Route Educational & Social Science Journal

Volume 6(6); June 2019

Artical History

Received/ Geliş	Accepted/ Kabul	Available Online/yayınlanma
14.05.2019	08.06.2019	15.06.2019.

Strategies of teaching Arabic language in the secondary school - according to the competency- based approach – from the viewpoint of teachers

استراتيجيات تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسّط وفق المقاربة بالكفاءات

من وجهة نظر الأساتذة

– دراسة ميدانية –

.

د.مكي سهام

Dr. Mekki sihem

أستاذ محاضر (أ):المدرسة العليا للأساتذة– آسيا جبّار– قسنطينة/ الجزائر

الملخص

لطرائق التدريس الحديثة في العملية التربوية أهمية كبيرة، إذ تلعب دورا أساسيا في ايصال المادة وتناولها من قبل المتعلّم، فبين المفهوم التقليدي والحديث للطرائق التدريسية، تعدّدت واختلفت هذه الأخيرة باختلاف المقاربة المتّبعة في النظام التعليمي.

وقد حاولنا من خلال هذه الدراسة الميدانية التعرّف على مختلف استراتيجيات التدريس الحديثة المطبّقة في تعليم اللغة العربية، وهذا من خلال آراء أساتذة مادة اللغة العربية للتعليم المتوسّط بغرض تحديد هذه الاستراتيجيات وخصائصها ومدى اختلاف تطبيق وبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، مستخدمين المنهج الوصفي خصوصا أن موضوع الدراسة يدور حول دراسة الرأي الي ترمي إلى الحصول على بيانات يتمّ تحليلها وتحديد الآراء الغالبة ومعرفة طبيعتها، فبعد تحديد المشكلة ووضع الفرضيات تمّ بناء الاستبيان كأداة بحثية تمّ توزيعه على أفراد العينة، توصّلنا من خلاله إلى جمع معلومات تمّ تحليلها وتفسيرها وفقا للفرضيات الموضوعة، لنتوصّل في الأخير إلى نتائج وتوصيات خاصة بالبحث.

الكلمات المفتاحية: *متعلّم، كفاءات، استراتيجيات تدريسية،بيداغوجيا.*

Abstract

Importance of the research : Illustrating the importance of the modern teaching methods in the educational process, these methods play a fundamental role in understanding educational material and dealing with it by the learner ,they have multiplied and varied - between their traditional and modern concept – according to the different adopted educational approaches .

Research goals : We tried – in this field study- to recognize the different modern teaching methods applied in teaching Arabic language through the viewpoints of the Arabic language teachers in the secondary school, in order to determine these strategies and their characteristics and the extent of differences between their applications, in addition to recognize the competency- based approach pedagogy.

Research structure : We have used the descriptive method ,especially since the subject of the study is a survey aimed at gathering information's and determining the prevailing views and knowing its nature. So, after identifing problem and formulating hypothesis, we have elaborated a questionnaire - as a research tool- and distributed it to the sample members. Through this questionnaire ,we have gathered information's and analyzed them according to the formulated hypothesis ,and finally, we have reached conclusion and recommendations .

Key words : *Learner, Competencies, Teaching Strategies, Pedagogy.*

المدخل:

إن استراتيجيات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات المتبنّاة في المناهج التعليمية الجديدة، تعكس مدي التطور المميز للنشاط التربوي بشكل عام وللعملية التربوية بشكل خاص، سواء بالنسبة لاختيار الطرائق أو استغلال الوسائل التعليمية أو نوع التقويم وأدواته.

إذن التدريس بالكفاءات يعتبر منهاجا للتعلّم بهدف إكساب المتعلّم كفاءات وليس تعليما لتكديس المعلومات، إنه يستهدف تكوين وتأهيل المتعلّم للانخراط في الواقع والتزوّد بالمعرفة المنظّمة التي تسمح له بالتصرّف الصّحيح والفعّال أمام الوضعيات المختلفة التي تواجهه، وبالتالي الهدف من التدريس بالكفاءات هو كيفية الحصول

على المعرفة وتنظيمها وتوظيفها، كما يهدف إعداد الفرد للتكيّف مع واقعه، واعتبار المعرفة وسيلة تساعد الفرد على تجاوز المواقف التي تواجهه، وتعتبر مرحلة التعليم الابتدائي مرحلة إكساب التلاميذ المعارف الأساسية وتنمية الكفاءات القاعدية في مختلف الأنشطة وتوسّع إدراكه للجسم والمكان والزمان، وتمكّن التلميذ من الاكتساب التدريجي للملومات التي تضمن متابعة مساره الدراسي بنجاح.

ونظرا لأهمية مرحلة التعليم المتوسّط وبعد أن طبّقنا نفس الاشكالية على مرحلة التعليم الابتدائي من زاوية أخرى لا تقلّ أهمية عن الاشكالية الآنية المطروحة، سعت الدراسة إلى استقصاء آراء أساتذة مادة اللغة العربية حول تطبيق استراتيجيات التدريس في إطار بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في التعليم المتوسّط، وذلك من خلال تحديد الاستراتيجيات المدرجة في المناهج التعليمية لمرحلة التعليم المتوسّط وهي: استراتيجية حل المشكلات، استراتيجية التعلّم التعاوني، إنجاز المشروع، المقربة النصّية (المعتمدة في تدريس بعض أنشطة اللغة العربية كالنصوص).

إشكالية الدراسة:

اللغة أهم وسيلة لنقل المعلومات والمشاعر، وركيزة أساسية في ربط الفرد بالجماعة، فهي مجموعة من العادات الصّوتية بواسطتها يتبادل أفراد المجتمع أنواع الأفكار والمعارف، ولذلك تبرز أهميتها في تكوين المفاهيم والمدركات، وفي القيام بكثير من العمليات العقلية كالتحليل والتعميم والتجريد والحكم والاستنتاج. واللغة العربية هي اللغة الوطنية والرّسمية، وهي من أهم وسائل الارتباط الرّوحي بين أبناء الوطن والأمّة، والمقوّم الأساسي للشّخصية الجزائرية. وعليه فإن اللغة العربية في المنظومة التربوية وسيلة التعلّم والتّواصل والتبليغ ولهذا كان لزاما على المدرسة أن تعتني بأمر هذه الأداة عناية خاصّة، فتجعلها أداة طيّعة لدى المتعلّمين وسليقة فيهم، بحيث تصبح أساس تفكيرهم ووسيلة تعبيرهم.

يمثّل تدريس اللغة العربية بمختلف أنشطتها النشاط الرئيسي في مرحلة التعليم المتوسّط وفي جميع مراحل التعليم الأخرى، قصد اكتساب المتعلّمين المهارات اللغوية الأساسية (القراءة، الكتابة، التواصل، الاستماع) ومن هنا تتجلّى أهمية اللغة في العملية التعليمية – التعلّمية، حيث أنها ليست مادة دراسية فحسب ولكنها بالإضافة إلى ذلك وسيلة لدراسة مختلف الأنشطة والمواد المقرّرة، خصوصا مع ظهور بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات أين أصبح المتعلّم محور العملية التعليمية التعلّمية وفاعلا فيها، وجب على المعلّم ايجاد الطرق والوسائل المناسبة التي تمكّن المتعلّم من تعلّم اللغة العربية، وأصبح لزاما عليه التنويع في استراتيجيات تدريس اللغة العربية وفق بيداغوجيا المقاربة

بالكفاءات. ومن هنا جاء بحثنا للإجابة عن الاشكال التالي: هل تختلف استراتيجيات تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسّط وبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات؟

أسئلة الدراسة: لموضوع الدراسة سؤال محوري تمّ عرضه في الاشكالية والذي يقول: هل تختلف استراتيجيات تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسّط وبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات؟

وقد اندرجت تحت هذا السؤال أربع تساؤلات فرعية وهي كالآتي:

- هل تختلف استراتيجية حل المشكلات في تعليم اللغة الربية وبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات؟
- هل تختلف استراتيجية التعلّم التعاوني في تعليم اللغة العربية وبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات؟
- هل تختلف استراتيجية إنجاز المشروع في تعليم اللغة العربية وبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات؟
- هل تختلف استراتيجية المقاربة النصّية في تعليم اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات؟

فرضيات الدراسة: انطلاقا من الجانب النظري لموضوع للدراسة والأسئلة الواردة في الإطار العام لمشكلة البحث وكذا الدراسة الأسئلة الاستطلاعية تمّ بناء **الفرضية العامة** الآتية: تختلف استراتيجية تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسّط وبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.

فقد ارتأينا إلى تقديم فرضيات نظنّها تخدم موضوع الدراسة وهي:

- تختلف استراتيجية حل المشكلات في تعليم اللغة العربية وبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.
- تختلف استراتيجية التعلّم التعاوني في تعليم اللغة العربية وبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.
- تختلف استراتيجية إنجاز المشروع في تعليم اللغة العربية وبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.
- تختلف استراتيجية المقاربة النصّية في تعليم اللغة العربية وبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.

تحديد المفاهيم:

- **الكفاءات:** هي القدرة على تجنيد مجموعة من التصرّفات الاجتماعية/الوجدانية، والمهارات المعرفية أو المهارات النفسية الحس/حركية التي تمكّن من ممارسة دور، وظيفة، نشاط، مهمّة أو عمل معقّد على أكمل وجه (حاجي، ف، **2005**، ص**5**).

- **استراتيجيات التدريس:** هي خطّة محكمة البناء و مرنة التطبيق يتم خلالها استخدام كافة الإمكانيات و الوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق كفاءة مرجوة، و تتضمّن أشكالا من التفاعل بين المتعلّم و المعلّم و الموضوع (حثروبي، م، ص، **2012**، ص **115** ص **117**).

- **اللغة العربية:** في المنظومة التربوية وسيلة التعلّم والتواصل والتبليغ، ولهذا كان لزاما على المدرسة أن تعتني بأمر هذه الأداة عناية خاصة، فتجعلها أداة لدى المتعلّمين وسليقة فيهم، بحيث تصبح أساس تفكيرهم ووسيلة تعبيرهم (لبيض، ع، **2004**، ص **67**).

- **المادة التعليمية:** هي تلك المحتويات اللّغوية والمحدّدة مسبقا في المقرّرات والبرامج المعدّة من طرف الخبراء والمختصّين في شؤون التعليم ومزّعة على أطوار التعليم المختلفة (حساني، أ، **2000**، ص**74**).

مجالات الدراسة: تشير هذه الكلمة إلى المكان أو المنطقة التي أجري فيها البحث، وكذلك الذين خضعوا للدراسة، وأخذت منهم المعلومات حول الظاهرة أو موضوع الدراسة وأيضا الزمان الذي استغرقه البحث، وعلى غرار البحوث الأخرى من 3 مجالات:

- **المجال المكاني:** قمنا بإجراء دراستنا النّهائية بالنسبة لعينة أساتذة اللغة العربية بإكماليات التعليم المتوسّط، التّابعة لقطاع التربية والتعليم العام.
- **المجال الزماني:** وهي المدّة أو الفترة الزمنية التي تمّ من خلالها البحث الميداني، حيث قامت الباحثة بزيارة أساتذة اللغة الغربية بمؤسسات التعليم المتوسط بقسنطينة أي أن توجهنا إلى هذه المؤسسات كان بطريقة عمدية نظرا لطبيعة موضوع الدراسة، وهذا بتوزيع الاستبيان على المبحوثين وكذا استقصاء نظرة عامة حول وضعية تعليم اللغة العربية من خلال الزيارة الاستطلاعية الميدانية الأولى، والتي أفادتنا في ضبط الأسئلة النهائية للاستبيان وذلك بتاريخ 2018/12/05 كما سعينا إلى وضع عدد نهائي لمجموع أفراد عينة البحث والتي تمّ توزيع الاستبيان عليهم في مدّة شهر تقريبا بداية من تاريخ 2018/12/12.
- **المجال البشري:** لقد اقتصر البحث على فئة أساتذة اللغة العربية بمؤسسات التعليم المتوسّط وذلك لما يقتضيه البحث والاشكالية المراد الاجابة عليها.

منهج الدراسة: لا شكّ أن نوع الدراسة وأهدافها هي عوامل لها دورهام في تحديد المنهج المتّبع في أية دراسة،إضافة لعلاقة هذا المنهج بالمشكلة وكذا نوع البيانات التي تسعى الدراسة الحصول عليها.

ونظرا لطبيعة المشكلة التي يتناولها البحث والعناصر التي تتضمّنها فرضيته، فإن الباحثة استخدمت في معالجة هذه المشكلة والتحقّق من صحّة الفرضيات المنهج الوصفي، كما أن مهمّة هذا الأخير لا تتوقف عند تجميع البيانات والمعلومات عن الظواهر والموضوعات التي يتمّ التعرّض إليها إنما تمتدّ هذه المهمّة إلى أبعد من ذلك، ولأن هذا هو الهدف من بحثنا خصوصا أن موضوع الدراسة يدور حول دراسة الرأي التي ترمي إلى الحصول على بيانات يتمّ تحليلها وتحديد الآراء الغالبة ومعرفة طبيعتها. فالبحوث الوصفية كما يقول حول دراسة الرأي التي ترمي إلى الحصول على بيانات يتمّ تحليلها وتحديد الآراء الغالبة ومعرفة طبيعتها. فالبحوث الوصفية كما يقول الدكتور **فاخر عاقل** " توصلنا إلى حقائق دقيقة عن الظروف القائمة، وتستنبط العلاقات بمعلومات مفيدة وقيّمة، وبذلك تساعد على التخطيط والإصلاح ووضع الأسس الصّحيحة للتوجيه والتغيير وتعيننا على فهم الحاضر وأسبابه ورسم خطط المستقبل واتجاهاته " (**عاقل، ف، 1982، ص129**) .

ولما كان هذا البحث يسعى في نهاية الأمر إلى معرفة آراء أساتذة اللغة العربية الغالبة نحو استراتيجيات التدريس المتبّعة في تعليم اللغة العربية ومدى موافقتها وبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات. وتجدر الاشارة هنا بأن المنهج الوصفي وعلى غرار المناهج الأخرى يخضع لخطوات المنهج العلمي، فهو يبدأ بمشكلة معينة يشعر بها، ويجد لها أهمية من عدد من الفروض أو يثير عدد من التساؤل، حسب درجة تحديده للمشكلة، وحسب البيانات التي جمعها حولها، ثمّ يحاول الرّد أو الاجابة على هذه التساؤلات وذلك بجمع البيانات الخاصّة بها مستخدما الأدوات المناسبة (**عويضة، أ، ك، 1996، ص 194**).

عينة الدراسة: لقد تمّ اختيار عينة البحث بطريقة عمدية أو مقصودة وحتي تكون عينة بحثنا مستوفية لشروطها وشاملة لخصائص المجتمع الأصلي أو أكبر قسط منها، فقد ارتأينا إلى أن تكون العينة، فقد أجريت الدراسة الحالية على أساتذة مادة اللغة العربية خلال السنة الدراسية 2018-2019 ، وقد قدّر حجم العينة بـ 203 من أصل 227 أستاذ وأستاذة، أي بنسبة 89.40 % من مجتمع الدراسة الأصلية و الجدول التالي يبين حجم العينة وتوزيعها.

جدول1: *يمثّل توزيع أفراد العينة حسب الفئات المشكّلة.*

الفئـات	مجموع الفئات	النسبة المئوية	حجم العينة	حجم فئات العينة
إنـاث	85	68	120	81.61
ذكور	40	32		38.40
المجمـوع	**125**	**100**	**96**	**120**

أدوات جمع البيانات: تعتبر وسائل جمع البيانات من الأدوات الهامّة التي لا يمكن الاستغناء عنها في أي بحث علمي مهما كان نوعه، وخاصة عند دراسة الظواهر الاجتماعية والتربوية، إذ بدون هذه الوسائل لا يمكن للباحثين أن يصلوا إلى حقائق ايجابية وسليمة تخدم الظاهرة وتعينهم على التفسير وايجاد الحلول لها وقد جاءت أدوات جمع البيانات تلبية لطبيعة الموضوع وخصوصيته، وتبعا لما تقتضيه الحاجة للإجابة عن التساؤلات والفروض التي تمّ طرحها ومنه فإن هذه المرحلة لها أهمية خاصة أين تمّ اختيارها بعناية ودقّة، وقد ارتأينا في هذا البحث استخدام عدّة أدوات تكمّل بعضها البعض وتعوّض القصور الذي قد يكون في إحداها، أين اشتملت على مجموعة من الأدوات منها:

- **الملاحظة:** هي أنسب وسيلة يستعملها الباحث ليقف على واقع تطبيق استراتيجيات تدريس اللغة العربية ومدى توافقها وبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، وقد مكنتنا الملاحظة من جمع المعلومات الضرورية لبناء أو وضع مفردات الاستمارة المقدّمة لأفراد العينة.
- **الاستبيان:** تمّ تصميم الاستبيان بهدف استقصاء آراء أساتذة اللغة العربية حول تطبيق طرائق التدريس في إطار المقاربة بالكفاءات في التعليم المتوسّط، وقد تضمّن الاستبيان 16 بعدا كل بعد يضمّ مجموعة بنود، ويبلغ المجموع الكلّي للبنود 61 بند.

ووضعت فقرات الاستبيان على شكل اسئلة مغلقة تنحصر الإجابة عليها في ثلاث احتمالات: نعم، لا، أحيانا.

- **صدق الاستبيان (المقياس):** يقصد بالصّدقصلاحية الاختبار في قياس ما وضع لقياسه، وقد تمّ اعتماد صدق وقياسوذلك بعرضه على مجموعة من الدكاترة المتخصصين في علم النفس من جامعة قسنطينة، وطلب منهم إبداء الرأي نحو:
- صياغة أسئلة الاستبيان من جانبين: الوضوح وسلامة اللغة.
- مدى التناسب بين الأسئلة الموضوعة وموضوع الدراسة.
- مدى إلمام الأسئلة بمختلف جوانب موضوع الدراسة.

وقد تمّ هذا بعد ايضاح الإشكالية وفرضيات الدراسة، وبعد إجراء عملية التحكيم تمّ تعديل بعض الأسئلة وإضافة أسئلة أخرى، واقتصر التعديل على الصّياغة. وقد تمّ الأخذ بكل الملاحظات المقدّمة فيما يخص المقياس وذلك بتغيير بعض المفردات وتعديل صياغة العبارات بصفة يفهمها المبحوث.

ومن خلال نتائج التحكيم لمسنا صدق الاستبيان بدرجة عالية من خلال ملاحظات المحكّمين المقتصرة على بعض التعديلات في الصياغة والتركيب والتي أخذت بعين الاعتبار لبناء المقياس في صورته النّهائية.

كيفية أو تقنية عرض وتحليل البيانات: في بحثنا هذا لم نكتف بعرض البيانات الكيفية أو الكمّية المجمّعة فقط، بل عمدنا إلى تحليلها إحصائيا وتفسيرها، حيث عالجنا المعلومات المتحصّل عليها من خلال الاستمارة معالجة إحصائية بعد في وضعها في جداول وتبويبها بالطّرق المناسبة، وقد بلغ عددها 14 جدولا مشفوعة بتفسير وتحليل الأرقام الي احتوتها بما يتناسب وأبعاد الدراسة.

أما فيما يخص الأساليب الاحصائية في مجال عرض البيانات الكمّية، فإنه تمّ ومثلما أشير إليه سابقا في تبيان المنهج المتّبع بالذات إلى استعمال النّسب المئوية وفق المعادلة:

النسبة المئوية = عدد التكرارات * 100 / مجموع التكرارات

نتائج الدراسة:

أ- تحليل وتفسر نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

جدول2 : *التخطيط للنشاط التعليمي.*

البدائل / العبارات	نعم		لا		أحيانا		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
1.يحدّد المعلم المشكلة التعليمية التي سيعرضها على التلاميذ.	60	50	20	16.66	40	33.33	**120**	**100**
2.يقدّم المعلم مشكلات ترتبط بموضوع الدرس وأهدافه.	10	08.33	70	58.33	40	33.33	**120**	**100**
3.يقدّم المعلمالمشكلاتالتي تكون في مستوى التلاميذ وتناسب فهمهم .	70	58.33	40	33.33	10	08.33	**120**	**100**
4.يقدّم المعلم مشكلات ذات صلة بواقع التلميذ ومن اهتماماته .	50	41.66	30	25	40	33.33	**120**	**100**

من خلال الجدول يتبيّن لنا أن أغلبية المبحوثين وافقوا على عبارات التخطيط للنشاط التعليمي، وهذا ما تؤكّده النسب المئوية الموضّحة في الجدول أعلاه أين يقوم المعلّم بصياغة الأسئلة أو تحديد المشكلات التعليمية التي سيعرضها على تلاميذه، مع تحديد الأهداف المراد تحقيقها (معرفية أو مهارية أو وجدانية) من خلال زمن معين، ويشترط في هذه المشكلات أن تكون مرتبطة بموضوع الدّرس وأهدافه، وتكون في مستوى التلاميذ، وتناسب فهمهم وتكون ذات صلة بواقع التلميذ ومن اهتماماته وهذا ما ينساه بعض المعلّمين .

جدول 3: *تسيير النشاط التعليمي.*

البدائل / العبارات	نعم		لا		أحيانا		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
1.يعمل المعلم على تهيئة غرفة الصّف.	60	50	15	12.50	45	37.50	**120**	**100**
2.يحفّز المعلم على تهيئة غرفة الصّف.	80	66.66	11	09.16	29	24.16	**120**	**100**
3.ينظّم المعلم عمل التلاميذ سواء كان عملا فرديا أو جماعيا.	60	50	09	07.50	51	42.50	**120**	**100**
4.يشجّع التلاميذ على عرض حلولهم دون خوف أو خجل.	75	62.50	05	04.16	40	33.33	**120**	**100**

يتّضح لنا من قراءتنا لهذا الجدول أن النسب (42.85 **%**، 64.03 **%**، 72.92 **%**، 78.81 **%**) تؤكد أن المبحوثين قد وافقوا على العبارات الموضّحة لتسيير النشاط التعليمي من قبل المعلّم، حيث يعمل هذا الأخير على تهيئة غرفة الصّف، كما يسعى إلى تحفيز التلاميذ من خلال طرح المشكل في قالب التشويق والإثارة، وينظّم عملهم سواء كان عملا فرديا أو جماعيا يتعاون فيه التلاميذ على حل المشكل .

ويسيّر المعلّم النشاط التعليمي بإجراء مناقشات حول التعلّمات السابقة مع التلاميذ وتزويدهم بالوسائل المساعدة كالمصادر والمراجعة والتجارب العلمية، وهذا ما قد افتقرت إليه استراتيجية حل المشكلات المطبّقة من

طرف بعض المعلّمين، فالمعلّم عليه أن يشجّع التلاميذ على عرض حلولهم دون خوف أو خجل من أن تكون هذه الحلول خاطئة، فدور المعلّم أن يوضّح لتلاميذه أن احتمال الخطأ في الحلول وارد والعبرة في إدراك الخطأ وتصحيحه

جدول 4: *المراقبة والتوجيه.*

البدائل / العبارات	نعم		لا		أحيانا		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
1.يراقب المعلم مراحل تعلّم التلاميذ في كل مرحلة من مراحل حل المشكلات.	89	74.16	02	16.66	29	24.16	**120**	**100**
2.يقدّم للتلاميذ المساعدة والتوجيه.	112	93.33	01	00.83	07	05.83	**120**	**100**

توضّح لنا النسب المبيّنة في الجدول أن المبحوثين أكّدوا على عبارات المراقبة والتوجيه، أين يراقب المعلّم مراحل تعلّم التلاميذ من خلال تفقّدهم وهم يقومون بكل مرحلة من مراحل حلّ المشكلات،ويقدّم لهم المساعدة والتوجيه، فلا يجب ترك التلاميذ والانتظار إلى تقييم الحل النهائي، ذلك أن كل مرحلة تحقّق أهدافا معينة من أهداف الدّرس .

جدول 5: *تقويم أعمال التلاميذ .*

البدائل / العبارات	نعم		لا		أحيانا		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
1.يعزّز سلوكيات التلاميذ التي أثبتت صلاحيتها في الوصول إلى	87	72.50	05	04.16	28	23.33	**120**	**100**

الحل النهائي.								
2.يساعد التلاميذ على استبعاد الخاطئ من الحلول.	71	59.16	14	11.66	35	29.16	**120**	**100**
3.يقدّم تغذية راجعة.	60	50	10	08.33	50	41.66	**120**	**100**

تدلّ القراءة الأولية للنتائج المعروضة في الجدول أعلاه والخاصّة بتقويم أعمال التلاميذ، أن المبحوثين وافقوا وبنسب (72.50%،41.66%، 29.16%،23.33%) على أن المعلّم يقوّم أعمال التلاميذ، فيعمل على تعزيز سلوكاتهم التي أثبتت صلاحيتها في الوصول للحل النّهائي ويساعدهم على استبعاد الخاطئ منها من خلال تقديم تغذية راجعة، باعتبار أن التقويم لا يتناول أساسا المعارف في شكلها الانعزالي، بل إنّه عملية تهدف إلى الحكم على مدى تحكّم المتعلّم في كفاءة ما من خلال تجنيده لمجموعة من المكتسبات والوصول إلى أجوبة أو حل لوضعيات مشكل، فإدماج الممارسات التقويمية في المسار التعلّمي كمؤشر لإظهار المستوى الذي بلغه المتعلّمون والصّعوبات والثّغرات وبالتالي تعديل عملية التعلّم والعلاج .

النتائج العامة للفرضية الأولى:

من خلال دراستنا لآراء أساتذة اللغة العربية حول تطبيق استراتيجية حل المشكلات في إطار المقاربة بالكفاءات في التعليم الابتدائي، تمّ التوصّل إلى نتائج ايجابية في معظمها، نحو ما يتعلّق خاصّة بالتخطيط للنشاط التعليمي و تسييره وكذا تقويم أعمال التلاميذ، وهذا ما تعكسه النسب المئوية الموضّحة سابقا، ومنه الفرضية قد تحقّقت، فتدريب المعلّمين على هذا النوع من الأسلوب في التعامل مع المشكلات التي تواجههم مهما كان نوعها، يرجع بالفائدة عليهم من عدة نواحي، ومن مزايا هذا التعليم: تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين، تنمية القدرة على حل المشكلات ومواجهة المواقف في الحياة العملية، وتعويد المتعلم على التنويع في المصادر والمعلومات وعدم الاكتفاء بالكتاب المدرسي كمصدر وحيد للمعرفة، وجعل التقويم عملية ترافق مختلف الأنشطة ومختلف مراحل التعلّم، ويقتضي التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات من المدرّس:

- أن يطلب من المتعلّمين القيام بأعمال تسهّل تفاعلهم، وتزيد تدريجيا في التعقيد.
- أن يدفعهم باستمرار إلى التفكير في كيفية إنجازهم للأعمال.
- أن يربط بين المعارف المكتسبة واستعمالاتها في سياقات جديدة متنوّعة.

فالكفاءات لا تقيّم إلا عن طريق الأداء (أي العمل والانتاج الملموس) وعليه ولمزيد من الاجرائية في الممارسة البيداغوجية المرتبطة بالتقويم ينبغي أن يذكر المعلّم الظروف التي يجب أن يظهر فيها السلوك المنتظر، ومستوى الأداء، ومقاييس التقويم فضلا عن تحديده للمدّة الزمنية والوسائل اللازمة.

ب- تحليل وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

جدول 6: *اتخاذ القرار .*

البدائل / العبارات	نعم		لا		أحيانا		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
1.يقسّم التلاميذ إلى مجموعات عمل صغيرة.	40	33.33	30	25	50	41.66	**120**	**100**
2.يوجّه ويراقب عمل التلاميذ.	60	66.66	10	08.33	30	25	**120**	**100**
3.يعيّن التلاميذ في كل مجموعة وفق هدف يسعى إلى تحقيقه.	70	58.33	05	04.16	45	37.50	**120**	**100**
4.يغيّر جلسة التلاميذ لتسهيل أداء العمل الجماعي.	45	37.50	10	08.33	65	54.16	**120**	**100**
5.يوزّع الأدوار بين التلاميذ بشكل يسمح بتعزيز الاعتماد الايجابي بينهم.	60	50	50	41.66	10	08.33	**120**	**100**

يوضّح الجدول والمعطيات الموجودة فيه أن نسبة كبيرة من المبحوثين قد وافقوا على ما يقوم به المعلّم في اتخاذ القرار، فالمعلّم هو الذي يقرّر متى يستخدم هذه الاستراتيجية، كما يحدّد الأهداف التعليمية (كالمهارات الاجتماعية والتحصيل الأكاديمي)، ويقرّر أيضا المجموعات والأفراد الذين ينتمون إلى كل مجموعة، فيعيّن التلاميذ في مجموعة وفق هدف يسعى إلى تحقيقه في التعلّم التعاوني،ويعمل أيضا على تهيئة حجرة الدراسة كتغيير جلسة التلاميذ، بما يسمح لهم بالتفاعل وجها لوجه، فتكون المقاعد متقاربة ومتقابلة، تمنح شعورا بالتّلاحم وتسهّل على التلاميذ أداء العمل الجماعي، هذا ويعدّ قرار توزيع الأدوار بين أفراد المجموعة من أصعب القرارات التي يتخذها المعلّم، إذ عليه أن يوزّع الأدوار بين التلاميذ بشكل يسمح بتعزيز الاعتماد الايجابي بينهم .

جدول 7: *بناء المهمّات.*

البدائل / العبارات	نعم		لا		أحيانا		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
1.يشرح المهمّات التعليمية للتلاميذ.	53	44.16	12	10	55	45.83	**120**	**100**
2.يوفّر الوسائل اللازمة لأداء المهمّات.	87	72.50	01	00.8	32	26.66	120	**100**
3.يحدّد معايير النجاح.	63	52.50	46	38.33	11	09.16	**120**	**100**
4.يحدّد مفاهيم الدرس الجديد المارد تعلّمها.	81	67.50	02	01.66	37	30.83	**120**	**100**
5.يربط المفاهيم الجديدة والخبرات السابقة.	77	64.16	04	03.33	39	32.56	**120**	**100**

تبيّن لنا النسب المعروضة في الجدول أعلاه أهمية بناء المهمّات في استراتيجية التعلّم التعاوني، وهذا ما أكّده أفراد العينة من خلال استجاباتهم الايجابية، فدور المعلّم في إعداد المهمّات التي يكلّف بها التلاميذ، والتي تخدم أهداف الدّرس، فيشرح المهمّة للتلاميذ ويوفّر الوسائل اللازمة لذلك، ويحدّد معايير النجاح، ويحدّد مفاهيم الدّرس الجديد التي سوف يتعلّمونها وربطها بالخبرات السّابقة .

على المعلّم تعريف التعاون تعريفا إجرائيا بتحديد أنماط السّلوك المرغوبة والملائمة لمجموعات التعلّم التعاوني، وقد تتنوع هذه الأنماط من بداية العمل، وأنماط خلاله، وأنماط سلوكية عند نهايته، وتتمثّل سلوكيات بداية العمل في الهدوء والاحترام ، وسلوكيات أثناء العمل تظهر في احترام التلميذ لزملائه والاستماع إليهم والتعبير عن رأيه، وتقبّل نقد الزملاء والمشاركة الفعّالة في العمل، كما يفترض أن تكون السّلوكيات الخاصّة بنهاية العمل هي التقييم الموضوعي للعمل، وتقبّل النتائج المتوصّل إليها وتصحيح الأخطاء .

جدول 8 : *المراقبة والارشاد.*

البدائل / العبارات	نعم		لا		أحيانا		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
1.يتفقد المعلم سلوكيات التلاميذ أثناء العمل والتجوال بين المجموعات.	81	67.50	03	02.50	36	30	**120**	**100**
2.يقدّم المساعدة لأداء المهام.	77	64.16	06	50	37	30.83	**120**	**100**
3.يذلّل الصعوبات التي تواجه أفراد المجموعة.	84	70	04	03.33	32	26.66	**120**	**100**
4.يقدّم إجراءات أكثر فعالية للقيام بالعمل.	72	60	09	07.56	39	32.90	**120**	**100**

إن المبحوثين وافقوا بشكل ايجابي وبنسب مرتفعة على تفقّد المعلّم لسلوكيات التلاميذ أثناء العمل والتجوال بين المجموعات، وملاحظة سلوكاتهم وتفاعلهم، وتقديم المساعدة لأداء المهام،وتذليل الصّعوبات التي تواجه أفراد المجموعة،وتقديم إجراءات أكثر فعالية للقيام بالعمل .

جدول 9: *التقييم والعلاج* .

البدائل / العبارات	نعم		لا		أحيانا		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
1.يجري اختبار يقيّم فيه المهارات المستعملة أثناء العمل الجماعي.	36	30	54	45	30	25	**120**	**100**
2.يجري مناقشات مع تلاميذه لمعالجة الأخطاء التي وقع فيها البعض.	24	20	76	63.33	20	16.66	**120**	**100**
3.يقيّم العمال في ضوء أهداف الدرس.	71	59.16	08	06.66	41	34.16	**120**	**100**

من قراءتنا للجدول السّابق نلاحظ أن أفراد العينة أجابوا بشكل ايجابي على جانب التقييم والعلاج، فعند انتهاء التلاميذ من أداء المهمّة التعاونية، يمكن أن يقوم المعلّم بإجراء اختبار يقيّم فيه المهارات المستعملة أثناء العمل الجماعي، ويجري مناقشات مع تلاميذه بهدف معالجة الأخطاء التي وقع فيها البعض من أجل ضمان تعلّم صحيح لجميع أفراد المجموعة .

النتائج العامة للفرضية الثانية:

من خلال دراستنا لآراء أستاذة اللغة العربية حول تطبيق استراتيجية التعلّم التعاوني في إطار المقاربة بالكفاءات في التعليم الابتدائي، تمّ التوصّل إلى نتائج ايجابية في معظمها، نحو ما يتعلق ببناء المهمّات واتخاذ القرار وكذا المراقبة والتوجيه والتقييم والعلاج، وهذا ما تعكسه النّسب، ومنه فالفرضية قد حقّقت، فالمعلّم يهدف من تطبيق استراتيجية التعلّم التعاوني إلى إكساب تلاميذه بعض المهارات والمعلومات، ويتم ذلك بتقسيم التلاميذ إلى مجموعات عمل صغيرة تقوم بإنجاز مهام تعلّمية يكلّفهم بها المعلّم، ويلعب هذا الأخير في ذلك دورا مهما، فهو الموجّه والمراقب الذي يتفقد عمل التلاميذ، ويقيّم هذه الأعمال في ضوء أهداف الدرس، وبذلك تحدّد أدوار المعلّم في هذا النوع من التعلّم .

ج- تحليل وتفسر نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

جدول 10: *الإعداد.*

البدائل / العبارات	نعم		لا		أحيانا		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
1.يقوم المعلم باختيار المشروع.	82	68.33	01	00.83	37	30.83	**120**	**100**
2.يحدّد المعلم المطلوب من إنجاز المشروع.	99	82.56	03	02.50	18	15.00	**120**	**100**
3.يخطّط المشروع من حيث الزمن والوسائل.	73	60.83	06	05	41	34.16	**120**	**100**
4.يقسّم العمل على أفراد	84	70	32	26.66	04	03.33	**120**	**100**

المجموعة.								
5.يحدّد النتيجة المارد الوصول إليها	77	64.16	05	04.16	38	31.66	**120**	**100**

من خلال هذا الجدول نجد أن نسبة كبيرة من أساتذة اللغة العربية قد أجابوا وبإيجابية على العبارات الخاصة بالإعداد للمشروع، أين يتم فيه اختيار المشروع وتحديد المطلوب، وذلك من خلال طرح الأسئلة ماذا طلب مني؟ ما الذي أرغب في تحقيقه؟ وبذلك يعمل على تحديد الموارد والامكانيات، ثم يعمل التلميذ على تنظيم وتخطيط مراحل العمل، وتحديد الزمن اللازم لذلك وتقسيم أفراد المجموعة، وهذا لن يتحقّق مالم يكن المشروع معدّ له مسبقا وجيّدا، وكذا نابع من رغبة التلاميذ أنفسهم.

جدول 11: *الإنجاز* .

البدائل / العبارات	نعم		لا		أحيانا		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
1.يطابق بين المعل والمقاييس والأهداف المسطّرة.	81	67.56	01	0.830	38	31.66	**120**	**100**
2.يحمّس التلاميذ لإنجاز المشروع.	66	55	07	05.83	47	39.16	**120**	**100**
3.يثمّن العمل الجماعي الفوجي.	63	52.50	40	33.33	17	14.16	**120**	**100**
4.يدخل الأسلوب التجريبي في الممارسة.	87	72.50	26	21.66	07	05.83	**120**	**100**

تظهر النتائج المقدّمة في الجدول أن هناك اختلاف بين ما هو مراد إنجازه في المشروع وبين ما هو منجز، حيث أن نسبة مرتفعة من الأساتذة أجابوا بشكل سلبي فيما يتعلق بإنجاز المشروع، في ظل غياب بعض الشروط التطبيقية لإنجازه، كنبوعه من رغبة التلميذ واختيار هذا الأخير للمشروع المراد إنجازه ضمن عمل جماعي، مما يؤدي إلى انخفاض الدّافعية وقلّة الإقبال، ومنه صعوبة في الإنجاز، فمن الضروري طرح الأسئلة التالية: ما هي مميزات العمل الذي سأنجزه؟ ما هي النتيجة؟ كيف أبلغها؟ ما هو التعديل؟ هل عملي مطابق للمقاييس والأهداف المسطرة؟

جدول 12: *التقويم* .

البدائل / العبارات	نعم		لا		أحيانا		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
1.يقوّم عمل التلاميذ في ضوء الكفاءات المستهدفة.	83	69.16	33	27.50	04	03.33	**120**	**100**
2.يقوّم مدى استفادة التلاميذ من المشروع في التعلّمات الأخرى.	67	55.83	44	36.66	09	07.50	**120**	**100**
3.يحدّد مواطن الضعف ويعالجها.	61	50.83	22	18.33	37	30.83	**120**	**100**

تدلّ القراءة الأوّلية للنتائج المعروضة أن الأفراد قد أجابوا بشكل ايجابي على العبارات الخاصّة بالتقويم، وهذا ما تعكسه النسب المبيّنة أعلاه، حيث أن المعلّم يقوّم عمل التلاميذ في ضوء الكفاءات المستهدفة، ويكون تقويما تكوينيا، تحدّد من خلاله استفادة التلميذ من المشروع في التعلّمات الأخرى، وتحديد مواطن الضّعف (النقص)،

فدور المعلّم يتمثّل في مساعدة التلاميذ وتشجيعهم للقيام بالعمل، وتكون هذه المساعدة من خلال: مشاركة المتعلمين في اختيارهم للمشروع وتنظيم عملهم وتوجيههم في البحث عن المعلومات والإمكانيات، وكذا ابتكار وضعيات تثير التفكير الإبداعي عنده.

النتائج العامة للفرضية الثالثة:

من خلال دراستنا لآراء أساتذة اللغة العربية حول تطبيق استراتيجية إنجاز المشروع في التعليم الابتدائي وفي إطار المقاربة بالكفاءات، تمّ التوصّل إلى نتائج ايجابية في معظمها ماعدا ما يخصّ إنجاز المشروع، أين يفتقر هذا الأخير إلى الاهتمام أكثر بالمتعلّم وإشراكه في عملية اختيار المشروع المراد إنجازه ومراعاة رغباته في ذلك، وهذا ما تعكسه النسب المئوية الموضّحة سابقا، ومنه الفرضية قد تحقّقت، فالهدف من إنجاز المشروع تقديم محتوى معرفي جاهز يتعلّق بمادة دراسية معينة، بل هو فضاء تعلّمي يقوم على مسارات متنوعة تسهم في تنمية جملة من الكفاءات .

د- تحليل وتفسر نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

جدول 13: *الإعداد والتمهيد* .

البدائل / العبارات	نعم		لا		أحيانا		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
1.يجعل النص بمختلف أشكاله منطلقا لجميع الأنشطة اللغوية.	98	81.66	03	02.50	19	15.83	**120**	**100**
2.يقرأ المعلم النص قراءة نموذجية.	69	57.50	35	29.16	16	13.33	**120**	**100**
3.يجعل النص هو الأساس	111	92.50	02	01.66	07	05.83	**120**	**100**

في بناء الكفاءات المختلفة.								

يعرض الجدول النّسب المئوية التي تترجم الإجابات الايجابية لأفراد العينة فيما يتعلّق بالإعداد والتمهيد في استراتيجية المقاربة النصيّة، أين يجعل المعلّم النّص المنطلق في تقديم الأنشطة اللغوية، والبنية الكبرى التي تظهر فيه كل المستويات الصوتية والتركيبية والدلالية، وهو بذلك يكون المحور الذي تدور حوله جميع الأنشطة اللغوية، وعليه فهو الأساس في بناء الكفاءات المختلفة (القرائية والتعبيرية والكتابية والتحليلية) .

جدول 14: *التحليل والإنجاز.*

البدائل / العبارات	نعم		لا		أحيانا		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
1.يساعد المتعلم على توظيف مكتسباته القبلية.	79	65.83	04	03.33	24	20	**120**	**100**
2.ينوّ' أنماط النصوص التي تكون منطلقا لمختلف الأنشطة.	103	85.83	07	05.83	10	08.33	**120**	**100**
3.يجعل المتعلم يعلّق شفويا أو كتابيا عندما يقرأ أو يسمع.	77	64.16	05	04.16	38	31.66	**120**	**100**
4.يدرّب المتعلم على اختصار الكلام وحوصلته.	11	06.16	67	55.83	42	35	**120**	**100**

من خلال النتائج الموضّحة في الجدول ومن خلال استجابات الأساتذة بشكل ايجابي حول عبارات محور التحليل والانجاز، وهذا ما تعكسه النسب المئوية أعلاه، ماعدا ما يخصّ جانب التعامل مع النصّ بطرائق مختلفة

ومتنوعة وكذا تدريب المتعلّم على فهم وإدراك ما يطلب منه فعله، فاستراتيجية المقاربة النصّية تساعد المتعلّم على توظيف مكتسباته القبلية، وتسمح بتنويع أشكال التعبير التي تقدّم للمتعلّمين وذلك من خلال تنويع أنماط النّصوص التي تكون منطلقا لمختلف الأنشطة، مما يستدعي تعويد المتعلّم على بعض طرائق التعامل مع النّص مهما كانت بسيطة: كتدوين المعلومات حيث يقرأ ويسمع، التعليق شفويا أو كتابيا عندما يقرأ أو يسمع، وصف ما يشاهد من الأشياء ....

جدول 15: *الحكم والتقويم.*

البدائل / العبارات	نعم		لا		أحيانا		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
1.يجعل المتعلم قادرا على الحكم على قدراته وامكاناته اللغوية في حل المشكلات.	63	52.50	39	32.56	18	15	**120**	**100**
2.يجعل المتعلم يكتشف معاني ومدلولات المفردات في سياقها الطبيعي وبيئتها.	47	39.16	10	08.33	63	52.50	**120**	**100**

تدلّ القراءة الأوّلية للجدول أن نسبة مرتفعة من الأساتذة قد أجابوا على العبارات الخاصّة بالحكم والتقويم بشكل إيجابي، والملاحظ أيضا أن استراتيجية القراءة النصّية تجعل المتعلّم قادرا على الحكم على قدراته وإمكاناته اللغوية في حل المشكلات التي يعرضها عليه النّص (اكتشاف المعاني ومدلولات المفردات في سياقها الطبيعي وبيئتها الحقيقية ...) .

النتائج العامة للفرضية الرابعة:

من خلال دراستنا لآراء أساتذة اللغة العربية حول تطبيق استراتيجية المقاربة النصّية في التعليم المتوسّط وفي إطار المقاربة بالكفاءات، تمّ التوصّل إلى نتائج ايجابية في معظمها، نحو ما يتعلق بالإعداد والتقويم والتحليل والانجاز والحكم والتقويم، وهذا ما تعكسه النسب المئوية الموضّحة سابقا، ومنه الفرضية قد تحقّقت، فالمقاربة النصّية تعتمد على التّماسك بين الجمل المكوّنة للنّص والسّياق النصّي، بحيث يتمّ فعل القراءة والكتابة على أساس هذه القواعد وفي حركات حلزونية .

الخاتمة:

من كل النتائج المتوصّل إليها وبعد التحليل والتعليق على البيانات المجموعة بواسطة الاستبيان، نجد أن الفرضية العامة للبحث " **تختلف استراتيجية تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسّط وبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات**" قد تحقّقت (أثبتت)، وهذا راجع إلى اقتناع معلّمي التعليم المتوسّط بضرورة تطبيق استراتيجيات التدريس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في تعليم اللّغة العربية، فهناك محاولات عديدة لتصنيف استراتيجيات التدريس المختلفة بناء على أسس مرتبطة بعناصر العملية التربوية (المعلّم – المتعلّم – المعرفة) والتي تهمنا في هذه الدّراسة استراتيجيات التّدريس التي يكون فيها المتعلّم محور العملية التعليمية التعلّمية، وبخاصة تلك التي تعمل على الانتقال بالمتعلّم من منطق التعليم إلى منطق التعلّم وتمكّنه من اكتساب المعارف والمهارات المختلفة، التي تشكل روح المقاربة بالكفاءات والتي أصبحت اختيارا منهجيا اعتمدته وزارة التربية الوطنية في بناء المناهج التعليمية لمختلف المراحل التعليمية.

فالاستراتيجيات المدرجة في المناهج التعليمية لمرحلة التعليم المتوسّط هي: استراتيجية حل المشكلات، استراتيجية التعلّم التعاوني، استراتيجية إنجاز المشروع إضافة إلى المقاربة النصّية المعتمدة في تدريس بعض أنشطة اللغة العربية. فالمقاربة بالكفاءات تقتضي تجاوز الممارسات البيداغوجية التقليدية المتمحورة حول المعرفة والمعلّم، إلى ممارسات حديثة تتمحور حول المتعلّم، وتحوّل دور المدرّس من ملقّن إلى منشط وموجّه ومسيّر بما يقتضيه ذلك من انفتاح على طرائق وتقنيات التنشيط وديناميكية الأفواج . وهذا ما سعت الدراسة إلى كشفه وإعطاء صورة أوّلية عن مختلف استراتيجيات التدريس المطبّقة في مرحلة التعليم المتوسّطفي تعليم اللغة العربية ومدى موافقتها لمتطلبات الممارسة المهنية من جهة وبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات من جهة أخرى.

بما أن النّظم التربوية في ديناميكية مستمرّة تسعى من خلال مؤسّساتها التربوية خاصّة المتوسّطات إلى ايجاد السّبل الأكثر تلاؤما للتنشئة الاجتماعية، أي تلك التي تنطبّق وطموحات المجتمع والأمّة، هذه الحركية تمسّ كلّ الفاعلين في المؤسسة التعليمية وعلى رأسهم المعلّمين الذين يتولّون إعداد الأجيال إعدادا جيدا بفضل ما يؤدّونه من مهام. في هذا التوجّه عملت المدرسة الجزائرية منذ الاستقلال على التجديد في مناهجها وفق ما تمليه الظروف الاجتماعية والاقتصادية و السياسية وكذا التطوّرات الحاصلة في قطاع التربية والتعليم على المستوى العالمي، لهذا كان الاصلاح التربوي الأخير والذي عمدت من خلاله وزارة التربية الوطنية على تجديد مناهج التعليم فتغيّرت طرائق التدريس ومقاصد وغايات المدرسة، فمنحت بذلك مهام أخرى للمعلّمين.

إنّ اللغة العربية هي سند الحياة الذهنية فبها يعبّر المتعلّم عن أحاسيسه وأفكاره، وبها يتواصل مع الغير ليثري زاده الفكري والوجداني والمعرفي، ومن ثمّ فإن مدارس التعليم المتوسّط تضطلع بمنح تربية قاعدية في مجال اللغة العربية لتحقيق جملة من الأهداف الأساسية أهمها:

- تمكين المتعلّمين من التحكّم في القدرة على القراءة الميسّرة والتعبير والتواصل مع غيرهم مشافهة وتحريرا بما يناسب الوضع والمستوى.
- تزويدهم برصيد لغوي فصيح لحياتهم المدرسيّة والمجتمعيّة ويتوسّع تبعا لتدرّج مجالات التعلّم المختلفة.
- تمكينهم من مجموعة من القواعد اللّغوية والبنيات الأسلوبية والتركيبية في حدود مستواهم الدّراسي بحيث يكونوا قادرين على استعمالها بشكل صحيح في مختلف الأنشطة التعلمية التعلّمية المكتوبة منها والشّفوية.
- تزويد المتعلّمين بأداة للعمل والتبادل وتمكينهم بواسطتها من تلقّي المعارف واكتساب مختلف التعلّمات المدرجة في الأنشطة التعليمية التعلّمية وتتيح فرص التكيّف والتجاوب مع المحيط.
- تنمية بعض القيم الأخلاقية والوطنية والانسانية من خلال تعلّم اللغة الربية وتوظيفها بحيث تتأصّل في شخصيتهم الوطنية وتتمثّل في سلوكهم.
- اكتساب المتعلّمين لمنهجيات التفكير والملاحظة والمقارنة والاستدلال وتنظيم العمل وضبط الوقت من خلال الانجازات الكتابية والبحوث الخارجية التي يكلّفون بإنجازها والتدريب على ممارستها.

المراجع:

- حساني أحمد (2000)، **دراسات في اللسانيات التطبيقية**، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- رشيد زرواتي (2002)، **التدريبات على منهجيات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**، دون طبعة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- فريد حاجي (2005)، **المقاربة بالكفاءات**، سلسلة موعدك التربوي، دون طبعة، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر.
- فاخر عاقل (1992)، **أسس البحث العلمي في العلوم السّلوكية، دالا الملايين** ، ط2 ، بيروت.
- كامل مُحَمَّد عويضة (1996)، **دراسة علمية في علم النفس الاجتماعي والعلوم الأخرى**،دون طبعة،دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.

- لبيض عبد المجيد، (2004-2005)، **نظرة المعلمين في المدرسة الابتدائية أثناء الخدمة في ظل المقاربةبالكفاءات**، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، غير منشورة،جامعة قسنطينة، الجزائر.
- مُحَمَّد الصّالح حثروبي (2012)، **الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي**، وفق النّصوص المرجعية والمناهج الرّسمية، ط1 ، ج 1، دار الهدى، الجزائر.