

وزارة التعليم العالي
جامعة دمشق
كلية التربية
قسم المناهج وطرائق التدريس

تصميم برنامج حاسوبي تفاعلي في إكساب الطلبة مهارات قواعد اللغة
الفرنسية وظيفياً

(دراسة تجريبية في كلية التربية بجامعة دمشق)

بحث مقدم لنيل درجة الدكتوراه في التربية

إعداد الطالبة : سوسن حنا عيسى سمعان

ومشاركة

الأستاذ الدكتور محمد وحيد صيام
أستاذ في كلية التربية قسم
المناهج وطرائق التدريس

بإشراف

الأستاذ الدكتور محمد خير فوال
أستاذ في كلية التربية قسم
المناهج وطرائق التدريس

2013/2014

شكر وتقدير

بعد أن منَّ الله تعالى بإنجاز هذه الرسالة ، أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى استاذي الفاضل الأستاذ الدكتور محمد خير الفوال ، الذي منحني من فكره الرشيد ورأيه السديد ، وبذل من جهده الكثير ، مما كان له أكبر الأثر في إخراج هذه الرسالة إلى النور .
فله مني كل التقدير وجزاه الله عني وعن طلبة العلم خير جزاء .
وشكري الجزيل أيضاً للأستاذ الدكتور محمد وحيد صيام المشرف المشارك ، مقدراً له جهده في قراءة هذا البحث وتقويمه ، وكان لملاحظاته الأثر الهام في استكمال عملي هذا .
كما أتقدم بعظيم الشكر إلى عمادة كلية التربية التي ساعدتني مشكورة بتطبيق بحثي في مخبر الحاسوب في كلية التربية بجامعة دمشق .
ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر والتقدير إلى لجنة المحكمين الذين ساعدوا بأرائهم السديدة في إخراج أدوات الدراسة في أحسن صورة .
وأسجل كلمة شكر إلى كل من أعانني على إنجاز هذا البحث بإسداء معروف أو بتقديم خدمة مهما كانت أو بدعاء لي في ظهر الغيب ، فجزى الله الجميع كل خير .

إهداء

إلى روح والديّ الكريمين الذين ربباني وأمداني بالعطف والحنان ، وأوصلاني إلى ما أنا فيه ،
إلى روحهما الطاهرة ثمرة جهدي هذا .
إلى أخواتي الغاليات اللواتي كن لي خير سند ، وعطاء ومحبة .
إلى جميع الأصدقاء الأعزاء اللذين قدموا لي الدعم المعنوي للمتابعة والتغلب على المصاعب .
إلى كل من يحب العلم ويسعى إليه أقدم هذا العمل .

تصميم برنامج حاسوبي تفاعلي في إكساب الطلبة مهارات قواعد اللغة الفرنسية وظيفياً

(دراسة تجريبية في كلية التربية بجامعة دمشق)

الفصل الأول : مشكلة البحث .

الفصل الثاني : الدراسات السابقة .

الفصل الثالث : الوظيفية .

الفصل الرابع : دور الحاسوب في اكتساب اللغة .

أولاً : استخدام الحاسوب في تعليم اللغات وتعلمها

ثانياً : الطريقة الوظيفية في تعليم اللغة الفرنسية وتعلمها

الفصل الخامس : بناء أدوات البحث وتطبيقها

أولاً : تصميم البرمجية التعليمية للبرنامج الحاسوبي في إكساب الطلبة مهارات قواعد اللغة الفرنسية وظيفياً

ثانياً : تطوير أدوات البحث وتجريبها

ثالثاً : التجربة النهائية .

الفصل السادس : عرض نتائج البحث وملخصه ومقترحاته

المراجع والملاحق

فهرس المحتويات

15-1	فصل الأول : مشكلة البحث
2	1- مقدمة البحث
5	2- مشكلة البحث
8	3- أهمية البحث
8	4- أهداف البحث
8	5- أسئلة البحث
9	6- متغيرات البحث
9	7- فرضيات البحث
11	8- منهج البحث
12	9- حدود البحث
13	10- أدوات البحث
14	11- عينة البحث
13	12- التعريفات الإجرائية والمصطلحات
15	الفصل الثاني : الدراسات السابقة
16	1- مقدمة .
16	2- المحور الأول : الدراسات التي تناولت استخدام الحاسوب والوسائط التعليمية في التعليم
33	3- المحور الثاني:الدراسات التي تناولت التعليم الوظيفي وقواعد اللغة ومهاراتها .
45	الفصل الثالث : الوظيفية
45	1- تعريف الوظيفية
45	2- مبررات وعوامل ظهور الوظيفية
48	3- معايير الوظيفية
48	4- أهمية التعليم الوظيفي
49	5- التدريس وظيفياً
51	أ- إجرائية حل المشكلات

51	ب- أهمية تنمية القدرة على حل المشكلات
54	6- الأهداف التربوية
55	6-1- أنواع الأهداف ومستوياتها
55	6-2- استكشاف الموقف الإشكالي (المشكلة)
56	6-3- البحث عن الحل واكتشافه
	7- المعلم والوظيفية
58	
60	8- عناصر المدخل الوظيفي
61	9- المفاهيم الأساسية للمدرسة الوظيفية
68	الفصل الرابع : دور الحاسوب في اكتساب اللغة .
68	أولاً : استخدام الحاسوب في تعليم اللغات وتعلمها
72	1- تطبيقات الحاسوب في تعليم اللغات
72	2- تدريس القواعد بالحاسوب
76	3- القواعد ومعينات التعبير الكتابي
77	4- تعليم القراءة بوساطة الحاسوب
86	ثانياً : الطريقة الوظيفية في تعليم اللغة الفرنسية وتعلمها
86	أولاً : - اللغات الأجنبية
88	ثانياً- اللغة الفرنسية
88	2-1- تعريف مادة اللغة الفرنسية والغاية من تدريسها
89	2-2- طبيعة المادة (من أين تستقي المادة مضامينها ؟: معارف ، مهارات ، قيم)
89	2-3- أهمية تدريس مادة اللغة الفرنسية
90	ثالثاً : الأهداف الخاصة لمناهج اللغة الفرنسية في الجمهورية العربية السورية

91	رابعاً : طرائق تدريس اللغة الفرنسية
92	4-1- طريقة القواعد والترجمة
93	4-2- الطريقة المباشرة
93	4-3- الطريقة السمعية الشفهية البصرية
94	4-4- الطريقة التواصلية والوظيفية والقواعد الوظيفية
100	خامساً : المهارات اللغوية
102	سادساً : اكتساب مهارات الاتصال اللغوي
102	6-1- أركان مهارات الاتصال اللغوي
102	أولاً : المرسل
102	أ : المهارات العامة للمرسل
103	ب: المهارات الخاصة للمرسل
103	ثانياً : المستقبل
103	أ : المهارات العامة
103	ب: المهارات الخاصة
105	سابعاً : أنواع المهارات
105	7-1- مهارة الاستماع
106	7-2- مهارة الحديث أو التعبير الشفوي
107	7-2-1- الخطوات العامة لتدريس المحادثة أو التعبير الشفوي
109	7-2-2- أساليب تدريس التعبير الشفوي
111	7-3- مهارة القراءة
113	7-3-1- أنواع القراءة
114	7-4- مهارة الكتابة أو التعبير الكتابي
115	7-4-1- أهمية الكتابة الوظيفية
117	7-4-2- مراحل تعليم الكتابة الوظيفية

120	الفصل الخامس : بناء أدوات البحث وتطبيقها
120	أولاً : تصميم البرمجية التعليمية للبرنامج الحاسوبي في إكساب الطلبة مهارات قواعد اللغة الفرنسية وظيفياً
120	أ - مرحلة التحليل والإعداد:
120	1- اختيار الموضوع وتحديده .
120	2- تحليل محتوى الوحدات وبناء النقاط التعليمية .
122	3- تحديد الأغراض الدراسية وصياغتها سلوكياً .
124	ب - مرحلة التصميم :
124	تصميم الاختبارات التحصيلية : القبلي ، والبعدي المباشر ، والبعدي المؤجل للوحدات التدريسية .
125	تصميم بطاقة الملاحظة .
126	تصميم استبانة آراء طلبة المجموعة التجريبية نحو استخدام الحاسوب في تعليم اللغة الفرنسية .
126	ج - مرحلة كتابة السيناريو (الحوار التعليمي) .
126	ثانياً : تطوير أدوات البحث وتجريبها
127	أ- تطوير أدوات البحث .
127	1- التقويم الذاتي .
127	2- التطوير وفق ملاحظات المحكمين
128	ب - تجريب أدوات البحث
128	1 - التجربة الاستطلاعية .
128	2- تقويم التجربة الاستطلاعية .
129	ج-التحقق من صدق الاختبار التحصيلي وثباته .
129	1- الصدق .
129	2- الثبات .

130	د -التحقق من صدق استبانة آراء الطلبة نحو البرنامج الحاسوبي وثباتها .
133	هـ - التحقق من صدق وثبات بطاقة الملاحظة
	1-الصدق
	2-الثبات
133	ثالثاً : التجربة النهائية
134	1- اختيار عينة الطلاب
134	2- التهيئة لتطبيق التجربة الرئيسة .
135	3- خطوات تطبيق التجربة الرئيسة .
135	3-1 - تطبيق الاختبار التحصيلي القبلي .
140	3-2 - التدريس بوساطة البرنامج الحاسوبي .
141	3-3 - تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي المباشر .
141	3-4 - تطبيق بطاقة الملاحظة .
141	3-5-تطبيق استبانة الآراء نحو استخدام الحاسوب في تدريس اللغة الفرنسية .
141	3-6-تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي المؤجل .
141	4-تقويم تطبيق عملية التدريس بوساطة الحاسوب .
144	الفصل السادس
	عرض نتائج البحث وملخصه ومقترحاته
144	- المقدمة .
144	أولاً- عرض نتائج البحث ومناقشتها
144	1-1 - التحقق من صدق فرضيات البحث في ضوء النتائج .
162	1-2 - الصعوبات التي واجهتها الباحثة .
162	ثانياً - مقترحات البحث .
164	4-1 - ملخص البحث باللغة العربية .
181	4-2 - ملخص البحث باللغة الفرنسية
197	المراجع
210	الملاحق

فهرس الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	الجدول
123	الأهداف السلوكية لدروس مادة اللغة الفرنسية ونسبها المنوية	الجدول (1)
130	ثبات التحصيل باستخدام قانون ألفا-كرونباخ وسبيرمان براون بطريقة التجزئة النصفية	الجدول (2)
130	الثبات باستخدام قانون بيرسون بطريقة الإعادة	الجدول (3)
130	صدق الاتساق الداخلي	الجدول (4)
131	ثبات استبانة الآراء	الجدول (5)
131	ثبات الإعادة	الجدول (6)
132	الاتساق الداخلي للإستبانة	الجدول (7)
133	جدول رقم (8) ثبات الإعادة لبطاقة الملاحظة	جدول رقم (8)
135	تواريخ تطبيق الاختبارات (القبلي-البعدي المباشر - البعدي المؤجل) وبطاقة الملاحظة واستبانة الآراء	جدول رقم (9)
136	نتائج اختبار (T) المتعلق بدراسة التكافؤ قي المستوى التحصيلي بين طلبة المجموعة التجريبية وطلبة المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي	الجدول (10)

137	نتائج اختبار (T) المتعلق بدراسة التكافؤ في المستوى التحصيلي بين ذكور المجموعة التجريبية وذكور المجموعة الضابطة الاختبار القبلي	الجدول (11)
139	نتائج اختبار (T) المتعلق بدراسة التكافؤ في المستوى التحصيلي بين إناث المجموعة التجريبية وإناث المجموعة الضابطة	الجدول (12)
144	نتائج اختبار (T) المتعلق بدراسة الفروق بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية وطلبة المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي المباشر	الجدول (13)
146	نتائج اختبار (T) المتعلق بدراسة الفروق بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية (ذكور) ومتوسطات درجات طلبة المجموعة الضابطة (ذكور) في الاختبار البعدي المباشر	الجدول (14)
147	نتائج اختبار (T) المتعلق بدراسة الفروق بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية (إناث) ومتوسطات درجات طلبة المجموعة الضابطة (إناث) في الاختبار البعدي المباشر	الجدول (15)
149	نتائج اختبار (T) المتعلق بدراسة الفروق بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية (ذكور) ومتوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية (إناث) في الاختبار البعدي المباشر	الجدول (16)
150	نتائج اختبار (T) المتعلق بدراسة الفروق بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في الاختبارين البعدي المباشر و البعدي المؤجل	الجدول (17)
152	نتائج اختبار (T) المتعلق بدراسة الفروق بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية (ذكور) في الاختبارين البعدي المباشر و البعدي المؤجل	الجدول (18)

153	نتائج اختبار (T) المتعلق بدراسة الفروق بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية (إناث) في الاختبارين البعدي المباشر والبعدي المؤجل	الجدول (19)
155	نتائج اختبار (T) المتعلق بدراسة الفروق بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية (ذكور) وومتوسط درجات المجموعة التجريبية (إناث) في الاختبار البعدي المؤجل	الجدول (20)
156	متوسطات آراء كل من (الذكور والإناث) في المجموعة التجريبية نحو البرنامج الحاسوبي المقترح.	الجدول(21)
157	متوسطات آراء كل من (الذكور) في المجموعة التجريبية و آراء كل من (الإناث) في المجموعة التجريبية نحو مادة اللغة الفرنسية.	الجدول(22)
158	مقياس الآراء	الجدول(23)
159	طريقة الإعادة	الجدول(24)
159	صدق الاتساق الداخلي: المحور الأول: آراء الطلبة نحو رغبتهم بتعلم مادة اللغة الفرنسية من خلال البرنامج	الجدول(25)
159	المحور الثاني: آراء الطلبة نحو فاعلية البرنامج في اكتساب قواعد اللغة ومهاراتها المحادثة والكتابة	الجدول(26)
160	المحور الثالث: آراء الطلبة نحو البرنامج بشكل عام	الجدول(27)
161	النسب المئوية لأعداد الذين حصلوا على نسبة أكبر من 50% في الاختبار البعدي المباشر للعينة التجريبية	الجدول(28)

فهرس المخططات البيانية

الصفحة	عنوان المخطط	المخطط
137	التكافؤ في المستوى التحصيلي بين طلبة المجموعة التجريبية وطلبة المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي	المخطط (1)
138	التكافؤ في المستوى التحصيلي بين ذكور المجموعة التجريبية وذكور المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي	المخطط (2)
140	التكافؤ في المستوى التحصيلي بين إناث المجموعة التجريبية وإناث المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي	المخطط (3)
145	الفروق بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية و متوسطات درجات طلبة المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي المباشر	المخطط (4)
147	الفروق بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية (ذكور) و متوسطات درجات طلبة المجموعة الضابطة (ذكور) في الاختبار البعدي المباشر	المخطط (5)
148	الفروق بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية (إناث) و متوسطات درجات طلبة المجموعة الضابطة (إناث) في الاختبار البعدي المباشر	المخطط (6)
150	الفروق بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية (ذكور) و متوسطات درجات طلبة المجموعة الضابطة (إناث) في الاختبار البعدي المباشر	المخطط (7)
151	الفروق بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في الاختبارين البعدي المباشر و البعدي المؤجل	المخطط (8)
153	الفروق بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية (ذكور) في الاختبارين البعدي المباشر و البعدي المؤجل	المخطط (9)
154	الفروق بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية (إناث) في الاختبارين البعدي المباشر و البعدي المؤجل	المخطط (10)
156	الفروق بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية (ذكور) و متوسطات درجات طلبة المجموعة الضابطة (إناث) في الاختبار البعدي المؤجل	المخطط (11)

158	متوسطات آراء كل من (الذكور) في المجموعة التجريبية و متوسطات آراء كل من (الإناث) في المجموعة التجريبية نحو مادة اللغة الفرنسية.	المخطط (12)
-----	--	----------------

فهرس الملاحق

الصفحة	عنوان الملحق	الملحق
194	النقاط التعليمية لفصول كتاب مادة اللغة الفرنسية	الملحق (1)
196	الاختبار التحصيلي البعدي المباشر	الملحق (2)
206	الاختبار التحصيلي القبلي / البعدي المؤجل مع التصحيح	الملحق (3)
209	استبانة آراء الطلبة نحو استخدام البرنامج الحاسوبي في إكساب الطلبة مهارات قواعد اللغة الفرنسية وظيفياً	الملحق (4)
212	بطاقة الملاحظة	الملحق (5)
214	قائمة بأسماء السادة المحكمين	الملحق (6)

الفصل الأول
مشكلة البحث

15-1	الفصل الأول : مشكلة البحث
2	1- مقدمة البحث
5	2- مشكلة البحث
8	3- أهمية البحث
8	4- أهداف البحث
8	5- أسئلة البحث
9	6- متغيرات البحث
9	7- فرضيات البحث
11	8- منهج البحث
12	9- حدود البحث
13	10- أدوات البحث
14	11- عينة البحث
13	12- التعريفات الإجرائية والمصطلحات

الفصل الأول

مشكلة البحث

1- مقدمة البحث :

لما كانت اللغة تقوم بدور مهم في حياة الفرد و المجتمع لأنها وسيلة الإنسان للتواصل والتفاهم وهي أدواته للتعبير عن أفكاره ومشاعره وأحاسيسه (استماعاً وتحدثاً وقراءة وكتابة) حرصت مؤسسات التعليم العالي على تحقيق المستوى الأفضل من التعليم وذلك بمواكبتها للتطور المعرفي والبحوث العلمية , فمن خلال هذه المؤسسات يتطور المتعلم ويتزود بالمعرفة ويتواصل مع الآخرين والحضارات الأخرى وذلك من خلال اهتمامها باللغات الأجنبية وادخالها إلى المراحل الجامعية كلها. وقد اهتمت جامعة دمشق باللغة الفرنسية وتعاونت مع مركز تعليم اللغات " وذلك حسب القرار الوزاري لعام 2006-2007 – الذي أعطى معهد اللغات صلاحية بأن يقترح انتقاء السلاسل المناسبة للتعليم ضمن المعايير التي حددها مجلس التعليم العالي , وذلك بالتنسيق مع الكلية المختصة "

(قواعد وأسس جديدة لتدريس اللغة الأجنبية في الجامعات السورية)

www.syria-news.com/edu/readnews.php?sy-seq=19879

ومن أجل اختيار المناهج المناسبة للطلاب وللعصر الحالي أدخلت مناهج جديدة لتكون للطلاب عوناً في استخدام اللغة الفرنسية في بحوثه على الشبكة (الإنترنت) ، ولاسيما أنّ الطالب الجامعي يستخدم الشبكة (الإنترنت) في كثير من البحوث التي تسند إليه في أثناء دراسته فتساعده على فهم بعض التعابير في الجامعة وخارجها , وبذلك يكون الاهتمام باللغة الفرنسية استمراراً لما حصله من معرفة لغوية في المدرسة. وقد اهتمت الجهات التربوية بوزارة التربية بتدريس مادة اللغة الفرنسية إيماناً منها بأهمية تزويد المتعلم بلغة ثانية يستخدمها إلى جانب لغته الأم ليكون قادراً على تحصيل المعرفة واكتساب خبرات الآخرين وفهم ثقافة العالم والاتصال به ، ولهذا أعيد النظر في مناهج اللغة الفرنسية لتواكب التطور العلمي للعصر الحديث ولتتماشى و انتشار التقنيات في مجالات الحياة ولتوظيفها في حياة المتعلم سواء أكان في المدرسة أم خارجها " لأن الدراسات التي أجريت في وزارة التربية والجامعات السورية فضلاً عن تقارير التوجيه التربوي والتوجيه الاختصاصي في المحافظات السورية التي تناولت محتوى المناهج

وطرائق تدريسها وتقانات التعليم المستخدمة وأنظمة الامتحانات أوردت أن المعارف والمهارات والقيم المكتسبة غير موظفة في حياة المتعلم بشكل فعال، وهي تحتاج إلى التحديث وإلى مزيد من الترابط والتكامل فيما بينها، كما أن مصادر التعلم غير موظفة بالشكل الأمثل؛ ولذلك فهي قليلا ما تنمي شخصية المتعلم وأساليب التعلم الذاتي والتفكير العلمي وتؤدي إلى قلة اهتمام المعلمين والطلبة بتوظيفها في مواقف الحياة المختلفة". (المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي، 2006، 22)، لذلك قام التربويون بتطوير مناهج اللغة الفرنسية وأدخلوا إليها الطريقة التواصلية التي تساعد المتعلم على التواصل اللغوي الشفهي والكتابي مع الناطقين بها وتساعده على الاطلاع على الثقافات الأجنبية والانفتاح على العالم الخارجي، لذلك عمدت الباحثة إلى الاهتمام بالطريقة التواصلية وتطويرها من أجل إكساب الطلبة مهارات قواعد اللغة الفرنسية وظيفياً من خلال تصميم برنامج حاسوبي تفاعلي ومعرفة مدى تطبيقها في المواقف الحياتية، "فملكة التواصل باللغة الأجنبية لا تعني مجرد الملكة اللغوية، بل هي ملكة لغوية اجتماعية. وكفاية استراتيجية قائمة على الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلم في عملية التعلم. ويصبح السؤال المطروح ليس: ما القواعد اللغوية التي ينبغي أن نعلمها للدارس؟ بل: ما الوظائف اللغوية التي ينبغي تعليمها له حتى يتمكن من استخدام اللغة في الحياة".

(خرما و حجاج, 1988, 188).

واعتقاداً من الباحثة أن البرنامج الحاسوبي التفاعلي قد يسهم في إكساب الطلبة مهارات قواعد اللغة الفرنسية وظيفياً وقد يساعد في تطبيق اللغة في مواقف حياتية واستخدامها سواء في التعلم الصفي الذي "يتبنى اتجاهات معرفية و(سيكولوجية)، بهدف توفير أفضل الظروف وأشملها، وجعل التعلم قابلاً للتوظيف الحياتي والمعالجة الذهنية النافعة". (قطامي، 2000، 7)، أم خارج التعلم الصفي بحيث لا يعتمد اعتماداً كلياً على المعلم وعلى ما يقدمه من معلومات، دون محاولة التفكير بها ومناقشتها والوقوف عندها لتطبيقها واستخدامها خارج نطاق المدرسة، فمن الأفضل أن "يحكم هو بنفسه على ما الصحيح؟ وما الخطأ؟ وهنا سيبدأ بالمحاكمة العقلية، وسيعتاد على التفكير هو بنفسه" (راي، Ray, 1999, 138) 'ولاسيما إذا استخدم الحاسوب الذي يساعد على التفاعل بين المتعلم والمعلومات المعطاة له، فالتعليم لا يقتصر على طريقة واحدة بل يجب البحث عن أفضل الوسائل لتساعد المتعلم على التعلم الذاتي وتطبيق كل ما تعلمه دون مساعدة المعلم، وقد عقدت منظمة الأمم المتحدة للتربية

والعلوم والثقافة (اليونسكو) مؤتمر باريس للتعليم العالي الذي صدر عنه إعلان باريس

التعليم العالي وجاء في أولويات العمل على مستوى المؤسسات التعليمية "أنه لا بد من عن

الاستثمار الفعال لأدوات التكنولوجيا الحديثة ليس فقط في عمليات تحسين نوعية التعليم وتقنياته

وطرائقه ، ولكن أيضا لتوسيع المعرفة وتحقيق التعلم مدى الحياة ولا بد من توفير معدات البنى التحتية اللازمة لتحقيق هذه الأهداف " . (السيد ، 2006 ، 425 ، عن بوطانة ، 1998) .

فبالحاسوب يكتسب المتعلم " قدراً من المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي يحددها البرنامج الذي بين يديه من خلال وسائط التعليم وتقنياته (مواد مطبوعة أو مبرمجة على الحاسوب أو على أشرطة صوتية أو مرئية في موضوع معين أو مادة أو جزء من مادة) ، وتتيح هذه البرامج الفرص أمام كل متعلم لأن يسير في دراسته وفقاً لسرعته الذاتية مع توافر تغذية راجعة مستمرة وتقديم التعزيز المناسب لزيادة الدافعية " . (أبو سمك ، وآخرون ، 2009 ، 142) .

لذلك رغبت الباحثة في إجراء هذا البحث انطلاقاً من مبدأ أن الهدف الأساسي لتعليم اللغة الأجنبية هو استخدام هذه اللغة في مواقف حياتية وتعويد المتعلم على توظيف ما تعلمه في الحياة اليومية لكي لا يتعذر عليه أن يتفاهم مع الآخرين ، لأن الحاجة تزداد في وقتنا الحاضر للتواصل مع اللغات الأخرى ، مع ظهور أنماط حديثة من وسائل الاتصال كشبكة المعلومات (الإنترنت) و ما يحتاج إليه ذلك من مهارات مختلفة للتواصل مع العالم . فاللغة هي " وظيفة ، أي أداة تعود على السلوك الإنساني والاجتماعي بالنفع . فهي لا تريد أن تدرس اللغة بصرف النظر عن الوظيفة التي تدعى إلى القيام بها في الحياة ، وطبقاً لحقائق الأشياء " . (كلابريد ، 1954 ، 200) .

فالطريقة تؤدي دوراً مهماً في تعليم اللغات وتعلمها بشكل عام واللغة الأجنبية بشكل خاص ، فاختيار الطريقة المناسبة لتدريس المحتوى لها أثر كبير في تحقيق أهداف المادة ، وكيفية توظيفها في استخدام التراكيب القواعدية اللغوية والطريقة الجيدة تساعد على " الانتقال في تعليم اللغة وتعلمها من الإدراك إلى الإدراك ومن استعمال التراكيب إلى بيان وظيفة الكلمة في التركيب ، إذ إن الأطفال يتكلمون اللغة ويستعملون التراكيب والبنى اللغوية من غير أن يدركوا وظيفة الكلمة في الجملة ، فإذا ما دربوا على أن يتكلموا أكثر ما يمكن أن يتكلموا ، وأن ينطلقوا في الكلام على سجيبتهم ، وعفويتهم يجري الانتقال بعدها إلى تبيان المصطلحات النحوية ووظائف الكلمات في الجمل والتراكيب مع النمو الفكري للناشئة " . (السيد ، 2008 ، 325) .

وهذا يعني توجيه العناية لقيمة المعلومات التي يقدمها المعلم للمتعلم وليس لإتقانها فقط بل ليميلوا إلى حب البحث والاكتشاف عفويًا ، دون جعل إتقان المادة التعليمية غاية في حد ذاتها بعيداً عن الاهتمام بفائدتها على التلاميذ لحياتهم . وهذا ما يجعل المادة التعليمية في نظر التلميذ والمعلم ، هي الوسيلة الإنسانية للنجاح في الامتحانات ، وللتقدم في السلم التعليمي ، نحو الشهادة التي يحصل عليها التلميذ في نهاية المراحل التعليمية " .

(المنهج التعليمي) (www.Fateh.net/public/newsletter/310199/3htm) .

إن العملية التعليمية ، لم تعد مقتصرة على المادة التعليمية ، فالحياة من حولنا ميدان واسع من العلم، والطريقة التي يجب أن تقدم للمتعلم هي تلك الطريقة التي توسع آفاق التفكير والبحث والتواصل لتوظيف المحتوى العلمي في الحياة اليومية ، " فاختيار المحتوى الوظيفي الذي يؤدي وظيفة للمتعلم في تفاعله مع مجتمعه ، فيؤدي حاجاته وينفذ متطلباته ويشبع رغباته واهتماماته من خلال استعماله لهذه اللغة الوظيفية " . (السيد ، 2008 ، 317) .

هذه الأسباب وغيرها دفعت الباحثة إلى الاهتمام بالطريقة الوظيفية لما لها من فاعلية في تطبيق اللغة في مواقف حياتية تكون لهم عوناً للتواصل مع الثقافات الأخرى وإلى تصميم برنامج حاسوبي تفاعلي في إكساب الطلبة مهارات قواعد اللغة الفرنسية وظيفياً .

2- مشكلة البحث :

تعد اللغة وسيلة من وسائل الاتصال بين الأفراد و الجماعات لأنها تساعد على نقل الأفكار واكتساب المعرفة واستخدامها بطريقة فعالة في الحياة اليومية، وهذه الأمور تتحقق من خلال الطريقة الوظيفية لأنها أحد العناصر المهمة في تعلم اللغة وتعليمها، فكثير من المهارات ، كمهارتي الكتابة والمحادثة يمكن تحقيقها من خلالها سواء داخل الصف ومايقوم به المتعلمون ، أم خارجه " فوظائف اللغة هي لائحة من المعارف الوظيفية (للغة) ، التي تسمح للمتعلم بأن يدير المحادثة في المجالات كلها وخاصة إذا كان في الخارج : كأن يعرف عن نفسه ، يسأل عن طريق ، أو يشتري بطاقة قطار ،ومن ثم يصبح بمستوى أفضل وأكثر تجريدا فيستعمل هذه الوظائف اللغوية في التعبير عن مفاهيم أخرى كالزمن و الفضاء والمشاعر والعلاقات الاجتماعية " .

(Approche communicative)

(http://flenet.rediris.es|tourdetoile|N Bailly-M Cohen Bailly) (2005)

لاحظت الباحثة في أثناء عملها في مجال تعليم اللغة الفرنسية صعوبة تطبيق الطلبة ما يتعلمونه في الحياة العملية ولو كان موقفاً بسيطاً كالسؤال عن الاسم والسكن والجنسية وإلى ما هنالك من الأمور البديهية المتعلقة بالشخصية ،فالتمرن الجيد على ما يتعلمونه يساعد على تثبيت عملية التعلم ، وهذا ما أشار إليه (دوجاردان) حيث قال إن " الأطفال لن يستطيعوا تعلم الكتابة من دون أخطاء إلا إذا مارسوا كثيراً من التمارين، تماماً مثلما يفعلون عندما يريدون أن يتعلموا السباحة أو الركض بشكل جيد " . (دوجاردان ، 1998 ، 33) .

كما لاحظت شكوى و الطلبة والمعلمين من تعلم اللغة الفرنسية وصعوباتها وتقضيل اللغة الإنجليزية ، بوصفها الأيسر و الأسهل وذلك من خلال عمل الباحثة في تدريس مادة اللغة

الفرنسية لطلبة كلية التربية ، و إشرافها على مادة التربية العملية ومن خلال تجربة استطلاعية قامت بها للوقوف على وجهات نظر الطلبة .كما تبين لها من خلال بعض الدراسات السابقة كدراسة" (ياجروتامير 1993 Yager & Tamir) التي أوضحت أن مدخل التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة قد أثبت فاعلية في تحسين اتجاهات الطلاب نحو التعلم ، وتنمية عمليات التعلم وتطبيق المفاهيم العلمية في مواقف جديدة ، ونمو التفكير الابتكاري لديهم ، كذلك في دراسة

(Gabel ,1998) ، في : (يسري ،2006 ،93) التي أوضحت أن المفاهيم الجديدة التي يكسبها المتعلمون الذين يتعلمون وفق هذا المدخل يتمكنون من توظيفها في مواقف جديدة ومرد ذلك أنها تُخزن وتنشط الذاكرة طويلة المدى ، كما أوضحت دراسة (أحمد قنديل ،2001) في : (يسري ،2006 ،93) أن التكامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع في تدريس العلوم كان أفضل بكثير في إنماء الثقافة العلمية وتحسن التحصيل الدراسي من الأسلوب المعتاد في تدريس العلوم " .

كما أكدت العديد من الدراسات و المؤتمرات التربوية ضرورة الاهتمام بإدخال التقنيات الحديثة في عملية التعليم و التعلم ، حيث صدرت توصيات وقرارات منها :

* مؤتمر المعلوماتية وتطوير التعليم المنعقد في القاهرة بالمشاركة مع البرنامج القومي لتكنولوجيا التعليم أوصى بضرورة تدريب المدرسين على استخدام الحاسوب ، كما أوصى أيضاً بضرورة استخدام التكنولوجيا الحديثة في التدريس مثل الحاسوب وصفحات الانترنت،و أوصى أيضا بضرورة توفير المكتبات الالكترونية للطلبة (البرنامج القومي لتكنولوجيا التعليم، 2004 ، 251).

* تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام (2002) ،ولقد أشار إلى ضرورة استغلال التقانات التربوية الحديثة ووسائل الاتصال المتطورة (الانترنت ، الحاسوب ..) في التعلّم ،لما لها من دور واسع في نشر التعلّم عن بُعد و في تزويد المتعلم بأدوات قوية قادرة تساعد على أن يكون معلم نفسه(تقرير التنمية الإنسانية العربية ،2004، 54).

ومن خلال التجربة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة تبين لها مجموعة من المشكلات التي تواجه الطلبة في أثناء تعلمهم للغة الفرنسية ، وقد عرضتها الباحثة ابتداءً من المشكلات الموجودة في المدارس لأنها ذات صلة بالمرحلة الجامعية ولأنها تنعكس على مستوى الطلبة في استخدام اللغة وتعلمها في المرحلة الجامعية :

1- تقليص عدد الساعات الدراسية في المدارس إلى ساعتين فقط في الأسبوع .

- 2- لا تطبق الطريقة التواصلية التي أقرت من وزارة التربية .
 - 3- ضعف رغبة بعض المعلمين بإدخال مادة اللغة الفرنسية لغة أجنبية ثانية .
 - 4- لا رغبة عند بعض الطلبة بتعلم مادة اللغة الفرنسية إلى جانب اللغة الإنجليزية .
 - 5- قلة أجهزة حاسوب في كثير من المدارس .
- أما فيما يتعلق بالمرحلة الجامعية (السنة الأولى) فهي :
- 1- يدرس المتعلمون اللغة الفرنسية فقط من أجل النجاح ، وليس لاستخدامها لغة تواصل .
 - 2- عدم التركيز على جوانب كثيرة من اللغة بسبب ضيق الوقت .
 - 3- وجود بعض المشكلات التي تتعلق بطرائق تدريس مادة اللغة الفرنسية .
 - 4- عدم اهتمام بعض القائمين على تدريس اللغة الفرنسية بالطريقة الوظيفية .
 - 5- تركيز القائمين على تدريس اللغة الفرنسية على ما هو مطلوب من الطلبة من أجل الامتحانات .
 - 6- التركيز على الحفظ أكثر من التركيز على اللغة التواصلية ، وهذا يتوافق مع الأسئلة الامتحانية المؤتمتة .
 - 7- تركيز الطلبة على التمارين فقط من أجل الامتحان .
 - 8- عدم وجود أجهزة حاسوب كافية في العديد من الكليات من أجل تدريس اللغات الأجنبية ، على الرغم من أنه جاء في توصيات مؤتمر " التعليم العالي في الوطن العربي في ضوء متغيرات العصر ضرورة توفير الدعم المادي اللازم لتزويد الأقسام العلمية في مؤسسات التعليم العالي بما تحتاج إليه من مختبرات وأجهزة ومعدات علمية بالكم والكيف اللازمين ، ونشر الصيغ المستحدثة في التعليم باستخدام التكنولوجيا التعليمية " (توصيات مؤتمر التعليم العالي في الوطن العربي ، 1998 ، 6) .

وفي ضوء ما سبق نتلخص مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الآتي :

ما فاعلية برنامج حاسوبي تفاعلي في إكساب الطلبة مهارات قواعد اللغة الفرنسية وظيفيا ؟.

3- أهمية البحث :

تكمن أهمية البحث في أنه قد :

- 1- يساهم في إبراز فاعلية برنامج حاسوبي تفاعلي في إكساب الطلبة مهارات قواعد اللغة الفرنسية وظيفيا .
- 2- يساعد على تطوير تدريس مادة اللغة الفرنسية بما يساهم في التطور العلمي.
- 3- يساعد على تطوير طرائق التدريس وتوظيف القواعد الفرنسية في مواقف حياتية .
- 4- يتيح للطلبة إمكانية التعلم الذاتي .

5- يقدم أداة تعليمية تتيح التواصل بين المتلقين ، وتساعد على تحفيزهم ، كما تضيف المتعة إلى عمليتي التعليم والتعلم .

6- يقدم للجهات المسؤولة عن تعليم اللغة الفرنسية طرائق تعليمية جديدة لا تعتمد على طريقة التلقين والتلخيص والحفظ والترجمة في التدريس .

4- أهداف البحث :

هدف البحث الحالي إلى :

1 - تصميم برنامج حاسوبي مقترح في إكساب الطلبة مهارات قواعد اللغة الفرنسية وظيفيا .

2- قياس فاعلية البرنامج الحاسوبي المقترح في إكساب الطلبة مهارات قواعد اللغة الفرنسية وظيفيا لطلاب السنة الأولى في كلية التربية جامعة دمشق .

3- يحاول الكشف عن نقاط الضعف التي تعانيها طرائق تدريس القواعد المتبعة وأثرها في أداء الطلبة لممارسة مهارات اللغة الفرنسية ..

4- تعرّف آراء الطلبة نحو البرنامج الحاسوبي المقترح .

5- تعرّف آراء طلبة المجموعة التجريبية نحو مادة اللغة الفرنسية بعد تدريسهم بالبرنامج الحاسوبي .

6- تعرّف آراء الطلبة نحو قواعد اللغة الفرنسية .

7- تعرّف قدرة الطلبة على إنشاء محادثة من خلال بطاقة الملاحظة .

7- تقديم عدد من المقترحات من شأنها تطوير تعلم اللغة الفرنسية وتعليمها لطلبة الجامعة .

5- أسئلة البحث :

1- ما طبيعة البرنامج الحاسوبي التفاعلي المصمم في إكساب الطلبة مهارات قواعد اللغة الفرنسية وظيفيا ؟ .

2- ما الأساليب المتبعة في تعليم مادة اللغة الفرنسية ؟ .

3- ما فاعلية البرنامج الحاسوبي المصمم في تعليم اللغة الفرنسية (في مادة القواعد) ؟ .

4- ما آراء أفراد المجموعة التجريبية نحو البرنامج الحاسوبي المقترح ؟ .

5- ما آراء الطلبة نحو مادة اللغة الفرنسية عموما ومادة القواعد خصوصا؟ .

6- مانتائج بطاقة الملاحظة المتعلقة بمهارتي الكتابة والمحادثة .

7- ما الصعوبات التي تعترض تطبيق (البرنامج الحاسوبي لإكساب الطلبة مهارات مادة قواعد اللغة الفرنسية وظيفياً) على الطلبة ؟ (وذلك من خلال سؤال مفتوح باستبانة الآراء).

8- ما المقترحات المناسبة لتطوير تعليم اللغة الفرنسية وظيفياً ؟ .

6- متغيرات البحث :

المتغيرات المستقلة : 1- طريقة التدريس (الطريقة المتبعة /البرنامج الحاسوبي).

2 - الجنس(ذكور وإناث).

المتغيرات التابعة : 1- التحصيل .

2- أ - آراء الطلاب نحو البرنامج الحاسوبي.

ب- آراء طلاب المجموعة التجريبية نحو مادة اللغة الفرنسية .

3- بطاقة الملاحظة .

طبقت تجربة البحث على مرحلتين :

- المرحلة الأولى : تجربة استطلاعية الغاية منها : تدقيق مدى مناسبة أدوات البحث (البرنامج الحاسوبي ، اختبار التحصيل ، الاستبانة ، بطاقة الملاحظة) وزمن تنفيذ التجربة وتصويبها .

- المرحلة الثانية : تنفيذ التجربة الرئيسة بتطبيق أدوات البحث واستخلاص النتائج .

7-فرضيات البحث :

تم اختبار فرضيات البحث عند مستوى الدلالة 0,05

1 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات (الذكور والإناث) من المجموعة التجريبية وبين المتوسطات الحسابية لدرجات (الذكور والإناث) من المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي .

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات (الذكور والإناث) من المجموعة التجريبية وبين المتوسطات الحسابية لدرجات (الذكور والإناث) من المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي المباشر.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات ذكور المجموعة التجريبية و المتوسطات الحسابية لدرجات ذكور المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي المباشر.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات إناث المجموعة التجريبية و المتوسطات الحسابية لدرجات إناث المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي المباشر.

5 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات إناث المجموعة التجريبية و المتوسطات الحسابية لدرجات ذكور المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي المباشر.

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات إناث المجموعة التجريبية و المتوسطات الحسابية لدرجات ذكور المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي المؤجل .

8- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعة التجريبية في الاختبارين البعدي المباشر والبعدي المؤجل .

8- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء كل من (الذكور والإناث) في المجموعة التجريبية نحو البرنامج الحاسوبي المصمم .

9- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات نتائج أفراد المجموعة التجريبية وبين متوسطات نتائج أفراد المجموعة الضابطة في عناصر مهارة التحدث (وفق بطاقة الملاحظة) .

10- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات نتائج كل من الذكور و الإناث في المجموعة التجريبية في عناصر مهارة التحدث (وفق بطاقة الملاحظة) .

8- منهج البحث :

اعتمد البحث المنهج التجريبي ، إذ قامت الباحثة بتصميم برنامج حاسوبي وتطبيقه على عينة تجريبية لدراسة فاعلية هذا البرنامج في تدريس مهارات مادة القواعد في اللغة الفرنسية وظيفيا لطلبة السنة الأولى في كلية التربية بجامعة دمشق ،وقد اختارت الباحثة مهارتي المحادثة والكتابة بسبب " استحالة حفظ كلّ جملة في اللغة وتخزينها في الذاكرة كالكلمات ، ومن ثمّ فإنّ التعليم الحقيقيّ للغة يجري من خلال تعليم القواعد الكليّة للغة التي تستطيع إنتاج قدر غير محدود من الجمل والمعاني المنطوقة أو المكتوبة " . (مفلح ، 2001 ، 58)

كما أن المهارات اللغوية " هي مجموعة الإجراءات التطبيقية الناجحة المستخدمة في الكلام أو الكتابة للوصول إلى أفضل أسلوب في التعبير عن الأفكار والمشاعر والحاجات الأخرى، وهي نوعان: مهارات شفوية وأخرى كتابية " . (عيسى ، 2010 ، 429).

وقد اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي لأنه " يتيح للباحث أن يغير عن قصد وتعمد متغيراً معيناً (المتغير المستقل) ليرى مدى تأثيره في متغير آخر في الظاهرة (المتغير التابع) ؛ وذلك مع ضبط أثر متغير المتغيرات الأخرى كلها " . (ملحم ، 2000 ، 361).

كما يستخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي من أجل وصف الظاهرة وتحليل البيانات التي يتم التوصل إليها .

وقد قامت الباحثة بأخذ آراء الطلبة " لأن مشاركة الطلبة في تقويم العملية التعليمية أحد المعايير الرئيسية التي يقاس على أساسها مستوى جودة التعليم في الجامعات والمؤسسات التعليمية العربية" (فوال ، 2005 ، 253) نحو البرنامج الحاسوبي المقترح في إكساب الطلبة مهارات قواعد اللغة الفرنسية وظيفياً .

التصميم التجريبي :

طبق الاختبار القبلي على عينة من طلبة كلية التربية بجامعة دمشق قُسمت إلى مجموعتين الأولى تجريبية والثانية ضابطة ، و تم طُبِق البرنامج على المجموعة التجريبية وطبق الاختبار البعدي الذي يصبح اختباراً بعدياً مباشراً للوقوف على مدى فاعلية البرنامج المقترح ، فضلاً عن عينة قياس الآراء وبطاقة الملاحظة التي طبقت على الطلبة من أجل مهارة المحادثة ، اما مهارة الكتابة فُصِّمَ لها اختبار تحصيلي مرحلي في البرنامج .

9- حدود البحث :

الحدود المكانية : طُبِق البحث في كلية التربية بجامعة دمشق على طلبة السنة الأولى ، وذلك للأسباب الآتية :

- 1- لأنه الصف الأول من المرحلة الجامعية ، ويعد تأسيساً للسنوات اللاحقة من المرحلة الجامعية.
- 2- لأن المنهاج لا يحتوي على تخصص (إرشاد نفسي أو معلم صف أو تربية خاصة ...)كبقية السنوات التي تصبح تخصصية .
- 3- لأن الصف الأول الجامعي يحتوي على بعض الوحدات المتعلقة بالحياة اليومية .

واقصر البحث على مهارتي الكتابة والمحادثة لأنهما من مهارات التواصل ، فإذا استطاع الطلبة أن يتواصلوا بالشكل الأمثل فهذا يعني أنهم استطاعوا أن يوظفوا مادة القواعد الفرنسية في الحياة اليومية .

الحدود الزمانية : طبق البحث خلال العام الدراسي (2011 - 2012) .

الحدود البشرية : طلبة السنة الأولى في كلية التربية بجامعة دمشق .

الحدود العلمية : كتاب اللغة الفرنسية لطلبة السنة الأولى لكلية التربية في جامعة دمشق ، والمقرر من قبل المعهد العالي للغات .

10- أدوات البحث :

1 - البرنامج التدريبي المقترح لإكساب الطلبة قواعد اللغة الفرنسية وظيفياً من قبل الباحثة .

2- الاختبارات التحصيلية (القبلية و البعدية ، و البعدية المؤجلة) .

3- استبانة لاستطلاع آراء الطلبة نحو البرنامج الحاسوبي المقترح لإكساب الطلبة مهارات مادة قواعد اللغة الفرنسية .

4- استبانة لاستطلاع آراء الطلبة نحو مادة اللغة الفرنسية .

5- بطاقة ملاحظة ، إذ يخطط لمجموعة من المواقف الحياتية ، مثلاً : (لقاء في المقهى ، لقاء في الشارع ، لقاء في المطعم) .

ويقوم الطلبة من المجموعة التجريبية بحوار بصورة ثنائية يُطلب إليهم الحديث بحسب الموقف

مثلاً (10 / جمل باللغة الفرنسية من كل طالب) ، ثم تُحلَّل هذه المواقف من خلال بطاقة

الملاحظة : عدد الجمل الصحيحة / عدد الجمل المغلوط بها / الزمن المستغرق / عدد المحاولات المغلوط بها للوصول إلى الجملة الصحيحة / الخ .

- الغاية من ذلك تغطية مهاراتي (الكتابة / المحادثة) ، كما صُمم لمهارات الكتابة اختبارات

تحصيل مرحلية في البرنامج ، أما بطاقة الملاحظة فهدفها تقويم مهارة التحدث .

11- مجتمع البحث وعينته :

اختيرت عينة البحث بالطريقة المقصودة لكلية التربية بجامعة دمشق ، وعشوائية بالنسبة إلى

العينة التجريبية إذ أن كل طالب كانت لديه فرصة اختبار أولية وبلغ عدد الطلبة (119) طالب

وطالبة ، وطبق البحث على (80) طالباً وطالبة، وهم من المستجدين ، بعد أن استبعدت العينة

الاستطلاعية (20 طالباً وطالبة) والطلبة الراسبين (19 طالبة وطالباً) .

12- التعريفات الإجرائية والمصطلحات :

الفاعلية : " يقصد بالفاعلية مدى تحقق الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية ، بمعنى أنها

توضّح الزيادة في التعلم الذي حققه التلميذ من خلال دراسته للوحدة " (القلا ، 268 ، 1991) .

وتتبنى الباحثة التعريف السابق للفاعلية ، وقد حدد مدى إجابة الطلبة للأهداف في هذا البحث بوصول 70% من الطلبة إلى النجاح بنسب تساوي أو تزيد على 50% من علامات الاختبار التحصيلي المعد من قبل الباحثة .

تقنيات التعليم : " هي مجموعة الوسائط التي يستخدمها كل من المعلم والمتعلم من أجل تحسين فعالية العملية التعليمية والوصول بها إلى أفضل مستوى ممكن " . (صيام ، 1997 ، 89) .
وتعرفها الباحثة : بأنها طريقة في التفكير ، منهجية في العمل ، تعتمد على نشاطات تعليمية تقوم على نظريات تربوية حديثة ، يمر فيها المتعلم بخبرات مخططة ومدروسة .

البرنامج الحاسوبي : وهو البرنامج المصمم من قبل الباحثة ، ويتألف من مجموعة من النشاطات (كالتعريف عن الشخصية والتعبير المستخدمة في الحياة اليومية كالذهاب إلى السوق أو إلى المطار ، أو أن يسأل عن طريق ، أو يشتري بطاقة دخول إلى المسرح ، أو السينما ، أو بطاقة طائرة أو قطار.....) ، كما يحتوي على خبرات ونشاطات تعليمية تقدم عن طريق الرسوم والصور والألعاب والأحجيات وحكم وأمثال ، وفيه يستطيع المتعلم أن يسير بحسب سرعته الذاتية ويتفاعل معها من خلال الحاسوب الذي يساعد أيضا على التعلم الذاتي . وهذا البرنامج طُبق على المجموعة التجريبية ، بعد تحديد موضوع الدراسة والأهداف السلوكية وكتابة السيناريو (الحوار التعليمي) المناسب للوحدة الدراسية واختيار عرض الشاشة العلمية بأسلوب تفاعلي (.....) .

البرنامج : هو " الذي يقوم بعملية التدريب والتوجيه ، وهو أسلوب من أساليب ضبط سلوك المتعلم ذاتيا . " (القلا ، 1990 ، 33) . وتتبنى الباحثة هذا التعريف إجرائياً .
التفاعلية : " إذ يقوم الحاسوب بالاستجابة للحدث الصادر عن المتعلم فيقرر الخطوات التالية بناءً على اختيار المتعلم ودرجة تجاوبه . ومن خلال ذلك يمكن مراعاة الفروق الفردية للمتعلمين ، إذ تُشكّل حلقة دراسية ثنائية الاتجاه بين البرنامج والمتعلم ؛ وبذلك يتمكن التلميذ من مراجعة ما تعلمه ودراسة ما يريد ، وإذا احتاج إلى مساعدة لحل نقطة صعبة عليه فإن البرنامج يقوم بتزويده بما يحتاج إليه لفهم ما صعب عليه " . (السعود ، 2009 ، 261) . وتتبنى الباحثة هذا التعريف إجرائياً .

المهارة : " قدرة المتعلم على استخدام المبادئ والقواعد والإجراءات والنظريات ابتداء من استخدامها في التطبيق المباشر ، وحتى استخدامها في عمليات التقويم " . (محمد وعامر ، 2008 ، 185) . وتتبنى الباحثة هذا التعريف إجرائياً .

مهارات اللغة الفرنسية : وهي أربع مهارات القراءة والكتابة والاستماع والمحادثة ، وقد اختارت الباحثة مهارتي الكتابة ، والمحادثة ، لأن هاتين مهارتين تساعدان على توظيف مادة

قواعد اللغة الفرنسية في الحياة اليومية للتواصل مع الآخرين ، وتتبنى الباحثة هذا التعريف إجرائياً .

طريقة التدريس : " إنها مجموعة من اجراءات التدريس المختارة مسبقاً من قبل المعلم التي يخطط لاستخدامها عند تنفيذ الدرس , بما يحقق الأهداف التدريسية المرجوة بأقصى فعالية ممكنة في ضوء الامكانيات المتاحة .. " (الخليفة , 2003 , 168) .

يرى(ماندير) أن تعريف التدريس من الناحية الوظيفية بأنه " ليس نشر للمعلومات مطلقاً، إنه إعداد الوسط بحيث يستطيع التلميذ تزويد نفسه بالعلم ذاتياً حيث يوضع التلميذ في حالة ما يتم فيه التعلم مع الاخذ بالحسبان اهتماماته وتحفيزاته " (ماندير , 2003 , 156) .

وتعرفها الباحثة بأنها مجموعة النشاطات والإجراءات غير المتبعة في الجامعات (الطريقة التقليدية) التي يقوم بها المعلم بالتعاون مع الطلبة في مختلف المواقف الصفية واللاصفية بهدف إكساب الطلبة خبرات لغوية وتربوية واجتماعية ليطبقها في الحياة اليومية .

الطريقة الوظيفية : هي التي تركز على الحاجات الواقعية للأفراد فتوجههم نحو علاقة المتكلم بالمتلقي في بعض المجالات أو الأوضاع التواصلية وبحسب الأدوار الاجتماعية، فتحدد الحاجات اللغوية للمتعلمين بتوظيفها في الأفعال الكلامية التي يستخدمونها في بعض المواقف الاجتماعية " .

[http: \\www.lb.refer.org\\fle\\cours\\cours3-ac\\hit-didactique\\cours3-hd10.htm.](http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3-ac/hit-didactique/cours3-hd10.htm)

الكتاب المقرر في مادة اللغة الفرنسية :

هو كتاب مادة اللغة الفرنسية (1 – studio 100) المقرر لطلاب الصف الأول الجامعي ، ويتألف من ست عشرة وحدة دراسية ، يدرس منها ثلاث عشرة وحدة أو أربع عشرة وحدة دراسية بحسب الوقت المتاح ، وأحياناً تُدرّس أجزاء من الودعتين الأخيرتين بحسب ما يراه المدرس .
الاختبار التحصيلي : (القبلي و البعدي المباشر والبعدي المؤجل) : هو اختبار أعدته الباحثة وتألف من اختيار من متعدد ، وبعض الصور التي تصف الحياة اليومية ليتمكن المتعلم من التعبير عنها بجمل قواعدية شفوية وكتابية ، وإملاء فراغات ونشاطات أخرى .

الفصل الثاني
الدراسات السابقة

15	الفصل الثاني : الدراسات السابقة
16	1- مقدمة .
16	2- المحور الأول : الدراسات التي تناولت استخدام الحاسوب والوسائط التعليمية في التعليم
33	3- المحور الثاني: الدراسات التي تناولت التعليم الوظيفي وقواعد اللغة ومهاراتها .

الفصل الثاني الدراسات السابقة

1- مقدمة :

عرض البحث الحالي بعض الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية .

اختارت الباحثة موضوع تصميم برنامج حاسوبي تفاعلي في إكساب الطلبة مهارات قواعد اللغة الفرنسية وظيفيا من قبيل أن هذا الموضوع يعدُّ من الموضوعات الجديدة في الميدان التربوي ، وله أهمية في تدريس مادة اللغة الفرنسية ، وقد اختيرت الدراسات على أساس وجود علاقة بين موضوعاتها وموضوع الدراسة .

وتبعاً لذلك ، قُسمت الدراسات السابقة ذات الصلة بالدراسة الحالية إلى محورين :

المحور الأول : الدراسات التي تناولت استخدام الحاسوب والوسائط التعليمية في التعليم .

المحور الثاني : الدراسات التي تناولت التعليم الوظيفي وقواعد اللغة ومهاراتها .

وقد استعرضت الباحثة الدراسات المتعلقة بكل محور بحسب تاريخها من الأحدث إلى الأقدم .

أولاً : الدراسات التي تناولت استخدام الحاسوب والوسائط التعليمية في التعليم :

1-دراسة لمياء عز الدين السعيد (2012) :

عنوان الدراسة: تعلم اللغة الفرنسية عن طريق (شبكة المعلومات) الإنترنت

L'apprentissage Du Français Par Internet

مكان الدراسة: الخرطوم

أهداف الدراسة: التعريف بالتعليم عن بعد وأنواعه المختلفة. وألقي الضوء على تعلم اللغة

الفرنسية عن طريق شبكة المعلومات (الانترنت) بوصفها إحدى سبل التعليم عن بعد. وحاول أن

يثبت مدى فعالية هذه الشبكة في تعليم اللغة الفرنسية بطرائق مختلفة وخاصة الطريقة الوظيفية ومنها ما يركز على إحدى المهارات اللغوية الأربع لتعليم اللغات كمهارة الاستماع ومهارة الكتابة.

نتائج الدراسة: بيّنت نتائج الدراسة أن المناهج التي تستعمل هذه الشبكة كمادة تعليمية إضافية ساعدت المتلقي على فهم المعلومات المكتملة للدروس، كالتمارين والنشاطات ، كما ساعدته على تعميق مدى إلمامه باللغة. لأن بعضها يركز على إحدى المهارات اللغوية الأربع لتعليم اللغات، كمهارة فهم النص المسموع (مهارة الاستماع). وهناك أيضاً موقع يشرح كيفية فهم النص المكتوب عن طريق خطوات يقوم بها المتلقي في أثناء قراءته للنص (مهارة الكتابة) مع إمكانية استعمال القاموس المتاح في المواقع لفهم المفردات الصعبة.

كما أثبتت الدراسة فعالية (شبكة المعلومات) الإلكترونية في تعلّم اللغة الفرنسية ومهاراتها بوصفها إحدى سبل التعليم.

2 - دراسة دورتي فيفي Dorothee Fillet (2010) :

عنوان الدراسة: مستوى Ivûm المتعلّم على تعلمه من خلال الوسائط

Niveau de contrôle par l'apprenant de son épisode d'apprentissage

hypermédia

مكان الدراسة: فرنسا

هدف الدراسة: تحديد تأثير عوامل أو عامل استخدام بيانات التعلّم وتوظيفها عند المتعلّم.

نتائج الدراسة: في البداية وجد المتعلم صعوبة في التجاوب إذا لم تكن استراتيجية التعلّم محددة، في الخطوة التالية عندما توضحت الخطوات أدى هذا إلى فهم أوضح، وفي الخطوة الثالثة وجد المتعلمون صعوبة أقل لتقييم مستواهم في المعرفة عندما شاركوا مع بعضهم في التعلّم، في الخطوة التالية وعند استخدام منهج التسجيل العيني لتعليمهم ومشاهدة سلوكهم في أثناء عملية التعلّم استطاعوا أن يقيموا أنفسهم ويطوروا ذاتهم لأجل تعلّم وظيفي أفضل.

3- دراسة برتراند ريشارد Bertrand Richard (2010) :

عنوان الدراسة: القراءة الفعّالة من خلال الوسائل السمعية البصرية

La Lecture active de documents audiovisuels

مكان الدراسة: فرنسا- المعهد العالمي للعلوم التطبيقية

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى قياس فاعلية الطريقة السمعية البصرية في القراءة، واعتمد الباحث ثلاثة فروع رئيسة، المعرفة المجردة والمعرفة المحسوسة والمعرفة التوضيحية.

نتائج الدراسة: كان للمعرفة التوضيحية للطريقة السمعية البصرية دورٌ في جذب انتباه القارئ وتحفيزه للمشاركة وليقدم أفضل ما عنده.

4- دراسة يانرو زنج Yanru Zhang (2010):

عنوان الدراسة: دمج التكنولوجيا بتعليم وتعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في الوسط الجامعي

الصيني

L'intégration des TICE à l'enseignement- apprentissage du FLE en milieu universitaire Chinois.

مكان الدراسة: جامعة ناننت- فرنسا الصين

هدف الدراسة: استخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس مهارة التعبير الشفهي في مادة اللغة

الفرنسية في الجامعات الصينية.

نتائج الدراسة: ساعد دمج تكنولوجيا التعليم بتعلم مهارة التعبير الشفهي الطلاب الصينيين على

التعلم أكثر من الطريقة المتبعة، كما ساعدت الطلاب على الفهم أكثر لديناميكية اللغة الفرنسية،

وكانت بمنزلة طريقة إرشادية وتعليمية مناسبة.

5- دراسة أحمد محمد سالم (2008):

عنوان الدراسة: إنتاج كتاب إلكتروني مقترح عبر الإنترنت في تعليم اللغة الفرنسية كلغة

أجنبية (FLE) في ظل تطبيق تكنولوجيا التعلم الإلكتروني لطلاب كليات التربية

Production d? Un Livre Electronique Proposé via
Internet en Didactique du FLE à la Lumière de l? Application
de la Technologie de l'Apprentissage Electronique pour les
Etudiants des Facultés de Pédagogie

مكان الدراسة: مصر

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إنتاج كتاب إلكتروني عبر (شبكة المعلومات) الإنترنت في تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية La Didactique du FLE لطلاب الفرقة الرابعة وتقويم جودته.

نتائج الدراسة: أسفرت الدراسة عن ما يأتي :

1- إنتاج كتاب إلكتروني في تعليم اللغة الفرنسية تضمن (12) فصلاً شمل كل فصل محوراً من المحاور الرئيسة في الاستبانة وأهم مفردات المحور التي تجاوزت نسبة الموافقة عليها 75%. و تضمن محتوى الكتاب جانبين مهمين هما:

أ. التفاعلية L`Interactivté من خلال تقديم روابط Les Hyperliens التي تنقل الطالب إلى مواقع ويب Site Web عبر الشبكة العالمية للمعلومات تهتم بتعليم اللغة الفرنسية وتقدم تفصيلاً للنقطة التي وضع لها الرابط.

ب. الوسائط المتعددة Le Multimédia: إذ تعد من الاتجاهات الحديثة في إعداد

الكتب الإلكترونية.

2- نشر الكتاب الإلكتروني عبر (شبكة المعلومات) الإنترنت بعد تحويله إلى صيغة PDF حيث يسهل الدخول إليه في أي وقت خلال أيام الأسبوع كلها .

3. التأكد من جودة الكتاب المقترح (التربوية والفنية) عن طريق تطبيق بطاقة تقويم جودة الكتاب الإلكتروني – أعدّها الباحث – على عينة من الطلاب والمتخصصين حيث تضمن أربعة معايير تربوية رئيسة في عملية التصميم والإنتاج، وأربعة معايير فنية رئيسة في عمليتي

التصميم والإنتاج. وشملت بطاقة التقويم على (111) معياراً فرعياً . وتم التأكد من جودة الكتاب وصلاحيته للاستخدام عبر (شبكة المعلومات) الإنترنت من قبل طلاب شعبة اللغة الفرنسية وأعضاء هيئة التدريس.

6- دراسة أميرة الخصيفان (2008م) :

عنوان الدراسة: أثر استخدام التعليم عن بعد باستخدام الحاسب الآلي في تدريس مقرر اللغة الانكليزية في تحصيل الطالبات بجامعة أم القرى بمكة المكرمة.

مكان الدراسة: السعودية- مكة المكرمة، جامعة أم القرى.

هدف الدراسة: معرفة أثر التعليم عن بعد باستخدام الحاسب الآلي في تدريس مقرر اللغة الإنجليزية في تحصيل الطالبات بجامعة أم القرى باستخدام البرنامج التعليمي موودل.

نتائج الدراسة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعتين (التجريبية / الضابطة) في اختبار التحصيل البعدي في (الفهم القرائي ، الكتابة، القواعد اللغوية ، المفردات اللغوية) لصالح المجموعة التجريبية.

7- دراسة أحمد محمد سالم (2007):

عنوان الدراسة: تصميم وحدة إلكترونية وبنائها عبر (شبكة المعلومات) الإنترنت قائمة على الكائنات التعليمية وقياس فاعليتها في تنمية مهارة الاتصال بين الثقافات لدى طلاب شعبة اللغة الفرنسية.

Planification et construction d`une unité électronique via
Internet basée sur les objets d`apprentissage et son efficacité

sur le développement de la compétence de communication
interculturelle chez les étudiants du département de français.

مكان الدراسة: مصر

هدف الدراسة: هدف هذا البحث إلى تصميم وحدة إلكترونية مقترحة وبنائها ، تُشَرُّ عبر الشبكة العالمية للمعلومات "الإنترنت" بهدف تنمية مهارة الاتصال بين الثقافات وعلى وجه التحديد الثقافتين المصرية والفرنسية لدى طلاب شعبة اللغة الفرنسية بكليات التربية، على أن تُبنى هذه الوحدة في ضوء الفلسفة الجديدة لبناء المحتوى الإلكتروني للتعلم الإلكتروني في التعليم الجامعي وهو مدخل الكائنات التعليمية Les objets d'apprentissage

. /Learning objects

نتائج الدراسة: أظهرت تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مهارة الاتصال بين الثقافتين المصرية والفرنسية في اختبار الفهم الثقافي.

8- دراسة: أحمد إبراهيم رياض زبلي (2007) -

عنوان الدراسة : أثر استخدام أحد برامج الحاسب الآلي في تعلم قواعد اللغة الإنجليزية لطلاب الصف الأول ثانوي بمدينة جدة"
مكان الدراسة : السعودية - جدة .

هدف الدراسة :هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام أحد برامج الحاسب الآلي كوسيلة تعليمية في تدريس قواعد اللغة الإنجليزية): زمن الفعل : الماضي / المضارع / المستقبل (في تحصيل طلاب الصف الأول ثانوي بمدينة جدة عند مستوى التذكر ومستوى الفهم بحسب تصنيف بلوم للأهداف المعرفية مقارنةً بالطريقة التقليدية القائمة على العرض اللفظي واستخدام السبورة والأقلام الملونة.

نتائج الدراسة :وقد أظهرت نتائج ، (ANOVA) لاختبار صحة فرضيات الدراسة و استخدام أسلوب تحليل التباين المصاحب ، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل

الطلاب في المجموعة التجريبية وبين متوسطات تحصيل الطلاب في المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى التذكروالفهم في الاختبار الكلي البعدي .

9-دراسة فرانسواز ماريني Françoise Marini (2007):

عنوان الدراسة: التدريب على فهم النصوص

Entraîner la compréhension du texte

مكان الدراسة: فرنسا - كلية الآداب والعلوم الإنسانية

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى اقتراح طريقة للتخفيف من صعوبة الفهم الكتابي ؛ وذلك من

خلال شرح النصوص بواسطة الصور المتحركة من خلال الفرضية العامة التي تقول بأن الصور

تساعد على فهم النصوص والكتابة بشكل أعمق وأدق في المجال العرفي من دونها.

نتائج الدراسة: إن الشرح بواسطة جهاز العرض سمح بتحسّن فهم النصوص بشكل أفضل ، وزاد

من تحسّن مهارة الفهم الشفهي والكتابي.

10-دراسة فابين جيرارد Fabienne Gérard (2006):

عنوان الدراسة: البيئة الرقمية والأهداف التربوية

Environnements numériques et finalités de l'éducation

مكان الدراسة: فرنسا- جامعة السوربون الجديدة، باريس 3

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام الويب في الحصص الدراسية ومدى تأثيره

على الأهداف العامة لتدريس اللغات الأجنبية في المدارس ومقارنته وظيفياً بالطرائق التقليدية.

نتائج الدراسة: أظهرت الدراسة أهمية الويب في تطوير اللغة لأنه يعتمد على الأمور الحسية

السمعية البصرية ، ولأنه يعطي محاكاة عقلية للطلبة ليوظفوا اللغة بشكل صحيح على نقيض

الطريقة التقليدية .

11- دراسة أحمد محمد سالم (2006):

عنوان الدراسة: استراتيجية مقترحة لتفعيل نموذج التعلم المتنقل M- Learning في تعليم/ تعلم

اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في المدارس الذكية ، في ضوء دمج تكنولوجيا المعلومات

والاتصالات واقتصاد المعرفة.

مكان الدراسة: مصر

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تنمية مهارة الاتصال الشفوي والتحريري باللغة الفرنسية اعتماداً على القدرات

الشخصية للمتعلم وخطوة التعلم الذاتي، كان من الضروري الأخذ بنتائج التطور الهائل في مجال

تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والجمع بين التقنيات السلوكية واللاسلكية لتحقيق أهداف تعليم/

تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، وكحاولة للدخول إلى مجتمع المعرفة والمعلوماتية والاقتصاد

المبني على المعرفة Knowledge- Based Economy

نتائج الدراسة: وتوصلت الدراسة الحالية إلى ما يأتي:

- 1- تحديد مفهوم التعلم المتنقل في أنه: استخدام الأجهزة اللاسلكية المتنقلة الصغيرة والمحمولة يدويا مثل الهواتف النقالة Mobile Phones ، والمساعدات الرقمية الشخصية PDAs، والحاسبات الشخصية الصغيرة Tablet PCs لتحقيق المرونة والتفاعل في عمليتي التدريس والتعلم في أي وقت وفي أي مكان.
- 2- تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين التعلم المتنقل والتعلم الإلكتروني لتطبيقهما في المدارس الذكية، واستعراض بعض التجارب العالمية لاستخدام نموذج التعلم المتنقل في العملية التعليمية، وكذا تحديد الصعوبات أو التحديات التي قد تواجه تطبيقه في العملية التعليمية.
- 1- (أ) تحديد التقنيات اللاسلكية المتنقلة التي يمكن استخدامها عند تطبيق التعلم المتنقل في المدارس الذكية في مصر؛ (ب) وتحديد الخدمات والفوائد التربوية التي يمكن أن تسهم بها التقنيات اللاسلكية المتنقلة في منظومة التعليم في المدارس الذكية في مصر؛ (ج) وتحديد الخدمات والفوائد التربوية التي يمكن أن تسهم بها التقنيات اللاسلكية المتنقلة في تعليم/ تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في المدارس الذكية المصرية من خلال استبانة أُعدت ووُزعت على الخبراء والمتخصصين في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتكنولوجيا التعليم، والمناهج وطرائق التدريس، وموجهي اللغة الفرنسية.
- 2- تصميم الاستراتيجية المقترحة وبنائها في ضوء خطوات المنحى المنظومي مع تطبيق طريقة دلفي لجمع آراء الخبراء عن مكونات الاستراتيجية المقترحة لتفعيل نموذج التعلم المتنقل

(مع نموذج التعلم الإلكتروني القائم في المدارس الذكية) في تعليم وتعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في المدارس الذكية المصرية....

12- دراسة أبو لوم وآخرون (2005) .

عنوان الدراسة: أثر استخدام الوسائط المتعددة في تدريس اللغة الانجليزية للصف الثالث الأساسي في التحصيل الدراسي للتلاميذ .
مكان الدراسة: مصر .

هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام الوسائط المتعددة في تدريس اللغة الانجليزية للصف الثالث الأساسي في سيادة اللغة الانجليزية ، مع تصور مبدئي عن أهمية الوسائط المتعددة في تحديد المستويات التحصيلية للتلاميذ .
نتائج الدراسة: بينت نتائج الدراسة أن التلاميذ الذين يتعلمون بطريقة جديدة (الوسائط المتعددة) تحسّن من دوافعهم نحو التعلم ويكونون أقدر على التواصل مع المعلم من التلاميذ الذين يتعلمون بطريقة تقليدية ، كما تشعرهم بالإنارة العلمية وتنمي مهارات التفكير لديهم .

13- دراسة مشعل بن محيا المطيري (2005) :

عنوان الدراسة: أثر استخدام عرض الفيديو في تطوير مهارة الكتابة لدى طلاب اللغة الإنجليزية في كلية الاتصالات والمعلومات بالرياض.

مكان الدراسة: المملكة العربية السعودية- جامعة الملك سعود / قسم اللغة الإنجليزية

هدف الدراسة: اختبار أثر استخدام عرض الفيديو في تطوير مهارة الكتابة باللغة الإنجليزية لدى طلاب اللغة الإنجليزية بكلية الاتصالات والمعلومات قُسم إلى مجموعتين: تجريبية تدرس الكتابة من خلال الكتاب مصاحباً بعرض الفيديو، ومجموعة ضابطة تدرس من خلال الكتاب المقرر فقط. وقد تكونت كل مجموعة من أربعة عشر طالباً من الكلية نفسها .

اختار الباحث ست مهارات فرعية للكتابة لتدريسها واختبارها في هذه الدراسة.

وقد أظهرت هذه الدراسة تحسن مستوى أداء طلاب المجموعة التجريبية ،مجموعة الفيديو في مهارتين فرعيتين للكتابة وهي : الاختيار المقيد ، ملء الفراغ .لكنها لم تظهر تحسناً مهماً في المهارات الفرعية الأربعة الأخرى ، الإشارة على الإجابة الصحيحة ، الجمل المبعثرة ، والحل بمساعدة كلمات مفتاحية وكتابة الملخص.

نتائج الدراسة: أظهرت مواقف إيجابية تجاه استخدام الفيديو لتطوير مهارة الكتابة بالإنكليزية.

14- دراسة أحمد محمد سالم وفوزية محمد أبوالخيل (2004):

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج تدريبي قائم على الاحتياجات المهنية لتنمية كفايات تكنولوجيا التعليم لدى معلمي اللغتين العربية والفرنسية في السعودية ومصر

مكان الدراسة: مصر المنوفية

هدف الدراسة: هدف البحث إلى تصميم برنامج تدريبي وبناءه بحيث يقوم على فلسفة ثلاثة اتجاهات حديثة في التدريب مجتمعة هي: التدريب القائم على الكفايات، والتدريب القائم على مدخل النظم وتحليل النظم،و التدريب القائم على تفريد التدريب لتنمية كفايات تكنولوجيا التعليم اللازمة لمعلمي اللغتين العربية والفرنسية في السعودية ومصر بناءً على احتياجاتهم المهنية.

نتائج الدراسة: يمكن إيجاز أهم نتائج البحث فيما يأتي:

1- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسطات درجات معلمى

اللغة العربية بالسعودية في اختبار التحصيل المعلوماتى القبلي والبعدي لكفايات

تكنولوجيا التعليم لصالح الاختبار التحصيلى البعدى. (وكذلك بين متوسطات

درجات معلمى اللغة الفرنسية في مصر).

2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $0.05 \geq$ بين متوسطات درجات

معلمى اللغة العربية في السعودية ومعلمى اللغة الفرنسية بمصر في اختبار التحصيل

المعلوماتى البعدى لكفايات تكنولوجيا التعليم.

3- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسطات درجات معلمى اللغة

العربية في السعودية في بطاقة الملاحظة القبليّة والبعديّة لصالح بطاقة الملاحظة

البعديّة. (وكذلك بين متوسطات درجات معلمى اللغة الفرنسية بمصر) - لا يوجد فرق

ذو دلالة إحصائية عند مستوى $0.05 \geq$ بين متوسطات درجات معلمى اللغة العربية في

السعودية ومتوسطات درجات معلمى اللغة الفرنسية بمصر في بطاقة الملاحظة البعدية.

4- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسطات درجات معلمى اللغة

العربية في السعودية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاهات نحو تكنولوجيا

التعليم لصالح التعليم البعدى. (وكذلك بين متوسطات درجات معلمى اللغة الفرنسية في

مصر).

5- - البرنامج التدريبي المقترح القائم على الاحتياجات المهنية فعال في تنمية كفايات
تكنولوجيا التعليم (الجانب المعرفي ، و الجانب المهاري ، والجانب الوجداني) لدى
معلمي اللغتين العربية والفرنسية في السعودية ومصر .

15- دراسة إسماعيل (2003) :

عنوان الدراسة : فعالية برنامج مقترح في تنمية مهارات القراءة الوظيفية بمساعدة الحاسوب
واتجاهات طلاب المستوى الأول من المرحلة الثانوية بمملكة البحرين نحوها .
مكان الدراسة : البحرين .
هدف الدراسة : هدفت هذه الدراسة إلى تعرف فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات القراءة
الوظيفية بمساعدة الحاسوب ، وتعرف اتجاهات طلبة المستوى الأول من المرحلة الثانوية بمملكة
البحرين نحوها ، تكونت عينة الدراسة من (69) طالباً من طلبة المستوى الأول من المرحلة
الثانوية .

نتائج الدراسة : ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: تفوق أداء طلبة المجموعة
التجريبية التي درست برنامج تنمية مهارات القراءة الوظيفية بمساعدة الحاسوب على طلبة
المجموعة الضابطة في مهارات القراءة الوظيفية جميعها ، ونمو مهارات القراءة الوظيفية كلها
لدى طلبة المجموعة التجريبية ، وتحسن اتجاه طلبة المجموعة التجريبية نحو القراءة بعد دراستهم
للبرنامج المقترح بمساعدة الحاسوب مقارنة بمستوى اتجاهاتهم قبل دراستهم له .

16-دراسة انريكا بيكارديو Enrica Piccardo (2003):

عنوان الدراسة: الإبداع وتكنولوجيا المعلومات والاتصال في تعلّم اللغات الأجنبية وتعلّمها .

Créativité et technologie de l'information et de la communication dans
l'enseignement- apprentissage des langues étrangères.

مكان الدراسة: فرنسا، إيطاليا جامعة التكنولوجيا بكومبين

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى دراسة العلاقة بين تعلّم الكتابة عن طريق العمل الجماعي من خلال الحاسوب والتعلّم بالطريقة التقليدية التي لا تستطيع حل بعض المشاكلات التعليمية.

نتائج الدراسة: كانت النتائج لصالح المجموعة التي تعلّمت اللغات الأجنبية بواسطة الحاسوب لأن الطالب يستطيع أن يفهم كثيراً من المفاهيم وساعدت من التخفيف من صعوبة آلية اكتساب اللغة الأجنبية وتعلّمها وزادت دافعيته نحو التعلّم وأسهمت في سهولة تعليم اللغات الأجنبية وتعلّمها كما ساعد على اكتساب مهارات التعلّم ، وأظهرت هذه الدراسة أن التعلم الجماعي من خلال الحاسوب هو إبداع واتصال بين الطلاب.

17- دراسة أحمد محمد سالم (2002) :

عنوان الدراسة: فاعلية التعليم بمساعدة الحاسوب في تنمية مهارة الاتصال الشفوي للغة

الفرنسية لدى الطلاب المقبولين بكليات التربية.

L'efficacité de l'enseignement assisté par ordinateur sur le développement de la compétence de communication orale du français chez les étudiants admis aux facultés de pédagogie.

مكان الدراسة: مصر

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تصميم برنامج وسائط متعددة وإنتاجه بمساعدة الحاسوب Un programme multimédia assisté par ordinateur لتنمية مهارة الاتصال الشفوي للغة الفرنسية، وكذلك قياس فاعليته في تنمية مهارة الاتصال الشفوي للغة الفرنسية لدى الطلاب المقبولين بالفرقة الأولى بشعبة اللغة الفرنسية في كلية التربية.

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

18-دراسة سكانيا كاسورنسامو Sukanya Kasornsamut (2000):

عنوان الدراسة: تعليم مهارة التواصل وتعلمها في بيئة بعيدة عن البيئة الفرنسية

L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA COMPETENCE DE
COMMUNICATION EN MILIEU EXOLINGUE

مكان الدراسة: فرنسا - تايلند

هدف الدراسة: معرفة مدى امتلاك مهارة التواصل باللغة الفرنسية كلغة أجنبية في تايلند.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى وجود بعض الصعوبة بتعلم اللغة الفرنسية والتحدث بها بسبب اختلاف بيئة التعلّم والثقافة واستراتيجيات التدريس والمحادثة، ولتحسين التحدث باللغة الفرنسية وتطويره وامتلاك القدرة عليه إقترح سماع اللغة بشكل مباشر عن طريق برامج تعليمية للغة الفرنسية (سمعية-بصرية) واستخدام طريقة لعب الأدوار، والعمل ضمن مجموعات.

19- دراسة أحمد محمد سالم (1999) :

عنوان الدراسة: تطوير تدريس اللغة الفرنسية في المرحلة الثانوية في ضوء مدخل الوسائط المتعددة.

Développement de l'enseignement du français au cycle secondaire à la lumière de l'approche des multimedia.

مكان الدراسة: مصر

هدف الدراسة: هدفت الدراسة تقديم نموذج علاجي un modèle remedial لاستخدام الوسائط المتعددة كمدخل لتدريس اللغة الفرنسية في المرحلة الثانوية لتيسير دور المعلم، والطالب المعلم في إكساب طلابه مهارة الاتصال باللغة الفرنسية، وتقديم مواقف حقيقية في الفصل بالاستماع إلى لغة أصحاب اللغة الحقيقيين La langue des natifs باستخدام جهاز الكاسيت، ومعمل اللغات، و التلفزيون، و الفيديو، والحاسوب، و(شبكة المعلومات) الإنترنت.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى :

1- أن معلمي اللغة الفرنسية والطلاب المعلمين لا يهتمون بإنتاج الوسائل التعليمية المناسبة لدروس مقرر ! EFA أويستخدمها .

2- أن 1.67% من المعلمين يستخدمون الوسائط المتعددة لتدريس اللغة الفرنسية في حين 91.7% لا يستخدمون هذا المدخل، وأن 98.3% من معلمي المستقبل لا يستخدمون على الإطلاق الوسائط المتعددة في حين 1.67% منهم يستخدمونها أحياناً.

3- أنه لا توجد فروق بين المعلمين والطلاب المعلمين في استخدام الوسائل التعليمية والتكنولوجية في تدريس اللغة الفرنسية في المرحلة الثانوية إذ إن النسب المئوية للمجموعتين منخفضة (أقل من 50%) وهذا يشير إلى أنهما لا يستخدمانها بطريقة فعالة.

ثانيا : الدراسات التي تناولت التعليم الوظيفي وقواعد اللغة ومهاراتها:

1-دراسة علي باكدل Ali Pakdel (2011):

عنوان الدراسة: من النشاط التواصلي إلى النشاط الاجتماعي في تعلم اللغات.

De l'activité communicative à l'activité sociale d'apprentissage des
langues en ligne.

مكان الدراسة: فرنسا - بروفانس

هدف الدراسة:هدفت الدراسة إلى معرفة الفرق بين البيئة التربوية التقليدية للتعلّم وبين خلق بيئة افتراضية للحياة الاجتماعية لتعلّم اللغات.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى إن خلق بيئة افتراضية للحياة الاجتماعية يساعد على تعلّم اللغات بشكل أفضل من البيئة التعليمية التقليدية لأنه يساعد على استخدام الطريقة التواصلية وتوظيفها مباشرة في مواقف اجتماعية ليتخطى الجو التعليمي المستخدم في المؤسسات التربوية.

2-دراسة سونيا تراجيف Sonia Trajcev (2010):

عنوان الدراسة: إعادة التفكير بالقواعد اللغوية للجملة.

Repenser la grammaire de phrase

مكان الدراسة: فرنسا، جامعة بليز بسكال

هدف الدراسة: تعليم قواعد اللغة في القراءة والكتابة وتحليل مدى الفهم القواعدي لتركيب الجملة في أثناء عملية التعلّم في المدارس.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى إقتراح فرضية لغوية تتضمن لعب الأدوار والتواصل الفعلي بين الطلبة وإجراء حوارات وإضافة برامج سمعية بصرية ليتم التوافق بين فهم الشكل والمضمون لأن الربط بين الشكل والمضمون هو الهدف من تعلّم مادة القواعد وتوظيفها توظيفاً صحيحاً .

3-دراسة آدم اسماعيل محمد أحمد (2008) :

عنوان الدراسة: فعالية الطريقة الوظيفية في تدريس اللغة الثانية (الانجليزية) وعملية اكتساب الصيغة النحوية.

The acquisition of grammatical accuracy through a functional approach to second language instruction: An empirical study on teaching the English tenses.

مكان الدراسة: السودان / جامعة الخرطوم

هدف الدراسة:

1- تعرّف على واقع تدريس اللغة الانجليزية في الجامعات، إذ أن معظم مدرسي اللغة

الانجليزية يستخدمون الطريقة التقليدية والبنائية في تدريس قواعد اللغة الإنجليزية، مما

أدى إلى تدهور مستوى الطلاب في اللغة الإنجليزية عموماً.

2- العولمة: فعلى طلاب اللغة الأجنبية ، اللغة الثانية (الانجليزية) التعامل مع مفاهيم

الحضارة الحديثة ومعطياتها حيث تُكتسب الثقافات العالمية عبر الوسائط المتعددة

وقنوات الاتصال الأخرى. ولا يمكن تحقيق هذه الخطوة إلا عن طريق استخدام الطريقة

الوظيفية في تدريس اللغة الأجنبية، اللغة الثانية (الإنجليزية).

نتائج الدراسة:

1- تعد الطريقة الوظيفية أفضل فعالية في عملية اكتساب الصيغة النحوية من تدريس

الطريقة البنائية.

2- استخدام الطريقة الوظيفية في تدريس الأفعال الانجليزية أفضل فعالية من الطريقة البنائية.

3- تميزت العناصر اللغوية الأخرى مثل المفردات اللغوية، مهارات الكتابة، تحليل النص وتحليل الخطاب بمشاركة الطلاب وكفاءتهم في الاتصال اللغوي أكثر في الطريقة الوظيفية مقارنة بالبنائية.

4- استجابة الطلاب ورغبتهم في اكتساب أفعال اللغة الانجليزية وتعلّمها ضعيف في الطريقة البنائية.

5- تعلّم اللغة عموماً يثري مهارات الطلاب التحليلية.

4-دراسة مترجمة كسيكس و سوكاح (2007) :

عنوان الدراسة: منهجية الانغمار في اللغة

مكان الدراسة: كندا - كيبيك

هدف الدراسة: يتمثل في ضرورة وصول الأطفال الناطقين بالانجليزية إلى تحقيق مستوى

تحصيلي جيد في اللغة الثانية (الفرنسية) لكي يتمكنوا من التواصل داخل مجتمع تحتل فيه

هذه الأخيرة مكانة مهمة.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى تقديم براهين تثبت أهمية هذا المنهج التعليمي، و أن الأطفال يصلون إلى مستوى لغوي جيد مقارنة بطريقة التدريس التقليدية (رغم أن مستواهم لا يصل إلى مستوى التمكن في اللغة الأم، ورغم الشكوك القائمة حول الفائدة الحقيقية لمثل هذه المعرفة اللغوية خارج المدرسة في المواقف الحياتية). أيضاً أظهرت التجربة أن اللغة الأم لا تتضرر من جراء هذه المنهجية، بل قد تتحسن، إذا ما توفر داخل الجماعة اللغوية وسط داعم للغة الأم، أما إذا كان الوسط الأسري - اللغوي ضعيفاً أو انعدم الاستقرار، فيترتب على ذلك ألا تساعد هذه الطريقة التعليمية الأقليات في الحفاظ على لغتهم الأم، بقدر ما قد تسهم في الإسراع من وتيرة المواءمة مع لغة الأغلبية.

5- دراسة سعيد عبد الله لافي (2005):

عنوان الدراسة: تنمية مهارات بعض مجالات التعبير الكتابي الوظيفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

مكان الدراسة: مصر - الإحساء

هدف الدراسة:

1- تحديد بعض مجالات التعبير الكتابي الوظيفي المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي .

2- تنمية مهارات المجالات السابقة لدى التلاميذ .

3- قياس مدى كفاءة البرنامج المقترح في تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي التي سيدرسها التلاميذ .

نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي و البعدي لصالح التطبيق البعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية.

6-دراسة حسين أبو الجاسم الشريف حسين (2012):

عنوان الدراسة: الأهداف الخاصة لتعلم اللغة الفرنسية وتعليمها في السودان.

L'Enseignement – Apprentissage du Français sur Objectifs
Spécifiques au Soudan

مكان الدراسة: السودان

هدف الدراسة: توضيح أهمية تعليم اللغة الفرنسية لأغراض خاصة في السودان إذ تعد الحل الأمثل لكل لاحتياجات الدارسين.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أن التأهيل الأساسي في اللغة الفرنسية غير كاف لتلبية احتياجات الدارسين لأن اللغة الفرنسية تؤدي دوراً كبيراً في قطاعات العمل كلها (العام/ الخاص) وتساعد على دفع عجلة التطور في المجالات كلها ، فضلاً عن حاجة الراغبين فيها. 7-دراسة

آنا كاليفا Anna Kalyva (2000):

عنوان الدراسة: التعلم عن طريق اللعب في الصفوف اليونانية.

L'enseignement ludique en classe de langue en Grece: de la motivation à
l'évaluation

مكان الدراسة: فرنسا – اليونان

هدف الدراسة: زيادة دافعية التعلم عن طريق اللعب.

نتائج الدراسة: إن التعلّم عن طريق اللعب لم يسمح فقط باكتساب مهارة التواصل اللغوي ولكن لوحظ أيضاً تحسن بمستوى المتعلمين وزيادة رغبتهم في التعلّم.

8- دراسة فضلية بنت عبد المحسن أبو سودة (1999) :

عنوان الدراسة: تقييم أداء معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف عند تدريسهن مادة النحو في ضوء مفهوم النحو الوظيفي.

مكان الدراسة: السعودية جامعة أم القرى- كلية التربية / قسم المناهج وطرق التدريس

أهداف الدراسة: تعرف على مدى إلمام معلمات اللغة العربية بمفهوم النحو الوظيفي ومدى مراعاتهن له عند تدريسهن النحو العربي في المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف ، كما هدفت إلى وضع معايير لتقييم أدائهن في ضوء هذا المفهوم.

نتائج الدراسة:

1- عدم إلمام معلمات اللغة العربية للمرحلة الثانوية بوظيفة النحو، وعدم إلمامهن بمفهوم النحو الوظيفي.

2- عدم تحقيق الوظيفية في تدريس النحو العربي.

3- قصور الدرس النحوي وبعده عن وظيفة النحو.

9- دراسة ماري كريستيان فوجيروس Marie- Christine Fougerouse (1999):

عنوان الدراسة: تحليل التقديمات لمادة القواعد في تعليم اللغة الفرنسية وتعلّمها .

Analyse des représentations de la grammaire dans l'enseignement (et l')
apprentissage du Français langue étrangère.

مكان الدراسة : فرنسا

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية دمج الطريقة التواصلية مع الطريقة
الوظيفية في تعليم مادة القواعد وتعلمها في النصوص الموجودة في الكتب من حيث التمارين
والتراكيب ومنهج اللغة ؛ وذلك لأهميتها في الحياة اليومية.

نتائج الدراسة: القليل منها يحتوي الطريقة الوظيفية ولكن لا تستخدم من قبل المعلمين ولا تمارس
في الصف ولا يستخدمون الأدوات اللازمة لتدريس القواعد الوظيفية التي تفيد الطلبة في الحياة
اليومية.

10- دراسة دياب عبد دياب (1996) :

عنوان الدراسة: برنامج مقترح لتنمية مهارات الكتابة الوظيفية لتلاميذ المرحلة الإعدادية في
ضوء الحاجات الفردية والمتطلبات الاجتماعية .

مكان الدراسة : مصر - طنطا

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج مقترح لتنمية مهارات الكتابة الوظيفية لتلاميذ
المرحلة الإعدادية في ضوء الحاجات الفردية والمتطلبات الاجتماعية .

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى :

1- فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لتلاميذ الصف الثالث الاعدادي .

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية .

11-دراسة جان بيربوم Jean Berbaum (1998) :

عنوان الدراسة: كيف نتعلم؟ وظائف المتعلم.

Comment apprend- on? Les fonctions de l'apprenant

مكان الدراسة: فرنسا - نانسي.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى إيجاد نشاطات تعليمية تتناسب مع الطلبة من الناحية

الحسية والجسدية والحركية والعقلية وأثرها فيهم ومدى تفاعلها معها.

نتائج الدراسة: أدت النشاطات التعليمية دوراً مهماً في تفاعل الطلبة، كما أنها أتاحت الفرصة

لهم للمشاركة في المواقف الاجتماعية، كالنشاط المتعلق بالحركة الذي يؤدي إلى حركة

الجسم كله، والنشاط الحسي كالرسم مثلاً الذي يؤدي ردة فعل عفوية تتناسب معه ، وهذا

بدوره أدى دوراً في الابتكار وأعطى أفكاراً جديدة.

12-دراسة بيرنس مارجي Berns Margie (1985) :

عنوان الدراسة: الطريقة الوظيفية ومدى كفاءة التواصل.

Functional Approaches and communicative competence

مكان الدراسة: أمريكا

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف على العلاقة بين المداخل الوظيفية وتنمية كفاءة

الاتصال في تدريس مادة اللغة الانجليزية.

نتائج الدراسة: أظهرت تحسناً ملحوظاً في الأداء لنموذج التدريس التواصلية الذي يستجيب

لاحتياجات المعلمين للتدريس بصورة وظيفية نتيجة لتدريبهم الذي انعكس بوضوح على أدائهم

في حجرة الدراسة.

- مدى توافق نتائج البحث الحالي مع نتائج الدراسات السابقة :

الهدف من هذا البحث قياس مستوى التحصيل من خلال استخدام برنامج حاسوبي لإكساب الطلبة مهارات قواعد اللغة الفرنسية وظيفياً لطلبة السنة الأولى في كلية التربية جامعة دمشق، وتعرف آراء الطلبة نحو استخدام الحاسوب في تدريس مادة اللغة الفرنسية ، وفيما يأتي مقارنة النتائج التي تم التوصل إليها بنتائج الدراسات السابقة :

- بينت نتائج البحث تفوق المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي المباشر والمؤجل ،
- أولاً : بالنسبة إلى الدراسات التي تناولت استخدام الحاسوب والوسائط التعليمية في التعليم .
- تتوافق هذه النتائج مع نتائج دراسة سالم (2002) ، ودراسة اسماعيل (2003) ، والسعيد (2012) ودراسة بيكاردو (2003) وجيرارد (2006) وزنج (2010)
- وزيلعي (2007) .
- ثانياً : الدراسات التي تناولت التعليم الوظيفي وقواعد اللغة ومهاراتها:
- توافقت النتائج مع نتائج دراسة باكديل (2011) ودراسة تراجيف (2010) ودراستي أحمد (2008) ودراسة لافي (2005) .

الإطار النظري للدراسة

45	الفصل الثالث : الوظيفية
45	1- تعريف الوظيفية
45	2- مبررات وعوامل ظهور الوظيفية
48	3- معايير الوظيفية
48	4- أهمية التعليم الوظيفي
49	5- التدريس وظيفياً
51	أ- إجرائية حل المشكلات
51	ب- أهمية تنمية القدرة على حل المشكلات
54	6- الأهداف التربوية
55	6-1- أنواع الأهداف ومستوياتها
55	6-2- استكشاف الموقف الإشكالي (المشكلة)
56	6-3- البحث عن الحل واكتشافه
58	7- المعلم والوظيفية
60	8- عناصر المدخل الوظيفي
61	9- المفاهيم الأساسية للمدرسة الوظيفية

الفصل الثالث

الوظيفية

تعد الوظيفية من الاتجاهات التربوية الحديثة التي تعنى بالمتعلم واحتياجاته واهتماماته وفي الوقت نفسه لاتهمل المادة الدراسية بل تعمل على التكامل بينهما ، فتوظف الحقائق التي تحتويها المادة في حياة المتعلم لتنتصر في بوتقة واحدة وتنتج تعليماً وظيفياً يؤكد على أن التربية هي تربية الحياة .

1- تعريف الوظيفية :

يشير ماندير إلى أن التعليم الوظيفي " نمط من أنماط التعليم يعتمد على تحديد الأهداف السلوكية للوحدة التدريسية التي يجري تعليمها متمثلة في مشكلة من شأنها إيقاظ الاهتمام واستقطابه تبعاً للهدف ووضع احتمالات للحل تعتمد على البحث والاكتشاف ، ويقوم المتعلم من خلال مدى تحقيق الأهداف السلوكية للوحدة التدريسية " .
(ماندير ، 2003 ، 15).

وعرف اللقاني الوظيفية بأنها " تشير إلى كل ما يتعلمه المتعلم داخل المدرسة وعبر المناهج الدراسية المختلفة ، يجب أن يستخدم في المواقف الحياتية التي تواجهه بهدف التواصل والمعاشية مع الآخرين على أساس أن التربية هي الحياة " (رخامية ، 2012 ، 29).

2- مبررات وعوامل ظهور الوظيفية :

أثبتت الحقائق التاريخية أن ولادة الوظيفية كانت على أيدي مجموعة من العلماء العرب الذين أبدوا اهتماماً كبيراً بالمنهج الوظيفي في كثير من أبحاثهم وكتاباتهم ، " ففي علم الطبيعيات يبرز العالمان ابن الهيثم ، وتلميذه جابر بن حيان في اهتمامهما بالتجربة " (العيسى ، 2008 ، 7) فعالم الكيمياء أو الفيزياء يحلل المواد لكي يكتشف العناصر المكونة لها وهذا ما تهدف إليه الوظيفية أن يحلل المتعلم ذاتياً أي مشكلة تعليمية تعترضه وهذا ما ذكره ماندير " التدريس من وجهة النظر الوظيفية ، هو ليس مطلقاً نشر المعارف - حتى ولو كان بشكل حاذق - إنه أعداد إمكانات الوسط ليستطيع التلميذ تزويد نفسه بالعلم ذاتياً . " (ماندير ، 2003 ، 156) .

ظهر المدخل الوظيفي كرد فعل على الأساليب الشكلية التقليدية التي كانت سائدة في التدريس نتيجة للمناهج التقليدية التي ركزت على الجانب العقلي وأهملت الجوانب الأخرى مما أدى إلى أن أصبح التعليم نظرياً فقط لاتزيد نتائجه عن مجرد الحفظ والاستظهار . ومن أمثلة هذه المناهج :

- منهج المواد الدراسية المنفصلة

- منهج المواد المترابطة

- منهج المجالات الواسعة

ونتيجة لما سبق من محاولات تحسين المناهج ، وكثرة الانتقادات التي وجهت إليها ، ظهر منهج آخر يعكس اتجاهات تربوية أخرى - يعد خطوة نحو بناء منهج وظيفي - لأنه يحول الاهتمام من المناهج الدراسية إلى المتعلم ، ويدعو إلى ضرورة قيام المتعلم بدور إيجابي في العملية التعليمية ، ومراعاة ميوله ، وربط ما يدرسه بحياته .

وأول من نادى بهذا الاتجاه هو المربي الأمريكي ديوي حيث " نعت مذهبه بالوظيفي لأن المعرفة من وجهة نظره آلة ينبغي توظيفها في خدمة متطلبات الحياة ، وأن أهم ما يميز الخبرة اتصالها واستمراريتها ، فتيارها متصل ، يفضي كل جزء منها إلى الجزء الذي يليه . (رخامية ، 2012 ، 33) (جون ديوي : حياته وأفكاره الفلسفية العامة)

(2011) <http://hayya.alfadal.net/+95+topic#228>

وقد تجلت فكرة الوظيفية عند (ديوي) من خلال منهاج النشاط ، حيث يرى أن " المتعلم هو محور العملية التعليمية وليست المادة بحد ذاتها ، وأن علينا أن نختار منها ما يحقق هدفنا الأسمى ألا وهو إدراك النمو الكامل للمتعلم " . (الياس ، 1996 ، 174) .

فالنشاط بحسب (كلابريد) " يدل على معنى وظيفي ، فرد الفعل الذي يوصف بالنشاط هو الذي يشبع الحاجات ، وهو الذي تثيره الرغبات التي يكون الشخص الذي يقوم بالعمل نقطة بدء لها ، أي أن رد الفعل يثار بأحد البواعث الداخلية لدى الكائن الذي يعمل . فتبعاً للمعنى الأول يكون النشاط مضاداً للقهر والطاعة وللتقزز وعدم الاكتراث .

وعلى الوجه الثاني ، تدل كلمة على انجاز عمل ، أو تعبير ، أو إنتاج ، أو عملية تتجه إلى الخارج ، أو تحريك للطاقة ، أو عمل . وهنا يكون النشاط مضاداً للقبول والتأمل والإحساس والانطباع والسكون .

فنلخص هذين النوعين من النشاط على هيئة جدول مع ذكر الصفات الخاصة بكل نوع وما يقابلها

1- المعنى الوظيفي

انفعال	فعل
تقرز عدم اكتراث تهذيب خارجي دوافع خارجية مقاومة قهر - طاعة عدم انتباه - انتباه إرادي مع مجهود	حاجة - اهتمام رغبة تهذيب داخلي دوافع داخلية رضاء شخصي تلقائية - حرية انتباه تلقائي

2- معنى الإنجاز

خاطر قبول تأمل إحساس عملية تتجه إلى المركز إدراك سكون قراءة (مدرسة الكتب)	تعبير إنتاج التعبير بعمل خارجي رد فعل عملية تتجه إلى المحيط اختراع حركة عمل (مدرسة العمل)
--	---

(كلابريد ، 1954 ، 196-197)

3- معايير الوظيفية :

أ- اختيار المناشط اللغوية السائدة في المجتمع والتي يكثر استعمالها في مواقف الحياة ، وترتيبها ترتيباً تنازلياً في ضوء الشيوخ والتواتر في الاستعمال الواقعي ، بحثاً عن مواقف التعبير الوظيفية في الحياة ، فما استعمل بكثرة عدّ وظيفياً ، وما قل استعماله لايعتبر وظيفياً .

وتختار أكثر البنى اللغوية شيوعاً وتواتراً في اللغة المنطوق بها ، وفي أساليب الكتاب المعاصرين في مختلف جوانب الحياة ، وفي جميع ميادين المعرفة بحثاً عن القوالب المستعملة بكثرة فتختار من اللغتين المنطوق بها والمكتوبة ، وينطبق الأمر على المفردات اللغوية الشائعة في اللغتين المنطوق بها والمكتوبة وترتيبها في ضوء مبدأ الشيوخ أيضاً ، والبحث عن النحو الوظيفي فيها .
ب- الانتقال من الانعزال المعرفي إلى التداخل المعرفي ، والتكامل بين مجالات المعرفة المختلفة على النحو المستعمل في واقع الحياة .

ج - الجمع بين النظري والعلمي وربط المادة التعليمية بمجالات الطبيعة وتاريخ التطور العلمي .
" . (السيد ، 2008 ، 321)

4- أهمية التعليم الوظيفي :

"يرى (ديوي) أن المثال الحق لما ينبغي أن يكون عليه التعليم المدرسي هو ما يحدث خارج المدرسة ، فطرق التعليم التي ثبت نجاحها في المدارس هي الطرق التي تعتمد على المواقف التي تثير الأفراد إلى التفكير في حياتهم العادية ، وفي هذه الطرق يعهد إلى التلميذ بشيء يعمله ، لأن المدرسة مكان يقومون فيه بتجارب الحياة" .

(2011) <http://hayya.alfadal.net/t95 topic#228>

ونرى الكثير من خريجي الجامعات غير قادرين على تطبيق ما تعلموه في الحياة العملية ، لأن الطرق المتبعة غالباً ما يكون المعلم هو محور العملية التعليمية ، وهذا ما يدعو إلى اتباع الوظيفية لأنها تضع المتعلم في مواجهة الأشياء ، وتحثه على الجهد الذاتي ليحقق مزيداً من التعلم من خلال الممارسة والمواقف الواقعية العفوية " لأنها أكثر مناسبة لأن تثير بحثاً وظيفياً حقيقياً . في الواقع إننا نجد أنفسنا حينذاك في حالة تعلم طبيعي ، كما نصادف في كل لحظة في الحياة ، خارج كل تعمد تعليمي ، وكل إعداد مدرسي . وستعمل عملية التعلم نظرياً ، في شروط تحفيزية مثلى " . (ماندير ، 2003 ، 147)

وتكمن أهمية التعليم الوظيفي في الآتي :

" 1- يسهم في أن نعلم التلميذ بعض الأشياء التي يمكن استخدامها في الحياة اليومية ، ليكون ذي فائدة في بناء مجتمع إنساني متآزر الثقافة ، وفي بناء شخصية المتعلم بناءً سليماً " . (حسن ، 2012 ، 79)

2- "يوظف المتعلم ماتعلمه في الحياة لاحتفظها في الذاكرة " . (مفلح 2002-72)

3- ويرى فالوقي انه "يساعد الفرد في أن يصبح مدركاً للعلاقات بين إمكانياته وطموحاته في الحياة .

4- يساعد الفرد في أن يصبح قادراً على تمثيل كل أدوار حياته بفعالية أكثر وبذلك يغدو جزءاً فعالاً في مجتمعه .

5- يساعد الفرد في الحصول على المهارات اللازمة لاكتساب الاستقلالية الاقتصادية " .

(رخامية ، 2012 ، 35)

5- التدريس وظيفياً :

يمثل المدخل الوظيفي في التربية اتجاهاً تربوياً سيكولوجياً اجتماعياً ، حيث إنه يهتم بالنواحي التربوية والسيكولوجية والاجتماعية للمتعلم . فهو يراعي اهتماماته واحتياجاته ، ويشبع ميوله ورغباته ، ففي عملية التعلم يبدأ بالمتير الذي يحفز المتعلم نحو الدراسة والتحليل فيقبل عليها برغبة وإيجابية لإدراكه بأهميتها ودورها في حياته، وقد أورد (ماندير) " لا يحدث التعلم أبداً (من لاشيء) يجب أن يكون حقيقياً ، أي يجب أن يضع مواقف من الحياة ، منتقاة وفق درجة تطور التلاميذ ووفق الأهداف المقررة للتربية ، موضع التنفيذ ، فالأمر يتعلق إذن بطرح مشكلة حقيقية سيكون حلها ، مرسلًا من قبل التلاميذ بعد القيام بالبحث "

(ماندير ، 2003 ، 139-145) .

" الملاحظ ان مفهوم الوظيفية قد تعدد بتعدد نظرة الباحثين الى مشكلة تعلم اللغات الأجنبية وتعليمها . فمنهم من يربط الوظيفية بالحاجة الملحة ، ومنهم من يربطها بالنجوع ويجعلها مقابلة للغة الثقافة التي يتولى نشرها التعليم العام .

لذا ينبغي ان نفرق من البداية بين تعلم اللغة لتأدية حاجة ملحة ، وبين تعليمها لغرض الاستخدام المناسب الفعال في حالات اجتماعية يعايشها المتعلم كثيرا أو قليلا .

(بوشحان ، 2002 ، 5-6) .

وهكذا فقد يعني "الوظيفي" أن تهتم بالأساس ، بمعنى الجوهري ، أي ماهو ضروري علميا " لفرد يواجه مشكلة لغوية معينة- فهما" أو تعبيراً "كتابياً" أو تعبيراً " شفهيًا" - وعليه أن يجد حلاً لها بأقل جهد وفي أقل وقت ممكن .

ومن هذا المنظور يتعارض "التعليم الوظيفي" مع "التعليم العام" فالتعليم العام يرمي الى تعليم تربوي ثقافي يمكن من تعرف اللغة الاجنبية وثقافتها من أجل الاثراء المعرفي والتكوين الفكري (Galisson ,1976,18)

ويكون في اطار نظرة تربوية شاملة وليس في نية أصحابه تحقيق حاجة تبليغية عاجلة .في حين التعليم الوظيفي يعمل أصحابه على الاستجابة لحاجات آنية تحدد من جهات خارجة عن المؤسسة التعليمية .

ومنهم من يعتقد أن التعليم ينبغي أن يكون وظيفياً" أو لا يكون .وفي هذه الحال فان " الوظيفية"تعني النجوع .يقول لوريس بورشي Louis Porcher في سياق الحديث عن الفرنسية الوظيفية : كل تعليم للفرنسية اذا اريد له النجوع - بمعنى الاستجابة لرغبات الجمهور وحاجاته ،وليس لما يتمناه معلمو الفرنسية - يجب أن يكون وظيفياً" ،أي أن ينظم بشكل يتناسب مع الأهداف المحددة .والتعليم غير الوظيفي هو بكل بساطة سيء للفرنسية،حيث لايتناسب مع السياق الذي يمارس فيه ،وليس بمقدوره أن يستجيب لرغبات من يوجه لهم (Galisson ,1976,18) .

وهكذا انطلاقاً من رغبات المتعلمين والمحيط الاجتماعي الثقافي الذي يعيش فيه المتعلم ،والحالات التي يتفاعل فيها بغيره ادواره الاجتماعية التي أسندت له مهمة القيام بها ، والوظائف اللغوية التي ينبغي أن يكون قادراً" على ادائها ، والمفاهيم التي ينبغي معرفتها بدقة. (Besse,1980,41)

يتضح من هذا أن مفهوم التعلم الوظيفي أصبح يتداخل مع مصطلح تعليمية اللغات عامة .ونجد مظاهر هذا التداخل في التحديد الصارم للفعل التربوي ، وفي الوعي لعامل تنوع المتعلمين ، وفي المدة المخصصة للتعليم ، والحاجات اللغوية وأهداف التعلم .وهذا التحديد يجرنا الى الحديث عن منهجية التعليم بين الأمس واليوم ، أي بين تعليم تقليدي،الاهتمام فيه منصب على المادة اللغوية بمعزل عن توجه اليهم،وبين منهج وظيفي لايهتم بالمادة اللغوية الا بربطها بالمتعلمين وحالات التعلم

ومما لاشك فيه أن التعليم الوظيفي للغات يركز أساساً على الإفادة لأنها قيمة أساسية لانجاح العملية التعليمية التعليمية، ولاسيما إذا كان التعليم للغة مرتبطاً بالحياة المهنية. وفي هذا السياق لا ينبغي أن يوجه اهتمام المتعلمين إلى معرفة نظام اللغة، وإنما إلى التحكم في استخدامها، فنجعلهم يعملون على اكتساب الملكة التبليغية، لأن نحقق لديهم الملكة اللغوية التي هي معرفة علمية أكثر منها عملية .

إن التعلم الوظيفي تبعاً لهذا المبدأ لايهتم أصحابه بالقواعد النحوية الصريحة وإنما يعملون على تحقيق القدرة لدى المتعلمين على فهم عدد لانتهائي من الجمل الصحيحة نحوياً وإحداثها، ولايتفقون عند هذا الغرض، بل يتعدونه إلى إكسابهم القدرة على فهم القواعد النفسية- السيكولوجية- الاجتماعية الثقافية، لأنه من دون هذه القواعد يعجز المتعلم عن استعمال اللغة في الوقت المناسب. (بو شحدان، 2002، 6) وتتألف الوظيفية من :

أ- إجرائية حل المشكلات :

إن عرض مشكلة حقيقة على المتعلم تحثه على التقصي والاستفسار، فكثير من المواقف التي تواجه الإنسان في الحياة اليومية تتطلب حل المشكلات، لذلك على المتعلم تعلم حل المشكلات ليصبحوا قادرين على اتخاذ القرارات السليمة في حياتهم فوجود مشكلة بالنسبة لفرد ما يتطلب الآتي :

" 1- أن يرغب الفرد في إنجاز عمل معين لأن الفرد إذا لم يرغب في ذلك فإنه لن يفكر فيه .
2- البحث الدائم عم معلومات وخبرات جديدة تزيد من كفاءة الفرد حتى يستطيع إنجاز العمل الذي يريده .

فحل المشكلة عملية يستخدم فيها الفرد معلوماته السابقة ومهاراته المكتسبة لتلبية موقف غير عادي يواجهه وعليه أن يعيد تنظيم ما تعلمه سابقاً ويطبقه على الموقف الجديد الذي يواجهه ، وهذا يتطلب قدرة على التحليل والتركيب لعناصر الموقف الذي يواجهه الفرد . (أبو سمك وآخري ، 2009، 211- 212) .

ب- أهمية تنمية القدرة على حل المشكلات :

"إن تنمية القدرة على حل المشكلات عملية مفيدة من عدة نواح ، إذ أن المتعلم سيصبح قادراً على أن :

- يتنبأ بمشكلات محددة ، ويتخذ إجراءً وقائياً .
- يحل المشاكل بسرعة وبجهد أقل .

- تقلل من التوتر .
 - ينمي أدائه في العمل وعلاقته مع زملاءه .
 - يصنع فرصاً ويستغلها .
 - يحل المشكلات الأكثر إلحاحاً .
 - يمارس السيطرة أكثر على النواحي الرئيسة أو الحيوية في حياة المتعلم .
 - يحقق مزيداً من الرضا الشخصي . (أبو سمك وآخرين ، 2009 ، 221) .
- وبحسب ماندير إن إجرائية حل المشكلات هي الإجرائية التامة للتربية الوظيفية ، لأنها هي التي توافق بشكل أفضل الخطوات الطبيعية التي ينجزها الفرد في مواقف التعليم العفوي ، ونستطيع تحديد الاستراتيجية التربوية قيد التنفيذ على الشكل التالي :

1- الخطوات المنجزة سابقاً :

- أ- تعريف الهدف وعملية تحويله إجرائياً محققان .
- ب- عندما تُطرح مشكلة ما فإنها تجسد حالة عدم تكيف ، وتولد اهتماماً بالبحث عن الحل ، وباكتشاف إعادة شروط التكيف .

2- الخطوات الواجب إنجازها :

- أ- استكشاف الموقف الإشكالي .
- ب- البحث عن الحل .
- ت- اكتشاف الحل .
- ث- إرسال الاستجابة .
- ج- تعزيز الاستجابة .
- ح- إن مجموعة الخطوات هذه توافق إعداد استراتيجية تعليمية كاملة " (ماندير ، 2003 ، 174-175) .

إذا تأملنا الشكل السابق نلاحظ ما يلي :

أ- المجموعة I تقابل الخطوة الزمنية الأولى الواجب تنفيذها ، وهي تعريف الهدف ، فالهدف ، أي السلوك النهائي المعرف مسبقاً من قبل المدرس هو الأول لاستراتيجية التدريس وظيفياً .

ب- المجموعة II تلخص الخطوات التي ينبغي على المدرس القيام بها من أجل تحريض اهتمام المتعلمين تحريضاً مباشراً أو غير مباشر نحو الهدف السلوكي المحدد . فيجب على المدرس أن يولد اهتماماً ما (هذا يعني إحداث سوء تكيف لدى الطلبة ، على مستوى حاجة من حاجاتهم) ، ويعمل على أن يستدعي هـ1 الاهتمام ويضم النشاط الذي يرغب أن يرى المتعلمين يظهرونه بالتحديد .

ت- المجموعة III تقابل الاستراتيجية التربوية بحد ذاتها . فتبعاً للمعطيات التي سيضعها المدرس تحت تصرف الطلبة ، فإنه سيوجههم بوساطة إجراءات المحاولات والأخطاء (تجربة - خطأ) ، أو الاستبصار ، أو الإشراف الإجرائي ، وهو سوف يهييء بالإضافة إلى ذلك احتمالات الاكتشاف ، والإرسال ، والتعزيز ، وتقويم الإجابات . (ماندير، 2003).

6- الأهداف التربوية :

تحديد الأهداف عملية مهمة تساعد على تطوير العملية التعليمية ، فلكل عمل هدف نهائي نريد أن نحققه ، لذا لا بد من معرفة الغاية والغرض من العمل الذي نقوم به ، بل ومعرفة الأهداف الشخصية للفرد فهي " مصدر النشاط بصفة عامة في كل مجال من مجالات الحياة وإن إهمال هذه الأهداف ولاسيما في مجال العمل التربوي يعني بالضرورة إهمال أهم مقومات تنمية العقل وأدواته وتدريب مهاراته وعاداته المختلفة التي هي أهم هدف من أهداف العملية التربوية لما يمثله هذا النمو من وسيلة لتحقيق النجاح والتغير في مستقبل الإنسان " (جابر ، 2000 ، 195) .

ويعرف محمد الهدف بأنه : " تغير في سلوك المتعلم يراد حدوثه نتيجة للتعلم ويعني ذلك :

1- تغيير : أي أن المتعلم قبل التعلم لا يستطيع الأداء أو أدائه خاطئ أو ناقص ويصبح بعد التعلم قادر على الأداء الصحيح التام .

2- سلوك : السلوك هو فعل ظاهر يمكن ملاحظته .

3- مخطط لحدوثه وتحقيقه .

4- يؤديه المتعلم بعد التعلم . (محمد وآخر ، 2008 ، 176)

5- ويشير ماندير إلى أن الهدف النهائي من النشاط التعليمي هو سلوك ، وهذا يعني نشاطاً

ظاهراً أو رد فعل قابل للملاحظة والتقييم ، يرغب المعلم برؤيته وهو يظهر لدى الطالب حين يتوقف تأثيره فيه " (ماندير ، 2003 ، 20) .

6-1- أنواع الأهداف ومستوياتها :

إن الأهداف عامة يجب أن تكون قابلة للتحقيق وأن يشارك في تحديدها أكبر عدد ممكن من المسؤولين والمعنيين بالأمة لتكون منسجمة مع فلسفة المجتمع وأهدافه وحاجاته ، وببعض لنا ذلك من خلال التعريف الآتية :

الغايات : وهي القيم الاجتماعية التي تحدد نوع التربية المطلوبة وتكون في النهاية الإطار العام لنظام تربوي ما وهي التي توجه كل عمل تربوي وتشتق من فلسفة المجتمع .
والغايات الصريحة هي تلك التي يعلن عنها صراحة في النصوص الرسمية -دستور-قوانين - أنظمة - ، أما الغايات الضمنية فهي تلك التي يسعى المجتمع إلى تحقيقها من خلال النظام التربوي والمنهاج المدرسي .

الأهداف : تشتق مباشرة من الغايات ، وتكون عادة أكثر تحديداً منها ، ولكنها ما زالت مصوغة صوغاً عاماً ، توضع من قبل المسؤولين التربويين والذين عليهم مراجعة الغايات التربوية باستمرار .
الأغراض : تشتق مباشرة من الأهداف : وهي أكثر تحديداً والمفروض أن تكون محددة بأرقام وتواريخ كأن نقول " في نهاية المرحلة الابتدائية ، يستطيع المتعلم أن يكتب موضوعاً انشائياً من عشرين سطراً ، بحيث لا تتجاوز أخطاؤه الإملائية والنحوية (4 - 5) أخطاء .فهي تعبر عن النتائج المنتظرة من جملة فعاليات تربوية من أجل الوصول الى الغايات .
(الياس ، 1996 ، 32 - 33) .

6-2- استكشاف الموقف الإشكالي (المشكلة):

إن عملية الاستكشاف وفهم المشكلة يعد عاملاً أساسياً للنجاح في الحل ، فلا بد من تحديدها والإحاطة بها ، ومن الأهمية بمكان تكوين خطة أو استراتيجية لسير الحل قبل البدء " فإذا كانت المشكلة لاتظهر بشكل واضح - وهذه غالباً حالة التعلم العفوي - أو إذا كانت تتمثل ببساطة ب - الانزعاج - ، أو الشعور بصعوبة ما ، فالخطوة الأولى تتضمن إذن ترجمة الموقف إلى بنود محددة للمشكلة الواجب حلها ، لأنها تُحل بصعوبة في سياق عاطفي كثيف ، يمنع العقل من استكشاف ما يحدث بوضوح ، ويعيق رد الفعل الذكي ، أي المناسب " .
(ماندير ، 2003 ، 175)

6-3- البحث عن الحل واكتشافه :

المشكلة موقف يواجه المتعلم ويحتاج إلى حل وتتم على خمس عمليات رئيسية ، وهي :

" أ- تمييز المشكلة وتحليلها :

يمكن أن تمر المشكلات دون أن نلاحظها ما لم نستخدم أساليب مناسبة لاكتشافها ، وعندما يتم اكتشافها فإننا نحتاج إلى إعطائها اسماً أو تعريفاً مؤقتاً لمساعدتنا في تركيز بحثنا عن مزيد من المعلومات المتصلة بها ، ومن خلال هذه المعلومات يمكننا أن نعد وصفاً أو تعريفاً صحيحاً لها.

ب- تحليل المشكلة :

نحتاج إلى فهم المشكلة قبل ان نبحث عن حلول لها ، وما لم يتم ذلك فإن الجهود اللاحقة التي سنبدلها لهما يمكن أن تفقدنا في الاتجاه الخاطئ ، وتتضمن عملية تحليل المشكلة جمع كل المعلومات ذات الصلة بها ، وتمثيلها بطريقة ذات معنى لكي يتسنى لنا رؤية العلاقات بين المعلومات المختلفة

ج- وضع حلول ممكنة :

يتضمن وضع الحلول الممكنة تحليل المشكلة للتأكد من فهمها تماماً ، ومن ثم وضع خطط عمل لمعالجة أية معوقات تعترض تحقيق الهدف ، ويتم تطوير الحلول العملية من خلال عملية دمج وتعديل الأفكار ، وهناك العديد من الأساليب المتوفرة للمساعدة في إنجاز هذه العملية ، ويجب أن نتذكر أنه كلما كان لديك عدد أكبر من الأفكار لتعمل عليها كانت فرصتك لايجاد حل فاعل أفضل

د- تقييم الحلول وتقويمها :

إذا كانت هناك مجموعة من الحلول المحتملة للمشكلة ، فعليك أن تقيم كلاً منها وتقومها على حدة مقارنة بين نتائجها المحتملة ، ولهذا فإنك تحتاج إلى أن :

6- تحدد صفات النتيجة المطلوبة بما في ذلك القيود التي يجب أن تراعيها .

7- تطرح الحلول التي لا تراعي القيود المفروضة .

8- تقيم الحلول المتبقية بالنسبة للنتيجة المطلوبة وتقومها .

9- تقيم المخاطر المرتبطة بالحل الأفضل وتقومها .

10- تقرر الحل الذي ستنفذه .

هـ- تنفيذ الحل الذي اخترته :

يتطلب تنفيذ الحل خطة تحتوي أموراً مهمة منها :

• الإجراءات المطلوبة لتحقيق الهدف .

• المقاييس الزمنية .

- المصادر اللازمة .
- تتضمن الخطة أيضاً طرقاً للتقليل من المخاطر إلى أدنى حد ممكن وللمنع الأخطاء.
- تتضمن أيضاً إجراءات علاجية في حال عدم سير أية مرحلة على النحو المخطط لها . (أبو سمك وآخرين ، 2009 ، 222) .

مما سبق نلاحظ بأن للتعليم المستند على المشكلة عناصر مهمة ، لأنه يشجع الملاحظة والحوار مع الآخرين ، كما يمكن المتعلم من تفسير وتوضيح الظواهر الحقيقية ، كذلك تجعله يصبح منظماً ذاتياً ، فالمتعلمون الذين يوجههم معلمهم ويشجعونهم على توجيه الأسئلة والبحث عن حلول للمشاكل الواقعية ، يتعلمون تأدية هذه المهمات على نحو مستقل لاحقاً في الحياة " فإثارة المشكلة أو السؤال بدلاً من تنظيم الدروس اعتماداً على مبادئ أو مهارات أكاديمية محددة ، فإن التعليم المستند على المشكلة ينظم التعليم اعتماداً على أسئلة ومشاكل ذات أهمية اجتماعية وشخصية وواقعية للتلاميذ" . (ارندز Arends ، 2005 ، 155)

ويقول ماندير " يؤلف البحث عن الحل واكتشافه العقدة لكل استراتيجية تعليمية وظيفية " (ماندير ، 2003 ، 177) .

و- إرسال الحل أو الاستجابة والتعزيز :

تعترض التعليم المستند على المشكلة بعض العقبات كافتقار بعض المدارس إلى موارد مكتبية وتكنولوجية والتقييد بزمان الحصص الدراسية التي لا تتيح الوقت الكافي للتلاميذ كي يصبحوا مشاركين بفاعلية " فغالباً ما ينقص الصف المعدات التقنية على مستوى إجراءات إرسال الحل ، فقط إثبات أو ثلاثة تلاميذ ستتاح لهم فرصة إرسال الاستجابة ، بينما يتنافس آخرون ، على العكس ، على عدم إرسالها . وبين هذين الصنفين من التلاميذ ستحاول اغلبية الأطفال على تحمل الحرمان من الحقوق الذي فرض عليهم دون سبب . (ماندير ، 2003 ، 183) .

لهذا نحتاج إلى قوانين وإجراءات وأنشطة للتلاميذ الذين ينفون أعمالهم الدراسية قبل انتهاء الدرس ويكون لديهم متسع من الوقت " وتتضمن ذلك توفير فعالية ذات اهتمام عالي مثل مواد القراءة الخاصة أو الألعاب التعليمية التي يتمكن التلاميذ من إكمالها بأنفسهم ، أو إجراءات الانتقال إلى مختبرات خاصة للعمل في مشاريع أخرى ، كذلك يمكن أن يتوقع من أولئك الذين ينفون عملهم في وقت مبكر أن يساعدوا الآخرين .

(ارندز Arends ، 2005 ، 171)

أما إذا كان " العمل جماعي ،فلا تُحل المشكلة إلا بالتعليم المبرمج : وهي مشكلة الفترة الزمنية الطويلة جداً ، التي تفصل بين إرسال الحل والتعزيز ، حتى وإن كان المعلم دقيقاً" (ماندير ، 2003 ، 183) .

7- المعلم والوظيفية :

على المعلم أن لا يصب المعلومات صباً في عقل المتعلم بل يجب عليه أن يحترم عقلية المتعلم ويراعي احتياجاته واهتماماته لأن المعرفة ليست غاية في حد ذاتها بل وسيلة لتحقيق أهداف وغايات تربوية معينة ، فإذا أراد أن ينقل المعارف أو المعلومات إلى عقول المتعلمين دون توظيفها في حياتهم سيجد أنه قد تصيبهم حالة من الشك في قيمة أو جدوى هذه المعلومات ، فعليه أن يوضح :

- 1- " إن الأهداف الأساسية للدرس ليست تعليم مقادير كبيرة من المعلومات ، ولكن يتم التركيز على كيفية فحص وتدقيق المشاكل البارزة وأن يكونوا متعلمين مستقلين .
- 2- أن لا تكون للمشكلة قيد البحث جواب صحيح مطلق ، فلمعظم المشاكل حلولاً متعددة وأحياناً متناقضة .

3- خلال مرحلة التحقيق والتقصي للدرس ، يتم تشجيع التلاميذ على توجيه أسئلة والبحث عن معلومات . وسيقدم المعلم المساعدة ولكن لا بد أياً حاول التلاميذ بذل جهودهم للعمل التعاوني المتبادل مع أقرانهم .

4- خلال مرحلة التحليل والشرح للدرس ، لا بد من تشجيع التلاميذ للتعبير عن أفكارهم بصراحة وحرية ، ولا يجوز التهكم على أي فكرة سواء من المعلم أو من الزملاء ويجب أن يمنح كل التلاميذ فرصاً للمساهمة في التحقيقات والتعبير عن أفكارهم .

(ارندز Arends ، 2005 ، 168)

تشرح "جاين ويليس" طريقة التعلم الوظيفي على أنها تتبع منحنى عكسي لخطط الدروس التقليدية التي تتبع خطوات الإنتاج «العرض» التمرين في طريقة التعلم الوظيفي يبدأ الطلاب بالعمل على الوظيفة و بعد الإنتهاء يبدأ المعلم بالتنبيه إلى التركيبات اللغوية المستعملة و من ثمَّ يعمد إلى تصحيح و ضبط أداء الطلاب اللغوي.

تتطلب طريقة التعلم الوظيفي تغيير دور المعلم التقليدي، فالأستاذ لا يعرض أو يوضح اللغة ، ولا يتدخل أو يساعد الطلاب بينما هم يعملون على الوظيفة. الأستاذ هو مراقب يراقب الطلاب عن قرب أو بُعد في مرحلة تنفيذ العمل. و لكن في مرحلة التركيز على اللغة يأخذ المعلم دور المُخبر

اللغوي.

تعرض جاين ويليس في إطار للتعلّم الوظيفي ثلاث مراحل لتنفيذ الطريقة

- مرحلة ما قبل القيام بالوظيفة و التحضير للموضوع و الوظيفة.
 - مرحلة القيام بالوظيفة : التخطيط للوظيفة و تقديم تقرير عنها.
 - مرحلة التركيز على التركيبات اللغوية و تحليلها. (موسى ، 2010 ، 136) .
- إن المتعلم في المنهجية الوظيفية محور العملية التعليمية ,فأصحاب هذا الاتجاه لا يحددون المادة التعليمية إلا بعد معرفة المتعلمين. والمتعلمون في نظرهم مختلفون مهما تشابهوا في بعض الصفات كالسن واللغة الأصلية مثلا. فهناك أمور أخرى يختلفون فيها هي طرائق التعلم والمستوى الاجتماعي والثقافي والحوافز والاحتياجات ...وعليه وجب ان نطوع البرنامج بالشكل الذي يفي بجميع الاحتياجات ,ويتماشى مع جميع المستويات ,وبهذا تكون الدروس في البرنامج الوظيفي خاضعة للتغيير والتعديل المستمرين .
- إن المنهجية الوظيفية بحكم هذه المميزات يصفها أصحابها بأنها :

- ديمقراطية : لأنها نابعة من التشاور بين المعلمين والمتعلمين ,بغية توضيح الأهداف التربوية ووضع الأساليب اللازمة لتحقيقها .
- إنسانية :تضع المتعلم في مركز اهتماماتها وتحاول ان تلبي احتياجاتها وأن تطور من وضعه التعليمي.
- غير شمولية : بمعنى أنها تحاول أن تستجيب لكل فرد على حدة بأن تبحث له عن أساليب تعليمية ملائمة لقدراته الذاتية .
- متفتحة : لأنها تحاول أن تضع في اعتبارها كل مكونات الفعل التربوي " المتعلمون ,المعلمون , وأداة التبليغ ,والوضع ,والمؤسسة والسياق الاجتماعي والثقافي ..الخ"

(غاليسون ، R.Galisson، 1980، 31 - 44 - 45)

يرى الوظيفيون أن القدرات اللغوية كلها قابلة لأن تتحول إلى مهارات ، ولا يكون شأنها كذلك إلا إذا تمكن منها المعلم بصورة جيدة ، من خلال مسؤولياته أو مواقعه المختلفة التي ينبغي أن تتضح أدوارها في كل منها لهذا المنحى الوظيفي ، وإلا فإن تلك القدرات اللغوية تكون ناقصة ، فما قيمتها في الحياة العملية إذا كانت لا تؤدي بصورة صحيحة خالية من العيوب " فهناك علاقة أساسي في الفاعل- المتعلم وبين المعلم :الفاعل مسؤول عن sujet - apprenant عملية التعلم بين

تعلمه والمعلم يقوده ويوجهه بأدوات التعلم المناسبة لاحتياجاته ولتوظيف أهداف التعلم في العملية التعليمية ، وتلك تكون الخطوة الأولى من الخطوات التربوية".

CSLF (CORBEIL ، ARCHAMBAULT)

8- عناصر المدخل الوظيفي :

ويرى أبو عمشة أن المدخل الوظيفي يتضمن العناصر الآتية :

1- "ألوان النشاط اللغوي التي يتعين أن ينخرط فيها المتعلم .

2 -الوظائف اللغوية التي سيؤديها المتعلم .

3- ألوان النشاط التفصيلي للمتعم في كل موضوع من الموضوعات .

4 -المفاهيم العامة الكبرى التي سيتعامل معها المتعلم .

5 -الأشكال اللغوية(التراكيب) المنطوقة والمكتوبة التي يتعين أن يستخدمها المتعلم في التعبير عن

الوظائف والأفكار والموضوعات .

6- المهارات التي ينبغي أن يكتسبها المتعلم، ويقوم أداؤه وفقاً لها " .(أبو عمشة،2011 ، 3)

وتعدّ الوظيفة مدرسة لسانية بنيوية أوروبية ظهرت في فرنسا وهي امتداد لمدرسة براغ وسميت بالوظيفية لان الباحث فيها يحاول دوماً أن يكتشف هل تؤدي الوحدات اللغوية التي يحتوي عليها النص كلها وظيفة في التبليغ أم لا ؟ أي إنّه يبحث عن الوحدات التي تؤدي دوراً مهماً في التمييز بين المعاني ، من هنا فإن جميع البنيات اللغوية بدءاً بالبنية الصوتية وصولاً إلى الدلالة محكومة بمجموعة الوظائف التي تؤديها داخل المجموعة اللغوية، وهي وظائف لا تتفك عن الطابع الاجتماعي André Martinet المتمثل في الظروف غير لسانية التي تحقق العبارة أو الجملة اندريه مارتينييه (وهذا ما تحدث عنه)

وهو من أهم أقطاب المدرسة الوظيفية الفرنسية الذي تأثر بالأفكار السوسيرية من خلال اتصاله ببعض تلاميذ دو سوسير أمثال أنطوان ميهيه ، كما كانت له اتصالات مع علماء نادي براغ اللساني من أهم مبادئ هذه النظرية عدّها للغة كجهاز وظيفي ونظام يتكون من وسائل تعبيرية تؤدي وظيفتها في تشجيع الفهم المتبادل ، فغاية اللغة عند المدرسة هي تحقيق ما ينوي الفرد إيصاله أي التواصل وفي نظرتها إلى اللغة حقيقة واقعية أي أنها ظاهرة فيزيائية ، بمعنى أنها ذات واقع مادي، ونمطها

محكوم بعوامل خارجية غير لغوية ، وهي البيئة الاجتماعية وبعض تلك العوامل يتصل بالسامع ، وبعضها يتصل بالموضوع الذي يدور حوله الكلام . نفهم من هذا أن المدرسة الوظيفية تتخذ المعنى مقياساً في تحليلها للنصوص اللغوية ، وتُعدُّ أن المعنى يتغير بتغير اللفظ ، وهذا يستدعي شيئين في الحقيقة إذا تغير المعنى فلا بد أن يتغير اللفظ ، وإذا ثبت على حال واحدة فلا بد أن يثبت المعنى ، وتكمن نظرة المدرسة الوظيفية إلى المعنى من خلال الاهتمام بمكونات العلامة وعلاقة طرفيها بعضها ببعض ، والتركيز على الخصائص التصويتية المميزة في العلامة اللغوية ، وهي خصائص ذات ارتباط بجانب المعنى أو تركيز النظرية على بعض مشكلات الدلالة المتمثل تحديداً في تحكيمة للمعنى لاسيما إذا انتقلنا من لسان إلى آخر " وقد عد أندري مارتيني زعيم المدرسة الوظيفية - من خلال الأسس الذي شرحها في كتابه مبادئ في اللسانيات العامة *Eléments de linguistique générale* - مقياساً ومنطلقاً في تحليله اللساني، فالمعنى مرتبط باللفظ إذ يتغير بتغيره ويثبت بثباته. ويستدعي ذلك البحث عن المقاطع التي تكون موضوع اختيار المتكلم على مستوى الأصوات لتكون دالاً محدداً وعلى مستوى التراكيب بحسب القيمة الخطابية المعطاة. وإذا كانت العلاقة الرابطة بين الوحدات الصوتية الدنيا في مدرج الكلام علاقة واحدة و بسيطة فإننا العلاقات التي تربط بين الوحدات الدالة متنوعة، ولكي نفهم هذه العلاقات لابد أن نعرض لأهم المفاهيم الأساسية للمدرسة الوظيفية.

9- المفاهيم الأساسية للمدرسة الوظيفية :

التقطيع المزدوج: يعد مبدأ التقطيع المزدوج أس نظرية أندري مارتيني ، فاللسان يمتاز عنده عن بقية وسائل التبليغ بخاصية التقطيع المزدوج على مستويين:
المستوى الأول: ويتمثل في موضوع اختيار المتكلم ، أي مستوى الكلمات أو الوحدات الدالة *monème* عند أندري مارتيني المونيم *monème* وعند الأمريكيين مورفام *morphème* وهذه الوحدات على نوعين: - نوع ينتمي إلى القائمة المفتوحة و نوع ثانٍ ينتمي إلى القائمة المغلقة. القائمة المفتوحة: وتضم الوحدات المعجمية لأن عددها غير متناهٍ يتزايد على مر الزمن. ومثال الجدول الآتي يوضح ذلك:

ساعتي من ألما س وذهب

مفتاح - هاتف - قلاذت - -

فالكلمات التي يمكن تعويضها بلفظة / ساعة/ كثيرة يصعب حصرها كما يبينها الجدول في الأعلى. القائمة المغلقة: وحدات هذه القائمة وحدات نحوية محدود عددها. ويمكن أن نبين هذه المحدودية من

المثال الذي يتضمنه الجدول الآتي :

سيارتي من صنع فرنسي

نا- كَ -كُ - كما - كم - كن

فالوحدة /ي/ يمكن استبدالها أي تعويضها بالوحدات النحوية (الضمائر) التي تنتمي إلى القائمة المغلقة.

المستوى الثاني: وهو مستوى الحرف phonème وهو أصغر وحدة مجردة من المعنى. وهذه الوحدات حصيلة التقطيع للوحدات الدالة على المستوى الأول وهي محدودة العدد في كل لسان وخاضعة لقوانينه الخاصة. فلفظة درس تقطع إلى ست وحدات (حروف) مميزة وهي:

د / - / ر / - / س / - /

•أنواع الوحدات التركيبية:

مفهوم اللفظة: وهي الوحدة الصغرى التي تحمل معنى في ذاتها تنتمي إلى المستوى الأول من التقطيع مزودة بصورة صوتية (دال) ومضمون معنوي (مدلول) وتخضع لعملية الاستبدال على المحوريين: التركيبي (النحوي) مرتبطة بالوحدات المجاورة الأخرى داخل التركيب نفسه. و يمكن أن تستبدل بوحدات أخرى يمكن أن ترد في الموقع نفسه ؛ وذلك على المحور الاستبدالي. فلفظة / ناجح / يمكن أن ترد مع وحدات مختلفة على مستوى المحور التركيبي:

يسرني أنك طالب ناجح

المجتهد في دراسته ناجح

إن تجتهد فأنت طالب ناجح

ويمكننا أن نستبدل لفظة ناجح بألفاظ أخرى (وحدات دالة) على مستوى المحور الاستبدالي ونوضح ذلك من خلال الجدول الآتي:

هذا الطالب ناجح

فائز - مجتهد - كسول

1-اللفظة الممتزجة: هي أن يتضمن الدال الواحد مدلولين أو أكثر لاينفصلان من الناحية الشكلية

فينتقي التمييز الخطي بين المدلولين، مثال ذلك صيغة جمع التكسير في العربية فلفظة / رجال /

تتضمن مدلولين اثنين: - المدلول الأول يرمز إلى معنى المفرد / رجل / - المدلول الثاني يرمز إلى

معنى الجمع. في حين في صيغة المثني أو جمع المذكر السالم يسهل التمييز الخطي بين المدلولين:

/مؤمن / / مؤمنان / / مؤمنون /

2- اللفظة المفروقة : وهي عكس اللفظة إذ يتجزأ الدال الواحد إلى قطعتين أو أكثر للدلالة على مدلول واحد غير قابل للتجزئة، ومثال ذلك:

الطيبون يصادقون الطيبين. فالجمع السالم المذكر تدل عليه علامات ثلاث متفرقة هي: / و/ في (الطيبون) و / و/ في (يصادقون) و / و/ في (الطيبين)

3- اللفظة المشتركة: دال واحد يشترك فيه مدلولان أو أكثر مع إمكانية استقلال اللفظة الواحدة بمدلول واحد بحسب السياق الواردة فيه مثال صيغة الفعل المضارع الذي تشترك بين:

أنتما (مخاطب مثنى مذكر)

أنتما (مخاطب مثنى مؤنث) تتجحان

هما (غائب مثنى مؤنث)

4- اللفظة العدمية (أو اللفظة صفر): يقصد باللفظة العدمية غياب علامة شكلية متوقعة ويرمز إليها في أثناء التحليل بعلامة تفاضلية على شكل صفر " O " فالنقابل الموجود بين المذكر والمؤنث في اللغة المكتوبة في بعض الأسماء إذ توجد علامتان شكليتان للمؤنث هما الفتحة والتاء المربوطة وغيابهما مع المذكر ومثال ذلك: مسلم O مسلمة = مسلم + ة

*علاقات الوحدات التركيبية: الوظيفيون تحليلهم بالوظيفة الأساسية للغة التي تتمثل في التبليغ ولذلك فمفهوم التركيب عند الوظيفيين مجموع العلاقات بين الوحدات الدالة تتناسب مع أحداث التجربة الإنسانية . ويحدد أندري مارتيني ثلاثة أنواع من اللفظات للسان يعتمد عليها في تحديد العلاقات التركيبية:

1- اللفظة المستقلة : بعض اللفظات لا يحدد موقعها وظيفتها ولا تحتاج إلى لفظات أخرى لأداء وظيفتها داخل التركيب ، لأن هذه الوظيفة كامنة فيها. ومثال ذلك : ليلا، حيناً، غداً، أبداً ، حقا يسمى مثل هذه الألفاظ بالوحدات المستقلة. فلفظة / غدا / لها الوظيفة نفسها في التراكيب الثلاثة الآتية:

-غدا أتصل بك في مكتبك. - أتصل بك غدا في مكتبك. - في مكتبك أتصل بك غدا .

2- اللفظة الوظيفية: يقوم هذا النوع ويختص بتحديد وظائف الوحدات الدالة داخل التركيب فينحصر دورها في تحديد وظيفة وحدة معنوية مجاورة وتشكل معها تركيباً مكتسباً للاستقلالية. وتتنمي حروف الجر إلى هذا النوع من الوحدات. فقولك: قَدَّمْتُ الكتاب إلى زميلي. فإن الوحدة / إلى / هي التي تحدد وظيفة زميلي.

3- اللفظة المقيدة بالموقع: تحدد وظائف بعض الوحدات بواسطة موقعها داخل التركيب ، بحيث ترتب

الوحدات الكلامية ترتيباً محكماً ومنطقياً كوضعية المضاف إليه في العربية. فالمضاف إليه يأتي دوماً بعد المضاف نحو: هل قرأت كتاب سيوييه. فالوحدة الدالة / سيوييه/ تحددت وظيفتها من خلال موقعها بالنسبة إلى الوحدة / كتاب /

اللفظة الإسنادية: ينعدم القول بانعدام اللفظة الإسنادية لأنها تشكل نواة القول.

القرينة : وظيفتها داخل التركيب إعطاء لفظ ما مدلولاً إضافياً كالوصف والتعريف والتذكير.

مراتب الوحدات التركيبية: ميز مرتين بين مراتب الوحدات داخل التركيب اعتماداً على درجة استقلالها في مستوى اللغة .

النواة : وهي المسند الذي به ترتبط عناصر القول ، فقولك فاز المنتخب الوطني على نظيره المصري . فالنواة هي / فاز / الذي يتشكل حولها القول . ويحتاج المسند إلى المسند إليه فلا يقوم بوظيفته منفرداً والمسند إليه عند الوظيفيين هو المحقق الإجباري للمسند. وكل من المسند والمسند إليه يقومان بأداء الوظيفة الأساسية للقول من خلال العلاقة الإسنادية التي تربط بينهما..

1-الفضلة: هي كل عنصر يلتحق بالنواة الإسنادية ، وهي نوعان : متفرعة كالمفعول به والحال والنعته ومعطوفة وهي التي لها الوظيفة التركيبية نفسها للعنصر السابق. والفضلات عند مرتين تعرف بالمكملات و المحددات وهي بقية عناصر القول من غير المسند والمسند إليه بحيث لا يؤثر في العلاقة الإسنادية. وتقوم بأداء وظائف غير أساسية. وتنقسم الوظائف غير الأساسية إلى:

-وظائف أولية : تقوم بها العناصر المرتبطة ارتباطاً مباشراً بالمسند كالمفعول به .

-وظائف غير أولية : تقوم بها العناصر التي لا ترتبط مباشرة بالمسند وإنما تحتاج إلى واسطة كالمضاف إليه أو النعت التابعين للمفعول به.

2-القرينة : وظيفتها داخل التركيب إعطاء لفظ ما مدلولاً إضافياً كالوصف والتعريف والتذكير.

أي أن مفهوم الجملة عند مرتين : هي القول الذي ترتبط عناصره جميعها بمسند واحد أو عدة مسندات معطوفة " . (محمد ، 2012)

وهذه التقسيمات تنطبق على قواعد اللغة الفرنسية أيضاً كقولنا :

«ce village est petit» ou «son père est avocat», petit et avocat «sont les noyaux

d'expansions éventuelles, y compris, en dépit de la forme, celle de temps et de mode»?

هذه القرينة تكون صغيرة – أبوه يكون محامياً – فكلية صغيرة وكلمة محامٍ نستطيع استبدالها بكلمات

أخرى (مع الآخذ بالحسيان أن كلمة صغيرة هي صغير باللغة الفرنسية ولكنها تترجم هكذا باللغة العربية لأن قرية كلمة مؤنثة باللغة العربية وهي مذكرة باللغة الفرنسية)فندريس القواعد الوظيفي بحسب مارتييه غني بالأمثلة المختارة بعناية التي تعطيه حقه عند استخدامه شفويا باللغة اليومية ، كما تعطيه الوصف الصحيح للاستخدام الدلالي الأكثر استخداما كصيغة السؤال مثلا :

que dis-tu?, qu'est-ce que tu dis? et tu dis quoi?

ماذا تقول – نستطيع أن نقولها بثلاث طرائق دون أن يتغير المعنى وبهذا تساعد المتعلم على اختيار الصيغة التي يريد ، ويكون قد وظفها توظيفا صحيحاً " .

(Holmoy ,1981, 1-2)

وباستخدام الوظيفية نستطيع أن نرى العلاقة بين الفعل والفاعل والمفعول به من خلال رسم توضيحي للتفريق بين المؤنث والمذكر (للفاعل والمفعول به) كأن نقول : "

Jean connaît Marie
Temps présent
Sujet GEN MAS
NB SG
PER 3
Objet GEN FEM
NB SG
PER 3

ونسمي هذا البناء، البناء الوظيفي المرتبط بتركيب الجملة

gilles.boyé@u-bordeaux3.fr

وكما رأينا ، فإن الوظيفية تركز على المتعلم واهتماماته وخبراته فيكون موضع الاهتمام في العملية التعليمية .

68	الفصل الرابع : دور الحاسوب في اكتساب اللغة .
68	أولاً : استخدام الحاسوب في تعليم اللغات وتعلمها
72	1- تطبيقات الحاسوب في تعليم اللغات
72	2- تدريس القواعد بالحاسوب
76	3- القواعد ومعينات التعبير الكتابي
77	4- تعليم القراءة بوساطة الحاسوب
86	ثانياً : الطريقة الوظيفية في تعليم اللغة الفرنسية وتعلمها
86	أولاً : - اللغات الأجنبية
88	ثانياً- اللغة الفرنسية
88	2-1- تعريف مادة اللغة الفرنسية والغاية من تدريسها
89	2-2 - طبيعة المادة (من أين تستقي المادة مضامينها ؟: معارف ، مهارات ، قيم)
89	2- 3 - أهمية تدريس مادة اللغة الفرنسية
90	ثالثاً : الأهداف الخاصة لمناهج اللغة الفرنسية في الجمهورية العربية السورية
91	رابعاً : طرائق تدريس اللغة الفرنسية
92	4-1- طريقة القواعد والترجمة
93	4-2- الطريقة المباشرة
93	4-3- الطريقة السمعية الشفهية البصرية
94	4-4- الطريقة التواصلية والوظيفية والقواعد الوظيفية
100	خامساً : المهارات اللغوية
102	سادساً : اكتساب مهارات الاتصال اللغوي
102	6-1- أركان مهارات الاتصال اللغوي
102	أولاً : المرسل
102	أ : المهارات العامة للمرسل

103	ب: المهارات الخاصة للمرسل
103	ثانياً : المستقبل
103	أ : المهارات العامة
103	ب: المهارات الخاصة
105	سابعاً : أنواع المهارات
105	7- 1- مهارة الاستماع
106	7- 2- مهارة الحديث أو التعبير الشفوي
107	7- 2- 1- الخطوات العامة لتدريس المحادثة أو التعبير الشفوي
109	7- 2- 2- أساليب تدريس التعبير الشفوي
111	7- 3- مهارة القراءة
113	7- 3- 1- أنواع القراءة
114	7- 4- مهارة الكتابة أو التعبير الكتابي
115	7- 4- 1- أهمية الكتابة الوظيفية
117	7- 4- 2- مراحل تعليم الكتابة الوظيفية

الفصل الرابع دور الحاسوب في اكتساب اللغة

أولاً: استخدام الحاسوب في تعليم اللغات وتعلّمها

على أي فرد معني بتعليم اللغة الثانية وتعلمها في القرن الحادي والعشرين أن يكون ملماً بطبيعة المهام التعليمية المعتمدة على التقنية التي يمكن للمتعلمين أن ينخرطوا فيها لاكتساب اللغة ، وكيفية توظيف الحاسوب في تعليم اللغة .

" بدأ استخدام الحاسوب فعلياً في تعلّم اللغات في الستينيات. وتطورت برامج تعلّم اللغة بمساعدة الحاسوب مع بداية الثمانينيات من القرن العشرين، ومرّ استخدام الحاسوب مساعداً في تعليم اللغات وتعلّمها بمراحل ثلاث إذ بدأت المرحلة الأولى فكرةً في الخمسينيات، وطُبِّقت في الستينيات، وقامت على أساس النظرية السلوكية التي عدّت الحاسوب أداة مثالية للتعليم؛ لأنّه يسمح بتكرار تعلّم المادة غير مرة .

أما المرحلة الثانية فقد بدأت في السبعينيات، واستمرت خلال الثمانينيات، وقامت على مبادئ نظرية التواصل، وكان سبب انتشار هذه النظرية هو الانتقادات التي تعرّضت لها النظرية السلوكية؛ ذلك أنّ البرامج التي تقوم عليها النظرية السلوكية تعتمد التكرار، وهي بذلك تفتقد عامل التواصل؛ إذ تقوم نظرية التواصل على استخدام الطالب للغة في أغراض واقعية، ويُقيّم الطالب بناءً على إعطائه الإجابة، وليس من خلال الأخطاء التي يرتكبها. وقد طُوّر العديد من البرامج التي تعتمد هذه النظرية في التعليم، وهي تُعطي شيئاً من التحكم، والحرية في أثناء التعلّم. ولمّا تعرّضت البرامج التي تقوم على نظرية التواصل للانتقاد بسبب عدم وجود نظام واضح، وفاعل لاستخدام الحاسوب في تطوير برامج تعليمية حديثة معتمدة يمكن أن تحل محلّ البرامج التقليدية

ظهرت برامج تقوم على عنصر التفاعل بين الطالب، والمادة العلمية المُبرمجة على الحاسوب، ونشأت العديد من البرمجيات التعليمية المعتمدة على خاصية الوسائط التفاعلية في الحاسوب، و شبكة المعلومات (الإنترنت)؛ لتشكل المرحلة الثالثة من مراحل استخدام الحاسوب في تعليم اللغات، وتعلّمها. (القحطاني، 2007، ص31-41)

يُستخدم الحاسوب في تعلّم اللغات بصورة خاصة؛ لتعلّم مهارات اللغة، سواء أكانت اللغة الأم، أم اللغة الأجنبية، أو ما يسمى باللغة الثانية. و"تُستخدم تكنولوجيا الحاسب الآلي أداة تعليمية تساعد متعلمي اللغة؛ على تطوير مهاراتهم اللغوية، وتمثّل بذلك عنصراً مكملاً فضلاً عن طرائق تعليمية أُخرى؛ مما يساعد على خلق بيئة تعليمية نشطة، وغنية لغوياً". (Ybrra, 2006)

تُعرّف موسوعة ويكيبيديا (Wikipedia,t2006) استخدام الحاسوب في تعلّم اللغات، بأنه استخدام تكنولوجيا الحاسب الآلي لتقديم، المادة المراد أن يتعلمها الطالب وتعزيزها، وتقييمها ؛ وذلك من خلال الإفادة من ميزات الحاسوب التفاعلية، وأنماطه التعليمية التعلّمية المختلفة، وشبكة المعلومات (الإنترنت).

مع الميزات التي وفرتها خدمة الوسائط المتعددة إلا أنّ بعض المشكلات ما تزال تواجه استخدام تلك البرامج في التعليم، ومن تلك المشكلات عدم إلمام المُعلّم بمختلف المهارات، والتطبيقات اللازمة؛ لإنتاج، البرامج الحاسوبية وتطويرها ؛ الأمر الذي قد يجعل المُعلّم يعتمد برامج تجارية تقتصر لمعايير التصميم التعليمية القائمة على نظريات حديثة في تعليم اللغة، وإنتاج برمجياتها المعتمدة.

وتتعلق المشكلة الأخرى بعدم وجود برامج ذكية يمكن الاعتماد عليها كلياً في تعليم اللغة، مثل: برامج الحوار التعليمي؛ فإنّ البرامج الموجودة تستخدم فقط في تعليم مهارات القراءة، أو

الاستماع، ولكنها لا تصلح لتعلم الكتابة، أو التحدث؛ لذلك تمّ اللجوء إلى التعليم الإلكتروني، والتعلم عن بعد باستخدام شبكة الإنترنت العالمية؛ مما ساعد على إيجاد بيئات غنية لتعلم اللغة الإنجليزية، وغيرها من اللغات. (Warschauer, 2006)

وقد دعا كثير من الباحثين، والتربويين ممن يعملون في مجال تدريس اللغات إلى استخدام تكنولوجيا الحاسب الآلي، وعمل كثير منهم على الاستفادة من إمكانياته العديدة في تعليم اللغات وتعلمها، وتطبيقه وسيلة مساعدة في التعليم؛ فقد دعا شي (Xie, 2005) إلى استكشاف إمكانيات تكنولوجيا الحاسب الآلي، وشبكة المعلومات (الإنترنت)؛ للحد من المشكلات التي تواجه متعلمي اللغة الصينية. وأوصى (العمرى، 2003) بضرورة استخدام الحاسوب التعليمي، ووسائمه المتعددة في تدريس اللغات في دراسة له هدفت إلى تطوير القدرة اللغوية لدى متعلمي اللغة الإنجليزية لغير الناطقين بها.

واستخدمت العديد من الجامعات العالمية الحاسوب مساعدا في تعليم اللغات، وتعلمها مثل جامعة ستانفورد التي اعتمدت عليه في تعليم اللغويات، وتدريس اللغة الإنجليزية لغة ثانية، وتعليم اللغات الأجنبية. (Stanford, 2006)

ركّزت برامج تعلم اللغات، وتعلمها في بدايات استخدامها في المجال التربوي على البرامج الحاسوبية المعتمدة طريقة التدريب والمران؛ لتعلم المفردات، والقواعد اللغوية البسيطة. ومع تطور تقنيات الحاسوب تطورت برامج تعليم اللغات وتعلمها، فأصبحت أكثر فاعلية، وعزز تطور تكنولوجيا الوسائط المتعددة من قدرات المتعلمين على اكتساب مهارات اللغة المتنوعة بشكل تكاملي يسمح للمتعلم بتطوير مهاراته اللغوية على اختلافها من خلال برمجيات محوسبة تستخدم أنماطاً تعليمية متنوعة، فمن خلال برنامج واحد يستطيع المتعلم تنمية عدة مهارات، أو فنون

لغوية مثل مهارة الاستماع، والقراءة، والقواعد النحوية، والصرفية، وغيرها في صورة تكاملية دون أن تغطي مهارة على أخرى، فضلاً عن الإمكانيات الهائلة عبر التعلّم عن بعد باستخدام شبكة المعلومات (الإنترنت) التي تُستثمر في تنمية مهارة الكتابة، ومهارة التحدّث باستخدام البريد الإلكتروني، والتعلّم عن بعد؛ إذ تُنشئ هذه التكنولوجيا المتطورة قاعات لتدريس الطلاب مهما باعدت بينهم المسافات؛ بصفتها أكبر مكتبة في العالم بما تشمله من كتب، وبحوث، وقواعد بيانات، وموسوعات، وقواميس، وغيره كثير. (الشماس، 2006)

ولا تخفى أهمية اللغة في مجتمع المعلومات، وعلاقة الحاسوب باللغة، والأبعاد اللغوية لتحديات تكنولوجيا المعلومات التي لا يمكن حلّها دون اللجوء إلى تكنولوجيا الحاسوب، وشبكة المعلومات (الإنترنت) التي يمكن أن تُستثمر أداة فاعلة في إثراء التنوع اللغوي من خلال الترجمة الآلية، وبرامج تعليم اللغات وتعلّمها، ونُظم البحث المتعددة اللغات في بنوك المعلومات، ودعم الدراسات التقابلية بين اللغات، واستكمال البنى الأساسية للغات. (علي، 2003)

ومن ميزات استخدام الحاسوب، وشبكة المعلومات (الإنترنت) في تعليم اللغات تحسين التحصيل الأكاديمي للطلبة؛ فهو يساعد الطلبة على تعزيز المهارات اللغوية عبر التواصل مع غيرهم من الطلبة، والمعلمين؛ لتعلّم اللغات الأجنبية عبر التعلّم عن بعد. ويعطي الطلاب حافزاً للتعلّم الذاتي بطريقة أكثر استقلالية؛ الأمر الذي يساعد على تعزيز ثقّتهم بأنفسهم، وتطوير خبراتهم، وقدراتهم المعرفية من خلال معالجة كميات هائلة من المعلومات مع مختلف الخبرات البشرية؛ عبر التواصل مع غيرهم ممن يتكلمون اللغات الأجنبية فضلاً عن سهولة وصول الطالب إلى المعلومة من خلال المكتبة الإلكترونية بما تشمله من قواعد بيانات، وقواميس، ومراجع، وغيرها. وكذلك تنوّع مصادر التعلّم بالنسبة إلى الطالب فلا يكون الكتاب وحده هو مصدر التعلّم، ومن ثمّ تتنوع خبرات الطالب، وتتنوع مصادر تعلّمه. (Xie, 2005)

ويمكن استعمال الحاسوب، وتطبيقاته المتنوعة في مستويات تعليمية مختلفة؛ إذ يمكن استعماله في تدريب الطلاب على تعلّم أساسيات اللغة تدريجياً مبسّط في خطوات متتابعة، وتعلّم المفردات اللغوية، وتركيب الجمل بمساعدة عناصر تفاعلية كالصوت، والصورة، والأفلام، والفيديو التفاعلي، واستخدام برامج الذكاء الاصطناعي وصولاً إلى تعلّم اللغات الحديثة في الجامعات المشهورة في العالم التي تدرّس اللغات المختلفة.

1- تطبيقات الحاسوب في تعليم اللغات :

استخدم الحاسوب لتعليم عناصر اللغة المختلفة من أصوات ومفردات وقواعد وتركيب نحوية، كما استعمل لتعليم المهارات اللغوية، من استماع وكلام وقراءة وكتابة، فضلاً عن ثقافة اللغة .

وسنعرض الجوانب التي طُبّق الحاسوب فيها :

2- تدريس القواعد بالحاسوب :

مازال دور القواعد في تعليم اللغة ، موضوعاً مثيراً للجدل ، بين أنصار فكرة الصحة اللغوية ودعاة مفهوم الكفاية الاتصالية وعلى الرغم من هذا الاختلاف بين الفريقين ، فهناك اليوم شبه إجماع على أن تعلم القواعد ، لا يؤدي تلقائياً إلى تنمية الكفاية الاتصالية للمتعلم .

و قد تحدث (القحطاني، 2013) بشكل مفصل عن تدريس القواعد بالحاسوب ؛ وذلك بأن يجب أن نتحاشى تدريس القواعد مستقلة بذاتها ، وعلينا أن ندرسها بوصفها جزءاً مكملاً لعملية الكتابة ، بحيث يتكامل درس القواعد مع درس التعبير الكتابي . وهذا التكامل لا يمنع أن يواجه المدرس اهتمامه ، في بعض الحالات إلى مهارة معينة ، وتدريبها مستقلة . ويواجه الطلاب مشكلات عديدة في فهم قواعد اللغة واستعمالها ، وتُحل هذه المشكلات عن طريق ثلاثة أساليب

، هي :

1-الدروس الخصوصية

2-التدريبات

3-الألعاب التعليمية

وفيما يأتي تعريف موجز بهذه الأساليب الثلاثة :

أ : الدروس الخصوصية :

تعرض دروس القواعد والترقيم والاستعمال على شاشة الحاسوب ، وفق برمجية تحاكي ما يقوم به المدرس في الصف. وبعض هذه البرامج مبرمجة للتعلم الذاتي ، إذ يسمح البرنامج للطلاب بالمضي إلى الأمام ،إذا كان أداؤهم حسناً ، أما إذا كان أداؤهم ضعيفاً ، فيوجهون إلى فرع من البرنامج ، يضم شروحات وأمثلة وتدريبات إضافية . ومن ميزات هذا البرمجية أنها تسمح لكل طالب ، بأن يسير بحسب قدراته،كما تسمح للطلاب جميعاً في الوقت ذاته بتحقيق الأهداف المطلوبة من التعليم .وتحتوي برمجيات الدروس الخصوصية على مواد متنوعة ومتدرجة،وملائمة لمستويات الطلاب في الصف . وتتميز هذه البرمجيات بالمرونة إذ يتجول الطلاب ضمن الدروس والأجزاء التي يحتاجون إليها وفق سرعتهم الذاتية بالتعلم. وتتمثل المشكلة الأساسية في إعداد مثل هذه الدروس المرنة ، في ضرورة أن تتوافر فيها العناصر الآتية :

- تفريد التعليم (مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين) .
- وجود نشاطات تعزيز .
- وجود اختبارات تقويمية مرحلية ضمن البرمجية .
- وجود اختبارات قبلية وبعديّة ، بعد كل خطوة أو درس .
- استئثار وقت الطلاب بطريقة فعالة

تتضمن البرمجية الجيدة : أنماط الجمل والأفعال ، والتنهجي ، وعلامات الترقيم والاستخدام . وترد في البرمجية شروح وإيضاحات للقواعد النحوية وهي تعرض بوضوح ، وهناك تدريبات تقييمية للطالب ضمن البرمجية خلال كل درس ، يعتمد على مدى أداء الطالب ، كما تقدم تغذية راجعة عندما يجيب الطالب عن الأسئلة إجابات صحيحة ينتقلون إلى السؤال التالي أو الدرس التالي . وإذا كانت إجابات الطالب غير صحيحة ، يوجهون إلى معرفة نتائج إجاباتهم لمراجعة نقاط الضعف ، وهذا ما يسمى في بعض الأدبيات التربوية بالتفريغ . وسواء أكانت استجابات الطالب صحيحة أم غير صحيحة ، فهم يتلقون تغذية راجعة فورية ، مصحوبة بالشروح والإيضاحات الملائمة . وبعد أن يكمل الطلاب الدرس ، يقدم لهم اختبار قصير للمراجعة ، ويمكن تسجيل النتائج التي يحصل عليها كل طالب . ويلاحظ أن الطالب لا يواجه أي لون من ألوان الضغط . ويمكن استعمال هذا النوع من البرامج في مواقف تعليمية مختلفة ، مثلا قد يستخدم مع منهج القواعد الذي يتطلب أن يقوم الطلاب جميعهم بإكمال جميع الوحدات ، وقد يستعمله المدرس لتعزيز ما درسه الطالب ، الذين هم في حاجة إلى نشاطات إضافية ، كما تصلح هذه البرامج للطلاب الذين يواجهون صعوبات كثيرة في القواعد . وقد يفضل بعض المدرسين تصميم الدروس الخصوصية ، لمساعدة الطلاب الذين لا يصلون إلى الأداء النموذجي ، وهذا أفضل من أن يقوم هؤلاء الطلاب ، بإعادة قراءة الشروح والإيضاحات النحوية غير مرة .

ب : التدريبات

لا شك أن الدروس الخصوصية - التي وصفناها سابقاً - تزود الطلاب بدعم تعليمي ممتاز ، ولما كان هدف تلك الدروس الأساسي شرح القواعد وتوضيحها ، فهي لا تحتوي على تدريبات كافية ، نقي بحاجات الطلاب . وقد لوحظ أن معظم الطلاب يتقنون القواعد والترقيم والاستخدام

، بعد أن ينالوا تدريبات كافية ، يطبقون فيها تلك المبادئ والقواعد ، بشكل مستمر على ما يكتبونه . وبهذا يتحقق إتقان تلك القواعد عن طريق التدريب والتمرين .

تختلف برامج الحاسوب عن تدريبات الكتاب الدراسي ، في عدة نقاط منها :

- بمجرد أن يجيب الطالب عن السؤال ، يعرف مباشرة ، هل إجابته صحيحة أو غير صحيحة ؟.

- بعض البرمجيات تعطي شرحاً وتوضيحاً للإجابات الصحيحة ، والإجابات غير الصحيحة . (يذكر سبب صحة الإجابة ، وسبب خطئها) .

- معظم البرمجيات تعطي الطالب تلقائياً مجموعة من النقاط تزوده بتعليمات فرعية توجه الطالب إلى الاستمرار في البرمجية ، أو طلب المساعدة قبل أن يواصل العمل .

تأتي التدريبات عادة بعد الدروس الخصوصية لعدة أسباب ، وهي أن تدريبات الحاسوب تتفوق على تدريبات الكتاب ، ويمكن أن تتكامل تدريبات الحاسوب مع منهج القواعد بوصف هذه التدريبات دعماً للتدريبات المطبوعة . ومن ذلك مثلاً أن الطالب بعد أن يكمل درساً خاصاً بظاهرة نحوية معينة يوجه إلى تدريبات الحاسوب إذا كان في حاجة إلى ذلك . وهنا يختار الطالب البرنامج الذي يعالج تلك الظاهرة .

ج : الألعاب التعليمية :

فضلاً عن الدروس الخصوصية والتدريبات ، يستعان بالألعاب التعليمية بوصفها أداة فعالة، إذ تستخدم في تكامل مع المواد التعليمية الأخرى ، لتعزيز ما درسه الطلاب في القواعد والترقيم والاستعمال . تتميز الألعاب بأنها جذابة ومثيرة للدافعية .

3- القواعد ومعينات التعبير الكتابي:

أحد أهداف تدريس اللغة مساعدة الطلاب على توصيل أفكارهم وتجاربهم على الورق ، وهذا الهدف يشكل أصعب التحديات بالنسبة إلى مدرس اللغة . إذ يواجه مدرسو اللغة مشكلة عامة وهي : كيف يجعلون الطلاب يطبقون ما تعلموه من القواعد وعلامات الترقيم والاستعمال فيما يكتبون ؟ أي التعلم الوظيفي إذ اتضح أن الطلاب يتعلمون القواعد النظرية في يسر ، ولكنهم غالباً ما يعجزون عن نقل تلك القواعد النظرية إلى ما يكتبون . رغم وجود برامج المعاجم وبرامج علامات الترقيم ومحللات الأسلوب التي تزود الطلاب بمساعدة جيدة ، ولكنها لا تحل المشكلة وحدها ، لأنها لا تشمل قواعد اللغة والآليات كلها التي تضمها برامج تعليم اللغة بواسطة الحاسوب .

وبناء على تلك الملاحظة ، يجب أن تتكامل برامج تعليم اللغة بالحاسوب ، مع منهج تعليم التعبير ويجري ذلك إذا واجه الطلاب مشكلة فيطلب منهم أن يعملوا من خلال درس معين من دروس برنامج تعليم اللغة بالحاسوب . وإذا واجه طالب صعوبة في تطبيق قاعدة نحوية معينة فيوجه إلى الدرس الذي يعالج هذه القاعدة ، قبل أن يبدأ يحرر موضوعه . وإذا واجه طالب آخر مشكلة متعلقة باستعمال علامات الترقيم ، فيوجه إلى محلل الترقيم . وبهذا يتضح أن استخدام الحاسوب يمكن المدرسين من تلبية حاجات الطلاب العامة والخاصة .

وأجرت الباحثة (Piccardo,2003) دراسة على تعلم الكتابة عن طريق العمل الجماعي من خلال الحاسوب كطريقة لتعلم اللغة لأجنبية إذ استطاع الطلبة أن يفهموا كثير من المفاهيم ، وقد ساعدت على التخفيف من صعوبة آلية اكتساب اللغة الأجنبية وتعلمها .

"هناك من الدارسين والباحثين ، ولاسيما السيميائيين منهم، من يزيد الوظيفة السابعة إلى الخطاب اللساني، وهي الوظيفة الأيقونية ، القائمة على أهمية الكتابة مقارنة بالبدال الصوتي،

وانبثاق السيميوطيقا التواصلية والبصرية وتسمى هذه الوظيفة السابعة بالوظيفة البصرية أو الأيقونية ، كما نجد ذلك جليا في تصورات ترنس هاوكس النظرية. وتهدف هذه الوظيفة إلى تفسير دلالة الأشكال البصرية و الألوان والخطوط الأيقونية، وذلك بغية البحث عن المماثلة أو المشابهة بين العلامات البصرية ومرجعها الإحالي. بمعنى أن جميع المنتجات البصرية والأيقونية والصور التشكيلية تحمل في طياتها وظيفة بصرية أو كاليغرافية أو أيقونية بشكل من الأشكال". (حمداوي،2012)

4- تعليم القراءة بوساطة الحاسوب :

إن إحدى مسؤوليات مدرس اللغة الأساسية تمكين طلابه من ممارسة القراءة معتمدين على أنفسهم . وإحدى الطرائق الحديثة الاستعانة بالحاسوب الذي يستطيع تشخيص مشكلات القراءة وعرض مواد وتدرجات متنوعة تلائم مستوى كل طالب . تساعد البرامج القرائية الطلاب عن طريق المثيرات التي يعقبها التصحيح الفوري ،أي عن طريق التغذية الراجعة وتنمية رصيدهم من الألفاظ وتحسين سرعتهم والوصول بهم إلى مستويات عالية من الفهم .

إن مهارة الفهم هي أهم مهارة يكتسبها التلاميذ وهم يتعلمون القراءة . وإذا لم يستوعب التلاميذ ما يقرؤون ، فإن عملية القراءة كلها تصبح مضيعة للوقت . وبناء على ذلك ينبغي أن نمكن الأطفال المبتدئين من العناصر الضرورية لبناء المعنى ، حتى يدركوا من البداية أن الهدف الأول للقراءة هو تحصيل المعنى . ومن جانب آخر على المدرس أن يجعل من مهارة الفهم غايته من تعليم القراءة في المستويات والمراحل كلها ، و أن يعنى بمستويات الاستيعاب المختلفة . وإذا لم يحقق التلميذ درجة الاستيعاب المطلوبة على المدرس تحديد أسباب المشكلة ومن ثم العمل على حلها . ويستحسن أن يقوم المدرس بتعليم تلاميذه استراتيجيات الاستيعاب مباشرة ،

وأن يخصص وقتاً طويلاً لتعليمها ،وألا يقتصر الاستيعاب على النصوص القصصية فبحسب وإنما يضم إليه استيعاب نصوص الدراسات الاجتماعية ، والنصوص العلمية الملائمة للتلاميذ .فإن تحسين مهارات استيعاب المقروء ، تؤدي بالمقابل إلى تحسين مهارات التفكير .

تعطى أهمية كبيرة في كثير من فصول تعليم القراءة إلى مهارات الاستيعاب الدنيا ، ويخصص وقت غير كافٍ لمهارات الاستيعاب العليا ، لأن القراء المبتدئين مشغولون بإتقان المستوى المنخفض من مهارات الاستيعاب . وعندما يتقدم التلاميذ في الدراسة يوجه اهتمام أكبر لمهارات الاستيعاب العليا .

ومن البرامج الحاسوب الخاصة بالاستيعاب ظهرت في الأسواق برامج كثيرة خاصة بتعليم فهم المقروء، وترقية مهارات الاستيعاب ، منها :

- WRITING TO READ
- COMPREHENSION POWER
- TUTORIAL COMPREHENSION: CRITICAL READING
- MICRO-READ

تركز معظم البرامج السابقة على التدريب ، ومن الأفضل استعمالها بعد تعليم مهارة معينة من مهارات تعليم القراءة . وعندما يريد المدرس اختيار برمجية لتعليم مهارة فهم المقروء ، عليه أن يختار البرمجية التي تحتوي على : المفردات و المهارات اللغوية ، ونشاطات التفكير الناقد وحل المشكلة .

إن فهم المقروء عملية ترمي إلى بناء عدة مهارات . وبكلمات أخرى لا تهدف دروس تعليم فهم المقروء إلى تمكين القارئ من فهم نص بعينه وتذكره ، وإنما تسعى إلى تنمية استراتيجيات معينة تزود بها التلميذ لاستيعاب النصوص التي يقرأها عندما يفارق المدرسة . ومن هنا فعندما

يقوم المدرس أو الحاسوب بتعليم مهارات فهم المقروء ، لا يركز على المعلومات والحقائق الواردة في النص ، وتصحيح إجابات التلميذ ، والقيام بالتعزيز فحسب ، و إنما المطلوب التركيز على الاستراتيجيات الخاصة بمهارات فهم المقروء .

هناك برامج خاصة بتعليم مهارات فهم المقروء ، منها برامج موجهة لتلاميذ الصفين الأول والثاني من المرحلة الابتدائية، وتعنى هذه البرامج بالمهارات الآتية : الأفكار الأساسية ، والتفاصيل والمفردات وعلاقة السبب والنتيجة والاستنتاج ووضع خلاصة وإصدار أحكام ، والتنبؤ بالمرجع . وتشتمل على نظام لمنح التلميذ نقاطاً في كل مجال من المجالات السابقة . وهناك برامج أخرى موجهة لتلاميذ المرحلة المتوسطة ، يحتوي على: وصف شخصيات ، ووضع تنبؤات ، وتحديد غرض الكاتب ، والعثور على الأفكار الرئيسة والتفاصيل ، والتمييز بين الحقائق و الأفكار ، وتتبع التسلسل ، والقيام بعمليات الاستنتاج ، وإصدار الأحكام ، وفهم المفردات عن طريق السياق ، ومعرفة الناحية العاطفية للكاتب .

وأيضاً"هناك برامج تعنى بمهارة تعرف الكلمة ،من خلال القدرة على معرفة الكلمات وإعطائها معانيها ،فهى مهارة مهمة لتنمية مهارات القراءة . وإذا كان للتلاميذ - في المراحل كلها أن يقرؤوا بطريقة فاعلة ، فعليهم أن يسيطروا على قدر كبير من المفردات البصرية . ويصبح تعليم القراءة أمراً مفيداً ، عندما يعرف القارئ معظم الكلمات الواردة في النص . وفي هذه الحالة يبذل جهداً محدوداً لفهم الكلمات القليلة التي وردت في النص ، ولا يعرف معانيها إذ تعنى معرفة الكلمة في المستويات جميعها أمرين ، هما :

- القدرة على قراءة الكلمة بسرعة .
- الفهم الصحيح لمعنى الكلمة في سياقها .

و إذا لم يتمكن القارئ من هاتين المهارتين ، فسيواجه صعوبات في القراءة . وذلك لأن فهم معاني الكلمات المفردة التي يستخدمها الكاتب ، هي المكون الأول للمادة المقروءة . وبالطبع يستطيع القارئ تخمين معاني بعض الكلمات من السياق المحيط ، ولكن عندما يزداد عدد الكلمات التي لا يعرف معانيها ، فإن الفهم الكامل للنص المقروء أمر غير ممكن .

يجب أن نزود التلاميذ باستراتيجيات تعينهم على فهم معاني الكلمات ، ليطبقوها وهم يمارسون القراءة وحدهم . إحدى هذه الاستراتيجيات ، أن ينظر التلميذ - أحيانا - في المعجم لمعرفة معاني الكلمة . ومن الخطأ استعمال المعجم بشكل منتظم . ويقوم الحاسوب بدور فعال في هذا الجانب . فهو يعرض على القارئ التعريفات التي يطلبها عن طريق لوحة المفاتيح وهو يقدم الكلمات في سياقات ، فيفيد التلميذ من معرفة المعنى ، وأسلوب استعمال الكلمات .

و تُعرضُ الكلمة في الحاسوب ، كما يأتي :

- وضع الكلمة في جملة .

- تعريف الكلمة .

- صورة توضيحية .

هناك برامج عديدة بالحاسوب لتنمية مهارات معرفة الكلمة . وكثير من هذه البرامج ،

تساعد التلاميذ على زيادة حصيلتهم من المفردات البصرية . ومن البرامج الأخرى في هذا

المجال :

- WORD WIZARD

- WORD ATTACK

- WORD QUEST

يؤخذ على البرامج السابقة وأمثالها ، أنها ركزت على هذا الأسلوب المحدد في تعليم المفردات وأفضل من ذلك أسلوب برامج التنمة فهي تساعد التلاميذ على تنمية مهارات معرفة الكلمة والاستيعاب عن طريق حذف حروف أو كلمات من نص . وليقوم التلميذ بهذا النشاط عليه فحص السياق والتفكير بامعان لتحديد نوعية الأفكار التي يعبر عنها النص .

عند تعلم مهارة القراءة على المدرس تعليم مهارة تعرف الحرف / الصوت. وهي من المهارات التي على القارئ الإلمام بها ، مهارة الربط بين الحروف والأصوات . ويستطيع القارئ عند نطقه للكلمات - في الغالب - فهم معانيها . وتقدم برامج الحاسوب تدريبات متنوعة بغرض تعرف الحروف والأصوات والربط بينها . ويمكن تطبيق (برامج الكلام) بفاعلية في هذا المجال لتعليم الحروف والأصوات . وهناك برامج كثيرة ، لتعليم الحروف الهجائية ، لتنمية مهارات القراءة الأساسية .

ومن البرامج المهمة في هذا الشأن ، برنامج يسمى جهاز النطق ، ويستخدم ليقدم دروساً في الحروف للأطفال . ولأن معظم التعليمات منطوقة ، فالطفل لا يحتاج إلى عون من الآخرين . وعلى الطفل أن يزوج -في البرنامج- بين صورة وحرف ، أو كلمة وثلاث صور ويوضح الحاسوب للطفل النقاط التي أحرزها في كل مرة . ويستطيع المدرس في يسر معرفة مستوى كل تلميذ ، عندما يكمل الدرس . وفي نهاية كل درس يطلب الحاسوب من الطفل القيام بنشاط في الكتاب المصاحب للبرنامج لمزيد من العمل بعيداً عن الحاسوب .

هناك برامج أخرى عديدة ، لا تعتمد على أسلوب الكلام ، وتركز على التدريب الصوتي في هذه البرامج على التلميذ أن يختار صورة ويزوج بين حرف محدد أو مجموعة من الحروف والصوت الأول والأخير . ومن ذلك برامج يركز على الصوامت والصوائت . وتستخدم الألعاب التعليمية بالتمرين .

أمّا لتعليم القراءة لطلاب المراحل المتوسطة والعليا فنستخدم برمجيات أخرى إذ إن برامج تعليم القراءة تركز بصورة كبيرة على الاستيعاب والقراءة بغرض الاستيعاب، فالاستيعاب مهارة عقلية معقدة ، تتطلب تطبيق سلسلة من مهارات التفكير المركبة . ولمساعدة الطلاب على زيادة كفايتهم القرائية يزود المدرس طلابه بمواد تعليم القراءة بالحاسوب، وهي تحقق نتائج طيبة إذا احتوت على المواد التي تلبي حاجات الطلاب ، وتثير اهتمامهم ودافعيتهم . ومهارات القراءة المتقدمة مهمة جداً لطلاب المرحلة الثانوية وما بعدها ، لأن توجه هؤلاء الطلاب نحو الدراسة المستقلة يزداد . ويقوم المدرسون في هذه المراحل بالتركيز على تعليم مهارات الاستيعاب العليا ، وهم يتبنون فلسفة ترى أن الطالب سيتمكن من هذه المهارات إذا تلقى تعليماً مباشراً ، ومنح فرصاً كافية لتنمية مهاراته من خلال مواد قرائية متنوعة ، وتلقى دعماً فردياً .

وأكد ذلك الباحث (Bertrand,2010) بدراسته عن القراءة الفعالة من خلال الطريقة السمعية البصرية، إذ توصل إلى أن للمعرفة التوضيحية دوراً في جذب انتباه القارئ وتحفيزه للمشاركة وليقدم أفضل ما عنده .

يجب الاستعانة بمهارات حل المشكلة و تحديد أي المهارات التي تعلم ، واختيار المواد التي تثير الدافعية و التحدي ، وتخطيط الدرس ، بحيث يراعى التوازن بين حاجات الفرد و حاجات الفريق . ويساعد الحاسوب على عرض المهارات السابقة بطريقة جيدة . فبرامجه يمكن أن تشخص المشكلات التي يواجهها الطالب في القراءة بسرعة عن طريق تحديد مجالات كل مهارة ، ثم تقديم التدريبات الفردية ، التي تمكن الطالب من أن يمارس القراءة مستقلاً.ومن ميزات هذه البرامج أنها توجه الطالب عن طريق المثبرات، وتمده بالتغذية الراجعة ، وتساعد على تنمية رصيده من المفردات، وتحسن سرعته ، وتختبر استيعابه ، وتثير حماسه للقراءة ، حتى يصل إلى أعلى مستويات الفهم .

ولدعم مهارات فهم المقروء في المراحل الثانوية وما بعدها ، وتنمية الكفاية في القراءة ،
وموضوع المفردات ، يمكن الاستعانة ببعض برمجيات الحاسوب الخاصة بتعليم القراءة ، وهناك
ثلاثة أنواع لهذه البرمجيات وهي :
أ : تحسين مهارات الاستيعاب :

تختلف مستويات الطلاب في المهارات القرائية اختلافاً عظيماً في هذه المرحلة ، والحاسوب
كفيل بعلاج هذه المشكلة ، إذ يتلقى كل طالب المواد والتدريبات الملائمة له . وهناك برمجيات
تعنى بموضوع الاستيعاب إذ إنها تعالج 25 مهارة قرائية ، جعلت في خمسة أقسام هي :

- الفهم الحرف
- الفهم التأويلي
- التحليل
- التقويم
- التقدير

ومن جوانب القوة في هذا برمجيات النظام الإداري ، وملاءمته لسرعة كل قارئ . وهناك
برمجيات أخرى تركز على مهارات القراءة التأويلية ، وتأتي النصوص فيها من مجالات مختلفة .
وحيثما يخطئ الطالب في الإجابة يزود بإشارات تفوده في محاولته الثانية. وتظهر الإجابة
الصحيحة على الشاشة بعد المحاولتين مصحوبة بشرح وتوضيح .

" وأكدت بعض الدراسات أهمية برامج الوسائط المتعددة في تنمية الاتصال الشفوي بين الطلبة
في تعليم اللغة الأجنبية ، ومنها دراسة (سالم، 2002) "حيث صمم برنامج الوسائط المتعددة
بمساعدة الحاسوب لتنمية مهارة الاتصال الشفوي للغة الفرنسية ، وقد أكدت النتائج فعالية
البرنامج في تنمية مهارة الفهم السماعي ومهارة التعبير الشفوي لدى طلبة المرحلة الجامعية "

ب : تحسين كفاية الطالب في القراءة

تصمم معظم برامج القراءة لتمكين الطالب من الكفاية في القراءة و إكسابه المرونة فيها . ومن الأساليب التي تؤدي إلى ذلك قراءة التصفح والقراءة الخاطفة مع توضيح كيف تختلف هاتان المهارتان عن مهارة الاستيعاب الكامل للنص . ويمرن الطلاب أيضاً على مهارة القراءة السريعة دون أن يفراطوا في الفهم .

من برمجيات الكفاية في القراءة ما هو يعتمد على مجموعة من النصوص القرائية التقليدية. ويضم البرنامج تدريبات متنوعة مثل : تمرين حركة العين ، والتدريب على القراءة السريعة ، وأسئلة الاستيعاب . ويهدف البرنامج إلى إكساب الطالب القدرة على تنويع السرعة بناء على صعوبة المواد والهدف من القراءة .

ج : تنمية المفردات

توسعة المفردات عنصر رئيس في بناء مهارات الاستيعاب . ويهتم المدرسون بهذا الجانب كثيراً ويحاولون - في الفصل - الجمع بين عدة أساليب لتعليم المفردات ، التي تأتي في النصوص القرائية ، فضلاً عن مفردات مختارة ، والمفردات الأخرى التي يتلقاها الطلاب من مصادر أخرى . وقد يدرس الطالب المفردات دراسة مباشرة ، عن طريق قوائم المفردات . وبغض النظر عن المصدر الذي تأتي منه المفردات ، والأساليب التي يستخدمها المدرس لعرضها ، فإن الطالب سيذكر - بعد مدة قصيرة - قليلاً من تلك المفردات ، ما لم نقم بأمرين :

منح الطلاب فرصاً عديدة للتدريب على المفردات بأساليب ذات معنى ، ومنها : أن يكتب الطالب الكلمات ، ويدرسها من خلال سياقاتها ، ويحلل جذورها ، ويتعلم معانيها المعجمية ، ويستخدمها في جمل ، وهكذا ...

وبلاحظ أن التدريبات المطبوعة ، كانت العمود الفقري لتدريبات المفردات في الاتجاه التقليدي .
غير أن ضعف تلك التدريبات ، يسبب إحباطاً للطلاب ، ولاسيما أنهم يقومون بها أسبوعاً بعد
أسبوع ، وسنة بعد سنة . ويخطئ كثير من الطلاب عندما يعتمدون على أسلوب حفظ المفردات
ومعانيها . وإذا كان هذا الأسلوب مفيداً في الاختبارات ، فهو قليل النفع على المدى البعيد .
يستطيع الحاسوب حل كثير من المشكلات الخاصة بتعليم المفردات ، عن طريق إثارة دافعية
الطلاب ، وتحقيق التفاعل بينه وبينهم . وهذا ما يصعب الوصول إليه عن طريق نشاطات
الورقة والقلم .

فهناك في تعليم المفردات بالحاسوب برمجية تساعد الطلاب على توسعة مفرداتهم القرائية عن
طريق استخدام أساليب : التعريف ، والترادف ، والمقارنة والتأويل . ويبدأ الدرس في هذا البرنامج
، باختبار قبلي ، لتحديد نوعية المفردات التي يحتاج الطالب إلى دراستها . وتعرض الكلمات
المقصودة في تسلسل ، ويمرن الطالب على استعمال مفاتيح السياق ، لمعرفة معنى الكلمة في
الجملة ، أو الفقرة ، قبل اختيار معناها المعجمي . وتركز هذه التدريبات على التمييز والتحليل
وهناك برمجيات تلجأ إلى مخطط الألعاب لإثارة اهتمام الطلاب ، وهم يوسعون رصيدهم من
المفردات ، وهي موجهة للطلاب الذين يفضلون التحدي ، و التعامل مع الكلمات الصعبة .
البرمجيات القرائية الموجهة للطلاب المتقدمين ، تركز على مهارات الفهم العالية ، لتساعد أولئك
الطلاب على تطبيق استراتيجيات القراءة ، في مجالات تخصصهم التي تتسم عادة بالتعقيد
والصعوبة . وتهدف برمجيات القراءة لهؤلاء الطلاب المتقدمين إلى جعل الطالب قارئاً مرناً ،
وذلك عن طريق تمكينه من مهارات القراءة العالية ، وهي :

■ قراءة التصفح

■ القراءة الخاطفة

■ القراءة السريعة

وعموماً فإن الحاسوب مثل أي مستحدث تكنولوجي حديث جذب بظهوره اهتمام العالم بأسره ، فسارع المختصون إلى تصميم أحدث البرامج لتحقيق الأهداف التي يرمون إلى تحقيقها ، ومنها البرامج التعليمية التي تساعد الطلبة على التعلم كل بحسب إمكانياته وقدراته ووقته .

ثالثاً: الطريقة الوظيفية في تعليم اللغة الفرنسية وتعلمها

أولاً - اللغات الأجنبية :

يعدُّ تعلم اللغات واحداً من أهم الأمور التي على الفرد الوعي أن يتعلمها سواء كان هذا التعلم لمجرد الثقافة أم لممارسة عمل ما ؟ ، و كثير من الناس يعاني مما يسمى "صعوبة اللغة الأجنبية" لأنها لغة غريبة عنه لا يمارسها في حياته اليومية ، ولاشك أن اللغة أهم أدوات الاتصال والحوار بين الأمم والحضارات؛ ولاسيما العصر الحالي الذي أصبح العالم فيه قرية صغيرة نتيجة الثورة غير المسبوقة في الاتصال بين الأمم، والتأثر والتأثير المباشر وغير المباشر. فمن يجيد أدوات الآخرين، وعلى رأسها لغاتهم، يمتلكاً لواحدة من الأدوات الأساسية التي يمكن من خلالها التعامل مع الآخر وفهم ثقافته وأساليب حياته، بما يخدم مسيرة تطوره.

تهدف عملية تعليم اللغات الأجنبية إلى تمكين الطالب من الانفتاح على الثقافات الأخرى ، و التواصل معها بما ينعكس على تنمية معارف الفرد و زيادة سعة إدراكه، بوصفها لغة البحث و الدراسة و السياسة و السفر و السياحة، و السبيل الأمثل لتوسيع مدارك الفرد و تجاربه بمتابعة البحوث و الاكتشافات الجديدة ، و لهذا تعنى الأمم المتقدمة و النامية بتعليم اللغات الأجنبية ، لأنها تسهم في إمكانية التعبير عن الأحاسيس و المشاعر، وتبادل المعارف، و الخبرات الثقافية و الأفكار بطريقة سليمة وفعالة، لذا يجب أن تعزز عملية تعلم اللغات الأجنبية بحيث تشمل المراحل التعليمية كلها ، كما ينبغي تأكيد أهمية إكساب الطالب القدرة اللازمة التي تساعد على استخدام التقنيات الالكترونية الحديثة و الإفادة منها بطريقة إيجابية، "وباتت عملية تعلم اللغات الأجنبية حاجة ملحة في عصر العولمة ، و الثورة المعلوماتية والتقنية ، فهي وسيلة مهمة لنقل المعارف والعلوم من ثقافة إلى أخرى ، " وأداة تسهم في التلاحق الثقافي بين مختلف الأجيال ، فهي بمنزلة حلقة وصل تزيد من أواصر التواصل بين شعوب

العالم (Bromley,1998) ويمكن القول إنَّ عملية تعلّم اللغات الأجنبية تهدف إلى الآتي:(Weatherford, 1986)

1-تعرف الثقافة والأدب ، وتنمية التفاهم الحضاري.

2-تيسير التواصل والحوار مع الناطقين باللغة الأجنبية، عن طريق تمكّن المتعلّم من التعبير الكتابي و الشفوي.

3-توطيد العلاقات بين الأجيال، و القدرة على فهم الاختلافات الثقافية والاجتماعية بين اللغات واحترامها.

4-تنمية قيم التسامح واحترام الرأي الآخر بين الشعوب.

5- تهيئة المتعلم للاندماج في سوق العمل المعاصر، وتنمية المهارات المهنية في مجالات - الصناعة، والتكنولوجيا، والاقتصاد، و إدارة الأعمال-.

وتعليم اللغة الأجنبية لا يتم بمجرد التلقين وحفظ مجموعة من المفردات اللغوية ، بل يجب أن يكون عملية شاملة متكاملة تقوم على تنمية المهارات المختلفة للغة من قراءة و كتابة ومحادثة واستماع ، فضلاً عن تعرف ثقافة تلك اللغة، وذلك من خلال استخدام طرائق حديثة في التدريس ، والاستعانة بوسائل وتقنيات مناسبة (Parker and Riley, 1994)فعملية تعلم اللغات الأجنبية تحتوي على مكونات أساسية مترابطة لا يمكن إهمال أحدها دون الآخر،لذا كان لا بد من الاهتمام بتلك المكونات كوحدة متكاملة، والسعي نحو تطويرها، حتى يتسنى لنا الارتقاء بمستوى مهارات الطالب اللغوية (طعيمة،والناقة ،2006 عن البخيت، 2013) وهي كالاتي :

1-المنهج الدراسي، والكتاب المدرسي

2-التقنيات التعليمية، والمختبرات اللغوية

3-الحاسوب، و البرمجيات

4-النشاطات التعليمية (الصفية وغير الصفية)

5-طرائق التدريس، والكفاءة المهنية للمعلم " (البخيت ، 2013)

وإذا كانت اللغة أداة للتعبير عن الفكر فهي أيضا عنصر للتواصل الاجتماعي، فلا مجتمع من دون لغة، كما أن ليس هناك مجتمع من دون تواصل ولا بدّ من استخدامها في الحياة اليومية، ففي : " أطروحة رومان جاكوبسون : نُعدُّ اللغة في النظرية التواصلية لجاكوبسون أداة تبليغ

للمعرفة والأفكار والمشاعر والمعلومات في إطار من الوضوح والشفافية بشرط توافر العناصر الآتية : 1- السياق 2 - المرسل 3 - الرسالة 4 - المرسل إليه ، فهذه الوظيفة التواصلية للغة هي نقل خبر أو معلومات وأن هذه المعلومات هي بالتعريف تظهر على نحو صريح مكشوف أمام المتلقى "

<http://www.achamel.info/Lyceens/cours.php?id=260>

ثانياً- اللغة الفرنسية :

" تعريف مادة اللغة الفرنسية - طبيعتها - أهمية تدريسها - أهدافها :

1- تعريف مادة اللغة الفرنسية والغاية من تدريسها :

مادة اللغة الفرنسية هي مادة دراسية متكاملة تتضمن المعارف والمفاهيم والمبادئ اللغوية والمهارات الشفوية والكتابية ، إنها عامل إغناء لفكر المتعلم ونافذة يطل منها على العالم للإسهام في تكوين شخصيته فكريا واجتماعيا ونفسيا وتنميتها نموا شموليا كاملا ومتوازنا وتمكين لغته القومية وتعزيز ثقافته وحضارته ليتفاعل مع الحضارات الأخرى أخذا وعطاء وتوطيد العلاقة بين الشعوب .

2- طبيعة المادة (من أين تستقي المادة مضامينها؟: معارف ، مهارات ، قيم)

تستقي المادة المعارف من الإطار الأوروبي كمرجع أساسي للغات ؛ لأنه يقدم قاعدة مشتركة للغات كلها ،قاعدة تحدد المستويات المختلفة ،و الأدوات اللغوية اللازمة لاستخدام لغة بهدف التواصل . إنه يعتمد الطريقة التواصلية التي تركز على تنمية المهارات الأربع (الفهم الشفوي - الفهم الكتابي - التعبير الشفوي - التعبير الكتابي) التي تتيح للمتعلم التواصل باللغة الفرنسية في مواقف مختلفة من الحياة اليومية فتلبي حاجات المتعلمين الحياتية الاجتماعية والمحلية والعالمية ، وتتمثل فيها القيم الإنسانية والوطنية والاجتماعية والثقافية والحضارية (والبيئية) والصحية وتُطبق فيها مهارات التفكير الأساسية (حل المشكلات واتخاذ القرار والتفكير الناقد) فتعلمه كيف يتواصل؟، وكيف يعيش؟ وكيف يعمل؟ وكيف يكون؟ ، في المجال الشخصي والعام والتربوي والمهني ،ليصبح عضواً إيجابياً في المجتمع .

3- أهمية تدريس مادة اللغة الفرنسية :

تكمن أهمية اللغة الفرنسية في :

- استخدام اللغة الفرنسية للتواصل مع الناطقين بها شفويا وكتابيا والكترونيا .
- إطلاع المتعلم على الثقافات العالمية والحضارات الأخرى وجعله قادرا على التفاعل معها
- إغناء الثقافة العربية بالاطلاع على الثقافات الأجنبية والانفتاح على العالم الخارجي .

- إطلاع المتعلم على المعطيات العلمية والتقنيات الحديثة في العالم وإغناؤه بالمستجدات ، وبالقضايا المهمة التي تؤثر في حياة المجتمعات .
- تعزيز إدراك المتعلم بقدراته وإمكانياته وتنمية روح المبادرة والابتكار والتفكير الإبداعي .
- تعزيز الفكر العلمي لدى المتعلم وحثه على التفكير والاستنباط والفكر التحليلي الناقد البناء واتخاذ القرار وحل المشكلات والعمل التعاوني وتنمية التدوق الأدبي .
- تعزيز التعلم الذاتي .

- تربية المتعلم على المواطنة . " (وزارة التربية ، 2006 ، 261)

تعدُّ اللغة الفرنسية في الوقت الحاضر من اللغات الهامة في العالم لأنها :

" تحتل المركز رقم 11 على مستوى العالم في الانتشار.

اللغة الفرنسية هي اللغة الرسمية لـ 33 دولة في العالم.

تتحدث دولتان من ضمن السبع دول العظمى الفرنسية.

اللغة الفرنسية هي اللغة الأم لـ 75 مليون شخص.

200 مليون شخص حول العالم يفهم و يتكلم و يقرأ أو يكتب اللغة الفرنسية.

اللغة الفرنسية هي اللغة الرسمية لخدمات البريد عبر العالم.

تمثل مجموع البلاد الأفريقية الناطقة بالفرنسية منطقة أكبر من الولايات المتحدة الأمريكية.

تحتل اللغة الفرنسية المركز الثاني عالمياً بعد الإنجليزية من حيث لغة التدريس.

أكثر من 20,000 كلمة إنجليزية ترجع أصلها إلى اللغة الفرنسية.

هناك العديد من المؤلفات الهامة في العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية مصدرها فرنسا

الطلبة والباحثون الذين يتقنون اللغة الفرنسية يستطيعون أن يحصلوا على تلك المؤلفات قبل أن

تترجم إلى اللغة الإنجليزية بعدة سنوات. كثير من الأعمال المهمة لا تترجم ولا يستطيع أحد

الحصول عليها إلا من يعرف اللغة الفرنسية. "

<http://www.f-law.net/law/threads/1752->

لذا فإن تعلمها أصبح من الحاجات الملحة التي تتطلبها ظروف العصر الذي نعيش فيه بسبب

إحساس الأشخاص بأهمية اللغة وحاجته إلى تعلمها ليتعامل مع أكبر قدر ممكن من الناس ،

وقد ازداد في المدة الأخيرة الاهتمام باللغة الفرنسية من خلال البحوث والدراسات والبرامج

التعليمية والدورات للمعلمين ولتحقيق الأهداف المرسومة من قبل الجهات المعنية بتدريس اللغة

الفرنسية ، ولإعداد جيل جديد واع وقادر على التواصل مع الآخرين وتبادل الخبرات العلمية

والتقنية ومواكبة التقدم الحضاري العلمي اهتمت الجمهورية العربية السورية بتدريس هذه المادة

وكان من أهدافها :

ثالثاً : الأهداف الخاصة لمناهج اللغة الفرنسية في الجمهورية العربية السورية:

- " إعداد مواطن يتمتع بمهارات التواصل الشفوية والكتابية في مواقف مختلفة من الحياة اليومية .
- استخدام اللغة الفرنسية للتواصل مع الناطقين بها شفويا وكتابيا والكترونيا .
- اكتساب معارف ذات طابع اجتماعي ثقافي علمي تقني وتخصصي في اللغة الفرنسية.
- إعداد المتعلم للتعليم المستقبلي سواء في بلده أم في الخارج .
- تعريف المتعلم بحضارة البلدان الأخرى ومقارنتها بحضارته .
- إغناء ثقافة المتعلم وتنمية قدراته .
- تمكين المتعلم من التعبير عن ذاته وعن اهتماماته باللغة الفرنسية .
- جعل المتعلم أكثر إيجابية وفاعلية ليسهم بنفسه في بناء تعلمه ، تعلماً ذاتياً .
- تعزيز الجانب الاجتماعي في شخصية المتعلم وتمكينه من الانفتاح على العالم وتنمية روح التعاون والمرونة في التعامل مع الآخرين .
- تنمية الفكر العلمي المنهجي القائم على التحليل والتركيب والاستنباط .
- جعل المتعلم قادراً على متابعة المستجدات العالمية باستخدامه اللغة الفرنسية كوسيلة تواصل للرجوع إلى مصادر علمية وتقنية متنوعة" .(وزارة التربية، 2006، 262)

تعد اللغات الأجنبية وسيلة للاتصال بين الأمم و الحضارات ، و السبيل الأمثل لتوسيع مدارك الفرد و تجاربه بمتابعة البحوث و الاكتشافات الجديدة ، و لهذا تعنى الأمم المتقدمة و النامية بتعليم اللغات الأجنبية على أساس أن الحياة العصرية و التقدم السريع الحاصل في المجالين العلمي والتكنولوجي يجعل الإلمام باللغات شرطاً مفروضاً لمواكبة الركب ، فيما يؤدي تجاهلها إلى تخلف ضار على أكثر من صعيد ، إذ تصدر يومياً مئات النشرات العلمية و الدوريات الثقافية بهذه اللغة المستخدمة أيضاً في المرافق الخاصة و العامة بوصفها لغة البحث و الدراسة و السياسة و السفر و السياحة ، والهدف من التعليم ليس فقط من أجل المتعلم بل من أجل المعلم أيضاً " فالتعريف الواضح للهدف له أهمية أخرى: وهي استقطاب تفكير المعلم باتجاه تفضيلي ، منبهاً بـ [لك إدراكه ووعيه وحسه النقدي مقابل ترسانة الاستراتيجيات، من وسائل وطرائق متاحة لـه . " (مانــــدير ، 2003 ، 22-23) .

فالهدف من تعليم اللغات الأجنبية و الفرنسية خاصة هو " تأهيل المتعلم للتمكن من وسائل التعبير الكتابي و الشفوي وأن يتكلم اللغة الفرنسية و يتقن مهاراتها لتسمح بالتواصل في المجالات كلها ، فالتعبير الكتابي والشفهي يجب أن يقود المتعلم إلى تثبيت المعلومات التي يتعلمها ، وتعلم القواعد يجب أن يقود المتعلم إلى احترام تطبيق القاعدة في أثناء التعبير والتواصل مع الآخرين ، ففي القواعد على الطالب أن يعرف :التنقيط وكيفية تركيب الجملة وطبيعة الكلمات ووظيفتها

وأدوات الربط والظروف وتصريف الأفعال وأزمنتها . أمّا في الكتابة فيجب أن ينسخ نصاً دون أخطاء وأن يكتب نصاً بعفوية ويجيب بجملة صحيحة ، وفي مجال المحادثة أن يتواصل اجتماعياً مع الآخرين ، ويؤلف حواراً من تأليفه ليتحدث مع الآخرين ويوظف مهاراته في الحوار بين المرسل والمستقبل " . (© MENJVA –2010)

رابعاً : طرائق تدريس اللغة الفرنسية :

تتنوع طرائق التدريس الحديثة تبعاً لتغير النظرة إلى طبيعة عملية التعليم فبعد أن كانت تعتمد على الطرائق التقليدية ، اتسعت لتشمل المستويات المعرفية مما يتطلب ايجابية المتعلم في التعليم بهدف إظهار قدرات الطلبة والارتقاء بها ، فالطرائق التقليدية لم تعد تلائم الحياة المعاصرة ، لذلك ظهرت نظريات تربوية عديدة تساعد على اكتساب العديد من المهارات التعليمية والعقلية والاجتماعية ، فلابدّ من اختيار الطريقة المناسبة للمادة الدراسية مما يسهم في تطوير العملية التعليمية التعليمية " لأن الطريقة التي يتعلم بها المتعلم تفوق في الأهمية كمية ما يتعلمه " (الياس ، 1996 ، 156) .

تعدّ الطريقة الإجراءات التي يستعين بها المدرس ، لتحقيق الأهداف المطلوبة من تعلم اللغة ، و تتضمن الطريقة ما يتبعه المدرس من أساليب، وإجراءات، وما يستخدمه من مادة تعليمية، ووسائل معينة ، وهي " مجموعة من الخطوات المحددة بأدوات يستخدمها المعلم من بداية الحصة الدراسية بهدف الوصول إلى تعليم لغة

أجنبية إلى المتعلم " (http://www.lb.refer.org/fle/index.htm - 2005)

تُعدّ طرائق التدريس من مكونات المنهج الأساسية ، ذلك أن الأهداف التعليمية ، والمحتوى الذي يختاره المختصون في المناهج ، لا يمكن تقويمهما إلا بواسطة المعلم والأساليب التي يتبعها في تدريسه . لذلك يمكن عدّ التدريس بمنزلة همزة الوصل بين التلميذ ومكونات المنهج . والأسلوب بهذا الشكل يتضمن المواقف التعليمية التي تجري داخل الفصل التي ينظمها المعلم ، والطريقة التي يتبعها ، بحيث يجعل هذه المواقف فعّالة ومثمرة في الوقت نفسه . كما على المعلم أن يجعل درسه مرغوباً فيه لدى الطلاب خلال طريقة التدريس التي يتبعها ، ومن خلال استثارة فاعلية التلاميذ ونشاطهم ، فللطريقة دور كبير في فهم الطلبة .

ومن الطرائق الرئيسة لتعليم اللغات عموماً و اللغة الفرنسية خصوصاً ما يأتي :

أ- طريقة القواعد والترجمة

ب- الطريقة المباشرة

ج- الطريقة السمعية الشفهية البصرية

د- الطريقة التواصلية والوظيفية

هـ- الطريقة الانتقائية

4-1- طريقة القواعد والترجمة:

من أقدم الطرائق التي استخدمت في تعليم اللغات الأجنبية، وما زالت تستخدم في عدد من بلاد العالم. تجعل هذه الطريقة هدفها الأول تدريس قواعد اللغة الأجنبية، ودفح الطالب إلى حفظها واستظهارها، ويجري تعليم اللغة عن طريق الترجمة بين اللغتين: الأم والأجنبية، ومما يؤخذ على طريقة القواعد والترجمة: إهمالها لمهارة الكلام وهي أساس اللغة، كما أن كثرة اللجوء إلى الترجمة، يقلل من فرص عرض اللغة الأجنبية للطلاب، أضف إلى ذلك أن المبالغة في تدريس قواعد اللغة الأجنبية وتحليلها يحرم الطلاب من تلقي اللغة ذاتها؛ وتستخدم هذه الطريقة اللغة الأم للمتعلم كوسيلة رئيسة لتعليم اللغة المنشودة . وبعبارة أخرى تستخدم هذه الطريقة الترجمة كأسلوب رئيسي في التدريس .

(2005 <http://www.lb.refer.org/fle/index.htm>)

4-2- الطريقة المباشرة :

تمتاز هذه الطريقة بما يأتي : الاهتمام بمهارة الكلام، بدلاً من مهارتي القراءة والكتابة، وعدم اللجوء إلى الترجمة عند تعليم اللغة الأجنبية ، وعدم تزويد الطالب بقواعد اللغة النظرية، والاكتفاء بتدريبه على قوالب اللغة وتراكيبها، والربط المباشر بين الكلمة والشئ الذي تدل عليه، واستخدام أسلوب المحاكاة والحفظ، حتى يستظهر الطلاب جملاً كثيرة تكتب على السبورة أو في الكتاب باللغة الأجنبية . ومما يؤخذ على هذه الطريقة: أن اهتمامها بمهارة الكلام، جعلها تهمل مهارات اللغة الأخرى، كما أن الاعتماد على التدريبات النمطية، دون تزويد الطالب بقدر من الأحكام والقواعد النحوية، يحرم الطالب من إدراك حقيقة التركيب النحوي، والقاعدة التي تحكمه.

(GERMIN, SÉGUIN 1998 – p 19- 20 -21)

4-3- الطريقة السمعية الشفهية البصرية :

من أهم أسس هذه الطريقة :عرض اللغة الأجنبية على الطلاب مشافهة في البداية، أما القراءة والكتابة، فيقدمان في مرحلة لاحقة، ويعرضان من خلال مادة شفوية، دُرّب الطالب عليها . ينحصر اهتمام المدرس في المرحلة الأولى في مساعدة الطلاب على إتقان النظام

الصوتي والنحوي للغة الأجنبية، بشكل تلقائي. ولا يُصَرَفُ اهتمام كبير في البداية لتعليم المفردات، إذ يكتفى منها بالفرد الذي يساعد الطالب على تعلم النظام الصوتي والنحوي للغة الأجنبية؛ وذلك بقراءة ما كتبه بصوت عالٍ . وترى هذه الطريقة وضع الدارس في مواجهة اللغة، حتى يمارسها ويستخدمها. ولا مانع من اللجوء إلى الترجمة، إذا استدعى الأمر ذلك. وينبغي استعمال الوسائل السمعية والبصرية بصورة مكثفة، واستخدام أساليب متنوعة لتعليم اللغة، مثل المحاكاة والترديد والاستظهار، والتركيز على أسلوب القياس، مع التقليل من الشرح، والتحليل النحوي. وبدلاً من ذلك يُدربُ الطلاب تدريباً مركزاً على أنماط اللغة وتراكيبها النحوية . ومما يؤخذ على هذه الطريقة، الاهتمام بالكلام على حساب المهارات الأخرى، والاعتماد على القياس، دون الأحكام النحوية، والإقلال من اللجوء إلى الترجمة.

(Raymond،1999، 5-6-7-8 و cornaire)

4-4- الطريقة التوافقية والوظيفية :

تجعل هذه الطريقة هدفها النهائي اكتساب الدارس القدرة على استخدام اللغة الأجنبية وسيلة اتصال، لتحقيق أغراضه المختلفة. ولا تنتظر هذه الطريقة إلى اللغة، بوصفها مجموعة من التراكيب والقوالب، مقصودة لذاتها، وإنما بوصفها وسيلة للتعبير عن الوظائف اللغوية المختلفة، كالطلب (الأمر والنهي) والترجي والوصف والتقرير والاستفهام ...إلخ. وتعرض المادة في هذه الطريقة، لا على أساس التدرج اللغوي، بل على أساس التدرج الوظيفي التواصلي. ويجري العمل فيها عبر النشاطات المتعددة، داخل الوحدة التعليمية. وتعتمد طريقة التدريس على خلق مواقف واقعية حقيقية، لاستعمال اللغة مثل: توجيه الأسئلة، وتبادل المعلومات والأفكار، وتسجيل المعلومات واستعادتها، وتستخدم المهارات لحل المشكلات والمناقشة والمشاركة ...إلخ

" ولترتبط بين الثقافة الأجنبية وثقافة المتعلم في الصف ولتسمح له بالتواصل والمعرفة والحكم لاكتشاف ثقافة الآخرين ؛ وذلك من خلال استخدام اللغة بشكل متواصل ،

(J-P.Cuq ,1996 , 108)

ومن ثم فهي تشكل دافعاً لدى المتعلم ليمارس نشاطات صافية ويقراً الوثائق ليعمل عليها ويربطها بالواقع فهي تساعده على الفهم والشرح . "

(Mehmet-Ali.Akinci@univ-rouen.fr،1994 , Puren)

" وقد ظهرت كرد فعل ضد الطريقة السمعية واللغوية وقد طُوِرَ هذا النهج التواصلي في فرنسا في العام 1970 وهي نتيجة لعدة أبحاث لغوية ومنهجية لحل مشكلات محددة في اللغة الفرنسية ،

ومن أجل المتعلمين الذين يتعلمون اللغة الفرنسية كلغة أجنبية ثانية في بلادهم وبحسب احتياجاتهم ولكي يتواصلوا مع الآخرين بهذه اللغة ويوظفوها في حياتهم اليومية.

وهناك منهجان يسبقان الطريقة التواصلية :

- استخدام اللغة الفرنسية كأداة موجهة للتواصل الشفهي فقط في الصف الدراسي ،ليكتسب مهارة فهم النصوص مباشرة أكثر من الاهتمام بطريقة تطبيقها .

- الفرنسية الوظيفية التي ركزت على الحاجات اللغوية الواقعية للفرد وعلى طريقة الربط بين المرسل والمستقبل في مختلف مجالات التواصل الاجتماعي ، كما حددت حاجات المتعلمين الغوية لتوظيفها في مهارة المحادثة ليستخدموا اللغة في مختلف الظروف، فاللغة وظيفية وليست لغوية .

إذاً الفرنسية الوظيفية والفرنسية كأداة للتواصل لهما هدف تربوي واحد وهو توظيف تعليم اللغة الفرنسية في الحياة اليومية للشعوب الذين يتعلمون اللغة كلغة أجنبية ثانية أي لغير المتخصصين وهنا لا بد من أن يتعلموا بالطريقة الوظيفية " (2005 -
(<http://www.lb.refer.org/fle/index.htm>)

يمكن من خلال هاتين الطريقتين التواصلية والوظيفية تطوير المهارات الأربع لأنها تعتمد على احتياجات المتعلمين للتواصل أو التفاعل الاجتماعي كما أنهما لاتهملان أيّاً من الجوانب اللغوية التي تعزز استخدام المتعلم للغة وتوظفها بالشكل الصحيح ، فهما تهتمان بالمهارات اللغوية لأن المرسل لا يستطيع أن يتلقى رسالة ما دون أن يستطيع أن يلم " بمهارة الكتابة والقراءة والفهم الشفهي والفهم الكتابي ليبدأ من السهل إلى الصعب ، و من العام إلى الخاص ، و من المجهول إلى المعلوم "

(<http://flenet.rediris.es|tourdetoile>، **Bailly و Cohen**)

إن تدريس اللغة بالطريقة التواصلية الوظيفية طريقتان واسعتان في التدريس، نشأتا بسبب التركيز على الاتصال بوصفه مبدأً تنظيمياً للتدريس بدلاً من التركيز على التمكن من النظام القواعدي للغة ، وعلى توظيف تلك اللغة والربط بين ما يدرسه المتعلم وبين مواقف حياتية في المجتمع الذي يعيش فيه ، وقد أكدت كثير من الدراسات السابقة في مجال المناهج وطرائق تدريس اللغات المختلفة أن الاتجاه التواصلية من الاتجاهات المناسبة لتدريس اللغة بشكل عام والطلاقة التعبيرية بشكل خاص ؛ إذ يعتمد على الاستخدام الوظيفي للغة على أساس من التدرج ، كما يركز على تعليم اللغة من خلال مواقف حياتية اجتماعية ، ويهتم بفنون اللغة بشكل

متكامل ومتوازن ، ويعتمد أيضا على النظريات المعرفية في علم النفس ، والقواعد التوليدية التحويلية وغير ذلك. وقد كانت سبعينيات القرن العشرين الميلادي هي المرحلة التي بدأ فيها التعليم يتجه نحو المذهب الاتصالي ولم يكن تدريس اللغة الاتصالي تغييرا في طريقة التدريس بقدر ما كان تغييراً في المنطلقات حول طبيعة اللغة وطبيعة الغايات والأهداف والمقرر في تدريس اللغة، والبحث عن منهجية تدريس مناسبة في ضوء تلك التغيرات.

- المبادئ اللغوية النظرية للطريقة الاتصالية في تعليم اللغة :

" تستند في تعليم اللغة إلى جملة من المبادئ اللغوية النظرية التي ترى أنّ وظيفة اللغة تتجلى في ثلاثة جوانب ، هي :

- جانب وظيفي ، يرى في اللغة وسيلة لنجاح الفرد في تلبية حاجاته المختلفة .
 - جانب اجتماعي وثقافي يرى في اللغة وسيلة للاتصال مع الآخرين .
 - جانب انفعالي يرى في اللغة وسيلة للتفاعل لإقامة علاقات عاطفية مع الآخرين وتجتمع هذه الجوانب الثلاثة في اتجاه واحد يرى في اللغة عملية اتصال بين جانبيين ، مرسل ومستقبل ، لا يمكن أن تتم بنجاح دون اكتساب مهارات الاتصال التي تتمثل في مهارتي الاستقبال ، وهما (الاستماع ، والقراءة) ، ومهارتي الإرسال ، وهما (الحديث ، والكتابة) .
- وقد أفادت هذه الطريقة من النظرية الوظيفية التي تعدّ الهدف من تعلم اللغة هو امتلاك القدرة على القيام بالوظيفة الأساس لها ، وهي عملية الاتصال بين أفراد المجتمع ، وبذلك يؤكد أصحاب هذه النظرية أهمية البعد الدلالي والاتصالي بدلاً من أهمية البعد النحوي (مفلح ، 2001 ، 67) وهذا ما أشار إليه كلابريد " بأنه ليس من الأهمية في شيء أن يعلم التلميذ إذا كانت الجملة رئيسة أم لا (وذلك لأن كثيرا من الجمل " الرئيسة " بالنسبة إلى النحويين ليست كذلك بالنسبة إلى العقل) فليس الواجب الأول أن نعلم طبيعة الكلمات والأشكال اللفظية ، بل هو أن نعلم طبيعة الكلمات والأشكال التي يمكن أن تستخدم هذه الأشياء في التعبير عنها ، وقد سماها كلابريد وظيفية لأنها تنظر إلى اللغة على أنها وظيفة ، أي أداة تعود على السلوك الإنساني والاجتماعي بالنفع . فهي لا تريد أن تدرس اللغة بصرف النظر عن الوظيفة التي تدعي القيام بها في الحياة ، وطبقاً للأشياء " . (كلابريد ، 1954 ، 201) وجاءت الطريقة الاتصالية في تعلم اللغة وتعليمها انسجاماً وهذه النظرية .

كما أفادت من أفكار أصحاب النظرية التفاعلية الذين ينظرون إلى اللغة على أنها وسيلة لتحقيق العلاقات الشخصية بين الأفراد ، وأداء المعاملات فيما بينهم ، ويركزون على أنماط الحركات في أثناء الحوار والتفاعل.

- إجراءات الطريقة التواصلية :

وتتدرج إجراءات الطريقة التواصلية في مجال تعليم اللغة ضمن الخطوات والمراحل الآتية :

" - تقديم حوار مختصر أو عدد من الحوارات القصيرة , ويسبق ذلك تحفيز للدارسين (بربط مواقف الحوارات بخبراتهم الاتصالية المحتملة) , ومناقشة الوظيفة , والموقف , والناس , والأدوار , ودرجة رسمية اللغة التي تتطلبها الوظيفة والموقف (في المراحل المبتدئة , وحين يعرف الدارسون جميعهم اللغة الأولى نفسها , يمكننا تقديم الحافز بلغتهم الأصلية) .

- التدرّب الشفويّ على كلّ عبارة في جزء الحوار الذي سيقدّم في ذلك اليوم ,
- (التكرار الجماعيّ من الصف كلّه , أو نصفه , وفي مجموعات صغيرة , وعلى مستوى الأفراد) , ويتبع ذلك النموذج الذي يقدّمه المدرّس , وينطبق الكلام نفسه على الحوارات المصغّرة.
- أسئلة وإجابات مبنية على موضوعات الحوارات والمواقف نفسها (أسئلة معلومات أو أسئلة "هل") .

- أسئلة وإجابات تتعلّق بخبرات الدارسين الخاصة, غير أنّها تدور حول موضوع الحوار .
- دراسة أحد التعابير الاتصالية الأساسية في الحوار , أو أحد التراكيب التي تمثّل الوظيفة المدروسة , وقد يقدّم المدرّس عدداً من الأمثلة الإضافية للاستعمال الاتصاليّ للتعبير أو التركيب , مع استخدام كلمات مألوفة في عبارات أو حوارات صغيرة واضحة (مع استعمال الصور وأشياء حقيقية بسيطة أو التمثيل وهذا مانراه في المثال الذي ورد عند ماندير Minder عن التمييز بين الجمل البسيطة والجمل المركبة , إذ كان المثال - (نفرز بريد السنة الجديدة , نضع البطاقات المحررة بخمس كلمات على الأكثر " جمل بسيطة غالبا " في جهة , ونضع البطاقات المحررة كرسائل في الجهة الأخرى , ثم نقوم بمقارنتها , لبيان معنى التعبير أو التركيب) ماندير 2003- 134) .

- اكتشاف الدارس التعميمات أو القواعد الكامنة وراء التعبير أو التركيب الوظيفيّ , ويجب أن يشمل ذلك أربع نقاط في الأقلّ :صيغها الشفويّة أو المكتوبة , والعناصر التي تتكون منها , و موقع العبارة في الجملة , ودرجة رسميّتها , وبالنسبة التركيب , وظيفته النحويّة ومعناه .
- التعرّف الشفويّ ونشاطات تفسيرية (نشاطان إلى خمسة , تبعاً لمستوى الطلاب والمهام , وما شابه ذلك) .

- نشاطات الإنتاج الشفويّ-وتتدرج من النشاطات الموجهة إلى تلك الأكثر حرية .
- كتابة الحوارات , أو الحوارات الصغيرة , أو النماذج إذا لم تكن في الكتاب المقرّر .
- قراءة عينات من الواجب المنزليّ المكتوب , إن وجد .

- تقويم التعليم (الشفوي فقط) ،مثلاً: كيف تطلب من صديق أن..؟ وكيف تطلب مني أن..؟
". (Finnochiaro & Brumfit , 1983 , 107)

عن (مفلح ، 2001 ، 68) .

إذاً إن التعليم يجب ألا يكون مجرد حشو عقل الطالب بالمعلومات ، بل كيف يوظف هذه المعلومات ويستعين بها في تحقيق أهدافه حتى يشعر المتعلم بقيمة ما يدرسه وأهميته ، ذلك لأن تعلم القواعد ومهارتي المحادثة والكتابة في ضوء الطريقة الوظيفية ما هي إلا وسائل لبلوغ الأهداف التربوية التي تسعى المناهج إليها ، ووسيلة اتصال بين الأفراد لأن التواصل اللغوي هو المظهر الاستعمالي الأول للغة . .

" وبحسب (حسن) يقصد بتعلم اللغة وظيفياً : توجيه تعليم اللغة توجيهها وظيفياً أي أن يهدف تعليمها إلى تحقيق القدرات اللغوية عند التلميذ ، حتى يتمكن من ممارستها في مواضعها الطبيعية العملية ممارسة صحيحة ، ولا يمكن أن يتجه تعليم اللغة هذا الاتجاه إلا إذا كانت هذه الوظائف الطبيعية للغة واضحة في ذهن المعلم ، ومما يلاحظ على هذا التعريف أنه ينطلق من كون القدرات اللغوية قابلة للممارسة في الحياة العملية ممارسة صحيحة " .

<http://aladdin.7olm.org/login?rederct=\t174.topic>

" ووصف هالبيدي 2004 وبانكس 2005 ، (Halliday 2004, Banks 2005),

الطريقة الوظيفية بأن لها معنيين ، فهي وظيفية بالمعنى الداخلي وبالمعنى الخارجي ، فالوظيفية الداخلية تتعلق بالأوجه المختلفة لتراكيب اللغة وتوظيفها في تشكيل المعنى ، أما الوظيفية الخارجية فتتعلق بوظيفة اللغة في المحيط الاجتماعي لنعم المعنى ، فهذه الطريقة هي طريقة تهتم بالمعنى وتطبيقاته ووظائفه "

(Université de Bretagne Occidentale/ERLA، Banks)

ولقد رأينا من خلال الطرائق المستخدمة سابقاً أنها لم تركز على الدور الوظيفي في

تدريس القواعد ، معنى ذلك أن عملية التعليم كانت تعتمد على أساليب الحفظ والتسميع واستظهار المعلومات دون الالتفات إلى توظيفها.

فالاتجاه الوظيفي "اتجاه تربوي سيكولوجي اجتماعي، ففي عملية التعلم يبدأ بالمشير الذي يحفز التلميذ نحو الدراسة فيقبل عليها برغبة وشوق لإدراكه أهميتها ودورها في حياته ، في أثناء عملية التعلم لا بد أن يعرف ماهية ما يقوم به ودوره وهذا يتطلب منه عملية تخطيط وتنظيم لبناء المعاني وإدراك العلاقات بين المعاني المختلفة"، فالدراسة الوظيفية للقواعد هي التي "يهدف وصف اللغة وتحليلها بحسب استعمال التلاميذ لها في فنون اللغة كلها " . (السليطي ، 2002 ، 169) .

وهذا يعني التركيز والممارسة والمران في فهم اللغة كاستعمال وليس جمع المعلومات وتجميعها فهي الـذهن دون إدراك لسياقاتها المختلفة. وهو الذي يقوم على أساس الوصف للغة المستعملة K وبهذا المعنى يتغير بحسب الاستعمال وهو بهذه الصفة يهدف من خلال التعليم إلى تحقيق القدرات اللغوية للمتعلمين حتى يتمكنوا من ممارستها في وظائفها الطبيعية العملية ممارسة صحيحة في مختلف شؤون الحياة، فالنحو الوظيفي إذ لا ينظر إليه على أنه علم نظري، بل هو منهج تدريس عملي أيضا وبوصفه منهجا للتدريس ينبغي ألا يفهم على أنه تكديس لأشكال وقواعد منعزلة قلت أو كثرت ، بل إرشاد للاستعمال الصحيح وفهم لغتنا، وفي هذا يقول جرهارد هلبش " : لا ينظر إلى المعارف النحوية على أنها مجرد مادة للحفظ ، بل هي مادة يواجه بها المرء في الحوار ومن أجل الحوار التلقائي فقط مع اللغة واستعمالها الخلاق، يطمح النحو الوظيفي إلى التعيين في معرفة الأشكال واستعمالها بحسب إنجازها. (هلبش، عن بيبية ، 2009 ، 320) .

ومن وظائف القواعد الأساسية أنه يدلنا على كيفية امتلاك استخدام اللغة ومهاراتها القواعدية وهو "معرفة داخلية لامتلاك المهارات التي تعطينا القدرة على التميز في الكتابة كقاعدة (وضع -s- للشخص الثاني المفرد) ونضع الربط بين الفعل وفاعله في قاعدة (participe passé وهكذا " . (GERMIN، SÉGUIN ، 1998، 32 -36) .

أما مقوماته فتقوم على ركائز منها " :

-يتعلم التلاميذ أساليب البحث عن المعلومات والحقائق والوصول إليها.
-يؤدي هذا التنظيم إلى جانب الأداء اللغوي للتلميذ دوراً إيجابياً بحيث يستطيع أن ينطق ويكتب ويقرأ بطريقة سليمة.
- تكيف التعلم بحسب حاجات المتعلمين وأهدافهم ، فهم يكتسبون المعلومات عن طريق تطبيقها وليس عن طريق حفظها .

-إذا تمكن المتعلم من تطبيق القواعد في الحياة الاجتماعية فهو بذلك ينقل ثقافة بلاده إلى الآخرين، وإذا اتبع القواعد بشكل جيد استطاع أن يتكلم ويكتب بشكل جيد " .

CSLF (CORBEIL ، ARCHAMBAULT)

وقد عرف مارتينييه " القواعد الوظيفية بأنها كالكتاب الذي بمساعدته ومساعدة القاموس يقدم لنا العناصر الأساسية التي تتألف منها مركبات اللغة ، وهي الطريقة التي تسمح بالتواصل ". (CLAIRIS,1996)

تقوم العملية التعليمية على وظيفتي كل من المعلم والمتعلم ، فإذا أراد المعلم أن ينقل المعارف أو المعلومات إلى عقل المتعلم دون توظيفها في حياتهم فسيجد أنها قد تصيبهم حالة من الشك في قيمة أو جدوى هذه المعلومات لأنها ليست ذات صلة مباشرة بهم ، ولم يدركوا قيمتها بالنسبة إليهم ، ومن ثم لن تتحقق الأهداف المرجوة من تدريس المادة ولن يفيد منها المتعلم . " فعلى المعلم أن يساعد المتعلم على بناء القواعد السليمة ، وهذا يعني مراقبة المتعلم لتطبيق فرضياته في التعلم وليشكلها بحسب ما تقتضيه النماذج اللغوية" (Pierre ، 104 1996،) .

" لأن تعلم القواعد يعتمد على التحليل ليفهم المتعلم معنى الجملة وكيف يصيغها ليمارس اللغة ، فلاتوجد قواعد من أجل القواعد ، وإلا لن يستطيع المتعلم أن يفهم أي نص ويعبر عنه " . (Fawal ، 2006، 137) .

ولايمكن إجادة أي لغة إنسانية دون إجادة قواعدها ، ولقد عُدت قواعد اللغة مهمة في تدريس اللغات بشكل عام واللغة الفرنسية بشكل خاص ، ولايزال التعليم يولي أهمية كبيرة لطريقة عرض مادة القواعد سواء من إذ أسلوب عرضها أو طرائقها أو مناهجها ، لأن تعليم القواعد يؤدي دوراً مهماً وفاعلاً في إجادة اللغة ومهاراتها الأربع (الاستماع -التحدث- القراءة - الكتابة) " فمهاراة السلامة اللغوية (قواعد النحو والصرف) تعدّ معياراً لصحة استخدام مهارات الحديث والقراءة ، والكتابة،وقد أسفرت نظريّات التعلّم المعرفيّة عن جملة من الأفكار في مجال التطبيقات التعليميّة ، ومنها تطبيقات التعلّم اللغويّ ، وكان من أبرز تلك الأفكار :

1. قدرة كلّ إنسان على أن يتعلّم اللغة - أيّ لغة - في أيّ زمان أو مكان ، وليس تعلّم اللغة خاضعاً للارتباط الشرطيّ بين المثيرات والاستجابات كما هي الحال في المدرسة السلوكيّة .
2. معرفة المعايير اللغويّة (قواعد اللغة) التي يسير الكلام وفقها أمر ضروريّ لتعلّم اللغة ، ولا يمكن تعلّم اللغة بالاعتماد على الكلام وحده - وهو هنا الأداء - فثمّة فرق بين اللغة (المكوّن المعرفيّ) ، والكلام (المكوّن المهاريّ) الذي ينبغي أن يكون متماشياً مع المكوّن المعرفيّ ، وخاضعاً لقواعده .
3. استحالة حفظ كلّ جملة في اللغة وتخزينها في الذاكرة كالكلمات ، ومن ثم فإنّ التعليم الحقيقيّ للغة يجري من خلال تعليم القواعد الكليّة للغة التي تستطيع إنتاج قدر غير محدود من الجمل والمعاني المنطوقة أو المكتوبة .
4. على الرغم من أنّ الفرد نادراً ما يفكّر في القواعد التي تحكم لغته المنطوقة ، إلا أنّ معرفة تلك القواعد يسهم إلى حدّ كبير في التخلّص من الأغلاط اللغويّة نطقاً وكتابة ، وفي الارتقاء بمستوى التعبير والتواصل " . (مفلح ، 2001، 58)

خامساً : المهارات اللغوية :

وتعرف المهارة بأنها " قدرة المتعلم على استخدام المبادئ والقواعد والإجراءات والنظريات ابتداء

من استخدامها في التطبيق المباشر ، و حتى استخدامها في عمليات التقويم " . (محمد

وعامر، 2008، 185) .

أما عيسى فقال " يُقصد بالمهارات اللغوية مجموعة الإجراءات التطبيقية الناجحة المستخدمة في الكلام ، أو الكتابة للوصول إلى أفضل أسلوب في التعبير عن الأفكار والمشاعر والحاجات الأخرى، وهي نوعان: مهارات شفوية وأخرى كتابية، ومن أمثلة المهارات اللغوية الكتابية:

- وضوح الخط .
 - بناء جملة مفيدة لتفسير معنى كلمة معينة.
 - كتابة جملة من كلمات مبعثرة.
 - كتابة فقرة من جمل متفرقة.
 - وصف أشياء، والتعليق على أحداث كتابة بجمل مفيدة.
 - المحافظة على الشكل الجمالي للنص المكتوب.
 - العناية بترابط الجمل والمعاني.
 - اختيار الألفاظ المناسبة المعبرة، بحسب المعنى المقصود بهدف الإبانة دون غموض " .
- (عيسى ، 2010 ، 429-431) .
- ومن أمثلة التعبير الشفوي :

- " النطق اللغوي الصحيح للكلمة.
- استخدام التركيب اللغوي بالصورة السليمة.
- بناء الجملة المفيدة البسيطة السليمة قواعديا كالتحية والدعوة والتعريف بالانفس .
- اختيار الكلمات المناسبة للتعبير عن الفكرة داخل الجملة.
- الطلاقة في التحدث.

- تلوين النطق بحسب الموقف الكلامي، فالأداء التعبيري للكلمات وسيلة مهمة لإيصال المعنى المنشود.
- استخدام أدبيات الحوار في الكلام من مثل: اختيار طبقة الصوت المناسبة بحسب الموقف، والإقبال بالوجه على المخاطب، وتجنب مقاطعة المتحدث حتى يتم حديثه، أي مراعاة أدب الاستماع و لا سيّما احترام الرأي الآخر.
- توظيف أساليب كلامية أثناء المحادثة أو رواية قصة .
- ربط الجمل والكلمات بشكل صحيح .
- اختيار الألفاظ الملائمة لثقافة المستمع ومكانته.
- استخدام البدائل من المفردات (المترادفات) بحضور بديهة ولباقة.
- استخدام مهارات الملاحظة والمقارنة والتصنيف والتمييز والاستنتاج في أثناء التحدث ".
(http://eduscol.education.fr/pid23410-cid47413/competence-2.html) (2010)

سادساً : اكتساب مهارات الاتصال اللغوي :

تحتاج المهارة إلى التدريب المتواصل والمتكرر فهي " تحويل المعرفة إلى سلوك ، ولا تتحول إلى سلوك قابل للتطبيق إذا لم يتدرب الإنسان غير مرة مع توافر الرغبة والموهبة والنضج لتتسخ في الإنسان وتصبح سلوكاً لديه .

6-1- أركان مهارات الاتصال اللغوي :

أولاً : المرسل :وهو الطرف الأول في عملية الاتصال،لأنه مبتدع الرسالة ومالكها والقائم ببحثها إلى المستقبل .

أ : المهارات العامة للمرسل :

- العلم بموضوع الرسالة
- الذكاء الوظيفي : وهو مرتبط بأداء الحاجات العملية في الحياة .
- وضوح الرؤية وتحديد الهدف ، لأن هذا الوضوح يعين المرسل على اختصار الوقت واختيار الطريق والوسائل المعينة مباشرة .

- القدرة على التعبير : فالمرسل يحتاج إلى الإفصاح عن مقاصده بوضوح ودقة واختصار حتى يتمكن من إيصال الفكرة إلى المستقبل .
- القدرة على تحصيل المعرفة : وهذا يفيد في اختزال الوقت والإحاطة بالمعارف المتعلقة بموضوع الرسالة .
- القدرة على إدراك فحوى الكلام لينتقي المرسل النص الملائم لرسالته .
- القدرة على اختيار قناة الاتصال وتوظيفها لأداء الهدف من الرسالة .
- القدرة على التقويم ، فالمرسل الناجح هو الذي يتمكن بمهارة مراجعة إرساله ، حتى يتجنب الإخفاق

ب- مهارات المرسل الخاصة :

- مهارة التحدث : التحدث مهارة مركبة ، يسهم فيها إتقان اللغة ، والقدرة على التلاعب بالأساليب وتوظيفها .
- مهارة الكتابة : تحتاج مهارة الكتابة إلى تدقيق في الأساليب الملائمة لأغراض المرسل المختلفة .
- مهارة القراءة السليمة
- مهارة الإصغاء الإيجابي
- ثانياً : المستقبل : هو الذي يتلقى رسالة المرسل ، ويفك رموزها ويعي دلالاتها ، ويتفاعل معها ، ويبيدي رأيه فيها .

يحتاج المستقبل إلى نوعين من المهارات ، عامة وخاصة .

أ- المهارات العامة : وهي أربع :

- المهارة اللغوية : المراد بها معرفة المستقبل اللغة التي يستعملها المرسل .
- المهارة العقلية : وهي القدرة على التحليل والتركيب ورؤية العلاقات بين الأشياء .
- المهارة النقدية : وهي مهارة الحكم عليها ومناقشة صاحبها للتعديل والتبديل .

المهارة الأخلاقية: وهي احترام حرية التعبير والرأي الآخر .

ب- **المهارات الخاصة**: يملك المستقبل أربع مهارات خاصة تساعده على الاتصال السليم بالآخرين ، وتحفز شخصيته إلى النمو . وتجعله عضواً نافعاً في مجتمعه ، وهذه المهارات هي :

- مهارة فهم الرسالة واستيعاب مضمونها ودلالاتها والتفاعل معها

- مهارة الارتباط الدلالي المتبادل

- مهارة إبداء الرأي في قضايا المجتمع والوطن والأمة

- مهارة اكتساب الخبرات وتعديل أنماط السلوك :فالاتصال بالآخرين يقوده إلى اكتساب خبرات جديدة ، وتجارب مفيدة تساعده على تعديل سلوكه وتنمية شخصيته " . (جمل وهلالات ، 2008 ، 27-38) .

تهدف المهارة إلى اكتساب خبرات تعليمية تعليمية لغوية أو حياتية أو مهنية فإذا لم ينجح المتعلم في اكتساب مهارة الاتصال اللغوي والإفادة منها في الحياة عجز عن التعلم والقراءة والحوار والكتابة والاستماع وتعديل سلوكه واكتساب الخبرات التعليمية ، ولما كان لكل علم أهدافه، فإن المهارات الأربع في تعليم اللغات تمثل الأهداف الأساسية ، التي يسعى كل معلم لتحقيقها عند المتعلمين، فتعلم أي لغة من اللغات، سواء كانت اللغة الأم أم لغة أجنبية، إنما هدفه هو أن يكتسب المتعلم القدرة على سماع اللغة و تعرف إطارها الصوتي الخاص بها، و يهدف كذلك إلى الحديث بها بطريقة سليمة تحقق له القدرة على التعبير عن مقاصده، و التواصل مع الآخرين أبناء تلك اللغة خاصة، و كذلك يسعى إلى أن يكون قادراً على قراءتها و كتابتها. و بهذه الصورة تصبح هذه المهارات هي مركز البحث و الأهداف الحقيقية العلمية اقترح " (Edgor – Dail) التربوية ، لذلك ثلاث طرائق لاكتساب المهارة هي :

1- الملاحظة المحسوسة

2-البصيرة المجردة (التحليل العقلي)

3- العمل المحسوس

ويقصد بهذه الطرائق أن الفرد يكتسب المهارات (بطرائق مباشرة) كالتعلم بالمواد السمعية والبصرية والمشاهدة الواقعية ، (والطرائق غير المباشرة) عن طريق النماذج والمقاطع والعينات. ويرى آخرون أنه عند تعلم المهارات يجب أن :

تكون ذات أهمية وظيفية في حياة المتعلمين بحيث يشعرون بفائدتها فيقبلون على تعلمها وإتقانها

. تكون مناسبة لمستوى النضج العقلي والعضلي الاجتماعي لكي يسهل تعلمها .
. يجري تعلمها في المجال الطبيعي لها بحيث لا تعتمد كثيراً على التعلم اللفظي كلياً .
. تمارس بوصفها وحدة كلية وتجنب العناية بجانب منها دون الجوانب الأخرى .
. يجري تعلمها واحدة بعد الأخرى ، لأن ذلك يساعد على فهمها وإتقانها بشكل أفضل من تعلم عدد من المهارات في وقت واحد .

ومما يساعد أيضاً على اكتساب المهارات :

- الممارسة والتكرار ، لذا ينبغي العناية بالممارسة العملية في تعلم المهارات وعدم الاعتماد كثيراً على التلقين الشفوي .

- الفهم وإدراك العلاقات والنتائج ومشاهدة أداء من يتقونها، ومن ثم تؤدي الصور، والفيلم والمدرس دوراً مهماً في تعلم المهارات . السينمائي

- أن تكون المهارة مناسبة لمستوى الطلبة العقلي والعضلي والاجتماعي ، لأن النجاح يؤدي إلى التقدم في اكتسابها .

- توجيه الطالب وإرشاده وتعريفه بأفضل أساليب العمل أو الأداء ". (رعد ، 2008 ،

.(www.moudir.com

سابعاً : أنواع المهارات :

7-1- مهارة الاستماع :

تساعد مهارة الاستماع على اكتساب المهارات اللغوية الأخرى ، كما يعد فهم المسموع المدخل الأول لاكتساب اللغة الأجنبية الثانية ، لأن الفرد لا يستطيع تعلم اللغة إلا إذا سمعها وفهمها سواء في الفصل الدراسي أو في أي مكان آخر ، ليتفاعل مع ما سمعه من المتكلم " فالاستماع أكثر فنون اللغة شيوعاً واستخداماً في الحياة بصفة عامة ، وفي الفصل الدراسي بصفة خاصة ، فمعظم أوقات حياتنا العامة والتعليمية / يشكل الاستماع جزءاً مهماً " .

(الزغاط ، 2005 ، 1051) عن (Ravenhall , Mark , 2001 , 16-17)

فالاستماع وسيلة من وسائل الاتصال بين الأفراد وبين المعلم والمتعلم أي بين طرفين المرسل والمستقبل ، فهي مهارة تتطلب الاهتمام من المستمع إلى المتحدث ليركز انتباهه إلى الحديث والأصوات والإماعات والحركات " فالاستماع يربط الأصوات بالإماعات الحسية والحركية للمتحدث ، في حين يعتمد الإنصات على الأصوات المنطوقة ليس غير، كما يجب على المستمع أن يكون لديه استعداد للفهم وحصر الذهن والتركيز وإدراك الفكرة العامة التي يدور عليها الحديث " .

(زياد ، <http://www.drmosad.com/index85.htm>)

7-2- مهارة الحديث أو التعبير الشفوي :

يعدُّ التعبير الشفوي أو الحديث وسيلة لنقل فكرة ما ، أو نقل الإحساس الذي يعتمل في الذهن أو النفس إلى السامع ، فتأليف الأفكار عملية صعبة يلجأ فيها العقل لاستعراض ما يمتلك من ثروة في الألفاظ ليصف الفكرة ويعبر عنها شفويًا ، وهي صعبة لأن ثروة المتعلمين اللغوية قد تكون محدودة من إذ التراكيب والمفردات والأفعال والتصريف والأسماء والصفات وما إلى هنالك من قواعد وأفكار وتنسيق وترتيب وتفسير وأمور تتعلق باللغة " فالحديث هو القدرة على الاستخدام الصحيح للغة والقدرة على الاستعمال المناسب لها في سياقها والتحدث بها. فالمهارات الاتصالية ليست مجرد أداء لغوي يصدر بأي طريقة كانت، أو حتى مجرد إجادة لعناصر اللغة، وإنما هي أداء معين لتحقيق وظائف اتصالية معينة في مواقف اجتماعية محددة "

(طعيمة ، <https://uqu.edu.sa/page/ar/5431>)

وتعدُّ مهارة الحديث أو التعبير وسيلة اتصال بين الفرد و الجماعة ، فبواسطته يستطيع المتحدث إفهامهم ما يريد ، وأن يفهم في الوقت نفسه ما يراد منه .وهذا الاتصال لن يكون ذا فائدة إلا إذا كان صحيحا ودقيقا إذ يتوقف على جودة التعبير وصحته ووضوح الأفكار والأحاسيس والحاجات ليصوغه صياغة صحيحة في الشكل والمضمون " فهو الإفصاح عما في النفس من أفكار ومشاعر بالطرائق اللغوية وخاصة بالمحادثة والكتابة ، وعن طريق التعبير الشفوي أو المحادثة يمكن الكشف عن شخصية المتحدث أو الكاتب وعن مواهبه وقدراته وميوله ،

وهو أسبق من الكتابي ، وأكثر استعمالا في حياة الفرد من الكتابي لأنه أداة الاتصال السريع بين الأفراد ، والتفاعل بين الأفراد والبيئة المحيطة بهم "

(عبد الباري _ www.ud.edu.sa)

يستطيع المتحدث أو المتعلم اختيار مفرداته وطريقة عرض الأفكار فيه ، حتى لو كان محددًا من قبله أو من قبل المعلم ليتقيد المتعلم بالموضوع وليوظف ما تعلمه في حوار بينه وبين زملائه أو بينه وبين المعلم أو في الحياة اليومية ، ولكن له حرية اختيار الجمل والكلمات التي يريدها ، ومن هنا نرى أن للمحادثة أو للتعبير الشفوي نوعان " هما: **التعبير الشفوي الوظيفي**؛ ويقصد به: التعبير شفويًا عن المواقف الحيوية فيما يتصل بأمر تهتم بقضاء حاجات الأفراد العامة، ومن أهم مجالاته: المناقشة ،و المحادثة ،و الحوار ،و إلقاء الخطب ، والكلمات ،و

القصص والنوادر، المقابلات الشخصية، وإدارة الاجتماعات، و الوصف، والمناظرات، والتعارف، والترحيب، والاتصال الهاتفي. والتعبير الشفوي الإبداعي: وهو تعبير المتعلم عن مشاعره وأحاسيسه النابعة من وجدانه بأسلوب واضح ومؤثر، بحيث يعكس هذا التعبير ذاتيته ويبرز كثيراً من خصائص الأسلوب الأدبي المؤثر في الآخرين. وهذا النوع من التعبير له أهميته؛ لأنه يمكن التلاميذ من التعبير عما يرونه من أحداث وشخصيات وأشياء تعبيراً يعكس شخصياتهم، وبه تتضح ذواتهم، كما يمكنهم من التأثير في الحياة العامة بأفكارهم(رانيا شاكر 2004؛ علي مذكور، 2008) عن (أبو لبن ، 2011 ،)

<http://Kenanaonline.com/wageehelmorssi>

تعدّ المحادثة والمناقشة من أدوات التفكير التي تساعد على إظهار الحقائق وتبادل وجهات النظر في موضوع ما له أهداف محددة، وهما من المجالات الخصبة لتنمية القدرة على التعبير الشفوي عند المتعلم لإغناء ثروتهم اللغوية، وعلى المعلم أن يدرّب تلاميذه على المحادثة والمناقشة وفق أسس تحقق الأهداف المنشودة منها " و يؤكد محمد عبد الوهاب عطية (2000: 126) أن تدريس التعبير الشفوي في مدارسنا يجري بصورة شكلية دون أغراض واضحة؛ فحصة التعبير الشفوي هي الآن جزء من الكتابي، كما أن الموضوع الذي يطلب من التلاميذ الكلام فيه هو ذاته الموضوع الذي يطلب منهم الكتابة فيه، وهذا أمر خطأ لأن نشاطات الكلام ومجالاته تختلف اختلافاً جذرياً عن نشاطات الكتابة ومجالاتها، ويضيف أن الموضوعات التي تقدم بها غير قادرة على تخريج المتحدث الجيد الذي نصبو إليه". (عن أبولين).

7-2-1 الخطوات العامة لتدريس المحادثة أو التعبير الشفوي :

يعدّ تدريس مهارة التعبير الشفوي من الأمور التي تتطلب مهارات؛ كي يكون معبراً وفعالاً في مواقف الاتصال، وخاصة لمن يتعلم لغة أجنبية " فهناك فرق بلفظ الأحرف بين اللغة العربية والفرنسية، ويحتاج المتعلم إلى وقت حتى يمتلك المهارة التي يمتلكها في لغته الأم، فهي مهارة يجب أن يكتسبها المتعلم بالتدريج ليستخدما في المجالات كلها، فهي علاقة تفاعلية بين المرسل والمستقبل وهي القدرة على فهم الآخر، لذلك هي بحاجة للعمل بدقة لتفادي مشكلات اللفظ واللكنة والإيقاع وبناء الجملة، ويجب أن لاننسى صعوبة اللفظ عند الطلبة السوريين لبعض الأحرف الصوتية والساكنة التي لاتوجد باللغة العربية كحرف P – Y والأحرف الأنفية غير معروفة بالنسبة إلى المتعلمين العرب.

لذلك يجب البدء معهم شيئاً فشيئاً ليتمكنوا من اللفظ الصحيح ، فالتعبير الشفوي يبدأ :

- من الأفكار : يستهل بمقدمه مشوقة ، و يعبر عن الفكرة بوضوح ويستوفى العناصر الأساسية للموضوع يرتب الأفكار ترتيباً منطقياً أو بحسب عمر المرسل ودوره ومكانته الاجتماعية ، ويسوق أدلة متنوعة لتدعيم الأفكار .

- من بناء الجمل : أي طريقة عرض الأفكار وربطها منطقياً مع ما اخترناه ، ونستطيع أن نحدد أولاً عن سنتكلم ولماذا ، ونستشهد بأفكار وأمثلة محسوسة ، وننهي بشكل واضح ومختصر .

من الجانب اللغوي : يستخدم كلمات مناسبة للسياق الثقافي الاجتماعي ، يهتم بالذي يريد أن يعبر عنه بكلمات محددة الدلالة أكثر من اهتمامه بكيفية قولها ، وإن احتاج إلى كلمة يستطيع أن يطلبها من المحاور ليساعده .

ويتألف التعبير الشفوي من :

أمور غير لفظية : كالحركة والضحكة والإيماءات المختلفة لفهم ماهيتها فهي مريحة وعادية أم لا ؟ ، وهل ما نقوله يتناسب مع هذه الحركات ؟ .

- من خلال الصوت : من خلال حجمه وسرعته ونبرته وطريقة اللفظ ، فبالفرنسية يجب على المتعلمين أن يهتموا أكثر بطريقة اللفظ وتعديله ، والنبرة يجب أن تكون واضحة ومعبرة وذات دلالة .

- من خلال التوقف والصمت والنظرات : فمن خلال النظرة نستطيع أن نعرف هل فهم علينا أم لا ؟ ، والوقفات والصمت تعبر أيضاً بشكل كبير .

2005 - AUF | Université d'Alep

<http://www.lb.refer.org/fle/index.htm>

نلاحظ مما سبق أن من يعاني من ضعف في التعبير الشفوي فستظهر إشارات الإعياء على لغته ، وقد يتوقف فجأة قبل أن يفرغ ما يريد أن يقوله من كلام، أو لعله يلجأ إلى اللهجة العامية ليكمل حديثه ، أو يتم ما عجز عن إتمامه بها " فأساليب التدريس العقيمة والتقليدية غير المخطط لها موضوعياً وفنيا لها أثر كبير في تعثر الطلاب في تعبيرهم ، أما إذا كان لدى المعلم استراتيجية واضحة منذ : التهيئة وحسن اختيار الموضوع وجودة عرضه، وتمهيد الأرضية

النفسية والمادية ، وإثارة الدافعية في نفوس طلابه للتحدث فيه من خلال طرح القضايا المتعلقة بواقعه وظروفه أسهم في تحسين نتائج طلبته ورفع مستوى الدافعية الإيجابية لديهم ."

(الراميني ، 2006 ، 117)

ويفترض جدلاً أن الطلاب في نهاية المرحلة الثانوية ، يجب أن يكونوا قادرين على الحديث في أي موضوع يتماشى مع حياتهم أو حاجاتهم أو مشاعرهم . وهذا يعني ببساطة أن يكونوا مهئين للحوار في جلّ الموضوعات الإبداعية والوظيفية التي يحتاجون إليها . ولكن هل الأمر كذلك في مدارسنا أو جامعتنا ؟ وهذا ما أشارت إليه دراسة الخمايسة

" وعلى الرغم من أهمية التعبير الشفهي في مراحل الدراسة جميعها ، وفي الحياة العملية والاجتماعية بوصفه غاية في حد ذاته ، إلا أن دروسه مازالت تنفذ بطريقة عشوائية ومحددة ، يكتنفها النقص ، وقلماً يلتفت المعلمون إلى التخطيط الفعال لتعليم التعبير الشفهي ، إذ امتد هذا الضعف في التعبير الشفهي مع الطلاب إلى المراحل الجامعية .

وللتغلب على مشكلات الخجل عند طلاب الجامعة بشكل عام يجب على عضو هيئة التدريس منحهم الثقة بالنفس من خلال تشجيعهم، وعدم انتقاد تصرفاتهم أو إجاباتهم أمام الآخرين أو وصفهم بأي صفة سلبية أمام أقرانهم، مع تشجيعهم على المشاركة والحوار من خلال إعطائهم أدواراً محددة في القاعات الدراسية ، وتكليفهم بأعمال تظهر حديثهم الشفهي، وعدم الاقتصار في تقويم الطالب على الاختبارات فقط . أمّا فيما يتعلق بكثرة أعداد الطلاب في القاعات فهي مشكلة ترتبط بإمكانيات الجامعة والقدرة على تطبيق معايير الجودة العالمية، إذ كلما قل عدد الطلاب في الفصول كانت هناك فرصة ومجال أكثر للطلاب للمشاركة والتفاعل ."

(الخمايسة ، 2012 ، 219 - 242) .

7-2-2- أساليب تدريس التعبير الشفوي :

" للحوار أهمية كبيرة في تعليم اللغة، فهو غاية ووسيلة في الوقت نفسه: غاية لأنه الصورة المركزية لمحتويات الدرس، والأساس الذي يمد الطالب بألوان من الجمل والتعبيرات والألفاظ والأصوات، التي يحتاج إليها الطالب، خاصة عند التدريب على مهارة الكلام. والحوار وسيلة، لأنه يضم التراكيب النحوية والمفردات في مواقف وسياقات مختلفة، تعتمد عليها التدريبات اللغوية لتأخذ بيد الطالب نحو استعمال اللغة وممارستها في التعبير والاتصال. وعلى المدرس أن ينظر إلى الحوار، والتدريبات التي تليه، بوصفها كلاً لا يتجزأ، كما أن دور الطالب لا ينتهي بمجرد استيعاب الحوار وحفظه، وإنما باستخدامه في مواقف الحياة المماثلة ."

تدريس المهارات اللغوية

faculty.ksu.edu.sa/Hassan/Courses

- لذلك يجب أن يكون البدء بتدريس التعبير الشفوي من خلال :
- الربط بين موضوعات التعبير القديمة والحديثة ، لأن الهدف هو مساعدة الطلبة على أداء صياغة الجمل والمفردات السابقة .
 - تطوير قدرة الخيال والإبداع عند المتعلمين .
 - تأليف حوار بين المعلم والمتعلم على شكل أسئلة وأجوبة محددة .
 - تأليف حوار بين الطلبة أنفسهم ليستطيعوا أن يوظفوا ما تعلموه في الحياة اليومية، على أن يجلسوا بشكل دائري في الصف في جو حر وموجه من قبل المعلم ليساعدهم على حل المشكلات التواصلية واللغوية .
 - لعب الأدوار والتركيز على كيفية استخدام (أنا) ليعرفوا عن شخصيتهم وما يحبونه وما يكرهونه .
 - الانتقال شيئاً فشيئاً إلى الأدوار الأخرى .

2005 - AUF | Université d'Alep

<http://www.lb.refer.org/fle/index.htm>

- جعل الطلاب يتكلمون عن موجودات الفصل والمدرسة أي البيئة المحيطة بهم ، ويمكن التوسع ليشمل ذلك خارج المدرسة .
- تقسيم الطلاب إلى مجموعات ، وتقوم كل مجموعة بدراسة موضوع ما ، وتحكي للمجموعة الأخرى ما توصلت إليه .
- ألا يكلف المعلم الطلاب بالكلام عن شيء ليس لديهم علم به أو ليس لديهم الكفاية اللغوية التي يعبرون بها عن الأفكار التي تطرح عليهم .
- ينبغي على المدرس تشجيع الطلاب على الكلام، عن طريق منحهم اهتماماً كبيراً عندما يتحدثون، وأن يشعرهم بالاطمئنان، والثقة في أنفسهم، وألا يسخر من الطالب إذا أخطأ، وألا يسمح لزملائه بالسخرية منه. وعليه أن يثني على الطالب، كلما كان أداءه طيباً، وأن يكثر من الابتسام، ويصغي بعناية لما يقوله. إن المطلوب جعل الجو دافئاً في درس الكلام، وتوجيه الطلاب إلى استخدام أسلوب مهذب، عندما يخاطب بعضهم بعضاً.
- على المدرس ألا يقاطع الطالب في أثناء الكلام، لأن ذلك يعوقه عن الاسترسال في الحديث، ويشتت أفكاره، خاصة في المستوى الأول. ومن الأفضل أن نميز بين أمرين: الأول؛ الأخطاء التي تفسد الاتصال، وفي هذه الحالة، للمدرس أن يتدخل، وينبه الطالب إلى الخطأ،

ويشجعه على تصحيحه بنفسه، ما أمكن. والثاني؛ الأخطاء التي لا تؤثر في فهم الرسالة، ولكنها تتعلق بشكل الرسالة، وهذه لا يلح المدرس عليها في المرحلة الأولى، وإنما يعالجها برفق. إن الطالب يحتاج في بداية الأمر، إلى كثير من التشجيع ".
تدريس المهارات اللغوية

faculty.ksu.edu.sa/Hassan/Courses

إذاً من المتوقع أن ينظم المعلم مع طلبته أفكارهم وأفكار موضوعات المحادثة وأن يبويها ، ليأتي تسلسلها بشكل طبيعي ومنطقي ،ليستطيعوا ربط أفكارهم بعضها ببعض " فتنمية قدرات الطالب الفكرية ضرورة لبقائه ، واستمراره بصورة نشطة لتحقيق أهدافه الدراسية و الحياتية ، إذ يخلق المعلمون مواقف تتطلب من الطلبة استخدام قدراتهم ونشاطاتهم الفكرية ، سواء في المدرسة أو خارجها ، التي تعد ضرورة لنجاحهم " .
(سكاف و الراميني ، 2009 ، 254) .

ورأى تشومسكي (Chomsky,1959) أن الأداء اللغوي

(Language Performance) هو ممارسة اللغة والتدريب عليها، وأن هدف الدراسة اللغوية هو معرفة الكفاية اللغوية (Language Competence) بالواقع العملي. ولا يمكننا الوصول إلى هذه القواعد أو الأسس إلا عن طريق الكلام الخارجي المحسوس. كما أن لكل بنية لغوية أو قالب لغوي بنيتين إحداهما تحتية، والأخرى فوقية، ولا يمكن الوصول إلى البنية التحتية إلا بوساطة الفوقية. (حتاملة - ص76)

3-7- مهارة القراءة

لا يولد الإنسان قارئاً بل يتعلم القراءة مع الزمن ، ويمر بمراحل متعددة ليستطيع القراءة ، وكما أن للقراءة مراحل ، فلها أنواع أيضا ، وتختلف باختلاف غرض القارئ وباختلاف طبيعة المادة التي يقرأها ، فنحن نقرأ في حياتنا أنواعا مختلفة من الكتب وبطرائق مختلفة،
" فالقراءة تضيف على العمر حياة وخبرة وتصل مسيرته تجربة ومدنية وتحيي في الذات العقلانية وتضيف على الروح مقدارا من مادة الحس والفكر والخيال ، فيصبح الاستثمار في مقدار الحياة لا في مقدار السنين " . (الراميني ، 2006 ، 117)

وقد ذكر (الجمل وهلالات 2008 - 217) بأن القراءة " تحتاج إلى عمليات ذهنية وحركية وشروط معينة لا بد من توافرها عند الإنسان ليتمكن من القراءة ، وهذه الشروط هي :
- النضج العضوي لأعضاء النطق والرؤية .

- البيئة الاجتماعية التي تساعد على ترسيخ مهارة القراءة .
 - النمو العقلي الذي يساعد القارئ على تحليل الرموز وإعادة تركيبها .
 - الثروة اللغوية التي تعين القارئ على الفهم .
- فالقراءة هي تحليل الرموز اللغوية المكتوبة وإعادة تركيبها لفهم المعنى الذي رغب الكاتب في إيصاله إلى القارئ " .

تعدُّ القراءة مصدراً أساسياً لتعلم اللغات ، والقراءة ذات أهمية كبيرة في حياة الإنسان ، فهي العامل الأساسي في اكتساب الخبرات والمعارف . وهي مهارة تحتاج إلى تدريبات خاصة ومتنوعة . وينبغي أن تقدّم القراءة للطالب المبتدئ - الذي لم يسبق له تعلم اللغة الفرنسية من قبل - بالتدرج، انطلاقاً من مستوى الكلمة، فالجملة البسيطة ثم الجملة المركبة ثم قراءة الفقرة ، ثم قراءة النصوص الطويلة . في المرحلة الأولى من تعليم مهارة القراءة، لا بدّ أن نضع في بحسباننا بعض الصعوبات المتوقعة، التي قد يواجهها الطلاب. وفي هذه المرحلة ترتبط صعوبات القراءة بتعلم الأصوات خاصة في القراءة الجهرية . ومن بين الصعوبات المتوقعة في هذا المجال : التمييز بين لفظ الأحرف الصوتية والساكنة والأفنية وارتباطها بما يليها من كلمات ،فينبغي العناية بالقراءة جيداً، وإذا أهملت معالجتها في حينها، تؤدي إلى ضعف في تعلمها فيما يلي من مراحل . " وقد أشار العربي -1981- 63 عن البخاري (2008- 39)

" بأن اللغويين قسموا مهارات اللغة إلى صنفين :

- المهارات الاستيعابية : وهي السماع والقراءة .
 - المهارات الابتكارية : وهي الحديث والكتابة .
- وقد وجد أن هناك عوامل مشتركة بين المهارات الاستيعابية فيما بينها ، والمهارات الابتكارية فيما بينها أيضاً " .

4-7- أنواع القراءة :

- القراءة جهرية ، وصامتة ، وهي بطيئة أو سريعة . فأما الصامتة فُتستخدم للفهم ، وأما الجهرية فُتستخدم للاتصال بالآخرين والتأثير فيهم ، وهي لذلك تحتاج إلى حركات الأيدي وتعابير الوجه والتنويع في الصوت ، والشدّ على مخارج الحروف .
- القراءة الصامتة :

" تتجسد في العملية التي تُفسَّرُ بها الرموز الكتابية وتُدركُ مدلولاتها ومعانيها في ذهن القارئ، دون صوت أو همهمة أو تحريك شفاه.هي تقوم على عنصرين :

- مجرد النظر بالعين إلى الرمز المقروء .
- النشاط الذهني الذي ستثيره المنظور إليه من تلك الرموز .

وهي من أكثر أنواع القراءة شيوعا وسرعة في الأداء .

- القراءة الجهرية :

تعني العملية التي تترجم فيها الرموز الكتابية وغيرها إلى ألفاظ منطوقة وأصوات مسموعة متباينة الدلالة . وهي تعتمد على ثلاثة عناصر :

- رؤية العين للرمز المقروء .
 - نشاط الذهن في إدراك معنى الرمز .
 - التألف بالصوت المعبر عما يدل عليه ذلك الرمز " .
- (الجمل و هلالا - 2008 - 217 - 218) .

- قراءة الاستماع :

وهي التي يستقبل فيها الإنسان المعاني والأفكار الكامنة وراء ما يسمعه من الألفاظ والعبارات التي ينطق بها القارئ قراءة جهرية ، أو المتحدث في موضوع معين ، أو المترجم لبعض الرموز والإشارات ترجمة مسموعة . وهذه القراءة تحتاج إلى ما يأتي :

- حسن الإنصات .
- مراعاة آداب الاستماع وعدم المقاطعة أو التشويش .
- ملاحظة نبرات صوت القارئ .
- طريقة الأداء اللفظي لقارئ النص .

<http://www.hbcc.edu.sa/facpages/adel/datdfiles>

7-4- مهارة الكتابة أو التعبير الكتابي :

يعدُّ التعبير الكتابي المهارة الرابعة من مهارات تدريس اللغات، ولاتقل أهميته عن أهمية المهارات السابقة بل قد يكون أكثر أهمية خاصة في الحياة المدرسية أو الجامعية ، لأنه يعكس شخصية المتعلم ، وينبئ عن مستوى تعلمه الأكاديمي أو الثقافي ، وما لديه من معرفة وأفكار والقدرة على العرض والشرح والتفسير والترتيب والتنسيق للأفكار " ففي الحياة المدرسية يعتمد التحصيل في كثير من صورته على هذا اللون من النشاط اللغوي ، ولذلك فإن الضعف فيه يؤثر تأثيراً سلبياً في تحصيل المتعلمين في المواد التعليمية الأخرى ، فكثير منهم يرسبون في العلوم والرياضيات والتاريخ ، وغير ذلك من المواد لا بسبب صعوبة هذه المواد في حد ذاتها ، بل لأنهم لا يستطيعون أن يتصدوا لما تحتاج إليه هذه المواد من ناحية أخرى " .

(لافي ، 2005، 351) .

التعبير الكتابي : " يقصد بالتعبير الكتابي تروياً : إكساب الطلاب الأدوات والعوامل (اللوجستية) المساندة للكتابة المعبرة عن أفكارهم وعواطفهم واحتياجاتهم ورغباتهم بعبارات صحيحة خالية من الأخطاء بدرجة تناسب مستواهم اللغوي ، وتمرينهم على التحرير بأساليب جمالية فنية ، وتعويدهم الدقة في اختيار الألفاظ الملائمة وتنسيق الأفكار وترتيبها وجمعها وربط بعضها بعضاً " . (الرامي - 2006 - 123 - 124) .

ومن صور التعبير الكتابي :

- كتابة الأخبار السياسية، والرياضية، والاجتماعية، وغيرها.
 - التعبير الكتابي عن صور جمعها المعلم أو الطلاب.
 - إجابة الأسئلة التحريرية.
 - تلخيص موضوع، أو قصة بعد قراءتها أو بعد الاستماع إليها.
 - تأليف قصة في مجال مخصوص.
 - تحويل قصيدة شعرية إلى نثر.
 - كتابة التقارير عن زيارة مصنع، أو مؤسسة حكومية.
 - كتابة الرسائل والبرقيات في موضوعات مختلفة.
 - كتابة الموضوعات الأخلاقية والاجتماعية.
 - إعداد كلمات لإلقائها في الإذاعة المدرسية في المناسبات المختلفة " . (عبد الباري)
- والتعبير الكتابي الوظيفي : " هو الذي يؤدي غرضاً وظيفياً في حياة المتعلم سواء أكان ذلك داخل المدرسة أم خارجها كتلخيص بعض المذكرات ، وكتابة الخطابات الرسمية ، والبرقيات والتقارير ، وتأتي أهمية هذا النوع من أن الوظيفة الرئيسة للغة في حياة المجتمع هي التفاهم ، ومن ثمَّ يحتاج الفرد في حياته اليومية إلى التعبير الوظيفي ، إذ يتعذر من دونه سير الحياة ، بل

إن الحاجة تزداد في وقتنا الحاضر مع ظهور أنماط حديثة من وسائل الاتصال كشبكة المعلومات (الإنترنت) مع ما يحتاجه ذلك من مهارات مختلفة للتواصل مع الآخرين ". (لافي ، 2005 ، 352-353) .

وتضيف (رايفرز - 1980 - 291 - عن البخاري) أن مهارة الكتابة من أصعب المهارات لأنه ليس بإمكان أي شخص أن يكتب بدرجة من الجودة والدقة إلا بعد سنوات من التدريب والممارسة داخل المدرسة وخارجها ، بل قد نجد أشخاصاً من ذوي المستويات العلمية الراقية ، لا يستطيعون أن يكتبوا ويعبروا عن أنفسهم بطريقة جيدة في لغتهم الأم ، فكيف سيكون الأمر إذا طلب منهم التعبير والكتابة باللغة الثانية.. " .

يتضح مما سبق مدى صعوبة تعلم مهارة الكتابة في اللغة الفرنسية كلغة أجنبية ثانية التي يعاني منها كثير من الطلبة ، ولاسيما أن العديد من الأحرف تلفظ كحرف واحد وتكتب بحرفين أو أكثر " فالشخص إذا أراد أن يكتب نصا بلغته الأم وجد صعوبة بالربط بين الأحرف والأفكار ، فكيف بلغة أجنبية ثانية ؛ لهذا يجب أن يتبع الخطوات الآتية :

- معرفة كيفية كتابة النص باللغة الأجنبية الثانية .
- شكل كتابة النص .
- أن ينمي كتابته باللغة الأجنبية الثانية من خلال معرفة مستوى الجملة ليبدأ من البسيط إلى المعقد " .اقتباس (cornaire ، Raymond، 1999، 63-64) .

7-4-1- أهمية الكتابة الوظيفية:

تكمن أهميتها في مواجهة ركب الحضارة في عصر يسوده التفجر المعرفي و سرعة الاتصالات و ضيق الوقت المتاح ، و تكمن أهميتها في قدرتها على تحقيق التكامل بين جوانب التعلم المختلفة من خلال إثارتها تفكير القارئ و تعريفه بمهارات و معارف سابقة لأنها تعبر عن قدرة استيعابية تتضمن القواعد و المفردات و المفاهيم و الأفكار و لا تقتصر فقط على عملية التواصل و الاتصال بل تتجاوز إلى عملية التعبير عن الأفكار و المشاعر .

" إن معيار الصواب في تقويم الكتابة في ضوء المدخل الاتصالي (الوظيفي) هو مدى القدرة على توصيل الرسالة . والمشكلة التي تواجه تعليم الكتابة في الفصول التقليدية لتعليم اللغة هي اصطناع مواقف للكتابة، لا يشعر الدارس فيها بهدف حقيقي للكتابة، ومن ثم يضطر للكتابة بغرض الكتابة ذاتها إرضاء للمدرس ومجارة للموقف التعليمي، أما في المدخل الاتصالي الوظيفي فيحرص المدرس على توفير الظروف التي تجعل موقف تعليم الكتابة في الفصل قريباً من الموقف الطبيعي للاتصال بالكلمة المكتوبة وفجوة المعلومات (أي أن الفرد يريد أن يشبع حاجة ويسد فراغاً يسمى في علوم الاتصال بفجوة المعلومات) بالنسبة إلى الكتابة ذات وظيفة بين الدارسين إذ كبيرة في تعليم مهاراتها للدارسين، إذ تساعد على تدفق المعلومات بشكل طبيعي يجهل كل دارس ما يريد الآخر كتابته. كما يساعد على تقويم ما كتب في ضوء قدرته على توصيل الرسالة، ويضرب جونسون مثلاً لذلك حين يقدم لأحد الدارسين معلومات معينة يطلب منه كتابتها، ثم يكلفه بتوصيلها إلى الدارس الآخر، ويكلف هذا الدارس الآخر بعد ذلك بتوصيلها للدارس الرابع.. وهكذا يؤدي كل دارس دورين، دور المستقبل للرسالة، ودور المرسل لها بشكل مكتوب .

وتعليم الكتابة في المدخل الاتصالي يستلزم تدريب الدارس على اكتساب خبرات في المراحل المختلفة للكتابة، بدءاً من مرحلة ما قبل الكتابة التي يجمع فيها الدارس بيانات عما يريد أن يكتب حوله، وانتهاءً بمرحلة التعديل، والتجديد، التي يعيد فيها الدارس النظر فيما كتبه تطويراً وتحسيناً له" . (طعيمة، <https://uqu.edu.sa/page/ar/5431>)

الكتابة إذاً ليست عملية آلية بحتة، يكتفى فيها برص مجموعة من الكلمات لتكون جملاً والجمل لتكون فقرات والفقرات لتكون موضوعاً.. إن الكتابة عملية إبداعية وظيفية ينبغي للمعلم تعريف الدارس بأبعادها. فيجدر به أن يسأل نفسه دوماً قبل أن يكتب : لماذا أريد أن أكتب ؟ ما الذي أود التعبير عنه ؟ ثم لمن أوجه هذه الكتابة ؟

" لصعوبة التي تواجه تعليم الكتابة الوظيفية
على الرغم من أهمية تعليم الكتابة من الناحية الوظيفية لكنها مازالت تواجه كثيراً من الصعوبات،
و تتمثل هذه الصعوبات فيما يأتي :
- قلة التدريبات العملية -
- غياب النماذج الكتابية الجيدة التي تتيح للطالب فرصة المحاكاة -
- عدم استمرار الطلبة بالكتابة بصورة منتظمة -
- غياب توجيههم نحو قراءات تشجعهم على الاطلاع للحصول على المعرفة اللازمة للبدء
بالكتابة
- نظرة المعلمين إلى الكتابة في أثناء تعليمها على أنها ناتج أكثر منها عملية إذ نجد أن
اهتمامهم ينصب على الشكل أكثر من المضمون
- عدم مراعاة اهتمامات الطلبة فيما يودن الكتابة فيه -
- انعدام المعرفة الحقيقية لدى الطلبة بقواعد الكتابة الأساسية ومهاراتها .
تعد طرائق التدريس التقليدية التي يتبعها المعلمون من أبرز العوائق التي تواجه تعليم الكتابة
الوظيفية" . (سكر ، 2009)

7-4-2- مراحل تعليم الكتابة الوظيفية :

- "مرحلة ما قبل الكتابة و تتضمن :
- التخطيط ، والتنظيم ، و ترابط الأفكار لغويا ومنطقيا .
- مرحلة كتابة المحتوى أو الإنتاج ، و هي مرحلة معقدة لأنها تتطلب مهارات متعددة إذ يضع الكاتب فيها أفكاره على الورق محددًا نقطة البداية و مطوراً أفكاره و مراعيًا تسلسلها و ترابطها و تنقيحها إذ يكون المرسل إليه غائباً والتعبير بالكتابة هنا أهم من التعبير الشفوي؛ وذلك بمساعدة المعلم الذي يقدم لهم موضوعات مثل بطاقة معايدة وبطاقة دعوة و رسالة صداقة و رسالة عائلية و دعاية و ملاحظات و بريد و رسالة قصيرة محددة الأفكار.....
- مرحلة ما بعد الكتابة و التي يجري فيها التقويم و الإضافة و الحذف بشكل يظهر أهداف الكاتب

- تصحيح الأخطاء في الصف وليس في المنزل .-
- إيجاد الأخطاء عن طريق طرح الأسئلة .
- وضع فرضيات للبحث عن الأخطاء .
- العمل ضمن مجموعات .-
- وبالنهاية وضع طلابنا السوريين في جو يكونون قادرين على التطور تدريجياً لفهم عمق و لمن نتكلم ؟، أي إيضاح الترابط بين الجمل وأشكال الجمل وأشكال الأفعال ، وشيئاً فشيئاً يتدرج من السهل إلى الصعب " .

2005 - AUF | Université d'Alep

<http://www.lb.refer.org/fle/index.htm>

يعد تطور اللغة غاية التواصل بين الأفراد لنقل الأفكار والتعبير عن النفس ، ولذلك بدأ التركيز في تعليمها على اكتسابها على أنها عادة ، مثلها مثل غيرها من العادات الاجتماعية ، واستخدامها وظيفياً من قبل الناشئة في جو اجتماعي حقيقي ، وخلق الظروف المدرسية والجامعية المحاكية للظروف الواقعية خارج المدرسة والجامعة .

120	الفصل الخامس : بناء أدوات البحث وتطبيقها
120	أولاً : تصميم البرمجية التعليمية للبرنامج الحاسوبي في إكساب الطلبة مهارات قواعد اللغة الفرنسية وظيفياً
120	أ - مرحلة التحليل والإعداد:
120	1- اختيار الموضوع وتحديدده .
120	2- تحليل محتوى الوحدات وبناء النقاط التعليمية .
122	3- تحديد الأغراض الدراسية وصياغتها سلوكياً .
124	ب - مرحلة التصميم :
124	تصميم الاختبارات التحصيلية : القبلي ، والبعدي المباشر ، والبعدي المؤجل للوحدات التدريسية .
125	تصميم بطاقة الملاحظة .
126	تصميم استبانة آراء طلبة المجموعة التجريبية نحو استخدام الحاسوب في تعليم اللغة الفرنسية .
126	ج - مرحلة كتابة السيناريو (الحوار التعليمي) .
126	ثانياً : تطوير أدوات البحث وتجريبها
127	أ- تطوير أدوات البحث .
127	1- التقويم الذاتي .
127	2-التطوير وفق ملاحظات المحكمين
128	ب - تجريب أدوات البحث
128	1 - التجربة الاستطلاعية .
128	2- تقويم التجربة الاستطلاعية .
129	ج-التحقق من صدق الاختبار التحصيلي وثباته .
129	1- الصدق .

129	2- الثبات .
130	د -التحقق من صدق استبانة آراء الطلبة نحو البرنامج الحاسوبي وثباتها .
133	هـ - التحقق من صدق وثبات بطاقة الملاحظة
	1- الصدق
	2- الثبات
133	ثالثاً : التجربة النهائية
134	1- اختيار عينة الطلاب
134	2- التهيئة لتطبيق التجربة الرئيسة .
135	3- خطوات تطبيق التجربة الرئيسة .
135	3-1 - تطبيق الاختبار التحصيلي القبلي .
140	3-2 - التدريس بوساطة البرنامج الحاسوبي .
141	3-3 - تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي المباشر .
141	3-4 - تطبيق بطاقة الملاحظة .
141	3-5-تطبيق استبانة الآراء نحو استخدام الحاسوب في تدريس اللغة الفرنسية .
141	3-6-تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي المؤجل .
141	4-تقويم تطبيق عملية التدريس بوساطة الحاسوب .

الفصل الخامس

بناء أدوات البحث وتطبيقها

أولاً : تصميم البرمجية التعليمية للبرنامج الحاسوبي في إكساب الطلبة مهارات قواعد اللغة الفرنسية وظيفياً :

أ- مرحلة التحليل والاعداد :

وهي المرحلة التي يُجمعُ ويُجهزُ فيها متطلبات التصميم من صياغة الأهداف ، وإعداد المادة العلمية والنشاطات ومفردات الاختبار ، وما يلزم العرض والتعزيز من أصوات وصور ثابتة ومتحركة ومقاطع فلاش الخ ، وتم الإعداد بحسب الخطوات الآتية :

- اختيار الموضوع وتحديده .
- تحليل محتوى المادة العلمية إلى نقاط تعليمية .
- تحديد الأهداف التربوية وصوغها سلوكياً .
- تحديد خصائص المتعلمين .
- اختيار الوسائط التعليمية المناسبة .
- تحديد الاختبارات وبنود استبانة الآراء وبطاقة الملاحظة .

1- اختيار الموضوع وتحديده :

يضم كتاب اللغة الفرنسية للسنة الأولى - بجامعة دمشق - (Studio 100) المقرر من قبل المعهد العالي للغات لتدريسه في الكليات جميعها في دمشق ، ست عشرة وحدة دراسية (ثماني وحدات تُدرس في الفصل الأول ، وثمانى وحدات تدرس في الفصل الثاني) ، وكل وحدة تضم عدة دروس

2- تحليل محتوى الوحدات ، وبناء النقاط التعليمية :

حُلَّ محتوى موضوع البرمجية ونُظِمَ وأُعيدتْ صياغته في تتابع منطقي ، وحُدِّدَتِ المفاهيم ، وحُلِّلتِ المهارات المتضمنة ، وكُثِّفَ عن العناصر الضرورية لتحقيق الأهداف ، وجرى العمل وفق ما يأتي : تقسيم الوحدة الى دروس ، والدرس الى فقرات . وأخذ بالحسبان تسلسل محتوى المقرر ، وتحديد نوع كل فقرة ، وتحديد التفرعات لمسار الدرس . وبناء على ذلك قامت الباحثة بتحليل محتوى كل درس من الدروس إلى مجموعة من النقاط التعليمية متسلسلة بحسب ورودها في الكتاب .

النقاط التعليمية :

الوحدة الأولى :

Séquence -1-

- verbe être ,verbes en (er) et quelques verbes irréguliers .

-masculin\féminin.

Préposition :au \en\à\+noms de pays.

الوحدة الثانية :

Séquence -2-

-C'est un/ c'est une +nom+ adjectif .

-masculin\féminin.

-les nombres

-le singulier/le pluriel

-du / de la /des

-les possessifs

الوحدة الثالثة

Séquence -3-:

-les possessifs

-approche du passé composé

-verbes prendre , faire ,dire, ouvrir ,aller au présent

-la négation

الوحدة الرابعة :

Séquence -4-

-les articles définis /indéfinis

-les prépositions de lieu

Le pluriel

La négation

الوحدة الخامسة :

Séquence -5-

-les possessifs

-les démonstratifs

-les articles :le/la /les – du/de la /des

-la négation

الوحدة السادسة :

Séquence -6-

- verbe + nom
- verbe + infinitif
- oui /si /non / moi aussi/ moi non plus

الوحدة السابعة :

Séquence -7-

- le passé composé
- l'infinitif
- les prépositions de lieu
- les pronoms compléments

الوحدة الثامنة :

Séquence -8-

- les pronoms compléments

وزعت الحصص الدراسية على هذه الوحدات بمعدل أربع ساعات أسبوعياً ، وذلك بحسب توزيع البرنامج الأسبوعي لطلبة السنة الأولى – كلية التربية – اللائحة الداخلية .

- مبررات اختيار الوحدات التدريسية :

- تُدرُسُ الوحدات التدريسية الثماني الأولى خلال الفصل الأول من كل عام دراسي بحسب تقسيمات المعهد العالي لتعليم اللغات .

- وقد اختارت الباحثة أربع عشرة وحدة بناء على طلب الأستاذ المشرف ، ولكن لم تستطع تطبيق الأربع عشرة وحدة بسبب التقيد بالوقت المخصص (أربع ساعات أسبوعياً ، والعطل الرسمية) ، وإنما طبقت ثمان وحدات المطلوبة للفصل الأول .

3- تحديد الأغراض الدراسية وصياغتها سلوكياً :

هي " وصف للسلوك النهائي للمتعلم بعد سلسلة محددة من التعلم ، أي ما يتوقع أن يصبح المتعلم قادراً على القيام به في نهاية درس أو مجموعة من الدروس ، وهذا السلوك قابل للملاحظة والقياس " (الياس ، 1996 ، 63) .

لذا قامت الباحثة بتحديد الأهداف الدراسية للوحدات الأربع عشرة المختارة وصياغتها سلوكياً، وفق تصنيف (بلوم) للمجال المعرفي ، وقد بلغ عدد الأهداف السلوكية في شكلها النهائي (92) هدفاً سلوكياً في المستوى المعرفي موزعة ، كما هو مبين في الجدول الآتي :

جدول (1)

الأهداف السلوكية لدروس مادة اللغة الفرنسية ونسبها المئوية

الوحدات	عدد الأهداف المعرفية	معرفة	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم
الأولى	13	3	5	3	1	1	
الثانية	12	2	4	4	1	1	
الثالثة	13	2	5	3	1	1	1
الرابعة	11	2	4	2	2	1	
الخامسة	13	3	5	3	1	1	
السادسة	10	2	4	2	1	1	
السابعة	11	2	4	2	1	1	1
الثامنة	9	2	4	1	1	1	
المجموع	92	18	35	18	9	8	2
نسبة الأهداف في البرنامج	%100	19,65	38,04	19,56	9,78	8,69	2,17
نسبة الأهداف عند بلوم	%100	%45	10 %	%20	%10	% 10	%5

وكما يبين الجدول (1) من خلال مقارنة نسب الأهداف السلوكية المعرفية في البرنامج المقترح بنسب (بلوم) ، أن نسبة أهداف المعرفة عند بلوم كانت (45 %) في حين هي في البرنامج تقريبا (20%) ، وبينما انزلحت هذه النسبة إيجابيا لنسبة الفهم التي هي عند بلوم

(10%) كانت في البرنامج (38,4%) تقريبا ، وهذا أمر إيجابي ، كون مستوى الفهم في المجال المعرفي يعدُّ أرقى من مستوى المعرفة ، وكذلك كانت نسبة الأهداف في البرنامج قريبة منها عند بلوم في مستوى التطبيق إذ بلغت في البرنامج (19,6%) وهي عند بلوم (20%) ، وتقاربت في مستوى التحليل والتركيب فكانت عند بلوم (10% لكل منهما) في حين في البرنامج (9,78% لمستوى التحليل) ، و(8,69% لمستوى التطبيق) وهو فرق ليس كبيرا ، أي أن النسب كانت إيجابية أكثر في مستويي التحليل والتركيب من التقويم حيث كانت نسبتها عند بلوم (5%) وفي البرنامج (2,7) .

ب- مرحلة التصميم :

1 - تصميم الاختبار التحصيلي : القبلي / والبعدي المباشر/ والبعدي المؤجل

لموضوعات الوحدات المختارة :

يعدُّ التقويم أحد الجوانب الأساسية في العملية التربوية ، ويهدف إلى تحسين تعلم الطالب ، وتوفير مطابقة تامة بين أهداف المنهج ونتائج التقويم ، فهو " عملية جمع معلومات بغرض تكوين أحكام ، تستخدم في اتخاذ قرارات ملائمة ، وإعداد تقارير " (رجب ، 2002 ، 5) . يهدف التقويم إلى قياس مجالات الأهداف التربوية (المعرفية والوجدانية والمهارية) أو الحكم عليها لتلافي النقص في الأداء وتعديله وتعزيز الجانب الإيجابي منه ، وهناك ثلاثة أنواع رئيسة للتقويم من حيث أهدافه وأغراضه ، وهي :

أ- التقويم القبلي :

يجري هذا النوع من التقويم في بداية الحصة الدراسية وقبل تجريب أي برنامج تعليمي للوقوف على معلومات الطلبة السابقة ، وحفزهم للتعلم اللاحق ، ومعرفة مدى حاجتهم لهذا النوع من التعلم .

وبناء على ذلك قامت الباحثة ببناء اختبار تحصيلي لمجموعة الوحدات المختارة ، وقد تضمن الاختبار مجموعة من الأسئلة الموضوعية والمقالية لتغطية معلومات الوحدات كاملة وطُبقت على الطلبة قبل البدء بتعليم الوحدات . (ملحق رقم 3) .

ب-التقويم المرحلي :

يجري هذا النوع من التقويم في أثناء تطبيق البرنامج التعليمي من أجل تقويم مسار التعلم والتأكد من استيعاب الطلبة لما يُعرض عليهم أو ما يُدرس .

وبذلك يتمكن المدرس من بيان مدى فهم الطلبة للمعلومات ، واستيعابها وتوظيفها وتعديل الأخطاء عند وقوعها ، وتعرف نتائج تعلمهم وتحديد جوانب القوة والضعف ، وإثارة دافعيتهم للتعلم .

وبناء على ذلك قامت الباحثة بوضع مجموعة من النشاطات والألعاب التعليمية (على نمط الصح والخطأ واختيار من متعدد وترتيب الكلمات أو الجمل ، وهي تعتمد على التغذية الراجعة الفورية ، وسؤال تكون الإجابة عنه بشكل كتابي من أجل مهارة الكتابة وأسئلة شفوية من أجل مهارة المحادثة) ، في نهاية كل درس للوقوف على استيعاب الطلبة وشرح ما كان غامضاً . أي أن الاختبار المرحلي هو " مجموعة من الاختبارات البنائية القصيرة تصاحب عملية التعلم باستمرار ، لتزويد المتعلم بتغذية راجعة وفورية تعزز تعلمه وتدفعه للتقدم بعد كل اجتياز صحيح لكل خطوة " (جعفر ، 2009 ، 77) .

ت- التقويم البعدي المباشر :

يجري بعد إكمال الطالب دراسة الوحدات الثماني ، والغرض منه معرفة مدى ما تحقق من الأهداف التعليمية بعد التدريس .
بناء على ذلك قامت الباحثة ببناء اختبار تحصيلي بعدي مباشر ، للوحدات الدراسية الثماني لتحديد مقدار إنجاز المتعلم للأهداف وتقويم مستوى تحصيل الطلبة ومدى تمكنهم من المهارات والمعارف والقواعد التي تناولتها عملية التدريس ، ومن ثم مدى تحقق الأهداف التعليمية ، وتضمنت الاختبارات (اختيار من متعدد - وصل - إتمام جمل - تركيب جمل - تصريف أفعال - إتمام قاعدة - أسئلة كتابية الخ) (ملحق رقم 2) ، ووضعت الباحثة سلم تصحيح لبنود الاختبارات ، ووزعت الدرجات بشكل ملائم مع الوزن النسبي لكل سؤال .

ث- التقويم البعدي المؤجل :

اعتمدت الباحثة الاختبار القبلي نفسه لتطبيقه كاختبار بعدي مؤجل بعد الانتهاء من الوحدات المقررة ب (21) يوماً ، والهدف من ذلك قياس نسبة احتفاظ الطلبة بالمعلومات بعد مدة زمنية من انتهاء التدريس .

2- تصميم بطاقة الملاحظة :

تألفت بطاقة الملاحظة من (11) بندا ، وسُجّلت الملاحظات على الشكل الآتي :
(ثلاثة أخطاء - خطأ - بلا أخطاء - الزمن المستغرق - عدد المحاولات للوصول إلى الجملة الصحيحة) . (ملحق رقم 6) .

3- تصميم استبانة آراء طلبة المجموعة التجريبية نحو استخدام البرنامج الحاسوبي :
تألفت استبانة الآراء من مقدمة تعرف الطالب بالغاية من الاستبانة وطريقة التعامل معها ، وقد
تكونت الاستبانة من 41 بنداً مقسمة إلى ثلاثة محاور وثلاثة أسئلة مفتوحة ، ويُجاب عن كل
بند من خلال مقياس ثلاثي مكون مما يأتي : (موافق - غير موافق - لا رأي لي)
وتدل الدرجات المرتفعة على الرأي الموجب نحو استخدام البرنامج الحاسوبي ، في حين تمثل
الدرجة المنخفضة الرأي السلبي نحو استخدام الحاسوب في عملية تعلم وتعليم اللغة الفرنسية .
(ملحق رقم 4) .

ج - مرحلة كتابة السيناريو :

رُوعيت عند تصميم البرنامج مجموعة من المعايير بعضها تربوي يتجه إلى مراعاة الجوانب
التربوية ونظريات علم النفس والتعلم في عرض المادة العلمية وترتيب الشاشات و الإخراج،
وبعض تلك المعايير أخذ الشكل الفني مع مراعاة التحكم بالانتقال من حركة إلى أخرى ضمن
كل شاشة لينيح للمدرس أن يتدخل ويشرح ويطرح أسئلة التقويم المرحلية .
كُتبت السيناريو(الحوار التعليمي) على الورق بشكل شاشات لعرض المادة العلمية ، وكل شاشة
تعرض فقرة تعليمية بحسب التسلسل العلمي الموجود في الكتاب ، وتضمنت الشاشات عروض
فلاشات وقواعد اللغة الفرنسية ونشاطات وألعاباً تعليميةً وتغذيةً راجعةً لتعزيز إجابة الطالب
بطريقة مشوقة " وتوفر البرامج التعليمية باستخدام الحاسوب نمطاً متميزاً من التفاعل بين الطالب
والحاسوب ، إذ يستجيب الطالب إلى الحاسوب بشكل سريع ، ثم يعطيه تعزيزاً على شكل تأكيد
لصحة إجابة الطالب ، كتغذية راجعة ، وإذا ما أخطأ الطالب عند استجابته فعندئذٍ إما أن يُعطى
الطالب فرصة أو أكثر ليصحح إجابته ، أو يحدث نوع من التفريغ من أجل الرجوع إلى المادة
للتمكن منها " . (الفار ، 2002 ، 29-30 عن جعفر ، 2009 ، 78) ، أخذ قسم منها من
كتب اللغة الفرنسية تتضمن المحتوى التدريسي نفسه ، وقسم من الكتاب ، وقسم بُرمج من قبل
مختص بالبرمجة الحاسوبية ، وحُدثت الشاشات وكيفية الانتقال بينها ، وكيفية الدخول والخروج
من البرنامج .

ثانياً : تطوير أدوات البحث وتجربتها

بعد الانتهاء من إعداد البرنامج الحاسوبي والاختبارات التحصيلية وتصميم استبانة اتجاهات
الطلبة نحو البرنامج الحاسوبي ، بدأت الباحثة بإجراءات التقويم الأولي وفق الخطوات الآتية :
- التقويم الذاتي لأدوات البحث من قبل الباحثة ، وعرض هذه المكونات على الأستاذين
المشرفين وأخذ موافقتهم .

- عرض أدوات البحث على لجنة من المحكمين المختصين (ملحق رقم 7) .

- التجريب الاستطلاعي لأدوات البحث .

- التحقق من صدق الاختبارات التحصيلية ، وثباتها .
- التحقق من صدق استبانة آراء الطلبة نحو البرنامج الحاسوبي وثباتها .
- تحديد أدوات البحث في صورتها النهائية في ضوء إجراءات التقويم الأولي .
- أ- تطوير أدوات البحث :

1 - التقويم الذاتي :

أجرت الباحثة تقويماً ذاتياً لأدوات البحث ، مستندة بذلك إلى الخبرة الذاتية بحيث تتناسب أدوات البحث مع محتوى المادة التعليمية ، وأن تحقق الأهداف المطلوبة ، فلا بد للباحث من أن ينظر إلى بحثه بعين الناقد بعيداً عن آرائه .

ويقصد بالتقويم الذاتي أن " يوضع المشروع موضع الفحص ، والنظرة الناقدة الشاملة ، ليتأكد الفاحص من أنه مناسب في قياس ما وضع لقياسه . " (الرفاعي ، 1987 ، ص 217) .

2- التطوير وفق ملاحظات المحكمين :

الهدف من هذه المرحلة تقويم أدوات البحث وتعديلها ليعاد تطبيقها وتعميمها .

عرضت الباحثة البرنامج الحاسوبي والاختبارات التحصيلية ، واستبانة آراء الطلبة ، وبطاقة الملاحظة على مجموعة من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية ، وكلية الآداب - قسم اللغة الفرنسية - ، وطلبت منهم إبداء آرائهم في الأمور الآتية :

- الأمور الخاصة بالبرنامج (ملحق رقم 5) .

- مناسبة الاختبارات التحصيلية : القبلي /و البعدي المباشر / وبنود استبانة الآراء .

- استبانة الآراء .

- بطاقة الملاحظة .

وبعد الانتهاء من تحكيم أدوات البحث من قبل السادة المحكمين ، وجدت أن آراءهم تمحورت في النقاط الآتية :

1- وضع أهداف تعليمية للبرنامج .

2- وضع فهرس للبرنامج .

3- وضع مقدمة للبرنامج .

4- إضافة نشاط أو لعبة تعليمية بعد كل قاعدة .

5- تغذية راجعة فورية لبعض التمارين .

6- الانتباه لعملية التصحيح لبعض التمارين .

7- تصحيح بعض علامات التنصيص .

- مناسبة الاختبارات التحصيلية ، واستبانة الاتجاهات :

بعرض هذه الاختبارات على السادة المحكمين قيس صدق محتوى هذه الاختبارات
وتمحورت آراؤهم حول وجوب تعديل بعض الأسئلة ، وحذف بعضها ، لنتناسب مع توظيف
مادة قواعد اللغة الفرنسية وظيفيا . أما استبانة الآراء فقد كان هناك ملاحظات على
الصياغة اللغوية وعلى تعديل بعض البنود ، وأجريت التعديلات اللازمة بناء على ملاحظات
المحكمين .

ب - تجريب أدوات البحث :

1 - التجربة الاستطلاعية :

بعد إجراء التعديلات اللازمة على أدوات البحث استناداً إلى ملاحظات المحكمين ، أصبحت
أدوات البحث جاهزة للتجربة الاستطلاعية التي كان الهدف منها معرفة هل حققت برمجية
البرنامج الحاسوبي الأهداف المنشودة؟ ، وتعرّف الصعوبات التي تعترض سير التجربة
للابتعاد عنها قبل تنفيذ التجربة الرئيسية ، والتأكد من صدق بنود الاختبارات التحصيلية
ووضوحها وثباتها ، وصدق بطاقة الملاحظة وثباتها ، وصدق استبانة الآراء وثباتها ،
وتقدير الزمن اللازم لتنفيذ الدروس المختارة ، وتعرّف النقاط الغامضة في البرمجية أو في
الاختبارات والاستبانة وبطاقة الملاحظة لتعديلها ، ثم طبقت التجربة الاستطلاعية على عينة
من طلبة كلية التربية السنة الأولى ، وبلغ عدد أفراد العينة في التجربة الاستطلاعية 20
طالبا وطالبة (8 ذكور - 12 إناثاً) .

بدأت التجربة الاستطلاعية يوم 26 أيلول وانتهت يوم 3 تشرين الثاني - 2012

وقد سارت التجربة الاستطلاعية بحسب الآتي :

- طُبِقَ الاختبار القبلي قبل البدء بتطبيق البرنامج .

- درست الباحثة دروس اللغة الفرنسية بوساطة البرنامج الحاسوبي ، مع التدخل بعد كل
نقطة تعليمية لتحقيق التقويم المرحلي ، ولإيضاح بعض الأفكار وشرحها في حال عدم
استيعابها من قبل الطلبة بصورة كافية .

- طبقت الباحثة الاختبار البعدي المباشر في نهاية التجربة الاستطلاعية .

تقويم التجربة الاستطلاعية :

أ- بينت نتائج الاختبار التحصيلي القبلي أن معلومات الطلبة عن المادة العلمية (قواعد

اللغة الفرنسية خاصة غير كافية ، وهم بحاجة إلى دراستها .

ب- تعرف بعض النقاط الغامضة وغير الواضحة في العروض التي بحاجة لتعديل البرنامج

ج- تقدير الزمن اللازم في تعلم كل درس .

د- تعرف الأسئلة الصعبة أو العبارات الغامضة في الاختبارات التحصيلية .

هـ- تعرف العبارات غير الواضحة وسلامة الصياغة اللغوية في استبانة الآراء، وبطاقة الملاحظة للطلبة .

وقد قامت الباحثة بتعديل أدوات البحث (البرنامج - الاختبارات - استبانة الآراء - بطاقة الملاحظة -) في ضوء التقييم السابق .

د- التحقق من صدق الاختبار التحصيلي وثباته :

1- الصدق :

للتأكد من أن الاختبار يقيس ما أعد من أجل قياسه فعلاً نتأكد من خلال عرضه على المحكمين ، فبعد أن أعدت الاختبارات التحصيلية ، عُرضت على عدد من السادة أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية وكلية الآداب - قسم اللغة الفرنسية - بهدف التحقق من صدقها " أي هل يحقق الاختبار غرضه ؟ " (جابر ، 1998، 419) .

وكذلك كي نتأكد من صدق الاختبار بصدق المحتوى الذي عرفه (عبيدات وآخرون) بأنه " فحص محتوى الاختبار وتحليل أسئلته لمعرفة مدى تمثيلها للسلوك الذي يقيسه الاختبار ، وللتأكد من أن الأسئلة تشمل جميع جوانب السلوك " (عبيدات وآخرون ، 1998 ، 198)

2 - الثبات :

يرى (عبيدات وآخرون) : بأن " ثبات الأداة هو أن تعطي الأداة النتائج نفسها إذا ما أعيدت على الأفراد أنفسهم وفي الظروف نفسها " (عبيدات وآخرون ، 1998 ، 198) .
للتحقق من ثبات اختبار التحصيل طُبِق على عينة التجربة الاستطلاعية المكونة من (20 طالبا وطالبة) ، استخدمت فيها طريقة ألفا-كرونباخ والتجزئة النصفية . ويقصد بطريقة التجزئة النصفية تجزئة الاختبار إلى نصفين بأخذ الأسئلة الفردية في مجموعة والأسئلة الزوجية في مجموعة أخرى ثم دراسة الارتباط فيما بينها باستخدام قانون سبيرمان براون على النحو الآتي :

باستخدام عينة استطلاعية مكونة من 20 طالباً وطالبة (8 ذكور-12 إناثاً) من مجتمع البحث .
من خلال استخدام معامل الفا لدراسة الثبات نجد أن قيمة α راوحت بين 0.794-0.812 وهذا يؤكد الثبات بحسب المقاييس الإحصائية .

كما استُخدم الثبات بطريقة التجزئة النصفية نجد أن قيمة سبيرمان براون تساوي 0.805-0.837 وهذا يؤكد الثبات بطريقة التجزئة النصفية بحسب المقاييس الإحصائية .

جدول (2)

ثبات الاختبارات باستخدام قانون ألفا-كرونباخ وسبيرمان براون

بطريقة التجزئة النصفية

سبيرمان براون	ألفا- كرونباخ	
0.883	0.812	اختبار المحادثة
0.805	0.901	اختبار تحصيلي
0.837	0.794	اختبار كتابة

باستخدام معامل بيرسون نجد أن قيم الارتباط قد راوحت بين 0.901-0.924 وكانت مستوى دلالة أصغر من 0.05 وهو يؤكد وجود ثبات بطريقة الإعادة.

جدول (3)

الثبات باستخدام قانون بيرسون

بطريقة الإعادة

Sig. (2-tailed)	Pearson Correlation	
.000	.901**	اختبار المحادثة
.000	.924**	اختبار تحصيلي
.000	.909**	اختبار كتابة

جدول (4)

صدق الاتساق الداخلي

Correlations

الكتابة	تحصيلي	محادثة	
.684**	.731**	.772**	Pearson Correlation الدرجة الكلية
.000	.000	.000	Sig. (2-tailed)
3012	3012	3012	N

باستخدام معامل بيرسون لدراسة العلاقة بين أجزاء الاختبارات من محادثة وكتابة واختبار مع الدرجة الكلية للمقياس نجد أن الأجزاء جميعها قد أعطت مستوى دلالة أصغر من 0.05 ومن ثم يؤكد هذا صدق الاتساق الداخلي.

هـ- التحقق من صدق استبانة آراء الطلبة نحو البرنامج الحاسوبي وثباتها :
تم التأكد من صدق المحتوى والصدق الظاهري بعرض الاستبانة على السادة المحكمين وذلك للتأكد من الصيغة اللغوية ، ومناسبة العبارات لأهداف الدراسة ، والنظر في تدرج المقياس ومدى ملاءمته في حالة مقياس الآراء .
و من خلال استخدام معامل الفا لدراسة الثبات نجد أن قيمة α تساوي 0.855 وهذا يؤكد الثبات بحسب المقاييس الإحصائية .
كما استُخدمَ الثبات بطريقة التصنيف نجد أن قيمة سبيرمان براون تساوي 0.879 وهذا يؤكد الثبات بطريقة التجزئة النصفية بحسب المقاييس الإحصائية .

جدول (5) ثبات استبانة الآراء

سبيرمان براون	ألفا- كرونباخ	
0.879	0.855	مقياس الآراء نحو البرنامج الحاسوبي

جدول (6) ثبات الإعادة

Correlations

بعدي	قبلي	
.902**	1	Pearson Correlation
.000		Sig. (2-tailed)
20	20	N قبلي
1	.902**	Pearson Correlation
	.000	Sig. (2-tailed)
20	20	N بعدي

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

من خلال استخدام معامل بيرسون نجد أن قيمة $r = 0.902$ ومستوى دلالتها 0.000 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 ، وهذا يؤكد الثبات بطريقة الإعادة.

جدول (7)
صدق الاتساق الداخلي للإستبانة

رقم السؤال	Pearson Correlation	Sig. (2-tailed)
.1	.264*	.018
.2	.238*	.033
.3	.302**	.007
.4	.241*	.031
.5	0.401**	.000
.6	.309**	.005
.7	.354**	.002
.8	.439**	.000
.9	0.387**	.000
.10	.367**	.001
.11	.305**	.007
.12	.230*	.04
.13	.277*	.015
.14	.251*	.025
.15	.319**	.004
.16	.388**	.000
.17	.286*	.01
.18	.273*	.014
.19	.393**	.000
.20	.640**	.000
.21	.352**	.001
.22	.257*	.021
.23	.251*	.025
.24	.432**	.000
.25	.642**	.000
.26	.701**	.000
.27	.987**	.000
.28	.814**	.000
.29	.716**	.000
.30	.987**	.000
.31	.600**	0.001
.32	.716**	.000
.33	.509**	0.008
.34	.755**	.000
.35	.824**	.000
.36	.801**	.000
.37	.625**	.000
.38	.692**	.000
.39	.722**	.000
.40	.721**	.000
.41	.701**	.000

باستخدام معامل بيرسون لدراسة العلاقة بين العبارات والأبعاد المدروسة نجد أن العبارات جميعها قد أعطت مستوى دلالة أصغر من 0.05 ،ومن ثم يؤكد هذا صدق الاتساق الداخلي. بعد إجراء التعديلات بحسب آراء المحكمين وفق ملاحظاتهم ، وبعد حساب قيمة الثبات أخذت الاستبانة شكلها النهائي ، وكان عدد بنودها (41) بندا وثلاثة أسئلة مفتوحة. (الملحق رقم 4)

و- التحقق من صدق بطاقة الملاحظة وثباتها:

تم التأكد من صدق المحتوى والصدق الظاهري بعرض بطاقة الملاحظة على السادة المحكمين وذلك للتأكد من الصيغة اللغوية ، ومناسبة العبارات لأهداف الدراسة ، و مناسبة البنود لمهارة المحادثة .

جدول (8) ثبات الإعادة لبطاقة الملاحظة

Correlations			
بعدي	قبلي		
.982**	1	Pearson Correlation	قبلي
.000		Sig. (2-tailed)	
20	20	N	
1	.982**	Pearson Correlation	بعدي
	.000	Sig. (2-tailed)	
20	20	N	

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

وباستخدام معامل بيرسون نجد أن قيمة $r = 0.982$ ومستوى دلالتها 0.000 ، وهو أصغر من 0.05 ؛ مما يؤكد الثبات بطريقة الإعادة .

ثالثاً : التجربة النهائية

بعد أن تمت إجراءات التقويم الأولي لأدوات البحث ، إذ تم التأكد من صدقها وثباتها، وأجريت التعديلات المناسبة ، أخذت موافقة الأساتذيين المشرفين للبدء بتنفيذ التجربة الرئيسية ، بهدف اختبار فاعلية البرنامج الحاسوبي في تدريس قواعد اللغة الفرنسية وظيفياً. وقد تضمنت إجراءات التجريب ما يأتي :

- 1- اختيار عينة الطلبة.
- 2- التهيئة لتطبيق التجربة الرئيسية .
- 3- خطوات تطبيق التجربة الرئيسية :
 - أ- تطبيق الاختبار التحصيلي القبلي .
 - ب-التدريس بوساطة البرنامج الحاسوبي .
 - ت-تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي المباشر .
 - ث-تطبيق بطاقة الملاحظة .
- ج- تطبيق استبانة الآراء نحو البرنامج الحاسوبي في تدريس قواعد اللغة الفرنسية
 - ح-تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي المؤجل .

1- اختيار عينة الطلبة :

طبقت التجربة الرئيسية على عينة من طلبة السنة الأولى (ذكور وإناث) في كلية التربية بجامعة دمشق ، وقد اختارت الباحثة كلية التربية عينة مقصودة ، وذلك لأنها مدرسة لمادة اللغة الفرنسية في الكلية، ولوجود مختبر للحاسوب في الكلية، أما عينة الطلبة فاخترت عشوائياً ، إذ بلغ عدد الطلبة الحضور للعام الدراسي 2012-2013 \ الفصل الأول - 119- طالب وطالبة من الاختصاصات كلها(معلم صف- رياض أطفال - ارشاد نفسي - تربية خاصة - علم نفس - تربية) ومن مستويات تحصيلية متفاوتة ، ليتحقق صدق التجربة وفاعليتها ، ونظرا إلى صغر عدد العينة قسمت إلى قسمين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة ، حيث بلغ عدد كل منهما - 40- طالباً وطالبة بعد أن استبعد الطلبة الذين طبقت عليهم التجربة الاستطلاعية (20) والطلبة الراسبين (19) .

2- التهيئة لتطبيق التجربة النهائية :

بعد نهاية التجربة الاستطلاعية وإجراء التعديلات على أدوات البحث قامت الباحثة بما يأتي

- جرى التنسيق مع المسؤولين في مخبر الحاسوب ليُحجز في الأيام المقررة للتجربة .
- تهيئة مخبر الحاسوب من حيث (توزيع الحواسيب بطريقة لا تؤثر في رؤية الطلبة لشاشة العرض (الداتاشو) ، وتمكنهم من متابعة البرنامج التعليمي بشكل واضح ، والتأكد من وصول التيار الكهربائي إلى المآخذ الكهربائية ، وأن الحواسيب جميعها تعمل بشكل جيد .

..... الخ) .

- اختبار الحواسيب للتأكد :هل تصلح جميعها لتطبيق البرنامج أم لا ؟، وكان عدد الحواسيب الصالحة للمشاهدة عشرين حاسوباً ، أي حاسوب لكل طالبين .

- اما المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة المتبعة، فقد قامت الباحثة بتدريسهم في مواعيدهم المحددة .

3- خطوات تطبيق التجربة النهائية :

3-1- تطبيق الاختبار التحصيلي القبلي :

بدأ تنفيذ التجربة الرئيسية في الفصل الأول من العام الدراسي 2012-2013 - ، إذ عُرفَ طلبة المجموعتين قبل البدء بتدريس الوحدات المختارة ، أن الهدف من هذا الاختبار هو تعرف هل يمتلكون معلومات مسبقة عن هذه الموضوعات ؟، وتحديد حاجتهم إلى تعلمها ،فضلاً عن أن هذا الاختبار لاعلاقة له بتحصيلهم في الكلية ، مما يؤدي إلى الراحة النفسية لديهم ، وطُبق الاختبار القبلي لطلبة المجموعة التجريبية و الضابطة يوم /10/ تشرين الأول، لحساب تكافؤ المستوى التحصيلي إحصائياً قبل البدء بالتجربة ،(علماً أن الباحثة طلبت من الطلبة الكتابة على ورقة الإجابة الجنس ذكر أو أنثى ليتسنى لها حساب الفرق بين الذكور والإناث) ، وطُبقت الاختبارات والاستبانة وبطاقة الملاحظة وفق التواريخ المبينة في (الجدول 9) :

جدول (9)

تواريخ تطبيق الاختبارات (القبلي-البعدي المباشر - البعدي المؤجل) وبطاقة الملاحظة واستبانة الآراء

المجموعة	تاريخ تطبيق الاختبار التحصيلي القبلي	تاريخ تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي المباشر	تاريخ تطبيق بطاقة الملاحظة	تاريخ تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي المؤجل
التجريبية	2012/10/10	2012/12/5	2012/12/19 و 12	2012/12/26
الضابطة	2012/10/10	2012/12/5	2012/12/19 و 12	2012/12/26

- عرض نتائج الاختبار التحصيلي القبلي .

للتحقق من تكافؤ المستوى لدى المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية قامت الباحثة بتطبيق الاختبار التحصيلي القبلي ، ومن ثم تطبيق اختبارات تكافؤ المجموعات عند مستوى دلالة افتراضي (0,05) .

أولاً - حساب التكافؤ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار القبلي :
 1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات (الذكور والإناث) من المجموعة التجريبية وبين المتوسطات الحسابية لدرجات (الذكور والإناث) من المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي.

جدول (10)

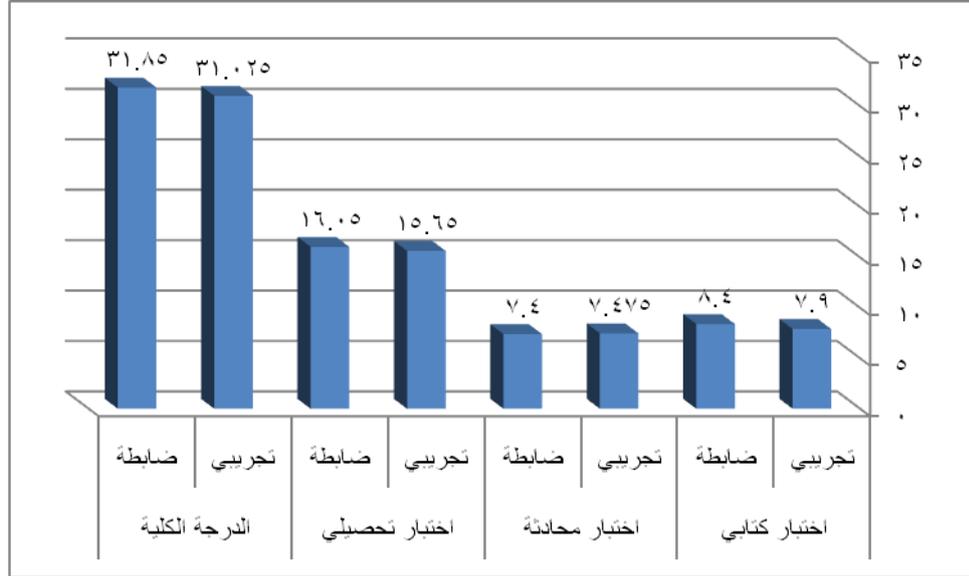
نتائج اختبار (T) المتعلق بدراسة التكافؤ في المستوى التحصيلي بين
 طلبة المجموعة التجريبية وطلبة المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	د.ح	الدلالة	القرار
اختبار كتابي	تجريبية	40	7.9000	3.81495	-0.624	78	.534	غير دالة
	ضابطة	40	8.4000	3.33436				
اختبار محادثة	تجريبية	40	7.4750	4.24257	.082	78	.934	غير دالة
	ضابطة	40	7.4000	3.88158				
اختبار تحصيلي	تجريبية	40	15.6500	6.47104	-0.289	78	.774	غير دالة
	ضابطة	40	16.0500	5.90936				
الدرجة الكلية	تجريبية	40	31.0250	10.50150	-0.383	78	.703	غير دالة
	ضابطة	40	31.8500	8.67519				

إذ تبين من خلال الاطلاع على الجدول (10) أنه في :
الاختبار الكتابي: باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة $t = 0.624$ ومستوى دلالتها 0.534 وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 ومن ثم يؤكد هذا صحة الفرضية الصفرية، أي : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات (الذكور والإناث) من المجموعة التجريبية وبين المتوسطات الحسابية لدرجات (الذكور والإناث) من المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي (بعد الاختبار الكتابي)، وهذا يؤكد تكافؤ المجموعات **اختبار المحادثة (بطاقة الملاحظة)** : باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة $t = 0.082$ ومستوى دلالتها 0.934 وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 ومن ثم يؤكد هذا صحة الفرضية الصفرية ، أي : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات (الذكور والإناث) من المجموعة التجريبية وبين المتوسطات الحسابية لدرجات (الذكور والإناث) من المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي (بعد الاختبار محادثة "بطاقة الملاحظة "). وهذا يؤكد تكافؤ المجموعات

اختبار تحصيلي: باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة $t = 0.289$ ومستوى دلالتها 0.774 وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 ومن ثم يؤكد هذا صحة الفرضية الصفرية ، أي : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات (الذكور والإناث) من المجموعة التجريبية وبين المتوسطات الحسابية لدرجات (الذكور والإناث) من المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي (بعد الاختبار تحصيلي). وهذا يؤكد تكافؤ المجموعات **الدرجة الكلية:** باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة $t = 0.383$ ومستوى دلالتها 0.703 وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 ومن ثم يؤكد هذا صحة الفرضية الصفرية ، أي : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات (الذكور والإناث) من المجموعة التجريبية وبين المتوسطات الحسابية لدرجات (الذكور والإناث) من المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي . وهذا يؤكد تكافؤ المجموعات

مخطط رقم (1)
التكافؤ في المستوى التحصيلي بين طلبة المجموعة التجريبية وطلبة
المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي



ثانيا - حساب التكافؤ بين (الذكور) من المجموعة التجريبية وبين المتوسطات الحسابية لدرجات (الذكور) من المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي .

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات (الذكور) من المجموعة التجريبية وبين المتوسطات الحسابية لدرجات (الذكور) من المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي.

جدول (11)
نتائج اختبار (T) المتعلق بدراسة التكافؤ في المستوى التحصيلي بين
ذكور المجموعة التجريبية وذكور المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي

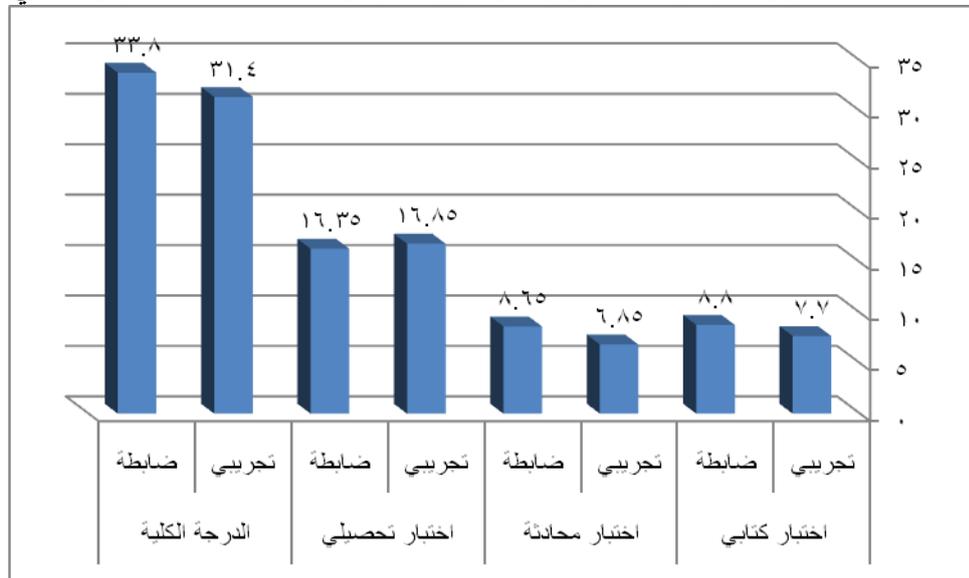
الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	دح	الدلالة	القرار
اختبار كتابي	تجريبية	15	7.7000	4.01445	-1.016-	38	.316	غير دالة
	ضابطة	12	8.8000	2.70672				
اختبار محادثة	تجريبية	15	6.8500	4.13299	-1.476-	38	.148	غير دالة
	ضابطة	12	8.6500	3.55816				
اختبار تحصيلي	تجريبية	15	16.8500	6.72994	.241	38	.811	غير دالة
	ضابطة	12	16.3500	6.37656				
الدرجة الكلية	تجريبي	15	31.4000	11.85616	-.742-	38	.462	غير دالة
	ضابطة	12	33.8000	8.27552				

إذ تبين من خلال الاطلاع على الجدول (11) أنه في :

الاختبار الكتابي: باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة $t = 1.016$ ومستوى دلالتها 0.316 وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 ومن ثم يؤكد هذا صحة الفرضية الصفرية، أي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات (الذكور) من المجموعة التجريبية وبين المتوسطات الحسابية لدرجات (الذكور) من المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي (بعد الاختبار الكتابي)، وهذا يؤكد تكافؤ المجموعات **اختبار المحادثة** (بطاقة الملاحظة): باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة $t = 1.476$ ومستوى دلالتها 0.148 وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 ومن ثم يؤكد هذا صحة الفرضية الصفرية، أي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات (الذكور) من المجموعة التجريبية وبين المتوسطات الحسابية لدرجات (الذكور) من المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي (بعد الاختبار محادثة)، وهذا يؤكد تكافؤ المجموعات **اختبار تحصيلي:** باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة $t = 0.241$ ومستوى دلالتها 0.811 وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 ومن ثم يؤكد هذا صحة الفرضية الصفرية، أي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات (الذكور) من المجموعة التجريبية وبين المتوسطات الحسابية لدرجات (الذكور) من المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي (بعد الاختبار تحصيلي)، وهذا يؤكد تكافؤ المجموعات **الدرجة الكلية:** باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة $t = 0.742$ ومستوى دلالتها 0.462 وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 ومن ثم يؤكد هذا صحة الفرضية الصفرية، أي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات (الذكور) من المجموعة التجريبية وبين المتوسطات الحسابية لدرجات (الذكور) من المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي. وهذا يؤكد تكافؤ المجموعات

مخطط رقم (2)

التكافؤ في المستوى التحصيلي بين
ذكور المجموعة التجريبية وذكور المجموعة الضابطة الاختبار القبلي



ثالثاً - حساب التكافؤ بين (الإناث) من المجموعة التجريبية وبين المتوسطات الحسابية لدرجات (الإناث) من المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات (الإناث) من المجموعة التجريبية وبين المتوسطات الحسابية لدرجات (الإناث) من المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي.

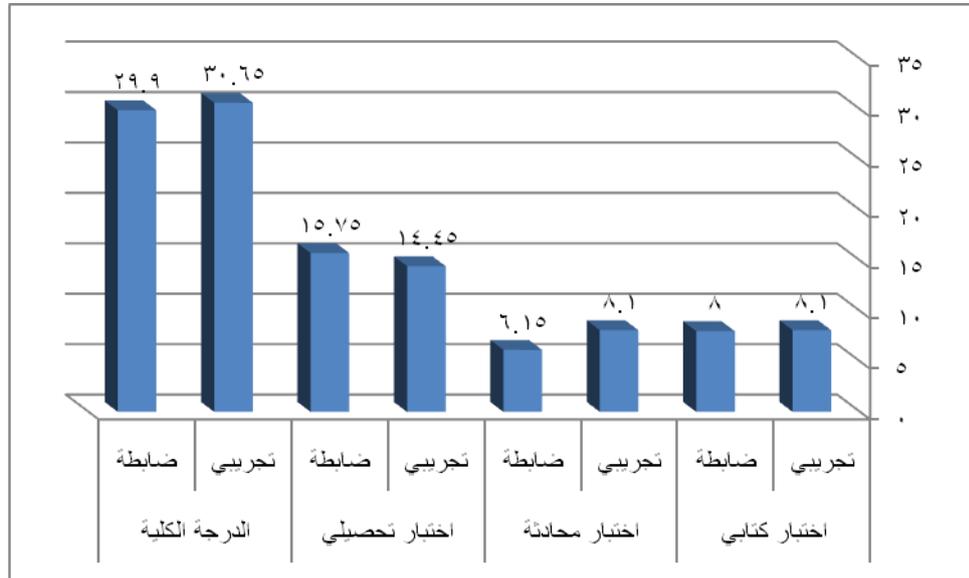
جدول (12)

نتائج اختبار (T) المتعلق بدراسة التكافؤ في المستوى التحصيلي بين إناث المجموعة التجريبية وإناث المجموعة الضابطة

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	د.ح	الدلالة	القرار
اختبار كتابي	تجريبية	25	8.1000	3.69779	0.083	38	.934	غير دالة
	ضابطة	28	8.0000	3.89331				
اختبار محادثة	تجريبية	25	8.1000	4.36373	1.495	38	.143	غير دالة
	ضابطة	28	6.1500	3.86992				
اختبار تحصيلي	تجريبية	25	14.4500	6.13424	-0.703	38	.487	غير دالة
	ضابطة	28	15.7500	5.55238				
الدرجة الكلية	تجريبية	25	30.6500	9.24676	.262	38	.794	غير دالة
	ضابطة	28	29.9000	8.83116				

إذ تبين من خلال الاطلاع على الجدول (12) أنه في :
الاختبار الكتابي: باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة $t = 0.083$ ومستوى دلالتها 0.934 وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 ومن ثم يؤكد هذا صحة الفرضية الصفرية، أي : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات (الإناث) من المجموعة التجريبية وبين المتوسطات الحسابية لدرجات (الإناث) من المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي (بعد الاختبار الكتابي)، وهذا يؤكد تكافؤ المجموعات **اختبار المحادثة** (بطاقة الملاحظة) : باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة $t = 1.476$ ومستوى دلالتها 0.148 وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 ومن ثم يؤكد هذا صحة الفرضية الصفرية، أي : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات (الإناث) من المجموعة التجريبية وبين المتوسطات الحسابية لدرجات (الإناث) من المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي (بعد الاختبار محادثة)، وهذا يؤكد تكافؤ المجموعات **اختبار تحصيلي:** باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة $t = 0.703$ ومستوى دلالتها 0.487 وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 ومن ثم يؤكد هذا صحة الفرضية الصفرية، أي : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات (الإناث) من المجموعة التجريبية وبين المتوسطات الحسابية لدرجات (الإناث) من المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي (بعد الاختبار تحصيلي)، وهذا يؤكد تكافؤ المجموعات **الدرجة الكلية:** باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة $t = 0.262$ ومستوى دلالتها 0.794 وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 ومن ثم يؤكد هذا صحة الفرضية الصفرية أي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات (الإناث) من المجموعة التجريبية وبين المتوسطات الحسابية لدرجات (الإناث) من المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي. وهذا يؤكد تكافؤ المجموعات .

مخطط رقم (3)
التكافؤ في المستوى التحصيلي بين
إناث المجموعة التجريبية وإناث المجموعة الضابطة الاختبار القبلي



3-2- التدريس بواسطة البرنامج الحاسوبي :

بدأ تطبيق التدريس بواسطة البرنامج الحاسوبي في (10 تشرين الأول) ، وقد بدأت الباحثة بالخطوات الآتية :

- الإثارة والتشويق في مرحلة المقدمة :

بعد تهيئة مكان العرض في قاعة الحاسوب ، هُيئَ الطلبة لمشاهدة البرنامج الذي سيعرض عليهم ؛ وذلك من خلال طرح بعض الأسئلة عن معلومات سابقة ترتبط بموضوع الدرس وعرض بعض اللقطات من البرنامج من أجل إثارة دافعيتهم وتشويقهم للتعلم .

- مرحلة العرض :

قامت الباحثة بتعريف الطلبة بموضوعات الدروس بشكل سريع ، وعرض الأهداف السلوكية، كما عُرضَ البرنامج على الطلبة بشكل يراعي الوقت المخصص للحصة الدراسية ، ودُرست كل فقرة بحسب ورودها في البرنامج ، وجرى الانتقال إلى التقويم المرحلي للتعزيز ، إذ روعيت مشاركة الطلبة جميعاً تقريباً في الإجابة عن الأسئلة ، والإجابة عن أي استفسار يطرحه الطلبة ، وكانت الباحثة تشاركهم في العرض من خلال جهاز الداتا شو ، وتقرب من الطلبة في أثناء الإجابة لتشرح لهم ماكان غامضاً .

- التعلم بالطريقة المتبعة :

دُرِسَ طلبة المجموعة الضابطة بالطريقة المتبعة من قبل الباحثة في أوقاتهم المحددة .

3-3- تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي المباشر :

طبّق الاختبار التحصيلي البعدي المباشر لطلبة المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية ، بعد الانتهاء مباشرة من تدريس الوحدات المقررة .

3-4- تطبيق بطاقة الملاحظة :

طبقت الباحثة بطاقة الملاحظة لمهارة المحادثة بعد انتهاء تدريس الوحدات المقررة بوساطة البرنامج الحاسوبي (ملحق رقم 6) ، وذلك لمعرفة مدى تمكن الطلبة من مهارة المحادثة باللغة الفرنسية ، وهل استطاعوا أن يؤلفوا جملاً صحيحةً ، وذلك من خلال حوار بين طالبين أو ثلاثة ، وطرح بعض الأسئلة من قبل الباحثة ، وسرد قصة قصيرة .

3-5- تطبيق استبانة آراء الطلبة نحو البرنامج الحاسوبي في اكتساب مهارات قواعد اللغة

الفرنسية وظيفياً :

طبقت استبانة تعرف آراء الطلبة نحو استخدام البرنامج الحاسوبي على المجموعة التجريبية (نكور - إناث) بعد انتهاء التدريس بوساطة البرنامج الحاسوبي . (ملحق رقم 4) . وأكدت الباحثة للطلبة ضرورة قراءة البنود قراءة متأنية والإجابة بصدق وأمانة ، وبما يعبر عن رأيهم الذاتي وقناعاتهم الشخصية لكل بند من بنود الاستبانة ، وأن يكتبوا رأيهم بهذه الطريقة في التعلم والصعوبات التي واجهوها .

3-6- تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي المؤجل :

قامت الباحثة بتطبيق الاختبار التحصيلي المؤجل ، وهو الاختبار القبلي نفسه على طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد - 21 - يوماً (الجداول 15-16-17-18-19-20-21-) لقياس مدى احتفاظ الطلبة بمعلوماتهم .

4- تقويم عملية التدريس بوساطة البرنامج الحاسوبي :

تبين للباحثة من خلال متابعتها لتنفيذ التجربة الرئيسية ، وكذلك لقاءاتها مع طلبة المجموعة التجريبية ما يأتي :

- 1- بالانتقال إلى مخبر الحاسوب وتدريب المادة باستخدام الحاسوب ، وما يضم من مؤثرات صوتية ونشاطات وألعاب تعليمية (لعرض الدروس والقواعد) ، ومن خلال طريقة طرح الأسئلة في التقويم المرحلي والداثاشو ، هذا كله منح حيوية للطلبة وزاد إقبالهم على تعلم اللغة الفرنسية دون الملل ، ولم يشعروا بأنها مادة جافة ، ولاسيما أن الصور كانت تشرح بعض الكلمات المجردة .
- 2- مشاركة الطلبة بصورة فعالة في عملية التعلم ، وكانوا يسألون بطريق الفضول للمعرفة .

- 3- التفاعل بالحصة الدراسية مع الباحثة .
- 4- بعض الطلبة وجد صعوبة في البداية في الانتقال بين شاشة وأخرى بسبب عدم فهم بعض الكلمات باللغة الفرنسية ، ولكن بعد أن شُرحَت الطريقة وكيفية الانتقال ، أصبح التعلم سهلاً .
- 5- بتطبيق الاختبار المرحلي بشكل مباشر ،جعل الطلبة ينتبهون و يتفاعلون مع البرنامج لأنه كان اختباراً ذاتياً لمدى فهمهم للمعلومات .
- 6- أبدوا رغبة بتعلم اللغة الفرنسية عن طريق البرنامج الحاسوبي لأنه يتيح لهم فرصة الإعادة في المنزل والتعلم الذاتي للأشياء التي لم تُفهم بشكل جيد في الصف مقارنة بالطرائق المتبعة .
- 7- أبدوا رغبة و تفاعلاً وتحسناً ملحوظاً في أثناء التدريس من خلال :
 - قيام بعض الطلبة بتوظيف ماتعلموه بتأليف جمل قصيرة باللغة الفرنسية ،كأن يعرفون عن أنفسهم ويصفون الأشياء التي يحبونها ،ويطرحون الأسئلة على بعضهم بعضاً.
 - استطاع معظمهم كتابة نص قصير باللغة الفرنسية .
 - التمييز بين تصاريف الأفعال والنهايات .

144	الفصل السادس عرض نتائج البحث وملخصه ومقترحاته
144	- المقدمة .
144	أولاً- عرض نتائج البحث ومناقشتها
144	1-1 - التحقق من صدق فرضيات البحث في ضوء النتائج .
162	2-1 - الصعوبات التي واجهتها الباحثة .
162	ثانياً - مقترحات البحث .

الفصل السادس

عرض نتائج البحث وتفسيرها وملخصه ومقترحاته

المقدمة :

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل إليها البحث ، وفسرها وناقشها وبيّن مدى توافقها مع الدراسات السابقة ؛ وذلك من خلال التحقق من صحة فرضيات البحث ، وللدقة العلمية عملت الباحثة على تحليل البيانات إحصائياً باستخدام برنامج (SPSS) .

1- عرض نتائج البحث ومناقشتها :

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات (الذكور والإناث) من المجموعة التجريبية وبين المتوسطات الحسابية لدرجات (الذكور والإناث) من المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي المباشر.

جدول (13)

نتائج اختبار (T) المتعلق بدراسة الفروق بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات طلبة المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي المباشر

القرار	الدالة	د.ح	ت المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسطات الحسابية	العدد	المجموعة	
دالة	.006	78	2.816	4.24385	13.2000	40	تجريبية	اختبار كتابي
				3.32203	10.8000	40	ضابطة	
دالة	.000	78	6.442	4.98401	18.6750	40	تجريبية	اختبار محادثة
				3.66331	12.3750	40	ضابطة	
دالة	.000	78	6.102	23.91330	175.0000	40	تجريبية	اختبار تحصيلي
				38.31776	131.4250	40	ضابطة	
دالة	.000	78	6.638	29.70124	206.8750	40	تجريبية	الدرجة الكلية
				39.97807	154.6000	40	ضابطة	

إذ تبين من خلال الاطلاع على الجدول (13) أنه في :

الاختبار الكتابي: باستخدام اختبار ت ستودنت نجد أن قيمة $t = 2.816$ ومستوى دلالتها 0.006 وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 ، وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية ، أي : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات (الذكور والإناث) من المجموعة التجريبية وبين المتوسطات الحسابية لدرجات (الذكور والإناث) من المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي المباشر (بعد الاختبار الكتابي). وهو لصالح المجموعة التجريبية وهذا يؤكد فاعلية البرنامج في إكساب الطلبة مهارات قواعد اللغة الفرنسية وظيفياً .

اختبار المحادثة (بطاقة الملاحظة) : باستخدام اختبار ت ستودنت نجد أن قيمة $t = 6.102$ ومستوى دلالتها 0.000 وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية ، أي : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات (الذكور والإناث) من المجموعة التجريبية وبين المتوسطات الحسابية لدرجات (الذكور والإناث)

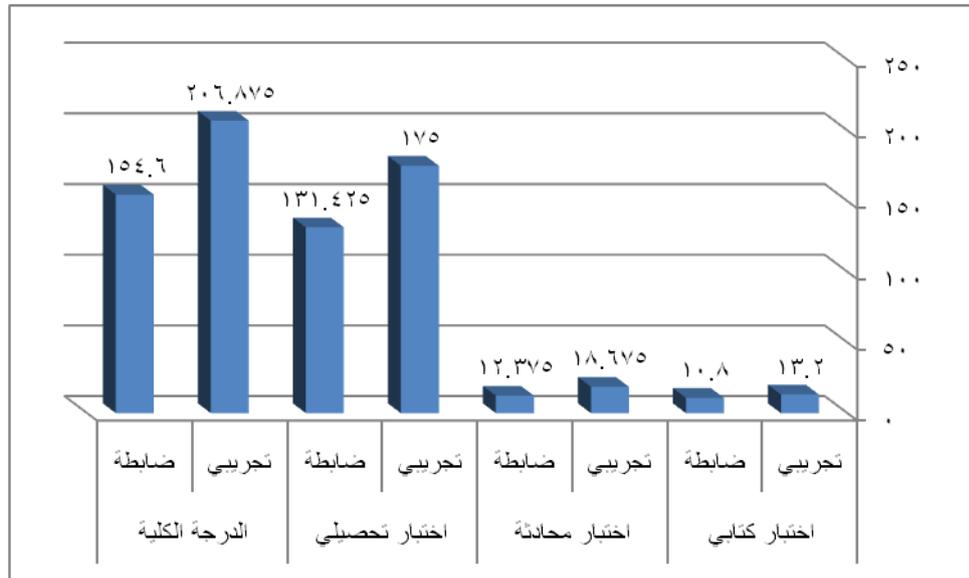
من المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي المباشر (بعد اختبار المحادثة) ، وهو لصالح المجموعة التجريبية ؛ وهذا يؤكد فاعلية البرنامج في إكساب الطلبة مهارات قواعد اللغة الفرنسية وظيفيا .

اختبار تحصيلي: باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة $t = 6.102$ ومستوى دلالتها 0.000 وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 ، وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية ، أي : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات (الذكور والإناث) من المجموعة التجريبية وبين المتوسطات الحسابية لدرجات (الذكور والإناث) من المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي المباشر (بعد الاختبار التحصيلي)، وهو لصالح المجموعة التجريبية وهذا يؤكد فاعلية البرنامج في إكساب الطلبة مهارات قواعد اللغة الفرنسية وظيفيا .

الدرجة الكلية: باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة $t = 6.638$ ومستوى دلالتها 0.000 وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 ، وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية أي : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات (الذكور والإناث) من المجموعة التجريبية وبين المتوسطات الحسابية لدرجات (الذكور والإناث) من المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي المباشر ، وهو لصالح المجموعة التجريبية ؛ وهذا يؤكد فاعلية البرنامج في إكساب الطلبة مهارات قواعد اللغة الفرنسية وظيفيا (الكتابة والمحادثة) .

مخطط (4)

متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية
ومتوسطات درجات طلبة المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي المباشر



2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات (الذكور) من المجموعة التجريبية وبين المتوسطات الحسابية لدرجات (الذكور) من المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي المباشر.

جدول (14)

نتائج اختبار (T) المتعلق بدراسة الفروق بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية (ذكور) ومتوسطات درجات طلبة المجموعة الضابطة (ذكور) في الاختبار البعدي المباشر

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	د.ح	الدالة	القرار
اختبار كتابي	تجريبية	15	14.7000	3.85391	3.246	38	.002	دالة
	ضابطة	12	11.5000	2.13985				
اختبار محادثة	تجريبية	15	18.4000	5.06172	3.363	38	.002	دالة
	ضابطة	12	13.7500	3.55224				
اختبار تحصيلي	تجريبية	15	173.3000	26.34408	3.379	38	.002	دالة
	ضابطة	12	135.5000	42.52244				
الدرجة الكلية	تجريبية	15	206.4000	28.74644	4.076	38	.000	دالة
	ضابطة	12	160.7500	41.01717				

إذ تبين من خلال الاطلاع على الجدول (14) أنه في :

الاختبار الكتابي: باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة $t = 3.246$ ومستوى دلالتها 0.002 وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 ، وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية ، أي : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات (الذكور) من المجموعة التجريبية وبين المتوسطات الحسابية لدرجات (الذكور) من المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي المباشر (بعد الاختبار الكتابي)، وهو لصالح المجموعة التجريبية؛ وهذا يؤكد فاعلية البرنامج في إكساب الطلبة مهارات قواعد اللغة الفرنسية وظيفيا .

اختبار المحادثة (بطاقة الملاحظة) : باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة $t = 3.363$ ومستوى دلالتها 0.002 وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 ، وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية، أي : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات (الذكور) من المجموعة التجريبية وبين المتوسطات الحسابية لدرجات (الذكور) من المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي المباشر (بعد اختبار المحادثة)، وهو لصالح المجموعة التجريبية وهذا يؤكد فاعلية البرنامج في إكساب الطلبة مهارات قواعد اللغة الفرنسية وظيفيا .

اختبار تحصيلي: باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة $t = 3.379$ ومستوى دلالتها 0.002 وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 ، وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية أي : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات (الذكور) من المجموعة التجريبية وبين المتوسطات الحسابية لدرجات (الذكور) من المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي المباشر (بعد الاختبار التحصيلي)، وهو لصالح المجموعة التجريبية وهذا يؤكد فاعلية البرنامج في إكساب الطلبة مهارات قواعد اللغة الفرنسية وظيفيا .

الدرجة الكلية: باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة $t = 4.076$ ومستوى دلالتها 0.000 وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 ، وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية ، أي : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات (الذكور) من المجموعة التجريبية وبين المتوسطات الحسابية لدرجات (الذكور) من المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي المباشر ، وهو لصالح المجموعة التجريبية ، وهذا يؤكد فاعلية البرنامج في إكساب الطلبة مهارات قواعد اللغة الفرنسية وظيفيا (الكتابة والمحادثة) .

مخطط (5)

متوسطات درجات طلبة المجموعة

التجريبية (ذكور) و متوسطات درجات طلبة المجموعة الضابطة (ذكور) في الاختبار البعدي المباشر



3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات (الإناث) من المجموعة التجريبية وبين المتوسطات الحسابية لدرجات (الإناث) من المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي المباشر.

جدول (15)

نتائج اختبار (T) المتعلق بدراسة الفروق بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية (إناث) و متوسطات درجات طلبة المجموعة الضابطة (إناث) في الاختبار البعدي المباشر

القرار	الدالة	د.ح	ت المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسطات الحسابية	العدد	الجنس	الأبعاد
دالة	.029	38	2.265	4.17511	13.2000	25	تجريبية	اختبار كتابي
				4.20025	10.2000	28	ضابطة	
دالة	.000	38	5.913	5.02075	18.9500	25	تجريبية	اختبار محادثة
				3.30868	11.0000	28	ضابطة	
دالة	.000	38	5.443	21.76453	176.7000	25	تجريبية	اختبار تحصيلي
				34.21492	127.3500	28	ضابطة	
دالة	.000	38	6.259	22.60153	207.2500	25	تجريبية	الدرجة الكلية
				35.33371	148.5500	28	ضابطة	

إذ تبين من خلال الاطلاع على الجدول (15) أنه في :

الاختبار الكتابي: باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة $t = 2.265$ ومستوى دلالتها 0.029 وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 ، وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية ، أي : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات (الإناث) من المجموعة التجريبية وبين المتوسطات الحسابية لدرجات (الإناث) من المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي المباشر (بعد الاختبار الكتابي). وهو لصالح المجموعة التجريبية ، وهذا يؤكد فاعلية البرنامج في إكساب الطلبة مهارات قواعد اللغة الفرنسية وظيفياً .

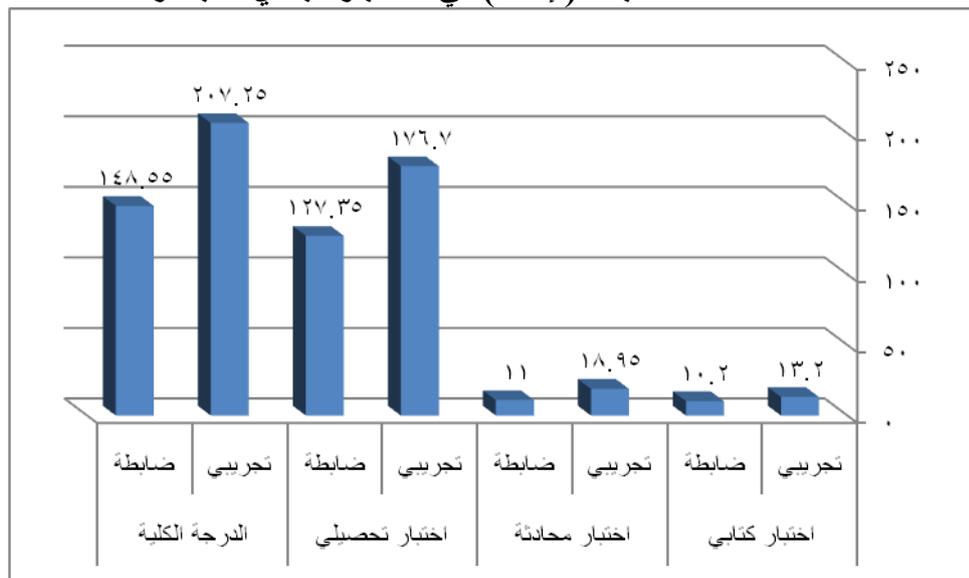
اختبار المحادثة (بطاقة الملاحظة) : باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة $t = 5.913$ ومستوى دلالتها 0.000 وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 ، وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية ، أي : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات (الإناث) من المجموعة التجريبية وبين المتوسطات الحسابية لدرجات (الإناث) من المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي المباشر (بعد اختبار المحادثة)، وهو لصالح المجموعة التجريبية وهذا يؤكد فاعلية البرنامج في إكساب الطلبة مهارات قواعد اللغة الفرنسية وظيفياً .

اختبار تحصيلي: باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة $t = 5.443$ ومستوى دلالتها 0.000 وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 ، وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية ، أي : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات (الإناث) من المجموعة التجريبية وبين المتوسطات الحسابية لدرجات (الإناث) من المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي المباشر (بعد الاختبار التحصيلي)، وهو لصالح المجموعة التجريبية وهذا يؤكد فاعلية البرنامج في إكساب الطلبة مهارات قواعد اللغة الفرنسية وظيفياً .

الدرجة الكلية: باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة $t = 6.259$ ومستوى دلالتها 0.000 وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 ، وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية ، أي : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات (الذكور والإناث) من المجموعة التجريبية وبين المتوسطات الحسابية لدرجات (الذكور والإناث) من المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي المباشر ، وهو لصالح المجموعة التجريبية وهذا يؤكد فاعلية البرنامج في إكساب الطلبة مهارات قواعد اللغة الفرنسية وظيفياً (الكتابة والمحادثة) .

مخطط رقم (6)

متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية (إناث) و متوسطات درجات طلبة المجموعة الضابطة (إناث) في الاختبار البعدي المباشر



4- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات (الذكور) من المجموعة التجريبية وبين المتوسطات الحسابية لدرجات (الإناث) من المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي المباشر.

جدول (16)

نتائج اختبار (T) المتعلق بدراسة الفروق بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية (ذكور) و متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية (إناث) في الاختبار البعدي المباشر

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	د.ح	الدلالة	القرار
اختبار كتابي	ذكور	15	14.7000	3.85391	1.887	38	.062	غير دالة
	إناث	25	13.2000	4.17511				
اختبار محادثة	ذكور	15	18.4000	5.06172	.941	38	.578	غير دالة
	إناث	25	18.9500	5.02075				
اختبار تحصيلي	ذكور	15	173.3000	26.34408	1.078	38	.209	غير دالة
	إناث	25	176.7000	21.76453				
الدرجة الكلية	ذكور	15	206.4000	28.74644	.828	38	.619	غير دالة
	إناث	25	207.2500	22.60153				

إذ تبين من خلال الاطلاع على الجدول (16) أنه في :

الاختبار الكتابي: باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة $t = 1.887$ ومستوى دلالتها 0.062 وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 ، و هذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية، أي : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات (الذكور) من المجموعة التجريبية وبين المتوسطات الحسابية لدرجات (الإناث) من المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي المباشر (بعد الاختبار الكتابي).

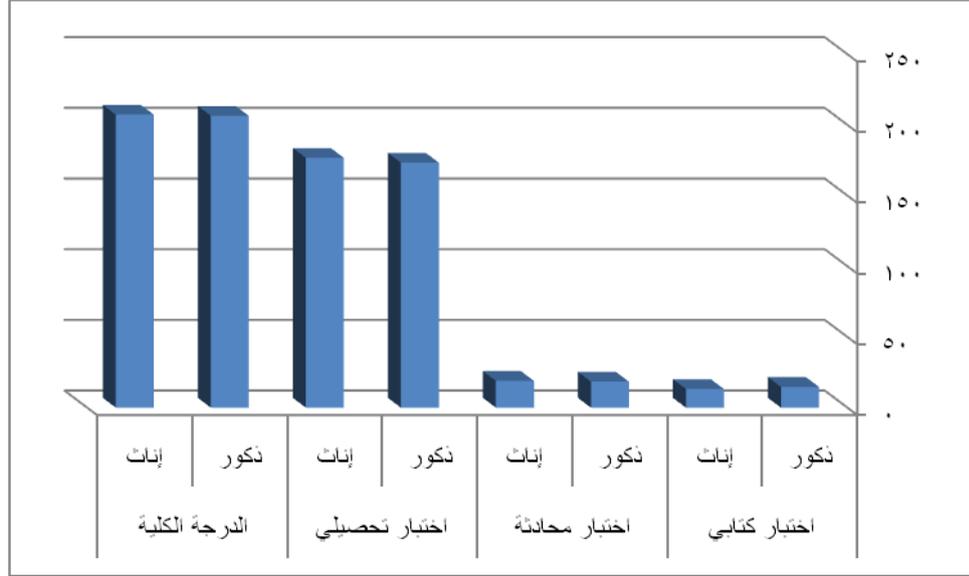
اختبار المحادثة (بطاقة الملاحظة) : باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة $t = 0.941$ ومستوى دلالتها 0.578 وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 ، و هذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية ، أي : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات (الذكور) من المجموعة التجريبية وبين المتوسطات الحسابية لدرجات (الإناث) من المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي المباشر (بعد اختبار المحادثة).

اختبار تحصيلي: باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة $t = 1.078$ ومستوى دلالتها 0.209 وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 ، و هذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية، أي : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات (الذكور) من المجموعة التجريبية وبين المتوسطات الحسابية لدرجات (الإناث) من المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي المباشر (بعد الاختبار التحصيلي).

الدرجة الكلية: باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة $t = 0.828$ ومستوى دلالتها 0.619 وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 و هذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية ، أي : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات (الذكور) من المجموعة التجريبية وبين المتوسطات الحسابية لدرجات (الإناث) من المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي المباشر.

مخطط (7)

متوسطات درجات طلبة المجموعة
التجريبية (ذكور) و متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية (إناث) في الاختبار البعدي
المباشر



5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعة
التجريبية في الاختبارين البعدي المباشر والبعدي المؤجل

جدول (17)

نتائج اختبار (T) المتعلق بدراسة الفروق بين متوسطات درجات طلبة المجموعة
التجريبية في الاختبارين البعدي المباشر و البعدي المؤجل

القرار	الدلالة	د.ح	ت المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسطات الحسابية	العدد	الجنس	الأبعاد
غير دالة	.315	78	1.012	4.24596	13.2000	40	البعدي المباشر	اختبار كتابي
				1.77157	12.8000	40	البعدي المؤجل	
غير دالة	.192	78	1.315	4.86688	18.6750	40	البعدي المباشر	اختبار محادثة
				3.31894	17.6000	40	البعدي المؤجل	
غير دالة	.092	78	1.704	9.00699	63.3840	40	البعدي المباشر	النسبة المئوية للاختبار التحصيلي
				8.35901	60.0740	40	البعدي المؤجل	
غير دالة	.066	78	1.866	14.49924	95.3590	40	البعدي المباشر	الدرجة الكلية
				11.13479	90.2740	40	البعدي المؤجل	

إذ تبين من خلال الاطلاع على الجدول (17) أنه في :

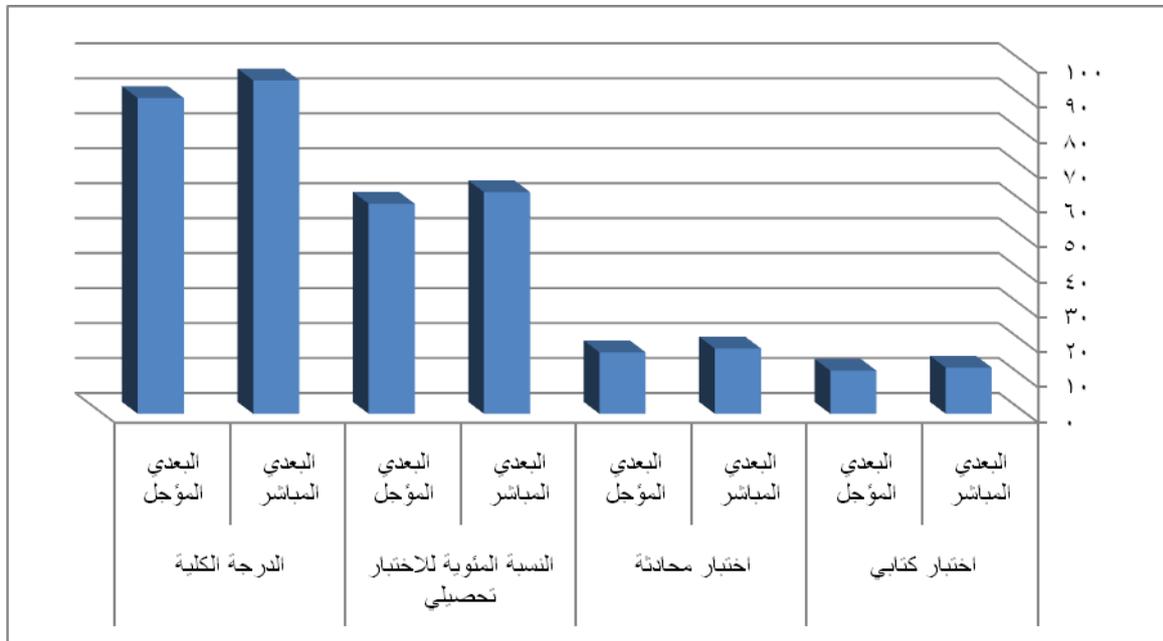
الاختبار الكتابي: باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة $t = 1.012$ ومستوى دلالتها 0.315 وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05، وهذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية ، أي : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعة التجريبية في الاختبارين البعدي المباشر والبعدي المؤجل (الاختبار الكتابي) .

اختبار المحادثة (بطاقة الملاحظة) : باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة $t = 1.315$ ومستوى دلالتها 0.192 ، وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 ، وهذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية ، أي : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعة التجريبية في الاختبارين البعدي المباشر والبعدي المؤجل (بعد اختبار المحادثة).

اختبار تحصيلي: باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة $t = 1.704$ ومستوى دلالتها 0.092 وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية ، أي : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعة التجريبية في الاختبارين البعدي المباشر والبعدي المؤجل (بعد الاختبار التحصيلي).

الدرجة الكلية: باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة $t = 1.866$ ومستوى دلالتها 0.066 وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية ، أي : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعة التجريبية في الاختبارين البعدي المباشر والبعدي المؤجل

مخطط رقم (8) متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في الاختبارين البعدي المباشر و البعدي المؤجل



6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعة التجريبية المذكور في الاختبارين البعدي المباشر والبعدي المؤجل

جدول (18)
نتائج اختبار (T) المتعلق بدراسة الفروق بين متوسطات درجات طلبة المجموعة
التجريبية (ذكور) في الاختبارين البعدي المباشر والبعدي المؤجل

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	د.ح	الدلالة	القرار
اختبار كتابي	البعدي المباشر	15	13.1000	4.42362	.669	38	.508	غير دالة
	البعدي المؤجل	15	12.4000	1.53554				
اختبار محادثة	البعدي المباشر	15	18.4000	5.06172	.514	38	.610	غير دالة
	البعدي المؤجل	15	17.8000	1.28145				
النسبة المئوية للاختبار تحصيلي	البعدي المباشر	15	61.5815	8.48851	.591	38	.558	غير دالة
	البعدي المؤجل	15	59.7625	10.84207				
الدرجة الكلية	البعدي المباشر	15	93.0815	12.74976	.835	38	.409	غير دالة
	البعدي المؤجل	15	89.9625	10.78508				

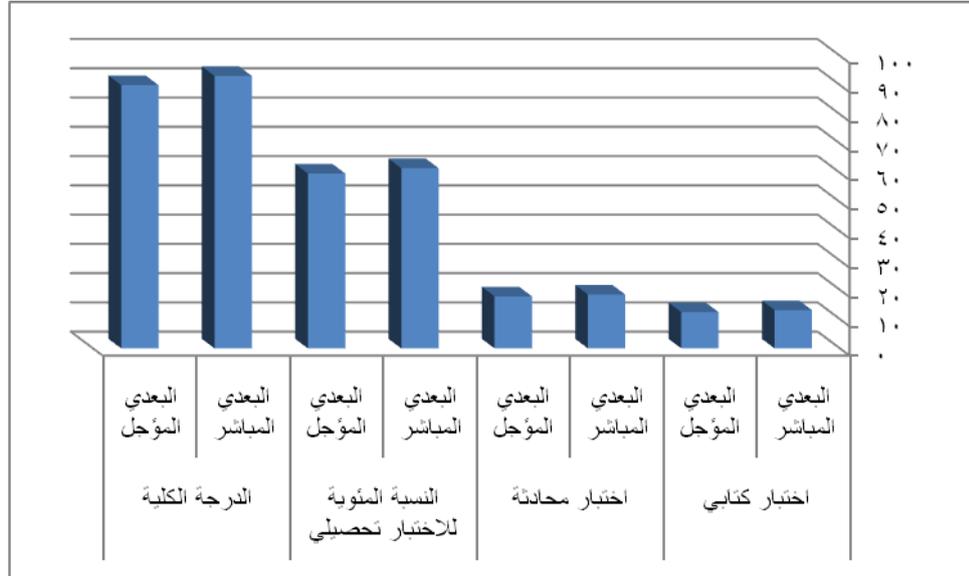
إذ تبين من خلال الاطلاع على الجدول رقم (18) أنه في :

الاختبار الكتابي: باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة $t = 0.669$ ومستوى دلالتها 0.508 وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 ، وهذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية ، أي : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعة التجريبية الذكور في الاختبارين البعدي المباشر والبعدي المؤجل (الاختبار الكتابي) .
اختبار المحادثة (بطاقة الملاحظة) : باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة $t = 0.514$ ومستوى دلالتها 0.610 ، وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية ، أي : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعة التجريبية الذكور في الاختبارين البعدي المباشر والبعدي المؤجل (بعد اختبار المحادثة).

اختبار تحصيلي: باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة $t = 0.591$ ومستوى دلالتها 0.558 ، وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية ، أي : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعة التجريبية الذكور في الاختبارين البعدي المباشر والبعدي المؤجل (بعد الاختبار التحصيلي).
الدرجة الكلية: باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة $t = 0.835$ ومستوى دلالتها 0.409 وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 ، وهذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية ، أي : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعة التجريبية الذكور في الاختبارين البعدي المباشر والبعدي المؤجل

مخطط رقم (9)

متوسطات درجات طلبية المجموعة
التجريبية (ذكور) في الاختبارين البعدي المباشر والبعدي المؤجل



7- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعة التجريبية الإناث في الاختبارين البعدي المباشر والبعدي المؤجل

جدول (19)

نتائج اختبار (T) المتعلق بدراسة الفروق بين متوسطات درجات طلبية المجموعة التجريبية (إناث) في الاختبارين البعدي المباشر والبعدي المؤجل

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	د.ح	الدلالة	القرار
اختبار كتابي	البعدي المباشر	25	13.2000	4.17511	.915	38	.366	غير دالة
	البعدي المؤجل	25	12.3000	1.38031				
اختبار محادثة	البعدي المباشر	25	18.9500	5.02075	1.330	38	.191	غير دالة
	البعدي المؤجل	25	17.4000	1.39170				
النسبة المئوية للاختبار التحصيلي	البعدي المباشر	25	65.6895	8.61586	1.941	38	.060	غير دالة
	البعدي المؤجل	25	60.3865	8.58827				
الدرجة الكلية	البعدي المباشر	25	97.8395	15.76909	1.669	38	.103	غير دالة
	البعدي المؤجل	25	90.9865	9.41374				

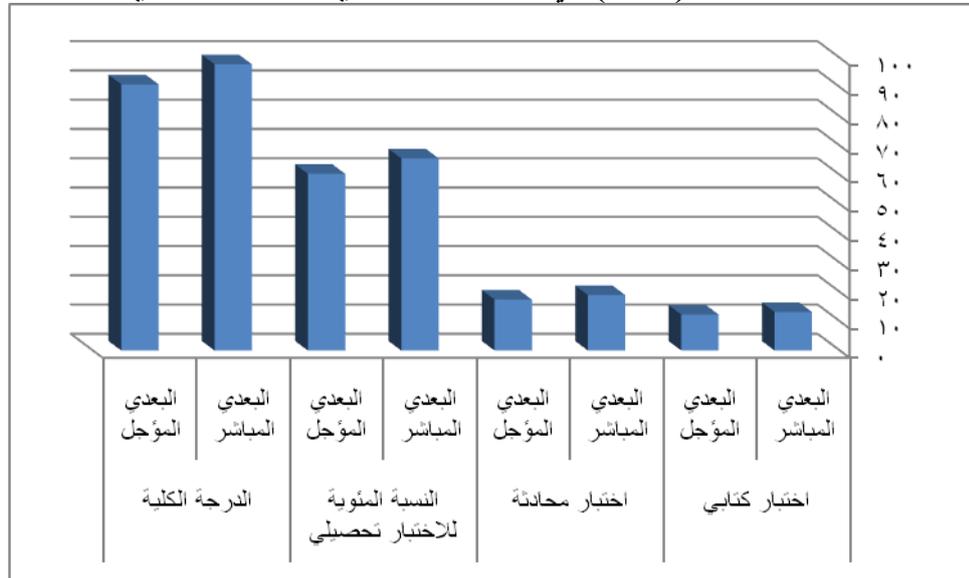
إذ تبين من خلال الاطلاع على الجدول (19) أنه في :

الاختبار الكتابي: باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة $t = 0.915$ ومستوى دلالتها 0.366 وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 ، وهذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية ، أي : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعة التجريبية الإناث في الاختبارين البعدي المباشر والبعدي المؤجل (الاختبار الكتابي) .
اختبار المحادثة (بطاقة الملاحظة) : باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة $t = 1.330$ ومستوى دلالتها 0.191 ، وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية ، أي : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعة التجريبية الإناث في الاختبارين البعدي المباشر والبعدي المؤجل (بعد اختبار المحادثة).

اختبار تحصيلي: باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة $t = 1.941$ ومستوى دلالتها 0.060 ، وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية ، أي : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعة التجريبية الإناث في الاختبارين البعدي المباشر والبعدي المؤجل (بعد الاختبار التحصيلي).
الدرجة الكلية: باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة $t = 1.669$ ومستوى دلالتها 0.103 وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 ، وهذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية ، أي : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعة التجريبية الإناث في الاختبارين البعدي المباشر والبعدي المؤجل

مخطط رقم (10)

متوسطات درجات طلبة المجموعة
التجريبية (إناث) في الاختبارين البعدي المباشر والبعدي المؤجل



8- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات (الذكور) من المجموعة التجريبية وبين المتوسطات الحسابية لدرجات (الإناث) من المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي المؤجل.

جدول (20)

نتائج اختبار (T) المتعلق بدراسة الفروق بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية (ذكور) ومتوسطات درجات المجموعة التجريبية (إناث) في الاختبار البعدي المؤجل

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	د.ح	الدلالة	القرار
اختبار كتابي	ذكور	15	12.4000	1.53554	-1.089	38	.122	غير دالة
	إناث	25	13.2000	1.93581				
اختبار محادثة	ذكور	15	17.8000	1.28145	.427	38	.715	غير دالة
	إناث	25	17.4000	1.39170				
اختبار تحصيلي	ذكور	15	59.7625	10.84207	.918	38	.602	غير دالة
	إناث	25	60.3865	8.58827				
الدرجة الكلية	ذكور	15	89.9625	10.78508	.936	38	.561	غير دالة
	إناث	25	90.9865	9.41374				

إذ تبين من خلال الاطلاع على الجدول (20) أنه في :

الاختبار الكتابي: باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة $t = 1.089$ ومستوى دلالتها 0.122 وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية، أي : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات (الذكور) من المجموعة التجريبية وبين المتوسطات الحسابية لدرجات (الإناث) من المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي المؤجل (بعد الاختبار الكتابي).

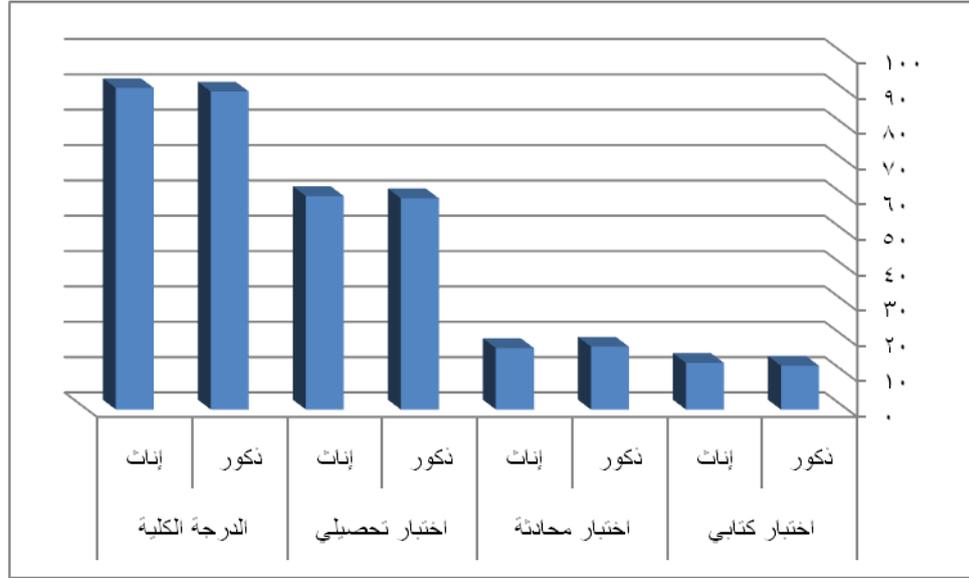
اختبار المحادثة (بطاقة الملاحظة) : باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة $t = 0.427$ ومستوى دلالتها 0.715 ، وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 ، وهذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية، أي : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات (الذكور) من المجموعة التجريبية وبين المتوسطات الحسابية لدرجات (الإناث) من المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي المؤجل (بعد اختبار المحادثة).

اختبار تحصيلي: باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة $t = 0.918$ ومستوى دلالتها 0.602 ، وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 ، وهذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية، أي : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات (الذكور) من المجموعة التجريبية وبين المتوسطات الحسابية لدرجات (الإناث) من المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي المؤجل (بعد الاختبار التحصيلي).

الدرجة الكلية: باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة $t = 0.936$ ومستوى دلالتها 0.561 وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 ، وهذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية، أي : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات (الذكور) من المجموعة التجريبية وبين المتوسطات الحسابية لدرجات (الإناث) من المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي المؤجل.

مخطط رقم (11)

متوسطات درجات طلبة المجموعة
التجريبية (ذكور) وطلبة المجموعة التجريبية (إناث) في الاختبار البعدي المؤجل



نتائج الفرضيات المتعلقة باستبانة الآراء :

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء كل من (الذكور والإناث) في المجموعة التجريبية نحو البرنامج الحاسوبي المقترح.

جدول (21)

متوسطات آراء كل من (الذكور والإناث) في المجموعة التجريبية نحو البرنامج الحاسوبي المقترح.

القرار	الدالة	دح	ت المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسطات الحسابية	العدد	الجنس
دالة	.123	38	-1.578-	6.07757	109.1000	15	ذكور
				5.94625	112.1000	28	إناث

إذ تبين من خلال الاطلاع على الجدول (21) أنه :

باستخدام اختبار ت ستودنت نجد أن قيمة ت = 1.578 ومستوى دلالتها 0.123 ، وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 ، وهذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية أي : لا توجد فروق ذات

دلالة إحصائية بين متوسطات آراء كل من (الذكور والإناث) في المجموعة التجريبية نحو البرنامج الحاسوبي في إكساب الطلبة مهارات قواعد اللغة الفرنسية وظيفياً .

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء كل من (الذكور) في المجموعة التجريبية ، و متوسطات آراء كل من (الإناث) في المجموعة التجريبية نحو مادة اللغة الفرنسية.

جدول (22)

متوسطات آراء كل من (الذكور) في المجموعة التجريبية ، و متوسطات آراء كل من (الإناث) في المجموعة التجريبية نحو مادة اللغة الفرنسية.

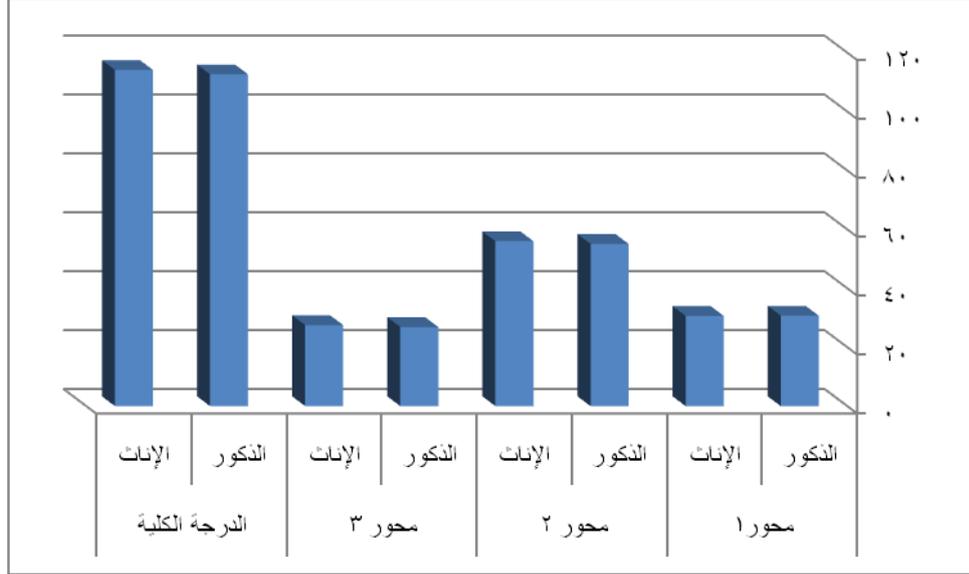
القرار	الدالة	د.ح	ت المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسطات الحسابية	العدد	الجنس	الأبعاد
دالة	.934	38	.083	1.68897	30.7000	15	الذكور	محور 1
				2.08440	30.6500	25	الإناث	
دالة	.270	38	-1.119-	2.90009	55.1000	15	الذكور	محور 2
				2.12751	56.0000	25	الإناث	
دالة	.528	38	-.637-	3.57292	26.8500	15	الذكور	محور 3
				2.83772	27.5000	25	الإناث	
دالة	.417	38	-.821-	5.83343	112.6500	15	الذكور	الدرجة الكلية
				5.72414	114.1500	25	الإناث	

إذ تبين من خلال الاطلاع على الجدول (22) :

الدرجة الكلية: باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة ت = 0.821 ومستوى دلالتها 0.417 وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 ، وهذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية ، أي : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية .

مخطط رقم (12)

متوسطات آراء كل من (الذكور) في المجموعة التجريبية ، و متوسطات آراء كل من (الإناث) في المجموعة التجريبية نحو مادة اللغة الفرنسية.



تشير نتائج الفرضيات السابقة إلى تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة ، ويرجع ذلك من وجهة نظر الباحثة إلى تلقيهم الدروس وفق البرنامج الحاسوبي المصمم لإكساب الطلبة مهارات قواعد اللغة الفرنسية وظيفيا الذي يعمل على تحقيق الأهداف وتبنيها للطلبة ، مما يجعلهم أكثر إقبالا ورغبة في الوصول إلى تحقيقها ، كما أنها تحرص على وضعهم في سياق مشكلة تثير اهتمامهم ، وتلبي حاجاتهم ، وتناسب واقعهم المعاش . كما أشارت النتائج إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من حيث التحصيل واختبار الكتابة والمحادثة ، وربما يرجع ذلك إلى روح المنافسة في التفوق التي لمستها الباحثة في أثناء تدريسها أفراد المجموعة التجريبية .

مقياس الآراء

جدول (23)

سبيرمان براون	ألفا- كرونباخ	
0.907	0.914	اختبار المحادثة
0.887	0.900	اختبار تحصيلي
0.861	0.854	اختبار كتابة

من خلال استخدام معامل الفا لدراسة الثبات نجد أن قيمة α راوحت بين 0.914-0.854 وهذا يؤكد الثبات بحسب المقاييس الإحصائية .

كما استُخدم الثبات بطريقة التنصيف نجد أن قيمة سبيرمان براون تساوي 0.907-0.861 يؤكد الثبات بطريقة التجزئة النصفية بحسب المقاييس الإحصائية .
الثبات بالإعادة:

**جدول (24)
طريقة الإعادة**

Sig. (2-tailed)	Pearson Correlation	
.000	.889**	المحور الأول
.000	.919**	المحور الثاني
.000	.874**	المحور الثالث

باستخدام معامل بيرسون نجد أن قيم الارتباط قد راوحت بين 0.874-0.919 وكان مستوى دلالة أصغر من 0.05 وهو يؤكد وجود ثبات بطريقة الإعادة.

جدول (25)

صدق الاتساق الداخلي:

المحور الأول: آراء الطلبة نحو رغبتهم بتعلم مادة اللغة الفرنسية من خلال البرنامج:

Sig. (2-tailed)	Pearson Correlation	رقم العبارة
.000	.392**	.1
.000	.388**	.2
.000	.264**	.3
.000	.340**	.4
.000	.351**	.5
.000	.511**	.6
.000	.266**	.7
.000	.372**	.8
.000	.339**	.9
.000	.412**	.10

جدول (26)

المحور الثاني: آراء الطلبة نحو فاعلية البرنامج في اكتساب قواعد اللغة ومهاراتها المحادثة والكتابة:

Sig. (2-tailed)	Pearson Correlation	رقم العبارة
.000	.436**	.1
.000	.516**	.2
.000	.631**	.3
.000	.404**	.4
.005	.255**	.5
.016	.222*	.6
.001	.308**	.7

.000	.658**	.8
.000	.309**	.9
.000	.389**	.10
.001	.289**	.11
.000	.495**	.12
.000	.554**	.13
.000	.419**	.14
.000	.403**	.15
.000	.409**	.16
.000	.476**	.17
.004	.278**	.18
.000	.526**	.19
.055	.190	.20

جدول (27)

المحور الثالث: آراء الطلبة نحو البرنامج بشكل عام:

Sig. (2-tailed)	Pearson Correlation	رقم العبارة
.000	.371**	.1
.021	.228*	.2
.000	.352**	.3
.000	.548**	.4
.042	.210*	.5
.000	.398**	.6
.006	.281**	.7
.019	.240*	.8
.041	.210*	.9
.000	.527**	.10

باستخدام معامل بيرسون لدراسة العلاقة بين العبارات والدرجة الكلية للمقياس نجد أن العبارات جميعها قد أعطت مستوى دلالة أصغر من 0.05 ، و هذا يؤكد صدق الاتساق الداخلي.

- نلاحظ من الجداول المتعلقة بآراء طلبة المجموعة التجريبية ، وتحليل الإجابات عن بنود الاستبانة نلاحظ أن الطلبة عدوا أن البرنامج الحاسوبي قد ساعدهم على فهم مادة اللغة الفرنسية وقواعدها وتوظيفها في الحياة اليومية لأنه ممتع ومشوق ، وهو طريقة تعليمية جديدة و فعالة ، وأنه ساعدهم على تفسير المعاني المجردة من خلال عرضها عن طريق الصور والألوان والألعاب والرسوم ، كما أنهم أحبوا تعلم اللغة الفرنسية أكثر بوساطة الحاسوب ، ولكنهم بالإجابة عن سؤال : ما الصعوبات التي واجهتهم في أثناء التعلم بوساطة الحاسوب ؟ أجاب بعضهم بأنه يتطلب انتباها أكثر ومتابعة للمدرس والتفكير بالمعلومات ، وكذلك الاحتفاظ بها ليجيبوا مباشرة عن الأسئلة ، وهم غير معتادين على ذلك لأن المدرس

يشرح و يكتب ملخصاً على السبورة ،ومن ثم يدرس الطلبة الدرس في البيت دون أن تكون هناك مشاركة فعالة بين الطلبة والمدرس ، فشكل ذلك لديهم ضغطاً ، رغم أنهم نالوا درجات عالية في الاختبارات ، لكنهم لم يعرفوا نتيجتهم في الاختبارات ، وكان هذا مقصوداً لتكون التجربة أكثر موضوعية .

والجدول الآتي يوضح التكرارات والنسب المئوية لدرجات الطلبة الذين حصلوا على علامة أكثر من (50) ، إذ كانت بمعدل (72,5 %) من الدرجة النهائية للاختبار وهي (100) .

جدول (28)

النسب المئوية لأعداد الذين حصلوا على نسبة أكثر من 50% في الاختبار البعدي المباشر للعيينة التجريبية :

النسبة المئوية	التكرارات	
72.5%	29	اختبار كتابي
70%	28	اختبار محادثة
77.5%	31	اختبار تحصيلي
72.5%	29	الدرجة الكلية

وقد أبدى الطلبة عدة مقترحات عند إجابتهم عن السؤالين المفتوحين: " ما مقترحاتك لجعل البرنامج أكثر فاعلية؟ وآراء أخرى تريد الإفصاح عنها؟" ، وأكثر المقترحات التي تكررت عند الإجابة هي :

- أن توزع نسخة من البرنامج لكل طالب ليراجعها في البيت بحسب سرعته.
- أن يكون الوقت الزمني للإجابة عن بعض الأسئلة أطول .
- أن تكون أجهزة الحاسوب والداتاشو أحدث ليكون العرض أفضل .
- أن يجلس طالب واحد أمام جهاز الحاسوب .

1-3- الصعوبات التي واجهتها الباحثة :

- صعوبة في كتابة سيناريو البرمجية ، من إذ اختيار النصوص والقواعد والنشاطات والتمارين لتلائم و مستوى الطلبة والمنهاج المخصص لهم ، وتتطلب هذا وقتاً أطول .
- عدم توفر العدد الكافي لأجهزة الحاسوب ،فضلاً عن بعض الأعطال في بعض الأجهزة ، مما اضطر الباحثة للتأجيل أحياناً .
- اضطرت الباحثة في بعض الأحيان تأجيل الدرس بسبب غياب عدد لا بأس به من الطلبة ، لسبب ما .
- ارتفاع التكلفة المادية لتنفيذ البرنامج .

3- مقترحات البحث :

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية، يمكن تقديم المقترحات الآتية:

- 1- تطبيق التدريس بالحاسوب في تدريس مادة اللغة الفرنسية في المرحلة الجامعية لما له من أثر في زيادة التحصيل واكتساب المهارات .
- 2- تضمين القواعد الوظيفية و المهارات الوظيفية في المقررات الدراسية للغة الفرنسية التي يدرسها الطلبة بكليات جامعة دمشق خلال سنوات تعليمهم الجامعي .
- 3- استخدام الطريقة الوظيفية في تدريس مادة اللغة الفرنسية بوساطة الحاسوب لأن :
 - ا- الطريقة الوظيفية تعد أكثر فاعلية في عملية اكتساب قواعد اللغة من الطريقة المتبعة في تدريس اللغة الفرنسية .
 - ت- ساعدت الطريقة الوظيفية على فهم أفعال اللغة الفرنسية .
 - ث- يمكن استخدام الطريقة الوظيفية في تدريس المفردات اللغوية كمهارة الكتابة والمحادثة
 - ج- مشاركة الطلاب وكفاءتهم في الاتصال اللغوي أكثر في الطريقة الوظيفية مقارنة بالطريقة المتبعة.
 - ح- تميزت استجابة الطلاب ورغبتهم في اكتساب أفعال اللغة وتعلمها بالمتعة والتشويق لأن الطريقة كانت بمساعدة الحاسوب.
 - خ- الطريقة الوظيفية تساعد على تدريب الطلاب على التفكير الذاتي لفهم التركيب البنائي للغة ، كما أنها تثري مهارات الطلاب التحليلية.

- 4- تفعيل استخدام طرائق مختلفة في التدريس ليتمرس الطالب بهذه الطرائق التعليمية الجديدة ، ولا يكون اعتماده أكثر على طريقة التلقين والتلخيص في التدريس .
- 5- تصميم برامج حاسوبية لباقي المواد الدراسية التي من الممكن أن تفيد من هذه التقنية .
- 6- الاستفادة من خبرات الدول التي طبقت هذه التقنية بشكل ناجح ، وذلك باستقطاب بعض البرامج وترجمتها ، ومن ثم تطبيقها في جامعاتنا ومدارسنا .
- 7- الاهتمام بتوفير أجهزة الحاسوب في الجامعات والمدارس ، لتتماشى مع التطور المعرفي التقني الحال .
- 8- إجراء دراسات مماثلة لبيان فاعلية البرنامج الحاسوبي في تدريس مادة اللغة الفرنسية وقواعدها وظيفياً.
- 9- إفادة المسؤولين عن مشروع دمج التكنولوجيا بالتعليم في وزارة التربية ووزارة التعليم العالي من هذا البحث والدراسات المماثلة في معرفة أهمية الحاسوب وبيان دوره المهم في التغلب على المشكلات التي تواجه المدرسين في التدريس .

- ملخص البحث :

1- ملخص البحث باللغة العربية :

يعد الهدف الأساسي من تعليم اللغة الأجنبية هو استخدام هذه اللغة في مواقف حياتية وتعويد المتعلم على توظيف ما تعلمه في الحياة اليومية لكي لا يتعذر عليه أن يتفاهم مع الآخرين، لأن الحاجة تزداد في وقتنا الحاضر للتواصل مع اللغات الأخرى، مع ظهور أنماط حديثة من وسائل الاتصال كشبكة المعلومات (الإنترنت) و ما يحتاج إليه ذلك من مهارات مختلفة للتواصل مع العالم ، فالطريقة تؤدي دوراً مهماً في تعليم وتعلم اللغات بشكل عام واللغة الأجنبية بشكل خاص ، فاختيار الطريقة المناسبة لتدريس المحتوى لها أثر كبير في تحقيق أهداف المادة ، وكيفية توظيفها في استخدام التراكيب القواعدية اللغوية .
فندريس الطريقة الوظيفية بواسطة برنامج حاسوبي يعد برمجية تعليمية تحقق الأهداف التربوية والتعليمية والنفسية المرجوة من تعلم مادة اللغة الفرنسية .
وانطلق البحث من السؤال الرئيس الآتي في صياغة مشكلة البحث :

ما فاعلية برنامج حاسوبي تفاعلي في إكساب الطلبة مهارات قواعد اللغة الفرنسية وظيفياً؟.
وذلك بعد أن تبين للباحثة أن ثمة صعوبات في تدريس مادة اللغة الفرنسية في السنة الأولى في كلية التربية في جامعة دمشق ، ومنها صعوبة في فهم المفاهيم المجردة في بعض من مادة القواعد ، وضعف التحصيل في مادة اللغة الفرنسية ، وضعف مهارات الطلبة في قواعد اللغة الفرنسية .
وتأتي أهمية البحث من أهمية استخدام الحاسوب كوسيط تعليمي يساعد على حل مشكلات تعلم قواعد اللغة الفرنسية ومهاراتها وتعليمها وظيفياً .
أهداف البحث :

هدف البحث الحالي إلى :

- 1 - تصميم برنامج حاسوبي مقترح في إكساب الطلبة مهارات قواعد اللغة الفرنسية وظيفياً .
- 2- قياس فاعلية البرنامج الحاسوبي المقترح في إكساب الطلبة مهارات قواعد اللغة الفرنسية وظيفياً لطلاب السنة الأولى في كلية جامعة دمشق .
- 3- حاول الكشف عن نقاط الضعف التي تعانيها طرائق تدريس القواعد المتبعة وأثرها في أداء الطلبة لمهارات اللغة الفرنسية ..

- 4- تعرف آراء الطلبة نحو البرنامج الحاسوبي المقترح .
- 5- تعرف آراء الطلبة نحو مادة اللغة الفرنسية .
- 6- تعرف آراء الطلبة نحو مادة قواعد اللغة الفرنسية .
- 7- تقديم عدد من المقترحات من شأنها تطوير تعلم اللغة الفرنسية وتعليمها لطلبة الجامعة .

متغيرات البحث :

- 1- طريقة التدريس (الطريقة المتبعة / الطريقة الوظيفية باستخدام الحاسوب).
- 2 - الجنس(ذكور وإناث).

المتغيرات التابعة : 1- التحصيل .

- 2- أ - آراء الطلاب نحو البرنامج الحاسوبي.
 - ب- آراء الطلاب نحو مادة اللغة الفرنسية .
- طبقت تجربة البحث على مرحلتين :
- المرحلة الأولى : تجربة استطلاعية الغاية منها : تدقيق مدى مناسبة أدوات البحث (الحاسوب ، و اختبار التحصيل ، الاستبانة) وزمن تنفيذ التجربة وتصويبها .
 - المرحلة الثانية : تنفيذ التجربة الرئيسية بتطبيق أدوات البحث واستخلاص النتائج .

فرضيات البحث :

اختبرت فرضيات البحث عند مستوى الدلالة 0,05

- 1 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات (الذكور والإناث) من المجموعة التجريبية(التي درست باستخدام الحاسوب في إكساب الطلبة مهارات قواعد اللغة الفرنسية وظيفياً) وبين المتوسطات الحسابية لدرجات (الذكور والإناث) من المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي .
- 2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات (الذكور والإناث) من المجموعة التجريبية ، وبين المتوسطات الحسابية لدرجات (الذكور والإناث) من المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي المباشر.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات ذكور المجموعة التجريبية و المتوسطات الحسابية لدرجات ذكور المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي المباشر.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات إناث المجموعة التجريبية، و المتوسطات الحسابية لدرجات إناث المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي المباشر.

5 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات إناث المجموعة التجريبية و المتوسطات الحسابية لدرجات ذكور المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي المباشر .

6-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات الذكور والإناث من المجموعة التجريبية وبين المتوسطات الحسابية لدرجات الذكور والإناث من المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي المؤجل .

7- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات ذكور المجموعة التجريبية و المتوسطات الحسابية لدرجات ذكور المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي المؤجل .

8- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات إناث المجموعة التجريبية و المتوسطات الحسابية لدرجات إناث المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي المؤجل .

9- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات إناث المجموعة التجريبية و المتوسطات الحسابية لدرجات ذكور المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي المؤجل.

الفرضيات المتعلقة باستبانة الآراء :

10- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء كل من (الذكور والإناث) في المجموعة التجريبية نحو البرنامج الحاسوبي المقترح .

11- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء كل من (الذكور والإناث) في المجموعة التجريبية ومتوسطات آراء كل من (الذكور والإناث)في المجموعة الضابطة نحو مادة اللغة الفرنسية .

12-- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء الذكور في المجموعة التجريبية ومتوسطات آراء الذكور في المجموعة الضابطة نحو مادة اللغة الفرنسية .

13- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء الإناث في المجموعة التجريبية و متوسطات آراء الإناث في المجموعة الضابطة نحو مادة اللغة الفرنسية .

الفرضيات المتعلقة ببطاقة الملاحظة :

- 14- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات نتائج أفراد المجموعة التجريبية وبين متوسطات نتائج أفراد المجموعة الضابطة في عناصر مهارة التحدث (وفق بطاقة الملاحظة) .
- 15- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات نتائج كل من الذكور و الإناث في المجموعة التجريبية في عناصر مهارة التحدث (وفق بطاقة الملاحظة) .

منهج البحث :

يعتمد البحث المنهج شبه التجريبي ، إذ قامت الباحثة بتطوير برنامج حاسوبي وتطبيقه على عينة تجريبية لدراسة فاعلية هذا البرنامج في تدريس مهارات مادة القواعد في اللغة الفرنسية وظيفياً لطلبة السنة الأولى في كلية التربية بجامعة دمشق ، وبذلك تضمن التجريب اعتماد مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة :

- المجموعة التجريبية : درست مادة اللغة الفرنسية بوساطة الحاسوب .
- المجموعة الضابطة : درست مادة اللغة الفرنسية بالطريقة المتبعة .

أدوات البحث :

- 1 - البرنامج المقترح من قبل الباحثة .
 - 2- الاختبارات التحصيلية (القبليّة و البعديّة ، و البعديّة المؤجلة) .
 - 3- استبانة لاستطلاع آراء الطلبة نحو البرنامج الحاسوبي المقترح في إكساب الطلبة مهارات قواعد اللغة الفرنسية وظيفياً .
 - 4- استبانة لاستطلاع آراء الطلبة نحو مادة اللغة الفرنسية .
 - 5- بطاقة ملاحظة ، خُطت لمجموعة من المواقف الحياتية ، مثلاً : (لقاء في المقهى ، لقاء في الشارع ، لقاء في المطعم) .
- ويجري الحوار بين طلاب المجموعة التجريبية بصورة ثنائية يُطلب إليهم الحديث بحسب الموقف مثلاً (10 / جمل باللغة الفرنسية من كل طالب) ، ثم تُحل هذه المواقف من خلال بطاقة الملاحظة : عدد الجمل الصحيحة / عدد الجمل غير الصحيحة / الزمن المستغرق / عدد المحاولات غير الصحيحة للوصول للجمل الصحيحة / الخ .
- الغاية من ذلك تغطية مهاراتي (الكتابة / المحادثة /) ، كما صُمم لمهارات الكتابة اختبار تحصيل مرحلي في البرنامج ، أما بطاقة الملاحظة فتكون من أجل تقويم مهارة التحدث .

عينة البحث :

اختيرت عينة البحث بالطريقة العشوائية من طلبة السنة الأولى من كلية التربية بجامعة دمشق .

حدود البحث :

الحدود المكانية : طُبق البحث في كلية التربية بجامعة دمشق على طلبة السنة الأولى :

الحدود الزمانية : طُبق البحث خلال العام الدراسي (2011 - 2012) .

الحدود البشرية : طلبة السنة الأولى في كلية التربية بجامعة دمشق .

الفصل الثاني : الدراسات السابقة .

اشتمل على عدد من الدراسات السابقة ذات العلاقة بطبيعة البحث .

الفصل الثالث : الإطار النظري للبحث .

الفصل الثالث : الوظيفية

1- تعريف الوظيفية

2- مبررات وعوامل ظهور الوظيفية

3- معايير الوظيفية

4- أهمية التعليم الوظيفي

5- التدريس وظيفياً

أ- إجرائية حل المشكلات

ب- أهمية تنمية القدرة على حل المشكلات

6- الأهداف التربوية

6-1- أنواع الأهداف ومستوياتها

6-2- استكشاف الموقف الإشكالي (المشكلة)

6-3- البحث عن الحل واكتشافه

7- المعلم والوظيفية

8 - عناصر المدخل الوظيفي

9- المفاهيم الأساسية للمدرسة الوظيفية

الفصل الرابع : دور الحاسوب في اكتساب اللغة

1- مقدمة

2- فوائد الحاسوب التعليمي ومميزاته

- 3- أشكال استخدام الحاسوب في التعليم
- 3-4- استخدام الحاسوب كوسيلة مساعدة في التعليم
- 3-5- دور المعلم في التعلم بمساعدة الحاسوب
- 3-6- البرمجيات التعليمية
- 3-7- أنماط البرمجيات التعليمية
- 3-7-1 نمط التعلم الخصوصي الفردي
- 3-7-2 نمط المحاكاة
- 3-7-3 نمط التدريب والممارسة
- 3-7-4 نمط الألعاب التعليمية
- 3-7-5 حل المشكلات
- 3-8 خطوات إعداد البرمجيات التعليمية
- ثانياً : استخدام الحاسوب في تعليم اللغات وتعلمها**
- 1- تطبيقات الحاسوب في تعليم اللغات
- 2- تدريس القواعد بالحاسوب
- 3- القواعد ومعينات التعبير الكتابي
- 4- تعليم القراءة بوساطة الحاسوب
- ثالثاً: الطريقة الوظيفية في تعليم اللغة الفرنسية وتعلمها**
- أولاً : - اللغات الأجنبية**
- ثانياً- اللغة الفرنسية
- 2-1- تعريف مادة اللغة الفرنسية والغاية من تدريسها
- 2-2 - طبيعة المادة (من أين تستقي المادة مضامينها ؟: معارف ، مهارات ، قيم)
- 2-3 - أهمية تدريس مادة اللغة الفرنسية
- ثالثاً : الأهداف الخاصة لمناهج اللغة الفرنسية في الجمهورية العربية السورية
- رابعاً : طرائق تدريس اللغة الفرنسية
- 4-1- طريقة القواعد والترجمة
- 4-2- الطريقة المباشرة
- 4-3- الطريقة السمعية الشفهية البصرية
- 4-4- الطريقة التواصلية والوظيفية والقواعد الوظيفية
- خامساً : المهارات اللغوية
- سادساً : اكتساب مهارات الاتصال اللغوي

6-1- أركان مهارات الاتصال اللغوي

أولاً : المرسل

أ : المهارات العامة للمرسل

ب: المهارات الخاصة للمرسل

ثانياً : المستقبل

أ : المهارات العامة للمرسل

ب: المهارات الخاصة للمرسل

سابعاً : أنواع المهارات

7-1- مهارة الاستماع

7-2- مهارة الحديث أو التعبير الشفوي :

7-2-1- الخطوات العامة لتدريس المحادثة أو التعبير الشفوي

7-2-2- أساليب تدريس التعبير الشفوي

7-3- مهارة القراءة

7-3-1- أنواع القراءة

7-4- مهارة الكتابة أو التعبير الكتابي

7-4-1- أهمية الكتابة الوظيفية

7-4-2- مراحل تعليم الكتابة الوظيفية

الفصل الخامس : بناء أدوات البحث وتطبيقها

أولاً : تصميم البرمجية التعليمية للبرنامج الحاسوبي في إكساب الطلبة مهارات قواعد اللغة

الفرنسية وظيفياً :

أ- مرحلة التحليل والإعداد.

1- اختيار الموضوع وتحديدده .

2- تحليل محتوى الوحدات وبناء النقاط التعليمية .

3- تحديد الأغراض الدراسية وصياغتها سلوكياً .

ب- مرحلة التصميم :

1 - تصميم الاختبارات التحصيلية : القبلي ، والبعدي المباشر ، والبعدي المؤجل للوحدات

التدريسية .

2- تصميم بطاقة الملاحظة .

3- تصميم استبانة آراء طلبة المجموعة التجريبية نحو استخدام الحاسوب في تعليم اللغة

الفرنسية .

ج- مرحلة كتابة السيناريو (الحوار التعليمي).

ثانياً :تطوير أدوات البحث وتجريبها

أ- تطوير أدوات البحث .

1- التقويم الذاتي .

2-التطوير وفق ملاحظات المحكمين .

ب- تجريب أدوات البحث .

1 - التجربة الاستطلاعية .

2- تقويم التجربة الاستطلاعية .

ج- التحقق من صدق الاختبار التحصيلي وثباته :

1- الصدق .

2- الثبات .

د- التحقق من صدق استبانة آراء الطلبة نحو البرنامج الحاسوبي وثباتها :

1- الصدق .

2- الثبات .

هـ- التحقق من صدق وثبات بطاقة الملاحظة

1- الصدق

2- الثبات

ثالثاً :التجربة النهائية .

1- اختيار عينة الطلبة.

2- التهيئة لتطبيق التجربة الرئيسية .

3- خطوات تطبيق التجربة الرئيسية .

3-1 - تطبيق الاختبار التحصيلي القبلي .

3-2 - التدريس بواسطة الحاسوب .

3-3 - تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي المباشر .

3-4 - تطبيق بطاقة الملاحظة .

3-5-تطبيق استبانة الآراء نحو استخدام الحاسوب في تدريس اللغة الفرنسية .

3-6- تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي المؤجل .

4- تقويم تطبيق عملية التدريس بواسطة الحاسوب .

أولاً : تصميم البرمجية التعليمية للبرنامج الحاسوبي التفاعلي في إكساب الطلبة مهارات قواعد اللغة الفرنسية وظيفياً .

أ- مرحلة التحليل والإعداد: Préparation:

- 1- اختيار الموضوع وتحديد .
- اختارت الباحثة عشر وحدات تدريسية من كتاب اللغة الفرنسية للسنة الأولى - جامعة دمشق - (Studio 100) المقرر من قبل المعهد العالي لتدريس اللغات للكليات جميعها في جامعة دمشق ، وقد اختيرت هذه الوحدات للأسباب الآتية :
 - تُدرس الوحدات التدريسية الثماني الأولى خلال الفصل الأول من كل عام دراسي بحسب تقسيمات المعهد العالي لتعليم اللغات .
 - 2- تحليل محتوى الوحدات وتحديد النقاط التعليمية .
 - من خلال تحليل المادة العلمية إلى نقاط تعليمية متسلسلة .
 - 3- تحديد الأهداف التربوية وصوغها سلوكياً .
- كانت صياغة الأهداف العامة والخاصة بحسب ماورد في كتاب اللغة الفرنسية من قبل المعهد العالي لتعليم اللغات وبحسب المعايير الوطنية لمناهج التعليم في الجمهورية العربية السورية .
- 4- تحديد الأغراض الدراسية وصياغتها سلوكياً .
- بلغ عدد الأهداف السلوكية في شكلها النهائي (92) هدفا سلوكياً .

ب- مرحلة التصميم :

الخطوة الأولى :

تصميم الاختبارات التحصيلية : القبلي ، والبعدي المباشر والبعدي المؤجل لموضوعات

الوحدات المختارة :

بُنيت الاختبارات للوحدات المختارة (القبلي وطُبق على الطلبة قبل دراستهم المقرر بهدف تحديد مستوياتهم ، والاختبار المرهلي بعد نهاية كل درس مباشرة لتحديد جوانب القوة والضعف لدى الطلبة ، وتعريفهم بنتائج تعلمهم وأدائهم ، وإثارة دافعيتهم للتعلم ،لذا قامت الباحثة بوضع مجموعة من الأسئلة ، على نمط الاختيار من متعدد ، والصح والخطأ وألعاب تعليمية وأسئلة مفتوحة من أجل الاختبار الكتابي .أما الاختبار البعدي المباشر فطُبق بعد التدريس بالبرنامج الحاسوبي ، والاختبار البعدي المؤجل ، وذلك لقياس نسبة احتفاظ الطلبة بالمعلومات بعد مدة زمنية من انتهاء التدريس) .

الخطوة الثانية :

تصميم استبانة آراء نحو استخدام البرنامج الحاسوبي ، وتكونت من / 41 / بنداً مقسمة إلى ثلاثة محاور وثلاثة أسئلة مفتوحة .

الخطوة الثالثة :

تصميم بطاقة الملاحظة :

تألقت بطاقة الملاحظة من (11) بندا ، وسُجِلت الملاحظات على الشكل الآتي :
(ثلاثة أخطاء - خطأ - بلا أخطاء - الزمن المستغرق - عدد المحاولات للوصول إلى الجملة الصحيحة) .

الخطوة الرابعة :

اختيار المحتوى التعليمي للبرنامج الحاسوبي من نصوص وقواعد وتمارين وأسئلة وألعاب .

الخطوة الخامسة :

تصميم دليل .

ج- مرحلة كتابة السيناريو (الحوار التعليمي) :

أُخذت بالحسبان عند تصميم البرنامج مجموعة من المعايير بعضها تربوي يتجه إلى مراعاة الجوانب التربوية ونظريات علم النفس والتعلم في عرض المادة العلمية وترتيب الشاشات و الإخراج ، وبعض تلك المعايير أخذ الشكل الفني مع مراعاة التحكم بالانتقال من حركة إلى أخرى ضمن كل شاشة ليتيح للمدرس أن يتدخل ويشرح وي طرح أسئلة التقييم المرحلية .
كُتِب السيناريو على الورق بشكل شاشات لعرض المادة العلمية ، وكل شاشة تعرض فقرة تعليمية بحسب التسلسل العلمي الموجود في الكتاب وتضمنت الشاشات عروض فلاشات وقواعد اللغة الفرنسية ونشاطات وألعاباً تعليميةً وتغذيةً راجعةً لتعزيز إجابة الطالب بطريقة مشوقة ، وأخذ قسم منها من كتب من اللغة الفرنسية وتضمن المحتوى التدريسي نفسه وقسم من الكتاب وقسم برمج من قبل مختص بالبرمجة الحاسوبية، وحددت الشاشات وكيفية الانتقال بينها ، وكيفية الدخول والخروج من البرنامج.

ثانياً: تطوير أدوات البحث وتجريبها :

الهدف من هذه المرحلة تقييم أدوات البحث وتعديلها ليعاد تطبيقها وتعميمها .
عرضت الباحثة البرنامج الحاسوبي والاختبارات التحصيلية ، واستبانة آراء الطلبة ، وبطاقة الملاحظة على مجموعة من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية ، وكلية الآداب - قسم اللغة الفرنسية - ، وطلبت منهم إبداء آرائهم في الأمور الآتية :

- الأمور الخاصة بالبرنامج .

جودة تصميم البرنامج .

- أسلوب إخراج البرنامج .
- أسلوب توزيع المادة العلمية .
- سهولة الانتقال بين فكرة وأخرى أو بين الشاشات.
- قدرة البرنامج على إيصال المعلومة إلى المتعلمين .
- وضوح الأفكار في البرنامج .
- مدى جذب البرنامج للمتعلمين من خلال الصور والألوان و الأشكال وصوت وصورة
- مناسبة النشاطات التعليمية .
- دقة المادة التعليمية .
- أسلوب عرض المادة العلمية .
- مناسبة البرنامج للمادة التعليمية .
- وضوح أساليب التقويم في البرنامج .
- مناسبة أساليب التغذية الراجعة للمتعلمين .
- يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين .
- يحقق التفاعل بين المتعلم و المادة التعليمية (البرنامج) .
- يدرب المتعلمين على ممارسة اللغة الفرنسية بيسر أكثر .
- يساعد المتعلمين على استخدام اللغة الفرنسية في الحياة اليومية.
- أسلوب تعليم القواعد مناسب .
- يستطيع أن يساعد المتعلمين على توظيف قواعد اللغة الفرنسية في الحياة اليومية .
- قدرة البرنامج على تنمية مهارة الكتابة عند المتعلمين.
- قدرة البرنامج على تنمية مهارة المحادثة عند المتعلمين.
- مناسبة طريقة العرض لمستوى المتعلمين .
- مناسبة بطاقة الملاحظة للبرنامج وللمتعلمين .
- ذكر التعديلات التي تقترحونها لتعديل البرنامج .
- آراء أخرى ترغبون في إضافتها لتطوير البرنامج .

- مناسبة الاختبارات التحصيلية : القبلي ، و البعدي المباشر ، وينود استبانة الآراء .
- استبانة الآراء .
- بطاقة الملاحظة .

وبعد الانتهاء من تحكيم أدوات البحث من قبل السادة المحكمين ، وجد أن آراءهم تمحورت حول النقاط الآتية :

كانت الآراء إيجابية حول أسلوب عرض المادة العلمية ، إذ كان بطريقة جذابة وشائقة ، ويجذب المتعلم للتعلم ، ويراعي الفروق الفردية للمتعلمين ، ويتمشى مع محتوى المادة العلمية ، وقد تمحورت الآراء بشكل عام على :

- 1- وضع أهداف تعليمية للبرنامج .
 - 2- وضع فهرس للبرنامج .
 - 3- وضع مقدمة للبرنامج .
 - 4- إضافة نشاط أو لعبة تعليمية بعد كل قاعدة .
 - 5- تغذية راجعة فورية لبعض التمارين .
 - 6- الانتباه لعملية التصحيح لبعض التمارين .
 - 7- تصحيح بعض علامات التنصيص .
- مناسبة الاختبارات التحصيلية ، واستبانة الآراء

بعرض هذه الاختبارات على السادة المحكمين قيس صدق هذه الاختبارات وتمحورت آراؤهم حول وجوب تعديل بعض الأسئلة ، وحذف بعضها ، لنتناسب مع توظيف مادة قواعد اللغة الفرنسية وظيفياً . أما استبانة الآراء فقد كانت هناك ملاحظات على الصياغة اللغوية وعلى تعديل بعض البنود ، وأثجريت التعديلات اللازمة بناء على ملاحظات المحكمين .

ثالثاً : التجربة النهائية

2- اختيار عينة الطلبة :

طبقت التجربة الرئيسة على عينة من طلبة السنة الأولى في كلية التربية بجامعة دمشق (ذكور وإناث) وقد اختارت الباحثة كلية التربية عينة مقصودة ، وذلك لأنها مدرسة لمادة اللغة الفرنسية في الكلية، ولوجود مختبر للحاسوب في الكلية، أما عينة الطلبة فاختيروا عشوائياً ، وقد بلغ عدد الطلبة الحضور للعام الدراسي 2012 \ الفصل الأول - 100 - طالب وطالبة من الاختصاصات جميعها ومن مستويات تحصيلية متفاوتة ، ليتحقق صدق التجربة وفعاليتها ، ونظراً إلى صغر عدد العينة قسمت إلى قسمين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة ، وقد بلغ عدد كل منهما -40- طالباً وطالبة بعد أن استبعد الطلبة الذين طبقت عليهم التجربة الاستطلاعية .

1- التهيئة لتطبيق التجربة النهائية :

- بعد نهاية التجربة الاستطلاعية وإجراء التعديلات على أدوات البحث قامت الباحثة بما يأتي:
- تم التنسيق مع المسؤولين في مخبر الحاسوب ليُحجَرَ في الأيام المقررة للتجربة .
 - تهيئة مخبر الحاسوب من حيث (توزيع الحواسيب بطريقة لا تؤثر في رؤية الطلبة لشاشة العرض (الداتا شو) ، وتمكنهم من متابعة البرنامج التعليمي بشكل واضح ، والتأكد من وصول التيار الكهربائي إلى المآخذ الكهربائية ، وأن الحواسيب تعمل بشكل جيد
 - (الخ) .
 - اختبار الحواسيب لمعرفة هل تصلح للمشاهدة أم لا ؟، وكان عدد الحواسيب الصالحة للمشاهدة عشرين حاسباً ، أي حاسب لكل طالبين .
 - أما المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة المتبعة ، فقد قامت الباحثة بتدريسهم في مواعيدهم المحددة .

4- خطوات تطبيق التجربة النهائية :

4-1- تطبيق الاختبار التحصيلي القبلي :

بدأ تنفيذ التجربة الرئيسية في الفصل الأول من العام الدراسي 2012-2013 - ، إذ جرى التوضيح لطلبة المجموعتين قبل البدء بتدريس الوحدات المختارة ، أن الهدف من هذا الاختبار هو تعرف :هل يمتلكون معلومات مسبقة عن هذه الموضوعات ؟، وتحديد حاجتهم إلى تعلمها ،فضلاً عن أن هذا الاختبار لاعلاقة له بتحصيلهم في الكلية ، مما يؤدي إلى الراحة النفسية لديهم ، وطُبق الاختبار القبلي لطلبة المجموعة التجريبية و الضابطة يوم 3 تشرين الأول ، لحساب تكافؤ المستوى التحصيلي إحصائياً قبل البدء بالتجربة ،وأعطت النتائج بحسب الجداول رقم (.....) .

4-2- التعلم بوساطة البرنامج الحاسوبي :

بدأ تطبيق التدريس بوساطة البرنامج الحاسوبي في (10 تشرين الأول) ، وقد بدأت الباحثة بالخطوات الآتية :

- الإثارة والتشويق في مرحلة المقدمة :

بعد تهيئة مكان العرض في قاعة الحاسوب ، هُيئَ الطلبة لمشاهدة البرنامج الذي عُرض عليهم ، وذلك من خلال طرح بعض الأسئلة عن معلومات سابقة ترتبط بموضوع الدرس وعرض بعض اللقطات من البرنامج من أجل إثارة دافعيتهم وتشويقهم للتعلم .

- مرحلة العرض :

قامت الباحثة بتعريف الطلبة بموضوعات الدروس بشكل سريع ، وعرض الأهداف السلوكية ، كما عُرض البرنامج على الطلبة بشكل يراعي الوقت المخصص للحصة الدراسية ، ودرست كل فقرة بحسب ورودها في البرنامج ، وجرى الانتقال إلى التقويم المرحلي للتعزيز ، إذ روعيت مشاركة الطلبة جميعاً تقريباً في الإجابة عن الأسئلة ، والإجابة عن أي استفسار يطرحه الطلبة ، وكانت الباحثة تشاركهم في العرض من خلال جهاز الداتا شو ، وتقترب من الطلبة في أثناء الإجابة لتشرح لهم ما كان غامضاً .

- التعلم بالطريقة المتبعة :

دُرِسَ طلبة المجموعة الضابطة بالطريقة المتبعة من قبل الباحثة في أوقاتهم المحددة .

- تطبيق الاختيار التحصيلي البعدي المباشر :

طُبِقَ الاختيار التحصيلي البعدي المباشر لطلبة المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية ، بعد الانتهاء مباشرة من تدريس الوحدات المقررة .

- تطبيق بطاقة الملاحظة :

طُبِقت بطاقة الملاحظة لمهارة المحادثة بعد انتهاء تدريس الوحدات المقررة بوساطة البرنامج الحاسوبي (جدول رقم) ، وذلك لمعرفة مدى تمكن الطلبة من مهارة المحادثة باللغة الفرنسية ، وهل استطاعوا أن يؤلفوا جملاً صحيحة ؟ .

- تطبيق استبانة آراء الطلبة نحو البرنامج الحاسوبي في تعلم قواعد اللغة الفرنسية وظيفياً:

طُبِقت استبانة تعرف آراء الطلبة نحو استخدام البرنامج الحاسوبي على المجموعة التجريبية (ذكور - إناث) بعد انتهاء التدريس بوساطة البرنامج الحاسوبي . جدول وأكدت الباحثة للطلبة ضرورة قراءة البنود قراءة متأنية والإجابة بصدق وأمانة ، وبما يعبر عن رأيهم الذاتي وقناعاتهم الشخصية لكل بند من بنود الاستبانة ، وأن يكتبوا رأيهم بهذه الطريقة في التعلم والصعوبات التي واجهوها .

- تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي المؤجل :

قامت الباحثة بتطبيق الاختبار التحصيلي المؤجل وهو الاختبار القبلي نفسه على طلبة لمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد - 30 - يوماً ، بحسب الجدول رقم) لقياس مدى احتفاظ الطلبة بمعلوماتهم .

- تقويم عملية التدريس بوساطة البرنامج الحاسوبي :

تبين للباحثة من خلال متابعتها لتنفيذ التجربة الرئيسة ، وكذلك لقاءاتها مع طلبة المجموعة التجريبية ما يأتي :

1- بالانتقال إلى غرفة الحاسوب ودراسة المادة بطريقة مختلفة عن الطريقة المتبعة ،وذلك باستخدام الحاسوب وما يضم من مؤثرات صوتية ونشاطات وألعاب تعليمية وطريق عرض الدروس والقاعدة من خلال طريقة طرح الأسئلة في التقويم المرحلي والداشور ، هذا كله منحهم حيوية وإقبال على تعلم اللغة الفرنسية وأبعد عنهم الملل ، ولم يشعروا بأنها مادة جافة ، خاصة أن الصور كانت تشرح بعض الكلمات المجردة .

2- شارك الطلبة بصورة فعالة في عملية التعلم وكانوا يسألون بطريق الفضول للمعرفة .

3- التفاعل بالحصص الدراسية مع الباحثة .

4- بعض الطلبة وجد صعوبة في البداية في الانتقال بين لوحة وأخرى بسبب عدم فهم بعض الكلمات باللغة الفرنسية ، ولكن بعد أن شُرحت الطريقة وكيفية الانتقال ، أصبح التعلم سهلاً .

5- إن تطبيق الاختبار المرحلي بشكل مباشر ،جعل الطلبة ينتبهون و يتفاعلون مع الباحثة لأنه كان اختبارا ذاتيا لمدى فهمهم للمعلومات .

6- أبدوا رغبة في تعلم اللغة الفرنسية عن طريق البرنامج الحاسوبي لأنه يتيح لهم فرصة الإعادة في المنزل والتعلم الذاتي للأشياء التي لم تُفهم بشكل جيد في الصف مقارنة بالطريقة المتبعة .

7- أبدوا رغبة و تفاعلاً وتحسناً ملحوظاً في أثناء التدريس من خلال :

- قيام بعض الطلبة بتوظيف ماتعلمه بتأليف جمل قصيرة باللغة الفرنسية كأن يعرفون عن أنفسهم ويصفون الأشياء التي يحبونها ،ويطرحون الأسئلة على بعضهم بعضاً.

- مقدرة بعضهم على كتابة نص قصير باللغة الفرنسية .

- التمييز بين تصاريف الأفعال والنهيات .

الفصل السادس : عرض نتائج البحث ومناقشتها

نتائج فرضيات البحث :

1- أظهرت النتائج أنه توجد فروق عند مستوى الدلالة (0,05) ذات دلالة

إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات (الذكور والإناث) من المجموعة التجريبية ، وبين المتوسطات الحسابية لدرجات (الذكور والإناث) من المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي المباشر(بعد الاختبار الكتابي والاختبار التحصيلي واختبار المحادثة)، وهو لصالح المجموعة التجريبية وهذا يؤكد فاعلية البرنامج

في إكساب الطلبة مهارات قواعد اللغة الفرنسية وظيفياً، ودلالة ذلك ارتفاع المستويات الثلاثة السابقة عند المجموعة التجريبية .

2- أظهرت النتائج أنه يوجد فروق عند مستوى الدلالة (0,05) ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات (الذكور والإناث) من المجموعة التجريبية ، وبين المتوسطات الحسابية لدرجات (الذكور والإناث) من المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي المؤجل(بعد الاختبار الكتابي والاختبار التحصيلي واختبار المحادثة)، وهو لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يؤكد فاعلية البرنامج في إكساب الطلبة مهارات قواعد اللغة الفرنسية وظيفياً ، ودلالة ذلك ارتفاع المستويات الثلاثة السابقة عند المجموعة التجريبية .

3- أظهرت النتائج أنه لا يوجد فرق جوهري عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث في المجموعة التجريبية في مقياس الآراء نحو البرنامج الحاسوبي ، أي أن آراءهم كانت إيجابية نحو البرنامج الحاسوبي ومادة اللغة الفرنسية .

مقترحات البحث :

توصل البحث إلى مجموعة من المقترحات وهي :

a. تطبيق تقنية التدريس من خلال الحاسوب في تدريس مادة اللغة الفرنسية وقواعدها وظيفياً لما لها أثر في زيادة التحصيل ، واكتساب مهارات لغوية .

b. تضمين القواعد الوظيفية و المهارات الوظيفية في المقررات الدراسية للغة الفرنسية التي يدرسها الطلبة في كليات جامعة دمشق خلال سنوات تعليمهم الجامعي .

c. استخدام الطريقة الوظيفية في تدريس مادة اللغة الفرنسية بوساطة الحاسوب لأن:

1- الطريقة الوظيفية تعد أكثر فاعلية في عملية اكتساب قواعد اللغة من الطريقة المتبعة في تدريس اللغة الفرنسية .

2- ساعدت الطريقة الوظيفية على فهم أفعال اللغة الفرنسية .

3- يمكن استخدام الطريقة الوظيفية في تدريس المفردات اللغوية كمهارة الكتابة والمحادثة

4- مشاركة الطلاب وكفاءتهم في الاتصال اللغوي أكثر في الطريقة الوظيفية مقارنة بالطريقة المتبعة.

5- تميزت استجابة الطلاب ورغبتهم في اكتساب أفعال اللغة وتعلمها بالمتعة والتشويق؛ لأن الطريقة كانت بمساعدة الحاسوب.

6- الطريقة الوظيفية تساعد على تدريب الطلاب على التفكير الذاتي لفهم التركيب البنائي للغة ، كما أنها تثري مهارات الطلاب التحليلية.

4- تفعيل استخدام طرائق مختلفة في التدريس ليتمرس الطالب مع هذه الطرائق التعليمية الجديدة ،ولا يكون اعتماده على طريقة التلقين والتلخيص والحفظ والترجمة في التدريس .

5- تصميم برامج حاسوبية لباقي المواد الدراسية التي من الممكن أن تفيد من هذه التقنية .

6- الاستفادة من خبرات الدول التي طبقت هذه التقنية بشكل ناجح ، وذلك باستقطاب بعض البرامج وترجمتها ، ومن ثم تطبيقها في جامعاتنا ومدارسنا .

7- الاهتمام بتوفير أجهزة الحاسوب في الجامعات والمدارس ، لتتماشى مع التطور المعرفي التقني الحال .

8- إجراء دراسات مماثلة لبيان فاعلية البرنامج الحاسوبي في تدريس مادة اللغة الفرنسية وقواعدها وظيفياً.

9- إفادة المسؤولين عن مشروع دمج التكنولوجيا بالتعليم في وزارة التربية ووزارة التعليم العالي من هذا البحث والدراسات المماثلة في معرفة أهمية الحاسوب وبيان دوره المهم في التغلب على المشكلات التي تواجه المدرسين في التدريس .

المراجع باللغة العربية :

1. أبو الجاسم الشريف حسين (2012) . الأهداف الخاصة لتعلم اللغة الفرنسية وتعليمها في السودان ، جامعة الخرطوم ، السودان .
2. أبو سمك ، أحمد- عبد الصمد السكاف ، سوسن فتح الله الراميني ، فواز (2009) .التعليم من مدخل وظيفي آفاق حديثة لتطوير الممارسات والرؤى ، دارالكتاب الجامعي، العين .
3. أبو سودة، عبد المحسن، فضلية (1999) . تقييم أداء معلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمحافظة الطائف عند تدريسهن مادة النحو في ضوء مفهوم النحو الوظيفي.
author / adminwww.bboth.net/
4. أبو عمشة ،خالد حسين (2011) . المدخل الوظيفي في تعليم اللغة ،مجالس الفصحى لعلوم اللغة العربية وآدابها ، الأردن .
5. أبو اللبن ، وجيه المرسي (2011) . التعبير الشفوي الوظيفي . جامعة الأزهر ، مصر .
<http://Kenanaonline.com/wageehelmorssi>
6. أحمد، محمد، اسماعيل، آدم (2008). فعالية الطريقة الوظيفية في تدريس اللغة الثانية (الانجليزية) وعملية اكتساب الصيغة النحوية.
September,2012 Uofk TED Uofk ETD by University of Kartoum
7. أرندز ، ريتشارد (2005) . الوظائف التفاعلية والتنظيمية للتعليم . ترجمة فايد رشيد رباح – حمزة محمد دودين . دار الكتاب الجامعي . فلسطين .
8. اسماعيل محمد أحمد ،أدام (2008) .الاكتساب القواعدي (النحوي) للغة الثانية الانجليزية عن طريق الطريقة الوظيفية ، رسالة دكتوراه، مصر،الخرطوم .
9. أمين الدين، تماضر (2008). موقع التعبير الكتابي في المقرر (Tempo) دراسة تحليلية.
October,2012 Uofk TED Uofk ETD by University of Kartoum.
10. الياس ، أسما- آل عمرو الأكلبي،فهد (1996).اتجاهات حديثة في تصميم وتطوير المناهج ،مؤسسة التنضيد التصويري- دبس ، دمشق، سورية.
11. البخاري،إيمان محمد ترسن هاشم (1429هـ) . أهمية استخدام مواقع تعليم اللغة الانجليزية على شبكة الانترنت في تحسين مهارتي الاستماع والتحدث من وجهة نظر معلمات

ومشرفات المرحلة الثانوية بمدينة جدة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى، السعودية.

12. البخيت ، ريم (2013). دراسة واقع تعلم اللغات الأجنبية في مراحل التعليم العام بدولة الكويت ،مجلة الباحثة،العدد (19)، السنة السابعة ، يناير.

13. بركة،خلود (2011). فاعلية المختبر الكيميائي الافتراضي في تدريس مادة الكيمياء لطلبة الصف الثاني الثانوي العلمي،رسالة دكتوراه غير منشورة ،كلية التربية ،جامعة دمشق، سورية.

14. بو شحدان ،شريف (2002) لغة وظيفية أم تعلم وظيفي ، مجلة العلوم الإنسانية .العدد الثالث . جامعة محمد خضير . سكرة .

15. ببيبة، علية (2009) الاتجاه الوظيفي في تدريس النحو العربي ،المركز الجامعي تبسة ، مجلة حوليات التراث -جامعة مستغانم ،العدد(9).الجزائر.

16. جابر، عبد الحميد جابر – الأعرس ، صفاء – شريف نادية (200) أبعاد التعلم ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة ، مصر .

17. جاد ، موسى (2010) المواد الأصلية والتكنولوجيا في التعليم الوظيفي ،جامعة كاليفورنيا . سان دياغو .

<https://www.fbcinc.com/e/LEARN/e/Arabic2010/presentations01>

0 Serena 2.ppt/loane LEARN ARABIC 2x

18. جامعة القاهرة (2004) : البرنامج القومي للتكنولوجيا التعليم " مؤتمر المعلوماتية وتطوير التعليم " ، معهد الدراسات التربوية ، القاهرة .

19. جعفر ، اسمهان (2009) : فاعلية الحقيبة التعليمية الإلكترونية في التعلم الذاتي والجمعي في تعلم وتعليم مادة التاريخ في المرحلة الثانوية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ،جامعة دمشق .

20. الجمل ،محمد جهاد - هلالات ،دلال (2008) . مهارات الاتصال الإنساني اللفظية وغير اللفظية في اللغة العربية ، دار الكتاب الجامعي ، العين ، الإمارات العربية المتحدة .

21. - حسن ،عمران حسن (2012) اللغة الوظيفية — أسويط - مصر.

22. حمداوي، جميل (2012)، نظريات وظائف اللغة
<http://www.doroob.com/?p=15293>,
23. الحيلة، محمد محمود (2010). تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، ط7، دار المسيرة
 ، عمان، الأردن.
24. الحيلة، محمد محمود (2007) . تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق ، ط 5، دار
 المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان .
25. خرما ،نايف / حجاج ، علي (1998) . اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها .المجلس
 الوطني للثقافة والفنون والآداب .الكويت .
26. الخليفة، حسن جعفر (2003) .المنهج المدرسي المعاصر-المفهوم- الأسس -المكونات -
 التنظيمات ،مكتبة الرشد، الرياض.
27. الخمايسة، إياد محمد خير (2012) .مدى امتلاك طلبة كلية التربية في جامعة حائل
 لمهارات التعبير الشفوي من وجهة نظرهم ،والصعوبات التي تواجههم داخل المحاضرة ،
 مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد العشرين ، العدد الأول ، يناير.
<http://www.iugaza.edu.ps/ar/periodical/>
28. دياب ، عيد دياب (1996) . برنامج مقترح لتنمية مهارات الكتابة الوظيفية لتلاميذ
 المرحلة الإعدادية في ضوء الحاجات الفردية والمتطلبات الاجتماعية . رسالة دكتوراه غير
 منشورة . كلية التربية . جامعة طنطا .
29. ديوي ، جون (2011) . <http://hayya.alfadal.net/+95+topic#228> .
30. الراميني، فواز فتح الله (2006). المرجع اللغوي الوافي في التعبير الإبداعي والوظيفي
 للتعليم العام والجامعي ، دار الكتاب الجامعي- العين – الإمارات العربية المتحدة.
31. رجب ، مصطفى (2002) : التقويم والقياس ، بحث مقدم في دورة التقويم والقياس ،
 وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية ، مديرية التدريب .
32. رخامية ، خديجة مصطفى (2012) . أثر التعليم الوظيفي في تحصيل طلبة الصف الثاني
 الثانوي العام في مادة النحو . رسالة ماجستير غير منشورة .كلية التربية . جامعة دمشق .
33. الرفاعي ، نعيم (1987) : التقويم والقياس في التربية ، مديرية الكتب الجامعية ،
 منشورات جامعة دمشق .

34. الزغاط، جمال سليمان (2005). تقويم أداء تلاميذ المرحلة الإعدادية في ضوء المستويات المعيارية للاستماع، دراسة مقدمة إلى المؤتمر العلمي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بعنوان "مناهج التعليم والمستويات المعيارية"، المجلد الثالث، جامعة عين شمس، دار الضيافة، الفترة من 26-27 يوليو، القاهرة، مصر.
35. سالم ، أحمد محمد (1999) . تطوير دراسة اللغة الفرنسية في المرحلة الثانوية في ضوء مدخل الوسائط المتعددة ، مجلة كلية التربية ببنها، المجلد التاسع، ديسمبر .
36. سالم ، أحمد محمد (2001). فعالية برنامج تدريبي قائم على نموذج مقترح في التصميم التعليمي لتنمية مهارات ما قبل التدريس لدى الطالب المعلم بشعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية. مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد 37، يناير، مصر.
37. سالم ، أحمد محمد(2002) . فاعلية برنامج تدريبي قائم على الاحتياجات المهنية لتنمية كفايات تكنولوجيا التعليم لدى معلمي اللغتين العربية والفرنسية بالسعودية ومصر. مجلة البحوث النفسية والتربوية بكلية التربية، جامعة المنوفية / العدد الأول، السنة التاسعة عشرة، يناير، مصر.
38. سالم ، أحمد محمد (2002) . فاعلية التعليم بمساعدة الحاسوب في تنمية مهارة الاتصال الشفوي للغة الفرنسية لدى الطلاب المقبولين بكليات التربية ، مصر .
39. سالم ، أحمد محمد (2006) . استراتيجية مقترحة لتفعيل نموذج التعلم المتنقل M-learning في تعليم وتعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في المدارس الذكية في ضوء دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات واقتصاد المعرفة.
- مجلة دراسات في التعليم الجامعي لمركز تطوير التعليم الجامعي بجامعة عين شمس، العدد الثاني عشر، اغسطس، القاهرة، مصر.
40. سالم ، أحمد محمد (2007) . تصميم وحدة إلكترونية وبنائها عبر (شبكة المعلومات) الإنترنت قائمة على الكائنات التعليمية وقياس فاعليتها في تنمية مهارة الاتصال بين الثقافات لدى طلاب شعبة اللغة الفرنسية، مصر .
41. سالم ، أحمد محمد (2008). إنتاج كتاب إلكتروني مقترح عبر الانترنت في تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية (DFLE) في ظل تطبيق تكنولوجيا التعلم الإلكتروني لطلاب كليات التربية. مجلة مركز تطوير التعليم الجامعي بجامعة عين شمس - دراسات في التعليم الجامعي- العدد (17)، ابريل، القاهرة، مصر.

[http:// www.staff.zu.edu.eg /Ahmad Salem/page.asp? Id=65](http://www.staff.zu.edu.eg/Ahmad Salem/page.asp? Id=65)

42. سالم، أحمد محمد (2010) ، وسائل تكنولوجيا التعليم ، ط3 ، مكتبة الرشيد ، الرياض ، السعودية .

43. السعيد، عز الدين، لميا (2004) . تعلم اللغة الفرنسية عن طريق الإنترنت ، جامعة الخرطوم .

October,2012 Uofk TED Uofk ETD by University of Kartoum.

44. سكر، شادي مجلي (1429 هـ) . المدخل الوظيفي في تعليم اللغة ، عمان ، المملكة الأردنية الهاشمية .

45. السيد ،محمود (2008) . المنهج المدرسي للغة العربية ،مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق ، المجلد (84) ، ج (2) ، دمشق .

46. السيد، يسري مصطفى (2006) . التربية العلمية والبيئية وتكنولوجيا التعليم ، جدارا للكتاب العالمي، للنشر والتوزيع، عمان، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع ، إربد .

47. السليطي، ظبية سعيد (2002) . تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، ط1، القاهرة، مصر.

48. الشماس، عيسى (2006)، الشباب ومقاهي الإنترنت، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، جامعة دمشق، كلية التربية مجلد رابع، العدد الأول.

49. صيام ، محمد وحيد واخرون (1997) . دليل مشرفي التربية العملية في كلية التربية في جامعة دمشق ، كفاية اختيار التقنيات التعليمية وتهيئتها ، منشورات جامعة دمشق ، دمشق .

50. طعيمة، رشدي . أساليب تدريس المهارات اتصاليا

<https://uqu.edu.sa/page/ar/5431>

51. عبد الباري ، ماهر شعبان . الموقع : كلية التربية جامعة الدمام www.ud.edu.sa

52. عبد الله لافي ، سعيد (2005) . تنمية مهارات بعض مجالات التعبير الكتابي الوظيفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، المؤتمر العلمي السابع عشر، مناهج التعليم والمستويات المعيارية ، (26- 27) يوليو، المجلد الأول، جامعة عين شمس .

53. العمري ، محمد خليفة (2003م). واقع استخدام الإنترنت لدى أعضاء هيئة التدريس وطلبة جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية ، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية ، مجلة اتحاد الجامعات العربية ، العدد (40) .
54. عيسى، راشد (2010) . واقع المهارات اللغوية في الأناشيد والمحفوظات في الصفوف الأربعة الأولى/ المناهج الأردنية الجديدة نموذجاً ،جامعة البلقاء التطبيقية، الاردن .
www.majma.org.jo/majma/res/data/seasons/28/28-12.doc
55. علي،محمد محمود /عبد الخالق،فؤاد محمد،(2007). وسائل وتكنولوجيا التعليم، ط2، مكتبة الرشد،الرياض،المملكة العربية السعودية.
56. العمري ، محمد خليفة (2003). واقع استخدام الإنترنت لدى أعضاء هيئة التدريس وطلبة جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية ، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية ، مجلة اتحاد الجامعات العربية ، العدد (40) .
57. الفار ، ابراهيم عبد الوكيل (1425) ، طرق تدريس الحاسب الآلي ، دار الفكر ، عمان .
58. الفوال ،محمد خير أحمد (2005). تقرير عن أعمال المؤتمر الخامس لكلية التربية بجامعة البحرين حول جودة التعليم الجامعي ، 11-13 نيسان ، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية ، دمشق.
59. قاسم، محمود/ الفندي، محمد ثابت (1930). التربية الوظيفية، مكتبة الانجلو المصرية ، مصر.
60. القحطاني ،سعد بن علي (2007). تطبيقات الحاسب الآلي في اكتساب اللغة الثانية:أسس للتعليم والقياس والبحث العلمي ،النشر العلمي والمطابع،جامعة الملك سعود،الرياض، المملكة العربية السعودية.
61. القحطاني، سعد بن علي ،(2013). تطبيقات الحاسوب في تعليم اللغة /faculty.ksu.edu.sa/saad/Documents/ (تمت المشاهدة 2013/4/2)
62. قطامي ،يوسف / قطامي ،نايفة (2000) ، سيكولوجية التعلم الصفي – دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان .
63. القلا ، فخر الدين (1990) . تقنيات التعليم ، الطبعة الثالثة ، المطبعة التعاونية ، دمشق.
64. القلا، فخر الدين / ناصر ،يونس (2004). أصول التربية وطرائقها ، منشورات جامعة دمشق ، كلية التربية ،دمشق .

65. كسيكيس ، فضل الله / سوكاح ، زهير (2007) . التخطيط اللغوي في تدبير الشأن اللغوي ، (مترجم) ، كندا .

C:\documents and settings\prof\my documents Ati Online .htm .

66. كلابريد ، إدوارد (1954) . التربية الوظيفية ، ترجمة محمود قاسم – محمد ثابت الفندي ، مكتبة الأنجلو المصرية ، مصر .

67. لافي ، سعيد عبد الله (2005) . لافي ، سعيد عبد الله (2005) . تنمية مهارات بعض مجالات التعبير الكتابي الوظيفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، المؤتمر العلمي السابع عشر، مناهج التعليم والمستويات المعيارية ،(26- 27) يوليو، المجلد الأول، جامعة عين شمس .

68. ماندير ، ميشيل (2003) . فن التعليم الوظيفي . ترجمة د.محمد خير الفوال / عبد الرحمن نجيب ، سلسلة الرضا للنشر ، دمشق .

69. محمد ، ربيع / عمر طارق عبد الرؤوف (2008) . التدريس المصغر في ميدان تعليم اللغات الأجنبية ، دار النشر اليازوردي ، عمان ، الأردن .

70. محمد ، عبد الكريم (2012) . المدرسة الوظيفية عند اندريه مارتينييه ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجزائر .

71. محمد عمران ، خالد عبد اللطيف (2005) . فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلّم الذاتي لتنمية بعض المهارات الوظيفية في الجغرافيا لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بسوهاج، مصر .

72. المطيري، محيا بن مشعل (2005) . أثر استخدام عرض الفيديو في تطوير مهارة الكتابة لدى طلاب اللغة الانجليزية في كلية الاتصالات والمعلومات بالرياض. قدمت هذه الدراسة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في قسم اللغة الانجليزية وآدابها في كلية الآداب- جامعة الملك سعود ، الرياض، السعودية.

73. مفلح ، غازي (2001) . اتجاهات تعليم اللغة ، جامعة أمّ القرى الكليّة الجامعيّة بالقفنذة ، السعودية .

74. المكتب الإقليمي للدول العربية (2002) : برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ،"تقرير التنمية الإنسانية العربية " عمان ، الأردن .

75. ملحم ، سامي (2000) . **مناهج البحث في التربية و علم النفس ، دار المسيرة ، عمان ،الأردن .**

76. **مناهج التعليم والمستويات المعيارية ، المؤتمر العلمي السابع عشر ،26-27- يوليو ،دار الضيافة ، جامعة عين شمس ،القاهرة،مصر.**

77. مؤتمر التعليم الاعلى في الوطن العربي في ضوء متغيرات العصر (1998). **التقرير الختامي، جامعة الإمارات العربية المتحدة.**

78. نصر،حسن أحمد محمود (2009). **المدخل الى تكنولوجيا التعليم ،ط1،خوارزم العلمية ،جدة،المملكة العربية السعودية.**

79. وزارة التربية (2006). **المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام في الجمهورية العربية السورية-المجلد الثاني - اللغة الفرنسية - اللغة العربية - اللغة الانجليزية. دمشق.سورية.**

80. وزارة التعليم العالي (2012) . **قواعد وأسس جديدة لتدريس اللغة الأجنبية في الجامعات السورية ، سورية**

www.syria-news.com/edu/readnews.php?sy-seq=19879

81. وزارة التعليم العالي (2012) . **المنهج التعليمي ، سورية .**

www.Fateh.net/public/newsletter/310199/3htm

المراجع الاجنبية :

1. ARCHAMBAULT, Ariane / CORBEIL, Jean-Claude, .
**L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE SECONDE,
AUX ADULTES .**

October, 2012 Uofk TED Uofk ETD by University of Kartoum.

2. Bailly , Nadine / Cohen, Miche . (2005). **L'approche
communicative**

http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html

3. Banks, David. **La Linguistique Systémique Fonctionnelle : Une
approche sémantique et sociale**, Université de Bretagne
Occidentale/ERLA
4. Besse, H , Galisson, R. (1980) . **Polémique en didactique** . C.L.E.
international .
5. Berbaum , Jean . (1995) . **Développer la capacité d'apprendre**
, Paris .
6. Berns, Margie-Sue (1985). **Functionl approches and
communicative competence** , Amerique .

7. Bonami, Olivier . **Introduction `a la grammaire lexicale
fonctionnelle**, De la grammaire `a la syntaxe, Université Paris 4-
Sorbonne ,.fr .

gilles.boyé@u-bordeaux3.fr

8. CLAIRIS, Christos . **ANDRÉ MARTINET ET LA
GRAMMAIRE**, Université Paris Descartes, Sorbonne, fr .

9. Clairis, Christos .(1996) **Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère** , Jean-pierre-Que ,André Martinet et la grammaire , université Paris Descartes , Sorbonne , Didier – Hatier – Paris .
10. Cornaire, Claudine/ Raymond, Patricia (1999). **La production écrite**, CLE Intetnationl, Paris .
11. Dujardin,e,j .(1998).**Regarde , je sais écrire sans fautes.** Le Ballon, Belgique.
12. Elsayed , Limia Ezeldin .(2012) **L'apprentissage De Français Par Internet ,university of Kartoum , Soudan .**
13. Fawal,Mohamed Kheir(2006).**Méthodologie de l'enseignement du français** , Damas ,Syrie .
14. Fillet, Dorothée(2012) **Niveau de contrôle par l'apprenant de son épisode d'apprentissage hypermédia** , Université Rennes 2 , France .

<http://www.sudoc.fr/149910762>
15. Fougerouse, Christine Marie:(1999) . **Analyse des représentations de la grammaire dans l'enseignement [et l'] apprentissage du français langue étrangère** [Texte imprimé]. Paris , France .

<http://www.sudoc.fr/048191183>
16. Galisson, R (1980). ***D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères : du structuralisme au fonctionnalisme***. Paris : CLE International,.
17. *Galisson, R ,et D.Coste (1976). **Dictionnaire de didactique des langues**. Paris : Hachette.*
18. Gérard, Fabienne:(2006) . **Environnements numériques et finalités de l'éducation** , **Université Sorbonne nouvelle-Paris 3** , France .

<http://www.sudoc.fr/149910762>
19. German,Claud/Séguin,Hubert (1998). **Le point sur la grammaire**, CLE International-paris .

20. Holmoy, Odile .(1981) . **Grammaire fonctionnelle du français, sous la direction d'André Martinet** , Revue Romane, Bind 16 , Paris, Didier-Crédif .
21. Kasornsamut, Sukanya(2000) . **L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA COMPETENCE DE COMMUNICATION EN MILIEU EXOLINGUE** , Paris 3 , France .
<http://www.sudoc.fr/059968788>
22. Kalyva, Anna : (2000) . **L'enseignement ludique en classe de langue en Grèce** , Paris 3 France .
<http://www.sudoc.fr/048510653>
23. Marini, Françoise :(2007) **Entraîner la compréhension du texte** Université de Provence. Faculté des lettres et sciences humaines , France .
<http://www.sudoc.fr/123384494>
- 22 - Pakdel, Ali:(2011) .
De l'activité communicative à l'activité sociale d'apprentissage des langues en ligne , Université de Provence. Laboratoire parole et langage , France .
<http://www.sudoc.fr/164603735>
- 23- Piccardo, Enrica:(2003) . **Créativité et technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères** [Texte imprimé] , Université de Technologie de Compiègne , France , Italie .
<http://www.sudoc.fr/079308600>
- 24- Pierre , Jean (1996) , **Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère** , Didier, Hatier, France .
- 25- Puren, C (1994). **MÉTHODES ET MÉTHODOLOGIES EN FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE LST 542 F**, Cours de Daniel Modard. univ-rouen.fr
- 26- Ray, Bernard,(1999) **.La psychologie et les questions de la pédagogie** ,*Revue française de pédagogie* .No 126 , Nancy.
- 27- Richard, Bertrand:(2010) .

Lecture active de documents audiovisuels ,

, France Institut national des sciences appliquées (Lyon)

<http://www.sudoc.fr/148547761>

- 28- Stanford, UNIVERSITY(2006) . *Foundations of Computer-Assisted Language Learning*
<http://www.stanford.edu/~efs/callcourse2/CALL1.htm>
- 29- Trajcev, Sonia:(2010) . **Repenser la grammaire de phrase** , Université Blaise Pascal , France .
<http://www.sudoc.fr/150286325>
- 30- Université d'Alep(2005). **Cours d'initiation à la didactique du Français Langue Etrangère en contexte syrien.**
<http://www.lb.refer.org/fle/index.htm>
- 31- Warschauer, Mark (2010). **INVITED COMMENTARY: NEW TOOLS FOR TEACHING WRITING**, *Language Learning & Technology* February 2010, Volume 14, Number 1 pp. 3–8
<http://llt.msu.edu/vol14num1/commentary.pdf/>
- 32- *Wikipedia*,(2012)
- 33- http://en.wikipedia.org/wiki/Computer-assisted_language_learning
- 34 -xie ,(2005) <http://www.abegs.org>
- 35-Ybrra , (2006) <http://www.abegs.org>
- 36- Zhang, Yanru:(2010) **L'intégration des TICE à l'enseignement/apprentissage du FLE en milieu universitaire chinois** , Université de Nantes, France .
<http://www.sudoc.fr/149713088>
- 37- <http://www.f-law.net/law/threads/1752-4>
منتدى كلية الحقوق – جامعة المنصورة
- 38- موقع الشامل (2013) , مفهوم اللغة -
[http://www.achamel.info/Lyceens/cours.php?id=260- 2](http://www.achamel.info/Lyceens/cours.php?id=260-2)
- 39 - <http://nokhbit-ajyal.com/vb/archive/index.php/t-88970.htm>

شوهځ في اځار 2012

40- <http://eduscol.education.fr/pid23410-cid47413/competence-2.html>

La pratique d'une langue vivante étrangère

Le socle commun de connaissances et de compétences

Mis à jour le 03 décembre 2012

41- <http://www.drmosad.com/index85.htm>

إعداد الدكتور : مسعد محمد زياد

42 - © MENJVA - Direction générale de l'enseignement scolaire

-Mis à jour le 17 février 2010

ملحق رقم (1)

النقاط التعليمية لوحدات كتاب مادة اللغة الفرنسية

الوحدة الأولى :

Séquence -1-

- verbe être ,verbes en (er) et quelques verbes irréguliers .

-masculin\féminin.

Préposition :au \en\à\+noms de pays.

الوحدة الثانية :

Séquence -2-

-C'est un/ c'est une +nom+ adjectif .

-masculin\féminin.

-les nombres

-le singulier/le pluriel

-du / de la /des

-les possessifs

الوحدة الثالثة

Séquence -3-:

-les possessifs

-approche du passé composé

-verbes prendre , faire ,dire, ouvrir ,aller au présent

-la négation

الوحدة الرابعة :

Séquence -4-

-les articles définis /indéfinis

-les prépositions de lieu

Le pluriel

La négation

الوحدة الخامسة :

Séquence -5-

-les possessifs

-les démonstratifs

-les articles :le/la /les – du/de la /des

-la négation

الوحدة السادسة :

Séquence -6-

-verbe + nom

-verbe + infinitif

- oui /si /non / moi aussi/ moi non plus

الوحدة السابعة :

Séquence -7-

-le passé composé

-l'infinitif

-les prépositions de lieu

-les pronoms compléments

الوحدة الثامنة :

Séquence -8-

- les pronoms compléments

الملحق رقم (2)
الاختبار التحصيلي البعدي المباشر

1- Décrivez selon le modèle .

Inès : 15 ans / cheveux blonds / yeux noirs / visage allongé
Inès a quinze ans. Elle a les cheveux blonds .Elle a les yeux noirs. Elle a le visage allongé.

Manon : 20 ans / cheveux bruns / yeux verts / visage rond

Elle a vingt ans . Elle a les cheveux bruns . Elle a les yeux verts .Elle a le visage rond .

2- Donnez des informations personnelles selon le modèle .

J'ai trente-deux ans .Mon mari a trente –cinq ans. Mon père a soixante ans .Ma mère a cinquante-huit ans. Mon professeur a environ quarante ans.

3- Complétez avec « il est » ou « il a » Ensuite, décrivez l'amie de Bruno.

Bruno est très jeune : il a quinze ans ...**il est**... ..beau et ... **il est**....très intelligent ...**il a**les yeux noirs et les cheveux blonds. ...**il a**....beaucoup d'amis, parce qu' ... **il est**..... très gentil. ...**il a** ...seulement un gros défaut ...**il est**... très paresseux

Barbara elle a quinze ans ...**elle est**... belle et ... **elle est**....très intelligent ... **elle a** ...les yeux verts et les cheveux noirs.elle abeaucoup d'amis, parce qu' ... **elle est**.... très gentille.... et ...**elle est**...très active.

4- Faites des phrases ,selon le modèle (plusieurs possibilités).

Douleurs :	Besoins	
à la tête .	Un sirop	<u>ai mal à la tête, j'ai besoin d'une aspirine.</u>
à la gorge	Un bain de pieds	Tu as mal à la gorge, J'ai mal à la gorge,j'ai besoin d'une aspirine.....
au dos	Une aspirine	Il mal au dos , il a besoin d'un massage.....
Aux pieds	Un massage	Vous avez mal aux pieds Nous avons mal aux pieds ,nous avons besoin d'un bain de pieds.....

5- Complétez en accordant l'adjectif .

a- Elle aime les(vieux)...**vieilles**.....maisons, les (beau)...**belles**.....voitures, les(grand)
...**grandes**....piscines , les films (bizarre)...**bizarres**..... .

b- Il aime les (bon)...**bonnes**.....bouteilles, les objets (curieux)**curieux**
les(petit)...**petites**...villes,les fêtes (amusant)...**amusantes**.....,les (nouveau)
...**nouvelles**...tendances , les (joli)...**jolies**...femmes .

6- Associez, pour constituer une phrase complète.

- | | |
|----------------------------------|----------------------|
| 1. Vous pouvez me dire. c | a. à combien? |
| 2. Le stylo fait a | |
| 3. C'est b | b. combien? |
| 4. Les enveloppes sont | |
| 5. Ça fait b | c. le prix de stylo? |
| 6. Quel est. c | |

7- complétez avec un article défini ou indéfini .

Inès Blanc connaît...**le**...producteur .Il s'appelle Paul Lestour . C'est...**le**..directeur
de...**la**..société «films Productions» .

Paul Lestour cherche...un....comédiens pour...**le**... film Campus .

Au casting du film ,Inès rencontre Thomas ,...**l'**....ami de Hugo .

8- complétez avec« de »,« du », « de la » « de l'» , «des » .

.. Tu connais le restaurant... **de la** ...rue Balzac ?

- La rue...**du**..musée ?

.. Oui , c'est un restaurant espagnol . C'est le restaurant **des**....amis...**de**...Maria .

- Les étudiants espagnols...**de l'**....université ?

9- Tout va mal... Complétez les phrases par la négative.

1. Toi, tu sais beaucoup de choses. Mais moi, **je ne sais rien**
2. Toi, tu voyages souvent. Mais moi, **je ne voyage jamais**_____
3. Toi, tu sais tout. Mais moi, **je ne sais plus**_____
4. Toi, tu connais tout le monde. Mais moi, **je ne connais personne**_____
5. Tout le monde t'aime. Mais moi, **personne ne m'aime**

10- Répondez.

1. Tu connais quelqu'un? -Non, **je ne connais personne** _____
2. Il voit quelque chose? -Non, **il ne voit rien** _____
3. Vous avez un problème? -Non, **nous n'avons aucun problème** _____
4. Ils vont quelquefois faire du ski? -Non, **ils ne vont jamais faire du ski** _____
5. Quelqu'un est là? -Non, **il n'y a personne**

11- Répondez selon l'exemple.

Exemple: Il y a des livres? (quatre) __ Oui, il y en a quatre.

1. Vous avez acheté des disques? (deux) - Oui, **nous en avons acheté deux**

- 2- Il y a combien de pièces? (quatre) - oui, **il y en a quatre**.....
- 3- Vous avez des dictionnaires? (plusieurs) - Oui, **j'en ai plusieurs**_
- 4- Vous envoyez des cadeaux? (beaucoup) - Oui, **nous en envoyez beaucoup**_____
- 5- Il a du travail? (trop) - Oui, **il en a trop**_____

12- Complétez par « le », « la », « l », « les », puis par « ce », « cette », « cet », « ces ».

1. ...le..... cedictionnaire
2. ...la..... cette.....table
3.l'... cet.....appartement
4. ...les..... ces.....restaurants
5. ...l'..... cet.....ami
6. ...la..... cette.....route
7. ...les..... ces.....valises
8. ...l'..... cet...hôtel

13- Complétez par « ce », « cette », « cet », « ces », puis par « son », « sa », ou « ses ».

1.**cette**voiture est la voiture de François ... **sa**....voiture est dans le garage.
2. ...**ces**.....garçons sont les amis de Béatrice**ses**.....amis sont gentils.
3. ...**ce**.....monsieur est le père de Patricia. ...**son**.....père est professeur d' histoire.
4.**cette** ...dame est la mère de Paul**sa**....mère travaille à Bordeaux.
5.**cette**.....veste est la veste de Julien. ...**sa**.....veste est bleue.

14- Répondez librement , en utilisant les adjectifs possessifs.

1. Où sont vos clés?
2. Vous connaissez vos voisins?
3. Vos vêtements sont de quelle couleur, aujourd'hui?
4. Votre numéro de téléphone est facile à retenir?
5. Votre chambre est confortable?

15- Complétez en utilisant (qui) ou (que) :

- 1- J'ai trouvé ce petit ~~chat~~. Voici le petit chat ...**que**...j'ai trouvé.
- 2- J'ai une amie...**qui**.....te connaît .
- 3- C'est un garçon...**qui**..... a beaucoup de qualités .
- 4- C'est une région ...**que**.... J'aime beaucoup .
- 5- C'est un film...**que**..... tu dois voir absolument .

16- Répondez par le contraire.

1. Le rayon parfumerie est avant le rayon vêtements? -Non, __. Le rayon parfumerie est derrière le rayon vêtements _____
 1. Les meubles sont en bas du magasin? – Non, _ **Les meubles sont en haut du magasin.**
 2. La parfumerie est à gauche de la place? – Non, _ **La parfumerie est à droite de la place.**
 3. L'électroménager est au premier étage? – Non, _ **L'électroménager est au dernier étage.**

17-Transformez selon l'exemple.

Exemple: Ce chemin mène au château. C'est un chemin qui mène au château.

1. Cette dame s'appelle Marguerite. **C'est une dame qui s'appelle Marguerite**
2. Cette maison a été construite au XVII siècle. **C'est une maison qui a été construite au XVII siècle**
3. Cette route mène à la mer. **C'est une route qui mène à la mer**
4. Ce château reçoit beaucoup de touristes. **C'est un château qui reçoit beaucoup de touristes**
5. Cet homme fait beaucoup de choses. **C'est un homme qui fait beaucoup de choses**

18- Associez, pour constituer une phrase complète.

- | | |
|----------------------------------|------------------------|
| 1. Vous tournez . d | a. la mairie. |
| 2. Ce n'est pas . f | b. perdu? |
| 3. Vous continuez . g | c. à un petit village. |
| 4. Vous arrivez . c | d. à gauche. |
| 5. Vous êtes . b | f. loin. |
| 6. Vous passez devant . a | g. tout droit. |

19- Choisissez la bonne réponse.

1. J'ai (volé **-perdu**) mon portefeuille.
2. Je dois faire une (annonce **-déclaration**) au commissariat.
3. Mon passeport était dans mon (**porte-monnaie** - sac).
4. On m'a volé mon sac, je dois déclarer le (**vol**- sac).
5. Vous avez fait (tomber **-perdre**) votre passeport.

20 - Mettez les verbes entre parenthèses Au passé composé .Attention : « avoir » Ou « être »+participe passé

Cher amis ,
Enfin nous sommes en Turquie. Quel beau pays! Nous ...**sommes arrivés**...(arriver) à Istanbul le 25 Nous ...**avons visité**... (visiter) la ville. Puis ... nous **avons loué**...(louer) une voiture Et nous ...**sommes partis**(partir) vers le Sud. Nous ...**sommes allés**...(aller) Jusqu'à Éphèse .C'est magnifique ! Hier nous... **nous sommes promenés**.....(se promener) dans la ville antique et nous ...**avons vu**...(voir) le célèbre temple. Ce matin Alain ...**s'est levé**....(se Lever) à 7 heures pour voir les monuments au Lever du soleil.
Moi, je ...**suis resté**...(rester) à l'hôtel .Je ...**me suis reposé**.....(se reposer)
Et j'...**ai écrit**.....(écrire) des cartes postales.

21 - Répondez aux questions avec « le », « l », « la » ou « les »

- 1- Vous prenez le métro à huit heures? - Oui, je le prends à huit heures.
- 2- Vous lisez le journal dans le métro? - Oui, je le lis dans le métro.
- 3- Vous regardez la télé le soir ? -... Oui, je la regarde le soir .
- 4- Vous écoutez la radio le matin? -... Oui, je la écoute le matin..
- 5- Vous faites les exercices tout seul ? -... Oui, je les fais tout seul.

22- Répondez aux questions avec « lui » ou « leur ».

- 1- Vous parlez à Julie? - Oui, nous lui parlons
- 2- Vous parlez à Paule et à Julie? - Oui, nous leur parlons
- 3- Vous téléphonez à Teresa ? -... Oui, nous lui téléphonons...
- 4- Vous écrivez à Louis? - Oui, nous lui écrivons.
- 5- Vous téléphonez à vos parents? - Oui, je leur téléphone

23- Complétez avec un pronom complément directe .

Jérôme appelle Gilles Daveau.

Jérôme: Tu connais Sylvie Ferrero?

Gilles: Je ne **la** connais pas personnellement.

Jérôme: Mais tu lis ses articles.

Gilles: Oui, je **les** lis.

Jérôme: Eh bien, je t'invite chez moi, avec Sylvie et son mari.

Gilles: Et pourquoi, tu **m'** invites avec elle? Nous n'avons pas les mêmes idées politiques.

Jérôme: Elle veut **te** rencontrer.

24- Complétez par une préposition de lieu, puis associez pour constituer une phrase complète.

- | | |
|---|--------------------------------------|
| 1. Elle a mis les fleurs | a. <u>en</u> Irlande. |
| 2. Il a mis les livres | b. <u>à</u> la poste cet après-midi. |
| 3. J'ai lu le journal | c. <u>sur</u> la table ? |
| 4. Pose ton manteau | d. <u>à</u> l'aéroport ! |
| 5. Je dois passer | e. <u>dans</u> l'avion. |
| 6. Est-ce que la nappe et les serviettes sont | f. <u>sur</u> l'étagère |
| 7. Brendan et Deirdre arrivent | g. <u>chez</u> mes grands-parents. |
| 8. (Allô, chérie, j'appelle | h. <u>à</u> la chaise! |
| 9. Il y a des meubles anciens | i. <u>dans</u> un vase! |

25- Choisissez la bonne réponse.

1. Il habite (**en** – à) France, mais il voyage beaucoup (dans- **en**) Europe et (en – **aux**) États-Unis.
2. J'ai placé le piano (sur – **contre**) le mur.
3. Il y a du beurre(**dans** – sur) le réfrigérateur.
4. Elle range les livres (contre – **sur**) l'étagère.
5. Ce soir, je vais dîner (**chez** – à) des amis.

26- Donnez la forme (je) et la forme (vous) des verbes suivants (au présent) .

1. **parle** **parlez** (parler)
2. **propose** **proposez** (proposer)
3. **écoute** **écoutez** (écouter)
4. **habite** **habitez** (habiter)
5. **joue** **jouez** (jouer)

27- Complétez par (un, une, des).

- | | |
|---------------------------|--------------------------------|
| 1. une baguette | 5. ... des ... gâteaux |
| 2. une glace | 6. ... une ... tarte |
| 3. des ... bonbons | 7. ... un ... gâteau |
| 4. une ... brioche | 8. ... un ... croissant |

28- Complétez par « au », «à la » , ou « aux » .

- | | |
|--|--|
| 1. Une tarte... auxpommes | 4. Une glace... à lavanille. |
| 2. Un éclair... auchocolat | 5. Un sorbet... au ...citron |
| 3. Un chou... à lacrème | 6. Un bonbon... aumenthe. |

29-

1. Lisez le tableau ci-dessus.

2. Quelle heure est-il?

11:45

17:15

10:4

8:30

22h 05 – 15h 58- 12h 24- 16h 00

30- Complétez par (du), (de la), (de l'), (des).

- | | | |
|-------------------------------|-------------------------------|------------------------|
| 1. ___ du ___ pain | 5. _____ de l' ___ eau | 9. ___du___ vin |
| 2. ___ de la ___ sauce | 6. ___ des ___ fraises | 10. ___des___ poissons |
| 3. ___ de l' ___ huile | 7. ___ de la ___ crème | 11. ___des___ œufs |

4. ___ **de la** ___ confiture 8. ___ **du** ___ beurre 12. ___ de la ___ viande

31- Complétez au présent.

- 1) Vous **vous connaissez** ? (se connaître) - Oui, nous **nous sommes connaissons**
- 2) Elle **s'occupe** de ses parents ? (s'occuper) -Non, elle **s'occupe** de ses enfants.
- 3) Les enfants **s'entendent** bien? (s'entendre) - Non, ils ne **s'entendent** pas bien.
- 4) Il **s'appelle** Fabrice? (s'appeler) – Non, il **s'appelle** Fabien.
- 5) Tu **te dispute** avec ta sœur? (se disputer) – Oui, quelquefois je **me dispute** avec elle.

Choisissez la bonne réponse.

32 -Maria est.....

- a- grec, b- **grecque** , c- anglais,d- français.

33- Elles achètent des vêtements .

- a- nouvelles , b- **nouveaux** , c- nouvel, d- nouvelle .

34 - Ma mère est toujours

- a- beau , b- bel,c- **contente**,d- content .

35 - Leschantent dans le jardin

- a- oiseau,b- **oiseaux** ,c- arbres, d- .voitures

36- Quel.....préférez vous .

- a- **jour**, b- rue, c- chose ,d- fille.

37- Nous `a la maison .

- a- **restons** , b- ferme , c- êtes,d- avez .

38- Hier, il.....à la plage

- a- va , b- **est allé** ,c- es allé,d- suis allé.

39 - Qu' est ce que tu as fait hier ?

- a- **hier j'ai travaillé**,b- hier tu as travaillé,c- hier il a travaillé ,d-hier je travaille.

40- Hier nousau jardin .

- a- suis resté , b- restons ,c- **sommes restés**,d- êtes resté

41- Vous donnez rendez -vous à quelqu'un dans un café .Vous ne le (la) connaissez pas . vous lui faites passer un petit mot ou un message électronique où vous décrivez les signes physiques .

42 - Transformez selon l'exemple.

Exemple :D'habitude, elle prenait le train .(voiture),Hier, elle a pris la
voiture.

1. D'habitude, elle mangeait des croissants. (pain)

Hier, **elle a mangé du pain**.....

2. En général, il arrivait en avance. (en retard) À notre dernier rendez-vous,... **il est arrivé en retard**.....
3. D'habitude, nous partions avec des amis.(seuls).Cet été,**nous sommes partis seuls**.....
4. Chaque année , il m'offrait un livre pour Noël.(un disque)Cette année, **il m'a offert un disque pour Noël** .
5. D'habitude, il allait au cinéma le soir.(l'après-midi) Dimanche dernier, **il est allé au cinéma l'après midi**.....

43-À vous ! Répondez librement aux questions.

1. Où est-ce que vous êtes né(e) ?
2. Où est-ce que vous habitez maintenant?
3. Où est votre stylo?
4. Est-ce qu'il y a un jardin, chez vos meilleurs amis?
5. Où est-ce que vous posez vos livres?

44-À vous ! Répondez librement aux questions.

1. Est-ce que vous jouez au tennis?
2. Est-ce que vous allez souvent au cinéma?
3. Est-ce que vous êtes passé(e) à la poste ce matin?
4. Est-ce que vous avez un téléphone mobile?
5. Est-ce que vous avez des amis en France?

45-À vous ! Répondez librement.

1. Vous mangez de la viande ?
2. Vous buvez de l'eau, dans la journée ?
3. Le matin, vous prenez du lait ?
4. Dans votre pays, qu'est-ce qu'on boit pendant les repas ? De la bière ?
Du vin ? Du thé ? De l'eau ?
5. Est-ce que vous mangez du pain ?

46-À vous ! Répondez librement, en variant les expressions.

- 1) Est-ce que vous aimez la musique?
- 2) Est-ce que le sport vous intéresse?
- 3) Est-ce que vous aimez la campagne?
4) Est-ce que vous vous intéressez à l'histoire de votre pays?

5) Est-ce que vous aimez lire?

47- Remplacez les expressions dans les dialogues.

Présente – ça fait plaisir te voir – connaissez – bien – bonjour (2 fois)

1) Estelle ! ____ **bonjour** _____ !

- ____ **bonjour** _____! _____ ça fait plaisir te voir ____! Ça va?

- Oui, _____ **bien** _____, merci, et toi?

2) Vous vous ____ **connaissez** _____ ?

- Non...

- Alors, je te ____ **Présente** _____ Jules, mon frère. Vincent mon cousin.

48-Vous êtes chez le marchand de fruits. Voici votre liste. Faites des phrase pour demander les produits suivants.

Poivrons (2) – pommes(6) –cerises(1kg) – haricots verts (500g) – tomates(12)

49-Remettez le dialogue dans l'ordre.

a- Voilà , monsieur .Et avec ceci?

b- Je voudrais six pêches et une livre de cerises, s'il vous plaît.

c- Bonjour, monsieur, vous désirez?

d- Ce sera tout ,merci

1.....-c-..... 2.....-b-..... 3.....-a-..... 4.....-d-.....

50-Choisissez la bonne réponse.

1- Bonjour, madame , vous(**désirez** , donnez)?

2-je(vais, **voudrais**) une bouteille d'huile d'olive, s'il vous plaît.

3- Oui, madame, et avec ceci?

4- (Dites, **Donnez-moi**) aussi six œufs et un pot de crème fraîche .

5- Voilà, Ce (**sera**, faut) tout? 6-oui, merci.

الملحق رقم (3)

الاخبار التحصيلي القبلي والبعدي المؤجل مع التصحيح

1- Décrivez selon le modèle .

Inès : 15 ans / cheveux blonds / yeux noirs / visage allongé

Inès a quinze ans. Elle a les cheveux blonds .Elle a les yeux noirs. Elle a le visage allongé.

Manon : 20 ans / cheveux bruns / yeux verts / visage rond

Elle a vingt ans . Elle a les cheveux bruns . Elle a les yeux verts .Elle a le visage rond .

2- Complétez en accordant l'adjectif .

a- Elle aime les(vieux)...**vieilles**.....maisons, les (beau)...**belles**.....voitures, les(grand)
...**grandes**....piscines , les films (bizarre)...bizarres..... .

b- Il aime les (bon)...**bonnes**.....bouteilles, les objets (curieux)**curieux**
les(petit)...**petites**...villes,les fêtes (amusant)...**amusantes**.....,les (nouveau)
...**nouvelles**...tendances , les (joli)...**jolies**...femmes .

3- complétez avec un article défini ou indéfini .

Inès Blanc connaît...**le**...producteur .Il s'appelle Paul Lestour . C'est...**le**..directeur
de...**la**..société «films Productions» .

Paul Lestour cherche...un.....comédiens pour...**le**...film Campus .

Au casting du film ,Inès rencontre Thomas ,...**l'**....ami de Hugo .

4-Répondez librement , en utilisant les adjectifs possessifs.

Il y a plusieurs possibilité

يوجد أكثر من احتمال للإجابة ، حسب ما يفكر به الطالب

1. Où sont vos clés?
2. Vous connaissez vos voisins?
3. Vos vêtements sont de quelle couleur, aujourd'hui?
4. Votre numéro de téléphone est facile à retenir?
5. Votre chambre est confortable?

5-Complétez en utilisant (qui) ou (que) :

1- J'ai trouvé ce petit chat. Voici le petit chat ...**que**...j'ai trouvé.

2- J'ai une amie...**qui**....te connaît .

3- C'est un garçon...**qui**..... a beaucoup de qualités .

4-C'est une région ...**que**.... J'aime beaucoup .

5- C'est un film...**que**..... tu dois voir absolument .

6- Mettez les verbes entre parenthèses Au passé composé .Attention : « avoir » Ou « être »+participe passé.

Cher amis ,

Enfin nous sommes en Turquie. Quel beau pays! Nous ...**sommes arrivés**...(arriver) à Istanbul le 25 Nous ...**avons visité**.... (visiter) la ville. Puis ...nous **avons loué**...(louer) une voiture Et nous ...**sommes partis**(partir) vers le Sud. Nous ...**sommes allés**...(aller) Jusqu'à Éphèse .C'est magnifique ! Hier nous... **nous sommes promenés**.....(se promener) dans la ville antique et nous ...**avons vu**....(voir) le célèbre temple. Ce matin Alain ...**s'est levé**....(se Lever) à 7 heures pour voir les monuments au Lever du soleil.

Moi, je ...**suis resté**....(rester) à l'hôtel .Je ...**me suis reposé**.....(se reposer)

Et j'...**ai écrit**.....(écrire) des cartes postales.

7- Complétez au présent.

- 6) Vous **vous connaissez** ? (se connaître) - Oui, nous **nous sommes connaissons**
- 7) Elle **s'occupe** de ses parents ? (s'occuper) -Non, elle **s'occupe** de ses enfants.
- 8) Les enfants **s'entendent** bien? (s'entendre) - Non, ils ne **s'entendent** pas bien.
- 9) Il **s'appelle** Fabrice? (s'appeler) – Non, il **s'appelle** Fabien.
- 10) Tu **te dispute** avec ta sœur? (se disputer) – Oui, quelquefois je **me dispute** avec elle.

8- Choisissez la bonne réponse.

6. Il habite (**en** – à) France, mais il voyage beaucoup (dans- **en**) Europe et (en – **aux**) États-Unis.
7. J'ai placé le piano (sur – **contre**) le mur.
8. Il y a du beurre(**dans** – sur) le réfrigérateur.
9. Elle range les livres (contre – **sur**) l'étagère.
10. Ce soir, je vais dîner (**chez** – à) des amis.

9- Répondez aux questions avec « le », »l , « la »ou « les »

- 6- Vous prenez le métro à huit heures? –Oui, je le prends a huit heures.
- 7- Vous lisez le journal dans le métro?- Oui, je le lis dans le métro.
- 8- Vous regardez la télé le soir ? -... Oui, je la regarde le soir .
- 9- Vous écoutez la radio le matin? -... Oui, je la écoute le matin..
- 10- Vous faites les exercices tout seul ? -... Oui, je les fais tout seul.

10 - Répondez aux questions avec « lui »ou « leur ».

- 6- Vous parlez à Julie? -Oui, nous lui parlons
- 7- Vous parlez à Paule et à Julie? -Oui, nous leur parlons
- 8- Vous téléphonez à Teresa ?-... Oui, nous lui téléphonons...
- 9- Vous écrivez à Louis? - Oui, nous lui écrivons.
- 10- Vous téléphonez à vos parents? - Oui, je leur téléphone

الملحق رقم (4)

استبانة آراء الطلبة نحو استخدام البرنامج الحاسوبي في اكساب الطلبة مهارات قواعد اللغة الفرنسية وظيفياً

عزيزي الطالب \ الطالبةالمحترم \ المحترمة :

بين يديك استبانة لتعرف رأيك نحو البرنامج الحاسوبي في تدريس مادة اللغة الفرنسية .
يرجى منك قراءة عبارات الاستبانة بدقة ووضع اشارة (√) أمام الإجابة الموافقة لرأيك ، كما
تتضمن الاستبانة في نهايتها أسئلة مفتوحة يرجى الإجابة عنها وفق قناعتك .
(علماً أن نتائج هذه الاستبانة ستستخدم للبحث العلمي حصراً) .

شكراً لتعاونكم

نكر () أنثى ()

استبانة آراء موجهة للطلاب

غير موافق	لا رأي لي	موافق	المحور الأول: آراء الطلبة نحو رغبتهم في تعلم مادة اللغة الفرنسية من خلال البرنامج .
			1- أفادني البرنامج في تعلم اللغة الفرنسية.
			2-زادني البرنامج رغبة في تعلم اللغة الفرنسية .
			3-جعل البرنامج مادة اللغة الفرنسية مشوقة وممتعة .
			4- أفادتني طريقة التغذية الراجعة من خلال البرنامج .
			5- يزيد البرنامج من التفاعل بين المتعلم والمادة العلمية .
			6-يتناسب البرنامج مع مستواي اللغوي .
			7- يساعد البرنامج في التعليم فالشرح غير كاف في الكتاب .
			8- وجدت البرنامج أفضل من طريقة الشرح العادية .
			9- يؤدي البرنامج إلى فهم الدرس لأن المدرس لا يستعمل وسائل تعليمية.
			10- يستخدم البرنامج أنشطة تعليمية لاتستخدم في التدريس عادة .

			11- يجعلني البرنامج أتواصل مع المدرس .
			- المحور الثاني : آراء الطلبة نحو فاعلية البرنامج في اكتساب قواعد اللغة الفرنسية ومهاراتها المحادثة والكتابة وتوظيفها في الحياة اليومية.
			1- ساعدني هذا البرنامج على حفظ مفردات جديدة .
			2- ساعدني البرنامج على الاحتفاظ بالمفردات مدة أطول .
			3- ساعدني البرنامج على فهم معنى الكلمات .
			4- ساعدني البرنامج على فهم المعطيات والمفاهيم المجردة.
			5- زادني البرنامج في فهم أسئلة الأختبارات الكتابية .
			6- ساعدني على فهم الأسئلة المطروحة شفهايا" .
			7- ساعدني البرنامج على تطبيق قواعد اللغة الفرنسية في الحياة اليومية
			8 - أستطيع بفضل البرنامج أن أحلل و أركب جملة في اللغة الفرنسية
			9- أستطيع أن أتعلم عن طريق الأنشطة التعليمية الموجودة في البرنامج
			10- جعلني أتكلم اللغة الفرنسية بيسر أكثر .
			11- عزز البرنامج عندي مهارة الكتابة باللغة الفرنسية .
			12- زاد من تعلمي لمهارة المحادثة باللغة الفرنسية .
			13- ساعدني على تأليف جملة صحيحة ولو بسيطة باللغة الفرنسية .
			14- ساعدني على استخدام كلمات تفيد في الحياة اليومية .
			15- أفادني في استخدام جمل تفيد في الحياة اليومية .
			16- جعلني البرنامج أشارك بالإجابة في أثناء الدرس .
			17 - ساعدني البرنامج على الاحتفاظ أكثر بالمعلومات.
			18- - يؤدي البرنامج دورا مكمل للكتاب .
			19 أستطيع أن أتعلم ذاتيا بفضل البرنامج .
			20- يسمح لي البرنامج بتكرار التعلم كلما شعرت بحاجتي لإعادة التعلم

			المحور الثالث : آراء الطلبة نحو البرنامج بشكل عام .
			1- أرغب في دراسة مقررات أخرى عن طريق البرنامج الحاسوبي .
			2- واجهتني بعض الصعوبات في أثناء التعلم بواسطة البرنامج .
			3- وجدت صعوبة في ربط أجزاء المادة العلمية ببعضها بعضاً .
			4- لم أجد تسلسلاً بين أجزاء المادة العلمية .
			5 - وجدت صعوبة في فهم بنود الاختبار التحصيلي .
			6- جعل البرنامج المنافسة تزداد بين الطلاب .
			7- يساعد على اختصار زمن التعلم .
			8- لم أتفاعل مع هذا البرنامج .
			9- أحسست أنه للمتفوقين فقط .
			10- أدى الى تشتيت انتباهي .
أسئلة مفتوحة :			
- ما الصعوبات التي تعترضك في أثناء تطبيقه ؟ .			
-1			
-2			
-3			
-4			
ما مقترحاتك لجعل البرنامج أكثر فاعلية ؟.			
-1			
-2			
-3			
-4			
آراء أخرى تريد الإفصاح عنها .			
-1			
-2			
-3			
-4			

الملحق رقم (5)
بطاقة ملاحظة لمهارة المحادثة

درجة التحقق					العبارة
عدد المحاولات للوصول إلى الجملة الصحيحة	الزمن المستغرق	بلا أخطاء	خطأ واحد	خطآن	ثلاثة أخطاء
					1- يعرف عن نفسه بثلاث جمل
					2- يسجل استجابة مناسبة للحديث الذي يسمعه.
					3- يذكر شيئاً عن حياته الشخصية بأربع جمل
					4- يختار التعبيرات المناسبة عند الحديث عن مواقف حياتية مختلفة (جملة تتألف من خمس كلمات)
					5- يعيد بلغته الخاصة حديثاً استمع إليه (ثلاث جمل ، كل جملة 4 كلمات)
					6- يستطيع أن يصيغ سؤالاً عن أمور تخص الحياة اليومية
					7- يستطيع أن يجيب عن الأسئلة التي تطرح عليه
					8- يعبر تعبيراً شافهاً جيداً عن رغباته في بعض المواقف الاجتماعية (ثلاث جمل ، كل جملة أربع كلمات)
					9- يستطيع أن يولف جملاً (تتألف من أربع كلمات على الأقل (تفيد في الحياة اليومية (تمثيل الأدوار) مثل : 1- في الشارع : يجيب عن سؤال لعنوان ما 2- في المطعم : يستطيع أن يطلب من النادل ما يريد 3- في المطار : يستطيع أن يسأل عن مكتب التذاكر 4- على الهاتفف: يقوم بحوار مع أحدهم يسأل عن شخص ما 5- في المدرسة: التحدث إلى الأصدقاء في باحة المدرسة 6- في الجامعة : التحدث إلى الأصدقاء للسؤال عن مكان الكافنيريا 7- في المنزل : طريقة السلام على الأهل و الأقارب 8- يعرف كيفية تقديم الناس بعضهم إلى بعض 9- أن يذكر ما يحب وما يكره 10- أن يقدم الطلاب بعضهم لبعض وتعرف هوايات بعضهم .
					10- يستخدم مفردات ملائمة في حديثه مع الآخرين (يستخدم فيها خمسة أفعال ، أو خمساً من صفات الملكية)

						11- بسرد قصة قصيرة من تأليفه يوظف فيها القواعد التي تعلمها) (في حدود 25 كلمة)
--	--	--	--	--	--	--

الملحق رقم (6)
أسماء السادة المحكمين

المتسلسل	أسم المحكم	الصفة
1-	أ.د. أسما الياس	أستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس كلية التربية - جامعة دمشق
2-	أ.د. ميساء السيوفي	أستاذ في كلية الآداب - قسم اللغة الفرنسية
3-	أ.د. فاضل حنا	أستاذ في قسم التربية المقارنة كلية التربية - جامعة دمشق
4-	د. أوصاف ديب	أستاذ مساعد في قسم المناهج وطرائق التدريس كلية التربية - جامعة دمشق
5-	د. ظريفة أبو فخر	أستاذ مساعد في قسم المناهج وطرائق التدريس كلية التربية - جامعة دمشق
6-	د. خلود الجزائري	مدرسة في قسم المناهج وطرائق التدريس كلية التربية - جامعة دمشق
7-	د. هيثم بيطار	مدرس في كلية الآداب - قسم اللغة الفرنسية
8-	د. يوحنا اللاطي	مدرس في كلية الآداب - قسم اللغة الفرنسية
9-	د. فؤاد خوري	مدرس في كلية الآداب - قسم اللغة الفرنسية
10-	د. خلود بركة	محاضرة في قسم المناهج وطرائق التدريس كلية التربية - جامعة دمشق

Résumé de l'étude

L'objectif principal de l'enseignement d'une langue étrangère est l'utilisation de cette langue dans des positions de la vie et d'habituer l'étudiant à utiliser ce qu'il a appris dans la vie quotidienne pour pouvoir se communiquer avec les autres. C'est que le besoin augmente à nos jours, pour communiquer avec les autres langues, après l'apparition de nouveaux types de moyens de communication comme l'Internet, et ses besoins en différentes aptitudes de communication avec le monde.

La méthode joue un rôle important dans l'enseignement et l'apprentissage des langues en général, et la langue étrangère en particulier.

Le choix du langage convenable à l'enseignement du contenu joue un grand effet dans la réalisation des objectifs de l'enseignement, et la manière de son application dans l'utilisation des compositions grammaticales linguistiques.

L'enseignement par la méthode fonctionnelle par un programme d'ordinateur est une programmation pédagogique pour réaliser les objectifs espérés pédagogique, éducationnel et psychologique de l'apprentissage de la langue française.

Notre étude est axée sur la question principale suivante de la formulation suivante de la problématique de l'étude :

Quelle est l'efficacité d'un programme interactif pour l'acquisition aux étudiants des compétences de grammaire fonctionnelle de la langue française .

Nous avons trouvé qu'il y a des difficultés dans l'enseignement de la langue française en première année à la Faculté de l'Education de l'Université de Damas, dont les difficultés de comprendre les notions abstraites de la grammaire, faiblesse d'acquisition du français et faiblesse en aptitudes de la grammaire du français par les étudiants.

L'importance de l'étude vient de l'importance de l'utilisation de l'ordinateur comme intermédiaire pédagogique qui aide à résoudre les problèmes de l'enseignement et de l'apprentissage de la grammaire du français et ses aptitudes fonctionnellement.

Objectifs de l'étude :

L'étude vise à :

- 1- Conception d'un programme d'ordinateur proposé pour donner aux étudiants des aptitudes du français fonctionnellement.
- 2- Mesurer l'efficacité du programme d'ordinateur proposé pour donner aux étudiants en première année à la Faculté de l'Education de l'Université de Damas, des aptitudes de la grammaire de français fonctionnellement.
- 3- Essayer de détecter les points de faibles dont souffrent les méthodes pédagogiques suivies de la grammaire et leur effet sur la performance des étudiants en aptitudes du français.
- 4- Connaître les opinions des étudiants sur le programme proposé d'ordinateur.
- 5- Connaître l'opinion des étudiants sur la langue française.
- 6- Connaître l'opinion des étudiants sur la grammaire du français.
- 7- Proposer des suggestions pour développer l'enseignement et l'apprentissage du français aux étudiants.

Variables de l'étude :

Variables indépendantes :

- 1- Méthode pédagogique (méthode suivie/méthode fonctionnelle à l'aide de l'ordinateur)
- 2- Sexe : (mâle, femelle)

Variables dépendantes :

- 1- Acquisition
- 2- Opinion des étudiants :
 - a. sur le programme de l'ordinateur
 - b. sur la langue française

L'expérience de l'étude est appliquée en 2 étapes :

- la première : expérience d'exploration pour : vérifier la convenance des outils de l'étude (ordinateur, test d'acquisition, sondage) et le temps de l'exécution de l'expérience et sa rectification.

- La deuxième : Exécution de l'expérience principale en appliquant les outils de l'étude et de mettre les conclusions.

Hypothèses de l'étude :

Les hypothèses seront testées en niveaux d'indication 0.05 :

- 1- Il n'y a pas de différences d'indication statistique entre la moyenne arithmétique des degrés (mâles et femelles) du groupe expérimental (enseigné en utilisant l'ordinateur pour faire acquérir aux étudiants des aptitudes de grammaire de français fonctionnellement) et la moyenne arithmétique de degrés (mâles et femelles) du groupe témoin du test précédent.
- 2- Il n'y a pas de différences d'indication statistique entre la moyenne arithmétique des degrés (mâles et femelles) du groupe expérimental et la moyenne arithmétique de degrés (mâles et femelles) du groupe témoin du test de dimension directe.
- 3- Il n'y a pas de différences d'indication statistique entre la moyenne arithmétique des degrés (mâles) du groupe expérimental et la moyenne arithmétique de degrés mâle du groupe témoin dans le teste de dimension directe.
- 4- Il n'y a pas de différences d'indication statistique entre la moyenne arithmétique des degrés (femelles) du groupe expérimental et la moyenne arithmétique de degrés mâle du groupe témoin dans le teste de dimension directe.
- 5- Il n'y a pas de différences d'indication statistique entre la moyenne arithmétique des degrés (femelles) du groupe expérimental et la moyenne arithmétique de degrés mâle et femelles du groupe expérimental dans le teste de dimension directe.
- 6- Il n'y a pas de différences d'indication statistique entre la moyenne arithmétique des degrés (mâles et femelles) du groupe expérimental et la moyenne arithmétique de degrés (mâles et femelles) du groupe témoin du test de dimension différée.
- 7- Il n'y a pas de différences d'indication statistique entre la moyenne arithmétique des degrés (mâles) du groupe expérimental et la moyenne arithmétique de degrés (mâles) du groupe témoin du test de dimension différée.
- 8- Il n'y a pas de différences d'indication statistique entre la moyenne arithmétique des degrés (femelles) du groupe expérimental et la moyenne arithmétique de degrés (femelles) du groupe témoin du test de dimension différée.
- 9- Il n'y a pas de différences d'indication statistique entre la moyenne arithmétique des degrés (femelles) du groupe expérimental et la

moyenne arithmétique de degrés (mâle) du groupe témoin du test de dimension différée.

Hypothèses concernant le sondage d'opinions :

- 10- Il n'y a pas de différences d'indication statistique entre les moyennes d'opinions des mâles et des femelles dans le groupe expérimental envers le programme d'ordinateur proposé.
- 11- Il n'y a pas de différences d'indication statistique entre les moyennes d'opinions des mâles et des femelles dans le groupe expérimental et les moyennes d'opinions des mâles et des femelles dans le groupe témoin envers la langue française.
- 12- Il n'y a pas de différences d'indication statistique entre les moyennes d'opinions les mâles dans le groupe expérimental et les moyennes d'opinions des mâles dans le groupe témoin envers le programme la langue française.
- 13- Il n'y a pas de différences d'indication statistique entre les moyennes d'opinions les femelles dans le groupe expérimental et les moyennes d'opinions des femelles dans le groupe témoin envers le programme la langue française.

Hypothèses concernant la carte des remarques :

- 14- Il n'y a pas de différences d'indication statistique entre les moyennes des résultats des membres du groupe expérimental et les moyennes des résultats des membres du groupe témoin pour les éléments d'aptitude de conversation (selon la carte des remarques).
- 15- Il n'y a pas de différences d'indication statistique entre les moyennes des résultats des mâles et des femelles du groupe expérimental pour les éléments d'aptitude de conversation (selon la carte des remarques).

Méthodologie de l'étude :

L'étude adoptera la méthodologie semi expérimentale. Je développerai un programme de l'ordinateur et je l'appliquerai sur un échantillon expérimental pour étudier l'efficacité du programme dans l'enseignement des aptitudes de grammaire de la langue française

fonctionnellement aux étudiants en première année de la Faculté de l'Education de l'Université de Damas. Ainsi, l'expérimentation assure l'adoption d'un groupe expérimental et un groupe témoin :

- Groupe expérimental : qui étudie la langue française à l'aide de l'ordinateur;
- Groupe témoin : qui étudie la langue française par la méthode suivie (traditionnelle).

Outils de l'étude :

- 1- Le programme proposé par l'étude
- 2- Tests d'acquisitions (à priori, à posteriori, à posteriori différé)
- 3- Sondage d'opinions des étudiants vis-à-vis du programme ordinateur proposé pour l'acquisition des aptitudes de la grammaire de la langue française fonctionnellement.
- 4- Sondage d'opinion des étudiants sur la langue française
- 5- Carte de remarques, sur un ensemble de positions de la vie comme (rencontre au café, rencontre dans la rue, rencontre au restaurant)

Le dialogue se fait entre étudiants du groupe expérimental par deux, on leur demande de parler selon la position comme par exemple (10 phrases en français par chaque étudiant), puis on analyse ces positions à travers la carte de remarques : nombre de phrases correctes / nombre de phrases incorrectes / temps / nombre de faux essais pour arriver à la bonne phrase/ nombre de fausses phrases /)

Objectif : couvrir mes aptitudes (écriture / conversation).

On peut mettre une conception des aptitudes de l'écriture, test d'acquisition dans le programme.

La carte de remarques sera pour redresser l'aptitude de la conversation.

Echantillon de l'étude :

L'échantillon choisi est aléatoire parmi les étudiants en première année à la Faculté de l'Education de l'Université de Damas.

Limite de l'étude :

Limites de lieu : L'étude porte sur les étudiants en première année de la Faculté de l'Education de l'Université de Damas

Limites de temps : Année scolaire 2011 – 2012

Limites humaines : les étudiants en première année de la Faculté de l'Education de l'Université de Damas.

Chapitre II : Les études précédentes :

Les études précédentes en rapport avec notre étude.

Chapitres III: Le cadre théorique de l'étude.

Chapitre III :1- Utilisation de l'ordinateur pour l'enseignement et l'apprentissage des langues qui porte sur :

- 1- Introduction
- 2- Bénéfices et caractéristiques de l'ordinateur en enseignement
- 3- Formes de l'utilisation de l'ordinateur dans l'enseignement.
- 4- Utilisation de l'ordinateur comme moyen auxiliaire dans l'enseignement.
- 5- Rôle de l'enseignant dans l'enseignement assisté par l'ordinateur
- 6- Logiciels pédagogiques
- 7- Les différents logiciels pédagogiques (type de l'enseignement individuel, type d'analogie, type d'entraînement et de pratique, type des jeux d'enseignement, type de solution des problèmes)
- 8- Etapes de la préparation des logiciels pédagogiques.
- 9- Utilisation de l'ordinateur et ses applications dans l'enseignement et l'apprentissage des langues.

2- : L'enseignement de la langue française :

- 1- Les langues étrangères
- 2- Introduction à la langue française, l'objectif de son enseignement et sa nature (sources de ses contenus, connaissances, aptitudes et valeurs). Importance de l'enseignement de la langue française
- 3- Objectifs spécifiques des programmes de la langue française en République Arabe Syrienne
- 4- Méthodes d'enseignement de la langue française : Méthode de grammaire et de traduction, méthode directe, méthode audio-

visuelle orale, méthode de communication, fonctionnelle et grammaire fonctionnelle)

5- Aptitudes linguistiques

6- Types d'aptitudes :

- a. L'écoute
- b. La Conversation ou l'expression orale
- c. La lecture
- d. L'écriture ou l'expression écrite
- e. Importance de l'écriture fonctionnelle
- f. Etapes de l'enseignement de l'écriture fonctionnelle

Chapitre IV : Conception de la programmation pédagogique à l'aide de l'ordinateur interactif pour l'acquisition aux étudiants des compétences de grammaire fonctionnelle de la langue française :

1-Etape de la préparation :

a- Choix et détermination de l'objet : J'ai choisi dix unités d'enseignement du manuel de la langue française en première année de l'Université de Damas (Studio 100) prescrit par l'Institut Supérieur de l'Enseignement des langues pour toutes les Facultés de Damas.

Le choix de ces unités est fait pour des raisons suivantes : Les huit premières unités sont enseignées au premier semestre de toute année universitaire selon les divisions de l'Institut.

b- Analyse du contenu des unités et la constitution des points pédagogiques : par l'analyse de la matière scientifique en points pédagogiques en série.

c- Détermination des objectifs pédagogiques et leur formulation en comportement : La formulation des objectifs généraux et spécifiques est conforme au contenu du manuel de la langue française par l'Institut Supérieur de l'Enseignement des Langues et selon les normes nationales des programmes de l'enseignement en République Arabe Syrienne.

d- Détermination des objectifs scolaires et leur formulation en comportement : Les objectifs de comportement dans sa forme finale est de 92 objectifs.

2- Etape de la conception :

Premier pas :

Conception des tests d'acquisition : à priori, à posteriori direct et à posteriori différé des objets d'unités choisies, puis la constitution des unités choisies (à priori, et sera appliquée aux étudiants avant leur étude du manuel en vue de déterminer leur niveau. Le test de l'étape après la fin de chaque leçon directement pour déterminer les aspects de force et de faiblesse des étudiants, pour connaître les résultats de leur enseignement et leur performance, d'inciter leur motivation pour l'apprentissage. C'est pourquoi j'ai mis un ensemble de questions de type du choix parmi un multiple, le vrais et le faux, les jeux pédagogiques et des questions ouvertes pour le test écrit. Le test à posteriori direct sera après l'enseignement par le programme de l'ordinateur et le test à posteriori différé pour mesurer le taux d'appréhension par les étudiants, des informations après un temps de la fin de l'enseignement.

Etape 2 :

Conception du sondage d'opinions sur l'utilisation du programme assisté par l'ordinateur qui est de 41 items divisés en trois axes et trois questions ouvertes.

Etape 3 :

Conception de la carte de remarques :

Cette carte se compose de 11 items. Les remarques sont inscrites comme suit :

(3 erreurs, 2 erreurs, sans erreurs, temps, nombre d'essais pour aboutir à la phrase correcte).

Etape 4 :

Choix du contenu pédagogique du programme assisté par l'ordinateur parmi les textes, grammaire, exercices, questions et jeux.

Etape 5 :

Conception du guide.

3- Etape d'écriture du scénario :

On a pris en considération lors de la conception du programme : un ensemble de normes dont certaines sont pédagogiques pour respecter les aspects pédagogiques et les théories de la Psychologie et de l'apprentissage lors de l'exposé de la matière scientifique, l'ordre des

écrans et de montage. Certaines normes ont pris la forme esthétique tout en prenant en considération le contrôle de passage d'un geste à l'autre dans chaque écran pour permettre à l'enseignant d'intervenir, expliquer et poser des questions d'évaluation de l'étape.

Le scénario est écrit sur papier en forme d'écrans pour exposer la matière scientifique, chaque écran expose un alinéa pédagogique suivant l'enchaînement scientifique existant au manuel. Dans les écrans il y a un exposé flash et grammaire de la langue française, des activités, des jeux pédagogiques et de alimentation récurrente pour renforcer la réponse de l'étudiant d'une manière attirante, dont une partie est tirée des ouvrages en français comportant le même contenu pédagogique, une autre partie du manuel et une troisième partie programmée par un programmeur spécialisé d'ordinateur. Les écrans sont déterminés et la manière de passage entre eux, et la manière d'entrée et de sortie du programme.

Chapitre V : Développement des outils de recherche et leur expérimentation :

L'objectif de cet étape est d'évaluer les outils de recherche et de leur modification pour reprendre leur application et généralisation.

J'ai exposé le programme de l'ordinateur et les tests d'acquisition, le sondage d'opinion des étudiants, la carte de remarques sur un groupe des membres du corps enseignant de la Faculté de l'Education et de la Faculté des Lettres – Département de la langue française.

J'ai demandé de donner leurs opinions sur les questions suivantes :

- Questions spécifiques du programme :
 - Qualité de la conception du programme
 - Style de distribution du montage du programme
 - Style de distribution de la matière scientifique
 - Facilité de passage d'une idée à l'autre ou entre les écrans
 - Capacité du programme à communiquer l'information aux gens étudiants.
 - Clarté des idées dans le programme
 - Attraction du programme des étudiants à travers les images, couleurs, formes, son et image ...
 - La convenance des activités pédagogiques
 - Précision de la matière scientifique
 - Style de l'exposition de la matière scientifique
 - Clarté des styles d'évaluation dans le programme

- Convenance des styles de alimentation récurrente des gens étudiants
 - Prendre en considération les différences individuelles parmi les étudiants
 - Réalisation d'interactivité par le programme entre l'étudiants et la matière scientifique ?
 - Le programme pousse t-il à pratiquer le français plus facilement ?
 - Le programme aide les étudiants à l'utilisation le français dans la vie quotidienne ?
 - Le style de l'enseignement de la grammaire est-il convenable ?
 - Aide-il les étudiants à exploiter les règles de la langue française dans la vie quotidienne ?
 - Capacité du programme à développer une aptitude de l'écriture par les étudiants
 - Capacité du programme à développer une aptitude de la conversation par les étudiants
 - La méthode de l'exposé est-elle convenable au niveau des étudiants ?
 - La carte de remarques est-elle convenable au programme et aux étudiants ?
 - Les modifications proposées pour modifier le programme
 - Autres opinions à ajouter pour développer le programme.
- Les tests d'acquisition sont convenables : à priori, à posteriori direct, items du sondage d'opinions.
 - Sondage d'opinions.

Carte de remarques :

Après la fin de l'arbitrage des outils de recherches par les arbitres, on a trouvé que leurs opinions se sont axées sure les points suivants :

Elles sont positives sur le style de l'exposition de la matière scientifique qui est attirante et agréable, attire étudiants pour l'enseignement et prend en considération les différences individuelle des étudiants et conforme avec le contenu de la matière scientifiques. Les opinions se sont axées en général, sur :

- 1- La mise des objectifs pédagogiques du programme;
- 2- La mise d'un indexe du programme

- 3- La mise d'une introduction du programme
- 4- Ajouter une activité ou un jeu pédagogique après chaque règle.
- 5- Alimentation récurrente immédiate de certains exercices
- 6- Faire attention de l'opération de la rectification de certains exercices.
- 7- Rectification de certains points de texte

La convenance des tests d'acquisition et le sondage d'opinions :

En exposant ces tests aux arbitres on a mesuré le degré de confiance de ces tests ... Les opinions se sont axées sur la nécessité de modification de certaines questions et la suppression d'autres pour être convenables avec la fonction de la matière de grammaire de la langue française.

Pour ce qui concerne le sondage d'opinions : il y a eu des remarques sur la formulation linguistique de certains items, qui ont conduit à faire des modifications nécessaires.

Chapitre VI : L'expérience principale :

- 2- Choix de l'échantillon des étudiants :

L'expérience principale a été appliquée sur l'échantillon des étudiants (mâles et femelles) en première année à la Faculté de l'Education de l'Université de Damas. Le choix de la Faculté de l'Education est bien voulue du fait qu'on enseigne la langue française, et de l'existence d'un laboratoire d'ordinateur à la Faculté, alors que le choix de l'échantillon d'étudiants est aléatoire. Le nombre d'étudiants présents en premier semestre de l'année 2012 est de 100 étudiants de toutes les spécialités et de niveaux d'acquisition divers, pour avoir un degré de confiance et efficacité de l'expérience.

Attendu que la population de l'échantillon est petite, on l'a divisé en deux un groupe expérimental et un groupe témoin, chacun est de 40 étudiants après avoir écarté les étudiants de l'expérience d'investigation.

- 1- La préparation de l'application de l'expérience principale :

A la fin de l'expérience d'investigation et les modifications sur les outils de recherche, j'ai fait ce qui suit :

- La réservation du laboratoire pour les jours prescrits de l'expérience en coordination avec les responsables;
- Préparation du laboratoire par (la distribution des ordinateurs sans affecter la vision de l'écran de l'exposition (Data Show) et de permettre de suivre le programme pédagogique clairement, de s'assurer du courant électrique, et que tous les ordinateur sont bien en état d'action)
- Test des ordinateurs et de la validité de la vision. Le nombre d'ordinateurs est vingt, un pour chaque étudiant.
- Le groupe témoin qui est soumis à la méthode ordinaire d'enseignement, a reçu le cours au temps prescrit.

4- Etapes de l'application de l'expérience principale :

4/1 : Application du test d'acquisition à priori :

L'exécution de l'expérience principale a commencé au premier semestre de l'année scolaire 2012 – 2013. On a expliqué aux étudiants des deux groupes avant de commencer l'enseignement des unités choisies , que l'objectif du test est pour connaître s'ils ont des connaissances précédentes de ces questions et de déterminer leur besoin d'apprendre, et que ce test n'a aucun rapport avec leur enseignement à la Faculté, cela pour donner la tranquillité psychologique.

On a appliqué le texte à priori aux étudiants du groupe expérimental et au groupe témoin le 3 octobre, pour calculer l'équivalence du niveau d'acquisition statiquement avant de commencer l'expérience.

(Les résultats sont donnés au tableau No.....)

4/2 : L'enseignement selon le programme de l'ordinateur :

Ce programme a commencé le 10 octobre, par les étapes suivantes :

- Attraction et motivation à l'étape d'introduction : après la préparation du lieu à la salle d'ordinateur on a préparé les étudiants pour voir le programme, en posant certaines questions sur des connaissances précédentes en rapport avec la leçon et l'exposé de certains points du programme pour les motiver et les attirer à l'enseignement.
- Etape de l'exposé : J'ai exposé aux étudiants les questions des leçons rapidement, et les objectifs de comportement d'une manière qui prend en considération le temps prescrit de la leçon, et l'enseignement de chaque partie selon le programme et le passage à l'évaluation par étape, tout en respectant la participation de tous les

étudiants et de répondre à toutes les questions posées par les étudiants. J'ai participé à l'exposé à travers le Date Show, et l'explication de toute ambiguïté.

- L'enseignement par la méthode suivie (classique) : J'ai enseigné les étudiants du groupe témoin par la méthode suivie aux temps prescrits.
- Application du test d'acquisition à posteriori direct : Le test est appliqué aux étudiants des deux groupes (expérimental et témoin) directement après la fin de l'enseignement des unités prescrites.
- Application de la carte des remarques : Pour l'aptitude de la conversation après la fin de l'enseignement des unités prescrites par le programme d'ordinateur (tableau No.....) pour connaître la disposition des étudiants de l'aptitude de la conversation en langue française, s'ils peuvent composer des phrases correctes.
- Application du sondage d'opinions des étudiants sur le programme d'ordinateur pour apprendre les règles de grammaire de la langue française fonctionnellement.

Le sondage d'opinion est appliqué pour connaître l'opinion des étudiants sur l'utilisation du programme d'ordinateur :

Cette application est faite sur le groupe expérimental (mâles, femelles) après la fin de l'enseignement par le programme d'ordinateur (Tableau No.....)

J'ai affirmé aux étudiants la nécessité de lire bien tous les items et de répondre avec sincérité de leur conviction personnelle de tous les items du sondage, et d'écrire leurs opinions de cette manière de l'enseignement et des difficultés.

- Application du test d'acquisition à posteriori différée : c'est le test même à priorité appliqué au groupe expérimental et au groupe témoin après 30 jours (tableau No.....) pour mesurer la conservation des connaissances par les étudiants.
- Evaluation de l'opération de l'enseignement par le programme ordinateur : A travers le suivi de l'exécution de l'expérience principale. Les rencontres avec les étudiants du groupe expérimental, m'ont laissé apercevoir ce qui suit :

- 1- En passant à la salle de l'ordinateur et l'étude de la matière d'une manière différente, en utilisant l'ordinateur avec ses effets soniques, des activités et jeux pédagogiques et des méthodes de l'exposé des leçons et la règle, et à travers les questions posées pendant l'évaluation de l'étape et Data Shaw, tout cela a donné un

dynamisme et acceptation de l'enseignement du français et a éloigné les étudiants de l'ennui, sans avoir le sentiment qu'il s'agit d'un enseignement sec, en particulier lorsque les photos expliquaient certains mots abstraits.

- 2- Les étudiants ont participé d'une manière effective à l'enseignement et ils posaient des questions pour une meilleure connaissance.
- 3- Une interactivité au cours avec la chercheuse.
- 4- Certains étudiants ont trouvé des difficultés au début pour passer d'un tableau à un autre à cause de l'incompréhension de certains mots français. Mais, après l'explication de la méthode et la manière de passage, la chose devient plus facile.
- 5- En appliquant le test de l'étape directement, les étudiants deviennent plus attentifs et participent avec la chercheuse du fait qu'il s'agit d'un test personnel de leur compréhension des connaissances.
- 6- Ils ont manifesté une volonté d'apprendre le français par le programme d'ordinateur, du fait qu'il permet de reprendre le cours à domicile et d'apprendre personnellement les choses non bien comprises en classe, par comparaison avec la méthode suivie.
- 7- Ils ont manifesté une volonté et une amélioration remarquée pendant le cours :
 - a. Certains étudiants ont composé des phrases courtes en français en décrivant les choses qu'ils aiment et posent des questions entre eux-mêmes.
 - b. Possibilité de certains étudiants d'écrire un texte court en français.
 - c. Distinction entre conjugaison des verbes et la fin des mots.

Chapitre VII : Exposé des résultats de l'étude et discussion :

Résultats des hypothèses de l'étude :

Les résultats ont montré qu'il y a des différences au niveau de l'indiction 0.05.

- 1- Il n'y a pas de différences au niveau d'indication 0.05 d'indication statistique entre la moyenne arithmétique des degrés (mâles et femelles) du groupe expérimental dans le test à posteriori direct (après le test écrit et le test d'acquisition et le test de conversation) qui est au profit du groupe expérimental, et qui affirme l'efficacité du programme pour l'acquisition par les étudiants, des aptitudes de

la grammaire de la langue française fonctionnellement. L'indication à cela est la hausse des trois niveaux précédents dans le groupe expérimental.

- 2- Il n'y a pas de différences au niveau d'indication 0.05 d'indication statistique entre la moyenne arithmétique des degrés (mâles et femelles) du groupe témoin dans le test à posteriori différé (après le test écrit, le test d'acquisition et le test de conversation) qui est au profit du groupe expérimental, qui affirme l'efficacité du programme pour l'acquisition par les étudiants, des aptitudes de la grammaire de la langue française fonctionnellement. L'indication à cela est la hausse des trois niveaux précédents dans le groupe expérimental
- 3- Il n'y a pas une différence essentielle au niveau de l'indication 0.05 entre les mâles et la moyenne des degrés des femelles dans le groupe expérimental, dans la mesure d'opinions pour le programme de l'ordinateur. Ce qui signifie que leurs opinions sont positives pour le programme de l'ordinateur et la matière de la langue française.

Propositions de l'étude :

- 1- Application de la technique d'enseignement par l'ordinateur pour l'enseignement de la langue française et sa grammaire fonctionnellement par son effet sur l'augmentation de l'appréhension et l'acquisition des aptitudes linguistiques.
- 2- Ajouter la grammaire fonctionnelle et les aptitudes fonctionnelles dans les cours de la langue française enseignée aux Facultés de l'Université de Damas pendant les années scolaires.
- 3- Utiliser la méthode fonctionnelle dans l'enseignement de la langue française par l'ordinateur, c'est que :
 - a. La méthode fonctionnelle est plus efficace dans l'acquisition de la grammaire de la langue que la méthode suivie dans l'enseignement du français.
 - b. La méthode fonctionnelle aide à la compréhension des verbes de la langue française.
 - c. On peut utiliser la méthode fonctionnelle dans l'enseignement des vocabulaires linguistiques comme l'aptitude de l'écrit et de la conversation.
 - d. La participation des étudiants et leur qualification dans la communication linguistique est plus grande dans la méthode fonctionnelle par rapport à la méthode suivie.
 - e. La réponse des étudiants et leur volonté d'acquisition et d'appréhension des verbes de la langue se distingue par

l'attraction, du fait que cette méthode est assistée à l'aide de l'ordinateur.

- f. La méthode fonctionnelle aide à l'entraînement des étudiants à penser personnellement pour comprendre la composition structurale de la langue, et enrichit les aptitudes analytiques des étudiants.
- 4- Activer l'utilisation des méthodes diverses dans l'enseignement pour adapter l'étudiant avec ces nouvelles méthodes pédagogiques, et à ne pas s'habituer uniquement à la méthode d'appréhension par cœur, de résumer et de traduction dans l'enseignement.
- 5- Concevoir des programmes d'ordinateur pour les autres matières scolaires qui peuvent profiter de cette technique.
- 6- Profiter des expériences d'autres pays qui ont appliqué cette technique avec succès, en traduisant et appliquant ces programmes dans nos universités et écoles.
- 7- Assurer les appareils d'ordinateurs dans les universités et écoles pour suivre le développement technique actuel.
- 8- Faire des études semblables pour montrer l'efficacité du programme d'ordinateur dans l'enseignement de la langue française et sa grammaire fonctionnellement.
- 9- Mettre à profit le projet de l'intégration de la technologie dans l'enseignement aux Ministères de l'Éducation et celui de l'Enseignement supérieur de cette étude et des études semblables pour montrer l'importance de l'ordinateur et son rôle pour surmonter les problèmes qui font face aux enseignants pendant l'enseignement.