

الباب الرابع

عرض البيانات ومناقشتها

استنادًا إلى البحث الذي أجراه الباحث خلال الفترة من أكتوبر حتى ديسمبر ٢٠٢٥ في مدرسة محمدية ٩ الابتدائية بينجرماسين، كانت النتائج كما يلي:

أ. الوصف العام لموقع البحث

١. الملف التعريفي للمدرسة

اسم المدرسة	مدرسة محمدية ٩ الابتدائية بينجرماسين
الرقم الوطني للمدرسة	٣٠٣٠٤٦ التاسعة ٢
رقم الهاتف	٠٨٢٢٥٠٤٧٤٤٤٨
تاريخ التأسيس	التاسعة نوفمبر ١ التاسعة ٦٤
المرحلة التعليمية	المدرسة الابتدائية
وضع المدرسة	مدرسة خاصة (تحت إشراف جمعية محمدية)
حالة الاعتماد	معتمدة بتقدير (A)
شهادة الاعتماد	02.00/254/BAN-SM/SK/X/2018
الشارع	شارع أحمد ياني رقم ١، حي كوريان، بنجارماسين الشرقية، مدينة بنجارماسين، كاليمانتان الجنوبية، الرمز البريدي ٧٠٢٣٦

مدرسة محمدية الابتدائية رقم التاسعة بنجارماسين هي إحدى المدارس الابتدائية الخاصة القائمة على القيم الإسلامية، وتلتزم بتعليم بناء الشخصية، وتعزيز الثقافة والقراءة الإسلامية، وتطبيق التعليم الشامل (الدمج). تطبق هذه المدرسة بيئة تعليمية مهيأة ومناسبة، حيث إن منطقة المدرسة منظمة بشكل جيد ومحيطه بسلامة، مما يتيح لطلبة التركيز في الأنشطة التعليمية سواء

داخل الصفوف أو خارجها.^{٧٩}

باعتبارها مدرسة داخجة، تستقبل مدرسة محمدية الابتدائية رقم التاسعة بنجارماسين وتقدم الخدمات التعليمية لطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك بدعم من معلمي الظل وتطبيق استراتيجيات تفريد التعليم.

٢. التاريخ والتطور

تُعدّ مدرسة محمدية الابتدائية رقم التاسعة بنجارماسين إحدى مؤسسات التعليم الأساسي التي تعمل تحت مظلة منظمة محمدية، وهي حركة إسلامية تُعنى بمجالات التعليم والعمل الاجتماعي والدعوة. وبصفتها مدرسة قائمة على القيم الإسلامية، تلتزم مدرسة محمدية الابتدائية رقم التاسعة بنجارماسين بتقديم تعليم عالي الجودة يدمج بين العلوم والمعرفة، والتكنولوجيا، والأخلاق الفاضلة. في بدايتها، كانت مدرسة محمدية الابتدائية رقم التاسعة تقع في مصلى الفطرة (مُصلّى الفطرة) الكائن في شارع أحمد ياني كيلومتر ٢، وكانت تُعرف باسم مدرسة محمدية الابتدائية. ثم انتقلت عام ١٩٦٦ إلى شارع أحمد ياني كيلومتر ٣، وحملت اسم مدرسة محمدية الابتدائية خيران. وفي ثمانينيات القرن الماضي، تغيّر اسم المدرسة إلى مدرسة محمدية الابتدائية رقم التاسعة بنجارماسين، وهو الاسم الذي لا تزال تحمله حتى اليوم.^{٨٠}

بدأت القيادة ح. أحمد غزالي م. (١٩٦٤-١٩٦٨ التاسعة) عسران نصري (١٩٦٨-١٩٧٢ التاسعة) خير السلام ح. سليمان (١٩٧٢-١٩٧٨ التاسعة)، د. أرسوني بصيرة (١٩٧٨-١٩٨٠ التاسعة)، عبد الحميد إسماعيل (١٩٨٠-١٩٨٥ التاسعة). نصري (١٩٨٥-١٩٨٧ التاسعة)، إيلمي (١٩٨٧-١٩٩٠ التاسعة) ح. سيتي أرسيماه

^{٧٩} يوم الاثنين، ١٧ أكتوبر ٢٠٢٥، أُجريت الملاحظة بشكل مباشر في الموقع.

^{٨٠} Muhammadiyah, P. P. (2022). Tanfidz Keputusan Mukhtar Ke-48 Muhammadiyah Tahun 2022. *Berita Resmi Muhammadiyah*, 1-116.

(التاسعة التاسعة . - ٢٠٠١)، أحسن الفكري، م. د. (٢٠٠١-
 ٢٠٠٠ التاسعة)، مهديانسيا، س. س. م. (٢٠٠٠ التاسعة-٢٠١١)، تري هارياني
 ساويثري، دكتوراه (٢٠١١-٢٠٢١)، السهروردي، س. أغ، س. د. (٢٠٢١-
 - حتى الآن).^{٨١}

٣. الموقع والجغرافيا

تقع مدرسة محمدية الابتدائية رقم التاسعة بنجارماسين جغرافيًا استنادًا
 إلى قرار مجلس التربية والتعليم والثقافة لقيادة محمدية الإقليمية (PWM) في
 كاليمانتان الجنوبية رقم E.1/004-PWM/1:التاسعة 72 ويقع عنوانها في شارع أحمد
 ياني كيلومتر ٣، حي كوريان، منطقة بنجارماسين الشرقية، مدينة بنجارماسين،
 الرمز البريدي ٧٠٢٣٦.

ونظرًا لوقوعها على الطريق الرئيسي (أحمد ياني) وفي منطقة بنجارماسين
 الشرقية، فإن المدرسة سهلة الوصول نسبيًا من مختلف مناطق مدينة
 بنجارماسين، بما في ذلك لطلبة القادمين من وسط المدينة أو من أطرافها.
 ويُعدّ موقع المدرسة استراتيجيًا للغاية لكونها تقع في وسط المدينة، ويسهل
 على المجتمع الوصول إليها، كما تتوفر فيها بنية تحتية حضرية مناسبة من وسائل
 النقل والطرق والخدمات العامة. إضافة إلى ذلك، يحيط بالمدرسة سياج متين
 يوفر بيئة تعليمية آمنة ومهيأة، سواء للأنشطة التعليمية داخل الصفوف أو
 خارجها.

٤. الرؤية، الرسالة، والأهداف

الرؤية: تحقيق جيلٍ إسلاميٍّ متميزٍ في العلم والمعرفة، متحلٍّ بالأخلاق
 الكريمة، وذو أفقٍ عالمي.
 الرسالة:

^{٨١} نتائج المقابلة مع منسق شؤون المناهج في الموقع، في يوم الاثنين، ١٧ أكتوبر ٢٠٢٥ م

- (١) تنظيم تعليمٍ قائم على القيم الإسلامية وتعاليم القرآن الكريم.
- (٢) الارتقاء بالمستوى الأكاديمي ومهارات الطلبة في مختلف المجالات.
- (٣) بناء ثقافة الانضباط والاستقلالية وحسن الخُلُق في الحياة اليومية.
- (٤) تنمية الإبداع والمواهب لدى الطلبة من خلال مختلف الأنشطة اللامنهجية.
- (٥) تعزيز الشراكة مع أولياء الأمور والمجتمع في دعم تعليمٍ عالي الجودة.

تلتزم مدرسة محمدية الابتدائية رقم التاسعة بنجارماسين بتنشئة جيلٍ مؤمنٍ ومتحلٍّ بالأخلاق الكريمة من خلال غرس القيم الإسلامية في الحياة اليومية لطلبة، وبناء الشخصية الإسلامية القائمة على القرآن الكريم والسنة النبوية، وتشجيع الطلبة على التحلي بالانضباط، والصدق، وتحمل المسؤولية، والاهتمام بالآخرين.

وتهدف المدرسة أيضاً إلى رفع المستوى الأكاديمي وتنمية مهارات الطلبة من خلال توفير تعليم قائم على المنهج الوطني المتكامل مع التربية الإسلامية. كما تسعى إلى تعزيز مهارات القراءة والكتابة والحساب (الليتراسي والنومراسي) وتنمية التفكير النقدي وحل المشكلات، إضافة إلى إتاحة الفرص لطلبة للمشاركة الفاعلة في مختلف الأنشطة الأكاديمية مثل مسابقات العلوم والرياضيات والقراءة.

وتعمل مدرسة محمدية الابتدائية رقم التاسعة بنجارماسين على تنمية الذكاء الاجتماعي والقيادي لدى الطلبة، من خلال تدريبهم على العمل الجماعي، وغرس روح القيادة عبر الأنشطة اللامنهجية وتنظيمات الطلبة، إلى جانب تعزيز الثقة بالنفس ومهارات التحدث أمام الجمهور.

وعلاوة على ذلك، تزود المدرسة طلابها بمهارات القرن الحادي والعشرين من خلال دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية، بما يساعدهم على التكيف مع متغيرات العصر. كما تُنمّي لديهم روح الإبداع والابتكار في مواجهة مختلف

التحديات والمهام الدراسية من خلال خبرات تعلم قائمة على المشروعات والتجارب.^{٨٢}

كما تؤكد مدرسة محمدية الابتدائية رقم التاسعة بنجارماسين على أهمية الشراكة مع أولياء الأمور والمجتمع في دعم تعليم الطلبة. وتوطّد العلاقة المتناغمة بين المدرسة وأولياء الأمور والمجتمع من خلال مختلف الأنشطة الاجتماعية والدينية. إضافة إلى ذلك، يُشجّع أولياء الأمور بشكل كبير على المشاركة في متابعة وتوجيه التطور الأكاديمي وبناء شخصية الطلبة.

وانطلاقاً من هذه الأهداف، تلتزم مدرسة محمدية الابتدائية رقم التاسعة بنجارماسين بمواصلة إعداد أجيال واعية ومتفوقة، متحلّية بالأخلاق الكريمة، وقادرة على مواجهة تحديات المستقبل، مستندةً إلى القيم الإسلامية.

٥. الكادر التعليمي

يبلغ عدد المعلّمين في مدرسة محمدية الابتدائية رقم التاسعة بنجارماسين في العام الدراسي ٢٠٢٤-٢٠٢٥ ما مجموعه ٣٢ معلّماً ومعلّمة. ويتكوّن هذا العدد من معلمين ومعلمات ينتمون إلى خلفيات أكاديمية ووظيفية متنوعة، سواء بصفتهم معلّمين دائمين تابعين للمؤسسة أو معلّمين غير دائمين. وقد أتمّ معظم المعلّمين دراستهم في مرحلة البكالوريوس ، في حين يحمل بعضهم مؤهلات تعليمية بدرجة الدبلوم أو الماجستير.

ويمتلك المعلّمون كفاءات تربوية واجتماعية مناسبة، إلى جانب قدرتهم على تكيف استراتيجيات التعليم لتلبية احتياجات الطلبة النظاميين والطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة ، وذلك وفقاً لمبادئ التعليم الدامج.

وبوجه عام، يقيم المعلّمون في منطقة مدينة بنجارماسين، ولا سيما في بنجارماسين الشرقية وبنجارماسين الوسطى. كما يضطلعون بدور فاعل في

⁸² Lestari, A., Zanti, L., Reza, W. E. A., & Ramadhani, W. A. (2025). Implementasi Kebijakan Pentingnya Penguatan Pendidikan dalam Membentuk Peserta Didik Karakter di Sekolah Dasar Muhammadiyah 5 Pekanbaru. *Perspektif: Jurnal Pendidikan dan Ilmu Bahasa*, 3(3), 229-239.

تطوير المناهج، وتنفيذ الأنشطة التعليمية، وتقديم الخدمات التربوية التي تتمحور حول الطلبة.^{٨٣}

٦. الكادر التعليمي

يوجد ١٠ موظفين تعليميين في مدرسة محمدية الابتدائية رقم التاسعة بنجارماسين ، ويتألفون من موظفي إدارة المدرسة وأمناء المكتبات والبوابين وحراس الأمن ومساعدتي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. يتمتع معظم موظفي التعليم بصفة موظفين غير دائمين ومعظمهم حاصلون على تعليم ثانوي حتى الصف الأول الثانوي .وهم يلعبون دوراً في دعم حسن سير العمل في إدارة المدرسة وعملاتها بالإضافة إلى توفير بيئة تعليمية آمنة ونظيفة وصديقة للطفل. يعيش غالبية موظفي التعليم في المناطق المحيطة بالمدرسة مثل كوريان وسونغاي بارو وسونغاي بيلو.

٧. حالة المتعلمين

تضم مدرسة محمدية الابتدائية رقم التاسعة بنجارماسين طلاباً من خلفيات اجتماعية واقتصادية متنوعة، ولا سيما من مناطق كوريان، وسونغاي بارو، وسونغاي بيلو، وبنجارماسين الشرقية. ويتوزع العدد الإجمالي لطلبة على ستة مستويات دراسية، من الصف الأول حتى الصف السادس. وبصفتها مدرسة داخجة، تستقبل مدرسة محمدية الابتدائية رقم التاسعة بنجارماسين الطلبة النظاميين إلى جانب الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة . وبناءً على بيانات الباحث، بلغ عدد من ذوي الاحتياجات الخاصة الذين تم تحديدهم خمسة طلاب، موزعين على النحو الآتي:

١. الصف ٣ أ : طالبان

^{٨٣} نتائج المقابلة مع منسق شؤون المناهج في الموقع، في يوم الاثنين، ١٧ أكتوبر ٢٠٢٥ م

٢. الصف ٥ ج :طالب واحد

٣. الصف ٦ أ :طالب واحد

٤. الصف ٦ ج :طالبة واحدة

وتتنوع أنواع الاحتياجات الخاصة لدى هؤلاء الطلبة. وتُقدّم الخدمات التعليمية لطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال نهج فردي، وبمرافقة وإشراف معلم الدعم الخاص ، وذلك بما يتناسب مع قدرات وإمكانات المدرسة.^{٨٤}

٨. بيانات المعلمين، المرافقين، والطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة

يلعب عدد المعلمين في مدرسة محمدية الابتدائية رقم التاسعة بنجارماسين ٣٢ معلّمًا. أمّا تفاصيل بيانات المعلمين، ولا سيما المعلمين المختصين بتدريس مادة اللغة العربية، إضافة إلى المعلمين المرافقين والطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة الذين رصدتهم الباحثة في مدرسة محمدية الابتدائية رقم التاسعة بنجارماسين، فهي على النحو الآتي:

أ) بيانات معلّمي اللغة العربية والمجالات ذات الصلة:

الرقم	الاسم	الصف	المادة/المنصب
١.	السيد سهروردي، بكالوريوس شريعة، بكالوريوس تربية	—	مدير المدرسة
٢.	نور ألبينتي، بكالوريوس تربية	—	مسؤولة شؤون المناهج
٣.	م. رزقان مايدي،	الصف الثالث	اللغة العربية

^{٨٤} نتائج المقابلة مع منسق شؤون المناهج في الموقع سري، في يوم الثلاثاء، ١٨ أكتوبر ٢٠٢٥ م

الرقم	الاسم	الصف	المادة/المنصب
	بكالوريوس تربية		
٤.	ساندي رينو سابتوأجي، بكالوريوس تربية	الصف الخامس	اللغة العربية
٥.	صدر يانشاه، بكالوريوس تربية	الصف السادس	اللغة العربية

ب) معلّمون الدعم الخاص

الرقم	الاسم	الصف
١.	حسن الخاتمة، بكالوريوس تربية	أ ٣
٢.	مهريتا، بكالوريوس تربية	٥ ج
٣.	عارف رحمن، بكالوريوس تربية	أ ٦
٤.	محمود، بكالوريوس تربية	٦ ج

ج) بيانات الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة

الرقم	الاسم	الصف	نوع الاحتياج الخاص
١.	م. أ. إ. ح	أ ٣	التوحد الخفيف
٢.	س. ج. إ	أ ٣	صعوبات التعلّم المحددة / (Specific Learning Disabilities)
٣.	م. س. أ. ف	٥ ج	اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه (ADHD)
٤.	م. ر. أ. ب	أ ٦	اضطراب طيف التوحد (ASD)

٥.	أ. ن. أ	٦ ج	بطيء التعلم
----	---------	-----	-------------

استناداً إلى الجدول أعلاه، ومن خلال الملاحظة المباشرة التي أُجريت في الصفوف التي تضمّ طلاباً من ذوي الاحتياجات الخاصة خلال الفترة من ١٣ إلى ٢٤ أكتوبر، تبين أن تعليم اللغة العربية في مدرسة محمدية الابتدائية رقم التاسعة بنجارماسين يُظهر تنوعاً في خصائص التعلم لدى طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، الأمر الذي يتطلب اعتماد أساليب تعليمية مختلفة ولا يمكن توحيدها أو تعميمها على جميع الطلبة.

وأظهرت الملاحظات الميدانية أن بعض طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة قادرون على متابعة تعلم اللغة العربية بصورة جيدة نسبياً عند تطبيق استراتيجيات تعليمية مناسبة. ويتضح ذلك لدى الطلبة ذوي التوحد الخفيف، مثل م أ إ ح، حيث أظهر قدرة على حفظ المفردات (المفردات اللغوية) ومتابعة تدريبات النطق بشكل منتظم من خلال التكرار والتعليمات الواضحة المقدمة من قبل معلم الدعم الخاص. وتشير هذه الحالة إلى أن البنية التعليمية المنظمة والروتينية تُعدّ عاملاً مساعداً مهماً لطلبة ذوي خصائص التوحد الخفيف في فهم اللغة العربية.^{٨٥}

وعلى العكس من ذلك، يواجه الطلبة ذوو صعوبات التعلم المحددة (SLD)، مثل س ج إ، عوائق أكثر وضوحاً في جانب القراءة والكتابة بالحروف العربية. وقد أظهرت الملاحظة أن هذا الطلبة لم يتمكن بعد من متابعة أنشطة النسخ أو كتابة المفردات بشكل مستقل. غير أن استخدام الوسائل البصرية، مثل الصور وبطاقات المفردات، أثبت فعاليته في مساعدته على فهم معاني المفردات، على الرغم من محدودية مهاراته في محو الأمية باللغة العربية. ويشير ذلك إلى أن المدخل البصري يُعدّ حاجة أساسية لطلبة ذوي صعوبات التعلم المحددة.

^{٨٥} نتائج المقابلة في المدرسة، في يوم الثلاثاء، ١٨ أكتوبر ٢٠٢٥ م

أما لدى الطلبة المصابين باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، مثل م س أ ف، فقد تبين أن مستوى التركيز لديهم يتسم بالتذبذب، إلا أن استيعاب المادة التعليمية يظل ممكنًا إذا قُدِّمَ التعلّم بأسلوب نشط. فالوسائل المصوّرة والأنشطة التطبيقية المباشرة التي تتضمن الحركة تسهم في زيادة التركيز والمشاركة، وتعزيز فهم الطلبة لمادة اللغة العربية. وعلى النقيض من ذلك، فإن الشرح اللفظي المطول يميل إلى أن يكون أقل فاعلية مع الطلبة ذوي هذه الخصائص.

وفيما يتعلّق بالطلبة المصابين باضطراب طيف التوحّد بدرجة متوسطة، مثل م ر أ ب، فقد أظهرت الملاحظة امتلاك الطلبة قدرة تفكير جيدة نسبيًا واستجابة إيجابية للوسائل البصرية. إلا أنه لا يزال يواجه صعوبات في فهم تراكيب الجملة الاستفهامية في اللغة العربية، ويحتاج إلى توجيه باستخدام جمل بسيطة، وغالبًا ما يكون ذلك عبر وساطة اللغة الإندونيسية. إضافة إلى ذلك، فإن مهارة قراءة النصوص العربية لا تزال تتطور ببطء، نظرًا لكون الطلبة في مرحلة مبكرة من تعلّم قراءة القرآن الكريم، الأمر الذي يتطلب وقتًا إضافيًا وتدريبًا متكرّرًا.^{٨٦}

أما بالنسبة لطلبة ذوي خصائص بطء التعلّم، مثل أ ن أ، فقد أظهرت المقابلة مع المعلّم المرافق أن استجابة الطلبة للوسائل المصوّرة كانت جيدة نسبيًا، إلا أن ضعف القدرة على قراءة الحروف العربية ما زال يشكل العائق الرئيس في تعلّم اللغة العربية. وغالبًا ما تُعطى المهام لهذا الطلبة مماثلة لمهام الطلبة النظاميين، الأمر الذي يجعل دور المعلّم المرافق يتركز على تبسيط التعليمات لمساعدة الطلبة على إنجاز المهام. ولا تزال عملية تكييف التعليم بشكل خاص تعتمد إلى حد كبير على سياسات واستعداد معلم المادة.

وتؤكد هذه الملاحظات أن تعليم اللغة العربية لطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة يتسم بتنوّع كبير في الخصائص، سواء من حيث القدرات المعرفية، ومستوى

^{٨٦} الملاحظة الصفّية خلال الفترة من ١٣ إلى ٢٤ أكتوبر ٢٠٢٥ م

التركيز، والمهارات القرائية، أو طرائق فهم المادة التعليمية. وعلى الرغم من الدور الفاعل الذي يقوم به المعلّم المرافق في دعم عملية التعلّم، فإن التكييفات المطبّقة ما تزال محدودة وغير منظّمة بشكل كامل. ومن ثمّ، تبرز الحاجة إلى تعزيز استراتيجيات تعليم اللغة العربية لتكون أكثر تكيّفًا وتفريدًا، وقائمة على تلبية الاحتياجات الفردية لطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، بما يضمن فاعلية أكبر وشمولية أوسع في العملية التعليمية.^{٨٧}

ب. نتائج البحث

أُجري هذا البحث في مدرسة محمدية الابتدائية رقم التاسعة بنجارماسين، وهي مدرسة داهجة تستقبل طلابًا من ذوي الاحتياجات الخاصة بمختلف أنواعها. وقد عُرضت نتائج البحث استنادًا إلى عمليات الملاحظة والمقابلة والتوثيق التي نُفّذت خلال الفترة من ١٢ أكتوبر إلى ١٢ ديسمبر ٢٠٢٥، مع التركيز على تطبيق استراتيجيات تعليم اللغة العربية لدى خمس فئات من ذوي الاحتياجات الخاصة، وهي: اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه (ADHD)، وصعوبات التعلّم المحددة (SLD)، والتوحد الخفيف، إضافة إلى أنواع أخرى من الاحتياجات الخاصة الموزّعة في الصفوف ٣ أ و ٥ ج و ٦ أ و ٦ ج.

ومن خلال جمع هذه البيانات، تم التوصل إلى عدد من النتائج المهمة المتعلقة بتنفيذ تعليم اللغة العربية، والاستراتيجيات التي يطبّقها المعلّمون، فضلًا عن الإشكاليات والتحديات التي تظهر أثناء سير العملية التعليمية.

١. تحديد خصائص تعلّم اللغة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة

تمّ تحديد خصائص تعلّم اللغة العربية لدى الطلبة ذوي الاحتياجات

^{٨٧} نتائج الملاحظة الصفّية، خلال الفترة من ١٣ إلى ٢٤ أكتوبر ٢٠٢٥ م

الخاصة في هذا البحث من خلال الملاحظة المباشرة لسير عملية تعليم اللغة العربية داخل الصفوف، إلى جانب إجراء مقابلات مع المعلمين المرافقين خلال الفترة من ١٣ إلى ٢٨ أكتوبر ٢٠٢٥. وتهدف عملية التحديد هذه إلى التعرف على أنواع الاحتياجات الخاصة لدى الطلبة، وكذلك خصائص تعلّم اللغة العربية التي تتناسب مع ظروف وقدرات كل طالب على حدة. وتتمثل نتائج هذا التحديد فيما يأتي.

(١) خصائص تعلّم اللغة العربية لدى الطلبة ذي التوحد الخفيف (م أ إ

ح)

استنادًا إلى الملاحظة الصفّية، تم تحديد م أ إ ح بوصفه طالبًا ذا خصائص توحد خفيف. وفي تعلّم اللغة العربية، أظهر م أ إ ح قدرة جيدة نسبيًا، ولا سيّما في حفظ المفردات ومتابعة تدريبات النطق. كما بدا أنه يتذكر المفردات بسهولة أكبر عندما تُقدّم المادة التعليمية بصورة متكررة، منظّمة، ومتّسقة.

وخلال سير عملية التعلّم، لوحظ أن الطلبة قادر على اتباع توجيهات المعلم والمشاركة في الأنشطة التعليمية عندما تُقدّم التعليمات بوضوح. كما أظهرت الملاحظة أن الطلبة يستطيع الحفاظ على تركيزه لفترة زمنية معيّنة، خصوصًا في الأنشطة ذات الطابع الروتيني والتي لا تشهد تغييرًا مفاجئًا في نمط التعلّم.^{٨٨}

استنادًا إلى المقابلة المفتوحة التي أُجريت مع معلّم اللغة العربية والمعلّم المرافق في الصف ٣ أ، تبين أنه على الرغم من أن م أ إ ح يمتلك خصائص التوحد الخفيف، فإن الطلبة يستطيع متابعة تعلّم اللغة العربية بصورة جيدة نسبيًا إذا قدّم المعلم تعليمات واضحة وبسيطة ومتّسقة،

^{٨٨} نتائج الملاحظة في الصف ٣ (أ)، في يوم الأربعاء، ١٥ أكتوبر ٢٠٢٥ م

وذلك بمساعدة معلّم الدعم الخاص . وأفاد المعلّم بأن التغييرات المفاجئة في التعليمات أو الأساليب التعليمية تميل إلى إرباك الطلبة.

كما أوضح المعلّم المرافق أن البنية التعليمية المخططة بعناية والروتين الثابت في التعلّم يسهمان بشكل كبير في مساعدة الطلبة على فهم مادة اللغة العربية. فمع وجود نمط تعليمي متّسق، يصبح الطلبة أكثر قدرة على التكيّف، واستيعاب المفردات، ومتابعة تدريبات النطق بصورة أفضل.^{٨٩}

استنادًا إلى نتائج الملاحظة والمقابلة، يمكن الاستنتاج أن خصائص تعلّم اللغة العربية لدى م أ إ ح تُظهر ميلًا واضحًا للاستجابة الإيجابية للتعلّم المنظم والمتّسق والقائم على التكرار. إذ يمتلك الطلبة قدرة جيدة نسبيًا على حفظ المفردات ومتابعة تدريبات النطق عندما تُقدّم المادة التعليمية بصورة واضحة وبسيطة، ويتم تكرارها بشكل منتظم.

ويستطيع م أ إ ح متابعة عملية التعلّم بصورة فعّالة نسبيًا عندما لا يشهد نمط التعلّم تغييرات مفاجئة. كما يمكن الحفاظ على تركيزه خلال مدة زمنية معيّنة، ولا سيّما في الأنشطة ذات الطابع الروتيني والتي تتسم بتسلسل ثابت. وعلى العكس من ذلك، فإن التغييرات المفاجئة في التعليمات أو أساليب التعلّم قد تؤدي إلى إرباك الطلبة.

ويُعدّ دور معلّم الدعم الخاص عاملاً مهمًا في تعزيز فهم الطلبة، ولا سيّما من خلال إعادة الشرح والمحافظة على اتّساق التعليمات. وبناءً على ذلك، يكون تعليم اللغة العربية ل م أ إ ح أكثر فاعلية عند تطبيق نمط تعليمي مخطّط، وروتين تعليمي مستقر، وتعليمات متّسقة، إلى

^{٨٩} نتائج المقابلة مع المعلم اللغة العربية ومعلّم الدعم الخاص في الصف ٣ (أ)، يوم الأربعاء، ٢٢ أكتوبر

جانب توفير مرافقة تعليمية مكثفة.

(٢) خصائص تعلّم اللغة العربية لدى الطلبة ذي صعوبات التعلّم المحددة (س ج إ)

استنادًا إلى الملاحظة التي أُجريت أثناء سير عملية التعلّم في الصف، تم تحديد س ج إ بوصفه طالبًا يعاني من صعوبات تعلّم محددة، ولا سيّما في مهارتي قراءة وكتابة الحروف العربية. وفي أنشطة تعلّم اللغة العربية، لم يكن الطلبة قادرًا على متابعة الأنشطة التي تتطلب مهارة النسخ أو كتابة المفردات بصورة مستقلة.

وقد أدّت هذه الحالة إلى مواجهة الطلبة صعوبات واضحة في متابعة التعلّم القائم على النصوص المكتوبة. وخلال سير النشاط التعليمي، بدا أن الطلبة يواجه صعوبة في فهم التعليمات المرتبطة بمهام القراءة أو الكتابة، مما استدعى حاجته إلى مساعدة مباشرة من معلّم الدعم الخاص.^{٩٠}

استنادًا إلى المقابلة مع معلّم الدعم الخاص ومعلّم اللغة العربية، تبين أن س ج إ يظهر تحسّنًا في الفهم عندما يُقدّم تعليم اللغة العربية باستخدام الوسائل البصرية. وأوضح المعلّم المرافق أن استخدام الصور، وبطاقات المفردات، والأدوات البصرية الأخرى يُساعد الطلبة على التعرّف على المفردات وفهم معانيها دون الحاجة إلى القراءة أو الكتابة مباشرة.

ويُعتبر النهج البصري الأنسب لحالة الطلبة، لأنه يخفّف من العبء الأكاديمي المرتبط بالمهارات القرائية والكتابية، مما يمكنه من متابعة تعلّم اللغة العربية بشكل أكثر راحة وفاعلية.^{٩١}

^{٩٠} نتائج الملاحظة في الصف ٣ (أ)، يوم الأربعاء، ١٥ أكتوبر ٢٠٢٥ م.

^{٩١} نتائج المقابلة مع المعلم اللغة العربية ومعلّم الدعم الخاص في الصف ٣ (أ)، يوم الأربعاء، ٢٢ أكتوبر

استنادًا إلى نتائج الملاحظة والمقابلة، يمكن الاستنتاج أن خصائص تعلّم اللغة العربية لدى س ج إ تتطلب اعتماد نهج بصري مع تقليل متطلبات القراءة والكتابة. إذ تُعدّ محدودية القدرة على قراءة وكتابة الحروف العربية العامل الرئيس الذي يؤثر على عملية تعلم الطلبة. ويصبح تعليم اللغة العربية أكثر فعالية عند التركيز على استخدام الوسائل البصرية، والتعرّف على المفردات بشكل ملموس، وتقليل أنشطة الكتابة، مما يمكن الطلبة من فهم المادة التعليمية بما يتناسب مع قدراته واحتياجاته التعليمية.

٣) خصائص تعلّم اللغة العربية لدى الطلبة المصاب باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه (م س أ ف)

استنادًا إلى الملاحظة المباشرة أثناء سير عملية تعلّم اللغة العربية في الصف، تم تحديد م س أ ف بوصفه طالبًا يمتلك خصائص اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه. خلال الأنشطة التعليمية، أظهر الطلبة صعوبة في الحفاظ على التركيز بشكل مستقر، لا سيّما عندما تستمر الحصة لفترة طويلة ويهيمن عليها الشرح اللفظي من قبل المعلم. ولاحظ في الصف أن الطلبة كثيرًا ما يغيّر موضع جلوسه، ويحوّل انتباهه إلى البيئة المحيطة، كما يظهر ميولًا للكلام أو الحركة خارج سياق التعلّم. وقد أدّت هذه الحالة إلى تقليل قدرة الطلبة على استيعاب المادة بشكل كامل عند تقديم الدروس بطريقة سلبية أو غير تفاعلية. ومع ذلك، عندما تشمل الأنشطة التعليمية على مهام قصيرة وملموسة، يمكن للطلاب إعادة تركيز انتباهه حتى لو لفترة زمنية محدودة.^{٩٢}

استنادًا إلى المقابلة مع معلّم الدعم الخاص ومعلّم اللغة العربية، تبين

^{٩٢} نتائج الملاحظة في الصف ٥ (ج)، يوم الثلاثاء، ١٤ أكتوبر ٢٠٢٥ م

أن م س أ ف يمتلك فعليًا القدرة على فهم مادة اللغة العربية إذا تم
تكييف أسلوب التعليم وفق خصائصه. وأفاد المعلمون بأن الطلبة يظهر
استجابة أكثر إيجابية عند استخدام وسائل بصرية، مثل بطاقات المفردات
والرسوم التوضيحية للأشياء، إضافة إلى الأنشطة العملية التي تتضمن
حركة جسدية.

وأوضح المعلم المرافق أن الأنشطة التي تدمج بين العنصر البصري
والحركي، مثل الإشارة إلى الصور أثناء نطق المفردات أو البحث عن
الأشياء المذكورة باللغة العربية، تساهم في زيادة تركيز الطلبة. وفي مثل
هذه الظروف، يظهر الطلبة مشاركة أكبر، ويتبع التعليمات بشكل
أفضل، ويظهر فهمًا واضحًا للمادة التعليمية.^{٩٣}

ومع ذلك، أظهرت نتائج المقابلة مع المعلم المرافق أن م س أ ف
يظل قادرًا على فهم مادة اللغة العربية إذا تم استخدام طرق تعليمية
تتناسب مع احتياجاته. كما أظهر الطلبة استجابة أفضل عند استخدام
وسائل بصرية وأنشطة عملية تشمل الحركة، إذ ثبت أن هذه الأنشطة
تعزز تركيزه ومشاركته وفهمه لمحتوى مادة اللغة العربية.

٤) خصائص تعلّم اللغة العربية لدى الطلبة المصاب باضطراب طيف التوحد (م ر أ ب)

استنادًا إلى الملاحظة أثناء سير عملية تعلّم اللغة العربية في الصف،
تم تحديد م ر أ ب بوصفه طالبًا مصابًا باضطراب طيف التوحد. خلال
الأنشطة التعليمية، أظهر الطلبة قدرة تفكير وفهم جيدة نسبيًا، لا سيّما
عند تقديم المادة التعليمية باستخدام الوسائل البصرية. إذ تساعد الوسائل

^{٩٣} نتائج المقابلة مع المعلم اللغة العربية ومعلّم الدعم الخاص في الصف ٥ (ج)، يوم الثلاثاء، ٢١ أكتوبر

البصرية الطلبة على فهم مفردات اللغة العربية بصورة أكثر ملموسة وتسهل عليه ربط معنى الكلمة مع الشيء المرئي.

ومع ذلك، أظهرت الملاحظات أن الطلبة يواجه صعوبة في فهم الجمل الاستفهامية باللغة العربية. فعندما يطرح المعلم سؤالاً، غالباً ما يبدو الطلبة متردداً ولا يقدم إجابة مباشرة، وفي بعض الحالات لا يستطيع الإجابة إلا بعد تقديم مثال أو تمهيد باللغة الإندونيسية.

كما أن مهارة الطلبة في قراءة الحروف العربية لا تزال بطيئة نسبياً، حيث يحتاج إلى وقت أطول للتعرف على الحروف وربطها لتكوين الكلمة. ويرتبط هذا الوضع بكون الطلبة في مرحلة بداية تعلم قراءة القرآن الكريم، مما يجعل مهاراته القرائية بالحروف العربية غير مكتملة وتستدعي تدريبات متكررة.^{٩٤}

استناداً إلى المقابلة مع معلّم اللغة العربية والمعلّم المرافق، تبين أن م ر أ ب يمتلك قدرة فهم جيدة نسبياً، لا سيّما فيما يخص المفردات التي تُقدّم بشكل بصري. وأوضح المعلّم أن الطلبة يكون أكثر قدرة على استيعاب المفردات عندما تُرفق بالصور أو أمثلة ملموسة.

كما أشار المعلّم المرافق إلى أن م ر أ ب يحتاج في تعلّم اللغة العربية إلى توجيه تدريجي وبسيط، خصوصاً عند التعامل مع تراكيب الجمل مثل الجمل الاستفهامية. ويُعتبر تقديم الأمثلة باللغة الإندونيسية وسيلة فعّالة لمساعدة الطلبة على فهم معنى السؤال قبل الانتقال إلى استخدام اللغة العربية. إضافة إلى ذلك، أفاد المعلمون بأن الطلبة يحتاج إلى وقت إضافي وتكرار للمواد، لا سيّما في جانب القراءة وفهم النصوص العربية.^{٩٥}

^{٩٤} نتائج الملاحظة في الصف ٦ (أ)، يوم الخميس، ١٦ أكتوبر ٢٠٢٥ م

^{٩٥} نتائج المقابلة مع المعلم اللغة العربية ومعلّم الدعم الخاص في الصف ٦ (أ)، يوم الخميس، ٢٣ أكتوبر

استنادًا إلى نتائج الملاحظة والمقابلة، يمكن الاستنتاج أن خصائص تعلّم اللغة العربية لدى م ر أ ب تتطلب اعتماد أسلوب تعليمي بصري، تدريجي، ومتكرّر. إذ يمتلك الطلبة قدرة فهم جيدة نسبيًا، لا سيّما في إتقان المفردات التي تُقدّم بصورة ملموسة باستخدام الوسائل البصرية.

ومع ذلك، لا يزال الطلبة يواجه صعوبة في فهم تراكيب الجمل الاستفهامية وقراءة النصوص العربية، لذا يُنصح بأن يبدأ تعليم اللغة العربية بأمثلة بسيطة، وتقديم شروحات داعمة باللغة الإندونيسية، إلى جانب تدريبات متكررة ومنظمة. وبهذه الطريقة، يمكن أن تكون عملية تعلّم اللغة العربية لدى م ر أ ب أكثر فاعلية وتتناسب مع احتياجاته التعليمية.

٥) خصائص تعلّم اللغة العربية لدى الطلبة بطى التعلّم (أ ن أ)

استنادًا إلى الملاحظة أثناء سير عملية تعلّم اللغة العربية في الصف ٦ج، تم تحديد أن أ بوصفه طالبًا ذو خصائص بطء التعلّم. خلال الأنشطة التعليمية، بدا أن الطلبة يحتاج إلى وقت أطول لفهم المادة مقارنة بالطلبة النظاميين الآخرين.

ويواجه الطلبة صعوبة في متابعة الأنشطة التي تتطلب القدرة على قراءة الحروف العربية مباشرة. وعند تضمّن النشاط التعليمي القراءة أو كتابة المفردات، غالبًا ما يحتاج الطلبة إلى توجيه إضافي وتكرار التعليمات. وتؤثر هذه الحالة على قدرة الطلبة في تذكر مفردات اللغة العربية، سواء من حيث النطق أو فهم المعاني.^{٩٦}

استنادًا إلى المقابلة مع معلّم الدعم الخاص ومعلّم اللغة العربية، تبين أن أن أ يُظهر استجابة جيدة نسبيًا عند استخدام الوسائل البصرية. وأوضح المعلّم المرافق أن القدرة الإدراكية للطلاب ما تزال مقارنة لمستوى

^{٩٦} نتائج الملاحظة ٦ في الصف ٣ (ج)، يوم الإثنين، ١٣ أكتوبر ٢٠٢٥ م

طلاب الصفوف الأدنى، لذا فإن النهج التعليمي البسيط والملموس يكون أسهل في الفهم بالنسبة له.

ومع ذلك، لم يتم تطبيق أي أسلوب تعليمي خاص مُصمَّم خصيصًا لطلبة ذوي خصائص بطء التعلّم في مادة اللغة العربية. وغالبًا ما تُعطى المهام لهذا الطلبة بالمثل مع الطلبة النظاميين الآخرين، في حين يتركّز دور المعلّم المرافق على المساعدة في تبسيط التعليمات لمساعدة الطلبة على إنجاز المهام. وتعتمد أي تكييفات تعليمية على سياسات واستراتيجيات معلم المادة التعليمية.^{٩٧}

ومع ذلك، في تعليم اللغة العربية، لم يتم تطبيق أي أسلوب خاص مُصمَّم خصيصًا لـ **أ ديليا**. وتتمثل إحدى العقبات الرئيسية التي تواجهها في عدم إتقان قراءة الحروف العربية، مما يؤثر على قدرتها في تذكر المفردات، سواء من حيث النطق أو فهم المعنى. وحتى الآن، تُعطى المهام لـ **أ ديليا** بالمثل مع الطلبة النظاميين الآخرين، بينما يتركّز دور المعلّم المرافق على المساعدة في تبسيط التعليمات لتمكين الطلبة من إنجاز المهام الموكلة إليه. وتعتمد أي تكييفات تعليمية على سياسات واستراتيجيات معلم المادة.

استنادًا إلى نتائج تحليل البيانات التي تم الحصول عليها من خلال الملاحظة المباشرة لعملية تعلّم اللغة العربية في الصفوف، وكذلك المقابلات مع معلّم اللغة العربية والمعلّم المرافق، تبين وجود تشابه في خصائص تعلّم بعض طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. ويظهر هذا التشابه في استجابة الطلبة لأساليب التعليم، واستخدام الوسائل التعليمية، ومستوى الحاجة إلى بنية

^{٩٧} نتائج المقابلة مع المعلم اللغة العربية ومعلّم الدعم الخاص في الصف ٦ (ج)، يوم الأربعاء، ٢٠ أكتوبر

تعليمية منظمة، بالإضافة إلى شكل التكييفات في المهام الموكلة إليهم. ولذلك، ومن أجل تسهيل رسم خرائط استراتيجيات التعليم المطبقة، تم تصنيف الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وفقاً لخصائص التعلم المتقاربة، وكذلك نموذج تعليم اللغة العربية السائد المستخدم لكل مجموعة. ويهدف هذا التصنيف إلى تقديم صورة منهجية حول الاتجاهات والاستراتيجيات التعليمية الأكثر فاعلية لكل مجموعة من طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف الداخلة.

الطلبة	الصف	نوع الاحتياجات الخاصة	النتائج الرئيسية	خصائص التعلم	النموذج/النهج التعليمي
م أ إ ح	الصف الثالث أ	توحد خفيف	تحسن الاستجابة للتعلم من خلال تعليمات واضحة، روتين ثابت، وتكرار المادة.	التعلم الأمثل يتم من خلال منهج منظم، متسق، مع تغييرات قليلة، وبمرافقة معلم الدعم الخاص (GPK).	التعليم المباشر + النهج التدريجي
س ج إ	الصف الثالث أ	صعوبات تعلم محددة (SLD)	تحسن الفهم من خلال الوسائل البصرية	يحتاج إلى تعليم بصري، ملموس، مع تقليل	

الطلبة	الصف	نوع الاحتياجات الخاصة	النتائج الرئيسية	خصائص التعلم	النموذج/النهج التعليمي
			ومساعدة المرافق؛ صعوبة في القراءة والكتابة بالعربية.	متطلبات القراءة والكتابة.	
م ر أ ب	الصف السادس أ	اضطراب طيف التوحد (ASD)	فهم المفردات جيد باستخدام الوسائل البصرية؛ صعوبة في الجمل الاستفهامية وقراءة العربية.	يحتاج إلى تعليم بصري، تدريجي، مع أمثلة بسيطة وتكرار.	
م س أ ف	الصف الخامس ج	فرط الحركة وتشتت الانتباه (ADHD)	زيادة التركيز من خلال أنشطة بصرية، ممارسة	يحتاج إلى تعليم نشط، قصير، متنوع، ويشمل	التعليم المباشر + التعلم التعاوني البسيط

الطلبة	الصف	نوع الاحتياجات الخاصة	النتائج الرئيسية	خصائص التعلم	النموذج/النهج التعليمي
			مباشرة، وتفاعل.	الحركة.	
أ ن أ	الصف السادس ج	بطء التعلم	صعوبة في قراءة العربية وإنجاز المهام بالمثل مع الطلبة النظاميين.	يحتاج إلى تبسيط المادة، تكيف المهام، وتيرة تعلم بطيئة، وتكرار.	النهج التدريجي (Tiered Instruction)

استنادًا إلى الجدول أعلاه، يمكن فهم أنه على الرغم من اختلاف نوع الاحتياجات الخاصة لكل طالب من طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، هناك نمط من الخصائص المشتركة في تعلم اللغة العربية يسمح بتصنيف استراتيجيات التعليم. حيث تُظهر غالبية الطلبة حاجة إلى تعليم منظم، بصري، وتدرجي، مما يجعل نموذج التعليم المباشر المدمج مع النهج التدريجي الاستراتيجية السائدة.

أما الطلبة ذوو خصائص فرط الحركة وتشتت الانتباه (ADHD)، فيتطلبون إضافة نهج تعليمي نشط واجتماعي من خلال التعلم التعاوني البسيط. وتؤكد هذه النتائج على أهمية مرونة المعلم في تطبيق استراتيجيات تدريس اللغة العربية في الصفوف الداجمة.

٢. استراتيجيات تعليم اللغة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة

استنادًا إلى البحث الذي أُجري من خلال الملاحظة المباشرة لعملية تعليم اللغة العربية في الصف، وكذلك من خلال المقابلات المتعمقة مع معلم اللغة العربية ومعلم الظل خلال الفترة من ٣ إلى ٢٨ نوفمبر ٢٠٢٥م، تبين أن المعلم يطبق عدة نماذج ومقاربات تعليمية تتلاءم مع ظروف التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف الدامجة. ولا يُطبَّق نموذج تعليمي واحد بشكل منفرد، بل تُدمَج هذه النماذج بصورة مرنة وفقًا لأهداف التعلم، وخصائص التلاميذ، والقيود الموجودة في الميدان. وتوجد عدة نماذج ومقاربات تعليمية سائدة يعتمد عليها المعلم أثناء عملية تعليم اللغة العربية:

(١) نموذج التعليم المباشر (Direct Instruction)

ستنادًا إلى الملاحظة المباشرة لعملية تعلّم اللغة العربية في الصفوف الدامجة بمدرسة محمدية ٩ الابتدائية ببنجرماسين، يُلاحظ أن معلم اللغة العربية يعتمد بشكل رئيسي على نموذج التعليم المباشر، لا سيّما في المراحل الأولية من التعليم. ويظهر هذا النموذج بوضوح عند تقديم الحروف الهجائية، المفردات (المفردات العربية)، وتمارين النطق. خلال التطبيق، يقوم المعلم بعرض المادة التعليمية بشكل تدريجي مع تقديم أمثلة للنطق بشكل مباشر، ثم يطلب من الطلبة تقليد النطق جماعيًا أو فرديًا. بالنسبة لطلبة م أ إ ح (توحد خفيف) وم ر أ ب (ASD)، تسير عملية التعلم بشكل أكثر ملاءمة عندما تُقدّم التعليمات بوضوح، وبترتيب متسلسل، دون تغييرات مفاجئة في نمط التعليم. وقد لوحظ أن كلا الطلبة أكثر تركيزًا، قادران على اتباع تعليمات المعلم، ويظهران تحسّنًا في تذكر ونطق المفردات عند تكرار التمارين. علاوة على ذلك، أظهرت الملاحظة أن الطلبة س ج إ (صعوبات

تعلم محددة) يكون قادرًا على متابعة التعلم بشكل أفضل عندما يستخدم المعلم تعليمات بسيطة ومباشرة. وفي هذه الحالة، يظهر دور المعلم المرافق الخاص (GPK) بفعالية من خلال المساعدة في تكرار التعليمات، توضيح الأمثلة، وتقليل متطلبات القراءة والكتابة بالحروف العربية، مما يمكن الطلبة من المشاركة في العملية التعليمية بشكل مستمر.^{٩٨}

استنادًا إلى نتائج المقابلات مع معلم اللغة العربية والمعلم المرافق الخاص، تبين أن نموذج التعليم المباشر، تم اختياره لأنه يُعتبر الأنسب لخصائص غالبية طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الصف. وأوضح معلم اللغة العربية أن تقديم الأمثلة بشكل مباشر والتكرار المستمر يسهل على الطلبة فهم نطق الحروف والمفردات العربية، لا سيما لطلبة الذين يحتاجون إلى بنية تعليمية واضحة ومنظمة.

وأشار المعلم المرافق إلى أن الطلبة م أ إ ح وم ر أ ب يميلون إلى الشعور بالارتباك إذا كانت التعليمات طويلة جدًا أو متغيرة باستمرار. لذلك، يُعد التعليم المنظم والمتسق عبر نموذج Direct Instruction مفيدًا للحفاظ على تركيز الطلبة واستقرار حالتهم العاطفية. وأضاف المعلم المرافق أن الطلبة س ج إ يظهر استجابة أفضل عندما تُقدّم التعليمات بشكل بسيط، قصير، ومرفق بأمثلة ملموسة، دون التركيز المفرط على أنشطة القراءة أو الكتابة.

واتفق كل من معلم اللغة العربية والمعلم المرافق على أن مشاركة المرافق في هذا النموذج أمر بالغ الأهمية، خاصة في تقديم التعزيز، إعادة الشرح، وضمان فهم الطلبة لكل مرحلة من مراحل التعلم قبل الانتقال إلى المادة

^{٩٨} نتائج الملاحظة خلال الفترة من ٣ إلى ٢٨ نوفمبر ٢٠٢٥ م

التالية.^{٩٩}

استنادًا إلى نتائج الملاحظة والمقابلات، يمكن الاستنتاج أن نموذج التعليم المباشر (*Direct Instruction*) يُعد أسلوبًا تعليميًا فعالًا وسائدًا في تدريس اللغة العربية لطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدرسة محمدية ٩ الابتدائية ببنجرماسين. وقد ثبت أن هذا النموذج يتوافق مع خصائص الطلبة م أ إ ح (توحد خفيف)، م ر أ ب (ASD)، وس ج إ (صعوبات تعلم محددة)، الذين يحتاجون إلى تعليمات واضحة، منظمة، متسقة، ومقدمة بشكل تدريجي.

يساعد التعليم القائم على تقديم الأمثلة المباشرة والتكرار المستمر الطلبة على الحفاظ على التركيز، تقليل الارتباك، وتعزيز قدرتهم على حفظ ونطق المفردات العربية. بالإضافة إلى ذلك، يُعد دور المعلم المرافق الخاص عاملاً داعماً رئيسياً في تعزيز فعالية نموذج *Direct Instruction*، لا سيما من خلال تبسيط التعليمات وتكييف التعلم وفقاً لاحتياجات كل طلبة. ومن ثم، يمكن القول إن نموذج التعليم المباشر يُشكل استراتيجية تعليمية مناسبة وفعالة لدعم تدريس اللغة العربية في الصفوف الدامجة.

(٢) نموذج التعلم التعاوني البسيط (*Simple Cooperative Learning*)

استنادًا إلى الملاحظة المباشرة خلال عملية تدريس اللغة العربية في الصف، يظهر أن تطبيق نموذج التعلم التعاوني البسيط يتم بشكل محدود وانتقائي، لا سيما لطلبة ذوي خصائص فرط الحركة وتشتت الانتباه (ADHD)، مثل الطلبة م س أ ف. ويُطبق هذا النموذج على شكل أنشطة تعليمية ثنائية أو مجموعات صغيرة بمدة زمنية قصيرة نسبياً.

^{٩٩} نتائج المقابلة خلال الفترة من ٣ إلى ٢٨ نوفمبر ٢٠٢٥ م.

خلال الأنشطة التعاونية، يظهر الطلبة النظاميون دورهم كزملاء مساعدين (peer tutor) ، حيث يقومون بشرح التعليمات، تقديم الأمثلة، ومرافقة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة لإنجاز المهام. أما بالنسبة للطلبة م س أ ف، فقد أظهرت الملاحظة زيادة في التركيز والمشاركة عند إشراكه في أنشطة تسمح بالتفاعل الاجتماعي والحركة، مثل الإشارة إلى الصور، نطق المفردات بالتناوب، أو مطابقة بطاقات المفردات مع زملاء المجموعة. وعلى العكس، عندما تستمر العملية التعليمية بشكل سلبي وطويل، يعود الطلبة إلى إظهار سلوكيات تشتت الانتباه، مثل تغيير مكان الجلوس وتحويل التركيز إلى البيئة المحيطة. ويشير ذلك إلى أن التعلم التعاوني مع أنشطة قصيرة وملموسة يكون أكثر فاعلية في الحفاظ على تركيز الطلبة ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه.^{١٠٠}

استنادًا إلى المقابلات مع معلم اللغة العربية والمعلم المرافق الخاص، تبين أن نموذج التعلم التعاوني البسيط يُستخدم كاستراتيجية بديلة لمساعدة الطلبة ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه على البقاء متفاعلين في عملية التعلم. وأوضح معلم اللغة العربية أن الطلبة م س أ ف يكون أكثر استجابة عند المشاركة في أنشطة المجموعات الصغيرة مقارنة بالاستماع المستمر لشرح المعلم فقط.

وأشار المعلم المرافق إلى أن التفاعل مع الزملاء له تأثير إيجابي على سلوك التعلم لدى الطلبة. ومن خلال دور الزميل المساعد، يمكن لطلبة النظاميين تذكير الطلبة، توجيهه، وتحفيزه على متابعة الأنشطة التعليمية. وأضاف المعلم المرافق أن الأنشطة التي تشمل الحركة الجسدية والممارسة العملية تساعد على توجيه طاقة الطلبة بشكل أفضل، مما يقلل من

^{١٠٠} نتائج الملاحظة خلال الفترة من ٣ إلى ٢٨ نوفمبر ٢٠٢٥ م

السلوك المشتت.

ومع ذلك، شدد كل من معلم اللغة العربية والمعلم المرافق على ضرورة تصميم التعلم التعاوني بشكل بسيط، مضبوط، ولفترات قصيرة، لتجنب الضوضاء أو فقدان تركيز الصف بشكل عام.^{١١}

استنادًا إلى نتائج الملاحظة والمقابلات، يمكن الاستنتاج أن نموذج التعلم التعاوني البسيط فعال عند تطبيقه بشكل انتقائي لطلبة ذوي خصائص فرط الحركة وتشتت الانتباه، وخاصة الطلبة م س أ ف. يساهم هذا النموذج في زيادة الانتباه والمشاركة والتفاعل مع التعلم عندما يُدمج مع أنشطة قصيرة، تفاعل اجتماعي، وممارسة عملية تشمل الحركة. ويقدم دور الزملاء كـ peer tutor دعمًا اجتماعيًا وأكاديميًا يساعد الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على فهم مادة اللغة العربية بشكل أكثر راحة وسلاسة. ومع ذلك، ينبغي أن يقتصر تطبيق هذا النموذج على فترة زمنية محددة وأن يُدار بشكل جيد لضمان بيئة تعليمية مناسبة وتحقيق أهداف التعلم. وإدارة مناسبة، يمكن أن يصبح التعلم التعاوني البسيط استراتيجية داعمة وفعالة في تدريس اللغة العربية في الصفوف الدامجة.

٣) نهج التعليم التدريجي (Tiered Instruction)

استنادًا إلى الملاحظة المباشرة خلال عملية تدريس اللغة العربية في الصف الدامج، يظهر أن نهج التعليم التدريجي، يُطبَّق من خلال تكييف مستوى صعوبة المهام وفقًا لقدرات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، لا سيَّما الطلبة س ج إ الذي يعاني من صعوبات تعلم محددة، والطلبة أ ن أ الذي يتميز بخصائص البطيء التعلم.

بالنسبة للطلبة س ج إ، يقوم المعلم والمعلم المرافق بتقديم مهام أكثر

^{١١} نتائج المقابلة خلال الفترة من ٣ إلى ٢٨ نوفمبر ٢٠٢٥م

بساطة وملموسة، مثل التعرف على الصور المتعلقة بالمفردات، مطابقة بطاقات المفردات مع الأشياء الحقيقية، وإعادة نطق المفردات الأساسية بدون فرض مهام كتابة مكثفة. ويبدو أن الطلبة يكون أكثر قدرة على متابعة أنشطة التعلم عندما يتم تقليل متطلبات القراءة والكتابة للحروف العربية.

أما بالنسبة للطلاب أن أ، فتظهر تكييفات التعلم في شكل تبسيط التعليمات ومنحه وقتاً إضافياً لإكمال المهام. ويُمنح الطلبة تمارين كتابة مفردات بعدد محدود، مع تكرار المادة تدريجياً. وتشير الملاحظات إلى أن الطلبة قادر على متابعة التعلم بحدوء، دون إظهار علامات ضغط أو توتر عندما تتناسب المهام مع قدراته^{١٠٢}.

استناداً إلى المقابلات مع معلم اللغة العربية والمعلم المرافق الخاص، تبين أن نهج التعليم التدريجي، يُطبّق كشكل من أشكال التفريق التعليمي لاستيعاب الفروق في القدرات الأكاديمية بين الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الصف.

وأوضح معلم اللغة العربية أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم المحددة وطلاب البطيء التعلم يحتاجون إلى تكييف مستوى صعوبة المادة حتى يتمكنوا من متابعة التعلم دون تخلف عن أقرانهم. وأضاف المعلم المرافق أن تقديم مهام ثقيلة جداً أو مساواتها بمهام الطلبة النظاميين يجعل الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة يشعرون بالصعوبة ويفقدون الدافعية للتعلم. وأشار المعلم المرافق إلى أن استخدام مهام أبسط وأكثر ملموسية وتدرجية يساعد الطلبة على فهم مادة اللغة العربية وفق إيقاع تعلمهم الخاص. كما ذكر المعلم أن التكييف يتم بطريقة مرنة استناداً إلى الملاحظة

^{١٠٢} نتائج الملاحظة خلال الفترة من ٣ إلى ٢٨ نوفمبر ٢٠٢٥ م

المباشرة لقدرات الطلبة في الصف، رغم عدم وجود وحدات دراسية مخصصة للتعليم التدريجي.^{١٠٣}

استنادًا إلى نتائج الملاحظة والمقابلات، يمكن الاستنتاج أن نهج التعليم التدريجي، يُعد استراتيجية فعّالة لاستيعاب الفروق في القدرات الأكاديمية بين الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، خاصة الطلبة ذوي صعوبات التعلم المحددة) س ج إ (وطلاب البطيء التعلم) أن أ. (يسمح هذا النهج لطلبة بالتعلّم وفق قدراتهم وإيقاعهم الخاص دون التعرض لضغط أكاديمي مفرط.

ومن خلال تكييف مستوى صعوبة المادة، تبسيط التعليمات، وتقديم مهام ملموسة وتدرجية، يمكن لطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة البقاء متفاعلين بنشاط في تعلم اللغة العربية. وبالتالي، لا يدعم نهج التعليم التدريجي تحقيق الإنجازات الأكاديمية فحسب، بل يعكس أيضًا تطبيق مبادئ العدالة والشمولية في التعلم داخل الصف الدامج.

تطبيق استراتيجيات التدريس هذه لا يزال سياقًا ولم يُنظّم بعد بشكل منهجي. إن غياب وحدات تعليمية تكميلية وقلة الكفاءة المتخصصة في مجال التعليم الشامل تعد عوامل تؤثر على تحقيق أقصى استفادة من عملية التعلم. لذلك، تشير النتائج الأولية إلى ضرورة تعزيز تخطيط التدريس، رفع كفاءة المعلمين، وتطوير مواد تعليمية تكميلية لضمان أن يكون تعلم اللغة العربية لطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة أكثر فاعلية، استدامة، وشمولية.

ويوصي الباحثون بعدة نماذج ونهج تعليمية فعّالة لطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة:

^{١٠٣} نتائج المقابلة خلال الفترة من ٣ إلى ٢٨ نوفمبر ٢٠٢٥م

نموذج التعلم	الطلبة	نوع الاحتياجات الخاصة	خصائص التعلم	استراتيجيات التعلم	أثر التعلم
نموذج التعليم المباشر (Direct Instruction)	م.أ.ي.هـ	التوحد الخفيف	يحتاج إلى تعليمات واضحة، متسقة ومتكررة؛ القدرة على التركيز محفوظة في الأنشطة الروتينية	التعليم المباشر، تكرار المفردات، الوسائط المرئية، الدعم من المعلم المرافق (GPK)	زيادة التركيز، تحسن الحفظ للمفردات ، تقليل الالتباس
	م.ر.أ.ب	طيف التوحد (ASD)	فهم أفضل للمادة باستخدام م الوسائط المرئية؛ يحتاج إلى	التعليم المباشر، الوسائط المرئية، تدريبات متدرجة ومتكررة	زيادة فهم المفردات، الطلبة أكثر هدوءًا وتركيزًا

نموذج التعلم	الطلبة	نوع الاحتياجات الخاصة	خصائص التعلم	استراتيجيات التعلم	أثر التعلم
			تعليمات تدريجية وأمثلة ملموسة		
	س.ج.إ.	صعوبات تعلم محددة	صعوبة في قراءة وكتابة الحروف العربية؛ يحتاج إلى تعليمات بسيطة	التعليم المباشر، المبسط، تقليل متطلبات القراءة والكتابة، دعم GPK	يظل الطلبة مشاركون بنشاط رغم محدودية القدرة على القراءة والكتابة
نموذج التعلم التعاوني البسيط (Cooperative Learning)	م.س.أ. ف	اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه (ADHD/GPPH)	صعوبة في الحفاظ على التركيز في التعلم	التعلم التعاوني البسيط، استخدام الزملاء كمساعدين (peer)	زيادة الانتباه والمشاركة، تقليل السلوكيات

نموذج التعلم	الطلبة	نوع الاحتياجات الخاصة	خصائص التعلم	استراتيجيات التعلم	أثر التعلم
			السلي؛ يحتاج إلى أنشطة وتفاعل	(tutor)، أنشطة تعتمد على الحركة	المشتتة
	س.ج.إ	صعوبات تعلم محددة	يحتاج إلى مهام بسيطة وملموسة حسب القدرة	التعليم التدريجي، الوسائط المرئية، مهام متدرجة	تقليل عبء التعلم، زيادة الفهم
النهج التدريجي (Tiered Instruction)	أ.ن.أ. (الصف السادس ج)	بطء التعلم (Slow Learner)	يحتاج إلى وقت أطول وتكرار التعليمات	التعليم التدريجي، تبسيط المهام، دعم GPK	زيادة الثقة بالنفس، الشعور بالراحة، القدرة على متابعة التعلم

يعتمد تجميع استراتيجيات ونماذج التعلم في الجدول أعلاه على التشابه في خصائص الاحتياجات التعليمية لدى طلاب ذوي

الاحتياجات الخاصة، وأنماط تدخل المعلم، والاستراتيجيات التعليمية الأكثر استخدامًا في ممارسات تدريس اللغة العربية في الصفوف الشاملة. هذا التجميع لا يقتصر على نوع الاحتياجات الخاصة فحسب، بل يركز بشكل أكبر على استجابة الطلبة للتوجهات التعليمية المطبقة، بحيث يمكن أن يظهر نوع واحد من الاحتياجات الخاصة في أكثر من مجموعة إذا أظهر احتياجات بيداغوجية مختلفة.

٣. جهود المدرسة في تيسير تعليم اللغة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة

في نتائج البحث الذي أُجري من خلال الملاحظة المباشرة لعملية تعليم اللغة العربية في الصفوف، وكذلك من خلال المقابلات مع منسق/مسؤول المنهج الدراسي خلال الفترة من ١ إلى ١٥ ديسمبر ٢٠٢٥، تبين أن مدرسة محمدية التاسعة الابتدائية في بنجارماسين، بصفتها مدرسة شاملة (داجمة)، تسعى إلى توفير خدمات تعليمية قادرة على استيعاب احتياجات المتعلمين ذوي الخلفيات والخصائص المتنوعة، بما في ذلك التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. ولتحقيق تعليم شامل، ولا سيما في مادة اللغة العربية، قامت إدارة المدرسة ومعلم اللغة العربية باتخاذ عدد من الإجراءات الخاصة التي صُممت لمساعدة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة على المشاركة بصورة مثلى في الأنشطة التعليمية.

(١) تُكَلِّف المدرسة مُعَلِّمًا مرافقًا خاصًا

استنادًا إلى الملاحظة التي أُجريت أثناء عملية تعليم اللغة العربية في الصفوف الشاملة، تبين أن المدرسة تقوم بشكلٍ فعال بتكليف مُعَلِّم مرافق خاص لمرافقة عدد من التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. وقد ظهر أن وجود مُعَلِّم المرافقة الخاص يؤدي دورًا مهمًا، ولا سيما في تقديم توجيهات إضافية للطلبة الذين يواجهون صعوبة في فهم تعليمات مُعَلِّم المادة. إذ يقوم

مُعلِّم المرافقة بإعادة شرح التعليمات بلغة أبسط، وتقديم أمثلة ملموسة، إضافةً إلى توجيه انتباه التلاميذ عندما يُظهرون سلوكيات تدل على ضعف التركيز أو التشتت.

وعلاوةً على ذلك، يسهم مُعلِّم المرافقة الخاص في إدارة سلوك التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة أثناء سير عملية التعلم، مثل المساعدة في تهدئة التلاميذ، وتذكيرهم بقواعد الصف، وضمان استمرارهم في متابعة تسلسل الأنشطة التعليمية. وفي بعض الحالات، يرافق مُعلِّم المرافقة الطلبة بشكلٍ فردي عند إنجاز المهام، مما يُمكن التلاميذ من الاستمرار في المشاركة في عملية التعلم رغم ما لديهم من محدوديات معيّنة. ويُظهر ذلك أن مرافقة مُعلِّم المرافقة الخاص تُسهم في تحسين سلاسة عملية تعليم اللغة العربية في الصفوف الشاملة.^{١٠٤}

استنادًا إلى المقابلة مع نائب مدير المدرسة لشؤون المنهج الدراسي، تبين أن تكليف مُعلِّم المرافقة الخاص يُعدُّ جزءًا من سياسة المدرسة في تطبيق التعليم الشامل (الدمج). وقد أوضح نائب مدير المدرسة لشؤون المنهج أن وجود مُعلِّم المرافقة الخاص يهدف إلى ضمان تمكّن التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة من متابعة المنهج الدراسي المعمول به، مع إجراء تكيف في الاستراتيجيات والأساليب ومستوى صعوبة التعلم بما يتوافق مع احتياجات كل تلميذ.

كما أُوضح أن مُعلِّم المرافقة الخاص يقوم بدور داعم لمُعلِّم المادة، ولا سيما في ترجمة أهداف التعلم إلى صيغ أبسط وأكثر سهولة للفهم من قِبَل التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. ويُشرك مُعلِّم المرافقة الخاص كذلك في تخطيط عملية التعلم، خاصة في تقديم الملاحظات المتعلقة بتكليف المحتوى

^{١٠٤} نتائج الملاحظة في المدرسة، في يوم الثلاثاء، ٢ ديسمبر ٢٠٢٥ م

التعليمي، والوسائط التعليمية، وأساليب التقويم. ومع وجود مرافقة مُعلِّم المرافقة الخاص، يمكن تنفيذ تعليم اللغة العربية في الصفوف الشاملة بصورة أكثر توجيهًا، مع الاستمرار في الالتزام بمخرجات التعلم التي تم تحديدها^{١٠٥} مسبقًا.

(٢) تُطَبَّق المدرسة نمطًا تعاونيًا بين مُعلِّم الصف، ومُعلِّم المرافقة الخاص، ومُعلِّم اللغة العربية

استنادًا إلى الملاحظة أثناء سير عملية تعليم اللغة العربية في الصفوف الشاملة، تبين أن المدرسة تُطَبَّق نمطًا من التعاون بين مُعلِّم الصف، ومُعلِّم المرافقة الخاص، ومُعلِّم اللغة العربية. ويظهر هذا التعاون في صورة مناقشات تتعلق بحالة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وتحديد خصائصهم، وتعيين الاستراتيجيات أو أساليب التعلم المناسبة لاحتياجات كل تلميذ.

وتبين نتائج الملاحظة أن هذا النمط التعاوني يُمكن مُعلِّم المادة من تكييف المحتوى وطرائق التدريس بصورة أكثر دقة، مما يُسهِّل على التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة متابعة الدروس. وعلى الرغم من أن وتيرة هذا التعاون لم تكن منتظمة أسبوعيًا، فإن وجود هذه الأنشطة أسهم بشكل ملموس في تعزيز فاعلية تنفيذ التعليم الشامل داخل الصف.^{١٠٦}

استنادًا إلى المقابلات مع مُعلِّم مادة اللغة العربية ومُعلِّم المرافقة الخاص، تبين أن التعاون يتم بصورة غير رسمية من خلال لقاءات أو مناقشات تُجرى قبل الأنشطة التعليمية أو بعدها. وقد أفاد المعلمون بأن هذا التعاون يُسهم في الحصول على معلومات أكثر شمولًا حول القدرات الأساسية وخصائص التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

^{١٠٥} نتائج المقابلة مع نقيب مدير المدرسة لشؤون المنهج الدراسي، في يوم الخميس، ٩ ديسمبر ٢٠٢٥ م

^{١٠٦} نتائج الملاحظة في المدرسة، في يوم الثلاثاء، ٢ ديسمبر ٢٠٢٥ م

وأضاف مُعلِّم المرافقة الخاص أن دورهم يُعدُّ بالغ الأهمية في تقديم ملاحظات عملية تتعلّق بتكليف المحتوى التعليمي، وتقنيات التدريس، واستراتيجيات إدارة سلوك التلاميذ. كما أكّد مدير المدرسة أنه على الرغم من أن هذا التعاون لم يُنظَّم بعد في إطار جدول زمني منتظم، فإن وجود التواصل بين المعلمين قد أسهم في زيادة فاعلية استراتيجيات التعليم الشامل، وسهّل تنفيذ منهج دراسي تكيفي يتوافق مع احتياجات التلاميذ.^{١٠٧}

(٣) تُقدِّم المدرسة تكيفًا في جوانب التقييم

استنادًا إلى الملاحظة أثناء عملية تعليم اللغة العربية في الصفوف الشاملة، تبين أن المدرسة تقوم بشكلٍ فعّال بإجراء تكيفات في جانب التقييم للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. وتجلّت هذه التكيفات في تقليل عدد الأسئلة للطلبة الذين يواجهون صعوبات معرفية، واستخدام وسائل بصرية أو صور لدعم فهم الأسئلة، إضافةً إلى منح وقت إضافي عند إنجاز الواجبات أو أداء الاختبارات.

وتُظهر نتائج الملاحظة أن التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة الذين حصلوا على هذه التكيفات كانوا أكثر قدرة على إتمام المهام بتركيز وهذوء أكبر، كما أظهروا مستوى مشاركة أعلى مقارنةً بالحالات التي لا تُطبّق فيها تكيفات التقييم. كما ساعدت هذه التكيفات المعلمين على تقييم قدرات التلاميذ بصورة أدق بما يتناسب مع إمكانيات كل تلميذ.^{١٠٨}

أظهرت المقابلات مع مُعلِّم المادة ونائب مدير المدرسة لشؤون المنهج الدراسي أن تكيف التقييم يُعدُّ إحدى استراتيجيات المدرسة لتهيئة ظروف تعلم عادلة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. وأفاد المعلمون بأن تقليل عدد

^{١٠٧} نتائج المقابلة مع نائب مدير المدرسة لشؤون المنهج الدراسي ومُعلِّم اللغة العربية، في يوم الخميس،

٩ ديسمبر ٢٠٢٥ م

^{١٠٨} نتائج الملاحظة في المدرسة، في يوم الثلاثاء، ٢ ديسمبر ٢٠٢٥ م

الأسئلة واستخدام الوسائل البصرية يسهمان بشكل كبير في مساعدة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة على فهم تعليمات الأسئلة وتقليل الضغط النفسي أثناء أدائها.

وأضاف نائب مدير المدرسة لشؤون المنهج أن منح وقت إضافي يتيح للطلبة إنجاز المهام على نحوٍ أمثل دون الشعور بالعجلة. وأكد الطرفان أن تكيف التقويم لا يؤدي إلى خفض معايير مخرجات التعلم، بل يوفر فرصاً متكافئة ومتناسبة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة لإظهار قدراتهم الحقيقية.^{١٠٩}

استناداً إلى نتائج الملاحظة والمقابلات، يمكن الاستنتاج أن تكيف التقويم الذي تقوم به المدرسة يضطلع بدورٍ مهم في دعم التعليم الشامل للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. فمن خلال تقليل عدد الأسئلة، واستخدام المساند البصرية، ومنح وقت إضافي، يصبح التقويم أكثر عدلاً وملاءمةً للقدرات الفردية للطلبة.

ولا يقتصر أثر هذا التكيف على تسهيل إنجاز الواجبات والاختبارات على نحوٍ أمثل فحسب، بل يوفر أيضاً فرصة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة لإبراز قدراتهم الأكاديمية بصورة متناسبة، بحيث تعكس عملية التقويم مستوى التحصيل الدراسي الحقيقي لديهم.

(٤) تسعى المدرسة إلى تهيئة بيئة تعلم آمنة، وودية، ومواتية لجميع التلاميذ. استناداً إلى الملاحظة أثناء سير تعليم اللغة العربية في الصفوف الشاملة، تبين أن المدرسة تبذل جهوداً لتهيئة بيئة تعلم آمنة، وودية، ومواتية لجميع التلاميذ، بما في ذلك التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. ويتم تنظيم أماكن

^{١٠٩} نتائج المقابلة مع نائب مدير المدرسة لشؤون المنهج الدراسي ومُعَلِّم اللغة العربية ، في يوم الخميس،

الجلوس بطريقة تمكّن التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة من التركيز بصورة أفضل، مثل وضعهم بالقرب من المعلم أو إبعادهم عن مصادر التشتت. كما جُهِّزَ الصف بوسائل بصرية تتوافق مع المادة التعليمية، بما يُسهِّل على التلاميذ فهم المفاهيم بصورة ملموسة.

وتُظهر نتائج الملاحظة أن هذا التنظيم أسهم في زيادة مشاركة التلاميذ في الأنشطة التعليمية، وتعزيز مستوى التركيز لديهم، والحد من الاضطرابات أثناء سير عملية التعلم.^{١١٠}

كشفت المقابلات مع مُعلِّم مادة اللغة العربية ومُعلِّم المرافقة الخاص أن تنظيم بيئة الصف يُكَيِّف عمداً بما يتناسب مع احتياجات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. وأفاد المعلمون بأن اختيار مواقع جلوس استراتيجية، إلى جانب استخدام الوسائل البصرية الداعمة للتعلم، يُسهم في تسهيل متابعة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة للدروس وفهم المحتوى التعليمي. وأضاف مُعلِّم المرافقة الخاص أن الأجواء الصفية الإيجابية والمتسامحة مع ديناميكيات سلوك التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة تجعلهم يشعرون بالراحة والأمان، وتعزّز ثقتهم بأنفسهم في التفاعل والمشاركة في عملية التعلم. كما أكد مدير المدرسة أن الجهود الرامية إلى تهيئة بيئة تعليمية مواتية تُعدُّ جزءاً من استراتيجية المدرسة لضمان حصول جميع التلاميذ على خبرة تعلم مثلى.^{١١١}

استناداً إلى نتائج الملاحظة والمقابلات، يمكن الاستنتاج أن جهود المدرسة في تهيئة بيئة تعلم آمنة، وودية، ومواتية تُسهم بشكل كبير في دعم نجاح التعليم الشامل. فتتّظيم أماكن الجلوس بصورة استراتيجية، واستخدام

^{١١٠} نتائج الملاحظة في المدرسة، في يوم الثلاثاء، ٢ ديسمبر ٢٠٢٥ م

^{١١١} نتائج المقابلة مغلقة مع نائب مدير المدرسة لشؤون المنهج الدراسي ومُعلِّم اللغة العربية، في يوم

الخميس، ٩ ديسمبر ٢٠٢٥ م

الوسائل البصرية، وتهيئة أجواء صفية إيجابية، كلها عوامل تُسهم في زيادة تركيز التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ، وتعزيز فهمهم، ورفع مستوى شعورهم بالراحة أثناء تعلم اللغة العربية. ومع توافر بيئة تعلم مواتية، يتمكن التلاميذ ذوو الاحتياجات الخاصة من متابعة عملية التعلم على نحو أكثر أمثل، في حين يظلّ التلاميذ الآخرون يحصلون على خبرة تعلم مريحة ومنظمة.

ومع ذلك، لا تزال هذه الاستراتيجيات تواجه عددًا من المعوّقات التي تحول دون تحقيق نتائج تقييمية مرضية بشكلٍ كامل في تعليم اللغة العربية. ومن أبرز هذه المعوّقات محدودية عدد مُعلّمي المرافقة الخاصين مقارنةً بعدد التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وعدم توافر تدريب كافٍ في التعامل مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، إضافةً إلى عدم انتظام التعاون بين المعلمين بسبب كثافة الجداول الدراسية، ومحدودية كفاءة معلمي اللغة العربية في تكييف المحتوى وعمليات التقويم بصورة مهنية. فضلًا عن ذلك، فإن عدم توافر وحدات أو أدلة تعليمية للغة العربية مُصمّمة خصيصًا للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة يُشكّل تحديًا إضافيًا في تحقيق مخرجات تعلم مثلى.

وبناءً على ذلك، وعلى الرغم من أن استراتيجيات المدرسة تسير في الاتجاه الصحيح، فإن تعزيز قدرات المعلمين، وتوفير المرافق الداعمة، وتنفيذ برامج تدريبية لمُعَلّمي المرافقة الخاصين، إلى جانب تعزيز منظومة التعليم الشامل، لا تزال أمورًا ضرورية لتحقيق مستوى أعلى من فاعلية التعلم.

٤. إشكاليات/معوّقات المدرسة في تعليم اللغة العربية للطلبة ذوي

الاحتياجات الخاصة

استنادًا إلى الملاحظات الصفّية والمقابلات التي أُجريت مع مُعلّم اللغة العربية، ومُعَلّم المرافقة الخاص ، وإدارة المدرسة خلال الفترة من ٣ إلى ١٧

ديسمبر ٢٠٢٥، تبين وجود عددٍ من الإشكاليات التي تؤثر في فاعلية تنفيذ تعليم اللغة العربية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدرسة محمدية التاسعة الابتدائية ببنجارماسين. وقد ظهرت هذه الإشكاليات بوصفها نتيجةً لمحدودية المرافق الداعمة، وتفاوت كفاءات المعلمين ومُعَلِّمي المرافقة الخاصين، فضلاً عن تعقّد خصائص التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يتعلّمون معاً في صفٍّ واحدٍ شامل. وبصورةٍ أكثر تفصيلاً، يمكن توضيح المشكلات التي تم رصدها ميدانياً على النحو الآتي، واستناداً إلى الملاحظة أثناء سير عملية تعليم اللغة العربية في الصفوف الشاملة، تمّ التعرف إلى عددٍ من المعوّقات التي تؤثر في فاعلية التعلم لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، من بينها:

(١) محدودية كفاءة المعلمين والمرافقين

مُعَلِّم اللغة العربية ومُعَلِّم المرافقة الخاص إلى استخدام أساليب التدريس نفسها لجميع التلاميذ، على الرغم من اختلاف خصائص التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. وتُظهر نتائج الملاحظة أن المعلمين لم يتمكنوا على نحوٍ كافٍ من تكييف المحتوى التعليمي، وأساليب التدريس، أو مداخل التعلم بصورة فردية ومتدرجة، الأمر الذي أدّى إلى صعوبة متابعة بعض التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة للدروس.

(٢) عدم توافر وحدات تعليمية تكيّفية

لا تزال الوحدات التعليمية المستخدمة ذات طابع عام ولا تتوافق بشكلٍ كامل مع احتياجات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. ويُضطر المعلمون إلى تكييف المحتوى التعليمي بشكلٍ فردي، غير أن هذا الأمر يصعب تنفيذه بصورة منتظمة بسبب محدودية الوقت وضعف الفهم التربوي المرتبط بالتعليم الشامل.

(٣) صعوبة فهم التلاميذ لرموز الحروف العربية
يعاني التلاميذ ذوو الاحتياجات الخاصة، ولا سيما الذين لديهم
محدوديات معرفية أو من فئة بطيئي التعلم، من ارتباك في التمييز بين
أشكال الحروف العربية في أول الكلمة ووسطها وآخرها، وكذلك في
فهم مفهوم الحركات. ويؤدي ذلك إلى بطء في عملية تعلم القراءة
والكتابة، مما يتطلب تكرارًا مكثفًا للمادة التعليمية.

(٤) محدودية الوسائط متعددة الحواس المعتمدة على التكنولوجيا
تميل عملية التعلم إلى الرتابة بسبب محدودية استخدام الوسائط
التفاعلية والتقنيات التعليمية. ويحتاج التلاميذ ذوو الاحتياجات الخاصة
إلى محفزات بصرية وسمعية وحركية للحفاظ على تركيزهم، غير أن المرافق
المتاحة واستثمار الوسائط التعليمية لا يزالان غير أمثل.

(٥) جوانب التقويم التي لم تبلغ المستوى الأمثل
لا يزال التقويم يعتمد إلى حدٍ كبير على الصيغ العامة المطبقة على
التلاميذ النظاميين مع قدرٍ محدود من التكييف. ويؤدي ذلك إلى عدم
تمكّن بعض التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة من إتمام الأسئلة في
الوقت المحدد، أو صعوبة فهم التعليمات المكتوبة، أو مواجهة مشكلات
في التعبير عن الإجابات كتابيًا، على الرغم من قدرتهم على استيعاب
المادة شفهيًا.^{١١٢}

استنادًا إلى المقابلات مع مُعلّم اللغة العربية، ومُعلّم المرافقة الخاص،
 وإدارة المدرسة:

(١) أفاد مُعلّمو اللغة العربية ومُعلّمو المرافقة الخاصون بأن محدودية التدريب
في مجال التعليم الشامل تجعلهم يواجهون صعوبات في تكييف

^{١١٢} نتائج الملاحظة في المدرسة، في يوم الثلاثاء، ٩ ديسمبر ٢٠٢٥ م

استراتيجيات التدريس بما يتناسب مع احتياجات كل تلميذ من التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. وأعربوا عن حاجتهم إلى برامج تدريبية خاصة تهدف إلى تعزيز كفاءاتهم في إدارة السلوك، وتكييف المحتوى التعليمي، وتطبيق أساليب تعلم متدرجة.

(٢) أكد المعلمون أن الوحدات التعليمية المتاحة لم تُصمَّم خصيصًا للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، مما يضطرهم إلى تعديل المحتوى أو تبسيطه بأنفسهم. ويُعدّ ذلك أمرًا يصعب تنفيذه بصورة منتظمة بسبب كثافة الجداول الدراسية ومحدودية الموارد الداعمة.

(٣) وأضاف مُعلِّم المرافقة الخاص أن التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة كثيرًا ما يواجهون ارتباكًا في قراءة الحروف العربية وحفظ المفردات، الأمر الذي يتطلب مرافقة تعليمية مكثّفة، في حين أن عدد مُعلِّمي المرافقة الخاصين لا يتناسب مع عدد التلاميذ.

(٤) وصرّح مدير المدرسة بأن مرافق ووسائل التعلم لا تزال محدودة، وتحتاج إلى تطوير أكبر لتمكين التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة من التعلّم بطريقة أكثر تشويقًا وتفاعلية.

(٥) كما شدّد المعلمون على ضرورة تكييف أساليب التقويم بما يعكس القدرات الحقيقية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بصورة دقيقة، بما في ذلك منح وقت إضافي، واستخدام المساند البصرية، أو اعتماد أساليب التقويم الشفهي.^{١١٣}

استنادًا إلى نتائج الملاحظة والمقابلات، توصّل الباحث إلى أن تعليم اللغة العربية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف الشاملة يواجه عددًا

^{١١٣} نتائج المقابلة مع نائب مدير المدرسة لشؤون المنهج الدراسي، ومُعلِّم اللغة العربية، ومُعلِّم المرافقة

الخاص، في يوم الخميس، ٩ ديسمبر ٢٠٢٥ م

من المعوّقات الجوهرية. وتتمثل هذه المعوّقات في محدودية كفاءة المعلمين ومُعَلِّمي المرافقة الخاصين ، وعدم توافر وحدات تعليمية تكيفية، وصعوبة التلاميذ في فهم الحروف العربية، ومحدودية الوسائط متعددة الحواس، إضافةً إلى جوانب التقويم التي لم تبلغ المستوى الأمثل. وقد أدّت هذه العوامل مجتمعةً إلى عدم تنفيذ تكييفات التعلم بصورة منتظمة، وعدم انعكاس القدرات الحقيقية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بشكلٍ كامل في نتائج تعلمهم.

وبناءً على ذلك، تبرز الحاجة الملحة إلى تعزيز قدرات معلمي اللغة العربية ومُعَلِّمي المرافقة الخاصين، وتوفير وحدات تعليمية تكيفية، وتحسين استثمار الوسائط التعليمية، فضلاً عن تطوير أساليب تقويم مناسبة، بما يسهم في رفع فاعلية تعليم اللغة العربية في الصفوف الشاملة.

وتُظهر سلسلة هذه الإشكاليات أن المدرسة بحاجة إلى اعتماد استراتيجيات أكثر شمولاً وتوجيهاً واستدامةً لتعزيز تطبيق التعليم الشامل، ولا سيما في مادة اللغة العربية. وتُعدّ خطوات تطوير كفاءات معلمي اللغة العربية والمرافقين، وتوفير وحدات تعليمية تكيفية، وتزويد الصفوف بوسائط تعلم أكثر تنوعاً، إلى جانب تطوير صيغ تقويم تفاضلية، متطلباتٍ أساسية لضمان سير عملية التعلم بصورة أكثر فاعلية وقدرة على استيعاب تنوع قدرات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

ج. المناقشة

يربط هذا الجزء من المناقشة بين بيانات البحث التي جُمِعت خلال الفترة من أكتوبر إلى ديسمبر ٢٠٢٥ في مدرسة محمدية التاسعة الابتدائية بينجارماسين، وذلك من خلال أساليب الملاحظة، والمقابلات، والتوثيق. وفي هذه المرحلة، يقوم الباحث بإجراء تحليل البيانات/المناقشة لوصف نتائج البحث وتفسيرها.

ويهدف هذا التحليل إلى الإجابة عن إشكاليات البحث، وهي: كيف تُنفَّذ عملية تعليم اللغة العربية من قِبَل المعلمين في مدرسة محمدية التاسعة بينجارماسين في إطار تسهيل تعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وما التحديات التي يواجهها المعلمون والتلاميذ في عملية تعليم اللغة العربية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة نفسها.

وعليه، فإن تحليل البيانات/المناقشة التي سيعرضها الباحث يمكن توضيحها على النحو الآتي:

١. تحديد خصائص تعليم اللغة العربية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة

(١) الطلبة المصابون بالتوحد الخفيف (م. أ. ي. هـ)

استنادًا إلى نتائج البحث، يُظهر الطلبة (م. أ. ي. هـ) قدرةً جيّدةً نسبيًا على متابعة تعليم اللغة العربية، ولا سيما في جانب حفظ المفردات وتدريبات النطق، وذلك عندما يُقدّم التعلم بصورة منظّمة، ومتّسقة، ومتكرّرة. وقد ثبت أن نمط التعلم القائم على الروتين والاستمرارية دون تغييرات مفاجئة يساعد الطلبة على الحفاظ على التركيز وفهم المادة التعليمية.

وتتوافق هذه النتائج مع مفهوم التعليم الشامل كما أوضحه محمد تقدير إلهي، حيث يؤكّد أن المتعلمين من ذوي اضطراب طيف التوحد يحتاجون إلى بنية تعليمية واضحة، وروتين تعليمي مستقر، وتعليمات متّسقة، حتى يتمكنوا من التكيّف بصورة جيّدة في عملية التعلم. كما يشدّد إلهي على أن التغييرات المفاجئة في أساليب التدريس قد تُسبّب الارتباك وتُضعف تركيز التعلّم لدى الطلبة المصابين بالتوحد^{١١٤}

إضافةً إلى ذلك، فإن ميل الطلبة (م. أ. ي. هـ) إلى الاستجابة

¹¹⁴ Mohammad Takdir Ilahi. (2013). Pendidikan Inklusi: Konsep dan Aplikasi. Jogjakarta: ArRuzz Media 3, hlm.76.

بصورة أفضل للتعلّم القائم على التكرار يتوافق مع خصائص نموذج التعليم المباشر كما أوضحه هيوارد^{١١٥}، حيث يركّز هذا النموذج على تقديم التعليمات المباشرة، والأمثلة الواضحة، والتدريبات المتكرّرة بصورة منهجية. وبناءً على ذلك، يمكن القول إن تعليم اللغة العربية للتلميذ (م. أ. ي. هـ) يكون أكثر فاعلية عندما يُطبّق من خلال تعليمات مباشرة ومخطّطة، مع توفير مرافقة من قبل مُعلّم المرافقة الخاص.

٢) الطلبة ذو صعوبات التعلّم المحدّدة (س. ج. إ.)

تُبيّن نتائج البحث أن الطلبة (س. ج. إ.) يواجه صعوبة رئيسة في مهارتي قراءة وكتابة الحروف العربية، مما يجعل التعلّم الذي يتطلّب أنشطة القراءة والكتابة أقل فاعلية. ومع ذلك، يلاحظ تحسّن مستوى الفهم لدى الطلبة عندما تُقدّم مادة اللغة العربية من خلال وسائط بصرية وملموسة. وتتوافق هذه النتائج مع خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلّم المحدّدة كما أوضحها محمد تقدير إلهي^{١١٦}، حيث يؤكّد أن التلاميذ الذين يعانون من عوائق في مهارات القراءة والكتابة يحتاجون إلى تكييفات تعليمية تقلّل من متطلبات القراءة والكتابة، وتركّز بصورة أكبر على تنمية الفهم من خلال الوسائط البصرية. وفي هذا السياق، يسهم استخدام الصور وبطاقات المفردات في مساعدة الطلبة على فهم معاني المفردات دون الاعتماد الكامل على القدرة على قراءة الحروف العربية.

ويتماشى هذا المنهج أيضاً مع رؤية هيوارد التي تؤكّد على أهمية تقديم المادة التعليمية بصورة ملموسة وبسيطة للطلبة الذين يعانون من

¹¹⁵ Khofiyah, H. N., Santoso, A., & Akbar, S. D. KETERAMPILAN BERPIKIR KRITIS SISWA DALAM PEMBELAJARAN DISCOVERY LEARNING DI SEKOLAH DASAR. In *SEMINAR NASIONAL PENDIDIKAN DASAR (SENADA) PERTAMA TAHUN 2019*.

¹¹⁶ Mohammad Takdir Ilahi. (2013). Pendidikan Inklusi: Konsep dan Aplikasi. Jogjakarta: ArRuzz Media 3, hlm.82.

صعوبات أكاديمية محدّدة.^{١١٧} وبناءً عليه، يكون تعليم اللغة العربية للتلميذ (س. ج. إ) أكثر ملائمة إذا تمّ التركيز على استخدام الوسائط البصرية، والتعليمات البسيطة، وتقليل الأنشطة الكتابية.

(٣) الطلبة المصاب باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه (م. س. أ. ف) استنادًا إلى نتائج البحث، يُظهر الطلبة (م. س. أ. ف) صعوبة في الحفاظ على الانتباه خلال التعلم الطويل والحامل. ومع ذلك، يتحسن تركيز الطلبة ومستوى مشاركته عندما تتضمن عملية التعلم أنشطة بصرية، وتطبيقات عملية مباشرة، وحركة جسدية.

وتتوافق هذه الخصائص مع شرح هيوارد حول التلاميذ المصابين باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، حيث يحتاجون إلى تعلم نشط، قصير، متنوّع، ويشمل المشاركة الجسدية لضمان الحفاظ على الانتباه.^{١١٨} وفي هذا البحث، ثبت أن تطبيق التعلم التعاوني البسيط عبر العمل الزوجي وأدوار الأقران يساعد في زيادة مشاركة التلاميذ في التعلم.

كما يوضح محمد تقدير إلهي أن التعلم التعاوني في الصفوف الشاملة يمكن أن يساعد التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة على تنمية المهارات الاجتماعية، وفي الوقت نفسه زيادة الدافعية للتعلم.^{١١٩} وبناءً عليه، يكون تعليم اللغة العربية للتلميذ (م. س. أ. ف) أكثر فاعلية إذا تمّ دمج الأنشطة التعاونية البسيطة مع الوسائط البصرية والحركة المنظمة.

(٤) الطلبة المصاب باضطراب طيف التوحّد (م. ر. أ. ب) تُظهر نتائج البحث أن الطلبة (م. ر. أ. ب) يمتلك قدرة جيدة

¹¹⁷ Hopeman, T. A., & Yusup, R. (2025). *Pendekatan SAVI dalam Pembelajaran: Konsep, Strategi, dan Implementasi*. Kaizen Media Publishing.

¹¹⁸ Fantiro, F. A., Muzakki, A., Herviani, V. K., Saputra, S. Y., & Arifin, B. (2025). *PEMBELAJARAN PENDIDIKAN JASMANI Untuk Guru Sekolah Dasar Inklusi*. UMMPress.

¹¹⁹ Paramansyah, A., & Parojai, M. R. (2024). *Pendidikan Inklusif Dalam era Digital*. Penerbit Widina.

نسبيًا على فهم المفردات عندما تُقدّم المادة التعليمية عبر وسائط بصرية. ومع ذلك، لا يزال يواجه صعوبة في فهم تركيب الجمل الاستفهامية وقراءة النص العربي بطلاقة.

وتتوافق هذه النتائج مع خصائص الطلبة المصابين باضطراب طيف التوحد كما أوضح محمد تقدير إلهي، حيث يميل هؤلاء التلاميذ إلى فهم المعلومات الملموسة والبصرية بسهولة أكبر، بينما يواجهون صعوبات في الجوانب اللغوية المجردة وبنية الجملة^{١٢٠}. كما أن صعوبة قراءة الحروف العربية تشير إلى الحاجة إلى تكرار التدريبات واتباع مراحل تعليمية واضحة. ويُعد تطبيق نموذج التعليم المباشر المصحوب بالتكرار والأمثلة الملموسة، كما بين هيوارد ، أمرًا مناسبًا لمساعدة الطلبة على فهم مادة اللغة العربية تدريجيًا^{١٢١}. وبناءً عليه، ينبغي أن يكون تعليم اللغة العربية للتلميذ (م. ر. أ. ب) بصريًا، بسيطًا، ومتكررًا بما يتوافق مع احتياجاته التعليمية.

٥) الطلبة بطيء التعلم (أ. ن. أ)

تُظهر نتائج البحث أن الطلبة (أ. ن. أ) يحتاج إلى وقت أطول للتعلم، وتكرار التعليمات، وتبسيط المهام خلال تعلم اللغة العربية. ومع ذلك، في التطبيق العملي، غالبًا ما تكون المهام المقدمة مشابهة لتلك المخصصة للطلبة النظاميين، مما يجعل متابعة التعلم أكثر صعوبة على الطلبة.

وتتوافق هذه الحالة مع خصائص التلاميذ بطيئي التعلم كما أوضح

¹²⁰ Paramansyah, A., & Parojai, M. R. (2024). *Pendidikan Inklusif Dalam era Digital*. Penerbit Widina.

¹²¹ YANI, K. H. (2024). *IMPLEMENTASI PEMBELAJARAN BAHASA ARAB DENGAN MENGGUNAKAN DIRECT METHOD UNTUK SISWA KELAS VIII DI SMPI NAZHIRAH KOTA BANDARLAMPUNG TAHUN PELAJARAN 2023/2024* (Doctoral dissertation, INSTITUT AGAMA ISLAM PEMALANG (INSIP) JAWA TENGAH).

محمد تقدير إلهي، حيث يحتاج هؤلاء التلاميذ إلى وتيرة تعلم أكثر مرونة وتكييف المادة التعليمية لتجنب الضغط الأكاديمي^{١٢٢}. ويشير تطبيق النهج المتدرج في هذا البحث إلى محاولة تعديل مستوى صعوبة المادة وفقاً لقدرات الطلبة الفعلية.

وبحسب هيوارد، يتيح النهج المتدرج للمعلمين تقديم مهام تناسب مع القدرات الفعلية للطلبة دون المساس بجوهر التعلم. وبناءً عليه، يكون تعليم اللغة العربية للتلميذ (أ. ن. أ) أكثر فاعلية إذا تمّ بشكل تدريجي، مع تكرار التعليمات وتوفير مرافقة من قبل مُعلِّم المرافقة الخاص .

٢. استراتيجيات تعليم اللغة العربية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة
تُبيّن نتائج البحث أن استراتيجية تعليم اللغة العربية في الصفوف الشاملة تهيمن عليها نموذج التعليم المباشر ، والذي يُدمج مع التعلم التعاوني البسيط والنهج المتدرج. وتوضح سيطرة نموذج التعليم المباشر أن الغالبية العظمى من التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة يحتاجون إلى تعليمات واضحة، منظّمة، ومتسقة.

ويتوافق ذلك مع نظرية هيوارد التي تشير إلى أن التعلم القائم على التعليمات المباشرة والتدريبات المتكررة يكون فعالاً للطلبة الذين يحتاجون إلى وضوح بنية التعلم. وفي الوقت نفسه، يساهم تطبيق التعلم التعاوني البسيط في دعم مبادئ التعليم الشامل وفقاً لمحمد تقدير إلهي، الذي يؤكد على أهمية التفاعل الاجتماعي والمشاركة الفعّالة في عملية التعلم داخل الصفوف الشاملة.^{١٢٣}

٣. جهود المدرسة في تيسير تعليم اللغة العربية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة

¹²² Ridha, A. A. (2022). *Memahami Perkembangan Siswa Slow Learner*. Syiah Kuala University Press.

¹²³ Maki, Z. (2025). Pendidikan Inklusif dalam Al-Qur'an: Membangun Kecerdasan Interpersonal Penyandang Disabilitas: Inclusive Education in the Qur'an: Building Interpersonal Intelligence in People with Disabilities. *Epistemic: Jurnal Ilmiah Pendidikan*, 4(1), 16-33.

تُعكس جهود المدرسة في تعيين مُعلِّم المرافقة الخاص ، والتعاون بين المعلمين، وتكييف أساليب التقييم، وتهيئة بيئة تعلم ملائمة، تطبيق مبادئ التعليم الشامل كما أوضح محمد تقدير إلهي.^{١٢٤} وقد سعت المدرسة إلى تلبية احتياجات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة لضمان تمكّنهم من متابعة تعليم اللغة العربية بصورة مثلى.

ومع ذلك، فإن محدودية عدد مُعلّمي المرافقة الخاصين، وعدم توحّد كفاءة المعلمين في مجال التعليم الشامل، فضلاً عن غياب وحدات تعليمية تكيّفية، تشير إلى أن تنفيذ التعليم الشامل يحتاج إلى تعزيز منهجي ومنظم لضمان فاعليته.

٤. الإشكاليات/العوائق التي تواجه المدرسة في تعليم اللغة العربية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة

إن تعيين مُعلِّم المرافقة الخاص، والتعاون بين المعلمين، وتكييف أساليب التقييم، وتهيئة بيئة تعلم ملائمة، يعكس تطبيق مبادئ التعليم الشامل كما أوضح محمد تقدير إلهي.^{١٢٥} وقد سعت المدرسة إلى تلبية احتياجات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة لضمان تمكّنهم من متابعة تعليم اللغة العربية بصورة مثلى.

ومع ذلك، فإن محدودية عدد مُعلّمي المرافقة الخاصين، وعدم توحّد كفاءة المعلمين في مجال التعليم الشامل، فضلاً عن غياب وحدات تعليمية تكيّفية، تشير إلى أن تنفيذ التعليم الشامل يحتاج إلى تعزيز منهجي ومنظم لضمان فاعليته.

¹²⁴ Jannah, L. F. (2024). *Analisis Sikap Toleransi Peserta Didik Terhadap Anak Berkebutuhan Khusus di Kelas V Sekolah Inklusi SDN Bhunyahrejo Yogyakarta* (Doctoral dissertation, Universitas Islam Indonesia).

¹²⁵ Putra, F. A. (2024). *ANALISIS PROGRAM PEMBELAJARAN PENDIDIKAN INKLUSIF DI SD MUHAMMADIYAH 9 KOTA MALANG* (Doctoral dissertation, Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim).

ولتسهيل فهم القارئ، أعدّ الباحث جدولاً يجيب مباشرة عن أسئلة البحث، وهما:

١. كيف يُنفَّذ تعليم اللغة العربية من قِبَل المعلمين في مدرسة محمدية التاسعة بينجارماسين لتيسير تعلم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة؟

الجدول: نتائج الميدان في تعليم اللغة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة

الرقم	الجانب	النتائج الميدانية	نوع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة	التسهيلات التي حصل عليها التلاميذ	استراتيجية المعلم	النظرية ذات الصلة	دور مُعلِّم المرافقة الخاص	الأثر
١.	نموذج التعلم	يستخدم المعلم معلِّماً منظِّماً قائماً على التعليمات المباشرة	التوحد، الخفيف، اضطراب طيف التوحد، صعوبات التعلم الخاصة	المرافقة من قبل المعلم المرافق الخاص وتكرار المادة التعليمية	التعليم المباشر (Direct Instruction – Heward) أمثلة واضحة وتدريب متكررة	إعادة شرح التعليمات	تحسّن مستوى الفهم	
٢.	مدخل التعلم	وجود فروق واضحة في قدرات التلاميذ	صعوبات التعلم الخاصة (SLD)، بطيئو التعلم	تعديل المهام ومرونة وقت التعلم	تبسيط المهام وضبط وتيرة التعلم	المدخل المتدرّج / التعليم المتدرّج (Tiered Instruction) — محمد	المرافقة الفردية	انخفاض العبء الدراسي

الرقم	الجانب	النتائج الميدانية	نوع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة	التسهيلات التي حصل عليها التلاميذ	استراتيجية المعلم	النظرية ذات الصلة	دور مُعلِّم المرافقة الخاص	الأثر
						تقدير إلهي)		
٣.	أسلوب التفاعل	صعوبة تركيز التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه (ADHD)	اضطراب فرط الحركة وتشتت المعلم المرافق الخاص	المرافقة السلوكية من قبل المعلم المرافق الخاص	العمل في مجموعات صغيرة	تعلم التعاوني (Cooperative Learning)	ضبط السلوك	زيادة المشاركة
٤.	سائط التعليمية	سائط البصرية أسهل في الفهم	جميع فئات الطلبة ذوو الاحتياجات الخاصة	بطاقات المفردات، الملصقات، والصور	استخدام بطاقات المفردات والصور	التعلم البصري	المساعدة في استخدام الوسائط	ارتفاع الدافعية للتعلم

الرقم	الجانب	النتائج الميدانية	نوع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة	التسهيلات التي حصل عليها التلاميذ	استراتيجية المعلم	النظرية ذات الصلة	دور مُعلِّم المرافقة الخاص	الأثر
٥.	التقويم	صعوبة متابعة التقييمات الاعتيادية من قِبل التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة	جميع فئات الطلبة ذوو الاحتياجات الخاصة	وقت إضافي ومرافقة أثناء التقويم	تقليل عدد الأسئلة ومنح وقت إضافي	التقويم التفريقي	مرافقة إنجاز المهام	تقويم أكثر عدالة

استناداً إلى نتائج البحث، تشمل المرافق التي يحصل عليها التلاميذ ذوو الاحتياجات الخاصة في تعلم اللغة العربية مرافقة من قِبل مُعلِّم المرافقة الخاص ، تكييف وقت التعلم وأساليب التقييم، استخدام الوسائط البصرية مثل بطاقات المفردات والصور، فضلاً عن المرونة في إتمام المهام التعليمية.

وعلى الرغم من أن المرافق الخاصة مثل غرفة تعلم مخصّصة ووسائط تكنولوجية تكيّفية لم تتوفر بعد بشكل كامل، فقد ساعدت المرافقة والدعم في تكييف أساليب التعلم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة على متابعة العملية التعليمية بطريقة أكثر شمولية وفعالية.

٢. ما هي التحديات التي يواجهها المعلمون والطلبة في عملية تعلم اللغة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة الابتدائية المحمدية ٩ بانجارماسين؟

الجدول: التحديات التي يواجهها المعلمون والطلبة ذوو الاحتياجات الخاصة في

تعلم اللغة العربية

الرقم	جانب التحدي	وصف النتائج الميدانية	وصف المعلم	وصف الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة	الإشكالية	الجهود المبذولة	النظرية ذات الصلة
١.	كفاءة المعلم	تم تطبيق التعليم الشامل، لكنه لم يكن منظماً بشكل منهجي	يعتمد المعلم على الخبرة الشخصية ومساعدة المعلم المرافق الخاص	يحتاج الطلبة إلى طرق تعليمية متسقة ومنظمة	عدم إتقان المعلم لأسس التربية الشاملة بعمق	تبسيط التعليمات والتعاون مع المعلم المرافق الخاص	التربية الشاملة (Heward)
٢.	الوحدات التعليمية التكيفية	عدم توفر وحدات تعليمية خاصة باللغة العربية لطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة	يقوم المعلم بتكييف المحتوى بشكل فردي	يواجه الطلبة صعوبة في متابعة المحتوى المعياري	مساواة المحتوى مع الطلبة العاديين	تبسيط المادة والتركيز على المفردات	التعليم الشامل

الرقم	جانب التحدي	وصف النتائج الميدانية	وصف المعلم	وصف الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة	الإشكالية	الجهود المبذولة	النظرية ذات الصلة
٣.	مهارات القراءة والكتابة بالحروف العربية	صعوبة في قراءة وكتابة الحروف العربية	يركّز المعلم على الحفظ والتلفظ	يعاني طلاب صعوبات التعلم والبطء التعليمي من التعرّف على الحروف العربية	عوائق معرفية ومهارية في القراءة والكتابة	استخدام الوسائط البصرية، التكرار، وإرشاد المعلم المرافق الخاص	صعوبات التعلم (SLD)
٤.	الوسائل التعليمية	محدودية الوسائل متعددة الحواس	تستخدم المعلم وسائل تعليمية بسيطة	الطلبة أكثر استجابة للوسائل البصرية	محدودية مرافق المدرسة	بطاقات المفردات، الصور، والملصقات	نظرية الوسائل التعليمية
٥.	التركيز والسلوك	صعوبة تركيز طلاب اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة	ينظم المعلم أنشطة قصيرة	يحتاج طلاب اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة إلى	خصائص اضطراب اضطراب نقص الانتباه وفرط	العمل في مجموعات صغيرة وأنشطة حركية	التعلم التعاوني

الرقم	جانب التحدي	وصف النتائج الميدانية	وصف المعلم	وصف الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة	الإشكالية	الجهود المبذولة	النظرية ذات الصلة
		في التعلم السلي		أنشطة نشطة	الحركة		
٦.	التقويم	لم يكن التقويم تكيفياً بشكل كامل	يعتمد المعلم على معايير التقويم العامة	صعوبة فهم الأسئلة	نظام تقويم تقليدي	تقليل عدد الأسئلة وإتاحة وقت إضافي	التقويم التفريقي
٧.	دور المعلم المرافق الخاص	مشاركة فعّالة للمعلم المرافق الخاص في دعم الطلبة	يساعد في التعليمات وضبط السلوك	زيادة ثقة الطلبة بأنفسهم	الاعتماد الزائد على المرافق	المرافقة الفردية المستمرة	المرافقة في التعليم الشامل
٨.	التعاون بين المعلمين	عدم وجود تعاون منظم بشكل دوري	مناقشات غير رسمية بين المعلمين	محدودية التكيف	ازدحام جداول المعلمين	تنسيق مرن	التدريس التعاوني

بناءً على نتائج البحث، تواجه عملية تعليم اللغة العربية لطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة (ABK) في مدرسة محمدية الابتدائية التاسعة بنجارماسين

عددًا من الإشكاليات، من بينها محدودية كفاءة المعلمين في مجال التربية الشاملة (التعليم الدامج)، وعدم توفر وحدات تعليمية تكيفية، وصعوبات في محو الأمية المتعلقة بالحروف العربية، ومحدودية الوسائل التعليمية، إضافةً إلى نظام تقييم لم يُطبَّق بعد بصورة تفاضلية كاملة.

وكجهد لمعالجة هذه الإشكاليات، قام معلم اللغة العربية بالتعاون مع معلم الظل/المعلم المرافق الخاص (GPK) بإجراء عدد من التعديلات، مثل تبسيط التعليمات، واستخدام الوسائل البصرية، وتكرار تعليم المفردات، وتقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة، إلى جانب تكييف التقييم من خلال تقليل عدد الأسئلة وإتاحة وقت إضافي للإجابة. وعلى الرغم من أن هذه الجهود لم تصل بعد إلى المستوى الأمثل، فإنها أسهمت في إيجاد بيئة تعليمية أكثر شمولاً وملاءمةً وعدالةً لطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة.