



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية  
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي  
جامعة محمد خيضر - بسكرة  
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية  
قسم العلوم الاجتماعية



الرقم التسلسلي:

رقم التسجيل: 01/PG /D/LMD/PSY/16

## عنوان الأطروحة

أثر التدريس بإستراتيجية خريطة المفاهيم في تنمية كفاءات تلاميذ السنة الثالثة  
متوسط في قواعد اللغة الفرنسية

أطروحة نهاية الدراسة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث ل.م.د في علوم التربية

تخصص علم النفس المدرسي

إشراف:

د. صباح ساعد

إعداد الطالبة:

نورة مزوزي

## أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
وسيلة بن عامر	أستاذ محاضر أ	جامعة بسكرة	رئيسا
صباح ساعد	أستاذ محاضر أ	جامعة بسكرة	مشرفا ومقررا
إسماعيل رابحي	أستاذ محاضر أ	جامعة بسكرة	عضوا مناقشا
سامية براهيمية	أستاذ محاضر أ	جامعة المسيلة	عضوا مناقشا
عواطف بوقرة	أستاذ محاضر أ	جامعة المسيلة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية 2018 / 2019

## شكر وتقدير

الحمد لله الذي خلق الإنسان وعلمه البيان والصلاة والسلام على سيد الخلق محمد خير الأنام  
وبعد...

بداية لله الحمد والمنة على ما مدني به من عظيم نعمه وعونه وتوفيقه لإتمام هذه الرسالة.  
وامتثالاً لقوله صلى الله عليه وسلم في الحديث الذي رواه أبو هريرة: "من لا يشكر الناس لا يشكر  
الله". (الدرر السنية) ووفاء وعرفانا مني لأهل الفضل؛ يطيب لي أن أتقدم بجزيل الشكر وعظيم  
العرفان إلى كل من ساعدني ورافقني وقدم لي يد العون لإتمام هذه الرسالة منذ أن كانت  
فكرقالي أن تحدى حقيقة ماثلة.

وأول من أدين له بواجب الشكر أستاذتي الفاضلة ومشرقتي الدكتورة صباح ساعد؛ فلا يسعني إلا  
أن أتوجه إليها بأسمى عبارات التقدير والامتنان وخالص العرفان على رعايتها لي طالبة وباحثة؛  
كانت لي السند والعون بصبرها وطيب أخلاقها وسداد رأيها وفي كل ما قدمته لي من نصح  
وبذلته من جهد طيلة مراحل إعداد هذه الرسالة، والشكر موصول إلى الدكتورة وسيلة بن عامر  
على كل ما بذلته من جهد في رعاية طلبة الدكتوراه تخصص علم النفس المدرسي ومرافقة  
تكوينهم.

كما أتوجه بالشكر الجزيل إلى كل الأساتذة الكرام الذين لم يبخلوا علي بنصيحهم وتوجيهاتهم طيلة  
مشواري الدراسي.

كما يتوجب علي أن أتوجه بالشكر والعرفان إلى زملائي وزميلاتي في العمل بمتوسطة قوائد محمد  
بشتمه على دعمهم وتشجيعهم؛ وإلى كل تلامذتي على التزامهم، وإلى كل من مد لي يد العون  
وساهم من قريب أو بعيد لاكتمال هذه الرسالة.

كما لا يفوتني أن أتوجه بكل آيات الشكر والعرفان إلى والدتي الكريمة التي رافقتني بدعائها  
ودعمها المستمر، وإلى زوجي على اهتمامه وتشجيعه، وإلى كل أفراد عائلتي وعائلة زوجي كل  
باسمهم.

الباحثة

نورة مزوزي

## مستخلص الدراسة باللغة العربية:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أثر التدريس بإستراتيجية خريطة المفاهيم في تنمية كفاءات قواعد اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط بمتوسطة قوائد محمد ببلدية شتمة ولاية بسكرة؛ ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي، على عينة من تلاميذ السنة الثالثة متوسط قوامها (أربعة وخمسون) تلميذا وتلميذة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع أصلي تكون من (مائة وواحد وثلاثين) تلميذا وتلميذة؛ حيث تم تقسيم عينة الدراسة عشوائيا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تضم (ستة وعشرين) تلميذا وتلميذة ومجموعة ضابطة تضم (ثمانية وعشرين) تلميذا وتلميذة. ولقياس كفاءات قواعد اللغة الفرنسية لدى أفراد العينة قامت الباحثة بإعداد (ثلاث) أدوات تمثلت في:

- خرائط المفاهيم لدروس قواعد اللغة الفرنسية وعددها (ثمانية) خرائط مفاهيمية لـ (ثمانية) دروس من مقرر قواعد اللغة الفرنسية للسنة الثالثة متوسط.
  - اختبار قبلي يقيس كفاءات التلاميذ في قواعد اللغة الفرنسية تكون من (عشرين) فقرة.
  - اختبار بعدي يقيس كفاءات التلاميذ في قواعد اللغة الفرنسية تكون من (واحد وعشرين) فقرة.
- وقد تم التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة بحساب الصدق بثلاث طرائق (صدق المحتوى - الصدق التمييزي - الصدق البنائي) والثبات بطريقتين (التجزئة النصفية - الفا كرونباخ).
- وبعد معالجة نتائج الاختبار البعدي باستخدام اختبار (T) لعينتين مستقلتين أسفرت النتائج على ما يلي:
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لكفاءات قواعد اللغة الفرنسية لصالح المجموعة التجريبية.
  - يوجد حجم أثر ذو دلالة إحصائية للتدريس بإستراتيجية خريطة المفاهيم في تنمية كفاءات قواعد اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط.

---

## مستخلص الدراسة باللغة الأجنبية:

The present study aimed to identify the effect of concept map strategy on the development of grammar skills of the French language in middle third grade students at Gouaned Mohamed School in Chtaima, Biskra Province. The study used a random sample of (fifty-four) students from a community of (one hundred and thirty-one) students. The study sample was randomly divided into two groups: an experimental group comprising (twenty-six) students and a reference group comprising (twenty-eight) students. To measure the grammatical skills of the French language among the members of the sample, the researcher prepared (three) tools:

- The concept maps of French grammar lessons, (eight) Concept maps of (eight) grammar lessons.
- A pre-test measuring grammatical skills, composed of (twenty) questions.
- A post-test measuring grammatical skills, consisting of (twenty-one) questions.

The psychometric prescriptions of the study tools were checked by calculating validity and reliability.

After processing the post-test results using the (T) test for two independent samples, the results are as follows:

- There are statistically significant differences between the experimental group and reference group in telemetry in favor of the experimental group.
- The teaching of french grammar through the concept map strategy has a statistically significant effect on the development of the skills of middle third grade students.

Envoyer des commentaires.

## فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
أ	- شكر وتقدير
ب	- مستلخص الدراسة باللغة العربية
ت	- مستلخص الدراسة باللغة الأجنبية
ث	- فهرس المحتويات
خ	- قائمة الجداول
ذ	- قائمة الأشكال
ر	- قائمة الملاحق
1	- مقدمة
<b>الجانب النظري</b>	
<b>الفصل الأول: الإطار العام للدراسة</b>	
8	1- مشكلة الدراسة
11	2- أهداف الدراسة
12	3- أهمية الدراسة
12	4- تحديد متغيرات الدراسة إجرائيا
13	5- الدراسات السابقة
21	6- فرضيات الدراسة
<b>الفصل الثاني: إستراتيجية خريطة المفاهيم</b>	
23	- تمهيد
23	1- تعريف إستراتيجية خريطة المفاهيم
25	2- الأساس النظري لإستراتيجية خريطة المفاهيم
26	3- الأساس السيكولوجي لإستراتيجية خريطة المفاهيم
28	4- أهمية إستراتيجية خريطة المفاهيم
30	5- مكونات إستراتيجية خريطة المفاهيم

31	6- خصائص إستراتيجية خريطة المفاهيم
32	7- خطوات تصميم خريطة المفاهيم
32	8- معايير تصميم خريطة المفاهيم
33	9- خطوات سير درس وفق إستراتيجية خريطة المفاهيم
34	- خلاصة
<b>الفصل الثالث: الكفاءة</b>	
37	- تمهيد
37	1- تعريف الكفاءة
40	2- خصائص الكفاءة
42	3- الكفاءة وبعض المفاهيم المتداخلة معها
44	4- العوامل المؤثرة في ظهور الكفاءة
45	5- تصنيف الكفاءات
46	6- أنواع الكفاءات
48	7- مستويات الكفاءة
49	- خلاصة
<b>الفصل الرابع: قواعد اللغة الفرنسية</b>	
52	تمهيد
52	1- تعريف قواعد اللغة الفرنسية
54	2- أقسام قواعد اللغة الفرنسية
55	3- تصنيفات قواعد اللغة الفرنسية
56	4- أهمية تدريس قواعد اللغة الفرنسية
57	5- كفاءات قواعد اللغة الفرنسية
58	6- طرائق واستراتيجيات تدريس قواعد اللغة الفرنسية
63	7- أهمية إستراتيجية خريطة المفاهيم في تدريس قواعد اللغة الفرنسية
64	8- صعوبات تدريس قواعد اللغة الفرنسية

65	- خلاصة
<b>الجانب الميداني</b>	
<b>الفصل الخامس: الإجراءات الميدانية للدراسة</b>	
69	- تمهيد
69	1- منهج الدراسة
69	2- التصميم التجريبي
70	3- حدود الدراسة
70	4- مجتمع الدراسة
70	5- عينة الدراسة
71	6- أدوات الدراسة
108	7- تجربة الدراسة
115	8- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة
<b>الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة</b>	
118	أولاً- عرض وتحليل نتائج الدراسة
118	1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى
119	2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية
120	ثانياً - مناقشة نتائج الدراسة
120	1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى
125	2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية
131	- خاتمة
132	- توصيات الدراسة
132	- مقترحات الدراسة
134	- قائمة المراجع
144	- الملاحق

## قائمة الجداول

الصفحة	المحتوى	الرقم
73	توزيع دروس قواعد اللغة الفرنسية حسب المشاريع والمقاطع لمادة اللغة الفرنسية	1 - 5
81	تحليل محتوى دروس قواعد اللغة الفرنسية للسنة الثانية متوسط	2 - 5
83	ثبات تحليل محتوى دروس قواعد اللغة الفرنسية للسنة الثانية متوسط	3 - 5
84	عدد الأهداف السلوكية لدروس قواعد اللغة الفرنسية للسنة الثانية متوسط	4 - 5
86	جدول مواصفات الاختبار القبلي لقياس كفاءات التلاميذ في قواعد اللغة الفرنسية	5 - 5
88	معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار القبلي لقياس كفاءات التلاميذ في قواعد اللغة الفرنسية	6 - 5
89	فقرات الاختبار القبلي لقياس كفاءات التلاميذ في قواعد اللغة الفرنسية التي تم حذفها واستبدالها	7 - 5
89	معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار القبلي لقياس كفاءات التلاميذ في قواعد اللغة الفرنسية بعد الاستبدال	8 - 5
90	نتائج اختبار (T) لحساب الصدق التمييزي لاختبار القبلي لقياس كفاءات التلاميذ في قواعد اللغة الفرنسية	9 - 5
91	الصدق البنائي للاختبار القبلي لقياس كفاءات التلاميذ في قواعد اللغة الفرنسية	10 - 5
92	معامل ثبات الاختبار القبلي لقياس كفاءات التلاميذ في قواعد اللغة الفرنسية بطريقة التجزئة النصفية (التناسق الداخلي)	11 - 5
92	معامل ثبات الاختبار القبلي لقياس كفاءات التلاميذ في قواعد اللغة الفرنسية بطريقة ألفا كرونباخ	12 - 5
94	تحليل محتوى دروس قواعد اللغة الفرنسية للسنة الثالثة متوسط	13 - 5
98	ثبات تحليل محتوى دروس قواعد اللغة الفرنسية للسنة الثالثة متوسط	14 - 5
99	عدد الأهداف السلوكية لدروس قواعد اللغة الفرنسية للسنة الثالثة متوسط	15 - 5
102	جدول مواصفات الاختبار البعدي لقياس كفاءات التلاميذ في قواعد اللغة الفرنسية	16 - 5
104	معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار البعدي لقياس كفاءات التلاميذ في	17 - 5



	قواعد اللغة الفرنسية	
105	نتائج اختبار (T) لحساب الصدق التمييزي للاختبار البعدي لقياس كفاءات التلاميذ في قواعد اللغة الفرنسية	18 - 5
106	الصدق البنائي للاختبار البعدي لقياس كفاءات التلاميذ في قواعد اللغة الفرنسية	19 - 5
107	معامل ثبات الاختبار البعدي لقياس كفاءات التلاميذ في قواعد اللغة الفرنسية بطريقة التجزئة النصفية (التناسق الداخلي)	20 - 5
107	معامل ثبات الاختبار البعدي لقياس كفاءات التلاميذ في قواعد اللغة الفرنسية بطريقة ألفا كرونباخ	21 - 5
110	قيمة اختبار (T) لدلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي في مادة اللغة الفرنسية	22 - 5
111	عدد حصص قواعد اللغة الفرنسية والمدة الزمنية المخصصة لكل حصة	23 - 5
113	قيمة اختبار (T) لدلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي لكفاءات قواعد اللغة الفرنسية	24 - 5
115	توزيع الحصص التدريسية التجريبية لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة	25 - 5
118	قيمة اختبار (T) لدلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لكفاءات قواعد اللغة الفرنسية	1 - 6
119	قيمة $\eta^2$ وقيمة حجم التأثير	2 - 6

---

## قائمة المخططات والأشكال

الصفحة	العنوان	الرقم
30	نموذج لخريطة المفاهيم	1 - 2
69	التصميم شبه التجريبي المعتمد في الدراسة من إعداد الباحثة	2 - 5
78	خريطة المفاهيم لدرس Le discours	3 - 5
79	النشاط رقم (1) لدرس Le discours	4 - 5

## قائمة الملاحق

الرقم	المحتوى	الصفحة
1	التوزيع السنوي لنشاطات التعلم لمادة اللغة الفرنسية للسنة الثالثة متوسط	144
2	قائمة بأسماء الأساتذة الذين حكموا خرائط المفاهيم لدروس قواعد اللغة الفرنسية	148
3	استمارة تحكيم خرائط المفاهيم لدروس قواعد اللغة الفرنسية	149
4	قائمة بأسماء الأساتذة الذين حكموا تحليل محتوى قواعد اللغة الفرنسية للسنة الثانية متوسط	149
5	الاختبار القبلي لقياس كفاءات التلاميذ في قواعد اللغة الفرنسية في صورته الأولى	150
6	قائمة بأسماء الأساتذة الذين حكموا الاختبار القبلي لقياس كفاءات التلاميذ في قواعد اللغة الفرنسية	152
7	الاختبار القبلي لقياس كفاءات التلاميذ في قواعد اللغة الفرنسية في صورته النهائية	153
8	قائمة بأسماء الأساتذة الذين حكموا تحليل محتوى مادة اللغة الفرنسية للسنة الثالثة متوسط	155
9	الاختبار البعدي لقياس كفاءات التلاميذ في قواعد اللغة الفرنسية في صورته الأولى	156
10	قائمة بأسماء الأساتذة الذين حكموا الاختبار البعدي لقياس كفاءات التلاميذ في قواعد اللغة الفرنسية	159
11	الاختبار البعدي لقياس كفاءات التلاميذ في قواعد اللغة الفرنسية في صورته النهائية	160
12	قائمة بمختصرات مصطلحات قواعد اللغة الفرنسية	163
13	وثيقة تسهيل المهام	164
14	النصوص المعتمد عليها في دروس قواعد اللغة الفرنسية من الكتاب المدرسي للسنة الثالثة متوسط	165
15	خرائط المفاهيم لدروس قواعد اللغة الفرنسية للسنة الثالثة متوسط	167

## مقدمة:

في ظل التطور والانفتاح على العالم، أصبح تعلم لغة أجنبية واكتسابها إلى جانب اللغة الأولى ضرورة من ضروريات الاحتكاك بالثقافات والتعرف على الحضارات؛ إذ أنها تعزز التواصل مع الآخرين وتساعد في الوصول إلى العديد من الموارد والمعارف العلمية؛ وبذلك تثري حياة الفرد وتزيد في خبراته. وتعد اللغة الفرنسية من اللغات العالمية التي تعرف انتشارا واسعا خاصة في القارة الإفريقية؛ حيث أنها تمثل اللغة الرسمية لـ (اثنتان وثلاثون) دولة تشكل ما يسمى بالفرانكفونية، وثالث لغة في الاتحاد الأوروبي.

(المنظمة الدولية للفرانكفونية) كما أنها تمثل اللغة الأجنبية الأولى في الجزائر؛ حيث تدرس إجباريا في الأطوار التعليمية الثلاثة، إضافة إلى أنها اللغة المعتمدة في تدريس عدة تخصصات علمية في الجامعة، كما أنها لغة الإنتاج الأدبي لبعض الكتاب الجزائريين. وان اكتساب اللغة الفرنسية كلغة ثانية يترجمه القدرة على التواصل بها بشكل سليم ومتقن، وفهم النصوص العلمية والأدبية وتدوقها ونتاجها كتابيا وشفهيا. ولما كانت القواعد أحد فروع اللغة الفرنسية المهمة فإن تعلمها يعد خطوة أساسية في اكتسابها؛ إذ أن وجود القواعد في عملية تعليم لغة أجنبية يعد أمر ضروري وغير قابل للجدل؛ وقسم كبير من الأنشطة المقدمة للتلميذ لتعليمه لغة أجنبية يتمثل وبدون شك في تدريسه القواعد".

« Dan la situation de l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère, la présence de la grammaire est un fait indiscutable et une grande partie du travail pour l'enfant dans l'étude d'une langue étrangère est sans doute l'étude de la grammaire ». (Smith, 2007, p 10)

فقواعد اللغة الفرنسية تمكن التلاميذ من استخدام اللغة استخداما سليما؛ ينمي قدرتهم على فهم الأفكار التي تشتمل عليها النصوص، وكذا الإنتاج الكتابي والشفهي لمختلف أنماط النصوص المقررة عليهم، كما تعد عملية تعلم القواعد نشاطا ذهنيا يعتمد على قدرة التلاميذ على الابتكار اللغوي من خلال توليد عدد كبير من الجمل والمعاني في المواقف التواصلية المختلفة. ومن خلال خبرة الباحثة في تدريس اللغة الفرنسية؛ لاحظت أن مستوى التلاميذ في مادة اللغة الفرنسية يتميز بالضعف لاسيما في القواعد؛ حيث أشارت دراسة (Outaleb) (2014) \* إلى أن تحصيل التلاميذ في قواعد اللغة الفرنسية ضعيف؛ فهم يجدون

---

\*- دراسة (Outaleb) 2014 تهدف إلى معرفة اتجاهات وتمثيلات تلاميذ المرحلة الثانوية للغة الفرنسية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الاستكشافي وقد اشتملت عينة الدراسة على (ثلاثين) تلميذا وتلميذة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من ثانويات مدينة تيزي وزو، حيث طبقت عليهم أداة واحدة تمثلت في المقابلة. وقد توصلت الدراسة إلى أن التلاميذ الذين ينحدرون من أصل مدينة تيزي وزو

صعوبة في تعلمها واستيعابها. وتضيف نفس الدراسة بأن الأسباب تعزى إلى المفاهيم المجردة التي تتضمنها القواعد؛ ومن جهة أخرى تشير دراسة (El Habitri) (2009) إلى أن الطرائق التقليدية المعتمدة في تدريس قواعد اللغة الفرنسية تحول دون استيعاب التلاميذ، وتقف عائقاً أمام تحقيق الهدف من تدريسها؛ وهو اكتساب الكفاءات اللازمة لتوظيفها في فهم المسموع والمكتوب من النصوص والإنتاج الكتابي والشفهي، وكذا في عملية التواصل؛ لذلك فإن البحث عن استراتيجيات حديثة لتدريس قواعد اللغة الفرنسية أصبح أمراً ضرورياً؛ فاختيار الأستاذ للاستراتيجية التدريسية التي تستجيب لمتطلبات المادة واحتياجات التلاميذ من شأنه أن يساعد في تذليل الصعوبات التي تواجه عملية التعلم وتضفي على العملية التعليمية/التعلمية المعنى والمتعة لدى التلاميذ؛ حيث أن " ما يجعل الأمر سهلاً أو صعباً بالنسبة للعقل ليس له علاقة بكثرة ما يتعلمه، وإنما بالمتعة التي يحس بها المتعلم وهو يتعلم، ومدى ما يكون لما يتعلمه من أهمية ومعنى عنده في واقع حياته، ومدى أثره عليها من حيث الكفاءة والسرعة التي يتم بها ذلك." (عدس، 2000، ص 20) ولقد ساعد ظهور نظريات التعلم والنظريات التربوية الحديثة في التعليم في تطوير طرق واستراتيجيات التدريس، لاسيما في إعادة تنظيم بنية المادة الدراسية وجعل مفاهيمها أكثر قابلية للاستيعاب والاكتساب، حيث " تركز على المتطلبات اللازمة للتعلم الجديد وذلك بتحديد الخبرات السابقة لهذا التعلم". (البكري، والكسوني، 2001، ص 55) وبذلك توفر للتلاميذ فرصة البحث عن العلاقات بين التعلم الجديد والتعلم السابق مستخدماً قدراته المعرفية ومهاراته فيصبح طرفاً نشطاً ومشاركاً فعالاً في عملية تعلمه.

وتعد إستراتيجية خريطة المفاهيم من الاستراتيجيات التدريسية الحديثة والتعلم النشط الذي يقوم على النشاط الذاتي والوعي للتلاميذ، فهي تمثل تطبيقات تربوية لنظرية التعلم ذو المعنى لأزوبل (Ausubel) حيث أشار هذا الأخير إلى أن التعلم الحقيقي وذو المعنى يحدث عندما ترتبط الخبرات الجديدة بوعي وإدراك بالخبرات السابقة والموجودة فعلاً في البنية المعرفية للتلاميذ؛ فالتعلم لا يحدث بتراكم المعارف والخبرات عبر الزمن دونما ارتباطها ببعضها وإحداث علاقات وتعلمات جديدة؛ ولقد أشارت العديد من الدراسات إلى فعالية إستراتيجية خريطة المفاهيم في اكتساب المفاهيم وتحسين مستوى التحصيل لدى

---

(أصول قبائلية) لديهم اتجاهات إيجابية نحو تعلم اللغة الفرنسية، وأنها مادة يمكن تعلمها بسهولة. كما أظهرت النتائج وجود اتجاهات سلبية نحو تعلم اللغة الفرنسية ونحو القواعد وأن هذه الأخيرة صعبة ومعقدة بالنسبة للتلاميذ، للنحدرين من (أصول غير قبائلية).

التلاميذ، كدراسة فندي وعلي (2012) \* ودراسة ناصر (2010) \* فخرية المفاهيم تساعد المعلم في التخطيط للدرس والتقويم، كما أنها تساعد التلاميذ في إعادة تنظيم محتوى المادة الدراسية في أبنيتهم المعرفية لتتولد بذلك المعارف والمعاني الجديدة؛ فهي تمثل للمعرفة والمفاهيم وتنظيمها في شكل تسلسل هرمي يبدأ بالمفهوم العام ثم تترتب تحته المفاهيم الفرعية الأقل عمومية وتنتهي بالأمثلة؛ وتمثل مشاركة التلاميذ في تعلمهم عنصرا أساسيا من خلال نشاطهم الذاتي في بناء الخريطة المفاهيمية للدرس، إذ يحتاج الأمر تحديد المفاهيم والتمييز بينها وتصنيفها والبحث عن العلاقات التي تربطها ببعضها وتفسيرها، وبهذا فهم يبنون تعلماتهم بأنفسهم ويحققون الكفاءات التعليمية المستهدفة ويكتسبونها ومن ثم توظيفها بفعالية في حل المشكلات التي تواجههم، لاسيما تلك المتعلقة بالمواقف التواصلية التي تستوجب استخدام اللغة الفرنسية بإتقان.

ورغم تعدد الدراسات التي اقتصت بالبحث في أثر وفعالية إستراتيجية خريطة المفاهيم في تحسين التحصيل الدراسي في معظم المواد الدراسية؛ فإن عددا قليلا جدا منها - وذلك في حدود علم الباحثة - قد تناول أثر وفعالية إستراتيجية خريطة المفاهيم في تحسين التحصيل الدراسي في اللغة الفرنسية وفي قواعد اللغة الفرنسية؛ لذا فإن البحث في هذا المجال يعد أمرا في غاية الأهمية، إذ من شأنه أن يساهم في تطوير عملية تعليم اللغة الفرنسية ويساعد في تحقيق كفاءات التواصل بها. وعليه وفي هذا الإطار فإن الدراسة الحالية تركز على أثر التدريس بإستراتيجية خريطة المفاهيم في تنمية كفاءات قواعد اللغة الفرنسية لدى التلاميذ؛ لذلك فهي تكتسب أهميتها من كونها تلفت انتباه القائمين على العملية التعليمية نحو إستراتيجية تدريسية حديثة تساهم في تحقيق الكفاءات التعليمية المستهدفة من تدريس مادة الفرنسية بصفة عامة والقواعد بصفة خاصة؛ إذ تعد هذه الدراسة من الدراسات شبه التجريبية إذ تسعى إلى الإجابة عن التساؤلين الرئيسيين الآتين:

---

\* - دراسة فندي وعلي (2012) والتي هدفت إلى معرفة أثر استخدام خرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات المرحلة الإعدادية، حيث استخدمت الدراسة المنهج التجريبي كما تم تطبيق اختبار لاكتساب المفاهيم البلاغية على عينة قوامها (ثمان وخمسون) طالبة قسمت إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في اكتساب المفاهيم البلاغية لصالح المجموعة التجريبية.

\* - دراسة ناصر (2010) والتي هدفت إلى معرفة أثر التدريس باستخدام خرائط المفاهيم في تحسين التحصيل واتجاهات تلاميذ السنة الأولى متوسطة في مادة الجغرافيا، حيث استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي على عينة قوامها (خمسون) تلميذا تم توزيعها على مجموعتين، مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، كما تم تطبيق ثلاث أدوات تمثلت في دليل المعلم للمجموعة التجريبية واختبار التحصيل ومقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافيا، وقد أسفرت الدراسة على وجود فروق دالة إحصائية في الاختبار التحصيلي البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافيا بين المجموعة التجريبية والضابطة.

- هل توجد فروق في كفاءات قواعد اللغة الفرنسية بين تلاميذ السنة الثالثة متوسط الذين درسوا بإستراتيجية خريطة المفاهيم ونظرائهم الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية؟  
- ما حجم أثر التدريس بإستراتيجية خريطة المفاهيم في تنمية كفاءات قواعد اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات تم صياغة الفرضيات الآتية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لكفاءات قواعد اللغة الفرنسية .  
- لا يوجد حجم أثر ذو دلالة إحصائية للتدريس بإستراتيجية خريطة المفاهيم في تنمية كفاءات قواعد اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي على عينة قوامها (أربعة وخمسون) تلميذا وتلميذة من السنة الثالثة متوسط بمتوسطة قوائد محمد بن عباس ببلدية شتمة ولاية بسكرة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، كما تم تعيين أفراد العينة عشوائيا في مجموعتين؛ مجموعة تجريبية تضمنت (ستة وعشرون) تلميذا وتلميذة، ومجموعة ضابطة تضمنت (ثمانية وعشرون) تلميذا وتلميذة. واختبار صحة فرضيات الدراسة قامت الباحثة ببناء (ثلاث) أدوات تمثلت في: خرائط المفاهيم لدروس قواعد اللغة الفرنسية للسنة الثالثة متوسط، وعددها (ثماني) خرائط مفاهيمية، اختبار قبلي يقيس كفاءات قواعد اللغة الفرنسية لدى أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، تكون من (عشرين) فقرة وذلك بهدف التأكد من تحقيق التكافؤ بين المجموعتين في كفاءات قواعد اللغة الفرنسية، واختبار بعدي يقيس كفاءات التلاميذ في قواعد اللغة الفرنسية تكون من (واحد وعشرين) فقرة.

وانطلاقا مما سبق ذكره؛ قسمت الدراسة الحالية إلى ستة فصول؛ بين جانب نظري وجانب ميداني، وتفصيلها فيما يلي:

- الجانب النظري: يضم أربعة فصول وهي كالآتي:

- الفصل الأول: الموسوم بـ (الإطار العام للدراسة): ويحتوي على تحديد مشكلة الدراسة مع توضيح أهدافها وأهميتها، كما تضمن التعريف بمتغيرات الدراسة إجرائيا واستعراض التراث الأدبي من خلال الدراسات السابقة ذات الصلة بالدراسة الحالية؛ وبالتالي الوقوف على ما توصل إليه البحث العلمي في هذا المجال لإبراز مكانة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة.

---

- **الفصل الثاني: الموسوم بـ (إستراتيجية خريطة المفاهيم):** ويتضمن تعريف إستراتيجية خريطة المفاهيم والأساس النظري والسيكولوجي الذي تقوم عليه، وكذا أهميتها في عملية التدريس، كما يتضمن الفصل مكونات إستراتيجية خريطة المفاهيم وخصائصها، وخطوات ومعايير تصميمها، ومن ثم خطوات سير درس وفق إستراتيجية خريطة المفاهيم.

- **الفصل الثالث: الموسوم بـ (الكفاءة):** ويضم تعريف الكفاءة وخصائصها وبعض المفاهيم المتداخلة معها والعوامل المؤثرة في ظهورها، كما يتضمن الفصل تصنيف الكفاءات وأنواعها ومستوياتها.

- **الفصل الرابع: الموسوم بـ (قواعد اللغة الفرنسية):** ويتضمن تعريف قواعد اللغة الفرنسية وأقسامها وتصنيفاتها، وأهمية تدريسها، كما يتضمن الفصل كفاءات قواعد اللغة الفرنسية وطرائق وإستراتيجيات تدريسها وكذا أهمية إستراتيجية خريطة المفاهيم في تدريس قواعد اللغة الفرنسية وصعوبات تدريس قواعد اللغة الفرنسية.

**الجانب الميداني:** يتمثل في الدراسة الميدانية ويضم الفصل الخامس والسادس.

- **الفصل الخامس: الموسوم بـ (الإجراءات الميدانية للدراسة):** ويتضمن منهج الدراسة، والتصميم التجريبي للدراسة، وكذا حدودها الموضوعية والبشرية والزمنية، كما يتضمن الفصل مجتمع وعينة الدراسة، أدوات الدراسة وتجربة الدراسة ثم الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

- **الفصل السادس: الموسوم بـ (عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة):** وينقسم إلى جزأين: الأول يتضمن عرض وتحليل نتائج الدراسة والثاني يتضمن مناقشة نتائج الدراسة.



---

# الجانب النظري

---

## الفصل الأول

### الإطار العام للدراسة

- 1- مشكلة الدراسة
  - 2- أهداف الدراسة
  - 3- أهمية الدراسة
  - 4- تحديد متغيرات الدراسة إجرائيا
  - 5- الدراسات السابقة
  - 6- فرضيات الدراسة
-

1- مشكلة الدراسة :

أصبح العالم أشبه بقرية صغيرة تنتقل فيه المعارف والمعلومات بسرعة هائلة وتلتقي فيه الأفكار والآراء والثقافات المختلفة؛ الأمر الذي جعل اكتساب اللغات الأجنبية ضرورة ملحة لتحقيق التواصل بين الشعوب وتبادل الخبرات والحصول على المعلومات من مصادرها. وتعد اللغة الفرنسية من اللغات الأوسع انتشارا في العالم؛ حيث تعد خامس لغة استخداما، إذ يتداولها (ثلاثة مائة) مليون شخص في العالم يتوزعون في القارات الخمس. (المنظمة العالمية للفرنكوفونية) وتعد رابع لغة من حيث استخدامها في الشبكة العنكبوتية، وثالث لغة الأكثر استخداما في وسائل الإعلام، والثانية من حيث استخدامها في المنظمات العالمية. (Diouf, 2014, p3) واللغة الرسمية المستعملة في محكمة العدل الدولية ولغة المنظمات غير الحكومية. (العكر، 2011، ص14)

وتعد الجزائر من الدول التي ينتشر فيها استخدام اللغة الفرنسية بشكل واسع، إذ قدر عدد المتكلمين بها بـ (11,2) مليون شخص؛ وقد عرف عدد المسجلين من الشباب الراغبين في تعلمها في مختلف المعاهد الحكومية وغير الحكومية ارتفاعا قدر بـ (12%) في سنة (2013). (سفارة فرنسا بالجزائر) كما أن تدريس معظم التخصصات العلمية في الجامعة يعتمد على اللغة الفرنسية، إضافة إلى أنها اللغة الأجنبية الأولى في جميع أطوار التعليم؛ الابتدائي والمتوسط والثانوي. ويعد تعليم اللغة الفرنسية في الجزائر ضرورة يفرضها تاريخ تمتد جذوره إلى الماضي البعيد، وواقع وجودها كوسيلة انفتاح على العالم وتواصل تستجيب لمتطلبات التفاعل الحضاري والاحتكاك المتزايد بين الشعوب الناطقة بهذه اللغة؛ فتعليمها "يسمح للتلاميذ التواصل بها والولوج إلى عالم المعرفة والبحث العلمي".

(Commission nationale des programmes, 2013, p 5) وكون اللغة الفرنسية تمثل اللغة الأجنبية الأولى في الجزائر فإن السياسة التعليمية للدولة تولي تعليمها أهمية بالغة، من خلال ما تبذله من جهود في تطوير المناهج التعليمية وتكوين الأساتذة سواء بالداخل في إطار ملتقيات وندوات يشرف عليها مختصين في تدريس اللغة الفرنسية أو في الخارج في إطار تریصات قصيرة وطويلة المدى.

إن تعلم اللغة الفرنسية يعتمد في الأساس على تعلم قواعدها، " إذ من الضروري تعلم القواعد لاكتساب هذه اللغة" (Cuq, 2003, p103) " فالقواعد أداة تساعد في فهم النصوص وممارسة اللغة الفرنسية كلغة ثانية نطقا وكتابة". (El Habitri، 2009, pp 56- 60) ويشير علماء اللسانيات أن اكتساب التلاميذ

الكفاءة في استخدام اللغة الثانية استخداما سليما لن يتأتى إلا باكتساب الكفاءة في قواعدها. حيث يرى شومسكي (Chomsky) \* أن الكفاءة اللغوية مرتبطة بالكفاءة في القواعد. (Meziane, 2014, p 147) ذلك أنها تمثل نظاما معياريا وقوانين يمكن أن يعاد استخدامها باستمرار للحصول على عدد غير محدود من الجمل الصحيحة. (De Saussure, 1990, p15) بغرض نقل رسالة أو معلومة أو فكرة بشكل يضمن فهمها ويحقق الهدف منها؛ الأمر الذي جعل القائمين على المناهج التعليمية للغة الفرنسية في الجزائر يحرصون على اختيار مواضيع الدروس في القواعد التي تحقق الهدف من الحاجة إليها في كل مرحلة تعليمية؛ بحيث تعزز لدى التلاميذ فهم النصوص المسموعة والمكتوبة ونتاجها بلغة سليمة، وهو ما يسعى إلى تحقيقه منهاج اللغة الفرنسية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط؛ فالقواعد أداة لغوية تساعد في فهم النص ونتاجه نطقا وكتابة. (Commission nationale des programmes, 2013, pp 12- 16) إذ يعد فهم النصوص ونتاجها معيارا لاكتساب الكفاءات التعليمية؛ حيث يتم تقييم التلاميذ في مادة اللغة الفرنسية من خلال اختبار تحصيلي يقوم أساسا على فهم النص؛ من خلال أسئلة حول مضمون النص، إضافة إلى ذلك إنتاج نص متناسق البناء الفكري والفني بحيث يدمج التلاميذ كل مواردهم وكفاءاتهم اللغوية التي اكتسبوها.

وان المتأمل لمستوى التلاميذ في مادة اللغة الفرنسية لاسيما في القواعد يلاحظ ضعفا وتدنيا في الأداء حيث أشارت دراسة (El Habitri) (2009) أن التلاميذ في التعليم المتوسط يجدون صعوبة في تعلم قواعدها في أبسط مفاهيمها؛ كربط الصفة بالموصول (l'accord de l'adjectif avec son nom) وربط الفعل بالفاعل (l'accord du verbe avec le sujet) وقد لاحظت الباحثة من خلال خبرتها في تدريس مادة اللغة الفرنسية أن التلاميذ يجدون صعوبة في تركيب الجمل وتحديد عناصرها الأساسية (Sujet, verbe, complément d'objet) والمتممة (CCT, CCL, PSR, PST) بالإضافة إلى كيفية استعمال حروف العطف وحروف الربط. ومن خلال اللقاءات التي تجمع الباحثة مع أساتذة المادة في إطار المنتقيات التكوينية وكذا مجالس تقييم نتائج التلاميذ في مادة اللغة الفرنسية في الامتحانات الفصلية والرسومية، لاحظت أن جميع الأساتذة أجمعوا على أن ضعف مستوى التلاميذ في القواعد يعزى إلى العديد من الأسباب والتي أشارت إليها دراسة (Outaleb) (2014) والتي تمثلت في اتجاهات التلاميذ السلبية نحو تعلم قواعد اللغة الفرنسية والى الطريقة المستخدمة في تدريسها كما أكدت كذلك دراسة (2009)

\* - أفرام نعوم شومسكي (Avram Noam Chomsky) أستاذ لسانيات وفيلسوف أمريكي، لقب بأب اللسانيات الحديثة، وصاحب نظرية القواعد التوليدية، أثر علمه في مجالات عديدة كالرياضيات وعلم النفس

(El Habitri) أن الطرائق التقليدية في تدريسها تركز الحفظ والاسترجاع الآلي والاستظهار للمعارف بعيدا عن التحليل والتفكير والتعلم ذو المعنى والممتع، فوجود المعنى ووضوح الهدف من تعلم القواعد بالنسبة للتلاميذ يساعد في فهمها واستيعابها.

إن تدريس قواعد اللغة الفرنسية الذي يتم بطرائق لا تجذب اهتمام التلاميذ ولا تثير فضولهم ولا تحرك دوافعهم للتعلم ولا تجبرهم على التفكير، ولا ترتبط باحتياجاتهم ولا بخبراتهم؛ من شأنه أن يعيق عملية التعلم واستمرارها؛ فنجاح المعلم في اختيار الطريقة التدريس المناسبة مرتبط بمدى إدراكه لخبرات تلاميذه السابقة حول موضوع الدرس، واتجاهاتهم نحو المادة الدراسية، وحاجاتهم إليها، وقدرتهم على استخدام عملياتهم المعرفية للوصول إلى الحقائق والتعميمات، كما يراعي أيضا مستواهم، وأن استخدام الطريقة التدريسية يضمن فرصا يمارس فيها التلاميذ أدوارا تجعلهم إيجابيين ونشطين وفعالين في استغلال الجهد والوقت لتحقيق التعلم الفعال. (الخليفة، 2004، ص ص 32-34) فالطريقة غير المناسبة لتدريس قواعد اللغة الفرنسية من شأنها أن تخلق الصعوبات التي تعيق تحقيق الأهداف من تدريسها، وهو امتلاك التلاميذ للكفاءات التي تمكنهم من فهم النصوص المسموعة والمكتوبة وكذا انتاجها كتابة ونطقا بأقل ما يمكن من الأخطاء؛ ولذلك أصبح البحث عن سبل تعليم قواعد اللغة الفرنسية أمرا في غاية الأهمية لاسيما في ظل تعدد استراتيجيات التدريس الحديثة التي تجعل من التعلم تعلمنا نشطا وذو معنى يقود التلاميذ إلى بناء تعلماتهم بأنفسهم مستثمرين خبراتهم السابقة؛ وتعد إستراتيجية خريطة المفاهيم من بين الاستراتيجيات التدريسية الحديثة والتعلم النشط التي تقوم على التعلم ذي المعنى والذي يعتمد بدوره على النشاط الذاتي للتلاميذ من خلال توليد العلاقات بين المفاهيم بصورة تعكس تنظيم البنية الهرمية للعقل؛ حيث يشغل المفهوم العام الذي يتسم بالشمولية والغموض قمة البنية الهرمية ثم تتدرج تحته المفاهيم الفرعية؛ ولقد أشار **نوفاك وجوين (1972) (Novak & Goen)** إلى أن إستراتيجية خريطة المفاهيم " ما هي إلا مفهومين أو أكثر ربط بينهما بكلمات في وحدة دلالية لتكوين قضية أو مقترحا ذو معنى".

(نوفاك وجوين، 1995، ص 17) وبذلك فهي تساعد في تنظيم البناء المعرفي لمحتوى مادة التعلم والبناء المعرفي للتلاميذ، وذلك بتأثير من خبراته السابقة؛ ولقد أشار كل من **أوزوبيل وروبيسون (Ausubel & Robinson)** إلى أن البناء المعرفي للمتعلم يشبه الشكل الهرمي، فالمفاهيم الأكثر عمومية تكون في قمة الهرم أما المفاهيم الخاصة فتقع في قاعدته، ويعتبر كل مفهوم لاحق أقل عمومية من سابقه؛ فالتنظيم الهرمي المتسلسل للمفاهيم الذي يوافق البناء المعرفي للتلاميذ يكون له الأثر الفعال في عملية التعلم. (الشرقاوي، 2012، ص ص 138 - 140) وبالتالي ينعكس ذلك إيجابا على التحصيل الدراسي؛ حيث أشارت

العديد من الدراسات أن إستراتيجية خريطة المفاهيم لها أثر قوي في اكتساب مفاهيم القواعد من بينها دراسة قرمان (2014) التي أشارت إلى فعاليتها في تحصيل مفاهيم البلاغة، ودراسة ماست (2011) (Mast) التي بينت أثر إستراتيجية خريطة المفاهيم في اكتساب مفردات اللغة الانجليزية، بينما دراسة الجوراني (2009) فأشارت إلى أثر إستراتيجية خريطة المفاهيم في تحسين التحصيل الدراسي في قواعد اللغة العربية؛ إضافة إلى ذلك فقد أكد الخرجي (2011) أن خريطة المفاهيم تعد إستراتيجية تعليمية وعلاجية فعالة يمكن أن تستخدم كأسلوب تعليمي علاجي للمشكلات الدراسية.

(الخرجي، 2011، ص 246) ومن جهتها تؤكد (Charrau) \* أن التدريس باستخدام إستراتيجية خريطة المفاهيم يجعل الدرس مختزلاً في المعلومات الهامة ومنظماً في مساحة محدودة يسهل على البصر إدراكها وعلى الذهن استيعابها؛ وتضيف أن خريطة المفاهيم تعد إستراتيجية تدريس مهمة وفعالة لتدريس قواعد اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، حيث أنها تعزز لدى التلاميذ الاستقلالية والتفكير الناقد.

وتأسيساً على ما سبق ذكره تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤل الآتيين:

- هل توجد فروق في كفاءات قواعد اللغة الفرنسية بين تلاميذ السنة الثالثة متوسط الذين درسوا بإستراتيجية خريطة المفاهيم ونظرائهم الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية؟
- ما حجم أثر التدريس بإستراتيجية خريطة المفاهيم في تنمية كفاءات قواعد اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط؟

## 2- أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى ما يلي:-

- التعرف على ما إذا كانت تختلف كفاءات قواعد اللغة الفرنسية بين تلاميذ السنة الثالثة متوسط الذين درسوا بإستراتيجية خريطة المفاهيم ونظرائهم الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية.
- التعرف على حجم أثر التدريس بإستراتيجية خريطة المفاهيم في تنمية كفاءات قواعد اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط.

\* Maron Charrau أستاذة لغة فرنسية كلغة أجنبية، ومستشارة ومدربة متخصصة في أوات التفكير وفي الخرائط المفاهيمية والذهنية

<https://www.lesclefsdelecole.com/Clefs-des-champs/Interviews/Marion-Charreau-ou-la-magie-des-cartes>

**3- أهمية الدراسة:**

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها من حيث أنها:-

- تمثل إثراء للتراث الأدبي من خلال ما تزودنا به من نتائج تخص أثر التدريس بإستراتيجية خريطة المفاهيم في تنمية كفاءات التلاميذ في قواعد اللغة الفرنسية لاسيما أمام ندرة الدراسات على المستوى الوطني وذلك في حدود علم الباحثة.

- تفيد القائمين على العملية التعليمية/ التعليمية بمعلومات حول إستراتيجية خريطة المفاهيم التي تساعد في تدريس وتنظيم محتوى المادة الدراسية وتحسين مستوى التحصيل الدراسي والاتجاهات نحوها لدى التلاميذ.

- تلفت انتباه المشرفين بصفة عامة وأساتذة مادة اللغة الفرنسية بصفة خاصة نحو إستراتيجية خريطة المفاهيم وأهميتها في تدريس اللغة الفرنسية لاسيما القواعد.

- تقدم لأساتذة اللغة الفرنسية نماذج عملية لخطوات سير دروس قواعد اللغة الفرنسية وفق إستراتيجية خريطة المفاهيم.

**4- تحديد متغيرات الدراسة إجرائيا:**

تضمنت الدراسة الحالية متغيرات تتطلب تحديدا إجرائيا حتى تصبح قابلة للملاحظة والقياس، وهي

كما يلي:-

**4-1- إستراتيجية خريطة المفاهيم:**

إستراتيجية خريطة المفاهيم هي إستراتيجية تدريسية توضح العلاقات بين المفاهيم بطريقة هرمية؛ تترتب فيها المفاهيم من الأكثر عمومية إلى الأقل عمومية لتنتهي بأمتلة توضيحية. وتعرف إجرائيا بأنها: رسوم تخطيطية توضح العلاقة بين المفاهيم العامة والمفاهيم الفرعية الواردة في مقرر قواعد اللغة الفرنسية للسنة الثالثة متوسط؛ حيث يتم ترتيب المفاهيم في تسلسل هرمي يبدأ بالمفاهيم الأكثر عمومية ويندرج إلى المفاهيم الأقل عمومية حتى ينتهي بالأمتلة التوضيحية، ويتم الربط بين المفاهيم بخطوط يكتب عليها كلمات أو عبارات تدل على طبيعة العلاقة بين المفاهيم.

**4-2- الطريقة الاعتيادية (التقليدية):**

وتشير إلى الطريقة التي يتم فيها عرض المحتوى عرضا لفظيا؛ حيث يتمحور دور المتعلم في الاستماع لما يقوله المعلم. وتعرف إجرائيا بالطريقة التدريسية التي يعتمد عليها الأستاذ في تدريس قواعد اللغة الفرنسية والتي تقوم على استخراج الأمثلة من نص يقدمه الكتاب المدرسي أو يقترحه الأستاذ، ويتم

شرح ومناقشة هذه الأمثلة مع التلاميذ ومن ثم استخلاص القاعدة وتطبيقها في وضعيات مختلفة تتمثل في تمارين تطبيقية.

#### 4-3- قواعد اللغة الفرنسية:

تشير إلى القوانين والمعايير التي تحكم وتنظم العلاقات بين مكونات الجملة. وتعرف إجرائيا بمجموع الدروس المتضمنة في مقرر قواعد اللغة الفرنسية للسنة الثالثة متوسط، المعتمد من وزارة التربية الوطنية.

#### 4-4- كفاءات قواعد اللغة الفرنسية:

تشير إلى القدرة على تعبئة الموارد المتعلقة بالمعارف والمهارات والاتجاهات لاكتساب قوانين القواعد التي تحكم تنظيم العلاقات والمعاني بين مكونات الجملة في اللغة الفرنسية بهدف إنتاج نص شفهي وكتابي حسب وضعية معينة. وتعرف إجرائيا بمجموع الدرجات التي يتحصل عليها التلاميذ في اختبار كفاءات قواعد اللغة الفرنسية.

#### 5- الدراسات السابقة:

مع تزايد الاهتمام بطرائق واستراتيجيات التدريس وكيفية تطويرها لتواكب التغيرات التي يشهدها المجال التربوي والتعليمي، وكذا السرعة الهائلة في تدفق وانتقال المعارف؛ ظهرت العديد من الدراسات التي بحثت في استراتيجيات التدريس الحديثة؛ وتعد إستراتيجية خريطة المفاهيم من الاستراتيجيات التي حظيت باهتمام الباحثين والعلماء في مجال علوم التربية وعلم النفس، ولقد قامت الباحثة بالاطلاع على العديد من الدراسات السابقة التي تناولت إستراتيجية خريطة المفاهيم، حيث تعرفت على النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات والتوصيات والمقترحات التي قدمتها، وكذا الخلفية النظرية التي تضمنتها والإجراءات والأدوات التي استخدمتها؛ وفي ضوء ذلك تبين أنه لم تجر دراسات تخص أثر التدريس بإستراتيجية خريطة المفاهيم في تنمية كفاءات قواعد اللغة الفرنسية، وذلك في حدود علم الباحثة. وعليه سيتم التركيز على الدراسات المشابهة، وهي كما يلي:-

#### 5-1- الدراسات العربية:

**5-1-1-1- دراسة ساعد ومزوزي (2018)** والتي هدفت إلي التعرف على أثر التدريس بإستراتيجية خريطة المفاهيم في اكتساب مفاهيم مادة التربية الإسلامية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط ببلدية شتمة ولاية بسكرة، حيث استخدمت الدراسة المنهج شبه تجريبي على عينة قوامها (أربعة وعشرين) تلميذا وتلميذة من مجتمع أصلي قدر بـ (تسعين) تلميذا وتلميذة، وقد تم اختيار أفراد عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث تم توزيعهم عشوائيا على مجموعتين: الأولى تجريبية قوامها (اثنا عشر) تلميذا



وتلميذة تم تدريسهم بإستراتيجية خريطة المفاهيم والثانية ضابطة قوامها (اثنا عشر) تلميذا وتلميذة تم تدريسهم بالطريقة الاعتيادية، كما استخدمت الدراسة أداتين تمثلت الأولى في دروس مادة التربية الإسلامية صممت وفق إستراتيجية خريطة المفاهيم والأداة الثانية تمثلت في اختبار يقيس اكتساب مفاهيم مادة التربية الإسلامية من إعداد الباحثين يتكون من (عشرين) بنداً، وللكشف عن الفروق بين المجموعتين في اكتساب مفاهيم التربية الإسلامية تم استخدام اختبار (T) لعينتين مستقلتين، وللتعرف على حجم الأثر تم استخدام معامل (مربع ايتا). ولقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية:-

- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ( $\alpha=0,05$ ) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في اكتساب مفاهيم التربية الإسلامية لصالح المجموعة التجريبية.

- وجود حجم أثر كبير للتدريس بإستراتيجية خريطة المفاهيم في اكتساب مفاهيم التربية الإسلامية.

**5-1-2- دراسة قرمان (2014)** والتي هدفت إلى التعرف على فعالية استخدام إستراتيجية خريطة المفاهيم في تحصيل البلاغة وتنمية الاتجاهات نحوها لدى تلميذات السنة أولى ثانوي بمدينة غزة، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي على عينة قوامها (اثنان وثمانون) تلميذة تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث قسمت العينة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تكونت من (واحد وأربعين) تلميذة تم تدريسها بإستراتيجية خريطة المفاهيم ومجموعة ضابطة تكونت من (واحد وأربعين) تلميذة تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية، ولقد استخدم الباحث ثلاث أدوات، تمثلت الأولى في دليل المعلم لتدريس البلاغة صمم وفق إستراتيجية خريطة المفاهيم، والأداة الثانية تمثلت في اختبار تحصيلي مكون من (ثمانية وأربعين) فقرة تقيس التحصيل في البلاغة، أما الأداة الثالثة تمثلت في مقياس الاتجاهات نحو البلاغة. وللكشف عن الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي في البلاغة والاتجاهات نحوها تم استخدام اختبار (T) لعينتين مستقلتين، وللتعرف على حجم الأثر استخدم الباحث معامل (مربع ايتا). ولقد أسفرت نتائج الدراسة على ما يلي:-

- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ( $\alpha=0,05$ ) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي في مادة البلاغة لصالح المجموعة التجريبية.

- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي للاتجاهات نحو مادة البلاغة لصالح المجموعة التجريبية.

- وجود حجم تأثير كبير للتدريس بإستراتيجية خريطة المفاهيم في تحسين التحصيل الدراسي والاتجاهات نحو مادة البلاغة.

**5-1-3- دراسة الشثري (2012)** وهدفت إلى التعرف على فعالية استخدام خرائط المفاهيم في تدريس قواعد اللغة العربية للطالبات الناطقات بغير العربية بمعهد تعليم اللغة العربية بمدينة الرياض، حيث استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي على عينة تكونت من **(اثنتي عشر)** طالبة تم اختيارها بالطريقة القصدية، وقد قسمت العينة إلى مجموعة تجريبية تضم **(ست)** طالبات تم تدريسها بإستراتيجية خريطة المفاهيم ومجموعة ضابطة **(ست)** طالبة تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية، كما استخدمت الباحثة أداتين تمثلت الأولى في دروس قواعد اللغة العربية صممت وفق إستراتيجية خريطة المفاهيم والثانية تمثلت في اختبار تحصيلي في قواعد اللغة العربية، وللكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين في التحصيل الدراسي في القواعد تم استخدام اختبار **مان ويتني (Man Whitney)** واختبار **ويل كوكسن (Wil Kocxon)** ولقد أسفرت نتائج الدراسة على ما يلي:-

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة  $(\alpha=0,05)$  بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

**5-1-4- دراسة العثمان (2010)** وهدفت إلى التعرف على أثر استخدام خريطة المفاهيم لتدريس مادة الجغرافيا في تحصيل تلاميذ السنة الأولى متوسط واتجاهاتهم نحوها بمحافظة الزلفي التعليمية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي على عينة من تلاميذ تكونت من **(خمس)** تلميذا تم اختيارهم بالطريقة القصدية، حيث قسمت العينة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية قوامها **(خمسة وعشرون)** تلميذا تم تدريسهم بإستراتيجية خريطة المفاهيم ومجموعة ضابطة قوامها **(خمسة وعشرون)** تلميذا تم تدريسهم بالطريقة الاعتيادية، كما استخدم الباحث ثلاث أدوات تمثلت في دليل المعلم لتدريس مادة الجغرافيا وفق إستراتيجية خريطة المفاهيم والأداة الثانية تمثلت في اختبار تحصيلي في مادة الجغرافيا والأداة الثالثة تمثلت في مقياس الاتجاهات نحو مادة الجغرافيا، ولمعرفة الفروق بين المجموعتين في التحصيل الدراسي في مادة الجغرافيا وكذا الاتجاهات نحوها تم استخدام اختبار **(T)** واختبار **(Man Whitney)** ولقد أسفرت نتائج الدراسة على ما يلي:-

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة  $(\alpha=0,05)$  بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الاتجاهات نحو مادة الجغرافيا.

**5-1-1-5- دراسة مقابلة والفلاحات (2010)** التي هدفت إلى التعرف على أثر التدريس باستخدام خريطة المفاهيم في تحصيل قواعد اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثامنة أساسي بمدينة البتراء، حيث استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي على عينة تكونت من **(مائة وثلاثة وعشرين)** تلميذا وتلميذة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، قسمت إلى مجموعتين: تجريبية قوامها **(اثنان وستون)** تلميذا وتلميذة تم تدريسهم بإستراتيجية خريطة المفاهيم، وضابطة قوامها **(واحد وستون)** تلميذا وتلميذة تم تدريسهم بالطريقة الاعتيادية، وقد استخدمت الدراسة أداتين الأولى تمثلت في دليل الأستاذ في قواعد اللغة العربية صمم وفق إستراتيجية خريطة المفاهيم، والثانية تمثلت في اختبار تحصيلي في قواعد اللغة العربية تكون من **(ثلاثين)** فقرة، وللكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين في التحصيل الدراسي في قواعد اللغة العربية التي تعزى إلى إستراتيجية خريطة المفاهيم والجنس تم استخدام تحليل التباين الثنائي **(Two-Way Anova)** وقد أسفرت نتائج الدراسة عن ما يلي:-

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة **( $\alpha=0,05$ )** بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي في قواعد اللغة العربية لصالح المجموعة التجريبية.
- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي في قواعد اللغة العربية تعزى للجنس.
- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي في قواعد اللغة العربية تعزى للتفاعل بين الجنس وإستراتيجية خريطة المفاهيم.

**5-1-1-6- دراسة الدعي (2009)** وهدفت إلى التعرف على فعالية إستراتيجية خريطة المفاهيم وخرائط المفاهيم التقديمية في تحصيل قواعد اللغة العربية لدى تلميذات السنة الرابعة ابتدائي بمدينة مكة المكرمة، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي على عينة قوامها **(ست وتسعون)** تلميذة تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث قسمت العينة إلى ثلاث مجموعات: المجموعة التجريبية الأولى قوامها **(اثنان وثلاثون)** تلميذة تم تدريسها بإستراتيجية خريطة المفاهيم والمجموعة التجريبية الثانية قوامها **(اثنان وثلاثون)** تلميذة تم تدريسها بخرائط المفاهيم المعززة بالعروض التقديمية أما المجموعة الضابطة فقوامها **(اثنان وثلاثون)** تلميذة تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية، ولقد استخدمت الباحثة **(ثلاث)** أدوات، تمثلت الأولى في دروس مادة قواعد اللغة العربية صممت وفق إستراتيجية خريطة المفاهيم، والثانية في اختبار تحصيلي قواعد اللغة العربية مكون من **(ثلاثين)** فقرة موزعة بين **(خمسة عشر)** سؤالاً موضوعياً و**(خمسة عشر)** سؤالاً مقالياً. وللكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبيتين

والمجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية استخدمت الباحثة تحليل التباين المصاحب. ولقد أسفرت نتائج الدراسة على ما يلي:-

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha=0,05$ ) بين متوسط درجات المجموعتين التجريبتين ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي في مادة قواعد اللغة العربية لصالح المجموعتين التجريبتين.

**5-1-7- دراسة الجوراني (2009)** والتي هدفت إلى التعرف على أثر التدريس بإستراتيجية خريطة المفاهيم على التحصيل الدراسي في قواعد اللغة العربية لدى تلميذات السنة الثانية متوسط بمدينة بغداد، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج شبه تجريبي على عينة قوامها (**خمس وخمسون**) تلميذة تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث قسمت العينة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تضم (**ثمانين**) وعشرين) تلميذة تم تدريسها بإستراتيجية خريطة المفاهيم ومجموعة ضابطة تضم (**سبع وعشرين**) تلميذة تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية، ولقد استخدم الباحث أداتين؛ تمثلت الأولى في دروس مادة قواعد اللغة العربية صممت وفق إستراتيجية خريطة المفاهيم، والثانية تمثلت في اختبار تحصيلي في قواعد اللغة العربية؛ وللكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين في التحصيل الدراسي في قواعد اللغة العربية استخدم الباحث اختبار (T) لعينتين مستقلتين. ولقد أسفرت نتائج الدراسة على ما يلي:-

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha=0,05$ ) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي في مادة قواعد اللغة العربية لصالح المجموعة التجريبية.

**5-1-8- دراسة السهمي (2008)** التي هدفت إلى التعرف على فعالية تدريس قواعد اللغة العربية باستخدام إستراتيجية خريطة المفاهيم في التحصيل الدراسي في القواعد لدى تلاميذ السنة السادسة ابتدائي بمحافظة القنفذة، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي على عينة تكونت من (**أربعة وستين**) تلميذاً، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وقد قسمت العينة إلى مجموعتين: تجريبية قوامها (**اثنان وثلاثون**) تلميذاً تم تدريسهم بإستراتيجية خريطة المفاهيم وضابطة قوامها (**اثنان وثلاثون**) تلميذاً تم تدريسهم بالطريقة الاعتيادية؛ وقد استخدمت الدراسة أداتين الأولى تمثلت في دليل الأستاذ في قواعد اللغة العربية صمم وفق إستراتيجية خريطة المفاهيم، والثانية تمثلت في اختبار تحصيلي في القواعد وللكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين في التحصيل الدراسي في القواعد تم استخدام اختبار (T) لعينتين مستقلتين. ولقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:-

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha=0,05$ ) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي في قواعد اللغة العربية لصالح المجموعة التجريبية.

**5-1-9- دراسة خليل (2008)** التي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام خرائط المفاهيم على تحصيل قواعد اللغة الانجليزية لدى تلاميذ الصف التاسع إعدادي بمحافظة غزة. ولتحقيق هدف الدراسة طبق الباحث المنهج شبه التجريبي على عينة قوامها (مائة وثلاثة عشر) تلميذاً، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث قسمت العينة إلى مجموعتين: تجريبية قوامها (ستة وخمسون) تلميذاً تم تدريسهم بإستراتيجية خريطة المفاهيم وضابطة قوامها (سبعة وخمسون) تلميذاً تم تدريسهم بالطريقة الاعتيادية، وقد استخدمت الدراسة أداة تمثلت في اختبار تحصيلي في قواعد اللغة الانجليزية، وللكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين في التحصيل تم استخدام اختبار (T) لعينتين مستقلتين واختبار (Man-Whitney) إضافة إلى معادلة حجم الأثر. وقد خلصت نتائج الدراسة إلى ما يلي:-

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha=0,05$ ) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي في قواعد اللغة الانجليزية لصالح المجموعة التجريبية تعزى إلى إستراتيجية خريطة المفاهيم.

## 5-2- الدراسات الأجنبية:

**5-2-1- دراسة ماست (2011) Mast** والتي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام إستراتيجية خريطة المفاهيم في اكتساب مفردات اللغة الانجليزية كلغة ثانية لتلاميذ السنة الرابعة متوسط بولاية فيلادلفيا الأمريكية، حيث استخدمت الدراسة المنهج شبه تجريبي على عينة تكونت من (ستة وخمسين) تلميذاً وتلميذة تم اختيارهم بالطريقة القصدية، وقد قسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية قوامها (ثمانية وعشرون) تلميذاً وتلميذة تم تدريسهم مفردات اللغة الانجليزية بإستراتيجية خريطة المفاهيم والمجموعة الضابطة قوامها (ثمانية وعشرون) تلميذاً وتلميذة تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية، كما استخدمت الدراسة اختبار يقيس مدى اكتساب مفردات اللغة الانجليزية. ولقد أسفرت نتائج الدراسة عن ما يلي:-

- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في اكتساب مفردات اللغة الانجليزية لصالح المجموعة التجريبية.

5-2-2- دراسة فاكيلفارد ورامند (2006) (Vakilifard & Armand) التي هدفت إلى التعرف على فعالية استخدام إستراتيجية خريطة المفاهيم في فهم النصوص باللغة الفرنسية كلغة ثانية لدى المتعلمين الكبار في جامعة كيبيك بكندا، حيث استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي على عينة تكونت من (ثمانية عشر) متعلما ومتعلمة تم اختيارهم بالطريقة القصدية، وقد قسمت العينة إلى مجموعتين: تجريبية قوامها (تسعة) متعلمين تم تدريسهم بإستراتيجية خريطة المفاهيم وضابطة قوامها (تسعة) متعلمين تم تدريسهم بالطريقة الاعتيادية المعتمدة على المحاضرة. ولقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:-

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha=0,05$ ) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في فهم نصوص اللغة الفرنسية لصالح المجموعة التجريبية.

### 5-3- تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن تلخيصها كآتي:-

- أثر إستراتيجية خريطة المفاهيم في اكتساب مفاهيم التربية الإسلامية ل ساعد ومزوزي (2018).
- أثر إستراتيجية خريطة المفاهيم على تحصيل مفاهيم قواعد اللغة العربية ل مقابلة والفلاحات (2010).
- أثر إستراتيجية خريطة المفاهيم في تحصيل قواعد اللغة العربية ل الجوراني (2009).
- أثر إستراتيجية خريطة المفاهيم على تحصيل قواعد اللغة الانجليزية ل خليل (2008).
- أثر إستراتيجية خريطة المفاهيم في اكتساب مفردات اللغة الانجليزية ل ماست (2011) (Mast).
- أثر استخدام خريطة المفاهيم على التحصيل في الجغرافيا وتحسين الاتجاهات نحوها ل العثمان (2010).

- فعالية إستراتيجية خريطة المفاهيم في تحصيل قواعد اللغة العربية وتنمية الاتجاهات نحوها ل قرمان (2014).

- فعالية إستراتيجية خريطة المفاهيم في تحصيل قواعد اللغة العربية ل الشثري (2012).
- فعالية إستراتيجية خريطة المفاهيم في تحصيل قواعد اللغة العربية ل الدعدي (2009).
- فعالية إستراتيجية خريطة المفاهيم في تحصيل قواعد اللغة العربية ل السهمي (2008).
- فعالية استخدام إستراتيجية خريطة المفاهيم في فهم النصوص باللغة الفرنسية ل (2006) (Vakilifard & Armand).

ولقد اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات في أنها تبحث في أثر المتغير المستقل وهو (إستراتيجية خريطة المفاهيم)، كما تتفق مع بعض الدراسات من حيث أنها تبحث في اكتساب مفاهيم القواعد؛ كدراسة

قرمان (2014)، الشثري (2012)، مقابلة والفلاحات (2010)، الدعدي (2009)، الجوراني (2009)، السهمي (2008) و خليل (2008)؛ إلا أنها اختلفت معها في أن هذه الدراسات ركزت على اكتساب قواعد اللغة العربية والانجليزية، أما الدراسة الحالية فاهتمت بقواعد اللغة الفرنسية.

وقد اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة وذلك أن بعضها ركز في البحث عن فعالية إستراتيجية خريطة المفاهيم في اكتساب المفاهيم بصفة عامة كدراسة قرمان (2014)، الشثري (2012)، الدعدي (2009) و (Vakilifard & Armand) (2006). كما اختلفت معها أيضا من حيث أن هذه الدراسات ركزت على الاتجاه نحو المادة الدراسية كدراسة العثمان (2010).

ومن جهة أخرى اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في عينة الدراسة، من حيث حجمها والجنس وكذا المرحلة التعليمية، فقد بلغ أكبر حجم للعينة (مائة وثلاثة وعشرون) في دراسة المقابلة والفلاحات (2010) وبلغ أصغر حجم للعينة (ثمانية عشر) فردا في دراسة (2006)

(Vakilifard & Armand)، بينما الدراسة الحالية فقد بلغ فيها حجم العينة (أربعة وخمسون) فردا؛ أما من حيث الجنس فقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة كل من ساعد ومزوزي (2018)، المقابلة والفلاحات (2010)، (Vakilifard & Armand) (2006) إذ أجريت على الذكور والإناث بينما دراسة قرمان (2014)، الشثري (2012)، الدعدي (2009) والجوراني (2009) فقد أجريت على الإناث، ودراسة كل من السهمي (2008) والعثمان (2012) فقد أجريت على الذكور؛ أما من حيث المرحلة التعليمية فقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة ساعد ومزوزي (2018)، العثمان (2012)، المقابلة والفلاحات (2010)، الجوراني (2009) وماست (2011) (Mast) حيث طبقت على عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بينما دراسة الدعدي (2009) والسهمي (2008) طبقتا على تلاميذ المرحلة الابتدائية، في حين أن دراسة قرمان (2014) فقد طبقت على تلاميذ المرحلة الثانوية، بينما دراسة (Vakilifard & Armand) (2006) طبقت على الراشدين.

أما من حيث المنهج المستخدم فقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج، حيث تم استخدام المنهج شبه التجريبي لملاءمته لطبيعة الدراسات التي تبحث في أثر المتغير المستقل على المتغير التابع.

وقد اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أداة جمع المعلومات؛ حيث استخدمت اختبار يقيس كفاءات قواعد اللغة الفرنسية، بينما الدراسات السابقة استخدمت اختبارات تقيس التحصيل الدراسي والاتجاهات نحو المادة الدراسية.

أما فيما يخص النتائج فقد اتفقت الدراسة الحالية مع كل من دراسة ساعد ومزوزي (2018)، العثمان (2012)، المقابلة والفلاحات (2010)، الجوراني (2009)، (Mast, 2011) و خليل (2008) في وجود حجم أثر كبير لإستراتيجية خريطة المفاهيم في اكتساب المفاهيم والتحصيل الدراسي. هذا ولقد ساعدت الدراسات السابقة في تزويد الباحثة بالمصادر والمراجع اللازمة للحصول على المعلومات المتعلقة بموضوع الدراسة لاسيما المتعلق بإستراتيجية خريطة المفاهيم، كما أنها ساعدت في تكوين نظرة شاملة ومعمقة حول موضوع الدراسة ووضع تصور لها هذا من جهة، ومن جهة أخرى فقد ساعدت الدراسات السابقة الباحثة في بلورة مشكلة الدراسة وتحديد فرضياتها وإعداد أدواتها المتمثلة في خرائط المفاهيم لدروس قواعد اللغة الفرنسية والاختبار القبلي والبعدي لقياس كفاءات التلاميذ في قواعد اللغة الفرنسية.

#### 6- فرضيات الدراسة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لكفاءات قواعد اللغة الفرنسية.
- لا يوجد حجم أثر ذو دلالة إحصائية للتدريس بإستراتيجية خريطة المفاهيم في تنمية كفاءات قواعد اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط.



## الفصل الثاني

### إستراتيجية خريطة المفاهيم

- تمهيد

1- تعريف إستراتيجية خريطة المفاهيم

2- الأساس النظري لإستراتيجية خريطة المفاهيم

3- الأساس السيكولوجي لإستراتيجية لخريطة المفاهيم

4- أهمية إستراتيجية خريطة المفاهيم

5- مكونات إستراتيجية خريطة المفاهيم

6- خصائص إستراتيجية خريطة المفاهيم

7- خطوات تصميم خريطة المفاهيم

8- معايير تصميم خريطة المفاهيم

- خلاصة

---

## تمهيد

تعد خريطة المفاهيم من استراتيجيات التدريس الحديثة التي تساعد في تحقيق التعلم ذي المعنى؛ من خلال إحداث علاقات بين المفاهيم ودمج الخبرات الجديدة بالخبرات السابقة الموجودة فعلا في البنية المعرفية للمتعلم؛ حيث تحدث هذه الروابط مخططات معرفية جديدة على مستوى الأبنية المعرفية للمتعلم؛ واستنادا لهذا المعنى للتعلم ابتكر كل من (Novak & Gowwin) إستراتيجية خريطة المفاهيم، بحيث يكون للمتعلم الدور النشط في بناء تعلماته. وقد تناولت الدراسة الحالية في هذا الفصل تعريف إستراتيجية خريطة المفاهيم وأساسها النظري والسيكولوجي، وكذا أهميتها في عملية التدريس، إضافة إلى مكوناتها وخطوات ومعايير تصميمها.

### 1- تعريف إستراتيجية خريطة المفاهيم:

تطرق العلماء والباحثين إلى تعريف إستراتيجية خريطة المفاهيم، فتعددت تعاريفها وتتنوعت؛ حيث عرفها (Novak & Gowwin) (1995) بأنها: " أداة مخططة لتمثيل مجموعة من معاني مفهوم متضمن في إطار القضايا" (نوفاك، وجوين، 1995، ص22) كما عرفها عادل (1999) بأنها: " طريقة تهتم بتحديد مفاهيم المادة وترتيبها بحيث تعطي تناسقا وترابطا يدل على المعنى، ويتم فيها الانتقال من المفاهيم الأكثر شمولية وأقل نوعية إلى المفاهيم الأقل شمولية وأكثر نوعية". (الجوراني، 2009، ص 14) ومن جهته عرفها راجي (2003) بأنها: " تقنية تعليمية بصرية على هيئة رسوم تخطيطية، يتدرج فيها المفهوم العلمي الرئيسي مع غيره من المفاهيم في صورة هرمية لتتضح من خلالها العلاقات بين المفاهيم بواسطة خطوط وكلمات ربط مناسبة". (شريف، 2011، ص 68) بينما عرفها عطا الله (2001) بأنها: " عملية أو أداة تعمل على تنظيم الأفكار والمعاني، وتوضيح العلاقات بين المفاهيم التي تشتمل عليها وحدة أو موضوع من المنهاج المقرر؛ وتساعد الخرائط المفاهيمية الطالب على تنظيم معرفته بهدف تعميق فهمه لتعلم هذه الوحدة ". (عطا الله، 2001، ص، 425) ومن جهة أخرى عرفها الكبيسي (2008) بأنها: " أداة تستخدم لتحديد مستوى كسب المتعلم لمعلومات ومهارات في مادة دراسية كان قد تعلمها سابقا".

(الجنابي، 2011، ص 36) ويضيف أبو رياش (2009) بأنها: " طريقة تهدف إلى مساعدة المتعلم على توليد المعاني في مواد التعلم، وهي أسلوب يتم فيه تنظيم البنية المعرفية لدى المتعلم بتأثير من خبرته ومرحلته النمائية، وتتضمن خريطة المفاهيم وظيفة معرفية تتمثل في:-

- عملية تنظيم معرفي.

- توليد المعاني في ذهن المتعلم.

- ربط المفاهيم ببعضها البعض في علاقة توصل إلى مفاهيم ذات معنى.

- عملية يتم فيها تنظيم الأبنية المعرفية حسب مرحلة المتعلم النمائية".

(أبو رياش، شريف، والصابي، 2009، ص 68)

نستخلص من التعاريف السابقة أن إستراتيجية خريطة المفاهيم تم تعريفها من أوجه مختلفة، فبعضهم عرفها بوصف مكوناتها، كتعريف راجي (2003) حيث ذكر بأنها رسوم تخطيطية تنتظم فيها المفاهيم وفق تسلسل هرمي، فالمفهوم الأكثر عمومية يكون في القمة ثم تتدرج المفاهيم الأقل عمومية، بحيث توضع هذه المفاهيم داخل أطر وترتبط ببعضها البعض بأسهم يكتب عليها كلمات تشير إلى طبيعة العلاقة بين هذه المفاهيم، فهي إذا تتكون من المفاهيم العامة والمفاهيم الفرعية وأسهم تربط بين المفاهيم يكتب عليها كلمات وعبارات تفسر العلاقات بين هذه المفاهيم؛ في حين عرفها البعض من خلال وظيفتها كتعريف أبو رياش (2009) الذي ركز على الوظيفة المعرفية لخريطة المفاهيم، إذ يتم بواسطتها تنظيم البنية المعرفية للمتعم، فهي تعبر عن المخططات العقلية كما أنها مرتبطة بالمراحل النمائية للتلاميذ كما أشار بياجيه (Piaget)؛ وأن تقديم المفاهيم وفق مخطط منظم ومنطقي ومتسلسل يعكس صورة المخطط العقلي للمتعم. أما تعريف الكبيسي (2008) فتناول الهدف من استخدامها، حيث أنها تساعد في التخطيط لعمليتي التريس والتقويم كما أنها تساعد المتعم في تنظيم محتوى المادة الدراسية؛ ومن جهة أخرى وصفها البعض بأنها أداة وتقنية؛ كتعريف كل من (Novak & Gowwin) (1995) والكبيسي (2008) وراجي (2003) بينما أبو رياش (2009) وعادل (1999) فوصفاها بأنها طريقة تدريسية تساعد في التخطيط والإعداد لتدريس وتقويم خبرات المتعم التي اكتسبها.

ويمكن القول أن خريطة المفاهيم تعتبر إستراتيجية تدريسية إذ ما استخدمت للتخطيط لتدريس المفاهيم؛ حيث تساعد المعلم في تحديد الأهداف والوسائل التعليمية للدرس، ويمكن اعتبارها أداة أو تقنية إذ ما استخدمها المتعم في تلخيص محتوى الدروس في عناصر أساسية وفرعية تسهل عليه تنظيمها بشكل يقاوم النسيان وكذا استخدامها في مراجعة دروسه. وعليه يمكن استخلاص جملة من الحقائق حول إستراتيجية خريطة المفاهيم نوجزها في الآتي:-

- أنها تنظيمية تقدم المفاهيم وفق تسلسل وتنظيم معين يساعد في تنظيم البناء المعرفي أو تعديله لدى المتعم.

- تعتمد على رسومات وأشكال.
  - تستخدم في التخطيط للتدريس والتقييم وتنظيم محتوى المادة الدراسية.
  - أنها مرتبطة بالمرحلة النمائية للمتعلم.
  - تشبه البنية المعرفية لعقل المتعلم.
  - تعكس نمو وتطور المعرفة لدى المتعلم.
- ويمكن للباحثة ومن خلال ما سبق أن تعرف إستراتيجية خريطة المفاهيم بأنها إستراتيجية تدريسية تنظيمية تدرج فيها مفاهيم المادة التعليمية من الأكثر عمومية وشمولية إلى الأكثر خصوصية ودقة، وترتبط هذه المفاهيم ببعضها البعض بأسهم يكتب عليها كلمات أو عبارات توضح العلاقة بين المفاهيم وتنتهي بأمثلة توضيحية.

## 2- الأساس النظري لإستراتيجية خريطة المفاهيم:

تهدف عملية التعلم إلى إحداث تغيير وتطوير في البنية المعرفية للمتعلم وذلك بإعادة تنظيمها بما يسهم في التفسير والفهم الأوسع والشامل لبيئته والتكيف معها، وهو ما يؤكد عليه الاتجاه المعرفي في التعلم؛ فالتعلم من وجهة النظر المعرفية هو تغيير التنظيم المعرفي، وتحويل المتعلم من متلقي سلبي إلى متعلم نشط وفعال مستقل في تفكيره وإدارة ذهنه وتعلمه؛ من خلال معالجة وتنظيم المعلومات والخبرات التي يستقبلها وذلك في إطار نظام متكامل وواعي وذو معنى. (قطامي، 2013، ص ص 21 - 22)، ويتحقق التعلم ذو المعنى، الذي أشار إليه (Auzubel) في نظريته للتعلم الذي يركز على المعنى؛ فالتعلم ذو المعنى يحدث من خلال الكيفية التي تنتظم بها الخبرات الجديدة وترتبط بالسابقة الموجودة في البنية المعرفية لتحقيق المزيد من التعلم؛ فإكتساب الخبرات الجديدة يتم باستثارة واستدعاء الخبرات التي تم إكتسابها فعلا، والتي تم دمجها وتنظيمها في البنية المعرفية للمتعلم، وبذلك يتم استحداث علاقات ومعاني جديدة تنتظم بدورها وفق بناء هرمي؛ وينظر (Auzubel) إلى البناء المعرفي للمتعلم على أنه بناء هرمي؛ تكون فيه المفاهيم العامة والأكثر شمولية في قمة الهرم والمفاهيم الخاصة والدقيقة تكون في مستويات الهرم لتنتهي إلى قاعدة الهرم، ويعتبر كل مفهوم لاحق أقل عمومية وشمولية من المفهوم السابق له. (الشرقاوي، 2012، ص ص 35 - 38) ولقد استفاد (Novak) من جامعة كورنيل في الولايات المتحدة الأمريكية من الأفكار التي قدمها (Auzubel) في نظرية التعلم ذي المعنى والذي أكد بدوره أن البناء المعرفي للمتعلم يشبه التنظيم الهرمي للمفاهيم. (الخرجي، 2010، ص 247) وبذلك ينمو عقل المتعلم

بتطور بنائه المعرفي من خلال تعدد وتنوع وتشعب هذه الارتباطات والعلاقات بين المفاهيم " فالتطور العقلي والمعرفي هو تطور للمعرفة والمفاهيم والأبنية المعرفية". (قطامي، 2012، ص 13) ولقد أكد (Piaget) في نظريته النمو المعرفي على عملية دمج المفاهيم الجديدة بالمفاهيم القديمة وإيجاد العلاقة بينها من خلال عمليتي التمثيل والموائمة، ومهما اختلفت وجهات النظر بين (Piaget) و (Auzubel) في تفسير عملية التعلم إلا أنهما اتفقا على أنه يجب على المتعلم أن يوجد العلاقات بين المفاهيم التي يتعلمها حديثا وتلك التي تعلمها وأدمجها في بنائه المعرفي، وأن المفاهيم تنتظم في تسلسل هرمي من العام إلى الخاص، وعلى هذا الأساس حاول (Novak) البحث في كيفية تمثيل التغيرات التي تحدث في تعلم المفاهيم لدى الأطفال خلال برنامج بحثي سعى فيه إلى فهم التغيرات التي تحدث في البنية المعرفية للأطفال، حيث ارتكز على آراء (Auzubel) في عملية تنظيم المفاهيم وأن التعلم يحدث عن طريق استيعاب مفاهيم جديدة في إطار مفاهيمي سابق موجود لدى المتعلم، واستنادا إلى هذه الأفكار قام (Novak) بتطوير فكرة التنظيم الهرمي للمفاهيم واقترح إستراتيجية خريطة المفاهيم سنة (1972). (Novak & Canas, 2007, p 30) واعتبرها أداة بصرية تساعد في تنظيم محتوى المادة الدراسية من خلال تقديم المفاهيم في ترتيب هرمي متسلسل يبرز العلاقات بين المفاهيم بصورة تدرجية مستمدة من البناء المعرفي للمادة؛ مما يعني أن خريطة المفاهيم هي تمثيل تخطيطي بصري يعرض المفاهيم، في ترتيب هرمي تدرج فيه من الأكثر عمومية وشمولية تشغل قمة الهرم، إلى الأقل عمومية وأكثر خصوصية ودقة، وترتبط هذه المفاهيم بخطوط مكتوب عليها كلمات تشير إلى علاقة ذات معنى بين المفاهيم.

### 3- الأساس السيكولوجي لإستراتيجية خريطة المفاهيم:

إن إستراتيجية خريطة المفاهيم من الإستراتيجيات التدريسية التي تجسد المعنى الحقيقي للتعلم، حيث يعتمد المتعلم على نشاطه الذاتي في بناء تعلماته من خلال النشاط العقلي الذي يقوم به بداية من تفاعله مع الخبرات التي يستقبلها أو يكتشفها بنفسه، إذ ينشكّل المعنى لما يتعلمه بارتباط هذه الخبرات بما سبقها وبذلك تتغير بنيته المعرفية ويعاد تنظيمها وتتطور المفاهيم لديه وتتشعب العلاقات بينها، وهو الهدف من عملية التعلم، " فلا يحدث التعلم ما لم يحدث تغيير في البنية المعرفية حيث يعاد تنظيم الأفكار والخبرات الموجودة بها عند استقبال الخبرات الجديدة الذي يتم بتفاعل حواس المتعلم مع العالم الخارجي".

(دوقة، سليمان، بوجملين، غماري، 2014، ص 49) ويؤكد (Auzubel) أن عملية دمج الخبرات الجديدة مع ما هو موجود في البنية المعرفية للمتعلم يؤدي إلى حدوث نوعين من التغيرات: تغيرات بيولوجية وتغيرات سيكولوجية. (عبد الصاحب، 2011، ص 57)

فالتغيرات البيولوجية تتمثل في التغيير في عدد الخلايا العصبية نتيجة لاستقبالها المعلومات والخبرات، لذا ينظر إلى الدماغ على أنه مركز النشاط العقلي والنفسي، فهو يخضع للتعلم، مما يعني أن المخ ليس محصلة نتاج فسيولوجي فحسب، بل هو أيضا تكوين معرفي متطور في بنائه من شأنه أن يغير واقع البنية المعرفية وأن المعلومات والخبرات هي غذاء المخ؛ فالعلاقة بين المخ والمعلومات والخبرات التي توفرها البيئة الخارجية التي يتفاعل معها المتعلم علاقة واضحة؛ إذ أن المعلومات التي يستقبلها المتعلم بحواسه تدمج وترتبط بالتي انتظمت سابقا في بنيته المعرفية، وكلما حدث تعلم لمفاهيم ومعلومات جديدة زادت هذه الارتباطات وتشعبت؛ وهنا يبرز دور التعلم الذي يؤدي إلى تغيير البنية المعرفية التي تكونت والتي لها طبيعة نيورونفسية. (الخالدي، وعبد العزيز، 2010، ص ص 6-7) فإستراتيجية خريطة المفاهيم تشبه في بنائها، البناء المعرفي لعقل المتعلم؛ لذا فهي تدعم هذا البناء المعرفي القائم أساسا على النظام الهرمي للمفاهيم، " فالبنية المعرفية تتكون من مفاهيم وأفكار منظمة في وعي المتعلم، وطبيعة هذا التنظيم هي طبيعة هرمية تكون فيه العمومات في القمة والخصوصيات في القاعدة". (زاهر، 1996، ص 52) والارتباطات بين هذه المفاهيم تكون شبكة مفاهيمية، فكلما زادت عدد المفاهيم التي تعلمها المتعلم وتنوعت معانيها زادت الشبكة المفاهيمية اتساعا وتشعبا وتغيرت بذلك البنية المعرفية.

أما التغيرات السيكولوجية فتشير إلى التغيرات التي تحدث في البنية المعرفية، فهذه الأخيرة ما هي إلا " تلك النظم والأجهزة التي تحلل المعلومات المتاحة والتي تؤدي إلى كل الوظائف مثل الإدراك والترميز والفهم اللغوي وحل المشكلات". (الزيات، 1996، ص 297) ويعبر عن نشاط تلك النظم والأجهزة بالسيرورة المعرفية في تعلم المفاهيم والتي تعتمد أساسا على العمليات المعرفية؛ فعند استقبال المعلومات من البيئة تبدأ العمليات المعرفية في النشاط من خلال المعالجة الواعية لهذه المعلومات؛ فتعلم المفاهيم يتم عبر سيرورة معرفية واعية، حيث يستقبل المتعلم المفاهيم بحواسه ثم يتم معالجتها وتنظيمها لتصبح خبرات سابقة يستند عليها تعلم المفاهيم والمعاني الجديدة، وذلك باستدعائها واستنارتها؛ ويرى كل من الزغلول والزرغلول (2011) أن هذه العملية تتطلب عمليات معرفية على يقوم بها المتعلم على نحو شعوري، حيث تتم عبر أجهزة الذاكرة الحسية والذاكرة قصيرة المدى وطويلة المدى، ويتم الاحتفاظ

بالمعلومات المكتسبة حديثا لمدة قصيرة قصد تنظيمها وربطها والتي توجد في الذاكرة طويلة المدى واستخلاص المعاني الجديدة؛ حيث تعد عملية ربط المعلومات ببعضها وفق علاقات محددة وتنظيم معين وترتيب هادف؛ أمرا مساعدا في حفظ هذه المعلومات، وذلك ما يحدث في تعلم المفاهيم.

(الزغلول، والزغلول، 2011، ص ص 49-60)

إن تعلم المفاهيم واكتسابها باستخدام إستراتيجية خريطة المفاهيم هو في الحقيقة عمل يدخل ضمن نشاط البنية المعرفية وطريقة معالجتها وتنظيمها للمفاهيم تبعا لسيرورة معرفية منظمة، إذ لكل عملية معرفية دورها المحدد في المعالجة والربط واستحداث المعاني، محدثة بذلك تغيرات على مستوى الدماغ حيث يزداد عدد الروابط العصبية وتتعدد بزيادة عدد المفاهيم وتشعب الروابط بينها وبذلك يحدث التعلم.

#### 4- أهمية إستراتيجية خريطة المفاهيم:

تكتسب إستراتيجية خريطة المفاهيم أهميتها في عملية التدريس من خلال ما تسهم به في اكتساب مفاهيم المادة الدراسية، وإجبار التلميذ على أن يكون حاضرا دائما بتفكيره لبناء معارفه بنفسه، مما يجعله عنصرا فعالا في عملية تعلمه؛ ويؤكد (Auzubel) أن الارتباط بين المفاهيم كلما كان منطقيا وواضحا وذو معنى كان تأثير التعلم السابق على اللاحق ايجابيا، فعملية التعلم عملية تراكمية يعتمد بعضها على البعض، ولا يمكن للتعلم الجديد أن يأخذ مكانه في البنية المعرفية ما لم يرتبط بالتعلم السابق، ويحدث علاقات على مستويات عدة تفرز شبكة مفاهيمية متشعبة ذات معاني، ومن هنا فإن لإستراتيجية خريطة المفاهيم أهمية كبيرة في عملية التدريس تتمثل فيما يأتي:- (الجوراني، 2009، ص ص 12 - 13)

- تساعد في التركيز على الأفكار الرئيسية.
- تعد أداة تقويمية في معرفة درجة صحة تنظيم البنية المعرفية للمتعلمين.
- تقدم ملخصا للمفاهيم وطبيعة العلاقات بينها.
- تسهم في النشاط الإبداعي للمتعلمين.
- تحتوي عنصر الإثارة والتشويق.
- وسيلة إيضاح محسوسة بصريا تساعد على التصور الذهني للمفهوم.
- تزود المعلم والمتعلم بالتغذية الراجعة.
- تساعد على استدعاء المعلومات السابقة وتوظيفها في موضوع جديد.

ويضيف (Peters & Denis, 2016, p 112) بأنها:-

- تنظم عملية التفكير لدى التلاميذ.
- تسمح للتلاميذ بمناقشة أفكارهم وأفكار بعضهم البعض.
- تضيف عمقا للتعلم من خلال تقديم المفاهيم في شبكة مفاهيمية مترابطة بدلا من عرضها منفصلة.
- ومن جهته أخرى يضيف (Ritchhart, Turner & Hadar, 2009, p 7) بأنها: -
- تساعد في فهم الموضوعات والمفاهيم الغامضة بالنسبة للتلاميذ.
- تساعد المعلم في تحديد المفاهيم الأساسية والعلاقة بينها.
- كما أنها تساعد في عملية التقويم غير التقليدية، بحيث يحكم من خلالها المعلم على تعلم المفاهيم؛ ليس بلغة التحصيل والكم للمعارف، ولكن بقدرة التلميذ على ربط المفاهيم ببعضها بطريقة تفسر العلاقات القائمة بينها وتضع الأساس الحقيقي وذو المعنى للتعلم. (قرمان، 2014، ص ص 32-33)
- كما أن تصميم خريطة المفاهيم يساعد في النمو والتطور المعرفي للتلاميذ.
- (Mohammad, 2015, p 575)
- ويرى فلافل (1979) Flavel أن إستراتيجية خريطة المفاهيم تعمل على تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى المتعلم فهي تبصر المتعلم بمخزونه المعرفي. (أبو رياش، 2009، ص 68)
- ويشير لافلام (2008) (La Flamme) أن إستراتيجية خريطة المفاهيم تساعد في الكشف عن المفاهيم الخاطئة ومدى صحة العلاقات التي يدركها المتعلم ومن ثم تصويبها. (La Flamme, 2008, p 9)
- وتضيف ستويكا ومرارو ومارون (2011) (Stoica, Moraru & Maron) أن خريطة المفاهيم تساعد في توضيح وتمثيل المفاهيم المعقدة وتشخيص التعلم الخاطئ لدى التلاميذ.
- (Stoica, Moraru & Maron, 2011, p 569)
- ومن جهة أخرى فإن خريطة المفاهيم إستراتيجية علاجية لتعديل قصور الانتباه لدى تلاميذ التربية الخاصة. (الشريف، 2011، ص 83)
- نستخلص مما سبق أن إستراتيجية خريطة المفاهيم تساعد في التطور المعرفي للتلاميذ الذي يعبر عن تطور عملية التفكير عنده، حيث يعد هذا الأمر حيويا، فرسم خريطة المفاهيم يحتاج إلى القدرة على تركيز الانتباه والإدراك والفهم والتفسير والتفكير والاستنتاج، وجميعها تمثل عمليات معرفية تتطور بعدد المفاهيم التي يتعلمها التلاميذ وبذلك فهي تنمي لديهم مهارات التفكير، كما تزودهم بمخطط توضيحي وتصيلي لمفاهيم الدرس؛ وذلك بعرضها في شبكة مفاهيمية تضم كل المفاهيم العامة والخاصة؛ مما يجعلها وسيلة لتلخيص الدروس في الأفكار الأساسية والمهمة التي يجب أن يركز عليها التلاميذ اقتصادا



للجهد والوقت؛ ومن جهة أخرى فإستراتيجية خريطة المفاهيم تساعد المعلم في التخطيط الجيد للتدريس وتنفيذه وتجنبه الارتجال في الموقف التعليمي، وكذا تساعد التلاميذ في مراجعة الدروس وتنظيم المذاكرة.

### 5- مكونات إستراتيجية خريطة المفاهيم:

تتكون خريطة المفاهيم من ثلاثة عناصر أساسية هي: - (Peters & Denis, 2016, p 112)

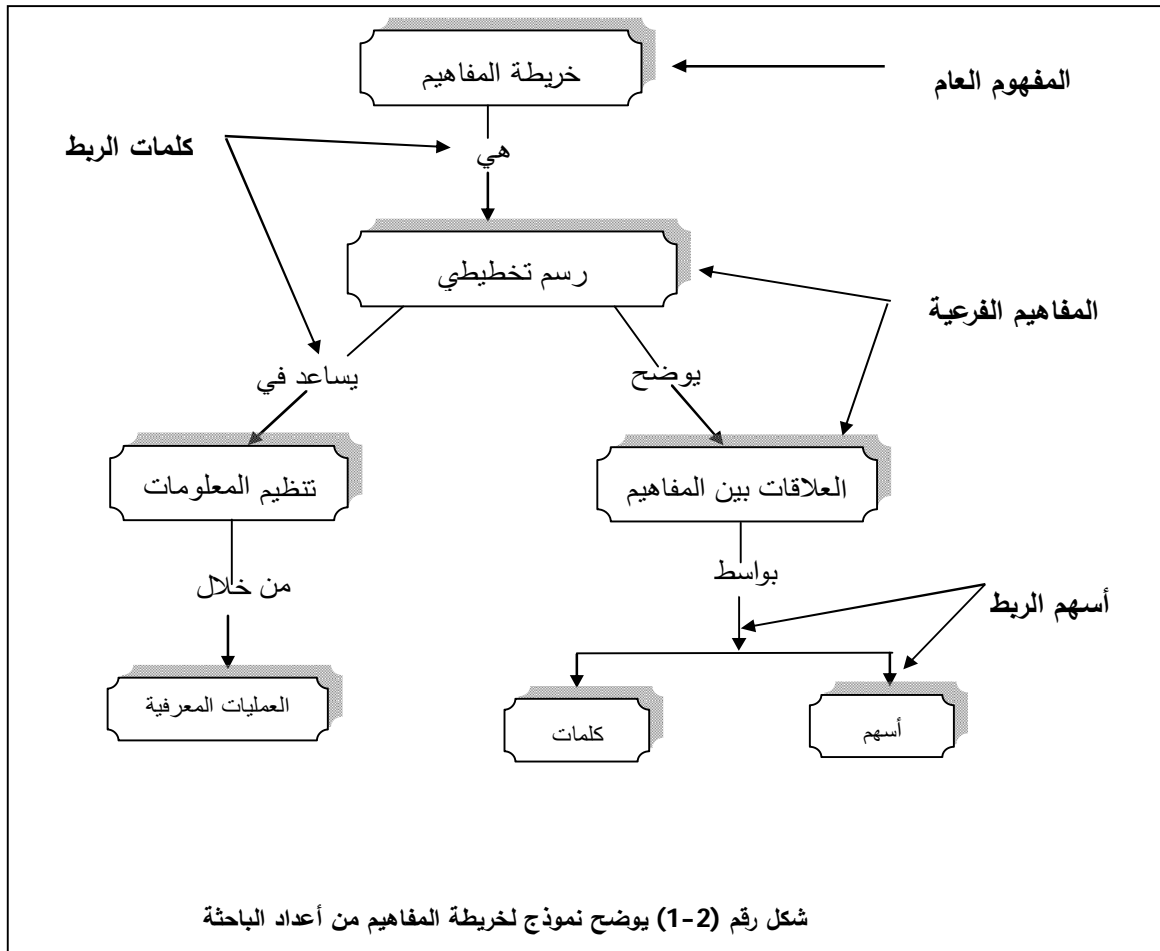
1- المفاهيم: وتوضع داخل شكل هندسي.

2- الروابط: وتتمثل في أسهم وخطوط تربط بين المفاهيم.

3- كلمات أو عبارات الربط: تكتب فوق الأسهم، توضح طبيعة العلاقة بين المفاهيم.

4- الأمثلة: وهي كلمات أو جمل قصيرة تكتب في قاعدة الهرم المفاهيمي ولا توضع داخل شكل.

(أبو عاذرة، 2012، ص 243)



يوضح الشكل رقم (1-2) نموذج لخريطة المفاهيم؛ حيث يبين تموضع المفهوم العام (خريطة المفاهيم) في قمة الهرم المفاهيمي، ثم يتدرج تحته المفاهيم الفرعية الأقل عمومية التي تساعد في توضيحه وهي (رسم تخطيطي- العلاقات- تنظيم المعلومات- أسهم- عبارات- كلمات- العمليات المعرفية) هذه المفاهيم الخاصة ترتبط بالمفهوم العام بأسهم تعكس الترتيب والتنظيم الهرمي، يكتب فوقها كلمات الربط (هي- يوضح- بواسطة) وعبارات (يساعد في - من خلال) تحدد وتوضح هذه الكلمات والعبارات طبيعة العلاقات بين هذه المفاهيم.

## 6- خصائص إستراتيجية خريطة المفاهيم:

تتميز خريطة المفاهيم بعدة خصائص أهمها :- (الجنابي، 2011، ص 68)

- أنها هرمية ومنظمة إذ توضع المفاهيم الأشمل والأعم في قمة الخريطة ثم تتدرج تحتها المفاهيم الخاصة والأقل شمولية، حيث يكون التعلم أكثر ثباتا عندما توضع المفاهيم الجديدة والخاصة تحت المفاهيم الأوسع والأشمل.
  - أنها مترابطة ومفسرة من خلال أسهم تربط بين المفاهيم، ويكتب عليها كلمات تفسر العلاقة بين هذه المفاهيم.
  - أنها مفاهيمية تقدم المفهوم وما ارتبط به من مفاهيم أخرى جديدة، فالمفاهيم لبنة أساسية تبنى منها المعرفة وتتطور وذلك من خلال إدراك العلاقات بين هذه المفاهيم.
  - أنها نتاج ذاتي يعتمد على جهد وإبداع من يصممها.
  - تقوم على الأشكال أكثر من الكتابة، مما يسهل عملية الاحتفاظ بمحتواها.
- يتضح من خلال خصائص إستراتيجية خريطة المفاهيم أنها تعكس التنظيم الذي يميز البنية المعرفية للتلاميذ، حيث يكون المفهوم عاما وغامضا يحتاج إلى تفسير وإيضاح من خلال إرتباطه بمفاهيم أخرى أقل عمومية؛ كما أنها تساعد في زيادة قدرة التلاميذ على الاحتفاظ بالمفاهيم التي اكتسبها وإدراك العلاقات التي تربط بينها، وتنشط الذاكرة البصرية كونها تعتمد على الأشكال التي يسهل الانتباه لها وإدراكها والاحتفاظ بها في الذاكرة.

## 7- خطوات تصميم خريطة المفاهيم:

بعد الاطلاع على التراث الأدبي الذي تناول تصميم خريطة المفاهيم، لخصت الباحثة خطوات تصميم خريطة المفاهيم فيما يلي: - (أبو عاذرة، 2012، ص 242؛ الجنابي، 2011، ص ص 56 - 57؛ الخرجي، 2011، ص 249؛ وعبد الصاحب، 2011، ص ص 72 - 73)

- **تحديد المفهوم العام:** والذي يمثل موضوع الدرس الذي سيتم تدريسه للتلاميذ.

أ- **مرحلة العصف الذهني:** وتتضمن توليد وإنتاج أفكار لها علاقة بموضوع الدرس وذلك من خلال شرح ومناقشة السند، ثم يصيغ التلاميذ هذه الأفكار في شكل مفاهيم توضع في قائمة.

ب- **مرحلة التنظيم:** وتتضمن تصنيف وترتيب المفاهيم في مجموعات رئيسية وفرعية مع تحديد العلاقات التي تربطها ببعضها؛ فيكون المفهوم العام في الأعلى ويليه المفاهيم الفرعية الأقل عمومية وشمولية وهكذا حتى تنتهي القائمة إلى المفهوم أو المفاهيم الأكثر خصوصية ثم الأمثلة.

ج- **مرحلة التصميم:** والتي يتم فيها وضع المفاهيم داخل أشكال هندسية والربط بينها بأسهم يكتب فوقها كلمات أو عبارات توضح العلاقة بين المفاهيم.

د- **مرحلة المراجعة:** مراجعة خريطة المفاهيم من حيث تسلسل المفاهيم، ووضوح معنى العلاقات.

هـ- **مرحلة الصياغة النهائية:** بعد مراجعة خريطة المفاهيم يتم إخراجها في شكلها النهائي.

## 8- معايير تصميم خريطة المفاهيم:

يعتمد تصميم خريطة المفاهيم على ثلاث معايير مستمدة من نظرية (Ausubel) للتعلم ذو المعنى، وتتمثل فيما يلي: - (عبد الصاحب، 2011، ص 69)

أ- **البنية الهرمية:** حيث يتم تعريف المفاهيم وترتيبها حسب عموميتها، من أكثر عمومية إلى الأقل عمومية، وتحدد العلاقة بين هذه المفاهيم عن طريق كلمات الربط والأسهم التي تحدد اتجاه العلاقة.

ب- **التمايز التقدمي:** ويشير إلى عملية التعلم التي تتم من خلال إضافة المعاني الجديدة للمفاهيم الغامضة والعامّة وتقديم تفسيرات لها، وذلك بالانتقال من المفاهيم المجردة والعامّة إلى الخصائص والتفاصيل المحددة، وبالتالي يجد نفسه قد تعلم أكثر من مفهوم بحيث يفرق ويميز بين هذه المفاهيم، مما يعني التفريق بين مادة التعليم القديمة والجديدة واستبقاء التعلم لمدة أطول.

ج- **التوفيق التكاملي:** ويتضمن الربط بين مفهومين أو أكثر بعلاقة واضحة وإجراء تعديل لتوليد مفهوم جديد يحمل معنى جديد يوفق بين التعلم السابق والتعلم الجديد.

إن تعديل وإعادة تشكيل البنية المعرفية تتم وفق عمليتي التمثيل والمواعمة التي أشار إليهما (piaget) فالتلاميذ يستوعبون المفاهيم الجديدة لتضاف إلى أبنيتهم المعرفية وترتبط بها إذا كانت ملائمة لها ومألوفة؛ وبناء خريطة المفاهيم بالشكل الصحيح من شأنه أن يؤدي إلى فهم واستيعاب المعاني وتحقيق التعلم ذو المعنى؛ حيث أن المفاهيم والمعاني الجديدة لا تضاف قصراً وجبرياً إلى المفهوم القديم بل يحدث تعديل فيه وفي العلاقات، ثم يتولد مفهوم جديد يحمل معاني من المفهوم القديم والجديد ولكنه يتميز عنهما وهو ما يسميه (Ausubel) التوفيق التكاملي، فعلى سبيل المثال درس (الصبر) في مادة التربية الإسلامية، مفهوم (الصبر) عند التلاميذ مفهوم عام قد لا يتعدى في بادئ الأمر أكثر من معنى (التحمل)، وبمناقشة محتوى الدرس يكتسب هذا المفهوم معنى أكثر دقة عندما يرتبط بمفاهيم أخرى تحمل معاني لفئات الصبر، مجالات الصبر، أنواع الصبر وجزاء الصابرين.

### 9- خطوات سير درس وفق إستراتيجية خريطة المفاهيم :

يتطلب تقديم درس وفق إستراتيجية خريطة المفاهيم غالباً حصتين؛ أي ما يعادل ساعتين، حيث يرتبط الحجم الساعي المخصص للدرس بعدد المفاهيم الواردة في الدرس ذاته؛ ويمكن إيجاز خطوات سير درس وفق إستراتيجية خريطة المفاهيم فيما يأتي:-

1- تحديد الكفاءات المستهدفة من الدرس.

2- تحديد الأهداف الإجرائية للدرس.

4- تحديد الوسائل التعليمية.

4- سير الدرس: ويتم وفق ثلاث وضعيات ديداكتيكية تتوزع فيها خطوات إستراتيجية خريطة المفاهيم كما يلي:-

4-1- **وضعية الانطلاق:** وتستغرق من (عشرة) دقائق إلى (خمس عشرة) دقيقة يتم فيها عرض المفهوم العام، حيث يطلب الأستاذ من التلاميذ قراءة السند الذي يحتوي المفهوم، ومن خلال المناقشة يكتشف التلاميذ موضوع الدرس الذي يمثل المفهوم العام.

4-2- **وضعية بناء التعلمات:** وتستغرق (خمس) دقيقة يتم فيها ما يلي:-

أ- يقوم التلاميذ بتحديد المفاهيم الفرعية من خلال قراءة النص ومناقشته مع الأستاذ.

ب- يكتب التلاميذ قائمة المفاهيم على السبورة دون مراعاة العمومية والخصوصية.

ج- يقوم التلاميذ بتجميع المفاهيم تبعاً للعلاقات التي تجمعها ببعض دون مراعاة العمومية والخصوصية.

د - يطلب الأستاذ من التلاميذ تصميم خريطة المفاهيم وفقاً لما يلي :-

1- ترتيب المفاهيم العامة والفرعية في تسلسل هرمي.

2- وضع المفاهيم داخل أشكال، كل مفهوم على حدا.

3- ربط المفاهيم بأسهم.

4- التعريف بالعلاقات التي تربط المفاهيم، بوضع كلمات أو عبارات فوق الأسهم.

5- تقديم أمثلة لكل مفهوم في نهاية الخريطة.

6- يطلب الأستاذ من أحد التلاميذ رسم خريطة المفاهيم التي أعدها على السبورة لمناقشتها مع التلاميذ بهدف تقويمها.

هـ - مراجعة خريطة المفاهيم من حيث تسلسل المفاهيم ووضوح كلمات وعبارات الربط ومدى وضوح وتجانس شكلها.

و - يطلب الأستاذ من بعض التلاميذ قراءة خريطة المفاهيم بصوت مرتفع.

4-3- وضعية استثمار المكتسبات: وتستغرق (خمس وخمسون) دقيقة، حيث يطلب الأستاذ من التلاميذ تصميم خريطة المفاهيم للنفس المفهوم الذي تم تدريسه بحث يعتمد كل تلميذ على أفكاره وإبداعه، كما يقدم لهم وضعيات يوظفون فيها ما اكتسبوه من مفاهيم.

### خلاصة:

على ضوء ما سبق ذكره يمكن اعتبار إستراتيجية خريطة المفاهيم من الاستراتيجيات الهامة في العملية التعليمية/ التعليمية، فهي إستراتيجية تقوم على مبدأ التعلم ذو المعنى الذي أشار إليه (Auzubel) والذي يسعى الأساتذة إلى تحقيقه لدى تلاميذهم بدلاً من التعلم الأصم الذي يكرس القطيعة بين التعلم السابق والتعلم الجديد، فتصبح التعلمات والخبرات منفصلة ومبعثرة وغير مترابطة ومعرضة للنسيان، فلا يستفيد منها في تفسير وفهم واقعه وبيئته؛ لذا تعد إستراتيجية خريطة المفاهيم إستراتيجية تدريسية تساعد في بناء التعلمات في وقت قصير وبأقل جهد.

ولقد اختلفت وجهات نظر الباحثين في تعريف إستراتيجية خريطة المفاهيم من حيث هي أداة وتقنية أو إستراتيجية تدريسية، إلا أنهم اتفقوا على مكوناتها ووظيفتها المعرفية والهدف من استخدامها، فإستراتيجية خريطة المفاهيم تتكون من المفهوم العام تتدرج تحته المفاهيم الأقل عمومية وتترتب في مستويات عدة، وترتبط هذه المفاهيم بواسطة أسهم يكتب عليها كلمات أو عبارات توضح طبيعة العلاقة بين هذه المفاهيم؛

وتتمثل الوظيفة المعرفية لإستراتيجية خريطة المفاهيم في إعادة تنظيم البنية المعرفية للتلاميذ وذلك بتوليد معاني ومفاهيم جديدة، كما أنها تساعد في تصحيح وتنظيم هذه البنية المعرفية وذلك بتصحيح المفاهيم الخاطئة والطريقة الخاطئة في رلكها وإدراك العلاقات بينها، والذي حتما سيؤدي إلى تعلم خاطئ، أما الهدف من إستراتيجية خريطة المفاهيم فلقد اتفق الباحثون على أنها تساعد في التخطيط الجيد للتدريس وتقييم مكتسبات التلاميذ وتصويبها، وتساعد التلاميذ في فهم المادة التعليمية فهما صحيحا ومتكاملا ومترابا ليحقق المعنى من تعلمها؛ فبواسطة خطوات بنائها الواضحة والممتعة يستطيع كل من الأستاذ والتلاميذ تنظيم المادة الدراسية في شكل هرمي يمثله رسم تخطيطي للمفاهيم الأساسية والفرعية وترتيبها في تسلسل منطقي ذو معنى يلخص محتوى المادة في شبكة مفاهيمية يسهل فهمها وحفظها واسترجاعها بالدرجة الأولى كأساس لعملية التعلم، ثم المشاركة الفعالة والنشطة في بناء التعلّات، من خلال إبراز وتوضيح الفروق بين مادة التعلم القديمة والجديدة.

## الفصل الثالث:

### الكفاءة

- تمهيد

1- تعريف الكفاءة

2- خصائص الكفاءة

3- الكفاءة وبعض المفاهيم المتداخلة معها

4- العوامل المؤثرة في ظهور الكفاءة

5- تصنيف الكفاءات

6- أنواع الكفاءات

7- مستويات الكفاءة

- خلاصة

---

## تمهيد

إن الاتجاه نحو تعليم جاد وتعلم حقيقي - يدفع التلاميذ إلى استغلال مواردهم واستثمارها لاكتساب المعارف والكفاءات ودمجها وتوظيفها لحل المشكلات التي تواجههم في حياتهم المدرسية أو اليومية، بدلا من تزويدهم بمعارف جاهزة تركز لديهم السلبية والجمود والاتكالية - وضع الباحثين والعلماء في مجال التربية أمام ضرورة البحث عن ما يتيح للتلاميذ فرصة الشعور بالمشكلات وبالمسؤولية تجاه حلها، فيقدمون تصورات وخطوات وفقا لما اكتسبوه من معلومات ومهارات فكان التدريس بالكفاءات ثمرة هذه الجهود. وسيتم في هذا الفصل التطرق إلى تعريف الكفاءة وخصائصها وبعض المفاهيم المتداخلة معها والعوامل المؤثرة في ظهورها، كما سيتم التطرق إلى تصنيف الكفاءات وأنواعها وكذا مستوياتها.

### 1- تعريف الكفاءة:

إن مفهوم الكفاءة حديث التداول في المجال التربوي، حيث ارتبط بتصوير تربوي جديد يسعى إلى تحسين جودة أداء التلاميذ؛ ولقد تعددت تعاريف الكفاءة واختلفت بتعدد واختلاف وجهات النظر التي تناولتها. حيث أشار جيل ترمبلاي (Gilles Tremblay) أنه تم إحصاء أكثر من مائة تعريف في سياقات مختلفة. (زروق، 2005، ص 48) وسيتم تعريف الكفاءة من الناحية اللغوية والاصطلاحية كما يلي:-

#### 1-1- تعريف الكفاءة لغة:

يعرف معجم أفاظ اللغة البيداغوجية لفولكي (Volcket) الصادر سنة (1971) الكفاءة بأنها: " مصطلح مشتق من اللفظ اللاتيني (competencia) وتعني القدرة على القيام ببعض الوظائف". (شرقي، 2010، ص 45) بينما يعرفها (Le petit Larousse) (1993) بأنها: " القدرة والاستعداد؛ والكفاء (Le compétent) الذي لديه معارف دقيقة ومعقدة في مادة ما. كما تعني امتلاك الفرد لنظام من القواعد الخاص بلغة ما والذي يتيح له استخدامها". (Le petit Larousse, 1993, p 250) في حين يعرفها المنجد في اللغة والأدب والفنون بأنها: " حالة يكون فيها الشيء مساويا لشيء آخر، الكفاء والكفاء والكفاءة: المماثل، والكفاء (ج أكفاء) وكفاء المثل والنظير". (معلوف، ب س، ص 790) أما المعجم الوسيط الصادر عن مجمع اللغة العربية يعرفها بأنها: " المماثلة في القوة والشرف، والقدرة على العمل وحسن تصرفه". ( مجمع اللغة العربية، 2004، ص 791) بينما ورد في قاموس ويبستير (Webster) أن كفاءة تعني " قدرة الفرد ومهارته أو طاقته". (ساعد، 2013، ص 73) ومن جهة أخرى تعني الكفاءة في القاموس الأنسكلوبيدي (Lrousse):



" مجموعة من القدرات والاستعدادات الخاصة التي تسمح لكل فرد أن يتكلم لغة ما والتحكم فيها واستعمالها في مواقف حقيقية ملموسة" وتعرف في في معجم علوم التربية تعرف الكفاءة بأنها " جملة الإمكانيات التي تمكن الفرد من بلوغ درجة من النجاح في التعلم أو في أداء مهام أخرى".

(بوعلاق، 2004، ص20)

بعد استعراض التعاريف اللغوية الواردة في بعض المعاجم والقواميس، اتضح وجود اختلاف في معنى الكفاءة، حيث تشير في المعاجم والقواميس العربية إلى النظرير والمماثلة بينما في المعاجم الأجنبية فتشير إلى القدرة والاستعدادات والمؤهلات التي تمكن الفرد من الأداء الأمثل في المواقف؛ بينما اتفقت المعاجم الأجنبية فيما بينها على أن الكفاءة هي القدرة والإمكانيات والاستعدادات لأداء مهمات معينة في مواقف معينة؛ كما جاء في قاموس (Le petit Larousse) معاني أخرى؛ حيث يشير إلى امتلاك الفرد للمعارف المعمقة والدقيقة في مادة ما، وإلى امتلاك الفرد القدرة على استخدام لغة ما وفق نظام من القواعد الخاص بها.

### 1-2- تعريف الكفاءة اصطلاحاً:

إن الكفاءة مصطلح ظهر في عدة ميادين، يصف مجموع المعارف والمهارات والنشاطات الهادفة التي يقوم بها الفرد لمواجهة موقف ما؛ ولقد حاول الباحثون والمختصون في مجال التربية تقديم تعريف دقيق ومحدد يصف ويدل على المعنى الحقيقي للمصطلح؛ وسيتم عرض بعض التعاريف التي وردت في الأدب التربوي؛ حيث يعرفها لوبوايي (1996) (Leboyer) بأنها: " مصطلح يعبر عن الرصيد السلوكي للفرد والذي يجعله فعالاً في وضعية معينة". (دوقة وآخرون، 2004، ص 52) أما شومكي (1970) (Chomsky) فيعرفها بأنها: " قدرة واستعداد فطري يمكن الفرد من إنتاج وفهم عدد لا نهائي من الجمل ذات معنى في اللغة، وهي بذلك مرتبطة بالقواعد النحوية، كما أنها تكوين افتراضي يظهر من خلال الممارسة والأداء". (Meziane, 2014, p 174) ومن جهة أخرى يضيف بترف (Boterf) أن " الكفاءة لا تقتصر على تنفيذ مهمة وحيدة ومتكررة، بل إنها أيضاً تفترض القدرة على التعلم والتفوق من أجل حل المشكلات، فالكفاءة هي القدرة والاستعداد التلقائي على تكييف التصرف مع الوضعية ، بخلاف ما يقابل ذلك من التكرار". (ساعد، 2013، ص ص 74 - 76) بينما يعرفها رومانفيل وآخرون

(Romainville and all) بأنها: " تفيد الإدماج الوظيفي للمعارف (savoir) و نتعلم لنعمل (savoir faire) ونتعلم لنكون (savoir être) ونتعلم لنكون في المستقبل (savoir devenir) بحيث تمكن هذه الكفاءة الفرد

من التكيف ومن حل المشكلات كما تمكنه من انجاز مشاريعه في المستقبل". (غريب، 2003، ص 60) أما الفتلاوي (2003) فتعرفها بأنها: " مدى قدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المنشودة منه". (الفتلاوي، 2003، ص 28) ومن جهته يعرفها مسعودي (2003) بأنها: " التأكيد على الفعل التعليمي للتلميذ، أي أن التلميذ هو الذي يتساءل ويبحث عن الحل للمشكلة واقترح الحلول".

(مسعودي، 2003، ص 33) بينما شنان وهجرسي (2009) يعرفانها بأنها: " النشاط المعرفي أو المهاري، الذي يمارس في وضعيات، أو إمكانية لتوظيف جملة المعارف العقلية والسلوكية لحل مشكلة".

(شنان، هجرسي، 2009، ص 28) ويضيف طارديف (2014) (Tardif) أن الكفاءة تعني:

" تعبئة ودمج مجموع الموارد التي يمتلكها الفرد والمتمثلة في المعارف والمؤهلات والاتجاهات لمواجهة وضعيات ومواقف أو حل المشكلات". (Tardif, 2014 p 8)

بعد استعراض جملة من التعاريف الاصطلاحية للكفاءة، نجد أن بعض هذه التعاريف كتعريف وطارديف (2014) (Tardif) و (Romainville et all) وشنان وهجرسي (2009) تشير إلى أن الكفاءة هي القدرة على التكيف مع المواقف المختلفة، من خلال تنظيم مجموعة من الموارد المعرفية والمفاهيمية والإجرائية والمهارية، واستثمارها لإيجاد حلول للمشكلات التي يواجهها الفرد، وانجاز المهمات المطلوبة والمحددة؛ بينما ركز تعريف (Leboyer) (1996) على أن الكفاءة تمثل الأفعال الظاهرة والأداءات الهادفة والفعالة التي يقوم بها الفرد لإحداث تغيير إيجابي ومرغوب في مواقف محددة؛ أما تعريف الفتلاوي (2003) وتعريف مسعودي (2003) فيركزان على قدرة النظام التعليمي والموقف التعليمي بكل عناصره على تحقيق الأهداف التعليمية، وهي تخريج تلاميذ ذوي قدرة على مواجهة المواقف والمشكلات من خلال توظيف مواردهم المختلفة؛ بينما تعريف بوترف (Boterf) يركز على الابتكار والإبداع في إيجاد الحلول، فالكفاءة لا تمثل تنفيذ مهام متكررة، يتعود عليها التلاميذو على خطوات تنفيذها أو مواجهة مشكلات في وضعيات متكررة ألفوها وألّفوا حلولها، إنما الكفاءة تتطلب القدرة على التعلم من جهة، والتفوق والإبداع في إيجاد الحلول لمشكلات مختلفة من جهة أخرى، وهو ما يفرق بين الفرد ذو الكفاءة في حل المشكلات والذي يجتاز الحلول بالتردد؛ ومن وجهة نظر لغوية يركز شومكي (Chomsky) (1971) على أن الكفاءة هي القدرة على إنتاج عدد لا نهائي من الجمل للغة ما، بما يمتلكه الفرد من كفاءات في القواعد؛ فالكفاءة إذا تكوين افتراضي تظهر من خلال الممارسة والأداء ويستدل عليها من السلوك الذي يقوم به الفرد،

فالفرد الذي لديه كفاءة لغوية تظهر في استخدامه لهذه اللغة بطريقة سليمة في المواقف التواصلية المختلفة.

يمكن القول بأن التعاريف السابقة للكفاءة لم تختلف فيما بينها كثيرا، فنقاط اتفاقها أكثر من اختلافها؛ إذ أشارت إلى أن الكفاءة تمثل مجموع القدرات التي يمتلكها الفرد، والمعارف والمهارات التي يكتسبها والتي يستثمرها ويدمجها ويوظفها في حل المشكلات التي تواجهه في مواقف معقدة يصادفها في حياته أو في وضعيات مشكلة. ويمكن إيجاز النقاط الأساسية التي وردت في تعريف الكفاءة وهي كالآتي:-

- الكفاءة قدرة على أداء مهمات تتطلبها وضعيات تعليمية محددة.
  - الكفاءة تشمل المعارف المفاهيمية والأدائية والقدرات العقلية والاتجاهات والميول.
  - الكفاءة تعبئة للموارد ودمجها لحل مشكلات في وضعيات محددة.
  - الكفاءة استعداد للتصرف بفعالية والقيام بعمل مرتبط بموقف ما.
  - الكفاءة تكوين افتراضي يستدل عليه من خلال السلوك الظاهر يمكن ملاحظته وقياسه.
- ومما سبق ذكره يمكن للباحثة أن تعرف الكفاءة بأنها مجموع الموارد (قدرات، معارف، مهارات، اتجاهات، أداءات) التي يمتلكها المتعلم من خلال برنامج تعليمي معين، والتي يتم دمجها وتوظيفها بطريقة منظمة وواعية لمواجهة مشكلة أو وضعية معينة، أو لإنجاز مهمة محددة.

## 2- خصائص الكفاءة:

تضمن تعريف الكفاءة البعض من خصائصها، أشار إليها التراث الأدبي وسيتم عرضها فيما يلي:-

### 2-1- الكفاءة مرتبطة بجملة من الوضعيات ذات المجال الواحد:

تتحقق الكفاءة في إطار حل فئة من الوضعيات القريبة من بعضها البعض، التي تمارس في ظلها هذه الكفاءة، ومن أجل تنمية كفاءة ما لدى المتعلم يتعين حصر الوضعيات في مجال واحد (مادة دراسية) أو مجال مشترك (مواد مدمجة) التي تستدعي تفعيل الكفاءة المستهدفة والمقصودة.

### 2-2- الكفاءة مرتبطة بمادة دراسية:

إن الكفاءة مرتبطة بوضعيات تتطلب توظيف معارف ومهارات اكتسبها المتعلم عبر محتوى دراسي متعلق بمادة معينة، وهناك كفاءات تتعلق بعدة مواد مشتركة ومدمجة، وتتميتها يقتضي التحكم في هذه

المواد. (العيطاوي، وتحريشي، 2018، ص 53)

### 2-3- الكفاءة قابلة للتقويم:

يتم تقييم الكفاءة بقياس جودة انجاز التلميذ (حل وضعية مشكلة، انجاز مشروع، أداء مهمات...) من خلال معايير تحدد مسبقاً؛ قد تتعلق هذه المعايير بالنتيجة المتحصل عليها (جودة المنتج، دقة الإجابة...) أو سيرورة الإنجاز (مدة الانجاز، درجة استقلالية التلميذ، تنظيم المراحل...) أو من خلالهما معا. (دوقة، واخرون، 2014، ص 54)

### 2-4- الكفاءة محطة ختامية:

تمثل الكفاءة محطة نهائية، تكتسب في نهاية سنة دراسية، أو طور، أو في نهاية مجال معرفي. (نايت سليمان، زغوت، وقوال، 2004، ص 32)

### 2-5- الكفاءة شاملة ومدمجة:

تكون الكفاءة شاملة لمختلف جوانب الشخصية. (غريب، 2003، ص 67) فهي تمس الجانب المعرفي من خلال تنمية القدرات والمعارف والمعلومات، والجانب الوجداني المرتبط بالقيم والاتجاهات والميول، والجانب الحس حركي المرتبط بالأداء؛ فالحديث عن الكفاءات يعني الحديث عن العناية بمختلف جوانب الشخصية قصد التكيف السليم بالمحيط المحلي والعالمي.

تستخلص من مجمل هذه الخصائص أن اكتساب وامتلاك الكفاءة أمر يحمل دلالة ومعنى بالنسبة للتلاميذ؛ كقدرتهم على التعلم وتبني استراتيجيات وأساليب تعلمية خاصة بهم، حيث يمكنهم ذلك من التكيف والتصرف بفعالية في الوضعيات التي تتضمن مشكلات أو انجاز مهمات بقدر كاف من الجودة والإتقان، وذلك من خلال تجنيد وتوظيف مواردهم المتعددة، ولا يتعلق الأمر بالمدرسة فحسب وإنما بالحياة العامة؛ وبالتالي تمثل الكفاءة مسعى إجتماعياً تسعى الجهود الرامية لتحقيقه إلى تكوين أفراد قادرين على مواجهة الصعوبات التي تعترضهم في حياتهم، والتكيف مع واقعهم والإبداع في ابتكار الحلول.

ويمكن تلخيص خصائص الكفاءة في النقاط الآتية:-

- الكفاءة مرتبطة بوضعيات محددة وسياق تعليمي معين.
- الكفاءة ترتبط بالتلاميذ والمعلم على حد سواء.
- الكفاءة تتطلب تجنيد وتعبئة الموارد الداخلية للتلاميذ كالمعارف والمهارات والقدرات والاتجاهات والميول والموارد الخارجية كطرق التدريس، المحتوى التعليمي والوسائل التعليمية.

- كفاءة التلاميذ قابلة للتقويم من خلال أداءاتهم وانجازاتهم.

- الكفاءة تعبر عن القدرة على التكيف مع المواقف والوضعيات لمعقدة.

### 3- الكفاءة وبعض المفاهيم المتداخلة معها:

تعد الكفاءة مصطلحا حديث الاستخدام والتداول في مجال التربية\*، مما يجعلها تصطدم بعدد من المصطلحات ذات الاستخدام الواسع فتتداخل معها، مثل القدرة، المهارة، الأداء وغيرها من المصطلحات المتداولة، ولقد حاول بعض الباحثين التمييز بين هذه المصطلحات ووضع حدود فاصلة بينها، في حين يرى البعض الآخر أنها مصطلحات مترادفة؛ وسيتم التطرق في هذا العنصر إلى بعض هذه المصطلحات المتجاورة والمتداخلة مع مصطلح الكفاءة لتفادي الخلط وتوضيح العلاقة بينها.

#### 3-1- القدرة:

تمثل القدرة تلك القوة والاستطاعة على القيام بفعل ما، فالأفعال: قارن، حل، صنف كلها تمثل قدرات. (شرقي، 2009، ص 52) كما أنها تمكن من التعبير عن الاستعداد الفطري للفرد كالقدرة على النطق والحركة والتفكير، وبهذا تصنف القدرات إلى قدرات معرفية، قدرات حس حركية وقدرات وجدانية، وبالتالي فهي مستعرضة تشترك فيها جميع المواد الدراسية. (مسعودي، 2003، ص 50) ويشير بوعلاق (2004) أن هذه القدرات هي المغذي الأساسي للكفاءات، وأن امتلاك قدرة معينة لا يعني امتلاك الكفاءة. (بوعلاق، 2004، ص 50) مما يعني أن الكفاءة مركب يتكون من عدة قدرات؛ فالمتعلم الذي اكتسب كفاءات معينة عبر محتوى دراسي معين؛ بالضرورة كان قادرا على ترجمة تلك المعارف إلى إجراءات وأداءات تبرهن على امتلاكه لتلك الكفاءات. ويستعمل (Meirieu) مصطلح القدرة كمرادف لمصطلح (معرفة الفعل) (Savoir faire) (التومي، 2008، ص 20).

وبهذا يمكن القول بأن الكفاءة تتكون من مجموعة من القدرات التي تأخذ صبغة الكمون، والتي تظهر في وضعيات معقدة ومشكلات تتطلب حلا، أو في مهمات تحتاج إنجازا بمستوى معين من الدقة والإتقان، كما أن الكفاءات التدريسية التي يحددها المعلم ويصيغها في أفعال وسلوكيات، تعبر عن قدرة

\* - اختلف في بدايات ظهور مصطلح الكفاءة، حيث ذهب عدد من الباحثين إلى أن مصطلح الكفاءة ظهر أول مرة في العلوم اللسانية، وذلك على يد شومسكي (Comsky)، في حين أقر عدد آخر من الباحثين أن مصطلح الكفاءة ظهرت سنة (1948) حين استخدمه دو مونتومولين (De Montemollin) في مجال العمل والتنظيم، إلا أن عددا ثالثا من الباحثين يرى أن استخدام هذا المصطلح يعود إلى فترة سابقة. وفي التسعينيات ازداد الاهتمام بهذا المصطلح في مجال العمل ليستجيب إلى متطلبات المنافسة والإنتاج. ولقد انتقل مصطلح الكفاءة إلى مجال التربية والتكوين لأن نظرة للمدرسة تغيرت وأصبح ينظر إليها كمؤسسة استثمار وإنتاج (بوعلاق، 2003، ص ص 29 - 30)

التلاميذ في القيام بالفعل الذي يدل على تحققها لديه وتظهر في ممارساته وأدائه القابلة للملاحظة والقياس.

### 3-2- المهارة:

يرى عمير (2005) أن المهارة تمثل جملة منظمة وشاملة من نواتج تعليمية؛ تسمح للفرد بالتحكم في وضعيات وظيفية؛ مدرسية أو مهنية تتطلب تدخل قدرة واحدة أو مجموعة من القدرات والمعارف في مجال معرفي محدد. (الغزيلي، 2013، ص 70) مما يعني أن المهارة مرتبطة بالمعرفة (Le savoir) تضم كفاءات معرفية في مجال معرفي محدد تعد أساسية للقيام بالفعل على نحو دقيق، هادف، فعال ومتقن وهو ما يسمى بمعرفة الفعل (Le savoir faire) ويرى صابر (2009) أن المهارة تعبر عن السهولة والدقة في إجراء عمل من الأعمال، إذ أن اكتسابها يخضع لقوانين التعلم العامة. (صابر، 2009، ص 178) ولذلك يعد اكتساب المهارة لدى التلاميذ هدفا من أهداف العملية التعليمية/ التعلمية يتم التخطيط لها ضمن محتوى تعليمي يضم مجموعة من الأنشطة تحقق المهارات المستهدفة حسب مستويات متدرجة تبدأ بمهارات التقليد والمحاكاة لنماذج بسيطة أو مركبة، ثم مهارات الإنتاج والابتكار والإبداع.

إن أهداف الأنشطة التعليمية يجب أن تتدرج في مستويات تصف مستويات المهارة حسب درجة تعقيدها، من المستوى الأدنى وهو التقليد والمحاكاة لنماذج، إلى المستوى المتوسط وهو الإتقان والتحكم، ثم المستوى الأعلى وهو مستوى الابتكار والإبداع، وكل مستوى يتطلب كفاءات معينة تحقق المستوى المطلوب من المهارة، فالكفاءة التي يتطلبها تركيب جملة انطلاقا من كلمات محددة ووفق نموذج محدد ليست بالتعقيد وبالمستوى الذي يتطلبه إنتاج نص بأفكار مترابطة في سياق معين. لذا فإن تحقيق الكفاءة في أداء ما يؤدي إلى تحقيق المهارة في ذلك الأداء، فالمتعلم الماهر في القراءة حتما تحققت لديه الكفاءة فيها.

### 3-3- الأداء:

يشير إلى ترجمة التعلم في سلوك مدعم بدافعية المتعلم حيث يعبر عن الصيغة الإجرائية أو التنفيذية للتعلم، ويعتبر الأداء الأداة التي تبرهن على تحقيق الأهداف. (الغزيلي، 2013، ص 71) وبهذا المعنى يعد الأداء فعل واقعي، محدد ومقصود يظهر في شكل سلوك قابل للملاحظة المباشرة والقياس، فالمعلم يحكم على تحقيق الكفاءة ودرجة إتقانها لدى المتعلم من خلال أدائه وسلوكياته وما أنجزه

بالفعل. فالأداء يصعب قياسه بالاختبارات الشفهية أو المقالية لارتباطها بالمعارف النظرية؛ لذلك يقاس الأداء باختبارات الأداء التي تقيس القدرة على تطبيق المعرفة. (اللجنة الوطنية للمناهج، 2013، ص 66).

إن العلاقة بين الكفاءة والأداء هي علاقة احتياج متبادلة، فلكي يكون الأداء ذو درجة عالية من الإتقان والفعالية والدقة يحتاج إلى توفر الكفاءة العالية، أو إلى مجموعة من الكفاءات المتكاملة، كما أن الكفاءة لا يمكن أن تظهر ولا يمكن الاستدلال على وجودها وتحقيقها إلا من خلال الأداء.

وخلاصة القول لما تم عرضه من مفاهيم والتي بالرغم من تداخلها مع مصطلح الكفاءة ومع بعضها البعض، إلا أنها توضح وجود فروق جوهرية بينها، ولكنها ذات علاقة قوية ومتبادلة تربطها ببعضها، ولا يمكن الفصل بينها، حيث تشكل هذه المفاهيم عناصر ومركبات أساسية للكفاءة.

#### 4- العوامل المؤثرة في ظهور الكفاءة:

إن اكتساب الكفاءة وتنميتها يقع على عاتق التلاميذ باعتبارهم محور العملية التعليمية، مما يعني أنهم مسؤولون على بناء تعلماتهم وصلتها، وليس ذلك بمنأى عن المعلم الذي له دور الموجه والميسر، حيث عليه توفير الظروف الملائمة والعوامل المساعدة لتحقيق الهدف من العملية التعليمية/التعلمية وهو اكتساب التلاميذ للكفاءات التي تمكنهم من الاندماج والتكيف مع محيطهم ومع العالم الخارجي؛ ولقد حدد (Boterf) ثلاثة عوامل أساسية لإنتاج الكفاءة هي: - (بوعلاق، 2004، ص 37)

1-4 - معرفة الفعل (savoir agir): وتفترض معرفة وتعبئة وتفعيل الموارد المناسبة (معارف، مهارات، قدرات...).

2-4 - الرغبة في الفعل (vouloir agir): وتحيل إلى مبدأ التحفيز والانخراط الفردي في الموضوع.

3-4 - القدرة على الفعل (pouvoir agir): وتحيل إلى وجود سياق تنظيم العمل، والظروف الاجتماعية التي تجعل من الممكن تحمل المسؤولية ومواجهة الصعاب من طرف المتعلم.

إن الكفاءة في مفهومها وجوهرها لا تقتصر في كونها معارفاً ومهارات وقدرات واتجاهات جامدة، وإنما من الضروري أن تجند وتدمج وتوظف كل هذه الموارد بوعي من التلميذ، في وضعيات ومواقف يعمل المعلم على توفيرها وتجسيدها في ظروف مناسبة ومساعدة ومحفزة، تجعل من الممكن أن يتحمل كل تلميذ مسؤوليته في الانخراط فيها ومواجهة الصعوبات التي تصادفه؛ وإن اكتساب التلاميذ للكفاءة هو في جوهره اكتسابه للقدرة على الاستقلالية في التعلم والتصرف أثناء الموقف التعليمي داخل المدرسة

وخارجها، وتحتاج تلك الكفاءة لأن تتطور وتستمر لتوظيفها في مواقف ووضعيات أكثر تعقيدا وصعوبة، ولضمان نجاح إكساب الكفاءة للتلميذ هناك مجموعة من الشروط، أهمها: - (بوعلاق، 2004، ص 59)

- وضع لائحة للكفاءات المرغوب في تنميتها لدى التلميذ.

- تحديد معايير تقويم الكفاءات.

- إدراج هذه الكفاءات ضمن مشروع تربوي.

- وضع تصور لتطور تعليم تلك الكفاءات.

-الرصد المسبق للمراحل الوسيطة التي تتخل العملية التعليمية، وإدخال التعديلات عليها.

- إدخال تعديلات عقب الانتهاء من المراحل الوسيطة على ضوء نتائج التلاميذ (التغذية الراجعة).

### 5- تصنيف الكفاءات:

تصنف الكفاءات إلى مجموعات وفق درجة تشابه وظائفها، وقد تعددت أساليب تصنيف الكفاءات بتعدد المنطلقات الفكرية والنظرية، ويمكن تصنيف الكفاءات كما يلي: -

#### 5-1- الكفاءات المعرفية:

وتشير إلى المعلومات والمعارف وكل المهارات الفكرية التي يمتلكها التلاميذ لمواجهة سلسلة من الوضعيات والمواقف التي تشكل عائقا أمام تكيفه؛ وهي " لا تقتصر على المعلومات والحقائق بل تمتد إلى امتلاك كفاءات التعلم المستمر واستخدام أدوات المعرفة ومعرفة طرق استخدام هذه المعرفة في الميادين العلمية". (شطناوي، 2007، ص 132) فوجود الكفاءات المعرفية والفكرية وحدها لا يعني قدرة التلاميذ على الأداء الذي يعكس القدرة على توظيف هذه الكفاءات المعرفية واستخدامها بفعالية في الوضعيات المشكلة.

#### 5-2- الكفاءات الأدائية:

وتشير إلى قدرة التلاميذ على إظهار السلوك المطلوب واللازم لمواجهة وضعيات ومواقف تعبر عن مشكلة تتطلب حلا، فالكفاءة الأدائية تعد أثرا واقعا للكفاءة المعرفية التي يمتلكها التلاميذ، واستخدامها في الميدان عن طريق الممارسة. (مزوع، 2012، ص 194) وتحتاج الكفاءات الأدائية إلى موارد معرفية تستخدم بشكل منظم وهادف ومقصود توجه السلوك والفعل، الذي يقوم به التلاميذ في المواقف والوضعيات المشكلة التي تصادفهم.



### 5-3- الكفاءات النفس حركية:

يظهر هذا النوع من الكفاءات في حقول المواد التكنولوجية والمواد ذات الصلة بالتكوين البدني والحركي، وأداء هذه المهارات يعتمد على ما حصله المتعلم سابقا من الكفاءات المعرفية، ومعيار تحقيق هذه الكفاءة هو القدرة على القيام بالسلوك. (ساعد، 2013، ص 83) قد يكون السلوك سلسلة من الإجراءات التي تتطلب التنظيم والتسلسل كإجراء التجارب العلمية مثلا التي تحتاج الانتباه والدقة في استخدام الأدوات، أو القيام بحركات رياضية التي تتطلب تنسيقا حركيا يعتمد على تأزر أعضاء الجسم حتى يتمكن التلاميذ من القيام بالمهمة المطلوبة بكفاءة عالية من الأداء.

### 5-4- الكفاءات الوجدانية:

يرى كل من ماير وسالوفي (1997) (Mayers & Saloey) بأن الكفاءة الوجدانية تشير إلى مجموع المهارات التي تسهم في التعبير والتقدير والتنظيم الفعال لانفعالات الفرد نفسه والتحكم فيها، واستخدامها في تحفيز دافعيته، وقيادة أفكاره وأفعاله للتخطيط وتحقيق احتياجاته. (كتاش، 2015، ص 85) من هذا المعنى فإن الكفاءات الوجدانية تشير إلى المعاني التي يحملها الذكاء الوجداني الذي يمكن فهمه من خلال القدرة على فهم الفرد لانفعالاته ومراقبتها وتنظيمها والتحكم فيها وفق انفعالات الآخرين، ويظهر ذلك من خلال المظاهر الدالة عليه في مختلف المواقف بحيث يمكن تفسيره.

### 6- أنواع الكفاءات:

إن التوجه الجديد نحو التعليم بالكفاءات جاء استجابة لحاجة تكوين فرد له القدرة على التكيف مع محيطه والمحيط الخارجي، وله القدرة على الابتكار والإبداع؛ فإكتساب الكفاءة في اللغة الفرنسية يعني إكتساب القدرة على التواصل بها والتفاعل مع الآخر الذي يحمل ثقافة مختلفة، وإن إكتساب كفاءة التفكير الرياضي يعني إكتساب القدرة على حل المشكلات الرياضية، وإكتساب الكفاءة في اللغة العربية يعني القدرة على فهم النصوص الأدبية والاجتماعية والعلمية؛ وهنا إشارة إلى أنواع الكفاءات التعليمية التي حددها التراث الأدبي في نوعين وهي كما يلي:-

### 6-1- كفاءات نوعية:

وهي كفاءات خاصة مرتبطة بنوع محدد من المهام أو بمجال معين.

(اللجنة الوطنية للمناهج، 2004، ص 11) كالمجال المعرفي، المجال المهاري، المجال الحس حركي والمجال الوجداني، وهي ذات الصلة بمادة دراسية كالرياضيات، العلوم الطبيعية، الفيزياء واللغة وغيرها، فكل هذه

المواد الكفاءات الخاصة بها، التي يمكن اكتسابها وتميئتها لدى التلاميذ حتى يصبح لتعلمهم معنى. (Bouallag, 2006, p 24) ويمكن إدراج أمثلة للكفاءات النوعية الخاصة بمادة اللغة الفرنسية، وهي كالآتي:-

- أن يقرأ الحروف الأبجدية بترتيبها الصحيح.
- أن يكتب كلمات صحيحة من خلال عدد من الحروف.
- أن يصنف مجموعة من الأفعال إلى أفعال المجموعة الأولى، المجموعة الثانية والمجموعة الثالثة (verbes du 1<sup>er</sup> groupe, 2<sup>ème</sup> groupe et du 3<sup>ème</sup> groupe)
- أن يصرف أفعال المجموعة الأولى (verbes du 1<sup>er</sup> groupe) في الحاضر مع جميع الضمائر.
- أن يركب جملة مكونة من العناصر الأساسية والعناصر المتممة.
- أن يكتب جملة استفهامية.
- أن ينتج نصا سرديا واقعيا.

#### 2-6- الكفاءات العامة أو المستعرضة:

وتسمى أيضا الكفاءات الممتدة، وهي كفاءات منقطعة تشترك في تكوينها عدة مواد دراسية، يمكن تحقيقها بواسطة إدماج نواتج تعلمات لبعض المواد أو لبعض المجالات، فالقراءة مثلا أداة تستخدم في كل المواد، الأدبية والعلمية والاجتماعية؛ وتفرع هذه الكفاءات إلى:

- كفاءات ذات طابع اتصالي.
- كفاءات ذات طابع منهجي.
- كفاءات ذات طابع فكري.
- كفاءات ذات طابع اجتماعي شخصي. (عشاوي، 2018، ص 418)

ويعنى آخر فإن تعلم لغة ما واكتسابها يمكن المتعلم من الولوج إلى مجالات مختلفة من التعلم؛ مما يعني أيضا اكتسابه للكفاءات التواصلية؛ فالكفاءة المستعرضة أو الممتدة يمتد توظيفها إلى مجالات عدة ومواد دراسية عديدة؛ فكفاءة التفكير الناقد تشترك في تكوينها وتميئتها المواد الدراسية التي تقوم على التفكير والتحليل والنقد، ولا تخلو أي مادة دراسية من هذه الكفاءات.

إن الكفاءات المستعرضة تحقق الاكتساب التدريجي للاستقلالية التلاميذ في التعلم، فيصبح لديهم القدرة على التعلم ذاتيا والتفاعل بشكل ايجابي مع محيطهم؛ وفيما يلي بعض الأمثلة عن الكفاءات المستعرضة في مرحلة التعليم المتوسط:-

- أن يستخدم المنهجية العلمية لحل مشكلة.

- أن يحلل نصا أدبيا.

- أن ينتج نصا أدبيا أو علميا.

### 7- مستويات الكفاءة:

تنقسم الكفاءة حسب فترات التعلم إلى ثلاث مستويات وهي: الكفاءة الختامية أو النهائية، الكفاءة المرحلية أو المجالية و الكفاءة القاعدية وتفصيلها فيما يأتي:-

#### 7-1- الكفاءة الختامية أو النهائية:

هي كفاءة تخص مجالا معرفيا أو مفاهيميا واحدا، تكتسب من خلال مجموعة من الوضعيات في ميدان من الميادين التعليمية أو المهنية أو الاجتماعية. (نايت سليمان وآخرون، 2004، ص 40) ويمكن أن نعطي مثلا لكفاءة ختامية لمادة اللغة الفرنسية للسنة الثالثة متوسط وهي كالآتي:

- أن ينتج التلميذ قصة واقعية.

ونلاحظ أنها هذه الكفاءة عامة، يصعب تحقيقها والتحقق منها بشكل مباشر، لذا تشتق منها كفاءات أخرى تتسم بدرجة أقل من العمومية والتجريد، حيث تكون هذه الكفاءات المشتقة مجموعة من الكفاءات الفرعية تسمى الكفاءات المرحلية.

#### 7-2- الكفاءة المرحلية أو المجالية:

وهي كفاءة يكتسبها التلاميذ وفق مجال تعليمي معين، وخلال فترة زمنية محددة، قد تكون شهرا أو فصلا دراسيا، وتتكون من مجموعة من الكفاءات القاعدية. (حثروبي، 2002، ص 56) وفيما يلي أمثلة لكفاءات مرحلية تحقق الكفاءة الختامية في اللغة الفرنسية التي تم عرضها سابقا وهي كالآتي:-

- كفاءة مرحلية رقم 1: أن يكتب التلميذ أحداثا تعبر عن كارثة طبيعية.

- كفاءة مرحلية رقم 2: أن يكتب التلميذ مقدمة مقال صحفي.

- كفاءة مرحلية رقم 3: أن يكتب التلميذ عنوانا لمقال صحفي.

وكما يتضح أيضا أن الكفاءة المرحلية أقل عمومية من الكفاءة الختامية إلا أنها تحتاج لتكون أكثر خصوصية وقابلية للملاحظة والقياس.

7-3- الكفاءة القاعدية:

وهي مجموع نواتج التعلم الأساسية والمرتبطة بوحدات مفاهيمية أو ما يعرف بموضوع الدرس، وتوضح بدقة ما سيكون التلميذ قادرا على أدائه، وعلى التلميذ التحكم بها ليتسنى له اكتساب تعلمات جديدة، وكفاءات جديدة. (مسعودي، 2003، ص 96)

والمثال الآتي يوضح الكفاءات القاعدية للكفاءة المرحلية رقم (1) في المثال السابق (كتابة أحداث تعبر عن كارثة طبيعية) وهي كما يلي:-

- كفاءة قاعدية رقم (1) في نشاط المفردات (Vocabulaire): أن يستخدم التلميذ ظرفي المكان الزمان.

- كفاءة قاعدية رقم (2) في نشاط القواعد (Grammaire): أن يكتب التلميذ جملا تعبر عن الخطاب المباشر (Le discours direct).

- كفاءة قاعدية رقم (3) في نشاط الصرف (Conjugaison): أن يصرف التلميذ الأفعال في الماضي.

إن هذه الكفاءات القاعدية رغم أنها تتسم بالخصوصية تصف نشاطا نهائيا، إلا أنها لا تصف سلوكا ظاهرا قابلا للملاحظة والقياس؛ لذا تشتق منها مؤشرات سلوكية دقيقة تصف السلوك الذي سيقوم به التلاميذ بحيث يكون قابلا للملاحظة والقياس، " ويعبر بوضوح عما نرغب من المتعلم أن يكون قادرا على أدائه من محتوى الموضوع". (زيتون، 2001، ص 54)

فالكفاءة القاعدية رقم (2) في نشاط القواعد (Grammaire) والتي تنص على: أن يكتب جملا تعبر عن الخطاب المباشر (Le discours direct) تحتاج إلى مؤشرات سلوكية قابلة للملاحظة والقياس مثل ذلك:-

- مؤشر كفاءة رقم (1): أن يسطر في نص على الجمل التي تعبر على الخطاب المباشر.

- مؤشر كفاءة رقم (2): أن يحول الجمل التي تعبر عن الخطاب المباشر إلى جمل تعبر عن الخطاب غير مباشر.

- مؤشر كفاءة رقم (3): أن يكتب جملة تعبر عن الخطاب المباشر.

**خلاصة:**

تعد الكفاءة مفهوما حديث الاستخدام في المجال التربوي، فرضته التطورات التي ميزت العصر الحديث وفي كل المجالات، الأمر الذي تطلب مواكبة هذه التطورات بمراجعة المنظومة التعليمية والتربوية، من خلال تبني تصورات ومقاربات حديثة في التعليم والتربية. ومفهوم الكفاءة هو تصور حديث يقوم على القدرات والمهارات التي تمكن الفرد من أداء المهام بأقل جهد ووقت، والكفاءة في المجال

التعليمي تشير إلى القدرات والمهارات والاستعدادات التي تمكن التلاميذ من التعلم والإدماج الوظيفي للمعارف والمهارات لحل مشكلة معينة أو انجاز مشروع ما، وبذلك الكفاءة تتميز بكونها ترتبط بوضعية تعليمية محددة أو مجال معين وبمادة دراسة أو مواد مدمجة تشترك في الكفاءة؛ كما أنها قابلة للتقويم من خلال ملاحظة السلوك الذي يقوم به التلاميذ الذي يعبر في النهاية عن أداء أو إنتاج أو انجاز قابل للقياس والحكم عليه، ومن هنا ترتبط الكفاءة بعدة عوامل تؤثر في ظهورها، كالرغبة والقدرة في الفعل ومعرفة الفعل.

ولقد صنف العلماء الكفاءة إلى كفاءات معرفية متعلقة بالمعارف ومهارات فكرية وعقلية وإنتاجية ترتبط بأداءات التلاميذ وانجازاتهم، وكفاءات نفس حركية تتعلق بالتكوين البدني والحركي، أما الكفاءات الوجدانية تتمثل في قدرة التلاميذ على التحكم في انفعالاتهم وضبطها؛ إذ تعد هذه الكفاءات غاية ترمي العملية التربوية والتعليمية إلى تحقيقها وبلوغها، حيث تخطط المناهج التعليمية لتحقيقها من خلال الكفاءات النوعية الخاصة بمادة دراسية معينة، أو الكفاءات المستعرضة التي تشترك في تكوينها عدة مواد.

## الفصل الرابع

### قواعد اللغة الفرنسية

- تمهيد

1- تعريف قواعد اللغة الفرنسية

2- أقسام قواعد اللغة الفرنسية

3- تصنيفات قواعد اللغة الفرنسية

4- أهمية تدريس قواعد اللغة الفرنسية

5- كفاءات قواعد اللغة الفرنسية

6- طرائق واستراتيجيات تدريس قواعد اللغة الفرنسية

7- أهمية إستراتيجية خريطة المفاهيم في تدريس قواعد اللغة الفرنسية

8- صعوبات تدريس قواعد اللغة الفرنسية

- خلاصة

---

### تمهيد:

إن تشكيل العادات اللغوية السليمة والصحيحة لدى التلاميذ في اللغة الفرنسية يتجسد بشكل أساسي في استخدامه للقواعد النحوية في الإنتاج الشفهي والكتابي للغة مما يمكن من تعلمها. لذا سيتم التطرق في هذا الفصل إلى تعريف قواعد اللغة الفرنسية وأقسامها وتصنيفاتها، وأهمية تدريسها، كما يتضمن الفصل أيضاً كفاءات قواعد اللغة الفرنسية وصعوبات تدريسها، وكذا طرق واستراتيجيات تدريس قواعد اللغة الفرنسية وأهمية إستراتيجية خريطة المفاهيم في تدريس قواعد اللغة الفرنسية.

#### 1- تعريف قواعد اللغة الفرنسية:

يرتبط تعريف قواعد اللغة الفرنسية ويندرج ضمن تعريف القواعد اللغوية بصفة عامة، حيث يمكن تعريفها لغة واصطلاحاً كما يلي:

#### 1-1- لغة:

القواعد جمع قاعدة، وتسمى أيضاً الدستور والقانون، والقاعدة من البيت: أي أساسه.

(معلوف، ب س، ص 643)

وكلمة قواعد (Grammaire) مشتقة من (grammatica) في اللغة اللاتينية، وفي اللغة اليونانية فهي مشتقة من كلمة (grammatikê) والتي تعني فن القراءة والكتابة. (Bouguerra, 2013, p 18)

#### 1-2- اصطلاحاً:

يشير علماء اللغة إلى أنه من غير الممكن تقديم تعريف موحد لقواعد اللغة الفرنسية وان تعدد واختلاف تعاريفها يدل على أنها مفهوم معقد (Smith, 2007, p 12) وهذه الاختلافات في تعريف قواعد اللغة الفرنسية هي نتيجة لاختلاف مجالات استخدامها؛ النظرية أو التطبيقية؛ حيث تعرفها دانكا (2013) (Dinca) بأنها " أداة لاكتساب كفاءات الفهم والتعبير الشفهي والكتابي في تعليم وتعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية ".

« Dans les méthodes pour l'enseignement/apprentissage du FLE, la grammaire est un instrument pour l'acquisition des compétences de compréhension et d'expression orales ». (Dinca, 2013, p 73)

أما دراجون (2012) (Dragan) فتعرفها بأنها " جزء من علم اللسانيات التي تدرس مبادئ ومعايير تغيير الألفاظ والكلمات، وطبيعة العلاقات التي تنشأ بينها لتكون جملة ذات معنى ".

« La grammaire c'est le compartiment de la linguistique qui Etudie les lois des changements des mots et les rapports entre eux, formant des énoncés logiques». (Dragan, 2012, p 5)

بينما كوك (2003) (Cuq) يعرفها بأنها: " نشاط تعليمي يستهدف خصائص اللغة وفن التحدث والكتابة بشكل سليم، من خلال دراسة القوانين".

« Une activité pédagogique dont l'objectif vise, à travers l'étude des règles caractéristiques de la langue, l'art de parler et d'écrire correctement ». (Cuq, 2003, p 117)

ويعرفها قاموس (Le petit Larousse) بأنها " مجموعة من المبادئ والقوانين الصوتية (phonétique) والصرفية (morphologique) والنحوية (syntaxique) المكتوبة والمنطوقة للغة".

« Ensemble des règles phonétique et morphologique et syntaxiques écrites et orales d'une langue ». (Le petit Larousse, 1993, p, 490)

ويعرف كل من كلافى وشومبري (Clavet & Chompret) القواعد بأنها: " الكتاب الذي يدرنا التوظيف الجيد للكلمات و تركيب الجمل؛ فالقواعد هي فن التحدث والكتابة بشكل سليم".

« Le livre qui nous enseigne à bien employer les mots, à bien former les propositions et les phrases, s'appelle une Grammaire. La grammaire est donc l'art de parler et d'écrire correctement »

(Clavet & Chompret, s d p 3)

ومن جهة أخرى ترى كل من (Ayad & Madag) (2008) أن تطبيق قواعد اللغة الفرنسية هو تعلم ممارسة اللغة مشافهة وكتابة، من أجل إتقانها؛ ليس فقط في المدرسة وإنما في كل مكان.

« Faire la grammaire, c'est apprendre comment fonctionne la langue que tu parles et que tu écris. » (Ayad & Madagh, 2008, p 4)

لقد تعددت واختلفت تعاريف قواعد اللغة الفرنسية وتمحورت حول نقطتين هامتين هما: أن القواعد نظام معياري يضبط الإنتاج اللغوي الشفهي والكتابي، وأنها تعبر عن الكفاءة في الإنتاج اللغوي وهي بذلك تصف إتقان الفعل اللغوي في وضعيات تواصلية وهنا إشارة إلى القواعد التطبيقية الذي تم التركيز عليها في تعريف كل من (Dinca) (2013) و (Cuq) (2003) و (Clavet & Chompret)؛ أما تعريف (Dragan) (2012) يركز على دراسة ووصف المبادئ والمعايير التي تحكم تنظيم بنية الجملة، وهو يشير إلى القواعد



النظرية؛ كما أن هذه التعاريف لم تقدم تعريفا يحمل مدلولاً مباشراً لقواعد واِنما أشارت إلى وظيفتها التي تجعل استخدام اللغة استخداماً سليماً. ويمكن القول أن تعلم قواعد اللغة الفرنسية ليس غاية بل وسيلة لتصحيح المعاني اللغوية التي ينتجها التلميذ إما نطقاً أو كتابة، كما أنه لا يكفي أن يعرف التلميذ الكلمات ومعانيها وإنما عليه أن يتعلم كيف ينظم العلاقات بين عناصر الجملة الأساسية والمتممة، ووظيفة كل عنصر في الجملة، كأن يرتبط الفعل بالفاعل من حيث نوع الجنس والكم كما هو موضح في المثال الآتي:

Ce garçon est heureux.  
Ces garçons sont heureux  
Cette fille est heureuse.

ومما سبق من تعاريف، يمكن للباحثة أن تعرف قواعد اللغة الفرنسية بأنها مجموع المبادئ والقوانين التي يدرسها ويطبقها التلاميذ لضبط تركيب الجمل وتنظيمها وصياغتها بطريقة صحيحة نطقاً وكتابة.

## 2- أقسام قواعد اللغة الفرنسية:

قسم علماء اللغة قواعد اللغة الفرنسية إلى قسمين هما:-

### 1-2 - الصرف (La morphologie):

وهو العلم الذي يبحث في بنية الكلمة وبيان ما في حروفها من أصالة أو زيادة أو نقصان. (عبد العزيز، 2012، ص 7) أي يهتم بتحويل وتغيير شكل وبنية الكلمة إلى أشكال وأبنية مختلفة تؤدي إلى توليد صيغ جديدة ومعاني جديدة. (Dragan, 2012, p5) كتحويل الكلمة من المفرد إلى الجمع ومن المذكر إلى المؤنث كما هو موضح في المثالي الآتي:-

J'ai une belle voiture.  
Nous avons une belle voiture.

### 2-2- التركيب (La syntaxe):

يشير التركيب إلى ضم اسم إلى اسم، أو فعل إلى جانب اسم؛ ليكون كلاماً مفيداً يؤدي وظيفته الاتصالية يقبله المتلقي ويفهمه، وهو يأخذ عدة أشكال؛ فقد يكون مركباً من اسمين ليكون جملة اسمية، أو من فعل واسم فيكون جملة فعلية، وقد يطول التركيب، فيتصل به ما يتم به المعنى؛ كشبه الجملة، وغيرها من المتممات التي تثري المعنى. (عمر، 2016) وترى جازي (2003) (Jazey) أن التركيب هو العلم الذي يهتم بدراسة وظيفة الكلمات في الجملة، وكيف تنتظم وتترتب لتؤدي المعنى الواضح والمفيد. (Jazey, 2003, p 1) فهذه الجملة مثلا (L'élève révisé ses leçons) تكونت من كلمات (L'élève-

(réviser ses leçons) تمثل عناصرها الأساسية تم تنظيمها وترتيبها بشكل يجعلها تفيد معنى واضح وتنقل رسالة محددة؛ كما يمكن أن يتضمن التركيب كلمات متممة ومكملة تثري معنى الجملة؛ فعند إضافة كلمة (chaque jour) إلى الجملة السابقة فإنها ستتم وتكمل معناها وتثريه.

L'élève réviser ses leçons, chaque jour.

يمكن القول أن التركيب في اللغة هو العلم الذي يهتم بترتيب الكلمات في الجملة وتحديد وظيفتها؛ قد تكون الكلمات أسماء فتكون جملة اسمية، وقد تكون أفعالا وأسماء فتكون جملة فعلية، وقد تكون الكلمات مكملة ومتممة للمعنى الأصلي للجملة؛ وبهذا يمكن اعتبار الجملة وحدة تركيبية، تمثل جزء من ترابط نصي شفهي أو مكتوب متكون من عدة وحدات تركيبية يؤدي وظيفة تواصلية.

### 3- تصنيفات قواعد اللغة الفرنسية:

تعددت تصنيفات قواعد اللغة الفرنسية وأخذت مسميات مختلفة، حيث تميز (Dragan) بين صنفين من القواعد؛ القواعد التطبيقية والقواعد النظرية:

#### 3-1- القواعد التطبيقية (La grammaire pratique):

تهتم القواعد التطبيقية بتقديم المبادئ والمعايير التي تحكم وتضبط استخدام اللغة من أجل إنتاج وفهم الجمل بشكل صحيح في بنيتها ومعناها. (Dragan, 2012, p5) وهي القواعد التي تدرس للتلاميذ، حيث تأخذ الصبغة المعيارية والإلزامية، وتهتم بكيفية استخدام وضبط معايير ومبادئ استخدام اللغة الفرنسية بشكل صحيح، ويعود تحديد هذه المعايير والمبادئ إلى الأكاديمية الفرنسية المتخصصة في هذا المجال. ويضيف (Smith) أن القواعد التي تدرس للتلاميذ من أجل تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية تقدم في شكل مقرر تعده الجهة المعنية بإعداد مناهج اللغة الفرنسية. (Smith, 2007,19) فالقواعد التطبيقية تقدم اللغة الفرنسية بشكل مبسط يسهل على التلاميذ تعلمها، كما أنها تقدم اللغة الفرنسية بشكل تفاعلي من خلال وضعيات تواصلية يتفاعل معها التلاميذ إما عن طريق الإنتاج الشفهي أو الكتابي.

#### 3-2- القواعد النظرية (La grammaire théorique):

تهتم القواعد النظرية بدراسة ووصف المبادئ والمعايير التي تحكم بناء الجملة، وذلك من وجهة نظر النظريات اللغوية واللسانيات العامة (la linguistique générale). (Dragan, 2012, p5) يمكن القول أن القواعد التطبيقية هي القواعد التي من خلالها يتعلم التلاميذ اللغة الفرنسية نطقا وكتابة، إلى جانب أنها تساعد في تخطي صعوبات تعلم واكتساب اللغة عموما والقواعد خصوصا، ويمثل كتاب

(Le bon usage) لمؤلفه موريس جروفيس (Maurice Grevisse) أهم مرجع في القواعد التطبيقية، حيث يقدم قواعد اللغة الفرنسية بشكل مبسط ومفصل يسهل تعلم اللغة وقواعدها، إضافة إلى كتب تحتوي على شرح مفصل لدروس القواعد وكيفية تطبيقها. بينما القواعد النظرية تهتم بوصف المبادئ والمعايير التي تدرس بنية الجملة في معزل عن سياق استخدامها، ووضعها في إطار التجريد.

#### 4- أهمية تدريس قواعد اللغة الفرنسية:

إن تعليم وتعلم قواعد اللغة الفرنسية ليس غاية في حد ذاته ولنا تعد وسيلة لتعلم وإتقان المهارات اللغوية واكتساب كفاءات استخدام هذه اللغة استخداما صحيحا يفيد المعنى المقصود، ويضمن نقل الرسالة في مختلف المواقف التي يحتاج فيها التلاميذ التحدث بها؛ فامتلاك التلاميذ رصيذا من الكلمات دون معرفة القواعد لن يمكنه من إنتاج جمل تحمل المعنى الصحيح، ولن يمكنه أيضا من التمييز بين أقسام الكلمة (فعل - اسم - حرف) فالقواعد تساعد التلاميذ في:-

- التعرف على أقسام الكلمة (الفعل - الاسم - الحرف) ووظيفة كل منها.

- التعرف على عناصر الجملة وكيفية ترتيبها لتؤدي المعنى.

- تنظيم وترتيب الكلمات في الجملة بحيث تفيد معنى معين؛ فالكلمات التي ترتب ترتيبا عشوائيا لا يمكن أن تفيد أي معنى فمثلا la- fête- allons- à- nous هي كلمات لا تدل على معنى، بينما إذا تم تنظيمها وترتيبها فانها ستفيد معنى معينا. Nous allons à la fête.

- التعبير بوضوح عن العلاقات المنطقية بين فكرتين أو عدة أفكار il va chez le docteur, parce que il est malade.

- تنمية القدرة على إدراك الاختلافات والفروق بين التراكيب والصيغ واكتشاف دلالات تلك الفروق وبذلك فالقواعد تنمي القدرة على التفكير.

- قراءة النصوص وفهمها وتدوقها.

- فهم النصوص المسموعة والمكتوبة.

- تصحيح التعبير الشفهي والكتابي.

- القواعد نشاط ذهني ينمي مهارات التفكير لدى التلاميذ.

### 5- كفاءات قواعد اللغة الفرنسية:

إن السياسة التربوية في الجزائر تسعى إلى أن يكتسب التلاميذ الكفاءة التواصلية باللغة الفرنسية والتي حددتها في القدرة على فهم ونتاج النصوص؛ ومن هذا المنطلق جعلت مناهج اللغة الفرنسية في كل الأطوار التعليمية تصب اهتمامها على تحقيق هذا الهدف من خلال ما تضمنه برنامج قواعد اللغة الفرنسية باعتبار أن القواعد تمثل الأساس في تعلم هذه اللغة؛ حيث يؤكد (Chomsky) أن القدرة على استخدام القواعد في تشكيل جملة واحدة يؤدي إلى امتلاك القدرة على إنتاج عدد كبير من أنواع الجمل، وإن مصطلح الكفاءة يعبر عن القدرة على فهم ونتاج عدد لا نهائي من الجمل.

(Meziane, 2014, p 114)

فتحديد الكفاءات المستهدفة في كل درس في قواعد اللغة الفرنسية يجب أن يؤدي إلى امتلاك التلاميذ الكفاءة في فهم النصوص المسموعة والمكتوبة ونتاجها بشكل سليم، وذلك حسب أنماط النصوص المقررة عليهم ومن من خلال توظيف وادماج تلك الكفاءات التي اكتسبها في القواعد؛ وذكرت (Belkhouja) أن الكفاءة اللغوية ترتبط بالمعرفة ومعرفة كيفية الفعل ذات العلاقة بأبعاد اللغة؛ (المفردات)، (الأصوات)، (التراكيب) إذ تدخل هذه الأبعاد في إطار القواعد التي تحكم الاستخدام السليم للغة مشافهة أو كتابة.

« La compétence linguistique concerne les savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue. » (Belkhouja, 2012, p 7)

فعندما يدرس التلاميذ الخطاب المباشر وغير المباشر (Le discours direct et indirect) فإنه يتوجب عليهم امتلاك الكفاءة في فهم نص ذو النمط السردية الذي يقوم على الإخبار الواقعية والحقيقية من خلال الجمل التي يتضمنها النص، والتي تقع ضمن الخطاب المباشر وغير المباشر، وعلى التلاميذ امتلاك الكفاءة في إنتاج هذا النوع من النصوص، موظفين كفاءاتهم في إنتاج الجمل التي تتضمن هذين الخطابين.

## 6- طرائق واستراتيجيات تدريس قواعد اللغة الفرنسية:

يرتبط تعلم اللغة الفرنسية واكتسابها بتعلم قواعدها؛ لذلك فقد حظي موضوع تدريس القواعد وطرائق تدريسها باهتمام علماء التربية واللغة على حد سواء، إذ يعد تعلم القواعد ركيزة أساسية لتعلم اللغات، " فابن خلدون يضعها في مقدمة علوم الإنسان، ولا يتم التحصل على هذه القواعد إلا بالتعلم". (شينين، 2012، ص 116) ولقد أشار التراث الأدبي إلى طرائق واستراتيجيات تدريس قواعد اللغة الفرنسية أهمها ما يلي:-

### 6-1- الطريقة القياسية :

هي الطريقة التي يتم فيها تدريس قواعد اللغة الفرنسية من الكل إلى الجزء؛ أي أن الأستاذ يعرض على التلاميذ القاعدة المستهدفة ثم يقدم الأمثلة التي تنطبق عليها؛ حيث يتوجب على التلميذ حفظ القاعدة ومن ثم التدريب عليها وتطبيقها. (Iken, 2017, p 20) وبعد الاطلاع على التراث الأدبي الذي تناول الطريقة القياسية استنتجت الباحثة خطوات هذه الطريقة التي يتم وفقها تدريس قواعد اللغة الفرنسية وهي كالآتي:- (شينين، 2012، ص 2 ؛ Damar, 2018, 119 ; Iken, 2017, p 20)

أ- التمهيد: يتم فيه تذكير التلاميذ بالدرس السابق عن طريق طرح الأسئلة حول القاعدة التي تم تعلمها.  
ب- عرض القاعدة: يقوم المعلم بعرض القاعدة المستهدفة وكتابتها على السبورة وشرحها، ويطلب من التلاميذ قراءتها وحفظها.

ج- تفصيل القاعدة: يقوم التلاميذ بصياغة الأمثلة التي تنطبق عليها القاعدة انطباقا تاما.

د- التطبيق: يقدم المعلم أنشطة ويطلب من خلالها التلاميذ القاعدة.

شاع استخدام الطريقة القياسية في المقاربة التقليدية في تدريس اللغة الفرنسية (طريقة القواعد والترجمة)؛ ومن مزاياها أن خطواتها سهلة وواضحة و لا تتطلب الكثير من الوقت والجهد في التقديم. إلا أنه يعاب عليها أنها لا تشجع التفكير والاكتشاف والإبداع لدى التلاميذ، كما أنها تبعث بالملل، فضلا على أن العرض المباشر للقاعدة النحوية والتي تمثل حكما عاما وكلا لا يزال غامضا، أمر يعد إدراكه وفهمه صعبا بالنسبة للتلاميذ.

6-2- الطريقة الاستقرائية:

تشير الطريقة الاستقرائية إلى: " استنباط القاعدة من الأمثلة المقدمة والشواهد المختلفة".

(شينين، 2012، ص 119) حيث يقوم المعلم بعرض مجموعة من الأمثلة على التلاميذ، ويتم مناقشتها من ناحية المعنى والدلالة النحوية ومن ثم يستنتج التلاميذ القاعدة العامة. (Cuq & Gruca, 2005, p257) ويحدد هاربارت (Herbert) خمس خطوات لتدريس القواعد وفق الطريقة الاستقرائية وهي كما يلي:- (شينين، 2012، ص 120)

أ- التمهيد: يتم فيه تهيئة أذهان التلاميذ لتقبل الدرس الجديد بواسطة طرح الأسئلة.

ب- العرض: يعرض المعلم الأمثلة على السبورة، ويطلب من التلاميذ قراءتها.

ج- الربط والموازنة والمقارنة: يناقش المعلم الأمثلة مع التلاميذ بالربط والموازنة والمقارنة لإظهار العلاقات بينها وتهيئة أذهانهم لاستنتاج القاعدة.

د- استنتاج القاعدة: بعد مناقشة الأمثلة يتوصل التلاميذ إلى استنتاج العناصر المشتركة للحقائق ومن ثم بناء القاعدة كاملة وصياغتها وتسجيلها على السبورة.

هـ- التطبيق: يتم فيه تدريب التلاميذ على تطبيق القاعدة في مواقف مختلفة بواسطة طرح الأسئلة شفهيًا كتابيًا.

من خلال ما سبق ذكره حول الطريقة الاستقرائية يمكن استخلاص جملة من المزايا التي تميز هذه الطريقة وهي كالاتي:-

- تثير انتباه وتركيز التلاميذ نحو الحقائق من خلال التركيز على الأمثلة وما تحمله من المعاني.

- تستثير تفكير التلاميذ وقدرتهم على التحليل والاستنتاج.

- تنمي لدى التلاميذ مهارة الملاحظة العلمية.

- تتوافق مع قدرات التلاميذ في الفهم والاستيعاب، من خلال التدرج من الجزئيات (الأمثلة) إلي الكليات (القاعدة).

إلا أنه يعاب عليها استخدام الأمثلة المعزولة عن سياق معين، قد يجسده نص متسق البناء الفكري واللغوي ويتضمن القواعد المستهدفة.

6-3- الطريقة النصية:

تعد من المصطلحات الحديثة، ظهرت سنة (1980) متأثرة بعلم اللغة البراغماتية واللغة النصية. (Simard, 1995, pp 29) فهي طريقة تساعد التلميذ في بناء تعلماته ومعارفه بنفسه من خلال عمليتي الملاحظة والاكتشاف، فضلا عن تدريبه على قراءة وفهم النص، الذي يعد محورا تدور حوله جميع الأنشطة اللغوية. (حريزي، 2018، ص 270) ويتم تدريس القواعد وفق هذه الطريقة بالاعتماد على النص الذي يشتمل على التراكيب والصيغ المستهدفة بالتدريس بدلا من الجمل المعزولة والتي لا تنتمي إلى سياق معين؛ حيث أن تدريس القواعد الذي ينطلق من جملة تمثل الوحدة الأساسية في التحليل والفهم لا يساعد التلاميذ في كتابة النصوص؛ بينما طريقة القواعد النصية التي يتعامل فيها التلميذ مع النص كوحدة فكرية وفنية توفر الحلول للمشكلات التي يواجهها التلاميذ في كتابة النصوص. ولقد اعتمدت هذه الطريقة في تدريس قواعد اللغة الفرنسية في الجزائر مع تبني التدريس بالكفاءات؛ حيث تتم وفق خطوات أوجزتها الباحثة وذلك حسب ما جاء في مناهج اللغة الفرنسية للتعليم المتوسط وحسب خبرتها في تدريس مادة اللغة الفرنسية وهي كما يلي:-

أ- **قراءة النص**: يقرأ المعلم النص قراءة متأنية يركز على التراكيب والصيغ لإثارة انتباه التلاميذ إليها؛ ثم يطلب من بعض التلاميذ قراءته لزملائهم.

ج- **مناقشة معاني النص**: يناقش المعلم مع التلاميذ المعاني التي تضمنها النص عن طريق طرح الأسئلة حول مضمون النص.

د- **استخراج المفاهيم**: يستخرج التلاميذ المفاهيم المستهدفة.

هـ- **استنتاج القاعدة**: يكتشف التلاميذ التعميمات التي تتحول إلى أحكام وقوانين والتي تمثل القاعدة.

و- **تطبيق القاعدة**: يطبق التلاميذ القاعدة في وضعيات مختلفة من خلال أنشطة إدماجية يقدمها المعلم.

يمكن القول أن تدريس قواعد اللغة الفرنسية بالطريقة النصية لها عدة مزايا تتمثل فيما يلي:-

- تساعد التلاميذ في تعلم مهارات القراءة.

- تساعد في تحليل وفهم النصوص.

- تنمي لدى التلاميذ القدرة على التفكير واستخلاص المعاني المتضمنة في النصوص.

- تنمي القدرة على التقصي والاكتشاف.

ورغم أهمية الطريقة النصية في تدريس قواعد اللغة الفرنسية وما تتميز به من مزايا إلا أنه يأخذ عليها بعض المآخذ هي:-

- تتطلب قراءة النصوص وقتاً، ويكون ذلك على حساب باقي خطوات الدرس لاسيما أن التلاميذ لا يجيدون قراءة النصوص باللغة الفرنسية.

- صعوبة إيجاد النصوص التي تحتوي على كل الصيغ والتراكيب النحوية التي تحقق أهداف الدرس.

يمكن القول أن تدريس قواعد اللغة الفرنسية بالطريقة القياسية والاستقرائية والنصية تعد من الطرائق التدريسية التي يستحوذ فيها المعلم على الموقف التعليمي من خلال إدارته المباشرة للأنشطة التعليمية والنقاشات؛ بحيث لا يتيح الفرصة الكافية للتلاميذ لاكتشاف المعلومات التفاعل معها إضافة إلى التفاعل الصفي مما يجعله يستقبل المعلومات ويخزنها في ذاكرته ليتم استرجاعها واستظهارها بشكل ألي الأمر الذي لا يساعد في بناء تعلماتهم بأنفسهم.

#### 6-4- إستراتيجية التعلم التعاوني:

وهي إستراتيجية تعليمية يقوم فيها التلاميذ بالعمل في مجموعات مصممة بعناية ، تقوم على أساس المشاركة الفعالة والنشطة للتلاميذ في عملية التعلم؛ حيث يقسم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة داخل الفصل، أين تتاح لهم فرصة تحمل مسؤولية تعلمهم بإشراف وتوجيه من المعلم. (السعيد، 2008، ص 29) ويتم تدريس قواعد اللغة الفرنسية بإستراتيجية التعلم التعاوني عبر الخطوات الآتية:-

( البغدادي، أبو الهدى، وكامل، 2005، ص ص 131 - 139؛ الطائي، الربيعي، 2016، ص 25)

أ- **تحديد وشرح الأهداف التعليمية:** يحدد المعلم الأهداف التعليمية للدرس ويشرحها بعناية، كما يوضح الأهداف من العمل التعاوني.

ب- **تحديد حجم المجموعات:** يقسم المعلم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة، تتكون كل مجموعة من ستة أعضاء.

ج- **ترتيب حجرة الصف:** يرتب المعلم حجرة الصف بشكل يسمح للتلاميذ العمل بأريحية وممارسة مهامهم والتعاون فيما بينهم، وبما يسمح له بالتنقل بين المجموعات.

د- **تحديد أدوار أعضاء المجموعة:** يحدد المعلم دور كل تلميذ، ويحدد مسؤوليته داخل المجموعة (القائد - القارئ - المقوم - الكاتب - المقرر - الميقاتي).

هـ- **تحديد معايير الإتقان:** يوضح المعلم معايير الانجاز الصحيح للمهمة المطلوب القيام بها.



و - شرح التعليمات: يشرح المعلم التعليمات للتلاميذ ويوضح لهم المطلوب من النشاط بدقة، مع توضيح وشرح المفاهيم الواردة في الدرس.

ز - تقويم العمل التعاوني: يقوم المعلم بتقويم عمل المجموعة بحيث يتقصى عمل كل عضو فيها ويختبر تحقق الأهداف لديه.

إن التدريس بإستراتيجية التعلم التعاوني له من المزايا ما يجعل التعلم ممتعا لدى التلاميذ؛ فتوزيع الأدوار على كل تلميذ داخل المجموعة يلزمه بتحمل مسؤوليته تجاه نفسه وتجاه المجموعة التي ينتمي إليها، فيشعره ذلك بالثقة في نفسه لاسيما إذا نجح في المهمة وحقق النجاح المطلوب؛ كما أن التقاء التلاميذ في مجموعة واحدة للقيام بمهمة مشتركة يساعد في بناء علاقات الود والاحترام بينهم ويعززها، وينمي لديهم مهارات التواصل والحوار وقيادة الجماعة؛ أما دور المعلم فيقتصر على الإشراف والتوجيه وليس احتكار الموفق التعليمي مما يضع التلاميذ في موضع المتلقين السلبيين؛ لذلك تعد إستراتيجية التعلم التعاوني من استراتيجيات التعلم النشط التي تقود التلاميذ إلى المشاركة في العملية التعليمية/ التعلمية من خلال لقيام بأنشطة عديدة تتصل بالمادة الدراسية كالمناقشة والبحث والقراءة وطرح الأسئلة؛ إلا أن هذه الإستراتيجية التدريسية قد يصعب تطبيقها في بعض البيئات الصفية التي يكثر فيها عدد التلاميذ، أين يتعذر تكوين المجموعات، إضافة إلى أنها تحتاج الكثير من الوقت كما أن التنافس الشديد بين التلاميذ داخل المجموعة الواحدة أو بين المجموعات قد يعيق تحقيق الأهداف من العمل في مجموعة وهو احترام روح الجماعة و الانتماء؛ غير أنها اعتمدت على العمل الجماعي، وأهملت التعلم الفردي الذي يركز على استقلالية التلاميذ في العمل في ضوء قدراته وإمكاناته الخاصة.

#### 6-5- إستراتيجية خريطة المفاهيم:

لقد تعددت استراتيجيات التدريس التي تقوم على نشاط التلاميذ واستقلاليتهم في بناء تعلماتهم، من خلال استيعابهم لمفاهيم المادة الدراسية وتوليد مفاهيم وأفكار جديدة ودمجها في بنية معرفية تتسم بالتماسك والتنظيم من حيث المعنى. وتعد إستراتيجية خريطة المفاهيم من استراتيجيات التدريس التي تحفز للتعلم ذو المعنى وتؤسس لحدوثه لدى التلاميذ. فهي تساعد في تطبيق المفاهيم والمبادئ في العالم الحقيقي، كونها إستراتيجية فعالة لفهم المحتوى تمكن التلاميذ من بناء تمثلات بصرية للمعلومات اللفظية (السعيد، 2008، ص ص 116 - 117) وذلك من خلال تحديد الأفكار والمفاهيم المهمة والأساسية والتركيز عليها، والتعرف على العلاقات التي تربطها ببعضها البعض، وتمثيلها في رسومات ثنائية البعد، تنتظم

وتترتب فيها المفاهيم في تسلسل هرمي؛ بحيث يحتل المفهوم العام قمة الهرم وتتدرج تحته المفاهيم الفرعية والأقل عمومية في مستويات متعددة تربطها علاقات مختلفة، يعبر عنها ويحدد طبيعتها كلمات أو عبارات. وتعد إستراتيجية خريطة المفاهيم تطبيق متكامل طويل المدى، تتكامل مع المنهج الدراسي؛ لذلك فهي مفيدة لتطوير الخبرة والمعارف. (السعيد، 2008، ص ص 118 - 119) مما يعني تطوير مهارات البحث عن المعلومات وتطوير المعارف ومهارات التفكير والتفسير لدى التلاميذ والمعلم على حد سواء. فإستراتيجية خريطة المفاهيم تتميز عن غيرها من إستراتيجيات التدريس النشط أنها تناسب معظم المواد الدراسية، حيث أنها تختزل محتوى المادة في الأفكار والمفاهيم الأساسية، كما أنها تساعد المعلم في التأكد من تحقق الأهداف والكفاءات التعليمية لدى التلاميذ، والكشف عن أخطاء التعلم لديهم وتوجيههم نحو التعلم الصحيح، إضافة إلى أنها تنمي مهارات التفكير لدى التلاميذ وتشجع على البحث وتعميق الفهم لديهم. ومن جهة أخرى يعاب عليها أن تطبيقها يستغرق وقتا كبيرا.

#### 7- أهمية إستراتيجية خريطة المفاهيم في تدريس قواعد اللغة الفرنسية:

تواجه قواعد اللغة الفرنسية صعوبات في تعليمها وتدريسها واستيعابها، رغم الجهود التي يبذلها المعلم والتلاميذ على حد سواء في جعلها مادة ممتعة، ولقد أشارت معظم الدراسات كدراسة (2014) (Outaleb) ودراسة (2016) (Omran) أن المفاهيم التي تتضمنها قواعد اللغة الفرنسية يجدها التلاميذ صعبة ومعقدة، كما أن الطرائق المتبعة في تدريسها وطريقة عرضها في الكتاب المدرسي لم يساعد في اكتسابها، وأفقد المعنى من تعلمها، مما كون اتجاهات سلبية تجاهها، لذا ترى الباحثة أن استخدام إستراتيجية خريطة المفاهيم في تدريس قواعد اللغة الفرنسية له أهمية كبيرة تتمثل في الآتي:-

- خطوات بنائها يكمن أن تتوزع على الوضعيات الديدانكتيكية بانسجام مما تساعد الأستاذ في تنفيذ درس قواعد اللغة الفرنسية.

- تساعد الأستاذ في تنظيم محتوى الدروس التي يحتوي على العديد من المفاهيم.
- تساعد التلاميذ في التمييز بين المفهوم العام مثل: les adverbess والمفاهيم الخاصة مثل: les adverbess de temps- les adverbess de lieu- les adverbess de manière- les adverbess de quantité
- تساعد في تعلم المفهوم نطقا وكتابة لاسيما المعقدة والمركبة، من خلال قراءة الخريطة.
- تمكن التلاميذ من توظيف المفاهيم في جمل بسيطة أو مركبة أو فقرة إنشائية.
- عرض محتوى دروس القواعد في صورة شبكة مفاهيمية تزيد من وضوح المفاهيم وبالتالي استيعابها.

- تحسن اتجاه التلاميذ نحو قواعد اللغة الفرنسية.
- ترفع من دافعية التلاميذ نحو تعلم القواعد واللغة الفرنسية.
- تساعد التلاميذ في تنظيم مكتسباتهم بما يمكنهم من حل الوضعيات المشكلة التي تصادفهم في المواقف التعليمية لمادة قواعد اللغة الفرنسية؛ " فالوضعية المشكلة تتطلب إعادة تنظيم المكتسبات القبلية أو دمج أخرى جديدة والتي سبقتها." (وعلي، 2010، ص 109)

### 8- صعوبات تدريس قواعد اللغة الفرنسية:

ترتبط صعوبات تدريس قواعد اللغة الفرنسية بعدة عوامل أشارت إليها بعض الدراسات، حيث أشارت (Omran) (2016) إلى بعض هذه الصعوبات التي تحول دون تدريس جيد وفعال لهذه المادة وهي كما يلي: - (Omran, 2016, pp 364- 366)

- عدم ممارسة التلميذ اللغة الفرنسية داخل المدرسة وخارجها نتيجة الخجل وخوفه من الوقوع في الأخطاء.

- نسيان التلميذ لمعظم المفاهيم والمصطلحات لاسيما المعقدة منها.
- اللجوء التلقائي للغة الأم أو للغة الأولى لترجمة المفاهيم أو الجمل والعبارات.
- خوف التلميذ من المعلم نتيجة ممارساته التسلطية تجاهه الذي يسبب لديه القلق والتوتر.
- إن القواعد التي تدرس للتلميذ وفق المقرر تضعه في وضعيات تعليمية يجد نفسه ملزما ومجبورا على تعلمها فيصبح متلقيا لخبرات ومعلومات لم يشارك في اختيارها.

فطريقة التدريس التي يعتمدها الأستاذ في تدريس القواعد؛ تحد من قدرات التلميذ في إحداث تغييرات حقيقية وذات معنى في البنية المعرفية للتلميذ. وحسب خبرة الباحثة في تدريس اللغة الفرنسية فإنها ترى أن من بين صعوبات تدريس قواعد اللغة الفرنسية ترتبط بطبيعة القواعد في حد ذاتها، فقواعد اللغة الفرنسية تتسم بالتعقيد من حيث المبادئ التي تحدد كتابة بعض الكلمات وما ارتبط بها من خصائص واستثناءات، كما هو الحال في كتابة الكلمة في حالة الجمع أو التأنيث، فلا توجد قاعدة واحدة وهي إضافة (s) للدلالة على الجمع أو إضافة (e) للتأنيث، بل هناك عدة استثناءات يجد التلميذ صعوبة في حفظها وتطبيقها سواء تعلق الأمر بالكتابة أو النطق هذا من جهة، ومن جهة أخرى عدم معرفة التلميذ للهدف من تدريس قواعد اللغة الفرنسية، وكذا عدم توضيح الأستاذ للتلاميذ للأهداف التعليمية التي يجب أن تتحقق لديهم.

## خلاصة:

مما سبق ذكره يمكن القول أن قواعد اللغة الفرنسية هي فرع من فروع اللغة الفرنسية والتي تشير إلى المبادئ والمعايير التي تحكم الاستخدام الصحيح للغة الفرنسية في شقيه الكتابي والشفهي؛ حيث تعرف من وجهة نظر النظريات اللغوية اللسانية بأنها جزء من اللسانيات الذي يهتم بواسطة ووصف المعايير والمبادئ التي تحكم بنية الجملة والعلاقات التي تنظم عناصرها ، وهي بذلك تشير إلى القواعد النظرية، كما أنها تعرف بأنها المعايير والمبادئ التي يتعلمها ويتقنها التلاميذ والتي تعزز لديهم الفهم والإنتاج الشفهي والكتابي للنصوص باللغة الفرنسية، وهو ما يشير إلى القواعد التطبيقية التي تدرس للتلاميذ وفق مناهج تعليمي وبرنامج محدد تخطط له السياسة التربوية، هذه الأخيرة تسعى إلى أن يتحقق لدى التلاميذ الكفاءات في قواعد اللغة الفرنسية اللازمة لتحقيق الكفاءة الختامية والمتمثلة في فهم وإنتاج نصوص كتابة ومشاهدة. ولقد جاء في التراث النظري أن تدريس قواعد اللغة الفرنسية يتم طرائق واستراتيجيات عدة أهمها وأكثرها شيوعاً: الطريقة القياسية، الطريقة الاستقرائية، الطريقة النصية، إستراتيجية التعلم التعاوني، وإستراتيجية خريطة المفاهيم. فالطريقة الاستقرائية يتم فيها عرض القاعدة على التلاميذ ومن ثم صياغة الأمثلة التي تنطبق عليها القاعدة، ثم تحفظ وتطبق؛ أما الطريقة الاستقرائية يتم فيها استنباط القاعدة من خلال الأمثلة والشواهد المقدمة ومن ثم يحفظها التلاميذ ويتدربون عليها تطبق؛ ومن طرائق تدريس قواعد اللغة الفرنسية التي أحدثت ثورة في تدريس قواعد اللغة الفرنسية؛ وهي الطريقة التي النصية، حيث يتم فيها تدريس القواعد من خلال النصوص التي تشتمل على التراكيب والصيغ المستهدفة؛ ويتعامل التلاميذ مع هذه النصوص كوحدة فكرية وفنية، بدلا من استخدام الجمل المنعزلة عن سياق معين؛ بينما التدريس بإستراتيجية التعلم التعاوني فيضفي على تعلم قواعد اللغة الفرنسية المتعة والنشاط لدى التلاميذ؛ باعتبارها على العمل الجماعي والتنافسي، وأعطت الفرصة للتلاميذ للمشاركة في عملية التعلم كونهم عنصرا فعالا ونشطا في الموقف التعليمي وفي العملية التعليمية/ التعليمية؛ أما إستراتيجية خريطة المفاهيم فتميزت عن غيرها من استراتيجيات التدريس أنها مناسبة لمعظم المواد الدراسية، وأنها تجبر التلاميذ على التفكير من خلال توليد علاقات ذات معنى بين المفاهيم، وبناء تعلمات جديدة ودمجها مع التعلم السابقة. ورغم تعدد طرائق واستراتيجيات تدريس قواعد اللغة الفرنسية؛ إلا أن التلاميذ يجدون صعوبة في تعلمها حسب ما أشارت إليه العديد من الدراسات؛ فبعض هذه الصعوبات تعزى إلى الطرائق والاستراتيجيات التدريسية التي لا تركز على استقلالية التلاميذ في التعلم والاعتماد على أنفسهم، كما أنها تحد من قدراتهم في

إحداث تغييرات في أبنيتهم المعرفية بطريقة واعية تحقق التعلم ذو المعنى؛ هذا الأخير الذي يعكسه امتلاك التلاميذ للكفاءات في القواعد والتي تسمح لهم بالإنتاج الشفهي والكتابي للنصوص باللغة الفرنسية والتواصل بها في المواقف التواصلية المختلفة.

---

# الجانب الميداني

---

الفصل الخامس:

الإجراءات الميدانية للدراسة

- تمهيد

1- منهج الدراسة

2- التصميم التجريبي للدراسة

3- حدود الدراسة

4- مجتمع الدراسة

5- عينة الدراسة

6- أدوات الدراسة

7- تجربة الدراسة

8- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

---

تمهيد:

ترتبط قيمة البحث وصدق نتائجه ارتباطا وثيقا - إضافة إلى التحديد الدقيق للمشكلة وصياغتها - بسلامة وصحة الإجراءات المنهجية المتبعة؛ بداية من تحديد منهج الدراسة المتبع ثم مجتمع وعينة الدراسة، وتوضيح خطوات إعداد وبناء أدوات الدراسة والتأكد من موثوقيتها من خلال التحقق من خصائصها السيكومترية، ومن ثم تطبيقها على عينة الدراسة، ومعالجة النتائج المحصل عليها بمختلف المعالجات الإحصائية الملائمة؛ وسيتم في هذا الفصل عرض الإجراءات الميدانية للدراسة.

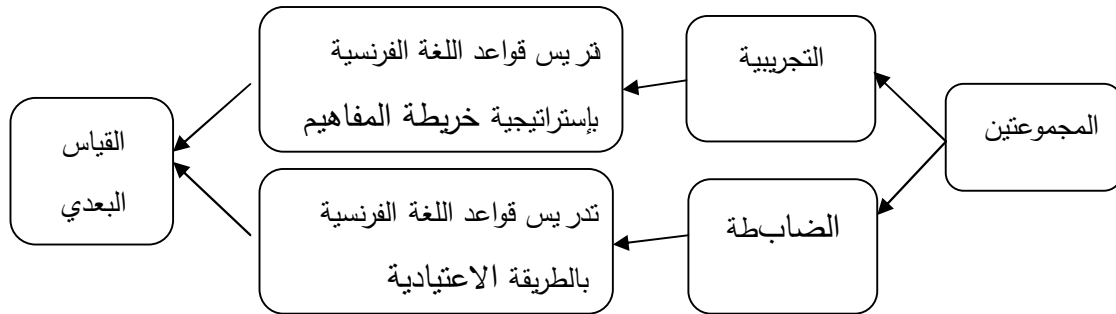
1- منهج الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية لمعرفة أثر التدريس بإستراتيجية خريطة المفاهيم في تنمية كفاءات تلاميذ السنة الثالثة متوسط في قواعد اللغة الفرنسية، ومن أجل تحقيق هذا الهدف اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي لأنه ملائم لطبيعة الدراسة الحالية، حيث يعرف هذا المنهج بأنه "أسلوب من أساليب البحث العلمي؛ بواسطته يستطيع الباحث أن يعرف اثر المتغير المستقل على المتغير".

(العساف، 2004، ص 303)

2- التصميم التجريبي للدراسة:

يتضمن المنهج التجريبي العديد من التصاميم التجريبية، وقد اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على التصميم شبه التجريبي ذو القياس البعدي\* والشكل رقم (2-5) يوضح التصميم.



شكل رقم (2-5) يوضح التصميم شبه التجريبي المعتمد في الدراسة من إعداد الباحثة

\* - يتم تعيين المجموعتين التجريبية والضابطة تعيينا عشوائيا ثم تخضع المجموعة التجريبية للمتغير المستقل، ويحجب عن المجموعة الضابطة دون أن تختبر المجموعتين اختبارا قريبا، وبعد انتهاء مدة التجربة تختبر المجموعتين اختبارا بعديا لقياس الأثر الذي أحدثته تطبيق المتغير المستقل. (العساف، 2004، ص 317)



يوضح الشكل رقم (5-2) التصميم شبه التجريبي المعتمد في الدراسة، حيث تم تعيين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة عشوائياً، وتم إخضاع المجموعة التجريبية للعامل التجريبي وهو التدريس بإستراتيجية خريطة المفاهيم، بينما المجموعة الضابطة تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية، ومن بعد تم إخضاع المجموعتين التجريبية والضابطة للقياس البعدي.

### 3- حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة الحالية في الآتي :-

#### 3-1- الحدود الموضوعية:

تقتصر الدراسة الحالية على البحث في أثر التدريس بإستراتيجية خريطة المفاهيم في تنمية كفاءات التلاميذ في قواعد اللغة الفرنسية.

#### 3-2- الحدود المكانية:

تمت إجراءات الدراسة الحالية في متوسطة قوائد محمد بن عباس المتواجدة ببلدية شتمة بولاية بسكرة.

#### 3-3- الحدود الزمنية:

تمت الدراسة الحالية في مرحلتين: المرحلة الأولى تخص الجانب النظري من الدراسة والذي تم خلال العام الدراسي 2016 / 2017. أما الجانب الميداني الذي يخص تجربة الدراسة فقد تم خلال العام الدراسي 2017/2018، ابتداء من 8 / 11 / 2017 إلى 28 / 02 / 2018.

#### 3-4- الحدود البشرية:

تقتصر الدراسة الحالية على تلاميذ السنة الثالثة متوسط ذكور وإناثا، والبالغ عددهم

(مائة وواحد وثلاثون) تلميذا وتلميذة خلال العام الدراسي 2017 / 2018.

#### 4- مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ السنة الثالثة متوسط الذين يزاولون دراستهم بمتوسطة قوائد محمد بن عباس ببلدية شتمة - ولاية بسكرة والبالغ عددهم (مائة وواحد وثلاثون) تلميذا وتلميذة.

#### 5- عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (ستة وخمسين) تلميذا وتلميذة، الذين يزاولون دراستهم في متوسطة قوائد محمد بن عباس ببلدية شتمة - ولاية بسكرة، تم اختيارهم عن طريق المسح الشامل، وذلك بعد استبعاد عينة الدراسة الاستطلاعية، وبعد استبعاد التلاميذ الذين أعادوا السنة الثالثة متوسط وعددهم (ستة) تلاميذ

وكذا استبعاد التلاميذ الذي يستفيدون من الدروس الخصوصية وعددهم (تلميذين) وتم تقسيم أفراد العينة عشوائيا عن طريق القرعة إلى مجموعتين متساويتين؛ مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، كل منهما يتكون من (ثمانية وعشرين) تلميذا وتلميذة؛ وأثناء عملية التجريب تم انسحاب تلميذين من المجموعة التجريبية ليصبح عددها (ستة وعشرين) تلميذا وتلميذة، وبذلك يكون عدد أفراد العينة النهائي (أربعة وخمسين) تلميذا وتلميذة.

## 6- أدوات الدراسة:

للإجابة عن تساؤلات الدراسة وتحقيقا لأهدافها تم استخدام الأدوات الآتية:-

- خرائط المفاهيم لدروس قواعد اللغة الفرنسية.
  - الاختبار القبلي لقياس كفاءات التلاميذ في قواعد اللغة الفرنسية.
  - الاختبار البعدي لقياس كفاءات التلاميذ في قواعد اللغة الفرنسية.
- وحتى تكون البيانات المحصل عليها على جانب كبير من الموثوقية، تم القيام بدراسة استطلاعية لأدوات الدراسة كما يلي:

### 6-1- الدراسة الاستطلاعية لأدوات الدراسة:

#### 6-1-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى ما يلي:-

- ضبط خطة سير دروس قواعد اللغة الفرنسية وفق إستراتيجية خريطة المفاهيم.
- ضبط الزمن الملائم الذي يستغرقه كل درس وفق إستراتيجية خريطة المفاهيم.
- التأكد من صلاحية الاختبارين القبلي والبعدي لقياس كفاءات التلاميذ في قواعد اللغة الفرنسية.
- ضبط الزمن الملائم لإجراء الاختبارين القبلي والبعدي لقياس كفاءات التلاميذ في قواعد اللغة الفرنسية.

#### 6-1-2- عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (سبعة وستين) تلميذا وتلميذة من السنة الثالثة متوسط؛ تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، من مجتمع أصلي قدره (مائة وواحد وثلاثون) تلميذا وتلميذة أي بنسبة (51,14%) حيث تم ترميز كل تلميذ برقم ثم تمت عملية السحب عن طريق القرعة. ولقد تم اختيار هذا المستوى التعليمي لما تتميز به هذه المرحلة العمرية والتي يكون فيها متوسط عمر التلاميذ (ثلاث عشرة) سنة، أين تظهر المفاهيم الأكثر تجريدا، وتنمو لتصل إلى حالة التوازن.

(قطامي، 2012، ص 151) فيزداد تعقيدها وتمايزها وعموميتها؛ الأمر الذي يتطلب تنظيماً وترتيباً يساعد على اكتسابها والاحتفاظ بها، كما أن دروس قواعد اللغة الفرنسية المقررة في برنامج السنة الثالثة متوسط تقدم لأول مرة للتلاميذ، وبمفاهيم أكثر تجريداً وبشكل أكثر تفصيلاً.

#### 2-6- وصف أدوات الدراسة:

#### 6-2-1- خرائط المفاهيم لدروس قواعد اللغة الفرنسية:

قامت الباحثة بتحديد المادة التعليمية والمتمثلة في دروس قواعد اللغة الفرنسية والمقررة على تلاميذ السنة الثالثة متوسط والمتضمنة في التوزيع السنوي لنشاطات التعلم لمادة اللغة الفرنسية للسنة الثالثة متوسط أنظر ملحق رقم (1) والصادر عن وزارة التربية الوطنية طبعة (2013) وقد قسم مقرر القواعد إلى (ثلاثة) مشاريع، يضم المشروع الأول (أربعة) دروس موزعة على (ثلاثة) مقاطع، ويضم المشروع الثاني (أربعة) دروس موزعة على (ثلاثة) مقاطع، بينما المشروع الثالث فيضم (درسين) موزعين على (مقطعين)، وبذلك يكون عدد دروس القواعد (عشر) دروس. ونظراً لتكرار درس (Les substituts grammaticaux) في المقطع الثالث من المشروع الأول، والمقطع الأول من المشروع الثاني وذلك بهدف التفصيل والتوسع أكثر في الدرس، ونظراً لتقارب درسي (Les substituts grammaticaux) و (Les substituts lexicaux) من حيث وظيفتهما في الجملة تم دمج هذه الدروس في درس واحد ليصبح عدد دروس قواعد اللغة الفرنسية المقررة تدريسها (ثمانية) دروس كما هو موضح في الجدول رقم (5-1):

جدول رقم (5-1) يوضح توزيع دروس قواعد اللغة الفرنسية حسب المشاريع والمقاطع لمادة اللغة الفرنسية

Projet	Séquence	Thème
<b>P 1 : Le fait divers</b>	Séq 1 : La catastrophe	- Les formes de phrases (Active et passive)
	Séq 2 : Le méfait	- Le discours (direct et indirect)
	Séq 3 : Le fait insolite	- Les substituts lexicaux - Les substituts grammaticaux
<b>P 2 : Le portrait d'une personne célèbre</b>	Séq 1 : La biographie	- Les substituts grammaticaux
	Séq 2 : L'Autobiographie	- Le présent d'énonciation - Les déterminants (possessifs et démonstratifs)
	Séq 3 : Le dialogue dans la biographie et l'autobiographie	- Les expansions du nom
<b>P 3 : Le récit historique</b>	Séq 1 : Le récit historique	- L'expression du temps
	Séq 2 : L'histoire d'un Patrimoine	- La complétive

وقد أعدت الباحثة نماذج التدريس وفق إستراتيجية خريطة المفاهيم؛ حيث استعانت بخطوات تحليل محتوى مواضيع الدروس والأهداف السلوكية والتي سيتم توضيحها في خطوات بناء الاختبار البعدي لقياس كفاءات التلاميذ في قواعد اللغة الفرنسية، وقد بلغ عدد خرائط المفاهيم (ثمانية) خرائط، بواقع خريطة مفاهيم لكل موضوع؛ حيث اشتمل كل نموذج تدريس مصمم وفق إستراتيجية خريطة مفاهيم على ما يلي:-

- 1- عنوان المشروع
- 2- عنوان المقطع
- 3- موضوع الدرس
- 4- الوسائل التعليمية
- 5- الزمن المحدد للدرس
- 6- الكفاءة المستهدفة
- 7- الأهداف السلوكية
- 8- سير الدرس ويتضمن:-

أ- **وضعية الانطلاق:** وتستغرق من (عشرة) إلى (خمس عشرة) دقيقة بحسب درجة تعقيد موضوع الدرس، وعدد المفاهيم؛ حيث يتم فيها عرض المفهوم العام الذي يمثل موضوع الدرس من خلال نص قصير؛ يقرأه التلاميذ قراءة صامتة ثم يطلب الأستاذ من بعضهم القراءة الجهرية، ومن خلال مناقشة معاني النص والتراكيب والصيغ الدالة على المفهوم يكتشف التلاميذ المفهوم العام.

ب- **وضعية بناء التعلمات:** ويتم فيها عملية التحليل والمناقشة وتستغرق من (ثلاثين) إلى (خمسين) دقيقة حسب عدد المفاهيم الفرعية، ويتم فيها ما يلي:-

- يقوم التلاميذ بتحديد المفاهيم الفرعية من خلال مناقشة الصيغ والتراكيب الواردة في النص.
- يكتب التلاميذ على السبورة قائمة كل المفاهيم التي تم تحديدها وكذا التي لها علاقة بالمفهوم العام.
- يقوم التلاميذ بتجميع المفاهيم تبعا للعلاقات التي تجمعها ببعض دون مراعاة العمومية والخصوصية.
- يرتب التلاميذ المفاهيم في تسلسل هرمي من الأكثر عمومية إلى الأقل عمومية وأكثر خصوصية.
- يضع التلاميذ المفاهيم داخل أشكال؛ بحيث ينفرد كل مفهوم داخل شكل.
- يربط التلاميذ بين المفاهيم بخطوط وأسهم تحدد اتجاه العلاقة بين المفاهيم.
- يعرف ويوضح التلاميذ العلاقات التي تربط المفاهيم بوضع كلمات أو عبارات فوق الأسهم.
- يصيغ التلاميذ أمثلة تعبر عن كل مفهوم ويكتبها في قاعدة الهرم المفاهيمي.
- يطلب الأستاذ من أحد التلاميذ كتابة خريطة المفاهيم التي أعدها على السبورة لمناقشتها وتصحيحها.
- مراجعة خريطة المفاهيم من حيث تسلسل المفاهيم، ووضوح العبارات التي تعبر عن العلاقة بين المفاهيم، ومدى تناسق شكلها ومدى مقروئيتها.
- يطلب الأستاذ من التلاميذ قراءة خريطة المفاهيم وكتابها.

ج- **وضعية استثمار المكتسبات:** وتستغرق (خمسا وخمسين) دقيقة مقسمة إلى: (ثلاثين) دقيقة يتم فيها تدريب التلاميذ على بناء خريطة المفاهيم وتعميق وتثبيت الفهم من خلال أنشطة تدريبية، و(خمسة وعشرون) دقيقة يتم فيها إدماج المكتسبات من خلال وضعية إدماجية تتمثل في كتابة فقرة يوظف فيها التلاميذ المفاهيم التي اكتسبوها خلال الدرس.

وفيما يلي مثال لخريطة المفاهيم لدرس (Le discours)

**Projet 1 :** Le fait divers

**Séquence 1 :** Rapporter un fait, un événement relatant un méfait.

**Activité :** Grammaire

**Thème :** Le discours

**Les outils pédagogiques :** Le manuel de 3ème A.M, p 44- 45, tableau, cahiers.

**Durée :** 2 heures.

**Compétence visée :** L'élève sera capable de rapporter une parole en utilisant le discours direct ou indirect.

**Objectifs opérationnels :**

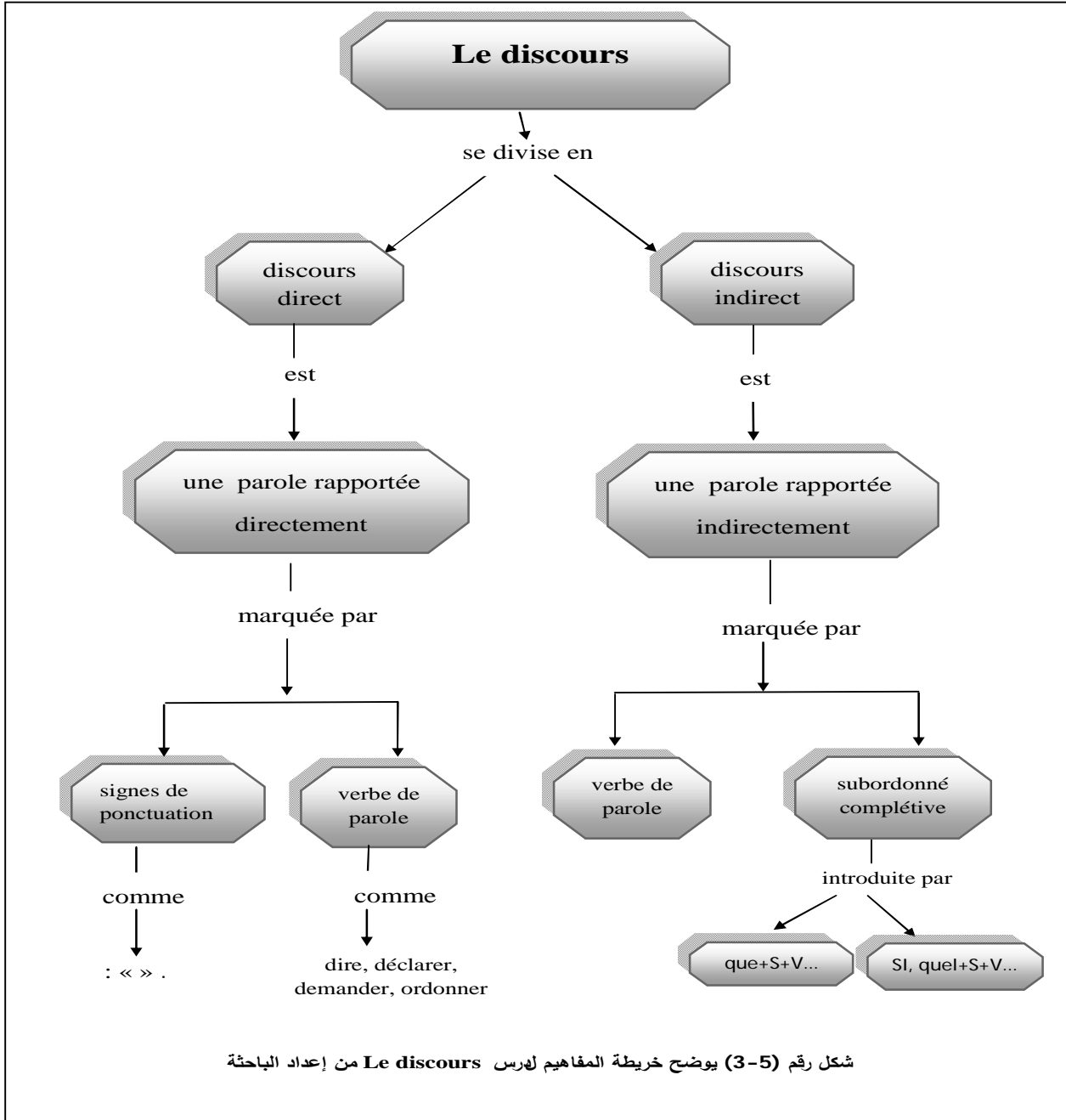
- Souligner le discours indirect.
- Indiquer les marques du discours direct.
- Transformer les phrases en passant du discours direct au discours indirect.
- Transformer les phrases en passant du discours indirect au discours direct.
- Ecrire deux phrases au discours direct.
- Ecrire deux phrases au discours indirect.
- Rapporter une parole indirectement.

Moments	Objectifs	Situation d'apprentissage				
<p><u>Phase 1</u> Imprégnation (mise en situation) (15 mn)</p>	<p>- Repérer le concept principal (générale)</p>	<p>- Lis le texte p 44 - De quoi la femme est elle accusée ? <b>La femme est accusée d'infraction au code de la route</b> - Que demande le juge à la femme ? Le juge demande à la femme sa profession ? - Relève du texte la phrase qui justifie cette réponse. « <b>Quelle est ta profession ?</b> » <u>demande le juge</u> - Que répond la femme ? <b>La femme répond qu'elle est maîtresse d'école.</b> - Par quels verbes les paroles du juge et celles de la femme sont- elles introduites ? <b>Par les verbes de parole (demande, répond, dit)</b> Comment appelle t- les paroles du juge et celles de la femme ? <b>Le discours</b> → <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;"><b>Concept principal</b></span></p>				
<p><u>Phase 2</u> Analyse (50 mn)</p>	<p>Déterminer les concepts secondaires (spécifiques)</p>	<p>- Classifier les paroles dans le tableau ci-dessous :</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <thead> <tr> <th>Paroles du juge</th> <th>Paroles de la femme</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>- Le juge demande : « quelle est votre profession ? » - Il dit : « asseyez vous à cette table. »</td> <td>- la femme répond qu'elle est maîtresse d'école.</td> </tr> </tbody> </table> <p>- Quelles paroles sont rapportées au discours direct ? <b>Les paroles du juge sont rapportées au</b></p>	Paroles du juge	Paroles de la femme	- Le juge demande : « quelle est votre profession ? » - Il dit : « asseyez vous à cette table. »	- la femme répond qu'elle est maîtresse d'école.
Paroles du juge	Paroles de la femme					
- Le juge demande : « quelle est votre profession ? » - Il dit : « asseyez vous à cette table. »	- la femme répond qu'elle est maîtresse d'école.					

		<p><b>Discours direct</b></p> <p>- Quelles paroles sont rapportées au discours indirect ? <i>Les paroles de la femme sont rapportées au</i></p> <p><b>Discours indirect</b></p> <p>- Quelles sont les marques du discours direct ? <i>deux points (:)</i> - <i>deux guillemets (« »)</i> – <i>verbe de parole</i> – <i>point (.)</i> La femm e <b>répond</b> qu'elle est maîtresse d'école.</p> <p>- Quelles sont les marques du discours indirect ? <i>verbe de parole</i> – <i>subordonnée (COD - interrogative)</i> - <i>point (.)</i></p> <p>Lister les concepts Demander aux élèves de lister les concepts. - <i>discours direct</i> - <i>discours indirect</i> - <i>deux points (:)</i> <i>deux guillemets (« »)</i> - <i>verbe de parole</i> - <i>subordonnée (COD - interrogative)</i></p> <p>Regrouper les concepts selon leurs relations Demander aux élèves de regrouper les concepts selon leurs relations. - <i>discours direct</i> <i>verbe de parole</i> <i>deux points (:)</i> <i>deux guillemets (« »)</i> - <i>discours indirect</i> <i>verbe de parole</i> <i>subordonnée complétive (COD - interrogative)</i></p> <p>Hiérarchiser les concepts (du plus général au plus spécifiques) Demander aux élèves de hiérarchiser les concepts du plus générale au plus spécifiques - <i>le discours</i> <i>discours direct</i> <i>verbe de parole</i> <i>deux points (:)</i> <i>deux guillemets (« »)</i> <i>discours indirect</i> <i>verbe de parole</i> <i>subordonnée complétive (COD - interrogative)</i></p> <p>Mettre les Demander aux élèves de mettre les concepts dans des cadres</p>
--	--	--

	concepts dans des cadres	
	Relier les concepts avec des flèches	Demander aux élèves de relier les concepts avec des flèches
	Identifier les liens avec des mots de liaison	Demander aux élèves d'identifier les liens avec des mots ou expressions de liaisons.
	Evaluer la carte conceptuelle	<p>évaluer la carte conceptuelle selon deux critères :</p> <p>1-exhaustivités :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les propositions sont- elles lisibles et claires ?</li> <li>- les propositions couvrent- elles l'ensemble du sujet traité ?</li> <li>- les liens sont- ils utiles à la compréhension de la carte conceptuelle ?</li> </ul> <p>2- clarté :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- l'aspect visuel de carte conceptuelle est- il clair ?</li> <li>- la répartition des concepts est- elle logique ?</li> <li>- les concepts sont- ils tous reliés ?</li> </ul>
<u>Phase 3</u> (55)		
Entraînement	Estimer le degré de la maîtrise des acquis	Activités : 1- 2- 3- 4
Evaluation	Témoigner du niveau de compétence atteint dans l'apprentissage	Activités : 5

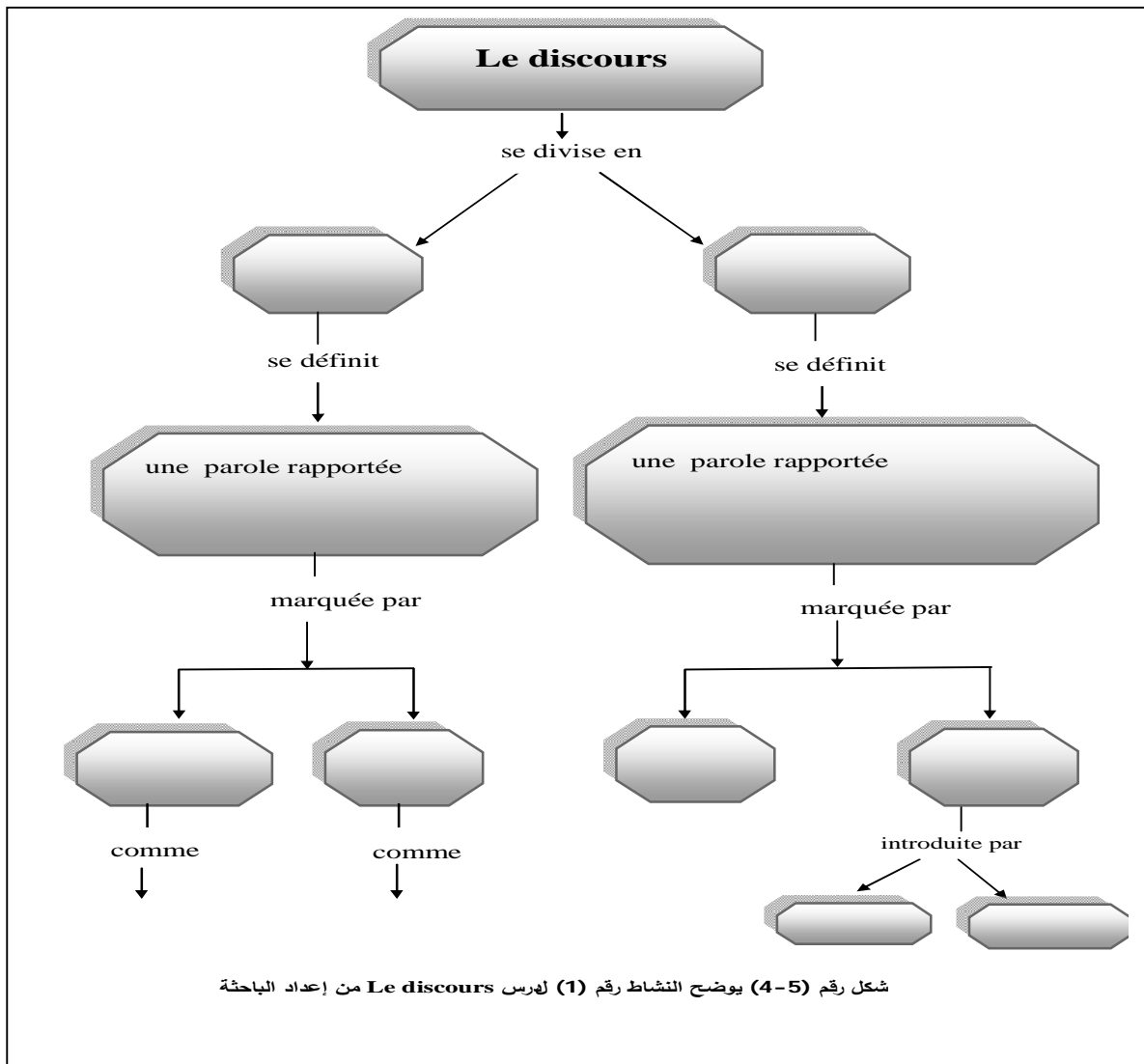




بعد مرحلة بناء التعليمات، يقدم الأستاذ أنشطة تتضمن تدريبات، يقوم فيها التلاميذ بإكمال خريطة مفاهيم الدرس وفق نموذج مقدم كما يوضحه الشكل رقم (4-5) الذي يمثل النشاط رقم (1)؛ كما تتضمن الأنشطة وضعيات يوظفون فيها ما اكتسبوه من مفاهيم وكفاءات استخدامها؛ كالأنشطة رقم (2) و(3) و(4)، أما النشاط رقم (5) يمثل وضعية إدماجية ينتج فيها التلاميذ فقرة إنشائية يوظفون ما اكتسبوه من الكفاءات في قواعد اللغة الفرنسية في هذا الدرس.

**Activité 1 :**

Complète la carte conceptuelle suivante



**Activité 2 :**

Réponds par **vrai** ou **faux**

- le discours indirect se définit par des paroles rapportées telle quelles.....
- le discours direct se définit par des paroles rapportées indirectement. ....
- « Donnez-moi votre permis de conduire » demande le policier au conducteur. Phrase au discours direct.....
- Le directeur de l'école déclare que les bracelets sont interdits.....
- La protection civile a évacué les blessés vers l'hôpital. Phrase au discours indirect.....

**Activité 4 :**

Transforme les phrases suivantes en passant du discours direct au discours indirect :

- « Arrêtez cet homme » demande le policier.....
- Le juge déclare : « Cet homme est coupable ».....
- Le policier lui demande « Etes- vous sur de vous ? ».....

**Activité 5 :** Transforme les phrases suivantes en passant du discours indirect au discours direct :

- Le père dit à son fils qu'il est gentil.....
- Le professeur dit aux élèves de suivre ses exemples.....

**Exercice : 6**

Ecris deux petits énoncés en rapportant un événement au discours direct et indirect selon le modèle suivant :

- Le directeur me demande.....
- Je lui dis.....

وقد عرضت الباحثة خرائط المفاهيم على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص في مادة اللغة الفرنسية وفي مجال العلوم التربوية والنفسية أنظر ملحق رقم (2) وذلك لإبداء آرائهم من حيث وضوح التصميم والتسلسل المنطقي للمفاهيم وكذا دقة صياغة الأهداف ومدى ارتباطها بالكفاءات المستهدفة وبالمادة التعليمية، وإبداء أي ملاحظات واقتراحات يرونها مناسبة حسب الاستمارة المخصصة لذلك، أنظر ملحق رقم (3). ولقد جاءت جميع آراء المحكمين ايجابية حول سلامة وملاءمة خرائط المفاهيم؛ وبذلك تم الإبقاء على خرائط المفاهيم كما هي عليه.

**6-2-2- الاختبار القبلي لقياس كفاءات التلاميذ في قواعد اللغة الفرنسية:**

بهدف التحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة، قامت الباحثة ببناء اختبار قبلي يقيس كفاءات التلاميذ في قواعد اللغة الفرنسية للسنة د اللغة الفرنسية للسنة الثانية متوسط\*؛ حيث استعانت في ذلك بالأدب النظري والدراسات السابقة؛ ولقد تكون الاختبار في صورته الأولية من (عشرين) سؤالاً يقيس مستوى التعرف والفهم والتطبيق؛ وتم بناء الاختبار وفقاً للخطوات الآتية:-

**أ- تحديد الهدف من الاختبار القبلي:**

يهدف الاختبار القبلي إلى قياس كفاءات قواعد اللغة الفرنسية لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك للتأكد من تكافؤ المجموعتين في كفاءات قواعد اللغة الفرنسية.

**ب- تحليل محتوى دروس قواعد اللغة الفرنسية للسنة الثانية متوسط:**

قامت الباحثة بتحليل جميع مضامين دروس قواعد اللغة الفرنسية المقررة على تلاميذ السنة الثانية متوسط والمتضمنة في الكتاب المدرسي للغة الفرنسية، وحسب ما تضمنه دليل الأستاذ في مادة اللغة

\*- تم بناء الاختبار القبلي لقياس كفاءات قواعد اللغة الفرنسية للسنة الثانية متوسط لدى أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة حسب ما تضمنه برنامج القواعد للسنة الثانية متوسط بدلاً من برنامج السنة الثالثة متوسط، وذلك لعدم إمكانية قياس كفاءات أفراد المجموعتين في دروس القواعد للسنة الثالثة متوسط التي لم يتم التطرق إليها، حيث تم تطبيق الاختبار القبلي بداية السنة الدراسية التي تمت فيها التجربة.

الفرنسية وعددها (سبعة) دروس؛ حيث تم تقسيم المواضيع إلى مفاهيم عامة وعددها (سبعة) مفاهيم ومفاهيم فرعية وعددها (ثمانية عشر) مفهوما فرعيا؛ كما هو موضح في الجدول رقم (2-5):

جدول رقم (2-5) يوضح تحليل محتوى دروس قواعد اللغة الفرنسية للسنة الثانية متوسط

Thème	Concept principal	Concepts secondaires	Objectifs opérationnels
L'expansion du nom	L'expansion du nom	- L'adjectif qualificatif - Le complément du nom	- Souligner l'expansion du nom. - Ajouter une expansion du nom au groupe nominal. - Ecrire une phrase en employant une expansion du nom.
Les compléments circonstanciels	Les compléments circonstanciels	- Le CC de temps - Le CC de lieu - Le CC de manière	- Souligner le CC - Compléter le paragraphe par les compléments circonstanciels - Ecrire un énoncé en employant un CC.
L'imparfait	Les valeurs d'emploi de l'imparfait	- La répétition - La description	- Indiquer la valeur de l'imparfait. - Classer les verbes conjugués à l'imparfait selon la valeur de l'emploi. - Ecrire un énoncé en décrivant une personne dans le passé.
Les substituts grammaticaux	Les substituts grammaticaux	- Les pronoms personnels (sujet) - Les pronoms personnels (COD)	- Souligner les substituts grammaticaux. - Remplacer le nom ou le groupe nominal répété par un substitut grammatical. - Compléter un paragraphe par les substituts grammaticaux.

Le présent de l'indicatif	Les valeurs i du présent de l'indicatif	- Le présent d'énonciation - Le présent d'habitude - Le présent de vérité générale - Le présent de narration.	- Indiquer les valeurs du présent de l'indicatif. - Conjuguer le verbe selon le sens de la phrase. - Ecrire une phrase en exprimant une vérité générale.
La Ponctuation	La ponctuation	-Les signes de ponctuation	- Entourer la ponctuation dans un texte. - Compléter un paragraphe par les signes de ponctuation ( . - : - ? - , ) - Ecrire un paragraphe en utilisant la ponctuation.
Les types de phrases	Les types de phrases	- Le type déclaratif - Le type interrogatif - Le type exclamatif - Le type impératif	- Indiquer le type de phrase.

من خلال الجدول رقم (5-2) يتبين أن عدد دروس قواعد اللغة الفرنسية للسنة الثانية متوسط بلغ (سبعة) دروس؛ حيث اشتمل كل درس على مفهوم عام، ومفاهيم فرعية؛ وقد اشتمل كل من (L'expansion du nom) و (L'imparfait) و (Les substituts) على (مفهومين) فرعيين، بينما درس (Les compléments circonstanciels) فقد تضمن (ثلاثة) مفاهيم فرعية، ودرس (Le présent de l'indicatif) تضمن (أربعة) مفاهيم، أما درس (La ponctuation) فقد اشتمل على مفهوم فرعي (واحد) ودرس (Les types de phrase) تضمن (أربعة) مفاهيم فرعية؛ ليبلغ بذلك مجموع المفاهيم الفرعية (ثمانية عشر) مفهوماً. أما فيما يخص الأهداف السلوكية فقد تضمنت كل الدروس (ثلاثة) أهداف سلوكية فيما عدا درس (Les types de phrases) فقد تضمن هدفاً سلوكياً (واحداً)، بهذا يبلغ عدد الأهداف السلوكية (تسعة عشر) هدفاً سلوكياً.

#### 1- صدق تحليل محتوى دروس قواعد اللغة الفرنسية للسنة الثانية متوسط:

للتحقق من صدق تحليل محتوى دروس قواعد اللغة الفرنسية، قامت الباحثة بعرضه على مجموعة من أساتذة اللغة الفرنسية لمرحلة التعليم المتوسط أنظر ملحق رقم (4) لإبداء آرائهم وملاحظاتهم من

حيث تغطية محتوى دروس قواعد اللغة الفرنسية ومدى انتماء المفاهيم الفرعية للمفهوم العام ، وقد أكد الأساتذة صحة وصدق التحليل.

2- ثبات تحليل محتوى دروس قواعد اللغة الفرنسية للسنة الثانية متوسط:

للتحقق من ثبات تحليل محتوى دروس قواعد اللغة الفرنسية للسنة الثانية متوسط، قامت الباحثة بتحليل محتوى الدروس ومقارنتها بتحليل المحتوى الذي قام به أساتذة اللغة الفرنسية أنظر ملحق رقم (4)، حيث تم حساب معامل ثبات تحليل المحتوى عن طريق تحديد نقاط الاتفاق والاختلاف بين الباحثة والأساتذة المحللين، وقد استخدمت الباحثة معادلة هولستي (Holsti) ♦ لحساب ثبات تحليل المحتوى كما هو موضح في الجدول الآتي رقم (3-5):

جدول رقم(3-5) يوضح ثبات تحليل محتوى دروس قواعد اللغة الفرنسية

للسنة الثانية متوسط

المحللون	نقاط الاتفاق	نقاط الاختلاف	معامل الثبات
الباحثة والمحلل 1	25	0	1
الباحثة والمحلل 2	25	0	1
الباحثة والمحلل 3	25	0	1
الباحثة والمحلل 4	25	0	1
المحلل 1 والمحلل 2	25	0	1
المحلل 1 والمحلل 3	25	0	1
المحلل 1 والمحلل 4	25	0	1
المحلل 2 والمحلل 3	25	0	1
المحلل 2 والمحلل 4	25	0	1
المحلل 3 والمحلل 4	25	0	1

♦ - معادلة أ هولستي (Holsti):  $CR = 2M / N1+N2$

M: عدد الفئات التي يتفق عليها الباحثان.

N1 و N2: مجموع الفئات التي حلت (طعيمة، 2004، ص 226)

من خلال الجدول رقم (3-5) تبين أن عدد نقاط اتفاق المحللين حول تحليل المحتوى بلغ (خمس وعشرون) اتفاقاً، حيث انعدمت نقاط الاختلاف بينهم\*، وبذلك قدرت قيم معاملات الثبات بـ (1) وهي قيم تشير إلى أن تحليل محتوى قواعد اللغة الفرنسية يتمتع بمعامل ثبات تام\*\*.

### ج- صياغة الأهداف السلوكية:

قامت الباحثة بصياغة الأهداف السلوكية لكل درس من دروس قواعد اللغة الفرنسية وفق ما تضمنه الكتاب المدرسي في اللغة الفرنسية للسنة الثانية متوسط ودليل الأستاذ، كما تم تحديد مستوى كل هدف سلوكي حسب صنف بلوم (Bloom) للأهداف المعرفية، حيث تبين أنها تنتمي إلى ثلاث مستويات من الأهداف وهي (التعرف، الفهم، التطبيق) كما هو موضح في الجدول رقم (4-5):

جدول رقم (4-5) يوضح عدد الأهداف السلوكية لدروس قواعد اللغة الفرنسية للسنة الثانية متوسط

مج	مستوى الأهداف			صياغة الأهداف	الأهداف الموضوعات
	التطبيق	الفهم	التعرف		
3			√	- Souligner l'expansion du nom.	L'expansion du nom
		√		- Ajouter une expansion du nom au groupe nominal.	
	√			- Ecrire une phrase en employant une expansion du nom.	
3			√	- Souligner le CC .	Les compléments circonstanciels
		√		- Compléter le paragraphe par les compléments circonstanciels.	
	√			- Ecrire un énoncé en employant un CC.	
3			√	- Indiquer la valeur de l'imparfait.	L'imparfait

\* - تم تحليل محتوى دروس قواعد اللغة الفرنسية للسنة الثانية متوسط من خلال ما تضمنه برنامج السنة الثانية متوسط، حيث اعتمدت الباحثة على كل المفاهيم الواردة في الكتاب المدرسي بشكل مفصل وواضح، والتي تم اعتمادها من طرف مفتش مادة اللغة الفرنسية وجميع الأساتذة، لذلك لم يختلف حولها الأساتذة.

\*\* - 0,40 - 0,60 معامل ثبات متوسط

- 0,61 - 0,80 معامل ثبات كبير

- 0,81 - 1 معامل ثبات تمام غالباً (طعيمة، 2004، ص 231)

		√		- Classer les verbes conjugués à l'imparfait selon la valeur de l'emploi.	
	√			- Ecrire un énoncé en décrivant une personne dans le passé.	
3			√	- Souligner les substituts grammaticaux.	Les substituts grammaticaux
		√		- Remplacer le nom ou le groupe nominal répété par le pronom personnel (S) ou (COD).	
	√			- Compléter un paragraphe par les substituts grammaticaux.	
3			√	- Indiquer les valeurs du présent de l'indicatif.	Le présent de l'indicatif
		√		- Conjuguer le verbe selon le sens de la phrase.	
	√			- Ecrire une phrase en exprimant une vérité générale.	
3			√	- Entourer la ponctuation dans un texte.	La ponctuation
		√		- Compléter un paragraphe par les signes de ponctuation (. - : - ? - ,)	
	√			- Ecrire un paragraphe en utilisant la ponctuation.	
1	/	/	√	- Indiquer le type de phrase.	Les types de phrases
19	6	6	7		مج

من خلال الجدول رقم (5-4) يتضح أن مجموع الأهداف السلوكية بلغ (تسعة عشر) هدفا سلوكيا موزعة على (ثلاثة) مستويات من الأهداف المعرفية (التعرف، الفهم، التطبيق) حسب صنفاء بلوم؛ وقد بلغ عدد الأهداف السلوكية في مستوى التعرف (سبعة) أهداف؛ إذ يتضمن هذا المستوى أكبر عدد من الأهداف؛ بينما مستوى كل من الفهم و التطبيق فقد بلغ عدد الأهداف (ستة) أهداف سلوكية.



د - بناء جدول مواصفات الاختبار القبلي:

بعد تحليل محتوى دروس قواعد اللغة الفرنسية وتحديد أهدافها وصياغتها صياغة سلوكية، قامت الباحثة بتحديد الأهمية والأوزان النسبية لكل موضوع من مواضيع دروس القواعد ولكل مستوى من مستويات الأهداف السلوكية؛ وفي ضوء ذلك قامت ببناء جدول مواصفات الاختبار القبلي حيث تم تحديد عدد فقرات ودرجة كل فقرة من فقرات الاختبار، كما هو موضح في الجدول رقم (5-5):

جدول رقم (5-5) يوضح جدول مواصفات الاختبار القبلي لقياس كفاءات التلاميذ في قواعد اللغة الفرنسية

الوزن النسبي للموضوعات	الأهداف السلوكية					الحصص	الموضوعات
	مج	التطبيق	الفهم	التعرف	الوزن النسبي للأهداف		
		31,57 %	31,57 %	36,84 %			
%21,42	4	1	1	2	الأسئلة	3	L'expansion du nom
	9	3	3	3	الدرجات		
%14,28	3	1	1	1	الأسئلة	2	Les compléments circonstanciels
	6	2	2	2	الدرجات		
%14,28	3	1	1	1	الأسئلة	2	L'imparfait
	6	2	2	2	الدرجات		
%14,28	3	1	1	1	الأسئلة	2	Les substituts grammaticaux
	6	2	2	2	الدرجات		
%14,28	3	1	1	1	الأسئلة	2	Le présent de l'indicatif
	6	2	2	2	الدرجات		
7,14%	1	/	/	1	الأسئلة	1	La ponctuation
	1	/	/	1	الدرجات		
%14,28	3	1	1	1	الأسئلة	2	Les types de phrases
	6	2	2	2	الدرجات		
%100	20	6	6	8	الأسئلة	14	مج الكلي
	40	13	13	14	الدرجات		

نلاحظ من خلال الجدول رقم (5-5) أن موضوع (L'expansion du nom) حاز على أعلى وزن نسبي حيث قدر بـ (21,42%) و بعدد حصص منجزة قدر بـ (ثلاث) حصص، بينما حاز كل من المواضيع (Les complément circonstanciel) و (L'imparfait)، (Les substituts grammaticaux)، (Les présent de l'indicatif) و (Les types de phrases) على وزن نسبي قدر بـ (14,28%) وبعدها (حصتين) اثنتين، في حين حاز درس (La ponctuation) على أقل وزن نسبي مقارنة بالمواضيع الأخرى، حيث قدر بـ (7,14%). أما بالنسبة لمستويات الأهداف فقد حاز مستوى التعرف على أعلى وزن نسبي حيث قدرت بـ (36,84%) بينما حاز كل من مستوى الفهم والتطبيق على وزن نسبي قدر بـ (31,57%). كما تبين أن مجموع فقرات الاختبار قدر بـ (عشرين) فقرة، حيث بلغ عددها في مستوى التعرف (ثمانية) فقرات، أما في كل من مستوى الفهم والتطبيق فقد بلغ عددها (ست) فقرات. وتعطى لكل إجابة صحيحة الدرجة الموضحة في جدول المواصفات أعلاه؛ وعليه تكون أعلى درجة على الاختبار هي (أربعون) وأدنى درجة هي (صفر).

#### هـ - صياغة فقرات الاختبار القبلي:

أعدت الباحثة اختبارا تحصيليا يقيس كفاءات التلاميذ في قواعد اللغة الفرنسية؛ حيث تنوعت فقراته بين فقرات يجيب عليها التلاميذ إجابات مباشرة ومحددة، وهي الفقرات ذات الأرقام: (1)، (2)، (4)، (6)، (9)، (11)، (12)، (13)، (14)، (16) و (17) و فقرات التكملة والتي تمثل الأرقام: (5)، (7)، (8)، (10)، (15)، (18) و (20) وفقرات مقالية قصيرة، والتي تمثلها الفقرتين رقم (3) و (19). ولقد راعت الباحثة في صياغة الأسئلة أن تكون ملائمة لمستوى التلاميذ وأن تكون واضحة ومتسلسلة حسب تسلسل مواضيع الدروس وأن تقيس الأهداف السلوكية المحددة.

ولقد تم التأكد من الخصائص السيكمترية للاختبار القبلي بحساب صدقه وثباته، حيث تم الاستعانة بالحرمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss 23)، كما تم تحديد معاملات الصعوبة والتمييز للاختبار، وتفصيل ذلك فيما يلي:-

#### أولاً - معامل الصعوبة والتمييز للاختبار القبلي:

للتأكد من مدى ملائمة الاختبار لمستوى التلاميذ ولضمان وضع كل فقرة في مكانها المناسب بين فقرات الاختبار وكذا للتأكد من مدى قدرة فقرات الاختبار على التمييز بين درجات الفئة العليا من التلاميذ والفئة الدنيا؛ تم حساب معامل الصعوبة والتمييز لكل فقرة كما هو موضح في الجدول رقم (5-6):

جدول رقم (5-6) يوضح معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار القبلي لقياس كفاءات

التلاميذ في قواعد اللغة الفرنسية

الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0,75	0,26	11	0,25	0,56
2	0,97	00	12	0,50	0,82
3	0,88	0,08	13	0,51	0,86
4	0,88	0,26	14	0,47	0,78
5	0,76	0,34	15	0,51	0,82
6	0,23	0,21	16	0,25	0,47
7	0,69	0,69	17	0,61	0,52
8	0,77	0,78	18	0,63	0,56
9	0,70	0,60	19	0,64	0,60
10	0,60	0,78	20	0,92	0,13

من خلال نتائج الجدول رقم (5-6) الذي يوضح معاملات الصعوبة والتمييز للاختبار القبلي تبين أن معاملات صعوبة الفقرات تراوحت بين (0,23 و 0,97) حيث قدر معامل صعوبة الفقرة رقم (2) بـ (0,97) والفقرة رقم (3) و (4) بـ (0,88) والفقرة رقم (20) قدر بـ (0,92) وهي تشير إلى معاملات صعوبة أكبر من (0,80)؛ بينما تراوحت معاملات التمييز بين (00 و 0,86) حيث قدر معامل تمييز الفقرة رقم (2) بـ (00) والفقرة رقم (3) بـ (0,08) والفقرة رقم (20) بـ (0,13) وهي معاملات تمييز أقل من (0,20)♦♦ وعليه تم حذف هذه الفقرات واستبدالها بفقرات أخرى حتى يتم الحفاظ على طول الاختبار؛ و الجدول رقم (5-7) يوضح الفقرات التي تم حذفها واستبدالها.

♦- يشير الأدب النظري إلى أن معامل صعوبة الفقرة يعد مقبولا إذ كان أكبر من (0,20) وأقل من (0,80). (الجنابي، 2010، ص152)

♦♦- ويعد معامل تمييز الفقرة مقبولا إذ كان أكبر من (0,20) (الجنابي، 2010، ص152).

جدول رقم (5-7) يوضح فقرات الاختبار القبلي لقياس كفاءات التلاميذ في قواعد اللغة الفرنسية

التي تم حذفها واستبدالها

الرقم	الفقرة قبل الحذف	الفقرة بعد الاستبدال
2	- Classer les compléments circonstanciels dans le tableau suivant : Depuis trois jours – dans une petite maison.	- Dites dans chaque phrase quel es le types de CC Revenez- vous dans une semaine ? Je sors à 17 heures aujourd’hui.
3	Poser une question dont la réponse contient un a) CCT. b) CCL.	- Ecris un petit énoncé en employant le complément circonstanciel.
4	-Soulignez dans l’extrait ci-dessous les verbes conjugués à l’imparfait : Nous allions nous mettre à table devant le grand feu de la haute cheminée où rôtiissait une poule.	- Indique la valeur de l’imparfait (répétition – description) dans la phrase suivante : Ben Mhidi était un homme courageux.
20	- Quel est le signe de ponctuation qui marque la phrase interrogative ?	- Mets les signes de ponctuation dans les phrases suivantes : - Le roi est- il tombé malade - Les trois jeunes princes allèrent chercher la princesse

بعد استبدال الفقرات رقم (2) و (3) و (4) و (20)، تم حساب معامل صعوبتها كما تم حساب معامل

التمييز للفقرات رقم (2) و (3) و (20) كما هو موضح في الجدول رقم (5-8):

جدول رقم (5-8) ويوضح معاملات الصعوبة والتمييز

للفقرات بعد استبدالها

الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
2	0,70	0,40
3	0,77	0,32
4	0,65	0,26
20	0,68	0,27

من خلال الجدول رقم (5-8) يتبين أن معاملات الصعوبة للفقرات بعد ما تم استبدالها، تراوحت بين (0,65 و 0,77) وهي معاملات أكبر من (0,20) وأقل من (0,80) وعليه فهي تتمتع بعامل صعوبة مقبول؛ بينما معاملات التمييز للفقرات رقم (2)، (3) و (20) فتراوحت بين (0,27 و 0,40) وهي معاملات أكبر من (0,20) وبالتالي فهي معاملات تمييز مقبولة. وعليه يمكن القول بأن فقرات الاختبار القبلي تتمتع بعامل صعوبة وتمييز مقبولين.

#### ثانيا - الصدق:

للتأكد من أن الاختبار يقيس ما صمم لأجله تم حساب (ثلاثة) أنواع من الصدق؛ (صدق المحتوى، الصدق التمييزي، الصدق البنائي).

#### 1- صدق المحتوى:

تم عرض الاختبار في صورته الأولية أنظر ملحق رقم (5) على مجموعة من الخبراء من أساتذة التعليم المتوسط والثانوي والجامعة المتخصصين في تدريس اللغة الفرنسية أنظر ملحق رقم (6)، لإبداء آرائهم حول فقرات الاختبار من حيث ارتباطها بالأهداف ووضوحها وسلامة صياغتها وكذا التعديلات المقترحة، حيث تم الإبقاء على جميع فقرات الاختبار التي بلغت نسبة الاتفاق عليها (80%).

#### 2- الصدق التمييزي:

لكي يكون الاختبار قادرا على التمييز بين طرفي الخاصية المراد قياسها، تم حساب الصدق التمييزي عن طريق المقارنة الطرفية بين الفئتين العليا والدنيا؛ حيث أنه تم تطبيق الاختبار على عينة قوامها (سبعة وستون) تلميذا وتلميذة، كما تم ترتيب درجاتهم ترتيبا تنازليا ثم اخذ ما نسبته (33%) من طرفي التوزيع، ومن ثم استخراج معامل الصدق التمييزي من خلال تطبيق اختبار (T) لمجموعتين مستقلتين متساويتين، كما هو موضح في الجدول رقم (5-9):

جدول رقم (5-9) يوضح نتائج اختبار (T) لحساب الصدق التمييزي للاختبار القبلي لقياس كفاءات التلاميذ

في قواعد اللغة الفرنسية

قيمة (sig)	df	قيمة (T)	الفروق بين المتوسطات	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العينة	
0.000	42	18,71	20,11	3,72	32,29	22	العليا
				3,40	12,18	22	الدنيا

من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم (5-9) والتي تخص الصدق التمييزي للاختبار القبلي لقياس كفاءات التلاميذ في قواعد اللغة الفرنسية، نجد أن المتوسط الحسابي للمجموعة العليا قدر بـ

(32,29) وانحراف معياري قدر بـ (3,72)، بينما المتوسط الحسابي للمجموعة الدنيا فقدر بـ (12,18) وانحراف معياري قدر بـ (3,40) أما الفرق بين متوسطي المجموعة الدنيا والمجموعة العليا قدر بـ (20,11). وبعد حساب قيمة (T) لمتوسطين مستقلين والتي قدرت بـ (18,71) وبعد مقارنة مستوى الدلالة (Sig 0.000) والذي تبين أنه أقل من مستوى الدلالة ( $\alpha = 0,05$ ) نجد أن الفرق بين متوسطي المجموعتين دال، ومنه يمكن القول أن الاختبار يتمتع بالصدق التمييزي ويمكن الوثوق في النتائج المترتبة عليه.

### 3- الصدق البنائي:

للتأكد من مدى تماسك فقرات الاختبار والتجانس الداخلي بينها، تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية كما هو موضح في الجدول رقم (5-10):

جدول رقم (5-10) يوضح الصدق البنائي للاختبار القبلي لقياس كفاءات التلاميذ في قواعد اللغة الفرنسية

الفقرة	معامل بيرسون (* * *)	قيمة sig	الفقرة	معامل بيرسون	قيمة sig
1	0,298*	0,014	11	0,571**	0,000
2	0,273*	0,020	12	0,732**	0,000
3	0,260*	0,034	13	0,728**	0,000
4	0,400**	0,001	14	0,669**	0,000
5	0,418**	0,000	15	0,717**	0,000
6	0,276*	0,024	16	0,547**	0,000
7	0,724**	0,000	17	0,573**	0,000
8	0,572**	0,000	18	0,597**	0,000
9	0,547**	0,000	19	0,616**	0,000
10	0,693**	0,000	20	0,314**	0,010

يتضح من خلال نتائج الجدول رقم (5-10) الذي يبين معاملات الارتباط بيرسون بين درجة كل

فقرة من فقرات الاختبار وبين درجته الكلية؛ أن معاملات الارتباط والتي تراوحت بين (0,260 و0,732) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ( $\alpha = 0,01$ ) و ( $\alpha = 0,05$ ) ومنه تم الإبقاء على جميع فقرات الاختبار المتكونة من (عشرين) فقرة.

\*- يشير الرمز (\*) إلى أن قيمة معامل ارتباط بيرسون دالة عند مستوى ( $\alpha = 0,05$ ). في حين يشير الرمز (\*\*) إلى أن قيمة معامل ارتباط بيرسون دالة عند مستوى ( $\alpha = 0,01$ ).

ثالثاً- الثبات: تم حساب ثبات الاختبار بطريقتين: (التجزئة النصفية وألفا كرونباخ).

1- طريقة التجزئة النصفية:

للتأكد من التناسق الداخلي للاختبار، تم تقسيم فقراته إلى قسمين ومن ثم حساب معامل الارتباط بين نصفي الاختبار بطريقة بيرسون، وتم تصحيحه من أثر الطول بطريقة سبيرمان براون. والجدول رقم (11-5) يبين معامل ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية.

جدول رقم (11-5) يوضح معامل ثبات الاختبار القبلي لقياس كفاءات التلاميذ في قواعد اللغة

الفرنسية بطريقة التجزئة النصفية (التناسق الداخلي)

فقرات الاختبار	فقرات الجزء الأول	فقرات الجزء الثاني	معامل بيرسون	معامل سبيرمان براون
20	10	10	0,633	0,775

من خلال نتائج الجدول رقم (11-5) والذي يخص ثبات الاختبار القبلي بطريقة التجزئة النصفية؛ نجد أن قيمة معامل الثبات بطريقة سبيرمان براون قدرت بـ (0,775) وهو معامل ثبات مرتفع مما يعني أن الاختبار ثابت وأنه على جانب كبير من الموثوقية.

2- طريقة ألفا كرونباخ:

تم حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي للاختبار القبلي بطريقة ألفا كرونباخ كما هو موضح في الجدول رقم (12-5):

جدول رقم (12-5) يوضح معامل ثبات الاختبار القبلي لقياس

كفاءات التلاميذ في قواعد اللغة الفرنسية بطريقة ألفا كرونباخ

عدد فقرات الاختبار	معامل ألفا كرونباخ
20	0,865

من خلال نتائج الجدول رقم (12-5) تبين أن معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ قدر بـ (0,865) وهو معامل ثبات مرتفع؛ مما يدل على أن الاختبار يتمتع بالتناسق الداخلي بين فقراته وأنه على قدر كبير من الموثوقية.

و- تحديد مدة الاختبار:

لتحديد المدة اللازمة لإجراء الاختبار، تم تطبيقه على العينة الاستطلاعية، حيث تم تحديدها من خلال حساب الفرق بين المدة التي استغرقها أول تلميذ أنهى الاختبار والمدة الزمنية التي استغرقها آخر تلميذ؛ حيث انهي أول تلميذ الاختبار بعد مضي (أربعين) دقيقة، أما آخر تلميذ فكان بعد مضي (ستين) دقيقة؛ وعليه فان حساب مدة إجراء الاختبار تكون كالآتي: المدة التي استغرقها أول تلميذ أنهى الاختبار + المدة التي استغرقها آخر تلميذ أنهى الاختبار/2 وبالتعويض نجد:

$$40 \text{ د} + 60 \text{ د} / 2 = 50 \text{ د}.$$

وبذلك تكون المدة الزمنية المناسبة لإجراء الاختبار القبلي هي (خمسون) دقيقة.

ز- تعليمات الاختبار القبلي:

تمت صياغة تعليمات الاختبار القبلي ووضعها في الصفحة الأولى للاختبار، وتضمنت نوع الاختبار والهدف منه، والمدة الزمنية المحددة لإجرائه، وكذا عدد فقراته وطريقة الإجابة عنها؛ حيث تم تنبيه التلاميذ إلى قراءة التعليمات قبل البدء في الاختبار وتدوين الإجابة في المكان المخصص لها.

ح- تصحيح الاختبار القبلي:

تعطى كل إجابة صحيحة الدرجة المحددة في جدول المواصفات؛ بذلك تكون أعلى درجة يتحصل عليها التلميذ على الاختبار (أربعين) درجة وأدنى درجة (صفر).

6-2-3- الاختبار البعدي لقياس كفاءات التلاميذ في قواعد اللغة الفرنسية:

للإجابة عن تساؤلات الدراسة وتحقيق أهدافها قامت الباحثة ببناء اختبار بعدي تحصيلي يقيس كفاءات قواعد اللغة الفرنسية لدى أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وفق ما تضمنه مقرر قواعد اللغة الفرنسية للسنة الثالثة متوسط، وذلك بعد الاطلاع على أدبيات بناء الاختبارات التحصيلية، حيث تكون في صورته الأولية من (إحدى وعشرين) فقرة؛ وباعتبار أن العملية التعليمية/التعلمية قائمة على المقاربة بالكفاءات؛ فإن الاختبار تضمن فقرة مقالية تمثلت في وضعية إدماجية أين يحرر التلاميذ فقرة إنشائية من (اثنى عشر) سطرا، يصف فيها كل تلميذا صديق له، موظفا الكفاءات التي اكتسبها في قواعد اللغة الفرنسية؛ ولقد تم بناء الاختبار البعدي وفق الخطوات الآتية:-



أ- تحديد الهدف من الاختبار البعدي:

يهدف الاختبار إلى قياس كفاءات قواعد اللغة الفرنسية لدى أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وذلك لقياس حجم الأثر الذي أحدثه المتغير المستقل (التدريس بإستراتيجية خريطة المفاهيم) على المتغير التابع (كفاءات قواعد اللغة الفرنسية).

ب- تحليل محتوى دروس قواعد اللغة الفرنسية للسنة الثالثة متوسط:

قامت الباحثة بتحليل محتوى جميع مواضيع دروس قواعد اللغة الفرنسية المقررة على تلاميذ السنة الثالثة متوسط والمتضمنة في الكتاب المدرسي للغة الفرنسية، وحسب ما تضمنه دليل الأستاذ في مادة اللغة الفرنسية وعددها (ثمانية) دروس، حيث قامت الباحثة بتقسيم المواضيع إلى مفاهيم عامة تمثل مواضيع الدروس وعددها (ثمانية) مفاهيم، ومفاهيم فرعية وعددها (ستة وثلاثون) مفهوماً، وبذلك يكون عدد المفاهيم التي تضمنها مقرر دروس قواعد اللغة الفرنسية للسنة الثالثة متوسط (أربعة وأربعين) مفهوماً كما هو موضح في الجدول رقم (5-13):

جدول رقم (5-13) يوضح تحليل محتوى دروس قواعد اللغة الفرنسية للسنة الثالثة متوسط

Thème	Concept principal	Concepts secondaires	Objectifs
Les formes de phrases	Les formes de phrases (Active et passive)	- Phrase active - Sujet actif - Phrase passive - Sujet passive - Complément d'agent	- Souligne la phrase active. - Souligne la phrase passive. - Indiquer les composants de la phrase active. - Indiquer les composants de la phrase passive. - Transformer les phrases actives en phrases passives. - Transformer les phrases passives en phrases active. - Ecrire une phrase active à partir d'un support. - Ecrire une phrase passive à partir d'un support.
Le discours	Le discours	-Discours direct - Les marques du discours direct -Discours indirect	- Souligner le discours direct. - Souligner le discours indirect. - Indiquer les marques du discours direct. - Transformer les phrases en passant du discours direct au discours

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les marques du discours indirect</li> <li>- Verbes de paroles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>indirect.</li> <li>- Transformer les phrases en passant du discours indirect au discours direct.</li> <li>-Ecrire deux phrases au discours direct.</li> <li>-Ecrire deux phrases au discours indirect.</li> <li>- Rapporter une parole indirectement.</li> </ul>
Les substituts	Les substituts	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Substituts lexicaux</li> <li>- Les périphrases</li> <li>-Le groupe nominal</li> <li>-Les substituts grammaticaux</li> <li>- Les pronoms personnels</li> <li>- Les déterminants démonstratifs</li> <li>- Les déterminants possessifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nommer les substituts grammaticaux.</li> <li>- Nommer les substituts lexicaux.</li> <li>- Souligner les substituts grammaticaux.</li> <li>- Souligner les substituts lexicaux.</li> <li>- Distinguer les substituts grammaticaux des substituts lexicaux.</li> <li>- Eviter la répétition dans un texte en employant des substituts.</li> <li>- Ecrire un énoncé en en employant des substituts.</li> </ul>
L'expansion du nom	L'expansion du nom	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'adjectif qualificatif</li> <li>- Le complément du nom</li> <li>- La proposition subordonnée relative</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nommer les différentes expansions du nom.</li> <li>- Souligner les expansions du nom.</li> <li>- Indiquer la fonction grammaticale des expansions du nom</li> <li>- Ajouter au nom une expansion du nom.</li> <li>- Ecrire un énoncé en enrichissant les groupes nominaux par des expansions du nom</li> </ul>
Le rapport de temps	Le rapport de temps	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Groupe prépositionnel de temps</li> <li>- Proposition circonstanciel de temps</li> <li>- Simultanéité</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Souligne le complément circonstanciel (CCT) de temps.</li> <li>-Distinguer les valeurs temporelles exprimés par le GP complément circonstanciel de temps (GPT)</li> <li>- Souligner la proposition subordonnée de temps (PST).</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Antériorité</li> <li>- Postériorité</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguer les valeurs temporelles exprimées par la proposition principale (PP)</li> <li>- Exprimer le rapport de temps en utilisant la PST</li> <li>- Ecrire un énoncé en employant le rapport de temps.</li> </ul>
la complétive	La complétive	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La proposition subordonnée conjonctive</li> <li>-Le complément d'objet direct</li> <li>- La conjonction « que »</li> <li>-Le mode indicatif</li> <li>- Le mode subjonctif</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Souligner la proposition subordonnée complétive (PSC).</li> <li>- Souligner la proposition principale (PP).</li> <li>- Préciser le mode du verbe de la PS complétive</li> <li>- Construire quatre phrases en employant un verbe d'opinion, un verbe de nécessité, un verbe parole et un verbe de volonté.</li> <li>-Exprime ton opinion en employant la PS complétive</li> </ul>
Les valeurs du présent de l'indicatif	Les valeurs du présent	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le présent d'énonciation</li> <li>- Le présent d'habitude</li> <li>- Le présent de vérité générale</li> <li>- Le présent de narration</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Indiquer la valeur du présent dans chaque phrase.</li> <li>- Ecrire une phrase en exprimant une énonciation.</li> </ul>
Les déterminants	Les déterminants	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Déterminant possessifs</li> <li>- Déterminant démonstratifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Souligne les déterminants possessifs.</li> <li>- Souligne les déterminants démonstratifs.</li> <li>- Accorder les déterminants avec leurs noms.</li> <li>- Compléter une lettre avec les déterminants (possessifs et démonstratifs).</li> <li>- Ecrire un énoncé en employant les déterminants.</li> </ul>

من خلال الجدول رقم (5-13) يتبين أن عدد دروس قواعد اللغة الفرنسية بلغ (ثمانية) دروس حيث

تضمن كل درس مفهوما عاما ومفاهيم فرعية، وقد تضمن كل من درس (Les formes de phrases)، (Le

(discours) (Le rapport de temps) و (La complétive) (خمسة) مفاهيم فرعية، أما درس (Les substituts) تضمن (سبعة) مفاهيم، ودرس (L'expansion du nom) تضمن (ثلاثة) مفاهيم، بينما تضمن درس (Les valeurs du présent) على (أربعة) مفاهيم، في حين تضمن درس (Les déterminants) (مفهومين) فرعين. أما فيما يخص الأهداف السلوكية، فقد تضمن كل من درس (Les formes de phrases) و (Le discours) (ثمانية) أهداف، أما الدروس (L'expansion du nom)، (La complétive) و (Les déterminants) فقد اشتملت على (خمسة) أهداف، واشتمل درس (Les substituts) على (سبعة) أهداف، ودرس (Le rapport de temps) على (ستة) أهداف، في حين تضمن درس (Les valeur du présent) على (هدفين) سلوكيين.

#### 1- صدق تحليل محتوى دروس قواعد اللغة الفرنسية للسنة الثالثة متوسط:

للتحقق من صدق تحليل محتوى دروس قواعد اللغة الفرنسية، قامت الباحثة بعرض تحليل محتوى الدروس الذي قامت به الباحثة على مجموعة من أساتذة اللغة الفرنسية لمرحلة التعليم المتوسط أنظر ملحق رقم (8) لإبداء آرائهم وملاحظاتهم من حيث تغطية المفاهيم العامة والأساسية محتوى المقرر، ومدى ارتباط الأهداف السلوكية بالمواضيع؛ وقد أكد الأساتذة صحة وصدق التحليل، من خلال موافقتهم على ما تضمنه تحليل الدروس.

#### 2- ثبات تحليل محتوى دروس قواعد اللغة الفرنسية للسنة الثالثة متوسط:

للتحقق من ثبات تحليل محتوى دروس قواعد اللغة الفرنسية للسنة الثالثة متوسط، قامت الباحثة بتحليل محتوى الدروس ومقارنتها بتحليل المحتوى الذي قام به أساتذة مادة اللغة الفرنسية أنظر ملحق رقم (8)، حيث تم حساب معامل ثبات تحليل المحتوى عن طريق تحديد نقاط الاتفاق بين التحليلين؛ وقد استخدمت الباحثة معادلة هولستي (Holsti) لحساب ثبات تحليل المحتوى كما هو موضح في الجدول رقم (5-14):

جدول رقم (5-14) يوضح ثبات تحليل محتوى دروس قواعد اللغة الفرنسية للسنة الثالثة متوسط

المحلون	نقاط الاتفاق	نقاط الاختلاف	نسبة الاتفاق	متوسط الاتفاق	معامل الثبات
الباحثة والمحلل 1	43	1	0,97	0,96	0,99
الباحثة والمحلل 2	42	2	0,95		
الباحثة والمحلل 3	43	1	0,97		
الباحثة والمحلل 4	42	2	0,95		
المحلل 1 والمحلل 2	43	1	0,97		
المحلل 1 والمحلل 3	43	1	0,97		
المحلل 1 والمحلل 4	43	1	0,97		
المحلل 2 والمحلل 3	43	1	0,97		
المحلل 2 والمحلل 4	42	2	0,95		
المحلل 3 والمحلل 4	42	2	0,95		

من خلال الجدول رقم (5-14) تبين أن عدد نقاط الاتفاق بين الباحثة والأساتذة المحللين كان أكبر من نقاط الاختلاف، حيث بلغت (ثلاثة وأربعون) اتفاقاً أي بمتوسط قدر بـ (0,96) وبعد حساب معامل الثبات\* الذي قدر بـ (0,99)، تبين أنه معامل اتفاق مرتفعاً؛ ومنه يمكن القول أن تحليل محتوى دروس قواعد اللغة الفرنسية على مستوى عالٍ من الثبات.

#### ج- صياغة الأهداف:

قامت الباحثة بصياغة الأهداف السلوكية لكل درس من دروس قواعد اللغة الفرنسية وفق ما تضمنه الكتاب المدرسي في اللغة الفرنسية للسنة الثالثة متوسط ودليل الأستاذ، كما تم تحديد مستوى كل هدف سلوكي حسب صنف بلوم (Bloom) للأهداف المعرفية، حيث تبين أنها تنتمي إلى (ثلاث) مستويات من الأهداف وهي (التعرف، الفهم، التطبيق) كما هو موضح في الجدول رقم (5-15):

\* - معامل الثبات =  $n \times (\text{متوسط الاتفاق بين المحللين}) / (n - 1) \times (\text{متوسط الاتفاق بين المحللين})$

ن: هي عدد المحللين. (طعيمة، 1004، ص 232)

جدول رقم (5-15) يوضح عدد الأهداف السلوكية لدروس قواعد اللغة الفرنسية للسنة الثالثة متوسط

مج	مستوى الأهداف			الأهداف السلوكية	الموضوعات
	التطبيق	الفهم	التعرف		
8			√	- Souligne la phrase active. - Souligne la phrase passive. - Indiquer les composants de la phrase passive. - Indiquer les composants de la phrase passive	Les formes de phrases
		√		- Transformer les phrases actives en phrases passives. - Transformer les phrases passives en phrases active.	
	√			- Ecrire une phrase active à partir d'un support (photo). - Ecrire une phrase passive à partir d'un support (photo).	
8			√	- Souligner le discours direct. - Souligner le discours indirect. - Indiquer les marques du discours direct.	Le discours (direct et indirect)
		√		- Transformer les phrases en passant du discours direct au discours indirect. - Transformer les phrases en passant du discours indirect au discours direct.	
	√			-Ecrire deux phrases au discours direct. -Ecrire deux phrases au discours indirect. - Rapporter une parole indirectement	
7			√	- Nommer les substituts grammaticaux. - Nommer les substituts lexicaux. - Souligner les substituts grammaticaux. - Souligner les substituts lexicaux.	Les substituts

		√		- Distinguer les substituts grammaticaux des substituts lexicaux.	
	√			- Eviter la répétition dans un texte en employant des substituts. - Ecrire un énoncé en en employant des substituts (lexicaux et grammaticaux).	
5			√	- Nommer les différentes expansions du nom. - Souligner les expansions du nom. - Indiquer la fonction grammaticale des expansions du nom.	L'expansion du nom
		√		- Ajouter au GN une expansion du nom.	
	√			- Ecrire un énoncé en enrichissant les groupes nominaux par des expansions du nom.	
6			√	- Souligne le complément circonstanciel (CCT) de temps. - Souligner la proposition subordonnée de temps (PST).	Le rapport de temps
		√		-Distinguer les valeurs temporelles exprimé par le GP complément circonstanciel de temps (GPT). - Distinguer les valeurs temporelles exprimées par la proposition principale (PP)	
	√			- Exprimer le rapport de temps en utilisant la PST - Ecrire un énoncer en employant le rapport de temps.	
5			√	- Souligner la proposition subordonnée complétive (PSC). - Souligner la proposition principale (PP).	La complétive
		√		- distinguer le mode du verbe de la PS complétive.	

	√			- Construire quatre phrases en employant un verbe d'opinion, un verbe de nécessité, un verbe parole et un verbe de volonté. - Exprime ton opinion en employant la PS complétive	
2			√	- Indiquer la valeur du présent dans chaque phrase.	Les valeurs du présent
	√			- Ecrire une phrase en exprimant une vérité générale.	
5			√	- Souligne les déterminants possessifs. - Souligne les déterminants démonstratifs .	Les déterminants
		√		- Accorder les déterminants avec leurs noms - Compléter une lettre avec les déterminants (possessifs et démonstratifs).	
	√			- Ecrire un énoncé en employant les déterminants	
46	14	11	21		مج

من خلال الجدول رقم (5-15) يتضح أن مجموع الأهداف السلوكية بلغ (ستة وأربعين) هدفا سلوكيا موزعة على (ثلاث) مستويات من الأهداف المعرفية (التعرف، الفهم، التطبيق) و (ثمانية) دروس، حيث قدر عدد الأهداف السلوكية في مستوى التعرف (واحد وعشرين) هدفا، أما في مستوى التطبيق فقد بـ (أربعة عشر) هدفا سلوكيا ، بينما في مستوى الفهم فقد بلغ عدد الأهداف بـ (أحد عشر) هدفا.

د- بناء جدول مواصفات الاختبار البعدي: قامت الباحثة بتحديد الأهمية والأوزان النسبية لكل موضوع من مواضيع دروس القواعد، وكذا لكل مستوى من مستويات الأهداف السلوكية، وفي ضوء ذلك قامت ببناء جدول مواصفات الاختبار البعدي، كما هو موضح في الجدول رقم (5-16):



جدول رقم (5-16) يوضح جدول مواصفات الاختبار البعدي لقياس كفاءات التلاميذ في قواعد اللغة الفرنسية

الوزن النسبي للموضوعات	مج	مستوى الأهداف السلوكية			الوزن النسبي للأهداف	الحصص	الموضوعات
		التطبيق	الفهم	التعرف			
		%32,60	%21,72	%45,65			
%8,33	2	1	/	1	الأسئلة	1	Les formes de phrases
	2	1	/	1	الدرجات		
%16,66	3	1	1	1	الأسئلة	2	Le discours
	5,5	2	1	2,5	الدرجات		
%16,66	3	1	1	1	الأسئلة	2	Les substituts
	5,5	2	1	2,5	الدرجات		
%8,33	2	1	/	1	الأسئلة	1	L'expansion du nom
	2	1	/	1	الدرجات		
%16,66	3	1	1	1	الأسئلة	2	Le rapport de temps
	5,5	2	1	2,5	الدرجات		
%8,33	2	1	/	1	الأسئلة	1	la complétive
	2	1	/	1	الدرجات		
%8,33	2	1	/	1	الأسئلة	1	Les valeurs du présent
	2	1	/	1	الدرجات		
%16,66	3	1	1	1	الأسئلة	2	Les déterminants
	5,5	2	1	2,5	الدرجات		
%100	20	8	4	8	الأسئلة	12	المجموع الكلي
	30	12	4	14	الدرجات		

يتضح من خلال الجدول رقم (5-16) أن المواضيع الآتية: (le rapport de temps), (les déterminants), (le discours), (les substituts), (la complétive)، بينما الحصص (le rapport de temps)، (La complétive)، (Les valeurs du présent de l'indicatif) خصص لها حصة وبوزن نسبي قدر بـ (16.66%)، وبينما الحصص (le rapport de temps)، (La complétive)، (Les valeurs du présent de l'indicatif) خصص لها حصة واحدة وبوزن نسبي قدر بـ (8,33%)؛ أما فيما يخص الأهداف السلوكية فقد حاز مستوى التعرف على أعلى وزن نسبي حيث قدر بـ (45,65%) وبلييه مستوى التطبيق بوزن النسبي قدر بـ (32,60%) في حين قدر الوزن النسبي

لمستوى الفهم بـ (21.72%)، كما نلاحظ أن مجموع فقرات الاختبار في كل من مستوى التعرف والتطبيق قد بلغ (ثمانى) فقرات، بينما عدد الفقرات في مستوى الفهم بلغ (أربع) فقرات؛ وبما أن الاختبار يقيس كفاءات التلاميذ في قواعد اللغة الفرنسية فإنه تضمن فقرة تتمثل في وضعية إدماجية يحزر فيها التلاميذ فقرة إنشائية. تعطى لكل إجابة صحيحة الدرجة الموضحة في جدول المواصفات أعلاه؛ وعليه تكون أعلى درجة على الاختبار (أربعون) وأدنى درجة (صفر).

#### هـ - صياغة فقرات الاختبار البعدي:

أعتمدت الباحثة في بناء الاختبار البعدي على الاختبار التحصيلي الذي يدمج بين الفقرات ذات الإجابة المباشرة وهي الفقرات ذات الأرقام (1)، (2)، (11)، (16) و (17)، و فقرات التكملة وهي الفقرات ذات الأرقام: (3)، (6)، (7)، (9)، (10)، (12)، (14)، (18) و (19)، كما تضمن الاختبار أيضا فقرات مقالية وهي ذات الأرقام: (5)، (8)، (13)، (15) و (20) و فقرة تتطلب تحويل جملة من صيغة إلى صيغة وهي الفقرة ذات الرقم (4) إضافة إلى الوضعية الإدماجية أين يحزر التلاميذ فقرة إنشائية من (اثني عشر) سطرا؛ حيث يمكن هذا النوع من الفقرات من قياس قدرات التلاميذ في تنظيم الأفكار والمعرفة والعلاقات التي تربطها، وكذا قدراتهم على دمج الكفاءات التي اكتسبوها في قواعد اللغة الفرنسية. ولقد راعت الباحثة في صياغة الفقرات أن تكون ملائمة لمستوى التلاميذ وأن تكون واضحة ومحددة ومتسلسلة حسب تسلسل مواضيع الدروس في المادة الدراسية، وأن تقيس الأهداف السلوكية المحددة والكفاءات المستهدفة.

ولقد تم التأكد من الخصائص السيكومترية للاختبار القبلي بحساب صدقه وثباته، حيث تم الاستعانة بالحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، كما تم تحديد معاملات الصعوبة والتمييز للاختبار، وتفصيل ذلك فيما يلي:

#### - أولا- معامل الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار البعدي:

للتأكد من مدى ملائمة الاختبار لمستوى التلاميذ ولضمان وضع كل فقرة في مكانها المناسب بين فقرات الاختبار، وكذا للتأكد من مدى قدرة فقرات الاختبار على التمييز بين درجات الفئة العليا من التلاميذ والفئة الدنيا تم حساب معامل الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقراته كما هو موضح في الجدول رقم (5-17):

جدول رقم (5-17) يوضح معاملات الصعوبة والتميز لفقرات الاختبار البعدي لقياس

كفاءات التلاميذ في قواعد اللغة الفرنسية

الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0,67	0,58	12	0,53	0,66
2	0,67	0,50	13	0,49	0,58
3	0,54	1	14	0,45	0,66
4	0,52	0,58	15	0,45	0,75
5	0,67	1	16	0,38	0,91
6	0,61	0,58	17	0,53	0,66
7	0,50	0,66	18	0,46	0,58
8	0,54	0,58	19	0,64	0,75
9	0,63	0,58	20	0,31	0,75
10	0,47	0,66	21	0,45	1
11	0,50	0,75			

من خلال نتائج الجدول رقم (5-17) الذي يوضح معاملات الصعوبة والتميز للاختبار البعدي، تبين أنها تراوحت بين (0,31 و 0,67) وهي معاملات صعوبة أكبر من (0,20) وأقل من (0,80) وبالتالي فهي معاملات صعوبة مقبولة؛ أما معاملات التمييز فتراوحت بين (0,5 و 1) وهي معاملات تمييز أكبر من (0,20)؛ وعلية فهي معاملات تمييز مقبولة، مما يعني أنه سيتم الإبقاء على جميع فقرات الاختبار البعدي.

**ثانيا - الصدق:** للتأكد من أن الاختبار يقيس ما صمم لأجله تم حساب ثلاثة أنواع من الصدق؛ (صدق المحتوى، الصدق التمييزي، الصدق البنائي).

**1- صدق المحتوى:** تم عرض الاختبار في صورته الأولية أنظر ملحق رقم (9) على مجموعة من الخبراء من أساتذة التعليم المتوسط والثانوي والجامعة الذين يدرسون اللغة الفرنسية أنظر ملحق رقم (10) لإبداء آرائهم حول فقراته، من حيث ارتباطها بالكفاءات المستهدفة والأهداف السلوكية، ووضوحها وسلامة صياغتها، وكذا التعديلات المقترحة؛ حيث تراوحت نسبة اتفاق المحكمين حولها بين (85% و 100%) وبذلك تم الإبقاء على جميع فقرات الاختبار.

**2- الصدق التمييزي:** لكي يكون الاختبار قادرا على التمييز بين طرفي الخاصية التي يقيسها، تم حساب الصدق التمييزي عن طريق المقارنة الطرفية بين الفئتين العليا والدنيا، حيث تم تطبيق الاختبار على عينة قوامها (سبعة وستون) تلميذا وتلميذة، كما تم ترتيب درجاتهم ترتيبا تنازليا، ثم اخذ ما نسبته (33%) من طرفي التوزيع، ومن ثم استخراج معامل الصدق التمييزي من خلال تطبيق اختبار (T) لمجموعتين مستقلتين متساويتين، كما هو موضح في الجدول رقم (5-18):

جدول رقم (5-18) يوضح نتائج اختبار (T) لحساب الصدق التمييزي للاختبار البعدي لقياس

كفاءات التلاميذ في قواعد اللغة الفرنسية

قيمة sig	df	قيمة (T)	الفروق بين المتوسطات	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العينة	
0.000	46	22,50	27,52	5,12	32,59	24	العليا
				3,12	5,07	24	الدنيا

من خلال نتائج الجدول رقم (5-18) والتي تخص الصدق التمييزي للاختبار البعدي لقياس كفاءات التلاميذ في قواعد اللغة الفرنسية نجد أن المتوسط الحسابي للمجموعة العليا قدر بـ (32,59) وانحراف معياري بـ (5,12)، أما المتوسط الحسابي للمجموعة الدنيا قدر بـ (5,07) وانحراف معياري بـ (3,12) حيث قدر الفرق بين متوسطي المجموعة الدنيا والمجموعة العليا بـ (27,52)، وبعد حساب قيمة (T) لمتوسطين مستقلين والتي قدرت بـ (22,50) وبعد مقارنة مستوى الدلالة ( $\text{sig} = 0.000$ ) والذي تبين أنه أقل من مستوى الدلالة ( $\alpha = 0,05$ ) نجد أن الفرق بين متوسطي المجموعتين دال، ومنه يمكن القول أن الاختبار يميز بين الدرجات العليا والدرجات الدنيا وبالتالي فهو يتمتع بالصدق التمييزي، وعلى جانب كبير من الموثوقية.

**2- الصدق البنائي:** من أجل التحقق من مدى تماسك فقرات الاختبار ومدى تجانسها، تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبار ودرجة كل فقرة، والجدول رقم (5-19) يوضح قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية ودرجة كل فقرة.

جدول رقم(5-19) يوضح الصدق البنائي للاختبار البعدي لقياس كفاءات التلاميذ في قواعد اللغة الفرنسية

الفقرة	معامل بيرسون	قيمة sig	الفقرة	معامل بيرسون	قيمة sig
1	0,545	0,000	12	0,637	0,000
2	0,545	0,000	13	0,766	0,000
3	0,778	0,000	14	0,494	0,000
4	0,661	0,000	15	0,544	0,000
5	0,703	0,000	16	0,724	0,000
6	0,806	0,000	17	0,576	0,000
7	0,667	0,000	18	0,797	0,000
8	0,680	0,000	19	0,398	0,000
9	0,347	0,003	20	0,494	0,000
10	0,445	0,000	21	0,939	0,000
11	0,697				

من خلال نتائج الجدول رقم (5-19) والذي يبين معاملات الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للاختبار ودرجة كل فقرة من فقراته؛ يتضح أن معاملات الارتباط والتي تراوحت بين (0,347 و 0,939) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ( $\alpha = 0,01$ ) ومنه تم الإبقاء على جميع فقرات الاختبار والتي عددها (إحدى وعشرون) فقرة.

ثالثاً - الثبات:

تم حساب ثبات الاختبار البعدي بطريقتين: (التجزئة النصفية وألفا كرونباخ).

1- طريقة التجزئة النصفية: للتأكد من التناسق الداخلي للاختبار تم تقسيم فقراته إلى قسمين ومن ثم حساب معامل الارتباط بين نصفي الاختبار بطريقة بيرسون وتم تصحيحه من أثر الطول بطريقة سبيرمان براون؛ والجدول رقم(20-5) يوضح معامل ثبات الاختبار البعدي بطريقة التجزئة النصفية.

جدول رقم (5-20) يوضح معامل ثبات الاختبار البعدي لقياس كفاءات التلاميذ في قواعد اللغة الفرنسية بطريقة

التجزئة النصفية (التناسق الداخلي)

معامل سبيرمان براون	معامل بيرسون	فقرات الجزء الثاني	فقرات الجزء الأول	فقرات الاختبار
0,888	0,754	10	11	21

من الجدول رقم (5-20) والذي يخص معامل ثبات الاختبار البعدي بطريقة التجزئة النصفية؛ يتضح أن معامل الثبات بطريقة سبيرمان براون والذي يقدر بـ (0,888) مرتفعا، مما يعني أن الاختبار ثابت ويتمتع بالتناسق الداخلي بين فقراته وأنه على جانب كبير من الموثوقية.

2- طريقة ألفا كرونباخ: تم حساب ثبات الاختبار بطريقة ألفا كرونباخ كما هو موضح في الجدول رقم (5-21):

جدول رقم م(5-21) يوضح معامل ثبات الاختبار البعدي لقياس

كفاءات التلاميذ في قواعد اللغة الفرنسية بطريقة ألفا كرونباخ

معامل ألفا كرونباخ	عدد فقرات الاختبار
0,865	20

من خلال الجدول رقم (5-21) يتبين أن معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ والذي قدر بـ (0,886) مرتفعا مما يدل على أن الاختبار ثابت وأنه على جانب كبير من الموثوقية.

و- تحديد المدة الزمنية للاختبار:

لتحديد المدة الزمنية المناسبة لإجراء الاختبار البعدي؛ تم تطبيقه على العينة الاستطلاعية؛ حيث تم تحديدها من خلال حساب الفرق بين المدة الزمنية التي استغرقها أول تلميذ أنهى الاختبار والمدة الزمنية التي استغرقها آخر تلميذ، حيث أنهى أول تلميذ الاختبار بعد مضي (خمسون) دقيقة، أما آخر تلميذ فكان بعد مضي (سبعون) دقيقة؛ وعليه فان حساب المدة الزمنية لإجراء الاختبار البعدي تكون كالآتي: المدة الزمنية التي استغرقها أول تلميذ أنهى الاختبار + المدة الزمنية التي استغرقها آخر تلميذ أنهى الاختبار/2. وبعد التعويض نجد.

$$80 \text{ د} + 100 \text{ د} / 2 = 90 \text{ د}.$$

وبذلك تكون المدة الزمنية اللازمة لإجراء الاختبار البعدي هي (تسعون) دقيقة.

ز - تعليمات الاختبار البعدي:

تمت صياغة تعليمات الاختبار البعدي ووضعها في الصفحة الأولى للاختبار؛ حيث تضمنت نوع الاختبار والهدف منه، و المدة الزمنية المحددة لاجرائه، وكذا عدد فقراته وطريقة الإجابة عنها، كما تم تنبيه التلاميذ إلى قراءة التعليمات قبل البدء في الاختبار وتدوين الإجابات في المكان المخصص لها.

ح- تصحيح الاختبار البعدي:

تعطى لكل إجابة صحيحة الدرجة المحددة في جدول المواصفات، إذ قدر مجموع الدرجات بـ (ثلاثون) درجة، إضافة إلى الوضعية الإدماجية التي تعطى لها (عشر) درجات، وبذلك تكون الدرجة الكلية للاختبار هو (أربعون) درجة.

7- تجربة الدراسة:

1-7- ضبط متغيرات الدراسة:

تمثلت متغيرات الدراسة فيما يلي:

7-1-1- المتغير المستقل: ويتمثل في (إستراتيجية خريطة المفاهيم).

7-1-2- المتغير التابع: (كفاءات قواعد اللغة الفرنسية).

7-1-3- المتغيرات الدخيلة: وتتمثل في: (حصص الدعم - إعادة السنة - التحصيل الدراسي -

الحصص والزمن المخصص لها - موقع الحصص - المستوى الثقافي لأولياء).

حرصا على سلامة النتائج، وتجنبنا لتأثير المتغيرات الدخيلة التي من شأنها أن تلعب دور المتغير المستقل

في التأثير على المتغير التابع؛ تم ضبط المتغيرات الدخيلة المشار إليها أعلاه وتفصيلها كآلاتي:-

أ- حصص الدعم: هي حصص تدريسية موجهة إلى التلاميذ الذين لديهم مشكلات في تعلمهم، أو

يرغبون في تحسين نتائجهم الدراسية، وتتم داخل المدرسة في إطار منظم بهدف تحسين جودة التعليم

وتعزيز مكتسباتهم. (زمام، بن عامر، وطاع الله، 2009)، فالتلاميذ المستفيدين من حصص الدعم في قواعد

اللغة الفرنسية يساعدهم ذلك في تقوية وتعزيز مكتسباتهم وامتلاك قدرات ومهارات تساعد في تنمية

كفاءاتهم فيها وتحسين تحصيلهم الدراسي؛ وبالتالي فإن أية فروق بين المجموعة التجريبية والضابطة قد

تعزى إلى حصص الدعم؛ ويكون هذا المتغير الدخيل قد لعب دور المتغير المستقل (إستراتيجية خريطة

المفاهيم) في إحداث التأثير في المتغير التابع (كفاءات قواعد اللغة الفرنسية). ولضبط هذا المتغير تأكدت

الباحثة من عدم تقديم أساتذة اللغة الفرنسية لأي حصص دعم لفائدة تلاميذ السنة الثالثة متوسط داخل المؤسسة طيلة أيام الأسبوع أو خلال أيام العطل وخلال التجربة.

**ب- الدروس الخصوصية:** وهي عملية تعليمية غير نظامية يتم فيها تقديم دروس للتلميذ منفردا أو في مجموعة مقابل أجر يحدد بالاتفاق مع المدرس. (المرعشلي، 2012، ص 179)

فاستفادة التلاميذ من الدروس الخصوصية في قواعد اللغة الفرنسية من شأنه أن يحسن مستواهم ويعمق استيعابهم أكثر للمفاهيم، مما يؤثر على نتائج التجربة؛ بحيث تكون الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى لمتغير الدروس الخصوصية وليس للمتغير المستقل (إستراتيجية خريطة المفاهيم). وللتحقق من عدم استفادة أفراد العينة التجريبية والضابطة من الدروس الخصوصية في مادة اللغة الفرنسية؛ قامت الباحثة باستبعاد كل التلاميذ الذين يستفيدون من هذه الدروس خلال السنة الدراسية (2017 / 2018) التي تمت فيها التجربة.

**ج- إعادة السنة:** إن التلاميذ الذي أعادوا السنة الثالثة متوسط تكون لديهم فرصة فهم واستيعاب مفاهيم قواعد اللغة الفرنسية أكثر من التلاميذ الآخرين؛ إذ أن خبرتهم السابقة بالمفاهيم قد تكون سببا في إحداث الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة. وللتأكد من عدم إعادة أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة للسنة الثالثة متوسط؛ استعانت الباحثة بالسجل المدرسي للتلاميذ واطلعت على نتائجهم الدراسية، واستبعدت كل التلاميذ الذين أعادوا السنة الثالثة متوسط.

**د- التحصيل الدراسي:** هو مجموع المعارف والخبرات والكفاءات التي يتحصل عليها التلاميذ خلال عملية التعلم، وفقا لمنهاج تعليمي محددوا، إن الاختلاف والتفاوت في مستوى التحصيل الدراسي في مادة اللغة الفرنسية ينتج عنه عدم تكافؤ المجموعة التجريبية والضابطة؛ مما قد يؤثر في المتغير التابع (كفاءات قواعد اللغة الفرنسية) فيكون سببا في إحداث الفروق بين المجموعتين. وللتأكد من عدم وجود فروق المجموعة التجريبية والضابطة في درجات التحصيل في مادة اللغة الفرنسية؛ استعانت الباحثة بكشوف نقاطهم في امتحانات مادة اللغة الفرنسية خلال السنة الدراسية (2016 / 2017)، وتم حساب الفروق بين المجموعتين عن طريق اختبار (T) لعينتين مستقلتين؛ كما هو موضح في الجدول رقم (5-22):



جدول رقم (5-22) يوضح قيمة اختبار (T) لدلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي في مادة اللغة الفرنسية

المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفروق بين المتوسطات	قيمة (T)	قيمة sig	مستوى الدلالة $\delta = 0,05$
التجريبية	26	25,67	7,58	3,35	1,32	0,19	غير دال إحصائياً
الضابطة	28	22,32	10,80				

من خلال نتائج الجدول رقم (5-22) يتبين أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في التحصيل الدراسي في مادة اللغة الفرنسية قدر بـ (25,67) وانحراف معياري قدر بـ (7,58) أما متوسط درجات المجموعة الضابطة فقدر بـ (22,32) وانحراف معياري قدر بـ (10,80)، وقد قدر الفرق بين متوسطات درجات المجموعتين بـ (3,35). وبعد حساب قيمة (T) والتي قدرت بـ (1,32) وبمقارنة قيمة (sig = 0.19) بمستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) تبين أن الفرق غير دال، مما يعني أنه لا توجد فروق دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي في مادة اللغة الفرنسية. وعليه يمكن القول أنه لا توجد فروق بين المجموعتين في التحصيل الدراسي في مادة اللغة الفرنسية.

هـ - الحصص والمدة المخصصة لها: حرصت الباحثة على أن يكون عدد الحصص والزمن المخصص لها متساوياً لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، إذ من شأن ذلك أن يحقق الفرص المتكافئة بين المجموعتين في فهم واستيعاب الدروس والتدريب عليها، حيث يمكن للاختلاف بين المجموعتين في عدد الحصص والحجم الساعي لكل حصة أن يؤثر في التجربة ونتائجها والجدول رقم (5-23) يوضح عدد الحصص والمدة الزمنية المخصصة لكل حصة.

جدول رقم (5-23) يوضح عدد حصص قواعد اللغة الفرنسية والمدة الزمنية المخصصة لكل حصة

الرقم	الدرس	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
		عدد الحصص	المدة الزمنية	عدد الحصص	المدة الزمنية
1	شرح إستراتيجية خريطة المفاهيم	2	2 سا	/	/
2	Les formes de phrases	1	1 سا	1	1 سا
3	Le discours	2	2 سا	2	2 سا
4	Les substituts	2	2 سا	2	2 سا
5	L'expansion du nom	2	2 سا	2	2 سا
6	Le rapport du temps	2	2 سا	2	2 سا
7	La complétive	1	1 سا	1	1 سا
8	Les valeurs du présent	1	1 سا	1	1 سا
9	Les déterminants	2	2 سا	2	2 سا
	مج	15	15 سا	13	13 سا

يتضح من خلال الجدول رقم (5-23) أن مواضيع الدروس ( la - les formes de phrases- complétive- les valeurs du présent de l'indicatif) حاز كل منها على حصة واحدة أي ساعة واحدة لكل حصة، بينما مواضيع الدروس (Les substituts- l'expansion du nom- le rapport du temps- les déterminants- le discours) حاز كل منها على حصتين؛ كما استفادت كلتا المجموعتين التجريبية والضابطة من نفس عدد الحصص التدريسية، فيما عدا الحصة الخاصة بشرح إستراتيجية خريطة المفاهيم التي لم تستفد منها المجموعة الضابطة.

و- موقع الحصص: حرصت الباحثة أن تكون الحصص التدريسية لكلتا المجموعتين التجريبية والضابطة مناسبة من حيث موقعها من الحصص العادية المقررة للتلاميذ، كما راعت اختيار الأيام التي لا تتميز بالاحتفاظ في الحصص حتى تضمن قدرتهم على الاستيعاب؛ وبالتالي ضمان إلى حد ما أن الفروق التي تحدث بين المجموعة التجريبية والضابطة لا تعزى لمتغير موقع الحصص. ولضبط هذا المتغير الدخيل قامت الباحثة بتدريس كلتا المجموعتين في الفترة المسائية، فالمجموعة التجريبية خصص لها يوم

الأربعاء من الساعة الواحدة إلى الساعة الثانية ومن الساعة الرابعة إلى الساعة الخامسة؛ أما المجموعة الضابطة خصص لها يوم الخميس وفي نفس التوقيت.

ز- **المستوى الثقافي لأولياء أفراد عينة الدراسة:** يلعب المستوى الثقافي للأسرة دورا كبيرا في رفع وتحسين المستوى التعليمي واللغوي للتلاميذ. (يخلف، 2014، ص 196) لاسيما في اللغة الفرنسية؛ فالتلاميذ الذين ينحدرون من أسر ذو مستوى عال أو مقبول في اللغة الفرنسية؛ لديهم القدرة على استخدام هذه اللغة، مما يزيد من قدرتهم في فهم واستيعاب مفاهيم القواعد؛ وبالتالي فإن هذا المتغير قد يلعب دور المتغير المستقل (استراتيجية خريطة المفاهيم) ويؤثر في المتغير التابع (كفاءات قواعد اللغة الفرنسية) فتعزى الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة إلى المستوى الثقافي للأولياء في اللغة الفرنسية. وللتأكد من المستوى الثقافي للأباء قامت الباحثة بتفحص الملف الشخصي للتلميذ والاطلاع على كل المعلومات التي تخص الأبوين والمتعلقة بالمستوى التعليمي والمهنة؛ ومن خلال احتكاك الباحثة بأولياء التلاميذ، تبين لها أن الآباء لديهم معرفة بسيطة باللغة الفرنسية وبقواعدها الأولية، مما يدل على عدم إمكانيتهم مساعدة أبنائهم في تعلمها أو شرح دروسها لاسيما دروس القواعد.

بعد ضبط العديد من المتغيرات التي يمكن من شأنها أن تؤثر في التجربة؛ قامت الباحثة بضبط العوامل التي من شأنها أن تؤثر في الصدق الداخلي للتصميم.

#### 7-2- ضبط العوامل المؤثرة في الصدق الداخلي للتصميم التجريبي:

أ- **الاندثار التجريبي (الفناء التجريبي):** ونعني به تسرب عدد من أفراد عينة الدراسة، ولتفادي هذا الأمر عمدت الباحثة منذ البداية إلى زيادة عدد أفراد عينة الدراسة.

ب- **أداة القياس:** لقياس المتغير التابع والمتمثل في كفاءات قواعد اللغة الفرنسية عند أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة؛ استخدمت الباحثة أداة موحدة تمثلت في الاختبار التحصيلي لقياس كفاءات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في قواعد اللغة الفرنسية، والذي تتوفر فيه خصائص الصدق والثبات.

ج- **الاختيار:** إن التوزيع غير المتكافئ لأفراد العينة على المجموعتين التجريبية والضابطة، نتيجة تحيز الباحث أو عدم اعتماد الاختيار العشوائي من شأنه أن يؤثر على نتائج التجربة. (خضر، 2013، ص 216) وللتغلب هذا العامل اعتمدت الباحثة على التعيين العشوائي لأفراد المجموعتين وحرصت على تحقيق التكافؤ بينهما وذلك من خلال الاختبار القبلي.

د- تأثير الباحث: ويقصد به الأثر الذي يتركه الباحث على عملية تنفيذ التجربة من خلال خصائصه الشخصية؛ كمستوى القلق أثناء إجراء التجربة والاهتمام الذي يبديه تجاه المجموعة التجريبية، وتحيزه لنتائج البحث، لذلك عملت الباحثة على ضبط هذا العامل بعدم تدخلها في إجراءات التجربة وذلك بالتخلي بالحياد قدر المستطاع تجاه المجموعتين التجريبية والضابطة، كما تعاملت مع المجموعتين بالمساواة من حيث توفير نفس الظروف المادية والاجتماعية الملائمة لتنفيذ التجربة.

هـ- أفراد الدراسة: إن شعور المجموعة الضابطة بأنها في موقع منافسة مع المجموعة التجريبية، يجعلها تكثف من جهودها لتحقيق نتائج أفضل؛ الأمر الذي يؤثر على الصدق الداخلي للتجربة؛ وعملت الباحثة على ضبط هذا العامل بعدم إشعار المجموعة الضابطة أنهم في موضع منافسة وأنهم سيتلقون نفس التجربة، وجعل الأمور تبدو طبيعية ودون مغالاة.

### 7-3- التكافؤ بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة:

من ضوابط المنهج التجريبي حرص الباحث على إجراء التكافؤ بين كلتا المجموعتين إحصائياً قبل الشروع في التجربة، إذ من شأن ذلك أن يؤثر في إجراءات التجربة؛ وللتثبت من تكافؤ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في كفاءات قواعد اللغة الفرنسية قبل إجراء التجربة، طبقت الباحثة الاختبار القبلي لقياس كفاءات قواعد اللغة الفرنسية لدى أفراد المجموعتين المعد في هذه الدراسة، ثم تم حساب الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين عن طريق اختبار (T) لعينتين مستقلتين كما هو موضح في الجدول رقم (5-24):

جدول رقم (5-24) يوضح قيمة اختبار (T) لدلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في

الاختبار القبلي لكفاءات قواعد اللغة الفرنسية

المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفروق بين المتوسطين	قيمة (T)	قيمة sig	مستوى الدلالة ( $\alpha = 0,05$ )
التجريبية	26	12,46	3,60	1,53	1,26	0,26	غير دال إحصائياً
الضابطة	28	10,92	5,24				

من خلال الجدول رقم (5-24) يتضح أن المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية في اختبار كفاءات قواعد اللغة الفرنسية قدر بـ (12,46) والانحراف المعياري بـ (3,60) أما متوسط درجات المجموعة الضابطة فقدر بـ (10,92) والانحراف المعياري بـ (5,24)، وقد قدر الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين بـ (1,53). وبعد حساب قيمة (T) والتي قدرت بـ (1,26) ومقارنة قيمة

(sig = 0.26) بمستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) تبين أن الفرق غير دال، مما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار كفاءات قواعد اللغة الفرنسية؛ وعلية يمكن القول أن المجموعتين متكافئتين في كفاءات قواعد اللغة الفرنسية.

#### 7-4-4- المعالجة التجريبية (تنفيذ التجربة):

قامت الباحثة بتنفيذ التجربة عبر الخطوات الآتية:-

#### 7-4-4-1- إجراءات تمهيدية لتنفيذ التجربة: وتمثلت في:-

- إطلاع مدير المؤسسة التعليمية مكان إجراء التجربة على أهداف الدراسة وكذا عينة الدراسة المستهدفة بالتجربة، حيث طلبت الباحثة من المدير إسنادها جميع صفوف السنة الثالثة متوسط لتدريسهم خلال السنة الدراسية (2017 / 2018)، وقد تم هذا الإجراء في بداية الدخول المدرسي بتاريخ (2017/09/5).  
- تخصيص حجرة الصف الملائمة ليتم فيها تدريس المجموعتين التجريبية والضابطة، وبرمجتها ضمن التوزيع الأسبوعي للحجر الشاغرة.

- تقديم بعض التوجيهات والتعليمات لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، والاتفاق معهم على ضرورة الالتزام بحضور الحصص التدريسية طيلة مدة التجربة.

#### 7-4-4-2- تطبيق الخطة التدريسية:

قامت الباحثة بتقديم دروس قواعد اللغة الفرنسية بنفسها لكلتا المجموعتين التجريبية والضابطة في الفترة الممتدة بين (2017/11/8) إلى (2018/02/28)، حيث تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية خريطة المفاهيم وفق الخطوات التي تضمنتها الخطط التدريسية، أما المجموعة الضابطة فتم تدريسها باستخدام الطريقة الاعتيادية في التدريس، وتجدر الإشارة إلى أن الفترة التي تم فيها تطبيق الخطة التدريسية تخللتها إضرابات وفترة الامتحانات وكذا عطلة الشتاء. وبعد الانتهاء من تقديم الدروس المقررة قامت الباحثة بمراجعة الدروس مع المجموعتين التجريبية والضابطة، والجدول رقم (5-25) يوضح توزيع الحصص التدريسية التجريبية لكل من المجموعة التجريبية والضابطة عبر الفترة الزمنية المقررة للتجربة.

رقم (5-25) يوضح توزيع الحصص التدريسية التجريبية لكل من  
المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

تاريخ التطبيق		موضوع الدرس
المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية	
2017 /11/9	2017 /11/8	La forme passive
2017 /11/16	2017 /11/15	Le discours
2017 /11/30	2017 /11/29	Les substituts
2017 /12/21	2017 /12/20	L'expansion du nom
2018 /01/11	2018 /01/10	Le rapport de temps
2018 /01/18	2017 /01/17	La complétive
2018 /01/25	2018 /01/24	Les valeurs du présent
2018 /02/08	2018 /02/07	Les déterminants
2018 /02 /22 و 15	2018 /02 /28 و 21	مراجعة الدروس

#### 3-4-7- القياس البعدي:

بعد الانتهاء من تدريس المجموعة التجريبية قواعد اللغة الفرنسية باستخدام إستراتيجية خريطة المفاهيم والمجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، قامت الباحثة بتطبيق الاختبار البعدي لقياس كفاءات قواعد اللغة الفرنسية على المجموعتين التجريبية والضابطة بتاريخ (3/03/2018)، حيث طلبت الباحثة من أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة قراءة تعليمات وفقرات الاختبار والإجابة عليها بدقة وعناية وعدم ترك أي فقرة دون إجابة، ومن ثم قامت بتحليل البيانات باستخدام الاختبارات الإحصائية المناسبة.

#### 8- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الحالية:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مجموعة من المعالجات الإحصائية وذلك بالاستعانة بالحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss23)؛ وتمثلت هذه الأساليب في:-

#### 8-1- الأساليب الإحصائية المستخدمة للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

- الفا كرونباخ لحساب ثبات الاتساق الداخلي للفقرات.

- معامل الارتباط بيرسون لحساب الصدق البنائي.

- معامل سبيرمان براون لحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية.

- اختبار (T) لعينتين مستقلتين لحساب الصدق التمييزي.

### 8-2- الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل نتائج الدراسة:

لاختبار فرضيات الدراسة تم الاعتماد على:-

- اختبار (T) لعينتين مستقلتين لحساب الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي والبعدي.
- مربع (بيتا) لحساب حجم أثر المتغير المستقل على المتغير التابع.

الفصل السادس

عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

أولاً- عرض وتحليل نتائج الدراسة

1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى

2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية

ثانياً- مناقشة نتائج الدراسة

1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى

2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية

---



تمهيد:

سيخصص هذا الفصل للتحقق من صحة فرضيات الدراسة وعرضها وتحليلها كما سيتم مناقشتها كما

يلي:

أولاً- عرض وتحليل نتائج الدراسة:

بعد إخضاع البيانات للتحليل الإحصائي كانت النتائج كالآتي:-

1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

للتحقق من صحة الفرضية الأولى والتي تنص على أنه (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي) تم استخدام اختبار (T) لعينتين مستقلتين كما هو موضح في الجدول رقم (1-6):

جدول رقم (1-6) يوضح قيمة اختبار (T) لدلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

في الاختبار البعدي لقياس كفاءات قواعد اللغة الفرنسية

المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطات	df	قيمة (T)	قيمة sig	مستوى الدلالة ( $\alpha = 0,01$ )
التجريبية	26	28,75	8,42	16,33	52	6,52	0,00	دال إحصائياً
الضابطة	28	12,41	9,94					

من خلال الجدول رقم (1-6) يتضح أن المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لكفاءات قواعد اللغة الفرنسية قدر بـ (28,75) والانحراف المعياري بـ (8,42) أما متوسط درجات المجموعة الضابطة قدر بـ (12,41) والانحراف المعياري بـ (9,94)، وقد قدر الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين بـ (16,33)؛ وبعد حساب قيمة (T) والتي قدرت بـ (6,52) ومقارنة قيمة (sig = 0,00) والتي نجدها أقل من مستوى الدلالة ( $\alpha = 0,01$ ) تبين وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي؛ وعليه نرفض الفرضية الصفرية التي تنص على أنه (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي) ونقبل بالفرضية البديلة التي تنص على أنه (توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية).

2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

للتحقق من صحة الفرضية الثانية والتي تنص على أنه (لا يوجد حجم أثر ذو دلالة إحصائية للتدريس بإستراتيجية خريطة المفاهيم في تنمية كفاءات قواعد اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط) تم حساب حجم تأثير المتغير المستقل (التدريس بإستراتيجية خريطة المفاهيم) على المتغير التابع (كفاءات قواعد اللغة الفرنسية) أي حجم الفروق التي أحدثها المتغير المستقل في المتغير التابع؛ هل هي نتيجة للمتغير المستقل أم تعود للصدفة، وذلك باستخدام معادلة "مربع ايتا"؛ كما هو موضح في الجدول رقم (2-6):

جدول رقم (2-6) يوضح قيمة  $\eta^2$  وقيمة حجم التأثير

مستوى الدلالة	قيمة حجم التأثير	قيمة $\eta^2$	df	قيمة (T)
كبير	1.78	%44	52	6,52

من خلال الجدول رقم (2-6) يتبين أن نسبة التباين المفسر قدرت بـ (44%) أي أن المتغير المستقل والمتمثل في (التدريس بإستراتيجية خريطة المفاهيم) يفسر التغير الذي حدث في المتغير التابع وهو (كفاءات التلاميذ في قواعد اللغة الفرنسية بنسبة 44%) وهي قيمة تشير إلى أن نسبة التباين المفسر كبيرة\*؛ كما أن حجم الأثر الذي أحدثه المتغير المستقل في المتغير التابع قد قدر بـ (1.78) وهي قيمة تشير إلى أن حجم التأثير كبير\*\*؛ ومنه نرفض الفرضية الصفرية التي تنص على أنه: (لا يوجد حجم أثر ذو دلالة إحصائية للتدريس بإستراتيجية خريطة المفاهيم في تنمية كفاءات قواعد اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط) ونقبل بالفرضية البديلة التي تنص على أنه (يوجد حجم أثر ذو دلالة إحصائية للتدريس بإستراتيجية خريطة المفاهيم في تنمية كفاءات قواعد اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط).

\*- نسبة التباين المفسر أكبر من 1% تغيير ضعيف  
 - نسبة التباين المفسر أكبر من 6% تغيير متوسط  
 - نسبة التباين المفسر أكبر من 15% تغيير كبير (ساعد، 2015)  
 \*\*-  $0,2 \leq d \leq 0,49$  حجم تأثير صغير.  
 -  $0,5 \leq d \leq 0,79$  حجم تأثير متوسط.  
 -  $d \geq 0,80$  حجم تأثير كبير. (الشرفين، 2017، ص 139)

## ثانيا - مناقشة نتائج الدراسة:

### 1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي) وقد أظهرت النتائج عدم صحة هذه الفرضية، حيث قدرت قيمة (T) بـ (6,52)؛ وبعد مقارنة قيمة (sig = 0,00) والتي هي أقل من مستوى الدلالة ( $\alpha = 0,01$ )؛ تبين أن الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي دل إحصائيا، وعليه تم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تنص على أنه (توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية) مما يعني أن التدريس بإستراتيجية خريطة المفاهيم أدى إلى تنمية كفاءات تلاميذ المجموعة التجريبية في قواعد اللغة الفرنسية مقارنة بالمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الإعتيادية، وتتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات التي تناولت استخدام إستراتيجية خريطة المفاهيم في التدريس، وذلك من حيث أثرها في اكتساب المفاهيم وتحسين التحصيل الدراسي، كدراسة ساعد ومزوي (2018)، قرمان (2014)، الشتري (2012)، (Mast) (2011)، مقابلة والفلاحات (2010)، العثمان (2010)، الدعدي (2009)، الجوراني (2009)، السهمي (2008) و(2006) (Fackilfar & Ramond) وتفسر الباحثة هذه النتيجة بما يلي:

- إن إستراتيجية خريطة المفاهيم تعد من استراتيجيات التدريس الحديثة التي تأسست على مرتكزات النظرية المعرفية، هذه الأخيرة التي أسست بدورها للتعلم ذو المعنى، حيث تركز على وعي التلاميذ في اكتساب المعرفة ووعيهم بما اكتسبوه من معارف وكفاءات وإن ما يساعد في ذلك هو تنظيم الموقف التعليمي وجعله يركز على الأفكار والمعلومات الأساسية والمهمة ومعالجتها بوعي وإدراك ليجد التلاميذ المعنى لما يتعلمونه. فالعمليات العقلية كالتفكير والاستدلال والتنظيم والتفسير وغيرها من العمليات العقلية ضرورية لفهم التلاميذ لطبيعة تعلمهم وتفسيره، فهم ليسوا مجرد متلقين سلبيين يستقبلون المعلومات ويستجيبون لها على نحو آلي؛ بل هم معالجون فعالون للمعلومات؛ بداية من استقبالها وتنظيمها ودمجها ثم استدعائها وقت الضرورة؛ وبذلك يتمكنون من التعامل بكفاءة مع متغيرات بيئتهم؛ فالتلاميذ لا يتعلمون استجابات فقط وإنما يدركون الحقائق والأفكار ويدمجونها في أبنيتهم المعرفية حتى يتحقق التعلم ذو المعنى(علي، 2011، ص 160) وهنا يشير (Ausubel) أن التعلم ذو المعنى يحدث إذا ارتبط التعلم الجديد

---

بالتعلم السابق؛ فكلما أدمج التلاميذ معارفهم الجديدة بالمعارف السابقة التي اكتسبوها، كلما أصبح للتعلم معنى لديهم؛ ويتجسد بذلك دورهم الحقيقي في العملية التعليمية/ التعليمية وهو بناء التعلمات اعتمادا على نشاطهم الذاتي وإدراكهم أنهم فعالون ومشاركون ومسؤولون عن تعلمهم؛ فعندما تم تدريس تلاميذ المجموعة التجريبية قواعد اللغة الفرنسية باستخدام إستراتيجية خريطة المفاهيم تغير دورهم من متلقين للمعرفة إلى تلاميذ نشطين يبنون تعلماتهم ومعارفهم بأنفسهم، معتمدين على إدراكهم الواعي للخبرات والمعارف والتفاعل معها عن طريق عملية التفكير التي يمارسونها في الموقف التعليمي، لاسيما عند بنائهم لخريطة المفاهيم التي تشتمل على مفاهيم الدرس. فإستراتيجية خريطة المفاهيم وما تتضمنه من خطوات إجرائية واضحة ومتسلسلة في بنائها ساعدت التلاميذ في تطوير الانتباه الانتقائي للمفاهيم المهمة التي يجب أن يتضمنها الدرس، كما ساعدت أيضا في تحسين عملية التفسير الذي يحمل المعنى المنطقي لأنماط وطبيعة العلاقات بين المفاهيم، الأمر الذي أدى إلى فهم دروس قواعد اللغة الفرنسية واستيعابها والاحتفاظ بها واكتساب الكفاءة في توظيف المفاهيم في كتابة الجمل أو النصوص المطلوبة منهم فضلا عن فهم المنطوق منها والمكتوب؛ وهذا ما لاحظته الباحثة أثناء حصص فهم المنطوق وفهم المكتوب، أين يتفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة في فهم النص وتحديد نمطه وتلخيصه.

ومن جهة أخرى يرى (Ausubel) أن لكل مادة دراسية بنية تنظيمية تتميز بها عن المواد الأخرى وقواعد اللغة الفرنسية كغيرها من المواد تتميز ببنية تنظيمية تشبه البناء الهرمي لإستراتيجية خريطة المفاهيم؛ حيث أن المفاهيم الأكثر عمومية وشمولية تتموضع في قمة الهرم ثم تتدرج تحتها المفاهيم الأقل عمومية والتفصيلية، وهو البناء الذي يشبه لبنية المعرفة للمفاهيم في عقل التلاميذ؛ وتضيف **حسانين (2009)** أن التعلم يحدث إذا تكاملت وتوافقت المعرفة الجديدة من المحتوى مع المعرفة السابقة الموجودة في البنية المعرفية لعقل المتعلم (حسانين، 2009، ص 137) ويحدث الارتباط الواعي بينهما ويأخذ التعلم معنى خاصا وواقعا لدى التلاميذ، وبالتالي يصبح لتعلم المادة المعنى الكافي لجعلها مهمة بالنسبة لهم، الأمر الذي يحرك دوافعهم نحو الإقبال على تعلمها؛ إضافة إلى أن إستراتيجية خريطة المفاهيم كونها إستراتيجية منظمة لمحتوى المواد الدراسية، ساعدت التلاميذ في تمثيل مفاهيم قواعد اللغة الفرنسية في مخططات لتصبح صورا ذهنية كاملة المعاني قابلة للبقاء والاستمرارية في الذاكرة، كما أنها قدمت ملخصا يحقق النظرة الشاملة والمتكاملة للمحتوى، مما ساعدهم في تصحيح أبنيتهم المعرفية، أو إعادة صياغتها والتالي بناء معارف جديدة؛ حيث أكدت دراسات عديدة منها دراسة **العثمان (2010)** أن إستراتيجية

---

خريطة المفاهيم تقدم ملخصاً منظماً لمحتوى الدروس يتضمن الأفكار، والمفاهيم الأساسية، والروابط التي تفسر العلاقات بين المفاهيم؛ مما يسهل إدراكها والانتباه إليها والتركيز عليها؛ فتنظيم محتوى دروس قواعد اللغة الفرنسية في مخطط هرمي أتاح للتلاميذ التعرف على كل المفاهيم التي تضمنها كل درس وذلك من خلال شبكة مفاهيمية تلائم تطور المفاهيم لديهم، كما أن التنظيم الهرمي للمفاهيم جعل التلاميذ يكونون فكرة شاملة ومفصلة عن الدرس وما يحتويه من عناصر هامة يجب أن يركزوا عليها دون أي إهدار للكثير من الجهد والوقت، وهو ما يتوافق مع مفهوم وأهداف عملية تنظيم المحتوى التعليمي؛ حيث يشير الأدب النظري إلى أن تنظيم المحتوى التعليمي هو عملية ترتيب عناصر المحتوى وخبرات التعلم على نحو معين، بحيث يؤدي إلى تعلمه بشكل أسرع وأيسر ليتحقق التعلم المرغوب والفعال بأقل جهد ووقت، واستثمار هذا التعلم في حل المشكلات التي تواجههم. (جمعة) وقد أشار كل من **مقابلة والفلاحة (2010)** إلى أن التدريس بإستراتيجية خريطة المفاهيم يتضمن تنظيمًا لمحتوى المادة الدراسية يساعد التلاميذ في الفهم والاستيعاب وتطوير المهارات العقلية واسترجاع المعلومات عند الحاجة.

**(مقابلة والفلاحة، 2010، ص 583)** حيث يتم توظيف وإدماج هذه المعلومات والخبرات في الوضعيات المختلفة التي تتضمن مشكلات تتطلب حلاً، وهنا إشارة إلى مفهوم الكفاءات التعليمية حيث يرى **مسعودي (2003)** بأن التلاميذ تتحقق لديهم الكفاءة حين يندمجون في الفعل التعليمي من خلال إثارة الأسئلة وبحثهم عن الحلول. فعند قيام التلاميذ بالبحث عن العلاقات التي تربط بين المفاهيم وتفسرها فإنهم يقومون بتوظيف معارفهم وخبراتهم ومهاراتهم من أجل إيجاد تلك العلاقات التي تعد مشكلة يقترحون لها حلاً وعليهم اختبار صحتها عن طريق مراعاة منطقية تلك العلاقات استناداً إلى خبراتهم السابقة؛ بالتالي فهم يوائمون بين بنية المعرفة الجديدة وأبنيتهم المعرفية؛ وفي هذا السياق يؤكد **ريغي (2016)** أن عقل التلاميذ يتشكل من مجموعة من الأبنية المعرفية التي تتسلسل فيها المفاهيم بشكل هرمي يتدرج من الأساسيات إلى الثانويات ومن العام إلى الخاص، فالبنية المعرفية تنمو بشكل هرمي تراكمي.

**(ريغي، 2016، ص 75)** تكون فيه المعرفة السابقة أساس لبناء المعرفة الجديدة، ويؤكد **منصور (2014)** أن كل مفهوم يعد مطلباً تعليمياً سابقاً للذي يليه. **(منصور، 2014، ص 99)** فتعلم التلاميذ مفهوم (الخطاب المباشر) (Le discours direct) مثلاً يتطلب معرفة مفهوم الخطاب (Le discours) ثم خصائص الخطاب وأنواعه، ومميزات كل نوع ليصل في النهاية إلى المفاهيم الدقيقة التي توضح معنى المفهوم العام؛ ليصبح هذا الأخير واضحاً وغير مبهم؛ كما أن صياغة أمثلة في شكل جمل أو كلمات في

---

آخر مستوى من الهرم المفاهيمي، يعزز استيعاب التلاميذ للمفاهيم ويعكس قدرتهم على التمييز بين المفاهيم واستنتاج التعميمات، وهو ما ساعدهم على اكتساب الكفاءات في قواعد اللغة الفرنسية الذي مكنهم من إنتاج نص الوضعية الإدماجية التي تضمنها الاختبار البعدي؛ إن من شأن هذا كله أن جعل التلاميذ يرغبون في استمرار تدريسهم القواعد إستراتيجية خريطة المفاهيم وكذا استخدامها في تدريس جميع أنشطة مادة اللغة الفرنسية (vocabulaire- conjugaison- orthographe- lecture) وجميع المواد الدراسية؛ فلقد استحسن التلاميذ التنظيم المتدرج والمتسلسل للمفاهيم والصورة الشاملة والمتكاملة لمحتوى الدرس مما حثهم على استخدام هذه الإستراتيجية في مراجعة دروس القواعد وكذا دروس بقية المواد الدراسية.

إن التنظيم والتسلسل الهرمي الذي تتميز به إستراتيجية خريطة المفاهيم والذي تكون فيه العموميات في القمة والخصوصيات في القاعدة جعل تعلم مفاهيم قواعد اللغة الفرنسية واكتسابها أمرا سهلا وممتعا بالنسبة للتلاميذ، مقارنة بطريقة التدريس الاعتيادية التي يستنتج فيها التلاميذ القاعدة العامة من خلال الأمثلة المقدمة ومن ثم حفظ القاعدة وتطبيقها، فالتعلم بالطريقة الاعتيادية يحدث بالحفظ والاستظهار الآلي لنماذج أو قوالب من أمثلة تم حفظها، بينما التدريس وفق إستراتيجية خريطة المفاهيم يتطلب استثارة المعارف السابقة لبناء المعارف الجديدة كما يتطلب القدرة على تصنيف المفاهيم والتمييز بينها وتوليد العلاقات في شتى أنماطها بين هذه المفاهيم لتتشكل المعرفة الجديدة، " فالمخططات العقلية هي أبنية معرفية منظمة، تنظيم المعرفة حول عدد من المفاهيم والمواقف والإحداث، وتعكس العلاقات القائمة بين هذه المفاهيم اعتمادا على أسس معينة كالتشابه والاختلاف أو علاقات ترابط أخرى، هذه الأبنية المنظمة توجه عمليات الفهم والإدراك للمفهوم". (الزغلول، والزغلول، 2011، ص 65) ويرى برونر (1960) (Bruner) أن التلاميذ قادرين على تعلم واكتساب المفاهيم واستيعابها مهما كان مستواها من التجريد والتعقيد، إذ ما تم اختار الإستراتيجية التدريسية التي تمكن من ذلك؛ فالعقل يستوعب أي مفهوم مهما كان مستواه من التجريد إذا توفر له ما يساعده في التمثيل الفكري والتصور الذهني.

(الخرجي، 2002، ص 146) وتشير بعض الدراسات منها دراسة (Outaleb 2014) إلى أن مفاهيم قواعد اللغة الفرنسية مجردة ويجدها التلاميذ معقد وصعبة التعلم والاكتساب، غير أن استخدام إستراتيجية خريطة المفاهيم في تدريسها لاسيما طريقة بنائها وقراءتها ومراجعتها، ساعد التلاميذ على جعل المفاهيم أقل صعوبة وأكثر وضوحا.

إن البحث عن المفاهيم الخاصة التي تتفرع عن المفهوم العام وإيجاد العلاقات التي تربط المفاهيم ببعضها البعض جعل التلاميذ يبحثون عن أوجه الشبه والاختلاف بين هذه المفاهيم وتصنيفها، مستخدمين التفكير التأملي والتفكير الناقد لتبرير منطقية العلاقات وصحة المعاني والتعميمات؛ فالتركيز على المفاهيم المهمة وتحديد العام منها والخاص وتفسير العلاقات التي تربطها ببعض، وكذا تحديد وتعديل بنية الخريطة من حين لآخر، يكشف عن الاختلاف بين المعرفة السابقة لديهم والمعرفة الجديدة التي توصلوا إليها؛ حيث نمت كل ذلك لدى التلاميذ مهارات التفكير الناقد والتأملي والإبداعي الذي يظهر جليا في الشكل النهائي لخريطة المفاهيم وما تتضمنه من مفاهيم وعلاقات ومعاني، فلقد أشارت ساعد ومزوزي (2018) إلى أن إستراتيجية خريطة المفاهيم لها دور كبير في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى التلاميذ من خلال استنتاج نوع العلاقة بين المفاهيم والتعبير عنها بكلمات أو عبارات واضحة تدل فعلا عن نوع العلاقة، إذ يعد ذلك افتراضات يجب على التلاميذ أن ينظروا في صحتها وفي قوة تفسيرها للمفهوم، وبالتالي يتحقق التعلم الذي يجعلهم قادرين على تقصي الحقائق والمعارف وتحليلها وإقامة الحجج بشأنها ومن ثم رفضها أو قبولها، حيث يؤكد (Flavell) (1979) أن إستراتيجية خريطة المفاهيم تعمل على تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى التلاميذ فتبصرهم بمخزونهم المعرفي.

(أبو رياش، 2009، ص 68) وتضعهم أمام التفكير في طريقة تفكيرهم وفي طريقة تعلمهم، وبذلك يصل التلاميذ إلى تحقيق التعلم ذو المعنى، الذي يجعلهم يتفاعلون مع الموقف التعليمي ومع المادة الدراسية، فيقبلون على تعلمها لأنها اكتسبت المعنى بالنسبة لهم؛ حيث أكد ابنجهاوس (Ebbinghaus) أن المواد ذات المعنى لدى التلاميذ يسهل تعلمها مقارنة بالمواد ذات المعنى الغامض والتي لا معنى لها.

(عكاشة، وعكاشة، 2005، ص 226) وهو ما يفسر النتائج الحسنة التي تحصل عليها معظم تلاميذ المجموعة التجريبية في فروض وامتحانات الفصل الثاني والثالث في مادة اللغة الفرنسية من نفس السنة الدراسية التي تمت فيها الدراسة الحالية وذلك حسب النتائج المحصل، كما لاحظت الباحثة التفاعل الكبير والمشاركة الفعالة للتلاميذ أثناء الحصة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، وظهر ذلك جليا في الأسئلة التي يطرحونها حول الدرس، واستخدام القاموس للبحث عن المعاني واجتهادهم في إيجاد الكلمات والعبارات التي توضح العلاقات بين المفاهيم، والبحث عن مرادفاتهما، كما سادت الحصة التجريبية روح التنافس بين التلاميذ في تصميم خريطة المفاهيم وصياغة الأمثلة في شكل جمل تتضمن المفاهيم التي تضمنها الدرس وقراءة الخريطة قراءة صحيحة وبلغة سليمة، فأصبح لديهم رصيذا مهما من الكلمات

باللغة الفرنسية يتقنون كتابتها ويحسنون استخدامها، فالتعلم ذو المعنى الذي تحقق لدى التلاميذ جعل من المعارف والمفاهيم مفيدة وذات قيمة بالنسبة لهم، فأصبح تعلمهم قابلاً للبقاء والاستمرار واتسم بالعمق، الأمر الذي جعلهم يستثمرون كل كفاءاتهم التي اكتسبوها استثماراً خلاقاً ومبدعاً لاسيما في كتابة الفقرة الإنشائية، وهو ما بدا واضحاً من خلال الفروق بين تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي سواء في أسئلة التذكر أو الفهم أو التطبيق الذي يضم كتابة جمل أو فقرات إنشائية؛ حيث كانت إجابات تلاميذ المجموعة التجريبية دقيقة ومحددة وكاملة المعنى، تعكس قدرتهم على ربط الخبرات ببعضها واستدعائها حسب ما تطلبه السؤال؛ أما الفقرات الإنشائية تضمنت معظمها جملاً تميزت بالمعنى الواضح والمفيد، والقواعد الصحيحة؛ لاسيما التي تم تعلمها؛ مما أدى إلى قلة الأخطاء؛ بينما تلاميذ المجموعة الضابطة تميزت نسبة كبيرة من إجاباتهم بالتردد مما يوحي بأنهم ليسوا متأكدين من الإجابات الصحيحة؛ ويظهر ذلك جلياً في تعدد الإجابات عن السؤال الواحد، كما أن استخدام القواعد في كتابة الفقرة الإنشائية كان ضعيفاً لدى بعض أفراد المجموعة؛ بينما البعض الآخر لم يتمكن من كتابة كل الفقرة الإنشائية فضلاً عن الأخطاء في تركيب الجمل بشكل صحيح.

## 2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه: **(لا يوجد حجم أثر ذو دلالة إحصائية للتدريس بإستراتيجية خريطة المفاهيم في تنمية كفاءات قواعد اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط).** وقد أظهرت النتائج عدم صحة هذه الفرضية، حيث تم حساب نسبة التباين المفسر والذي قدر بـ **(44%)** وهي نسبة كبيرة تدل على أن نسبة التغير في المتغير التابع (كفاءات قواعد اللغة الفرنسية) نتيجة تعرضه للمتغير المستقل (التدريس بإستراتيجية خريطة المفاهيم) كانت كبيرة. ولمعرفة حجم قوة تأثير المتغير المستقل (التدريس بإستراتيجية خريطة المفاهيم) على المتغير التابع (تنمية كفاءات قواعد اللغة الفرنسية) تم حساب حجم الأثر والذي قدر بـ **(1.78)** وهي قيمة تشير إلى أن حجم التأثير قوي، ومنه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل بالفرضية البديلة التي تنص على أنه **(يوجد حجم أثر ذو دلالة إحصائية للتدريس بإستراتيجية خريطة المفاهيم في تنمية كفاءات قواعد اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط)** مما يشير إلى أن التدريس باستخدام إستراتيجية خريطة المفاهيم له تأثير قوي في تنمية كفاءات التلاميذ في قواعد اللغة الفرنسية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ساعد ومزوزي **(2018)**، دراسة قرمان **(2014)**، دراسة الشثري **(2012)**، دراسة Mast **(2011)**، دراسة مقابلات **(2010)**، دراسة العثمان **(2010)**،



---

دراسة الدعدي (2009)، دراسة الجوراني (2009) دراسة السهمي (2008) ودراسة (2006)

(Fackilfard & Ramond) ويمكن تفسير هذه لنتيجة بما يلي:

أن تقديم الأمثلة من قبل التلاميذ مصاغة في جمل بسيطة أو مركبة صحيحة نطقا وكتابة في آخر مستوى من التنظيم الهرمي لخريطة المفاهيم يعد تحقيقا لكفاءة لغوية مرتبطة بموضوع الدرس، إضافة إلى كتابة فقرة إنشائية قصيرة حول موضوع محدد كنشاط إدماجي في نهاية الدرس، أين يوظف فيها التلاميذ ما اكتسبوه من مفاهيم وكيفية استخدامها، الأمر الذي يفسر تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الوضعية الإدماجية في الاختبار البعدي والتي تمثلت في كتابة فقرة إنشائية من عدة أسطر يصفون فيها صديقا لهم، حيث وظفوا وأمجوا الكفاءات التي اكتسبوها خلال الحصص التجريبية أين تم تدريسهم باستخدام إستراتيجية خريطة المفاهيم، مما يدل على استيعابهم لمعاني المفاهيم وتوظيفها بشكل صحيح يستجيب للمطلوب منهم؛ فوضوح المفاهيم لديهم ترتب عليه استقرارها في البنية المعرفية وبذلك أصبحوا أكثر قدرة على توظيفها، فأدى ذلك إلى تكوين اتجاهات ايجابية لديهم؛ أولا نحو التدريس بإستراتيجية خريطة المفاهيم وثانيا نحو مادة اللغة الفرنسية وبالتالي انعكس ذلك على تحصيلهم الدراسي، وهو ما لاحظته الباحثة وما تؤكدُه ساعد ومزوزي (2018) حيث أشارتا إلى أن التدريس بإستراتيجية خريطة المفاهيم له علاقة باتجاهات التلاميذ نحوها ونحو مادة اللغة الفرنسية؛ الأمر الذي أدى إلى تحسين مستوى تحصيلهم في هذه المادة، وكما تؤكد دراسة قرمان (2014) أن استخدام إستراتيجية خريطة المفاهيم له تأثير كبير في رفع مستوى التحصيل الدراسي في البلاغة وتحسين الاتجاهات نحوها، إذ تعمل الاتجاهات كوجهات نحو السلوك تدفع إلى العمل على نحو ايجابي أو سلبي؛ حيث يرى نيوكومب (Newcomb) بأن "الاتجاه من وجهة النظر المعرفية يمثل تنظيما لمعارف ذات ارتباطات موجبة أو سالبة، أما من وجهة نظر الدافعية فهو حالة من الاستعداد لاستثارة الدافع، وهذا الدافع يتأثر بخبرة الفرد ومعارفه السابقة عن موضوع ما سلبا أو إيجابا". (صديق، 2012، ص 303) وإن ما تشكل لدى التلاميذ من خبرة في بناء خريطة المفاهيم تمثل خبرة في تنظيم المفاهيم والمعارف في قواعد اللغة الفرنسية ارتبطت بخبرة تعليمية ايجابية، وإن شعورهم بامتلاك الكفاءات في القواعد دفعهم ووجه سلوكهم نحو العمل على نحو ايجابي وهو التفوق في الاختبار البعدي لكفاءات قواعد اللغة الفرنسية خصوصا والتحصيل الدراسي في مادة اللغة الفرنسية عموما. إن إستراتيجية خريطة المفاهيم تعد بالنسبة للتلاميذ طريقة تدريسية جديدة لم يعتادوا عليها، لفتت وجذبت انتباههم وحفزتهم على المشاركة في الدرس

أثناء الحصة مقارنة بطريقة التدريس الاعتيادية فطريقة تصميم خريطة المفاهيم وإعدادها أتاحت للتلاميذ الحرية في اختيار الأكال والألوان، فمثلت لهم نشاطا خلاقا وإبداعا ساعدهم في تطوير مهارات التخيل والإبداع والابتكار لديهم، حيث أن إعادة بناء خريطة المفاهيم لكل درس مرات عديدة وبأشكال مختلفة، جعلهم لا يشعرون بالملل والضجر أثناء الحصة، فزاد اهتمامهم بها وبمحتوى الدروس وزادت دافعيتهم للتعلم والتفاعل مع الموقف التعليمي؛ فباكتشافهم للمفاهيم العامة والخاصة واستنتاجهم للعلاقات بينها معتمدين على مهارات تحليل المفاهيم والتمييز بينها واستنتاج العلاقات التي تربطها وتفسيرها، ومن ثم صياغة الأمثلة لكل مفهوم، وجد التلاميذ أنفسهم يتعرفون على قدرتهم على المقارنة والتوفيق بين المفاهيم والتمييز بين معانيها، " فتقديم الأمثلة يتضمن إجراء مقارنات بين المفاهيم والتمييز بينها."

(منصور، 2014، ص 99) ومن جهة أخرى فعند قراءة التلاميذ لمحتوى الدرس من خلال قراءة خريطة المفاهيم، وجدوا أنفسهم يسترسلون في القراءة مكونين جملا صحيحة بلغة يعتقدون أنهم لن يتمكنوا من استخدامها، مما جعلهم يشعرون بالثقة في قدراتهم وكفاءاتهم لاسيما كفاءاتهم الذاتية، فهذه الأخيرة تعبر عن إدراك الفرد لمستوى كفاءته وفاعليته ومكاناته وقدراته العقلية والمعرفية والانفعالية والحسية ودافعيته لمعالجة المواقف والمهام أو المشكلات والأهداف التعليمية في ظل المحددات البيئية.

(يعقوب، 2012، ص 77) مما نتج عنه رغبة التلاميذ في القيام بالفعل التعليمي، وتقديم استجابات هادفة ومنظمة وذات معنى، وبالتالي يصبح التعلم ممتعا ومشوقا بالنسبة لهم وهو ما أشارت إليه دراسة زمرة **وصالحي (2018)**، ويرى (Bterf) أن الرغبة في الفعل تعد من العوامل الأساسية في إنتاج الكفاءات التعليمية. (بوعلاق، 2004، ص 37) كما أن تصحيح خريطة المفاهيم من قبل التلاميذ يقدم لهم تغذية راجعة تساعدهم في تصحيح المفاهيم والعلاقات والمعاني الخاطئة، ومن جهة أخرى تقدم دعما وتعزيزا للتعلم الصحيح، مما يزيد من دافعيتهم لتعلم المادة، حيث يرى **جوتفريد (1990) (Gottfried)** أن الدافعية هي مثابرة التلميذ واستمتاعه بالتعلم والاهتمام بكل جديد وإدراك الكفاءة والتفوق في الأعمال التي يقوم بها. إن طريقة بناء خريطة المفاهيم التي تعتمد على المخططات والأشكال في إظهار العلاقات والروابط بين المفاهيم، جعلها إستراتيجية تعليمية بصرية؛ حيث ذكرت **يوسف (2019)** أن:

" خريطة المفاهيم تعتمد على الإدراك البصري الذي يبدأ بمشاهدة الصورة المتمثلة

في خريطة المفاهيم التي يتم رسمها أمام أعين التلاميذ؛ فالمفاهيم المراد تعلمها

---

تبنى عن طريق تصورات الإنسان من خلال حواسه والمدرجات الحسية تعد

الأساس الأول لتشكيل المفاهيم فيصبح قادرا على تمثله واستيعابه".

(يوسف، 2019، ص 107)

وبذلك فهي تستثير فضول التلاميذ، في اكتشاف العلاقات والمزيد من المفاهيم، حيث يتم تمثيل هذه المفاهيم والعلاقات في شكل وتنظيم يستطيعون إدراكه بصريا؛ وتحول هذه المفاهيم والعلاقات إلى صور ذهنية، يسهل تذكرها بمستوى أفضل وأسرع، وان المفاهيم التي يمثلها التلاميذ في واقع تجسده الأشكال والمخططات، من شأنه أن يلفت انتباههم لما يتعلمونه وللمادة الدراسية، "فالتلميذ ينتبه للمثيرات والمنبهات ذات الأشكال المختلفة." (عكاشة، وعكاشة، 2005، ص 226) وخريطة المفاهيم تعد إستراتيجية تدريسية جديدة لم يعتد عليها التلميذ من حيث أنها تستخدم المخططات والأشكال والرسومات، وتقدم صورة مرئية شاملة وواقعية للمفاهيم والعلاقات التي تربط بينها، مما يساعد التلاميذ على تخزين المفاهيم والمعاني في الذاكرة و استدعائها بجميع تفاصيلها؛ كما أن قراءة التلاميذ لخريطة المفاهيم أثناء وبعد بنائها واستماعهم لقراءة بعضهم البعض المتكررة يؤدي إلى كثرة التعلم، حيث يشير (Ebbinghaus) أن كثرة التعلم له الأثر الكبير في الاحتفاظ بالمعلومات التي درسها التلميذ، ويوضح أن كثرة التعلم تعني إطالة مدة التعلم وهذه الأخيرة تعتمد على التسميع الذاتي. (عكاشة، وعكاشة، 2005، ص 226) والمتكرر الذي يمارسه التلاميذ عند قراءتهم لخريطة المفاهيم، التي تتضمن الدرس سواء كان بغرض مراجعة الخريطة لتصحيحها أو قراءتها بعد التصحيح بغرض المراجعة والذاكرة؛ حيث يرى دافي (Davies) أن التمثيل البصري للمعلومات في شكل رسومات وأشكال يوصل إلى المعلومة بشكل أسرع مقارنة بالتي مكتوبة في شكل نص.

(Davies, 2011, p, 288) ويشير الأدب النظري إلى أن لكل تلميذ طريقة يتبعها في التعلم، فبعضهم يعتمد على التعلم البصري والبعض الآخر السمعي وبعضهم يعتمد على التعلم الحس حركي، وبذلك يتباين التلاميذ في أنماط تعلمهم داخل حجرة الصف، بين بصريين وسمعيين وحس حركيين، حيث يعمل الأستاذ على اختيار الإستراتيجية التدريسية التي تستجيب لجميع أنماط التعلم التي تميز صفه، وترى الذويخ (2016) أن التلاميذ ذوي النمط البصري في التعلم يعتمدون على الإدراك البصري ويتعلمون بطريقة أفضل من خلال ما يرونه ويتصورونه، فهم يضعون تصورا بصريا للمفاهيم والمعلومات ويفضلون الصور والأشكال، ويركزون على المفاهيم الأساسية، أما التلاميذ ذوي النمط السمعي فيعتمدون على الإدراك السمعي والذاكرة السمعية ويفضلون القراءة والتسميع والمناقشات، والتلاميذ ذوي النمط الحس

---

حركي يتعلمون بشكل أفضل عن طريق العمل اليدوي والحركة؛ فتمثيل المفاهيم والعلاقات في أشكال ومخططات مختلفة من شأنه أن يتيح الفرصة لذوي النمط البصري للتعلم بشكل أفضل وفعال، وإن قراءة الخريطة مرات عديدة والنقاشات التي تدور حول المفاهيم الأساسية والفرعية وكذا مدى صحة صياغة الأمثلة ذات الصلة بالمفهوم يساعد ذوي التعلم السمعي في تحقيق أقصى فائدة من التعلم، كما أن تصميم خريطة المفاهيم الذي يحتاج إلى عمل يدوي واستخدام الأدوات في الكتابة والرسم يحقق التعلم الأفضل لذوي النمط الحس حركي؛ هذه الخصائص التي تتمتع بها إستراتيجية خريطة المفاهيم جعلها تساعد وفعالية في التعلم لدى تلاميذ المجموعة التجريبية وجعلتهم يحققون نتائج أفضل مقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي، حيث أن تدريس قواعد اللغة الفرنسية للمجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية خريطة المفاهيم ساعد في تحقيق التعلم وفي اكتساب المفاهيم وتنمية الكفاءات فيها. فإستراتيجية خريطة المفاهيم تساعد في تنمية التفكير البصري من خلال المدخل البصري الذي يعتمد على الخبرة السابقة الموجودة في البنية المعرفية. (عامر، والمصري، 2016، ص 148)

إن استخدام إستراتيجية خريطة المفاهيم في تدريس قواعد اللغة الفرنسية ساعد في التخطيط الجيد لعملية التدريس والتقييم، هذا الأخير الذي يمكن في الكشف عن التصورات الخاطئة للمفاهيم لدى التلاميذ وتصحيحها؛ فالتخطيط للدرس وفق إستراتيجية خريطة المفاهيم يتطلب القيام بتحليل كل محتوى مقرر قواعد اللغة الفرنسية ومحتوى كل درس مما يقدم تصورا واضحا لكل المفاهيم والعلاقات التي تربطها ببعضها البعض، كما يساعد في تحديد وترتيب المكتسبات القبلية اللازمة للتعلم، حيث يؤكد جانيه (Ganet) أن المتعلم يكون مستعدا لتعلم معرفة جديدة عندما يتمكن من المكتسبات القبلية.

(حسانين، 2009، ص 139) هذا الاستعداد للتعلم يؤسس له الدمج والربط بين المعارف الجديدة والسابقة الموجودة في البنية المعرفية للتلاميذ فيحدث تكاملا وتوافقا بينهما مما يزيد من فرص التعلم لديهم ويحقق التعلم ذو المعنى؛ ومن جهة أخرى إن استخدام خريطة المفاهيم يمكن من الاطلاع العميق والواسع للمحتوى، والتركيز على المفاهيم الأساسية والهامة فيسمح بالتصرف بالمعرفة التي سوف تقدم للتلاميذ بما يتلاءم ومستواهم المعرفي ويتناسب مع الزمن المحدد للحصة وبالتالي الابتعاد عن الحشو الذي يشتهر انتباه التلاميذ ويفقدون تركيزهم؛ فإستراتيجية خريطة المفاهيم ساعدت في تحديد الأهداف التعليمية والكفاءات المعرفية والأدائية التي يجب أن تتحقق لدى التلاميذ، إذ من شأن ذلك أن يوجه جهد الأستاذ نحو تحقيق الأهداف التعليمية، ويجنبه الارتجال والعشوائية أثناء الموقف التعليمي؛ الأمر الذي يجعل

---

التلاميذ منتبهين أكثر لما يقوله ويقوم به ومتفاعلين معه ومنخرطين في موضوع الدرس، فيساعده ذلك في توجيه التلاميذ إلى تحقيق الكفاءات المستهدفة، وهو الأمر الذي جعل تلاميذ المجموعة التجريبية يركزون انتباههم أثناء الحصة التجريبية ويتفاعلون مع محتوى كل درس من دروس قواعد اللغة الفرنسية ويندمجون في الموقف التعليمي من خلال المناقشات التي تدور بينهم وطرحهم للأسئلة والبحث عن العلاقات التي تربط بين المفاهيم ومدى صحتها لاسيما الكلمات والعبارات التي تعبر عن تلك العلاقات وتوضحها وكذا الأمثلة التي تعبر عن المفاهيم.

## خاتمة:

تعد إستراتيجية خريطة المفاهيم من استراتيجيات التدريس الحديثة التي حظيت باهتمام العلماء والباحثين في المجال التربوي، باعتبارها إحدى استراتيجيات التعلم النشط التي تركز للدور النشط والواعي للتلاميذ في العملية التعليمية/ التعليمية، وهي تمثل إحدى التطبيقات التربوية لنظرية التعلم ذو المعنى التي جاء بها (Ausubel) هذا التعلم الذي يقوم أساسا على دمج التعلّات الجديدة في البنية المعرفية للتلاميذ، من خلال تمثيل المعرفة في مخطط تنتظم فيه المفاهيم في ترتيب وتسلسل هرمي من الأكثر عمومية إلى الأقل عمومية، أين تكون للتلاميذ القدرة على تنظيم وإعادة تنظيم أبنيتهم المعرفية، الأمر الذي يساعدهم في تنظيم محتوى المادة الدراسية بشكل يسهل استيعابها لاسيما المواد التي تتميز مفاهيمها بالتجريد والتعقيد كقواعد اللغة الفرنسية؛ هذه الأخيرة التي يعتبرها علماء اللغة أساسا لتعلم اللغة الفرنسية، فهي تمثل القوانين التي تحكم استخدام اللغة الفرنسية استخداما سليما نطقا وكتابة، حيث يعد تعلمها واكتساب الكفاءات فيها خطوة ضرورية في تحقيق الهدف من تدريسها وهو تحقيق الكفاءات التواصلية باللغة الفرنسية والذي تعكسه قدرة التلاميذ على فهم وإنتاج النصوص شفويا وكتابيا موظفين الكفاءات التي اكتسبوها. وعليه هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على ما إذا كانت تختلف كفاءات قواعد اللغة الفرنسية بين تلاميذ السنة الثالثة متوسط الذين درسوا بإستراتيجية خريطة المفاهيم ونظرائهم الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية؟ وكذا التعرف على حجم أثر التدريس بإستراتيجية خريطة المفاهيم في تنمية كفاءات قواعد اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط.

وقد أظهرت النتائج ما يلي:-

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة الضابطة تعزى للتدريس بإستراتيجية خريطة المفاهيم. - يوجد حجم أثر قوي للتدريس بإستراتيجية خريطة المفاهيم في تنمية كفاءات قواعد اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط.

---

## توصيات الدراسة:

- في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية توصي الباحثة بما يلي:-
- اعتماد إستراتيجية خريطة المفاهيم في تدريس قواعد اللغة الفرنسية لما لها من الأثر القوي في تنمية الكفاءات التعليمية لدى التلاميذ.
- تضمين دليل أستاذ مادة اللغة الفرنسية خطوات إعداد دروس مادة اللغة الفرنسية وفق إستراتيجية خريطة المفاهيم.
- تدريب معلمي وأساتذة مادة اللغة الفرنسية على استخدام إستراتيجية خريطة المفاهيم في عملية التدريس.
- تدريب التلاميذ على استخدام إستراتيجية خريطة المفاهيم في المذاكرة وفي تنظيم محتوى دروس المواد الدراسية.

## مقترحات الدراسة:

- في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية تقترح الباحثة ما يلي:
- إجراء دراسات مماثلة تتضمن أنشطة أخرى في مادة اللغة الفرنسية، كالقراءة (La lecture) وإنتاج المكتوب (La production écrite) والصرف (La conjugaison).
- إجراء دراسات لمعرفة فاعلية إستراتيجية خريطة المفاهيم في تحسين كفاءات التقويم الذاتي لدى التلاميذ والأساتذة.

---

# المراجع

---



## قائمة المراجع:

- أبو رياش، حسين محمد؛ شريف، سليم محمد؛ و الصافي، عبد الحكيم. (2009). *أصول استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق*. ط1. عمان، الأردن: دار المسيرة.
- أبو عاذرة، سناء محمد. (2012). *الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم*. ط1. عمان، الأردن: دار الثقافة.
- البغدادي، محمد رضا؛ أبو الهدى، حسام الدين حسن؛ وكامل، أمال ربيع. (2005). *التعلم التعاوني*. ط1. القاهرة. مصر: دار الفكر العربي.
- البكري، أمل؛ و الكسواني، عفاف. (2001). *أساليب تعليم العلوم الرياضية*. ط1. عمان، الأردن: دار الفكر.
- بوغلاق، محمد. (2004). *مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات*. ط1. البليدة، الجزائر: قصر الكتاب.
- التومي، عبد الرحمان. (2008). *منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات*. تم استرجاعه في 10 ماي 2017 من موقع <https://www.selsabil.com/2016/08/>
- جمعة، عبير. *تنظيم المحتوى التعليمي*. تم استرجاعه 23 أبريل 2019 من موقع [Site. iugaz. Edu. Ps/ dhelles/ fil/](http://Site.iugaz.Edu.Ps/dhelles/fil/)
- الجنابي، طارق كامل داوود. (2011). *خرائط المفاهيم والأسلوب المتمركز حول المشكلة وأثرهما في تحصيل المفاهيم الإحيائية وتنمية حب الاستطلاع العلمي*. (ط 1). عمان، الأردن: دار صفاء.
- الجوراني، إبراهيم محمد جوال. (2009). *تدريس المفاهيم النحوية وفق إستراتيجية خرائط المفاهيم*. العراق: المديرية العامة للتربية.
- حثروبي، محمد الصالح. (2002). *المدخل إلى التدريس بالكفاءات*. البليدة، الجزائر: قصر الكتاب.
- حريزي، لخضر. (2018). *المقاربة النصية في تعليمية النحو بين النظرية والتطبيق*. مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، (3)، 269 - 278.
- حسانين، عواطف محمد. (2009). *سيكولوجية التعلم (النظريات، عمليات معرفية، قدرات عقلية)*. مصر: المكتبة العالمية.

- الخزرجي، سليم إبراهيم. (2011). أساليب معاصرة في تدريس العلوم. ط 1. عمان، الأردن: دار أسامة.
- الخالدي، أديب محمد؛ و عبد العزيز، مفتاح محمد. (2010). علم النفس العصبي. ط 1. عمان، الأردن: دار وائل.
- خضر، أحمد إبراهيم. (2013). إعداد البحوث والرسائل العلمية من الفكرة حتى الخاتمة. ط 1. شبكة الالوكة. تم استرجاعه يوم 5 جوان 2019 من <http://www.alukah.net/web/khedr>
- الخليفة، حسن جعفر. (2005). فصول في تدريس اللغة العربية (ابتدائي - متوسط - ثانوي). ط 1. الرياض، السعودية: مكتبة الرشد.
- الدرر السنية. تم استرجاعه في 6 ماي 2019 من <https://dorar.net/hadith/sharh/75019>
- دوقة، أحمد؛ سليمان، جميلة؛ بوجملين، حياة؛ و غماري، فوزية. (2014). دور التعلم الذاتي المنظم وأثره على النجاح الدراسي في ضوء المقاربة بالكفاءات. ب ط. الأبيار، الجزائر: مؤسسة كنوز الحكمة.
- الذويخ، نورة صالح. (2016). أنماط التعلم نموذج فارك Vark. تم استرجاعه في 13 فيفري 2019 من موقع <https://www.noor-book.com>
- ريغي، عقيلة. (2016). تشكل البنية المعرفية للمتعلم من منظور بنائي معرفي لتفعيل الإدارة الصفية. مجلة انسة للبحوث والدراسات، (2)7، 66 - 85.
- زاهر، أحمد. (1996). تكنولوجيا التعليم - الجزء الأول - تكنولوجيا التعليم كفلسفة ونظام. ط 1. مصر: المكتبة الأكاديمية.
- زروق، لخضر. (2003). طرائق التدريس الحية ومقاربة الكفاءات. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- الزغلول، رافع النصير؛ و الزغلول، عماد عبد الرحيم. (2011). علم النفس المعرفي. ط 1. عمان: دار الشرق.
- الزيات، مصطفى فتحي. (1996). سيكولوجية التعليم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي. ط 1. القاهرة، مصر: دار النشر للجامعات.
- زيتون، عايش محمود. (2001). أساليب تدريس العلوم. ط 1. عمان، الأردن: دار الشروق.

- زمام، نورالدين؛ بن عامر، وسيلة؛ وطاع الله، حسينة. (2009). تقنيات دروس الدعم بين قانون الرسميات والواقع العملي. أعمال الملتقى الثالث، الرهانات الأساسية لتفعيل الإصلاح التربوية في الجزائر. جامعة بسكرة: منشورات مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة. ص ص (468 - 482).
- ساعد، صباح. (2013). بناء برنامج تدريبي لتنمية كفايات بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية لدي المعلمين. رسالة دكتوراه منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة.
- ساعد، صباح. (2015). محاضرات القياس وبناء الاختبارات. جامعة محمد خيضر، بسكرة.
- ساعد، صباح؛ ومزوزي، نورة. (2018). اتجاهات التلاميذ نحو التدريس بإستراتيجية خريطة المفاهيم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في مادة اللغة الفرنسية. مجلة علوم الإنسان والمجتمع، (27)، ص ص 627 - 647.
- ساعد، صباح؛ ومزوزي، نورة. (2018). خريطة المفاهيم كإستراتيجية تعلم نشط لتنمية التفكير الناقد. ورقة مقدمة إلى اليوم الدراسي حول التفكير الناقد والتفكير الموجه، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، 16 أبريل 2018.
- السعيد، رضا مسعد. (2008). استراتيجيات التدريس التعاوني (المجموعات الصغيرة). ط2. الرياض. السعودية: دار الزهراء.
- سفارة فرنسا في الجزائر. اللغة الفرنسية في مواجهة طلب متزايد في الجزائر. تم استرجاعه في 25 ديسمبر 2017 من موقع <https://dz.ambafrance.org/>
- شرقي، محمد. (2010). مقاربات بيداغوجية من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير، دراسة سوسيوبيداغوجية. الدار البيضاء، المغرب: دار إفريقيا الشرق.
- الشراوي، أنور محمد. (2012). التعلم نظريات وتطبيقات. القاهرة، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
- شريف، غصون خالد. (2011). أثر استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل وتعديل قصور الانتباه لدى تلاميذ التربية الخاصة. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، 11(2)، 63 - 98.
- الشريفين، نضال كمال محمد. (2017). ما وراء التحليل للأبحاث المنشورة في المجلة الأردنية في العلوم التربوية: الدلالة العملية وقوة الاختبار. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 15(3)، 130 - 170.

- شطناوي، عبد الكريم محمد. (2007). الكفايات التعليمية لدى المعلم، تخصص (علمي وأدبي) من وجهة نظر المعلمات المتعاونات في مدارس القاهرة جنوب. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، (1)، 119 - 158.
- شان، فريدة؛ وهجرسي، مصطفى. (2009) المعجم التربوي. الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية.
- شنين، بلخير. (2012). طرق تدريس القواعد النحوية وعلاقتها بفكر ابن خلدون. مجلة الأثر، (13)، 116 - 129.
- صابر، خليفة. (2009). مبادئ علم النفس. عمان، الأردن : دار أسامة.
- صديق، حسين. (2012). الاتجاهات من منظور علم الاجتماع. مجلة جامعة دمشق، (28-2-3) 299 - 322.
- الطائي، مازن هادي كزار؛ والريعي، محمود داوود. (2016). التعلم التعاوني إستراتيجية ناجحة لتطوير التعلم. مجلة المحترف، (10) ص ص 25 - 30
- طعيمة، رشدي أحمد. (2004). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.
- عامر، طارق عبد الرؤوف؛ والمصري، ايهاب عيسى. (2016) التفكير البصري مفهومه - مهاراته - استراتيجياته. ط 1. القاهرة، مصر: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- عبد الصاحب، علي إقبال مطرش. (2010). أثر دورة التعلم وخرائط المفاهيم والأحداث المتناقضة في تصحيح المفاهيم الجغرافية الخاطئة. ط1. عمان، الأردن: دار صفاء.
- عبد العزيز، جمال. (2012). قواعد الصرف. ط 4. عمان: وزارة الأوقاف والشؤون الدينية.
- عدس، محمد عبد الرحيم. (2000). كيف يتعلم الأطفال. ط 1. عمان: دار الفكر للنشر.
- العزيلي، فاتح. (2013). التدريس بالكفاءات وتقييمها. مجلة معارف، (14). 69 - 87.
- عطا الله ، ميشيل كامل. (2001). طرق وأساليب تدريس العلوم. ط1. عمان، الأردن: دار المسيرة.
- العساف، صالح بن محمد. (2004). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. ط 4. الرياض: دار العبيكان.

- عكاشة، أحمد؛ وعكاشة، طارق. (2005). علم النفس الفسيولوجي. ط 2. القاهرة، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
- العكر، منار عبد المنعم فوزي. (2011). صعوبات تعلم الفرنسية في مدارس الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، طرابلس.
- عيشاوي، سهيلة. (2018). المقاربة بالكفاءات في العملية التعليمية. مجلة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، (2)32، 410-432.
- علي، محمد السيد. (2011). اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس. ط1. عمان، الأردن: دار المسيرة.
- عمر، محمود حسن. (2016). تعريف التركيب في النحو. تم استرجاعه في 06 فيفري 2018 من موقع [https://www.alukah.net/literature\\_language](https://www.alukah.net/literature_language)
- العيطاوي، ربيعة؛ وتحريشي، عبد الحفيظ. (2018). بناء وضعيات تعليمية- تعليمية وفق إستراتيجية المقاربة بالكفاءات. مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، (2)، 51-58.
- غريب، عبد الكريم. (2003). استراتيجيات الكفايات وأساليب تقويم جودة تكوينها. المغرب: منشورات عالم التربية.
- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم. (2003). الكفايات التدريسية، المفهوم- التدريب- الأداء. ط1. عمان، الأردن: دار الشروق.
- قرمان، عطية محمد سليم. (2014). فاعلية استخدام إستراتيجية خريطة المفاهيم على تحصيل البلاغة والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الحادي عشر. رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- قطامي، يوسف. (2012). نمو الطفل المعرفي. ط2. عمان، الأردن: دار الأهلية.
- قطامي، يوسف. (2013). النظرية المعرفية في التعلم. ط1. عمان، الأردن: دار المسيرة.
- كتاش، مختار سليم. (2015). الكفاءة الوجدانية لدى المعلم وعلاقتها بالدافعية. رسالة دكتوراه منشورة، جامعة الجزائر.
- اللجنة الوطنية للمناهج. (2004). مناهج السنة الثالثة ابتدائي. وزارة التربية الوطنية. الديوان الوطني للطبوعات المدرسية.

- اللجنة الوطنية للمناهج . (2013). مناهج السنة الثالثة متوسط. وزارة التربية الوطنية. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- مجمع اللغة العربية. (2004). المعجم الوسيط. ط4. مصر: مكتبة الشروق الدولية.
- المرعشلي، نسيبة. (2012). أسباب تفشي ظاهرة الدروس الخصوصية من وجهة نظر (المدرء، المعلمين، الطلاب، أولياء الأمور) وسبل الحد منها. مجلة الفتح، (50)، 177- 202.
- مزروع، السعيد. (2012). التدريس وفق المقاربة بالكفاءات. مجلة علوم الإنسان والمجتمع، (3)، 189- 216.
- مسعودي، رابح. (2003). المقاربة بالكفاءات في تدريس العلوم الطبيعية لأساتذة العلوم الطبيعية في مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي. ط1. الجزائر: مطبعة هوناس.
- معلوف، لويس. (ب س). المنجد في اللغة الآداب والفنون. ط19. بيروت. المطبعة الكاثوليكية.
- مقابلة، نصر محمد خليفة؛ والفلاحات، غصايب محمد مطلق. (2010). أثر التدريس باستخدام الخرائط المفاهيمية على تحصيل طلبة الصف الثاني الأساسي لقواعد اللغة العربية. مجلة جامعة دمشق، 26(4)، 559- 590.
- منصور، مصطفى. (2014). أهمية المفاهيم العلمية في تدريس العلوم وصعوبات تعلمها. مجلة الدراسات والبحوث العلمية، (8)، 88- 108.
- المنظمة الدولية للفرنكوفونية. تم استرجاعه مارس 2017 من <https://www.francophonie.org>
- نايت سليمان، طيب؛ زغوت، عبد الرحمان؛ وقوال، فاطمة. (2004). المقاربة بالكفاءات. مفاهيم جديدة في التعليم. ط1. تيزيزو: دار الأمل.
- نوافك، جوزيف؛ وجوين، بوب. (1995). تعلم كيف تتعلم. ط1. (الصفدي، احمد؛ الشافعي، إبراهيم مترجم). الرياض: مطابع جامعة الملك سعود.
- وعلي، محمد الطاهر. (2010). الوضعية المشكلية التعليمية في المقاربة بالكفاءات. القبة، الجزائر: دار الرسم.
- يخلف، رفيقة. (2014). المستوى الثقافي للأسرة وأثره على التحصيل الدراسي للأبناء. مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، 2 (4)، 189- 202.

- 
- يوسف، عفاف. (2019). أثر إستراتيجية خريطة المفاهيم في تحسين مهارات القواعد النحوية لدى طلاب الصف السابع أساسي في منطقة إربد. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 1 (33)، 104 - 124.
- يعقوب، نافذ نايف. (2012). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الانجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كليات جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 13 (3)، 72 - 98.
- Ayad, Melgkhir ; et Madagh, Anissa. (2008). *Grammaire pour parler, lire et écrire*. Alger. Enag.
- Belkhouja, Lynda. (2012). *Pour un enseignement implicite de la grammaire du FLE dans le secondaire algérien : Propositions d'activités interactionnelles pour la maîtrise des pronoms relatifs: Cas d'étude : classe de 3ème AS lycée Yaghmorcen, Tlemcen*. Thèse de magister, Université de Tlemcen.
- Bouallag, Mohamed. (2006). De l'approche par les objectifs à l'approche par compétence, *revue campus*, (3).
- Bouguerra, Fatih. (2013). *De la grammaire du sens au sens de la grammaire : la grammaire négociée en lycée professionnel*. Thèse de doctorat, Université de Saint- Etienne- Jean Monnet.
- Charrau. M. *La magie des cartes*. Récupérée le 02 novembre 2017 de <https://www.lesclefsdelecole.com/Clefs-des-champs/Interviews/Marion-Charreau-ou-la-magie-des-cartes>.
- Clavet. J ; et Chompret. C. (s d). *Grammaire française pour le cours moyen (I et II)*. 8<sup>ème</sup> éd. Paris : J. DE Gigor éditeur.
- Commission nationale des programmes. groupe disciplinaire de français. (2013). *Programme 3<sup>ème</sup> Année Moyenne*. Ministère de l'éducation nationale. Office national des publications scolaires.
- Cuq, J. P; et Gruca.I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presse universitaire de Grenoble.
-

- 
- Cuq, J. P. (2003). *Introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris : Les Edition Didier.
  - Davies, M. (2011). Concept mapping, mind mapping and argument mapping: what are the differences and do they matter , *revue Higher*, 62(3), 279-301.
  - Damar. E. M. (2018). Les pratiques déclarées des enseignants sur leur enseignement grammatical : quelles élaborations pour quelles transmissions des discours métalinguistiques ? *Recherches en didactique des langues et des cultures Les cahiers de l'Acedle*, DOI : 10.4000/rdlc.2683
  - De-Saussur, F. (1990). *Cours de linguistique générale*. Réghaia, Algérie: Enag.
  - Diouf, Abbou. (2014). *La langue française dans le monde*. Paris : Nathan.
  - Dinca, D.(2013). Enseigner la grammaire autrement : pourquoi et comment . *Synergie Roumanie*, (8), 67- 81.
  - Dragan, E. (2012). *Cours de grammaire théorique de la langue française*, université de Stat A Russe. Récupéré le 27 mai 2017 de <https://docplayer.fr/22619153-Grammaire-theorique-de-la-langue-francaise-cours-theorique.html>
  - El-Habitri, Rachida. (2009). Méthodologies didactiques et enseignement de la grammaire : Etas des lieux dans le secondaire en Algérie. *Synergies Algérie*. (8). 53- 61.
  - Iken, Luiza. (2017). L'enseignement explicite et implicite de la grammaire en classe de FLE : cas de la notion des déterminants en 3ème année moyenne. *Revue science humaines*, (48), 17-31.
  - Jayez, J. (2003). *Introduction à la syntaxe - Notes de cours*. Récupéré le 22 mai 2017 de <http://jjayez.pagesperso-orange.fr/cours/syntaxe.pdf>
  - La Flamme, A. (2008). *Les cartes conceptuelles un outil pour soutenir l'acquisition des connaissances. Document de formation du CEFES*. Université de Montréal. Récupéré le 30 janvier 2018 de <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ca/deed.fr>
  - Le petit Larousse illustré. (1993). Paris : Larousse.
-



- 
- Meziane, Ouarda,. (2014). De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences, migration de la notion de compétence. *Synergie Chine*, (9), 143- 153.
  - Muhammad, Narmeen Mahmoud. (2015). The effect of using concept mapping as a pre-writing stage strategy on Iraqi EFL college students' achievement in essay writing, 79 -67 ،(88) ،21 . *مجلة كلية التربية الأساسية* .
  - Novak, J. D ; et Canas, A. J. (2007). Teoretical origins of Concept Maps, how to construct them, and uses in education. *Reflecting. Education*, 3 (1), 29-42.
  - Omran, Lamis. (2016). Difficulté d'apprentissage de la grammaire en première année du département de français à l'université Tichreen. *Tichrineen university journal for research and scientific studies- Arts and Humanities seris*, 38 (1), 316- 369.
  - Peters, M ; Denis, J. (2016). Carte conceptuelle et intégration des tic chez les futurs enseignants, *Sticef*, 23 (1), 109- 132.
  - Ritchhart. R ; Turner. T ; et Hadar. L. (2009). Uncovering students, thinking about thinking using cincept maps. *Metacognition learning*, 4 (2), 145- 159.
  - Simard, C. (1995). Pour un approche transversale de la grammaire dans l'enseignement de la langue. *Québec français*, (99), 28- 31.
  - Smith, A. (2007). La linguistique et la variété de ses grammaires. *LETRAS* (42).
  - Stoica, I ; Moraru, S ; et Maron, C. (2011). Concept maps, a must for the moderne teaching- learning process, *Romanian Reports in Physics*, 3 (2) 567- 576.
  - Tardif, M; et Jean. F. D . (2014). *Les vagues des compétences dans la formation des enseignants, bilan critique et perspectives d'avenir*. Québec : presse de l'université de Laval.

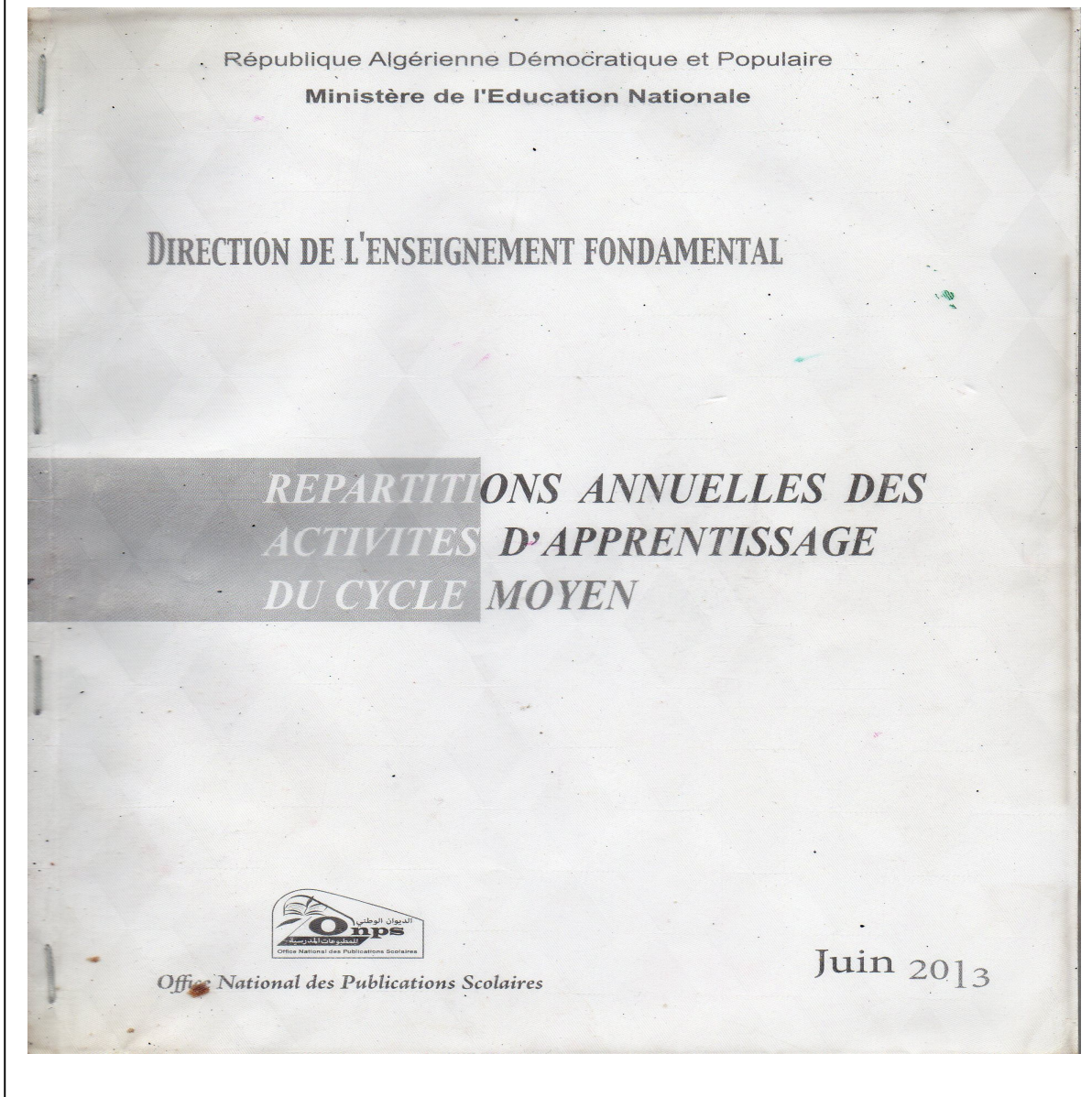
---

الملاحق

---

## ملحق قم (1)

التوزيع السنوي لنشاطات التعلم لمادة اللغة الفرنسية للسنة الثالثة متوسط



Répartition annuelle : 3<sup>ème</sup> AM

Trimestres et thèmes des projets	Thèmes des séquences	Semaines					
1 <sup>er</sup> trimestre :  Projet 01 : « Réalisation d'un recueil de faits divers pour le journal de l'établissement »	Séquence 01 : « Rappporter un fait, un évènement relatant une catastrophe »	01	Evaluation diagnostic : séquence passerelle				
		02	Négociation et planification du projet	Compréhension de l'oral	Compréhension de l'oral	Compréhension de l'écrit	
		03	Lecture expressive	Vocabulaire : La nominalisation	Grammaire : La forme passive X	Conjugaison : Le passé composé TD : Orthographe : l'accord du participe passé	
		04	Préparation à l'écrit p30	Production écrite	Lecture récréative	Compte rendu de la production écrite	
		05	Evaluation bilan	Ma station projet : Documentation	Lecture d'un texte poétique	Lecture d'un texte poétique (TD) Vocabulaire : Indicateurs de temps et de lieux cause-conséquence	
		Séquence 02 : « Rappporter un fait un évènement relatant un délit, un méfait »	06	Compréhension de l'oral	Production de l'oral	Compréhension de l'écrit	Lecture expressive
			07	Vocabulaire : Le champ lexical	Vocabulaire : La suffixation, Noms d'agent-action	Grammaire : Le discours direct-indirect X	Conjugaison : La conjugaison passive TD Grammaire : Le style direct/indirect
			08	Conjugaison : La conjugaison passive	Orthographe : L'accord du participe passé	Préparation à l'écrit	Production écrite
			09	Lecture récréative	Compte rendu de la production écrite	Station projet/ rédaction	Evaluation bilan TD Concordance des temps du style direct et indirect

Séquence 03 : « Rappporter un évènement relatant un fait insolite »	10	Compréhension de l'oral	Production de l'oral	Compréhension de l'écrit	Lecture expressive		
	11	Vocabulaire : Synonymie et antonymie	Vocabulaire : Champ lexical de l'insolite	Grammaire : Les substituts lexicaux X	Grammaire : Les substituts grammaticaux X	TD Orthographe : Le participe passé employé avec l'auxiliaire (être)	
	12		Conjugaison : L'imparfait de l'indicatif	Conjugaison : Le plus-que-parfait	Orthographe : Dictée		
	13	<b>Evaluation</b>					
	14	Préparation à l'écrit	Production écrite	Lecture récréative	Compte rendu de la production écrite	TD Vocabulaire : Synonymie et antonymie (avec dictionnaire)	
15	Evaluation bilan	Lecture d'un poème	Station/projet : Présentation des travaux de groupes	Station/projet : Présentation des travaux de groupes			

17

2 <sup>ème</sup> trimestre Projet 02 :	Thèmes des séquences	Semaines	Activités				
« Réalisation d'un recueil de biographies et des portraits de personnes célèbres pour leur rendre hommage »	Séquence 01 « Comprendre et produire à l'oral et à l'écrit un récit biographique »	16	Compréhension de l'oral P/77	Production de l'oral P/78	Compréhension de l'écrit P/79	Lecture expressive	Vocabulaire : les noms des métiers P/81
		17	Grammaire : les substituts grammaticaux P/83 X	Conjugaison : le présent de l'indicatif des verbes du 3 <sup>ème</sup> Groupe P/85	Orthographe : noms propre et adjectif de nationalité P/87	Préparation à l'écrit P/89	
		18	Production écrite P/90	Lecture récréative P/138	Compte rendu	Station projet/ Documentation (TD)	Station projet/ Documentation (TD)
	19	Evaluation bilan P/92	Poème P/189	Remédiation Exercices Orth/ Conj	Remédiation		
	Séquence 02 : « Comprendre et produire à l'oral et à l'écrit un récit autobiographique »	20	Compréhension de l'oral P/97	Production de l'oral P/98	Compréhension de l'écrit P/100	Vocabulaire : La famille de mots « enfant » P/102	Lecture entraînement (TD)
		21	Grammaire : le présent d'énonciation P/104 X	Grammaire : les X déterminants possessifs et démonstratifs P/105	Conjugaison : le présent des verbes se rappeler, se souvenir P/108	Conjugaison : le conditionnel présent P/110	
		22	Préparation à l'écrit P/113	Production écrite P/114	Compte rendu	Lecture récréative P.117	Conjugaison : les valeurs du conditionnel présent (TD)

18

Séquence 03 :  « J'insère un portrait ou un autoportrait, un dialogue dans une biographie, une autobiographie »	23	Compréhension de l'oral	Production de l'oral	Compréhension de l'écrit	Lecture entraînement		
	24	<b>Evaluation</b>					
	25	Vocabulaire : lexique du portrait La métaphore	Grammaire : les expansions du nom X	Conjugaison : les valeurs d'emploi de l'impératif présent	Préparation à l'écrit P/134	Orthographe : l'accord de l'adjectif qualificatif (TD)	
	26	Production écrite P/135	Lecture récréative : P/137	Compte rendu	Station projet/ présentation des projets réalisés en groupe		

trimestre  Projet III : Réaliser un recueil de récits historiques portant sur la guerre de libération nationale et une exposition de photos sur l'histoire d'un patrimoine pour faire connaître l'histoire de notre pays.	27	Négociation et planification du projet	<b>Séquence 01 :          Je résume un récit historique portant sur un moment de l'histoire nationale</b>  Compréhension de l'oral	Production de l'oral	Compréhension de l'écrit	
	28	Lecture expressive	Vocabulaire : La famille des mots : histoire, mémoire, patrie,...	Grammaire : X L'expression du temps et les connecteurs chronologiques	Conjugaison : Les temps du récit au passé : imparfait, passé simple	Orthographe : Les homophones lexicaux (TD)
	29	Préparation de l'écrit	Production écrite	Lecture récréative	Compte rendu de la production écrite	
	30	Evaluation bilan	Station projet Documentation et rédaction	<b>Séquence 02:          Je rédige l'histoire d'un patrimoine à l'occasion du Mois du patrimoine</b> Compréhension de l'oral	Production de l'oral	TD : Vocabulaire : Le champ lexical du patrimoine  (utilisation du dictionnaire)
	31	Compréhension de l'écrit	Lecture expressive	Vocabulaire : La localisation Les verbes de perception et les verbes de mouvement	Grammaire : La subordonnée complétive X	
	32	Grammaire : Le présentatif	Conjugaison : Le présent du subjonctif (verbes du 1 <sup>er</sup> et 2 <sup>ème</sup> groupe)	Préparation de l'écrit	Production écrite	TD  Les adverbes de manière
	33	Lecture récréative	Compte rendu de la production écrite	Evaluation bilan	Station projet : Présentation des travaux de groupes	
	34	<b>Evaluation</b>				

## ملحق رقم (2)

قائمة بأسماء الأساتذة الذين حكموا خرائط المفاهيم لدروس قواعد اللغة الفرنسية

الرقم	الاسم واللقب	التخصص	المؤسسة
1	عواطف بوقرة	علم النفس	جامعة محمد بوضياف - المسيلة
2	فريدة دائرة	لغة فرنسية	ثانوية العربي بلمهيدي - بسكرة
3	الزهرة بوذيبي	لغة فرنسية	ثانوية محمد بوصبيعات - بسكرة
4	إيمان ومان	لغة فرنسية	ثانوية محمد بوصبيعات - بسكرة
5	مايا بوخاتم	لغة فرنسية	متوسطة حسوني رمضان - بسكرة
6	الزهرة مشراوي	لغة فرنسية	متوسطة غمري حسين - بسكرة
7	سهام جهارة	لغة فرنسية	متوسطة قواند محمد - شتمة - بسكرة
8	أمال شوابية	لغة فرنسية	متوسطة قواند محمد - شتمة - بسكرة
9	عويشة حشانة	لغة فرنسية	متوسطة قواند محمد - شتمة - بسكرة
10	كريمة منصورى	لغة فرنسية	متوسطة قواند محمد - شتمة - بسكرة
11	الويزة طبش	لغة فرنسية	متوسطة بالطيبي بلقاسم - بسكرة
12	هدى ركيبي	لغة فرنسية	متوسطة ركيبي عبد الله - جمورة - بسكرة
13	زوييدة دبشونة	لغة فرنسية	متوسطة عميري السعيد - لوطاية - بسكرة

### ملحق رقم (3)

استمارة تحكيم خرائط المفاهيم لدروس قواعد اللغة الفرنسية

الرقم	نعم	لا	اقتراحات
1			هل الكفاءات المستهدفة واضحة
2			هل صياغة الكفاءات المستهدفة سليمة
4			هل الأهداف السلوكية واضحة
5			هل صياغة الأهداف السلوكية سليمة
6			الأهداف السلوكية مرتبطة بالكفاءات
7			هل الأهداف السلوكية مرتبطة بالمادة التعليمية
8			هل تنظيم المفاهيم واضح
9			هل ترتيب المفاهيم منطقي
10			هل شكل خريطة المفاهيم متناسق
11			هل خريطة المفاهيم سهلة القراءة

### ملحق رقم (4)

قائمة بأسماء الأساتذة الذين حكموا تحليل محتوى قواعد اللغة الفرنسية

للسنة الثانية متوسط

الرقم	الاسم واللقب	التخصص	المؤسسة
1	الزهرة مشراوي	لغة فرنسية	متوسطة غمري حسين - بسكرة
2	جهارة سهام	لغة فرنسية	متوسطة قواند محمد - شتمة - بسكرة
3	امال شوابية	لغة فرنسية	متوسطة قواند محمد - شتمة - بسكرة
4	عويشة حشانة	لغة فرنسية	متوسطة قواند محمد - شتمة - بسكرة



## ملحق رقم (5)

الاختبار القبلي لقياس كفاءات التلاميذ في قواعد اللغة الفرنسية في صورته الأولى

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

تخصص علم النفس المدرسي وصعوبات التعلم

الأستاذ الكريم والمحترم.....

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته وبعد:

تقوم الباحثة بإجراء بحثها الموسوم بـ (أثر التدريس بإستراتيجية خريطة المفاهيم في تنمية كفاءات التلاميذ في قواعد اللغة الفرنسية - دراسة شبه تجريبية على عينة من تلاميذ السنة الثالثة متوسط بمتوسطة قوائد محمد ببسكرة) وذلك كمتطلب لنيل شهادة الدكتوراه (ل. م. د) في تخصص علم النفس المدرسي وصعوبات التعلم بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة بسكرة. ونظرا لما تتمتعون به من سعة إطلاع وخبرة ومكانة علمية، فإنها تقدم بين أيديكم اختبارة تحصيليا يقيس كفاءات التلاميذ في قواعد اللغة الفرنسية للسنة الثانية متوسط، بهدف استطلاع آرائكم حول صحة ووضوح صياغة الفقرات ومدى ارتباطها بالكفاءات المستهدفة، وبالأهداف السلوكية، وكذا التفضل بإبداء ملاحظاتكم واقتراحاتكم التي ترونها مناسبة.

### **Questions :**

1- Souligner le complément circonstanciel (CC)

- Chaque jour, le chasseur allait à la forêt.

2- Classer les compléments circonstanciels dans le tableau suivant :

Depuis trois jours – dans une petite maison

C CL	CCT
.....	.....

3- Ecris un énoncé en employant un CC.

4- Soulignez dans l'extrait ci-dessous les verbes conjugués à l'imparfait

---

Nous allions nous mettre à table devant le grand feu de la haute cheminée où rôtissait une poule.

5- Complète le tableau suivant:

- Chaque matin, les deux orphelins sortaient de la maison tôt .
- Cendrillon était toujours la plus belle fille dans la ville.

Répétition	Description
.....	.....

6- Ecris les verbes entre parenthèse au temps qui convient (imparfait ou passé simple) :

- Il y'a bien longtemps, un chasseur (vivre) avec sa petite famille, chaque matin, il (aller) à la chasse.

.....

- 7- L'expansion du nom sert à :
- Compléter le nom
  - Compléter la phrase
  - Compléter le verbe

8- l'expansion du nom peut être :

- a) Un .....
- b) Un.....
- c) Une.....

9- Souligner d'un trait l'adjectif qualificatif et de deux traits le complément du nom (GP) :

- Il regarde un film d'action.
- La princesse portait une robe fleurée.

10- Complète la phrase suivante avec l'expansion du nom qui convient :

- Le prince habitait dans un .....château.

11- Souligner le substitut grammatical :

Monsieur Seguin a acheté une autre chèvre. Il l'a prise toute jeune. ♦

12- Que remplace le pronom personnel souligné dans la phrase ci- dessous :

- Le miroir dit à la reine : « Vous êtes belle, mais Blanche Neige est la plus belle. »

.....

13- Remplace le mot souligné par le pronom personnel qui convient :

- Il était un fois une jeune fille qui s'appelait Aïcha, Aïcha était belle.....

14- Indique la valeur du présent dans la phrase suivante (présent d'énonciation - présent de vérité générale):

- Nous allons au stade. (.....)
- La terre tourne autour du soleil. (.....)

15 - Classer les verbes conjugués au présent de l'indicatif selon leurs valeurs :

- Il aperçu un de ses camarades qui traversait la rue. Il se précipite vers lui et l'appelle.
- L'eau bout à 100° ♦ ♦

---

♦ - <http://hisougueur.unblog.fr/2014/12/02/niveau-2eme-am-activite-grammaire-les-substituts-grammaticaux>

♦ ♦ - <https://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-46614.php>

---

Narration	Enonciation
.....	.....

16- Ecris le verbe entre parenthèse au temps qui convient :

- Le triangle isocèle (posséder) deux cotés égaux.

17- Quels sont les types de phrases ?

18- Indique le type de chaque phrase :

- Oh!! Que vous êtes joli ! (.....)

- La fourmi travaillait jour et nuit . (.....)

19- Donne un ordre en employant le type de phrase qui convient.

20- Quel est le signe de ponctuation qui marque la phrase interrogative ?

## ملحق رقم (6)

قائمة بأسماء الأساتذة الذين حكموا الاختبار القبلي لقياس كفاءات

التلاميذ في قواعد اللغة الفرنسية

الرقم	الاسم واللقب	التخصص	المؤسسة
1	خالد قريد	لغة فرنسية	جامعة محمد خيضر - بسكرة
2	منير حمودة	لغة فرنسية	جامعة محمد خيضر - بسكرة
3	سهام قطافي	لغة فرنسية	جامعة محمد خيضر - بسكرة
4	فريدة دائرة	لغة فرنسية	ثانوية العربي بن المهدي - بسكرة
5	الزهرة بوذيبي	لغة فرنسية	ثانوية محمد بوصبيعات - بسكرة
6	إيمان ومان	لغة فرنسية	ثانوية محمد بوصبيعات - بسكرة
7	الزهرة مشراوي	لغة فرنسية	متوسطة غمري حسين - بسكرة
8	سهام جهاره	لغة فرنسية	متوسطة قوائد محمد - شتمة - بسكرة
9	أمال شوابية	لغة فرنسية	متوسطة قوائد محمد - شتمة - بسكرة
10	عويشة حشانة	لغة فرنسية	متوسطة قوائد محمد - شتمة - بسكرة
11	كريمة منصوري	لغة فرنسية	متوسطة قوائد محمد - شتمة - بسكرة

## ملحق قم (7)

الاختبار القبلي لقياس كفاءات التلاميذ في قواعد اللغة الفرنسية في صورته النهائية

جامعة محمد خيضر

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

تخصص علم النفس المدرسي وصعوبات التعلم

عزيزي/ التلميذ/ عزيزتي التلميذة:

أقدم بين يديك هذا الاختبار التحصيلي الذي يقيس كفاءات قواعد اللغة الفرنسية لديك، والذي يضم (عشرون) فقرة يرجى الإجابة عليها بعناية تامة، في مدة لا تتجاوز (خمسون) دقيقة.

تعليمات الاختبار:

- لا تضع أي علامات على هذه النسخة.
- اكتب الإجابة الصحيحة في المكان المخصص لها.
- إذا رغبت في تغيير إحدى إجاباتك تأكد من محو الإجابة السابقة تماماً .
- حاول أن تجيب عن كل الفقرات.
- تأكد من كتابة اسمك ولقبك في المكان المخصص لذلك.

### Questions :

1- Souligner le complément circonstanciel (CC)

- Chaque jour, le chasseur allait à la forêt.

2- Dites dans chaque phrase quel es le types de CC

Revenez- vous dans une semaine ?

Je sors à 17 heures aujourd'hui.3- Ecris un petit énoncé en employant le complément circonstanciel.

4- Indique la valeur de l'imparfait (répétition – description) dans la phrase suivante :

Ben Mhidi était un homme courageux.

5- Complète le tableau par les verbes conjugués à l'imparfait:

-Chaque matin, les deux orphelins sortaient de la maison tôt.

- Cendrillon étaie toujours la plus belle fille dans la ville.

Répétition	Description
.....	.....

**6-** Mets les verbes entre parenthèse au temps qui convient (imparfait ou passé simple) :  
 -Il y'a bien longtemps, un chasseur (vivre) avec sa petite famille, chaque matin, il (aller) à la chasse.

.....  
**7-** L'expansion du nom sert à : .....

**8-** l'expansion du nom peut être :

a) Un .....

b) Un.....

c) Une.....

**9-** Souligner d'un trait l'adjectif qualificatif et de deux traits le complément du nom (GP) :

- Il regarde un film d'action.

- La princesse portait une robe fleurée.

**10-** Complète la phrase suivante avec l'expansion du nom qui convient :

- Le prince habitait dans un .....château.

**11-**Souligner le substitut grammatical :

Monsieur Seguin a acheté une autre chèvre. Il l'a prise toute jeune.<sup>1</sup>

**12-** Que remplace le pronom personnel souligné dans la phrase ci- dessous :

- Le miroir dit à la reine : « **Vous** êtes belle, mais Blanche Neige est la plus belle. »

.....  
**13-** Remplace le mot souligné par le pronom personnel qui convient :

- Il était un fois une jeune fille qui s'appelait Aicha, **Aicha** était belle.

.....  
**14-** Indique la valeur du présent dans la phrase suivante (présent d'énonciation - présent de vérité générale):

- Nous allons au stade. (.....)

- La terre tourne autour du soleil. (.....)

**15 -** Classer les verbes conjugués au présent de l'indicatif selon leurs valeurs :

- Il aperçut un de ses camarades qui traversait la rue. Il se précipite vers lui et l'appelle.

- L'eau bout à 100 C°<sup>2</sup>♦

Narration	Enonciation
.....	.....

**16-** Mets le verbe entre parenthèse au temps qui convient :

- Le triangle isocèle (posséder) deux cotés égaux.

.....

<sup>1</sup> <http://hisougueur.unblog.fr/2014/12/02/niveau-2eme-am-activite-grammaire-les-substituts-grammaticaux>

♦ <https://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-46614.php>

17- Quels sont les types de phrases ?

.....  
.....

18- Indique le type de chaque phrase :

- Oh!! Que vous êtes joli ! (.....)
- La fourmi travaillait jour et nuit. (.....)

19- a) Donne un ordre en employant le type de phrase qui convient.

- b) Pose une question en employant le type de phrase qui convient.

20- Mets les signes de ponctuation dans les phrases suivantes :

- Le roi est- il tombé malade
- Les trois jeunes princes allèrent chercher la princesse.

### ملحق رقم (8)

قائمة بأسماء الأساتذة الذين حكموا تحليل محتوى مادة

اللغة الفرنسية للسنة الثالثة متوسط

المؤسسة	التخصص	الاسم واللقب
متوسطة عمري حسين - بسكرة	لغة فرنسية	الزهرة مشراوي
متوسطة قوائد محمد - شتمة - بسكرة	لغة فرنسية	جهازة سهام
متوسطة قوائد محمد - شتمة - بسكرة	لغة فرنسية	امال شوابية
متوسطة قوائد محمد - شتمة - بسكرة	لغة فرنسية	عويشة حشانة

## ملحق رقم (9)

الاختبار البعدي لقياس كفاءات التلاميذ في قواعد اللغة الفرنسية في صورته الأولى

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

تخصص علم النفس المدرسي وصعوبات التعلم

الأستاذ الكريم والمحترم.....

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته وبعد:

تقوم الباحثة بإجراء بحثها الموسوم (أثر التدريس بإستراتيجية خريطة المفاهيم في تنمية كفاءات التلاميذ في قواعد اللغة الفرنسية - دراسة شبه تجريبية على عينة من تلاميذ السنة الثالثة متوسط بمتوسطة قوائد محمد ببسكرة) وذلك كمتطلب لنيل شهادة الدكتوراه في تخصص علم النفس المدرسي وصعوبات التعلم بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة بسكرة.

ونظرا لما تتمتعون به من سعة إطلاع وخبرة ومكانة علمية، فإنها تقدم بين أيديكم اختبارة تحصيليا يقيس كفاءات التلاميذ في قواعد اللغة الفرنسية للسنة الثالثة متوسط، بهدف استطلاع آرائكم حول صحة صياغة ووضوح الفقرات ومدى ارتباطها بالكفاءات المستهدفة، وبالأهداف السلوكية، وكذا التفضل بإبداء ملاحظاتكم واقتراحاتكم التي ترونها مناسبة.

### **Questions :**

1- Souligne d'un trait la phrase active et de deux traits la phrase passive :

- Samedi dernier, aux alentours de 16h30, sur la parking à coté de la salle des fêtes, un voiture a été fracturée. Le propriétaire du véhicule a constaté que sa coche avait dérobée. Elle contenait tous ses papiers.

2- La phrase ci-dessus est-elle à la voix passive ou active ? Justifie ta réponse.

Une femme a été agressée hier soir.

3- Complète :

- Le discours direct rapporte des .....

- Le discours indirect rapporte des.....

4- Transforme la phrase suivante au discours indirect :

---

- « Je travaille à Biskra ». dit Mehdi

5- Ecris une phrase au discours direct pour rapporter une parole.

6- Complète :

Le substitut lexical peut être :

- Un.....
- Une.....

Le substitut grammatical peut être :

- Un .....
- Un.....

7- a) Classer les substituts lexicaux et grammaticaux dans le tableau suivant:

- J'aimerais manger les oranges, ces fruits sont l'un mes préférés.

Substituts lexicaux	Substituts grammaticaux

b) Evite la répétition dans l'énoncé suivant en employant des substituts lexicaux et des substituts grammaticaux :

Un garçon âgé de 11 ans a été attaqué par un chien, la semaine dernière. Le garçon a été transporté à l'hôpital, mais la blessure du garçon était superficielle.

8- Rédige un petit énoncé en évitant la répétition des noms et des GN

9- Complète:

L'expansion du nom sert à : .....

10- Ajouter au nom souligné une expansion du nom :

Il porte un costume

11- Souligne d'un trait le complément circonstanciel du temps (CCT) et de deux traits la proposition subordonnée du temps (PST)

- Je lis pendant que mon frère regarde la télévision
- Il est arrivé avant le soir.
- Demain, j'irai chez ma grand-mère.
- Je révise pendant que tu te reposes.

12- a) Mettre les phrases suivantes dans le tableau ci-dessus :

- 1- Je me brosse les dents avant de dormir
- 2- Il est arrivé en même temps que toi

La simultanéité	L'antériorité

b) Relis les deux phrases en exprimant le rapport de temps

- Maman prépare le dîner / Papa regarde la télévision.....

---



---

13- Ecris deux événements en employant le rapport de temps

.....

14- La proposition subordonnée complétive complète:.....

15- Ecris une phrase commençant par : Je pense que.....

16- Indique la valeur du présent dans chaque phrase (habitude- vérité générale):

L'eau **gèle** à 0°C.

- Samy **finit** les cours tous les jours à 16h.

17- Mets le verbe au temps qui convient :

- **J'apprends** mes leçons depuis ce matin.

18- Complète :

- Le déterminant possessif indique .....

- Le déterminant démonstratif sert à .....

19- a) Mets le déterminant démonstratif qui convient :

.....dictionnaires sont important.

.....article est intéressant.

- b) Mets le déterminant possessif qui convient :

Le micro est à moi \_\_\_\_\_ → C'est ..... micro

Les Livres sont à moi \_\_\_\_\_ → Ce sont ..... livres

La classe est à nous \_\_\_\_\_ → C'est .....classe

20- Rédige un petit énoncé en employant un déterminant possessif et un déterminant démonstratif :

.....

**21-Situation d'intégration :**

Ecris un texte de( 12) lignes en parlant de ton camarade à partir de réponses aux questions suivantes :

- Quelle est la date et lieu de sa naissance

- Quel est sa couleur préférée ?

- Quel est sa saison préférée ?

- Quels sont ses traits physiques et moraux/

Employer : - le discours indirect

- Les substituts lexicaux et grammaticaux

- L'expansion du nom

- Les déterminants possessifs et démonstratifs.

- Le rapport de temps

- La complétive

.....  
.....  
.....  
.....

## ملحق رقم (10)

قائمة بأسماء الأساتذة الذين حكموا الاختبار البعدي لقياس

كفاءات التلاميذ في قواعد اللغة الفرنسية

الرقم	الاسم واللقب	التخصص	المؤسسة
1	خالد قريد	لغة فرنسية	جامعة محمد خيضر - بسكرة
2	منير حمودة	لغة فرنسية	جامعة محمد خيضر - بسكرة
3	سهام قطافي	لغة فرنسية	جامعة محمد خيضر - بسكرة
4	فريدة دائرة	لغة فرنسية	ثانوية محمد بوصبيعات - بسكرة
5	الزهرة بوذبيبي	لغة فرنسية	ثانوية محمد بوصبيعات - بسكرة
6	إيمان ومان	لغة فرنسية	ثانوية محمد بوصبيعات - بسكرة
7	خديجة خلاصي	لغة فرنسية	ثانوية السعيد عبيد - بسكرة
8	الزهرة مشراوي	لغة فرنسية	متوسطة عمري حسين - بسكرة
9	سهام جهارة	لغة فرنسية	متوسطة قوائد محمد - شتمة - بسكرة
10	أمال شوابية	لغة فرنسية	متوسطة قوائد محمد - شتمة - بسكرة
11	عويشة حشانة	لغة فرنسية	متوسطة قوائد محمد - شتمة - بسكرة
12	كريمة منصوري	لغة فرنسية	متوسطة قوائد محمد - شتمة - بسكرة

## ملحق رقم (11)

الاختبار البعدي لقياس كفاءات التلاميذ في قواعد اللغة الفرنسية في صورته النهائية

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

تخصص علم النفس المدرسي وصعوبات التعلم

عزيزي/التلميذ/ عزيزتي التلميذة:

أقدم بين يديك هذا الاختبار التحصيلي الذي يقيس كفاءات قواعد اللغة الفرنسية لديك، والذي يضم (إحدى وعشرون) فقرة يرجى الإجابة عليها بعناية تامة، في مدة لا تتجاوز (تسعون) دقيقة.

**تعليمات الاختبار:**

- لا تضع أي علامات على هذه النسخة.
- اكتب الإجابة الصحيحة في المكان المخصص لها.
- إذا رغبت في تغيير إحدى إجاباتك تأكد من محو الإجابة السابقة تماماً.
- حاول أن تجيب عن كل الفقرات.
- تأكد من كتابة اسمك ولقبك في المكان المخصص لذلك.

### Questions :

1- Souligne d'un trait la phrase active et de deux traits la phrase passive :

- Samedi dernier, aux alentours de 16h30, sur la parking à coté de la salle des fêtes, un voiture a été fracturée. Le propriétaire du véhicule a constaté que sa coche avait dérobée. Elle contenait tous ses papiers.

2- La phrase ci-dessus est-elle à la voix passive ou active ? Justifie ta réponse.

Une femme a été agressée hier soir.

3- Complète :

- Le discours direct rapporte des .....
- Le discours indirect rapporte des.....

4- Transforme la phrase suivante au discours indirect :

- « Je travaille à Biskra ». dit Mehdi

5- Ecris une phrase au discours direct pour rapporter une parole.

---

.....

**6- Complète :**

Le substitut lexical peut être :

- Un.....
- Une.....

Le substitut grammatical peut être :

- Un .....
- Un.....

**7- a) Classer les substituts lexicaux et grammaticaux dans le tableau suivant:**

- J'aimerais manger les oranges, ces fruits sont l'un mes préférés.

Substituts lexicaux	Substituts grammaticaux

**b) Evite la répétition dans l'énoncé suivant en employant des substituts lexicaux et des substituts grammaticaux :**

Un garçon âgé de 11 ans a été attaqué par un chien, la semaine dernière. Le garçon a été transporté à l'hôpital, mais la blessure du garçon était superficielle.

.....

.....

**8- Rédige un petit énoncé en évitant la répétition des noms et des GN**

.....

**9- Choisis la bonne réponse :**

L'expansion du nom sert à : .....

**10- Ajouter au nom souligné une expansion du nom :**

Il porte un costume

**11- Souligne d'un trait le complément circonstanciel du temps (CCT) et de deux traits la proposition subordonnée du temps (PST)**

- Je lis pendant que mon frère regarde la télévision
- Il est arrivé avant le soir.
- Demain, j'irai chez ma grand-mère.
- Je révise pendant que tu te reposes.

**12- a) Mettre les phrases suivantes dans le tableau ci-dessus :**

- 1- Je me brosse les dents avant de dormir
- 2- Il est arrivé en même temps que toi

La simultanéité	L'antériorité

**b) Relis les deux phrases en exprimant le rapport de temps**

- Maman prépare le dîner / Papa regarde la télévision.....

**13- Ecris deux événements en employant le rapport de temps**

---

.....

14- La proposition subordonnée complétive complète:.....

15- Ecris une phrase commençant par : Je pense que.....

16- Indique la valeur du présent dans chaque phrase (habitude- vérité générale):

L'eau **gèle** à 0°C.

- Samy **finit** les cours tous les jours à 16h.

17- Mets le verbe au temps qui convient :

- **J'apprends** mes leçons depuis ce matin.

18- Complète :

- Le déterminant possessif indique .....

- Le déterminant démonstratif sert à .....

19- a) Mets le déterminant démonstratif qui convient :

.....dictionnaires sont important.

.....article est intéressant.

- b) Mets le déterminant possessif qui convient :

Le micro est à moi \_\_\_\_\_ → C'est ..... micro

Les Livres sont à moi \_\_\_\_\_ → Ce sont ..... livres

La classe est à nous \_\_\_\_\_ → C'est .....classe

20- Rédige un petit énoncé en employant un déterminant possessif et un déterminant démonstratif :

.....

**Situation d'intégration :**

Ecris un texte de( 12) lignes en parlant de ton camarade à partir de réponses aux questions suivantes :

- Quelle est la date et lieu de sa naissance
- Quel est sa couleur préférée ?
- Quel est sa saison préférée ?
- Quels sont ses traits physiques et moraux/

Employer : - le discours indirect

- Les substituts lexicaux et grammaticaux
  - L'expansion du nom
  - Les déterminants possessifs et démonstratifs.
  - Le rapport de temps
  - La complétive
- .....
- .....
- .....

---

## ملحق رقم (12)

قائمة بمختصرات مصطلحات قواعد اللغة الفرنسية

المختصرات	المصطلحات
P	Projet
Séq	Séquence
S	Sujet
V	Verbe
COD	Complément d'objet direct
C .d'agent	Complément d'agent
Pré	préposition
GN	Groupe nominal
Adj qualif	Adjectif qualificatif
C .N	Complément du nom
PS.R	Proposition subordonnée relative
G.P	Groupe prépositionnel
GPCT	Groupe prépositionnel circonstanciel de temps
CCT	Complément circonstanciel de temps
CCL	Complément circonstanciel de lieu
PSC	Proposition subordonnée complétive

## ملحق رقم (13)

### وثيقة تسهيل المهام

#### الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية وزارة التربية الوطنية

بسكرة في :  
مدير التربية  
إلى  
السيد: مدير متوسطة قوائد محمد  
شتمة

مديرية التربية لولاية بسكرة  
مصلحة التكوين و التفتيش  
/ الأمانة/  
الرقم: 19 / م.ت.ت/ 2019

#### الموضوع: تسهيل المهام

يشرفني أن أعلمكم بموافقتي على إجراء زيارة ميدانية للطالبة :

➤ مزوزي نورة.

من جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية: العلوم الانسانية والاجتماعية قسم: العلوم الاجتماعية شعبة: علم النفس

تخصص : علم النفس المدرسي . سنة : دكتوراه.

وهذا ابتداء من : ..... إلى غاية : .....

على مستوى مؤسستكم، مع تقديم كل المساعدات في حدود الإمكانيات المتوفرة لديكم.

مدير التربية  
رئيس مصلحة التكوين والتفتيش  
منسلم غربية



---

## ملحق رقم (14)

النصوص المعتمد عليها في دروس قواعد اللغة الفرنسية

من الكتاب المدرسي للسنة الثالثة متوسط

### Texte p 22

Cinq personnes ont été blessées dans une collision, hier entre train de voyageurs et un autre de marchandises, près de Thenia. Le choc a provoqué le déraillement du premier wagon électrique. Les blessés ont été évacués vers l'hôpital par les éléments de la protection civile.

Cette collision a causé d'importantes perturbation du trafic ferroviaire sur la ligne Alger- Thenia.

### Texte p 44

« Quelle est votre profession ? » demande le juge à une femme accusée d'infraction au code de la route. L'accusée répond qu'elle est maîtresse d'école. Se levant de son fauteuil, le juge déclare : « Madame, cela fait des années que j'attends une maîtresse d'école au tribunal! Je vous retire votre permis de conduire ». « Maintenant, asseyez-vous à cette table dit-il, et écrivez ‘‘Je ne dois pas passer au feu rouge’’, 500 fois ».

### Texte p 83

Oum Kaltoum est née en 1908 dans une famille d'humbles paysans, en Egypte. Son père est imam et, sous sa direction, elle apprend la récitation et la lecture des textes coraniques.

C'est en psalmodiant le texte sacré qu'elle découvre sa sensibilité au chant et à la musique. C'est le début d'une carrière qui fera d'elle « l'Astre d'Orient ».

La diva égyptienne a tenu en haleine des foules entières, fait Pleurer des salles combles, ému un public toujours renouvelé. A sa mort, en février 1975, elle laisse 286 chansons.

### Texte p 105

Agé de cinq ou six ans, je fus victime d'une agression. Je veux dire que je subis dans la gorge une opération qui consista à m'enlever des végétations... si



---

mes souvenirs sont justes, je m’imaginai que nous allions au cirque... Ce souvenir est, je crois, le plus pénible de mes souvenirs d’enfance.

### **Texte p 105**

Ce dont j’ai gardé le meilleur souvenir, c’est le ruisseau ! «Mon ruisseau ». C’était mon refuge. Sa source affleurait un peu plus haut dans le rocher. Sur les bords de ce ruisseau avait poussé des peupliers, très hauts, couverts de treilles dont les grappes de raisins dorés pendaient au-dessus de l’eau. Ces grappes ne mûrissaient qu’en novembre.

### **Texte p 128**

Des khalkhals d’argent entouraient les chevilles de biche de la fillette. Elle avait aussi de grands sourcils, une bouche charnue qui laissait voir des dents très blanches. Sa peau d’un jaune clair portait de très jolis tatouages bleus. Fleur du désert, c’est ainsi qu’on l’appelait, nous a offert un sourire franc.

### **Texte p 150**

Ce soir-là, le village recevait une nouvelle mariée. A la nuit tombée, un groupe de moudjahidine descendit de la montagne. Les villageois et leurs invités continuèrent à fêter le mariage tard dans la nuit.

Au petit matin, dès que l’alerte fut donnée par les guetteurs, les combattants de l’ALN s’éparpillèrent à travers le maquis. Quand le premier accrochage eut lieu entre l’ennemi et les moudjahidine, des avions lâchèrent leurs bombes avant que les invités aient

### **Texte p 176**

Aujourd’hui, dans l’Ahaggar, au milieu des massifs majestueux, résonne parfois le son envoûtant de l’imzad. Mais seules quelques vieilles femmes savent encore jouer de cet instrument. Il faut que ce violon ancestral soit sauvegardé. N’oublions pas que l’imzad fait partie de notre patrimoine culturel.

---

## ملحق رقم (15)

خرائط المفاهيم لدروس قواعد اللغة الفرنسية للسنة الثالثة متوسط

(مرفق بالأطروحة)