الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف المسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم الاجتماع

الموضوع:

أثر التكوين البيداغوجي للأساتذة في تحصيل اللغة الأجنبية -فرنسية-

دراسة ميدانية بالمدارس الإبتدائية -بلدية أمجدل-

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع

تخصص: علم الاجتماع التربوي

إعداد الطالبة:

- لقليب أمباركة

إشراف الأستاذة:

- بونيف حنان

السنة الجامعية 2015/2014

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

قال الله تعالى: (لئن شكرتم لأزيدنّكم) سورة إبراهيم، الآية: 07 .

نشكر اللّه سبحانه وتعالى على النعم التي أنعم بها علينا، ونحمده شكرا جزيلا الذي كان فضله وعطائه كريما بحمده، على القوة والعزيمة لإكمال هذا العمل، الذّي نسأله أن يكون خالصا لوجهه الكريم .

كما نتقدم بالشكر الجزيل ووافر الاحترام والتقدير والعرفان إلى الأستاذة الكريمة التي كان لها الجهد العظيم، وما قدمته لنا من نصائح وإرشادات وتوجيهات في إتمام هذا العمل العلمي الأستاذة الفاضلة .

*** بونيف حنان ***

كما نتقدم بالشكر الجزيل إلى كل أساتذة قسم علم الاجتماع وعمال الإدارة، وعمال مكتبة علم الاجتماع عرفانا بجهودهم التي بذلوها من أجل تحصيلنا العلمي والمعرفي .

ولا يفوتنا أن نتوجه بخالص الشكر إلى مدراء المؤسسات التربوية و أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية أمجدل، على كل ما قدموه لنا من تسهيلات أثناء قيامنا بالدراسة الميدانية، إلى كل طلبة دفعة **2014-2015** ولكل من ساهم في إتمام هذا البحث من قريب أو من بعيد .

فهرس المحتويات

المحتويـــــات	الصفحة
شكر وعرفان	
مقدمة	
فهرس المحتويات	
فهرس الجداول	
الفصل التمهيدي الإطار العام للدراسة	
تمهيد	
I- الإشكالية	6
II- فرضيات الدراسة	7
III- أهميّة الدراسة	8
IV- أهداف الدراسة	8
V- مبررات الدراسة	9
VI - تحديد المفاهيم	10
VII- المقاربة السوسيولوجية	17
VIII- الدراسات السابقة	19
الجانب النظري الفصل الأول التكوين البيداغوجي للأستاذ	
I- مفهوم التّكوين	39
II-أنواع التّكوين	39
III-أهداف العمليّة التّكوينيّة	44
IV-أسس العمليّة التّكوينيّة	45
V- خطوات العمليّة التّكوينيّة	47
VI-أسس إعداد المعلّم	50

فهرس المحتويات

VII-تقنيات التّكوين	52
VIII- صعوبات تكوين المكونين	57
الفصل الثاني طبيعة التّحصيل الدّراسي	
I- مفهوم التّحصيل الدراسي	62
II- أنواع التّحصيل الدراسي	62
III-مبادئ التّحصيل الدراسي	63
IV- أهداف التّحصيل الدراسي	68
V- شروط التّحصيل الدراسي	70
VI- العوامل المؤثرة في التّحصيل الدراسي	71
VII- أهم النّظريات المفسّرة لتحصيل الدراسي.	79
VIII- عوائق التّحصيل الدراسي	82
الفصل الثالث اللّغات الأجنبيّة	
I- أهميّة تعليم اللغة الفرنسيّة	86
II-عوامل اكتساب اللغات الأجنبيّة	86
III- التّناول السوسيولوجي للغة	88
IV- عملية تعليم اللغات الأجنبيّة	90
V- الطرق المستخدمة في تعليم اللغات الأجنبيّة	83
VI- أساليب تقويم تعليم اللغة الأجنبية	95
VII- مشكلات تعليم اللغة الفرنسية	100
الفصل الرابع الجانب الميداني للدراسة	
I- إجراءات الدراسة	106
II- الدراسة الاستطلاعية	106

فهرس المحتويات

- المنهج المتبع في الدراسة	**106**
- أدوات جمع البيانات	**108**
- عيّنة الدراسة وكيفيّة اختيارها	**111**
- التّعريف بميدان الدراسة	**112**
- المجال الزماني للدراسة	**114**
II- عرض وتحليل ومناقشة النّتائج:	**115**
III- نتائج الدراسة	**136**
IV- مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات	**138**
V- مناقشة نتائج الدراسة في ضوء النّظريّة السوسيولوجيّة المتبناة	**141**
VI- مناقشة نتائج الدراسة في ضوء نتائج الدراسات السابقة	**142**
- التّوصيات والاقتراحات	**146**
- خاتمة	**148**
- قائمة المراجع	**150**
- الملاحق	

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس.	115
02	توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية	116
03	توزيع أفراد العينة حسب طريقة التوظيف	116
04	يوضح تلقي التكوين حول تدريس اللغة الفرنسية.	116
05	يوضح طريقة التوظيف وعملية التكوين حول تدريس اللغة الفرنسية	117
06	توزيع أفراد العينة حسب الجنس وعدد الدورات	118
07	يوضح الاستفادة من الدورات التّكوينية والتمكن من اللغة الفرنسية	118
08	الاستفادة من الدورات التّكوينية ومتابعة كل جديد في مجال التخصص.	119
09	الإطلاع على البرامج التكوينية وعلاقته بالدورات التكوينية.	120
10	يوضح الإطلاع على البرامج ومساعدة هذه البرامج على فهم المنهاج الدراسي.	121
11	التمكن من اللغة الفرنسية والحجم الساعي المخصص للتكوين	122
12	تناول التكوين لأساسيات المحتوى الدراسي وجوانب تمكن التلاميذ في اللغة الفرنسية.	123
13	التكوين حول مادة اللغة الفرنسية ومدة التكوين البيداغوجي.	124
14	يبين تغطية الدورات التّكوينية النقص الموجود في برامج التكوين وانعكاسها على أداء الأستاذ.	125
15	يوضح عملية التكوين حول تدريس اللغة الفرنسية وعلاقتها بعدد الدورات التكوينية.	126
16	يوضح استعمال الوسائل الحديثة في التكوين وتعلم اللغة الفرنسية.	127
17	الإطلاع على مضامين البرامج التكوينية ومدة إيضاح متطلبات التكوين	127
18	يوضح الدورات التكوينية ومحاور التكوين البيداغوجي	129
19	يوضح التحصيل الدراسي في اللغة الفرنسية ومحاور التكوين البيداغوجي.	130
20	المرافقة البيداغوجية من طرف المفتش وفترة التكوين وانعكاسها على التحصيل الدراسي.	131
21	التكوين يساعد على متابعة كل جديد وملائمة مدة التكوين.	132
22	التكوين يساعد على تطوير طرق التدريس وجوانب تمكن التلميذ في اللغة الفرنسية	133
23	يبين الإستتعانة بوسائل التدريس وعدد المتفوقين في اللغة الفرنسية.	134
24	استخدام وسائل الإيضاح خلال الدورات التكوينية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي للتلاميذ في اللغة الفرنسية.	135

مقدمة

إنّ أبرز سمات العالم المعاصر ما يشهده من تطور متسارع في مجال التّكنولوجيا عموما ومجال الإعلام والاتصال والإعلام على وجه الخصوص، ومن تحول عميق في المجال الاقتصادي الذي أصبح لا يحكمه سوى قانون التّنافس على النّطاق العالمي، ومن المتوقع أن تزداد هذه التّطورات عمقا وتسارعا خلال القرن الحالي، وسينعكس ذلك بالضرورة على حياة النّاس أفرادا أو جماعات ومجتمعات، وما من شك أنّ التّربية من أنجع الوسائل التّي تمتلكها الإنسانيّة لرفع مختلف التّحديات وللاستجابة بأمثل الطرق، لما تصبو إليه مجتمعاتها من رقي وسلام وحريّة وعدالة اجتماعية وتكافؤ للفرص وهي كلها مثل عليا دائمة ولا غرابة إذن أن تجعل معظم الدول، في مقدمة أولوياتها التّربية، ولقد بات جليا عند المختصين في قضايا التّربيّة بأنّه لا يمكن لأي إصلاح أن يحقق غاياته ولا أن يبلغ مراميه ومقاصده ما لم يلق تأييدا لدى المكونين الذّين هم أدوات تطبيقه في الميدان، ومن أجل أن تعالج مسألة إعداد المكونين بالجديّة اللازمة، ولقد بات جليا أنّ الاهتمام بتكوين المكونين يلعب دورا فعالا في نجاح العمليّة التّربوية وفي وضع الأرضية الصحيحة لتحقيق الإصلاح، فلقد شهد تعليم اللغات الأجنبيّة تطورا جوهريا واسعا من حيث الأساليب والأهداف والنّظريات والخطط الدراسيّة وتأهيل مدرسي اللغة، ولقد أسهمت ثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطور طرائق تّدريس اللغات وسبل نجاحها والوسائل التّقنيّة اللازمة، فضلا عن مختبرات اللغة وأجهزة الحاسوب والانترنيت وغيرها من الوسائل السمعيّة والبصريّة، وبات الجميع الآن يدركون أهميّة تعلم اللغات الأجنبيّة في فتح آفاق معرفيّة جديدة للتلاميذ من خلال أداة فعالة للتواصل الحضاري، وبناء جسور الاحترام المتبادل بين الشعوب، وتعتبر اللغة الفرنسيّة من أهم اللغات الأجنبيّة المستعملة في العمليّة التّدريسيّة في المدارس الابتدائية، ورغم الجهد الكبير الذّي تقوم به الجزائر على توفير كل الوسائل المتاحة قصد تحسين التّحصيل الدّراسي للتّلميذ،

ومسايرة العصرنة التّكنولوجيّة التّي يشهدها العالم الحديث، عمدت الجزائر إلى تكوين المدرّس.

ونظرا للأهميّة الكبيرة التّي يكتسبها موضوع التّكوين البيداغوجي والتّحصيل الدراسي للغة الفرنسية، إضافة إلى قلة الدراسات السوسيولوجية حول ها الموضوع حسب إطلاعنا، أن نسهم بهذا البحث وإثراء الموضوعات التّي تتناول التكوين البيداغوجي والتّحصيل الدّراسي للغة الفرنسية .

وللإلمام بجوانب الموضوع وأبعاده تمّ تقسيم البحث إلى بابين، احتوى الباب الأول على الإطار النّظري، أما الباب الثاني شمل الدراسة الميدانيّة، ولتوضيح ذلك أكثر نذكر بأن الباب الأول تناول أربعة فصول تكاد تكون متوازنة من حيث كمية المضامين، فالفصل الخاص بالإطار العام للدراسة وحددت فيه إشكالية الدراسة التي تنتهي بجملة تساؤلات أساسية وأهمية الدراسة وأهدافها ومبررات الدراسة ثم تعرضنا إلى تحديد المفاهيم وخاصة جانبها الإجرائي، لنجد المقاربة السوسيولوجية الملائمة والمناسبة لذلك، فالدراسات السابقة والتعليق عليها، وبعد هذا الفصل الخاص بالإطار العام للدراسة حددنا فصلا، ارتأينا إلى التناول فيه كل من مفهوم التكوين البيداغوجي وأنواع التكوين البيداغوجي وأهداف العملية التّكوينية وكذا أسس العمليّة التّكوينية وخطواتها وأسس إعداد المعلم وأخيرا صعوبات تكوين المكونين، وبعدها تناولنا فصل التحصيل الدراسي والذي تم فيه تحديد مفهومه ومبادئه وكذا أهدافه وشروطه والعوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي وتم التطرق إلى أهم النظريات المفسّرة لتحصيل الدراسي وأخيرا قمنا بعرض فصل يتعلّق باللغات الأجنبية تناولنا فيه أهمية تعليم اللغات الأجنبية وعوامل اكتساب اللغات الأجنبية والتناول السوسيولوجي للغة وكذا عملية تعليم اللغات وأساليب تقويم تعليم اللغات الأجنبية وأبرز الاتجاهات والتجديدات التّربوية في تعليم اللغة الفرنسية وأخيرا تناولنا مشكلات تعليم اللغة الفرنسية.

وبما أنّ الدراسات النّظرية وحدها لا تكفي لاكتشاف أدقّ المعلومات حول الموضوع، لذا وجب على الباحثة إثراء المعارف بجانب ميداني يقوم على أسس علميّة وخطوات منهجيّة ليكتسي الطابع المنهجي والمتمثل في الجانب الميداني والذّي يعتبر الفصل الخامس، بحيث فيه بداية عرض إجراءات الدراسة أولا، من الدراسة الاستطلاعية والمنهج المتبع في الدراسة وأدوات جمع البيانات ومجتمع البحث وكيفيّة اختياره والتّعريف بميدان الدراسة والمجال الزماني للدراسة والثاني يتعلق بعرض وتحليل ومناقشة النّتائج والاستنتاجات العامة، ودون إطالة في التّفاصيل نحيل القارئ إلى تتبع فصول هذه الدراسة التّي نتمنى أنّها حققت ماهو مطلوب ومأمول حسب قدراتنا وإمكانياتنا.

الفصل التمهيدي

الإطار العام للدراسة

I- الإشكالية

II - فرضيات الدراسة

III- أهمية الدراسة

IV -أهداف الدراسة

V- مبررات الدراسة

VI- تحديد المفاهيم

VII- المقاربة السوسيولوجية

VIII- الدراسات السابقة

تمهيد:

إنّ البحث العلمي عموما والبحث الاجتماعي خصوصا يتميّز بجملة التّساؤلات، وأنّ اختيار الموضوع يشير في ذات الباحث تساؤلات عديدة حول ما يريد معرفته، أو ما يهدف الوصول إليه أو استكشافه، وبما أنّ مسار البحث العلمي يقتضي الانتقال من الطابع المجرد إلى الطابع الإجرائي، فإنّ الضرورة المنهجية تفرض على الباحث الإجابة على أسئلة الإشكالية، وبناء فرضيات أو إجابات مؤقتة انطلاقا من استعراض الأدبيات والجولة الاستطلاعية أو من الواقع من أجل التحقق منها إمبريقيا بواسطة مؤشرات الفرضية، وهذا على حسب أهداف البحث التّي تحّدد بدورها المجال البشري للبحث الذّي ستجرى عليه الدّراسة الميدانية (من خلال تطبيق الأداة)، وكذا المنهج الذي تفرضه طبيعة الموضوع والهدف منه، ويتم تحقيق هذا من خلال أهم خطوة في البحث العلمي وهي الاختيار الأنسب لأدوات الاستقصاء الملائمة لجمع المعلومات أو المعطيات التّي تسمح باختبار الفرضيات.

ومن هذا المنطلق جاء هذا الفصل لنطرح فيه إشكالية الدراسة، وفرضياتها وأهم المفاهيم والمصطلحات التي هيكلت النموذج التحليلي لهذه الدراسة، وكذا أسباب اختيار الموضوع وأهمية الدراسة والأهداف المرجوة منها، وفي الأخير تمّ عرض المقاربة النظرية السوسيولوجية التي تقوم عليها الدراسة وبعض الدراسات التي تناولت الموضوع، والتّعليق على الدراسات السابقة .

I- الإشكاليّة:

يعتبر مجال الموارد البشريّة أحد أهم المرتكزات الأساسيّة للنهوض بمنظومة التّربيّة والتّكوين، وإنجاح الإصلاح التّربوي في ارتباطه مع الاختيارات والمبادئ والقيم المعتمدة مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي ومستجداته، لذا يشكل تكوين الأطر التّربويّة على اختلاف مهامها ومواقعها، حلقة أساسية ودورا فعالا في نجاح العمليّة التّربويّة وفي وضع الأرضيّة الصحيحة لتحقيق الإصلاح من خلال المساهمة في تطوير دور المدرسة في المجتمع وتحديثها والرفع من أدائها ومردوديتها، ولقد بات جليا ضرورة الاهتمام بالتّكوين من خلال تمكين المدرسين من تكوين متين قبل استلام مهامهم وتدعيم البحث التّربوي لخدمة التّربية والتّكوين من حيث الأهداف والمحتويات والمناهج والوسائل التّعليميّة، وتنظيم دورات التّكوين المستمر وتحديد صيغه، حيث يعتبر التّحصيل الدراسي من المواضيع التّي نالت اهتمام الباحثين والمربين وذلك من خلال الملاحظات التّي جمعوها حول التّفاوت في درجة التّحصيل بين الطلبة والتّي تعتمد على قدرات الطالب وما لديه من خبرة ومهارة وتدريب، وما يحيط به من ظروف، غير أنّ القطاع التّربوي يعاني نقصا في عدد معلّمي اللغات الأجنبيّة، وهكذا يتضح أنّ تعليم اللغات الأجنبيّة في المنظومة التّربوية يصطدم بعائقين هما:

1- عدم توفر العدد الكافي من المعلمين والأساتذة.

2- ضعف مستوى معلمي اللغة الفرنسية بحيث أنّ نسبة **06%** فقط ممن يزاولون تدريسها في مرحلة التّعليم الابتدائي يملكون مستوى التّأهيل رغم وجود أزيد من مدرسة عليا لتكوين الأساتذة والمعلمين على المستوى الوطني[1].

إلا أنّ الجزائر لم تنجح بعد في تجاوز مشكلة التّحصيل الدراسي في اللغة الأجنبية- فرنسية-، وأنّ نجاح أي تكوين بيداغوجي للأساتذة يتوقف على مدى مراعاة التّحصيل

[1] - بوبكر بن بوزيد: إصلاح التّربية في الجزائر- رهانات وإنجازات- دار القصبة للنشر، الجزائر، 2009، ص99.

الدراسي للتلاميذ ونجاحهم في مسارهم الدراسي، إلا أنّ الملاحظ في نتائج معظم طلابنا تدل على التّدني والتّذبذب في مستوى التّحصيل الدراسي للغة الفرنسية، والتّحصيل الدراسي لا يتعلّق بالصف من حيث المناهج وطرق التّدريس فحسب، بل هناك عوامل أخرى.

انطلاقا من هذه المعطيات تنطلق هذه الدراسة من تساؤل رئيسي جاء على النّحو التّالي:

- ما أثر التّكوين البيداغوجي للأساتذة في التّحصيل الدراسي للغة الفرنسية لتلاميذ الطور الابتدائي ؟

ويتفرع عن هذا التّساؤل الرئيسي التساؤلات الفرعية التالية:

- هل لمحتوى برامج التّكوين البيداغوجي للأساتذة أثر على التّحصيل الدراسي في مادة اللغة الفرنسية لتلاميذ الطور الابتدائي؟

- هل لأساليب التّكوين البيداغوجي للأساتذة أثر على التّحصيل الدراسي لتلاميذ الطور الابتدائي في مادة اللغة الفرنسية؟

- هل لمدة التّكوين البيداغوجي للأساتذة أثر على التّحصيل الدّراسي لتلاميذ الطور الابتدائي؟

II- فرضيات الدراسة:

للتّكوين البيداغوجي للأساتذة أثر في التّحصيل الدّراسي للّغة الفرنسيّة لتلاميذ الطّور الابتدائي.

الفرضيات الجزئية:

- لمحتوى برامج التّكوين البيداغوجي للأساتذة أثر على التّحصيل الدراسي في اللغة الفرنسية لتلاميذ الطور الابتدائي.

- لأساليب التّكوين البيداغوجي للأساتذة على التّحصيل الدّراسي لتلاميذ الطّور الابتدائي.

- لمدّة التّكوين البيدغوجي للأساتذة أثر على التّحصيل الدّراسي لتلاميذ الطّور الابتدائي في مادة اللغة الفرنسية.

III- أهمية الدراسة:

إنّ أهمية الدراسة لا تظهر في ريادتها بل في حدود ما تصبو إليه، وباعتبار التكوين البيداغوجي عنصر جدير بالاهتمام وخاصة داخل المؤسسة التّعليميّة، وتكمن أهميّة الدراسة في إبراز الدور الذّي تلعبه عملية التكوين في تحسين الأداء من أجل التّحكم والتّأقلم مع التّكنولوجيات الحديثة المستخدمة داخل المؤسسة التّعليمية .

- كذلك محاولة الإطلاع على الطرق المعتمدة في عمليّة التكوين وكيف تحدد الدورات التّكوينية وكيف تنسق الجهود، وكيف تسطر السياسات الخاصة بالتّكوين البيداغوجي.

- ومن هذا المنطلق تنبثق أهمية هذه الدراسة في أنّها ستتناول موضوعا هاما وحيويا وهو التّكوين البيداغوجي للأساتذة، حيث يعتبر من المواضيع الهامة التّي تشغل بال الباحثين في مختلف التّخصصات ذات العلاقة بالتّربية، وخاصة إذا تعلّق الأمر بالمؤسسات التّربوية كالمدارس الابتدائية، ويزداد الموضوع أهمية لما كان الاهتمام منصبا على البحث على الطرق والأساليب التي تؤدي بالتّحصيل الجيّد للتلميذ وتحسين مستواه في مادة الفرنسية.

IV- أهداف الدراسة:

تعد هذه الدراسة محاولة نحو تحقيق الأهداف التّالية من خلال الاستفادة من النّتائج المتوصل إليها، والتّوصيات المقترحة، وعلى هذا الأساس نحاول في هذه الدّراسة تحقيق الأهداف التّالية:

1- تعزيز البحوث في مجال تخصص علم الاجتماع التربوي.

2- محاولة تحليل عملية التّكوين البيداغوجي في المؤسسة التّربوية والتّعرف على نقاط القوة والضعف فيها.

3- التّعرف على أحدث الطرق في عملية التكوين البيداغوجي للأساتذة وذلك لإثراء البحث.

4- معرفة الآفاق الجديدة لتحصيل التلاميذ في اللغة الفرنسية داخل المؤسسة التّربوية.

5- الغرض من هذه الدراسة هو توضيح أهمية تكوين المدرس في عمليّة التّحصيل الدراسي للتلميذ في مادة اللغة الفرنسية.

6- محاولة معرفة ما إذا كانت عمليّة التّكوين البيداغوجي للأساتذة في تغيير وتجدد مستمر بحسب المعطيات التي تتطلبها المؤسسة التّربوية.

V- مبررات اختيار الموضوع:

إنّ اختيار موضوع البحث يخضع لجملة من الأسباب الذّاتية والموضوعية ومن أهم الأسباب التّي استدعت الباحثة لدراسة هذا الموضوع ما يلي:

-الأسباب الذّاتية:

1- الموضوع شيّق وجدير بالبحث والدراسة.

2- الشعور بضرورة عملية التّكوين البيداغوجي في مجال التّربية، خاصة وأنّ المؤسسات التّربوية تعاني نقصا في عمليّة التّكوين البيداغوجي للأساتذة.

3-كون هذا الموضوع يندرج ضمن اهتماماتنا العلمية، بالإضافة لتقديرنا بأنّه في حدود إمكانيات الباحثة.

4- الاهتمام الشخصي لمعرفة أثر التّكوين البيداغوجي للأساتذة على نتائج تحصيل التّلاميذ في مادة الفرنسية .

5-الرّغبة في دراسة التّكوين البيداغوجي للمعلم لأنّه من التّوصيات التّي خرجت بها الباحثة في مذكرة الليسانس.

الأسباب الموضوعية: نذكر منها:

1- ضعف التّحصيل في مادة الفرنسية لدى التّلاميذ وانخفاض نسب النّجاح في الامتحانات.

2- كثافة البرامج وضعف انسجامها فيما بينها رغم التّخفيف والتّعديل الذّي أدخل عليها.

3- النّقص في تكوين الأساتذة وخصوصا في الميدان البيداغوجي .

4- انعدام الفعالية في الدّعم المقدّم وضعف المعالجة التّربوية.

5- ضعف إقبال التّلاميذ على المكتبات وعزوفهم عن المطالعة .

6- قلة متابعون الأولياء لأبنائهم.

7- اعتماد طرائق وأساليب تقويم التّحصيل وإغفال التّشخيص في التّكوين وقلة الاهتمام بالجانب السلوكي .

VI- تحديد المفاهيم والمصطلحات:

إنّ تحديد المفهوم يضع المعالم الأساسية للظاهرة محل الدراسة، وهو يكتسي أهمية بالغة في البحث الاجتماعي والاستغناء عنه يعتبر تقصيرا منهجيا يجب تفاديه ومنه فإنّ تحديد المفاهيم من أجل تبيان وتوضيح المعنى، ونظرا لهذه الأهمية يستوجب على الباحث أن يحدد مفاهيمه بكل دقّة وانتباه، مما يجعله يميل إلى التّعريفات الإجرائية في تبيان مقاصده ومغازيه الدّالة على المعالجة العلمية التي يمكن لنا قياس أبعادها والنتائج المتوصل إليها، ومنه فإنّ المفهوم بمثابة رموز تعكس مضمون فكر، أو سلوك أو موقف لأفراد مجتمع البحث بواسطة لغتهم، وهي تجريدات لأحداث واقعية، بعبارة أخرى هو وصف مختصر لوقائع كثيرة.[1]

وانطلاقا من أنّ المفهوم تصوّر تجريدي فإنّ الشروع في تجسيده يتطلّب تفكيكه إلى أبعاد مختلفة وهنا يتطلب الأمر إلى التحليل المفهومي، فعن طريق هذا التّحديد والتّحليل

[1] - معن خليل عمر: مناهج البحث في علم الاجتماع، دار الشروق للنشر والتّوزيع، الأردن، 1996، ص56.

يمكن للباحث أن يحصر المعلومات التّي عليه جمعها، ويمكن أيضا للقارئ منذ البداية أن يعرف ماذا يقصد الباحث بهذا المفهوم أو ذاك، ذلك أنّ العديد من المفاهيم قد يكون لها أكثر من معنى أو يعطى لها تفسيرات مختلفة، لها دلالة تختلف باختلاف المجتمعات واختلاف العقائد، وبالنّظر إلى هذه الاعتبارات وغيرها يمكننا أنّ نحدد اتجاهين حول ما ينبغي أن يكون عليها تحديد المفاهيم، فهناك الاتجاه الواقعي والذي يستند أساسا على البعد الإجرائي، بمعنى تكون في الغالب مستوحاة من الواقع، أي أنّها تتصف بخصوصية اجتماعية متميّزة، وثانيا الاتجاه الذي يقوم على أطر عامة ترتكز على رؤى نظرية تجريدية .

ومنه فقد استوجب على الباحثة تحديد المفاهيم ذات الصلة بموضوع الدراسة والتّمييز بين المفاهيم العامة والمتضمنة تحديدا نظريا، أي تحديد المفهوم في إطارها المفاهيمي العام، وبين المفاهيم الإجرائية النابعة من واقع التّجريب، ومن هنا لابدّ على الباحثة القيام بالتّحليل المفهومي، ويبدأ هذا التّحليل بشروع الباحثة في استخراج المفاهيم من فرضياته، ويستمر أثناء تفكيك كل مفهوم لاستخراج الأبعاد أو الجوانب التّي ستأخذ بعين الاعتبار، ثمّ شرح كل بعد وتحويله إلى مؤشرات أو ظواهر قابلة للملاحظة، ومن بين المفاهيم الهامة ذات الصلة بالموضوع نوجزها فيما يلي :

أولا- مفهوم التّكوين:

لغة: كوّن الشيء أي أوجده وأنشأه أو أحدثه.[1]

أما كلمة التّكوين في اللغة اللاتينية Formation فتعني اكتساب معلومات متخصصة في ميدان التّربية أو الثقافة.[2]

[1] -فؤاد إفرام البستاني : منجد الطلاب، دار المشرق، ط1، بيروت، 1986، ص662 .

[2]- Plusi – dictionnaire,librairie larousse , paris ,1977,p:569.

اصطلاحا:

"هو مجموعة أو سلسلة من النشاطات التدريبية التّي تنظّم للمربين الموجودين فعلا في المهنة، لتنمية كفاءتهم وتحسين خدماتهم الحالية والمستقبلية عن طريق استكمال تأهيلهم لمواجهة ما يستحدث من مشكلات تربوية ".[1]

أو هو:" كل برنامج منظم ومخطط يمكن المربين من النّمو في المهنة التّعليميّة بالحصول على مزيد من الخبرات، وكل ما من شأنه أن يرفع من العملية التّربوية ويزيد من طاقة الموظّف الإنتاجية ".

أو هو:" برنامج مخطط ومصمم لزيادة الكفاءة الإنتاجية، عن طريق علاج أوجه القصور، أو تزويد العاملين في مهنة التّعليم بكل جديد من المعلومات والمهارات والاتجاهات بزيادة كفاءتهم الفنيّة وصقل خبراتهم".[2]

أما مورينو ميناجير، فيعرف التّكوين تعريفا إجرائيا:

"حيث يجعله فعلا بيداغوجيا يكتسب ويبنى، وليس مجرد تسجيل للمعلومات أو مجرد تعليم لعادات معيّنة، فالتّكوين ينبغي أن يسعى إلى البناء، وإلى تحليل المواقف البيداغوجية، وإلى توضيح المكتسب المعرفين وامتلاك المهارات، والكفاءات البيداغوجية مع إمكانية استثمارها في التّكوين وفي السلوك وفي تحليل المواقف البيداغوجية المختلفة قدر الإمكان."[3]

---

[1] -www.igp.edu.dz/forum .php?action view § id:4:00,2/1/2015,8:00.

[2]- بوعبد الله لحسن: تقييم العملية التّكوينية بالجامعة، جمعية الإصلاح الاجتماعي التّربوي، ط1، باتنة، 1993، ص302.

[3]- Le petit Larousse grand format ,7 rue,1996,p:759

التّعريف الإجرائي للتكوين:

التكوين هو عملية مقصودة وواعية تحدث تغييرات إراديّة في سلوك المتكونين، كما تؤدي إلى اكتساب مهارات مهنية، بمعنى أنّها تهتم بالجانب الأكاديمي بقدر اهتمامها بإحداث تغييرات في أساليب التّفكير والممارسة.

ثانيا- مفهوم البيداغوجيا:

لغة: يعرف قاموس La Rousse البيداغوجيا:" آتية من الكلمة الإغريقية Pédagogie وتعني":[1]

- نظرية علم تربية الأطفال.

- صفة البيداغوجي الجيّد.

- طريقة تدريس، استعمال بيداغوجيا جديدة كليّا .

اصطلاحا: في موسوعة علم النفس لرولان دورون، فرانسوا إزبارو مصطلح البيداغوجيا pédagogie هو مرادف لمصطلح تربية Eduction.

ويعرف رولان البيداغوجيا بأنّها:" الممارسات المعتادة والمواقف القابلة للتوقع والأقوال القابلة للتكرار التّي تعين عبرها طريقة المعلم سواء كانت هذه الطريقة معتبرة أم لا أهلة للإطراء."[2]

- والبيداغوجيا أيضا: "القدرة موضع الإطراء التّي يظهرها مربي معيّن مدرسي أم لا للوصول إلى فكرة التّفاعل مع المتربين ولتكييف رسالته وممارسته نتيجة لذلك ل السيد فلان هو مربي حقيقي، أو غياب هذه القدرة (فلان لا يستطيع التّربية) وتقال امتداد المهارة الملاحظة عند كل حامل رسالة تجاه مستمعيه أو اتجاه جمهور معيّن أو مجموعة معيّنة "برهن أنّه مربي"

---

[1] - www.igp.edu.dz/forum .php?action view § id:4:00,2/1/2015,8:00.

[2] - فؤاد إفرام البستاني: مرجع سابق، ص 664.

- مجموعة الطرائق والتّقنيات والخطوات التي تميّز تعليم مادة معيّنة (فن التّعليم)أو نشاط أساسيا يجب تحفيزه عن المتعلّم، تربية الاكتشاف أو دخولا محددا في ممارسة التّربية: تربية السيطرة، التربية بالأهداف .

وهناك عدة أنواع من البيداغوجيا: بيداغوجيا الاكتشاف وبيداغوجية الأهداف وبيداغوجية المؤسسات والبيداغوجية التّفاعلية التّي تركز على مبدأ التّفاعل بين المعلم والمتعلمين أو بين المتعلمين أنفسهم كونها اعتبارا بالمجموعة في إطار تفاعلها، فهي لا تعرف بالنمط التقليدي الذّي يعتمد التّلقين والإلقاء حيث يكون المعلم أساس العمليّة التّعليميّة.[1]

التّعريف الإجرائي للبيداغوجيا:

هي القدرة على ممارسة الطرائق والتّقنيات والمواقف والأقوال التّي يظهرها معلم أو أستاذ مع الطلبة وتحفيزهم وذلك لإعدادهم فكريا إلى اتجاه معيّن.

ثالثا- تعريف التّحصيل الدّراسي:

لغة: إنّ أصل التّحصيل الدّراسي مأخوذ من: حصل، يحصل، تحصيلا العلم أو المال أي جمعه، كما جاء أيضا في القاموس الجديد للطلاب كلمة التّحصيل بمعنى الاكتساب، وهو الحصول على المعارف والمهارات، ومعناه باللّغة الفرنسية Acquisition، وباللغة الإنجليزية Attiennent .[2]

إذن التّحصيل في اللغة يعني ما أدركه المرء من العلوم والمعارف والخبرات والمهارات ونالها وثبتت وبقيت في ذهنه.

[1]- بوعبد الله لحسن: مرجع سابق، ص304.

[2]- علي بن هادية وآخرون، القاموس المدرسي، المؤسسة الوطنيّة للكتاب، ط1، الجزائر، 1991، ص79.

اصطلاحا :

التّحصيل الدّراسي هو:" كل ما يتحصّل عليه الفرد من معرفة ومعلومات داخل المدرسة، كما يرى روبير لافون أنّ التّحصيل الدّراسي يعني المعرفة التّي يحصل عليها الطفل من خلال برنامج مدرسي قصد تكييفه في الوسط المدرسي."[1]

تعريف عمر خطاب: "هو النتيجة التّي يتحصّل عليها الطالب من خلال دراسته في السنوات السابقة، أي مجموع الخبرات والمعلومات التّي حصل عليها الطالب".[2]

تعريف موسوعة علم النّفس والتّحصيل النّفسي بأنّه: "بلوغ مستوى من الكفاءة في الدراسة سواء في المدرسة أو الجامعة، وتحديد ذلك باختبارات التّحصيل المقننة أو تقديرات المدرسين".[3]

تعريف إبراهيم عبد المحسن الكناني: "هو كل أداء يقوم به الطالب في الموضوعات المدرسية المختلفة والذّي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجات اختبار أو تقديرات المدرسين أو كليهما".[4]

التّعريف الإجرائي للتّحصيل الدّراسي:

هو معرفة مدى ما تحقق من أهداف تربوية تعليمية، لدى طلبة المرحلة الابتدائية في مادة اللغة الفرنسية.

---

[1] - جرجس ميشال: معجم مصطلحات التربية والتّعليم، دار النهضة العربية، ط1، بيروت، 2005، ص500.

[2] - عمر خطاب: مقاييس في صعوبات التّعلّم، مكتبة المجتمع العربي، ط1، الأردن، 2006، ص201.

[3] - محمد جاسم لعبيدي: علم النّفس التّربوي وتطبيقاته، مكتبة دار الثقافة، ط1، عمان، 2004، ص293 .

[4] - محمد عبد العزيز الغرباوي: الاتجاهات المعاصرة في التّربية والتّعليم مكتبة المجتمع العربي، ط1، الأردن، 2008، ص207 .

رابعا- تعريف اللغة الفرنسية:

"هي لغة غير اللغة الأم، وتحتل بذلك مركز اللغة الأجنبية فهي تدرس في إطار مدرسي وفق مناهج محددة، وتنظيم التّعليم يتم عادة وفق مراحل متتالية حسب العمر والمستوى".[1]

خامسا- تعريف المعلم:

يقول عدس عبد الرحمان: "هناك عوامل كثيرة تساعد المعلم في العمليّة التّعليمية إلا أنّ المعلم يبقى أهم العوامل جميعها فهو قادر على تحقيق أهدافه داخل الفصل وكما أنّه ركن من أركان العمليّة التّعليمية "[2]

التعريف الإجرائي للمعلم:

هوالشخص الذّي يمارس مهنة التّدريس، من خلالها يقدم المعلومات والمعارف للتلاميذ، في مختلف المواد الدراسية المقررة في المرحلة الابتدائية الممتدة من السنة الأولى ابتدائي إلى السنة الخامسة ابتدائي بهدف الوصول بهم إلى تنمية المهارات واكتساب الخبرات الجديدة.

سادسا- تعريف التّعليم الابتدائي:

ويقصد به:" مرحلة من مراحل التّعليم العام في الجزائر والتّي يلتحق بها التّلاميذ إبتداءا من سن السادسة وتتكون من خمس سنوات دراسية يحصل المتخرج منها على شهادة التعليم الابتدائي ".[3]

1- Michéle(verdelhan-Bourgade,le Français de scolarisation , pour une didactitique réaliste ,puf eduction et formation,2002, p:66 .

2 - عدس عبد الرحمان: المعلم الفاعل والتّدريب الفعال، دار الفكر للطباعة والنّشر والتوزيع، ط1، عمان، 1996، ص31 .

3- محمد مقداد وآخرون: قراءات في طرائق التّدريس، جمعيّة الإصلاح الاجتماعي والتّربوي، ط1، باتنة، الجزائر، 1994، ص ص35،15

التعريف الإجرائي للتّعليم الابتدائي:

هي مرحلة تعليميّة منظّمة مقصودة إلزامية مجانيّة في نظام التّعليم في الجزائر، ويدخل إليها الأطفال الذّين أكملوا ست سنوات ودخلوا في السنة السابعة من أعمارهم وتقسم إلى خمسة صفوف وتنتهي بالصف الخامس الابتدائي وينتقل بعدها إلى مرحلة التّعليم المتوسط بعد اجتياز الامتحان الوزاري في الصف الخامس الابتدائي وهي تعمل على إعداد الفرد لمواجهة صعوبات الحياة ومتطلباتها والتّعبير عن حاجاته بتراكيب صحيحة والتّواصل مع الآخرين شفويا أو كتابيا.

سابعا- تعريف المدرسة:

" المدرسة مؤسسة اجتماعية، أنشأها المجتمع لتشارك الأسرة مسؤوليتها في التنشئة الاجتماعية، تبعا لفلسفته ونظمه، وأهدافه، وهي متأثرة بكل ما يجري في المجتمع ومؤثرة أيضا فيه، إنّها الأداة والوسيلة والمكان الذّي ينتقل فيه الفرد من حال التّمركز حول الذّات إلى التّمركز حول الجماعة، وهي الوسيلة التّي يصبح بها الفرد إنسانا اجتماعيا وعضوا فاعلا في المجتمع "[1].

VII- المقاربة النّظرية السوسيولوجيّة:

إنّنا لا نستطيع أن ندرس أي ظاهرة اجتماعية في ميدان العلوم الاجتماعية إذا لم نعطي أهمية خاصة للنظرية كاقتراب لدراسة الواقع، حيث يعتبر الاقتراب السوسيولوجي أحد الركائز الهامة لكل دراسة سوسيولوجية، حيث يقترب الإطار النّظري للدراسة من نظرية معيّنة تجعل الباحث يتحكم في موضوعه أكثر، وتعرف النّظرية على أنّها:"عبارة عن إطار فكري يفسّر مجموعة من الفروض العلمية ويضعها في نسق علمي مرتبط"[2]

[1] - صلاح الدين شروخ: علم الاجتماع التّربوي، دار العلوم للنّشر والتّوزيع، عنابة، 2004، ص78 .

[2]- طلعت همام: قاموس العلوم النّفسية والاجتماعية، مؤسسة الدمام، ط1، بيروت، لبنان، 1984، ص104.

ويركز أصحاب هذا المنظور على أهميّة التدريب المهني سواء كان ذلك بالنّسبة للمدرسية أو للفئات الإدارية الأخرى، وذلك لتمكينهم من أدوارهم بصورة سليمة، وخاصة وأنّ عمليّة التّدريب تساعد على اكتساب معرفة ومهارات جديدة، وبالإضافة إلى ذلك فإنّ عمليّة التّدريب المهني بالنسبة للمعلمين تجعلهم يشعرون بنوع من الإشباع الفردي لمهنة التّدريس في حدّ ذاتها.[1]

ولقد اعتبر بارسونز النظام التّربوي مسؤولا عن إعداد الموارد البشرية المؤهلة اجتماعيا ومهنيا للقيام بدورها المتوقع في المجتمع، فدور المدرسة كما يؤكد بارسونز يتضمن اكتشاف قدرات التّلاميذ مبكرا والعمل على توجيهها، وتنمية دوافعهم للعمل والإجادة في الأداء مؤكدا على دور المدرس في مساعدة التنمية على إدراك ومعرفة طبيعة قدراته وتوجيهه لحسن استغلالها.[2]

كما تندرج مسلمة بارسونز" ضمن مشروعه الهادف إلى بناء نظرية في علم الاجتماع، ومفهوم الوظيفية عنده مرتبطة بمفهوم الفعل الذي يقوم به الفاعل وكما يجب أن يكون مكيّفا ومندمجا في نسق ما، وهذا يتحقق تبعا للعلاقات التي تربطه بالأنساق الاجتماعية الفرعيّة أو الجزئية المكونة للنسق الاجتماعي، وبهذه الطريقة يميز بارسونز بين أربعة وظائف أساسية للنسق الاجتماعي، وهي التكيف، تحقيق الأهداف، الاندماج، التحفيز، وهذه الوظائف تتعلق بخصائص نوع الفعل، لذلك فإنّ الفاعل عند قيامه بتحقيق وظائف النسق الاجتماعي من خلال الأنساق الفرعيّة، النسق الثقافي، النسق الاجتماعي، نسق الشخصية، نسق تنظيم السلوكيات، وعلى هذا بين بارسونز:" على أنّ هناك نوع من التنسيق والترتيب بين الأجزاء التّي تؤلف الكل وتجعل منه بناءا متماسكا ومتمايز"[3]

---

[1] - طارق السيّد، أساسيات في علم الاجتماع المدرسي، مؤسسة باب الجامعة، الإسكندرية، 2007، ص29.

[2] - حمدي علي أحمد: مقدمة في علم اجتماع التربية، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندرية، 2003، ص134.

[3] - فادية الجولاني عمر: علم الاجتماع التّربوي، مؤسسة كتاب الجامعة، الإسكندرية، مصر، 1993، ص176.

وبمقتضى هذا المفهوم الذي قدمه بارسونز تكون الوحدات الجزئية الداخلية في تكوين البناء الاجتماعي هي " الأشخاص".

انطلاقا من نموذج بارسونز نستطيع أن نقول أنّ المدرسة الابتدائية عبارة عن نسق اجتماعي مترابطا ترابطا داخليا يقوم فيها كل عنصر أو مكون من مكوناته بوظيفة محددة ولعل أبرز ملامح أي نسق من الأنساق، ذلك التفاعل الذّي يحدث بين مكوناته وفي هذه الحالة إذا أردنا أن نحلل التّفاعل يجب أن نحدد دور كل من المعلم والتّلميذ:

دور المعلم: في إطار التّفاعل في هذا المنظور يكون دور المعلم هو مساعدة التّلاميذ وتزويدهم بالخبرات المتعلّقة بالبرنامج –برنامج اللغة الفرنسية- وكذلك غرس روح لجماعة، المسؤوليات، وتنمية المهارات التّي يحتاج إليها التّلميذ ليعيش في المجتمع.

دورالتّلميذ: إنّ التلميذ يساهم في مناقشة الدرس بالإجابة والتّحليل، وحاجة التّلميذ للمعرفة هي التّي تقوده إلى المناقشة والمشاركة داخل القسم.

ومن هذا المنطلق اعتمدنا على هذا المدخل لأنّه تناول قضايا مثل المدرسة والبيئة أو البيئة الاجتماعية للتعليم، كما يعتبر التّربية وسيلة للاتصال وتركيزه على أهميّة المدرس والتّدريب المهني سواء بالنّسبة للمدرسة أو للفئات الإدارية الأخرى وذلك لتمكينهم من أداء أدوارهم بصورة سليمة خاصة وأنّ عمليّة التّدريب تساعد على اكتساب معارف ومهارات جديدة وتجعل المعلم يشعر بنوع من الإشباع الفردي لمهنة التّدريس والأسباب التّي تؤدي بالتّلاميذ أو المتخصصين على تحصيل جميع المعلومات والمعارف من أجل الحصول على الشهادات لاكتساب المهن والوظائف بعد التّخرج.

VIII - الدراسات السابقة:

في سياق الدراسات العلميّة ينطلق الباحث من النّظريات الاجتماعية والنفسيّة والسياسية، كما يقوم الباحث في الغالب بدراسة مزايا ونواقص هذه النّظريات، ومدى شموليتها وقوتها، وعندما يقوم الباحث بدراسة موضوع كثيرا ما يفسّر الظاهرة ويؤولها

وفقا لما يحمله من أفكار مسبقة، وعدم الاهتمام بدراسة التراث النظري، وهذا هو الخطأ المنهجي الذّي يقع فيه الكثير من الباحثين .

وهذا معناه أنّ الباحث ينطلق من الدّراسات السابقة كقاعدة، إذا لا يمكن بل من الغرور، الانطلاق بدون رصيد نظري واعتبار أنّ ما نصل إليه هو اكتشاف جديد، فالقالب النّظري يبصر الباحث بالإطار النّظري إذ أنّ الدراسات والأدبيّات والمرجعيات عن الموضوع تساعد الباحث على بناء وتأسيس الجذور النّظرية للبحث، وتوضح له الأفكار وتدعم القاعدة المعرفية لبحثه، ومنه فإنّ استعراض ما كتب عن الموضوع يساعد على فهم أفضل لجوانب الموضوع محل الدراسة، كما تضمن للباحث دراسة واسعة حول الموضوع وتزوّد الباحث بالجديد والإجراءات والأفكار التّي نستفيد منها في البحث .

فلا بدّ عليه أن يتحلّى بالميزة الأساسية للبحث العلمي وهي التّراكميّة، وهذا هو الهدف الذّي يسعى إليه الباحث وهو أن يتناول جوانب النّقص الذّي خلقته الدراسات السابقة، أو بعض النّتائج التّي مازالت محل الغموض والإيتاء جديد وتطوير البحث العلمي، والدراسات السابقة تكون بالنّسبة للباحث هي نقطة البداية وعلى الباحث الانطلاق للوصول إلى نتائج تكون قابلة للدراسة والتّطوير والبحث، وهذه هي الميزة الثانية للبحث العلمي وهي الاستمرارية .

1- الدّراسات الجزائرية:

الدراسة الأولى: لـ لعزيلي فاتح من جامعة الجزائر، كليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعية، رسالة لنيل شهادة الماجستير، سنة 2007-2008 تحت عنوان: "علاقة تكوين المعلمين بقدراتهم على تشخيص صعوبات التّعلّم لدى تلاميذهم" .[1]

[1] - لعزيلي فاتح: علاقة تكوين المعلمين بقدراتهم على تشخيص صعوبات التّعلم لدى تلاميذهم، رسالة لنيل شهادة الماجستير، إشراف: بوطاف علي، قسم علم النّفس وعلوم التّربية، كليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعية، جامعة الجزائر، 2008/2007، منشورة .

انطلقت الدراسة بطرح إشكالية هي: هل مستوى التّكوين لدى المعلمين يؤهلهم لتشخيص صعوبات التّعلم لدى تلاميذهم ؟

وتنبثق عن التّساؤل الرئيسي التّساؤلات الفرعية التالية:

1- هل توجد نقائص في التكوين الذّي يتلقاه المعلمين بالمعاهد التكنولوجيّة للتربية؟

2- هل توجد فروقا ذات دلالة إحصائية بين معلمي الطور الأول الابتدائي من حيث قدراتهم على تشخيص صعوبات التّعلم لدى تلاميذهم؟

3- هل يوجد نقص في اللقاءات بين المعلمين والمشرفين المختصين؟

4- هل يوجد نقص في الدّورات التّكوينية للمعلمين ذات العلاقة بصعوبات التّعلم لدى التّلاميذ؟

وللإجابة على هذه التساؤلات صيغت الفرضيات التالية :

الفرضية العامة: مستوى التّكوين لدى المعلمين لا يؤهلهم لتشخيص صعوبات التّعلم لدى تلاميذهم .

الفرضيات الجزئية:

1- توجد نقائص في التكوين الذي تلقاه المعلمين بالمعاهد التكنولوجيّة للتربية.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي الطور الأول الابتدائي من حيث قدراتهم على تشخيص صعوبات التّعلّم لدى تلاميذهم.

3- يوجد نقص في اللقاءات بين المعلمين والمشرفين المختصين .

4- يوجد نقص في الدورات التّكوينية للمعلمين ذات العلاقة بصعوبات التّعلم لدى التلاميذ.

وتهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- محاولة معرفة نوعيّة تكوين المعلمين والذّي يؤدي بقدر كبير إلى النّجاح أو الفشل (التأطير، التّكوين المستمر، الإعلام حول مستجدات تعليمية، وعلم النّفس الخاص بالخاص

بالتّعلم، وطرق الاستدراك والدعم البيداغوجي، وهذا كلّه من أجل تفعيل الدراسة الجزائريّة وجعلها تواكب التّطورات الحديثة .

ولتحقيق الأهداف استعمل الباحث المنهج الوصفي التحليلي، كم استخدم الاستبيان وكيفية بناء الاستبيان وصدق الأداة وثبات الأداة كأدوات لجمع البيانات، وأجريت الدراسة الميدانية في عدّة مؤسسات تربويّة للطور الابتدائي في كل من العاصمة، البليدة والشلف عن طريق توزيع استبيان على معلمي الطور الابتدائي لهاته المدارس .

وتوصّلت الدراسة إلى النتائج التّالية:

1- أنّ مستوى تكوين المعلمين فيما يخص معرفتهم بصعوبات التّعلّم لدى التّلاميذ يعدّ ناقصا، وهذا راجع إلى النقص الذي كان مسجّلا في برامج التّكوين قبل الخدمة.

2- عدم تمكّن أغلب المعلمين من تطبيق المبادئ المتعلقة بكيفية تشخيص صعوبات التّعلم لدى التّلاميذ.

3- نقص في العلاقات بين المعلمين والمختصون في المجال.

الدراسة الثانية: لـ دغة محمد من جامعة ورقلة، كليّة الآداب والعلوم الإنسانية، رسالة لنيل شهادة الماجستير سنة 2008 تحت عنوان:"مهارات تدريس اللغة الفرنسية" دراسة ميدانية في متوسطات وثانويات ورقلة .[1]

انطلقت الدراسة بطرح التساؤلات التالية:

1-هل يختلف أداء مدرسي اللغة الفرنسية في متوسطات وثانويات ورقلة للمهارة التدريسية على مستوى الإتقان **85%** .

2- هل يختلف أداء مدرسي اللغة الفرنسية في متوسطات وثانويات ورقلة للمهارة التخطيط عند مستوى الإتقان **85%** .

[1] - دغة محمد: مهارات تدريس اللغة الفرنسية، رسالة لنيل شهادة الماجستير، إشراف: عبد الكريم قريشي، كليّة الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، 2008، منشورة .

3- هل يختلف أداء مدرسي اللغة الفرنسية في متوسطات وثانويات ورقلة للمهارة التنفيذ عن مستوى الإتقان **85%.**

4- هل يختلف أداء مدرسي اللغة الفرنسية في متوسطات وثانويات ورقلة لمهارة التقويم عن مستوى الإتقان **85%.**

5- هل يختلف أداء مدرسي اللغة الفرنسية في متوسطات وثانويات ورقلة لمهارة إدارة الصف عن مستوى الإتقان **85%.**

6- هل يختلف أداء مدرسي اللغة الفرنسية في متوسطات وثانويات ورقلة عن مستوى الإتقان **85%** باختلاف التكوين ؟

7- هل يختلف أداء مدرسي اللغة الفرنسية في متوسطات وثانويات ورقلة عن مستوى الإتقان **85%** باختلاف الوضعيّة المهنية ؟

8- هل يختلف أداء مدرسي اللغة الفرنسية في متوسطات وثانويات ورقلة عن مستوى الإتقان **85%** باختلاف الأقدميّة ؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات صيغت الفرضيات التّالية:

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

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

3- يختلف أداء مدرسي اللغة الفرنسية في متوسطات وثانويات ورقلة لمهارة التقويم عن مستوى الإتقان **85%.**

4- يختلف أداء مدرسي اللغة الفرنسية في متوسطات وثانويات ورقلة لمهارة إدارة الصف عن مستوى الإتقان **85%.**

5- يختلف مستوى أداء مدرسي اللغة الفرنسية في متوسطات وثانويات ورقلة لمهارة إدارة الصف مستوى الإتقان **85%** باختلاف الوضعيّة المهنيّة .

منهج الدراسة: استعمل الباحث لمنهج الوصفي بنوعه الاستكشافي .

عيّنة الدراسة: مجتمع الدراسة هو مدرسوا اللغة الفرنسية بمتوسطات ورقلة وثانوياتها مرسمون ووبعضهم متربصون ومتعاقدون، حيث تخرج بعضهم من الجامعة وبعضهم من المعاهد التكنولوجية للتّربية، وكان عددهم الإجمالي **114** مدرسا .

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- يختلف أداء مدرسي اللغة الفرنسية في متوسطات وثانويات ورقلة للمهارة التّدريسية عن مستوى الإتقان **85%** وهذا يفسّر أنّ اللغة الفرنسية كمادة تدرس أصابها الضعف لأسباب منها تغيّر نظرة المجتمع لمهنة التعليم، الإكتضاظ الذّي تشهده الأقسام، وهذا له آثار سلبية على التّحصيل الدراسي للتلاميذ وعلى مردودية الأستاذ، وكثافة الحجم الساعي لعمله، وسد الفراغ بالمستخلفين من هو غير متخصص في اللغة الفرنسية .

2- يختلف أداء مدرسي اللغة الفرنسية في متوسطات وثانويات ورقلة لمهارة التخطيط عن مستوى الإتقان **85%** يعود السبب إلى أنّ من المدرسين من لا يعير اهتماما كبيرا للتخطيط للدرس، ومن الأسباب من يكتفي بالكتاب المقرر بحجة أنّ ما يحتوي عليه من دروس وأنشطة يغني عن التّخطيط للدرس .

3- يختلف أداء مدرسي اللغة الفرنسية في متوسطات وثانويات ورقلة لمهارة التنفيذ عن مستوى الإتقان **85%** أنّ مدرس اللغة الفرنسية وهو يحمل شهادة جامعيّة ليسانس فرنسية أو ماجستير ولكنّه في الواقع لم يتلق التّكوين التربوي والتّعليمي الديداكتيكي المطلوب في التّدريس، وهذا ما يجعل المدرّس عاجزا عن تقديم الدرس بالصورة المثلى وإن كان يمتلك المادة العلمية فالنجاح في التّعليم لا يتوقف على المعلومات وحدها وإنّما يحتاج إلى آليات التّبليغ وإيصال هذه المعلومات، وأيضا عدم التّحضير الجيّد للدرس، أيضا إكتضاظ

التّلاميذ حيث يتجاوز عدد التّلاميذ في القسم الأربعين مما يجعل التّحكم في الصّف وإدارته شيئا صعبا .

4- يختلف أداء مدرسي اللغة الفرنسية في متوسطات وثانويات ورقلة لمهارة التقويم عن مستوى الإتقان **85%**، ومن أسباب ذلك أنّ المدرسين إعتادو على الاختبارات الدوريّة الفصليّة فقط مما يجعلهم لا يهتمون كثيرا بالتّقويم المستمر والتقويمي والتّشخيص والتّكوين والتّحصيلي المستمر كما لا يعيرون اهتماما كبيرا لمفهوم التّغذية الراجعة.

5- يختلف أداء مدرسي اللغة الفرنسية في متوسطات وثانويات ورقلة لمهارة إدارة الصف عن مستوى الإتقان **85%** والسبب افتقار المدرسين إلى التّكوين البيداغوجي ونقص الزاد التّربوي والتّجربة والممارسة لديهم خاصة الجدد مع إهمالهم لقواعد الاتصال الجيّد ومن الأسباب عدم القدرة على إدارة الحوار وعدم القدرة على مواجهة المشكلات التّي تطرأ في حصة الدّرس .

6- يختلف مستوى أداء مدرسي اللغة الفرنسية في متوسطات وثانويات ورقلة للمهارات التدريسية عن مستوى الإتقان **85%** باختلاف التّكوين .

7- يختلف مستوى أداء مدرسي اللغة الفرنسية في متوسطات وثانويات ورقلة للمهارات التدريسية مستوى الإتقان **85%** باختلاف الوضعيّة المهنيّة لأنّ أداء المثبت لايكون كأداء المستخلف مثلا أو المتعاقد أنّ المتربص يكون مختصا بينما لايكون المستخلف متخصصا بالضرورة .

8- يختلف مستوى أداء مدرسي اللغة الفرنسية في متوسطات وثانويات ورقلة عن مستوى الإتقان **85%** للمهارات التّدريسيّة باختلاف الوضعيّة الأقدميّة لأنّه كلّما ازدادت سنوات الممارسة ازدادت الخبرة والتّجربة والتّحكم على مستوى الأداء العام أو التّخطيط والتّنفيذ والتّقويم وإدارة الصف .

الدراسة الثالثة: لـ خديجة كاملة خالدي، من جامعة الجلفة، رسالة لنيل شهادة الماجستير سنة 2012 تحت عنوان:" صعوبات القراءة باللّغة الفرنسيّة وأسبابها"[1]

تتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة على التّساؤلات التّالية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين فيما يتعلّق بمستوى القراءة باللّغة الفرنسية لديهم ؟

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة التّخصص الأدبي وطلبة التّخصص العلمي فيما يتعلّق بمستوى القراءة باللّغة الفرنسية لديهم ؟

- ما هو مستوى الطالب الجامعي في القراءة باللغة الفرنسية ؟.

وللإجابة على هذه التّساؤلات صاغت الباحثة الفرضيات التّالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين فيما يتعلّق بمستوى القراءة باللّغة الفرنسية لديهم .

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة التّخصص الأدبي وطلبة التّخصص العلمي فيما يتعلّق بمستوى القراءة باللّغة الفرنسية لديهم.

- مستوى الطالب الجامعي في القراءة باللغة الفرنسية ضعيف .

أهداف الدراسة :

- إبراز أهميّة القراءة باللغة الفرنسية لا سيما في المرحلة الجامعية.

- تسليط الضوء على أسباب ضعف الطالب الجامعي في القراءة باللغة الفرنسية .

- كشف العلاقة بين مستوى القراءة باللغة الفرنسية وبين كل من الجنس والاختصاص.

حدود الدراسة: يتحدد البحث بالحدود التّالية:

1- الحدود المكانيّة: تمت هاته الدراسة بجامعة زيان عاشور بالجلفة .

---

[1]- خديجة كاملة خالدي : صعوبات القراءة باللغة الفرنسية وأسبابها، رسالة لنيل شهادة الماجستير، جامعة الجلفة، الجزائر، 2012، منشورة

2- الحدود البشرية: تقتصر على عيّنة من طلبة السنة ثانية جامعي **LMD**، بجامعة الجلفة.

3- الحدود الزمنيّة: الدراسة أجريت خلال سنة **2012**.

منهج الدراسة : اعتمد في إنجاز البحث على المنهج الوصفي .

عيّنة الدراسة: تم اختيار العيّنة بالطريقة مقصودة، حيث تمّ اختيار مجموعة من الطلبة وعددهم **140** من التّخصصين الأدبي والعلمي.

وتوصّلت الدراسة إلى النّتائج التّالية :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين فيما يتعلّق بمستوى القراءة باللّغة الفرنسية لديهم يرجع كون الإناث (الطالبات) أكثر ميلا للقراءة باللغة الفرنسية، إلى ارتفاع دافعيّة الإنجاز لدى الإناث في سعيهن لإثبات وجودهن، ناهيك عن العوامل النّفسيّة الذّاتية التّي تتميّز بها الأنثى عن الذكر.

- إنّ جل المقاييس في الاختصاص العلمي تدرس باللغة الفرنسيّة، إضافة إلى ذلك نجد أنّ أغلبيّة المراجع متوفرة بهذه اللّغة، مما يدفعهم إلى هذا الاتجاه.

- مستوى الطالب الجامعي في القراءة باللغة الفرنسية ضعيف، حيث اتضح من خلال النتائج أنّ معظم طلبة الجامعة في الاختصاص العلمي والأدبي على حد سواء يتلعثمون عند قراءة نص بالفرنسية، إضافة إلى عدم فهم فحواه إلا بإعادة قراءته لأكثر من ثلاث مرات وقد أيدت ذلك نتائج الطلبة في شهادة البكالوريا .

- أسباب عدم قدرة الطالب على القراءة باللغة الفرنسية ترجع بالدّرجة الأولى إلى البيئة الاجتماعية (منطقة الجلفة) التّي تنتشر بها قيم واتجاهات سلبية نحو هاته اللغة بوصفها لغة الاستعمار وبالتالي عزوف معظم الطلبة عن القراءة أو حتّى المطالعة لهذه اللغة .

- في المقام الثاني يرجع الطلبة سبب عدم القدرة للقراءة باللغة الفرنسية إلى تأثير أستاذ المادة، ويمكن أن يكون تأثير أستاذ المادة على الطلبة منذ نعومة أظافرهم من جانبين:

1- هو جانب معرفي أي عدم امتلاك الأستاذ المسؤول عن المادة مؤهلات والتّكوين اللازم ليجعله كفؤا لتدريس هذه المادة وخصوصا في المرحلة الابتدائية أين يتم بناء النّسق الأكبر من مهارات القراءة لدى الطالب.

2- والجانب الثاني يتمثل في الضمير المهني لأنّ في أحيان كثيرة يتوفّر أستاذ مادة الفرنسيّة على مؤهلات كافيّة لكنهم لا يمتلكون الحد الأدنى من الضمير المهني كالغياب المتكرر .

3- طبيعة المنهاج الدراسي، فصعوبة المنهاج الدراسي الذّي يتغيّر من سنة لأخرى يجعل أساتذة المادة غير متمكنين من فهمه، وبالتالي عدم قدرتهم من تمرير المعلومة إلى الطلبة، وينتج عن كل هذا كما أكّد الطلاب عدم ميلهم واجتنابهم القراءة باللغة الفرنسية.

4- أخيرا يرجع الطلبة عزوفهم عن القراءة باللغة الفرنسية إلى عدم اهتمام أسرهم بتدريسهم، علما بأنّ هذه الأسر هي جزء من المحيط الاجتماعي للطالب يتأثّر بالقيّم السّلبية المنتشرة فيه، إضافة إلى عدم امتلاك بعض الأسر الثّقافة اللازمة لمساعدة أبنائهم للقراءة باللغة الفرنسية .

الدراسات العربيّة:

الدراسة الرابعة: دراسة منار عبد المنعم فوزي العكر من جامعة النّجاح الوطنية، كليّة الدراسات العليا، رسالة مكملة لنيل هادة الماجستير سنة 2011: تحت عنوان :"صعوبات تّعلّم اللغة الفرنسية في مدارس الضفة الغربيّة من وجهة نظر المعلمين" [1].

تتمثّل مشكلة الدراسة في الإجابة على التّساؤلات التّالية :

[1] - منار عبد المنعم فوزي العكر: صعوبات تعلّم اللغة الفرنسية في مدارس الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين، رسالة لنيل شهادة الماجستير في المناهج وطرق التّدريس، إشراف: فواز عقل، أحمد فهيم جبر، بكليّة الدراسات العليا في جامعة النّجاح الوطنيّة، في نابلس، فلسطين، 2011، منشورة .

- ما مستوى صعوبات تّعلّم اللغة الفرنسية لدى طلبة المدارس في محافظات الضفة الغربيّة من وجهة نظر معلمي اللغة الفرنسية ومعلماتها في مدارس محافظات الضفة الغربيّة حسب متغيّرات(الجنس، والجهة المشرفة، والمؤهل العلمين وسنوات الخبرة، ومكان التّدريس، والدّورات التّدريبيّة).

أسئلة الدراسة الفرعيّة:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة **(a=0, 05)** في مستوى متوسطات صعوبات تعلّم اللغة الفرنسية في مدارس الضفة الغربيّة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيّر الجنس؟.

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة **(a=0,05)** في مستوى متوسطات صعوبات تعلّم اللغة الفرنسية في مدارس الضفة الغربيّة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيّر الجهة المشرفة ؟.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة **(a=0,05)** في مستوى متوسطات صعوبات تعلّم اللغة الفرنسية في مدارس الضفة الغربيّة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيّر المؤهل العلمي؟.

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة **(a=0,05)** في مستوى متوسطات صعوبات تعلّم اللغة الفرنسية في مدارس الضفة الغربيّة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة ؟.

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة **(a=0,05)** في مستوى متوسطات صعوبات تعلّم اللغة الفرنسية في مدارس الضفة الغربيّة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيّر مكان التّدريس(المديرية)؟.

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة **(a=0,05)** في مستوى متوسطات صعوبات تعلّم اللغة الفرنسية في مدارس الضفة الغربيّة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيّر الدّورات التّدريبية؟.

أهداف الدراسة:

- التّعرف على صعوبات تّعلم اللغة الفرنسية لدى طلبة المدارس في محافظات الضفة الغربيّة وذلك من خلال الآتي:

- تحديد صعوبات تعلّم اللغة الفرنسيّة من وجهة نظر معلمي اللغة الفرنسيّة ومعلّماتها.

- تحديد مستوى صعوبات تعلّم اللغة الفرنسيّة لدى طلاب المدارس وطالباتها في محافظات الضفة الغربيّة.

أداة الدراسة: قامت الباحثة بتصميم إستبانة مكوّنة من **36** فقرة موزعة على **4** مجالات

نتائج الدّراسة :

- الصعوبات التّي يواجهها المعلّمون والمعلّمات في تدريس اللغة الفرنسية تعود للطالب نفسه، وربّما يعود سبب ذلك إلى قلّة اهتمام الطالب بتلك اللغة وشعوره بعدم أهميّتها في التّخصص الذّي سيدرسه مستقبلا وبالتّالي انخفاض دافعيته نحو ذلك، وكذلك عزوف الأهل عن متابعة الطالب جيّدا في هذه المادة .

- تعود صعوبات تّعلم اللغة الفرنسية إلى المخزون اللغوي في هذه المادة عند بعض الطلبة وهو لم يكن كافيا، وهم يعنون فقرا في حصيلتهم تلك، مما يؤثر على مستواهم اللغوي بحيث لا يكونون قادرين على فهم تلك النصوص وتحليلها وتركيبها، وعدم إدراكهم لمعاني ودلالات هذه النّصوص عبر لغتهم الأم (العربيّة)، وأنّ المعلّم يقدم ما لديه من خبرات في هذا المجال، ولكنّ الصعوبة التّي تواجهه هي في مدى تقبّل الطالب لتلك المادة وتشجيعه لدراستها جيّدا، وإذا لم تتوفّر هذه الأمور أدّت إلى تشتت انتباه الطالب وعدم رغبته في دراستها .

- أنّ المعلمين قد اتفقوا على تقدير الصّعوبات التّي تخص المنهاج والطلاب، لأنّ هؤلاء المعلمين قد خضعوا لنفس التّدريب على المناهج المستعملة من قبل خبراء زودتهم بها القنصليّة الفرنسيّة، للتّدريب على أحدث الطرق وسائل وطرق التّعليم، وهذا التّدريب يخضع له جميع المعلمين والمعلمات بالتّساوي بغض النّظر عن مؤهلهم العلمي

- كذلك فإنّ النّظام والوقت لا يسمح للمعلمين ذوي الخبرة إلا بالتّقويم بالأساليب التّعليميّة التّي تتعارض مع دراسته التّي تشير إلى أنّ التّقويم بالأساليب التّقليديّة تؤدي إلى عدم الخروج بنتائج تعليميّة جيّدة .

- أنّ معظم المعلمين والمعلّمات قد خضعوا لتدريب محلي، وأما بالنّسبة لمن خضعوا لتدريب خارجي فقد كان هذا التّدريب ضمن إطار عالمي، وهذا الإطار العالمي ليس بالضّرورة أن يكون تطبيقه واقعي محليّا، نظرا لاختلاف البيئة والثقافة ولاختلاف إمكانيّات المدارس، وكذلك الحال بالنّسبة للمعلمين الذّين خضعوا لتلك الدّورات ربّما ليس لديهم الحافز الكبير لتطبيق تلك الخبرات محليّا نظرا لغياب نظام الحوافز التّشجيعيّة للمعلمين .

- أنّ المعلم لا يجد الزّمن الكاف لتطبيق الأنشطة التّربويّة التّي يتمّ التّدريب عليها، والتّي من الممكن أن تكون مناسبة لطلابه، وتساعد الطالب على التّخلص من الصعوبات التّي تواجهه، وزيادة التّواصل مع اللّغة.

الدراسات الأجنبيّة:

الدراسة الخامسة : قام "رتشاردز"و" تيودر روجز" بدراسة عام 1990 حول طرائق تعليم اللّغات الأجنبيّة:[1] وهي عبارة عن دراسة وصفيّة تحليليّة لطرق تعليم اللغات الأجنبيّة وفيها حاول الباحثان عرض وتحليل أساليب تعليم اللّغات الأجنبيّة إذ وضعا أمام المعلّم فرصة واسعة لاختيار المناهج والطّرق، مراعين في ذلك رغبات المعلمين واحتياجات التّلاميذ وذلك بدون تجاهل الواقع المدرسي أو الوضع التّعليمي .

وفي هذه الدّراسة وضحا الباحثان هذه الطّرق بإيجاز وأبرز فيها أوجه التّشابه والإختلاف ومن بين هذه الطّرق لدينا، طريقة المواقف، الطريقة الاتصالية طريقة الاستجابة الجسديّة الكاملة، الطريقة الصامتة، الطريقة الإرشاديّة، الطريقة الطبيعيّة .

التّعليق على الدّراسات السّابقة :

بقدر ما تكون الدراسات السابقة حجر أساس لما بعدها، لذا فإننا لا ننفي أنّ هناك دراسات أخرى لم نكن في صدد تناولها لأنّ الموضوع تناول من قبل باحثين من زوايا كثيرة، سواء تعلّق بصعوبات اللغة الفرنسية أو جوانب أخرى، إضافة إلى أنّ موضوعنا تأثير التّكوين البيداغوجي للأساتذة على التّحصيل الدّراسي في مادة اللغة الفرنسية .

ويتضح لنا من خلال نماذج الدراسات التّي تمّ عرضها أنّ تحصيل اللغة الفرنسية يرتبط بجوانب عديدة منها تكوين الأستاذ.

وقد مكنتنا هذه الدراسات وأعانتنا في تحقيق ما يلي:

1- أعطتنا هذه الدراسات صورة واضحة حول التّوجه الذّي يمكن أن نسلكه في تناولنا لموضوع البحث، سواء من حيث منهج الدّراسة أو أدوات الدراسة، وطبيعة المجتمع الذي ستتم فيه الدراسة الميدانيّة.

---

[1] - رتشاردز جاك وتيودور روجز: مذاهب وطرائق تعليم اللغات، ترجمة محمود إسماعيل الصيني وآخرون، دار عالم الكتاب للطباعة والنّشر، الرياض، 1990، ص45-80 .

2- دعمت هذه الدراسة تصورنا وتوجهنا للمشكلة المراد دراستها والتّي تهدف إلى معرفة محتوى وأساليب التّكوين البيداغوجي لمعرفة البرامج المتّبعة في عمليّة التّكوين، ومعرفة أفضل السبل لنّهوض بتكوين المدرّس.

3- كما أنّ من أبرز نتائج هذه الدراسات عن العوامل التّي تؤدي إلى ضعف التّحصيل في اللغة الفرنسيّة منها : الأقدمية، مستوى تكوين المعلمين، الإكتضاظ داخل الأقسام وطبيعة المنهاج الدراسي، وكذلك عدم اهتمام الأسر بتدريس أبنائها وبالإضافة إلى ذلك عدم اكتساب بعض الأسر للثقافة اللازمة لمساعدة أبنائهم لقراءة وهذه النّتائج تصبّ في إشكال دراستنا وهو الكشف عن العوامل المؤثرة في عمليّة التّحصيل الدّراسي .

4- تناولت الدراسات السابقة تكوين المعلمين وهذا ما نودّ إثباته في دراستنا وهو أنّ جلّ المنظومات التّربويّة تسعى إلى تدريب وتكوين المدرس باعتباره العنصر الفعال في العمليّة التّعليميّة وهذا ماجعل الكثير من الأنظمة التّربويّة تهتم بتكوين لمدرس بالدّرجة الأولى .

5- يمكن الإشارة هنا إلى أنّ هذه الدراسات جاءت لتتفق مع دراستنا في متغيّر واحد وهو تكوين المدرّس، بحيث أشارت جل الدّراسات السّابقة إلى اللغة الفرنسيّة في مراحل المتوسطة والثانوية والجامعة، أما دراستنا فكانت في المرحلة الابتدائية والتّي تهدف إلى معرفة أثر التّكوين البيداغوجي للأساتذة في تحصيل اللغة الأجنبيّة – فرنسية.

6- كما أفادتنا هذه الدراسات، وخاصة دراسة دغة محمد حول مهارات تدريس اللغة الفرنسيّة في متوسطات وثانويات ورقلة في وضع تفسير علمي في أنّ مدرس اللغة الفرنسيّة وهو يحمل شهادة جامعيّة ليسانس فرنسيّة أو ماجستير ولكنّه في الواقع لم يتلق التّكوين التّربوي والتّعليمي الديداكتيكي المطلوب في التّدريس، وهذا ما يجعل المدرّس عاجزا عن تقديم الدّرس بالصورة المثلى وإن كان يمتلك المادة العلميّة فالنّجاح في التّعليم لا يتوقّف على المعلومات وحدها وإنّما يحتاج إلى آليات التّبليغ وإيصال هذه المعلومات،

وأيضا عدم التّحضير الجيّد للدرس أيضا إكتضاظ التّلاميذ حيث يتجاوز عدد التّلاميذ في القسم الأربعين مما يجعل التّحكّم في الصف وإدارته شيئا صعبا، وأنّ معظم المعلمين والمعلّمات قد خضعوا للتّدريب وأنّ المعلّم لا يجد الزّمن الكافي لتطبيق المنهاج وأسباب عدم قدرة الطالب على القراءة بالغة الفرنسيّة ترجع بالدّرجة الأولى إلى البيئة الاجتماعية أو تأثير أستاذ المادة .

7- أفادتنا الدراسات أكثر في فهم تحصيل اللغة الفرنسية، لأنّ هذا البعد متغيّر أساسي في بحثنا بالإضافة إلى التّعرف على العوامل المؤثرة في تحصيلها ومدى تأثير هذه العوامل فيها.

8- إن دراسة "رتشاردز" و"تيودر روجز"حول تعليم اللغات الأجنبيّة تفيد الموضوع الذّي سندرسه إذ حللا فيه طرائق تعليم اللغات وحدد فيها دور كل من المعلّم والتّلميذ وكما بيّنا إيجابيات وسلبيات كل طريقة هذا ما سنبينه في هذه الدراسة ولكن بصياغة أخرى، ففي هذه الدراسة سنتناول أثر التّكوين البيداغوجي للأساتذة في تحصيل اللغة الأجنبيّة- فرنسيّة، إنّ الباحثان استعملا لمنهج التحليلي التّفسيري لأنّه المناسب لطريقة تعليم اللغة، أما نحن فنحاول أن نستعمل المنهج الوصفي لأنّه المناسب لطبيعة الموضوع .

الخلاصة:

انطلاقا مما طرح في هذا الفصل والخاص بالإطار المنهجي للبحث وبعد صياغة الإشكالية في إطارها النّظري السوسيولوجي، وبعد صياغة الفرضية العامة والجزئية كإجابات مؤقتة لأسئلة الإشكالية، وبعد عرض مجمل الخطوات المنهجية الإجرائية للبحث، فإننا نرى بأنّ الضرورة المنهجية منا أن نحاول وبالتّفصيل أن نقدّم شرحا نظريا لأهم المفاهيم التّي يتهيكل عليها البحث وذلك من خلال الفصول النّظرية .

الجانب

النظري

الفصل الأول

التكوين البيداغوجي للأستاذ

I - مفهوم التكوين

II- أنواع التكوين البيداغوجي

III- أهداف العملية التكوينية

IV- أسس العملية التكوينية

V- خطوات العملية التكوينية

VI- أسس العملية التكوينية

VII- تقنيات التكوين

VIII- صعوبات تكوين المكونين

تمهيد:

يعدّ التّكوين في المؤسسات التّعليميّة عنصرا هاما لمواجهة المشكلات التّعليميّة، وخاصة إذا أنجز وفق أسس ودراسات علميّة هادفة وخطط واضحة، فإنّه يساعد في اكتساب المعلمين المؤهلات العلميّة والخبرات اللازمة لتحسين عمليّة التّعليم، ويسهم في رفع الكفاءة والخبرة التّعليميّة للمعلمين، ويؤدي إلى زيادة المعرفة والمهارة الخاصّة بالمعلم، ويحسّن أداء المكوّن ويرفع معنوياته، بحيث يمكن إدخال الجديد من الفكر التّربوي من التّكنولوجيا الحديثة، وهذا لا يتسنى إلا بعمليّة التّكوين الجيّد.

وانطلاقا من هذا سنتناول في هذا الفصل مفهوم التّكوين وأنواع التّكوين البيداغوجي، وكذا أهداف العمليّة التّكوينيّة وتحديد أهم أسس العمليّة التّكوينيّة وخطواتها وأسس إعداد المعلم، أيضا تقنيات التّكوين وفي الأخير نتناول ملاحظات حول التّكوين.

I- مفهوم التّكوين:

يعرفه بعض المختصين في التّربية بأنّه: "مجموعة المعارف النّظريّة والتّطبيقيّة في ميدان ما".[1]

وفي الحقيقة فالتّكوين ما هو إلا نظام منطقي محرك له معطياته وطريقته الخاصة للتّغلب على العراقيل بواسطة حلول ملائمة تتمثل في مجموعة من المعارف النّظريّة والتّطبيقيّة في أيّ ميدان كان.

وتتلخص هذه العمليّة في إعداد المتربصين وتدريبهم مهنيّا وثقافيا وتربويا في فترة وجيزة، ليتمكنوا من القيام بأعمالهم التّربويّة والإداريّة.

II- أنواع التّكوين:

ينقسم التّكوين إلى ثلاثة أنواع أساسية هي:

1- التكوين الأولي:

يعرفه خالد أحمد طه بأنّه: "نظام تعليمي يسعى إلى تكوين الطالب المعلم ليصبح معلمنا في المستقبل".[2]

يتم هذا التّكوين في المعاهد ومراكز التّكوين وفي الجامعات أيضا، ويتمثل في تحسين مستوى الموظّف ونوعيته وإعداده لممارسة الوظيفة، وقد يتحقق الهدف في مراحل، إذ يشمل مختلف الأصناف، وهذا ما يستدعي ضبط مناهج التّكوين ومستويات التّوظيف أو المرشحين لذلك، واختيار العناصر الكفأة للتّأطير، مع تحديد المدّة التّي يجب أن يقضيها المتربص في ذلك.[3]

[1] - رشيد أورلسان: التّسيير البيداغوجي في مؤسسات التّعليم، قصر الكتاب، ط2، البليدة، دت، ص279.

[2] - فيروز مامي زرارقة: مشكلات وقضايا سوسيولوجية معاصرة، دار الأيام للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2014، ص380.

[3] - المرجع نفسه: ص281.

لقد حرصت الدولة في السنوات الأخيرة على إعطاء أهمية كبيرة للتكوين الأولي، بحيث وضعت لذلك كل الإمكانيات الماليّة والماديّة لإنجاح العمليّة، وعملت أيضا على اختيار العناصر الجيّدة، وقامت بإعداد برامج تكوين متنوعة، سواء ما تعلّق بالتّكوين المغلق أو التّكوين التناوبي. واهتمت بالجانب التّطبيقي والتّدريب في العمليّة، وما زالت تسعى للبحث عن تطوير منهاج التّكوين وأساليبه، يبقى من الضروري المتابعة التّقويميّة لهذه العمليّة في نهاية كل سنة، وإعادة النّظر في مستوياته المختلفة: من حيث الإعداد والتّأطير والبرامج والمدّة والنّوعيّة وغير ذلك.

ومما لاشك فيه أنّ تطوير مستوى التّكوين الأولي سواء كان بالنّسبة للمدرس أو المسيّر، هو تحسين مستوى المعني وتهيئته للقيام بالوظيفة وبدوره يعمل على رفع مستوى التعليم عامة، وهذا ما جعل الدولة تواصل اهتمامها بالتّكوين المتواصل أثناء الخدمة على جميع الأصعدة.[1]

2- التّكوين أثناء الخدمة:

يعرفه بن عيسى السعيد هو: "التّكوين الذّي يتلقاه المعلمون من تاريخ ترسيمهم إلى التقاعد ويدوم حينئذ طيلة مباشرة الموظفين، الإداريين لمهامهم، وذلك استهدافا للتحسين والإتقان".[2]

يعتبر هذا التّكوين تكوينا مهنيا مستورا، هدفه تعويض النّقص الحاصل المتعلّق بالميدان الثقافي، لأنّه أساس ودعامة التّكوين المهني، ومن خلاله يمكن تكوين المربي وتدريبه حتى يكون قادرا على أداء رسالته التّعليميّة والتّربويّة في المؤسسة، علما بأنّ الرصيد الثقافي لأيّ موظّف كان، يعتبر زادا أساسيا تنعكس إيجابياته على التّكوين المهني أو التّكوين أثناء الخدمة، فمعارف التّربيّة وتقنيات التّدريس والتّسيير في تطور مستمر

[1] - المرجع نفسه: ص 281.

[2] - المرجع نفسه: ص382.

دائم، مما يجعل من التّكوين الأولي مهما كان مستواه وقيمته لا يستطيع تنمية قدرات المدرسين ومواكبة التّطور، فلا يمكن لأيّ شهادة أكاديميّة في الاختصاص مهما كانت المؤسسة التّي تمنحها أن تضمن رصيدا معرفيا متواصلا أكثر من بضع سنوات، يكون بعدها حاملها في حاجة إلى تحديث معارفه.

ذلك لأنّ المدرس وهو يواجه مطالب متغيّرات المجتمع الاقتصادية والثّقافيّة وغيرها، يجد نفسه في حاجة ماسة إلى التّحديث عن طريق التّكوين المستمر أثناء الخدمة، حتى لا تزداد الفجوة بين جيله وجيل تلاميذه.[1]

وقد يكون التّكوين أثناء الخدمة ليس فقط للإطلاع على آخر المستجدات بل لإصلاح الأخطاء في الفهم التّي تكون قد تسرّبت أثناء التّكوين الأولي، ويهدف التّكوين أثناء الخدمة إلى إعداد الفرد مهنيّا حتى يستطيع التّكيّف مع الوسط المهني الذّي يعمل فيه، حيث يهضم فنيّات التّدريس والتّسيير، ويساعده هذا الإعداد على أداء واجبه ويجعله يرغب في البحث والتّجديد.

وعلى غرار الدول الأخرى التّي مسّها التّغيير العالمي الذي يهدف إلى تعويض البكالوريا بشهادة الليسانس كحد مرجعي لتوظيف المدرسين، مثلما حدث في مصر بداية **1983** وفرنسا في أوائل الستينات.

اتخذت الجزائر هي الأخرى هذا المسار، وإن جاءت هذه الانطلاقة متأخرة نوعا ما، وعليه أصبح الاهتمام بالتّكوين أثناء الخدمة ينظر إليه كنتيجة حتمية لواقع النظام التّربوي الجزائري، وكاستجابة لمتطلبات الإستراتيجية الواقعيّة لعمليتي التّعليم والتّعلم وكذا محور العمليّة على الإطلاق المدرس، وجب دفع هذه الإستراتيجيّة وفق المنظور العالمي والتّوقعات المنتظرة في المجال المعرفي والتّربوي.[2]

---

[1] - رشيد أورلسان: مرجع سابق: ص ص281- 282.

2- فيروز مامي زرارقة: مرجع سابق: ص383.

ويتميّز التّكوين أثناء الخدمة بنوعين:

أ-التّكوين النظري:

لكي يحقق هذا التّكوين هدفه ويكون إيجابيا فلا بدّ أن ينطلق من الواقع والتّجربة الحيّة التّي يعيشها الموظف، ونعتبر القسم بالنّسبة للمدرس، والمؤسسة بالنّسبة للمدير ورشة عمل تتم فيه الملاحظة والتّجربة، ويأتي دور الاستفسار والشّرح وخاصة أثناء فترة التّربص(المشاهدة)، وخير مثال على ذلك التّسيير البيداغوجي في مختلف مواضيعه السابقة، حيث يجب أن تنطلق هذه المواضيع النّظريّة من الواقع التّطبيقي، المادي منه والبشري، وتنبيه المتربصين والمكلّفين بتسيير المؤسسات التّعليميّة إلا أنّ تدريس هذه المواضيع التّربويّة والإدارية والماليّة لتكوين مديري المؤسسات التّعليميّة تعمل بالتّنسيق فيما بينها، مع مراعاة التّركيز على مركز اهتمام المتربّص في برنامجه.

ب- التّكوين التّطبيقي:

يتمثّل هذا التّكوين في رفع مستوى النّوعيّة التّي يحصل عليها المتربص أثناء التّدريب، وينبغي الانطلاق دائما من التّكوين النّظري إلى التّكوين التّطبيقي وتتمثّل أهداف التّكوين التّطبيقي فيما يلي:

1- تدريب المتربص على الطرق النّشيطة الحديثة.

2- تدريب المتربصين على إدارة وتسير المؤسسات التّربويّة.

3- التّرغيب والبحث المستمر.

4- توعيّة المتربّص بدوره وأهميّته.

ولنجاح هذا التّكوين المهني التّطبيقي أثناء الخدمة، لابدّ من إعطاء الأهميّة للتربص المجمع، أي التدرب للإشراف على المؤسسة التّعليميّة، والقيام بكل المهام تربويا بيداغوجيا إداريا وماليا، والقيام بأعمال تجريبيّة.

إنّ التّكوين أثناء الخدمة لا يتأثّر بالضغوطات الاجتماعية فحسب، بل يتعدى ذلك إلى عوامل أخرى تتمثّل في حاجيات المتربصين وتطلعاتهم والاستفادة من تجارب المؤطرين، وكذا الجهد الشّخصي الذّي يمارسه المتربّص لتطوير مستواه، والهدف من التّكوين المستمر أثناء الخدمة ليس هو تجديد المعارف بقدر ما هو تصحيح الأخطاء، وتمكين المتربّص من معرفة مسؤولياته المتعددة في التسيير، ومواكبة التغيير الذّي يطرأ على المنظومة التّربويّة بتطور أوضاع المجتمع.

3-التّكوين الذاتي:

يعتبر صيغة جديدة تساهم بقسط كبير في التّكوين المستمر وقد يشمل التّكوين الذّاتي مفاهيم عديدة تقترب منه وهي، التعليم الذّاتي، الدراسة المستقلّة، التّعلم بمساعدة الكمبيوتر، وأخيرا الثّقافة الذّاتيّة عن طريق المطالعة والإحتكاك بالغير، وقد تعتبر كل منها نظام متكامل في حدّ ذاته.

ويرى البعض أنّ التكوين الذّاتي هو التّكوين الذّي يتلقاه كل فرد على حدة دون مساعدة له، وعليه فإنّ التّكوين الذّاتي هو خارج عن الإطار النظامي الذّي يعمل فيه الموظّف، مثلما هو الحال في المعاهد والمراكز المتخصصة لذلك، فالتّكوين ذاتيّا يستقي المعلومات والمعارف بمبادراته الخاصة، وتتمثّل وسائل التّكوين الذّاتي في الكتب، والمجلات، والطرائق، والأفلام، والأقراص وغيرها.

يتعلّق التّكوين الذّاتي بمبادرة المتكوّن إل تكوين نفسه وهذه صفة مشتركة في جميع التّعاريف لمفهوم التّكوين الذّاتي، ومؤداه أنّ المتكوّن لا يتلقى تكوينا داخل هيئة مكونة، ولا من قبل مكون خاص، وعليه فالتّكوين الذّاتي هو مجهود فردي دائم يعتمد على القدرات الذّهنيّة للفرد، من أجل تحديث معلوماته بالاتكال على نفسه ومحاربة الروتين الذّي يتخبّط فيه من أجل تجديد معلوماته وتحسين مستواه.

III- أهداف العمليّة التكوينيّة:

تهدف العمليّة التّكوينيّة في مجملها إلى تحسين مستوى التّعليم من خلال التّكوين المباشر لأعضاء الفريق الإداري والتّربوي للمساهمة في تنميّة المؤسسة التّربويّة وتطوير نتائجها، فإذا كان التّكوين الأولي لا يفي بالغرض المطلوب لما يسجل فيه من نقائص، فقد يعمد التّكوين الذّاتي إلى تعويض ذلك النّقص، لأنّ المتربّص المهيّأ للوظيفة الجديدة يجب أن يعتمد أيضا على نفسه دون انتظار الآخرين لمساعدته، ولا بدّ أن يتسلّح بإرادة قويّة وعزيمة لا تلين، لممارسة المهنة الجديدة في التّسيير والعمل على تحسين المستوى دون الاتكال على الآخرين.

أضف إلى ذلك أنّ التّطورات والمستجدات في ميدان التّربية والتّعليم من مصادر متنوعة تفرض على الموظف الاتجاه إلى التّكوين الذاتي، بالإضافة إلى التّحولات الكبرى التّي تشهدها الكرة الأرضيّة في عالم الاتصال، وخاصة ماهو مسجل في ميدان الوسائل السمعيّة البصريّة والإعلام الآلي وشبكة الانترنيت وغيرها مما يمكن استحداثه مستقبلا، وقد تتمثّل أهداف العمليّة التّكوينيّة فيما يلي:[1]

1- رفع المستوى المعرفي بصفة عامة.

2- تدعيم شخصيّة المتكون وتعزيز مكتسباته.

3- إعداده للاندماج في الحياة المهنيّة.

4- تدريبه على الطرق الحديثة في ميدان التّدريس بالأهداف، وفي ميدان التسيير بالاعتماد على النّصوص التّشريعيّة والتّنظيميّة، وتمكينه من تطبيقها في الميدان.

[1] -المرجع نفسه: ص293.

IV - أسس العمليّة التّكوينيّة:

إنّ تحديد أهداف التّجمعات التّربويّة وتنظيمها يرتكز على أسس منها:[1]

1- لابد من ضبط رزنامة تحدد المحاور والمواضيع والأهداف الخاصة بكل تجمع والنّقاط الرئيسيّة التي ترتكز عليها البحوث أو المحاضرات، ثم ترسل لكل مشارك قبل اللقاء بوقت كاف ليتمكن كل واحد من الإطلاع عليها والتّدقيق في أبعادها بغية جمع المعلومات الضروريّة وحصر الصعوبات وتصنيفها مع وجوب البحث عن تفسيرات أو إجابات للإشكاليات التّربويّة المطروحة في الميدان، وبهذا الأسلوب يمكن القول: أنّ المشارك يتوجّه إلى الملتقيات مزوّدا ومستعدا استعدادا ماديا ونفسيا يجعل مشاركته إيجابية، وهذا أفضل بكثير من ذهابه إلى التّجمّعات التّربويّة وهو يجهل شكلها ومضمونها وطريقة معالجة مواضيعها.

ثم يطلب منه المستحيل، أي المشاركة الفعّالة عجيب أمر هؤلاء.

وهذا الاستعداد، أي استعداد المشاركين يدفع أيضا المؤطرين إلى الاجتهاد وبحثهم على الجديّة في البحوث وإتقان ما يقدمون ليكونوا في المستوى ويتجنّبوا المشاكل والصعوبات التّي يأتي بها المشاركون في الملتقيات، ومن هنا تبدأ الانطلاقة نحو الاتجاه السّليم.

2- لا بدّ من تزويد جميع المؤسسات التّربويّة وكل المعلمين والأساتذة، وكذلك الطلبة بنموذج مكتوب يتناول كيفيّة مناقشة الدروس التّطبيقيّة التّي يقدمها المعلمون في النّدوات التّربويّة أو التّربصات وتحديد العناصر الرئيسيّة والجزئيّة والأسلوب الواجب إتّباعه في نقد حصّة من الحصص.

---

[1] -علي أوحيده: الموجه التّربوي للمعلمين في الأهداف الإجرائيّة وفيات التّدريس، مطبعة عماقر، باتنة، 1997، ص123.

- وهذه الطريقة تساعد الملاحظ على تتبع المعلّم المطبّق وتسجيل ما يمكن تسجيله بدقّة ونظام، كما توفّر الراحة وتحول بينه وبين التّيهان.

- أما الحضور إلى النّدوات بلا خطّة مدروسة، وبدون استعداد مسبق، لا يأتي بنتيجة تذكر ما عدا الملاحظات الساذجة والأحكام السّطحيّة التّي لا تخدم التّربيّة.

3- أنّ النّدوات التّربويّة والملتقيات والتّربصات لا تقضي على الروتين ولا تأتي بالجديد، ولا تفيد عددا كبيرا في المستقبل القريب والبعيد، إلا إذا دونت النتائج في مجلات توزّع على المؤسسات التربويّة ليستفيد منها جميع المربّين، وإذا تعذّر هذا بسبب قلّة الإمكانيات الماديّة خاصة الماليّة، لابدّ من تخصيص سجل للنّدوات التّربويّة والملتقيات والتّربصات لكل مدرسة سجل فيه كل ما يقع في هذه التّجمعات التربويّة بدقّة ووضوح لتمكن المعلم أو الأستاذ من الاستفادة منها في السنوات المواليّة، ويستطيع كل مدير مؤسسة توجيه وإرشاد من يشرف عليهم اعتمادا على ما تمّ تسجيله في السّجل الأعلى الشفوي.

- وهذه الفكرة تتطلب أيضا تنظيما معيّنا من المؤطرين للنّدوات التّربويّة على مستوى المقاطعات أو المعاهد التّكنولوجيّة يتمثّل في:

1- تلخيص الأفكار التّي تناولها الموضوع بدقة وتسجيلها على السبورة بوضوح لتنقل بأمانة وبأسلوب واحد، أي عدم ترك أمر التّلخيص للحاضرين، حتى لا يحدث تفاوت أو تناقض بين الاستنتاجات وما تضمنه موضوع المحاضر.

2- تسجيل التّوجيهات التّربويّة المراد تبليغها للحاضرين على السبورة، وعدم الاكتفاء بالشفوي.

3- طرح الإشكاليات والصعوبات والسّلبيات وإيجاد لها الحلول المناسبة، وهذه الطريقة لها فوائد يمكن إجمالها في النقاط التالية:

أ- تمكن المشرفين من متابعة التّوجيهات المعطاة للمعلمين في النّدوات والملتقيات والتّربصات.

ب- يستطيع كل معلم الاستفادة من الطرق والوسائل والأساليب التّي توصّل إليها زملائه في تجمعات سابقة.

ج- يستفيد جميع معلمي المؤسسة من التوجيهات المسداة للمربين في جميع التّجمعات التّربويّة ما دامت هذه التّوجهات مسجلة في سجل خاص لهذا الغرض.

د- تقلّ السلبيات وتختفي الأخطاء تدريجيا سنة بعد سنة.

هـ- التّخلص من الارتجال والتّكوين الشفوي.

و- القضاء على الروتين المتمثل في التّكرار السّنوي للأنشطة في النّدوات التّربويّة بنفس الأسلوب والطريقة.

V- خطوات العمليّة التّكوينيّة:

تمر العمليّة التّكوينية بثلاث مراحل متلاحقة هي:[1]

1- مرحلة الإعداد.

2- مرحلة الإنجاز.

3- مرحلة التّقديم.

أولا- مرحلة الإعداد:

وهي المرحلة الأطول في زمن العمليّة التّكوينيّة، وتعتمد هذه العمليّة في نجاحها على التّحضير الجيّد والجاد والفعال، وتتضمن مرحلة الإعداد عدة خطوات يمكن إجمالها في خطوتين هما:

أ- الإعداد التّربوي:

ويتضمن حصر حاجات المعلمين في مجال التّكوين التّربوي، ويمكن استقاء ذلك من خلال الزيارات المختلفة للمربين في أماكن عملهم، أو عن طريق المديرين أو المستشارين، أو الاعتماد على بطاقات تقويم ندوة سابقة.

---

[1]- www.igp.edu.dz/forum.php?action view§id: 400, 2/1/2015, 8:00.

- ترتيب هذه الحاجات ترتيبا منطقيا، تبويبها حسب المحاور.

- تخصيص العمليّة التّكوينية لقضية واحدة أو قضيتين.

- تحديد الأهداف المقصودة من وراء العمليّة وذلك من حيث الجوانب الثلاثة، المعرفية والمنهجيّة والسلوكية.

ب- الإعداد المادي: ويتضمن ما يأتي:

- اختيار مؤسسة يسمح موقعها بوصول كل المتكونين إليها بسهولة، توفير الإطعام، توفير الإطعام، توفير قاعات العمل، توفير الوسائل التّعليميّة الضرورية، إعداد قوائم الأفواج، إرسال الإستدعاءات إلى المعنين قبل انعقاد العمليّة التّكوينيّة بأكثر من ثلاثة أسابيع وذلك لإتاحة الفرصة لهم حتّى يستعدوا لها بدون عائق، إرفاق الاستدعاء ببطاقة تقديم العمليّة التّكوينيّة، حتى يكون المشاركون على بيّنة مما ينتظرون.

وعموما يمكن أن نوجز خطوات مرحلة الإعداد اعتمادا على الأسئلة التالية:

- لماذا؟ التحديد الدقيق للأهداف.

- ماذا؟ اختيار الموضوعات.

- كيف؟ اختيار طرق التّنشيط.

- متى؟ اختيار تاريخ الإنجاز.

- من؟ انتقاء المعنيين بالعمليّة من مشاركين ومؤطرين.

ثانيا- مرحلة الإنجاز:

نعني بها مرحلة التّنفيذ الفعلي للعمليّة التّكوينيّة بحضور كل المعنييّن، من مؤطرين ومتكونين ينبغي أن نشير هنا إلى أنّ الفكرة السائدة عند العديد من المعلمين، في غالب الأحيان، أنّ العمليّة التّكوينيّة (يوم دراسي أو ندوة تربوية أو ملتقى، ما هي إلا إهدار للمال والجهد، ومضيعة للوقت مقابل مردود ضعيف أو منعدم، يمكن قبول هذه الفكرة، خاصة عندما لا تؤخذ أراء المتكونين بعين الاعتبار، ولا تضبط حاجاتهم إلى التّكوين

ولتفادي كل ذلك ينبغي على المشرفين على العمليات التّكوينيّة اعتماد جملة من الأساليب في العمل، تذكر منها:[1]

1- الوضوح: أي أن تكون أهداف كل عمليّة تكوينيّة واضحة في أذهان المتكوّنين.

2- الصرامة: وترتبط باحترام المواعيد، أي أنّ كل نشاط مبرمج خلال العمليّة، ينبغي أن يبدأ في حينه، وينتهي في الوقت المقرر له.

3- التنظيم: أي لا يترك أي شيء للصدفة إذ على كل عنصر من هيئة التّأطير أن يعي جيدا المهمة المسندة إليه، ويعمل على تنفيذها في المكان والزمان المعنيين لها.

4- الكفاءة: ينبغي أن يحسن المتكون، من خلال الندوة، بأنّه فعلا يكتسب معارف أو مهارات أو مواقف لا خبرة له بها فيما سبق، وهذا بطبيعة الحال لن يتأتى إلا إذا كان المؤطرون من ذوي الكفاءة المطلوبة.

5- التّنشيط: إنّ أسلوب التّنشيط التّعاوني- خلاف التسلطي أو التسيبي، يمكن المتكونين من الاندماج في نشاطات العمليّة عن طواعيّة، إنّ العمل بهذه الأساليب سوف يجعل المتكونين يهتمون بالعمليّة التّكوينيّة، وينغمسون في جوها وجوهرها، ويقبلون المشاركة في العمليات اللاحقة بدافع البحث عن المعرفة، وليس خوفا مما يسلط عليهم من عقاب في حالة الغياب.

ويمكن أن نخلص الخطوات التّي تمر بها مرحلة الإنجاز، والشروط المصاحبة لها في ما يأتي:

1- الانفتاح الرسمي للعملية التّكوينية (النشيد الوطني) وما يصاحبه من ترحاب وتقديم للمؤطرين.

2- التّذكير بالبرنامج، جدول الأعمال.

3- تقديم العروض وإنجاز الأعمال والمواعيد المحددة لها.

[1]- www.Igp.edu.dz-forum. Php? Action view § id: 400, 2/1/2015,8:00.

4- احترام طرق العمل وعدم الخروج عن المضامين والمحتويات.

5-توزيع الوثائق (نشرات – ملخصات العروض- ببيوغرافيا- أقراص مضغوطة).

6- تعديل البرامج عند الضرورة القصوى.

7- تعيين المقرر.

ثالثا- مرحلة التّقويم:

كثيرا ما تهمل هذه المرحلة، رغم أنّها مرحلة لا يمكن الاستغناء عنها في أية مرحلة تكوينيّة، إذ "أنّ نهاية العملية التّكوينية الحالية، هي بداية العمليّة المقبلة"، وهكذا فمرحلة التّقويم هذه تهدف إلى تحقيق جملة من الأغراض منها:[1]

1- تلبية الرغبة التّي تتولد عن المتكونين في إبداء عما جرى في الغدوة والإفصاح عن درجة رضاهم في بلوغ الأهداف المسطرة.

2- مساعدة المشرف (أو المشرفين) على تعديل أو تحسين أو توجيه عمليّة التّكوين لتصبح أكثر فعالية، وذلك بالاعتماد على الملاحظات والاقتراحات التّي يقدمها المشاركون كتابيا.

3- حصر حاجات المتكونين من حيث ينبغي أن يدعم إذا لم يحضى بالدراسة الوافية في العمليّة السابقة أو من حيث ما ينبغي أن يدرج في المخططات التّكوينيّة اللاحقة.

4- تأكد الهيئات الرسمية أن عمليّة التّكوين تنتج عنها فعلا بعض التّغيرات في سلوكات المتكونين، مما يجعل النظام التّربوي يرتقي في المردود إلى ما هو أحسن.

VI- أسس إعداد المعلم:

مهما اختلفت نظم إعداد المعلم، فإنّ عمليّة الإعداد نفسها يجب أن تشمل ثلاثة جوانب رئيسية هي: الإعداد الثقافي العام، والإعداد الأكاديمي الخاص، والإعداد المهني، وهو ما سنفصله في السطور التالية:

---

[1]- www.Igp.edu.dz-forum. Php? Action view § id: 400,2/1/2015,8:00

1- الإعداد الثقافي العام:

وهو شرط أساسي لمهنة التّدريس على خلاف مهنة الطب أو الهندسة مثلا، فالثقافة العامة ضرورية لكل معلم بحكم كونه مربيا، وكلما زادت المعلومات العامة للمعلم، كان أقدر على نيل ثقة تلاميذه، والتأثير فيهم، ومن ناحية أخرى تساعد الثقافة العامة المعلم على نضوج شخصيته واتساع أفقه وسعة إدراكه مما يخلصه من روح التّعصب لتخصصه الدقيق أو ميدان عمله الضيّق، والثقافة العامة ضرورية أيضا لنجاح المعلم في قيامه بالدور الاجتماعي المطلوب منه، فالمعلم قائد وموجه في منطقته، وتحتكم عليه طبيعة العلاقات الاجتماعية المستمدة من دوره المهني أن يكون على صلة بقطاع كبير من الناس، سواء كانوا أباء تلاميذه أم أهالي منطقته، وتفرض عليه هذه العلاقات مواقف يتحتم عليه فيها أن يكون له أساس عريض من الثقافة العامة إذا أراد أن يواجه هذه المواقف بنجاح.[1]

2- الأساس الأكاديمي التخصصي:

ويقصد به مادة تخصصه أو المادة التّي يدرسها، فإلى جانب الثقافة العامة يلزم المعلم أن يكون على معرفة تخصصه بأحد فروع المعرفة وأن يكون متمكنا منها، إنّ تعمّق المعلم في مادة تخصصه شرط ضروري لنجاحه كمعلم، ويجب أن يؤمن المعلم بقيمة مادته وأهميتها حتّى يستطيع أن يؤثر في تلاميذه ويحملهم على احترامه، إنّ الصغار يكرهون من الكبار شيئين: جمود عقولهم وعدم إخلاصهم، ويكون المعلم غير مخلص إذا كان يدرس مادة لا يجيدها، إنّ فاقد الشيء لا يعطيه، ولن يستطيع المعلم أن يفهم التّلميذ مادة هو نفسه لا يجيد فهمها ولا يقتنع بأهميتها أو يعتبرها لا تستحق أن يتعب في تدريسها، إنّ ما يخرج من القلب يصل إلى القلب، ولن يكون المعلم صادرا عن القلب، ما

[1] - خالد محمد أبو شعيرة: المدخل إلى علم التّربية، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2008، ص264.

لم يكن مؤمنا بما يقول متحمسا له، وهذا يقتضي من المعلم أن يكون متجددا في معلوماته باستمرار غير روتيني يجتر اليوم ما قاله بالأمس، وإلا فقد الإحساس بقيمته كإنسان وبأهميته كمعلم.

3- الأساس المهني:

وهو الذي يتعلق بالجانب المهني وما يميز المعلم كرجل له أصوله المهنيّة التّي تتطلب التّدريب والمران، وتشمل الثقافة المهنية للمعلم ناحيتين أساسيتين: اكتساب معلم المستقبل أسرار مهنة التّدريس وأصولها، فلكل مهنة أسرارها التّي لا يعرفها سوى أصحابها، ولمهنة التّدريس أيضا أسرارها، صحيح أنّ لكل مهنة مشاكلها المهنية الخاصة بها، وفي مقدمتها مشكلة أولئك الذين يدخلون إلى المهنة من الباب الخلفي دون سابق إعداد مهني، ولكن ذلك يصدق على المهن الأخرى، وقد تزداد حدّته بالنّسبة لمهنة التّعليم، وعلى كل حال، فإنّ الجانب المهني في إعداد المعلم يشمل على الحقائق والمعلومات المتعلقة بالمتعلم وشخصيته ونموه وما يفرضه هذا النمو من واجبات تربوية وطبيعتها ومغزاها بالنسبة للفرد والمجتمع وشروط التّعليم الجيّد، وغيرها من الأمور التّي تساعد المعلم على إجادته لمهنته، ولذلك فدراسة علم النّفس التّعليمي والاجتماعي وسيكولوجية النمو وأصول التّربية وطرائق التّدريس والتّربية المقارنة كلها ضرورية ولازمة للإعداد الفني والمهني للمعلم.[1]

VII - تقنيات التّكوين:

تعتبر تقنيات التّكوين بالنسبة للمكونين كالأدوات بالنسبة للحرفيين، وتعتبر الوسائط التّي تسمح بتبليغ رسائل بيداغوجية للمتكونين وهنا خمسة تقنيات للتكوين وهي:[2]

---

[1] - المرجع نفسه: ص264 -265.

[2] - بوسعدة قاسم: تكوين المعلمين وإشكاليته، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد الثاني، جوان 2011، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، ص305.

1- المحاضرة: المحاضرة هي التّقنيّة البيداغوجيّة الأكثر استعمالا، وهي طريقة تستخدم لتبليغ رسائل بيداغوجية، وذلك باستخدام أدوات الإيضاح أو دون ذلك، ومن إيجابيات المحاضرة أنّها أداة سريعة لتبليغ المعلومات لأكبر عدد ممكن من الجمهور في وقت واحد، ولكن الشيء السلبي في المحاضرة أنّها تقدم أكبر عدد ممكن من المعلومات بدون أن تستوعب من طرف المكونين، ولنجاعة المحاضرة لابد من إجراء شبكة التّقويم، والتّي تعتمد على العناصر الأساسية التالية وهي: المحتوى، طريقة التّقويم، العلاقات والتّقدير العام.

أ- المحتوى: ويتناول ما يلي:

- موضوع المحاضرة.
- المقدمة.
- المحتوى.
- الخلاصة.

ب- طريقة التّقديم: وتتناول ما يلي:

- كيفية تقديم المحاضرة.
- استخدام الوسائل السمعية البصرية.
- حالة وتصرفات المحاضر (نشاطه، حركاته، صوته، إيقاعه...)

ج- العلاقات: وتتحدد في:

- تصرفات المتعلمين (انتباه، سلبية، دوافع).
- تفاعل المحاضر مع المتعلمين.
- نوعية الأسئلة المطروحة.

د- التّقدير العام: وتتلخص فيما يلي:

- نقاط القوة والضعف في المحاضرة.

- توصيات واقتراحات للتحسين.

2- **عمل الأفواج:** إنّ عمل الأفواج هي طريقة سهلة للاستعمال، وتعتبر فعالة في تقنيات التّكوين، أو هي نوع من الاجتماعات تسعى إليه الجماعة المنشطة للبحث، والمناقشة، ذلك لأنّ هذه الجماعة تؤمن أنّ كل فرد فيها يعد طاقة لها قيمتها، واجتماع أفرادها في حلقات المناقشة له آثار طيبة في دراسة كل ما يتعلق بمشكلات العمل والعاملين، وتمتاز هذه الحلقات بأنّ كل فرد من الجماعة يشعر بأنّه جزء من الكل له كيانه وله قيمته، مما يجعله يعمل بروح" الفريق" في حل المشكلات القائمة بما يؤدي إلى النّجاح.[1]

3- تدريب التقويم الذاتي أو ممارسة التّقويم الذاتي:

إنّ التّدريب على التّقويم الذاتي هي تقنية تحقق من خلالها لإعطاء معلومات للمتدرب حول إمكانيّة اتجاهاته، وقيمه، وتصرفاته، كما أنّ ممارسة التّدريب على التّقويم الذاتي تعطي لنا معلومات سريعة، وذاتية، وتعليميّة، ودافعيّة.

إنّ نمو المعلّم وتحسن عمله يمر بالتّغيير، ولكن ليس كل تغيير تحسنا، ومن أجل ضمان حدوث التغيير الذّي ينتهي إليه التّحسن، لابدّ للمعلم أن يشخص باستمرار كلما يقوم بعمله، وأن يتساؤل عن السّبب في القيام به وعن كيفية ضمان النّجاح، وفيما يلي اقتراح طرائق يلجأ إليها المعلم في تشخيص سلوكه، والعمل على تحسينه:[2]

أ- تشخيص المعلم لذاته:

يتفق المربون على أنّ استمتاع المعلم بعمله، ونجاحه في الصف، يتوقفان على التّشخيص الدائم لعمله، وسلوكه، وقد يلجأ المعلم إلى اتخاذ بعض هذه الطرائق:

- أسئلة تطرح على التّلاميذ (الطرائق، معاملة التّلاميذ)

- تقدير خصي يكتبه المعلم سنويا يظهر فيه نقاط القوة والضعف.

---

[1] - سيد حسن حسين: دراسات في الإشراف الفني: مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، ص96.

[2] - عاقل فاخر: علم النّفس التّربوي، دار العلم للملايين، بيروت، 1998، ص596.

- مناقشة مع زملائه.
- الاستفادة من بعض الكتب، والمجلات العلميّة.
- التماس مساعدة المشرف أو المدير.

ب- حفظ سجل ما يحدث في القسم:

إنّ التّسجيل المنظم لما يحدث في القسم هو مصدر ممتاز لتشخيص نقاط القوة، والضعف يسجل كذلك فيه المشكلات، والصعوبات التّي تواجهه في القسم.

5- دراسة الحالة: لقد استعملت طريقة دراسة الحالة أول ما استعملت في مدرسة هارفارد التّدرجيّة لإدارة الأعمال، تتمثل الطريقة السائدة بدراسة الحالة في مشكلات مكتوبة بكل تفاصيلها، ويجب أن تكون المشكلة واقعيّة أو قريبة من الواقع.[1]

وبعد قراءة المطبوعة، والتّعرف على المكلة يبدأ النّقاش بين المتكونين محاولين الإجابة على مجموعة من التّساؤلات وأهمها:

- ما هي الأسباب الحقيقيّة للمشكلة.
- التشخيص للوضعية هل هي مقبولة.
- ما هو الشيء أو الأشياء التّي كان يجب أن يقوم به؟
- هل بالإمكان تحاشي هذه النتائج؟
- ما يجب أن تقوموا به؟

إنّ هدف المتربصين هو محاولة فهم أسباب المشكلة، وطرق التّعامل معها حيث تؤدي بالمتكونين إلى إسقاط قيمهم، واتجاهاتهم، وفرضياتهم، وطرق تدخلهم في الحالات المتشابهة.[2]

[1] - غياث بوفلجة: الأسس النّفسية للتكوين ومناهجه، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، 1984، ص44.

[2] - بوسعدة بلقاسم: مرجع سابق: ص308.

6- لعب الأدوار: إنّ لعب الأدوار هو تقنية بيداغوجية تهدف إلى لعب دور معين من أجل تقديم مشكلة إلى جماعة، ويقوم أعضاء الجماعة بلعب دور حل المشكلة، وهي طريقة مستوحاة من تقنية الدراما الاجتماعية أو الدراما النّفسية، والمستعملة من طرف العالم الإيطالي وللعب الأدوار هدفان هما:

أ- تشخيص النّقائص:

مثل قيام المتكون بوضعية بائع وهو عبارة عن اختبار قدرة المتكون على شغل هذه الوظيفة، إذن إن لعب الأدوار يساهم بقدر كبير في اختبار العاملين، وتحليل الحاجات التّكوينيّة وتقديم النّقائص، وتعلّم المتكّون على قوة الملاحظة، والتّفكير على هذه الأدوار التّي تعتبر نسق لمناقشة علميّة، وتربوية في آن واحد.

ب- التّكوين:

يساهم لعب الأدوار في مد المشاركين بالمعارف والمهارات عن طريق الخبرة المكتسبة، مما يساعد على فهم أنفسهم بأنفسهم.[1]

ونستخلص أنّ تقنيات التّكوين متعددة، ومنها أيضا استخدام الوسائل السمعية البصرية، والحاسوب، والزيارات الميدانيّة، كل هذه التّقنيات تساعد المتكوّن في عمله، وتعدّل سلوكاته وفق متطلبات عمله الميداني، كما تساهم هذه التّقنيات من رفع مستوى المتكون، وتحسين مستواه باستمرار، وجعل عمله أكثر فاعلية ونجاعة.

ويقول كاسفي هذا الشأن: إنّ تقديم تقنيات التّكوين بدون نفس هو عبارة عن فعل بيداغوجي بدون فنّ أو صناعة.[2]

---

[1] - غياث بوفلجة: مرجع سابق: ص 26.

[2] - بوسعدة قاسم: مرجع سابق: ص 310.

صعوبات تكوين المكوّنين:

إنّ تكوين المكونين يعدّ أهم عنصر من العناصر التّي يتعلّق بها نجاح أو فشل تطبيق الإستراتيجيّة الجديدة، حيث يعدّ المكون العامل الفعال في أيّ إصلاح تربوي، غير أنّ المؤشّرات الأولى توحي بنقصان الفعاليّة رغم عمليّات التّحسيس، وإحساس الأكثريّة من المعنيّين بالحاجة إليها مكونين منهم ومتكونين، والأسباب كثيرة ومتنوعة يمكن حصرها في ما يلي:[1]

- نقص التّكوين القاعدي المناسب لاستيعاب مضامين برامج التّكوين الجديدة، وخاصّة في المواد العلميّة بالنّسبة لمعلّمي التّعليم الابتدائي، وارتفاع مستواها وتجديد مصطلحاتها بالنّسبة للآخرين.

- **السّن:** تقدم السن بين الأغلبيّة يطرح صعوبة فهم وتطبيق محتويات التّكوين المقترحة.

- **ذهنيّة التّقليد:** من الصّعوبة تعديل سلوك العمل المكتسب منذ سنين، والمتجذّر في أخلاقيّات الممارسة اليوميّة لأغلبيّة المربين وتطويره إلى درجة الخلق والإبداع.

- انعدام الحوافز التّشجيعيّة، الماديّة منها والمعنويّة المتسبّبة بصورة مباشرة في انخفاض مستوى الوعي المهني، وتقلّص روح الاجتهاد والمبادرة (الظّروف النّفسيّة والاجتماعيّة التّي يعيشها المعلّم، وتراجع وظيفته في السّلم الوظيفي والاجتماعي).

- معظم برامج التّكوين تهتمّ بالجانب النّظري وتعتمد على أسلوب المحاضرات التّي تتداخل فيما بينها فتؤدي إلى التّكرار.

- نقص الأخصّائيّون الأكفّاء لترشيد الأساتذة في المحاضرات وورش العمل وغيرها من الأساليب.

- غياب المعلّمين وعدم حضورهم إلى برامج التّكوين وذلك لعدّة أسباب منها:

* بعد مكان الدّورة التّكوينيّة عن مقرّ سكن المعلّم.

---

[1] - فيروز مامي زرارقة: مرجع سابق: ص394.

* عدم مناسبة وقت البرنامج للمعلّمين وتضاربه مع أوقات العمل.

إنّ البرهان سيكون صعبا، حيث أنّ النّجاح على مستوى رسكلة هؤلاء أو إعادة تكوين أولئك أمر غير مضمون، خاصّة إذا اقتصر العمل على التّكوين النّظامي المبرمج، دون إدخال نمط التّكوين الذّاتي الحر والمستمرّ، كما سيدخل عامل الزّمن كعنصر مهم في إستراتيجيّة هذا التّكوين، حيث استدراك فارق المستوى على المدى البعيد سيكون قليل الاحتمال.

الخلاصة:

التّكوين إذن هو ما يجري من عمليات الإعداد قبل الخدمة وأثنائها، وهو مطلب أساسي للنجاح في العمليّة التّربوية، إذ يرتكز على أسس نفسية متعلّقة بتمكين المعلّم من معرفة التّلميذ الذّي سيعمل على تدريسه (النّمو بصفة عامّة، مراحله ومظاهر الاضطراب فيه...)، وأسس بيداغوجيّة تمنح للمعلّم أفكار ومعلومات عن فنّ التّدريس من طرق وأساليب وكيفيّة استعمال الوسائل التّعليميّة وبيداغوجيّة التّقويم، الدّعم والتّقوية وأسس ثقافيّة واجتماعيّة وحضاريّة متعلّقة بمعرفة المجتمع وخصوصيّاته، وفلسفة التّربية وأهدافها القريبة والبعيدة المدى، كما يرتكز على مجالات أي جوانب أساسيّة متمثّلة في الجانب الأكاديمي المتعلّق بالمجال المعرفي الذّي سيتخصّص فيه المعلّم، والجانب التّربوي المتعلّق بالبيداغوجيا.

والتّكوين لا ينتهي بانتهاء مدّة في المؤسسة، بل يستمرّ أثناء الخدمة وذلك من خلال الإشراف التّربوي على المعلّم ومساعدته على إدراك مشكلات التّلاميذ إدراكا واضحا وكيفيّة التّغلب عليها، هذا ويظلّ التّكوين ذا أثر كبير على العمل التّربوي مع التّلاميذ؛ لأنّه يحدّد القدرة والكفاءة المطلوبتين لنجاح العمليّة التّربويّة.

الفصل الثاني

طبيعة التحصيل الدراسي

I- مفهوم التحصيل الدراسي

II- أنواع التحصيل الدراسي

III- مبادئ التحصيل الدراسي

IV- أهداف التحصيل الدراسي

V- شروط التحصيل الدراسي

VI-العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي

VII- أهم النظريات المفسرة لتحصيل الدراسي

VIII- عوائق التحصيل الدراسي

تمهيد:

إنّ الدّراسات النّفسية والتّربوية أصبحت تركّز اهتماماتها في الوقت الرّاهن على محاولة تحديد العوامل والأسباب الحقيقيّة لعوامل النّجاح والتّفوّق على الحياة بوجه عام والمناخ التّعليمي بوجه خاص، كما يظهر في صدور الأداءات الفعليّة والتّوقعات الحقيقيّة من قبل التلاميذ والطّلاب تجاه تحديد مستقبلهم الدّراسي والمهني، والذّي قد يختلف باختلاف الأهداف الحياتيّة، كما أنّه صار من القضايا المحوريّة المعاصرة التّي تعالجها التّربيّة الموجّهة، الاهتمام المتزايد بالتّعليم، نظرا لعلاقته بالتّنمية الاقتصاديّة والتّطوّر الاجتماعي والتّقدّم الحضاري، ذلك أنّ استثمار التّعليم في تنمية الطّاقات البشريّة أمر له أهمّيته التّي يتطلّب تحقيقها الخبرة العلميّة والمهارة الفنّية، بات ينظر إليه من قبل الكثير من التّربويين والمختصين في الأوساط التّعليمية معيار أساسي يمكن في ضوئه ومن خلاله تحديد المستوى الأكاديمي للتّلاميذ والطّلاب لتقبل التّحصيل الدّراسي والاستمرار فيه ضروري من أجل تمكينهم من تشكيل وتكوين شخصياتهم وتحقيق وذواتهم وإمكاناتهم.

وانطلاقا من هذا سنتناول في هذا الفصل مفهوم التّحصيل الدّراسي وأنواعه وكذا مبادئه وتحديد أهم الشّروط التّي تساعد التّلميذ على التّحصيل الدّراسي والعوامل المؤثّرة في عمليّة التّحصيل وأهم النّظريات المفسّرة لهذه العمليّة وفي الأخير تحديد صعوبات التّحصيل الدّراسي.

I- مفهوم التّحصيل الدّراسي:

التّحصيل الدّراسي:"هو الإنجاز التّحصيلي للطّالب في مادّة دراسيّة أو مجموعة المواد مقدّرا بالدّرجات طبقا للامتحانات المحليّة التّي تجريها المدرسة آخر العام أو نهاية الفصل الدّراسي".[1]

يعرّف محمّد عبد السّلام سالم التّحصيل بأنّه:" ما يستطيع التّلميذ اكتسابه من معلومات ومعارف ومهارات واتجاهات وقيم من خلال ما يمرّ به من خبرات تقدّمها المدرسة في صور مختلفة ومتعدّدة ومن أنشطة معرفيّة أكاديميّة وأنشطة بدنيّة حركيّة أو وجدانيّة انفعالية".[2]

ويعرف صلاح علام التحصيل الدراسي بأنه: " درجة الاكتساب التي يحققها الفرد أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي أو تدريبي معين، فالاختبارات التي يطبقها المعلم على طلابه على مدار العام الدراسي مثلا: اختبار اللغة العربية أو الكيمياء أو الحاسب يفترض أنها تقيس التحصيل الدراسي أو الأكاديمي، والهدف من تصميم هذه الاختبارات التّحصيلية هو قياس مدى استبعاد الطلاب لبعض المعارف والمفاهيم والمهارات المتعلقة بالمادة الدراسية في وقت معين أو في نهاية مدة تعليمية معيّنة "[3]

II- أنواع التحصيل الدراسي: يمكن تقسيم التحصيل الدراسي إلى ثلاثة أنواع هي:

1- التحصيل الدراسي الجيّد: يكون فيه أداء التلميذ مرتفع عن معدل زملائه في نفس المستوى وفي نفس القسم، ويتم باستخدام جميع القدرات والإمكانيات التي تكفل للتّلميذ

---

[1] - أحمد إبراهيم، السّيد شحاتة محمد المراغي: عناصر إدارة الفصل والتّحصيل الدّراسي، مكتبة المعارف الحديثة، الإسكندريّة، 2000، ص7.

[2] - فضلون سعد الدمرداش: الذكاءات المتعدّدة والتّحصيل الدّراسي، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنّشر، ط1، الإسكندرية، 2008، ص126.

[3] - مرجع نفسه: ص127.

الحصول على مستوى أعلى للأداء التّحصيلي المرتقب منه، بحيث يكون في قمة الانحراف المعياري من الناحية الإيجابيّة، مما يمنحه التّفوق على بقية زملائه.

2- التحصيل المتوسّط:

في هذا النوع من التحصيل تكون الدرجة التي يتحصل عليها التّلميذ تمثل نصف الإمكانيات التّي يمثلها، ويكون أداؤه متوسط ودرجة احتفاظه واستفادته من المعلومات متوسطة.

3- التحصيل الدراسي المنخفض:

يعرف هذا النوع من الأداء بالتحصيل الدراسي الضعيف، حيث يكون فيه أداء التّلميذ أقل من المستوى العادي بالمقارنة مع بقية زملائه فنسبة استغلاله واستفادته ممّا تقدم من المقرر الدراسي ضعيفة إلى درجة الانعدام.

وفي هذا النوع من التحصيل يكون استغلال المتعلّم لقدراته العقلية والفكرية ضعيفا على الرغم من تواجد نسبة لا بأس بها من القدرات، ويمكن أن يكون هذا التّأخر في جميع المواد وهو ما يطلق عليه بالفشل الدراسي رغم محاولة التّفوق على هذا العجز، أو قد يكون في مادة واحدة أو اثنين فيكون نوعي، وهذا على حسب قدرات التّلميذ وإمكانياته[1]

III- مبادئ التحصيل الدراسي:

يقوم التحصيل الدراسي على مجموعة من المبادئ التي تعتبر بمثابة أسس وقواعد عامة يسير عليها المربّون على مختلف تخصصاتهم أثناء أدائهم لأعمالهم التّربوية والبيداغوجية، وذلك من أجل الزّيادة في التّحصيل الأكاديمي للتلاميذ، ومساعدتهم على الإنظباط وتحقيق التّفوق والنّبوغ والامتياز، ومن بين هذه المبادئ ما يلي:

[1] - لوناس حدة: علاقة التحصيل الدراسي بدافعية التّعلم لدى المراهق المتمدرس، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر، إشراف: طويل كريمة، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة أكلي محمد أولحاج، البويرة، الجزائر، 2012-2013، ص ص، 17-18، منشورة.

1- الجزاء: أكدت النظريات الإرتباطية والسّلوكية أهمية مبدأ ودور الجزاء في التّعلم وعلى قدرته على استثارة دافعية المتعلّم وتوجيه نشاطاته، وهو يتخذ شكلين إما الثّواب إما العقاب، والكل يتّفق في الميدان التّربوي والنّفسي أهميّة الجزاء وخاصة الثّواب منه في دفع التّلاميذ نحو الدّراسة والاحتيال عليها، لهذا يعني أنّ الثواب النّاتج عن النّجاح على أيّ نشاط معيّن يعمل على توكيد ذلك النّشاط، فالتّلميذ يقبل على التّعلم إذا ما ارتبط ذلك بالخبرات السّارة المحبّبة إلى النّفس كالنّجاح في أداء أو اكتساب تقدير الأستاذ وتشجيعه، وفي هذا يكون تحصيله الدّراسي جيّدا، والعكس صحيح، ولهذا المطلوب من الأستاذ استغلال كل المناسبات المحددة لتعزيز التّلاميذ في كل مرة يظهرون فيها تحسنا على الخط القاعدي الذّي بدءوا فيه، تلك المناسبات التي يظهر فيها التّلاميذ إقبالا على التّعلم وسعادة بما يخبرون، ومبادرة في الإسهام في الأنشطة، والبحث عن إجابات لأسئلة وزيادة الوقت المستغرق في العمل على المهمة، والعمل لإكمال الواجبات والمهمات المطلوبة منهم، وزيادة تعاملهم مع زملائهم، وتفضيل البقاء في المؤسسة التّعليمية.[1]

2- الاستعدادات والميول:

من بين المبادئ التي تساعد التّلميذ على التحصيل الدّراسي وزيادة خبراته الاستعدادات الجسمية والعقلية والعاطفية والاجتماعية وهي وثيقة الصلة ببعضها، فكلما زاد ميل واستعداد التّلميذ إلى المادة من المواد التّعليمية كلما زاد تحصيله الدّراسي فيها والعكس صحيح.[2]

3- الدافعية:

نحو تحقيق هدف معين"، أما الدّافعية للتّعلم فتختلف باختلاف وجهات النظر، فمن وجهة النظر السّلوكية، فهي :" الحالة الداخلية أو الخارجية لدى المتعلّم تحرّك سلوكه وأداؤه

[1]- برو محمد: أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، 2010، ص211.

[2]- خليل ميخائيل معوض: القدرات العقلية، دار الفكر الجامعي، ط2، الإسكندرية، مصر، 1997، ص155

وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف أو غاية محدّدة معيّنة، ومن وجهة النّظر المعرفية، فهي: "حالة داخلية تحرك أفكار ومعارف المتعلّم وبناه المعرفية ووعيه وانتباهه وتلح عليه لمواصلة أو استمرار الأداء للوصول إلى حالة توازن معرفية معيّنة".

ومن هذه التّعاريف يمكن القول أنّ الدّافعية تشير إلى المبادأة والمثابرة والرغبة في الإنجاز والنجاح وتحمل المسؤولية والوصول إلى حالة التّوازن، وهذه كلها تعتبر بمثابة محفزات للتحصيل الجيّد، ومن ثمّ فإنّها تلعب دورا كبيرا ولا شكّ وبخاصة في المجال التّعليمي، فهي تساعد المتعلّم على استغلال أقصى إمكاناته وطاقاته وقدراته لتحقيق التعلّم الأمثل، ومن ثمّ إلى إبداع نواتج تساعده على تحقيق ذاته، ومن هذا يرى الباحث أنّ مبدأ الدّافعية هذا في يد المربي القدير يكوّن القوة الهائلة في دفع التّلاميذ أو الطّلاب للنشاط، وفي توجيه ذاك النّشاط وضمان استمراره حتّى يتحقق الهدف المنشود، على أنّه ينبغي التحذير من أنّ القوّة المحفّزة على التّعلم قد تكون سلاحا ذو حدين، فإذا أفرط في استخدام الجزاء، وإذا لم يحسن اختيار المواقف والخبرات التّعليمية المثابة، أخفقت الآثار في تكوين الميل الحقيقي للخبرة المتعلمة، وقصد التّلاميذ النّشاط للحصول على الجزاء، وعندئذ تصبح عمليّة التّعلم وسيلة لغاية كثيرا ما تكون تافهة وخارجة عن طبيعة عملية التّعلم، ولهذا على القائمين على العمليّة التّعليمية توظيف هذا المبدأ وذلك بالعمل على استثارة اهتمامات التّلاميذ واستغلالها وتوجيهها، وتشجيعهم على الإنجاز والأداء، وتدريبهم على صياغة أهدافهم بأنفسهم، وذلك كله من أجل الوصول بهم إلى التّحصيل الإيجابي البنّاء الهادف الذّي يمكنهم من تحقيق أهدافهم وذواتهم وتوازنهم وسعادتهم .

4- الحداثة: الحداثة هي في الأصل، وقبل أن تكون أي شيء، عملية بناء متكامل، متناسق، لصرح الاجتهاد العقلي الصرف، انطلاقا من موقف فكري لا تردّد فيه، خلاصته أن عجلة التّقدم نابعة من حركة التّاريخ التّي لا يمكن توقيفها، وأنّ أبناء كل جيل قد خلقوا للتّكيف مع ظروف مختلفة، في جوهرها، عن تلك التّي عرفها آباؤهم وأجدادهم، وأنّهم

بالتّالي مجبرون على اصطناع آلية فكرية، وابتكار حلول نوعية للمشكلات التّي تعترض سبيلهم في كل مناحي حياتهم النّظرية والعملية، والتّي لابدّ أن تكون مختلفة اصطنعها بالضّرورة عن تلك التّي اصطنعها أو اهتدى إليها، الآباء والأجداد في زمانهم الذي كان .

وانطلاقا من هذا يمكن القول أنّ الروتين والتكرار والاستكانة للكسل الفكري واجترار الموروث والتّشبث بالقديم وغيرها من السلوكيات تقضي على روح الاكتشاف والإبداع لدى التّلاميذ مما يؤدي إلى تدني مستواهم التّحصيلي ولهذا فالمطلوب من المربي وتطبيقا لهذا المبدأ إخضاع تلاميذه باستمرار للمسائل والأنشطة والخبرات الجديدة والمهارات التّقنية العالية، حتى يجد الواحد منهم نفسه مضطرا لبذل المزيد من الجهد الفكري والمحاولات الجادة الواعية التي تساعده على تحقيق التّحصيل الّراسي الجيّد: بشرط الأخذ في الاعتبار جملة الخصائص التّالية:

- الانفتاح على الخبرات والمهارات الجديدة.
- الحركية والنّشاط في اكتساب الحقائق والمعلومات.
- التهيؤ العقلي للتخطيط في مجال الحياة الفردية والمجتمعية.
- الإحساس بالمشكلات القائمة.
- الطموح إلى تحقيق مستويات عالية من التعليم والتكوين

5- الواقعية:

الكل يعلم أنّ العملية التّعليمية تعتبر من العمليات الاجتماعية التي تتم في بيئة طبيعية واجتماعية، لذلك يفترض أن يوفر داخل حجرة الدراسة كل الظروف الملائمة، وأن تكون المواد والأنشطة والخبرات الدّراسية تقدّم للتلاميذ مرتبطة بحياتهم، وبما يدور حولهم في بيئتهم الاجتماعية، لذا فإنّ الأخذ بهذا المبدأ من أجل تسهيل عمليّة التّعلم، والوصول بالتّلاميذ إلى التّحصيل الجيّد يتطلب تحديد مراعاة مختلف الظّروف البيئية المادية والتّربوية المساعدة على تشجيع إمكانات وفرص ظهور سلوك زيادة دافعية التّحصيل لدى

التّلاميذ، إذ أنّ هذه الظّروف ومنها العمل على السيادة جو التّعاون والحب والديمقراطية وتقديم التعزيزات صحيحة، وتوفير وسائل وأدوات إيضاح مناسبة وغيرها تعتبر بمثابة أدلة ومنبهات ومثيرات لإظهار وتحقيق التّحصيل الدّراسي المرغوب .

6- الفعالية:

تتطلب العمليّة التّعليمية الكفاءة والجهد والعمل الدّائم الجاد من قبل هيئة التّدريس سواء في إستراتيجيات وأساليب التّدريس أوفي إعداد الخبرات التّعليمية وتقديمها أو في أساليب التقويم وغيرها، لأنّ كل مدرس منهم يعتبر وسيطا تربويا مهما يتفاعل معه التّلاميذ أطول ساعات يومهم الدّراسي، لذلك فهو بإمكانه إحداث التّغييرات والتّعديلات التّي لا يستطيع أحد غيره، لذا فإنّ الأخذ بهذا المبدأ يتطلّب من المدرّس فاعلا ونشطا ومخطّطا ومنظّما ومسهّلا ومثيرا لدافعيّة التّعلم عند تلاميذه، وذلك من خلال اهتمامه وتركيزه وتأكيده على ضرورة الأخذ في الاعتبار ما يلي:

أ- الكشف عن استعدادات تلاميذه لتعلّم ولاكتساب كل خبرة يريد تقديمها لهم.

ب- تحديد الأهداف التّعليميّة وخاصّة الإجرائيّة منها المراد تحقيقها مع تلاميذه.

ج- اعتماد أنواع التّعزيزات المناسبة التّي تؤدي إلى تفعيل وتقوية التّعلم وتقديمها على وقتها المناسب.

د- اعتماد أساليب والإستراتيجيّات التّدريس الفعّالة.

ه- توظيف إستراتيجيّة التّغذية الراجعة.

و- استخدام الوسائل التّعليميّة والتّعلميّة التّي تجعل الجو داخل حجرة الدّراسة أكثر حيويّة.

ز- إتاحة الفرص الكافية لكل تلميذ لمشاركة وتبادل الرّأي وقبول النّقد وغير ذلك، ممّا يؤدي إلى تجنّب الفشل وتحقيق النّجاح.

ومنه فإنّ الفعاليّة أو الكفاءة التّي يظهرها المدرّس لتلاميذه، تجعلهم ولا شك ينظرون إليه-المدرّس- بأنّه الصّورة المثلى، والضّمير الحي والرّمز الواجب الإقتداء به، ممّا يؤدي بهم إلى الدّراسة الجادّة لبلوغ المستوى التّحصيلي المطلوب تحقيقه.

7- التّدريب:

من المؤكّد أنّ تعلّم واكتساب التّلميذ للسلوكيات المختلفة يتأسّس في كثير من الأحيان على التّدريب العملي على الأساليب والمهارات وأوجه النّشاط المتنوّعة، شريطة أن يرتبط هذا التّدريب بحاجات التّلاميذ وقدراتهم وميولهم ومصادر اهتماماتهم ونواحي نشاطاتهم، وأن يتنوّع-التّدريب- بين الشّفوي والكتابي، لأنّ كثرة التّدريب في الوقت المناسب يعتبر بمثابة تثبيت المعلومات وتحقيق الأهداف المسطّرة، ومن ثمّة فإنّ هذا المبدأ يمكن اعتباره من الأساليب الهامّة التّي تمكّن من خلق روح المنافسة وتطوير وتنمية القدرات الخاصّة، التّي تساعد على تنمية الرّصيد المعرفي والعلمي للتّلميذ، وتحسين تحصيله الدّراسي.[1]

IV- أهداف التّحصيل الدّراسي:

يهدف التحصيل الدّراسي في المقام الأول إلى الحصول على المعارف والمعلومات والاتجاهات والميول والمهارات التّي تبين مدى استيعاب التّلاميذ لما تمّ تعلمه في المواد الدّراسية المقررة، وكذلك مدى ما حصله كل واحد منهم من محتويات تلك المواد، وذلك من أجل الحصول على ترتيب مستواهم بغية رسم صورة لاستعداداتهم العقليّة وقدراتهم المعرفية وخصائصهم الوجدانية وسماتهم الشخصيّة من أجل ضبط العمليّة التّربوية. وعلى العموم فأن أهدافه عديدة يمكن تحديدها فيما يلي:[2]

- إطلاع الطلبة مسبقا بالأهداف السلوكية وقيادتهم لتحقيقها في أثناء الدّرس وذلك لما له من فوائد في زيادة تحصيلهم.

---

[1] - برو محمّد: مرجع سابق، ص ص212-215.

[2] - http //www.yemen.nic. info/contents/studies /detail.php?id:363 ,1/1/2014,9.00.:

- إجراء المزيد من الدّورات التّدريبية للمعلمين(في أثناء الخدمة) لتطوير كفاءات المعلمين على صياغة الأهداف السلوكية واستخدامها وتقويمها.

- أن تتضمن برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وحدات منهجية للأهداف السلوكية واستخدامها وتقويمها.

- أن تتضمن برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وحدات منهجية للأهداف السلوكية، في مقررات طرائق التّدريس .

- تقسيم التّلاميذ بغرض وضعهم في الفصول أو شعب دراسة مقسمة من حيث القدرات المختلفة حيث يتمكن كل تلميذ من معرفة أو فهم ما لديه من إمكانيات ومواهب وذلك من أجل التّمييز بين المستويات المختلفة من أجل تشجيع القدرات المختلفة للتّلاميذ .

- اكتساب المعارف والخبرات التي تساعد على التّكيّف مع المواقف الحياتية .

- يساعد التّلميذ على تبني الخطوات العلمية في التّفكير .

V - **شروط التّحصيل الدّراسي :**

إنّ التّحصيل الجيّد للتلاميذ هو غاية المدربين والتّلاميذ معا، لأنه إذا تواصل التّلاميذ إلى درجة جيّدة من التّحصيل الدراسيّ فإنّه يمكن الحكم على أنّ العمليّة التّربوية ناجحة وأنّ أهداف البرنامج المسطّر تحققت، ولكن لبلوغ التّحصيل الدّراسي الجيّد لابد من مراعاة بعض الشروط أهمها:

- **الشروط الخاصة بالمحيط الأسري:**

لا تكون العائلة مسؤولة عن تربية الأولاد وتنشئتهم وتقويم سلوكهم وزرع القيّم الإيجابية عندهم فحسب بل تكون مسؤولة أيضا على تحصيلهم العلمي عن طريق حثهم على اكتساب العلم والمعرفة والتّدريب على المهارات والكفاءات التّقنية التي يشاركون من خلالها في بناء المجتمع وتنميته في الميادين كافة، إن من أهم الوظائف التّي تؤديها العائلة

عند بلوغهم السن القانونية للتعليم الإلزامي وتهيئة المجتمع للمستلزمات التّربوية والثقافية التّي يحتاجونها كالكتب والأدوات ووسائل الإيضاح واللّباس المدرسي الموحد....الخ.

كذلك على العائلة توفير الأجواء الدّراسية الإيجابيّة في البيت كالمحافظة على الهدوء والسّكينة وغير ذلك من الظّروف المساعدة لنجاح الأولاد.

ونجد أيضا من الشّروط الخاصة بالمحيط الأسري :[1]

- المعاملة الوالدية المتوازنة وإقامة علاقة جيّدة بين أفرادها .

- اتجاهات الوالدين الإيجابية نحو المدرسة، وربط علاقة معها لتشبع أولادهم، والتّعرف على النّتائج من تدارك مواطن الضعف .

1- الشروط الخاصة بالمحيط المدرسي:

تتعلّق هذه الشروط بالبرنامج والمعلمين والوسائل التّعليمية وإستراتيجيات التّدريس بالإضافة إلى إمكانيات المجتمع المدرسي ككل، وفيما يلي نوضح موجزا لها: [2]

- توفير البرامج الجيدة، حيث يكون محتواه مناسبا لسنّ التّلاميذ ويشمل مواضيع تنتمي قدراتهم العقلية كالذّكاء وتبرز قدراتهم الخاصّة كالقدرة اللغوية كما يجب تخصيص برامج تكميلية وتعويضية للتّلاميذ الذّين يعانون من ضعف القدرات العقلية .

- وضع برامج خاصة للتّلاميذ الموهوبين بحيث تتماشى مع قدراتهم العليا وتدفعهم إلى النّمو والتّطور مع العمل على تحسين هذه البرامج وتطويرها باستمرار.

- الاهتمام بتوعية المدرّسين واختيار الأكفّاء منهم وخاصة في المراحل التّعليميّة الأولى حتّى يتمكنّ التّلاميذ من فهم أساسيات المواد الدّراسية.

---

[1]- إحسان محمد الحسن: علم اجتماع العائلة، دار وائل، عمان، الأردن، 2005، ص289

[2]- يوسف مصطفى القاضي وآخرون: الإرشاد النفسي والتوجيه التّربوي، دار المريخ، ط1، الرياض، السعودية، 1981، ص108.

- أن يعامل المعلّم التّلاميذ معاملة حسنة ويحب المعلّم لديهم المكافأة والتّشجيع وغيرها كما عليه أن يكون بمثابة القدوة الحسنة، ويعمل على غرس قيم لا تتعارض مع قيم وعادات المجتمع .

- الأخذ بعين الاعتبار القدرات العقلية للتّلاميذ والفروق الفردية بينهم أثناء التّعلّم.

- اعتماد إستراتيجيات التّدريس الملائمة كإستراتيجيات التّدريس بالحوار، وإستراتيجيات التّدريس بالمشكلات، أو المشروعات وغير ذلك من الإستراتيجيات التّي تعمل على تنمية قدرات التّلاميذ العقلية المختلفة .

VI- العوامل المؤثرة في التّحصيل الدّراسي:

يعتبر التّحصيل الدّراسي للتّلاميذ من أهم موضوعات المجتمع التّي تتعلّق بالنظام التربوي في جميع مستوياته بدءا من المستوى الأساسي إلى المستوى الثّانوي إلى المستوى الجامعي.

وهذا ما دفع المهتمين بالتّحصيل الدراسي للتّلاميذ كعلماء النّفس والاجتماع والتّربية إلى البحث عن العوامل المؤثرة، وذلك من خلال دراستهم لمختلف ظروف التّلاميذ كالظروف الأسرية والمدرسيّة والاجتماعية...الخ، وبذلك توصّلوا إلى الكشف عن أهم العوامل المؤثّرة في التّحصيل، التّي قد تكون عوامل متعلّقة بذاتيّة التلميذ أو مرتبطة ببيئته الأسريّة أو المحيط المدرسي، أو البيئة الاجتماعية كالشّارع أو جماعة الرّفاق...إلخ.

وفيما يلي أهم العوامل:

1- العوامل الذّاتية أو الشّخصية:

ويقصد بها العوامل التّي تتعلّق بالتّلميذ نفسه أي الجوانب الذّاتية الخاصّة به، وهذه العوامل كثيرة منها:

أولا- العوامل العقليّة:

أي القدرات العقليّة الخاصّة بالتّلاميذ وهي ليست واحدة لدى كل التّلاميذ بل تختلف من واحد إلى آخر مثل: الذّكاء، الإدراك، التّفكير، الذاكرة...إلخ، حيث قوية عند البعض وضعيفة عند البعض الآخر، فالتّلميذ الذّي يتمتع بقدرات عقلية عالية يكون تحصيله الدّراسي جيّدا والعكس صحيح، إن كان التّلميذ ضعيف الذّكاء يكون متأخر في دراسته.[1]

لذا يمكن تحديدها فيما يلي :

أ- القدرات الخاصة: لقد كشفت معظم الدّراسات والبحوث عن طبيعة العلاقات بين التّحصيل الدّراسي والقدرات الخاصة، ولقد اتّضح أنّ أكثر هذه القدرات ارتباطا بالتّحصيل الدّراسي القدرة اللغوية، وهي القدرة على فهم معاني الكلمات وإدراك العلاقات بينهما بطريقة تؤدي إلى الفهم الصحيح لمعاني التّعبيرات اللّغوية، والاستدلال العام، وهي سهولة القاعدة العلمية ثمّ تصنيفها بدقة لاستنباط الأجوبة الصحيحة بالإضافة إلى القدرة المكانية.[2]

ب- الذاكرة: لا شك أن قدرة التّلميذ على أن يتذكر عددا كبيرا من الألفاظ والأفكار والمعلومات والصور الذّهنية وغيرها في سهولة ويسر، يؤثر في التحصيل الدّراسي بالنّسبة إليه بشكل واضح، لذا يجب الاهتمام بما يقوم به من حقائق ومعارف حتىّ يتمكن من فهمها وحفظها واستدعائها عند الحاجة على أن تكون هذه الحقائق والمعارف المقدّمة ملائمة لقدراته العقلية، وحاجات ومطالبه النّفسية وميوله واتجاهاته الاجتماعية.

ج- الذكاء: يعتبر الذّكاء من أهم العوامل العقلية المؤثرة في التّحصيل الدّراسي لوجود علاقة بينهما ذلك لأنّ التّحصيل الدّراسي كأي نشاط عقلي يتأثر بالقدرة العقلية العامة، وإن كان هذا التّأثير يختلف مداه بحسب المرحلة الدّراسية ونوع الدّراسة.[3]

---

[1]- حامد عبد السلام زهران: علم النّفس النّمو، دار لكتب، ط5، القاهرة، 1998، ص475 .

[2]- أحمد عزت راجح: أصول علم النّفس، دار المعارف، ط2، الإسكندرية، 1977، ص95 .

[3]- يوسف مصطفى القاضي وآخرون، مرجع سابق، ص400.

ثانيا - العوامل الجسمية وأهمها:

أ- البنية الجسمية العامة: لقد اتضح من خلال الدّراسات المتتبعة في الفروق الفردية، أنّ ضعف البنية الجسمية يحول دون قدرة الفرد على الانتباه ويصبح الفرد أكثر قابلية للتعب، والإصابة بالأمراض المختلفة وهذا يؤثر على تحصيل التّلميذ الدّراسي.

ب- الحواس: إن سلامة الحواس خاصة حاستي السمع والبصر، تساعد التّلميذ على إدراك ومتابعة الدّرس أو الدّروس التي تقدّم له باستمرار وهذا يساعد على تنمية معلوماته وخبراته، أما إعاقتها فيحول دون ذلك، أضف الأثر النّفسي الذّي قد تحدثه هذه الإعاقة عند التّلميذ خاصة إذا قارن نفسه بالآخرين، الشيء الذّي يؤثر على تحصيله الدّراسي سلبا.

ج- الخلو من العاهات الجسمية: إنّ وجدت بعض العاهات الجسمية لدى التّلميذ خاصة ما يتعلّق بصعوبات النّطق وعيوب الكلام الأخرى كنطق بعض الكلمات بالحذف والإبدال، وعدم وضوح النّبرات الصّوتية وبحة الصوت أو خشونته، وغيرها تشعره بالنّقص، فيعتقد أنّه موضع مراقبة الآخرين، وتقييمهم مما يسبب له بعض المضايقات التّي تحول بينه وبين التّركيز على الدّراسة، ومن ثمّة تحصيله الدّراسي، ولهذا يمكن القول أن خلو التّلميذ من العاهات الجسمية يساعده على التّحصيل الدّراسي الجيّد.[1]

العوامل النّفسية أو التّربوية: من بينها ما يلي:

أ- قوة الدّافعية للتّعلم: المقصود بقوة الدّافعية للتّعلم الرغبة القويّة للتّعلم الرّغبة القوية في المثابرة، والاهتمام بالدراسة والتّحصيل فهذا الدّافع الذّاتي يعمل كقوة محركة تدفع طاقات التّلميذ إلى العمل بأقصى إمكانياته للتّفوق، على أنّ قوة الدّافعية للتّعلم إن ازدادت شدّتها

[1] - المرجع نفسه: ص ص401-433.

على حد معلوم تعطل التّعلم، ومن ثمّة ينخفض التّحصيل فالخوف الشّديد من الامتحان مثلا: قد يعطل التّلميذ على التّحصيل .[1]

ب- الميل نحو الدراسة:

لعّل من العوامل النّفسية أيضا والتّي لها أثر على التّحصيل الدّراسي للتّلميذ ميله نحو المادّ الدّراسيّة ومدرّس هذه، فقد بيّنت مجموعة من الدّراسات منها دراسة:" كوفن 1957Covvan، ودراسة " Cattel كاتل 1961" ودراسة " كوردان Corden 1962"، أنّ هناك ارتباطا وثيقا بين التّحصيل الدّراسي والميل نحو المادة الدّراسية فكلّما ازداد ميل التّلاميذ نحو المادة الدّراسية، ازداد تحصيله فيها، وكلّما قلّ ميله إليها نقص تحصيله"[2]

ج- تكوين مفهوم إيجابي عن الذّات:

من المؤكّد أنّ اتجاهات التّلميذ ذاته، تلعب دورا مهما في توجيه سلوكه كما أنّ فكرته عن ذاته وقدراته تلعب دورا في تحصيله، ذلك لأنّ الفكرة الجيّدة عن الذّات كثيرا ما تعزّز كقوّة ضاغطة على التّلميذ فتدفعه إلى المزيد من تحقيق الذّات وتعزيز المفهوم الإيجابي عنها[3].

د- الثّقة بالنّفس:

تعتبر الثّقة من العوامل النّفسيّة والشّخصية المهمّة، وهي تعني الشّعور بالقدرة والكفاءة على مواجهة كل العقبات والظّروف لتحقيق الأهداف الموجودة، وعلى هذا فالشّعور بالثّقة بالنّفس من قبل التّلميذ يعتبر مدعاة للعمل والانطلاق دون خوف للوصول إلى الهدف المنشود.

---

[1]- أحمد عزت راجح: مرجع سابق: ص96.

[2]- عبد الخالق إبراهيم: التّحصيل الدّراسي والعوامل المؤثّرة فيه، مجلة التربية، العدد82، يوليو1987، اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم، ص53.

[33] - مدحت عبد الحميد: الصّحة النّفسية والتّفوّق الدّراسي، دار النّهضة، بيروت، لبنان، 1990، ص48.

هـ- الاهتمام بأداء الواجبات المدرسيّة:

إنّ الاهتمام بأداء الواجبات المدرسيّة من فبل التّلميذ يعتبر من بين العوامل التّي تؤدّي إلى التّحصيل الدّراسي الجيّد، ذلك إنّ الوصول إلى مستوى عالي من التّحصيل يحتاج إلى مواصلة الجهد والمثابرة والاهتمام بأداء الواجبات المطلوبة لتحقيق التّفوق[1].

العوامل البيئيّة:

ويقصد بها العوامل الخارجيّة عن ذاتيّة الفرد والتّي تؤثّر فيه، أو هي العوامل الناتجة عن المحيط الخارجي سواء كانت ماديّة كالهواء أو الحرارة أو الضّوء، أو المعنويّة كالمؤثّرات الثّقافية كالكتب والمجلّات والسّينما والإذاعة، ويرى بعض العلماء ومنهم جون لوك، وجون سيتوار أنّ عوامل التّربيّة في المنزل والمدرسة والمجتمع هي تلك التّي تكوّن الفرد وتجعله يسير على ما عليه[2].

ولهذا سوف يتم التّركيز على نوعين من العوامل هما: العوامل الأسرية والعوامل المدرسيّة.

أوّلا- العوامل الأسريّة: من أهمّها:

أ- التّماسك الأسري:

تعتبر الأسرة المؤسّسة التّربويّة الأولى التّي يخضع فيها التّلميذ للعديد من العمليات التّي يكون بها أنماط سلوكه وأساليب تفكيره، لذلك يرى البعض أنّ الجو الأسري وما يسوده من استقرار وانسجام بين أفراد الأسرة له أثر كبير في التّحصيل الدّراسي للتّلاميذ، لأنّ له علاقة بشخصيّته السّوية ونموّه النّفسي، فالشّخصية السّوية تعبّر عن العلاقة الحسنة السّائدة في البيت بين الوالدين أو بين أبنائهم، فكلّما كانت هذه العلاقات مستمرّة كانت نفسيّة الأبناء هادئة ممّا يبعث فيهم الرّاحة والطّمأنينة ويدفعهم إلى الدّراسة والتّفوّق فيها،

---

[1] - المرجع نفسه، ص48.

[22] - صالح عبد العزيز، عبد العزيز عبد المجيد: طرق التّدريس والتّربية، دار المعارف، ط3، القاهرة، مصر، 1968، ص129.

لأنّ الجو الأسري الذّي يعيشون فيه يتميّز بالتّفاهم بين كل أفراد المنزل الذّي تجمعهم علاقات طيّبة، فالآباء في اتصال دائم مع أبنائهم ولا يميزون بينهم في المعاملة ويبعدونهم عن المشاجرات أو الحالات عدم التّفاهم[1].

أمّا إذا كان التّلميذ يعيش في جو أسري مضطرب تسوده علاقات سيّئة بين أفراده، أين تكثر الخلافات الزّوجيّة وتعصّب الأب ومعاملته السّيئة دون مبالاة ولا اهتمام، فإنّ ذلك سيقيم حواجز بين الآباء والأبناء.[2]

ولعل هذا لب ما **قصده صلاح الدّين علي حيث قال:** "إن ّ الاضطرابات والخلافات العائلية والتّفكك الأسري يؤدي إلى فقدان الأمن والطمأنينة، حيث عدم الاستقرار قد يسبب اضطرابات انفعالية قد تعوق أداء الواجبات المدرسية.[3]

ب- المستوى الاقتصادي للأسرة:

تعتبر الحالة الاقتصادية عاملا مساعدا مؤثرا في التّحصيل الدّراسي للتّلميذ، بحيث أنّ انتمائه إلى إقتصادي يتميّز بالفقر والبطالة وصعوبة الظّروف المعيشية، وقلة الدّخل مقابل ازدياد المطالب وحاجيات العائلة وعدم توفر وضيق المسكن، وصعوبة توفير الرّعاية الصّحية اللازمة، يؤدي إلى إهمال الوالدين لرعاية أبنائها والتّخلي عن مهامها في التّربية والتّعليم والتّوجيه، ومن ثمّة عدم كفاية الأسرة تدفع بالطّفل (التّلميذ) إلى البحث عن وسائل خاصة لإشباع هذه النّقائص، فلا يعبر الاهتمام لدراسته ولا مراجعته لدروسه، ومنه فإنّه عندما يأتي وقت التّقييم، عن طريق الامتحانات أو الاختبارات، يكون غير قادر على الاستجابة فيكون مستوى تحصيله الدّراسي ضعيف، أو دون المستوى، ومقارنة مع

[1]- المرجع نفسه، ص129

[2]- جابر نصر الدّين:علاقة الرفض الأبوي بالتّكيّف الاجتماعي للمراهق، رسالة ماجستير في علم النّفس الاجتماعي، معهد علم النّفس وعلوم التّربية، جامعة الجزائر، 1992، ص66.

[3]- فريدة جنلى: التّأخر الدّراسي عند الطفل اللاشرعي، في حياة الطفولة بالجزائر، رسالة ماجستير، مقدمة لنيل شهادة الدّراسات المعمقة في علم النّفس، جامعة الجزائر، 1984، ص21.

زملائه الذّين يعيشون في أسر ذات الدّخل المتوسط أو المرتفع، فإنّ مستواها المعيشي سوف يكون لا بأس به أو مرتفعا، فبمقدورهم تلبية كل حاجيات أبنائها المختلفة، وخاصة الوسائل التّعليمية والشروط الضرورية للدراسة، وهذا ما يؤدي إلى أنّ يكون تحصيلهم الدّراسي في المستوى المطلوب.

ومن أهم العوامل نذكر منها:

أ- المناهج المقررة والوسائل التّعليميّة:

ويقصد بالمناهج مجموعة من المقررات الدّراسية المتبعة داخل المدرسة، والتّي يتم بواسطتها إيصال المعلومات والمعارف للتّلميذ، حيث أنّ هذه تؤثر بشكل واضح على تحصيله الدّراسي، فالمنهج الفعال يؤدي إلى تمكين التّلاميذ من الفهم والاستيعاب الجيّد، وبالتّالي الحصول على نتائج جيّدة، ولهذا يتوجب على كل الأطراف المتعلقة بالعمليّة التّعليمية وإعادة النّظر في المناهج التّربوية في جميع المستويات من أجل رفع مستوى التّحصيل الدّراسي.

أما الوسائل التّعليمية فتتمثل في الإمكانيات ووسائل التّعليم كالكتب والأدوات وغيرها والتّي يجب توفرها بهدف سهولة وصول المعلومات إلى التّلميذ.[1]

ب- الأداء البيداغوجي للمعلم:

إنّ مشاركة التّلميذ في القسم وفهمه الدّرس يتحدد وفقا لنوع الأسلوب الذّي يتبعه المعلم أثناء تقديمه للدّرس لذلك فالمدرس الجيّد هو الذّي يهتم بتلاميذه أضف إلى هذا نوع العلاقة بين المعلّم وتلميذه التّي تؤثر على التّحصيل الدراسي، أي أنّه لابد على المعلم إعطاء حرية التعبير والمناقشة للتّلميذ، لأنّ المدرس الجيّد هو الذّي يشجع التّلاميذ على القيام بصداقات فيما بينهم.[2]

[1] -إبراهيم عصمت مطاوع: أصول التّربية، دار الفكر العربي، ط7، القاهرة، مصر، 1995، ص226.

[2] -المرجع نفسه: ص226.

وهذا وقد أجرى "ترمان" **termen** دراسة كبيرة للمتفوقين دراسيا، دامت حوالي ربع قرن على مجموعة من الأطفال في سن ما قبل المدرسة ومن المدرسة الابتدائية، ومجموعة ثالثة من المرحلة الثانوية وتتبع مراحل التّعليم لهذه العيّنة في مختلف المستويات، وأكدت النتائج التّي توصل إليها أنّ أسر المتفوقين تنتمي إلى المستويات الاقتصادية والاجتماعية العليا، وأنّ الطفل المتفوّق عادة ما يكون ترتيبه الأول بين إخوته.[1]

جـ- المستوى التّعليمي والثّقافي للوالدين:

إنّ المستوى الثّقافي لا يتعلّق بالضرورة بالأسرة المتعلّمة، قد يكون عنصر مشترك بين كل من الأسر المتعلّمة وغير المتعلّمة ويتمثّل ذلك في فعالية الوالدين في تشجيع أولادهم على التّحصيل الدّراسي، ومشاركتهم في نجاحهم العلمي ماديا ومعنويا، فالفعالية هنا تبرز في تحقيق الهدف ألا وهو التّفوق الدّراسي للأولاد في حالة انخفاض المستوى التّعليمي للوالدين.[2]

ثانيا- العوامل المدرسية:

إنّ العوامل المدرسية المتمثلة في العلاقات بين المدرسين والتّلاميذ، وباقي الأطراف والمناهج الدّراسيّة المتبعة، والإمكانيات المتوفرة داخل المؤسسة تؤثر بشكل مباشر على مستوى التّحصيل الدّراسي للتلميذ، حيث يشير أحد الباحثين إلى أنّ العوامل المدرسية التّي تشمل بعض المضايقات وسوء المعاملة يصادفها التّلميذ من المدرسين والمناهج التّعليميّة والامتحانات وغيرها، تؤدي إلى ضعف مستوى التّحصيل الدّراسي للتّلميذ، والعكس بالنّسبة للمدارس التّي يسودها الجو المناسب للدراسة، من علاقات جيدة بين المعلمين والتّلاميذ إضافة لتوفير الإمكانيات الملائمة لسير العمليّة كتوفير الكتب ومختلف الأجهزة

[1] - جابر نصر الدين: مرجع سابق: ص65.

[2] - عبد المنعم المليحي: النّمو النّفسي، دار النّهضة العربية للطباعة والنّشر، ط2، بيروت، لبنان، 1971، ص428.

من إنارة وتدفئة وغيرها كل هذه العوامل التّي تساعد التّلميذ للحصول على نتائج جيّدة وتشجعه على الاجتهاد والمثابرة.[1]

- استقرار النظام التّربوي:

ويقصد به استقرار الأوضاع داخل المدرسة وخاصة من حيث توزيع المعلمين على الأقسام وضرورة الاستقرار فيها، وعدم التّنقل من قسم إلى آخر ومن مؤسسة لأخرى بعد مرور وقت على الانتظام في المدرسة، وهذا يعني انّ التّلميذ المتعود على نفس المعلمين منذ بداية السّنة وحتى نهايتها، وكذا تفاعله انسجامه مع زملائه في المدرسة المتعود عليها على الإحساس بالأمن والاستقرار وتنظيم حياته الدّراسيّة بشكل جيّد كما يؤثر بالإيجاب على نتائجه المدرسية، أما إذا حدث استبدال التّلاميذ تمّ الانتقال من مدرسة لأخرى، فهذا يؤثر بشكل سلبي على نتائجه من حيث تأخره في الدّراسة، لذا يجب الحرص على ضمان الاستقرار والانضباط اللّذان يعتبران عاملان أساسيان في حصول التّلاميذ على نتائج مرضية.[2]

VII- أهم النّظريات المفسّرة للتّحصيل الدّراسي:

من بين النّظريات المفسّرة للتّحصيل الدراسي ما يلي :

1- النظرية الفيزيولوجية:

لكل إنسان كليتين وفوق كل واحة غدة تسمى الكظرية وتعد من الغدد الصّماء وتتكون من قشرة، وهما يختلفان وظيفيا وبنائيا وتقوم القشرة بإفراز عدد من الهرمونات مثل: كوتيزول وكوتيزون والهرمونات شبيهات الجنسية مثل: الأندروجين والأستروجين والبرروجتون أما النخاع فيفرز هرمون الأدرينالين الذّي له دور فعال في الحالات الانفعالية بصفة عامة وأصحاب هذه النّظريّة يهتمون بالنّخاع أكثر من القشرة، إذ أنّ نشاط

[1] - حمدي عبد الحارس الخشنوجي: الخدمة الاجتماعية التّربوية، المكتب العلمي للكمبيوتر والنّشر والتوزيع، 1998، ص67.

[2]- المرجع نفسه: ص277.

النّخاع يمكن أن يبني عن النّشاط العقلي النّاتج عن عملية إمداد الذهن بالطاقة للعمل ويفترض أنصرها أنّ الأذكياء أصحاب القدرة الفائقة على التّحصيل والتّفوّق لديهم نشاط نخاعي أدرناليني أكثر من العاديين ويؤكد هذه الحقيقة كل من دراسات "برجمان" و"ماجنسون" **1976، 1979** لبحث عمليّة إفراط في التّحصيل وعلاقته بإفراز الأدرينالين أكثر من ذوي التحصيل العادي والمنخفض .[1]

اهتمت النّظريّة الفيزيولوجيّة بالجانب البيولوجي باعتباره عنصر هام من عمليّة التّحصيل الدراسي، إنّ زيادة أو نقصان الهرمون مثلا يؤدي إلى تأثير بصورة مباشرة على تحصيل الفرد .

2- النّظريّة الوراثية:

تعتمد على الدّلائل التّي تشير إلى أنّ التّكوين العقلي للفرد سواء نظر إليها من مستوى القدرة العقليّة العامة أو على ضوء من القدرات العقليّة التّي تتحدّد بالعوامل الوراثيّة أكثر مما تتحدّد بالعوامل البيئيّة.[2]

أهم الدراسات التّي أثبتت صحة هذه النّظريّة هي دراسة هارندون **1954** حيث أثبت فيها أنّ أثر البيئة في تحديد مستوى الذّكاء يمتدّ من **50%** إلى **75%** وهذه النّتيجة تؤكد إلى حدّ كبير نتائج البحث الذّي قامت بيركز **1928** وبيّنت فيه أثر الوراثة في تحديد مستوى القدرات العقليّة للفرد.

وكان يعتمد أصحاب هذه النّظريّة في تأكيد صحّة أدائهم على دراسة العلاقات القائمة بين التوائم المتناظرة والتّوائم الغير متناظرة.

---

[1] - مدحت صالح: الصحة النّفسيّة والتّفوق الدّراسي، دار المعرفة العربيّة، بيروت، لبنان، 1990، ص109 .

[2] - محمد زيدان حمدان: الوسائل التّعليميّة مبادئها وتطبيقاتها، مؤسسة الرّسالة، ط1، الإسكندريّة، 1981، ص360 .

3- النّظريّة البيئيّة:

وهي تقوم على أساس التّفوق في التّحصيل الدّراسي فيتأثّر بالبيئة أكثر من الوراثة بمعنى أنّ العوامل الوراثيّة يمكنها أن تساعد على التّفوق الدّراسي ونعني بالعوامل البيئيّة كل ما يحيط بالبقعة الطبوغرافية المحددة التّي يعيش فيها التّلميذ عادة بوحدة ثقافتها وتراثها ونوع سكناتها ومظاهرها الاقتصادية والاجتماعية والحياتيّة العامة .[1]

وكثير من الدّراسات مؤيّدة لهذا الاتجاه والذّي يرى بأنّ البيئة لها آثار تعليميّة وتربويّة سلبيّة أو إيجابيّة ومن الدّراسات على ذلك دراسة نيومان ولزنجر وإلى مثل هذا مانسكو في كتابه الشّهير "روح القوانين" إذ بالغ في هذا الكتاب على أثر البيئة الطبيعيّة والاجتماعية على الفرد حتّى أنّه جعلها السبب الرئيسي في اختلاف الأفراد والأم وإلى مثل هذا تعصّب ابن خلدون واعتبر البيئة بصفة عامة.

4-النّظريّة التّكامليّة: وتفسّر هذه النظريّة التّفوق التّحصيلي تبعا لما يلي:[2]

- إنّ ظاهرة التّفوق في التّحصيل الدّراسي تخضع لبعض العمليات الفيزيولوجيّة .
- يحتاج المتفوّق في التحصيل الدّراسي إلى قدر كبير من الذّكاء والدّافعيّة...إلخ.
- توفر الظروف البيئيّة المناسبة سواء الأسريّة أو المدرسية .
- الاستعانة بالمقاييس النّفسيّة والأساليب الإحصائيّة في إيجاد الفروق في التّحصيل الدّراسي.

وتعتبر هذه النّظريّة هي الأفضل لأنّها تفسّر ظاهرة التّفوق الدّراسي من عدمه فهي تؤكّد على أهميّة البيئة والوراثة في التّحصيل الدّراسي إذ تأخذ بكلل العوامل التّي لها علاقة مباشرة أو غير مباشرة بالتّفوّق التّحصيلي فهي تقر بوجود الدّافعيّة والاستعدادات الفرديّة بالإضافة إلى الظّروف البيئيّة المتاحة .

---

[1] - المرجع نفسه : ص362 .

[2]- أحمد الوافي: عوامل التّربية، مكتبة الأنجلو مصرية، ط1، مصر، 1959، ص110.

VII- عوائق التّحصيل الدّراسي:

هناك مجموعة من المعوقات التّي تحول دون حدوث تحصيل دراسي على أتم وجه ومن بينها:

1- عوائق صحيّة تكوينيّة:

إنّ ضعف الصحة ووجود عاهات خلقية تحول وتحد من قدرة التّلميذ على بذل الجهد ومسايرة ملائمة داخل القسم الدّراسي، وبالتّالي لا يستقبل المعلومات بشكل جيّد ومن ثمّة يصبح غير متكيّف ويقوم بسلوكيات غير مادية وهذا يعرقل عمليّة التّحصيل عنده.

كما أنّ العاهات وخاصة المتّصلة بحاستي السمع والبصر وعيوب النّطق وهي وسائل التّعليم الأولى تحول دون التّحصيل الجيّد، فهناك من التّلاميذ من لا يعانون من ضعف في البصر والسمع نجدهم متأخرين دراسيا خاصة في المواد التي تعتمد على القراءة واستعمال الحواس ويجدون صعوبة في استطلاع أشكال بصرية مرسومة على السبورة .[1]

2- عوائق اجتماعية:

يقصد بها الظروف الاجتماعية وعلاقة الأسرة ببعضها البعض، فسوء العلاقات بين الوالدين نتيجة موت أو خلاف أو تدليل زائد أو إهمال كلي، قد يترتب عن العقاب أو الاختيار القصري للأصدقاء، وتنظيم أوقات الفراغ هذا كله يعرقل التّلميذ ويمنعه من المتابعة المستمرة للدراسة وإلى عرقلته عن القيام بواجباته المدرسية ومن ثمّ الوقوف في سبيل نجاحه، فالظروف الأسرية تؤثر على الحالة النّفسيّة للتلاميذ والقدرة على التّركيز والاستيعاب ويجعل التّلميذ عاجزا عن مراجعة دروسه ووقته يكون غير منظم، شارد الذهن لا يعود إلى المنزل إلا في أوقات معيّنة ولأسباب الغذاء والمبيت.

فإتّباع الأساليب الخاطئة والظروف غير المناسبة تؤدي إلى عدم وجود جو دراسي ملائم لا يسمح بالمذاكرة الجيّدة وعدم القدرة على التّحصيل.[2]

---

[1] - صالح عبد العزيز عبد المجيد: مرجع سابق: ص159.

[2] - خالد الشنوت: دور آلية في تربية الطفل السلبية، المطبعة العربية، غرداية، 1994، ص99.

الخلاصة:

من خلال عرضنا لهذا الفصل الذّي خصصناه للتحصيل الدّراسي توصّلنا إلى فكرة جوهريّة مفادها أنّ التّحصيل المعرفي هو عمليّة تربويّة تشترك فيها عوامل متداخلة ومتشابكة، فهي لا تحدث نتيجة وجود عامل دون الآخر إنّما تحدث نتيجة تفاعل كل منهما مع بعضها البعض، وللوصول إلى التّحصيل الجيّد لابد من توفر شروط مناسبة لتحقيق ذلك، كما توجد عوامل مساعدة على التّحصيل المعرفي مما يؤدي، إلى جعله أكثر يسر وهذا كله من أجل تحقيق الأهداف المرجوّة للتحصيل الدّراسي.

الفصل الثالث

اللغات الأجنبية

I- أهمية اللغات الأجنبية

II- عوامل اكتساب اللغات الأجنبية

III- التناول السوسيولوجي للغة

IV- عملية تعليم اللغات الأجنبية

V- الطرق المستخدمة في تعليم اللغات الأجنبية

VI- أساليب تقويم تعليم اللغة الفرنسية

VII- أبرز الاتجاهات والتجديدات التربوية في تعليم اللغة الفرنسية

VIII- مشكلات تعليم اللغة الفرنسية

تمهيد:

لقد حظي تعليم اللغات عموما واللغات الأجنبيّة خصوصا باهتمام بالغ من قبل علماء الديداكتيك (علم التّدريس)، وأنّ تعليم اللغات بوصفها إجراءا علميا وممارسة بيداغوجيّة، غايتها تأهيل المتعلّم لاكتساب مهارات لغوية، ولتحقيق هذا هناك مجموعة من العناصر التّي يجب أن تتوفر وتتفاعل لتحقيق العمليّة التّعليميّة، وأنّ تعلم لغة أجنبية وخاصة تلك التّي لها رصيد حضاري وتراث ثقافي لبات من الضروري ومن متطلبات العصر، لأنّ تعلمها معناه انفتاح على العالم الخارجي وعلى ثقافات العالم، تمكن صاحبها من إكساب خبرات جديدة في ميادين شتى، في تذوق الآداب وما تنطوي عليه من أفكار إنسانية سامية وقيم خلقية راقية، ومن تجارب علمية ومستوى حضاري.

ومن هذا المنطلق جاء هذا الفصل لنطرح فيه أهمية تعليم اللغة الأجنبية، وعوامل اكتسابها، وأهم الاتجاهات النّظرية في اللغة وكذا عمليّة تعلّم اللغات الأجنبية، وطرق وأساليب تقويم تعليم اللغة الأجنبيّة وأبرز الاتجاهات والتّجديدات التّربوية في تعليم اللغة الفرنسية وفي الأخير تطرقنا إلى مشكلات تعليم اللغة الفرنسية.

I- أهميّة تعليم اللّغات الأجنبيّة:

إنّ الأبحاث العلميّة توصلت إلى نتائج جديدة في مجال علم اللّغة، وأسفرت نتائجها على أنّ اللّغات خاصّة الأجنبيّة، لها أهميّة كبيرة ويظهر ذلك في ما يلي:[1]

- الإطلاع على الثّقافات وآداب الأمم والاستفادة منها.
- توسيع مجال الفكر المحدود بسبب الاكتفاء بلغة واحدة.
- تبدّل الآراء والأفكار.
- التّقارب الدّولي والتّفاهم بين الشّعوب، الذّي يمكّن من إقامة دعائم التّعايش السّلمي بينها.
- أنّ اللّغات تسهّل عمليّة الاتصال بين البلدان المختلفة والبلدان المتقدّمة على مختلف المجالات.إذ أصبح تعلّم اللّغات الأجنبيّة خاصّة تلك التّي لها رصيد حضاري وتراث ثقافي من متطلّبات العصر؛ لأنّ تعلّمها معناه الانفتاح على العالم الخارجي وعلى ثقافات العالم.
- ثراء اللّغة القديمة على جميع المستويات.
- القضاء على الفكر الإقليمي الضّيق، العصبيّة، والتّمييز الجنسي والعرقي.

II- عوامل اكتساب اللّغات الأجنبيّة:

إنّ اللّغة باعتبارها ظاهرة نفسيّة اجتماعية؛ فإنّ اكتسابها يرتكز على الكثير من العوامل منها النّفسيّة ومنها الاجتماعية، ومنها ماهي مادية ومعنويّة.

أ- العوامل النّفسيّة: إنّ كلّ الأبحاث في مجال علم النّفس السّلوكي تتّفق على أنّ عوامل اكتساب اللّغة، هو ذلك التّغيير الذّي يطرأ على المتعلمّ نتيجة الإثارة الدّاخليّة، ومن بين هذه العوامل:

1- النّضج: تعدّ عمليّة النّمو الدّاخلي على مستوى الذّات أمرا مهمّا من حيث أنّها تعبّر عن اكتمال القدرات السّيكولوجيّة للفرد.

[1] - عشوي مصطفى: المدرسة الجزائريّة إلى أين، دار هومة، الجزائر، 1991، ص205.

2- **الاستعداد**: يرتبط استعداد الطّفل لاكتساب مهارة ما بنموّه العضوي والعقلي والوجداني؛ حيث تمكّنه قدراته العقليّة من استيعاب وفهم وتصوّر ما يريد تعلّمه.

3- الدّافعيّة: يُستخدم مفهوم الدّافعيّة للإشارة إلى الحوافز التّي يخرجها الفرد للقيام بنشاط سلوكي، وتوجيهه نحو وجهة معيّنة.

ولقد أكّد"عبد الحميد الشّنواتي" على أهميّة الدّافعيّة في الوجهة التّربويّة "من حيث كونها هدفا تربويّا في حدّ ذاتها...وكما تظهر أهميّة الدّافعيّة من الوجهة التّعليميّة من حيث كونها وسيلة يمكن استخدامها في سبيل إنجاز أهداف تعليميّة على نحو فعّال"[1].

4- الفهم: يعدّ الفهم شرطا أساسيّا في عمليّة التّعلّم، وذلك لما يحقّقه من تجانس على النّظام اللّساني بين المعلّم والمتعلّم.

5- التّكرار: يشترط التّكرار أن يكون مؤطّرا بخطّة بيداغوجيّة وتعليميّة، لكي يكون هادفا، وأن يرتبط بنوازع شخصيّة للمتعلّم، الميول، الدّوافع والرّغبات.

ب- العوامل الاجتماعية:

- المحيط: يتأثّر تطوّر اللّغة وتأديتها المختلفة عند الطّفل بالوسط الاجتماعي، الاقتصادي والثّقافي الذّي يتربى فيه، فقد لاحظ الباحثون أنّ هناك علاقة بين المَنشأ الاجتماعي للتّلاميذ ومسارهم الدّراسي من إخفاقات أو نجاح.

ولعلّ أولى النّظريّات المصاغة في هذا المجال هي نظريّة "برشتاين" التّي يميّز فيها بين اللّغات المستعملة على مختلف الطّبقات الاجتماعية، وعلى أساس هذا التّمييز يؤكّد "برشتاين" على تأثير استخدام اللّغة على القدرات المعرفيّة.

ج- العوامل الماديّة: تتمثّل الوسائل الماديّة في:

1- السّمعيّة البصريّة: التّلفزة، الحاسوب، الأشرطة، ولقد بيّن" بشير عبد الرّحيم" على أهميّة الوسائل التّعليميّة على عمليّة التّعليم والتّعلّم أنّ: " الوسائل التّعليميّة تثير اهتمام التّلاميذ نحو

[1] - الشّنواتي عبد الحميد: علم النّفس التّربوي، مؤسّسة الرّسالة، ط1، بيروت، لبنان، 1998، ص207.

الدّرس، وكما أنّ الوسائل التّعليميّة تساعد التّلميذ على تعلّم بعض المهارات التّي تسهل لهم عمليّة التّعليم والتّعلّم والتّذكر"[1].

2- الكتاب: أكّدت المجلّة الأكاديميّة المتخصّصة التّي صدرت عن قسم التّعليم المكثّف للّغات في الجزائر على أنّ: " الكتاب المدرسي يعتبر القناة المقروءة بين المرسل والمرسل أليه، ويكون حاملا لبرنامج كمّا وكيفا، زمنا ومكانا، ولا يكون تعبيرا عن رؤى المؤلّف كما هو حاصل في الواقع، بل يجب أن يكون تعبيرا عن رؤى مجموعة حكيمة مؤهّلة مرسمة لهذه المهمّة، وعارفة للمقاييس التّعليميّة النّاجحة باستمرار"[2].

د- الوسائل المعنويّة: تتمثّل الوسائل المعنويّة في:

1- المعلّم: وهو المعلّم الأساسي في العمليّة التّعليميّة، فهو صاحب المعرفة، يقدّمها ينظّمها ويختارها، الأدوات التّي يستعملها، وكما أنّه هو الذّي يحكم على أعمال التّلاميذ وفق معايير وأهداف التّدريس، وفي هذا الصّدد يقول محمّد شارف سرير ونور الدّين خالدي" أنّ المدرّس يجب أن يغلب عليه الطّابع المنظّم لأعمال التّلاميذ والمنشّط لأدوارهم، فهو إذن ليس مصدرا للمعرفة، إذ أنّ الموهبة والكفاءة لا تنفع ما لم يتمّ ضبطها وفق تنظيم محكم يقوم بتحقيق أهداف واضحة ومحدّدة[3].

III- التّناول السّيكولوجي للّغة:

1- الاتّجاهات النّظريّة في اللّغة:

أ- نظريّة التّعلّم: تركّز معالم هذه النّظريّة على مرجعيّة معرفيّة للمنهج، القائم أساسا على المثير والاستجابة، كما هو شائع عند السّلوكيّين، ومن أبرز روّاد هذه النّظريّة" واطسون

---

[1] - المرجع نفسه: ص209.

[2] - حمّار فتيحة: الثّانويّة ودورها في تعليم اللّغات الأجنبيّة للتّلميذ، رسالة لنيل شهادة الماجستير، إشراف: كمال علي مزيغي، قسم علم الاجتماع، كليّة العلوم الاجتماعية والإنسانيّة، جامعة الجزائر، 2008/2007، منشورة.

[3] - خالدي نور الدّين، وسمير سرير محمّد: الفعل التّعليمي للتّعليم، مطبعة الأمير، الجزائر، 1998، ص20.

وسكينر، فواطسون" أكّد على ضرورة البحث في علم النّفس التّجريبي في دراسة السّلوك والمعاني فقط مع التّركيز على الملاحظة المباشرة".

أمّا سكينر فيرى أنّ اللّغة الإنسانيّة مهارة مثل باقي المهارات تكتسب لدى الطّفل عن طريق المحاولة والخطأ وترقى عن طريق المكافأة والتّعزيز"[1].

إنّ هذه النّظريّة أهملت دراسة المعنى، إذ أنّ هذا الأخير أي المعنى ليس شيئا خارجيا، قابلا للدّراسة بالمنهج العلمي الموضوعي، ولقد ترتّب عن هذا الإهمال تأكيد بعض الباحثين السّلوكيّين أنفسهم أنّ المشكلات المرتبطة بالمعنى لا يمكن تناولها بكفاءة في إطار المنبه والاستجابة وكما أنّ هذه النّظريّة لا تفسّر عمليّة اكتساب اللّغة إلا في مراحل مبكّرة جدّا من العمر؛ حيث يلعب التّقليد والتّعزيز دورا مهمّا في عمليّة اكتساب اللّغة.

ب- النّظريّة الذّهنيّة: تتعلّق هذه النّظريّة بالنّزعة العقليّة في علم النّفس المعرفي والمرتبطة أساسا بالباحث الأمريكي تشومسكي، حيث دعا في مجال اللّسانيّات إلى إعادة الاعتبار للقدرات العقليّة المميّزة، فتشوماسكي"...يشبه اكتساب اللّغة بتطوّر الجسم البشري، إذ أنّه عند دراسة تطويرعضو من الجسم البشري وفق هذه الفرضيّة يظهر لنا في البداية أنّه مقبولا أن يلاحظ[2]. معناه أنّ تطوّر هذا الفرد يبدأ بحالة قياسيّة أولى **س** المحدّدة وراثيا، ويمرّ بحالة **س1...س2** ليصل في الأخير إلى س . والتّي لا تتغيّر إلّا في حالات ثانوية، وبهذه الكيفية يماثل تشومسكي بين تطور الجسم البشري واكتساب اللغة.

فمثلا الطفل الصغير يستطيع أن يبدع من لغته تراكيب وجمل جديدة لم يسمعها من قبل، ويفهم تراكيب غيره حتى ولو كانت غير مألوفة في محيطه، ومن ثم تكون اللّغة موضوع مفتوح وغير مغلق، إذ بعد عملية اكتساب اللّغة يتم إنتاج عدد لا متناهي من الجمل

[1] - عشوي مصطفى: مرجع سابق:ص:89.
[2] - المرجع نفسه، ص 90.

والعبارات، وفي الأخير يتلخص تحليله للقول بأنّ الطفل يولد باستعداد فطري لاستعمال اللغة.

ج- النّظرية المعرفية: ترتبط هذه النّظريّة بالأفكار التّأسيسيّة التّي جاء بها" جان بياجي" في علم النّفس المعرفي وبالخصوص في مجال اكتساب اللّغة عند الطّفل؛ بحيث بيّن بياجي" أنّ عمليّة اكتساب اللّغة هي عبارة عن وظيفة إبداعيّة تتشكّل من جراء إعادة بناء التّنظيمات الدّاخليّة؛ أي استعداد فطري لاستخدام العلامات اللّغويّة وفق تفاعل الطّفل مع بيئته الخارجيّة في المرحلة الأولى من حياته، هذا التّفاعل يبدأ بالألفاظ المنطوقة والمبنيّة على التّقليد"،. نقبل اكتساب الكفاءة اللّغويّة لدى الطّفل يميّز" جان بياجي " بين ثلاث مستويات:[1]

- **المستوى الثّاني:** يعتقد أنّنا نفكّر بالرّأس وفي بعض الأحيان يشير إلى الدّماغ، بينما المستوى الثّالث لا يمكن أن نفصله على الحقل الثّاني.

أنّ دراسة النّظريّات التّي سبق وأن حلّلناها تفيد الموضوع الذّي نحن في صدد دراسته، إذ أنها تناولت موضوع تعلّم اللّغة لدى الطّفل، وكلّ العوامل المساعدة في ذلك، بما فيها العوامل البيولوجيّة، العقليّة السّلوكيّة لدى الطّفل، أمّا نحن فنحاول أن نقترب من هذا الموضوع من جهة أخرى، وهو دراسة تحليل مدى تأثير التّكوين والكفاءة البيداغوجيّة للمعلّم على المستوى اللّغوي التّحصيلي لدى التّلاميذ لتنتقل في الأخير إلى بيان تأثير التّكوين البيداغوجي للأساتذة في تحصيل اللّغة الفرنسيّة.

IV- عمليّة تعليم اللّغات الأجنبيّة:

لا شكّ أنّ نجاح عمليّة تعليم اللّغات يعود بالأساس إلى نجاح معلّم اللّغة في ضبط الغايات البيداغوجيّة التّي يسعى لتحقيقها، لذا يجب على المعلّم أن يحرص على ضبط الخطوات التّي يتكوّن منها درس اللّغة، ومن بين هذه الخطوات:

---

[1] - المرجع نفسه: ص ص94-95.

أ- عرض المادّة التّعليميّة: يستوجب على المعلّم أن يراعي الغايات البيداغوجيّة للعمليّة التّعليميّة مثل: مستوى المتعلّمين واهتماماتهم والظّروف الزّمانيّة والمكانيّة التّي تصاحب عمليّة التّلقي، والوقت الذّي تستغرقه، وفي هذا الصدد يقول عبد الرحمن الحاج صالح أنّه" لا يمكن للمتعلّم أن يتعلّم أثناء دراسته للّغة حدّا أقصى من المفردات والتّراكيب، بل وفي كل درس من الدّروس التّي يتقنها، إذ ينبغي أن يكتفي بكميّة معيّنة من الكلمات والمفردات وإلا أصابته تخمة، بل وحصر عقلي خطير قد يمنعه من مواصلة دراسته للّغة.[1]

ب- التّدرج في التّعليم: يقول حساني أحمد: " أنّ التّدرج في التّعليم يعدّ أمرا طبيعيّا يتماشى مع طبيعة الاكتساب اللّغوي نفسه"[2]، فهذا يعني أن اكتساب اللّغة مرهون بالنّضج الفكري والذّهني للفرد المُستقبِل، وعلى هذا ألحّ علماء النّفس واللّغة على مراعاة هذا الجانب برنامجه التّعليمي انطلاقا من 3 عناصر أساسيّة وهي" التّدرج من الأسهل إلى الأسهل، والانتقال من الخاص إلى العام؛ حيث يقتضي ذلك استعمال الألفاظ الشّائعة استعمالا يهمّ(الألفاظ).

تشكّل القائمة المعجميّة في لغة ما قبل اللّجوء إلى استعمال مفردات محدودة الاستعمال في سياقها الدّلالي[3].

ج- طرق التّوضيح: وهي كلّ الأفكار والأمثلة التّي تستعمل التّحسن وتسهيل عمليّة التّعليم، ولكن شريطة أن تتحقّق الأغراض البيداغوجيّة مع اللّغة الأجنبيّة المراد تعليمها. إلّا أنّ هذه الأفكار قد تختلف باختلاف المواقف التّعليميّة وباختلاف المقتضيات البيداغوجيّة نفسها، ولذلك تقيّد المعلّم باستعمال الأمثلة وتعويض الأفكار الصّعبة بكلّ سهولة والأفكار العميقة بسطحيّة واجب في عمليّة تعليم اللّغات خاصة الأجنبيّة منها ولا يعدّ ضعفا.

[1] - الحاج صالح (عبد الرحمن): مجلّة اللّسانيّات، العدد الرّابع، منشورات جامعيّة، الجزائر، 1973، ص45.

[2] - حساني أحمد: دراسات في اللّسانيّات التّطبيقيّة وحقل تعليميّة اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعيّة، ط1، الجزائر، 2000، ص141.

[3] - مشال زكرياء: مباحث في نظريّة الألسنيّة وتعليم اللّغة، بيروت، لبنان، 1983، ص ص17-18.

د- مراقبة نجاح عمليّة تعليم اللّغات: إنّ طرق مراقبة نجاح عمليّة تعليم اللّغات عديدة ومن بينها:

- التّمرين اللّغوي: إنّ التّمرين اللّغوي يدخل ضمن مراقبة وتدريب وخلق عادات سليمة لدى التّلميذ وهو بذلك يعدّ" مرتكز بيداغوجي من حيث أنّه يسمح للمتعلّم بامتلاك القدرة الكافية للممارسة العلميّة للحدث اللغوي".[1]

- القيام باختيارات قصيرة المدى: فروض، مقالات.

- ملاحظة عادات التّلاميذ التّي تتمثّل في استعمال المراجع المهمّة بالنّسبة للّغات الأجنبيّة، خاصّة أثناء قياهم بالبحوث.

- التّقارير والمشاريع الشّفويّة، الكتابيّة، العلميّة.

- التّنفيذ العلمي للمهارات ذات الطّبيعة العلمية والحركيّة وعلى هذا المبدأ يلحّ" دوني جيرار" على أنّ" التّمرين اللّغوي يعتبر المكمّل الضّروري للعرض الحواري من حيث أنّه يسمح بواسطة التّطبيق المكثّف، والمنظم بتثبيت التّراكيب اللّغويّة التّي تظهر في الحوار"[2].

- مناهج التعليم الإبتدائي:

على غرار الأنظمة التربوية الناجحة عبر العالم، والتي تعتبر الإصلاح سيرورة دينامية ودورية من تصور وتنفيذ ومتابعة وتقييم وتعديل، قامت وزارة التربية الوطنية بتخفيف المضامين المعرفية للمناهج في مختلف مستويات مرحلة التعليم الإبتدائي.

تأتي هذه العملية بف معالجة الإختلالات التي أظهرها التطبيق الميداني وتزامنت مع تعديل الزمن الدراسي في مرحلة التعليم الإبتدائي.

وقد تمثلت عملية التخفيف في[3] :

---

[1] - حساني أحمد: مرجع سابق: ص147.

[2] - ميشال زكرياء: مرجع سابق: ص 20.

[3] - *Direction de l'Enseignement fondamental ; Programmes et documents d' accompagnement de la langue française du cycle primaire ,office national des publication scolaires, juin 2011.*

- ضمان الإنسجام العمودي التام للمضامين المعرفية للمناهج خلال كامل المسار الدراسي للتلميد، بغرض تجنب التكرار والفوارق الهامة في التدرج المفاهيمي.

- التركيز على المعارف الأساسية للمادة وحذف كل المفاهيم والمعلومات التي لا تشكل مكتسبات قبلية ضرورية للتعلمات اللاحقة.

- إحداث التلائم بين المضامين المقررة في المناهج مع الحجم الساعي المخصص لكل مادة.

- ضمان التمفصل بين المراحل التعليمية الثلاث، الإبتدائي والمتوسط والثانوي.

V- الطّرق المستخدمة في تعليم اللّغات الأجنبيّة:

أ- **طريقة الحفظ والقواعد:** وهي عبارة عن طريقة متّبعة منذ القديم في تدريس اللّغات للأجانب، ويؤكّد"جاك ريتشارد وتيودور روجرز في كتابيهما" مذاهب وطرائق تعليم اللّغات" على أنّ طريقة الحفظ والقواعد "تقوم على حفظ القواعد والأمثلة ونصوص تشتمل على عدد من المفردات يحفظها المتعلّم على ظهر القلب دون أن يشارك في فهم وإدراك لما يحفظ، أو يستظهر من قواعد نحويّة وصرفيّة"[1].

على الرّغم ممّا حقّقته طريقة الحفظ والقواعد من فوائد في تقديم دروس اللّغات في العديد من المدارس، إلا أنّ هناك بعض النّقاط التّي تتمثّل في أنّ المتعلّم يكون دوره سلبيّا، إذ يكون في موقف متلقي ولا يشارك في الدّرس بل يكتفي بحفظ ما يلقّن له من قواعد نحويّة، صرفيّة.

ب- **طريقة التّرجمة:** تعتبر طريقة التّرجمة امتدادا للطّريقة الأولى ولكن بإدخال" عنصر جديد هو التّرجمة؛ أي ترجمة الكلمات والجمل والنّصوص في بعض الأحيان من لغة أجنبيّة متعلّمة إلى لغة الأم"[2].

---

[1] - ريتشارد جاك وتيودور: مرجع سابق: ص18.

[2] - المرجع نفسه: ص 19.

إنّ هذه الطّريقة تتيح للتّلاميذ أن يتعلّموا القراءة والكتابة في أقصر وقت ممكن، ولكن تصرف أكثر من **80%** من انتباه التّلاميذ واهتماماتهم بالتّرجمة كفن قائم بذاته على حساب اللّغة المراد تعلّمها هذا ما يعطل عمليّة اكتساب مهارات اللّغة الأجنبيّة (نطقا، حديثا، قراءة، كتابة) و يهمل مهارة الاستماع والنّطق.

ج- الطّريقة المباشرة: يرى أصحاب هذه النّظريّة أنّ تعلّم اللّغة الأجنبيّة يجب أن يكون مباشرة، مثل تعلّم الطّفل للّغة الأم والجديد في هذه النّظريّة هو تقليلها من الاعتماد على التّرجمة والاهتمام بعنصر جديد وهو القراءة، باعتبارها في رأيهم الرّكيزة الأساسيّة في تعلّم اللّغة.

لقد نقد علماء التّربية وعلماء النّفس هذه الطّريقة، واستدلوا على هذا" بأنّ الطّفل لديه خلفيّات لغويّة ماعدا التي يتعلّمها من أبويه ومحيطه، وكما أنّ متعلّم اللغة الأجنبيّة له عادات لغويّة ومهارات اكتسبها من لغته الأولى"[1].

ومن ثمّة يجب مراعاتها عند تعلّم اللّغة الثّانية، ويقع هذا العبء على المدرّس وعلى الطّريقة التّي يضبطها أثناء عمليّة التّعليم.

د- طريقة الوسائل السّمعيّة البصريّة: بناء على سبق فقد ظهرت آفاق جديدة في تعليم اللّغات استفادت من محاسن الطّرق الحديثة وتجنّب سلبيّاتها، وقد أخذت من علم النّفس التّربوي الحديث أحسن ما يتماشى مع طريقة اكتساب المهارات والغايات اللّغويّة المعاصرة والقائلة بأنّ اللّغة ما هي إلا عادات، مهارات تكتسب على الخطوات التّالية: الاستماع، التّكرار، الفهم، الحفظ، الحديث، القراءة والكتابة.

---

[1] - المرجع نفسه: ص 21.

VI- أساليب تقويم تعليم اللغة الأجنبية:

1- تقويم البرامج والمواد التّعليمية:

تناط مسؤولة تقويم البرامج والمواد التّعليمية بسلطة الإشراف التّي تلجأ إلى حل من الحلين التاليين للقيام بهذه المهمّة بصفة مرضية: فإما أن تعين داخلها إدارة أو قسما يكلف بهذه المهمة أو أنّها تعين لجان فنيّة من ذوي الخبرة يقومون بهذا العمل فضلا عن مهامهم التّربويّة الأخرى، والملاحظ أنّ الأقطار التّي فضلت الحل الثاني سائرة على ما يبدو إلى اعتماد الحل الأول شيئا فشيئا، وتعقل جل البحوث عن هذا الموضوع فلا تطرقه إلاّ تطرقه إلا عرضيا وذلك بالإلحاح على تقويم الوسائل التّعليميّة وخاصة الكتب، فيذكر البحث الأردني مثلا أنّ الكتب المقترح تدريسها تدرس وتقوم بصفة تفصيليّة من حيث موضوعاتها ومدى ملائمتها لفلسفة التّعليم ولسن الطلبة ونضجهم والتّوجهات الحديثة لتدريس المادة ومدى مناسبة لغتها وإخراجها، ثم يشرع بعد البدء بتطبيق تلك الكتب في القيام بزيارات ميدانيّة لأخذ رأي المعلمين والطلبة وملاحظاتهم والوقوف على مدى تحسن مستوى الطلبة وكذلك موقف الأولياء منها ومدى ارتياحهم لها مع الإطلاع على نقائصها والبحث عن كيفيّة تجاوزها، ويمكن أن نستشف من جل البحوث المعتمدة في هذه الدراسة أنّ تقويم البرامج والمواد التّعليميّة لا تخضع في كل الحالات إلى أسس علميّة شاملة كالإستبانات بل يقوم وهذا طبيعي على التّجربة.[1]

والحوار مع مستعملي البرامج والوسائل التّعليميّة وعلى الإطلاع على النّقائص من خلال الزيارات الميدانيّة وتقارير التّفتيش وكذلك على النّتائج التّي يتحصل عليها الطلبة خاصة في امتحانات ختم الدروس كما حدث أن استعانت بعض الأقطار بأخصائيين أجانب في تقويم البرامج قبل تحديث هذه البرامج ومراجعتها .

---

[1] - سمير المرزوقي: دراسة مقارنة حول تدريس اللغات الأجنبيّة، قسم الدراسات الفرنسية، كليّة الآداب بمنوبة، الجامعة التونسيّة، 1993، ص94.

1- **تقويم أداء المعلمين:**

يتم هذا التّقويم خاصة من خلال زيارات التّفقد أو التّوجيه أو التّفتيش ويقوم على تقديم مفصل للدرس ولما سبقه من تسلسل تربوي ومن تحضير فيقاس مدى معرفة المدرس للغة وحذقه في استعمالها كأداة تواصل اعتبارا لمستوى طلبته وبنائه للدرس بمختلف فتراته (من جذب الانتباه في أول الحصة إلى تلخيص المعلومات الجديدة في آخرها) وربطه لهذه الفترات وتنويعه للأنشطة وتشجيعه الطلبة على الحوار واجتنابه لدور الملقن وتحقيقه للأهداف المرسومة للحصة وتقديمه للخبرات اللغوية بصفة غير مصطنعة وربطه بين الحصة وبين بيئة الطلبة وحياتهم اليوميّة، وحسن استعماله للمواقف الطارئة واختباره للأمثلة ومراعاته للقدرات المختلفة لدى تلاميذ صفه وتركيزه على حاجاتهم ومهارته في استعمال الأغلاط التّي يرتكبونها واستخدامه للوسائل المعنية المناسبة وإلمامه بالبرنامج ومهارته التّربويّة.

2- **تقويم تحصيل التّلميذ:**

تطرق البحوث المعتمدة هذا الموضوع أكثر من طرقها لأنواع التّقويم الأخرى، ولعل ذلك يعود إلى أهميته في جميع الأنظمة التّربويّة، وقد لا تحصل فائدة من ذكر مواد الاختبارات التي تسمح بتقويم تحصيل التّلميذ وهي تقريبا المواد المدروسة نفسها، أومن تفصيل ضوارب تلك المواد التّي تختلف من قطر إلى آخر أو من مرحلة تعليميّة إلى أخرى، ولذلك فإننا نرى من الأجدر أن نذكر أنواع هذا التقويم الواردة في البحوث الخمسة مع ذكر ملاحظات نراها مفيدة.[1]

ونبدأ بملاحظة أنّ هذا التّقويم لا يرتبط في كل الحالات بالاختبارات أو التّمارين أو الامتحانات إذ قد يقوم كما يذكر ذلك البحث الأردني على الزيارات المتكررة من قبل المفتش أو الموجه للصف الواحد لقياس مدى التّقدم الذي يحرزه الطلبة في مستواهم اللغوي أو على

[1] - المرجع نفسه: ص 96

المسابقات اللغوية العامة التي تجرى للطلبة لتحديد الفروق في المستويات اللغوية للصف الواحد في المدارس المختلفة، كما يذكر البحث نفسه طريقتي تقويم أخريين تبدوان لنا على قدر وافر من الأهميّة هما الدراسة الفنيّة لنماذج من الاختبارات والفحوص المدرسية لتشخيص الصعوبات اللغويّة والأخطاء الشائعة المتكررة وذلك بغرض الوقوف على طبيعة تلك الأخطاء ومصدرها وإعداد دراسات لمعالجتها وكذلك إجراء فحوص ومقابلات فرديّة للطلبة في عدّة مدارس تهدف إلى مقارنة مستوياتهم المختلفة ومعالجة نقاط الضعف التّي تبرز حينذاك، وتنظيم التّعليمات الرسميّة أو المذكرات التّربويّة عمليّة تقدير التّحصيل في كافة الأقطار لأنّ جميع الطلبة مطالبون في يوم من الأيام باجتياز امتحان على النّطاق القطري يحسن الإعداد له ولو قبل سنوات ولكي يكون مستوى الطالب يصف ما في جهة ما يقارب مستوى الطالب في الصف نفسه بالجهات الأخرى حتى تتسنى معالجة ظاهرة عدم التوازن بين الجهات التي تعاني منها أقطار عديدة كما جاء في البحث الموريتاني.

والجدير بالملاحظة أن علامة اللغة الفرنسية لا تؤثر دوما في نتيجة الطالب من حيث النجاح والإكمال والرسوب مما ينجرّ عنه تقاعس في التّحصيل لدى أغلبيّة الطلبة وتعمل بعض النّظم التّربويّة كالنّظام الموريتاني في المرحلة الابتدائية بتقويم يجري في بداية السّنة الدّراسيّة ويقع اعتماده والبناء عليه في العمليّة التّربوية بينما تسمح اختبارات آخر السنة بوضع حصيلة للمجهود التّعليمي.

وربما يلخص البحث السوري طرق التّقويم المستعملة في جل الأقطار بذكره للوظائف البيتيّة التّي يعدها التّلميذ خارج الفصل والاختبارات الشهرية المجراة داخل الفصل والامتحانات الشفويّة التي تجري غالبا أثناء تدريس المادة.[1]

[1] -المرجع نفسه: ص ص96-97.

VII- أبرز الاتجاهات والتّجديدات التّربويّة في تعليم اللغة الفرنسيّة التي يمكن الاستفادة منها في تحسين تعليم اللغة الفرنسية:

نقتصر في هذا الفصل على إيراد بعض الملاحظات والاقتراحات التّي نتبناها شخصيا والتّي نرى أنّه يمكن الاستفادة منها لتحسين تعليم اللغة الفرنسيّة:[1]

1- إنّ وضع اللغة الفرنسيّة يختلف من قطر عربيّ إلى آخر ولذا فإنّ توحيد البرامج صعب المنال على الأقل في الوضع الراهن إذ لا مجال لمقاربة الوضع المغربي الذّي يتميّز بمساهمة فعّالة في إثراء اللغة الفرنسيّة بالإبداعات الأدبيّة في هذه اللّغة كمؤلفات إدريس الشرايبي أو الطاهر بن جلول مثلا والوضع الأردني أو السوري مثلا.

2- نرى أنّ تبادل الخبرات أكيد بين الأقطار العربيّة وأنّ الثقة التّي تمنحها بعض الأقطار للمراكز الفرنسيّة رغم فعاليّة هذه المراكز في أغلب الأحيان قد تتقلّص شيئا ما لو اطلع مسؤولو التّربيّة في هذه الأقطار على إنجازات أقطار عربيّة في ميدان البرامج والوسائل التّعليميّة .

3- لا نذهب إلى وجود اعتماد المواضيع المتعلقة بالحياة اليوميّة للتلميذ في تدريس اللغات الأجنبيّة إذ نرى أنّ هذا الاعتماد يولّد خلطا بين اللغة الأم واللغة الأجنبيّة المدروسة كما نرى أنّه لا سبيل إلى تعلّم لغة دون الإطلاع على حضارتها وثقافتها وأنّ تنميّة شخصية التّلميذ وهويته لا تتعارض مع معرفته للثقافات الأجنبيّة .

4- نرى كذلك أنّه يجدر بالمسؤولين عن القطاع التّربوي أن يتساءلوا عن سر إقبال مدارس القطاع الخاص على تدريس اللّغات الأجنبيّة وعن تحمس الأولياء لهذا التّدريس وأن يعتبروا من نجاح هذه المدارس بتحسين مستوى انتداب المدرسين وخاصة بتقرير اللغة الأجنبيّة كمبحث رسمي يؤثر في النّتيجة المدرسيّة للطلبة إذ لا سبيل لتمتين التّمكن من اللغة الأجنبيّة إذ هي بقيت اختيارية غير مؤثرة في مسار التّلميذ .

[1] - المرجع نفسه: ص99.

5- إنّ اعتماد الطريقة التّواصليّة المرتبطة أساسا بالتّعبير عن المشاكل اليوميّة لا يتنافى مع التزام التّلاميذ بقراءة كتب كاملة ولو كانت من نوع ما يسمى"بالفرنسيّة البسيطة" حتى لا يتعوّد التّلميذ على قراءة جمل أو صفات ولا يتمرّن على قراءة الآثار التّي هي السبيل الوحيد لإنماء قدراته البنيويّة والمعجميّة .

6- إنّ إتّباع الطرق المصوغة بالخارج والوسائل التّعليميّة المرتبطة بها قد تفي بحاجة لكنّها لا تفي بحاجات إذ أنّ هذه الطرق مهما تعمّق في عمليّة ملائمتها لبيئة التّلميذ تبقى خارجيّة ولا تشجّع المدرس على الخلق والاستنباط- والصواب طال الزمن أم قصر أن يكوّن واضعو البرامج والوسائل التّعليميّة المنبثقة من الواقع المعيش في الأقطار العربيّة وربما يزرع مثل هذا الإجراء روح الخلق والبذل والمبادرة في المدرسين.

7-من الممكن جزئيا في الأقطار القادرة على ذلك استعمال الكمبيوتر في تدريس اللغة الأجنبيّة حيث وقعت إنجازات هامة في هذا الميدان بالنّسبة إلى اللغة الفرنسيّة في فرنسا وبلجيكا وخاصة كندا وحتى في بعض الأقطار العربيّة كتونس على أساس التّعاون مع هذه البلدان لكن لا يجب التعويل على هذه المستجدّات بقدر إيلاء تكوين المدرسين في مادة تخصّصهم وفي علوم التّربيّة وفي مادة بالدرجة الأولى أبلغ الاهتمام إذ أنّ الاهتمام بتكوين المدرسين هو المفتاح الفعلي لمعضلة تدريس اللغة الأجنبيّة .

VIII- مشكلات تعليم اللغة الفرنسيّة:

وهي في الواقع أكثر المشكلات بروزا وأشدها تأثيرا على مستوى تمكن هؤلاء الطلبة من اللغة المدروسة:[1]

1- عدم الملائمة بين الإعداد الأصلي للمدرسين ومتطلبات مهنتهم .

2- النّقص الفادح في تدريبات تحسين الخبرة والنّقص في إطار الإشراف والتّوجيه بالنّسبة إلى عدد المدرسين بحيث يحدث أن يلقى المدرس دون اتصال بالموجه أو المفتّش طيلة أشهر أو حتى سنوات.

3- النّقص في وسائل التّعليم وحتى الكتب في بعض الأقطار .

4- النقص في عدد المدرسين في بعض الأقطار بحيث يعمد لمدرس واحد القيام بتدريس ساعات إضافيّة قد يصل في بعض الأحيان إلى نصف النّصاب القانوني.

5- إكتضاظ الأقسام الذي لا يسمح بإشراك جميع التّلاميذ بصفة مرضيّة في العمليّة التّربويّة.

6- تواجد تلاميذ ذوي مستوى مختلف في القسم الواحد وحتّى في الأعمار في بعض الأقطار.

7- اختفاء تعليم اللغة الفرنسيّة في بعض الصفوف حتّى في الحالات التّي تكون فيه هذه اللغة مقررا رسميّا وذلك للنقص الفادح في المدرّسين والوسائل التّعليميّة.

8- تكليف مدرسين غير مختصين بتدريس هذه المادة فلا هم يفقهونها ولا هم يرغبون فيها وينجر عدم الاكتراث ذلك على التّلميذ .

9- انعدام وجود الفرنسية في الوسط الثقافي خارج المدرسة.

10- كثرة تغيب المدرسين والتّلاميذ خاصة في الأوساط الريفيّة .

11- وجود بعض الأسر في أوساط محافظة تتحفظ على تعلّم الفرنسيّة لأسباب دينيّة وثقافيّة.

---

[1]- المرجع نفسه: ص ص97 - 98 .

12- غياب تصوّر واضح لفائدة تعلّم اللغة الفرنسية خاصة في الأوساط التّي لا تستعمل هذه اللغة بتاتا خارج المدرسة .

ويمكن العودة إلى البحث الموريتاني الذّي أطنب بكل شجاعة وطرحة في تحليل هذه المشكلات، لكن من الممكن إضافة مشكلات أخرى وردت في البحوث المشرقية كبداية تعلم هذه اللغة بعد أن يكون التّلميذ قد قطع شوطا في دراسته لغته الأم وتأثّر بها تأثرا يجعله يعزف عن اللغة الأجنبيّة أو على الأقل يجد عقبات صعبة التّجاوز تعترض طريقه حين شروعه في دراسة اللغة الأجنبيّة هذا بقطع النّظر عن المشكلات اللغويّة التّي يمكن السيطرة عليها والتّي تتمثل في التّداخل مع اللغة الأم وترجمتها اللاشعوريّة إلى اللغة الأجنبيّة .

الخلاصة:

لاشك أنّ نجاح عمليّة تعليم اللّغات يعود بالأساس إلى نجاح معلم اللغة في ضبط الغايات البيداغوجية التّي يسعى إلى تحقيقها لذا يجب على المعلم أن يحرص على ضبط الخطوات التّي يتكون منها درس اللغة الفرنسية، وأن عملية تعليم اللّغات هي عمليّة معقدة لذا تتطلب أن يتحقق التّفاعل بين العناصر الأساسية وهي المعلم، المتعلّم، المنهج وهذا لتحقيق الأهداف التّربوية المتمثلة في تعليم اللّغات الأجنبية للتلميذ.

الجانب

الميداني

الفصل الرابع

الجانب الميداني للدراسة

I - إجراءات الدراسة

- الدراسة الاستطلاعية.
- المنهج المتبع في الدراسة.
- أدوات جمع البيانات.
- عينة الدراسة وكيفية اختيارها.
- التعريف بميدان الدراسة.
- المجال الزماني للدراسة.

II- عرض وتحليل ومناقشة النتائج:

III- نتائج الدراسة.

IV- مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات.

V- مناقشة نتائج الدراسة في ضوء النظرية السوسيولوجية المتبناة.

VI- مناقشة نتائج الدراسة في ضوء نتائج الدراسات السابقة.

تمهيد:

إن الدراسات النظرية وحدها لا تكفي لاكتشاف أدق المعلومات حول الموضوع مما كان من الضرورة على الباحثة إثراء المعارف بجانب ميداني يقوم على أسس علمية وخطوات منهجية ليكتسي الطابع المنهجي وباختلاف المواضيع والأهداف المرجوة من كل دراسة، اخترنا المدارس الابتدائية ببلدية أمجدل لموضوع دراستنا الذي يهدف إلى اكتشاف أثر التكوين البيداغوجي للأساتذة في تحصيل اللغة الأجنبية -الفرنسية-، وبعد جمع البيانات من أفراد مجتمع البحث، وجب عرضها في جداول إحصائية لتحليل البيانات وتفسير النتائج وتأويلها سوسيولوجيا واستخلاص النتائج النهائية.

I- إجراءات الدراسة:

قام ريمون كيفي بتفكيك المراحل الثلاثة الإبستمولوجية للمسار العلمي التّي وضعها غاستون باشلار إلى سبعة مراحل إجرائية، وكون أنّ الدراسة الاستكشافية أو الاستطلاعية خطوة سابقة على خطوات تحديد منهج وتقنيات الدراسة في دراسة ظاهرة ما، ونستهل هذا الفصل بالحديث أولا عن الدراسة الاستطلاعية والاستكشافية التي قامت بها الباحثة في دراسة ظاهرة التّكوين البيداغوجي للأستاذة وأثرها على تحصيل اللغة الفرنسيّة بالمدارس الابتدائية لبلدية أمجدل.

1- الدراسة الاستطلاعية والاستكشافية:

تساعد الدراسة الاستطلاعية الباحث على تحقيق البدايات الصحيحة للبحث في الموضوع حيث قمنا في هذه الخطوة بدراسة استطلاعية، وهذا ما أتاح لنا فرصة في التّعمّق في أبعاد الظاهرة محل الدراسة، كما ساعدتنا على تحديد البناء الفكري الذّي افترضناه لمعالجة موضوع الدراسة، كما قمنا بالدراسة الاستطلاعية من خلال إجراء عدة مقابلات مع مفردات ذات العيّنة المقصودة للدراسة.

ساعدتنا هذه المقابلة على التّعرف على خصوصيات مجتمع البحث وميدان الدراسة وأهم الأدوات التّي نستخدمها في جمع البيانات، وتشمل هذه المرحلة على تحديد الإطار النّظري وبناء الإشكاليّة وتحديد المفاهيم وصياغة الفرضيات وتحديد المنهج المتبع في الدراسة.

2-المنهج المتبع في الدراسة:

يعد المنهج العلمي الركيزة الأساسية لأي دراسة، خاصة في العلوم الاجتماعية، مما يدعوا على الباحث بالتّحلي بالدّقة في اختيار المنهج، الذّي يتناسب مع طبيعة موضوع الدراسة، **ويعرف لويس كوهن المنهج على أنّه:**" جمع البيانات اللازمة في بحثه، والتّي يصل من خلالها إلى نتائج أو تفسيرات أو تنبؤات".[1]

[1] - لويس كوهن: مناهج البحث العلمي في العلوم الاجتماعية والتّربوية، ترجمة: كوثر حسين كوجك، دار العربية للنشر، ط2، القاهرة، مصر، 1990، ص62.

فالمنهج يعد أهم الطرق التّي يتبعها الباحث في دراسة أي مشكلة أو موضوع بحث معيّن، وهذا بغرض الوصول إلى حقائق علمية وفحص الظاهرة المراد دراستها وتحليلها علميا وموضوعيا، والذّي يعتبر مجموعة من القواعد العامة التّي يتم وضعها قصد الوصول إلى الحقيقة في العلم.[1]

توجد مجموعة من المناهج المتبعة في البحوث العلمية والاجتماعية، وهي تختلف باختلاف المواضيع لأنّ طبيعة الدراسة والأهداف التّي نحاول الكشف عليها وتحقيقها تفرض علينا المنهج الذّي يجب استخدامه.

وبعد قيامنا بتحديد مشكلة الدراسة والإطلاع على الدراسات السابقة، ومراجعة العديد من المناهج البحثية، توصلنا إلى المنهج الملائم للدراسة الحاليّة، وهو المنهج الوصفي والهدف من استعمال هذا المنهج هو تحليل الظاهرة المدروسة، وبهذا المنهج نقترب من الموضوعية والدّقة وذلك من خلال التّعامل مع الأرقام والنسب، ونتفادى الأحكام الذاتية، كما يساعدنا هذا المنهج في جمع البيانات الكميّة حول الموضوع المدروس، وهذا المنهج **كما يقول ريمون بودون:**" بفضله يمكننا تحديد التحقيقات الكمية التي تسمح بجمع المعلومات المتشابهة من عنصر لآخر بين مجموعة العناصر، فيما تسمح هذه التشابهية بين المعلومات القيام بالإحصائيات التّي تشكل أهم تحليل كمي للمعطيات".[2]

كما يمدنا ببيانات ومعطيات تسهم بشكل كبير في وصف ماهو كائن أثناء الدراسة ووصف الظاهرة عن طريق جمع وتصنيف وترتيب وعرض وتحليل وتفسير وتعليل

[1] - محمد الغريب عبد الكريم: البحث العلمي، مكتبة النهضة الشرق، ط3، 1996، ص139.

[2] - محمد الغريب عبد الكريم: البحث العلمي التّصميم والمنهج والإجراءات، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندريّة، 1992، ص77.

وتركيب للمعطيات النّظرية والبيانات الميدانية، بغية الوصول إلى نتائج علمية توظف في السياسات الاجتماعية بهدف إصلاح مختلف الأوضاع المجتمعيّة.[1]

فالمنهج الوصفي ساعدنا على تحديد خصائص الظاهرة، ووصف طبيعتها ونوعية العلاقة بين متغيراتها وأسبابها واتجاهاتها والتّعرف على حقيقتها في الواقع، وهو يعتمد على تفسير الوضع القائم (أي ما هو كائن)، وتحديد العلاقات الموجودة بين المتغيرات، كما يتعدى المنهج الوصفي مجرد جمع البيانات الوصفية الميدانية حول الظّاهرة المدروسة، إلى التحليل والربط والتّفسير لهذه البيانات، وتصنيفها وقياسها واستخلاص النتائج منها، ومن الخصائص التي تميزه عن غيره من المناهج، عمليّة الوصف المنظّم للحقائق والخصائص المتعلّقة بظاهرة محددة بشكل عملي ودقيق.

وبما أنّ موضوع دراستنا يهدف إلى دراسة ظاهرة التكوين البيداغوجي وأثرها في تحصيل الدراسي للغة الأجنبية-الفرنسية- وتماشيا مع طبيعة هذه الدراسة، هذا ما أدّى بنا إلى استخدام المنهج الوصفي من خلال وصف للظاهرة.

3- أدوات جمع البيانات:

تحتل أدوات جمع البيانات أهمية خاصة ومكانة أساسية في عملية الإنتاج العلمي، وتعد هذه الأدوات وسيلة الباحث العلمية التي بواسطتها يمكنه جمع البيانات المطلوبة للإجابة عن تساؤلات الدراسة، وتتعدد وتختلف هذه الأدوات بتعدد واختلاف وتنوع طبيعة البيانات المراد الحصول عليها من جهة، واختلاف المفردات المبحوثة في طبائعهم ومستوياتهم الثقافية ووظائفهم ومكانتهم الاجتماعية، من جهة أخرى، وقد يعتمد الباحث على أداة واحدة أو أكثر من أداة، وذلك مرهون بملائمة هذه الأدوات لبعض المواقف والبحوث عنها في غيرها، والأسلوب أو المنهج المستخدم في الدراسة، وكلّما وفّق الباحث في

---

[1] - رشيد زرواتي: مناهج وأدوات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، عين مليلة الجزائر، 2007، ص87.

اختيار الأداة أو الأدوات المناسبة، كلما حصل على وفرة من المعطيات تزيد من احتمال تصديق النتائج المتوصل إليها.

تعتبر أدوات البحث من العناصر الأساسية في بناء أي بحث علمي بالإضافة إلى وظيفتها في جمع الحقائق، فهي كذلك تفرض على الباحث التّقيّد بموضوع البحث، وعدم الخروج عن أطره العريضة، ومضامينه التّفصيليّة، ومساواته النّظريّة والتّطبيقية .[1]

فطبيعة الموضوع وخصوصيته وطبيعة التّساؤلات والفروض التّي يطرحها الباحث والبيانات المراد الحصول عليها كل ذاك يفرض على الباحثة انتقاء الأداة أو التّقنيّة الملائمة لذلك.

أولا- استمارة الاستبيان:

تعتبراستمارة الاستبيان من أكثر أدوات جمع البيانات استخداما وشيوعا في البحوث الاجتماعية، ويرجع ذلك إلى المميزات التّي تحققها هذه الأداة سواء بالنّسبة لاختصار الجهد أم التّكلفة أو سهولة معالجة بياناتها إحصائيا.[2]

وتتهيكل الاستمارة على جملة من الأسئلة يتم طرحها على أفراد العيّنة لنحصل من إجابتهم عن هذه الأسئلة على بيانات نلجأ إلى معالجتها كميّا بغرض التّحليل والتّفسير وعلى العموم تتعلّق هذه الأسئلة الموجهة للمبحوثين بحالتهم الاجتماعية وبآرائهم ومواقفهم حول طبيعة الظاهرة المدروسة.

ونستطيع القول أنّ مصدر أسئلة استمارة الاستبيان موجود في ذلك الإجراء العلمي المنهجي العام الذّي يجب أن لا يهمله الباحث، بحيث يتم إعداد الأسئلة وفقا للمؤشرات

[1]- إحسان محمد الحسن: الأسس العلمية لمناهج البحث الاجتماعي، دار الطليعة، ط2، بيروت، 1986، ص65.

[2]- محمد شفيق: علم الاجتماع والمنهج العلمي، الخطوات المنهجيّة لإعداد البحوث الاجتماعية، المطبعة العصريّة، الإسكندرية، 1985، ص117.

المتولّدة من التّحليل المفهومي بصفة أدق يؤدي كل مؤشر إلى طرح سؤال أو أكثر كما يكون كل جزء من الاستمارة مطابقا لمفهوم أو متغيّر من الفرضيّة.[1]

وعلى حسب طبيعة الموضوع وتماشيا مع إجراءات الدراسة، تم اعتمادنا على تقنيّة استمارة الاستبيان والسبب في اختيارنا لهذه التّقنيّة يرجع لكون الموضوع المدروس يتطلب دراسة ميدانيّة، والتّي تهدف إلى معرفة أثر التّكوين البيداغوجي للأساتذة على التّحصيل الدراسي للغة الفرنسية، بغية تحليل وتفسير هذه المعطيات المكتسبة من المبحوثين وتحويلها إلى بيانات سوسيولوجيّة كما يقول دور كايم تفسر"الاجتماعي بالاجتماعي" وفي كتابه قواعد المنهج يقول" أن تدرس الظواهر الاجتماعية على أنّها شيء خارجي لا تتدخل فيه العواطف والانفعالات ويتزود بمبدأ أنّه يجهل كل شيء عنها وهذا يمكن عن طريق الدراسة الموضوعيّة الخارجيّة.[2]

ولقد تشكلت استمارة الدراسة على أسئلة مختلفة، منها ماهو مغلق ومنها ما هو مفتوح، لإعطاء للمبحوث فرصة الإجابة، وتمّ توزيع الاستمارة على **20** أستاذا بالمدارس الابتدائية لبلدية أمجدل، تتوزع أسئلتها وفقا للتساؤلات المطروحة في إشكاليّة البحث، واحتوت على أربعة محاور تضمّنت ثمانية وثلاثون سؤالا، احتوى المحور الأول: على البيانات الشخصية لوصف مجتمع الدّراسة من حيث الجنس والأقدميّة وطريقة التّوظيف، ممثلة في الأسئلة من السؤال رقم **1** إلى السؤال رقم **3**، أما المحور الثاني: المتعلق ببرامج التّكوين البيداغوجي تمثلت أسئلته من السؤال رقم **4** إلى السؤال رقم **17**، أما بالنسبة للمحور الثالث: المتعلّق بأساليب التّكوين البيداغوجي وأثرها على تحصيل اللغة الفرنسيّة فيندرج تحت الأسئلة من السؤال رقم **18** إلى السؤال رقم **26**، أما بالنّسبة للمحور الرابع المتعلّق بمدّة التّكوين البيداغوجي فيندرج تحت الأسئلة من السؤال رقم **27** إلى السؤال رقم**38** .

---

[1]- موريس أنجرس: منهجيّة البحث العلمي في العلوم الإنسانيّة، تدريبات عملية، ترجمة: صحراوي بوزيد، وبوشراف كمال، سعيد سبعون، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2006، ص244.

[2]- عامر إبراهيم قندلجي: البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات، دار الشؤون الثقافيّة العامة، بغداد، دت، ص123.

ونشير إلى أنّه تمّ توزيع **20** استمارة، وتمّ استرجاعها كلها في الفترة الزمنيّة الممتدة من **2015/4/12** إلى **2015/4/16.**

ثانيا- المقابلة:

المقابلة هي أحد أهم وسائل جمع البيانات والتّي يقوم الباحث بها من خلال توجيه عدد من الأسئلة لأفراد مجتمع البحث، كل بمفرده وتدوين الإجابات، وهي تبادل لفظي وجها لوجه بين القائم بالمقابلة وبين شخص أخر أو أشخاص آخرين.[1]

وانطلاقا من غرض الدراسة وباختلاف الإجراءات التّي تقوم عليها المقابلة، فإنّ المقابلة المنظمة تتناسب مع الهدف المراد الوصول إليه من خلال دراستنا، والذّي تم تحديد ومضمون المقابلة من خلال دلل المقابلة يضم ثلاثة محاور كل محور يتضمن مجموعة من الأسئلة، تم طرحها على المبحوثين، أي الأساتذة المتواجدون في المدارس الابتدائية، والاستفسار عن بعض الأمور الخاصة بموضوع بحثنا، بهدف حصولنا على أنواع المعلومات التّي تعيننا في عمليّة التّحليل والتّفسير، مع التزامنا بمجموعة الأسئلة التّي تكون معظمها مفتوحة.

4- عينة الدراسة وكيفية اختيارها:

تعتبر مرحلة تحديد مجتمع البحث من أهم الخطوات المنهجية في البحوث الاجتماعية، إذ تتطلب من الباحث دقة بالغة، بحيث أنها تحدد قيمة النتائج.

والباحث لا يستطيع الشروع في إنجاز الدراسة حتى يتعرف بصورة جيدة على مجتمع البحث على أساس نجاح التعيين يقوم أولا على تحديد حجم مجتمع البحث الأصلي وما يحتويه من مفردات إلى جانب التعرف على تكوينه تعريفا دقيقا يشمل طبيعة وحداته هل هي متجانسة أم متباينة، ولن يتمكن الباحث من الوصول إلى ذلك إلا بعد الدراسة الدقيقة

---

[1] - محمد شفيق: مرجع سابق، ص106.

من خلال الاعتماد على الأساليب العلمية المعروفة مثل: الأبحاث الاستكشافية، الدراسات المسحية .[1]

ونظرا لقلة عدد أفراد العينة استخدمنا طريقة المسح الشامل وهو أسلوب في جمع البيانات ومعلومات عن متغيرات قليلة لعدد كبير من الأفراد ويطبق هذا الأسلوب في كثير من الدراسات من أجل:

- وصف الوضع القائم للظاهرة بشكل تفصيلي ودقيق.
- مقارنة الظاهرة موضوع الدراسة بمستويات ومعايير يتم اختيارها للتعرف الدقيق على خصائص الظاهرة المدروسة.
- تحديد الوسائل والإجراءات التي من شأنها تحسين وتطوير الوضع القائم ويطبق أسلوب المسح عادة على نطاق جغرافي كبير أو صغير وقد يكون مسحا شاملا أو بطريقة العينة، وفي أغلب الأحيان تستخدم فيه عينات كبيرة من أجل مساعدة الباحث في الحصول على نتائج دقيقة وبنسب خطأ قليلة وبالتالي تمكينه من تعميم نتائجه على مجتمع الدراسة.[2]

وقد حدد حجم العينة بـ **20** أستاذا للغة الفرنسية من المدارس الابتدائية لبلدية أمجدل.

5- التعريف بميدان الدراسة:

تمثلت الدراسة الميدانية في المؤسسات التربوية –الإبتدائيات- لبلدية أمجدل بولاية المسيلة وهي كما يلي:

1- ابتدائية عمر التيس: يحدها شمالا دكاكين البلدية وشرقا شارع عمومي، وجنوبا شارع حضيرة البلدية وغربا شارع حضيرة البادية، أنشأت سنة **1989**، ومساحة المؤسسة **9396**

---

[1] - أحمد بن مرسلي: مناهج البحث العلمي في علوم الإعلام والاتصال، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2005، ص85.

[2] - رشيد زرواتي: منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، دار الكتاب الحديث، الجزائر، 2004، ص267.

متر مربع، بها **12** قاعة درس، وعدد التلاميذ **457**، عدد المعلمين **14** معلما و**2** أساتذة اللغة الفرنسية.

2- ابتدائية الشهيد قعادي الفضيل: أنشأت سنة **1995**، ومساحة المؤسسة الإجمالية **4104** متر مربع، والعدد الإجمالي للتلاميذ بها **388** تلميذا، وعدد المعلمين **13** معلما، وعدد معلمي اللغة الفرنسية **2**، قاعات الدرس بها **11** قاعة.

3- ابتدائية الشهيد عبد الرحمان بن البار: أنشأت المدرسة سنة **1978**، ومساحة المدرسة الكلية **5200**، **00** متر مربع، بها **11** قاعة درس .

4- المجمع المدرسي حي السلام : تقع وسط مدينة أمجدل، أنشأت سنة 1958، يوجد بها **14** فوج تربوي، وعدد معلميها 16 معلما، منهم **2** أساتذة اللغة الفرنسية.

5- ابتدائية مناعة الجديدة02: أنشأت سنة **2002**، تضم **9** معلمين لغة عربية و**2** أساتذة اللغة الفرنسية.

6- ابتدائية مناعة الجديدة **01**: أنشأت سنة **2004**، تضم **6** أفواج تربوية وبها **7** معلمين و**2** معلمي اللغة الفرنسية.

7- ابتدائية مناعة القديمة : أنشأت سنة **1981**، تضم **15** فوج تربوي، عدد معلميها **17** أستاذا منهم **2** أساة اللغة الفرنسية.

8- مدرسة محمد امريزيقة : يحدها شمالا طريق رئيسي، وجنوبا متوسطة عبد الرحمان بن عوف وشرقا مسجد أم القرى وغربا مقر بلدية أمجدل، أنشأت سنة **1998**، ومساحة المدرسة **7776** متر مربع، وعدد الحجرات **19** حجرة وعدد أساتذة اللغة العربية **15** وفرنسية **2**.

9- إبتدائية السعدي السويدة: أنشأت سنة **2000**، مساحتها **5000** متر مربع بها **12** أستاذا للغة العربية و2 أساتذة اللغة الفرنسية.

6- الإطار الزماني للدراسة:

قمنا بإجراء هذا البحث العلمي من خلال مجموعة من المراحل، قمنا بدراسة استطلاعية بالمدارس الابتدائية لبلدية أمجدل وتمت إجراء عملية المقابلة مع بعض أساتذة اللغة الفرنسية يوم **2015/2/15** وذلك لاكتشاف أثر التكوين البيداغوجي للأساتذة في التحصيل الدراسي للغة الفرنسية، كما أن هذه المقابلة تساعدنا في التحليل والتفسير والتأويل السوسيولوجي للجداول بعدها قمنا بإعداد الاستبيان المكون من 38 تتوزع أسئلتها وفقا للتساؤلات المطروحة في إشكاليّة البحث، واحتوت على أربعة محاور تضمّنت ثمانية وثلاثون سؤالا، احتوى المحور الأول: على البيانات الشخصية لوصف مجتمع الدّراسة من حيث الجنس والأقدميّة وطريقة التّوظيف، ممثلة في الأسئلة من السؤال رقم **1** إلى السؤال رقم **3**، أما المحور الثاني: المتعلق ببرامج التّكوين البيداغوجي تمثلت أسئلته من السؤال رقم **4** إلى السؤال رقم **17**، أما بالنسبة للمحور الثالث: المتعلّق بأساليب التّكوين البيداغوجي وأثرها على تحصيل اللغة الفرنسيّة فيندرج تحت الأسئلة من السؤال رقم **18** إلى السؤال رقم **26**، أما بالنّسبة للمحور الرابع المتعلّق بمدّة التّكوين البيداغوجي فيندرج تحت الأسئلة من السؤال رقم **27** إلى السؤال رقم**38**، وتم توزيع الاستمارة على الأساتذة المحكمين. [1]

نأتي في المرحلة الأخيرة بتوزيع الاستبيان على عينة البحث المكونة من **20** أستاذا للغة الفرنسية يوم **2015/4/15** وتم استلامها يوم **2015/4/18.**

[1] - ينظر إلى قائمة الأساتذة المحكمين رقم الملحق الثاني.

II- عرض وتحليل ومناقشة البيانات:

الجدول رقم (1): توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس.

الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	**10**	**50,0 %**
أنثى	**10**	**50,0 %**
المجموع	**20**	**100,0 %**

من خلال البيانات المتحصل عليها من الدراسة الميدانية والمدونة في الجدول أعلاه، والتي تبين توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس نجد أن نسبة الذكور **50%** ونسبة الإناث **50%** ومنه نلاحظ وجود تعادل في النسب بين الذكور والإناث وهذا راجع إلى أن المرأة أصبحت تنافس الرجل في مجالات عديدة وليس في مجال التعليم فقط.

الجدول رقم(2): توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية.

الأقدمية	التكرار	النسبة
أقل من 5 سنوات	**5**	**25,0 %**
من 5 إلى **10** سنوات	**8**	**40,0 %**
من **10** سنوات فما فوق	**7**	**35,0 %**
المجموع	**20**	**100,0 %**

تشير القراءة الإحصائية للبيانات المدونة في الجدول رقم أعلاه والتي تمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير الأقدمية أن هناك نسب متفاوتة في الأقدمية، حيث أن أعلى نسبة **40%** للفئات من **5** إلى **10** سنوات، تليها نسبة **35%** للفئة من **10** سنة فما فوق، ثم تليها نسبة **25%** للفئة أقل من **5** سنوات.

يتضح من خلال الجدول أن نسبة **40%** تمثلها الفئة من **5** إلى **10** سنوات وهذا راجع إلى أنه في السنوات الأخيرة تم فتح مناصب عمل عديدة لهذه الفئة في مجال التربية والتعليم.

الجدول رقم (3): توزيع أفراد العينة حسب طريقة التوظيف.

طريقة التوظيف	**التكرار**	**النسبة**
توظيف مباشر	**9**	**% 45,0**
عن طريق المسابقة	**11**	**% 55,0**
المجموع	**20**	**% 100,0**

يوضح الجدول أعلاه توزيع أفراد العينة حسب طريقة التوظيف حيث نلاحظ أن النسبة الغالبة نسبة التوظيف عن طريق المسابقة التي تمثل نسبة **55%** في حين تمثل نسبة **45%** طريقة التوظيف المباشر.

من خلال القراءة الإحصائية للجدول يتضح أن نسبة التوظيف تتم عن طريق المسابقة.

الجدول رقم (4): يوضح تلقي التكوين حول تدريس اللغة الفرنسية.

تلقي التكوين حول تدريس اللغة الفرنسية	**التكرار**	**النسبة %**
نعم	**19**	**% 95,0**
لا	**1**	**% 5,0**
المجموع	**20**	**% 100,0**

يوضح الجدول عملية تلقي التكوين حول تدريس اللغة الفرنسية نؤكد أن أغلبية المبحوثين أجابوا بأنهم تلقوا تكوينا حول تدريس اللغة الفرنسية بنسبة **95%** بينما نسبة **5%** ممن أفادوا أنهم لم يتلقوا تكوينا حول تدريس مادة اللغة الفرنسية.

ومن خلال القراءة الإحصائية وحسب رأي المبحوثين يتضح لنا أن وزارة التربية الوطنية تولي أهمية بالغة للتكوين وهذا من أجل ترقية قطاع التربية، وهذا من أجل دفع الأساتذة إلى تجديد أفكارهم وتطوير أساليب عملهم ومنه فالتكوين يساعد في الرفع من أداء الأستاذ وإكسابه القدرة على التجديد المستمر والتأقلم الفعال مع مستجدات التكنولوجيا ونظم العمل ومتطلبات العمل.

الجدول رقم(5): يوضح طريقة التوظيف وعملية التكوين حول تدريس اللغة الفرنسية

طريقة التوظيف	التكوين حول تدريس اللغة الفرنسية		المجموع
	نعم	لا	
توظيف مباشر	9 100,0%	0 ,0%	9 100,0%
عن طريق المسابقة	10 90,9%	1 9,1%	11 100,0%
المجموع	19 95,0%	1 5,0%	20 100,0%

نلاحظ من خلال الجدول السابق الذي يوضح طريقة التوظيف وعلاقتها بالتكوين حول تدريس مادة الفرنسية، حيث أن الاتجاه العام سجل نسبة **95%** لدى صنف "نعم" من الذين تم توظيفهم عن طريق المسابقة، وهذا ما أكدته النسب المئوية من خلال تصريح المبحوثين، حيث سجلت نسبة **9،90%** ممن تم توظيفهم عن طريق المسابقة في المقابل سجلت نسبة **5%** لصنف" لا " الذين تم توظيفهم عن طريق السابقة وخضعوا للتكوين حول تدريس مادة اللغة الفرنسية وهذا ما أكدته النسب المئوية حيث سجلت نسبة **1،9%**ممن تم توظيفهم عن طريق المسابقة في حين نجد النسبة تنعدم عند الذين تم توظيفهم مباشرة.

الجدول رقم(6): توزيع أفراد العينة حسب الجنس وعدد الدورات.

الجنس	عدد الدورات				المجموع
	دورة	دورتان	ثلاث دورات	أربعة دورات	
ذكر	2 20,0%	1 10,0%	6 60,0%	1 10,0%	10 100,0%
أنثى	1 10,0%	2 20,0%	7 70,0%	0 ,0%	10 100,0%
المجموع	3 15,0%	3 15,0%	13 65,0%	1 5,0%	20 100,0%

نلاحظ من خلال الجدول السابق الذي يوضح عدد الدورات وعلاقتها بالجنس، حيث أن الاتجاه العام سجل نسبة **65%** الذين صرحوا أنهم تلقوا ثلاث دورات تليها نسبة **15%** الذين صرحوا أنه تلقوا دورة أو دورتان في حين نجد نسبة 5**%** صرحوا أنهم تلقوا أربعة دورات .

من خلال القراءة الإحصائية أن أغلبية المبحوثين تلقوا ثلاث دورات تكوينية وهذا راجع إلى أهتمام وزارة التربية بعملية تكوين المدرس من أجل الرفع من مستواه وتحسين أدائه.

الجدول رقم(7): يوضح الاستفادة من الدورات التّكوينية والتمكن من اللغة الفرنسية

الاستفادة من الدورات التّكوينية	التمكن من اللغة الفرنسية		المجموع
	متمكن	متمكن إلى حد ما	
نعم	14 73,7%	5 26,3%	19 100,0%
لا	0 ,0%	1 100,0%	1 100,0%
المجموع	14 70,0%	6 30,0%	20 100,0%

نلاحظ من خلال الجدول بأن الاستفادة من الدورات التكوينية والتمكن من اللغة الفرنسية، حيث نجد أن الاتجاه العام حظي به صنف نعم بنسبة **70%** وقد مثلت نسبة

73% ممن أكدوا على تمكنهم من اللغة الفرنسية في حين نجد نسبة **26%** ممن صرحوا أنهم متمكنين إلى حد ما من اللغة الفرنسية في حين نجد نسبة **100%** ممن أكدوا أنهم لم يستفيدوا من الدورات التكوينية وأنهم متمكنين إلى حد ما من اللغة الفرنسية.

ومن القراءة الإحصائية للجدول يتضح أن كل الأساتذة يستفيدون من العملية التكوينية مما جعلهم يتمكنون من اللغة الفرنسية.

الجدول رقم (8): الاستفادة من الدورات التّكوينية ومتابعة كل جديد في مجال التخصص.

الاستفادة من الدورات التكوينية	متابعة كل جديد في مجال التخصص: نعم	متابعة كل جديد في مجال التخصص: لا	المجموع
نعم	19 / 100,0%	0 / 0	19 / 100,0%
لا	1 / 100,0%	0 / 0	1 / 100,0%
المجموع	20 / 100,0%	0 / 0	20 / 100,0%

من خلال هذا الجدول الذي يوضح بأن الاستفادة من الدورات التّكوينية تساعد على متابعة كل جديد في مجال التخصص، حيث نجد أن الاتجاه العام حظي به صنف"نعم" بنسبة **100%**، وقد تمثلت نسبة **100%** من الذين أكدوا على الاستفادة من الدورات التّكوينية وتساعد على متابعة كل جديد في مجال التخصص – اللغة الفرنسية- في حين سجلت نسبة **100%** من الذين صرحوا بعدم الإسفادة من الدورات التّكوينية إلا أنها تساعد على متابعة كل جديد في مجال التخصص، في حين تنعدم النسبة عند الذين يصرحون أنه لم يتم الاستفادة من الدورات التكوينية وعدم متابعة هذه الدورات لكل جديد في مجال التخصص.

من خلال القراءة الإحصائية نجد أن أغلبية المبحوثين أكدوا على أنهم يستفيدون من الدورات التّكوينية وهي تساعد على متابعة كل جديد في مجال التخصص- اللغة

الفرنسية- كما أن للدورات التكوينية أهمية بالغة، وهذا ما أكدته المقابلات مع أفراد العينة.

الجدول رقم (9): الإطلاع على البرامج التكوينية وعلاقتها بالدورات التكوينية.

الإطلاع على البرامج التكوينية	الدورات التكوينية			المجموع
	كافية	كافية إلى حد ما	غير كافية	
أطلع دائما	4 44,4%	2 22,2%	3 33,3%	9 100,0%
أحيانا	2 25,0%	2 25,0%	4 50,0%	8 100,0%
نادرا	0 ,0%	1 50,0%	1 50,0%	2 100,0%
مطلقا	1 100,0%	0 ,0%	0 ,0%	1 100,0%
المجموع	7 35,0%	5 25,0%	8 40,0%	20 100,0%

توضح البيانات العامة في الجدول السابق المتعلق بالإطلاع على البرامج التكوينية وعلاقته بالدورات التكوينية حيث سجل الإتجاه العام ما نسبته **40**% في حين نجد نسبة **50**% للذين أنهم أحيانا أو نادرا ما يتم الإطلاع وتعتبر مدة التكوين غير كافية وفي البداية نجد نسبة **35%** للذين أجابوا بأن الدورات التكوينية كافية نجد نسبة **100**% ممن لم يتم مطلقا الإطلاع على البرامج التكوينية في حين نجد نسبة **4،44%** ممن صرحوا أنهم يطلعون على الدورات التكوينية وتعتبر الدورات التكوينية غير كافية في حين نجد نسبة **25**% ممن يطلعون أحيانا على البرامج التكوينية في حين تنعدم النسبة عند الذين صرحوا على أنه نادرا ما يتم الإطلاع على البرامج التكوينية .

في الأخير نجد نسبة **25**% ممن صرحوا أنه نادرا ما يتم الإطلاع على البرامج التكوينية وأن الدورات التكوينية كافية إلى حد ما وهذا ما مثلته نسبة **50**% في حين نجد

نسبة **25%** ممن صرحوا أنه يتم أحيانا الإطلاع على البرامج التكوينية وتعتبر الدورات التكوينية كافية إلى حد ما في حين نجد نسبة **2،22%** صرحوا أنه يتم الإطلاع على البرامج التكوينية وتعتبر مدة التكوين كافية إلى حد ما في حين تنعدم النسبة عند الذين صرحوا أنهم لا يتم مطلقا الإطلاع على البرامج التكوين مدة التكوينية وتعتبر مدة التكوين غير كافية.

من خلال القراءة الإحصائية للجدول يتضح أنه يتم الإطلاع على البرامج التكوينية في حين تعتبر الدورات التكوينية غير كافية.

الجدول رقم (10): يوضح الإطلاع على البرامج ومساعدة هذه البرامج على فهم المنهاج الدراسي.

الإطلاع على البرامج	برامج التكوين تساعد على فهم المنهاج		المجموع
	نعم	لا	
أطلع دائما	9 100,0%	0	9 100,0%
أحيانا	8 100,0%	0	8 100,0%
نادرا	2 100,0%	0	2 100,0%
مطلقا	1 100,0%	0	1 100,0%
المجموع	20 100,0%	0	20 100,0%

يوضح الجدول الإطلاع على البرامج التكوينية ومساعدة برامج التكوين على فهم المنهاج حيث سجل الاتجاه العام **100%** للإجابة بـ "نعم" على أن الإطلاع على البرامج التكوينية تساعد على فهم المنهاج حيث كانت النسب كالتالي في حين تنعدم النسبة عند الذين أجابوا بـ"لا" على أنه لا يتم الإطلاع على البرامج التكوينية وهي لا تساعد على فهم المنهاج.

من خلال القراءة الإحصائية للجدول يتضح أن جل الأساتذة يطلعون على مضامين البرامج التكوينية مما يمكنهم من فهم منهاج اللغة الفرنسية.

الجدول رقم(11): التمكن من اللغة الفرنسية والحجم الساعي المخصص للتكوين

التمكن من اللغة الفرنسية	الحجم الساعي للتكوين		المجموع
	كاف	غير كاف	
متمكن	2 14,3%	12 85,7%	14 100,0%
متمكن إلى حد ما	1 16,7%	5 83,3%	6 100,0%
المجموع	3 15,0%	17 85,0%	20 100,0%

من خلال هذا الجدول الذي يبين تمكن الأستاذ من اللغة الفرنسية والحجم الساعي المخصص للتكوين نلاحظ أن الاتجاه العام سجل نسبة **85%** ممن أكدوا أنهم متمكنين من اللغة الفرنسية حيث نجد نسبة **7،85%** ممن صرحوا متمكنون من اللغة الفرنسية ويعتبر الحجم الساعي المخصص غير كافي، في المقابل نجد نسبة **5،83%** أنهم متمكنين من اللغة الفرنسية ويعتبر الحجم الساعي للتكوين غير كاف.

في المقابل نجد نسبة **15%** من الذين أكدوا أنهم متمكنين من اللغة الفرنسية لكن الحجم الساعي للتكوين غير كاف، في المقابل نجد نسبة **7،16%** ممن صرحوا أنهم متمكنون إلى حد ما من اللغة الفرنسية ويعتبر الحجم الساعي للتكوين كافي في حين نجد نسبة **3،14%** ممن أكدوا أنهم متمكنون من اللغة الفرنسية ويعتبر الحجم الساعي للتكوين كاف .

من خلال القراءة الإحصائية للجدول والمقابلات نستنتج أن جل أساتذة اللغة الفرنسية متمكنين من اللغة الفرنسية بحيث يعتبر الحجم الساعي المخصص للتكوين غير كافي.

الجدول رقم (12): تناول التكوين لأساسيات المحتوى الدراسي وجوانب تمكن التلاميذ في اللغة الفرنسية.

تناول التكوين لأساسيات للمحتوى الدراسي	جوانب تمكن التّلاميذ في اللغة الفرنسية			المجموع
	القراءة	القواعد	النطق	
نعم	8 40,0%	17 85,0%	3 15,0%	20 100
لا	0	0	0	
المجموع	8	17	3	20 100

من خلال الجدول والمتضمن تناول التكوين لأساسيات للمحتوى الدراسي نجد الاتجاه العام حظي به صنف "نعم" بنسبة **85%** من الذين صرحوا بأن التكوين يتناول أساسيات للمحتوى الدراسي وجوانب تمكن التلاميذ في اللغة الفرنسية في قواعد اللغة في حين نجد نسبة **40%** أن التكوين يتناول أساسيات حول المحتوى الدراسي وجوانب تمكن التلاميذ في اللغة الفرنسية يكمن في القراءة في حين نجد نسبة **15%** ممن صرحوا أن التكوين يتناول أساسيات حول المحتوى الدراسي وجوانب تمكن التلاميذ في اللغة الفرنسية كان في النطق .

في المقابل نجد النسبة تنعدم عند الذين صرحوا أن التكوين لا يتناول أساسيات حول المحتوى الدراسي وجوانب تمكن التلاميذ من اللغة الفرنسية.

من خلال القراءة الإحصائية للجدول يتبين أن التكوين يتناول أساسيات حول المحتوى الدراسي لكن جوانب تمكن التلاميذ في القراءة والنطق يعد ضعيفا.

الجدول رقم (13): التكوين حول مادة اللغة الفرنسية ومدة التكوين البيداغوجي.

التكوين حول مادة اللغة الفرنسية	مدة التكوين البيداغوجي		المجموع
	أثناء فترة العمل	أثناء العطل	
نعم	12 63,2%	7 36,8%	19 100,0%
لا	0 ,0%	1 100,0%	1 100,0%
المجموع	12 60,0%	8 40,0%	20 100,0%

نلاحظ من خلال الجدول الذي يوضح التكوين حول اللغة الفرنسية ومدة التكوين البيداغوجي حيث أن الاتجاه العام نسبة **60**% ممن أكدوا أنهم يتلقون تكوين حول تدريس اللغة الفرنسية، في حين نجد نسبة **2،63**% ممن صرحوا أنهم يتلقون تكوين حول اللغة الفرنسية وعملية التكوين تكون أثناء فترة العمل في حين نجد النسبة تنعدم عند الذين صرحوا أنهم لم يتلقوا تكوينا ومدة التكوين تكون أثناء العمل.

في المقابل نجد نسبة **40**% ممن صرحوا أنهم لم يتلقوا تكوينا حول تدريس مادة اللغة الفرنسية وأن مدة التكوين تكون أثناء العطل في حين نجد نسبة **8،36%** ممن صرحوا أنهم تلقوا تكوينا حول تدريس اللغة الفرنسية وأن مدة التكوين تكون أثناء العطل في حين نجد نسبة **100**% ممن صرحوا أنهم لم يتلقوا تكوينا ومدة التكوين لا تكون أثناء العطل.

من خلال القراءة الإحصائية للجدول يتضح أنه جل المبحوثين أكدوا على أن الدورات التكوينية حول تدريس اللغة الفرنسية تتم أثناء فترة العمل من أجل استفادتهم من هذه الدورات في عملية التدريس.

الجدول رقم (14): يبين تغطية الدورات التّكوينية النقص الموجود في برامج التكوين وانعكاسها على أداء الأستاذ.

تغطي الدورات التكوينية النقص الموجود في برامج التكوين	انعكاسها على أداء الأستاذ		المجموع
	نعم	لا	
نعم	14 100,0%	0 0	14 100,0%
لا	6 100,0%	0 0	6 100,0%
المجموع	20 100,0%	0 0	20 100,0%

من خلال الجدول والمتضمن تغطية الدورات التكوينية النقص الموجود في برامج التكوين وانعكاسها على أداء الأستاذ حيث نجد الاتجاه العام حظي به صنف "نعم" بنسبة **100%** الذين صرحوا بأن الدورات التكوينية تغطي النقص الموجود في برامج التكوين ولديها انعكاس على أداء الأستاذ.

في المقابل انعدمت النسبة عند الصنف "لا" أي من أكدوا أن الدورات التكوينية لا تغطي النقص الموجود في برامج التكوين وليس لها انعكاس على أداء الأستاذ.

من خلال القراءة الإحصائية للجدول يتضح أن للدورات التكوينية أهمية بالغة لما تتضمنه من توجيهات وإرشادات تعوض النقص الموجود في برامج التكوين وتساعد الأساتذة على الاستفادة حيث تنعكس على أداء الأستاذ أثناء التدريس.

الجدول رقم (15): يوضح عملية التكوين حول تدريس اللغة الفرنسية وعلاقتها بعدد الدورات التكوينية.

عملية التكوين حول تدريس اللغة الفرنسية	عدد الدورات التكوينيّة				المجموع
	دورة	دورتان	ثلاث دورات	أربعة دورات	
نعم	3 15,8%	3 15,8%	12 63,2%	1 5,3%	19 100,0%
لا	0 ,0%	0 ,0%	1 100,0%	0 ,0%	1 100,0%
المجموع	3 15,0%	3 15,0%	13 65,0%	1 5,0%	20 100,0%

نلاحظ من خلال هذا الجدول الذي يوضح عملية التكوين حول تدريس اللغة الفرنسية وعلاقتها بعدد الدورات التكوينية، حيث أن الاتجاه العام مثل نسبة **65%** وقد سجلت نسبة **2،63%** للذين صرحوا أنهم تلقوا تكوينا حول تدريس اللغة الفرنسية وتلقوا ثلاث دورات، ثم تليها نسبة **0%** أي انعدام النسبة للذين صرحوا أنهم لم يتلقوا ولو دورة واحدة.

في المقابل نجد النسبة **15%** لمن أكدوا بأنهم أجروا دورة أو دورتان ثم تليها نسبة **5%** ممن صرحوا أنهم تلقوا تكوينا ومدة الدورات كانت أربعة دورات.

من خلال هذه المعطيات يتضح لنا أن أغلب المبحوثين أجروا عملية التكوين، وهذا إن دل على شيء فإنه يدل على أنّ وزارة التربية تعمل على تحسين أداء الأستاذ حول تدريس مادة اللغة الفرنسية وذلك من خلال إجراء العديد من الدورات التّكوينية للرفع من مستوى الأستاذ ومن أجل التكيف مع التكنولوجيا الحديثة.

الجدول رقم (16): يوضح استعمال الوسائل الحديثة في التكوين وتعلم اللغة الفرنسية

استعمال الوسائل الحديثة في التكوين	تعلم اللغة الفرنسية		المجموع
	نعم	لا	
نعم	12 100,0%	0 0	12 100,0%
لا	8 100,0%	0 0	8 100,0%
المجموع	20 100,0%	0 0	20 100,0%

نلاحظ من خلال هذا الجدول الذي يوضح استعمال الوسائل الحديثة في التكوين تساعد على تعلم اللغة الفرنسية حيث أن الاتجاه العام سجل نسبة **100%** لصنف "نعم" حيث تتوزع نسبة **100%** ممن أكدوا أن استعمال الوسائل الحديثة يساعد على تعلم اللغة الفرنسية في حين نجد النسبة تنعدم عند الذين صرحوا أنه لا يتم استعمال الوسائل الحديثة وهي لا تساعد على تعلم اللغة الفرنسية.

من خلال القراءة الإحصائية للجدول يتضح أن استعمال الوسائل الحديثة في عملية التكوين يساعد على تعلم اللغة الفرنسية.

الجدول رقم (17): الإطلاع على مضامين البرامج التكوينية ومدة إيضاح متطلبات التكوين

الإطلاع على مضامين البرامج التّكوينية	مدة إيضاح متطلبات التكوين		المجموع
	كافية	غير كافية	
أطلع دائما	0 ,0%	9 100,0%	9 100,0%
أحيانا	1 12,5%	7 87,5%	8 100,0%
نادرا	1 50,0%	1 50,0%	2 100,0%
مطلقا	1 100,0%	0 ,0%	1 100,0%
المجموع	3 15,0%	17 85,0%	20 100,0%

توضح البيانات العامة في الجدول السابق المتعلق بالإطلاع على مضامين البرامج التكوينية ومدة إيضاح متطلبات التكوين حيث سجل الاتجاه العام **85%** على أنه يتم الإطلاع على مضامين البرامج التكوينية بحيث تعتبر مدة إيضاح متطلبات التكوين غير كافية، وقد مثلت نسبة **100%** بأنه يتم دائما الإطلاع على البرامج التكوينية ونسبة **87،5%** صرحوا أنهم يطلعون أحيانا على مضامين البرامج التكوينية في حين نجد نسبة **50%** صرحوا أنه نادرا ما يتم الإطلاع على البرامج التكوينية في حين نجد النسبة تنعدم عند الذين صرحوا أنه مطلقا لا يتم الإطلاع على البرامج التكوينية.

في حين نجد نسبة **15%** ممن صرحوا أنه يتم الإطلاع على مضامين البرامج التكوينية وتعتبر مدة التكوين كافية فقد مثلت نسبة **100%** أنه مطلقا ما يتم الإطلاع على البرامج التكوينية في حين نجد نسبة **12،5%** أنه أحيانا ما يتم الإطلاع على البرامج التكوينية في حين تنعدم النسبة عند الذين يصرحون أنه دائما يتم الإطلاع على البرامج التكوينية وتعتبر مدة إيضاح متطلبات التكوين كافية.

من خلال القراءة الإحصائية للجدول يتضح أنه جل الأساتذة يطلعون على مضامين البرامج التكوينية وأن هذه الدورات تعتبر غير كافية وهذا راجع إلى الفائدة التي تزخر بها البرامج التكوينية من فائدة على عملية تدريس مادة اللغة الفرنسية ومن توجيهات مما يستوجب على وزارة التربية العمل على الزيادة في عدد الدورات التي يتلقاها أساتذة اللغة الفرنسية.

الجدول رقم (18): يوضح الدورات التكوينية ومحاور التكوين البيداغوجي.

الدورات التكوينية	محاور التكوين البيداغوجي				المجموع
	تعليمية المادة	علم النفس	قانون التشريع المدرسي	المنهاج	
كافية	4 57,1%	3 42,9%	3 42,9%	3 42,9%	7
كافية إلى حد ما	3 60,0%	2 40,0%	3 60,0%	5 100,0%	5
غير كافية	5 62,5%	7 87,5%	5 62,5%	5 62,5%	8
المجموع	12	12	11	13	20

نلاحظ من خلال الجدول الذي يوضح الدورات التكوينية ومحاور التكوين البيداغوجي أن الاتجاه العام سجل نسبة **13**% للإجابة أن الدورات التكوينية كافية إلى حد ما ويعتبر المنهاج من محاور التكوين البيداغوجي وهذا ما مثلته نسبة **100**% في حين نجد نسبة **5،62**% أن الدورات التكوينية غير كافية.

الجدول رقم (19): يوضح التحصيل الدراسي في اللغة الفرنسية ومحاور التكوين البيداغوجي.

التحصيل الدراسي في اللغة الفرنسية	محاور التكوين البيداغوجي				المجموع
	تعليمية المادة	علم النفس	قانون التشريع المدرسي	المنهاج الدراسي	
ممتاز	1 100,0%	1 100,0%	1 100,0%	1 100,0%	1
جيد	4 50,0%	5 62,5%	4 50,0%	3 37,5%	8
حسن	3 60,0%	2 40,0%	1 20,0%	3 60,0%	5
متوسط	3 75,0%	3 75,0%	3 75,0%	4 100,0%	4
ضعيف	1 50,0%	1 50,0%	2 100,0%	2 100,0%	2
المجموع	12	12	11	13	20

توضح البيانات العامة في الجدول السابق المتعلق بالتحصيل الدراسي للغة الفرنسية ومحاور التكوين البيداغوجي، حيث سجلنا أعلى نسبة في الإتجاه العام سجلت نسبة **13%** عند الذين صرحوا أن التحصيل الدراسي للغة الفرنسية ممتاز ومن محاور التكوين البيداغوجي المنهاج في حين نجد نسبة **100%** ممن صرحوا أن التحصيل متوسط في حين نجد نسبة **60%** صرحوا أن التحصيل الدراسي للتلاميذ حسن وفي الأخير تأتي نسبة **37%** ممن صرحوا أن التحصيل الدراسي للتلاميذ جيد.

في حين تليها نسبة **12%** ممن صرحوا بأن من محاور التكوين البيداغوجي تعليمية المادو وعلم النفس في حين نجد نسبة **100%** ممن صرحوا أن التحصيل الدراسي للغة الفرنسية ممتاز في حين تليها نسبة **75%** ممن صرحوا أن التحصيل الدراسي للتلاميذ متوسط في حين نجد نسبة **62%** ممن صرحوا أن التحصيل الدراسي للغة الفرنسية جيد

تليها نسبة **50%** ممن صرحوا أن التحصيل الدراسي للغة الفرنسية حسن في المقابل نجد نسبة **11%** ممن صرحوا أن من محاور التكوين البيداغوجي قانون التشريع المدرسي في حين نجد نسبة **100%** ممن صرحوا أن التحصيل الدراسي للغة الفرنسية ممتاز، في حين نجد نسبة **75%** أن التحصيل الدراسي للغة الفرنسية متوسط في حين نجد نسبة **50%** ممن صرحوا أن التحصيل الدراسي للغة الفرنسية جيد في الأخير تأتي نسبة **20%** ممن صرحوا أن التحصيل الدراسي للغة الفرنسية للتلاميذ حسن .

من خلال القراءة الإحصائية للجدول يتضح أن التحصيل الدراسي للتلاميذ جيد وأن من محاور العملية التكوينية المنهاج الدراسي يليها محور تعليمية المادة وعلم النفس وفي الأخير يأتي قانون التشريع المدرسي.

الجدول رقم (20): المرافقة البيداغوجية من طرف المفتش وفترة التكوين وانعكاسها على التحصيل الدراسي.

المرافقة البيداغوجية من طرف المفتش	فترة التكوين وانعكاسها على التحصيل الدراسي		المجموع
	نعم	لا	
نعم	15 88,2%	2 11,8%	17 100,0%
لا	3 100,0%	0 ,0%	3 100,0%
المجموع	18 90,0%	2 10,0%	20 100,0%

من خلال معطيات هذا الجدول والذي يمثل المرافقة البيداغوجية من طرف المفتش وفترة التكوين وانعكاسها على التحصيل الدراسي للتلاميذ، فقد سجل الاتجاه العام نسبة **90%** عند صنف "نعم" أي فترة التكوين لها انعكاس على التحصيل الدراسي للتلاميذ حيث مثلت نسبة **2،88%** عند فئة نعم الذين صرحوا بأنهم يخضعون للمرافقة البيداغوجية من

طرف المفتش، بينما سجلت نسبة **100%** من الذين أكدوا أنهم لم يخضعوا للمرافقة البيداغوجية من طرف المفتش في المقابل نجد نسبة **10%** من الذين صرحوا بأنهم لم يخضعوا للمرافقة البيداغوجية من طرف المفتش وليس لفترة التكوين انعكاس على التحصيل الدراسي للتلاميذ، حيث سجلت نسبة **11،8%** بأنهم يخضعون للمرافقة البيداغوجية وليس لفترة التكوين انعكاس على التحصيل الدراسي، في حين انعدمت النسبة عند الذين لم يخضعوا للمرافقة البيداغوجية من طرف المفتش وليس للتكوين انعكاس على التحصيل الدراسي.

الجدول رقم(21): التكوين يساعد على متابعة كل جديد وملائمة مدة التكوين.

التكوين يساعد على متابعة كل جديد	ملائمة مدة التكوين			المجموع
	نعم	لا	أحيانا	
نعم	4 20,0%	9 45,0%	7 35,0%	20 100,0%
لا	0 0	0 0	0 0	0 0
المجموع	4 20,0%	9 45,0%	7 35,0%	20 100,0%

نلاحظ من خلال هذا الجدول الذي يوضح بأن التكوين يساعد على متابعة كل جديد وملائمة مدة التكوين، حيث نجد أن الاتجاه العام حظي به صنف"لا" بنسبة **45%** وقد مثلت نسبة **45%** ممن أكدوا بأن التكوين لا يساعد على متابعة كل جديد مما يدل على عدم ملائمة مدة التكوين في حين نجد نسبة **35%** ممن صرحوا بأن التكوين أحيانا يساعد على متابعة كل جديد.

الجدول رقم(22): التكوين يساعد على تطوير طرق التدريس وجوانب تمكن التلميذ في اللغة الفرنسية

التكوين يساعد على تطوير طرق التدريس	جوانب تمكن التلاميذ في اللغة الفرنسية			المجموع
	القراءة	القواعد	النطق	
نعم	8 40,0%	17 85,0%	3 15,0%	20 100
لا	0 0	0 0	0 0	0 0
المجموع	8 40,0%	17 85,0%	3 15,0%	20 100

نلاحظ من خلال الجدول أن التكوين يساعد على تطوير طرق التدريس وجوانب تمكن التلاميذ في اللغة الفرنسية حيث نجد الاتجاه العام سجل نسبة **85**% وقد مثلت بنسبة **85**% ممن صرحوا أن التكوين يساعد على تطوير طرق التدريس وجوانب تمكن التلاميذ يكون في قواعد اللغة، في حين نجد نسبة **40**% ممن صرحوا أن التكوين يساعد على تطوير طرق التدريس وجوانب تمكن التلاميذ يكون في القراءة في حين نجد نسبة **15**% أن التكوين يساعد على تطوير طرق التدريس وجوانب تمكن التلاميذ في النطق.

من خلال القراءة الإحصائية للجدول يتضح أن جوانب تمكن التلميذ في اللغة الفرنسية من حيث القراءة والنطق يعد ضعيفا وقد يرجع سبب عدم القدرة للقراءة باللغة الفرنسية إلى تأثير أستاذ المادة أو عدم امتلاك الأستاذ المسؤول عن المادة مؤهلات والتكوين اللازم ليجعله كفؤا لتدريس هذه المادة وخصوصا في المرحلة الابتدائية أين يتم بناء النّسق الأكبر من مهارات القراءة لدى التلميذ أيضا قد يعود هذا إلى طبيعة المنهاج الدراسي، فصعوبة المنهاج الدراسي الذي يتغير من سنه إلى أخرى يجعل أساتذة المادة غير متمكنين من فهمه وبالتالي عدم قدرتهم على تمرير المعلومة إلى التلميذ، وينتج عن هذا عدم ميلهم واجتنابهم القراءة باللغة الفرنسية، قد يعود هذا التراجع للقراءة باللغة الفرنسية إلى عدم

اهتمام أسرهم بتدريسهم أو عدم امتلاك بعض الأسر للثقافة اللازمة لمساعدة أبنائها وقد يعود إلى التلميذ بعدم اهتمامه بتلك المادة وهذا ما أكدته الدراسات السابقة.

الجدول رقم (23): يبين الاستعانة بوسائل التدريس وعدد المتفوقين في اللغة الفرنسية.

الاستعانة بوسائل التدريس	عدد المتفوقين في اللغة الفرنسية			المجموع
	10	20	25	
نعم	9 45,0%	9 45,0%	2 10,0%	20 100,0%
لا	0 0	0 0	0 0	0 0
المجموع	9 45,0%	9 45,0%	2 10,0%	20 100,0%

نلاحظ من خلال الجدول الذي يبين الاستعانة بوسائل التدريس وعدد المتفوقين في اللغة الفرنسية حيث نجد الاتجاه العام سجل نسبة **45**% عند صنف "نعم" وقد مثلت نسبة **45**% لمن صرحوا بأنه يتم الاستعانة بوسائل التدريس يبلغ عدد المتفوقين في اللغة الفرنسية يتراوح من **10** إلى **20** تلميذا، في حين نجد نسبة **10**% ممن صرحوا أنه يتم الاستعانة بوسائل التدريس ويبلغ عدد المتفوقين 25 تلميذ.

من خلال القراءة الإحصائية للجدول يتضح أن المبحوثين يستعينون بوسائل تدريس متعددة وقد تكون وسائل التدريس مصدرها الكتب أو الانترنيت أو تشاور مع الزملاء هذا ما أكده الأساتذة أثناء المقابلة ويعتبر عدد المتفوقين في اللغة الفرنسية ضعيف وهذا راجع إلى نقص الزاد التربوي والتجربة والممارسة لدى الأساتذة خاصة الجدد منهم مع إهمالهم لقواعد الاتصال الجيّد ومن الأسباب أيضا عدم القدرة على إدارة الحوار والقدرة على مواجهة المشكلات التي تطرأ في حصة الدرس.

الجدول رقم (24): استخدام وسائل الإيضاح خلال الدورات التكوينية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي للتلاميذ في اللغة الفرنسية.

استخدام وسائل الإيضاح	التحصيل الدراسي للتلاميذ في اللغة الفرنسية					المجموع
	ممتاز	جيد	حسن	متوسط	ضعيف	
نعم	1 5,3%	8 42,1%	5 26,3%	3 15,8%	2 10,5%	19 100,0%
لا	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	1 100,0%	0 ,0%	1 100,0%
المجموع	1 5,0%	8 40,0%	5 25,0%	4 20,0%	2 10,0%	20 100,0%

نلاحظ من خلال الجدول الذي يوضح علاقة استخدام وسائل الإيضاح بالتحصيل الدراسي للتلاميذ حيث نجد الاتجاه العام سجل نسبة **40%** ممن صرحوا بأنه عندما يتم استخدام وسائل الإيضاح يكون التحصيل الدراسي للتلاميذ جيّد وقد مثلت نسبة **42%** ممن صرحوا أن التحصيل الدراسي للتلاميذ جيّد، تليها نسبة **25%** ممن صرحوا أن التحصيل الدراسي للتلاميذ حسن تلبها نسبة **20%** ممن صرحوا أن التحصيل للتلاميذ متوسط تليها نسبة **10%** ممن صرحوا أن التحصيل الدراسي للتلاميذ ضعيف وأخيرا نجد نسبة **5%** ممن صرحوا أن التحصيل الدراسي للتلاميذ ممتاز.

من خلال القراءة الإحصائية للجدول نجد أن التحصيل الدراسي للتلاميذ في اللغة الفرنسية يعد ضعيفا.

I- نتائج الدراسة:

بعد فرز وتفريغ البيانات التي تحصلنا عليها من خلال الدراسة الميدانيّة بالمدارس الابتدائية حول أثر التّكوين البيداغوجي للأساتذة في تحصيل اللغة الأجنبية – فرنسية- تحصلنا على النتائج التالية:

1- نتائج متعلقة بالفرضية الأولى:

- من خلال الأسئلة المطروحة في الاستمارة حول محور محتوى برامج التكوين البيدغوجي للأساتذة وتأثيرها على التحصيل الدراسي في مادة اللغة الفرنسية لتلاميذ الطور الابتدائي والإجابات المتحصل عليها من طرف أفراد العينة تم التوصل إلى النتائج التالية:
- يظهر من خلال الجدول رقم **(7)** أن جل المبحوثين يستفيدون من الدورات التكوينية وأن جل المبحوثين متمكنين من اللغة الفرنسية.
- نستنتج من الجدول رقم **(8)** أن أغلبية المبحوثين أكدوا أنهم يستفيدون من الدورات التكوينية وهي تساعد على متابعة كل جديد في مجال تخصص اللغة الفرنسية.
- من خلال النتائج التي تحصلنا عليها في الجدول رقم **(10)** أن الإطلاع على البرامج التكوينية تساعد على فهم منهاج اللغة الفرنسية.
- الجدول رقم **(17)** الإطلاع على مضامين البرامج التكوينية ومدة إيضاح متطلبات التكوين بحيث يتضح أن جل الأساتذة يطلعون على مضامين البرامج التكوينية وهذا راجع إلى الفائدة التي تزخر بها البرامج التكوينية في حين أكد المبحوثين أن مدة التكوين تعتبر غير كافية.

- **نتائج متعلقة بالفرضية الثانية:**
- الجدول رقم (**12**) يبين تناول التكوين لأساسيات المحتوى الدراسي وجوانب تمكن التلاميذ في اللغة الفرنسية ومنه نستنتج أن التكوين يتناول أساسيات المحتوى الدراسي ومن جوانب تمكن التلاميذ في اللغة الفرنسية قواعد اللغة الفرنسية.
- نستنتج من الجدول رقم (**16**) أن استعمال الحديثة في التكوين يساعد على تعلم اللغة الفرنسية.
- الجدول رقم(**21**) يوضح أن التكوين يساعد على متابعة كل جديد وملائمة مدة التكوين نستنتج أن التكوين يساعد على متابعة كل جديد وتعتبر مدة التكوين البيداغوجي غير ملائمة ويساعد على تطوير طرق التدريس وجوانب تمكن التلميذ في اللغة الفرنسية يتضح أن التكوين يساعد على تطوير طرق التدريس وتعتبر قواعد اللغة الفرنسية من جوانب تمكن التلاميذ في اللغة الفرنسية وهذا ما مثلته نسبة **85%** .
- الجدول رقم (**22**) التكوين يساعد على تطوير طرق التدريس وجوانب تمكن التلميذ في اللغة الفرنسية يتضح أن التكوين يساعد على تطوير طرق التدريس وتعتبر قواعد اللغة الفرنسية من جوانب تمكن التلاميذ في اللغة الفرنسية وهذا ما مثلته نسبة **85%**.
- من خلال الجدول رقم (**23**) الذي يبين الاستعانة بوسائل التدريس وعدد المتفوقين في اللغة الفرنسية بأنه كلما كانت استعانة الأستاذ بوسائل التدريس كلما ارتفع عدد التلاميذ المتفوقين في اللغة الفرنسية.
- الجدول رقم (**24**) يبين استخدام وسائل الإيضاح خلال الدورات التكوينية وعلاقته بالتحصيل الدراسي للتلاميذ ومنه نستنتج أنه عند استخدم وسائل الإيضاح يكون التحصيل الدراسي للتلاميذ جيد.

نتائج متعلقة بالفرضية الثالثة:

- من خلال الجدول رقم **(9)** يوضح الإطلاع على البرامج التكوينية وعلاقتها بالدورات التكوينية يتضح أن هناك علاقة بينها وهذا ما أكدته نسبة **40%.**
- من خلال النتائج التي تحصلنا عليها في الجدول رقم **(11)** أن جل الأساتذة متمكنين من اللغة الفرنسية ولكن الحجم الساعي للتكوين غير كاف.
- الجدول رقم **(13)** يوضح التكوين حول مادة اللغة الفرنسية ومدة التكوين حيث أكد جل المبحوثين أن التكوين حول مادة اللغة الفرنسية يتم أثناء عملية التدريس وذلك من أجل الاستفادة أثناء فترة التعليم.
- نستنتج من خلال الجدول رقم **(14)** أن الدورات التكوينية تغطي النقص الموجود في برامج التكوين بحيث تنعكس على أداء الأستاذ وهذا ما مثلته نسبة **100%.**
- الجدول رقم **(15)** الذي يوضح عملية التكوين حول تدريس اللغة الفرنسية وعلاقتها بعد الدورات، كلما تعددت وكثرت الدورات التكوينية كلما كانت الاستفادة أكثر.
- الجدول رقم **(20)** يوضح أن المرافقة البيداغوجية من طرف المفتش وفترة التكوين لها انعكاسها على التحصيل الدراسي للتلاميذ في مادة اللغة الفرنسية وهذا ما صرح به أغلب أفراد العينة بنسبة **88، 2%**

IV- مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات:

لقد نال تكوين الأساتذة والتحصيل الدراسي إهتماما كبيرا من قبل العلماء والباحثين في مجالات التربية والتعليم وجاء اهتمامنا في هذا المجال من البحث (التكوين البيداغوجي للأساتذة)، بأن هناك تأثير للتكوين البيداغوجي للأساتذة في تحصيل اللغة الفرنسية في مرحلة التعليم الابتدائي.

ومن خلال بحثنا هذا حاولنا أن نثبت أو ننفي تأثير التكوين البيداغوجي للأساتذة في تحصيل اللغة الفرنسية بالمرحلة الابتدائية، بحيث تناولت إشكالية الدراسة جملة من

التساؤلات تفيد أن لمحتوى وأساليب ومدى التكوين البيداغوجي للأساتذة أثر في تحصيل اللغة الفرنسية.

ولإعطاء هذا التصور صبغة علمية تم بناء دراسة تتكون من ثلاث فرضيات، وفي ضوء هذه الفرضيات، وبعد القيام بالدراسة الميدانية في المدارس الابتدائية ببلدية أمجدل، وبعد تفريغ وترتيب البيانات التي تمّ جمعها من الميدان، وتفريغها في جداول إحصائية، تمّ تحليلها وتأويلها انطلاقا من الواقع والمعارف النّظرية، لنخلص في الأخير إلى أهم النتائج:

ملخص الفرضية الأولى:

والتي تقول أن لمحتوى برامج التكوين البيداغوجي للأساتذة أثر على التحصيل الدراسي في مادة اللغة الفرنسي لتلاميذ الطور الابتدائي إذ يظهر من خلال الجدول رقم **(7)** أن جل المبحوثين يستفيدون من الدورات التكوينية وأن جل المبحوثين متمكنين من اللغة الفرنسية ويظهر الجدول رقم **(8)** أن أغلبية المبحوثين أكدوا أنهم يستفيدون من الدورات التكوينية وهي تساعد على متابعة كل جديد في مجال تخصص اللغة الفرنسية، وتساعد على فهم منهاج اللغة الفرنسية من خلال الجدول رقم **(10)**، أن تعمل تغطية النقص الموجود في برامج التكوين بحيث تنعكس على أداء الأستاذ وهذا ما مثلته نسبة **100%**، حيث تعتبر عملية الإطلاع مضامين البرامج التكوينية ومدة إيضاح متطلبات التكوين بحيث أن جل الأساتذة يطلعون على مضامين البرامج التكوينية، حيث يعود إلى الفائدة التي تزخلر بها البرامج التكوينية في حين أكد المبحوثين أن مدة التكوين تعتبر كافية من خلال الجدول رقم **(17)** .

وبهذا نخلص إلى أن الفرضية الأولى محققة إلى حد كبير مرتبطة بعنصري الزمان والمكان المحدد للدراسة، والتي تفيدنا بوجود العلاقة التأثيرية للمتغير المستقل برامج التكوين البيداغوجي، والمتغير التابع والمتمثل في التحصيل الدراسي للغة الفرنسية في

المدارس الابتدائية لبلدية أمجدل، والتي تم التحقق من أنه كلما كانت برامج التكوين مفيدة كلما ارتفع التحصيل الدراسي للتلاميذ.

ملخص الفرضية الثانية:

والتي تقول أن لأساليب التكوين البيداغوجي للأساتذة أثر على التحصيل الدراسي في مادة اللغة الفرنسي لتلاميذ الطور الابتدائي، من خلال تحليل الجداول يتضح أن التكوين البيداغوجي يتناول التكوين أساسيات المحتوى الدراسي وجوانب تمكن التلاميذ في اللغة الفرنسية ومن جوانب تمكن التلاميذ في اللغة الفرنسية قواعد اللغة الفرنسية يظهر هذا من خلال الجدول رقم **(12)**، ويعتبر استعمال الحديثة في التكوين يساعد على تعلم اللغة الفرنسية من خلال الجدول رقم **(16)**.

وبهذا نخلص إلى أن الفرضية الثانية محققة إلى حد كبير مرتبطة بعنصري الزمان والمكان المحدد للدراسة، والتي تفيدنا بوجود العلاقة التأثيرية للمتغير المستقل أساليب التكوين البيداغوجي، والمتغير التابع والمتمثل في التحصيل الدراسي للغة الفرنسية في المدارس الابتدائية لبلدية أمجدل، والتي تم التحقق من أنه كلما كانت أساليب التكوين مفيدة كلما ارتفع التحصيل الدراسي للتلاميذ.

ملخص الفرضية الثالثة:

والتي تقول أن لمدة التكوين البيداغوجي للأساتذة أثر على التحصيل الدراسي في مادة اللغة الفرنسي لتلاميذ الطور الابتدائي.

يتبين أن جل الأساتذة متمكنين من اللغة الفرنسية ولكن الحجم الساعي للتكوين غير كاف حيث أكد جل المبحوثين أن التكوين حول مادة اللغة الفرنسية يتم أثناء عملية التدريس وذلك من أجل الاستفادة أثناء فترة التعليم من خلال الجدول رقم **(13)**، **(15)**، وأنه كلما تعددت وكثرت الدورات التكوينية كلما كانت الاستفادة أكثر، وتعتبر المرافقة البيداغوجية من طرف المفتش وفترة التكوين لها انعكاسها على التحصيل الدراسي للتلاميذ

في مادة اللغة الفرنسية وهذا ما صرح به أغلب أفراد العينة بنسبة 88،2%، من خلال الجدول رقم (20)، وبهذا نخلص إلى أن الفرضية الثالثة محققة إلى حد كبير مرتبطة بعنصري الزمان والمكان المحدد للدراسة، والتي تفيدنا بوجود العلاقة التأثيرية للمتغير المستقل مدة التكوين البيداغوجي، والمتغير التابع والمتمثل في التحصيل الدراسي للغة الفرنسية في المدارس الابتدائية لبلدية أمجدل، والتي تم التحقق من أنه كلما كثرت الدورات التكوينية كلما ارتفع التحصيل الدراسي للتلاميذ.

V - مناقشة نتائج الدراسة في ضوء النّظرية السوسيولوجية المتبناة:

كون أن اتجاه البنائية الوظيفية انبثق من الأعمال العلمية التي قدمها بارسونز، لذا فإن الحاجة التي أدت إلى استعمال مقاربة البنائية الوظيفية من دون العديد من المداخل النظرية الأخرى هي أن اتجاه البنائية الوظيفية ساعدنا على فهم عملية تكوين المدرس وفائدة التحصيل الدراسي، كما يعتبر من بين مختلف النظريات والمقاربات التي عالجت موضوع تكوين المدرس، وكل ذلك استثمرناه في موضوع دراستنا الحالية، فنحن نرى أن نظرية البنائية الوظيفية محققة في الميدان دراستنا لحد كبير، وذلك من خلال تفسير كل من المتغيرين التكوين البيدغوجي والتحصيل الدراسي للغة الفرنسية داخل المدارس الابتدائية، بحيث أن هذا المدخل ومن خلال إسهامات بارسونز، إذ أنه في هذا المدخل نرى بأن للتكوين أهمية سواء المنظور كان ذلك بالنّسبة للمدرسية أو للفئات ولقد اعتبر بارسونز النظام التّربوي مسؤولا عن إعداد الموارد البشرية المؤهلة اجتماعيا ومهنيا للقيام بدورها المتوقع في المجتمع، فدور المدرسة كما يؤكد بارسونز يتضمن اكتشاف قدرات التّلاميذ مبكرا والعمل على توجيهها، وتنمية دوافعهم للعمل والإجادة في الأداء مؤكدا على دور المدرس في مساعدة التنمية على إدراك ومعرفة طبيعة قدراته وتوجيهه لحسن استغلالها.

الإدارية الأخرى، وذلك لتمكينهم من أدوارهم بصورة سليمة، وخاصة وأنّ عمليّة التّدريب تساعد اكتساب معرف ومهارات جديدة، وعمليّة التّدريب المهني بالنسبة للمعلمين تجعلهم يشعرون بنوع من الإشباع الفردي لمهنة التّدريس في حدّ ذاتها.

كما اعتبر بارسونز النظام التّربوي مسؤولا عن إعداد الموارد البشرية المؤهلة اجتماعيا ومهنيا للقيام بدورها المتوقع في المجتمع، فدور المدرسة يتضمن اكتشاف قدرات التّلاميذ مبكرا والعمل على توجيهها، وتنمية دوافعهم للعمل والإجادة في الأداء ودور المدرس في يتمثل في مساعدة التنمية على إدراك ومعرفة طبيعة قدراته وتوجيهه لحسن استغلالها.

VI - مناقشة نتائج الدراسة في ضوء نتائج الدراسات السابقة:

إن أهمية الدراسات السابقة هي أنها تجعلنا نتحلى بالميزة الأساسية للبحث العلمي وهي التراكمية، وهذا هو الهدف الذي يسعى إليه الباحث وهو أن يتناول جوانب النقص الذي خلفته الدراسات السابقة، أو بعض النتائج التي ما زالت محل الغموض والإيتاء بالجديد وتطوير البحث العلمي، والدراسات السابقة تكون بالنسبة للباحث هي نقطة البداية وعلى الباحث الانطلاق للوصول إلى نتائج تكون قابلة للدراسة والتطوير والبحث، ومقارنتها مع نتائج الدراسات السابقة لمعرفة أوجه التشابه والإختلاف، ومن بين أهم النتائج التي خلصت لها دراستنا، في أن هناك اختلافات عديدة بينها وبين الدراسات السابقة نوجزها باختصار:

بداية نوضح أن دراستنا تهدف إلى محاولة تحليل عملية التّكوين البيداغوجي في المؤسسة التّربوية والتّعرف على نقاط القوة والضعف فيها، والتّعرف على أحدث الطرق في عملية التكوين البيداغوجي للأساتذة وذلك لإثراء البحث، معرفة الآفاق الجديدة لتحصيل التلاميذ في اللغة الفرنسية داخل المؤسسة التّربوية، وتوضيح أهمية تكوين المدرس في عمليّة التّحصيل الدراسي للتلميذ في مادة اللغة الفرنسية، ومحاولة معرفة ما

إذا كانت عمليّة التّكوين البيداغوجي للأساتذة في تغيير وتجدد مستمر بحسب المعطيات التي تتطلبها المؤسسة التّربوية.

لذا فإن من أبرز نتائج الدراسات السابقة تكلمت عن مستوى تكوين المعلمين فيما يخص معرفتهم بصعوبات التّعلّم لدى التّلاميذ يعدّ ناقصا، وهذا راجع إلى النقص الذي كان مسجّلا في برامج التّكوين قبل الخدمة، وأن عدم تمكّن أغلب المعلمين من تطبيق المبادئ المتعلقة بكيفية تشخيص صعوبات التّعلم لدى التّلاميذ، ووجود نقص في العلاقات بين المعلمين والمختصين في المجال .

تناولت الدراسات اختلاف أداء مدرسي اللغة الفرنسية للمهارة التّدريسية وهذا يفسّر أنّ اللغة الفرنسية كمادة تدرس أصابها الضعف لأسباب منها تغيّر نظرة المجتمع لمهنة التعليم، الإكتضاظ الذّي تشهده الأقسام، وهذا له آثار سلبية على التّحصيل الدراسي للتلاميذ وعلى مردودية الأستاذ، وكثافة الحجم الساعي لعمله، وسد الفراغ بالمستخلفين من هو غير متخصص في اللغة الفرنسية، واختلاف أداء مدرسي اللغة الفرنسية لمهارة التخطيط يعود السبب إلى أنّ من المدرسين من لا يعير اهتماما كبيرا للتخطيط للدرس، ومن الأسباب من يكتفي بالكتاب المقرر بحجة أنّ ما يحتوي عليه من دروس وأنشطة يغني عن التّخطيط للدرس، يختلف أداء مدرسي اللغة الفرنسية لمهارة التنفيذ عن مستوى أنّ مدرس اللغة الفرنسية وهو يحمل شهادة جامعيّة ليسانس فرنسية أو ماجستير ولكنّه في الواقع لم يتلق التّكوين التربوي والتّعليمي الديداكتيكي المطلوب في التّدريس، وهذا ما يجعل المدرّس عاجزا عن تقديم الدرس بالصورة المثلى وإن كان يمتلك المادة العلمية فالنجاح في التّعليم لا يتوقف على المعلومات وحدها وإنّما يحتاج إلى آليات التّبليغ وإيصال هذه المعلومات، وأيضا عدم التّحضير الجيّد للدرس، أيضا إكتضاظ التّلاميذ حيث يتجاوز عدد التّلاميذ في القسم الأربعين مما يجعل التّحكم في الصّف وإدارته شيئا صعبا، يختلف أداء مدرسي اللغة الفرنسية لمهارة التقويم ومن أسباب ذلك أنّ المدرسين إعتادو على

الاختبارات الدوريّة الفصليّة فقط مما يجعلهم لا يهتمون كثيرا بالتّقويم المستمر والتقويمي والتّشخيص والتّكوين والتّحصيلي المستمر كما لا يعيرون اهتماما كبيرا لمفهوم التّغذية الراجعة، يختلف أداء مدرسي اللغة الفرنسية لمهارة إدارة الصف والسبب افتقار المدرسين إلى التّكوين البيداغوجي ونقص الزاد التّربوي والتّجربة والممارسة لديهم خاصة الجدد مع إهمالهم لقواعد الاتصال الجيّد ومن الأسباب عدم القدرة على إدارة الحوار وعدم القدرة على مواجهة المشكلات التّي تطرأ في حصة الدّرس، يختلف أداء مدرسي اللغة الفرنسية للمهارات التدريسية باختلاف التّكوين، يختلف أداء مدرسي اللغة الفرنسية للمهارات التدريسية باختلاف الوضعيّة المهنيّة لأنّ أداء المثبت لايكون كأداء المستخلف مثلا أو المتعاقد أنّ المتربص يكون مختصا بينما لايكون المستخلف متخصصا بالضرورة، يختلف أداء مدرسي اللغة الفرنسية للمهارات التّدريسيّة باختلاف الوضعيّة الأقدمية لأنّه كلّما ازدادت سنوات الممارسة ازدادت الخبرة والتّجربة والتّحكم على مستوى الأداء العام أو التّخطيط والتّنفيذ والتّقويم وإدارة الصف، وهذا ما تم إثباته.

من نتائج الدراسات السابقة وضع تفسير علمي لمستوى الطالب في القراءة باللغة الفرنسية وهذا ما يتفق مع نتائج دراستنا والتي ترى وأن صعوبات القراءة باللغة الفرنسية تعود للطالب نفسه، وربّما يعود سبب ذلك إلى قلّة اهتمام الطالب بتلك اللغة وشعوره بعدم أهميّتها في التّخصص الذّي سيدرسه مستقبلا وبالتّالي انخفاض دافعيته نحو ذلك، وكذلك عزوف الأهل عن متابعة الطالب جيّدا في هذه المادة، تعود أيضا إلى المخزون اللغوي في هذه المادة عند بعض الطلبة وهو لم يكن كافيا، وهم يعنون فقرا في حصيلتهم تلك، مما يؤثر على مستواهم اللغوي بحيث لا يكونون قادرين على فهم تلك النصوص وتحليلها وتركيبها، وعدم إدراكهم لمعاني ودلالات هذه النّصوص عبر لغتهم الأم(العربيّة)، وأنّ المعلّم يقدم ما لديه من خبرات في هذا المجال، ولكنّ الصعوبة التّي تواجهه هي في مدى تقبّل الطالب لتلك المادة وتشجيعه لدراستها جيّدا، وإذا لم تتوفّر هذه الأمور أدّت إلى تشتت

انتباه الطالب وعدم رغبته في دراستها وتعود أيضا إلى أن المعلم لم يجد الزّمن الكاف لتطبيق الأنشطة التّربويّة التّي يتمّ التّدريب عليها، والتّي من الممكن أن تكون مناسبة لطلابه، وتساعد الطالب على التّخلص من الصعوبات التّي تواجهه، وزيادة التّواصل مع اللّغة .

كم قام "رتشاردز"و" تيودر روجز" بدراسة عام 1990 حول طرائق تعليم اللّغات الأجنبيّة وهي عبارة عن دراسة وصفيّة تحليليّة لطرق تعليم اللغات الأجنبيّة وفيها حاول الباحثان عرض وتحليل أساليب تعليم اللّغات الأجنبيّة إذ وضعا أمام المعلّم فرصة واسعة لاختيار المناهج والطّرق، مراعين في ذلك رغبات المعلمين واحتياجات التّلاميذ وذلك بدون تجاهل الواقع المدرسي أو الوضع التّعليمي وهذا ما لاحظناه ميدانيا.

1- التقليل من الاكتظاظ الذي تشهده الأقسام الدراسية، فهو يعد من أكبر معوقات التعليم داخل المدرسة الجزائرية.

2- توفير الوسائل عندما يشرع في تطبيق أي تغيير.

3- إعطاء قيم أكبر للمدرس الجزائري وذلك بتحسين ظروفه المادية.

4- الاهتمام باللغات الأجنبية باعتبارها أداة للتواصل مع الآخرين.

5- ضرورة الاهتمام بالدورات التّكوينيّة والتّركيز في محتواها على المشكلات التّعليمية التّي تواجه الأساتذة في عملية تدريس اللغة الفرنسية.

6- زيادة عدد المفتشين ليتمكنوا من تغطية الاحتياج في هذا الجانب.

7- كما يقترح أن تكثف الزيارات والأيام الدراسية للإشراف التّربوي لمفتش اللغة الفرنسية.

8- زرع ثقافة المطالعة لدى أبنائنا.

9- محاولة التخلص من عقدة اللغات الأجنبية- فرنسية -.

الخاتمة

من منطلق أهمية التكوين البيداغوجي، فعملية التّكوين هي المدخل لسد هذه الفجوة، فالتّغير يحدث بسرعة والحاجة إلى التكوين البيداغوجي تتزايد بنفس الوتيرة ومن خلال هذا أصبح في الوقت الراهن إعادة النّظر في سياسات تنمية هذه الكفاءات لذا كان لزاما على وزارة التّربية الوطنية الاهتمام بتكوين الموارد البشرية من أجل مواكبة هذه التّغيرات والتّطورات الحاصلة .

من خلال ما تم عرضه في موضوع أثر التّكوين البيداغوجي للأساتذة في تحصيل اللغة الفرنسية داخل المدارس الابتدائية، تبين أنّ للتكوين دور فعال ويعتبر من أهم الوسائل التي تعمل على تحسين أداء الأستاذة وتنمية كفاءاتهم ومهاراتهم والتحكم في التّكنولوجيات الحديثة، كما تساعد الدورات التكوينية الأساتذة على متابعة كل جديد في مجال تخصص اللغة الفرنسية، كما تساعد على فهم منهاج اللغة الفرنسية، وأن استعمال الوسائل الحديثة خلال الدورات التكوينية يساعد على تعلم اللغة الفرنسية.

وهذه الدراسة إضافة إلى ذلك تسلط الضوء على جانب من جوانب اللغات الأجنبية وهو اللغة الفرنسية في المدارس الابتدائية حيث تركز على التحصيل الدراسي للغة الفرنسية، والكل يعلم أن تعلم اللغة الفرنسية له جوانب عدة وتتفاعل فيه عناصر كثيرة، فإلى جانب المدرس نجد المتعلم ونجد المنهاج الذي تحدد فيه السياسات التربوية ويأتي دور الأولياء ووضع الأسرة، والمحيط بكل مكوناته الطبيعية والاجتماعية والثقافية....إلخ.

ومع ذلك نتمنى أن يكون هذا الجهد فاتحة لبداية بحوث أخرى في مجال تخصصنا علم الاجتماع التربوي، ونكون نحن بدورنا قد ساهمنا ولو بقدر ضئيل في توضيح جانب منها حتى وإن كان الأمل يحدون دائما في المزيد من البحث والاستقصاء لأن التساؤلات التي برزت في النهاية أكثر من التي أجبنا عليها أثناء البحث.

قائمة المصادر والمراجع

1- قائمة الكتب:

1- أحمد إبراهيم أحمد، السيّد شحاتة، محمد المراغي: عناصر إدارة الفصل والتّحصيل الدراسي، مكتبة المعارف الحديثة، الإسكندريّة، 2000.

2- أحمد بن مرسلي: مناهج البحث العلمي في علوم الإعلام والاتصال، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2005

3- أحمد الوافي: عوامل التّربية، مكتبة الأنجلو مصرية، ط1، مصر، 1959.

4- أحمد عزّت راجح: أصول علم النّفس، دار المعارف، ط2، الإسكندريّة، 1977.

5- إحسان محمد الحسن: علم اجتماع العائلة، دار وائل، عمان، الأردن، 2005.

6- إبراهيم عصمت مطاوع: أصول التربية، دار الفكر العربي، ط7، القاهرة، مصر، 1995.

7- برو محمد: أثر التّوجيه المدرسي على التّحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية، دار الأمل للطباعة والنّشر والتّوزيع، 2010.

8- بوبكر بن بوزيد: إصلاح التّربية في الجزائر- رهانات وإنجازات- دار القصبة للنشر، الجزائر، 2009.

9- بوعبد الله لحسن: تقييم العمليّة التّكوينيّة بالجامعة، جمعيّة الإصلاح الإجتماعي والتّربوي، ط1، باتنة، 1993.

10- جرجس ميشال: معجم مصطلحات التّربيّة والتّعليم، دار النهضة العربيّة، دار النّهضة العربيّة، دار النهضة العربيّة، ط1، بيروت، 2005.

11- حامد عبد السّلام زهران: علم النّفس النّمو، دار الكتب، ط5، القاهرة، 1998.

12- حمدي عبد الحارس الخشنوجي: الخدمة الاجتماعية التّربويّة، المكتب العلمي للكمبيوتر والنّشر والتّوزيع، 1998.

13- طارق السيّد: أساسيات في علم الاجتماع المدرسي، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، 2007.

14- طلعت همام: قاموس العلوم النّفسيّة والاجتماعية، مؤسسة الدمام، ط1، بيروت، لبنان، 1984.

15- يوسف مصطفى القاضي وآخرون: الإرشاد النّفسي والتّوجيه التّربوي، دار المريخ، ط1، الرياض، السعوديّة، 1981.

16- لويس كوهن: مناهج البحث العلمي في العلوم الاجتماعية والتّربوية، ترجمة: كوثر حسين كوجك، دار العربية للنشر، ط2، القاهرة، مصر،1990.

17- محمد جاسم لعبيدي: علم النّفس التّربوي وتطبيقاته، مكتبة دار الثقافة، ط1، عمان،2004 .

18- محمد زيدان حمدان: الوسائل التّعليميّة مبادئها وتطبيقاتها، مؤسسة الرسالة، ط1، الإسكندرية، 1981.

19- محمد مقداد وآخرون: قراءات في طرائق التّدريس، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتّربوي، ط1، باتنة، الجزائر، 1994.

20- محمد عبد العزيز الغرباوي: الاتجاهات المعاصرة في التّربية والتّعليم، مكتبة المجتمع العربي، ط1، الأردن، 2008.

21- محمد شفيق:علم الاجتماع والمنهج العلمي، الخطوات المنهجيّة لإعداد البحوث الاجتماعية، المطبعة العصريّة، الإسكندرية،1985.

22- مدحت عبد الحميد: الصّحة النّفسيّة والتّفوق الدّراسي، دار النّهضة، بيروت، لبنان، 1990.

23- موريس أنجرس: منهجيّة البحث العلمي في العلوم الإنسانيّة، تدريبات عملية، ترجمة: صحراوي بوزيد، وبوشراف كمال، سعيد سبعون، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2006.

24- معن خليل عمر: مناهج البحث في علم الاجتماع، دار الشروق للنّشر التّوزيع، الأردن، 1996.

25- محمد الغريب عبد الكريم: البحث العلمي التّصميم والمنهج والإجراءات، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندريّة، 1992.

26- محمد الغريب عبد الكريم: البحث العلمي، مكتبة النهضة الشرق، ط3، الإسكندرية، 1996.

27- النشواتي عبد المجيد: علم النّفس التّربوي، مؤسسة الرسالة، ط1، بيروت، لبنان، 1998.

28- سيد حسن حسين: دراسات في الإشراف الفني، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، بدون تاريخ .

29- سمير المرزوقي: دراسات مقارنة حول تدريس اللغات الأجنبيّة في مرحلة التّعليم الأساسي، قسم الدراسات الفرنسيّة، كليّة الآداب بمنوبة، الجامعة التونسيّة، 1993.

30- عامر إبراهيم قندلجي: البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات، دار الشؤون الثقافيّة العامة، بغداد، بدون سنة نشر.

31- عاقل فاخر: علم النّفس التّربوي، دار العلم للملايين، بيروت، 1998.

32- عبد الله عبد الرحمان: علم اجتماع التّربيّة الحديث، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندريّة، بدون تاريخ .

33- عبد المنعم المليحي: النموّ النّفسي، دار النّهضة العربيّة للطباعة والنّشر، ط2، بيروت، لبنان، 1971.

34- عبد الرّحيم بشير: في تقنيات التّربيّة، استخدام الأجهزة في عمليّة التّعليم والتّعلّم، دار إحياء العلوم، ط3، بيروت، لبنان، 1989.

35- علي بن هادية وآخرون: القاموس المدرسي، المؤسسة الوطنيّة للكتاب، ط1، 1991.

36- علي أوحيدة: الموجه التّربوي للمعلمين في الأهداف الإجرائيّة وفنيات التّدريس، مطبعة عماقر، باتنة، 1997 .

37- عدس عبد الرّحمان: المعلّم الفاعل والتّدريس الفعّال، دار الفكر للطباعة والنّشر والتّوزيع، ط1، عمان، 1996.

38- عمر خطاب: مقاييس في صعوبات التّعلم، مكتبة المجتمع العربي، ط1، الأردن، 2006.

39- عشوي مصطفى: المدرسة الجزائريّة إلى أين، دار الأمة، الجزائر، 1991 .

40- فضلون سعد الدّمرداش: الذكاءات المتعددة والتّحصيل الدّراسي، دار الوفاء لدنيا مصر للطباعة والتّوزيع، ط1، الإسكندريّة، 2008.

41- فؤاد إفرام البستاني: منجد الطلاب، دار الشرق، ط1، بيروت، 1986.

42- صالح عبد العزيز، عبد العزيز عبد المجيد: طرق التّدريس والتّربيّة، دار المعارف، ط3، القاهرة، مصر،1968.

43- صلاح الدّن شروخ: علم الاجتماع التّربوي، دار العلوم للنّشر والتّوزيع، عنابة، 2004 .

44- ريتشاردز جاك وتيودور برجر: مذاهب وطرائق تعليم اللّغات، ترجمة محمود إسماعيل الصيني وآخرون، دار عالم الكتاب للطباعة والنّشر، الرياض، 1990.

45- رشيد أورلسان: التّسيير البيداغوجي في مؤسسات التّعليم، قصر الكتاب، ط2، البليدة، بدون تاريخ .

46- رشيد زرواتي: مناهج وأدوات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، عين مليلة الجزائر،2007.

47- رشيد زرواتي: منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، دار الكتاب الحديث، الجزائر،2004.

48- تازروتي حفيظة: اكتساب اللّغة العربيّة عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر، حيدرة، الجزائر، 2003 .

49- تركي رابح: أصول التّربيّة والتّعليم، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، 1990.

50- تلوين حبيب: التّكوين الأولي للمعلمين، كتاب الرواسي، جمعيّة الإصلاح الاجتماعي والتّربوي، ط1، باتنة، الجزائر، 1993.

51- خالد محمد أبو شعيرة: المدخل إلى علم التّربيّة، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتّوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2008.

52- خالدي نور الدّين وشارف سرير محمد: الفعل التّعليمي للتعليم، مطبعة الأمير، الجزائر، 1998.

53- خالد الشّنوت: دور آليّة في تربية الطفل السلبيّة،المطبعة العربيّة، غرداية، 1994.

54- خليل ميخائيل معوض: القدرات العقليّة،دار الفكر الجامعي، ط2، الإسكندريّة، مصر، 1997.

55- غياث بوفلجة: الأسس النّفسيّة للتكوين ومناهجه، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، 1984.

2- قائمة المذكرات والرّسائل الجامعيّة:

56- جابر نصر الدّين: علاقة الرّفض الأبوي بالتّكيّف الاجتماعي للمراهق، رسالة ماجستير في علم النّفس الاجتماعي، معهد علم النّفس وعلوم التّربيّة، جامعة الجزائر، 1992.

57- دغّة محمد: مهارات تدريس اللغة الفرنسيّة، رسالة لنيل شهادة الماجستير، إشراف: عبد الكريم قريشي، كليّة الآداب والعلوم، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، 2008.

58- حمّار فتيحة: الثانويّة ودورها في تعليم اللّغات الأجنبيّة للتلميذ، رسالة لنيل شهادة الماجستير، إشراف: كمال علي مزيغي، قسم علم الاجتماع، كليّة العلوم الاجتماعية والإنسانيّة، جامعة الجزائر، 2007-2008.

59- لوناس حدّة: علاقة التّحصيل الدّراسي بدافعيّة التّعلّم لدى المراهق المتمدرس، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر، إشراف: طويل كريمة، قسم العلوم الاجتماعية، كليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعية، جامعة أكلي محمد أولحاج، البويرة، الجزائر، 2012-2013.

60- لعزيلي فاتح: علاقة تكوين المعلمين بقدارتهم على تشخيص صعوبات التّعلّم لدى تلاميذهم، رسالة لنيل شهادة الماجستير، إشراف: بوطاف علي قسم علم النّفس وعلوم التّربيّة، كليّة العلوم الإنسانيّة والإجتماعية، جامعة الجزائر،2007-2008.

61- منار عبد المنعم فوزي: صعوبات تعلّم اللغة الفرنسيّة في مدارس الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين، رسالة لنيل شهادة الماجستير في المناهج وطرق التّدريس، إشراف: فواز عقل، أحمد فهيم جبر، بكليّة الدّراسات العليا، جامعة النّجاح الوطنيّة، في نابلس، فلسطين،2011.

62- فريدة جنلي: التّأخر الدّراسي عند الطفل اللاشرعي في حياة الطفولة بالجزائر، رسالة ماجستير، مقدمة لنيل شهادة الدّراسات المعمقة في علم النّفس، جامعة الجزائر، 1984.

63- خديجة كاملة خالدي: صعوبات القراءة باللّغة الفرنسيّة وأسبابها، رسالة لنيل شهادة الماجستير، جامعة الجلفة، الجزائر، 2012.

3- قائمة المجلات:

64- عبد الخالق إبراهيم: التّحصيل الدّراسي والعوامل المؤثرة فيه،مجلّة التّربية، العدد 82، يوليو،1987، اللجنة الوطنيّة القطريّة للتّربيّة والثقافة والعلوم.

4- المراجع باللغة الأجنبيّة

65- Direction de l'Enseignement : fondamental ; Programmes et documents d'accompagnement de la langue française du cycle primaire, office national des publications scolaires, juin 2011

66- Le petit Larousse grand format ,7rue; 1996.

67- Michèle (verdelhan-Bourgade),le français de scolarisation, pour une didactique réaliste, puf, Eduction et formation, 2002 .

68- Plusi- dictionnaire, librairie Larousse, paris, 1997.

5- المواقع الإلكترونيّة:

- http://www.yemen mic info/contente/ studies/ detail.php? id.363.

- www.igp.edu.dz/forum.php? Action view, id.400.

الملاحق

الملحق الأول

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمّد بوضياف – المسيلة-

كليّة الآداب والعلوم الإجتماعيّة

قسم علم الاجتماع

فرع : تربوي

استمارة البحث

معلّمي الفاضل، معلّمتي الفاضلة.

محاولة منّا كطلبة جامعيّين المساهمة في البحث العلمي، ومن أجل الإطّلاع على أثر التّكوين البيداغوجي للأساتذة على التّحصيل الدّراسي للّغة الفرنسيّة.

نرجو منكم ملئ هذه الاستمارة بكلّ دقّة وعناية وأمان، وذلك بوضع العلامة (×) في الخانة المناسبة، والإجابة على السّؤال المفتوح على المكان المخصّص، واستعمال ظهر الورقة في حالة عدم كفاية المكان المخصّص لذلك.

نعدكم أنّ استخدام هذه المعلومات لن يكون إلّا لغرض علمي بحت.

نشكر لكم اهتمامكم وتفهّمكم.

السّنة الجامعيّة: 2015/2014.

المحور الأوّل: البيانات الشّخصيّة

1- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2- الأقدميّة:

أقّل من5 سنوات ☐ من 5 إلى10سنوات ☐ من15سنة فما فوق ☐

3- طريقة التّوظيف:

توظيف مباشر ☐ عن طريق المسابقة ☐

المحور الثّاني: برامج التّكوين البيداغوجي:

4 - هل تلقيت تكوينا حول تدريس مادّة الفرنسيّة؟ نعم ☐ لا ☐

5- كم دورة تكوينيّة تلقيتها في السنة؟

دورة ☐ دورتان ☐ ثلاث دورات ☐ أربعة دورات ☐ خمسة دورات فما فوق ☐

6- هل الدّورات كافية في نظركم؟ كافية ☐ كافية إلى حد ما ☐ غير كافية ☐

7- هل تستفيدون من دورات تكوينيّة في مجالات تربويّة متعلّقة بمهنتكم؟

نعم ☐ لا ☐

8- هل هذه الدّورات التّكوينيّة تغطي النّقص الموجود في برامج التّكوين؟

نعم ☐ لا ☐

9- هل تطلع على مضامين ما تزخر به البرامج من توجيهات وأساليب؟

أطلع دائما ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐ مطلقا ☐

10- ماهي المحاور التّي تلقيتها أثناء عمليّة التّكوين؟

*تعليميّة المادّة ☐

*علم النّفس ☐

*قانون التّشريع المدرسي ☐

*المنهاج الدّراسي ☐

أخرى أذكرها.....

11- ماهي الفئة المسؤولة عن عمليّة التّكوين؟

*مفتّشين ☐

*إداريّين ☐

*جهات أخرى ☐

12- هل خضعت للمرافقة البيداغوجيّة من طرف المفتّش؟

نعم ☐ لا ☐

13- من خلال ما تلقيته أثناء التّكوين هل أنت متمكّن من مادّة اللّغة الفرنسيّة؟

متمكن ☐ متمكن إلى حد ما ☐ غير متمكن ☐

14- إذا كان الجواب غير متمكن أين تكمن جوانب النّقص:

*في قواعد اللّغة ☐

*في النّطق ☐

*في الرّصيد اللّغوي ☐

*طريقة التّدريس ☐

أخرى أذكرها.....

15- هل يتناول التّكوين المتلقي أساسيّات حول المحتوى الدّراسي؟

نعم ☐ لا ☐

16- هل ينعكس هذا التّكوين على أدائك أثناء التّدريس؟

نعم ☐ لا ☐

17- هل يساعدك التّكوين على متابعة كل جديد في مجال تخصّصك؟

نعم ☐ لا ☐

المحور الثالث: أساليب التّكوين البيداغوجي وأثرها على تحصيل اللّغة الفرنسيّة:

18- هل يتم إستعمال الوسائل الحديثة في عملية التّكوين؟

نعم ☐ لا ☐

19- ماهي الطّرق التي تتبعها بشكل أكثر عمليّة التّكوين؟

* تقديم دروس نموذجية ☐

* ندوات ☐

*محاضرات ☐

*إستعمال السّمعي البصري ☐

اخرى أذكرها.....

20- ماهي التّقنيات المتّبعة في عمليّة التّكوين؟

*التّفويج ☐

*العمل الفردي ☐

21- هل ساعدك التّكوين على تطوير طرق التّدريس؟ نعم ☐ لا ☐

22- هل يتم إستخدام وسائل إيضاح خلال دورات التّكوين؟ نعم ☐ لا ☐

23- هل تستعين بوسائل أخرى تساعدك على التّدريس؟ نعم ☐ لا ☐

24- إذا كان الجواب نعم ما هي مصادر هذه المعلومات؟

- الأنترنت ☐
- كتب ☐
- تشاور مع الزّملاء ☐
- كل ما سبق ☐

25- ما هي التّقنيّات التّي تستخدمونها لتبسيط اللّغة الفرنسيّة للتّلاميذ؟

.....

26- هل تعتقدون أنّ هذه الوسائل تساعد على تعلّم اللغة الفرنسيّة؟

نعم ☐ لا ☐

المحور الرابع: مدّة التّكوين البيداغوجي:

27- هل يتمّ التّكوين ؟ ☐ أثناء فترة العمل ☐ أثناء فترة العطل ☐

28- هل يناسبك ذلك ؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

29- ماهي المدّة الكافيّة لإجراء عمليّة التّكوين؟

أيام ☐ كل أسبوع ☐ شهر ☐

30- هل هي كافية أم لا ؟

.....

31- هل الحجم السّاعي المخصّص للتّكوين كاف لتحقيق أهداف التّكوين؟

كاف ☐ غير كاف ☐

32- هل ترى المدّة كافية لإيضاح متطلبات التكوين ؟

كافية ☐ غير كافية ☐

33- هل فترة التّكوين قادرة على إيصال المعلومات للتّلميذ ممّا ينعكس على تحصيله الدّراسي؟

نعم ☐ لا ☐

34-هل تساعد برامج التّكوين على فهم المنهاج؟ نعم ☐ لا ☐

35- كيف تقيّم التحصيل الدراسي للتلاميذ في اللغة الفرنسية؟

ممتاز ☐ جيد ☐ حسن ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

36- هل التّلاميذ على وجه العموم متمكنين في اللغة الفرنسية؟ نعم ☐ لا ☐

37- كم عدد المتفوقين من التّلاميذ في اللغة الفرنسية؟ 10 ☐ 20 ☐ 25 ☐

38- ماهي الجوانب التّي يتمكن التّلاميذ فيها في اللغة الفرنسية؟

القراءة ☐ القواعد ☐ النطق ☐

الملحق الثاني

ملحق رقم (2): الأساتذة المحكمين

أسماء وتخصصات المحكمين ودرجاتهم العلمية.

الرقم	الاسم واللقب	الدرجة العلمية	التخصص	الجامعة
1	عزوز عبد الناصر	أستاذ محاضر	علم الاجتماع الثقافي	المسيلة
2	بن خالد جمال	أستاذ مساعد أ	علم الاجتماع	المسيلة
3	علي شريف حورية	أستاذ مساعد أ	علم اجتماع التربية	المسيلة

تم بحمد الله

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى توضيح أهمية تكوين المدرس في عملية التحصيل الدراسي للتلميذ في مادة اللغة الفرنسية، ومحاولة تحليل عملية التكوين البيداغوجي في المؤسسة التربوية والتّعرف على نقاط القوة والضعف فيها، واستخدمنا المنهج الوصفي لأنه الأنسب لموضوع دراستنا، حيث شملت عينة الدراسة كل أساتذة التعليم الابتدائي لبلدية أمجدل والبالغ عددهم 20 أستاذا، وتم استخدام أسلوب المسح الشامل، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث أداتين الأولى استمارة والثانية دليل المقابلة، وتمت المعالجة الإحصائية باستخدام نظام spss ، وجاءت نتائج الدراسة كما يلي:

- لمحتوى برامج التكوين البيداغوجي للأساتذة أثر على التحصيل الدراسي في مادة اللغة الفرنسية لتلاميذ الطور الابتدائي.

- لأساليب التكوين البيداغوجي للأساتذة أثر على التحصيل الدراسي لتلاميذ الطور الابتدائي في مادة اللغة الفرنسية .

- لمدة التكوين البيداغوجي للأساتذة أثر على التحصيل الدراسي لتلاميذ الطور الابتدائي في مادة اللغة الفرنسية.

Le Résumé

Cette étude visait à préciser l'importions de la professeur de composition dans le processus de réussite scolaire pour ponction en substance la langue français, et essayer d'analyser le processus de formation pédagogique dans l'établissement d'enseignement et d' identifier les forces et les faiblesses, nous avons utilisé la méthode descriptive car il est le mieux adapté à l'objet de notre étude où l'échantillon de l'étude comprenait tous les enseignants de l'enseignement primaire à la mairie O de 20 et un professeur, ont été utilisés méthode d'enquêté complète, et pour atteindre les objectifs de l'étude chercheur a utilisé deux outils forment le premier et le traitement statistique en utilisant le système de spss, et les résultats de l'étude étaient les suivants :

- Mahtoy programmes de formation pédagogique pour les professeurs impact sur la réussite scolaire dans le sujet de la langue française pour les étudiants de première phase.

- Méthodes de formation pédagogique pour les enseignants impact sur la réussite scolaire pour les élèves en français matériau en phase primaire en français.

- pour la formation pédagogique pour les enseignants impact sur la réussite scolaire des élèves dans la phase primaire matérielle en français.