الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس-مستغانم

كلية الأدب العربي والفنون

قسم الأدب العربي

جامعة مستغانم

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر تخصص تعليمية اللغات

# المقاربة النّصية ودورها في تحسين المردود التربوي

**إعداد الطالبتين:**

بن عائشة جميلة

زرورقي منصورية

**تحت إشراف :**

د/ بوطيبة جلول

**أعضاء لجنة المناقشة:**

| | | |
|---|---|---|
| - د/حسين بن عائشة | أستاذ محاضر(أ) | رئيسا |
| - د/ بوطيبة جلول | أستاذ محاضر(أ) | مشرفا ومقررا |
| - د/ غول شهرزاد | أستاذ محاضر(أ) | مناقشة |
| - د/ معمر عبد الله | أستاذ محاضر | مناقشا |

السنة الجامعية: 2020/2019

بسم الله الرحمن الرحيم

# كلمة الشكر والعرفان

*نشكر الله عزَ وجلَ على إتمام هذا العمل المتواضع، نتقدم بالشكر الجزيل وفائق التقدير والامتنان إلى الأستاذ الدكتور " بوطيبة جلول " لتقبله الاشراف على هذا البحث وما قدمه من إرشادات وتوجيهات وتصويبات مفيدة في سبيل إنجازه.*

*كما يطب لنا أيضا أن نتقدم بالشكر إلى أعضاء لجنة المناقشة على قبولهم مناقشة هذه الرسالة واثرائها بتوجيهاتهم وملاحظاتهم القيمة.*

*إلى جميع أساتذة قسم اللغة والأدب العربي بجامعة "مستغانم" كل باسمه زدرجته لهم جميع جزيل الشكروعظيم الامتنان متمنية لهم دوام الصحة والعافية، وفي الأخير*

*نشكر كل من ساعدنا في هذا العمل من قريب أو بعيد، ونأمل أن يستفيد غيرنا من هذا البحث.*

# الإهـــــداء

*أهدي عملي هذا إلى الوالدين الكريمين اطال الله في عمرهما.*

*إلى زوجي واخوتي وأخواتي وكل افراد عائلتي وإلى كل زملائي وكل أخواتي بالإقامة الجامعية.*

*إلى كل من ساعدني في إنجاح هذا العمل المتواضع.*

زروقي منصورية

# الإهـــــداء

*الحمد لله رب العالمين الذي خلق الانسان وعلمه البيان والصلاة والسلام على الهادي البشير والسراج المنير من حث الامة على طلب العلم وجنى ثماره لأنه الضياء والنور للبصائر.*

*أهدي هذا الجهد المتواضع*

*إلى أبي وأمي الكريمين حفظهما الله وأطال في عمرهما.*

*إلى كل أفراد الأسرة الكبيرة.*

*إلى خطيبي الذي وقف بجانبي وعمل على نجاحي*

*إلى كل الأصدقاء والزملاء في مشوار دراسي.*

*إلى جميع اخوتي وأخواتي.*

*وإلى كل من وقف بجانبي من قريب أو بعيد وساهم في هذا البحث "بالنصح والعون والتشجيع".*

بن عائشة جميلة

# مقدمة

## مـقـدمـة

إن الحمد لله نحمده ونستغفره ونعوذ بالله تعالى من شروري أنفسنا ومن سيئات أعمالنا من يهديه الله فلا مضل له ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له وأشهد أن محّمَدًا عبدوه ورسوله أما بعد:

قامت المنظومَة التربوية في الجزائر بعدّة اصلاحات وتغيرات من أجل إصلاح تعليم اللغة العربية، وهذا بغية الرّفع من قيمة اللغة العربية وجعلها مواكبة للتطورات التي تحيط بها من كلّ جوانب، وفي خضم هذه التغيرات نجد اعتماد الجزائر منذ استقلالها على عدة مقاربات بيداغوجية، بدءًا بنظام التدريس بالمضامين وصولاً إلى بيداغوجية الأهداف.

وتعد الجزائر واحدة من بين الدول التي كانت ولا تزال مثل عند إصلاح مناهجها وتطويرها وذلك لمسايرة التطور المعرفي والأوضاع الجديدة التي تحدث على مستوى العالم، فقد شهدت مجموعة من التكيفات والتعديلات منذ استقلال إلى يومنا هذا.

وتعتبر المقاربة النّصية من بين أهمّْ مجال تَعليمية اللّغة العربية، حيث حظيت هذه الأخيرة بأهمية كبيرة كونها ركّزت على المتعلم بجعله محور العملية التَعْليمية - التعَلمية، وعنصرًا متفاعلاً في عملية الاكتساب المعرفي واللغوي، وتقوم هذه المقاربة على أساس الانطلاق من النص إلى تدريس مختلف ميادين اللغة العربية، ومنطلق الأنشطة التي تليه. فهو نقطة انطلاق لأي نشاط لغوي لذا انصب اهتمامنا على معرفة دور المقاربة النّصية في تفعيل مكتسبات التعليمية، ودورها في تفعيل المردود التربوي وتحسين العملية التعليمية، وذلك عن طريق توعية، وتوجيههم التوجيه التربوي السليم، فكان عنوان بحثنا " **المقاربة النّصية ودورها في تحسين المردود التربوي**".

وقد حددّنا لهذا الموضوع إشكالية تمثلت فيما يلي:

- كيف تساهم المقاربة النصية في تفعيل المكتسبات التربوية لدى التلميذ؟

وقد عرفت هذه الإشكالية إلى عدة أسئلة فرعية تمثلت في:

- ما المقصود بالمقاربة النصية؟
- وما معنى النّص وما هي الكفاءة اللغوية؟
- هل يُعدُّ انطلاقا من النص محورا أساسيا لتدريس أنشطة اللغة العربية وفق المقاربة النصية؟
- هل تُعد المقاربة النصية دورًا مهما لتحسين المردود التربوي؟
- ما الطرائق المعتمدة لتحسين المردود التربوي وفق المقاربة النصية؟

ولعلَّ هناك عدة أسباب ودوافع قادتنا إلى اختيار هذا الموضوع نذكر منها:

1. رغبتنا الشديدة في معالجة هذا الموضوع بغية الاطلاع والكشف عن خبايا هذا النشاط في الوسط التعليمي التربوي.
2. الاطلاع على الإصلاح الجديد الذي اعتمدت الوزارة الوطنية للمقاربة النصية في المؤسسات التربوية في تحسين المردود التربوي.

وللوصول إلى النتائج المرجوة من الدّراسة اعتمدنا على الخطة التالية:

مقدمة وفصلين وخاتمة، مرافقة بقائمة المصادر والمراجع وفهرس الموضوعات.

❖ **المقدمة:** وفيها تحدثنا عن الإشكالات الدراسة ودوافع اختيار هذا الموضوع، والمنهج المعتمد بالإضافة إلى ذكر بعض المراجع التي ساعدتنا في إنجاز هذه المذكرة والصعوبات التي واجهتنا خلال فترة إنجازها.

❖ **الفصل الأول:** عنواناه المقاربة النصية ودورها في تنمية الكفاءة اللغوية والذي تحدثنا فيه عن تعريف المقاربة ومفهوم النص عند العرب وعند الغرب وتحدثنا عن أهمية المقاربة النصية في تعليم اللغة، وتطرقنا أيضا إلى مظاهر الاتساق والانسجام في النّص، أما المبحث الثاني فقد كانت دراستنا حول

النّص التعليمي وكذلك الأبعاد التربوية للنصوص الأدبية، وأخيرا المبحث الثالث فكان حول الكفاءة اللغوية وفيها تطرقنا إلى مفهومها وأهميتها ودورها في ضوء المقاربة النصية.

❖ **الفصل الثاني** الذي يحمل عنوان المردود التربوي والذي بدوره قسمناه إلى مبحثين حيث خصّص المبحث الأول للتحصيل الدراسي بمفهومه وأهميته وأهدافه وشروطه ومشاكله وبعض الحلول، أما المبحث الثاني عن المردود التربوي بمفهومه وعناصره والعوامل المؤثرة فيه وأهدافه، والأنماط السلوكية التي تؤثر عليه وقياسه وأيضا أهمية الحاجة اليه.

وبناءً على هذا، فإن طبيعة الموضوع اقتضت منّا الاعتماد على المنهج الوصفي فهو يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي موجودة في الواقع ووصفها وصفا دقيقا.

كما استفدنا في دراستنا على عدة مصادر ومراجع من أبرزها استخداما:

- محمد الأخضر الصبيحي – مدخل إلى علم النّص ومجالات تطبيقه.
- محمد الخطابي، لسانيات النّص – مدخل إلى انسجام الخطاب.
- ابن منظور - معجم لسان العرب.
- كتاب صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصّي بين النظرية والتطبيق.

وكأي بحث علمي فهناك بعض الصعوبات والعراقيل التي واجهتنا ونحن بصدد إعداد هذا العمل ولكن بفضل الله المستعان، وكذلك رغبتنا الملحّة في تقديم هذا البحث على أحسن صورة.

ولا يسعنا في الأخير الا أن نشكر الأستاذ الدّكتور " بوطيبة رشيد " الذي تفضل بالإشراف على هذه الدراسة وتأطيرها، ولم يدخّر جهدًا في تنقيتها وتصحيحها، ولم يبخل علينا بتوجيهاته التي أعانتنا على إنجاز هذا العمل كما نتقدم بالشكر والتقدير لكلّ أساتذة قسم اللغة والأدب العربي بجامعة مستغانم، وإلى كلّ من ساهم في إتمام هذا العمل المتواضع.

# الفصل الأول

## الفصل الأول

**تمهيد**

### 1- المقاربة النصية:

**1-1-مفهوم المقاربة**

**أ) لغة.**

**ب) اصطلاحا.**

**1-2- مفهوم النص**

**أ) لغة.**

**ب) اصطلاحا.**

**1) عند العرب.**

**2) عند الغربيين.**

**1-3- مفهوم المقاربة النّصية.**

**1-4- أهداف مقاربة النصية.**

**1-5- المقاربة النصية وأهميتها في تعليم اللغة.**

**1-6- مظاهر الاتساق والانسجام في النص.**

### 1- تعليمية النص

**تمهيد**

**1-2- تعريف النص التعليمي الأدبي.**

**1-2- الابعاد التربوية لنصوص الأدبية.**

**3-2- معايير اختيار محتوى النصوص الأدبية.**

**4-2- مشكلات تعليمية النص الأدبي.**

### 2- الكفاءة اللغوية

**1-3- تعريف الكفاءة**

**أ) التعريف اللغوي**

**ب) التعريف الاصطلاحي**

**1-3- مصطلح المقاربة بالكفاءات.**

**3-3- المفاهيم الأساسية في المقاربة بالكفاءات.**

**4-3- مبادئ وخصائص المقاربة بالكفاءات.**

**5-3- أنواع الكفاءات.**

**خلاصة الفصل.**

**تمهيد:**

تعليم اللّغة العربية غاية المؤسسات التعليمية فهي وسيلة التعليم والتواصل والتبليغ، وأكبر شاهد على ذلك ما جد من مناهج لتمكين أبناء العرب منها والتلاعب بألفاظها لتكون سلاحهم القوي، فكانت المقاربة بالأهداف أولها، ثم المقاربة بالكفاءة التي تقوم على مشاركة المتعلم في العملية التعليمية عوض أن يكون آلة تستقبل دون أن يرفض، أو يناقش ما يتم تناوله، وقد كانت المقاربة النّصية آخر ما تم تبنيه، والذي يتطلب استنباط القواعد المختلفة (النحوية، صرفية... الخ) من النّص المقرر.

وبناءً على ما سبق سيتم التطرق إلى الفصل الأول إلى مفهوم كل من المقاربة والنّص والمقاربة النصية بصفة عامة وغير من المصطلحات المتعلقة بها.

## 1- المقاربة النصية:

### 1-1- مفهوم المقاربة:

تعتبر المقاربة النّصية مقاربة تعليمية اعتمدتها وزارة التربوية كأساس في تدريس وتناول أنشطة وفروع اللغة العربية المختلفة، وهي مصطلح يتكون من جزأين "المقاربة" و "النصّ" وفيها سنحاول تسليط الضوء على تعريف كلا الجزأين ولنبدأ أولا بمفهوم " المقاربة" في الدلالة اللّغوية ثم الاصطلاحية.

أ) - لغة:

هي مصدر الفعل الثلاثي المزيد (قارب) على وزن (مفاعلة) جاء في معجم العين لخليل بن أحمد الفراهيدي (ت 170 ه): القُرْب ضدُّ البُعدْ والاقتِرابُ، الدُّنُو، والتّقرّب، التّدني والتّواصل بحَقْ أو قرابَة.

و القربَانُ:« ما تقَرَّبت به الى الله تبتغي به قُرْبًا وَوَسيلة».[1]

كما ورد أيضا في لسان العرب لابن منظور (ت 711ه) في المادة اللّغوية (ق، ر، ب).

قُرُب: القُرْبُ نقيضُ البُعدُ.

وقوله تعالى:" ***وَلَوْ تَرَى إِذْ فَزِعُواْ فَلاَ فَوْتَ وَأُخِذُواْ مِن مَّكَانٍ قَرِيبٍ***" سورة سبأ الآية-51-

واقْتَربَ الوَعْدُ أيْ تَقَارَب وقاربْته في البيْعُ مقاربة.

والقُربانُ، بالضم: «ما قَرُب الى الله، عزّ وجْلّ وتَقرَبت به، تقول منه: قرّبن الله قُرْبَانًا، وتقرُّب الى الله بشيء أي طَلَبَ به القُربة عِندَه تعالى».[2]

يبدو من خلال ما تقدم أنّ المقاربة في اللغة تعني الدنو والاقتراب من الشيء، والقرابة في النسب، والاقتراب الى المولى عزّ وجلو الرحمة و الإحسان.[3]

---

[1] - الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، ج3، (باب القاف)، ص370.

[2] - ابن منظور الإفريقي أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، تح: أمين محمد عبد الوهاب ومحمد الصادق العيدي، دار إحياء التراث العربي للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط3، 1999، ج11 مادة (ق، ر، ب) ص (82-83).

[3] - أحمد مختار عمر، معجم اللّغة العربية المعاصرة، عالم الكتب الحديث القاهرة، ط1، 2008، مادة (ق، ر، ب) ص (1790-1791).

ب) اصطلاحا:

يقابلها المصطلح الأجنبي «Approche» وتعني:" مجموعة التصورات والمبادئ والاستراتيجيات التي يتم من خلالها تصور منهاج دراسي وتخطيطه وتقيميه". [1]

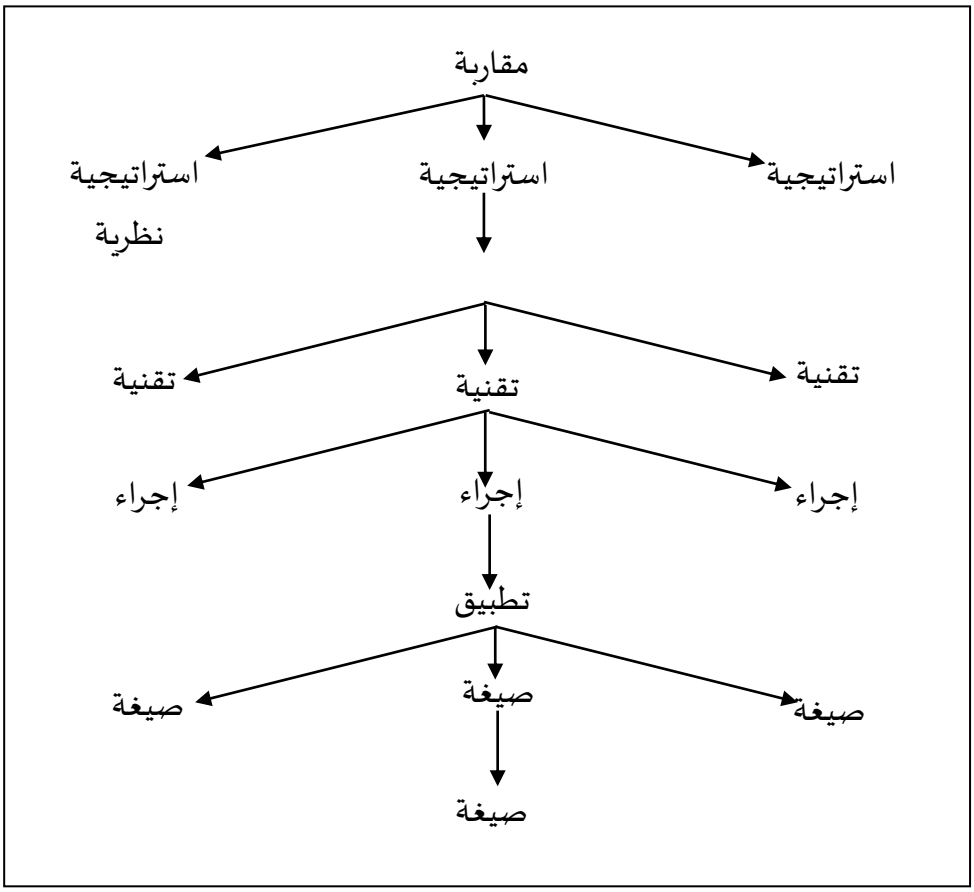
وهي تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز، على ضوء خطة أو استراتيجية تأخذ في الحسبان كلّ العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب من طريقة، ووسائل، ومكان، وزمان، أو خصائص المتعلم، والوسط، والنظريات البيداغوجية". [2]

نستنتج مما سبق ذكره أنّ "المقاربة" في الاصطلاح تعني مجموعة المبادئ والتصورات التي وضعت بناءً على خطط واستراتيجيات محددة بهدف تأسيس منهاج دراسي معين وشامل لكل ما من شأنه أن يساهم في تحقيق النتائج المرجوة.

وهي أيضا كيفية معينّة لدراسة مشكل، أو تناول موضوع ما، بغرض إلى وصول إلى نتائج معينة وترتكز كل مقاربة على استراتيجية للعمل كما هو موضح في الشكل الاتي:

[1] -وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمنهاج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، الجزائر، د، ط 2016، ص11.

[2] - عمر بوحملة، أثر المقاربة النصية في اكتساب المتعلم للكفاءات اللغوية، مجلة اللّغة العربية، العدد التاسع وثلاثون، (دـ ت)، ص107-108.




**خطاطة توضح كيفية اشتغال المقاربة النصية.**[1]

فالمقاربة وفق هذا المخطط هي عبارة عن خطة منظمة تنطوي تحتها جملة من العمليات بغية الوصول إلى نتائج، أو أهداف معينة، تبدأ باستراتيجية موجهّة لنشاط معين، وهذه الاستراتيجية تستلزم طريقة للعمل وكلّ طريقة بدورها تتطلب تقنيّة، هذه التقنيّة تشتمل على مجموعة من الممارسات الإجرائية وفقها يتم تنفيذ وتطبيق استراتيجية المقاربة.

[1] - زوليخة علال، تعليمية نشاط التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات، رسالة مقدّمة لنيل شهادة الماجيستر، جامعة فرحات عباس، سطيف، الجزائر، 2012، ص23.

**1-2- مفهوم النص:**

أ) لغة:

لقي النص اهتمام علماء العربيّة على اختلاف مذاهبهم العلميّة، وكما شاهد هذا المصطلح [نص] في الدّراسات العربيّة والغربيّة اهتماما واسعًا حتى أصبح يخصص له علمًا بذاته سميّ "علم النص" ومن أجل معرفة معنى النّص لابد من تجديد مفهومه اللّغوي أوّلا، ثم معناه الاصطلاحي حيث اعتمدنا في معرفة النّص لغة على أعظم المعاجم الغربيّة (لسان العرب لابن منظور وقاموس المحيط لفيروز أبادي).

ورد مفهوم المعاجم العربيّة القديمة بمعنى: الرّفع و الإظهار والتّحرك والتعيّن و الإثبات، وذلك إذا عدنا الى معاجم العربيّة القديمة، فإنّنا نجد لمادة "نصّ" عدّة معانٍ: منها ما جاء في لسان العرب لابن منظور تحت المادة المعجميّة [ ن، ص، ص] ما يلي:« رفعك الشيء نص الحديث ينصّه نصًّا: رفعه، وكلّما أظهر، فقد نصّ، وقال عمرو بن دينار ما رأيت رجلا أنّص للحديث من الهوى، أي أرفع له، وأسند، يقال: نصّ الحديث الى فلان، أي أرفعه، وكذلك نصصّته إليه، ونصّت الصينية حيّدها: رفعته، وضع على المنصّة، أي غاية الفصيحة و الشهرة و الظهور، والمنصّة ما تظهر عليه العروس لترى». [1]

ومن معاني النصّ في هذا القول: الاظهار والرّفع والبيان.

وممّا ورد في لسان العرب قوله «ونصّ المتاع نصّ، جعل بعضه على بعض ونصّ الدّابة ينصها نصّا: رفعها في السّير وكذلك النّاقة، النّص: التّحريك حتّ تستخرج أقصى سيرها». [2]

ومن معاني النصّ في هذا القول: الضّم وجعل بعضه على بعض، والتركيب والتحريك فهي سمات الكلام المتراكب ليصبح النّص نصا، من معاني النّص المذكورة في لسان العرب " بلوغ الشيء والاستقصاء إذا سأله عن الشيء حتّى يستقصي ما عنده، ونصّ كلّ شيء منتهاه". [3]

من خلال هذه التّعريفات نستنتج أنّ المعنى اللّغوي للنّص يدور حول: الدّفع والإظهار وجعل بعض الشيء أقصاه ومنتهاه، والتّحريك والبيان، والاسناد والترتيب.

[1] - ابن منظور، لسان العرب، مج14، ط3، دار صادر، بيروت:2004م، مادة(نصّص)، ص162.
[2] - مرجع نفسه، ص 163.
[3] - مرجع نفسه، ص164.

أورد الفيروز آباي في مادة (نصص) قوله: " نص الحديث رفعه". [1]

والملفت للانتباه هو عدم وجود اختلاف يذكر في معنى النّص (نص) بين المعاجم العربيّة القديمة، فما نجده عند ابن منظور في لسان العرب نجده في قاموس المحيط للفيروز أبادي.

لقد حدّد الدّكتّور محمد عمارة المعنى اللّغوي للنص فيقول: " إنّ النّص من حيث اللغة انّما يشمل مطلق الملفوظ والمكتوب، فكلّ عبارة مأثور أو منشأة في النص. [2]

ب) اصطلاحا:

تعددت المفاهيم التي أطلقت على مفهوم النّص واختلفت الآراء حولها، سواء عند العرب آو عند غربيين فنجد:

**1)- عند العرب:**

في الدراسات العربية القديمة نجد أن قول الأصوليين (لا اجتهاد مع النّص) يجسد هذا المفهوم ولما جاء الإمام الشافعي أعطى تعريفًا للنّص فقال: "المستغنى بالتنزيل عن التأويل"، أما الشريف الجرجراني فقال: "النص ما زاد وضوحا عن الظاهر". [3]

ونجد تعريف النّص عند "إبراهيم الفقي" في دراسته لتماسك النّص بحيث عاد فيه أراء العالم اللّغوي "روبرت دي بوجرند" الذي يرى أن النّص حدث تواصلي يلزم لِكونه نصًا أن تتوافر له شروط سبعة، لا يكون النّص نصًا إلا إذا تواجدت جميعا وهذه الشروط هي:

**السبك:** أو الربط النحوي.

**القصد:** وهو الهدف من ميلاد هذا النّص.

**القبول:** ويتعلق بموقف المتلقي.

**الإعلام.**

**المقام:** وهو متعلق بمناسبة النّص للموقف والمقام.

**التناص:** وهو تقاطع عدة نصوص بعضها ببعض.

---

[1] - الفيروز أبادي القاموس المحيط، ج1، دار احياء التراث العربي، بيروت:1997، مادة (نص)،ص41.

[2] - محمد عمارة، النّص الإسلامي بين الاجتهاد والجهود والتاريخية، ط1، دار الفكر المعاص، بيروت:1998 ص 33.

[3] - عبد القاهر الجرجاني، دلائل الاعجاز ح، محمود محمد شاطر، ط 5، القاهرة، 2004، ص391.

وهذا التعريف الذي يتبناه "إبراهيم الفقي" تعريف شامل لا يلغي أحد أطراف حدث الكلامي في التحليل فهو يجمع المرسل والمتلقي والسياق وأدوات الرّبط اللّغوية، وهو تحليل شامل حيث كل العناصر النّصية حاضرة، المرسل، المتلقي، السياق، عناصر الربط اللّغوي... تحت مجهر التحليل النّصي، ولا يضخم نظرته على حساب آخر، كما تضخم البنيوية بنية النّص على التاريخ، والقارئ فيها مجرد متلقي سلبي لا أثر له أمام النّص، وكما تضخم شخصية القارئ وسلطته على النّص والتاريخ واللّغة نفسها.

**2)- عند الغربيين:**

في الثقافة الغربية لفظة مأخوذة من مادة اللاّتينية التي تعني النسيج كما تطلق كلمة على الكتاب المقدس، أو كتاب القداس... كما تعني ترابط حكاية أو نص والذي نلاحظه في المعنى اللغوي لمادة (texte)أنّها تدل دلالة صريحة على التماسك والترابط والتلاحم بين أجزاء النص من خلال معنى كلمة "النسيج"، التي تؤشر الانسجام والتماسك بين مكونات الشيء المنسوج ماديًا، كما تؤشر معنويًا أيضا على علاقات الترابط والتماسك من خلال حبكة أجزاء الحكاية، بحيث نجد بارت في تعريفه للنص من الدّلالة الاشتقاقية لمصطلح texte أي النّص، والتي تعني باللاتينية النسج فيقول:[1] «النص نسيج كلمات منسقة في تأليف معين، بحيث هو يفرض شكلاً يكون على قدر المستطاع ثابتًا ووحيدًا» ثم يشرح ذلك فيقول: إنّ النّص من حيث أنه نسيج فهو مرتبط بالكتابة و يشاطر التأليف المنجز به هذه الروحية علو المصدر وذلك أنه بصفته رسما بالحروف، فهو إيحاء بالكلام (الظهور) و أيضًا بتشابك النسيج وذلك يكسبه صفة الاستمرارية أي التركيب والترتيب.

أما مفهومه عند **يلمسلاف:** يستعمل العالم **"الألسوني الدنماركي لويس يلمسلاف"** «مصطلح النص بمعنى واسع، غذ يطلقه على أي ملفوظ منفذ قديما أو حديثا، مكتوبا أو محكيا، قصيرا أو طويلا، من كلمة( قف) مثلا عنده نص كامل»[2]. فالنّص وحدة تعليمية تجمع بين معارف عديدة لغوية هدفه تحقيق التّواصل الفعال إما عن طريق المشافهة أو الكتابة، وقد يكون النّص قطعة طويلة أو قصيرة، رسالة هادفة.

أما مفهومه من خلال "جهود هاريس وجهود تشومسكي،" وإنهما من أبرز المهتمين بعلم النص إذ يقترحان نموذجا غنيا فيه بالنظام اللغوي ونظام النص، حيث وضعا معايير نصية تحدثت من خلالها عن عملية تلقي النّص واعتبر النص تشكيلة لغوية ذات معنى تستهدف الاتصال.

[1] - عنان بن ذاريل، النص والأسلوبية بين النظرية والتطبيق، دراسة منشورات، اتحاد كتاب العرب، (د ط)، 2000، ص17.
[2] - حمودي سعيد، مجلة الاثر، أشغال الملتقى الوطني الأول حول: اللسانيات والرواية، 22 و23 فيفري 2012، ص108.

### 1-3- مفهوم المقارّبة النّصية:

تعتبر المقاربة النّصية من أهم المصطلحات المتواجدة في النّظام التربوي، فهي رافدا قويّا وإحدى الطّرق البيداغوجية في تعليم نشاطات اللّغة العربية، حيث يمكن للمتعّلم من ممارسة كفاءاته عن طريق تفعيل مكتسباته، وتقوم أساسا على دراسة نشاطات اللّغة انطلاقًا من النّص.

جاء تعريف المقاربة النّصية في الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربية بأنّها: " اختيار بيداغوجي يقتضي الربط بين التلقي والانتاج، ويجسد النظر إلى اللّغة باعتبارها نظامًا ينبغي إدراكه في شمولية، حيث يتخذ النص محورا أساسيًا تدور حوله جميع فروع اللغة، ويمثل البنية الكبرى التّي تظهر فيها كل المستويات اللّغوية والصوتية والدلالية والنحوية والصرفية والأسلوبية وبهذا يصبح النص (المنطوق أو مكتوب) محور العملية التعليمية.[1]

كما «تعتمد المقاربة النّصية على دراسة الظواهر النّصية من خلال وظائف الكلمات داخل التركيب، وتجلل الالفاظ والجمل، ونقد الأساليب اللّغوية ودراسة الخصائص التركيبية لبعض الفقرات، وإدراك المعنى، وفهم السياق والمقام، واستكشاف طاقات النّص التعبيرية والبنى العميقة للّغة بهدف إكساب المتعلّم القدّرة على إنتاج نص على منواله، أو كفاءة في توظيف بعض خصائصه، وذلك بعد معرفة العلاقة بين مكونات النّص».[2]

### 1-4 أهداف المقاربة النصية:

إنّ مناهجنا توصي بالتقيد بالمقاربة النّصية من أجل البناء اللّغوي وتحثّ على ما يلي:

- «أن تتم معاملة اللّغة العربية على أنّها كلّ ملتحم، أي تناول النّص على أنّه كل وأنّه ذو بعدين هما المعنى والمبنى، فضلا على أبعاد أخرى تتعلق بمؤلف النّص، وبنيته، وهدفه، والسياق الزمني الذّي ظهر فيه.

[1] - وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، الجزائر، مرجع سابق، ص05.

[2] - عبد الحميد كجدحة، تدريس قواعد اللّغة العربية بالمقاربة النّصية في مرحلة الثانوية، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجيستر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2011، ص69.

- ترى لسانيات النّص أنّه يتم الانطلاق من النّص وعلاقته بالمتلقي وكيفية بنائه (بذاته) وبعلاقة النّص بالخارج، وبعلاقة النّص بكيفية إنتاجه».[1]
- «كلما ربطنا النصوص بتعليمية اللّغة كلما تعددت وظائفها إذ تصبح المجالات متعدّدة للتأويل، وبالتالي تخرج النصوص على أداء وظيفتها الجمالية ككائنات لغوية لنصل الى وظائف تعليمية تدريبية يتدرب من خلالها المتعلم على أنماط النصوص المختلفة، والمستهدفة ككفاءة خاصة في السنة (كالنصوص السردية، الحجاجية، الاخبارية، الوصفية،...).
- تستهدف المقاربة النّصية أن نصل بتلاميذنا الى فك أسرار النصوص من حيث خصوصياتها، أي اليات اشتغال النصوص المستهدفة وبالتالي الى انتاج ما يماثلها حينما يقتضي المقام ذلك يتم بتعويد التلاميذ على مقارنة النّصوص المختلفة المعتمدة في الكتب المدرسيّة مع التدريب المتواصل عليها ابتداءً من السنوات الأولى للتحصيل اللّغوي، وذلك قصد ترسيخ الكفاءة النّصية لديهم».[2]
- «تتوجه العناية الى مستوى النّص وليس الجملة، إذْ تعلم اللّغة يعني التعامل معها من حيث هي خطاب منسجم العناصر متسق الأجزاء ومن ثمة تنصب العناية على ظاهرتي الاتساق والانسجام.

تفتضي المقاربة النّصية التحكم في الانتاج الشفوي والكتابي وفق منطلق البناء، إذ تعد النصوص رافدا قويا يُمَكن المتعلم من ممارسة كفاءته عن طريقة تفعيل مكتسباته، فالنّص هو محور الدّراسة، ونقطة انطلاق ونقطة وصول أيضا فالمقاربة النّصية مقاربة تعليمية تهتم بدارسة بنية النّص ونظامه».[3]

[1] - اسماعيل بوزيدي، تعليمية النّص: نحو مقاربة ديداكيتكية لسانية، كتاب لغتي الوظيفية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي، مجلة الممارسات اللّغوية، العدد 26، 2014، ص33.

[2] - المرجع نفسه، ص34.

[3] .- المرجع نفسه، ص35.

**1-5 المقاربة النصية وأهميتها في تعليم اللغة:**

هي الذنوب والاقتراب من السداد وملامسة الحق، فيقال: قرب فلان فلانا، إذ دناه كما يقال: قارب الشيء إذا تصدق وترك العلو، بمعنى أخذ التعامل مع النص بصدق. [1]

وهي أيضّا مصطلح يتكون من كلمتين، وهما المقاربة والنص.

**فالمقاربة:** هي مجموع التصورات التي يتم من خلالها تصور منهاج دراسي، وتخطيطه وتقييمه، والنص دلالة ينتجها فرد واحد أو جماعة ضمن بنية لغوية مترجمة تتألف بنسيج من الكلمات والتراكيب المكونة اللغة وتم انجازها ضمن ثقافة خصك في النص وكل معرفة لها نصوصها. [2]

تعني أيضا المقاربة النصية مجموع طرائق التعامل مع النص وتحليله بيداغوجيا لأغراض تعليمية .[3]

ومنه تظهر علاقة هذا التعريف اللغوية لمصطلح مقاربة اي قرب المتعلم من النص ستة من حيث قراءته له نصوص مماثله له.

المقاربة النصية كتقنية في تعليمية تعني أن يكون النّص التعلمات النشاطات والدروس من نحو وصرف وبلاغة وانجاز هذه النشاطات يتم بواسطة النص نفسه العام الاكتساب المتعلمين مختلف المهارات اللغوية.

اعتدت المقاربة النّصية في تعليمية اللغات إطار ما يسمى بالتدريس الكفاءة القدرة على تشغيل مجموعة من المعارف والمهارات العلمية والمواقف من اجل إنجاز عدد من المهام والتدريب بالاعتماد على النص وهو أحد البيداغوجيات المتعددة في تحقيق الكفاءة وتتلخص هذه البيداغوجية في كون النص هو المنطلق جميع الأنشطة المقررة في إطار العام لاكتساب المتعلمين في مختلف المهارات اللغوية ويتم بذلك النظر الى النّص على أنه مستويات مختلفة لا تتجزأ تمكن المتعلم من إنتاج اللّغة حسب مواقف الأنشطة التعليمية كمجموعة من الفعاليات التي يقوم بهت المتعلمون داخل الفصل الدراسي والمدرسة أو خارجها من أجل تحقيق أهداف تربوية. [4] وينبغي أن تكون هذه الأنشطة لخدمة النشاط العام وهو نشاط لغوي ولا يكون تعلمها غاية في حد ذاتها فالدرس النحوي والصرفي ليس غاية بل لضبط السلامة اللغوية وكذلك البلاغة من اجل ضبط الأساليب ومراعاة الجمال.

---

[1] .- المقاربة النصية، دراسة تطبيقية في تحليل النص الأدبي، نعمان عبد السميع متولي، ط1، دكتور شوق، دار العلم والايمان للنشر والتوزيع، ،2014، ص27.

[2] . - شير غبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتحليل، ط 1، الاردن، 2007، عالم الكتب الحديث، ص 108.

[3] - - عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ط1، الدار البيضاء، 2006، ج1، مطبعة النجاح الجديدة، ص269.

[4] - سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي وتدريس الفاعل، ط1، الأردن،2006، دار الشروق للنشر والتوزيع، ص 39.

ويرى المختصون في تعليمية اللّغة تدريس اللّغة ينبغي بأن يكون مبنيًا على الشكل والوحدات كاملة الغير المجزأة يربط النحو والصرف وغيرها بالنصوص إذ من غير المعقول تدريس اللّغات وهي مهارات متكاملة صور مواد دراسية منعزلة مستقلة ولهذا تم التركيز في المنهاج الجديد اللغات على جعل التلميذ يلاحظ ظواهر لغويه بلغ من خلال تعامله مع النصوص.

فالمنهاج وفق التوجّه الجديد شامل للأنشطة اللّغوية التّي تمكن التلميذ من تحقيق الكفاءات الأساسية ومراعاة الانسجام ب والأمر الذي يسمح له بأن يدرك هي كامل وما تنص عليه المقاربة النصية.

**1-6- مظاهر الاتساق والانسجام في النّص:**

تهتم المقاربة النّصية بدراسة بنية النّص وخصائصها، حيث تتوجّه العناية النّص ككل، وليس الى دراسة الجمل، إنّ تعلّم اللّغة هو التّعامل معها من حيث هي خطاب متناسق الأجزاء، ومن ثم تنصّب العناية على ظاهرة الاتساق والانسجام التّي تتعدّى ذلك الى محاولة رصد كلّ الشروط المساعدة على انتاج نصّ محكم البناء، متوافق. [1]

**أ-1- تعريف الاتساق(Cohésion):**

أ- لغة:

جاء في لسان العرب "ابن منظور "«والوسوق: ما دخل فيه اللّيل و ما ضمّ، وقد وسق اللّيل واتسق، وكلّ ما انضمّ، فقد اتّسق، و الطّريق بأتسق ويتسق أن ينظم، حكاه الكسائي، واتّسق القمر، استوى... » [2] من خلال هذا نستنج أنّ الصيغ المتنوعة لمادة (وسق) تشير إلى معاني الضمّ، والاستواء والجمع والانضمام، والاستجماع، والانتظام، وهي دلالات ومعاني تتفاعل مع سمات وعناصر النّص من حيث كونه ضم جملة إلى جملة وعنصر إلى عنصر آخر، وهذا كلّه يعني ضم بعضها إلى البعض حتى يتشكل نصّا يتّصف بالاستواء والاكتمال والترّابط.

ب- اصطلاحًا:

[1] . - عباس حسن، اللّغة والنحويين القديم والحديث، ط2، دار المعارف، 1971، ص196.
[2] . - ابن منظور، لسان العرب، ط1، دار صادر، بيروت:2003، مادة(وسق)، ص457.

عرف الدكتور " محمد خطابي" الاتساق بأنه: «لك التّماسك الشّديد بين الاجزاء المشكلّة لنص خطابي ما، و يهتمّ فيه بالوسائل اللّغوية ( الشكلية والتي تصل بين العناصر المكونّة لجزء خطاب أو خطاب برمتّه»" والمراد من هذا التعريف أنّ الاتساق هو الترابط الشكلي بين أجزاء النّص، إذ لا يمكن تحقيقه إلا بوجود مجموعة من الرّوابط تعمل على تماسكه، فهو بنيّة تظهر فوق سطح النّص، تتمثل في مجموعة من الرّوابط و الوسائل الشكلية« النحوية و المعجمية تقوم على ربط و تقوية جمل متتالية النّص، حتى تصبح بناء نصيّا متماسكا لا نصا ضعيفا رخوا».[1]

وعليه من خلال تعريفين اللّغوي والاصطلاحي الاتساق يظهر أنّ الاتّساق يركز على الأدوات التي تسهم في الربط الشكلي بين العناصر المكونة للنص ما سبق بما لحق، و في ما يلي عرض لأهم أدوات الاتساق:

الإحالة(référence)

الاستبدال(substitution)

الحذف(Ellipse)

الوصل(Conjonction)

- الإحالة:

يعرفها الباحثان:" هاليداي ورقية حسن "بأنها «الضمائر وأسماء الإشارة وأدوات المقارنة، تعتبر الإحالية علاقة دلالية، ومن ثم لا تخضع لقيود نحوية، إلا أنّها تخضع لقيد اليه نفس عالم النّص أمكن أن يقال العبارات أنّها ذات إحالة مشتركة».[2]

فمن خلال هذا نستنتج أنّ الإحالة تعتمد على روابط تعمل على تماسك النصوص ومهما كانت نوعها إذ لا بدى من الرجوع إلى ما تشير إليه من أجل تأويلها، فهي تعتبر مادة أولية ينطلق منها محلّل النص حتى يبين مدى اتّساق النّص، وانتظامه، فهي وسيلة من خلالها يتحقق الاتساق النصي.

[1] .- محمد خطابي، لسانيات النّص مدخل إلى انسجام الخطاب، ط2، المركز الثقافي العربي، الدّار البيضاء، المغرب:2006،ص5.

[2] .- محمد خطابي، لسانيات النّص مدخل إلى انسجام الخطاب،ص18.

- الاستبدال:

الاستبدال هو وسيلة من وسائل الاتساق النّصي، ويتمثّل في تعويض عنصر لغوي بعنصر آخر، ويتم التعويض على المستويين النّحوي والمعجمي داخل النص، ويختلف مع الإحالة في كون هذه الأخيرة تقع على مستوى الدّلالي، كما أن الاستبدال يكون في أغلب حالاته قبلنا، أي تكون علاقته بين عنصر متأخرّ وعنصر متقدّم.[1]

- الحذف:

يقصد به «حذف جزء من الجملة الثانية وحلّ عليه دليل في الجملة الأولى»[2]وينقسم الحذف إلى ثلاثة أنواع الحذف الإسمي، الفعلي، الحذف داخل شبه الجملة».

- الوصل:

الوصل يقوم بربط السّوابق باللواحق داخل النصوص من خلال أدوات رابطة كأسماء الإشارة و الموصولة و حروف العطف، فهو يصل وصلا مباشرا بين جملتين أو مقطعين في النّص[3]، فكلّ نّص لا يخلو من أدوات الرّبط التيّ تساهم في تماسكه و ترابطه، والوصل يختلف عن الإحالة و الاستبدال و الحذف، لأنه «لا يتضمن إشارة موجهّة نحو البحث عن المفترض فيما تقدّم أو سيلحق».[4]

**أ-2- الانسجام(Cohérence):**

[1] .- محمّد الأخضر الصبيحي، مدخل الى علم النّص ومجالاته و تطبيقاته، ط1، العربية للعلوم ناشرور، الجزائر:2008، ص91.

[2] .- صبحي ابراهيم الفقي، علم اللّغة النّصي، بين النظرية و التطبيق، ج1، ط1، دار قباء للطباعة و النشر والتوزيع القاهرة، مصر:2000، ص191..

[3] .- محمّد الأخضر الصبيحي، مدخل الى علم النّص ومجالاته و تطبيقاته، ص94.

[4] .- محمّد خطابي، لسانيات النّص مدخل إلى انسجام الخطاب،ص22.

أ- لغة:

وفي معجم محيط تحت مادة (س، ج، م) يقول: «سجم الرّجل الدّمع أي صبّه، وسجم عن الأمر سجوما وسجوما، أبطأه» إذن معنى الانسجام يدور في حقل دلالي وهو السيّلان، سواء كان قليلاً أو كثيرًا.

ب- اصطلاحا:

يرى "محمد الخطابي" أنّ «الانسجام أعمّى من الاتّساق، كما أنه يغدو أعمق منه، بحيث يتطلب الانسجام من المتلقي عرف الاهتمام جهة العلاقات الحفية التيّ تنضم النّص وتولده، أي تجاور المتحقق فعلا (أو غير المتحقق) أي الاتساق إلى الكامن، وهو الانسجام»[1]، فمن خلال هذا التعريف نستنتج أنّ الانسجام يرتكز بالدّرجة الأولى على جانب الدّلالي التأويلي وهذا الجانب يخصّ القارئ حيث يقوم بالتأويل يربطه النّص.

ومن خلال هذا التعريف يتبين أن الاتساق أمر يتعلق بالجانب النحوي التركيبي في حين أن الانسجام يتعلق بالجانب الدلالي ويشمل العناصر التالية:

- السبك: النظام
- الالتحام، التماسك والانسجام.
- أدوات الانسجام.
- التأويل وهو رصد العلاقات الخفية بين أجزاء النّص.
- السياق يعني الانزلاق من المستوى تحليلي إلى مستوى اخر يتعلق بظروف إنتاج الخطاب، فالمرسل والمتلقي وزمن النّص ومكان إنتاجه والحالة النفسية للمرسل أو المتلقي كلها عوامل محددة للسياق ولا أن مصدر التناسق الدّلالي وتلاقي المعاني يرجع إلى وجود علاقات نحوية بين تلك المعاني.

[1] .- محمّد خطابي، لسانيات النّص مدخل إلى انسجام الخطاب، نفس المرجع، ص23.

## 3- تعليمية النص:

**تمهيد:**

النّص وحدة تعلمية تجمع بين معارف عديدة لغوية، وتربوية ونفسية واجتماعية لتعيش في رحم النص والأنسجة اللّغوية من الأصوات وكلمات وتراكيب تفرعوا فتصير بذلك النص واحد معرفيه تتفاعل فيها معارف لسانية مما يجعله يتجاوز كونه مجرد ظاهرة لسانية اجتماعية ثقافية. أوسع نطاقا أنه وسيلة لنقل المعرفة والثقافة له ديمومة الزمان والمكان، ويمثل النّص التعليمي قاعدة أساسية في تطبيق العلمي للدرس اللّغوي ضمن قائمة من الأسس، وأليات المساعدة على التحصيل اللّغوي لأنه سبب للقراءة والقراءة فصل تعليمي تعلمي يتحقق من خلالها النقل التعليمي الديداكتيكي للمعارف من وضعها العالمي الى وضع تكون وفيه قابلة للاستغلال من قبل المتعلمين فالنّصوص التّعليمة بذلك تحمل مواصفات في بنيتها ومضمونها.

ويتميز النص التعليمي بدراسة الخاصة بالكشف عن المعلومات التي يتضمنها وانتقائها واعاده تنظيمها قصد تكوين بنية ذهنية أو وجدانية أو هما معارف النّصوص التّعليمية فوائد كثيرة منها يستفيد التلميذ نجد منها اثارها رغبة تلاميذ في دراسة الأدب وتربية ذوقهم الأدبي وتعرفهم على مميزات اللّغة وخصائصها ثقافتهم وتزويدهم الأدبية، وتزويدهم بثروة لغوية وكل هذه الفوائد تجسد لنا عملية معقدة وهو ما يصطلح التعليمية.

### 2-1- تعريف النص التعليمي الادبي:

راهن "رولان جارتي" بكثير من التهيب في كتابه درست في السيمولوجيا على انقسام المفهوم واتساعه ليشمل التمثيل والتواصل تتجاوز اللسان وكتابي. إذ قرر ان النّص في المفهوم الحديث ليس بالضرورة هو النّص الأدبي بالمفهوم المتداول بل ان لإيقاع الموسيقى نص واللوحة الزيتية نص والمشهد المسرحي نص، وهذا يعني أن مفهوم النص لا يقتصر على الكتابة والأدب بل يتجاوزهما إلى الأنساق التّواصلية الأخرى والمفهوم الشائع هو النص الأدبي فالنصف يطلق في الحقيقة على مكتوب المتحقق بين المكونات المعجمية نحوية الأدبية التّداولية في زمان و مكان معينين و المكتوب الذي لا يتحقق فيه تلك العلاقات ليس نصا تسمى اللانصا أو شبه بالنص مثل الثقافة واللوحات الشّكلية والمشهد المسرحي، و كذلك إيقاعات الموسيقية فالنص[1] وحدة كلامية مكونة من جملتين فأكثر تحقيقا وتقديرا منطوقة و

[1] - جمعان عبد الكريم، اشكالات النص، ط1، بيروت، 2009، النادي الأدبي بالرياض والمركز الثقافي العربي الدار البيضاء، ص32.

مكتوبة لها بداية و نهاية، وتتداخل مع منتجها ولغتها في علاقة عضوية ثابتة وهي تتجه الى مخاطب معين أو مفترض ويمكن أن تصاحب تلك الوحدة الكلامية بعض الإشارات السيميائية غير اللّغوية التي قد تؤثر فيها.

ونظراً لما اكتسبه مصطلح النّص من مكانة محورية في إكساب التنظيرات الأدّبية مزيجا من الاتساق المنطقي والفعالية الإجرائية وقد بعث من أجله خلال سبعينيات القرن الماضي في فرنسا معهد خاص به اتخذ اسم وحدة تكوينية في علم النص وذلك بإشراف الباحثة التقليدية "**حوليا كريستيفا**" انطلاقًا من سياق هذا الحوار التنظيري والمؤسساتي مدارس كتب ومجلات.

فالنّص الأدبي كما يعرفه "**رولاند بارت**" بالقياس الى مبدعه يشبه النطفة التي تقذف في الرحم فينشأ عنها وجود بيولوجي، ولكن الوليد على شرعته البيولوجية والوراثية لا يحمل بالضّرورة كل الخصائص الآلية النّفسية والجسدية، فهو عالم ضخم متشعب رسالة مبدعه تنتهي لدى فراغ من تدبيجه فهو لا يرافقه إلا في رحله المخاض أو لحظه الصفر هذه اللحظة التي تصاحب ميلاد اللفظ الفني، وهذا الأخير يعمل على ميلاد الجملة الفّنية التي تؤدي الى ميلاد النّص الفني، و بالتالي ما اللّغة والأسلوب إلا نتيجة طبيعية لنتائج الزّمان البيولوجي[1]. إلا أن النّص يتخذ تلون صاحبة تعريف الدارس للنص الأدبي يجده عند البنيويين والشكلين وعند السيميائيين نحو الدلالة وهكذا.

ونجد تعريفًا أخر للنص الأدبي مبني للغوي جملي التي تبتعد عن المألوف، والشائع، والمعتاد بمثابة منبر له خصائص الجدة، والقدرة على إثارة الإعجاب وهي بذلك عبارة عن قطع [2] أدبية موجزة شعرا أو نثرا تؤخذ من ذخائر الأدّب العربي لتحقيق أهداف معينة مثل تعليم اللّغات والتعرف على جوانب الدّلالية ومعجمية الصوتية، وكذلك علاقة النّص باللّغة، والبناء الدّاخلي للنص والخارجي، وترقية الذوق الأدّبي لدى القارئ أو المستمع.

### 2-2 الأبعاد التربوية لنصوص الأدبية

في بداية البحث وضع دراسة موضوع الدراسة من خلال مقارنة الموضوع بالمفاهيم العلمية، وأحاول في هذا البحث التطرق الى الأبعاد التربوية وضع النّصوص الأدّبية الأهداف الطريقة والكتاب المدرسي، وتحديد أبعاد الكتاب المدرسي لاسيما اللّغوية والثقافية منها في ضوء واقع المجتمع متخذين

[1] - عمر ابو خزمة، نحو النص، نقد النظرية وبناء اخرى، ط1، الأردن، 2004، عالم الكتاب الحديث، ص33.
[2] - بشير إبرير، تعليمية النصوص الأدبية بين النظرية والتطبيق، ط1، عالم الكتاب الحديث، ص129.

المرحلة المتوسطة نموذجا كما نصف بعض المعايير العلّمية والبيداغوجية في اختيار مواضيع التقنية التي تساعد في تنمية القدرة الفكرية للمتعلمين.

كخطوة إجرائية تعوضه الواقع الأهداف العامة والخاصة التي تعتمدها المنظومة التربوية، وذلك بنوع من التحليل والمناقشة كما يهدف هذا الفصل الى محاولة بناء مراجعة علمية بيداغوجية صارمة في ملاحظاتنا وتحليلنا لمحتويات المنهج المدرسي لتكون مرتكزًا لدراستنا التطبيقية.

إن الهدف من التدريس مادة تعليمية هو أحدث تغيير في سلوكيات الطلاب والأدب ذلك شأنه شأن أي مادة تعليمية أخرى القصد من تدريسها إحداث تغيير قد يكون في الفكر أو المعتقدات أو العادات والتقاليد.

إن التربية تستمد مشروعيتها ووجودها وطبيعتها كونها في وجود أهداف تسعى الى تحقيقها، ولأن المنظومة التربوية جزء من المجتمع الذي ينتظر من دراستها أن تنتج نمطا من المواطنين يتماشى وفلسفة ومعتقداته وأخلاقه ونظامه السياسي والاقتصادي وهذا النمط لا يتجلى إلا من خلال تحقيق الأهداف التي رسمها وبالتالي يصل الى تحقيق سعادته وما دام -يحقق أهداف مجتمعه إذا لكل تعليم هدف، ولكل مادة هدف عام ولكل درس هدف خاص.

إن أهمية الأهداف التربوية في كل تربوي ليست بحاجة الى تأكيد لأنها تمثل نقطة النهاية أو ثمرة التي بدأت من أجلها الجهود والمساعي وما تزال تبذل من أجل تكوين الإنسان الذي قال عنه "**جون جاك روسو" 1878- 1776**مهمتي أوليان أعلم تلميذ كيف يعيش ومتى نعلم ذلك فعندي لا يهم أن يكون طبيبا أو جنديا أو محاميا فعندي يحسب قبل كل إنسانا وقد تنقله الأفكار من مكان الى أخر كما يحولها لكنه سيكون كفوءا دائما لمركزه.[1]

**2-3- معايير اختيار محتوى النصوص الأدبية:**

إن عملية اختيار المحتوى لا تعد أمرا سهلا أبدا تخضع لمعايير عملية فالموضوعات الأدّبية متعددة ولكل موضوع محاور رئيسية وأخرى فرعية إذا كان مثلا هو اختيار موضوع يتحدث عن القيم والأخلاق والمبادئ الاجتماعية والثقافية فعمليه اختيار المحتوى يناسب هذا موضوع الذي لا يمثل في الأصل هدفا تربويا يخضع لثلاث خطوات الدكتور "**صلاح حصر**" ما يلي:

[1] - إزريل رمضان، حسونات محمد، استراتيجية التعليم المقربة بالكفاءات، ط1، (د ت) جزء2، دار الأمل، ص58-59.

**الخطوة الأولى**: مهمة في عملية اختيار المحتوى هو اختيار الموضوع أو المجال الرّئيسي حيث يتم الاختيار للموضوع مرتبطا بالهدف وليس على أساس تفضيل موضوع على موضوع أخر كما يجب ان يكون الموضوع المختار يتناسب والحجم الساعي (موضوع على أساس أخر) المخصص له.

كما يجب أن يكون مرنا بحيث يسمح باحتواء أفكار جديدة.

**أما الخطوة الثانية:** تتمثل في اختيار الأفكار الأسّاسية، والتي يشملها الموضوع المختار أولا ويتم اختيار هذه الأفكار من قبل لجان خاصة وخبراء مختصين وبعد وضع الأفكار المناسبة نختار المادة العلمية الخاصة بالأفكار الرئيسية بحيث يكون مثلا صادقا يعبر عن الفكرة الرئيسية وعادة ما نجد مجموعة من العينات التي تفي بهذا الغرض نختار أكثرها ملائمة للتلميذ من بين ميادين واسعة وقد حددت المعايير التي على أساسها تختار هذا المحتوى والتي تتمثل في:

**أ- الصدق**

ولا نعني به القيمة الأخلاقية أن يكون المحتوى صادقا المعلومات التي يتضمنها دقيقة، وخالية من الأخطاء كما ان دلالة المحتوى تعني بقدرته على اكتساب طريقة في التفكير والنقد يتسنى له ذلك إلا إذا كان يحمل معلومات صادقة.[1]

يبدو من خلال هذا القول إن الصدق يتصل بدقة المعلومات التي يتضمنها المنهاج، ومدى مواكبتها للتطورات الحديثة في الفرع المعرفي الذي تمثله إذ أن وجود أخطاء في هذه المعلومات، أو وجود معلومات أكدت منها في مجال ما يجعلها أقل صدقا فان المعلومات يجب ان تكون دقيقة وحديثة لتمكن من تحقيق الأهداف.

**ب-أن يكون المحتوى مرتبط بالأهداف**

زاد ارتباط المحتوى بالهدف وذلك بزيادة الفرص المتاحة لتحقيق هذه الأهداف بحيث إذا ما ابتعد هذا المحتوى عن الهدف فانه يؤدي الى الانحراف بالعملية التعليمية[2] .الهدف هو أن يعرف التلميذ قيم مجتمعه ولكن إذا ما كان المحتوى للمادة العلمية لا يتناسب مع ذلك الطرائق والوسائل التي يشكلها

[1] - صلاح حضر، قرارات في مناهج وطرق التدريس، م1، دار العربية للنشر، ص45.

[2] - أحمد مذكور حلمي، تدريس فنون اللّغة العربية، ط1، القاهرة، 2000، دار الفكر العربي، ص44.

الأستاذ في دراسته هذه المادة كل الجهود المبذولة لأجل ذلك سيذهب في مهب الريح لأنّه يصل إلى الهدف الذي وضع من اجل هذا المحتوى.

**ج- أن يكون المحتوى مرتبطا بواقع المجتمع الذي يعيش فيه التلميذ.**

إذا كان الهدف مستمد من المجتمع الذي يعيش فيه التلميذ والمحتوى مرتبط بالهدف فالضرورة يتماشى المحتوى وواقع الحياة في المجتمع الذي يعيش فيه التلميذ فتتقاطع المعلومات التي يحملها نص ما شعر أو نثرا مع الحياة الاقتصادية والسياسة والزراعية والصناعية لهذا المجتمع المشكلات التي يعاني منها فيكون أكثر ملائمة للواقع الاجتماعي.[1]

**د- أن يراعي المحتوى ميول وحاجات وقدرات التلميذ**

يذكر علماء النفس التربوي أن من أهم شروط قدرات عمليه التعليم الدافعة ولهذا السبب بذات كان اختيار الخبراء للمحتوى مبنيا على الأساس الذي يصل اهتمامه ميول التلاميذ وحاجاتهم المعرفية فيكون بذلك المحتوى مناسبا لمستوى التلميذ وقدرتهم العقلية والنفسية.

ويذكر **علي "احمد مذكور"** كتابه: تدريس فنون اللّغة العربية أن من الألوان الأدّبية[2] التي يميل إليها الطلاب هي الأدب المسرحي الذي يحمل حياة جماعية حيث أن الطلاب يميلون الى التعاون، وتبادل الأفكار وكما يميلون إلى أدب الحب لأنهم في حاجة الى توجيه سليم مثقف مع التصور الإسلامي ولا ننسى أدب الوصف والبطولات.

**2-4- مشكلات تعليمية النص الأدبي:**

تتجلى بعض الإشكاليّة التي تحيط بتعليمية النّص الأدبي بمسألة الحضور الذي يحضره هذا النّص، وقد علقناه بمسالة حضوره لتبرير بعض القضايا والسياقات التي هي أقرب الى ما يسمى تاريخ الذي له أهمية أفقيا وان شئت قلت ديكورنيان إلا أنه لا يخدم الشكل الكافي مساله الوقوف مع النّص تذوقا وتبينا الآليات التشكيلي.

وبالتالي **فالمشكلة الأولى**: واقعة في المنهاج الذي صار جديدا مؤخرا، وصار ذلك يتيح للمعلم والأستاذ فرص تخيره للمواد والنصوص خلافا للمنهج القديم الذي كان يملي مجموعة من النصوص، و

[1] - أحمد مذكور حلمي، تدريس فنون اللغة العربي، ط1، القاهرة، 2000، دار الفكر العربي، ص44.

وقوفا كانت تستجيب للرهان الإيديولوجي أحيانا [1]، ومع ذلك صرنا نرى مع النظام الجديد ما كنا نراه في النظام القديم في طريقة الأداء وفي غياب الوسائل الحديثة أو تغييبها أو في دعم الحضور النص من خلال ما قلناه أنافا ومن خلاله الطالب يدرس المادة في غياب مصدرها نجده مثلا في ما يدرسه الطبيب صالح في غياب موسم الهجرة في الشمال ناهيك عن عدم القدرة على الانفتاح على الواقع الأدبي الفني الجديد.

أما **المشكلة الثانية**: فإنّها راجعة الى المتلقي الذي هو التلميذ الذي سرى يمن التعليم سبيلا وطريقة وحيدة التعامل مع المواد الجامعية وبالتالي سارة النقد يلقى، وللنحو يلقى وحتى ما يسمى أن يبني حقلا يملي في غياب صارخ لذلك الطالب النموذج الذي أهلته لان يكون فنان من زاوية اهتمامه تحليلا ونقدا وداخليه فاحصه تسهم في وقوعه أمام النّص شرحا ومفسرا، بل شركا من خلال المتروكة لكل قارئ نموذجا على حد تعبير الإيطالي **إمبرو ايكو**.

ولا يمكن أن تتجاوز من دون أن تتجاوز مسألة لها إسهامها فيها يحصل إلا وهي مسألة المعلم أو الاستاذ ومن دوني مبالغة وبتقليل من التحفظ نقول أن الانقطاع الحاصل بين المعلم وبين المادة التعليمية التي بنتها ماده التدريس الأدبي فبعيدا عن التعميم نقول أن النظام الجديد الذي حاول ان ينطلق من المقاربة الكفاءات لم يستطيع عدد كبير من الأساتذة الانعتاق من اثأر الطريقة القادمة التي تستمد الى التلقين والإملاء وبذلك لم يستطع الأستاذ الانتقال من الطريقة القادمة الى التلقين ابن يكون الأستاذ المسير الوحيد للدروس، وذلك بحشو أذهان التّلاميذ الكفاءات أين يكون التلميذ هو المنشط والمجهز لدرس بحيث تكون العلاقة بينه وبين الأستاذ علاقة جيده خلق أجواء ايجابيه ومشاركه داخل القسم واثناء الدرس مما يعطي نتائج ايجابيه لما على مستوى العلامات أو على مستوى الفهم والاستيعاب السريع للدّروس.

كل هذه الأسباب التي أشرنا إليها، والمتعلقة بتعليمية النّص الأدبي انتهى بميلاد طالب لا يعير النّص ولا اللّغة أدنى اهتمام انطلاقا من انه تكون في منظومة تعليمية لا تعتبر الأديب فنان بالأساس بالإضافة الى أنها والده مجتمع لا يمارس فيه الفن فعلا كبير باختلاف المجتمعات الغربية التي تعبر الفن الأدّبي رقي وتطور لمجتمعاتها.

[1] - الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، دليل اللغة العربية وآدابها، وزارة التربية والتعليم العالي والبحث العلمي، الجزائر، 2002، ص31.

## 4- الكفاءة اللغوية

الكفاءات تشمل مجموعة من الأهداف السّلوكية في مجال المعرفة، والمهارات والاتجاهات والهدف بهذا المفهوم[1]. هو عملية خاصة تصف أفعال الملاحظة ينتظر من المتعلم تحقيقها أو بعد وضعية تعليمية وهي أفعال تشكل المظاهر الخارجية للتعلم المنجز، فالكفاءة عبارة محدودة ومضبوطة ومعناه أن الكفاءة لا تحدث عن طريقي الصدفة أو الاعتباطيات ولا تنفصل عن إمكانية الفعل إذ لا جدوى من أي فعل أو نشاط، إذ لم يتمظهر في وضعيات متشابهة لتلك التي تم فيها تعلمها آو في وضعيات جديدة وحتى يتم ذلك لابد أن تكون الكفايات التي يرد تحقيقها الواضحة ،والمعينة، والمحددة وموسوعات بشكل ميتا ليفي للمتغيرات التي يسعى إليها المنهج الى تحقيقها واحداثها في التلميذ، وعلى المدرس القائم في الميدان بالتنفيذ أن يكون على دِراية تامة بها وقادرة على تجسيدها.

أن التعلم القائم على الكافيات يساعد التّلاميذ على حل المشكلاّت الحقيقية التي تواجههم ونظرا لأهمية هذا الموضوع فقد تطرقنا في هذا المبحث بهدف دراسة أو تعرف عن مفهوم الكفاءة من الناحية اللغوية والاصطلاحية وأيضا عن أنواعها وما معنى مصطلح المقاربة بالكفاءات وعن مبادئها وخصائصها.

### أ- التعريف اللغوي

جاء في لسان العرب لابن منظور في مادة الصيغ والمعاني الأتية الشيء مكافأة وكفاء وجزاه الكافر النظير كذلك الكفؤ والكفو والمصدر الكفاءة وتقولوا لأكفاه له بالكسر وهو في الأصل مصدر أين تصير له والكافئ النظير الموساوي ومنهُ الكفاءة في النكاح، وهو أن يكون الزوج مساويا للمرآة في حسبها ونسبها وَدِينها وغير ذلك[2]. راني ما تقدم من الكفاءة لعمل معين هي القدرة على إنجازه.

### ب-التعريف الاصطلاحي

الكفاءة باللغة الفرنسية وقد ظهرت بالولايات المتحدة الأمريكية وتعدد التعاريف فهي كلمة استراتيجية كما يشير الى ذلك" البار جاكار" فكما يمتص الإسفنج شيئا فشيئا المواد التي يصادفها ترى كلمة كفاءة بكل المفاهيم التي يعطيها لها مستعملها.[3]

---

[1] - عباد مسعود محمد بن يحيى زكرياء، ط1، الجزائر، ط2، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، ص (96-97).

[2] - ابن منظور، لسان العرب، المجلة الاولى، ماده قرب دار صادر بيروت، ص 626.

[3] - وزاره التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، الكتاب السنوي الثالث شارع محمد الحليفي حسين داي، الجزائر، ص 309.

وتعددت التّعاريف يرجع لي سيّاق مستعمل، ومن بين التّعاريف التّربوية لمصطلح الكَفَاءة نذكُر كالتالي:

- مجموعة من التصرفات الاجتماعية الوجدانية، ومن المهارات المعرفية، أو من المهارات النفسية الحس حركية التي تمكن من ممارسة الدور وخليفة النشاط مهمة عمل معقد على أكمل الوجه.

ويرى الدّكتور "محسن علي عطية" أن الكفاءة التعليمية: هي مجموعة المهارات والمعارف والأساليب وأنماط السلوك التي يفديها المعلم بشكل ثابت ومستمر في إثناء التدريس.[1]

- عبارة عن مجموعة مندمجة من الأهداف المميزة تتحقق في نهاية فتره تعليمية أو مرحلة دراسية وتظهر في صيغة وضعية تواصلية دالة لها علاقة بحياة التلميذ.

- عبارة عن مجموعة مندمجة من الأهداف المميزة تتحقق في نهاية فتره تعليمية أو مرحلة دراسية وتظهر في صيغه وضعيه تواصليه داله لها علاقة بحياة التلميذ.

- والكفاءة أيضا مجموعة من المعارف والمهارات والقيم تسمح بالممارسة اللائقة والفعالة لدور أو وظيفة أو نشاط ويمكن للكفاءة أن تدمج عدة معارف ومهارات وتترجم إلى نشاط قابل للملاحظة والقياس وتطبق في سياقة شخصية واجتماعيه ومهنيه وتستخدم برغبة الوالدة في التطوير.[2]

**2-3- مصطلح المقاربة بالكفاءات:**

هناك عديد الدراسات التي تناولت مصطلح المقاربة بالكفاءات كبادية مناسبة للعملية التّعليمية تعددت بذلك وتعريفها إذ عرفت على أنها بيداغوجيا، و وظيفته تعمل على التّحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات، وتعقيد في الظواهر الاجتماعية ومن ثم فهي اختيار منهجي يمكن للمتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها وذلك بالسعي الى تسمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.[3]

أي أنّها تستند الى نظام متكامل ومندمج من المعارف الخبيرات والمهارات المنظمة والادعاءات والتي تتيح للمتعلم ضمن وضعية تعليمية تعلمية انجاز المهمة التي تتطلبها تلك الوضعية بشكل ملائم.

هي ابتكار وضعيات تضم المتعلم في إطارها "ليونيل ميكي" لإعداد الدروس والبرامج التكوينية اعتمادًا على التحليل الدّقيق لوضعية العمل التي يتواجد فيها المتكونين، أو التي سوف يتواجدون فيها.

[1] - محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في الكفايات الأدائية، ط1، دار المنهاج للنشر والتوزيع، عمان،2007، ص51.

[2] - لعبة سليمان طيب واخرون، المقاربة بالكفاءات، د ط، دار الامل الجزائر، 2004، ص (29-30).

[3] - حاجي فريد، المقاربة بالكفاءات، د ط، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2005، ص2.

تحديد الكفاءات المطلوبة الى أهداف أنشطة تعلميه لأداء المهام وتحمل المسؤوليات الناتج عنه ترجمة هذه الكفاءات المطلوبة الى أهداف وأنشطة تعلمية. [1]

ويعرفها "**روماني فيل**" بأنها الإدماج الوظيفي والإتقان وحسن التواجد مع الغير وحسن التخطيط للمستقبل بحيث ان الفرد عند مواجهته لمجموعه من الوضعيات فان الكفايات تمكنه من التكيف ومن حل المشاكل كما تمكنه من انجاز المشاريع التي ينوي تحقيقها في المستقبل. [2]

وبالتالي فإن المقاربة بالكفاءات تؤهل التلميذ للاستعداد لمواجهة تعليمات جديدة ضمن سياق ما هو منتظر منه في نهاية مرحلة التعليم معينة أين يكون هذا النشاط دعامة لها كما يتضمن التعلم عملية شاملة تقتضي إدماج معلومات عملية وأخرى علمية تساعد في التعرف أكثر على كيفية حل المشاكل المواجهة للمتعلم مستقبلا.

**3-3-المفاهيم الأساسية في المقاربة بالكفاءات:**

هناك عديد المفاهيم الأساسية والمكونات المصطلحية التي تتضمنها بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات منها:

**أ- الوضعية التعلمية:**

وتسمى أيضا الوضعية التعلمية الاستكشافية والوضعية المشكلة هي وضعية يراد بها تدريب المتعلم على إجراءات عملية تقوده إلى:

**ب- الوضعية الإدماجية:**

هي وضعية تتطلب من التلميذ توظيف كل معارفه ومهاراته لحلها [3] ، فالوضعية الإدماجية تدفع المتعلم إلى إدماج كل ما تعلمه من معارف مهارات والسلوكات، ويستند الإدماج التّعلُمي إلى مسلّمه ترى أن المعارف تشكل كل منطقي منظمًا.

ويعتبر التّعلم عملية حل المشكلات بواسطة المعارف والمهارات المكتسبة، وعرّف "**كازيفي روجيس**" الإدماج بأنهُ عملية تربيط بواسطتها بين العناصر التي كانت منفصلة في البداية أجمل تشغيلها هدف

[1] - علي محمد الطاهر، بيداغوجية الكفاءات، دار الكتب العلمية، الجزائر، 2006، ص9.
[2] - حاجي فريد، المقاربة بالكفاءات، د ط، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2005، ص2.
[3] - غريب عبد الكريم، المرجع السابق، ص 518.

موتى، وهو في نظره يتشكل من ثلاثة مكونات أساسية هي الترابط، ويقصد به المتعلم لشبكة بين العناصر المطلوبة إدماجها ومنفصلة العناصر وتحريكها، وذلك من أجل استثمار مكتسبات وأخيرا الاستقطاب ويقصد به أن التحريك إنّما يكون للتحقيق هدف حتى يصبح له معنى. [1]

وهناك ثلاث مراحل للإدماج وهي:

- تمكين المتعلم للمعرفة الجديدة تضاف الى معرفته السابقة، والتي ينبغي ترسيخها في ذهنه.
- إعادة بناء العالم الدّاخلي معاريف جديدة يتطلب اعادة التنظيم الدّاخلي للمعارف.
- توظيف المكتسبات السابقة واستعمالها في وضعيات متشابهة أو في وضعية جديدة. [2]
- التحكم في إتباع طرائق معينة لحل مشكل.
- استنتاج قاعدة أو خلاصة.
- شرح وتدليل الصعوبات مفاهيم مصطلحات.
- اكتساب المتعلم القدرة على التأليف والابتكار.
- امتلاك المبادئ الأساسية لبناء التعلّمات.[3]

وهي وضعية يحتاج المتعلم في معالجاتها إلى سياق منطقي يقود إلى ناتج أن نقطة الانطلاق في التدريس بالكفاءات هي طرح وضعية أمام المتعلم بحيث تدفعه صياغتها إلى التفكير الجد والبحث عن الحل الذي يراه مناسبا.

فهي إذن وضعية تمكن المتعلم من التعلم عن طريق الاستكشاف.

يتطلب قياس الأداء نمط تقويمي لا يقوم على قاعدة استرجاع المعارف وإنّما على قاعدة توظيف المعارف توظيف يرتبط بإسقاط معرفية أو أداءات عملية فإن خير وسيلة للتحقق من ذلك وجعل المتعلم يواجه موقفا يستدعي توظيف مكتسباته في وضعيات مختلفة هذا الموقف هو ما يطلق عليه مصطلح وضعيه مشكله فإذا أراد المعلم مستشار التوجيه مثلا أن يتحقق من أن المتعلم بلغ الهدف النهائي الاندماج لابد من وضعه في وضعيات مختلفة حتى يتمكن من استخدام موارده بشكل أفضل وقد عبر "**كريستيان بوسمان**" عن هذا بقوله في جميع الأحوال ليست الكفاية مكونة من مجموع المعارف والمهارات التي تتطلب الاستثمار والتحريك في وضعية معينة إنها قدرة على مواجهة الوضعيات المختلف.

[1] - روجيريس كا واخرون، بيداغوجية ادماج الإطار النظري الوضعيات الأنشطة ترجمه بوتكلي لحسن مطبعه النجاح الجديدة الدار البيضاء المغرب 2005، ص (50-51).

[2] - بوسمان كريستال واخرون، اي مستقبل للكفايات، ترجمة غريب عبد الكريم، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء المغرب، 2005، ص 130.

[3] -ministère de l'éducation national guide méthodologique en évaluation pédagogique. Onfed2009 p225

**ت- الوضعية التقويمية:**

القصد منها معرفة مدى الاكتساب وقدرة المتعلم على توظيف المعلومات واستثمارها والاطلاع على مسار الإجراءات المستعملة، وتتوج بإصدار قرار مثل: انتقال المتعلم إلى مستوى أعلى، أو يوجه حسب الملْمح الذي أظهرته قدراته في بعض المواد.[1]

**التعليمية:**

- أن تكون واضحة لا تقبل التأويل والاحتمالات.
- كلما دققنا في التعليم كانت المطالب مفهومة.
- كلما دققنا في التعليمات كل ما سهل علينا تصحيح المواضيع.
- كلما ذكرنا في التعليمة كلما سهل علينا وضع شبكة التقويم.
- غالبا ما يرسم بعض المتعلمين ليس لضعفهم أو لنقص مكتسباتهم، أو حالة قدراتهم إنّما يرجع سبب لسوء فهم التعليم فقط.
- أن تصاغ التعليمة بعبارات واضحة المعنى وواضحة المبنى.
- أن تستجيب التعليمات للمهمّة التي يقوم بها المتعلم العمل المنتظر.

**الموارد:**

- الموارد ليست هي الكفاءة وليست هي هدف الدرس، أو التعلم المبرمجة إنّما هي ما تنجو عن التعلمات السابقة يحتاجها المتعلم ويوظفها لحل وضعيات مشكل.
- هناك فرق بين الهدف المنتظر من مقطع، أو جزء من التعلمات وبين الكفاءة فالكفاءة: هي نتيجة لعدة تعلمات وعده قدرات وغالبا ما تكون في نهاية محور، أو ملف نهاية فصل أو سنه نهاية الطور
- وتكون نتيجة إدماج وانصهار عدة معارك معلومات خبيرة.
- الكفاءة تنمو وتتطور مع تطور النضج المتّعلم، ومع المستوى الدّراسي ومع عملية الاكتساب المستمرة.

وهي أيضا ما يتمكن الفرد من تحقيقه أنا بل من سلوك محدد، ومن يستطيع الملاحظة الخارجي أن يسجله بأعلى درجة من الوضوح والدقة. [2]

نستنتج ممّا سبق بأن هناك علاقة تلازم ما بين نوع الكفاءات ومراحل التعلم:

[1] - غريب عبد الكريم، المرجع السابق، ص 518.

[2] - غريب عبد الكريم، المرجع السابق، ص 737، ينظر الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية الرابعة من التعليم الابتدائي.

الكفاءات القاعدية ⟵ تعلم
الكفاءات المرحلية ⟵ إدماج
الكفاءات الختامية ⟵ تقويم

**3-4- مبادئ وخصائص المقاربة بالكفاءات:**

**1- المبادئ**

تقوم المقاربة بالكفاءات على جملة من المبادئ نذكر منها:

أ- مبدأ البناء: أي استرجاع التلميذ لمعلوماته السابقة قصد ربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته الطويلة.

ب- مبدأ التطبيق: هي ممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها بما أن الكفاءات تعرف عند البعض على أنها القدرة على التعرف في وضعية ما حيث يكون التلميذ نشيطا في تعلّمه.

ت- مبدأ التكرار: أي تكليف المتعلم بنفس المهام الادماجية عدة مرات قصد الوصول به الى الاكتساب المعمق للكفاءات والمحتويات.

ث- مبدأ الإدماج: يسمح الإدماج بممارسه الكفاءة عندما تقرا باخره كما يتيح للمتعلم التمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات ليدرك الغرض من تعلمه.

ج- مبدأ الترابط يسمح هذا المبدأ لكل من المعلم والمتعلم بالربط بين أنشطه التعليم وأنشطة التعلم وأنشطة التقويم التي ترمي كلها الى تنمية الكفاءات.[1]

[1] - http//www.onfed.edu.dz/programmes/prog/du/.20primair/doc.ac.primaire/doc.acc.4ap/doc.acc20arab.htm

**2- الخصائص**

تساعد المقاربة بالكفاءات على تحقيق الأغراض الأتية:

أ- **تبني الطرق البيداغوجية الأنشطة والابتكار:** من المعروف أن أحسن الطرائق البيداغوجية هي تلك التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية المقاربة بالكفاءات ليست معزولة عن ذلك إذ أنها تعمل على إقحام التلميذ في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه منها على سبيل المثال إنجاز المشاريع وحل المشكلات ويتم ذلك إما بشكل فردي أو جماعي.

ب- **تحفيز المتعلمين المتكونين على العمل:** يترتب عن تبني الطرائق البيداغوجية النشيطة تولد الدافع للعمل لدى المتعلم فتخف أو تزول كثير من حالات عدم انضباط التلميذ في القسم ذلك لأن كل واحد منهم سوف يكلف بمهمة تناسب وتيرة عمله وتتماشى وميوله واهتمامه.

ت- **تنمية المهارات وإكساب الاتجاهات الميول والسلوكات الجديدة:** تعمل المقاربة بالكفاءات على تنمية قدرات المتعلم الفعلية المعرفية العاطفية الانفعالية والنّفسية الحركية وقد تتحقق منفردة أو مجتمعة.

ث- **عدم إهمال المحتويات المضامين:** ان المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المضامين وإنما سيكون إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلم لتنميه كفاءته كما هو الحال أثناء انجاز المشروع مثلا.

ج- **اعتبارها معيارا للنجاح المدرسي:** تعتبر المقاربة بالكفاءات أحسن دليل على ان الجهود المبذولة من أجل التكوين تأتي ثمارها، وذلك لأخذها الظروف الفرضية بعين الاعتبار التي ترمي كلها إلى تنمية الكفاءات.

توظيف المعلومات وتحويلها لمواجهة مختلف مواقف الحياة بكفاءة استغلال الموارد المكتسبة. [1]

ومما تقدم فإنّ المقاربة بالكفاءات تشجع الاستقلالية والمبادرة لدى المتعلم مع العناية الخاصة بالظروف الفردية بين المتعلمين ولا تكتفي فقط بالمعارف الصريفة والنظرية في القياس وهي تعطي حرية أوسع للمعلم في تنظيم أنشطة التعلم وتقويم الأداء كما تساعد دمج المعلومات لتنميه كفاءات أو حل الإشكاليات في وضعيات مختلفة.

[1] - حصروني محمد الصالح، المدخلي إلى التدريس بالكفاءات دار الهدى، عين مليلة الجزائر، 2002، ص 12.

**3-5- أنواع الكفاءات:**

من خلال تعريفنا للكفاءة يمكن تحديد أنواع الكفاءات والتي تصنفها كما يلي:

أ- **الكفاءات الفقية:**

هي مجموعة المواقف والخطوات الفكرية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد والتي يجب اكتسابها وتوظيفها أثناء إعداد مختلف المعارف أو حسن فعل وذلك أن التحكم في الكفاءات العرضية: يرمي الى دفع المتعلم نحو التمكن من التعلم من استغلالية متزايدة القراءة مثلاً هي أداء كل الأنشطة والمواد اللغوية منها والعملية الاجتماعية وغيرها. [1]

ب- **الكفاءة القاعدية:**

هي مجموع نواتج التعلم الأساسية المرتبطة بالوحدات التّعلمية التي توضح بدقة ماذا يفعله المتعلم أو ماذا يكون قادرا على أدائها والقيام به في ظروف معينه وكما تحكموا فيه تتسنى له الدخول دون مشاكل في تعليمات جديدة ولاحة فهي أساس الذي يبني عليه التعلم.

ح- **الكفاءات الختامية النهائية:**

تعد ختامي كونها تصف عملاً كليًا منتهياً وتتميز بطابع شامل وعام، وهي تعبر عن مفهوم إدماجي لمجموعة من الكفاءات المرحلية يتم بناؤها وتنميتها خلال سنة دراسية أو طور فهي نهاية الطور المتوسط مثلا يقرأ نصوصا ملائمة لمستواه ويتعامل معها بحيث يستجيب ذلك لحاجاته الشخصية المدرسية والاجتماعية.[2]

[1] - مجلة المربي، البيداغوجيات الجديدة بيداغوجيا الادماج العدد 5 يناير فبراير 2006، ص 16.

[2] المربي البيداغوجية الجديدة البيداغوجية الادماج دوريه تصدر كل شهرين المركز الوطني للوثائق التربية، ص16.

**خلاصة:**

نخلص في نهاية هذا الفصل إن مصطلح المقاربة النّصية مؤلف من شقين المقاربة، وهي الطريقة التي نعالج بها مشكلة، وتسير وفق خطة محكمة. أمّا النّصية فهي مصدر صناعي للنص، وقد اختلف العلماء في تعريفهم له، فمنهم من قال بأنه مجموعة من الجمل متصلة ببعضها، ومنهم من قيده بالكتابة، ويتسم باستقلاليته وانغلاقيه، وبجميع الشقين نتحصل على المقارنة النصية، وهي مقارنة تعليمية تجعل من النّص ركيزة لتعليم اللغة العربية وتدرس بنيته ونظامه، وتهتم بمستوياته، وقد كانت الجملة في القديم مهيمنه على البحوث اللّغوية ومن الشروط المقاربة النصية الاتساق والانسجام، وأدوات الربط، وتتميز بأنها تشترك المتمدرس في عملية التعليم، وتنتمي معارفه و تثريها وتعوده على توظيف ما يكتسبه.

# الفصل الثاني

# الفصل الثاني

## أولا: التحصيل الدراسي

1. مفهوم التحصيل الدراسي.
2. أهمية وأهداف التحصيل الدراسي.
3. شروط تحصيل الدراسي الجيد.
4. مشاكل التحصيل الدراسي وبعض الحلول المقترحة.

4-1- مشكلات التحصيل الدراسي:

4-2- بعض الحلول المقترحة للحد من مشاكل التحصيل:

## ثانيا: المردود التربوي

1) تعريف المردود التربوي.
2) عناصر المردود التربوي.
3) أهداف المردود التربوي.
4) العوامل المؤثرة على المردود التربوي.

4-1- عوامل موضوعية.

4-1- العوامل الجسمية:

4-3- العوامل الداخلية.

5) الجهود المبذلة في تحسين المردود التربوي.
6) الأنماط السلوكية التعلمية التي تؤثر على مردود التربوي للتلميذ.
7) قياس المرود التربوي.
8) أهمية المردود التربوي والحاجة إليه.

خلاصة الفصل.

## أولا: التحصيل الدراسي:

### 1. مفهوم التحصيل الدّراسي:

تختلف تعريفات التحصيل الدّراسي باختلاف وجهات النظر وتعددها ومن بين التعريفات نذكر ما يلي:

يعرف "بول باونت كوني": التحصيل الدراسي أنه: العلاقة بين محتوى المعارف المكتسبة والوقت المستعمل، أو المستخدم في اكتساب من طرف التلميذ. [1]

أما "إبراهيم عبد المحسن الكتاني" فيعرف التحصيل الدراسي على أنه: كل أداء يقوم به التلميذ في المواضيع الدراسية المختلفة، والذي يمكن إخضاعه للقياس عبر درجات الاختبار، والتقديرات المدرسين أو كليهما. [2]

ذلك أن "الطريري" يذهب في تعريف التحصيل الدراسي لكونه يرتبط مباشرة بالأداء الدراسي للتلاميذ لتوضيح المدى الذي تحققت فيه الأهداف التعليمية لدى التلاميذ، ويقاس باختبارات التحصيل، وهي أدوات القياس لمدى التحصيل الفرد لما اكتسبه من معرفة أو مهارة معينة، نتيجة التعليم أو التدريب وفي الحين يعرف الباحث: صلاح علام التحصيل الدراسي أنه درجة الاكتساب التي يحققها الفرد، أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه التلاميذ في مادة دراسية أو المجال التعليمي. [3]

كما عرف "رفعت محمود بهجات محمد" التحصيل الدراسي أنه: درجة الاكتساب الذي يحققه الفرد في مادة دراسية معينة، أو في مجال التعليمي أو مستوى النجاح الذي يحرزه في تلك المادة. [4]

إذ يمكن القول من خلال تعريفات السابقة أن التحصيل الدراسي هو مجموع المعارف التي اكتسبها التلميذ في آخر العام الدراسي والذي يمثل مدى استيعابه للمعلومات والمواد الدراسية.

---

[1] -.anna.p. les écoliers inadaptés, edput 3eme ed paris ,1970, p48

[2] .- كاظم كريم رضا، علاقات قدرات التفكير الابتكاري بالتحصيل الدراسي، رسالة ماجيستر غير منشور على علم النفس، جامعة بغداد 1982، (نسخة الكترونية)، ص 43.

[3] - - عبد الرحمان سليمان الطريري، قياس النفسي والتربوي، نظريته، اسسه، تطبيقاته، مكتبة الرشيد، القاهرة، 1997، ص ص 180،281.

[4] - رفعت محمود بهجات مجمد، التعليم الاستراتيجي، مدخل مقترح لتحفيز التفكير العلمي، عالم الكتب، 2009، ص 21.

## 2. أهمية وأهداف التحصيل الدراسي:

**2.1.** يمثل التحصيل الدراسي مكانة بارزة في حياة التلميذ، فمن خلاله يستطيع أن [1]:

- ✓ يتعلم أهم الأساليب المعاملة والتي تمكنه من التكيف مع الافراد المحيطين به.
- ✓ يساهم في التنمية الاجتماعية والتطور الحضاري.
- ✓ تقرير نتيجة المتعلم لانتقاله من المرحلة تعليمية إلى أخرى تليها.
- ✓ معرفة القدرات الفردية والخاصة للمتعلم وامكانيته.
- ✓ يعمل على تحضير العاملين على الاستذكار وبذل جهد أكبر.
- ✓ يساعد على تقويم التحصيل المعرفي، ومعرفة ما إذا وصل المتعلمون إلى المستوى المطلوب في التحصيل الدراسي.

### 2.2. أهداف التحصيل الدراسي:

تعدد الأهداف التي يسعى كل من المعلم والتلميذ تحقيقها من خلال قياس التحصيل الدراسي والتي يكون هذا الأخير مفتاحا ومنعرجا حاسما في تقرير ما يليه وأبرز هذه الأهداف ما يلي:

- يسمح التحصيل الدراسي بمتابعة سير التعلم، وتقدير الأمور التي تمكن منها المتعلم، الأشياء التي استعصى وصعب عليه إدراكها، وهذا يساعد كثيرا كل من المعلم والإدارة التربوية.
- يسمح التحصيل الدراسي للتلميذ بإعادة صياغة الأهداف التعليمية، والتي ترتبط بخصائص نمو التلميذ آخذين بعين الاعتبار قدراتهم ومعارفهم وميولهم، وكل هذه الأمور يمكن الحصول عليها من خلال تقويم أداء المتعلمين.
- تعمل نتائج المتحصل عليها في عملية التحصيل الدراسي على زيادة الدافعية للتعلم من حيث إعطاء النقاط والعلامات بعد إجراء الامتحانات فالتعليق الإيجابي والسلبي على أدائهم يرتبط بسيكولوجية التعزيز. [2]

---

[1] . - أمال بن يوسف، العلاقة بين الاستراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثارها على التحصيل الدراسي، رسالة مقدمة لنيل شهادة ماجيستر في علوم التربية، مودعة بجامعة الجزائر، 2008، ص 111.

[2] . - موسى محمود، علم النفس القياسي، المبادئ الأساسية، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 2007، ص 85.

- تحديد الاستجابات الواجب تعزيزها، فمن خلال نتائج التحصيل يتمكن المعلم من التعرف على التحسينات والتقدم الذي طرأ عل سير أداء أو تعلم التلميذ، وكذا الصعوبات التي تعترضه وتعيق سير وصول المعلومات، وتدفعه إلى اختيار الحلول او البدائل المناسبة لذلك. مما يزيد على اقبال متعلميه على التعلم، ويكون بذلك عنصرا محفزا ومحبا للتعلم، فالمعلم الذي يعطي لتلاميذه علاماتهم وملاحظته بصورة جماعية فإن التلميذ إذا ما شعر بان أداءه أقل من نتائج زملائه الذين تفوقوا عليه.
- الارشاد والتخطيط التربوي حيث يقوم الطالب بالتخطيط السليم للدراسة إذا اختار ما يناسب قدراته واستعداداته وقدراته الخاصة، ولا توجد وسيلة تعرفنا بهذه العوامل سواء الاختبارات التربوية أو النفسية.
- الحصول على العلاقات لاتخاذ قرارات إدارية مختلفة، ومن هذه القرارات الترقية واتخاذ إجراءات تحسينية وتدريبية.
- التشعيب إذا ما انتقل عدد كبير من التلاميذ إلى المدرسة، فإنّها تستعمل المختلفة لتوزيعهم على شعب متباينة من حيث القدرات التحصيلية. [1]

[1] . - رائد خليل العبادي، الاختيارات المدرسية، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006، ص (67-68)

### 3. شروط تحصيل الدراسي الجيد:

المعروف أن التعلم عملية يغير أو يعدل بها المتعلم سلوكه بفضل العلوم والمعارف بحصلها للعادات والمهارات التي يكونها، والاتجاهات الفكرية التي يكتسبها، كما أن التعلم لا يمكن أن يحدث ارتجالا بل يحدث وفق شروط عدة ومحددة كلما توخاها المتعلم كلما كان أقدر على التعلم، ولا شك في أن هذه الشروط جميعها تعمل معا وتتفاعل، وفيما يلي أهم هذه الشروط:

حسب ما وضعها "برهان الإسلام الزرنوجي": في كتابه "تعليم المتعلم طريق التعلم " و الذي يرى أن طالب العلم يجب عليه مراعاتها حتى تحقق عملية التعلم أغراضها، و قد أورد هذه الشروط الدّكتورة " فؤاد عبد الفتاح أحمد"، و علق عليها و الذي أخذنا منه بعض هذه الشروط:

✓ تعظيم العلم وأهله:

إن طالب العلم لا ينال العلم ولا ينتفع به إلا بتعظيم العلم وأهله، وتعظيم الأستاذ وتوقيره هكذا تعلوا قيمة العلم عند الباحث (الزرنوجي).

كما أن تعظيمه للعلم إنما هو تعظيم إيجابي لأنّه يؤدي إلى عمل وسلوك، فتعظيم العلم في القلب مرتبط بسلوك يعبر عنه، ومن تعظيم العلم تعظيم الأستاذ وتوقيره، إذا كان من واجب على الطالب ذلك فمن ناحية أخرى يجب على أستاذ أن يظهر بمظهر يستوجب توقيره، ومن تعظيم العلم أيضا تعظيم الكتاب وتجنب الاستخفاف بأية صورة من الصور.

✓ الجهد والهمة والمواظبة:

لا بد للطالب من الجهد والهمة والمواظبة والملازمة في طلب العلم، إذ من المؤكد أن الجد يقرب كل أمر شاسع ويفتح كل باب مغلق لأنه من العبث تمني التفوق العلمي دون عناء، إذا كان " الزرنوجي " يوصي ببذل الجهد في طلب العلم، فإنّه في المقابل يمنع الإسلاف فيه حتى لا يصاب الطالب بالتعب الذي يعده من معوقات التعلم، بل عليه أن يرفق بنفسه لأن الرفق بالنفس أصل عظيم في جميع الأشياء، كما على الطالب المواظبة على الدرس والحذر من آفة الانقطاع عن العلم. [1]

[1] . - فؤاد عبد الفتاح أحمد، الأصول الفلسفية للتربية عند مفكري الإسلام، مطبعة التقدم، الإسكندرية، مصر،1983، ص 188.

✓ وقت تحصيل العلم:

بما أن عملية التعلم عند " الزرنوجي" عملية مستمرة متصلة، وليس لها حد لتتوقف عنده ولكن الأوقات تتفاوت فيما بينها بالنسبة للقدرة على التحصيل، فأفضل أوقات اليوم للتحصيل ما بين العشاء ووقت السحور لأنه وقت مبارك، وهذا لا يعني أن الأوقات الأخرى غير صالحة بل ينبغي لطالب العلم أن يستغل جميع الأوقات في التعلم.

✓ تسجيل المعلومات:

على الطالب إن أراد الزيادة من العلم والاستفادة منه أن يكون معه في كل وقت ورقة وقلم حتى يكتب ما يسمع من الفوائد، كما على الطالب أن يصطحب دوما دفترا ليطالعه وليكتب فيه.

✓ الحفظ:

القدرة على الحفظ عند "الزرنوجي " قابلة للنمو والنقصان ويمكن زيادتها بوسائل شتى منها ما هو ديني وما هو نفسي، وما هو جسمي.[1]

✓ شروط أخرى

بإضافة إلى الشروط السابق ذكرها تضاف إليها الشروط التالية لأنّها فعلا تساعد على التّحصيل الدّراسي الجيد حسب الباحث " عبد الرحمان عيسوي" و " مايسة أحمد النبال" وهي:

➢ شرط تكرار:

فالإنسان نجده دائما يحتاج إلى الأداء المطلوب لتعلم خبرة معينة حتى يتمكن من إجادة هذه الخبرة، فالتكرار لا يقصد به التكرار الآلي الأعمى، ولكن التكرار الموجه يؤدي إلى الكمال.[2]

➢ شروط الدافع:

لحدوث عملية التعلم لابد من وجود الدافع الذي يحرك الكائن الحي نحو النشاط المؤدي إلى إشباع الحاجة، فكلما كان دافع قويا كان نزوع الكائن الحي نحو النشاط المؤدي بالتعلم القوي. أثبتت تجارب التعلم أن الجوع كان دافعا ضروريا لحدوث عملية التّعلم، حيث إشباع دافع الجوع أدى إلى شعور الحيوان بالرضا والارتياح.

[1] . - المرجع نفسه، ص 202.

[2] . - عبد الرحمان عيساوي، علم النفس النمو، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر،1995، ص ص 07، 180.

- التدريب أو التكرار الموزع والمركز:

يقصد بالتدريب المركز ذلك التدريب الذي يتم في وقت واحد وفي دورة واحدة، أما التدريب الموزع فيتم في فترات متباعدة تتخللها فترات الراحة أو عدم التدريب، حيث وجد أن التدريب المركز يؤدي إلى التعب والشعور بالملل ونسيان ما تعلمه الفرد على عكس التدريب الموزع الذي يؤدي إلى تثبيت ما تعلمه الفرد.

- الطريقة الكلية والطريقة الجزئية:

أثبتت التجارب أن الطريقة الكلية أفضل من الطريقة جزئية، حيث تكون المادة المراد تعلمها سهلة وقصيرة، فكلما كان الموضوع المراد تعلمه متسلسلا تسلسلا منطقيا أو طبيعيا كلما سهل تعلمه بالطريقة الكلية، كما هو الحال بالنسبة للتعليم فالطالب يأخذ فكرة عامة إجمالية عن الموضوع المراد تعلمه ثم بعد ذلك يستوعب التفاصيل والأجزاء الصغيرة. [1]

- التوسيع الذاتي:

هي عملية يقوم بها الفرد محاول استرجاع المعلومات أو ما اكتسبه من خبرات ومهارات وذلك أثناء الحفظ وبعده بمدة قصيرة، إذ لهذه العملية فائدة، فهي تبين للحافظ مقدار ما تعلمه وما غاب عنه فيزده عناية وتكرارًا من ناحية، ومن ناحية أخرى تكون حافزا على بذل الجهد والتيقظ للحافظ. [2]

- الإرشاد والتوجيه:

التحصيل القائم على أساس الإرشاد والتوجيه أفضل من التحصيل الذي يتقيد فيه الفرد من الإرشادات المعلم، فالإرشاد يؤدي إلى حدوث التعلم بمجهود أقل وفي مدة زمنية أقصر كما لو كان التعلم من دون الإرشاد، فالإرشاد يؤدي إلى اختصار الوقت والجهد اللازمين لتعلم شيء ما، كما ينبغي ان يوجه المعلم إرشاداته إلى تلاميذه في المراحل الأولى من عملية التعلم، وذلك حتى يبدأ التلاميذ تحصيلهم متبعين الطرق الصحيحة منذ البداية.

[1] . - ماسية أحمد النيال، التنشئة الاجتماعية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2002، ص 111.
[2] . - عبد الرحمان عيساوي، مرجع سبق ذكره، ص 109.

- معرفة المتعلم لنتائج ما تعلمه بصفة مستمرة:

أثبتت التجربة أن ممارسة الفعل دون معرفة النتائج لا تؤدي إلى حدوث الجيد ومعرفة المتعلم مقدار ما أحرزه من نجاح، أو ما عليه من تقصير يدفعه إلى بذل مزيد من الجهد للمحافظة على مشواره إن كان حسنا، وللالتحاق بغيره إن كان مقصرا، فمعرفة المتعلم لنتائج تحصليه تجعله يعمل على منافسة نفسه ومنافسه زملائه، فيسعى دائما إلى أن يحدث نفسه وأن يتفوق على زملائه.

- النشاط الذاتي:

إن النشاط الذاتي هو السبيل أمثل إلى اكتساب المهارات و المعلومات و المعارف المختلفة ، و التعلم الجيد هو الذي يقوم على النشاط الذاتي للمتعلم ، فالمعلومات التي يحصل عليها الفرد عن طريق جهده و نشاطه الذاتي، يكون أكثرا ثبوتا و رسوخا و أكثر عصيانا على الزوال و النسيان، أما التعلم القائم على التلقين و السرد و الإلقاء من جانب المعلم فإنّه نوع رديء من التّعلم، و مجهود المعلم يجب أن ينصب على إثارة اهتمام التلاميذ و نشاطهم الذاتي و نمو الشخصية بجميع سماتها و قدراتها إنّما يحدث نتيجة لما يبذله الفرد من جهد و النشاط الذاتي و مهمة المعلم الحقيقية هي مساعدة تلاميذه لكي يتعلموا بأنفسهم.[1]

[1] . - فؤاد عبد الفتاح أحمد، مرجع سبق ذكره ص110.

## 4. مشاكل التحصيل الدراسي وبعض الحلول المقترحة:

### 4-1- مشكلات التحصيل الدراسي:

من أهم المشكلات التي تواجه الطفل أو التلميذ بصفة عامة نجد كل من ضعف الدّافعية للدراسة والعادات الدراسية غير المناسبة والتي يوضحها الباحث " أحمد محمد الزبادي " كما يلي:

4.1.1. ضعف الدّافعية الدراسية:

وذلك أن الأفراد يختلفون من حيث قوة رغباتهم في وضع أهداف مستقبلية لأنفسهم، وفي مدى الجهود التي يكرسونها لتحقيق هذه الأهداف، وينسب هذا الاختلاف إلى تباين في مستويات الدّافعية التي يمتلكونها، والنتائج التي يتحصل عليها التلاميذ عموما في مادة دراسية تقيم إلى ثلاث أنواع: مرتفعة، متوسطة ومتدنية. وقد يلفت معلم المادة هنا بعض التلاميذ على الرغم من ذكائهم أو استعدادهم العادي وصحتهم العامة المناسبة، قد حصلوا على نتائج أقل مما هو متوقع منهم، حيث يستدعي أمرهم هذه الملاحظة الجادة والتعرف على مسببات سلوكهم وتعديله، والتعرف على أسباب ضعف تحصيلهم ودافعيتهم للدراسة.

4.1.2 العادات الدراسية غير مناسبة:

تنعكس العادات الدراسية غير مناسبة على تحصيل التلاميذ ولاسيما إلى الانكباب المستمر على الدراسة، والدراسة بصوت مرتفع، وتكرار لبعض الجمل والاستعداد للامتحان في ليلة الامتحان وطوال الليل، وأخذ بعض العلاجات للسهر والدراسة على أنغام الموسيقى وغيرها من العادات الي قد تؤدي إلى الفشل وتزيد من نقمة التلميذ لكثرة دراسته دون نجاح. [1]

كما تواجه التلميذ بعض المشاكل الأخرى والتي تعيق تحصيله الدّراسي والتي تتوالى كالتالي:

- التساهل: سواء كان من طرف الوالدين أو المعلمين الذي يخلق رغبة متدنية لدى التحصيل. [2]
- الإهمال وعدم الاهتمام: كانشغال الآباء ببعض شؤونهم الخاصة، وينسون أطفالهم كما لو أن التحصيل لا معنى له عندهم، وأن المعلم أو الابن هو المسؤول عنه.

[1] . - فؤاد عبد الفتاح أحمد، مرجع سبق ذكره ص110.
[2] . - سعيد حسني العزة، الارشاد النفسي، دار الثقافة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن،2007، ص 90.

- الرفض والنقد المستمرين: يتصف الأفراد المرفوضون بالعجز أو الرفض وعدم اللياقة، ويكون لديه إحساس بالنقص والغضب والشراسة مما يؤدي إلى ردود فعل سيئة وسلبية.

4.2. بعض الحلول المقترحة للحد من مشاكل التحصيل:

توجد بعض حلول والبدائل والتي نذكر منها:

- تشجيع الوالدين على الدراسة والتقديم التعزيزات المناسبة والاهتمام بهم.
- تقبل الأطفال وتشجعهم على المحاولة وبذل الجهد من أجل النجاح وتفادي وتجنب مخلفات الإحباط والفشل.
- تعريف التلاميذ بالتعلم الفعال وأسلوب حل المشكلات وكيفية إشباع رغباتهم وحب الاستطلاع.
- عدم الإسراف على التساهل مع الأطفال ووضع قوانين لسلوكهم.
- توعية الأولياء بالطرق السليمة للتعلم وكيفية التعامل مع أبنائهم خاصة في المراحل المتقدمة من العمر.
- انتهاج أساليب تدريس اثبتت ناجعتها وكفاءتها في تنمية التحصيل الدراسي.
- خلق جو مناسب يشجع على الابداع والتعلم الجيد. [1]

[1] . - عبد الرحمان عيساوي، مرجع سبق ذكره، ص 109.

## ثانيا: المردود التربوي:

### 1- تعريف المردود التربوي:

المردود لغويا: عند المقبول يقال: رأي المردود أي مرفوض أو عائد آلة ما نسبة الطاقة الناتجة عن الآلة التي يستهلكها، وهو دائم أقل من واحد، أي اتخاذ قرار وبطريقة مباشرة وصريحة. [1]

اصطلاحا: يعتبر المردود التربوي من المفاهيم التّي لها الكثير من الدلالات المتشابهة والاستعمالات المتعددة، وهو مفهوم من المفاهيم الأكثر استعمالا في العلوم الاقتصادية، فهو من المفاهيم الدّاخلية في العلوم التّربوية، وظهر فيها مع ظهور النظرة الحديثة لها، باعتبار التربية مجالا للاستثمار.

لذا المؤسسة كنظام أشبه ما تكون بالبناء العضوي المتكامل بنيويا ووظيفيا، فالبناء العضوي جسم مكون من خلاياه، وكل خلية من جزئياته تعمل كلها بالانسجام لبقاء الكائن، وأن كل خلية يجب أن تعمل مع الأجزاء الأخرى، وأن يتلقى منها الإشارات والرسائل، أي أنّها جميعا تعمل على الأجزاء الأخرى أي أنّها تعمل ضمن نظام دقيق تخضع له خضوعا مطلقا، وهذا ينطبق على المؤسسة إذ تتكون من مجموعات ومجموعات قد تشمل نظاما فرعيا تضم مجموعات أصغر وهكذا. [2]

ويعتبر التخطيط التّربوي من أهمية التقدم، والتغير السريعين الذّي يميز العالم لأن العالم يتطور، ويتغير بفضل الثّروة العلمية، التقدم التكنلوجي أدى إلى تطور الحياة الاقتصادية تطورًا سريعًا، وأدى ذلك إلى انقلابات أساسية في مجال الاكتشافات، والتقدم الصناعي وسيطرة الآلة، وانتشارها مما أدى إلى وضع الإنسان الجديد أمام مهمات جديدة، وأمام تحديات ممّا دفع بالعلماء المطالبة بتغير التربية، وإحداث انقلابات أساسية فيها بحيث تستجيب بهذا الانقلاب العلمي والتقني الواسع.

وبصرف النظر عن العوامل التي تعيط بالمردود التّربوي، سواء ارتبطت بالبيئة المدرسية أم بالوسط الاجتماعي، الاقتصادي للمجتمع الكبير، فإنّه يمكن النّظر إليه على أنه "الحصيلة أو النتيجة الكمية والكيفية للمؤسسات التربوية " وهو المعنى القريب من المعنى القاموسي للكلمة. [3]

---

[1] . - المنجد في اللغة والاعلام، ط 2، دار المعرفة، بيروت، 1986، ص 255.

[2] . - سلامة الخميسي، التربية والمدرسة والمعلم، قراءة اجتماعية ثقافية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 2000، ص 225

[3] . - الطاهر الابراهيمي، منظومة التشريع المدرسي والمردود التربوي للمدرسة الجزائرية، أطروحة دكتورة في علم اجتماع التنمية، قسم علم الاجتماع، قسنطينة، 2004، ص149 -150.

لذا فإنّ معظم الباحثين يلجئون إلى التعاريف الإجرائية التي تتوافق مع المتغيرات بحوثهم، حيث نجده عند الكثير منهم، يعني الكفاءة التعليمية، والتي يقصد بها "مدى نظام التعليمي على الجوانب الأربعة، الجانب الأول منها يتعلق بالكفاءة الداخلية، والجانب الثاني يتعلق بالكفاءة الخارجية، والجانب الثالث يتعلق بالكفاءة الكمية، والجانب الرابع يتعلق بالكفاءة النوعية. [1]

و هذا بدوره يشير إلى أن المردود التربوي جانبين .جانب كبير و يعني بالحصيلة الكمية للمؤسسة التعليمية من حيث إعداد المتعلمين الناجحين أو الراسبين أو المتسربين، أي مظاهره من حيث النجاح أو الإخفاق ، و جانب كيفي، يعني الحصيلة الكيفية للمؤسسة التعليمية من حيث اكتساب المتعلم الاتجاهات و سلوكيات و قيم المجتمع ، من مواطنة و غير ذلك بالإضافة إلى بناء شخصيته و تنميتها من جوانبها المختلفة بينما نجده عند البعض يعني إنتاجية المدرسة و يقصد بها كل ما يحقق زيادة أو كفاية أو فاعلية أو رضا، و ارتفاع معدل التّحصيل الدّراسي . [2]

وبما أن التخطيط التربوي هو رسم مشروعات بمزيد من العناية بالعملية التربوية واستثمار لأقصى حد. كهذا يتطلب منا مضاعفة جهود خبراء التربية والتعليم، وعلى جميع المستويات مع توافر الإمكانيات المادية لوضع تخطيط علمي مناسب للتربية وتعليم، وحتى تؤدي وظيفتها على النحو الأمثل. [3]

وبالتالي فأهمية التخطيط التربوي تبرز في تحقيق التكامل بين الجوانب النظام التربوي، وتقديم الحلول الشاملة لمشكلاته المقررة خصوصا إذا علمنا ان أنظمة التربية في معظم البلدان النامية بما فيها البلاد العربية تعاني من ظاهرة فقدان التوازن في التعليم.

إنّ ظاهرة المردود التّربوي أوسع من أن تستوعبها بحوث البيداغوجيا التطبيقية ، فهي ظاهرة اجتماعية لأن المؤسسة التربوية هي مؤسسة اجتماعية تؤدي دورا يتداخل بنائيا وظيفيا و تتولى تحقيق غايات المجتمع من التربية فهي(أي طور من أطوار التعليم و التي يسميها المربون عامة "المدرسة" بأنها أداة الرسمية للتربية و التعليم ، و هذا يوضح أن المردودية الخارجية تؤكد على ضرورة وظيفية أي استجابتها الفعلية للحاجيات الاجتماعية و اقتصادية، ذلك لأن التربية فعل اجتماعي و استثمار تأكدت فعاليته في مشاريع التنمية و التقدم ، فقد أصبح التعليم مصدرًا اكبر للنمو من راس المال المادي المتمثل في التشيدات و التجهيزات و المخترعات ، غير أن المردودية الخارجية للتربية تتأثر بالمردودية الداخلية و هي متعلقة بظواهر

[1] . - محمد منير مرسي، تخطيط التعليم و اقتصادياته، عالم الكتب، القاهرة، 1972، ص 133.
[2] - - أحمد إبراهيم أحمد، العلاقات الإنسانية في المؤسسات التعليمية، دار الوفاء للنشر، الإسكندرية،2002، ص 111.
[3] - فؤاد بسيوني متولي، مشكلة التخطيط، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية 1998، ص 15-16.

النجاح و الإخفاق الدراسي باعتبار أن المردود التربوي يشير إلى تقدير نتائج التلميذ في ضوء امكانيته الذّهنية في النظم المدرسية التي لا تسح بتكرار السنة ، فإنّه من حيث الحصول على معطيات التقويم الناجعة عن الاختبارات النموذجية ، فإنّ المردود يجد تعبيره في صيغة علاقة المردود معامل المردود : معامل البيداغوجيا / العامل الذهني ، و النقطة هنا لا يكون لها معنى مطلق ، و لا تظهر أهميتها إلا من خلال مواجهتها لعوامل قادرة على التأثير في المردود مثل خصائص الحي ، المستوى السوسيو الثقافي للأسرة ، و الحالات الشعورية للطفل و حالته البدنية و غيابات المدرسية .

**2- <u>عناصر المردود التربوي:</u>**

إذا تطرقنا للحديث عن المردود التربوي، فيتبادر إلى أذهاننا عنصران أساسيان هما مدخلات ومخرجات التعليم.

2-1- المدخلات:

يقصد بالمدخل في العملية الإنتاجية، كل ما يدخل في الإنتاج من حيث القوى البشرية والمعدات، والأدوات والمواد الخام، طريقة العمل، وتقسيم المدخلات إلى جانبين:

- أولهما: المدخلات التي تنتمي من داخل النظام التعليمي، وتتحكم مباشرة في النظام التعليمي ومن أمثلة هذه المدخلات الميزانية المخصصة للنوعية الأحسن للمدرسين، شراء كتب أكثر للمكتبة.
- ثانيهما: المدخلات الخارجية: وهي تتحكم بطريقة غير مباشرة في النظام التعليمي، ومثل هذه المدخلات:

أ- النظام الاجتماعي والاقتصادي للمجتمع، ويقاس بعدة عوامل منها متوسط دخل الأسرة ومتوسط السنوات التعليمية للسكان.

ب- حجم المساعدة الحكومية للنظام التعليمي. [1]

كما تشمل المدّخلات المكونات، والعناصر الأسّاسية الداخلة في النظام سواء كانت هذه المدخلات بشرية ام مادية أم معلوماتية، ولا يقوم النظام بدون توافرها.

والعمليات نعني بها الإجراءات والتنظيمات والأدوات التي تعمل على تفعيل هذه المدخلات في اِتجاه تحقيق الأهداف، أي في اِتجاه الحصول على مخرجات جيدة.

[1] - علي صالح جوهر، التعليم تخطيطه واقتصادياته، دار المهندس للطباعة والنشر،2004، ص 90.

2-2- المخرجات:

يقصد بالخارج من العملية الإنتاجية، السلع التي تخرج نتيجة للتفاعل بين العوامل المتداخلة، بالنسبة للنظام التعليمي فإن إنتاج التعليم هو الهدف، والمخرج التعليمي صعب شرحه وتقديره، ويجب بذل الجهود لتصنيف وشرح المخرجات التعليمية. [1]

والمخرجات هي مستهدفات النظام التي هي النتائج التي يسعى النظام إلى تحقيقها بأفضل مستوى ممكن حسب ما هو مخطط.

2-3- التغذية الراجعة:

هي ردود الفعل التي ينبغي اتخاذها على ضوء الطبيعة ومستوى المخرجات أي حكم على مدى اقتراب المخرجات، أو ابتعادها عما هو مخطط وتدفق المعلومات اللازم نحو المدخلات لتحسين عناصرها.

فمدخلات النظام التعليمي آتية من المجتمع سواء كانت مادية أو غير مادية ، و بعد أن يمر بالعمليات التربوية داخل النظام التعليمي (تعليم ، و تعلم ، اشراف ، إدارة ، تنظيم ، تنسيق ، نشاط تربوي ، انتقال ، نقل ، مختبرات، تقنيات و أجهزة و وسائل تعليمية، برامج...) توجه جميعاً من أجل الوصول إلى مخرج رئيس يتمثل في الطالب الذي ربى و تعلم وفق ما هو مستهدف ، و هذا الطالب الخريج يرتد مرة أخرى أي مجتمع في صورة أفضل و أكثر نضّجا، فالمدخلات لنظام المدرسة سوف يتحول بعد مروره بالعمليات التّربوية و التّعليمية المختلفة بعد عدة سنوات إلى مخرج أساسي لهذا النظام يخرج للمجتمع و ينخرط في الحركة الاجتماعية. [2]

و نظرا لأهمية التعليم و الرّغبة في الحصول على مردود جيد من خلاله ، و من الأصوات التي علا صراخها ، أحمد نجيب الهلالي الذي نشر في تقريره عن إصلاح التعليم في مصر كدليل "إنّه يجب على الدولة ترسم سياسة التعليم و تبين أهدافه العليا لأنه موضوع متصل بالسياسة العامة للدولة ... يجب أن يتضح الغرض من التعليم و ديمقراطية ، و نصيبه من ميزانية، و حق الفقراء فيه و المساواة في الاستفادة منه أو التوسع فيه كله أو في بعض أنواعه ،و صلة ذلك كله بمهمة الدولة و غير ذلك مما يشبه

[1] - سلامة الخميسي، مرجع سبق ذكره، ص 226.
[2] - علي صالح جوهر: نفس المرجع، ص 16.

أن يكون بابًا من السياسة للحكومة التي ينبغي أن تقوم عليها و يستند إلى كل بحث حتى ينهض به المختصون في هذا الشأن ليكونوا على بيئة من خطة الحكومة و البرلمان. [1]

وتشمل التغذية الراجعة ما يلي:

- ❖ تقيم المدخلات: يرمي هذا النوع من التقييم إلى جمع معلومات وتحليلها فيما يتعلق بالمدخلات المادية والبشرية اللازمة، وكذلك تحليل الطرق والأساليب من أجل استخدام الأسلوب والأساليب الملائمة، وتحسين نوعية النظام التربوي.
- ❖ تقيم العمليات: يهدف إلى مراقبة العمليات وتفاعل أجزاء النّظام ومكوناته باعتباره كلا متكاملا، والصعوبات التي تواجه سير عمليات المدخلات وتفاعلها.
- ❖ تقيم المخرجات: ويرمي هذا النوع من التقييم إلى قياس التغيرات التي حدثت في المخرجات الفعلية، وذلك بتطوير نموذج مخرجات مناسب نابع من أهداف النّظام تقيم في ضوئه مخرجات النظام الفعلية عن طريق جمع المعلومات والشواهد عن هذ المخرجات والتعرف على مدى مناسبتها من خلال تحليلها وتفسيرها في ضوء نموذج مخصص لتقيم المخرجات. [2]

### 3- أهداف المردود التربوي:

إنّ أهداف المردود التّربوي تبدأ انطلاقا من النتائج المتحصل عليها في عملية تحصيل التلميذ، ذلك أن تقرير نتيجة الطلاب من حيث الترفع إلى صف أعلى من صفة الحالي، أو من حيث الرسوب والإكمال، وربما الفصل من المدرسة إذا استوفى حقة في الرسوب ويمكننا القول إن نتائج التلميذ تستخدم لتقويم طرق التدريس، أي أن مردود التلميذ يعتبر معيارًا يمكننا من خلاله أن نقيس مقدار فاعلية الطرق المتعددة.

إذ نجد أهم أهداف المردود التربوي هي:

- تقدير نتيجة التلميذ بالانتقال من عدمه من مرحلة إلى أخرى.
- تحديد نوع المدرسة وتخصيص الذي سينتقل إليه التلميذ لاحقا.

[1] - شبل البدران، التعليم وتحديد المجتمع، دار قباء للنشر والتوزيع، القاهرة 2006، ص 145.
[2] - عبد الحافظ سلامة، الوسائل التعليمية والمنهج، سلسلة المصادر التعليمية، العدد 9، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان 2000، ص 15.

- استفادة من نتائج الإنجاز للانتقال من مدرسة إلى أخرى.
- محاولة التعرف على القدرات الفردية الخاصة بكل تلميذ. [1]

**4- العوامل المؤثرة على المردود التربوي:**

4-1- عوامل موضوعية:

- نوع المادة ودرجة تنظيمها:

ذلك أنه كلما كانت المادة المراد حفظها واضحة المعنى ومترابطة الأجزاء كلما سهل على المرء إدراك ما بينها من علاقات، لتكون أيسر للحفظ وأسهل وأثبت للذهن.

- التكرار الموزع والتكرار المركز:

ذلك أن الدراسات قد أسفرت على أن التكرار الموزع على مرات يكون أفضل من التكرار المركز في آن واحد.

- التسمع الذاتي:

ويقصد به محاولة الاسترجاع أثناء الحفظ وبمدة معقولة، ذلك أن له فائدة محققة لأنه للحافظ مقدار ما غاب عنه فيزده عناية وتكرار.

- الطريقة الفاعلة في المردود التربوي:

يجب أن يكون موقف المردود أو العائد الذي يعود على الطالب موقفا إيجابيا، فلا يرضى بمجرد التكرار الآلي، ذلك أن المردود الحقيقي يكمن في المعنى والفهم وعملية التعلم، والتفكير والتحليل والتقليب والمقارنة والتأويل.

4-2-العوامل الجسمية:

ذلك أنه من المهم جدا بالنسبة للمتعلمين مع الأطفال المتأخرين دراسيا أن يضعوا في اعتباراتهم أن بعض التلاميذ يعجزون عن إدراك ما يدركه الأخرون من نجاح ومعاناة من مرض أو إعاقات بصرية.

ونستطيع أن نلتمس عوامل أخرى تؤثر على المردود التربوي منها:

[1] - مهمي قادة عبد القادر، طرائق التدريس وأثارها في المردود التربوي، العدد 7، مديرية التربية لولاية وهران، ضمن سلسلة الأيام التكوينية لفائدة أساتذة العلوم الإسلامية 22 أبريل 2013، ص 06.

- شخصية المتعلم.
- العلاقة بين المعلم والتلميذ.
- العلاقة بين التلاميذ فيما بينهم.
- مقدار جودة الكتاب المدرسي.
- مدى استخدام وسائل الايضاح السمعية والبصرية وآلات التغذية الراجعة مدى كفاءة المعلم.
- الطرق التي يعتمدها المعلم في التدريس.[1]

4-3-العوامل الداخلية:

❖ الذكاء:

وللتعرف على مدى تأثير الذكاء في المردود التربوي نستفيد لما توصلت الية دراسات عديدة اذ انها اثبتت ان اختيارات الذكاء الجيدة تستطيع الكشف عن كيفية استجابة الأطفال لنماذج معينة من التعليم والتنبؤ بإنجازهم الدراسي بقدر معقول من الدقة بالنسبة للعاديين والمتخلفة عقليا، وهؤلاء يؤدون وجود ارتباط قوي بين الذكاء والمردود التربوي.

❖ الشخصية:

إذ أن تأثيرات الشخصية على المردود تمكن في النقاط التالية:

- أن المردود التربوي تفوقا أو تأخرا يرتبط بإمكانات الشخصية الإنسانية القائمة بعملية التعليم.
- أن المردود يرتبط ارتفاعا أو انخفاضا بخصوبة البيئة التي يوجد فيها المتعلم، ذلك أن الكثير من الدراسات قد أكدت على أن السمات المزاجية للشخصية قد تلعب دورا يكاد يكون مكافئا لدور الذكاء، وهنا تكتمل الصورة التي يجب أن ننظر من خلالها لأداء الفرد وتحصيله في المجال التربوي.

ذلك أنّه يمكننا تلخيص العوامل المؤثرة في المردود التربوي في النقاط الاتية:

- عدم إحضار التلاميذ للدفاتر المدرسية.
- النسيان والإهمال أو المشاكل الأسرية.[2]

[1] - محمد حسن العمايرة، المشكلات الصيفية السلوكية(التعليمية-الأكاديمية)، دار الميسرة، عمان، الأردن (د، س)، ص 181.
[2] - مهمي قادة عبد القادر، طرائق التدريس واثارها في المردود التربوي، العدد 7، مديرية التربية لولاية وهران، ضمن سلسلة الأيام التكوينية لفائدة أساتذة العلوم الإسلامية 22 أبريل 2013، ص 06.

**5- <u>الجهود المبذلة في تحسين المردود التربوي:</u>**

تشكل الإدارة المدرسية للمؤسسة التعليمية باعتبارها وحدة وظيفية لنظامنا التربوي الإطار الملائم لأحداث التغيرات العميقة التي شرع تنفيذ الإصلاح المدرسة كمؤسسة بيداغوجية وتحديد الجهود المبذلة والأنشطة العملية الخاصة التي ينوي الفريق التربوي بالمؤسسة تنفيذها لتحسين نوعية التعليم الممنوح ورفع المردود التربوي ورفع الأداء المدرسي وترقية الحياة المدرسية داخل المؤسسة.

وتهدف الإصلاحات إلى اشراك كل أطراف الفعل التربوي في الميدان وتقوية العلاقة بينهم، وبين المدرسة، واستقطاب مجهوداتهم نحو تحقيق النوعية التي حددها انطلاقا من منظورهم على ضوء اهداف تربوية وطنية.

- الضرورة الأولى: وضع التلميذ في قلب العمل التربوي:

يجب أن يكون النظام التربوي معدًا قدر الإمكان لتلبية اِحتياجات التلاميذ التكوينية سواء كان ذلك من منظور فردي أو منظور جماعي.

عندما يتعلق الأمر بالتربية فإنّ الاعتبار الأول يجب أن يمنح للتلاميذ ليكونوا بذلك محور النظام التربوي.

أن التلاميذ في التعليم المتوسط والثانوي على وجه الخصوص، يمرون بفترة عمرية مصيرية أنّها الانتقال من فترة الطفولة إلى فترة البلوغ، أنّها الفترة التي يوجه فيها المرّاهقون والمرّاهقات اِحتياجات إلى الاعتراف بهم وتقديرهم، أنّها بلا شك مرحلة العمر التي تكون فيها الرغبة أكبر لإثبات الذات بالاحتكاك بواقع الحياة.[1]

إننا نلاحظ أن هذه الفترة هي التي يتزايد فيها طلب الشباب للمشاركة في حياة المؤسسة التعليمية وشروعهم في ممارسة تحمل مسؤوليات ملموسة تشكل فرصا أولى في تجارب المواطنة والديمقراطية.

إن المقارنة بالكفاءات المعتمدة من طرف نظامنا في بناء المناهج تترجم اِنشغال تفضيل منطق تعلم محوره التلميذ بنشاطه وردود أفعاله تجاه وضعيات مشكل بدل منطق تعليم قائم على المعارف التي يجب تحصيلها.

إنّ هذه المقاربة كديناميكية شاملة لإحداث تغير نوعي، تتطلب لأي اِختبارات بيداغوجية وتعليمة ملائمة، وكذا علاقة جديدة بين المدرسين والعلم والتعلم، كما تدعونا إلى إعادة النظر في تمثلاتنا للمحيط التربوي وترتيبات التأطير، ومن هنا وحتى تصبح المدرسة محيطا محفزا لتحصيل كفاءات

[1] - وزارة التربية الوطنية، المبادئ المنظمة لمشروع المؤسسة، مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، الجزائر 2006، ص01.

حقيقية، ووسط بروز مبادرات تشاورية، فإنه يجب وضع وتوسيع تصور جديد لتسير المؤسسات العلمية بالانتقال من إدارة إجراءات إلى إدارة أهداف.[1]

كما أن إحداث نظام تقويم تكويني وبيداغوجيا العلاج سيسمح للمؤسسة بتمكين أكبر عدد ممكن من التلاميذ لا لأقلية منهم بلوغ الأهداف المتوخاة وجعل كل تلميذ قادرا على تخطي الإخفاق، تدارك النقائص ولتأخر بفضل علاج بيداغوجي منظم في الوقت المناسب.

إن هذه البيداغوجيا العلاجية والتدعيمية المحدثة على مستوى المؤسسة التعليمية تشكل المحور الأساسي في مسار تفعيل مشروع تحسين المردود، ومنه الأداة الرئيسية لمحاربة التسرب المدرسي.

- الضرورة الثانية: تفتح المؤسسة على المحيط

هذا التفكير ذي الطابع الاستراتيجي يستلزم اِنفتاحا مركزًا على محيط بهدف تثمين تطور الطلب وحاجيات التربية وتقيم أوراقه الرابحة، وأداءات القطاع، وتشخيص المضايقات ولابد أن تظهر بنيته بكل انسجامها وتكامله في النظام التربوي بكليته.[2]

ولتكون العلاقة مع المحيط ذات فعالية يجب أن تندرج ضمن منطق تنظيم وتسير مشاريع مشتركة، لذا يجب أن تعد فضاءات تشاور على مستوى المركزي وخاصة على المستوى المحلي.

إن الاهتمام الذي توليه الجماعات المحلية وهيئاتها، الحركة الجمعاوية والمنظمات المهنية بسير " المدرسة" استداد بشكل كبير على مستوى تلائم فعل نظام التربية مع الطلب الاجتماعي والخصوصيات المحلية.

- الضرورة الثالثة: جعل المؤسسة فضاءً تربويا حقيقيا

فليست المدرسة مكان للتعلم وتحصيل المعارف فقط بل إنّها كذلك فضاء يكتسب فيه التلاميذ القيم تصقل شخصيتهم وتحديد سلوكيتهم الحالية والمستقبلية، إن إيصال هذه القيم لا يتم عن طريق التعليمات الشكلية المستهدفة من البرامج الدراسية فقط وإنّما يتم كذلك عن تسيير الحياة المدرسية وسير المؤسسة التربوية وكيفية تنظيم العلاقات بين مختلف الفاعلين.

- الضرورة الرابعة: اشراك مختلف الفاعلين في مشروع التحسين

إن العمل في مشروع يؤدي إلى إعادة تشكيل الأدوار التقليدية للفاعلين الرئيسين في الجماعة التربوية، وذلك بإعادة تحديد مهامهم واشراكهم الفعلي وتحميلهم مسؤولية أكبر وهكذا يصبح رئيس المؤسسة الضامن للمشروع ويكون المدرسون العاملون ضمن فرق بيداغوجية مسؤولين على الأنشطة الدراسية

[1] - وزارة التربية الوطنية، مرجع سبق ذكره، ص 02.
[2] - وزارة التربية الوطنية، مشروع المرفقي، المفتشية العامة، الجزائر 2006، ص 02.

للتلاميذ ونجاحهم، ويلعب المفتش دور دافع مساعد للمشارع تنشيط ومتابعة لا مراقبة فقط، اما أولياء التلاميذ فيساهمون فعليا عن طريق اشراكهم في الحياة المدرسية والتشاور مع المدرسين. [1]

- الضرورة الخامسة: تحرير المبادرات وتحميل المسؤولية

ويتميز نمط الإدارة المدرسية الإداري والبيداغوجي الحالي بطغيان صلاحيات الهياكل المركزية على حساب المبادرة داخل المؤسسات التعليمية.

إن هذه الوضعية لتي تميل إلى رفع المسؤولية على الفاعلين الرئيسين للنظام التربوي تؤثر بالطبع سلبا على سير المؤسسة التعليمية وكذا على مردوديتها.

إن تمرير المبادرات على مختلف مستويات الهيئات المركزية، الهياكل الولائية وكذا المؤسسات التعليمية وتوزيع جديد لأدوار وتشجيع الابتكار والابداع ستمنح كل طرف إمكانية وأدوات لممارسة مهامه على الوجه الاكمل بهدف تحسين نوعية وفعالية خدمة التربية، فإدراج المرونة لمبدأ موجه لعمل المؤسسة وكذا موارك محيطها ونقائصه.

- الضرورة السادسة: تحديد طرق تسير وتنظيم المدرسة

ان تفتح نظامنا التربوي على الحداثة يتحقق عن طريق إدراج التكنولوجيات الحداثة لإعلام والاتصال في عملية التعليم والتعلم، التكوين، التسيير والتقويم، وكذلك إدخال أساليب جديدة لتسير المؤسسة، وعلى وجه التحديد المناجمانت التساهمي المساعد على خلق جو الثقة والتبادل الضروري لإبعاث حياة المؤسسة. [2]

ان مشروع التحسين "مركز تنفيذ إصلاح نظام التربية" يشكل بذلك:

- توجها جديدا لتسير الهيئة المدرسية.
- أسلوبا يهدف إلى تشخيص الفعل التربوي في إطار مرجعية وطنية.
- إقامة علاقة ناجحة مع المحيط والبحث الجماعي عن الحلول قائم على تحليل شروط النجاح والصعوبات المدرسية.

[1] - وزارة التربية الوطنية، المبادئ المنظمة لمشروع المؤسسة، مرجع سابق ص 03.
[2] - وزارة التربية الوطنية، المبادئ المنظمة لمشروع المؤسسة، مرجع سابق ص 04.

**6- <u>الأنماط السلوكية التعلمية التي تؤثر على مردود التربوي للتلميذ:</u>**

ما الذي يؤثر على تحصيل الطلبة ومردودها التربوي؟ واذ أردنا الإجابة عن هذا التساؤل وجدنا أنفسنا نتعرض أو نتطرق بالتدرج لما يلي:

- ❖ سلوكات تتبع وجه نظر في الحياة وتسير وفق القاعدة الفكرية لدى الأمم المختلفة وهذا حق مشروع، فكل أمة تعد معلميها وطلابها من أجل الحفاظ عل ثوابتها من أجل ديمومتها في كافة المجلات.
- ❖ اعتماد الأسلوب غير المباشر: هو نمط تدريس يقوم به المعلم الذي يسمع ويحاور وينافض ويتحمل وأول من استعمله عند الغرب "فلاندرز". بينما نجد أنه عندنا تاريخ إسلامي تربوي عمره أكثر من ألف واربعمائة عام أو تزيد.
- ❖ إجادة مادة التدريس.
- ❖ الوضوح: ولا يأتي الا بعد التخلص مما يلي:

. عدم هدم الفكرة وعدم الاحادة بجوانبها المختلفة.

. عدم وضوح الأسلوب او سوء اختياره.

. القدرة على قراءة الجوانب النقص عند الطالب لتفسير المعلومات.

- ❖ الاتصال الفعال: الاتصال الحقيقي هو الذي يعتمد على السمع أولا وهذا لا يكون الا باللغة، أما البصر فهو يشمل ما يسمع وما يبصر المواد فهو العقل.
- ❖ المرونة والانطلاق والطلاقة:

- المرونة هي القدرة على هضم المعلومات بعد قياسها وفق القاعدة الفكرية وتصنيفها وربطها بالوسائل والأساليب والأهداف مع ترك حيز مناسب لاستيعاب رأي الغير، ومراعات قدراته وإمكاناته.
- الانطلاقة: وهي التحرك من نقطة أي الهدف المبرمج.

. الطلاقة: وهي السلاسة في إدارة عملية المرونة.

- ❖ طرح الأسئلة.
- ❖ مهارة الاصغاء. [1]

- اتجاه التلاميذ السلبي نحو المدرسة والمعلم.
- اتجاه التلاميذ السلبي نحو المادة المدرسية لصعوبتها أو عدم الرغبة الذاتية.
- المشاكل النفسية والسريعة.

[1] - رسمي عابد، ضعف التحصيل الدراسي (أساليب علاجه) ط2، دار الجديد، عمان، الأردن،2008، ص 25.

7- **قياس المردود التربوي:**

مازال ميدان "اقتصاديات التعليم" من الميادين البكر نسيتا فقد ظل الرجال الاقتصاد زمنا طويلا يفضلون التعليم كعامل أساسي في التنمية الاقتصادية ولعل ذلك كان راجعا إلى صعوبة قياس المردود الاقتصادي من العملية التعليمية بنفس الدّقة لتي يقاس بها العائد من العملية صناعية أو تجارية، و رفض كثير من رجال التربية فكرة الرابط بين تكوين الشروسية إنتاج السلع المادية وسع نهاية الرابع الأول من القرن العشرين احتل هذا الموضوع مكان له شانه لي الدراسات التربوية الاقتصادية و الاجتماعية و السياسية و الثقافية فالصلة بين التنمية الاقتصادية و بين التنمية البشرية في حاجة إلى فضل من الجلاء و القول بأهمية راس المال البشري ودوره غدا قولا مكررا و الدراسات لتي تقيس دور راس المال البشري في تنمية و في زيادة الداخل القومي هدت شائعة و المعروفة في كثير من البلدان ذكر منها على سبيل المثال.

- دراسات دنيسون التي يبنى أن لا من النمو الاقتصادي الذي حدث في الولايات المتحدة بين 1957.1921 يرجع إلى أثر التربية.
- دراسات شولتز لتي توصلت إلى مثل هذه النتائج فيما يتعلق بالحقبة الواقعة بين 1929-1957.
- دراسات سولو من انتاج الزراعي في ولايات المتحدة بين عام 1900 – 1960.

التي بينتي ان العوامل راس المال المادي وتزايد السكان وتزايد منابع الثروة المادية 10 % و 40 %.

- دراسات أوكرست حول عوامل زيادة الإنتاج القومي الترويج بين عام 1800 او 1955لتي توصلت إلى نتائج ممثلة. [1]

وهناك العديد من الطرائق التي استخدمت في قياس عائدات التربية وفيما يلي نظرة موجزة عن البعض منها:

1. طريقة الترابط البسيط: تعتمد هذه الطريقة على الدراسة وتحليل العلاقة بين النشاط التعليمي والنشاط الاقتصادي وتنفيذ الطريقة بأساليب مختلفة أهمها ما يلي:

- الترابط الزمني: تؤسس هذه الطريقة على قياس العلاقة الترابطية بين المستوى التعليمي والنمو الاقتصادي ومن أشهر الدراسات في هذا المجال دراسات شولتز لقياس الترابط بين التعليم والتاريخ القومي الإجمالي في الولايات المتحدة الامريكية في فترة من 1956.1900.

[1] - صباح غربي، العائد التنموي لمؤسسات التكوين المهني، مذكرة ماجيستر، قسم علم الاجتماع، جامعة بسكرة 2004، ص (34-35).

- الترابط بين المؤسسات الصناعية: تعتمد هذه الطريقة على قياس العلاقة الارتباطية بين المستوى التعليمي والنمو الاقتصادي في مجموعة من الدول المختلفة في فترة زمنية واحدة ومن أشهر الدراسيات في هذا المجال دراسات هاريسون وما يبرز لقياس الارتباط بين المستوى التعليمي دخل الفرد في عدة دول مختلفة.
- الترابط بين المؤسسات الصناعية: تعتمد هذه الطريقة على قياس العلاقة الترابطية بين النمو في إنتاجية تلك المؤسسات اهتمامها بالتعليم والتدريب والبحث العلمي داخلها ويمكن تنفيذها من خلال الترابط الزمني الترابط بين المؤسسات المختلفة.

وتعتبر طريقة دراسة الارتباطات داخل المجتمع احدى طرق قياس العائد (المردود التربوي) والتي توضح لنا أن هناك ارتباط حقيقيا وثيقا بين الدخل والتربية في فترة معينة وعى رغم من ان هناك صعوبات متصلة تقدير الدّخل القّومي من النّاحية والاستثمار في التّربية من ناحية أخرى فإنّ هذه الصّعوبات ثانوية بالنسبة لضعف تلك الدّراسات وتعتبر ازدواجية الأسباب هي سبب الضعف الرئيسي. [1]

وتعترض تطبيق الترابط البسيط بعض التشكلات أهمها:

- صعوبة الحصول على الأرقام الدخل القومي لإجمالي الدول المختلفة اما لندرتها.
- قد تعطى نتائج غير سلبية أو مضلة نظرا لاختلاف بين الدولة او المؤسسة الواحدة من الفترة الزمنية لأخرى ومن تم صعوبة إيجاد القرائن أو المؤشرات القابلة للإهانة صعوبة تحديد السبب أو النتيجة العلاقة بين النمو التعليم ونمو الدخل القومي أو الفردي.
- عدم صلاحية هذه الطريقة مدى اسهام الراحل والمستويات التعليمية المختلفة في النمو الاقتصادي.
- تركز هذه الطريقة على إثبات أهمية التعليم لدرجة أكبر من محاولتها تقدير عائده.
- مشكلة المسافات الزمنية حيث يعتبر من الأصول المعمرة ومن ثم يعطي عائدا يستمر لعدة سنوات بعد التخرج.

2. طريقة الباقي: ظهرت هذه الطريقة عقب الحرب العالمية الثانية عندما اكتشف الاقتصاديون ان النمو في الدخل القومي لا يعزي إلى عوامل الإنتاج وحدها بل أن هناك عوامل أخرى متبقية تتفاعل معا في عملية التنمية.

[1] - صباح غربي، مرجع سبق ذكره، ص35.

ومن ثم فقد حاولوا قياس مدى إسهام هذه العوامل في النمو الاقتصادي وتوصلوا إلى أن التعليم يعد العامل الرئيسي في عملية التنمية باعتباره استثمارا أساسيا في رأس المال البشري، وتعتبر محاولات دينيسون لقياس أثر التعليم التعامل متبقي في النمو هذه المحاولات، وتجرى هذه الطريقة أو تتكون من حساب الناتج الكلي أو زيادة في إنتاج المجتمع ما في فترة زمنية محددة ثم حساب وقياس المنصرف كلما أمكن من رأس المال والعمل ونصل بعد ذلك إلى نتيجة التي تقول إن الزيادة ترجع إلى المنصرف غير المرفوع أو المخصص وهو التربية.[1]

وتوجه لهذه الطريقة انتقادات عديدة أهمها:

- صعوبة الحصول على بياناتها نظرا لندرتها من ناحية ولسريتها من ناحية أخرى.
- صعوبة تحديد العوامل الأخرى بخلاف عوامل الإنتاج التي تشملهم في عملية التنمية ومن ثم صعوبة فصلها لقياس مدى إسهامها في تلك العملية.
- صعوبة تحليل العامل التعليمي إلى الأنواع والمراحل التعليمية المختلفة، وذلك لقياس مدى إسهام كل منها في الباقي.
- تهمل هذه الطريقة الإثار الاجتماعية والثقافية للاتفاق التعليمي.

يمكن أن يدخل في حسابات الباقي التحسين في نوعية الأصول الرأس المالية وكذا تطور الإنتاج نتيجة لعوامل أخرى غير ارتفاع مستوى التعليم.

3. طريقة التنبؤ بحاجات الطاقة العاملة: تعني احتساب ما يحتاجه الاقتصاد القومي من أيدي عاملة ماهرة وفنية متخصصة.[2]

4. طريقة العائد المباشر من التعليم : تعتمد هذه الطريقة على حساب المردود من التعليم من خلال بيان الفرق بين الاستثمار الذي أنفق في تعلم الفرد في مراحل و المستويات التعليمية المختلفة ، و بين الدخل المكتسب و المتوقع خلال حياة الفرد العامة في حاضر و المستقبل ، و لا يشمل هذا الاستثمار التّعليمي على التكاليف العامة و الخاصة فقط بل يتعدها في كلفة الفرصة البديلة والضائعة في التعليم ن أي الدخول التي تم التضحية بها نتيجة للاستثمار في المجال التّعليمي و تفضيله عن البدائل الاستثمارية الأخرى ، يمثل العائد من التعليم : النسبة بين العائد التّعليمي و النفقات التي انفقت من أجل الحصول على المستوى تعليمي معين .

[1] - صباح غربي، مرجع سبق ذكره، ص36.
[2] - صباح غربي، مرجع سبق ذكره، ص37.

ومن ثم فإن معدل العائد هو ملخص إجمالي للعلاقة بين التكاليف والعوائد في مراحل ومستوياتها تعليمية مختلفة، حيث يمكن من خلاله المقارنة بين هذه المستويات، من حيث الكلفة والعائد من التعليم.

فتهتم هذه الطريقة عن طريق المقارنة بين أرباح الأفراد وبين مستوى تربيتهم، ونحصل على مردود التربية عن طريق استخراج نسبة الأرباح والنفقات ويمكن قياس عائدات التربية ضمن الإطار القومي فتقارن كما فعل "شولنر" بين زيادة الدّخل القّومي وبين الدّخل الناجم عن زيادة مخزون التّربية لدى الطاقة العاملة.

وعلى الرغم من وجود طرائق متعددة للقياس حسب هذه الطريقة، فان "والش" حاول قياس عائدات التربية منطلق من الشهادات التي يحصل عليها الافراد محاولا أن يحدد فيها إذا كانت النفقات التي نتفق عليه، ويبلغ هذا التجاوز 21420 دولارا لدى حامل البكالوريوس و30753 دولارا لدى الليسانس، و 28335 دولارا لدى حامل الماجيستر و 23955 دولارا لدى حامل الدّكتورة.

- قد حاول الكثير من الاقتصادين قياس العائد الناجم عن التركيب النوعي لأفراد المجتمع ، أو بمعنى أخر العائد الناجم عن التعليم ، و من أوائل الدراسات في هذا المجال دراسة شولتر 1971 التي تبعتها دراسات متعددة أوضحت أن الاستثمار في الإنسان يؤدي إلى فروق ملحوظة بين دخول العمال المتعلمين و غير متعلمين ، قد عزا شولتر هذه الفروق إلى التباين في الوضح الصحي و التعليمي بين الافراد ، و قدر هذا الأخير معدل العائد الاستثماري في التعليم الابتدائي بنسبة 35 % و في التعليم الثانوي بنسبة 20 % أما العائد الاستثماري للتعليم الجامعي و البحث العلمي فقد قدر بـ 15 % و قد استنتج شولتر أن زيادة نوعية العنصر البشري و تطورها قد تحسنا بصورة ملحوظة من نوعية العمل كعنصر من عناصر الإنتاج القومي. [1]

ويعترض تطبيق طريقة العائد المباشر من التعليم بعض المشكلات:

- التعليم ليس العامل الوحيد الذي يؤثر على دخل الفرد حيث يؤثر في هذا الدخل عوامل أخرى أهمها: الجنس ونوعية العمل، ومستوى النمو الاقتصادي للدولة.
- إغفال تأثير القوى والتنظيمات الاجتماعية التي تسعى للارتفاع بمستوى تحول طبقات أو فئات بعينها بغض النظر عن مستوياتها التعليمية.
- إهمال العوائد غير المباشر من التعليم، حيث تركز تلك الطريقة على العائد الاقتصادي المباشر فقط من التعليم.

[1] - صباح غربي، مرجع سبق ذكره، ص38.

- صعوبة إرجاع التفاوت في الدخل المكتسب للأفراد إلى كم التعليم فقط، بل قد يرجع أيضا إلى كيف التعليم؟ أي نوعية التعليم الذي يتلقاه الفرد.
- تهمل هذه الطريقة قياس وتوزيع النفقات التعليمية بين الاستثمار والاستغلال.
- تهمل هذه الطريقة الدخل المكتسب للأفراد بعد سن التقاعد (في سن المعاش) بالرغم من أنه قد يكون نتيجة ما حصل عليه الفرد من تعليم. [1]

[1] - صباح غربي، مرجع سبق ذكره، ص39.

**8- أهمية المردود التربوي والحاجة إليه:**

اهتم الباحثون و المنشغلون في علم النفس اهتماما كبيرًا بدراسة العوامل التي تؤثر على عملية التعلم، و لا شك أن إنجاز هذه العوامل ضرورية لضمان الوصول للأهداف التربوية بطريقة سهلة و سريعة، كما أن إهمال هذه العوامل قد يكون سببا في فشل الكثير من البرامج التعليمية، و في ضياع الكثير من الوقت و الجهد بلا فائدة، و يرى علماء النفس أن التعلم يستحسن كما و كيف إذا ما اشتد دافع الفرد بل هناك اتفاقا على أن لا تعلم دون دوافع، و تؤكد الكثير من الدراسات أن الدرجات المتطرفة من الدّافعية "القّوة و الضّعف" قد تؤدي إلى نوع من التدهور و التأثير في الإنجاز و التعلم، و تكمن أهمية المردود التربوي في:

- إحداث تغير سلوكي إدراكي أو عاطفي أو اجتماعي لدى التلاميذ، وهو ما يسمى بالتعليم والذي هو عملية باطنية وغير مرئية تحدث نتيجة تغيرات في البناء الإدراكي للتلميذ.
- اكتساب القدرة على تحقيق مشاريعهم الشخصية في الحياة.
- يسمح للشباب بالقيام بدور إيجابي في المجتمع ومواجهة المشاكل الحياتية، إذا فالمردود التربوي للتلميذ هو الزاد الذي يواجه به الحياة بمتطلباتها ومشاكلها التي تواجهه في كل نواحي حياته. [1]

[1] - مصباح عثمان، مستوى الأسرة وعلاقته بالسمات الشخصية وتحصيل لأبناء، دار ابن حزم، لبنان 2002، ص 54.

## خلاصة

ما يمكن استخلاصه من هذا الفصل هو أن مفهوم المردود التربوي واسع الاستعمال في مجالات عديدة للتعبير عن انتاج أو حصيلة أو جهد أو عمل ما قام به فرد أو متعلم، وفي المدرسة يشير إلى حصيلة التعلم ومخرجاته من حيث بلوغ الأهداف التربوية سلبا وإيجابا.

كما نلاحظ في هذا الفصل أن المردود التربوي له مدخلات ومخرجاته وعوامل مرتبطة ومتفاعلة مع بعضها. فالصفات التربوية التي يتصف بها كل مدير، المعلم والتلميذ ونتائج التحصيل الدراسي ويتم ذلك بواسطة أدوات القياس التي تكون في شكل اختبارات وامتحانات تنظم عند كل فصل دراسي أو مرحلة تعليمية معينة.

وتحيد هذه الجهود مجموعة الاختبارات البيداغوجية، والأنشطة العملية الخاصة التي ينوي الفريق التربوي تنفيذها لتحسين نوعية التعلم، ورفع مستوى مردودهم التربوي.

# الخاتمة

# خـــاتـــمـــة

من خلال هذه الدراسة حول " دور المقاربة النّصية في تحسين المردود التربوي" توصلنا إلى مجوعة من نتائج نجمعها في النقاط التالية:

- إنَ غاية التدريس هي تكوين جيل كفاء قادرا على حلَ مشكلة مستقبلا، والمقاربة النصية بيداغوجية جديدة تحاول تحقيق ذلك. ومن خلال متطلباتها التي تساعد المتعلم على اكتساب مادة معرفية وجعله عنصرا فعالا في العملية التربوية.
- إن الانطلاق من النص يزود المتعلم برصيد لغوي ومعرفي يضيفه إلى حصيلته اللغوية ويقوم باستثماره، ويمثل محورا رئيسيا تدور حوله مختلف التعليمات من نحو وبلاغة والعروض.
- بما أن المقاربة النصية احدى طرائق تدريس الأنشطة اللغوية و ذلك انها تجعل المتعلم عنصرا فعالا و مهم يفصح عن رأيه، فإنها تحتاج إلى تطبيق جيد، لتأتي بثمارها وتطبيقها بشكل جيد واتباع خطواتها، كما تساهم في تنمية و تفعيل مكتسبات التعلمية لدى المتعلم من خلال اتقانه لأغلب المهارات اللغوية لنجاح أو إخفاق الدراسي متوقف على مدى تظافر جهود جميع الأفراد التي لها صلة بالعملية التربوية سواء كان ذلك من قريب أو من بعيد ذلك أنه لا يمكن أن ينسب إلى مؤسسة التربوية دون الأخذ بعين الاعتبار الأطراف الأخرى، كما تجعل متعلم قادرًا على التحكم على قدراته اللغوية و التربوية في حل مشكلات التي يتعرض عليه النص لاكتشاف المعاني و مدلولات و مفردات في سياقها الطبيعي.
- المقاربة النّصية التي تعد من أهم الملكات اللغوية لتحقيق جملة من المهارات لدى متعلم لجعله أساس العملية التعلمية وتعزيز روح مشاركة وبغرض تحسين ظروف المردود التربوي لدى التلميذ.
- تساهم في تنمية لإتمام عملية التعلم كلما كان هناك تحسن مردودي ورفع في مستوى تحصيل معارفهم التربوية.

وبهذه الدراسة النظرية نكون قد استوفينا بعض البحث حق، ويكون مجال بحث فيه واسعا، لأن المقاربة النصية من أهم البيداغوجيات وأحسن الاختيارات المنهجية والمعرفية، نظرا للكفاءات التي تهدف إلى تحقيقها في العملية التعليمية، وهذا الأمر يحسن من تحصيل مردود نوعية المتعلم.

في الختام نتمنى أن نكون قد تمكنا، ولو بقليل من اثراء الموضوع، وأن يستفيد غيرنا ويتجاوز الأخطاء التي وقعنا فيها، إذ يبقى الباب مفتوحا للدراسة والنقد في هذا المجال.

**الكلمات المفتاحية(les mots clé) :**

المقاربة النصية (l'approche textuelle) - الكفاءة اللغوية(la compétences linguistique) – المردود التربوي(l'impact éducatif) – التحصيل الدراسي(la performance scolaire) .

**ملخص:**

إن المقاربة النّصية هي مجموع التصورات والمبادئ والاستراتيجيات التي يتم من خلالها تصور منهاج دراسي وتخطيطيه وتقيمه، وتعني في تعليميات اللغات مجموع طرائق التعامل مع النّص، وتحليله بيداغوجيا لأغراض تعليمية، وأن يكون النّص محور جميع التعلمات ومحور النشاطات، والدروس الدائمة من نحو وبلاغة وصرف..... وإنجاز هذه النشاطات التعليمية يتم بواسطة النّص نفسه.

وإن التحصيل الدراسي له تأثير كبير في شخصية الطالب فيجعله يتعرف على حقيقة قدراته وامكانياته.

**Le résumé :**

L'approche textuelle est l'ensemble des perceptions principes et des stratégies pas lequel le programme est conceptualisé planifié et évalué.

Dans les instructions linguistique, cela signifie un ensemble de méthodes pour traiter et analyser le texte, en tactique pédagogique à des fins éducatives et que le texte soit au centre de toutes les instructions et l'axé des activités permanentes et des leçons en termes grammaire de rhétorique et de morphologie et la réalisation de ces activités éducatives à travers le texte lui-même .et que la réussite scolaire a un grand impact sur la personnalité de l'étudiant, lui faisant connaitre la réalité sur ses capacités.

# قـــائـــمـــــــــة

# المصادر و المراجع

- من القران الكريم (سورة سبأ- الآية 51-)

- **قائمة المصادر والمراجع:**


1- إبرير بشير، تعليمية النصوص الأدبية بين النظرية والتطبيق، ط1، عالم الكتاب الحديث.

2- ابن منظور الإفريقي أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، تح: أمين محمد عبد الوهاب ومحمد الصادق العيدي، دار إحياء التراث العربي للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط3، 1999، ج11 مادة (ق، ر، ب).

3- ابن منظور، لسان العرب، مج14، ط3، دار صادر، بيروت:2004م، مادة(نصّص).

4- أحمد إبراهيم أحمد، العلاقات الإنسانية في المؤسسات التعليمية، دار الوفاء للنشر، الإسكندرية،2002.

5- إزريل رمضان، حسونات محمد، استراتيجية التعليم المقربة بالكفاءات، ط1، (د ت) جزء2، دار الأمل.

6- بسيوني متولي فؤاد، مشكلة التخطيط، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية 1998.

7- بوسمان كريستال وآخرون، اي مستقبل للكفايات، ترجمة غريب عبد الكريم، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء المغرب، 2005.

8- الجرجاني عبد القاهر، دلائل الاعجاز ح، محمود محمد شاطر، ط 5، القاهرة، 2004.

9- جمعان عبد الكريم، اشكالات النص، ط1، بيروت، 2009، النادي الادبي بالرياض والمركز الثقافي العربي الدار البيضاء.

10- جوهر علي صالح، التعليم تخطيطه واقتصادياته، دار المهندس للطباعة والنشر،2004.

11- حاجي فريد، المقاربة بالكفاءات، د ط، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2005.

12- حصروني محمد الصالح، المدخلي الى التدريس بالكفاءات دار الهدى، عين مليلة الجزائر، 2002.

13- حضر صلاح، قرارات في مناهج وطرق التدريس، م1، دار العربية للنشر.

14- خطابي محمد، لسانيات النّص مدخل إلى انسجام الخطاب، ط2، المركز الثقافي العربي، الدّار البيضاء، المغرب:2006.

15- الخميسي سلامة، التربية والمدرسة والمعلم، قراءة اجتماعية ثقافية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 2000.

16- رسمي عابد، ضعف التحصيل الدراسي (أساليب علاجه) ط2، دار الجديد، عمان، الأردن،2008.

17- رفعت محمود بهجات محمد، التعليم الاستراتيجي، مدخل مقترح لتحفيز التفكير العلمي، عالم الكتب، 2009.

18-روجيريس كا واخرون، بيداغوجية ادماج الإطار النظري الوضعيات الأنشطة ترجمة بوتكلي لحسن مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء المغرب 2005.

19-سلامة عبد الحافظ، الوسائل التعليمية والمنهج، سلسلة المصادر التعليمية، العدد 9، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان 2000.

20-شبل البدران، التعليم وتحديد المجتمع، دار قباء للنشر والتوزيع، القاهرة 2006.

21-شير غبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتحليل، ط 1، الأردن، 2007، عالم الكتب الحديث.

22-الصبيحي محمّد الأخضر، مدخل الى علم النّص ومجالاته وتطبيقاته، ط1، العربية للعلوم ناشرور، الجزائر:2008.

23-الطاهر علي محمد، بيداغوجية الكفاءات، دار الكتب العلمية، الجزائر، 2006.

24-عباد مسعود محمد بن يحيى زكرياء، ط1، الجزائر، ط2، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.

25-العبادي رائد خليل، الاختيارات المدرسية، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006.

26-عباس حسن، اللّغة والنحويين القديم والحديث، ط2، دار المعارف، 1971.

27-عبد الرحمان سليمان الطريري، قياس النفسي والتربوي، نظريته، أسسه، تطبيقاته، مكتبة الرشيد، القاهرة، 1997.

28-عبد الفتاح أحمد فؤاد، الأصول الفلسفية للتربية عند مفكري الإسلام، مطبعة التقدم، الإسكندرية، مصر،1983.

29-العزة سعيد حسني، الارشاد النفسي، دار الثقافة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن،2007.

30-عطية محسن علي، تدريس اللّغة العربية في الكفايات الأدائية، ط1، دار المنهاج للنشر والتوزيع، عمان،2007.

31-عمارة محمد، النّص الإسلامي بين الاجتهاد والجهود والتاريخية، ط1، دار الفكر المعاص، بيروت:1998.

32-العمايرة محمد حسن، المشكلات الصيفية السلوكية(التعليمية-الأكاديمية)، دار الميسرة، عمان، الأردن (د، س).

33-عمر ابو خزمة، نحو النص، نقد النظرية وبناء اخرى، ط1، الأردن، 2004، عالم الكتاب الحديث.

34-عنان بن ذاريل، النص والأسلوبية بين النظرية والتطبيق، دراسة منشورات، اتحاد كتاب العرب، (د ط)، 2000.

35-عيساوي عبد الرحمان، علم النفس النمو، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر،1995.

36-غريب عبد الكريم، المنهل التربوي، ط1، الدار البيضاء، 2006، ج1، مطبعة النجاح الجديدة.
37-الفراهيدي الخليل بن أحمد، كتاب العين، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، ج3، (باب القاف).
38-الفقي صبحي ابراهيم، علم اللّغة النّصي، بين النظرية والتطبيق، ج1، ط1، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة، مصر.
39-الفيروز أبادي القاموس المحيط، ج1، دار احياء التراث العربي، بيروت:1997، مادة (نص).
40-لعبة سليمان طيب واخرون، المقاربة بالكفاءات، د ط، دار الأمل الجزائر، 2004.
41-ماسية أحمد النيال، التنشئة الاجتماعية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2002.
42-متولي نعمان عبد السميع، المقاربة النصية، دراسة تطبيقية في تحليل النص الأدبي، ط1، دكتور شوق، دار العلم والايمان للنشر والتوزيع، ،2014.
43-محسن كاظم الفتلاوي سهيلة، المنهاج التعليمي وتدريس الفاعل، ط1، الأردن،2006، دار الشروق للنشر والتوزيع.
44-مختار عمر أحمد، معجم اللّغة العربية المعاصرة، عالم الكتب الحديث القاهرة، ط1، 2008، مادة (ق، ر، ب).
45-مذكور حلمي أحمد، تدريس فنون اللغة العربي، ط1، القاهرة، 2000، دار الفكر العربي.
46-مرسي محمد منير، تخطيط التعليم و اقتصادياته، عالم الكتب، القاهرة، 1972.
47-مصباح عثمان، مستوى الاسرة وعلاقته بالسمات الشخصية وتحصيل لأبناء، دار ابن حزم، لبنان 2002.
48-المنجد في اللغة والاعلام، ط 2، دار المعرفة، بيروت، 1986.
49-موسى محمود، علم النفس القياسي، المبادئ الأساسية، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 2007.

- **<u>المجلات والدوريات:</u>**

1. بوحملة عمر، أثر المقاربة النصية في اكتساب المتعلم للكفاءات اللغوية، مجلة اللّغة العربية، العدد التاسع وثلاثون، (د. ت).
2. بوزيدي اسماعيل، تعليمية النّص: نحو مقاربة ديداكيتكية لسانية، كتاب لغتي الوظيفية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي، مجلة الممارسات اللّغوية، العدد 26، 2014.
3. حمودي سعيد، مجلة الأثر، أشغال الملتقى الوطني الأول حول: اللسانيات والرواية، 22 و23 فيفري 2012.
4. مجلة المربي، البيداغوجيات الجديدة بيداغوجيا الإدماج العدد خمسة يناير- فبراير 2006.

5. المربي البيداغوجية الجديدة البيداغوجية الإدماج دورية تصدر كل شهرين المركز الوطني للوثائق التربية.
6. مهي قادة عبد القادر، طرائق التدريس وأثارها في المردود التربوي، العدد 7، مديرية التربية لولاية وهران، ضمن سلسلة الأيام التكوينية لفائدة أساتذة العلوم الإسلامية 22 أبريل 2013.

- **الرسائل الجامعية:**

1) الابراهيمي الطاهر، منظومة التشريع المدرسي والمردود التربوي للمدرسة الجزائرية، أطروحة دكتورة ف>ي علم اجتماع التنمية، قسم علم الاجتماع، قسنطينة، 2004.
2) بن يوسف أمال، العلاقة بين الاستراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثارها على التحصيل الدراسي، رسالة مقدمة لنيل شهادة ماجيستر في علوم التربية، مودعة بجامعة الجزائر، 2008.
3) علال زوليخة، تعليمية نشاط التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات، رسالة مقدّمة لنيل شهادة الماجيستر، جامعة فرحات عباس، سطبف، الجزائر، 2012
4) غربي صباح، العائد التنموي لمؤسسات التكوين المهني، مذكرة ماجيستر، قسم علم الاجتماع، جامعة بسكرة 2004.
5) كاظم كريم رضا، علاقات قدرات التفكير الابتكاري بالتحصيل الدراسي، رسالة ماجيستر غير منشور على علم النفس، جامعة بغداد 1982، (نسخة الكترونية).
6) كجدحة عبد الحميد، تدريس قواعد اللّغة العربية بالمقاربة النّصية في مرحلة الثانوية، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجيستر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة،2011.

- **المناهج:**

1- الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، دليل اللّغة العربية وآدابها، وزارة التربية والتعليم العالي والبحث العلمي، الجزائر، 2002.
2- غريب عبد الكريم، ينظر الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربية الرابعة من التعليم الابتدائي.
3- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، الجزائر.
4- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمنهاج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، الجزائر، د، ط.
5- وزارة التربية الوطنية، المبادئ المنظمة لمشروع المؤسسة، مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، الجزائر 2006.
6- وزارة التربية الوطنية، مشروع المرفقي، المفتشية العامة، الجزائر.

7- وزاره التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، الكتاب السنوي الثالث شارع محمد الحليفي حسين داي، الجزائر.

- **مجلات أجنبية:**

1- Anna.p. les écoliers inadaptés, edput 3eme ed paris ,1970.

2- Ministère de l'éducation national guide méthodologique en évaluation pédagogique. Onfed2009.

- **مواقع الكترونية:**

- http//www.onfed.edu.dz/programmes/prog/du/.20primair/doc.ac.primaire/doc.acc.4ap/doc.acc20arab.htm.

## *الفهرس*

كلمة شكر وعرفان
الاهداء
الاهداء
مقدمة.....أ

الفصل الأول

**تمهيد**
**1- المقاربة النصية**.....01
1-1-مفهوم المقاربة.....01
أ) **لغة**.....01
ب) **اصطلاحا**.....02
1-4- مفهوم النص.....04
أ) **لغة**.....04
ب) اصطلاحا.....05
3) **عند العرب**.....05
4) **عند الغربيين**.....06
1-3- مفهوم المقاربة النّصية.....07
1-4- أهداف مقاربة النصية.....08
1-5- المقاربة النصية وأهميتها في تعليم اللغة.....09
1-6- مظاهر الاتساق والانسجام في النص.....10
**2- تعليمية النّص**.....10
تمهيد.....14
1-5- **تعريف النص التعليمي الأدبي**.....14
2-4- الأبعاد التربوية لنصوص الأدبية.....15
2-3-معايير اختيار محتوى النصوص الأدبية.....16
2-4- مشكلات تعليمية النص الأدبي.....18
**3- الكفاءة اللغوية**.....20
1-6- تعريف الكفاءة.....20
أ- التعريف اللغوي.....20
ب- التعريف الاصطلاحي.....20
3-4- مصطلح المقاربة بالكفاءات.....21

3-3- المفاهيم الأساسية في المقاربة بالكفاءات.....22
4-3- مبادئ وخصائص المقاربة بالكفاءات.....25
5-3- أنواع الكفاءات.....27
خلاصة الفصل.....28

الفصل الثاني

أولا: التحصيل الدراسي
1. مفهوم التحصيل الدراسي.....31
2. أهمية وأهداف التحصيل الدراسي.....32
3. شروط تحصيل الدراسي الجيد.....34
4. مشاكل التحصيل الدراسي وبعض الحلول المقترحة.....38
4.1 مشكلات التحصيل الدراسي.....38
4.2 بعض الحلول المقترحة للحد من مشاكل التحصيل.....39
ثانيا: المردود التربوي
1) تعريف المردود التربوي.....40
2) عناصر المردود التربوي.....42
3) أهداف المردود التربوي.....44
4) العوامل المؤثرة على المردود التربوي.....45
1-7- عوامل موضوعية.....45
4-4- العوامل الجسمية.....46
3-4- العوامل الداخلية.....46
5) الجهود المبذلة في تحسين المردود التربوي.....47
6) الأنماط السلوكية التعلمية التي تؤثر على مردود التربوي للتلميذ.....50
7) قياس المردود التربوي.....51
8) أهمية المردود التربوي والحاجة إليه.....55
خلاصة الفصل.....56
خلاصة.....ج
خلاصةالبحث.....ث
قائمة المصادر والمراجع.....ح
الفهرس