة الفرنسية في فلسطين يُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى تحقيق ما يأتي:

- التعرف إلى درجة توظيف استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس اللّغة الفرنسية من وجهة نظر معلّمي المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في فلسطين.

- معرفة اتجاهات معلّمي المرحلة الأساسية العليا نحو استخدام استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس اللّغة الفرنسية في فلسطين.

أهمية الدراسة

تأتي أهمية هذه الدراسة في ضوء النتائج التي يمكن التوصّل إليها، والتي قد تُسهم فيما يأتي:

- توجيه أنظار القائمين على تصميم المنهاج الفلسطيني وتطويره إلى ضرورة الاهتمام بتوظيف استراتيجية المحطّات العلمية بالشكل المناسب في المناهج الجديدة.

- توجيه أنظار المشرفين التربويين إلى تدريب المعلّمين على طريقة التدريس باستخدام المحطّات العلمية، حيث تستدعي هذه الطريقة امتلاك مهارات وتقنيات مختلفة؛ لعرضها على الطلبة.

- مساعدة معلّمي اللّغة الفرنسية في تخطيط دروسهم اليومية وتنظيمها وتنفيذها وتقويمها وَفقًا لاستراتيجية المحطّات العلمية.

مصطلحات الدراسة

وردت في الدراسة الحالية مصطلحات عدّة عُرِّفت اصطلاحًا وإجرائيًّا كما يأتي:

الاستراتيجية

اصطلاحًا: عرّفها الخزاعلة (2011) بأنّها: مجموعة من الإجراءات المختارة لتنفيذ الدروس التي يخطّط المعلّم لاتّباعها الواحدة تلو الأخرى بتسلسل، أو بترتيب معين، مستخدمًا الإمكانات المتاحة بما يحقّق أفضل مخرجات تعليمية ممكنة، وبما يحقّق الأهداف التدريسية.

إجرائيًّا: هي مجموعة من الأنشطة والإجراءات المتتابعة التي يقوم بها المعلّم عند قيامه بتدريس اللّغة الفرنسية وَفق خطوات محدّدة، وبانتظام؛ بغية تحقيق الأهداف التدريسية.

استراتيجية المحطّات العلمية

اصطلاحًا: هي طريقة تدريس، تنتقل فيها مجموعة صغيرة من الطلبة عبر سلسلة من المحطّات؛ ما يسمح للمعلّمين اعتماد وسائل محدّدة تتيح لكلّ طالب بتأدية الأنشطة عبر التناوب على المحطّات المختلفة (Jones, 2007).

إجرائيًّا: هي استراتيجية تقوم على مجموعة من الأنشطة يتعلّم فيها طلبة المرحلة الأساسية العليا في أثناء تجوالهم على عدّة محطّات (الاستكشافية، والصورية، والـ (نعم) و(لا)، والإلكترونية...) بتتابع، وبإشراف المعلّم؛ بهدف تدريسهم مهارات اللّغة الفرنسية.

الاتجاه

اصطلاحًا: يعرفه أبو دوابه (2012) بأنّه: نظام مكتسب ثابت نسبيًّا لمشاعر الفرد، ومعلوماته، واستعداداته للقيام بأعمال معينة نحو أيّ موضوع، ويتمثّل في القبول أو الرفض تُجاه هذا الموضوع، ويُعبَّر عنه لفظيًّا أو سلوكيًّا، أو حتى الرفض أو القبول بإيماءات الوجه والعينين.

إجرائيًّا: هو محصّلة استجابات مجموعة الدراسة من معلّمي مبحث اللّغة الفرنسية ومعلّماته نحو توظيف استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس مهارات اللّغة الفرنسية، التي تُعَدّ مؤشرًا للقبول أو الرفض أو الحياد نحو تلك الاستراتيجية، ويُعَبَّر عنه بالدرجة التي يجيب عنها المعلّم/ة لاستجابته/ها لفقرات مقياس الاتجاه الذي أعدته الباحثة لذلك.

اللّغة الفرنسية كلغة أجنبية (F.L.E- Le Français Langue Etrangère)

هي اللّغة التي تُدرَّس للمتعلّمين غير الناطقين بالفرنسية، ومفهوم (FLE) واسع، ويشمل الفرنسية التي تُدرَّس في عديد من البلدان الأجنبية، وفي المؤسسات الفرنسية الرسمية، (مثل المراكز الثقافية التي تعتمد على السفارات الفرنسية)، أو المؤسسات المحلية، (مثل مؤسسات التعليم الابتدائي والثانوي والعالي، حيث تُضَمَّن دراسة اختيارية، أو إلزامية) كلغة أولى أو ثانية أو ثالثة (Robert, 2008).

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري

تتناول الباحثة في هذا الفصل الإطار النظري للدراسة؛ حيث ستتدرّج في عرض المحاور الثلاثة من العامّ إلى الخاصّ، مبتدئةً بالمحور الأول الذي يتحدث عن النظرية البنائية وأهميتها في التعليم، ثمّ أبحرت الباحثة من خلال المحور الثاني في عرض واسع عن ماهية المحطّات العلمية وأنواعها وأهمّ ميزاتها وعيوبها، منتقلة بعد ذلك للمحور الأخير الذي تحدثت فيه عن اللّغة ومهاراتها الأربع، وتناولت الباحثة أهم الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي بحثت في استراتيجية المحطّات العلمية، واستعرضت التعقيب على الدراسات السابقة العربية والأجنبية؛ حيث استخدمت المنهج الوصفي في دراستها، وكانت أولى أدوات الدراسة المُعَدّة استبانة لدرجة توظيف استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس مهارات اللّغة الفرنسية، والثانية مقياس للاتجاهات، وقد استعانت بمعلّمي اللّغة الفرنسية ومعلّماتها للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين؛ للإجابة عليهما.

المقدمة

ارتأت الأنظمة التربوية السعي نحو رقي المجتمع من خلال إحداث تغيّرات، وتشكيل هذه التغيرات بما يتلاءم مع حاجات المجتمع ورغباته، وكان للتربية الحظ الأوفر في التطور والتقدم، خاصة في مجال نظريات التعلّم؛ فاهتمّ العلماء بها، وراحوا يحلّلونها بالبحث والدراسة، والتنقيب عن كلّ ما هو جديد وفعّال من الاستراتيجيات والنماذج التدريسية؛ لجعل الطالب محورًا للعملية التعليمية. ومن هذه النظريات التي تحاول تفسير كيفية حدوث التعلّم، والتي تصبّ اهتمامها على التطور الطبيعي للطالب، وتؤكّد على أهمية الحواسّ كأدوات للتعلّم، وتهدف لربط المناهج بخبرات الأطفال: النظرية البنائية، فأحد شروط تحقيق التربية السليمة هو تهيئة الظروف المناسبة أمام الطلبة لكسب خبرات مناسبة. والخبرة هي ثمرة التفاعل بين الفرد وبيئته، فتغدو

مهمّة التربية العناية بطرفَي هذا التفاعل (سليم وآخرون، 2006). إنّ الاستناد إلى أساس نظري هو ضرورة في غاية الأهمية للانطلاق منه في العملية التعليمية؛ حيث وجود نظرية كالنظرية البنائية حاجة ملحّة لتجسيد هذا التفاعل.

المحور الأول: النظرية البنائية في التدريس

أصبحت النظريّة البنائيّة الآن من أهمّ الاتجاهات التربويّة الحديثة في عملية التعليم والتعلّم، وتلقى رواجًا واسعًا في الفكر التربوي الحديث، لذلك أصبح من الضروري أن يكون المعلّم على دراية كافية بهذه النظريّة، وعلاقتها بعملية التعليم والتعلّم، فقد تبلورت على يد (بياجيه) و(فيجوتسكي). وعرّفها عفانة وأبو ملوح (2006) بأنّها: عملية نشطة تحدث بين ثلاثة عناصر في الموقف التعليمي: الخبرات السابقة، والمواقف التعليمية المقدمة للمتعلّم، والمناخ البيئي الذي تحدث فيه عملية التعلّم؛ من أجل بناء تراكيب معرفية جديدة، وتطويرها، واستخدام هذه التراكيب في معالجة مواقف بيئية جديدة.

كما عرّفها الوهر (2002) بأنّها: نظرية تقوم على أنّ التعلّم لا يتمّ عن طريق النقل الآلي للمعرفة من المعلّم، إنّما بناء المتعلّم لتعلّمه؛ أي ما يتعلّمه بنفسه ولنفسه.

تركّز ممارسات التدريس البنائي على أهمية توظيف المعلّم حواسَ الطالب باعتبارها وسائل للتفاعل بما يمتلكه من خبرات مع البيئة المحيطة به؛ من أجل بناء صورة للعالم من حوله. فوَفق ما أدلى العالم به الأمريكي جيروم برونر المعروف ببحوثه التربوية أنّ المتعلّمين يتعلّمون بنسبة (15%) ممّا يسمعون، و(20%) ممّا يشاهدون، و(30%) ممّا يسمعون ويشاهدون، و(80%) ممّا يسمعون ويشاهدون ويعملون، لذلك من الأفضل أن يجعل المعلّم طلبته يسمعون ويشاهدون ويعملون (الحميد، 2005).

وتستند هذه الممارسات إلى مبدأ أنّ التعلّم عملية نشطة يقوم المتعلّم من خلالها ببناء معارفه بعيدًا عن تلقيها من المعلّم (Enochs & Harrington, 2009).

الأهداف التعليمية للنموذج البنائي

تُصاغ الأهداف التعليمية وفقًا للنموذج البنائي في صورة مقاصد (Goals) عامّة تُحدَّد من خلال عملية مفاوضة اجتماعية بين المعلّم والطلبة، بحيث تتضمّن مقصدًا عاملًا لمهمّة التعلّم (Learning task) يسعى جميع الطلبة لتحقيقه، بالإضافة إلى مقاصد ذاتيه (شخصية) (personal goals) تخصّ كلّ طالب، أو عدّة طلبة، كلّ على حدة (زيتون وزيتون، 2003).

محتوى التعلّم

غالبًا ما يكون محتوى التعلّم وفقًا للنموذج البنائي في صورة مهامّ أو مشكلات ذات صلة في حياة الطلبة وواقعهم (النجدي وآخرون، 2003).

استراتيجيات التدريس

تعتمد استراتيجيات التدريس وفقًا للنموذج البنائي غالبًا على مواجهة الطلبة بموقف حقيقي، يحاولون إيجاد حلول له من خلال البحث والتنقيب، ومن خلال المفاوضة الاجتماعية لهذه الحلول (عرام، 2012).

بيئة التعلّم البنائي

أُشيرَ الى بيئة التعلّم البنائي في كثير من المواقع والدراسات؛ كونها بيئة نشطة تشجّع الطلبة على الانخراط، وتدعم التعلّم التعاوني من خلال المواقف الحياتية التي يتعرّض لها المتعلّم ضمن مجموعات، وتتجنّب التعليم النظري، وتركّز على الخبرة الميدانية كمصدر من مصادر التعلّم، وأنّ الخبرة السابقة بالنسبة إلى بيئة التعلّم البنائي تُعَدّ مصدرًا مهمًّا للنشاط التعليمي (الكيلاني، 2004).

دور المتعلّم

المتعلّم وفقًا للنموذج البنائي مكتشف لما يتعلّمه من خلال ممارسته للتفكير العلمي، وهو باحث عن معنى لخبراته مع مهامّ التعلّم، بالإضافة إلى أنّه مشارك في مسؤولية إدارة التعلّم وتقويمه.

وتحدّدت أدوار المتعلّم البنائي كما ذكرها (العفون ومكاون، 2012) فيما يأتي:

المتعلّم النشط (The active learner): يقوم بدور نشط في عملية التعلّم، كالمناقشة، والتقصي بدلًا من الاستقبال السلبي للمعلومات عن طريق الاستماع، أو أداء التدريبات الروتينية؛ أي أنّ الدور النشط للمتعلّم يتمثّل في الاكتساب النشط للمعرفة وفهمها (Tagliante, La classe de langue, 2006). والمتعلّم الاجتماعي (The social learner): تؤكّد البنائية أنّ المعرفة والفهم لهما صفة اجتماعية؛ حيث إنّنا لا نكوّن الفهم لهذه المعارف فرديًّا، لكن بصورة اجتماعية من خلال المناقشة والحوار مع الآخرين. والمتعلّم المبتكر (The creative learner): تؤكّد البنائية على ضرورة أن يكتشف الطلبة أو يعيدوا اكتشاف المعرفة بأنفسهم، فلا تكتفي البنائية بجعل الطلبة نشيطين في عملية التعلّم، بل لا بدّ أن يُوجَّه الطلبة لإعادة اكتشاف النظريات العلمية، فكلّ نتاج جديد عند المتعلّم هو إبداع بالنسبة إليه وَفق خبرته، وقد يُعَدّ في الوقت نفسه خبرة سابقة بالنسبة لمتعلّم آخر.

دور المعلّم

يمارس المعلّم وفقًا للنموذج البنائي عدّة أدوار، تتمثّل فيما يأتي:

يمارس المعلّم وفقًا للنموذج البنائي عدّة أدوار، منها المنظم لبيئة التعلّم؛ بحيث يشيع فيها جوّ ديمقراطي، وحرية التعبير عن الرأي، وقبول المخاطرة، وإصدار القرارات، وهو مصدر ثانوي للمعلومات؛ حيث يكتسب منه الطلبة الخبرة، وموفّر لأدوات التعلّم، مثل: الأجهزة والمواد المطلوبة؛ لإنجاز مهامّ التعليم بالتعاون مع الطلبة، ومشارك لعملية إدارة التعلّم وتقويمه (ناصر، 2001) .

التقويم

ينادي كثير من البنائيين بالاستغناء عن الامتحانات الموضوعية؛ لقصورها في قياس مستويات التفكير العلمي، والأخذ بأسلوب التقويم الحقيقي لفهم تعلّم الطلبة؛ حيث ينغمس الطلبة في مَهمّات ذات قيمة ومعنى تبدو كنشاطات تعلّم وليس كاختبارات تقليدية (Tagliante, 2005)، ويتضمّن

ذلك نشاطات واسعة تشمل المقابلات الشفوية، ومَهمّات حلّ المسائل الجماعية، وملفات الطلبة، وتقييم الأقران، وسجلّات الأداء، وخرائط المفاهيم، فمن خلال استخدام هذا النوع من التقويم يوظّف الطلبة مهارات التفكير العليا لأداء المهمة: (مهارات التطبيق، والتحليل، والتقييم، والتركيب) (زيتون، 2007). وفي هذا يتمّ تقييم نتاجات التعلّم (Learning outcomes) ومخرجاته، وفهم المعرفة، وطبيعة العلم، والمفاهيم، والعمليات، والتطبيقات، وتوظيفها النشط في المنظور الشخصي والاجتماعي في مواقف التعلّم الجديدة.

يعتمد التعلّم البنائي على ذاتية المتعلّم كفرد وكعضو فاعل له شخصيته وأهدافه ضمن مجموعة اجتماعية متعاونة، فتعلّم الأفراد كمجموعة يفوق تعلّم كلّ منهم على حدة؛ حيث يشكّل التفاعل بينهم علاقة لولبية متبادلة (زيتون وزيتون، 2003)؛ فلا بدّ من توفّر بيئات تعليمية نشطة قائمة على المنحى التعاوني. ومن الاستراتيجيات التي اعتمدت عليها النظرية البنائية في تكوين المعرفة وبنائها لدى المتعلّمين استراتيجية التعليم التعاوني.

ويرى فرج (2005) أنّ التعلّم التعاوني هو: أحد الأساليب التعليمية الهادفة لتنمية التحصيل الأكاديمي المعزّز لشخصية الفرد من خلال الجماعة التي ينتمي إليها.

ويمثّل التعليم التعاوني نمطًا من أنماط التعلّم والتعليم الحديثة، الذي يتعلّم فيه الطالب كيف يتعلّم من جهة، ويعلّم الآخرين من جهة ثانية ضمن مجموعة من الأفراد غير المتجانسين في قدراتهم واهتماماتهم وحاجاتهم على أن يتمّ ذلك على أساس العمل الجماعي المشترك، والحوار والنقاش الإيجابيين؛ ما يتيح توظيف عدد كبير من المهارات بفاعلية (سعادة وآخرون، 2008).

والتعلّم التعاوني هو: القدرة على تشجيع المتعلّمين على بناء المعرفة (Knowledge Construction) اللازمة لتعلّم أكثر بقاء. وبيئة التعلّم التعاوني تدعم بناء المعرفة من خلال المفاوضة الاجتماعية (Social Negotiation)؛ ما يجعل من استراتيجية التعلّم التعاوني بلورة لفكر المدخل البنائي وملامحه، وإحدى طرائق التعلّم النشط القائمة على جهد المتعلّم (جونسون وجونسون وهولبك، 1995)، يقسّم عندها المعلّم الطلبة إلى مجموعات، ويحدّد عدد أعضاء كلّ

مجموعة تبعًا لأهداف الدرس، ووَفق المهامّ المنشودة، والموارد المتاحة، والوقت المتاح، وأعمار الطلبة وخبراتهم (كوجك، 1997).

ومن استراتيجيات التدريس الحديثة القائمة على الفكر البنائي، وترتكز أساساته على منحى التعليم التعاوني استراتيجية المحطّات العلمية.

المحور الثاني: استراتيجية المحطّات العلمية

المحطّات العلمية

أولى التربويون اهتمامًا متزايدًا في السنوات الأخيرة بالأنشطة التعليمية التي تجعل الطالب محور عملية التعليم والتعلّم. والحاجة إلى تطبيق الفكر العلمي، وأساليب تكنولوجية فعّالة في تصميم المناهج التعليمية وتنفيذها بما يتناسب مع قدرات المتعلّمين وخصائصهم، ومقابلة ما بينهم من فروق في القدرات والمستويات تجعل عملية التعليم والتعلّم أكثر فاعلية وإيجابية، ونتيجة للتطورات العلمية في استراتيجيات التدريس، ظهرت أساليب كثيرة، منها استراتيجية المحطّات العلمية.

تُعَدّ استراتيجية المحطّات العلمية التي صمّمها دينس جونز (1997)، القائمة على المنحى البنائي، من الاستراتيجيات التدريسية الحديثة التي تهتمّ بممارسة الأنشطة التعليمية بصورها المختلفة، سواء أكانت معملية، أو قراءة، أو اطّلاع، أو استكشافية، أو بحثية، أو استقصائية، وغيرها؛ للتغلب على عدم ممارسة الأنشطة التعليمية، أو لعدم وجود ما يكفي من المعدات والإمكانات لجميع الطلبة؛ حيث تحقّق هذه الاستراتيجية ممارسة الأنشطة العلمية لجميع الطلبة دون تهميش، ويمكن للمعلّم اختيار عدد المحطّات وفقًا لطبيعة الدرس، وعدد الطلبة داخل الفصل، ووفقًا لطبيعة الأنشطة الموجودة في المحتوى العلمي، وزيادة على ذلك إضفاء جوّ من المتعة والتغيير والحركة في الفصل، بعد تقسيم الطلبة في الفصل إلى مجموعات (Jones, 2007).

وهناك أشكال متنوعة من تطبيقات المحطّات العلمية، تعتمد في تصميمها على طبيعة الدرس، ويمكن الدمج بين هذه الأنواع؛ للخروج بنموذج يتلاءم مع طبيعة المتعلّمين، والمفاهيم، والوقت المتاح في كلّ محطّة (أمبوسعيدي والبلوشي، 2009).

وعرّفتها زكي (2013) بأنّها: استراتيجية تدريسية تتمثّل في مجموعة من المحطّات، يقوم المتعلّمون بالمرور عليها، وممارسة الأنشطة التعليمية الموجودة بكلّ منها، التي قد تكون استقصائية استكشافية، أو بصرية، أو صورية أو إلكترونية، وغيرها.

أمّا راشد (2017) فأشار إلى أنّ المحطّات العلمية تميّزت بأنّها استراتيجية تضمّ مجموعة من الأنشطة العلمية تمارسها المتعلّمون أنفسهم داخل الصف والمختبر، وهي متنوعة، فمنها الاستكشافية، أو الصورية، أو الإلكترونية.

وعرّفتها قشطة (2018) بأنّها: استراتيجية تقوم على مجموعة من الأنشطة المتنوعة؛ من (قراءة، واستكشاف، وصورية، وإلكترونية، وغيرها)، من خلال أنّها تتكوّن من مجموعة من المحطّات، لكلّ محطّة نشاط أو مهارة موضّح تنفيذه بورقة عمل تختلف عن المحطّة الأخرى؛ حيث ينتقل الطلبة على هيئة مجموعات صغيرة من محطّة إلى أخرى بالتناوب؛ ما يتيح لكلّ طالب تأدية جميع الأنشطة أو المهارات من خلال الطواف على هذه المحطّات.

وتوصَف استراتيجية المحطّات العلمية بأنّها استراتيجية تضمّ مجموعة أنشطة علمية يمارسها الطلبة أنفسهم في المختبر، أو داخل الصف، وتكون متنوعة، منها: الاستكشافية البسيطة، والقرائية، والاستقصائية، أو الإلكترونية، وغيرها؛ إذ توصَف بأنّها مجموعة من الطاولات داخل غرفة الصف أو المختبر، وكلّ طاولة تُعَدّ محطّة لها نشاط معين يحقّق هدفًا معينًا (مايخان، 2019). وتستند استراتيجية المحطّات العلمية إلى اتجاهات فكرية متعدّدة منه (كشاش وهادي، 2018).

الاتجاه البنائي والاتجاه الاستكشافي والاتجاه الاستقصائي

الاتجاه البنائي: هو الاتجاه الذي يؤكّد على أهمية أن يبحث المتعلّمون عن المعارف بأنفسهم، وعلى المعلّم مساعدتهم على توضيح أفكارهم، والاتجاه الاستكشافي: هو الاتجاه الذي يؤكّد على أنّ التعلّم بالاكتشاف يساعد الطلبة على اكتشاف الأفكار بأنفسهم من خلال المناقشة، والمشاركة، والتجريب، وقراءة الرسومات والصور بعيدًا عن الحالة التقليدية النمطية، هذا ما أشارت إليه الزيناتي (2014) في دراستها، والاتجاه الاستقصائي: وهو الاتجاه الذي نادى به برونر؛ كونه أفضل الطرائق لإحداث تعلّم قوامه الفهم؛ فهو يتيح الفرصة أمام المتعلّمين لتنمية التفكير، وممارسة عمليات العلم (راشد، 2017)، فالاستقصاء يضع المتعلّم في موقف العالِم بدلًا من أن يكون متلقيًّا سلبيًّا للمعلومات من خلال استخدام المحطّة العلمية الاستقصائية التي تطرح مواقف وأنشطة تتطلّب ممارسة الاستقصاء وَفق خطوات إجرائية (خليل، 2012).

أنواع المحطّات العلمية

وَفق ما ورد في دراسات حسن (2013)، وسليمان (2015)، وتطرّقت الباحثة لتوظيف هذه الأنواع من المحطّات في تدريس مهارات اللّغة الفرنسية:

- المحطّة الاستقصائية/ الاستكشافية: تختصّ هذه المحطّة بالأنشطة المعملية التي تتطلّب إجراء تجربة معينة لا يستغرق تنفيذها وقتًا طويلًا (سليمان، 2015).

- المحطّة القرائية: توضَع في هذه المحطّة مادة قرائية، كمقال من صحيفة أو من الانترنت أو من نشرة علمية، أو مطبوعة علمية، أو مادة من موسوعة أو كتاب، ثمّ يقرأ المتعلّمون المادة الموجودة في المحطّة المتعلقة بموضوع الدرس؛ بهدف تكوين نوعية من المتعلّمين يستطيعون الاعتماد على أنفسهم في الحصول على المعلومات، ولديهم القدرة على استخراج المعرفة من مصادرها الأصلية، ويمتلكون مهارات الاستقلالية في التعليم من دون الحاجة إلى وسيط كالمعلّم أو الكتاب المدرسي؛ ما يزيد من دافعيتهم للتعلّم، ثمّ الإجابة عن عدد من الأسئلة المصاحبة.

- المحطّة الصورية: تتميّز هذه المحطّة بوجود عدد من الصور أو الرسومات يتصفحها المتعلّمون، ويجيبون عن الأسئلة المتعلقة بها، وقد يكون مصدر الصور موسوعة علمية، أو ملصقًا جاهزًا، أو قصصًا علمية مصوّرة، فتساعد المتعلّمين على تقريب المفاهيم العلمية والخبرات المحسوسة إلى أذهانهم، وإدراك الموضوع المراد تعلّمه دون الحاجة إلى لغة لفظية، ويتعمّد كثير من معلّمي اللّغات الاستعانة بالصور؛ لحثّ الطلبة على التكلم والتعبير (العاني، 2019).

- المحطّة السمعية/ البصرية: يمكن وضع جهاز تسجيل أو فيديو؛ لمشاهدة فيلم تعليمي ذي صلة بموضوع الدرس. وفي هذه المحطّة يستمع الطلبة إلى المادة العلمية المعروضة، أو يشاهدونها، ويجيبون عن الأسئلة المرفقة في أوراق العمل التي حضّرها المعلّم مسبقًا، فاستخدام الفيديو التعليمي الذي يقوم على التخطيط الفني المنظّم يؤدي إلى زيادة مستوى ارتباط الطلبة بتعلّم المهامّ المطلوبة، وزيادة قدرتهم في الأداء اللّغوي (عباس، 2016).

- المحطّة الإلكترونية: استخدام المحطّة الإلكترونية أي خلق بيئة تفاعلية للتعليم باستخدام التكنولوجيا الحديثة، كالحاسوب، والشبكات، والوسائط المتعددة، وبوابات الإنترنت؛ من أجل إيصال المعلومات للمتعلّمين بأسرع وقت (القواسمي، 2011).

- المحطّة الاستشارية: هذه المحطّة مخصصة للخبراء، ويقف المعلّم خلف هذه المحطّة، أو يستقدم زائرًا كخبير له علاقة بموضوع الدرس، وعند وصول المتعلّمين لهذه المحطّة يمكنهم أن يسألوا أيّ أسئلة يقترحونها تتعلّق بموضوع الدرس على صورة مناقشة، فيمكن عندئذٍ فهم الأفكار التي لم يستطيعوا فهمها.

- محطّة متحف الشمع: يطلب المعلّم في هذه المحطّة من أحد المتعلّمين، سواء داخل الفصل أو خارجه تقمّص شخصية علمية، مثل أحد العلماء أو الكُتّاب، أو المشاهير، ومن الأفضل أن تكون أمامه نماذج من كتبه أو الأجهزة التي اخترعها، أو صور توضّح أهمّ إنجازاته.

- محطّة نعم أو لا: تُعَدّ هذه المحطّة من المحطّات الممتعة والمثيرة للتفكير لـــدى المتعلّمـــين بشكل ملحوظ جدًّا؛ حيث يصوغ المعلّم في هذه المحطّة أسئلة، يُجاب عنها (بـــنعم أو لا)، وتكون مرتبطة بموضوع الدرس.

خطوات إعداد المحطّات العلمية

تبعًا لعديد من الباحثين والمطبّقين لها في دراساتهم، منهم راشد (2017)، وحواس (2019):

1- تحديد أهداف الموضوع المراد بناء المحطّات العلمية عليه.

2- وضع المفاهيم العلمية المراد تدريسها.

3- تجهيز الأدوات والمعدات والإمكانات اللازمة لتنفيذ الأنشـــطة، مثـــل أنشـــطة المختبـــر، والعروض التقديمية، والكتب، والأجهزة، وغيرها من الوسائل، والتأكـــد مـــن صـــلاحِيَتها للاستخدام؛ من أجل الاستفادة منها.

4- تقرير نوعية الأنشطة التي يمكن تنفيذها داخل المحطّات، وعلى المعلّم أن يدرس الخيارات المتاحة، وأن يدرك في أثناء تصميمها أنّ بعضها سيتطلب تواجده باســـتمرار، والـــبعض الآخر يمكن للمتعلّمين استكماله باستقلالية، وبحدّ أدنى من التعليمات، وعلى جميع المتعلّمين أن ينتهوا من جميع المحطّات في الوقت نفسه تقريبًا.

5- إعداد محتوى المحطّات العلمية؛ بحيث تكون بسيطة وواضحة، وتراعي الأنشطة، وتناسب قدرات المتعلّمين واهتماماتهم وأنماط تعلّمهم.

6- تقسيم المتعلّمين عشوائيًّا إلى مجموعات وَفق الإمكانات المتاحة، وحجم الفصل.

خطوات تطبيق المحطّات العلمية

أوضح أمبوسعيدي والبلوشي (2009)، ومايخان (2019) طرائق تطبيق استراتيجية المحطّات العلمية كالآتي:

- التجوال على كلّ المحطّات بتتابع: تُعتَمد عندما تحتاج المحطّات إلى وقت قصير، وفيها يُحدِّد المعلّم عدد المحطّات، ويقسم طلبة الصف إلى مجموعات تساوي عدد المحطّات، كلّ مجموعة تضمّ (4–6) طلبة، وبعد مرور (7) دقائق يعلن المعلّم انتهاء الوقت، طالبًا من المجموعات الانتقال إلى المحطّات التي على يمينها أو يسارها وَفق الترتيب الذي يضعه المعلّم في بداية الحصة. وبعد الانتهاء من زيارة جميع المحطّات تعود المجموعات إلى أماكنها، ثمّ يبدأ المعلّم بمناقشة ورقة العمل، ثمّ مناقشة نتائج المجموعات في كلّ محطّة، ثمّ يغلق النشاط.

- التجوال على نصف المحطّات: تُعتَمد عندما تحتاج الأنشطة إلى وقت أكثر من (7) دقائق، فيلجأ إلى اختصار المحطّات إلى نصف العدد، وبدل المرور على (4) محطّات، فمثلًا: يتمّ المرور على محطتين فحسب، وهنا تُصَمَّم (4) محطّات، كلّ اثنتين متشابهتان، ويستغرق المكوث عند كلّ محطّة نحو (15) دقيقة.

- التعلّم المُجزَّأ: تُعتمَد عندما يُراد اختصار الوقت، وفيها يتوزّع أعضاء المجموعة الواحدة بين المحطّات المختلفة؛ إذ يزور كلّ عضو من أعضاء المجموعة محطّة واحدة فحسب، ثمّ يجتمعون بعد انتهاء الوقت المحدّد، ويدلي كلّ طالب بما قام به، وشاهده في المحطّة التي زارها، وبذلك يتبادلون الخبرات.

ويرى جونز أنّ من اثنين إلى أربع محطّات هي الأمثل بالنسبة لمعظم الأنشطة، كما أنّه يؤكّد على أنّ مقدار وقت كلّ محطّة يمكن أن يختلف من محطّة إلى أخرى، ويمكن أن يصل إلى (20) دقيقة في حالة استخدام المعلّم لمحطتين فقط، وجدير بالذكر هنا أنّه بعد انتهاء كلّ

المجموعات من المرور على كلّ المحطّات يناقش المعلّم الطلبة في الإجابة عن الأسئلة الموجودة في أوراق العمل في كلّ محطّة، ثمّ يُنهي الدرس، ويُبرِز أهمّ عناصره (Jones, 2007).

يُعَدّ أسلوب التتابع في تقديم المحطّات العلمية من أفضل الأساليب؛ كونه يلائم عددًا من المجموعات التعاونية داخل الفصل، ويتيح حرية التنقل والتناوب على المحطّات، كما يتيح لجميع أفراد المجموعة التعامل مع المحطّة العلمية، وتنفيذ أنشطتها، بالإضافة إلى أنّ التتابع في تقديم المحطّات يعتمد على دوران المجموعات، وتحرّكها؛ ما يزيد من خبرة المجموعة الواحدة التي تتضمّن طلبة ذوي مستويات وفروق فردية مختلفة (عبد الرؤوف، 2019).

ميزات استخدام المحطّات العلمية

كما وردت في العنكبي (2014):

هناك كثير من ميزات المحطّات العلمية التي وردت في البحوث والدراسات السابقة، والمواقع الإلكترونية، منها: زيادة معارف الطلبة، من خلال تأكيدها على الدور النشط لهم في التعلّم، وتنوّع الخبرات العملية والنظرية من خلال المرور على المحطّات المختلفة، وكذلك بقاء أثر التعلّم، وتنمية مهارات التفكير المختلفة التي منها التفكير التأملي، والتفكير البصري (بابطين، 2019)، والمكاني، والتفكير الإبداعي، وتنمية المهارات الاجتماعية للطلبة، من خلال استخدام المواد المتاحة المختلفة؛ من كتب وأدوات معملية، أو وسائل تعليمية وتبادلها؛ ما ينمّي لديهم مهارات التواصل والتعاون، وعادات العقل والذكاء الوجداني (محمد، 2018)، وتقبّل الآراء، ومشاركة الآخرين، وتنمية عمليات العلم والتعلّم المختلفة؛ من اكتشاف، وملاحظة، واستنتاج، والميل نحو دراسة المادة (محمد، 2017)، والاستفادة من الكتب، والحواسيب، والوسائل المتاحة، والمجسّمات، وغيرها، وممارسة الطلبة عملية الاكتشاف؛ ما تزيد الثقة عند الطلبة، وتعمل على تنمية عمليات التفكير العليا، وتُسهم في تنمية مستوى اليقظة الذهنية لديهم، ومن جانب آخر فإنّ محطّات التعلّم تلبّي الفروق الفردية، وأساليب التعلّم المختلفة لديهم (الباوي والشمر، 2012).

عيوب التعلّم بالمحطّات العلمية

تتطلب المحطّات العلمية كثيرًا من التخطيط المسبق، وتحتاج أدوات وموادّ وإمكانات عديدة للتنفيذ قد لا تتوفّر في جميع المدارس، بالإضافة إلى عدم القدرة على إدارة الفصل؛ بسبب الفوضى (سليمان، 2015).

أهداف استراتيجية المحطّات العلمية

جاءت أهمّ أهداف استراتيجية المحطّات العلمية في النقاط الآتية (أمبوسعيدي والبلوشي، 2009):

التغلب على مشاكل نقص الأدوات والمواد المعملية، وإضفاء جوّ من المتعة والحركة داخل الصف، وتنوّع الخبرات العملية والنظرية، وتنمية أنواع التفكير العلمي، مثل حلّ المشكلات، والتفكير الناقد، والابتكار، إضافة إلى الحدّ من المشكلات السلوكية التي تكون لدى بعض المتعلّمين، ومن خلال استخدام أكثر من نوع من الأنشطة التعليمية، يمكن تناول مفهوم واحد بأكثر من طريقة؛ ما يجعل التعلّم أكثر فهمًا، وترابطًا.

المحور الثالث: الاتجاهات

التطور في الفكر التربوي رافقه اتجاهات جديدة دعت إلى التجديد، واتّباع أساليب واستراتيجيات حديثة في التدريس، ومن هنا حظيت الاتجاهات باهتمام كبير؛ لما لها من تأثير في توجيه السلوك من حيث الإيجاب والسلب، أو الموافقة والمعارضة تُجاه الأحداث، وتنمو اتجاهات الفرد من خلال التنشئة الاجتماعية؛ فهو يكتسب من خلال تفاعله الاجتماعي وبيئته اتجاهات نفسية نحو موضوعات مختلفة، سواء كانت تتعلق به بنفسه أو تُجاه أشخاص أو أشياء (السيد، 2008).

تُعَدّ الاتجاهات نحو التعليم مكوّنًا من المكوّنات الرئيسة لشخصية المعلّم (أبو دقة، 2005)، فامتلاك المعلّمين اتجاهات إيجابية نحو استراتيجية تدريس معينة يُسهم في تحسين التعليم من ناحية، وانتقال هذه الاتجاهات إلى الطلبة في أثناء التفاعل الاجتماعي، ومن خلال أثر القدوة من ناحية أخرى (أبو علام، 2010).

وتُعرَّف الاتجاهات بأنّها: استجابة مكتسبة من الفرد نحو موضوع ما، وقد تكون الاستجابة موجبة أو سالبة وَفق خبرات الفرد السابقة (Pickens, 2013).

وهي كذلك: استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي عصبي متعلّم للاستجابة الموجبة أو السالبة (القبول أو الرفض) نحو أشخاص، أو أشياء، أو موضوعات، أو مواقف جدلية في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة (زهران، 2003).

أهمية الاتجاهات نحو التدريس

لدراسة الاتجاهات أهمية كبيرة في كثير من الدراسات النفسية والتطبيقية، وغيرهما؛ للكشف عن طبيعة العمل في تلك المجالات، والعلم باتجاهات المعلّم نحو استراتيجيات التدريس يكشف عن حقيقة الاستخدام الفعلي لها (العزام، اتجاهات المعلمين نحو استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة في محافظة اربد، 2017).

إنّ الاتجاهات نحو التدريس لها أهمية للمعلّم والطالب؛ فهي تساعد الطالب على التقدم في المجالات المعرفية، والإقبال على المادة الدراسية، والاستمتاع بها، وتؤثّر في اختيار التخصص مستقبلًا بالنسبة له، وتحث المعلّم على المثابرة، وتحسين الأداء، وتمكّنه من اتخاذ القرارات، وتوجّه استجابته للأشخاص والموضوعات، وتجعله يفكر بطريقة محدّدة تُجاه الموضوعات الدراسية، إضافة إلى أنّ الاتجاهات تحدّد أسلوب التعامل بين المعلّم والمتعلّمين، وتحقيق التفاعل الكامل بين المعلّم والمادة الدراسية والمتعلّمين في بيئة التعلّم (المجيدل والشريع، 2012).

المحور الرابع: اللّغة

اللّغة وسيلة الاتصال والتواصل، وهي المترجم الحقيقي لما نريد قوله أو فعله، إن كان ذلك على مستوى اللّغة القومية لنا كعرب، وهي اللّغة العربية، أم على مستوى عدد من اللغات الحية، كالإنجليزية، والفرنسية، والألمانية، ثمّ الإسبانية، وغيرها من اللغات التي تنتقل عبرها العلوم والتاريخ والثقافة من بيئة إلى أخرى، لذلك يغدو الاهتمام باللغات من متطلبات المنهاج الوطني أولًا، ومن حيث نقل المعارف بين الشعوب وتبادلها ثانيًا (الحكيم، 2009).

وقد كان علم اللّغة الأرض الخِصبة التي نما فيها المنهج البنائي، حيث درس علماء اللّغة، وعلى رأسهم العالم السويسري (فرديناند دي سوسير) عناصر اللّغة، والسمات المميِّزة لهـا. ونجـاح اللّغويات كعلم إنساني كان عاملًا مشجّعًا للباحثين في الميادين الإنسانية والاجتماعيـة الأخـرى على الاقتداء بهذا العلم الناجح في منهجه (دي سوسير، 2009).

اختصت اللّغة بتخصص خاصّ في الجامعات، وهو تخصّص اللغات، فكان لأهمية اللّغـة فـي حياتنا أن يُلِمّ الفرد بأكثر من لغة في سبيل تبادل الثقافات والأعراف، إنّ "الطالب يكتسب خبرات من خلال تعلّمه اللّغة الأجنبيّة الأولى، ويستخدمها لتعلّم لغات أجنبية أخرى فيما بعـد" (عليـق، 2019). وكان لتدريس ثقافة اللّغة الثانية سببًا في الاتصال الفعّال، وتنمية الاتجاه الإيجابي فـي التواصل، فيتعرّف الفرد إلى أنماط ثقافيّة جديدة، تختلف عمّا هي عليه في الثقافـات الأصـليّة، فالإلمام بأكثر من لغة كان سببًا في تقليل العرقيّة والعنصريّة بين الأفراد؛ ما ولّد تقبّل الثقافـات الأخرى، والقدرة على التكيّف والتفاعل مع الشعوب المختلفة، على الرّغم من اختلاف ثقافـاتهم عن ثقافة اللّغة الأمّ (Vanthier, 2009)، وبذلك حقّقت اللّغة الحاجات والرغبات بصورة يقبلها المُحيط الاجتماعي الأصلي لهذه اللّغة (الوشمي، 2015).

اللّغة الفرنسية

بدأ تدريس اللّغة الفرنسية في المدارس الفلسطينية منذ عام (1995م) ضمن اتفاقية بـين وزارة التربية والتعليم والقنصلية الفرنسية، وكان البرنامج مموّلًا من الحكومة الفرنسية لفترة من الزمن، وتتحمّل حاليًّا وزارة التربية والتعليم تكاليف البرنامج كافّة. تُعَدّ اللّغة الفرنسية ثاني لغة أجنبيـة تُدرَّس في فلسطين بعد الإنجليزية (وزارة التربية والتعليم، 2021).

المهارات اللّغوية

اللّغة هي الميدان الذي تُمارَس فيه المهارات اللّغوية الأربع (مهارة الفهم السماعي: الاسـتماع، ومهارة التعبير الشفهي: الحديث، ومهارة الفهم القرائي: القـراءة، ومهـارة التعبيـر الكتـابي: الكتابة)؛ لذا يجب النظر إلى تعليمها بصورة تكاملية ترابطية (الطيطي وأبو شـريخ، 2007).

ويتعين على المعلّمين تعليم مجموعات متنوعة من الطلبة بمهارات اجتماعية واقتصادية ولغوية مختلفة، فيجب عليهم مراعاة هذا التنوع، والإلمام بكيفية استخدام استراتيجيات تـــدريس حديثـــة وفعّالة؛ لتزويد الطلبة بخبرات تعليمية هادفة (Den, Van, & Hajer, 2010). إنّ إتقان المعلّم للمهارات اللّغوية الأربع ينعكس ايجابيًّا على الطلبة وجودة التعليم، فالمعلّم الذي يتمتع بمهارات اتصال ممتازة يُتقن التحدث، ونطق الحروف يؤثّر على أداء طلبته الأكاديمي (Hattie, 2009).

أدرج كثير من الباحثين أنّ تدريس المهارات اللّغوية الأربع يتطلّب عددًا من الأنشطة والتمارين التي تُمارَس قبل تطبيق المهارة اللّغوية، وفي أثنائها، وبعدها، وضمن إجراءات معينه؛ لتحقيـــق أكبر فائدة ممكنة تسرّع اكتسابها وتعلّمها (Vigner, 2001).

وضع عبد الهادي مهارة الاستماع في أولويات مهارة اللّغة؛ لمجموعة مبررات، منها: تعمل أداة الاستماع (الأذن) في جميع الاتجاهات، والاستماع شرط أساسي للنمو اللّغوي؛ حيـــث يكتســـب الطفل ثروته اللّغوية عن طريق الربط بين الصوت والصورة، والصوت والحركة، والصـــوت والعمل، ولذلك فالاستماع عامل حاسم في ظهور النطق عند الطفل، ويتطور النطق والكلام عنده حتى يدخل المدرسة (عبد الهادي، 2003)، وعند دخوله المدرسة يبدأ المعلّم في تدريبـــه علـــى النطق وقراءة الكلمات والجمل، وهكذا نرى أنّه لولا الاستماع ما كانت لتـــتمّ مهـــارات اللّغـــة الأخرى. يواجه المتعلّم نوعين من المحاورين: المعلّم من جهة، والطلبة من جهة أخرى، ويعطي المعلّم التعليمات والتوضيحات؛ لتسهيل الفهم؛ باستخدامه لعدد من المرادفات والتعريفات حتّـــى الإيماءات، لا سيّما مع المبتدئين في تعلّم اللّغة، وإعادة صياغة إشارات الرسالة المراد شـــرحها بوساطة إشارات معروفة ومكتسبة؛ من أجل جعل الرسالة قابلة للفهم والاستيعاب (Desmons & Ferchaud, 2008).

وفي المراحل التعليمية اللاحقة يأخذ الاستماع نحو نصف الوقـــت المخصـــص للدراســـة فـــي المدارس الثانوية وما دونها (عاشور والحوامدة، 2007). وأثبتت نتـــائج الدراســـات أنّ تعلـــيم الاستماع يؤدي إلى تنمية مهارة الاستماع والقراءة معًا، فالاستماع والقراءة مهارتان متكاملتـــان من جوانب عديدة، منها ما يتصل بالعمليات العقلية، أو المهارات، ومنها ما يتصل بدورهما في

تعلم اللّغة (موسى، 2002). والاستماع مهارة لغوية تُمارَس في أغلب الجوانب التعليمية، وتهدف إلى انتباه الطلبة إلى شيء مسموع وفهمه، والتفاعل معه؛ لتنمية الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية (العزاوي، 2003).

أمّا مهارة الفهم القرائي فهي واحدة من المهارات اللّغوية الأربع التي يجب أن يكتسبها المتعلّم خلال تعلم اللّغة الأجنبية؛ ففي الماضي كان دور المتعلّم في الفهم الكتابي اكتشاف معاني الكلمات والتعبيرات، لكن بعد ذلك، ومع تطور الدراسات، أصبح تعريف مهارة الفهم القرائي بأنّها مَهمّة ديناميكية معقّدة تستدعي آليات الإدراك، والحفظ، والتنسيق، والانتباه (Hamon & Renard, 2006)، فالنص هو عامل أساسي في القراءة؛ لذلك سيكون من الضروري للمعلّم استخدام نصوص جذابة تلائم الطلبة، وأذواقهم، ومستوياتهم (Courtillon, 2003).

والقراءة أيضًا عملية معقدة تتداخل فيها قوى وحواسّ ومهارات مختلفة (الشخريتي، 2009)، خصوصًا إذا كانت لغة تشتمل على حروف أكثر من الصوتيات كاللّغة الفرنسية؛ فهي تحتاج لجهد ومهارة وممارسة لقراءتها، وتشتمل على (26) حرفًا، منها (20) حرفًا ثابتًا و(6) أحرف متحركة (Robert, 2008).

وعلم وظائف الأصوات الكلامية (la phonologie): هو علم متخصّص في دراسة أصوات اللغات الإنسانية من الناحية النظرية، والطبيعة المجردة لوحدات الصوت في حدّ ذاتها؛ ولذلك يدرسه المتخصّصون فقط. لكنّ الثاني هو علم الصوتيات (la Phonétique) الذي يدرس مراحل إنتاج الصوت وانتقاله واستقباله من ناحية عملية، وعلم الصوتيات النطقي أو اللفظي (la Phonétique articulatoire) هو أحد فروع أحد فروع علم الصوتيات؛ فهو يركّز على نطق اللّغة الفرنسية نطقًا صحيحًا، وتقليد الأصوات المسموعة ومحاكاتها (دي بوا وآخرون، 2021).

التعبير الكتابي

يُعرّف التعبير الكتابي بأنّه قدرة الطلبة على الكتابة المترجمة لأفكارهم بعبارات سليمة تخلو من الأغلاط بقدر يتلاءم مع قدراتهم اللّغوية، ثمّ تدريبهم على الكتابة بأسلوب على قدر من الجمال الفني المناسب لهم، وتعويدهم على اختيار الألفاظ الملائمة، وجمع الأفكار، وتبويبها، وتسلسلها،

وربطها (البجة، 1999). وعرّفه (Canazzi, 2012) بأنّه استثمار لمعارف لغوية في وضعية ما، تقتضي دمج تلك المعارف؛ لتفيد معنى ما. فمهارات اللّغة الأخرى: التحدث، والاستماع، والقراءة، كلّها تصبّ في خدمة التعبير بشقيه الكتابي والشفوي (أبوشرخ، 2016). وللتعبير أهمية كبيرة؛ كونه حلقة تواصل الفرد مع محيطه من أفراد المجتمع، ووسيلة يحتاجها الفرد ولا يستطيع الاستغناء عنها؛ كونها شاملة لمهارات اللّغة الأخرى (السفاسفة، 2011)، وعند إتقان الشخص مهارة التعبير الكتابي فهو يخدم نفسه في كثير من مواقف الحياة، بالإضافة إلى كونها أحد الأبعاد الأساسية للبعد المعرفي (عطية، 2008).

مهارة التعبير الشفهي

يُطلق (عاشور والحوامدة، 2007) على التعبير الشفهي الإنشاء الشفهي أو المحادثة، ويسبق التعبير الكتابي، فهو أكثر استعمالًا في حياة الإنسان، والأداة الأكثر سرعة في الاتصال والتفاعل بين الأفراد وبيئتهم المحيطة، فالمحادثة هي الوسيط لجميع الأنشطة الصفية (Daliali, 2016)، فالتعبير الشفوي أو الاتصال الشفوي هو أسلوب لغوي يحظى بأكبر قدر من الاهتمام في الأدبيات، والأكثر استخدامًا من المعلّمين، وعلى وجه الخصوص المعلّمين الذين يعملون مع طلبة اللّغة الثانية، فيتوجب عليهم تنويع في الاستراتيجيات المستخدمة؛ لتسهيل فهمهم للّغة، وتبسيطهم لها، وضمان مشاركة جميع الطلبة مع مراعاة مستوى الكفاءة والمعرفة والخبرات السابقة لهم (Armand, 2009).

تتضمّن اللّغة الشفوية العمل على الأصوات والإيقاع والتجويد، ومهمة المتعلّم أن يتعرف إلى هذه الوسائل المختلفة، ويتكيف معها شيئًا فشيئًا، بعد إجراء كثير من الحوارات، وسماعها، وشرحها، فهو لن يتلقى المعلومات إنّما سيوضَع في مواقف مثل لعب الأدوار، أو طلب معلومات، والقيام بشراء شيء ما، ودعوة صديق ما عبر الهاتف؛ لتحقيق الغرض من التعبير الشفهي (Desmons & Ferchaud, 2008, p. 30).

وفي دراسة (Armand, 2009)، ودراسة (Logie & Özperçin, 2017)اقترح الباحثان طرقًا لتحسين مهارة التعبير الشفهي في اللّغة الفرنسية باستخدام استراتيجيات ووسائل حديثة،

وكان أهمّ أهدافهم تحديد مواطن الضعف والقصور لدى الطلبة أولًا، ثمّ تحسين مهاراتهم في الإنتاج الشفهي عن طريق الاستماع لتسجيلات سمعية وبصرية، وعروض شفهية للعمل المنجز (الإجابة الشفهية) في الصف، والتفاعل بين المتعلّمين، ولعب الأدوار، والمحاكاة، والعمل على المفردات من خلال الألعاب التعليمية (Siregar, 2019).

خصوصية اللّغة الفرنسية في فلسطين

- تُدرس اللّغة الفرنسية بنظام الإطار الأوروبي المشترك للّغات؛ أي إعطاء وزن المهارات الأربع نفسه، ويُدرس بمنهجية التواصل التفاعلي؛ حيث يكون للمتعلّم دور الفاعل في أداء مهمات داخل مواقف تعليمية شبيهة بالحياة اليومية ((CEFR)Common European Framework of Reference for Languages, 2001).
- تُدرَّس اللّغة الفرنسية اعتبارًا من الصف السابع الأساسي حتى الحادي عشر.
- يتقدّم الطلبة لامتحان الدلف الفرنسي بمستويين: الأول: عند مضيّ سنتين من تعلم اللّغة (الصف الثامن، والتاسع)، والثاني: بعد الصف العاشر، ويقيس هذا الامتحان بدقة مستوى تقدّم الطلبة في اللّغة؛ كونه مقدّمًا من وزارة التربية الفرنسية.

المناهج والكتب المدرسية

تُدرّس اللّغة الفرنسية من الصفوف السابع حتى الصف الحادي عشر كلغة اختيارية في المدارس الريادية (مدارس اختارتها القنصلية الفرنسية ووزارة التربية والتعليم وَفق معايير معينة لتدريس اللّغة الفرنسية كلغة أجنبية ثانية فيها). والمنهاج المستخدم للمرحلة الأساسية العليا هو (Kiosque3) للصفين التاسع والعاشر.

امتحان الدلف الفرنسي: وقّعت الوزارة والقنصلية الفرنسية اتفاقية، اعترفت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية على إثرها بشهادة الدلف الفرنسي (وزارة التربية والتعليم، 2021).

امتحان الـــدلف (Diplôme d'études en langue française –DELF): هـــو شـــهادة يقدّمها المركز الدولي للدراسات الفرنسية التابع لوزارة التربية فـــي فرنســـا كإثبـــات لكفـــاءة الأشخاص باللّغة الفرنسية لغير الناطقين بها، وهو ستّة مســـتويات (A1,A2,B1,B2,C1,C) ((CEFR)Common European Framework of Reference for Languages, 2001)، يتقدّم لها الطلبة في فلسطين على النحو الآتي:

- يتقدّم طلبة الصف التاسع الأساسي لامتحان المستوى (A1)، وطلبة الصف العاشر الأساسي لامتحان المستوى (A2).
- يتقدّم الصف (الحادي عشر) لامتحان المستوى (B1).
- يتقدّم بعض الطلبة ذوي المستوى الجيد لامتحان المستوى (B2).

الحوافز للطلبة المتفوقين

يُكرَّم الطلبة المتفوقون والمميزون من خلال الشهادات التقديرية، والهدايا، والجوائز، والزيارات، والرحلات لمدينة القدس والقنصلية الفرنسية، ومن خلال إرسال الطلبة المتفوقين بامتحان الدلف إلى فرنسا، والإقامة هناك لمدة أسبوعين.

الدراسات السابقة

استقصت الباحثة عددًا من الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة، ورُتِّبَـــت وصُنِّفت وَفق أهميتها وتقاطعها مع الدراسة الحالية؛ لذا:

الدراسات العربية

هدفت دراسة **الرواحية والغتامي (2020)** إلى اختبار فاعلية استراتيجية المحطّات العلمية فـــي تحصيل طالبات الصف السابع الأساسي للإملاء في سلطنة عمان. ولتحقيق ذلك أعدّ الباحثـــان اختبارًا تحصيليًّا في الإملاء، ودليلًا إرشاديًّا لتنفيذ استراتيجية المحطّات العلمية، ثمّ عُرِضا على المحكّمين المختصين؛ للتأكد من صدقهما، وحسبت ثبات الاختبار بمعامل كرونباخ ألفا الذي بلغ

(.84)، وتكوّنت عينة الدراسة من مجموعتين: تجريبية بلغ عددها (24) طالبة، درسنَ الإملاء باستراتيجية المحطّات العلمية، ومجموعة ضابطة بلغ عددها (18) طالبة، درسنَ الإملاء بالطريقة المعتادة، وبعد انتهاء التجربة، طُبِّقَ اختبار تحصيلي في الإملاء على المجموعتين، وقد أشارت الدراسة إلى وجود فرق دالّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعتين في الاختبار التحصيلي البعدي لصالح المجموعة التجريبية يُعزى لطريقة التدريس.

وهدفت دراسة **علي (2018)** إلى الكشف عن فاعلية استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس النحو على تنمية التحصيل النحوي، وبعض مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. ولتحقيق هدف الدراسة استُخدِم المنهج شبه التجريبي ذو التصميم القائم على المعالجات التجريبية القبلية والبعدية للمجموعة الواحدة. وتمثلت أدواتها في اختبار التحصيل النحوي، ومقياس مهارات ما وراء المعرفة للتلاميذ، وكتاب التلميذ، ودليل المعلّم، وطُبِّقت أدواتها على عينة بلغت (40) تلميذًا وتلميذة في مدرسة خالد بن الوليد الإعدادية بمحافظة البحر الأحمر في مصر، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين متوسطي درجات أفراد مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي بالنسبة لمقياس مهارات ما وراء المعرفة لصالح التطبيق البعدي؛ لتشير إلى أنّ التحسّن الذي حقّقه تلاميذ أفراد مجموعة الدراسة في مقياس مهارات ما وراء المعرفة يرجع إلى استخدام استراتيجية المحطّات العلمية.

وهدفت دراسة **عمر وشكري (2020)** إلى بناء وَحدة مقترحة في الاقتصاد المنزلي قائمة على استراتيجية المحطّات العلمية المدعومة بمتحف تعليمي افتراضي، وقياس فاعليتها على تحسين اليقظة العقلية، والرضا عن التعلّم لدى طالبات المرحلة الثانوية، كما أعدّا دليل المعلّمة، واستخدما المنهج الوصفي، وشبه التجريبي القائم على المجموعة التجريبية الواحدة، وتكوّنت عينة الدراسة من (20) طالبة في الصف الثاني الثانوي في مصر، وأعدّت الباحثتان أدواتها؛ لقياس المتغيرات التابعة، وهي: مقياس اليقظة العقلية، ومقياس الرضا عن التعلّم، وكذلك بناء الوحدة المقترحة القائمة على استراتيجية المحطّات العلمية المدعومة بمتحف تعليمي افتراضي،

وتنفيذ الدروس وإعدادها من خلال المتحف التعليمي الافتراضي. وأسفرت النتائج عن فعالية الوحدة المقترحة في الاقتصاد المنزلي القائمة على استراتيجية المحطّات العلمية المدعومة بمتحف تعليمي افتراضي؛ لتحسين اليقظة العقلية، والرضا عن التعلّم لطالبات الصف الثاني الثانوي.

وهدفت دراسة **السحت (2017)** إلى التعرّف إلى فاعلية استخدام استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية المفاهيم الجغرافية ومهارات التفكير البصري لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مصر، واستخدم المنهج الوصفي؛ للاستفادة من أدبيات البحث التربوي في مجال استراتيجية المحطّات العلمية، والمفاهيم الجغرافية، والتفكير البصري في صياغة الإطار النظري، وإعداد أدوات الدراسة، وكذلك المنهج التجريبي القائم على تقسيم عينة الدراسة المكونة من (70) طالبًا وطالبة إلى مجموعتين: تجريبية (35)، وضابطة (35)، وقد أعدّ الباحث اختبارًا في المفاهيم الجغرافية، وآخر في مهارات التفكير البصري في الدراسات الاجتماعية، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في تنمية المفاهيم الجغرافية، ومهارات التفكير البصري لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة **الحسو وأكرم (2015)** إلى التعرّف إلى أثر استراتيجية المحطّات العلمية في تحصيل مادة الجغرافية، وانتقال أثر تعلّمها لدى طالبات الصف الخامس الأدبي. ولتحقيق مرمى الدراسة اعتمدت الباحثتان تصميمًا تجريبيًّا ذا ضبط جزئي هو تصميم المجموعة التجريبية مع مجموعة ضابطة ذات الاختبار البعدي، واقتصرت الدراسة على الفصول الثلاثة الأولى من كتاب الجغرافية الطبيعية المقرّر تدريسُه للصف الخامس الأدبي للعام 2012/ 2013م في العراق، واختارت الباحثتان عينة من طالبات الصف الخامس الأدبي في إعدادية المعتصم للبنات التابعة لمديرية تربية محافظة بغداد/ الكرخ؛ لغرض تطبيق التجربة؛ إذ بلغ عدد أفرادها (58) طالبة وُزِّعْنَ عشوائيًّا على مجموعتين، بواقع (30) طالبة في المجموعة التجريبية، و(28) طالبة في المجموعة الضابطة. وأعدّت اختبار التحصيل البعدي المكوّن من (50) فقرة،

واستمرت التجربة فصلًا دراسيًّا كاملًا، وفي نهايتها طبّقت اختبار التحصيل البعدي، واختبارات المهارات الجغرافية؛ لقياس انتقال أثر التعلّم على مجموعتَي الدراسة، وباستخدام اختبار شيفيه أظهرت النتائج: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية المحطّات العلمية، ومتوسط درجات تحصيل المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية المحطّات العلمية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في اختبار انتقال أثر التعلّم.

وهدفت دراسة **قشطة (2018)** إلى التعرّف إلى أثر توظيف استراتيجيّتَي المحطّات العلمية والألعاب التعليمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي بغزة، وتكوّنت عينة الدراسة من (105) طالبات من طالبات الصف السابع الأساسي في مدرسة آمنة بنت وهب الإعدادية للبنات بمحافظة رفح، حيث قُسِّمنَ إلى ثلاث مجموعات، باتّباع المنهج الوصفي، والمنهج شبه تجريبي، وتمثّلت أدوات الدراسة وموادّها في دليلَي المعلّم القائمين على توظيف استراتيجيّتَي المحطّات العلمية والألعاب التعليمية، واختبار لتنمية مهارات التفكير الإبداعي. وتوصلت الدراسة إلى أنّه توجَد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=$ 05.0) بين متوسط درجات طالبات المجموعة الأولى (المحطّات العلمية)، والمجموعة الثالثة (التقليدية) في اختبار مهارات التفكير الإبداعي لصالح المجموعة الأولى (المحطّات العلمية) في الدرجة الكلية والأبعاد الثلاثة (الطاقة، والمرونة، والأصالة)، كذلك يوجَد لاستراتيجيتي المحطّات العلمية والألعاب التعليمية تأثير كبير في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مادة العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي.

وهدفت دراسة **الزهراني (2018)** إلى التعرّف إلى استقصاء أثر المحطّات العلمية في التحصيل الدراسي، وتنمية مهارات عمليات العلم في العلوم لدى تلميذات الصف السادس في وحدة عمليات الحياة. وبعد التأكّد من صدق الأدوات وثباتها طُبِّقت على عينة الدراسة التي تكوّنت من (81) تلميذة قُسِّمنَ إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية (40) تلميذة دُرِّسنَ وحدة عمليات الحياة باستخدام

المحطّات العلمية؛ ولتحقيق ذلك اتّبعت الباحثة المنهج شبه التجريبي المعتمد على تصميم المجموعتين: التجريبية، والضابطة. وصمّمت لذلك اختبارًا للتحصيل الدراسي، واختبارًا لعمليات العلم، ومادتين تعليميتين، هما: دليل المعلّمة، وكرّاس أنظمة التلميذة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي (المستويات، والدرجة الكلية)، وكذلك في اختبار عمليات العلم (العمليات، والدرجة الكلية) لصالح المجموعة التجريبية، وكان حجم تأثير المحطّات العلمية في تنمية التحصيل بين متوسط وكبير، ولعمليات العلم كبيرًا، كما وجدت علاقة بين التحصيل وعمليات العلم.

وهدفت دراسة **عمر (2017)** إلى التعرّف إلى مدى الكشف عن فاعلية تدريس مقرّر الأحياء باستخدام استراتيجية محطّات التعلّم في تنمية اليقظة الذهنية والاستيعاب المفاهيمي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مصر. ولتحقيق هذين الهدفين أُعِدّ كتيّب الطالب، ودليل المعلّم، ومقياس اليقظة الذهنية، واختبار الاستيعاب المفاهيمي، واختيرت عينة عشوائية من الطلبة تمثلت في مجموعتين: إحداهما تجريبية عددها (44) طالبًا، درست موضوعات الأحياء مجال الدراسة باستخدام استراتيجية محطّات التعلّم، والأخرى ضابطة عددها (46) طالبًا، درست الموضوعات نفسها باستخدام الطريقة التقليدية. وقد طُبِّقَت أداتا القياس قبليًّا وبعديًّا على المجموعتين، وحُلِّلَت البيانات باستخدام تحليل التغاير (ANCOVA)، وكشفت النتائج عن فاعلية تدريس مقرّر الأحياء باستخدام استراتيجية محطّات التعلّم في تنمية اليقظة الذهنية والاستيعاب المفاهيمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

وهدفت دراسة **حبوش (2017)** إلى التعرّف إلى أثر استخدام المحطّات التعليمية في تنمية مفاهيم اتخاذ القرار ومهاراته في التكنولوجيا لدى طالبات الصف السادس في غزة، واختارت الباحثة عينة الدراسة المكوّنة من (63) طالبة من طالبات الصف السادس الأساسي في مدينة أمّ القرى الأساسية المشتركة التابعة لمنطقة مديرية غرب غزة التعليمية، حيث وزّعتها إلى مجموعتين: ضابطة (30) طالبة، وتجريبية (33) طالبة، ثمّ تعريضهنّ إلى أدوات الدراسة.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج التجريبي؛ للكشف عن أثر استخدام المحطّات التعليمية في تنمية مفاهيم اتخاد القرار ومهاراته، كما استخدمت المنهج الوصفي؛ لتحليل المحتوى، وتفسير النتائج؛ حيث بَنَتْ اختبارًا؛ لقياس المفاهيم، كما استخدمت المنهج الوصفي؛ لتحليل المحتوى، وتفسير النتائج؛ حيث أُجري اختبار لقياس المفاهيم الواردة في الوحدة الرابعة (التكنولوجيا الطبية)، واختبار لقياس مهارات اتخاد القرار الواردة في الوحدة الرابعة (التكنولوجيا الطبية)، وقد كشفت نتائج الدراسة عن فاعلية استخدام المحطّات العلمية في تنمية مفاهيم اتخاد القرار ومهاراته في التكنولوجيا لدى طالبات الصف السادس الأساسي في غزة.

وهدفت دراسة **الشافعي (2017)** إلى التعرّف إلى أثر استخدام المحطّات التعليمية (القرائية، والصورية، والاستكشافية، والاستشارية، والإلكترونية) في تنمية مهارات التفكير الناقد، وبعض عادات العقل في مادة الاقتصاد المنزلي لدى عينة من تلميذات الصف الأول الإعدادي في محافظة المنوفية. ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتكوّنت عينة الدراسة من (74) تلميذة من تلميذات الصف الأول الإعدادي بمدرسة قويسنا الحديثة للتعليم الأساسي بمحافظة المنوفية قُسّمنَ إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية، وعددهنّ (37) تلميذة درسنَ باستخدام استراتيجية المحطّات العلمية، والأخرى ضابطة، وعددهنّ (37) تلميذة درسنَ بالطريقة المعتادة، وأعدّت الباحثة اختبار مهارات التفكير الناقد، ومقياس عادات العقل، وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التفكير الناقد، ومقياس عادات العقل في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وقد أوصت الدراسة بضرورة استخدام استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس الاقتصاد المنزلي، وتضمين هذه الاستراتيجية في برامج إعداد معلّمات الاقتصاد المنزلي.

وهدفت دراسة **رشيد وخاجي (2016)** إلى التعرّف إلى أثر استراتيجيّتَي المحطّات العلمية و(وتلي) في تحصيل طلّاب الصف الرابع الأدبي بمادة الرياضيات، وتنمية اتجاهاتهم نحوها، وتكوّنت عينة الدراسة من (76) طالبًا من طلّاب الصف الرابع الأدبي في إعدادية القرطبي قضاء الخالص في محافظة ديالا للعام 2013/ 2014م، وقد قُسِّموا إلى ثلاثة مجاميع: اثنتين تجريبيتين، والأخرى ضابطة بواقع (26) طالبًا للمجموعة التجريبية الأولى، و(25) طالبًا

للمجموعة التجريبية الثانية، و(25) طالبًا للمجموعة الضابطة، وكوفئت المجموعات الثلاث بمجموعة من المتغيرات، واعتمد الباحثان أداتين للدراسة، هما: الاختبار التحصيلي مقياس الاتجاه نحو الرياضيات، فضلًا عن تحديد الأغراض السلوكية الخاصة بالأغراض العلمية، وإعداد أوراق عمل المحطّات العلمية بأنواعها الثلاثة: الاستكشافية، والقرائية، والصورية، ومهامّ (وتلي) بالاستناد إلى محتوى الكتاب المقرّر، وخطط تدريسية للمجموعات الثلاث. واستغرقت مدة الدراسة فصلًا دراسيًّا، وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) لصالح المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية على المجموعة الضابطة في التحصيل، والاتجاه نحو الرياضيات.

وهدفت دراسة **الكراسنة والنواصرة (2019)** إلى التعرّف إلى أثر توظيف استراتيجية محطّات التعلّم الذكية في تحصيل الطلبة في مبحث التاريخ، وقد اتّبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكوّنت عينة الدراسة من (120) طالبًا وطالبة من المدارس الحكومية التابعة للواء الرمثا قُسّموا إلى مجموعتين: تجريبية، وضابطة. ولتحقيق أهداف الدراسة نظّم الباحثان المحتوى وَفقًا للاستراتيجية، وإعداد اختبار تحصيلي؛ حيث طُبِّقت التجربة في الفصل الثاني من العام 2018/ 2019م، وبعد تطبيق التجربة، وإجراء الاختبار، وتحليل البيانات، أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية، وإنّ حجم الأثر كان كبيرًا لصالح المجموعة التجريبية التي وظّفت استراتيجية محطّات التعلّم الذكية، أمّا بالنسبة لمتغير الجنس فقد أظهرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) يُعزى لمتغير الجنس.

وأخيرًا هدفت دراسة **الشمري (2011)** إلى الكشف عن أثر استراتيجيَّتَي المحطّات العلمية ومخطط البيت الدائري في تحصيل مادة الفيزياء، وتنمية عمليات العلم لدى طلاب معاهد إعداد المعلّمين في العراق، وتكوّنت عينة الدراسة من (72) طالبًا قُسِّموا إلى ثلاث مجموعات متساوية: (مجموعتين تجريبيتين، والثالثة ضابطة)، واستخدم الباحث أربع محطّات (الاستكشافية، والقرائية، والاستقصائية، والإلكترونية)، وكانت أداة الدراسة هي اختبار تحصيلي في مادة الفيزياء، واختبار عمليات العلم، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة

إحصائية عند مستوى (0.05) في التحصيل لصالح المجموعة التجريبية الثانية التي يعتمد طلّابها في التدريس استراتيجية البيت الدائري، وفي تنمية عمليات العلم لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي يعتمد طلّابها في التدريس استراتيجية المحطّات العلمية.

الدراسات الأجنبية

هدفت دراسة **(Bozpolat & Arslan, 2017)** إلى تحديد تأثير تقنية المحطّة على النجاح الأكاديمي والاتجاه، والاحتفاظ في مادة اللّغة التركية، وقد أُجريت الدراسة بالتشارك مع طلّاب الصف السادس في مدرسة سليمان ديميريل المتوسطة في وسط مدينة سيفاس في تركيا خلال فصل الخريف 2015/ 2016م. وتضمنت مجموعة الدراسة (35) طالبًا، منهم (18) طالبًا في المجموعة التجريبية، و(17) طالبًا في المجموعة الضابطة، نُفِّذت تقنية المحطّة في المجموعة التجريبية، واستُخدِم البرنامج الحالي في المجموعة الضابطة، كما استُخدِم اختبار التحصيل الذي طوّره الباحث، ومقياس المواقف المتعلقة باللّغة التركية (ASRTC)، وحُلِّلت البيانات التي حصل عليها من البحث باستخدام برنامج (SPSS). وأشارت نتائج الدراسة إلى أنّ استخدام أسلوب المحطّة في الفصل التركي أثّر إيجابيًّا على التحصيل الدراسي والاحتفاظ، وأظهرت الدراسة أنّ طلّاب المجموعة التجريبية كانوا أكثر نجاحًا، كما أظهرت أيضًا أنّ نقاط الاتجاه لدى طلّاب المجموعة التجريبية زادت ازديادًا إيجابيًّا. وأشارت الدراسة إلى أنّ درجات الطلّاب في المجموعة التجريبية كانت أعلى.

وهدفت دراسة **(Aydogmus & Senturk, 2019)** إلى التعرّف إلى اختبار فعالية تقنية محطّات التعلّم على التحصيل الأكاديمي لعدّة مراحل عمرية، ومقارنة هذه الطريقة بالطريقة التقليدية، واستُخدِمت طريقة تحليل الميتا لحساب حجم تأثير تقنية محطّات التعلّم على التحصيل الدراسي. أجريت هذه الدراسة في (2019م) في تركيا، شملت (13) دراسة بين عامَي (2000م) و(2018م) تلبّي معايير التحليل في هذه الدراسة، وجرت معالجة البيانات باستخدام برنامج التحليل الشامل (CMA)، وكانت النتيجة أنّ حجم تأثير تقنية محطّات التعلّم على

التحصيل الدراسي (84)، وهذا حجم تأثير كبير، وأظهرت النتائج أنّ تقنية محطّات التعلّم أكثر فعالية من طريقة التدريس التقليدية.

وهدفت دراسة **(Løfaldli, 2018)** إلى معرفة أثر استخدام محطّات التعلّم كطريقة تدريس لتطوير معرفة الطلّاب باللّغة، وجرت في مدرسة ثانوية في النرويج، واتّبعت دراسة الحالة مجموعتين من الطلّاب: مجموعة من الطلّاب المهنيين، وأخرى من طلّاب التخصص الأكاديمي؛ لمعرفة ما إذا كانت محطّات التعلّم هي أداة فعّالة لتدريس هاتين المجموعتين، وكان الهدف من الدراسة هو تطوير قدرة الطلّاب على التفكير والقراءة نقديًّا، وناقشت الدراسة مزايا هذه الاستراتيجية في التدريس، وعيوبها، وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى الإنتاجية للطلّاب المهنيين ارتفاعًا كبيرًا.

وبالنسبة لدراسة **(Chambers, 2013)** فقد هدفت إلى التعرّف إلى أثر استخدام المحطّات العلمية على التدريب العملي لتصحيح المفاهيم الخاطئة في مادة العلوم، بالإضافة إلى أثرها في رفع مستوى التحصيل لدى الطلبة في الولايات المتحدة الامريكية، وقد استخدمت التصميم العشوائي أحادي العوامل، وقد تمثّلت أدواتها في المقابلات، والواجبات اليومية، والاستبانة، وتكوّنت عينتها من (49) طالبًا توزّعت إلى مجموعتين: (21) طالبة، و(28) طالبًا، ثمّ طُبِّقَت الدراسة على الأفراد، وقد كشفت نتائجها وجود تقدّم ملحوظ في الاختبار البعدي يفوق ما كان الوضع عليه عند الاختبار القبلي؛ حيث تمكّن الطالب من الوصول إلى مرحلة التحفيز الداخلي، والكفاءة الذاتية، وتقرير المصير من خلال تنشئتهم الاجتماعية، ومساعدتهم بعضهم بعضًا في أثناء مشاركتهم في المحطّات.

وهدفت دراسة **(Ocak, 2010)** إلى التعرّف إلى مدى فعالية المحطّات العلمية على التحصيل الأكاديمي والاستبقاء (القدرة على التذكر) في العلوم والتكنولوجيا لدى طلبة المدارس الابتدائية، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي، وقد تكوّنت عينة الدراسة من (40) طالبًا وطالبة من طلبة الصف الخامس الابتدائي في مدرسة في مدينة أرضوم الواقعة شرق تركيا، وقُسِّم العمل إلى مجموعتين: تجريبية تكوّنت من (120) طالبًا وطالبة وَفقًا لاستراتيجية المحطّات العلمية،

والأخرى ضابطة تكوّنت من (20) طالبًا وطالبة درسوا وَفق الطريقة الاعتيادية، وقد تمثّلت أدوات الدراسة في إعداد اختبار تحصيلي أكاديمي، وحُسِبت القدرة على التذكر من خلال إعادة تطبيق الاختبار التطبيقي نفسه، وتوصلت الدراسة إلى أنّ محطّات التعلّم أكثر فعالية من الأساليب التقليدية في مساعدة الطالب على اكتساب المعرفة.

وهدفت دراسة **(Marvin, 2007)** إلى التعرّف إلى أثر استخدام المحطّات العلمية في تدريس اللّغة الإنجليزية لتحسين نقاط الضعف لدى الطلّاب، والسماح لهم بالمشاركة والانخراط بالعملية التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، بحيث اختيرت عينة عشوائية مكوّنة من (11) طالبًا من طلّاب الصف العاشر الإعدادي، وبعد ذلك صُمِّمت أدوات الدراسة، وتمّ التأكد من صدقها وثباتها، المتمثلة في الاختبار التحصيلي، وأسئلة المقابلة. وبعد تطبيق الاستراتيجية، وأدوات الدراسة، استخدم الباحث المعالجات الإحصائية المناسبة، وتحليل المقابلات، وقد أظهرت النتائج أنّ المحطّات العلمية زادت من تنوّع الواجبات الصفية، وزادت من خبرة المتعلّمين.

وهدفت دراسة **(Zentall & Hall, 2000)** إلى تحديد مدى فعالية استخدام محطّة التعلّم على مستوى النجاح الأكاديمي ومستوى الاحتفاظ في تعليم العلوم والتكنولوجيا، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، حيث ضُمِّن فصلان من الصف الخامس في مدرسة ابتدائية تركية في البحث، واستُخدِم تصميم اختبار قبلي مع المجموعة الضابطة، ومحطّات التعلّم وفي المجموعة التجريبية، في حين استُخدِمت طرق التدريس التقليدية في المجموعة الضابطة. وحُلّ اختبار (T) ما إذا كان هناك أيّ فرق كبير بينهما، وكانت المجموعة التجريبية أكثر نجاحًا من طلّاب المجموعة الضابطة؛ حيث أوصت الدراسة باستخدام محطّات التعلّم لإثراء الأنشطة التعليمية للطلّاب.

الدراسات السابقة التي استخدمت استراتيجيات التعلّم النشط في تدريس اللّغة الفرنسية

هدفت دراسة **(Abu Hanak, 2019)** إلى تحسين مهارة الفهم الكتابي عن طريق استخدام استراتيجية التعليم التعاوني لعدد من الطلّاب الأردنيين الذين يتعلّمون اللّغة الفرنسية في بيئة جامعية، وقد أعدّت الدراسة خطة درس لبعض الأنشطة في الفهم الكتابي للطلبة بمستوى (B1)،

باستخدام تقنيتين للتعلم التعاوني، هما: (TAI) "Team accelerated instruction"، و-"Co Op Co-Op"، وأشارت نتائج الدراسة بفعالية استراتيجية التعليم التعاوني؛ كونها تشجّع الطلّاب على مساعدة بعضهم بعضًا، والتحقّق من إجاباتهم.

وهدفت دراسة **(Siregar, 2019)** إلى معرفة فعالية تقنية المشنقة (Hangman)؛ لتحسين المفردات الفرنسية لطلّاب (MAS Yaspi) في إندونيسيا. ويستخدم البحث المنهج التجريبي، والاختبار القبلي والبعدي، ويوجَد متغيران في هذه الدراسة، هما: المتغير المستقل (تقنية اللعب Hangman)، والمتغير التابع (تحسين المفردات الفرنسية)، ويتكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلّاب الصف الحادي عشر في مدرسة ماس ياسبي المكوّن من (4) فصول للعام 2020/2019م. وتتكوّن عينة الدراسة من فئتين، وحُدّدت العينة بوساطة تقنية أخذ العينات العشوائية، وتقنية جمع البيانات المستخدمة فيها هي طريقة اختبار، وهي اختبار كتابة مفردات اللّغة الفرنسية في المجموعة التجريبية، وتقنية تحليل البيانات باستخدام اختبار (T)، تشير النتيجة إلى أنّ أسلوب المشنقة فعّال في تحسين المفردات الفرنسية للمجموعة التجريبية.

وأُجريت دراسة **بدرينة وخباب (2016)**؛ بهدف معرفة أثر تدريس اللّغة الفرنسية باستخدام تكنولوجيا الصورة العلمية على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي في الجزائر (2016)، وقد اعتمدت على المنهج التجريبي، فكانت عينة الدراسة عبارة عن قسمين يشكّلان مجموعتين من الطلّاب: تجريبية (29)، وضابطة (29) درّستهم المعلّمة نفسها. واستعملت الدراسة في قياس أثر المتغير المستقل (أسلوب التدريس باستخدام تكنولوجيا الصورة العلمية) اختبارين تحصيليين؛ اختبارًا قبليًّا؛ لتشخيص المكتسبات السابقة للتلاميذ من جهة، وتحديد دلالة الفروق بين المجموعتين من جهة أخرى، واختبارًا بعديًّا؛ لمعرفة أثر المتغير المستقل على التحصيل الدراسي للتلاميذ، وقد اعتمدت الدراسة على اختبار(T)؛ لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين، (التجريبية والضابطة)، وأثبتت نتائجها أنّ لأسلوب التدريس باستخدام تكنولوجيا الصورة العلمية أثرًا حقيقيًّا وجوهريًّا في التحصيل الدراسي وَفق الفرضية المتبنّاة.

الدراسات السابقة التي تتعلق بالاتجاهات

هدفت دراسة **سليم (2020)** إلى التعرّف إلى اتجاهات معلّمي المرحلة الأساسية نحو استراتيجية الصف المقلوب لدى طلاب صعوبات التعلّم في مدارس محافظة نابلس. ولتحقيق هدف الدراسة طُوِّرت استبانة مؤلّفة من (30) فقرة، وُزِّعت على (191) معلّمًا من معلّمي المرحلة الأساسية، وتأكّد من صدقها وثباتها لجنةٌ من المحكمين من ذوي الاختصاص، وبعد عملية توزيع الاستبانات وجمعها، رُمِّزت وأُدخِلَت إلى الحاسوب، وعولجت إحصائيًا باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وقد بيّنت الدراسة أنّ هناك اتجاهات كبيرة لمعلّمي المرحلة الأساسية نحو استراتيجية الصف المقلوب لدى طلّاب صعوبات التعلّم في مدارس محافظة نابلس، كما تبيّن أنّه لا يوجَد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (=0.05) في اتجاهات معلّمي المرحلة الأساسية نحو استراتيجية الصف المقلوب لدى طلّاب صعوبات التعلّم في مدارس محافظة نابلس تُعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص في البكالوريوس).

وهدفت دراسة **العزام (2017)** إلى التعرّف إلى اتجاهات المعلّمين نحو استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة في محافظة إربد. ولتحقيق أهداف الدراسة طوّر الباحث مقياس اتجاهات المعلّمين نحو استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة، وتكوّن المقياس من (25) فقرة، واشتملت العينة على (1120) معلّما ومعلّمة، منهم (448) ذكرًا، و(672) أنثى، واختيرت العينة بالطريقة العشوائية الطبقية من معلّمي مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد للعام الدراسي 2015/ 2016م، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ اتجاهات المعلّمين نحو استخدام استراتيجيات التدريس كانت على النحو الآتي: نسبة ذوي الاتجاه الإيجابي كانت (29%)، وذوي الاتجاه السلبي (31.5%)، وذوي الاتجاه المحايد (39.5%)، كما كشفت النتائج بأنّه يوجَد دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05 =α) لاستخدام المعلّمين استراتيجيات التدريس الحديثة تُعزى للجنس، والتفاعل بين الجنس، والخبرة، كما أنّه لا يوجَد دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05 =α) يُعزى

للخبرة. وأخيرًا فإنّ النتائج تظهر أنّه لا يوجَد دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لاستخدام المعلّمين استراتيجيات التدريس الحديثة تُعزى للمؤهل العلمي، والتخصص.

وهدفت دراسة **تاجر (2017)** إلى معرفة اتجاهات معلّمي اللّغة الفرنسية في المرحلة الثانوية نحو استخدام التسجيلات الصوتية في التدريس للمرحلة الثانوية، والمعوقات التي تحول دون استخدامها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وتكوّن مجتمع من (200) معلّم/ة من معلّمي اللّغة الفرنسية للمرحلة الثانوية، اختيرَ (80) منهم كعينة للدراسة بطريقة عشوائية، وحُلِّلت المعلومات باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وتوصّلت الدراسة إلى النتائج الآتية: اتجاهات معلّمي اللّغة الفرنسية في المرحلة الثانوية إيجابية نحو استخدام التسجيلات الصوتية، وتُستخدَم أجهزة مختلفة في تدريس اللّغة الفرنسية في المرحلة الثانوية في ولاية الخرطوم. وللتسجيلات الصوتية أثر إيجابي على طلّاب المرحلة الثانوية في ولاية الخرطوم، وتوجَد معوقات تحول دون استخدام التسجيلات الصوتية في تدريس اللّغة الفرنسية بالمرحلة الثانوية في ولاية الخرطوم.

التعقيب على الدراسات السابقة

أجمعت الدراسات السابقة على فاعلية التدريس باستخدام استراتيجية المحطّات العلمية في عديد من المباحث العلمية والإنسانية. وأظهرت جميع الدراسات السابقة أهمية استخدام المحطّات العلمية، وتأثيرها على عدة متغيرات، منها: تدريس النحو، وتنمية التحصيل النحوي والإملاء، كدراسات (علي، 2018)، و(الرواحية والغتامي، 2020)، و(عمر وشكري، 2020) التي سعت لقياس فاعلية وحدة مقترحة قائمة على استراتيجية المحطّات العلمية المدعومة بمتحف تعليمي افتراضي على تحسين اليقظة العقلية، والرضا عن التعلّم، وبعض مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. وتنمية مهارات التفكير الناقد، وبعض عادات العقل في مادة الاقتصاد المنزلي، كدراسة (الشافعي وأحمد، 2017)، ولتنمية المفاهيم الجغرافية، ومهارات التفكير البصري، كدراسة (السحت، 2017)، وتحصيل مادة الجغرافية وانتقال أثر تعلّمها، كدراسة (الحسو وأكرم، 2015)، ومهارات التفكير الإبداعي، كدراسة (قشطة، 2018)، وفي التحصيل

الدراسي وعمليات العلم والذكاء البصري المكاني والاتجاه، كدراسة (الكراسنة والنواصرة، 2019)، و(الزهراني، 2019)، و(كشاش وهادي، 2018)، و(رشيد وخاجي، 2016)، و(مسير، 2012) و(الشمري، 2011)، وتنمية اليقظة الذهنية والاستيعاب المفاهيمي لدى (عمر، 2017)، أمّا (حبوش، 2017) فقد بحث في الكشف عن أثر استخدام المحطّات في تنمية مفاهيم اتخاذ القراروامهاراتها في التكنولوجيا، وتنمية مهارات التفكير الناقد وبعض عادات العقل، كدراسة (لشافعي، 2017).

تنوّعت عينات الدراسة في الدراسات السابقة بتنوّع أهدافها، فطُبِّقَ على مراحل دراسية متنوّعة (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، وقد وقع اختيار الباحثة على معلّمي المرحلة الأساسية العليا، ومعلّماتها، وأوصت جميع الدراسات السابقة بضرورة توظيف استراتيجية المحطّات العلمية في المناهج، وتدريب المعلّمين عليها.

التعقيب على الدراسات السابقة الأجنبية

اتفقت هذه الدراسة مع دراستين أجنبيتين سابقتين، وكان الغرض منهما معرفة تأثير المحطّات العلمية على تدريس اللّغة الأجنبية؛ فدراسة ارسلان وبوزبولات **(Bozpolat & Arslan, 2017)** هدفت لتحديد تأثير تقنية المحطّات العلمية على النجاح الأكاديمي والاتجاه، والاحتفاظ بمادة اللّغة التركية، كذلك دراسة لوفالدي **(Løfaldli, 2018)** التي استخدمت محطّات التعلّم كطريقة تدريس؛ لتطوير معرفة الطلّاب باللّغة، ودراسة مارفن **(Marvin, 2007)** التي هدفت أيضًا لتحسين نقاط الضعف لدى الطلّاب في اللّغة الإنجليزية، والسماح لهم بالمشاركة والانخراط في العملية التعليمية باستخدام استراتيجية المحطّات العلمية.

أمّا دراسة إيدوجموس وسنتورك **(Aydogmus & Senturk, 2019)** فسعت إلى اختبار فعالية تقنية محطّات التعلّم على التحصيل الأكاديمي، ومقارنتها بالطريقة التقليدية، وتوحّدت أهداف تشامبر**(Chambers, 2013)**، وأوكاك **(Ocak, 2010)** في رفع مستوى التحصيل، وتصحيح المفاهيم الخاطئة والاستبقاء، وبالنسبة لدراسة زنتال وهول **(Zentall & Hall,**

(2000 هدفت إلى تحديد مدى فعالية استخدام محطّة التعلّم على مستوى النجاح الأكاديمي ومستوى الاحتفاظ في تعليم العلوم والتكنولوجيا.

التعقيب على الدراسات السابقة التي تناولت استراتيجيات التدريس الحديثة

أثّرت الدراسات السابقة التي تناولت استراتيجيات التدريس الحديثة المستخدمة في تدريس اللّغة الفرنسية بشكل إيجابي وفعّال على مهارات اللّغة، كدراسة أبو حنك (Abu Hanak, 2019) التي اعتمدت على استخدام استراتيجية التعلّم التعاوني لتحسين مهارة الفهم الكتابي، ودراسة سيرجار (Siregar, 2019) التي هدفت لمعرفة فعالية تقنية المشنقة (Hangman)؛ لتحسين المفردات الفرنسية للطلّاب، وأُجريت دراسة (بدرينة وخباب، 2016)؛ بهدف معرفة أثر تدريس اللّغة الفرنسية باستخدام تكنولوجيا الصورة العلمية على التحصيل الدراسي لدى الطلّاب. تتقاطع الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة الثلاث باستعانتها باستراتيجية تدريس حديثة تفاعلية تركّز على دور الطالب، وتجعله يلعب دورًا نشطًا وفاعلًا في أثناء التدريس، إلّا أنّها تختلف في المنهج المتّبع؛ فالدراسات السابقة دراسات تجريبية وشبه تجريبية، أمّا الدراسة الحالية فهي دراسة وصفية.

التعقيب على الدراسات السابقة التي عبّرت عن اتجاهات المعلّمين نحو استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة

من خلال الاطّلاع على الدراسات السابقة تبيّن أنّ اتجاهات المعلّمين نحو استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة كلّها كانت إيجابية؛ فاستراتيجية الصف المقلوب، واتجاه المعلّمين نحو تطبيقها لدى طلّاب صعوبات التعلّم (سليم، 2020)، واتجاهات المعلّمين نحو استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة (العزام، 2017)، واتجاهات معلّمي اللّغة الفرنسية في المرحلة الثانوية نحو استخدام التسجيلات الصوتية في التدريس (تاجر،2017)؛ أجمعت على فاعلية هذه الاستراتيجيات، وأوصت بضرورة الاستعانة بها في التدريس مع الطلّاب ذوي صعوبات التعلّم، ومتعلّمي اللّغات، كما اعتمدت الدراسات السابقة على المنهج الوصفي التحليلي، وطبّقت أدوات

الدراسة؛ من استبانات، ومقياس اتجاهات؛ لجمع البيانات، فقد اتفقت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية بالمنهج، والأدوات المستخدمة.

الاختلافات مع الدراسات السابقة العربية والأجنبية

اختلفت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في اختيار الأداة والمنهج؛ فمعظم الدراسات السابقة اعتمدت المنهج التجريبي، أو شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعة الضابطة، والاختبار القبلي، والمجموعة التجريبية، والاختبار البعدي، وهناك دراسات استخدمت الاختبار التحصيلي؛ لقياس مدى تحسّن مستوى التحصيل لدى الطلّاب، أمّا الدراسة الحالية فقد اعتمدت الباحثة الاستبانة، ومقياس الاتجاهات؛ أي المنهج التحليلي الوصفي.

أوجه التميّز في الدراسة الحالية

تميّزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في حجم العينة، ومجتمعها؛ حيث شملت عينة من البيئة الفلسطينية، وهي معلّمي المرحلة الأساسية العليا ومعلّماتها لمبحث اللّغة الفرنسية في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعاليم العالي الفلسطينية في فلسطين. وتنفرد هذه الدراسة في أنّها تبحث عن درجة توظيف استراتيجية المحطّات في تدريس مهارات اللّغة الفرنسية من وجهة نظر معلّمي المرحلة الأساسية العليا واتجاهاتهم نحو لغة أجنبية (اللّغة الفرنسية)، وفي دولة غير ناطقة بها، ولم يتمّ التطرق لموضوع الدراسة الحالية من قبل وَفق علم الباحثة، وتميّزت الدراسة الحالية بتنوع الدراسات السابقة التي استعانت بها.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل منهج الدراسة، ومجتمعها، وعينتها، وشرح الخطوات والإجـراءات العلميـة التي اتُّبِعت في بناء أداة الدراسة، ووصفها، ثمّ شرح مخطط تصميمها، ومتغيراتها، والإشـارة إلى أنواع الاختبارات الإحصائية التي استُخدمت فيها.

منهج الدراسة

استُخدِم المنهج الوصفي التحليلي في جمع البيانات وتحليلها؛ لملاءمته أغراض الدراسة.

مجتمع الدراسة

يتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلّمي اللّغة الفرنسية ومعلّماتها للمرحلة الأساسية العليـا فـي المدارس الحكومية في فلسطين، ويبلغ عددهم (57) معلّمًا ومعلّمة يدرسون اللّغة الفرنسية للعام الدراسي 2021/2020م.

عينة الدراسة

عينة الدراسة هي نفسها مجتمع الدراسة، وقد بلغ عدد استجابات الاستبانة (40) معلّـم/ة مـن مجتمع الدراسة، ولمقياس الاتجاهات (42) معلّم/ة، وقد اختيرت عينة الدراسة كعينة متـوافرة، والجدول (1) الآتي يقدّم وصفًا لعينة الدراسة تبعًا لمتغيراتها المستقلة:

جدول (1): استجابات عينة الدراسة على الاستبانة والمقياس في ضوء متغيراتها

المتغيرات	مستويات المتغيرات	استبانة درجة التوظيف		مقياس الاتجاهات	
		التَّكرار	النسبة المئوية (%)	التَّكرار	النسبة المئوية (%)
النوع الاجتماعي	معلّم	4	%10.00	1	%2.40
	معلّمة	36	%90.00	41	%97.60
	المجموع العامّ	40	%100	42	%100
الموقع الجغرافي	قرية	13	%32.50	11	%26.20
	مدينة	27	%67.50	31	%73.80
	المجموع العامّ	40	%100	42	%100
العمر	من 20 – أقلّ من 25 سنة	4	%10.00	11	%26.20
	من 25 – أقلّ من 30 سنة	10	%25.00	5	%11.90
	من 30 سنة فما فوق	26	%65.00	26	%61.90
	المجموع العامّ	40	%100	42	%100
سنوات الخبرة	أقلّ من 5 سنوات	14	%35.00	19	%45.20
	من 5 – 10 سنوات	16	%40.00	12	%28.60
	أكثر من 10 سنوات	10	%25.00	11	%26.20
	المجموع العامّ	40	%100	42	%100

حدود الدراسة

الحدّ البشري: جميع معلّمي اللّغة الفرنسية ومعلّماتها للمرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في فلسطين.

الحدّ الموضوعي: استراتيجية المحطّات العلمية، وتوظيفها في تدريس مهارات اللّغة الفرنسية.

الحدّ الزماني: الفصل الدراسي الثاني من العام (2021/2020م).

الحدّ المكاني: المدارس الحكومية في فلسطين.

متغيرات الدراسة

استخدمت الباحثة الاستبانة، ومقياس الاتجاهات، وتضمّنت الأداتان عددًا من المتغيرات، وكانت كالآتي:

1. المتغيرات المستقلة

- النوع الاجتماعي(لاستبانة درجة التوظيف):

1. معلّم.

2. معلّمة.

- الموقع الجغرافي:

1. مدينة.

2. مخيم.

3. قرية.

- العمر:

1. من 20 – أقلّ من 25 سنة.

2. من 25 – أقلّ من 30.

3. من 30 سنة فما فوق.

- سنوات الخبرة:

1. أقلّ من 5 سنوات.

2. من 5–10 سنوات.

3. أكثر من 10 سنوات.

2. المتغيرات التابعة

درجة توظيف مهارات اللّغة الفرنسية، واتجاهات المعلّمين نحو توظيف الاستراتيجية.

أدوات الدراسة

استخدمت الباحثة الأدوات الآتية في دراستها:

1. استبانة أعدّتها الباحثة، وتحتوي على (35) فقرة مقسّمة إلى ثلاثة مجالات لاستبيان درجات توظيف معلّمي اللّغة الفرنسية لاستراتيجية المحطّات العلمية، والجدول (2) يوضّح مجالات الفقرات.

جدول (2) مجالات فقرات استبانة درجة توظيف استراتيجية المحطّات العلمية

المجال	عدد الفقرات
التخطيط لاستخدام استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس اللّغة الفرنسية	(1–14) 14 فقرة
تنفيذ استراتيجية المحطّات العلمية	(15–25) 11 فقرة
التقويم	(26–35) 10 فقرات
الدرجة الكلية	**(1–35) 35 فقرة**

وبذلك تكون أعلى درجة في المقياس = 5 × 35 = 175 درجة،

وتكون أقلّ درجة في المقياس = 1 × 35 = 35 درجة.

2. مقياس اتجاهات أعدّته الباحثة، ويحتوي على (20) فقرة؛ لقياس اتجاهات معلّمي اللّغة الفرنسية للمرحلة الأساسية العليا، وقد تكوّن سلّم الإجابة على كلّ فقرة من خمس استجابات (وَفق مقياس ليكرت الخماسي).

الصدق والموضوعية

للتحقّق من صدق الأداتين وموضوعيتهما، عُرِضَتا على مجموعة من المحكّمين من ذوي الاختصاص، وأُخِذَ بآرائهم وملاحظاتهم، وأُجريت التعديلات اللازمة من حيث: انتماء الفقرات للأبعاد التي وُضِعَت من أجلها، ومدى السلامة اللّغوية، ومدى الصحة العلمية (الملحق 1) أسماء المحكّمين، والملحق (2) الأدوات قبل التحكيم، والملحق (3) الاستبانة بصورتها النهائية، والملحق (4) مقياس الاتجاهات.

ثبات الأداتين

جدول (3): معامل الثبات لاستبانة درجة التوظيف ولمقياس الاتجاهات

المجال	معامل الثبات
التخطيط لاستخدام استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس اللّغة الفرنسية	0.93
تنفيذ استراتيجية المحطّات العلمية	0.93
التقويم	0.93
الدرجة الكلية (للاستبانة)	**0.97**
مقياس الاتجاهات	**0.90**

استخدمت الباحثة معامل الثبات كرونباخ ألفا، حيث يظهر من خلال الجدول (3) انّ ثبات الاستبانة بلغ (0.97)، وثبات مقياس الاتجاهات قد بلغ (0.90)، وهما مناسبان لاعتبار الأداتين تتّسمان بالثبات المقبول.

إجراءات الدراسة

أُجريت الدراسة وَفق خطوات علمية منظمة، هي:

1. مراجعة الدراسات السابقة والأدب التربوي المتعلق بموضوع الدراسة.
2. دراسة مجتمع الدراسة، وأخذ تحديد العينة التي تمثّل موضوع الدراسة، وتنطبق عليها شروط الدراسة، ثمّ صياغة فقرات الاستبانة والمقياس، وتجهيزها بالصورة النهائية.

3. توزيع الاستبانة والمقياس، وأخذ الاستجابات عليها من عينة الدراسة.

4. جمع الاستبانات من أفراد العينة، وفرزها، وتصنيفها، وإدخالها إلى الحاسوب على شكل رموز.

5. إدخال استجابات أفراد العينة إلى الحاسوب.

6. عولجت البيانات إحصائيًّا عن طريق حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS (Statistical package for social science).

7. الوصول إلى النتائج، ومناقشتها، والخروج بالتوصيات.

المعالجات الإحصائية

من أجل معالجة البيانات استُخدِم البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

1. المتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، والنسب المئوية.

2. اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent-Samples T-test).

3. تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA).

4. اختبار (LSD)؛ لإيجاد المقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

المقدمة

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة درجة توظيف استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس مهارات اللّغة الفرنسية من وجهة نظر معلّمي المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في فلسطين واتجاهاتهم نحوها، إضافة إلى تحديد أثر متغيرات كل من: (النوع الاجتماعي – الموقع الجغرافي – العمر – سنوات الخبرة)، وبعد عملية جمع المعلومات عولجت إحصائيا باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) (Statistical package for social science).

تمثلت النتائج الإحصائية المتعلقة بفرضيات الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الفرعية المنبثقة عن السؤال الرئيس في الدراسة وهو:

ما درجة توظيف استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس مهارات اللّغة الفرنسية من وجهة نظر معلّمي المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في فلسطين واتجاهاتهم نحوها؟

للإجابة عن السؤال استخدمت المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والنسب المئوية لكل فقرة ولكل مجال والدرجة الكلية للاستبانة حيث نتائج الجداول رقم (5)(6)(7)(8) تبين ذلك.

من اجل تفسير النتائج اعتمدت النسب المئوية كما يلي:

لقد تم تحديد المقياس المعتمد في الدراسة من خلال تحديد طول الخلايا في مقياس ليكرت الخماسي وذلك من خلال حساب المدى بين درجات المقياس (5-1=4) ثمّ تقسيم الناتج على أكبر قيمة في المقياس وذلك للحصول على طول الخلية أي (4 ÷ 5= 0.80) ثمّ يتم اضافة هذه القيمة الى أقل قيمة في المقياس (حيث كان بداية المقياس هو واحد صحيح)

(1 + 0.80 = 1.80) وذلك لتحديد الحد الاعلى لهذه الخلية وهكذا أصبح طول الخلايا كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (4) طول الخلايا ودرجة التأثير حسب مقياس ليكرت الخماسي

طول الخلية	درجة التأثير
1-1.80	قليلة جدا
1.81 – 2.60	قليلة
2.61- 3.40	متوسطة
3.41 – 4.20	كبيرة
4.21 – 5	كبيرة جدا

ولتفسير نتائج الدراسة والحكم على مستوى الاستجابة، اعتمدت الباحثة على ترتيب المتوسطات الحسابية على مستوى المجالات للأداة ككل ومستوى الفقرات في كل مجال وقد حددت الباحثة الموافقة حسب المقياس المعتمد للدراسة.

نتائج الدراسة وتفسيرها

أولا: درجة توظيف الاستراتيجية

نتائج الاجابة عن السؤال الاول

ينص السؤال الأول على الآتي: ما درجة توظيف استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس مهارات اللّغة الفرنسية من وجهة نظر معلّمي المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في فلسطين واتجاهاتهم نحوها؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس مهارات اللّغة العربية من وجهة نظر معلّمي اللّغة الفرنسية للمرحلة الأساسية العليا واتجاهاتهم نحوها في فلسطين، ولكل مجال من مجلات الدراسة، ويظهر الجدول رقم (5) ذلك.

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة التأثير للمجالات الثلاث لدرجة توظيف استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس مهارات اللّغة الفرنسية من وجهة نظر معلّمي المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في فلسطين واتجاهاتهم نحوها

رقم المجال	درجة توظيف استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس مهارات اللّغة الفرنسية من وجهة نظر معلّمي المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في فلسطين واتجاهاتهم نحوها	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التأثير
2	مجال تنفيذ استراتيجية المحطّات العلمية	4.29	0.52	1	كبيرة جدا
3	مجال التقويم	4.26	0.56	2	كبيرة جدا
1	مجال التخطيط لاستخدام استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس اللّغة الفرنسية	4.21	0.51	3	كبيرة جدا
الدرجة الكلية		**4.25**	**0.49**	**كبيرة جدا**	

الأوساط الحسابية والانحرافات المعياري والرتب لدرجة توظيف استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس مهارات اللّغة الفرنسية من وجهة نظر معلّمي المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في فلسطين واتجاهاتهم نحوها

يتضح من خلال الجدول رقم (5) أن درجة توظيف معلّمي اللّغة الفرنسية للمرحلة الأساسية العليا لاستراتيجية المحطّات العلمية في تدريس مهارات اللّغة الفرنسية كانت كبيرة جدا إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.25) بانحراف معياري (0.49)، وجاءت مجالات الأداة في المستوى الكبير جدا إذ تراوحت الأوساط الحسابية للمجلات الثلاث بين (3.21 – 4.29)، وجاء في الرتبة الاولى مجال (مجال تنفيذ استراتيجية المحطّات العلمية) بوسط حسابي (4.29) بانحراف معياري (0.52)، اما الرتبة الاخيرة فقد جاء مجال (التخطيط لاستخدام استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس اللّغة الفرنسية) بوسط حسابي (4.21) وبانحراف معياري (0.51).

أما بالنسبة لفقرات كل مجال على حدة فقد جاءت النتائج كما يلي:

أ. النتائج المتعلقة في مجال التنفيذ والاستخدام

لقد تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لأثر التنفيذ والاستخدام على درجة توظيف معلّمي اللّغة الفرنسية للمرحلة الأساسية العليا لاستراتيجية المحطّات العلمية من وجهة نظر معلّمي المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في فلسطين ولفقرات هذا المجال قد كانت، والجدول رقم (6) يوضح ذلك.

جدول (6) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لأثر التنفيذ والاستخدام على درجة توظيف معلّمي اللّغة الفرنسية للمرحلة الأساسية العليا لاستراتيجية المحطّات العلمية من وجهة نظر معلّمي المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في فلسطين

الرقم بالاستبانة	مجال تنفيذ استراتيجية المحطّات العلمية	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التأثير
22	أركز عند استخدام المحطّات العلمية على تنمية المهارات السماعية.	4.40	0.59	1	كبيرة جدا
23	أوكل إلى الطالب دور فاعل ايجابي ليكون هو محور العملية التعليمية في أثناء تطبيق استراتيجية المحطّات العلمية.	4.38	0.59	2	كبيرة جدا
21	أركز عند استخدام المحطّات العلمية على تنمية المهارات الحوارية.	4.38	0.63	3	كبيرة جدا
20	أحث الطلّاب على التفكير الإبداعي في أثناء انجازهم للنشاطات.	4.38	0.63	4	كبيرة جدا
19	أعلن للطلاب وقت البدء بالعمل، واحدد الزمن المتاح لإنهاء المجموعات عن العمل.	4.35	0.80	5	كبيرة جدا
24	أرصد مدى تجاوب وتفاعل الطلّاب في أثناء استخدام المحطّات العلمية في الحصة.	4.30	0.65	6	كبيرة جدا
17	أعيد ترتيب الغرفة الصفية حيث اجعلها عبارة عن محطّات علمية متتالية يسهل تنقل الطلّاب فيها.	4.28	0.72	7	كبيرة جدا
25	أوظف الانترنت والأجهزة الإلكترونية في تدريس اللّغة الفرنسية لتطبيق المحطّات العلمية الإلكترونية.	4.25	0.67	8	كبيرة جدا
18	أوجه الطلّاب لمهامهم في كل محطّة علمية، وأوضح اتجاه حركتهم.	4.25	0.78	9	كبيرة جدا
15	أقسم الطلّاب لمجموعات تتضمن المجموعة من 4-5 طلاب.	4.20	0.65	10	كبيرة
16	أكلف كل مجموعة بنشاط مختلف عن الأخرى.	4.08	0.80	11	كبيرة
الدرجة الكلية		**4.29**	**0.52**	**كبيرة جدا**	

يلاحظ من الجدول (6) أن أثر التنفيذ والاستخدام على درجة توظيف معلّمي اللّغة الفرنسية للمرحلة الأساسية العليا لاستراتيجية المحطّات العلمية من وجهة نظر معلّمي المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في فلسطين كان كبير جدا، إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.29) بانحراف معياري (0.52) وجاءت فقرات هذا المجال في المستوى الكبير – كبير جدا، إذ تراوحت الأوساط الحسابية بين (4.08 – 4.40)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة رقم (22) التي تنص على (أركز عند استخدام المحطّات العلمية على تنمية المهارات السماعية) بوسط حسابي (4.40) وبانحراف معياري (0.59) وبمستوى كبير جدا، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة رقم (16) التي تنص على (أكلف كل مجموعة بنشاط مختلف عن الأخرى) بوسط حسابي (4.08) بانحراف معياري (0.80) وبمستوى كبير.

ب. النتائج المتعلقة في مجال التقييم

لقد تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لأثر التقييم على درجة توظيف معلّمي اللّغة الفرنسية للمرحلة الأساسية العليا لاستراتيجية المحطّات العلمية من وجهة نظر معلّمي المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في فلسطين ولفقرات هذا المجال قد كانت، والجدول رقم (7) يوضح ذلك.

جدول (7) الأوساط الحسابية والانحرافات المعياري والرتب لمجال التقويم على درجة توظيف معلّمي اللّغة الفرنسية للمرحلة الأساسية العليا لاستراتيجية المحطّات العلمية من وجهة نظـر معلّمي المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في فلسطين

الرقم بالاستبانة	مجال التقويم	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التأثير
27	قبل المباشرة باستخدام المحطّات العلمية أستخدم التقويم القبلي.	4.70	0.65	1	كبيرة جدا
34	أزود الطلّاب بمعلومات عن مدى التقدم الذي أحرزوه في محطّاتهم تجاه الأهداف الموضوعة مسبقا لكل محطّة علمية.	4.30	0.65	2	كبيرة جدا
33	أستخدم امتحان (الدلف) لقياس مستويات مختلفة من التفكير (فهم، تذكر، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم) ويراعي تنوع المحطّات العلمية	4.30	0.69	3	كبيرة جدا
26	أضع معايير تقويمية يتم من خلالها تقويم الطلّاب في المحطّات العلمية.	4.30	0.65	4	كبيرة جدا
35	أختبر مدى صلاحية استراتيجية المحطّات العلمية وملائمتها للأهداف التربوية من جهة ومستوى الطلّاب من جهة أحرى.	4.25	0.67	5	كبيرة جدا
29	أستخدم التقويم البعدي عند الانتهاء من تطبيق استراتيجية المحطّات العلمية.	4.25	0.67	6	كبيرة جدا
30	أراعي في التقويم قياس مهارات التفكير العليا وفقا للأهداف التعليمية المحدّدة مسبقا لكل محطّة علمية.	4.23	0.70	7	كبيرة جدا
28	أستخدم التقويم التكويني في أثناء تطبيق استراتيجية المحطّات العلمية.	4.13	0.85	8	كبيرة
32	أكلف الطلّاب بإكمال فراغات موجودة في خريطة مفاهيم.	4.08	0.80	9	كبيرة
31	أطلب من الطلّاب تقويم أنشطة زملائهم بموضوعية (تقويم الأقران) داخل المحطّات العلمية وبينها.	4.07	0.83	10	كبيرة
الدرجة الكلية		**4.26**	**0.56**	**كبيرة جدا**	

يلاحظ من الجدول (7) أن أثر التقييم على درجة توظيف معلّمي اللّغة الفرنسية للمرحلة الأساسية العليا لاستراتيجية المحطّات العلمية من وجهة نظر معلّمي المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في فلسطين كان كبير جدا، إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.26) بانحراف معياري (0.56) وجاءت فقرات هذا المجال في المستوى الكبير – كبير جدا، إذ تراوحت الأوساط الحسابية بين (4.07 – 4.70)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة رقم (27) التي تنص على (قبل المباشرة باستخدام المحطّات العلمية أستخدم التقويم القبلي.) بوسط حسابي (4.70) وبانحراف معياري (0.65) وبمستوى كبير جدا، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة رقم (31) التي تنص على (أطلب من الطلّاب تقويم أنشطة زملائهم بموضوعية (تقويم الأقران) داخل المحطّات العلمية وبينها) بوسط حسابي (4.07) بانحراف معياري (0.83) وبمستوى كبير.

ج. النتائج المتعلقة في أثر التخطيط لاستخدام استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس اللّغة الفرنسية:

لقد تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لأثر التخطيط لاستخدام استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس اللّغة الفرنسية من وجهة نظر معلّمي المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في فلسطين ولفقرات هذا المجال قد كانت، والجدول رقم (8) يوضح ذلك.

جدول (8): الأوساط الحسابية والانحرافات المعياري والرتب لمجال التخطيط لاستخدام استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس اللّغة الفرنسية من وجهة نظر معلّمي المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في فلسطين

الرقم بالاستبانة	مجال التخطيط لاستخدام استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس اللّغة الفرنسية	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التأثير
4	قبل الشروع في النشاطات أضع أهدافا سلوكية لكل محطّة	4.38	0.59	1	كبيرة جدا
10	أضع بين يدي الطّلاب مجموعة من الصور، والفيديوهات، والقصاصات التي تلزمهم في أثناء تنفيذ المحطّات العلمية	4.35	0.66	2	كبيرة جدا
12	أربط محتوى مادة اللّغة الفرنسية بالمواد الأخرى في أثناء استخدام استراتيجية المحطّات العلمية	4.33	0.66	3	كبيرة جدا
3	أعطي فكرة للطلاب عن استراتيجية المحطّات العلمية وكيفية تطبيقها	4.28	0.64	4	كبيرة جدا
5	قبل البدء باستخدام استراتيجية المحطّات العلمية أحدد المحطّة الصورية	4.25	0.59	5	كبيرة جدا
9	أتيح للطلاب مراجع، كتب، مجلات. كمصادر للمعلومات	4.23	0.70	6	كبيرة جدا
8	قبل البدء باستخدام استراتيجية المحطّات العلمية أحدد المحطّة القرائية	4.23	0.70	7	كبيرة جدا
2	اطلع مسبقا على أسس استخدام استراتيجية المحطّات العلمية	4.23	0.73	8	كبيرة جدا
14	أقوم بوضع خطة مشتركة (تبادل الخبرات) مع الزملاء من أجل تحسين تعلم الطّلاب باستخدام استراتيجية المحطّات العلمية	4.20	0.82	9	كبيرة
11	أخصص مسبقا وقتا محدّدا من زمن الحصة لكل مجموعة	4.18	0.75	10	كبيرة
1	عند إعداد الخطة الفصلية لمادة اللّغة الفرنسية أحرص على تضمينها استراتيجية المحطّات العلمية	4.18	0.75	11	كبيرة
6	قبل البدء باستخدام استراتيجية المحطّات العلمية أحدد المحطّة الاستكشافية	4.13	0.65	12	كبيرة
13	استثمر مرافق المدرسة في أثناء التخطيط لاستخدام استراتيجية المحطّات العلمية	4.08	0.80	13	كبيرة
7	قبل البدء باستخدام استراتيجية المحطّات العلمية أحدد المحطّة الإلكترونية	4.00	0.72	14	كبيرة
الدرجة الكلية		**4.21**	**0.51**	**كبيرة جدا**	

يلاحظ من الجدول (8) أن أثر التخطيط لاستخدام استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس اللّغة الفرنسية من وجهة نظر معلّمي المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في فلسطين كان كبير جدا، إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.21) بانحراف معياري (0.51) وجاءت فقرات هذا المجال في المستوى تراوح ما بين (الكبير – الكبير جدا)، إذ تراوحت الأوساط الحسابية بين (4.00 – 4.38)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة رقم (4) التي تنص على (قبل الشروع في النشاطات أضع أهدافا سلوكية لكل محطّة) بوسط حسابي (4.38) وبانحراف معياري (0.59) وبمستوى كبير جدا، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة رقم (7) التي تنص على (قبل البدء باستخدام استراتيجية المحطّات العلمية أحدد المحطّة الإلكترونية) بوسط حسابي (4.00) بانحراف معياري (0.72) وبمستوى كبير جدا.

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

وفي هذا الصدد وللإجابة على سؤال الدراسة الفرعي الأول وهو: هل تختلف متوسطات درجات معلمي اللغة الفرنسية في توظيف استراتيجية المحطات العلمية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين باختلاف(النوع الاجتماعي)؟ صاغت الباحثة الفرضية الأولى ليكون نصها كما يأتي: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات معلمي اللغة الفرنسية في توظيف استراتيجية المحطات العلمية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين تعزى الى متغير النوع الاجتماعي.

من أجل اختبار الفرضية استُخدِم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين Independent T-test ونتائج الجدول رقم (9) تبين ذلك.

جدول (9) جدول اختبار (ت) في درجة توظيف استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس مهارات اللّغة الفرنسية من وجهة نظر معلّمي المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في فلسطين تعزى لمتغير النوع الاجتماعي

النوع الاجتماعي	معلّم العدد=4		معلّمة العدد=36		ت	مستوى
المجالات	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المحسوبة	الدلالة
مجال التخطيط لاستخدام استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس اللّغة الفرنسية	4.39	0.69	4.19	0.49	0.74	0.47
مجال تنفيذ استراتيجية المحطّات العلمية	4.36	0.80	4.29	0.50	0.28	0.78
مجال التقويم	4.47	0.92	4.24	0.52	0.80	0.43
الدرجة الكلية	**4.41**	**0.77**	**4.23**	**0.47**	**0.66**	**0.52**

ت الجدولية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) (2.021)

يتضح من خلال الجدول رقم (9) أن قيم ت المحسوبة للمجالات (مجال التخطيط لاستخدام استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس اللّغة الفرنسية، مجال تنفيذ استراتيجية المحطّات العلمية، مجال التقييم، الدرجة الكلية) كانت على التوالي (0.74، 0.28، 0.80، 0.66) وجميع هذه القيم اصغر من القيمة الجدولية (2.021) وبذلك يتضح بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توظيف استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس مهارات اللّغة الفرنسية من وجهة نظر معلّمي المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في فلسطين تعزى لمتغير النوع الاجتماعي وعلى هذه المجالات، وبذلك نأخذ بالفرضية الصفرية على انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

وللإجابة عن السؤال الفرعي الثاني وهو: هل تختلف متوسطات درجات معلمي اللغة الفرنسية في توظيف استراتيجية المحطات العلمية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين باختلاف(

الموقع الجغرافي)؟ فقد صاغت الباحثة الفرضية ليكون نصها كما يأتي: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات معلمي اللغة الفرنسية في توظيف استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس مهارات اللّغة الفرنسية من وجهة نظر معلّمي المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في فلسطين تعزى لمتغير الموقع الجغرافي.

من أجل فحص الفرضية استُخدِم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين Independent T-test ونتائج الجدول رقم (10) تبين ذلك

جدول (10) جدول اختبار (ت) في درجة توظيف استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس مهارات اللّغة الفرنسية من وجهة نظر معلّمي المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في فلسطين تعزى لمتغير الموقع الجغرافي.

الموقع الجغرافي	قرية العدد=13		مدينة العدد=27		ت	مستوى
المجالات	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المحسوبة	الدلالة
مجال التخطيط لاستخدام استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس اللّغة الفرنسية	3.97	0.59	4.33	0.43	2.24	*0.03
مجال تنفيذ استراتيجية المحطّات العلمية	3.97	0.64	4.45	0.37	2.96	*0.005
مجال التقويم	4.04	0.73	4.37	0.44	1.78	0.08
الدرجة الكلية	3.99	0.61	4.38	0.38	2.49	*0.017

ت الجدولية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) (2.021)

*** دالة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$)**

يتضح من خلال الجدول رقم (10) أن قيمة ت المحسوبة للمجال (مجال التقييم) كانت (1.78) وهذه القيمة اصغر من القيمة الجدولية (2.021) وبذلك يتضح بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توظيف استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس مهارات اللّغة الفرنسية من وجهة نظر معلّمي المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في

فلسطين تعزى لمتغير الموقع الجغرافي وعلى هذا المجال، وبذلك نأخذ بالفرضية الصفرية على انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، بينما كانت قيم ت المحسوبة للمجالات (مجال التخطيط لاستخدام استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس اللّغة الفرنسية، مجال تنفيذ استراتيجية المحطّات العلمية، الدرجة الكلية) على التوالي (2.24، 2.96، 2.49) وجميع هذه القيم اكبر من القيمة الجدولية (2.021) وبذلك يتضح بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توظيف استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس مهارات اللّغة الفرنسية من وجهة نظر معلّمي المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في فلسطين تعزى لمتغير الموقع الجغرافي وعلى هذه المجالات، ويتضح من خلال الجدول أن الفروق كانت لصالح مدينة على قرية وعلى جميع المجالات.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

وللإجابة عن السؤال الفرعي الثاني وهو: هل تختلف متوسطات درجات معلّمي اللّغة الفرنسية في توظيف استراتيجية المحطّات العلمية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين باختلاف متغير (العمر)؟ صاغت الباحثة الفرضية ليكون نصها كما يأتي: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات معلمي اللغة الفرنسية في توظيف استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس مهارات اللّغة الفرنسية من وجهة نظر معلّمي المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في فلسطين تعزى لمتغير العمر. من اجل فحص الفرضية استُخدِم اختيار تحليل التباين الأحادي ANOVA حيث يوضح الجدول رقم (11) المتوسطات الحسابية بينما يوضح الجدول رقم (12) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي.

جدول (11) المتوسطات الحسابية في درجة توظيف استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس مهارات اللّغة الفرنسية من وجهة نظر معلّمي المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في فلسطين تعزى لمتغير العمر

العمر المجالات	من 20 – أقل من 25 سنة – العدد=4	من 25 – أقل من 30 – العدد=10	من 30 سنة فما فوق – العدد=26
مجال التخطيط لاستخدام استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس اللّغة الفرنسية	4.29	4.17	4.22
مجال تنفيذ استراتيجية المحطّات العلمية	4.48	4.16	4.31
مجال التقويم	4.43	4.30	4.22
الدرجة الكلية	**4.39**	**4.21**	**4.25**

جدول (12) نتائج تحليل التباين الأحادي في درجة توظيف استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس مهارات اللّغة الفرنسية من وجهة نظر معلّمي المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في فلسطين تعزى لمتغير العمر

العمر المجالات	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع مربع الانحرافات	متوسط الانحراف	ف المحسوبة	مستوى الدلالة
مجال التخطيط	**بين المجموعات**	2	0.040	0.020	0.07	0.93
	داخل المجموعات	37	10.052	0.272		
	المجموع	39	10.092			
مجال التنفيذ والاستخدام	**بين المجموعات**	2	0.315	0.158	0.57	0.57
	داخل المجموعات	37	10.271	0.278		
	المجموع	39	10.587			
مجال التقييم	**بين المجموعات**	2	0.168	0.084	0.26	0.78
	داخل المجموعات	37	12.108	0.327		
	المجموع	39	12.276			
الدرجة الكلية	**بين المجموعات**	2	0.093	0.047	0.18	0.83
	داخل المجموعات	37	9.423	0.255		
	المجموع	39	9.517			

ف الجدولية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) (3.23)

يتضح من خلال الجدول رقم (12) أن قيم ف المحسوبة للمجالات (مجال التخطيط لاستخدام استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس اللّغة الفرنسية، مجال تنفيذ استراتيجية المحطّات العلمية، مجال التقييم، الدرجة الكلية) كانت على التوالي (0.07، 0.57، 0.26، 0.18) وجميع هذه القيم اصغر من القيمة الجدولية (3.23) وبذلك يتضح بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توظيف استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس مهارات اللّغة الفرنسية من وجهة نظر معلّمي المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في فلسطين تعزى لمتغير العمر وعلى هذه المجالات، وبذلك نأخذ بالفرضية الصفرية على انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية.

النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

وللإجابة عن السؤال الفرعي الثاني وهو: هل تختلف متوسطات درجات معلّمي اللّغة الفرنسية في توظيف استراتيجية المحطّات العلمية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين باختلاف متغير سنوات الخبرة؟ صاغت الباحثة الفرضية ليكون نصها كما يأتي: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات معلمي اللغة الفرنسية في توظيف استراتيجية المحطّات العلمية في المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في فلسطين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

من اجل فحص الفرضية استُخدِم اختيار تحليل التباين الأحادي ANOVA حيث يوضح الجدول رقم (13) المتوسطات الحسابية بينما يوضح الجدول رقم (14) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي.

جدول (13) المتوسطات الحسابية في درجة توظيف استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس مهارات اللّغة الفرنسية من وجهة نظر معلّمي المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في فلسطين تعزى لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة المجالات	أقل من 5 سنوات العدد=14	من 5 – 10 سنوات العدد=16	أكثر من 10 سنوات العدد=10
مجال التخطيط	4.39	4.04	4.24
مجال التنفيذ والاستخدام	4.40	4.13	4.41
مجال التقييم	4.39	4.15	4.26
الدرجة الكلية	**4.39**	**4.10**	**4.30**

جدول (14) نتائج تحليل التباين الأحادي في درجة توظيف استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس مهارات اللّغة الفرنسية من وجهة نظر معلّمي المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في فلسطين تعزى لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة المجالات	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع مربع الانحرافات	متوسط الانحراف	ف المحسوبة	مستوى الدلالة
مجال التخطيط	**بين المجموعات**	2	0.890	0.445	1.79	0.18
	داخل المجموعات	37	9.202	0.249		
	المجموع	39	10.092			
مجال التنفيذ والاستخدام	**بين المجموعات**	2	0.755	0.377	1.42	0.26
	داخل المجموعات	37	9.832	0.266		
	المجموع	39	10.587			
مجال التقييم	**بين المجموعات**	2	0.415	0.207	0.65	0.53
	داخل المجموعات	37	11.861	0.321		
	المجموع	39	12.276			
الدرجة الكلية	**بين المجموعات**	2	0.666	0.333	1.39	0.26
	داخل المجموعات	37	8.850	0.239		
	المجموع	39	9.517			

ف الجدولية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) (3.23)

يتضح من خلال الجدول رقم (14) أن قيم (ف) المحسوبة للمجالات (مجال التخطيط لاستخدام استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس اللّغة الفرنسية، مجال تنفيذ استراتيجية المحطّات العلمية، مجال التقييم، الدرجة الكلية) كانت على التوالي (1.79، 1.42، 0.65، 1.39) وجميع هذه القيم اصغر من القيمة الجدولية (3.23) وبذلك يتضح بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توظيف استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس مهارات اللّغة الفرنسية من وجهة نظر معلّمي المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في فلسطين تعزى لمتغير سنوات الخبرة وعلى هذه المجالات، وبذلك نأخذ بالفرضية الصفرية على انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية.

ثانيا: استبانة الاتجاهات لدى معلّمي اللّغة الفرنسية

أولا: النتائج المتعلقة في اتجاهات معلّمي اللّغة الفرنسية

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني

ما اتجاهات معلّمي اللّغة الفرنسية للمرحلة الأساسية العليا نحو استخدام استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس مهارات اللّغة الفرنسية من وجهة نظر معلّمي المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في فلسطين؟

صاغت الباحثة الفرضية ليكون نصها كما يأتي: لا يوجَد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات معلّمي اللّغة الفرنسية في اتجاهاتهم نحو توظيف استراتيجية المحطّات العلمية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين.

للإجابة عن السؤال استخدمت المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والنسب المئوية لكل فقرة والدرجة الكلية لمجال الاتجاهات للاستبانة حيث نتائج الجدول رقم (15) تبين ذلك.

لقد تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاتجاهات معلّمي اللّغة العربية للمرحلة الأساسية العليا نحو استخدام استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس مهارات اللّغة العربية ولفقرات هذا المجال قد كانت، والجدول رقم (15) يوضح ذلك.

جدول (15) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاتجاهات معلّمي اللّغة الفرنسية للمرحلة الأساسية العليا نحو استخدام استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس مهارات اللّغــة الفرنسية من وجهة نظر معلّمي المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في فلسطين

الرتبة	الرقم بالاستبانة	اتجاهات معلّمي المرحلة الأساسية العليا نحو استخدام استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس اللّغة الفرنسية	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التأثير
1	20	أميل إلى أن المحطّات العلمية بتنوع الوسائل فيها تنمي المفاهيم وتقرب المعنى.	4.79	0.61	1	كبيرة جدا
2	19	أشعر أن المحطّات العلمية تجدد النشاط عند الطلّاب وتستثير اهتمامهم.	4.76	0.62	2	كبيرة جدا
3	18	استخدام المحطّات العلمية في التدريس يجعل تعلم اللّغة ممتعا.	4.71	0.64	3	كبيرة جدا
4	8	أميل إلى أن التعلّم باستخدام استراتيجية المحطّات العلمية يسهل فهم المعلومات المجردة.	4.69	0.84	4	كبيرة جدا
5	9	أشعر أن المحطّات العلمية تدعم روح المنافسة العلمية والثقافية لدى الطلّاب والمجموعات.	4.67	0.75	5	كبيرة جدا
6	7	أشعر أن استخدام استراتيجية المحطّات العلمية يستثير اهتمام الطلّاب لتعلم اللّغة الفرنسية.	4.67	0.65	6	كبيرة جدا
7	6	أؤكد على فاعلية استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس اللّغة الفرنسية.	4.60	0.80	7	كبيرة جدا
8	14	أؤيد استخدام استراتيجية المحطّات العلمية في كافة المباحث.	4.31	0.92	8	كبيرة جدا
9	2	أميل إلى أن استخدام المحطّات العلمية يتطلّب إلماما مسبقا بالخصائص المعرفية للطلبة.	4.26	0.63	9	كبيرة جدا
10	11	في أثناء استخدام المحطّات العلمية أشعر أنها تكسب الطلّاب بعض	4.26	0.70	10	كبيرة جدا

		المهارات العلمية (استخدام الوسائل السمعية البصرية).				
11	10	أشعر أنه عند استخدام المحطّات العلمية وإشراك أكثر من حاسة لدى المتعلّم ترتفع فعالية التعليم.	4.12	0.89	11	كبيرة
12	1	أرغب في تطبيق استراتيجية المحطّات العلمية في المواقف التدريسية الخاصة باللّغة الفرنسية.	4.07	0.81	12	كبيرة
13	3	أميل إلى أن استخدام استراتيجية المحطّات العلمية ينمي مهارات التفكير المختلفة لدى الطلّاب في اللّغة الفرنسية كلغة أجنبية.	4.02	0.68	13	كبيرة
14	4	أستمتع بتدريس اللّغة الفرنسية حين استخدم استراتيجية المحطّات العلمية.	4.00	0.73	14	كبيرة
15	5	أشعر أن التدريس باستخدام استراتيجية المحطّات العلمية يجعل التعليم متمركز حول الطالب.	3.98	0.92	15	كبيرة
16	17	أشعر أن التدريس باستخدام المحطّات العلمية يجعل الطالب يعبر بحرية أكثر عن نفسه.	3.88	0.80	16	كبيرة
17	16	التدريس باستخدام المحطّات العلمية يقوي الترابط الاجتماعي بين الطلّاب.	3.86	0.90	17	كبيرة
18	12	أشعر بدافعية الطلّاب لتعلم اللّغة الفرنسية عند استخدام المحطّات العلمية.	3.76	0.98	18	كبيرة
19	13	تعليم اللّغة الفرنسية باستخدام المحطّات العلمية هو مضيعه للوقت.	2.52	1.25	19	قليلة
20	15	سلبيات التدريس باستخدام المحطّات العلمية أكثر من إيجابياته.	2.36	1.27	20	قليلة
		الدرجة الكلية	**4.11**	**0.49**		**كبيرة**

يلاحظ من الجدول (15) أن اتجاهات معلّمي اللّغة الفرنسية للمرحلة الأساسية العليا نحو استخدام استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس مهارات اللّغة الفرنسية من وجهة نظر معلّمي المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في فلسطين كان كبير جدا، إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.11) بانحراف معياري (0.49) وجاءت فقرات هذا المجال في المستوى تراوح ما بين الدرجات (قليلة – كبيرة جدا)، إذ تراوحت الأوساط الحسابية بين (2.36 – 4.79)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة رقم (20) التي تنص على (أميل إلى أن المحطّات العلمية بتنوع الوسائل فيها تنمي المفاهيم وتقرب المعنى) بوسط حسابي (4.79) وبانحراف معياري (0.61) وبمستوى كبير، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة رقم (15) التي تنص على (سلبيات التدريس باستخدام المحطّات العلمية أكثر من إيجابياته) بوسط حسابي (2.36) بانحراف معياري (1.27) وبمستوى قليل.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى لاستبانة الاتجاهات

وللإجابة عن السؤال الفرعي الأول وهو: هل تختلف متوسطات اتجاهات معلّمي المرحلة الأساسية العليا نحو استخدام استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس مهارات اللّغة الفرنسية في فلسطين تعزى لمتغير الموقع الجغرافي. صاغت الباحثة الفرضية ليكون نصها كما يأتي: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اتجاهات معلّمي المرحلة الأساسية العليا نحو استخدام استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس مهارات اللّغة الفرنسية تعزى لمتغير الموقع الجغرافي.

من أجل فحص الفرضية استُخدِم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين Independent T-test ونتائج الجدول رقم (16) تبين ذلك.

جدول (16) نتائج اختبار (ت) في اتجاهات معلّمي المرحلة الأساسية العليا نحو استخدام استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس اللّغة الفرنسية تعزى لمتغير الموقع الجغرافي

قرية العدد=11		مدينة العدد=31		ت المحسوبة	مستوى الدلالة
المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
3.86	0.70	4.20	0.37	2.10	*0.042

ت الجدولية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) (2.021)

*** دالة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$)**

يتضح من خلال الجدول رقم (16) أن قيمة ت المحسوبة قد كانت (2.10) وهذه القيمة أصغر من القيمة الجدولية (2.021) أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات معلّمي المرحلة الأساسية العليا نحو استخدام استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس اللّغة الفرنسية تعزى لمتغير الموقع الجغرافي، وبذلك نرفض الفرضية الصفرية ونأخذ بالفرض البديل على انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية، ويتضح من خلال الجدول أن الفروق كانت لصالح مدينة على قرية.

ثالثا: النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

وللإجابة عن السؤال الفرعي الأول وهو: هل تختلف متوسطات اتجاهات معلّمي المرحلة الأساسية العليا نحو استخدام استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس مهارات اللّغة الفرنسية في فلسطين تعزى لمتغير العمر. صاغت الباحثة الفرضية ليكون نصها كما يأتي: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اتجاهات معلّمي المرحلة الأساسية العليا نحو استخدام استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس مهارات اللّغة الفرنسية تعزى لمتغير العمر.

من اجل فحص الفرضية استُخدِم اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA حيث يوضح الجدول رقم (17) المتوسطات الحسابية بينما يوضح الجدول رقم (18) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي.

جدول (17) المتوسطات الحسابية في اتجاهات معلّمي المرحلة الأساسية العليا نحو استخدام استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس اللّغة الفرنسية تعزى لمتغير العمر

من 20 – أقل من 25 سنة العدد=5	من 25 – أقل من 30 العدد=11	من 30 سنة فما فوق العدد=26
4.44	4.10	4.06

جدول (18) نتائج تحليل التباين الأحادي في اتجاهات معلّمي المرحلة الأساسية العليا نحو استخدام استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس اللّغة الفرنسية تعزى لمتغير العمر

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع مربع الانحرافات	متوسط الانحراف	ف المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	2	0.621	0.310	1.32	0.28
داخل المجموعات	39	9.186	0.236		
المجموع	41	9.806			

ف الجدولية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) (3.23)

يتضح من خلال الجدول رقم (18) أن قيمة ف المحسوبة قد كانت (1.32) وهذه القيمة أصغر من القيمة الجدولية (3.23) أي انه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اتجاهات معلّمي المرحلة الأساسية العليا نحو استخدام استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس مهارات اللّغة الفرنسية تعزى لمتغير العمر، وبذلك نأخذ بالفرضية الصفرية على انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية.

رابعا: النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

وللإجابة عن السؤال الفرعي الأول وهو: هل تختلف متوسطات اتجاهات معلّمي المرحلة الأساسية العليا نحو استخدام استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس مهارات اللّغة الفرنسية في فلسطين تعزى لمتغير سنوات الخبرة. صاغت الباحثة الفرضية ليكون نصها كما يأتي: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اتجاهات معلّمي المرحلة الأساسية العليا نحو استخدام استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس مهارات اللّغة الفرنسية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

من اجل فحص الفرضية استُخدِم اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA حيث يوضح الجدول رقم (19) المتوسطات الحسابية بينما يوضح الجدول رقم (20) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي.

جدول (19) المتوسطات الحسابية في اتجاهات معلّمي المرحلة الأساسية العليا نحو استخدام استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس اللّغة الفرنسية تعزى لمتغير سنوات الخبرة

أقل من 5 سنوات العدد=19	من 5 – 10 سنوات العدد=11	أكثر من 10 سنوات العدد=12
4.05	4.22	4.13

جدول (20) نتائج تحليل التباين الأحادي في اتجاهات معلّمي المرحلة الأساسية العليا نحو استخدام استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس اللّغة الفرنسية تعزى لمتغير سنوات الخبرة

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع مربع الانحرافات	متوسط الانحراف	ف المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	2	0.205	0.103	0.42	0.66
داخل المجموعات	39	9.601	0.246		
المجموع	41	9.806			

ف الجدولية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) (3.23)

يتضح من خلال الجدول رقم (20) أن قيمة ف المحسوبة قد كانت (0.42) وهذه القيمة أصغر من القيمة الجدولية (3.23) أي انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اتجاهات معلّمي المرحلة الأساسية العليا نحو استخدام استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس مهارات اللّغة الفرنسية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وبذلك نأخذ بالفرضية الصفرية على انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

إن الهدف من هذه الدراسة هو **معرفة درجة توظيف استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس مهارات اللّغة الفرنسية من وجهة نظر معلّمي المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في فلسطين واتجاهاتهم نحوها.** ويتناول هذا الفصل عرضا مفصلا لنتائج الدراسة ومناقشتها، ثمّ التوصيات والمقترحات.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

والذي ينص على: **ما درجة توظيف استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس مهارات اللّغة الفرنسية من وجهة نظر معلّمي المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في فلسطين واتجاهاتهم نحوها؟**

بلغ المتوسط الحسابي لدرجة توظيف معلّمي اللّغة الفرنسية لاستراتيجية المحطّات العلمية ككل (4.25)، وانحراف معياري (0.49) وبدرجة توظيف مرتفعة، وجاءت مجالات الأداة في المستوى كبير جدا إذ تراوحت الأوساط الحسابية للمجلات الثلاث بين (3.21 – 4.29)، وجاء في الرتبة الأولى مجال (مجال تنفيذ استراتيجية المحطّات العلمية) بوسط حسابي (4.29) بانحراف معياري (0.52)، أما الرتبة الأخيرة فقد جاء مجال (التخطيط لاستخدام استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس اللّغة الفرنسية) بوسط حسابي (4.21) وبانحراف معياري (0.51). وهذا يدل على أن درجة توظيف استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس مهارات اللّغة الفرنسية للمرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في فلسطين كانت مرتفعة جدا.

وقد تفسر هذه النتيجة في أن توظيف معلّم اللّغة الفرنسية لاستراتيجية المحطّات العلمية يعد من أفضل التوجهات الحديثة، وفي الوقت ذاته هي فلسفة تربوية تعتمد على ايجابية المتعلّم في الموقف التعليمي الذي يهدف إلى تفعيل دوره من خلال عمله كباحث ومشارك ومتقصي ومجرب يعتمد على ذاته في الحصول على المعلومات واكتساب المهارات اللّغوية ويكون

اتجاهات بنفسه ولا يرتكز على الحفظ والتلقين وإنما يركز على التطور وتنمية التفكير من خلال العمل الجماعي المتعاون في المحطّة.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة كل من الرواحية والغتامي (2020) ودراسة علي (2018) ودراسة عمر وشكري (2020) والشافعي وأحمد (2017) وبوزبولات وارسلان (2017) ودراسة لوفالدي (2018) التي أظهرت نتائجها ارتفاع مستوى الإنتاجية للطلاب بشكل كبير.

تقاطعت نتائج دراسة كل من ابو حنك (2019)، ودراسة سيرجار (2019)، ودراسة (بدرينه وخباب) مع نتائج الدراسة الحالية بارتفاع درجة توظيف استراتيجية تدريسها.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى والتي نصها: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات معلمي اللغة الفرنسية في توظيف استراتيجية المحطات العلمية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين تعزى الى متغير النوع الاجتماعي.

أظهرت النتائج بأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات معلمي اللغة الفرنسية في توظيف استراتيجية المحطات العلمية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين تعزى الى متغير النوع الاجتماعي وعلى هذه المجالات، وبذلك نأخذ بالفرضية الصفرية على انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية. وهذه النتيجة تشير إلى أن كلا النوعين يوظفون استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس مهارات اللّغة الفرنسية بدرجة كبيرة؛ وقد يُعزى ذلك لوعيهم بأهمية تأثير استراتيجية المحطّات العلمية في أثناء التدريس واتفقت هذه الدراسة مع دراسة (الكراسنة والنواصرة،2019) ودراسة (سليم، 2020) وحيث أظهرت نتائجهما عن عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس. بينما أظهرت دراسة (العزام، 2017) وجود دلالة احصائية لاستخدام المعلمين استراتيجيات التدريس الحديثة تعزى للجنس.

فالتعليم في ضوء استراتيجية المحطّات العلمية يقوم على التفاعل الاجتماعي داخل المحطّات من جهة وبين الطلّاب ومعلّميهم من جهة أخرى، وهذا يؤدي إلى تبادل الأفكار بين الطلّاب والمعلّمين، مما يشجعهم على اعتماد هذه الاستراتيجية في التدريس.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية والتي نصها: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات معلمي اللغة الفرنسية في توظيف استراتيجية المحطات العلمية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين تعزى الى متغير الموقع الجغرافي.

يتضح بأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات معلمي اللغة الفرنسية في توظيف استراتيجية المحطات العلمية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين تعزى الى متغير الموقع الجغرافي وعلى هذا المجال، وبذلك نأخذ بالفرضية الصفرية على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ويتضح أن الفروق كانت لصالح مدينة على قرية وعلى جميع المجالات.

طبقت الدراسات السابقة في مدن كبيرة وقرى صغيرة وجامعات وفي دول العالم العربي وأوروبا وتركيا وولايات امريكية ودول ناطقة بالفرنسية (الفرانكوفونية) ودول غير ناطقة وأجريت على مباحث أخرى ولغات متعددة حيث معظم الدراسات السابقة لم تأخذ بمتغير الموقع الجغرافي ولم يكن للموقع أي تأثير.

أما في الدراسة الحالية فتعزو الباحثة وجود الفروق لصالح مدينة على قرية لسبب أن تدريس اللغة الفرنسية متمركز في المدن وفي مدارس معينه ومحدوديته في مدارس القرى وفي فلسطين على وجه الخصوص.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة والتي تنص على ما يأتي: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات معلمي اللغة الفرنسية في توظيف استراتيجية المحطات العلمية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين تعزى الى متغير العمر.

يتضح بأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات معلمي اللغة الفرنسية في توظيف استراتيجية المحطات العلمية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين تعزى الى متغير العمر وعلى هذه المجالات، وبذلك نأخذ بالفرضية الصفرية على انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير العمر.

لاحظت الباحثة أن الدراسات السابقه اجريت على عينات متفاوتة في الأعمار أو بمعنى اخر منهم معلمو لمراحل مختلفة: أساسية كدراسة (الرواحية والغتامي2020) ودراسة (السحت،2017) ودراسة (الحسو وأكرم، 2015) واعدادية كدراسة (علي، 2018) ودراسة (الشافعي،2017) وثانويه (عمر وشكري،2020) ودراسة (Aydogmus & Senturk, 2019) حيث تناولت 13 دراسة بين عامي (2000م) و (2018م) ولمراحل عمرية مختلفة ولم يكن للعمر أي تأثير عليها.

تعزو الباحثة اتفاق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة بالنسبة لتأثير العمر أن المعلمين على اختلاف اعمارهم يتوجهون إلى استراتيجيات التدريس الحديث ويقبلون عليها بشكل كبير كونها استراتيجيات تثري التدريس وتساعد الطلاب على اكتساب المعرفة بشكل أيسر وأسرع.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة والتي تنص على ما يأتي: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات معلمي اللغة الفرنسية في توظيف استراتيجية المحطات العلمية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين تعزى الى متغير سنوات الخبرة.

أظهرت النتائج بأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات معلمي اللغة الفرنسية في توظيف استراتيجية المحطات العلمية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين تعزى الى متغير سنوات الخبرة وعلى هذه المجالات، وبذلك نأخذ بالفرضية الصفرية على انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية. أي لا يوجَد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين سنوات الخبرة أقل من 5 سنوات وسنوات الخبرة من 5 – 10 سنوات وأكثر من 10 سنوات لسنوات الخبرة. اتفقت هذه الدراسة مع دراسة (سليم،2020).

وقد يُعزى أن السبب يعود إلى أن الدورات التدريبية التي تعطى للمعلّمين من خلال دمج الخبرات والزيارات الإشرافية للمعلمين والمدارس انعكست ايجابيا على قدرة المعلّمين في

توظيف استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس مهارات اللّغة الفرنسية، وأن المعلّمين يجب أن يواكبوا التطور والاستراتيجيات الحديثة التي تساعدهم وتدعمهم في توصيل المعلومات وتمكين الطلّاب بغض النظر عن العمر أو المؤهل العلمي أو سنوات الخبرة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

والذي ينص على: **ما اتجاهات معلّمي اللّغة الفرنسية للمرحلة الأساسية العليا نحو استخدام استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس مهارات اللّغة الفرنسية من وجهة نظر معلّمي المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في فلسطين؟**

أظهرت النتائج بأن اتجاهات معلّمي اللّغة الفرنسية للمرحلة الأساسية العليا نحو استخدام استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس مهارات اللّغة الفرنسية من وجهة نظر معلّمي المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في فلسطين كان كبير جدا، إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.11) بانحراف معياري (0.49) وجاءت فقرات هذا المجال في المستوى تراوح ما بين الدرجات (قليلة – كبيرة جدا)، إذ تراوحت الأوساط الحسابية بين (2.36 – 4.79)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة رقم (20) التي تنص على (أميل إلى أن المحطّات العلمية بتنوع الوسائل فيها تنمي المفاهيم وتقرب المعنى) بوسط حسابي (4.79) وبانحراف معياري (0.61) وبمستوى كبير، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة رقم (15) التي تنص على (سلبيات التدريس باستخدام المحطّات العلمية أكثر من إيجابياته) بوسط حسابي (2.36) بانحراف معياري (1.27) وبمستوى قليل. وهذا يتفق مع العديد من الدراسات التي أوصت بضرورة توظيف استراتيجية المحطّات العلمية في التدريس لما كان لبعضها من أثر في تنمية التحصيل والبعض الآخر في الاتجاه مثل دراسات: الشافعي وأحمد (2017)، والسحت (2017)،وتحصيل مادة الجغرافية وانتقال اثر تعلمها للحسو وأكرم (2015)، وفي التحصيل الدراسي وعمليات العلم والذكاء البصري المكاني والاتجاه حسب دراسة الكراسنة والنواصرة(2019) وهذا ما أكدته الدراسة الحالية، ودراسة كل من الزهراني (2018) وكشاش وهادي(2018) ورشيد وخاجي (2016) ومسير (2012) والشمري (2011)، والاستيعاب المفاهيمي لدى عمر (2017)، أما حبوش (2017) فقد بحث

في الكشف عن أثر استخدام المحطّات في تنمية مفاهيم اتخاذ القراروامهاراتها في التكنولوجيا. وتنمية مهارات التفكير الناقد وبعض عادات العقل للشافعي (2017).وتعتقد الباحثة أنه كلما زاد اتجاه المعلّمين نحو استخدام استراتيجية المحطّات العلمية زادت درجة استخدامهم لها، وتعزو الباحثة النتائج السابقة إلى أن أسلوب المحطّات العلمية يتفاعل معه الطلّاب أكثر، لأنهم يقومون بمجموعة من الأنشطة العلمية المنظمة والمتنوعة، وفق تعليمات مرفقة بالأنشطة المتضمنة بكل محطّة والمتعلقة بمفهوم أو مهارة معينة، ويتم التناوب بين المحطّات وتبادل العمل عليها وفق زمن محدّد لكل محطّة مع الاستعانة بسجلات وأوراق العمل الخاصة بها، وهي من أكثر الأساليب تأثيرا في التلاميذ، وتزيد من وقت التفاعل عند الطلّاب كونهم يستمتعون بالمشاركة الفعالة في المجموعات، وهذا ما أكدته دراسة كل من أرسلان وبوزبولات (Bozpolat & Arslan, 2017) ، كذلك دراسة لوفالدي (Løfaldli, 2018) استخدمت محطّات التعلّم كونها استراتيجية من استراتيجيات التعلّم النشط لتطوير معرفة الطلّاب باللّغة ومهاراتها، ودراسة كل من أبو حنك (Abu Hanak, 2019) ، ودراسة سيرجار (Siregar, 2019)، ودراسة (بدرينة وخباب،2016)، ودراسة مارفن (Marvin, 2007) استخدمت هذه الدراسات استراتيجيات أخرى من استراتيجيات التعلّم النشط أشارت نتائجها لتحسن مستوى الطلّاب وتطور مهارات اللّغة لديهم، والسماح لهم بالمشاركة والانخراط في العملية التعليمية.

أما دراسة إيدوجموس وسنتورك (Aydogmus & Senturk, 2019) سعت الى اختبار فعالية تقنية محطّات التعلّم على التحصيل الأكاديمي ومقارنتها بالطريقة التقليدية، توحدت أهداف كل من تشامبر (Chambers, 2013) وأوكاك (Ocak, 2010) في رفع مستوى التحصيل وتصحيح المفاهيم الخاطئة.

أكدت الدراسات المتعلقة بمعرفة اتجاهات المعلّمين نحو استخدام استراتيجية التدريس الحديثة على التدريس على نتائج ايجابية عالية تتفق مع نتيجة الدراسة الحالية كدراسة (سليم ه.،2020)، ودراسة (تاجر،2020).

أما دراسة (عزام،2017) كشفت نتائجها بأنه يوجد دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لاستخدام المعلمين استراتيجيات التدريس الحديثة تعزى للجنس على عكس الدراسة الحالية حيث لم يكن للجنس أي تأثير فيها.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى لمقياس الاتجاهات والتي تنص: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اتجاهات معلّمي المرحلة الأساسية العليا نحو استخدام استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس مهارات اللّغة الفرنسية تعزى لمتغير الموقع الجغرافي.

أظهرت النتائج بأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اتجاهات معلّمي المرحلة الأساسية العليا نحو استخدام استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس مهارات اللّغة الفرنسية تعزى لمتغير الموقع الجغرافي، وبذلك نرفض الفرضية الصفرية ونأخذ بالفرض البديل على انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية، والفروق كانت لصالح مدينة على قرية.

لاحظت الباحثة في أن معظم الدراسات السابقة لم تركز على متغير الموقع الجغرافي الا ان اغلبية الدراسات المتعلقة بالاتجاهات طبقت في جامعات ومدارس في المدن مثل دراسة (Abu Hanak, 2019). اتفقت هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة كدراسة (العزام، 2017) التي اجريت في محافظة اربد ودراسة (تاجر، 2017) في ولاية الخرطوم. تعزو الباحثة وجود هذه الفروق لصالح مدينة على قرية كون معلمي اللغة الفرنسية هم من المدن ويتركز تدريس منهاج اللغة الفرنسية في عدد معين من المدارس الحكومية والجامعات التي تدرج في برامجها منهاج اللغة الفرنسية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية لاستبانة الاتجاهات والتي تنص: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اتجاهات معلّمي المرحلة الأساسية العليا نحو استخدام استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس مهارات اللّغة الفرنسية في فلسطين تعزى لمتغير العمر.

صاغت الباحثة الفرضية ليكون نصها كما يأتي: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اتجاهات معلّمي المرحلة الأساسية العليا نحو استخدام استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس مهارات اللّغة الفرنسية في فلسطين تعزى لمتغير العمر.

اتفقت هذه الدراسة مع أغلبية نتائج الدراسات السابقه حيث لم يكن للعمر أي تأثير على اتجاهات المعلمين نحو استخدام استراتيجية المحطات العلمية كدراسة (سليم، 2020) ودراسة (تاجر،2017) اضافة إلى أن معظم الدراسات السابق ركزت على متغيرات الخبرة والمؤهل العلمي والجنس وأغفلت العمر كدراسة (العزام،2017). وهذه النتيجة تشير إلى إقبال المعلمين عليها باختلاف مراحلهم العمرية تعزز الخبرة لديهم وتثري الجو الدراسي.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة والتي تنص: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اتجاهات معلّمي المرحلة الأساسية العليا نحو استخدام استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس مهارات اللّغة الفرنسية في فلسطين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وتنص الفرضية الثالثة على أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اتجاهات معلّمي المرحلة الأساسية العليا نحو استخدام استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس مهارات اللّغة الفرنسية في فلسطين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وتظهر النتائج أن اتجاهات المعلّمين نحو استخدام استراتيجية المحطّات العلمية كانت مرتفعة لمعظم المعلّمين ولم تؤثر في ذلك عوامل (الموقع، العمر)، كتأثير (سنوات الخبرة) حيث اظهرت (دراسة العزام،2017) تأثير واضح وكبير للخبرة وتفاعلها مع الجنس على عكس دراسة (سليم،2020) فهي لم تظهر أي فروق بسبب الخبرة.

وترجع الباحثة السبب وراء هذه النتائج إلى عدة أسباب منها: كانت استجابات المعلّمين على الفقرات التي تشجع على تبني هذه الاستراتيجية في التعليم كبيرة ولكن هناك تحديات يواجهها المعلّمون في أثناء تطبيق هذه الاستراتيجية مثل وقت الحصة الدراسية غير كافي، وقلة الموارد

المادية والتكنولوجية في المدارس، وجود فروق فردية بين الطلّاب، خوف الطلّاب من اللّغة الفرنسية، عدم إدراج مبحث اللّغة الفرنسية ضمن المباحث الموجودة في امتحان الثانوية العامة وإذا تم التغلب على هذه المعيقات فتعتقد الباحثة أن اتجاهات المعلّمين نحو استخدام استراتيجية المحطّات التعليمية في التعليم سوف ترتفع أكثر؛ فمعظم المعلّمين على قناعة تامة بأهمية استراتيجية المحطّات العلمية وفاعليتها في التدريس لأنها تلبّي حاجات الطلبة وتجعلهم يكتسبون معارفهم بأنفسهم من خلال ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة، وتراعي الفروق الفردية بين الطلبة من خلال تناوبهم على عدة محطّات وهي بذلك تشرك جميع الطلبة في العملية التعليمية، وجاءت دراسة (العكر، 2011) تؤكد على أن أسباب ضعف الطلبة في مهارات اللّغة حيث أن هناك فروق فردية بين الطلبة، وأن هناك ضعف لدى المعلّمين في تلبّية حاجات الطلبة توصلت إلى أن المشكلات في تدريس اللّغة الفرنسية إلى أسباب متعلقة بالطالب أو المدرس. حيث أن دراسة العكر اختلفت مع هذه الدراسة فحسب ما ورد في دراستها أنه لا يمكن ان نساوي بين استاذ له خبرة واخر ليس له خبرة.

التوصيات والمقترحات

في ضوء نتائج الدراسة، فإن الباحثة توصي بما يلي:

- عقد دورات تدريبية للمعلّمين عن ماهية استراتيجية المحطّات العلمية.
- أن توفر وزارة التربية والتعليم الإمكانات اللازمة من بنية تحتية لتطبيق الطرائق الحديثة في التدريس وخاصة استراتيجية المحطّات التعليمية.
- إعداد دليل معلّم يوضح كيفية التدريس حسب استراتيجية المحطّات العلمية.
- ضرورة استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس اللّغة الفرنسية، مثل استراتيجية المحطّات التعليمية.
- توفير الأدوات اللازمة من قبل المدرسة والوزارة لتسهيل تشكيل المحطّات ثمّ تطبيق الاستراتيجية في أثناء التدريس.

وتقترح الباحثة ما يلي:

- إجراء بحوث تجريبية لمعرفة أثر التدريس باستخدام استراتيجية المحطّات التعليمية في تعليم اللّغة الفرنسية.
- إجراء دراسة مقارنة بين استراتيجية المحطّات العلمية وبعض استراتيجيات التدريس الأخرى للوقوف على أيهما أكثر فاعلية في تدريس مهارات اللّغة الفرنسية.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربية

أبو دقة، سناء (2005). اتجاهات طلبة برنامج التأهيل التربوي بالجامعة الإسلامية بغزة نحو مهنة التعليم وعلاقتها بكفاية التدريب الميداني. رسالة ماجستير غير منشورة .**مجلة جامعة النجاح للأبحاث**، 19(4)، 1141-1167.

أبو شرخ، أسامة محمد عبد الله (2016). **فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على قراءة الصورة لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، غزة.

أبو شريخ، شاهر ذيب (2008). **استراتيجيات التدريس**. ط1. جرش: دار المعتز للنشر والتوزيع

أبو علام، رجاء (2010). **التعلم أسسه وتطبيقاته**. ط1 . الاردن : دار المسيرة للطباعة والنشر.

أبودوابة، محمد (2012). **الاتجاه نحو التطرف وعلاقته بالحاجات النفسية لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الأزهر، غزة.

امبوسعيدي، عبد الله والبلوشي، سليمان (2009). **طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات عملية**. ط4. عمان: دار المسيرة.

بابطين، هدى بنت محمد (2019). فاعلية استراتيجية المحطات العلمية في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير البصري والتحصيل الدراسي لدى تلميذات الصف الثاني المتوسط بمدينة مكة المكرمة. **رسالة ماجستير غير منشورة. مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، مكة المكرمة، 184 (1)، 756 -733.

الباوي، ماجدة ابراهيم والشمر، ثاني حسين (2012). أثر استراتيجية المحطات العلمية في تنمية عمليات العلم لدى طلاب معاهد إعداد المعلمين. **مجلة جامعة كركوك للدراسات الإنسانية**، جامعة كركوك .العراق، 7(3)، 1-26.

البجة، عبد الفتاح حسن(1999). **أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة في المرحلة الأساسية العليا**. ط1. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

بدرينة، محمد العربي وخباب، مزيان الشريف (2016). **أثر تدريس اللغة الفرنسية باستخدام تكنولوجيا الصورة العلمية على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الرابعة ابتدائي دراسة ميدانية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر، وحدة البحث تنمية الموارد البشرية، الجزائر.

تاجر،هدى بشار محمد (2017).**اتجاهات معلمي اللغة الفرنسية نحو أهمية استخدام التسجيلات الصوتية في التدريس بالمرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، ولاية الخرطوم.

الجوراني، محمد ثامر والمشهداني، رواء احمد (2018). **التعلم البنائي وتنمية التفكير الناقد والابداعي**، ط1 . المنصورة .المكتبة العصرية

جونسون، ديفيد وجونسون، روجر وهولبك، ايديث جونسون (1995).**التعليم التعاوني**. (ترجمة مدارس الظهران الأهلية)، السعودية: مؤسسة التركي للنشر والتوزيع

حبوش، سارة محمود محمد (2017). أثر **استراتيجية المحطات التعليمية في تنمية مفاهيم و مهارات اتخاذ القرار في التكنولوجيا لدى طالبات الصف السادس الأساسي**.رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

حسني، غادة محمد (2016). **النظرية البنائية "مدخل معاصر لتجويد بيئة التعلم**،ط1. القاهرة: عالم الكتب.

الحسو، ثناء يحيى قاسم وأكرم، ازدهار أديب (2015). أثر استراتيجية المحطات العلمية في تحصيل مادة الجغرافية وانتقال أثر تعلمها لدى طالبات الصف الخامس الأدبي. العراق، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، (118)، 56-90.

الحكيم، نعمان (2009). اللغات في مناهجنا الوطنية. وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للإعلام والنشر التربوي. فلسطين. دار المنظومة

حواس، نجلاء يوسف (2019). فاعلية استراتيجية المحطات التعليمية في تدريس الوحدة الأولى من كتاب (لغتي حياتي) على تنمية مهارات التفكير المستقبلي والتحصيل المعرفي لتلاميذ الصف الأول الإعدادي. **مجلة كلية التربية**، كلية التربية جامعة بورسعيد، 28 (28)، 207-237.

خرما، نايف وحجاج، علي (1988). **اللغات الأجنبية**. ط1. الكويت: عالم المعرفة.

الخزاعلة، محمد (2011). **الاستراتيجيات التربوية ومهارات الاتصال التربوي**. ط1، الأردن، دار صفاء للنشر والتوزيع.

خليل، محمد أبو الفتوح (2012). **اتجاهات معاصرة في تدريس العلوم**. الرياض، دار تربية الغد للنشر والتوزيع.

الخولي، محمد علي (1990). **العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة الثانية** (وكيفية تحسين تعليمها). جامعة الملك سعود، الرياض، تم الاسترداد بتاريخ 2021/1/7 http://hdl.handle.net/10576/9080

دي بوا، جون و آخرون (2021). علم الأصوات وعلم الأصوات الوظيفي. **مجلة الرافد الالكترونية.**

دي سوسير، فيردنان (2009). علم اللغة العام. ترجمة: د. يوئيل يوسف عزيز، بغداد: دار آفاق العربية.

راشد، علي محيي الدين (2017). تطبيق استراتيجية المحطات العلمية في تدريس العلوم لتنمية الوعي البيئي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ورقة قدمت في مؤتمر .**الجمعية المصرية للتربية العلمية**، المؤتمر العلمي العشرون، مصر، 121-132.

الرواحية، آسية هلال بنت احمد والغتامي، سليمان بن سيف (2020). فاعلية استراتيجية المحطات العلمية في تحصيل طالبات الصف السابع الأساسي للإملاء، **مجلة الدراسات التربوية والنفسية**، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان،14 (3)، 1- 97.

زكي، حنان مصطفى احمد (2013). أثر استراتيجية المحطات العلمية في تدريس العلوم على التحصيل المعرفي وتنمية عمليات العلم والتفكير الابداعي والدافعية نحو تعلم العلوم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.**مجلة التربية العلمية**، 53(6)، 16 -122

زهران، حامد (2003). **علم النفس الاجتماعي**. ط5. القاهرة: عالم الكتب.

الزهراني، عزة (2018). أثر استراتيجية المحطات العلمية في التحصيل وبعض عمليات العلم في العلوم لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة. **المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث**، 2 (16)، 145-167.

زيتون، حسن حسين وزيتون، كمال عبد الحميد (2003).**التعلم والتدريس من منظور البنائية**. ط1. القاهرة: عالم الكتب.

زيتون، عايش محمود (2007). **النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم**. ط1. عمان: دار الشروق.

الزيناتي، فداء محمود صالح (2014). **أثر استراتيجية المحطات العلمية في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى تلميذات الصف التاسع الأساسي في خانيونس**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

السحت، مصطفى زكريا احمد (2017). فاعلية استخدام استراتيجية المحطات العلمية في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية المفاهيم الجغرافية ومهارات التفكير البصري لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. **مجلة كلية التربية**، جامعة كفر الشيخ، كلية التربية، 17(4)، 27-86.

سعادة، جودت وسرطاوي، عادل وعقل، فواز وعلي، أبو علي (2008).**التعلم التعاوني نظريات وتطبيقات ودراسات**.ط1 .عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

السفاسفة، عبد الرحمن (2011). **طرائق تدريس اللغة العربية**. ط1. الكويت: مكتبة الفلاح.

سليم، محمد صابر ومينا، فايز وشحادة، حسين وسليمان، يحيى وعفيفي، يسري وفراج، محسن (2006). **بناء المناهج وتخطيطها**. ط1. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

سليم، هبة (2020). اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية نحو استراتيجية الصف المقلوب ودورها في رفع مستوى التحصيل لدى طلاب صعوبات التعلم في مدارس محافظة نابلس. **المجلة التربوية**، كلية التربية- جامعة سوهاج، 67(67)، 672- 706.

سليمان، تهاني (2015). برنامج أنشطة مقترح قائم على المحطات العلمية لإكساب أطفال الروضة بعض المفاهيم العلمية وعمليات العلم. **المجلة المصرية للتربية العملية**، 18(2)، 1-45.

السيد، عبد الحليم (2008).**علم النفس الاجتماعي والإعلامي**. ط2. القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر.

الشافعي، سهام احمد (2017). أثر استراتيجية المحطات العلمية في تنمية مهارات التفكير الناقد وبعض عادات العقل في مادة الاقتصاد المنزلي لدى تلميذات المرحلة الإعدادية. **مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية**، المنوفية. (8)، 331-381.

شحاتة، حسن (2012). **المرجع في التدريس والتقويم**. ط1. القاهرة: دار العالم العربي.

الشخريتي، سوسن (2009). **اثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية بشمال غزة.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.

الشمري، ثاني حسين خاجي (2011). **أثر استراتيجيتي المحطات العلمية ومخطط البيت الدائري في تحصيل مادة الفيزياء وتنمية عمليات العلم لدى طلاب اعداد المعلمين.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، العراق.

الشمري، ثاني حسين خاجي (2016).اثر استراتيجيتي المحطات العلمية ويتلي في تحصيل طلاب الصف الرابع الأدبي بمادة الرياضيات وتنمية اتجاهاتهم نحوها، **رابطة التربويين العرب**، (72)، 359-376.

طيباوي، سعدية ودومي، اسمهان (2019). استراتيجيات التعلم النشط. **مجلة البيداغوجيا**، 1(1)، 183-195.

الطيطي، محمد عيسى وأبو شريخ، شاهر ذيب (2007). **المنهاج التكاملي.** ط1. عمان: دار جرير للنشر والتوزيع.

عاشور، راتب قاسم والحوامدة، محمد فؤاد (2007). **أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق.** ط2. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة

العاني، سراب (2019). **استخدام الصور في تدريس اللغات.** تم الاسترداد بتاريخ 10/4/ 2020 من https://www.new-educ.com

العباس، زين العابدين (2016). **أثر استخدام الفلم التعليمي في تنمية بعض المفاهيم العلمية لدى أطفال الروضة بعمر 5-6 سنوات.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة تشرين، اللاذقية.

عبد الحميد، شاكر (2005). **عصر الصورة السلبيات والإيجابيات.** ط1. المجلس الوطني للثقافة والفنون، الكويت.

عبد الرؤوف، مصطفى محمد الشيخ (2019). التفاعل بين أسلوب تقديم المحطات العلمية وأنماط السيطرة الدماغية لهيرمان وأثره في تنمية مهارات التفكير المتشعب والكفاءة الذاتية المدركة وتحصيل العلوم لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية. **المجلة المصرية للتربية العلمية**، 22(9)، 183-282.

عبد الهادي، نبيل (2003). **مهارات في اللغة والتفكير**. ط3. عمان: دار المسيرة.

عرام، مرفت سليمان (2012). **أثر استخدام إستراتيجية (K.W.L) في اكتساب المفاهيم ومهارات التفكير الناقد في العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

العزام، عماد فيصل هلال (2017). اتجاهات المعلمين نحو استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة في محافظة اربد. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، 6(20)، 152-163.

العزاوي، فانزة احمد (2003). **بناء برنامج للاستماع لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي في ضوء كفاياتهم اللازمة**. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة بغداد، العراق.

عطية، محسن علي (2008). **الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال**. ط1. الأردن: دار الصفاء.

عفانة، عزو اسماعيل وأبو ملوح، محمد سلمان (2006).**أثر استخدام بعض استراتيجيات النظرية البنائية في تنمية التفكير المنظومي في الهندسة لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بغزة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، غزة.

العفون، ناديا ومكاون، حسين (2012). **تدريب معلم العلوم وفقا للنظرية البنائية**. ط1. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع

العكر، منار عبد المنعم فوزي (2011). **صعوبات تعلم اللغة الفرنسية في مدارس الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

علي، رقية محمود احمد (2018). **فاعلية استراتيجية المحطات العلمية في تدريس النحو على تنمية التحصيل النحوي وبعض مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أسيوط – كلية التربية، مصر.

عليق، اميمة (2019). **اولادنا نحو الكمال**. تم الاسترجاع بتاريخ 2019/9/27 https://perfectkid.org/Basics_Pillars/1678

عمر، زيزي حسن وشكري، تيريزا اميل (2020). فاعلية وحدة مقترحة في الاقتصاد المنزلي قائمة على استراتيجية المحطات العلمية المعومة بمتحف تعليمي افتراضي في تحسين اليقظة العقلية والرضا عن التعلم لطالبات المرحلة الثانوية. **المجلة التربوية**، جامعة سوهاج – كلية التربية، سوهاج، 71(71)، 317–358.

عمر، عاصم محمد إبراهيم (2017). فاعلية تدريس مقرر الأحياء باستخدام استراتيجية محطات التعلم في تنمية اليقظة الذهنية والاستيعاب المفاهيمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. **مجلة الدراسات التربوية والنفسية**، جامعة السلطان قابوس، 12(2)، 226–245.

العنكبي، وفاء (2014). أثر التدريس باستراتيجية المحطات العلمية على التحصيل والاستبقاء في مادة العلوم العامة لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي. مجلة كلية التربية الأساسية، **مجلة كلية التربية الأساسية** ،جامعة بابل، 1(15)، 82–101.

فتحي، بن سعد (2017). صعوبات تعلم اللغة الفرنسية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي بمدارس مقاطعتي عشعاشة وسيدي خضر في ولاية مستغانم. رسالة ماجستير منشورة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان

قشطة، زينب جمال سعيد (2018). **أثر توظيف إستراتيجيتي المحطات العلمية والألعاب التعليمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي بغزة.** رسالة ماجستير غير منشورة، غزة.

القواسمي، عبد الرحمن (2011). **أنظمة إدارة التعلم الالكتروني ومستقبل التعلم الالكتروني وتحدياته في مؤسسات التعليم العالي.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة فيلادلفيا.

الكراسنة، سميح محمود محمد والنواصرة، عمر جمال موسى (2019). أثر توظيف استراتيجية محطات التعلم"الذكية" في تحصيل الطلبة في مبحث التاريخ. **المجلة الدولية للدراسات التربوية و النفسية.** جامعة اليرموك، المناهج والتدريس- كلية التربية، المملكة الأردنية الهاشمية، 7(2)، 303-319.

كشاش، أزهار علوان وهادي ماهر، جاسم (2018). أثر استراتيجيتي معالجة المعلومات والمحطات العلمية في تحصيل طلبة كلية التربية لابن رشد للعلوم الإنسانية. **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية،** 1(1)، 136- 121.

كوجك، كوثر حسين (1997). **اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس،** ط3 . القاهرة: عالم الكتب.

كوجك، كوثر حسين (2008). **تنويع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي.** مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت، تم الاسترداد بتاريخ 2020/9/18 من www.gulfkids.com/pdf/Tanwee_a.pdf?fbclid=IwAR1T_GFNNtqx7zlRmWw7oKm6MO7Q-fV-eyLZNJFx29u1KoLiiOxA6mIBxPI

الكيلاني، تيسير (1998). التعليم عن بعد: فلسفته، إمكانياته، ركائزه ووسائطه التعليمية، **مجلة اتحاد الجامعات العربية،** (34)، 79-93.

مايخان، هيفاء (2019). **أثر استراتيجية المحطات العلمية في تحصيل الأول المتوسط لمادة العلوم والتفكير عالي الرتبة.مجلة كلية التربية الأساسية**، مديرية تربية الرصافة، 25(103)، 662-703.

المجيدل، عبد الله والشريع، سعيد (2012).اتجاهات طلبة كلية التربية في سلطنة عمان نحو مهنة التعليم دراسة ميدانية مقارنة بين كلية التربية-جامعة الكويت وكلية التربية بالحسكة جامعة الفرات أنموذجا. **مجلة جامعة دمشق**، 28(4)، 18-57.

محمد، هاني أبو النضر (2018). استخدام المحطات العلمية لتنمية عادات العقل والذكاء الوجداني لدى طلاب المرحلة الثانوية الزراعية. **مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس**، 104(104)، 135-164.

محمد، هبة (2017). فاعلية برنامج قائم على المحطات العلمية في تنمية التحصيل ومهارات القرن الحادي والعشرين لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم الرياضيات، **مجلة تربويات الرياضيات**، 20(10)، 48-91.

مدوخ، زياد (2005). **الفرنسية في فلسطين**. ط4. **فلسطين:** جامعة الأقصى.

مرعي، توفيق احمد والحيلة محمد، محمود (2005). **طرائق التدريس العامة**، ط4. عمان: دار المسيرة.

مسترد من بتاريخ 2020/12/10 https://arrafid.ae/Article-Preview?I=qrp78fkZ%2BVI%3D&m=5U3QQE93T%2F0%3D

موسى، مصطفى اسماعيل (2002). أثر إستراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة**، 1، 68-111.

ناصر، ابراهيم (2001). **فلسفات التربية**. ط2. عمان: دار وائل للنشر.

النجدي، احمد وعبد الهادي، منى وراشد، علي (2006). **طرق وأساليب واستراتيجيات تدريس العلوم**.ط27 .مصر: دار الفكر العربي

وزارة التربية والتعليم (2021). دائرة التعليم العام. اتفاقية تدريس اللغة الفرنسية 1995، رام الله، فلسطين.

الوشمي، عبد الله صالح(2015). **100 سؤال عن اللغة العربية**.ط1 .السعودية: دار وجوه للنشر والتوزيع.

الوهر، محمود طاهر (2002). درجة معرفة معلمي العلوم النظرية البنائية وأثر تأهيلهم الأكاديمي والتربوي وجنسهم عليها. **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر، 11(22)، 93-126.

يحيى، وردة حسن (2013). **فاعلية استراتيجية المحطات العلمية في حل المسائل الرياضية و الميل نحو المادة لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي**. رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، الجامعة المستنصرية، بغداد.

المراجع الأجنبية

Abu Hanak, N. (2019). L'approche coopérative pour un meilleur apprentissage de la compréhension écrite en milieu universitair: le cas des étudiants jordaniens apprenant le français. Jordanie: ***Synergies Algérie***, 27, 83-98.

Armand, F. (2009). Faciliter le développement du langage oral, en français langue seconde, chez des élèves allophones au préscolaire. ***Vie pédagogique***, 152, 123-130.

Aydogmus, M., & Senturk, C. (2019). The effects of learning stations technique on academic achievement: A META-Analytic study. ***Research in Pedagogy***, *9*(1), 1-15.

Boyle, T. (2007). A Dynamic, Systematic Method for Developing Blended Learning. Education, ***Communication & Information***, 5(3), 221-232. Retrieved on 7 mars 2020 frome https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14636310500350422

Bozpolat, E., & Arslan, A. (2017). The Effect of Station Technique on Academic Success, Attitude, and Retention in Turkish Language Teaching. ***Jornal of Education and Practice,*** 8(21), 197-221.

Bulunuz, N., & Jarrett, O. S. (2010). The efects of hands-on learning stations on building American elementary teachers understanding about earth and space science concepts. *Eurasia journal of Mathematics,* ***Science and Technology Education***. 6*,* 85-99.

Canazzi, M. (2012). ***Lévaluation des production écrites et la créativité***.Université d'orléans. IUFM Centre Val de Loire.

Conseil de l'Europe. (2001). ***Un cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer***. Cambridge: Cambridge Université Presse.

Chambers, D. (2013). ***Station learning: Doese It Clarify Misconceptions on Climate Change and Increase Academic Achievement through***

Motivation in Science Education. Unpublished Master's Thesis, Ohio University, USA.

Courtillon, J. (2003). ***Elaborer un cours de FLE***. Paris: Hachette.

Daliali, Y. (2016). ***L'enseignement /Apprentissage de l'oral vue par des enseignants algériens du FLE: analyse didactique***. Faculté des lettres et des langues. République Algérienne: Universite Abou-bakr belkaid – tlemcen.

Den, B., Van, D. E., & Hajer, M. (2010). Classroom interaction studies as a source for teacher competencies: The use of case studies with multiple instruments for studying teacher competencies in multicultural classes. ***Teachers and Teaching: Theory and Practice***. *16(*6), 717-733. Retrieved 7 July 2020 from https://doi.org/10.1080/13540602.2010.517689

Desmons, F., & Ferchaud, F. (2008). ***Enseigner le FLE (Français Langue Etrangère)***. Paris: Bellin.

Ediger, M. (2011). Learning stations in the social studies. ***College Student Journal,*** 45(1), 47-50. https://eric.ed.gov/?id=EJ996347

Enochs, l. G., & Harrington, R. A. (2009, January 14). Accounting for preservice teachers' constructivist learning environment experiences. ***Springer Link*, Oregon, USA**, 12, 45–65. https://link.springer.com/article/10.1007/s10984-008-9053-4#rightslink

Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2011). ***Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues***.New York: Routledg.

Francophonie, O. i. (2008-2019). ***Organisation internationale de la Francophonie.*** Retrieved 7 Jan. 2021 from http://mediatheque.francophonie.org/Arabe.html

Hamon, L., & Renard, C. (2006). Analyse de *Aider les élèves à comprendre - Du texte au multimédia* de Daniel Gaonac'h & Michel Fayol (dir.), *Alsic. 9*, 245-258.

Hattie, J. (2009). ***Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement***. New York: Routledge.

Jaffré, J. P. (2004, novembre 16). La linguistique et la lecture-écriture: de la conscience phonologique à la variable « orthographe ». ***Revue des sciences de l'éducation***, 29 (1), 37–49.

Jones, D. J. (2007). *The Station Approach: How to Teach With Limited Resources*. **National Science Teaching Association**, 30 (6). Retrieved on 15 october 2018 from https://my.nsta.org/resource/6582/the-station-approach-how-to-teach-with-limited-resources

Learning Stations and Centres in the English Language Classroom. (n.d.). Retrieved on November 8, 2017, from **2 Peas and a Dog**. https://www.2peasandadog.com/2017/11/learning-stations-and-centres-in-the-english-language-classroom.html.

Løfaldli, S. B. (2018). *Using learning stations to develop student literacy for L2/L3 English learners in upper-secondary school in Norway.* Norway: ***Faculty of Humanities, Social Sciences and Education***. Retrieved 12 mars 2020 https://hdl.handle.net/10037/13727

Logie, N. N., & Özperçin, A. (2017, Sep 14). Méthode en vue d'améliorer la compétence de l'oral des futurs enseignants de français langue étrangère. ***Synergies Turquie***, 10, 85-106.

Marvin, M. E. (2007). Using Learning Stations in the Secondary ESL English Classroom. ***Journal of Bethlehem College***.

Ocak, G. (2010). The Effect of Learning Stations on the Level of Academic Success and Retention of Elementary. ***The New Educational Review,*** *21* (2)*,* 146-156.

Pickens, J. (2013). Attitudes and perceptions. United States: ***Journal of personality and social psychology*** . Retrieved 10 april 2020. https://www.researchgate.net/publication/267362543_Attitudes_and_ Perceptions

Robert, J. P. (2008). ***Dictionnaire pratique de didactique du FLE***. Paris: Hachette.

Siregar, A. F. (2019). Efficacité de la technique de jeu du Hangman pour améliorer le vocabulaire français des élèves de MAS YASPI Labuhan Deli T.A 2019/2020. Laboean Deli, Indonesia: ***Hexagone Journal,***1(9). Retrieved 7 July 2020.

https://jurnal.unimed.ac.id/2012/index.php/hexagone/article/view/18913/13753

Tagliante, C. (2006). *La classe de langue.*Paris: Clé International.

Tagliante, C. (2005). ***L'évaluation et le Cadre Européen Commun - Techniques et pratiques de classe.Paris***: Clé International.

Vanthier, H. (2009). ***L'enseignement aux enfants en classe de langue***. Paris: Clé international.

Vigner, G. (2001). ***Enseigner le français comme langue seconde***. Paris: Clé International.

Zentall, S. S., & Hall, A. M. (2000). The Effects of a Learning Station on the Completion and Accuracy of Math Homework for Middle School Students. ***Journal of Behavioral Education***, 10, 123–137. Retrieved 5 July 2020 from https://doi.org/10.1023/A:1016636113459

الملاحق

ملحق (1): قائمة بأسماء المحكّمين

الرقم	المحكّم	مكان العمل
1-	د. احمد الجنازرة	جامعة بير زيت/ رام الله
2-	د. محمود الشمالي	جامعة النجاح الوطنية/ نابلس
3-	د. بلال ابو عيدة	جامعة النجاح الوطنية/ نابلس
4-	د. جعفر أبوصاع	جامعة فلسطين التقنية خضوري/ طولكرم
5-	د. محمود رمضان	جامعة النجاح الوطنية/ نابلس

ملحق (2) أداة الدراسة بصورتها النهائية

استبانة الإستراتيجية

جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس.

حضرة معلّم/ة اللّغة الفرنسية المحترم/ة

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة باجراء دراسة عنوانها: " درجة توظيف استراتيجية المحطّات العلمية في تـــدريس مهارات اللّغة الفرنسية من وجهة نظر معلّمي المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في فلسطين واتجاهاتهم نحوها ". استكمالا لمتطلبات نيل الماجستير في المناهج وطرق التدريس في جامعة النجاح الوطنية. ولهذا السبب تم اعداد هذه الاستبانة التي بين أيديكم، لـــذا أرجـــو مـــن حضرتكم قراءة فقرات الاستبانة بتمعن، والتكرم بالاجابة عليها بدقـــة وأمانـــة، اذ ستســـتخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

شكرا لكم لحسن تعاونكم

الباحثة منة الله فخري محمد العيسى

القسم الأول: المعلومات الشخصية

يرجى وضع اشارة [√] في المكان المناسب:

اسم المعلّم/ة .....

النوع الاجتماعي: معلّم [ ] معلّمة [ ]

الموقع الجغرافي: مدينة [ ] مخيم [ ] قرية [ ]

العمر: من 20 سنة ل 25 سنة [ ] من 25 سنة ل 30 سنة [ ] من 30 سنة فما فوق [ ]

سنوات الخبرة: أقل من 5 سنوات [ ] من 5 ل 10 سنوات [ ] أكثر من 10 سنوات [ ]

القسم الثاني: مجالات الاستبانة وفقراتها

تحتوي هذه الاستبانة على (35) فقرة وأمام كل فقرة خمسة خيارات هي: (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة). والمطلوب منك أن تقرأ كل عبارة بامعان وأن تضع علامة (√) أمام الإجابة التي تختارها.

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
المجال الأول : التخطيط لاستخدام استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس اللّغة الفرنسية .						
.1	عند اعداد الخطة الفصلية لمادة اللّغة الفرنسية أحرص على تضمينها استراتيجية المحطّات العلمية.					
.2	اطلع مسبقا على أسس استخدام استراتيجية المحطّات العلمية.					
.3	أعطي فكرة للطلاب عن استراتيجية المحطّات العلمية وكيفية تطبيقها.					
.4	قبل الشروع في النشاطات أضع أهدافا سلوكية لكل محطّة.					

.5	قبل البدء باستخدام استراتيجية المحطّات العلمية أحدد المحطّة الصورية.					
.6	قبل البدء باستخدام استراتيجية المحطّات العلمية أحدد المحطّة الاستكشافية.					
.7	قبل البدء باستخدام استراتيجية المحطّات العلمية أحدد المحطّة الإلكترونية.					
.8	قبل البدء باستخدام استراتيجية المحطّات العلمية أحدد المحطّة القرائية.					
.9	أتيح للطلاب مراجع، كتب، مجلات. كمصادر للمعلومات.					
.10	أضع بين يدي الطلّاب مجموعة من الصور، و الفيديوهات، والقصاصات التي تلزمهم في أثناء تنفيذ المحطّات العلمية.					
.11	أخصص مسبقا وقتا محدّدا من زمن الحصة لكل مجموعة .					
.12	أربط محتوى مادة اللّغة الفرنسية بالمواد الأخرى في أثناء استخدام استراتيجية المحطّات العلمية.					
.13	استثمر مرافق المدرسة في أثناء التخطيط لاستخدام استراتيجية المحطّات العلمية.					
.14	أقوم بوضع خطة مشتركة (تبادل الخبرات) مع الزملاء من أجل تحسين تعلم الطلّاب باستخدام استراتيجية المحطّات العلمية.					
المجال الثاني: تنفيذ استراتيجية المحطّات العلمية.						
.15	أقسم الطلّاب لمجموعات تتضمن المجموعة من 4-5 طلاب.					
.16	أكلف كل مجموعة بنشاط مختلف عن الأخرى.					

17.	أعيد ترتيب الغرفة الصفية حيث اجعلها عبارة عن محطّات علمية متتالية يسهل تنقل الطلّاب فيها.					
18.	أوجه الطلّاب لمهامهم في كل محطّة علمية، وأوضح اتجاه حركتهم.					
19.	أعلن للطلاب وقت البدء بالعمل، واحدد الزمن المتاح لانهاء المجموعات عن العمل.					
20.	أحث الطلّاب على التفكير الابداعي في أثناء انجازهم للنشاطات.					
21.	أركز عند استخدام المحطّات العلمية على تنمية المهارات الحوارية.					
22.	أركز عند استخدام المحطّات العلمية على تنمية المهارات السماعية.					
23.	أوكل الى الطالب دور فاعل ايجابي ليكون هو محور العملية التعليمية في أثناء تطبيق استراتيجية المحطّات العلمية.					
24.	أرصد مدى تجاوب وتفاعل الطلّاب في أثناء استخدام المحطّات العلمية في الحصة.					
25.	أوظف الانترنت والاجهزة الإلكترونية في تدريس اللّغة الفرنسية لتطبيق المحطّات العلمية الإلكترونية.					
المجال الثالث: التقويم						
26.	أضع معايير تقويمية يتم من خلالها تقويم الطلّاب في المحطّات العلمية.					
27.	قبل المباشرة باستخدام المحطّات العلمية أستخدم التقويم القبلي.					
28.	أستخدم التقويم التكويني في أثناء تطبيق استراتيجية المحطّات العلمية.					

.29	أستخدم التقويم البعدي عند الانتهاء من تطبيق استراتيجية المحطّات العلمية.					
.30	أراعي في التقويم قياس مهارات التفكير العليا وفقا للأهداف التعليمية المحدّدة مسبقا لكل محطّة علمية.					
.31	أطلب من الطلّاب تقويم انشطة زملائهم بموضوعية (تقويم الأقران) داخل المحطّات العلمية وبينها.					
.32	أكلف الطلّاب باكمال فراغات موجودة في خريطة مفاهيم.					
.33	أستخدم امتحان (الدلف) لقياس مستويات مختلفة من التفكير (فهم، تذكر، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم) ويراعي تنوع المحطّات العلمية.					
.34	أزود الطلّاب بمعلومات عن مدى التقدم الذي احرزوه في محطّاتهم تجاه الأهداف الموضوعة مسبقا لكل محطّة علمية.					
.35	أختبر مدى صلاحية استراتيجية المحطّات العلمية وملائمتها للأهداف التربوية من جهة ومستوى الطلّاب من جهة أحرى.					

المحطّات العلمية

قام جونز (Jones, 2007) بتصميم استراتيجية المحطّات العلمية و التي تعد من استراتيجيات التدريس الحديث، وتمثل أحد أشكال التنوع لأساليب وطرق التدريس، حيث يتحول فيها شكل الفصل من الشكل التقليدي الى بعض الطاولات التي يطوف حولها مجموعات من الطلّاب وفقا لنظام محدّد وتعد كل منها محطّة تعليمية تقدم كل منها نشاطا مختلفا عن المحطّة الأخرى، مثل: المحطّة الاستقصائية/ الاستكشافية، والمحطّة القرائية، والمحطّة الصورية، و المحطّة السمعية / البصرية، و محطّة الحاسوب، وغيرها من المحطّات.

ملحق (3) أداة الدراسة بصورتها النهائية

مقياس الاتجاهات

جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس.

حضرات معلّمي اللّغة الفرنسية ومعلّماتها المحترمين

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة عنوانها: " درجة توظيف استراتيجية المحطّات العلمية في تـــدريس مهارات اللّغة الفرنسية من وجهة نظر معلّمي المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في فلسطين ". استكمالا لمتطلبات نيل الماجستير في المناهج وطرق التدريس في جامعـــة النجـــاح الوطنية. ولهذا السبب تم اعداد هذه الاستبانة التي بين أيديكم، لذا أرجو من حضـــرتكم قـــراءة فقرات الاستبانة بتمعن، والتكرم بالإجابة عليها بدقة وأمانة، اذ ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

شكرا لكم لحسن تعاونكم

الباحثة منة الله فخري محمد العيسى

القسم الأول: المعلومات الشخصية

يرجى وضع اشارة [√] في المكان المناسب:

اسم المعلّم/ة .....

النوع الاجتماعي: معلّم [ ] معلّمة [ ]

الموقع الجغرافي: مدينة [ ] مخيم [ ] قرية [ ]

العمر: من 20 سنة ل 25 سنة [ ] من 25 سنة ل 30 سنة [ ] من 30 سنة فما فوق [ ]

سنوات الخبرة: أقل من 5 سنوات [ ] من 5 ل 10 سنوات [ ] أكثر من 10 سنوات [ ]

القسم الثاني: مقياس الاتجاهات

يهدف هذا المقياس الى التعرف الى:

اتجاهات معلّمي المرحلة الأساسية العليا نحو استخدام استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس اللّغة الفرنسية.

تحتوي هذه الاستبانة على (20) فقرة وأمام كل فقرة خمسة خيارات هي: (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة). والمطلوب منك أن تقرأ كل عبارة بإمعان وأن تضع علامة (√) أمام الاستجابة التي تختارها.

الرقم	العبارات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
.1	أرغب في تطبيق استراتيجية المحطّات العلمية في المواقف التدريسية الخاصة باللّغة الفرنسية.					
.2	أميل إلى أن استخدام المحطّات العلمية يتطلّب إلماما مسبقا بالخصائص المعرفية للطلبة.					
.3	أميل إلى أن استخدام استراتيجية المحطّات العلمية ينمي مهارت التفكير المختلفة لدى الطّلاب في اللّغة الفرنسية كلغة اجنبية.					
.4	أستمتع بتدريس اللّغة الفرنسية حين استخدم استراتيجية المحطّات العلمية.					
.5	أشعر أن التدريس باستخدام استراتيجية المحطّات العلمية يجعل التعليم متمركز حول الطالب.					
.6	أؤكد على فاعلية استراتيجية المحطّات العلمية في تدريس اللّغة الفرنسية.					
.7	أشعر أن استخدام استراتيجية المحطّات العلمية يستثير اهتمام الطّلاب لتعلم اللّغة الفرنسية.					
.8	أميل إلى أن التعلّم باستخدام استراتيجية المحطّات العلمية يسهل فهم المعلومات المجردة.					
.9	أشعر أن المحطّات العلمية تدعم روح المنافسة العلمية والثقافية لدى الطّلاب والمجموعات.					
.10	أشعر أنه عند استخدام المحطّات العلمية وإشراك أكثر من حاسة لدى المتعلّم ترتفع فعالية التعليم.					
.11	في أثناء استخدام المحطّات العلمية أشعر أنها تكسب الطّلاب بعض المهارات العلمية(استخدام الوسائل السمعية البصرية).					
.12	أشعر بدافعية الطّلاب لتعلم اللّغة الفرنسيةعند استخدام المحطّات العلمية.					

.13	تعليم اللّغة الفرنسية باستخدام المحطّات العلمية هو مضيعه للوقت.					
.14	أؤيد استخدام استراتيجية المحطّات العلمية في كافة المباحث.					
.15	سلبيات التدريس باستخدام المحطّات العلمية أكثر من ايجابياته.					
.16	التدريس باستخدام المحطّات العلمية يقوي الترابط الاجتماعي بين الطلّاب.					
.17	أشعر أن التدريس باستخدام المحطّات العلمية يجعل الطالب يعبر بحرية أكثر عن نفسه.					
.18	استخدام المحطّات العلمية في التدريس يجعل تعلم اللّغة ممتعا.					
.19	أشعر أن المحطّات العلمية تجدد النشاط عند الطلّاب وتستثير اهتمامهم.					
.20	أميل الى أن المحطّات العلمية بتنوع الوسائل فيها تنمي المفاهيم وتقرب المعنى.					

ملحق (4) متاب تسهيل مهمة

State of Palestine
Ministry of Education
Center for Educational Research and Development

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم
مركز البحث والتطوير التربوي

الرقم: و ت / ح ع / ٧٠٢
التاريخ: 25 / 10 /2020م

لمن يهمه الأمر

"تسهيل مهمة بحثية"

يهديكم مركز البحث والتطوير التربوي أطيب تحية، ويرجو منكم التكرم بتسهيل مهمة الباحثة:

"منة الله فخري محمد العيسى "

من **جامعة النجاح الوطنية** للحصول على المعلومات اللازمة لإعداد دراستها بعنوان:

" درجة توظيف استراتيجية المحطات العلمية في تدريس مهارات اللغة الفرنسية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في فلسطين واتجاهاتهم نحوها "

ملاحظات:

- تتضمن الدراسة تطبيق استبيان على جميع معلمي ومعلمات اللغة الفرنسية في مديريات التربية والتعليم.
- يتولى الباحث/ة أنشطة جمع البيانات، بتنسيق مع 'منسق البحث والتطوير والجودة' في المديرية.
- الاستجابة على الأدوات البحثية من قبل عينة المبحوثين طوعية.
- نظراً لظروف الجائحة يتم تطبيق أدوات البحث عبر النماذج المحوسبة دون تواصل وجاهي مع المبحوثين.

مع الاحترام،،

د. محمد مطر
/مدير مركز البحث والتطوير التربوي

نسخة:
معالي وزير التربية والتعليم المحترم.
سعادة وكيل الوزارة المحترم.
سعادة الوكلاء المساعدين المحترمين.
السادة المدراء العامون لمديريات التربية والتعليم.
د. علياء العسالي – المحترمة/ المشرفة على الدراسة– بريد الكتروني alia_71@najah.edu

Tel (+ 970-562-501092) E-mail (ncerd@moe.edu.ps)

ملحق (5) اتفاقية اللغة الفرنسية

اتفاقية

بين
وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية
الممثلة بـ :
السيد ياسر عمرو، وزير التربية والتعليم العالي
من جهة

و
القنصلية الفرنسية العامة في القدس
الممثلة بـ :
السيد جان دي كلينياستي، قنصل فرنسا العام في القدس
من جهة أخرى

تم الاتفاق على ما يلي:

البند الأول

اتفق الطرفان في اطار سياسة الوزارة التربوية، على العمل لوضع مشاريع نموذجية مزدوجة اللغات في المدارس التالية من التعليم الحكومي:

١) مدرسة الحاجة رشدة المصري للبنات في نابلس.
٢) مدرسة الرملة الاعدادية للبنات في غزة.
٣) مدرسة القاهرة الابتدائية المختلطة في غزة.
٤) المدرسة التي ستستقبل تلاميذ مدرسة القاهرة الذكور بعد الصف السادس.
٥) مدرسة بير زيت الاساسية للذكور.
٦) المدرسة التي ستستقبل تلاميذ مدرسة بير زيت الذكور بعد الصف السادس.

وستبدأ هذه المشاريع كما هو متفق عليه في بداية العام الدراسي المقبل أي في شهر أيلول ١٩٩٥ في المدارس الثلاث الاولى. أما بالنسبة للمدارس الرابعة والخامسة والسادسة، فإنه من المتوقع أن تبدأ هذه المشاريع فيها في بداية العام الدراسي ١٩٩٦/١٩٩٧، بعد مرحلة من الإعداد والتأهيل لمسؤوليها ولمدرسيها.

البند الثاني

المدارس النموذجية المعنية لها رسالة وهي أن تصبح مدارس تجريبية ومدارس امتياز. وسيدخل بشكل خاص الى كل منها تدريجياً:

- تعليم اللغة الفرنسية بشكل مدعم.
- مكتبة متطورة يديرها قيّم متفرغ لهذه المهمة.
- تعليم باللغة الفرنسية لمادة علمية

البند الثالث

تتعهد وزارة التربية باتخاذ جميع الإجراءات اللازمة في المدارس المذكورة أعلاه والتي حظيت بموافقة القنصلية العامة، لتأمين تنفيذ هذه التجربة على أكمل وجه ولضمان تعاون جيد من قبل المدارس المعنية.

البند الرابع

تتعهد وزارة التربية بمساعدة القنصلية الفرنسية للبحث عن أماكن سكن للمعلمين الفرنسيين في نابلس ورام الله وغزة. مع العلم أن كل المصاريف المتعلقة بهذه المساكن ستكون على نفقة القنصلية العامة.

البند الخامس

تتعهد القنصلية العامة بدعم هذه التجربة بإنشاء المكتبات المتطورة، وبتقديم دعم دائم عن طريق خبراء، وبتأمين تأهيل وتوجيه المختصين الفلسطينيين اللذين يرغبون في المشاركة في هذه التجربة كلما دعت الحاجة الى ذلك، وبتحمل أعباء إدخال تعليم اللغة الفرنسية.

البند السادس

ستأخذ القنصلية العامة بشكل خاص على نفقتها تأهيل ودفع مرتبات معلمي اللغة الفرنسية وقيّمي المكتبات المتطورة اللذين سيتم تعيينهم من قبل الوزارة بموافقتها. وسيكون لهؤلاء عقد عمل مع الوزارة كأي معلم آخر. وستقوم القنصلية العامة شهرياً بتسديد المبالغ التي سيتلقاها هؤلاء من قبل وزارتهم وذلك مقابل كشف شهري لعمل كل واحد منهم تقدمه الوزارة للقنصلية العامة.

البند السابع

ستأخذ القنصلية العامة على عاتقها كلما دعت الحاجة الى ذلك وضمن حدود ميزانيتها المتوفرة، المصاريف اللازمة التالية لاقتناء مستلزمات المكتبات المتطورة محلياً:

- شراء الكتب المدرسية لتعلم اللغة الفرنسية.
- المشاركة في اعداد وتجهيز المكتبات.
- شراء الكتب، واشرطة التسجيل السمعية والبصرية، والوسائل السمعية-البصرية اللازمة، والصحون اللاقطة للقنوات التلفزية المبثة بواسطة الاقمار الإصطناعية، وكل وثيقة أو جهاز من شأنه اغناء فرع التوثيق في هذه المكتبات.

البند الثامن

كل المشتريات المذكورة في البند السابع تبقى في المستقبل ملكاً لوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية.

البند التاسع

ستأخذ القنصلية العامة على عاتقها محليا دفع المصاريف التالية:

- تذاكر السفر (ذهاب/إياب) المتعلقة بدورات تأهيل معلمي وقيمي مكتبات ومدراء المدارس التي تم اختيارها في فرنسا.
- مصاريف المعاملات الادارية والنقل اللازمة للمعلمين والقيمين والمدراء المعنيين في المدارس التي تم اختيارها وذلك من مكان إقامتهم في الأراضي المحتلة وفي أراضي الحكم الذاتي وحتى مكان دورة التأهيل. وذلك مقابل كشف عام بهذه المصاريف تقدمه وزارة التربية.
- استثنائيا سيحصل كل متمرن بالاضافة الى المنحة المقررة على مبلغ اجمالي قدره ٧٠٠ فرنك فرنسي.
- فيما يتعلق بالمعلمين الفرنسيين:تذاكر السفر (ذهاب/إياب)، ومصاريف التأمين والنقل من أماكن إقامتهم في فرنسا وحتى أماكن عملهم بالاضافة الى مصاريف أجور السكن والغذاء خلال سهتهم محلياً.

البند العاشر

لتسويل هذه التجربة وضعت القنصلية العامة الإمكانيات اللازمة (منح، ومهمات، وإرسال خبراء، ودورات تأهيل، وشراء معدات ووثائق محلياً ومن فرنسا) في برنامجها.
فيما يتعلق بالمبالغ التي ستصرف محلياً لسنة ١٩٩٥ فإنها تقدر بـ ١٠! الآف فرنك فرنسي لا يمكن تجاوزها. يؤخذ هذا المبلغ من الفصل ٤٢-١٠ - ٢٢-٤٠ الذي يدعى دعم ميداني لمكتب التعاون اللغوي والتربوي. ستصرر اتفاقيات مكملة اخرى للسنوات القادمة.

حررت في القدس بتاريخ ١٠ تموز ١٩٩٥ بنسختين أصليتين باللغة الفرنسية مع ترجمة الى اللغة العربية. في حال خلاف ما يكون النص الفرنسي هو المرجع.

عن وزارة التربية
والتعليم العالي
الوزير
ياسر عمرو

عن القنصلية الفرنسية العامة
في القدس
القنصل العام
جان دي كلينياستي

An-Najah National University
Faculty of Graduate studies

The Degree of Employing the Scientific Stations Strategy in Teaching French Language Skills from the the Point of View of the Upper Basic Stage Teachers in Public Schools in Palestine and their Attitudes Towards it

By
Mennat Allah Al Esa

Supervisor
Dr. Alia Assali
Dr. Tharwat Hijawi

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.
2021

The Degree of Employing the Scientific Stations Strategy in Teaching French Language Skills from the the Point of View of the Upper Basic Stage Teachers in Public Schools in Palestine and their Attitudes Towards it

By
Mennat Allah Al Esa
Supervisor
Dr. Alia Assali
Dr. Tharwat Hijawi

Abstract

The current study aims to identify the degree of employing the scientific stations strategy in teaching French language skills from the teachers' perspectives of upper elementary stages in public schools in Palestine and their attitudes towards it. To achieve the objective of the study, the researcher used the descriptive and analytical method in collecting and analyzing data because of its suitability for the purposes of the study. The study population consists of all French language teachers for the upper elementary stages in public schools in Palestine, and the sample (57) teachers who teach French for the academic year 2020/2021. The sample was chosen by the random sampling method, and the researcher used two tools in her study: The first is a questionnaire that contains (35) items divided into three areas, and the second is a trend scale which contains (20) items to measure the attitudes of French language teachers for the higher basic stages towards employing the strategy of scientific stations in teaching French language skills, with five responses (according to the five-dimensional Likert scale). The number of responses to the questionnaire reached (40) teachers from the study population while the trend scale was (42) teachers, and the reliability coefficient was calculated by (Cronbach

Alpha). The result shows that the degree of the employment for the application of the scientific stations strategy in teaching French language skills from the teachers' perspectives of upper elementary stages in public schools in Palestine is high, as the arithmetic average reached (4.25) with a standard deviation (0.49), and the attitudes of French teacher's perspectives of the upper elementary stages in public schools in Palestine was very high, as the arithmetic mean was (4.11) with a standard deviation (0.49). The researcher recommended holding training courses for teachers about what this strategy is and providing the necessary tools by the school and the ministry has to facilitate the formation of stations and then apply the strategy during teaching.

Keywords: Science stations strategy, French language skills, attitude.