# أهمّية الدِّراسَات البينِية في تدارُك الضَّعف اللُّغَوي لدى مُتعلِّم اللُّغة العَربيَّة

# Significance of Interdisiplinary Studies in Eliminating the Linguistic weaknesses of Arabic Language Learners

**أستاذ بحث أ/ د. آمنة مناع**
**وحدة البحث اللساني وقضايا اللغة العربية بالجزائر- ورقلة**
**البريد الإلكتروني: menaa30@gmail.com**
**أستاذ بحث أ/ د. حسام الدين تاوريريت**
**وحدة البحث اللساني وقضايا اللغة العربية بالجزائر- ورقلة**
**البريد الإلكتروني: dr.taouririt@gmail.com**

| تاريخ الإرسال: 2024/01/29 | تاريخ القبول: 2024/03/28 | تاريخ النشر: 2024/03/30 |
|---|---|---|

***Abstract***

the language instructional techniques and specific elements of control and mastery, providing clean and professional linguistic environment for them, that's what builds on language immersion or immersion strategy based on the principle of continuous communication with the target language and rejection Native language translation, this strategy common presence in Arab heritage through the conduct of linguists and their biographies, which made West are blinkered and reluctant to apply because of its extreme importance in teaching languages for native and non-native speakers, and for this reason they made the centres and institutes Specialized. In this context we chose to have our theme is about how to take advantage of other sciences in treating poor children learning through our experience with mentally retarded children class via distance learning technology across knowledge indoctrinated and other interrelated science with science The language.

***key words:*** Language disorder - Learning - Diversifying teaching - Learning disabilities

## مُلخّص البحث

تقوم تعليمية اللغات على مقوّمات محددة تتحكم في نجاحها وإتقانها، من بينها توفير البيئة اللغوية النقية، والكفاءة المهنية للقائمين عليها، ذلك ما تنبني عليه استراتيجية الغمر أو الانغماس اللغوي القائم على مبدأ التواصل المستمر باللغة المستهدفة، ونبذ الترجمة إلى اللغة الأصلية، هذه الاستراتيجية التي شاع حضورها في تراثنا العربي الأصيل من خلال سِيَر اللغويين وتراجمهم، الأمر الذي جعل الغرب ينبهرون بها، ويُقبلون على تطبيقها لما لها من أهمية قصوى في تلقين اللغات للناطقين بها وبغيرها، ولأجل هذا السبب جعلوا مراكز ومعاهد متخصصة في هذا المجال. من هنا وقع اختيارنا لهذا الموضوع الذي يدور حول كيفية الإفادة من العلوم الأخرى في علاج ضعف التعلّم لدى الطفل، وذلك من خلال تجربة مع فئة من الأطفال المتخلفين ذهنيا بتلقينهم المعرفة عبر تكنولوجيات ووسائط التعلم.


**الكلمات المفتاحية:** الضعف اللغوي – التعلم – تنويع التدريس – صعوبات التعلم

**مقدّمة:**

نحاول في هذه الورقة البحثية دمج المعرفة الإنسانية في معالجة الضعف اللغوي لدى الطّفل، من خلال المزاوجة بين علم اللغة وتكنولوجيا التعليم، وعليه وقفنا عند استخدام مصطلح العلوم الوسيطة بالموازاة مع مصطلح الدراسات البينية، من ناحية توظيف الجانب التقني بشكل بارز في كل جوانب الدراسة التجريبية، أما الدراسات البينية فلأننا استندنا في كثير من الأحيان إلى المزاوجة بين مختلف العلوم الانسانية ، كعلم النفس وعلم الاجتماع وعلم الإحصاء.. إلخ.

اعتمدت الدراسة على النمط التجريبي من خلال عينة بحثية تمثلت في فئة الأطفال المتخلفين ذهنيا بمركز المخادمة- ورقلة، الأخير الذي يضم مجموعة من الأطفال المتأخرين دراسيا استطعنا بالتجربة والتطبيق اعتماد التكنولوجيا ووسائط التعليم لتدارك التأخر . تسعى دراستنا إلى تبيان أهمية الوسيلة التعليمية وطرائق التدريس في معالجة الضعف اللغوي.

**أولا: مفهوم الدراسات البينية:**

إن كان الاتجاه نحو التخصص الدقيق هو السمة الغالبة على البحث العلمي حتى منتصف القرن العشرين، فإن آليات العولمة والثورة المعلوماتية قد فرضت توجهات وأفكارا تؤكد على وحدة المعرفة وأهمية التكامل بين التخصصات فيما أطلق عليه اصطلاح ( الدراسات البينية) ذلك الاتجاه المعرفي الذي يؤكد على تشابك وجهات النظر العلمية، وضرورة ربط المعلومات في نظام تتصل فيه جميع التخصصات، فضلاً عن ارتباط كل هذه المجالات بالعلوم الإنسانية الأخرى: النفسية، والاجتماعية، والاقتصادية... وغير ذلك، مما يؤدّي حتماً للوصول إلى مُخرجات موضوعية للبحث العلمي. وعليه، أمكن القول بأن الدراسات البينية مرحلة من مراحل تطور العلم تلي مرحلتي الموسوعية والتخصصية.

وبشكل عام، اتفقت آراء التربويين حول تعريف مصطلح التخصصات البينية بأنها نوع من الحقول المعرفية الجديدة الناجمة عن تداخل حقول أكاديمية متعددة. ذلك أن المصطلح الأجنبي Interdisciplinary مكوّن من مقطعين أساسيين هما: Inter بمعنى (بين ) و(discipline) بمعنى (مجال دراسي معين)، وعلى هذا الأساس عرّف كل ٍ من **كلاين ووليم** الدراسات البينية على أنها دراسات تعتمد على حقلين أو أكثر من حقول المعرفة الرائدة، أو العملية التي يتم بموجبها الإجابة على بعض الأسئلة، أو حل بعض المشاكل ، أو معالجة موضوع واسع أو معقّد يصعب التعامل معه بشكل كاف عن طريق نظام، أو تخصص واحد.[1]

**ثانيا: مفهوم ضعف التعلم:**

تنوعت المجالات التي اهتمت بظاهرة عدم قدرة كثير من التلاميذ على التعلّم بشكل طبيعي، رغم ما يتوفر لديهم من امكانات و قدرات عقلية، إلا أنه وعلى الرغم من اختلاف و تباين التعاريف والمفاهيم في هذا المجال، إلا أن كثيرا من المتخصّصين يصنّفون فئة الأطفال الذين يجدون ضعفا في التعلّم في مواد محدّدة كاللغة والحساب، ضمن الأطفال ذوي الصعوبات التعلّمية. يبقى أنّ تنوّع مصادر الاهتمام بهذه الفئة من جمعيات، ومنظمات، ومؤسسات حكومية، كذا تباين الأهداف، ووجهات النظر حول مفهوم صعوبات التعلم، كان له الأثر البالغ في تعدُّد التعاريف، سوى أن التعريف الأكثر انتشارا هو النص الوارد في قانون تعليم الأطفال المعوّقين (IDEA) والذي جاء فيه أن صعوبات التعلم هي: « اضطراب في واحدةٍ أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المُتَضَمَّنَة في فهم اللغة واستخدامها سواء أكان ذلك قراءة أو

كتابة، ويظهر هذا الاضطراب على شكل عجز في الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة، التهجئة، الحساب. »[2] وأساس تلك العمليات النفسية يتجسَّد في العمليَّات العقلية المتمثِّلة في كلٍّ من الانتباه، الإدراك، التذكّر...إلخ، والتي يُعبَّر عنها في هذا المجال بالصعوبات النّمائية.

يشير هذا المصطلح إلى « اضطراب في القدرة على التعلّم بصورة فعّالة بمدى يتوافق مع قدرات الفرد الحقيقية، وهذا يظهر من خلال اضطرابات قدرة الفرد على استقبال المعلومات المتعلّقة بالأداء المدرسي أو تنظيمها أو التعبير عنها. كما تظهر من خلال تفاوتٍ ملحوظ بين قدرات الفرد العقلية بصورة عامة وبين أدائه في واحدة أو أكثر من المهارات الدراسية، التحضيرية، التعبير اللفظي، التعبير الكتابي، مهارات القراءة الأساسية، الفهم القرائي، الفهم الإصغائي، العمليات الحسابية.»[3] إن أهم ما طُرِحَ هاهنا هو التباعد أو التفاوت بين قدرات الفرد العقلية و الأداء الفِعلي، باعتباره أهم المِحَكّات في تمييز الأفراد ذوي صعوبات التعلم.

**ثالثا: مفهوم التدريس:**

أما مصطلح التدريس فهو من الفعل "دَرَسَ" نقول: « دَرَسَ الرَّسم دُرُسًا عَفَا، ودَرَستهُ الرِّيح، لازم ومتعَدٍّ، والكِتَاب يدرُسُه دَرسًا ودِراسَةً قرأه كأدْرَسَهُ ودَرَّسَهَ، والجِنطَةَ دَرْسًا ودِراسًا دَاسَهَا. »[4]

وجاء في الصِّحَاح قوله: « دَرَسَ الرَّسمَ يَدرُسُ دُرُوسًا، أي عفا، ودَرَسَتهُ الريح، يتعدَّى ولا يَتَعدَّى، ودَرَسْتُ الكتاب دَرْسًا ودِراسةً. »[5]

كما ورد هذا اللفظ في نص القرآن الكريم بمواضع مختلفة من ذلك قوله تعالى: ﴿ وَلَكِن كُونُواْ رَبَّانِيِّينَ بِمَا كُنتُمْ تُعَلِّمُونَ الْكِتَابَ وَبِمَا كُنتُمْ تَدْرُسُونَ ﴾ [آل عمران: 79] وقوله أيضا:﴿وَمَا آتَيْنَاهُم مِّن كُتُبٍ يَدْرُسُونَهَا ﴾ [سبأ: 44] وقوله أيضا:﴿ أَمْ لَكُمْ كِتَابٌ فِيهِ تَدْرُسُونَ ﴾[القلم: 37]

وفي الاصطلاح يُعَرّف التدريس بأنه « وسِيلةُ اتصال تربَوي هادِف، تُخطَّطُ وتُوجَّهُ من المعلّم لتحقيق أهداف التعلُّم والتعليم لدى المتعلِّم. »[6] على أن الأساس في توصيف ماهية التدريس يتجسّد في العناصر الكفيلة بتحقيق نجاح واكتمال العملية التعليمية، كتحديد وضبط الأهداف والغايات، وكذا التخطيط البيداغوجي للدّرس، والكفاءة والخبرة المهنية للمدرّس، وغيرها من النقاط المساهمة في تحقيق التفاعل داخل الصف المدرسي.

من جهة أخرى يُشير هذا المصطلح عند بعض الدَّارِسين إلى « مَجموع الأسَاليب التّي يَتِمُّ بِواسِطتِها تَنظِيم المَجال الخَارجي للتَّعلِيم مِن أجل تَحقِيق أهداف تَربَوية مُعَيَّنة. »[7] فهو بذلك يحمِل دلالة خاصّة تتمثل في الطَّريقَة التَّعليمِيَّة التي بها يَتمُّ تَوصِيل المَادَّة المعرفية، والسُّلوك الذي به يتِم تَقديم المُحتَوى التَّعليمي للمُتعلِّم. وذلك كون التدريس هو « العمليَّة المتعمَّدة لتشكيل بِيئة الفرد بصورةٍ تُمَكِّنُه من تعلُّم سُلوكٍ محدَّد، أو الاشتراك في سلوك معيَّن، وذلك تحت شُروط مُحدّدة أو كاستِجابَة لظُروفٍ مُحدَّدة. »[8]

وإن كان التّدريس من خلال ما سبق يشير إلى نمطٍ خاص من طرق التعليم، فإنه ينبغي تركيز النّظر هاهنا على المبدأ التكاملي الذي يرسُم المفهوم العام لهذا المصطلح؛ على اعتبار أنه جُزءٌ متكامل يشمل المتعلِّم، والأهداف المتّبعة في التخطيط للعملية التعليمية بمُجملها. من هذا مُنطلق نشير إلى أن التفسير الاجرائي لمصطلح التدريس يقف عند حدود الظروف والمواقف التعليمية / التعلّمية، والتي تختلف تِبعًا لاختلاف تلك المواقف التعليمية، خاصة ما تعلَّق بالمتعلِّم، من زاوية الفُروق الفردية، واحتياجات المتعلِّمين، خاصة وأن فئة كذوي صعوبات التعلُّم يُشكِّلون فئة غير متجانسَة. مما يحتّم نمطا خاصا في التدريس، من أجل ذلك اتفق معظم المتخصصين في هذا المجال على معايير تضبط مُواصَفات الطَّرائق المناسبة لهاته الفئة، نوجز بعضها في النقاط التالية:

- توضِيح الأهداف المناسبة للحِصَّة.
- تقديم المعلومات المستجَدَّة في خطوات صغيرة، مع مراعاة التَّسَلسُل المنطِقي في ذلك.
- إعطاء تعليمات واضحة والتحقُّق من فهم الطَّلبة.
- استثارة المتعلِّم، وتشجيعه على المُشاركة النَّشطة في التعلُّم.
- استخدام التعليم المُوَجَّه؛ أي توجيه الطلَبة أثناء الممارسة الأوليَّة للمهمَّة التعليمية.
- توظيف تكنولوجيا التعليم مثل الألعاب التعليمية، والحاسوب، والوسائط الأخرى المتعدّدة...إلخ. وهذا من أجل فهمٍ أكبر، ونتاجٍ أكثر، وضمان انتباه الطلبة.
- تقويم التلاميذ، ومُتابعة أدائِهم قَدرَ المستطاع، وهنا يعتمد المدرّس أسلوبا تقييمِيًا يثير حماسَ هؤلاء المتعلمين، ويحفّزهم على التفاعل النشط داخل قاعة الدّرس.

**رابعا: استراتيجيات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة:**

في السِّياق نفسه نُشير إلى أن استراتيجيات التَّدريس لذوي الاحتياجات الخاصّة تَستَوجِب الإلمَام بجانبين هُما:

- الأول: استراتيجيات التَّدريس الفردي لكلّ طالب، على اعتبار أنَّ هاته الفئة تتمايز فيما بينها من حيث تبايُن الفروق الفرديّة لكل فرد من هؤلاء.
- الثاني: وضع الأهداف التي تقيس مستوى الأداء الرّاهن. قياسا على ذلك، يتم البحث عن الاستراتيجية الأنسب لتدريسها[9].

إن فئة الأطفال ذوي صعوبات التعلّم تمتلك حق الرعاية والاهتمام التربوي، بموجب المادة 14 من القانون رقم 02-09 من الجريدة الرسميَّة، والتي تنص على ما يلي:

- يجب ضمان التكفّل المبكّر للأطفال المعوّقين.
- يبقى التكفُّل المدرسي مضمونًا بغض النظر عن مدة التمدرس أو السن، طالما بقيت حالة الشخص المعوّق تُبرِّر ذلك[10] .

أما عن مدى قابلية هذه الفئة للتعلّم، وتجاوبها مع الأساليب والاستراتيجيات التعلّمية أجرينا دراسة ميدانية تقوم على المنهج التجريبي خلال الفترة المُمتدّة من منتصف شهر جانفي إلى شهر آفريل من عام 2010م، وذلك بالمركز الطبّي التربوي للأطفال المتخلّفين ذهنيا بالمخادمة- ورقلة (الجزائر). نظرا لظروف المنطقة التي لا تتوفر على مراكز متخصصة، أو أقسام خاصة في المدارس العادية تستوعب مثل هاته الفئة من التلاميذ .

تمثّلت العينة بداية في ثلاثة أفواج بالمركز، تم اختيارهم بناءً على المستوى العقلي، وطبيعة الصعوبة التعليمية التي يعانيها الأطفال المتمدرسون في المراكز بأقسامه، ، ثم إن هذه العينة قد اختيرت بعناية من بين الأقسام والأفواج الموزعة في المركز كما يلي:

الجدول رقم 1: الأفواج التعليمية بمركز المتأخرين ذهنيا بالمخادمة – ورقلة

| | العينة العشوائية | العينة الأساسية |
|---|---|---|
| عدد الأفواج | فوج ما قبل التمدرس | فوج التمدرُس |
| | فوج شبه التمدرس | |
| | فوج التمدرُس | |
| عدد الأفراد | 22 فرد | 8 أفراد |

| الأفواج التعليمية بالمركز | | عدد الأطفال |
|---|---|---|
| 01 | قسم التكفُّل المُبكِّر | 06 |
| 02 | قسم تفطين01 | 06 |
| 03 | قسم تفطين2/أ | 06 |
| 04 | قسم تفطين 2/ب | 06 |
| 05 | قسم تفطين 03 | 06 |
| 06 | قسم تفطين 4/أ | 07 |
| 07 | قسم تفطين 4/ب | 07 |
| 08 | قسم ما قبل التمدرس | 07 |
| 09 | قسم شبه التمدرس | 08 |
| 10 | قسم التمدرس | 07 |

الجدول رقم 2: الأفواج التعليمية بمركز المتأخرين ذهنيا بالمخادمة – ورقلة

تجدر الإشارة إلى أن هذه الأقسام والأفواج تعدّ القاعدة التي تُؤسّس للمهارات الأولية لدى الطفل، و تُنمّي لديه الاستقلالية الذاتية، والاعتماد على النفس من خلال مهارات متعددة، بما في ذلك المهارات اللغوية، التي تقوم عليها ملامح الاستقلال والتطور الشخصي لدى الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة عموما، وعليه يتم توجيههم بعد تلقّيهم للمادة الأولية المتمثلة في تلك المهارات اللغوية، وبعض الأمور الحياتية، إلى الجانب المهني من خلال توزيعهم على الورشات المتواجدة في المركز، كورشة الخشب، ورشة الجلد...إلخ. بيد أنهم في هذه الورشات لا يتلقّون التدريب اللغوي، الأمر الذي دفعنا إلى عدم الاهتمام بها كما هو في الأقسام التعليمية الأخرى التي يحضر فيها الجانب اللغوي، من خلال مهارة القراءة والكتابة.

بعد معاينة الوضع، واستقراء الحالة التعليمية لتلك العينة، وقَع اختيارنا على ثلاثة أفواج منها، لكنّنا عند اختبار القدرات العقلية للأفواج الثلاثة، ومستواهم التحصيلي تم اختيار فوج واحد يُمثِّل العينة الأساسية للدراسة والجدول التالي يوضح مسار الاختيار كما يلي:

| | العينة العشوائية | العيّنة الأساسية |
|---|---|---|
| عدد الأفواج | فوج ما قبل التمدرس | فوج التمدرس |
| | فوج شبه التمدرس | |
| | فوج التمدرس | |
| عدد الأفراد | 22 فرد | 8 أفراد |

الجدول رقم 3 : توزيع أفراد عينة الدراسة

إن اختيار هذه العينة تم بناءً على معيارين أساسيين تمثلا فيما يلي:

- القدرات العقلية للفئة المتعلمة.
- المستوى التعليمي.

الأمر الذي أفادنا في الوقوف على اختيار فوج "التمدرس" عينةً أساسية في الدّراسة، على اعتبار أن مُجمل أفرادها يتطابقون مع المعيارين السابقين؛ فمعظم هؤلاء الأفراد زاول الدراسة بالمدارس العادية قبل الالتحاق بالمركز. كما أن قدراتهم العقلية تعدّ الأفضل مقارنة مع غيرهم من أطفال المركز، وبعد اجتيازهم لاختبار تشخيص وتحديد العمر العقلي، تم وضعهم في مصاف ذوي التخلف العقلي البسيط، وهو الأمر الذي يسمح بتدريبهم وتعليمهم وكذا تأهيلهم.

بناء عليه، فإننا نسعى هاهنا إلى التحرّي عن فاعلية الطريقة التعليمية، وقياس مدى نجاعتها في تنمية التحصيل الأكاديمي للمتعلمين من ذوي صعوبات التعلّم، الأمر الذي ينطلق في أغلب الأحيان من « المُقارنة والقياس الكمّي، وذلك بالبحث عن العلاقات بين كل طريقةٍ وتحصيل التلاميذ وتقدّمِهم في مجال واحد أو أكثر من التعلّم، ولتحديد نوع الطريقة التي نبحث عن نتائجها، يُمكِننا الاعتماد إما على تصريحات المعلِّمين المطبِّقين للطريقة أو على إفادات مُراقبيهم أو على المراقبات أثناء وضعية تربوية معينة، أو على الطريقتين معًا. »[11] ، ونحن هاهنا نستمد من النمطين قبسًا في المعالجة والدراسة، وذلك من خلال الاستناد إلى منهجية الملاحظة الوصفية، كذا المعالجة الإحصائية.

- **تنفيذ الاختبار**: وذلك بتقسيمه عبر مراحل التزمنا خلالها الطريقة الصوتية في تدريس القراءة لذوي صعوبات التعلّم، تلك التي تَوصَّلنا من خلالها إلى نتيجةٍ عمليَّة مفادها أنّ هذه الطريقة أنجع مع هاته الفئة من المتعلّمين، وعليه كانت المراحل التنفيذية للاختبار كالتالي:

أ- **المرحلة الأولى**: يتم تقديم الدّرس بواسطة السبورة، وفي نهايتها تقدّم الصيغة الأولى للاختبار، باعتبار أن السبورة من الوسائل التي لا تزال المؤسسات التعليمية تتشبث بها، وتُركّز على استخدامها، كونها الأنجع برأيهم، والأقل تكلفة، إضافة إلى كونها « تقوم على تلقين القواعد النحوية والصرفية ويكون الانطلاق فيها أساسًا من نصوص مكتوبة. وقَلّما يُلجأ إلى السبورة في هذه الطريقة لرسم بعض الأشكال واستغلالها في حوار شفوي وحتى وإن حصل ذلك فإن إمكان

استخدام السبورة على الوجه الأكمل والمفيد حقًا يظل محدودًا للغاية لما يستوحيه من حذق المدرّس للتصوير الجيّد والسريع. »[12]

ب- **المرحلة الثانية:** يقدّم الدرس هاهنا بواسطة الألعاب التعليمية، ثم تقدّم الصيغة الثانية للاختبار، هذه المرحلة تُعبِّر بشكلٍ أو بآخر عن نمط التعليم بواسطة طريقة الاكتشاف، الأخيرة التي « يكون التعليم فيها موجَّهًا أولاً إلى الحواس بواسطة الاتصال مع الملموس من أجل الارتقاء بعدها نحو العلاقات المجرَّدة. » ثم إن التدريس بالاستناد إلى الألعاب التعليمية يُعد من أهم الاستراتيجيات التدريسية التي تراعي سيكولوجية المتعلّمين؛ ذلك أنها « تهتم بنشاط التلميذ وإيجابياته وبتنمية شخصيته تنمية شاملة في مختلف الجوانب لأنها تُعنَى بتجسيد المفاهيم المُجرّدة، وبإغراء المتعلّم على التفاعل مع المواقف التعليمية بما يتضمّنه من مواد تعليمية جيّدة وأنشطة تربوية هادفة مما يجعله نشطا وفاعلاً أثناء تعلّمه في هذه المواقف التعليمية التي تقدم له بصورة شبه واقعية لتحقيق الأهداف المرجوة من عملية التدريس. »[13]

من جهة أخرى يرى حسن شحاته بأن من بين أهم أسس التعليم الجيّد تلك التي تستعين باللعب في العملية التعليمية؛ فيتعلّم الأطفال أثناء لعبهم، حيث « لا يشعرون بذلك الضغط المُميت، ولا يُقَيّدون بكثيرٍ من القيود التي تكون عقبة في سبيل حرّيتهم، وإظهار مواهبهم ورغباتهم. وبطريقة اللعب يستطيع التلاميذ القيام بكثير من الأعمال في المدرسة التي تُعدُّ مملكة صغيرة للأطفال، لا تفكر إلاّ فيهم، وفي تهذيبهم، وإدخال السّرور على قلوبهم، والنهوض بهم؛ حتى يصلوا إلى الكمال، أو ما يقرب منه. »[14]

ج- **المرحلة الثالثة:** فيها يُقدّم الدرس بواسطة الحاسب الآلي والكاشف، بعدئذ تنفَّذ الصيغة الثالثة للاختبار وهو ما يُسمّى بالتعليم الإلكتروني؛ حيث يُعتبَر طريقة تعليمية تستند إلى « استخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب وشبكاته ووسائطه المتعدّدة من صوت وصورة، ورسومات، (...) المهم المقصود هو استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلِّم بأقصَر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة. »[15]

إن طريقة التعليم الإلكتروني تجسيدٌ لما يُسمّى بالوسائط المتعدِّدة من حيث استخدام تكنولوجيا التعليم، تلك التي تهدف إلى تحسين وزيادة فاعلية عملية التدريس دون اللّجوء لزيادة تكاليف تعليم الفرد الواحد. كما أن استخدام الكمبيوتر في العملية التعليمية أمرٌ

يُخَفِّف من الحالة الرُّوتينية التي يعيشها المتعلّم في الوسط التربوي. ثم إن مفهوم الوسائط المتعدّدة يشير إلى مبدأين هما التكامُل والتفاعل؛ على أن مبدأ التكامل يَدُلّ على المَزج بين عدة وسائل لخدمة فكرة أو مبدأ عند عرض المادة العلمية، في حين يُشير مبدأ التفاعُل إلى الفعل وردة الفعل التي ينبغي حُصولُها بين المُتعلّم وبين ما يَعرِضه على المتعلم في الكمبيوتر[16].

- **التقييم:** حيث تم تقييم نتائج الاختبارات السابقة، وإجراء مقارنة بين النسب المئوية للعجز والقصور الذي وُجد لدى التلاميذ على مرّ المراحل الثلاث. وقد استندنا في ذلك إلى أدوات إحصائية متنوعة، فبالإضافة إلى النسب المئوية والمتوسط الحسابي، استندنا هاهنا إلى اختبار ويلكوكسون لمعالجة تلك النتائج التي توصّل إليها التلاميذ من خلال الاختبار التحصيلي في سبيل المقارنة والمفارقة بين النسب التحصيلية عبر الصيغ الثلاث.

على أن بناء الاختبار تم وِفق مجموعة من الفرضيات التي تَصُوغ في الأخير النموذج الصّارم للهدف المَنُوط تحقيقه، كما يلي:

1. **الفرضية الأولى:** الطريقة الصوتية تُعتبر الأكثر فاعلية في تحقيق الاستيعاب القرائي وتعزيز المَلَكة اللغوية لدى هاته الفئة، وعينة الدراسة.
2. **الفرضية الثانية:** نجاعة الوسيلة التعليمية، باعتبارها رائزا مهمًا في توصيل المادة العلمية بشكل سهل مُبسَّط للمتعلم.
3. **الفرضية الثالثة:** أهم ركيزة في تحقيق التفاعل الصفّي، وأفضل أساسٍ من أسس التدريس الجيد يكمُن في تنويع التدريس، وتحقيق الانسجام بين وسائط تعليمية مختلِفة.

للتحقُّق من مصداقية الاختبار ومدى مقدرته على اكتشاف الطريقة، والأسلوب الفعّال في توصيل المادة العلمية، تم اعتماد الأساليب الإحصائية التالية:

- الملاحظة الوصفية.
- النسب المئوية.
- المتوسط الحسابي.
- اختبار ويلكوكسون.

ولمّا كنّا بصدد الكَشف عن الطريقة الأنجع، والأسلوب الفعّال في تعزيز الملَكة اللغوية لذوي صعوبات التعلُّم، فإننا نُولي هاهنا اهتمامنا بأحوال ومظاهر العجز للفئة من خلال أدائهم في الاختبار التحصيلي،

وعليه، بعد الاستعانة باختبار ويلكوكسون للعينات الصغيرة، والمتوسِّط الحسابي، إضافة للبرنامج الإحصائي "الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss 17.0 ". ظهرت النتائج مُوضَّحة في الجدول التالي كما يلي:

الجدول رقم 3 : نتائج الفروق الاحصائية بين الصيغ الثلاث للاختبار

| | الصيغة(1) | الصيغة(2) | الصيغة(3) | قيمة الفرق (z) | مستوى الدّلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الحالة (1) | 10 | 10 | 10 | | |
| الحالة (2) | 06 | 06 | 09 | | |
| الحالة (3) | 08 | 05 | 08 | | دالّة عند |
| الحالة (4) | 05 | 03 | 05 | 3.30 | %1 |
| الحالة (5) | 03 | 04 | 03 | | |
| المتوسّط الحسابي [xxiii] | 6.40 | 5.60 | 7.00 | | |

الجدول يُلخِّص نتائج الفروق الاحصائية بين الصيغ الثلاث للاختبار، حيث نلاحظ أن قيمة (z) المحسوبة قد بلغت (z= 3.30)، وعند مقارنتها بقيمة (z) الجدولية عند مستوى دلالة 1% نجد أنها تدل على وُجود فُروق بين الصيغ الثلاثة؛ أي أنها تؤكد على الفرق الجوهري بين طرائق وأساليب تعليمية في صيغ متباينة، كما أن نتائج التحليل تسمَح لنا بتحديد وزن كل من العوامل المدروسة في شرح فروقات تقدّم التلاميذ، الأمر الذي يُمكِّننا إلى حدٍ ما من تحديد الطريقة الأكثر فاعلية، وذلك انطلاقا من متوسط معدّل النجاح الذي نالته الصيغة الثالثة من الاختبار، تلك المُتمثِّلة في طريقة التعليم المستند إلى التعليم الإلكتروني، وأسلوب الوسائط المتعدِّدة، حيث ساهم في تعزيز ملَكة الطفل اللغوية، وتحصيله المعرفي، لكننا إلى جانب ذلك فإنه حَرِيٌ بنا الإشارة إلى أن هذا الأسلوب لم يُحَقِّق تلك النتيجة إلاّ بعد تجاوزِه للمراحل السابقة، تلك التي ساهمت بطريقة أو بأخرى في حَبك هذا التميُّز، وذلك المستوى التحصيلي

لتلك الفئة. وعليه فإننا من خلال كل هذا نقبل بالفرضية القائلة بنجاعة الأسلوب التعليمي المُستَند إلى ما يُسمَّى بتنويع التدريس،

إن هاته السمات الإحصائية وتلك النسب المئوية، تشير حتمًا إلى المَسَار الذي ينبغي أن تختطّه الطريقة التعليمية، في سبيل توصيل المادة العلمية للمتعلّمين من ذوي صعوبات التعلّم؛ وفقًا لذلك تخضع لمعايير وأسس تتجسَّد فيما يلي:

- تحقيق الانسجام بين قدرات ذوي صعوبات التعلم، والأسلوب التعليمي المُناسب، ذلك من حيث الوسائل التعليمية والتهيئة المُوائمة.
- تنويع التدريس، وعدم الجمود في إطار نسق واحد عند توصيل المادة العلمية.
- الموازنة بين الأسلوب متعدِّد الحواس، والطريقة التركيبية، حتى تتحقَّق فعالية التدريس، وتُعزَّز الملَكة اللغوية لدى هاته الفئة.

**خاتمة:**

أثناء تنفيذ الاختبار حاولنا الخروج من البيئة التي ألِفها التلاميذ، حتى يتسنّى لنا قياس التأثير المُتَوَقَّع في ترقيَّة تحصيلهم الأكاديمي، لأجل ذلك قمنا بتفريد قاعة مُخَصَّصة لتنفيذ الاختبار، إضافة إلى أنه قد ألتُزم الأسلوب الصوتي في تقديم المهارات القرائية، بيد أنّا اعتمدنا التنويع في نمط الوسيلة التعليمية.

كما هو جدير بنا هاهنا التنويه إلى أهمية الوسيلة التعليمية في تفعيل حواس التلميذ، وإثارة انتباهه وتزكية تحصيله. لكن هذا لا يعني بأنها غدت كلّ شيء، بدليل التباين الحاصل بين مجموع الصيغ الثلاث للاختبار المطبّقة في هذه الدراسة، ذلك أن « الوسائل التعليمية ومقدار المادة التي تُقدَّم للطلاب-كما يَعرف المعلِّم الجيِّد- أمورٌ أقل أهمية إذا قارنَّاها بالنَّجاح في إيقاظ حبِّ الاستطلاع الطبيعي لديهم وحثّ اهتمامهم على الاكتشاف بأنفسهم. ومن الأمور المؤكَّدة أنَّ ما يتعلّمه الطلاب بطريقة سلبية سينسَونَه بسُرعة. أما ما يكتشِفونه بأنفسهم حيث تُوقَظ غريزة حبّ الاستطلاع والقدرات الطبيعية لديهم فإنه لن يبقى في ذاكرتهم فقط بل سيكون أساسًا ينطلقون منه للاكتشاف والبحث، وربما لإسهامات فكرية عظيمة أخرى. »[17]

إن الوسيلة التعليمية تتطلَّب تفاعُلاً بين عناصر تعليمية أخرى كالقاعة، وتكييف الجو التعليمي مع ما يتناسب وظروف هؤلاء المتعلّمين من ذوي الاحتياجات الخاصة...إلخ من تلك الظروف المناسبة في تعزيز التحصيل الأكاديمي في ظل الصعوبات التعلُّميَّة.

كما أن مصطلح "تنويع التدريس" يفتح باب التساؤل حول أفضل طريقة إلا أننا نقول بعدم وجـــود طريقة أفضل من أخرى فلو كانت « أفضل طريقـة لتدريس مفهوم جديـد هو اعتبار الصف بأكمله مجموعة واحدة، بينما تظهـــر هذه الطريقـة أقل ملائَمَـةً إذا تعَلَّق الأمر بالتمارين التطبيقية أو التعبير البُرهاني حول موضوعٍ جدلي. »[18] ومهما كان من أمر فإن أهمية التنويع في التدريس تتجلى في ما يشعُر به، ويُحسُّه المتعلّم من تحفُّز وابتعادٍ عن جو الملل الذي يمكنُ أن يشعروا به في حال السير على وتيرة تعليمية واحدة.

ومن ثَم فإن طريقة التدريس بالمفهوم العام كَمٌّ معرِفي، يُقدَّم وفق كيفية أدائية معيَّنة. لذلك فإن أساس الاستيعاب للكَم المعرفي يتأسَّس على الكيفية والأسلوب التعليمي الذي يُقدَّم بواسطته.

ومن ثَم فإن الكم والكيف وجهان لعملة واحدة، يدل انسجامها وارتباطها على تحقُّق الاستيعاب والفهم الإدراكي للمادة العلمية، في حين يؤدي غياب أحدهما إلى تدنّي التحصيل الأكاديمي للمتعلم.

## مراجع البحث:


1. تشومسكي، اللغة ومشكلات المعرفة، تر: حمزة بن قبلان المزيني، دار توبقال، الدار البيضاء، ط1. 1990م
2. الجريدة الرسمية، المطبعة الرسمية، الجزائر، ع34، السنة39. 2002م
3. الجوهرة الحمد الحليلة، الحاجات التعلمية لأطفال صعوبات التعلم و استراتيجيات معالجتها، http://s3obat.com/vb/showthread.php?t=2492 2010/3/12م.
4. الجوهري، الصحاح، تح: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط3، 1979م
5. حسن شحاته،. تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، ط6. 2004م
6. زينة حموي بسطامي، الصعوبات التعلمية وتكامل الأدوار، مجلة قطر الندى، ورشة الموارد العربية، نيقوسيا-قبرص، ع12. 2008
7. سهيلة الفتلاوي، الكفايات التدريسية (المفهوم، التدريب، الأداء)، دار الشروق، عمان-الأردن، ط3. 2003م

8. صبحي سليمان، مقرر مُقترح في تكنولوجيا التعليم للفئات الخاصة –شعبة تكنولوجيا التعليم بكليات التربية التوعية-، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الأزهر. 2006م

9. عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الاعدادية والثانوية، مركز الإسكندرية للكتاب، الازاريطة، دط. 2005م

10. عبد اللطيف بن حسين فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، ط1. 2005م

11. عمار بن عبد المنعم أمين، الدراسات البينية Interdisciplinary Studies رؤية لتطوير التعليم الجامعي، kenanaonline.com/files/0108/108394/.pdf ،

12. الفيروزبادي، القاموس المحيط، الهيئة المصرية العامة للكتاب، دط،. 1979م

13. كمال زيتون، التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة، عالم الكتب، القاهرة، ط1. 2003م

14. كوثر كوجيك، مقدّمة في علم التعليم، عالم الكتب، القاهرة، دط، دت

15. مارك برو، طرائق التعليم في علم التربية، تر: فرج بركة، مرا: بسام بركة، دار ومكتبة الهلال، بيروت، ط1. 2009م

16. محمد صالح بن عمر، الثورة التكنولوجية واللغة، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط1. 1986م

17. Newell, William H ،(2001). "A Theory of Interdisciplinary Studies," Issues In Integrative Studies .

## الهوامش و الإحالات

1 -Newell, William H(2001). "A Theory of Interdisciplinary Studies," Issues In Integrative Studies ..19

2 - الجوهرة الحليلة، الحاجات التعلمية لأطفال صعوبات التعلم و استراتيجيات معالجتها، http://s3obat.com/vb/showthread.php?t=2492م2010/3/12. 4

3- زينة بسطامي،2008 ، الصعوبات التعلمية وتكامل الأدوار، مجلة قطر الندى، ورشة الموارد العربية، نيقوسيا-قبرص، ع12. 5

4-الفيروزبادي، 1979م، القاموس المحيط، الهيئة المصرية العامة للكتاب، دط، فصل "الدال"، باب "السين" .215/2.

5- الجوهري، الصحاح، 1979م ، تح: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط3، . مادة "درس. 3/937

6- سهيلة الفتلاوي، 2003م ، الكفايات التدريسية (المفهوم، التدريب، الأداء)، دار الشروق، عمان-الأردن، ط3. 17.

7- عبد الباري، 2005م ، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الاعدادية والثانوية، مركز الإسكندرية للكتاب، الازاريطة، دط. 207.

8- كوجيك، دت. مقدّمة في علم التعليم، عالم الكتب، القاهرة، دط، 16-17.

9- زيتون، 2003م، التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة، عالم الكتب، القاهرة، ط1. 130.

10- الجريدة الرسمية، 2002م، المطبعة الرسمية، الجزائر، ع34، السنة39. 9.

11- مارك برو، 2009م. طرائق التعليم في علم التربية، تر: فرج بركة، مرا: بسام بركة، دار ومكتبة الهلال، بيروت، ط1. 108-109.

12- محمد صالح 1986م.الثورة التكنولوجية واللغة، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط1. 37.

13- عبد اللطيف فرج، 2005م، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، ط1. 56-57.

14- شحاته، 2004م. تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، ط6. 22.

15- عبد اللطيف فرج ، المرجع نفسه، 19.

16- صبحي ، 2006م، مقرر مُقترح في تكنولوجيا التعليم للفئات الخاصة –شعبة تكنولوجيا التعليم بكليات التربية التوعية-، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الأزهر. 75.

17- ناعوم، 1990م. اللغة ومشكلات المعرفة، تر: حمزة بن قبلان المزيني، دار توبقال، الدار البيضاء، ط1. 187.