

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
ⵓⵎⵓⵍⵓⵔ ⵎⵓⵎⵎⵉⵔ ⵉⵔ ⵜⵉⵣⵓⵣ
X.ⵓV.ⵓXⵓⵎⵎⵉⵔⵓV.XCⵓⵎⵎⵉⵔⵓQIXⵓXⵓⵎⵎⵉⵔⵓXⵓⵎⵎⵉⵔⵓ
X.ⵓⵎⵎⵉⵔⵓⵓXⵓⵎⵎⵉⵔⵓⵓXⵓⵎⵎⵉⵔⵓⵓXⵓⵎⵎⵉⵔⵓⵓXⵓⵎⵎⵉⵔⵓ

UNIVERSITE MOULOUD MAMMERI DE TIZI-OUZOU

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT : LANGUE ET LITTERATURE ARABES



جامعة مولود معمري - تيزي وزو

كلية الآداب واللغات

قسم : اللغة العربية وآدابها

الرقم:/...../2023

رقم الترتيب:

الرقم التسلسلي:

مذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر (ل.م.د.)

الميدان: اللغة والأدب العربي.

الفرع: دراسات لغوية.

التخصص: لسانيات تطبيقية.

العنوان

صعوبات تعليمية اللغات عند المكفوفين في المرحلة
الابتدائية، السنة الرابعة -أُنموذجًا-

إشراف الأستاذة:

- د. فريدة بن فضة

إعداد الطالبة:

- ليدية بونخلة

أعضاء لجنة المناقشة:

- د. حياة خلفاتي، أستاذة محاضرة، صنف "أ"، جامعة مولود معمري، تيزي وزو..... رئيسة

- د. فريدة بن فضة، أستاذة محاضرة، صنف "أ" جامعة مولود معمري، تيزي وزو..... مشرفة ومقررة

- د. جميلة راجاح، أستاذة التعليم العالي، جامعة مولود معمري، تيزي وزو..... ممتحنة

السنة الجامعية: 2022-2023

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

شكر وتقدير

نشكر الله عزّ وجلّ ونحمده على ما وهبنا من صبر وقوة وإرادة لإنجاز هذا العمل الذي هو ثمرة جهدنا طيلة سنوات الدراسة. وبكل إحترام نتقدم بالشكر الجزيل وأسمى عبارات التقدير والاحترام إلى الأستاذة الفاضلة "فريدة بن فضة" التي لم تبخل علينا ولو بمعلومة صغيرة والتي رافقتنا منذ أن كان هذا العمل مجرد فكرة إلى أن أصبح عملاً وجهداً يقتدر وعلى صبرها معنا طيلة المشوار الدراسي.

كما أوجه كلمة الشكر إلى كلّ من كان له يد العون من قريب أو من بعيد في إنجاز هذا العمل.

ليدية

إهداء

الحمد لله الذي أنار درب العلم والمعرفة وأعانني على أداء هذا الواجب ووفقني لإنجاز هذا العمل .

أهدي ثمرة جهدي هذا إلى التي أنارت دعواتها دربي وأغرق حنانها فؤادي إلى من قال الرحمان الجنة تحت أقدامها "أمي" حفظها الله ورعاها وأطال في عمرها.
إلى من كان السبب في وجودي إلى من كرس حياته لأجلي إلى من علّمني الصبر والإصرار على النجاح "والدي العزيز".

إلى جميع إخوتي: شهيناز ، ريهام، زين الدين - وحيد، سليم.
إلى اللواتي عشت وتقاسمت معهن أحلى الأعوام صديقات دربي: صليحة، فروجة، حنيفة ومريم.

إلى كل من حمل لي ذرة ود ومحبة في قلبه.
إلى كل من حملهم قلبي ونسيهم قلبي.
إلى كل هؤلاء أهدي خلاصة بحثي وثمره جهدي وأتمنى أن يفيد ولو بقدر قليل كل من يطلع عليه.

ليدية

مقدمة

مقدمة:

الحمد لله الذي خلق الإنسان من العدم، وكرمه في الكون بالنعم علّمه ما لم يعلم، فأخرجه من بين الظلمات إلى النور، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين.
أما بعد:

التعلّم حق مشروع للجميع، ولا بد منه في الحياة العلميّة والعملية، وتعلّم اللّغة يأتي في المقام الأول، فاللّغة هي الحجر الأساس الذي تبنى عليه المعارف، وبوابة الطّفل للتعلّم خلال جلّ مراحلهِ الدّراسية، فلا بدّ له من تعلّم اللّغة مهما كانت حالته العقليّة والنفسيّة والفيزيولوجية، وغايته الأولى التواصل والتّعبير عن المشاعر والأفكار بين أفراد المجتمع.

لوحظ في الآونة الأخيرة على المنظومة التربويّة أنّها تعاني مجموعة من الصّعوبات التّعليميّة، التي تعدّ من الموضوعات الجديدة في ميدان التربية الخاصّة، وهذا الميدان واجه العديد من التحديات قبل أن يحتل مكانته المستحقة بين الميادين التربوية والتّعليميّة، فهو يهتم بشريحة من المجتمع، تحتاج الرعاية والاهتمام والتّعليم المكثف لتسهيل حياتهم الاجتماعيّة والعملية، ونختص بذكر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة، وبالذات فئة المكفوفين، بحيث يعدّ الاهتمام بهذه الفئة مؤشراً للتطوّر والتحضّر، فمن الضروري وضع مراكز ومؤسسات تضمّ هؤلاء الأطفال، قصد إدماجهم في المجتمع والتقليل من إعاقاتهم، وتحقيق التّكيف الاجتماعي، والاستقلالية الذاتية، والتعلّم في أحسن الظروف.

سهرت الدّولة الجزائرية على أخذ المكفوفين نصيبهم من التّعليم بإنشاء قانون التّعليم الإلزامي للمكفوفين في المرحلة الابتدائية، الذي يعينهم على إكتساب المهارات الأساسيّة كالقراءة والكتابة بنظام البرايل، وكغيرهم من الأطفال العادين يعانون من نفس صعوبات التعلّم إلّا أنّها تختلف في نسبة الصعوبة، فلا شك أن الأطفال عندما يلتحقون بالمدرسة الابتدائية يكونون في مستويات متباينة من النضج العقلي والاجتماعي، ويظهر ذلك مثلاً في تفاوت عمليات الانتباه والذاكرة والقدرة على الفهم، مما يؤثر في قدرتهم على التعلّم.

فهدفنا هو التعرف عن قرب بهذه الفئة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، وكيفية تعليمهم وتعلّمهم، والتعريف بهم، والكشف عن مختلف الصعوبات التعليمية الذي يعانونها وتصنيفها، وإيجاد بعض الحلول لها أملاً في أن نستفيد ونفيد.

ولقد تمثلت دوافع اختيار هذا الموضوع لأسباب موضوعية وأخرى ذاتية تمثلت فيها يلي:

أسباب موضوعية:

- يندرج هذا الموضوع في تخصصنا الدراسي (لسانيات تطبيقية) بطريقة مباشرة
- حاولتنا إضافة جديدة لتخصص تعليم هذه الفئة، ولإثبات وجود مكانة طبيعية له.
- قلة مراكز التعليم والأقسام المكيفة والمعلمين المكونين لتعليم هذه الفئة.
- قلة تناول هذا الموضوع في الدراسات والبحوث.

أسباب ذاتية:

- إفتقارنا للمعرفة حول تعليم هذه الفئة.
 - الميول والرغبة المتزايدة في تدريس هذه الفئة
 - حبنا لمهنة التعليم.
- لذلك أثّرنا الخوض والبحث في هذه الدراسة الموسومة بـ: "صعوبات تعليمية اللغات عند المكفوفين في المرحلة الابتدائية، السنة الرابعة - أنموذجاً- " للإجابة عن تساؤلات عديدة شغلت تفكيرنا منذ انتقالنا إلى طور ماستر 02، حيث يعد هذا الموضوع من الموضوعات الحساسة التي يجب التعمق فيها.
- ولهذا يستدعي هذا البحث طرح الإشكالية التالية: ما هي صعوبات تعليمية اللغات وتعلّمها عند المكفوفين في المرحلة الابتدائية؟، وتتفرّع عنها جملة من الأسئلة الفرعية وأهمها:

- هل الطرق والوسائل التعليمية للمكفوفين هي نفسها عند العاديين؟

- ما هي تصنيفات صعوبات التعلّم عند الكفيف؟
 - هل لإعداد المعلم تأثير على تعليم المكفوفين؟
 - هل تتساوى صعوبات التعلّم للمتعلم الكفيف والمبصر؟
- ومنه انطلقنا من بعض الفرضيات المتمثلة في:
- الكفيف هو الشخص الفاقد لبصره بنسبة محددة من قبل الأخصائيين وليس ضعيف البصر.
 - ليست الطرائق والوسائل التّعليميّة للمكفوفين هي نفسها عند الأطفال العادين.
 - تنقسم صعوبات التعلّم إلى ثلاثة تصنيفات، نمائية، أكاديمية واجتماعية وإنفعالية.
 - يلعب إعداد المعلم تأثيرًا كبيرًا على تعليم المكفوفين.
 - صعوبات التعلّم تخص كلّ الحالات الفيزيولوجية لكن لا تنتج عن أيّ إعاقة كانت.
- وللإجابة عن الإشكالية السابقة وإثبات صدق وخطأ الفرضيات، إتبعنا المنهج الوصفي التحليلي، فنجد الوصف في عرض المعارف كما هي مطروحة في الكتب والمدونات، وأمّا التّحليلي وجد بشكل خاص في تحليل نتائج الاستبانة بالإضافة إلى تحليل بعض الأقوال والتعاريف الخاصّة بالتّعليميّة إلى جانب المنهج الإحصائي، الذي تمثل في إحصاء تكرارات إجابات المعلمين من خلال الاستبانة.
- استوجب لهذا البحث خطة محكمة يسير عليها فقمنا بتقسيم هذه الدّراسة إلى فصلين أحدهما نظري، والفصل الثاني عبارة عن دراسة ميدانية ومدخل تمهيدي، بالإضافة إلى المقدمة وخاتمة كانت بمثابة نتائج البحث المتوصل إليها.
- أما الفصل الأول: فجاء موسوماً بـ الإطار النظري: تحديدات مفهومية، حيث تناولنا فيه مختلف المفاهيم التّعليميّة وقسمناه إلى مبحثين، وجاء المبحث الأوّل معنويًا بـ"التّعليم وصعوبات التعلّم"، أمّا المبحث الثاني تحت عنوان "المكفوفين وإستراتيجيات التدريس"، وفي آخر كل مبحث خلاصة له.

أما الفصل الثاني: حمل عنوان "الإطار الميداني للدراسة ونتائجها" ويشمل مدخلاً عاماً لخطوات البحث الميداني، بالإضافة إلى تحليل الدراسات الإحصائية، وأخيراً قمنا بوضع خلاصة للفصل، وختمنا بحثنا بخاتمة جامعة شاملة ملمة لما درسناه، والنتائج التي توصلنا إليها وللايضاح أكثر اعتمدنا على الملاحق، الذي فيها بعض الصور والنماذج وأخيراً قائمة للمصادر والمراجع.

ولقد واجهتنا بعض الصعوبات خلال مسيرة بحثنا نذكر منها كثرة المراجع جعلتنا نحاط لإختيار مرجع دقيق، كما صعب علينا في بعض الأحيان التنقل بين المدرستين خاصة في الأيام الحارة و لوجودهما في ولايتين مختلفتين، بالإضافة إلى ضبط وهيكله هذه الدراسة.

في إطار دراستنا لهذا الموضوع لم نتمكن من الوصول إلى دراسات سابقة التي لها علاقة بإشكاليتنا.

في الأخير اعتمدنا في بحثنا على قائمة من المصادر والمراجع، بحيث تنوعت نذكر أهمها: سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم "المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية"، هند عصام العزازي "صعوبات التعلم والخوف من المدرسة" وسليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم "المخ وصعوبات التعلم في إطار علم النفس العصبي المعرفي" وغيرها.

وأخيراً نتوجه بالشكر الجزيل لكل من ساهم في دعم هذا البحث وحثنا على الاستمرار رغم كل المشكلات وعلى رأسهم أستاذتنا الفاضلة "فريدة بن فضة" التي كانت خير معين في كثير من الأمور، فلها كل الثناء والتقدير، كما أشكر لجنة المناقشة المكونة من الأساتذة الأفاضل الذين سيناقشون هذا العمل.

الفصل الأول

تحديدات مفهومية

المبحث الأول

التّعليم وصعوبات التّعلّم

- 1- التّعلّم / التّعليم.
 - 2- الفرق بين التّعلّم والتّعليم.
 - 3- عناصر العمليّة التّعليميّة التعلّميّة.
 - 4- مفهوم صعوبات التّعلّم.
 - 5- مفهوم تعليمية اللّغات.
- خلاصة المبحث.

مدخل:

إنّ عمليّة تحديد المفاهيم والمصطلحات تعتبر أوّل خطوات البحث العلمي الأكاديمي المنظم، فالمصطلحات مهمة لكل باحث في أي تخصص، فهي البنية الأولى في بناء المعارف، فأردنا أن نمهد لهذا البحث بتحديد بعض المفاهيم التي لها علاقة بموضوعنا وشرحها وهي كالتالي:

المبحث الأول: التّعليم وصعوبات التّعلم.

شغلت قضية صعوبات التّعلّم حيزاً كبيراً من إهتمام الباحثين والتربويين، وخاصة الجوانب الذي تتناول عمليّة التّعلّم والتّعليم في ميدان التّعليميّة بعامة وتعليميّة اللّغات بخاصة، وهذا ما سنتطرق إليه في العناصر التالية:

1- التّعلّم / التّعليم:

تتوقف حياة الفرد على مصطلحي التّعلّم، بإعتباره عملية أساسية تساعد على تطوير ذاته، فتحديد المقصود بهذا المصطلح مشكلة صعبة في حد ذاتها أو يمكن التعريف به وفق عدّة مقاربات نظراً لإختلاف الآراء والنظريات.

1-1 مفهوم التّعلّم:

يعتبر التّعلّم ضرورة في حياة المجتمع بصفة عامة والفرد بصفة خاصة، فهو عمليّة حيوية ديناميكية تفسر الكثير من مظاهر السلوك البشري، تؤثر في معظم المواقف الحياتية كما يعد الوسيلة الرئيسية في العمليّة التعليميّة التعلّمية. بحيث يمكن تحديد مفهومه في ظل التقسيم التالي:

أولاً: التّعلّم حسب آراء الدّارسين:

ليس من السهل صياغة تعريف محدد وثابت لمفهوم التّعلّم، إذ يرجع ذلك لصعوبة ملاحظة عمليّة التّعلّم بشكل مباشر، فيعرفه محمد أنور على أنه: «عمليّة إفتراضية

"Hypothetical Process" يستدل عليها من ملاحظة السلوك ذاته، حيث أننا لا نستطيع أن ن عزل عملية التعلم بشكل مباشر عن باقي جوانب السلوك»¹.

فالتعلم عملية نشطة وقدرة يتميز بها الكائن البشري عن المخلوقات الأخرى وهو تعبير مجرد، بحيث لا توجد أية أدلة محسوسة عليه، ومنه يطلق مفهوم التعلم على الحوادث التي تحصل داخل الفرد ليبدل على تعديل في السلوك.

كما أنّ هذه العملية تتغير بصفة نسبية شبه دائمة في أداء الفرد، وينتج عمومًا عن الخبرة باعتبارها عملية تفاعل بين الفرد والبيئة، ومنها يتعلم معارفه وإتجاهاته ومهاراته، فهو: «عملية تغير شبه دائم في سلوك الفرد يلاحظ بشكل مباشر ولكن يستدل عليه من السلوك نتيجة الممارسة كما يظهر في تغير أداء الكائن الحي»²، فكلّ تغير في أداء الفرد يعتبر تعلّمًا نتيجة الخبرة بالإضافة إلى الممارسة، لكن هناك أسباب كثيرة تفرض على التعلم باعتباره تغير دائم نسبي، فيمكن أن يكون نتيجة موقف اضطراري فيستمر لفترة قصيرة من الزمن، أي أنّه يستدعي عمل الذاكرة، كونها وسيلة للاحتفاظ بالمادة المعرفية ولاستحضار واسترجاع ما تمّ تعلّمه، فهناك دوماً عملية إسترجاع معارف ومهارات مع كلّ عملية تعلّم ولا ننسى أنّ الذاكرة دوامها نسبي، فقد تكون قصيرة المدى أو طويلة المدى فعليها بالتكرار.

بناءً على ذلك فإنّ الإنسان مضطر لتعلم وصولاً إلى المعرفة، وإدراك الأشياء على ما هي عليه، ومن هذا المنطلق يقول أحمد حساني: «التعلم هو تغير دائم في سلوك الفرد واكتساب مستمر لخبرات ومهارات جديدة تؤدي بالضرورة إلى إدراك جديد ومعرفة عميقة للمحيط الطبيعي والاجتماعي الذي يعيش فيه الإنسان من حيث هو كائن مكلف يحمل رسالة مقدسة في هذا الكون»³، أي عملية التعلم تمتد بامتداد الحياة لا تتوقف، وتصبح الفرد منذ ولادته وهو يكتسب

¹ - محمد أنور الشراقوي، التعلم نظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، دط، كلية التربية، جامعة عين الشمس، 2012، ص 12.

² - المرجع نفسه، ص 12-13.

³ - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الساحة المركزية بن عكنون، الجزائر، 1996، ص 45-46.

كل يوم أساليب ومعارف جديدة، تلاحظ من تصرفاته، فالإنسان دائماً متطلع لمعرفة الأشياء الذي تدور من حوله، فالطفل الصغير حديث الولادة مثلاً، يبكي من الجوع فكانت تسرع أمه لترضعه، فتعلم البكاء لتحضر أمه، وكذا تعلم المشي والكلام وغيرها ليصل إلى أساليب السلوك الاجتماعي، وغير ذلك من ضواحي النشاط الإنساني كما تزداد بمرور الوقت.

وفي تعريف آخر التعلم هو: «نشاط ذاتي يقوم به المتعلم ليحصل على استجابات ويكون مواقف يستطيع بواسطتها أن يجابه كل ما قد يعترضه من مشاكل الحياة»¹، بمعنى أنه أسلوب وأداء يخص الفرد نفسه عن طريق استخدام وسائل التعلم المتاحة له، وليتمكن من تطوير خبرته في الشيء الذي تعلمه، فالتعليم يحدث عندما يتعرض المتعلم لخبرة كاملة فيها نشاط، ومعرفة وغرض بحيث تغير هذه الخبرة من سلوكه، وتصبح نتائج هذه الخبرة جزءاً من ذاته فلا يمكن القول أنه تعلم ما لم يتعدل سلوكه، ويصبح أكثر قدرة على معالجة البيئة والحياة فيها.

تماشياً مع ما تم ذكره فهو: «عملية نشطة لاكتساب والإحتفاظ بالمعرفة حتى يمكن تطبيقها في المواقف المستقبلية»²، وعليه فالتعلم يحدث عندما يكون للمتعلم موثق يمارس فيه المعلومات الجديدة، وتطبيق المعرفة أو المهارات في مواقف مشابهة لما تعلمه، في المستقبل فمثلاً تعلم الفرد درس التعاون الذي حث عليه ديننا الإسلام، فتعرضه لموقف في مجتمعه يشابه أو نفسه ما تعلمه في ذلك الدرس (زفاف - غرس الأشجار - تنظيف الحي)، فقام بإستحضاره وأقام مبادئ التعاون، فكانت له فرصة لإستحضار تلك الخبرة في موقف لاحق.

¹ - محمد مصطفى الزيدان، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ديوان المطبوعات الجامعية، دط، الجزائر، د.ت، ص 12.

² - وليد السيد خليفة، مراد علي عيسى، كيف يتعلم المخ ذوي الإعاقة البصرية (المكفوفين) النظرية والتطبيق، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، دط، بيروت، د.ت، ص 128.

ثانيًا: التعلّم حسب توجهات النظريات:

تعددت النظريات باختلاف الإتجاهات، كل منها تعتمد على أسس ومبادئ مختلفة بحيث

نجد:

1- الإتجاه الترابطي: (نظرية المحاولة والخطأ لثورنديك):

يرى "ثورنديك" أنّ التعلّم يكون بالمحاولة والخطأ أو بالإختيار والربط، ولقد استنتج من البحوث الذي قام بها على بعض الحيوانات خاصة على القطط، بحيث فسّر التعلّم على أنّه: «الإرتياح الذي ينتج الحركة الناجحة يثبتها شيئًا فشيئًا وعدم الإرتياح الذي يصعب الحركات الفاشلة يؤدي إلى حذفها تدريجيًا، ذلك أنّ الحيوان في نظر أصحاب هذه النظرية لا يتعلّم بالتفكير بل يتعلم بالتخبط أو بالمحاولة الذي تؤدي إلى النجاح أو الفشل»¹، ولقد وضح ذلك في تجربته، والذي تمثلت في «القط الجائع في الصندوق يشم رائحة السمك خارج الصندوق، فقام بحركات سماها ثورنديك سلوكًا عشوائيًا حيث كان يتخبط أي شيء ومن خلال أعماله العشوائية وتخطّاته أتى أخيرًا بالفعل الناجح»²، إنّ التعلّم بالمحاولة والخطأ يقوم على مبدأ النشاط الذاتي فلا يتعلّم عن طريق قوة العقل بل بالمحاولات الطائشة والعشوائية، كما في مثال القط الجائع ليتصادف مع حركة تفتح باب الصندوق، فلو وضعناه مرة ثانية لأعاد نفس الحركات لأنّه فعلها دون تفكير منه وعن طريق الصدفة وجد الحل.

2- الإتجاه الشرطي: (نظرية التعلّم الشرطي لبافلوف):

يفسّر بافلوف عملية التعلّم تفسيرًا فيسيولوجيًا على أساس تكوين إرتباطات عصبية دقيقة بين المثير والاستجابة، وعمومًا أقام تجاربه على الكلاب، ومنه فالتعلّم عند بافلوف: «إذا ما إرتبط حدوث المثير الأصلي بمثير أو منبه لا يوجد فيه صفة المثير الطبيعي وينتج عن هذا

¹ - محمد مصطفى الزيدان، نظريات التعلّم وتطبيقاتها التربوية، ديوان المطبوعات الجامعية، دط، الجزائر، د.ت، ص 83.

² - المرجع نفسه، ص 83.

الارتباط أن يكسب المثير الجديد صفة المثير الأصلي، وبذلك تحدث الإستجابة عندما يعرض هذا المثير بمفرده»¹.

ولقد فسّر ذلك في تجربته، إذ يرى أن: «عندما يرى الكلب الجائع الطعام فإنّه يبدأ بإفراز لعابه، فإذا ما ربطنا بين رنين الجرس وتقديم الطّعام فإنّ هذا الرنين وحده بدون تقديم الطّعام بعد مضي بعض الوقت يؤدي إلى إفراز اللّعاب»². وإذا ربطنا حدوث إعطاء الطعام (اللّحم) للكلب الجائع (مثير أصلي طبيعي/ غير شرطي)، يقابلها حدوث إسالة اللّعب كإستجابة غير شرطية (إستجابة منعكسة، غير متعلّمة، فطرية) أما إذا ربطنا حدوث إعطاء الطّعام بصوت الجرس (مثير جديد/ ثانوي/ صناعي شرطي)، بدون لحم، ينتج عن هذا الارتباط حدوث إسالة اللّعاب عند سماع الجرس يدق كإستجابة شرطية (متعلّمة، مكتسبة)، وهذا لن يتم إلّا بتعود الكلب على صوت الجرس أولاً ليكتسب صفة المثير الأصلي (اللّحم).

3- الإتجاه التكاملي: (نظرية النشاط لـ فرتهيمر - كوهلر - كوفكا):

تختلف آراء الاتجاهين السابقين عن نظرية الجشطت، بحيث يذهب أصحاب هذه النظرية إلى تفسير عملية التعلّم على أساس أنها: «عملية إعادة تنظيم المجال الإدراكي الذي يوجد فيه الكائن، فإن إدراك الكائن الحي للعناصر والموضوعات الموجودة في المجال الذي يوجد فيه وكذلك للعلاقات الذي تربط تنظيم المجال في كل أو في صورة جديدة»³، إذ يعتقد "كوهلر" أنّ التعلّم مرتبط بالإدراك، وكانت أهم تجاربه على الشمبانزي، بحيث: «وضع الشمبانزي جانّاً في القفص بحيث يرى الطعام الموضوع خارج القفص حاول أن يصل إلى الطعام باليد ففشل وبعد مدة لاحظ وجود عصا في الجزء الآخر من القفص. أمسك بها وأخذ يلعب بها ويستخدمها بطرق مختلفة، ثم أخذ يقذفها من بين قضبان القفص، وفي هذه الأثناء

¹ - محمد مصطفى الزيدان، نظريات التعلّم وتطبيقاتها التربوية، ديوان المطبوعات الجامعية، ص 111.

² - مصطفى ناصف، نظريات التعلّم - دراسة مقارنة - ت. علي حسين حجاج، مراجعة عطية محمود هنا، علم المعرفة، سلسلة كتب ثقافية شهرية، يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، دط، الكويت، 1978، ص 65.

³ - أنور محمد الشرقاوي، التعلّم نظريات وتطبيقات، ص 114.

وقع بصره على الطعام وفجأة تغيّر سلوكه واستخدم العصا في جذب الطعام إليه ونجح في ذلك»¹.

ومما سبق توضح أنّ تعلّم الفرد يكون بإدراك ما حوله أولاً، وعلى سبيل المثال طلب منك حفظ مجموعة من الشخصيات المشهورة أو المعارك أو التواريخ في درس من دروس التاريخ ألّفها لك معلم، يبني أسسه على الحفظ المجرد والتكرار، ومن الملاحظ أنك غير مدرك لهذه المادة التعليمية، وستظل تلك المعطيات في صورة مبهمة غير منظمة، على خلاف ذلك إذا كنت قادر على فهم واستيعاب تلك المادة سوف تكون قادر على حفظ ما تتعلّم منها، فما تتعلّمه يتواجد أولاً في الإدراك قبل أن ينتقل إلى الذاكرة ويخزن ليستحضر في وقت لاحق، لذا يتطلب فهم المداخلات الأساسية الذي يبني عليها الفهم قبل أي عملية عقلية أخرى.

يمكن ملاحظة اختلاف نظريات التعلّم الذي قامت كل واحدة منها على أساس تجارب وأبحاث، لإستنتاج قوانين أولية وأفكار دقيقة لتفسير الفرضيات، فنظرية المحاولة والخطأ قامت على تجارب "ثورنديك" على القطط وغيرها من الحيوانات. أما النظرية الشرطية اعتمدت على تجارب "بافلوف"، والتي استخدم فيها الكلاب ونظرية الجشطلت اعتمدت بصفة خاصة على تجارب "كوهلر" على الشمبانزي ويلاحظ أيضاً أنّ أغلب هذه التجارب تمت على الحيوان.

1-2 شروط التعلّم:

من أجل حدوث عملية التعلّم لابد من توفر مجموعة من الشروط، فهي تعدّ بمثابة العوامل الأساسية لسير هذه العملية، والتي تتمثل فيما يلي:

1- النضج:

يعتبر النضج أول عامل من عوامل العملية التعليمية، للوصول إلى تعلّم ناجح، فهو: «عملية نمو متتابعة يتناول جميع نواحي الكائن، وتبدو مظاهره في جميع الكائنات الحية نلاحظ ذلك مثلاً في نمو الطفل في الوزن وفي الطول حتى يصل تكوينه الجسمي إلى مستوى معين

¹ - محمد مصطفى الزيدان، مرجع سابق، ص 167.

يمكنه من القيام بوظائف جسمية معينة»¹، يعني الوصول إلى حالة النمو الكاملة، وهذا النضج يرجع إلى النمو العضوي الداخلي لدى الكائن الحي، فلا تتم أية عملية تعلم إلا بنضج الوظائف العامة الجسمية والعقلية والنفسية، فالطفل لا يمكنه المشي إلا بعد نمو أرجله لنتحمل وزنه، فإننا لا نستطيع أن نجبر الطفل على المشي قبل أن تنضج عضلات أرجله، إذ قال الله تعالى: «وَلَمَّا بَلَغَ أَشُدَّهُ اسْتَوَىٰ أُنْثِيَٰهُ حُكْمًا وَعِلْمًا» يوسف: 22، وعليه يجب أن يبلغ أشده وتنمو أطرافه ويعرف الصحيح من الخطأ.

2- الدافعية:

بالإضافة إلى شرط النضج نجد الدافعية، فإنه لا يكفي وحده لحدوث عملية التعلم بل لابد من توفر الدوافع المحفزة له، فالدافعية هي: «الطاقة الكامنة في الكائن الحي الذي تدفعه ليسلك سلوكًا معينًا في العالم الخارجي»²، ومن هذا القبيل هي رغبة الفرد في التعلم فلا تعلم بدون دافع، كما تختلف من متعلم لآخر فمنهم من يتحمس ويحدث إنفعالات، وفيه نوع من الفضول وحب الاستطلاع والتعلم، ومنهم العكس، فالطفل مثلاً يتعلم السباحة ليس من تلقاء نفسه إنما وجود شيء يدفعه لتعلمها، كرهبته في أن يصبح مثل أصدقائه في الشاطئ ويتمتع كما يتمتعون بالسباحة.

3- الممارسة (التدريب):

لا يحقق العنصران السابقان العملية التعليمية دون وجود الممارسة للحصول على المعرفة، واكتساب المهارات، لتحقيق هدف معين سواء داخل المدرسة أو خارجها، فالممارسة هي: «كل نشاط وسلوك يقوم به المتعلم ويمارسه، فيظهر من خلاله نتائج تدل على حدوث

¹ - إبراهيم وجيه محمود، التعلم، أسسه ونظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية، دط، دت، دم، ص 70.

² - موقع المرجع، شروط التعلم، المصدر: المدخل إلى التربية، والتعليم، عبد الله الرشيدان، 26 جويلية 2016، 11:30 صباحًا.

https://almoja.com

التعلّم»¹، ويمكن القول أنه لا يتحقق التعلّم إلا بالممارسة الفعلية، وتكمن في عدد المحاولات الذي يحاولها المتعلّم في إكتساب المعلومات، فكلّما كان تفاعله مع بيئته الذي يعيش فيها أكثر، كلّما كانت نسبة تعلّمه أكبر، فما يتعلّم يجب أن يمارس.

1-3 مفهوم التعليم:

التعليم هو المحرك الأساسي في تطوّر الأمة وبناء الحضارات والسبيل إلى تنمية الذات، فبناء الحضارات لا يتم إلا ببناء الفرد، وتنقيفه فيه خدمة للمجتمع وإرضاء لله عزّ وجلّ، فلقد حتنا على التعليم لقوله تعالى: «وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنْبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلَاءِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ» البقرة: 31، فلقد تعدّدت تعريفات مصطلح التعليم، بحسب رأي كلّ باحث نذكر من بينهم:

- إنّ التعليم عملية منظمة تتم وفق قواعد وشروط معينة، من خلال المعلم إلى المتعلّم قصد إكسابه المعارف والمهارات والمبادئ والعادات والمعتقدات...الخ، لإستعمالها في موقف تعليمي ما، وعليه فإنّ التعليم هو: «عملية مقصودة يقوم بها المدرس لجعل المتعلّم يكتسب المعارف والمهارات في المواقف فيما يميز التعليم إذن هو كونه عملية منظمة يمكن ملاحظتها وكونه مقصود أي له هدف محدد يتمثل في إحداث تعلّم أو تغيير في سلوك المتعلّم»²، وبناءً على ذلك التعليم عملية معتمدة من قبل المعلم، يقوم بها لتمكين المتعلّم من إكتساب أساس عام لبناء المعرفة، ويتم ذلك بطريقة منظمة وهادفة بأهداف محددة وفق إستراتيجيات وأساليب مختلفة، وتُلاحظ من خلال وجود تغيير في أداء المتعلّم إتجاه موقف ما.

- نجد التعليم في مفهوم آخر متوقف على المعلم أيضًا، فالأساليب والطرق الذي يعتمدها تؤثر إيجابًا أو سلبيًا على سلوك المتعلّمين داخل القسم، فهو: «عبارة عن مجموع الممارسات

¹ - موقع المرجع، شروط التعلّم، المصدر: المدخل إلى التربية، والتعليم، عبد الله الرشدان، 26 جويلية 2016، 11:30

صباحًا. <https://almoja.com>

² - قناة 433 said sciences، "مفهوم التعليم"، سنة 2020، 09:04.

والأساليب التي يقوم بها المعلم وهي عملية منظمة تركز على الجانب المعرفي للمتعلم، يتم وفق عملية منظمة وهادفة مخطط لها داخل مؤسسات تعليمية يطلق عليه التعلم المدرسي والتعلم الأكاديمي وتهدف عملية التعليم على مساعدة المعلم على تحسين أداءات الطلبة الصفية»¹، إستناداً إلى ما سبق ذكره، فالتعليم هو تلك المعلومات والمعارف التي بذل المعلم جهداً في إيصالها لذهن المتعلم ونشاط منظم مقيد بشروط وبرامج، وضعتها المؤسسات التعليمية، كما تهدف هذه العملية إلى تحسين التحصيل الدراسي للمتعلمين، فتختلف بالضرورة طرق التدريس بحسب اختلاف المعلم، ومنه كلما كانت طرق التعليم توصل محتوى المادة المعرفية بصفة إيجابية للمتعلم، كلما كان تحصيله المعرفي والدراسي أكبر والعكس صحيح.

- تؤثر العوامل النفسية والمادية في عملية التعليم، على خلق تواصل بين المعلم والمتعلم وفي بيئات محددة لأغراض تعليمية لتسهم في إمتلاك المعارف والقيم، فالتعليم هو: «تلك الشروط المادية والنفسية التي تساعد المتعلم على التفاعل النشط مع عناصر البيئة التعليمية في الموقف التعليمي واكتساب الخبرة والمعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي يحتاج إليها هذا المتعلم وتناسبه»²، وإنطلاقاً مما سلف فالتعليم تفاعل بين المعلم والمتعلم، مع وجود استعدادات نفسية كالراحة والطمأنينة والألفة من جهة، واستعدادات عقلية كالذكاء والذاكرة والنضج من جهة أخرى، مع توفر الشروط المادية كالكتاب المدرسي مثلاً ومختلف الوسائل التعليمية في الموقف التعليمي، لاكتساب المعارف والمهارات والقيم الذي تتناسب مع قدرات المتعلم، ومراعات الفروق الفردية لهم لتحقيق الأهداف التربوية المرغوبة.

¹ - قناة الدكتور رياضي. 005 الفرق بين التعليم والتعلم والتدريس، 31 أكتوبر سنة 2020. 11:45 صباحاً.

² - موقع تربية سليمة، مفهوم التعلم والتعليم وعلاقتها بالتدريس د.م. 11 ديسمبر 2022، <https://trabiya.com>. 14:28

1-4 أقسام التعليم:

يمكن تقسيم التعليم إلى قسمين أساسيين التعليم النظامي والتعليم غير نظامي، وهما

كالتالي:

أولاً: التعليم النظامي:

هو ما يمكن تسميته التعليم الدراسي، أي يتعلّق بالمدرسة وفق برنامج محدد وبيئة مناسبة، ونظام تتبعه كلّ العناصر التربوية، لذا فالتعليم النظامي هو: «ذلك التعليم الذي يتلقاه المتعلّمون في المدرسة وغالبًا ما يعرف بالتعليم المدرسي وفي هذا النوع من التعليم يتولى المسؤولون عن المدرسة ما ينبغي تدريسه وعلى المتعلّمين أن يدرسوا ما حدده المسؤولون تحت إشراف المعلمين»¹، ويعني ذلك التعليم الذي يمر به المتعلّمون داخل المدرسة بحيث يُموّل من قبل الوزارة (التربية أو التعليم العالي)، ويخضع المتعلّم إلى ما يخطّطه المسؤولون وما يدرّسه المعلمون، وله أهداف واضحة محدّدة في بيئة تعليميّة بحيث يتم إمتحانه، فإن نجح إنتقل وإن رسب يعيد.

ثانيًا: التعليم غير نظامي:

هو تعليم مختلف عن التعليم الدراسي، ليس له نظام محدد، ولا أساليب معيّنة، وفي بيئة مختلفة فهو: «الذي يكون ممول من بعض الأشخاص أو بعض المؤسسات الغير مرتبطة بالوزارة أي يمول ذاتيًا من قبل أصحابه لكن يخضع لنفس القوانين الذي تتبعها الوزارة في التعليم النظامي مثل المدارس الأهلية الثانويات المهنية، تعليم ذوي الإحتياجات الخاصة وتعليم ذوي صعوبات التعلّم»²، ويقصد بذلك أنّه هو الذي يحدث خارج إطار المؤسسات التعليميّة، ذاك

¹ - موقع منهل، التعليم: النظامي - التلقائي - غير الرسمي، عبد الله أحمد هادي، قسم الثقافة النوعية، 01-03-2020

1441هـ - 01-05 - صباحًا. <https://www.manhal.net/art>

² - قناة: لدكتور رياضي - 005 الفرق بين التعليم والتعلم والتدريس 31 أكتوبر 2020. 10:15.

النشاط الهادف، فهو أقل انضباطاً من إجراءات التعليم النظامي مثل محاربة الأمية ويموله بعض الأشخاص الغير وزاريين أو يمول ذاتياً.

2- الفرق بين التعلم والتعليم:

إستخلاصاً لما سبق من التعريفات، ولأهم النقاط الملاحظة نحدد أهم الفروق الموجودة بين التعلم والتعليم فيما يلي:

1- التعلم يكون مقيداً بمكان ووقت للدراسة مثلاً المدرسة أو الثانوية، أما التعلم يكون في كل وقت ومكان.

2- التعلم يكون في مراحل متوقفة كالمرحلة الابتدائية، تتوقف في السنة الخامسة وتلقى الدروس، يبدأ من الصباح إلى المساء على الساعة الرابعة مثلاً، أما التعلم غير مقيد بمراحل فهو مستمر مدى الحياة.

3- التعلم يتوقف على المعلم والمتعلم، أما التعلم يتوقف على المتعلم فقط.

4- التعلم عملية مقصودة ظاهرة، أما التعلم عملية عقلية داخلية.

5- التعلم يخضع لأسئلة وأنشطة وامتحانات، أما التعلم فلا يخضع لها.

6- التعلم لا يتغير فهو مستمر، نظراً لما خططه المسؤولون، فهو مقرر دراسي يتبع عليه، أي أن التعلم يخضع لنظام محدود وبرنامج، يتبعه المعلم عن التدريس في المدرسة، ولا يتغير نفس المواد التعليمية مثلاً الذي يتلقاها المتعلم في السنة الرابعة، هي نفسها الذي يتلقاها في السنة الخامسة بالإضافة إلى بعض الدروس المقررة من طرف المسؤولين في الوزارة التربوية، أما التعلم فهو يتميز بشكل مستمر باختلاف المواقف والظروف التعليمية، أي أنه يتغير بتغير المواقف التعليمية، فالمتعلم يحاول باستمرار التأقلم مع محيطه، وحل المشاكل التي تواجهه، وبهذا يتعلم في كل لحظة من لحظات حياته، لهذا هو عملية مستمرة باستمرار الحياة.

رغم الاختلافات الموجودة بين عمليتي التعلم والتعليم، إلا أنه تربطهما علاقة تكامل وتلازم، فهما طرفان لمعادلة واحدة، ووجهان لنفس العملة، ولا غنى لإحدهما عن الأخرى، فالـتعليم عملية تلقين مختلف المعارف والمهارات والمعلومات للـمتعلم، لإستخدامها في المواقف الحياتية المستقبلية، والتكيف مع بيئته الخارجية، أما التـعلم عملية إكتساب المتعلم مجموعة من الخبرات والمعلومات ليتأقلم مع محيطه الذي يعيش فيه، وتطبيق تلك المعارف في مواقف مشابهة لما تعلمه مستقبلاً، إذن يذهب التـعليم والتـعلم لنفس الهدف وهو التأقلم والتكيف مع المحيط الاجتماعي والطبيعي، وإستخدام المتعلم لجُل ما تلقاه وتعلمه في مواقف حياته، ولكي يتعلم المتعلم لأبد من مصدر يستمد منه المعارف ألا وهو التـعليم، بحيث تتفاعل هاتان العمليتان بفعل عناصر العملية التعليمية التعلمية والإرتباط القائم فيما بينها.

3- عناصر العملية التعليمية:

تتأسس العملية التعليمية على ثلاثة عناصر أساسية، تجمعهم علاقة تفاعلية ولا تكتمل هذه العملية إلا بإكتمال عناصرها والذي تتمثل في:

1- المعلم "L'enseignant":

المعلم هو الركيزة الأساسية للعملية التربوية والعملية التعليمية، فصلاح المجتمع يكمن في صلاحه، لأنه قدوة للأجيال الصاعدة، فهو: «الشخص الذي يحظى بتأهيل علمي ويتم إختياره من قبل المجتمع لتولى عملية تعليم الأبناء وتزويدهم بالخبرات والمعارف الذي يتم إعدادها بواسطة مختصين لتحقيق أهداف فلسفة التربية لذلك المجتمع»¹، وهذا ما يدل على أن المعلم يعدّ من أهم المداخلات الرئيسية، وترجع أهميته تحديداً لمكانته في النظام التعليمي، فهو المربي والمرشد في نفس الوقت الذي ينقل المعلومات والخبرات للـمتعلم، من أجل تحقيق أهداف تربوية بواسطة وسائل تعليمية تتماشى مع قدراته النفسية والعقلية والجسمية، وهذا لا يتحقق إلا بتوفر الكفاءة وحسن المعاملة.

¹ - موقع بحوث، بحث عن المعلم جاهز وورد doc. دم. دت. 15:30. <http://b7ath.net>

2- المتعلم "L'apprenant":

هو العنصر الثاني في العملية التعليمية- التعلمية، فلا تحدث هذه الأخيرة إلا بوجود المتعلم فهو: «يعدّ محور العملية التعليمية الذي تتوجه إليه عملية التعليم وفق لخصائصه المعرفية والوجدانية والفردية لتحديد العملية التعليمية وتنظيمها وبناء المحتويات التعليمية وتأليف الكتب واختيار الوسائل التعليمية وطرائق التعليم»¹، بحيث يعتبر الركن الأساسي في عملية التعلم بل هو سبب في وجودها، فلذا ينبغي معرفة قدراته ووسطه ومشروعه الشخصي، مع ضرورة أخذ الفروق الفردية بين المتعلمين بعين الاعتبار، وكذلك مستوياتهم فمعرفة هذه المعطيات تشكل تحفيز للمشاركة والمنافسة، وتسمح للمتعلم باتخاذ المواقف والأنشطة الذي تناسبه وتناسب إهتماماته وميولاته.

3- المحتوى التعليمي "Le contenu":

يعدّ المحتوى التعليمي أساس عملية التعلم والتعليم تحديداً من طرح السؤال ماذا ندرس؟ ندرس مجموعة من المعارف والمهارات المستهدفة لاكتسابها، وبذلك فإنّه «كلّ الحقائق والأفكار الذي تشكل الثقافة السائدة في مجتمع معيّن وفي حقبة معينة إنّها مختلف المكتسبات العلمية والأدبية والفلسفية والدينية والتقنية وغيرها مما تتألف منها الحضارة الإنسانية الذي تصنف في النظام التعليمي مثل اللغة- التاريخ... الخ»²، ومنه نستنتج أنّ المحتوى التعليمي مجموعة من المكتسبات والأفكار والقواعد والمصطلحات التي تعكس فلسفة مجتمع معيّن ومكان معيّن. وخلاصة القول إذا كان التعليم هو النشاط الذي يقوم به المعلم أثناء العملية التعليمية، فلا يتحقق إلا بوجود المتعلم الذي يوجه إليه التعلم، فدوره ونشاطه هو التعلم وفق قواعد وقوانين تكسبه قيماً وميولاً اجتماعياً وفعالاً.

¹ - موقع تحضير، عناصر العملية التعليمية (المعلم- المتعلم- المحتوى التعليمي) د.م، 09 ديسمبر 2019. 13:05.

² - المرجع نفسه.

4- مفهوم صعوبات التعلّم "Difficultés d'apprentissage":

يعاني العديد من المتعلّمين عدّة صعوبات تعليمية في وقتنا الحالي مقارنة بالسنوات الماضية، والذي أصبحت تأثر بشكل كبير على تحصيلهم الدّراسي والمعرفي، وتشغل تفكير الأولياء وشرط علينا معرفة ما المقصود بهذه الصعوبات؛ ومنه نتطرق إلى ما يلي:

بالرّغم من تاريخ نشأة مصطلح صعوبات التعلّم، وإضافته إلى جانب غيره من المفاهيم التّربوية الرّئيسية، ومن أهم القضايا الحديثة، فإنّ العديد من الأسئلة تتبادر مثل: ما هي صعوبات التعلّم؟ ومن هم ذو صعوبات التعلّم؟ فما تزال أجوبتها غير متوافقة وما زال البحث عن أجوبة قاطعة مستمرًا، ومنه نذكر أهم التعريفات لهذا المصطلح فيما يلي:

يمكن تقسيم تعريفات صعوبات التعلّم إلى 04 أقسام، وهي:

1- التّعريفات التّربوية:

نجد تعريف هاري ولامب Harre lamb الذي ينص على أنّ الأطفال ذوي الصعوبات الخاصّة في التعلّم، هم الأطفال الذين يعانون من قصور الرؤية بالنظر إلى زملائهم في قوله: «الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلّم بأنّه من يوجد لديه صعوبة أو أكثر مقارنة بزملائه من نفس السن ولا يوجد لديه القدرة على الإستفادة من الخبرات المتاحة له في المدرسة»¹، وبناءً على ذلك فمصطلح صعوبات التعلّم يصف مجموعة من المتعلّمين في حالة نقص على الإنجاز أو عدم القدرة على الإستفادة من الخبرات التّعليمية المتاحة في الفصل الدّراسي، مقارنة بإنجاز وقدرة المتعلّمين ذوي القدرات العقلية المتشابهة، ولا يستطيع الوصول إلى مستوى التمكن الذي يصل إليه المتعلّمون العاديون مع توافق أعمارهم.

2- التّعريفات الفسيولوجية والنيرولوجية:

إنّ مصطلح صعوبات التعلّم مصطلح جديد يوضح ظاهرة غير ملاحظة، وهي مجموعة من الأطفال يحملون صعوبات في التعلّم، نتيجة خلل أو اضطراب مخي عصبي، وهذا ما

¹ - هند عصام الغرازي، صعوبات التعلّم والخوف من المدرسة، المكتب العربي للمعارف، ط1، القاهرة، 2014، ص 13.

وضحه صموئيل كيرك Kirk في قوله: «تشير الصعوبة الخاصة بالتعلم إلى تخلف معين أو اضطراب في واحدة أو أكثر من مهارات النطق أو اللغة أو الإدراك أو السلوك أو القراءة أو الهجاء أو الكتابة أو الحساب»¹، وتبدوا صعوبات التعلم طبقاً لكيرك هي المشاكل العملية الذي تؤثر على اللغة والأداء الأكاديمي للأفراد في الأعمال المتفاوتة، وتعود هذه المشاكل إلى اضطراب في الوظائف بالمخ أو في الوظائف السلوكية والوجدانية.

كما يعرف "عبد الحميد السيد سليمان السيد" مصطلح صعوبات التعلم على أنه «مفهوم يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد داخل الفصل الدراسي العادي ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط يظهرون اضطرابات في العمليات النفسية الأساسية والذي يظهر أثارها من خلال التباعد الواضح بين التحصيل الفعلي لديهم»²، وتذهب وجهة نظر "عبد الحميد" إلى وجود عدم توافق بين التحصيل المتوقع بلوغه من طرف المتعلم، والتحصيل الفعلي لتلك المعارف والمهارات ويُرجع عدم التوافق إلى العمليات النفسية والعصبية، استناداً للانخفاض الدراسي بالرغم من تميزهم بمستوى ذكاء عادي أو فوق المتوسط.

بالإضافة إلى التعريف السابق ما يذهب إليه مايكل بست Best في تعريفه صعوبات التعلم هي: «إضطراب Disorder عصبي نفسي في مجال التعلم قد تحدث في أي مرحلة من عمر الفرد قد تكون نتائج لعيوب في الجهاز العصبي المركزي، وقد يكون ناشئاً عن إصابة الفرد بالأمراض المختلفة أو التعرض للحوادث أو قد يعود إلى أسباب لها علاقة بالنضج والنمو»³، وفي هذا المقام هي خلل في الحالة النفسية والعصبية، تقع على مستوى المخ يمكن ملاحظتها من خلال التدني المستمر في التحصيل الدراسي للمتعلم، مقارنة بزملائه في الصف المدرسي وقد ترجع هذه الصعوبات إلى اضطرابات وظيفية تخص الجهاز العصبي المركزي.

¹- ع/ أخضر فوزية، المدخل إلى ذوي الصعوبات التعليمية والموهوبين، مكتبة التوبة، 1994، الرياض، ص 70.

²- محمد النوبي علي، صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات، دار الصفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 1432هـ- 2011م، ص 38.

³- سعيد حسني العزة، صعوبات التعلم، المفهوم، التشخيص، الأسباب، أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، الإصدار الثاني، عمان، 2006، ص 44.

3- التعريفات الطبية:

يقول في هذا الصدد أحمد عواد أنّ هاميل وبريان Hammill Briyan عام 1998 وضعاً تعريفاً لصعوبات التعلّم، وهي: «اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم واستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة والذي يمكن أن تظهر في صورة قصور في القدرة على الاستماع أو التفكير أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو التهجي أو إجراء العمليات الحسابية ويشمل المصطلح حالات الإعاقة الإدراكية "Perfect disabilities"، والتلف المخي "Brain injury" والخلل الوظيفي البسيط، عسر القراءة "Dyslexia" وحبسة الكلام النمائية»¹، بحيث يعبر مصطلح صعوبات التعلّم عمومًا عن التحديات التي تواجه الأطفال ضمن عملية التعلّم، فيمكن تقسيمها إلى صعوبات نمائية تمثلت في الانتباه والذاكرة واضطرابات التفكير وتتّكس هذه الصعوبات على التّحصيل العلمي للطفّل، أمّا الصعوبات الأكاديمية فتشمل الكتابة والقراءة والتهجئة والتعبير الكتابي وغيرها.

4- التعريفات الفدرالية (المؤسسات والهيئات):

في هذا الإطار نجد تعريف جمعية أطفال صعوبات التعلّم لصعوبات التعلّم على أنّها «حالة متقدمة ومزمنة "Chronic" لها منشأ عصبي يؤثر على قدرات الفرد اللفظية وغير اللفظية تحول دون تطوير وتكامل هذه القدرات واضطراب متباين في شدته ويؤثر في حياة الإنسان وعلى تقديره لذاته "Self-esteem" وعلى تأهيله المهني وحياته الاجتماعية وعلى مستوى نشاطاته الحياتية اليومية»²، وتفسيرًا لذلك هي حالة صعوبة شديدة تؤثر على قدرات الفرد، ناتجة عن خلل في الجهاز العصبي الوظيفي في المخ لأكثر من واحد في العمليات النفسية، الموجودة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أي الشفوية أو اللغة المكتوبة، وهذه

¹ - د. سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، المخ وصعوبات التعلّم في إطار علم النفس العصبي المعرفي، مكتبة الأنجلو المصرية، ط1، القاهرة، 2007، ص 45.

² - د. سعيد حسني العزة، صعوبات التعلّم المفهوم، التشخيص، الأسباب، أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، الإصدار 02، عمان، 2006، ص 45.

الصعوبات تؤثر سلبًا على حياة المتعلم إجتماعيًا (قلة التفاعل الاجتماعي)، وما يؤدي بهم إلى حياة العزلة والوحدة وعدم الثقة بالنفس وتقدير الذات، وخاصة من الناحية التعليمية تدني وانخفاض المستوى التعليمي الذي يؤثر على التأهيل المهني.

كما أقرت اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم (NJCLD 1981) والذي شملت ممثلين عن رابطة الأطفال والبالغين ذوي صعوبات التعلم (ACLD)، والرابطة الأمريكية للحديث واللغة والسمع (ASHA)، ومجلس صعوبات التعلم (CLD)، وقسم الأطفال ذوي الاضطرابات الاتصالية (DCCD)، والرابطة الدولية للقراءة (PLA) على تعريف مصطلح صعوبات التعلم: «مصطلح عام "General term" يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات والتي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة على اكتساب واستخدام الاستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الرياضية وهذه الاضطرابات هي داخل الفرد ويفترض أن تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي ويمكن أن تحدث صعوبة التعلم متلازمة مع بعض الإعاقات، مثل القصور الحاسي أو تأخر عقلي، تدريس، تعليم غير كافي»¹، من خلال التعريف يمكن القول أن صعوبات التعلم تضم مجموعة من الاضطرابات النفسية والعقلية والعصبية الأساسية، في حدوث عملية التعلم، والتي يمكن الاستدلال عليها في صعوبة القراءة مثلاً أو الكتابة أو استخدام الاستماع أو الحساب بحيث كان الخلل في الجهاز العصبي المركزي هو سبب هذه الصعوبات، كما يمكن أن تكون بعض الإعاقات الحسية كفقْدان حاسة السمع أو حاسة البصر أو التخلف العقلي وغيرها سببا فيها.

¹ - سلطان عبد الله المياح، صعوبات التعلم، التعريف التدريس، الأساليب، دار الزهراء، ط1، الرياض، 1431هـ- 2010م، ص 16.

5- مفهوم تعليمية اللغات:

تعتبر تعليمية اللغات أهم الحقول المعرفية، الذي أولتها اللسانيات التطبيقية عناية كبيرة، على اعتبار تعليم اللغات مفتاح تحصيل العلوم واكتساب المعارف والمهارات اللغوية، لتصحيح اللغة وأداة ووسيلة للتواصل مع أفراد المجتمع، وللتعبير عن ما يجول بذهن الفرد، فلا يمكننا الحديث عن مفهوم تعليمية اللغات دون الحديث عن المفاهيم الأساسية لهذا العلم.

عرفت تعليمية اللغات قبل إستقرارها كعلم قائم بحد ذاته له، إتجاهاته ومبادئه على عدّة محطات، فكان للسانيات التطبيقية حصّة تداخل مع هذا العلم في منتصف القرن 20، إلى السبعينيات، بحيث اختلف العديد من العلماء في استعمال المصطلحين، للدلالة على العلم الذي يختص بتوظيف المعرفة اللسانية في تعليم اللغات، بحيث يقول في هذا الصدد جيرار: «إن من حق تعليم اللغات أن يكون له وجوده المستقل، ليس بإعتباره مجرد فن وإنما بإعتباره علماً يستفيد من علوم إنسانية أخرى»¹، ومنه فتعليمية اللغات علم متداخل التخصصات، فلقد تساءل أحد الدارسين قائلاً: «لماذا نتحدث نحن أيضاً عن تعليمية اللغات "La didactique des langues" بدلاً من اللسانيات التطبيقية "Linguistique appliquée" فهذا العمل سيزل كثيراً من الغموض واللبس ويعطي لتعليمية اللغات المكانة الذي يستحقها»²، ومن خلال الآراء الذي طرحت في هذا السياق نحو تبني مصطلح تعليمية اللغات للدلالة على المحتوى العلمي لهذا العلم، ومنه استقلت هذه الأخيرة من السبعينيات إلى بداية الثمانيات من القرن 20 عن اللسانيات التطبيقية، فصارت فرعاً مهماً من فروعها، غير أنّه وجد بعض الجدل حول إنتماءات تعليمية اللغات، بحيث: «هناك من رأى أنّها فرع من اللسانيات التطبيقية وهناك من صنّفها ضمن فروع

¹-ع/ لطيفة هباشي، مجلة التّواصل في اللّغات والآداب: "تعليمية اللّغات واللّغة العربيّة، إشكاليات وتحديدات"، ع37، مارس 2013، قسم اللّغة العربيّة وآدابها، جامعة باجي مختار، عنابة، ص 171.

²- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الساحة المركزية بن عكنون، الجزائر، 1996، ص 131.

التعليمية»¹، وبطبيعة الحال بعد انفصال تعليم اللغات عن اللسانيات التطبيقية، توسعت وتفرعت على عدة علوم، بحيث انفتحت على علوم كثيرة صار معها تدريس الثقافات هدفاً لتدريس اللغات وهذا ما دفع إلى تبني مصطلح "ديداكتولوجيا اللغات بدلاً من تعليمية اللغات"²، وبعد كل هذه المحطات وأخيراً ازدهر مفهوم تعليمية اللغات مع تراجع كبير في مصطلح "ديداكتولوجيا اللغات والثقافات"، ومنه أصبح علماً قائماً بحد ذاته له مواده ومواضيعه.

1- تعريف اللغة الأصلية:

هي اللغة التي يتعلمها الطفل من أسرته ليتواصل مع مجتمعه، ويتكيف مع محيطه الخارجي، ومنه هي: «ما يسمى بلغة المنشأ وتكتسب عادة في البيت والشارع وهي اللغة الأولى الذي يرضعها الصبي وهو يحبو يسمعها في محيطه الدائم»³، وبناءً على التعريف السالف ذكره فاللغة الأم يكتسبها الطفل من وتقليد والديه وأفراد محيطه الاجتماعي، الذي يعيش فيه من خلال الكلام الذي يسمعه، هو الذي خلق تفاعله مع مجتمعه.

2- تعريف اللغة الثانية:

هي أي لغة يتعلمها الإنسان بعد لغته تعلم الأم وتشمل تعلم عدد كان من اللغات وعليه فإنها: «هي اللغة التي تكتسب عادة عن طريق المدرسة، يغلب على اللغة الثانية على أن تكون رسمية»⁴. أي هي اللغة المدرسية الثانية التي يتعلمها الطفل بعد اللغة الرسمية، وتكون عادة في المراحل العمرية الأولى من تدرسه، فعلى سبيل المثال يتعلم الطلاب في دولة فرنسا اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، بالإضافة إلى لغتهم الأم، ويمكن تدعيم هذا المثال بقول "صالح بلعيد" أن «تكون لغات ثوان حسب الإكتساب اللغوي الذي يلحق بالمتعلم والبيئة والبلد الذي يتبنى تلك

¹ - لطيفة هباشي، مجلة التواصل في اللغات والآداب: "تعليمية اللغات واللغة العربية....."، ص 171.

² - المرجع نفسه، ص 171.

³ - صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، دط، بوزريعة، الجزائر، 2000، ص 63.

⁴ - المرجع نفسه، ص 65.

اللغات بأية درجة من درجات الإتقان لأية مهارة من مهارات اللغة ولأي هدف من الأهداف»¹، وفي هذا السياق نجد اللغات الأجنبية تدخل ضمن مستوى اللغات الثنائية، كالفرنسية، الإنجليزية، الألمانية وغيرها من اللغات.

4- محاور تعليمية اللغات:

حين نتحدث عن تعليم اللغات وتعلمها يجب أن لا نصرف بالنا إلى بساطة القضية فهذا الميدان يشمل على عدد كبير من التخصصات، ويمكن ذكرها كالتالي:

1- يتمثل المحور الأول في: «تعليمية اللغة والتخطيط لها»²، بمعنى أن نتحدث عن الإستراتيجيات التي تتخذها كل دولة اتجاه لغتها، من خلال تحديد أهداف مرسومة وجهود مستمرة واستخدام إجراءات تطبيقية للنهوض بها، فالأسرة مثلاً تخطط للتربية الجيدة والمستوى المعيشي المناسب لها، وكذلك العلاج يخطط لإنتاجه، فهو المثل في تعليمية اللغات وتعلمها بأحسن وجه.

2- أمّا المحور الثاني فيرجع إلى: «طرائق تدريس اللغة وتصميم البحوث لها»³، فلقد تعددت طرق التدريس والأساليب التي يعتمد عليها المعلم لتحقيق لأهداف المسطرة، بحيث تلعب هذه الأساليب دوراً مهماً في التحصيل الدراسي للتلاميذ، ونموهم اللغوي والمعرفي فأنجع الطرق هي التي تراعي طبيعته، فبقدر ما تؤثر هذه الأخيرة بشكل جيد بقدر ما تساعد على تقبل اللغة كمادة دراسية وتكوين اتجاهات إيجابية نحوها، وبالتالي يساعد على ذلك على نموه اللغوي، ولهذا أقام العديد من الدارسين بحوثهم عليها ولإنشاء طرائق تدريسية ناجعة.

¹- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 65.

²- محمد إسماعيل صيني، اللسانيات التطبيقية في العالم العربي، مقال منشور في كتاب تقدم اللسانيات في الأقطار العربية،

اليونسكو، دار الغرب الإسلامي، ط1، الرباط، ص 220.

³- المرجع نفسه، ص 220.

3- بحيث يتجسد المحور الثالث في: «تصميم إختبارات اللّغة»¹، فالدرجات الّذي يتحصل عليها المتعلّم، تمثل أو تعكس جوانب قدراته على الإستجابة للمواد التّعليمية المقدمة من قبل المعلّم، فتقيم المتعلّمين يكون بغرض تجميع المعلومات المختلفة، لإتخاذ قرارات معينة تتعلّق بهم، ومن الضروري إعطاء أهمية كبيرة في تصميم إختبارات اللّغة لتقييم نجاح دقيق.

4- أمّا المحور الرابع يذهب إلى: «إعداد مواد التّعليم وتعلّمها»²، فإنّ القول بتعليم اللّغات وتعلّمها ليس دفعة واحدة، بل يجب مراعات نموه العقلي والنّفسي والجسمي وغيره، فيتم إختيار المواد التّعليميّة وفق هذا الأساس ويتم تعليمه بطريقة توافق قدراته الإستيعابية للمادة، فيبدأ بالعناصر الأساسيّة للّغة (القواعد، الإملاء) ثم يتدرج إلى المواد الأخرى (التّاريخ، الجغرافيا...الخ).

5- يتجلى المحور الخامس في: «إكتساب اللّغة وتعلّمها»³، فاللّغة أداة للتّواصل وظيفتها الأساسيّة التّعبير عن الأفكار والمشاعر، فالقدرة إستقبال وإستيعاب وإستخدام اللّغة بنجاح يتطلّب إكتساب مجموعة من المواد، وكذلك القدرة على إنتاج المفردات وتكوين الجملة.

6- بالإضافة إلى المحور السّادس الذي يوضح: «الوسائل المعينة في تعليم اللّغة»⁴، فالوسائل التّعليميّة تعدّ من أهم الأعمدة الّذي يتخذها المعلّم بشكل ضروري ومساعدة في العمليّة التّعليميّة لتطبيق البرنامج الدّراسي، كما تختلف هذه الوسائل من تقليدية كالسبورة والصور وحديثه كالحاسوب والهاتف الذكي، ولذلك أولى الباحثون قيمة كبيرة في إختيار الوسائل المعينة الخاصّة في تعليم اللّغة بشكل سهل وسريع.

¹ - محمد إسماعيل صيني، اللّسانيات التّعليمية في العالم العربي، ص 220.

² - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

³ - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

⁴ - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

7- وكذا المحور السابع: الذي مفاده: «الثنائية اللغوية وآثارها النفسية والاجتماعية والتربوية»¹، ونفهم من هذه النقطة أنّ الثنائية اللغوية ظاهرة لسانية في العالم، باعتبارها مصطلح يدل على استخدام الفرد لغتين مثل اللغة الفرنسية والانجليزية بنفس الإتقان، لها آثار نفسية ذاتية واجتماعية وتربوية، يمكن أن تكون سلبية أو إيجابية فتعمل تعليمية اللغات على معالجتها.

8- يعود المحور الثامن إلى «تحليل الأخطاء اللغوية»²، ونقصد بذلك رصد الأخطاء الذي يرتكبها متعلمو اللغة على المستوى الصوتي، النحوي، الصرفي.... الخ، سواء في التعبيرات الكتابية أو الشفاهية، أو في التقييمات الشخصية، ويتم بوصفها وتحليلها وتفسيرها، ثم تصحيحها وإيجاد حلول لعدم الوقوع فيها مرة ثانية.

9- وأخيراً يذهب المحور التاسع إلى: «الدراسات التقابلية بين اللغات»³، بحيث تهتم تعليمية اللغات بالدراسات التقابلية بين لغتين لا تنتميان إلى عائلة لغوية واحدة، أو مثلاً بين لهجتين وغيرها لإيجاد مواطن الاختلاف والتشابه فيما بينهم في مختلف المستويات اللغوية.

¹ - محمد إسماعيل صيني، اللسانيات التعليمية في العالم العربي، ص 220.

² - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

³ - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

خلاصة المبحث:

تعتبر التّعليميّة عمليّة جدّ مهمّة، نظرًا إلى الدور العظيم الذي تلعبه في تنمية المتعلّم، من مختلف جوانبه العقلية أو النّفسية أو الحركية، بل الوسيلة الأفضل لتربيته، فهي دراسة شاملة لكلّ ما له علاقة بالتعلّم وهو كلّ تغيير في سلوك الفرد نتيجة الممارسة والتدريب، واكتساب المهارات الجديدة الذي لم يعرفها مسبقًا، بالاستناد إلى شروط الدّافعية والنضج والممارسة وكذلك عمليّة التّعليم، فهي نشاط تواصل يهدف إلى تحفيز وإثارة المتعلّم لتحقيق الأهداف المصاغة سواء كان تعليم نظامي في البيئة المدرسية وفق قوانين محكمة، أو تعليم غير نظامي خارج الإطار المدرسي بدون نظام معتمد، فنجاح العمليّة التّعليميّة التعلّميّة يقوم على علاقة تفاعلية بين ثلاث عناصر أساسية، المعلّم الذي يلقي الدروس والمتعلّم الذي يستجيب لتلك المعلومات والحقائق أو ما يسمى المحتوى التّعليمي، ويمكن أن يعاني المتعلّم من صعوبات في التعلّم، نتيجة إضطراب في واحدة أو أكثر من المهارات اللّغوية، مقارنة بأقرانه في مثل عمره، وهذا ما يؤدي إلى فشل تحصيله الدّراسي.

المبحث الثاني

المكفوفون وإستراتيجيات التدريس

- 1- الكفيف وصفاته.
 - 2- أنواع وأسباب كف البصر.
 - 3- الطرق والوسائل التعليمية للمكفوفين.
 - 4- صعوبات تعليمية اللغات عند المتعلّم الكفيف.
 - 5- العوامل المؤثرة في صعوبات التعلّم.
 - 6- دور إعداد معلم التلاميذ المكفوفين.
- خلاصة المبحث.

المبحث الثاني: المكفوفون وإستراتيجيات التدريس.

تمهيد:

توجد العديد من الإعاقات الذي قد تعوق الطّفل عن مواصلة دراسته، وتعرضه للعديد من الصعوبات التّعليميّة، أو قد تحول دون الوصول به إلى نفس التّحصيل الدّراسي مثل أقرانه ممن هم في نفس مرحلته العمرية، ومن بين تلك الإعاقات نجد فئة المكفوفين، ولقد تبادر في ذهننا العديد من الأسئلة عن هذه الفئة والصعوبات التّعليمية الذي تواجههم، ودور إعداد المعلّم وغيرها، وهذا ما سنوضحه في العناصر التّالية:

1- الكفيف وصفاته:

1-1 تعريف الكفيف:

الكفيف من فقد بصره بصفة عامة، بشكل كلي أو جزئي، ويكون بحاجة للإعتماد على حواسه الأخرى من أجل عمليّة تعلّمه، وعليه عرف مصطلح كف البصر بتعريفات كثيرة، وذلك وفقا لإختلاف الدارسين في هذا المجال، نذكر أهمها:

1- تعريف معجم الطفولة:

يذهب تعريف هذا المعجم على أنّ الكفيف "Ablind Perron" هو: «ذلك الشّخص الذي يعجز عن إستخدام بصره في الحصول على المعرفة ويستخدم بقية الحواس الأخرى كالسمع واللمس، يتم تعليمه في مدارس خاصة وفق برامج تربوية خاصة، تساعده على مواصلة العمليّة التّعليميّة بسهولة وهو ذلك الشّخص الذي لا يزيد حدة بصره (6/60)، (200/20) أو عجز بصري حاد في زاوية الإبصار يصل إلى 20 أو فقد بصره تمامًا»¹، وعليه فإنّ الكفيف كمصطلح يشير إلى الضّعف في الوظائف البصرية، وعلى إستخدامه لحاسة البصر، فيركز على الحواس المتبقية كالسمع واللمس، بحيث يتوفر لديه العناية والرّعاية الكاملة في

¹ - أحمد زلط، معجم الطفولة، مفاهيم لغوية ومصطلحية في أدب الطفل، وتربيته وفنونه وثقافته، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، 2000، ص 232.

مراكز خاصة، تتابع حالته الصحيّة، وتساعد على ممارسة النشاطات التّعليميّة كالأطفال العاديين.

2- التّعريف الفيزيولوجي (الطبي):

من جهة أخرى يعرف "سعيد حسني العزة" المكفوفين من الجانب الطبي الفيزيولوجي أنّهم: «الحالة الذي يفقد فيها الكائن الحي المقدرة على الرؤية بالجهاز المخصص لهذا الغرض وهو العين وهذا الجهاز يعجز عن أداء وظيفته إذا أصابه خلل، وهو إما خلل طارئ كإصابة بالحوادث أو وراثي يولد مع الشخص»¹، ونفهم من ذلك أنّها حالة صحية تعبر عن عدم القدرة على استخدام حاسة البصر بفعالية وكفاية، والذي يرجع إلى عوامل ولادية ووراثية (أمراض أو تشوهات على مستوى الجهاز العصبي)، أو عوامل طارئة (الإصابة بحوادث أو جروح في العين).

3- التعريف التربوي:

يقر التعريف التربوي أنّ الكفيف هو «كما أقرته هيئة اليونيسكو التابعة للأمم المتحدة بأنّه الشخص الذي يعجز عن استخدام بصره في الحصول على المعرفة»²، فتبين أنّ الشخص الذي لا يستطيع الرؤية، أي أنّه فقد القدرة على الإبصار، بما أدى إلى تعرقل القدرات التّعليمية والاجتماعية، ومن أجل ذلك تطلب عليه الإعتماد على الحواس المتبقية لتساعده في عمليّة التعلّم.

¹ - سعيد حسني العزة، صعوبات التعلّم المفهوم، التشخيص الأسباب، أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج، دار الثقافة والتوزيع، ط1، الإصدار 02، عمان، 2006، ص 31.

² - سمير محمد عقل، طريقة البرايل في تعليم القراءة دليل التّعليم والتدريب وتعلّم اللّغة العربية والإنجليزية والكتابة للمكفوفين، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط2، عمان، 2014، ص 29.

4- تعريف الجمعية الأمريكية للمكفوفين "American fondation for blind":

عرفت هذه الجمعية الطّفل الكفيف بتعريف بسيط وهو: «الشّخص الذي لا يوجد له بصر قابلاً للاستعمال»¹، وانطلاقاً من هذا التعريف فالكفيف هو الشّخص، سواء كانت مناهج أو طرق، تختلف بالضرورة عن الوسائل التعليمية للعادين وتراعي طبيعة كف البصر لديه، ومساعدته للاندماج لاحقاً.

كما توجد ألفاظ أخرى، تستخدم للتعريف بالشّخص الكفيف، ومنها (الأعمى، الأعمى، الضير، العاجز، الأكمه، الكفيف، المكفوف، المعاق بصرياً) غير أنّ "وليد السيد خليفة" و"مراد علي عيسى" يصرحان أنّه: «يتعيّن أن نختار من الكلمات السابقة كلمة كفيف بصرياً تجنباً للنعوت والصفات الذي تقترن بالكلمات الأخرى، حيث أنه صار أكثر شيوعاً وأوسع استخداماً في هذا العصر فهو لم يكتسب شيئاً يذكر من تلك الدلالات النفسية والاجتماعية، والمعاني المجازية الذي أنقلت بها كلمة أعمى على مر العصور»²، يبدو أنّ مصطلح الكفيف أو المكفوف يعد مصطلحاً ثقافياً جديداً بالمقارنة مع المصطلحات الأخرى، خاصة بمعاق بصرياً الذي طالما كان من أكثر التسميات قساوة، الذي أطلقت على هذه الفئة، وكانت تعبر عن نظرة القصور والعجز، فهو مصطلح جارح للمشاعر، مما يؤثر على حالته النفسية وتفاعله مع محيطه، بحيث يرى نفسه دائماً بحاجة إلى المساعدة في كل وقت.

1-2 صفات الكفيف:

رغم اشتراك الطّفل الكفيف بمجموعة من الخصائص مع أقرانه إلا أنّه يتصف بصفات تميزه عن غيره من لأطفال المبصرين والذي تمثلت فيما يلي:

¹ - وليد السيد خليفة، مراد علي عيسى، كيف يتعلّم المخ ذوي الإعاقة البصرية (المكفوفين)، النظرية والتطبيق، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط1، الإسكندرية، 2007، ص 88.

² - إبراهيم عبد الله فرج الزريقات، الإعاقة البصرية، المفاهيم الأساسية والاعتبارات التربوية، دار المسيرة للمنشور والتوزيع والطباعة، ط1، عمان، 2006، ص 103.

1- الخصائص الأكاديمية:

اتفقت معظم الممارسات والبحوث في هذا المجال، على التوقف في أهم الخصائص الأكاديمية والتي يمكن تلخيصها كالتالي:

أولاً: بطء معدل سرعة القراءة سواء بالنسبة للبرائل أو الكتابة العادية:

يختلف المتعلّم الكفيف كل الاختلاف عن المتعلّم المبصر، فحاسة البصر تلعب دوراً كبيراً في معدل سرعة أو بطئ القراءة أو الكتابة، فاعتماداً على دراسة "بلومفيد" وآخرون سنة 1996، على 100 طفل كفيف في السنة الرابعة وعلى 100 طفل من السنة الثامنة في المدرسة الداخلية والنهارية، فلقد وجد أنّ: «في الوقت الذي تتماثل فيه درجاتهم على إختبارات فهم القراءة مع المبصرين في نفس المستوى الدراسي إلا أنّ معدل سرعة قراءتهم كان منخفضاً جداً عن معدل زملائهم المبصرين»¹، استناداً إلى ما سبق يمثل معدل سرعة القراءة والكتابة للأطفال المكفوفين بمقارنتهم بالأطفال الأسوياء في نفس المرحلة الدراسية منخفضاً جداً، إذ يرجع إلى عدّة عوامل كصعوبات التعلّم النمائية أو الأكاديمية أو مثلاً إلى التأخر المدرسي، والأسباب العضوية، وغيرها من العوامل.

ثانياً: أخطاء في القراءة الجهرية:

تختلف قدرة المتعلّم الكفيف عن زميله المبصر في القراءة، فلقد أشارت "باتمان" سنة 1963 في نتائج دراستها الذي أجرتها على 96 طفلاً مبصراً جزئياً باستخدام أربعة إختبارات للقراءة، أنّ «مستوى أداء هذه المجموعة في القراءة يعتبر بوجه عام مشابهاً لمستوى أداء المبصرين من نفس المرحلة الدراسية.

- أن أقل الدرجات إنخفاضاً هي التي حصلوا عليها في إختبار القراءة الجهرية وأن أعلاها هي التي تحصلوا عليها في إختبار القراءة الصامتة.

¹ - كمال سالم سي سالم، المعاقون بصرياً، خصائصهم ومناهجهم، الدار المصرية اللبنانية، ط1، القاهرة، 1997، ص 56.

- زيادة أخطاء القراءة مقارنة بالمبصرين خاصة فيما يتعلق بعكس الحروف والكلمات Reversal¹، وتأسيسًا على ذلك فإنه يتساوى أداء المكفوفين بالمبصرين في القراءة، رغم فقدان حاسة البصر، إلا أنه يوجد انخفاض في القراءة الجهرية مع زيادة الأخطاء اللغوية، خاصة في لفظ الحروف بطريقة سليمة وصحيحة، وتفسير الحركات مما يؤدي إلى تغيير في المعنى، وعدم احترام علامات الترقيم وغيرها...، غير أنهم يمثلون نسبة مرتفعة مقارنة بأقرانهم الأسوياء في القراءة الصامتة.

ثالثًا: انخفاض مستوى التحصيل الدراسي:

يختلف المتعلمون عن بعضهم البعض، فهناك من يحقق نجاحًا في أغلب المواد ويعتبر مميزًا، وهناك من يلحقه الفشل ويكون بذلك متوسطًا، وفي هذه الفئة ذهب "ميرس" سنة 1975 في دراسته حول مستوى التحصيل الدراسي لديهم، بحيث وجد أن: «أدائهم الدراسي كان منخفضًا عن المتوسط ولقد أرجع مدرس هذا الانخفاض في الأداء إلى طبيعة العمل المدرسي الذي يتطلب العمل مع الألوان والأشياء الصغيرة»²، وبناءً على ذلك فإن الهدف الأساسي من التعلم هو إكتساب أكبر قدر ممكن من المعلومات والمعارف والخبرات، وقدرة المتعلم على التفاعل الجيد معها والنجاح في ممارستها، أي تحقيق تحصيل دراسي عالي المستوى أو المعقول، لذا فئة المكفوفين تمثل معدل دون المتوسط، وهذا رجع لعدة أسباب تؤدي للفشل، والانخفاض في عملية التحصيل الدراسي، في مختلف الجوانب، خاصة تلك التي تتعامل مع الألوان والأشياء الصغيرة الحجم الذي يصعب تحسبها.

2- الصفات العقلية:

يتميز كل متعلم بخصائص نمائية معينة يختلف بها عن زملائه الآخرين، سواء المبصرين أو المكفوفين، فلقد أشارت بعض الدراسات إلى أن نسبة ذكاء الكفيف أقل مقارنة

¹ - كمال سالم، المعاقون بصريًا، خصائصهم ومناهجهم، ص 56.

² - المرجع نفسه، ص 57.

بالمبصر ولهذا أكد "بلومفيد" سنة 1955 أنّ الإعاقة البصرية تؤثر على نمو الذكاء عند الطفل الكفيف لإرتباطه بالجوانب التالية:

- «معدل نمو الخبرات.
 - القدرة على الحركة والتنقل بحرية وفعالية.
 - علاقة المعاق بصرياً بتهيئته وقدرته على السيطرة عليها والتحكم فيها»¹.
- إنّ أيّ خلل أو اضطراب في واحدة من الجوانب الثلاثة المذكورة سابقاً، يؤدي بالضرورة إلى التأثير في النمو العقلي للطفل الكفيف، وخاصّة في مستوى الذكاء لديه.

3- الخصائص اللغوية:

- تلخصت نتائج الدراسات التي أجريت في هذا المجال، على أهم أنواع اضطرابات اللغة والكلام الذي يعانيها المتعلّم الكفيف، بحيث نجد:
- «الإستبدال وهو إستبدال صوت كإستبدال "ش" ب "س" أو "ك" ب "ق".
 - التّشويه أو تحريف، وهو إستبدال أكثر من حرف في الكلمة بأحرف أخرى تؤدي إلى تغيير معناها وبالتالي لا يفهم ما يراد قوله.
 - العلو يمثل في ارتفاع الصوت قد لا يتوافق مع طبيعة الحدث الذي يتكلّم عنه.
 - عدم التغير في طبقة الصوت بحيث يسير الكلام على نبرة وتيرة واحدة.
 - القصور في إستخدام الإيماءات والتغييرات الوجهية والجسمية المصاحبة للكلام.
 - قصور في الإتصال بالعين مع المتحدث والذي يتمثل بعدم التغير أو التحويل في إتجاهات الرأس عند متابعة الإستماع لشخص ما.
 - اللَّفْظِيَّة، الإفراط في الألفاظ على حساب المعنى، وينتج عن القصور في الإستخدام الدقيق للكلمات أو الألفاظ الخاصة بموضوع ما أو بفكرة معينة، فيعتمد على سرد مجموعة من الكلمات أو الألفاظ لعله يستطيع أن يوصل أو يوضح ما يريد قوله.

¹ - كمال سالم سي سالم، المعاقون بصرياً، خصائصهم ومناهجهم، ص 58.

- قصور في التعبير، وينتج عنه قصور في الإدراك وما يرتبط بها من قصور في استدعاء الحالات اللفظية الذي تعبر عنها»¹، ونظرًا لما سبق فإن الإدراك السمعي هو الوسيلة الحسية الذي تتعلم اللغة عن طريقها عند هذه الفئة، فالطفل الكفيف لا يزال قادرًا على الاستماع للغة وغايته التواصل مع الآخرين، إلا أنه يتعثر ببعض الاضطرابات اللغوية والكلامية، كاستبدال حرف بحرف كقول "سجرة" بدلاً من "شجرة"، أو تغيير في مواضع الحروف، مما يؤدي لاختلال في المعنى، واستعمال طبقة الصوت في غير موضعها مثلاً: كمندات شخص أو الأدوار في الحوار وغيرها من الخصائص المذكورة سابقاً.

4- التصور البصري والتخيل لدى المكفوفين:

إنّ للكفيف مخيلة واسعة أكبر من المبصر، نظرًا لحالته الفيزيولوجية، فهو بحاجة ماسة للتصور والتخيل، بحيث تنقسم هذه العملية إلى مرحلتين هما:

- «استرجاع صورة حسية بصرية سبق إدراكها واختزانها في الذاكرة
- ثم إعادة إنتاج هذه الصورة باستخدام صيغ أو تكوينات أو أنساق جديدة منها عملية بنائية أو إنشائية حيث أن الذاكرة البصرية لدى الكفيف غالبًا ما تكون خالية من هذه الصورة والمدرجات لذلك لا يمكن استرجاعها أو إعادة تركيبها أو المزج بينها في تكوينات ومركبات جديدة مثلما يفعل الشخص المبصر»²، استنادًا إلى ما سبق، فإنّ التخيل يمر بمرحلتين أساسيتين هما استحضار الصورة الحسية البصرية، الذي سبق تخزينها وتركيبها مع صور جديدة، لتمثل أنساق ومدرجات جديدة، هذا فيما يخص الحالة الطبيعية، أما بالنسبة للطفل المكفوف، فإنّ عملية التخيل تستحضر تلك المدرجات الحسية السَّمعية أو اللَّسّية ثم يتصورها في ذهنه قد تكون أفكاره صحيحة، كما قد تكون خاطئة عن تلك الصور.

¹- كمال ساهم سي سالم، المعاقون بصريا، خصائصهم ومناهجهم، ص 65- 66.

²- سمير محمد عقل، طريقة البرايل في تعليم القراءة والكتابة للمكفوفين، دلل التّعليم والتدريب، تعليم اللغة العربية والإنجليزية، ص 43- 42.

5- الخصائص الحركية:

يوجد إختلاف كبير في النمو الحركي للطفل الكفيف، بمقارنته مع الطفل المبصر فيمكن ملاحظته بخاصة في المراحل العمرية الأولى، في جلوسه أو تدرجه مثلاً، كما يوجد تباين فيما بينهم، بحيث لا يمكننا تفضيل أحد عن الآخر في الحركة من مكان إلى آخر، فعلى سبيل المثال: «يمكننا أن نحدد من خلال المنطق أنّ الشخص الذي توجد لديه بقايا بصرية أو ذلك الشخص الذي فقد بصره في وقت متأخر من حياته سوف يكون بمقدوره أن يتحرّك في المكان بشكل أفضل، إلّا أنّ ذلك لا يكون في الحقيقة دائماً إذ أنّ تحرك الفرد الكفيف في البيئة المكانية يعتمد بدرجة كبيرة على مقدار دافعية لذلك، وما يكون قد تلقاه من تعليم مناسب وتدريب يتعلّق بذلك»¹، وتفسيراً لذلك فإنّ الطّفل الذي فقد بصره في سن الخامسة مثلاً يكون قادراً على التنقل بشكل أفضل من الكفيف ولادياً، والكفيف جزئياً لديه بقايا بصرية يرى طيف أو خيال تساعده على التنقل بشكل أحسن، ومعظم المشكلات الّذي يواجهها الكفيف تتمثل في التوازن أو الوقوف والجلوس بصفة معتدلة أو تناول شيء ما، والإحتكاك به والجري كذلك، غير أنه بفضل التّعليم والتدريب المتواصل من طرف الأولياء أو المعلّمين والمجتمع الخارجي، يمكن وضع حد لهذه المشكلات.

6- الخصائص الإجتماعية والإنفعالية:

يتأثر التوافق الإجتماعي للكفيف بدرجة تقبله وتكيفه مع حالته أولاً، ثم تقبل الأفراد الآخرين له، وتكيفهم معه بدرجة ثانية، فمجمال الأشياء الغير ملائمة الّذي يتخذها الفرد العادي في تعامله مع هذه الفئة ترجع إلى عدم ألفته وإعتياده على أنماط المكفوفين، مما يؤدي إلى نقص فرص التفاعل الإجتماعي، والتكيّف مع الوسط الذي يعيش فيه، فالكفيف بحكم طبيعة حالته، يقوم فقط على التواصل اللفظي واللمسي الخالي من التعبيرات الوجهية، وهذا يؤدي

¹ - تاتال. ب هالان وجيمس م. كوفهان، سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم، ت. عادل عبد الله محمد، دار الفكر ناشرون وموزعون، ط1، عمان، 2008، ص 601.

بالضرورة إلى الإحساس بنوع من الوحدة والاحتقار فهم أكثر عرضة للقلق، لما يواجهون من مشكلات حياتية مختلفة، فالتوافق الاجتماعي وتفاعله الجديد يلعب دورًا هامًا في البناء النفسي الإيجابي والعكس صحيح.

7- الإعاقات المصاحبة:

ترداد حالة الكفيف حين تكون إعاقة أخرى مصاحبة لحالته الفيزيولوجية وهذا يعني تكفل أكبر وتدريب أكثر، فقد أشارت العديد من الدراسات حول هذا الموضوع، في ارتباط الإعاقة البصرية بالإعاقات الأخرى، وكان أكثرها انتشارًا «الاضطرابات الانفعالية emotional disturbance، الإعاقات الجسمية physical handicap، التخلف العقلي mental retardation، الصمم deafness»¹، ونفهم مما سبق أنه يمكن أن ترافق الإعاقة البصرية بإعاقات أخرى، كالاضطرابات الانفعالية، وتكمن في السلوكيات العدوانية أو القلق المفرط أو البكاء أو الخوف الشديد وغيرها من الاضطرابات النفسية، وكذلك الإعاقة الجسمية، فهم الأفراد الغير قادرين على القيام بالوظائف الحركية بشكل عادي، فهو خلل يصيب أحد وظائف الجهاز الحركي بصفة عامة، بالإضافة إلى التخلف العقلي ونعني به الانخفاض الشديد في معدل الذكاء، مع عدم تكيف الفرد في الجانب الاجتماعي ويظهر خلال مراحل النمو والتطوير لديه، وكذلك نجد الإعاقة السمعية (الصمم) وهي الأخرى مرتبطة بخلل أو اضطراب في أحد وظائف الجهاز السمعي.

2- أنواع وأسباب الكف البصري:

2-1 أنواع الكف البصري:

من خلال التعاريفات السالفة الذكر، قام الدارسون بتقسيم الأشخاص المكفوفين حسب بعض المعايير، والذي يمكن تقسيمها كالتالي:

¹ - كمال سالم سي سالم، المعاقون بصريًا، خصائصهم ومناهجهم، الدار المصرية اللبنانية، ط1، القاهرة، 1997، ص82.

أولاً: تقسيم "خليل المعاينة" و"مصطفى القمش" وآخرون في كتابهم "الإعاقة البصرية":
ولقد قسموه إلى 04 فئات كالتالي:¹

1- مكفوفين كلية: ولدوا وأصيبوا بالعمى قبل سن الخامسة.

2- مكفوفين كلية: أصيبوا بالعمى قبل سن الخامسة.

3- مكفوفين جزئياً، ولدوا وأصيبوا بالعمى قبل سن الخامسة.

4- مكفوفون جزئياً: أصيبوا بالعمى بعد سن الخامسة.

ثانياً: تقسيم "وليد السيد خليفة" و"مراد علي عيسى" في كتابها "كيف يتعلم المخ ذوي الإعاقة البصرية (المكفوفين) النظرية والتطبيق:

بحيث صنفوا المكفوفين إلى الفئات التالية:²

1- الأفراد ذوي الكف الكلي والولادي: هؤلاء الذين ولدوا عمياناً وأصيبوا بالعمى قبل سن الخامسة.

2- الأفراد ذوي الكف الكلي الحادث: هؤلاء الذين أصيبوا بالعمى بعد سن الخامسة.

3- الأفراد ذوي الكف الجزئي الولادي: هؤلاء الذين ولدوا أو أصيبوا بالعجز قبل سن الخامسة.

4- الأفراد ذوي الكف الجزئي الحادث: هؤلاء الذين أصيبوا بالكف بعد سن الخامسة.

كما يمكننا أن نفرق بين الإعاقة الخلقية والإعاقة الولادية، بحيث أن: «الإعاقة البصرية الخلقية تحدث مع الميلاد، أو في مرحلة مبكرة من عمر الطفل قبل دخوله المدرسة، ولذا فهي تحدث قبل أن يتعرف الطفل على المدركات والمفاهيم البصرية»³.

¹ - خليل المعاينة، ومصطفى القمش وآخرون، الإعاقة البصرية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2000، ص 34.

² - وليد السيد خليفة ومراد علي عيسى، كيف يتعلم المخ ذوي الإعاقة البصرية (المكفوفين) النظرية والتطبيق، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط1، الإسكندرية، 2007، ص 91-92.

³ - كمال سالم سي سالم، المعاقون بصريا خصائصهم ومناهجهم، ص 27-28.

بمعنى أنّ الكف البصري يظهر عند هؤلاء الأشخاص عند الولادة أو في الطفولة المبكرة قبل سن 05 سنوات أي يقبل دخوله المدرسة، أما الإعاقة البصرية الطارئة فهي: «الذي تحدث بعد سن السادسة ولذا فهي تحدث بعد أن يتعرف الطفل على المدركات المفاهيم البصرية»¹، فمثلاً عند قراءة الطفل لكلمة قطة مباشرة تستحضر في باله صورة القطة ولامحها وخصائصها الجسمية، أما بالنسبة للطفل الكفيف قد لا يستحضر أي مفهوم أو يمكن أن يكون تصور غير ملائم لذلك القط.

إنّ الكف البصري يندرج ضمن تصنيفات الإعاقة البصرية، ولها أنواع مختلفة تختلف بالضرورة من شخص لآخر، فقد يصاب الإنسان بإعاقة بصرية تتراوح بين الشدة والضعف على حسب نوع المرض أو الإصابة، وعمر الطفل، كما يمكن أن تكون دائمة، أو مؤقتة خلفية أو حادثة، كلية أو جزئية.

2-2 أسباب الكف البصري:

لكلّ داء مسبب، وكذلك الأمر عند الكفيف فهو داء يصيب العين أو الجهاز البصري فيمنعه من أداء وظيفته، ولعلّ أحد هذه العوامل كانت السبب في ذلك.

1- العوامل البيئية:

عديدة هذه العوامل البيئية ويمكن تصنيفها كالتالي:

«1/ ما قبل الولادة: تكون خلال فترة الحمل ونوع تغذيتها عاملان يتوقف عليهما ما إذا كان الطفل سيولد سويًا أو غير سوي.

2/ أثناء الولادة: الإهمال في النظافة أثناء الولادة، فمثلاً عدم غسل عيني الطفل بالماء والصابون قد يؤدي إلى الإصابة بالرمد الصيدي وهو من عوامل فقد البصر، والطفل الذي يولد قبل موعد ولادته الطبيعية يمكن أن يصاب بنزيف في المخ

¹ - كمال سالم سي سالم، المعاقون بصريا، خصائصهم ومناهجهم، ص 28.

3/ ما بعد الولادة: هذه الحالات متعددة منها حوادث السيارات وإصابات العمل وإصابات الحروب والإصابات بأمراض الشلل والحمى الروماتيزمية والدرن وغير ذلك»¹.

- فالبيئة هي جملة من التأثيرات الذي لها دور كبير وراء الإصابة بالكف البصري منذ الحمل وحتى الوفات، فمنها ما يولد به الطفل، نتيجة لسوء التغذية، ومنها ما تتدخل النظافة كشرط أساسي أثناء الولادة، ومنها ما يحدث له بعد الميلاد نتيجة إصابة بمرض أو حادث ما.

2- العوامل الوراثية:

إنّ الوراثة تسير في علاقة تفاعلية مع البيئة: «ترجع بعض الإعاقات البصرية إلى عوامل وراثية سواء من جهة الأم أو من جهة الأب أو من الإثنين معًا وتتراوح في درجتها من العمى الكلي إلى العمى الجزئي أو الإعاقة البصرية البسيطة، فبالإضافة إلى العمى الكلي الذي ينتج عن العوامل الوراثية يوجد أيضًا الضمور الشبكي والأخطاء الإنكسارية المتمثلة في قصور النظر وطول النظر وعدم وضوح الرؤية»²، أي كلّ العوامل الوراثية الذي تؤثر على نمو الجهاز المركزي والحواس بصفة عامة، والجهاز البصري بصفة خاصة، فلا يمكن الوقاية من الإعاقة البصرية الذي ترجع إلى ظروف ما قبل الميلاد، فالأطفال بالطبيعة يحملون جينات وراثية سواء من الأب أو الأم، فإذا كان أحد من الأولياء، يعاني من اضطراب ما فيكون لدى الأطفال فرصة الإصابة بنفس الاضطراب بنسبة كبيرة.

3- العوامل العصبية والمرضية:

يتعلّق هذا العنصر بالعصب البصري، وذلك بتلف المراكز العصبية في الدماغ المسؤولة عن تلقي الإحساسات البصرية، أو لأنّ: «أجزاء كبيرة من العين والدماغ يجب أن تعمل مع بعضها حتى نتمكن من الرؤية السليمة، فإنّه توجد العديد من الطرق الذي تسبب الإعاقة

¹- سعيد كمال عبد الحميد، الإسكندرية، الإعاقة البصرية بين السواء واللاسواء، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط1، الإسكندرية، 2003، ص 29.

²- كمال سالم سي سالم، المعاقون بصريا، خصائصهم ومناهجهم، ص 50.

البصرية وتوجد أسباب كثيرة كامنة وراء تلف جزء أو أكثر من الجهاز البصري وفي العموم فإنّ الإعاقات البصرية تنتج عن واحدة من الثلاثة، أسباب رئيسية:

- 1- الإعاقات البنيوية "Structural impairments" أو تلف واحدة أو أكثر من أجزاء العين.
- 2- أخطاء الانكسار "Refractive Errors" أو عدم العين على التركيز بحدة الخيالات أو الصور خلف الشبكية.

3- القصور البصري القشري: "Cortical visual Impairment" والذي تنتج عن تلف جزء من الدماغ الذي يفسّر المعلومات البصرية¹، يمكن القول إنّ الجهاز البصري يقوم بإعطاء كمية غير محدودة من المعلومات، عما يحيط به، وبذلك يُؤثر الكف البصري على الكفاية الإدراكية للفرد فيصبح إدراكه للأشياء ناقص، وتجعله عاجزاً عن ممارسة الكثير من النشاطات، فالكفيف يعتمد بطبيعته على الإدراك السمعي وينتج عن الإعاقات البنيوية، كالماء الأزرق أو الجلاкома والبهق وغيرها، وكذا أخطاء الانكسار، المتمثلة في قصر النظر وطول النظر وغيرها وأخيراً القصور البصري القشري، كاضطرابات المجال البصري واضطراب رؤية الألوان وغيرها من الأمراض.

¹ - إبراهيم عبد الله فرج الزريقات، الإعاقة البصرية المفاهيم الأساسية والاعتبارات التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان، 2006، ص 110.

3- الطرق والوسائل التعليمية للمكفوفين:

تعتبر طرق التدريس الكيفية الذي يستخدمها المعلم، ويتبعها لإيصال المعلومة إلى ذهن المتعلم، ولنجاح العملية التعليمية التعلمية، وتحقيق التحصيل الدراسي المرغوب فيه، يعتمد بالإضافة إلى تلك الطرق مجموعة من الوسائل الخاصة بهذه الفئة، وفيما يلي سنعرض ذلك.

3-1 الطرق التعليمية:

نقصد بطرق التدريس/ التعليم: «مجموعة النشاطات الذي يقوم بها المعلم في موقف تعليمي لمساعدة الطلبة في الوصول إلى الأهداف التربوية المحددة ليتحقق وصول المعرفة والمهارات بأيسر السبل وبأقل جهد وبأقل نفقة»¹، بمعنى أنها الأداة الناقلة للمعرفة، الذي يديرها المعلم لتحقيق الأهداف التدريسية الملائمة للموقف التعليمي والتعلم بحد ذاته بحيث كلما كان اختيار الطرق سليماً ومناسباً كلما كانت نسبة النجاح أكبر.

1- أنواع طرق التدريس المكفوفين:

لا تختلف أساليب تدريس الأطفال العاديين والأطفال المكفوفين كطريقة المناقشة وهي الحوار مع المتعلم، لإيصال المعلومة عن طريق الشرح، وكذا طريقة السرد، وهي إعادة سرد قصة أو درس سابق وعرض ما تذكره منها، وأيضاً التقويم التشخيصي لمعرفة مستوى المتعلم ومواطن الضعف والقوة، وبناء أنشطة تعليمية على أساس تلك المواطن، بالإضافة إلى أسلوب القصة لتنمية القدرات العقلية خاصة الانتباه والذاكرة، وأيضاً أسلوب المحاضرة وهي عملية إصغاء وإستماع المتعلم، لما يعرضه المعلم من معلومات شفوية، وكذلك طريقة التعليم التعاوني والذي تتمثل في إنجاز المهام المطلوبة وفق مجموعات والعمل سوية، وأيضاً أسلوب ربط المحسوس بالمجرد، وهي ربط الأشياء المجردة كالقمر مثلاً بالمحسوس شكل كروي رمادي

¹ - محمد زايد ملكاوي، وعاكف عبد الله الخطيب، الأساس في تدريس مناهج العاديين وغير العاديين، دار الزهراء للنشر والتوزيع، ط1، الرياض، 2008، ص 27.

اللّون، ويرتبط هذا الأسلوب بعملية الإدراك وأخيراً طريقة تمثيل الأدوار الذي تقوم على لعب دور شخصيات في حوار أو قصة أو حكاية، وذلك لتسهيل فهم محتوى النشاط وجذب إنتباههم.

1-1 طريقة البرايل:

بالإضافة إلى ما تمّ ذكره، وبالنظر إلى الحالة الطبية للكفيف وحب وضع منهاج جديد يتضمن طرق وأساليب أخرى، خاصة في القراءة والكتابة والمتمثلة في طريقة البرايل، وهي: «إحدى طرق التعلّم للمكفوفين غير القادرين على مواصلة عملية التعلّم بالطرق العادية وتعتمد على استخدام نقاط بارزة في القراءة والكتابة وهي تساعد على مزيد من إثراء الفكر وتنمي ثقافتهم»¹، لقد ساهمت هذه الطريقة في تطوير تربية وتعليم المعوقين بصريا عامة والمكفوفين بصفة خاصة، إذ: «يرجع الفضل في اختراع هذه الطريقة للكتابة الخاصة بالمكفوفين إلى الفرنسي لويس برايل Louis Brialle عام 1824، وأصبحت جاهزة في صورتها النهائية عام 1829، وهي نوع من الكتابة البارزة تعتمد على تمثيل الحروف بنقاط بارزة ويمثل كل حرف بنقطة أو أكثر في مصفوفة مكونة من ستة نقاط»².

ولقد سميت طريقة البرايل بالنسبة لمخترعها، فهي الوسيلة الوحيدة التي من خلالها يستطيع الكفيف أن يقرأ اللغة المكتوبة وأن يكتب ما يسمع، «فهي خلية رباعية الأضلع على شكل مستطيل، تتضمن ستة نقاط كما هو موضح في الشكل رقم (01) التالي:

0	.	.	.	.	.	.	.
.	.	.	.	.	.	0	0
0	.	.	0	0	.	.	0

حرف الضاء

حرف النون

حرف الواو

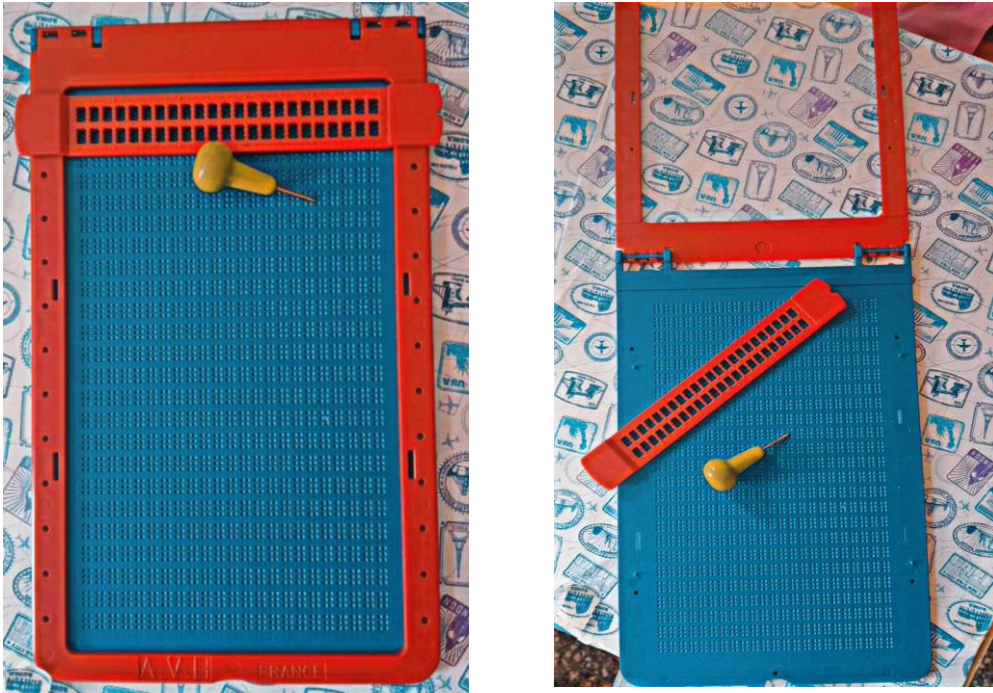
حرف الراء

¹ - أحمد حسن اللقائي وعلي أحمد لجمال، معجم المصطلحات التربوية، المعرفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، ط2، القاهرة، 2003، ص 197.

² - سمير محمد عقل، طريقة برايل في تعليم القراءة والكتابة للمكفوفين، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط2، عمان، 2014، ص 82.

كما يمكن أن تمثل تلك النقاط، حروفاً أو أرقاماً أو علامات الترقيم، بحيث تستخدم كلتا اليدين عند القراءة، تبدأ اليد اليمنى من بداية السطر بالتحسس واليد اليسرى من نهاية السطر حتى تلتقي في المنتصف أما عند الكتابة، فتتم مثلاً في اللغة العربية من اليمين لليسار وعند القراءة من اليسار لليمين، أما في اللغات الأجنبية فالعكس صحيح.

تعتمد طريقة البرايل للكتابة على وسيلتين هما، آلة بركنز "Parkins Braille" وهي آلة كبيرة الحجم، تتكوّن من ستة مفاتيح، حسب خلية برايل، نضغط على المفتاح فتظهر لنا على شكل نقاط، بالإضافة إلى قلم ولوحة البرايل "Salte and stylus"، الذي يسهل حملها، فيتم وضع الورقة تحت اللوحة ثم تنقب الفتحات الموجودة في الخلية لتشكّل أرقام أو حروف أو علامات الترقيم، كما هو موضح في الشكل رقم (02) التالي:¹



الشكل رقم (02) يمثل لوحة وقلم البرايل

¹ - بالتصرف هالان جيمس وم. كوفمان، سيكولوجيا الأطفال غير العاديين وتعليمهم، ت. عادل عبد الله محمد، دار الفكر ناشرون، وموزعون، ط1، عمان، 2008، ص 606-607.

3-2 الوسائل التعليمية:

تمثل الوسيلة التعليمية: «الأداة الذي يستخدمها المعلم مع طلابه لتحقيق أهدافه مثل عرض لصور المجسمات والقيام بالرحلات»¹، وعليه هي عنصر من عناصر النظام التعليمي، وتلك الأجهزة التعليمية التي تستخدم في المواقف التعليمية، لنقل المعلومات إلى ذهن المتعلم سواء داخل الصف الدراسي أو خارجه، للوصول إلى المعرفة الصحيحة، فكلما كانت هذه الوسائل أكثر مناسبة لذلك الموقف، كان معدل الفهم والاستيعاب والانتباه والترسخ أكبر.

1- أنواع الوسائل التعليمية:

تختلف الوسائل التدريسية للمكفوفين عن الوسائل المعتمدة في تدريس الأطفال العاديين فاستوجب وضع أدوات خاصة، ونذكر من بينها ما يلي:

1-1 النماذج المجسمة:

يتعذر على المعلم توفير بعض الخبرات الحقيقية، لصعوبة تحقيقها أو لخطورة وندرة الإتيان بها، أو لظروف الزمان والمكان، فيلجأ لاستخدام بعض الوسائل التي تكون قريبة من حقيقة تلك الخبرات، ومن بينها النموذج المجسم، فهو: «عبارة عن مجسم منظور مشابه للشيء الحقيقي قد يكون أصغر من الشيء الحقيقي كنموذج المجموعة الشمسية، وقد يكون أكبر من الشيء الحقيقي كنموذج للذرة وقد يكون مساوياً في الحجم للشيء الحقيقي كنموذج للميزان»²، بناءً على ما سبق فإنها تمثيلات تعبر عن الواقع، مختلفة الأحجام، تمتاز بأبعادها الثلاثية كأعضاء جسم الإنسان الداخلية، ومثال ذلك المخ، فنضع له مجسم مصغر يشبه الحالة الفيزيولوجية له.

¹ - حمود زايد ملكاوي وعاكف عبد الله الخطيب، الأساس في تدريس مناهج العاديين وغير العاديين، دار الزهراء للنشر والتوزيع، ط1، الرياض، 2008، ص 20.

² - سمير جلوب، الوسائل التعليمية، دار من المحيط إلى الخليج للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2017، ص 49.

1-2 التّسجيلات الصوتية:

إنّ الوسائل السمعية مثل التسجيلات الصوتية، تعمل على نقل الرسائل أو الأفكار والمعلومات من المرسل إلى المستقبل، في عملية تواصلية سمعية، مثل التسجيلات الصوتية المسموعة، ومنها أشرطة التّسجيل، بحيث: «تأتي أشرطة التّسجيل اليوم غنية بما تحويه من برامج ومواد تعليمية متنوعة ذات ارتباط بالمنهاج:

- برامج توثيقية لبعض الفعاليات التعليمية كالمحاضرات والمؤتمرات والندوات.
- تسجيلات للعديد من القصص التعليمية والتاريخية والاجتماعية.
- أشرطة مسجلة عليها مادة تعليمية تشرح محتوى أفلام ثابتة أو شرائح تعليمية.
- أشرطة لتعليم اللغة.
- هذا ويستطيع المعلم أو المتعلم تسجيل أية برامج تعليمية من البث العام أو من قاعات المحاضرات أو الحقوق أو الصفوف بسهولة»¹، بحيث تعتبر هذه الأخيرة أحد الوسائل التعليمية للمكفوفين، وتستخدم في تسجيل البرامج التعليمية، وتساعد في تقديم المعلومات بطريقة مشوقة وسهلة.

1-3 العينات التعليمية:

العينة هي بديل للخبرة الحقيقية الواقعية الكلية، ونعني بها: «جزء من شيء أو موضوع بحيث تكون ممثلة لخصائص ذلك الشيء أو الموضوع، وقد تكون حية كعينة الأسماك في الحوض والنباتات في المشتل وقد تكون ميتة كجزء من النبات كورقة مثلاً، وقد تكون عينة لجماد كعينات الصخور والمعادن والملابس والسوائل»²، فلتحقيق الأهداف المصاغة في منهاج المكفوفين، يلجأ المعلم إلى العينة وهي ذلك الجزء الصغير من الجزء الكبير والكلّي، بحيث

¹ - سمير جلوب، الوسائل التعليمية، ص 69.

² - المرجع نفسه، ص 51.

تستعمل هذه الطريقة عادة بكثرة في المواد العلمية ومثال عن ذلك نجد درس حول أنواع التربة، فيقوم المعلم بأخذ جزء من كل نوع ويضعه في ورق أو إناء صغير، وذلك الجزء يسمى العينة.

1-4 الرحلات التعليمية:

تعدّ الرحلات وسيلة شائعة لتعريف الطلاب بالمفاهيم والخبرات التي لا يمكن توفيرها في البيئة المدرسية، فهي عبارة عن: «خروج الطلاب من المدرسة بشكل جماعي منظم لتحقيق هدف تعليمي مرتبط بالمنهج الدراسي المقرر ومخطط له من قبل»¹، وعليه فإنّها تجربة واقعية إجتماعية عاطفية، تساهم في تعزيز التعلّم والرغبة به وتدعيم المفاهيم الأكاديمية المهمة وترسيخ الخبرات والمعلومات بشكل واسع، وأفضل، كما تساهم أيضًا في ارتفاع نجاح التحصيل الدراسي.

3-3 تنمية حواس الكيف للتعلّم:

تقوم عمليّة التعلّم على حاستي السّمع والبصر، لكن يتعذر ذلك عند الطفل الكفيف لفقدانه حاسة البصر، وعليه يتم تنمية حواسه المتبقية من سمع ولمس وشم وذوق بشكل أساسي، وقد ورد ذلك في القرآن الكريم في قوله تعالى: «هُوَ الَّذِي أَنْشَأَكُمْ وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ قَلِيلًا مَّا تَشْكُرُونَ» الملك: 23، ونختص بذكر حاستي السّمع واللمس فيما يلي:

1- تنمية حاسة السمع:

تعتبر حاسة السمع من الحواس التي يعتمد عليها الكفيف لتعويض جوانب القصور البصري، وثاني أهم الحواس بعد الإبصار، ومن خلالها يستطيع التواصل مع بيئته ومجتمعه فهو لا يعتمد على سمعه فقط للأصوات، وتحديد مصدرها، بل يتعلّم اللغات والثقافات، فكلّما كانت البيئة تحيطه بعدّة مثيرات سمعية، حصل على أفضل معنى وقدرة لتمييز تلك الأصوات، فتنمية حاسة البصر في قوت مبكر، على الوعي بالأصوات وإدراكها ثم تحديد موقعها وتميزها،

¹ - سمير جلوب، الوسائل التعليمية، ص 54.

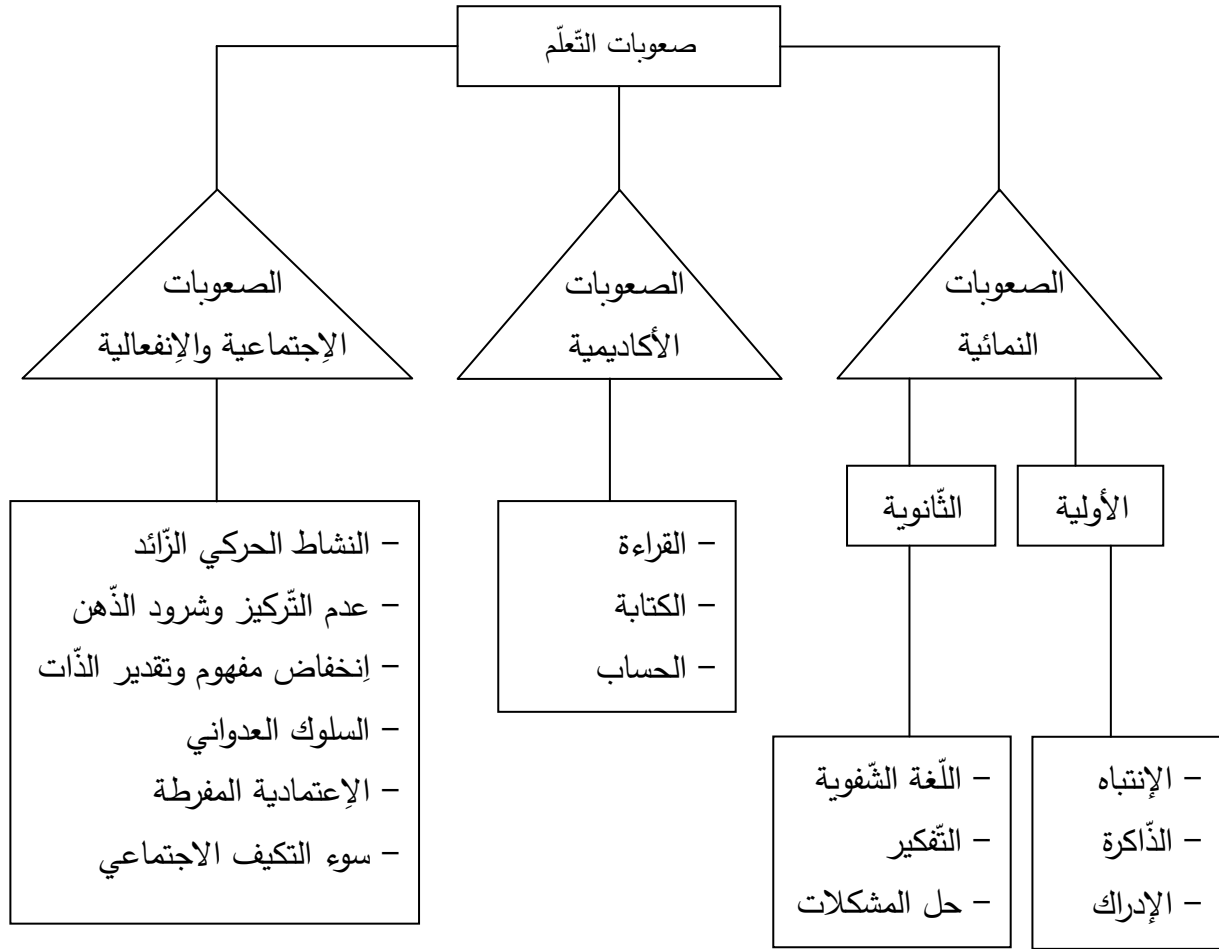
هي أساس التعلّم الشفوي والقراءة والحركة ومعرفة المسافات والاندماج مع الزملاء لتصبح لديه مهارات تلقائية ولا يجد صعوبة في التفاعل معها، ومواصلة التعلّم بشكل أسهل فحاسة السمع تبدأ بأداء وظائفها بصورة مستمرة في وقت أبكر من حاسة البصر عند ولادة الطفل.

2- تنمية حاسة اللمس:

تأتي حاسة اللمس في المرتبة الثالثة بعد حاستي السمع والبصر، فلقد أصبحت الحاجة إلى تنمية هذه الحاسة لدى الكفيف هامة وضرورية منذ الطفولة بحيث تقع المسؤولية على الأسرة أولاً، ثم المعلمين وغيرهم من أفراد المجتمع، ليستقل ذاتياً ويعتمد على نفسه، ولهذا تأثير إيجابي على استعداده للاندماج والتفاعل مع المجتمع، وتستخدم هذه الأخيرة في كل المجالات اليومية، بما فيها من مقارنة بين الأحجام والكتل، والتميز بين الحار والبارد، والناعم والخشن، وغيرها، كما تتجلى أهميتها في عملية التعلّم بتحسس الكتابة البارزة، في طريقة البرايل، والذي عن طريقها يستطيع الكفيف الكتابة والقراءة.

5- صعوبات تعليمية اللغات عند المتعلّم الكفيف:

بعد التطرق لمفهوم صعوبات التعلّم وتعريفاتها، إتفقت معظم الدراسات والبحوث في هذا المجال التوقف على أنواع الصعوبات التعليمية، فهذه الأخيرة الذي تواجه متعلموا اللغات كثيرة ومتعددة، فما بالنا إن كان هذا المتعلّم كفيفاً، فهنا ستكون الصعوبات أكثر والتحديات أكبر فوجب تصنيفها بهدف تسهيل عملية الدراسة، وهي كما يوضحها المخطط التالي:



شكل رقم (03): مخطط بياني يمثل تصنيفات صعوبات التعلّم

1- صعوبات التعلّم النمائية:

نقصد بهذه الصعوبات: «الإضطراب في الوظائف والمهارات الأولية والذي يحتاجها الفرد بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية كمهارات الإدراك والذاكرة والتناسق الحركي وتناسق حركة العين واليد»¹، ونعني بذلك العمليات التي تتعلق بوظائف الدماغ العقلية والمعرفية، الذي يحتاجها المتعلّم في تحصيله الأكاديمي، ويمكن حصر هذه الصعوبات في بعدين وهما:

¹ - جمال متقال مصطفى القاسم، أساسيات صعوبات التعلّم، دار الصفاء للنشر والتوزيع، ط2، عمان، 2015، ص 20.

أولاً: الصعوبات النمائية الأولية:

لقد شمل هذا العنصر على ثلاثة أنواع وهي مرتبة كالتالي:

1- صعوبات الانتباه "Troubles de l'attention":

الانتباه مفهوم معقد وصعب التحديد، يمثل إحدى العمليات المعرفية الأساسية الهامة في النشاط العقلي المعرفي، والقول بصعوبات التعلم يعني: «ضعف القدرة على التركيز والقابلية العالية للتشتت وضعف المثابرة وصعوبة نقل الانتباه من المثير إلى مثير آخر أو من مهمة إلى مهمة أخرى، وينتشر هذا الإضطراب بنسبة 20% من إجمالي الأطفال غير القادرين على تركيز انتباههم»¹، وتفسيراً لذلك هي عدم قدرة المتعلم الكفيف الإستمرار في التركيز على مثير معين لفترة محددة إلى غاية إنتهاء الدرس مثلاً، مما يؤدي إلى تشتت العقل وعدم المتابعة، وفي الأخير فشل عملية التعلم.

2- صعوبات الذاكرة "Trouble de la mémoire":

إذا كان التعلم هو الوسيلة الذي نكتسب من خلالها شتى أنواع المعرفة والخبرة فإنّ الذاكرة هي المخزن الأساسي لهذه المعارف والخبرات، بهدف إسترجاعها لدروس أخرى، كما أنّ: «صعوبة الذاكرة قد تنتج أعراض مختلفة وذلك بالاعتماد على طبيعة ودرجة قصور الذاكرة من جانب والمهمة المتعلقة من جانب آخر، فإذا كان لدى المتعلم صعوبة في معرفة أو إستدعاء المعلومات السّمعية والبصرية واللمسية- الحركية فإنّ أدائه لأيّ مهمة تتطلب معرفة أو إستدعاء مثل تلك المعلومات سوف يتأثر بهذا القصور»²، ونعني بذلك عدم قدرة المتعلم على تخزين ومعرفة وإسترجاع المعلومات، سواء السّمعية أو البصرية أو اللمسية بالنسبة للطفل المبصر والسّمعية اللمسية بالنسبة للطفل الكفيف، ويمكن أن تكمن هذه الصعوبة في الذاكرة قصيرة المدى أو الذاكرة طويلة المدى، فالأطفال الذين يعانون من مشكلات واضحة في الذاكرة

¹- سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية، مكتبة الأنجلو المصرية، ط1، القاهرة، 2010، ص 180.

²- المرجع نفسه، ص 243.

البصرية أو السّمعية، قد تكون لديهم صعوبة في تعلّم القراءة والتهجئة والكتابة وغيرها من الصعوبات.

3- صعوبات الإدراك "Trouble de la perception":

استقطب موضوع صعوبات الإدراك الكثير من علماء التّربية الخاصّة والعامة بحيث يحتل مركزاً محورياً في صعوبات التعلّم النمائية، فهو: «العملية التي تفسر الآثار الحسية التي تصل إلى المخ مع إضافة معلومات وخبرات سابقة مرتبطة بالشيء المدرك وتسمى الآثار الحسية بعد تأثر المخ بها وفهمها وإدراكها»¹، وبناءً على ذلك هو عملية عقلية نفسية داخلية، تهدف إلى تفسير المعطيات الحسية عن طريق الحواس للوصول إلى معناها، والقول بصعوبات الإدراك عدم قدرة المتعلّم على فهم وإدراك المفاهيم الأساسية مثل الزمان والمكان ومعظم مدلولات المثيرات الخارجية، فالكفيف يعاني من غياب الإدراك البصري، وحل ما يعتمد عليه الإدراك السّمعى واللمسي.

إنّ المهارات التي يتعلّمها المتعلّم في المدرسة من قراءة وكتابة وحساب وغيرها، تكون بإدراك المثيرات السّمعية والبصرية واللمسية، وفي غياب واحدة منها تؤدي إلى صعوبة وفشل في الوصول للمعنى، ولا يمكن للإدراك وحده دون وجود الانتباه إلى جانبه، مع ما تجمعها منهما الذاكرة من معلومات وخبرات يتم تخزينه واسترجاعه في مهام أخرى، فأية اضطرابات تصيب عملية الانتباه وعملية الإدراك تؤثر بشكل مباشر على فاعلية عمل الذاكرة.

ثانياً: الصعوبات النمائية الثّانوية:

والذي تمثل أيضاً ثلاثة عناصر منظمة كالتالي:

1- صعوبات اللّغة "Des troubles d'apprentissage":

تعتبر اللّغة الحجر الأساسي في جميع مستويات التحصيل الأكاديمي، بما فيها اللّغة الشّفهية، إذ تنقسم إلى أربعة أقسام هي:

¹ - سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، المرجع في صعوبات التعلّم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية، ص 192.

- صعوبات التعبير عن الأصوات الخاصة بالكلام.
- صعوبات تكوين الكلمات والجمل.
- صعوبات إيجاد الكلمات.
- صعوبات استخدام اللغة¹، وإستادًا إلى ما سبق، فإنّ هذه الصعوبات تكمن في النّمو اللّغوي عند المتعلّم الكفيف، في بناء الجمل وتركيبها، والتعرّف على أصوات الكلام وجمعها بشكل صحيح لتمثل كلمة صحيحة أو جملة مفيدة ذات دلالة، وإستخدام اللّغة المناسبة لكل محتوى معين.

2- صعوبات التفكير "Troubles de la pensée":

لقد ميّز الله تعالى الإنسان عن سائر الكائنات الحية بميزة التفكير، وبها يستطيع تذكر الماضي والتفكير في الحاضر وتخيل المستقبل الذي لم يتحقق بعد، فهو: «العملية الذي ينظم بها العقل خبراته بطريقة جديدة لحل مشكلة معينة»²، وعليه فالتفكير عملية عقلية داخلية تستخدم لحل المشكلات الذي تعارض الفرد، والقول بصعوبات التفكير هي عدم قدرة المتعلّم على التوصل لحل مشكلة بسيطة مثلاً، فالكفيف يعاني من ضعف القدرة على التفكير المجرد أو الحسي خاصة البصري، والشك في صحة الحل وعدم القدرة على ترتيب الأفكار، والإعتماد على أسلوب واحد وطريقة واحدة لحل تلك المشكلة.

3- صعوبات حل المشكلات:

هي كغيرها من العمليات العقلية، الذي تحدث داخل الفرد، فهي: «نشاط عقلي يتضمن مجموعة من الخطوات أو العمليات يؤديها المتعلّم والذي تبدأ بمعرفة الهدف المراد الوصول إليه ومحاولة التغلب على الصعوبات الذي تواجهه مستخدماً فيها الفرد ما لديه من معلومات ومعرفة

¹ - سليمان يوسف عبد الواحد إبراهيم، المرجع في صعوبات التّعلّم النمائية والأكاديمية والإجتماعية والإنفعالية، ص 285.

² - محمد مصطفى الزيدان، نظريات التّعلّم وتطبيقاتها التربوية، ديوان المطبوعات الجامعية، دط، الجزائر، 1983، ص 299.

سابقة من أجل الوصول للهدف»¹، وتأسيسًا على ذلك قد يوفق المتعلم في إيجاد حل للمشكلة الذي تعارضه، وقد لا يوفق وتكمن هذه الصعوبة عند الكفيف، في عدم القدرة على معرفة أصول المشكلة بحد ذاتها، والعوامل المؤدية لها، بالإضافة إلى تدني القدرات العقلية لإتمام عملية التفكير لحل تلك المشكلات.

2- صعوبات التعلم الأكاديمية:

يقصد بصعوبات التعلم الأكاديمية، المشكلات الدراسية الأساسية والذي تتمثل في صعوبات القراءة والكتابة والحساب، وفي موضوعنا نختص فقط بصعوبات القراءة والكتابة وهي كالتالي:

1- صعوبات القراءة "Difficultés de lecture":

لقد أمر الله تعالى رسوله الكريم بالقراءة في قوله: «إِقْرَأْ بِسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ، خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ، إِقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ، الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ، عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ» العلق: 1-5، إذ تمثل القراءة من أكبر صعوبات التعلم بصفة عامة والصعوبات الأكاديمية بصفة خاصة لدى المكفوفين فهي: «اضطراب عصبي المنشأ قد يكون له أساس وراثي وهي التأخر عن العمر القرائي، وعدم القدرة على فهم ما يقوم الفرد بقراءته رغم تمتعه بدرجة متوسطة أو أعلى من المتوسط في الذكاء مع وجود صعوبات وقصور في العمليات الخاصة بالتعامل مع المعلومات والذاكرة قصيرة الأجل والتتابع والإدراك البصري والسمعي للمعلومات واللغة والمهارات الحركية كما أنّ للصعوبات الخاصة بعسر القراءة باستخدام وإتقان اللغة المكتوبة»²، وعليه القراءة عملية عقلية معقدة، تعتمد على عمل الحواس خاصة العين بالإضافة إلى القدرات العقلية الأخرى، كالإدراك والذاكرة وغيرها، فتفسر الرموز الذي يتلقاها المتعلم عن طريق العين، وفهم معانيها ثم نطقها لتخرج أصوات مركبة، فتصبح كلمات أو جمل أو نص وغيرها، لكن في غياب حاسة

¹ - سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية، ص 265.

² - هند عصام العزازي، صعوبات التعلم والخوف من المدرسة، المكتب العربي للمعارف، ط1، القاهرة، 2014، ص 37.

البصر عند المكفوف، يختلف الحال وتصبح حاسة السمع واللمس هي المنطلق الوحيد للقراءة إذ تظهر صعوبات القراءة في ثلاث جوانب وهي: «- الدقة: حيث يجب على الفرد قراءة الكلمة بشكل صحيح دون أن يضيف أو يحذف منها شيء أو يبدلها بكلمة أخرى.

- السرعة: حيث الاعتدال في سرعة الفرد أثناء القراءة فلا يقرأ بسرعة كبيرة جدًا أو ببطء شديد جدًا.

- الفهم: هل يفهم الفرد ما يقرأ؟ وتعتمد مهارة الفهم على مهارة الدقة، حيث يجب أن يقرأ الفرد أولاً بشكل صحيح حتى يفهم ما يقرأ»¹، فإذا حدث خلل أو اضطراب في إحدى هذه المهارات الأساسية، فإنّه بطبيعة الحال يؤدي إلى ظهور صعوبات القراءة.

2- صعوبات الكتابة "Difficultés à écrire":

تعدّ الكتابة من المهارات الأساسية في النظام اللغوي، تربطها علاقة تكاملية مع القراءة فهي وسيلة للتعبير عن النفس وما يحول بها من مشاعر وأفكار، ومن شأن صعوبة الكتابة أن تؤثر سلباً على التحصيل الدراسي، فهي: «اضطراب عصبي يظهر في خلل بين الصورة العقلية للكلمة والنظام الحركي، فهي طريقة جامحة في الكتاب وغير منضبطة، ولا تسير وفقاً لأي قواعد لغوية أو تنظيمية، لا يعطي أصحابها أي اعتبار للقارئ، فقد يحذفون بعض حروف الكلمات أو يضيفون عليها، وغالباً ما تكون الجمل الذي يستخدمونها قصيرة ومفككة وتفقر للمعنى والمضمون»²، ونقصد بذلك أنّ صعوبات الكتابة بالنسبة للمكفوفين تتمحور حول الأداء الكتابي عن طريق التآزر الحركي الصحيح، اللازم لإتمام عملية الكتابة، أي كل خلل في التنسيق الحركي بين حركة الأذن (السمع) واليد (اللمس) بالإضافة إلى اضطراب المهارات النمائية (الانتباه والإدراك...الخ) يؤدي إلى خلل في المعنى وخلل في القراءة، فلقد أشارت الدراسات والبحوث إلى بعض مظاهر صعوبات الكتابة، والذي تمثلت فيما يلي:

¹ - هند عصام العازي، صعوبات التعلّم والخوف من المدرسة، ص 38.

² - المرجع نفسه، ص 51.

- «يغلب على كتاباتهم أنها جامحة، أوي غير عادية ولا تسير وفقا لأي قاعدة.
- كراستهم أو دفاترهم وأوراقهم متخمة بالعديد من الأخطاء في التهجي والإملاء والقواعد.
- يميلون إلى تقديم كتاباتهم وإدراكها على نحو أفضل من تقديرات المعلمين والأقران والأبناء لها»¹، وتوضيحا لذلك فإن من يعاني من صعوبات الكتابة تظهر عليهم اضطرابات حركية فالكفيف لا يستطيع تمرير المعلومات عن طريق حاسة البصر (ما كتب على السبورة أو الكتاب المدرسي)، إلى الجهاز الحركي، بل يعتمد على حاسة السمع فيمكن أن لا يميز الصوت الدقيق للأحرف والكلمات وتتابعها والتحكم في المسافة بينها فضلاً عن الأخطاء الإملائية الناتجة عن الكلمات المتشابهة وغيرها.

إن فالكاتب من أهم الأسس الذي تقوم عليها جميع التقييمات الأكاديمية، بجانب القراءة فيها نتواصل ونعبر عن مجمل أفكارنا ومشاعرنا، سواء في الحياة الدراسية أو الحياة العملية اليومية.

3- صعوبات التعلّم الإجتماعية والإنفعالية:

تحتل صعوبات التعلّم الإجتماعية والإنفعالية كغيرها من صعوبات التعلّم مكانة في نجاح العملية التعليمية التعلّمية، إذ تؤثر على المتعلّم الكفيف في تحصيله الدراسي بعامة وتعلّمه اللغات بخاصة تأثيراً سلبياً، وهي كالاتي:

«1- النشاط الحركي الزائد:

يقصد به تلك الحركات الجسمية الذي تفوق الحد الطبيعي المعقول، فهو سلوك مفرط إندفاعي، لا يملك هدف معين، يثير القلق للمتعلّم الكفيف والإنزعاج مع عدم القدرة على الانتباه لمدة طويلة، ويمكن ملاحظة المتعلّم الذي يعاني من فرط الحركة بسهولة بمقارنته مع زملائه.

¹ - سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، المرجع في صعوبات التعلّم النمائية والأكاديمية والإجتماعية والإنفعالية، ص 323.

2- انعدام التركيز وشرود الذهن:

يعاني ذوي صعوبات التعلم من المكفوفين مشكل إستمرارية التركيز على مثير واحد في ظل وجود أكثر من مثير في المجال السّمي والّلمسي، على غير المتعلّم المبصر، الذي يؤدي به إلى تشتت الانتباه والتركيز وشرود الذهن فيما لا يعني الدراسة، غافل عن ما يدور من حوله، يعيش في خيالات من نسجه، ولا يستخدم عقله في الأمور المراد منه تعلّمها.

3- عدم تقدير الذات:

انخفاض تقدير الذات هو تلك النظرة السلبية للكيف، وعدم الثقة بنفسه واحتقارها، والشّعور بعدم القيمة مقارنة بزملائه، خاصّة إذا كان يدرس مع المبصرين وهذا يؤدي إلى العديد من الاضطرابات النفسية، كما يؤثر على التحصيل الدراسي للمتعلّم.

4- السلوك العدواني:

يلجأ معظم المتعلّمين لحل بعض المشكلات الّذي تواجههم إلى العنف والعدوان، قد يكون عدوان لفظي بالشتّم أو الألفاظ البذيئة أو التهديد، كما قد يكون بالفعل كالضرب أو الركل أو البصق، نحو شخص أو شيء أو ممتلكات خاصّة، من شأنه أن يسبب أذى جسدي أو نفسي للآخرين، كما أن استخدام العقاب كحاجز لردع هذه الظاهرة هو ما يؤدي بها للتفاقم أكثر.

5- الاعتمادية المفرطة:

يعتمد بعض المتعلّمين المكفوفين على زملائهم للقيام ببعض النشاطات والواجبات المدرسية، فإذا زاد طلب هذه الاعتمادية فإنّها تصبح حالة نفسية مفرطة، بحيث لا يستطيع البقاء بمفرده أو عمل أي واجب لوحده، سواء كان يعتمد على أحد الوالدين أو المعلّم أو الزملاء وغيرهم، وذلك يتقص إحساس العجز وعدم القدرة على ممارسة الأنشطة التّعليميّة والحياتيّة.

6- السلوك الانسحابي:

السلوك الانسحابي هو السلوك الصادر من الفرد، ويتجسد في الانفراد (الوحدة النفسية) والإغتراب والخلل وغيرها، بسبب الفشل المتكرر في التكيف مع الواقع ومع متطلبات الحياة الاجتماعية والدراسية، كما تعتبر التأثيرات السلبية للسلوك العدواني على المتعلم هي نفسها تأثيرات السلوك الانسحابي.

7- سوء التكيف الاجتماعي:

يمكن استخدام مصطلح الانسحاب الاجتماعي للكيف، إذ يشعر معظم المكفوفين بأنهم منعزلون عن المجتمع مقارنة بالأفراد المبصرين، وتظهر عليهم اضطرابات عدم التكيف وذلك نتيجة عدم التواصل، لأن الكيف غير قادر على رؤية نشاطات المبصر أو تعبيراته وملامحه، وعدم الاندماج، يؤثر على الصحة النفسية والتحصيل الدراسي لهم¹.

5- العوامل المؤثرة في صعوبات التعلم:

لقد إتفق معظم الدارسين في مجال صعوبات التعلم على مجموعة من الأساليب الذي ساهمت في ظهور هذه الأخيرة، بمختلف التصنيفات، فعمومًا تحدث نتيجة لعوامل بيئية وعصبية عضوية وجينية، ونفسية عقلية، وتربوية، كما أن هذه الأسباب تعدّ نفسها عند الكيف، والمبصر، إلا أنها تختلف في درجة التأثير بالنسبة للكيف.

1- عوامل البيئة والتلوث:

إن للعوامل البيئية أثر كبير على صعوبات التعلم، فكل نقص في التغذية أي سوء التغذية الراجعة في بيئة الطفل الدراسية والحرمان الاجتماعي، والفقر وعدم وجود نماذج أبوية أو تعليمية خلال مراحل نمو الطفل المبكرة أي قبل دخوله المدرسة، ونقص الدفء العاطفي،

¹ - بالتصرف، فتحي مصطفى الزيات، قضايا معاصرة في صعوبات التعلم، دار النشر للجامعات، ط1، القاهرة، 2007، ص 53-55.

والإتجاهات السلبية لهم بالإضافة إلى التلوث البيئي، بسبب تأثيره على نمو الطفل العصبي يؤدي بالضرورة إلى ظهور صعوبات التعلم.

2- عوامل جينية وراثية:

تتداخل العوامل الجينية الوراثية مع الأسباب البيئية ويصعب التفريق فيما بينها إلا أن العديد من الدراسات، إشارات لوجود أثر الأسباب الجينية، والذي تمثلت في عيوب في نمو المخ بمعنى أنه: «يتطور مخ الجنين طول مدة الحمل من خلايا قليلة غير متخصصة تقوم بتجميع الأعمال إلى خلايا متخصصة، ثم إلى عضو يتكوّن من ملايين الخلايا المتخصصة المترابطة الذي تسمى الخلايا العصبية، خلال هذا التطور المدهش قد تحدث بعض العيوب والأخطاء الذي قد تؤثر على تكوين واتصال هذه الخلايا العصبية ببعضها البعض»¹، وتفسيراً لهذا أن أطفال ذوي صعوبات التعلم بصفة عامة، يعانون من تلف دماغي بسيط، يؤثر على بعض جوانب النمو العقلي وللمكفوفين بصفة خاصة، وهذا ما ذهب إليه "سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم" أن: «صعوبات التعلم ما هي إلا نتيجة قصور نمائي لعمليات الإدراك البصري الذي تؤثر بشكل عكسي على اكتساب الفرد لقدرات الإدراك الضرورية للتحصيل الأكاديمي»²،

وعليه فالإدراك البصري يؤثر في التحصيل الأكاديمي (القراءة والكتابة واكتساب اللغة سواء الأولى أو الثانية)، كما يلعب دور الوراثة بما فيه من جينات سائدة مثلاً إذا كان أحد الوالدين لديه صعوبة في تعلم القراءة فإنّ احتمالية وجود نفس الصعوبة لدى الأطفال كبيرة جداً.

3- عوامل عصبية عضوية:

يؤكد "سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم" أن العوامل النيرولوجية هي أكثر العوامل منطقية، وهو ما يرتبط بإضطراب الجهاز العصبي المركزي وهذا ما يوضحه في قوله: «أن أكثر الأسباب معقولة وقبولاً هو ما يتعلق بإضطراب الجهاز العصبي المركزي وخاصة ما

¹ - إيهاب البلاوي، صعوبات التعلم أيم مدارسنا منها؟، مؤسسة الإيمان للتوزيع، دط، السعودية، 2006، ص 27.

² - سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية، ص 55.

يشار إليه بالخلل الوظيفي بغض النظر عما إذا صاحب ذلك تلف عضوي أم لا، ومن ثم فإن حدوث أي خلل أو اضطراب في وظائف الجهاز العصبي المركزي لدى التلميذ يؤدي إلى الفشل في معالجة المعلومات وتجهيزها، ومن ثم الخلل والقصور في الوظائف الإدراكية والمعرفية واللغوية والحركية والدراسية لدى التلميذ، مما يؤدي بدوره إلى حدوث صعوبات التعلم¹.

وتأسيساً لما سبق ذكره فإن التكوينات العصبية تعد من أهم الفواصل المتحركة لعملية التعلم، فالمخ يتكوّن من عدّة أجزاء مترابطة تسير في نظام متناسق فكلّ جزء مسؤول عن وظيفة معينة، فأي خلل أو تلف في تلك الأجزاء العصبية يؤدي بالضرورة إلى تلف الجوانب العقلية كالذكاء والإدراك والانتباه، والجوانب اللغوية في اكتساب اللغة، والجوانب الحركية (الانتقل) والجوانب الدراسية للتلميذ، كما تؤثر العوامل العضوية على الطفل، وخاصة الطفل الكفيف بشكل سلبي، يؤدي إلى حدوث صعوبات التعلم، وهذا ينتج عن سوء التغذية مثلاً، أو تناول الأم الكحوليات في مرحلة الحمل، أو إصابتها بمرض معدي، أو تسمم وغيرها، فإذا ما ارتفع مستوى الخلل في التركيب العضوي للفرد يؤدي إلى التخلف العقلي، وإذا ما انخفض يؤدي إلى صعوبات السمع أي أنّ حدّة الاضطراب هي الذي تحدد صعوبات التعلم للطفل.

4- عوامل نفسية عقلية:

نقصد بهذا العنصر تلك الاضطرابات في الوظائف النفسية والعقلية الأساسية للفرد، وتشمل ما يلي: «الإدراك الحسي، التذكر، صياغة المفاهيم، تذكر المادة، فهم الاتجاهات تنظيم الأفكار كتابة جملة مفيدة، بطئ الفهم، صعوبة في تفسير المفاهيم، ضعف القدرة على التنظيم والتصميم والتعبير، تدني المهارات الحركية واللفظية، ضعف الذاكرة قصيرة المدى، عدم القدرة على التكيف»²، تلعب الاضطرابات السابقة الذكر دوراً كبيراً في حدوث صعوبات التعلم،

¹ - سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، المخ وصعوبات التعلم، رؤية في إطار علم النفس العصبي المعرفي، مكتبة الأنجلو المصرية، ط1، القاهرة، 2007، ص 66.

² - سعيد حسني العزة، صعوبات التعلم، المفهوم، التشخيص، الأسباب، أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، الإصدار 02، عمان، 2006، ص 48-49.

فالجانب العقلي والنفسي أحد الجوانب الأساسية في بناء وتكوين الذات، والثقة بالنفس، وعدم الشعور بالقلق وغيرها، إلا أن الطفل الكفيف له إدراك حسي، يعتمد فقط على اللمس والسمع والشم والذوق أما غير الإضطرابات فيتشاركها مع زميله المبصر.

5- عوامل تربوية:

يتطلب النجاح المدرسي التفاعل الحقيقي بين المنهاج التربوي بصفة عامة وعناصر العملية التعليمية بصفة خاصة، ويشمل ذلك «مشاكل التعليم المختلفة الفروق الفردية، المنهاج الواحد، اختلاف طرق التدريس، عدم جاهزية غرف الصف لحاجات الطالب التعليمية، نقص مهارات المعلمين التدريسية، توقعات المعلمين العالية والمنفضة، توقعات الأهل العالية والمنخفضة، أساليب التنشئة من دلال وإهمال وتجاهل وعقاب وتميز بين الإخوة وغيرها»¹، وعليه يعتمد المعلم على مقدار الانسجام بين هذه الأطراف، فكلما زاد تفاعل المتعلم مع عناصر العملية التعليمية التربوية بصورة إيجابية، زاد تعلمه والعكس صحيح، إذا ما انخفض تفاعله بصورة سلبية، انخفض تعلمه، ومعظم هذه الأطراف تؤثر خصوصاً على المتعلم الكفيف من زملاء الصف، وبيئة تعليمية، والمعلم بحد ذاته، وطرق التدريس والمنهاج الواحد والوسائل التعليمية، فهو يحتاج إلى تكفل تعليمي أكثر وأكبر من ذلك ومع ذلك فإنها تؤدي إلى صعوبات التعلم.

6- دور إعداد معلم المكفوفين:

في الآونة الأخيرة زاد الاهتمام في إعداد معلم التربية الخاصة، وإكسابه المهارات الأساسية اللازمة لتعليم الأطفال المكفوفين بشكل عام، لأن الإعاقة البصرية تمتاز بخصوصية وحساسية خاصة، من حيث تأثيرها على الطفل المصاب بحد ذاته، ومع محيطه الذي يعيش فيه، فالمعلم هو أساس العملية التعليمية والمسؤول عن تنشئة أجيال المستقبل، فإعداد ضرورية ملحة، والذي تتعلق بفرع كفاءة الأداء المهني وفهم احتياجات ومطالب عملية التعليم، وتطلعات

¹ - سعيد حسني العزة، صعوبات التعلم، المفهوم، التشخيص، الأسباب، أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج، ص 49.

المجتمع منها، وإتقان أخلاقيات المهنة والتركيز على التكوين الشامل المتناسق لشخصية المعلم وكذلك تنمية مهارات التواصل الاجتماعي وإملاك قدر كافي من المعرفة والثقافة، الذي تعينه على تقديم الدروس وحسن إختيار الطرق والوسائل التعليمية المناسبة لها فكلما حسن إعداد المعلم كلما حسن التعليم وتطور، فإعداده له دور كبير في صلاح التعليم خاصة مع هذه الفئة ولقد تمثل هذا الدور في النقاط التالية:

- «مساعدة الكفيف على أن يكون واقعياً في تقويمه لذاته وتدريبه على مواجهة ظروفه المختلفة عن طريق تعليم المهارات الذي تنمي الكفاية الاجتماعية.
- بناء علاقة إيجابية وقوية مع الطالب الكفيف لتقوية الشعور بالأمن والثقة بالنفس.
- مساعدة الأسرة على تقبل ابنها الكفيف.
- إدراك أهمية النمو الاجتماعي والشخصي وإمكانية تطويره من خلال التدريب.
- تقديم خدمات إرشادية فعالة وكثيرة على مستوى فردي أو جماعي حسب حاجات الطفل.
- توفير المناخ النفسي للطالب الكفيف وتحاشي إحراجه إن فشل.
- تطوير إستراتيجيات التكيف السليم مع الإعاقة وما يلزمها من مشكلات.
- إعطاء تغذية راجعة ومستمرة للطالب الكفيف.
- تزويد الطالب الكفيف بمهارات التعرف على البيئة والتنقل باستقلالية.
- إتاحة فرص ممارسة مهارات الحياة اليومية مع الآخرين.
- إستثارة دافعية الطالب الكفيف»¹.

إنّ الهدف الأساسي من دور المعلم هو التعليم والمساعدة والتدريب على مواجهة الصعوبات الذي تعترض المتعلم الكفيف، سواءً التعليمية، والذي تمثلت في إختيار الطرق والوسائل الناجعة، وإستثارة روح المنافسة والرغبة في التعلم والدافعية، فهو يحتاج إلى كل الفرص

¹ - خليل المعاينة، مصطفى القمش وآخرون، الإعاقة البصرية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2000، ص 161 - 160.

التربوية المتاحة للمبصرين، مع التركيز على قدراتهم النمائية (الإدراك، الانتباه، التركيز... الخ)، وكذلك صعوبات نفسية فهو يساعده على تقبل ذاته وإصابته، وتقبل لاعتمادية الجزئية في بعض الظروف، وعدم إحراجهم لزرع المحبة والاحترام والشعور بالأمان، وكذلك صعوبات إجتماعية، فهو يدرجه بفعالية لاكتساب المهارات الذي تساعده أن يكون جزءاً من الجماعة، والتكيف معهم، بتوضيح قدراته للأفراد الآخرين ليسد تلك الثغرة الموجودة بداخله وبينه وبين أقرانه، وكذا تزويده بالأغذية المناسبة فيما يتعلق بمظهره وسلوكه.

ولا نجاح للعملية التعليمية التعلمية إلا بالتفاعل بين المعلم والمتعلم، بحيث إقامة علاقات فيما بينهم يتطلب ما يلي:

- الشعور بالاهتمام:

ولقد تمثل هذا العنصر في المعلم بحد ذاته، إذ يجب: «أن يهتم المعلم بالتلاميذ اهتماماً حقيقياً بمشاعرهم ويجب أن يشعر التلاميذ بأن آرائهم محترمة وهم يحترمون الشخص الذي يهتم بتطلعاتهم»¹، وكما ذكرنا في القول السالف أن التعامل الجيد والشعور بالاهتمام في ميولاتهم ورغباتهم وتطلعاتهم وعدم التصنع في الأحاسيس، يولد المحبة والاحترام، فبالتالي كل معاملة حسنة يعاملها المعلم، يقابلها المتعلم الكفيف بالمثل، من سمات الاحترام والتقدير ويشعر بنفس القيمة مع الآخرين والعكس صحيح.

- ضبط المواقف:

يرجع العنصر الثاني إلى تصرف المعلم اتجاه الكفيف، إذ أن: «الاهتمام بالتلاميذ لا يعني الليونة والتسبب لأن المعلم الذي يتركهم وشأنهم لا يحترمونه وهم يفضلون المعلم الذي يطلب منهم سلوكاً معيناً ويتوقع منهم أشياء معينة»²، وعليه فإن كثرة الاهتمام وترك المتعلم الكفيف على هواه، يفعل ما يحلو له فاتّه يصبح لا يستجيب للأوامر، ولا ينجر واجباته ولا يبالي

¹ سعيد حشي العزة، صعوبات التعلم المفهوم، التشخيص، الأسباب، أساليب التدريس وإستراتيجيات العلاج، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، الإصدار 02، عمان، 2006، ص 77.

² المرجع نفسه، ص 77.

بالتنبهات لذا يجب أن يتمكن من التصرف في كل الأمور، ويعرف المواقف الذي تستدعي التعامل بعطف، والأخرى بصرامة لكي يكسب الاحترام.

خلاصة المبحث:

لاشك أن نعمة الحواس من أعظم نعم الله تعالى على الإنسان، الذي يعتمد عليها في ممارساته اليومية، والقول بالكفيف هو الشخص فقد بصره، نتيجة خلل أو تشوه في تركيب العين أو الجهاز البصري، وغالبًا ما ترجع إلى أسباب وراثية أو بيئية، وقد تكون ولادية، أثناء الحمل أو بعد الولادة منهم الكفيف كليًا والكفيف جزئيًا، وهو كغيره من الأطفال يتمتع بخصائص منها الأكاديمية والعقلية واللغوية، ودرجة تخيل كبيرة بالإضافة إلى خصائص حركية، إجتماعية وإنفعالية، كما يمكن أن تكون إعاقات مصاحبة له (الصمم، البكم، الحركة... وغيرها)، لذا ينبغي اختيار الطرق المناسبة في تعليم وتربية هذه الفئة، والمتمثلة في الخطوات والنشاطات الذي يعتمدها المعلم لإيصال المعلومة لذهن المتعلم، إضافة إلى طرق الأطفال العاديين نجد طريق البرايل للقراءة والكتابة، الذي تمكنهم من التواصل والتكيف مع العالم الخارجي، كما يستعين المعلم بمجموعة من الوسائل الخاصة بهذه الفئة، كالنماذج المجسمة والتسجيلات الصوتية والعينات التعليمية وكذلك الرحلات. كما يتوجب تنمية وتدريب المهارات المتبقية لديهم (سمع، لمس، شم، ذوق) لتساعده على الإعتماد الذاتي، غير أنه يواجه فشل في عملية التعلم، وهذا راجع لصعوبات التعلم الذي تنقسم بدورها إلى نمائية خاصة بالذاكرة والانتباه والتفكير وغيرها، وأكاديمية متعلقة بالقراءة والكتابة بطريقة البرايل، وأخيرًا إجتماعية وإنفعالية خاصة بفرط النشاط وعدم التركيز وانخفاض تقدير الذات.... وغيرها، وهذه الصعوبات تعود إلى أسباب بيئية أو جينية أو عضوية، تربوية ونفسية، ومنه تأتي أهمية دور إعداد المعلم على تنمية المهارات التدريسية ورفع الكفاءة المهنية خاصة مع فئة المكفوفين بصفة خاصة.

الفصل الثاني

الإطار الميداني للدراسة ونتائجها حول صعوبات تعليمية اللّغات للمكفوفين

1- المعطيات المنهجية للبحث.

2- تحليل أدوات الدراسة

خلاصة الفصل

تمهيد:

إنَّ أهمية أيِّ دراسة ودقتها تتعدى الإطار النظري المنطلق منه الذي يهيئ لنا مشكلة الدّراسة وأهم المفاهيم الأساسية لها، من خلال مباحثه، فيتوجب تدعيمها بدراسة ميدانية باعتبار هذه الأخيرة العمود الأساسي لكلِّ بحث علمي أكاديمي، الذي يمثل دراسة تحليلية على أرض الواقع، بحيث تهدف إلى التّأكد من مدى الارتباط والتكامل مع ما تم التّعرف عليه في الجانب النظري، فلا يمكن للباحث التخلي عنه، فعملية التّفكير في بناء عمل ميداني منظم بإمكانه أن يترجم معظم أهداف هذا البحث.

وفي هذا الفصل سنحاول أن نوضح أهم الخطوات الميدانية التي إتبعناها في إنجاز هذا البحث العلمي، من خلال عرض حدود الدّراسة بما فيها الحدود الزّمنية والمكانية بالإضافة إلى العينة وخصائصها والمنهج العلمي المعتمد عليه وإلى أهم أدوات جمع البيانات والوسائل الإحصائية المستخدمة من أجل الحصول على نتائج علمية يمكن الوثوق بها وهذا ما دفعنا للتوجه إلى الميدان والتحقق من المعلومات المجمعة.

1- المعطيات المنهجية للبحث:**1-1 الحدود المكانية:**

ويقصد به الموقع الجغرافي الذي سيتم فيه إجراء الدراسة ولقد اخترنا عن قصد مدرستين في ولايتين مختلفتين للحصول على معلومات أكثر ولقربها من مسكننا.

أولاً: مدرسة الأطفال المعوقين بصرياً ببوخالفة ولاية تيزي وزو:

تقع هذه المدرسة في ولاية تيزي وزو، دائرة تيزي وزو، بلدية بوخالفة تحديداً بعد دار الشيوخوخة بالقرب من جامعة مولود معمري للحقوق يحدها شمالاً بلدية ماكودة وجنوباً تيزي وزو وشرق غابة بالوة وغرب ذراع بن خدة وسيدي نعمان وتبعد عن ولاية تيزي وزو، [جامعة مولود معمري حسناوة] ب 14 كلم، كما يمكن تحديده عبر تطبيق "Google Map" عن طريق إدخال هذا الرمز "P2 WF+42R, Tizi Ouzou"، كما تمكنا من أخذ صورة له [الملحق رقم

[01]، التابعة لوزارة التضامن الوطني ولأسرة وقضايا المرأة، يستقبل هذا المركز أيضًا ذوي الإعاقة السمعية (الصمم) ابتداء من ثلاث سنوات لضمان تكفل خارجي كمرحلة تمهيدية ما قبل التحضيري بشرط أن لا يعانون من إعاقتين أو أكثر، يستقبل الأطفال للتدريس ابتداء من سن الخامسة للمرحلة التحضيرية والذين بلغوا سن القبول الإلزامي إلى غاية نهاية مسارهم التعليمي، ويتم قبول الأطفال من طرف المجلس النفسي البيداغوجي للمؤسسة بناءً على دراسة الملف الطبي والإداري، ثم مصادقته من طرف مدير المدرسة يحتوي على أساتذة في كل المواد والأطوار ابتداء من السنة الأولى ابتدائي إلى غاية السنة الرابعة متوسط ثم بعدها يدمجون في المدرسة العادية (الثانوية)، بالإضافة إلى مربين وأخصائيين نفسانيين وإداريين مصحوبة بمرافق كالمطعم والإقامة وورشات تعليمية، والمرافق الترفيهية وغيرها للعناية والتكفل بهذه الفئة على أحسن وجه.

ثانياً: مدرسة الأطفال المعوقين بصريا ببرج منايل ولاية بومرداس:

فتحت هذه المدرسة أبوابها شهر نوفمبر عام 1999م الواقعة في ولاية بومرداس دائرة برج منايل تحديداً في حي 110 مسكن باسطوس يحدها شمالاً عين الحمراء وجنوباً تمزريت أما شرقاً ناصرية وغرباً يسر وتبعد عن تيزي وزو [جامعة مولود معمري حناوة] ب 37 كلم كما يمكن تحديده عبر تطبيق "googl map" عن طريق إدخال هذا الرمز " PPRU + 22J Bordj Menail"، كما تمكنا من أخذ صورة له [الملحق رقم 02]، التابعة لوزارة التضامن الوطني والأسرة وقضايا المرأة، كما تضم بالإضافة إلى المكفوفين ذوي الإعاقة السمعية وفق شرط وجود إعاقة واحدة عند الطفل، والتكفل به بداية من سن الثلاث سنوات في أقسام ما قبل التحضيري، كما تستقبل الأطفال في سن الخامسة للدراسة إلى غاية نهاية مشوارهم الدراسي يتم قبولهم بعد مراجعة ملفاتهم الطبية والإدارية من طرف المجلس النفسي البيداغوجي ومدير المؤسسة.

يشمل أساتذة في كل المراحل التعليمية الابتدائي والمتوسط وكذلك مربين وأخصائيين نفسانيين وإداريين بالإضافة إلى مرافق ترفيهية، مطعم وإقامة لضمان السير الجيد لبرامج التكفل والتعليم في أحسن الظروف.

1-2 الحدود الزمانية:

ونعني به الفترة الذي تمّ فيها إجراء البحث وجمع الملاحظات والمعلومات وتوزيع الاستبيان وغيرها، ولقد استغرقنا لإتمام هذه الدراسة الميدانية من تاريخ 09 أبريل 2023 إلى غاية 01 جوان 2023 بالنسبة للمركزين ولقد كان توقيت عملنا يتراوح بين ساعة ونصف إلى ساعتين في مدّة يومان في الأسبوع لكل مركز والإمام بما يخص موضوع الدراسة والإشكالية المطروحة، فلقد عُنِيَتْ فقط بتوقيت مادة اللغة العربية واللغة الفرنسية كلغة ثانية والمبرمج كالتالي:

الأيام	10←8	11←10	12←11	استراحة	2←1	3←2	4←3
الأحد	/	قراءة	/		/	تعبير	/
الاثنين	فرنسية	/	/		/	قواعد + إملاء	
الأربعاء	دراسة نص	/	قواعد		/	فرنسية	
الخميس	/	محفوظات	فرنسية		/	/	/

جدول رقم (01): يمثل توزيع أوقات العمل في مدرسة المعوقين بصريًا ببوخالفة.

الأيام	10←8	11←10	12←11	استراحة	2←1	3←2	4←3
الأحد	قراءة	/	/		تعبير	/	/
الاثنين	/	فرنسية	/		قواعد	+ إملاء	/
الأربعاء	دراسة نص	فرنسية	قواعد		/	/	/
الخميس	فرنسية	محفوظات			/	/	/

جدول رقم (02): يمثل توزيع أوقات العمل في مدرسة المعوقين بصريًا ببرج منايل

ومنه قمنا باختيار أيام الدراسة وفق الظروف الذي ساعدتنا.

1-3 العينة وخصائصها:

تعتبر العينة في البحوث الأكاديمية أساس عمل الباحث وجزء من مجتمع الدراسة الذي تجمع منه البيانات الميدانية فهي: «جزء من مجتمع البحث الأصلي يختارها الباحث بأساليب مختلفة وبطريقة تمثل المجتمع الأصلي وتحقق أغراض البحث وتغني الباحث عن مشتقات دراسة المجتمع الأصلي»¹، بمعنى أنها جزء من الكل يتضمن عددًا محدودًا من المفردات يكفي لإجراء عمليات أو اختبارات محددة عليه بحيث يمكن استخلاص نتائج تتعلق بخصائص هذا المجتمع تصلح للتعميم عليه بالكامل.

فدراستنا شملت فئة المكفوفين في قسم السنة الرابعة من المرحلة الابتدائية في المدرستين

حيث تمّ تعيينها كالتالي:

1- من حيث الجنس:

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	00	%00
أنثى	04	%100
المجموع	04	%100

جدول رقم (03): يمثل توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس.

لقد أدرجنا في بناء هذا الجدول رقم (03) وتوزيع هذه العينة جمع التلاميذ المكفوفين في صفة واحدة بحيث بلغ عددهم الإجمالي (04) فردًا منهم (00) ذكور وتقابله نسبة (%00) بالمئة و(04) إناث بما توافقه نسبة (%100) بالمئة.

¹ - جودة عزة عطوي، أساليب البحث العلمي، مفاهيم، أدواته وطرقه الإحصائية، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007، ص 85.

2- من حيث الخصائص:

ولتوضيح خصائص كل عينة أقمنا جدول يمثلها كالتالي:

التلاميذ	العمر	نوع كف البصر	حدة البصر
م. سلسبيل	12 سنة	كف جزئي ولادي	-1 / 10
ب. لينة	10 سنوات	كف جزئي طارئ	-1 / 10
ع. كريمة	12 سنة	كف جزئي ولادي	-1 / 10
م. عبد السلام	12 سنة	كف جزئي ولادي	-1 / 10
ش. وسيم	12 سنة	كف جزئي ولادي	-1 / 10
ب. أنيس	11 سنة	كف جزئي ولادي	-1 / 10
ب. إكرام	09 سنوات	كف جزئي ولادي	-1 / 10
ج. رانية	13 سنة	كف جزئي ولادي	0/10 ترى طيف فقط
ك. عبد الرحمان	10 سنوات	كف جزئي ولادي	-1/10
ش. مليسة	14 سنة	كف جزئي ولادي	0/10 ليس لديها مقلة عين
ز. وردية	17 سنة	كف جزئي ولادي	-1/10
ت. إسلام	10 سنوات	كف جزئي ولادي	-1/10

جدول رقم (04): يمثل توزيع عينة الدراسة حسب خصائص كل طفل.

نعلم أولاً أنّ مركز المعوقين بصرياً ببرج منايل -بومرداس- يحتوي على تلميذتين مكفوفتين في قسم سنة الرابعة فقط وهم [م. سلسبيل وب. لينا] فمن الملاحظ في هذا الجدول أنّ الأعمار متفاوتة تتراوح بين 09 سنوات و17 سنة كحد أقصى غير أنّ أكثرها تكراراً 10 سنوات و12 سنة. أمّا بخصوص كف البصر فنجد أغلبهم مكفوفون جزئياً ولادياً أي ولدوا وهم مكفوفين بنسبة قليلة جداً من البصر بمعدل (09) حالات، كما ميّزنا كذلك الذين بكف كلي ولادي أي

ولدوا وهم مكفوفين بنسبة منعدمة من النظر وحالة واحدة مكفوفة جزئية طارئية نتجت إثر حادثة أو إصابة ما، فعمومًا كل الحالات لها عوامل تدخلت في هذه الإعاقة البصرية من بيئة عصبية مرضية، وراثية وغيرها، كما تبلغ حدة الإبصار لهذه الفئة بين (0/10) و (-1/10)، فكانت كل الحالات ذات درجة (-1/10) غير الذين (0/10) فقط.

إضافة إلى طرح بعض الأسئلة لأساتذة هذه الفئة في مادتي اللغة العربية واللغة الفرنسية لكلا المؤسستين اللتين تساعدونا في تحليل وتفسير المعلومات والملاحظات الذي جمعناها أثناء حضورنا في الميدان.

1-4 منهج الدراسة:

تعددت مناهج البحث العلمي باختلاف موضوع الدراسة، فمما لاشك فيه أن طبيعة المشكلة في أي بحث هي التي تحدد بالدرجة الأولى المنهج المناسب بمعالجتها، فيعرف على أنه: «الطريقة التي يستخدمها الفرد أو المنهج الذي يسير عليه ليسرع به إلى تحقيق هدف معين»¹، فهو الطريق العلمي المحمل بالقواعد والخطوات والأساليب الذي يتبعه الباحث من أجل بلوغ أهدافه العلمية.

نظرًا لطبيعة موضوع دراستنا وتبعًا للإشكالية المطروحة حول صعوبات تعليمية اللغات عند المكفوفين في المرحلة الابتدائية، السنة الرابعة -أنموذجًا- فلقد اخترنا استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يمكننا من وصف الظاهرة التي تحت بصدد دراستها الأكثر استخدامًا بشكل واسع من خلال جمع البيانات وتلخيص الحقائق والظروف ودرستها وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها للوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة المدروسة.

¹ - محمود زايد ملكاوي وعاكف عبد الله الخطيب، الأساليب في تدريس مناهج العاديين وغير العاديين، دار الزهراء للنشر والتوزيع، ط1، الرياض، 2008، ص 07.

كما إنتهجنا المنهج الإحصائي كمنهج ثانوي مكنتنا من دراسة عينة من العينات المختارة سابقاً وفق مقاييس إحصائية وساعدنا على إحصاء وتمثيل المعلومات والملاحظات والبيانات على شكل جداول أو منحنيات بيانية وغيرها للوصول إلى نتائج يمكن الأخذ بها.

1-5 أدوات الدراسة:

تعتبر أدوات البحث ذات أهمية، فهي بمثابة مفاتيح يلجأ إليها الباحث للحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات والمعطيات وللإجابة عن كل التساؤلات الذي طرحناها عن طريق الاعتماد على:

1- البرنامج السنوي:

فهو جزء من عناصر المنهاج ونعني به تلك المقررات الدراسية الوزارية الذي يشملها الكتاب المدرسي وهي تلك الدروس الذي يلقتها المعلم للتلاميذ بعد مصادقتها من طرف الوزارة فكان للبرنامج الدراسي للسنة الرابعة ابتدائي دوراً كبيراً في دراستنا.

2- الملاحظات:

لا يخلو أي بحث ميداني من الملاحظات إذا إرتأينا إلى أن نتطرق لها للحصول على المزيد من المعلومات وإثراء دراستنا فهي: «توجيه الحواس لمشاهدة ومراقبة سلوك معين أو ظاهرة معينة وتسجيل جوانب ذلك السلوك أو خصائصه بهدف الوصول إلى كسب معرفة جديدة عن تلك الظاهرة»¹، بمعنى أنها عملية مراقبة الباحث ومشاهدته لإحدى المشكلات وفقاً لأهداف وخطط موقعه لبلوغ معرفة معينة.

3- الإستبيان:

لقد إعتدنا على أداة الإستبيان عن طريق إنشاء إستمارة يتم ملؤها من قبل المستجوب فيعد: «الإستبيان من أدوات البحث العلمي وأصبح الأكثر شيوعاً وفي الآونة الأخيرة إزداد

¹ - ينظر: عمر بوحوش، مناهج البحث العلمي، طرق إعداد البحوث، ط3، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 2009، ص 52.

استخدام الاستبيان "Questionnaire" البحوث العلمية، حيث أنه أصبح الأداة الأولى الذي تجمع بها المعلومات الذي يمكن على ضوءها اختبار فرضيات الدراسة رغم الإخلاف بين التربويين في لفظ هذا المصطلح الحاصل نتيجة للترجمة إلا أنهم يتفقون على أنه أداة لجمع البيانات عن طريق عمل استمارة تضم مجموعة من الأسئلة أو العبارات بغية الوصول إلى معلومات كيفية أو كمية¹، فهو قائمة من الأسئلة موجهة إلى المعلمين للإجابة عنها.

1-6 الدراسة الإستطلاعية:

تعد الدراسة الإستطلاعية الحجر الأساسي الذي يعتمد عليه الباحث في الشروع في دراسته الميدانية والذي قسمناها إلى 05 فترات وهي كالتالي:

الفترة الأولى: لقد قمنا بالتقرب من المدرستين التربويتين بعد عناء شديد بمكان تواجدهما والحصول أولاً على مصادقة من طرف مدير المؤسسة للبدأ في البحث الميداني ولاكتشاف المحيط المدرسي وأخذ المعلومات عنه (القسم - الساحة - أوقات العمل...) فكانت زيارة خفيفة تفقدية.

الفترة الثانية: كانت عبارة عن حصة تعارف بيننا وبين المعلمين وشمل ذلك معلمة مادة اللغة العربية والفرنسية والمتعلمين المكفوفين وإنشاء جو من المحبة والألفة كجلب بعض الحلول لهم والتفاعل معهم بكل الطرق الممكنة فنجاح كل دراسة ميدانية هو ذلك الانطباع الجيد الذي يتخذه الشخص، إتجاهك والإحاطة بموضوع البحث وأخذك كمنطلق جدّي.

الفترة الثالثة: تمثلت في حضور بعض الحصص اللغوية في المادتين وأخذ الملاحظات الضرورية المفيدة للبحث حول الصعوبات التعليمية التي يواجهها المتعلم الكفيف في تعلم اللغات.

¹ - زيان بن علي بن محمود الجرجاوي، القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان، مطبعة أبناء الجراح، ط2، فلسطين، غزة، 2010، ص 20.

الفترة الرابعة: ولقد تجسدت في بناء إستبانة المشكلات التعليمية التعلّمية وتوزيعها على المعلمين ثم رصدها وتحليلها وعرض نتائجها.

الفترة الخامسة: وأخيرًا حضور حفل عيد الطفولة وهو اليوم الأخير للسنة الدراسية وتوديع الأطفال وشكر المعلمين الإداريين المساهمة في هذه الدراسة.

2- تحليل معطيات أدوات الدراسة:

2-1 تحليل البرنامج الدراسي:

في تحليلنا للبرنامجين إستعنا بالكتاب المدرسي للغة العربية واللغة الفرنسية، حيث وصفنا البنية الخارجية لكل برنامج، ومن ثمّ إعتدنا التدرجات السنوية وآليات تنفيذها في المادتين، بحيث تدرس مادة اللغة العربية 07 ساعات في الأسبوع موزعة بانتظام، أمّا اللغة الفرنسية فتدرس 05 ساعات كلغة ثانية في الأسبوع.

تبين لنا من حيث البنية الشكلية للبرنامجين (الكتاب المدرسي) أنّه يتضمن محاور ووحدات تتطرق من الواقع المعيشي وتوضع بعين الاعتبار قدرة إستيعاب الطّفل لهذه الدّروس إذ نجد برنامج مادة اللغة العربيّة مقسّمًا إلى ثمانية محاور كبرى وفي كل محور ثلاث وحدات الموضحة في الملحق رقم (03).

أمّا برنامج اللغة الفرنسية فيشمل ثلاث محاور أساسية وفي كلّ محور ثلاث وحدات المبينة في الملحق رقم (04).

لقد تمثلت طريقة تحليلنا بالمقارنة مع برنامج العاديين (المبصرين) في المادتين كالتّالي:

- أوجه التشابه الاختلاف:

لقد إستبطنناها من خلال دراستنا للبيئة الدّاخلية للبرنامجين وإستنادًا إلى التدرجات السنوية المخصصة لكلا المادتين والإطلاع عليهما توصلنا إلى أنّ البرنامج المقرر الوزاري للمكفوفين المتبع في المدارس الخاصة هو نفس البرنامج المتبع للأطفال العاديين في المدارس

العادية من حيث القواعد، النصوص، الإعراب... وغيرها بالإضافة إلى نفس الحجم الساعي الأسبوعي للمادة التعليمية في توزيع الدروس أو مواضيع النشاطات.

استنتاجاً لكلّ هذا نلاحظ أنه لا يوجد إختلاف بين البرنامجين سواء اللغة العربية أو اللغة الفرنسية للمكفوفين بمقارنته مع برنامج الأطفال العاديين، كما يختلفون في المنهاج المعتمد في تعليمهم غير أنّ في تدريس هذه الفئة يجب مراعات جوانب القصور البصري ووضع منهاج يتماشى وقدراتهم العقلية والحسية والحركية.

2-2 تحليل الملاحظات المأخوذة:

بما أنّ المعلومات الذي توصلنا إليها بعد تحليلنا لبرنامج الكتاب المدرسي في المادتين، لم تكن كافية بالنسبة لبحثنا، فارتأينا أن نتطرق إلى طريقة أخرى تكون أكثر دقة في جمع البيانات للحصول على المزيد من المعلومات وهي الملاحظة والذي قمنا بها أثناء حضورنا في الميدان من منتصف شهر أفريل إلى غاية بداية جوان في المؤسستين.

طبقنا مع أستاذة اللغة العربية [حفيضة ز.خ] وأستاذة اللغة الفرنسية [طبيعية ك.ن] في مركز الأطفال المعوقين بصرياً في بوخالفة، وأستاذة اللغة العربية [طبيعية أ.إ] وأستاذة اللغة الفرنسية [كفيفة ب.أ] في مؤسسة الأطفال المعوقين بصرياً في برج منايل، خلال قيامهم بالحصص وتقديمهم للدروس الأمر الذي سهل علينا عملية ملاحظة الصعوبات التعليمية الذي تواجه هذه الفئة وطريقة تعليمهم، ولقد انتبهنا للظاهرة بشكل مباشر قصد تفسيرها وتحليلها وتوصلنا إلى الملاحظات التالية:

1- الملاحظات العامة في الصف الدراسي:

والذي تتمثل في ما يلي:

- الطريقة الرئيسية لتعليم المكفوفين هي طريقة البرايل، حيث بقية الأكثر استعمالاً رغم تعدد الطرق الجديدة في الفترة الأخيرة، بحيث ساهمت في إكمال النقص الذي كان يعانيه النظام التعليمي لهذه الفئة.

- طريقة البرايل عبارة عن لوحة ملتصقة فيها لوحة أخرى اللوحة الأولى عبارة عن مستطيلات عمودية واللوحة الثانية عبارة عن نقاط قد تعبر عن حروف أو حركات إعرابية أو علامات ترقيم وغيرها، توضع الورقة الكتابية بين اللوحتين (الأولى - الورقة - الثانية) ثم باستخدام القلم الثاقب الذي يشبه المسمار بثقب تلك النقاط، ثم تترجم حسب خلية البرايل وذلك لتعويض القصور الناجم عن فقدان البصر للطفل الكفيف فلا بد من تنشيط حواسه الأخرى المتبقية كحاسة اللمس والسمع.
- الطفل الكفيف هو الذي يعجز عن استخدام بصره للحصول على المعرفة، لذلك لا يمكن تعليمه بالطرق والوسائل العادية.
- يعتمد المكفوفون على الكتاب المدرسي الخاص بهم وهو نفسه الذي يعتمد عليه المبصرين فقط كُتب بطريقة البرايل.
- صعوبة المعلم (ة) أن يعمل عمل معلمين في نفس الوقت [السنة 1 + السنة 4] وهذا راجع إلى عدم نقل هذه الفئة إلى المدارس الخاصة في وقت مبكر وليتكيف مع زملائه.

2- ملاحظات أساتذة مادة اللغة العربية في المركزين:

وهي موضحة كالتالي:

- تعتمد المعلمة على إستراتيجية قصيرة ليستريح الطلاب من الكتابة لأنه شيء صعب، ومنه تكون لها فرصة لتمر على التلاميذ وترى الأخطاء الذي ارتكبوها لتصحيحها.
- تستخدم المعلمة عدّة إستراتيجيات في تعليم هذه الفئة، بحيث تقوم بقراءة فقرة وتشرحها في حين التلاميذ يتتبعون بأصابعهم في الكتاب معها وبعد أن تنهي الشرح تغلق الكتاب وتقوم بالاستجاب.

- تستعمل كذلك طريقة الدقائق في القراءة للتعويد التلاميذ على السرعة ونبذ البطئ وحثهم على التنافس والمثابرة والاجتهاد، بالإضافة إلى تصحيح الدروس بعد كل إملاء أو كتابة في آخر الحصة وأيضاً طريقة إختيار الطلاب في القراءة بالدور أو بالصّف والتّقيط.
- كما ترجع المعلّمة إلى طريقة التكرار تحت شعار بالتكرار تتّرسخ المعلومة.
- تقوم المعلّمة بنطق كامل الحروف لتلك الكلمة أو الجملة وغيرها نطقاً سليماً صحيحاً لسمعها التلاميذ مثلاً كلمة طولة (ط. و. ل. ة) وذلك لتقادي وجود ضغط من حيث الإملاء فدائماً ما يطلبون الإعادة أكثر من 05 مرات وهذا أمر مرهق.

3- ملاحظات أستاذة مادة اللّغة الفرنسية في المدرستين:

ويمكن ذكرها كالآتي:

- تعتمد المعلّمة في الشّرح على اللّغة الدرجة (العاميّة) أو اللّغة الأمازيغيّة في حالة عدم فهم التّلاميذ.
- ترجع المعلّمة لإستخدام طريقة الشّرح ثم السؤال.
- ضرورة رفع الصّوت لوصوله إلى آذان المتعلّمين.
- وجود صعوبة كبيرة في تعليم اللّغة الفرنسية بمقارنتها باللّغة العربيّة.
- تستعمل المعلّمة النماذج المجسمة والتّسجيلات الصّوتية من الهاتف لتحقيق عمليّة التّعليم والتّعلّم.
- اللّغة الفرنسيّة في نظام البرايل تكتب من اليمين إلى اليسار وعند القراءة تقرأ من اليسار إلى اليمين.
- دائماً ما تعيد المعلّمة الدّروس السّابقة كتذكير للاسترجاع والحفظ.
- تعتمد المعلّمة على طريقة تمثيل الأدوار في الحكاية أو الحوار.
- تقوم المعلّمة بالمرور على كل تلميذ للتحقق من أنّه في الصّفة الصحيحة من الكتاب المطلوب منهم إنجاز الواجب.

- هناك ضغط كبير على المعلّمة من حيث الإملاء فغالبًا ما تقوم بإعطائهم نقل الدّرس من الكتاب كواجب ومنه تحسين سرعة الكتابة.
- تقوم المعلّمة بتنبيه الغير متابع لها دائمًا.
- تعتمد على إستراتيجيّة العقوبات خاصة في إعادة كتابة نص القراءة مثلاً 05 مرات أو فقرة منه.

4- ملاحظات الأطفال المكفوفين في المدرستين:

والذي تتجسّد كالتالي:

- يعتمد المكفوفين على نسبة الإبصار المتبقية لديهم لإنجاز مختلف الإحتياجات اليومية.
- يعاني المتعلّم الكفيف من صعوبات التعلّم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والإنفعالية.
- تركز عمليّة القراءة والكتابة على حاسة اللمس والسمع.
- وجود فروقات في القراءة بين التلاميذ، فالذين تكون حدّة بصرهم ضعيفة جدًا تكون القراءة بطيئة وفيها أخطاء، بينما الذين يملكون بصيصا من البصر تكون قراءتهم العكس.
- وجود فروقات في معدل سرعة القراءة فمنهم يسرع بلا أخطاء ومنهم من يسرع بالأخطاء.
- تفاوت القدرات العقلية فيما بينهم (النمائية) منها تفاوت نسب الذكاء تفاوت في نسبة الحفظ وإسترجاع المعلومات من الذاكرة وتفاوت في حسن الإصغاء والانتباه والتركيز بدرجة عالية تفاوت في مهارة التّفكير وحل المشكلات.
- وجود صعوبات في الكتابة نتيجة السبب العضوي، لا يمكنها تفعيل يدها والتحسس بها وإدراك الأشياء.
- يلعب التعوّد دورًا كبيرًا في سرعة الكتابة.
- قد يفقد الطّفل تركيزه وانتباهه وهذا ما يؤثر على الكتابة.
- التّركيز شرط أساسي لعمليّة القراءة والكتابة.

- تمتاز هذه الفئة بتفاوت في الحركة فمنهم من لديه فرط النشاط الحركي الزائد ومنهم من لديه قلة الحركة.

استنتاج:

تعتبر طريقة البرايل المنفذ الوحيد لتعليم المكفوفين بصفة عامة، منها أبسط الأمور الاسم واللقب في القراءة والكتابة، ومنه يستطيع التكيف مع العالم الخارجي والمجتمع الذي ينتمي إليه، كما تعتمد المعلمة على طرق وإستراتيجيات متنوعة ومتعددة لإيصال المعلومة لذهن المتعلم، كطريقة التكرار أو التتقيط وتمثيل الأدوار وغيرها، بالإستناد على وسائل معينة كالنماذج المجسمة والتسجيلات الصوتية والكتاب المدرسي، وفي بعض الأحيان تضطر المعلمة للشرح بالعامية أو الأمازيغية لتثبيت تلك الخبرة، كما تعد حاسة السمع واللمس الحواس المتبقية عند الطفل الكفيف، الذي تركز المعلمة على تنميتها ليستطيع إدراك وتغطية جوانب القصور البصري، ولعل أهم نقطة يمكن ملاحظتها هي طريقة التعامل والتعليم بين المعلم (ة) والمتعلم وهنا يلعب إعداد معلم المكفوفين دوراً كبيراً في نجاح العملية التعليمية والوصول إلى أعلى غايات التحصيل الدراسي الناجح، ونقصد بذلك تكوين وتدريب المعلم لممارسة مهنة التعليم بطرقها الصحيحة وتلبية الحاجات التعليمية خاصة لهذه الفئة الذي تحتاج إلى العناية والرعاية فنعتقد أنّ المعلم الكفيف يملك الأفضلية لأنه يخضع لتكوين أقل لأنه في نفس الحالة الفيزيولوجية الذي يملكها المتعلم، فهو قادر على معرفة أحاسيسه وتطلعاته واحتياجاته بدون كلام منه لأنه قد مرّ بنفس المرحلة من قبل، أكثر من المعلم المبصر الذي يحتاج إلى تكوين وإعداد أكثر لتحقيق لأهداف المصاغة في منهاج المكفوفين، ومن جهة أخرى هو قادر على رؤية ما لا يستطيع المعلم الكفيف رؤيته وتغطية بعض النقائص البصرية ومساعدتهم، أمّا بالنسبة لصعوبات التعلم يمكن تلخيص نتائج الملاحظات المأخوذة في الجداول التالية:

1- حسب الفوارق الفردية لجميع التلاميذ في المدرستين:

التلاميذ	المتميز	المتوسط	الضعيف	المعيد
م. سلسبيل		×		
ب. لينة	×			
ع. كريمة	×			
م. عبد السلام		×		
ش. وسيم		×		
ب. أنيس		×		
ب. إكرام		×		
ج. رانية	×			
ك. عبد الرحمان	×			
ش. مليسة			×	
ز. وردية		×		×
ب. إسلام	×			

جدول رقم (05): يمثل توزيع عينة الدراسة حسب الفوارق الفردية.

يمثل هذا الجدول توزيع التلاميذ حسب الفوارق الفردية، فنلاحظ أنّ معدل التميز قدر بـ 05 على 12 مجموع التلاميذ وهم (ب. لبناء، ع. كريمة، ح. رانية، ك. عبد الرحمان. ب إسلام) من المتفوقين يمتلكون نسبة ذكاء أكبر من اقرانهم، أما في الدرجة الثانية فنجد معدلهم 06 على 12 وهم (م.سلسبيل، م. عبد السلام، ش. وسيم، ب. أنيس، ب. إكرام، ز. وردية) أقل ذكاء من وزملائهم بالرغم من كون (ز. وردية) معيدة، أمّا في المرتبة الضعيفة نجد فقط (ش. مليسة) نظرًا لحالتها الفيزيولوجية العضوية اللّمسية ومنه وجود تفاوت بين التلاميذ.

2- صعوبات التعلّم النمائية والذي يمثلها الجدول التالي:

عدد التلاميذ	ب. إسلام	ز. وردية	ش. مليسة	ك. عبد الرحمان	ح. رانية	ب. إكرام	ب. أنيس	ش. وسيم	م. عبد السلام	ع. كريمة	ب. لينا	م. سلسبيل
صعوبات التعلّم النمائية	×	×		×			×	×		×		×
الإنتباه			×		×				×			
الإدراك						×		×				
الذاكرة							×	×	×	×	×	×
التفكير		×	×			×						
حل المشكلات	×	×		×	×							
اللغة الشفوية		×	×			×	×	×	×			

الجدول رقم (06): يمثل توزيع العينة حسب الصعوبات التعلّم النمائية.

يبين الجدول أعلاه توزيع عينة الدراسة حسب صعوبات التعلّم النمائية، إذ نلاحظ أنّ صعوبة الإنتباه تحتل المرتبة الأولى بنسبة 7 على 12 من مجموع التلاميذ، فالإنتباه شرط أساسي في عملية التعلّم، فنجد (م. سلسبيل، ع. كريمة، ش. وسيم، ب. أنيس، ك. عبد الرحمان، ز. وردية، ب. إسلام) يعانون من صعوبات الإنتباه، ثم تليها في المرتبة الثانية صعوبة الذاكرة وتكمن هذه الأخيرة في الذاكرة قصيرة المدى بمعدل 06 على 12 ونجد (م. سلسبيل، ب. لينا، ع. كريمة، م. عبد السلام، ش. وسيم، ب. أنيس) بحيث تشاركها في المرتبة صعوبة اللغة الشفهية وهي الوسيلة التعبيرية عما يحول بذهن التلميذ بمعدل 06 على 12 ونجد (م. عبد السلام، ش. وسيم، ب. أنيس، ب. إكرام، ش. مليسة، ز. وردية). أمّا في المرتبة الثالثة صعوبة حل المشكلات وذلك باستخدام العقل والتفكير في طريقة لحل تلك المشكلة وكان ذلك بمعدل 05 على 12 ونجد (م. عبد السلام، ح. رانية، ك. عبد الرحمان، ز. وردية، ب. إسلام)، وأخيرًا في المرتبة الرابعة صعوبة الإدراك بمعدل 04 على 12 فنجد (م. عبد السلام، ب. إكرام، خ. رانية، ش. مليسة) وفي نفس المرتبة صعوبة التفكير بمعدل 04

على 12 ونجد (ب. أنيس، ب. إكرام، ش. مليسة، ز. وردية)، ومن هنا نقول أنه تتفاوت القدرات العقلية للمكفوفين وبالتالي وجود فروقات وصعوبات عقلية.

3- صعوبات التعلّم الأكاديمية والذي يضحها الجدول التالي:

عدد التلاميذ	ب. إسلام	ز. وردية	ش. مليسة	ك. عبد الرحمان	ح. رانية	ب. إكرام	ب. أنيس	ش. وسيم	م. عبد السلام	ع. كريمة	ب. لينا	م. سلسبيل
بسرعة	×			×	×					×	×	
ببطئ						×	×	×	×			×
ببطئ شديد		×										
بسرعة		×		×		×	×		×	×	×	×
ببطئ	×											
ببطئ شديد					×			×				

الجدول رقم (07): يمثل توزيع عينة الدراسة حسب صعوبات التعلّم القراءة والكتابة.

يوضح الجدول السابق توزيع عينة الدراسة حسب صعوبات التعلّم الأكاديمية القراءة والكتابة، فنلاحظ تفاوت معدلات السرعة والبطئ في عملية القراءة والكتابة، إذ يتساوى معدل السرعة والبطئ في القراءة بـ 05 على 12 من مجموع التلاميذ، السرعة (ب. لينا، ع. كريمة، ح. رانية، ش. ك. عبد الرحمان، ب. إسلام) والبطئ (م. سلسبيل، م. عبد السلام) والبطئ (ب. أنيس، ب. إكرام) أما (ز. وردية) تمثل 1 على 12 بطئ شديد. فالقراءة عملية معقدة خاصة بنظام البرايل، وهذا لا يغني عن وجود أخطاء معتبرة أثناء القراءة خاصة الأطفال الجدد في هذا النظام لم يتعلموا بعد أسلوبه، أما الكتابة فكانت بمعدل 8 على 12 ونجد من مجموع التلاميذ كأعلى درجة في السرعة م القراءة، فنجد (م. سلسبيل، ب. لينا، ع. كريمة، م. عبد السلام، ب. أنيس، ب. إكرام، د. عبد الرحمان، ز. وردية)، أما بطئ الكتابة نجد (ب. إسلام بمعدل 01 على 12 وأخيراً بطئ جداً بمعدل 02 على 12 فنجد (ش. وسيم، ح. رانية) كما نضع بعين الاعتبار الطّفلة (ش. مليسة) الذي لا تكتب ولا تقرأ بأيّ معدل، وهذا راجع إلى

حالتها العضوية فحاسة اللمس لديها ضعيفة جدًا لا يمكنها إدراك ما تتحسسه لذا يوضع لهذه الطّفة عناية خاصّة وطرق خاصّة في التّعليم والتّقييم.

3- صعوبات التّعلّم الأكاديميّة والذي يضحها الجدول التالي:

عدد التلاميذ	ب. إسلام	ز. وريدية	ش. مليسة	ك. عبد الرحمان	ح. رانية	ب. إكرام	ب. أنيس	ش. وسيم	م. عبد السلام	ع. كريمة	ب. لينا	م. سلسبيل
النشاط الحركي الزائد	×	×	×	×		×	×	×	×	×	×	
عدم تركيز الانتباه وشروء الدّهن	×		×								×	
انخفاض مفهوم تقدير الذات	×	×										
السلوك العدوانى							×	×				
الإعتمادية المفرطة		×	×									
السلوك الإنسانى										×		×
سوء التكيف الإجتماعى					×		×	×				

الجدول رقم (08): يمثل توزيع عينة الدراسة حسب صعوبات التّعلّم الإجتماعية والإنفعالية.

يمثل الجدول السّالف الذّكر توزيع عينة الدّراسة حسب صعوبات التّعلّم الإجتماعيّة والإنفعالية إذ نلاحظ أنّ أغلب التلاميذ يعانون من فرط النّشاط الحركى الزّائد ويكون ذلك بتحريك أعضاء الجسم سواء في وضعية الجلوس أو الوقوف بالإضافة إلى شدّة الاندفاع للقيام

بالأمور، وكان ذلك بمعدل 10 على 12 وهم (ب. لينا، ع. كريمة، م. عبد السلام، ش. وسيم، ب. أنيس، ب. إكرام، ك. عبد الرحمان، ش. مليسة، ز. وردية، ب. إسلام)، كما يعاني هؤلاء الأطفال من عدم التركيز، عدم الانتباه وشروء الذهن أو يمكن القول التشّتت العقلي ويخصّ العمليات العقلية، بما فيها الانتباه وضعف التركيز خاصة في التفاصيل الدقيقة ومواجهة الصّعوبات الذي تتطلّب التركيز على مثير واحد كان ذلك بمعدل 03 على 12 من مجموع التّلاميذ (ب. لينا، ش. مليسة، ز. وردية، ب. إسلام)، وتأتي في نفس المرتبة سوء التكيف الاجتماعي بمعدل 03 على 12 وهي ضعف عمليّة التّفاعل بين الفرد وبيئته أو مجتمعه وهم (ش. وسيم، ب. أنيس، ح. رانية) وفي المرتبة الثالثة نجد انخفاض مفهوم وتقدير الذات بمعدل 02 على 12 ونعني الشّعور بعدم القيمة واحتقار الذات، ولانتقادات النّفسية والخوف من المجتمع فنجد (. وردية، ب. إسلام) وفي نفس المرتبة نجد السلوك العدواني بمعدل 02 على 12 وقد يصدر عن الطّفل بالأفعال أو بالأقوال أو التهديد فنجد (ش. وسيم، ب. أنيس) بالإضافة إلى الإعتمادية المفرطة بمعدل 02 على 12 وهو الإعتماذ المتكرر على الآخرين سواء نفسياً أو جسدياً برغم من إمكانية الإعتماذ على نفسه (ش. مليسة، ز. وردية) وأخيراً السلوك الإنسحابي بمعدل 02 على 12 وهو تجنب جميع التّفاعلات الاجتماعية في مختلف الميادين والرغبة في الوحدة ونجد (م. سلسيل، ع. كريمة).

2-3 عرض وتحليل نتائج الاستبيان:

أولاً: عرض الاستبيان:

بداية في الورقة الأولى من الاستبيان أنجزنا مقدمة تحتوي كل النقاط الذي تحيط بالبحث ودواعي توزيعه مع الإعلام بسرية الإجابات واستغلالها من أجل البحث العلمي فقط، حيث ينقسم إلى أربعة محاور يتضمن كلّ محور عدد معيّن من الأسئلة منها المفتوحة وأخرى مغلقة ومجال مخصص للإضافات الأخرى، كما هو موضح في الملحق رقم (05)، كما وجهنا هذا

الإستبيان إلى أساتذة اللّغة العربيّة واللّغة الفرنسية لقسم السّنة الرّابعة إبتدائي في كلّ المؤسّستين للإجابة عليه.

ثانيًا: تحليل الإستبانة:

إعتمدنا في تحليلنا على جداول لتسهيل العمل وتوضيحه مع حساب التكرارات والنسبة المئوية وتمثيل نتائجها لدوائر نسبية معتمدين القاعدة الرياضية الآتية:

$$\frac{100 \times \text{عدد التكرارات}}{\text{مجموع التكرارات}} = \%$$

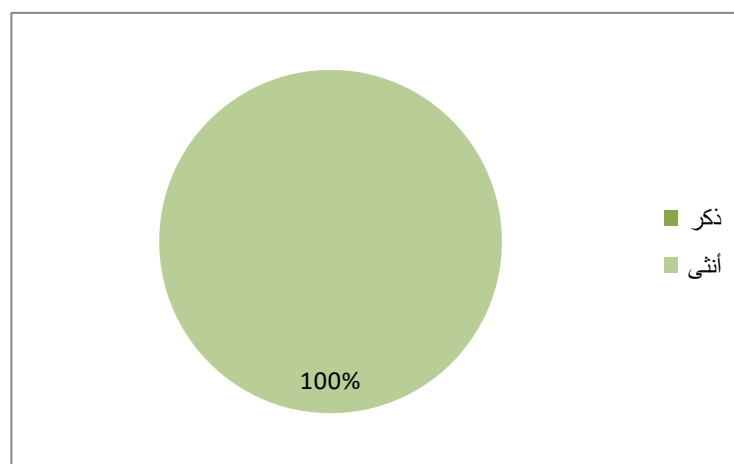
استهلينا تحليلنا بالمحور الأول الذي يحتوي على معلومات عن المستجوبين في كلا المركزين كالتالي:

- المحور الأوّل: حول المعلومات الموضوعية للمستجوبين ويتكوّن من خمسة أسئلة المرتبة كالتالي:

1/ الجنس: ولقد تجسدت النتائج حسب الجدول التالي:

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية%
ذكر	00	%00
أنثى	04	%100
المجموع	04	%100

جدول رقم (09): يمثل أفراد العينة حسب متغير الجنس.



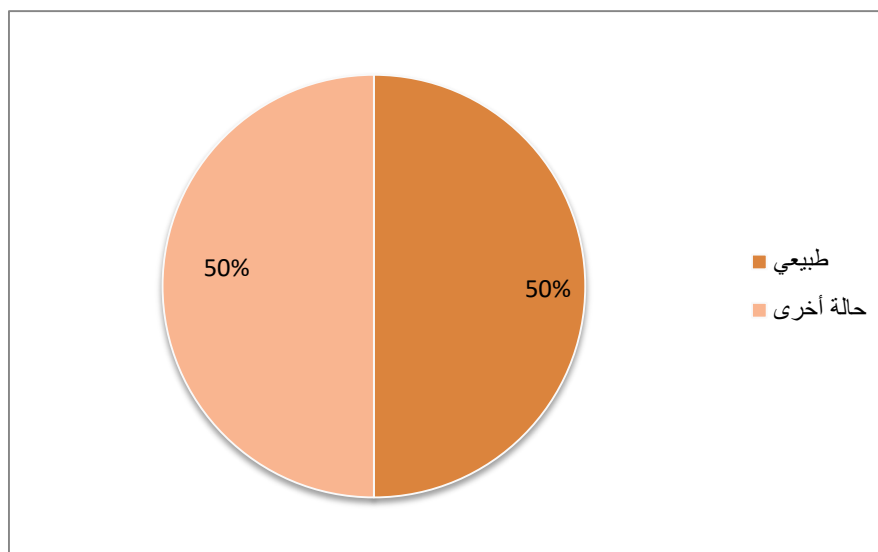
الشكل رقم (04): يوضح الجدول رقم (09)

يوضح الجدول الذي سبق ذكره نسبة العينات المتمثلة في الأساتذة من كلا الجنسين (ذكر، أنثى)، والذي قدرت النسبة كما يلي: ذكور: 0% وإناث: 100%
 إذ نلاحظ أنّ معظم الأساتذة من جنس أنثى وعددهم 04 تتراوح نسبتهم إلى 100% في حين نجد نسبة 0% من الذكور وهي نسبة منعدمة مقارنة بالإناث هذا ما يدل أن الطابع النسوي هو الغالب في المؤسسة التعليمية وفي هذه العينة نظرًا للإمكانيات التي وفرتها الحكومة الذي تكمن في العطل (عطلة الأمومة والعطل الصيفية لمدة 04 أشهر.... وغيرها)، وكذلك لأن النساء هنّ منبع الحنان والعطاء خاصة مع هذه الفئة.

2/ حالة الفيزيولوجية: ولقد تمثلت نتائج هذا العنصر في الجدول التالي:

الحالة الفيزيولوجية	التكرارات	النسبة المئوية%
طبيعي	02	50%
حالة أخرى	02	50%
المجموع	04	100%

جدول رقم (10): يوضح أفراد العينة حسب متغير الحالة الفيزيولوجية.



الشكل رقم (05): يوضح الجدول رقم (10)

المتمعن في الجدول نلاحظ أنّ نسبة الحالة الفيزيولوجية متساوية بحيث قدرت الحالة الطبيعية بنسبة 50%، بما تقابلها الحالة الأخرى بنسبة 50%، ولقد صنفنا هم حسب الجدول التالي:

المدرسة	أساتذة اللّغة العربيّة	أساتذة اللّغة الفرنسيّة
مدرسة المعوقين بصرياً ببوخالفة	كفيفة	طبيعية
مدرسة المعوقين بصرياً ببرج منايل	طبيعية	كفيفة

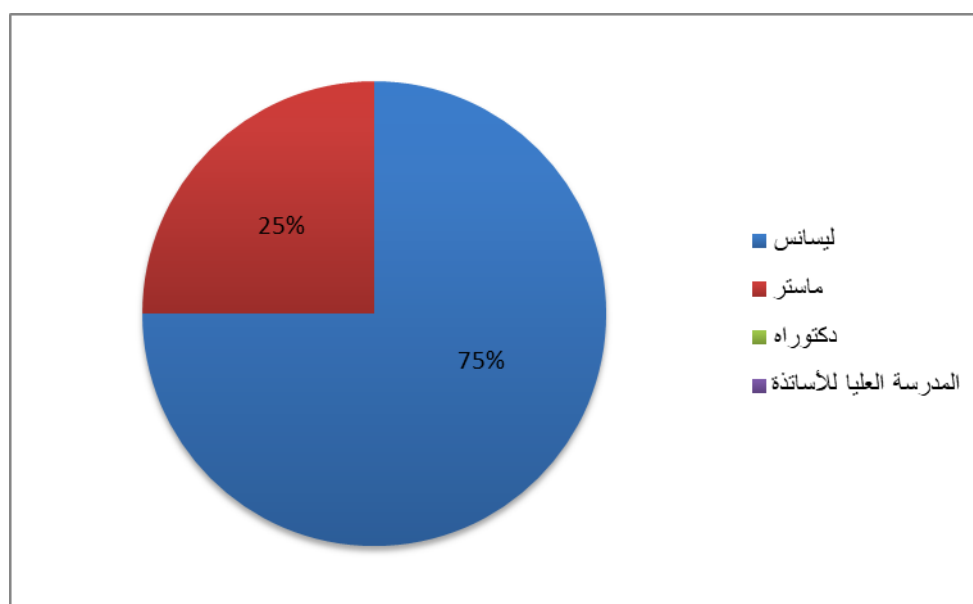
جدول رقم (11): يمثل تصنيف الأساتذة حسب الحالة الفيزيولوجية.

ومن الملاحظ أنّ كلّ مدرسة تحتوي على أساتذة مكففين وأساتذة طبيعيين وهذا ما زاد ثراء الدراسة وتنوّعها.

3/ الرتبة العلمية: ولقد تجلت نتائج هذا العنصر فيما يلي:

الرتبة العلمية	التكرارات	النسبة المئوية%
ليسانس	03	75%
ماستر	01	25%
دكتوراه	00	00%
المدرسة العليا للأساتذة	00	00%
المجموع	04	100%

جدول رقم (12): يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير الرتبة العلمية.



شكل رقم (06): يوضح الجدول رقم (12)

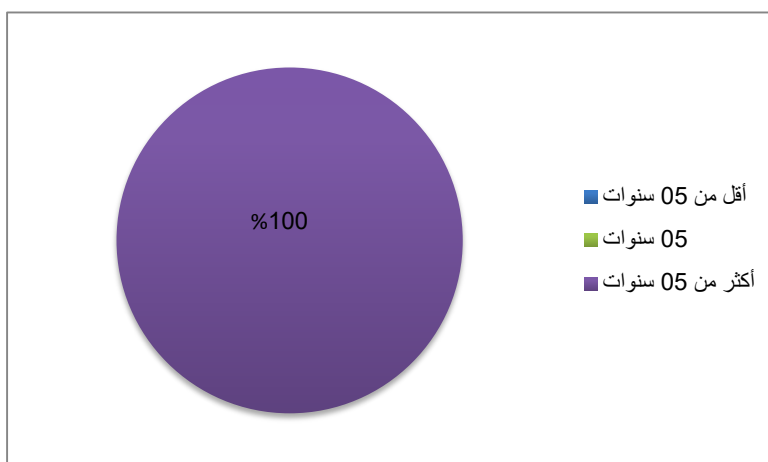
يتبين من خلال هذا الجدول أنّ نسبة المعلمين الذين تحصلوا على شهادة الليسانس بلغت نسبتهم 75%، أمّا الذين تحصلوا على شهادة الماستر تقدّر نسبتهم بـ 25%، وهي نسبة أقل من أصحاب الليسانس، والنظر إلى الدكتوراه والمدرسة العليا للأساتذة، فقدّرت بـ 0% لكلا الرتبتين لكونهم ذوي مستوى عالي لا يدرسون في الابتدائية.

ومنه نستنتج أنّ أغلب الأساتذة هم خريجي الجامعات وأنّ أي شخص لا يمكنه الإلتحاق بقطاع التّعليم دون أن يحمل شهادة الليسانس فما فوق، فهذا يبرر أنّ التّعليم في الجزائر له مستوى.

4/ الخبرة (الأقدمية): يبرر الجدول رقم (13) نتائج هذا العنصر كالتالي:

الخبرة (الأقدمية)	التكرارات	النسبة المئوية%
أقل من 05 سنوات	00	%00
05 سنوات	00	%00
أكثر من 05 سنوات	04	%100
المجموع	04	%100

جدول رقم (13): يمثل توزيع عينة أفراد الدّراسة حسب متغير الخبرة.



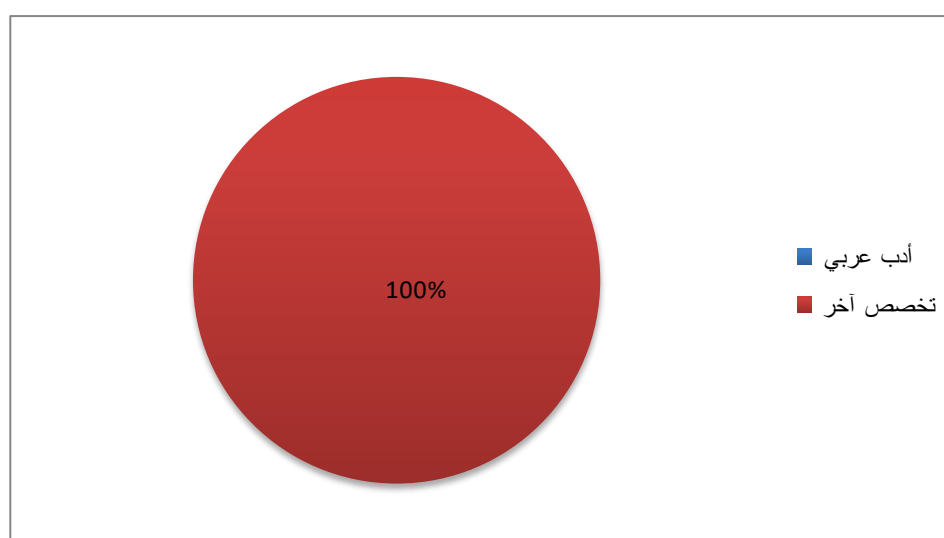
شكل رقم (07): يوضح جدول رقم (13)

يتضح من الجدول أعلاه أنّ جميع الأساتذة صرّحوا أنّ لديهم الخبرة في التّدريس أكثر من 05 سنوات وتقدر نسبتهم 100%، وهي نسبة كاملة وهذا يفسر أنّ معظم الأساتذة لديهم أقدمية ومؤهل علمي في التّدريس مما يدل على تمسكهم بالعمل كأساتذة بالرّغم من أنّ المهنة متعبة كثيرًا خاصّة مع فئة المكفوفين الذي تحتاج جهدًا أكبر.

5/ التّخصّص: يلخص الجدول رقم (14) نتائج هذا العنصر كالتالي:

التخصّص	التكرارات	النسبة المئوية%
أدب عربي	00	%00
تخصّص آخر	04	%100
المجموع	04	%100

جدول رقم (14): يمثل توزيع عينة أفراد الدّراسة حسب متغير التّخصّص.



شكل رقم (08): يوضح الجدول رقم (14)

يوضح الجدول السالف ذكره أغلب الحالات كانت من تخصصات أخرى بنسبة كلية قدرة ب 100%، ولقد تمثلت هذه الأخيرة في تخصصين أدب فرنسي وتخصص واحد صحافة بالإضافة إلى تخصص علم النفس المدرسي وهذا ما يفسر أنّ أيّ تخصص يمكن له ممارسة مهنة التّعليم بالإضافة إلى تكوين في الجزائر لأنّ هذه الفئة ليست عادية تحتاج إلى كفاءة عالية وطرق خاصة وتعلم نظام المكفوفين تكون لهم فرصة أكبر لعدم التّكوين لأنّهم في نفس الحالة مع هؤلاء التّلاميذ.

1- تحليل الإستبانة الموجهة لأساتذة اللغة العربيّة لقسم السّنة الرّابعة ابتدائي:

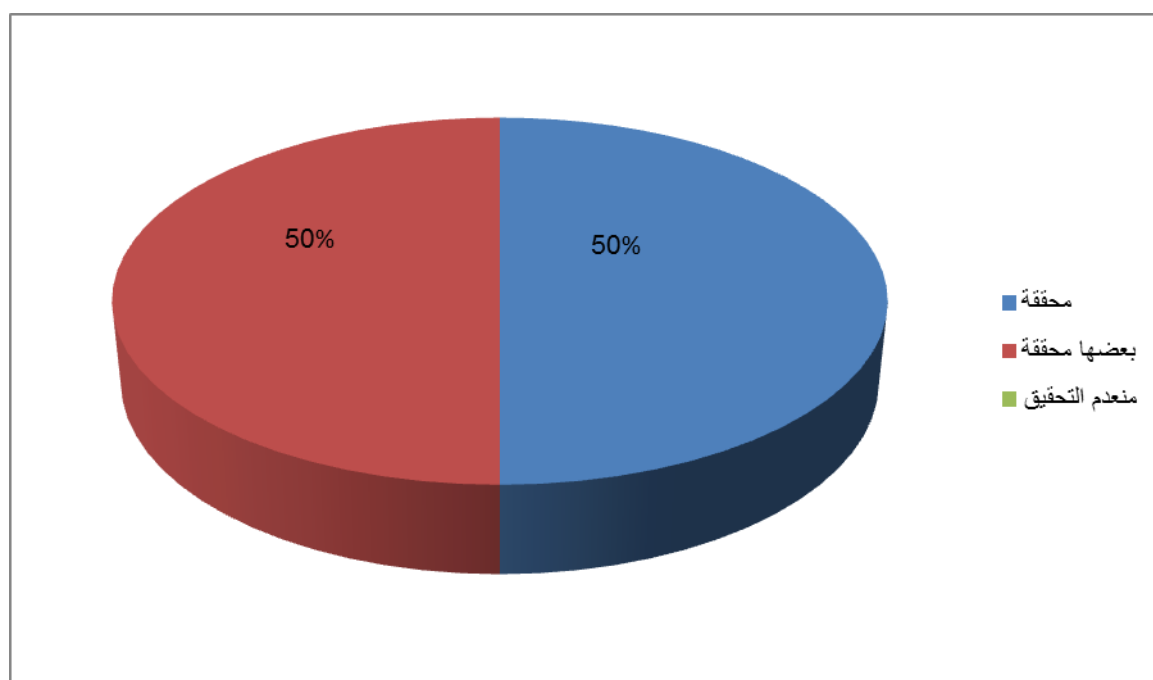
المحور الثّاني: حول المنهاج الدراسي للمكفوفين في التّعليم الإبتدائي:

بحيث يتكوّن هذا المحور من 05 أسئلة وهي كالتّالي:

1- تذهب الأهداف التّعليميّة المصاغة في المنهاج الدّراسي بعد جمع إجابات الأساتذة تحصلنا

على النتائج الّذي يلخصها الجدول رقم (15) كالتّالي:

السؤال رقم (01)	الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
هل الأهداف المصاغة في المنهاج الدراسي	محقة	01	50%
	بعضها محقة	01	50%
	منعدم التحقق	00	00%
	المجموع	02	100%

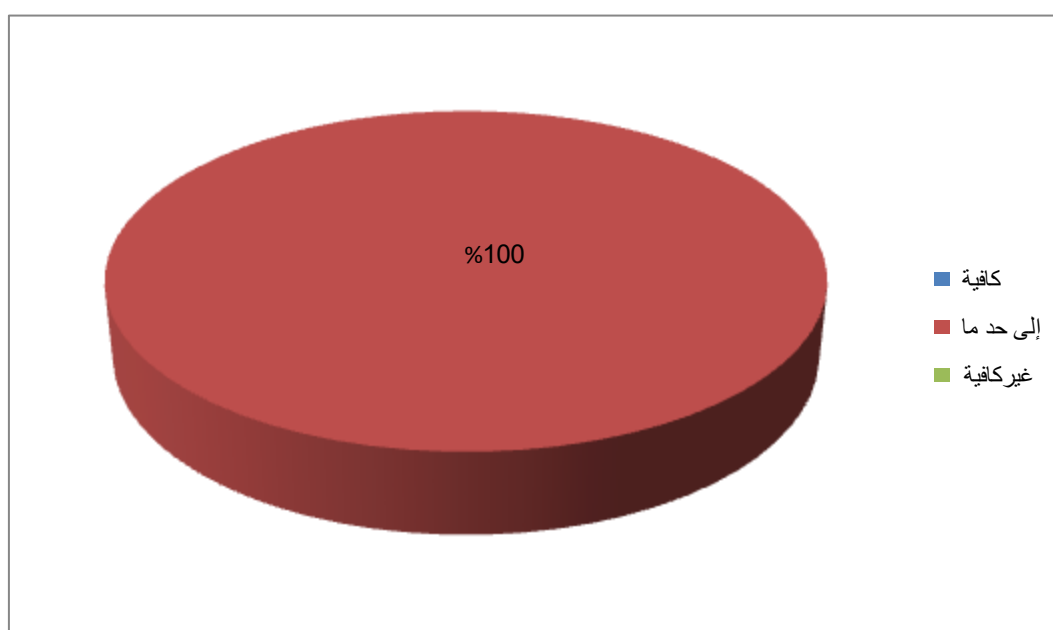


الشّكل رقم (09): دائرة نسبية توضح الجدول رقم (15).

خصصنا في هذه الاستبانة محورًا خاصًا بالمنهاج الدراسي للمكفوفين في التعليم الابتدائي، وأول نقطة لفتنا الانتباه إليها هي الأهداف التعليمية المسطرة في هذا المنهاج إن كانت محققة أم لا أو بعضها محقق، بحيث قدرة النسبة للإحتمال القائل محققة بـ 50% وبعضها محقق بنسبة 50%، أما منعدم التحقق بـ 100%، لأن الأهداف التعليمية لا تتعلق فقط بالمعلم أو المتعلم بل كليهما.

2- مدى توافق المدة الزمنية لتعليمية المادة من حيث العرض والتطبيق ولقد توصلنا لنتائج التالية المسطرة في الجدول رقم (16) كالتالي:

السؤال رقم (02)	الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
هل المدة الزمنية المخصصة لتعليمية المادة من حيث العرض والتطبيق	كافية	00	00%
	إلى حد ما	02	100%
	غير كافية	00	00%
	المجموع	02	100%

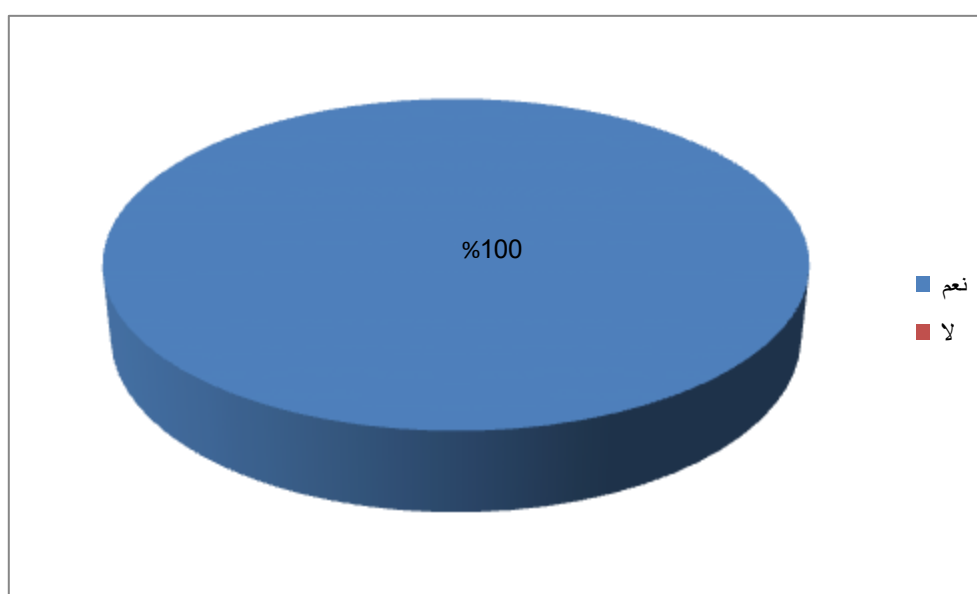


الشكل رقم (10): دائرة نسبوية توضح الجدول رقم (16).

إنّ العامل الزّمني والتوقيت المخصص لدراسة تعليمية المادّة، وهنا نختص باللغة العربيّة مهم جدًّا لأنّها تستلزم وقتًا كافيًا، من الجانب النظري وذلك بعرض وشرح قواعدها من كل المستويات ومن جانب آخر تطبيق تلك القواعد، ولقد تمحورت جل الإجابات حول احتمال تطبيق تلك القواعد، إلى حد ما بنسبة 100% بخلاف على المتعلّم لأنّه لم يملك الوقت الكافي أو المحدد لاستيعاب ذلك الدرس وفهمه جيّدًا.

3- تذهب نتائج تقييم البرنامج الدراسي بعد جمعها حسب آرا المعلّمين في الجدول رقم (17) كالتالي:

السؤال رقم (03)	الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
هل تعتبر (ين) أنّ البرنامج الدراسي مكثف بالنسبة للمكفوفين	نعم	02	100%
	لا	00	00%
	المجموع	02	100%

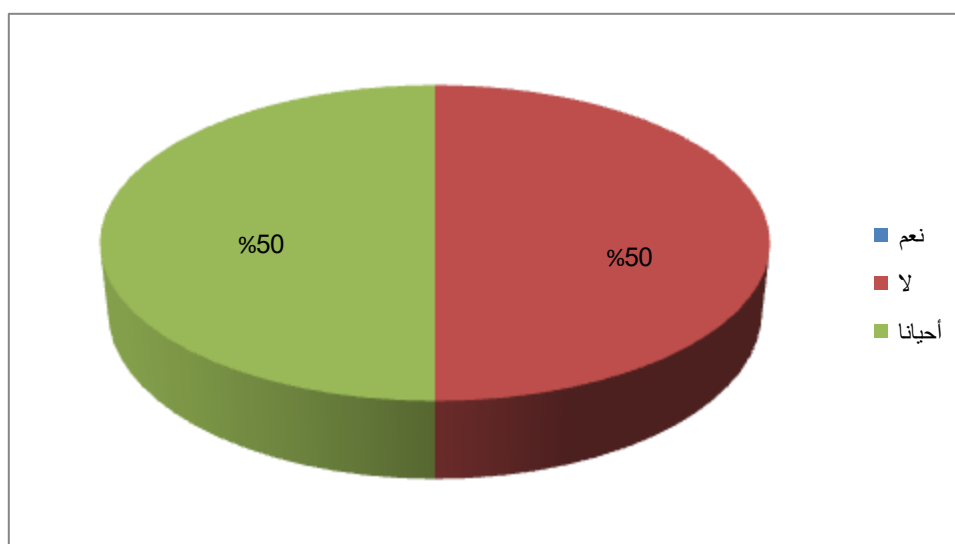


الشّكل رقم (11): دائرة نسبية توضح الجدول رقم (17).

إنّ أهم ما يجب تسليط الضوء عليه في العملية التعليمية التعلمية في كل الأطوار الابتدائية خاصة السنة الرابعة هو مناسبة البرنامج الدراسي المقدم من طرف الوزارة للمكفوفين لذلك لم تكل إستبانتنا من هذا السؤال حيث وجدنا أنّ كلّ المعلمين وافقوا لإحتمال نعم بنسبة 100% حيث يرون أنّ البرنامج الدراسي مكثف وصعب بالنسبة للمكفوفين ويحتاج إلى تغيير يراعي وضعيتهم.

4- مقارنة محتوى منهاج التلاميذ المكفوفين لمحتوى منهاج التلاميذ العاديين والذي يوضح الجدول (18) نتائجها كالتالي:

السؤال رقم (04)	الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
هل محتوى منهاج التلاميذ المكفوفين مطابق لمحتوى منهاج التلاميذ العاديين؟	نعم	00	00%
	أحيانا	01	50%
	لا	01	50%
	المجموع	02	100%



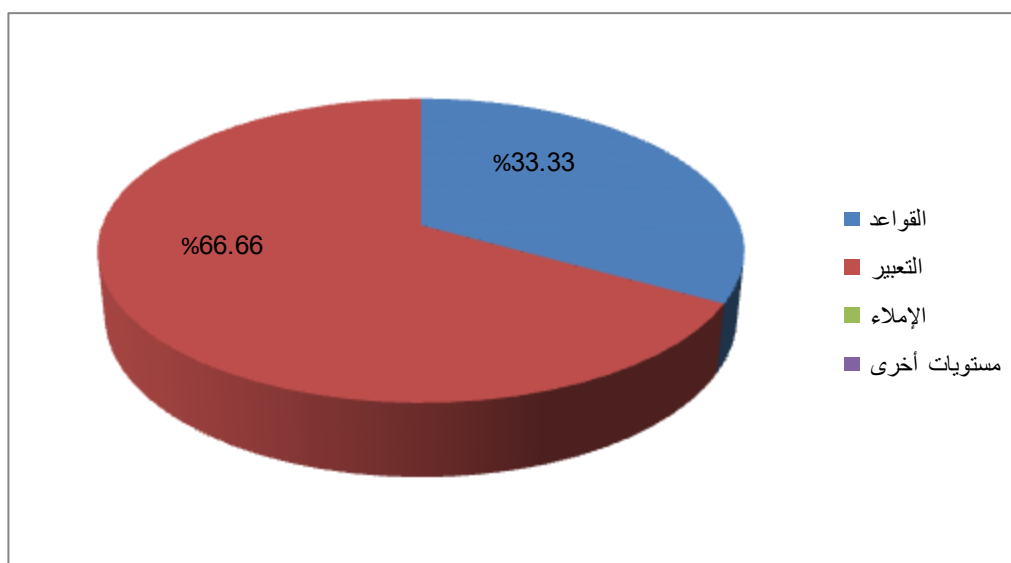
الشكل رقم (12): دائرة نسبوية توضح الجدول رقم (18).

من خلال المعطيات المذكورة في الجدول رقم (18) والدائرة النسبية رقم (07)، تذهب نسبة الإجابة بـ أحياناً إلى 50% والإجابة بـ لا بنسبة 50%، ونسبة 00% للإجابة بنعم ومنه نقول أنه لا يوجد تطابق بين محتوى منهاج المكفوفين ومحتوى منهاج الأطفال العاديين، غير أنه يمكن أن نجد تطابق في طريقة أو وسيلة واحدة، لأنّ هذه الفئة خاصة تدرس وفق تعليمات معينة وطرق خاصة للوصول إلى الغايات التعليمية المرجوة.

المحور الثالث: حول الصعوبات التعليمية للمكفوفين ينقسم هذا المحور إلى 18 سؤال والمنظمة كالتالي:

1- إنّ أكثر المستويات اللغوية الذي تقع عنها الصعوبات التعليمية وتمثلت في الجدول رقم (19) كالتالي:

السؤال رقم (01)	الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
ما هي أكثر المستويات اللغوية الذي تقع عنها الصعوبات التعليمية؟	القواعد	01	33.33%
	التعبير	02	66.66%
	الإملاء	00	00%
	مستويات أخرى	00	00%
	المجموع	03	100%

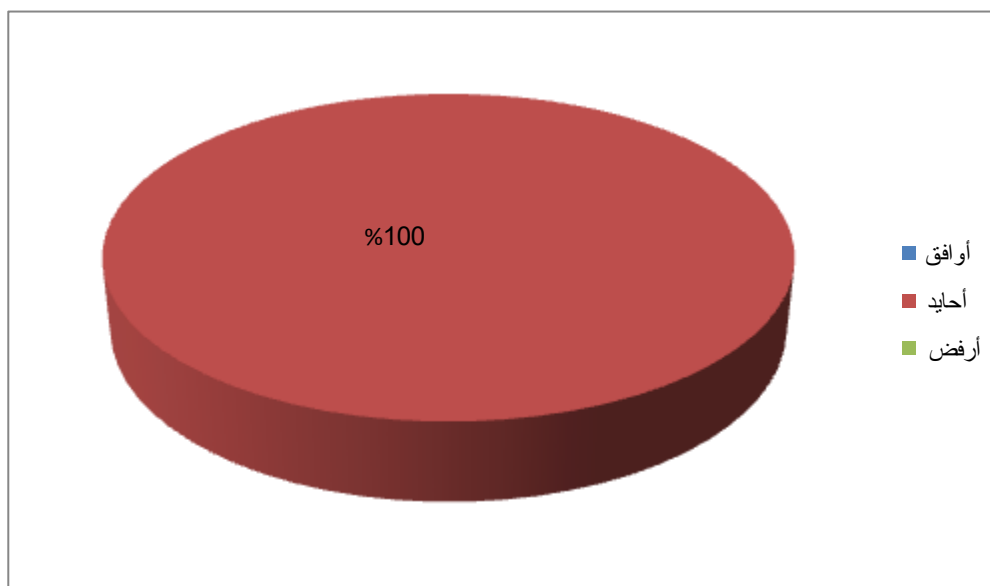


الشكل رقم (13): دائرة نسبية توضح الجدول رقم (19).

يظهر لنا الجدول أعلاه أنّ معظم إجابات المعلمين كانت التعبير بنسبة 66.66% ثم تليها القواعد بنسبة 33.33% حول أكثر المستويات اللغوية الذي تقع عنها الصعوبات التعليمية للمكفوفين أو الشفهي، كما يستند على العمليات العقلية كاختيار الكلام والتفكير وعملية استرجاع الرموز في الذاكرة النشطة والتركيز واستحضار القواعد الذي تسير الأداء اللغوي وتطبيقها كتابياً أو شفهيًا.

2- بعد الرجوع إلى الإجابات الذي تخص تماثل نفس الصعوبات بين جميع التلاميذ المكفوفين يوضحها الجدول رقم (20) كالتالي:

السؤال رقم (02)	الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
هل توافقين أنّ جميع المكفوفين تتماثل عندهم نفس الصعوبات التعليمية؟	أوافق	00	00%
	أحيد	02	100%
	أرفض	00	00%
	المجموع	02	100%

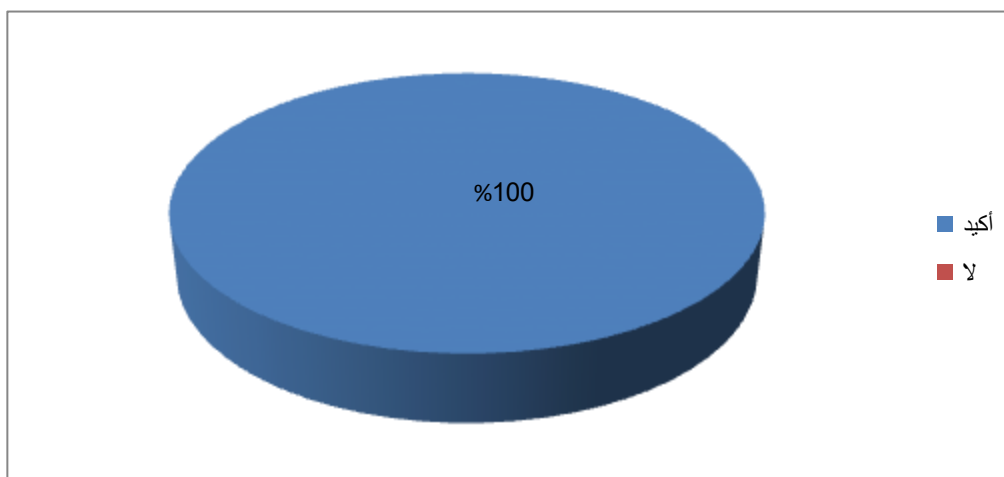


الشكل رقم (14): دائرة نسبية توضح الجدول رقم (20).

أجمع المستجوبين على الإجابة بـ أحيد بنسبة 100%، نوافق نفس الصعوبات التعليمية بين جميع الأطفال المكفوفين والاحتمال القائل بـ أوافق وأرفض بنسبة 00% بحيث يمكن أن نجد أحد المتعلمين يملك نفس الصعوبات التعليمية مع زميله مثلاً صعوبة الانتباه والنشاط الحركي الزائد، كما يمكن أن نجد اختلاف فيما بينهم كأن يعاني الأول من صعوبة في الكتابة وانخفاض مفهوم وتقدير الذات والثاني صعوبة القراءة والذاكرة مثلاً، فيمكن القول بوجود فروق فردية بين المتعلمين تميز كل متعلم عن الآخر.

3- إنَّ علاقة مستوى الصعوبة بعمر الطَّفل الكفيف تتجسد من خلال الإجابات التالية في الجدول رقم (21) كالتالي:

السؤال رقم (03)	الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
هل مستوى الصعوبة له علاقة بعمر الطَّفل الكفيف؟	أكيد	02	100%
	لا	00	00%
	المجموع	02	100%

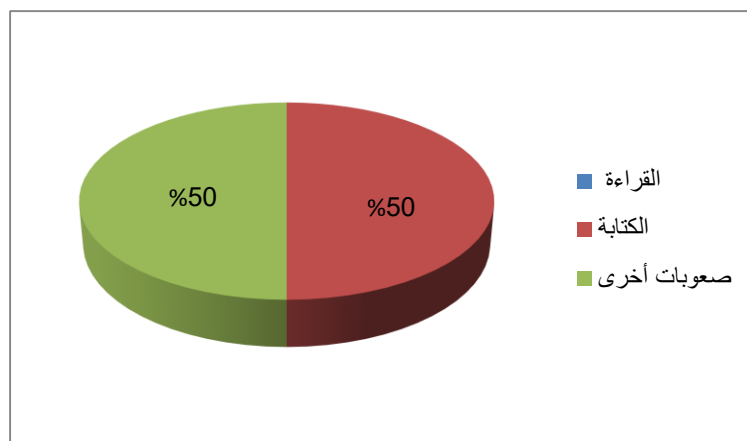


الشكل رقم (15): دائرة نسبية توضح الجدول رقم (21).

يتبين لنا من خلال إحصاء إجابات المعلمين حول علاقة عمر الطفل الكفيف بمستوى صعوبات التعلم قد أجمعوا على الاحتمال أكيد بنسبة 100% لأنّ الطفل الكفيف في الست مراحل العمرية الأولى يتحدد خلالها الكثير من مسارات النموّ، فكل شيء جديد عليه إذ يعاني من صعوبة كالمشي والجلوس، الأكل مثلاً حتى يتعودّ عليها وهو الأمر المثل عند دخوله المدرسة سيعاني من صعوبة في القراءة والكتابة، فكلما كبر الطفل وجد صعوبات تنتظره لذا هنا يلعب دور تنمية الحواس الأخرى وتدريبها لتجاوزها، وكلّما واجهها في سن مبكر كلّما كان تعلّمه وتعامله للأشياء أسرع.

4- ترجع أهم الصعوبات الذي يمكن ملاحظتها عند الكوفيين بالرجوع إلى نتائج البحث المتمثلة في الجدول رقم (22) التالي:

السؤال رقم (04)	الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
ما هي أهم الصعوبات الذي يمكن ملاحظتها عند المكفوفين	القراءة	00	00%
	الكتابة	01	50%
	صعوبات أخرى	01	50%
	المجموع	02	100%

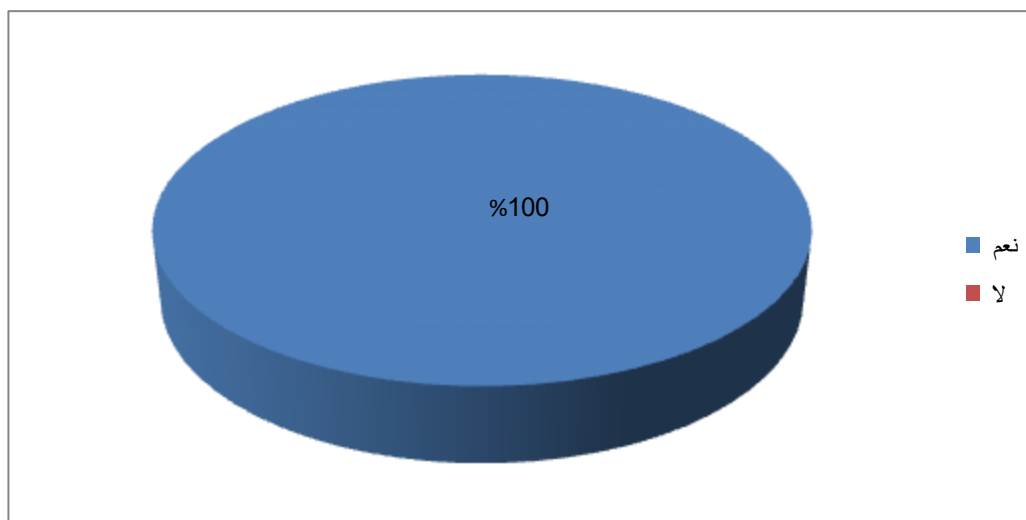


الشكل رقم (16): دائرة نسبية توضح الجدول رقم (22).

من خلال الجدول والدائرة النسبية نجد تساوي بين نسبة الذين أجابوا بإحتمال الكتابة بنسبة 50% وإحتمال صعوبات أخرى بنسبة 50% والذي تمثلت في صعوبة التعبير الشفوي، ومنه نرى أنّ أكبر الصعوبات الملاحظة تتجلى في الكتابة بما أنّ الكتابة تكون بطريقة البرايل فمن الطبيعي أن يواجه التلميذ صعوبة في تعلم الكتابة الرّمزية وكذلك التعبير الشفهي الذي سبق ذكره المتدخلة فيه العديد من القدرات العقلية كالتركيز والذاكرة والانتباه وغيرها.

5- تمثلت نتائج تشتت إنتباه التلميذ بسهولة في الجدول رقم (23) كالتالي:

السؤال رقم (05)	الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
هل يتشتت إنتباه التلميذ بسهولة؟	نعم	01	100%
	لا	00	00%
	المجموع	02	100%

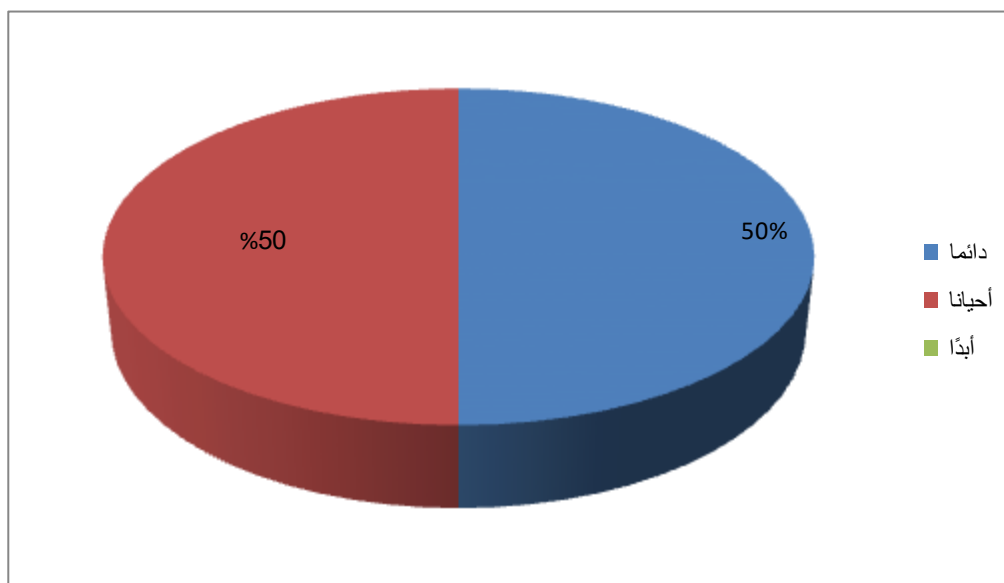


الشكل رقم (17): دائرة نسببة توضح الجدول رقم (23).

اتفق معظم المستجوبين على الإجابة بنعم بنسبة 100% حول تشتت اتجاه التلميذ بسهولة وهذا في رأينا أمر أكيد لأنه يعتمد على حواسه المتبقية في جميع احتياجاته بما فيها انتباهه، فأى صوت يسمعه يريد إدراكه ومعرفة مصدره وماهيته، فينصرف انتباهه عن المثير الأصلي إلى مثير آخر (ثانوي).

6- تبين نتائج الإستبانة حول تعثر التلميذ في قراءة الكلمات الطويلة في الجدول رقم (24) كالتالي:

السؤال رقم (06)	الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
هل يتعثر التلميذ في قراءة الكلمات الطويلة	دائماً	01	50%
	أحياناً	01	50%
	أبداً	00	00%
	المجموع	02	100%

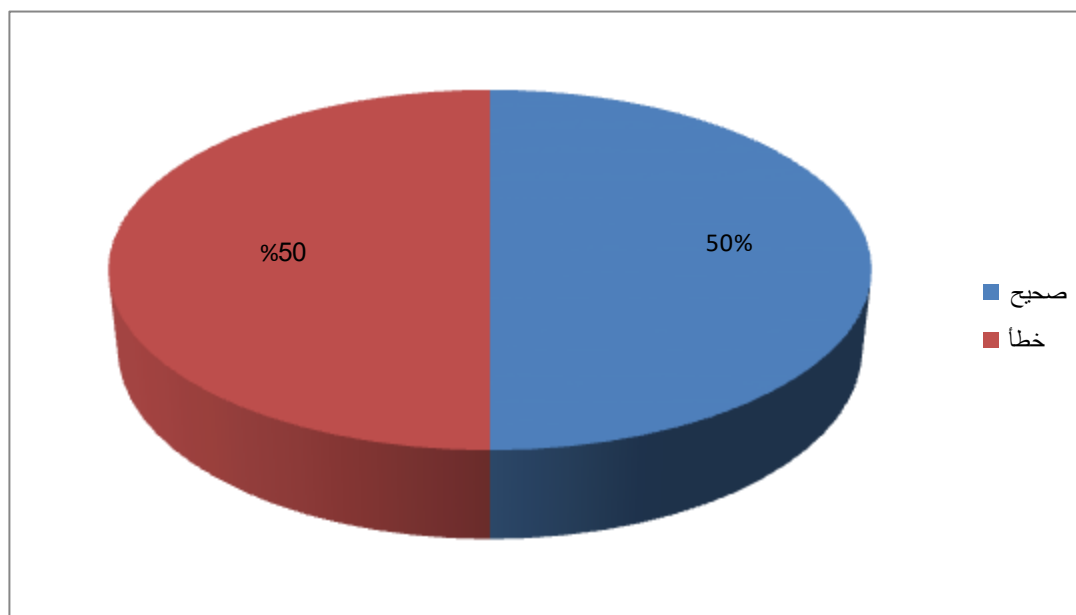


الشكل رقم (18): دائرة نسببة توضح الجدول رقم (24).

تطرقنا في هذه الإستبانة إلى طرح هذا السؤال هل يتعثر التلميذ في قراءة الكمات الطويلة؟ وقد كانت الإجابة متساوية بين الإحتمال دائماً وأحياناً بنسبة 50% ويعود ذلك التعثر إلى الجانب العضوي، فالكفيف يقوم بالتحسس باليد مراراً لقراءة ويمكن أن يكون نتيجة عدم تمكنهم من القراءة بنظام البرايل الرمزي.

7- تتجلى إجابات المستبانين عن الصعوبة الذي يعاني منها التلميذ (ة) في التعبير عن الأفكار بمرونة في الجدول رقم (25):

السؤال رقم (07)	الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
هل يعاني التلميذ صعوبة في التعبير عن أفكاره بمرونة	صحيح	01	50%
	خطأ	01	50%
	المجموع	03	100%

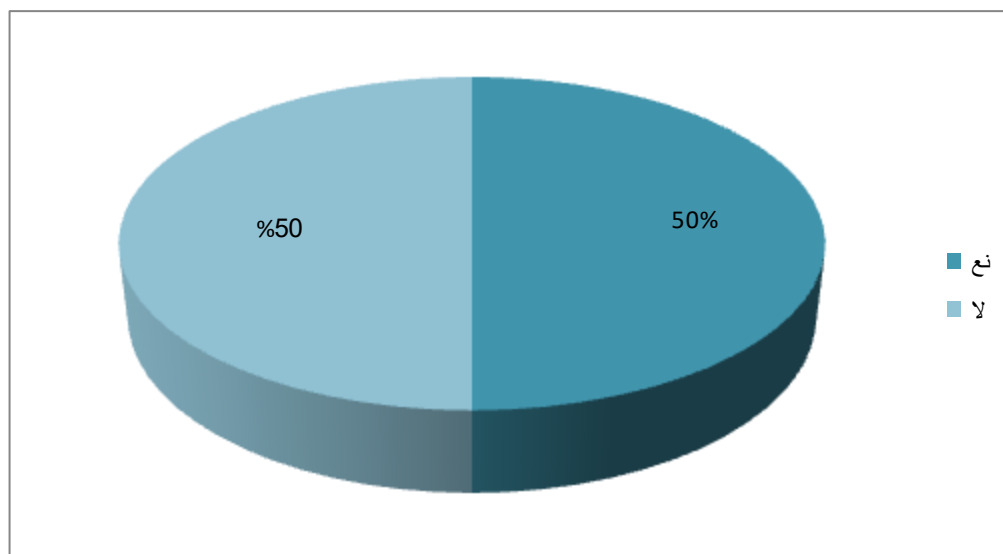


الشكل رقم (19): دائرة نسبوية توضح الجدول رقم (25).

يوضح لنا الجدول السابق تساوي النسب المئوية بحيث إتفق بعض المعلمين على الإجابة بصحيح بنسبة 50% وإتفق البعض الآخر على الإجابة بخطأ بنسبة 50% حول الصعوبة الذي يعانيها التلميذ في التعبير عن أفكاره بمرونة وهذا يرجع لإختلاف التلميذ عن زميله، فهناك من يملك اللغة يعبر بطلاقة وسلاسة وهناك من يعاني من صعوبة في التعبير يمكن أن تكون نتيجة الخوف أو عدم الثقة بالنفس وغيرها.

8- تتجسد نتائج إجابات المعلمين في مدى قدرة تحكم المعلم في جمع الفراغات في الجدول رقم (26) كالتالي:

السؤال رقم (08)	الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
هل يعاني المكفوف من عدم القدرة على التحكم في حجم الفراغات بين الحروف المفصولة والكلمات.	نعم	01	50%
	لا	01	50%
	المجموع	02	100%

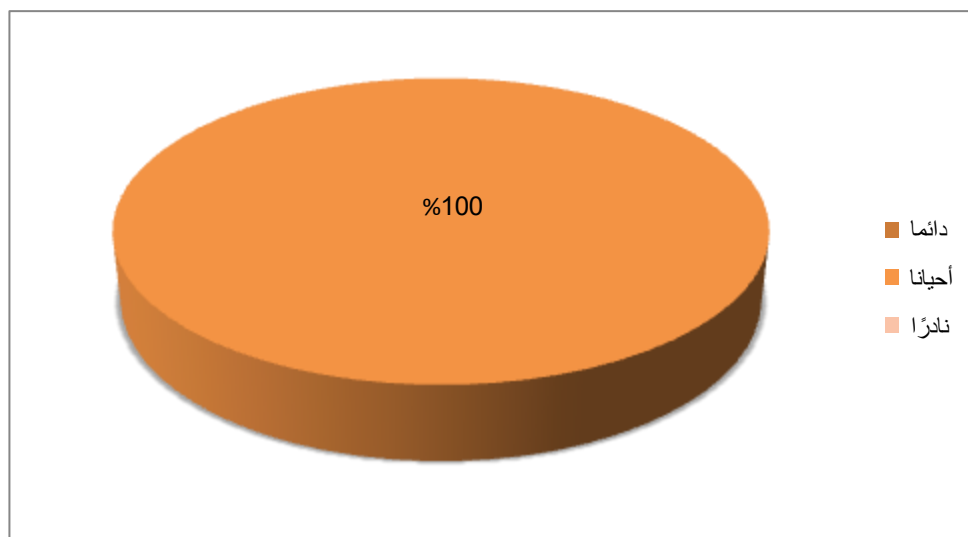


الشكل رقم (20): دائرة نسببة توضح الجدول رقم (26).

من النقاط المهمة الذي يجب التركيز عليها التحكم في حجم الفراغات، فلقد حظيت هذه النقطة على تساوي في الإجابات، فالإحتمال نعم بنسبة 50%، والإحتمال لا بنسبة 50% فالمتعلم الكفيف الغير متمكن ومتعود على الكتابة بنظام البرايل يجد صعوبة في القدرة على التحكم بحجم الفراغات بين الحروف المفصولة والكلمات، أما المعتاد لهذا النظام والكتابة به فلن يواجه صعوبة.

9- تتمثل نتائج إجابات المعلمين حول الأخطاء الإملائية موضحة في الجدول رقم (27) كالتالي:

السؤال رقم (09)	الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
هل لدى التلميذ أخطاء إملائية كبيرة	دائماً	00	00%
	أحياناً	02	100%
	نادراً	00	00%
	المجموع	02	100%

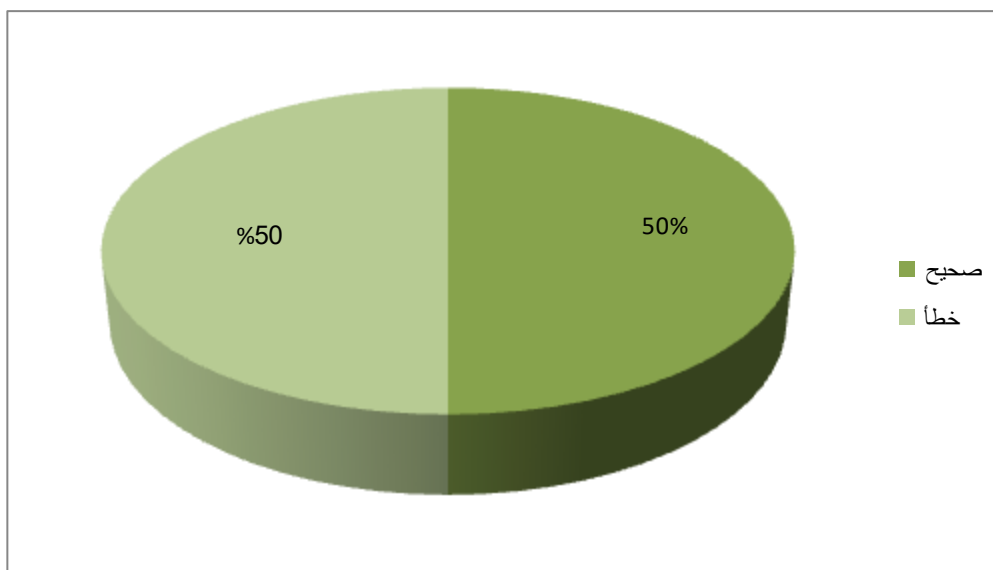


الشكل رقم (21): دائرة نسببة توضح الجدول رقم (27).

اتفق معظم المعلمين على أنّ التّلميز يقع في أخطاء إملائية كبيرة أحياناً بنسبة 100%، وهذا راجع إلى قلة التركيز والفهم أو النشاط الزائد الذي يؤثر على نسبة استماعه بإعتبار السّمع عنصر جوهري في الإملاء بإعتبارها الحاسة الرئيسيّة عند المتعلّم الكفيف.

10- بالرجوع إلى إجابات المعلمين تمثلت النتائج في الجدول رقم (28) كالآتي:

السؤال رقم (10)	الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
هل يعاني التّلميز صعوبة ومشكلة في الكتابة بسرعة؟	صحيح	01	50%
	الخطأ	01	50%
	المجموع	02	100%

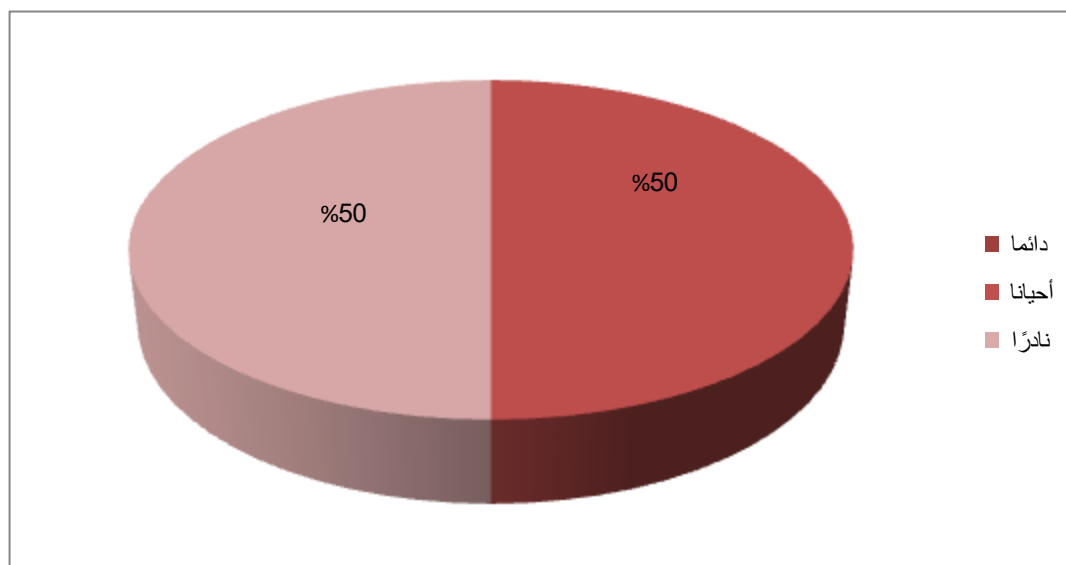


الشكل رقم (22): دائرة نسببة توضح الجدول رقم (28).

من خلال الجدول السالف ذهب إجابات بعض المعلمين إلى الإحتمال صحيح بنسبة 50% وإحتمال خطأ بنسبة 50% حول معاناة التلميذ في الكتابة بسرعة، إذ يختلف معدل السرعة من متعلم لأخر، فمنهم من يملك قوة في الكتابة وآخرون لا، وهنا يمكن أن نقول نقل الأطفال المكفوفين إلى المدارس الخاصة في سن مبكر يساهم في تعلم نظام البرايل في الكتابة بأسرع وقت.

11- تبين نتائج إجابات المستجوبين حول طريقة إملاء الدروس في الجدول رقم (29) كالتالي:

السؤال رقم (11)	الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
هل اعتماد المعلم على إملاء الدروس يشكل صعوبة في التعليم؟	دائماً	00	00%
	أحياناً	01	50%
	نادراً	01	50%
	المجموع	02	100%

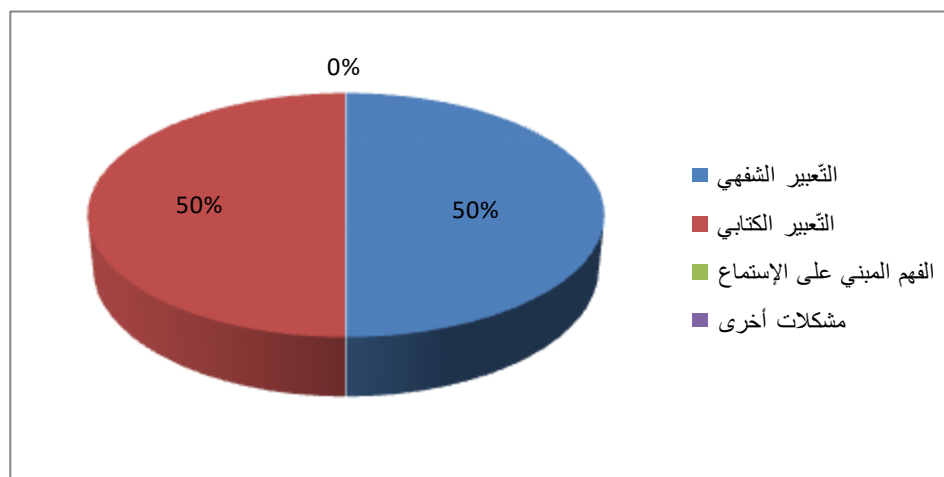


الشكل رقم (23): دائرة نسببة توضح الجدول رقم (29).

تساوت إجابات المعلمين في اعتمادهم على إملاء الدروس الذي يشكل صعوبة في التعليم إلى احتمال أحياناً بـ 50% ونادراً بـ 50%، إذ يمكن إرجاع هذه الصعوبة إلى كثافة البرنامج وصعوبته وعدم ملائحته مع قدرات التلميذ ومن جهة أخرى يمكن أن لا يؤثر بأي صفة إذا أحسن المعلم استخدام طريقة الإملاء.

12- تذهب نتائج إحصاء إجابات المعلمين حول أكثر المشكلات وجوداً في الجدول رقم (30) كالتالي:

السؤال رقم (12)	الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
من بين هذه المشكلات ماهي الأكثر وجوداً في التلاميذ؟	التعبير الشفهي	01	50%
	التعبير الكتابي	01	50%
	الفهم المبني على الاستماع	00	0%
	مشكلات أخرى	00	0%
	المجموع	02	100%

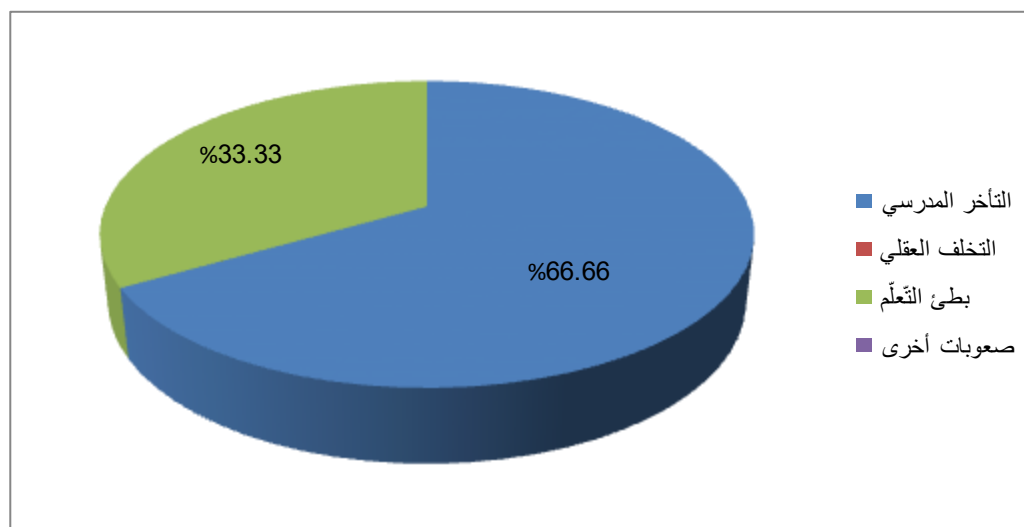


الشكل رقم (24): دائرة نسبية توضح الجدول رقم (30).

من خلال المعطيات المذكورة في الجدول رقم (30) تذهب إجابات المعلمين إلى التساوي في احتمال التعبير الشفوي بنسبة 50% والتعبير الكتابي بنسبة 50% ونسبة 00% في باقي الاحتمالات ومنه كانت أكثر المشكلات وجوداً في التلاميذ هي التعبير بنوعيه فمن خلال التعبير نحكم على الشخص في جوانب مختلفة وإن العجز عن التعبير له أثر كبير في إخفاق التلميذ وفقد الثقة بالنفس وتأخر نموه الاجتماعي والفكري وقد يعود ذلك للخجل أو صعوبة في الكتابة أو ضعف الثروة اللغوية وغيرها.

13- تعود نتائج إجابات المعلمين حول إرتباطات صعوبات التعلم عند المكفوفين في الجدول رقم (31) كالتالي:

السؤال رقم (13)	الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
ما هي الأكثر إرتباطات التالية علاقة بصعوبات التعلم عند المتعلم المكفوفين؟	التأخر المدرسي	02	66.66%
	التخلف العقلي	00	00%
	بطئ التعلم	01	33.33%
	صعوبات أخرى	00	00%
	المجموع	03	100%

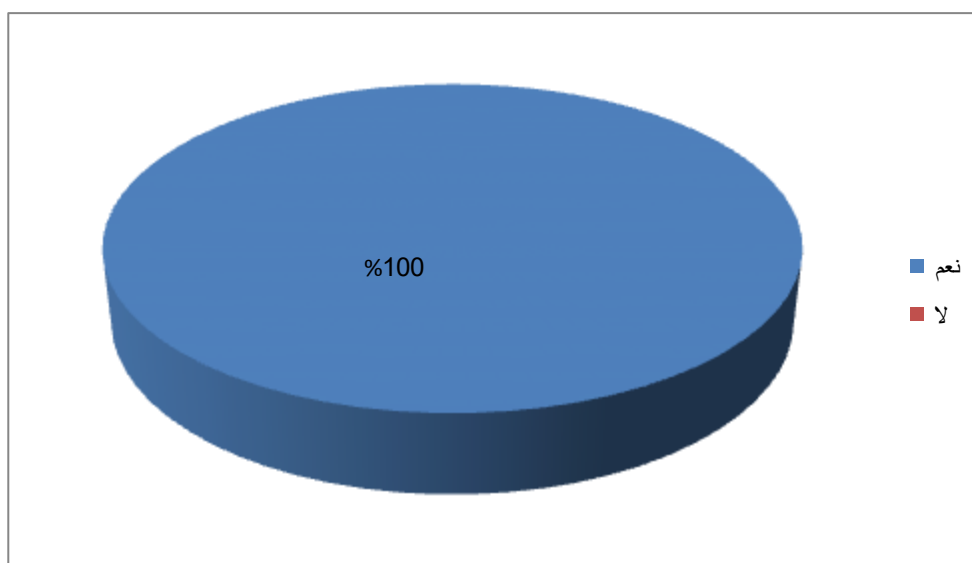


الشكل رقم (25): دائرة نسبوية توضح الجدول رقم (31).

تبيّن لنا من خلال الجدول رقم (31) أنه بالإضافة إلى غياب حاسة البصر ترتبط صعوبات التعلّم عند التلاميذ من منظور المعلمين إلى احتمالين هما التأخر المدرسي بنسبة 66.66% كأعلى نسبة، ثم بطئ التعلّم بنسبة 33.33% فمنه ترتبط صعوبات التعلّم بالتأخر المدرسي، فهو تدني مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ في مادة دراسية واحدة أو أكثر بمقارنته مع مستوى زملائه نتيجة عدم التركيز والانتباه أثناء الشرح أو ضعف الدافعية للتعلّم وهي شرط أساسي فيه صعوبة الاستيعاب لصغر السن أو سوء استخدام الوقت وغيرها، فالتأخر المدرسي هو مظهر من مظاهر صعوبات التعلّم، أما بطئ التعلّم فهو انخفاض نسبة الذكاء أو استغراق وقت أكثر من زملائه في إكتساب المهارة المراد تعلّمها فيبطئ التعلّم يشترك مع صعوبات التعلّم في تدني التحصيل الدراسي الرّاجع عن انخفاض التّعليمات العلميّة.

14- تتجلى إجابات المعلمين حول السؤال (14) في الجدول (32) كالتالي:

السؤال رقم (14)	الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
هل يواجه الكفيف مشكلة في الظواهر الذي تنطق ولا تكتب؟	نعم	02	%100
	لا	00	%00
	المجموع	02	%100



الشكل رقم (26): دائرة نسبوية توضح الجدول رقم (32).

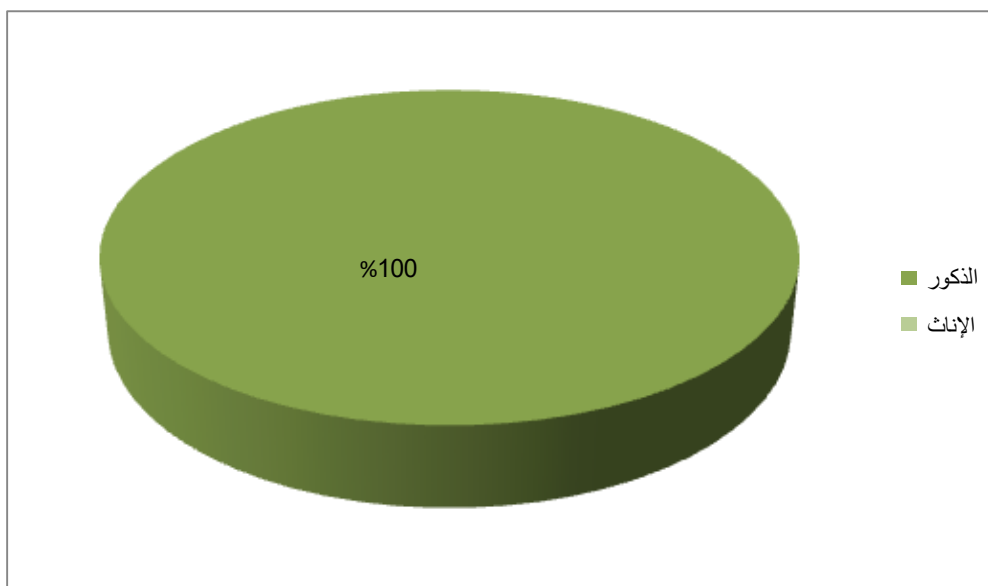
معظم المتعلمين يجدون صعوبة في الظواهر الذي تكتب ولا تنطق، والذي تنطق ولا تكتب ودلت جميع الإجابات بـ نعم بنسبة %100 ذلك لأن هذه الظواهر يحدث فيها خلط كبير لأن المتعلم الكفيف تعلم لقاعدة أن كل ما يسمعه من قبل معلمه يكتبه عند دخوله المدرسة أو يترجم الحروف المنطوقة إلى رموز مكتوبة، فما أن يتصادف مع حرف ينطق ولا يكتب مثل التتوين فمباشرة يعود إلى القاعدة ويكتبه: بقرّة ← بقرتن، والشيء نفسه مع الحروف الذي تكتب ولا تنطق مثل: أل الشمسية فعندما يسمع المعلم، لم ينطق الحرف يتجاهله ولا يكتبه، الشمس ← أشمس.

- 15- السؤال رقم (15):** كيف تواجهين صعوبات التعلّم الموجودة في الكتابة والقراءة؟
- وقفنا في هذا السؤال على كيفية مواجهة المعلم (ة) لصعوبات الأكاديمية القراءة والكتابة عند هذه الفئة، إذ وجدنا إجابات المعلمين متنوّعة ومختلفة تمثلت في: إعادة كتابة الدّروس والقراءة الصّامتة المتأنّية، مطالعة الكتب، تصحيح الأخطاء بالإضافة إلى الحصص الإستدراكية، التشكيل، تنسيق الحركة مع الحروف عند الكتابة، تعلّم القواعد الإملائية كالهزات، التصحيح المستمر.
- 16- السؤال رقم (16):** كيف تواجهين صعوبات التعلّم النمائية (الإدراك، الانتباه، التّركيز...)?

وقفنا في هذا السؤال على كيفية مواجهة المعلمين لصعوبات التعلّم النمائية كالإدراك والتّركيز والانتباه والتّفكير وحلّ المشكلات، الذاكرة فوجدنا إجابات المعلمين مختلفة تمثلت في رفع الصّوت، تكرار المعلومة لتترسخ في ذهن المتعلّم، إعادة صياغة الجملة للفهم الصحيح للمعنى، استعمال المفردات والتشبيهات، كثرة الأسئلة والمنادات دائماً واستعمال التّسجيلات الصّوتية والأشرطة التّعليميّة لجذب الانتباه ولعلّ هذه الصعوبات هي الأكثر صعوبة في مواجهتها بمقارنتها مع صعوبة القراءة والكتابة.

- 17- تتمثل نتائج إجابات المعلمين حول تعلق صعوبات التعلّم بمتغير الجنس في الجدول رقم (33) كالآتي:**

السؤال رقم (17)	الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
تعود صعوبات التعلم بشكل كبير حسب متغير الجنس تعود	الذكور	02	100%
	الإناث	00	00%
	المجموع	02	100%



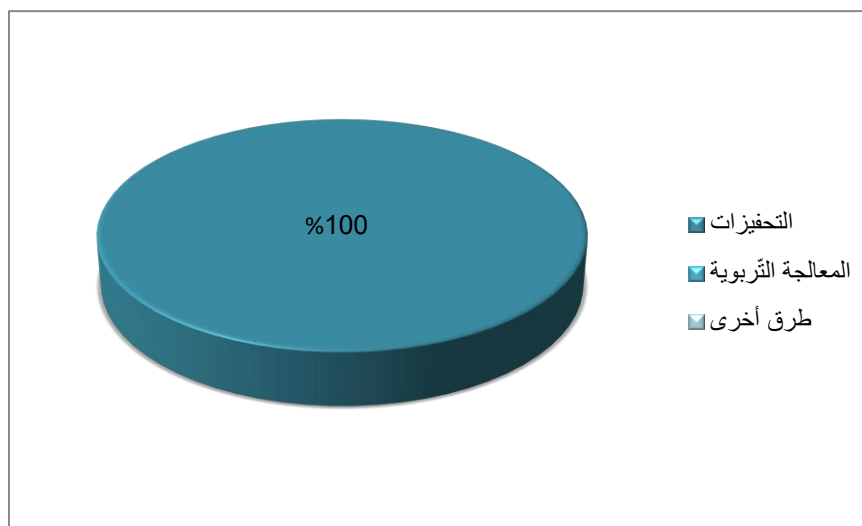
الشكل رقم (27): دائرة نسببة توضح الجدول رقم (33).

تشير إجابات المعلمين المحصّات في الجدول رقم (33) أنّ نسبة إنتشار صعوبات التعلّم بين الجنس تعو للذكور بنسبة 100%، ويمكن إرجاع هذه النسبة إلى العوامل البيولوجية والإجتماعية والطّبية فطبيعة النشاط الرّائد والعنيف أكثر من الإناث وقد يعود للهرمون الذكري له علاقة بذلك ومن جانب آخر نضع القدرات العقلية للإناث قبل الذكور.

المحور الرابع: حول تعليميّة اللّغات وتعلّمها، ويحتوي هذا المحور على (11) سؤال المنظمة كالتالي:

1- يبرز الجدول رقم (34) إجابات المعلمين حول طريقة التغلب على الفوارق الفردية بين التّلاميذ الموضحة كالتالي:

السؤال رقم (01)	الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
كيف يتمكن التغلب على الفوارق الفردية بين التّلاميذ؟	بالتحفيزات	02	100%
	المعالجة التربوية	00	00%
	طرق أخرى	00	00%
المجموع		02	100%

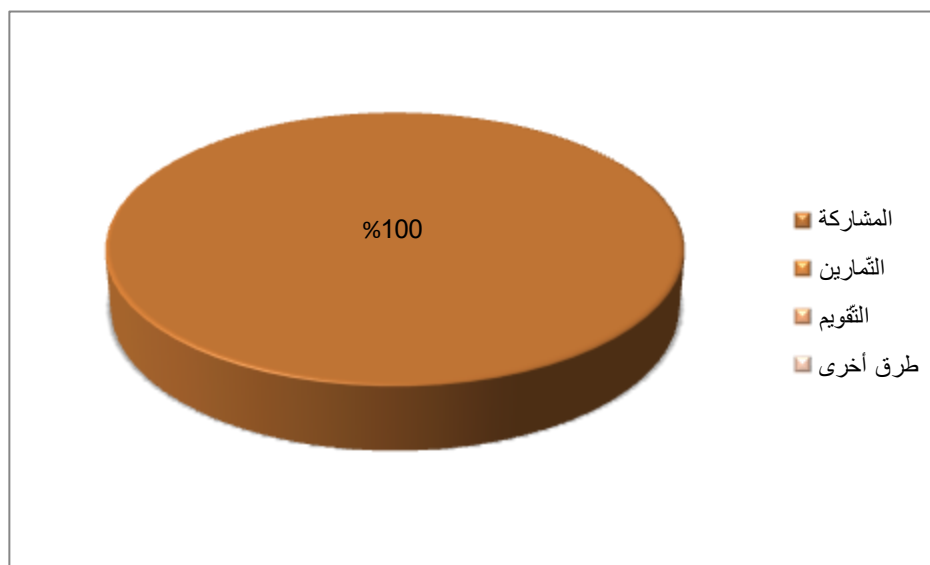


الشكل رقم (28): دائرة نسببة توضح الجدول رقم (34).

من المهم أن يدرك المعلم أنّ الإنصاف في التّعليم لا يعني أن جميع المتعلّمين يتعلّمون بنفس الطريقة ولذلك يجب مراعات الاحتياجات الفردية، فهي إحتمال التحفيزات أعلى نسبة لإجابات المتعلّمين بنسبة 100%، المتعلّمين يختلفون في مقدار ما يتعلّمون فبعضهم يتعلّم بطرد وبعضهم يتفوق في المواد المنجزة كالرياضيات وغيرهم لذلك يعتمد المعلم على الحوافز المتعلّمين لبذل مجهود أكبر في الدراسة ولتحقيق أقصى ما يمكنهم من نجاح وتفوق وتحريك واقع التّعليم والمنافسة سواء بالتحفيزات المادية أو المعنوية.

2- يلخص الجدول رقم (35) نتائج إجابات المتعلّمين حول معيار التأكد من فهم التّلاميذ الموضحة كالتّالي:

السؤال رقم (02)	الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
ما هي المعايير الذي تعتمد (ين) عليها للتأكد من فهم التّلاميذ؟	المشاركة	02	100%
	التّمارين	00	00%
	النّقويم	00	00%
	طرق أخرى	00	00%
المجموع		02	100%

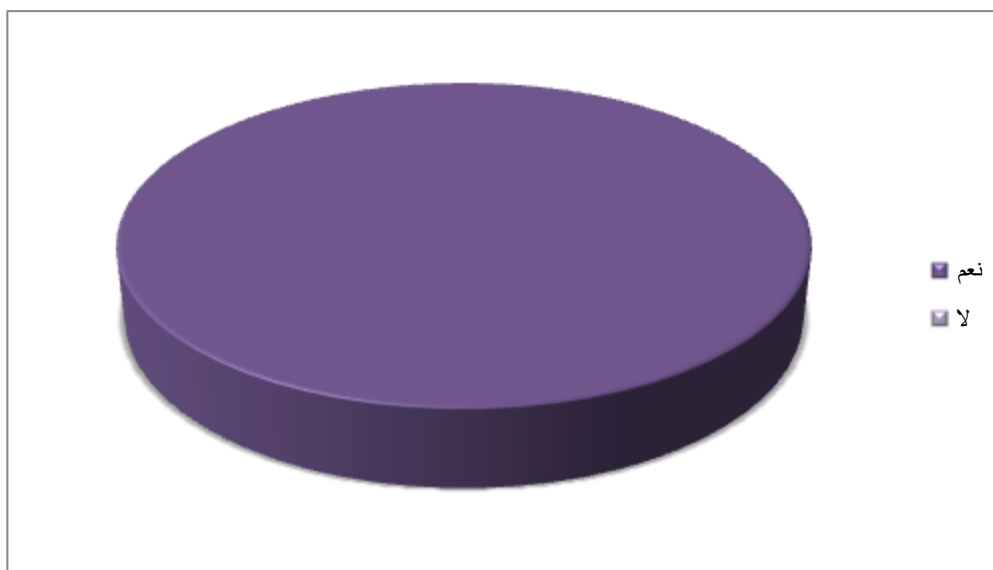


الشكل رقم (29): دائرة نسببة توضح الجدول رقم (35).

اتفق المعلمين على الإجابة بإحتمال المشاركة بنسبة 100%، إذ يعتمد المعلم كل كعيار المشاركة للتأكد من فهم التلاميذ وذلك من نسبة التفاعل معه، فكلما كانت نسبة المشاركة أكبر كلما كانت نسبة التأكد من فهم واستقبالهم للدرس أكثر وكذلك يلعب حسن اختيار الأسئلة وصياغتها وتوجيهها دوراً فعالاً في هذه العملية لتحقيق تعليم ناجح وفعال.

3- يمثل الجدول رقم (36) نتائج إجابات المعلمين حول تأثير المدرسة العادية على تعلم الكفيف الموضحة كالتالي:

السؤال رقم (03)	الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
هل تواجد الكفيف في المدرسة العادية تؤثر على تعلمه اللغات بطريقة صحيحة	نعم	02	%100
	لا	00	%00
المجموع		02	%100



الشكل رقم (30): دائرة نسبوية توضح الجدول رقم (36).

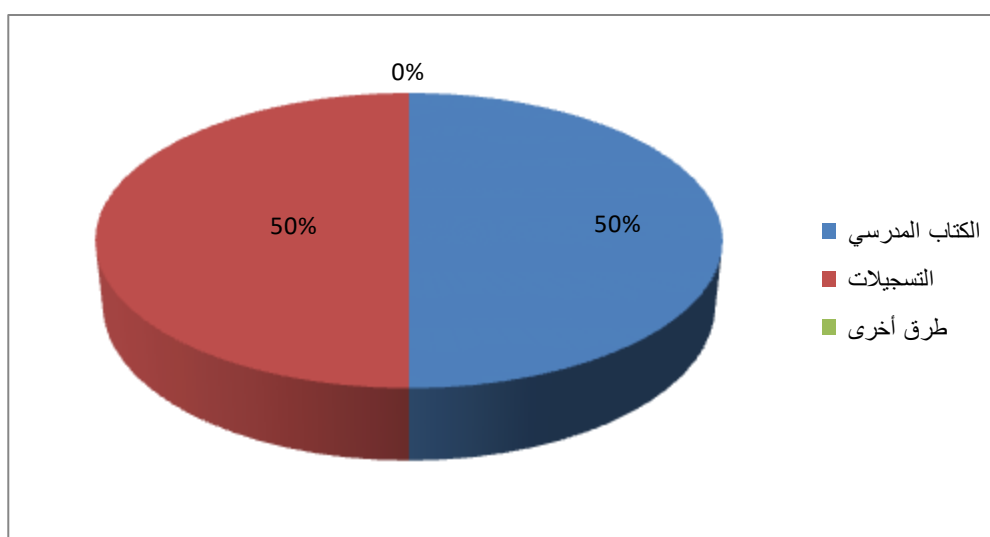
من خلال المعطيات المذكورة في الجدول رقم (36) فإن إجابات المعلمين توافقت على احتمال نعم بنسبة 100%، فالمدرسة العادية تؤثر على تعلّم الطّفل الكفيف اللّغات بطريقة صحيحة لأنّه في حد ذاته مختلف فيزيولوجيا عن أقرانه المبصرين فيتطلب عناية وتعليم ومنهاج خاص يعتمد عليه المعلم في تدريسه لكن في ظل تلك الظروف العادية لن يستطيع تلبية كل احتياجاته التعليمية التّعليمية لذا سيؤثر سلّبا على تعلّمه اللّغات بشكل صحيح.

4- السؤال رقم (04): ما هي طرق التدريس الذي يستخدمها المعلم مع المتعلّم الكفيف؟

وقفنا في هذا السؤال على طرق التدريس الذي يتبعها المعلم في تعليم هذه الفئة فوجدنا إجابات المعلمين متنوعة ومختلفة تمثلت في طريقة الشّرح المتكرر وإعادة الدّرس والتّكرار لترسيخ المعلومة في الدّهن، طرح أسئلة للتأكد من فهم المتعلّم للدّرس، التحفيزات المتكررة، طريقة المنافسة بالتوقيت والتّقيط، بعض الهدايا للمتميزين لبث روح التنافس النقي في الآخرين، مراجعة الدروس قبل كل حصة، تصحيح الكرايس في نهاية كل حصة.

5- يبين الجدول رقم (37) نتائج المعلمين حول الوسيلة الناجعة لعرض المادة المعرفية الموضحة كالتالي:

السؤال رقم (05)	الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
ما هي الوسيلة الناجعة المستخدمة لعرض المادة العرفية؟	الكتاب المدرسي	01	50%
	التسجيلات	01	50%
	طرق أخرى	00	00%
	المجموع	02	100%

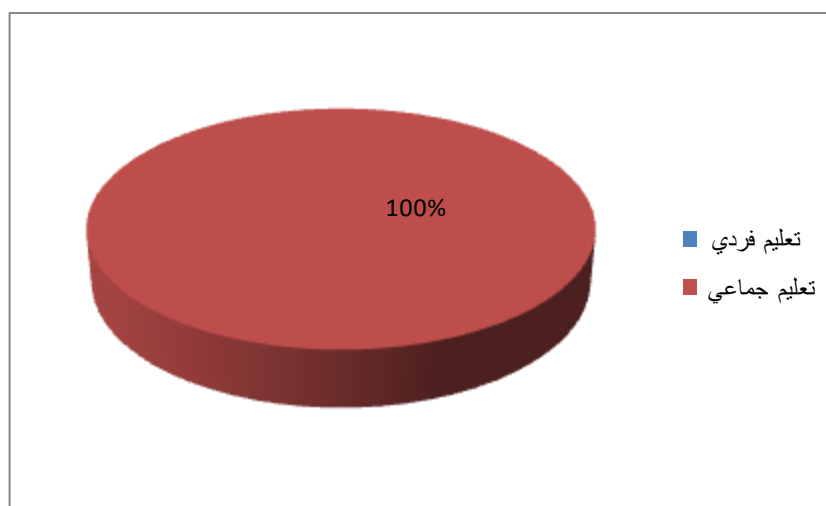


الشكل رقم (31): دائرة نسبية توضح الجدول رقم (37).

تساوت معظم الإجابات المعلمين على أنّ الوسيلة التعليمية الناجحة لعرض المادة المعرفية هي الكتاب المدرسي بنسبة 50%، فالمعلم يعتمد بالدرجة الأولى على المقرر الوزاري والبرنامج السنوي في الكتاب المدرسي الذي يحتوي على كل ما يحتاجه المتعلم الكفيف في تعلمه بالإضافة إلى التسجيلات الصوتية الذي تعدّ وسيلة ناجحة للتعلم واكتساب المتعلم مختلف الخبرات حتى من الجانب النفسي هي وسيلة مشوقة ومرحة تخلق جو من الانتباه والتركيز.

6- يظهر الجدول رقم (38) نتائج المعلمين حول تدريس الأطفال المكفوفين الموضحة كالتالي:

السؤال رقم (06)	الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
هل يتم تدريس الأطفال ضمن	تعليم فردي	00	00%
	تعليم جماعي	02	100%
	المجموع	02	100%

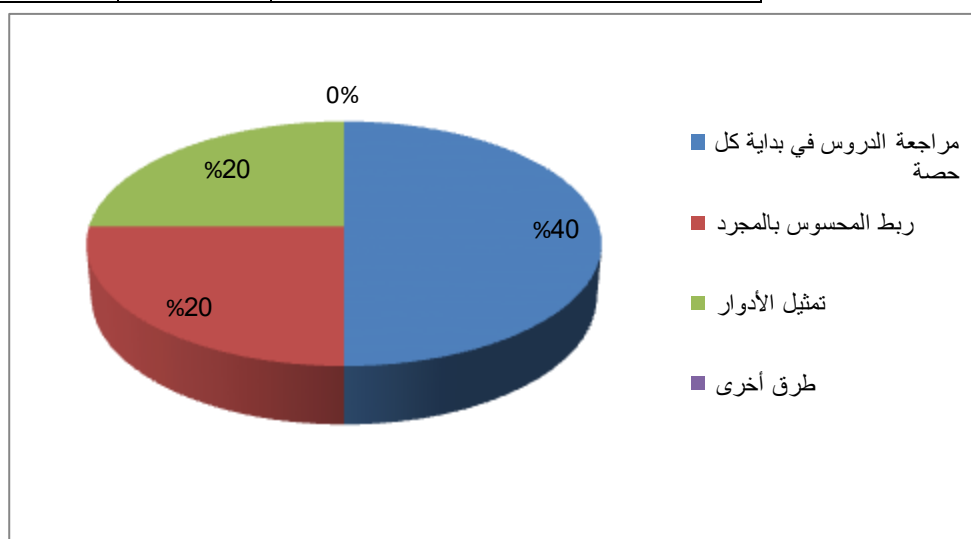


الشكل رقم (32): دائرة نسبية توضح الجدول رقم (38).

اتفقت معظم إجابات المعلمين على تعليم جماعي بنسبة 100% بحيث يتم تدريس الأطفال المكفوفين ضمن تعليم جماعي، فمنه يكتسب المتعلم الكفيف مهارات التحدث والتعبير وتبادل الآراء والقدرات على حل المشكلات وإتخاذ القرارات وتحسين مستوى التحميل ومعالجة الضعف وبث الثقة في النفس.

7- يجسد الجدول رقم (39) نتائج إجابات المعلمين حول أكثر الطرق التدريسية إستعمالاً في تعليم المكفوفين الموضحة كالتالي:

السؤال رقم (07)	الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
ما هي الطريقة الأكثر إستعمالاً في تدريسك للمكفوفين تعليمية اللغات؟	التعليم التعاوني	00	%00
	الواجبات المنزلية	00	%00
	مراجعة الدّروس في بداية كل حصّة	02	%40
	ربط المحسوس بالمجرد	01	%20
	تمثيل الأدوار	02	%20
	طرق أخرى	05	%00
	المجموع	03	%100



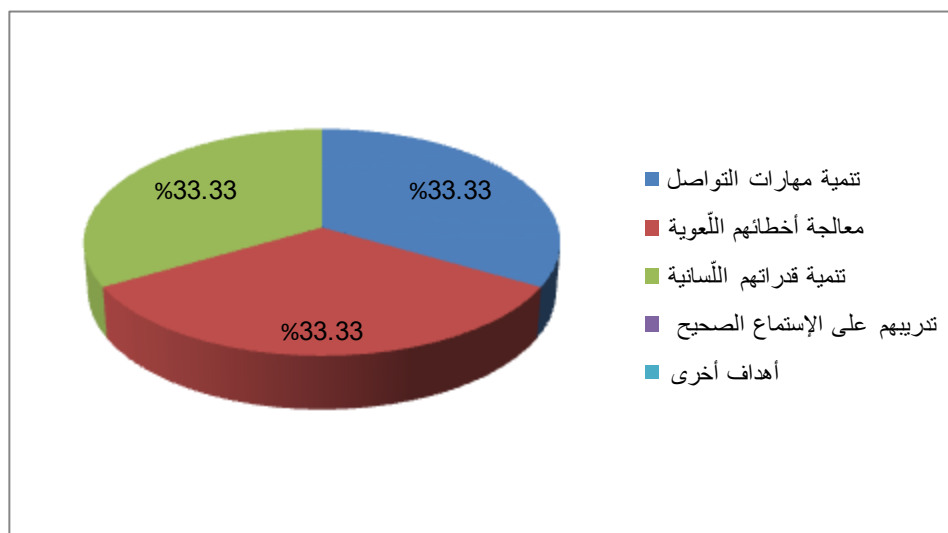
الشّكل رقم (33): دائرة نسبوية توضح الجدول رقم (39).

لقد تطرّقنا في الفصل النظري إلى الطريقة التعليمية الذي هي عنصر مهم وفعل في العملية التعليمية لذلك أخذنا في هذه الاستبانة سؤال على الطريقة الأكثر إستعمالاً في تدريس المكفوفين تعليمية اللغات فوجدنا معظمهم يتبع طريقة مراجعة الدّروس في بداية كلّ حصّة بنسبة 40% لأنّ الدّروس المسطرة في المنهاج الدّراسي لها صلة ببعضها البعض ولها دور في

استرجاع المتعلم للدروس الماضية والحرص على تنكيه بها تقادياً لتلاشيها من ذهنه ثم تليها في نفس المرتبة تمثيل الأدوار بنسبة 40% وهي لعب دور شخصية ما في حوار أو حكاية وهذا ما ينمي علاقته الإجتماعية وقدراته التعبيرية التّواصلية، فهي ما إلّا استمرار لما إعتدوا أن يلعبوه في الحياة العادية كعريس وعروس مثلاً، ثم أخيراً طريقة ربط المحسوس بالمجرد بنسبة 20% وتستعمل هذه الطريقة خاصة في مادة الرياضيات، فمثلاً العدد 03 هو عدد مجرد لكن يمكن أن نجسده على أرض الواقع بـ 03 جزرات مثلاً.

08- يشكل الجدول رقم (40) كل نتائج إجابات المعلمين حول هدف تعليم اللغات وتعلّمها الموضحة كالتّالي:

السؤال رقم (08)	الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
ما الهدف من تعليم اللغة وتعلّمها؟	تنمية مهارات التواصل	01	33.33%
	معالجة أخطائهم اللّغوية	01	33.33%
	تنمية قدراتهم اللّسانية	01	33.33%
	تدريبهم على الإستماع الصحيح	00	00%
	أهداف أخرى	00	00%
المجموع		03	100%

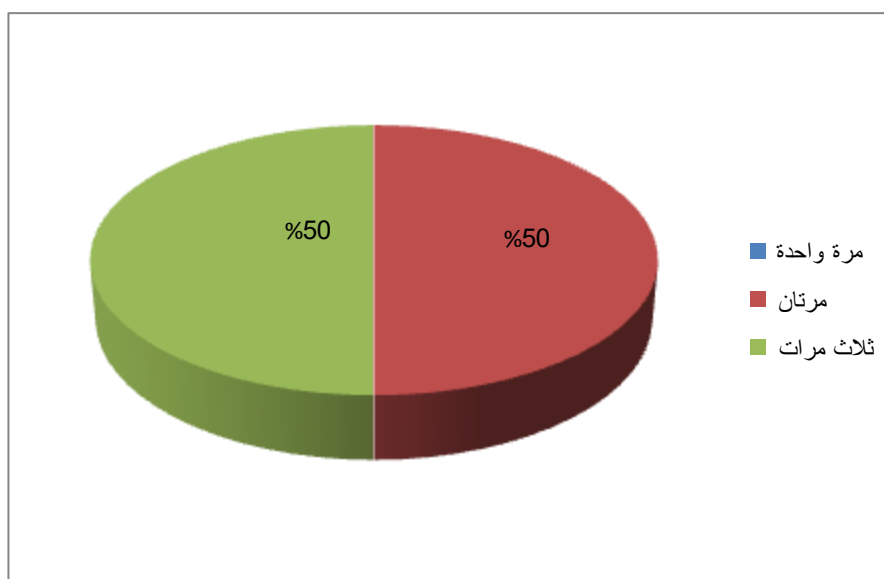


الشكل رقم (34): دائرة نسبوية توضح الجدول رقم (40).

لقد وضعنا في هذا السؤال الهدف الأسمى الذي يريده المعلمون من تدريس اللغة وتعلّمها فوجدنا تساوي، وفي الإجابات انتصبت على تنمية مهارات التواصل ونسبة 33.33% لخلق جو من التكيف الاجتماعية والقدرة على التواصل بين الفرد ومجتمعه أو في مجتمع آخر، كما نجد أيضًا معالجة الأخطاء اللغوية بنسبة 33.33% وهي تصحيح أخطائهم الإملائية النحوية والصرفية وكذلك تصحيح أخطائهم الإملائية النحوية والصرفية وكذلك تنمية قدرتهم اللسانية بنسبة 33.33% وهي تدريبهم على الكلام الصحيح الفصيح السلس، فكل هدف من الأهداف السابقة الذكر أهداف تعليمية يعلم بها المعلم.

9- تتجلى نتائج إجابات المعلمين عدد مرات إملاء الدروس الموضحة في الجدول رقم (41) كالتالي:

السؤال رقم (09)	الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
كم مرة تملي فيها الدرس؟	مرة واحدة	00	00%
	مرتان	01	50%
	ثلاث مرات	01	50%
	المجموع	02	100%

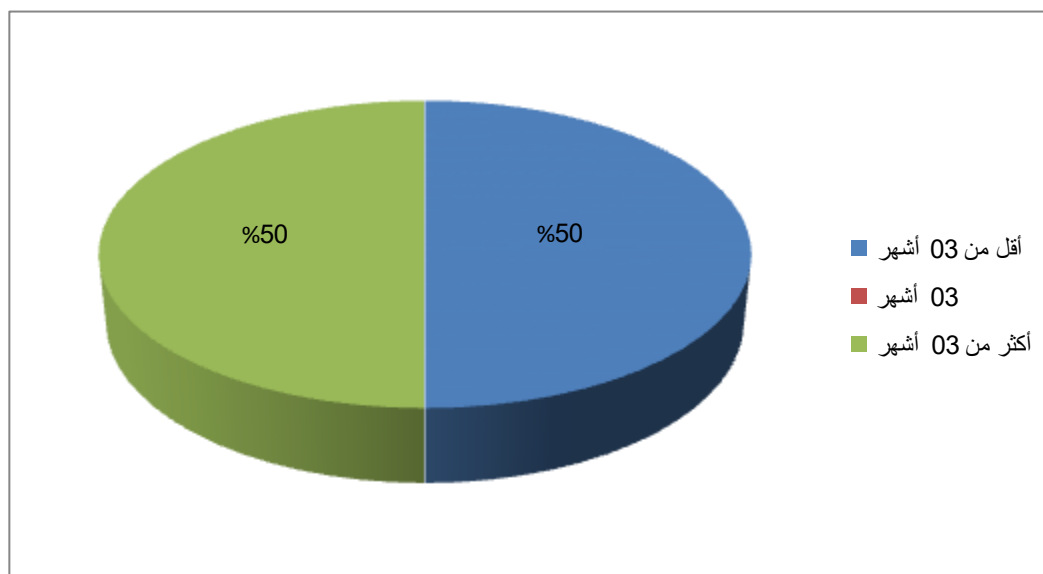


الشكل رقم (35): دائرة نسببة توضح الجدول رقم (41).

تراوحت إجابات المعلمين عن هذا السؤال الذي ينص عدد المرات الذي يملي فيها المعلم (ة) الدرس أو القطعة الإملائية بين مرتان ونسبة 50% و 03 مرات بنسبة 50% لأن عدد إملاء القطعة الإملائية مثلاً على المعلم أن لا يغفل عليه ويتمشى مع مستوى التلميذ في التركيز والاستماع والاستيعاب، كما أن الكيف له درجة استماع عالية يمكن أن يثيره مثير آخر ويصرف إنتباهه فيفقد تركيزه فتضطر المعلمة للإعادة مرة أخرى.

10- يوضح الجدول رقم (42): نتائج إجابات المعلمين حول الوقت المستغرق في تعلم الكتابة بطريقة البرايل الموضحة كالتالي:

السؤال رقم (10)	الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
كمي يستغرق تعلم طريقة البرايل في الكتابة؟	أقل من 03 أشهر	01	50%
	03 أشهر	00	00%
	أكثر من 03 أشهر	01	50%
	المجموع	02	100%

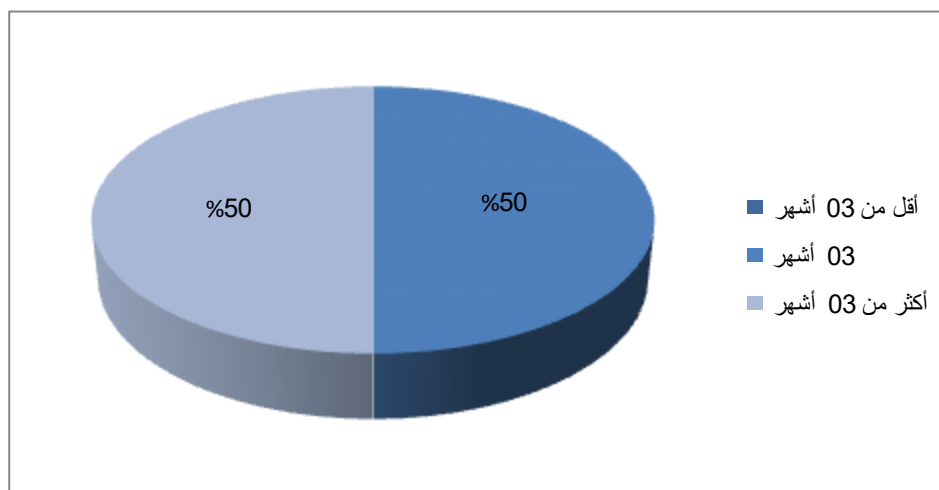


الشكل رقم (36): دائرة نسبوية توضح الجدول رقم (42).

تساوت نتائج المتعلمين في كمية الوقت الذي يستغرقه الكفيف في تعلّم الكتابة بطريقة البرايل على إحتمالين هما أقل من 03 أشهر بـ 50% أو أكثر من 03 أشهر بـ 50% إذ يخلق الوقت المستغرق في تعلّم هذه الكتابة البارزة نظرا بإنخفاض القدرات العقلية للأطفال، فكل طفل له خصائص معينة يتميز بها عن غيره.

11- يلخص الجدول رقم (43): نتائج إجابات المعلمين حول الوقت المستغرق في تعلّم القراءة بنظام البرايل الموضحة كما يلي:

السؤال رقم (11)	الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
كم يستغرق تعلّم طريقة البرايل في القراءة	أقل من 03 أشهر	00	00%
	03 أشهر	01	50%
	أكثر من 03 أشهر	01	50%
	المجموع	02	100%



الشكل رقم (37): دائرة نسببة توضح الجدول رقم (43).

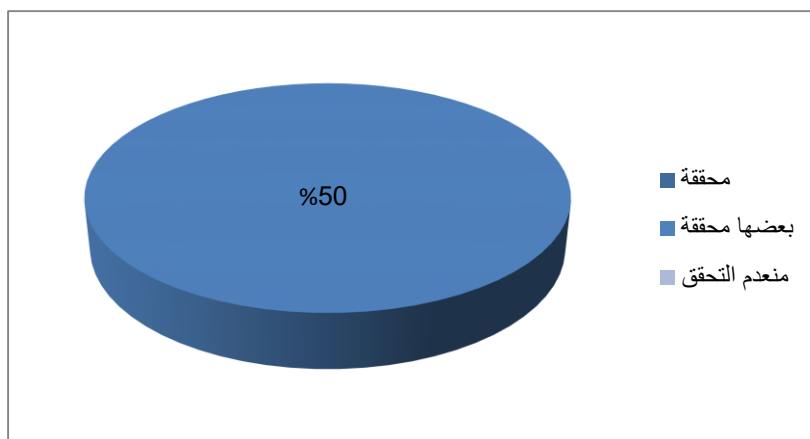
تساوت النتائج لكل من المعلمين في كمية الوقت المستغرق في تعلّم القراءة بطريقة البرايل، فهناك من يوافق احتمال 03 أشهر ونسبة 50% وهناك من على احتمال أكثر من 03 أشهر بنسبة 50% فنلاحظ أن القراءة تحتاج إلى وقت من الكتابة فكل مرة يضغط بشكل كبير على نفسه ليفكر في ذلك الحرف الذي يتماشى مع تلك النقاط البارزة.

2- تحليل الاستبانة الموجهة لأساتذ (ة) اللغة الفرنسية لقسم السنة الرابعة ابتدائي:

المحور الثاني: حول المنهاج الدراسي للمكفوفين في التعليم الابتدائي ويشمل هذا المحور على 04 أسئلة منظمة كالتالي:

1- يبين الجدول رقم (44) مدى تحقيق الأهداف التعليمية المصاغة في المنهاج الدراسي الموضح كالتالي:

السؤال رقم (01)	الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
هل الأهداف التعليمية مصاغة في المنهاج الدراسي	محقة	00	00%
	بعضها محقة	02	100%
	منعدم التحقق	00	00%
	المجموع	02	100%

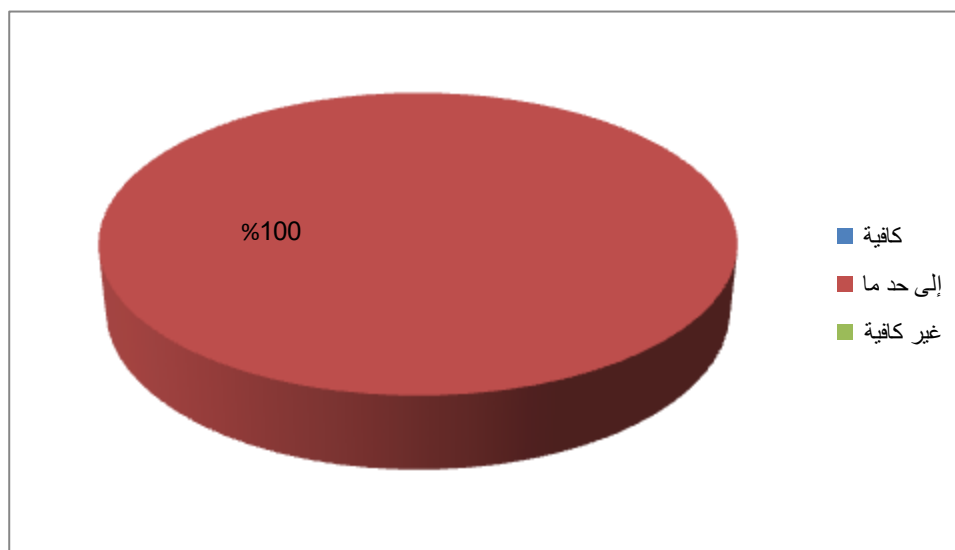


الشكل رقم (38): دائرة نسببة توضح الجدول رقم (44).

نلاحظ خلال الجدول رقم (44) أنّ كل المعلمين انتفقوا على الإجابة بإحتمال بعضها محقق حول الأهداف التّعليميّة المصاغة في المنهاج الدّراسي بنسبة 100%، فيمكن أن يطبق المعلم كل ما يحتويه وأساليب غير أنه في بعض الأحيان لا يحقق الأهداف المصاغة كلّها كنجاح التّحصيل الدّراسي مثلاً وغيرها من الأهداف خاصّة في اللّغة الفرنسيّة.

2- يوضح الجدول رقم (45): المدّة الزّمنية المخصصة لعرض المادة التّعليميّة من حيث العرض والتّطبيق الموضح كالآتي:

السؤال رقم (02)	الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
هل المدّة الزّمنية المخصصة التّعليمية المادة من حيث العرض والتّطبيق؟	كافية	00	00%
	إلى حد ما	02	100%
	غير كافية	00	00%
المجموع		02	100%

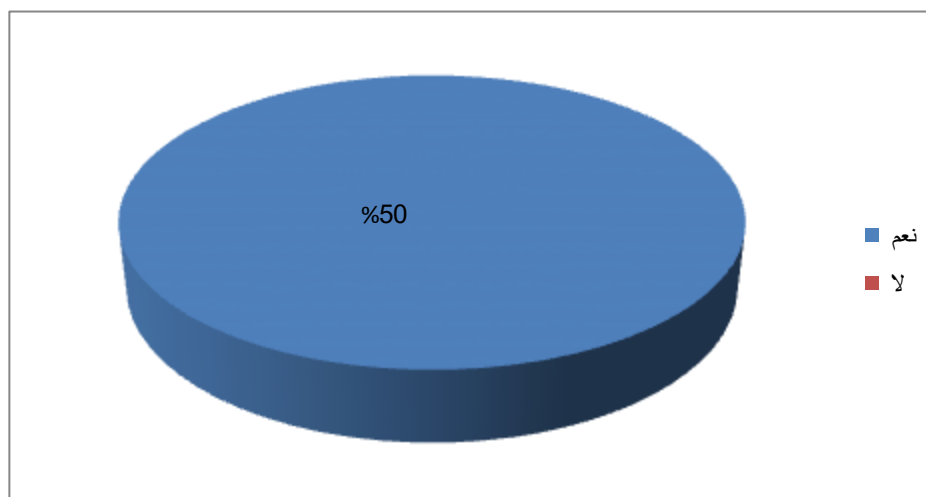


الشكل رقم (39): دائرة نسببة توضح الجدول رقم (45).

إنفق المعلمون على أنّ التوقيت المتخصص لدراسة مادة اللغة الفرنسية على وجه الخصوص من حيث العرض والتطبيق يكفي إلى حد ما بنسبة 100% لأنها تستلزم وقتاً إضافي لعرض وشرح القواعد وتطبيقها في التمارين وليتمكن المتعلم من إستيعاب وفهم ما يتعلمه بشكل صحيح.

3- يلخص الجدول رقم (46): إجابات المعلمين حول طبيعة البرنامج الدراسي الموضح كالتالي:

السؤال رقم (03)	الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
هل تعتبر (ين) أنّ البرنامج الدراسي مكثف بالنسبة للمكفوفين	نعم	02	100%
	لا	00	00%
المجموع		02	100%

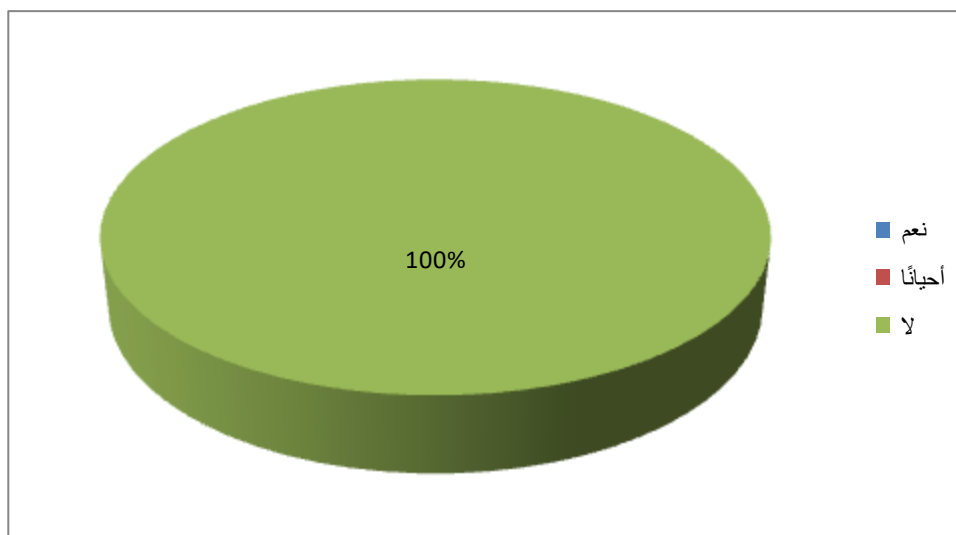


الشكل رقم (40): دائرة نسببة توضح الجدول رقم (46).

إنّ معظم الإجابات للمعلّمين توقفت على احتمال نعم بنسبة 100% حول عدم توافق البرنامج الدّراسي مع التلاميذ المكفوفين لكونه مكثف وصعب يتخطى قدرات هذه الفئة العقلية والجسمية والوجدانية والحسية، فهو مكثف للمبصرين فما بالك إن كان هذا الطّفل كفيف ومنه يجب مراعات إحتياجاتهم ووضع برنامج دراسي يتماشى مع هذه الفئة.

4- يبرز الجدول رقم (47) نتائج إجابات المعلّمين حول مدى موافقة محتوى منهاج الأطفال المكفوفين بمحتوى منهاج الأطفال المبصرين الموضحة كالتّالي:

السؤال رقم (04)	الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
هل محتوى منهاج التلاميذ المكفوفين مطابق لمحتوى منهاج التلاميذ المبصرين؟	نعم	00	00%
	أحياناً	00	00%
	لا	02	100%
المجموع		02	100%



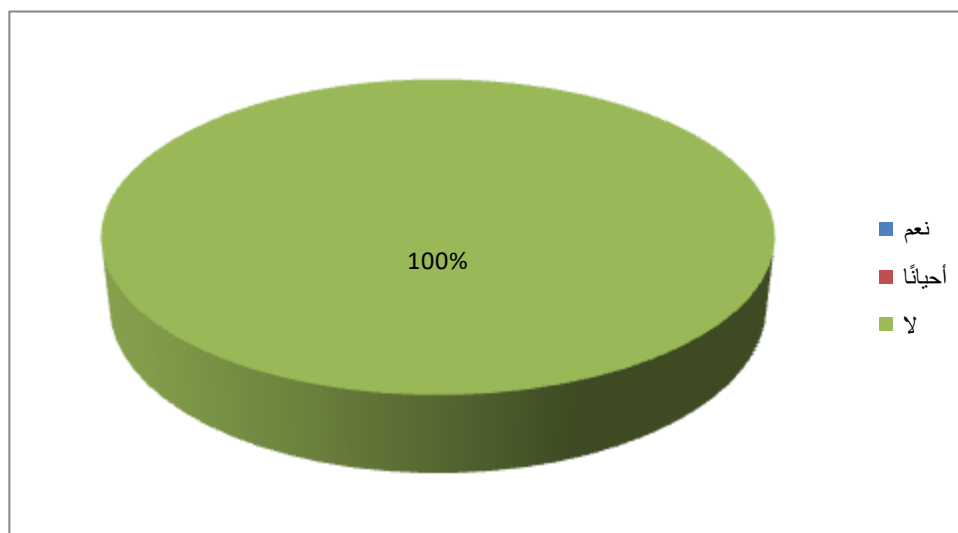
الشكل رقم (41): دائرة نسببة توضح الجدول رقم (47).

تجسدت إجابات المتعلمين على احتمال لا بنسبة 100% حول مطابقة محتوى منهاج المكفوفين لمحتوى منهاج العادين لأن هذه الفئة تختلف بالضرورة عن المبصرين لفقدانهم حاسة البصر ويحتاجون لمناهج خاص بهم لما فيه من طرق وأساليب ووسائل.

المحور الثالث: حول الصعوبات التعليمية ويشمل هذا المحور على 17 سؤال المنظمة كالتالي:

1- يمثل الجدول رقم (48) أكثر المستويات اللغوية الذي تقع عنها صعوبات التعلم الموضحة كالتالي:

السؤال رقم (01)	الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
ما هي أكثر المستويات اللغوية الذي تخضع عنها الصعوبات التعليمية	القواعد	00	00%
	التعبير	01	33.33%
	الإملاء	02	66.66%
	مستويات أخرى	00	00%
	المجموع	03	100%

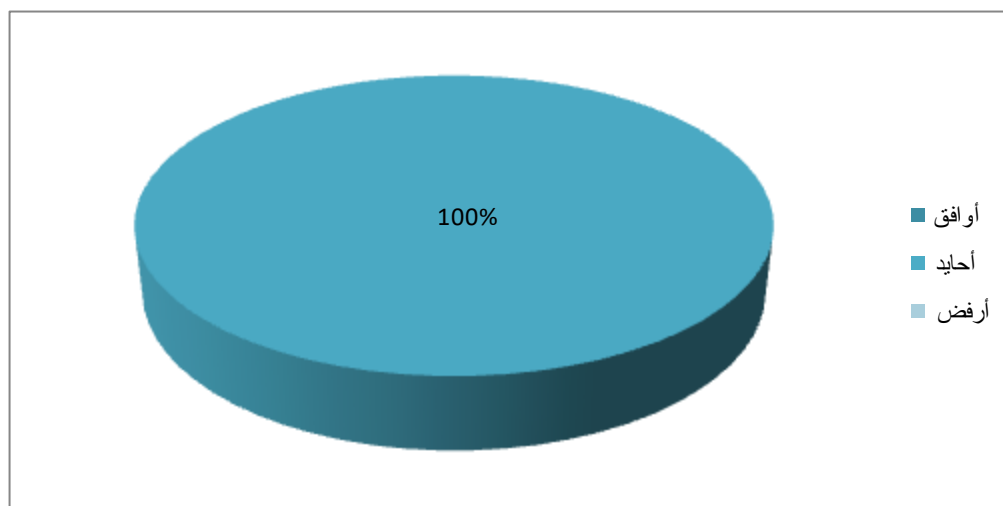


الشكل رقم (42): دائرة نسبية توضح الجدول رقم (48).

تتوقف إجابات المعلمين على احتمال الإملاء بنسبة 66.66% كأعلى نسبة بالإضافة إلى احتمال التعبير بنسبة 33.33% من أكثر المشكلات اللغوية الذي تقع عنها الصعوبات التعليمية لأن الإملاء جزء من عملية التعلم عند المكفوفين لغبا وسيلة السبورة وفقدان حاسة البصر لذلك كل الدروس تلقى إملائياً ويمكن أن يعاني المتعلم من صعوبات في الكتابة والانتباه تؤدي به إلى صعوبة الإملاء بالإضافة إلى التغيير خاصة باللغة الفرنسية بصعوبة إيجاد الكلمات الذي يعبرون بها.

2- يظهر الجدول رقم (49): نتائج إحصاء إجابات المعلمين حول علاقة مستوى الصعوبات بعمر الطفل الكفيف الموضحة كالتالي:

السؤال رقم (02)	الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
هل توافق (ين) أن جميع المكفوفين تتمثل في ها نفس الصعوبات التعليمية	أوافق	00	%00
	أحادي	02	%100
	أرفض	00	%00
	المجموع	02	%100



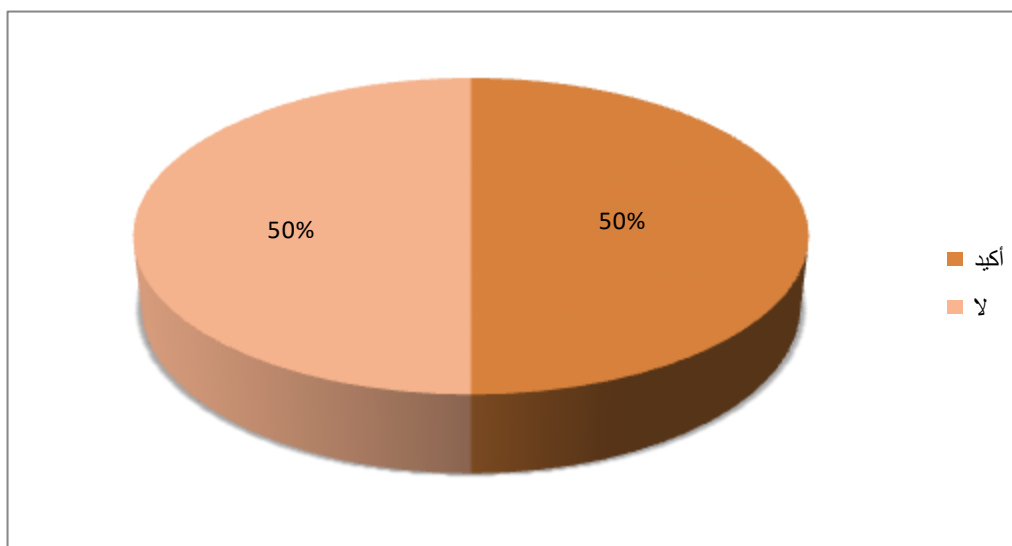
الشكل رقم (43): دائرة نسبية توضح الجدول رقم (49).

قراءة + تعليق + تحليل:

تذهب جلّ الإجابات للمعلّمين المخصصات لاحتمال أحيد بنسبة 100% حول موضوع توافق المكفوفين على نفس الصعوبات التعلّميّة، فيمكن أن نجد من لديه صعوبة في القراءة مع صعوبة الانتباه والذاكرة وهي نفس الصعوبات بالنسبة لزميله وكما يمكن أن نجد صعوبات تختلف من متعلم لآخر وهذا راجع للفروقات الفردية لكل متعلّم.

3- يكشف الجدول رقم (50) نتائج إحصاء إجابات المعلّمين حول علاقة مستوى الصعوبات بعمر الطّفل الكفيف الموضحة كالآتي:

السؤال رقم (03)	الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
هل يرتبط عمر الطّفل بمستوى الصعوبة؟	أكد	01	50%
	لا	01	50%
	المجموع	02	100%

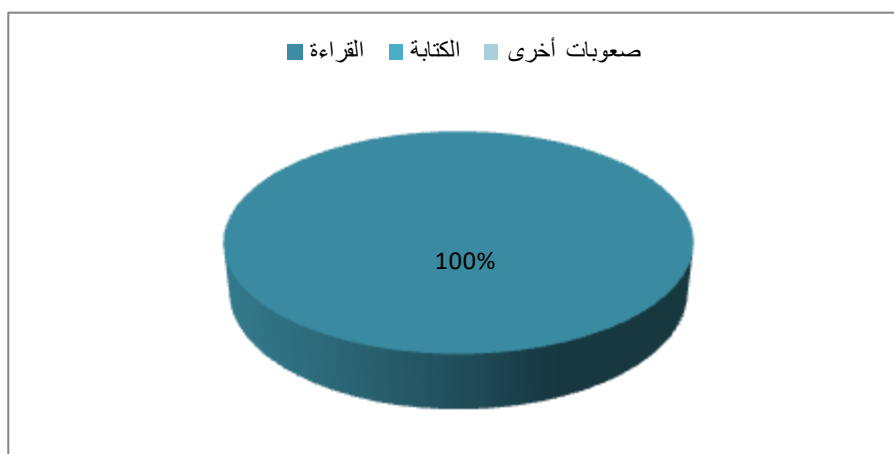


الشكل رقم (44): دائرة نسببة توضح الجدول رقم (50).

اختلف المعلمون في الإجابة عند هذا السؤال فوجدنا بعضهم توقفوا على احتمال أكيد بنسبة 50% وبعضهم توافقوا على احتمال لا بنسبة 50% حول علاقة صعوبات التعلم بعمر الطفل الكفيف وفي نظرنا أنه لديه علاقة، فالصعوبة التي تتواجد في المراحل العمرية الأولى كتعلم المشي والجلوس تختلف عن صعوبات التي تواجه في المدرسة وهنا ضغط كبير يتدخل فيه التكيف الاجتماعي والبيئة التعليمية الجديدة، فكلما كبر في السن كلما زادت نسبة تعرضه لصعوبات التعلم أكثر لأنه يحتاج إلى تفعيل قدراته العقلية والجسمية لحل المشكلات التي تواجهه.

4- يشكل الجدول رقم (51): نتائج إحصاء إجابات المعلمين حول العصبوبات الملاحظة عند المكفوفين الموضحة في الجدول التالي:

السؤال رقم (04)	الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
ما هي أهم الصعوبات التي يمكن ملاحظتها عند المعوقين	القراءة	02	100%
	الكتابة	00	00%
	صعوبات أخرى	00	00%
	المجموع	02	100%

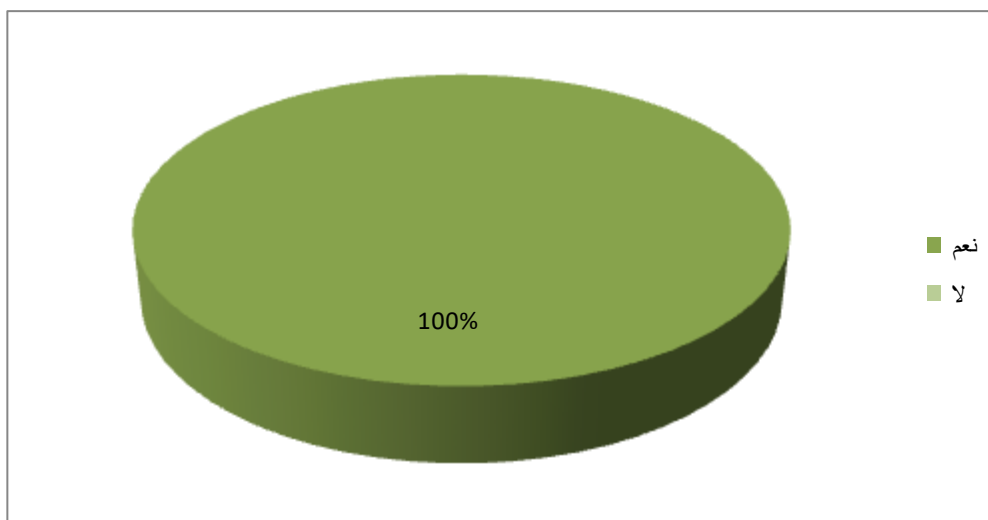


الشكل رقم (45): دائرة نسببة توضح الجدول رقم (51).

نلاحظ من خلال إجابات المعلمين أنّ الصعوبات الذي يمكن ملاحظتها عند المكفوفين هي صعوبات القراءة بنسبة 100% في اللغة الفرنسية لوجود الحروف الذي تكتب ولا تنطق وقد يرجع ذلك إلى عدم فهم النصّ أو التعرّف على الحروف وغيرها، فاللغة الفرنسية لغة ما زالت جديدة عليهم بالرغم من أنهم درسوها في السنة الثالثة.

5- تتجلى نتائج إجابات المعلمين حول سهولة تشتت إنتباه التلميذ في الجدول رقم (52) الموضحة كالتالي:

السؤال رقم (05)	الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
هل يشتت إنتباه التلميذ (ة) بسهولة؟	نعم	02	100%
	لا	00	00%
	المجموع	02	100%

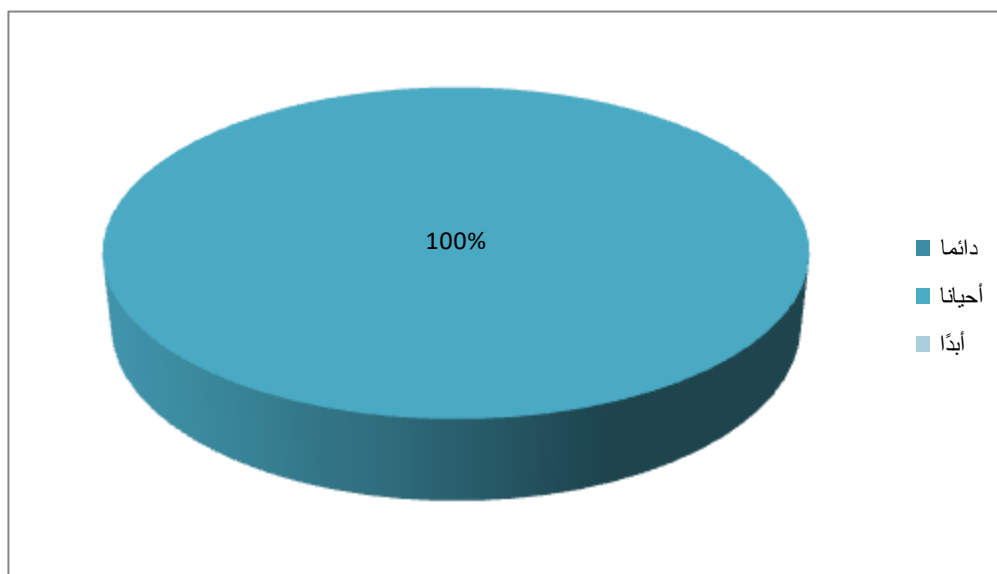


الشكل رقم (46): دائرة نسببة توضح الجدول رقم (52).

جاءت نتائج المعلمين متماثلة في احتمال نعم بنسبة 100% حول مدى تشتت إنتباه التلميذ (ة) بسهولة وهذا راجع إلى حاسة السمع القوية الذي يمكن في أية لحظة أن تصرف إنتباهه إلى مثير آخر غير المثير الأصلي مثلاً عند شرح المعلمة الكل يبقى صامت في حالة إصغاء تام وعند دخول شخص ما إلى قاعة الدراسة فإنّ يتشتت إنتباهه فتضطر المعلم إلى إعادة الشرح.

6- جسد الجدول رقم (53) إجابات المعلمين حول تعثر التلميذ في قراءة الكلمات الطويلة الموضحة كالتالي:

السؤال رقم (06)	الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
هل يتعثر التلميذ في قراءة الكلمات الطويلة؟	دائماً	00	00%
	أحياناً	02	100%
	أبداً	00	00%
	المجموع	02	100%

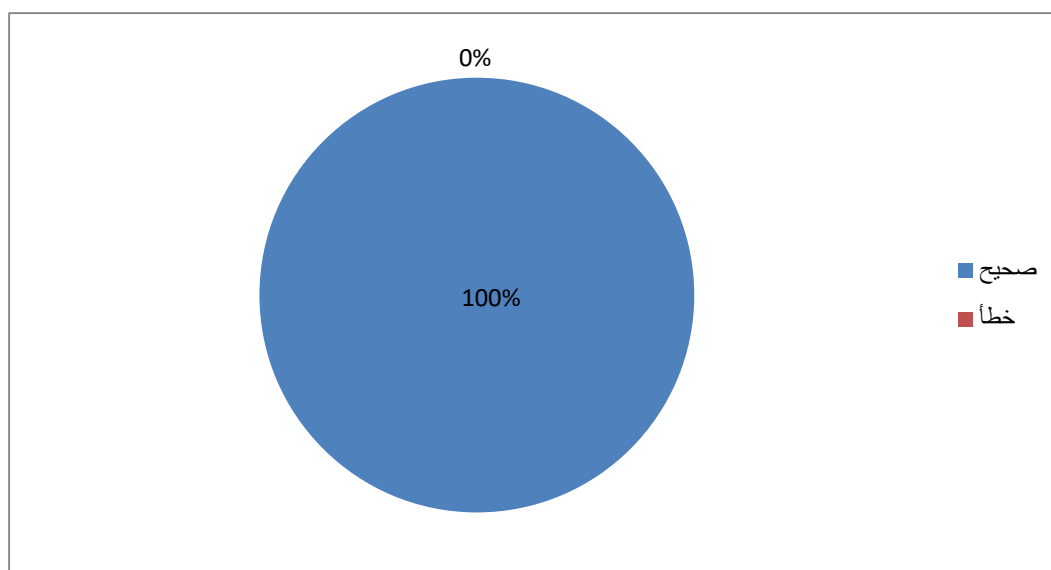


الشكل رقم (47): دائرة نسبوية توضح الجدول رقم (53).

الملاحظ من خلال الجدول رقم (53) أن جميع إجابات المعلمين توقفت على احتمال أحياناً بنسبة 100%، فأحياناً يتعثر التلميذ في قراءة الكلمات الطويلة ويمكن إرجاع ذلك إلى تشابه الحروف أيضاً لذلك يصعب عليه تمييزها.

7- يوضح الجدول رقم (54) إجابات المعلمين حول صعوبة التلميذ في التعبير عن الأفكار بمرونة الموضحة كالتالي:

السؤال رقم (07)	الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
هل يعاني التلميذ صعوبة في التعبير عن الأفكار بمرونة؟	صحيح	02	100%
	خطأ	00	00%
	المجموع	02	100%

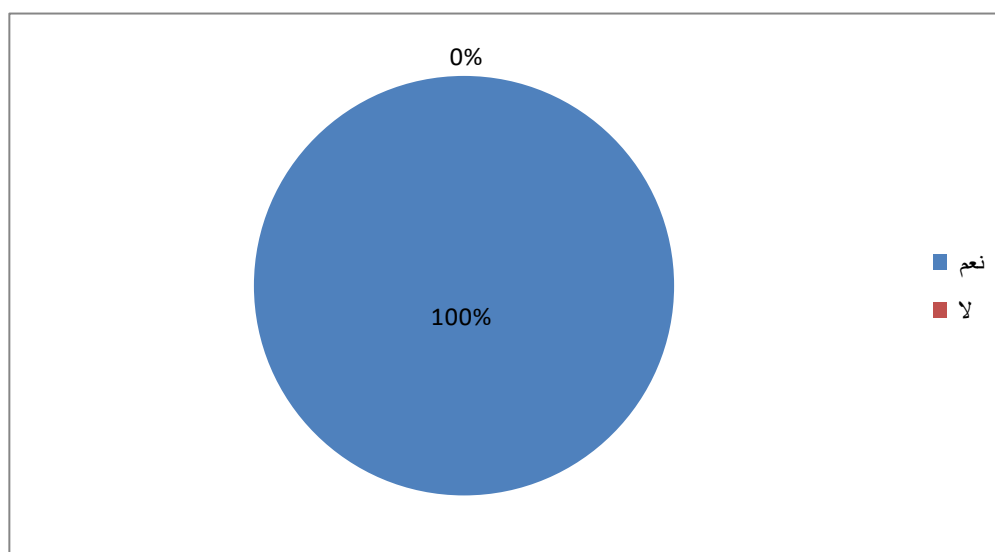


الشكل رقم (48): دائرة نسببة توضح الجدول رقم (54).

بالرجوع إلى معطيات الجدول والدائرة النسبية نجد أنّ أغلبية التلاميذ يعانون من صعوبة التعبير عن الأفكار بمرونة بنسبة 100%، فاللغة الفرنسية لغة جديدة فهم يبحثون عن الكلمات المناسبة والمرادفات الذي تترجم أفكاره، فأغلبية الأطفال لا يعرفون تسميات المصطلحات وأيضاً يمكن إرجاع هذه الصعوبات إلى خوف من الأساتذ (ة) أو الخوف من الخطأ أو الحياء وغيرها فالتعبير شيء أساسي للتواصل بينه وبين أفراد المجتمع.

8- يبين الجدول رقم (55) إجابات المعلمين حول قدرة الكفيف على التحكم في حجم الفراغات بين الحروف المفصولة والكلمات الموضحة كالتالي:

السؤال رقم (08)	الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
هل يعاني المكفوف من عدم القدرة على التحكم في حجم الفراغات بين الحروف المفصولة والكلمات	نعم	00	00%
	لا	02	100%
	المجموع	02	100%

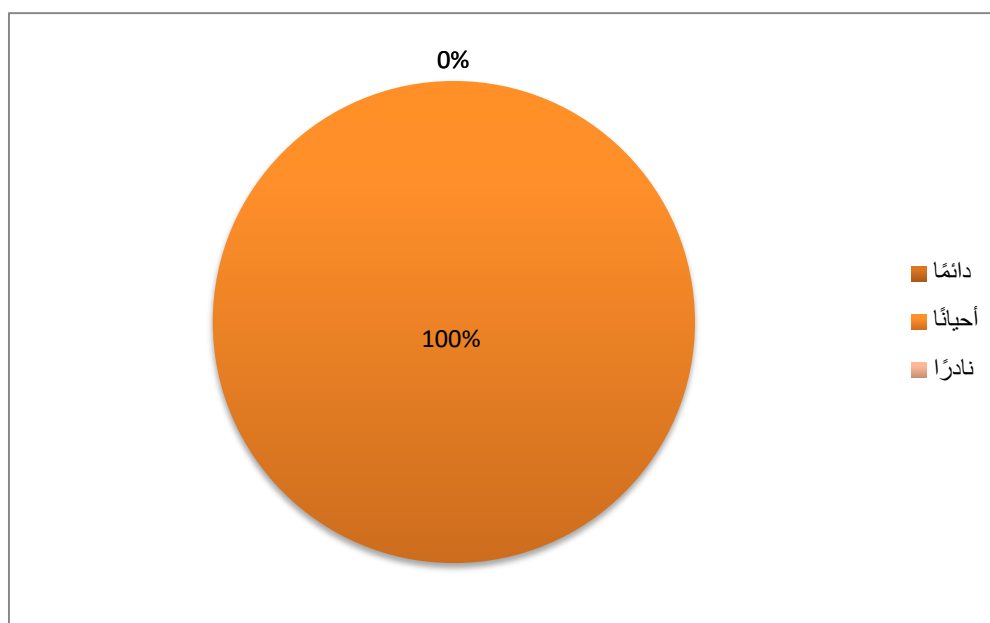


الشكل رقم (49): دائرة نسببة توضح الجدول رقم (55).

في حجم الفراغات بين الحروف المفصولة والكلمات وفي رأينا ذلك راجع إلى نقله الدّروس من الكتاب المدرسي وذلك ساعده على تعلّم الكتابة الذي مكنته من التحكم في حجم الفراغات المناسبة الذي يتركها بين الجمل والكلمات.

9- يلخص الجدول رقم (56): إجابات المعلمين حول مدى وقوع التّلميذ في الأخطاء الإملائية الكثيرة الموضحة كالتّالي:

السؤال رقم (09)	الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
هل لدى التّلميذ أخطاء إملائية كثيرة	دائماً	00	00%
	أحياناً	02	100%
	نادراً	00	00%
	المجموع	02	100%

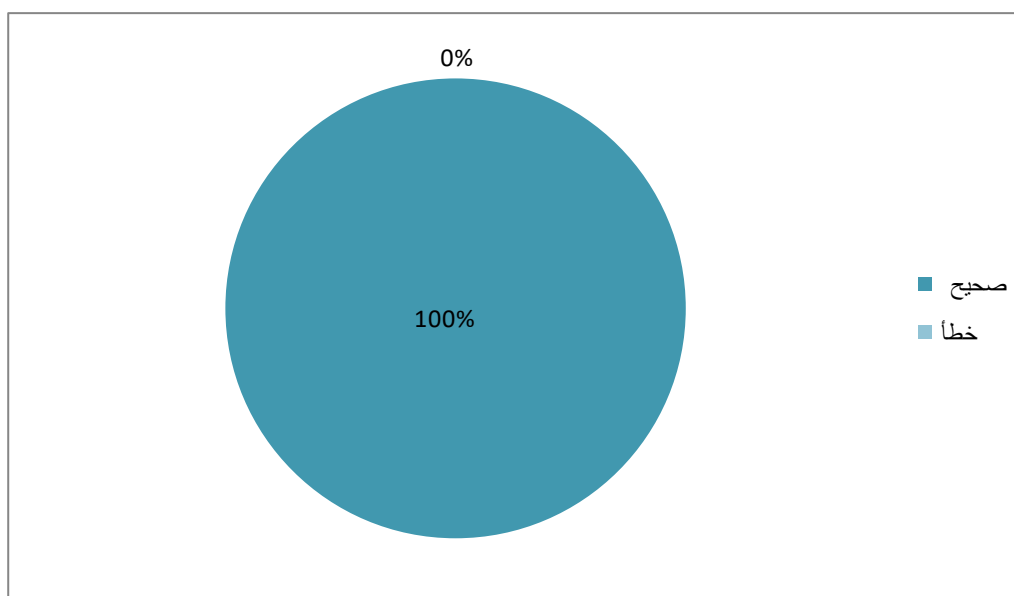


الشكل رقم (50): دائرة نسبية توضح الجدول رقم (56).

ترجع إجابات المعلمين إلى الاحتمال "أحيانًا" بنسبة 100%، فالتلميذ (ة) الكفيف (ة) يعاني أحيانًا من أخطاء إملائية كثيرة، فدرس الإملاء بالنسبة للمكفوفين درس قاعدي وهو أساس لتعلم الكتابة الصحيحة غير أنه أحيانًا يقع لتعلم الكتابة الصحيحة غير أنه أحيانًا يقع التلميذ في الخطأ إملائية قد تكون ناتجة عن فقدان الانتباه أو التركيز أو نسيان كيفية كتابة تلك الخطأ أو الجملة مثلاً.

10- يبرز الجدول رقم (57): إجابات المعلمين حول معاناة التلميذ من صعوبة الكتابة بسرعة الموضحة كالتالي:

السؤال رقم (10)	الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
هل يعاني التلميذ من صعوبة أو مشكلة في الكتابة بسرعة	صحيح	02	100%
	خطأ	00	00%
	المجموع	02	100%

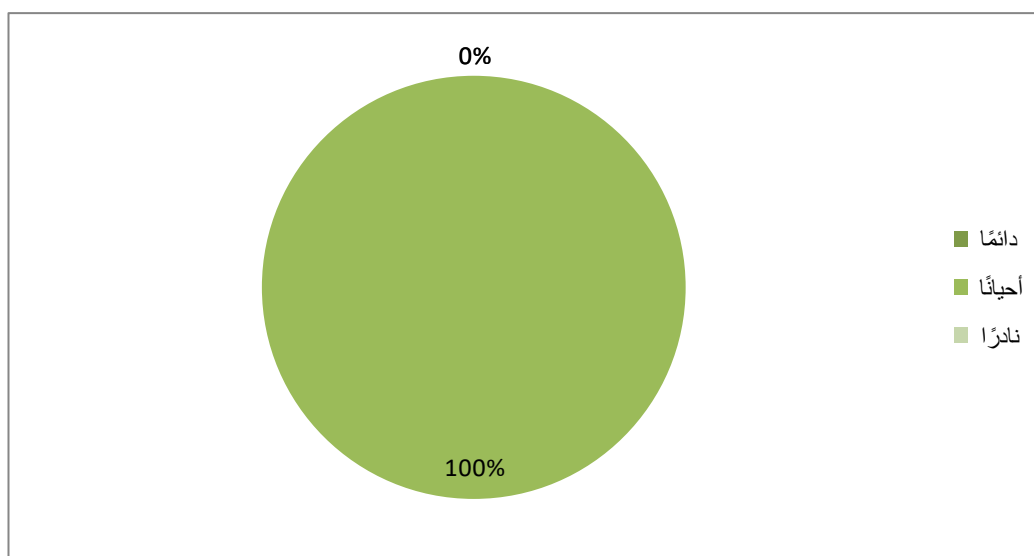


الشكل رقم (51): دائرة نسببة توضح الجدول رقم (57).

من خلال الجدول السالف ذهبت إجابات المعلمين إلى الإجابة بإحتمال صحيح بنسبة 100% إذ أنّ المتعلم يعاني من مشكلة في معدل السرعة للكتابة وهنا يلعب التكرار والتعود على الكتابة خاصة بطريقة البرايل دورا كبيرا في معدل السرعة وهذا راجع لعدة عوامل طبية خلل عضوي أو عوامل بيئية نفسية الشعور بعدم الارتياح في الجلوس مثلاً أو عوامل عقلية نقص التركيز.

11- يمثل الجدول رقم (58) نتائج إجابات المعلمين حول الصعوبة الذي يشكلها المعلم في الاعتماد على إملائه للدروس الموضحة كالتالي:

السؤال رقم (11)	الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
الصعوبة الذي يشكلها المعلم في الاعتماد على إملائه للدروس	دائماً	00	00%
	أحياناً	02	100%
	نادراً	00	00%
المجموع		02	100%

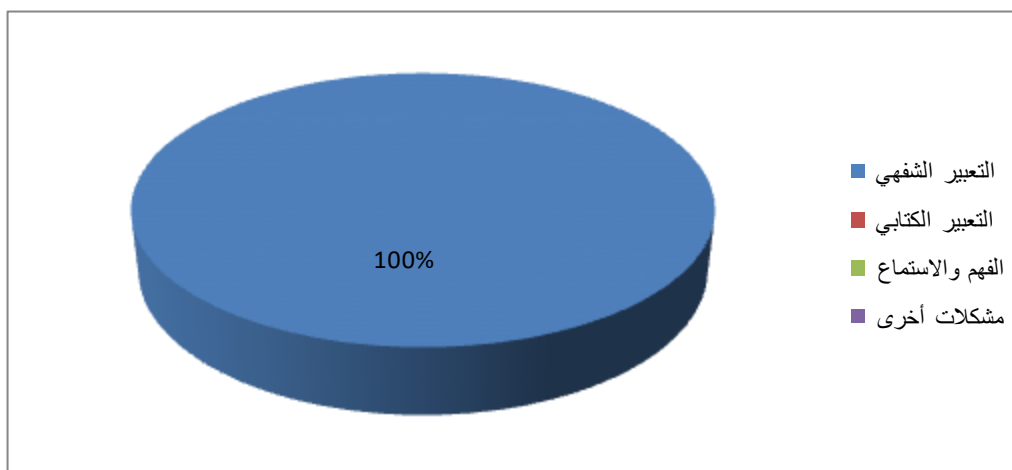


الشكل رقم (52): دائرة نسببة توضح الجدول رقم (58).

اتفق معظم المعلمين على الإجابة باحتمال "أحيانًا" بنسبة 100% فاعتمد المعلم على إملاء الدروس بشكل صعوبة في التعلم وهذا راجع إلى صعوبة البرنامج الدراسي وكثافته بالنسبة للمكفوفين الذي يستوجب فيه مراعاة قدراتهم العقلية والصعوبات التعليمية التي تواجههم.

12- يظهر الجدول رقم (59): نتائج إجابات المعلمين حول أكثر المشكلات وجودًا في التلاميذ الموضحة كالتالي:

السؤال رقم (12)	الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
من بين هذه المشكلات ما هي الأكثر وجودًا في التلاميذ؟	التعبير الشفهي	02	100%
	التعبير الكتابي	00	00%
	الفهم والاستماع	00	00%
	مشكلات أخرى	00	00%
	المجموع	02	100%

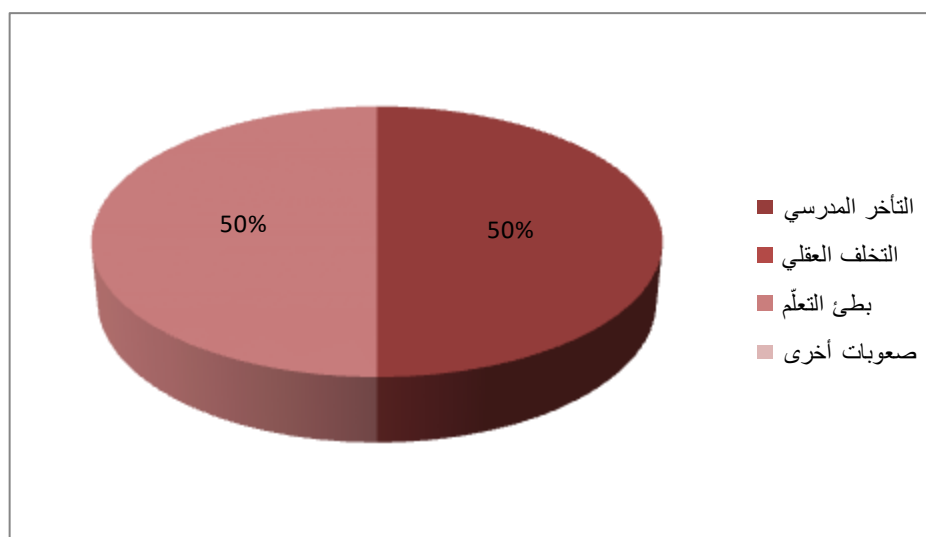


الشكل رقم (53): دائرة نسبوية توضح الجدول رقم (59).

اتفق المعلمون على الإجابة بإحتمال التعبير الشفهي بنسبة 100% ومنه فالتعبير الشفهي من أكثر المشكلات وجودًا عند الأطفال المكفوفين لأنه يقوم على عدة عمليات عقلية كاختيار الكلام والتفكير في كيفية تركيبه واسترجاعه للخبرات السابقة لذلك الموضوع، فالتعبير الشفهي أساس مهارة المحادثة ومنه نستطيع معرفة مختلف الجوانب الذي تخصّ الطفل الكفيف من أخلاق، طريقة تفكير.

13- يكشف الجدول رقم (60) نتائج إجابات المعلمين حول أكثر الارتباطات علاقة بصعوبات التعلم عند المتعلم الكفيف الموضح كالتالي:

السؤال رقم (13)	الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
ما هي أكثر الارتباطات التالية علاقة بصعوبات التعلم عند المتعلم الكفيف.	التأخر المدرسي	02	50%
	التخلف العقلي	00	00%
	بطء التعلم	02	50%
	صعوبات أخرى	00	00%
المجموع		02	100%

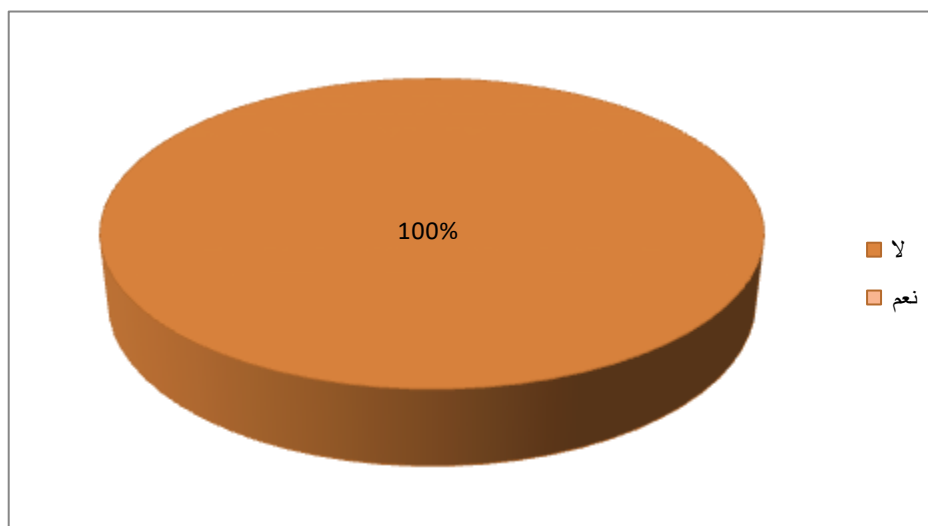


الشكل رقم (54): دائرة نسببة توضح الجدول رقم (60).

تبين لنا من خلال الجدول رقم (60) تساوي إجابات المعلمين بين احتمال التأخر المدرسي بنسبة 50% وبطئ التعلم بنسبة 50%، فنلاحظ أنّ أكثر الارتباطات علاقة بصعوبات التعلم عند الكفيف هي التأخر المدرسي وهو انخفاض التحصيل الدراسي للتعلم في مادة اللغة الفرنسية مثلاً بمقارنته مع زملائه نتيجة صعوبات التعلم (النمائية مثلاً الذاكرة والتركيز) وبالإضافة إلى بطئ التعلم هو انخفاض مستوى الذكاء عند المتعلم غي اكتساب المهارات الأساسية للتعلم أو حل المشكلات الذي تواجهه.

14- يشكل الجدول رقم (61) نتائج إجابات المعلمين حول معاناة الكفيف لمشكلة الظواهر الذي تكتب ولا تتطق والذي تتطق ولا تكتب الموضحة كالتالي:

السؤال رقم (14)	الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
هل يواجه الكفيف مشكلة في الظواهر الذي تتطق ولا تكتب والذي تكتب ولا تتطق؟	نعم	02	100%
	لا	00	00%
	المجموع	02	100%



الشكل رقم (55): دائرة نسبية توضح الجدول رقم (61).

معظم المكفوفين يجدون صعوبة في الظواهر الذي تكتب ولا تتطق والذي تتطق ولا تكتب ودلت إجابات المعلمين بـ نعم بنسبة 100% لأن هذه الظواهر تختلط على المتعلم خاصة في مادة اللغة الفرنسية، فهناك حروف لا تتطق ككلمة "فندق" باللغة العربية تقابلها كلمة "Hôtel" باللغة الفرنسية وحرف "H" لا يقرأ وذلك راجع لعدم التمكن الجيد في اللغة.

15- السؤال رقم (15) كيف تواجهن صعوبات التعلم الموجودة في الكتابة والقراءة؟

وقفنا في هذا السؤال عن كيفية مواجهة المعلم لصعوبات الأكاديمية القراءة والكتابة هند هذه الفئة، إذ وجدنا إجابات معلمي اللغة الفرنسية متنوعة ومختلفة تمثلت في تكرار المعلومة وكتابة النص عدة مرات كعقوبة وتصحيح أخطائهم بأنفسهم وأيضًا إذا تطلب الأمر تقوم المعلمة بالتصحيح لهم، فعن طريق التكرار يترسخ الدرس.

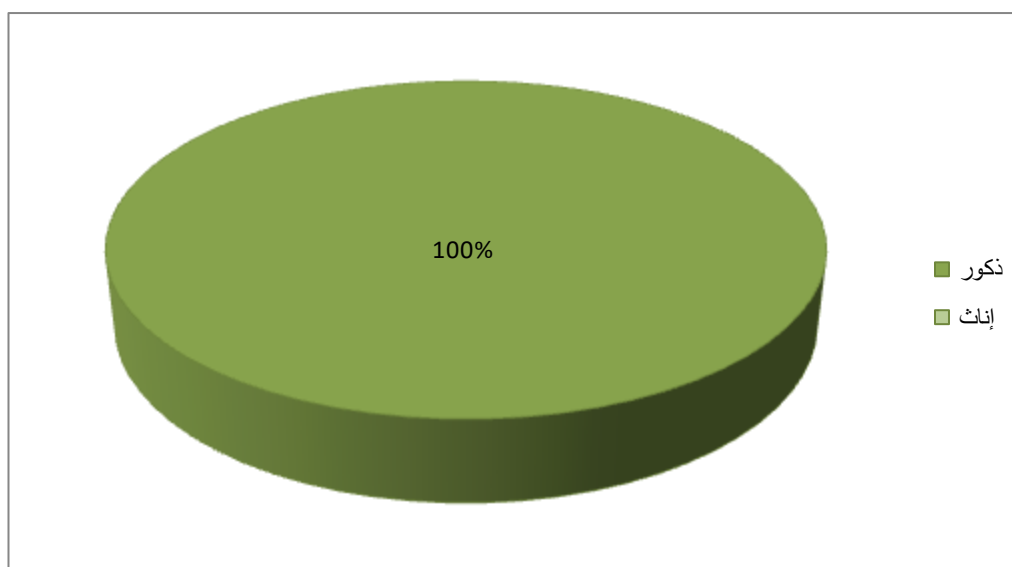
16- السؤال رقم (16): كيف تواجهن صعوبات التعلم النمائية (الإدراك، التركيز، الانتباه ... الخ)؟

وقفنا في هذا السؤال على كيفية مواجهة المعلمين لصعوبات التعلم النمائية كالإدراك والتركيز والانتباه والتفكير وحل المشكلات والذاكرة، فوجدنا إجابات المعلمين متعددة تمثلت في

إعطاء بطاقة إستحسان لبث روح المنافسة والتحفيزات والتنبيه المستمر لتنشيط الإنتباه، كثر الكلام وإستعمال النكت لجذب الإنتباه والتحدث معه، إستعمال طريقة الحكاية.

17- تتجلى إجابات المعلّمين حول علاقة صعوبات التعلّم بمتغير الجنس في الجدول رقم (62) الموضحة كالتّالي:

السؤال رقم (17)	الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
تعود صعوبات التعلّم بشكل كبير حسب متغير الجنس	ذكور	02	100%
	إناث	00	00%
	المجموع	02	100%



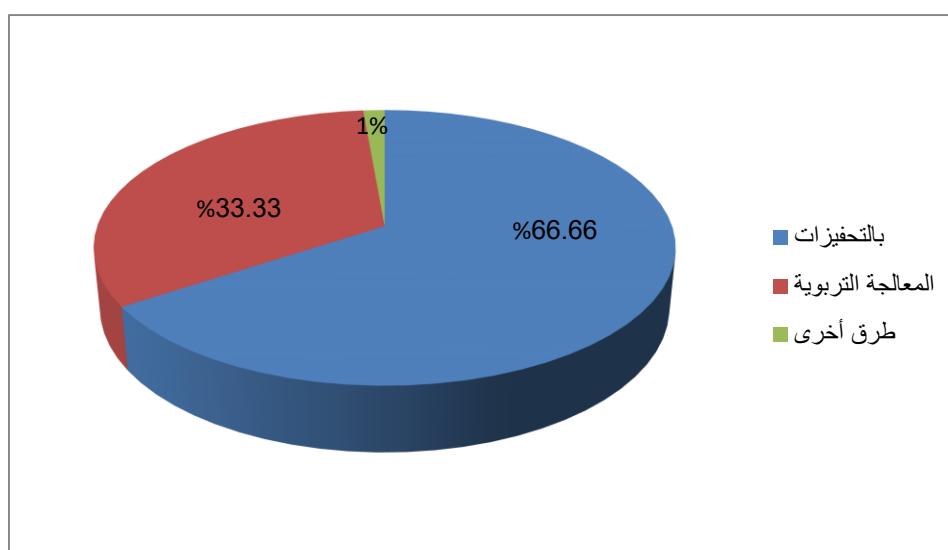
الشكل رقم (56): دائرة نسبية توضح الجدول رقم (62).

تشير إجابات المعلّمين المحصّات في الجدول رقم (62) أن نسبة انتشار صعوبات التعلّم بين الجنس تعود إلى الذكور بنسبة 100% لأنّ الذكور هم أقلّ ذكاء بالنسبة للإناث في نظرنا ولديهم فرط في النشاط الحركي وقلة الإنتباه هذا ما أدى إلى إنخفاض تحصيلهم الدّراسي.

المحور رقم (04): حول طرق تعليمية اللّغات وتعلمها ويشمل هذا المحور على 11 سؤال المنظمة كالتّالي:

1- يبيّن الجدول رقم (63) كيف يتغلب المعلّم على الفوارق الفردية بين التّلاميذ الموضحة كالتّالي:

السؤال رقم (01)	الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
كيف يمكن التغلب على الفوارق الفردية بين التّلاميذ	بالتحفيزات	02	%66.66
	المعالجة التربوية	01	%33.33
	طرق أخرى	00	%00
	المجموع	03	%100



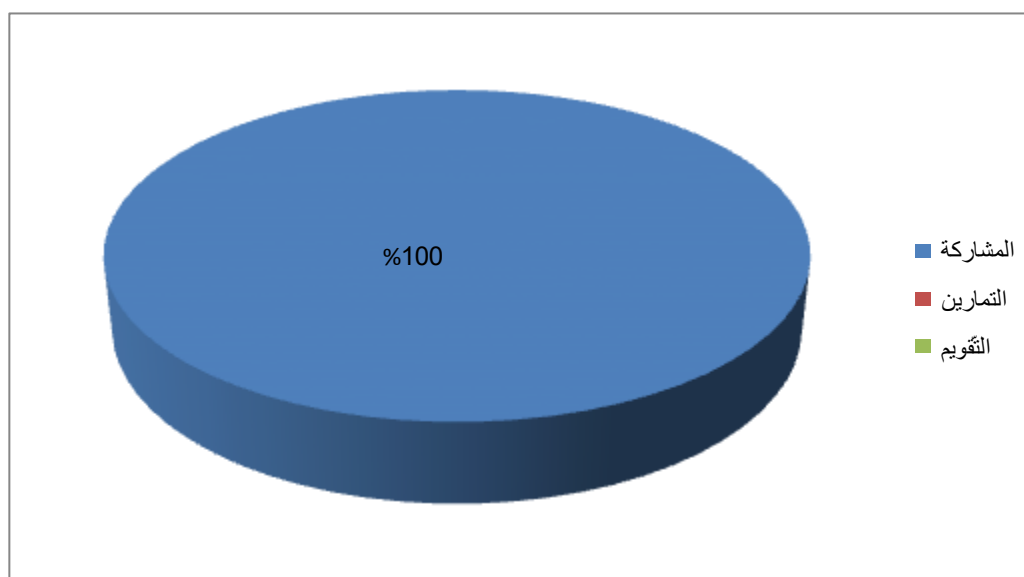
الشّكل رقم (57): دائرة نسبوية توضح الجدول رقم (63).

نلاحظ أنّ إجابات المعلّمين إتفقت على الإجابة بالإحتمال "التحفيزات" بنسبة %66.66 بالإضافة إلى المعالجة بنسبة %33.33 ومنه يعتمد المعلّم على هذه الطرق بالتغلب على الفوارق الفردية بين المتعلّمين فكل متعلّم يختلف بالضرورة عن متعلم آخر، فيمكن أن نجد من يتفوق في المواد المجردة كالرياضيات أو التكنولوجيا وآخرون يتفوقون في المواد الحفظية مثلاً

التاريخ والجغرافيا، فدور الحوافز كأعطاء بطاقات الإستحسان أو تقدم الهدايا وذلك لتحريك دوافع التعلم بالإضافة إلى المعالجة التربوية بحيث يتم توزيع التلاميذ إلى مجموعات وذلك لتعرف على أنواع الأخطاء والتغلب على الصعوبات الذي تواجههم وكل هذا يؤدي إلى تحفيزهم لبذل جهد أكبر.

2- يوضح الجدول رقم (64) المعايير الذي يعتمد عليها المعلم لتأكد من فهم التلاميذ الموضحة كالتالي:

السؤال رقم (02)	الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
ما هي المعايير الذي تعتمد (ين) عليها لتأكد من فهم التلميذ؟	المشاركة	02	%100
	التمارين	00	%00
	التقويم	00	%00
المجموع		02	%100

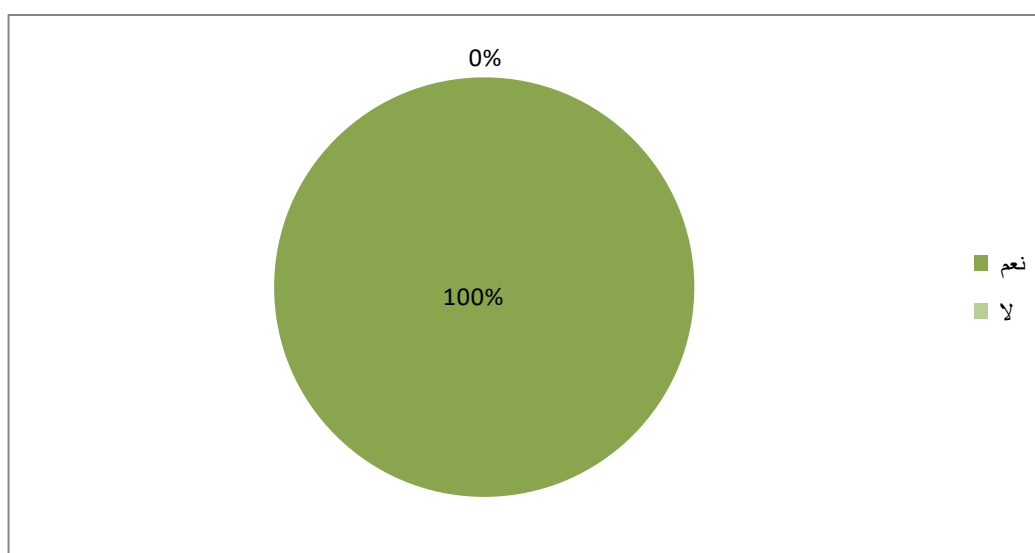


الشكل رقم (58): دائرة نسبية توضح الجدول رقم (64).

اتفق كل المعلمين على الإجابة بإحتمال المشاركة بنسبة قدرت بـ 100%، فالمعلم يعتمد عليها لتأكد من فهم التلاميذ عن طريق تفاعلهم مع المعلم ومدى تجاوبهم مع الأسئلة الذي يطرحها مقدار المشاركة هي الذي تحدد بالدرجة الأولى إستوعاب التلاميذ للدرس، فإذا نقصت المشاركة هذا دليل على عدم فهم التلاميذ والعكس صحيح.

3- يلخص الجدول رقم (65) صحة تأثير المدرسة العادية على تعلّم اللّغات بطريقة صحيحة عند المتعلّم الكفيف الموضحة كالتّالي:

السؤال رقم (03)	الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
هل تواجد الكفيف في المدرسة العادية يؤثر على تعلمية اللّغات بطريقة صحيحة	نعم	02	100%
	لا	00	00%
المجموع		02	100%



الشكل رقم (59): دائرة نسبوية توضح الجدول رقم (65).

من خلال المعطيات الموجودة في الجدول رقم (65) والدائرة النسبية الملاحظة أن جميع المعلمين إجتمعوا على إجابة "نعم" بنسبة 100% بحيث تواجد الكفيف في المدرسة العادية يؤثر

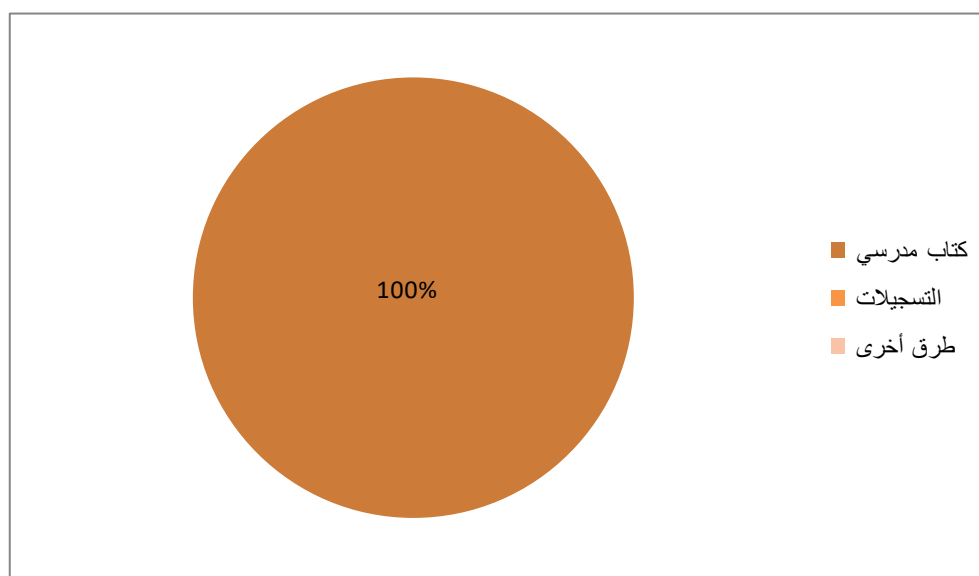
على تعلّمه اللّغات بطريقة صحيحة، لأنّ المتعلّم في ظل الظروف المحيطة به مثل البيئة التّعليميّة أو عدد التّلاميذ أو صغر القسم أو مكان جلوسه، فالمتعلّم الكفيف يحتاج إلى تعليم خاص يوفر له كل احتياجاته.

4- ما هي طرق التدريس الذي تستخدمونها مع المتعلّم الكفيف؟

وقفنا في هذا السؤال على طرق التدريس الذي ينتبها المعلّم في تعليم هذه الفئة، فوجدنا إجابات المعلمين متنوعة ومختلفة تمثلت في الترجمة استعمال المجسمات، الإستماع إلى الأصوات في الهاتف كأغنية تعليمية، التشبيهات للوصول إلى المعنى، تمثيل الأدوار أو تمثيل مسرحية تعليمية، طريقة العقاب التّعليمي بكتابة النصّ عدّ مرات.

5- يبرز الجدول رقم (66) الوسيلة الناتجة المستخدمة لعرض المادة المعرفية الموضحة كالتالي:

السؤال رقم (05)	الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
ما هي الوسيلة الناجعة المستخدمة لعرض المادة المعرفية؟	كتاب المدرسي	02	%100
	التسجيلات	00	%00
	طرق أخرى	00	%00
	المجموع	02	%100

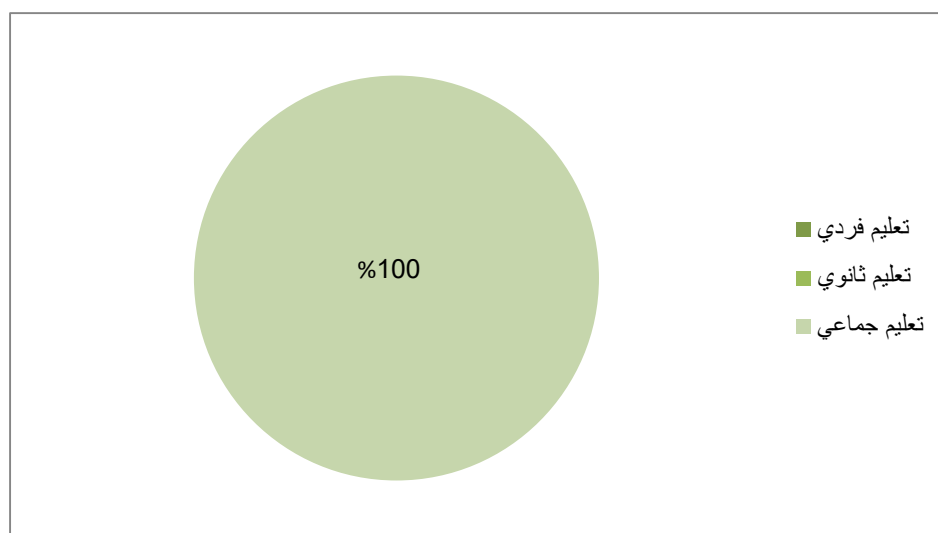


الشكل رقم (60): دائرة نسببة توضح الجدول رقم (66).

أجمع المعلمين على الإجابة بإحتمال الكتاب المدرسي بنسبة 100% على أنّ الوسيلة الناجعة لعرض المادة المعرفية هي الكتاب المدرسي في ظل غياب حاسة البصر خصص لهذه الفئة كتاب مدرسي يحتوي على نفس البرنامج السنوي للأطفال العاديين وكل القواعد والدروس والتمارين والنصوص المقررة وزيارياً إذ يختلف فقط في نمط الكتابة، فلقد كتب بنظام البرايل لتسهيل عملية التعلم بالنسبة للمعلم.

6- يمثل الجدول (67) إجابات المعلمين حول تدريس الأطفال المكفوفين الموضحة كالتالي:

السؤال رقم (06)	الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
هل يتم تدريس الأطفال المكفوفين ضمن:	تعليم فردي	00	00%
	تعليم ثانوي	00	00%
	تعليم جماعي	02	100%
	المجموع	02	100%

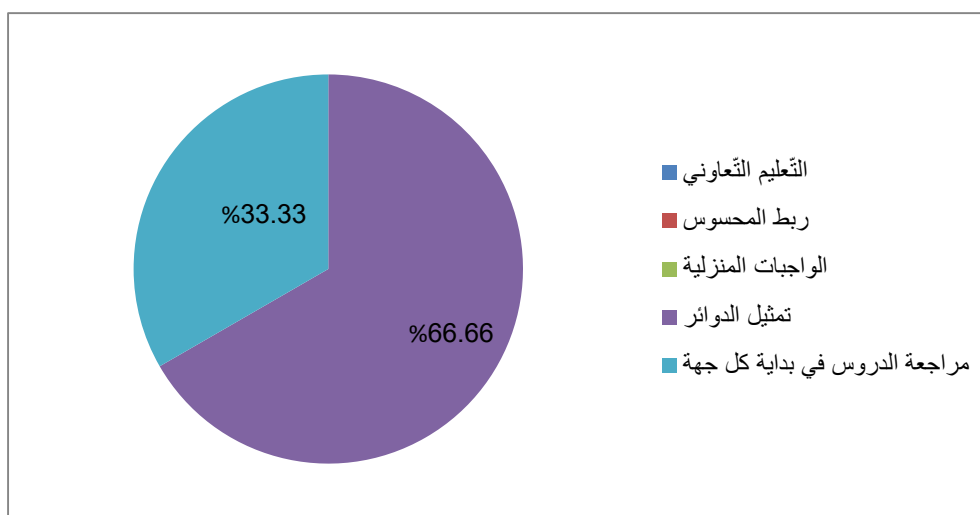


الشكل رقم (61): دائرة نسببة توضح الجدول رقم (67).

اتفقت معظم إجابات المعلمين بإحتمال التعليم الجماعي بنسبة قدرت بـ 100% بحيث يتم تدريس الأطفال المكفوفين مادة اللغة الفرنسية ضمن تعليم جماعي لأن وضعيتهم كالأطفال العاديين لا يستدعي تعليم آخر، فقط هم يعانون من فقدان في البصر ومن خلاله يتعلم الطفل والتعبير والتحدث ويندمج مع الأطفال الآخرين به يحثهم على التعاون والتنافس وبث الثقة في النفس.

7- يظهر الجدول رقم (68) نتائج إجابات المعلمين حول الطريقة الأكثر استعمالاً في تدريس المكفوفين الموضحة كالتالي:

السؤال رقم (07)	الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
ما هي الطريقة الأكثر استعمالاً في تدريسك للمكفوفين تعليمية المادة؟	التعليم التعاوني	00	00%
	ربط المحسوس بالمجرد	00	00%
	الواجبات المنزلية	00	00%
	تمثيل الأدوار	02	66.66%
	مراجعة الدروس في بداية كل جهة	01	33.33%
	المجموع	03	100%

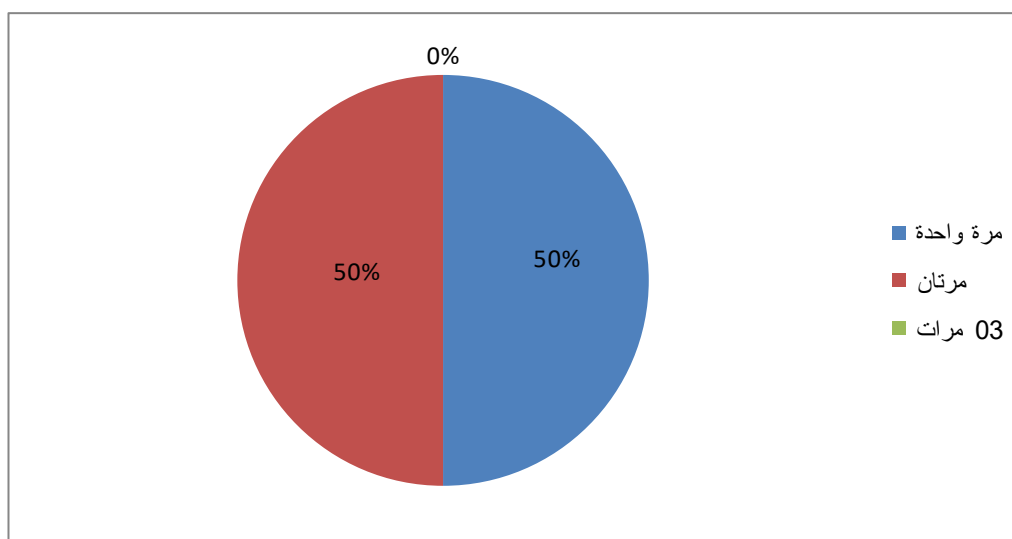


الشكل رقم (62): دائرة نسبية توضح الجدول رقم (68).

لقد تطرقنا في الفصل النظري إلى الطريقة التعليمية الذي يعتمد عليها المعلم في تدريس هذه الفئة والذي هي جزء من المنهاج الدراسي لذا أخذنا في هذه الاستبانة سؤال عن الطريقة الأكثر استعمالاً في تدريس المكفوفين بحيث إتفق معظم المعلمين على احتمال مراجعة الدروس في بداية كل حصّة بنسبة 100% إذ تلعب مراجعة الدروس دوراً فعالاً في إسترجاع الخبرات السابقة وتعويد الطفل على عملية التذكر وتنمية بعض القدرات العقلية وكذلك ربط الدروس الماضية بالدروس الجديدة ومساعدته على الحفظ.

8- يكشف الجدول رقم (69) نتائج إجابات المعلمين حول عدد مرات الذي يُملّي فيها المعلم الدرس الموضحة كالتالي:

السؤال رقم (08)	الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
كم مرة تملي فيها الدرس	مرة واحدة	01	50%
	مرتان	01	50%
	03 مرات	00	00%
	المجموع	02	100%

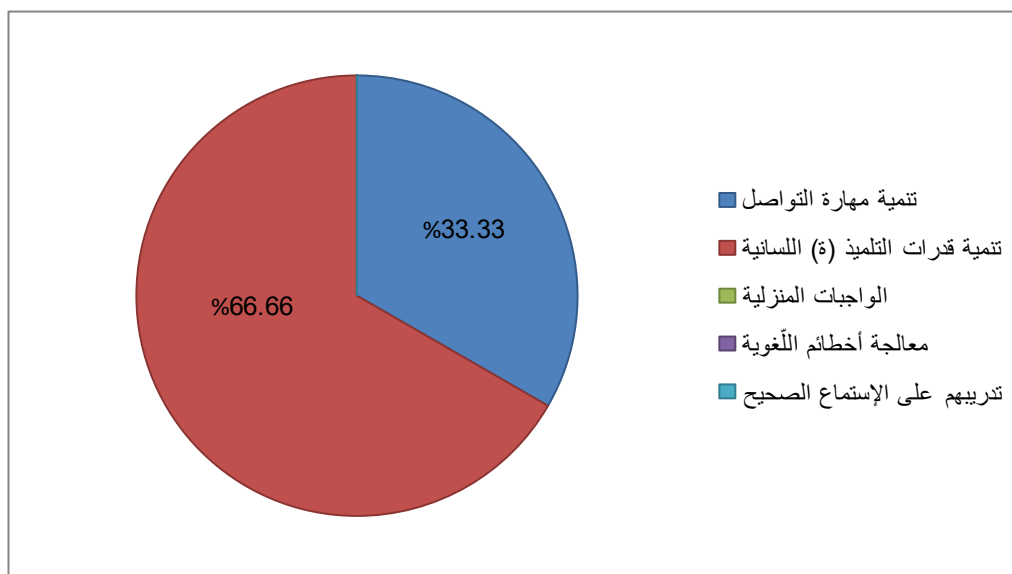


الشكل رقم (63): دائرة نسببة توضح الجدول رقم (69).

تراوحت إجابات المعلمين عن هذا السؤال الذي ينص على عدد المرات الذي تملي فيها المعلمة الدرس أو القطعة الإملائية بين مرة واحدة بنسبة 50% ومرتان بنسبة 50% لأن معلمة اللغة الفرنسية في نظرنا أحياناً فقط من تستعمل الإملاء كطريقة للتدريس لأنها مادة لا زالت جديدة عليهم ولم يتمكنوا فيها بعد.

9- يشكل الجدول رقم (70) إجابات المعلمين حول هدف تعليم اللغة وتعلمها الموضحة كالتالي:

السؤال رقم (09)	الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
ما هو الهدف من تعليم اللغة وتعلمها؟	تنمية مهارات التواصل	01	33.33%
	تنمية قدرات التلميذ (ة) اللسانية	02	66.66%
	معالجة أخطائهم اللغوية	00	00%
	تدريبهم على الإستماع الصحيح	00	00%
	المجموع	02	100%

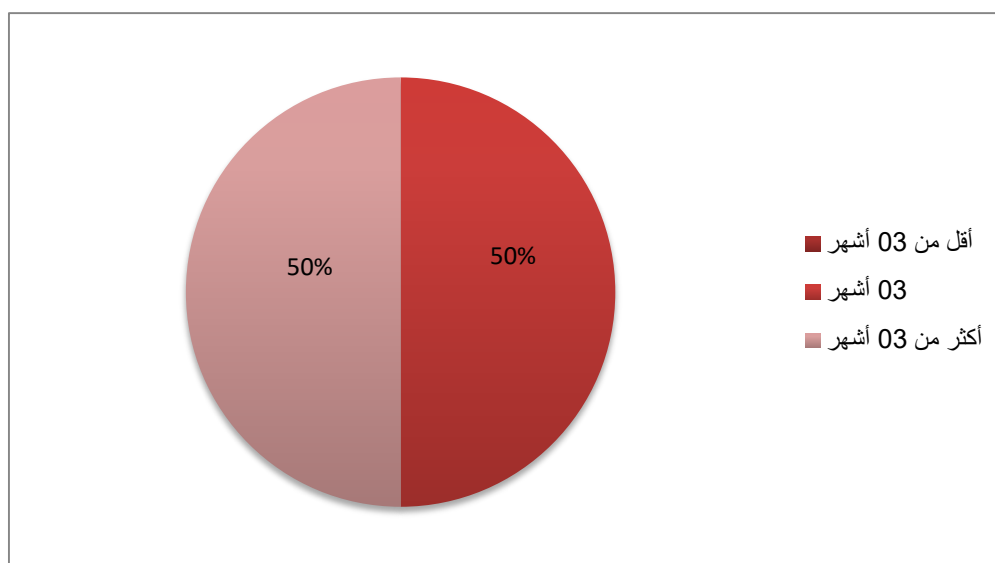


الشكل رقم (64): دائرة نسبوية توضح الجدول رقم (70).

لقد وضعنا في هذا السؤال الهدف الأساسي من تعليم اللغة وتعلّمها فوجدنا إجابات المتعلّمين تتوقف على احتمال تنمية قدرات التّلميذ اللّسانية كأعلى نسبة بـ 66.66 ثم يليها احتمال تنمية مهارات التواصل بنسبة 33.33% ونعني بذلك تنمية القدرات اللّغوية أي التمكن من توظيف القواعد والتراكيب في محلها المناسب والتصريف الصحيح للأفعال وكذلك تنمية مهارة التحدث والتّعبير وتوظيف اللّغة السلسلة من أجل التواصل والتعبير عن الأفكار والمشاعر.

10- تتجلى نتائج إجابات المتعلّمين حول الوقت المستغرق في تعلّم الكتابة بطريقة البرايل في الجدول رقم (71) الموضحة كالتّالي:

السؤال رقم (10)	الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
كم يستغرق تعلّم طريقة البرايل في الكتابة؟	أقل من 03 أشهر	00	00%
	03 أشهر	01	50%
	أكثر من 03 أشهر	01	50%
	المجموع	02	100%

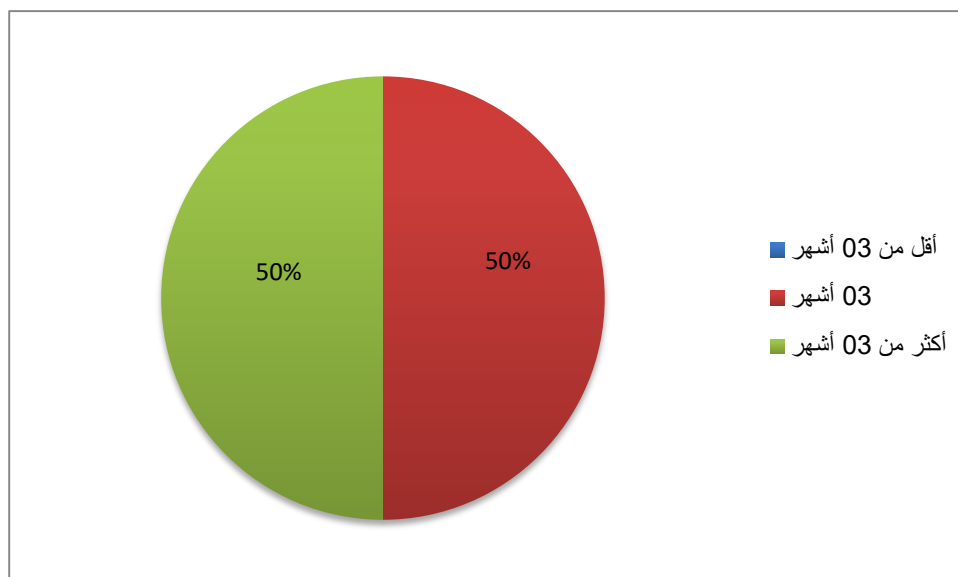


الشكل رقم (65): دائرة نسببة توضح الجدول رقم (71).

تفاوتت نتائج المعلمين في كمية الوقت المستغرق في تعلّم الكتابة بطريقة البرايل، فنجد من توقف على احتمال 03 أشهر بنسبة 50%، وهناك من توقف على احتمال أكثر من 03 أشهر بنسبة 50% لعدم تمكنهم من الكتابة وصعوبتها خاصة بذلك النظام، وكذلك لصعوبة التعرّف على أحرفها لأنّها تختلط مع أحرف اللّغة العربيّة.

11- يجسد الجدول رقم (72) الوقت المستغرق لتعلّم القراءة بطريقة البرايل الموضحة كالتّالي:

السؤال رقم (11)	الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
كم يستغرق تعلّم طريقة البرايل في القراءة؟	أقل من 03 أشهر	00	00%
	03 أشهر	01	50%
	أكثر من 03 أشهر	01	50%
	المجموع	02	100%



الشكل رقم (66): دائرة نسببة توضح الجدول رقم (72).

تفاوت نسب إجابات المعلمين حول كمية الوقت المستغرق لتعلّم القراءة بطريقة البرايل فتمثلت إجاباتهم على احتمال 03 أشهر بـ 50% واحتمال أكثر من 03 أشهر بنسبة 50% لأنّ القراءة تكون برموز البرايل ويجب عليه أن يكون على دراية بكل الحروف وكيفية كتابتها ليسهل عليه قراءتها.

إستنتاج عام:

- من خلال المعطيات الميدانية الواردة في الجداول الإحصائية والدوائر النسبية الذي تم إجراؤها توصلنا إلى النتائج التالية:
- من خلال تحليلنا توصلنا إلى أنّ الأغلبية في مجال التعليم من جنس أنثى.
 - الفئة الغالبة ذات مستوى ماستر.
 - تتراوح أقدمية العمل من 05 سنوات فما فوق، بحيث يدل على الخبرة المهنية.
 - معظم المعلمين صرحوا بأنّ الأهداف التعليمية المصاغة في المنهاج الدراسي بعضها محقق بنسبة 100%.
 - أغلب المعلمين يدعمون فكرة عدم كفاية المدّة الزمنية المخصّصة لتعليم المادة من حيث العرض والتّطبيق واعتبار البرنامج الدراسي مكثف وصعب نوعاً ما بالنسبة لهذه الفئة.
 - يعتبر التعبير الشفوي من أكثر المستويات اللّغوية الذي يتعثّر فيها المتعلّم الكفيف وتقع عنها صعوبات التعلّم.
 - إنّ جميع التلاميذ لا تتماثل عندهم نفس الصعوبات التعليمية، كما أنّ مستوى الصعوبة قد يكون لها علاقة بمعمر الطّفل الكفيف.
 - يعاني المتعلّم الكفيف من صعوبات الانتباه والكتابة والقراءة والتّعبير والتّركيز وغيرها.
 - يختلف معدل سرعة الكتابة من متعلم لأخر حسب الفوارق الفردية.
 - إنّ اعتماد المعلّم على إملاء الدّروس يشكل صعوبة في التعلّم خاصة الكتابة وفي بعض الأحيان في اللّغة الفرنسيّة.
 - يعتبر التأخر المدرسي وبطء التعلّم من أكثر الارتباطات علاقة بصعوبات التعلّم.
 - قد يواجه الكفيف صعوبة في الظواهر الذي تكتب ولا تتطق والذي تتطق ولا تكتب وأيضاً القدرة على التحكم في حجم الفراغات بين الحروف والكلمات المفصولة.

- يعتمد المعلمون على طريقة التكرار تحت شعار بالتكرار تترسخ المعلومة سواء في اللغة الفرنسية أو اللغة العربية بالاعتماد على الكتاب المدرسي.
- يستخدم المعلمون التحفيزات والمعالجة التربوية للتغلب على الفوارق الفردية وكذلك معيار المشاركة للتأكد من فهم المتعلمين.
- تؤثر المدرسة على الطفل الكفيف سلبيًا في تعلمه اللغات بطريقة صحيحة لأنه لا يتلقى ذلك الاهتمام والرعاية والتعليم الخاص ليتعلمها بطريقة سليمة.
- يعتمد المتعلم على طريقة مراجعة الدروس في بداية كل حصة وتمثيل الأدوار.
- يستغرق الطفل الكفيف في تعلم القراءة والكتابة بطريقة البرايل 03 أشهر أو أكثر من ذلك نظرًا لصعوبة حفظ تلك الرموز وكذلك التعود عليها في كلتا اللغتين لكي لا يحدث خلط فيما بينهما.
- تلجأ المعلمة للترجمة باللغة القبائلية أو اللغة الدرجة (العامية) في حالة عدم فهم المتعلم.
- تختلف صعوبات التعلم في اللغة الفرنسية بالضرورة عن اللغة العربية بالرغم من التشابه الموجود في القواعد أو التراكيب أو البلاغة وغيرها إذ يعود هذا الاختلاف لكون اللغة العربية هي لغتنا الأم، فكل متعلم يتحدث الدرجة الذي فيها الكثير من الألفاظ المتشابهة كقول "شجرة" أو "طريقة" وغيرها هي نفسها في اللغة العامية لذلك يمكن أن يصل لمعناها بسهولة مقارنتها مع الفرنسية، فإنها تحتاج إلى تفعيل أكبر للقدرات العقلية، لذلك تعتبر اللغة العربية مادة سهلة الاستوعاب قليلًا للمتعلم من الفرنسية، فهو منذ المهد يتعلمها إلى غاية دخوله المدرسة ففور ما تسأله عن ماهية شيء معين فإنه يستحضر ما تعلمه على غير الفرنسية.

خلاصة الفصل:

في ختام الفصل التطبيقي، استنتجنا أن الصعوبات التعليمية متفاوتة حسب النسب المؤوية من خلال دراسة وتحليل أدوات الدراسة بما فيها البرنامج الدراسي والملاحظات والاستبيان، توصلنا إلى أن الصعوبات التعليمية التي يعانيها المتعلم الكفيف في المرحلة الابتدائية السنة الرابعة بوجه الخصوص مختلفة فمنها صعوبات نمائية وأكاديمية وإجتماعية إنفعالية حسب كل متعلم، ولعل صعوبة التعبير الشفهي احتلت النسبة الأعلى ثم تليها القراءة والكتابة والانتباه وغيرها كما توضحه الجداول المرسومة والدوائر النسبية، بحيث تعود إلى عوامل خاصة بالمتعلم نفسه أو أساليب المعلم أو كثافة البرنامج السنوي وصعوبته، وأخيرًا وجد المعلم من الضروري رفع مستوى المتعلم والتغلب على الفوارق الفردية بالتحفيزات والمعالجة التربوية وهو الغاية للنجاح وكما يؤدي البحث والمطالعة والمراجعة دورًا هامًا في توسيع الدائرة المعرفية اللغوية للكفيف، بالإضافة إلى إعداد معلم التربية الخاصة وتكوينه لاتباع أنجع الطرق والوسائل التعليمية لهذه الفئة بطريقة صحيحة.

خاتمة

خاتمة:

توصلنا من خلال دراستنا إلى أنّ صعوبات التّعلّم من أهمّ المواضيع في ميدان التّربية الخاصّة، إذ يتعلّق هذا الميدان بفئات ذوي الاحتياجات الخاصة منهم المكفوفين، فهؤلاء التّلاميذ يعانون من مشكلة تحتاج إلى اهتمام الخاص، وفي دراستنا هذه توصلنا إلى أهمّ النتائج التالية:

- 1- التعلّم لا يتوقف على مرحلة واحدة في حياة المتعلّم بل عملية مستمرة من الأخذ والعطاء فهو يتعلّم من والديه أو زملائه ومعلّميه بالوسائل المتاحة له في بيئته، إذن هو سلوك مكتسب للخبرات والمعارف والمعلومات الذي يتلقاها.
- 2- التّعليم يتوقف على المعلّم والمتعلّم في نفس الوقت، فشرط أساسي وجود المتعلّم لتلقينه مختلف الخبرات والمعارف.
- 3- إختلف تعريف الكفيف وفقًا لاختلاف الدّارسين في هذا المجال، فهو الفاقد لبصره بصفة عامة ويكون بحاجة للاعتماد على حواسه المتبقية من أجل عمليّة التعلّم ولتلبية حاجاته اليومية، أمّا ضعيف البصر (الكف الجزئي) فيندرج ضمن فئات الإعاقة البصرية ولا يمكن اعتباره كفيف.
- 4- يمكن أن تحد الإعاقة البصرية أو كف البصر من قدرة المتعلّم على التعلّم من خلال طرائق التدريس العادية، مما يستوجب تزويده ببرامج خاصّة تتضمن طرائق ووسائل مكيّفة لتناسب قدراتهم ووضعيتهم.
- 5- إنّ تعليم الأطفال المكفوفين يحتاج إلى أن ينتقل المعلّم من المحسوس إلى المجرد واستغلال المدخّرات التّعليميّة السّابقة لتساعده على حدوث تعلّم جديد لديهم.
- 6- صعوبات التعلّم هي اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات العقلية ويمكن تقسيم هذه الصعوبات إلى صعوبات تعلّم نمائية تخص الإدراك، الانتباه، الذاكرة، التفكير، حل المشكلات، التّعبير الشفهي، ثم تليها صعوبات التعلّم الأكاديمية، القراءة والكتابة

والحساب ثم أخيراً صعوبات التّعليم الاجتماعيّة والإنفعالية والذي تخصّ النشاط الحركي الزائد وعدم التّركيز، الانتباه وشرو الذّهن وانخفاض مفهوم وتقدير الذات والسلوك العدواني والإعتمادية المفرطة، السلوك الإنسحابي وسوء التكيف الاجتماعي.

7- تباين في معدل سرعة القراءة و لكتابة وتفاوت في القدرات العقلية.

8- كل الأطفال الذين يعانون من اضطرابات نمائية يعانون من صعوبات التّعلّم الأكاديمية أما العكس فغير صحيح.

9- الأسباب المتعلقة بصعوبات التّعلّم إلى يومنا هذا تجرى عليها الدّراسات للوصول إلى نتائج دقيقة غير أنّ معظمها تشير إلى أنها تعود إلى تعرض الدماغ عند الطّفل للإصابة أثناء الحمل، بالإضافة إلى ضعف الجهاز العصبي وهذا يؤدي إلى ضعف في استخدام اللّغة المنطوقة أو المكتوبة أو ضعفه في الفهم أو الإدراك أو التّركيز أو ضعف في الحركة.

10- يحتاج الطّفل الكتيّف قبل كلّ شيء إلى ما يحتاجه جميع الأطفال فلهذه الحاجة للتقدير والمحبة، كما أنه لا يختلف عن المبصرين فيما يتعلّق بالقدرة على التّعليم والاستفادة من المنهج الدّراسي بشكل مناسب، إذا ما تمّ تعليمهم بأساليب خاصة.

11- إعداد معلمين هذه المرحلة ضروري من أجل المتعلّمين الذي تعتبر أساساً لبناء الأطفال خاصّة الذين لديهم صعوبات تعلّم، فإذا كان المعلم قادراً على تحقيق الأهداف استطاع التّقدّم مع هؤلاء المتعلّمين والرفع من تحصيلهم.

12- تعتبر صعوبات التّعبير الشفوي من أكثر الصعوبات التي يقف عندها المتعلّم الكفيف.

13- تتماثل نفس الصعوبات التّعليميّة عند الأطفال المكفوفين والأطفال العاديين لأنّ مصطلح صعوبات التّعلّم لا يقتصر فقط على حالة فيزيولوجية معينة بل يشمل كلّ الحالات.

14- تختلف صعوبات اللغة العربية عن صعوبات اللغة الفرنسية ويمكن القول أن اللغة الفرنسية تمثل أعلى نسبة، وهذا في نظرنا راجع لكون اللغة العربية لغتنا الأم فهي تتقارب بشكل كبير مع لغتنا العامية بمقارنتها بالفرنسية من جهة ومن جهة أخرى يمكن أن يرجع إلى انخفاض القدرات العقلية المساهمة في عملية التعلم.

ومن هنا تبين أن الفرضيات محققة لذلك نقترح بعض التوصيات أو الحلول:

1- زيادة الاهتمام بتربية وتعليم وتأهيل الفئات الخاصة، لأنهم جزء من العملية التعليمية التعلمية ومن المجتمع.

2- تطوير العديد من الوسائل والأدوات التواصلية السمعية واللمسية للكفيف.

3- إمكانية دمج المكفوفين في المدارس العادية لكن بعد المرحلة الابتدائية.

4- تصميم وبناء مناهج تعليمية خاصة بالمكفوفين واختيار طرائق تدريس تصلح معهم.

5- التنظيم الصفّي للبيئة التعليمية وما يحتاجه الكفيف داخل قاعات الدراسة.

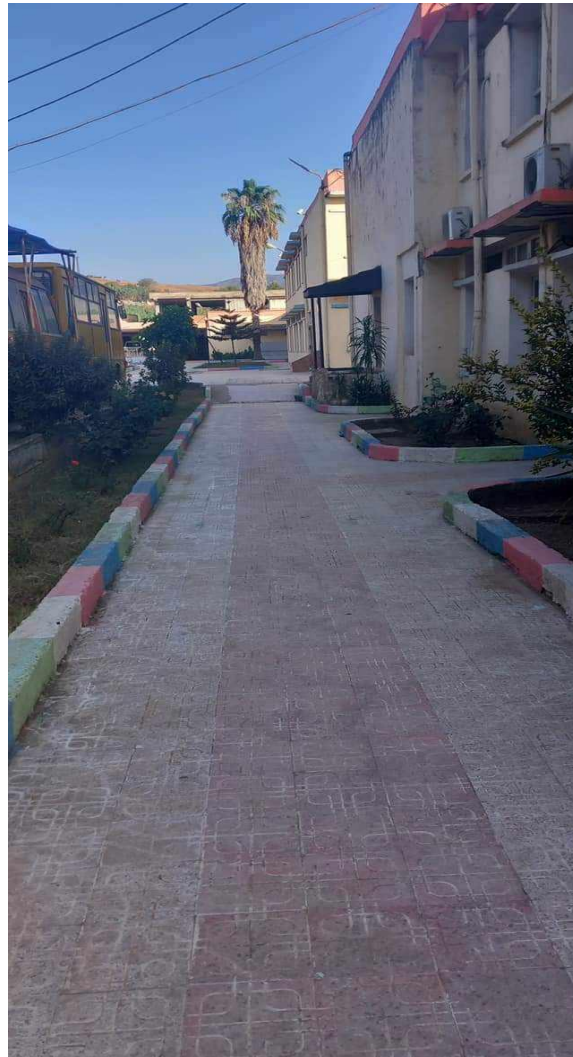
6- الكشف المبكر لصعوبات التعلم لأن عامل السن مرتبط بمدى الصعوبة.

الملاحق

ملحق رقم (01): صورة لمدرسة الاطفال المعوقين بصريا ببوخالفة



ملحق رقم (02): صورة للمدرسة الاطفال المعوقين بصريا ببرج منايل.



ملحق رقم (03): برنامج اللغة العربية.

المقاطع	المحاور	الوحدات	الأساليب	التراكيب النحوية	الصيغ الصرفية
المقطع 01	القيم الإنسانية	مع عصاي في المدرسة	ألفاظ النسبة	أنواع الكلمة	الضمائر المنفصلة
		ماسح الزجاج	ظروف الزمان	الفعل الماضي	
		تجدتي	التشبيه بـ: كـ	الفعل المضارع	تصريف الفعل الماضي مع ضمائره المتكلم
المقطع 02	الحياة الإجتماعية	التاجمعات	العطف	الجملة الفعلية	
		المعلم الجديد	ظروف المكان	الفاعل	تصريف الفعل الماضي مع ضمائره المخاطب والغائب
		بين جارين	المفعول المطلق	المفعول به	
المقطع 03	الهوية الوطنية	الاحتين إلى الوطن	سـ / سوف	الجملة الاسمية	تصريف الفعل الماضي مع جميع الضمائر
		الأمير عبد القادر	صفات الشخصية	الصفة	
		الزائر العزيز	ما إن ... حتى ...	الفعل اللازم والفعل المتعدي	تصريف المضارع مع ضمائره المتكلم والمخاطب
المقطع 04	الطبيعة و البيئة	رسالة الثعلب	أفعال دالة على الحركة	حروف الجر	
		البيت البيئي	التشبيه بـ: كان	المضاف إليه	تصريف المضارع مع ضمائره الغائب
		طاقة لا تنفذ	ألفاظ النسبة	فعل الأمر	
المقطع 05	الصحة و الرياضة	قصة زيتونة	التفضيل	المضارع المنصوب	تصريف فعل الأمر
		مرض سامية	بينما ... إذا بـ ...	كان وأخواتها	
		لمن تهتف الحناجر	التعجب بـ: ما أفعل ...!	الحال	اسم الفاعل
المقطع 06	الحياة الثقافية	أنامل من ذهب	ظروف المكان	المفعول المطلق	
		لباسنا الجميل	لولا ... لـ ...	المضارع المجزوم	اسم المفعول
		القاص الطارقي	الإستثناء بـ: إلا - سوى	الفعل الماضي البني للمجهول	
المقطع 07	الإبداع والإبتكار	مركبة الأعماق	الإستدراك بـ: لكن	علامات الرفع في الأسماء	الإسم في المفرد والمثنى
		سالم والحاسوب	التفضيل	علامات نصب الإسم	
		ما أعظمك	أفعال الحركة	علامات جر الاسم	المصدر
المقطع 08	الرحلات والأسفار	جولة في بلادي	شمالا - جنوبا شرقا - غربا	التمييز والمعرّب	
		حكايات في حقبتي	ظروف المكان	الفعل الصحيح والفعل المعتل	الإسم في المفرد و جمع المذكر السالم

الترتيب	الظواهر الإملائية	الرصيد اللغوي	الملاحظات	الإدماج (النص + المشروع)
10	النهاء المفتوحة في الأفعال	الرصيد الخاص بأعمال الخير	يا حسن الأخلاق	البائع الصغير إنجاز لائحة الحقوق والواجبات
14		الرصيد الخاص بالألعاب الأطفال		
18		الصفات الخاصة بالقيم الإنسانية		
27	النهاء المفتوحة في الأسماء	الترايط الدلالي الخاص بالمجموعات / المشتقات	أمي	من صور التضامن
31		الرصيد الخاص بالمعرفة والمدرسة		
35	النهاء المربوطة	الإشتقاق / التضاد	تاج الوفاء	صنع مطوية لوصف الحني
44	الهمزة المتوسطة على الألف	علامات الترفيم	- وطني	أجمل الأوطان إنجاز بورتريه عن شخصية وطنية
48		الصفات المادية		
52		الرصيد الخاص بالرموز والمعالم الوطنية	- يا شهيد	
61	الهمزة المتوسطة على الواو	الرصيد الخاص بأسماء الحيوانات	الضياء تغريدة العندليب	كوكبتنا في خطر إنجاز لوحات بيئية
65		الرصيد الخاص بأصوات الطبيعة		
69	الهمزة المتوسطة على النبرة	الترايط الدلالي الخاص بعناصر من الطبيعة		
78	الهمزة في آخر الكلمة	الرصيد الخاص بالأغذية (أغاز)	التوازن الغذائي رياضة الأبدان	صحتك هي الأهم تصميم ألوم لمراحل النمو
82		التضاد / الرصيد الخاص بالإختصاص الطبي		
86		الرصيد الخاص بالرياضة		
95	الأسماء الموصولة	الترايط الدلالي (الخاص بالحرف)	الكتاب علية الألوان	سر العداوة بين القط والفأر إنجاز شريط مرسوم
99		الرصيد الخاص بالمووروث الثقافي		
103	الألف اللينة في الأفعال	الترايط الدلالي		
112	الألف اللينة في الأسماء	الرصيد الخاص بالغوص	تلفاز وحاسوب	أحلام المستقبل كتابة كيفية صناعة لعبة
116		الرصيد الخاص بالحاسوب		
120		الرصيد الخاص بالإكتشاف والإختراع	علماء المستقبل	
129	الألف اللينة في الحروف	الرصيد الخاص بالصفات والسفر بالطائرة	الحمامة المهاجرة الواحة	على شاطئ العوامة إنجاز دليل سياحي
133		الرصيد الخاص بالعواصم والبلدان		

Projet 01 : C'est notre quartier !		
Produit final : Nous allons réaliser un imagier du quartier de rêve.		
LA SEQUENCE	LEXIQUE - CONJUGAISON GRAMMAIRE - ORTHOGRAPHE	RESSOURCES ET TACHES
Séquence 1 Tu habites où ? P. 13	Dire les mots de salutation, se présenter. Les présentatifs : c'est, voici pour présenter une personne. Dire et demander où on habite. Reconnaître et dire la couleur d'un objet. Les articles définis et indéfinis (un / une - le / la). Les pronoms de conjugaison. Le verbe « être » au présent de l'indicatif. La phrase déclarative. La ponctuation : le point. Le nom commun / le nom propre. Le féminin des noms en : e. Les homophones : et / est. Ecoute et discrimination phonique et graphique : [wa] [oin] [lo]. Dictée.	Acte de parole : Saluer/ Se présenter/ Présenter. Dialogue : « Tu habites où ? » « L'immeuble blanc », extrait du roman de Maïssa Bey, Bleu, blanc vert, 2010 Poème : « La petite graine », Alain Bosquet. Comptine : « Je te dis bonjour ». Tâche 1 Dessine où tu habites !

LA SEQUENCE	LEXIQUE CONJUGAISON GRAMMAIRE ORTHOGRAPHE	RESSOURCES ET TACHES
Séquence 2 Je vais chez Madjid P. 23	Dire ce qu'il y a, ce qu'il n'y a pas. Le lexique de la localisation. Noms d'agents : ier / eur. Mots de la même famille : noms de métiers. Verbe « avoir » au présent de l'indicatif. Les articles : le / la / les - un / une / des. Le substitut grammatical « il » : (il / nom propre). Les possessifs au singulier. La phrase interrogative. Les homophones : a / à. Le féminin des noms en : eur/ teur/ ier. Ecoute et discrimination phonique et graphique : [s] - [z]. Dictée.	Acte de parole : Demander une information pour localiser un lieu. Dialogue : « Je vais chez Madjid ». « Jasmin », extrait du roman de Kamal Zemouri, <i>Le jardin de l'intrus</i>, 1985. « La balançoire », extrait du livre de Rachid Boudjera, <i>La vie quotidienne en Algérie</i>, 1971. Comptine 1 : « A la salade ». Comptine 2 : « Pirouette, Cacahouète ». Tâche 2 Fabriquons l'imagier de notre quartier!
Séquence 3 Au magasin. P. 32	Présenter un lieu à partir d'un plan de quartier. Demander/ donner des repères pour localiser et orienter. Les synonymes. Nommer quelques vêtements quotidiens. Les verbes à l'écrit : « être/ avoir » au présent. Les indicateurs de lieu. Le substitut grammatical: (Elle / Nom propre). Les possessifs au pluriel. La phrase interrogative. Le pluriel des noms en « s ». Les homophones : sont - son. Ecoute et discrimination phonique et graphique : [X] . Dictée.	Acte de parole : Demander son chemin / un itinéraire. Dialogue : « Au magasin ! ». Extrait « Les oiseaux », Rachid Boudjedra, <i>Figuers de Barbarie</i>, 2010. Poème-slam : « Vie de quartier », <i>Slamophonie</i> 2009. Le petit singe, Omar Dib, <i>le petit singe</i>, 2015. Tâche finale Dessignons l'imagier du quartier de rêve !

Projet 02 : C'est la fête !

Produit final :

Nous allons réaliser une affiche pour annoncer l'anniversaire des élèves de la classe.

LA SEQUENCE	LEXIQUE - CONJUGAISON GRAMMAIRE - ORTHOGRAPHE	RESSOURCES ET TACHES
Séquence 1 Bonne année ! P. 43	Souhaiter une bonne année. Ecrire des vœux pour une fête traditionnelle : Yennayer et Mouloud. Nommer les saisons. Noms d'action : Le suffixe « age ». Verbe à l'oral : « faire » au présent. Verbe à l'écrit : « aimer » au présent. La phrase simple : le sujet. L'adjectif qualificatif. Les démonstratifs. Le substitut grammatical : (Il / G.N). La phrase exclamative. La ponctuation : le point d'exclamation. Le féminin de l'adjectif qualificatif : en « e ». Ecoute et discrimination phonique et graphique: [k] [g]. Dictée.	Acte de parole : Souhaiter un vœu. Dialogue : « Bonne année ! ». Extrait « La fête du Mouloud », Taos Amrouche, <i>Rue des tambourins</i>, 1960. Extrait « L'olivier de la colline », Mouloud Feraoun, <i>la Terre et le sang</i>, 1953. Comptine 1 : « Voici le jour de l'an ». Comptine 2 : pour la fête, Jacqueline Pierre, 1984. <i>La pluie</i>, Gigi Bigot, 2016. Tâche 1 Dessignons des cartes de vœux !

LA SEQUENCE	LEXIQUE - CONJUGAISON GRAMMAIRE - ORTHOGRAPHE	RESSOURCES ET TACHES
Séquence 2 Aujourd'hui, c'est l'Aïd ! P. 53	Souhaiter une bonne fête. Ecrire des vœux pour une fête traditionnelle : l'Aïd. Préfixe de négation : « dé ». Les antonymes. Il faut + verbe à l'infinitif. La phrase simple : le verbe. Les indicateurs de temps. Le substitut grammatical : Elle / G.N. La phrase impérative. La ponctuation : les deux points, la virgule. Verbe à l'oral « pouvoir » au présent. Verbe à l'oral : « chanter » au présent. Féminin de l'adjectif qualificatif : eux / euse - f / ve. Ecoute et discrimination phonique et graphique : [f] [v] - ph. Dictée.	Acte de parole : Se situer dans le temps (le jour). Dialogue : « Aujourd'hui, c'est l'Aïd ! ». Extrait : « Un jour de fête », Mohamed Cherif Khelil, <i>Mon âme est la vôtre</i>, ENAL, 1984. Comptine : « Bateau sur l'eau ». Comptine : « Les animaux en fête ». Tâche 2 Fabriquons le décor de la fête !
Séquence 3 Joyeux anniversaire ! P. 62	Souhaiter un bon anniversaire. Ecrire des vœux pour une fête collective : l'anniversaire des élèves de la classe. Nommer les mois. Les antonymes. Dire et écrire les chiffres : (0-20). Verbe à l'oral : « venir » au présent. Verbe à l'oral : « inviter » au présent. Les indicateurs de temps (présent/futur). Les substituts grammaticaux (Ils / noms propres). Le complément d'objet direct. L'accord Nom/Adjectif au pluriel : en « s ». La ponctuation : les tirets et les guillemets. Ecoute et discrimination phonique et graphique : [j] [ch]. Dictée.	Acte de parole : Se situer dans le temps (le mois). Dialogue : « Joyeux anniversaire ! ». Extrait : <i>Au gala</i>, Azouz Begag, <i>Béni ou le paradis privé</i>, 1989. Comptine : « Bon anniversaire ! ». Tâche finale Fabriquons une affiche pour annoncer l'anniversaire des élèves de la classe.

ملحق رقم (05):

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة مولود معمري

- تيزي وزو -

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

شعبة دراسات لغوية

إستبانه موجهة إلى أساتذ (ة) التعليم الابتدائي

السنة الرابعة ابتدائي

طالبة جامعية في طور ماستر 02.

تخصص لسانيات تطبيقية

السلام عليكم:

تحية طيبة، أخي الأستاذ، أختي الأستاذة، أما بعد....

في إطار إنجاز مذكرة تخرج لإستكمال نيل شهادة الماستر في اللسانيات التطبيقية الموسومة بـ: "صعوبات تعليمية اللغات عند المكفوفين في المرحلة الابتدائية، السنة الرابعة - أنموذجاً"، يشرفنا أن نضع بين أيديكم هذه الإستبانه بغية الكشف عن صعوبات تعليمية اللغات عند هذه الفئة والتطرق لبعض الأساليب التعليمية.

كما نحيطكم علماً أن إجاباتكم ستبقى سرية لا تستغل إلا لغرض البحث العلمي وأن نتائج هذه الدراسة تتوقف إلى حد كبير على مصداقية إجاباتكم.

وفي الأخير نرجوا من سيادتكم التكرم وملئ هذه الإستبانه بدقة وموضوعية ونتعهد أن كامل البيانات المجمعة ستكون لأجل الدراسة شاكرين لكم حسن التعاون وصدق المساهمة وتقبلوا منا جزيل الشكر والاحترام.

السنة الجامعية: 2022 / 2023

المحور الأول: المعلومات الموضوعية للمستجوبين.

1- الجنس:

☐ ذكر ☐ أنثى

2- المؤهل العلمي:

☐ ليسانس ☐ ماستر ☐ دكتوراه ☐ معهد

3- الخبرة الأقدمية:

☐ أقل من 05 سنوات ☐ 05 سنوات ☐ أكثر من 05 سنوات

4- التخصص:

☐ أداب عربي ☐ تخصصات أخرى

أذكرها.....

5- الحالة الفيزيولوجية:

☐ طبيعي ☐ حالة أخرى

أذكرها.....

المحور الثاني: حول المنهاج الدراسي للمكفوفين في التعليم الابتدائي:.

1- هل الأهداف التعليمية المصاغة في المنهاج الدراسي.

☐ محققة ☐ بعضها محقق ☐ منعدم التحقق

2- هل المدة الزمنية المخصصة لتعليمية المادة من حيث العرض والتطبيق:

☐ كافية ☐ إلى حد ما ☐ غير كافية

3- هل تعتبر (ين) أن البرنامج الدراسي مكثف بالنسبة للمكفوفين:

☐ نعم ☐ لا

4- هل محتوى منهاج التلاميذ المكفوفين مطابق لمحتوى منهاج التلاميذ العاديين:

☐ نعم ☐ أحياناً ☐ لا

المحور الثالث: حول الصعوبات التعليمية للمكفوفين.

- 1- ما هي أكثر المستويات اللغوية الذي تقع عنها الصعوبات التعليمية:
☐ القواعد ☐ التعبير ☐ الإملاء ☐ مستويات أخرى ☐
 أذكرها.....
- 2- هل توافقون (بن) أنّ جميع المكفوفين تتماثل عندهم نفس الصعوبات التعليمية:
☐ أوافق ☐ أحيد ☐ أرفض ☐
 3- هل مستوى الصعوبة له علاقة بعمر الطفل الكفيف:
☐ أكيد ☐ لا ☐
 4- ما هي أهم الصعوبات الذي يمكن ملاحظتها عند المكفوفين:
☐ القراءة ☐ الكتابة ☐ صعوبات أخرى ☐
 أذكرها.....
- 5- هل يتشتت انتباه التلميذ (ة) بسهولة:
☐ نعم ☐ لا ☐
 6- هل يتغير التلميذ (ة) في قراءة الكلمات الطويلة:
☐ دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐
 7- هل يعاني التلميذ (ة) صعوبة في التعبير عن أفكاره بمرونة:
☐ صحيح ☐ خطأ ☐
 8- هل يعاني المكفوف من عدم القدرة على التحكم في حجم الفراغات بين الحروف
 المفصولة والكلمات:
☐ نعم ☐ لا ☐
 9- هل لدى التلميذ (ة) أخطاء إملائية كثيرة:
☐ دائما ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

10- هل يعاني التلميذ (ة) صعوبة أو مشكلة في الكتابة بسرعة:

صحيح ☐ خطأ ☐

11- هل اعتماد المعلم (ة) على إملأ الدروس يشكل صعوبة في التعليم:

دائمًا ☐ أحيانًا ☐ نادرًا ☐

12- من بين هذه المشكلات ما هي الأكثر وجودًا في التلاميذ:

التعبير الشفوي ☐ التعبير الكتابي ☐ الفهم المبني على الاستماع ☐
مشكلات أخرى ☐

أذكرها.....

13- ما هي أكثر الارتباطات التالية علاقة بصعوبات التعلم:

التأخر المدرسي ☐ التخلف العقلي ☐
بطئ التعلم ☐ صعوبات أخرى ☐

أذكرها.....

14- هل يواجه الكفيف مشكلة في الظواهر الذي تتطرق لا تكتب والذي تكتب ولا تتطرق:

نعم ☐ لا ☐

15- كيف تواجه (ين) صعوبات التعلم الموجودة في الكتابة والقراءة:

.....
.....

16- كيف تواجه (ين) صعوبات التعلم النمائية (الإدراك - التركيز - الانتباه):

.....
.....

17- تعود صعوبات التعلم بشكل كبير حسب متغير الجنس عند:

الذكور ☐ الإناث ☐

الحمور الرابع: حول تعليم اللغات وتعلّمها:

1- كيف يمكنك التغلب على الفوارق الفردية بين التلاميذ:

التحفيزات ☐ المعالجة التربوية ☐ طرق أخرى ☐

أذكرها.....

2- ما هي المعايير الذي تعتمد (ين) عليها لتأكد من فهم التلاميذ

المشاركة ☐ التمارين ☐ التقويم ☐ طرق أخرى ☐

أذكرها.....

3- هل تواجد الكفيف في المدرسة العادية يؤثر على تعلّمه اللغات بطريقة صحيحة

نعم ☐ لا ☐

4- ما هي طرق التدريس الذي تستخدمها مع المتعلّم الكفيف؟

أذكرها.....

5- ما هي الوسيلة الناجعة المستخدمة لعرض المادة المعرفية:

الكتاب المدرسي ☐ التسجيلات ☐ طرق أخرى ☐

أذكرها.....

6- هل يتم تدريس الأطفال المكفوفين ضمن:

تعليم فردي ☐ تعليم ثانوي ☐ تعليم جماعي ☐

7- ما هي الطريقة الأكثر استعمالاً في تدريسك للمكفوفين تعليمية اللغة

التعليم التعاوني ☐ الواجبات المنزلية ☐ مراجعة الدروس بعد كل حصة ☐

ربط المحسوس بالمجرد ☐ تمثيل الأدوار ☐ طرق أخرى ☐

أذكرها.....

8- ما الهدف من تعليم اللّغة وتعلمها:

- ☐ تنمية مهارات التّواصل ☐ معالجة أخطائهم اللّغوية ☐ تنمية قدراتهم اللّسانية ☐ تدريبهم على الإستماع الصحيح ☐ أهداف أخرى ☐
- أذكرها.....

9- كم مرة تملي فيها الدرس:

- ☐ مرة واحدة ☐ مرتان ☐ ثلاث مرات

10- هل سبق ووظفت وسائل سمعية لشرح بعض المهارات لتلاميذ:

- ☐ نعم ☐ أحيانا ☐ لا

11- كم يستغرق تعلّم طريقة البرايل في الكتابة:

- ☐ أقل من 03 أشهر ☐ 03 أشهر ☐ أكثر من 03 أشهر

12- كم يستغرق تعلّم طريقة البرايل في القراءة:

- ☐ أقل من 03 أشهر ☐ 03 أشهر ☐ أكثر من 03 أشهر

- إضافات أخرى.

وشكراً مجدداً على تعاونكم.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم، برواية ورش عن نافع.

1- الكتب:

1. إبراهيم عبد الله فرج الزريقات، الإعاقة البصرية، المفاهيم الأساسية والاعتبارات التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، والطباعة، ط1، عمان، 2006.
2. إبراهيم وجيه محمود، التعلّم، أسسه ونظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية، دط، د.ت، د.م.
3. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليميّة اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الساحة المركزية، بن عكنون، الجزائر، 1996.
4. أحمد حسن اللقاني وعلي أحمد لجمل، معجم المصطلحات التربوية، المعرفة في المنهاج وطرق التدريس، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، ط2، القاهرة، 2003.
5. أحمد زلط، معجم الطّفولة مفاهيم لغوية ومصطلحية في أداب الطّفل وتربيته وفنونه وثقافته، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، 2002.
6. إيهاب البلاوي، صعوبات التعلّم، أين مدارسنا منها؟ مؤسسة الإيمان للتوزيع، دط، السعودية، 2006.
7. جمال مثقال مصطفى القاسم، أساسيات صعوبات التعلّم، دار الصفاء للنشر والتوزيع، ط2، عمان، 2015.
8. جودة عزت عطوي، أساليب البحث العلمي، مفاهيم، أدواته وطرقه الإحصائية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007.
9. خليل المعاينة ومصطفى القمش وآخرون، الإعاقة البصرية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2000.

10. دانييل. ب. هلان، وجيمس م. كوفمان، سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم، ت. عادل عبد الله محمد، دار الفكر ناشرون وموزعون، ط1، عمان، 2006.
11. سعيد حسني العزة، صعوبات العلم، المفهوم، التشخيص، الأسباب، أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، الإصدار الثاني، عمان، 2006.
12. سعيد كمال عبد الحميد، الإعاقة البصرية بين السواء وللأسواء، دار الوفاء لدنيا للطباعة والنشر، ط1، الإسكندرية، 2003.
13. سلطان عبد الله المياح، صعوبات التعلم، التعريف، التدريس، الأساليب، دار الزهراء، ط1، الرياض، 143هـ - 2010م.
14. سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية، مكتبة الأنجلو المصرية، ط1، القاهرة، 2015.
15. سمير جلوب، الوسائل التعليمية، دار من المحيط إلى الخليج للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2017.
16. سمير محمد عقل، طريقة البرايل في تعليم القراءة دليل التعليم والتدريس وتعليم اللغة العربية والإنجليزية والكتابة للمكفوفين، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط2، عمان، 2014.
17. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، دط، بوزريعة، الجزائر، 2000.
18. ع/ أخضر فوزية، المدخل إلى ذوي الصعوبات التعليمية والموهوبين، مكتبة التربية، 1994، الرياض.
19. ع/ سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، المخّ وصعوبات التعلم في إطار علم النفس العصبي المعرفي، مكتبة الأنجلو المصرية، ط1، القاهرة، 2007.

20. فتحي مصطفى الزيّات، قضايا معاصرة في صعوبات التعلّم، دار النشر للجامعيّات، ط1، القاهرة، 2007.
21. كمال سالم سيّ سالم، المعاقون بصريّا، خصائصهم ومناهجهم، الدار المصريّة اللبنانيّة، ط1، القاهرة، 1997.
22. محمد النوبي محمد عليّ، صعوبات التعلّم بين المهارات والإضطرابات، دار الصفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 1432هـ - 2011م.
23. محمد أنور الشرقاوي، التعلّم ونظريّات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصريّة، كليّة التربية، جامعة عين الشمس، 2012.
24. محمد مصطفى الزيّادات، نظريّات التعلّم وتطبيقاتها التربويّة، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، د.ط، د.ت.
25. محمود زايد ملكاوي وعاكف عبد الله الخطيب، الأساليب في تدريس منهاج العاديين وغير العاديين، دار الزهراء للنشر والتوزيع، ط1، الرياض، 2008.
26. مصطفى ناصف، نظريّات التعلّم، دراسة مقارنة، تر: عليّ حسين، مراجعة عطية محمود هنا، علم المعرفة، سلسلة كتب ثقافيّة شهريّة، يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون، دار الآداب، د.ط، الكويت، 1978.
27. هند عصام العزازي، صعوبات التعلّم والخوف من المدرسة، المكتب العربي للمعارف، ط1، القاهرة، 2014.
28. ولسيد السيد خليفة مراد عليّ عيسى، كيف يتعلّم المخ ذوي الإعاقة البصريّة (المكفوفين) النظرية التطبيقية، دار الوفاء أدبنا الطباعة والنشر، دط، بيروت، د.ت.
29. وليد السيد خليفة، مراد عليّ عيسى، كيف يتعلم المخ ذوي الإعاقة البصريّة (المكفوفين) النظرية والتطبيق، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط1، الإسكندرية، 2007.

2- المجلات العلمية:

1. ع/ لطيفة هباشي، مجلية التواصل في اللغات والآداب، تعليمية اللغات العربية إشكاليات وتحديات، العدد 37، مارس سنة 2013، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة باجي مختار، عنابة.
2. محمد إسماعيل صيني، اللسانيات التطبيقية في العالم العربي، مقال منشور في كتاب تقدم اللسانيات في الأقطار العربية، اليونسكو، دار العرب الإسلامي، ط1، الرباط، ص 22.

3- القنوات:

1. قناة - مفهوم التعليم - سنة 2020 - 04:09.
2. قناة الدكتور رياضي - 005 الفرق بين التعليم والتعلم والتدريس 31 أكتوبر سنة 2020. 11:45 صباحا.

4- الموقع الإلكترونية:

1. موقع المرجع، شروط التعلم، المصدر: المدخل إلى التربية والتعليم، عبد الله الرشدان، 26 جويلية 2016، 11:30 صباحًا [https:// :almaya.com](https://almaya.com).
2. موقع تربية سليمة، مفهوم التعلم والتعليم وعلاقتهما بالتدريس، د.م، 11 ديسمبر 2022، 14:28 <https://Trobiya.com>.
3. موقع منهل، التعليم: النظامي، التلقائي، غير رسمي، عبد الله أحمد هادي قسم الثقافة النوعية: 01-03-1441 هـ - 01-06 صباحًا [https:// :www.ma,hal.net>art](https://www.ma,hal.net>art).
4. موقع بحوث، بحث عن المعلم جاهز وورد doc، د.م، د.ت، 15:30 [https:// :b70thnet](https://b70thnet).
5. موقع تحضير، عناصر العملية التعليمية، المعلم، المتعلم، المحتوى التعليمي، د.م، 09 ديسمبر 2019، 13:05.

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

الإهداء .

الشكر والتقدير .

مقدمة 01

الفصل الأول: تحديدات مفهومية.

المبحث الأول: التّعليم وصعوبات التّعلّم 07

1- التّعلّم / التّعليم 07

1-1 مفهوم التّعلّم 07

1-2 شروط التّعلّم 12

1-3 مفهوم التّعليم 14

1-4 أقسام التّعليم 15

2- الفرق بين التّعلّم والتّعليم 17

3- عناصر العملية التّعليميّة التعلّميّة 18

4- مفهوم صعوبات التّعلّم 20

5- مفهوم تعليميّة اللّغات 24

خلاصة المبحث 29

المبحث الثاني: المكفوفون وإستراتيجيات التّدرّيس 31

1- الكفيف وصفاته 31

1-1 تعريف الكفيف 31

1-2 صفات الكفيف 33

2- أنواع وأسباب الكف البصري 39

1-2 أنواع الكف البصري 39

2-2 أسباب الكف البصري.....	41
3- الطرق والوسائل التعليمية للمكفوفين.....	44
1-3 الطرق التعليمية.....	44
2-3 الوسائل التعليمية.....	47
3-3 تنمية حواس الكفيف.....	49
4- صعوبات تعليمية اللغات عند المعلم الكفيف.....	50
5- العوامل المؤثرة في صعوبات التعليم.....	59
6- دور إعداد معلم المكفوفين.....	62
خلاصة البحث.....	66

الفصل الثاني: الإطار الميداني للدراسة ونتائجها.

1- المعطيات المنهجية للبحث.....	68
1-1 الحدود المكانية.....	68
2-1 الحدود الزمانية.....	70
3-1 العينة وخصائصها.....	71
4-1 منهج الدراسة.....	73
5-1 أدوات الدراسة.....	74
6-1 الدراسة الاستطلاعية.....	75
2- تحليل معطيات أدوات الدراسة.....	76
1-2 تحليل البرنامج الدراسي.....	76
2-2 تحليل الملاحظات المأخوذة.....	77
3-2 تحليل الاستبيان.....	86
خلاصة الفصل.....	157

159	خاتمة
163	الملاحق
178	المصادر والمراجع
183	فهرس المحتويات

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يمثل توزيع أوقات العمل في مدرسة المعوقين بصريًا ببوخالفة.	70
02	يمثل توزيع أوقات العمل في مدرسة المعوقين بصريًا ببرج منايل	70
03	يمثل توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس.	71
04	يمثل توزيع عينة الدراسة حسب خصائص كل طفل.	72
05	يمثل توزيع عينة الدراسة حسب الفوارق الفردية.	82
06	يمثل توزيع العينة حسب الصعوبات التعلم النمائية.	83
07	يمثل توزيع عينة الدراسة حسب صعوبات التعلم القراءة والكتابة.	84
08	يمثل توزيع عينة الدراسة حسب صعوبات التعلم الاجتماعية والإنفعالية.	85
09	يمثل أفراد العينة حسب متغير الجنس.	87
10	يمثل أفراد العينة حسب متغير الحالة الفيزيولوجية.	88
11	يمثل تصنيف الأساتذة حسب الحالة الفيزيولوجية.	89
12	يمثل توزيع عينة الدراسة حسب متغير الرتبة العلمية.	90
13	يمثل توزيع عينة أفراد الدراسة حسب متغير الخبرة.	91
14	يمثل توزيع عينة أفراد الدراسة حسب متغير التخصص.	92
15	يوضح نسبة تحقق الأهداف المصاغة في المنهاج الدراسي	93
16	يوضح نسبة توافق المدة الزمنية المخصصة لتعليم المادة من حيث العرض والتطبيق	94
17	يوضح نسبة مطابقة منهاج محتوى الأطفال المكفوفين بمحتوى منهاج الأطفال العاديين	95
18	يوضح نسبة تقييم البرنامج الدراسي من حيث الصعوبة	96

97	يوضح أكثر المستويات اللغوية الذي تقع عنها صعوبة التعلّم	19
98	يوضح نسبة توافق المكفوفين في نفس صعوبة التعلّم	20
99	يوضح نسبة علاقة عمر الطّفل الكفيف بصعوبات التعلّم	21
100	يوضح أهم الصعوبات الذي يمكن ملاحظتها عند المكفوفين	22
101	يوضح نسبة تشتت انتباه التلميذ بسهولة	23
102	يوضح نسبة تعثر المتعلّم الكفيف في قراءة الكلمات الطويلة	24
103	يوضح نسبة صعوبة المتعلّم في التعبير عن أفكاره بمرونة	25
104	يوضح نسبة القدرة على التحكم في حجم الفراغات بين الحروف المفصولة والكلمات	26
105	يوضح نسبة الأخطاء الإملائية	27
106	يوضح نسبة صعوبة الكتاب بسرعة	28
107	يوضح صعوبة اعتماد المعلم على إملاء الدروس	29
108	يوضح أكثر المشكلات وجودًا في التلاميذ	30
109	يوضح أكثر الارتباطات المذكورة علاقة بصعوبة التعلم عند الكفيف	31
111	يوضح نسبة معاناة الكفيف للظواهر الذي تنطق ولا تكتب والذي تكتب ولا تنطق	32
112	يوضح نسبة صعوبة التعلم بمتغير الجنس	33
113	يوضح طريقة المعلم في التغلب على الفوارق الفردية	34
114	يوضح معايير اعتماد المعلم للتأكد من فهم التلاميذ	35
115	يوضح نسبة تأثير المدرسة العادية في تعلّم اللّغات بطريقة صحيحة عند الكفيف	36
117	يوضح الوسيلة الناجعة لعرض المادة المعرفية	37

118	يوضح طبيعة تدريس الأطفال المكفوفين	38
119	يوضح أكثر الطرق التعليمية استعمالاً في تعليم المكفوفين	39
120	يوضح الهدف من تعليم اللّغة وتعلّمها	40
121	يوضح عدد مرات إملاء الدروس	41
122	يوضح الوقت المستغرق لتعلّم الكتابة بطريقة البرايل	42
123	يوضح الوقت المستغرق لتعلّم القراءة بطريقة البرايل	43
124	يوضح نسبة تحقق الأهداف المصاغة في المنهاج الدراسي	44
125	يوضح نسبة توافق المدة الزمنية المخصصة لتعليم المادة من حيث العرض والتطبيق	45
126	يوضح نسبة مطابقة منهاج محتوى الأطفال المكفوفين بمحتوى منهاج الأطفال العاديين	46
127	يوضح نسبة تقييم البرنامج الدراسي من حيث الصعوبة	47
128	يوضح أكثر المستويات اللغوية الذي تقع عنها صعوبة التعلّم	48
129	يوضح نسبة توافق المكفوفين في نفس صعوبة التعلّم	49
130	يوضح نسبة علاقة عمر الطّفل الكفيف بصعوبات التعلّم	50
131	يوضح أهم الصعوبات الذي يمكن ملاحظتها عند المكفوفين	51
132	يوضح نسبة تشتت انتباه التلميذ بسهولة	52
133	يوضح نسبة تعثر المتعلّم الكفيف في قراءة الكلمات الطويلة	53
134	يوضح نسبة صعوبة المتعلّم في التعبير عن أفكاره بمرونة	54
135	يوضح نسبة القدرة على التحكم في حجم الفراغات بين الحروف المفصولة والكلمات	55
136	يوضح نسبة الأخطاء الإملائية	56

137	يوضح نسبة صعوبة الكتاب بسرعة	57
138	يوضح صعوبة اعتماد المعلم على إملاء الدروس	58
139	يوضح أكثر المشكلات وجودًا في التلاميذ	59
140	يوضح أكثر الارتباطات المذكورة علاقة بصعوبة التعلم عند الكفيف	60
141	يوضح نسبة معاناة الكفيف للظواهر الذي تنطق ولا تكتب والذي تكتب ولا تنطق	61
143	يوضح نسبة صعوبة التعلم بمتغير الجنس	62
144	يوضح طريقة المعلم في التغلب على الفوارق الفردية	63
145	يوضح معايير اعتماد المعلم للتأكد من فهم التلاميذ	64
146	يوضح نسبة تأثير المدرسة العادية في تعلم اللغات بطريقة صحيحة عند الكفيف	65
147	يوضح الوسيلة الناجعة لعرض المادة المعرفية	66
148	يوضح طبيعة تدريس الأطفال المكفوفين	67
149	يوضح أكثر الطرق التعليمية استعمالاً في تعليم المكفوفين	68
150	يوضح الهدف من تعليم اللغة وتعلمها	69
151	يوضح عدد مرات إملاء الدروس	70
152	يوضح الوقت المستغرق لتعلم الكتابة بطريقة البرايل	71
153	يوضح الوقت المستغرق لتعلم القراءة بطريقة البرايل	72

فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يمثل طريقة البرايل	45
02	يمثل آلة لوحة وقلم البرايل	46
03	يمثل مخطط بياني يمثل تصنيفات صعوبات التعلّم	51
04	يمثل دائرة نسبية توضح الجدول رقم (09)	88
05	يمثل دائرة نسبية توضح الجدول رقم (10).	89
06	يمثل دائرة نسبية توضح الجدول رقم (12).	90
07	يمثل دائرة نسبية توضح الجدول رقم (13).	91
08	يمثل دائرة نسبية توضح الجدول رقم (14).	92
09	يمثل دائرة نسبية توضح الجدول رقم (15).	93
10	يمثل دائرة نسبية توضح الجدول رقم (16).	94
11	يمثل دائرة نسبية توضح الجدول رقم (17).	95
12	يمثل دائرة نسبية توضح الجدول رقم (18).	96
13	يمثل دائرة نسبية توضح الجدول رقم (19).	98
14	يمثل دائرة نسبية توضح الجدول رقم (20).	99
15	يمثل دائرة نسبية توضح الجدول رقم (21).	100
16	يمثل دائرة نسبية توضح الجدول رقم (22).	101
17	يمثل دائرة نسبية توضح الجدول رقم (23).	102

103	يمثل دائرة نسبية توضح الجدول رقم (24).	18
104	يمثل دائرة نسبية توضح الجدول رقم (25).	19
105	يمثل دائرة نسبية توضح الجدول رقم (26).	20
106	يمثل دائرة نسبية توضح الجدول رقم (27).	21
107	يمثل دائرة نسبية توضح الجدول رقم (28).	22
108	يمثل دائرة نسبية توضح الجدول رقم (29).	23
109	يمثل دائرة نسبية توضح الجدول رقم (30).	24
110	يمثل دائرة نسبية توضح الجدول رقم (31).	25
111	يمثل دائرة نسبية توضح الجدول رقم (32).	26
113	يمثل دائرة نسبية توضح الجدول رقم (33).	27
114	يمثل دائرة نسبية توضح الجدول رقم (34).	28
115	يمثل دائرة نسبية توضح الجدول رقم (35).	29
116	يمثل دائرة نسبية توضح الجدول رقم (36).	30
117	يمثل دائرة نسبية توضح الجدول رقم (37).	31
118	يمثل دائرة نسبية توضح الجدول رقم (38).	32
119	يمثل دائرة نسبية توضح الجدول رقم (39).	33
121	يمثل دائرة نسبية توضح الجدول رقم (40).	34
122	يمثل دائرة نسبية توضح الجدول رقم (41).	35
123	يمثل دائرة نسبية توضح الجدول رقم (42).	36

124	يمثل دائرة نسبية توضح الجدول رقم (43).	37
125	يمثل دائرة نسبية توضح الجدول رقم (44).	38
126	يمثل دائرة نسبية توضح الجدول رقم (45).	39
128	يمثل دائرة نسبية توضح الجدول رقم (46).	40
128	يمثل دائرة نسبية توضح الجدول رقم (47).	41
129	يمثل دائرة نسبية توضح الجدول رقم (48).	42
130	يمثل دائرة نسبية توضح الجدول رقم (49).	43
131	يمثل دائرة نسبية توضح الجدول رقم (50).	44
132	يمثل دائرة نسبية توضح الجدول رقم (51).	45
133	يمثل دائرة نسبية توضح الجدول رقم (52).	46
134	يمثل دائرة نسبية توضح الجدول رقم (53).	47
135	يمثل دائرة نسبية توضح الجدول رقم (54).	48
136	يمثل دائرة نسبية توضح الجدول رقم (55).	49
137	يمثل دائرة نسبية توضح الجدول رقم (56).	50
138	يمثل دائرة نسبية توضح الجدول رقم (57).	51
139	يمثل دائرة نسبية توضح الجدول رقم (58).	52
140	يمثل دائرة نسبية توضح الجدول رقم (59).	53
141	يمثل دائرة نسبية توضح الجدول رقم (60).	54
142	يمثل دائرة نسبية توضح الجدول رقم (61).	55

143	يمثل دائرة نسبية توضح الجدول رقم (62).	56
144	يمثل دائرة نسبية توضح الجدول رقم (63).	57
145	يمثل دائرة نسبية توضح الجدول رقم (64).	58
146	يمثل دائرة نسبية توضح الجدول رقم (65).	59
148	يمثل دائرة نسبية توضح الجدول رقم (66).	60
149	يمثل دائرة نسبية توضح الجدول رقم (67).	61
150	يمثل دائرة نسبية توضح الجدول رقم (68).	62
151	يمثل دائرة نسبية توضح الجدول رقم (69).	63
152	يمثل دائرة نسبية توضح الجدول رقم (70).	64
153	يمثل دائرة نسبية توضح الجدول رقم (71).	65
154	يمثل دائرة نسبية توضح الجدول رقم (72).	66

الملخص:

تعد هذه الدراسة الموسومة بـ: "صعوبات تعليمية اللغات عند المكفوفين في المرحلة الابتدائية، السنة الرابعة - أنموذجا-"، من الموضوعات المهمة الذي تثير الجدل لما تبرزه من أهمية كبيرة في المنظومة التربوية عامة والمدارس الابتدائية خاصة في تحقيق أهدافها المنشورة ورفع مستوى نجاح العملية التعليمية التعلمية باستخدام مختلف الاستراتيجيات والأساليب التعليمية لتسهيل عملية التعليم للمعلم وعملية التعلم للمتعلم والكشف عن الصعوبات التعليمية التي تعانيها هذه الفئة وتصنيفها وإيجاد بعض الحلول لتقاديها وهذا يعود للمعلم ذو الكفاءة والخبرة العالية، ثم أدرجنا دراسة تحليلية إحصائية لتلك الصعوبات الأكثر تكراراً والتطرق لكيفية معالجتها.

مصطلحات المفاتيح:

صعوبات التعلم، فئة المكفوفين، كفاءة المعلم، الطرق والاستراتيجيات.

Résumé :

Cette étude, intitulée : «Les difficultés d'apprentissage des langues chez les aveugles du primaire, quatrième année - un modèle» est l'un des sujets importants qui suscite la controverse en raison de la grande importance qu'elle met en évidence dans le système éducatif en général et les écoles primaires en particulier pour atteindre les objectifs publiés et élever le niveau de réussite du processus éducatif. Apprendre en utilisant diverses stratégies et méthodes éducatives pour faciliter le processus d'enseignement pour l'enseignant et le processus d'apprentissage pour l'apprenant, en détectant les difficultés éducatives que cela groupe souffre, les classer et trouver des solutions pour les éviter. Cela dépend de l'enseignant hautement compétent et expérimenté. Ensuite, nous avons inclus une étude analytique statistique de ces difficultés les plus fréquentes et avons examiné comment les résoudre.

Mots clés:

Difficultés d'apprentissage, catégorie des aveugles, compétence des enseignants, méthodes et stratégies.