وزارة التّعليم العالي والبحث العلّمي
جامعة الشاذلي بن جديد - الطارف
كلية الآداب و اللغات
قسم اللغة والأدب العربي

عنوان المذكرة:

الكفايات اللّسانية للنص الثقافي، دراسة ديداكتيكية في نماذج من مقرّرات ذوى الاحتياجات الخاصّة

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

الميدان : اللغة و الأدب العربي

الشعبة: دراسات لّغوية تخصص: لسانيات تطبيقية

إعداد الطالبتين: إشراف الأستاذ

- رفيقة حسيني البروفيسور: رشـــيد حليـــــم
- نجوى شوطح

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	الهيئة المستخدمة	الصفة
داودي سهام	بروفيسور	جامعة الطارف	رئيسا
رشيد حليم	بروفيسور	جامعة الطارف	مشرفا ومقررا
مفيدة بن وناس	بروفيسور	جامعة الطارف	عضوا

العام الجامعي : 1445-1446-هـ/ 2024-2025 م

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى استاذنا المشرف البروفيسور رشيد حليم الذي قبل الإشراف على مذكرتنا وصبر علينا بسديد توجيه وصواب رأيه فلم يبخل علينا ورافقنا طيلة فترة انجازنا لهذا البحث.

كما نتوجه بجزيل الشكر والتقدير لأعضاء لجنة المناقشة اساتذتنا الكرام: البروفيسور سهام داودي و البروفيسور مفيدة بن وناس.

كما نتقدم بجزيل الشكر والعرفان الى اساتذتنا الكرام:د صلاح رويبي ،د بوخضرة حفصية.

وكما نتقدم بالشكر الخالص لكل أساتذة قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة الطارف

كما لاننسى الشكر الجزيل للطاقم الإداري

وفي الختام نشكر كل من وقف معنا في إتمام هذا البحث ونخص بالذكر الأخ الدكتور لعرابي طارق

الطالبتان:

- رفيقة حسيني
- نجوى شوطح

جزاه الله كل خير

إهداء

إلى روح أبي الطاهرة،
الذي رحل بجسده، وبقيت روحه تسكنني، وتلهمني الصبر والثبات،
رحمة الله عليه وجعل مثواه الجنة.

إلى أمي الغالية، نبض قلبي وسندي الدائم، أطال الله في عمرها، وزادها صحةً ورضا.

إلى زوجي مراد،
شريكي في الحياة، ورفيقي في الدرب، من كان دائمًا دعمي وسندي، شكرًا لوجودك وقلبك النبيل.

إلى ورود حياتي الجميلة:
أكرم، ياسمين، والكتكوتة بتول،
أنتم النور الذي يضيء طريقي، ومعنى الحياة في عيني.

إلى إخوتي وأخواتي،
أنتم جذوري التي تمنحني القوة، وشبكتي التي لا تسقطني مهما تعثرت.

إلى زميلتي الخلوقة والمتميزة نجوى،
شكرًا لصدقك، لذوقك، ولروحك الراقية التي أضافت لمسة جميلة على أيامي.

الطالبة:رفيقة حسيني

إهداء

إلى من كانت عيناه تحرسني حيثما ذهبت ومهما ابتعدت .....
إلى ضلعي الذي يقوي قلبي إلى الغائب .... الحاضر ....
أبي ان غبت عني فالروح مسكنك ومن يسكن الروح كيف القلب ينساه؟
إلى روحك الطاهرة أبي الغالي ..... حبك ينتصر على الموت..... لن ترحل ..... إلى من عبرت بدعواتها إلى شط الأمان..... إلى من ضاقت حروف التضحية أمام تضحياتها ..... فركعت أمامها المحبة صامتة ..... ووقفت الكلمات عن وصفها عاجزة ..... إلى من أرتوي من نظراتها .... وأنتمس طريقي من صدى صوتها . وأبصر غدي من رنين كلماتها ... إلى من قاسمتني أتعاب عملي أمي الحنون . أقول: أماه يا حبا أهواه و يا قلبا أعشق دنياه يا شمسا تشرق في أفقي ويا وردا في العمر شذاه يا كل الدنيا يا أملي انت الاخلاص ومعناه أبي أمي أنتما في ثنايا القلب.....
إلى من قاسمني طفولتي وشبابي أتكأت على أكتافهم مرارا فرأيت في أعينهم سلاما دائما إليكم إخوتي وأخواتي روحي الواحدة في عدة أجساد إليكم يا من يكون فراقكم في العين دمعة وفي القلب غصة فلذات أكباد إخوتي و أخواتي : كمال، خديجة، سعيدة فيصل ، أختي وحبيبة قلبي بدرى و روحي عامر.
إليكم أصدقائي وصديقاتي : د طارق العرابي ، سعاد عبدي ومنية وشتاني حبيبتي الغالية ليلة سعد جلال اختي التي فقدتها الى روحها الطاهرة لوردكاش
الى صديقتي رفيقة رفيقتي المثابرة الصبور الراقية مضهرا ومخبرا .
أساتذتي الكرام ..... أهديكم عملي .

الطالبة: نجوى شوطح

مقدمة

مقدمة

مقدمة:

تبنت الدّولة الجزائرية مشروع الاهتمام بقضايا ذوي الاحتياجات الخاصة ، هذه الشريحة الهامة التي يتوجّب على الدولة حماية حقوقها المدنية ،القانونية ،الثقافية والتعليمية كيف لا ؟ والمراسيم التنفيذية والأطر التنظيمية القانونية تنص على حماية الأشخاص المعاقين وترقيتهم، وعليه توجّب الاهتمام من خلال سياسة الدولة في تنظيم شؤون قطاع ذوي الاحتياجات الخاصة، منها فئة التوحد(Autism)، هذا المصطلح، الذي وجد طريقه في ميدان التربية والتعليم وقد توجب احتواء الجانب اللغوي والتعليمي لهذه المجموعة التعليمية المميزة ، قصد تحقيق السلاسة والنّجاح في أداء المهام التعليمية لها .

–من جهة أولية ، التوحّد اضطراب نفسي بدني يصعب تشخيصه في البدايات وهو انسحاب الفرد من واقعه إلى عالم خاص من الخيالات والأفكار إلى أن يبلغ حدّ الهلوسات، وهو محصلة اضطراب عصبي يؤثر سلبا على وظائف المخ حسب تعريف الجمعية الأمريكية للتوحّد عام 1996 م.

–من جهة ثانية، وضعية الاضطراب اللّغوي التّعليمي التّعلمي والثقافي وصعوبة التّواصل شكّل عوائق من شأنها تأخير النّمو الطبيعي للأطفال.

– من جهة ثالثة ، يتوجّب دعم ما يشعر به المتوحّد واحترام حالاته المتباينة والصّعبة في آن واحد ، حتى يُدمج لسانيا ، ثقافيا و معرفيا ، وعليه أصبح من الضروري التّركيز على الفهم الديداكتيكي للنّصوص التعليمية الثّقافية الموجهة لهذه الفئة ونمط التواصل معهم.

للعلم هذه الفئة تمتلك قدرات معرفيّة متميزة ، في مجالات محدّدة إلّا أنهم يواجهون صعوبات في فهم السياقات التعبيرية اللغويّة غير المباشرة التّي تتخلّل في الغالب النصوص التقافية و التعليمية التعلمية

مقدمة

– من جهة أخرى فئة التوحّد كيان لا يتجزأ من الدّولة وعليه توجّب التّركيز على تعريفهم بثقافاتهم ، التي تُعدُّ الرّكيزة الأوّلية والأساسية في تشكيل هُويتهم والمساهمة في تأهيلهم من خلال المهارات اللغوية المقدمة في البرامج الخاصّة بهم واستثمار قدراتهم وتحقيق استقلاليتهم، وإحداث التوازن بينهم و بين بيئتهم لتحقيق أفضل أداء ممكن في ميدان التربية والتعليم و التكيّف في مؤسسات تعليمية متخصصة بهدف إنجاح برنامجهم ، ولهذا هيأت الدّولة هذا المشروع وذلك بفتح أقسام نموذجية في المؤسسات التعليميّة النظامية منذ سنة 2020 م بولاية الطارف حيث سخرت لهذا الغرض معلمين مختصّين برتبة **{ معلّم التعليم المتخصص رئيسي }** ، وتكون محصّلة تعليمهم ما بين السنتين إلى ثلاثة سنوات دون أن ننسى الدّور الهام للأولياء والذّي لا نستغني عنه في تقديم يدّ المساعدة في دمج أبنائهم إدماجًا سليمًا وإعادة تأهيلهم في العملية التعليميّة التعلميّة .

ومن هنا استلزمت معالجة هذا الموضوع : **الكفايات اللّسانية للنص الثقافي دراسة ديداكتيكية في نماذج من مقُرّرات ذوى الاحتياجات الخاصّة.**

وانطلاقًا من هذه الخلفية ، تطرح هذه الدّراسة الإشكاليتين **الآتيتين:**

- ما مدى حضور الكفايات اللّسانية في النصوص الثّقافية بمقُرّرات ذوي الاحتياجات الخاصّة؟وكيف يمكِّن تحسين العملية التّعليمية عبر تعزيز الكفايات اللّسانية في هذه النصوص؟

أ– أسباب اختيار الموضوع:

جاء اختيار موضوع "الكفايات اللّسانية للنص الثقافي: دراسة ديداكتيكية في نماذج من مقُرّرات ذوي الاحتياجات الخاصّة" استجابةً لحاجة ميدانية وتربويّة ملحّة، إذ لاحظنا وجود فجوة واضحة بين ما يُقدم لهؤلاء التلاميذ من محتوى ثقافي ولغوي ، وبين احتياجاتهم الفعلية التي تتطلب معالجة دقيقة تراعي الفروق الفردية والخصوصيات النفسية والذهنية.

كما أن الطابع الحساس لهذا الموضوع من حيث ارتباطه بالمجتمع ، تحتاج إلى رعاية تربويّة استثنائية ، دفعنا إلى تسليط الضوء عليه بعمق وموضوعية ، معتمدين على أسس علّمية وتربويّة معاصرة .

ب- **الدراسات السابقة:**

لقد واجهتنا صعوبات جمّة في العثور على دراسات عربية أو أجنبية تناولت الموضوع بشكل مباشر، وهو ما يعكس حداثة الطرح وحاجة الميدان الأكاديمي إلى إثرائه بدراسات تطبيقية تمزج بين المقاربات اللّسانية الحديثة والممارسات البيداغوجية. ومع ذلك ، فقد استندنا إلى عدد من الأدبيات النظريّة التي تناولت الكفايات اللّسانية والتّعليم المكيّف لفئة ذوي الاحتياجات الخاصّة ، بالإضافة إلى وثائق وزاريّة ومقترحات تربويّة تناولت موضوع الإدماج والدّعم اللّغوي في المناهج التّعليمية الجزائريّة .

ج- **منهج الدّراسة:**

لاستجلاء أبعاد الإشكالية، اعتمدت الدّراسة على المنهج الوصفي التّحليلي، مستندين إلى أدوات اللسانيات التّطبيقية والبيداغوجية، من أجل تفكيك النصوص الثّقافية المعتمدة في مقُرّرات ذوي الاحتياجات الخاصّة **بالتوحد**. كما تم التركيز على تحليل نماذج من النصوص المدرّسية باستخدام مقاربة ديداكتيكية تربط بين الجانبين اللّغوي والتربوي، بهدف استكشاف مدى مساهمتها في تنمية الكفايات اللّسانية بأنواعها: ، الصرفية، النحوية، المعجمية، الدلالية والتداولية.

د- **الأهداف الممكنة من البحث:**

من خلال هذه الدّراسة، نسعى إلى تحقيق جملة من الأهداف، نوجزها كما يلي:

– رصد وتحليل واقع الكفايات اللّسانية في النصوص الثّقافية الموجهة لفئة ذوي الاحتياجات الخاصّة **(التوحد)** .

– تقييم مدى ملاءمة هذه النصوص للخصوصيات النفسية والذهنية لهذه الفئة.

– اقتراح آليات عملية لتحسين صياغة المحتوى اللّغوي والثقافي بما يحقق الإدماج اللّغوي الفعّال.

– لفت انتباه الجهات المعنية بالسياسة اللغوية إلى ضرورة تكييف المناهج وفق المقاربة بالكفاءات الوظيفية.

هـ–نموذج البحث :

استلزمت معالجة هذا الموضوع البدء بمقدمة فمدخل،ثم بتقسيمه إلى فصلين حيث تطرقنا في **الفصل الأول** إلى الإطار النظري و المفاهيمي للدراسة الذي بدوره قُسِم إلى جملة من المفاهيم الأساسية الخاصّة بالتّعليمية و المقارابات المعرفية ...

أما **الفصل الثاني** وهو إجرائي فتطرقنا فيه إلى الكفايات اللّسانية للنص الثقافي لذوي الاحتياجات**(التوحد)** ويضم مفاهيم النص والكفايات اللّسانية ، وأيضا الدّراسة التّطبيقية للكفاية اللّسانية للنص الثقافي المكتوب والمنطوق... وفي الأخير خاتمة تشمل النتائج والاقتراحات.

وفي الأخير لا يسعني، قبل البدء في تفصيل محتويات المذكرة إلا أن أتقدم بخالص الشكر وجزيل الامتنان والاعتذار الشديد من المشرف الأستاذ" **البروفيسور حليم رشيد** " كان واسع الصدر صبورا علينا لما بدر منا من التقصير أحيانا رغم الضروف القاسية التي مر "بها وفات والديه رحمة الله عليهما" شكرا جزيلا أستاذنا الفاضل كما لايسعنى ان نشكر لجنة المناقشة لمراجعة هذه المذكرة.

مدخل:

1-الحدود المفاهيمية لذوي الاحتياجات الخاصّة

2- تأسيسات تربوية لذوي الاحتياجات الخاصّة

مدخل:

لا شك في أن علماء التربية والباحثين كرّسوا جهودهم للبحث في العلوم التي لها علاقة بالتّعليم(علم التربية ، علم النفس التربوي ، اللسانيات...) وغيرها من العلوم ، وذلك بغية بناء مناهج تؤسس وتراعي قدرات الطفل المعرفية ، اللّغوية ، الانفعالية ، الحسية والحركية ، فتلبي حاجياته التربويّة وتعدُّل من سلوكياته اليومية...

يسهم الأساس المعرفي بدوره في عمليات التخطيط لبناء المنهاج التربوي ، وكذا إجراءات البناء ، التنفيذ ، المعالجة والتقويم . ومن ثمة التطوير ، فهو يمدنا بمعلومات كافية عن طبيعة المعرفة .

إن الاختلاف بين البشر فطرة موجودة منذ ظهوره ، فلكل شخص مميزاته الخاصّة ، والاختلاف درجات ، فيكون بين الأفراد العاديين في الصفات الشخصية ، الجسدية، الذهنية والنفسية ، غير أن هذا الاختلاف يأخذ مداه الأكبر حين نتطرق لدراسة فئة ذوي الاحتياجات الخاصّة **(التوحد)** الذين يتميزون باختلاف جسدي ، أو فكري ، أو نفسي ، أو سلوكي ، يجعل ضرورة التعامل معهم بطريقة مختلفة تتناسب مع قدراتهم التي قد تكون ناقصة أو زائدة عن الفرد العادي.

1-الحدود المفاهيمية لذوي الاحتياجات الخاصّة:

أ- مفهوم لغوي:

يقصد بمصطلح الحاجة حالة استثناء لوضعية اجتماعية غير ميسرة ، ولفظة الاحتياج تقترن بنوع من الضعف والنقص ، وطلب المساعدة ، ومصطلح الخاص و الخصوص يقصد به التميز و التفرد.[1]

1-**علي عبد النبي**، العمل مع أسرة ذوي الاحتياجات الخاصّة ، دار العلّم والإيمان للنشر والتوزيع ،عمان الأردن، 2000، ص 27 .

هذا يعني أن الحاجة تشير إلى حالة قد يعاني فيها الفرد من القصور أو نقص في قدراته وإمكانياته التي قد تعيقه لذاته واندماجه في مجتمعه .

ظهر مفهوم مصطلح ذوي الاحتياجات الخاصّة نتيجة لعملية دمج كلمتي الحاجة والخصوصية من مفهوم واحد للدلالة على عدم الكفاية المعنوية والمعرفية[1].

ب-التّعريف الاصطلاحي:

تعتبر فئة ذوي الاحتياجات الخاصّة مجموعة بشرية محددة ، أصابتهم غوائل وعلل في الجسد وفي البدن وفي النفس ، قد تكون ذهنية أو حسّيَة ، عضوية أو نفسية ، قد تعيقهم على حسن التفاعل مع مختلف الحوادث و الظروف بصورة كاملة وفعالة في المجتمع مع عدم المساواة مع الآخرين.

تعرف فئة ذوي الاحتياجات الخاصّة بأنهم أولئك الأفراد الذين لا يتمتعون بتكوين طبيعي جسميا ، بدنيا ، روحيا ونفسيا. وقد تتدخل العوامل الاجتماعية في ذلك.

إن تسمية ذوي الاحتياجات الخاصّة بناء على ضعف في بعض المكونات الأساسية لنمو سليم لقلة حاجاتهم النفسية والتربويّة التي تختلف عن حاجات الأفراد العاديين[2].

تختلف متطلبات ذوي الاحتياجات الخاصّة عن الأطفال العاديين الأصحاء في جوانب النموّ المختلفة وهي : العقلي، الجسمي، الانفعالي، اللّغوي، الاجتماعي، والحركي، وفي ممارسة السلوك العادي في المجتمع أو عن إحداهما فقط سواء كان خلقيا أو مكتسبا.[3]

2- تأسيسات تربوية لذوي الاحتياجات الخاصّة:

يطلق مصطلح "ذوي الاحتياجات الخاصّة "على الأفراد الذين ينحرفون في أدائهم سواء بالزيادة أو النقصان عن المعيار الشائع للأداء، إلى الحد الذي يحتاجون معه إلى تناول

---

[1] **علي عبد النبي** ، العمل مع أسرة ذوي الاحتياجات الخاصّة ، ص28-27.

[2] **سمير مكاوي** ، الشباب والإعاقة، لبنان ، مركز التدريب ، 2000، ص 12 .

[3] **سعيد عبد الحميد رشاد**، ذوي الاحتياجات الخاصّة ، دار الثقافة للنشر والتوزيع،الأردن، 2005 ، ص 50 .

مدخل

تربوي أو تعليمي أو اجتماعي خاص يمكِّنهم من التعلّم واكتساب المعارف والمهارات الأدائية والاجتماعية وفقا لهذه الاحتياجات .[1]

كما أنهم أفراد يختلفون على غيرهم العاديين من حيث القدرات العقلية أو الجسدية أو الجنسية، أو من حيث الخصائص السلوكية أو اللّغوية أو التّعليمية إلى درجة يصبح ضروريا معها تقديم خدمات التربية الخاصّة والخدمات المساندة لتلبية الحاجات الفردية .[2]

إن الأطفال ذو و الاحتياجات الخاصّة يختلفون على نحو أو آخر عن الأطفال الذين يعتبرهم المجتمع عاديين ويصنفون إلى الفئات الآتية: الإعاقة العقلية ، الإعاقة السمعية، الإعاقة الجسدية ، الإعاقة البصرية ، صعوبات التعلّم ، الاضطرابات الكلامية واللّغوية و التفوق العقلي .

---

[1] **ياسين عبده** ، واقع استخدام الدمج للتقنيات المساعدة مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة ، مجلة العلوم التربويّة ، العدد ،17 ص 04 .

[2] **أحمد محمد السيد**، التقنيات المساعدة لذوي الإعاقة مطبوعة منشورة الكترونيا، جامعة الملك سعود ، 2016، ص 4, https://faculty.ksu.edu.sa/ar/amelsayed/course/180246 1322:25/05/2025

الفصل الأول: تأسيس نظري ومفاهيمي

المبحث الأول: التّعليمية ومفاهيمها-أقسامها-وسائلها

اولا : مفهوم التّعليمية

ثانيا: أقسام التّعليمية

ثالثا:الوسائل التّعليمية

المبحث الثاني:التّعليمية والمقاربات المعرفية والمنهجية

أولا: المقاربات التّعليمية السابقة

- الهدف التّعليمي
- المهارة

ثانيا :المقاربات التّعليمية الحديثة

- مفهوم المقاربة الحديثة
- المقاربة بالكفايات

ثالثا :التّعليمية و المقُرّر الدراسي

- تعريف المقُرّر الدراسي
- المقُرّر و البرنامج التربوي

المبحث الأول:التّعليمية ومفاهيمها–أقسامها ووسائلها

اولا: مفهوم التّعليمية:

لو بحثنا في أصول هذا المصطلح، لعدنا إلى الجذور اليونانية ، فكلمة تعليمية مأخوذة من مصطلح didactos والتي تعني نوعا من الشعر التّعليمي الملقن للمعارف وتقنياتها، والموجه للحكمة والمذاهب الفلسفية ، وهذا وقد استعمل منذ القرن السابع عشر للميلاد[1].

1– لغة و اصطلاحا :

أ– لغة:

تشتق التّعليمية من الفعل علّم نقول:علّم علّمه: كسمعه علما بالكسرة :عرفه ، وعلّم هو في نفسه ورجل عالم وعليم... وعلّمه العلم تعليما، وأعلمه إياه فتعلّمه وعلم الأمر: أتقنه كتعلّمه. وقال **ابن دبري** وجمع عالم علماء ،ويقال علام أيضا[2].

مصطلح التّعليمية هو ثمار التلاقي بين مركّب اللسان بتوجيهاته النظريّة وممارسته الفعلية في حقل التربية والتّعليم. فمادة (علم) من الجذر علّم ومنه: من صفات الله عز وجل العليم، العالم ، العلامة والعلم نقيض الجهل ، علّم ، علما... وعلمت الشيء ، أعلمه علّما: عرفته ، وعلّمه العلم واعلمه إياه فتعلّمه ، بمعنى علّمته الشيء فتعلّم ، ويقال ما علمت بخبر قدومه أي ما شعرت[3].

كما ورد الفعل "علّم" في أحد المعاجم العربية الحديثة : أتقنه وعرفه، والعالم الخلق كله تعلّم، والعلامة ما ينصب في الطريق فتهتدي به، والعلم إدراك الشيء بحقيقته ، ويطلق العلم على ما تحتاج إليه التجربة[4].

---

[1] **رشيد بناني** ، من البيداغوجيا الى الديداتيك ، تدرس اللغة العربية بواسطة الاهداف واقع وأفاق ، دار البيضاء للنشر والتوزيع، ط1، 1991، ص37.

[2] **محمد بن يهقوب مجد الدين، الفيروز ابادي، القاموس المحيط تحقق انس محمد، الشامي زكريا جابر احمد**، دار الحديث للنشر القاهرة، ط 1429، 2008، ص 1336 .

[3] **ابن منظور**، لسان العرب ،تحقيق عبد الله علي الكبير، محمد أحمد، حسب الله ، هاشم محمد الشاذلي دار المعارف، للنشر ط1، القاهرة ص3038.

[4] **مجمع اللغة العربية**، المعجم الوسيط ، مكتبة الشروق الدولية للنشر، ط 4 ، 2008/ 1429ه، ص624.

كما جاء لفظ العلم في مواضع عديدة من القُرآن الكريم كما جاء في قوله تعالى "{قَالَ رَبِّي يَعلَم الْقَوْلَ فِي السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ ۖ وَهُوَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ } سورة الأنبياء الآية 4

وقال أيضا {وَهُوَ الْخَلَّاقُ الْعَلِيمُ} سورة الرعد الاية 10 .

ب-اصطلاحا:

لقد اتَّفَقَ الباحثونَ على أنَّ الفَضْلَ في التوصّل إلى حقيقةِ التّعليميةِ وتاريخِها يعودُ إلى الغربِ، فهي حسبَهُم تُقابلُ اللفظةَ الأجنبيّةَ didactiave ذات الأصلِ اليونانيّ ديداكتيوس didactios ، وهو ما يدلُّ على امتدادِها التاريخيّ. كما أنَّ لِمَعناها تَطوُّرًا واضحًا، ففي بادئِ الأمرِ دلَّتْ على نوعٍ من الشِّعرِ المتعلِّقِ بالمعارفِ العلّميّةِ، ويُطلَقُ عليه الشِّعرُ التّعليميُّ، وحملتْ أيضًا لفظةُ ديداكتيوس didactios معنى: "فَلْنتعلّم"، والأمرُ نفسُهُ في مُشتقّاتِها، فكلمةُ didashce تعني: "أتعلّم"، و didashien تعني: "التّعليم."

ومُنذُ القُرّنِ التاسعِ عشرَ بدأتْ تَظهَرُ لفظةُ الديداتيك didactique على أنَّها تتجاوزُ حدودَ التعلّم والتّعليم .

ومع اهتمامِ الدارسينَ بالتّعليميّةِ تَحدَّدَ معناها ، ففي بدايةِ القُرّنِ 19م، ركَّزَ الفيلسوفُ الألمانيُّ **فريدريك هاربارت** وأتباعُهُ على ضرورةِ الانشغالِ بكلِّ ما يعني التّعليم، وما يقومُ بهِ المعلّم من مهامَّ تعليميَّةٍ.

أمّا في أواخرِ القُرّنِ 19 وبدايةِ القُرّنِ 20، دعا (جون ديوي) وأتباعُهُ إلى العُدولِ عن التّعليم إلى التعلّم، واهتمّوا بالمتعلّم، إذْ التّعليميّةُ -حسبَ ما توصّلوا إليه- هي نظريّةٌ للتعلّم وتَهتمُّ بنشاطِ المتعلّم." واتسع مفهومها ليتجاوز مسألة الاهتمام بالتّعليم، أو التعلّم فقط، وتوصّل الدارسون والمختصّون في مجال التربية والتّعليم إلى الجمع بين الطرفين، ذلك إن العملية التّعليمية لا يمكن أن تتمّ إلا باجتماع التعلّم والتّعليم.

وأضحى ذلك من أهم انشغالات التّعليمية التي أحاطت بمختلف حدودها، والأطراف المكونة لهما وهي: المعلّم والمتعلّم والمعرفة[1]. كما تجدر الإشارة إلى أنّنا نجد في اللغة العربية عدة

[1] **ينظر رشيد بناني** ، من البيداغوجيا الى الديداتيك ، ص 04 .

مصطلحات مقابل للمصطلح الأجنبي الواحد، ولعل ذلك يرجع إلى تعدُّد مناهل الترجمة، وكذلك إلى ظاهرة الترادف ، وحتى في لغة المصطلح الأصلية، فإذا ترجم إلى لغة أخرى نقل الترادف إليها[1].

وقبل الخوض في مفهوم التّعليمية الاصطلاحي وتقسيماتها ، ينبغي الإشارة إلى تعدُّد مسميّات هذا العلم في اللغة العربية . فهذا المصطلح وضع ليقابل المصطلح الغربي la didactique، ولهذا نجد البعض يعتمد على الترجمة الحرفية للعبارة، فيستعمل تعليمية اللغات وهناك من يستعمل المركّب الثلاثي على تعليم اللغات.

كما مال البعض إلى استعمال مصطلح التّعليمات قياسيًّا على اللسانيات والصوتيات والرياضيات، وهناك من استعمل مصطلح علم التّركيب أو التدريسية ، أو التّعليمية على أن المسمى الأخير هو الأكثر شيوعا في التربية[2].

وفي ما يلي نورد أشهر المصطلحات التي عرف بها هذا العلم كما هو موضّح في المخّطط التالي:

[1] **بشير ابرير**، تعليمية النصوص بين النظريّة والتطبيق، عالم الكتب الحديث،، الجزائر، ط1، 2008، ص8.

[2] **المرجع نفسه**، ص9.

تعليمية	تعليمات	علّم التدريس	التدريسية	الديداكتيك

مخطط يوضح مقابلات مصطلح la didactique في اللغة العربية.[1]

ترتبط التّعليمية بالظواهر التي تخُصُّ عملية التّعليمية التعلّمية المساعدة على تحقيق الكفاءات "التقويم" وطرائقه المناسبة ووسائل المراقبة والتعديل.[2]

وقد نقل عن **جان كلود غانيون** من خلال الدّراسة التي قام بها أن التّعليمية إشكالية إجمالية وديناميكة تتضمن:

- التّفكير في طبيعة المادة الدّراسية وكذا في طبيعة غايات تدريسها ، انطلاقا من المعطيات المتجددة و المتنوعة باستمرار لعلّم النفس والبيداغوجيا وعلم الاجتماع...
- دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريسها باستمرار[3].

والتّعليمية هي الدّراسة العلمية لمحتويات وطرق التدريس وتقنياته لنشاط كل من المدرّس والمتعلّمين وتفاعلهم قصد بلوغ الأهداف المسطرة:

– يهتم في الجانب الأول بالمادة.

– يهتم في الجانب الثاني بالمتعلّم.

[1] **بشير ابرير**، تعليمية النصوص بين النظريّة والتطبيق، ص8 .
[2] **الربح علي صوتية** ، التّعليمية وأهميتها في المقاربة بالكفاءات تصحيح ومراجعة مسعود صحراوي، محمد ماضي، المركز الوطني للوثائق المطبوعة ، سلسلة من قضايا التربية ، الجزائر، دون مطبعة ص16.
[3] **بشير، ابرير**، تعليمية النصوص بين النظريّة والتطبيق ، ص 09 .

– يهتم في الجانب الثالث بالمدرّس.[1]

وتعرف التّعليمية بأنها تلك الدّراسة التي تطبّق مبادئها على مواد التّعليم، وتقدم المعطيات الأساسية الضرورية لتخطيط كل موضوع دراسي، وكل وسيلة تعليمية، وبعبارة أدق فإن التّعليمية تؤسس نظرية التّعليم وتدرس القوانين العامة للتعليم ، بغض النظر عن محتوى مختلف المواد، فموضوعها هو نشاط تعليمي أي نشاط التّعليم و المتعلّم في ترابطهما وفق قوانين العملية التّعليمية ذاتها[2].

من خلال المفاهيم الاصطلاحية المقدمة للتعليمية يتضح لنا أنها تختلف حسب المواضيع التي تعالجها ، هذا ما يجعلنا نستنتج أن التّعليمية مفهوم مرتبط بالمواد الدّراسية من حيث محتوياتها، وكيفية التخطيط لها بكل مكوناتها وأسسها، فهي بذلك تضع المبادئ النظريّة الضرورية لحل المشكلات الفعلية للمحتوى والطرق وتنظيم التعلّم.

ثانيا : أقسام التّعليمية :

رغم ما يكتنف تعريف التّعليمية من صعوبات ،فإن معظم الدراسين المهتمين بهذا الحقل المعرفي لجأوا إلى التمييز بين نوعين أساسيين متكاملين فيما بينهما بشكل كبير وهما:

[1] **احمد الفاسي،** الديداكتيك مفاهيم ومقاربات ، جامعة عبد المالك السعدي ،المدرسة العليا للاساتذة ،تطوان المغرب ، ص 02.
[2] **عبد القادر لورسي** ، المرجع في التّعليمية ، ص21.

أ- **التّعليمية العامة** : تلك التي تكون مبادئها ومعطياتها قابلة للتطبيق مع كل المحتويات والمواد و في كل مستويات التّعليم، فهي تقدم المبادئ والأسس النظريّة العامة الصالحة لكل الموضوعات ووسائل التّعليم بمعزل عن التخُصُّصات الدّراسية الدقيقة للمواد أو المستويات[1]. وهي التي تسعى إلى تعميم خلاصة نتائجها على مجموع المواد التّعليمية ، إذ تهتم بدراسة القوانين العامة للتدريس وما يطرحه هذا الأخير من قضايا وكذا على مستوى النقل الديداكتيكي للمعرفة العامةإلى معرفة مدرسية، وكذا مستوى ا لمثلث الديداكتيكي ، وما تثيره التفاعلات النفسية بين أقطابه الثلاثة من تساؤلات.

وما يقوم عليه العقد أو التعاقد الديداكتيكي من تحديد لمهام و أدوار وظائف كل من المدرّس والمتعلّم[2].

فهي تهتم بكل ما هو مشترك وعام في تدريس جميع المواد أي القواعد والأسس العامة التي يتعين مراعاتها من غير أخذ خصوصيات هذه المادة أو تلك ، إنها بمثابة التكوين التّعليمي الأوّلى للأساتذة والدّراسة العلّمية وخصائص العمل التدريسي في علاقته بفعل التعلّم.

وتسعى التّعليمية العامة إلى تطبيق مبادئها، وخلاصة نتائجها على مجموع المواد التّعليمية وتنقسم إلى قسمين:

[1] **محمد الصالح** ، حروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي، وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية ، دار الهدى عين مليلة ، الجزائر، 2012 م ،ص09.

[2] **احمد الفاسي**: الديداكتيك ، مفاهيم ومقاربات ،ص 02.

القسم الأول: يهتم بالوضعية التّعليمية: حيث تقدم المعطيات التي تعتبر أساسية لتخطيط كل موضوع وكل وسيله تعليمية.

القسم الثاني: يهتم بدراسة القوانين العامة للتدريس بغض النظر عن محتوى مختلف مواد التدريس[1].

ب- التّعليمية الخاصّة:

هناك عدة مصطلحات تقابل مصطلح التّعليمية الخاصّة في اللغة العربية ، لذلك وجب علينا ذكر هذه المصطلحات والمسميّات ، وهي على النحو التالي : الديداكتيك الخاصّة - علم التدريس الخاص - التربية الخاصّة- ديداكتيك المادة.

وهي التي تهتم بتخطيط العملية التّعليمية لمادة معينة وبالنشاط التّعليمي داخل القسم، وارتباطه بالمواد الدّراسية ، أي التّفكير في الأهداف التربويّة للمادة وبناء استراتيجيات لتدريسها ، وذلك لتحقيق مهارات خاصة بوسائل محددة لمستوى معين من المتعلّمين مثل: اللغة العربية في السنة الأولى ابتدائي أو تعليمية التربية الإسلامية[2].

ثالثا: الوسائل التّعليمية

من غير الممكن أن تقوم العملية التّعليمية من دون أن تتوفر أربعة عناصر مهمة وهي: المعلّم ،المتعلّم، المحتوى الدراسي والوسيلة التّعليمية.

[1] **محمد الدريج** ، عودة الى التعريف الديداكتيك او علم النفس أو علم التدريس كعلم متنقل ، ص18.
[2] **محمد الصالح حروبي**، الدليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي ، ص132 .

فالتواصل بين المعلّم والمتعلّم لا يمكن أن يكون مجديا ونافعا إلا بمساعدة واستخدام وسائل تعليمية ، وهذا من أجل توضيح أكثر وإفهام أوضح لمحتوى التّعليم.

واستخدام الوسائل التّعليمية أمر مهم لا يمكِن الاستغناء عنه ، خاصة في ظل التغيرات الثّقافية ،السياسية ، الاقتصادية و المعرفية التي نلاحظها في وقتنا الراهن ، ولأن في استخدام الوسائل التّعليمية تُحسِّن الارتقاء بمستوى المادة التّعليمية نفسها والمتعلّم كذلك، بالإضافة إلى تحسن في نوعيه التّعليم وزيادة فعاليته.

1- مفهوم الوسيلة:

أ- لغة : جاء في لسان العرب في مادة (وسل) ومثل الوسيلة المنزلية عند الملك : وسل فلانإلى الله وسيلة ، إذا عمل عملا تقُرّب به إليه بعمل، والواسل الراغب في الله وتوسل إليه بوسيلة إذا تقُرّب إليه بعمل، والوسيلة ما يتقُرّب إلى الغير والجمع الوسل والوسائل.[1]

قال الله تعالى { يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَابْتَغُوا إِلَيْهِ الْوَسِيلَةَ وَجَاهِدُوا فِي سَبِيلِهِ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ} سورة المائدة، الآية 35.

فالوسيلة في المعنى اللّغوي هي أداة التواصل.

ب - اصطلاحا :

[1] **ابن منظور**،لسان العرب ، دار صادر ، بيروت، ج2 ، ص725.

مصطلح الوسائل التّعليمية ترجمة للكلمة اليونانية medium ،[1]وهي أيضا أجهزة وأدوات ومواد يستخدمها المعلّم لتحسين عملية التّعليم، والتعلّم[2]وهي أيضا أي شيء يستخدم في العملية التّعليمية التعلّمية بهدف مساعدة المتعلّم على بلوغ الأهداف بدرجة عالية من الإتقان، وهي جميع المعدات والمواد والأدوات التي يستخدمها المعلّم لنقل محتوى الدرس إلى مجموعة من الدارسين داخل غرفة الصف وخارجها ، بهدف تحسين العملية التّعليمية التعلّمية وزيادة فعاليتها دون الاستناد إلى الألفاظ وحدها [3].

كما تعرف الوسائل التّعليمية بالتقنيات، والمقصود بها الاستخدام المنظم والهدف المتكامل لتطبيقات العلّم والمستحدثات التربويّة بجانبها المادي والفكري ؛ المادي مثلا في جميع ما يتم إنتاجه من أجهزة وآلات مثل التسجيلات والتلفزيون والحاسب الآلي والانترنت ، والفكري ممثلا في الاستراتيجيات التدريسية مثل التعلّم حتى التمكن ، والتعلّم التعاوني والحقائب التّعليمية بغرض تحقيق أهداف تعليمية تراقب بمهارات اللغة الأربعة: القراءة، الكتابة، التحدث، والاستماع [4].

---

[1] **زهدي محمد عيد** ، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، دار صفاء للنش والتوزيع، عمان، ط1، 2011، ص204

[2] **محمد محمود، الحيلة** ، أساسيات وتصميم وإنتاج الوسائل التّعليمية، دار المسيرة عمان، ط1، 2001، ص25.

[3]**محمد محمود الحيلة**، تكنولوجيا التّعليم بين النظريّة والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2004، ص180.

[4]**سعيد عبد الله لافي**، تنمية مهارات اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة مصر، ط1، 2012، ص257.

والوسائل التّعليمية هي أيضا كل وسيلة تتدخل لمساعدة المعلّم في تحقيق الأغراض التّعليمية والبيداغوجية ، أثناء تعامله المباشر مع مادته من جهة ومع المتعلّم من جهة أخرى.[1]

وفي مجال التّعليم أيضا تعرف بأنها مجموعة من المواد ، تعدُّ إعدادا حسنا لتستثمر في توضيح المادة التّعليمية ، وتثبيت أثارها في أذهان المتعلّمين وهي تستخدم في جميع الموضوعات الدّراسية التي يتلقّاها المتعلّمون في مختلف مراحل الدّراسة[2].

والواضحُ من خلالِ التعاريفِ السّابقةِ، أنَّ كلَّ الوسائلِ التّعليميةِ اتفقتْ على أنَّها تقنياتٌ ووسائل مستحدثةٌ ذاتُ جانبٍ مادي، وآخرَ فكريٍّ، واستخدامُها في العمليةِ التّعليميةِ يهدفُ إلى تحقيقِ أهدافٍ تعليميةٍ واضحةٍ، كما أنَّها تُحسّنُ من كفاءةِ العمليةِ التّعليميةِ وتزيدُ من فعّاليتِها مع مراعاةِ الاستخدامِ الأمثلِ لهذه الوسائلِ من أجلِ النجاحِ الأمثل في العمليةِ التّعليميةِ.

2-دور الوسائل التّعليمية:

للوسائل التّعليمية دور هام في مجال التعلّم والتّعليم فهي تؤثر على العملية التّعليمية وكل أطرافها.

أ- دورها بالنسبة للمعلّم:

تُوفر القوّة الفعّالة للمعلّم وتعيينه على توصيل المعلومات وتوظيفها في الدرس وتعزّز العملية التّعليمية وتزيده من الطاقة والعطاء .

---

[1] **سعيد عبد الله لافي** ، تنمية مهارات اللغة العربية, ص 257 .

[1] **أحمد حساني**، دراسات في اللسانيات التطبيقية ، حقل تعليمية اللغات ، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 2000، ص152.

فالوسائل التّعليمية توفر مزيدا من القوة والفعّالية في المعلّم وحده ، مهما كانت إمكانيته الذاتية محدودة الطاقة، وتقنيات التّعليم تزيد إمكاناته ، وتركّز على أهميه التعزيز في عملية تعليم من خلال التغذية الراجحة.[1]

ب- دورها بالنسبة للمتعلّم :

تساهم الوسائل التّعليمية في إشباع حاجات المتعلّم، والحصول على الخبرات التي تحقق أهدافه وتساعد على زيادة خبرة التلميذ مما يجعله أكثر استعدُّادا للتعلّم ، إذ يمكِن إدراك هذا الدور في إطار العصر الذي نعيش فيه وهو عصر التعقيد والسرعة والتّغيير، وهذا ما يلزم الاستعانة بوسائل مواكبه للتّقدم الحضري والعلّمي والتكنولوجيا الحديثة.[2]

كما أنها تعرّف المتعلّم بالأدوات والأجهزة ووظائفها وكيفية توظيفها وحسن استعمالها ، بالإضافة إلى أن الوسائل التّعليمية دافع وحافز لحب المادة التّعليمية ، فهي تساعد على اشتراك جميع حواس المتعلّم في عمليه التّعليم ، وبذلك تساعد على إيجاد علاقات راسخة ووطيدة بين جميع المعارف التي تَعلّمها التلميذ .[3]

ج-أهمية الوسائل التّعليمية:

تعدُّ الوسائل التّعليمية مهمة في المجال التّعليمي في جميع مراحله وتظهر أهميتها فيما يلي:

- تسهِّل عمليه التعلّم لكل من المعلّم والمتعلّم.
- تحاشي اللفظية مما يساعد على زيادة التطابق والتقارب بين معنى الألفاظ في ذهن المدرّس مثلا، ومعناها في ذهن الطالب حتى يتم التوافق بينهما[4].

---

[1] **سعيد عبد الله لافي**، تنمية مهارات اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة مصر، ط1، 2012، ص261..

[2] **عبد اللطيف فرابي**، عبد العزيز الفرضاف، كيف ندرس بواسطة الأهداف التربويّة،دارموفم للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، د ط، ص111.

[3] **صالح بالعيد**، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومه للنشر والتوزيع ،الجزائر،2009 ، د،ط ، ص 110.

[4] **عبد الله العامري**، المعلّم الناجح، دار أسامةللنشر والتوزيع، عمان ،الأردن ، ط1 ، 2009 ، ص 86 .

- تنمي حب الاستطلاع والاستكشاف لدى الطلاب في عمليه البحث والتجريب .
- تدريب الحواس وتمشيطها وزيادة خبرة المتعلّم ، فيصبح أكثر استعدُّادا لتلقي المعلومة والخوض في التجارب وأكثر قابلية على النشاط التلقائي.
- جعل المادة التّعليمية أكثر إثارة ومتعة مما يبعث في المتعلّم الشوق لهذه المادة، بالإضافة إلى معالجة بعض مشاكل النطق عند بعض المتعلّمين من خلال إستخدام بعض الوسائل مثل: المسجلات الصوتية، العروض المسرحية...[1]

يبقى الاجتهاد الأول والأخير من قبل المعلّم الذي يستطيع أن يصل إلى قمة نجاحه وتميزه إذا أحسن توظيف الوسائل التّعليمية، وجعلها متوافقة مع المادة التّعليمية وهذا بتخصيص الوقت المناسب والتخطيط الأمثل لاستخدامها.

المبحث الثاني: التّعليمية و المقاربات المعرفية والمنهجية.

أولا: المقاربات التّعليمية السابقة

تتوزع المقاربات التّعليمية السابقة قبل الإصلاح التربوي على مقاربتبن أساسيتين:

1- الهدف التّعليمي:

اهتم الدارسون بالأهداف التّعليمية لأنها الخطوة الأساسية التي تساعد في رسم الخطة التدريسية والتّعليمية ، فلا يمكن أن نتخيل عملية تعليمية بدون هدف تعليمي، إذ تساهم الأهداف التّعليمية في تسيير وتوجيه العملية التّعليمية، وتحديد النتائج المرجوة ، وتقييم مدى تحقيقها .

إن وجود الأهداف الواضحة والمحددة في العملية التّعليمية يمكِّن المعلّم من عملية التقويم الصحيح.

أ- لغة:

[1] **محمد علي السيد** ، الوسائل التّعليمية وتكنولوجيا التّعليم ،دار ومكتبة الاصراء،القاهرة،مصر،2005 ص47 .

جاء في لسان العرب لابن منظور مادة{هدف} الأهداف" هدف" يقال على شيء دنا منك وانتصب واستقبلك، قد أهدف لك الشيء واستهدف، والهدف الغرض المنتصب فيه بالسهام[1].

والهدف كل شيء عريض مرتفع .ورد في قاموس المحيط **للفيروز أبادي** ماده {هدف}

الهدف كل شيء مرتفع من بناء أو كتيب رمل أو جبل، وهدف إليه : دخل وأهدف عليه : أشرف ، ومنه دنا وانتصب واستقبل، استهدف: انتصب وارتفع[2].

ويضيف المعجم الوسيط إلى التّعريفين السابقين : الهادف: الغريب، الهادفة: الجماعة: جاءت هادفة من الناس ، الهدف كل مرتفع ما توجه من السهام نحوها .[3]

من التّعريفات السابقة ،الهدف : كلمة تدل على الانتصاب والارتفاع والاقتراب .

ب-اصطلاحا:

يعبر الهدف عن النتيجة المرغوب تحقيقها خلال فترة زمنية معينة ،لأي عمل أو مجموعة من الأعمال ، فالهدف هو النتيجة النهائية لأي فعل أو سلسلة من الأفعال، سواء أكان الهدف مقصودا من الكائن الحي والقائم بالفعل أولا[4].

والهدف يكون في نهاية كل عمل، و يظهر من خلال الإجابة عن عدة تساؤلات منها: ما الذي سينجز؟ لماذا سينجز؟ متى وأين يكون العمل ؟ ومن سيقوم به ؟ ...

فالهدف نتيجة دقيقة ومحددة قابلة للتشخيص يتطلب الوصول إليه جملة من الإجراءات والعمليات المنسجمة والمحددة خلال فترة زمنية[5].

---

[1] **ابن منظور**،لسان العرب ، دار صادر بيروت ، لبنان، ط1، (1992/1955) ج 10 ، ص233 .

[2] **الفيروز آبادي** ،القاموس المحيط ،ص 1681.

[3] **إبراهيم أنيس** ،المعجم الوسيط ، ص977.

[4] **محمد بن يحي زكريا، عباس مسعود** ، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات، الحراش الجزائر، سنة 2006، ص20.

[5] **بركاني فاطمة** ، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، دراسة مقارنة مدرسة صلاح الدين الايوبي بقصر اولاد عيسى ادرار نموذج النيل شهادة الماستر جامعة ادرار2016-2015، ص09.

والهدف هو الغرض الذي يسعى إليه الفرد أو الجماعة عن طريق عن طريق ما يمارس من فعل أو سلوك في فترة زمنية محددة ، أو هو محطات مستقبلية يسطرها الفرد أو الجماعة لمختلف جوانب الحياة ولمدة معينة[1].

وجّل العلوم عرّفت الهدف بأنه النتيجة التي يسعى إلى تحقيقها الفرد وهو نهاية عملية لبداية نظرية لتحقيق الغاية المطلوبة.

كما أنالأهداف التّعليمية هي النّاتج التّعليمي المتوقع من التلميذ بعد عمليه التدريس، ويمكن أن يلاحظه المعلّم ويقيسه . وللأهداف ثلاث مجالات: المجال المعرفي، المجال الوجداني، والمجال النفسي الحركي[2].

من خلال ما سبق يمكِننا القول بان الأهداف التّعليمية تظهر مدى قدرة تحقيق المتعلّم للنتائج بعد الانتهاء من عملية التدريس، ومدى أدائه وانجازه العمل الذي طلب منه.

2- المهارة:

المهارة هي القدرة على الأداء وبكفاءة عالية وتكتسب المهارة من خلال التعلّم والتدريب والممارسة وهي ضرورية لتحقيق النجاح والنتائج الايجابية في مختلف المجالات ، في التّعليم أو العمل أو الحياة الاجتماعية.

أ- المهارة لغة:

جاء في لسان العرب المهارة من الجذر اللّغوي (مهر) وتعني : (المهارة :الحذق بكل عمل وأكثر ما يوصف به السابح المجيد والجمع مهرة).[3]

ونجد المهارة في معجم الوسيط بأنها تعني:(المهارة أحكمه وصار به حاذق . فهو ما هو يقال : مهر في العلم وفي الصناعة وغيرها).[4]

---

[1] **المرجع نفسه** ،ص21.

[2] **نايف القيسي** ، المعجم التربوي وعلّم النفس، دار اسامة المشرق الثقافي، ص103.

[3] **ابن منظور**،لسان العرب ، مادة (م ه ر)، ج 12، ص486.

[4] **مجمع اللغة العربية** ،المعجم الوسيط ، ص889.

من خلال التعاريف التي تداولت في المعاجم العربية ، المهارة هي الحذق في الشيء وهي كل عمل يقوم به الفرد ويكون مميزا بالنجاح والدقة فيكون عملا مجيدا ومتقنا.

ب- اصطلاحا:

اختلفت تعاريف المهارات كل حسب توجهه الفكري ،فالمهارة هي(قدرة الفرد على أداءالأعمال التي تتطلب تآزرا وتكاملا بين أعضاء الحس وأعضاء الحركة، بحيث يصبح أداءالفرد صائبا ومنجزا بسرعة ، فالمهارة هي انعكاس لآداء يتسم بالسرعة و الدقة و البراعة والإتقان لنشاط معين ...)[1]

وتعرف المهارة أنها (السهولة والدقة في إجراء عمل من الأعمال وهي تنمو نتيجة لعملية التعلّم)[2].

كما عرفت بأنها سهولة في القيام بعمل من الأعمال بدقة مع مراعاة الظروف القائمة وغيرها ويمكن أن تكون المهارة حركية أو ذهنية، وإذا تشابهت الظروف وتكررت فان المهارة تقترب من العمل الآلي ولكنها لا تكون آلية تماما[3].

تختلف المهارة باختلاف الوجهات الفكرية للعلّماء والباحثين كل منهم حاول إعطاء تعريف علمي محدد للمهارة ، فنجد في المجال الرياضي: المهارة تعبّر عن والوصف للآداء الرياضي للأفراد في مختلف الألعاب الرياضية ، أما في المجال التاريخي : المهارة تعني مجموعة الخبرات التي يستخدمها المؤرخ عندما يتعامل مع المادة التاريخية[4].

ج- المهارات اللّغوية:

---

[1] **خالد عبد الرزاق السيد،** اللغة العربية بين النظريّة والتطبيق مركز الاسكندرية للكتاب، القاهرة، مصر 2003، (د ط) ص261.

[2] **امام مختار حميدة ،واخرون،** مهارات التدريس ،مكتبة زهراء للنشر القاهرة ، مصر،سنة 2003، ص11.

[3] **المرجع نفسه** ، ص14.

[4] **المرجع نفسه،** ص12.

وهي القدرة على استخدام اللغة بشكل واضح وصحيح وفعال من اجل التواصل ، وهي أنشطة الاستقبال اللّغوي (القراءة والاستماع) وأنشطة التعبير اللّغوية (الكلام والكتابة)[1].

للمهارات اللّغوية دور فعال في عمليه التّعليم والتعلّم،و خاصة في تعليم اللغة العربية، فهي تعمل على توجيه المتعلّم والارتقاء بفكرة وتنمية معرفته عبر مراحل التّعليم بالتدريج. والمهارة اللّغوية في تعريف آخر هي نشاط عضوي مرتبط باليد أو اللسان والعين أو الأذن ، معنى هذا أن اللغة تتكون من أربع مهارات رئيسية: وهي المهارات القِرائية ، المهارات الكتابية ، مهارات التحدث، مهارات الاستماع[2].

وللوصول إلى تحصيل لغوي سليم ، يجب على المتعلّم اكتساب كل المهارات السابقة بشكل صحيح،لأن الهدف المرجو من تعليم اللغة هو الفهم والإفهام والتواصل الجيد ، فهي قدرات متراكمة تجعل الفرد يقوم بتنفيذ مهمة معينة أو محددة بدرجة إتقان عالية، كما أن المهارة تعدُّ أمرا تراكميا.

من خلال التعاريف السابقة يمكِن التوصّل إلى أن المهارة هي آداء لنشاط معين يتميز بالدقة و السرعة و الكفاءة ، ويجتمع الآداء الحركي والحسي والعقلي معا لدى الفرد من أجل تحقيقها ، فالمهارة آداء ونشاط.

ثانيا :المقاربات التّعليمية الحديثة:

1 : مفهوم المقاربة الحديثة :

أ- لغة :

[1] **حديدي مريم، مخازنية نبيلة** ، أثر النصوص القُرّآنية في تعزيز القدرة اللّغوية والقيم الروحية لدى تلميذ المدرسة الابتدائية – السنة الرابعة - نموذجا- مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر – جامعة العربي التبسي ، سنة 2021- 2022 ، ص11.

[2] **عبد الفتاح البجة** ، تعليم الأطفال المهارات القُرّائية والكتابية ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، ص193 .

لفظ مقاربة هو مصدر غير ثلاثي على وزن (مفاعلة) ، فعله (قارب) على وزن (فاعل)، المضارع منه (يقارب) ، ومثله يقاتل (مقاتلة)... وهي تعني في دلالتها اللّغوية المعنى دنا وحادثه بكلام حسن، فهو (قُربان) وهي (قُربى) ومنها (تقرّبا) ضد (تباعدا).[1]

قال الليث: القُراب والقُراب مقاربة الشيء كأن تقول : معه درهم أو قُرابة ، ويقال لولي قُرابة هذا ذهبا[2].

جاء في المعجم الوسيط :قُرب الشيء قُربا وقُربانا: دنا منه وباشره ، وفي النهي يقال : لا تقُربه – استقُربه : عده قريبا– القارب: الزورق[3].

نجد في قاموس المحيط في مادة : (قرب): قرب منه ككرم ، وقربه كسمع ، قُربا وقُربانا: دنا فهو قريب ، والشيء مقارب بالكسر بين الجيد والرديء[4].

إذا المقاربة لغويا تدل على الدنو والقُرب وهي ضد البعد كما أنها تدل على الوساطة بين الجيد والرديء ومماثلة الأشياء لبعضها البعض.

ب–اصطلاحا :

المقصود بالمقاربة فيما يخص العملية التّعليمية التعلّمية ، هو وضع خطة للعمل المراد انجازه ،و هي استراتيجيه تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعّال، والمردود المناسب من طريقة ووسائل ومكان و زمان، وخصائص المتعلّم ، والوسط والنظريات البيداغوجية[5].

وهي حسب تعريف **عبد الله القلي:** الطريقة المتبعة في تناول موضوع ما، وتمثل الإطار النظري الذي يعالج فيه قضية معينة[6].

---

[1] **ابن منظور،لسان** العرب ، ج 10، ص115.
[2] **المرجع نفسه** ، ص 3566.
[3] **إبراهيم أنيس** ،المعجم الوسيط ، ص 723.
[4] **االفيروز آبادي** ،القاموس المحيط ، ص1299.
[5] **فريد حاجي،** بيداغوجية التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات ، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر 2005 ، ص11 .
[6] **تيعشادين محمد،** التقييم عن طريق المقاربة بالكفاءات ماجستير في علوم التربية ، قسم علم النفس وعلوم التربية سلسلة موعدك التربوي-2008-2009-ص36.

فالمقاربة معناها الاقتراب إلى الحقيقة وليس الوصول إليها ، ومن جهة أخرى هي تصور منهجي لمجموعة من المبادئ والأدوات التي يتم توظيفها لهدف تحقيق هدف معين.

2-أنواع المقاربات الحديثة:

إن التطور في علوم التربيةأدى بالضرورة إلى التطور في المفاهيم والإجراءات اللّسانية التّعليمية ، وإلى تطور عملية بناء المناهج وتنفيذها ، مما جعل النظم التربويّة تتبنى عدة مقاربات بيداغوجية حديثة و معاصرة أهمها:

أ- المقاربة النصية:

تقنيه اعتمدت في التّعليم ومحورها الرئيسي هو النص، حيث يكون منطلقا لبناء التعلّمات في مختلف أنشطة اللغة ، فتعرف بأنها الاختيار البيداغوجي في تعليم اللغة العربية ، فمن النص يثري التلميذ رصيده اللّغوي ، ويستنتج القواعد اللّغوية كمورد معرفي يعينه في بناء كفاءة من الكفاءات ،و يكشف خصائص أنماط النصوص، يتعلّم التحليل و يكتشف قيما أخلاقية واجتماعية[1].

والمقاربة النصية تعتمد على النص المنطوق او المكتوب ،فتجعل التلميذ يتوغل في النص، ليتوصّل لدراسته متوصّلا إلى القواعد النحوية والصرفية، وأفكاره الجزئية والعامة ، بالإضافة إلى القيم التي يحملها النص.

المقاربه النصية اختيار بيداغوجي يجسد النظر إلى اللغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شمولية ، حيث يتخذ النص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللغة ، ويمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللّغوية ، الصوتية ، الدلالية، النحوية، الصرفية والأسلوبية ، بهذا يصبح النص المكتوب او المنطوق محور العملية التّعليمية[2].

[1] **وزارة التربية الوطنية** ، مديرية التّعليم الأساسي، دليل كتاب، السنة أولى من تعليم الابتدائي، ص10.
[2] **وزارة التربية الوطنية** ، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة من التّعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر 2018/2017، ص10.

من خلال ما سبق نستخلص أن المقاربة النصية هي اختيار بيداغوجي، يقتضي الربط بين التّلقي والإنتاج ، ويتخذ النص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللغة ، والمقاربة النصية تنطلق من النص نحو اللغة فيستطيع التلميذ أن يستنتج قواعدها وأساسيتها المختلفة .

-أهداف المقاربة النصية:

جاءت المقاربة النصية لتقُرّيب التلميذ من اللغة وتقُرّيب اللغة للتلميذ، وهي تهدف لتحقيق جملة من الأهداف نذكر منها:

- تنميه قدرة المتعلّمين على توظيف اللغة توظيفا سليما شفويا وكتابيا.
- تكييف المناهج التّعليمية وفقا لطبيعة الكفاءة المراد تحقيقها.
- الربط بين اللغة العربية ومختلف المواد التّعليمية الأخرى مما يؤدي إلى الربط بين المعلومات الموجودة في مختلف المواد وتكامل المعرفة لدى المتعلّم.

فالمقاربة النصية وضعت نتيجة أهميتها البالغة والمهمة للمتعلّم فهي تساعده على بناء معارفه بنفسه انطلاقا من الملاحظة والاكتشاف ، وتجعله يتدرب على دراسة النصوص، دراسة شاملة تمكنه من القدرة على التعبير شفويا وكتابيا ، فيتمكن من التواصل الجيد والتعبير عن أفكاره بمهارة وبصورة إيجابية. تعيد النظر في الوسائل والطرائق والتقويم ، وذلك من اجل الخروج من التحصيل النظري للمعرفة والبعيد عن المنفعة.

إن المتعلّم يفتقر إلى الكفاءات الوظيفية عندما يواجه الحياة العملية ، فأغلب المتخرجين من الجماعات والمعاهد يجدون صعوبة في الاندماج في عالم الشغل ، وهذا يرجع إلى الهوّة الموجودة بين المعارف المدرّسية ومتطلبات الواقع الوظيفي.

وأمام هذا يتطلب تخصيص فترات تدريبيه للمتخرجين من اجل تأهيلهم لممارسة الوظيفة بشكل سليم، و لقد عرفت المقاربة بالكفاءات في العقود الأخيرة في القرّن الماضي كمدخل للمناهج و البرامج والممارسات التربويّة المختلفة.

ولقد تم تدقيق مفهوم المقاربة بالكفاءات عبر كل مرحلة من مراحل التطور وذلك بصياغة وظيفة تعيين على بناء نصوص نظرية لهذه المقاربة من جهة ، ومنجهة أخرى تجاوز النماذج البيداغوجية لذلك تم تدقيق في جانبين خاصين بالكفاءات احدهما معرفة والأخر تطبيقي .

ب-المقاربة بالكفايات :

ب1- مصطلح الكفاية في حقل التّعليمية :

إن المعطيات اللّسانية و السيكولوجية و الاقتصادية حاضرة بشكل أو بآخر في كل مقاربة بيداغوجية للكفاية ، فتحول التّعليم من المعارف والتخُصُّصات إلى الكفايات القابلة للتحويل والتطبيق والمقاربة في وضعيات ومهام مختلفة.[1]وبالتالي هناك تعريفات عدة متعلقة بمفهوم الكفاية.

إن الكفاية هي القدرة (capacite) سواء القانونية أو المهنية المكتسبة لإنجاز بعض المهام والوظائف والقيام ببعض الأعمال. أما (f.perreroud) فيقترح التخلص من دلالة المفهوم اللساني للكفاية قصد إعادة بنائه في التربية فيقول: الكفاية هي القدرة على التصرف بفعالية في نمط معين من الوضعيات[2]، فالكفاية عنده هي القدرة التي تستند إلى المعارف لكنها لا تختزل فيها.

في ضوء التّعريفات السابقة نلاحظ أن الكفاية أشمل وأوضح من استعمال مصطلح الكفاءة في مجال العملية التّعليمية ، فالكفاية تعني القدرة على تحقيق الأهداف والوصول إلى النتائج المقصودة بأقل التكاليف من جهد ووقت ومال ، فهي تقيس الجانبين الكمي والكيفي.

في حين تعني الكفاءة بالجانب الكمي فقط (التكوين) وذلك بالحصول على اكبر قدر ممكن من العائد بأقل كلفة وجهد ممكنين.

---

[1] **الحسن اللحية** ، نهاية المدرسة ، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ،المغرب، 2005 ، ص122.

[2] **فيليب بيرنو**، الكفايات انطلاقا من المدرسة ، ترجمة: لحسن بوتكلاوي، ط1، دار النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ،المغرب، 2004، ص12.

وقد تبني التربويون مفهوم الكفاية حتى أصبحت تعبيرا خاصا ومصطلحا تربويا مخصصا.[1]كما أن المنظومات التربويّة العربية اختارت هذه المقاربة كأساس لبناء مناهجها التّعليمية منها تونس ، المغرب ، الأردن ولبنان ، أما في الجزائر فهناك سوء اختيار للمصطلح ، فعند الترجمة يقع إشكال معرفي معقدا ، لأن مفهوم احد الرموز الأساسية في اللغة يمثل ظاهرة معينة (رمزها) أو شيئا معينا ، أوإحدى خصائص هذا الشيء ، وليس له معنى إلا بقدر ما يشير إلى الظاهرة التي يمثلها ،ولكل موضوع علّمي مفاهيمه المميزة[2].

والكفاءة لو بحثنا في المعنى المنطقي لهذا المصطلح فهو الآداء الصحيح لعمل ما، بالإضافة إلى الصفات والمؤهلات التي يشترط الفرد أن يكتسبها لكي ينجح في أداء عمل معين.

كما أن التكوين والتّعليم هما العنصران المكونان للكفاءة ، وهذه الصفات أو المؤهلات تنتمي حسب هذه النظرة الخاصّة بالكفاءة إلى مجال المعارف (savoir) والمهارات العملية (savoir faire) التي يتعين اكتسابها خلال مرحله التكوين .

ب2- مفهوم المقاربة بالكفايات:

المقاربة بالكفايات منهج تعليمي يعتمد لدراسة مسألة معينة، فهي كيفية دراسة مشكل أو معالجة أو بلوغ غاية[3]، وهي بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات ،وتعقيد في الظواهر الاجتماعية .ومن ثم فهي اختيار منهجي يمكِّن المتعلّم من النجاح في هذه الحياة ، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرّسية وجعلها صالحة

[1] **سهيلة، الفتلاوي** ، كفاية التدريس ، دار الشؤون للنشر والتوزيع ،صنعاء ،اليمن،2003، ص26-27.
[2] **رجاء وحيد دويدري**، البحث العلّمي أساسياته النظريّة، وممارسته العلّمية، دار الفكرللنشر والتوزيع، ط1، بيروت لبنان، 2000، ص102.
[3] **وزارة التربية الوطنية** ، مديرية التّعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج الوثيقة المرفقة لمناهج السنة الثانية من التّعليم المتوسط ، الجزائر، 2003، ص78.

للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.[1] كما تعني القدرة على آداء فعل معين في وضعية معينة بإتقان[2].

ومن خلال المفاهيم السابقة يتحدد لنا أن المقاربة بالكفايات منهجية دراسية تعليمية ، تعتمد على الأسلوب العلمي الذي يمكِّن المتعلّم من إدماجه وإظهار قدراته و مهاراته وخبراته المكتسبة سابقا، لحل وضعية أو مشكلة معينة. فالمقاربة تضع في عين الاعتبار خصائص المتعلّم وكل العوامل التي يجب أن تتوفر في العملية التّعليمية، كما أن ارتباطها بكفاءة المتعلّم تصبح ذات بعد فعال، وذات نتيجة إيجابية ، أي المقاربة بالكفايات هي منهجية تعليمية ووظيفية بيداغوجية ،تمكّن المتعلّم من توظيف مكتسباته وخبراته في حل مشكلات علّميه مختلفة ، فيصبح للتراكم المعرفي دور مهم في إنجاح العملية التّعليمية .

والهدف من انتهاج هذه الطريقة وهذه المنهجية التّعليمية هو تهيئة المتعلّم لمواجهه الحياة الاجتماعية من خلال تلقينه المعارف والمهارات الأساسية التي يحتاجها في حياته الخاصّة والعلّمية ، كما أنها تعمل على تنمية التّفكير النقدي لديه ، فتجعله يفكر، ينتقد ، يستنتج وتعزز فيه الثقة والتعلّم الذاتي فيتحمل المسؤولية ويتعلّم بنفسه، بالإضافة إلى أن المقاربة بالكفايات تعمل على استخدام وسائل تقييمية حديثة ، فتشجع على روح التنافس العلّمي الذي يعتبر أساس نجاح المتعلّمين.

ب3- مبادئ المقاربة بالكفايات:

تقوم بيداغوجية المقاربة بالكفايات على جملة من المبادئ نذكر منها:

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

[1] **فريد، حاجي** ، بيداغوجية التدريس، الأبعاد والمتطلبات ،دار الخلدونية للنشر والتوزيع ،الجزائر، ص05.

[2] **فاتح لعزيلي** ، التدريس بالكفاءات، كلية العلوم الاجتماعية، معارف، مجلة علمية محكمة العدد 14 السنة الثامنة ،الجزائر، اكتوبر 2015 ، ص 69 .

– **مبدأ التطبيق** : يعني ممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها، بما أن الكفاءات تعرف عند البعض على أنها القدرة على التصرف في وضعية ما ، حيث يكون تلميذ نشطا في تعلّمه.

– **مبدأ التكرار**: أي تكليف المتعلّم بنفس المهام الإدماجية عدة مرات قصد الوصول به إلى الاكتساب المعمق للكفاءات والمحتويات.

– **مبدأ الإدماج** : يتيح للمتعلّم التمييز بين مكونات الكفاءة ومحتوياتها ليدرك الغرض من تعلّمه.

– **مبدأ الترابط** : يسمح هذا المبدأ لكل من المعلّم والمتعلّم بالربط بين أنشطة التّعليم والتعلّم وأنشطة التقويم التي ترمى كلها إلى تنمية ملكته.

ثالثا : التّعليمية و المقُرّر الدراسي :

1– تعريف المقُرّر الدراسي:

أ– لغة:

المقُرّر لغة : من مادة (قرر) ، القُرّ البرد عامة بالضمّ، وقال بعضهم : القُرّ في الشتاء والبرد في الشتاء والصيف ، يقال يوم ذو قُرّأي ذو برد، والقُرّة ما أصاب الإنسان وغيره من القُرّ .والقُرّة : أيضا البرد... ويقال أيضا ذهبت قُرّتها أي الوقت الذي يأتي فيه المرض.[1]

وأيضا: قُرّ الكلام ، الحديث في أذنه ، يقُرّه قُرّا: فرغه وصبه فيها... أقُرّرت الكلام لفلان إقُرّارا أي بينته حتى عرفه[2].

ومن معاني قُرّر أُقُرّت الدجاجة تقُرّقُرّا قُرّيرا : قطعت صوتها وقُرّ الكلام في أذنه قُرّا : فرغه وقُرّ عليه الماء صبه ، وقُر بالمكان: يقُرّ بالكسر والفتح ، قُرّارا وقُرّورا وقُرّا وتقُرّه ثبت وسكن...[3]

[1] **ابن منظور** ، لسان العرب ، مادة (ق ر ر) ، ج 4 ، ص 82.
[2] **المرجع نفسه**، ص 84.
[3] **االفيروز آبادي** ،القاموس المحيط ، مادة(ق ر ر)، ص 415

إن اغلب هذه التّعريفات اللّغوية ونظرا لتنوع المشتقات اللّغوية للفظة قُرّر حملت عدة معاني مختلفة إلا معنى مصطلح مقُرّر لانجده إلا إذا احتكمنا لإحدى المعاني القائلة أقُرّرت الكلام لفلان أي بينته ، فهنا نجد أن معنى المقُرّر هو إبانه الكلام .

ب- إصطلاحا:

يُعرّف المقُرّر بأنه بنية معرفية يتفاعل فيها كل من المعلّم والمتعلّم والمادة التّعليمية بالإضافة إلى وسائلها المختلفة والمتعدُّدة .

فالمقُرّر هو ذلك المفهوم الذي يشير إلى العناوين والموضوعات والعناصر الرئيسية التي يدور حولها المحتوى ،لأي منهج أو برنامج تعليمي أو دراسي موجه لأي فئة أو مجموعة من الدارسين[1].

ويُعرّف المقُرّر أيضا بأنه ذلك الجزء من البرنامج الدراسي ، والذي يتضمن مجموعة من الموضوعات الدّراسية التي يلتزم الطلاب لدراستها في فترة زمنية محددة ، قد تتراوح بين فصل دراسي بمفهوم الخطة الدّراسية ، تلك التي تشير إلى توصيف كامل للمقُرّر الدراسي الذي يدرسه الطلاب من حيث تحديد القائم على تدريسه والفئة الطلابية ، ومجموعة الأهداف التّعليمية المراد تحقيقها من خلاله ، والموضوعات التي يتناولها المقُرّر وتوزيعها على مدى تحقيق أهدافه وقائمة المراجع التي تدعم تعليم وتعلّم المقُرّر[2].

وهي أيضا عبارة عن مواد ومحتويات ومضامين ووضعيات ومفاهيم ومواد دراسية في شكل عناوين مترابطة ومتسلسلة ، أو هو جملة من النصوص والمعارف والمعلومات والمهارات والمواد والمواقف والحقائق والمفاهيم والمصطلحات التي يختارها مجموعة من الخبراء والمدرّسين

[1] **ماهر اسماعيل صبري** ، مفاهيم مفتاحية في المناهج وطرق التدريس مجلة دراسات عربية في التربية وعلّم النفس، مصر ، المجلد 03 ، العدد 02، مارس 2009، ص13.

[2] **محمد السيد علي**، مصطلحات في المناهج وطرق التدريس، ، دار عامر للطباعة والتوزيع، المنصور، ط1، 1988 ، ص38.

والمفتشين واللجان التربويّة لتكون رهن إشارة المتعلّمين في خدمتهم وتلبي ميولهم النفسية والوجدانية والحسية والحركية وتراعي اتجاهاتهم النفسية وتلبي حاجاتهم المختلفة المتنوعة[1].

من خلال التعاريف السابقة التي توثق اغلبها وتشير إلى أن المقُرّر الدراسي هو مجموعة المواضيع والمعارف ومختلف المواد التي تختار ويتم انتقائها لتكون مادة تعليمية، إلاأن بعضا من التعاريف كانت موجزة ، فحددت المقُرّر الدراسي بالبرامج التي تتصل به.

أما التّعريفات الحديثة والمنهج الحديث فلقد اعتبرت المقُرّرات الدّراسية جزء من المقُرّر الدراسي إلى جانب مكونات أخرى ، الكتب المدرّسية والمراجع التي تعدُّ الترجمة المقُرّرات[2].

وأصبح المقُرّر الدراسي أيضا جزء من البرنامج الدراسي ويتضمن مجموعة من الموضوعات الدّراسية التي يلتزم الطلاب بدراستها[3].

والمقُرّر أيضا محتوى علّمي يندرج في خطة دراسية من خلال برنامج أكاديمي معين ويكون له رمز ورقم واسم ووصف مفصل لمفردات يميزها عن باقي المقُرّرات الدّراسية[4].

إن ما يداول عن تعريفات حول المقُرّر الدراسي يجعلنا إلى التوصّل إلى الاستنتاج الآتي: هو إن المقُرّر الدراسي مثل البرنامج والنشاطات التي تم إدراجها في التّعليم ، فالكتاب يعد مقُرّرا والمعرفة التي تبرمج التعلّم هي أيضا مقُرّر، وكل دروس برنامج المادة التّعليمية أيضا مقُرّرا ما دامت كلها تخضع للتقويم و لقياس مدى استيعاب المتعلّم لها.

إذن المقُرّر الدراسي هو عبارة عن مجموعة من المواد والموضوعات التي يتم تدريسها في مرحلة تعليمية معينة ، ويتضمن عادةأ هداف التعلّم ، المحتوى الدراسي ، استراتيجيات وطرق التدريس وأساليب ومراحل التقويم.

---

[1] **جميل حمداوي**، محاضرات في الديداتيك العامة، منشورات حمداوي الثقافية ، تطوان، المغرب، ط1، سنة 2018 ، ص94.

[2] **محسن عطية**، المناهج الحديثة وطرائق التدريس ، دار المناهج للنشرو التوزيع ،عمان الاردن ، د ط 2015، ص31.

[3] **محمد السيد علي**، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار السيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2011 ، ص 19 .

[4] **نظام طرح البرنامج الاكاديمية والمقُرّرات الدراسية وتطورها في جامعة البحرين** ، مركز ضمان الجودة والاعتماد الاكاديمي ، جامعة البحرين ، قرار رقم 12، 23 أكتوبر 2013 .

2-المقُرّر و البرنامج التربوي:

لاحظنا من خلال تعرفنا على المنهاج التربوي إن كلمة برنامج تستعمل كمرادف في كلمة منهاج دون التفريق بينهما فعند التحدث عن البرنامج الدّراسية ، يستعمل المصطلحين برنامج مناهج.

لقد اختلف التربويون في تعريف محدد لمفهوم البرنامج التربوي كل حسب نظرته وتفكيره، في الفريق الأول يُعرّفه بأنه مجموعه المواد المقُرّرة من طرف السلطات التّعليمية والمحددة بلوائح رسمية، أما الفريق الثاني فنظرتهم إلى المفهوم برنامج أوسع واعم فيُعرّف البرنامج بأنه يشتمل على كافة الأنشطة التي تدور في المدرّسة وخارجها بشرط أن تكون هادفة إلى تنمية المتعلّم وتربيته وتكوين شخصيته ، ويكون تحت إشراف أساتذة وتربويين من أجل السير الجيد والنتائج الايجابية.

فالبرامج هي جميع النشاطات التي يقوم بها التلميذ ، وكذلك الخبرات سواء كان في المدرّسة أوخارجها ، ما دامت المدرّسة تسيطر عليه وتوجه نموه التكامل في إثنائه[1].

إلا أن هذا التّعريف بالرغم من شيوعه واستعماله في الأوساط التربويّة ، تعرض للنقد لأنه ينظر إلى البرنامج بالنظرة الضيقة والتقليدية ، ويجعله ينحصر في المواد الأساسية فقط التي يتلقاها المتعلّم ، بالإضافة إلى أن المعلّم له الدور الرئيسي في شرح وتلقين المادة التّعليمية، في المقابل يلعب المتعلّم دور المتلقي أيضا فيما يخص أساليب التدريس ، فيعتمد على التّلقين بدل المناقشة مع إهمال كبير للأنشطة التّطبيقية.

ويُعرّف البرنامج أيضا بأنه مجموعة متنوعة من الخبرات التي يتم تشكيلها وتتيح الفرص للمتعلّم للمرور بها ، وهذا يتضمن عمليات التدريس التي تظهر نتائجها فيما يتعلّم التلاميذ ، وقد يكون

[1] **مونار رابح** ، البرامج المدرسية الأساسية وعلاقاتها بالواقع الاجتماعي الجزائري معهد علّم الاجتماع (1990-1991) ص 14-15.

هذا من خلال المدرّسة أو مؤسسات اجتماعية أخرى ، تحمل مسؤولية التربية ، ويشترط في هذه الخبرات أن تكون منطقيه و قابلة للتطبيق و التأثير[1].

البرنامج التربوي أيضا، هو المعرفة المنظمة بالكتب المدرّسية المقُرّرة من قبل المسؤولين التربويين في المراحل التّعليمية المتدرجة ، وما تحمله هذه الكتب المدرّسية من مفردات وموصلات معرفيه في مختلف المواد التّعليمية ، أي البرنامج هو تنظيم المفردات الدّراسية يتم من خلالها اكتساب المتعلّم مجموعة من المعلومات والخبرات التي تمكنه من أداء مهام عمل معين.[2]

كما نجد من عرف البرنامج بأنه مجموعة المهارات ، المعارف ، الاتجاهات ، القيم ، النتائج والأهداف المراد اكتسابها من قبل المتعلّم ، وهذا ما نفهمه من خلال القول بأن البرنامج هو مجموعة من المعلومات والحقائق والمفاهيم التي تعمل المدرّسة على اكتسابها للتلاميذ ،ويهدف إعدادهم للحياة، وتنميه قدراتهم عن طريق الإلمام بخبرات الآخرين والاستفادة منها .

هذه المعلومات والحقائق والمفاهيم تقدم للتلميذ في مجالات مختلفة علّمية ورياضية لغوية جغرافية ، من خلال ما سبق من التّعريف نتواصل إلىأن البرنامج الدراسي هو مجموعة المعارف والمعلومات التييكتسبها المتعلّم من المؤسسة التّعليمية وهذا يكون داخل أسوارها أو خارجها ، وتكون هذه المعارف موزعة على مجموعة من المواد الدّراسية المقُرّرة من قبل وزارة التربية الوطنية . والهدف من اكتسابها هو تنمية المتعلّمين من ناحية القدرات والقيم والمبادئ والأخلاق والمعارف التي يحتاجها في حياته العلّمية والعملية والاجتماعية وأيضا الخاصّة.

---

[1] **احمد حسن اللقاني** ، المناهج بين النظريّة والتطبيق، القاهرة، عالم الكتب دار النشر والتوزيع ، ط 4 ، 2002 ،ص 40 .

[2] **سهيلة محسن الكاظم الفتلاوي**، ومحمد هلالي المنهاج التّعليمي والتوجه الايدولوجي النظريّة والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع عمان الأردن ، 2005 ، ط1 ، ص 36 .

الفصل الثاني:الكفايات اللّسانية للنص الثقافي لذوي الاحتياجات الخاصّة

المبحث الأول:مفاهيم النصوالكفايات اللّسانية

- مفاهيم النص.
- مفاهيم الكفايات اللّسانية.

المبحث الثاني :الكفايات اللّسانية للنص الثقافي لذوي الاحتياجات الخاصّة.

تمهيد

- الكفايات اللّسانية للنص الثقافي المنطوق لذوي الاحتياجات الخاصّة (التوحد) .
- الكفايات اللّسانية للنص الثقافي المكتوب لمستويات التّعليم الابتدائي (الخاص) .

المبحث الثالث : قراءة تحليلية ونقدية للكفايات اللّسانية لذوي الاحتياجات الخاصّة (التوحد) .

- تحليل مقرارات ذوي الاحتياجات الخاصّة (لتوحد) .
- دراسة مدى ملاءمة النصوص مع قدرات الفئة المستهدفة (ذوي الاحتياجات الخاصّة) .
- مناقشة الصعوبات والمشكلات المتعلقة بالكفايات اللّسانية في المقُرّرات الدراسية المخصصة لذوي الاحتياجات الخاصّة (التوحد) .

المبحث الأول:مفاهيم النص والكفايات اللّسانية

1-مفاهيم النص:

أ-مفهوم النص:

النص **لغة** مأخوذ من الفعل "نصّ" الذي يدل على الظهور والبيان، ويُقال: "نصّ الكلام" أي أبرزه وأوضحه.

أما اصطلاحًا، فالنص هو وحدة لغوية و دلالية تتكوّن من جمل مترابطة ومتسلسلة ، تُشكّل خطابًا له معنى متكامل ، ويهدف إلى إيصال رسالة أو فكرة إلى المتلقي في سياق معين.

لا يُعدّ الكلام نصا ما لم تتحقّق فيه شروط التماسك اللّغوي (الاتساق) والتماسك المعنوي (الانسجام)، إلى جانب القصدية والوظيفة التواصلية.

وقد عرّفه الباحثون في اللسانيات النصية بأنه : "بنية لغوية ودلالية منسجمة ، تتجاوز حدود الجملة الواحدة ، وتهدف إلى أداء وظيفة تواصلية ضمن سياق معين."[1]

النص في اللغة العربية مأخوذ من الفعل "نص"، ويعني أظهر ورفع. يقال: "نص الحديث" أي أبرزه ورفعه وأوضحه، ومنه "نص الشيءَ" أي رفعه وأعلنه. والنص هو الكلام الذي لا يحتمل التأويل ، ويكون واضحًا في معناه ومقصوده.

ويُعرّفه بعض الباحثين في اللسانيات النصية بأنه: "بنية لغوية وظيفية تتكوّن من مجموعة من الجمل المترابطة التي تتكامل فيما بينها لتكوين معنى شامل يخدم هدفًا تواصليًا محددًا."

[1]- **إبراهيم الفقي**، علّم اللغة النصي بين الدائم والتطبيق ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، ط 1، القاهرة ،مصر، ص 33- 34.

وتُصنف النصوص وفقًا لبنيتها ووظيفتها التواصلية إلى أنواع متعددة، تختلف من حيث الأسلوب والمضمون والغرض، ومن أبرز هذه الأنواع :النص السردي و، النص الوصفي، و النص الحواري ،و النص التفسيري ،و النص الحُجاجي ، ولكل نص خصائصه الفنية و تفاصيله و صفاته ..[1]

ب- النص الثقافي:

ب1- تعريفه :

النص الثقافي هو نص يُقدِّم مضمونًا غنيًا بمعلومات تتعلّق بثقافة مجتمع معين، من حيث العادات، التقاليد، القيم، المعتقدات، الأنماط السلوكية، والموروث الحضاري.

يهدف هذا النّوع من النصوص إلى نقل المعرفة الثّقافية وتعزيز الهوية والانتماء، إضافة إلى تنمية الوعي بالتنوع الثقافي.[2]

ب2- خصائصه :

يحمل مضامين حضارية أو فكرية أو اجتماعية.

- يعكس القيم الثّقافية لمجتمع ما.
- يُستخدم غالبًا في الكتب المدرّسية والنصوص التربويّة لربط المتعلّم بمحيطه الثقافي.
- قد يكون وصفيًا أو تفسيريًا أو سرديًا، لكنه يركّز على المحتوى الثقافي.[3]

ب3-أهميته في التّعليم:

---

[1] **العيساوي عبد الرحمن**. ،اللسانيات النصية: من التماسك إلى الاتساق. دار الفجر ص25

[2] **حمودة عبد السلام**،اللغة والثقافة : مقاربات في اللسانيات الثقافية، دار الطليعة للنشر والتوزيع ، بيروت ،لبنان، ص 65.

[3] **المرجع نفسه**، ص67 .

يساهم النص الثقافي في:

- تعزيز الهوية الوطنية والانتماء.
- فتح آفاق التعدُّد الثقافي.
- دعم مهارات القراءة والفهم لدى المتعلّمين من خلال مضامين قُرّيبة من بيئتهم.[1]

2-مفاهيم الكفايات اللّسانية:

أ-مفهوم الكفايات اللّسانية:

تشير الكفايات اللّسانية إلى القدرة التي يمتلكها الفرد في التحكم في النظام اللّغوي واستعماله بطريقة صحيحة ومناسبة في مواقف التواصل المختلفة، سواء كانت شفهية أو كتابية. وتشمل هذه الكفايات معرفة القواعد النحوية والصرفية ، والرصيد المعجمي ، والنظام الصوتي للغة، وهي ضرورية لبناء جمل صحيحة تؤدي معنى دقيقًا ومتكاملاً.[2]

وقد عرّفها عالم اللسانيات نعوم تشومسكي (Naom Chomsky) في إطار نظريته التوليدية التحويلية بأنها:

"المعرفة الضمنية التي يمتلكها المتكلم الأصلي للغة حول القواعد التي تحكم إنتاج وفهم الجمل اللّغوية".

(Chomsky, 1965)

---

[1] **يونس، عبد العزيز**، النص والثقافة : مقاربات في التحليل النصي الثقافي، دار الفكرالعربي للنشر والتوزيع ،الجزائر،ص32.

[2] **شقرون، عبد الكريم**،(2013). الكفايات اللّغوية في ضوء اللسانيات الحديثة، دار عالم الكتب الحديث، عمان ،الأردن، ص 23 .

في المقاربات البيداغوجية الحديثة، مثل المقاربة بالكفاءات، تعدُّ الكفاية اللّسانية أحد مكونات الكفاية التواصلية، التي تشمل أيضًا الكفاية التداولية والكفاية الاجتماعية والثّقافية.[1]

ب-مكونات الكفاية اللّسانية:

- **الكفاية الصوتية** : إدراك وإنتاج الأصوات بطريقة صحيحة.
- **الكفاية النحوية** : استعمال القواعد النحوية لبناء جمل سليمة.
- **الكفاية الصرفية** : التحكم في بنية الكلمات وتحويلاتها.
- **الكفاية المعجمية** : امتلاك مفردات مناسبة للسياق.
- **الكفاية الإملائية** : كتابة صحيحة للكلمات حسب قواعد اللغة.[2]

ج- الكفايات اللّسانية لدى ذوي الاحتياجات الخاصّة:

تعدُّ الكفايات اللّسانية من الركائز الأساسية في تمكين ذوي الاحتياجات الخاصّة من الاندماج الفعّال في الحياة المدرّسية والاجتماعية. وتمثل هذه الكفايات قدرة المتعلّم على فهم اللغة واستخدامها بشكل وظيفي وسليم داخل مختلف السياقات التواصلية، مع مراعاة خصوصياته الإدراكية و النمائية.[3]

---

[1] **حاج صالح عبد الرحمن**، مدخل إلى اللسانيات، دار القصبة للنشر والتوزيع، الجزائر،2007 ،ب ط ، ص84.

[2] **الخولي، أحمد محمد**، أسس تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكتبة الأنجل للنشر والتوزيع،مصر،ص44.

[3] **أبو الحسن مجدي عزيز**، تعليم اللغة العربية لذوي الاحتياجات الخاصّة، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، مصر، ص54 .

ويُواجه الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصّة، خاصة من لديهم إعاقات ذهنية أو سمعية أو اضطرابات نمائية (كاضطراب طيف التوحد)، صعوبات متنوعة في تطوير الكفايات اللّسانية ، ما يتطلب اعتماد مقاربات تعليمية خاصة تهدف إلى:

- تكييف محتوى اللغة وفق قدراتهم الذهنية والمعرفية.
- تقديم الدّعم البصري أو الحسي لتوضيح المعنى (كالصور، الإشارات، الفيديوهات).
- التدرج البطيء والمنظم في تعليم الأصوات والكلمات والتراكيب.
- التركيز على الكفاية التداولية أيضًا، أي القدرة على استخدام اللغة بطريقة وظيفية تناسب المقام.

ويُوصي المختصّون بضرورة دمج الذكاء اللّغوي مع تقنيات التواصل البديل والمعزّز (AAC) في بعض الحالات ، مما يسمح لهؤلاء الأطفال بالتعبير عن حاجاتهم ومشاعرهم وتطوير استقلاليتهم اللّغوية.[1]

د-الكفايات اللّسانية وغير اللّسانية:

يمثل فهم الكفايات اللّغوية ، سواء اللّسانية أو غير اللّسانية ، حجر الزاوية في بناء المنظومات التّعليمية التي تهدف إلى تنمية قدرات المتعلّمين التواصلية ، لا سيما في حالات الفئات الخاصّة التي تتطلب تكييفًا دقيقًا للمضامين والأهداف التربويّة.[2]

د 1-الكفايات اللّسانية :

[1] **خليل عماد الدين**، اضطرابات اللغة والكلام عند الأطفال، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن ،2017،ص33.

[2] **شقرون عبد الكريم** ، الكفايات اللّغوية في ضوء اللسانيات الحديثة ، دار عالم الكتب الحديث2013.ص 63 .

تعنى الكفايات اللّسانية بقدرة المتعلّم على التحكم في البنية الداخلية للغة وفق نظامها الصوتي والمعجمي والنحوي والصرفي. وهي تشمل:

-الكفاية الصوتية :

القدرة على التعرف على الأصوات اللّغوية وإنتاجها بشكل سليم.

لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، تعتبر هذه الكفاية تحديًا رئيسيًا.

- **الكفاية المعجمية** :(Lexical Competence)

تمثل رصيد المتعلّم من المفردات والتراكيب، وقدرته على توظيفها في سياقات مختلفة.

تتطلب إثراءً دائمًا من خلال القراءة، الحوار، والمواقف التواصلية الحية.

- **الكفاية النحوية والصرفية**:(Grammatical and Morphological Competence)

تتعلق بقدرة المتعلّم على استخدام قواعد النحو (ترتيب الكلمات، المطابقة بين الفعل والفاعل،...) ، وقواعد التصريف (تحويل الكلمات حسب الزمن أو العدد أو الجنس).

ضعف هذه الكفاية يؤدي إلى إنتاج جمل غير سليمة نحويًا، وهو شائع لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية أو صعوبات التعلّم.

- **الكفاية الإملائية والكتابية:**

تخُص القواعد الكتابية للغة ، من حيث الشكل والرسم الإملائي السليم ، وتشمل علامات الترقيم ، والتمييز بين الحروف المتشابهة في الرسم.[1]

د2-الكفايات غير اللّسانية:

وهي القدرات المصاحبة أو المكملة للاستعمال اللّغوي، وتُسهم بشكل جوهري في نجاح العملية التواصلية، خاصة عند المتعلّمين الذين يعانون من صعوبات في النطق أو اللغة.

- الكفاية التداولية

وتُشير إلى قدرة الفرد على استخدام اللغة بشكل مناسب للسياق الاجتماعي، أي معرفة ماذا يقول ؟ ومتى ؟ وكيف ؟ .

هذه الكفاية تعدُّ أساسية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث يُظهرون غالبًا ضعفًا في إدراك سياقات التخاطب.

- الكفاية الثّقافية والاجتماعية

تتعلق بفهم القيم والعادات والمعايير الثّقافية التي تؤثر في التواصل.

- الكفاية الإشارية/الحركية

تشمل استخدام لغة الجسد، تعابير الوجه، الإشارات اليدوية، وقد تكون هي الوسيلة الأساسية للتواصل عند بعض ذوي الاحتياجات الخاصّة (الصم، أو ذوي الإعاقات الحركية أو الذهنية الشديدة).

[1]Light, J. & McNaughton, D. (2012). The Changing Face of Augmentative and Alternative Communication. Augmentative and Alternative Communication Journal.

- **الكفاية الانفعالية والمعرفية:**

وهي قدرة المتعلّم على التحكم في مشاعره أثناء التفاعل، وفهم نوايا وأفكار الآخر، ما يسهم في تيسير عملية التواصل والاندماج في المحيط.[1]

جدول مقارنة بين الكفايات اللّسانية وغير اللّسانية

النوع	الخصائص	أمثلة	أهميتها عند ذوي الاحتياجات الخاصة
الكفايات اللسانية	قواعد اللغة: صوتيات، صرف، نحو، معجم	نطق صحيح، تركيب جملة سليمة، مفردات متنوعة	تحتاج دعمًا خاصًا عند ذوي صعوبات النطق أو التعلم
الكفايات غير اللسانية	استعمال اللغة في السياق، لغة الجسد، اللباقة	التحية، الحوار بحسب المقام، الإشارات	ضرورية لنجاح التواصل البديل وتعويض القصور اللغوي

المبحث الثاني : الكفايات اللّسانية للنص الثقافي لذوي الاحتياجات الخاصّة.

تعدُّ النصوص الثّقافية جزءا أساسيا من المنهاج التّعليمي إذ تمثل أداة لغوية وتربويّة تسهم في بناء شخصية المتعلّم معرفيا وخلقيا

وتبرز أهمية هذه النصوص في قدرتها على الجمع بين البعد اللّغوي والبعد الثقافي، مما يجعل منها وسيطا فعالاً لتنمية الكفايات اللّسانية في سياق واقعي غني بالمعاني والمضامين.

وبالنسبة لفئة ذوي الاحتياجات الخاصّة ، تكسب هذه النصوص بعدا تربويا خاصا ، إِذْ أَنَّهَا تعدُّل وتكيف لِتُناسب قدراتهم ، مما يسمح لهم بالتفاعل مع اللغة ضمن سياقات

[1] **أبو الحسن مجدي عزيز**، تعليم اللغة العربية لذوي الاحتياجات الخاصّة، دار الوفاء للنشر والتوزيع،مصر،2003، ص 50 .

مألوفة تستدعي الذاكرة الثّقافية وتثير الحواس وتدفع نحو المشاركة، وفي هذا السياق ، فأنّنا سنحاول أن نبين كيف أسهمت هذه النصوص الثّقافية ، ضمن منهاج ذوي الاحتياجات الخاصّة في تنمية الكفايات اللّسانية لدى المتعلّمين في طور التحضيري ، والسنة الأولى ، والسنة الرابعة ابتدائي ، بعدها محطات تعليمية أساسية في التدرج اللّغوي والتّعليمي لهذه الفئة.

1-إسهام النصوص الثّقافية المقرّرة في السنة الرابعة ابتدائي ضمن منهاج ذوي الاحتياجات الخاصّة (التوحد) في تنمية الكفايات اللّسانية:

تتضمن مقُرّرات السنة الرابعة ابتدائي نصوصا ثقافية متنوعة موزعة عبر مواد مثل : اللغة العربية ، والتربية الإسلامية ، والتربية المدنية وغيرها. تتناول موضوعات كالتراث الثقافي المادي واللامادي ، والعادات والتقاليد ، والمناسبات الوطنية والدينية ، إضافة إلى مفاهيم المواطنة والانتقاء والهوية.

ومن خلال هذه النصوص، يتاح للمتعلّمين أن يكتسبوا كفايات لسانية متنوعة منها : الكفاية الصوتية عبر التمرن على النطق السليم و الاستماع الموجه ، والكفاية الصرفية والنحوية من خلال تتبع تراكيب الجمل وصيغ الكلمات في السياق. والكفاية الدلالية التي تتعزز بفهم المعاني في ضوء المحتوى الثقافي، فضلاً عند الكفاية المعجمية المرتبطة بتوسيع الرصيد اللّغوي ، والكفاية السياقية التي سمح باستخدام اللغة في مواقف محددة ذات طابع ثقافي واجتماعي .

وانسجاما مع ماسبق ، وحرصا على تقديم قراءة تطبيقية واقعية ستكفي باختيار نموذجين اثنين من النصوص الثّقافية الواردة في كتاب القراءة للسنة الرابعة ابتدائي ، وذلك بهدف إبراز كيفية إسهام هذه النصوص في تنمية الكفايات اللّسانية لفئة المتعلّمين من ذوي

الاحتياجات الخاصّة ، وسنبدأ بنص من التربية المدنية ، ثم تنتقل إلى نص من التربية الإسلامية.

أ–نموذج من كتاب القراءة للسنة الرابعة ابتدائي : نص"حي القصبة العتيق"[1].

(نص ثقافي يحمل بعدا وطنيا ويعرف بالتراث الذي يربطنا بالحاضر) :

يعرض هذا النص مظهرا من مظاهر التراث المعماري الجزائري العريق ، مبرزا خصائص حي القصبة العتيق، ومكوناته التاريخية والعمرانية، إلى جانب أهمية تصنيفه ضمن التراث الثقافي العالمي ، فمن الناحية اللّسانية يُسهم هذا النص في تنمية الكفاية المعجمية من خلال إدراج مفردات تتعلق بالمعمار القديم نحو الأزقة (المتداخلة ، زنيقة العرايس ،القصور....)، مما يُثري الحصيلة اللّغوية لدى المتعلّم ، ويربطه بمفردات ذات صلة بهويتِهِ ، كَمَا يُنمي الكفاية اللّغوية من خلال التراكيب الوصفية التي تتطلب فهم الصفة والموصوف ، والجمل الاسمية والفعلية ذات الوظائف المحددة ، أما من جهة الكفاية الصرفية ، فإنّ النص يتيح تدريبا ضمنيًّا على تصريف بعض الأفعال المرتبطة

بالزمن الماضي عند الحديث عن تاريخ الحي ، إِلَى جَانِبِ تَمْكِينِ الْمُتَعلّم مِنْ رَبّطِ الكلمات بجذورها الصرفية . في حين تدعم الكفاية الصوتية من خلال القراءة الجهرية التي تمارس في الصف ، مما يُساعد على تحسين مخارج الحروف والإيقاع الصوتي ، خاصة في المفردات الجديدة ، كما يرسخ النص الكفاية السياقية والدلالية ، إذ يدمج المتعلّم في بيئة لغوية حافلة بدلالات الانتماء والهوية، ويربط بين اللغة وسياقها الثقافي والاجتماعي.

ب– نموذج من كتاب القراءة السنة الرابعة إبتدائي درس " الإحسان"[2]

[1] **الزهرة قُرّاش، وآخرون** ، كتاب القراءة السنة الرابعة من التّعليم الابتدائي ، الديوان الوطنية للمطبوعات المدرسية (O.N.P.S) ،الجزائر ، 2017م- 2018م ، ص10.

[2] **سيد علي دغاس وآخرون** ، كتاب القراءة السنة الرابعة من التّعليم الابتدائي الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (O.N.P.S) ، الجزائر 2017 م - 2018 م ،ص23.

(يحمل بعدا دينيا يساهم في إبراز روح التعاون والعطف والإحسان):

تتجلى في وضعية الانطلاق الخاصّة بدَرْس الإِحْسَانَ مَلامح بَارِزَة مِنَ التراث الديني والاجتماعي الجزائري ، من خلال مَشْهَدِ مُؤَثرٍ يُصَوّر اقتراب عيد الأضحى ، حيث يُعَبّرْ طِفلُ عَنْ فَرْحتِهِ وحماسه للعيد ، لكنه في الوقت نفسه يتعاطف مع زميله "خالد " الذي لم تستطع عائلته شراء الأضحية نظرا لضيق الحال، ويتجنب الطفل وأصدقاؤه الحديث عن الأضحية أمام خالد مراعاة لمشاعره ، ثُمَّ يُفَاجَؤُونَ بِهِ يوما قبل العيد وهُو يَرْكَضُ نَحوهُمْ فَرَحًا ويقول : الْحَمْدُ لِلَّهِ ، لَقَدْ اشْتَرَى لَنَا عَمي كَبْشًا لِيَختِمَ الرَّاوِي بقوله : مَا أَجمَلَ الإحسان ، وَيَالَهُ مِنْ تَضَامَن نَشَرَ الْفَرَحَ بَيْنَ النَّاسِ.

هذا السياق الواقعي الحي يحفز المتعلّمين على التفاعل مع مفاهيم إنسانية مثل : الإحسان، التكافل ، مراعاة مشاعر الغير، مما يكسبهم كفايات دلالية ذات بعد تربوي وأخلاقي . كما تُعزز الكتابة المعجمية عبر استخدام ألفاظ تنتمي إلى الحقل الديني والاجتماعي (عيد الأضحى ،وكبش ، والإنسان والتضامن، والفرح ، والحَرَج ...) ، تُسْتثمّرُ في بيئةٍ مالُوفة للمتعلّم ، مَا يُقَوِي صِلَتَهُ باللغة في سياقات ذات معنى.

أما الكفاية اللّغوية فتبنى من خلال التراكيب السردية المعتمدة على الأفعال الماضية والحاضرة ، وتنوع الأساليب بين الحوار والسَّردِ والوصف، ما يمنح المتعلّم تدريبا طبيعيا على بنية الحملة الصحيحة ، وتنمي الكفاية الصرفية من خلال تصريف الأفعال وتنوع الضمائر ، خاصة ضمير المتكلم والجمع ، إلى جانب أفعال الانفعال والتعبير عن المشاعر (فرح، سَعدَ ، تَفَاجَأْنَا) ، كَمَا تُعزّزُ الكتابة الصوتية من خلال القراءة الجهرية التي تتيح تدريبا على مخارج الحروف والنبر والتنغيم المرتبط بالعواطف. كَمَا تُعَززَ هَذِهِ النصوص مَضمونَا دينيا واجتماعيا بلغة بسيطة وسياق قريب من وجدان المتعلّم ، مَا يُسْهِم بفَعَالِيَّهُ في تنمية الكفاية

السياقية ، حيثُ يَفْهَمُ المتعلّم استعمال اللغة في مَوَاقِف واقعية، وَيَسْتَشِعرُ أَثرها في بناء علاقاتِهِ وَمَواقِفِهِ دَاخِل المجتمع .

2)- الكفايات اللّسانية للنص الثقافي المنطوق لذوي الاحتياجات الخاصّة (التوحد):

تشير الكفايات اللّسانية إلى مجموع القدرات والمهارات التي يمتلكها الفرد لفهم اللغة واستخدامها بشكل سليم في مواقف تواصلية حقيقية، وتشمل: الكفاية الصوتية ، والصرفية، والنحوية، والدلالية، والتداولية. وعندما يتعلق الأمر بفئة ذوي الاحتياجات الخاصّة، وبخاصة الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد، فإن هذه الكفايات تكتسب بُعدًا تربويًا وعلاجيًا في آنٍ واحد، نظرًا لوجود اضطرابات في التواصل والتفاعل الاجتماعي لديهم.

أما النص الثقافي المنطوق ، فهو نص يُقدّم شفوياً بهدف نقل حمولة ثقافية أو قيمية (مثل الحكايات ، القصص الشعبية، الأمثال...) بطريقة مبسطة ومحفّزة للمتلقي، ما يجعله وسيلة تعليمية فعّالة لتطوير الكفايات اللّسانية.

وعليه ، فإن مفهوم الكفايات اللّسانية للنص الثقافي المنطوق لذوي التوحد يتمثل في قدرة هؤلاء المتعلّمين على :

- الاستماع للنص واستيعاب مضمونه العام.
- التمييز بين الأصوات والكلمات المفاتيح.
- فهم التراكيب البسيطة والرسائل الصريحة.
- التفاعل مع المحتوى بطريقة لفظية أو غير لفظية (حركية أو بصرية).

وتُبنى هذه الكفايات تدريجياً عبر استراتيجيات تعليمية تعتمد على التكرار، والدّعم البصري، واستخدام وسائط متعدُّدة تساعد على الفهم، مما يسهم في إدماجهم اللّغوي والتواصلي داخل الوسط التربوي.[1]

أ-مفهوم النص المنطوق:

يُعدّ النص المنطوق أحد الأشكال الأساسية للغة المستخدمة في التفاعل الشفهي بين الأفراد، ويتميّز بكونه وسيلة تواصل مباشرة تُنتج لحظياً في سياق معين، وتُرافقه في الغالب مؤشرات صوتية وغير لفظية (مثل النبرة، الإيماءات، تعابير الوجه،... إلخ) ، مما يمنحه طابعاً ديناميكياً وتواصلياً يتمايز عن النص المكتوب.

ومن الناحية الاصطلاحية، يُعرّف النصالمنطوق بأنه "كل إنتاج لغوي شفهي منظم يصدر عن المتكلم في موقف تواصلي، ويتضمن بنية لغوية ودلالية تهدف إلى إبلاغ رسالة معينة للمخاطب" (الجمّال، 2008). ويشمل النص المنطوق مختلف الأنواع اللّغوية المتداولة شفوياً، كالحوار، السرد، الإخبار، التفسير، والتوجيه، ضمن مواقف تواصلية طبيعية أو تربويّة.

وتبرز أهمية النص المنطوق في العملية التّعليمية، كونه الوسيلة الأولى التي يكتسب بها المتعلّم اللغة ويتفاعل بها مع محيطه، خاصة في المراحل الأولى من التّعليم أو لدى فئات تحتاج إلى دعم لغوي خاص، مثل فئة ذوي الاحتياجات الخاصّة(**التوحد**). فهو يمثّل أداة فعالة في تنمية الكفايات اللّسانية، لأنه يرتكز على السماع والفهم والتفاعل اللحظي.

[1] **عبد الجليل مراد**، الكفايات اللّغوية والتواصلية في المناهج التّعليمية الحديثة، دار الوعي للنشر والتوزيع ،الجزائر، 2016،ص17 .

وفي سياق تعليم ذوي التوحد، يحتل النص المنطوق مكانة مركزية في البرامج التربويّة القائمة على تنمية التواصل الشفهي، حيث يتم تبسيطه وتكييفه ليتناسب مع قدراتهم اللّغوية والمعرفية، مع مراعاة الجوانب السمعية والبصرية التي تسهم في تعزيز الفهم والاستيعاب لديهم.[1]

ب-تحليل النصوص الثّقافية المنطوقة لمستويات التّعليم الابتدائي (الخاص)

تعدّ النصوص الثّقافية المنطوقة من أهم الوسائط التّعليمية التي تُستخدم في تنمية الكفايات اللّسانية لدى المتعلّمين، وبالأخص في الأقسام الخاصّة التي تضم فئات من ذوي الاحتياجات الخاصّة كالأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. ويُقصد بالنص الثقافي المنطوق كل إنتاج شفهي ينقل مضمونًا ثقافيًا أو قيميًا أو اجتماعيًا بأسلوب مبسط، وغالبًا ما يكون في شكل قصة، حكاية شعبية، مثل، أو حوار تعليمي، يُقدّم ضمن موقف تعليمي تواصلي، ويُرافقه أداء تعبيري أو بصري يعزز الفهم.[2]

إنّ تحليل النصوص الثّقافية المنطوقة المعتمدة في برامج التّعليم الابتدائي الخاص يقتضي دراسة مدى ملاءمتها من حيث الشكل والمضمون لقدرات الفئة المستهدفة ، وذلك عبر عدة معايير، نوجزها كما يلي:

- **اللغة المستخدمة:** يجب أن تكون اللغة واضحة، بسيطة، ومباشرة، تتجنب التعابير المجازية أو المفاهيم المجردة التي قد يصعب على الطفل التوحدي فهمها.

[1] **الجمّال، عبد الرحمن**، النصوالخطاب في تعليمية اللغة، دار الكتاب الجديد للنشر والتوزيع، بيروت،2008،ص31.

[2] **بلقاسم، نوال**، اللغة والتواصل عند ذوي الاحتياجات الخاصّة، منشورات جامعة الجزائر،2018،ص 85 .

– **التّركيب الصوتي** : يُراعى وضوح النطق، الإيقاع، والتكرار، مما يساعد على ترسيخ المعاني لدى المتعلّم.

– **البنية السردية** : يُفضل اعتماد نصوص تتبع تسلسلًا سرديًا منطقيًا ، بأحداث مترابطة وشخصيات واضحة، مع بداية ووسط ونهاية مفهومة.

– **الحمولة الثّقافية** : يجب أن تكون ذات صلة بعالم الطفل وبيئته الاجتماعية، وتُقدَّم برسائل إيجابية وأمثلة واقعية لتعزيز المعنى.

– **الدّعم السمعي والبصري:** يلعب دورًا مهمًا في تسهيل فهم النص، من خلال استعمال وسائل عرض صوتي (سرد حي، تسجيلات) مدعومة بصور أو رموز توضيحية.

1) مستوى التربية التحضيرية :

نص الحمار والذئب

أ – الكفاية الصوتية:

- التمييز بين الأصوات المختلفة (مثل: صوت الحاء في "حمار"، وصوت الذال في "ذئب").
- النطق السليم للكلمات، خاصةً الكلمات التي قد تشكل صعوبة في النطق.

ب– **الكفاية الصرفية** (التصريف):

- التعرف على تصريف الأفعال (مثل: "ذهب"، "هرب"، "قال").
- تمييز أسماء الحيوانات وتصنيفها (مذكر/مؤنث، مفرد/جمع).
- استخدام الضمائر في السرد (مثل: هو، هي، أنا).

ج – الكفاية التّركيبية (النحوية):

- التعرف على الجمل الفعلية والاسمية.
- ترتيب الجملة بشكل صحيح (فاعل + فعل + مفعول).
- استعمال أدوات الربط مثل: "لكن"، "ثم"، "لأن"، لتعزيز تسلسل الأحداث.

د – الكفاية الدلالية:

- فهم معاني المفردات من السياق (مثل: معنى "خدعه"، "فرّ").
- استخراج القيم والدروس من النص (كعدم الثقة في العدو أو الذكاء في التعامل مع الخطر).

هـ– الكفاية التواصلية:

- إعادة سرد القصة بأسلوب المتعلّم.
- التعبير عن رأيه في تصرف الحمار أو الذئب.
- المشاركة في حوار حول فحوى القصة.

خلاصة:

نص "الحمار والذئب" يُعد نموذجًا تعليميًا غنيًا يمكّن استثماره في تدريس الكفايات اللّسانية بمختلف مستوياتها، حيث يساعد التلاميذ على تعزيز مهاراتهم اللّغوية وفهمهم للغة العربية في سياق ممتع وهادف.[1]

نص الدجاجة وحبة القمح

أ– **الكفاية الصوتية** (الفونولوجية):

- التمييز السمعي والنطقي بين الأصوات مثل:
- الفرق بين الحاء والخاء: (حبّة، خبزت).
- التاء المفتوحة والمربوطة: (دجاجة، فاضين).

[1] **وزارة التربية الوطنية**، دفتر الأنشطة اللّغوية للتربية التحضيرية ، أطفال ذي سن (5-6) سنوات، ص58.

- تدريب المتعلّم على القراءة الجهرية السليمة مع احترام علامات الترقيم.

ب- **الكفاية الصرفية** (الصرف والتحويل):

- تصريف الأفعال حسب الضمائر: (قالت – زرعت – حصدت – طحنت – خبزت).
- تمييز صيغة المفرد والجمع: (دجاجة ← دجاجات، حبة ← حبّات، حيوانات).
- التمييز بين الاسم والفعل: (زرعت ← فعل، حبة ← اسم).

ج – **الكفاية التّركيبية** (النحوية):

- التعرف على الجملة الفعلية وتركيبها: فاعل + فعل + مفعول به.
- مثال: "زرعت الدجاجة حبّة القمح."
- استخدام أدوات الاستفهام: (من؟ ماذا؟).
- استخدام أدوات الربط والروابط الزمنية: (عندما، ثم، ف...).

د- **الكفاية الدلالية** (اللفظية والمعجمية):

- استخراج معاني الكلمات من السياق (مثلاً: فاضين = مشغولين).
- توسيع الرصيد اللّغوي للتلميذ بكلمات مرتبطة بالبيئة (دجاجة، قمح، رغيف...).
- فهم تسلسل الأحداث وتحديد السبب والنتيجة.

هـ-الكفاية التواصلية (التعبيرية):

- إعادة سرد القصة شفهياً أو كتابياً بأسلوب المتعلّم.
- التعبير عن الرأي حول تصرفات الشخصيات (هل كانت الدجاجة محقة؟).
- تمثيل القصة في حوار مسرحي بين شخصياتها.

و- **الكفاية الثّقافية والقيمية** (التربويّة):

- غرس قيمة العمل والاجتهاد.
- نقد السلوك السلبي (الكسل – الاتكال على الغير).
- فهم المثل: "من لا يعمل لا يأكل."

خلاصة:

هذا النص يقدم فرصة ممتازة لمعلّم اللغة العربية لتعزيز الجوانب اللّغوية والمهارية والمعنوية لدى التلميذ. كما أنه يساعد المتعلّم على تطوير الحس النقدي واكتساب مفردات جديدة في سياق واقعي وقُرّيب من بيئته.[1]

نص الشمس والريح

أ- **الكفاية الصوتية** (الفونولوجية) :

- التمييز بين الأصوات مثل:
- الشين (شمس، تشبّث) والسين (ساق، سكت).
- الراء واللام في الكلمات القُرّيبة شكلاً (ريح – رجل).
- التدرب على النطق السليم وخاصة في الكلمات ذات الحروف المشددة (تشبّث، زمجرت).

ب- **الكفاية الصرفية** (الصرف والتحويل):

- تصريف الأفعال حسب الضمائر.
- قالت، تشبّث، شعر، نزع .
- التمييز بين المفرد والمثنى والجمع.
- (الشمس، الريح ← مفرد) ، (أوراق، البحار ← جمع).
- صياغة أسماء الفاعلين (الريح تهبّ، الشمس تشرق...).

[1] **وزارة التربية الوطنية** ، دفتر الأنشطة اللّغوية للتربية التحضيرية، أطفال ذي سن (5-6) سنوات، ص 46 .

ج- **الكفاية التّركيبية** (النحوية):

- التعرّف على:
- الجمل الاسمية والفعلية.
- تركيب الجملة الصحيحة: (الريح هبّت بقوة – الرجل نزع معطفه).
- استخدام أدوات الربط والربط السببي: (لأن، ف، ثم).
- الاستفهام والنفي في السياق الحواري.

د- **الكفاية الدلالية** (المعجمية):

- فهم معاني كلمات جديدة من السياق مثل:
- تشبّث = تمسّك بقوة.
- زمجرت = أصدرت صوتًا قويًا.
- دفء = حرارة معتدلة.
- التمييز بين معنى القوة الجسدية والقوة المعنوية.

هـ-**الكفاية التواصلية** (التعبيرية):

- إعادة سرد القصة شفهياً أو كتابياً.
- محاكاة حوار بين الشمس والريح بأسلوب التلميذ.
- التعبير عن رأي التلميذ: من الأقوى؟ ولماذا؟

و- **الكفاية القيمية و الثّقافية** :

- ترسيخ فكرة أن اللين والهدوء أحيانًا أقوى من الشدة والعنف.
- دعم القيم الأخلاقية مثل: التواضع، الصبر، الحكمة.
- تعزيز التّفكير النقدي لدى المتعلّم (هل كان سلوك الريح صائبًا ؟) .[1]

[1] **وزارة التربية الوطنية** ، دفتر الأنشطة اللّغوية للتربية التحضيرية أطفال ، ذي سن (5-6) سنوات ص 28.

2) **مستوى أولى ابتدائي :**

نص احمد يرحب بكم

أ – كفاية الاستماع والفهم (التمييز السمعي):

- الإنصات الجيد لنص يُقُرّأ من طرف المعلّم أو مسجل.
- تمييز الأصوات والحروف عند سماع الكلمات (مثال: أحمد، أحب، أصدقاء).
- فهم المسموع من خلال تتبع الأحداث البسيطة في النص.

ب – كفاية التعبير الشفهي:

- إعادة سرد النص بأسلوب التلميذ مع ترتيب بسيط للأفكار.
- الإجابة الشفهية عن أسئلة المعلّم مثل:
- من هو أحمد؟
- ماذا يحب؟
- من هم أصدقاؤه؟
- التعبير عن الذات على غرار النص:
- "اسمي... أنا في السنة الأولى... أحب مدرستي"...

ج –كفاية المحادثة البسيطة:

- استخدام عبارات التحية: "أهلاً وسهلاً" – "مرحبًا."
- إجراء حوار بسيط مع الزملاء أو المعلّم:
- المعلّم: ما اسمك؟
- التلميذ: اسمي يوسف.

د– كفاية النطق السليم:

- التدرّب على نطق الكلمات بشكل واضح وسليم.
- النطق السليم لحروف المدّ: (أُحب، نَكتب).
- احترام مخارج الحروف (ح في أحمد، ق في قسم).

هـ- **كفاية التمثيل واللعب اللّغوي:**

- أداء النص في شكل حوار أو مشهد تمثيلي قصير.
- لعب أدوار (أحمد – المعلّمة – التلاميذ).
- تقليد النبر والتنغيم الصحيح في التعبير الشفهي.[1]

نص الحي والقرية

أ- **كفاية الاستماع والفهم:**

- الإنصات الجيد للنص عند قراءته من طرف المعلّم.
- فهم المسموع وتحديد الشخصيات (المتكلم – ابن عمه).
- التمييز بين معاني الكلمات في السياق:
- الحي ≠القرية
- واسعة ≠ ضيقة
- بنايات ≠ بيوت

ب- **كفاية التعبير الشفهي:**

- الإجابة عن أسئلة بسيطة بعد الاستماع:
- أين يسكن المتكلم؟
- كيف يذهب إلى المدرّسة؟
- من يسكن في القرية؟
- وصف شفهي للحياة في الحي والقرية من واقع الطفل:
- "في قريتنا بيوت طينية"
- "في حينا مدرسة كبيرة"

[1] **وزارة التربية الوطنية** ، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة أولى من التّعليم الابتدائي ، ص 53 .

ج.كفاية المحادثة:

التمرّن على إجراء حوار بسيط بين تلميذين:

–أين تسكن؟

–أسكن في القرية.

–كيف تذهب إلى المدرّسة؟

–أركب دراجة.

د **.كفاية النطق والتلفظ السليم:**

- التدرّب على نطق الكلمات ذات الحروف الممدودة (الحي، القرية، بنايات).
- احترام مخارج الحروف: (ق – ح – غ – ض).
- القراءة الجهرية السليمة مع الوقف عند النقاط والفواصل.

ه **.التمثيل واللعب اللّغوي:**

- تمثيل النص في مشهد بسيط:
- تلميذ يمثل ابن المدينة، وآخر يمثل ابن القرية.
- تقليد الأصوات: صوت الحمار، الضجيج في الحي، الهدوء في القرية.[1]

نص أول يوم في رمضان

أ–كفاية الاستماع والفهم:

- الإنصات الجيد للنص عند قراءته من قبل المعلّم.
- فهم مضمون النص من خلال أسئلة شفهية بسيطة:
- ماذا فعل الطفل في الصباح؟
- ماذا قال له أبوه؟

[1] **وزارة التربية الوطنية** ، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة أولى من التّعليم الابتدائي ، ص50.

- متى أفطر؟
- ماذا فعل بعد العشاء؟
- تمييز عناصر القصة: (الشخصيات، الزمان، الأحداث).

ب- كفاية التعبير الشفهي:

- التعبير عن تجربة شخصية:
- "أنا أيضًا أستيقظ في رمضان مع عائلتي"
- "أذهب إلى المسجد مع أبي"
- إعادة سرد النص بأسلوب مبسط خاص بالطفل.
- استعمال جمل قصيرة وواضحة للتعبير:
- "أنا فرحت في رمضان"
- "شربت الماء وأكلت تمرة"

ج .كفاية المحادثة:

إجراء حوار بسيط بين المعلّم والتلميذ أو بين تلميذين:

-هل صمتَ في رمضان؟

-نعم، صمت مع عائلتي.

-ماذا تأكل عند الإفطار؟

-آكل شوربة وتمر.

د- كفاية النطق السليم:

- التدرّب على النطق الصحيح للكلمات المرتبطة بالمجال الديني والأسري:
- رمضان، أذان، تمرة، المسجد، بسم الله.
- تمييز الحروف: ر – ض – م – ن – ت.
- استعمال نبرات صوت مناسبة (فرح، احترام، حماس).

هـ- كفايةاللعب اللّغوي والتمثيل:

- تمثيل أحداث النص في مشهد قصير (الاستيقاظ، الإفطار، الذهاب إلى المسجد).
- تقليد أصوات: الأذان – دعاء الإفطار – صوت فرحة الطفل.[1]

نص عيد الاستقلال

أ.كفاية الاستماع والفهم:

- الإنصات الجيد للنص عند قراءته من طرف المعلّم.
- فهم المعاني العامة عبر أسئلة بسيطة:
- متى نحتفل بعيد الاستقلال؟
- ماذا قال المعلّم عن الاستقلال؟
- ماذا فعل التلاميذ في القسم؟
- تمييز عناصر النص (الزمان – الحدث – الشخصيات – المشاعر).

.ب كفاية التعبير الشفهي:

- التعبير عن الفخر بالوطن:
- "أنا أحب الجزائر"
- "العلّم الجزائري جميل"
- إعادة سرد النص بكلمات التلميذ الخاصّة.
- وصف شفهي لاحتفالات عيد الاستقلال:
- "في مدينتنا نرى الأعلام على الجدران"
- "نسمع الأناشيد الوطنية"

[1] **وزارة التربية الوطنية** ، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة أولى من التّعليم الابتدائي ، ص61 .

ج .كفاية المحادثة:

محادثة قصيرة بين تلميذين:

– ماذا يعني عيد الاستقلال؟

– هو يوم حرية الجزائر.

– ماذا تفعل في هذا اليوم؟

– أزين بيتي وأشاهد الاحتفالات.

د .كفاية النطق والتلفظ السليم:

- التمرن على نطق كلمات تحتوي على:
- القاف: استقلال، وطني.
- الضاد: ضحى، فخور.
- الراء: حرية، رفرف.
- نطق جمل كاملة بصوت واضح وسليم مع احترام التوقفات.

هـ– اللعب اللّغوي والتمثيل:

- أداء النشيد الوطني جماعيًا.
- تمثيل مشهد لتزيين القسم أو رفع العلّم.
- تقليد الأصوات: تصفيق – صوت العلّم يرفرف – أناشيد وطنية.[1]

3) ثانية ابتدائي:

نص الهاتف

أ– **. كفاية الاستماع والفهم:**

- الإنصات الجيد للنص عند قراءته من طرف المعلّم.

[1] **وزارة التربية الوطنية** ، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة أولى من التّعليم الابتدائي ، ص62 .

- فهم المسموع عبر أسئلة شفهية بسيطة:
- ماذا يفعل الأب باستخدام الهاتف؟
- من تتصل به الأم؟
- ماذا يقول الطفل عن الهاتف؟
- تمييز عناصر النص: (الأشخاص – المكان – الحدث).

ب- **.كفاية التعبير الشفهي:**

- التعبير عن تجربة شخصية باستخدام الهاتف:
- "أنا أتصل بجدتي أحيانًا".
- "أستخدم الهاتف لأتحدث مع أصدقائي".
- إعادة سرد النص بكلمات التلميذ الخاصّة:
- "في بيتنا، هناك هاتف نستعمله في الاتصال".

.كفاية المحادثة:

محادثة بسيطة بين تلميذين حول الهاتف:

–هل عندكم هاتف في المنزل؟

–نعم، لدينا هاتف نستخدمه للاتصال.

–مع من تتصل عبر الهاتف؟

–أتصل بأصدقائي وأقاربي.

ت- **.كفاية النطق والتلفظ السليم:**

- التمرن على نطق الكلمات بوضوح:
- الهاء في "الهاتف"، "خالتي."
- اللام في "للتواصل"، "لكن."
- النطق الصحيح للأصوات المشتركة في الكلمات: (هـ – ف – ل).

ث- **.اللعب اللّغوي والتمثيل:**

- تمثيل مشهد يستخدم فيه التلاميذ الهاتف:
- "أنتِ خالتي، وأنا أتصل بك عبر الهاتف."
- تقليد الأصوات: صوت الهاتف الذي يرن، صوت المكالمة.[1]

نص جني الزيتون

أ- كفاية الاستماع والفهم:

- الإنصات الجيد للنص عند قراءته من طرف المعلّم.
- فهم المسموع عبر أسئلة شفهية بسيطة:
- ماذا يفعل الأب باستخدام الهاتف؟
- من تتصل به الأم؟
- ماذا يقول الطفل عن الهاتف؟
- تمييز عناصر النص: (الأشخاص – المكان – الحدث).

ب- .كفاية التعبير الشفهي:

- التعبير عن تجربة شخصية باستخدام الهاتف:
- "أنا أتصل بجدتي أحيانًا".
- "أستخدم الهاتف لأتحدث مع أصدقائي".
- إعادة سرد النص بكلمات التلميذ الخاصّة:
- "في بيتنا، هناك هاتف نستعمله في الاتصال.

ج- كفاية المحادثة:

محادثة بسيطة بين تلميذين حول الهاتف:

–هل عندكم هاتف في المنزل؟

[1] وزارة التربية الوطنية ، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التّعليم الابتدائي ، ص54 .

–نعم، لدينا هاتف نستخدمه للاتصال.

–مع من تتصل عبر الهاتف؟

–أتصل بأصدقائي وأقاربي.

د–كفاية النطق والتلفظ السليم:

- التمرن على نطق الكلمات بوضوح:
- الهاء في "الهاتف"، "خالتي."
- اللام في "للتواصل"، "لكن."
- النطق الصحيح للأصوات المشتركة في الكلمات: (هـ – ف – ل).

هـ–اللعب اللّغوي والتمثيل:

- تمثيل مشهد يستخدم فيه التلاميذ الهاتف:
- "أنتِ خالتي، وأنا أتصل بك عبر الهاتف."
- تقليد الأصوات: صوت الهاتف الذي يرن، صوت المكالمة.[1]

نص الملابس التقليدية

أ– كفاية الاستماع والفهم:

- الإنصات الجيد للنص عند قراءته من طرف المعلّم.
- فهم المسموع من خلال أسئلة شفهية بسيطة:
- ما هي الملابس التقليدية التي يرتديها الناس في الجنوب؟
- ماذا يرتدي العريس والعروسة في العرس؟
- كيف تُعكس الملابس التقليدية ثقافة كل منطقة؟

[1] وزارة التربية الوطنية ، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التّعليم الابتدائي ، ص54 .

- تمييز العناصر الأساسية للنص: (المكان – نوع الملابس – المناسبة).

ب- **كفاية التعبير الشفهي:**

- التعبير عن الملابس التقليدية التي يُعرّفها التلميذ:
- "في منطقتنا، الناس يرتدون الفستان في العرس".
- "أنا أحب القفطان لأنه جميل".
- إعادة سرد النص باستخدام كلمات التلميذ الخاصّة:
- "في الجزائر، يوجد ملابس تقليدية مثل الجلابة والملحفة".

ج- **كفاية المحادثة:**

محادثة بسيطة بين تلميذين حول الملابس التقليدية:

–ما هي الملابس التي ترتديها النساء في المدن؟

–النساء يرتدين الفساتين المزخرفة.

–ماذا يرتدي العريس في العرس؟

–العريس يرتدي الجلابة.

د- **كفاية النطق والتلفظ السليم:**

- التمرّن على نطق الكلمات بشكل صحيح:
- اللام في "الملابس"، "العرس."
- القاف في "القفطان"، "الطرابيش."
- الشين في "الفساتين."
- التمييز بين الحروف: ق – ف – ج – ل.

هـ- **اللعب اللّغوي والتمثيل:**

- تمثيل مشهد من العرس التقليدي:
- تلميذ يمثل العريس الذي يرتدي الجلابة، وآخر يمثل العروسة التي ترتدي القفطان.

- تقليد الأصوات: موسيقى العرس، تحية العريس والعروسة.[1]

4) ثالثة ابتدائي:

نص عرس الجارة

أ- **الكفايات التواصلية**

- التعبير عن أحداث مألوفة في محيط التلميذ مثل الأعراس، باستعمال جمل شفوية واضحة ومترابطة.
- المشاركة في حوار حول العرس، مثل وصف ما شاهده أو ما أعجبه فيه.
- نقل انطباعاته الشخصية عن الحدث باستخدام عبارات مناسبة: "أحببت العرس"، "كان الجوّ جميلاً."

ب- **.الكفايات المعجمية**

- توسيع الرصيد اللّغوي بمفردات تتعلّق بالأعراس: عرس، زغاريد، العروس، الحلوى، الزينة، الموسيقى، الكعكة، الفرح.
- إدراك معاني الكلمات حسب السياق، مثال: "تزغرد النساء"، "لبست العروس فستانًا أبيض."

ج- **.الكفايات النحوية**

- استخدام الجملة الفعلية والاسمية في السرد والوصف:
- جملة فعلية: "ذهبت مع أمي"
- جملة اسمية: "العروس جميلة"

[1] **وزارة التربية الوطنية** ، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التّعليم الابتدائي ، ص58 .

- احترام قواعد تصريف الأفعال في الماضي والمضارع حسب الضمائر: "استيقظت"، "ألبس"، "قالت أمي."
- التمييز بين المفرد والجمع، والتذكير والتأنيث.

د- **الكفايات الصوتية**

- نطق الكلمات المرتبطة بالحدث بشكل صحيح، خاصة تلك التي تحوي أصواتًا صعبة مثل: "الزغاريد"، "الكعكة"، "الموسيقى."
- استعمال نبرة مناسبة عند نقل الحوار أو التعبير عن مشاعر (الفرح، التعجب، التمنّي).

هـ- الكفايات التداولية (البراغماتية)

- إدراك أن الحديث عن عرس هو مناسبة مفرحة، ما يستوجب استخدام عبارات إيجابية: "مبروك"، "أتمنى لك السعادة."
- احترام السياق الاجتماعي: التلميذ يتحدث باحترام عن الجيران والمحيط.
- استعمال ضمير المتكلم عند سرد تجربة شخصية، مع إمكانية استعمال ضمير الغائب عند الحكي عن الآخرين.[1]

نص العلّم

أ- **.الاستماع والفهم:**

- التمكن من التمييز السمعي للأصوات (مثل التاء والثاء، السين والصاد...).
- فهم المعنى العام للنص عند سماعه.
- القدرة على التعبير عن الفكرة الأساسية للنص بكلمات المتعلّم الخاصّة.

[1] **وزارة التربية الوطنية** ، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التّعليم الابتدائي ، ص61 .

- استخراج معلومات صريحة من النص المسموع (مثل: من هو العالم؟ لماذا نحب العلم؟).

ب- **التحدث والتعبير الشفوي:**

- استخدام جمل صحيحة نحويًا للتعبير عن الفهم.
- إعادة سرد النص بأسلوب مبسّط.
- استخدام مفردات جديدة مكتسبة من النص في جمل مفيدة.
- التعبير عن الرأي الشخصي في الموضوع (مثلاً: لماذا أحب الذهاب إلى المدرّسة؟).

ج- **التفاعل الشفوي:**

- المشاركة في الحوار مع المعلّم أو الزملاء حول محتوى النص.
- طرح أسئلة أو الإجابة عنها شفهيًا.
- التفاعل مع مواقف تواصلية بسيطة (مثلاً: حوار بين تلميذين حول أهمية العلّم).[1]

نص حول مائدة الطعام

أ- **الكفايات التواصلية**

- التعبير الشفوي: أن يكون التلميذ قادرًا على وصف مائدة الطعام وما تحتويه باستخدام جمل صحيحة وسلسة.
- التفاعل الشفوي: أن يشارك في حوار حول موضوع الطعام، مثل التعبير عن رأيه في الأطعمة أو طرح أسئلة على زملائه.
- احترام قواعد الحوار: أن يُعرّف متى يتكلم ومتى يصغي، دون مقاطعة الآخرين.

[1] **وزارة التربية الوطنية** ، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التّعليم الابتدائي، ص65.

ب- **الكفايات المعجمية**

- اكتساب مفردات جديدة ترتبط بميدان الطعام، مثل: خبز، تمر، حساء، شوكة، مائدة، شهية، لذيذ، مالح، طازج.
- توظيف هذه المفردات في جمل مفيدة وسياقات مناسبة.

ج- **.الكفايات النحوية**

- استخدام الجمل الاسمية والفعلية: مثل "الخبز طازج" أو "أحضرت أمي الطعام."
- مطابقة الفعل للفاعل من حيث العدد والجنس: "أنا أتناول"، "نحن نأكل"، "هي تطبخ."

د- **.الكفايات الصوتية**

- النطق الصحيح للحروف والكلمات، مع التركيز على التمييز بين الأصوات المتقاربة (مثل ت/ط، ق/ك، س/ص).
- استخدام تنغيم مناسب في نهاية الجمل، خاصة عند السؤال أو التعجب.

هـ- **.الكفايات التداولية**

- استخدام أساليب لُغوية مهذبة في الحديث عن الطعام: مثل عبارات الشكر، الطلب، والاعتذار.
- إدراك السياقات الاجتماعية المناسبة للكلام: مثل الحديث مع الأم أو الزملاء حول ما يُفضل أكله.[1]

5) رابعة ابتدائي:

نص رامي والمعلّم الجديد

[1] **وزارة التربية الوطنية** ، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التّعليم الابتدائي، ص57.

أ- 1 **الكفايات التواصلية**

- التعبير عن مشاعر وتجارب مدرسية مألوفة، مثل الخوف من المعلّم الجديد أو الشعور بالراحة بعد التفاعل.
- القدرة على إعادة سرد أحداث النص شفويًا بترتيب زمني واضح.
- التفاعل في حوار مع المعلّم أو الزملاء حول موضوع "أول يوم في المدرّسة" أو "معلّمي المفضل."

ب- **.الكفايات المعجمية**

- إثراء الرصيد اللّغوي بكلمات مرتبطة بالحياة المدرّسية: معلّم، قسم، تلميذ، سؤال، إجابة، شرح، مشاركة، النظام، العمل الجاد.
- استعمال المفردات الجديدة في جمل مفيدة: مثل "المعلّم يشرح الدرس"، "رامي يجيب عن السؤال."

ج- **.الكفايات النحوية**

- استخدام الضمائر بشكل سليم (أنا، هو، نحن...)، والتمييز بينها حسب السياق:
- "أنا رامي" / "هو الأستاذ سامي."
- تصريف الأفعال في الزمن الماضي والمضارع:
- "دخل رامي" (ماضٍ)
- "يشعر رامي" (مضارع)
- التمييز بين المفرد والجمع، والتذكير والتأنيث:
- "تلميذ" / "تلاميذ"، "المعلّم" / "المعلّمة."

د- **.الكفايات الصوتية**

- النطق السليم للكلمات ذات الأصوات الصعبة أو الجديدة مثل: "يشجّع"، "يشرح"، "أستاذ"، "يشارك."

- استعمال نبرة صوت معبرة عن المشاعر (القلق، الفرح، الحماس) خاصة عند تمثيل الحوار أو السرد.

هـ- **.الكفايات التداولية (البراغماتية)**

- إدراك طبيعة العلاقة بين التلميذ والمعلّم، وكيف يُخاطب التلميذ المعلّم باحترام.
- استخدام عبارات مناسبة للمواقف المدرّسية: "صباح الخير أستاذ"، "أريد أن أشارك"، "أحببت درسك."
- فهم مغزى النص: أن المعلّم الجيد يشجّع التلاميذ ويجعلهم يحبون التعلّم.[1]

نص جيران الامس واليوم

أ- **.الكفايات التواصلية**

- التعبير الشفوي عن الفروقات بين زمنين (الماضي والحاضر) من خلال وصف علاقة الجيران.
- إعادة سرد أحداث النص بوضوح وتسلسل منطقي.
- المشاركة في حوار شفوي حول العلاقات الاجتماعية، مثل: "هل تعرف جيرانك؟"، "هل تلعب مع أطفال الحي؟"

ب- **.الكفايات المعجمية**

- توسيع الرصيد المعجمي بكلمات وعبارات مرتبطة بالحياة الاجتماعية:
- الماضي، الحاضر، الجيران، الفرح، المرض، الزيارة، التعاون، المحبة، الأبواب، الجلوس، الحديث.

[1] **وزارة التربية الوطنية** ، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التّعليم الابتدائي ، ص54 .

- استعمال هذه المفردات في سياقات جديدة: "زرت جاري المريض"، "اللعب مع الجيران ممتع."

ج- **.الكفايات النحوية**

- التمييز بين الزمن الماضي والحاضر في الأفعال:
- الماضي: "زار"، "ضحك"، "طبخ"، "جلس"
- المضارع: "يعيش"، "يغلق"، "يلعب"
- استخدام الجمل الاسمية والفعلية بشكل متوازن في التعبير:
- "الجيران كالعائلة" (جملة اسمية)
- "يجلس الأطفال أمام البيت" (جملة فعلية)
- التمرّن على أدوات الربط بين الجمل (أما، لكن، و، إذا).

د- **.الكفايات الصوتية**

- النطق السليم للأفعال الماضية والمضارعة وتمييز نهاياتها.
- التدرّب على نبرة الصوت المناسبة عند الحديث عن الماضي (الحنين، الهدوء) والحاضر (الأسف أو الأمنيات).
- مراعاة التمييز السمعي بين كلمات متقاربة في النطق والمعنى: مثل "فرح / فرّح"، "زار / جار."

هـ- **الكفايات التداولية (البراغماتية)**

- التفاعل مع مضمون النص من منظور اجتماعي وإنساني: إدراك قيمة الجيرة والتعاون بين الناس.
- استخدام عبارات تعبر عن الرغبة في تحسين العلاقات: "أتمنى أن نعيش كجيران الأمس"، "من الجميل أن نتعاون."

- نقل مشاعر الحنين والاحترام لكلام الجدّة.[1]

نص الأمير عبدالقادر

أ- **.الكفايات التواصلية**

- التعبير الشفوي: القدرة على نقل معلومات عن شخصية تاريخية بوضوح وسلاسة. يمكِّن للتلميذ إعادة سرد أحداث نص حياة الأمير عبد القادر باستخدام جمل مترابطة ومفهومة.
- التفاعل في حوار: المشاركة في مناقشة حول تاريخ الجزائر أو عن الأمير عبد القادر، مثل: "ماذا تعرف عن الأمير عبد القادر؟"، "كيف كان الأمير يتعامل مع أعدائه؟."
- التعبير عن الإعجاب: التلميذ يعبر عن إعجابه بشجاعة الأمير وقيادته للوطن.

ب- **.الكفايات المعجمية**

- اكتساب مفردات تاريخية: الأمير، الجزائر، الاحتلال، الجهاد، الفروسية، الشجاعة، العدل، الوطن، قائد.

- استخدام المفردات في سياقات مناسبة: مثل: "الأمير عبد القادر كان يقاوم الاحتلال الفرنسي"، "كان الأمير عبد القادر محبوبًا من الجميع."

ج- **الكفايات النحوية**

- استخدام الجمل الفعلية والاسمية بشكل صحيح:

[1] **وزارة التربية الوطنية** ، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التّعليم الابتدائي ، ص53 .

- جملة فعلية: "دافع الأمير عن وطنه".
- جملة اسمية: "الأمير عبد القادر بطل شجاع".
- التصريف السليم للأفعال:
- في الماضي: "وُلِد، قُرّر، اجتمع، بدأ"
- في المضارع: "يُعدّ، يحب، يتعلّم"
- مراعاة التذكير والتأنيث في الجمل: "الأمير" (مذكر)، "الجزائر" (مؤنث).

د- **.الكفايات الصوتية**

- النطق الصحيح للكلمات التاريخية: مثل "الأمير"، "الجزائر"، "الاحتلال"، "الجهاد"، "الفروسية."
- استخدام نبرة الصوت المناسبة عند الحديث عن شخصية تاريخية مهمة: نبرة حماسية عند الحديث عن شجاعة الأمير وقيادته، ونبرة احترام عند ذكر إنجازاته وتضحياته.

هـ- **الكفايات التداولية (البراغماتية)**

- التفاعل مع المضمون: التلميذ يتفاعل مع نص حول شخصية تاريخية مهمة بالنسبة للجزائر، ويعبر عن فخره واعتزازه بها.
- استخدام عبارات احترام عند الحديث عن الشخصيات التاريخية: مثل "كان الأمير عبد القادر قائدًا شجاعًا"، "نحترم تضحياته في سبيل الوطن".[1]

6) خامسة ابتدائي:

نص آثار التعاون

أ .الكفايات التواصلية

[1] **وزارة التربية الوطنية** ، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التّعليم الابتدائي ، ص57 .

- التعبير الشفوي: التلميذ قادر على شرح مفهوم التعاون وأثره في الحياة اليومية (مثل التعاون في المدرّسة، في المنزل، وفي المجتمع).
- التفاعل في حوار: مناقشة فوائد التعاون بين التلاميذ، مثل: "كيف يمكِّن أن نتعاون في إعداد مشروع جماعي؟"، "ماذا يحدث عندما لا نتعاون في المنزل؟"
- إعادة سرد النص: التلميذ يعيد سرد أحداث النص بترتيب منطقي، مع التركيز على أمثلة التعاون في المدرّسة والمنزل والمجتمع.

ب .الكفايات المعجمية

- تعزيز المفردات المتعلقة بالتعاون: مثل: تعاون، مجتمع، مشروع جماعي، مشاركة، فائدة، أسرع، أفضل، روح المحبة.

- استخدام هذه المفردات في جمل جديدة: مثل: "التعاون بين الأصدقاء يجعل العمل أسهل"، "نحن نتعاون في تنظيف الفصل."

ج .**الكفايات النحوية**

- استخدام الجمل الفعلية والاسمية:
- جملة فعلية: "يتعاون التلاميذ في إعداد المشروع."
- جملة اسمية: "التعاون أساس النجاح."
- التصريف السليم للأفعال:
- في الزمن الماضي: "ساعدوا، عملوا، تعاونوا"
- في الزمن المضارع: "يشارك، يتعاون، يساعد"
- في المستقبل: "سيعمل، سيشارك."
- مراعاة التذكير والتأنيث في الجمل: "التلميذ يساعد" / "التلميذة تساعد."

د .الكفايات الصوتية

- النطق السليم للكلمات الجديدة: مثل: تعاون، فائدة، أسرع، مشاركة، تقدم.
- التمرين على نبرة الصوت: عند الحديث عن التعاون، يجب أن تكون النبرة حماسية وتحفيزية لتعزيز مفهوم التعاون بين التلاميذ.

.هـ- الكفايات التداولية (البراغماتية)

- التفاعل مع المفهوم الاجتماعي للتعاون: التلميذ يتفاعل مع النص من خلال طرح أسئلة مثل: "كيف يمكِّننا تطبيق التعاون في حياتنا اليومية؟" أو "ماذا يحدث عندما لا نتعاون؟"
- التعبير عن رغبة في التعاون: استخدام عبارات تشجع على التعاون والعمل الجماعي، مثل: "لنساعد بعضنا"، "التعاون يجعل العمل أسهل وأكثر متعة".[1]

نص هذا وطنك

أ .**الكفايات التواصلية**

التعبير الشفوي: التلميذ قادر على شرح معنى "الوطن" وأثره في حياتنا بشكل بسيط وواضح، مع التركيز على أهمية حب الوطن وضرورة الدفاع عنه.

التفاعل في حوار: المشاركة في مناقشة جماعية حول معنى الوطن وكيفية حبّه، مثل: "ماذا يعني لك الوطن؟"، "كيف يمكِّننا أن نحب وطننا؟"

إعادة سرد النص: التلميذ يعيد سرد النص مع التركيز على الأفكار الرئيسية (حب الوطن، الاهتمام به، الدفاع عنه).

ب .**الكفايات المعجمية**

- تعزيز المفردات المتعلقة بالوطن: مثل: وطن، تاريخ، ثقافة، حب، تضحية، تقدم، ازدهار، أمان.

[1] **وزارة التربية الوطنية** ، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، ص 29.

- استخدام هذه المفردات في جمل جديدة: مثل: "أحب وطني لأنه يعطيني الأمان"، "الوطن يحتاج إلى محبتنا وعنايتنا."

ج .**الكفايات النحوية**

- استخدام الجمل الفعلية والاسمية بشكل صحيح:
- جملة فعلية: "يحب التلميذ وطنه."
- جملة اسمية: "هذا وطنك."
- التصريف السليم للأفعال:
- في الزمن الماضي: "عاش، عمل، قام."
- في الزمن المضارع: "يحب، يعتني، يساعد."
- مراعاة التذكير والتأنيث في الجمل: "هذا وطنك" (مذكر) / "هذه مدينتي" (مؤنث).

.د- الكفايات الصوتية

- النطق السليم للكلمات المتعلقة بالوطن: مثل: "وطن، تاريخ، تضحية، ازدهار، أمان."
- التمرين على نبرة الصوت: عند الحديث عن الوطن، يجب أن تكون النبرة حماسية ومعبرة عن الاحترام والحب.

هـ .**الكفايات التداولية (البراغماتية)**

- التفاعل مع المفهوم الاجتماعي للوطن: التلميذ يتفاعل مع النص من خلال طرح أسئلة مثل: "كيف يمكِّنني أن أساعد في تطوير وطني؟"، "ما هي الطرق التي يمكِّنني من خلالها التعبير عن حبّي لوطني؟"

- التعبير عن قيمة الوطن: التلميذ يستخدم عبارات تدل على حب الوطن، مثل: "أفخر بوطني"، "أريد أن أساهم في تقدمه."[1]

نص التبرع بالدم

أ .**الكفايات التواصلية**

التعبير الشفوي: التلميذ قادر على شرح أهمية التبرع بالدم وطرق التبرع به من خلال استخدام جمل بسيطة وواضحة.

التفاعل في حوار: مناقشة جماعية حول كيف يمكِّن أن يساعد التبرع بالدم في إنقاذ حياة الآخرين. يمكِّن طرح أسئلة مثل: "هل تعرف كيف يمكِّن للتبرع بالدم أن يساعد في علاج المرضى؟"، "كيف يمكننا أن نساهم في حملات التبرع بالدم؟"

إعادة سرد النص: التلميذ يعيد سرد النص مع التركيز على النقاط الأساسية مثل: أهمية التبرع بالدم، كيفية التبرع، وما هو تأثيره الإيجابي على الآخرين.

ب .**الكفايات المعجمية**

- تعزيز المفردات المتعلقة بالتبرع بالدم: مثل: تبرع، دم، إنقاذ، حياة، مريض، سليم، تضامن، صحة، عملية.
- استخدام هذه المفردات في جمل جديدة: مثل: "التبرع بالدم يمكِّن أن يساعد في شفاء المرضى"، "من المهم أن نكون دائمًا مستعدُّين لمساعدة الآخرين."

ج-**الكفايات النحوية**

- استخدام الجمل الفعلية والاسمية بشكل صحيح:
- جملة فعلية: "يتبرع الأشخاص بالدم."

[1] **وزارة التربية الوطنية**، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التّعليم الابتدائي،ص37.

- جملة اسمية: "التبرع بالدم عمل إنساني."

التصريف السليم للأفعال:

- في الزمن الماضي: "تبرع، ساعد."
- في الزمن المضارع: "يتبرع، يساعد."
- في المستقبل: "سيُساعد، سيتبرع."
- مراعاة التذكير والتأنيث في الجمل: "الشخص المتبرع" (مذكر) / "المرأة المتبرعة" (مؤنث).

د .**الكفايات الصوتية**

- النطق السليم للكلمات المتعلقة بالتبرع بالدم: مثل: "تبرع، دم، حياة، مريض، سليم."
- التمرين على نبرة الصوت: عندما يتحدث التلميذ عن التبرع بالدم، يمكِّن أن تكون النبرة حماسية وتعكس أهمية هذا العمل الإنساني الكبير.

ه .**الكفايات التداولية (البراغماتية)**

- التفاعل مع المضمون الإنساني للنص: التلميذ يتفاعل مع النص من خلال طرح أسئلة أو مشاركة أفكاره حول كيف يمكن أن يساعد التبرع بالدم في إنقاذ حياة الآخرين.
- التعبير عن المواقف الاجتماعية : يمكن للتلميذ أن يعبر عن كيفية مساهمته في حملات التبرع بالدم في المستقبل. على سبيل المثال، "سأشارك في حملات التبرع بالدم في مدرستنا"، "أنا مستعدٌّ دائمًا للتبرع بالدم عندما أكون بصحة جيدة."[1]

2-الكفايات اللّسانية للنص الثقافي المكتوب لمستويات التّعليم الابتدائي (الخاص)

[1] **وزارة التربية الوطنية** ، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، ص41.

يُعتبر النصالثقافي المكتوب من بين الوسائل التّعليمية الأساسية التي تُعتمد في مراحل التّعليم الابتدائي، وذلك لما يتيحه من إمكانيات تربويّة في تنمية المهارات اللّغوية والمعرفية للمتعلّمين، خصوصاً في فئة التّعليم الابتدائي الخاص، التي تضم تلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصّة ، مثل الأطفال المصابين باضطرابات طيف التوحد، أو صعوبات التعلّم، أو الإعاقات السمعية والبصرية.[1]

إن الكفايات اللّسانية التي يمكِّن تنميتها من خلال التعامل مع النصوص الثّقافية المكتوبة تشمل:

- الكفاية الصوتية: وتتعلق بقدرة المتعلّم على الربط بين الحروف وأصواتها، وهي ضرورية لفكّ رموز النص المكتوب.
- الكفاية الصرفية والنحوية: وتتجلى في تعرف البنى اللّغوية البسيطة (مثل الجمل الاسمية والفعلية) واستخدامها بشكل سليم.
- الكفاية الدلالية: أي القدرة على فهم معاني الكلمات والتراكيب ضمن السياق، واستخلاص الفكرة العامة للنص.
- الكفاية التداولية: والتي تظهر في قدرة المتعلّم على إدراك وظيفة النص (سرد، وصف، أمر، إلخ) وفهم نية الكاتب أو الرسالة الضمنية.
- الكفاية التثقيفية: وتُبنى من خلال الاطلاع على قيم اجتماعية وثقافية تنعكس في محتوى النص، مما يعزز إدماج المتعلّم في محيطه الثقافي.[2]

1) السنة أولى ابتدائي:

كفايات معجمية:

---

[1] **حمداوي جميل**، تحليل الخطاب في التربية والتّعليم ، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، 2019،ص54 .

[2] **المرجع نفسه** ، ص 34.

يتعرف على كلمات جديدة يحتاجها/ ، كفاية اجتماعية يتعرف على أفراد عائلته/يتعرف على المهن يستعمل كلمات وضدها في جمل من إنشائه ، كثيرة قليلة \ كبير /صغير\

كفايات صوتية:

،يكتشفالحرف،والكلمةومقاطعهاالاصوات القصيرة والطويلة

يتعرف على الزمن:

صباح. مساء. اليوم .غدا

المكان قُرّيب. بعيد،أمام .وراء ،يوظفها في جمل[1]

2) السنة الثانية ابتدائي:

نص الاحتفال بالعام الامازيغي

أ-الكفاية القُرّائية (الفهم والاستيعاب):

- تمكين المتعلّم من فهم مضمون النص المرتبط بعادة ثقافية محلية (العام الأمازيغي).
- تنمية قدرة المتعلّم على التعبير عن معاني الكلمات في السياق.
- تعزيز قدرة المتعلّم على تمييز الشخصيات والأماكن والأحداث في النص.

ب-الكفاية المعجمية (تنمية الرصيد اللّغوي):

- توسيع الرصيد المعجمي للتلميذ بكلمات مرتبطة بـ:
- الفصول والمناسبات (العام – يناير – الشتاء...)

[1] **كتاب السنة اولى ابتدائي** ، اللغة العربية ، ص126 و127.

- الأطعمة التقليدية (الكسكس – الزرع – الحمص...)
- العادات والاحتفالات
- القدرة على استخدام كلمات جديدة في جمل مفيدة.

ج–الكفاية النحوية (التّركيب):

- التمييز بين الجملة الاسمية والفعلية.
- استخدام الضمائر المناسبة (أنا، نحن، هو، هم...).
- تصريف بعض الأفعال في زمن الماضي أو الحاضر.

د–الكفاية التعبيرية الشفوية:

- التمكن من إعادة سرد النص أو جزء منه بلغة بسيطة.
- التعبير شفويا عن مناسبة مشابهة أو تجربة شخصية في الاحتفال.

هـ–الكفاية الكتابية:

- ترتيب جمل النص حسب تسلسل الأحداث.
- كتابة جمل قصيرة صحيحة مستوحاة من النص[1]

نص هوايتي المفضلة

أ .المعجم والرصيد اللّغوي:

ألفاظ دالة على التكنولوجيا: "الحاسوب"، "صفحة"، "الإنترنت."

أفعال مرتبطة بالنشاط: "جلست"، "أتصفح"، "أتحدث"، "أشاهد"، "ألعب"، "أبحث."

[1] **كتاب السنة الثانية ابتدائي** ، اللغة العربية ، ص 164 .

أسماء تدل على العلاقات الاجتماعية: "أصدقاء"، "جدد."

ظروف مكان وزمان: "أمام"، (ضمناً: أوقات الفراغ).

ضمائر: "ياء المتكلم" في "هوايتي"، "تاء الفاعل" في "جلست"، "أتصفح"، "أتحدث"، "أشاهد"، "ألعب"، "أبحث"، "هم" في "يتحدثون."

أداة تعريف: "الـ" في "الحاسوب"، "الإنترنت"، "الأطفال"، "الأصدقاء."

ب .التراكيب والأساليب اللّغوية:

جمل فعلية: "جلست ياسمين أمام الحاسوب"، "أتصفح صفحة للتعارف."

جمل اسمية ضمنية: "هوايتي المفضلة: التحدث مع أطفال يتحدثون عن أصدقائهم الجدد" (جملة اسمية بدأت بظرف).

استخدام الفعل المضارع: "أتصفح"، "أتحدث"، "أشاهد"، "ألعب"، "أبحث"، "يتحدثون" للدلالة على الاستمرار أو التكرار.

حرف الجر: "أمام"، "على"، "عن."

اسم الموصول الضمني: "يتحدثون" (الذين يتحدثون).

أسلوب بسيط وواضح: النص مباشر وسهل الفهم، يناسب مستوى لغوي معين (يبدو أنه موجه للأطفال أو المتعلّمين في المراحل الأولى).

ج .الجوانب الدلالية:

تحديد الهواية: النصيوضح أن الهواية المفضلة هي التحدث مع أطفال آخرين عبر الإنترنت.

وصف النشاط: يذكر النص الأنشطة التي تقوم بها ياسمين أثناء ممارسة هوايتها (تصفح، تحدث، مشاهدة، لعب، بحث).

بيان الفائدة الاجتماعية: يشير النص إلى أن هذه الهواية تتيح التعرف على أصدقاء جدد.

التعبير عن التفضيل: استخدام عبارة "هوايتي المفضلة" يدل على أهمية هذا النشاط بالنسبة لياسمين.

.د- الجوانب الصوتية (عند القراءة):

النطق الصحيح للحروف والحركات.

الوقفات المناسبة عند علامات الترقيم (النقطة في نهاية الجمل).

التنغيم الذي يعكس الإخبار والوصف.[1]

نص عائلتي تحتفل بالاستقلال

أ .**المعجم والرصيد اللّغوي:**

ألفاظ دالة على المناسبة: "ذكرى المظاهرات السُلّمية"، "في ذلك اليوم"، "فرحاً عظيماً."

أفعال تعبر عن الحركة والصوت: "خرجنا"، "يهتف"، "يرفرف"، "انبثقت."

أسماء تدل على الهوية والوطن: "الشوارع"، "رجالاً"، "ونساءً"، "الجزائر"، "العلّم الوطني"، "بلادنا"، "حريتها"، "استقلالها."

صفات تعبر عن المشاعر والقوة: "عظيماً"، "عالياً"، "قوية."

ظروف زمان: "في ذلك اليوم."

أدوات ربط: "و"، "إذ."

ضمائر: "نا" المتكلمين في "خرجنا"، "فرحنا"، "بلادنا"، "حريتها"، "استقلالها."

أداة نداء: (ضمنياً في الهتاف) "يا."

[1] **كتاب السنة الثانية ابتدائي** ، اللغة العربية ، ص 80 .

أفعال ناسخة: "كان."

ب .التراكيب والأساليب اللّغوية:

جمل فعلية: "خرجنا إلى الشوارع"، "يهتف بصوت واحد"، "كان العلّم الوطني يرفرف عالياً."

جمل اسمية: "ذكرى المظاهرات السُلّمية في ذلك اليوم."

أسلوب إخباري: النص ينقل حدثاً تاريخياً ومشاعر مصاحبة له.

استخدام صيغة الجمع: "رجالاً ونساءً"، "الشوارع" للدلالة على مشاركة واسعة.

التكرار لغرض التأكيد: "نحب الجزائر، نحب الجزائر."

استخدام التعليل: "إذ ذلك هو اليوم الذي انبثقت فيه بلادنا حريتها واستقلالها."

وصف المشهد: "يهتف بصوت واحد"، "العلّم الوطني يرفرف عالياً."

استخدام علامات الترقيم: الفاصلة، النقطة، النقطتان الرأسيتان لتنظيم الجمل والأفكار.

.ج الجوانب الدلالية:

التعبير عن الفرح والاحتفاء: "فرحنا فرحاً عظيماً."

إبراز الوحدة الوطنية: "خرجنا رجالاً ونساءً"، "يهتف بصوت واحد."

التأكيد على حب الوطن: "نحب الجزائر، نحب الجزائر."

توضيح أهمية المناسبة: ربط المظاهرات السُلّمية بتحقيق الحرية والاستقلال.

نقل مشاعر الفخر والاعتزاز بالوطن: "العلّم الوطني يرفرف عالياً."

د .الجوانب الصوتية (عند القراءة):

النطق الواضح للمفردات المعبرة عن الحماس والوطنية.

التنغيم الذي يعكس الفخر والاعتزاز.

الوقفات المناسبة التي تبرز المعاني الهامة.[1]

3) السنة الثالثة ابتدائي:

نص خدمة الأرض

أ .المعجم والرصيد اللّغوي:

ألفاظ دالة على الزراعة: "الفلاح"، "حقله"، "بذوراً"، "التربة"، "نبتة"، "الحبوب"، "مئزره الكبير"، "رياح"، "السمين ذات الشمال"، "فرغ."

أفعال مرتبطة بالزراعة: "خرج"، "متوجهاً"، "زرعه"، "كانت"، "تزال"، "وصل"، "تناول"، "وضعها"، "ينثرها"، "بدأ"، "يحرث"، "أخرى."

صفات وأحوال: "القادر"، "متوجهاً"، "نابتة"، "الكبير"، "وراح"، "السمين"، "ذات الشمال"، "جهة أخرى."

ظروف زمان ومكان: (ضمنياً: الصباح)، "إلى حقله"، "في مئزره الكبير"، "من الأرض."

أدوات ربط: "و"، "حتى"، "ما إن"، "إذ"، "وما إن."

ضمائر: "هاء الغائب" في "حقله"، "زرعه"، "وضعها"، "ينثرها"، "جهده"، "أخرى."

أسماء إشارة: (ضمنياً في "ذلك" المحذوفة بعد "إذ").

ب .التراكيب والأساليب اللّغوية:

[1] **كتاب السنة الثانية ابتدائي** ، اللغة العربية ، ص44 .

جمل فعلية: "خرج الفلاح القادر متوجهاً إلى حقله"، "زرع عبده البذور."

جمل اسمية: "التربة وكانت الطبيعة لا تزال نائمة."

استخدام الفعل الماضي: "خرج"، "زرع"، "كانت"، "وصل"، "تناول"، "وضعها"، "بدأ"، "حرث"، "فرغ."

استخدام الفعل المضارع: "تزال"، "ينثرها."

أسلوب سردي: النص يحكي قصة الفلاح وعمله في حقله.

استخدام التعليل: "إذ وصل حتى تناول الحبوب ووضعها في مئزره الكبير وراح ينثرها."

استخدام النفي: "لا تزال نائمة"، "وما إن فرغ حتى بدأ يحرث جهة أخرى."

تنوع في بنية الجمل: جمل بسيطة ومركبة.

ج .الجوانب الدلالية:

وصف عمل الفلاح: يوضح النص خطوات زراعة البذور.

تصوير الطبيعة: "التربة وكانت الطبيعة لا تزال نائمة" يعطي صورة عن بداية النهار.

بيان استمرار العمل: "وما إن فرغ حتى بدأ يحرث جهة أخرى" يدل على جهد الفلاح المتواصل.

الإشارة إلى أهمية البذور: "تناول الحبوب ووضعها في مئزره الكبير" يدل على قيمتها.

د .الجوانب الصوتية (عند القراءة):

النطق الواضح للمفردات المتعلقة بالزراعة.

التنغيم الذي يعكس سير الأحداث ووصف العمل.

الوقفات المناسبة التي تساعد على فهم تسلسل الأفعال.[1]

نص المسرح

أ .المعجم والرصيد اللّغوي:

ألفاظ دالة على المسرح: "المسرح"، "خشبة المسرح"، "جمهور غفير"، "مقاعد مريحة"، "ستائر ذهبية"، "الإضاءة المبهرة"، "الممثلون"، "الأدوار"، "الحركات المعبرة"، "الكلمات الواضحة"، "التصفيق الحار"، "الإعجاب الشديد"، "المشاهد المسرحية"، "الأزياء الأنيقة"، "الديكور المتقن"، "الموسيقى الهادئة"، "القصص الشيقة"، "الأحداث المثيرة"، "النهايات المفاجئة"، "المضمون الهادف"، "القيم النبيلة"، "المتعة والفائدة"، "الابتسامة ترتسم على الشفاه"، "الدمعة تترقُرّق في العين."

أفعال مرتبطة بالمسرح: "يطل"، "يجلس"، "شاهدت"، "كانت"، "أعجبت"، "أدهشتني"، "تجسد"، "أتقنوا"، "عبروا"، "نقلوا"، "تفاعلت"، "صفق"، "عبر"، "ارتسمت"، "تترقرق."

صفات وأحوال: "غفير"، "مريحة"، "ذهبية"، "المبهرة"، "المعبرة"، "الواضحة"، "الحار"، "الشديد"، "الأنيقة"، "المتقن"، "الهادئة"، "الشيقة"، "المثيرة"، "المفاجئة"، "الهادف"، "النبيلة."

ظروف مكان: "على خشبة المسرح"، "في المقاعد."

أدوات ربط: "و"، "ف"، "لكن"، "بل"، "حتى"، "إذ."

[1] **كتاب السنة الثالثة ابتدائي** ، اللغة العربية ، ص44 .

ضمائر: "ياء المتكلم" في "أعجبتني"، "أدهشتني"، "تفاعلت"، "شفاهي"، "عيني."

أسماء إشارة: "هذه"، "تلك."

أسماء موصولة: "التي."

.ب التراكيب والأساليب اللّغوية:

جمل فعلية: "أطل الممثل الأول"، "جلست في أحد المقاعد."

جمل اسمية: "كان الجمهور غفيراً"، "الإضاءة كانت مبهرة."

أسلوب وصفي: النص يصف تجربة مشاهدة مسرحية والمشاعر المصاحبة لها.

استخدام التشبيه الضمني: "كأنهم شخصيات حقيقية."

استخدام أفعال الحس والشعور: "أعجبت"، "أدهشتني"، "تفاعلت."

تنوع في بنية الجمل: جمل بسيطة ومركبة وطويلة نسبياً.

استخدام أدوات الاستدراك: "لكن سرعان ما تبدل هذا الشعور."

استخدام التعليل: "إذ كانت الحركات معبرة."

استخدام التوكيد: "بل إن بعض المشاهد المسرحية."

استخدام الصور البلاغية: "الابتسامة ترتسم على الشفاه"، "الدمعة تترقُرّق في العين."

ج .الجوانب الدلالية:

وصف تجربة مشاهدة مسرحية: ينقل النص مشاعر الكاتب وتفاعله مع العرض.

إبراز عناصر العرض المسرحي: يذكر النص جوانب مختلفة مثل الممثلين، الأزياء، الديكور، الموسيقى، القصة.

بيان تأثير المسرح على الجمهور: يوضح النص كيف أثر العرض في مشاعر الكاتب.

التأكيد على أهمية المضمون الهادف والقيم النبيلة في المسرح.

بيان وظيفة المسرح كأداة للمتعة والفائدة.

د .الجوانب الصوتية (عند القراءة):

النطق الواضح للمفردات المعبرة عن الإعجاب والتأثر.

التنغيم الذي يعكس المشاعر المختلفة التي مر بها الكاتب.

الوقفات المناسبة التي تساعد على فهم تسلسل الأفكار ووصف المشاهد.[1]

4) السنة الرابعة ابتدائي:

نص التاجماعث

أ .المعجم والرصيد اللّغوي:

ألفاظ دالة على الحدث: "التجمعت"، "ساحة المسجد"، "متوسطاً"، "الحيرة"، "الجميع"، "يتطلعون"، "الوجهة"، "علامات الزلزلة"، "الدكاه"، "الدلائل الهائلة"، "رغم الهيام والتبين"، "غير عادته"، "نظراته تتسع بالرعب والحدة"، "انتفض الرجل"، "نافر الشفتين"، "واقفاً بقامته الطويلة"، "وجسمه النحيف"، "تتكلم العاقلة الأكبر"، "تتحدث"، "أررفي"، "الحضور يترقبون"، "ليشبعون لسماع كلماته"، "عجباً"، "أنت سليل أجدادنا"، "عقلائهم"، "كيف تريد أن تنتقص."

[1] **كتاب السنة الثالثة ابتدائي** ، اللغة العربية ، ص 99 .

أفعال مرتبطة بالحدث وردود الأفعال: "اغتلى"، "تجمعت"، "يتطلعون"، "رسمت"، "كانت"، "تتسع"، "انتفض"، "وقف"، "تتكلم"، "تتحدث"، "يترقبون"، "ليشبعون"، "تريد"، "تنتقص."

صفات وأحوال: "محتداً"، "متوسطاً"، "الكبير"، "الهائلة"، "نابتة"، "العالية"، "الطويلة"، "النحيف"، "العاقلة الأكبر"، "المرتقبون"، "المندهشون."

ظروف مكان: "في ساحة المسجد"، "إلى تلك الوجهة."

أدوات ربط: "و"، "إلى"، "الذي"، "رغم"، "على"، "بالغضب"، "الواو"، "التي"، "إذ"، "أن."

ضمائر: "نا" المتكلمين في "أجدادنا"، "عقلائهم"، "ياء المتكلم" في "أررفي."

أسماء إشارة: "تلك."

أسماء موصولة: "الذي"، "التي."

ب .التراكيب والأساليب اللّغوية:

جمل فعلية: "اغتلى الشيخ محتد"، "تجمعت الحيرة والجميع."

جمل اسمية: "مكأنّنا في ساحة المسجد متوسطاً."

أسلوب سردي: النص يروي مشهداً معيناً وردود أفعال الشخصيات.

استخدام الوصف: وصف حالة الشيخ، نظراته، وقوفه، وحالة الحضور.

استخدام الحوار (المنقول): "عجباً! وأنت سليل أجدادنا وعقلائهم، كيف تريد أن تنتقص."

استخدام التعجب: "عجباً."!

تنوع في بنية الجمل: جمل بسيطة ومركبة.

استخدام الجمل الاسمية للدلالة على الثبات: "مكأنّنا في ساحة المسجد متوسطاً."

استخدام الجمل الفعلية للدلالة على الحركة والتغير: "اعتلى الشيخ محتد"، "انتفض الرجل."

ج .الجوانب الدلالية:

وصف حالة من التوتر أو القلق: "اعتلى الشيخ محتد"، "نظراته تتسع بالرعب والحدة."

تصوير ردود أفعال الجماعة: "تجمعت الحيرة والجميع يتطلعون."

الإشارة إلى علامات الخطر: "علامات الزلزلة والدكاه والدلائل الهائلة."

وصف الشخصيات: "الرجل الذي نافز الشفتين"، "واقفاً بقامته الطويلة وجسمه النحيف"، "العاقلة الأكبر."

نقل جزء من حوار يعكس الاستغراب والاعتراض.

د .الجوانب الصوتية (عند القراءة):

النطق الواضح للمفردات المعبرة عن التوتر والقلق والاستغراب.

التنغيم الذي يعكس المشاعر المختلفة وحالة الترقب.

الوقفات المناسبة التي تبرز وصف الحالة وردود الأفعال.[1]

نص الأمير عبد القادر

أ .المعجم والرصيد اللّغوي:

ألفاظ دالة على المكان والنسب: "سهل أغريس"، "قُرّيباً من معسكر"، "مكان يُعرّف بقطنة الحمّام"، "ولد الأمير عبد القادر بن محيي الدين"، "أسرة من الأشراف."

[1] **كتاب السنة الرابعة ابتدائي** ، اللغة العربية ، ص27 .

أفعال مرتبطة بالسيرة والنشأة: "ولد"، "عرف"، "عاش"، "تلقى"، "مارس"، "تفوق"، "صار"، "أصبح"، "نشأ"، "تلقى"، "درس"، "تعلّم"، "أتقن"، "قاد"، "دخل"، "خاض"، "يتحدى"، "يختلف"، "يلبس."

صفات وأحوال: "قُرّباً"، "معروفاً"، "شديد البأس"، "طوالاً"، "ممتطياً جواده"، "مثل أي فارس"، "البسيط"، "الرقيق الأبيض."

أسماء تدل على الأدوار والصفات: "الأمير"، "الفارس"، "القائد"، "الناس"، "الفرسان الشاقة"، "أنواع الرياضة"، "الفن العسكري"، "المعارك"، "المدافع والرصاص"، "لباس الناس"، "قميص من القطن"، "صدرة من الصوف"، "وشاح من الصوف الرقيق الأبيض."

ظروف زمان: "حتى تفوق"، "عندما أصبح أميراً."

أدوات ربط: "في"، "من"، "الواو"، "حتى"، "في ذلك"، "على"، "إذ"، "مثل"، "عن"، "من."

ضمائر: "هاء الغائب" في "معسكر"، "قطنته"، "بأس"، "جواده"، "فرسانه"، "لباسه"، "قميصه"، "صدرته"، "وشاحه."

أسماء موصولة: "الذي."

ب .التراكيب والأساليب اللّغوية:

جمل فعلية: "ولد الأمير عبد القادر"، "عرف المكان بقطنة الحمّام."

جمل اسمية: "هو الذي رسم لنفسه طريقاً."

أسلوب سردي تاريخي: النص يقدم معلومات عن حياة الأمير عبد القادر ونشأته.

استخدام الوصف: وصف نشأته، مهاراته، قيادته، وملابسه.

استخدام التعليل: "حتى تفوق في الدّراسة وفي الفن العسكري."

استخدام التشبيه: "مثل أي فارس من فرسانه."

تنوع في بنية الجمل: جمل بسيطة ومركبة.

استخدام الأفعال المبنية للمجهول: "يُعرّف بقطنة الحمّام."

ج .الجوانب الدلالية:

تقديم معلومات عن شخصية تاريخية: التّعريف بالأمير عبد القادر ونسبه ومكان ولادته.

إبراز صفاته ومهاراته: الإشارة إلى تفوقه في الدّراسة والفن العسكري وشجاعته في المعارك.

وصف مظهره: تقديم صورة عن لباسه البسيط.

بيان دوره القيادي: "عندما أصبح أميراً على الدولة."

د .الجوانب الصوتية (عند القراءة):

النطق الواضح للأسماء والأماكن التاريخية.

التنغيم الذي يعكس الاحترام والتقدير للشخصية المذكورة.

الوقفات المناسبة التي تساعد على فهم تسلسل الأحداث والمعلومات.[1]

5) السنة الخامسة ابتدائي:

نص حكى ابن بطوطة

أ .المعجم والرصيد اللّغوي:

ألفاظ دالة على السفر والرحلات: "ابن بطوطة الرحالة المغربي"، "دخل إلى جزيرة المالديف"، "جنوب بلاد الهند"، "وحده"، "أقام بها شهراً."

[1] **كتاب السنة الرابعة ابتدائي** ، اللغة العربية، ص48 .

أفعال مرتبطة بالسفر والإقامة: "يقول"، "دخل"، "أقام."

أسماء تدل على الهوية والمكان: "ابن بطوطة"، "الرحالة المغربي"، "جزيرة المالديف"، "جنوب بلاد الهند."

ظروف زمان ومكان: "وحده"، "بها شهراً."

ضمائر: "هاء الغائب" في "إنه"، "بها."

أدوات ربط: "إلى."

ب .التراكيب والأساليب اللّغوية:

جمل فعلية: "يقول ابن بطوطة الرحالة المغربي"، "إنه لما دخل إلى جزيرة المالديف."

جمل اسمية ضمنية: "جنوب بلاد الهند."

أسلوب إخباري: النص يقدم معلومات عن رحلة ابن بطوطة.

استخدام الضمير المتصل للدلالة على المكان والزمان: "بها شهراً."

بنية جمل بسيطة وواضحة.

ج .الجوانب الدلالية:

تقديم معلومات عن رحالة مشهور: التّعريف بابن بطوطة وذكر جزء من رحلاته.

تحديد وجهة السفر: ذكر جزيرة المالديف كإحدى المحطات.

بيان مدة الإقامة: الإشارة إلى أنه أقام شهراً في الجزيرة.

الإشارة إلى موقع الجزيرة: تحديد موقعها جنوب بلاد الهند.

د .الجوانب الصوتية (عند القراءة):

النطق الواضح لاسم الرحالة والأماكن المذكورة.

التنغيم الذي يعكس الإخبار وتقديم المعلومة.

الوقفات المناسبة عند نهاية الجمل[1]

نص قصة البنسلين

أ .المعجم والرصيد اللّغوي:

ألفاظ دالة على العلّم والاكتشاف: "البنسلين"، "عالم اسكتلندي"، "الصدفة"، "الأطباق الزجاجية"، "مزرعة بكتيرية"، "فطر غريب"، "خصائص مضادة للبكتيريا"، "علاج الأمراض المعدية"، "ثورة في عالم الطب"، "إنقاذ ملايين البشر"، "الاكتشاف العظيم"، "جائزة نوبل في الطب."

أفعال مرتبطة بالاكتشاف والبحث العلّمي: "اكتشف"، "لاحظ"، "نما"، "أنتج"، "أظهرت"، "بدأت"، "توسعت"، "أمكن"، "استخدم"، "اعتبر"، "نال."

صفات وأحوال: "الصدفة وحدها"، "غير مألوف"، "مدهشة"، "فعالة"، "قادرة على قتل"، "الخطيرة"، "المميتة"، "العظيم."

أسماء تدل على الأشخاص والمؤسسات: "ألكسندر فليمنج"، "مستشفى سانت ماري في لندن"، "فريق من العلّماء"، "الحرب العالمية الثانية"، "جائزة نوبل."

ظروف زمان ومكان: "في عام 1928"، "في إحدى الأطباق"، "في جميع أنحاء العالم."

أدوات ربط: "في"، "الواو"، "لكن"، "ف"، "حتى"، "إذ"، "التي"، "كما."

ضمائر: "هاء الغائب" في "اكتشافه"، "خصائصها"، "علاجها"، "أحدثت"، "إنقاذه"، "اكتشافه."

أسماء موصولة: "الذي"، "التي."

أعداد: "عام 1928"، "ملايين البشر."

[1] **كتاب السنة الخامسة ابتدائي** ، اللغة العربية ، ص133 .

ب .التراكيب والأساليب اللّغوية:

جمل فعلية: "اكتشف العالم الاسكتلندي ألكسندر فليمنج البنسلين"، "لاحظ نمو فطر غريب."

جمل اسمية: "كانت الصدفة وحدها هي السبب."

أسلوب علّمي سردي: النص يقدم قصة اكتشاف علّمي بطريقة مبسطة.

استخدام الوصف: وصف ملاحظات فليمنج وخصائص البنسلين.

استخدام التعليل: "إذ أظهرت هذه المادة خصائص مدهشة."

استخدام التوكيد: "كان هذا الاكتشاف بمثابة ثورة."

استخدام المبني للمجهول: "استخدم البنسلين على نطاق واسع."

تنوع في بنية الجمل: جمل بسيطة ومركبة.

.ج-الجوانب الدلالية:

شرح كيفية اكتشاف البنسلين: توضيح دور الصدفة وملاحظة العالم.

بيان أهمية الاكتشاف: الإشارة إلى تأثيره في علاج الأمراض وإنقاذ الأرواح.

تقدير جهود العلّماء: ذكر اسم العالم وفريقه وتتويجه بجائزة نوبل.

توضيح السياق التاريخي: الإشارة إلى دور البنسلين في الحرب العالمية الثانية.

د .الجوانب الصوتية (عند القراءة):

النطق الواضح للمصطلحات العلمية وأسماء العلماء والأماكن.

التنغيم الذي يعكس أهمية الاكتشاف والإعجاب به.

الوقفات المناسبة التي تساعد على فهم تسلسل الأحداث والمعلومات العلّمية.[1]

المبحث الثالث: قرّاءة تحليلية ونقدية للكفايات اللّسانية لذوي الاحتياجات الخاصّة

[1] **كتاب السنة الخامسة ابتدائي** ، اللغة العربية ، ص99.

أولا: تحليل مقُرّارات ذوي الاحتياجات الخاصّة (التوحد)

يُعدّ تحليل المقُرّرات الدّراسية الخاصّة بفئة ذوي الاحتياجات الخاصّة خطوة محورية في تقويم مدى استجابتها لحاجات هذه الفئة ، خصوصًا على مستوى تطوير المهارات اللّغوية، الإدراكية ، والاجتماعية. والمقصود هنا بالمقُرّرات تلك المواد التّعليمية المعدّة خصيصًا أو المعدّلة لتلائم الخصائص الذهنية والمعرفية للأطفال الذين يعانون من إعاقات مختلفة، كاضطراب طيف التوحد، الإعاقات الذهنية البسيطة، أو صعوبات التعلّم.[1]

إن التحليل البيداغوجي لهذه المقُرّرات يعتمد على معايير متعدُّدة، من أهمها:

مدى ملاءمة المحتوى مع مستوى نمو المتعلّم: يُفترض أن تُراعي المقُرّرات قدرات التلاميذ العقلية واللّغوية، فتقدّم مضامين تدريجية، بسيطة، ومُدعّمة بأمثلة واقعية قُرّيبة من بيئتهم.

- طبيعة اللغة المستعملة: يجب أن تتسم اللغة بالوضوح والبساطة، مع اعتماد التكرار، والحوار المباشر، وتفادي التراكيب المعقدة أو المفردات المجازية.
- الحضور البصري: غالبًا ما تكون الوسائط البصرية (الصور، الرسومات، الرموز) عنصرًا داعمًا أساسيًا في فهم الدروس، ويجب أن تكون وظيفية وواضحة وغير مشتّتة.
- المقاربة البيداغوجية: هل يعتمد المقُرّر على أنشطة تفاعلية؟ هل يُراعي التقييم التكويني المستمر؟ هل يُشجع الاستقلالية والدافعية لدى المتعلّم؟
- التمثلات الثّقافية: ينبغي أن تعكس النصوص والأمثلة المستخدمة سياقات مألوفة بالنسبة للطفل، وتُسهم في تعزيز هويته الثّقافية والاجتماعية.[2]

[1] **بلقاسم، نوال** ،اللغة والتواصل عند ذوي الاحتياجات الخاصّة ، ص50 .

[2] **بلقاسم، نوال** ، اللغة والتواصل عند ذوي الاحتياجات الخاصّة ، ص 54 .

ومن خلال تحليل محتوى بعض الكتب المعتمدة في التّعليم الابتدائي الخاص في الجزائر، لوحظ أن عددًا منها لا يخرج عن النسق العام الموجّه للتعليم العادي، بل يُعاد استخدام محتويات مقُرّرات التّعليم العام مع تغييرات شكلية طفيفة (مثل تكبير الخط، أو إدراج بعض الرسومات)، دون تكييف فعلي عميق يأخذ بعين الاعتبار الفروقات الفردية والسلوكيات التّعليمية الخاصّة لهذه الفئة.

لذلك، فإن إعادة بناء هذه المقُرّرات وفق معايير التربية الدامجة ومبادئ التّعليم التفريدي يعدّ من الأولويات، لضمان تحقيق تكافؤ الفرص التربويّة، وتمكين المتعلّمين من اكتساب الكفايات الأساسية، لاسيما في مجال التواصل اللّغوي.

1-وصف المقُرّرات الدّراسية المخصصة لذوي الاحتياجات الخاصّة

تُصمم المقُرّرات الدّراسية الموجّهة لذوي الاحتياجات الخاصّة بهدف تيسير عملية التّعليم والتعلّم بما يتلاءم مع القدرات العقلية والمعرفية، والاحتياجات الفردية الخاصّة بكل فئة من هذه الفئات، مثل ذوي اضطراب طيف التوحد، صعوبات التعلّم، الإعاقات الذهنية، أو السمعية والبصرية. ويعتمد إعداد هذه المقُرّرات على مبادئ البيداغوجيا الفارقيّة والتّعليم الدامج، حيث يتم تكييف الأهداف والمضامين، وأساليب التقويم، لتتناسب مع خصوصيات المتعلّم.[1]

2-مكونات هذه المقُرّرات:

- **الأهداف التّعليمية:** تكون واقعية، قصيرة المدى، قابلة للقياس، وتُركّز غالبًا على الكفايات الأساسية: كالقراءة البسيطة، الكتابة، الحساب، والتواصل الشفهي.

[1] **اليعقوبي نادية،** التربية الدامجة وتحليل المناهج المدرسية، دار الوعي للنشر والتوزيع، 2020،ص71.

- **المضامين:** تُبنى بأسلوب تدريجي، بسيط، ومشخّص، يُراعي مستوى النضج العقلي والمعرفي للمتعلّم. وغالبًا ما تُستمد المضامين من الحياة اليومية للطفل لتكون ذات معنى وظيفي.
- **اللغة المستعملة :** تعتمد اللغة الواضحة، المباشرة ، قليلة التجريد ، وتُدعَّم بالصور، الألوان ، الإشارات ، خصوصًا في فئة التوحد.
- **الأنشطة التّعليمية :** تركز على التفاعل الحسي، الحركي، واللّغوي، مع تكرار المهام بأساليب متنوعة لترسيخ التعلّم.
- **الدعامات البصرية والسمعية :** تعدُّ من الركائز الأساسية، خاصة لدى ذوي صعوبات الفهم أو النطق، وتشمل الصور، الرموز، الأصوات، والتطبيقات الرقمية.
- **الوسائل التقويمية:** تكون مرنة، مستمرة، وتراعي التقدم الفردي، وغالبًا ما تعتمد الملاحظة المباشرة، وإنجاز المهام العملية المصغرة[1].

3-الخصائص العامة:

أ-تُراعى فيها الفروق الفردية بدقة.

ب-لا تعتمد الكم المعرفي، بل تركز على الجودة والفهم.

ج-تهدف إلى تنمية الاستقلالية والمهارات الحياتية.

د-تدعم التواصل الاجتماعي والانفتاح على المحيط

ثانيا:دراسة مدى ملاءمة النصوص مع قدرات الفئة المستهدفة (ذوي الاحتياجات الخاصّة)

[1] UNESCO. (2017). A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education. Paris.

تعدُّ ملاءمة النصوص التّعليمية مع قدرات الفئة المستهدفة من الشروط الجوهرية لتحقيق فعالية العملية التّعليمية، لاسيما عندما يتعلق الأمر بذوي الاحتياجات الخاصّة. فهذه الفئة تتميّز بخصائص معرفية، لغوية، وسلوكية تختلف عن أقُرّانها في التّعليم العام، مما يفرض على معدّي المناهج ومؤلفي الكتب المدرّسية ضرورة تكييف النصوص المقدَّمة بما يتناسب مع هذه الخصوصيات.[1]

إن دراسة مدى الملاءمة تعتمد على تحليل عدة جوانب:

- **الجانب اللّغوي:** يجب أن تكون لغة النص بسيطة، خالية من التعقيدات النحوية أو المجازية، وتستخدم جملًا قصيرة واضحة، مع التركيز على التكرار والمفردات المألوفة.
- **الجانب المعرفي** : ينبغي أن يكون محتوى النص متدرجًا من البسيط إلى المركّب، مع تجنب المواضيع المجردة أو الرمزية التي يصعب على بعض الفئات (مثل ذوي التوحد أو الصعوبات الذهنية) فهمها.

- **الجانب الثقافي** : يُفترض أن يكون مضمون النصقُرّيبًا من بيئة المتعلّم وحياته اليومية، حتى يحقق نوعًا من الانسجام والتفاعل مع واقعه، مما يعزز الفهم والتمثل.
- **الدّعم البصري** : من الضروري أن يُرافق النص برسوم توضيحية أو رموز بصرية تساعد على الإدراك، خاصة عند من يعانون من ضعف الفهم الشفهي أو صعوبات التمثيل الذهني.

[1] **مرزاق سامية،** اللغة عند الطفل من ذوي التوحد، دراسة تطبيقية، دار الهدى للنشر والتوزيع، الجزائر، 2021ص81 .

- **الهدف التربوي** : يجب أن يكون النص موجّهًا نحو تنمية مهارة واضحة (مثل سرد قصة، فهم حوار، تحديد فكرة)، وألا يُشتّت المتعلّم بمعلومات ثانوية أو غير مناسبة لمرحلته.

ومن خلال تحليل عينات من النصوص الثّقافية في كتب اللغة العربية الموجهة للتعليم الابتدائي الخاص ، لوحظ أن بعض النصوص لا تزال تُقدَّم بلغة شبيهة بالمقُرّرات العامة، دون مراعاة كافية للفروق الفردية، مما يؤدي إلى عجز التلميذ عن التفاعل معها أو استخلاص معانيها. في المقابل، النصوص التي تم إعدادها وفق مقاربة تشاركية مع مختصين نفسيين وتربويين، تُظهر نتائج أفضل من حيث تفاعل المتعلّم ، واكتسابه للكفايات اللّغوية المستهدفة.[1]

ثالثا:مناقشة الصعوبات والمشكلات المتعلقة بالكفايات اللّسانية في المقُرّرات الدّراسية المخصصة لذوي الاحتياجات الخاصّة

رغم الجهود التي بُذلت لتكييف المناهج التّعليمية لفائدة ذوي الاحتياجات الخاصّة، لا تزال الكفايات اللّسانية تمثل أحد أكبر التحديات في هذه المقُرّرات، سواء في مستويات التعبير الشفهي أو الكتابي أو الفهم السمعي والقُرّائي. وتعود هذه الصعوبات إلى عوامل متعددة، تتداخل فيها الجوانب اللّغوية، المعرفية، التربويّة، والتقنية.[2]

1-الصعوبات اللّغوية:

تعاني كثير من المقُرّرات من ضعف التدرج اللّغوي المناسب لقدرات المتعلّم، إذ تُقدَّم نصوص بلغة أعلى من المستوى الإدراكي للفئة المستهدفة. فغالبًا ما تحتوي على:

[1] **بلقاسم نوال،** اللغة والتواصل عند ذوي الاحتياجات الخاصّة ص77.

[2] UNESCO. (2020). Education for Learners with Disabilities and Inclusion. Paris.

- جمل معقدة أو طويلة.
- مفردات غير مألوفة أو ذات طابع تجريدي.
- قلة في التكرار والتوضيح، وهو عنصر أساسي لذوي التوحد أو صعوبات الفهم.
- تمييز اللغوي وذلك باختيار لغة معينة وتمييزها عن باقي اللغات مما يحد من فرص الوصول الى التعليم.
- تأثير السياسات اللغوية :قد تتجاهل السياسات اللغوية احتياجات الطفل المتوحد او لاتعكس التنوع اللغوي للمجتمع .
- قلة التنسيق: قد يكون هناك نقص بين السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي في التعليم مما يؤدي الى عدم وجود خطة منظمة في العملية التعليمية.

2-محدودية استراتيجيات الدّعم اللّغوي:

تفتقرُ كثير من المقُرّرات إلى وسائط مرافقة تدعم الفهم اللّغوي، كالصوتيات، الصور التوضيحية، أو الرموز البصرية التي تسهم في تثبيت المعنى. كما أن بعض الأنشطة لا تراعي أن الكفاية اللّسانية لدى هذه الفئة تتطلب تعلّما بطيئًا ومتعدُّد الوسائط.

3-الفجوة بين المحتوى والكفاية المستهدفة

من الملاحظ في بعض المقُرّرات أن الأنشطة اللّغوية المقدّمة لا تُحقق الكفاية المنشودة، مثل:

استخدام أنشطة نسخ دون ارتباطها بمواقف تواصلية.

تمارين فهم لا ترتبط بسياق واقعي أو وظيفي.

نقص التوجيه نحو مهارات التعبير الشفهي والتفاعل.[1]

4-عدم التنويع في مستويات الكفاية:

تعتمد معظم المقُرّرات على مستوى موحّد من الكفاية اللّغوية دون مراعاة الفروق الفردية داخل نفس القسم، وهو ما يضرّ بمبدأ التّعليم التفريدي. فذوو الاحتياجات الخاصّة يشكلون فئة غير متجانسة، تتفاوت احتياجاتها اللّغوية بشكل كبير.

5-نقص التكوين عند المعلّمين:

حتى في حالة توافر مقُرّرات مناسبة، فإن ضعف تكوين المعلّمين في مجال تعليم اللغة لذوي الاحتياجات الخاصّة ينعكس سلبًا على تحقيق أهداف الكفايات اللّسانية، خصوصًا لدى غير المختصين في البيداغوجيا العلاجية أو علّم نفس اللغة.[2]

6-الاقتراحات الديداكتيكية

1) اقتراح استراتيجيات لتحصين الكفايات اللّسانية . وذلك بوضع تقنيات تعليمية جديدة لدعم الكفايات اللّسانية:

1.استراتيجية الاستماع النشط والتفاعلي:

الهدف: تعزيز مهارات الفهم السمعي والتفاعل مع المحتوى المسموع.

التقنيات:استخدام ملفات صوتية متنوعة (بودكاست، مقاطع إخبارية، حوارات درامية).

[1] **بلقاسم نوال،** اللغة والتواصل عند ذوي الاحتياجات الخاصّة، ص90 .

[2] **المرجع نفسه** ، ص97 .

تطبيق أنشطة ما قبل الاستماع (مثل التنبؤ بالمحتوى) وما بعد الاستماع (مثل تلخيص المضمون).[1]

الديمقراطية

2 .استراتيجية التحدث التواصلي:

الهدف: تطوير الكفاية الشفوية والتداولية لدى المتعلّمين.

التقنيات:

تنظيم مناظرات وحوارات حول مواضيع راهنة.

استخدام تطبيقات المحادثة التفاعلية لتعزيز التواصل[2]

3 .استراتيجية القراءة التفاعلية:

الهدف: تحسين مهارات الفهم القُرّائي والتحليل النصي.

التقنيات:

استخدام خرائط المفاهيم لتلخيص النصوص.[3]

4 .استراتيجية الكتابة التشاركية:

الهدف: تعزيز مهارات الكتابة والتعبير الكتابي.

التقنيات:

[1] **نور الدين أرطيع**، رؤى جديدة في تدريس اللغة العربية ، مقاربات واستراتيجيات مبتكرة، المركز الديمقراطي العربي ،برلين المانيا،2024، ص 48.
[2] **المرجع نفسه** ص 51.
[3] **المرجع نفسه**، ص 52.

كتابة مقالات أو قصص قصيرة بشكل جماعي باستخدام أدوات تعاونية.

تبادل الأدوار بين الطلاب في عملية الكتابة والمراجعة.[1]

5 .استراتيجية الدمج بين المهارات:

الهدف: تطوير الكفايات اللّسانية بشكل متكامل.

التقنيات:

تنظيم مشاريع تعليمية تتطلب استخدام مهارات الاستماع، التحدث، القراءة، والكتابة.

استخدام تقنيات الواقع الافتراضي لمحاكاة مواقف تواصلية حقيقية.[2]

6 .استراتيجية الوعي اللّغوي:

الهدف: تعزيز فهم الطلاب للبنية اللّغوية وتحسين مهاراتهم اللّغوية.

التقنيات:

تحليل الأخطاء الشائعة في اللغة وتصحيحها بشكل جماعي.

استخدام الألعاب اللّغوية لتنمية المفردات والقواعد.[3]

---

[1] **نور الدين أرطيع** ،رؤى جديدة في تدريس اللغة العربية ، ص 53

[2] **المرجع نفسه،** ص 54.

[3] **المرجع نفسه،** ص55.

الخاتمة

خاتمة:

1-النتائج:

حاولت هذه الدراسة التعليمية مصافحة جوانب لسانية تخص فئة تعليمية ضعيفة ، من حيث وجود نقائص خَلقية و عضوية في بنيتها ، يطلق عليها فئة ذوي الحاجات الخاصة وقد جاء التركيز على صف ذوي التوحد.

تؤكد **هذه الدراسة** على أهمية البحث المتواصل والمتعمق في مجال تعليم هذه الفئة العزيزة من المجتمع. فلقد سعت هذه المذكرة إلى تسليط الضوء على الدور المحوري للكفايات اللّسانية في تمكين ذوي الاحتياجات الخاصّة، لا سيما ذوي التوحد، من التفاعل الفعّال مع النصوص الثّقافية، سواء كانت منطوقة أم مكتوبة، وذلك من خلال تحليل دقيق لبعض النماذج من المقُرّرات الدّراسية الموجهة لهم في مراحل التّعليم الابتدائي.

لقد كشفت الدّراسة عن جملة من النتائج التي تستدعي التأمل والعمل، والتي يمكن إيجازها في النقاط التالية:

1-**أهمية الكفايات اللّسانية** : ثبت أن الكفايات اللّسانية تُشكل حجر الزاوية في بناء قدرات ذوي الاحتياجات الخاصّة على الفهم والتعبير والتواصل ، وهي ضرورية لاندماجهم الأكاديمي والاجتماعي.

2- **تباين ملاءمة النصوص** : تبين أن هناك تفاوتًا في مدى ملاءمة النصوص الثّقافية المقدمة في المقُرّرات لقدرات ذوي الاحتياجات الخاصّة، حيث أن بعض النصوص قد لا تُراعي مستوى تطورهم اللّغوي والإدراكي.

3-**الحاجة إلى التكييف الديداكتيكي** : أكدت الدّراسة على ضرورة التكييف الديداكتيكي للمحتوى اللّغوي والثقافي ، بحيث يتم تبسيط النصوص، وتوظيف الرسومات والصور، واستخدام لغة واضحة ومباشرة تتناسب مع خصائص هذه الفئة.

4-**تحديات في المقُرّرات الحالية:** لوحظ وجود بعض الصعوبات في المقُرّرات الحالية، مثل نقص النصوص التي تُعزز من المهارات اللّسانية الشفهية (المنطوقة) بشكل كافٍ، أو عدم كفاية الدّعم البصري المصاحب للنصوص المكتوبة.

5-**دور النص الثقافي في بناء الهوية** : تبين أن النصوص الثّقافية، عند تقديمها بشكل ملائم، تُسهم في بناء الوعي الثقافي والهوية الذاتية لدى ذوي الاحتياجات الخاصّة، مما يُعزز من شعورهم بالانتماء.

6-**أهمية التكامل بين الكفايات** : أظهرت الدّراسة أن تحقيق الكفايات اللّسانية الشاملة يتطلب تكاملًا بين الكفايات القُرّائية ، والكتابية ، والشفهية ، والاستماعية ، ويجب أن تُركز المقُرّرات على تنمية هذه الجوانب بشكل متوازن .

7-**تأثير البيئة التعليمية** : للبيئة التّعليمية دور كبير في دعم أو إعاقة تنمية الكفايات اللّسانية، مما يستدعي توفير بيئة محفزة، مُجهزة بالوسائل التّعليمية المناسبة، وكوادر مؤهلة.

8- **مشكلة الدمج التربوي** : تعد أكبر عائق أمام فئة المتوحدين وهذا لقلة المختصين في المؤسسات و المراكز.

9- الظروف البيئية الأسرية عائقًا كبيرًا أمام عملية التأهيل ، التدريب والتعليم.

10- عدم تقبل بعض الأولياء وعدم الرغبة في التعامل مع طفلهم المتوحد.

بنــاءً على ما تقــدم، نوصــي بمــا يلـــــي:

الخاتمة

توصيات واقتراحات:

أ- تطوير مناهج متخصصة ومكيفة :

- على الدولة "**وزارة التربية**" تنفيذ مشاريع القوانين الخاصة لهذه الفئة على المستوى المحلب (بلدية ،ولاية) والوطني.

- مسايرة مناهج التعليم لواقع التنمية المستدامة والتطوّر (التكنولوجيات الحديثة فيه التربية).

- وضع ميرانية خاصة لتمويل المشاريع التعليمية ولتكثيف الدراسات الميدانية (الرحلات الاستطلاعية والترفيهية : الحدائق ،الغابات ،الشواطئ ،المصانع...) ، لكي تساعد الطفل المتوحد على اكتساب أكبر قدر ممكن من المهارات اللغوية التي تؤثر إيجابيا على فعالية البرنامج التعليمي المقدم لهم داخل المؤسّسة التربوية، بالإضافة إلى قدرتها على جلب اهتمام الطفل من خلال احتكاكه بالبيئة.

- إعطاء الأولوية لدرس اللغة العربية بالإضافة إلى اعتمادها كلغة حوار بين المعلم والمتعلم والإدارة.

- تخفيف البرنامج من طرف المنظومة التربوية "السياسة اللغوية"، مع مراعاة قدرات المتعلمين حتى لا يسير بخطى بطيئة ممّا يعرقل السير الحسن لنشاط هذه الفئة "**التوحد**".

- إعادة النظر في المنظومة التربوية، كجعل السنوات الأولى تدرّس باللغة العربية فقط .

- على المؤسسة التربوية إدماج الطفل في وسط تربوى تعليمي مناسب وإعطاء الأولوية لدرس اللغة العربية.

ب- تأهيل وتدريب الكوادر التعليمية :

– دورات تكوينية متخصّصة : تكوين المعلمين {معلم التعليم المتخصص رئيسي} بصفة منظمة ومستمرة، لتحقيق أفضل آداء ممكن في ميدان التربية والتعليم ، يهدف انجاح البرنامج وتنمية الكفايات اللسانية عند الطفل بأنواعها (المعجمية ، التداولية ، النحوية ...) ، وتنمية قدراته المعرفية واللغوية والانفعالية ، فيُلبي حاجياته التربوية وتعدل من سلوكياته اليومية .

تعليم ديداكتيكى حديث : تزويد المعلمين بالاستراتيجيات الديداكتيكية الحديثة والمبتكرة التي تعزز من قدرة الأطفال على الفهم والاستيعاب والتعبير، مثل التعلم القائم على المشاريع، واللّعب التعليمي .

– التنسق بين المختصين (معالج نفسي ،أخصائي في الأرطوفونيا، المعلم المتخصص) وذلك من خلال جلسات دورية للتخطيط و وضع أسس ومبادئ للسير الحسن للعملية التعليمية لتحقيق المهارات اللغوية بهدف تحسين العملية التعليمية التعلمية .

– تنظيم دورات تدريبية وورشات عمل يترأسها " المعلم المتخصص رئسي " لتقديم يد المساعدة للأولياء من اجل دمج أبناءهم إدماجا سليما وإعادة تأهيلهم في العملية التعليمية التعلمية، لأن الأسرة لها دور فعّال في بناء شخصية الطفل وتنمية قدراته العلمية والفكرية لاسيما اللغوية (الحوار، الإنسجام، المحبة).

– فرق دعم متعددة التخصصات : تشكيل فرق دعم داخل المؤسسات التعليمية تضمُّ مختصين في مجال تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة لتقديم الدعم الفردي لكلّ من التلاميذ والمعلمين على حدٍّ سوى.

ج–توظيف التكنولوجيا الحديثة بفعالية:

– تطبيقات تعليمية تفاعلية: تطوير واستخدام تطبيقات تعليمية رقمية تفاعلية تُقدم النصوص الثّقافية بطرق جذابة، وتُتيح للأطفال التفاعل مع المحتوى من خلال الألعاب التّعليمية والأنشطة التفاعلية.

– موارد رقمية مُتاحة: توفير مكتبات رقمية تحتوي على نصوص ثقافية مُكيّفة ومُصنفة حسب المستويات والاحتياجات، مع إمكانية الوصول السهل لها من قبل المعلّمين والأولياء.

د–التركيز على البناء التدريجي :

– دور المجتمع الهام في تكوين شخصية الطفل، فهو يحقق الهوية لأنها مِهادُ اللغة العربية (العادات والتقاليد) فالتربية الاجتماعية لها أثر بالغ في حياة الطفل المتوحد فإذا كان المجتمع همه الوحيد العلم والثقافة والوعي كان له ذلك ، فالمجتمع يؤثر في تحديد السلوك اللغوي السليم إذّ يُعد كل من المجتمع و اللغة وجهان لعملة واحدة ،من خلالهما يتعرّف الطفل على تراثه الثقافي.

– دور الأسرة الفعال وذلك من خلال تعليم الطفل مبدئيات الكلام واللغة وطرق التواصل فهي المدرسة الأولى له.

– دور المدرسة وذلك بإدماج الطفل تدريجيا في وسط تربوي يُمكِّنه من معرفة الأصول والقواعد الأولى للغة العربية عبر وسائط مختلفة .

– التوعية والتوجيه المكثف : وذلك من خلال حملات توعوية لأهالي الأطفال المتوحدين عبر وسائل الاعلام والاتصال (تلفاز ،إذاعة ،لوحات اشهارية، وسائل التواصل الاجتماعي: يوتيوب، فيسبوك ...).

– توفير موارد تعليمية (كتيبات ،فيديوهات ، مواقع الكترونية –باللغة العربية لمساعدة الأولياء وتوعيتهم.

هـ-استخدام اللسانيات التطبيقية :

- تربية الطفل على أسس العقيدة والدين الإسلامية وذلك و بإحداث أقسام خاصة لحفظ القرآن الكريم وخلق روح التنافس بين التلاميذ، لأن قراءة القرآن و حفظة تزود الطفل فصاحة اللغة وتنمي عنده الكفايات اللسانية بأنواعها.

- الأنشطة الثقافية الاجتماعية : تشجيع إقامة الأنشطة والفعاليات الثقافية في المجتمع التي تشارك فيها فئة ذوي الاحتياجات الخاصة "**التوحد**"، بهدف تعزيز كفاياتهم اللسانية ، والاجتماعية في سياقات حقيقية وتوظيفها في الدرس لتعزيز العملية التعليمية التعلمية وتمنح الطفل الطاقة والعطاء.

- غرس حب اللغة العربية لدى التلميذ ،وذلك بتحفيزه على القراءة والمطالعة.

إجراء دراسات مقارنة:

- دراسات مقارنة دولية : إجراء دراسات مقارنة بين المناهج والبرامج التّعليمية لذوي الاحتياجات الخاصّة في الجزائر والدول الأخرى، للاستفادة من أفضل الممارسات والتجارب الناجحة.

- دراسات طولية : متابعة تطور الكفايات اللّسانية لذوي الاحتياجات الخاصّة عبر مراحل تعليمية مختلفة من خلال دراسات طولية ، لتقييم فعالية البرامج التّعليمية المقدمة.

إن الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصّة ليس خيارًا، بل هو واجب إنساني واجتماعي يمليه علينا ضميرنا ومسؤوليتنا تجاه هذه الفئة التي تستحق كل الرعاية والدّعم. نأمل أن تكون هذه الدّراسة قد قدمت إضافة نوعية للمكتبة العلّمية، وأن تكون حافزًا لمزيد من الجهود المبذولة لخدمة أطفالنا من ذوي الاحتياجات الخاصّة، وتمكينهم من بناء مستقبل مشرق يساهمون فيه بفعالية في نهضة مجتمعهم.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

القرآن الكريم ،رواية ورش عن نافع ،دار الآفاق العربية ، مصر،ط1.

أولا المصادر:

1-المقررات الدراسية:

1) محمد الصالح حروبي، الدليل البيداغوجي ، لمرحلة التعليم الابتدائي، وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية.
2) اللغة العربية، دفتر الأنشطة للتربية التحضيرية أطفال ذي سن(5-6) سنوات.
3) اللغة العربية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة أولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.
4) اللغة العربية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.
5) اللغة العربية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.
6) اللغة العربية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.
7) اللغة العربية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.
8) اللغة العربية، السنة الاولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1 ،2020/2019.

9) اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1 ،2020/2019.

10) اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

11) اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

12) اللغة العربية، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

13) الزهرة قراش وآخرون، كتاب القراءة، السنة الرابعة للتعليم الابتدائي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،الجزائر، 2018/2017.

14) السيد على دعاس وآخرون، كتاب القراءة السنة الرابعة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،الجزائر، 2017.

ثانيا : المراجع

المراجع العربية :

15) علي عبد النبي ، العمل مع اسرة ذوي الاحتياجات الخاصة، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، عمان، 2000 .

16) سمير مكاوي، الشباب والإعادة ، مركز التدريب ، لبنان، 2000 .

17) سعيد عبد الحميد رشاد ، ذوي الاحتياجات الخاصة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 2005.

18) ياسين عبده ، واقع استخدام الدمج للتقنيات المساعدة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، مجلة العلوم التربوية.

قائمة المراجع

19) رشيد بناني، من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، ندرس اللغة العربية بواسطة الأهداف واقع و آفاق، دار البيضاء، ط1 ،1990.

20) محمد بن يعقوب مجد الدين، الفيروز آبادي ، القاموس المحيط تحقيق أنس محمد، الشامي زكريا جابر أحمد، دار الحديث ،القاهرة،2008.

21) ابن منظور، لسان العرب ، تحقيق عبد الله علي الكبير، محمد احمد ،حسب الله، هاشم الشاذلي، دار المعارف للنشر، ط1، القاهرة.

22) مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية للنشر والتوزيع، ط4، 2008 / 2009 .

23) بشير أبرير، تعليمية النصوص من النظرية والتطبيقية، عالم الكتب الحديثة ، الجزائر، ط1، 2008.

24) الربح علي صوتية، التعليمية وأهميتها في المقاربة لها بالكفاءات، تصحيح ومراجعة مسعود صحراوي، محمد ماضي، المركز الوطني للوثائق المطبوعة، الجزائر.

25) عبد القادر لورسي، علوم التربية، مكتبة نور ،الجزائر،2013.

26) محمد الدريج ، عودة إلى التعريف الديداكتيك أو علم النفس أو علم التدريس تعلم متنقل.

27) زهدي محمد عيد، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2011.

28) محمد محمود الحيلة، أساسيات وتصميم وانتاج الوسائل التعليمية، دار المسيرة، عمان، 2001.

29) محمد محمود الحيلة، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيقي ، دار المسيرة للنشر و التوزيع، 2004.

30) سعيد عبد اللافي ، تنمية مهارات اللغة العربية ، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2012 .

قائمة المراجع

31) أحمد حساني ، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000.

32) عبد اللطيف فرابي ، عبد العزيز الفرضاف ، كيف ندرس بواسطة الأهداف التربوية ، دار موفم للطباعة والنشر والتوزيع الجزائر.

33) صالح بعيد ، دروس في اللسانيات التطبيقية ،دار هومة للنشر والتوزيع، د ط ،د ت.

34) عبد الله العامري، المعلم الناجح ، دار أسامة ، عمان، ط1، 2009.

35) محمد علي السيد ، الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم.

36) الفيروز آبادي، القاموس المحيط ، دار الحديث للللنشر والتوزيع ،القاهرة، مصر، 2008.

37) محمد بن يحيى زكريا عباس مسعود ، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات، الجزائر، 2006 .

38) بركاني فاطمة، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات ، دراسة مقارنة مدرسية، صلاح الدين الأيوبي ، الجزائر، 2016.

39) نايف القيسي، المعجم التربوي وعلم النفس

40) خالد عبد الرزاق السيد، اللغة العربية بين النظرية والتطبيقي، مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة، مصر، 2003.

41) امام مختار حميدة وآخرون، مهارات التدريس، مكتبة زهراء الشرق للنشر والتوزيع ، القاهرة، مصر، 2003.

42) حديدي مريم ، مخازنية نبيلة، أثر النصوص القرآنية في تعزيز القدرة اللغوية والقيم الروحية لدى تلميذ المدرسة الابتدائية، جامعة العربي التبسي، الجزائر 2002.

43) عبد الفتاح البجة ، تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية دار الفكر للنشر والتوزيع، الجزائر.

قائمة المراجع

44) فريد حاجي ، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر،2005 .

45) تيعشادين محمد ، التقييم عن طريق المقارنة بالكفاءات ماجستير في علوم التربية ، قسم علم النفس وعلوم التربية ،2009.

46) الحسن اللحية، نهاية المدرسة ، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء ، المغرب، 2005.

47) سهيلة الفتلاوي ، كفاية التدريس ، دار الشؤون للنشر والتوزيع ، 2003.

48) رجاء وحيد دويدري، البحث العلمي، أساسياته النظرية ، وممارساته العلمية، دار الفكر بيروت، لبنان، 2000.

49) فاتح لعزيلي، التدريس بالكفاءات، كلية العلوم الاجتماعة معارف، مجلة علمية محكمة، 2015.

50) ماهر اسماعيل صبرى ، مفاهيم مفتاحية في المناهج وطرق التدريس، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مصر، 2009 .

51) جميل حمداوي، محاضرات في الديداكتيك العامة ، تطوان، المغرب، ط1 ،2018.

52) محسن عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس ، دار المناهج والتوزيع، عمان، الأردن.

53) محمد السيد علي ، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار السيرة للنشر والتوزيع ، الأردن ،2011.

54) مونار رابح ، البرامج المدرسية الأساسية وعلاقتها بالواقع الاجتماعي الجزائري ، معهد علم الاجتماع، الجزائر، 1939.

55) أحمد حسن اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيقي، عالم الكتب ، القاهرة ، 2000.

56) سهيلة محسن الكاظم الفتلاوي، ومحمد هلالي، المنهاج التعليمي والتوجيه الإيديولوجي ، النظرية والتطبيقي، دار الشروق، الأردن ، 2005.

قائمة المراجع

57) ابراهيم الفقي ، علم اللغة النصي بين الدائم والتطبيق، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، مصر.

58) العيساوي عبد الرحمان، اللسانيات النصية، من التماسك إلى الاتساق، دار الفجر.

59) حمودة عبد السلام، اللغة والثقافة، مقاربات في اللسانيات الثقافية ، دار الطباعة، بيروت، الأردن.

60) يونس عبد العزيز، النص والثقافة، مقاربات في التحليل النصي، الثقافي، دار الفكر العربي .

61) شقرون عبد الكريم ، الكفايات اللغوية في ضوء اللسانيات الحديثة، دار عالم الكتب الحديث ، الأردن.

62) حاج صالح عبد الرحمان، مدخل إلى اللسانيات، دار القصبة، الجزائر.

63) الخولي أحمد محمد، أسس تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكتبة الأنجل، مصر.

64) أبو الحسن مجدي عزيز، تعليم اللغة العربية لذوى الاحتياجات الخاصة، دار الوفاء لدنيا للطباعة والنشر، مصر.

65) خليل عماد، اضطرابات اللغة والكلام عند الأطفال، دار الشروق، الأردن.

66) عبد الجليل مراد، الكفايات اللغوية والتواصلية في المناهج التعليمية الحديثة ، دار الوعي للنشر و التوزيع، 2016.

67) الجمال عبد الرحمان، النص والخطاب في تعليمية اللغات، دار الكتاب الجديد للنشر و التوزيع، بيروت، 2008.

68) بلقاسم نوال ، اللغة والتواصل عند ذوى الاحتياجات الخاصة منشورات جامعة الجزائر، 2018.

69) نور الدين أرطيع، رؤى جديدة في تدريس اللغة العربية ، مقاربات واستراتيجيات مبتكرة، المركز الديمقراطي العربي ،برلين المانيا،2024.

قائمة المراجع

المراجع المترجمة:

70) فيليب برنيو، الكفايات انطلاقا من المدرسة ، ترجمة : لحسن بوتكلاوي، ط1، الجزائر، 2004.

المراجع الأجنبية:

71) Light, J. & McNaughton, D. (2012). The Changing Face of Augmentative and Alternative Communication. Augmentative and Alternative Communication Journal.

72) UNESCO. (2017). A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education. Paris.

المواقع الإلكترونية :

أحمد محمد السيد، التقنيات المساعدة لذوي الإعاقة، مطبوعة منشورة الكترونيا، جامعة الملك سعود، 2016.

https://faculty.ksu.edu.sa/ar/phdsay ahmed Sayed/course/180246 / 13:ee/es/ps

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

المحتوى	الصفحة
شكر وعرفان	
إهداء	
المقدمة	**أ-د**
المدخل	**1**
الفصل الأول: تأسيس نظري ومفاهيمي	**(32-5)**
المبحث الأول: التّعليمية ومفاهيمها.	**(17-6)**
اولا : مفهوم التّعليمية	**6**
أ-لغة	**6**
ب-اصطلاحا	**7**
ثانيا: أقسام التّعليمية	**10**
أ-التعليمية العامة	**11**
ب-التعليمية الخاصة	**12**
ثالثا:الوسائل التّعليمية	**12**
1-مفهوم الوسيلة	**13**
أ-لغة	**13**
ب-اصطلاحا	**13**
2-دور الوسائل التعليمية	**15**

فهرس المحتويات

أ- دورها بالنسبة للمعّلم	**15**
ب- دورها بالنسبة للمتعّلم	**16**
ج-أهمية الوسائل الّتعليمية	**16**
المبحث الثاني:التّعليمية والمقاربات المعرفية والمنهجية .	**(32-17)**
أولا: المقاربات التّعليمية السابقة	**17**
1-الهدف الّتعليمي	**17**
أ- لغة	**17**
ب-اصطلاحا	**18**
2-المهارة	**19**
أ- المهارة لغة	**19**
ب- اصطلاحا	**20**
ج- المهارات الّلغوية	**20**
ثانيا :المقاربات التّعليمية الحديثة	**21**
1- مفهوم المقاربة الحديثة	**21**
أ- لغة	**21**
ب-اصطلاحا	**22**
2-أنواع المقاربات الحديثة:	**23**
أ- المقاربة النصية:	**23**
ب-المقاربة بالكفايات :	**25**
ثالثا :التّعليمية و المقُرّر الدراسي	**28**
1-تعريف المُقّرر الدراسي:	**28**

فهرس المحتويات

أ- لغة:	**28**
ب- إصطلاحا:	**29**
2-المُقّرر و البرنامج التربوي:	**31**
الفصل الثاني:الكفايات اللّسانية للنص الثقافي لذوي الاحتياجات الخاصّة	**(103-33)**
المبحث الأول:مفاهيم النص والكفايات اللّسانية	**(41-34)**
1-مفاهيم النص	**34**
أ-مفهوم النص	**34**
ب- النص الثقافي	**35**
2-مفاهيم الكفايات اللّسانية	**36**
أ-مفهوم الكفايات اللّسانية	**36**
ب-مكونات الكفاية اللّسانية	**37**
ج- الكفايات اللّسانية لدى ذوي الاحتياجات الخاّصة	**37**
د-الكفايات اللّسانية وغير اللّسانية	**38**
المبحث الثاني :الكفايات اللّسانية للنص الثقافي لذوي الاحتياجات الخاصّة	**(94-41)**
تمهيد	**41**
الكفايات اللّسانية للنص الثقافي المنطوق لذوي الاحتياجات الخاصّة (التوحد)	**45**
الكفايات اللّسانية للنص الثقافي المكتوب لمستويات التّعليم الابتدائي (الخاص)	**76**

فهرس المحتويات

المبحث الثالث:قراءة تحليلية ونقدية للكفايات اللّسانية لذوي الاحتياجات الخاصّة	**(103-94)**
أولا: تحليل مُقّار ارت ذوي الاحتياجات الخاّصة (التوحد)	**95**
1-وصف المُقّررات الّد ارسية المخصصة لذوي الاحتياجات الخاّصة	**96**
2-مكونات هذه المُقّررات	**96**
3-الخصائص العامة	**97**
ثانيا:دراسة مدى ملاءمة النصوص مع قد ارت الفئة المستهدفة (ذوي الاحتياجات الخاّصة)	**97**
ثالثا:مناقشة الصعوبات والمشكلات المتعلقة بالكفايات اللّسانية في المُقّررات الّدراسية المخصصة لذوي الاحتياجات الخاّصة	**99**
1-الصعوبات اللّغوية	**99**
2-محدودية استراتيجيات الّدعم اللّغوي	**100**
3-الفجوة بين المحتوى والكفاية المستهدفة	**100**
4-عدم التنويع في مستويات الكفاية	**101**
5-نقص التكوين عند المعّلمين	**101**
6-الاقتراحات الديداكتيكية	**101**
1)اقتراح استراتيجيات لتحصين الكفايات اللّسانية . وذلك بوضع تقنيات تعليمية جديدة	**101**
1. استراتيجية الاستماع النشط والتفاعلي	**101**
2. استراتيجية التحدث التواصلي	**102**
3. استراتيجية القراءة التفاعلية	**102**

فهرس المحتويات

4. استراتيجية الكتابة التشاركية	**102**
5. استراتيجية الدمج بين المهارات	**103**
6. استراتيجية الوعي اللّغوي	**103**
الخاتمة	**104**
قائمة المراجع	**111**
فهرس المحتويات	**119**
الملخص	**125**

ملخص المذكرة

تتناول هذه الدّراسة الكفايات اللّسانية باعتبارها الركائز الأساسية في تعلّم اللغة، إذ تُعنى بتنمية المهارات اللّغوية لدى المتعلّم بشكل تدريجي ومتكامل. وفي هذا السياق، تسعى هذه الدّراسة إلى الوقوف على واقع الكفايات اللّسانية في النصوص الثّقافية الموجهة لفئة ذوي الاحتياجات الخاصّة (التوحد)، من خلال تحليل ديداكتيكي لنماذج مختارة من مقُرّراتهم الدّراسية.

تطرح الدّراسة إشكالية مركزية مفادها : إلى أي مدى تساهم النصوص الثّقافية المعتمدة في مقُرّرات ذوي الاحتياجات الخاصّة في تنمية كفاياتهم اللّسانية ؟ وهل تراعي هذه النصوص الخصوصيات النفسية والذهنية لهذه الفئة ؟

وللإجابة على هذه الإشكالية ، اعتمدت الدّراسة مقاربة لسانية ديداكتيكية ، استندت فيها إلى مفاهيم من اللسانيات التّطبيقية والبيداغوجيا الفارقيّة، مركزة على الكفايات اللّسانية بأنواعها: الصرفية، النحوية و الدلالية.

أظهرت النتائج أن النصوص الثّقافية الواردة في هذه المقُرّرات غالبًا ما تركز على البعد القيمي والمعرفي، في حين يُهمل فيها الجانب اللساني البنيوي الضروري لبناء الكفايات اللّغوية بشكل متكامل. كما كشفت الدّراسة عن ضعف التدرج في تقديم المفاهيم اللّغوية، وغياب واضح لاستراتيجيات ديداكتيكية فعالة تُراعي الفروق الفردية وقدرات المتعلّمين الخاصّة.

وتأسيسًا على هذه النتائج ، توصي الدّراسة بضرورة إعادة النظر في بناء النصوص الثّقافية الموجهة لذوي الاحتياجات الخاصّة ، من خلال:

- صياغتها بلغة مبسطة وواضحة تراعي مستويات المتعلّمين.
- إدماج أنشطة لغوية مرافقة تركز على تنمية الكفايات الصرفية والنحوية والدلالية بشكل متدرج.
- تكوين المعلّمين على طرائق تعليم اللغة لهذه الفئة، انطلاقًا من مقاربة وظيفية تدمج البعد الثقافي بالبعد اللساني.

Abstract:

This study examines linguistic competencies as a fundamental pillar of language learning, focusing on developing learners' language skills in a gradual and integrated manner. In this context, this study seeks to examine the reality of linguistic competencies in cultural texts directed at people with special needs, through a didactic analysis of selected models from their curricula.

The study poses a central question: To what extent do the cultural texts used in curricula for people with special needs contribute to developing their linguistic competencies? Do these texts take into account the psychological and intellectual characteristics of this group?

To answer this question, the study adopted a descriptive-analytical approach, using a linguistic-didactic approach based on concepts from applied linguistics and differential pedagogy, focusing on linguistic competencies of various types: morphological, syntactic, semantic, and pragmatic. The results showed that the cultural texts included in these curricula often focus on the value and cognitive dimensions, while neglecting the structural linguistic aspect necessary for building linguistic competencies in an integrated manner. The study also revealed a weak gradual presentation of linguistic concepts and a clear absence of effective didactic strategies that take into account individual differences and learners' special abilities.

Based on these findings, the study recommends the need to reconsider the construction of cultural texts directed at people with special needs by:

• Formulating them in simple and clear language that takes into account learners' levels,

• Incorporating accompanying linguistic activities that focus on developing morphological, syntactic, and semantic competencies in a gradual manner,

• Training teachers in language teaching methods for this group, based on a functional approach that integrates the cultural dimension with the linguistic dimension.