الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

جامعة محمد بوضياف – المسيلة –

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

الرقم التسلسلي: ...../2025

رقم التسجيل: 2001475347

صعوبات تدريس المكفوفين من وجهة نظر المعلمين

دراسة ميدانية بمدرسة ثامر المبروك للمكفوفين بالمسيلة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر

شعبة: علوم التربية

تخصص: ارشاد و توجيه

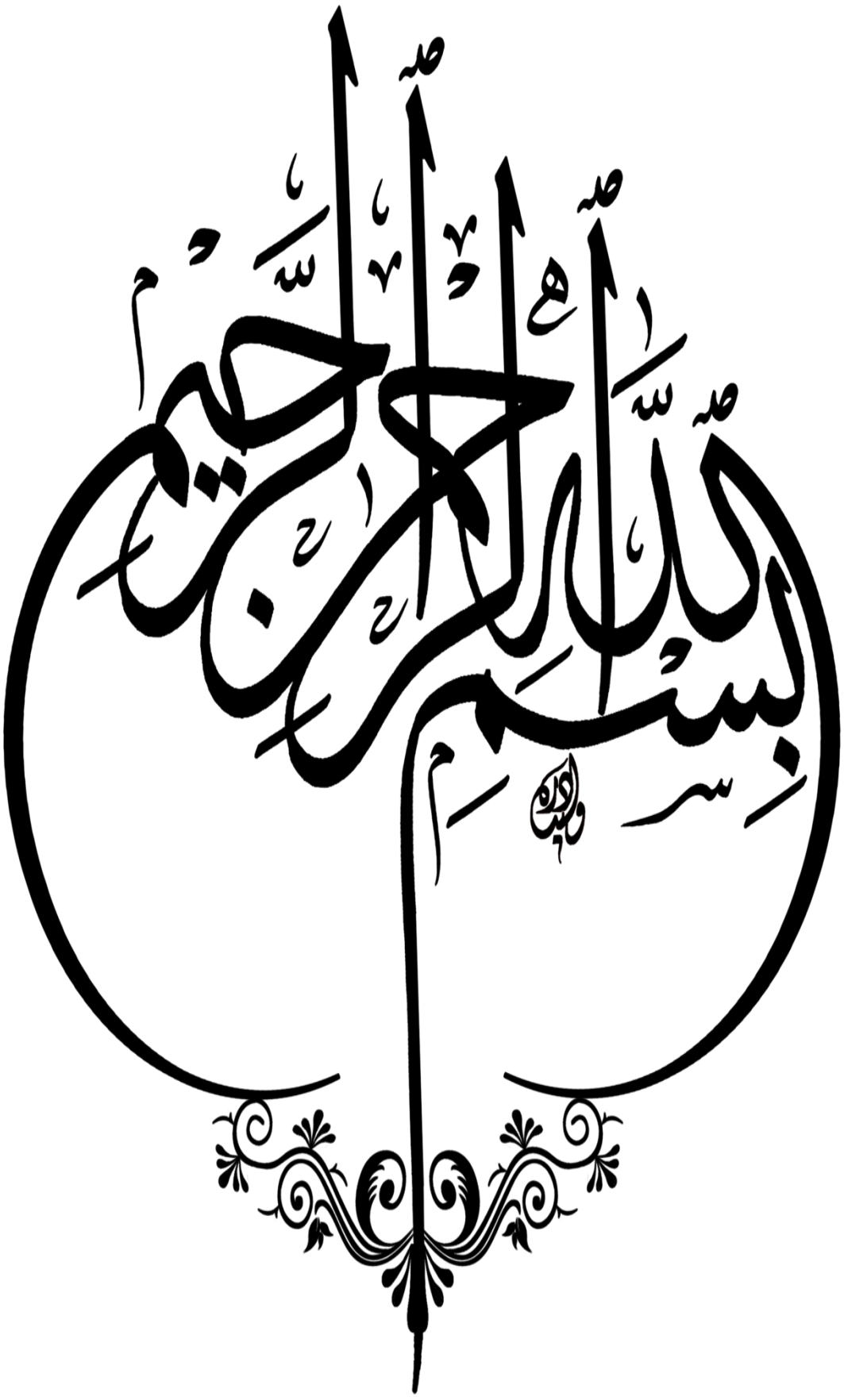
إعداد الطالبة:

مليكة بن شعبان

إشراف الدكتورة:

ميمون حدة

السنة الجامعية: 2024-2025


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر و عرفان

الحمد لله حمدا يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه

والصلاة والسلام على سيدنا محمد خير خلق الله وعلى آله وصحبه وسلم.

أتوجه بالشكر أولا وقبل كل شيء إلى المولى عز وجل

على أن من علينا بنعمة العلم وعلى توفيق لنا بإتمام هذا العمل.

كما أتوجه بالشكر والتقدير إلى الأستاذة الدكتورة ميمون حدة

على قبولها الإشراف على هذا العمل، وعلى إرشاداتها

وتوجيهاتها القيمة لنا طيلة فترة إنجاز هذه المذكرة.

أسأل المولى عز وجل أن يوفقها ويسدد خطاها وينير دربها.

كما أتوجه بالشكر وإلى جميع أساتذة قسم علم النفس كل باسمه

ومقامه والذين كانوا لنا خير سند في مشوارنا.

إهداء

أهدي ثمرات جهدي إلى رمز العطاء و الوفاء

إلى من جعل الله الجنة تحت أقدامها "أمي الغالية"

إلى من أحمل لقبه بكل فخر واعتزاز "أبي أطال الله في عمره"

إلى غوالي قلبي من أحبوني بصدق إخوتي وأخواتي

إلى أبنائي الأعزاء هشيم ، مارية ، محمد الأمين

إلى رفقاء دربي في المشوار الدراسي و العملي

إلى كل من ضاقت السطور في ذكرهم فوسعهم قلبي.....

إليكم أهدي هذا الجهد المتواضع.

الملخـــــص

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة وجود صعوبات في تدريس التلاميذ المكفوفين من وجهة نظر المعلمين. شمل مجتمع الدراسة جميع المعلمين الذين يزاولون عملهم بمدرسة الشهيد ثامر المبروك للمكفوفين بالمسيلة حيث تم تطبيق الدراسة على عينة بلغت 40 معلمًا ومعلمة، تمثلت في جميع معلمي المدرسة. ولتحقيق أهداف الدراسة، قامت الباحثة بإعداد استبيان تناول صعوبات تدريس التلاميذ المكفوفين وتكونت من 38 فقرة موزعة على أربع مجالات، وهي: الصعوبات المرتبطة بوضع الأهداف التعليمية، الصعوبات المرتبطة بالمناهج والكتب الدراسية، الصعوبات المرتبطة بالأساليب التدريسية والوسائل التعليمية، الصعوبات المرتبطة بالعملية التقييمية. لضمان صدق أداة الدراسة، تم استخدام صدق المحتوى، من خلال استطلاع آراء المحكمين. فحص الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وتراوحت قيم معامل الاتساق الداخلي بين (0.81) و (0.92). استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (t-test)، ومعامل ارتباط بيرسون، وتحليل التباين الأحادي، كوسائل إحصائية لفحص فروض الدراسة، وأشارت النتائج إلى أن درجة وجود صعوبات في تدريس التلاميذ المكفوفين من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة، كما أكدت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة وجود صعوبات في تدريس التلاميذ المكفوفين من وجهة نظر المعلمين.

الكلمات المفتاحية: صعوبات تدريس، المكفوفين، المعلمين.

Abstract:

This study aimed to identify the degree of difficulties in teaching blind students from the teachers' point of view. The study population included all teachers working at the Martyr Thamer Al-Mabrouk School for the Blind in Messila, where the study was applied to a sample of 40 male and female teachers, representing all teachers of the school. To achieve the objectives of the study, the researcher prepared a questionnaire dealing with the difficulties of teaching blind students, consisting of 38 items distributed in four areas, namely: Difficulties related to setting educational goals, difficulties related to curricula and textbooks, difficulties related to teaching methods and teaching aids, and difficulties related to the evaluation process. To ensure the validity of the study instrument, content validity was used, through a survey of the judges' opinions. The internal consistency coefficient values ranged between (0.81) and (0.92). Arithmetic means, standard deviations, t-test, Pearson correlation coefficient, and univariate analysis of variance were used as statistical methods to test the hypotheses of the study, and the results indicated that the degree of difficulties in teaching blind students from the teachers 'point of view was moderate, and confirmed that there were no statistically significant differences in the degree of difficulties in teaching blind students from the teachers' point of view.

Keywords: Teaching Difficulties, Blind, Teachers.

جـــدول المحتـــــويات	
شكر وعرفان	د
إهـــداء	ه
قائمة الجداول والملاحق	و
ملخص	ز
قائمة الجداول والملاحق	ي
قائمة الجداول	ك
مقدمة	14
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	**16**
1.1. إشكالية الدراسة	17
2.1. تساؤلات الدراسة	18
3.1. فرضيات الدراسة	18
4.1. أهمية الدراسة	19
5.1. أهداف الدراسة	19
6.1. حدود الدراسة	19
7.1. منهج وأدوات الدراسة	20
8.1. الدراسات السابقة	20
الفصل الثاني: صعوبات تدريس	**24**
المكفوفين من طرف المعلمين	24
تمهيد	25
1- : المكفوفون	25
1 .3: خصائص المكفوفين	26
1. 4 احتياجاتهم	31
2.الخدمات التربوية المقدمة للمكفوفين من طرف المعلمين	34
3.3.1 الخصائص العلائقية	37
4. صعوبات تدريس المكفوفين من طرف المعلمين	54
2.4 الصعوبات الأكاديمية والمنهجية	55

3.4 التعديلات المطلوبة في المناهج الدراسية والمهارات التعليمية	55
3.4 الصعوبات التربوية والتعليمية	58
4.4 الصعوبات التقنية والتكنولوجية	59
الفصل الثالث: منهجية الدراسة وإجراءاتها	**60**
تمهيد	61
1.3 منهج الدراسة	61
2.3 مجتمع الدراسة	61
3.3 عينة الدراسة	61
4.3 أداة الدراسة	62
5.3 صدق أداة الدراسة	63
6.3 ثبات أداة الدراسة	64
7.3 إجراءات الدراسة	65
خلاصة	65
الفصل الرابع: عرض تحليل	**66**
تمهيد:	67
1.4 نتائج الدراسة	67
1.2.4 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى	67
2.2.4 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية	68
محدودية استخدام استراتيجيات تدريس مهارات التفكير	73
3.2.4 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة	76
4.2.4 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة	80
3.4 مناقشة نتائج الدراسة	81
1.3.4 مناقشة النتائج	81
خاتمـــة	**85**
قائمة المصادر والمراجع	86

الملاحـــــق	92

قائمة الجداول:

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	توزع أفراد عينة الدراسة (المعلمين والمعلمات) حسب متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي	62
02	قيم معاملات الثبات استبيان الخاص بصعوبات التدريس باستخدام معامل ألفا كرونباخ	64
03	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجة وجود صعوبات تدريس التلاميذ المكفوفين من وجهة نظر المعلم مرتبة تنازليا حسب المجالات	67
04	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجة وجود صعوبات في تدريس التلاميذ المكفوفين من وجهة نظر المعلمين لفقرات مجال الصعوبات المرتبطة بوضع الأهداف التعليمية مرتبة تنازليا	69
05	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجة وجود صعوبات في تدريس التلاميذ المكفوفين من وجهة نظر المعلمين لفقرات مجال الصعوبات المرتبطة بالمناهج والكتب الدراسية مرتبة تنازليا	71
06	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجة وجود صعوبات في تدريس التلاميذ المكفوفين من وجهة نظر المعلمين لفقرات مجال صعوبات المرتبطة بأساليب التدريسية والوسائل التعليمية مرتبة تنازليا	73
07	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجة وجود صعوبات في تدريس التلاميذ المكفوفين من وجهة نظر المعلمين لفقرات مجال الصعوبات المرتبطة بالعملية التقييمية مرتبة تنازليا	75
08	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار(t-test) للعينات المستقلة للفروق في لدرجة وجود صعوبات في تدريس التلاميذ المكفوفين من وجهة نظر المعلمين تبعاً للجنس	77
09	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في درجة وجود صعوبات في تدريس التلاميذ المكفوفين من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير الخبرة المهنية	78

10	تحليل التباين الأحادي للفروق في درجة وجود صعوبات في تدريس التلاميذ المكفوفين من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير الخبرة المهنية	79
11	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار(t-test) للعينات المستقلة للفروق في لدرجة وجود صعوبات في تدريس التلاميذ المكفوفين من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	81-80

قائمة الملاحق:

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
01	استمارة مقابلة	92
02	دراسة استطلاعية	93
03	استبانة صعوبات تدريس التلاميذ المكفوفين من طرف المعلمين.	96-94
04	قائمة محكمي أداة الدراسة.	97

مقـــــدمة

مقدمة:

من المعروف أن المجتمع الإنساني هو بناء اجتماعي معقد في تركيبته البشرية وذلك لاحتوائه على شرائح اجتماعية كثيرة ومتباينة، وتعتبر فئة المكفوفين ضمن الفئات الخاصة الموجودة في المجتمع التي قد تبعث الحيوية والنشاط وذلك بتسخير قدراتها وإمكانياتها المتبقية ولا يتسنى لها ذلك إلا بتوفير الظروف الاجتماعية والنفسية والصحية.

ويتميز المعوقون بصريا بخصائص معينة تميزهم عن الآخرين ومعرفتنا لهذه الخصائص عاملا مهما للاهتمام والعناية بهم حيث تختلف النظرة إليهم من مجتمع للآخر تبعا لعوامل كثيرة تتعلق بالعادات والتقاليد وطبيعة الثقافة، بل ويتبين بشكل واضح بين الدول الغربية و العربية بل وحتى في الدول العربية نفسها.

والجزائر كغيرها من دول العالم تختلف نظرتها للمكفوفين والتكفل بهذه الفئة وذلك بسن قوانين وتشريعات خاصة بهم، كما فسحت المجال للجمعيات للعمل على تقديم مساعدات للمكفوفين والاهتمام بهم فحسب إحصائيات سنة 2025 الذي يوضح عدد المؤسسات التي تعتني برعاية المكفوفين وتعليمهم حيث بلغت 24 مؤسسة في الجزائر وبلغ عدد مستفيدين من خدماتها 147100 كفيف وذلك بتحقيق الرعاية الشاملة في جميع الجوانب الاجتماعية التعليمية والتربوية والنفسية والترويحية لمساعدة المكفوفين على الاندماج في الحياة.

وتربية تعليم فئة المكفوفين لا يمكن حصد ثمارها بصورة عشوائية، بل يجب أن تكون مدعمة بالكثير من الجهود والإمكانيات التي هي في الواقع عبارة عن خدمات تربوية مبنية على أسس علمية كما تتوقف فعالية هذه الخدمات المقدمة للمكفوفين على درجة وعي المعلم وعلى الإمكانيات البشرية والمادية في هذه الدراسة حاولنا الكشف عن الصعوبات التدريسية التي تواجه المكفوفين من وجهة نظر المعلمين بمدرسة ثامر المبروك للمكفوفين بالمسيلة.

ومن هذا المنطلق نشأت لدى الباحثة فكرة دراسة الصعوبات التدريسية التي تواجه التلاميذ المكفوفين بصريا، إذ أن هذه الصعوبات هي مشاكل في حد ذاتها تؤثر على الحالة النفسية للمعلم، مما ينعكس سلباً على النمو السليم

للخصائص الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية والمعرفية لدى التلاميذ المكفوفين، ولقد تناولنا دراسة هذا الموضوع من خلال خطة البحث التي اشتملت على جانبين نظري وميداني واحتوت على أربعة فصول ، أما في الجانب النظري، فتم استعراض الإطار العام للدراسة، بدءًا من طرح الإشكالية وتوضيح أهمية الدراسة وأهدافها. كما تم تناول مجموعة من الدراسات السابقة ذات الصلة، وعرض الفرضيات للدراسة.

حيث تم استعراض الخدمات التربوية المقدمة للمكفوفين من طرف المعلمين، وإبراز مجمل الصعوبات التدريسية، ومع تزايد هذا العبء وتطور دور المعلم، وخاصة معلمي التلاميذ المكفوفين، بالإضافة إلى نقص المستلزمات والتجهيزات، وقلة استخدام الأساليب التكنولوجية الحديثة في التعليم، أصبحت هذه العوامل تثقل كاهل المعلم وتسبب له مجموعة من الصعوبات التدريسية التي تؤثر سلبًا على نتاجه التعليمي والتربوي.

أما في الجانب التطبيقي، فقد تم توضيح إجراءات الدراسة الميدانية، بما في ذلك عرض منهجية الدراسة، وتم عرض الأساليب الإحصائية التي تم الاعتماد عليها، ثم قمنا بعرض النتائج التي تم الحصول عليها ومناقشتها وتفسيرها.

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1.1. إشكالية الدراسة:

تؤكد الدراسات على أن 80% من المعلومات التي يكتسبها الإنسان مصدر ها حاسة البصر، فالفرد الكفيف يواجه العديد من المشكلات والصعوبات النفسية والتربوية والاجتماعية، كما أن الإعاقة البصرية تحد من خبرات المصاب بها وتجعلها محدودة نسبيا من حيث الكم والكيف تعتبر فئة المعاقين بصريا من الفئات الخاصة التي نالت اهتماما كبيرا لم تلقه فئة أخرى من فئات المعوقين، وقد جذبت اهتمام ورعاية الأخصائيين التربويين والباحثين النفسيين.

والأخصائيين الاجتماعيين وغيرهم من التخصصات التي اهتمت بالمكفوفين، مما دفعهم جميعا للاهتمام برعاية هذه الفئة والعناية بمساعدتها وتعليمها، وبعدها تغيرت النظرة القديمة التي كانت ترى المكفوفين عالة وعبئا على بيئاتهم ومجتمعاتهم، ولا يصلحون لتحمل أية مسؤولية ومن الصعب جدا تعليمهم، وظهرت نظرة جديدة ومتطورة مع تطور الفكر الإنساني نتجت من الأبحاث والدراسات المختلفة التي أجريت على المكفوفين، مما ساعد على زيادة اهتمام المجتمعات الحديثة بهم وبطرق تعليمية. (غباري، 2003)

ولعل من أهم هذه الدراسات دراسة كمير (1993) التي تناولت إستراتيجية تدريس الهندسة العلمية للتلميذ الكفيف في المرحلة الابتدائية و تضمنت الأسس التربوية العامة التي يفضل مراعاتها عند تدريس الكفيف، و الخطوات الإجرائية لتطبيق الإستراتيجية المقترحة عند تدريس الهندسة العلمية للتلميذ الكفيف، وأسفرت هذه الدراسة على ضرورة التأكيد والتركيز على نشاط وفاعلية الكفيف أثناء عملية التعليم ،و كذا رسالة الماجستير (ليلى، 2002)، وهي دراسة نظرية ميدانية بمدرسة طه حسين للأطفال المكفوفين بمدينة بسكرة، وتضمنت هذه الدراسة الخدمات الاجتماعية للمكفوفين بالاعتماد على أسلوب المسح الشامل بالنسبة لفئة المكفوفين وفئة المعلمين و توصلت هذه الدراسة إلى أن هناك خدمات اجتماعية مقدمة للمكفوفين بما فيها الخدمات التربوية، ولكنها تبقى ناقصة في المجال الاجتماعي

الصحي والنفسي و هذا لوجود عراقيل مادية وبشرية تحول دون توفر هذه الخدمات كما تعرقل التأهيل الاجتماعي و المهني بهذه الفئة في المدرسة.

إن مسألة التكفل بتلبية احتياجات هذه الفئة لمعالجة مختلف مشكلاتهم وتقديم الخدمات لهم هي مهمة صعبة لا تستطيع الأسرة توفيرها بمفردها بل يجب تدخل الدولة والجهات المختصة التي يمكنها المساهمة في التكفل بهذه الفئة من المجتمع من خلال تربيتها وتعليمها، وهذه الأخيرة يجب أن تكون مدعمة بالكثير من الجهود والإمكانيات التي هي في الواقع عبارة عن خدمات تربوية مبنية على أسس علمية، كما تتوقف فعالية هذه الخدمات على درجة وعي المعلم وعلى الإمكانيات البشرية والمادية، إلا أن هذه الفئة لا تزال تعاني من صعوبة في التعليم والتي قد تعود إلى نقص الخدمات التربوية المقدمة لها من طرف المعلمين، وكذا نقص الوسائل المساعدة على تعليمها، من واقع المعاش النفسي والتربوي لهذه الفئة والذي أكدت عليه مختلف الدراسات، أردنا الكشف عن الصعوبات التي يواجهها المعلمون في تدريس هذه الفئة من الناحية التربوية وذلك من خلال محاولة الإجابة على التساؤلات التالية:

2.1. تساؤلات الدراسة:

– ما صعوبات تدريس التلاميذ المكفوفين من وجهة نظر المعلمين؟

– هل هناك فروق في صعوبات تدريس التلاميذ المكفوفين من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغيرات الجنس، الخبرة المهنية، والمؤهل العلمي للمعلمين؟

3.1. فرضيات الدراسة:

– توجد صعوبات في تدريس التلاميذ المكفوفين من وجهة نظر المعلمين بدرجة متوسطة.؟

– هناك فروق دالة إحصائيا في درجة وجود صعوبات في تدريس التلاميذ المكفوفين من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات الجنس، الخبرة المهنية، المؤهل العلمي للمعلمين.؟

4.1. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذا الموضوع في اهتمامها بهذه الفئة من ذوي الهمم، وهي فئة من المكفوفين. كما تجدر الإشارة إلى أنه لا يمكن لأي مجتمع الرقي والنماء وجزء منه يعيش على الهامش ويعاني من مشكلات مختلفة. فخدمة هذه الفئة هي خدمة للمجتمع كما أن تقديم الخدمات التربوية للتلاميذ المكفوفين بمدارسهم الخاصة بطرق منظمة وعلى أسس علمية ، وتظافر جهود الأخصائيين والإداريين المتواجدين بتلك المدارس دور كبير في مساعدة المكفوفين على تنمية شخصياتهم وقدراتهم، بالإضافة على إمكانية الاستفادة منهم كطاقة منتجة يمكن لها أن تساهم في بناء المجتمع وهذا مرهون بفعالية ونوعية الخدمات المقدمة لهم كما أن هذه الدراسة لا تقتصر على تشخيص الوضعية الحالية للصعوبات التربوية بميدان الدراسة – مدرسة ثامر المبروك للمكفوفين بالمسيلة – فحسب بل يسعى إلى تقديم مقترحات والخروج بتوصيات لتحسين واقع الخدمات التربوية بها ومحاولة علاج مشكلاتها.

5.1. أهداف الدراسة:

تمثلت أهداف الدراسة الحالية في:

– الكشف عن درجة وجود صعوبات في تدريس التلاميذ المكفوفين من وجهة نظر المعلمين.

– دلالة الفروق في درجة وجود صعوبات في تدريس التلاميذ المكفوفين من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغيرات الجنس، الخبرة المهنية والمؤهل العلمي للمعلمين.

6.1. حدود الدراسة:

تمثلت حدود هذه الدراسة في الآتي:

حدود زمانية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال السداسي الثاني من العام الدراسي 2025/2024

حدود مكانية: تمثل مجتمع الدراسة في مدرسة الشهيد ثامر المبروك للمكفوفين بالمسيلة.

حدود بشرية: شملت هذه الدراسة معلمي ومربي الإعاقة البصرية في مدرسة الشهيد ثامر المبروك للمكفوفين بالمسيلة.

7.1. منهج وأدوات الدراسة:

تتجلى أبرز محددات الدراسة الحالية في النقاط التالية:

- **أداة الدراسة:** تمثلت في الاستبيان التي أعددناه بهدف التعرف على الصعوبات التربوية التي يواجهها معلمو الإعاقة البصرية لتدريس التلاميذ المعاقين بصريا.
- تعتمد نتائج الدراسة على صدق استجابة أفراد العينة وموضعيتهم تجاه أداة الدراسة.
- يمكن تعميم النتائج على المجتمع الذي تم سحب العينة منه، بالإضافة إلى المجتمعات المماثلة.

8.1. الدراسات السابقة:

بذل الباحث جاهدا للاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية، إلا أن هذه الدراسات كانت محدودة. من بين هذه الدراسات، نجد دراسة كونييل (2002) التي هدفت إلى استكشاف مدى فعالية برنامج قارئ الشاشة في توفير المعلومات لذوي الإعاقة البصرية، شملت عينة الدراسة عشرة طلاب من ذوي الإعاقة البصرية في مدينة شيفلد البريطانية، وتم اختيارهم بشكل مقصود لمقارنة الفئات العمرية المختلفة في استخدام التكنولوجيا. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت المقابلات والاستبانات كأدوات لجمع البيانات. أظهرت نتائج الدراسة أن ذوي الإعاقة البصرية يواجهون صعوبات في استخدام برنامج قارئ الشاشة، بالإضافة إلى قلة استخدامهم للإنترنت، مما يستدعي تقديم الدعم لهم في هذا المجال.

في هذا المجال أجرى الدمرداش (2003) دراسة بعنوان "دور المواد اليدوية الملموسة في تحسين مستوى تحصيل التلاميذ المعاقين بصريًا في الرياضيات". كانت أهداف الدراسة تتمثل في الحصول على أدلة واضحة حول تأثير المواد اليدوية الملموسة في تدريس الرياضيات للتلاميذ المعاقين بصريًا، وتعزيز مستوى تحصيلهم الدراسي إلى مرحلة الفهم والاستيعاب. شملت عينة الدراسة 33 طالبًا معاقًا بصريًا من مدارس النور، من طلاب الصف الأول الإعدادي في محافظات الدقهلية ودمياط والقاهرة. تم استخدام المنهج شبه التجريبي الذي يتضمن تطبيقًا قبليًا وبعديًا، حيث تم إعداد اختبار تحصيلي في وحدة الحدود والمقادير الجبرية للصف الأول الإعدادي، وتم كتابته بطريقة برايل، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل التلاميذ المعاقين بصريًا في الرياضيات، تعزى إلى استخدام المواد اليدوية الملموسة مقارنة بالطريقة التقليدية، حيث كانت النتائج لصالح استخدام المواد اليدوية الملموسة.

أجرى بدر (2006) دراسة بعنوان "الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات للفئات ذات الاحتياجات الخاصة"، تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف الأساليب الحديثة لتعليم الرياضيات للطلاب الصم والمكفوفين والمتخلفين عقليًا القابلين للتعلم، والموهوبين، وكذلك الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم.

أظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب المكفوفين يحتاجون إلى أساليب تعليمية خاصة تركز على استغلال الحواس المتبقية لديهم لتعزيز عملية التعلم. لذلك، يتم استخدام طريقة برايل للاستفادة من حاسة اللمس، بالإضافة إلى وسائل وأدوات ملموسة، ونماذج للأشياء، مع التركيز على حاسة السمع والعرض اللفظي. كما تشمل الأساليب المستخدمة العصف الذهني، وتمثيل الأدوار، والألعاب التربوية، وحل المشكلات.

علاوة على ذلك، تم استخدام تقنيات مساعدة مثل برامج الكمبيوتر القارئة، وبرامج تحويل الصور إلى رموز برايل، والآلات الحاسبة الناطقة، بالإضافة إلى تقديم المفاهيم الرياضية في صيغ لفظية مثل الشعر أو الأغاني.

في دراسة أجراها نونكي وماكليود (2007)، تم الإشارة إلى أهمية البيانات المنتشرة بالنسبة للمهنيين الصحيين والمربين، حيث تساعد في التخطيط لتقديم الخدمات، وتتيح قياس تأثير التدخلات، وتساهم في التفكير في الحدود بين التنمية والإعاقة. هدفت الدراسة إلى التعرف على الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في التواصل واحتياجات تعلم أخرى، كما حددهم معلموهم في جميع المدارس الابتدائية والثانوية في إحدى المقاطعات الأسترالية على مدى أكثر من ثلاث سنوات. شمل مجتمع الدراسة 14514 طفلاً في السنة الأولى و14533 طفلاً في السنة الثالثة.

وتم تنفيذ عملية التحديد من خلال جمع البيانات عبر أربع مراحل مصممة لتقليل التحيز في الاختيار والأخطاء في التصنيف، وقد تضمنت هذه العملية تدريب المعلمين، والتحقق من خلال الوثائق المقدمة من طرف متخصصين في اللغة والكلام، واختصاصيين في السمع، وعلم النفس، وأطباء. أظهرت النتائج أن 5309 طلاب وطالبات من السنة الأولى يعانون من احتياجات تعليمية، بينما تم تحديد 4845 طالباً وطالبة بعد سنتين.

أجرت الخشرمي (2009) دراسة بعنوان "تفعيل التقنية الحديثة في تحويل الجداول الرقمية والأشكال المصورة إلى معلومات وصفية للأشخاص ذوي الإعاقة البصرية"، وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المشكلات المتعلقة بقراءة وتفسير الجداول والأشكال البيانية لدى الطلاب المكفوفين، بالإضافة إلى حصر الأساليب التكنولوجية الحديثة التي تسهم في تحسين نقل البيانات الرقمية ومدى فعاليتها في تسهيل فهم الأشكال البيانية والاستفادة منها.

تكونت عينة الدراسة من 13 طالبة من مستخدمات الحاسب الناطق وآلات الطباعة بلغة برايل، حيث كانت سبع منهن مكفوفات كلياً وست طالبات من ضعيفات البصر، وتراوحت أعمارهن بين 18 و25 سنة من بين هؤلاء، كانت 12 طالبة تدرس في مرحلة البكالوريوس وطالبة واحدة فقط في برنامج الدراسات العليا والتحقت ثمان منهن بكلية الآداب وخمس بكلية التربية، وجميعهن كن من مستخدمات الكمبيوتر بمعدل لا يقل عن ثلاث مرات أسبوعياً.

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة نموذج الأسئلة المفتوحة لاستطلاع المشكلات التي تواجهها الطالبات الكفيفات خلال المحاضرات، خاصة عند شرح هيئة التدريس للجداول الرقمية والأشكال المصورة، كما تم تناول كيفية قراءة المرافقات لهن المحاضرات التي تحتوي على هذه الجداول والأشكال، حيث قامت مساعدة الباحثة (مدربة البرامج الناطقة بجامعة الملك سعود) بطرح أسئلة محددة مسبقًا، وتمت الإجابة عليها شفويًا، وقد قامت مساعدة الباحثة بتوثيق استجابات الطالبات على استمارة مخصصة لهذا الغرض.

بالإضافة إلى ذلك، تعاونت الباحثة مع مدربة البرامج الناطقة للطالبات الكفيفات لاستخدام برنامج "جوز الناطق" لعرض بعض الجداول والأشكال المحددة على الكمبيوتر، مع إرفاق عدد من الأسئلة التي أعدتها الباحثة

مسبقًا، حيث يقوم البرنامج الناطق بقراءة هذه المحتويات، ثم يتم استطلاع رأي الطالبات حول مدى فهمهن لما تم تقديمه، حيث عبرن عن آرائهن بصوت مرتفع أمام مدربة البرامج الناطقة التي قامت بتسجيل تلك الملاحظات وكتابة استجاباتهن باستخدام الكمبيوتر تحت الجداول والأشكال المعروضة.

أجرى الزقار (2010) دراسة بعنوان "أثر استخدام حقيبة تعليمية لتدريس اللغة العربية للتلاميذ المكفوفين في الجمهورية اليمنية". شملت العينة 31 طالبًا كفيفًا من ثلاث محافظات يمنية، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، استخدمت في الدراسة حقيبة تعليمية مقترحة تحتوي على طرق تدريس ووسائل تعليمية وأنشطة لثلاث وحدات من مادة اللغة العربية المقررة للطلاب المكفوفين في الصف السادس الأساسي خلال الفصل الثاني، كما تم تطبيق اختبار تحصيلي قبلي وبعدي لقياس مستوى الطلاب المكفوفين في اللغة العربية للمجموعتين الضابطة والتجريبية، أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر كبير وفاعلية ملحوظة للحقيبة التعليمية على مستوى تحصيل الطلاب المكفوفين في العينة التجريبية في الاختبار البعدي.

واستعرضت بعض الدراسات السابقة مشكلات معينة قد تواجه فئة ذوي الاحتياجات الخاصة. على سبيل المثال، تناولت دراسة الخشرمي (2009) موضوع تحويل الجداول الرقمية والأشكال المصورة إلى معلومات وصفية مخصصة للأشخاص ذوي الإعاقة البصرية.

في المقابل، تركز الدراسة الحالية على الصعوبات التربوية التي يواجهها معلمو الإعاقة البصرية أثناء تدريس التلاميذ المعاقين بصريا.

سعت بعض الدراسات السابقة إلى استكشاف تأثير تفعيل التقنيات الحديثة في تدريس التلاميذ المكفوفين، مثل دراسة الخشرمي (2009). بينما ركزت دراسات أخرى، مثل دراسة الزقار (2010)، على تأثير استخدام حقيبة تعليمية في تعليم هؤلاء الطلاب، أما الدراسة الحالية، فتهدف إلى التعرف على الصعوبات التربوية التي يواجهها المربي أثناء تدريس التلاميذ المعاقين بصريا.

9.1. التعليق على الدراسات السابقة:

تفاوتت الدراسات السابقة في المناهج التي تم اعتمادها، حيث تنوعت بين المنهج الوصفي، والمنهج المسحي، والمنهج التجريبي، أما الدراسة الحالية، فقد اعتمدت على المنهج الوصفي، الذي يُعتبر الأنسب لهذه الدراسة، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات.

استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تصميم مخطط دراسته، حيث استند إلى المنهجيات البحثية التي وردت فيها، مما ساعده في اختيار عينة دراسته وتحديد حجمها، بالإضافة إلى كيفية تطوير أداة الدراسة.

تمت دراسة الموضوع في الأبحاث السابقة من منظور الطلبة ذوي الإعاقة البصرية، بينما تركز الدراسة الحالية على آراء معلمي ومربي التلاميذ المكفوفين.

الفصل الثاني: صعوبات تدريس

المكفوفين من طرف المعلمين

تمهيد:

لقد اختلفت النظرة إلى المكفوفين عبر العصور وفي المجتمعات الإنسانية المختلفة وتباينت تبعا لذلك أساليب التعامل هذه الفئة ورعايتها إلى أن أصبحت الرعاية الخاصة لهذه الفئة واجب لا مناص منه وفي هذا نجد السبق الإسلامي في تكريم ورعاية هذه الفئة كما نجد فئة المكفوفين تختلف عن غيرها وذلك أن العضو المصاب هو العين التي هي عضو الإحساس المختص باستقبال المؤثرات البصرية التي يعتمد عليها الكائن الحي في التعرف على البيئة من حوله والتفاعل معها فقدان البصر يؤثر تأثيرا حيويا على ممارسة الفرد لحياته الطبيعية سواء أكان تأثيرا تاما أو نسبيا وينجم عنه مضاعفات نفسية واجتماعية تخل بالتوازن العام للكفيف وتؤثر على أدواره الاجتماعية في المجمع وتزيد من احتياجاته وسنتطرق في هذا الفصل إلى التعريف بالإعاقة البصرية ومن خلال هذا الجزء نتعرف بشكل واضح العين بصفتها الجزء المسؤول عن الإبصار ثم تصنيفات الإعاقة البصرة والأسباب التي تحرمنا من نعمة البصر بعها معرفة حجم هذه الفئة وخصائصها واحتياجاتها والمشكلات والآثار الناجمة عن فقدان البصر وأخيرا ذكر تاريخ رعاية المكفوفين.

1- : المكفوفون:

اصطلاحًا: توجد عدة مصطلحات في اللغة تُستخدم لوصف الشخص الذي فقد بصره. يمكن تعريف المكفوفين بأنهم الأفراد الذين فقدوا الرؤية بشكل كامل، أو الذين تبلغ حدة إبصارهم أقل من 6/6 في كلتا العينين أو في العين الأقوى، حتى بعد العلاج أو استخدام النظارات الطبية.

أوضح عبد الناصر كعدان (1999) أن الشخص الكفيف هو من تكون درجة بصره في أفضل عين لديه، وبعد التصحيح أقل من 30/6، هؤلاء الأفراد لا يستطيعون قراءة الأحرف الكبيرة، التي يبلغ حجمها 9 سم، الموجودة على لوحة اختبار حدة البصر، سواء باستخدام أي من العينين، وعلى مسافة ثلاثة أمتار (دفع الله وآخرون، 2002، ص. 12).

إجرائياً: تُعرّف الدراسة الكفيف بأنه الشخص الذي لا يستطيع الاعتماد على بصره للحصول على المعرفة. وهو من لا تتيح له بقايا بصره القدرة على القراءة والكتابة بالطريقة التقليدية، حتى بعد استخدام وسائل التصحيح البصري. لذا، يتعين عليه الاعتماد على حاسة اللمس لتعلم القراءة والكتابة باستخدام طريقة برايل.

1. 2: حجم المكفوفين:

الإنسان هو وسيلة التنمية الشاملة، وهو غايتها في نفس الوقت، ولذلك فهو أثمن رأس مال تملكه أمة من الأمم، ولذلك يتوقف استثمار سائر الثروات المادية في الوطن بداية باستثمار الثروة الإنسانية أولا وقبل البدء بالاستثمار والتعرف على هذه الفئة التي ستقدم لها الخدمات التي تحتاجها كخطوة أولى للاستثمار فيها، يجب تحديد

هذه الفئة، وذلك لمعرفة عددها سواء على المستوى الوطني أو العالمي، ولو أن المدلولات الإحصائية عن مدى انتشار العمى غالبا غير صحيحة، ولا يمكن الاعتماد عليها وذلك للاعتبارات الآتية:

– اختلاف تعريف الكفيف في كل دولة واتساع هذا التعريف ليشمل فئات تضعها دولة أخرى في فئة ضعاف البصر، أو ترك فئة تكون عمليا من فئة المكفوفين.

– اعتماد المدلولات الإحصائية في الدول النامية على مجرد تقدير عدد المكفوفين في العالم:

حسب التقرير الذي نشرته منظمة الصحة العالمية لهيئة الأمم المتحدة عام 2004، 45مليون كفيف تقريبا، أي بنسبة 04 % بالنسبة لعدد السكان، ويقدر ماكس شافلر الألماني عدد المكفوفين في العالم بحوالي 265 مليون كفيف بالنسبة لسكان العالم البالغين 7.5 مليار نسمة أي 50 كفيف لكل 100 ألف نسمة، أي بنسبة 05% بالنسبة لسكان العالم، وتشير الإحصائيات حاليا أن هناك ما يزيد على 275 مليون مكفوف، وأن 80% منهم يوجدون في العالم الثالث.

1 .3: خصائص المكفوفين:

نظرا للاختلافات في درجة الإعاقة البصرية، وفي أنواعها مسبباتها، وفي الظروف البينية المحيطة بالكفيف مثل الاتجاهات الأسرية والاجتماعية، وطبيعة الخدمات التربوية والتأهيلية، والنفسية التي تقدم للمعاق بصريا، فإنه من الصعب الوصول إلى خصائص والاجتماعية شاملة للمعاقين بصرياً، إلا أن العديد من الدراسات التي تناولت هذه الفئة من المعاقين، قد ألقت الضوء على بعض هذه الخصائص، وذلك نظرا لبروزها وارتباطها بالجانب التربوي والتأهيلي للمعاقين بصريا، ويمكن حصر هذه الخصائص فيما يأتي:

ا– الخصائص الأكاديمية: هناك عوامل كثيرة تؤثر مجتمعة أو منفردة على طبيعة الخصائص الأكاديمية للمكفوفين مثل: درجة الذكاء زمن الإصابة بالإعاقة (ولادية، طارئة)، ودرجة الإعاقة (كف بصر كلي، كف جزئي)، وطبيعة الخدمات الاجتماعية والتعليمية، والنفسية، والصحية التي تقدم للمكفوفين في المجتمع. (سيالم، 1995، ص55).

ومن أهم الخصائص الأكاديمية للمكفوفين والتي أوردتها، واتفقت عليها معظم الدراسات والبحوث في هذا المجال ما يلي:

– بطء معدل سرعة القراءة سواء بالنسبة لطريقة برايل أو الكتابة العادية.

– أخطاء في القراءة الجهرية.

-انخفاض مستوى التحصيل التربوي.

وهناك خصائص أكاديمية خاصة بالمبصرين جزئيا منها: الاقتراب من العمل البصري سواء كان كتابا أو سبورة، وقصور في تحديد معالم الأشياء البعيدة، والأشياء الدقيقة الصغيرة، كما أنهم كثيرو التساؤلات والاستفسارات للتأكد مما يسمعون أو يرون كذلك بالنسبة للإدراك الشكلي للأشياء بالغة الدقة كالحشرات الصغيرة، أو بالغة الاتساع كالصحاري والبحر، حيث لا يمكن تكوين مفهوم أو فكرة عنه إلا عن طريق الرؤية.

أما من حيث التصور والتخيل البصري فان بعض المكفوفين قد يبدعون أحيانا صورا بصرية حافلة بالحركة وفائقة الدقة والوصف إلا أن هذه الصور كما يرى مصطفى فهمي ليست أكثر من اقترا لفظي حفظه المكفوفين ثم استدعوه لتركيب صور بصرية لا تقابل في أذهانه شيئا يمد إلى الواقع المرئي بشيء أما بالنسبة لعملية التخيل البصري فانهم لا يستطيعون ممارسة هذا النشاط ذلك أن عملية التخيل البصري تنطوي على عمليتين أساسيتين.

- **عملية استدعائية:** أي استرجاع الصور التي تم إدراكها عن طريق حاسة البصر.

– عملية بنائية: أي مزج وتركيب الصور في تكوينات جديدة وغالبا ما تكون الذاكرة البصرية لدى المكفوفين خالية من هذه الصور والمديمات وعليه فلا يمكن استرجاعها واعادة تركيبها في تكوينات جديدة مثلما الأشخاص المبصر.

ب– الخصائص العقلية:

بنصف الكثير من المكفوفين بالذكاء المرتفع الذي قد يصل إلى العبقرية في كثير من الأحيان إلا أن الناس انقسموا فيما يتصل بتقدير ذكاء الكفيف إلى قسمين يرى أن ذكاء الكفيف لا يقل عن ذكاء المبصر، إن لم يتفوق عليه أحيانا، غير أن عبقرية بعض المكفوفين لا تكفي لأن نؤيد ما يذهب إليه بعض الناس وهو أن المكفوف ألمع ذكاء من المبصر، لا يمكن القول إن نسبة الأذكياء من المكفوفين أعلى منها لدى المبصرين.

ويؤيد هؤلاء ما ذهبوا إليه بدليل أن الله يعوضهم عن فقد البصر بتفتح البصيرة، إلا أن القسم الآخر من الناس لا يرى ذلك ونظرته إلى هذا الموضوع أكثر تجريدا وموضوعية، وبالرغم من اعترافهم ينبوع بعض العباقرة من المكفوفين، إلا أن هذا الاعتراف لا ينسيهم أن هناك عباقرة أخرين من المبصرين.

وهناك الكثير من الدراسات تنفي ارتفاع نسبة ذكاء المكفوفين عن غيرهم من المبصرين ، ومنها الدراسة التي قام بها " تلمان Tilman " بمقارنة أداء 100 طفل من المبصرين بأداء 100 طفل من المعاقين بصريا على مقياس وكسلر" لذكاء الأطفال فلم يجد بينهم أي اختلاف في الدرجات التي حصلوا عليها في الحساب و المعلومات العامة

و المفردات و لكن وجد أن المعاقين بصريا حصلوا على درجات منخفضة عن الدرجات التي حصل عليها المبصرون في العبارات التي تشمل على الفهم ، ولقد اعترف لوتفيلد لوجود قصور في القدرات العقلية و المعرفية لدى المعاقين بصريا لكن هذا القصور كان واضحا في الماضي، أما الآن فإن هذا القصور أخذ في التناقض ، لأن هناك تطور كبير في نمو ذكاء المعاق بصريا ، وأن هذا راجع إلى العوامل التالية .

- زيادة الاهتمام بتربية وتعليم وتأهيل المعوقين بصريا.
- توفير الخدمات الاجتماعية والنفسية والرعاية الصحية.

تطور العديد من وسائل وأدوات التواصل السمعية والبصرية واللمسية للمعاقين بصريا معظم المكفوفين لديهم قدرة كبيرة على التصور البصري، ورغم عجزهم عن الرؤية البصرية فهم قادرون ببصيرتهم على رؤية الأشياء ووصفها بدقة المكفوفين لديهم القدرة على التخيل واسترجاع الصورة الحسية في أذهانهم ينما المكفوفين كثيرا إلى أحلام اليقظة، حيث يجدون فيها الراحة من البيئة التي ساء تكيفهم معها. (غباري، 2003، صفحة 119،120)

ت– الخصائص النفسية:

يعانون من سوء الحالة النفسية، ويصبحون عرضة للإصابة بالاضطرابات النفسية التي تؤدي إلى سوء التكيف النفسي والاجتماعي يعانون من مشاعر النقص، فيلجؤون إلى الحيل الدفاعية وأهمها: التعويض يعانون من مشاعر الخوف، وعلى الأخص الخوف من التعرض للأخطاء وسوء علاقته بالآخرين، يعانون من مشاعر القلق، وخاصة فيما يتعلق بالمهجر أو فقدان السند، وذلك لاتكالهم على الأخرين.

الشعور بالعجز والحيلة والانطواء، عدم القدرة على التوافق النفسي والاجتماعي بسبب العوامل البيئية أكثر من فقدان البصر يعانون من الصراع النفسي، فهم يعيشون في عالمين: عالم المبصرين وعالمهم المحدود عدم الشعور بالأمن، ضعف الثقة بالنفس، العزلة الانطواء، عدم تقدير الذات. (غباري، 2003، صفحة 13).

ث– الخصائص الاجتماعية:

- الخضوع والتبعية، لأن الكفيف لا يستطيع مواجهة مشاكله الاجتماعية.
- عدم القدرة على التوافق الاجتماعي، وأكثر مظاهرها عدم قدرة الكفيف على التكيف مع إعاقته.
- يعانون من نقص الخبرات التي يحصلون عليها، لأنهم لا يعتمدون على البصر بل على بقية الحواس.
- يعيشون في أحلام اليقظة، ومن خلالها يخلقون لأنفسهم أنواعا مختلفة من الأوهام.

- يعاني الكفيف من مشاكل متعددة، مثل قصور في العلاقات الاجتماعية والمشاكل الحركية.
- يعاني من اتساع وقت الفراغ وخلوه من الأنشطة الترويحية الموجهة.
- يعرف عن الكفيف أنه كثير التساؤلات والاستفسارات للتأكد مما يسمعه أثناء تفاعله مع الآخرين.
- من خصائص المكفوفين المعروفة انخفاض مستوى تحصيلهم الدراسي.
- من الخصائص المميزة المعاقين بصرياً ما هو ناتج، أو مرتبط بالإعاقة نفسها الحركة أو القصور في التعامل مع الأعمال البصرية (غباري، 2003، صفحة 310)

جـ- الخصائص السلوكية:

نتيجة لكل الخصائص السابقة وخاصة الخصائص النفسية، يسلك المكفوفون أنواعا متعددة من السلوك منها: السلوك التعويضي، السلوك الإنسحابي، السلوك الدفاعي السلوك الإنكاري، وعندما يملك المكفوفين سلوكا تعويضها يتحدون به عجزهم، محاولين الاندماج في عالم يقابلونه باتجاهات بدائية من بيلتهم ومجتمعهم، ولا يجدون من يتقبل إعاقتهم البصرية، فيلجؤون إلى السلوك الانسحابي إلى عالمهم المحدود التي تفرضه عليهم آثار عجزهم واثار الاتجاهات الاجتماعية حولهم ويصيحون في هذه الحالة في حاجة ملحة دائمة إلى العديد من ألوان الرعاية المختلفة التي يجد الأخصائيون الاجتماعيون فيها مجالهم، بما يقدمونه لهم من خدمات فنية بصورة علمية تشبع من خلالها احتياجاتهم الأساسية (غباري، 2003، صفحة 324).

د- الخصائص الكلامية واللغوية:

لا يعتبر فقدان البصر من العوامل المعيقة لتعلم الطفل اللغة وفهم الكلام إلا أن لها أثرا على بعض مهارات الاتصال اللفظي الثانوي وعلى سبيل المثال فإن الحرمان من حاسة البصر لا يسمح للمكفوف بتعلم الإيماءات والتعبيرات كما أن نسبة شيوع المشكلات في اللفظ بين المكفوفين أعلى منها عند المبصرين نتيجة لحرمانهم من ملاحظة الشفاء لتعلم النطق السليم.

كما أن الكثير من المكفوفين يعانون من بعض الاضطرابات في الكلام واللغة وذلك رغم ما أشار عليه "لو وينفيلد بعد مراجعته لمجموعة من الدراسات التي دارت حول هذا الموضوع من أن المعلومات عن ظاهرة اضطرابات اللغة والكلام لدى الأطفال المكفوفين إما هي منتقاة من عينات من الطلاب المقيمين في المدارس الداخلية وأن هؤلاء الطلاب لا يمكن أن يمثلوا فئات المكفوفين ولهذا فانه يجب أن تأخذ هذه الخصائص بحذر تام وألا نطلقها على جميع المكفوفين.

ومن أهم أنواع اضطرابات اللغة والكلام التي يعانيها بعض المكفوفين والتي أجمعت عليها معظم الدراسات والبحوث في هذا الميدان ما يلي:

الاستبدال: وهو استبدال صوت بصوت كاستبدال (ش) ب (س) أو (ك) ب (ق).

التشويه أو التحريف: وهو استبدال أكثر من حرف في الكلمة بأحرف أخرى تؤدي إلى معناها وبالتالي عدم فهم ما يراد قوله.

– العلو الذي يتمثل في ارتفاع الصوت الذي قد لا يتوافق مع طبيعة الحدث الذي يتكلم عنه التغير في طبقة الصوت بحيث يسير الكلام على نبرة ووتيرة واحدة.

– قصور في الاتصال بالعين مع المتحدث والذي يتمثل في عدم التغيرات والتحويل في اتجاهات الرأس عند متابعة الاستماع لشخص ما.

– القصور في استخدام الإيماءات والتعبيرات الوجيهة المصاحبة للكلام.

– اللفظية والإفراط في الألفاظ على حساب المعني وينتج هذا عن القصور في الاستخدام الدقيق للكلمات أو الألفاظ الخاصة بموضوع ما أو فكرة معينة فيعمد إلى سرد مجموعة من الكلمات أو الألفاظ لعله يستطيع أن يوصل أو يوضح ما يريد قوله.

– قصور في التعبير وينتج من القصور في الإدراك البصري لبعض المفاهيم أو العلاقات أو الأحداث وما يرتبط بها من قصور في استدعاء الدلالات اللفظية التي يعبر عنها. (سيد سليمان، 2001 ،صفحة 56،55).

ذ– الخصائص الحركية: لقد أشار "ريان" 1981 إلى أنه لا يوجد اختلاف في النمو الحركي للطفل المعاق بصريا ولاديا في الأشهر الأولى من حياته بشكل واضح على النمو الحركي للطفل المبصر حيث إن معدل نمو القدرة على الجلوس والتدحرج من وضع الانبطاح إلى وضع الاستلقاء لا يختلف بين الطفل المعاق بصريا والطفل المبصر. ومع ذلك فان بعض المهارات الحركية التي تتعلق بالحركة الذاتية للطفل مثل رفع جسم والجلوس في وضع معين والمشي باستقلالية تكون متأخرة لدى الطفل المعاق بصريا وذلك لارتباطها بقدرته على الثبات ودقة الحركة وعندما يتمكن المعاق من الثبات والدقة في الحركة فانه يكون أبطأ في السرعة من الطفل المبصر فهو لا يتمكن من المشي باستقلالية إلا في حوالي الشهر التاسع عشر من عمره. في حين أن الطفل المبصر يتمكن من المشي باستقلالية في حوالي الشهر الثاني عشر من عمره إضافة إلى ذلك فان هناك مشكلات أخرى يواجهها المعاق بصريا متعلقة بإتقان المهارات

الحركية كالتوازن والوقوف أو الجلوس، الاحتكاك الاستقبال أو التداول الجري. ولقد أرجع "ريان" هذا القصور في المهارات الحركية لدى المعاقين بصريا إلى خمسة عوامل رئيسية وهي :

-نقص الخبرات البيئية.

-القدرة على المحاكاة والتقليد

-قلة الفرص المتاحة لتدريب المهارات الحركية

-الإعاقة البصرية

-الحماية الزائدة من جانب أولياء الأمور والتي تعيق الطفل عن اكتساب خبرات مبكرة درجة الإبصار قد تحد من حركة المعاق لعدم رؤيته الأشياء. (سيالم، 1995، صفحة 66،67).

هـ- الخصائص الاجتماعية والانفعالية:

تطور العلاقات بين الأفراد بعضهم البعض داخل المجتمع الواحد وتنمو نتيجة للتفاعل هذا التفاعل الذي يقوم أساسا على تبادل المنافع والخدمات المادية والمعنوية وبقدر درجة هذا التفاعل بإيجابياته وسلبياته تتحدد نوع وطبيعة العلاقة بين الأفراد بعضهم البعض أو بين الفرد والجماعة ومن هذا التفاعل يخرج الفرد بخبرات سارة وخبرات غير سارة وأحيانا يحدث العكس نتيجة لذلك تتكون لدى الفرد فكرته عن ذاته وعن الآخرين كما تتشكل سماته الاجتماعية والانفعالية إذا فالذي يحدد خصائص الفرد الاجتماعية والانفعالية هو طبيعة علاقته مع الآخرين والتي تتحدد بدورها بدرجة وطبيعة تفاعله مع هؤلاء الآخرين وأهم الخصائص الاجتماعية والانفعالية للمعاقين بصريا والتي أجمعت عليها بعض البحوث والدراسات في هذا المجال.

هي مفهوم الذات السلوك العصبي، الخضوع الانطواء والانبساط والتوافق الاجتماعي، العدوانية الغضب، التوافق الانفعالي (سيالم، 1995، صفحة 69،70).

1. 4 احتياجاتهم:

إن لفئة المعوقين متطلبات تربوية ونفسية وجسمية واجتماعية تختلف عن المتطلبات الأخرى للأشخاص العاديين وتختلف أيضا تبعا لنوع الإعاقة وما يترتب عليها من مؤثرات كما أنه لو تركت هذه الفئة دون اهتمام بمشاكلهم وتذليل الصعاب التي تواجههم قد يتحول البعض منهم إلى وجهات الخرافية قد تعوق تقدم المجتمع فالاستفادة من جهود هذه الفئة في الإنتاج هو في حد ذاته توفير الطاقات إنتاجية في المجتمع، ويمكن تقسيم احتياجات المكفوفين كما يلي:

أ– الاحتياجات التعليمية: ويتم إشباعها بإتاحة الفرصة أمامهم للاستفادة من التعليم المتكافئ لمن هم في سن التعليم، إما بإلحاقهم بفصول المدارس العادية أو بتوفير فرص التعليم لهم في فصول دراسية داخل المؤسسة حتى لا تفوتهم الفرصة، كما يهتم بتعليم فانتهم أتنهم فرص التعليم عن طريق الحاقهم بفصول محو الأمية الموجودة في المجتمع ، أو الفصول داخل المؤسسة تنما خصيصا لتعليمهم ، لأن تعليم المكفوفين يجعلهم أقدر على الاستفادة من الخدمات التأهيلية والبريدية و التشغيلية، بالإضافة إلى الاحتياجات الثقافية مثل الحاجة إلى القراءة والاطلاع والاستفادة من مجالات المعرفة المتعددة، وذلك بتوفير أدوات ووسائل ثقافية لازمة، كتوفير الكتب التي تناسب ميولهم وتصميم برامج الأنشطة الثقافية المناسبة لهم حسب قدراتهم وميولهم مثل الندوات والمحاضرات والمسابقات الثقافية، والحاجة إلى التعليم في المدارس الخاصة، مع مراعاة وسائل التعليم والمناهج، والخصائص الجسمية والنفسية والاجتماعية للمعوق، لتمكينه من التزود بأكبر قدر من التعليم. (غباري، 2003، صفحة 54،53)

ب– الاحتياجات الصحية: احتياجات المكفوفين الصحية لا تقل أهمية عن بقية الاحتياجات الأخرى، فالأخصائي الاجتماعي الذي يعمل معهم في هذا المجال يقدم لهم مساعدته الفنية ليمكنهم الأخرى.

من أكبر استفادة ممكنة من الرعاية الطبية، كحق من حقوقهم، ولتحقيق أقصى رعاية صحية لهم، إلى جانب حقهم في خدمات طبية خاصة ضرورية ومناسبة لحالتهم، ومن احتياجاتهم الخاصة أيضا استعادة اللياقة البدنية، والحصول على الأجهزة التعويضية اللازمة، وكذلك الى احتياجاتهم لخدمات العلاج بالعمليات الجراحية. (غباري، 2003، صفحة 57)

ت– الاحتياجات النفسية: وهي ضرورية بالنسبة للمكفوفين، لابد من مساعدتهم على إشباعها، من أجل تكيفهم وتجنبهم لموقف الإحباط ومشاعر الألم والحزن، والتوتر والقلق، والتي تجعلهم عاجزين على إقامة علاقات مع الآخرين، وما يترتب عليه من عدم الاتزان أو اختلال الشخصية، مما يجعلهم متهيئون للانحراف أو الأمراض النفسية، ولتحقيق التكيف للمكفوفين لا بد من إشباع حاجاتهم النفسية التي نوجزها فيما يلي:

ث–الحاجة إلى الشعور بالانتماء: الانتماء علاقة متبادلة بين الطرفين المعوق والطرف الذي ينتمي إليه سواء كان جماعة أو أسرة ولا بد من هذه العلاقة أن يكون بها أخذ وعطاء وإحساس بالرضا والإشباع والاطمئنان والحب والانتماء لا يكتمل إلا بتوفر هذه المفاهيم كلها، والمكفوف إذا شعر بعزلته وعدم انتمائه لمثل هذه الجماعات أصابه القلق والضيق والألم.

جـ- الحاجة إلى الشعور بالأمن: من المعروف أن الحاجات النفسية لا تشبع إلا من خلال بيئة اجتماعية يمكنها أن تتيح للإنسان فرص لإشباع حاجاته النفسية ومنها الحاجة إلى الأمن والتي تعني شعور الإنسان بالأمن على صحته ودخله وأسرته ومستقبله ومركزه الاجتماعي.

والمكفوف قد تسبب له إعاقته عدم الشعور بالأمن على صحته ولذلك فهو في حاجة ماسة إلى الشعور بالأمن وإذا لم تشبع هذه الحاجة سيعيش خائفا قلقلا غير آمن نفسيا واجتماعيا وصحيا وماديا.

د-الحاجة إلى الشعور بالحزن والناعم الوجداني: عندما يصاب الإنسان بالعجز أو عندما يعيش معوقا ولا يجد من يقف بجانبه ويساعده أو عندما تتسبب له الإعاقة الحرمان والوحدة فيشعر بنفسه محطمة ويأس قاتل فيلجأ إلى الانطواء الداخلي والتقوقع النفسي والعقلي وفي هذه الظروف القاسية نجده في أمس الحاجة إلى الشعور بالحزن والتناغم الوجداني، وهذه الحاجة لا يمكن إشباعها إلا من خلال بيئة المعوق الطبيعية وهي أسرته مجتمعه، والجماعات التي يتفاعل معها، كجماعات التلاميذ في المدرسة. (غباري، 2003، صفحة 61،65).

ذ- الاحتياجات الاجتماعية: وتتمثل في توثيق صلات المكفوف بمجتمعه من جانب وتعديل نظرة المجتمع من جانب آخر وذلك بتوفير فرص الاحتكاك والتفاعل مع بقية الأفراد والأسوياء والعمل على ادماجه في المجتمع ويمكن تلخيصها فيما يلي:

-تمكين المكفوف من الحياة الأسرية المستقرة وذلك بتوعية الأسر بكيفية التعامل مع أبنائهم المكفوفين لكي لا يحس بالنقص والحاجة إلى التنشئة الاجتماعية السوية من أجل الاندماج في المجتمع وتزويده بالخبرات المتنوعة التي تساعده على الاعتماد على نفسه والاستقلال بذاته.

-احتياجات تدعيمه مثل خدمات المساعدة التربوية والمادية وتحفيز المكفوف أداء أي عمل له قيمة بعده في حياته والعمل بالنسبة للفرد الكفيف يعتبر أحسن إليه للتكييف النفسي والاجتماعي له كما يعتبر شرف وواجب لأن العمل الناجح يكسب حياته معنى وقيمة ويخلق فيه الشعور بالرضا والارتياح.

-الحاجة إلى التربية الخاصة التي تقدم من طرف مؤسسات متخصصة مثل تعلم الشم، الذوق، والسمع، بالإضافة إلى الحاجة إلى التدريب على النقل والتوجه لأن الكيف يحتاج إلى نمط من السير يعتمد عليه لكي يسهل عليه التنقل (المليجي،1998، صفحة 109).

2.الخدمات التربوية المقدمة للمكفوفين من طرف المعلمين:

في تربية الأطفال المكفوفين لا يمكن حصد ثمارها بصورة عشوائية، بل يجب أن تكون مدعمة بالكثير من الجهود والإمكانيات التي هي في الواقع عبارة عن خدمات تربوية مبنية على أسس علمية، كما تتوقف فعالية هذه الخدمات المقدمة للمكفوفين على درجة الوعي المعلم، وعلى الإمكانيات البشرية والمانية ومن هذا المنطلق سوف نتطرق في هذا الفصل إلى الخدمات التربوية المقدمة المكفوفين من طرف المعلمين والصعوبات التي تواجههم من وجهة نظرهم، وسوف نتطرق إلى تسليط الضوء حول الخدمات التربوية المقدمة للمكفوفين:

اصطلاحا كما يلي:

هي تطبيق مبادى وطرق الخدمة الاجتماعية من اجل تحقيق الهدف الأعظم للمؤسسة التعليمية، وذلك الهدف يتمثل في إتاحة الفرصة أمام الأطفال للتعليم وإعداد أنفسهم للحياة التي يعيشونها في الوقت الحاضر، وكذا التي سوف يواجهونها في المستقبل". (المحشونجي،1997، صفحة 55)

هي دراسة أحوال الأطفال الذين تصادفهم مشاكل في الحياة الدراسية، والعمل على علاج هذه المشاكل، ويقوم بهذه الخدمة الأخصائي الاجتماعي المدرسي، وكذا وجود الخدمات والبرامج التي يهيؤها أخصائيون لأطفال المدارس بقصد تحقيق أهداف التربية الحديثة، أي تنمية شخصيات الأطفال إلى أقصى حد تسمح به قدراتهم واستعداداتهم المختلفة. (علام، السيد عطية،1985، صفحة220).

هي مجموعة المجهودات والخدمات والبرامج التي تعمل على رعاية النمو الاجتماعي للأطفال، بقصد تهيئة أنسب الظروف الملائمة لتقدمهم التعليمي والتربوي". (الجوهري، 1998، صفحة 56، 57).

ومن خلال التعريفات السابقة نجد أن الخدمات التربوية المقدمة للمكفوفين هي مجموعة الخدمات التعليمية المشتملة على تعليم الكتابة، والقراءة، والحساب، والعلوم الاجتماعية والعلوم العامة، بحيث يراعى في تعليمها توفير الأدوات والوسائل وإجراء التعديلات الملائمة لطبيعة الإعاقة البصري.

1.2 خصائص المعلم:

الخدمات التربوية المقدمة للمكفوفين من طرف المعلمين من الحقائق المسلم بها أن المعلم يعد أحد المتغيرات الهامة في العملية التعليمية، ومن الحقائق أيضا أن فعالية البرامج التربوية تتوقف على التدريس (مهمة المعلم) ، ولقد تعدت مهنة التدريس في العصر الحديث دورها التعليمي الأصلي ، وأصبح المعلم ممثلا لثقافة المجتمع ، وناقلا للقيم الثقافية

، ومسيرا لنمو الشخصية ، ومرشدا وموجها و موضع ثقة المعلمين ، ونموذجا سلوكيا شأنه شأن الوالدين ، هذا الأمر أوجب على المعلم أن يتمتع بمجموعة من الخصائص يمكن تحديدها فيما يلي :

1.1.2 الخصائص المعرفية:

الذكاء: إن ذكاء المعلم يرتبط ارتباطا وثيقا بنجاح التدريس. ومع ذلك فان كفاية المعلم كما تقاس بالتعبير في أداء التلميذ في تحصيل أو بتقديرات المديرين والموجهين التربويين ترتبط بذكاء المعلم ارتبطا ليس له دلالة إحصائية، كما تؤكد ذلك بحوث بارو وزملائه ومورش وولدر لمال (اصادق، 1996، صفحة 212).

ومع ذلك يؤثر الذكاء كعامل محدد في النجاح في التدريس بمعنى أنه من الضروري توافر حد أدنى من الذكاء ليتحقق التدريس الفعال:

– **فهم ميدان التخصص الأكاديمي**: إن المعلم لا يستطيع أن يهيئ لتلاميذه موقفا تعليميا ملائما إلا إذا توافر لديه قدر كاف من الفهم للمادة الدراسية التي يقوم بتدريسها إلا أنه لا يتوفر في الوقت الحاضر مقاييس ملائمة لإدراك المعلم لتخصصه ومدي استقرار المفاهيم عنده ومرونتها ودقتها والوعي بالقضايا النظرية الأساسية والافتراضات الفلسفية الموجهة له وتقدير المشكلات المنهجية والإستمولوجية فيه وعلى الرغم من أن مثل هذه العوامل قد تؤثر في كثير من خذه الجوانب الهامة من إتقان التلاميذ للمادة الدراسية وتؤثر في المستوى العام لميوله واهتماماته بها وبصفة عامة يمكن القول أن مقدار الإعداد الأكاديمي للمعلم ونوعه لا يرتبط إلا ارتباطا موجبا ضعيفا لنواتج التعلم عند التلاميذ وتقديرات المشرفين.

– **الطلاقة**: يعتمد التدريس الفعال على وضوحا أفكار المعلم وطلاقته في التعبير عنها وقد أكدت الدراسة التي قام بها "سومولون semoulene" وزملائه عام 1964م، أن تعلم الخدمات التربوية المقدمة للمكفوفين من طرف المعلمين التلاميذ للحقائق والمعلومات يرتبط ارتباطا والا بهذه القدرة، ويتفق مع هذه النتيجة ما أكده كنولknoll عام 1953م من وجود معامل الارتباط مودال بين طلاقة الأفكار وتقديرات كفاية التدريس. (نفس المرجع: 213).

تنظيم نشاط التعلم ومعالجة متغيراته: من القدرات التي تفترض أنه تلعب دورا أساسيا في عملية التدريس، والتي يمكن أن تعد مؤشرا هاما للكفاية المهنية في التدريس، مهارة المعلم وحساسيته في نشاط التعلم ومعالجة متغيراته، إلا أنه لا تتوفر أدلة تجريبية كافية عدا ما وجده "سيولدنج spoldenge" من وجود علاقة موجبة بين قدرة المعلم على التنظيم وتحصيل التلاميذ في القراءة.

كما وجد "كوجان kogene"، أن التلاميذ الذين يحكمون على العلم بأنه منظم في إدارة الفصل وترتيب نشاط التعلم يحققون إنجازا أكبر في العمل المدرسي من أقرانهم الذين يحكمون عليه بأنه أقل في هذه الخاصية كما وجد "فانونfanon " أن المعلمين الذين لديهم القدرة على تشخيص صعوبات التعلم واختيار مواد التعليم الملائمة لتحقيق نتائج معينة للتعلم، كانوا أكثر نجاحا من سواهم في التدريس كما يتحدد بتحصيل التلاميذ.

– القدرة على المواءمة بين نقل الأفكار والمستوى العقلي للتلميذ:

لا يوجد أي دليل يحدد طبيعة العلاقة بين كفاية المعلم من ناحية وقدرته على المواءمة بين نقل الأفكار والمستوى العقلي للتلميذ من ناحية ثالثة، وفي رأي "أوروبل" أن هذه الفترة يتوقع لها أن ترتبط باكتساب المعاني الواضحة المستقرة غير الغامضة، وخاصة في المرحلة الابتدائية وفي المراحل الأولى للتعلم بصفة عامة.

معرفة مبادئ النمو والتعلم والدافعية: فهي تفيد التخطيط في عملية التدريس، والمرونة في تنفيذها بحيث تتلاءم مع الفروق الفردية للتلاميذ، كما ترتبط بنتائج التعلم.

اتساع المعرفة والاهتمامات: المعلم الفعال هو الذي يكون واسع الاطلاع والاهتمام بمختلف الميادين الأدبية، الفنية والعلمية، إلى جانب اهتمامه بالمادة المتخصص فيها، والدليل هو هذه الدراسة التي قام بها "روايونس" rayans سنة 1959م على مجموعة كبيرة من المعلمين نظم 2043 معلم (978 من مدارس ابتدائية، 1065 من مدارس ثانوية)، حيث قامت مجموعة من لمدرسين بتصنيفهم إلى مجموعتين: المجموعة الأولى نظم المعلمين الفعالين، أما المجموعة الأخرى تضم المعلمين غي الفعالين، وأسفرت نتائج هذه الدراسة، وهذا من خلال مقارنتهم لخصائص هؤلاء الأفراد بأن المعلم الفعال هو الذي تكون اهتماماته واسعة في مختلف الميادين، كما أنه يتميز بمستوى عالي من الذكاء. (نشواتي،1993،صفحة233)

المعلومات المتوفرة للمعلم عن تلاميذه: إن المعلم الفعال هو الذي يعرف الكثير عن تلاميذه، كأن يعرف أسماؤهم، قدراتهم العقلية، مستويات نموهم، خلفياتهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، وقد أثبتت الكثير من الدراسات بأن معرفة الأستاذ لتلاميذه تؤثر في التعليم ونمو شخصية التلميذ نموا أحسن وتؤدي إلى توجيهه بأكثر فعالية.

2.1.2 الخصائص الشخصية:

الحماس: إن حماس المعلم في أداء عمله يؤثر في عملية التعليم، حيث بينت الكثير من الدراسات أن التلاميذ هم أكثر استجابة نحو المعلمين المتحمسين ونحو المواد التي تقدم لهم بحماس والتي تبين لنا هاته النتائج أن حماس المعلم

يؤثر في فعالية التعليم ويساهم في تباين الطلاب من حيث المستوى التحصيلي ومن حيث اتجاهاتهم نحو المادة الدراسية.

الإنسانية: إن المعلم الفعال هو ذلك الإنسان الذي يتصف بما تنطوي عليه هذه الكلمة من معنى، فالمعلم الإنسان هو الذي يكون قادرا على التواصل مع الآخرين متعاطف وودود، متحمس صادق، قابل للنقد.

3.1.3 الخصائص العلائقية:

إن العلاقة التربوية لا تربط الأطراف المتواجدة بساحة الفصل على التواصل المعرفي فحسب ذلك أن هذا التواصل المعرفي الذي يقوم بينهما لا يرتبط العلاقات بين فكرين محضين بل بين طرفين إنسانيين يعيشان الوضعية التربوية بكل أبعاد شخصيتها حيث نجد بين كل من التلميذ والمعلم علاقات نفسية اجتماعية من شأنها أن تؤثر في المناخ السائد الخدمات التربوية المقدمة للمكفوف من طرف المعلمين أي أن السلوك العربي داخل فصله له أثر مباشرا وانعكاسا أنيا على سلوك التلمين ويقول بوسبيك " pospic" في هذا الصدد إن الناظر إلى العلاقة التربوية من بعدها النفسي والاجتماعي يلاحظ ترابطا في كل من سلوك المدرس والتلميذ ذلك أن نوعية سلوك الأستاذ من شأنها أن تخلق لدى المتعلم أنواع من السلوك لا تراها لدى نفس التلاميذ عندما يكونون مع مدرس آخر. (احمد شبشوب،1991، صفحة 308،313.)

وقد أشارت بعض الدراسات إلى وجود علاقة إيجابية بين فعالية عمل بعض المعلمات للصف الأول الابتدائي والنجاح في المستقبل وتبين أن نسبة التلاميذ الذين احتلوا أوضاعا اقتصادية واجتماعية مرتفعة من التلاميذ بعض المعلمات تعادل ضعف نسبة التلاميذ الذين احتلوا مثل هذه الأوضاع من التلاميذ كانوا ينتمون إلى طبقة اجتماعية محرومة ثقافيا. (عاقل،1961صفحة، 528)

4.1.3 الخصائص التكوينية:

إن المعلم الجيد هو الذي يواصل في التعلم بعد حصوله على الشهادة التي تسمح له بالتدريس كما يقوم كذلك بمتابعة ما توصل إليه المعلم ويهتم بالجديد في اختصاصه حيث هذا يترك في نفوس تلاميذه أطيب الأثر ويجعلهم يقتدون به في القراءة والاهتمام بالمعارف ومن ضمن الخصائص التي يتصف بها الأستاذ الفعال على الجانب التكويني هي: الكفاءة المهنية والمشاركة في الندوات والملتقيات. (عاقل،1961صفحة، 528)

5.1.3 الخصائص العقلية:

تتلخص القدرات العقلية الواجبة للمعلم فيما يلي:

أن يكون المعلم ذو مستوى كافي من الذكاء لتسهيل مهمته في التدريس والقدرة على استيعاب الموضوع الذي يدرسه، ذلك الشخص الذي يكون ذكاءه متوسط أو ضعيف لا يكون معلما ناجحا يجب أن يكون طالبا للعلم ملما بالثقافة العامة والثقافة الخاصة إذ أنه كلما تنوعت المعارف والخبرات وتعددت. كانت ذات صلة وثيقة بالوظيفة اليومية للمعلم وارتفع تحصيله. كلما أمكن للمشرف التنبؤ بالنجاح الوظيفي عموما. (زيدان، 1984،صفحة249).

أن يكون قادرا على الإبداع وذلك يحسن استعمال المعلومات والقدرة على ترتيبها عند لخدمات التربوية المقدمة للمكفوفين من طرف المعلمين تقديمها للتلميذ لأهميتها في حياته الحاضرة والمستقبلية. أنه يتميز ببساطة التعبير وحسن التفكير وقوة الحدس أن تكون لديه المهارة المطلوبة ومطلع على طرق التدريس.

6.1.3 الخصائص الانفعالية والمزاجية:

ان المعلم الناجح هو المعلم الذي تتوفر فيه خصائص الفعالية إيجابية لتحقيق الأهداف التعليمية تتمثل في أن يكون متزنا قادرا على مواجهة الضغوط وعلى تحمل هجمات الطلبة بعيدا عن التذبذب في أحكامه وردوده ذلك أن المعلم قد يكون عرضة للانفعالات مثل العداء والتحدي و وبما أن انفعال الطلبة يسبب له التوتر فان المعلم الذي لا يصرف توتره يصبح سريع الهيجان وسيء التكيف ويصرخ ويهدد ويشتم وبالتالي قد يفشل في الوصول إلى وسائل لتخفيف الضغط عن نفسه ويصبح طلابه وسيلة التخفيف عن غضبه.(صادق ، 1996 ،صفحة 215) ،وبالتالي لا ينجح في تعليمه, فعلى المعلم أن يكون متزن العواطف والأحاسيس قوي الإرادة و هادئ ومنضبط, يسعى لتحقيق أهدافه بكل جدية وأمانة حتى يكون معلما ناجحا.

7.1.3 الخصائص الجسمية:

يجب على المعلم أن تتوفر فيه جملة من الخصائص الجسمية لتحقيق أكثر فعالية في كالصحة الجيدة لأن المرض يعيقه في القيام بمهمته التي يحتاج إلى جهد كبير كما يحتاج كذلك إلى استخدام حواسه جميعها وأن تكون سليمة من العاهات والعيوب حتى يستطيع توصيل معلومات إلى تلاميذه وحتى يكون المعلم أكثر فعالية هو أن يكون سليم النطق ذلك أن اللغة تعتبر أداة توصيل الأكثر استخداما في العملية التربوية. (عاقل،1981صفحة534).

3-2: وظيفة المعلم:

يعتبر المعلم أهم عنصر في العملية التربوية لما يتحمله من مسؤولية وأدوار هامة بالإضافة إلى أنه يعد المصدر الرئيسي لنقل المعارف والمعلومات فهو الذي يساهم في تنشئة الأجيال الصاعدة للحياة المستقبلية ومهما حدث من

تطورات فلا يمكن الاستغناء عنه وكما يقول محمد مصطفى زيدان أن من أهم الوظائف للمعلم هي حب المهنة والتفاني فيها ، ومناقشة التلاميذ وتهيئة الظروف المناسبة لهم من أجل التعلم ويعطى لهم كامل الحرية في التعبير عن آرائهم وخلق جو من الراحة والطمأنينة كما يجب أن يتحلى بشخصية قوية ويكون القدوة الحسنة لهم ويوجههم. كما يعمل على توثيق الصلة بين المدرسة والمجتمع وذلك لأن عملية التربية تقوم بين الفرد وعوالمه الثلاث: عالم الطبيعة عالم الأخلاق عالم المجتمع. والمدرس يعني ويشرف ويوجه ويرشد حتى يسهل هذا التفاعل ويوجهه إلى الهدف المرجو. (زيدان،1981، صفحة47)

كما أن الطريقة المتخذة في التعليم إذا غير محددة جيدا. وكانت الفوضى، فان تلاميذه يصبحون غير مبالين. وإذا كان الضغط مبالغ فيه وتوجيهه شديدا وقاسيا، فإن تلاميذه يقومون بعملهم على أكمل وجه في المرة الأولى لكن سرعان ما يزول لأن عملهم ناتج فقط عن الخوف وليس نابعا من رغبتهم ومتى زال هذا الضغط زال معه التعلم ومن هنا نرى أن التعليم الذي يكون ناتجا عن قناعة ورغبة لا تنتهي بما يرضاه من مواصلة في التعليم.

لهذا يجب على التعليم أن يقوم على رغبة وحسن التوجيه من طرف المعلم (عبد العزيز عبد المجيد صالح عبد العزيز: 160,1963)، وهذا ما يؤكده فاخر عاقل بأن الطرق التي يتبعها المعلم في التدريس هي التي تساعد على الجذب والاحتفاظ بانتباه طلابه حتى ولو كان صعبا وعلى تحضير دروسه بعناية وهذا ما يجعله يقوم بعمله من خلال ملاحظة طلابه له إلا أن دور المعلم ووظيفته لم تعد تقتصر على نقل المعارف والمعلومات إلى عقول التلاميذ فقط (عاقل، 1981،صفحة 257)، وقد أصبح للمعلم أدوار ووظائف عديدة بحكم هذا التطور الجديد في الفكر التربوي وانعكاساته على كافة الممارسة التربوية يقول محمد مصطفى زيدان عن الدور الكبير الذي يلعبه المعلم في المجتمع : إن الوجه الذي تظهر به الدولة خيرا أو شرا " تقدما أو انحطاطا هو من وضع المعلم بما أثر به على تلاميذه لا جد خطير إذ أنه يشكل حياته المستقبلية ويخلق منهم لبنات تصلح لبناء المجتمع ومن بين الأدوار والوظائف لتطوير فعالية المعلم لدى تلاميذه ما يلي :

الانضباط داخل القسم في ضبط إدارة للتفاعل بين التلاميذ بحيث يهيئ لهم الظروف الخدمات التربوية المقدمة للمكفوفين من طرف المعلمين الطبيعية المناسبة. كما أنه يحافظ على انتباههم للدرس ويحترم آرائهم ويخلق جو من الود والألفة بينه وبينهم.

توجيه السلوك الصفي للتلاميذ، بحيث يشوقهم للموضوع ويحفزهم للتعلم الفعال كما يعزز سلوكهم الجيد ويتقبل أفكارهم الأطراف تحقيق مبدأ التعاون بين جميع الأطراف الفاعلة في العملية التربوية، وخاصة تلاميذه ليقضي

على مظاهر الانزواء، والأنانية لديهم، وأن يعمل على ترسيخ قيم المجتمع وعاداته وتقاليده، والعادات الحضارية لتحصين التلاميذ.

– أن يدرك أن موقف التدريس عبارة عن موقف تربوي لابد أن يجري فيه التفاعل المثمر بينه وبين تلاميذه ، وأنه ليس مطالب باستعراض معلوماته ومفاهيمه ، وأفكاره في هذا المجال إلا بالقدر الذي يخدم مسار التفاعل بين جميع إنه ينظر إلى كل تلميذ في فصله كحالة مفردة لها اهتماماتها وميولها وقدراتها و مشكلاتها ، ومن ثم فلا يجوز أن ينظر للجميع كما لو كانوا على قدم المساواة ، سواء عند تحديد الموقف التدريسي أو عند التفاعل معهم ، أو عند تقويم عائد هذا الموقف حل مشكلاتهم الصفية بأساليب تربوية المساهمة بفعالية في الأنشطة المدرسية ، ويشدد هذا المعيار على أهميته ، فمن خلال أنشطته التربوية المختلفة مع تلاميذه ، يستطيع أن يستثير ميولهم ويرفع مستواهم ويطور سلوكهم في الاتجاه الذي يتناسب مع القيم الاجتماعية ولا يقتصر الأمر وفقا لهذا المعيار على تفاعل الدرس مع التلاميذ داخل الفصل الدراسي. (زيدان، 1980، صفحة10).

وعلى المعلم، أن يغير من خطط عمله ويتجنب الروتين، ويكون دوما على استعداد للتغير واطلاع واتخاذ طرائق متنوعة في التدريس، بالإضافة فإن وظيفة المعلم لا تكون داخل القسم مع تلاميذه فحسب، بل لابد أن يكون تعاون مع زملائه المعلمين لتحسين التعليم كتبادل الكتب، والمناقشة بينهم لتحسين البرامج والمناهج وخاصة العمل على معالجة مشكلات التلاميذ، كما يجب أن يكون دوما لديهم روح البحث والتطلع على المستجدات من أجل تنمية ثقافتهم سواء كانت عامة، أو في مجال التعليم. (ديب، 1981، صفحة48).

3.3 مؤهلات المعلم:

يقوم نجاح المعلم على عناصر كثيرة ، غير أن إعداده التربوي هو أكثر العوامل أهمية في هذا النجاح ، ولذا كان ضروريا أن تحظى تربية المعلم وحسن إعداده بأوفر عناية في أي نظام تربوي وتعليمي، لقد أوصى مؤتمر التربية الدولي في دورته الخامسة والثلاثين بأن تظل العلاقة بين المعلم والمتعلم مركز الثقل في العملية التربوية ، وأكد على أن تحسن نوعية المربين ، هو من العناصر الأساسية التي تتطلبها التنمية التربوية ، ومن أهم الأسس التي يقتضيها التجديد في التربية وعند إعداد المعلم يجب مراعاة جوانب عديدة، حددها تركي رابح فيما يلي :

أ–الثقافة العامة:

ينبغي أن يكون للمعلم ثقافة واسعة من أجل بناء شخصية نامية قادرة على التغير الاجتماعي ولذلك لابد أن يكون منطلقا من الثقافة التي يعيشها بجميع اتجاهاتها ومشكلاتها وتحدياتها، ليس فقط على المستوى المحلي، وإنما على القومي والعالمي كذلك المواد الأكاديمية المتخصصة:

ينبغي أن تحتل الثقافة التخصصية الجزء الأكبر من برنامج الدراسة، حيث أن عملية التعليم هي معالجة للمعرفة من اجل تنمية تفكير الناس، وتزويدهم بما ينبغي لهم أن يتزودوا به للارتقاء بتفاعلاتهم مع البيئة ومشكلاتها، ذلك أنه بدون هذه المعرفة يصعب على الإنسان المعاصر أن يوجد مشكلات عصره وتحدياته ويجد الحلول السليمة لها، وعليه كفاءة المعلم ترتبط بما حصل عليه من معرفة علمية.

ب–المواد المهنية التربوية:

وهي حتمية بالنسبة للتعليم حتى تتوافر مقومات المهنة وأخلاقياتها وأصولها العلمية والفنية، فإذا كان الجانب المعرفي أساسي في برنامج إعداد المعلم، فإن هذا الجانب التربوي يعتبر أساسا لتوجيه المعرفة وتكيفها بما يحقق وظيفتها بالنسبة للإنسان التدريب العملي:

وهو لازم للمعلم، ففيه مزج بين النظري والعلمي والفكري والتطبيقي فضلا عن كونه المجال الذي يتمرس فيه طلاب المعلمين بمهارات المهنة وأصولها العلمية والعملية. (. تركي،1990، صفحة401، 402)

ت– مؤهلات المعلم العربي:

التربية في الوطن العربي لا تزال تغلب عليها المناهج النظرية، في ظل التقدم السريع للمناهج التعليمية في العالم، إذ تكترث للأهداف المنبثقة من قيم المجتمع العربي بمعنى أن المعلمين كثيرا ما يقصرون اهتمامهم على إلقاء الدروس المقررة وإعداد التلاميذ للامتحانات.

إن تقدم الوطن العربي مرهون بتقدم التربية فيه، ورجال التعليم هم أول من تقع على عاتقهم هذه المسؤولية الثقيلة، فلا يمكنهم تطويرها إلا إذا أعدوا أنفسهم لها إعدادا جيدا وذلك بأن يكونوا:

معلمين ذوي فلسفة تربوية رشيدة قوامها تفهم حاجات المجتمع وحاجات التلاميذ وميولهم واستعداداتهم ومعرفة الهدف الذي يرمون إليه والتيقن من صحة اتجاهاتهم نحو الهدف معلمين متعاونين لأن عملية التربية عملية تعاونية،

التعاون فيها بينهم مع المدرسين ومع الأباء والتلاميذ والمؤسسات الاجتماعية معلمين ذوي خبرة واسعة ثقافيا إذ لا يمكن أن يعملوا على تنشئة كاملة، إذ لم يكن لديهم ثقافة عميقة تشمل مختلف نواحي الحياة.

أن يفهموا تلاميذهم، لأن فهم المعلم للتلاميذ له أثر بالغ في تنظيم العملية التربوية من حيث وضع المناهج واختيار طريقة التدريس معلمين ذوي وعي اجتماعي يحسنون فهم المجتمع العربي بصفة عامة والمجتمع الذي يعيشون فيه بصورة خاصة، ذلك أن المعلم لا يمكنه أن يعلم حاجات التلاميذ إذ لم يعرف حاجات المجتمع الذي يعيشون فيه معلمين قادرين على توجيه عملية التعلم، فالتعلم في نظر العلم الحديث ليس حفظا واستظهارا، وإنما هو تغير مستمر يطرأ على حياة التعليم وسلوكه نتيجة لتعامله مع البيئة التي يعيش فيها، إذن فالتعلم بمفهومه الحديث عملية شاقة لا يقدر على توجيهها إلا المهرة من المعلمين ، معلمين نامين متجددين، ذلك أن الصفات التي تشترطها المدرسة العربية في المعلم لا يمكن اكتسابها في معاهد إعداد المعلمين مرة واحدة، فالإعداد الذي يتاح للمعلمين في هذه المعاهد، إنما هو نقطة انطلاق، ولابد أن يجدد ويستكمل من وقت إلى آخر مجاراة لتقدم العلوم المختلفة ولتغير الأزمنة والأوضاع الاجتماعية.

إن الصفات المذكورة سابقا والتي تنشد المدرسة العربية في المعلم، لا يمكن اكتسابها إلا إذا كان الأساتذة المكونون للمعلمين في المعاهد من خيرة أهل الاختصاص، إن هذه المعاهد تحتاج إلى أساتذة يملكون نظرات فاحصة وتفكيرا واعيا، أساتذة يقومون بتنشئة معلمي المستقبل تنشئة ثقافية واسعة، أساتذة ذوي مكانة عالية وخبرة تعليمية واسعة، والقدرة على بث الأفكار السامية والمثل العليا، وبدون أساتذة كهؤلاء لن يكون في قدرة معاهد المعلمين العربية أن تعد معلمين للمدارس الابتدائية والثانوية، في مستوى النهضة الشاملة التي تعيشها الأمة العربية وفي مختلف الميادين. (بن زروق،1996، صفحة48).

4.3 معلم الأطفال المكفوفين:

ليس من الضروري أن يكون معلم الأطفال المكفوفين ضريرا، بل يمكن أن يكون مبصرا والأفضل أن تكون معلمة ولكن سواء كان ذلك أو تلك، فإنهما تقابلهما مشاكل كثيرة منها:

- التشبع بفكرة المجتمع عن قصور الضرير وعجزه عن المساواة بالمبصرين، وضعف إمكانيات المجتمع في الوفاء بتنمية التربية الكاملة للمكفوفين.
- نشوء أفكار المدرس عن تصورات بصرية، ولذلك يصعب عليه في البداية اصطناع التصورات السمعية واللمسية التي تغلب على تصورات المكفوفين.

- عدم تعوده التعامل مع المكفوفين في المجتمع، فإن حياته كلها خارج مدرسة المكفوفين تتعامل مع المبصر وقد انطبعت على ذلك.
- احتياجه إلى مجهود كبير لتوصيل المعلومات إلى تلاميذه، وخاصة إذا لم يكن قد قسمهم من المبدأ حسب قدراتهم العقلية.
- إنه مطالب بأن يكون صبورا غاية الصبر، متحليا بالمرح والتفاؤل وحب الأطفال مهما كانت ظروفهم وشخصياتهم
- حب مهنته والاعتزاز بها والاجتهاد في كسب مهاراتها.

– إنه قد تعلم في معهد إعداده على الطريق العادية للتعليم ولم يدرب على الطريقة البارزة المعروفة في تعليم العميان ينقصه الكثير من الكتب والمراجع والأشرطة المسجلة والآلات الكاتبة، وآلات الاختزال والأجهزة الخاصة بالمكفوفين.

– قد لا ينتبه أنه لفقد البصر مشاكل أخرى مصاحبة له، منها الحساسية المفرطة، وميل الكفيف إلى استكشاف الجو الشخصي الذي يحيط به مع كل غريب أو شخص لا يألفه، ولذلك فإن المعلم الصالح للمكفوفين هو معلم الفصل المرتبط دائما بالتلاميذ.

– تشجيع المكفوفين على التنافس لا فيما بينهم وبين زملائهم، بل بينهم وبين أنفسهم فيشيد المعلم بتقدم أحد التلاميذ في شيء معين دون أن يقلل من قيمة الآخرين.

– جعل الأطفال ضعاف البصر في فصول خاصة بهم يتوفر فيها النور والأجهزة والأدوات التي تلائم ظروفهم وبحيث يجلسون في أماكنهم حسب قدراتهم البصرية، ويجب أن تكون كتابة المعلم على الصبورة بخط كبير واضح تماما.

– أن يكون في كل كلية من كليات التربية بالجامعات المصرية والعربية قسم للإعداد معلم المعاقين في فرع التعليم الأساسي أن يشعر مدرس المعاقين بالفخر لأنه يؤدي عملا تربويا ساميا، ويؤدي خدمة جليلة للوطن والعاجزين.

– يجب أن تقدر الدولة عمل هؤلاء المدرسين وتميزه بزيادة أجورهم بسبب طبيعة عملهم وترسلهم إلى بعثات إلى الخارج لصقل خبراتهم.

–ينبغي مكافأة كل معلم يكتشف موهبة بعض تلاميذه ويبذل جهوده لتنميتهم (عبد الرحيم،1979، صفحة59، 60).

5.3 دور المعلم ومسؤولياته نحو الطلبة المكفوفين:

1.5.3 دور المعلم:

أن باستطاعة المعلم اللجوء إلى عدة طرق في تقويم أداء الطالب الكفيف ومنها الملاحظة المباشرة، وقوائم التقدير والمقابلات والاستبيانات، ولعل الصفة الأساسية لهذه الأدوات هي أن تقدم معلومات ذات علاقة مباشرة بعملية التدريس، حيث أنها تقدم للمعلم معلومات عن مستوى الأداء الحالي للطالب، وتساعده في تحديد الأهداف بعيدة المدى والأهداف قصيرة المدى، وتقدم المعلومات عن مدى تقدم الطالب وتوضح مدى الحاجة إلى تعديل أو تكييف طرق التدريس المستخدمة.

– أسئلة الاختبارات المتعددة:

تعرض هذه الأسئلة بطريقة برايل أو شفويا أو على شريط صوتي على شكل أسئلة مباشرة أو عبارات ناقصة ويتبعها قائمة من حلول مقترحة، هذه القائمة قد تشمل كلمات أو رموز أو أعدادا أو عبارات، ويطلب من الطالب قراءة السؤال والبدائل (المموهات) ومن ثم ينتقي الإجابة الصحيحة أو الأفضل، يستخدم المعلمون هذا النوع من الأسئلة في مجال التذكر واكتساب المعلومات والفهم.

إن عرض هذا النوع من الأسئلة بطريقة برايل يتطلب وقتا وجهدا كبيرا من المعلم، لذلك فالطريقة الأنسب للمعلم وخاصة إذا كان لديه مجموعة من الطلبة: هي قراءة كل سؤال للطلبة جميعا وإعادة السؤال مرة ثانية، ثم إعطاء بعض الوقت للإجابة بطريقة برايل ويحتاج المعلم إلى التركيز على إعطاء إرشادات تتضمن كتابة رقم السؤال وكتابة البديل أو رمزه الذي يختاره الطالب، طريقة أخرى تستخدم إذا كان عدد الطلبة محدودا جدا.

عرض الأسئلة بطريقة شفوية يسجلها المعلم أو من يعطي الاختبار

– أسئلة التفسير:

تستخدم هذه الأسئلة في قياس الفهم والتفكير وحل المشكلات والطريقة العملية لعرض على الطالب المكفوف، هي أن تكون شفوية وتتطلب إجابة شفوية هذا النوع من الأسئلة، ولكن على المعلم مراعاة عدم توجيه الطالب التدخل في أثناء الإجابة، إعطاء الوقت الكافي.

–أسئلة الإجابة القصيرة:

هذا النوع من الأسئلة يتطلب جهدا بسيطا من المعلم ويمكن عرضه شفويا أو بطريقة برايل، ويستخدم هذا النوع من الأسئلة لمعرفة المصطلحات والحقائق والمبادئ والاجراءات البسيطة.

–الاختبارات العملية:

تستخدم هذه الاختبارات لتقويم الكفايات التي يؤديها الطالب الكفيف بالعمل مثل استخدامه لآلة برايل، أو العداد الحسابي، أو مهارات التعرف، أو استخدامه لأدوات التنقل المختلفة، تتطلب هذه الاختبارات التعرف على الخصائص الأساسية للأداة وللأجهزة والأدوات المستخدمة، ويتطلب هذا النوع من الاختبارات استخدام قوائم التقدير بعد تقويم الطالب لابد من تحليل الأخطاء، وذلك لتسهيل عملية التعليم، فعلى المعلم اتباع الإجراءات التالية:

- التركيز على المهارة التي يتعرض لها الطالب بصورة متكررة.
- التركيز على مهارات تسمح للطالب بتعلم القواعد والأسس العامة لحل المشكلات.
- التركيز على المتطلبات السابقة للتعليم المستقبلي.
- اختيار مهارات تزيد من نجاح الطالب في العمل المستقل.
- التركيز على التدريب السمعي بالإضافة إلى اللمس.

-الملاحظة:

توفر الملاحظة في غرفة الصف، أو في ساحة المدرسة أو في البيت وسواه، معلومات بالغة الأهمية وأكثر فائدة من تلك التي تزودنا بها الاختبارات المقننة، فمن خلال الملاحظة، نستطيع تحديد الظروف البيئية التي تؤثر في الأداء الطالب أو استجاباته للأشخاص الآخرين من حوله، ولعل أكبر فائدة للملاحظة المباشرة هي أنها تقدم للمعلم معلومات ترجمتها بشكل مباشر إلى برامج تربوية للطفل، كذلك فملاحظة الطفل المكفوف في المواقف الجديدة تساعدنا في التعرف إلى قدرته على التكيف ومدى مهارته في التحرك والتنقل المستقل، وقد تأخذ البيانات التي يتم جمعها من خلال الملاحظة المباشرة أشكالا متعددة منها:

- تقويم مدى تقدم المكفوف نحو الأداء المستقل، وذلك من خلال ملاحظة نوع وكمية المساعدة التي يحتاجها للقيام بالمهارات المختلفة، فهل يحتاج الطفل إلى توجيه جسدي كامل من الآخرين، أم أنه يحتاج إلى التشجيع اللفظي؟ أم أنه يعمل باستقلالية كاملة؟
- قد تأخذ الملاحظة المباشرة شكل جمع المعلومات عن مدى التقدم الذي أحرزه الطالب الكفيف في تشكيل سلوكه.
- عند تحليل المهارات وتجزئتها إلى أجزاء صغيرة يكون من المناسب تقويم عدد المحاولات التي يقوم بها الطالب للنجاح في إكمال المهمة، وبلا شك فإن هذه المعلومات تساعد في تحديد مدى ملائمة تحليل المهارات لقدرات الطالب

- يمكن تقويم دقة أداء الطالب بهدف تحديد التغير الحاصل في السلوك وذلك من خلال تحديد السلوك المستهدف تحديدا قابلا للقياس، إذ دون بيانات صادقة عن دقة الأداء سيكون من الصعب تحديد ما إذا كان الطالب قد حقق الأهداف التي وضعت له أم لا.

-الاستبانة والمقابلة:

تستخدم الاستبانة والمقابلة في العادة لتقويم السلوك غير القابل للملاحظة المباشرة مثل اتجاهات الطالب وآرائه وتاريخه الصحي، وهذه الأدوات تقدم معلومات مفيدة عن طبيعة تفاعل الطالب مع الأشخاص المهمين من حوله، ولا تختلف الاستبانة من المقابلة إلا من حيث أن الأولى تشتمل على جمع بيانات مكتوبة والأخيرة تشتمل على استجابات لفظية ، هاتان الطريقتان تشتملان على جمع المعلومات من الطالب نفسه ، أو من أشخاص يعرفونه جيدا كالوالدين والزملاء و المعلمين ، وذلك بطرح الأسئلة المحددة عليهم ، وفي العادة يوصى بتجنب طرح الأسئلة التي توجه الشخص على نحو معين كذلك يجب الأهداف المتوخاة من المقابلة والاستبانة جيدا. (الحديدي، 1998، صفحة 124،121).

2.5.3 مسؤوليات المعلم نحو الطلبة المكفوفين:

بناء علاقة إيجابية وقوية مع الطالب الكفيف، والهدف من ذلك تقوية شعور الطالب، بالأحسن والثقة بالنفس إبراز حاجة الكفيف من خلال استخدام الوسائل المختلفة للاتصال بالمجتمع، إن تسهيل عملية الاتصال بالمجتمع، تمكن الكفيف من التعرف إلى أشياء مختلفة والمشاركة في نشاطات مختلفة والاستفادة من كل الفرص تسنح له، ولهذا لابد من توعية أفراد المجتمع، وتشجيعهم على تفهم حاجات الكفيف ن وذلك من خلال إبراز الصعوبات الحقيقية التي يواجهها.

- مساعدة الأسرة على تقبل ابنها الكفيف واكتساب استراتيجية التفاعل المناسبة معه وإشراكها في التخطيط للبرامج.
- مساعدة الكفيف على تطوير اتجاهات واقعية نحو نفسه.
- إدراك أهمية النمو الاجتماعي والشخصي، وإمكانية تطويره من خلال التدريب، لأنه لا يقل أهمية عن التعليم الأكاديمي.

- تقديم خدمات إرشادية مكثفة وفعالة على مستوى فردي أو جماعي، وذلك وفقا لحاجات الطلبة المكفوفين بهدف بناء تصور إيجابي حول الذات

- توفير المناخ النفسي الملائم للطالب الكفيف من خلال تشكيل خبرات ناجحة وتحاشي إحراج الطالب إذا كان أداؤه أقل مستوى من الصف، وإظهار الدفء والتقبل الطالب وإبعاد الظروف التي تركز وتبرز إعاقته بالإضافة إلى عمل مناقشات تعالج العلاقات الشخصية مع الآخرين.

– تطوير استراتيجيات التكيف السليم مع الإعاقة وما يلازمها من مشكلات.

–إعطاء تغذية رجعية مستمرة للطالب الكفيف، لأن ذلك يقلل من شعوره بالقلق وينمي لديه قدرات اجتماعية أكثر تقبلا.

– تزويد الطالب الكفيف بمهارات التعرف على البيئة والتنقل باستقلالية فيها.

–إتاحة فرص ممارسة مهارات الحياة اليومية مع آخرين مبصرين استثارة دافعية الطالب الكفيف، وباستطاعة المعلم استخدام استراتيجيات كثيرة لتحقيق ذلك الهدف. (الحديدي، 1998، صفحة 116،117).

3. 3.5 طرق ووسائل تعليم المكفوفين:

أ– تعليم المكفوفين القراءة والكتابة:

اتجه التفكير في تعليم المكفوفين منذ تاريخ طويل إلى استعاضة عن البصر بحاستين اللمس والسمع فكان معلمو الكتب المقدسة للأطفال يعلمونهم عن طريق الاستظهار بالسماع دون القراءة وقديما جدا قام سوندرسو وهو كفيف بتعليم المكفوفين عن طريق حفر الحروف الهجائية في قطع من الخشب أو سكبها من المعدن أو مغطاة على قطعة من الورق المقوى.

وقد ألهمت هذه الطريقة أحد المهتمين بتعليم المكفوفين ويسمى فالنتين " valentine أن يستعير الأبجدية العادية ليستخدمها العميان بحروف بارزة ولكن تبين بعد محاولات غير مجدية أن استعمال حاسة اللمس في قراءة الكلمات البارزة مرهق وغير مثمر. لأن هذه الكلمات قد أوجدها المبصرون لكي تلائم سير النظر على الخطوط المتصلة وبعد محاولات كثيرة نجح برايل في ابتكار طريقة للمكفوفين لأنه راعى حدود اللمس الإصبعي إذ اقتصر على ست نقاط اثنتان أفقيتان وثلاث رأسية أي بلغة العسكريين على هيئة قطار زوجي إذ يرتبها برايل ترتيبا خاصا اقتبسه من الشفرة الخاصة بالجيش الفرنسي على حروف الهجاء العشرة الأولى ثم يضيف نقطة إلى كل شكل فيحصل على رموز حروف الهجاء العشرة الثانية وهكذا يسير وفق مبدأ محدد فيستخلص سائر حروف الهجاء ومختلف رموز الرياضة وشتى علامات التنقيط فاكتملت لديه أبجدية الكتابة دون إدماء للأصابع أو صعوبة في حفظها وقد عطلت هذه الطريقة عدة مرات حتى استقرت أخيرا وقد اقتبستها معظم الدول الغربية بعد 1920 م ،وأخذت بها الدول العربية بعد تعديلها لكي توافق الكتابة العربية.

وفي تعليم القراءة يبتدئ المعلم بطريقة برايل لأنها مناسبة للمس الأنامل حيث يتلمس الطفل بأطراف أصابعه الحروف فتتكون لكل حرف صور ذهنية لديه تحتفظ بها الذاكرة ويكون لمس الحرف مصحوبا بصوته حيث يسمعه التلاميذ

ويرددونه بعد المعلم وتكون تلك الطريقة سهلة مع الأطفال الذين لم يكونوا قد تعلموا الأبجدية العادية من قبل فان سرعة التعلم لا تقاس بمقياس قرب حرمان الطفل للبصر وإنما بمقياس قرب التعلم فإذا أدرك الطل بعض الحروف بأصواتها أمكن للمدرس أو المدرسة تأليف كلمات من حرفين أو ثلاثة حتى يمكنهم تكوين جملة، ومما أثبتته التجارب أن الكفيف الذي أتقن القراءة بطريقة برايل يستطيع أن يكتب في الدقيقة من 100 كلمة وأن يقرأ بمعدل يتراوح بين150-100 كلمة، بينما المبصر بالتعليم العادي يكتب من 200 كلمة في الدقيقة ويقرأ ما يزيد على 500 كلمة والصعوبة في تعليم القراءة والكتابة باللغة العربية هي وجود أحرف التشكيل من ضمة وفتحة وكسرة، ولذلك يحسن بالمعلم تجنب علامات الإعراب والصرف في البداية حتى يتقن التلميذ معرفة أصوات الأحرف الأساسية ونطقها في الكلمات المختلفة. ثم يندرج بعد ذلك ببطء شديد في قراءة الكلمات بشكل مألوف وجد من تلاميذه قدرة على تجاوز الصورة الأولى للحروف إلى صورها في الكلمات المختلفة.

ب- تعليم الحساب والهندسة والعلوم:

قد يكون تعليم الحساب أيسر من تعليم القراءة والكتابة للمكفوفين، لأنه يقوم على العد فيكون أمام كل تلميذ عدد من الوحدات كالبالونات أو نوى البلح أو المشمش ويقوم المدرس بتناول وحدة منها ويقول كلمة واحدة فينطقها التلاميذ ويتلمسونها كتابتها في كتاب برايل، ثم ينتقل إلى رقم 2 و3 ،وهكذا حتى العشرة والصعوبة في ذلك هي انتقال ذهن التلميذ من الأعداد المحسوسة إلى الرموز التي تدل عليها ولكن مع كثرة التدريب وتغيير الأشياء التي تعد يدرك التلميذ أن العدد المجرد رمز لأشياء حسية تنطق على جميع الأشياء فإذا أتقن التلميذ العد إلى عشرة مع نطق كل عدد وتلمسه في الكتاب لجأ المعلم أن يلمس التلاميذ العدد دون أن يعدوا الوحدات حتى يفهموا أن الرمز هو جوهر الحساب .

وبعد ذلك ينتقل المعلم إلى عملية الجمع باستعمال الوحدات فيأمرهم بإمساك الوحدتين في يد وحدة ووحدة في اليد الأخرى ثم ينطلقون بالجموع ويشيرون إلى رمزه في الكتاب ويكرر التدريب بمجموعات أخرى كثيرة حتى يتقن التلاميذ عملية الجمع فينتقل إلى عملية الطرح.

لما عملية الضرب فتكون أصعب ولكنها تأتي بعد أن يكون التلاميذ قد أتقنوا ذهنيا بعض الشيء وتأهبوا لمعرفة التكرار والتضاعف، وهكذا سيجد المعلم أمامه أطفالا قادرين على متابعته بينما قد يجد أطفالا لا يستطيعون ذلك بصعوبة وبمزيد من التدريب والتكرار وبإمكان المدرس الماهر أن يبتكر طريقة تيسر له تعليمه الضرب.

وفي تعليم الهندسة يكون الأطفال قد وصلوا إلى السنة الرابعة أو الخامسة وأصبحوا قادرين على إدراك الأشكال الهندسية، ويمكن للمدرسة أن يبتدئ معهم بالهندسة الأولية التي تشترك في الحساب في بعض المسائل، خاصة وأن التطوير الحديث في المناهج لم يفصل فروع المواد بعضها عن بعض فيقوم المعلم بتعليمهم الخطوط المستقيمة والمتقابلة والخطين المتوازيين وأن يربط بين دروس الحساب والهندسة في كل مناسبة ثم ينتقل إلى التعريف بالأشكال: المربع، المثلث، والدائرة والمستطيل وتقسيم كل منها إلى قسمين أو ثلاثة ومعرفة صلة كل قسم بالشكل الأصلي وكيفية حساب مساحته وذلك عن طريق الوسائل المعينة التي يصنعها للأطفال من الخشب أو البلاستيك أو ورق الكرتون. (عبد الرحيم،1979، صفحة65،66).

ت– زمن الوسائل المستخدمة في تعليم الحساب والهندسة:

- **لوحة المكعبات الفرنسية:** وتستخدم هذه اللوحة كوسيلة للطفل الكفيف يتمكن بواسطتها القيام بإجراء العمليات الحسابية من جمع وطرح وضرب وقسمة الأعداد الصحيحة، والكسور والأعداد الكسرية ومن مميزات هذه اللوحة أن الطفل الكفيف يتقن رموز برايل يمكنه حل المسائل الحسابية عليها بسهولة ويسر إلا أن من عيوبها سهولة سقوط المكعبات على الأرض وبالتالي لا يستطيع الطفل إيجادها بسهولة مما قد يكون سببا في تغطية عن حل المسائل الحسابية ومع ذلك فهي تعتبر وسيلة تعليمية هامة ومفيدة للكفيف.
- **الآلة الحسابية الناطقة:** هي عبارة عن حسابية مزودة بجهاز تسجيل العمليات الحسابية ونطقها فورا، وبذلك يتمكن الكفيف من إجراء جميع العمليات الحسابية ونطقها فورا وبذلك يتمكن الكفيف من إجراء جميع العمليات الحسابية على هذه الآلة الحاسبة الناطقة التي تقوم بإعطاء النتائج فور الانتهاء من إجراء العملية الحسابية. وقد تزود هذه الآلة بسماعة أذنية تستخدم إذا أراد الكفيف القيام بعمليات حسابية يسمعها هو دون الآخرين.
- **العداد:** يستخدم في العمليات الحسابية المختلفة من جمع وطرح وضرب وقسمة الأعداد الصحيحة أو الكسور العشرية أو الاعتيادية، ويزود عداد الطلاب المكفوفين بوسيلة حسابية مبسطة وقيمة تساعدهم في التغلب على صعوبة المسألة الحسابية.
- **مجموعة الأشكال الهندسية:** هي عبارة عن علبة خشبية تحتوي على مجموعة من الأدوات الهندسية مثل الفرجار ذي العجلة المسننة الذي يستخدم في رسم الدوائر والمثلثات والمناقل ذات العلامات البارزة والتي تستخدم في تحديد الزوايا ورسم المربعات والمستطيلات والمكعبات. وفي المساعدة على حل المسائل الهندسية.

- **اللوحات الممغنطة ولوحات التثبيت "الفلين"**: وتستخدم هذه اللوحات على أشكال والعلامات الهندسية المختلفة والتمييز بينها وتستخدم لهذا الغرض مجموعة من الدوائر والمثلثات والمربعات والمستطيلات والزوايا والأضلاع ذات الأطوال والأحجام المختلفة.
- **أوراق الرسم البياني**: هي أوراق سطور بارزة تستخدم لتنظيم البيانات وتصميم الرسومات البيانية.
- **أدوات القياس البارزة**: وهي تمثل المسطرة والمتر والميزان الزبركي وجميعها ذات وحدات بارزة وتستخدم في تحديد سمك الأشياء وطولها ووزنها. (سيسالم،1995، صفحة140،146).

وفي تدريس العلوم يجب استغلال التلاميذ المنزلية مثل سخونة الشاي وبرودة الثلج حيث يتدرج المدرس إلى تعريفهم أسباب سخونة وبرودة في الطبيعة في المنزل زمن هنا ينتقل إلى تعريف الأطفال بأحوال المادة الثلاث الجامد والسائل والغاز، ثم الذوبان، والتشيع والأنهار المتدفقة من ذوبان الثلوج على قمم الجبال ونمو النباتات على ماء الأمطار النهر في البحر الذي تعيش فيه الأسماك المختلفة الأنواع والتي تجري علية السفن ويصطاف على شواطئه المصيفون في الصيف ويتسابق فيه السباحون والأنهار ومصب والمراكب الشراعية وبذلك يدخل المدرس إلى منهج العلوم الاجتماعية فيعطي التلاميذ معلومات ضرورية عن شكل الأرض على نموذج مجسم للكرة الأرضية فيلمس دورانها حول نفسها وما ينشأ عنه من ليل ونهار ويخبرهم المدرس عن دورانها وما ينشأ عنه من الفصول الأربعة ،كما يخبرهم عن خطوط الطول ودوائر العرض وأسباب الرياح والأمطار ثم الأقاليم الطبيعية و المناخية والقارات والمحيطات ثم ينتقل إلى النجوم ، ويربط المدرس بين الجغرافيا والتاريخ فيحكي للتلاميذ نشأة الإنسان وتكون الجماعات البدائية وظهور حرف كالصيد وتربية الحيوان والرعي والزراعة والصناعة وتاريخ الحضارات حتى العصر الحديث. (سيسالم،1995، صفحة65،66).

ث– ومن الوسائل المستخدمة في تدريس العلوم:

- **الخرائط البارزة**: وتعتبر من أكثر الوسائل فعالية لأنها تجسد المظاهر المختلفة للسطح والموقع وأنواع الإنتاج، ويمكن للكفيف أن يتعامل معها عن طريق اللمس وعادة ما تصنع هذه الخرائط من البلاستيك أو الخشب أو الفلين وغيرها من المواد القابلة للتشكيل.
- **خرائط برايل**: وتصمم هذه الخرائط على أوراق كتابة برايل وتحدد الخطوط والمواقع والمظاهر المختلفة بالنقط البارزة كما تكتب البيانات عليها بطريقة برايل وتحتوي خرائط برايل على معلومات محدودة وذلك حتى لا تؤدي كثرة البيانات والمعلومات على الخريطة الواحدة إلى تداخل الرموز والعلامات مما يزيد من صعوبة

فراعها وفهمها، لذا تستخدم أكثر من خريطة للدولة الواحدة ويوجد لكل خريطة من الخرائط البارزة أو خرائط برايل ليتمكن الكفيف بواسطتها من التعرف على دلالة الرموز والعلامات على الخريطة.

- **المجسمات والنماذج**: وتستخدم المجسمات لتجسيد بعض المظاهر الطبيعية ومكونات البيئة، كي يتمكن الكفيف من إدراكها عن طريق اللمس، وعادة تستخدم هذه المجسمات والنماذج في تجسيد المظاهر الآتية:
  - الكرة الأرضية
  - المجموعة الشمسية
  - المدرسة والفصول وما تحتويه من مكونات.
  - الطرق والشوارع الفرعية والرئيسية في المدينة.
  - المباني والمنشآت الرئيسية في المدينة.
- **الرسوم التخطيطية**: تتمثل الرسوم التخطيطية بعض المباني، والطرق المؤدية من وإلى بعض المنشآت الهامة في المجتمع. وكذلك توضح المداخل والمخارج الرئيسية ومخارج الطوارئ في بعض المباني الرئيسية كالمدرسة أو المستشفى أو بعض الإدارات الحكومية. وكذلك الطوابق التي يتكون منها المبنى والغرف الرئيسية في المستشفيات أو العيادات وغير ذلك من الرسوم التخطيطية التي تمثل المواقع الهامة في بيئة الكفيف.
- **الرسوم البيانية**: تستخدم الرسوم البيانية للدلالة على كميات الإنتاج أو أعداد السكان أو الطلاب، وكذلك للدلالة على مدى التطور أو التقدم في أحد قطاعات الإنتاج وعادة ما تستخدم الخطوط البارزة أو خطوط الوداء الغامقة لتصميم كل من الرسوم التخطيطية، والرسوم البيانية حيث يمكن للكفيف أن يتعامل معها بطريقة لمسية.
- **التسجيلات الصوتية**: نظرا لأن القراءة بطريقة برايل تستغرق وقتا أطول من القراءة بطريقة بالطريقة المبصرة. ونظرا لأن بعض موضوعات العلوم الاجتماعية كالتاريخ مثلا يعتمد على أسلوب سرد الأحداث والتفاصيل لذا فانه يفضل أن تسجل هذه الكتب والموضوعات على أشرطة التسجيل (كاسيت) أو على الكتاب الناطق حتى يتمكن الكفيف

من الاستماع إليها ودراستها في أقصر فترة زمنية ممكنة ونظرا لأن بعض الموضوعات أو الكلمات تحتاج إلى شرح أو تعليق أو تعريف قد لا يتوافر في التسجيلات الصوتية.

لهذا فإنه يراعى أن تدون هذه الموضوعات والكلمات التي تحتاج إلى تركيز أكثر في كتاب أو مذكرة خاصة تشتمل شرحا وتعليقا لها. ويكون هذا الكتاب برفقة الكفيف عند الاستماع إلى التسجيلات الصوتية.

الزيارات الميدانية: نظرا لاشتمال منهج العلوم الاجتماعية على بعض المعلومات والمفاهيم المتعلقة بقطاع الخدمات العامة في المجتمع، مثل أقسام الشرطة والمطافئ والإسعاف، والبريد والأسواق العامة وبعض مواقع وتتاح له الفرصة لاكتساب الخبرة المباشرة عن طريق الاستماع أو اللمس والمقابلات الشخصية مع المسؤولين والعاملين في هذه المواقع (سيسالم،1995، صفحة153،154).

4.5.3 الاعتبارات الخاصة في تعليم الكفيف:

يبحث هذا الجزء في طبيعة التعديلات التي ينبغي إجراؤها على مستوى المناهج، فثمة سؤالان هامان يتبادران إلى ذهن المعلم عند تعليم ذوي الإعاقة البصرية، السؤال الأول: ماذا يجب أن يدرس للطلبة؟

والسؤال الثاني هو: كيف يمكن أن تعرض المادة الدراسية على التلاميذ المكفوفين؟ وهذه التعديلات يمكن أن تشمل المحتويات والوسائل التعليمية وطرق التدريس والمنهج بشكل عام.

1.4.5.3: الوسائل التعليمية:

تخدم الوسيلة التعليمية للطفل الكفيف عدة أغراض أساسية منها:

- معالجة اللاواقعية اللفظية، إذ عند تدعيم الحقائق العلمية بالوسيلة التعليمية المناسبة تضح للطالب الكفيف معنى الكلمات المستخدمة فيدرك مدلولات الكلمات التي يستخدمها في الموضوعات الأكاديمية.
- زيادة جودة التدريس وتوفير الوقت والجهد ومضاعفة الحيوية.
- تنمية الحواس المختلفة.
- تسهيل عملية التفكير لدى الطالب ومساعدته على فهم الخبرات المختلفة.
- استثارة النشاط الذاتي وزيادة حماس الطالب للعمل بنشاط وجد.
- تنمية المهارات والمعارف والاتجاهات والقيم.
- بقاء أثر التعلم إذا استخدمت الوسيلة المناسبة في الوقت المناسب.

ويمكن تصنيف الوسائل التعليمية للمكفوفين كالتالي:

- وسائل تستخدم بشكلها الأصلي مثل الحزز والمكعبات وما إلى ذلك
- وسائل تحتاج إلى بعض التعديلات أو التكييفات مثل ساعة اليد.

- وسائل تصمم وتصنع خصيصا لمكفوفين مثل آلة برايل الدائرة التلفزيونية المغلقة. اللوح والمرقم.
- وسائل تعطي خيرات بديلة كالنماذج والمجسمات والخرائط النافرة.

2.4.5.3 المنهاج:

إن عملية تنظيم المنهاج تضمن أفضل الخبرات التعليمية والتدريسية التي تعطي للطالب خلال مرحلة المدرسية. وعند اختيار المعارف والمهارات الدراسية ينبغي على المعلم أن يضع في ذهنه حاجات الطلبة المكفوفين ومن أساسيات البرامج التعليمية للطلبة المكفوفين عمل التعديلات التي يألفها الطلبة وتهيئتهم للتعامل بنجاح مع المشكلات الروتينية والتدرب على تحمل المسؤولية ليصبحوا قادرين على القيام بوظائفهم الحياتية المستقبلية بنجاح.

3.4.5.3 المحتوى:

يقصد بالمحتوى الموضوعات التي تدرس في فترة معينة من الزمن وفق مستوى المتعلم واستعداداته وتضحيته، وعملية التدريس تبدأ بالطفل نفسه ثم تتجه لتشمل مستوى التجريد فالهدف الأساسي يجب أن يتمركز حول زيادة استيعاب المفاهيم وليس فقط الكلمات. فاختيار المحتوى التعليمي للطفل الكفيف يتطلب مراعاة الشمولية والتعديل أو التبديل أو الحذف للمحتويات المناسبة للمتعلم المبصر فقط، ويلجأ المعلم إلى هذه الخيارات الأربعة عندما يتأكد من أن الموضوعات كما هي في الوضع التقليدي لا تلبي حاجات الطلبة المعوقين بصريا لهذا يجب البحث عن وسائل أخرى قد تكون بديلة لتغذية المحتوى الأساسي بالمعلومات الأكثر وضوحا.

4.4.5.3 الطرق:

الطريقة هي كيفية تعليم المحتوى. والمعلم الكفر يستخدم عادة طرائق متنوعة في التعليم من أجل إيصال المفاهيم بسهولة ولمساعدة المعلم على التعامل مع الكفيف بطريقة مناسبة يمكن تقديم الأفكار التالية قد تساهم في توجيه المعلم إلى بعض الاعتبارات.

-التربوية الضرورية:

استخدام اسم الطالب عند الحديث معه عندما يكون ضمن جماعة حتى يتأكد من أن كلام المعلم موجه نحوه وليس نحو شخص آخر عند إعطاء إرشادات للطالب على المعلم أن يتأكد من قول يمين أو يسار بالنسبة لجسم الطالب وليس بالنسبة له هو عند الكتابة على اللوح على المعلم أن يتكلم عن كل ما يكتب حتى يتابع الطالب الموضوع.

على المعلم أن يخطط لرحلات ميدانية يتعرض من خلالها الطفل للخبرات المطلوبة عن طريق استخدامه لحواسه المختلفة.

على المعلم أن يقدم توضيحات لفظية سمعية وأن يستخدم أسلوب المناقشة وأن يستقبل ضيوف معوقين بصريا ناجحين في أعمالهم للتحدث عن خبراتهم.

على المعلم أن يوفر الوسائل اللمسية المختلفة التي تزود الطفل بالمعلومات تتعلق بالحجم والملمس يقترح أن يقوم المعلم بإظهار الأعمال ذات المعنى للمكفوفين في ممرات المبنى المدرسي أو في المختبرات أو في متحف المدرسة أو في المكتبات.

على المعلم استخدام الطباعة المبكرة والقراءة المسجلة ودعم الفهم والتلخيص والإجابة عن الأسئلة على المعلم أن يعود الطفل على القراءة للحصول على المعلومات، وأن يشجع الطفل على زيارة المكتبة وكتابة البحوث والرسائل على المعلم أن يعود الطفل على العمل الجماعي وتحمل المسؤولية وإتمام المهمة الموكلة إليه وقد يتم ذلك من خلال موضوعات الفن والتربية الرياضية. والموسيقية والعلوم. (الحديدي،1998،صفحة194،198).

إذن مهما تعددت تخصصات المعلمين فإنهم يقومون جميعا في مقابلة ما يتطلبه دور كل منهم ، وفي أداء العمل بروح جماعية مشتركة تحقيق هدفها الرئيسي هو تربية وتعليم الطفل الكفيف بشكل يجعله متوافق مع بيئته الاجتماعية إلى أقصى حد تؤهله له إمكاناته و استعداداته وقدراته الخاصة أن ضمان تحقيق أهداف تربية وتعليم المكفوفين، ونجاح عملية سير الخدمات المقدمة لهم ، يتوقف أساسا على مدى تحقيق المعلمين لأهداف التربوي الحقيقية ، بشكل يراعي الحاجات التعليمية للطفل الكفيف ،كما يتوقف على مدى الموازنة بين متطلبات المكفوفين و إمكانيات و مؤهلات المعلمين للتكفل بهذه الفئة.

4. صعوبات تدريس المكفوفين من طرف المعلمين:

تؤدي الإعاقة البصرية إلى ظهور صعوبات ومشكلات في النمو والتعليم والتواصل، مما يجعل الأفراد المعنيين غير قادرين على التقدم في برامج التعليم الخاص دون وجود مساعدات إضافية تتناسب مع طبيعة إعاقتهم الحسية المزدوجة. الهدف العام من تعليم المكفوفين يتماشى مع الأهداف الأساسية للتعليم بشكل عام، وهو مساعدة المتعلمين على تحقيق أقصى ما تسمح به قدراتهم. هذا الهدف ينطبق على جميع الطلاب، سواء كانوا عاديين أو من ذوي الاحتياجات الخاصة، بما في ذلك الطلاب المعاقون بصرياً. ومن المهم أن تركز المناهج التعليمية والخدمات التربوية المقدمة على مساعدتهم في تحقيق النضج والاستقلالية والكفاءة في الأداء، مثل زملائهم المبصرين، قدر

الإمكان. لتحقيق هذا الهدف، يحتاج الطالب إلى المنهاج العادي مع التعديلات المناسبة للإعاقة البصرية، بالإضافة إلى المنهاج الإضافي، بينما قد يحتاج بعض الطلاب ذوي الإعاقات المتعددة إلى المنهاج الخاص.

2.4 الصعوبات الأكاديمية والمنهجية:

المنهاج الرسمي، أو المنهاج الوطني المعتمد من قبل وزارة التربية الوطنية، يُستخدم بدءًا من المرحلة الابتدائية. يتطلب هذا المنهاج إجراء بعض التعديلات على الكتب المدرسية لتناسب طباعة "برايل"، التي تُستخدم من قبل المكفوفين في القراءة والكتابة. تتضمن هذه التعديلات حذف الصور واستبدالها بوصف لفظي، بينما تُعد الرسوم والخرائط، إن وجدت، بطريقة بارزة. عادةً لا تؤثر هذه التعديلات على المفاهيم والأفكار الأساسية في المنهج. وتتم عملية التعديل من قبل لجنة متخصصة تضم مدرسًا ذو خبرة في تدريس التلاميذ المكفوفين، وموجهًا تربويًا، وأخصائيًا في المناهج. أما بالنسبة للكتب المدرسية المخصصة لضعاف البصر، فلا تُجرى عليها أي تعديلات، بل يتم تكبيرها وفقًا لدرجة التكبير المناسبة لكل تلميذ بناءً على احتياجاته وقدراته البصرية.

يجب أن تكون المناهج الدراسية المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة البصرية مبنية على أسس ومعايير واضحة. ينبغي أن يتناسب المنهج الدراسي مع احتياجاتهم، مع ضرورة أن يكون له وظيفة عملية تأخذ في الاعتبار الفروق والاحتياجات الخاصة بهم. من المهم أيضًا تعزيز التواصل الاجتماعي بين أعضاء هيئة التدريس والتلاميذ، والاعتماد على استراتيجيات وطرق تدريس فعالة ومناسبة تستند إلى نظريات الذكاء المتعددة لتلبية احتياجات الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة. (Kesiktaş & Akcamete, 2011, 110)

3.4 التعديلات المطلوبة في المناهج الدراسية والمهارات التعليمية:

أولاً: اللغات "العربية، الإنجليزية، والفرنسية":

يمكن للتلميذ المعاق بصرياً أن يتقن الأساسيات اللغوية بسهولة نسبية، حيث تعتمد هذه المواد على الجوانب اللفظية واللغوية. نادراً ما يتطلب الأمر تعديل أي منها، لأنها مواد نظرية بطبيعتها ولا تحتاج إلى مهارات أدائية لإتقانها.

ثانياً: الرياضيات: يحتاج التلميذ المعاق بصرياً إلى إتقان المفاهيم الرياضية مثل الأعداد والعمليات الحسابية بطريقة مشابهة لزملائه المبصرين، يجب على التلميذ دراسة المنهاج الخاص بمادة الرياضيات بنفس التسلسل المعتمد للمبصرين، ولكن يتطلب ذلك استخدام أساليب تدريس ووسائل تعليمية متنوعة لتحقيق هذا الهدف. ينبغي على المعلم الاستعانة بالأدوات الملموسة

مثل الخرز، المكعبات، الأشكال الهندسية، المعداد، والرسوم البيانية البارزة، بالإضافة إلى وسائل تعليمية أخرى تسهم في تسهيل فهم الطالبات لمهارات الحساب.

يهدف تدريس مادة الرياضيات للتلاميذ المكفوفين إلى مساعدتهم في اكتساب مفاهيم الحجوم والمسافات والاتجاهات، بالإضافة إلى إتقان العمليات الحسابية الأساسية مثل الجمع والطرح والضرب والقسمة. كما يسعى البرنامج إلى تعزيز فهمهم لمفاهيم الكسور وبعض المعلومات الأساسية في الهندسة والجبر والإحصاء، فضلاً عن فهم رسم الأشكال الهندسية والبيانية البسيطة. عادةً ما يكون التركيز في البداية على مساعدة الطلاب في فهم المهارات الرياضية وإتقانها، ثم يتم تدريبهم على سرعة الأداء في هذه المهارات.

من المهم الإشارة إلى أن إتقان التلميذ المعاق بصريًا لمهارات الرياضيات يتطلب وقتًا إضافيًا وجهدًا أكبر. كما ينبغي الحرص على عدم حذف أي مفاهيم أو مهارات حسابية من المنهج، نظرًا للطبيعة التراكمية والمتسلسلة لمناهج الرياضيات.

ثالثاً: العلوم

تساهم مادة العلوم في تعزيز القدرة على التفكير العلمي السليم، وليس مجرد اكتساب المعرفة والتصنيف. يعتمد نجاح التلميذ في هذه المادة على كيفية تقديم المحتوى، ونوع الخبرات المتاحة له، والوسائل التعليمية المستخدمة، بالإضافة إلى كفاءة المعلم. يتم تناول العديد من الموضوعات التي تهم الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، ولكن يتطلب تدريسها إجراءات معدلة ومتكيفة. من الضروري اعتماد أساليب تدريس فعالة وتقديم وسائل ملموسة، بالإضافة إلى التدريب العملي، لتمكين التلاميذ من فهم هذه المفاهيم وتطبيقها في حياتهم اليومية.

ومع ذلك، هناك بعض المواضيع التي قد تكون صعبة الفهم بالنسبة للتلاميذ المكفوفين، مثل التجارب العلمية الخطرة، أو مفهوم الخلية الدقيقة، أو المجموعة الشمسية. يجب ألا يُحرم الطلاب المكفوفون من معرفة هذه المفاهيم، بل ينبغي توظيف جميع أساليب التعليم والوسائل التعليمية المتاحة لتوضيحها. كما يجب الحرص على توفير خبرات عملية محسوسة تتعلق بمادة العلوم، مثل التجارب العملية أو النماذج الحية للكائنات الحية والنباتات، أو أنواع التربة، كلما كان ذلك ممكنًا.

رابعاً: العلوم الاجتماعية:

إن العديد من المفاهيم والخبرات والمعلومات العامة تتطور من خلال مادة العلوم الاجتماعية، إلاَ أن هناك صعوبات تواجه المعلم في تدريسها، إذ أن هذه المادة تحتاج إلى توفير وسائل خاصة كالخرائط البارزة والمجسمات، وذلك حتى

يستطيع التلميذ المكفوف استيعاب المهارات والمفاهيم التي تتضمنها المادة، إلا أن قراءة الخرائط البارزة يحتاج إلى مهارات لابد للطالب من امتلاكها مثل الوعي والمعرفة بالاتجاهات (يمين/يسار، فوق/تحت/وسط، الرموز المطلوبة لفهم الخرائط مثل مفاتيح الخريطة).

كما تجدر الإشارة إلى ضرورة إعداد الخرائط البارزة بشكل منظم وحذر حتى لا تكون خريطة مزدحمة بالمعلومات مما قد يربك الطالب، ولذا يفضل أن تحتوي على المعلومات ذات العلاقة بالدرس فقط دون اللجوء إلى إقحام معلومات أخرى إليها قد تتسبب في إرباك المتعلم المكفوف.

– المنهاج المكيف: يتضمن هذا المنهاج عادةً مجموعة من المهارات الأساسية التي يحتاجها التلاميذ ذو المشكلات البصرية لتعلمها وإتقانها، هذه المهارات غالبًا ما لا تكون موجودة في المنهاج العادي، وذلك لتمكين هؤلاء التلاميذ من تحقيق أعلى مستويات الأداء الأكاديمي والوظيفي والاستقلالية الشخصية. عادةً ما يتم التدريب على هذه المهارات بشكل فردي، بعد تقييم احتياجات التلاميذ ومستوى إتقانه، وغالبًا ما يشمل المنهاج المكيف المهارات التالية:

- أولاً: مهارات القراءة والكتابة بطريقة برايل: تتطلب القراءة والكتابة باستخدام طريقة برايل وقتًا وجهدًا أكبر مقارنةً بالقراءة البصرية. لذا، من الضروري وجود منهج خاص يهدف إلى تزويد التلميذ الكفيف بالمهارات الأساسية اللازمة لإتقان هذه الطريقة. لذلك، يُنصح ببدء تعليم هذه المهارات في مرحلة مبكرة من العمر.
- ثانياً: مهارات الحركة والتنقل.
- ثالثاً: مهارات التكيف والتواصل الاجتماعي.
- رابعاً: مهارات استخدام المعينات البصرية والتحفيز البصري لذوي ضعف البصر.
- خامساً: مهارات استخدام الأدوات والتقنيات الخاصة، مثل البيركنز والمكعبات الفرنسية والآلة الحاسبة.
- سادساً: مهارات استخدام الحاسوب وبرمجياته.
- سابعاً: مهارات الإعداد المهني.
- ثامناً: المهارات الحياتية اليومية.

–منهاج التربية الخاصة: يُشير إلى البرنامج التعليمي المخصص للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة، الذين يعانون من إعاقة بصرية بالإضافة إلى إعاقات أخرى مثل فقدان البصر، التخلف العقلي، أو التأخر النمائي. يتم تصميم هذا

المنهاج عادةً بشكل فردي، ويتطلب إجراء تقييم نفسي تربوي شامل للطفل باستخدام أدوات قياس وتقييم مناسبة. بناءً على نتائج هذا التقييم، يتم وضع ما يُعرف بالخطة التربوية الفردية (IEP)، التي تحدد قدرات الطفل واحتياجاته، بالإضافة إلى الأهداف التعليمية التي ينبغي تدريب الطفل على تحقيقها. كما تحدد الخطة المختصين الذين سيتولون عملية التدريب، ومدة التدريب، ومواعيد إعادة التقييم.

من المهم التأكيد على أن التعليم من خلال هذه الخطة التربوية الفردية هو تعليم مخصص تمامًا، حيث تختلف الأهداف والأساليب التعليمية ومعايير تقييم الأداء من طالب لآخر.

يتضح مما سبق أن تعليم التلاميذ المكفوفين يواجه العديد من التحديات والمشكلات المتعلقة بالمناهج اللازمة لتحقيق التعلم، والتي تنجم عن الخصائص التي تفرضها الإعاقة البصرية على هؤلاء الطلاب. إذ تؤثر الإعاقة البصرية بشكل كبير على قدرات الفرد وإمكاناته وحاجاته التعليمية والتربوية، مما يؤدي إلى مواجهة بعض الصعوبات التربوية والاجتماعية. تقع على عاتق المدرسة مسؤولية التصدي لهذه الصعوبات من خلال تقديم البرامج والخدمات والمناهج المناسبة، بالإضافة إلى توفير الأجهزة والوسائل الملائمة لهذه الفئة من التلاميذ ذوي المشكلات البصرية.

ومع ذلك، هناك مشكلات تتعلق بتنوع مستويات فقدان البصر بين المكفوفين، مما يستدعي تنوع طرق التواصل واستراتيجيات التدريس، وكذلك تنوع الوسائل والمواد التعليمية والمعينات السمعية والبصرية. كما ستختلف البرامج التأهيلية الخاصة بهؤلاء الفئة من التلاميذ، مما يعني أن التعليم في هذه البرامج سيعتمد على التعليم الفردي وفقًا لخصائص كل حالة على حدة. وهذا يتطلب إجراء تقييم شامل لاحتياجات كل تلميذ، ليتم بناءً على هذا التقييم وضع البرنامج التعليمي المناسب. يحتاج البرنامج التربوي الفردي الخاص بالأطفال المكفوفين إلى وجود فريق متخصص.

3.4 الصعوبات التربوية والتعليمية:

–صعوبة الشرح والتواصل وشرح المفاهيم المرئية:

يواجه المعلمون تحديات كبيرة في شرح المفاهيم التي تعتمد على الإدراك البصري مثل الألوان والأشكال (Hatlen, 1996)، تشير الدراسات إلى أن 78% من المعلمين يجدون صعوبة في نقل المفاهيم المكانية للطلاب المكفوفين. (Kapperman et al., 2000)

–تحديات الوسائل التعليمية:

– أظهرت دراسة Smith وKelley (2007) أن نقص الوسائل الحسية البديلة يعيق عملية الشرح الفعال

– وفقاً لبحث Amato (2016) فإن 65% من المعلمين لا يستطيعون توفير بدائل مناسبة للمفاهيم المرئية

– تحديات لغة برايل حيث تشير إحصاءات الاتحاد العالمي للمكفوفين (2020) إلى أن 30% فقط من معلمي الدمج يجيدون برايل بطلاقة وجدت دراسة Ryles (1996) أن التلاميذ الذين يتعلمون برايل يحققون نتائج أكاديمية أفضل بنسبة 40%

4.4 الصعوبات التقنية والتكنولوجية:

تُعتبر الوسائل التعليمية من أهم الأدوات والمواد الضرورية التي يحتاجها المتعلم خلال العملية التعليمية، حيث تُستخدم داخل غرفة الصف لتسهيل نقل الخبرات التعليمية بشكل واضح وسلس. يُعد الكتاب المدرسي الوسيلة الأساسية التي يعتمد عليها المتعلم، إلا أن هناك مشكلة ملحوظة تتعلق بتأخر وزارة التضامن في تسليم الكتب المطبوعة بطريقة برايل في بداية كل سنة دراسية، مما يؤدي إلى تعطيل سير الدروس ويؤثر سلبًا على قدرة المعلم في إنهاء المقرر الدراسي.

كما نلاحظ وجود نقص في بعض المدارس الخاصة بالمكفوفين، حيث تفتقر هذه المؤسسات إلى بعض الوسائل الأساسية في العملية التعليمية، مثل الطابعات والحواسيب الحديثة وآلات برايل. يُستخدم المتعلم الكفيف اللوحة العادية (برايل) التي تتطلب وقتًا طويلاً في الكتابة، على عكس آلة برايل التي تسهل هذه العملية. بالإضافة إلى ذلك، هناك نقص في توفر اللوحات نفسها. لذا، يجب على المسؤولين في هذه المؤسسات العمل على توفير الأجهزة والوسائل اللازمة، لتمكين الطلاب من ممارسة التعلم بسهولة، خاصة في مواد العلوم والرياضيات والجغرافيا.

ووفقاً لـ American Printing House (2021) فإن تكلفة طابعة برايل الواحدة تصل إلى 5000 دولار، وأشارت UNESCO (2019) إلى أن أقل من 10% من الكتب المدرسية متوفرة ببرايل في الدول النامية.

الفصل الثالث: منهجية الدراسة

وإجراءاتها

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل عرضاً لمنهجية الدراسة المعتمدة، بالإضافة إلى تعريف المجتمع المستهدف وعينته. كما يتضمن وصفاً لأداة البحث وطرق التحقق من صدقها وثباتها، فضلاً عن الإجراءات المتبعة في الدراسة والمعالجة الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات. وفيما يلي توضيح لكل من هذه العناصر.

1.3 منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، تم اعتماد منهج الوصفي كونه الأنسب للدراسة الحالية. وقد تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات.

2.3 مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومربي التلاميذ المكفوفين بصريا في مدرسة الشهيد ثامر المبروك للمكفوفين بالمسيلة، وكذا المشرفين التربويين والأخصائيين النفسانيين في هاته المدرسة.

والبالغ عددهم (40) معلماً ومعلمةً ومشرفا تربوي، وفق إحصائيات العام الدراسي 2025 المقدمة لنا من إدارة المدرسة.

3.3 عينة الدراسة:

تم اعتماد جميع معلمي ومربي التلاميذ المكفوفين بصريا في مدرسة الشهيد ثامر المبروك للمكفوفين بالمسيلة، إذ بلغ عدد أفراد العينة (40معلماً ومعلمةً ومربي ومربية)، والجدول (1) يبين توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي.

الجدول (01)

توزع أفراد عينة الدراسة (المعلمين والمعلمات)

حسب متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي

المتغير	الفئة	العدد
الجنس	ذكور	15
	إناث	25
	المجموع	40
المؤهل العلمي	أقل من ليسانس	03
	ليسانس	26
	ماستر	11
الخبرة المهنية	05 سنوات فأقل	09
	من (6-10) سنوات	19
	11سنة فأكثر	12

4.3 أداة الدراسة:

تتمثل أداة الدراسة في الاستبانة التي قامت الطالبة ببنائها وفق الخطوات الآتية:

تحديد الصعوبات التدريسية التي يواجهها معلمو ومربو التلاميذ المكفوفين بصريا، حيث تم من خلال الدراسة الاستطلاعية التي أجرتها الطالبة. حيث تم طرح سؤال مفتوح على معلمي ومربي التلاميذ المكفوفين بصريا، يُطلب فيه منهم توضيح الصعوبات التي تعترضهم أثناء تنفيذ العملية التعليمية، كما هو موضح في الملحق (1)، كما اعتمدت الطالبة على مصادر إضافية في بناء الاستبانة تمثلت في:

وهو كالآتي:

– تحديد التحديات التعليمية التي يواجهها معلمو ومربي التلاميذ المكفوفين بصريا من خلال مراجعة مجموعة من المقاييس التربوية المتعلقة بهذا المجال.

– تحديد فقرات المجالات يتم من خلال مراجعة الجانب النظري المتعلق بالصعوبات التدريسية التي يواجهها ومعلمو ومربو الإعاقة البصرية.

– تحديد بدائل المقياس وفق مقياس ليكرت الخماسي يتضمن الخيارات التالية: (موجودة بدرجة كبيرة جدا، موجودة بدرجة كبيرة، موجودة بدرجة متوسطة، موجودة بدرجة قليلة، غير موجودة) للاستجابة على فقرات المقياس. تُمنح الدرجات على التوالي كما يلي: (5، 4، 3، 2، 1)

– تصنيف الصعوبات التدريسية التي يواجهها معلمو ومربي التلاميذ المكفوفين بصريا إلى ثلاثة مستويات كما يلي:

المتوسط الحسابي منخفضًا إذا كان يتراوح بين (1، 2.33)

المتوسط الحسابي متوسطًا إذا كان بين (2.34،3.67)

المتوسط الحسابي مرتفعًا إذا كان بين (3.68،5)

ولهذه البدائل الخمس وفق مقياس ليكرت أربع فئات هي: الفئة الأولى (1 - 1.99)، الثانية (2- 2.99)، الثالثة (3- 3.99)، الرابعة (4-5). فيتم تقسيم عدد الفئات على عدد المستويات الثلاثة للمتوسطات الحسابية، فتكون النتيجة، 1.33 = 3/4 وبعملية حسابية:

* 1+1.33=2.33 إذا تراوح المتوسط الحسابي بين (1- 2.33) يكون المستوى منخفضاً.

* 2.34+1.33=3.67 إذا تراوح المتوسط الحسابي بين (2.34-3.67) يكون المستوى متوسطا.

* 3.68+1.33=5 إذا تراوح المتوسط الحسابي بين (3.68-5) يكون المستوى مرتفعا.

5.3 صدق أداة الدراسة:

لضمان موثوقية أداة الدراسة، تم استخدام صدق المحتوى بطريقة استطلاع آراء المحكمين، حيث تم عرض الأداة بصيغتها الأولية على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين من قسم علم النفس جامعة محمد بوضياف بالمسيلة، والذين يتمتعون بالخبرة والكفاءة، كما هو موضح في الملحق. وذلك بهدف التأكد من وضوح الفقرات وملاءمتها لقياس الأبعاد المستهدفة، بالإضافة إلى تقييم مدى ارتباط الفقرات بالمجالات المحددة، وما إذا كانت تحتاج إلى أي تعديلات.

تم أخذ الملاحظات المتعلقة بهذا الموضوع بعين الاعتبار، حيث تم اختيار الفقرات التي حصلت على موافقة لا تقل عن 80% من المحكمين. وقد تم اتخاذ الإجراءات اللازمة بشأن الفقرات التي اقترح تعديلها أو إعادة صياغتها أو إلغائها، لتستقر الاستبانة في صورتها النهائية على 38 فقرة موزعة على أربع مجالات، وهي: المجال الأول: الصعوبات المرتبطة بوضع الأهداف التعليمية، المجال الثاني: الصعوبات المرتبطة بالمناهج والكتب الدراسية، المجال الثالث: الصعوبات المرتبطة بأساليب التدريسية والوسائل التعليمية، المجال الرابع: الصعوبات المرتبطة بالعملية التقييمية.

6.3 ثبات أداة الدراسة:

تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لقياس الاتساق الداخلي، حيث تراوحت قيم معامل الاتساق الداخلي بين 0.81 و0.90. يوضح الجدول (2) هذه النتائج.

الجدول (02)

قيم معاملات الثبات استبيان الخاص بصعوبات التدريس

باستخدام معامل ألفا كرونباخ

الرقم	المجـــال	معامل الثبات
01	الصعوبات المرتبطة بوضع الأهداف التعليمية	0.83
02	الصعوبات المرتبطة بالمناهج والكتب الدراسية	0.90
03	الصعوبات المرتبطة بأساليب التدريسية والوسائل التعليمية	0.86
04	الصعوبات المرتبطة بالعملية التقييمية	0.85
	الدرجة الكلية	0.86

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الخمسة الآتية:

- صعوبات التدريس.
- الخبرة المهنية: ولها ثلاثة مستويات: (أقل من 5سنوات)، ومن (5سنوات إلى أقل من 10سنوات)، و (10سنوات فأكثر).
- المؤهل العلمي: وله ثلاث مستويات: ليسانس فما دون، وليسانس، ماستر.

7.3 إجراءات الدراسة:

قامت الطالبة بالإجراءات الآتية:

الالمام بالجانب النظري الخاص بالدراسة، وذلك من خلال الرجوع إلى الكتب والدوريات والمجلات والمراجع ذات العلاقة.

- إجراء دراسة استطلاعية لمعرفة صعوبات تدريس التلاميذ المكفوفين من وجهة نظر المربي
- إعداد استبيان حول صعوبات التدريس
- التأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها.
- تحديد مجتمع الدراسة وعينته.

تم تطبيق الاستبيان على عينة الدراسة، حيث تم توضيح أهداف البحث وطريقة الإجابة عن فقرات الأداة لأفراد العينة، وطلب منهم تعبئتها بدقة وموضوعية. كما تم إبلاغ المشاركين في هذا المعاينة بأن إجاباتهم ستظل سرية تمامًا، وأنها ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

- جمع البيانات وتوثيقها في جداول مخصصة.
- تحليل البيانات إحصائيًا باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).
- استخلاص النتائج ومناقشتها.

خلاصة:

ترتكز دقة النتائج التي يتوصل إليها الباحث على صحة الإجراءات المتبعة والأدوات والأساليب المستخدمة أثناء إجراء الدراسة، حيث تمحور هذا الفصل حول منهجية البحث والإجراءات الميدانية المتبعة من خلال الدراسة الاستطلاعية والأساسية، تماشيا مع طبيعة البحث العلمي ومتطلباته، حيث تم التطرق في هذا الفصل إلى منهجية البحث وإجراءاته الميدانية، حيث تم توضيح المنهج المتبع في الدراسة، والعينة بالإضافة إلى حدود الدراسة والأدوات المستخدمة في جمع البيانات، والخصائص السيكومترية لها. وذلك حتى تكون دراسة علمية واضحة ودقيقة.

الفصل الرابع: عرض تحليل

تمهيد:

نستعرض في هذا الفصل إلى عرض وتقديم النتائج المتحصل عليها بعد تطبيق استبانة صعوبات تدريس التلاميذ المكفوفين من وجهة نظر المعلمين، على عينة من المعلمين العاملين بمدرسة ثامر المبروك للمكفوفين بالمسيلة، وعليه تم مناقشة وتحليل هذه النتائج على ضوء الفرضيات، وتفسيرها.

1.4 نتائج الدراسة:

1.2.4 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى

يتضمن هذا الفصل عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء فرضياتها، كما يلي:

- أولاً: النتائج المتعلقة بفحص الفرضية الأولى:

والتي تنص على: " توجد صعوبات تدريس التلاميذ المكفوفين من وجهة نظر المعلمين بدرجة متوسطة".

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة صعوبات تدريس التلاميذ المكفوفين من وجهة نظر المعلمين، وذلك لكل مجال من مجالات أداة الدراسة. ويظهر ذلك في الجدول (3).

جدول رقم :(3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجة صعوبات تدريس التلاميذ المكفوفين من وجهة نظر المعلم مرتبة تنازليا حسب المجالات

رقم الفقرة	المجـــال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة وجود الصعوبات
01	الصعوبات المرتبطة بوضع الأهداف التعليمية	3.86	0.64	1	مرتفع
03	الصعوبات المرتبطة بأساليب التدريسية والوسائل التعليمية	3.78	0.60	2	مرتفع
04	الصعوبات المرتبطة بالعملية التقييمية	3.31	0.48	3	متوسط
02	الصعوبات المرتبطة بالمناهج والكتب الدراسية	3.18	0.43	4	متوسط
	الدرجة الكلية	3.53	0.53		متوسط

يلاحظ من الجدول (4) أن درجة صعوبات تدريس التلاميذ المكفوفين من وجهة نظر المعلمين كان متوسطاً على الدرجة الكلية للأداء، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.53) بانحراف معياري (0.53)، وجاءت مجالات أداة الدراسة

بين المستويين المرتفع والمتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.53-3.3)، وجاء في الرتبة الأولى وبمستوى مرتفع مجال" الصعوبات المرتبطة بوضع الأهداف التعليمية " بمتوسط حسابي (3.86) وانحراف معياري (0.64). وفي الرتبة الثانية وبمستوى مرتفع جاء مجال " الصعوبات المرتبطة بأساليب التدريسية والوسائل التعليمية " بمتوسط حسابي (3.78) وانحراف معياري (0.60)، وفي الرتبة الثالثة وبمستوى متوسط جاء مجال " الصعوبات المرتبطة بالعملية التقييمية" بمتوسط حسابي (3.31)، وانحراف معياري (0.48)، وجاء في الرتبة الأخيرة وبمستوى متوسط مجال " الصعوبات المرتبطة بالمناهج والكتب الدراسية" بمتوسط حسابي (3.18)، وانحراف معياري (0.43)، والآن يتم توضيح فقرات كل مجال من المجالات الأربعة كالآتي:

2.2.4 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

-مجال الصعوبات المرتبطة بوضع الأهداف التعليمية:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة صعوبات تدريس التلاميذ المكفوفين من وجهة نظر المعلمين، كما يتضح من الجدول (4) التالي.

جدول رقم: (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجة صعوبات تدريس التلاميذ المكفوفين من وجهة نظر المعلمين لفقرات مجال الصعوبات المرتبطة

بوضع الأهداف التعليمية مرتبة تنازليا

رقم الفقرة	المجـــال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة وجود الصعوبات
07	صعوبة وضع أعلى المستويات للأهداف التعليمية	4.80	0.56	01	مرتفع
08	صعوبة تحديد معايير ومؤشرات للأهداف بسبب تفاوت قدرات التلاميذ	4.80	0.51	02	مرتفع
04	صعوبة تقدير المجال الزمني لتحقيق الأهداف بسبب تفاوت قدرات المكفوفين	4.80	0.51	03	مرتفع
05	صعوبة صياغة الأهداف لبعض المبادئ والغايات الواردة في محتوى المناهج	4.70	0.56	04	مرتفع
06	صعوبة تضمين الأهداف لبعض المبادئ والتعميمات الواردة في محتوى المناهج	4.60	0.81	05	مرتفع
01	صعوبة صياغة الأهداف المعرفية بما يتوافق وفئة التلاميذ	3.25	0.83	06	متوسط
03	صعوبة صياغة الأهداف الوجدانية بما يتلأم ضعف التلاميذ	2.00	0.45	07	منخفض
02	صعوبة صياغة الأهداف النفسحركية بما يتناسب وفئة التلاميذ المكفوفين	1.95	0.38	08	منخفض
	الدرجة الكلية	3.86	0.27		مرتفع

يلاحظ من الجدول (5) أن درجة صعوبات في تدريس التلاميذ المكفوفين من وجهة نظر المعلمين لفقرات مجال الصعوبات المرتبطة بوضع الأهداف التعليمية، كان مرتفعا على الدرجة الكلية للأداء، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.86) بانحراف معياري (0.27)، وجاءت فقرات هذا المجال بين المستويات الثلاث المرتفع والمتوسط والمنخفض، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.80-1.95)، وجاءت في الرتبة الأولى وبمستوى مرتفع الفقرة رقم (07)" صعوبة وضع أعلى المستويات للأهداف التعليمية " بمتوسط حسابي (4.80) وانحراف معياري (0.56). وفي الرتبة الثانية وبمستوى مرتفع جاءت الفقرة (08).

" صعوبة تحديد معايير ومؤشرات للأهداف بسبب تفاوت قدرات التلاميذ " بمتوسط حسابي (4.80) وانحراف معياري (0.51)، وفي الرتبة الثالثة وبمستوى مرتفع جاءت الفقرة (04) " صعوبة تقدير المجال الزمني لتحقيق الأهداف بسبب تفاوت قدرات المكفوفين " بمتوسط حسابي (4.80)، وانحراف معياري (0.51)، وجاءت في الرتبة الرابعة وبمستوى مرتفع الفقرة (05) " صعوبة صياغة الأهداف لبعض المبادئ والغايات الواردة في محتوى المناهج " بمتوسط حسابي (4.70) ، وانحراف معياري (0.56)، وجاءت في الرتبة الخامسة وبمستوى مرتفع الفقرة (06) " صعوبة تضمين الأهداف لبعض المبادئ والتعميمات الواردة في محتوى المناهج " بمتوسط حسابي (4.60) ، وانحراف معياري (0.81) ، وجاءت في الرتبة السادسة وبمستوى متوسط الفقرة (01) " صعوبة صياغة الأهداف المعرفية بما يتوافق وفئة التلاميذ " بمتوسط حسابي (3.25) ، وانحراف معياري (0.83) ، وجاءت في الرتبة السابعة وبمستوى منخفض الفقرة (03) " صعوبة صياغة الأهداف الوجدانية بما يتلأم ضعف التلاميذ " بمتوسط حسابي (2.00) ، وانحراف معياري (0.45) ، وجاءت في الرتبة الأخيرة وبمستوى منخفض الفقرة (02) " صعوبة صياغة الأهداف النفسحركية بما يتناسب وفئة التلاميذ المكفوفين " بمتوسط حسابي (1.95) ، وانحراف معياري (0.38).

2- مجال الصعوبات المرتبطة بالمناهج والكتب الدراسية:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة صعوبات تدريس التلاميذ المكفوفين من وجهة نظر المعلمين، كما يتضح من الجدول (5) التالي:

جدول رقم (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجة صعوبات تدريس التلاميذ المكفوفين من وجهة نظر المعلمين لفقرات مجال الصعوبات المرتبطة بالمناهج والكتب الدراسية مرتبة تنازليا

رقم الفقرة	المجـــال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة وجود الصعوبات
14	صعوبة تنفيذ الأنشطة العملية الواردة في المنهج	4.95	0.22	01	مرتفع
13	صعوبة المادة المعرفية بالنسبة لمستوى التلاميذ المكفوفين	4.90	0.30	02	مرتفع
15	ندرة المراجع والمواد التعليمية المساندة لمنهج المكفوفين.	4.85	0.66	03	مرتفع
11	طول المنهج الدراسي بالنسبة للوقت المتاح	3.62	0.97	04	مرتفع
16	تأخر توفير الكتب المطبوعة بطريقة بريل عند تغيير المناهج.	3.22	1.16	05	متوسط
10	بعد المنهج المقرر عن حاجات المكفوفين واهتماماتهم.	2.55	0.55	06	متوسط
09	ندرة توفر منهاج خاص بالمكفوفين	1.92	0.52	07	منخفض
17	وجود الأخطاء المطبعية الكثيرة في الكتب التي يتم طباعتها بطريقة بريل للتلاميذ المكفوفين.	1.45	0.63	08	منخفض
12	غياب أدلة للمعلمين للكتب المدرسية المقررة.	1.20	0.40	09	منخفض
	الدرجة الكلية	3.18	0.17		متوسط

يلاحظ من الجدول (6) أن درجة صعوبات تدريس التلاميذ المكفوفين من وجهة نظر المعلمين لفقرات مجال الصعوبات المرتبطة بالمناهج والكتب الدراسية، كانت متوسطة على الدرجة الكلية للأداء، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.18) بانحراف معياري (0.17)، وجاءت فقرات هذا المجال بين المستويات الثلاث المرتفع والمتوسط والمنخفض، إذ تراوحت

المتوسطات الحسابية بين (4.95-1.20)، وجاءت في الرتبة الأولى وبمستوى مرتفع الفقرة رقم (14)" صعوبة تنفيذ الأنشطة العملية الواردة في المنهج " بمتوسط حسابي (4.95) وانحراف معياري (0.22). وفي الرتبة الثانية وبمستوى مرتفع جاءت الفقرة (13) " صعوبة المادة المعرفية بالنسبة لمستوى التلاميذ المكفوفين" بمتوسط حسابي (4.90) وانحراف معياري (0.30)، وفي الرتبة الثالثة وبمستوى مرتفع جاءت الفقرة (15) " ندرة المراجع والمواد التعليمية المساندة لمنهج المكفوفين " بمتوسط حسابي (4.85)، وانحراف معياري (0.66)، وجاءت في الرتبة الرابعة وبمستوى مرتفع الفقرة (11) " طول المنهج الدراسي بالنسبة للوقت المتاح " بمتوسط حسابي (3.62) ، وانحراف معياري (0.97)، وجاءت في الرتبة الخامسة وبمستوى متوسط الفقرة (16) " تأخر توفير الكتب المطبوعة بطريقة بريل عند تغيير المناهج." بمتوسط حسابي (3.22)، وانحراف معياري (1.16)، وجاءت في الرتبة السادسة وبمستوى متوسط الفقرة (10) " بعد المنهج المقرر عن حاجات المكفوفين واهتماماتهم." بمتوسط حسابي (2.55)، وانحراف معياري (0.55)، وجاءت في الرتبة السابعة وبمستوى منخفض الفقرة (19) " ندرة توفر منهاج خاص بالمكفوفين " بمتوسط حسابي (1.92)، وانحراف معياري (0.52)، وجاءت في المرتبة ما قبل الأخيرة وبمستوى منخفض الفقرة (17) " وجود الأخطاء المطبعية الكثيرة في الكتب التي يتم طباعتها بطريقة بريل للتلاميذ المكفوفين " بمتوسط حسابي (1.45)، وانحراف معياري (0.63)، وجاءت في المرتبة الأخيرة وبمستوى منخفض الفقرة (12) " غياب أدلة للمعلمين للكتب المدرسية المقررة." بمتوسط حسابي (1.20)، وانحراف معياري (0.40).

3- مجال صعوبات المرتبطة بأساليب التدريسية والوسائل التعليمية:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة صعوبات تدريس التلاميذ المكفوفين من وجهة نظر المعلمين، كما يتضح من الجدول (6) التالي:

جدول رقم: (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجة صعوبات تدريس التلاميذ المكفوفين من وجهة نظر المعلمين لفقرات مجال صعوبات المرتبطة بأساليب التدريسية والوسائل التعليمية مرتبة تنازليا

رقم الفقرة	المجـــال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة وجود الصعوبات
23	صعوبة التنويع في أساليب التدريس المستخدمة	4.92	0.66	01	مرتفع
21	صعوبة التدريس عن طريق الملاحظة	4.90	0.30	02	مرتفع
22	محدودية استخدام استراتيجيات تدريس مهارات التفكير	4.87	0.33	03	مرتفع
25	محدودية الاستفادة من الوسائل التكنولوجية الحديثة	4.80	0.51	04	مرتفع
26	ضعف القدرة على تنمية البحث العلمي لدى التلاميذ بسبب محدودية المراجع.	4.80	0.46	05	مرتفع
27	قلة الوسائل التعليمية المناسبة لهذه الفئة.	4.45	0.59	06	مرتفع
20	صعوبة التدريب على المهارات المطلوبة	3.97	0.42	07	مرتفع
19	صعوبة استخدام أساليب تدريس حديثة	3.20	0.46	08	متوسط
24	صعوبة ربط المادة التعليمية بالحياة اليومية للتلاميذ.	2.85	0.42	09	متوسط
28	البطء القراءة نتيجة اعتماد التلاميذ على القراءة بأصبع واحد.	2.62	1.12	10	متوسط
18	تدني مستوى الطلاب في المهارات الأساسية مثل القراءة والكتابة وفق طريقة بريل.	2.15	0.48	11	منخفض
29	قلة الإمكانيات المتاحة والحوافز الممنوحة للتلاميذ المكفوفين.	1.85	0.63	12	منخفض
	الدرجة الكلية	3.78	0.17		مرتفع

يلاحظ من الجدول (7) أن درجة صعوبات في تدريس التلاميذ المكفوفين من وجهة نظر المعلمين لفقرات مجال الصعوبات المرتبطة بأساليب التدريسية والوسائل التعليمية ، كانت مرتفعة على الدرجة الكلية للأداء، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.78) بانحراف معياري (0.17)، وجاءت فقرات هذا المجال بين المستويات الثلاث المرتفع والمتوسط والمنخفض، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.92-1.85)، وجاءت في الرتبة الأولى وبمستوى مرتفع الفقرة رقم (23)" صعوبة التنويع في أساليب التدريس المستخدمة " بمتوسط حسابي (4.92) وانحراف معياري (0.66). وفي الرتبة الثانية وبمستوى مرتفع جاءت الفقرة (21) " صعوبة التدريس عن طريق الملاحظة " بمتوسط حسابي (4.90) وانحراف معياري (0.30)، وفي الرتبة الثالثة وبمستوى مرتفع جاءت الفقرة (22) "محدودية استخدام استراتيجيات تدريس مهارات التفكير " بمتوسط حسابي (4.87)، وانحراف معياري (0.33)، وجاءت في الرتبة الرابعة وبمستوى مرتفع الفقرة (25) " محدودية الاستفادة من الوسائل التكنولوجية الحديثة " بمتوسط حسابي (4.80) ، وانحراف معياري (0.51)، وجاءت في الرتبة الخامسة وبمستوى مرتفع الفقرة (26) " ضعف القدرة على تنمية البحث العلمي لدى التلاميذ بسبب محدودية المراجع." بمتوسط حسابي (4.80)، وانحراف معياري (0.46)، وجاءت في الرتبة السادسة وبمستوى مرتفع الفقرة (27) " قلة الوسائل التعليمية المناسبة لهذه الفئة " بمتوسط حسابي (4.45)، وانحراف معياري (0.59)، وجاءت في الرتبة السابعة وبمستوى مرتفع الفقرة (20)

" صعوبة التدريب على المهارات المطلوبة " بمتوسط حسابي (3.97)، وانحراف معياري (0.42)، وجاءت في المرتبة الثامنة وبمستوى متوسط الفقرة (19) "صعوبة استخدام أساليب تدريس حديثة" بمتوسط حسابي (3.20)، وانحراف معياري (0.46)، وجاءت في المرتبة التاسعة وبمستوى متوسط الفقرة (24) " صعوبة ربط المادة التعليمية بالحياة اليومية للتلاميذ" بمتوسط حسابي (2.85)، وانحراف معياري (0.42)، وجاءت في المرتبة العاشرة وبمستوى متوسط الفقرة (28) " بطء القراءة نتيجة اعتماد التلاميذ على القراءة بأصبع واحد " بمتوسط حسابي (2.62)، وانحراف معياري (1.12)، وجاءت في المرتبة الحادية عشر وبمستوى منخفض الفقرة (18) " تدني مستوى الطلاب في المهارات الأساسية مثل القراءة والكتابة وفق طريقة بريل" بمتوسط حسابي (2.15)، وانحراف معياري (0.48).

وجاءت في المرتبة الأخيرة وبمستوى منخفض الفقرة (29) "قلة الإمكانيات المتاحة والحوافز الممنوحة للتلاميذ المكفوفين" بمتوسط حسابي (1.85)، وانحراف معياري (0.63).

4- مجال صعوبات المرتبطة بالعملية التقييمية:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة صعوبات تدريس التلاميذ المكفوفين من وجهة نظر المعلمين، كما يتضح من الجدول (7) التالي:

جدول رقم: (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجة صعوبات تدريس التلاميذ المكفوفين من وجهة نظر المعلمين لفقرات مجال الصعوبات المرتبطة بالعملية التقييمية مرتبة تنازليا

رقم الفقرة	المجـــال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة وجود الصعوبات
32	صعوبة وضع استراتيجيات علاجية للطلاب ذوي الأداء الضعيف.	5	0.0	01	مرتفع
35	صعوبة تقويم التلاميذ في المجال المهارات الحركية	4.92	0.26	02	مرتفع
34	صعوبة تقويم التلاميذ في المجال الوجداني أو الانفعالي	4.87	0.33	03	مرتفع
33	صعوبة تقويم التلاميذ في أعلى المستويات من المجال المعرفي	4.75	0.43	04	مرتفع
36	ضعف القدرة على التنويع بوسائل التقويم	2.20	0.60	05	منخفض
37	وجود إعاقة مزدوجة لدى التلاميذ المكفوفين	2.10	0.30	06	منخفض
31	تدني مستوى نتائج التلاميذ في الامتحانات	2.05	1.13	07	منخفض
30	كثرة الاختبارات المطلوب إجراؤها في العام الواحد	2.00	0.45	08	منخفض
38	التشبع في عدد التلاميذ في الصف الواحد	1.92	0.35	09	منخفض
	الدرجة الكلية	3.31	0.16		متوسط

يلاحظ من الجدول (7) أن درجة صعوبات تدريس التلاميذ المكفوفين من وجهة نظر المعلمين لفقرات مجال الصعوبات المرتبطة بالعملية التقييمية، كانت متوسطة على الدرجة الكلية للأداء، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.31) بانحراف معياري (0.16)، وجاءت فقرات هذا المجال بين المستويين المرتفع والمنخفض، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (5-1.92)، وجاءت في الرتبة الأولى وبمستوى مرتفع الفقرة رقم (32)" صعوبة وضع استراتيجيات علاجية للطلاب ذوي الأداء الضعيف." بمتوسط حسابي (5) وانحراف معياري (0.0). وفي الرتبة الثانية وبمستوى مرتفع جاءت الفقرة (35) "صعوبة تقويم التلاميذ في المجال المهارات الحركية" بمتوسط حسابي (4.92) وانحراف معياري (0.26)، وفي

الرتبة الثالثة وبمستوى مرتفع جاءت الفقرة (34) "صعوبة تقويم التلاميذ في المجال الوجداني أو الانفعالي" بمتوسط حسابي (4.87)، وانحراف معياري (0.33)، وجاءت في الرتبة الرابعة وبمستوى مرتفع الفقرة (33) "صعوبة تقويم التلاميذ في أعلى المستويات من المجال المعرفي" بمتوسط حسابي (4.75) ،وانحراف معياري (0.43)، وجاءت في الرتبة الخامسة وبمستوى منخفض الفقرة (36) " ضعف القدرة على التنويع بوسائل التقويم" بمتوسط حسابي (2.20)، وانحراف معياري (0.60)، وجاءت في الرتبة السادسة وبمستوى منخفض الفقرة (37) " وجود إعاقة مزدوجة لدى التلاميذ المكفوفين" بمتوسط حسابي (2.10)، وانحراف معياري (0.30)، وجاءت في الرتبة السابعة وبمستوى منخفض الفقرة (31) " تدني مستوى نتائج التلاميذ في الامتحانات " بمتوسط حسابي (2.05)، وانحراف معياري (1.13)، وجاءت في المرتبة الثامنة وبمستوى منخفض الفقرة (30) "كثرة الاختبارات المطلوب إجراؤها في العام الواحد " بمتوسط حسابي (2.00)، وانحراف معياري (0.45)، وجاءت في المرتبة التاسعة والأخيرة وبمستوى منخفض الفقرة (38) "التشبع في عدد التلاميذ في الصف الواحد" بمتوسط حسابي (1.92)، وانحراف معياري (0.35).

3.2.4 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

لفحص الفرضية الثانية التي نصها " هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة صعوبات تدريس التلاميذ المكفوفين من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات الجنس، الخبرة، والمؤهل العلمي للمعلمين.

تم فحصها على المنوال الاتي:

-1متغير الجنس: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى صعوبات تدريس التلاميذ المكفوفين التي تواجه المعلمين من وجهة نظرهم، كما تم استخدم اختبار" t-test"لعينتين مستقلتين لفحص الفروق تبعا لمتغير الجنس، والجدول (08) الآتي يوضح النتائج:

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار(t-test) للعينات المستقلة للفروق في لدرجة صعوبات تدريس التلاميذ المكفوفين من وجهة نظر المعلمين تبعاً للجنس

المجـــال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة 't'	مستوى الدلالة
الصعوبات المرتبطة بوضع الأهداف التعليمية	الذكور	15	3.88	0.31	0.36	0.49
	إناث	25	3.85	0.25		
الصعوبات المرتبطة بالمناهج والكتب الدراسية	الذكور	15	3.29	0.10	3.45	0.056
	إناث	25	3.12	0.17		
الصعوبات المرتبطة بأساليب التدريسية والوسائل التعليمية	الذكور	15	3.86	0.12	2.52	0.53
	إناث	25	3.73	0.18		
الصعوبات المرتبطة بالعملية التقييمية	الذكور	15	3.31	0.17	0.08	0.61
	إناث	25	3.31	0.16		
الدرجة الكلية	الذكور	15	3.58	0.92	1.60	0.42
	إناث	25	3.50	0.19		

تشير النتائج في الجدول (08) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05\geq$) في درجة صعوبات في تدريس التلاميذ المكفوفين من وجهة نظر المعلمين تبعاً للجنس، استناداً إلى قيمة (t) المحسوبة إذ بلغت (0.19)، وبمستوى دلالة (0.42) للدرجة الكلية، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05\geq$)، في درجة صعوبات في تدريس التلاميذ المكفوفين من وجهة نظر المعلمين، تبعاً للجنس في أي مجال من المجالات، إذ كانت قيم (t) غير دالة احصائيا.

2-متغير الخبرة المهنية:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في درجة صعوبات تدريس التلاميذ المكفوفين من وجهة نظر المعلمين، تبعا لمتغير الخبرة المهنية، والجدول (9) الآتي يوضح النتائج:

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في في درجة صعوبات تدريس التلاميذ المكفوفين من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير الخبرة المهنية

المجـــال	الخبرة المهنية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الصعوبات المرتبطة بوضع الأهداف التعليمية	5 سنوات فأقل	09	3.65	0.31
	من (6-10سنوات)	19	3.95	0.18
	11سنة فأكثر	12	3.87	0.30
	المجموع	40	3.82	0.26
الصعوبات المرتبطة بالمناهج والكتب الدراسية	5 سنوات فأقل	09	3.18	0.16
	من (6-10سنوات)	19	3.18	0.18
	11سنة فأكثر	12	3.19	0.18
	المجموع	40	3.18	0.17
الصعوبات المرتبطة بأساليب التدريسية والوسائل التعليمية	5 سنوات فأقل	09	3.64	0.24
	من (6-10سنوات)	19	3.82	0.13
	11سنة فأكثر	12	3.81	0.11
	المجموع	40	3.75	0.16
الصعوبات المرتبطة بالعملية التقييمية	5 سنوات فأقل	09	3.29	0.18
	من (6-10سنوات)	19	3.27	0.14
	11سنة فأكثر	12	3.38	0.17
	المجموع	40	3.31	0.16

يوضح الجدول (9) وجود فروق ملحوظة بين المتوسطات الحسابية لدرجة صعوبات تدريس التلاميذ المكفوفين من وجهة نظر المعلمين، وذلك وفقًا لمتغير الخبرة المهنية، حيث حصل المعلمون الذين لديهم خبرة تتراوح بين 6 إلى 10 سنوات على أعلى متوسط حسابي قدره (3.55)، ثم تلاهم المعلمون الذين خبرة 5 سنوات أو أقل متوسط حسابي بلغ (3.44)، وأخيرًا جاء المعلمون الذين لديهم خبرة 11 سنة فأكثر بمتوسط حسابي قدره (3.56). ولتحديد ما إذا كانت هذه الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05\geq$)، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA). وتوضح نتائج هذا التحليل كما هو مبين في الجدول (10) التالي.

الجدول (10)

تحليل التباين الأحادي للفروق في درجة صعوبات

تدريس التلاميذ المكفوفين من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير الخبرة المهنية

المجـــال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة
الصعوبات المرتبطة بوضع الأهداف التعليمية	بين المجموعات	0.55	2	0.28	4.22	0.02
	داخل المجموعات	2.43	37	0.06		
	المجموع	2.99	39			
الصعوبات المرتبطة بالمناهج والكتب الدراسية	بين المجموعات	0.01	2	0.001	0.019	0.99
	داخل المجموعات	1.21	37	0.033		
	المجموع	1.22	39			
الصعوبات المرتبطة بأساليب التدريسية والوسائل التعليمية	بين المجموعات	0.21	2	0.11	4.17	0.023
	داخل المجموعات	0.95	37	0.026		
	المجموع	1.16	39			
الصعوبات المرتبطة بالعملية التقييمية	بين المجموعات	0.99	2	0.050	0.17	0.16
	داخل المجموعات	0.98	37	0.027		
	المجموع	1.08	39			

تشير النتائج في الجدول (10) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة صعوبات تدريس التلاميذ المكفوفين من وجهة نظر المعلمين، تبعا لمتغير الخبرة، استناداً إلى قيمة (ف) المحسوبة إذ بلغت (2.14)، وبمستوى دلالة (0.30) للدرجة الكلية، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة صعوبات تدريس التلاميذ المكفوفين من وجهة نظر المعلمين، تبعا لمتغير الخبرة في أي مجال من المجالات، إذ كانت قيم ف غير دالة إحصائيا.

4.2.4 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

-متغير المؤهل العلمي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى صعوبات تدريس التلاميذ المكفوفين التي تواجه المعلمين من وجهة نظرهم، تبعا لمتغير المؤهل العلمي، والجدول (11) الآتي يوضح النتائج:

الجدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار(t-test) للعينات المستقلة للفروق لدرجة صعوبات تدريس التلاميذ المكفوفين من وجهة نظر المعلمين

تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجـــال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة 't'	مستوى الدلالة
الصعوبات المرتبطة بوضع الأهداف التعليمية	ما دون ليسانس	02	3.87	0.17	0.22	0.56
	ليسانس	28	3.82	0.31		
	ماستر	10	3.96	0.15		
الصعوبات المرتبطة بالمناهج والكتب الدراسية	ما دون ليسانس	02	3.22	0.00	0.20	0.030
	ليسانس	28	3.20	0.18		
	ماستر	10	3.15	0.16		
الصعوبات المرتبطة بأساليب التدريسية والوسائل التعليمية	ما دون ليسانس	02	3.87	0.17	0.84	0.91
	ليسانس	28	3.75	0.19		
	ماستر	10	3.83	0.11		
الصعوبات المرتبطة بالعملية التقييمية	ما دون ليسانس	02	3.11	0.00	1.60	0.053

	ليسانس	28	3.30	0.17		
	ماستر	10	3.36	0.13		
الدرجة الكلية	ما دون ليسانس	02	3.51	0.34	0.71	0.39
	ليسانس	28	3.52	0.21		
	ماستر	10	3.58	0.13		

تشير النتائج في الجدول (11) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة صعوبات تدريس التلاميذ المكفوفين من وجهة نظر المعلمين تبعاً للجنس، استناداً إلى قيمة (t) المحسوبة إذ بلغت (0.71)، وبمستوى دلالة (0.39) للدرجة الكلية، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة صعوبات تدريس التلاميذ المكفوفين من وجهة نظر المعلمين، تبعاً للجنس في اي مجال من المجالات، إذ كانت قيم (t) غير دالة احصائيا.

3.4 مناقشة نتائج الدراسة:

1.3.4 مناقشة النتائج:

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة بناءً على فرضياتها. سنبدأ أولاً بمناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى، الذي ينص على: " درجة صعوبات تدريس التلاميذ المكفوفين من وجهة نظر المعلمين متوسطة".

أظهرت النتائج أن مستوى درجة صعوبات في تدريس التلاميذ المكفوفين من وجهة نظر المعلمين، كانت متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.53). وتوزعت مجالات الدراسة بين المستويين المرتفع والمتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.18) و(3.86). في المرتبة الأولى، جاء مجال الصعوبات المرتبطة بوضع الأهداف التعليمية بمتوسط حسابي قدره (3.86)، تلاه في المرتبة الثانية مجال " الصعوبات المرتبطة بأساليب التدريسية والوسائل التعليمية " بمتوسط حسابي (3.78). وفي المرتبة قبل الأخيرة، جاء مجال " الصعوبات المرتبطة بالعملية التقييمية " بمتوسط حسابي (3.31)، بينما احتل مجال " الصعوبات المرتبطة بالمناهج والكتب الدراسية " المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.18). كما تشير النتائج إلى أن مجال الصعوبات المرتبطة بوضع الأهداف التعليمية كان الأكثر تأثيراً. يمكن تفسير هذه النتائج بأن الأساليب والوسائل التعليمية المستخدمة مع فئة المكفوفين محدودة نسبياً مقارنةً بالطلاب العاديين، حيث يفرض فقدان حاسة البصر على المعلم الاعتماد بشكل أكبر على الوسائل السمعية أو اللمسية، مما يقلل من تنوع الوسائل التعليمية المتاحة.

تُعاني الاستفادة من الوسائل التكنولوجية الحديثة، مثل الحاسوب وما يقدمه من تطبيقات تعليمية وبرامج متنوعة أثبتت فعاليتها في المجال التربوي، من بعض القيود. فعلى الرغم من استخدام الصوت المرافق للصور والألوان والحركات التي

تعزز من مستوى التشويق والدافعية لدى التلاميذ، إلا أن العرض يقتصر في بعض الأحيان على الوسائل السمعية فقط. وهذا قد يعيق تقديم المفاهيم والتعميمات بشكل ملموس، مما يبقيها في إطار التجريد الذي يصعب على التلاميذ استيعابه، خاصة في المراحل التعليمية الأولى. نتيجة لذلك، يواجه التلاميذ صعوبة في ربط المحتوى التعليمي بحياتهم اليومية، مما يؤدي إلى ضعف فعالية المعرفة المكتسبة، حيث يجدون صعوبة في تطبيق ما تعلموه في واقعهم.

كما يمكن أن تُعزى هذه النتائج إلى فقدان التلاميذ لفرصة التعلم بالملاحظة، مما يعيق تدريبهم على المهارات المطلوبة ويقلل من مشاركتهم بسبب قلة خبراتهم. بعض المواد العلمية تتطلب إجراء تجارب في المختبر، ولكن غياب التعلم بالملاحظة يحد من الاستفادة من هذه المختبرات.

المناهج الحالية لا تلبي احتياجات المكفوفين واهتماماتهم، حيث تفتقر إلى الخصوصية المطلوبة. كما أن تنفيذ الأنشطة العملية المدرجة فيها يواجه صعوبات، مما يضطر المعلمين إلى تقديم المحتوى المعرفي من خلال التلقين المباشر الذي يعتمد على السرد والتوضيح الشفهي.

تشير النتائج السابقة إلى أن المجال الذي حصل على الرتبة قبل الأخيرة هو " الصعوبات المرتبطة بالعملية التقييمية ". يمكن أن تُعزى هذه النتائج إلى قلة تنوع وسائل التقويم المتاحة للمعلمين عند التعامل مع فئة المكفوفين، بالإضافة إلى صعوبة تقييم التلاميذ في مجالات متعددة مثل المجال الوجداني والمهاري. هذه المجالات تتطلب أدوات تقويم خاصة يصعب تطبيقها على المكفوفين، مما يؤدي إلى عدم توفير تغذية راجعة كافية للمعلمين حول نقاط القوة والضعف لدى كل تلميذ، مما يعقد وضع خطط علاجية للتلاميذ ذوي الأداء الضعيف.

كما أظهرت النتائج أن لمجال " الصعوبات المرتبطة بوضع الأهداف التعليمية ". ويعود ذلك إلى صعوبة صياغة الأهداف في المجالات المعرفية والنفس حركية والوجدانية بما يتناسب مع احتياجات الطلبة المكفوفين، بالإضافة إلى التحديات المرتبطة بتقدير الوقت اللازم لتحقيق هذه الأهداف بسبب تفاوت القدرات.

تتوافق هذه النتائج مع ما توصل إليه الخشرمي (2009)، الذي استهدف دراسة المشكلات المرتبطة بقراءة وتفسير الجداول والأشكال البيانية لدى التلاميذ المكفوفين. حيث أظهرت النتائج أن معظم التلاميذ المكفوفات يواجهن صعوبة في تنفيذ ما يُطلب منهن من رسوم الجداول والأشكال.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية، التي تنص على: هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة صعوبات تدريس التلاميذ المكفوفين من وجهة نظر المعلمين وفقا لمتغيرات الجنس، الخبرة والمؤهل العلمي جاءت النتائج كما يلي:

بالنسبة لمتغير الجنس، أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في صعوبات تدريس التلاميذ المكفوفين التي تواجه المعلمين وفقاً لوجهة نظرهم. كما لم تُظهر النتائج أي فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الصعوبات التدريسية المتعلقة بالجنس في أي من المجالات. حيث كانت قيم (t) غير دالة إحصائياً. يمكن تفسير هذه النتيجة كالتالي:

تواجه هيئة التدريس التي تعمل مع التلاميذ المكفوفين، سواء كانوا ذكورًا أو إناثًا، تحديات متشابهة في البيئة التعليمية. وقد أظهرت مراجعة الباحث لمصادر البحث المتعددة أن الدراسات المتعلقة بفئة المكفوفين قليلة، وغالبًا ما تفتقر إلى تناول دور المعلمين على تعليمهم، مما يجعل من الصعب مقارنة النتائج وربطها بالواقع التعليمي.

أما بالنسبة لمتغير الخبرة التعليمية، فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة صعوبات تدريس التلاميذ المكفوفين من وجهة نظر المعلمين، ويُعزى ذلك إلى إدراك المعلمين، بغض النظر عن خبراتهم، لطبيعة مهنتهم ومتطلباتها، خاصة مع فئة تحتاج إلى دعم نفسي وتربوي. كما يدرك هؤلاء المعلمون أهمية دورهم في تحديد احتياجات التلاميذ وتلبيتها، مما يسهم في تنمية مهاراتهم في المجالات التربوية والاجتماعية والرياضية ومهارات الحياة. وقد تكون هذه النتيجة أيضًا ناتجة عن خبرات المعلمين والمعلمات في هذا المجال.

تواجه المعلمين والمعلمات صعوبات تدريسية متشابهة، حيث لم يختلف إدراكهم لهذه الصعوبات باختلاف سنوات خبرتهم. أما بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة صعوبات تدريس التلاميذ المكفوفين من وجهة نظر المعلمين، وذلك وفقاً لمؤهلاتهم العلمية. كما لم تُظهر النتائج أي فروق ذات دلالة إحصائية في هذا السياق، مما يعني أن المعلمين بمؤهلات علمية متنوعة أدركوا بشكل متقارب مستوى الصعوبات التي يواجهونها. وهذا يشير إلى أن المؤهل العلمي برغم أهميته ليس له تأثير كبير على إدراكهم لهذه الصعوبات، لأن الفئة المستهدفة هي من ذوي الاحتياجات الخاصة ولا يهم المستوى التعليمي المرتفع بقدر أهمية توفر مختصين في التكفل التربوي والنفسي لهذه الفئة وفق احتياجاتها التي تختلف عن العاديين.

3.4.2 المقترحات:

سمحت لنا در استنا بتحديد جملة من الاقتراحات نذكر منها:

- ضرورة توفير عتاد متطور يتلاءم مع شريحة المكفوفين ويسهل العملية التربوي، كتوفير وسائل تعليمية، وسائل رياضية، لعب تثقيف خاصة بهم.
- يجب على الدولة الاهتمام بتوفير ميزانية خاصة بمدارس المكفوفين وضرورة الشهير الحسن لهم.
- ضرورة وجود مراكز يكون الهدف منها تكوين مختصين في مجال التعليم في الإعاقة البصرية ومواكبة التقنيات الحديثة في الإعاقة البصرية.

- ضرورة تحسيس المجتمع بأهمية الوقاية وتفادي الإصابة بفقدان البصر، وذلك بالتوعية الصحية والكشف المبكر للحالة والحد من تفاقمها.

- ضرورة توجيه الباحثين والمختصين بوضع برامج الرعاية النفسية لفئات المكفوفين وتهيئة أخصائيين نفسانيين بالمدارس الخاصة بالمكفوفين

3.3.4 التوصيات:

استنادًا إلى النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يوصي الباحث بما يلي:

- تقديم الدعم اللازم للمدارس التي تقدم خدمات تربوية التلاميذ المكفوفين، مما يساعد المعلمين في التغلب على العديد من التحديات التي يواجهونها أو تقليلها.

- العمل على تطوير مناهج تعليمية مخصصة لهذه الفئة، من خلال فريق عمل متنوع يتكون من خبراء في تخطيط المناهج، وعلم النفس التربوي، وأخصائي التربية الخاصة، مع ضرورة ترجمة هذه المناهج إلى طريقة بريل بدقة عالية.

- ضمان توفير وزارة التربية الوطنية الجزائرية للكتب المطبوعة بطريقة بريل بكميات كافية وفي الأوقات المناسبة.

- تزويد وزارة التربية الوطنية الجزائرية بأدلة للمعلمين لكل منهج خاص بهذه الفئة.

- تعيين مرشد نفسي متخصص للتعامل مع التلاميذ المكفوفين، لتقديم الإرشاد والدعم النفسي، مما يسهم في تعزيز أداء المعلمين وتسهيل مهامهم.

- تعزيز التواصل بين المدارس المعنية بهذه الفئة والشريك الاجتماعي، من خلال تنظيم فعاليات وأنشطة واجتماعات مع أولياء الأمور والمهتمين من المجتمع المحلي ذوي الصلة.

- توفير دعم لهذه الفئة من خلال مؤسسات المجتمع المدني، بما في ذلك المؤسسات الإعلامية.

خاتمــة:

اتضح من خلال عرض الجانب النظري لهذا البحث والنتائج المتوصل إليها في الجانب الميداني أن فئة المكفوفين بحاجة ضرورية للخدمات التربوية على المعلمين توفيرها لهم حيث تأتى في مقدمة هذه الخدمات ضرورة وضع وتسطير برنامج تعليمي تربوي خاص بهذه الفئة حتى تتمكن الرعاية ولتربية الخاصة بهم بلوغ الأهداف المبتغاة.

وفقا لأسس علمية وبرنامج خاص ومسطر والعمل على تشغيل المعلمين المختصين ذوي الكفاءات العالية و الخبرة الواسعة حول مثل هذه الحالات، وضرورة توفير الوسائل و التجهيزات البيداغوجية اللازمة للفهم و التوضيح وهذا من أجل الرفع من المستوى المعرفي و التحصيل الدراسي للأطفال المكفوفين وهذا هدف نبيل لا يتم تحقيقه إلا إذا قامت بها مؤسسات الخاصة للمكفوفين ليكونوا أفراد فاعلين في المجتمع فقد البصر لا يعني فقد البصيرة لقوله تعالى لهم يسيروا في الأرض فتكون لهم قلوب يعقلون بها أو آذان يسمعون بها فإنها لا تعمى الأبصار ولكن تعمى القلوب التي في الصدور) فتوفير فرص التعليم لهذه الشريحة بأهلهم لأن تكون لهم أدوار فعالة كغيرهم من الأفراد العاديين في المجتمع، وتبقى المدارس الخاصة بالمكفوفين من أهم وأقدر الوسائل التي يمكن أن تلم بتقديم مختلف الخدمات التربوية التي تهم المكفوفين في حياتهم وتعيد لهم نورهم فالعلم هو المصباح الذي ينير للمكفوفين الطريق لشقها نحو مستقبل أفضل.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

-القرآن الكريم

- المراجع العربية:

1. ابراهيم عبد الهادي المليجي الممارسة المهنية في المجال الطبي والتأهيلي، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر ،1998.
2. احمد السعيد يونس، رعاية الطفل المعوق (صحيا، نفسيا، اجتماعيا)، دار الفكر العربي، ط2 مصر، 1997
3. أحمد السعيد يونس، رعاية الطفل المعوق (صحيا ونفسيا واجتماعيا)، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1999
4. احمد شبشوب، علوم التربية، المؤسسة الوطنية للكتاب، تونس، 1991.
5. أحمد، محمد، التكيف والمشكلات المدرسية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية مصر، 1996
6. إقبال إبراهيم مخلوف: الرعاية وخدمات المعوقين دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية مصر، 1991
7. أمل صادق علم النفس التربوي، مكتبة انجلو المصرية، ط5، مصر 1996.
8. بشير صالح الرشيدي، مناهج البحث التربوي رؤية تطبيقية مبسطة، دار الكتاب الحديث ط1، الكويت،2000.
9. حمدي عبد الحارس البخشونجي، سيد سلامة إبراهيم، الخدمة الاجتماعية التربوية في المجال المدرسي، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع الإسكندرية، 1997.
10. رابح تركي، المعوقون في الجزائر وواجب الدولة نحوهم، الشركة الوطنية للنشر الجزائر،1982.
11. راح تركي: أصول التربية والتعليم ديوان المطبوعات الجامعية ملح الجزائر 1990.
12. رمضان محمد القذافي، سيكولوجية الإعاقة، الدار العربية للكتاب، ليبيا ،1988.
13. السيد رمضان، اسهامات الخدمة الاجتماعية في مجال رعاية الفئات الخاصة، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر 1998.
14. السيد عبيد، تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، دار صفاء للنشر والتوزيع ط1، عمان، 2000
15. عبد الرحمن سيد سليمان، الإعاقة البدنية المفهوم التصنيفات، الأساليب العلاجية، زهراء الشرق الجزائر، 1985.
16. عبد الرحمن سيد سليمان، سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة، الخصائص السيمات، مكتبة زهراء الشرق، ط 1، القاهرة 2001.
17. عبد الغني عبود، التربية ومشكلات المجتمع، دار الفكر العربي، ط2، القاهرة 1992.
18. عبد المجيد عبد الرحيم: تنمية الأطفال المعاقين دار غريب ، ط1 ،1997
19. عبد المحيي محمود حسن صالح، متحدو الإعاقة من منظور الخدمة الاجتماعية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 1999.

20. عبد المطلب أمين القريطي، سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم، دار الفكر العربي، ط3، القاهرة 2001

21. عبد الهادي الجوهري، دليل الزيارات الميدانية لبعض مجالات الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية المكتب العلمي للكمبيوتر، أسوان مصر 1998

22. عبدالحفيظ مقدم، الإحصاء والقياس النفسي والتربوي، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر.1993

23. عمار بوحوش محمد محمود الذنيبات مناهج لبحث العلمي وطرق إعداد البحوث ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر 1990.

24. فاخر عاقل، علم النفس التربوي، دار العلم للحلابين، ط7، 1981.

25. فضيل ديليو وآخرون، أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية، دار البحث ط1، قسنطينة.1999.

26. فوزية ذياب، أنماط القيم في المجتمع المصري دار العلم للملايين، ط1 جبروت لبنان 1982.

27. كمال سالم سيسالم، الإعاقات البسيطة (المعاقون بصريا)، دارا لمعرفة الجامعية، مصر.1995

28. لطفي بركات أحمد، تربية المعوقين في الوطن العربي المكتبة العربية السعودية، ط1 المملكة العربية السعودية 1980.

29. ماجدة كمال علام السيد، عملية الرعاية الاجتماعية والخدمة الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث، مصر 1985

30. محمد حمدي زيدان، قياس كفاءة التدريس، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1984.

31. محمد زياد حمدان، الوسائل التعليمية سيادتها وتطبيقاتها، مؤسسة الرسالة ط1، بيروت 1981

32. محمد سلامة غباري، رعاية الفئات الخاصة في محيط الخدمة الاجتماعية ورعاية المعوقين، المكتب الجامعي الحديث، ط1، الاسكندرية 2003.

33. محمد سيد فهمي، السلوك الاجتماعي للمعوقين (دراسة في الخدمة الاجتماعية)، المكتب الجامعي الحديث الإسكندرية، مصر 1998.

34. محمد سيد فهمي، الفئات الخاصة من منظور الخدمة الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية 2001.

35. محمد سيد فهمي، مقدمة في الخدمة الاجتماعية، دار المعارف الجامعية، القاهرة، مصر1999

36. محمد سيد فهمي، واقع رعاية المعوقين في الوطن العربي، المكتب الجامعي الحديث طاء الأزاريطة، الاسكندرية 2000

37. محمد عبد الرحيم عدس، المعلم الفاعل والتدريس الفعال، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ط1، عمان، الأردن 200.

38. محمد مصطفى زيدان، الكفاية الإنتاجية للمدرس، دار الشروق، ط 1، جدة 1981

39. مختار حمزة، سيكولوجية ذوي العاهات، مؤسسة التأهيل، ط1، القاهرة، مصر، بدون سنة.

40. منى صبحي الحديدي، مقدمة في الإعاقة البصرية دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ط1، عمان، الأردن 1998

41. الياس ديب، مناهج التربية والتعليم، دار الكتب اللبناني، ط3، بيروت 1981.

42. يوسف شبلي، الزعمطة التأهيل المهني للمعوقين، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع مط1، عمان الأردن 2000

– المراجع الأجنبية:

1-Becker, E. & Dick,T. (2002)."A brief historical overview of tactile and auditory aids for visually impaired mathematics educators and students". ITD, Vol. 03, No 1,96, Article 2.

2-Connell, A. (2002). "To what extent does screen reader software support the information seeking behavior of visually impaired people".Unpublished master thesis at The University of Sheffield, UK

3-Karshmer, A. & Gharawi, M. (2000). Computer speech for teaching mathematics to blind. Online at: http://telmae.karlov.mff.cuni.cz//articles.

4-Luckner، J. ، Bowen، S. & Carter K. (2001)."Visual teaching strategies for students who Are deaf or hard of hearing". Teaching Exceptional Children. Vol. 11, No. 1, P. 58-65.

الرسائل الجامعية:

1-جو معيزة فيروز، دور المعلم في تحقيق الدافعية عند التلاميذ د/ معاش يوسف معهد علم النفس وعلوم التربية، جامعة منتوري، قسنطينة 2000-2001

2 -بن زروق العياشي،الرضا الوظيفي لدى مدرسي المدرسة الأساسية، على بوطاف معهد علم النفس وعلوم التربية جامعة، الجزائر 1996.

3- ليلى بتقة ، الخدمات الاجتماعية للمكفوفين، رسالة ماجستير لنيل شهادة الماجستير، معهد الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر 2005

المراسيم القانونية

1- المرسوم التنفيذي على رقم 82-80 المؤرخ في 15/05/1982 والمتعلق بمهنة الموزع على الهاتف حق من حقوق المكفوف.

2 -المرسوم التنفيذي رقم 87-29 المؤرخ في 01/12/1987 والمتضمن إنشاء مدارس للصغار المكفوفين.

3 -قانون رقم 2005-6 مؤرخ في 24/03/1963 يتعلق بتأسيس المنظمة الوطنية للمكفوفين

4 - قانون رقم 76-79 مؤرخ في 23/10/1976 والمتضمن قانون الصحة العمومية للكفيف.

المراجع من الانترنت:

حميدي يوسف، واقع المكفوفين http://www.shamsqatar.com

إبراهيم البحيري، دراسات حول تدريس الحالات الخاصة -http://www.blindinstitute.org/arabic/workshop 4.htm

الملاحـــــــق

الملاحق

الملحق رقم (1)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس تخصص توجيه وارشاد

استشمار مقابلة حول:

صعوبات تدريس التلاميذ المكفوفين من وجهة نظر المعلمين

دراسة ميدانية بمدرسة ثامر المبروك للتلاميذ المكفوفين بالمسيلة

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علم النفس تخصص ارشاد وتوجيه

إعداد الطالبة: إشراف الأستاذة:

مليكة بن شعبان ميمون حدة

ملاحظة:

يقوم الباحث بإجراء دراسة ميدانية ضمن متطلبات لنيل شهادة الماستر في علم النفس تخصص ارشاد وتوجيه بعنوان " صعوبات تدريس التلاميذ المكفوفين من وجهة نظر المعلمين" ، ولتحقيق أهداف الدراسة يجري الباحث دراسة استطلاعية بهدف تحديد مشكلة الدراسة، أرجو التكرم بالتعاون والإجابة عن السؤال المطروح.

السنة الدراسية: 2025/2024

بيانات أولية

أرجو تعبئة البيانات الآتية بوضع إشارة (٧) في المربع المناسب لك:

*الجنس

ذكر ☐

انثى ☐

* المؤهل العلمي:

أقل من ليسانس ☐

ليسانس ☐

ماستر ☐

*سنوات الخبرة

5 سنوات فأقل ☐

من (6-10) سنوات ☐

11 سنة فأكثر ☐

الملحق رقم (03):استبيان حول صعوبات تدريس التلاميذ من وجهة نظر المعلمين

الرقم	الفقرة	درجة الاستجابة				
		موجودة بدرجة كبيرة جدا	موجودة بدرجة كبيرة	موجودة بدرجة متوسطة	موجودة بدرجة قليلة	غير موجودة
المجال الأول: الصعوبات المرتبطة بوضع الأهداف التعليمية						
01	صعوبة صياغة الأهداف المعرفية بما يتوافق وفئة التلاميذ					
02	صعوبة صياغة الأهداف النفسحركية بما يتناسب وفئة التلاميذ المكفوفين					
03	صعوبة صياغة الأهداف الوجدانية بما يتلأم ضعف التلاميذ					
04	صعوبة تقدير المجال الزمني لتحقيق الأهداف بسبب تفاوت قدرات المكفوفين					
05	صعوبة صياغة الأهداف لبعض المبادئ والغايات الواردة في محتوى المناهج					
06	صعوبة تضمين الأهداف لبعض المبادئ والتعميمات الواردة في محتوى المناهج					
07	صعوبة وضع أعلى المستويات للأهداف التعليمية					
08	صعوبة تحديد معايير ومؤشرات للأهداف بسبب تفاوت قدرات التلاميذ					
المجال الثاني: الصعوبات المرتبطة بالمناهج والكتب الدراسية						
09	ندرة توفر منهاج خاص بالمكفوفين					

10	بعد المنهج المقرر عن حاجات المكفوفين واهتماماتهم.					
11	طول المنهج الدراسي بالنسبة للوقت المتاح					
12	غياب أدلة للمعلمين للكتب المدرسية المقررة.					
13	صعوبة المادة المعرفية بالنسبة لمستوى التلاميذ المكفوفين					
14	صعوبة تنفيذ الأنشطة العملية الواردة في المنهج					
15	ندرة المراجع والمواد التعليمية المساندة لمنهج المكفوفين.					
16	تأخر توفير الكتب المطبوعة بطريقة بريل عند تغيير المناهج.					
17	وجود الأخطاء المطبعية الكثيرة في الكتب التي يتم طباعتها بطريقة بريل للتلاميذ المكفوفين.					
المجال الثالث: الصعوبات المرتبطة بأساليب التدريسية والوسائل التعليمية						
18	تدني مستوى الطلاب في المهارات الأساسية مثل القراءة والكتابة وفق طريقة بريل.					
19	صعوبة استخدام أساليب تدريس حديثة					
20	صعوبة التدريب على المهارات المطلوبة.					
21	صعوبة التدريس عن طريق الملاحظة					
22	محدودية استخدام استراتيجيات تدريس مهارات التفكير.					
23	صعوبة التنويع في أساليب التدريس المستخدمة					
24	صعوبة ربط المادة التعليمية بالحياة اليومية للتلاميذ.					
25	محدودية الاستفادة من الوسائل التكنولوجية الحديثة					

26	ضعف القدرة على تنمية البحث العلمي لدى التلاميذ بسبب محدودية المراجع.					
27	قلة الوسائل التعليمية المناسبة لهذه الفئة.					
28	البطء القراءة نتيجة اعتماد التلاميذ على القراءة بأصبع واحد.					
29	قلة الإمكانيات المتاحة والحوافز الممنوحة للتلاميذ المكفوفين.					
المجال الرابع: الصعوبات المرتبطة بالعملية التقييمية						
30	كثرة الاختبارات المطلوب إجراؤها في العام الواحد					
31	تدني مستوى نتائج التلاميذ في الامتحانات.					
32	صعوبة وضع استراتيجيات علاجية للطلاب ذوي الأداء الضعيف.					
33	صعوبة تقويم التلاميذ في أعلى المستويات من المجال المعرفي					
34	صعوبة تقويم التلاميذ في المجال الوجداني أو الانفعالي					
35	صعوبة تقويم التلاميذ في المجال المهارات الحركية					
36	ضعف القدرة على التنويع بوسائل التقويم					
37	وجود إعاقة مزدوجة لدى التلاميذ المكفوفين					
38	التشبع في عدد التلاميذ في الصف الواحد					

قائمة محكمي أداة الدراسة

الرقم	اسم ولقب الأستاذ	التخصص
01	صهـــد فتيحة	علم النفس
02	براهيمي ســـامية	علم النفس
03		
04		

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
University Mohamed Boudiaf of M'sila
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
نيابة العمادة للدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة
Faculty of Humanities and Social Sciences
Vice-Deanship of the College for Studies and Student Issues

الرقم: /2025

تصريح شرفي خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

انا الممضي (ة) ادناه :

السيد(ة): بن سعبان ملـــيكة

الصفة (طالب، استاذ باحث، باحث دائم): طالبة

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 988492

الصادرة بتاريخ: 2016/11/06 عن دائرة: أولاد دراج

المسجل(ة) بكلية: علوم الإعلام والاتصال قسم: علم المكتبات

تخصص: أرشيف وتوثيق تحت رقم التسجيل: 201475347

والمكلف بإنجاز اعمال بحث (مذكرة التخرج، مذكرة ماستر، مذكرة ماجستير، اطروحة دكتوراه).

عنوانها: صعوبات تدريس المخطوط عبر وجهة نظر الطلبة

دراسة ميدانية بمدرسة تامر الجول للتوثيق بالمسيلة

اصرح بشرفي بانني التزم بالمعايير العلمية والمنهجية ومعايير الاخلاقيات المهنية والنزاهة الاكاديمية المطلوبة في انجاز البحث المذكور اعلاه

المسيلة في: 06/06/2025

امضاء المعني (ة):

المرجع: القرار الوزاري رقم: 933 المؤرخ في: 28-07-2016 المحدد للقواعد المتعلقة بالوقاية من السرقات العلمية ومكافحتها.