الجمهورية الجزائريّة الدّيمقراطية الشّعبية

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

كلّية الآداب واللّغات

قسم: اللّغة والأدب العربي

الشعبة: دراسات لغوية

رسالة مقدّمة لنيل شهادة الدّكتوراه علوم

التخصص: علم اللّغة الحديث

الصعوبات التعليميّة والفروقات الفردية في اللّغة العربيّة عند تلاميذ الطور الابتدائي (المكفوفون والمبصرون)
ـ دراسة مقارنة ـ

إعداد الطالب:

✍ أنوار بن شوك

إشراف الأستاذ الدّكتور:

سيدي محمد غيثري

أعضاء لجنة المناقشة:

أ.د. هشام خالدي	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	رئسا
أ.د. سيدي محمد غيثري	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	مشرفا
د. سعاد عباسي	أستاذة محاضرة "أ"	وحدة البحث تلمسان	عضوا
أ.د. أمينة طيبي	أستاذ التعليم العالي	جامعة سيدي بلعباس	عضوا
د. مرني نجيب محمد صنديد	أستاذ محاضر "أ"	جامعة عين تموشنت	عضوا
أ.د. مصطفى لكحل	أستاذ التعليم العالي	جامعة سعيدة	عضوا

السنة الجامعيّة: 1442–1443هـ/2021–2022م

بسم الله الرحمن الرحيم

إهـــداء

أهدي ثمرة عملي:

إلى من عبرتُ بدعواتها إلى شط الأمان؛

إلى من ضاقت حروف التضحية أمام تضحياتها، ووقفت الكلمات عن وصفها عاجزة.

إلى من ألتمس طريقي من صدى صوتها؛ إليك ..... أمي الغالية.

يا من كنتِ وما زلتِ سندي في بحر الحياة.

إلى الذي ما رأيت صورته ولا أتذكر نبرات صوته، فأدعو الله أن يتغمّده بواسع رحماته وشآبيب مغفرته.....والدي الغالي. رحمة الله عليه.

إلى كلّ أفراد عائلتي، دون أن أنسى مشايخي وأساتذتي الذين ترعرعت وتربيت على أيديهم، فرحم الله من مات، وأمدّ في أعمار من مازال على قيد الحياة.

كما لا أنسى كلّ من أسدى لي خدمة في هذه الحياة.

كلمة شكر

الحمد لله الّذي أعاننا على إتمـام هـذا البحث، وإيماناً مني بذوي الفضل، أتقدم بالشكر الجزيل، وخالص عبارات التّقدير والاحترام إلى أستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور: "سيدي محمد غيثري"، الّذي أنار لي الطريق بتوجيهاته القيّمة ونصائحه السّديدة، فكان نعم المشرف.

كما أتقدم بخالص التشكر للسادة أعضاء لجنة المناقشة الذين تجشموا عناء قراءة هذا العمل وعملوا على تصويب وتنقيح زلاته.

يطيب لي بالإضافة إلى ذلك أن أشكر جميع من ساندني وعمل معي على إتمام هذا العمل بدءا بالزوجة الكريمة ثمّ طاقم وحدة البحث،خاصّة الزميلات اللائي ضحين بوقتهنّ وجهدهنّ من أجل إتمام هذا العمل.

دون أن أنسى من تنقلوا معي لإجراء الدراسة الميدانية عبر مدارس المبصرين والمعاقين بصريا، إضافة إلى أستاذي الإحصاء نظير ما قدماه لي من مساعدة ودعم.

مقدمـة

سادت العالم منذ القدم إلى حدّ الآن تطورات سايرت الزمن مما أثر على الطبيعة الخلقية والاجتماعية والتعليمية للفرد في مجتمعه وهذا ما تولد عنه ظهور فئات خاصة. فلقد تغيرت النظرة لهؤلاء الأشخاص وكذلك الخدمات التي تقدم لهم عبر العقود حتى وصلت إلى ما وصلت إليه اليوم من تقدم ولكن مازال هناك الكثير من الواجب عمله وخاصة في مجال التعليم إذ أن تعليم الطلبة العاديين وذوي الإعاقة يقتضي تغيرا في المنهج والأسلوب والبيئة التعليمية وهذا التغير يمس فئات كثيرة من ذوي صعوبات التعلم والمعاقين والمكفوفين.

فبعدما كانت شريحة المعاقين بصريا مهمشة، لأنها لا تستطيع إصلاح ذاتها بذاتها وغير قادرة على نفع المجتمع، تغيرت النظرة إليهم سنة 1959 وأدمجت هذه الفئة مع الأفراد العاديين إذ عملت الدول على تقديم المساعدات لهم طبقا لما نصت عليه القوانين مثل قانون تأهيل المعاقين رقم 39 لعام 1975، مما نتج عنه صدور الإعلام عن اليوم العالمي للطفل المعاق منذ عام 1981 وجعله عاما دوليا للمعاقين.

وعليه نجد أن تعليم الطفل المعاق بصريا يحتاج لصبر مثله مثل تعليم الطفل السليم إذ أننا نجد أطفالا متفوقين في تلقن الدروس وهناك أطفال من الصنفين لديهم صعوبات تعلم مختلفة حسب الحالات لدى الأطفال.

تعدّ صعوبات التعلّم من بين المواضيع المتشابكة في حقلي اللسانيات النفسية واللسانيات التربوية ،خاصة وأنها نهلت من ميادين متعددة واختصاصات كثيرة. وقد عرف مفهوم صعوبات التعلم تطورا ملحوظا في السنوات الأخيرة، ففي البداية كان اهتمام التربية الخاصة متوجها أكثر نحو الإعاقات المختلفة مثل الإعاقة البصرية والسمعية والحركية، ونظرا لوجود نسبة كبيرة من الأطفال الذين لا يعانون من إعاقات حسية ويمتلكون قدرات عقلية عادية ورغم ذلك لديهم صعوبات في التعلّم، اتجهت جهود الباحثين للخوض في الدراسات المعمقة لهذه الفئة باعتبار أنّها تشكّل نسبة واسعة،

وأيضا تعتبر هذه الصعوبات عائقا فعليا في النمو الانفعالي والنّفسي والاجتماعي والنّجاح الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم.

وجاءت دراستنا الموسومة بـ: "**الصعوبات التعليمية والفروقات الفردية في اللغة العربية عند تلاميذ الطور الابتدائي (المبصرون والمكفوفون)– دراسة مقارنة–**" قصد الوقوف على أهمّ الصعوبات التي تعترض متعلمي الطور الابتدائي من الفئة العادية وفئة المكفوفين، مع مراعاة الفروقات الفردية بينهم.

وقد اخترنا لهذه الدراسة متعلّمي السنة الرابعة من الفئة العادية (المبصرون) وفئة المكفوفين لأنها المرحلة التي تتحدد عندها أهم صعوبات التعلم كصعوبة القراءة في مادّة اللغة العربية التي ستكون محطة الدراسة.

ويعد اختيارنا للقراءة كونها إحدى أهم المهارات اللغوية التي لابد للمتعلّم من استيعابها في المراحل التعليمية الأولى لأنها تتكامل مع بقية المهارات الأخرى(التّحدّث، الكتابة، الاستماع).

ومن جملة الأسباب التي دفعتنا لاختيار هذا الموضوع ،إعاقتي البصرية التي أردت من خلالها تقديم خدمة أكاديمية لفئة المعاقين بصريا. أما الجانب الآخر موضوعي ويتمثل في الوقوف على صعوبة التعلم عند الفئتين معا، ومحاولة اقتراح بعض الحلول الممكنة، وأيضا معرفة دور المؤطّرين في مساعدة الفئتين على تذليل صعوبات التعلم عموما وصعوبات القراءة على وجه خاص، والعمل على ترقية مثل هاته الدراسات باللغة العربية والتي تعد نادرة، وفتح آفاق جديدة أمام غيرها من الدراسات للباحثين والمتخصصين على مواصلة مثل هذه البحوث.

الإشكالية: ما هي أهم الصعوبات التعليمية التي تعترض متعلمي اللغة العربية في الطور الابتدائي وأهم الفروقات الفردية بين المبصرين والمكفوفين؟

وما أهمية التعليم المتخصص في تذليل الصعوبات التعليمية والفروقات الفردية لدى فئة المكفوفين؟ وكيف يمكننا تحديدها وتشخيصها من وجهة نظر معلمي الفئتين؟ وماذا قدمت اللسانيات التطبيقية من حلول للحد من مثل هذه الصعوبات؟

ولقد تطرق إلى مثل هذه المواضيع الكثير من الكتاب فلقد اهتمت شريحة من المؤلفين بالحديث عن تعليم المبصرين والمكفوفين وأهم الصعوبات التعليمية التي يواجهوننا كما تحدثوا عن سيكولوجيتهم وحالاتهم النفسية ومن ذلك نذكر جملة من الكتب والمؤلفين على سبيلهم:

أنتوني بيلتون في كتابه "تعليم المعوقين في الفصول العادية للأسوياء".

وهشام الحسن في كتابه "طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة".

وجمال مثقال مصطفى القاسم في كتابه "أساسيات صعوبات التعلم".

يهدف هذا البحث إلى إبراز مجموعة من القضايا من بينها:

1) التدليل على أن فئة المعاقين تعاني من صعوبات في إدراك بعض المواد في اللغة العربية شأنهم شأن غيرهم من الأسوياء الذين يعانون صعوبات في التعلم.
2) إحصاء الفروقات الفردية والعمل على معرفة أسبابها عند الفئات المذكورة و على كيفية تجاوزها وفقا لتكفل تربوي أحسن.
3) الدعوة إلى إنشاء مركز متخصص وفق بنك معلومات للصعوبات التعليمية والفروقات الفردية.
4) التدليل على أن اللّسانيات الحديثة تساعد الباحثين على إعادة ترتيب المباحث اللغوية العربية وإثرائها لمسايرة الحاجات المتجددة.

تقوم دراستنا على فرضية صفرية وأخرى بديلة:

1- ليس للإعاقة البصرية دور في وجود صعوبات تعليمية وفروقات فردية بين المتعلمين من المكفوفين والمبصرين.

2- للإعاقة البصرية دور في وجود صعوبات تعليمية وفروقات فردية بين المتعلمين من المكفوفين والمبصرين.

أما بالنسبة للمنهج المتبع فهو الوصفي الإجرائي وأدواتنا في ذلك الإحصاء والتحليل.

وقد اعتمدنا في إنجاز هذا البحث على خطة تتكوّن من مقدمة ومدخل وثلاثة فصول وخاتمة.

أما **مدخل** الدراسة تطرّقنا فيه إلى "مفاهيم إجرائية وتعاريف نظرية" رأينا فيها جوهر الدراسة ومفاتيحها.

والفصل الأول فقد خصصناه لـ "التعليم العام والتعليم المتخصص عند المبصرين والمعاقين بصريا"، بالوقوف على تعريف التعليم من حيث المفهوم والنشأة والتطور والتعليمية من الناحية اللغوية والعلمية، تعريف التعليم المتخصص، والتعريف بالمدارس التعليمية الحديثة، تطبيق المقاربات التعليمية في مراكز المعاقين،كما تناولنا طرائق التعليم ووسائلها عند المبصرين والمكفوفين، وذلك بالوقوف على الطرائق الحديثة في التعليم وأهم وسائلها عند الفئتين، والطرق المنهجية التعليمية المتبعة في المدارس العادية والمتخصصة.

أما **الفصل الثاني**، فأدرجنا فيه "الصعوبات التعليمية والفروقات الفردية عند المكفوفين والمبصرين" وعلاقتها بالتحصيل الدراسي عند الفئتين، دراسة تباينية مع التركيز على الصعوبات القرائية التي تعترض الفئتين والبحث عن التباين الممكن بينهما.

وفي **الفصل الثالث** والأخير كانت الدراسة الميدانية حول "صعوبات القراءة عند المكفوفين والمبصرين- دراسة تباينية-"، تطرقنا فيه إلى أهم الصعوبات التي تعترض الفئتين في مادة القراءة مع

المقارنة بينهما لاستكناه أوجه التشابه والاختلاف، مع وضع معادلة حسابية للفروقات الفردية بين الشريحتين من خلال الاستبانة التي عرضت على الأساتذة والمعلمين لكلا الفئتين.

وفي ختام البحث أجملنا القول حول نتائج الدراسة التي توصلنا إليها.

وقد اعتمدنا في إنجاز هذا البحث على مجموعة من المصادر والمراجع أهمّها مقدمة في التربية الخاصة لتيسير مفلح وآخرون، المدخل إلى التربية الخاصة جمال الخطيب والمعاقون بصريا خصائصهم ومناهجهم لكمال سيسالم.

وقد واجهتنا صعوبات في هذه الدراسة ومن ذلك طبيعة الموضوع وقلة المصادر التي تعنى بالتعليم المتخصص، أضف إليها قلة العينة بالنسبة للمعاقين بصريا في مدرسة تلمسان الأمر الذي تطلّب منّا التنقّل إلى مدارس أخرى في ولايات مجاورة، ما شكّل صعوبة أخرى تمثّلت في الحصول على الترخيص لإجراء الدراسة الميدانية بهذه الولايات.

وفي الأخير ومن باب الاعتراف لأصحاب الفضل لا أجحد دور كل من قدّم لي مساعدة، وأخص بالّذكر الأستاذ المشرف الذي تابع العمل منذ أن كان فكرة إلى أن تحقّق عملا، فله كل الشكر والتقدير والله من وراء القصد.

الطالب: أنور بن شوك
تلمسان يوم: الثلاثاء 29 محرم 1443هـ
الموافق لـ 07 سبتمبر 2021م

مدخل

تحديد المفاهيم والمصطلحات المتعلقة بالموضوع

1. تعريف التعليميَّة.
2. مفهوم التعلّم.
3. مفهوم صعوبات التعلّم.
4. مفهوم الفروق الفردية.
5. مفهوم اللغة العربية.
6. مفهوم التعليم الابتدائي.
7. مفهوم الإعاقة البصرية.
8. تصنيف الإعاقة البصرية.

1- تعريف التعليميّة:

تُشير اللسانيات الاصطلاحية إلى أنّ مصطلح التعليمية مُستنسخ من الكلمة الألمانية Dialotik المبتكرة تعارضاً بمفهوم اللسانيات التطبيقية لتعليم اللغات للدلالة بها بشكل أفضل على التفاعل المشترك المتعدّد الاختصاصات كاللسانيات وعلم النفس اللغوي وعلم الاجتماع والبيداغوجيا[1].

وقد ظهر هذا المصطلح في فرنسا سنة 1554م، واستعمل ليقدم الوصف المنهجي لكل ما هو معروض، وفي سنة 1667م وظف في المجال التربوي كمرادف لفن التعليم أو التعليمية أو الديداكتيك أو علم التدريس، وهو علم موضوعه دراسة طرائق وتقنيات التعليم، أو هو مجموع النشاطات والمعارف التي نلجأ إليها من أجل إعداد وتنظيم وتحسين مواقف التعليم[2].

ورغم تداخل مصطلح التعليمية بمصطلح اللسانيات التطبيقية فإنّها أضحت أكثر انتشاراً واعتماداً من الثانية، لأنّ التعليميّة أقلّ تداخلاً باللسانيات التطبيقيّة[3].

هذا وتُشير العديد من المصادر اللسانية إلى تعدّد المصطلحات التي تقابل المصطلح الأجنبي Diadactique، قد أرجعت هذا التعدّد إلى تعدّد مناهل الترجمة وإلى ظاهرة الترادف في اللغة العربيّة. ومن هذه المصطلحات علم التدريس، علم التعليم، تعليميّات، تدريسيّة[4].

ويُرادف مفهوم الديداكتيك في كلّ من إيطاليا وسويسرا علم النفس البيداغوجي وعلم النفس اللّغوي، بينما يلتبس في بلجيكا مع البيداغوجيا[5].

إنّ هذا التعدّد والتداخل لمصطلح التعليميّة مع غيره من المصطلحات يعود بالدرجة الأولى إلى علاقة وتفاعل فعل التعليميّة مع الحقول المعرفيّة الأخرى.

---

[1]- ينظر: عبد الجليل مرتاض، أتعليميّة أم تعليميّات، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربيّة، الجزائر، ع26، 2011، ص.16-17.

[2] ينظر: محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، عين مليلة- الجزائر، ط1، 2012، ص.126.

[3]- ينظر: عبد الجليل مرتاض، القاموس الوجيز في المصطلح اللّساني، دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر، ط1، 2007، ص.105-106.

[4]- ينظر: سبع فاطمة الزهراء، المصطلح التعليمي عند عبد الرحمن الحاج صالح في ظلّ النظرية التحليلية الحديثة، مجلة آفاق العلوم، الجلفة، العدد 04، 2016، ص.187.

[5]- ينظر: عبد الجليل مرتاض، المرجع السابق، ص.17.

ومما ينبغي الإشارة إليه في هذا المقام، هو أنّ مصطلح التعليميّة وَرَدَ في أحد المصادر اللّغوية التراثية العربيّة، حيث نجد له ذكراً في قول الزجاجي (ت.337ه): «أقول أوّلاً إنّ علل النحو ليست موجبة، وإنّما هي مستنبطة أوضاعاً ومقاييس وليست كالعلل الموجبة للأشياء المعلولة بها، ليس هذا من تلك الطريق، وعلل النحو بعد هذا على ثلاثة أضرب: علل تعليميّة، وعلل قياسيّة، وعلل جدليّة نظريّة»[1].

تعدّدت تعريفات هذا العلم من قِبل المهتمين والمنشغلين به، وإن كانت في مجملها تشير إلى كلّ ما يساعد على تعليم اللغات من مواد وأجهزة بيداغوجيّة وآلية وسمعيّة بصريّة ووسائل أيضا حيّة[2].

عرّف "سميث" Smith التعليميّة على أنّها: «فرع من فروع التربية، موضوعها خلاصة المكونات والعلاقات بين الوضعيات التربوية، وموضوعاتها ووسائلها، وكلّ ذلك في إطار وضعية بيداغوجية».

وبعبارة أخرى، يتعلق موضوعها بالتخطيط للوضعيّة البيداغوجية وكيفيّة مراقبتها وتعديلها عند الضرورة[3].

ومعنى هذا أنّ التعليميّة تمسّ الجانب العلمي في التعليم، وذلك من خلال تعلّم وتسهيل تيسير اللغة، وذلك عن طريق تقديم الإمكانيات المساعدة في الدراسة لتحقيق الهدف من العملية التعليميّة.

وغير بعيد عن هذا التعريف الذي قدّمه "بروسو" Brousou لمصطلح التعليميّة، حيث يقول: «التعليميّة هي الدراسة العلميّة لتنظيم وضعيات التعلّم التي يندرج فيها الطالب لبلوغ أهداف معرفيّة عقليّة أو وجدانيّة أو حركية»[4]، ويُضيف: «التعليميّة هي تنظيم تعلّم الآخرين»[5]، بمعنى أنّ التعليميّة تقدّم المعطيات والخطط الضرورية المساعدة على نجاح العملية التعليميّة.

---

[1]- ينظر: الزجاجي، الإيضاح في علّل النحو، تحقيق: مازن المبارك، دار العروبة، القاهرة، (د.ط)، د.ت، ص.64.

[2]- ينظر: عبد الجليل مرتاض، القاموس الوجيز في المصطلح اللّساني،دار شهرزاد للنشر والتوزيع ط1، 2018، ص.105.

[3]- ينظر: منصوري عبد الحق، التعليميّة العامة وعلم النفس، وزارة التربية، الجزائر، ط1، 1999، ص.02.

[4]- ينظر: منصوري عبد الحق، التعليميّة العامة وعلم النفس، ص.02.

[5]- مرجع نفسه، ص.02.

وقد ربط بعض الدّارسين تعريف التعليميّة بعلاقاتها بالعلوم الأخرى، وهذا ما نجده في تعريف "جان كلود غاي نون" (Jean Claude Gay Noon)، حيث عرّفها على أنّها إشكالية إجمالية وديناميّة تتضمن تأمّلاً وتفكيراً في طبيعة المادة الدراسيّة، وكذا في طبيعة وغايات تعلّمها وصياغة فرضياتها الخاصّة، انطلاقاً من المعطيات المتجدّدة والمتنوّعة باستمرار لعلم النفس والبيداغوجية وعلم الاجتماع[1].

معنى هذا أنّ التعليميّة مصطلح غير ثابت بل متطور في مضمونه بتطوّر العلوم والمعارف التي يستثمرها ويستفيد منها.

إضافةً إلى التعريفات السابقة يمكن أن نُضيف تعريفا لـ"محمد الدريج" يقول فيه: «التعليمية هي الدراسة لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلّم التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أو على المستوى الوجداني أو المستوى الحسّي-الحركي»[2]، كما أضاف أنّ الموضوع الأساس للديداكتيك هو بالضبط دراسة الظروف المحيطة بمواقف التعلّم ومختلف الشروط التي تُوضع أمام التلميذ لتسهيل ظهور التمثلات لديه، أو إبعادها أو وضعها موضع تغيير ومراجعة؛ لخلق تصوّرات وتمثلات جديدة"[3].

انطلاقاً ممّا تقدّم، نفهم ونتبيّن أنّ التعليميّة علم قائم بذاته يهدف إلى تحسين العملية التعليميّة، من خلال تقديم الخطط والبرامج التي تذلّل صعوبات التعلّم، ويتمّ هذا بالاستعانة بالعلوم الأخرى.

فالتعليمية علم من علوم التربية، فهي قواعد تنظم محتويات المواد الدراسيّة، وكيفية التخطيط لها، مستقاة من الحاجات والأهداف المتعلقة بالمتعلّم، والأساليب والوسائل والطرائق الناجحة لتبليغها إيّاه.

[1]- ينظر: رشيد بناني، من الديداكتيك إلى البيداغوجيا: الحوار الأكاديمي والجامعي، الدار البيضاء، ط1، 1991، ص.39.

[2]- ينظر: محمد الدريج، تحليل العملية التعليميّة، دار عالم الكتب، ط1، 1994، ص.13.

[3]- مرجع نفسه، ص.13.

وعليه، فهي دراسة علمية لطرائق التدريس وتقنياته، تهتم بالمسائل المتعلقة بمختلف المواد الدراسية[1].

أما مجال اهتمام التعليميّة واسع وخصب، حيث لا يتعلق اهتمامه بموضوع واحد، وإنّما يشمل كلّ ما يتعلّق ويرتبط بالعمليّة التعليميّة من مادة دراسية، ومنهاج ومعلّم ومتعلّم وكذا الوسط التعليمي.

ومن أهمّ المواضيع التي تعني بها التعليميّة، نذكر:[2]

- تحسيس المدرسين بمشاكل التعليم المختلفة.
- تنمية المهارات العقلية مثل مهارات الحساب الذهني.
- حل بعض مشاكل التفكير الاستدلالي.
- تحفيز التلاميذ نحو المواد الدراسيّة.
- تكوين المعلمين وتحسين أدائهم البيداغوجي.
- تطوير البرامج التعليمية.
- توجيه الاهتمام للتقويم وأساليبه وأنواعه بوصفه عنصراً فعّالاً في العملية التعليميّة.
- الاهتمام بكلّ ما من شأنه إثراء الوسط التعليمي.

ونظراً لتباين الأهداف التعليميّة، تفرّع هذا العلم إلى فرعين اثنين: التعليميّة العامّة والتعليميّة الخاصّة.

أ–التعليميّة العامّة: أو علم التدريس العام، ويقابل التربية العامّة التي تهتم بمختلف أشكال التدريس[3].

---

[1]– ينظر: بشير إبرير وآخرون، مفاهيم التعليميّة بين التراث والدراسات الإنسانية الحديثة، مخبر اللسانيات واللغة، جامعة باجي مختار، عنابة، ص.84.

[2]– ينظر بشير إبرير، تعليميّة النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث عمان– الأردن، ط1، 2007، ص.10.

[3]– ينظر: بشير إبرير وآخرون، مفاهيم التعليميّة بين التراث والدراسات الإنسانية الحديثة، ص.85.

وثمّة من يُطلق عليها "التعليميّة الأفقيّة"، وهي التي تكون مبادئها وممارساتها قابلة للتطبيق، تقدّم المعطيات الأساسية والضرورية للتخطيط لكلّ موضوع، ولكلّ وسائل التعليم لمجموع عناصر الوضعيّة البيداغوجيّة[1].

أي أنّ التعليميّة العامّة تعني بجميع العناصر المكوّنة للعملية التعليميّة وتكون موجّهة لجميع الفئات.

ب- التعليميّة الخاصّة: أو علم التدريس الخاص، ويقابل التربية الخاصّة التي تتعلّق بمختلف المواد، مثل: القراءة، والكتابة والحساب[2].

وبعبارة أخرى، فإنّ التعليميّة الخاصّة تهتم بأنجع السبل لتحقيق الأهداف وتلبية حاجات المتعلمين، كما تهتم بمراقبة العملية التعليميّة لمادة ما، ولتحقيق مهارات خاصّة وبوسائل خاصّة ولمجموعة خاصّة من التلاميذ[3]، ذلك أنّ قدرات المتعلمين تختلف من شخص لآخر، وبالتالي فإنّ البرنامج التعليمي الذي يناسب فئة معينة من المتعلمين، قد لا يتناسب وقدرات فئة أخرى بسبب الفروقات الفردية بينهم.

ومن العلوم التي ظهرت حديثاً متفرعة عن التعليميّة، علمي صعوبات التعلّم والفروقات الفردية، والتي لا بأس من إشارة سطحية إلى مفهوميهما.

[1]- ينظر: زوليخة علال، تعليميّة نشاط التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات، رسالة لنيل شهادة الماجستير في اللغة والأدب العربي، جامعة فرحات عباس، سطيف، الجزائر، 2010، ص.16.

[2]- ينظر بشير إبرير وآخرون، مفاهيم التعليميّة بين التراث والدراسات الإنسانية الحديثة، ص.85.

[3]- ينظر زوليخة علال، تعليميّة نشاط التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات، ص.17.

2- مفهوم التعلّم:

التعلّم عملية مستمرة باستمرارية وجود الإنسان، ومجالاته متطورة بتطوّر المجتمعات، وهو قديم قِدَم الإنسان نفسه. والتعلّم لا يكون سهلاً وممكناً في جميع الأحوال، ومع جميع الأفراد؛ إذ ثمّة أفراد يُعانون من مشاكل في التعلّم بسبب إعاقة ما، وثمّة آخرون وإنْ كانوا قِلّة يُعانون من هذه المشاكل مع أنّهم يمتلكون قدرات عقلية عادية، ولا يُعانون من أيّ إعاقة أو مشاكل نفسيّة تحول بينهم وبين تعلّمهم بشكل عادي وسليم.

هو مفهوم افتراضي يُشير إلى عملية حيويّة تحدث لدى الإنسان، ويتمثل في التغيّر في الأنماط السلوكيّة وفي الخبرات ويستدلّ عليها من خلال السلوك الخارجي القابل للملاحظة والقياس[1].

ويعرّف أيضا على أنّه العملية التي يستطيع الفرد تكوين قابليات أو مهارات جديدة أو تعديل قابليته أو مهاراته عن طريق الممارسة والتجربة[2].

إضافةً إلى هذا يعدّ التعلّم عمليّة حيويّة ديناميكيّة تتجلّى في جميع التغيّرات الثابتة نسبياً في الأنماط السلوكية والعمليات المعرفية التي تحدث لدى الأفراد نتيجة لتفاعلهم مع البيئة المادية والاجتماعية[3].

في ظلّ هذه التعاريف التي حدّدت مصطلح التعلّم، نفهم أنّه يعني تطويراً مستمراً في خبرات ومهارات الأفراد ينعكس ويتجلّى في سلوكهم الخارجي.

وبناءً على ما تقدّم يمكن القول إنّ صعوبة التعلّم تعني المشاكل والعراقيل التي تتعلّق وترتبط بتعلّم الأفراد وتنمية مهاراتهم.

---

[1]- ينظر: محمود قمبر وآخرون، دراسات في أصول التربية، دار الثقافة، الكويت، ط2، 1991، ص.127.

[2]- ينظر: نزار الطالب، كامل لونيس، علم النفس الرياضي، مطبعة الجامعة، بغداد، ط2، 2000، ص.33.

[3]- ينظر: محمود قمبر وآخرون، دراسات في أصول التربية، ص.128.

3- مفهوم صعوبات التعلّم:

قبل تعريف مصطلح صعوبات التعلّم من الضروري الإشارة إلى أنّ هذا المصطلح اعتمد أوّل الأمر من قِبل "صمويل كير" (Samuel Car, 1963) ليصف به الأطفال العاديين الذين يعجزون عن مجاراة تحصيل زملائهم في نفس الظروف التدريسيّة بسبب اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسيّة الأساسيّة الخاصّة بهم أو استعمال اللغة،الكلام أو الكتابة أو في إجراء الحساب المفاجئ[1].

معنى هذا أنّ الأطفال ذوي صعوبات التعلّم هم أطفال مثل أقرانهم العاديين إلاّ أنّهم يسجّلون قدرة تعلميّة أقلّ مقارنةً بهم. هؤلاء الأفراد يمكن القول عنهم أنّهم يُعانون من صعوبات تعلميّة، وهذه الأخيرة يترتّب عنها مشاكل يجب أن تسترعي اهتماماً ومساعدة مستمرّة باستمراريّة التعليم؛ لأنّ لها تأثيرات جانبيّة على حياة الطفل؛ إذ لا تمسّ فقط الجانب التعليمي وإنّما مختلف الجوانب، ولهذا سنحاول أن نقف عند هذا المصطلح ونعرّفه حتى يتأتّى لنا استيعاب آثاره والفئات التي يمكن تقييدها بهذا المصطلح.

فصعوبات التعلّم مصطلح عام يصف مجموعة من التلاميذ يظهرون انخفاضاً في التحصيل الدراسي عن زملائهم الذين هم في مثل سنهم ووضعهم، مع أنّهم يتمتعون بذكاءٍ عاديّ فوق المتوسط إلاّ أنّهم يظهرون صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلّم كالفهم، التفكير، الإدراك، الانتباه، القراءة، والكتابة، التهجئة، النطق، العمليات الحسابية، أو في المهارات المتصلة بكلّ من العمليات السابقة[2].

ومصطلح صعوبات التعلّم لا يتضمن من لديهم مشكلات في التعلّم والناتجة في أساسها عن مشكلات بصريّة أو سمعية أو نتيجة التأخر العقلي أو اضطرابات انفعالية أو نتيجة حرمان ثقافي أو

[1]- ينظر: عبد المطلب القريطي، سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصّة وتربيتهم، دار الفكر العربي، القاهرة- مصر، (د.ط)، 2005، ص.40.

[2]- ينظر: زينة حموي بسطامي، الصعوبات التعلميّة وتكامل الأدوار، مجلة قطر الندى، ورشة الموارد العربية، قبرص، العدد 12، 2008، ص.04-05.

بيئي أو اقتصادي[1]. فهذا المصطلح لا يتضمن الأطفال الذين تكون إعاقتهم سبباً مباشراً في الصعوبات التعلميّة التي يُعانون منها.

وقد تعدّدت المصطلحات التي دلّت على صعوبات التعلّم؛ حيث وصلت إلى خمسين (50) مصطلحاً، نذكر منها: الخلل الوظيفي الدماغي البسيط- إصابة الدماغ- الإعاقة الحقيّة- عُسر أو احتباس الكلام- عُسر القراءة- الحبسة الرياضية- عُسر الكتابة، وغيرها من المسميات[2].

إنّ مصطلح صعوبات التعلّم مصطلح عام يضمّ مجموعة من الاضطرابات التي تظهر لدى الأفراد في اكتساب واستخدام الاستماع والكلام والقراءة والكتابة والاستدلال والقدرات الرياضية، إنّ هذه الاضطرابات تظهر في أداء الأفراد وتنشأ من عوامل داخلية وليست خارجية ومن المفترض أنّها ترجع بالدرجة الأولى إلى وجود خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي الذي يمكن أن يصاحبه بعض المشكلات السلوكية والنفسيّة والتي لا تتسبب في حدّ ذاتها في صعوبات التعلّم لدى الأفراد، لكن صعوبات التعلّم قد تكون مُصاحبة لبعض المشكلات الأخرى على غرار الضعف والقصور اللغوي والتأخر الدراسي والاضطرابات الانفعالية أو الاجتماعية أو بعض المؤثرات البيئية مثل الفروق الثقافية، أو التعليم غير الكافي أو غير المناسب أو العوامل النفسية[3].

ونظراً لانتشار هذه الصعوبات التعلميّة بين فئة لا بأس بها من الأطفال، تدعو الحاجة إلى الاهتمام بمعالجتها في وقت مبكّر من أجل التحقيق من تأثيراتها السلبيّة.و يمكن النظر إلى صعوبات التعلّم النهائية كنقص في المتطلبات الأساسية السابقة للمهارة، فالطفل قبل أن يتعلّم القراءة يجب أن يكون قد نما لديه قدرة ملائمة على التمييز البصري والذاكرة البصريّة والقدرة على اكتساب العلاقات وتركيز الانتباه، ونموّ تلك القدرات يعتبر مطلبا أساسيا سابقا لتعلّم القراءة، وفي نفس الوقت مطلبا

[1]- ينظر: عبد المطلب القريطي، سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصّة وتربيتهم، ص.40.

[2]- ينظر: قحطان أحمد الظاهر، مدخل إلى التربية الخاصّة، دار وائل، عمان، ط2، 2004، ص.236.

[3]- ينظر: أنور الشرقاوي، صعوبات التعلّم المشكلة والأعراض والخصائص، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد 63، ص.12.

تعتبر فيه نموّ المهارات مثل التآزر بين العين واليد والذاكرة وقدرات التتابع متطلبات أساسية لتعلّم الكتابة[1].

ومن أهمّ صعوبات التعلّم النهائية (صعوبة الانتباه، صعوبة الإدراك، صعوبة الذاكرة، صعوبة التفكير... الخ).

4- مفهوم الفروق الفردية:

لكلّ فرد منّا شخصيته الفريدة تميّزه عن غيره؛ إذ من الصعب إنْ لم نقل من المحال إيجاد فردين يتّفقان تماماً في الميول والذكاء والشخصية. ولعلّ الفروق بين الأفراد تظهر بشكل واضح في مجال التربية والتعليم، والتعليم الابتدائي من المجالات الواسعة التي تظهر فيها الفروق الفردية بصورة واضحة. وإدراك هذه الفروق مهمّ في تحديد الكيفيّة الأنسب في التعامل مع هؤلاء الأفراد وتحديد الأسلوب الأنسب لتعليمهم وضمان نموّهم نموّاً متكاملاً.

تُعرّف الفروق الفردية على أنّها الانحرافات الفرديّة عن المتوسّط الجماعي في الصفات المختلفة[2]، وقد يَضيق مدى هذه الفروق أو يتّسع وفقاً لتوزيع المستويات المختلفة في كلّ صفة من الصفات التي يتمّ تحليلها أو دراستها[3].

وهذه التعريفات ليست ثابتة عند جميع العلماء والاختصاصيين، لأنّ ثمّة عوامل تُؤثّر فيها نحو نوع هذه الفروق، وعلى هذا الأساس تُعرّف الفروقات الفرديّة على أنّها الاختلافات في درجة وجود الصفة (جسمية أو نفسيّة) لدى الأفراد، مقاسة بالدرجة المعينة؛ إذا كان الهدف هو معرفة الفروق بين

[1]- ينظر: عبد الوهاب، عبد الناصر أنيس، الصعوبات الخاصّة في التعلّم: الأسس النظريّة والتشخيصيّة، دار الوفاء، الإسكندرية، 2003، ص.113.

[2]- ينظر: أسعد شريف الأمارة، سيكولوجية الفروق الفردية علم النفس الخارجي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2014، ص.20.

[3]- ينظر: سناء محمد سليمان، سيكولوجية الفروق الفردية وقياسها، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2006، ص.31.

الأفراد وتحديد مستوى كلّ فرد في صفة معيّنة، ومُقاسة بالدرجة المعياريّة إذا كان الهدف هو معرفة الفروق داخل الفرد في أكثر من صفة[1]، فطبيعة ونوع الفروق تُؤثر في طريقة قياسها.

وتُعرّف أيضاً (تعريف أنريك) على أنّها: «ذلك التنظيم الثابت والدائم إلى حدّ ما لطباع الفرد ومزاجه وتكوينه العقلي والذي يحدّد أساليب توافقه مع البيئة بشكل مميز»[2].

وحسب هذا التعريف الذي قدّمه "أنريك"، فإنّ الطباع الداخلية والخارجية هي التي تُحدّد الفروق بين فردٍ وآخر.

لقد اهتمّ العلماء والمربّون بالطفل وبطبيعته ونادوا بوضع البرامج التي تتفق وهذه الطبيعة، بعد إدراكهم أنّ الأطفال يختلفون ويتفاوتون في طباعهم وميولهم وقدراتهم وكلّ ما يتعلّق بشخصيتهم، فاهتموا بدراسة الفروقات الفردية القائمة بينهم، وهذه الدراسة تطوّرت مع الوقت حتى أصبحت علماً قائماً بذاته، هو "علم نفس الفروق الفردية"[3].

ولقد اهتمّ علم نفس الفروق الفردية بقياس درجة هذه الفروق في القرن العشرين، فظهرت الاختبارات لقياس الذكاء وقياس القدرات الخاصّة والشخصية والميول على أسس علمية بعد أن تبلورت النظريات التي تقوم عليها مثل هذه المقاييس، ويُقارن أداء الفرد في هذه المقاييس والاختبارات بمتوسطات الأفراد الذين يماثلونه، والذين وُضعت الاختبارات من أجلهم[4].

[1]- ينظر: أسعد شريف الأمارة، سيكولوجية الفروق الفردية، ص.21.

[2]- ينظر: رمضان محمد القذافي، الشخصية، دار الكتب الوطنيّة، بنغازي- ليبيا، ط1، 1993، ص.15.

[3]- ينظر: فيصل عباس، الموسوعة الكبرى لعلم النفس والتربية، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، ط1، د.ت، ص.322.

[4]- ينظر: مرجع نفسه، ص.322.

5- مفهوم اللّغة العربيّة:

يُعدّ ابن جنيّ من أوائل العلماء الذين عرّفوا اللغة تعريفاً دقيقاً، يقول: «أمّا حَدُّهَا فإنّها أصوات يُعَبَّر بها كلّ قوم عن أغراضهم»[1]. فتعريف ابن جنيّ يتضمن إحاطة بأهمّ خصائص اللغة، وهي: صوتيّتها، وتعبيريّتها، واجتماعيّتها.

أمّا ابن الحاجب فعرّفها في مختصره بقوله: «حدّ اللغة كلّ لفظ وُضع لمعنى»[2]. وقريبٌ من هذا تعريف الأسنوي بن الحسن، يقول في تعريف اللغة: «اللغات عبارة عن الألفاظ الموضوعة للمعاني»[3]؛ أي قدرة اللغة الدلالية والتعبيريّة.

وإضافة لهذه التعريفات يمكن أن نقدّم تعريفاً آخر مهماً للغة، وهو تعريف ابن خلدون، يقول: «اعلم أنّ اللغة في المتعارف هي عبارة المتكلّم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لسانيّ ناشئ عن القصد بإفادة الكلام، فلابدّ أن تصير ملكة متقرّرة في العضو الفاعل لها، وهو اللسان، وهو في كلّ أمّة بحسب اصطلاحاتهم»[4].

نلاحظ أنّ ابن خلدون جعل اللغة فعلاً لسانياً ناشئاً؛ كونها قابلة للتعلّم والاكتساب، فاللغة تصبح ملكة لسانية بالتمرن والاستعمال.

فقد عرّفها دي سوسير بأنّها: «نتاج اجتماعي لملكة اللسان ومجموعة من التقاليد الضرورية التي تبنّاها مجتمع ما ليساعد أفراده على ممارسة هذه الملكة»[5]، لقد ركّز ديسوسير في تعريفه هذا على الوظيفة الاجتماعية التي تؤديها اللغة.

---

[1]- ينظر: ابن جنيّ، الخصائص، تحقيق: محمّد علي النجار، عالم الكتب، بيروت- لبنان، ط1، 2006، ص.67.

[2]- ينظر: السيوطي، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، تعليق: محمد أبو الفضل إبراهيم، محمد جاد المولى، علي محمد البجاوي، المكتبة العصريّة، صيدا- بيروت، ط1، 2004، ص.20.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص.20.

[4]- ينظر: ابن خلدون، المقدمة، دار الفكر، بيروت- لبنان، طبعة منقحة، 2004، ص.565.

[5]- ينظر: فرديناند دي سوسير، علم اللغة العام، ترجمة: يوئيل يوسف عزيز، آفاق عربية، 1985، ص.27.

وقال إدوارد سابير Edward Sapir في تعريفه لها: «هي طريقة أو وسيلة أساسية خالصة وغير غريزيّة إطلاقاً، لتوصيل الأفكار والانفعالات والرغبات بوساطة نظام معيّن من الرموز اختاره أفراد مجتمع ما واتّفقوا عليه»[1].فاللغة على هذا نظام تواصل خاضع لقواعد معينة، يعتمدها مجتمع ما في التواصل بعد الاصطلاح عليها.

وغير بعيد عن هذا تعريف محمد علي الخولي، حيث يعرّف اللغة على أنّها: «نظام يتكوّن من رموز صوتية اعتباطية يستعمله أفراد شعب ما لتبادل الأفكار والمشاعر فيما بينهم»[2].

أي أنّ للغة مجموعة من الاصطلاحات يعتمدها الأفراد من أجل التواصل، كما عرّف "أنيس فريحة" اللغة بقوله: «ظاهرة سيكولوجية واجتماعية وثقافية ومكتسبة، لا صفة بيولوجية، ملازمة للفرد، وتتألف من مجموعة رموز صوتيّة لغويّة، واكتسبت عن طريق الاختيار معاني مقرّرة من الذهن، وبهذا النظام الرمزي الصوتي تستطيع جماعة ما أن تتفاهم وتتفاعل»[3].

ما يمكن أن نستفيده من تعريفات اللّغويين القدامى وكذا المحدثين للغة، هو أنها أداة اتصال وتفاهم بين بني البشر، حيث يعبّرون بها عن أفكارهم ومشاعرهم ورغباتهم، كما أنها تتميّز بمجموعة من الخصائص، الاجتماعية والعرفيّة، والصوتية، وتعبيريّة.

فالعربيّة هي مجموعة اللغات الجزريّة (السامية) التي تنتمي للطائفة الغربيّة الجنوبيّة منها، وتنقسم إلى قسمين: قسم العربية الجنوبيّة، وتضمّ: المعينيّة والسبئيّة والحضرميّة والحميريّة القديمة، وقسم العربيّة الشمالية، وتضمّ: البائدة والباقية الفصحى. ويذهب الدّارسون إلى أنها أقرب اللغات الجزريّة إلى اللغة الأمّ[4].

---

[1]-ينظر: أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهران (د.ط)، 2012، ص.21.

[2]- ينظر: محمد علي الخولي، معجم علم الأصوات، مطابع الفرزدق التجارية، ط1، 1982، ص.145.

[3]- ينظر: أنيس فريحة، نظريات في اللغة، دار الكتاب اللبناني، بيروت- لبنان، ط2، 1891،ص.41.

[4]- ينظر: مشتاق عبّاس معن، المعجم المفصل في فقه اللغة دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، (د.ط)، د.ت، ص.68.

فهي اللغة الوحيدة التي حافظت على بنيتها وكتب لها البقاء دون تحريف قبل الإسلام، وقد حُفظت بحِفظ القرآن الكريم، ثم عنى بها أهلها، فليست هناك لغة نالت من الرعاية والاهتمام والبحث ما نالته اللغة العربيّة[1].

فاللغة العربية على هذا، واحدة من اللغات الإنسانية المعاصرة التي يتحدّث بها الملايين من العرب والمسلمين، وهي كذلك إحدى لغات منظمة الأمم المتّحدة[2].

فهذه اللغة من أهم مقوّمات الثقافة العربية الإسلامية ومن أجل الحفاظ على هذه اللغة يجب العمل على تعليمها بشكل صحيح وسليم، فهي رباط بين الأجيال المتعاقبة من المجتمع الواحد، إذ هي أداة الاستمرار الشعبي عبر القرون[3].

إنّ تعليم اللغة العربية يبدأ في المرحلة الابتدائية للتلميذ، ذلك أنّ اللغة في هذه المرحلة من أهمّ وسائل الاتصال والتفاهم بين التلميذ والبيئة المحيطة به، فهي تعديل للسلوك اللّغوي للتلاميذ من خلال تفاعلهم مع الخبرات والأنشطة اللغوية التي يحويها المنهج، كما أنّها أساس التحصيل في جميع المواد الدراسية، حيث تُعدّ المرحلة الابتدائية البداية الحقيقية والسنة الأولى لتعليم الفرد[4].

ولا يمكن تعليم اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية إلاّ باعتماد مجموعة من الأسس، وباعتماد وسائل وخطط تعليميّة تستثمر في تعليمها وتثبت أثرها في أذهان المتعلمين.

6- مفهوم التعليم الابتدائي:

هو التعليم في المرحلة الأولى من مراحل التعليم العام، ويكون عادةً من سن السادسة إلى الثانية عشرة[5]؛ أي يدوم ستّ سنوات، حيث ينتهي بمسابقة السنة السادسة للدخول إلى السنة الأولى من

[1]- ينظر: محمود عكاشة، علم اللغة مدخل نظري في اللغة العربية، دار النشر للجامعات، القاهرة- مصر، ط1، 2002، ص.65.

[2]- ينظر: تيسير عبد الجبار الآلوسي، ميساء أحمد أبو شنب، تكنولوجيا تعلّم اللغة العربية، مركز الكتاب الأكاديمي، ص.19.

[3]- ينظر: تمام حسان، اللغة بين المعياريّة والوصفية، مكتبة الأنجلو المصرية، (د.ط)، 1958، ص.08.

[4]- ينظر: حمامة كريم، محدب رزيقة، اللغة العربيّة والنظام التربوي، جامعة تيزي وزو، الجزائر، ص.151.

[5]- ينظر: حسن شحاتة وزينب النجار معجم المصطلحات التربويّة والنفسيّة، الدار المصرية اللبنانية (د.ط)، د.ت، ص.115.

التعليم المتوسط[1]، طبعاً هذا النظام كان معمولاً به في فترة سابقة، أمّا حالياً فالمعمول به هو خمس سنوات فقط.

إنّ المرحلة الابتدائية تُعدّ من أهمّ المراحل في المنظومة التربوية، فهي متاحة لجميع أفراد المجتمع الذين بلغوا السن المحدّد، كما أنّها القاعدة الأساس في تكوين المواطن[2].

فهي مرحلة التفتّح في حياة الطفل وبداية خروجه من التمركز حول ذاته إلى الانفتاح على الجماعات الأوّلية فالثانوية[3].

يعدّ التعليم الابتدائي بداية التعليم عند الأطفال، ففي هذه المرحلة من التعليم يتمكّن الطفل من التمرّس على طرق التفكير السليم، بحيث تُؤمّن له هذه المرحلة الحدّ الأدنى من المعارف والخبرات التي تمكّنه من ممارسة دوره كمواطن منتج داخل إطار التعليم النظامي، كما أنّه تعليم يُوثق الروابط بين التعليم والتدريب في إطار واحد متكامل[4].

فالتعليم في هذه المرحلة يستمر ويعزّز القدرات التعليمية للطفل، كما يستثمر مجموعة من العوامل الملائمة في التعليم، نحو الخبرات التربوية، الوسائل المعتمدة، الأهداف المرجوّة، وما إلى غير ذلك.

ومن الأهداف التي يركّز عليها التعليم الابتدائي، ويرمي على تحقيقها:[5]

- إكساب المتعلّم القدرة على التفكير وإدراك العلاقات الزمانية والمكانية.

---

[1]- ينظر: بوفلجة غياث، التربية ومتطلباتها، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط3، 1993، ص10.

[2]- ينظر: تركي رابح، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1998، ص.103.

[3]- ينظر أسماء لشهب، براهيمي براهيم، معلم المرحلة الابتدائية وتحدّيات تعامله مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ورقلة- الجزائر، العدد 30، سبتمبر 2013، ص.227.

[4]- ينظر: عبود عبد الغني وآخرون، التعليم في المرحلة الأولى واتجاهات تطويره، مكتبة النهضة المصريّة، القاهرة- مصر، (د.ط)، 1994، ص.99.

[5]- ينظر: حسين عبد الحميد رشوان، العلوم والتعليم والمعلم من منظور علم الاجتماع، مؤسسة شباب الجامعة للنشر، مصر، 2006، ص.148.

- تعليمه كيفية حلّ المشكلات وتعليمه أيضاً المهارات الحسابية والفنيّة واكتساب اللغة.
- زيادة اهتمام المتعلّم بالعالم الخارجي وما يحدث فيه.

ولا يمكن لهذه الأهداف أن تتحقق بطريقة عشوائية، وإنّما يجب أن يُراعي في بناء منهاج التعليم الابتدائي الأمور التالية:

- تحديد المهارات التي يجب أن يتعلّمها المتعلّم.
- إيجاد فرص متعدّدة للّعب، يمارس فيها المتعلّم نشاطاته.
- مراعاة التدرج في الأنشطة والمعارف؛ ممّا يتلاءم وقدرات المتعلّم.
- إثارة المتعلّم ودفعه للتعلّم واكتساب المزيد من المعارف.
- ملائمة البرنامج التعليمي ما أمكن للفروق الفردية بين المتعلمين.[1]

ما يمكن قوله هو أنّ التعليم الابتدائي يمثل مرحلة من أهمّ المراحل التعليميّة لدى الطفل، ذلك أنها تزوّده بالمعارف والخبرات التي تفتح له آفاقا جديدة نحو اكتساب معارف أخرى.

7- مفهوم الإعاقة البصرية:

قد يواجه الطفل حديث الولادة أو الطفل في مراحل نموه إعاقات جسمية أو ذهنية تتسبب له في إحداث عاهات إما مؤقتة يمكن أ ن يشفى منها أو عكس ذلك، فيدرج ضمن ذوي الاحتياجات الخاصة والذين هم مجموعات من أفراد المجتمع يختلفون عن الأفراد العاديين، بالنسبة لخصائصهم الجسمية والنفسية والعقلية، الأمر الذي يتطلب توفير الرعاية الخاصة بهم بما يتناسب مع قدراتهم وإمكانياتهم، وظروفهم الخاصة حتى يتم يمكن الوصول إلى مستوى أفضل من التوافق الشخصي والنفسي أو الاجتماعي[2].

لقد تعدّدت التعاريف ومن بينها المفهوم القانوني للإعاقة البصرية:

[1]- ينظر: حسين عبد الحميد رشوان، العلوم والتعليم والمعلم من منظور علم الاجتماع، ص.150.

[2] ينظر: محمد سلامة غباري، رعاية الفئات الخاص في محيط الخدمة الاجتماعية: رعاية المعوقين، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية (د.ط)، 2003، ص.13.

يُشير "هيوارد" و"أورلانسكي" (Heward & Orlansky, 1992) إلى أنّ التعريف للإعاقة البصرية يعتمد إلى حدّ كبير على قياسات حدّة الإبصار، والتي يقصد بها قدرة الطفل الكفيف على تمييز تلك التفاصيل بوضوح وذلك على مسافة محددة، وغالباً ما تُقاس حدّة الإبصار بقراءة حروف، أو أعداد أو رموز معينة، تتضمنها لوحة Chart تمّ وضعها على عشرين قدماً أي ستة أمتار، حيث يميز بين فئتين من الأطفال المعوقين بصرياً استناداً إلى محكين:

1) **حدّة الإبصار Acuity of vision**: فهي قدرة الطفل على رؤية الأشياء وتمييز تفاصيلها وخصائصها المختلفة.

2) **مجال الرؤية Field of vision**: هو المجال الذي يمكن الطفل الإبصار في حدوده دون تغيير في اتجاه رؤيته أو تحديقه. وعلى هذا الأساس يتم التمييز بين فئتين لتصبحا على النحو التالي:[1]

- العميان Blin: يعرف الأعمى بأنّه الطفل الذي يرى على مسافة 20 قدما أي 06 أمتار، ما يراه الطفل المبصر، على مسافة 200 قدما أي 60 مترا، وذلك بأقوى العينين بعد استخدام التصحيحات الطبيّة اللازمة، سواء باستخدام النظارات أو العدسات وهذا يعني أنّ حدّة إبصاره المركزية لا تتعدى 200/20 أي 60/6 أي أنها تساوي هذه النسبة أو تقل عنها كما لا يتعدى أوسع قطر لمجال رؤيته 20 درجة لأحسن العينين حتى بعد استخدام المعينات البصرية وهذا يعني أنّ ما يمكن للطفل العادي أن يراه على مسافة 200 قدم، ينبغي أن يتم تقريبه للطفل المعاق بصرياً إلى مسافة 20 قدما حتى يتمكن من رؤيته، أمّا مجال رؤيته هو المسافة الكلية التي يستطيع أن يراها في وقت معين دون تحريك مقلتيه، فيكون ضيقا جدا ممّا يصعب عليه في ضوء ذلك أن ينتقل من مكان لآخر، إذ يقل مجاله البصري عن 20 درجة، بينما يبلغ مثل هذا المجال 80 درجة بالنسبة للطفل العادي، وبذلك نلاحظ أنّ المفهوم القانوني لا يشترط أن يكون الطفل فاقداً بصره كلياً حتى يمكن اعتباره كذلك.

[1]- ينظر: عادل عبد الله محمد، الإعاقات الحسيّة، دار الرشاد للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2004، ص.64-66.

➢ ضِعاف البصر أو المبصرين جزئياً Partially Sighted: هم أولئك الأطفال الذين تتراوح حدّة إبصارهم المركزية بين 70/20 أي 20/6 وبين 200/20 أي 20/6 في أقوى العينين، بعد إجراء التصحيحات الطبيّة اللازمة.

إنّ العين عبارة عن عضو حساس للضوء معقد عالي التطور، يعمل على التحليل الدقيق للشكل والشدّة الضوئية، واللون المعكوس من الأجسام، وتقع كلّ عين في تركيب وقائي في الجمجمة يدعى محجر العين Orbit وتتألف كلّ عين من كرة ليفية صلبة تحافظ على شكل العين وعدسة تركز الضوء وطبقة من الخلايا الحساسة للضوء ونظام من الخلايا، والأعصاب التي تتركز وظائفها في جمع المعلومات البصرية والتعامل معها ونقلها إلى الجهاز العصبي المركزي.

وتتكون كلّ عين من ثلاث طبقات: طبقة خارجية تتألف من الصلبة Sclera والقرنية Cornea وطبقة وسطى تدعى بالطبقة الوعائية أو الحزمة العنبية Uveal tract والتي تتألف من المشيمية Chroid، والجسم الهدبي Ciliary body والقزحية Iris، وطبقة داخلية من نسيج عصبي تدعى بالشبكية Retina والتي تتألف من خلايا طلائية مصبوغة خارجية Outer pigment epithelium، والشبكة الداخلية الحقيقية Inner retina proper وتتصل الشبكة الحساسة للضوء مع المخ من خلال العصب البصري Optic nerve، وتمتد الشبكة إلى الأمام إلى الحافة المسننة Oraserrata.

وقد تصاب العين بخلل ما في بنيتها يؤدي إلى تعطيل عملها جزئياً أو كلياً، الأمر الذي يسبب إعاقة بصرية للشخص. والمعاق بصرياً هو الذي يفقد الرؤية بالجهاز المخصص لهذا الغرض وهو العين، وهذا الجهاز يعجز عن أداء وظيفته إذا أصابه خلل طارئ كالإصابة في الحوادث أو خلل خلقي يولد معه، وفي هذا الإطار فإنّ الإعاقة البصرية تعرف على أنها ضعف الوظائف الخمس وهي: البصر المركزي، أو البصر المحيطي أو التكيّف البصري أو البصر الثنائي أو عمى الألوان وذلك نتيجة تشوه تشريحي أو إصابة بمرض أو جروح في العين، ويميز "لطفي بركات" 1978 في ظلّ المفهوم الطبّي بين حالتين من كف البصر: إحداهما العمى الكلي أو الفقدان الكلي للإبصار أي الحرمان الوظيفي

للعين، والحالة الأخرى هي وجود حساسية ضعيفة للضوء، أي القدرة على التمييز بين مصادر الضوء المختلفة وهذه القدرة لها قيمتها الحيوية في حياة هذا الطفل، ولكنّها لا تساعده على الرؤية الحقيقية. كما تقدر درجة الإبصار الباقية لأصحاب الحالة الأخيرة ما بين 0 و60/6 وبهذا يعتبرون في حكم الكفيف عملياً.[1]

8- تصنيف الإعاقة البصرية:

يمكننا من خلال دراسة أسباب حدوث الإعاقة البصرية والوقوف على أهمّ الاضطرابات التي تُصيب العين أن نميّز بين الأنواع التالية

- قصر النظر: يحدث نتيجة كِبر حجم كرة العين بشكل غير عادي، يترتب على تمركز الأشعة الضوئية المعاكسة داخل العين ذاتها قبل أن تصل على الشبكية وذلك بدلاً من التمركز عليها، ممّا يؤدي إلى عدم وضوح الأشياء التي ترى من مسافة قريبة.

- طول النظر: ينتج عن صغر حجم كرة العين بشكل غير عادي ويترتب عليه تمركز الأشعة الضوئية المنعكسة إلى العين خلف الشبكية وليس عليها. وتبدو الأشياء القريبة أقل وضوحاً بينما الأشياء البعيدة أكثر وضوحاً.

- اللابؤرية: عبارة عن خطأ انكساري يؤدي إلى اختلاف نظام انحناء أسطح العين أو عدم انتظام تقوس القرنية تتشتت معه الأشعة المنعكسة من الجسم المرئي في نقطتين مختلفتين بدلاً من واحدة فقط، فلا تتكون صورة واضحة لذلك الجسم على الشبكية بل هناك ما يُعرف بين عامة الناس بالزيغية.

- ارتفاع ضغط العين: وينتج عن زيادة إفراز الرطوبة المائية في العين مع عدم أو ضعف تصريفها ممّا يؤدي إلى ارتفاع ضغط الدم العادي على كرة العين، ومع تزايد الضغط قد لا يصل الدم

[1] ينظر: محمد سيد فهمي وسيد رمضان، الفئات الخاصة من منظور الخدمة الاجتماعية: المجرمين المعوقين، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، (د.ط)، 1999، ص.177.

إلى العصب البصري ممّا يؤدي إلى انفصال الشبكية ثم حدوث العمى الذي قد يصير أمراً حتمياً آنذاك.

– المياه البيضاء(كاتاراكت) Cataract: تتعتم العدسة تفقد شفافيتها نتيجة لوجود سحابة بيضاء أو صفراء تغطيها، وهو الأمر الذي يؤدي إلى إضعاف قوة الإبصار وإلى عدم قدرة تمييز الألوان.

– الحول Strabismus: يحدث نتيجة عدم تآزر عضلات العين، لا تستطيع العينان من جرائه التركيز على شكل واحد في ذات الوقت، حيث يأخذ محور إبصار كلّ عين اتجاهاً مختلفاً عن الآخر، ولا يلتقي المحوران عند نقطة واحدة، وهو الأمر الذي يؤدي إلى ازدواج الرؤية من جانب المصاب.

– اهتزاز مقلة العين Nystagmus:عبارة عن تدبدب سريع لاإرادي للعينين يؤدي إلى عدم القدرة على التركيز في رؤية الأشياء ممّا يؤدي إلى عدم رؤيتها بوضوح، إضافة إلى وجود مشكلات أخرى عديدة في القراءة.

– الكمش أو العمش Amblyopia: يتمثل في وجود عتمة أو إظلام في الإبصار يصبح من الصعب معه أن تكون هناك رؤية واضحة للأشياء.

نفهم ممّا تقدّم أنّ الإعاقة البصرية هي عجز يُصيب حاسة الإبصار لدى الشخص وحسب درجة العجز نكشف الإعاقة، فإن كان العجز تاماً أو كلياً صنّف الشخص ضمن فئة المكفوفين، وإن كان هذا العجز جزئياً صنّف الشخص ضمن الفئة الثانية وهم فئة المبصرين جزئياً أو فئة ضِعاف البصر.[1]

[1] ينظر: عادل عبد الله محمد، الإعاقات الحسيّة، ص.64-66.

الفصل الأول

التعليم العام والتعليم المتخصص

- دراسة في المفاهيم -

توطئة

1- مفهوم التعليم العام
2- التعليميّة
3- التعلّم
4- التعليم المتخصّص
5- إستراتيجيات تطبيق المقاربات التعليمية الحديثة لتدريس المعاقين بصرياً.
6- منهاج تدريس المعاقين بصرياً
7- تطوّر مفهوم تكنولوجيا التعليم.
8- مفهوم الوسائل التعليمية
9- نظام برايل في اللغة العربية

خلاصة الفصل

توطئة:

للتعليم دور هام في تطوّر حركة المجتمع من خلال تنمية العامل البشري الذي يعتبر أساس كلّ تطوّر وتنمية، وتعدّ الأسرة المدرسة الأولى للطفل، وينعكس تأثير التنشئة الأسرية في العملية التعليمية في مختلف المراحل العمرية، وترتبط بها قضيتا التفوّق والتأخر المدرسي.

1- مفهوم التعليم العام:

يعرّف التعليم على أنّه النشاط الذي يساهم به كلٌ من المعلّم والمتعلّم، بحيث يقع تعليم المعارف من قِبل المعلم واستيعابها وتعلّمها من قِبل المتعلّم.، ويتمّ ذلك بصيغة آنية متوازية، إلاّ أنّ نشاط المعلم لا يقتصر فقط على إيصال المعارف والمعلومات، بل يتعداه إلى تنظيم العمل المستقل ّ ِ للمتعلمين وتوجيهه والإشراف عليه وتقويمه، وتدريب القدرات العقلية والأخلاقية والجمالية الحسّية، في حين تذهب الدكتورة "سهيلة محسن كاظم الفتلاوي" إلى القول: «التعليم هو توجّه كلّ موقف تدريبي نحو المتعلّم، فالتدريس مهنة ذات نشاط إنساني واجتماعي لها أصولها، وقواعدها، ومهاراتها الأدائية، ووسائل إيصالها ومسؤولياتها التي تستهدف التعليم والتعلّم»[1].

1-1. تاريخ التدريس:

وجدت مهنة التدريس منذ القِدم، ممّا يسمح بالوقوف على تصوّرات مرتبطة بالمهنية والتكوين، إذ يقول "بيرنو" أنّ المدرسين كانوا دوماً رجال حِرف، غير أنّه هناك نماذج مختلفة لمهنية المدرسين، وأنّ التيار الواصف للتمهين يصف سيرورته المرتبطة بقواعد موضوعة واستراتيجيات موجهة بأهداف وأخلاق، إنّه المرور من الحرفة التقليدية حيث تطبّق تقنيات وقواعد إلى مهنة، إذ نبني استراتيجيات مرتكزين على المعارف العقلانية وتنمية الخبرة في وضعية مهنية بِما فيها الاستقلالية[2].

1-2. طريقة التدريس:

[1]- ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، مدخل إلى التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2003، ص.31.

[2]- ينظر: الحسن اللّحية، كفايات المدرس، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، (د.ط)، 2012، ص.41.

تعدّدت تعريفات العلماء والمربيين لطريقة التدريس سواء في الدراسات التربوية أو الأجنبية، ومن التعريفات أنها:

«أسلوب الإحساس والتفكير والعمل والشعور والوجدان... إنّها ليست قاعدة ضيقة جافة بل تتميّز بقدر من المرونة، ويمكن أن نقول أنّها تعميم يتجسّد في شكل فعل»[1].

وهو «النهج الذي يسلكه المعلم في توصيل ما جاء في المنهاج الدراسي من معرفة ومعلومات ومهارات ونشاطات للمتعلم بسهولة وسير»[2].

وترى "سهيلة محسن" في كتابها 'المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل بأنّ: «طريقة التدريس عبارة عن إجراءات تفاعلية تستند إلى العديد من استراتيجيات التدريس التي يستخدمها المعلم لتوجيه نشاطات وفعاليات المتعلمين والإشراف عليها من أجل إحداث التعلّم في جوانب مختلفة (المعرفة، الاتجاهات...) على أن تلاءم الموقف التعليمي والتعلّمي وتنسجم مع خصائص المتعلمين المتوجّه إليهم، ونمط المحتوى التعليمي المعينة به بِما يكفل التفاعل الديناميكي الفاعل بين الأركان المختلفة للتدريس من معلم ومتعلم ومحتوى تعليمي وبيئة التعلّم»[3].

وتختلف طرائق التدريس باختلاف الهدف، فقد تكون فردية ذاتية تعتمد على المتعلّم، أو تقليدية تعتمد على المعلّم، ولكن مهما اختلفت هذه الطرائق وتنوّعت، فإنّنا نستطيع تقسيمها إلى:

أ- الطريقة الإلقائية: الطريقة التي يكون فيها صوت المدرّس هو المسموع أكثر من غيره عندما يُلقي الحقائق أو يسردها، وتمتاز هاته الطريقة بأنّها تتناسب والأطفال الصغار جدا الذين لا يمكنهم الكتابة أو الاطلاع، وهي تناسبهم في موضوعات مثل: سرد القصص، أو وصف بعض المشاهد، أو شرح بعض الحوادث، ولكن يتوقّف نجاح الطريقة الإلقائية معهم على طريقة المدرّس والمادة التي يختارها للإلقاء، وأهم طرق الإلقاء:

[1]- ينظر: أفنان نظير دروزة، النظرية في التدريس ترجمتها علميا، دار الشروق، عمان، ط1، 2000، ص.176.

[2]- محمد الدّريج، تحليل العملية التعليمية، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط- المغرب، (د.ط)، 1988، ص.112.

[3]- ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2006، ص.374.

- التحاضر: وهو العرض الشفهي دون مناقشة أو إشراك المستمع.
- الشرح: وهو التوضيح وتفسير الغموض لدى التلميذ.
- الوصف: وهو الإيضاح اللّفظي في حال تعذّر الوسيلة.[1]

ب- الطريقة القياسية: من المسلّم به أنّ المتعلّم يجب أن يدرس قوانين وحقائق عامة، كأن تعطى له قاعدة مضطردة أو حقيقة عامة يقيس عليها بأمثلة تُؤيّد الحقيقة أو القاعدة المضطردة، وهذه الطريقة إن امتازت بشيء، فإنّها تمتاز بسهولتها لأنها لا تحتاج إلى مجهود عقلي عظيم، واستخدامها في مرحلة التعليم الابتدائي غير مناسب لقصور تفكير الأطفال في هذه الناحية القياسية. والواجب على المدرّس أن يُشرك المتعلّم إشراكاً فعلياً في الدّرس، وقد تبدو هاته الطريقة لأوّل وهلة أفضل من الطريقة الاستنباطية التي تتلخّص في تزويد الأطفال بالمعلومات، ثم تتركهم ليستنتجوا القوانين بأنفسهم، وقد ثبت بالتجربة أنّ الطريقة التي يسلكها التلميذ للوصول إلى القانون بنفسه يكون لها أثر هام في إدراكه[2].

ج- الطريقة الاستقرائية: تمتاز هاته الطريقة بعرض الأمثلة أو النماذج على التلاميذ للتفحّص والمقارنة، ثم استنباط القاعدة[3]. فتجعل المتعلّم يستقرئ الحقيقة، وهي طريقة تبدأ بالجزئيات لتصل إلى القواعد العامة، وتستعمل كثيراً في المرحلة الأساسية، بحيث ينطلق المتعلّم من التفكير في الجزئيات للوصول إلى العام، وعن طريق ذلك يتعوّد المتعلّم على التفكير السليم المنطقي والاعتماد على النفس في الكشف عن الحلول وحب البحث[4].

[1]- ينظر: صالح عبد العزيز، التربية وطرق التدريس، دار المعارف، مصر، ج1، ط4، د.ت، ص.245.

[2]- مرجع نفسه، ص247.

[3]- ينظر: عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، مكتبة غريب، القاهرة، (د.ط)، د.ت، ص.27.

[4]- ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التطبيقية، دار هومه للطباعة والنشر، الجزائر، ط4، 2009، ص.62.

د- الطريقة الجمعية: هي طريقة تجمع بين الطريقتين الاستقرائية والقياسية، ففي تدريس القواعد مثلا نبدأ بأمثلة يأتي بها المتعلّمون أو يعرضها المعلّم شريطة أن تكون في مستوى عقولهم وتجاربهم، ثم نُوجّه أنظارهم إليها وإلى ما فيها من مميزات[1].

هـ- الطريقة الحوارية: تقوم هاته الطريقة على الحوار، فالمعلّم لا يتكلّم وحده، بل يكون هناك تفاعل متبادل بين المعلّم والمتعلّم، عن طريق المناقشة والحوار لموضوع ما، فيسأل المعلّم المتعلّمين ويسمع منهم الإجابة المختلفة لأجل التدريب على التخمين والحدس الذهني لتنمية الجوانب العقلية، وبما أنّ هذه الطريقة تعتمد على الأسئلة، فيشترط لنجاحها أن تكون واضحة بسيطة[2].

و- الطريقة التلقينية: تشبه هاته الطريقة الطريقَة الإلقائية، ويقصد بها تلك التي يتمّ الاعتماد فيها على المعلّم، إذ يكون المتعلّم سلبياً، لأنّ المعلّم يعرف كلّ شيء والمتعلّم يحفظ ويستذكر ويستظهر، ولهاته الطريقة مزايا قليلة لكونها تجعل المتعلّم لا يقف عند مشكلاته التي تتطلب منه التدّخل لحلّها بنفسه. ومن هنا لقيت كثيراً من النقد، إلاّ أنها مازالت تستعمل في مدارسنا بشكل مكثّف[3].

2- التعليميّة:

ظهر مصطلح الدّيداكتيك بفرنسا سنة 1554م، واستعمل ليُقدّم الوصف المنهجي لكلّ ما هو معروض بوضوح، أمّا في المجال التربوي، فقد وظّف هذا المصطلح سنة 1667م كمرادف لفنّ التعليم- التعليمية أو الدّيداكتيك أو علم التدريس، أو المنهجية، التي هي علم موضوع دراسة طرائق وتقنيات التعليم[4].

لقد برز مفهوم التعليمية ضمن سياق كثافة المعلومات المتوفّرة وإشكالية اكتسابها من قبل المتعلّم، وهي وضعية جعلت كلا من المعلّم والمتعلّم يبذلان كثيراً من الجهد دون الحصول على المردود

[1]- عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، ص.29.

[2]- صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التطبيقية، ص.62.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص.61.

[4]- ينظر: محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص.126.

المطلوب، وهذا المصطلح يعود في اللغة الإغريقية إلى كلمة Didaktikos وتعني ما هو خاصّ، ويعرّفها "سميث" على أنّها: «فرع من فروع التربية موضوعها خلاصة المكوّنات والعلاقات بين الوضعيات التربوية وموضوعاتها ووسائطها ووسائلها، وكلّ ذلك في إطار وضعية بيداغوجية، وبعبارة أخرى يتعلق موضوعها بالتخطيط للوضعية البيداغوجية وكيفية مراقبتها وتعديلها عند الضرورة»[1].

ويعرّفها "ميالاري" بأنّها: «مجموعة طرق وأساليب وتقنيات التعليم الذي يهتم بنقل معلومات ومعارف معينة قصد تنمية المهارات واستمرار التراث الثقافي من علمي وإداري وفني في أجيال شعب ما، فهو يحمل نظريات مختلفة في طريقة تنمية الفكر، وتقوية ملكات النقد وتربية الشخصية، ويُوثق جذور الحضارة، ويبذر بذور العزة والكرامة ويسعى إلى عرض المفاهيم والمبادئ والآراء في أذهان أفراد الأمة»[2].

أمّا "بروسو" فيرى أنّ: «الموضوع الأساسي للتعليمية، هو دراسة الشروط اللازم توفرها في الوضعيات أو المشكلات التي تقترح للتلميذ، قصد السماح له بإظهار الكيفية التي يشغل بها تصوراته المثالية أو يرفضها»، ويقول أيضا: «إنّ التعليمية هي تنظيم تعلّم الآخرين». والتعليمية ترتبط بمصطلح آخر هو علم التعليمية "Didaxihodie" وهما يجتمعان في الموضوع نفسه ويرميان إلى تحقيق الهدف نفسه، إذ كلاهما يسعى إلى تثمين الفعل التعليمي، إلاّ أنّ الفرق بينهما ينحصر في طريقة تناول الموضوع. ففي الوقت الذي تسعى فيه التعليمية إلى تحقيق أغراضها بالاعتماد على خلفية من المبادئ والنظريات نجد أنّ علم التعليمية يعتمد على البحث الإمبريقي الذي يستند إلى الخبرة الميدانية لتثمين الفعل التعليمي. إذا فالتعليمية ترمي إلى تنمية العلاقات بين الوضعيات وعواملها الناقلة بالنسبة إلى

[1]- ينظر: مجموعة من الأساتذة، وحدة اللغة العربية،مادة التعليمية العامة وعلم النفس، مطبعة بن باديس، الجزائر،الإرسال الأول، (د.ط)، 1999، ص.02.

[2]- ينظر: محمد رضا البغدادي، تكنولوجيا التعليم والتعلّم، دار الفكر العربي مدينة نصر، القاهرة، (د.ط)، 1998، ص.33.

مجموعة من الأفراد في الوسط المدرسي، كما أنها تهتمّ بالتخطيط للأهداف ومراقبتها وتعديلها بالوسائل التي تسمح ببلوغ الأهداف[1].

2-1.خصائص التعليميّة: تمتاز التعليمية بمجموعة من الخصائص منها:

- التعليميّة تعني الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلّم.
- التعلّم ليس عملية تكديس للمعارف والمعلومات بطريقة تراكمية خطية، بل هو إعادة بناء للمعارف السابقة واكتشاف للمعارف الجديدة بطريقة أكثر تكيّفاً مع الوضعيات الجديدة.
- الأخذ بعين الاعتبار تصوّرات المتعلمين وقدراتهم الذاتية لتعبئتها وتجنيدها في اكتساب أو تعلّم مفاهيم جديدة.
- تشخيص أخطاء المتعلّمين والصعوبات التعلّمية قصد استغلالها في عملية التصويب، أو التعديل، أو التذليل لتحقيق أفضل النتائج التعلّمية.
- تجعل المتعلّم محوراً للعملية التربوية والمعلّم شريكاً في اتخاذ القرار بينه وبين المتعلّمين.
- تعمل على تطوير قدرات المتعلّم في التحليل والتفكير والإبداع.
- تعطي مكانة بارزة للتّقويم وخاصّة التقويم التكويني للتأكد من فعّالية النشاط التعليمي.[2]

2-2. مستويات التعليميّة:

أ- التعليمية العامة: هي التي تكون مبادئها ومعطياتها قابلة للتطبيق مع كلّ المحتويات والمواد وفي كلّ مستويات التعليم، ففيها تقدّم المبادئ والأسس النظرية العامة الصالحة لكلّ الموضوعات ووسائل التعليم، بمعزل عن التخصصات الدراسية الدقيقة للمواد أو المستويات.

ب- التعليمية الخاصة: هي التعليمية التي تهتم بتخطيط العملية التعليمية لمادة معيّنة، لتحقيق مهارات خاصة بوسائل محدّدة لمستوى معيّن من المتعلمين مثل: تعليمية أنشطة اللغة

[1]- ينظر: مجموعة من الأساتذة، وحدة اللغة العربية، ص.02.

[2]- ينظر: محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص.130.

العربية في السنة الأولى ابتدائي، أو تعليمية نشاط الرياضيات في السنة الخامسة ابتدائي، أو تعليمية العلوم، أو تعليمية التربية الإسلامية...[1]

2-3.العملية التعليميّة التعلّمية:

تمفصل العملية التعليمية التعلّمية أنشطة المدّرس مع أنشطة المتعلّمين والعكس صحيح، بهدف السماح للمتعلّمين بتحقيق مهامهم المحدّدة بغايات، كما يقوم الثنائي (تعليم/ تعلّم) أيضا بوظيفة خلق دينامية التعاقد الدّيداكتيكي، إذ يتقاسم المدّرس والتلميذ في إطار هذه الدّينامية مسؤولية التفاعلات بدراية ضمن المهام المقترحة من قبل المدرس[2].

3- التعلّم:

هو عملية قائمة داخل الإطار المكاني والزماني للمدرسة بإكراهاتها ومواردها، وهو يهمّ موضوعات نوعية تعد مضامين البرامج المدرسية، ويمكن أن تأخذ هذه الموضوعات أشكالاً مختلفة "دراية مقننة، إتقان تعلّم من أجل الوجود". فالتعليم المدرسي هو بناء المعارف من قبل المتعلّم بخصوص دراية متحقّق منها بوضوح ومكتسبة لصلاحيتها بفضل عملية النقل الدّيداكتيكي[3].

وهو إحداث تعديل في سلوك المتعلّم نتيجة التدريس، التعليم، التدريب، الممارسة والخبرة. ويرتبط بالعملية التعليمية التي تعمل على تحقيقه من خلال المنهج والمعلم، بِما في ذلك الكفاية الأكاديمية والتدريسية[4].

[1]- ينظر: محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص.131.

[2]- ينظر: فيليب جونابر، التكوين الديداكتيكي المدرسي، ترجمة: عبد الكريم غريب، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، ت2011، ص.317.

[3]- ينظر: مرجع نفسه، ص.305.

[4]- ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي،المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، ص.30.

كما يعرّف التعلّم على أنّه عملية اكتساب الوسائل المساعدة على إشباع الحاجات والدوافع وتحقيق الأهداف، ويقوم على التفاعل بين الفرد المتعلّم وموضوع التعلّم، ووضعية التعلّم، ولا يمكن أن يتم إلاّ بالتفاعل بين العناصر الثلاثة السالف ذكرها[1].

ويعرّف "ودورث" Woodworth التعلّم على أنّه: «النشاط الذي يمارسه الشخص ويؤثر على سلوكه مستقبلاً، وهذا يعني أنّ التعلّم يقوم أساساً على إيجابيات الفرد وتفاعله مع البيئة التي يعيش فيها، وعن طريق هذا التفاعل يتوصل الإنسان إلى طرق جديدة».

أمّا "جون رايان" John Rayan فيرى أنّ التعلّم هو: «عملية تستمر مدى الحياة سواءً كان ذلك مقصوداً أو غير مقصود وأنّ الهدف منه هو التأقلم مع البيئة وفهمها والسيطرة عليها».

ويقول "ماكانديس" Mecandess: «التعلّم هو اكتساب المهارات الجديدة وإدراك الأشياء والتعرّف عليها عن طريق الممارسة بِما في ذلك تجنب بعض أنماط السلوك التي يتضح للكائن الحي عدم فعّاليتها أو ضررها»[2].

3-1.أهداف التعلّم:

هي صياغة أو عبارات تصف السلوكات النهائية للتعلّم بواسطة أفعال مضارعة قابلة للملاحظة والقياس وعلى أساسها تبنى الكفاءة المستهدفة. فالأهداف التعلّمية تسعى إلى إحداث التغيرات السلوكية المرغوبة لدى المتعلّم أثناء أو بعد الوضعية التعليمية التعلّمية، وتتميّز أهداف التعلّم بـ:

- وصف أداء المتعلّم القابل للملاحظة.
- تحديد شروط الأداء وذكر التعليمات والأدوات المستخدمة عند الإنجاز[3].

[1]- ينظر صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التطبيقية، ص.55.

[2]- ينظر رمضان القذافي، نظريات التعلّم والتعليم، الدار العربية للكتاب، ليبيا- تونس، ط2، 1981، ص.13.

[3]- ينظر محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص.66.

3-2.نظريات التعلّم الحديثة:

إنّ الاختلاف بين تعريفات التعلّم حفّز العلماء على إيجاد نظرية للتعلّم، بل إلى نظريات مختلفة كلّ واحدة منها حسب الاتجاه الذي تبنّاه كلّ عالم، وهذا ما يفسر وجود النظرية السلوكية والنظرية المعرفية.

3-2-1. النظرية السلوكية:

تعد هاته النظرية وليدة علم وظائف الأعضاء في بداية نشأتها، وقد ارتبطت ارتباطاً وثيقاً باسم العالم "إيفان بافلوف" الذي عاش بين (1849-1936)، فهي نظرية تقوم على أساس أنّ الكائن الحي يمكن تنظيمه وتوجيهه والتنبؤ بإمكانية حدوثه بناءً على قواعد وقوانين، فهي تنظر إلى السلوك على أنّه وحدة معقدة يمكن تحليلها إلى وحدات ذرية بسيطة، هذه الوحدات هي الاستجابات الأولية التي ترتبط بمثيرات محدّدة. فالسلوكية تجمع فريقاً من علماء علم النفس الذين يدرسون سلوك الكائن الحي من وجهة نظر معينة، ويعرّف "واطسون" السلوكية بأنّها: «العلم الطبيعي الذي يدرس كلّ السلوك والتكيّف البشري وذلك بطرائق تجريبية وفق مكتشفات العلم»[1].

أما اتجاهات النظرية السلوكية فهي:

1) الاشتراط البسيط: أو الإثارة الشرطية لبافلوف، وهي نظرية ترتكز على دراسة المثير وما يؤثر فيه من تغيرات وظروف بيئية تتحكم في قوته وضعفه.

2) الاشتراط الإجرائي لـ"سكينر" Skinner: ترتكز على دراسة أنواع الاستجابات بصفة خاصة ودرجتها والعوامل المؤثرة فيها.

3) نظرية التعزيز لـ"دولار وميلر" Dollar Wmiller: هي نظرية جديرة بالدراسة لاستطاعتها الجمع ما بين المبادئ التقليدية التي وضع مبادئها "فرويد" وبين مبادئ السلوكيين التي ترفض التعامل مع الدوافع غير المنظورة.

[1]- ينظر: محمد مصطفى زيدان، نظريات التعلّم وتطبيقاتها التربوية، دار الشروق، جدة، (د.ط)، 1983، ص.93.

4) نظرية الارتباط والمحالة والخطأ: تعد من أهم النظريات أو الاتجاهات في النظرية السلوكية جاء بها العالم "ثورندايك" (E. L Thorndike). وتشير هاته النظرية إلى أنّ التعلّم عبارة عن عملية ارتباط بين مثير واستجابة، وأنّه يتمّ حدوث الارتباط وإقامة العلاقة عن طريق التفاعلات العصبية، ويقوم الارتباط على قوانين رئيسية: هي الاستعداد والتدريب والأثر[1].

3-2-2. النظرية المعرفية:

هي نظرية ظهرت في النصف الثاني من القرن العشرين، وجاءت كاحتجاج على النظرية السلوكية، وركّزت بشكل أكبر على سيكولوجية التفكير ومشاكل المعرفة، كما أنّها نادت بضرورة "عرض الموضوع أو المشكلة بطريقة مناسبة تُتيح للفرد بناءا إدراكياً يؤدي إلى الاستبصار أي فهم العلاقات الأساسية التي تتضمنها المشكلة[2].

ومن أبرز النظريات التي تندرج تحتها نجد نظريتي الجشطلتية و المجالية.

أ) النظرية الجشطلتية: تهتم هاته النظرية بطريقة إدراك الأشياء عن طريق البصر وكيف أنّ هذا الإدراك البصري يتعامل مع الأشياء في إطارها الكلّي دون التفاصيل[3].

جاءت هاته النظرية كاتجاه مضاد لاتجاه السلوكيين واتجاه الشرطيين الذين كان يمثلهم كلٌ من "ثورندايك" و"بافلوف"، أمّا النظرية الجشطلتية فكان لها عدّة علماء منهم "ماكسفر نهنر" (1880-1943)، و"كوهلر" و"كيرت فوكا" فهم لا يقبلون الاتجاه التحليلي العنصري الذي تقوم به النظريات السلوكية الشرطية، رافضين مبدأ إمكانية تحليل السلوك إلى وحدات الاستجابات الأولية التي ترتبط بمثيرات.

فالسّلوك عندهم يتّصف بالكلّية، بمعنى أنّ السّلوك وحدة معيّنة نتيجة لوجود الكائن الحيّ في موقف معيّن، وهذا الموقف يتميّز ببعض العوامل التي تؤثر في الكائن الحي، وتجعله يستجيب له بطريقة

[1]- ينظر: رمضان القذافي، نظريات التعلّم والتعليم، ص.128.

[2]- ينظر: جابر عبد الحميد، سيكولوجية التعلّم ونظريات التعليم، دار النهضة العربية، مصر، (د.ط)، 1978، ص.244.

[3]- ينظر: رمضان القذافي، المرجع السابق، ص.154.

معّينة، حتى يحقق تكيّفه وتوافقه مع هذا الموقف، فالسلوك الذي يعنيهم هنا هو السلوك الكلّي من حيث أنّه مجموعة أحداث تصدر عن ذات معّينة تهدف إلى غرض خاص وتحدث داخل بيئة محدّدة[1].

ب) النظرية المجالية: هي نظرية تعتبر السلوك وحدة كلّية وظيفية غير قابلة للتحليل فسلوك الفرد في موقف ما يخضع لقواعد تنظيم المجال الذي يوجد فيه الفرد، فالكلّ سابق على الأجزاء، وهو أكبر من أجزائه، ويكتسب الجزء وظيفته من الكلّ الذي يوجد فيه[2].

وإذا عدنا إلى النظرية المعرفية بصفة عامة، فقد توصلت إلى عدّة نقاط في دراستها المتواصلة نذكر منها:

- التعليم عندها لا يكون كاملاً إلاّ بتغيير الإنسان لطريقة تفكيره، وبنائه المعرفي والعمليات العقلية التي يوظّفها، وليس بِما يقوم به من سلوك ظاهر، حيث تولي اهتماماً للمثيرات الخارجية.
- سلوك الإنسان يُمليه العقل الذي يملك التّوجه العام للإنسان على اعتبار أنّ الكلام الإنساني نشاط حركي واع.
- يحتلّ المتعلّم مركزها التعليمي، كما يساهم في تخطيط الأهداف العلمية التعليمية، فيشارك المعلّم في نشاطه عن طريق شرحه لبعض أجزاء الدّرس ويقوم ببحوث نظرية، كما أنّه فرد يسعى إلى اكتساب معرفة عن طريق ما تقوم به ذاكرته من تلقي للمعلومات، وتنسيقها وتنظيمها، وترميزها، واسترجاعها على شكل أنماط ذات معنى وفائدة[3].

وفي الأخير، يمكننا القول إنّ نظريات التعلّم وصفية بطبعها وتقوم بشرح ميكانيكية التعلّم بصفة عامة مثل كيفية حدوث التعلّم، ودوافعه والعوامل المساعدة عليه أو المعيقة له، وغير ذلك من أمور وصفية. كما يمكن القول أنّ الباحثين في نظريات التعلّم يتلخّص مجال دراستهم في البحث عن

[1]- ينظر: زينب عبد الكريم، علم النفس التربوي، دار أسامة للنشر، عمان- الأردن، (د.ط)، 2009، ص.127.

[2]- ينظر: محمد مصطفى زيدان، نظريات التعلّم وتطبيقاتها التربوية، ص.05.

[3]- ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التطبيقية، ص.26.

كيفية اكتساب الشخص لمجموعة من المعارف، أو إظهار الاستجابة لمثيرات معينة وكيفية تغيير الاستجابة عن طريق التدريب والممارسة.

4- التعليم المتخصّص:

4-1. مفهوم التعليم المتخصّص:

يعتمد على العلم وأساليبه البحثية في تقديم الخدمات الخاصة التي تقتضيها حاجات جماعات من الأفراد في المجتمع، لأنّهم يختلفون عن الناس العاديين، ويقدّم برامج تربوية ونفسية واجتماعية وتدريبية حسب حاجات كلّ فئة من الفئات التي تتعامل معها. ومن الفئات التي تحتاج إلى خدمات التربية الموهوبون وذوو الإعاقة العقلية والذين يوصفون بغير العاديين[1].

4-2. أهداف التعليم المتخصّص:

- مساعدة شريحة المعاقين على أن يكونوا أفرادا نافعين في المجتمع ولا يشعرون بالاختلاف.
- استثمار ما لديهم من قدرات متباينة والسعي لتنميتها وتطويرها.
- التعرّف إلى الأطفال غير العاديين بفضل أدوات القياس والتشخيص المناسب لكلّ فئة ومعرفة نسبة انتشارها.
- إعداد البرامج التعليمية والكوادر العلمية لتدريس أصحاب هذه الشريحة وتدريبهم وتأهيلهم سواء أثناء الخدمة أو قبلها.
- إعداد الموازنات الخاصة التي تحتاجها كلّ فئة.
- تصميم وإعداد طرائق تدريس مناسبة.[2]

5- إستراتيجيات تطبيق المقاربات التعليميّة الحديثة لتدريس المعاقين بصرياً:

[1]- ينظر: سعيد حسني العزة، المدخل إلى التربية الخاصة للأطفال ذوي الحاجات الخاصة، الدار العلمية للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2002، ص.12.

[2]- ينظر:سعيد حسني العزة، المدخل إلى التربية الخاصة للأطفال ذوي الحاجات الخاصة، ص.13.

5-1. إستراتيجية تحليل المهمّات: إنّ المهمّة هي مجموعة من المهارات الحركية التي يقوم الفرد بتأديتها بالاعتماد على مجموعة من الأساليب منها: تتبّع أخطاء الطفل ومراقبته، وتحديد الأهداف الخاصّة بكلّ خطأ وتجزئة المهمّة التعليمية من وحدة كاملة إلى وحدات فرعية[1].

5-2. إستراتيجية تنمية القدرات (تدريب العمليات النفسية): تعدّ تنمية القدرات إستراتيجية أساسية وفعّالة في العملية العلاجية، كما أنّها أسلوب من الأساليب التي تحدّد العجز النهائي، وتضع برامج معينة للعلاج[2].

5-3. إستراتيجية المهارات الإدراكية الحركية: تعدّ الحركة المعيار الأوّل الذي تقوم عليه المهارات الإدراكية والمعرفية عند تطوّر النموّ الحركي للمتعلّم، بحيث يستطيع أن يستكشف البيئة من حوله، ويكون له محصول معرفي عن طريق إدراك مثيرات البيئة.

5-4. إستراتيجية النفس اللّغوية: يرى أصحاب هذه الإستراتيجية أنّه بالإمكان علاج صعوبات التعلّم اللّغوية المرتبطة بالأداء الوظيفي في الأداء اللّغوي[3].

5-5. إستراتيجية التربية العلاجية والتصحيحية: تهدف إلى مساعدة المعاقين بصرياً لاكتساب المهارات اللازمة للتغلب على الصعوبات.

5-6. إستراتيجية التربية التعويضية: تتضمّن أدوات ووسائل مكيّفة لتحقيق الأهداف التي يتعذر تحقيقها عن طريق البرامج العلاجية، ويشمل التدريس الفعّال في التربية الخاصّة[4].

5-7. إستراتيجية المواد التدريبية: يجب على المعلّم أن يكون قادراً على تقسيم البرامج إلى أجزاء متسلسلة ومتكاملة، ويُراعي العناصر التي يشملها محتواه الدراسي، مع اكتشاف نقاط ضعف المتعلّمين.

---

[1]- ينظر: عصام جدوع، صعوبات التعلّم، دار اليازوري، عمان، ط1، 2007، ص.176.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص176.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص.176.

[4]- ينظر: جمال محمد الخطيب، منى صبحي الحديدي، مدخل إلى التربية الخاصّة، دار الفكر، عمان، ط1، 2009، ص.26.

5-8. إستراتيجية تدريس (تدريب) الحواس المتعدّدة: تحتاج هاته الإستراتيجية إلى تركيز المعلّم على جميع حواس المتعلّم، بغض النظر عن البصر كي يتدّرب على المهارات، مع وجوب الاستعانة بالوسائل التعليمية المرتكزة على الحاسة السمعية، وعلى اللمس والشم.

5-9. إستراتيجية التحليل السلوكي التطبيقي: يقصد بها استعمال أساليب تسعى لمعالجة المشاكل السلوكية مثل مشاكل النشاط الزائد وتشّتت الانتباه[1].

6- منهاج تدريس المعاقين بصرياً:

ينقسم منهاج تدريس المعاقين بصرياً إلى نوعين:

أ- المنهاج العادي (Method Ordinaries): هو نفس المنهاج الذي يقدّم للمتعلّم العادي مع إجراء التعديلات عليه التي تفرضها طبيعة هذه الفئة.

ب- المنهاج الخاصّ (Method Special): يتم بواسطته تدريس المعاقين بصرياً على بعض المهارات والقدرات، ويختلف هذا المنهاج بين فرد وفرد آخر[2].

6-1. طريقة إعداد المناهج لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة:

تتعدّد الطرق المتّخذة في بناء المناهج لشريحة ذوي الاحتياجات الخاصة وتختلف في النمط، إلاّ أنها تجتمع في الهدف ونذكر منها:

النموذج الذي قدّمه "ويهمان" (Wehmen) سنة 1981 في بناء المناهج للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة من النماذج المقبولة والمعتمدة في مجالات التربية الخاصّة، وتمرّ بخمس خطوات هي:

- ✓ التعرّف على السلوك الداخلي.
- ✓ قياس مستوى الأداء الداخلي.
- ✓ إعداد الخطة التربوية الفردية.

[1]- ينظر: عصام جدوع، صعوبات التعلّم، ص.178.

[2]- ينظر: خولة أحمد يحيى، البرامج التربوية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، دار المسيرة، عمان، ط1، 2009، ص.24.

✓ إعداد الخطة التعليمية الفردية.

✓ تقويم الأداء النهائي. [1]:

6-2. إعداد مناهج تدريس المعاقين بصرياً: يمكن إعدادها بإتّباع ما يلي:

- معرفة معلومات أولية سريعة على الفئة المتعامل معها بشكل عام، إذ يساعد هذا على بناء المناهج والتقدّم بشكل صحيح.
- القياس والتأكد من مدى قابلية المتعلّم للتعلّم، وذلك بضبط نقاط القوّة والضعف باستخدام مقاييس المهارات السلوكية.
- تحديد الأهداف العامة والخاصّة للتدريس والتعليم.
- وضع المواد التي تساير شريحة المعاقين بصرياً وتتماشى مع المنهجية المناسبة.
- تعيين طرائق التدريس وتعدّد طرق التقويم وتحديد وسائطها.

القيام بإعداد مقرّر دراسي متّفق عليه ويكون رسمياً، ثم تجسيده وتجريبه. ويشمل منهاج تدريس المعاقين بصرياً على أربعة عناصر:

- الأهداف.
- المحتوى.
- أنشطة وأساليب التعليم والتعلّم.
- أساليب التقويم وأدواته.

وعليه فإننا نستنتج أنّ منهاج تدريس المعاقين بصرياً لا يختلف كثيراً عن المنهاج التدريسي العادي، ولكن تحصل تغييرات طفيفة يقوم بها المختصّون[2].

6-3. طرق تدريس المعاقين بصرياً:

أ- طريقة التّعليم التّعاوني: يسعى إلى تحفيز المتعلّم على إنجاز المهمّات وتحمّل المسؤولية.

[1]- ينظر: خولة أحمد يحيى، البرامج التربوية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، ص.30.

[2] - ينظر: كوثر جميل بلجون، مناهج وطرق تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة جامعة أم القرى، السعودية (د.ط)، 2009، ص 11.

ب-طريقة الاستقصاء الموجّه: تعدّ من أكثر الطرق فاعلية في تنمية التفكير، يحتاج فيه المتعلّم إلى ممارسة العمليتان العقلية والعملية.

ج- طريقة الاكتشاف الموجّه: يستخدم فيها المتعلّم مهاراته للوصول إلى مفهوم ومبدأ علمي.

د-طريقة حل المشكلات: تزيد من قدرة المتعلّم على التذكر وتنمية قدرات التفكير عنده.[1]

هـ-طريقة تحليل السلوك: استخدمت هذه الطريقة بنجاح لأنها تقوم بتعديل سلوك المتعلم.

و- التّلميذ كمعلم: قيام المتعلّم بدور المعلّم تخلق عندهم دافعية أكثر تساهم في نجاح عملية التعلّم.[2]

6-4. أهداف تدريس المعاقين بصرياً:

- السعي إلى الحدّ من الإعاقة، وذلك بتبنيّ برنامج وقائي يعمل على تقليل نسبة الإعاقة[3].
- العمل على نشر الوعي الثقافي، وخاصّة ثقافة المعاقين بين أفراد المجتمع حتى يكونوا على دراية وعلم بمجال التربية الخاصّة.
- إعداد طرق التدريس المناسبة لكلّ فئة.
- توفير الرعاية الصحية والنفسية والاجتماعية.
- مراعاة الفروق الفردية.[4]
- التمييز بين فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، وإعداد البرامج التعليمية الخاصة بكلّ فئة.
- استعمال أدوات القياس والتشخيص لكلّ فئة للتعرّف عليهم.
- العمل على تقليل إمكانية حدوث الإعاقة عن طريق إعداد البرامج الوقائية.[5]

7- تطوّر مفهوم تكنولوجيا التعليم:

- المرحلة الأولى:

[1]- ينظر: غسان يوسف قطيط، الحاسوب وطرق التدريس والتقويم، دار الثقافة، عمان، ط1، 2009، ص.108.

[2]- ينظر: كمال عبد الحميد زيتون، التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2003، ص.58.

[3]- ينظر: فاروق الروسان، سيكولوجية الأطفال غير العاديين، دار الفكر، عمان، ط2، 2006، ص.18.

[4]- ينظر: سعيد كمال عبد الحميد، التقييم والتشخيص لذوي الاحتياجات الخاصة، دار الوفاء، الإسكندرية، ط1، 2009، ص.33.

[5]- ينظر: ماجدة السيد عبيد، مدخل إلى التربية الخاصة، دار صفاء، عمان، ط1، 2009، ص.21.

1. التعليم المرئي: يرجع استخدام الوسائل التعليمية إلى القدماء المصريين من خلال استخدام قطع الحجارة والجصّ لتعليم النشء العدّ والحساب، كما استخدموا النقش على المعابد والأحجار لتعليم الكتابة، فكانوا يطلقون عليها وسائل معيّنة على الإدراك، لأنها تساعد الطّفل المتعلّم على إدراك الأشياء التي يتعلّمها. ونظراً لاعتقاد المربّيين بأنّ التعليم يعتمد أكثر على حاسة البصر، وأنّ من 80 إلى 90% من خبرات الفرد في التّعليم يحصل عليها عن طريق هاته الحاسة، فقد أطلق عليها الوسائل البصرية.

2. التعليم المرئي والمسموع: رغم ظهور مصطلح الوسائل البصرية، إلاّ أنّه ظلّ قاصراً، لأنّ التعليم في ظلّ وجود هذا المصطلح يكون قاصراً على حاسة البصر فقط، في حين أنّ المكفوفين يتعلّمون عن طريق السمع. ولذلك ظهر مصطلح الوسائل السّمع بصرية، وهو يعتمد على حاستي السمع والبصر معاً في التعليم.[1].

3. التعليم عن طريق جميع الحواس: بالرّغم من معالجة القصور في مصطلح وسائل السمع البصرية، إلاّ أنّ هذا المصطلح به قصور، لأنّه يقصر التعليم على حاستي السمع والبصر فقط، في حين يستخدم الفرد جميع حواسه المختلفة في التعليم كحاسة الشم واللمس والتذوق[2].

- **المرحلة الثانية:**

هذه المرحلة عُدّت فيها الوسائل التعليمية معينات للتدريس، فسمّيت بوسائل الإيضاح، لأنّ المعلمين استعانوا بها في تدريسهم بدرجات متفاوتة، كلٌ حسب فهمه لهذه المعينات وأهميتها، وبعضهم لم يستخدمها[3].

- **المرحلة الثالثة:**

[1]- ينظر: هبه الأصبحي، كيف بدأ التعليم وكيف تطوّر، فهد الوطنية للنشر، الرياض، (د.ط)، 2017، ص.23.

[2]- هبه الأصبحي، كيف بدأ التعليم وكيف تطوّر، ص.24.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص.24.

في هذه المرحلة اعتمدت على أنّ الوسائل التعليمية تعتبر وسيطاً بين المعلّم والمتعلّم، أو هي القناة أو القنوات التي يتمّ بها نقل الرسالة، أي المادة التعليمية من المرسل إلى المستقبل، ولذلك فإنّ هذه الوسائل متعدّدة ويتوقف اختيارها على عوامل كثيرة منها الأهداف التعليمية وطبيعتها والأهداف السلوكية التي يحدّدها المعلم[1].

- المرحلة الرابعة:

تبدأ بالنظر إلى الوسائل التعليمية في ظلّ أسلوب المنظومات، أي أنها جزء لا يتجزأ من منظومة متكاملة في العملية التعليمية، وقد بدأ الاهتمام ليس بالمواد التعليمية أو الأجهزة التعليمية فقط ولكن بالإستراتيجية الموضوعة من قِبل المصمّم، إذ توضّح هذه المنظومة كيفية استخدام الوسائل التعليمية لتحقيق الأهداف السلوكية المحدّدة من قبل، مع الأخذ بعين الاعتبار اختيار الوسائل وطرق استخدامها[2].

8- مفهوم الوسائل التعليمية:

هي كلّ ما يستخدمه المعلّم والمتعلّم من أدوات ومواد، وأيّ مصادر أخرى داخل الدّرس وخارجه بهدف إكساب المتعلّم خبرات تعليمية محدّدة بسهولة، ويسر ووضوح، مع الاقتصاد في الوقت والجهد المبذول[3].

ويطلق مصطلح المعينات التعليمية على كافة الأدوات التي يستخدمها المدّرس أو الطالب للمساعدة في تحقيق عمليتي التعليم والتعلّم.

ويقصد بها أيضا "المبادئ الأساسية التي يقوم عليها مخطط التعليم كوساطة للوصول إلى المتعلم"[4].

---

[1]- ينظر: المرجع نفسه، ص24.

[2]-ينظر: المرجع نفسه، ص.25.

[3]- ينظر: فيليب جونايز، التكوين الديداكتيكي المدرسي، ص.92.

[4]- ينظر: رشدي أحمد طعيمة وآخرون، المفاهيم اللغوية عند الأطفال، دار المسيرة للنشر، عمان- الأردن، ط1، 2007، ص.156.

ويُعرّفها "وليد أحمد جابر" على أنّها: «الوسائل التعليمية في مجال التعلّم مجموعة من المواد تعدّ إعدادا حسناً، لتستثمر في توضيح المادة التعلّمية وتثبيت آثارها في أذهان المتعلمين وهي تستخدم في جميع الموضوعات الدراسية التي يتلقاها المتعلمون في مختلف مراحل الدراسة»[1].

وقد تطرق "محمد الدّريج" إلى جانب آخر في تعريفه الوسائل التعليمية قائلاً: «ليست الوسائل التعليمية، كما قد يتوهم البعض، مساعدة على الشرح فحسب، إنّها جزء لا يتجزأ من عملية التعليم، لذا فمن الخطأ تسميتها "وسائل إيضاح" كما هو شائع في بعض الأوساط التعليمية، ومن شأن الوسائل التعليمية، بالإضافة إلى المساهمة في توضيح المفاهيم وتشخيص الحقائق، أن تُضيف إلى مواد الدراسة الحيوية، وتجعلها ذات قيمة عملية وأكثر فاعلية وأقرب للتطبيق»[2].

وقد نفى "محمد الدّريج" صفة الإيضاح عن الوسائل التعليمية أنّها مجرّد وسائل إيضاح، بل ضرورة وجب حضورها بصفة دائمة في العملية التعلّمية.

فمهما تعدّدت مفاهيم الوسائل وتنوّعت فإنّها تصبّ في اتجاه واحد يتمثل في اعتبارها دعماً من دعائم العملية التعليمية، يسهر المعلّم على الاستعانة بها من أجل إنجاح العملية التعليمية، وتحقيق الأهداف في ظلّ ما يخدم التعليم والتعلّم.

8-1. الوسائل التعليمية عند المبصرين:

أ- **أنواعها**: قسم الباحثون الوسائل التعليمية إلى:

1) المعينات السمعية: تلك التي ترتبط بحاسة السّمع، ومنها الأشرطة السّمعية، والهاتف، ومكبرات الصوت والراديو... الخ

2) المعينات البصرية: تلك التي ترتبط بحاسة البصر، ومن هذه المعينات: الخرائط، والسّبورة، والصور والرسوم، والأفلام المتحركة بدون صوت...الخ

[1]- ينظر: وليد أحمد جابر، تدريس اللغة العربية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2002، ص.362.

[2]- ينظر: محمد الدّريج، تحليل العملية التعليمية، ص.105.

3) المعينات السمعية والبصرية: تعتمد على حاستي السمع والبصر، وتهدف إلى إيصال المعلومات إلى المتعلّم، ومنها الأفلام السينمائية، والتلفزيون، والبرامج السمعية البصرية... الخ[1].

وتتراوح الوسائل التعليمية بين البسيطة والمتطوّرة، ورغم هذا، فلا يمكننا التخلّي أو الاستغناء عن أيّ واحدة منهما في العملية التعليمية، وعلى المعلم اختيار ما يناسب مادته التي يدرّسها والموقف التعليمي الموجود فيه ومن الوسائل ما يأتي:

1. السّبورة: وهي الوسيلة التّعليمية الأكثر تواجداً في مدارسنا وأقدمها.
2. البطاقات: هي من الوسائل الفعّالة التي تساعد في تعليم الأطفال القراءة والكتابة ومنها: بطاقات الأسماء وبطاقات الأشياء. وقد تحدّث عنها "أحمد مدكور" بقوله: «البطاقات فعّالة، حيث تزيد من معدّل السرعة في القراءة، والتعليم عن طريق النشاط، وتدريب التلاميذ على عدّة مهارات أساسية كسلامة الهجاء وتنمية أساليب التعبير»[2].
3. لوحة الخبرة: هي ما يسجّله التلاميذ على الورق المقوى من خلال رحلة، أو زيارة، أو مشاهدة أفلام.
4. الملصقات: هي وسائط بصرية تعبّر عن فكرة أو موضوع معيّن، ويتمّ ذلك بالصور والرسوم، وكتابة الكلمات والعبارات المناسبة ليستعان بها في تدريس كثير من المواد[3].
5. الشفافيات: هي عبارة عن ملف من الورق الشفاف تُوضع في جهاز ينقل صورتها إلى شاشة خاصّة مثبّتة في مكان يراه المشاهدون، وهي تستعمل في عرض نماذج للخطوط أو عرض لصورها[4].

[1]- رشدي أحمد طعيمة وآخرون، المفاهيم اللغوية عند الأطفال، ص.156.

[2]- ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي أميرة للطباعة، القاهرة- مصر، (د.ط)، 2000، ص.130.

[3]- ينظر: حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، ط7، 2008، ص.405.

[4]- ينظر: وليد أحمد جابر، تدريس اللغة العربية، ص.375.

6. المجسّمات: وهي أشكال تمثل نماذج الأشياء بأبعادها المختلفة، وتختلف عن الصور بأنّها تطابق الشيء الذي تمثّله في الشّكل مع اختلاف في الحجم. وقد تحلّ الصورة محل المجسمات، تستثمر هذه الأجسام في أشكال الحروف وتقوم بتدريب الأطفال في الصّفّ الأول.
7. الترسيمات: تساعد الترسيمة المتعلّم على تحديد الأفكار الثانوية، وتساعده على تدوين أفكاره بشكل منظم، وترتيبها بالطريقة الملائمة تمهيداً لتوسيعها واستنباط الاستنتاجات منها[1].
8. الجداول: الجدول وسيلة تعليمية بسيطة وفعّالة، حدّدها بعض الأساتذة بأنّ استعمالها يرتبط بالدرجة الأولى باللّوح الأسود، ويمكن استعمالها عبر بعض الوسائل التعليمية كجهاز العرض العلوي، وتستعمل الجداول في عدّة مواقف منها توضيح دول قارة ما[2].
9. التسجيلات الصوتية: إنّ استخدام التسجيلات الصوتية يساعد في إعطاء النمذجة اللغوية السليمة في القراءة الجهرية الممثلة للمعنى والمعبّرة عن الانفعالات، وفي إخراج الحروف من مخارجها، وفي النطق الإملائي والضبط النحوي لتمكّن المتعلّم من النطق السليم للحروف من البداية دون الحاجة للتعديل أو التصحيح[3].
10. الأفلام الثابتة والأفلام المتحركة: الأفلام الثابتة شرائح عليها صور تشبه مسودّة الصورة الفوتوغرافية قبل طبعها، وهي شرائح صغيرة تعرض بواسطة عارض، ويمكن أن يُستفاد منها في مجال التعبير عن طريق وصف الصورة الدالة عليها، أو تدريب التلاميذ على قراءة كلمة أو جملة، ويمكن أن تعوض بالبطاقات. أمّا الأفلام المتحركة، فهي تشبه القلم السينمائي العادي ويمكن أن تفيد في المجالات التي حدّدت في التلفزيون[4].
11. التلفزيون التعليمي: هو من الوسائل التربوية الهامّة التي تؤثر تأثيراً كبيراً في حياة الجماهير، فهو يقدّم كثيرا من الخدمات كالتثقيف والتهذيب، وإنشاء العلاقات بين مختلف الشعوب، وقد انتبه

[1]- أنطوان صياح وآخرون، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2006، ص.270.
[2]- المرجع نفسه، ص.298.
[3]- محمد صلاح مجاور، تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، دار القلم، (د.ط)، د.ت، ص.223.
[4]- ينظر: وليد أحمد جابر، تدريس اللغة العربية، ص.374.

التربويون إلى أهميته حديثاً في ميدان التعليم، إذ قالوا عنه: «الخدمات التربوية التي يُسديها التلفزيون باعتباره وسيلة معينة على جودة التعليم»[1].

12. الرحلات: الرحلات عبارة عن دراسة ميدانية خارج الفصل، فهي فعّالة في خدمة التعليم من خلال معرفة الأشياء على طبيعتها وتكوين فكرة صائبة لدى المتعلّم، وهذا ما أكّده التربويون في مختلف دراساتهم، فهي توفّر للمعلم رؤية شاملة، وتكون مجالاً للمناقشة في مختلف الدروس مثل: اللغة، والعلوم والاجتماعيات[2].

13. الصور: الصورة تشجّع الأطفال على حبّ الجوّ المدرسي، من خلال ما تحتوي عليه من صور لرسوم محبوبة لديهم ومفعمة بالألوان الزاهية التي تجذبهم إليها. لصورة دور فعّال لا يكاد يقل عن غيرها، ومن الدّاعيين للاستعانة بها فقد عدّوها ذات دور فعّال في تقديم الكثير للمتعلّم وتعليمه المفردات والجمل، إذ تحوّل لهم المجردات إلى محسوسات ويدركون بذلك دلالة الألفاظ ومعاني الجمل، كما تنقل إليهم الأشياء التي يتعذر عليهم رؤيتها في الطبيعة[3].

8-2. الوسائل التعليمية الخاصّة بالمعاقين بصريا:

بعد أن كان السماع الوسيلة الوحيدة للأخذ والعطاء بالنسبة إلى المعاقين بصرياً، وقد نبغ علماء عن طريق هذه الوسيلة كابن سيّده الأندلسي، وابن مرزوق الكفيف، وأبي العلاء وغيرهم... وفي هذه الظروف ظهرت طريقة للتواصل عن طريق الكتابة تسمى بطريقة "براي" فيا ترى كيف نشأت هذه الطريقة وما الوسائل المستعملة للكتابة عند الكفيف؟، وما قدّم التطور التكنولوجي من نتائج تذلِّل مختلف التحديات والصعاب عند هذه الفئة؟

أ- الكتابة

1) لمحة تاريخية عن تعليم الكتابة للمكفوفين قبل "لويس برايل":

[1]- ينظر: رشدي أحمد طعيمة وآخرون، المفاهيم اللغوية عند الأطفال، ص.166.

[2]- ينظر: وليد أحمد جابر، المرجع السابق، ص.376.

[3]- ينظر رشدي أحمد طعيمة وآخرون، المفاهيم اللغوية عند الأطفال، ص.165.

تُعرّف الكتابة البارزة لتعليم القراءة والكتابة للعميان في العصر الحديث بطريقة براي، وقد سبق المسلمون علماء الغرب الأوروبيين لهذه الطريقة في الكتابة، فقبل الحديث عن العالم العربي السباق إليها، علينا أن نستبين الحديث عن الكتابة بصفة عامة. فالكتابة موهبة قبل كلّ شيء، ثم هي حصيلة دراسات عديدة مختلفة[1]، وهي عبارة عن خط أو تصوير اللّفظ بحروف الهجاء، وهذه تعتبر مهارة أولية جدا للمتعلّم[2]، وهي تفيد في معناها المباشر التسجيل والخطّ الذي من شأنه تدوين القول، وهي تشكّل الأثر الحيّ الذي خلّفه الإنسان دليلاً على وجوده التاريخي من جهة، وحاوياً لفكره وتصوره ورؤيته للحياة والعالم من حوله من جهة أخرى[3] والكتابة عملية لها نقطة ابتداء، هي نفسها المعنى الساذج اليسير للكتابة، وهي مجرّد نقش الحروف والكلمات على الأسطر ثم يمضي عمق هذا المعنى حتى يصل إلى أقصاه حيث تتحد فيه الكتابة على أنها عملية معقدة هي في ذاتها كفاءة أو قدرة على تصور الأفكار وتصويرها في حروف، وكلمات، وتراكيب صحيحة نحوا، وفي أساليب متنوّعة المدى والعمق والطلاقة، مع عرض الأفكار في الوضوح، ومعالجتها في تتابع وتدقيق، ثم تنقيح الأفكار والتراكيب التي تعرضها بشكل يدعو إلى مزيد من الضبط وتعميق التفكير[4].

ولقد أوجدت الكتابة في العالم العربي على يد عَلَمٍ من أعلامها إذ كان سباقا إلى اختراعها قبل العالمين الغربيين "فالنتين هاوي" و"لويس براي"، وسنتحدث هنا عن بدايات الكتابة:

- **عند أبي الحسن الآمدي:**

[1]- ينظر: احمد نجيب، فن الكتابة للأطفال، دار الكاتب العربي للطباعة والنشر، مصر، (د.ط)، 1969، ص.47.

[2]- ينظر: جورج شهلا، عبد السميع حربلي، الماس شهلا حنانيا، الوعي التربوي ومستقبل البلاد العربية، دار العلم للملايين، بيروت، ط4، 2000، ص.57.

[3]- ينظر: حبيب مونسي، نظرية الكتابة في النقد العربي القديم، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران- الجزائر، (د.ط)، 2000-2001، ص4، 16.

[4]- ينظر: حسني عبد الباري عمر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، مركز الإسكندرية للكتاب، (د.ط)، 2000، ص.248.

هو علي بن أحمد بن يوسف بن الخضر الشيخ الإمام العلاّمة، زين الدين أبو الحسن الحنبلي الآمدي العابر، كان شيخا مليحاً، مهيباً، صالحا، ثقةً، صدوقاً، كبير القدر والسن، آية عظيمة في تعبير الرؤيا، أصيب بالعمى في أوائل عمره.

وقد كان يعرف ألسنا عدّة، إذ أتقن التركية، والفارسية، والرومية والعربية. ومن تصانيفه: "جواهر التبصير في علم التعبير"، وله تعاليق كثيرة في الدّقة والخلاف وغير ذلك[1].

فلقد سبق هذا الأخير العالمين "فالنتين هاوي" Valentin. HAUY و"لويس برايل" Louis Braille إلى نظام الكتابة المعروفة الآن عند الكفيف.

وجاء في الترجمان أنّه كان يتّجر في الكتب، وهي كثيرة عنده جدا، وكان إذا طلب منه كتاب يعلم أنه عنده نهض إلى خزانة كتبه، واستخرجه من بينها كأنّه قد وضعه لساعته، وإذا كان للكتاب عدة مجلدات، وطلب منه الأول مثلاً، أو الثاني، أو الثالث أو غير ذلك، أخرجه بعينه وأتى به، وكان يمسّ الكتاب أوّلاً ثم يقول: «يشتمل هذا الكتاب على كذا كراسة»، فيكون الأمر كما قال. وإذا مرّر يده على الصفحة قال: «عدد أسطر هذه الصحيفة كذا وكذا سطرا وفيها بالقلم الغليظ كذا وهذا موضوع كتب به في الوجهة، وفيها بالحمرة هذا وهذه المواضع كتبت فيها بالحمرة وإن اتفق أنها كتبت بخطين أو ثلاثة قال اختلف الخط من هنا إلى هنا من غير إخلال بشيء ممّا امتحن به»[2].

قال الصفدي: «ويعرف أثمان جميع كتبه التي اقتناها بالشراء، وذلك أنّه إذا اشترى كتابا بشيء معلوم أخذ قطعة ورق خفيفة، وفتل منها فتيلة لطيفة وضعها حرفا أو أكثر من حروف الهجاء، لعدد ثمن الكتاب بحساب الجمل ويلصق ذلك على طرف جلد الكتاب من الداخل، ويلصق فوقه ورقة

[1]- ينظر: صلاح الدين خليل بن أيبك الصفدي، نكت الهميان في نكت العميان، دار المدينة، (د.ط)، 1911، ص.206-207.

[2]- ينظر: عبد الله بن عبد الواحد الخميس، كتابة القرآن الكريم بنظام برايل للمكفوفين، مجلة البحوث الفقهية المعاصرة، دار البحوث، الرياض- السعودية، العدد 60، سبتمبر- أكتوبر- نوفمبر 2003، ص.155.

بقدره لتتأيد، فإذا شذ عن ذهنه كمية ثمن كتاب ما من كتبه، مس الموضع الذي علمه في ذلك الكتاب بيده، فيعرف ثمنه من تثبيت العدد الملصق فيه»[1].

لقد كان زين الدين الآمدي بحق علاّمة مقتدراً لا يفارق الأشغال والاشتغال أبداً، وعنده توّدد في حاله وللناس والحكام والرؤساء، عليه إقبال عظيم لخيره وفضله و ورعه ودينه وعلمه ونزاهته ومروّته، توفي رحمه الله عليه بعد سنة 712هـ.[2]

- **عند "فالنتين هاوي" Valentin HAUY:**

لقد أورد "لونفليد" أنّ الجهود التي بذلت لتعليم الكفيف القراءة والكتابة تعود إلى مئات السنين، فقد استخدمت الكتابة على الشمع والحفر على الخشب وتشكيل الحروف بالأسلاك، واستخدام عقد الحبال، وتثقيب الحروف ليتمكّن الكفيف من قراءتها بطريقة اللمس[3]، ومن الذين اهتموا بالكفيف وبتعلّمه Valentin HAUY المولود في 13 نوفمبر 1745 من عائلة تقوم بالنسيج في شارع صغير جنوب Picardie كان أخوه الأكبر عالماً ومبدعاً في مصنع وعضواً في أكاديمية العلوم للجان في الوزن والقياس، كان خليفة في علم المعادن في المتحف التاريخي الطبيعي. لقد قام Valentin HAUY بدراسات (كلاسيكية) في باريس ثم ذهب إلى إيطاليا واليونان ومعظم البلدان، إذ قام بترجمة الوثائق الأصلية التجارية الخاصة.

وفي سنة 1786 تفوق بمؤلّفه «L'interprète du roi de l'amirauté et de l'hôtel de ville» فأصبح بذلك عضوا في مكتب الكتابات.

اهتم بالمصابين بالصمم، كما اهتم بالمكفوفين نتيجة فشل عاطفي في حياته.

[1]- ينظر: جهود المملكة العربية الميسرة لكتابة القرآن الكريم بطريقة برايل، نقلا عن شبكة الإنترنت، موقع المسلم، ص.109.

[2]- صلاح الدين خليل بن أيبك الصفدي، نكت الهميان في نكت العميان، ص.206-208.

[3]- كمال سالم سيسالم، المعاقون بصريا خصائصهم ومناهجهم، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 1997، ص.120.

وفي سنة 1771 في معرض Saint-Ovide place Louis15 بباريس حضر محاضرة فردية أثارت سخطه، إذ لاحظ عشرات من المكفوفين يرتدون أثوابا رثّة ونظارات غبشاء وينصتون إلى موسيقى غير منسّقة بهدف بعث السرور في أنفسهم. من هذه اللحظة قرّر تعليم العميان القراءة والكتابة بهدف رد الاعتبار لهم، ثم قام بإنجاز طبائع خاصة لهم، كما أوجد أوراقا كرطونية بمقياس ممتاز للكتابة، ممّا يسهل على الكفيف قراءة الأحرف البارزة[1]، إذ قام بتصميم نموذج للحروف البارزة سمي بخط "بوسطن" Boston Line وهو عبارة عن تخشين للحروف الرومانية، وقد تمّ طباعة كتاب بهذه الطريقة عام 1853 بواسطة أوّل مطبعة أمريكية للمكفوفين، وقد استمر العمل بهذا الخط في الو.م.أ خمسين عاما. كما اعتمد على بروز الحروف خلف الورقة لتعليم الكفيف الكتابة والقراءة، وذلك باستخدام القلم المعدني ذي الرأس المدبب، كما قام بتعديل حروف الأبجدية بطريقة معيّنة ليسهل على الكفيف التعامل معها بطريقة اللمس واستخدام نظام الاختصارات، وذلك بوضع خط فوق الحرف أو وضع نقطة أسفله. توفي Valentin HAUY سنة 1822[2].

[1]- ينظر: شبكة الإنترنت: موقع عام: www.google.com موقع فرعي www.Snof.Org

[2]- ينظر: كمال سالم سيسالم، المعاقون بصريا خصائصهم ومناهجهم، ص.121.

2) نظام الكتابة عند "لويس براي":

أ) مولده:

ولد لويس براي Louis Braille في قرية كوبراي بالقرب من باريس، أصيب بالعمى وهو يلعب في مصنع والده لصناعة السروج، فوقع وأصاب المثقاب إحدى عينيه ففقأ واحدة وألحق الضرر الشديد بالأخرى[1].

تلقى "لويس براي" تعليمه الأولي في مدرسة بقريته، وقد قام والده بعمل حروف بارزة بواسطة مسامير التنجيد، ليستعين بها على القراءة والكتابة[2]، وعلّمه استخدام يديه بمهارة، فكان حاد الذكاء، تلميذاً متميزاً وموسيقياً بارعاً[3]، وعندما بلغ العاشرة من العمر، التحق بالمعهد الملكي للمكفوفين كتلميذ فبدأ يتعلم القراءة والكتابة بواسطة الحروف البارزة، لكنه لم يقتنع بهذه الطريقة، واعتبر أنّ ضخامة الأحرف المستعملة فيها تحول دون الاستفادة منها في الكتابة، لأنّ كتابة قصّة قصيرة مثلا ستحتاج إلى عدة مجلدات وستزن أثقالا، فبقي لويس في المعهد، ولكن قلقه كان يزداد كلّما تقدمت به السن، إذ قال لوالده مرة: «إنّني أحس بأنّني ورفاقي هنا نعيش في دنيا وحدنا في معزل عن العالم، لأنّنا نستطيع أن نميز الأشياء بباقي الحواس، ولكنّه ينقصنا أن نقرأ أو نكتب بسهولة، وليس غير الكتب وحدها هي التي ستمكننا من الخروج من الدائرة المظلمة التي نعيش فيها»[4]. وفي أثناء عمله كمدرس شعر بالمشكلة التي يعانيها الكفيف في القراءة والكتابة بلغة المبصرين[5]. لكنّه ذات يوم سمع أنّ ضابطاً بالجيش الفرنسي يدعى "شارلز باربير" Charles Barbier قام بتصميم نظام القراءة ليتمكّن بواسطته أفراد الجيش من تداول التعليمات والأوامر المكتوبة وذلك أثناء الظلام[6]، فهتف: «الحمد لله

---

[1]- محمد قبيسي، عظماء مشاهير وعباقرة معاقون، ج1، مؤسسة الرحاب الحديثة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، (د.ط)، 1996، ص.158.

[2]- كمال سالم سيسالم، المرجع السابق، ص.121.

[3]- أحمد محمد الزعبي، التربية الخاصة للموهوبين والمعوقين وسبل رعايتهم وإرشادهم، المطبعة العلمية، دمشق، ط1، 2003، ص.222.

[4]- محمد قبيسي، عظماء مشاهير وعباقرة معاقون، ص.158.

[5]- ينظر: مديحة حسن محمد، تدريس الرياضيات للمكفوفين- دراسات وبحوث-، عالم الكتب للنشر والتوزيع، ط1، 1998، ص.98.

[6]- كمال سالم سيسالم، المعاقون بصريا خصائصهم ومناهجهم، ص.121.

لقد وجدتها لقد وجدتها». وذهب حالاً لمقابلة الضابط، وسأله كيف يدوّن هذه الرموز على الورق، بحيث تصبح بارزة ويمكن فهم مضمونها باللمس فأجابه الضابط قائلا: «الأمر بغاية البساطة لأنّني أستعمل لذلك مثقابين من تلك المثاقب التي يستعملها صانع السروج، فأحدث بهما ثقبا في قطعة من الورق المقوى بحيث يعرف باللمس كلّ ثقب إذا كان شرطة أم نقطة».

وعندها بكى لويس براي لسماع ذلك[1]، فابتكر عام 1839 طريقة جديدة لكتابة الحروف بالبارز، ولكنه اصطدم بمعارضة شديدة[2]، فمرض من فرط الجهد واليأس، فلازم منزله معتقداً بأنّ جهوده قد ذهبت سدى، وأنّ مرضه قد حال بينه وبين إتمام رسالته، ولكن حدث أن أقيم حفل كبير ضمّ جمهوراً غفيراً من عليّة القوم في باريس وعزفت فيه إحدى تلميذاته المكفوفات، وما إن انتهت من العزف حتى ضجّت القاعة بالتصفيق، وتسابق الحاضرون لتهنئتها، فقالت لهم: «إنّ تحياتكم وتهانيكم يجب أن لا توجه إليّ لأنّ هناك رجلاً عظيماً قد أفنى زهرة شبابه في سبيلنا وهو الذي علّمنا القراءة والكتابة والموسيقى أيضا، ولكنّه حُورب وهو الآن يحتضر دون أن يعني بأمره إنسان»، فنشرت الصحف الخبر واهتمت الأوساط بطريقته، ولم يمضِ وقت حتى تقرر تعميم طريقته وتدريسها في معاهد المكفوفين، فهرع إليه لفيف من تلاميذه يزفون إليه النبأ السار، فأجهش بالبكاء مرة ثانية وقال: «الآن أموت مطمئنا لأن جهودي لم تذهب هباءً»، ومات بعد عدّة أيام وهو في الثالثة والأربعين من عمره، وهذا سنة 1852، فأقيمت له عدّة تماثيل في كثير من معاهد المكفوفين وتمثال نصفي في القرية التي فَقَدَ بصره فيها.

[1]- محمد قبيسي، عظماء مشاهير وعباقرة معاقون، ص.158-159.

[2]- محمد شفيق غربال، الموسوعة العربية الميسرة، دار الجيل والجمعية المصرية لنشر المعرفة والثقافة العلمية، (د.ط)، 1416هـ، ص.341.

ب)الكتابة عند براي:

لقد كانت طريقة براي، ولم تزل وسيلة التواصل الرئيسية للمعوقين بصرياً على مدى أكثر من مائة وخمسين عاماً وذلك لأنها وسيلة للقراءة والكتابة معاً[1]. وقد اختلفت بلدان أوروبا وأمريكا في استخدامها لطريقة براي، فالبعض يستخدم الخلية بعموديها بشكل رأسي، في حين يستخدمها آخرون بشكل أفقي على غرار الخلية التي ظهرت في أمريكا على يد "وليام ويت" Wiliam Waite وعُرفت فيما بعد بخلية نيويورك، ممّا أدّى إلى وجود اختلافات في القراءة والكتابة. وفي عام 1914 عقد مؤتمر في لندن لتوحيد طريقة براي كطريقة أبجدية عالمية للمكفوفين، مهما تعددت أبجدياتهم ولغاتهم[2]، وقد أشار "لونفليد" Lowenfeld إلى أنّ لويس براي كان له أثر بالغ في تطوير البرامج التعليمية للمعوقين بصرياً، فهو الذي طور تعليم المكفوفين عن طريق نظام النقط البارزة التي سميت فيما بعد بطريقة براي، ولم تكن طريقة براي هي الطريقة الوحيدة للكتابة البارزة، فقد كانت هناك طرق أخرى مثل طريقة الحروف العادية ولكن بالبارز، وطريقة أخرى يستعملون فيها خطوطاً ومنحنيات بارزة، إلاّ أنّه أمام سهولة طريقة براي، اختفت جميع الطرق الأخرى وبقيت طريقة براي التي غطّت شهرتها كلّ أنحاء العالم حتى اليوم[3]، فهي نظام من الحروف، والأرقام، وعلامات التنقيط والرموز العلمية الموسيقية، صيغت بحيث تصلح كلغة كتابة بالنسبة للعميان عن طريق تشكيلات النقاط البارزة على سطح صفحة الورق، وتتكون الألف باء الأساسية من ست نقاط منتظمة في عمودين رأسيين متوازيين، والنقطة في الوضع السادس تجعل من الحرف التالي حرفا كبيرا والنقاط في المواضع الثالث والرابع والخامس والسادس تنبئ القارئ أنّ الرمز القادم رقما وليس حرفاً، وهناك أكثر

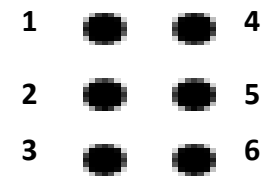
[1]- كمال سالم سيسالم، المعاقون بصريا خصائصهم ومناهجهم، ص.120.

[2]- ينظر: أحمد محمد الزعبي، التربية الخاصة للموهوبين والمعوقين وسبل رعايتهم وإرشادهم، ص.222.

[3]- ينظر: محمد سلامة غباري، رعاية الفئات الخاصة في المحيط الخدمة الاجتماعية (رعاية المعوقين)، ص.307.

من مائتين من الترقيمات والمختصرات والحروف المتكررة، يمكن أن تتكون من الأنماط المختلفة لتشكيلات النقاط الست[1].

يعتمد نظام برايل في الكتابة على عمودين من النقاط البارزة في كلّ عمود ست نقط تقرأ عن طريق اللمس، ولكتابة هذه النقاط فقد صمم لوحا ومرقما Slate and Stylus، تستخدم على نفس الأسس التي تقوم عليها كتابة براي الحالية[2]، وهذا النظام يتمّ تنقيطه عن طريق خلية صغيرة تمثل شكلاً مستطيلاً يتكون ضلعه الرأسي من ثلاث نقاط، وضلعه الأفقي من نقطتين، والترميز في نظام براي لا يتم بواسطة عدد النقاط في الرمز الواحد، بقدر ما يتم من تغيير مواضع النقاط بداخل الخلية الواحدة، ممّا ينجم عنه 63 رمزاً[3]. وتقوم طريقة براي على تحويل الحروف الهجائية إلى نظام حسّي ملموس من النقاط البارزة "Dotes" كدليل لتلك الحروف الهجائية، وتعدّ الخلية Cellule الوحدة الأساسية في تشكيل النقاط البارزة، حيث تتكون من ست نقاط، كلّ نقطة تعطي رقماً معيناً يبدأ من 1 إلى 6.



شكل يوضح التعليم بطريقة براي (النقاط البارزة)

[1]- عبد الرحمان سيد سليمان، سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة، المفهوم والفئات، ج 4، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2001، ص.48.

[2]- كمال سالم سيسالم، المعاقون بصريا خصائصهم ومناهجهم، ص.121.

[3]- عبد الله بن عبد الواحد الخميس، كتابة القرآن الكريم بنظام برايل للمكفوفين، ص.154.

وتختلف النقط البارزة في لونها عن السطح المستوي للورقة، إذ توجد نقط بارزة على جانبي الورقة مكونة بذلك مجموعتين من الظلال على كلّ جانب (ظلال النقط البارزة وظلال النقط الغائرة)[1].

فاستخدام اليدين بشكل فعّال للكتابة بطريقة براي يتطلّب تطوير الوعي والتمييز اللمسي أثناء حركة الأصابع، وتنشيط الجهاز اللمسي عن طريق الضغط على الأشياء أثناء ملامستها، فتنتقل المثيرات عبر المستقبلات اللمسية وتعطي المعلومات والحقائق عن العالم الملموس، فاليد تستطيع لمس الأشياء ومسكها والضغط عليها وحملها وفركها للحصول على المعلومات، والمنطقة العليا من الأصابع تعطي معلومات بالشكل الصحيح، فهي تحتاج إلى الحركة وتحتاج إلى مسك الأشياء والضغط عليها لمعرفة طبيعتها وحرارتها وغير ذلك، ومن أهم الاستعدادات الضرورية للبدء بالكتابة بطريقة براي:[2]

1) العمر العقلي مقاسا باختبارات الذكاء، إذ يفترض أن يكون لدى الفرد قدرات عقلية كافية للتعلّم.
2) القدرات اللمسية الحركية الأساسية، إذ يتوقع ألا يكون لدى الطفل أيّ حالة مرضية تعيق قدرته على تحريك الأصابع (كالتشنجات مثلا).
3) العمر الزّمني، إذ يجب أن يكون الطفل قد بلغ سن السادسة.
4) التوتّر العضلي الكافي للضغط على المفاتيح الخاصّة بالكتابة.
5) القدرة على فهم اللغة واستخدامها بطريقة تتلاءم وعمر الطفل.
6) الدافعية والرغبة في الكتابة.

[1]- أنتوني بيلتون، تعليم المعوقين بصريا في الفصول العادية للأسوياء، ترجمة: نظيرة حسن، دار النهضة العربية، القاهرة، (د.ط)، 1966، ص.131.

[2]- منى صبحي الحديدي، مقدمة في الإعاقة البصرية، دار الفكر، الأردن، ط1، 1998، ص.258.

7) القدرة على التحمّل العضلي لليدين والأصابع.

لقد أدخلت الكتابة النافرة إلى العربية على يدي "محمد الأنسي" في منتصف القرن التاسع عشر، إذ حاول التوفيق بين أشكال الحروف المستخدمة في الكتابة العادية وشكلها في الكتابة النافرة، وبهذه الطريقة نقل "الأنسي" عددا من الكتب، إلا أن هذه الطريقة لم تنتشر على نطاق واسع.[1]

3) الأساسيات الأولية المعتمدة لتعليم كتابة براي:

- **إدماج الطفل الكفيف في روضة الأطفال:**

تمثّل قضية المعاقين في أي مجتمع مشكلة هامّة كبرى، ففئة المكفوفين فئة تندمج ضمن فئة ذوي الاحتياجات الخاصّة، وهم من ذوي المشكلات التعليمية، لذا يجب أن تقدم لهم الخدمات الخاصة بهذا الغرض[2]. فموعد التحاق الطفل بالروضة قد تمّ تحديده في سن مابين ثلاث إلى ستّ سنوات من العمر، وذلك بناء على الاستعدادات النمائية لغالبية الأطفال الذين يبلغون هذا السّن[3]. إذ يرى "كارل" أن هذه المرحلة هي بداية الارتباطات الكلامية المميّزة، حيث يبدأ الطفل باستخدام الأساليب النحوية بشكل أفضل، وفيها تنمو لغته بسرعة كبيرة حتى تكتمل بحدود 72 شهرا، فيسيطر الطفل على التركيبات النحوية للألفاظ وتزداد مفردات الطفل بشكل كبير حتى تصل في حدود سن 72 شهرا إلى 2589 كلمة[4]، ويتم إدماج الطفل الكفيف في الروضة التي أنشأها المركز والتي تستقبل الجنسين من سن ثلاث سنوات إلى ما قبل سن الدراسة للعمل على تكيفهم وإعدادهم للالتحاق بمدارس المكفوفين بعد إكسابهم الثقة في أنفسهم، والتعامل مع البيئة المحيطة بهم وتدريبهم على

[1]- منى صبحي الحديدي، مقدمة في الإعاقة البصرية، ص 258- 259.

[2]- عبد الفتاح محمد سعيد الخواجا، مستقبل التعليم الحديث: التحديات وتكنولوجيا المعلومات الحديثة، المستقبل للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2001، ص.132.

[3]- سيلفيا ريم، رعاية الموهوبين وإرشادات للآباء والمعلمين، ترجمة: عادل عبد الله محمد، ج4، دار الرشاد، القاهرة، ط1، 2003، ص.55.

[4] صباح حنا هرمز، سيكولوجية لغة الأطفال، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد- العراق، ط1، 1989، ص.98.

الحركة، واكتشاف وصقل هواياتهم، مع تدريب أسرهم على كيفية التعامل معهم بأساليب علمية بعيدة عن الارتجال[1].

- **تدريب حاسة السمع:**

لكي يكوّن الكفيف مفاهيمه عن العالم المحيط به، عليه أن يعتمد الى حدّ كبير على تجاربه وخبراته المكتسبة عن طريق الحواس اللمسية Tactual والسمعية Auditory والحركية Kinesthetic [2] فالوسائل التعليمية المستخدمة في التعليم تعتمد إلى حدي كبير على حاسة البصر وفي أغلب الأحيان تستخدم الوسائل التعليمية لتقديم صورة حسية للمفاهيم المجرّدة أو النظرية، ولما كان المكفوفون يعتمدون في خبراتهم الحسية على حاسة السمع واللمس بشكل أساسي، فإن الوسائل التعليمية المستخدمة في تعليمهم، يجب أن تركز على هاتين الحاستين، وتقديم معلومات من عبرهما[3].

- **تدريب حاسة اللمس:**

تعدّ اليد أهم وسيلة يستعملها الكفيف في تعلّمه، وفي تدرّبه على بعض المهن، فأهمية اليد بالنسبة إليه تعادل أهمية العين بالنسبة إلى المبصر. فباليد يقرأ الحروف البارزة، ويكتب على الآلة الراقنة، ويعزف على الآلة الموسيقية، كما يستخدمها في أداء كثير من المهارات العملية والفنية كصنع النماذج وغيرها[4]. فالكفيف يفتقر إلى صورة ذهنية متكاملة عن الأشكال، إذ ليس له صورة عن شكل العصفور ولونه وحجمه وخصائصه، بل تقتصر الصورة الذهنية لديه على صوت تغريد العصفور، ومعرفته بأنّه طير في الجو، وأنّ حجمه صغير، لكن هذه الخصائص ليست كافية أو محددة لتسمح للكفيف التمييز بين الحمامة والعصفور، لذلك عند الحديث عن الطيور يجب أن نوفر نماذج

[1]- عبد الرحمن سيد سليمان، سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة، ص.88.

[2]- أنتوني بيلتون، تعليم المعوقين بصريا في الفصول العادية للأسوياء، ص.91.

[3]- عبد الرحمن سيد سليمان، المرجع السابق، ص.84.

[4]- ينظر: محمد سلامة آدم، توفيق حداد، علم نفس الطفل للطلبة والمعلمين والمساعدين في المعاهد التكنولوجية، مديرية التكوين والتربية للجزائر، ط1، 1973، ص.165.

مجسمة لها حتى نسمح للكفيف بلمسها، وأحيانا نقارن بين النموذج وصوت الطائر[1]، لقد أشار "لونفيلد" Lowenfeld إلى أنّ الإدراك المكاني اللمسي عند المكفوفين يختلف عن الإدراك المكاني والبصري عند المبصرين، ويكمن السبب الرئيسي للاختلاف بين النوعين من المدركات في حقيقة الأمر، في أنّ الإدراك اللمسي يتطلب اتصالاً مباشراً بالأشياء موضوع الملاحظة، ويترتب على ذلك أنّ المكفوفين يستطيعون ملاحظة تلك الأشياء التي تقع في متناول أيديهم فقط، ومن ثمّ، فإنّ خبرات مثل الشمس وحركتها والقمر وتغيّره، والسحب وتكوينها، والأفق وأبعاده تعدّ من الأشياء التي تخرج عن نطاق إدراك المكفوفين، ولذلك، فإنّ مثل هذه الخبرات تشرح له عن طريق استخدام متطابقات أو متشابهات مستمدّة من المجالات الحسّية الأخرى[2]. فالطفل الكفيف لديه خيال يساعده على الإلمام بالنماذج التي تُعرض أمامه، فيصغّرها أو يكبّرها في خياله، وذلك على أساس وصف المدرس للنموذج وإعطاء فكرة عن أصل الشيء في الواقع، ونسبة النموذج للأصل، فعن طريق النماذج المختلفة يتعرّف على خبرات البيئة وظواهرها، وما هو موجود منها وما هو غير متوفر في البيئة أو الوطن، على أنّه ينبغي التأكد من أنّ الطفل الكفيف يستطيع لمس الأجزاء المختلفة للنماذج، سواء من الداخل أو من الخارج، وأن يعطي الفرصة للتعبير عمّا فهمه من النموذج[3]، ولهذا فإنّه من الضروري تنشيط حاسة اللمس لديه عن طريق التدريبات الخاصة بها، كتنمية المهارات الحركية الدقيقة، وذلك عن طريق تدريب المعاق بصريا على التعامل مع الأشياء الدقيقة والصغيرة وتناولها بالأصابع، كتناوله للمكعبات والأزرار واللعب. كما يتمّ تنمية مهارات التمييز اللمسي عند الكفيف عن طريق تدريبه على اكتشاف العلاقة بين الجزء والكل، والتمييز بين الأشكال والأحجام والسطوح المختلفة، ويتم تنمية مهارات قلب الصفحات وتمييز السطور والكلمات عن طريق التدريب على تناول الكتب

[1]- عبد الرحمن سيد سليمان، سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة، ص.85.

[2]- ينظر: فتحي سيد عبد الرحيم، سيكولوجية الأطفال غير العاديين وإستراتيجية التربية الخاصة، ج.2، دار القلم، الكويت، ط1، 1980، ص.584.

[3]- عبد الرحمان سيد سليمان، المرجع السابق، ص.95.

ذات السطور والكلمات البارزة والتعامل مع صفحاتها بالفتح والغلق والتنقل بين السطور، وتحديد بدايتها ونهايتها، وكذلك التدريب على تحديد الكلمات البارزة[1].

8-3. التعليم عند ضعاف البصر:

بدأ تعليم ضعاف البصر في بداية القرن العشرين، حيث أنشئت الفصول الخاصة بهم في بريطانيا سنة 1908، وقد التحق بها في بداية الأمر الأطفال الذين يعانون من قصر البصر، وأطلق عليها "مدارس قصار البصر". أما في الولايات المتحدة الأمريكية فقد أنشئت أوّل مدرسة عام 1913 وسميت آنذاك ب "فصول أنصاف المكفوفين".

وبالتالي، فهذا يعني أن عملية اكتساب الكتابة عند ضعاف البصر تختلف عن طريقة اكتسابها عند المكفوفين.

أ- الوسائل المساعدة في تعليم الكتابة عند المكفوفين:

لتعليم الكفيف في مدارس يجب أن تكون الأقسام مجهّزة بأدوات ومعدّات خاصّة كالوسائل التعليمية التي تؤهّل الطفل للتعلّم[2]، فأهميتها بالنسبة إليه في أنها تساعد على تنمية الحواس المختلفة وتنمية المهارات والمعارف، وزيادة فعّالية التدريس خاصّة إذا استخدمت الوسيلة بالشكل المناسب[3]، فالوسائل التعليمية تختلف لدى المكفوفين باختلاف المواد الدراسية والخبرات المقدّمة لهذه الفئة.

ففي تدريس الظواهر الطبيعية على سبيل المثال والمواد الاجتماعية، الأفضل استخدام الأنواع المختلفة من النماذج المبسّطة المجسّمة والمصغّرة والتي تظهر الأجزاء الداخلية غير الظاهرة، وكذا الشكل الظاهري بقطاعاته العرضية والطولية[4].

1. وسائل الاستعمال المنطوقة:

[1]- كمال سالم سيسالم، المعاقون بصريا خصائصهم ومناهجهم، ص.116.

[2]- محمد سلامة آدم وتوفيق حداد، علم النفس الطفولة للطلبة والمعلمين والمساعدين في المعاهد التكنولوجية، ص.166.

[3]- خليل المعايطه، الإعاقة البصرية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2000، ص.155.

[4]- عبد الرحمن سيد سليمان، سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة، ص.95.

- **وسائل الإعلام:** تعد وسائل الإعلام المختلفة من إذاعة وتلفزيون كمصادر هامة من مصادر المعرفة والحصول على المعلومات، فهي تعمل على ربط الفرد بواقع مجتمعه، وبالعالم، وذلك عن طريق عرض هذه الوسائل للمشكلات والقضايا الاجتماعية والعالمية. فوسائل الإعلام تعد مصدراً من مصادر تعلّم التغيّرات والمصطلحات الأدبية والاجتماعية والسياسية، وأساليب ومواضيع استخداماتها في الحديث والتعبير.

فمواظبة المعاق بصرياً على تتّبع وسائل الإعلام المختلفة، وعدم الاكتفاء بالتعامل مع بعض المطبوعات أو التسجيلات الخاصّة بالمعاقين بصرياً سوف يساعد على زيادة حصيلته المعرفية، وقدراته التعبيرية ممّا يزيد من قدرته على التواصل[1].

- **الكتب الناطقة:** غالبية قرّاء البراي هم في الوقت نفسه قرّاء كتب ناطقة، وإن كان هناك بعض المتمرسين على قراءة براي قد اعتادوا القراءة بالمس، وهناك آخرون ممّن يستخدمون الكتاب الناطق في القراءة العامة، ولكنّهم قد أَلِفوا استعمال القراءة باللمس، لأغراض التعلّم إلى حدّ التشريط، ومن ثمّ فإنّهم يريدون المادة التي يرغبون في دراستها بالبراي، فإمكانية الحصول على الكتب الناطقة، والإقبال عليها، لا تعني كما كان يخشى بعض العاملين مع العميان، وكما يخشى بعضهم حاليا أنّ الدّافع إلى تعلّم البراي سيتناقص ويضعف[2].

- **أشرطة ريال «R.E.A.L»:** لقد أسهمت المطبعة الأمريكية بالتعاون مع المدارس التي تخدم المكفوفين في تطوير الوسائل السمعية إلى حدّ كبير،وتستعمل الحروف «R.E.A.L» لوصف مجال هذه الخدمة، وهي اختصار لعبارة «Recorded Educational Aids to Learning»، ومعناها الوسائل التربوية المسّجلة، وأشرطة ريال يصح أن تكون من بين المقتنيات الثمينة لأيّ مكتبة للوسائل السمعية، فهذه الأشرطة رخيصة الثمن نوعاً ما سواء منها الأشرطة الأصلية، أو ما سجلت عليها من مواد أخرى إذا شاءت المدرسة ذلك. وهي مع تسجيلات الموضوعات التي تدرس الكتب الناطقة، تزوّد الكفيف

[1]- كمال سالم سيسالم، المعاقون بصريا خصائصهم ومناهجهم، ص.112.

[2]- توماس كارول، رعاية المكفوفين نفسيا واجتماعيا ومهنيا، ترجمة: صلاح مخيمر، عالم الكتب، القاهرة، (د.ط)، 1969، ص.213.

بمصدر غني من مادة القراءة التي تشمل ما يدرس في المدرسة من مواد وبعض عناوين هذه الأشرطة، تغطي موضوعات في التربية الوطنية، والصحة، والفنون اللغوية، والرياضيات، وقوانين العمل، والفنون الجميلة، والموسيقى، والعلوم والتوجيه، واللغات الأجنبية[1].

- **الآلة الحاسبة الناطقة:** هي عبارة عن آلة حاسبة مزوّدة بجهاز لتسجيل العمليات الحسابية، ونطقها فوراً، وبذلك يتمكّن المعاق بصرياً من إجراء جميع العمليات الحسابية على هذه الآلة الحاسبة الناطقة التي تقوم بإعطائه النتائج فور الانتهاء من إجراء العملية الحسابية، وقد تزود هذه الآلة بسماعة أذنية تستخدم إذا أراد المعاق بصريا القيام بعمليات حسابية يسمعها هو فقط دون الآخرين[2].

- **الكمبيوتر الناطق:** في عام 1975 بدأ قسم الحاسوب في جامعة ولاية "متشجان" الأمريكية، بالعمل والبحث في مشروع اللغة الصناعية، Artificial Language، ويشير مصطلح اللغة الصناعية إلى ذلك النظام اللغوي المصمم وفق نظام الحاسوب الذي يشبه إلى حدّ كبير اللغة العادية، وهو يهدف إلى تطوير نظام صوتي بديل، عن نظام الصوت الإنساني[3]، ليساعد الأفراد المعاقين بصرياً على الاتصال مع الآخرين بفضل ما يسمى باللغة الصناعية. ومن الخدمات التي تقدمها هذه اللغة قراءة الرسائل والتقارير بطريقة مسموعة من خلال تحويل المواد المطبوعة إلى مواد منطوقة[4]، كما أنّه توجد كذلك بعض البرامج الجاهزة Soft Ware التي تمكّن فاقد البصر من اكتساب المهارة في استخدام لوحة المفاتيح الخاصّة بالكمبيوتر، إذ يقوم الكمبيوتر بنطق كلّ حرف يكتب على الشاشة وعند كتابة أيّ حرف خطأ يردد الكمبيوتر نطق الحرف الصحيح عدّة مرات إلى أن يتمكّن التلميذ من كتابة الحرف المطلوب، ويبدأ في التدريب على استعمال الكمبيوتر[5].

---

[1]- أنتوني بيلتون، تعليم المعوقين بصريا في الفصول العادية للأسوياء، ص.140-141.

[2]- كمال سالم سيسالم، المعاقون بصريا خصائصهم ومناهجهم، ص.143.

[3]- أحمد محمد الزعبي، التربية الخاصة للموهوبين والمعوقين وسبل رعايتهم وإرشادهم، ص.227.

[4]- ينظر: صلاح حسن الداهري، سيكولوجية رعاية الموهوبين المتميزين وذوي الاحتياجات الخاصة، دار وائل للنشر، عمان- الأردن، ط1، 2005، ص.267.

[5]- مديحة حسن محمد، تدريس الرياضيات للمكفوفين- دراسات وبحوث-، ص.100.

2. وسائل الاستعمال الملموسة:

- **لوحة برايل والقلم**: اللوح هو أداة يدوية للكتابة بطريقة براي يستخدم معه مرقم (مخرز)، وهو مسمار غير مدبّب الرأس وعليه قطعة خشبية أو بلاستيكية لمساعدة الشخص الكفيف في الضغط عليه عند الكتابة، ويصنع اللوح من معدن أو بلاستيك مقوّى ويتكون من طبقتين: تفتح الأولى فيضع الشخص الكفيف ورقة البراي ثم تقفل الطبقة الأولى على الطبقة الثانية وتثبت من الأطراف. وقد يحتوي اللوح على سطرين أو أكثر، أو قد يأتي بحجم الورقة، وفي الطبقة العليا تبرز فراغات تمثل حجم خلية برايل وتستوعب كل واحدة منها النقاط الست البارزة. وتبدأ عملية الكتابة باستخدام هذه الأداة بالضغط على النقاط المطلوبة لتمثيل شفرة الحرف من جهة اليمين إلى اليسار، وبهذا تكون عملية الكتابة بهذه الآلة فقط من اليمين إلى اليسار، وبعد الانتهاء من الكتابة يفك الفرد الأداة ويقلب الصفحة ويقرأ من اليسار إلى اليمين مثل القراءة بطريقة براي.[1]
- **الأوبتاكون**: هو جهاز يستخدم في تحويل حروف الكتابة العادية إلى رموز بارزة يمكن للمكفوفين قراءتها عن طريق اللمس ويحتوي هذا الجهاز على 144 سنا مدببة، عندما تتحرك، فإنها تطبع رموزا بارزة يستطيع الفرد قراءتها من خلال تحسسها بأطراف أصابعه وخاصة السبابة فعند استخدام الأوبتاكون يتعين على القارئ أن يحرك جهازا فاحصا صغيرا يمسك باليد ليمر على امتداد خطوط الحروف المطبوعة، وذلك أثناء تثبيت أحد أصابع اليد الأخرى، كالسبابة مثلا على الرؤوس المدببة أو الدبابيس التي تستجيب بالاهتزاز، فيشعر ويحس بالحروف ومن ثم يفهم معانيها[2].
- **جهاز الكتابة (البيركنز)**: وتسمى بآلة براي للكتابة، حيث تعمل هذه الآلة يدويا، تحتوي على ستة مفاتيح وهي تطبع الحروف والكلمات بلغة براي. وبطريقة عمل هذه الآلة تقوم على ما يلي:

[1]- ينظر: جمال محمد الخطيب، عن الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل، نشر بإذن خطي من المكتب التنفيذي لمجلس وزراء العمل والشؤون الاجتماعية بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، 2008.

[2] - عبد الرحمن سيد سليمان سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة، ص. 100

- يضع الكفيف الورقة بين فكي الجهاز، لها فرع علوي عبارة عن مسطرة معدنية مقسمة إلى خانات في صفوف ومفرغة، وكل خانة مقسمة إلى ستة أقسام تمثل أرقاما من (1-6) والتي من خلالها يعمل الكفيف على تكوين جميع الحروف، وتحتوي المفصلة على فرع سفلي مقسم إلى خانات غير مفرغة في المسطرة مقابل الخانات الستة في المسطرة العليا، ويعمل الكفيف على إقفال المفصلة على الورقة الخاصة بالطباعة والتي تكون سميكة ومن نوع خاص، فتظهر الحروف عليها بشكل بارز حتى يستطيع الكفيف أن يتلمسها، فيعرف بذلك الحروف والكلمات.
- تتحرك هذه المسطرة على لوحة خشبية عريضة، ثم يضع الكفيف القلم في وضع رأسي مبتدئا بالخانة الأولى في الصف الأوّل من اليمين، ثم يقوم بالضغط على الورقة بالقلم من الرقم (1) إلى الرقم (6)، ويستمر حتى تنتهي الصفوف على المسطرة، ثم يبدأ بتحريك المسطرة إلى الأسفل، ويقوم بتثبيتها حتى ينتهي من الكتابة على الورقة كلها.[1]

▪ **جهاز الفرسابرايل:** وهو جهاز صغير يبلغ طوله 30سم، وعرضه 20سم، وارتفاعه 10سم و وزنه 4كغ، يعمل بطريقة مشابهة لعمل الكمبيوتر، حيث يتم تخزين المعلومات على شريط بطريقة براي ويمكن توصيله بطابعة لتحويل النص المكتوب بطريقة براي إلى الكتابة العادية، أو توصيله بآلة براي الطابعة كي يخرج النص بطريقة براي أو توصيله بجهاز كمبيوتر لتحويل الكلمات العادية التي تظهر على شاشة الكمبيوتر إلى بديل براي.[2]

ب- الوسائل التعليمية الخاصة بضعاف البصر:

▪ **الكتابة اليدوية:** من الضروري لضعيف البصر أن يتعلّم الكتابة اليدوية، ويعتمد عليها بشكل أساسي في تعليمه المدرسي سواء كان تعلّمه في إحدى مدارس التربية الخاصة أو مندمجا في إحدى المدارس العادية مع المبصرين.

[1]- صلاح حسن أحمد الداهري، سيكولوجية رعاية الموهوبين المتميزين وذوي الاحتياجات الخاصة، ص 40.

[2]- عبد الله بن عبود البوسعيدي، عذرا أنا لست معاقا، دار ابن حزم للطباعة والنشر، بيروت، ط1، 2002، ص.137.

لقد أشار (ريان عام 1981) إلى أن الطالب ضعيف الإبصار يستخدم في الكتابة اليدوية الأدوات نفسها التي يستخدمها الطالب المبصر، والاختلاف الوحيد بينهما هو أن ضعيف البصر يستخدم الأقلام ذات الخط الأسود الغامق الكبير والورق ذي اللون البرتقالي، أو الأصفر الفاتح، والسطور الواضحة المتباعدة.[1]

- **الأبيكاس**: الأبيكاس أو المعداد الحسابي الخاص هو أداة ترتبط بها كاميرا صغيرة الحجم تلتقط كل ما يقع تحتها من مواد مكتوبة أو مكبرة، ومواد مكتوبة أو مصورة، فيرى الشخص ضعيف البصر ذلك الشيء مكبّرا على الشاشة، وتكون الشاشة مزودة بمفاتيح خاصة للتحكم فيه بدرجة التكبير، والإضاءة وتغاير الألوان حسب حاجات القارئ.

ويمكن توظيف هذا الجهاز للكتابة إلى جانب القراءة وفي هذه الحالة يكتب الطالب على ورقة تحت الكاميرا وينظر إلى الشاشة حتى يتحكم بوضع يديه أثناء الكتابة. وتوفر هذه التقنية على المعلمين كثيرا من الجهد والوقت خلاف التكبير اليدوي، كما تقلل حجم الأوراق المطلوبة للاستخدام.[2]

- **الآلة الكاتبة**: تعد الآلة الكاتبة العادية وسيلة من أساليب التواصل بالنسبة إلى ضعاف البصر، حيث يقومون بعد التدريب عليها باستخدامها في الكتابة[3]،على أن تكون ذات خط كبير حتى يتمكّنوا من قراءة أو مراجعة ما يتم كتابته بواسطتها، وكذلك الحال بالنسبة للمكفوفين بعد تدريبهم على استخدامها، وهو نفس ما يحدث بالنسبة لاستخدام الكمبيوتر العادي.[4]

الكتابة على الآلة الكاتبة من المهارات الأساسية، التي يجب أن يتقنها المعاقون بصريا سواء كانوا مكفوفين كليا أم مبصرين جزئيا، وذلك للاعتبارات الآتية:

---

[1]- ينظر: كمال سالم سيسالم، المعاقون بصريا خصائصهم ومناهجه، ص.129.

[2]- جمال محمد الخطيب، عن الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل، ص.137.

[3]- عبد الله بن عبود البوسعيدي، عذرا أنا لست معاقا، ص .136.

[4]- عبد الله بن عبود البوسعيدي، عذرا أنا لست معاقا، ص.137.

1) تساعد المعاقين بصريا على كتابة الواجبات المدرسية مثلهم مثل زملائهم المبصرين.

2) تساعد على استقلالية المعاق بصريا، خاصة فيما يتعلق بكتابة الملاحظات لأصدقائه المبصرين.

3) تساعد على اختصار الوقت الذي ينقضي في تحويل النص المكتوب بطريقة براي إلى الكتابة العادية.

4) تساعد ضعاف البصر في التغلب على المشاكل التي يواجهونها في قراءة كتابتهم اليدوية، أو المشاكل التي يواجهها المبصرون في قراءة الكتابة اليدوية لضعاف البصر.[1]

- **الدائرة التلفزيونية المغلقة:** هي أحد أجهزة التكبير واسعة الاستخدام، وبخاصة في غرف المصادر التي تخدم الطلاب ضعاف البصر، ويتكون هذا الجهاز من شاشة تلفزيونية ترتبط بها كاميرا صغيرة الحجم، تلتقط كل ما يقع تحتها من مواد مكتوبة أو مصورة، فيرى الشخص ضعيف البصر ذلك الشيء مكبرا على الشاشة.[2]

وتكون الشاشة مزودة بمفاتيح خاصة للتحكم بدرجة التكبير والإضاءة وتغاير الألوان حسب حاجات القارئ.

ويمكن توظيف هذا الجهاز للكتابة إلى جانب القراءة وفي هذه الحالة يكتب الطالب على ورقة تحت الكاميرا وينظر إلى الشاشة حتى يتحكم بوضع يديه أثناء الكتابة، وتوفر هذه التقنية على المعلمين الكثير من الجهد والوقت خلاف التكبير اليدوي كما تقلل حجم الأوراق المطلوبة للاستخدام.[3]

[1]- كمال سالم سيسالم، المعاقون بصريا خصائصهم ومناهجه، ص136.

[2]- المرجع نفسه، ص.143.

[3]- جمال محمد خطيب، عن الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل، ص.145.

▪ **معينات الضعف البصري:** هي أدوات تعمل على مساعدة الفرد ضعيف البصر على استخدام بصره بفاعلية أكبر، وتشمل المعينات البصرية أدوات بسيطة كالعدسات المكبرة، التي تحمل باليد ومعينات معقدة التركيب كالتلسكوب والدائرة التلفزيونية المغلقة. ويستخدم بعض المعينات للبصر القريب وبعضها الآخر للبصر البعيد، والمهم من الناحية التربوية أن يستفيد الفرد ضعيف البصر من المعينات البصرية في عملية التعلم.[1]

▪ **المواد المكبرة:** المواد أو المطبوعات المكبّرة هي في معظم الأحيان كتب تتميز بكبر حجم الكتابة والطباعة الواضحة، والهدف منها إتاحة الفرص للطالب ضعيف البصر، قراءتها دون مشاكل. فهي تشتمل على مدى واسع من النظارات الطبية والعدسات المكبّرة اليدوية والدائرة التلفزيونية المغلقة.[2]

▪ **الكتب المطبوعة بالخط العريض:** واضح اللون على ورق غير مصقول، مع ضرورة توافر الصور الملونة التوضيحية والخالية من التفاصيل الدقيقة الكثيرة.

▪ **الصور والخرائط** واللوحات والرسوم البيانية الإيضاحية المكبرة والملونة ذات الكتابة الواضحة المناسبة لضعاف البصر.

▪ **الوسائل التعليمية المعينة:** كجهاز التسجيل وجهاز العرض السينمائي والمطبعة والآلة الكاتبة، بالإضافة إلى العدسات المكبرة لقراءة الكتب ذات الحروف الصغيرة المكتوبة بالطريقة العادية، هذا فضلا عن ضرورة توفر الطباشير الأبيض، والأصفر، والحبر المناسب والأقلام المناسبة[3].

1. أهداف الوسائل التعليمية لضعاف البصر وشروط نجاحها:

- **أهدافها:** يمكن إيجازها فيما يأتي:

[1]- منى صبحي الحديدي، مقدمة في الإعاقة البصرية، ص 275.

[2]- ينظر: سعيد كمال عبد الحميد، الإعاقة البصرية بين السواء واللاسواء، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط1، 2009، ص.72.

[3]- سعيد كمال عبد الحميد، الإعاقة البصرية بين السواء واللاسواء، ص 108.

1) توفير الخبرات الحسية التي تعد أساسا ضروريا لتكوين المدركات الصحيحة الكثيرة، مما يستمع إليه الطالب وما يقرأه من ألفاظ منطوقة أو مكتوبة، خصوصا وأن المدرس يضطر في كثير من المواقف إلى الاستعانة برموز اللغة بدلا من الخبرات المباشرة التي قد لا تتيسر لطلبته.

2) تسهيل عملية التفكير التي توفرها الخبرات الحسية، والاستعانة بهذه الخبرات السابقة في التصدي لمشكلة تعليمية جديدة مماثلة للمشكلة السابقة، مما يمكّن الطالب من إيجاد الحل الصحيح لها.

3) تنمية المهارات: مما لا شك فيه أن الوسائل التعليمية تساعد على تركيز الطالب واهتمامه بهدف معين، وهذا شرط من شروط تعلم المهارات.

4) تنمية الاتجاهات وترسيخ القيم الفاضلة وتعلم الذوق الرفيع، ويجدر في هذا المجال أن نؤكد على أن تعلم هذه الأشياء لا يكون عن طريق الألفاظ أو النصح أو إلحاح في التوجيه، وإنما يتم ذلك عن طريق الاحتكاك المباشر بالخبرة، مما يتيح للطالب تذوق هذه القيم وإدراك تلك الاتجاهات الإيجابية بصورة أفضل من تلك التي تتم عن طريق الألفاظ الجوفاء، أو الثرثرة أو الوعظ المجرد[1].

- الشروط اللازمة لنجاح هذه العملية:

طالما أن الهدف من رعاية وتعليم ضعاف البصر يقوم أساسا على مساعدة الطفل ضعيف البصر بما لديه من قصور حسي، على التعلّم، مع الإقلال قدر الإمكان من استخدام البصر في العملية التعليمية، فإنه يجب توفر شروط معينة عند إعداد مدارس ضعاف البصر، وهي كما يلي:

- توفّر الضوء الطبيعي: في حجرات الدراسة، بالإضافة إلى توفر الإضاءة الكافية المساعدة أو الصناعية، مع تفادي وقوع اليد على الورق أثناء الكتابة أو الزغللة من أثر الإضاءة السيئة التي تؤدي إلى إجهاد العين.

[1]- عبد الحكم مخلوف، الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم للمعوقين بصريا، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2005، ص 33-34.

- الأثاث والتجهيزات: من مقاعد متحركة وسبورات مجزّأة يمكن تحريكها بسهولة على أن تطلى بألوان غير لامعة، بالإضافة إلى ضرورة توفّر سبورات إضافية، وكذلك دواليب لحفظ الوسائل والأدوات التعليمية اللازمة التي يستعملها الطلبة في دراستهم.
- المبنى وموقع العمل: يجب أن تتوفر في المبنى مواصفات كاختيار الموقع الذي يسهل على التلاميذ الوصول إليه، وأن يوجد به فناء كبير يتيح الفرصة لممارسة أنواع النشاطات المختلفة في حرية وأمن، كما ينبغي مراعاة الشروط الصحية من حيث المساحة الكافية، والنوافذ، والإضاءة، وطلاء الجدران.[1]

8-4. الفرق بين تعليم ضعاف البصر في الدول العربية وفي الدول الأوروبية:

أ) تعليم ضعاف البصر في الدول العربية:

على الرغم من أنّ ضعاف البصر في العالم العربي قد أتيحت لهم فرصة التعليم منذ أن أرسيت دعائم الدولة الإسلامية جنبا إلى جنب مع المبصرين، إلا أنّ هذا التعليم كان قاصرا على العلوم الدينية التي كانت تدرّس في المساجد وبعض المدارس الملحقة بالمساجد أو التابعة لوزارات الأوقاف.[2]

أما العلوم المختلفة التي يتعلّمها الطالب المبصر في المدارس العامة، فإنّ ضعاف البصر لم يحصلوا على نصيبهم منها إلا في وقت متأخّر، وبالتحديد في الأربعينات من هذا القرن. وقد تبع النهضة التعليمية التي اجتاحت الوطن العربي، بعد حركات الاستقلال عن الاستعمار الأوروبي، ازدياد كبير في عدد المعاهد والمؤسسات التي تقوم بتقديم الخدمات التعليمية (الثلاثة)، بالإضافة إلى برامج التدريب المهني المشتملة على الأشغال اليدوية والطباعة والأنشطة الترويحية.[3]

[1]- عبد الرحمن سيد سليمان، سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة، ص.107.

[2]- كمال سالم سيسالم، المعاقون بصريا خصائصهم ومناهجه، ص.91.

[3]- المرجع نفسه، ص 93.

وبالإضافة إلى التعليم العام والتعليم المهني المتاحين لهذه الفئة في معظم البلاد العربية، فإنه قد أتيحت الفرص أمام كثير ممن أنهوا المرحلة الثانوية بنجاح، لأن يلتحقوا بالجامعات والمعاهد العليا للتخصص في الدراسات الأدبية أو الدينية والحصول على درجة البكالوريوس فيها، وكذلك مواصلة التعليم العالي لدرجتي الماجستير والدكتوراه في هذه التخصصات.[1]

ب) تعليم ضعاف البصر في الدول الأوروبية:

إنّ تعليم المكفوفين في بلدان كثيرة من العالم قد سبق تعليم ضعاف البصر، فقد بدأ تعليمهم في بداية القرن العشرين (كيرك عام 1972م)، بحيث أنشئت مدارس خاصة بضعاف البصر في بريطانيا عام 1908م، وقد التحق بها في بداية الأمر الأطفال الذين يعانون من قصر في البصر، وقد أطلق عليها في ذلك الوقت "مدارس قصار البصر".[2]

أما في الولايات المتحدة الأمريكية فقد أنشئت أوّل مدرسة لضعاف البصر في مدينة بوسطن عام 1913، حيث كانت تسمى "بمدارس أنصاف المكفوفين"، ثم أطلق عليها "مدارس المحافظة على العين"، ثم تغير اسمها إلى "مدارس المحافظة على البصر". فقد كانت الفلسفة التي قامت عليها مدارس ضعاف البصر في العشرينات والثلاثينات من هذا القرن هي المحافظة على البقية المتبقية من بصر الطفل، وذلك بالحدّ من استخدامها في الأعمال البصرية وعدم إجهادها، لهذا كان أسلوب التربية في ذلك الوقت يقوم على أساس عدم إجهاد العين والمحافظة عليها.

لقد بدأت الفلسفة التي قامت عليها تربية ضعاف البصر تتغير بالتدريج نتيجة البحوث التي تقول بأنه من النادر أن تتضرر العين من الاستخدام، ولهذا فقد أصبح ضعاف البصر الآن يدربون على استخدام أعينهم بقدر الإمكان ويتعلمون الكتابة المطبوعة قراءة وكتابة، وذلك بعد إجراء بعض التعديلات عليها فيما يخص حجم الحروف، والكلمات، والألوان المستخدمة في الطباعة أو الكتابة،

[1]- المرجع نفسه، ص.94.

[2]- المرجع نفسه، ص.102.

هذا بالإضافة إلى إمكانية تعلمهم طريقة برايل، كما أن رجال التربية والباحثين بدؤوا يبحثون عن أنسب الطرق التي تساعد ضعيف البصر على استخدام بصره بصورة أكثر فاعلية.[1]

8-5. مراحل تعلّم الكفيف وضعيف البصر كتابة برايل:

قسمت "فوندا" Fonda ضِعاف البصر إلى مجموعات للأغراض التعليمية:

- المجموعة الأولى: استقبال الضوء (درجة إبصار تصل إلى 200/1)
- المجموعة الثانية: درجة إبصار من 200/2 إلى 200/4.
- المجموعة الثالثة: درجة إبصار من 200/5 إلى 300/2.
- المجموعة الرابعة: درجة إبصار من 250/20 إلى 60/26.

تستخدم طريقة براي عادةً في تعليم الأطفال الذين ينتمون إلى المجموعة الأولى من المجموعات السابقة، وترى Fonda إنّ الأطفال في المجموعتين الثالثة والرابعة يجب أن يكون تعليمهم من خلال الأساليب البصرية[2]، والطفل الكفيف قد يكون قادراً على الظفر بقدر كبير من الفائدة من الصفوف الدراسية العادية، حتى ولو كان بحاجة إلى بعض التدريبات الخاصة في الوقت نفسه[3]، ولذا فإنّه مع بداية دخول المدرسة يجب البدء بتعليم الكفيف البراي، وقد يحتاج الطالب إلى سنوات عدّة لإتقانها، وحتى عندما يتقن الطالب القراءة والكتابة بطريقة براي فإنّ سرعته في أدائه تبقى أقل بكثير من سرعة المبصرين في الكتابة والقراءة، ويقدر معظم الباحثين أنّ الطالب الذي يتقن البرايل قراءةً وكتابةً لا يتجاوز سرعته في أحسن الحالات نصف سرعة المبصرين[4]، ففي "سانت باول" يستخدم الطلبة البراي منذ المرحلة الأولى لأهداف التسويق منذ نهاية الأسبوع الثاني، في حين يشرعون في نهاية الأسبوع

[1]- كمال سالم سيسالم، المعاقون بصريا خصائصهم ومناهجه، ص 102- 103.

[2]- فتحي السيد عبد الرحيم، قضايا ومشكلات في سيكولوجية الإعاقة ورعاية المعوقين، دار العلم، الكويت، ط1، 1983، ص55.

[3]- نيجامين سيوك، موسوعة العناية بالطفل، ترجمة: عدنان لحيالي وايلي لاوند، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط3، 1981، ص.569.

[4]- عبد الرحمان سيد سليمان، سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة، ص.82.

السادس عشر من أسابيع فترة التدريب في استخدام البراي من المرحلة الثانية، وعندما يطلع معلم البيوت المستقل، العمل بتعليم البراي للأعمى الراشد مرة أو مرتين في الشهر فكانت قدراته العملية تحتاج إلى وقت أطول من الذي تستغرقه في مركز التأهيل، حيث يشتمل كلّ أسبوع على خمس حصص في البراي. وعندما يتم تعلّم الطفل الكفيف البراي ينذر أن ينساه، ولكن السرعة في استخدامه هي نتاج الممارسة[1]. كما أنّ الكفيف يستطيع أن يتعلّم القراءة والكتابة والحساب في المؤسسات الخاصة بالأطفال غير العاديين في كلّ المراحل، بما فيها المرحلة الثانوية ويمكنه داخل هذه المؤسسات التربوية أن يكون صداقات مع أقرانه، وأن يتناقش معهم بنجاح في جميع الأمور التي يتناقش فيها المبصرون[2].

9- نظام برايل في اللغة العربية:

لقد تضاربت الآراء حول ظهور نظام البراي في العالم العربي فمنهم من قال أنّ "محمد الأنسي" هو أوّل من نقل هذا النظام إلى الوطن العربي، إذ أتى بعدد من الكتب، إلاّ أنّ هذه الطريقة لم تنتشر على نطاق واسع[3]، ومنهم من قال أنّ أوّل ظهور لنظام براي في العالم العربي كان عن طريق منصّرة إنجليزية تدعى "لوفيل"، حيث جاءت إلى مصر قبل عام 1878م ثم تفرع عنه عدد من الأنظمة في بعض البلاد العربية، فكان يقرأ بعضها من اليمين، وبعضها الآخر من اليسار إلى أن تمّ توحيده في نظام عربي موحّد في مؤتمر بيروت (لبنان) الذي عقد تحت إشراف اليونسكو سنة 1951[4]، وقد قامت هيئة الأمم المتحدة بتزويد المركز الذي تقرر إنشاؤه في هذه السنة بالقاهرة بمطبعة البرايل لطبع

[1]- توما توماس كارول، رعاية المكفوفين نفسيا واجتماعيا ومهنيا، عالم الكتب القاهرة (د.ط)، 1969، ص211.

[2]- ينظر: محمد سلامة آدم، توفيق حداد، علم نفس الطفل، للطلبة والمعلمين والمساعدين في المعاهد التكنولوجية، ص.165.

[3]-طريقة برايل واصل اكتشافها، نقلا عن شبكة الإنترنت موقع عام: www.google.com موقع فرعي الرواد المسلم: www.almoslim.net

[4]- عبد الله بن عبد الواحد الخميس، كتابة القرآن الكريم بنظام برايل للمكفوفين، ص.156.

الكتب والمجلات والمطبوعات اللازمة للمكفوفين عام 1955[1]، كما تمّ استخدام نظام برايل كأداة رئيسية في تعليم القراءة والكتابة للمكفوفين في المملكة العربية السعودية منذ أن افتتح أوّل معهد للمعاقين بصرياً سنة 1960[2].

9-1. منهجية كتابة حروف اللغة العربية بنظام براي:

لقد اقتبست رموز الحروف العربية بطريقة براي من رموز الأبجدية الإنجليزية، بعد جهد قامت به هيئة اليونسكو لتوحيد رموز برايل عالميا، إذ أنّه يوجد 19 حرفا في الأبجدية العربية، تماثل رموزها رموز 19 حرفا في الأبجدية الإنجليزية، وهذه الحروف هي[3]:

أ = A	خ = X	س = S	ل = L	و = W
ب = B	د = D	ف = F	م = M	لا = V
ت = T	ر = R	ق = Q	ن = N	ي = I
ج = J	ز = Z	ك = K	ه = H	

كما أنّه توجد في الأبجدية العربية حروف ليس لها مثيل في الأبجدية الإنجليزية، لهذا فقد تمّ اختيار رموز لهذه الحروف وهي عبارة عن كلمات أو مقاطع من كلمات، وقد تمّ الاختيار اعتماداً على صوت الحرف، ويبلغ عدد هذه الحروف عشرة، وهي كالآتي[4]:

ذ ويرمز له برمز كلمة The

ث ويرمز له بالحرفين Th

[1]- ينظر: محمد مصطفى أحمد ومسعود محمد كريم، مقدمة في الرعاية والخدمة الاجتماعية، دار الحكمة للطباعة والتوزيع، طرابلس- الجماهيرية العظمى، (د.ط)، د.ت، ص.119.

[2]- صلاح حسن الداهري، سيكولوجية رعاية الموهوبين المتميزين وذوي الاحتياجات الخاصة، ص.264.

[3]- أحمد محمد الزعبي، التربية الخاصة للموهوبين والمعوقين وسبل رعايتهم وإرشادهم، ص.223.

[4]- كمال سالم سيسالم، المعاقون بصريا خصائصهم ومناهجهم، ص.123-124.

غ ويرمز له بالحرفين GH	
ش ويرمز له بالحرفين SH	
ض ويرمز له بالحرفين ED	
ح ويرمز له بالحرفين Wh	
ص ويرمز له بالنقط 1-2-3-4-6	
ط ويرمز له بالنقط 2-3-4-5-6	
ظ ويرمز له بخلية كاملة	
ع ويرمز له بالنقط 1-2-3-5-6	

شكل يبيّن الحروف العربية التي ليس لها مثيل في الأبجدية.

وفيما يلي سنبيّن هنا رموز طريقة براي الموّحدة للغة العربية[1]:

ا	ب	ت	ث	ج	ح
خ	د	ذ	ر	ز	س
ش	ص	ض	ط	ظ	ع
غ	ف	ق	ك	ل	م

[1]- أنتوني بيلتون، تعليم المعوقين بصريا في الفصول العادية للأسوياء، ص.125.

ن	ه	و	ي	لا	ى
ة	ء	أ إ	ؤ	ئ	آ

شكل يمثل حروف الأبجدية العربية الموحدة بطريقة براي.

9-2. علامات الإعراب في اللغة العربية بنظام براي:

1. إنّ حجم الخط ثابت، فلا يمكن تصغيره أو تكبيره، فمثلا الرمز الذي يمثل حرف الواو لا يمكن أن يكتب في أكثر من صورة، فليس هناك إمكانية واو صغيرة وأخرى كبيرة.
2. إنّ المساحة التي تخصص لأيّ رمز ثابت، سواء كان الرمز يتألف من ست نقاط أو نقطة واحدة، ويبقى مكان النقط غير المستخدمة شاغراً.
3. إنّه لا يمكن وضع إشارات إضافية فوق الرمز أو تحته، وعليه فإنّ علامات تشكيل الحروف تكون بعد كلّ حرف وبما أن الشدّة تأتي مع علامات التشكيل، فإنّها توضع قبل الحرف المشدّد، ثم تأتي بعد الحرف علامة الإعراب الخاصة به من فتحة أو كسرة أو ضمّة[1].

[1]- ينظر: ناصر بن علي موسى، جهود الملكة العربية السعودية في مجال طباعة القرآن للمكفوفين بطريقة برايل، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة المنورة، (د.ط)، 1412هـ، ص.4.

ترسم علامات الإعراب في نظام براي كالآتي[1]:

فتحتان ً()	شدة ّ()	سكون ْ()	كسرة ِ()	ضمة ُ()	فتحة َ()

تعجب (!)	نقطة (.)	استفهام (؟)	الفاصلة (،)	كسرتان ٍ()	ضمتان ٌ()

شكل يمثل علامات الإعراب

[1]- ينظر: عبد الله بن عبد الواحد الخميس، كتابة القرآن الكريم بنظام برايل للمكفوفين، ص.158.

خلاصة الفصل:

كان التعليم يقتصر على وسائل بسيطة لا تكاد تكون متوفرة في كلّ المؤسسات انطلاقاً من لوحة الطباشير إلى وسائل جدّ حديثة ومتطورة تُواكب التقدم التكنولوجي، فالتعلّم ميدان لا يمكن أن يبقى تقليدياً، فقد عمل كثير من الباحثين والعلماء على تطويره وتسهيل العملية التعليمية بواسطة الوسائل والنماذج المبتكرة الوسائل والنماذج.

الفصل الثاني

الصعوبات التعليمية والفروقات الفردية
عند المبصرين والمعاقين بصرياً- القراءة أنموذجا –

توطئة

1- صعوبات التعلّم

2- مفهوم ذوي صعوبات التعلّم

3- البرامج التعليمية لذوي صعوبات التعلّم

4- طرائق التعليم لفئات صعوبات التعلّم

5- تأهيل المكفوفين ورعايتهم

6- الفروقات الفردية عند المبصرين والمعاقين بصريا

7- القراءة

8- صعوبة القراءة (العُسر القرائي)

9- العُسر القرائي تشخيصه ومؤشراته

10- الصعوبات القرائية عند الكفيف

11- معنى التحصيل الدراسي

خلاصة الفصل

توطئة:

تعدّ صعوبات التعلم والفروقات الفردية عند المتعلمين من الدراسات التي شغلت الباحثين من غابر الأزمنة، وإنّ مراعاتهما بين المتعلمين من المرتكزات الضرورية لنجاح العملية التعليمية التعلّمية، والتي تقوم على الأخذ بإتقان التعليم. فهي من النقاط الحساسة التي يجب الوقوف عندها، نظرا لأهمية الموضوعات العلمية والتي يسعى رجال التربية والمختصين للإحاطة بها ومواجهتها.

1– صعوبات التعلّم:

1–1. تعريفه:

هي اصطلاح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على شكل صعوبات في اكتساب واستخدام الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة والاستدلال أو المهارات الحسابية. وتلك الاضطرابات ناشئة من داخل الأفراد أنفسهم، ويفترض أنّ سببها الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تظهر مدى الحياة. وقد يترافق مع صعوبات التعلّم مشكلات في سلوكات التنظيم الذاتي والإدراك الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي[1].

إذ تعدّ صعوبات التعلّم اصطلاحا تربويا حديثا يُطلق على مجموعة غير متجانسة من مطالب ذوي الاحتياجات الخاصة، كالصم والمكفوفين والمعاقين عقليا وذوي الاضطرابات الانفعالية، إذ تعتبر صعوبات التعلّم من الموضوعات الجديدة في مجال التربية الخاصة التي شهدت نموا متسارعاً واهتماماً متزايداً، بحيث شهد مجالها تطوراً هاماً في النصف الثاني من القرن الماضي، فازداد الوعي لدى الأجيال المتعاقبة من أفراد المجتمعات وحق الحصول على فرص تعليمية مكافئة[2].

[1]– ينظر: جمال الخطيب، منى الحديدي، مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2009، ص.63.

[2]– ينظر: مصطفى نوري القمشي، خليل عبد الرحمن المعايطة، سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، مقدمة في التربية الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، 2007، ص171.

وتعني صعوبات التعلّم وجود مشكلة في التحصيل الأكاديمي (الدراسي) في مواد القراءة، الكتابة، الحساب، وغالباً ما يسبق ذلك مؤشرات مثل صعوبات تعلّم اللغة الشفهية، فيظهر عند الطفل تأخر في اكتساب اللغة، ويكون غالباً مصحوبا بمشاكل نطقية، ينتج عنه صعوبات في التعامل مع الرموز[1].

1) **تعريف الحكومة الاتحادية لصعوبات لتعلّم:** تعني صعوبات التعلّم المحدّد الاضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة التي يمكن أن تعبّر عن نفسها من خلال نقص القدرة على الاستماع، أو التفكير، أو الكلام، أو الكتابة، أو التهجئة، وفي إجراء العمليات الحسابية، ويتضمن الإصلاح حالات الإعاقات الإدراكية وإصابات الدّماغ والخلل الدّماغي البسيط والدّيسلكسيا والحبسة الكلامية النهائية[2].

2) **تعريف اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلّم:** صعوبات التعلّم هي اصطلاح عام يُشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على شكل صعوبات في اكتساب واستخدام الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة، والاستدلال أو المهارات الحسابية. وتلك الاضطرابات ناشئة من داخل الأفراد أنفسهم، ويفترض أنّ سببها الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تظهر عبر مدى الحياة. وقد يترافق مع صعوبات التعلّم مشكلات في سلوكات التنظيم الذاتي، والإدراك الاجتماعي، والتفاعل، كما يمكن أن تظهر صعوبات التعلّم بشكل مصاحب لحالات الإعاقة الأخرى (كالإعاقة الحسية أو التخلف العقلي أو الاضطراب الانفعالي) أو شكل مصاحب للمؤثرات الخارجية (كالاختلافات الثقافية أو التدريس غير الملائم) إلاّ أنها ناتجة عن تلك الحالات أو المؤثرات.

3) **تعريف ليرنز:** تضمن تعريفه بعدين هما:

[1]– مصطفى نوري القمشي، خليل عبد الرحمن المعايطة، سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ص.172.

[2]– ينظر: عبد الله زيد الكيلاني، فاروق فارع الروسان، التقويم في التربية الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، ط1، 2006، ص.63.

أ- البعد الطبي: يركّز فيه على الأسباب الفيزيولوجية الوظيفية التي تتمثل في الخلل العصبي أو تلف الدّماغ.

ب-البُعد التربوي: يشير فيه إلى عدم نمو القدرات العقلية بطريقة منتظمة ويُصاحب ذلك عجز أكاديمي وبخاصّة مهارات القراءة، والكتابة، والتهجئة والمهارات العددية ولا يكون سبب ذلك العجز الأكاديمي عقليا أو حسيا، كما يشير التعريف التربوي إلى وجود تباين في التحصيل الأكاديمي والقدرة العقلية للفرد.[1]

4) تعريف "بست" Best (التعريف الطبي): يرى "بست" Best بأنّ صعوبات التعلّم هي اضطراب عصبي نفسي في مجال التعلّم، قد يحدث في أيّ مرحلة من عمر الفرد، وقد يكون نتاجاً لعيوب في الجهاز العصبي المركزي، أو عن إصابة الفرد بالأمراض المختلفة، أو التعرّض للحوادث، أو أسباب لها علاقة بالنمو والنضج أو تلف في الدّماغ.

5) التعريف الاتحادي 1977 (دائرة التربية الأمريكية): صعوبة التعلّم هي اضطراب في جانب أو أكثر من العمليات اللّفظية الأساسية المتعلقة بالفهم واستخدام اللغة المحكية والمكتوبة، ومن أعراضها عدم القدرة على الانتباه والتفكير، والتحدث والقراءة، والكتابة والحساب، وقد تكون ناتجة عن إعاقات إدراكية أو إصابات دماغية أو صعوبات اللغة والحبسة الكلامية، بحيث لا تكون هذه الصعوبات ناتجة عن الإعاقات الأخرى كالتخلّف العقلي، أو الانفعالي، أو الحرمان الثقافي والبيئي والمادي[2].

6) التعريف التربوي لصعوبات التعلّم: يُشير تعريف "كيرك" Kirk إلى وجود أطفال لديهم صعوبات تعليمية ناتجة عن اضطراب في جانب أو أكثر من العمليات النفسية التي لها علاقة بالفهم واللغة الشفهية المنطوقة أو المكتوبة، ولها أعراض، إذ لا تشمل هذه الاضطرابات الأطفال ذوي

[1]- مصطفى نوري القمشي، خليل عبد الرحمن المعايطة، سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ص.174.

[2]- ينظر: سعيد عبد العزيز، إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2005، ص.276.

الإعاقات المختلفة الأخرى، على الرّغم من أنّ هذه الإعاقات قد تكون مرافقة لهؤلاء الأطفال إضافة لصعوبات التعلّم، فهذا التعريف يؤكد على ما يلي[1]:

- العجز الأكاديمي لدى هؤلاء الأطفال.
- أسباب العجز لا تعود لأسباب عقلية أو حسّية.
- التباين بين التحصيل الأكاديمي والقدرة العقلية لدى الفرد.

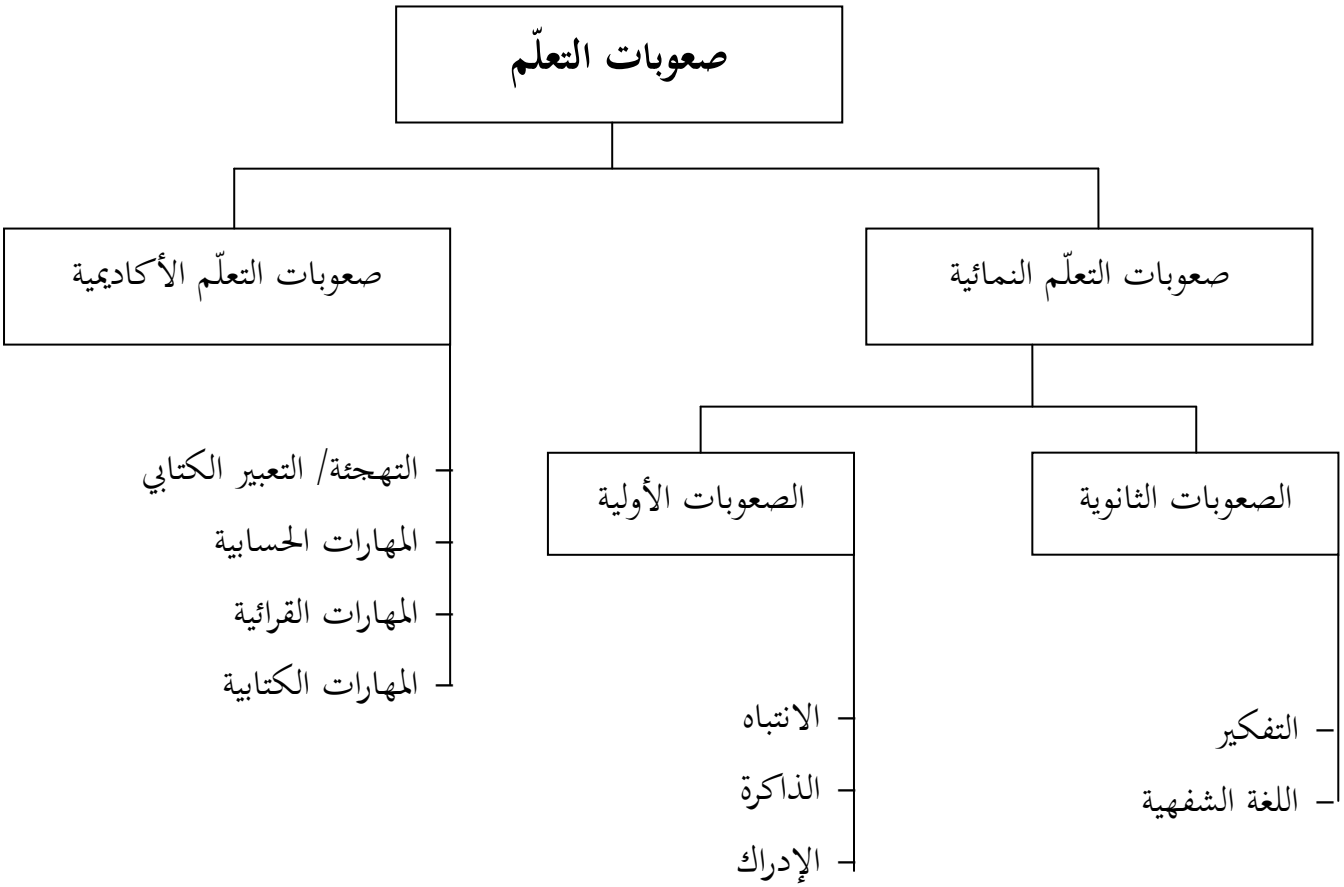
1-2. القواسم المشتركة في تعريفات صعوبات التعلّم: وهي كالآتي:

- درجات ذكاء الأفراد ذوي صعوبات التعلّم تقع ضمن المدى الطبيعي.
- يظهرون تبايناً كبيراً بين قدراتهم العقلية وتحصيلهم الأكاديمي.
- الصعوبات التعليمية لديهم ليست ناتجة عن الاختلاف الثقافي، أو نقص الفرص التعليمية، أو الفقر أو الإعاقات الأخرى.
- غالباً ما تظهر الصعوبات التعليمية لديهم في جوانب ذات صلة باللغة، كالقراءة والكتابة والتواصل.
- صعوبات التعلّم هي مشكلة ناشئة داخل الأفراد أنفسهم، وقد يكون سببها خلل في الجهاز العصبي المركزي، أو ضعف قدرة الفرد على معالجة المعلومات.[2]

[1]- سعيد عبد العزيز، إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة، ص.275.

[2]- جمال الخطيب، منى الحديدي، مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، ص.66.

الشكل (01): يوضح مخطط عن صعوبات التعلّم[1].



1–3. التطور التاريخي لميدان صعوبات التعلّم:

في أبريل سنة 1963 ظهر مصطلح "صعوبات التعلّم" "Learning Disability" بفضل البروفيسور "صموئيل كيرك" (Samuel Kirk) الذي أطلق هذا المصطلح لأوّل مرة في مؤتمر شيكاغو، وقد تطور الميدان بصورة مذهلة منذ ذاك التاريخ، حيث شهد ميدان زيادة في عدد الطلبة ذوي صعوبات التعلّم، كما شهد الميدان زيادة ملحوظة في برامج إعداد المعلمين المختصين بصعوبات التعلّم، وتوسعت الخدمات المقدمة لهؤلاء الطلبة، حيث بدت الخدمات على مستوى المدارس

[1]– ينظر: جمال مثقال مصطفى القاسم، أساسيات صعوبات التعلّم، دار صفاء للنشر، عمان– الأردن، ط1، 2000، ص.23.

الابتدائية ثم اتسعت لتشمل المدارس الثانوية ثم اتسعت لتشمل برامج ما بعد المرحلة الثانوية والخدمات المقدمة للراشدين ذوي صعوبات التعلّم[1].

ففي العشرينيات والثلاثينيات من القرن الماضي طوّر "صموئيل أورتون" (Samuael Orton)، وهو أخصائي الأعصاب، مجموعة من النظريات والإستراتيجيات لمعالجة صعوبات القراءة للأطفال الذين كانوا يعانون صعوبات شديدة في القراءة، وقد أطلق عليهم مسمى "الديسلكسيا"، وفي نهاية الثلاثينات عمل "كيفارت" مع "ستراوس" على دراسة مجموعة من الأطفال المعاقين عقلياً، الذين أظهروا أشكال سلوك مشابهة للسلوك الذي أظهره الأفراد الذين درسهم "جولد ستاين"[2].

بعد الحرب العالمية الأولى أتيح للعالم "هينري هيد"، وهو أكبر المهتمين بالقصور اللّغوي، إجراء عدّة دراسات على جنود فقدوا أجزاء من دماغهم بسبب الحرب، حيث توصلوا إلى أنّ تلف أيّ جزء ينتج عنه اضطرابات مختلفة، ممّا وجد طبيب العيون "هنشليوه" عملا مع الأطفال الذين يعانون صعوبات تعليمية في القراءة عدد قليلاً جداً منهم تمّ تحويلهم بسبب فشلهم في القراءة يعانون من عجز بصري سببه غير ناتج عن مشاكل بصرية فسيولوجية.كما في الولايات المتحدة الأمريكية فقد أسهم "صموئيل أورنت" في توضيح فكرة الصعوبات التي تعزى إلى عدم سيطرة أحد شقّي الدماغ، أسهم العلماء في توضيح مشكلة الأطفال ذوي صعوبات التعلّم، واقترحوا علاجات[3] تحت ما يسمى بالتربية العلاجية التي ترتكز على تطوير الحواس وتنميتها. لقد كان من أعلام هذا الاتجاه الفرنسي "ايتاروو" الطبيب الفرنسي "إدوارد سيجان" والطبيبة الإيطالية "ماريا منتسوري" الذين ركّزوا على التربية والمعرفة كيفية اكتسابها من خلال الحواس والتي يجب تطويرها، كذلك تطوير الجهاز العصبي المركزي معالجة جوانب القصور فيه، فقد اقترحوا عدّة برامج لتنمية قدرات هؤلاء الأطفال وتدريب قدراتهم السمعية والبصرية، التمييز اللمسي، وتمييز الأوزان، وتدريس مهارات الاستماع والقراءة

[1]– جمال الخطيب، منى الحديدي، مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، ص.69.

[2]– المرجع نفسه، ص.70.

[3]– جمال مثقال مصطفى القاسم، أساسيات صعوبات التعلّم، ص.18.

والكتابة والكلام بطرق علاجية. كما يعتبر عالم النفس "ألفرد بينيه" ذا شهرة كبيرة في هذا المجال، أمّا بالولايات المتحدة الأمريكية تمّ تطوير سلسلة من الإجراءات العلاجية من طرف عدّة علماء في العشرين أهمهم "ألفرد ستيراوس"، الأوكراني الأصل كان له الفضل في بروز ميدان صعوبات التعلّم. لقد قام العالم ستيراوس و"كرة كشانك" بتوسيع العمل مع الأطفال الذين يعانون شللا دماغيا. أمّا "فروستيج وهورن"(1964) قد طور برامج علاجية صمّمت خصيصاً لتحسين القدرات البصرية، كما أنّ "كيفارت"(1971) طوّر مقياس بوردو للإدراك، بالإضافة إلى تطوير أنشطة علاجية لتقييم معالجة صعوبات الإدراك الحركي.

1-4. أسباب صعوبات التعلّم:

إن أسباب صعوبات التعلم لا تزال غامضة للتداخل بينه وبين الإعاقة العقلية من جهة، وبين صعوبات التعلّم والاضطرابات الانفعالية من جهة أخرى، وترتبط هاته الإصابة بواحدة من العوامل الأربعة الآتية:

أ) **إصابة المخ المكتسبة:** يرجح أنّ أكثر الأسباب المؤدية إلى صعوبات التعلّم يعود إلى التلف الدّماغي، أو العجز الوظيفي البسيط والمكتسب قبل وأثناء وبعد الولادة.

ب) **العوامل الوراثية:** اهتمت عدّة دراسات بالتعرّف على أثر الوراثة على صعوبات القراءة والكتابة واللغة، إذ أجرى "هالجرن"(Hallgern, 1950) دراسة شاملة لعدة أسر، فقد قام بدراسة (276) فردا لديهم صعوبات في القراءة (Dyslescio) وكذلك أسرهم في السويد فوجد أنّ نسبة شيوع صعوبات القراءة، والكتابة والتهجئة عند الأقارب تقدم دليلاً على أنّ مثل هذه الحالات توجد في الأسر، ويظهر بأنها تخضع لقانون الوراثة.

ج)**العوامل الكيميائية الحيوية:** تشير بعض الدراسات أنّ جسم الإنسان يفرز مواد كيميائية ليحدث توازنا داخل الجسم، وقد يكون متمثلاً في إفرازات الغدد الصماء، فالإفرازات الزائدة في الغدة الدرقية يؤدي إلى صعوبات في التعلّم.

د) **الحرمان البيئي والتغذية:** أشارت دراسات أخرى إلى أنّ نقص التغذية والحرمان الوظيفي لهما علاقة بالخلل الوظيفي البسيط في المخ والذي له تأثير على معاناة الأطفال ذوي صعوبات التعلّم، وقد استنتج هذا كلّه من العالمين "كيرك"و"كالفنت" (1984).[1]

1–5. تصنيف صعوبات التعلّم:

لا يوجد نظام تصنيفي واحد لتصنيف صعوبات التعلّم، بل يمكن استخدام أكثر من تصنيف، فمثلاً يكون التصنيف على أساس الشدّة في صعوبات تعلّم بسيطة ومتوسطة وشديدة، وهي في ذلك تشبه التصنيف المتّبع في معظم حالات الإعاقة الأخرى، فبعض الطلبة ذوي صعوبات التعلّم يظهرون مشكلات التعلّم في جانب أكاديمي واحد كالرياضيات أو الكتابة، في حين يظهر البعض الآخر مشكلات أكاديمية مع مشكلات في الجانب الاجتماعي، أو قد يرفق مشكلاتهم الأكاديمية اضطراب عجز الانتباه المرافق للنشاط الزائد، ممّا يضاعف من مشكلاتهم الأكاديمية ويجعلها أكثر شدّة[2].

1–6. أنواع صعوبات التعلّم:

يمكننا التفريق بين نوعين من صعوبات التعلّم توجد بينهما درجة كبيرة من الترابط[3]:

- **النوع الأول:** يتمثل في صعوبات تطورية تشمل اضطرابات في الانتباه، والذاكرة، والإدراك، والحركة واضطرابات في التفكير واللغة.
- **النوع الثاني:** يتمثل في صعوبات أكاديمية تشمل مظاهر القصور أو الضعف في القراءة، والكتابة، والتعبير والرياضيات.

1–7. صعوبات التعلّم الأكاديمية والتأخر المدرسي:

أشار "منصوري مصطفى" إلى بعض النقاط التي يميز فيها التأخر الدراسي عن صعوبات التعلّم الأكاديمية وهي[1]:

---

[1]– مصطفى نوري القمشي، خليل عبد الرحمن المعايطة، سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ص.179.

[2]– المرجع نفسه، ص.66.

[3]– عبد الله زيد الكيلاني، فاروق فارع الروسان، التقويم في التربية الخاصة، ص.45.

- إنّ القدرات العقلية عند ذوي صعوبات التعلّم هي في حدود المتوسط أو أعلى، في حين تكون لدى المتأخرين دراسيا دون المتوسط.
- العوامل المؤدية إلى التأخر الدراسي كثيرة خارجية وداخلية، بينما العوامل المؤدية إلى صعوبات التعلّم الأكاديمية فهي داخلية محضة، وترجع أساساً إلى خلل في وظيفة الجهاز العصبي المركزي.
- قد يُرافق التأخر الدراسي ضعفا في السمع أو البصر، أو حرمانا بيئيا اجتماعيا وقد تكون سببا له، بينما قد ترافق هذه العوامل صعوبات التعلم ولكنها ليست سببا له.
- أمّا وجه التشابه بينهما، فهي أنّ كلامه المتأخر دراسيا والذي يعاني من صعوبات في التعلّم يكون تحصيله المدرسي أدنى ممّا هو متوقع منه ولا يوجد صعوبات التعلّم دون التأخر الدراسي أو على الأقل دون مشاكل دراسية.

لقد ارتبط مصطلح صعوبات التعلّم بالتأخر الدراسي لتماثل فئتي صعوبات التعلّم والتأخر الدراسي، من حيث المشكلات الدراسية وانخفاض التحصيل الدراسي وهو ما يمثل المظهر الخارجي لكلتا الفئتين[2].

[1]-ينظر: منصوري مصطفى، التأخر الدراسي، دار الغرب للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2008، ص.60.

[2]- ينظر: حوكي بشرى، صعوبات التعلّم الأكاديمية وعلاقتها بالقلق لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في صعوبات التعلّم النهائية، جامعة سعيدة، 2016-2017، ص.24.

1-8. أنماط صعوبات التعلّم:

يعدّ تصنيف الصعوبات على أساس صعوبات تطورية وأخرى أكاديمية من أكثر التصنيفات تداولاً، ومنها ما يلي:

أ- الصعوبات الأكاديمية:

تمثل تدني التحصيل الأكاديمي معلما هاماً لذوي صعوبات التعلّم، ويقصد به الكف أو الانغلاق ذو الدّلالة في تعلّم القراءة والكتابة، أو في العمليات الحسابية ومنها[1]:

1) صعوبات القراءة: وهو نمط بحسب القدرة على تعرّف الكلمة المكتوبة، أو الاستيعاب، أو تحليل الكلمة وتركيبها، وقد يظهر ضعف في تمييز الحروف وعدم القدرة على التعامل مع الرموز وتركيب الحروف لتكوين كلمات وتنظيمها في جمل.
2) صعوبة الكتابة: تتشكل سواء في مجال الإملاء أو التعبير الكتابي، وترجع مشكلات التعبير إلى القلق، وضحالة المعرفة، وعدم القدرة على صياغة جمل مترابطة تراعي فيها القواعد النحوية والتنقيط.
3) صعوبة الرياضيات: وتتمثل في مشكلات إجراء العمليات الحسابية، وفي حل المسائل، والسيطرة غير الفعّالة على المعلومات وضعف الذاكرة والقدرة على التفكير والاستنتاج.

ب- الصعوبة التصوّرية:

يقصد بها انحراف التصوّر في عدد من الوظائف التي تنفتح بشكل سويّ مع نموّ الأطفال وغالبا ما تتصل باختلالات في التحصيل المدرسي، ومن هاته الصعوبات:

1) اضطراب اللغة والكلام.
2) صعوبة في عمليات التفكير.
3) اختلالات الذاكرة.

[1]- مصطفى نوري القمشي، خليل عبد الرحمن المعايطة، سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ص.181.

4) اضطرابات الانتباه وفرط الحركة (ADHD).

5) اضطراب الإدراك والإدراك الحركي.

1–9. مجالات صعوبات التعلّم:

أ– اللغة المكتوبة:

يرى "هالاهان"(Hallahan) أنّ الأفراد ذوي صعوبات التعلّم غالبا ما يتعرضون لمشكلات في مجال واحد أو أكثر من مجالات الخط، الهجاء، الإنشاء، فغالبا ما نجد حتى أفضل التلاميذ يكون خطهم رديئاً أو غير جيّد، فإنّ أنماط المشكلات التي يُبديها الأطفال ذوي صعوبات التعلّم في هذا الصدد عادةً ما تكون أكثر حدّة وأحياناً نجدهم يكتبون ببطء شديد، فصعوبات التعلّم كما يشير "مونتاجو"و"جرافيز" (J. Montague & T. Graves) عادةً ما يواجهون مشكلات في الجوانب الإبداعية من الإنشاء، إذ يستخدمون تراكيب لغوية أقل تعقيدا وتتضمن أنماطاً أقل من الكلمات ويكتبون فقرات تكون أقل تنظيما، ويتضمن ما يكتبونه قدرا أقل من الأفكار[1].

ب– اللغة المنطوقة:

يعاني ذوو صعوبات التعلّم مشكلات في الاستخدامات الآلية الاجتماعية للغة، فمن الناحية الآلية أو الميكانيكية نجدهم يواجهون مشكلات تتعلق بتكوين الجمل أي التراكيب اللّغوية، ومشكلات تتعلق بمعاني الكلمات ودلالاتها، إلى جانب مشكلات تتعلق بالجانب الفونولوجي أو الصوتي في اللغة، أي بالقدرة على تجزئة الكلمات إلى مكوناتها الصوتية أي الأصوات المكونة لها ثم دمج تلك الأصوات حتى يتمكن الفرد بذلك من تكوين الكلمات. أمّا الاستخدامات الاجتماعية اللغوية، فالأطفال ذوي صعوبات التعلّم غالباً ما يكونون غير قادرين على تقديم أو استقبال أيّ حوار، لنقص الكفاءة في استخدام المحادثات[2].

[1]– ينظر: جيمس كوفمان، دانيال هالا هان، سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم، مقدمة في التربية الخاصة، ترجمة: عادل عبد الله محمد، دار الفكر، عمان– الأردن، ط1، 2008، ص.338.

[2]– المرجع نفسه، ص.339.

2- مفهوم ذوي صعوبات التعلّم:

هم أطفال يتمتعون بقدرات عقلية ذكائية عادية في حدود المتوسط وقد تزيد عن المتوسط، فهم ليسوا ضمن الإعاقة العقلية التي يجب استثناؤها عند تشخيص مثل هذه الصعوبات في جميع مراحل نموّهم العقلي، السمعي، البصري والحركي لكنّهم يعانون مشاكل تعليمية وأطلقت عليهم تسميات منها[1]:

- ذوي الإصابات الدّماغية
- ذوي المشكلات الإدراكية
- ذوي الخلل الدّماغي البسيط
- الأطفال العاجزون عن التعلّم
- الإعاقة الخفية.

2-1. تقويم فئات صعوبات التعلّم:

إنّ الأفراد الذين يصنّفون ضمن فئات صعوبات التعلّم يُعانون اضطرابات داخلية تعزى إلى قصور أو اضطرابات في الوظيفة العصبية وتظهر هذه الاضطرابات في فهم اللغة واستعمالاتها كلاماً وكتابةً، كما تتمثل في قصور في القدرة على الاستماع، والتفكير، والكلام، والقراءة، والكتابة، والإملاء والعمليات الحسابية، وتشمل هذه الاضطرابات مشكلة في الإدراك وإصابة دماغية ينتج عنها حد أدنى من القصور في الوظيفة الدماغية، ومن مظاهرها الديسلكسيا والأفيزيا النمائية[2].

2-2. الخصائص السلوكية والتعليمية للأطفال ذوي صعوبات التعلّم:

يتميز ذوي صعوبات التعلّم بخصائص وميزات منها:

[1]- سعيد عبد العزيز، إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة، ص.275.

[2]- عبد الله زيد الكيلاني، فاروق فارع الروسان، التقويم في التربية الخاصة، ص.44.

1) صعوبة الإدراك والتمييز بين الأشياء، إذ يصعب عليهم التمييز بين الشكل والأرضية لأمر ما، كما يصعب عليهم إدراك الشكل كوحدة واحدة فلا يميزون بين صورة الأحرف الصحيحة والمعكوسة واستحالة إدراك المفاهيم.
2) الاستمرار في النشاط دونما توقف: يتميزون بالاستمرارية في كتابة النشاط المطلوب منهم القيام به دونما توقف، إذ كلما طلب منهم رسم أمر استمروا في رسمه في معظم صفحات دفتر الرسم[1].

ومن أهم السلوكيات التي يتصف بها ذوي صعوبات التعلّم:

1) السلوك الصفي: التململ وكثرة الحركة- الهدوء والانسحاب غير المنظم صعوبة بدء المهمة- التعب- التغيب عن المدرسة- تشتت الانتباه.
2) في مجال القراءة وتكرار الكلام: فقدان مكان الكتابة والقراءة- الخلط بين الكلمات والأحرف المتشابهة- استخدام الأصبع في تتبع القراءة- لا يقرأ عن رغبة.
3) في مجال الحساب: لديه صعوبة في مطابقة ما بين الأرقام والرموز- لا يتذكر القواعد الحسابية- يخلط بين الأعمدة والفراغات- صعوبة في إدراك المفاهيم الحسابية- صعوبة في حل المشكلات الموجودة في القصص.
4) في مجال التهجئة: استخدام الحروف في الكلمة بطريقة غير صحيحة- صعوبة في ربط الأصوات بالحروف المناسبة لها- يعكس الحروف أو الكلمات- يزيد أو يحذف أو يقلب الحروف في الكلمة.
5) في مجال الكتابة: عدم القدرة على تتبع الكلمات في السطر الواحد- صعوبة نسخ ما هو مكتوب على السبورة- تعبيراته الكتابية لا تتناسب مع عمره الزمني[2].

[1]- سعيد عبد العزيز، إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة، ص.281.

[2]- المرجع نفسه، ص.279.

2–3. المظاهر العامة لذوي الصعوبات التعليمية:

يتميز ذوو الصعوبات التعليمية بمجموعة من السلوكيات تتكرر في العديد من المواقف التعليمية والاجتماعية منها[1]:

1) اضطرابات في الإصغاء: تعد ظاهرة شرود الذهن، والعجز عن الانتباه والميل للتشتت نحو المثيرات الخارجية من أكثر الصفات البارزة، إذ أنهم لا يميّزون بين المثير الرئيسي والثانوي.
2) الحركة الزائدة: يعاني أصحاب الصعوبات التعليمية من ضعف الإصغاء والتركيز وكثرة النشاط والاندفاعية، ويطلق على هذه الظاهرة اضطراب الإصغاء والتركيز والحركة الزائدة.
3) الاندفاعية والتهور: بعض الأطفال يتميزون بالتسرّع في إجاباتهم وردود فعلهم وسلوكياتهم العامة مثلا: قد يميل الطفل إلى اللعب بالنار أو القفز إلى الشارع دون التفكير في العواقب المترتبة على ذلك، وقد يتسرع في الإجابة عن أسئلة المعلم الشفهية.
4) صعوبات لغوية مختلفة: فهناك من لهم صعوبات في النطق، أو في الصوت، ومخارج الأصوات، أو في فهم اللغة المحكية، وهذه من مؤشرات الإعاقات اللغوية، فالتأخر اللغوي عند الأطفال مؤشر على وجود صعوبات لغوية.
5) صعوبات في التفكير: إذ يواجهون مشاكل في توظيف الإستراتيجيات الملائمة لحل المشاكل التعليمية المختلفة.

2–4. البرامج التعليمية لذوي صعوبات التعلّم:

يمكن للمعلم تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلّم بثلاث طرق أهمها[2]:

1) التعليم التنافسي: في هذا النوع يتنافس الطلاب مع بعضهم البعض لتحقيق هدف معين، ويمكن تقويمهم على أساس سرعتهم ودقتهم في إتمام العمل، ولذلك فإنّ الطلاب يعملون

[1]– مصطفى نوري القمشي، خليل عبد الرحمن المعايطة، سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ص.183.

[2]– سعيد عبد العزيز، إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة، ص.311.

بجدّية للوصول إلى إتمام المهمّة المعطاة لهم بينما نجد بعض الطلاب لا يعملون بنفس الجدّية لاعتقادهم أنهم لن ينجحوا.

2) التعليم الفردي: يعمل الطلاب على تحقيق أهداف مخصصة لهم وليس مقارنة بغيرهم من الطلاب، ويتم تقويمهم على أساس معايير خاصة بهم، وفي هذا النوع من التعليم يحاول بعض الطلاب تحقيق نتائج مفيدة لهم شخصياً بغض النظر عن الطلاب الآخرين.

3) التعليم التعاوني: في هذا النوع من التعليم يعمل الطلاب معاً لتحقيق هدف عام مشترك، ويتم تقييم الطلاب على أساس تحصيل المجموعة والعمل بروح الفريق ولمصلحة المجموعة كلها، وهذا التعليم مفيد للمجموعات التي تحتوي على إمكانيات مختلفة ومتعدّدة، وهو أكثر فعالية من النوعين السابقين، علاوةً على انّه يُنمي لدى الطلاب المتعلمين المهارات الاجتماعية.

3- طرائق التعليم لفئات صعوبات التعلّم:

3-1. تعريفها:

هي مجموعة من إجراءات التدريس المختارة سلفاً من قِبل المعلم والمخطط لها عند تنفيذ الدّرس، بما يُحقق الأهداف التدريسية المرجوّة بأقصى فاعلية ممكنة وفي ضوء الإمكانات المتاحة[1].

3-2. طرق علاج صعوبات التعلّم عند الطفل:

1) أن يقوم المعلم بتحديد الواجب في تلك الأجزاء التي يمكن للتلميذ أن يستخدم فيها بكفاءة تلك المهارات الموجودة لديه بالفعل، وذلك بدلاً من أن يطلب منه أن يتعلم مهارات جديدة.

2) أن يتأكد من أنّ التلاميذ يفهمون جيدا ذلك الواجب المنزلي، الذي يكون قد حدّد لهم، ويعرفون المطلوب منهم بشكل دقيق.

3) أن تعطي للتلاميذ واجبات منزلية، يمكّنهم أن يتلقوا مساعدة فيها أثناء وجودهم بالمدرسة.

[1]- ينظر: ناجي تمار، طرق التدريس، مجلة الرواسي، جمعية الإصلاح التربوي، باتنة- الجزائر، ط1، 1994، ص.73.

4) أن تقدم لهم رسائل تذكير مستمرة تتعلق بتسليم الواجب المنزلي، وذلك في المواعيد التي ينبغي عليهم تسليمهم إيّاها.

5) أن يسمح لهم باستخدام أساليب متعدّدة لإكمال واجباتهم بها، ومن بينها مثلا تلك الإجابات الشفهية المسجلة على شريط كاسيت.[1]

3-3. صعوبات التعلّم بين فئات التعلّم الخاصة- الكفيف-:

لقد كان اهتمام التربية الخاصة، في وقت قريب نسبياً، منصفاً للأطفال ذوي مشكلات تعليمية لأسباب تعود إلى الإعاقات بأنواعها. وضعت لهم برامج للتدريس والتعليم بعد أن تمّ وضع التعليمات والقواعد لتصنيفهم. أمّا الأطفال الذين لم يتعلموا وليسوا بمكفوفين فقد حرموا من البرامج لعدم وضوح مشكلاتهم. وبعد أن تمّ اعتماد صعوبات التعلّم على فئة من فئات التربية الخاصة غير التقليدية بدأ الاهتمام بها ووضعت برامج خاصة لها وقواعد لتصنيف الأطفال الذين يعانون منها.

وتجدر الإشارة هنا إلى الاختلاف بين بطء التعلّم وصعوبات التعلّم، لأن السمة الرئيسية للأطفال بطيئي التعلّم هي انخفاض نسبة الذكاء وتقع بين (75-95) عدا خصائصهم الجسمية والعقلية التي تختلف عن أطفال ذوي صعوبات التعلّم الخاصة[2].

4- تأهيل المكفوفين ورعايتهم:

للطفل الكفيف حق التربية والتعليم مثل زميله المبصر، وذلك انطلاقا من مبادئ الشرائع الدينية السماوية التي تؤكد مبدأ تكافؤ الفرص بين جميع الأفراد، فلا فرق في ذلك بين غني وفقير، سوي أو معوّق، فالكلّ يستطيع أن يشارك في تحديث الوطن وبنائه حسب ما تسمح به قدراته[3].

---

[1]- جيمس كوفمان، دانيال هالا هان، سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم، ص.347.

[2]- جمال مثقال مصطفى القاسم، أساسيات صعوبات التعلّم، ص.16.

[3]- ينظر: عبد المجيد حسن الطائي، طرق التعامل مع المعوقين، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2008، ص.92.

إنّ تأهيل المكفوفين والعناية بهم يمر بمراحل هي[1]:

4–1. دور الأسرة في تربية الطفل الكفيف:

- معاملة الطفل الكفيف معاملة عادية.
- الإلمام بأسس الرعاية التربوية والسيكولوجية والاجتماعية للطفل.
- مساعدة الطفل في تنمية قدرته وحواسه، لكي تنمو نموا طبيعياً ويتمكن من الشعور بذاته.

4–2. دور المدرسة في تربية الطفل الكفيف:

تتمثل في وضع المكفوفين في مدارس ومعاهد خاصة، لأنّ وضع الكفيف في مدرسة خاصة يوفر له بيئة تربوية وتعليمية مناسبة لظروف إعاقته.

5– الفروقات الفردية عند المبصرين والمعاقين بصريا

5–1. تعريف الفروق الفردية:

الفروق الفردية «هي مجموع الصفات والسمات التي تميّز أيّ فرد من أفراد المجموعة عن غيره وأيّة مجموعة من المجموعات عن غيرها»[2].

«وهي تلك الانحرافات الفردية عن المتوسط الجماعي في الصفات المختلفة، قد يضيق مدى هذه الفروق أو يتّسع وفقاً لتوزيع المستويات المختلفة في كلّ صفة من الصفات التي يتمّ تحليلها أو دراستها»[3]، وهذا التعريف يبيّن أنّ الأشخاص يختلفون في نسبة ومستوى ودرجة الفروق وليس في النوع.

ويعرّفها "أنريك" من وُجهة نظره الشخصية بأنّها: «ذلك التنظيم الثابت والدّائم على حدّ ما لطباع الفرد ومزاجه وتكوينه العقلي والذي يحدّد أساليب توافقه مع البيئة بشكل مميّز، أي أنّ الإنسان

[1]– المرجع نفسه، ص.93.

[2]– ينظر: محمود داوود سليمان الرّبيعي، طرائق وأساليب التدريس المعاصر، جدار للكتاب العالمي للنشر والتوزيع، إربد– الأردن، ط1، 2002، ص341.

[3]– سناء محمد سليمان، سيكولوجية الفروق الفردية وقياسها، ص.31.

بمجموع صفاته الظاهرة والباطنة والمختلفة عن غيره تجعله يسلك سلوكات وتصرفات تميّزه عن غيره»[1].

وتعرّف الفروق الفردية على أنّها "ظاهرة عامة في مختلف مظاهر الشخصية، ومفهوم الشخصية يعتمد على مسلمة أنّ كلّ إنسان متميّز بذاته ولا يمكن أن يكون كذلك إلاّ إذا اختلف عن الآخرين"[2].وهي "اختلاف مجموعة فيما بينهم في أيّ سمة من السمات أو صفة من الصفات"[3].

5-2. أنواع الفروق الفردية:

يمكننا التعرّف على أنواع مختلفة من الفروق وفقا للمعايير الآتية[4]:

- الخصائص العامة.
- المعايير المرجعية.
- المجالات.

أ- أنواع الفروق الفردية تبعاً للخصائص العامة: وهي نوعان:

1) الفروق في النوع: ويقصد بها، السمات والخصائص ذات النوع الواحد التي يمكن قياسها بالمقياس الذي يناسب كلّ نوع، فمثلاً الطول يختلف عن الذكاء والطول يختلف عن الوزن، والوزن يختلف عن التحصيل. فلكلّ نوع مقياس خاص به يناسبه؛ فالطول يُقاس بالسنتمترات والوزن بالغرامات، والفروق في النوع لا تقتصر على السمات الجسمية فقط، بل تشمل السمات المختلفة، فالذكاء يختلف عن الميل في النوع، وكذلك لون البشرة والمزاج والاستجابة.

[1]-ينظر: رمضان محمد القذافي، الشخصية، دار الكتب الوطنية، بنغازي- ليبيا، ط1، 1993، ص.15.

[2]- ينظر: محمد عبد الحليم منسي، علم النفس التربوي، دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 1998، ص.137.

[3]- أنسي محمد أحمد قاسم، الفروق الفردية والتقويم، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان- الأردن، ط1، 2003، ص.18.

[4]- ناصر أحمد الخوالده، مراعاة مبادئ الفروق الفردية وتطبيقاتها العلمية، دار وائل للنشر، عمان- الأردن، ط1، 2005، ص.32.

2) **الفروق في الدرجة (شدّة الخاصيّة):** إنّ الناس متفاوتون في شدّة الذكاء، فهناك العبقري، والذكي، والعادي، والإنسان الغبي. ولكنّهم يشتركون جميعا في السمة ذاتها، ويختلفون من حيث مقدار ما يوجد في كلّ فرد منهم وهي الفروق التي يوجد بينها وحدة قياس مشتركة، فالفرق بين الطول والقصر فرق في الدرجة[1] لأنّ وحدة قياسهما هي السنتمترات، وكذلك الفرق بين الثقيل والخفيف فرق في الدرجة، لأنّ وحدة قياسهما هي الغرامات، والفرق بين الحرارة والبرودة فرق في الدرجة، لأنّ وحدة قياسهما هي مقدار ارتفاع عمود الزئبق. كما يكون التفاوت في الذكاء يكون في السمات الأخرى مثلا الطول والقصر ولون البشرة، والطباع والمزاج، واللون ومستويات المهارات، فهذا متحرك نشط وذاك بليد إلى غير ذلك كالميل والقدرات، والاستعدادات والاتجاهات، فالفروق بين الأفراد تكون فروقاً في الدرجة.

ب– أنواع الفروق الفردية تبعاً للمعايير المرجعية: وهي نوعان:[2]

1) **الفروق الذاتية:** إنّ القدرات أو درجات السمات لدى الفرد الواحد ليست متساوية، فقدراته اللغوية ليست كقدرته الموسيقية أو كدرجة انفعاله أو اتزانه، فالفروق داخل الفرد الواحد ذات أهمية كبيرة، إذ تجعل له أسلوباً خاصاً متميزاً به، يختلف عن غيره من الأفراد كما تبيّن أنّ أسباب تفوق الفرد في بعض الدّراسات أو المهن دون غيرها ويكون تبعاً لِما يكسبه من قدرات لازمة ومناسبة لهذه الدراسات والمهن والتخصصات المختلفة، مثل التفوّق في اللغات يناسبها العمل كمدرس أو مذيع أو خطيب... الخ، وإذا كانت قدرته الرياضية منخفضة، فإنّه لا يتفوّق في دراسة الرياضيات ولا تناسبه المهن التي تحتاج إلى استخدام الأعداد والأشكال الهندسية، ولن يتفوّق في ميدانها بالتأكيد.

2) **الفروق الجماعية:** تخص الجماعة ومن خلالها تتميّز بها جماعة من أخرى، وهذه الجماعة قد تكون الأسرة الصغيرة التي تحتوي على الأب والأم والأبناء، أو المجتمع الصغير أو المجتمع الكبير مثل سكان الجزائر يتميزون عن سكان مصر في مجموعة من السمات، وسكان أوروبا متميزون بلونهم

[1]– ينظر: محمود داوود، سليمان الربيعي، طرائق وأساليب التدريس المعاصر، ص.242.

[2]– ينظر: عبد المنعم الميلادي، صعوبات التعلّم، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية– مصر، (د.ط)، 2007، ص.135.

الأبيض[1]، وسكان روسيا متميّزون بلون شعرهم الأصفر ولون بشرتهم الصفراء، وسكان اليابان يتميّزون بقصر القامة والفطنة والحركة النشيطة، وسكان إفريقيا يمتازون بالبشرة السوداء.

ج- أنواع الفروق تبعاً للمجالات: وهي أنواع[2]:

1) **الفروق الجسمانية:** تشمل كلّ ما يتصل بالمظهر من سمات وخصائص نوعية، ويقصد بها المظهر المحسوس من حيث الطول، الوزن، اللون...

2) **الفروق العقلانية الإدراكية:** الناس متفاوتون في فهم الحوادث وإيجاد الحلول واكتساب المعارف والخبرات وتحليل المواقف والمشاكل.

3) **الفروق الوجدانية:** يوجد تفاوت في سمات الشخصية وفي الميل والاتجاه عند الأشخاص، فمنهم من هو سريع الغضب لأدنى كلمة، ومنهم من يمتلك نفسه عند الغضب، ومنهم الخجول ومنهم العدواني.

4) **الفروق المهارية:** الأشخاص متفاوتون في المهارات وسرعة الإنجاز، فهناك من يستغرق وقتاً طويلاً في إنجاز مهامه، ومنهم من يحتاج وقتا أطول لإدراك ما حققه الغير، ومنهم من ينسى أو لا يركّز بأداء مهمته، وكلٌ هذا والفرق بين هذا وذاك يعود إلى الفروق في الدرجة إلى جانب نوع السمات.[3]

5-3. خصائص ومظاهر الفروق الفردية:

أ- خصائص الفروق الفردية:

هي مجموعة من الصفات التي تتوفر في كلّ فرق من الفروق، وتتلخص فيما يلي[4]:

1. **مدى الفروق الفردية:** المدى بمعناه العام هو الفرق بين أعلى درجة لأيّ صفة من الصفات المختلفة وأقلّ درجة لها، ويختلف المدى من صفة إلى أخرى ومن نوع إلى آخر من الأنواع الرئيسية

[1]- ينظر: عايدة ذيب محمد، الانتماء والقيادة والشخصية، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2010، ص.43.

[2]- عبد المنعم الميلادي، صعوبات التعلّم، ص.137.

[3]- عايدة ذيب محمد، الانتماء والقيادة والشخصية، ص.110.

[4]- سناء محمد سليمان، سيكولوجية الفروق الفردية وقياسها، ص.35.

للصفات المتعدّدة، وتدلّ نتائج الأبحاث على أنّ أوسع مدى للفروق الفردية يظهر في السمات الشخصية، وأقلها تظهر في الفروق الجنسية أمّا النواحي العقلية فيعتدل بين هذين الطرفين، ويتأثر أيضا مدى هذه الفروق بالجنس، فمدى الفروق الفردية بين الذكور أكبر عند الإناث.

2. **معدل ثبات الفروق الفردية:** لا تثبت الفروق الفردية في جميع الصفات بنفس الدرجة ولقد دلّت الأبحاث على أنّ أكثر الفروق ثباتاً هي الفروق العقلية والمعرفية وخاصّة بعد مرحلة المراهقة المبكرة، وأنّ الميول أيضا تظل ثابتة إلى مدى زمني طويل، وأكثر الفروق تغييراً هي الفروق في سمات الشخصية، بمعنى أنّ الصفات[1] الوراثية تظل نسبياً لمدة طويلة مقارنة بالصفات الناشئة عن تأثير البيئة التي تتأثر وتتغير بتغيّر البيئة المحيطة بالفرد.

3. **التنظيم الهرمي للفروق الفردية:** تُؤكّد أغلب البحوث العلمية على وجود تنظيم هرمي لنتائج قياس الفروق الفردية لمختلف الصفات المحدّدة والمكوّنة للشخصية، وتحتلّ أهم صفة قمّة الهرم، تليها الصفات التي تقل عنها في عموميتها، ويستمر الانحدار حتى يصل إلى قاعدة الهرم التي لا تكاد تتعدّى في عموميتها الموقف الذي تظهر فيه، ففي الصفات العقلية المعرفية[2] يعتبر الذكاء أهم صفة تعتلي قمة الهرم، وتليها القدرات الكبرى التي تقسم نواحي النشاط المعرفي إلى قدرات تحصيلية ومهنية. وهكذا يستمر إلى أن يصل إلى القدرات الأولية ونفس الخاصيّة تخضع لها الصفات المزاجية للخاصية نفسها، وكذا الصفات الجسمية وغيرها، فعند ملاحظة التلاميذ في المدرسة تظهر بينهم فروق تختلف في درجتها باختلاف الصفة المميّزة التي يجب أخذها بعين الاعتبار من قبل الأستاذ.

4. **الفروق الفردية في قدرات وسمات الشخصية:** هذا ما يلاحظ من اختلاف في سمات الأفراد الجسمية والمعرفية والانفعالية عبر مراحل العمر المختلفة، ذلك ناتج عن التغيرات المصاحبة للنمو وللظروف البيئية والاجتماعية التي يمر بها الفرد، وكذلك يتأثر بالخبرات التعليمية والمهنية التي يمارسها، فيؤثر كلّ ذلك على قدراته المختلفة من حيث القوّة والضعف[3].

---

[1]- المرجع نفسه، ص.35.

[2]- ينظر: سناء محمد سليمان، سيكولوجية الفروق الفردية وقياسها، ص.36.

[3]- ينظر: محمد فرحان القضاه، أساسيات علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2006، ص.255.

ب- مظاهر الفروق الفردية:

إنّ الظواهر السلوكية تختلف بين فرد وآخر، لأنّها انعكاس لوجود الفروق الفردية بينهم كما يظهر ذلك مما يلي:

1. **فروق داخل الفرد نفسه:** يُلاحظ هذا الفرق من وجهتين؛ الفرد الواحد تعتريه تغيرات في الوظائف الجسمية والنفسية الرئيسية في مراحل نموّه المختلفة[1]، وهذه التغيرات هي التي جعلت الملاحظة ممكنة والقياس متيّسراً، إذ لو ظلّ الفرد على حالته عند الميلاد لا ينمو ولا يتغير لما نشأت لدينا هذه الموسوعة من المعلومات التي يتضمنها علم نفس الطفل، فمختلف ما يحدث للطفل منذ ولادته من تأثير وتأثر يساهم في بناء شخصيته مستقبلاً، ويتحكم في مقدار هذا التطور ودرجته مجموعة كبيرة من العوامل تختلف باختلاف الأفراد والبيئة التي يعيشون فيها.

2. **الفروق بين الأفراد:** هي التي تظهر بين مختلف طلاب الصف الواحد، وهي الفروق في الدرجة لا في النوع، أي أنّ لدى كلّ طالب قدراً معيناً من الخصائص والوظائف المختلفة، فيلاحظ اختلاف بين الأطفال في المدارس بمختلف مراحل التعليم من حيث مستوى تحصيلهم الدراسي وفي القدرات الحسابية وأيضا في ميولاتهم المختلفة والقدرات المهارية لمختلف الأنشطة الرياضية[2].

3. **فروق جماعية:** نعني بها الفروق بين الجنسين الذكور والإناث، والفروق الثقافية مثل الفروق في الطبقات الاجتماعية، فعند ملاحظة تلاميذ القسم الواحد نجد فروقاً بين الإناث والذكور، وبين تلاميذ الريف والمدينة وبين تلاميذ الطبقة الفقيرة والغنية[3].

5-4. طرق مواجهة الفروق الفردية عند المبصرين والمكفوفين:

أ- استخدام الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التربية والتعليم:

[1]- ينظر: أديب محمد الخالدي، سيكولوجية الفروق الفردية والتفوّق العقلي، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2003، ص.20.

[2]- أديب محمد الخالدي، سيكولوجية الفروق الفردية والتفوّق العقلي، ص20.

[3]- ينظر: نشوان يعقوب حسين، التعليم المفرد بين النظرية والتطبيق، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1998، ص.136.

تعدّ الوسائل التعليمية أسلوباً ومنهجاً راقياً لمواجهة الفروق الفردية، فهي ضرورة تربوية وليست مجرد وسيلة معينة، أي هو وسيلة وغاية في الوقت نفسه لِما لها من آثار إيجابية في نفوس المتعلمين، فهي تعتبر أداة توضيح للأفكار والمعاني المجرّدة، وأداة تدريس تساعد المتعلم على اكتساب الخبرات والمهارات التي يعجز المعلم إكسابها وإيصالها له، كما أنها أداة تقويم ومتابعة للأداء مثل الكتابة والأخطاء. أمّا أهميتها التعليمية فتتجلى في توفير الوقت، والمال، والتعمُّق في المعرفة، وتحسين المخرجات التعليمية، وحل المشكلات، والجمع بين أكثر من حاسة في عملية التعليم[1].

ب- إتباع الطرق الحديثة في تعامل المعلم مع التلاميذ: ويكون كالآتي:

1) عدم إغفال مشاركتهم بالاهتمام الخاص لِما يقدّمونه من إنجازات.
2) التحفيز على المشاركة الفعّالة أثناء الدّرس.
3) تكليفهم بالبحث عن معلومات تخدم الدّرس.
4) تشجيعهم على شراء الكتب ومدى أهميتها، وإقناعهم بأنّ المعرفة ليست محدودة بالقسم.
5) استخدام الوسائل التعليمية المتنوعة والتقنيات المتاحة أثناء التدريس.
6) توزيع الأنشطة مع ما يتناسب والقدرات.

ج- تدّخل المختصين في علم النفس التربوي:

يقوم المختصون بتشخيص الحالات التي تستوجب تدخلهم لإجراء مقابلات نفسية في الوقت المناسب، وهذا بعد استقبالهم الملاحظات الموجهة للمتعلم من قبل المعلم واتخاذ أحدث الطرق للسيطرة عليها، والتقليل من آثارها السلبية وتعديل السلوك[2].

5-5. أثر الفروق الفردية في التحصيل الدراسي:

[1]- ينظر: علي سليمان، طفلك الموهوب اكتشافه، رعايته، توجيهه، سفير للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 1994، ص.30.

[2]- ينظر: علي سليمان، طفلك الموهوب اكتشافه، رعايته، توجيهه، ص.31.

تعد ظاهرة الفروق الفردية في التحصيل الدراسي أحد الظواهر البارزة نتيجة انتشارها في مدارسنا، فبعد انتهاء الموسم الدراسي يتّضح لنا أنّ النتائج تُوحي بالاختلاف والتباين الواضح في مستويات التحصيل الدراسي، وهذا راجع لعدّة عوامل[1]:

أ-عوامل ترجع إلى المتعلم نفسه:

- المتعلمون مختلفون في درجة الذكاء ويقسمون إلى ثلاث (03) فئات المتفوقون والعاديون وبطيؤو الفهم.
- اختلاف الاستعدادات والميول: فالمتعلمون متفاوتون في ميلهم نحو الأشياء التي تؤثر في إتقانهم المهام وسرعة إنجازهم لها. فكلما وجدوا أهمية من المعلم والمناهج والأنشطة زادت نسبة نجاحهم وتفوقهم الدراسي.
- الحالة الصحية والنفسية: تلعب الحالة النفسية واستقرارها الدّور الفعّال في نشاط المتعلم، كما تؤثر الحالة الصحية كالسمع، والعمى والأمراض سلباً في التحصيل الدراسي.
- الانتباه: يؤثر الانتباه في التحصيل الدراسي، فالمتعلم الشديد الانتباه أعلى درجة من غيره، إذ يتجه إلى المثيرات الخارجة عن الدّرس ولا يصرف نفسه عما يحول دون فهم الدّرس.
- الدّافعية: المتعلمون مختلفون في الأحاسيس الداخلية، فمنهم من يتميّز بالحماس والرغبة في تحقيق الأهداف[2]، ومنهم من يبذل جهده من أجل النجاح وهذا كلّه راجع إلى الثقة في القدرات المتوفرة.

ب- عوامل ترجع إلى الأنشطة المدرسية: إنّ خلوّ الجدول الدراسي من الأنشطة الرياضية أو الفنيّة يؤثر سلباً في نفوس المتعلمين ممّا يزيد من الفروق الفردية في التحصيل الدراسي.

ج-عوامل ترجع إلى المعلم: المعلم صاحب الشخصية القوية في القول والفعل، يترك آثاراً في نفوس المتعلمين، فيأخذهم الشغف لمتابعته عكس المعلم ذي الشخصية الضعيفة، التحصيل المدرسي عنده يكون متردّياً.

---

[1]- ينظر: علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة للنشر، عمان- الأردن، ط2، 2010، ص.167.

[2]- ينظر: علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، ص.168.

د- عوامل ترجع إلى المناهج والمقرّرات الدراسية: إنّ صعوبة المنهج الدراسي وعدم ملائمته لمتوسط مستوى التلاميذ، يترك فارقاً بين التلاميذ، فتطهر الفروق في الفصل الواحد وينخفض المستوى الدراسي، لذا وجب:

- التركيز على موضوع دون الآخر، كالتركيز على الجانب النظري وإهمال الجانب التطبيقي.
- ألا تكمل موضوعات المنهج بعضها بعضا.[1]

هـ- عوامل ترجع إلى النظام الإداري السائد في المدرسة:

- العلاقة بين فريق العمل ككلّ لها آثار إيجابية أو سلبية في طبيعة العمل داخل المدرسة، وهذا ما ينعكس على تحصيل التلاميذ وعمل المعلم.
- النظام المدرسي المتبع.

6- القراءة:

تعد القراءة من أساسيات التعليم التي تساهم في توسيع معارف الطفل وثقافته فتتوسع مداركه في التعامل واتخاذ القرارات، فالمتعلم القارئ يحب الناس سماع آرائه والأخذ بها. وقد جاء في قوله تعالى: ﴿ ﴾ **[العلق: 1]**، إذ نزل الوحي على قاعدة اقرأ، فكان أول ما خلق هو القلم.

فالقراءة مهارة متاحة لأي شخص عكس الكثير من المهارات الأخرى وبنفس الوقت هي صعبة الإدراك في الوقت نفسه لأنها تتطلب قدرة من المتعلم في السعي لتعلمها والمداومة عليها لتوسيع ثقافته.

6-1. تعريفها:

[1]-المرجع نفسه، ص.169.

هي من أهمّ المهارات التي يجب أن يمتلكها الإنسان ويمكن وصف المجتمع العالمي بأنّه عالم قارئ، ولا يوجد نشاط فيه إلا ويرتكز على القراءة، إذ تعد من أعظم نعم الله على الإنسان. فالقراءة عملية عقلية انفعالية دافعية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني والرّبط بينها وبين الخبرة السابقة[1].

تعدّ القراءة المستوى الثالث أو المرحلة الثالثة من مراحل تطور النموّ اللغوي لدى الطفل، فهي واحدة من المهارات الأساسية المكوّنة للبعد المعرفي بالنسبة إلى الفرد وهدف أساسي من أهداف المدرسة الابتدائية وطريقة رئيسية من طرق التوصل إلى المعرفة، إذ يمر النموّ اللغوي عبر خمس مراحل أساسية تبدأ بمستوى الإصغاء للغة ثم إلى اللغة التعبيرية، ثم المرحلة الثالثة وهي مرحلة القراءة للغة، أمّا المرحلة الرابعة فهي مرحلة اكتساب اللغة، ثم أخيرا مرحلة توظيف اللغة المنطوقة والمكتوبة في الحياة اليومية[2].

- **تعريف "خولة أحمد يحيى"**: عرّفت القراءة على أنّها: «عملية عقلية انفعالية دافعية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وجل المشكلات»[3].

فالقراءة أكبر نعمة أنعم الله بها على عباده، إذ تمثل أوّل كلمة نزلت على حبيبنا المصطفى- صلى الله عليه وسلم- وهي جملة وجيزة في لفظها فسيحة في مفهومها، قال تعالى: ﴿ ❶♦📖▫ ❻◆■👁🖮🖂 ﴾ **[العلق: 1]**، فهي إن دلّت فإنّما تدل على أنّ القراءة صارت

[1]- ينظر: رسمي علي عابد، ضعف التحصيل الدراسي أسبابه وعلاجه، دار جرير للنشر والتوزيع الأردن، (د.ط)، 2008، ص.136.

[2]- ينظر: خولة أحمد يحي، ماجدة السيد عبيد، أنشطة للأطفال العاديين ولذوي الاحتياجات الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2007، ص.65.

[3]- المرجع نفسه، ص.66.

جزءًا رئيسياً في حياة كلّ إنسان، فإذا كانت على هذا القدر من الأهمية لا بأس أن نقف على مختلف المفاهيم المعروفة قصد مناقشتها للخروج بتعريف نستطيع به تبيين القراءة[1].

فهي تعد وسيلة أساسية لتبادل المعلومات والأفكار والتحصيل الدراسي ويرجع إليها السبب في كثير من حالات الإخفاق الدراسي[2].

وهي "ممارسة ثقافية واجتماعية و عادةً فردية لا تقبل الوراثة فليس حتماً أن تنجب العائلة القارئة أطفالاً قارئين بكثرة والعكس صحيح، وهي وسيلة لتبادل المعلومات والأفكار، فهي ليست مهارة آلية بسيطة، بل عملية ذهنية تأملية تستند إلى عمليات عقلية عليا، فالنشاط يحتوي كلّ أنماط التفكير والتقويم والحكم والتحليل وحل المشكلات[3].

إضافة إلى ذلك فالقراءة عملية تطورية تبدأ بنطق الكلمات نطقا سليماً وترجمة الرموز المكتوبة إلى أفكار ومعان يتأثر بها القارئ ويستجيب لها[4].

وقد تعددت التعاريف والمفاهيم الخاصة بالقراءة بين ما هو نشاط فكري وبصري، وما هو عملية تعرف على الرموز ونطقها وتحليلها، وتكوين جمل ومفاهيم تساهم في توسيع إدراك المتعلم. ومن هذه التعاريف نجد ما يلي:

- **تعريف "جمال القاسم"**: «القراءة نشاط فكري وبصري يصاحبه إخراج صوت وتحريك الشفاه أثناء القراءة الجهرية من أجل الوصول إلى فهم المعاني من الأفكار التي تحملها الرّموز المكتوبة والتفاعل معها والانتفاع بها»[1].

---

[1]- ينظر: العالية حبار، تعليمية اللغة العربية في ضوء النظام التربوي الجديد، القراءة في المرحلة الابتدائية أنموذجا، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه علوم في الدراسات اللغوية، سنة 2017-2018، جامعة تلمسان، ص.196.

[2]- ينظر: منى إبراهيم اللّبودي، صعوبات القراءة والكتابة، تشخيصها وإستراتيجيات علاجها، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2005، ص.82.

[3]- ينظر: رشدي أحمد طعيمة، مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، دار الثقافة، عمان- الأردن، (د.ط)، د.ت، ص.132.

[4]- ينظر: سمير عبد الوهاب، محمود جلال، أحمد الكردي، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية، المكتبة العصرية، عمان- الأردن، (د.ط)، د.ت، ص.46-47.

فالقراءة حسب مفهوم "جمال قاسم" تتحدّد في ثلاث نقاط:

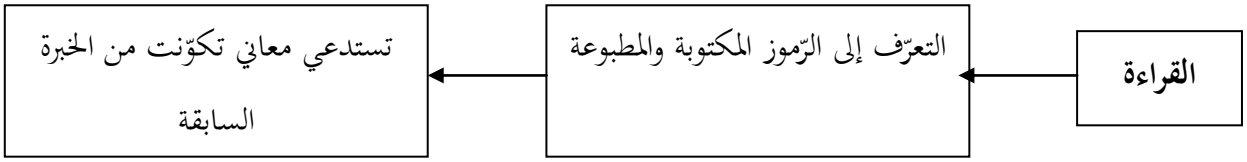
1) نشاط فكري وبصري يُصاحب إخراج الأصوات وتحريك الشفاه.
2) الوصول إلى فهم معاني الأفكار التي تحملها الرّموز المكتوبة والتفاعل معها والانتفاع بها.
3) هي عملية نفسية تتضمن القدرة على تحويل الرّموز المكتوبة إلى رموز منطوقة، فهي واحدة من العمليات النفسية الأساسية التي تتطلب عدداً من العمليات الفعلية اللازمة لظهورها لدى الأطفال وهدفاً رئيسياً من أهداف المدرسة الابتدائية وطريقة من طرق الوصول إلى المعرفة[2].

– **تعريف "نبيل حافظ"**: القراءة هي عملية التعرّف إلى الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعي معاني تكوّنت من الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم تدرك مضامين الواقعية عند كلٌ من الكاتب والقارئ معاً.

ويتضح أنّ هذا التعريف لا يُخالف غيره في مفهوم القراءة، فالقراءة حسب "نبيل حافظ" هي:

1) التعرّف إلى الرّموز المكتوبة والمطبوعة.
2) تستدعي معاني تكوّنت من الخبرة السابقة[3].

الشكل (02): يُوضح كما يلي:

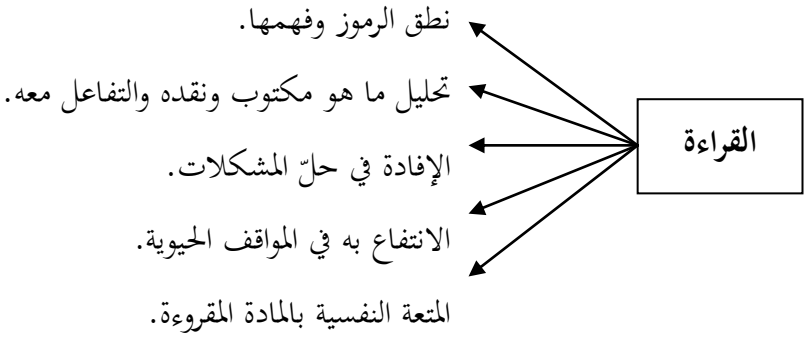


[1]– ينظر: جمال مثقال مصطفى القاسم، أساسيات صعوبات التعلّم، ص.119.

[2]– ينظر: أحمد السعيدي، مدخل إلى الدّيسيلكسيا، دار اليازوري العلمية، الأردن، (د.ط)، 2009، ص.17.

[3]– ينظر: نبيل عبد الفتاح حافظ، صعوبات التعلّم والتعليم العلاجي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2000، ص.91.

– **تعريف "كريمان بدير" و"إيميلي صادق"**: «القراءة هي نطق الرّموز وفهمها وتحليل ما هو مكتوب ونقده والتفاعل معه والإفادة في حل المشكلات والانتفاع به في المواقف الحيوية والمتعة النفسية بالمادة المقروءة»[1].



[1]– كريمان بدير، إيميلي صادق، تنمية المهارات اللغوية للطفل، عالم الكتب، القاهرة، (د.ط)، 2000، ص.90.

– **تعريف "أحمد عبد الله" و"فهيم مصطفى"**: هي «عملية عقلية تشمل تفسير الرّموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه وتتطلب الرّبط بين الخبرة ومعاني هذه الرّموز»[1].

يتضح من هذا التعريف أنّ القراءة هي:

- تفسير الرّموز عن طريق العين.
- الرّبط بين الخبرة الشخصية ومعاني هذه الرّموز.

– تعريف "فتحي الزيّات": «القراءة جزء من النظام ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالصيغ الأخرى للغة: اللغة الشفهية والمطبوعة، وتشكل أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلّم الأكاديمية»[2].

2–6. أهمية القراءة و وظائفها:

تعدّ القراءة أهم وسائل الاتصال البشرية، فيها يُنمي الإنسان معلوماته ويتعرّف إلى الحقائق المجهولة، وهي مصدر من مصادر سعادته وسروره، وعنصر من عناصر شخصيته في تكوينه النفسي، ولعلّ ما يثبت القول أنّ كثيرا من العلماء والمفكرين نبغوا في مجالات العلوم دون أن يدخلوا المدارس، ونالوا الشهادات العلمية، وكان طريقهم إلى النجاح القراءة التي تعدّ الوسيلة الفعّالة والناجحة له. فأهمية القراءة في حياة الفرد والمجتمع على حد سواء واعتماد العملية التعليمية عليها، تناولها التربويون بالدراسة والبحث منذ أوائل القرن العشرين وحتى يومنا هذا، ممّا أدّى إلى تغيير مفهومها تغييراً واضحاً حيث أصبح مفهوم القراءة[3] مبنياً على التعرّف والنطق والفهم والنقد، والموازنة وحل المشكلات.

فالقراءة تعد المدخل الرئيسي لولوج عالم المعرفة والثقافة لمعرفة ما يدور في هذا العالم الذي أصبح قرية صغيرة. ولعلّ الثروة المعرفية والعلمية التي نلمسها في عصرنا الحاضر ناتجة عن القدرة القرائية لبني البشر، وحاجتهم إلى تنمية هذه القدرة، إذ تتجلى وظائفها فيما يأتي[4]:

---

[1]– ينظر: أحمد عبد الله أحمد، فهيم مصطفى محمد، الطفل ومشكلات القراءة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط5، 2000، ص.55.

[2]– فتحي الزيّات، صعوبات التعلّم– الأسس النظرية والشخصية والعلاجية، دار النشر للجامعات، ط1، 1998، ص.451.

[3]– ينظر: رحاب محمود صديق، صعوبات تعلّم القراءة، دار النشر الإزريطة، الإسكندرية، القاهرة، (د.ط)، 2013، ص.59.

[4]– رسمي علي عابد، ضعف التحصيل الدراسي أسبابه وعلاجه، ص.137.

- وسيلة الاتصال والتواصل،بحيث يتم التركيز على الفهم والتفسير، وتطبيق المقروء والحكم عليه، وهذه تمثل أساسيات التواصل بوساطة القراءة.
- هي المصدر للحصول على المعارف والمعلومات.
- أداة من أدوات الفهم والاستيعاب.
- وسيلة رئيسية من وسائل التعليم والتعلّم والتحصيل الدراسي.

6-3. أهداف القراءة:

1. الأهداف الوظيفية: (العامة)

أ) تهتم ببناء شخصية الفرد عن طريق تثقيف العقل واكتساب المعرفة، فعن طريقها يكتسب القارئ المعارف، المفاهيم، والحقائق والآراء والأفكار والنظريات التي تحويها الكتب والنشرات والدوريات.

ب)إمتاع القارئ وتسليته في وقت فراغه ممّا يستهويه من لون قرائي معيّن كالقصة، أو الشعر، أو الفلسفة، أو الاجتماع أو التاريخ[1]...

ج) القراءة أداة التعليم في الحياة المدرسية، فالمتعلم لا يستطيع التقدم في تعلّمه إلاّ إذا استطاع السيطرة على مهارات القراءة.

د) القراءة وسيلة لاتصال الفرد بغيره ممّن تفصله عنهم المسافات الزمانية أو المكانية.

هـ)القراءة تزوّد الفرد بالأفكار والمعلومات.

و) القراءة وسيلة للنهوض بالمجتمع وارتباط بعضه ببعض عن طريق الصحافة، والرسائل، والمؤلفات، والنقد، والتوجيه ورسم المثل العليا.

ز) القراءة من أهم الوسائل التي تدعو إلى التفاهم والتقارب بين عناصر المجتمع.

ح) القراءة تساهم في الارتقاء بمستوى التعبير عن الأفكار وإثراء الملكة اللّغوية.

ط) للقراءة دور في تنظيم المجتمع.

[1]- ينظر: هشام الحسن، طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، الدار العلمية لنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2000، ص.14.

2. الأهداف الخاصة: (الأساسية)

أ) جودة النطق وحُسن الأداء، وتمثيل المعنى.

ب) كسب للمهارات القرائية المختلفة كالسرعة في القراءة والقدرة على تحصيل المعاني، وإحسان الوقف عند اكتمال المعنى.

ج) تنمية الميل إلى القراءة.

د) الكسب اللّغوي وتنمية حصيلة التلميذ من المفردات والتراكيب.

هـ) تدريب التلميذ على التعبير الصحيح عن معنى ما يُقرأ.

و) استخدام المكتبات بصورة سليمة والانتفاع بمحتوياتها.

ز) الفهم وزيادة المعرفة.[1]

6-4. طرق تعليم القراءة:

1) **الطريقة التركيبية أو الجزئية:** سميت هكذا لأنها تبدأ بالجزء، أي بتعلّم الحروف، ثم التدرج إلى الأجزاء لتضمها إلى بعضها فتكوّن الكلمة ثم الكلمات ثم الجمل، إذ يتعلم الأطفال الحروف الهجائية وأصوات الحروف ثم نطق الكلمات. ويتكون كلّ حرف منها من حرفين أو أكثر، إذ يدرس الطفل الأجزاء التي تركب الأجزاء لتكوّن الكل، ويندرج تحت الطريقة التركيبية أو الجزئية ما يلي:

- الطريقة الأبجدية: (الحرفية أو الأسلوب الهجائي) تعلم الحروف بأسمائها وصورها.
- الصوتية أو الفونيمية: يتعلم الطفل أصوات الحروف بدلا من أسمائها.
- الطريقة المقطعية: تعتمد على مقاطع الكلمات وتجعل منها وحدات لتعليم القراءة للمبتدئين بدلا من الحروف والأصوات.[2]

2) **الطريقة الكلية أو التحليلية:** تسمى كلية لأنها تبدأ بتعليم الطلاب وحدات لغوية على شكل مفردات مفهومة ومألوفة لديه، أو وحدات على شكل جمل سهلة، تنتزع مفرداتها من خبراته

[1]- ينظر: هشام الحسن، طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، ص.16.

[2]- ينظر: خولة أحمد يحيى، ماجدة السيد عبيد، المرجع السابق، ص.83-84.

ومعارفه، وبعد أن يتعلم الطفل الكلمة أو الجملة تبدأ مرحلة تحليل الكلمة إلى مقاطع، وتتفرع هاته الطريقة إلى:

- طريقة الكلمة: يبدأ الطفل بتعلم القراءة بالكلمة لا بالحرف ولا بالصوت ولا بالمقطع ثم الانتقال إلى تحليل الكلمات، ثم إلى الحروف والأصوات تحليلاً مفصلاً.
- طريقة الجملة: تقوم هاته الطريقة على أساس البدء بتقديم الجملة كاملة،وتحليلها إلى كلمات، ثم تحليل الكلمة إلى حروفها وأصواتها.

6-5. أهداف تدريس القراءة:

- ترسيخ المهارات التي اكتسبها التلاميذ في الصفوف السابقة.
- نطق المفردات والكلمات التي تحتوي على مشكلات لفظية نطقاً سليماً، لاسيما الكلمات التي تكون مخارج بعض حروفها متقاربة.
- الطلاقة والسرعة المقبولة في القراءة على نحو أحسن، ممّا كان عليه الحال في الصف السابق.
- التدريب على مهارة الإصغاء الجيّد.[1]

6-6. أنواع القراءة عند الكفيف والمُبصر:

تنقسم القراءة من حيث الأداء إلى قراءة صامتة وقراءة جهرية، كما تنقسم من حيث الغرض إلى:

أ- القراءة الصامتة:

هي نظر واستبصار تشترك مع القراءة الجهرية في هذا وتنفرد الجهرية بالنطق، فإذا تأملنا الأسلوب الذي نستخدمه في القراءة في حياتنا اليومية خارج المدرسة أو بعد الانتهاء من مراحل التعليم كلّها أو بعضها لوجدنا أنّ معظم قراءاتنا صامتة. ففي هذا النوع من القراءة يُدرك القارئ الحروف والكلمات المطبوعة أمامه ويفهمها دون أن يجهر بنطقها، فيقرأ التلميذ[2] الموضوع في صمت

[1]- رسمي علي عابد، ضعف التحصيل الدراسي أسبابه وعلاجه، ص.141.

[2]- ينظر: حسني عبد الهادي عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، المكتب العربي الحديث، القاهرة، ط2، 2002، ص.141.

ثم يُعاود التفكير فيه ليتبيّن ما مدى فهمه منه والأساس هنا هو الرّبط بين الكلمات باعتبارها رموزا مرئية أي أنّ القراءة الصامتة تستبعد عنصر التصويت استبعاداً تاماً.

- أسلوب تعليم القراءة الصامتة للتلاميذ: يعد المعلم للدّرس بمناقشة شفهية تتناول الكلمات التي يُراد قراءتها، بحيث لا يرى التلاميذ هذه الكلمات أثناء المناقشة الشفهية فتُعرض عليهم هذه الكلمات أثناء المناقشة الشفهية كالأشياء والصور، مع مراعاة ألاّ يتلفظوا بأيّ صوت وإنّما ينظرون إلى الشيء أو الصورة، ثم إلى الكلمات المكتوبة أسفلها، ويفكرون في المعنى حتى يتمّ الربط بين الرّمز ومعناه على نحو مباشر. ويلجأ بعض المعلمين إلى استخدام بطاقات على كلٍّ منها جملة مثل (أفتح النافذة/ أغلق الباب) أو يعرض المعلم البطاقة على التلميذ دون قراءتها، ثم يقوم التلميذ بتنفيذ ما ورد فيها من تعليمات[1].

ب- القراءة الجهرية:

تتيح التعرّف على الرموز المطبوعة وفهمها ونطقها بصوت مسموع، مع الدّقة والطلاقة وتجسيد المعاني. وبالرّغم من الأهمية الكبرى المعطاة للقراءة الصامتة وأهميتها في عالم اليوم، إلاّ أنّ الصغار يحتاجون أيضا إلى القراءة الجهرية، فهم يستفيدون تربوياً من قراءة الشعر والنثر والمسرحيات بصوت عالٍ، كما أنها تؤدي إلى تذوّقهم لموسيقى الأدب وتحسن نطقهم وتعبيرهم، و تيّسر للمعلم الكشف عن الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ في النطق وبالتالي تُتيح له علاجها كما أنها تساعد في اختيار قياس الطلاقة والدّقة في القراءة[2].

6-7. مشكلات القراءة:

تعدّ القراءة من أكثر المشكلات التي يمكن أن يواجهها التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم، ويعتقد معظم المختصين وكذلك السلطات أنّ مثل هاته المشكلة ترتبط بالقصور في المهارات اللغوية، وخاصة

[1]- ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص.139.

[2]- ينظر: محمد فرحان القضاة، محمد عوض الترتوري، تنمية مهارات اللغة والاستعداد القرائي عند طفل الروضة، دار مكتبة الحامد، عمان- الأردن، ط1، 2006، ص.92.

بِما يُعرف بالوعي أو الإدراك الفونولوجي الذي يعرّف كما يرى "تنور جيسبين" بأنّه "قدرة الطفل على أن يفهم أنّ تدفق الحديث أو تسلسله يمكن أن تتم تجزئته إلى وجهات صوتية أصغر كالكلمات، أو المقاطع أو الفونيمات، ممّا يجعلنا نُدرك السبب الذي تكون من أجله المشكلات التي تتعلق بالفونولوجيا، أو بالأصوات الكلامية "فونولوجي" في قلب العديد من مشكلات القراءة"[1].

فعلى المعلم استخدام أبعاد عملية محدّدة للوقوف على مشكلات القصور والضعف في القراءة لدى التلاميذ بشكل دقيق، وتتمثل هذه الأدوات في الاختبارات التشخيصية أو الملاحظة المنظمة المستندة إلى أدوات ملاحظة محدّدة، إذ يُدرك المعلمون والمعلمات أنّ كلّ تلميذ يشكل حالة خاصة ولديه صعوبات خاصة به في القراءة، فمن المشكلات القرائية ما يلي[2]:

- عدم القدرة على فهم النص واستيعابه: وهي ناتجة عن عدم القدرة على التركيز وتمثل المعنى لدى التلاميذ ويمكن معالجة ذلك باختيار جمل ونصوص سهلة وتدريب الطفل على القراءة.

6-8. أسباب ضعف القراءة:

أ – الأسباب البصرية:

يؤدي القصور في الجوانب البصرية إلى ضعف أو انعدام في القدرة على القراءة على الرّغم من أنّ بعض التلاميذ قد يستطيعون القراءة بشكل جيّد، مع معاناتهم من قصور في الإدراك البصري، ولكنّ هؤلاء التلاميذ أكثر عُرضة لمشكلات القراءة ومن الصعب تدريبهم عليها، فمعرفة الأسباب تعتبر ضرورية جدا للعمل على تصحيح نواحي القصور أو العيوب البصرية التي يُعاني منها التلاميذ

[1]– ينظر: جيمس كوفمان، دانيال هالا هان، سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم، ص.338.

[2]– رسمي علي عابد، ضعف التحصيل الدراسي أسبابه وعلاجه، ص.149.

حتى وإن لم تكن لديهم أيّ صعوبات في القراءة، وعلاج هذه العيوب يساعد الطلبة على تعلّم القراءة بشكل أفضل[1].

ب– العيوب السمعية:

كشفت الدراسات التربوية والبحوث العلمية عن ارتباط مباشر بين ضعف القراءة والقصور السمعي، فكلّ طفل يتعلم القراءة معتمداً على ما استوعبه واستخدمه من لغة تأثرت بدورها بما سمعه من مفردات وتراكيب لغوية، إذ يتوقف مدى أثر الضعف السمعي على مجموعة من العوامل مثل نوع الضعف السمعي ودرجته، والمدة الزمنية التي مضت على هذا الضعف قبل اكتشافه، ونوعية البرامج التعليمية، وتوفر الوسائل للتنسيق بين الجهود[2].

7– صعوبة القراءة (العُسر القرائي):

7–1. تعريفها:

– **تعريف مجمع اللغة العربية ومجمع علم النفس والتربية:** يعرّف العُسر القرائي على أنّه تعطل القدرة على القراءة جهداً أو صمتاً أو فهم ما يُقرأ، وليس لهذا التعطيل صلة بأيّ عيب من عيوب النُطق. لم يعتبر مجمع اللغة العربية وعلم النفس والتربية العُسر القرائي اضطراباً، بل اعتبره تعطل القدرة على القراءة الجهرية والصامتة، وكذلك الفهم، كما نجده قد استثنى عيوب النطق كأساليب مباشرة للعُسر القرائي[3].

– **تعريف "أكيل"**: هو عدم القدرة على القراءة أو وجود خلل في وظيفة القراءة. يمكن توضيح العُسر القرائي حسب أكيل عبر نقطتين أساسيتين هما[4]:

- عدم القدرة على القراءة.
- وجود خلل في وظيفة القراءة.

[1]– ينظر: رسمي علي عابد، ضعف التحصيل الدراسي، أسبابه وعلاجه، ص.144.

[2]– المرجع نفسه، ص.145.

[3]– ينظر: مجمع اللغة العربية، مجمع علم النفس والتربية، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، ج1، القاهرة، 1984، ص.48.

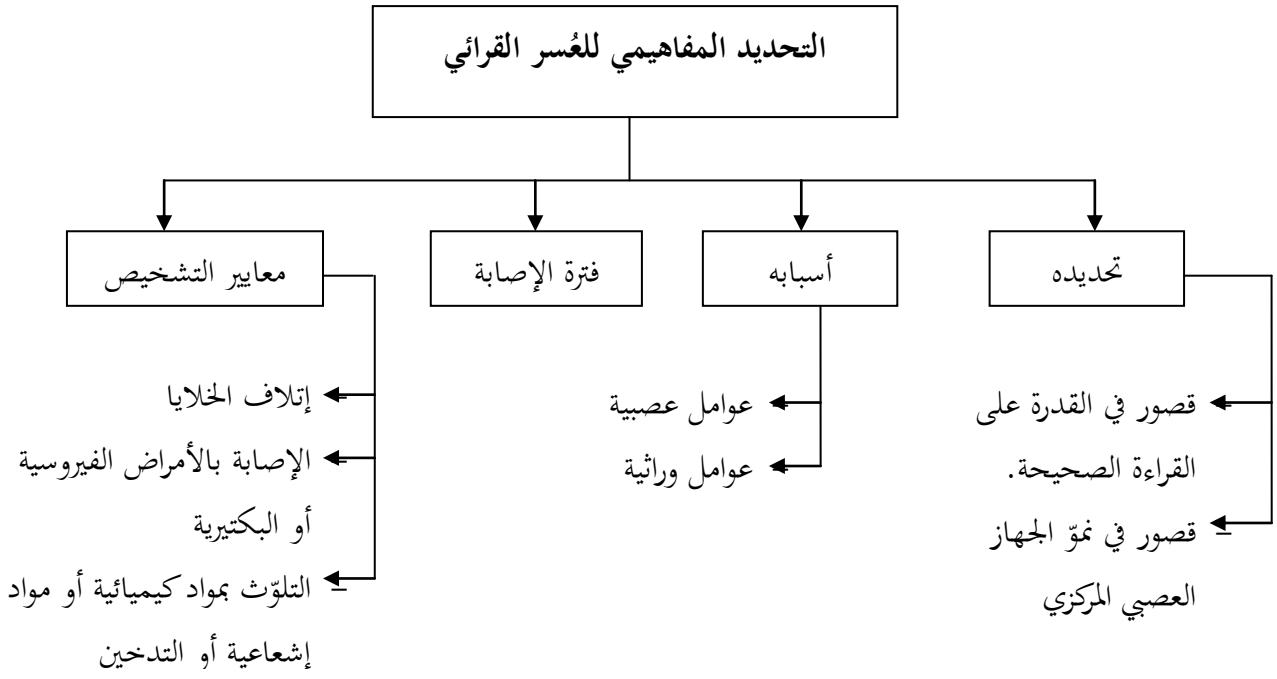
[4] - Akil Dictionary of psychology, English – Arabic, Glossary Beirut, Dar Red Arab, 1988, p.22.

– **تعريف مركز تقييم نموّ الطفل:** يُعرف العُسر القرائي بأنّه حالة قصور في القدرة على القراءة الصحيحة بالدرجة التي يُتقنها أقران الطفل من الذين هم في مثل عمره ومرحلته التعليمية، وتحدث نتيجة عوامل عصبية أو وراثية أثناء مرحلة النموّ بسبب قصور في نموّ الجهاز العصبي المركزي، وبصفة خاصّة في مرحلة تكون خلايا قشرة المخ، وبالذات في المراكز التي تتحكم في وظائف القراءة والتعلم التي تتكون خلاياها بدءًا من الأسبوع الثامن إلى غاية الأسبوع الخامس عشر من مرحلة الحمل، وقد تتلف خلاياها نتيجة عوامل الإصابة ببعض الأمراض الفيروسية أو البكتيرية، أو التلوث بمواد كيميائية أو إشعاعية، أو التدخين السلبي[1].

ويمكن لنا اعتبار هذا التعريف أكثر توضيحاً إذ شمل: (تحديده، وأسبابه، وفترة الإصابة، ومعايير تشخيصية)، وهو ما نمثله في الشكل التالي:

[1]- ينظر: أحمد عبد الكريم حمزة، سيكولوجية عُسر القراءة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، ط1، 2008، ص.53–54.

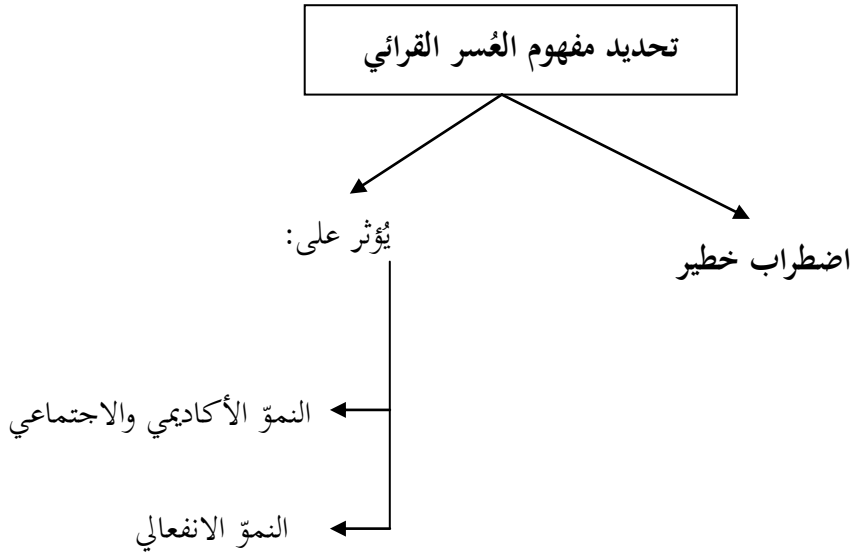
الشكل (03): يوضح مفهوم العُسر القرائي حسب مركز تقييم نموّ الطفل.



– **تعريف"ليندجرين وزملائه" (Lindgren et Autres)**: يُعرّف بأنّ«العُسر القرائي اضطراب له تأثيرات خطيرة على النموّ الأكاديمي والاجتماعي، والانفعالي لعدد كبير من الأطفال»[1].

يُحدّد "ليندجرين" وزملاؤه العُسر القرائي على أنّه اضطراب له تأثيرات عديدة، لكنّهم لم يُحددوا ويضبطوا لنا هذا الاضطراب، ويمكن توضيحه في الشكل الآتي:

الشكل (04): يُوضح مفهوم العُسر القرائي حسب ليندجرين وزملائه.



[1]-Lindgren Scott, Denzi, Ennui and Pichmon: and comparison of development, No, E61, 1985, p.140-141.

– **تعريف"فوجل"(Vogel):** تُوضح "فوجل" خطورة مشكلة العُسر القرائي بقولها: «إنّ الشخص الذي لا يستطيع القراءة يكون معوقاً بصورة خطيرة، فالقدرة على القراءة تكون ضرورية بصورة كبيرة من أجل التعلّم في المدرسة وتحقيق الاستقلال الاقتصادي. فالقراءة تزيد من نموّ الخبرة والنموّ الانفعالي والعقلي»[1].

نتفق إلى حدّ ما مع "فوجل" بأنّ القراءة تزيد من نموّ الخبرة والنموّ الانفعالي والعقلي، وتحقيق الاستقلال الاقتصادي، ولكن نختلف معها في أنّ الشخص الذي لا يستطيع القراءة يكون معوقاً وعاجزاً عن القراءة تماماً.

– **تعريف خبراء الديسلكسيا** يُعرّف على أنّها: "إعاقة تتميّز بقصور في قدرات الاتصال اللغوي تعبيراً أو استقبالاً، مشفاهةً أو كتابةً، تظهر بوضوح في عمليات القراءة والكتابة والتهجي، والكلام". وهي حالة وليست إدمانا، ولكنها حالة يكون الفرد فيها مختلفاً عن الآخرين في عمليات التفكير، والتعلّم، وما يتطلبانه من مهارات الإدراك البصري والسمعي، وتخزين المعلومات، واستدعاء الرموز من الذاكرة البصرية، والسمعية القريبة والبعيدة وفهمها، وجميعها مهارات أساسية في عمليات الاتصال اللّغوي وغير اللّغوي والتعلّم[2].

يُحدد خبراء الديسلكسيا "العُسر القرائي" في النقاط التالية:

- إعاقة تتميّز بقصور في قدرات الاتصال اللّغوي تعبيراً واستقبالاً.
- تظهر في عملية القراءة، والكتابة والكلام.
- ليست حالة مُدمنة.
- يختلف الفرد من غيره في عمليات التفكير، والتعلّم ومهارات الإدراك البصري والسمعي.

[1]- Vogel. Susan Ann, Syntactic Abilities in normal and dyslexia children, Baltimore University, Park press, 1975, p.01.

[2]–ينظر: أحمد عبد الكريم حمزة، سيكولوجية عُسر القراءة، ص.54.

- **تعريف "جمال بن عمار الأحمر الجزائري"**: يُعرّف العُسر القرائي بأنّه صعوبة في القدرة على القراءة في العمر الطبيعي خارج نطاق أيّة إعاقتهم عقلية أو حسّية، وتُرافق هذه الصعوبة صعوبات في الكتابة التي تسمى بـ: ديسلكسي وهي ناتجة عن خلل في استخدام العمليات اللازمة لاكتساب هذه القدرة[1].

حدّد هذا التعريف "العُسر القرائي" على أنّه:

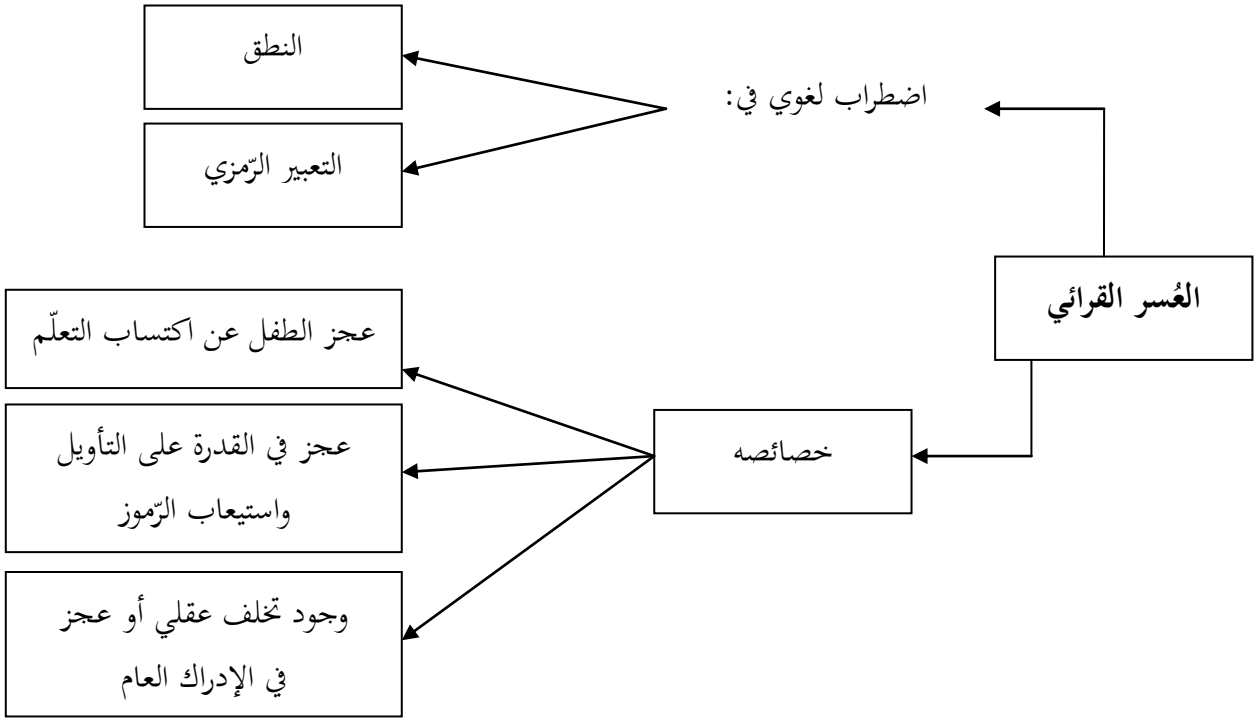
- صعوبة في القدرة على القراءة.
- استثناء أيّ إعاقة عقلية أو حسيّة.
- تُرافقه صعوبة في الكتابة.
- تنتج عن خلّل في استخدام العمليات اللازمة لاكتساب هذه القدرة.

وما يُلاحظ أنّه ليس في كلّ الحالات ترافق هذه الصعوبة صعوبات في الكتابة، فقد يجد الطفل صعوبة في القراءة، ولا يجدها في الكتابة.

- ويُعرّف أيضا بأنّه: اضطراب لغوي في النُطق والتعبير الرّمزي، وله خصائص مرضية متميّزة حيث يعجز الطفل عن اكتساب التعلّم السليم، والقدرة على التأويل، واستيعاب الرموز اللازمة للقراءة مع وجود تخلّف عقلي أو عجز في الإدراك العام بشكل رئيسي.

[1]- جمال بن عمّار الأحمر الجزائري الأندلسي الخزرجي، عُسر القراءة، المكتبة الإلكترونية، أنفال الخليج- ذوي الاحتياجات الخاصة، د.ت، ص.2.

الشكل (05): يوضح هذا الشكل مفهوم العُسر القرائي وخصائصه:



– **تعريف "ليرنر" Lerner**: العُسر القرائي هو اضطراب في اللغة، يظهر على شكل صعوبة في حلّ رموز الكلمة. جاء تعريف **ليرنر** شاملا إذ اكتفى بتحديده على أنّه اضطراب في اللغة يظهر في عدم القدرة على فك رموز الكلمة وتحليل أصواتها، كما أنّه لم يتطرق إلى أسباب هذا الاضطراب.

وتُؤكد "**أيكول**" (1977) "أنّ الطفل غير قادر على العمل بصورة طبيعية، وغالباً ما تظهر عليه علامات التوتر، وعدم الارتياح، ويكون معدل الفهم لديهم حوالي 50% أو أقل، ومعدل التعرّف على الكلمات 90% أو أقلص[1].

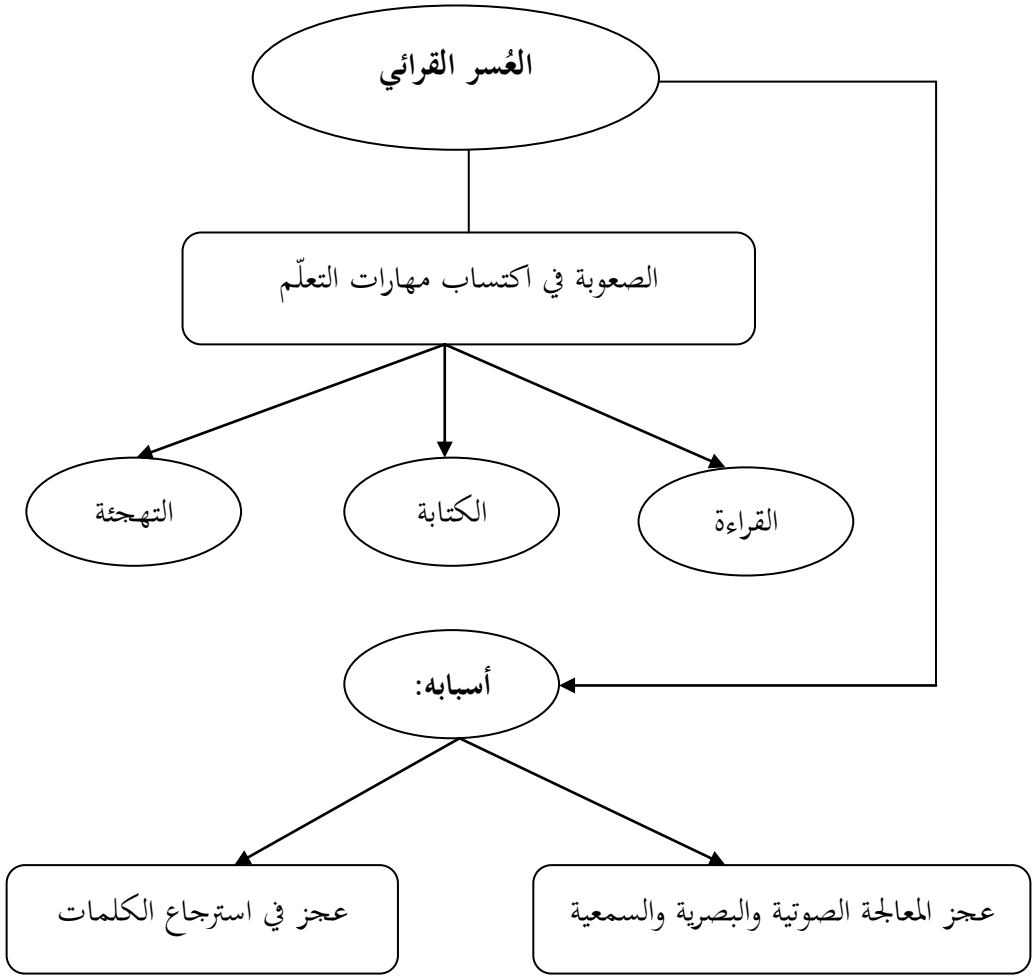
– **تعريف "كرتشلي" Crithley(1981)**: هو "اضطراب يظهر بوضوح على شكل عجز في القراءة، بالرّغم من امتلاك التلميذ نسبة ذكاء مناسبة وفرص ثقافية واجتماعية ملائمة.

قد يختلف كرتشلي عن الآخرين كثيراً في تعريفه العُسر القرائي، إذ اكتفى في قوله بأنّه اضطراب يظهر على شكل عجز في القراءة، بالرّغم من امتلاك الطفل ذكاء عاديا وفرصا ثقافية واجتماعية[1].

[1]– ماجدة السيد عبيد، صعوبات التعلّم وكيفية التعامل معها، دار الصفاء للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2015، ص.108.

- **تعريف "ديفيد جرانت"**: هو "الصعوبة المحدّدة في اكتساب مهارات من قراءة وكتابة وتهجئة، وقد يكون سببها عجز المعالجة الصوتية والبصرية والسمعية، وعجز في استرجاع الكلمات[2].

الشكل (06): نوضح تعريف"ديفيد جرانت"بالشكل الآتي:



- **تعريف منظمة الصحة العالمية (1993)**: هو "درجة منخفضة في دّقة القراءة أو فهم القراءة بمقدار أقل من معيارين انحرافيين مع المستوى المتوقع حسب عُمر الطفل الزمني وذكائه العام،

[1]- ينظر: حسين نوري الياسري، صعوبات التعلّم الخاصّة، الدار العربية للعلوم، بيروت- لبنان، ط1، 1426هـ/2006م، ص.93.

[2]- ينظر: ديفيد جرانت، هكذا أفكر- عُسر القراءة واضطراب التآزر الحركي-، ترجمة: عبلة أحمد بصة، مراجعة: د.شحادة فارع، هيئة أبو ظبي للسياحة والثقافة، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 1433هـ/2012م، ص.54.

مع قياس كلٌ من مهارات القراءة والذكاء من قِبل اختبارات مطبقة فردياً مُتقنة على بيئة الطفل الثقافية، والنظام التعليمي المتّبع في بلده"[1].

تمّ اعتبار عُسر القراءة حسب منظمة الصحة العالمية انخفاضا طفيفا في القراءة، وفهم المقروء، وقد يكون هذا عادياً بالنسبةّ إلى عُمر الطفل وذكائه، كما نجد المنظمة تُؤكّد على ضرورة قياس كل من مهارات القراءة، والذكاء بإجراء اختبارات فردية، مقنّنة، على بيئة الطفل وحسب النظام التعليمي المتّبع في بلده.

– **تعريف الجمعية العالمية (2004)**: هو "أحد صعوبات التعلّم المحدّدة وهو عصبي المنشأ، ومن سماته صعوبة التعرّف الصحيح أو الطليق على الكلمات وضعف التهجئة، والقدرة على تفسير الرّموز، وهذه الصعوبات غالباً ما تكون ناتجة عن عجز في المستوى الفونولوجي من اللغة، والتي لا تكون متناسبة مع القدرات الإدراكية والتعليم المناسب، كما نلاحظ وجود صعوبة في الاستيعاب وضعف في الخبرات القرائية التي تُعيق تطور الحصيلة اللغوية والخلفية المعرفية"[2].

لقد ركّز تعريف الجمعية الدولية لعُسر القراءة، باعتبارها صعوبة تعلّم ذات منشأ عصبي على العلامات والأعراض الناتجة عن عجز في المستوى الفونولوجي، أي القدرة على إدراك الأصوات اللغوية وكيفية استعمالها، كصعوبة التعرّف الصحيح إلى الكلمات، وضعف في الاستيعاب والخبرات القرائية، ولم يُراع التعريف الشروط الشخصية المتفق عليها كاستثناء التخلف العقلي والحرمان الثقافي، والاجتماعي والعاطفي.

– **تعريف موسوعة مكميلان الأسرية**: إنّ "العُسر القرائي يشير إلى قدرة ضعيفة لقراءة أو فهم ما يقرؤه الفرد بسبب قصور تكويني أو جرح مكتسب بالمخ، وهي تتراوح من قصور بسيط إلى قصور كلي لعدم القدرة على القراءة، ويستخدم المتخصّصون العسر القرائي النوعي للإشارة إلى عدم القدرة

[1]– ينظر: ديفيد جرانت، هكذا أفكر– عُسر القراءة واضطراب التآزر الحركي–، ص.54.

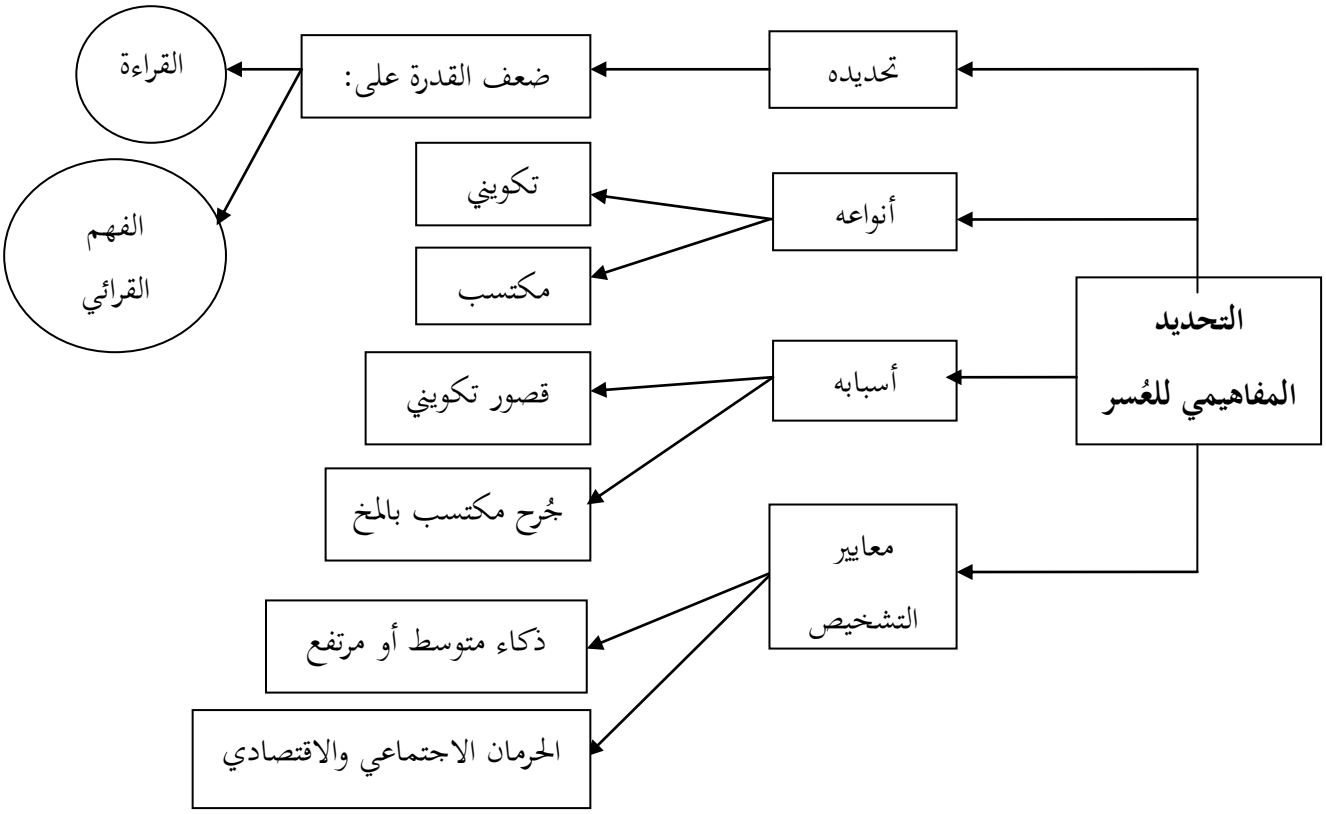
[2]– ينظر: عُسر القراءة، على الموقع: http://educapsy.com/services/dyslexie

على القراءة بالنسبة للشخص الذي لديه ذكاء متوسط أو مرتفع، والذي يعزي ضعف تعلّمه إلى الحرمان الاجتماعي والاقتصادي"[1].

حدّدت موسوعة مكميلان الأسرية بأنّ عُسر القراءة هو ضعف القدرة على القراءة والفهم بنوعية التكوين، والمكتسب بسبب قُصور تكويني، أو جُرح مكتسب بالمخ، بحيث يعزى ذلك إلى ذكاء منخفض أو حرمان اجتماعي واقتصادي، لكن على الرّغم من أنّ التعريف شمل أنواعا، وأسبابا ومعايير تشخيص العُسر القرائي، إلاّ أنّها كانت ناقصة، فلم يُحدّد نوع هذا القصور التكويني، واكتفى بذكر عاملين تشخيصين هما: الذكاء، الحرمان الاجتماعي والاقتصادي، متجاهلاً العوامل المهمّة الأخرى كالعيوب السمعية، والبصرية واضطرابات الإدراك الحسّي بأنواعه، ويمكن لنا توضيح ذلك في الشكل الآتي:

[1]– ينظر: عُسر القراءة، على الموقع: http://educapsy.com/services/dyslexie

الشكل (07): يوضح مفهوم العُسر القرائي حسب موسوعة مكميلان الأسرية.



– **تعريف الكونغرس الأمريكي (1960)**: العُسر القرائي هو "الفرق الدال بين مستوى القراءة، والإمكانيات العقلية المقاسة مع ضرورة استثناء كلّ سبب من هذه الأسباب المؤدية لهذا الفرق، والذي يمثل معياراً أساسياً للتشخيص، ومن هذه الأسباب: اضطراب الإدراك الحسّي، أمراض نورولوجية، فقر العوامل الاجتماعية، والثقافية في البيئة المحيطة"[1].

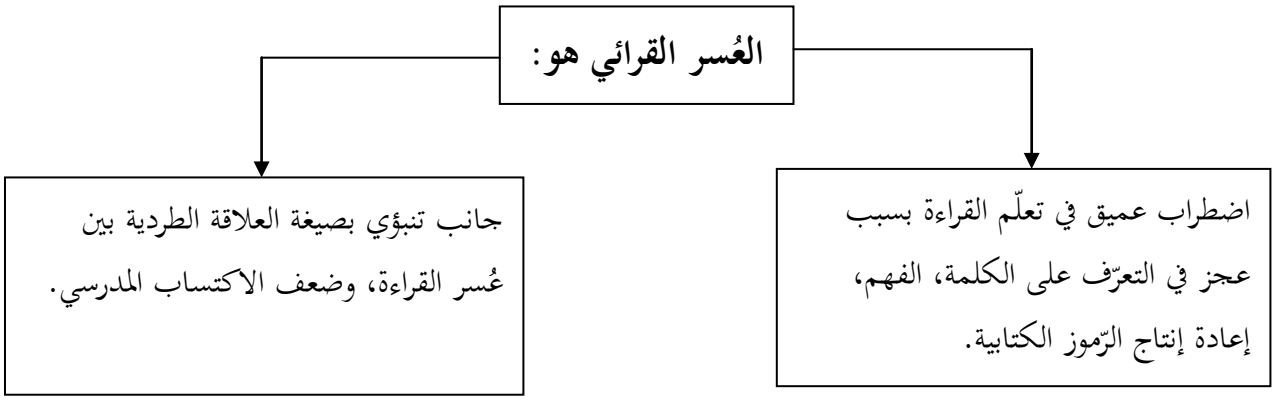
جاء تعريف **الكونغرس الأمريكي** أكثر دقة وتحديداً من الناحية الشخصية، حيث وضّح الاستثناءات الموضوعية المؤدية إلى الفرق الدّال بين مستوى القراءة، والإمكانيات العقلية المقاسة، كاستثناء اضطراب الإدراك الحسّي، وأمراض نورولوجية وغيرها، وفي المقابل هذه الاستثناءات لمختلف الأسباب لم يقدم تعريف الأسباب الحقيقية لعُسر القراءة ونشأتها وأعراضها.

[1]- Voir: Borel Maissonny, Debray Ritzen, Langage et dysorthographie, Edition Universitaire, Paris, 1973, p.15.

– **تعريف بُور الجيسوني (1973)**: العُسر القرائي هو "صعوبة خاصة في التعريف والفهم، وإعادة إنتاج الرموز الكتابية، وهي نتاج اضطراب عميق في تعلّم القراءة ما بين (5–8) سنوات، والكتابة وفهم النصوص القرائية واكتساب مدرسي فيما بعد"[1].

كان تعريف "بور الجيسوني" لعُسر القراءة تربويا بحتا، حمل ثلاثة جوانب على التوالي نوضحها كما يلي:

الشكل (08): يوضح مفهوم العُسر القرائي حسب "بورالميسوني".



– **تعريف "دومور نافات" De Meur Navet (1993)**: "الطفل المعسر قرائياً هو الذي يُعاني من صعوبات في تعلّم اللغة المكتوبة (القراءة) رغم ذكائه العادي وتمدرسه المنتظم، وخلوه من الاضطرابات الحسّية السمعية البصرية"[2].

عرّف "دومور نافات" الطفل المعسر قرائياً بشكل مُبسط، فوصفه بالطفل الذي يُعاني من صعوبات تعلّم القراءة رغم تميّزه بذكاء عادي وخلّوه من الاضطرابات الحسّية.

– **تعريف "رايد ليون" (1996)**: العُسر القرائي هو "اضطراب مُحدّد قائم على أساس لغوي يتسم بصعوبات في تفسير الرّموز، وعادةً ما يكون هذا الاضطراب مصحوباً بعمليات لغوية غير سوية، وتتمثل صعوبة حلّ الرّموز في عدم أو ضعف القدرة على تفسير الرّموز والعُرف على المفردات

[1]- Borel Maissonny, op.cit, p.15.
[2]- Voir : De Meur Navet, Méthode pratique de rééducation de la lecture et de l'orthographe, 4ème éd., de Boeck Bruxelles, 1993, p.05.

وعجز في الطلاقة اللّغوية والكتابة، وهي ليست ناتجة عن عجز حسّي، بل عن صعوبة في القراءة ذات صبغة تطورية، ولكونها ذات منشأ لغوي فإنّها تتصف بصعوبة في المعالجة الفونولوجية كصعوبة تسلسل، وترتيب الأصوات في الكلمة، وفي الترميز، والذاكرة قصيرة المدى"[1].

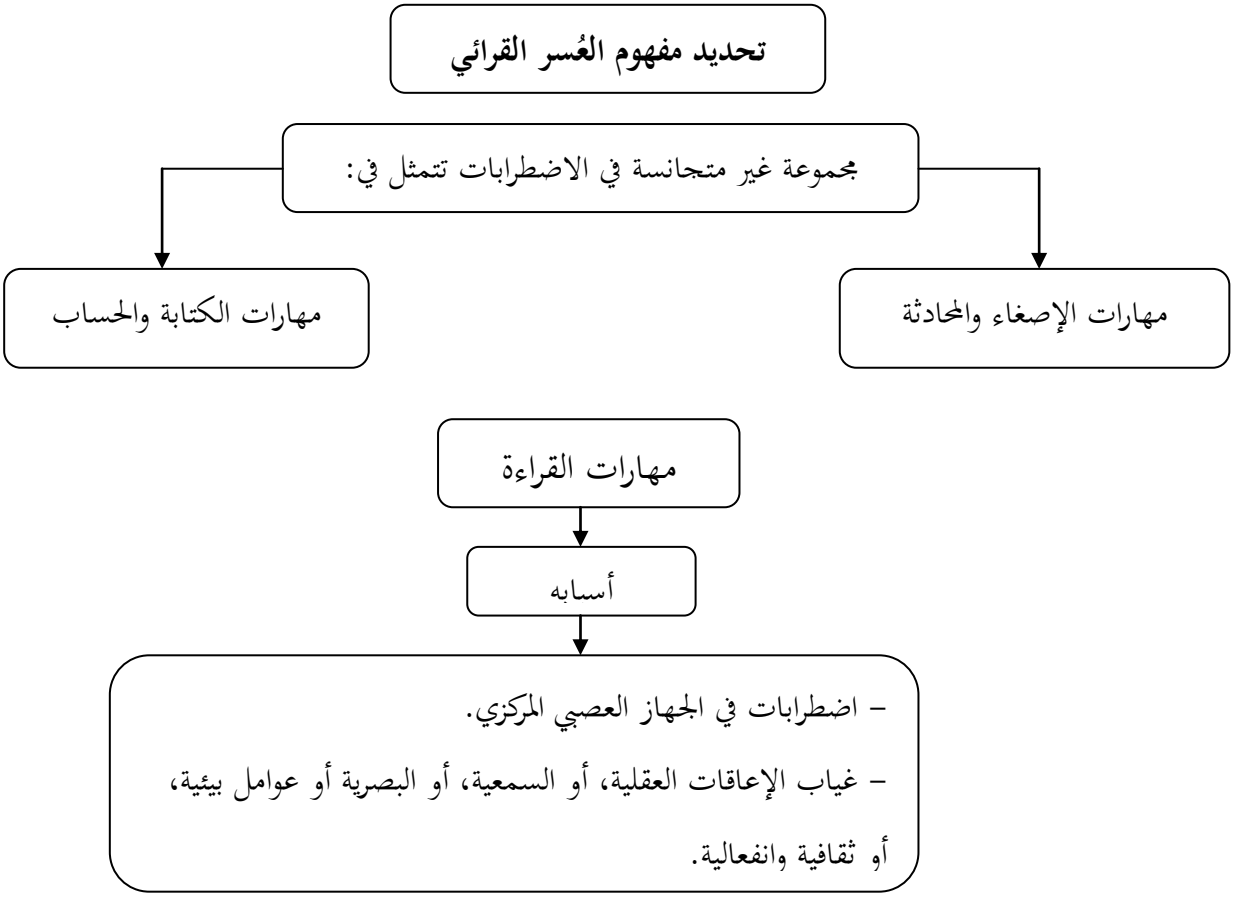
كان تعريف "رايد ليون" لعُسر القراءة ذا صبغة لغوية، فهو من التعريفات التي أكّدت على الأساس اللغوي، كاضطراب تطوري ذي منشأ لغوي، أي مصحوب بمشاكل لغوية غير سوية تتصف بصعوبة بالغة في معالجة المعلومات اللغوية صوتياً (صعوبة حل الرموز وتغييرها وعجز الطلاقة اللغوية، وفي تسلسل الأصوات وترتيبها، وصعوبة في الذاكرة قصيرة المدى)، واكتفى التعريف باستثناء العجز الحسّي فقط، ولم يوضح تأثير هذه الصعوبة على التهجئة، والإملاء، والكتابة كمظاهر أكاديمية لها علاقة بالقراءة.

– **تعريف الجمعية الوطنية NJCLD (1977)**: هي "حالة تشير إلى مجموعة غير متجانسة في الاضطرابات، تتمثل في مهارات الإصغاء، والمحادثة، والقراءة والكتابة والحساب، وترجع هذه الصعوبات إلى عوامل داخلية لدى الفرد مثل الاضطرابات في الجهاز العصبي المركزي، ولا تعود إلى عوامل تتعلق بالإعاقات العقلية أو السمعية أو البصرية، أو إلى عوامل بيئية أو ثقافية وانفعالية"[2].

[1]– ينظر: عُسر القراءة، على الموقع: http://educapsy.com/services/dyslexie

[2]–ينظر: تامر فرح سهيل، صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق، ص.24.

الشكل (09): مخطط يوضح تعريف الجمعية الوطنية:



- **تعريف الجمعية البريطانية:** هي "حالة عصبية تتعلق بالبنية الصحيحة في الأصل، وقد تؤثر أعراضها على كثير من المجالات الخاصة بالتعلّم ووظائفه، وربما يُوصف التعسُر بأنّه صعوبة ما في قراءة اللغة، وتهجئتها وكتابتها، فواحد من تلك المجالات يمكن أن يكون عُرضة للتأثير"[1].

تحدد الجمعية البريطانية العُسر القرائي على أنّه:

- حالة عصبية معقدة تتعلق بالبنية الصحية.
- تؤثر أعراضه في مجالات خاصة بالتعلّم ووظائفه.
- وصف التعسُر على أنّه صعوبة في قراءة اللغة، وتهجئتها وكتابتها.

[1]- ينظر: محمد شريف زكرياء، التعليمات الإرشادية الخاصة بالخدمات المكتبية للمتعسرين في القراءة، الإتحاد العربي للمكتبات والمعلومات، ص.06.

– **تعريف "محمد أسامة البطانية"**: هو "حالة حادّة تحدث لبعض الأطفال، المراهقين والبالغين، حيث يجد هؤلاء صعوبة بالغة في التعرّف على الحروف والكلمات، وتفسير المعلومات المقدمة لهم على شكل صيغة مطبوعة" تعزي إلى[1]:

- اضطرابات في وظيفة الجهاز العصبي المركزي.
- أسباب جينية وراثية.
- اضطراب في النُضج العصبي الوظيفي.
- حالة حادّة تحدث لبعض المراهقين والبالغين.
- يجد هؤلاء صعوبات في التعرّف إلى الحروف والكلمات وتفسير المعلومات.

– **تعريف الأطباء والمعلمين**: العُسر القرائي هو حالة من العمي عند رؤية الكلمات، ويستندون في ذلك إلى أنّه عندما يطلب من هؤلاء الأطفال تتبع سطر من الكلمات المكتوبة بأعينهم يعودون إلى الوراء مراراً وتكراراً في السطر نفسه[2].

نحن نتفق مع الأطباء والمعلمين، في أنّه عندما يطلب من المعسرين قرائياً قراءة بعض الكلمات أو الحروف يعودون للوراء؛ (أي قراءة الكلمات التي قبلها في نفس السطر) ولكن نختلف معهم في وصف هذه الحالة بالعمي، فالمعسر يرى الكلمات ولكن يعجز عن قراءتها.

– **تعريف المرجعيات التربوية**: العُسر القرائي هو اضطراب عصبي أو نفسي محدّد بأعراض مميّزة، وأسباب محدّدة، مما يصعّب قراءة الكلمات، والإملاء الضعيف، وإيجاد المستوى العادي وما فوق العادي من الذكاء[3].

[1]– أسامة محمد البطانية، مالك أحمد الرشدان، صعوبات التعلم، النظرية والممارسة، (د.ط)، د.ت، ص.133.

[2]– ينظر: حنان فتحي الشيخ، دليل المعلم التفسير صعوبات القراءة والعسر القرائي الناتج عن خلل في المخ، دار شتات للنشر، والبرمجيات، مصر، 2005، ص.34.

[3]– محمد محمود مندي العبد الله، أسس تعليم القراءة لذوي الصعوبات القرائية، عالم الكتب الحديث، إربد– الأردن، 2007، ص.19.

ويتضح ممّا سبق أنّ صعوبات التعلّم في القراءة من أكثر الصعوبات المنتشرة بين فئة التلاميذ ذوي صعوبات تعلّم أخرى، لكونها اضطرابا عصبيا مزمنا يُعيق الشخص على التعرّف إلى الرموز الكتابة والتعامل معها خاصّة تلك التي لها صلة باللغة، وقد يكون لها أعراض عديدة ومختلفة مثل: قراءة الكلمات والحروف وكتابتها في ترتيب عكسي، وتغيير مشابه بكلام الشخص، وهي توجد عند الأولاد بنسبة كبيرة أكثر من البنات، وعادةً ما تظهر بوضوح في السنوات المدرسية المبكرة، ولكي يستطيع الفرد تجاوز هذه الصعوبة يجب أن تكون لديه القدرة على تمييز[1] الأصوات التي تتألف منها الكلمات، ومقابلتها بكلمات مكتوبة والتمييز بين الوحدات.

7-2. أنواع العُسر القرائي:

أ- عُسر القراءة المرئي: هو اضطراب في التحليل المرئي للحروف والكلمات، وينقسم إلى نوعين:

1) عُسر القراءة الانتباهي: هو تغير في نظام التحليلي البصري، أو اضطراب في مناطق الترابط مع نظام التعرّف البصري للكلمة.[2]

2) عُسر القراءة الأبجدي: يصفه "نوكامب" و"مارشال" بأنّ المصاب يقوم بتهجئة كلّ الحروف المكونة للكلمة بطريقة صحيحة، وهو غير قادر على التعرّف إلى الكلمة.

ب- عُسر القراءة الفونولوجي: من مميزات هذا النوع أنّ المصاب غير قادر على قراءة معظم الكلمات بسهولة، كما يمتاز بعدم القدرة على تحويل الحرف إلى صوت.

ج- عُسر القراءة السطحي: يمتاز هذا النوع بعدم القدرة على التعرّف إلى الكلمات وأشباهها[3].

د- عُسر القراءة العميق: هو اضطراب حادّ في اكتساب القراءة، يمتاز بصعوبات في التقطيع الصوتي، وصعوبات في التسمية، ووجود أخطاء دلالية أثناء قراءة الكلمات المعزولة، وينقسم إلى نوعين:

---

[1]- ينظر: محمد عوض الله سالم، أصل عبد المحسن زكي، صعوبات التعلّم، والتنظيم الذاتي، القاهرة، 2009، ص.340.

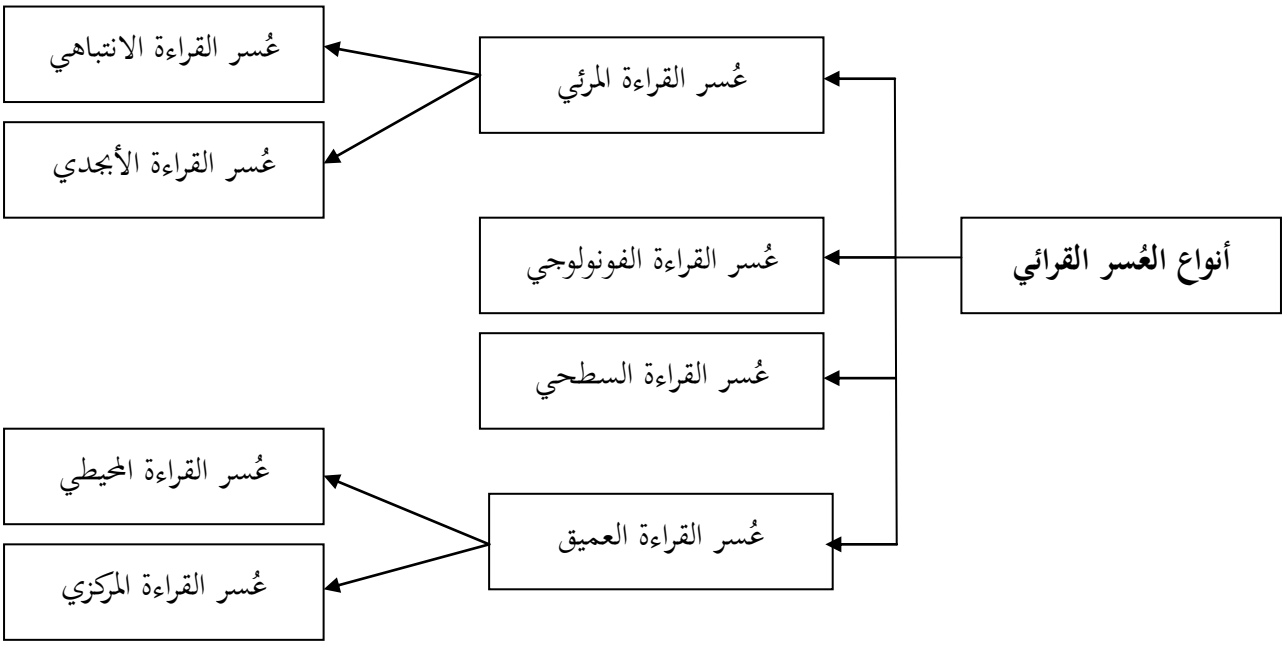
[2]- Eric Digest #E540,, Learning on line, L Dim- Depth Beginning Reading and phonological. Awareness for students with learning disabilities, 1995, p.14.

[3]- ينظر: عُسر القراءة، على الرابط: http://educapsy.com/services/dyslexie

1) **عُسر القراءة المحيطي**: يتمثل في المعالجة البصرية الخاطئة لأشكال الكلمات، فالمصاب يكون غير قادر على تحليل المكونات البصرية للكلمات المكتوبة.

2) **عُسر القراءة المركزي**: هو تحويل الشفرة من حالة بصرية إلى شفرة من نوع آخر (صوتية أو دلالية).وهذا النوع يضم عُسر القراءة السطحي والعميق والفونولوجي والدلالي. ويوضح الشكل الآتي ما سبق ذكره:

الشكل (10): يوضح أنواع العُسر القرائي.



7–3. النظريات المفسّرة لصعوبات القراءة أو العُسر القرائي:

من النظريات المفسّرة لعُسر القرائي نجد ما يلي:

أ– نظرية العامل أو السبب الواحد: Single-factor theories

هي من بين النظريات التي أرجعت مشكلة العُسر القرائي إلى أسباب ما قبل الولادة، وهذا ما يُؤكده كثير من أنصارها مثل "جيمس هنخلود"James Hinshelwood، و"أرتون"Orton، و"أولسون"(1949) Olson، و"زانغول"(Zangwil, 1962)، و"مورجان"Morgan، الذي أتى بمصطلح عمى الكلمة، وأكّد أنّ العُسر القرائي هو خلل في تطور أحد تلافيف الدماغ، وتبعه في ذلك

"جيمس هنشلود"، أمّا "أرتون"، فقد اقترح تسمية جديدة لهذه الظاهرة أطلق عليها "ستريفوسمبوليا" (Strephosymbolia)، أي الرموز الملتوية أو المشوهة، الذي يعود سببها إلى تأخر في نُضج أحد جانبي الدماغ، ويترتب عنها إرباك في القراءة،[1] والكتابة تظهر على أشكال من العكس والقلب، والحذف والخلط بين الكلمات والحروف أثناء القراءة والكتابة.

أمّا "أولسون" فقد تبنى النظرية العضوية وأكّد أنّ عدم القدرة على القراءة يعود إلى مشكلة النضج العام، في حين قدّم "هيرمان" دليلا موضوعياً لاحتمالية بأنّ الديسليكسيا تورث من "الجين"المسيطر، وتظهر أعراضها متزامنة مع الخلل الوظيفي في التعاقب أو التسلسل الزمني، وفي اكتساب المفاهيم المجردة وسوء التكيّف والتقدير للوقت، والحجم، والعدد وما شابه ذلك.

ويُرجع "دُور" (1956) البطء في القشرة الحركية (سطح نصفي كرة الدماغ)، التي تنقسم إلى أربعة فصوم هي: الفص الجبهي، والصدغي، والجداري، والقذالي، السبب الوحيد للخلل أو الاضطراب الذي يُسبب مشكلات في القراءة، والتهجئة والتكيّف المكاني، والمشكلات الحركية، والعيوب في الكتابة اليدوية وعدم الإصغاء[2].

ب– نظرية العوامل المتعدّدة: Multi-factor theories

تُشير هذه النظرية إلى تعدّد الأنماط المسببة لمشكلات القراءة، ويُؤكد منظوريها إلى أنّ الديسليكسيا قد تكون مرتبطة ومتزامنة مع مجموعة من العوامل البيئية المتفاعلة مع الفروق الفردية في القدرات القرائية والذكاء، ومن بين هؤلاء "مونرو" (Monroe, 1932)، "روبنسن"(Robinson, 1942)، و"مالمكست"(Malmquist, 1960)، "هيربرت"(Herbert) .

[1]– ينظر: محمود فندي العبد الله، أسس تعليم القراءة لذوي الصعوبات القرائية، عالم الكتب الحديث، عمان– الأردن، (د.ط)، 2007، ص.21–22.

[2]– المرجع نفسه، ص.22.

يفترض "بيرج" أنّ ظهورالديسليكسيا يتزامن مع ظهور ثلاثة أنواع منفصلة من الاضطرابات في العملية الأساسية للقراءة، وكلّ واحد منها يُؤخر فيها، ومن بين هذه الافتراضات؛ الافتراض بأنّ القرّاء الضِعاف قد يكونون ضِعاف في قابلية تكوين[1] النظائر، والقدرات الحسّية الداخلية.

ويرى "مايكلبست" و"جونسون" (1962–1976) وجود نوعين من الديسليكسيا أو صعوبات القراءة هما: الديسليكسيا البصرية (Visual Dyslexia) والديسليكسيا السمعية (Auditory Dyslexia)، ويمكن للذين يُعانون من هذه الاضطرابات تعلّم القراءة من خلال النموذج أو من التعديل السمعي أو البصري.

7–4. أنواع صعوبات تعلّم القراءة عند المبصر والكفيف:

1. **عُسر القراءة المرئي:** هو مواجهة مشاكل أثناء التحليل المرئي للحروف واختيارات إدراك الأشياء أو الخاصّة بذاكرة الرسم فهي ليست كافية لوصف هذا العجز الذي لا يُصيب سوى التحليل البصري للكلمات المكتوبة، المبرزة الأساسية لهذا الاضطراب الذي ينقسم إلى:
   - عُسر القراءة الأبجدي: الذي يهجئ فيه التلميذ الحروف المكونة للكلمة.
   - عُسر القراءة الانتباهي: ترتكب الأخطاء البصرية في مقاطع الكلمات، كما تكون قراءة الحروف داخل المقاطع مضطربة[2].

2. **عُسر القراءة الفونولوجي:** يجد الطفل صعوبة في قراءة الكلمات الجديدة وفي عملية التجميع مما يؤدي به إلى خطأ في عملية التحليل الفونولوجي.

3. **عُسر القراءة السطحي:** هو عدم قدرة الطفل على استعمال الطريقة الكلية،وبالضبط المرحلة المعجمية، حتى يكون بإمكانه أن يقرأ الكلمات أو النص لكن دون الاستعانة بالطريقة الفونولوجية.

[1]– ينظر: محمود فندي العبد الله، أسس تعليم القراءة لذوي الصعوبات القرائية، ص.22، 24.

[2]– ينظر: رحاب محمود صديق، صعوبات تعلّم القراءة، ص.88.

4. **عُسر القراءة العميق:** يتميّز بالعجز على المستوى الفونولوجي، بالإضافة إلى وجود أخطاء دلالية أثناء قراءة الكلمات المعزولة. كما أنّ القارئ يكاد يكون غير قادر على قراءة الكلمات الجديدة واللاكلمات، لكن يقرأ بطريقة جيّدة الكلمات المجرّدة.

7-5. الأسباب والعوامل المساهمة في صعوبات القراءة:

يجمع كثير من الباحثين على أنّ هناك عوامل تساهم في صعوبات القراءة، يمكن تصنيفها إلى ثلاث مجموعات رئيسية هي:

أ- مجموعة العوامل الجسمية:

هي عوامل تعود إلى التركيب الوظيفي والعضوي، وتبرز على شكل اختلالات في الوظيفة العصبية للأعضاء المسؤولة عن التعلم، وأيّ تغيير أو انحراف في البيئة أو تركيبة الأعضاء يؤدي إلى انحرافات في النتائج الوظيفية للأعضاء، وبين هذه الاختلالات العصبية الوظيفية، واضطراب السيطرة أو السيادة المخيّة، وهو ما يسمى بالجانبية، لاحظ الباحثون وجود فروق ذات دلالة في نتائج الوظائف أو النشاط المعني بين الأطفال[1].

ب- مجموعة العوامل البيئية:

تعد من العوامل المساهمة في إخفاق كثير من الأطفال في اكتساب المهارات القرائية[2]. فالمشاكل الأسرية، والجو غير الملائم وغير المريح، والإهمال، وعدم الاهتمام بالتعليم، وضيق المكان، وكثرة عدد الإخوة، وبيئة المتعلم من حيث المستوى الثقافي والاقتصادي، كلها عوامل مؤثرة في مستواه التعليمي ورغبته في التقدم العلمي[3].

[1]- ينظر: أسامة محمد البطانية، مالك أحمد الرشدان، صعوبات التعلم، النظرية والممارسة، ص.134.

[2]- المرجع نفسه، ص.136.

[3]- سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، المرجع في صعوبات التعلّم النمائية والأكاديمية، والاجتماعية والانفعالية، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، (د.ط)، 2010، ص.310.

وتشمل هذه العوامل، العوامل المدرسية مثل طرق التدريس، وعامل الزمن ودوره البارز في تعليم القراءة، ونحن نرى أنّه كلما أعطي للتلميذ قدراً أكبر من الزمن لممارسة القراءة كانت فرصته في تعلّمها أكبر، أمّا إذا حرم من ذلك فيكون أكثر عُرضة لصعوبات تعلّم القراءة.

إضافة إلى هذه العوامل، هناك عوامل أخرى نجدها تساهم في هذه الصعوبات مثل ممارسات بعض المعلمين التي تتمثل في[1]:

1) إهمال المعلم لأطفال ذوي صعوبات التعلم.
2) استخدام وسائل تعليمية صعبة يصعب على التلاميذ الاستفادة منها.
3) تجاهل أخطاء التلميذ المتكررة.
4) إخفاق المعلم في ملاحظة أخطاء القراءة.

ج- مجموعة العوامل النفسية:

هي من بين العوامل التي تساهم بدرجة كبيرة في التأخر القرائي، فحالات الانطواء مثلا، ونقص ثقة الفرد بنفسه، وعدم الاهتمام والميل إلى التعاون، ونقص الشعور بالأمان العاطفي من قبل الوالدين، والضغط الأسري على الطفل لتحقيق مستوى تحصيلي أعلى، والحرمان الثقافي، كلها عوامل تؤدي إلى وجود صعوبة أثناء القراءة[2].

كما لا ننسى أنّ هناك عوامل نفسية أخرى نجدها تقف وراء العُسر القرائي عند كثير من الأطفال، وتتمثل في[3]:

1) اضطرابات الإدراك السمعي: من المعروف لدينا أنّ عملية القراءة تعتمد بصورة أساسية على حاسّة السمع، وتتطلب من التلميذ مهارة إدراك أصوات الحروف والربط بينها، وتحليل الكلمات

[1]- أسامة محمد البطانية، مالك أحمد الرشدان، صعوبات التعلم، النظرية والممارسة، ص.134.

[2]- ينظر: غادة محمد عبد الغفار، اضطراب القراءة الارتقائي من منظور علم النفس العصبي المعرفي الإكلينيكي، إيتراك للنشر والتوزيع، مصر الجديدة، ط1، 2008، ص.55.

[3]- ينظر: فتحي مصطفى الزيّات، صعوبات التعلّم- الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، ص.427.

إلى أصوات، ونحن نعلم أنّ عدم القدرة على التمييز بين الأصوات اللغوية الأساسية، أو تمييز التشابه والاختلاف بين الكلمات، وعدم التمييز بين الكلمات ذات النغمة المتشابهة يعدّ من أهم ميزات التلاميذ الذين يعانون من مشكلات سمعية في القراءة[1].

2) **اضطرابات الإدراك البصري:** هي التي تعتمد على مهارتي التحليل والتكامل البصري، فالطفل غير قادر على امتلاك هذه المهارة البصرية، وسيؤدي به عدم الفراغ المناسب بين الكلمات والحروف إلى صعوبة في تعلّم القراءة. وقد أوضحت عدّة دراسات قام بهاعدد من الباحثين مثل: هنشلود (Hinashe Wood) وكاس(Kass, 1996) وهاكيني Haccine (1969)[2] وغيرهم حول ارتباط ضعف القراءة بضعف الذاكرة البصرية التي لها القدرة على إعادة المواد البصرية من الذاكرة والتعرّف إليها عند مشاهدتها.

فقد أرجعت بعض المدارس العلمية هذه الصعوبة إلى عدم قدرة الطفل على إحداث تكامل أو تركيب المثيرات البصرية في إطار معروف في حين أوغرت مدارس أخرى ذلك إلى مشكلات في الذاكرة البصرية، بسبب عدم قدرة الطفل على استرجاع المتمثل العقلي المعرفي للشيء السابق معرفته أو إدراكه[3].

3) **الاضطرابات اللّغوية:** من المعلوم إن اللغة برموزها ومدلولاتها المتعارف عليها تمثل أساس التواصل والترابط مع الآخرين في كل مناحي الحياة، في الشارع، وفي العمل والمدرسة. فاستخدام اللغة في حياتنا اليومية يكون من أجل الحفاظ على التواصل والحصول على العلم والمعرفة باعتبارها معيار الإنسانية، وهي بدورها تنقسم من حيث استخدامها إلى ثلاثة أقسام:

– اللغة الداخلية المتمثلة في حديث الفرد مع نفسه.

– اللغة الاستقبالية المتمثلة في قدرة الفرد على فهم أفكار الآخرين، وأطروحاتهم، وآرائهم ومحاورتهم.

[1]– أسامة محمد البطانية، مالك أحمد الرشدان، صعوبات التعلم، النظرية والممارسة، ص.137–138.

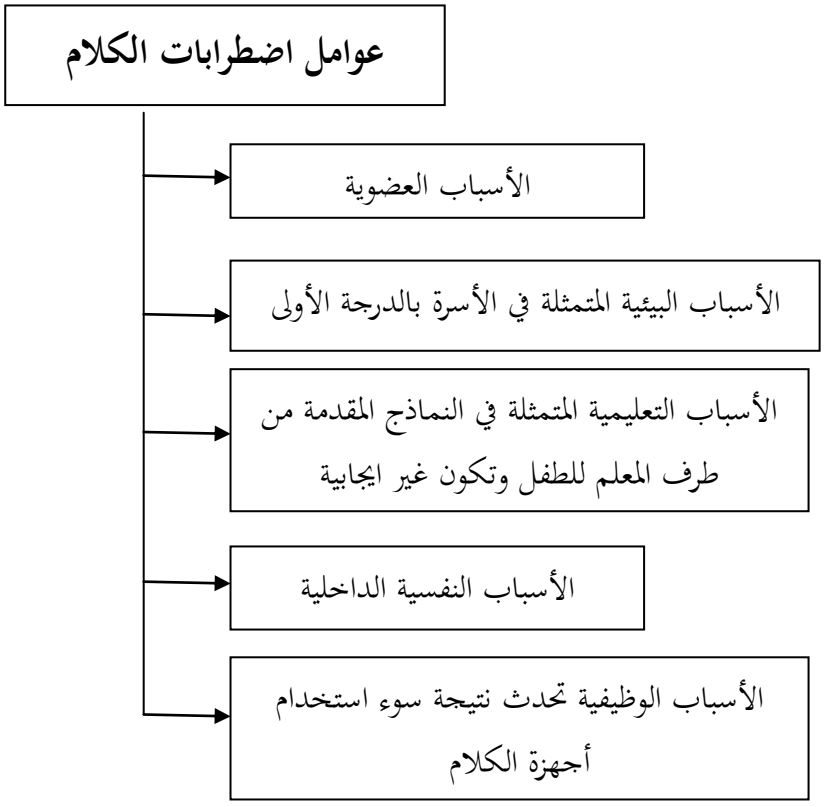
[2]– المرجع نفسه، ص.138.

[3]– المرجع نفسه، ص.139.

– اللغة التعبيرية التي تتمثل في إفصاح الفرد عمّا يجول في خاطره ومشاعره من أفكار وعواطف إلى الآخرين بلغة سليمة معبّرة ومفهومة، أما بالنسبة إلى الفرد فتعتمد قدرته على محاورة الآخرين، واستيعاب أفكارهم حسب حصيلته اللغوية وقاموسه المفاهيمي، أو قدرته على تفسير المادة المطبوعة وفهمها، ولكن ما نلاحظه أنّ هناك بعض الأطفال يواجهون صعوبات في مجالات اللغة وكيفية استخدمها في الكلام والتعبير وتنظيم الأفكار، وعادةً ما نجدهم يميلون نحو الانعزال،خشية أن يكتشف ضُعفهم التعبيري المتمثل في استخدم القواعد اللّغوية، أو الجمل المركبة والمعقدة، أو في مناقشة المفاهيم.

وعليه، نستخلص أن مثل هؤلاء يفهمون ويستوعبون بحكم قدرتهم العقلية المتوسطة أكثر من يتكلمون أو يكتبون، ولكن مع ذلك يجدون صعوبة في إنتاج الكلام ومحاورة الآخرين، وغالبا ما يبرز عند هؤلاء كثرة الأسئلة والاستفسار، وطلب إعادة التعليمات[1].

الشكل (11): يوضح العوامل المسببة لاضطرابات الكلام.



[1]– ينظر: أسامة محمد البطانية، مالك أحمد الرشدان، صعوبات التعلم، النظرية والممارسة، ص.140–141.

4) اضطرابات الذاكرة: قبل الحديث عن هذه الاضطرابات لابدّ لنا من ضبط مفهوم الذاكرة أولاً فالذاكرة هي القدرة على إحياء حالة شعورية مضت وانقضت، مع العلم أنها جزء من حياتنا الماضية[1].وهي عملية مركبة تعدّ من محدّدات الجانب العقلي في سلوك الإنسان، وتمتدّ من المواقف التي تتطلب الاستدعاء المباشر إلى المراهق وتعتمد الظواهر التي تخضع للملاحظة الإكلينيكية[2].وتعتمد من الناحية النفسية على الشخصية بأكملها، ومن الناحية الوظيفية على أغلب أجزاء المخ[3].

أمّا بالنسبة إلى اضطرابات الذاكرة، فهي اضطرابات تتعلق بالذاكرة البصرية والسمعية، فالذاكرة البصرية هي قدرة الفرد على استرجاع الصور والمواد التي تمّ التعرّف إليها وتخزينها بصريا. أمّا الذاكرة السمعية فهي قدرة الفرد على استرجاع الأصوات والمعارف التي تمّ التعرّف إليها وتخزينها عن طريق السمع[4].

5) اضطرابات الانتباه الانتقائي: يعني هذا الاضطراب عدم قدرة الفرد على توجيه طاقاته وقدراته العقلية في مهمّة معيّنة بالقدر الكافي والتحوّل نحو مهمّة أخرى، ممّا يُشتت الأفكار والمعاني. والمعروف عن هذا الاضطراب أنّه يسبب للأطفال الذين يعانون صعوبات في التعلّم صعوبة في تجهيز، ومعالجة المعلومات ومعالجتها[5]، أمّا بالنسبة إلى أسباب وعوامل هذا الاضطراب نُوضحها في الشكل الآتي:

[1]– ينظر: جمال صليبيا، المعجم الفلسفي بالألفاظ العربية والفرنسية والإنجليزية واللاتينية، دار الكتاب اللبناني، بيروت، د.ت، ص.585.

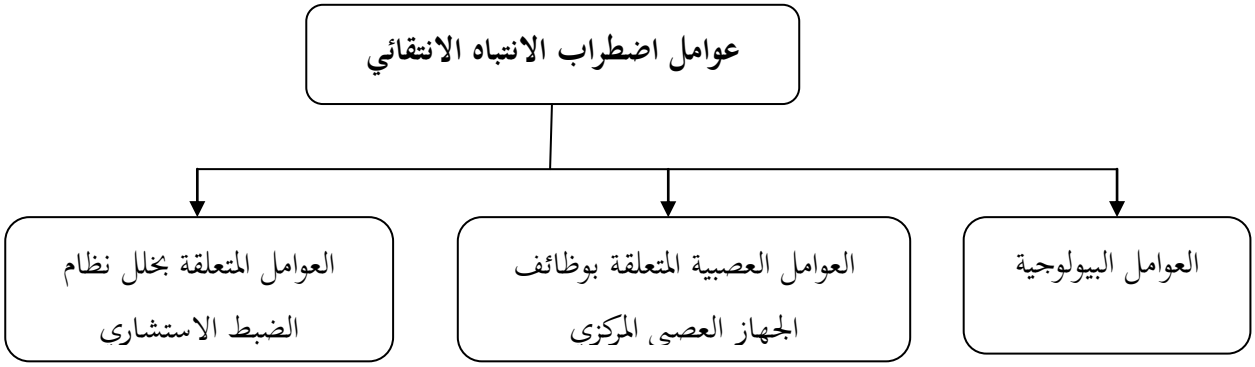
[2]– ينظر: عادل محمد العدل، العمليات المعرفية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2015، ص.160.

[3]– ينظر: وليم الخولي، الموسوعة المختصرة في علم النفس والطب العقلي، معجم إنجليزي عربي لمصطلحات علم النفس ومذاهبه، وللأمراض العقلية، والكثير من المصطلحات الطبيّة والفلسفية، دار المعارف، القاهرة، ط1، 1976م، ص.295.

[4]– ينظر: أسامة محمد البطانية، مالك أحمد الرشدان، صعوبات التعلم، النظرية والممارسة، ص.142.

[5]– المرجع نفسه، ص.142.

الشكل (12): يوضح عوامل اضطراب الانتباه الانتقائي.

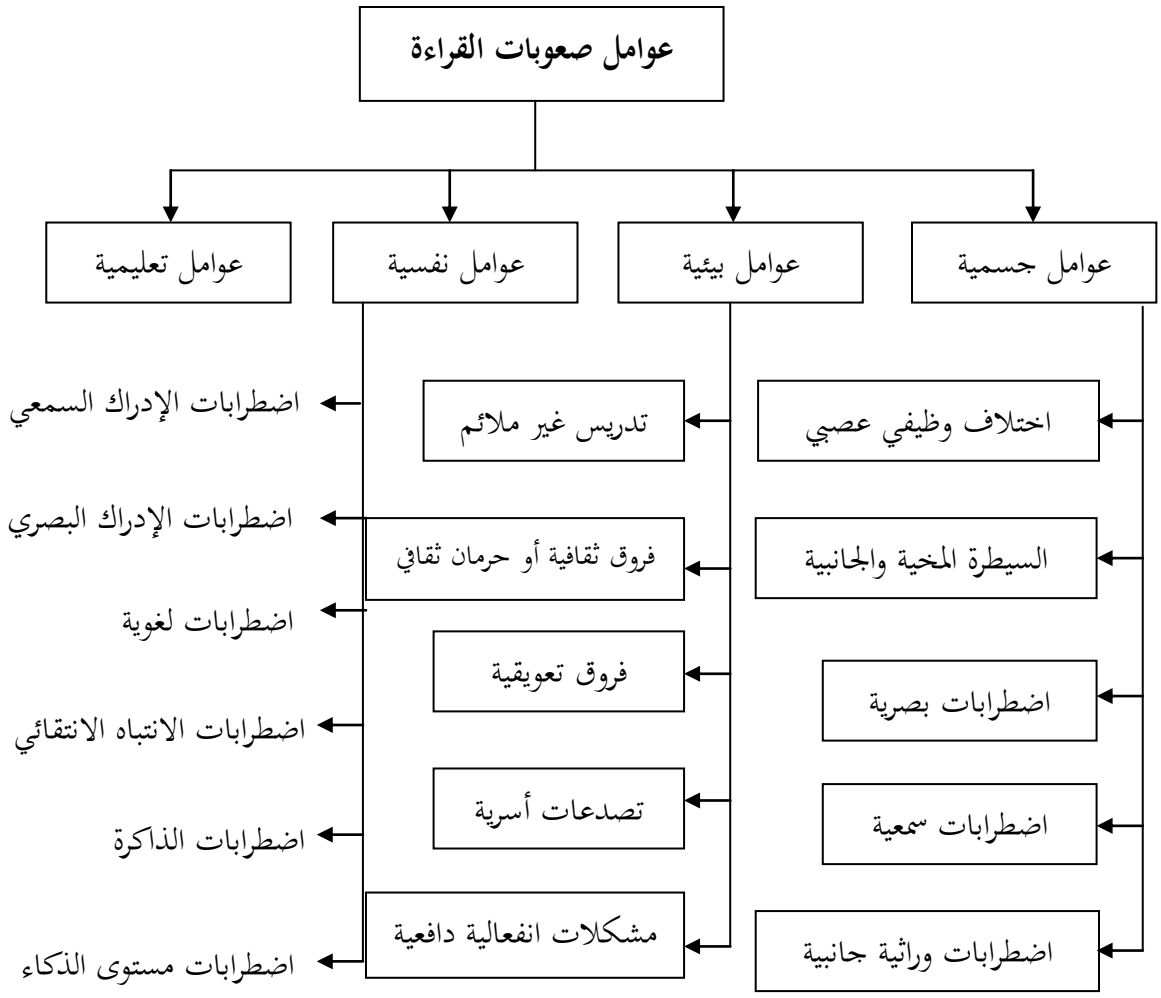


6) **انخفاض مستوى الذكاء:** مجموعة العوامل التعليمية: ويُقصد بها عدم ملائمة المواد المقروءة مع الاستعداد القرائي للطفل، إضافة إلى نقص الخبرة التدريسية للمعلم، وسوء الطرق التدريسية، والاتجاهات السلبية لدى الطفل نحو المواقف المدرسية[1].

ويمكن توضيح هذه العوامل أو الأسباب أكثر في الشكل التخطيطي الآتي:

[1]– ينظر: غادة محمد عبد الغفار، اضطراب القراءة الارتقائي من منظور علم النفس العصبي المعرفي الإكلينيكي، ص.55.

الشكل (13): يوضح عوامل صعوبات القراءة[1].



7-6. مظاهر صعوبات القراءة:

1) ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة رسما والمختلفة لفظاً مثل: (ع، غ) (ج، ح، خ) أو (ب، ت، ث، ن) أو (س، ش).

2) ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة لفظاً، والمختلفة رسماً مثل: (ك، ق) أو (ت، د، ظ، ض) أو (س، ز)، وهذا الضعف ينعكس على قراءة الكلمات أو الجمل التي تتضمن مثل هذه الحروف[2].

[1]- ينظر: فتحي مصطفى الزيّات، صعوبات التعلّم- الأسس النظرية والشخصية والعلاجية، ص.322.

[2]- ينظر: بطرس حافظ بطرس، تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان- الأردن، 2014، ط2، ص.307.

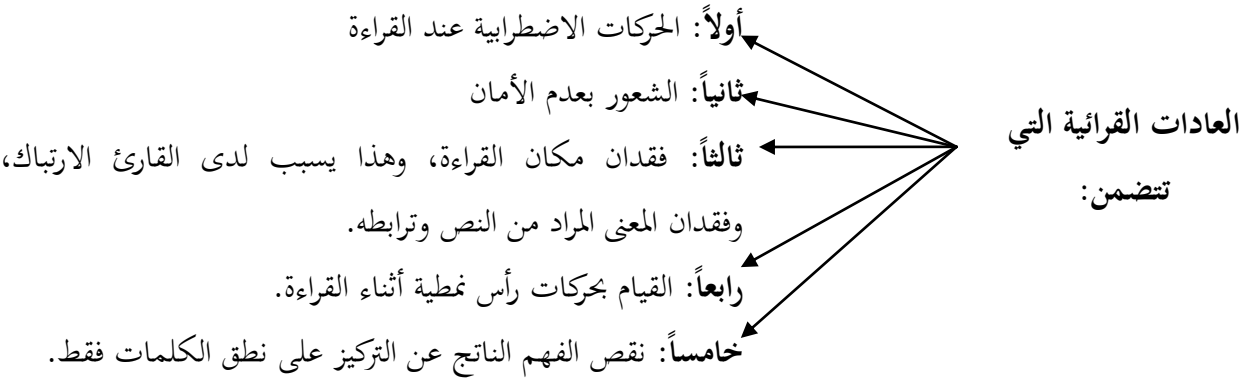
3) ضعف في التمييز بين أصوات الحروف المتقاربة في النطق مثل (س، ص)، (ق، ك)، (ظ، ذ) (د، ص)، (ت، ط).

4) النطق غير السليم لبعض الحروف في الفصحى والعامية حسب اختلاف البيئة المحلية للتلميذ مثل: (ث، ت، س)، (ذ، ز، د)، (ظ، ذ)، (ق، ك، أ)[1].

5) عدم التمييز بين الحروف والكلمات.

6) ضعف في التمييز بين أحرف العلّة، فقد يقرأ كلمة (فُول) بدلاً من (فيل)[2].

الشكل (14): يمثل العادات القرائية.



7-7. أخطاء تمييز الكلمة أثناء القراءة: وتضم:

أ- **الحذف (Omission)**: ويشمل حذف حرف أو أكثر من حروف الكلمة أثناء القراءة مثل (أحمد) تقرأ (حمد)، (ذهبت) تقرأ (هبت)

ب-**الإضافة (Insertion)**: وتشمل:

- إضافة حرف غير موجود (ذهبت) بدلاً من (ذهب)، أو (رأيت) بدلاً من (رأت).
- إضافة كلمة غير موجودة في النص مثل (ذات يوم كان هناك) تُقرأ (في ذات يوم).

[1]- ينظر: هبة عبد المجيد، أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المدرستين الابتدائية، والإعدادية، دار الصفاء للنشر والطباعة والتوزيع، بيروت- لبنان، ط1، 2006، ص.38-39.

[2]-تيسير مفلح كوافحة، صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان-الأردن، ط1، 1424هـ-2003م، ص.83.

ج- التكرار(Répétition): وهو تكرار الحرف أو الكلمة أكثر من مرة (مصباح الخير) و(ذهبت إلى المدرسة).

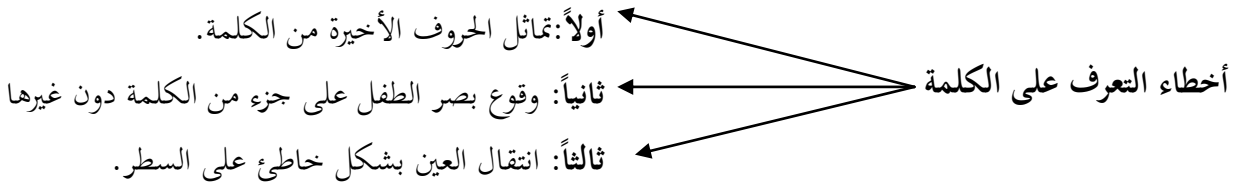
د- الإبدال (Substitution): ويتضمن إبدال حرف مكان حرف آخر لا يكون بينهما صلة في الشكل أو الصوت مثل (عاش) بدلاً من (كان)، أو إبدال كلمة مكان أخرى مثل (أحمد طفل جميل) بدلاً من (أحمد تلميذ جميل)[1].

هـ- الأخطاء العكسية (Reversalerross): يقصد بها عكس التلميذ بعض أحرف الكلمة كأن يقول (عاد) بدلاً من (دعا)، وقد يستبدل الحرف الأوّل من الكلمة مثل (دار) بدلاً من (جار).

و- الحروف الخاطئة المتحركة (أ، ي): يُقصد بها تغيير إحدى الحركات أثناء النطق، كأن يقرأ (حرّ) بدلاً من (حار) ولا يلتفت إلى الشكل أو للهدوء.

ي- الحروف الساكنة الخاطئة: وهي الحروف التي لم تُذكر كاستبدال حرف أو أكثر من الحروف الساكنة مثل (أسمد) بدلاً من (أحمد)[2].

الشكل (15): يوضح أخطاء التعرف على الكلمة.



[1]- ينظر: وليد فتحي، الطرق الخاصة لعلاج مشكلات القراءة بالمدارس الابتدائية، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، ط1، 2007، ص.26.

[2]- ينظر: عبد الفتاح عبد المجيد الشريف، التربية الخاصة في البيت والمدرسة، مكتبة الأنجلو المصرية، السعودية، ط1، ص.84.

- ينظر: وليد فتحي، المرجع السابق، ص.28.

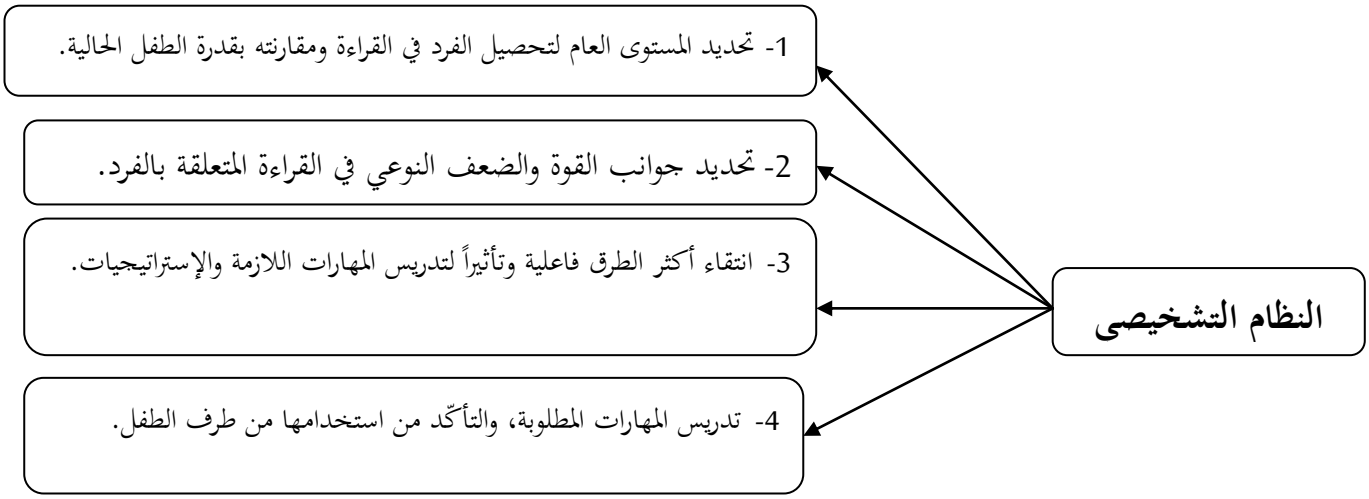
8– العُسر القرائي تشخيصه ومؤشراته:

8–1. تشخيص العُسر القرائي:

يُؤكد "فولجد" وزملاؤه على أهمية تشخيص العُسر القرائي بقولهم: «إنّ التعرّف المبكر على الأشخاص المعرضون للعُسر القرائي هي خطوة أوّلية هامة نحو تقليل الضرر الناتج عن الفشل الأكاديمي الذي يُعزى إلى عُسر القراءة غير المعروف أو المكتشف»[1].

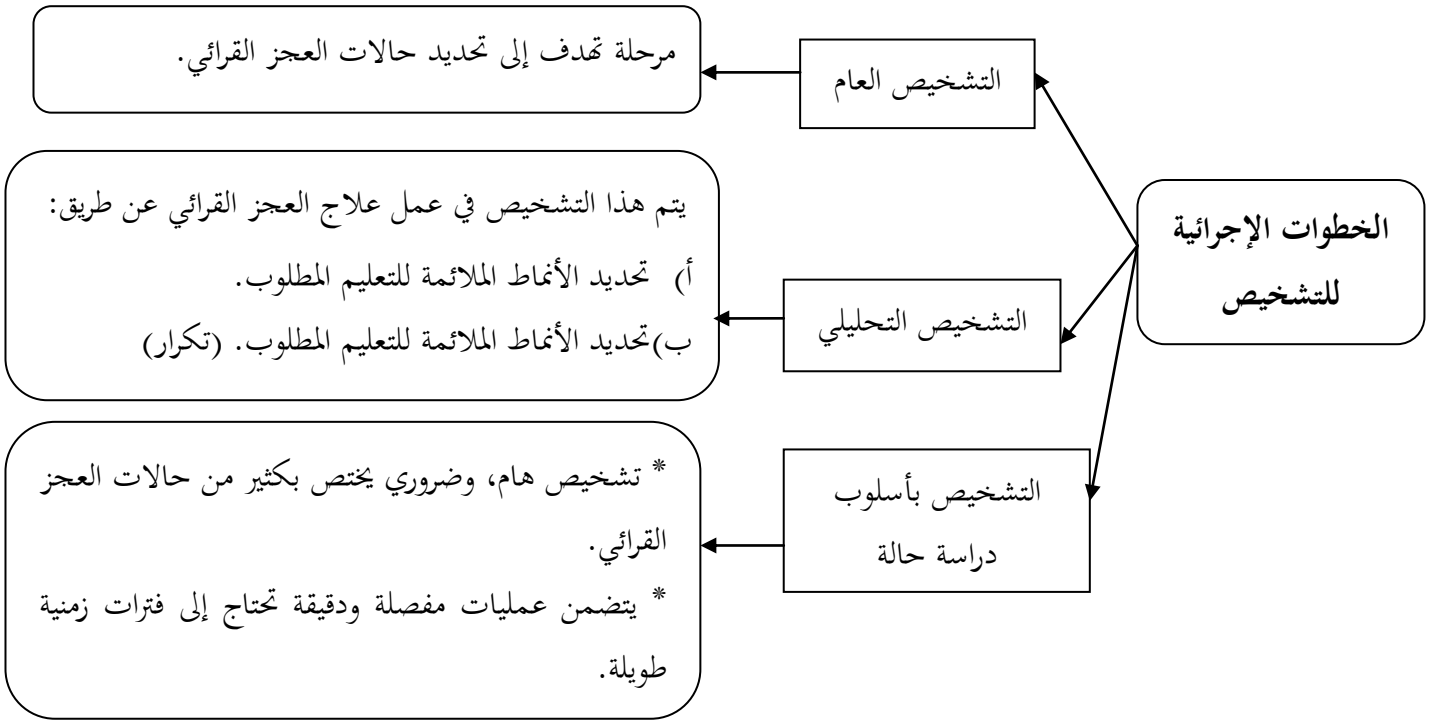
ويرى "هاريس" و"سباي" ضرورة إتباع المدرسين والمتخصصين في مجال القراءة النظام التالي في التشخيص، الذي نوضحه في الشكل الآتي[2]:

الشكل (16): يوضح نظام التشخيص عند "هاريس وسباي".



[1]- Vogler, Handily, History as an indicator of risk for reading disability, journal of learning disability, Vol.118, N°7, 1985, p.415.
[2]- Harris Albert. J, Sipay Edward. R, How to increase reading disability, A guide to develop of mental and benedial methods, p.01.

الشكل (17): يمثل الخطوات الإجرائية للتشخيص[1].

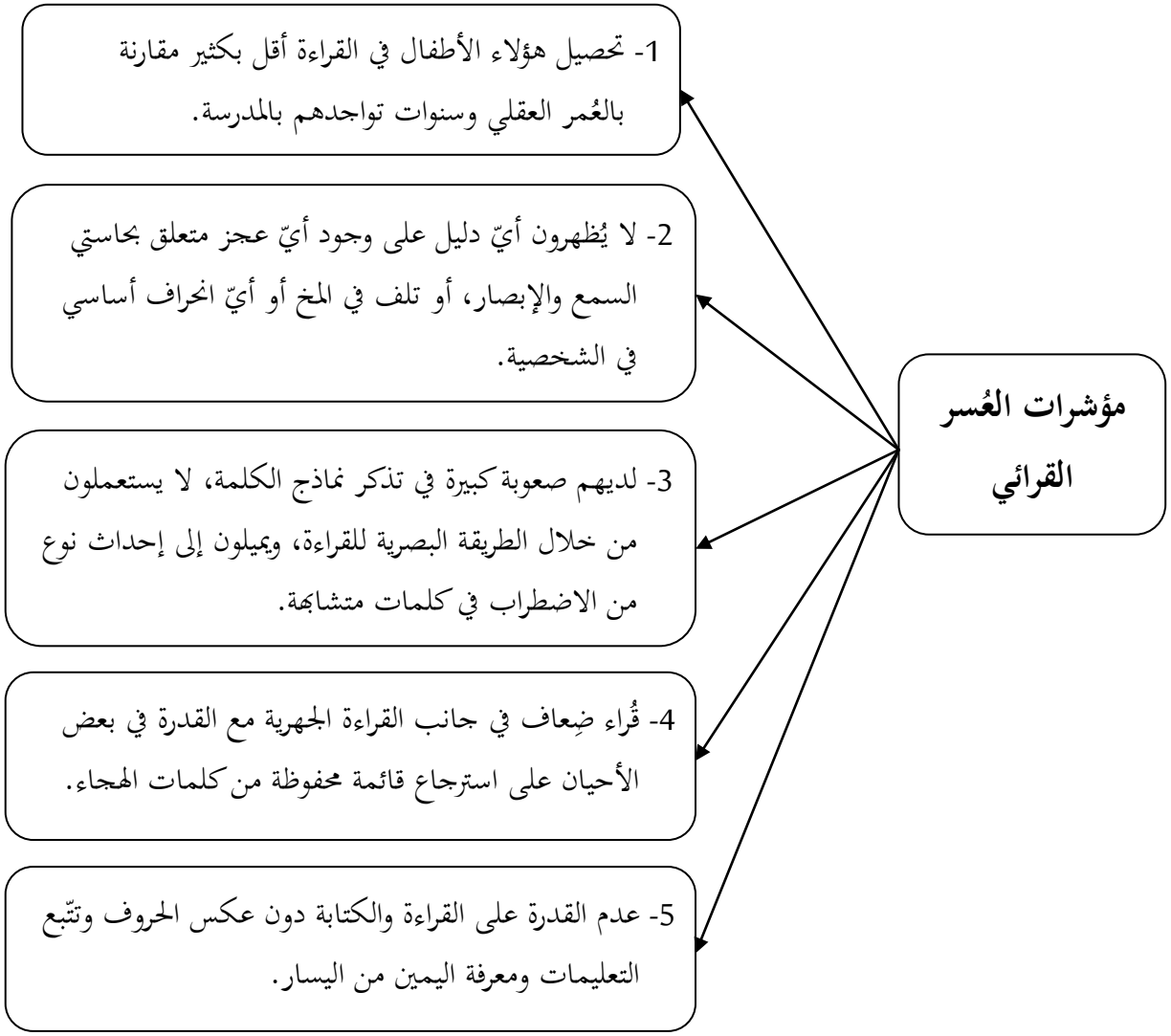


8–2. مؤشرات العُسر القرائي:

من المعلوم أنّ لكلّ اضطراب جملة من المؤشرات تخصّه، ولعلّ من بين الباحثين الذين حدّدوا مجموعة المؤشرات المتعلقة بالعُسر هم: "تومسون" و"مارسلند" (1966) و"كالفي".

[1]– ينظر: نصرة محمد عبد المجيد جلجل، العُسر القرائي، دراسة تشخيصية علاجية، مكتبة النهضة المصرية، مصر، ط1، 1994، ص.42.

الشكل (18): يبيّن مؤشرات العُسر القرائي[1].



8–3. نسبة انتشار العُسر القرائي:

تُشير الدراسات الحالية إلى أنّ نسبة الأطفال ذوي صعوبات القراءة تتراوح بين 3 و6%، ويكون انتشارها بصورة كبيرة بين الذكور أكثر من الإناث، وقد أدّى هذا بالبعض إلى الاعتقاد أنّ مخ الرجل لا يُعالج ما يصل إليه من معلومات بالسهولة التي يقوم بها مخ المرأة في تلك العملية، وأنّ مخها قادر على توزيع وظائف التعامل مع اللغة على النصفين الكرويين أكثر من الرجل.

[1]– ينظر: أحمد عبد الكريم حمزة، سيكولوجية عُسر القراءة، ص.14.

وتنتشر هذه الحالات في كلّ اللغات بدرجات مختلفة، من حيث حجم المشكلة ونسبة الإعاقة، ويعود السبب في ذلك إلى وجود اختلافات في صعوبة اللغة، وتركيبها، وقواعد النحو، وطرق تعلم القراءة، وعدد الحروف الأبجدية والرموز، وفي بحث مقارن لانتشار الديسليكسيا في إنجلترا، وألمانيا، اتضح أنها أكثر انتشاراً في إنجلترا عنها في ألمانيا، وأنّ نسبة أخطاء القراءة تتراوح بين 40% و60% بينما لا تتعدى 17% في ألمانيا[1].

الجدول رقم(01): يُوضح نسبة انتشار العُسر القرائي حسب بعض الدول.

الدولة	النسبة المئوية (%)
الولايات المتحدة الأمريكية	%15
الأرجنتين	%25-10
بلجيكا	%48
تشيكوسلوفاكيا	%1.5
الدانمرك	%15
النمسا	%6
فنلندا	%22
ألمانيا	40 و60%
بريطانيا	أكثر من 15%
إيطاليا	%16

8-4. الانعكاسات السلبية لصعوبات القراءة أو العُسر القرائي:

يُعاني الأطفال ذوي صعوبات التعلم نقصاً في القدرة على معالجة المعلومات الصوتية، فنجدهم لا يتعلمون بسهولة كيفية ربط الحروف الأبجدية بأصواتها، وتتضح مشكلة هؤلاء عندما يقرأون جهراً.

وتتراوح العواقب التي تُصاحب الإخفاق في اكتساب المهارات المبكرة في القراءة، إلى تناقص فرص نمو المحصول اللغوي، أو الحرمان من فرص تنمية إستراتيجيات الفهم القرائي، أو نقص الممارسة

[1]- ينظر: عثمان لبيب، الإعاقة الذهنية في مرحلة الطفولة: تعريفها، تصنيفها، أعراضها، تشخيصها، أسبابها، التدخل العلاجي، المجلس العربي للطفولة والتنمية، القاهرة- مصر، ط1، 2002، ص.260، 262.

الفعلية للقراءة، ويمكن حصر التداعيات السلبية للإخفاق في تعلم القراءة في مشكلات ثلاثة رئيسية وهي[1]:

- المشكلة الأولى: المترتبة عن صعوبات القراءة، وهي ضعف تقدير هؤلاء التلاميذ لذاتهم، بحيث يجدون أنفسهم عاجزين عن إتقان مهارات التي أتقنها زملاؤهم فيشعرون بالخجل، والعزلة وعدم الكفاءة.
- والمشكلة الثانية: تظهر في مراحل لاحقة حين يتحول هؤلاء من تعلّم القراءة إلى القراءة للتعلّم، ممّا يُسبب لهم عجزاً في دراسة مواد أخرى التي تتطلب دراستها ومطالعة موضوعاتها في الكتب المدرسية وخارجها.
- أمّا المشكلة الثالثة: فتتمثل في حرمان هؤلاء التلاميذ من الاستفادة من الثروة المعلوماتية المتاحة لأقرانهم عبر المواد المطبوعة وعلى المواقع المختلفة في الشبكة الدولية للمعلومات، ويترتب عن ذلك انعزال، وشعور بعدم الأهلية والكفاءة.[2]

ويُؤكد "نيكد" في دراسة له أنّ صعوبات القراءة تُؤثر في الذكور والإناث تقريباً بالمعدل نفسه، وتكون حالات توجيه الذكور للعلاج أكثر من الإناث، كما أنّ استحواذ الذكور على اهتمام المعلم نتيجة إساءتهم التصرّف تكون أكبر من البنات، لأنّهم يفضلنّ الانسحاب من مواقف التعلّم، وعدم جذب انتباه المعلم.

كما أثبت خطأ المفهوم الشائع بأنّ ذوي صعوبات التعلّم هم من يعكسون الحروف في الكتابة ويكتبونها وكأنها صورة منعكسة على مرآة، وأنّ كثيرا من مشكلات القراءة تعد إلى وجود خلل مرتبط بطريقة معالجة المخ لأصوات الكلام، وإذا لم تتخذ إجراءات لتعويض هذا الخلل فإنّ صعوبات القراءة تستمر مدى الحياة وأنّ 20% من التلاميذ يجب أن يتعلموا نظام أصوات الحروف مباشرة حتى يقرأوا بنجاح.

[1]- ينظر: منى إبراهيم اللّبودي، صعوبات القراءة والكتابة، تشخيصها وإستراتيجيات علاجها، ص.98-99.

[2]- المرجع نفسه، ص.100-101.

وفي الغالب لا يتمّ تشخيص صعوبات القراءة إلاّ في الصف الثالث ابتدائي، فيكون العلاج الناجح أكثر صعوبة وأعلى تكلفة.ولذا فإنّ مواجهة صعوبات القراءة يتطلب تكاملا بين اتجاهين:

أوّلهما: اتجاه الوقاية: ويعني ملاحظة المؤشرات الأولية التي تمكننا من التنبؤ باحتمالات تعثر الطفل في تعلّم القراءة، كأن يعاني مشكلات في تمييز الأصوات أو إدراك العلاقات، وتتطلب الوقاية تنمية استعدادات الطفل ومهاراته في لقراءة.

ثانيهما: اتجاه العلاج: ويعني الاستعجال في التنبؤ والوقاية من صعوبات القراءة، وهذا يتطلب مجموعة من الاعتبارات هي:

- أنّ الكفاءة في الفهم القرائي هي المنتج الأكثر أهمية للتدريس الفعّال للقراءة، فالهدف الأساسي من تدريبها هو مساعدة الأطفال على اكتساب المهارات التي تمكّنهم من التعلّم والفهم، والاستمتاع باللغة المكتوبة.
- يوجد نوعان من المهارات والمعارف مطلوبان لفهم قرائي جيّد هما:القدرة على الفهم العام للغة، والقدرة على التعرّف إلى الكلمة المطبوعة بدّقة.

ويتعرض ذوو صعوبات التعلّم لصعوبات مبكرة، ومستمرة تنتهي بهم لأن يصبحوا في المستقبل ضعافاً في القراءة، وهذه الصعوبة تظهر مباشرة في نوعين من مهام القراءة:

- المهمة الأولى: فك رموز الكلمات غير المألوفة، فالأطفال الذين يفتقرون إلى مهارات القراءة في نهاية المرحلة الابتدائية غالباً ما يكون لديهم صعوبات في فهم وتطبيق قواعد الأبجدية وتطبيقها.
- المهمة الثانية: القدرة على فهم المقروء، فالقارئ المفتقر لهذه المهارة يتميّز بنموّ أبطأ في الحصيلة اللغوية من الكلمات التي بإمكانه قراءتها بطلاقة وتلقائية.[1]

أمّا بالنسبة إلى المستويات التي وضعها بعض المتخصّصين لتقويم أداء التلاميذ في القراءة فهي:

[1]- ينظر: منى إبراهيم اللّبودي، صعوبات القراءة والكتابة، تشخيصها وإستراتيجيات علاجها، ص.102.

- المستوى الأوّل: هو مستوى القراءة المستقلة، الذي يتطلب من التلميذ التعرّف على 90% من الكلمات، والتوصل إلى الإجابة الصحيحة.
- المستوى الثاني: هو مستوى القراءة التعليمية، ويتحدّد بتعرّف التلميذ إلى 90% من الكلمات المحدّدة له والتوصل إلى إجابة صحيحة من أسئلة الفهم القرائي.
- المستوى الثالث: هو مستوى الإخفاق، ويكون التلميذ فيه عاجزاً عن التعرّف إلى الكلمات تماماً.[1]

9- الصعوبات القرائية عند الكفيف:

9-1. اضطرابات اللغة والكلام: ويندرج ضمنها:

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

ب)التشويه أو التحريف: وهو استبدال أكثر من حرف في الكلمة بأحرف أخرى تؤدي إلى تغيير معناها وعدم فهم ما يراد قوله.

ج) العلو: ويتمثل في ارتفاع الصوت الذي قد لا يتوافق مع طبيعة الحدث الذي يتكلم عنه.

د) عدم التغير في طبقة الصوت بحيث يسير الكلام على وتيرة واحدة.

هـ) القصور في استخدام الإيماءات والتعبيرات الوجهية والجسمية المصاحبة للكلام.

و) قصور في الاتصال بالعين مع المتحدث الذي يتمثل في عدم التغير أو التحويل في اتجاهات الرأس عند متابعة الاستماع لشخص ما.

ز) الإفراط في الألفاظ على حساب المعنى، وينتج هذا عن القصور في الاستخدام الدقيق للكلمات أو الألفاظ التي يستطيع بها أن يُوصل أو يُوضح ما يريد قوله.

ح) قصور في التعبير وينتج عن القصور في الإدراك البصري لبعض المفاهيم، أو العلاقات، أو الأحداث وما يرتبط بها من قصور في استدعاء الدّلالات اللّفظية التي تعبّر عنها.[2]

---

[1]- ينظر: فتحي مصطفى الزيّات، صعوبات التعلّم: الأسس النظرية والشخصية والعلاجية، ص.268.

[2]- ينظر: عبد اللطيف محمد الجعفري، المشكلات التربوية للمعاقين بصرياً، المكتبة الإلكترونية أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة، ص.20. على الرابط: www.gulfkids.com

9-2. أهم المهارات التي تحتاجها القراءة:

1- **التمييز البصري:** يقصد به قدرة الطفل على تمييز الأحرف والكلمات، وتمييز المتشابه والمختلف فيها بالنظر إليها، ولهذا فسلامة النظر من القضايا العامة التي لابدّ منها.

2- **التمييز السمعي:** يقصد به القدرة على تمييز الأصوات المتشابه منها والمختلف.وفي حال الانتباه بوجود قصور في السمع ينبغي مراجعة الطبيب.

3- **الاتجاه من اليمين إلى اليسار:** وتكتسب هاته المهارة بتحريك أصبع الطفل من اليمين إلى اليسار.

4- **الاتجاه من الأعلى إلى الأسفل:** هذه مهارة يتعلمها الطفل كما يتعلم الاتجاه من اليمين إلى اليسار عن طريق التدريب والألعاب.

5- **التذكر:** فالقراءة بحاجة إلى مهارة التذكير ويمكن استعمال الأحاجي السماعية.[1]

10- معنى التحصيل الدراسي:

يعرّف التحصيل الدراسي على أنّه مستوى من الإنجاز أو الكفاءة أو الأداء في التعليم والعمل المدرسي أو الجماعي، يصل إليه المتعلم أثناء العملية التعليمية التي يشترك فيها مجموعة من التلاميذ والمعلم، ويجري تقدير هذا التحصيل بواسطة المدرسين بصورة شفهية، أو عن طريق استخدام الاختبارات المختلفة. والتحصيل العلمي هو المعدل التراكمي الذي يحصل عليه الطالب في المرحلة التعليمية ويعبّر به عن حصيلة معيّنة ومحدّدة من المعلومات ومدى استيعابها من حيث كميتها وكيفيتها[2].

10-1. مشكلات التحصيل الدراسي:

[1]- ينظر: خولة أحمد يحيى، ماجدة السيد عبيد، المرجع السابق، ص.67-68.

[2]- ينظر: عمر عبد الرحيم نصر الله، تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي، أسبابه وعلاجه، دار وائل للنشر، عمان- الأردن، ط1، 2004، ص.401.

يعد وجود أوجه القصور الأكاديمية بمثابة الخاصيّة المميّزة لأولئك الأطفال ذوي صعوبات التعلّم، ومن المعروف أنّه إذا لم توجد أيّ مشكلة أكاديمية لديهم، فإنّه لن تكون هناك أيّ صعوبة من صعوبات التعلّم، ومن أهم هذه المشكلات:

1) **القراءة (Reading):** تعدّ القراءة هي أكثر المشكلات التي يمكن أن يواجهها التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم، ويعتقد معظم المختصين وكذلك معظم السلطات أنّ مثل هذه المشكلة ترتبط بالقصور في المهارات اللغوية وخاصة بِما يُعرف بالوعي أو الإدراك الفونولوجي[1].

10-2. علاقة الصعوبات القرائية بالتحصيل الدراسي:

قد يكون الضعف القرائي في مهارة واحدة أو مجموعة من المهارات الفرعية، وقد يكون على مستوى معين من مستويات الفهم أو في مجموعة من المستويات، إذ نجده في:

1) صعوبة نطق الكلمات.
2) إخراج الأصوات من مخارجها.
3) صعوبة المفردات وتعقيدات الجمل والعبارات.
4) تحديد بداية الجملة ونهايتها.
5) السرعة القرائية.
6) البطء في القراءة كأن يقرأ حرفاً أو كلمة.

[1]- ينظر: جيمس كوفمان، دانيال هالا هان، سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم- مقدمة في التربية الخاصة، ص.337-338.

7) الحشو والتكرار.[1]

ولعلنا نختم به فصلنا هذا هو الحث على تعليم القراءة للتلاميذ بطرق منهجية حديثة وإتباع ما يلي:

- تحبيب القراءة للتلاميذ باستعمال وسائل حديثة
- بث روح المنافسة في القسم بين التلاميذ
- عدم الضغط عليهم أثناء القراءة.
- تهجئة الحرف تهجئة صحيحة وتعليم الطفل نطقها، وان تطلبت العملية التكرار.
- نطق الأصوات وإخراجها من مناطقها الصحيحة.
- تعليم الأطفال القراءة باستعمال بطاقات عليها أشكال ورسوم.
- الحث على قراءة أكبر عدد من النصوص والحث على المطالعة.
- عدم مقاطعة التلاميذ أثناء القراءة حتى تحدد مكامن الأخطاء لديهم.
- توفير جو تعليمي مناسب للتلاميذ داخل القسم
- تعليم التلاميذ أن القراءة تكون من اليمين إلى اليسار في اللغة العربية ومن اليسار لليمين في اللغات الأجنبية.
- متابعة ضعاف البصر والمكفوفين وتدريب حاسة اللمس لديهم وتقويتها.

[1]- ينظر: إبراهيم محمد علي حراحشة، المهارات القرائية وطرق تدريسها بين النظرية والتطبيق، دار الخزامى للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، (د.ط)، 2007، ص.119.

خلاصة الفصل:

نخلص في نهاية هذا الفصل إلى أنه ينبغي للمعلم معرفة أغلب الفروق الفردية والصعوبات التعليمية بين المتمدرسين، إذ يعتبر الاطلاع عليهما ومعرفتهما من الأساسيات وجانبا هاما من الجوانب الشخصية للمتعلمين، وهذا ما يساعد على حسن اختيار الاستراتيجيات التدريسية المتمثلة في أسلوب التدريس والوسيلة التعليمية والتقنية. كما يجب اختيار بيئة التعليم، وأنواع النشاط، وأدوات التقويم والتعزيز وكل ما يساعد على فهم المتعلم وإيصال المادة العلمية والرفع من التحصيل الدراسي الجيّد.

الفصل الثالث

صعوبات القراءة عند المبصرين والمكفوفين

- دراسة مقارنة-

توطئة

1. أهداف الدراسة
2. فرضيات الدراسة
3. حدود الدراسة
4. إجراءات الدراسة
5. تحليل نتائج الاستبيان

خلاصة الفصل

توطئة:

مما لابدّ منه في الكشف عن الصعوبات القرائية وبيان الفروقات الفردية الدراسة الميدانية التي تتمثّل في الاستبيان أو الاختبار أو هما معا، وذلك بإسقاط ما توصّل إليه المنظرون في مجالي علم النفس والتربية.

1- أهداف الدراسة:

تهدف دراستنا أساسا إلى:

- الإحاطة بالصعوبات القرائية ذات البعد الأكاديمي والنفسي والنمائي عند المبصرين والمعاقين بصريا من وجهة نظر المعلمين والأساتذة والأخصائيين النفسانيين والمربين المتخصصين؛
- معرفة الفروقات الفردية عند الفئتين؛
- الوقوف على أثر الصعوبات القرائية والفروقات الفردية في التحصيل اللغوي والمعرفي؛
- بيان دور الوسائل الداعمة في تذليل الصعوبات القرائية والفروقات الفردية لدى المتعلمين من الفئتين.

2- فرضيات الدراسة:

- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في ما يتعلق بالصعوبات التعليمية والفروق الفردية والصعوبات القرائية بين المبصرين والمكفوفين.
- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في ما يتعلق بالصعوبات التعليمية والفروق الفردية والصعوبات القرائية بين المبصرين والمكفوفين.

3- حدود الدراسة:

أ- **الحدود الزمانية:** كانت بداية عملنا الميداني بتوزيع الاستبيانات على المؤسسات المذكورة أسفله، ابتداء من شهر مارس 2019.

ب-**الحدود المكانية:** قمنا بتوزيع الاستبيانات على مجموعة من المعلمين والمعلمات بمدارس المبصرين الآتية:

- "أباجي محمود" بـ أبو تشفين- تلمسان-.
- مدرسة "الشيخ البشير الإبراهيمي" وسط مدينة تلمسان.
- ابتدائية "العربي التبسي"- تلمسان-.
- مدرسة "بريكسي نقاسة" حي القلعة العليا- تلمسان-.

وقد تمّ اختيار هذه المدارس لكونها تمثل مختلف المقاطعات التربوية، كما أنّنا نلمس تعاوناً وتجاوباً من لدن أطقمها مع مختلف الباحثين والطلبة.

أمّا عن مدارس المعاقين بصرياً، فلدينا 24 مدرسة على مستوى الجزائر، قمنا باختيار 04 مدارس منها وهي:

- مدرسة المجاهدة زليخة قوار تلمسان.
- مدرسة وهران.
- مدرسة الشلف.
- مدرسة العاشور- العاصمة.

أما عن سبب اختيار هذه المدارس دون سواها، لكوننا مارسنا التدريس بمدرسة تلمسان، ويعود أيضا إلى أقدمية بعضها كوهران والعاصمة.

4- إجراءات الدراسة:

أ-المنهج المستخدم:

يعتبر المنهج من أساسيات البحث العلمي بغية تحقيق الأهداف التي تقوم عليها أيّ دراسة بحسب طبيعة موضوعها. أمّا عن موضوع دراستنا فقد اخترنا المنهج الوصفي الذي من أدواته

الإحصاء والتحليل. وبعد ملء الاستبيانات قمنا بإدخالها في نظام SPSS، وهذا بمساعدة خبراء في الاختصاص.

كما حاولنا العمل أيضا في هذا الفصل على إجراء اختبار لكشف الصعوبات القرائية عند المتعلمين من المبصرين والمكفوفين، وذلك قصد الكشف عن التباين عند الفئتين إنْ وُجد، وبحلول جائحة كورونا لم نتمكّن من ذلك بسبب البروتوكول الصحي المعتمد.

ب- عيّنة الدراسة:

شملت عينة الدراسة معلّمي اللغة العربية في المدارس الابتدائية الأربعة المذكورة سابقا في ولاية تلمسان بالنسبة لفئة المبصرين، أما بالنسبة لمدارس الفئة المكفوفة، فقد شملت العينة مجموعة من الأساتذة والمعلمين، وكذا بعض النفسانيين والمربين المتخصصين والمتقنين لطريقة برايل. وقد تمّ اختيارهم بطريقة عشوائية، وفق عدة خصائص منها، تمايزهم في المستوى العلمي، وسنوات الخبرة في التعليم، والمرحلة العمرية التي يدرسونها، وكذلك الإمكانات المادية والبشرية المتاحة. وقد تم اختيارنا لعيّنة من المجتمع الأصلي بطريقة عشوائية، وبعد توزيع الاستبيان على معلمي الفئة المبصرة والتي قدر عددها ب 70 أستاذا تم جمع68 استبيانا و10 منها كانت غير كاملة وملغاة. أما فئة ذوي الإعاقة البصرية، فقد تم توزيع 70 استبيانا، تمّ جمع67 استبياناو5 منها غير كاملة وملغاة.

وحُدّدت عينة الدراسة كحد أدنى بنحو 58أستاذا ومعلّما من أساتذة اللغة العربية بالنسبة للمبصرين، و62 إطارا بالنسبة لمدرس الإعاقة البصرية حيث تمّ تطبيق أداة الدراسة معهم، ثم تحليل النتائج وتفسيرها ومناقشتها لمعرفة الفروقات الفردية وأسباب الصعوبات القرائية لدى الفئتين.

ج- الملاحظة والمقابلة:

تعتبر الملاحظة خطوة أساسية من خطوات البحث العلمي، وهي عبارة عن معاينة دقيقة ومضبوطة للميدان بملء شبكة الملاحظة من أجل المعالجة الكمية للمعلومات. أما المقابلة فهي"الوسيلة التي يلتقي فيها الباحث والمبحوث وجها لوجه ويتبادلان الحوار والتفاعل اللفظي بهدف حصول الباحث على

البيانات التي يريدها عن طريق طرح عدد من الأسئلة الموجهة للحوار ليجيب عنها المبحوث مباشرة، ولذلك فهي أشبه بالاستبيان الشفهي"[1]، وإذا كان الباحث على دراية جيدة بمخطط المقابلة ودليلها، فإنه سيكون على استعداد أكثر ليس فقط للاستماع لما يقول المستجوب، ولكن أيضا لملاحظة التجليات التي تتبدى على وجهه وإيماءاته وسلوكا ته التي لم يتم التلفظ بها، والتي تظهر ذات فائدة أثناء التحليل، كما يؤكد على ذلك محمد عوض العايدي[2].

د-الاستبيان:

يعتبر الاستبيان أكثر ملائمة لموضوع بحثنا وهو يمثل وسيلة استقصاء من يريد أن يتصل بعدد كبير من الأفراد في مدة زمنية قصيرة، ويمكّننا من "الحصول على معلومات دقيقة وبسيطة تكون كثيرا ما غير قابلة للملاحظة لكن قابلة للمراقبة" يتصل بعدد كبير من الأفراد في مدة زمنية قصيرة، ويمكّننا من الحصول على معلومات دقيقة وبسيطة تكون كثيرا ما غير قابلة للملاحظة لكن قابلة للمراقبة.

وبعد الإشارة إلى الصعوبات التعليميّة وخاصّة الصعوبات المتعلقة بمادة القراءة عند المبصرين وعند الأكِفاء. نحاول في هذا الفصل التطبيقي الوُلوج إلى الميدان من خلال استبانة تتألف من عشرين سؤالا، وقد قمنا توزيع الاستبيان على مختلف الأساتذة والمربّين المتخصصين وأخصائيين في علم النفس.

وقد كان هذا الاختبار بتوجيه من المختصين في التربية وعلم النفس. وأمّا النصوص فهي من الكتاب المدرسي للسنة الثانية والثالثة والرابعة ابتدائي.

وما نقوم به في البداية هو تحليل الاستبيانات عند الفئتين، وذلك للإجابة عن الفرضيتين أوّلهما صفرية مفادها وجود فرق بين المبصرين والمكفوفين في الصعوبات التعليمية بصفة عامة والقرائية على

[1]- محمد عوض العايدي، إعداد وكتابة البحوث والرسائل الجامعية، شمس المعارف، القاهرة، ط1، 2005، ص151.

[2]- محمد عوض العايدي، المرجع السابق، ص151.

وجه الخصوص، وأخرى بديلة عدم وجود فرق بين المبصرين والمكفوفين فيما يخصّ الصعوبات التعليمية بصفة عامّة والقرائية على وجه الخصوص.

م-المعايير: الأسئلة الثلاثة الأولى: معيار الصعوبات التعليمية العامّة

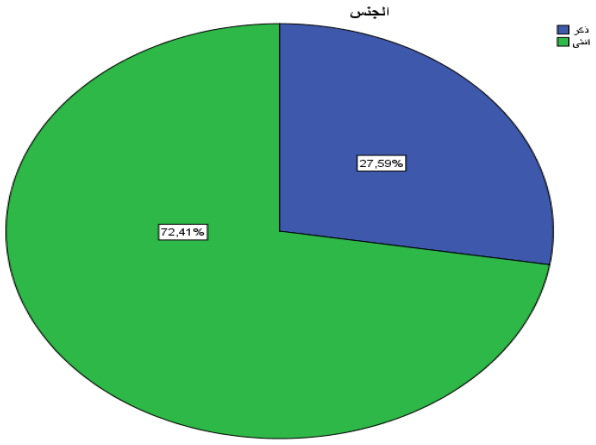
- من 4إلى 14: معيار الصعوبات القرائية
- من 15 إلى 16: معيار الحواس
- من 17 إلى 18: معيار القراءة والمطالعة
- من 19 إلى 20: معيار الوسائل التكنولوجية الداعمة

5- تحليل نتائج الاستبيان:

5-1. فئة المبصرين:

- **مؤشر الجنس:**

	التكرار	النسبة	النسبة المحققة	النسبة التراكمية
ذكر	16	27,6	27,6	27,6
انثى	42	72,4	72,4	100,0
المجموع	58	100,0	100,0	

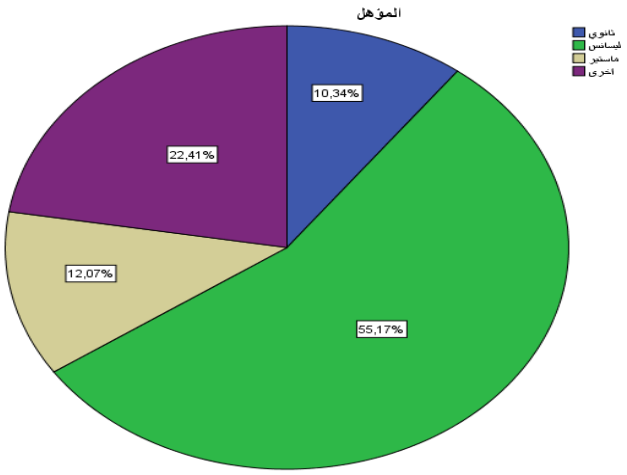


نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة المستجوبين من الإناث72% طغت على نسبة الذكور27.6%، ونرجع ذلك إلى كون وظيفة التعليم أصبحت حكرا على الإناث مقارنة بالذكور،

خاصّة في المرحلة الابتدائية نظرا لطبيعة الإناث الفطرية. والشاهد على ذلك نتائج مسابقات التوظيف التي تؤكد تفوّق المرأة على الرجل في هذا المجال.

- **مؤشر المؤهل:**

	التكرار	النسبة	النسبة المحققة	النسبة التراكمية
ثانوي	6	10,3	10,3	10,3
ليسانس	32	55,2	55,2	65,5
ماستر	7	12,1	12,1	77,6
اخرى	13	22,4	22,4	100,0
مجموع	58	100,0	100,0	

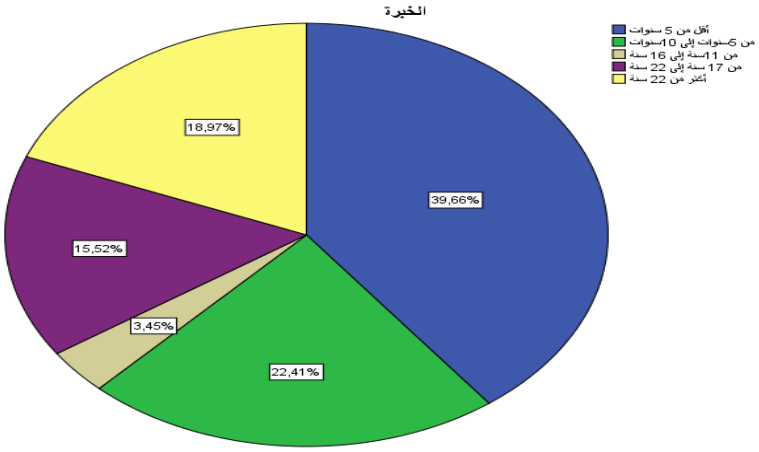


نلاحظ من خلال نتائج الجدول أنّ أغلب المستجوبين من المعلمين متحصلون على شهادة الليسانس بنسبة 55.2%، وتبدو هذه النسبة طبيعية لكون الالتحاق بالجامعة صار يسيرا أكثر من ذي قبل خاصة لدى الإناث، كما أنّ معاهد التكوين التكنولوجي تم إغلاقها، بينما الالتحاق بالمدارس العليا للأساتذة يتطلب معدلات عالية نسبيا في امتحان البكالوريا. بالإضافة إلى كون هذه المدارس موجودة في بعض الولايات دون غيرها. وبيّنت نسبة 22.4 % والتي تعد مقبولة تخرّج العديد من المعلمين والأساتذة من معاهد التكوين التكنولوجي خاصة بالنسبة للقدامى، والمدرسة العليا للأساتذة في وقتنا الحالي. أما نسبة 12.1% مثلتها فئة المعلمين المتحصلين على شهادة الماستر، وهي

نسبة مقبولة نوعا ما بالنظر إلى كون المتحصلين على هذه الشهادة يهدفون إلى مواصلة الدراسات العليا، ومنهم من يكون حظه أكبر في مسابقات توظيف أساتذة الطور الثانوي.

- **مؤشر الخبرة:**

	التكرار	النسبة	النسبة المحققة	النسبة التراكمية
أقل من 5 سنوات	23	39,7	39,7	39,7
من5 سنوات إلى10 سنوات	13	22,4	22,4	62,1
من11 سنة إلى 16 سنة	2	3,4	3,4	65,5
من 17 سنة إلى 22 سنة	9	15,5	15,5	81,0
أكثر من 22 سنة	11	19,0	19,0	100,0
مجموع	58	100,0	100,0	



نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة المستجوبين الذين تقل خبرتهم عن 5 سنوات هي 39.4%، مما يجعل معرفة أغلبهم بالصعوبات القرائية التي تعترض المتعلم أمرا مستعصيا نسبيا رغم التكوين النظري التي تلقوه في الجامعة خاصة، لتليها نسبة22.4% من المعلمين المستجوبين الذي حققوا خبرة من 5 إلى 10 سنوات، وهي الفئة المعوّل عليها أكثر في تشخيص الصعوبات القرائية التي تعترض المتعلم، وهذا نتيجة الممارسة الميدانية التي أكسبتهم خبرة لا بأس بها.

❖ المعالجة الإحصائية بحسب معامل الارتباط:

نقوم في هذه المرحلة من البحث بإحصاء المعطيات داخل المدوّنة، وذلك عبر مرحلتين؛ مرحلة التحليل الوصفي للفروق بين فئة المبصرين وفئة المكفوفين، وتتضمّن تعداد تكرارات المشاهدات في الاستبيان وحساب معدّلات شيوعها، ثم نتتبّع انتشار هذه المعطيات وتوزيعها، وذلك بتحديد نقاط تمركزها من خلال اعتماد مقياس المتوسط الحسابي والوسيط والمنوال، وبؤر تشتتها باعتماد مقياس التباين والانحراف المعياري، لننتقل بعدها إلى اختبار صحّة الفرضية باعتماد اختبار كولموغوروف- سميرنوف واختبار شابيرو- ويلك Shapiro-Wilk Test للوضع الطبيعي، كما اعتمدنا على معامل ارتباط بيرسون Pearson لتبيين العلاقة بين المتغيّرين، ثم انتقلنا أخيرا إلى تفسير المعطيات، ثمّ تحليل النتائج.

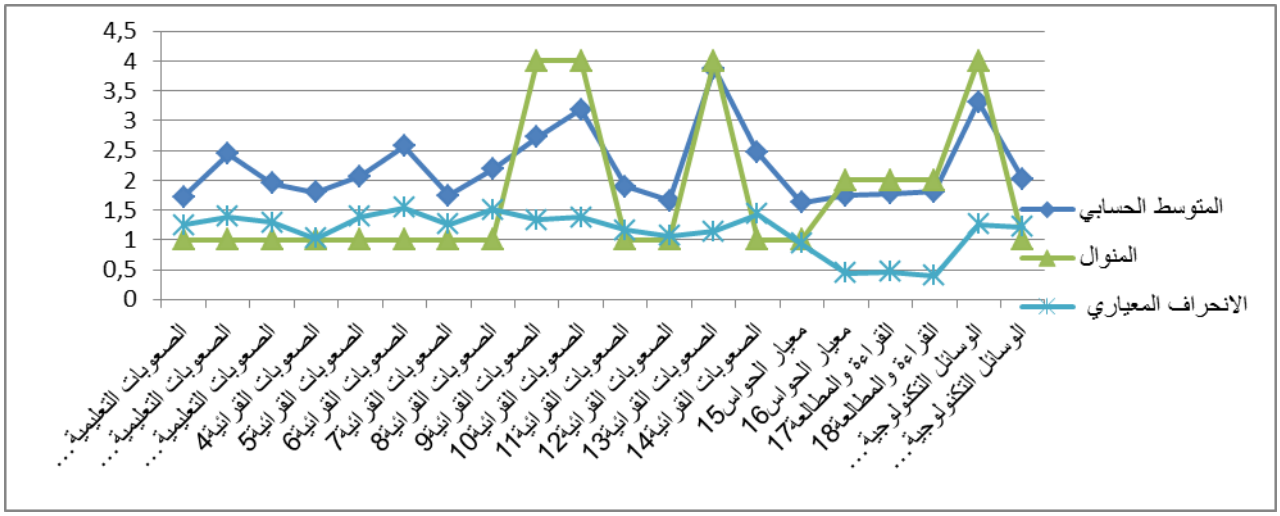
1) التباين والانحراف المعياري لفئة المبصرين:

	المتوسط الحسابي	الوسيط	المنوال	التباين	الانحراف المعياري
الصعوبات التعليمية العامّة 1	1,7241	1	1,00	1,572	1,25367
الصعوبات التعليمية العامّة 2	2,4483	3	1,00	1,936	1,39136
الصعوبات التعليمية العامّة 3	1,9483	1	1,00	1,664	1,28994
الصعوبات القرائية4	1,7931	2	1,00	1,044	1,02184
الصعوبات القرائية5	2,0690	1	1,00	1,925	1,38744
الصعوبات القرائية6	2,5690	3	1,00	2,355	1,53454
الصعوبات القرائية7	1,7414	1	1,00	1,599	1,26436
الصعوبات القرائية8	2,1890	3	1,00	2,282	1,51060
الصعوبات القرائية9	2,7241	3	4,00	1,782	1,33500
الصعوبات القرائية10	3,1897	4	4,00	1,911	1,38231
الصعوبات القرائية11	1,8966	1	1,00	1,358	1,16513
الصعوبات القرائية12	1,6552	1	1,00	1,142	1,06872
الصعوبات القرائية13	3,8793	4	4,00	1,301	1,14060
الصعوبات القرائية14	2,4655	3	1,00	2,043	1,42921

معيار الحواس15	1,6207	1	1,00	0.871	0,93335
معيار الحواس16	1,7414	2	2,00	0,195	0,44170
القراءة والمطالعة17	1,7759	2	2,00	0,212	0,46048
القراءة والمطالعة18	1,8103	2	2,00	0,156	0,39545
الوسائل التكنولوجية الداعمة19	3,3103	4	4,00	1,586	1,25945
الوسائل التكنولوجية الداعمة20	2,0172	1,5	1,00	1,491	1,22103

نلاحظ من خلال الجدول أن قيمة التباين والانحراف المعياري تدلّ على أنّ المشاهدات متمركزة حول وسطها الحسابي، ما يدلّ على ضعف قيمة التشتّت.

كما تبيّن من خلال قيمة الوسيط أنّ أكثر من 50% من الإجابات كانت في الدرجة 1 حسب مقياس ليكارت المعتمد في الاستبيان.



نلاحظ من خلال الرسم البياني؛ أن قيم الانحراف المعياري قد انحرفت نزولا عن نقط التمركز في جميع المواضع؛ إذ لم تتدرّج في الصعود ولا النزول عن المتوسط الحسابي ممّا يدلّ على التوزيع الطبيعي للقيم.

كما نلاحظ أن العينات المدروسة هي متعدّدة المنوال؛ حيث جاءت أكثر قيم المنوال متمركزة حول درجة 1 وهي "موافق" وهي أكثر قيمة شيوعا في 13 موضع، كما سجل ثاني قيمة للمنوال

بدرجة 2 في ثلاث مواضع وهي "موافق بشدة"، بينما ثالث قيمة جاءت بدرجة 4 وتكرّرت في أربع مواضع وهي"غير موافق".

2) اختبار كولموغوروف–سميرنوف للوضع الطبيعي:

اختبار الوضع الطبيعي						
	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
الصعوبات التعليمية العامّة1	,442	58	,000	,598	58	,000
الصعوبات التعليمية العامّة2	,265	58	,000	,829	58	,000
الصعوبات التعليمية العامّة3	,372	58	,000	,708	58	,000
الصعوبات القرائية4	,316	58	,000	,688	58	,000
الصعوبات القرائية5	,348	58	,000	,736	58	,000
الصعوبات القرائية6	,295	58	,000	,778	58	,000
الصعوبات القرائية7	,411	58	,000	,620	58	,000
الصعوبات القرائية8	,308	58	,000	,719	58	,000
الصعوبات القرائية9	,244	58	,000	,788	58	,000
الصعوبات القرائية10	,290	58	,000	,805	58	,000
الصعوبات القرائية11	,296	58	,000	,762	58	,000
الصعوبات القرائية12	,385	58	,000	,664	58	,000
الصعوبات القرائية13	,387	58	,000	,696	58	,000
الصعوبات القرائية14	,313	58	,000	,700	58	,000
معيار الحواس15	,316	58	,000	,660	58	,000
معيار الحواس16	,462	58	,000	,546	58	,000
القراءة والمطالعة17	,445	58	,000	,607	58	,000
القراءة والمطالعة18	,495	58	,000	,478	58	,000
الوسائل التكنولوجية الداعمة19	,225	58	,000	,865	58	,000
الوسائل التكنولوجية الداعمة20	,298	58	,000	,790	58	,000

اختبار كولموجوروف-سميرنوف هو اختبار إحصائي يُقارن توزيع المجتمع الإحصائي من خلال عينتين مستقلتين مأخوذتين من هذا المجتمع. ويمكن استخدامه لمقارنة أي توزيع نظري مع التوزيع. هناك نوعين من التوزيع:

1) توزيع طبيعي. 2) توزيع منتظم.

من خلال أنواع التوزيع نستطيع معرفة أنواع الاختبارات حسب طبيعة نسق مفردات العيّنة.

- اختبار كولموغوروف- سميرنوف خاصّ بالعيّنات كبيرة الحجم:

إن التّوزيع الذي يخضع له ليس بتوزيع طبيعي كون قيمة z الاحتمالية أقل من 0.05 وبالتالي فهي غير دالة إحصائيًا.

ومن أجل تأكيد النتائج، لجأنا إلى اختبار شابيرو-ويلك Shapiro-Wilk Test وهو اختبار إحصائي تكون فيه الفرضية المنعدمة هي انتماء العينة المدروسة إلى جمهرة موزعة طبيعيا حسب المتغير المدروس. مقارنة بالاختبارات الأخرى التي تهدف إلى التحقق من التوزيع الطبيعي، يعرف اختبار شابيرو بمواءمته للعينات الصغيرة، باعتبار أن نسبة المشاهدات في العينة المدروسة هي 58 مشاهدة.

3) اختبار شابيرو:

❖ **معامل الارتباط Corrélations:**

معامل الارتباط يبيّن العلاقة بين المتغيّرين، وهو خاصّ بالبيانات غير المعلمية لأن التّوزيع كان غير طبيعي، حيث اعتمدنا في هذه الدراسة على معامل ارتباط Pearson.

	الصعوبات التعليمية العامّة 1	//02	//03	الصعوبات القرائية 4	//05	//06	//07	//08	//09	//10	//11	//12	//13	//14	معيار الحواس15	//16	القراءة والمطالعة17	القراءة والمطالعة 18	الوسائل التكنولوجية الداعمة19	الوسائل التكنولوجية الداعمة20
الصعوبات التعليمية العامّة 1							,375**													,381**
الصعوبات التعليمية العامّة 2									342,**											
الصعوبات التعليمية العامّة 3											288,*				,421**					
الصعوبات القرائية4																				
الصعوبات القرائية5							270,*		314,*											
الصعوبات القرائية6				,351**			385,**	,385**												
الصعوبات القرائية7	,375**					,385**		,411**												
الصعوبات القرائية8				,378**		,588**	,411**													
الصعوبات القرائية9		342**		,427**		-,395**														
الصعوبات القرائية10																				
الصعوبات القرائية11			288,*	,262*																
الصعوبات القرائية12							-415,**		-407,**											
الصعوبات القرائية13					,379**	,351**		,378**	,427**											
الصعوبات القرائية14				,379**																
معيار الحواس15			421,**	-,373**					-395,**											
معيار الحواس16			-415,**					659,**	719,**											

القراءة والمطالعة17											533,**		659,**						
القراءة والمطالعة18												533,**	719,**				-407,**		
الوسائل التكنولوجية الداعمة19	**381,																		
الوسائل التكنولوجية الداعمة20																			

نقوم في هذه المرحلة بانتقاء العلاقات الارتباطية بين متغيرات الدراسة التي سبق وأن تمّ قبولها من طرف المبحوثين في عينة الدراسة المزدوجة التي تضم المبصرين والمكفوفين؛ وذلك للوقوف على العلاقات ذات الدلالة الإحصائية.

1. توجد علاقة ارتباطية طردية متوسطة نوعا ما بين الصعوبات التعليمية العامّة1 والصعوبات القرائية7 بدرجة 3.75، ما يعني أنّ هناك علاقة بين الصعوبات التعليمية ذات البعد النفسي كالخجل والخوف والارتباك، فكل هذه العوامل تؤدي إلى عدم ثقة المتعلم في نفسه، ما ينعكس عليه أثناء القراءة الجهرية للنص من حذف للكلمات، وهذا ما أكّدته الدراسة الإحصائية التي بيّنت إلمام بعض المعلمين بتخصص علم النفس وموضوع الصعوبات التعليمية على وجه الخصوص، بينما البعض الآخر يرجع جميع الصعوبات إلى الصعوبات النفسية لعدم تمييزهم بين مختلف الصعوبات التعليمية لتداخلها والتي قد تلتقي أحيانا مع الإعاقة الذهنية البسيطة كالتوحد الخفيف أثناء القراءة والوسائل التكنولوجية الداعمة 20 بدرجة 3.81 ويعود سبب ذلك إلى ربح الوقت بالنسبة للمعلمين. فعملية البحث عن طريق الشابكة توفر الجهد للمعلم في تحضير المذكرة واستعمال الأقراص المسموعة من شأنها أن تغير الجوّ وتكسر روتين الدّرس لدى المتعلم، كما أنّ ذلك يؤدي إلى التفاعل الايجابي لدى المتعلمين.
2. توجد علاقة ارتباطية طردية متوسطة نوعا ما بين الصعوبات التعليمية العامّة 2 والصعوبات القرائية9 بدرجة 3.42، ما يدل على أنّ المتعلم يفقد مكان القراءة لأسباب متعدّدة نذكر منها ما هو مرضي، أو محاولة المتعلّم إتمام النص بأقصى سرعة لعدم قدرته على مواجهة المعلم أو زملائه.
3. هناك علاقة ارتباطية طردية متوسطة نوعا ما بين الصعوبات التعليمية العامّة 3والصعوبات القرائية11 بدرجة 28.8، ووجود علاقة ارتباطية طردية متوسطة نوعا ما بدرجة 4.21 مع معيار الحواس 15، ومردّ ذلك إلى الجانب النمائي العضوي لدى المتعلم الذي يعدّ أساس بناء شخصيته، وقد ينعكس أيّ خلل نمائي على تطوّر القدرات التعليمية لديه، وخاصة اكتساب مهارة القراءة، ويظهر ذلك جليا في عدم قراءته للنص قراءة كاملة نتيجة التعب الشديد الذي يشعر به، وعموما

فالصعوبات النمائية تعيق التحصيل الدراسي الجيد وتعرقل اكتساب المهارات جميعها خاصة القراءة.

4. توجد علاقة ارتباطية طردية متوسطة بين الصعوبات القرائية 5والصعوبات القرائية7 بدرجة27، ووجود علاقة ارتباطية طردية متوسطة أخرى مع الصعوبات القرائية09 بدرجة31.4،ونفسّر ذلك بأنّ المتعلّم يخلط بين الحروف المتشابهة لفظا والمختلفة كتابة لعدم إدراكها بفعل تأثير العامية في منطوقه، أو ما يرتكبه المعلم من أخطاء في قراءته للنص، الأمر الذي يجعل المتعلم يقلد معلمه، لكن بالخطأ. وخوفا من أيّ توبيخ قد يلحقه لاسيما في المراحل المتقدمة من التمدرس، يعمد إلى إسقاط الحروف المتشابهة لفظا والمختلفة كتابة دون أن نستثني حروفا أخرى قد تحذف نتيجة التسرع مثلا، أو اضطراب بصري يجعله أيضا يفقد مكان القراءة باستمرار.
5. توجد علاقة ارتباطية طردية متوسطة بين الصعوبات القرائية 7والصعوبات التعليمية العامة1 بدرجة3.75، ومع الصعوبات التعليمية القرائية 06 بدرجة 3.85، ومع الصعوبات التعليمية القرائية 08 بدرجة 4.11، بغضّ النظر عن الصعوبات النمائية فإنّ أغلب الصعوبات التي يعاني منها المتعلّم هي صعوبات نفسية تجعله يحذف كلمات أثناء القراءة الجهرية أو يضيف كلمات أخرى، وقد يغير مواقع الأحرف في الكلمة الواحدة نتيجة عدم التركيز وتشتت الانتباه أو الخوف والارتباك أو اضطراب خفي.
6. توجد علاقة ارتباطية طردية متوسطة بين الصعوبات القرائية8والصعوبات القرائية4 بدرجة3.78، ومع الصعوبات التعليمية القرائية 06 بدرجة5.88، ومع الصعوبات التعليمية القرائية 07 بدرجة4.11، ومردّ ذلك إلى عامل الفروقات الفردية الذي ينبغي مراعاته أثناء العملية التعليمية. فمن مظاهر هذه الفروقات ما يقوم به المتعلم من حذف لبعض الحروف، وإبدال لأخرى في الكلمة نفسها أو إضافة أحرف أخرى للكلمة الواحدة.
7. توجد علاقة ارتباطية طردية متوسطة بين الصعوبات االقرائية9 والصعوبات التعليمية العامة 2 بدرجة 3.42،ووجود علاقة ارتباطية أخرى طردية متوسطة مع الصعوبات القرائية 4

بدرجة4.27،وجود علاقة طردية عكسية مع الصعوبات التعليمية القرائية 6 بدرجة 3.95.تعدّ الصعوبات البيداغوجية الأكاديمية من أهمّ أنواع الصعوبات التعليمية التي قد تلحق ببعض المتعلمين الذين لا يعانون من صعوبات نفسية ظاهرة أو صعوبات نمائية مرضية. وقد تتجلى هذه الصعوبات لدى بعض المتعلمين فيما نلاحظه من فروقات فردية يسبّبها المحتوى الدراسي عموما والنصوص القرائية خصوصا، لذال ينبغي على كلّ معلّم مراعاة الفروق الفردية، وكيفية التّعامل معها حتّى لا تحدث شرخا كبيرا داخل الفصل الدراسي. كما أنّ البرنامج المسطر لمادّة القراءة في المراحل الأولى من التعليم الابتدائي خاصّة وجب مراجعته مراجعة جذرية تحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص في التعليم. ففقدان بعض المتعلّمين لمكان القراءة باستمرار يوحي بوجود تفاوت في الانتباه لديهم، وهو مظهر من مظاهر الفروقات الفردية.

8. توجد علاقة ارتباطية طردية متوسطة بين الصعوبات القرائية11 والصعوبات التعليمية العامة 3 بدرجة28.8، ومع الصعوبات القرائية 4 بدرجة26.2، تؤثر الصعوبات النمائية المرضية في المتعلم تأثيرا شديدا ينعكس على مستواه القرائي، إذ لا يستطيع استكمال قراءة النص بفعل التعب الشديد، فاضطراباته العضوية تجعله مشتت الانتباه فاقد التركيز، الأمر الذي يبرز مظهرا من مظاهر الفروقات الفردية داخل الصف الدراسي. ومن هنا ينبغي على المعلم تجاوز هذا النوع من الفروقات عن طريق تكليف هذا المتعلم بقراءة جزء من النص بحسب قدراته.

9. توجد علاقة ارتباطية طردية عكسية متوسطة بين الصعوبات القرائية 12 والصعوبات التعليمية العامّة 3 بدرجة4.15، وعلاقة عكسية مع الصعوبات القرائية 9 بدرجة 4.07،يعدّ البطء في القراءة من مظاهر العسر القرائي، ويعزى لعدّة أسباب لعلّ أهمّها الصعوبات النمائية المرضية كضعف البصر أو بعض الأمراض العضوية التي تؤثر في المتعلّم، بالإضافة إلى اضطراب بعض القدرات العقلية ونقص الاستيعاب وضعف الذاكرة، بحثي لا يستطيع المتعلّم تركيب الجمل أو حتى تركيب الكلمات في وقت وجيز يسمح بالقراءة المسترسلة العادية.

10. توجد علاقة ارتباطية طردية عكسية متوسطة بين الصعوبات القرائية13 والصعوبات القرائية5 بدرجة3.79، وعلاقة عكسية مع الصعوبات القرائية6 بدرجة 3.51وعلاقة طردية متوسطة مع الصعوبات القرائية 8بدرجة 3.78، ومع الصعوبات القرائية9 بدرجة، 4.27، يرجع رفض المتعلّم لقراءة ما يطلبه منه المعلّم إلى عوامل نفسية بالدرجة الأولى كالخوف الشديد من المعلم والارتباك والخجل من الزملاء، بسبب عدم تمييزه بين الحروف المتشابهة لفظا والمختلفة كتابة أثناء القراءة. ومن أسباب رفضه للقراءة ما يقوم به من إبدال وزيادة للأحرف في الكلمة الواحدة أثناء القراءة الجهرية.

11. توجد علاقة ارتباطية طردية متوسطة بين الصعوبات القرائية14 والصعوبات القرائية4 بدرجة3.79، مما يقوم به بعض المتعلّمين عند قراءتهم للنص تكرار الكلمة الواحدة لمرات عدة، نتيجة الارتباك خاصة عند وقوف المعلم بجانب المتعلم أو عدم التحضير الجيد للنص. ومن هنا مكمن الفروقات الفردية بأنواعها أكاديمية بيداغوجية أو نفسية، دون إهمال للفروقات الفردية التي تحدث نتيجة اضطرابات الكلام كالأفازيا وغيرها.

12. توجد علاقة ارتباطية طردية متوسطة بين الصعوبات التعليمية العامة الخاصة بالحواس15 بالصعوبات التعليمية العامة 3بدرجة 4.21، وعلاقة ارتباطية عكسية مع الصعوبات القرائية4 بدرجة 3.73، وعلاقة طردية عكسية مع الصعوبات القرائية9 بدرجة 3.95 تساعد حدة الإبصار المتعلم على القراءة الجيدة، فالإبصار يعدّ عاملا أساسيا في عملية التعليم والتعلم، فكلما كان النظر جيدا كلما تمكن المتعلم من القراءة الجيدة، ولم يفقد مكان القراءة باستمرار، إلاّ إذا كان المتعلم يعاني من تشتت الانتباه.

13. توجد علاقة ارتباطية عكسية طردية متوسطة بين الصعوبات التعليمية العامة الخاصة بالحواس16 بالصعوبات التعليمية العامة3 بدرجة 4.15، وعلاقة ارتباطية متوسطة مع الصعوبات القرائية8 بدرجة6.59، فلا شك أنّ جودة القراءة تمكّن المتعلم من تطوير المهارات اللغوية الأخرى (مهارتي المحادثة والكتابة)، فعن طريق القراءة يتعلم رسم الأحرف والكلمات وتحسين الخط،

لاسيما إن لم يكن يعاني من صعوبات نمائية، كما أن جودة القراءة تجعل اللسان فصيحا يقوم على رصيد لغوي ثريّ قد يؤدي به إلى إضافة بعض الكلمات أثناء القراءة الجهرية محاولا بذلك استظهار مكتسباته اللغوية أمام المعلّم والزملاء.

14. توجد علاقة ارتباطية طردية متوسطة بين الصعوبات التعليمية الخاصة بالقراءة والمطالعة 17 والصعوبات القرائية 7 بدرجة6.59، وعلاقة طردية متوسطة مع الصعوبات القرائية 9 بدرجة 5.33ن كلما انكبّ المتعلّم على المطالعة قلّت الصعوبات القرائية عموما، وزاد تحصيله اللغوي والمعرفي. تعد المطالعة الخارجية عاملا أساسا في تطوير الفعل القرائي، إذ تجعل المتعلم يستثمر المكتسبات القرائية في تلك النصوص المبرمجة، حيث لا يخطئ في قراءة العبارة، وقد يكون هذا الأمر عاملا سلبيا أحيانا يجعل من المتعلم متسرعا، يفقد مكان القراءة ويحذف بعض الكلمات عند قراءته المجهورة.

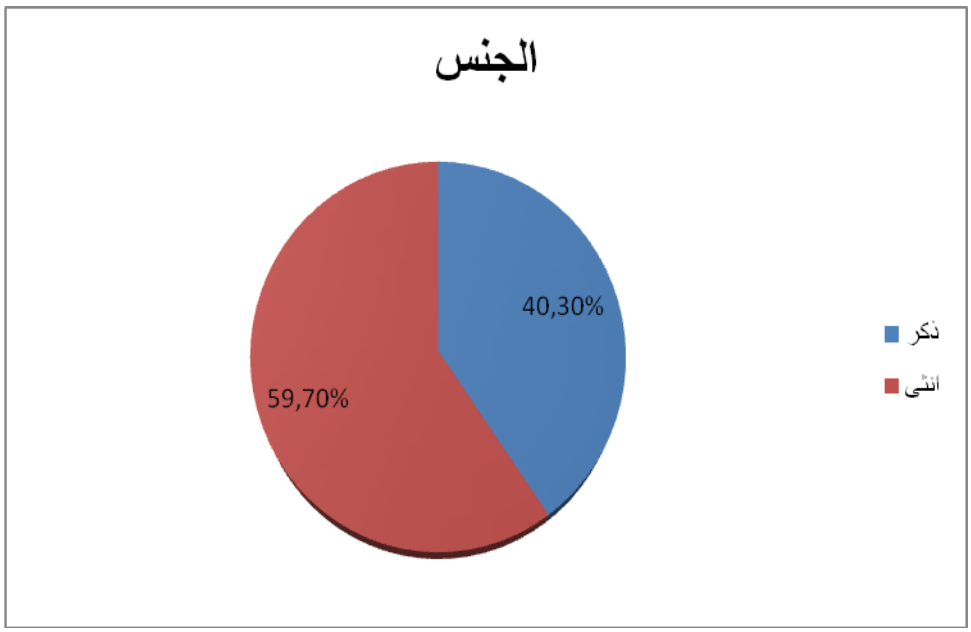
15. توجد علاقة ارتباطية عكسية متوسطة بين الصعوبات التعليمية الخاصة بالقراءة والمطالعة 18 والصعوبات التعليمية العامة3 بدرجة4.07، وعلاقة ارتباطية مع الصعوبات القرائية7 بدرجة 7.19، ومع الصعوبات القرائية8 بدرجة5.33، سبب ذلك لِما تلعبه المطالعة من دور في تنمية الرصيد اللّغوي، إذ تظهر المطالعة حقيقة الفروقات الفردية والتباين في تنمية الرصيد اللّغوي بين المتعلم الذي يطالع باستمرار والذي لا يطالع.

16. توجد علاقة ارتباطية متوسطة بين الصعوبات التعليمية الخاصة بالوسائل التكنولوجيا الداعمة19 والصعوبات التعليمية العامة1 بدرجة3.81، لاريب من كون القراءة الجهرية للنص ضرورية من قبل المعلم لأنها القراءة النموذجية التي يحتذي بها المتعلم غير أنّ الكمبيوتر يعدّ وسيلة تكميلية داعمة للمعلم في اختصار جهد المعلم، فقد يلجأ إليه في بعض الأحيان بغية كسر الروتين داخل الفصل الدراسي وجعل المتعلمين يتفاعلون تفاعلا ايجابيا.

5-2. فئة المكفوفين:

- **مؤشر الجنس:**

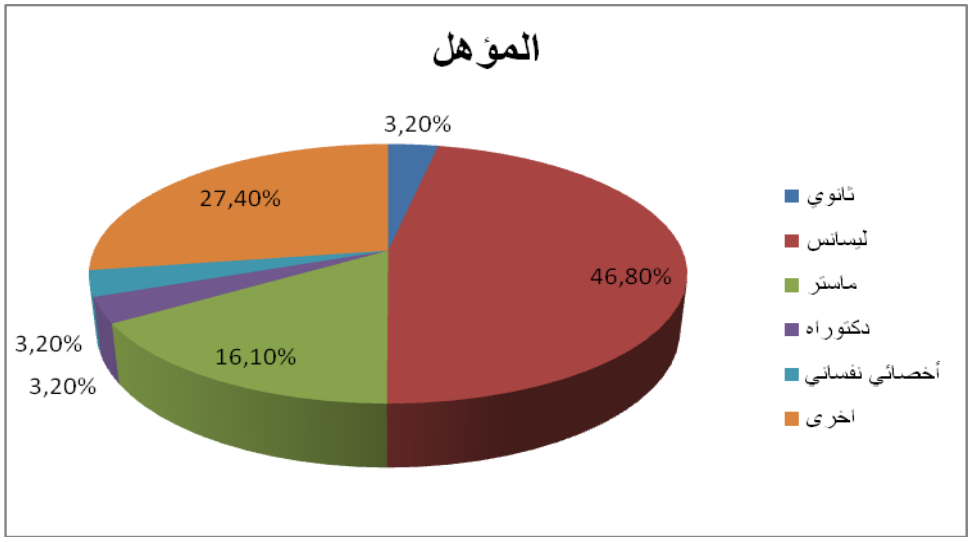
	التكرار	النسبة	النسبة المحققة	النسبة التراكمية
ذكر	25	40,3	40,3	40,3
انثى	37	59,7	59,7	100,0
المجموع	62	100,0	100,0	



نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة المستجوبين من الإناث بلغت59.7% مقارنة بالذكور الذين قدرت نسبتهم 40.3%، ونرجع ذلك إلى كون وظيفة التعليم أصبحت حكرا على الإناث مقارنة بالذكور كما هو الحال بالنسبة للمدارس العادية، خاصّة في المرحلة الابتدائية نظرا لطبيعة الإناث الفطرية. والشاهد على ذلك نتائج مسابقات التوظيف التي تؤكد تفوّق المرأة على الرجل في هذا المجال.

- مؤشر المؤهل:

	التكرار	النسبة	النسبة المحققة	النسبة التراكمية
ثانوي	2	3,2	3,2	3,2
ليسانس	29	46,8	46,8	50,0
ماستير	10	16,1	16,1	66,1
دكتوراه	2	3,2	3,2	69,4
أخصائي نفساني	2	3,2	3,2	72,6
اخرى	17	27,4	27,4	100,0
المجموع	62	100,0	100,0	

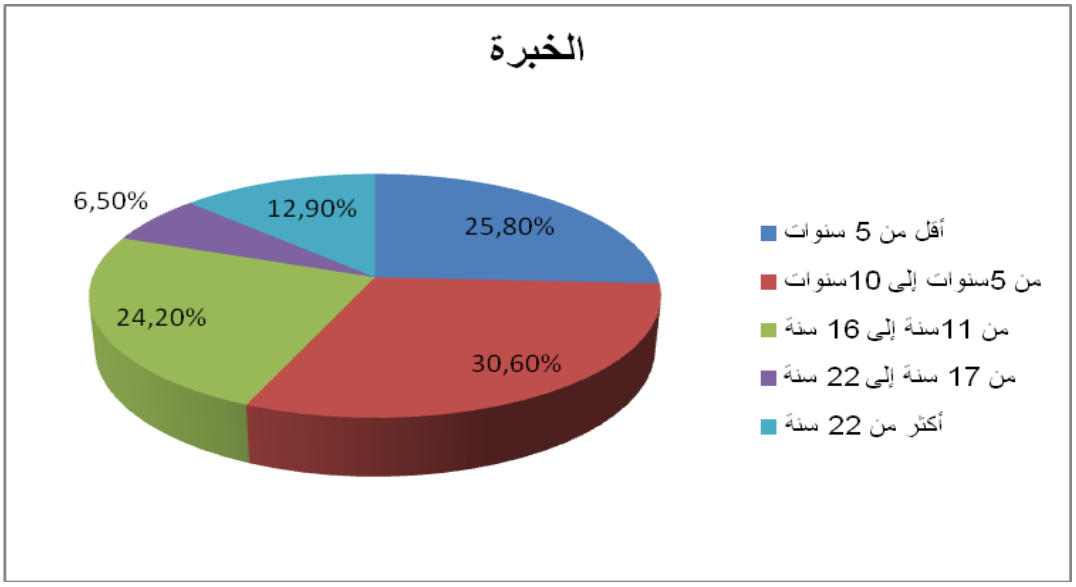


نلاحظ من خلال نتائج الجدول أنّ أغلب المستجوبين من المعلمين متحصلون على شهادة الليسانس، بنسبة 46.8% لكون الالتحاق بالجامعة صار يسيرا أكثر من ذي قبل خاصة لدى الإناث، غير أنَّ ما يميِّز الأساتذة بمدارس المعاقين بصريا هو وجوب خضوعهم إلى تكوين خاص على مستوى مراكز التعليم المتخصص التي توجد في بعض ولايات الوطن، وأخص بالذكر مركز التعليم المتخصص بئر خادم العاصمة، وقسنطينة. أمّا نسبة 27.4% تتعلق بمن حازوا شهادة البكالوريا وفضَّلوا الالتحاق بمعاهد تكوين الإطارات المتخصصة والتي تعادل معاهد التكوين التكنولوجي سابقا، فبعد تكوين لثلاث سنوات يتخرج الإطار متعلم متخصص أو مربي متخصص، ويوجَّه إلى التدريس إلى مدرسة معينة من مدارس المعاقين بصريا. أما عن سبب اختيارهم هذا النوع من التكوين دون إتمام

دراستهم الجامعية رغبتهم في الحصول على الوظيفة في أقرب وقت ممكن، أو تعرضهم إلى بعض الصعوبات داخل الجامعة. أما نسبة 16.1% مثلتها فئة المعلمين المتحصلين على شهادة الماستر، وهي نسبة مقبولة نوعا ما بالنظر إلى كون المتحصلين على هذه الشهادة يهدفون إلى مواصلة الدراسات العليا، ومنهم من يكون حظه أكبر في مسابقات توظيف أستاذ متخصَّص رئيسي.

- **مؤشر الخبرة:**

	التكرار	النسبة	النسبة المحققة	النسبة التراكمية
أقل من 5 سنوات	16	25,8	25,8	25,8
من5 سنوات إلى10 سنوات	19	30,6	30,6	56,5
من11 سنة إلى 16 سنة	15	24,2	24,2	80,6
من 17 سنة إلى 22 سنة	4	6,5	6,5	87,1
أكثر من 22 سنة	8	12,9	12,9	100,0
المجموع	62	100,0	100,0	



نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة المستجوبين الذين يحوزون على خبرة من 5 سنوات إلى 10سنوات هي 30.6%، مما يجعل معرفة أغلبهم بالصعوبات القرائية أمرا ممكنا خاصة وأن أغلب الأساتذة هم من المعاقين بصريا، كما أنهم مرَّوا بمركز تكوين التعليم المتخصص الذي مكَّنهم من تعميق بعض المعارف العلمية الَّتي تحصَّلوا عليها في الجامعة، خاصة منهم الَّذين تخرجوا من أقسام علم

النفس، لتليها نسبة25.8% من المعلمين المستجوبين الذي حققوا خبرة أقل من 5 سنوات، ثم فئة المعلمين الذين تراوحت خبرتهم بين11 و16 سنة بنسبة 24.2% وهي الفئة المعوّل عليها أكثر في تشخيص الصعوبات القرائية التي تعترض المتعلم، وهذا نتيجة الممارسة الميدانية التي أكسبتهم خبرة لا بأس بها.

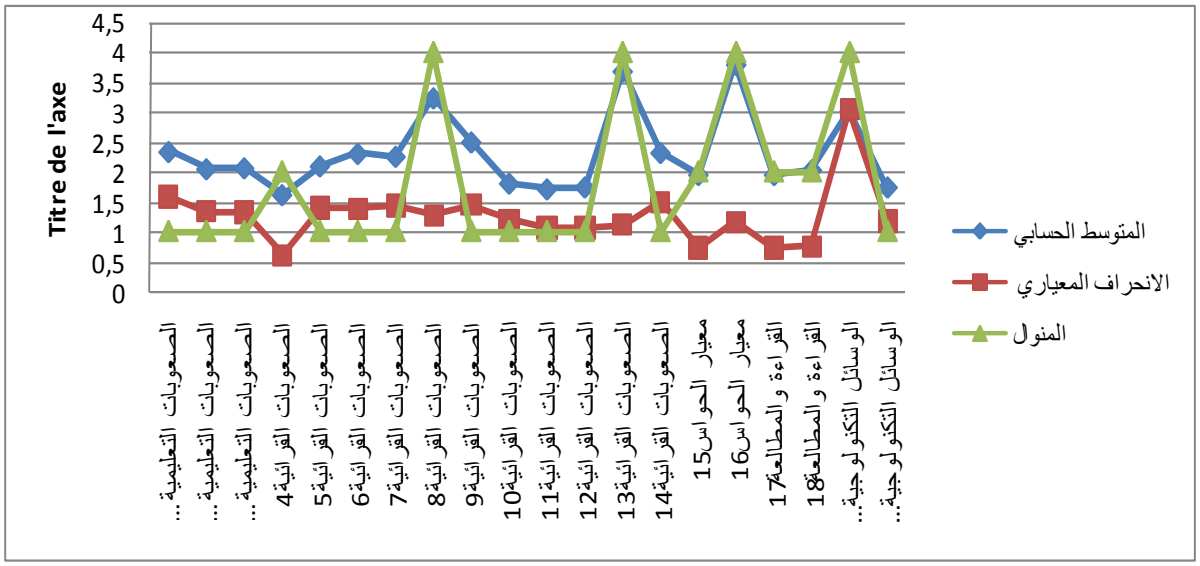
❖ **المعالجة الإحصائية بحسب معامل الارتباط:**

1) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفئة المكفوفين:

المشاهدات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المنوال
الصعوبات التعليمية العامّة 1	2,3387	1,58831	1
الصعوبات التعليمية العامّة 2	2,0484	1,33585	1
الصعوبات التعليمية العامّة 3	2,0645	1,31661	1
الصعوبات القرائية4	1,6129	61016,	2
الصعوبات القرائية5	2,0968	1,39918	1
الصعوبات القرائية6	2,3065	1,38598	1
الصعوبات القرائية7	2,2581	1,43647	1
الصعوبات القرائية8	3,2419	1,26343	4
الصعوبات القرائية9	2,5000	1,44574	1
الصعوبات القرائية10	1,8065	1,19889	1
الصعوبات القرائية11	1,7097	1,06181	1
الصعوبات القرائية12	1,7419	1,07025	1
الصعوبات القرائية13	3,6935	1,11014	4
الصعوبات القرائية14	2,3226	1,49067	1
معيار الحواس15	1,9516	73390,	2
معيار الحواس16	3,8065	1,15714	4
القراءة والمطالعة17	1,9516	73390,	2
القراءة والمطالعة18	2,0323	74587,	2
الوسائل التكنولوجية الداعمة19	3,0323	3,0323	4
الوسائل التكنولوجية الداعمة20	1,7419	1,17258	1

نلاحظ من خلال الجدول أن قيمة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري تدلّ على أنّ المشاهدات متمركزة حول وسطها الحسابي، مما يدلّ على ضعف قيمة التشتّت.

كما تبيّن من خلال المنوال أنّ أكثر من 50% من الإجابات كانت في الدرجة 1 حسب مقياس ليكارت المعتمد في الاستبيان، ولتوضيح ما سبق نستعين بالرسم البياني الآتي:



نلاحظ من خلال الرسم البياني؛ أن قيم الانحراف المعياري قد انحرفت نزولا عن نقط التمركز في جميع المواضع؛ بينما سجّل أعلى انحراف معياري عن الوسيط في السؤال 19 بدرجة 3.03 كقيمة شاذة مبتعدة على التوزيع الطبيعي للقيم.

كما نلاحظ أن العينات المدروسة هي متعدّدة المنوال؛ حيث جاءت أكثر قيم المنوال متمركزة حول درجة 1 وهي "موافق" وهي أكثر قيمة شيوعا في أكثر من موضع، كما سجل ثاني قيمة للمنوال بدرجة 2 في أربع مواضع وهي "موافق بشدة"، بينما ثالث قيمة جاءت بدرجة 4 وتكرّرت في أربع مواضع وهي"غير موافق".

2) اختبار كولموغوروف- سميرنوف للوضع الطبيعي:

اختبار الوضع الطبيعي						
	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
س1	,349	62	,000	,735	62	,000
س2	,348	62	,000	,740	62	,000
س3	,339	62	,000	,755	62	,000
س4	,302	62	,000	,705	62	,000
س5	,348	62	,000	,717	62	,000
س6	,327	62	,000	,749	62	,000
س7	,326	62	,000	,739	62	,000
س8	,403	62	,000	,688	62	,000
س9	,253	62	,000	,808	62	,000
س10	,378	62	,000	,689	62	,000
س11	,345	62	,000	,699	62	,000
س12	,304	62	,000	,702	62	,000
س13	,399	62	,000	,696	62	,000
س14	,313	62	,000	,755	62	,000
س15	,425	62	,000	,541	62	,000
س16	,389	62	,000	,704	62	,000
س17	,425	62	,000	,541	62	,000
س18	,453	62	,000	,526	62	,000
س19	,237	62	,000	,848	62	,000
س20	,382	62	,000	,662	62	,000

اختبار كولموجوروف- سميرنوف هو اختبار إحصائي يُقارن توزيع المجتمع الإحصائي من خلال عينتين مستقلتين مأخوذتين من هذا المجتمع. ويمكن استخدامه لمقارنة أي توزيع نظري مع التوزيع. هناك نوعين من التوزيع:

1) توزيع طبيعي. 2) توزيع منتظم.

من خلال أنواع التوزيع نستطيع معرفة أنواع الاختبارات حسب طبيعة نسق مفردات العيّنة.

- اختبار كولموغوروف- سميرنوف خاصّ بالعيّنات كبيرة الحجم:

إن التّوزيع الذي يخضع له ليس بتوزيع طبيعي كون قيمة z الاحتمالية أقل من 0.05 وبالتالي فهي غير دالة إحصائيًا.

ومن أجل تأكيد النتائج، لجأنا إلى اختبار شابيرو-ويلك Shapiro-Wilk Test وهو اختبار إحصائي تكون فيه الفرضية المنعدمة هي انتماء العينة المدروسة إلى جمهرة موزعة طبيعيا حسب المتغير المدروس. مقارنة بالاختبارات الأخرى التي تهدف إلى التحقق من التوزيع الطبيعي، يعرف اختبار شابيرو بمواءمته للعينات الصغيرة، باعتبار أن نسبة المشاهدات في العينة المدروسة هي 58 مشاهدة.

3) اختبار شابيرو:

❖ **معامل الارتباط Corrélations:**

معامل الارتباط يبيّن العلاقة بين المتغيّرين، وهو خاصّ بالبيانات غير المعلمية لأن التّوزيع كان غير طبيعي، حيث اعتمدنا في هذه الدراسة على معامل ارتباط Pearson.

	الصعوبات التعليمية العامّة 1	//02	//03	الصعوبات القرائية 4	//05	//06	//07	//08	//09	//10	//11	//12	//13	//14	معيار الحواس 15	//16	القراءة والمطالعة17	القراءة والمطالعة18	الوسائل التكنولوجية الداعمة19	الوسائل التكنولوجية الداعمة20
الصعوبات التعليمية العامّة 1		,270*																		
الصعوبات التعليمية العامّة 2	,270*		,306*				403,**						364,**	445,**						
الصعوبات التعليمية العامّة 3		,306*							344,**					273,*		-,271*				
الصعوبات القرائية4									-335,**											,316*
الصعوبات القرائية5						,382**						334,**				-,444*				
الصعوبات القرائية6					,382**		314,*													
الصعوبات القرائية7		,403*				,314*		362,**						435,**		-,265*				
الصعوبات القرائية8							362,**				-265,*		276,*	411,**			-,252*	-,269*		
الصعوبات القرائية9			,344**	-,335**						293,*								,289*		
الصعوبات القرائية10									293,*		380,**	420,**				-,358*		,282*		
الصعوبات القرائية11								-265,*		380,**		539,**		255,*				,260*		
الصعوبات القرائية12					,334**					420,**	539,**					-,253*				
الصعوبات القرائية13		,364**						276,*												
الصعوبات القرائية14		,445**	,273*				435,**	411,**												,314*
معيار الحواس15											255,*						,726**	,812**		

معيار الحواس16			,**726		-,444**		-,265*			-,358**		-,253*							
القراءة والمطالعة17							-,252*							-,252*				,662**	
القراءة والمطالعة18							-,269*	,289*	,282*		,260*			,812*		,662**			
الوسائل التكنولوجية الداعمة19													,314*						
الوسائل التكنولوجية الداعمة20				,316*															

نقوم في هذه المرحلة بانتقاء العلاقات الارتباطية بين متغيرات الدراسة التي سبق وأن تمّ قبولها من طرف المبحوثين في عينة الدراسة المزدوجة التي تضم المبصرين والمكفوفين؛ وذلك للوقوف على العلاقات ذات الدلالة الإحصائية.

1. توجد علاقة ارتباطية طردية بين الصعوبات التعليمية العامّة 1والصعوبات التعليمية2 بدرجة 2.7 ومردّ ذلك للتداخل الشديد بين الصعوبات النفسية والصعوبات الأكاديمية، مما يجعل بعض المعلمين لا يفرقون بين هاتين الصعوبتين لقلّة إلمام أغلب المعلمين بعلم النفس وعلوم التربية عموما، ونقصا في الخبرة والممارسة البيداغوجية.
2. توجد علاقة ارتباطية طردية بين الصعوبات التعليمية العامّة 2والصعوبات التعليميةالعامة1 بدرجة 2.7، وعلاقة أخرى ارتباطية طردية بين الصعوبات التعليمية العامّة1 بدرجة3.06، وعلاقة ارتباطية طردية بين الصعوبات القرائية7 بدرجة 4.03، وعلاقة ارتباطية طردية بين الصعوبات القرائية13 بدرجة3.64، وعلاقة ارتباطية طردية بين الصعوبات قرائية7 بدرجة4.45، نلاحظ من خلال هذا السؤال أنّ الصعوبات الأكاديمية حققت ارتباطا مع كل من الصعوبات النفسية والصعوبات النمائية، فنجد المتعلم يحذف كلمات أثناء القراءة الجهرية، أو يعيد قراءتها أكثر من مرة، ونجده أحيانا يرفض القراءة من الأساس. وهذا ما يفسر أن للصعوبات النفسية والنمائية تأثيرا مباشرا في الصعوبات الأكاديمية، إذ ما يعانيه المتعلم من مشاكل صحية تنعكس على مردودية القراءة وجودتها. كما أن للصعوبات النفسية من الخوف والقلق والارتباك والعقد الأخرى دور كبير في إسقاط المتعلم للكلمات عند القراءة الجهرية أو تكرارها عدة مرات. ومن المظاهر الملاحظة أيضا امتناع المتعلم عن القراءة لسبب من الأسباب المذكورة سابقا.
3. توجد علاقة ارتباطية طردية بين الصعوبات التعليمية العامّة 3والصعوبات التعليميةالعامة2 بدرجة 3.06، وعلاقة أخرى ارتباطية طردية بين الصعوبات القرائية9 بدرجة3.44، وعلاقة ارتباطية طردية بين الصعوبات القرائية14 بدرجة 2.73، وعلاقة ارتباطية عكسية بين معيار الحواس16 بدرجة27.1،ومما لاشكّ فيه أنّ نظام برايل الخاص بالمتعلم الكفيف يعتمد على حاسة اللمس

كوسيلة لتعلم مهارتي القراءة والكتابة معا، فكلما كان الجهاز العصبي سليما كلما اشتغلت حاسة اللمس بسلاسة وسهولة، الأمر الذي يؤدي إلى تعلم هذه الطريقة بكل يسر ووقت وجيز. وكلما عانى المتعلم من صعوبات صحية نمائية تعذر عليه تعلم برايل نهائيا أو نسبيا وبالتالي نجده كما أثبتته الدراسة الإحصائية يفقد مكان القراءة باستمرار أو يكرر الكلمة عند القراءة أكثر من مرة.

4. توجد علاقة ارتباطية طردية بين الصعوبات القرائية 5والصعوبات القرائية6 بدرجة 3.82، وعلاقة أخرى ارتباطية طردية بين الصعوبات القرائية12 بدرجة3.34، وعلاقة ارتباطية عكسية بين معيار الحواس 16 بدرجة 4.44، على الرغم من سلامة حاسة اللمس وقوتها لدى بعض المتعلمين نجدهم يخلطون بين الحروف المتشابهة لفظا والمختلفة كتابة مثل السين والصاد والتاء والثاء والدال والذال والضاد والظاء تأثرا بعامل اللهجة العامية التي تعوّدت عليه ذاكرته السمعية، ومن العوامل أيضا ما يقع فيه المتعلم الكفيف من ضعف في التركيز أثناء القراءة، خاصة وأنّ نظام برايل يقوم على أساس الكتابة من اليمين إلى اليسار والقراءة بطريقة معكوسة، فيبدل السين حاءاً والميم شينا أو العكس وغيرها. وأما عن تغييره لمواقع الأحرف داخل الكلمة وبطء القراءة فنرجعه إلى عدم التحكم في حاسة اللمس نتيجة سوء التركيز.

5. توجد علاقة ارتباطية طردية بين الصعوبات القرائية 6والصعوبات القرائية5 بدرجة 3.82، وعلاقة أخرى ارتباطية طردية بين الصعوبات القرائية7 بدرجة3.14، من المظاهر التي تعترض قراءة المتعلم الإبدال والقلب حيث يغير مواقع الأحرف في الكلمة الواحدة، كما أنه لا يميّز بين الحروف المتشابهة لفظا والمختلفة كتابة، إضافة إلى ظاهرة حذف بعض الكلمات أثناء القراءة الجهرية، ومردّ ذلك إلى عدم قدرة بعض المتعلمين على التحكم في الأصابع عند القراءة، فقد لا يستطيع متابعة السطر ما يجعله ينتقل إلى سطر آخر دون إتمام القراءة حاذفا بعض الكلمات، ومما تمّ ملاحظته عدم التمييز بين الحروف المتشابهة لفظا والمختلفة خطا بسبب التأثر بعامل اللهجة أو بضعف لغة المعلم في حدّ ذاته، وكذا تأثّر الكفيف الشديد بوسائل الإعلام خاصة المسموعة منها فقد يحاول تقليد بعض المنشطين الذين يوجد لديهم اضطراب.

6. توجد علاقة ارتباطية طردية بين الصعوبات القرائية7 والصعوبات التعليمية العامة 2 بدرجة 4.03، وعلاقة أخرى ارتباطية طردية بين الصعوبات القرائية6 بدرجة31.4، وعلاقة ارتباطية طردية بين الصعوبات القرائية8 بدرجة3.62، وعلاقة ارتباطية أخرى مع الصعوبات القرائية 14 بدرجة4.35، وعلاقة ارتباطية عكسية بين القراءة والمطالعة17 بدرجة26.5، وما تمت ملاحظته بعد الدراسة الإحصائية هو أنّ اليسر في تعلّم برايل ليس عاملا كافيا للقراءة الجيدة، فقد نجد من المتعلمين – وعلى قلّتهم – من كتابته جيّدة ولكنّ قراءته تشوبها بعض النقائص منها إبداله لمواقع الأصوات في الكلمة الواحدة، وإضافته لكلمات أخرى أثناء القراءة الجهرية، ومردّ ذلك اعتماده على ما خزّنه المتعلم في ذاكرته من كلمات مترادفة قام باسترجاعها لاشعوريا دلالة على إظهار قدراته اللغوية أو استصعابا للكلمة الأصلية التي عبّر بها المؤلف.

7. توجد علاقة ارتباطية طردية بين الصعوبات القرائية8 والصعوبات القرائية 7 بدرجة3.62، وعلاقة أخرى ارتباطية عكسية بين الصعوبات القرائية11 بدرجة26.5، وعلاقة ارتباطية طردية بين الصعوبات القرائية13 بدرجة27.6، وعلاقة ارتباطية طردية أخرى مع الصعوبات القرائية14 بدرجة4.11، وعلاقة ارتباطية عكسية مع القراءة والمطالعة17 بدرجة 25.2، وعلاقة أخرى عكسية مع القراءة والمطالعة 18 بدرجة26.9، تساهم المطالعة في تنمية الرصيد اللغوي للمتعلم مما يجعله يواجه بعض الصعوبات القرائية الخفية لاسيما المتعلم الكفيف منها إضافته لبعض الكلمات نتيجة اضطراب نفسي أو محاولة المتعلم قراءة النص من ذاكرته الخاصة إذا كان يعاني من ضعف في حاسة اللمس، فهو يحاول تعويض هذا النقص ممّا حفظه. كما أنه يحذف بعض الكلمات أحيانا نتيجة عدم التحكم في حاسة اللمس وفي القدرة على متابعة السطر بشكل جيد.

8. توجد علاقة ارتباطية طردية بين الصعوبات القرائية9 والصعوبات التعليمية العامة3 بدرجة 3.44، وعلاقة طردية عكسية مع الصعوبات القرائية 4بدرجة 3.35، وعلاقة طردية مع الصعوبات القرائية 10 بدرجة29.3، وعلاقة أخرى طردية مع القراءة والمطالعة18 بدرجة 28.9، وممّا لا يخفى على أحد أنّ للمطالعة دور هام في تنمية الرصيد اللغوي الفكري للمتعلم فقد تجعله يعبر

بسلاسة عن أفكاره ويستحضر العبارة المناسبة للسياق العبّر عنه، كما أنّ المطالعة تضيّق الهوة على الصعوبات القرائية لاسيما في جانبها الأكاديمي، لكن عائق الصعوبات النمائية الذي يعترض بعض المتعلمين من شأنه أن يحدث الفارق داخل الصف الدراسي الواحد، ويشكل فروقات فردية فيما بين المتعلمين، حيث نجد المتعلّم الكفيف يطالع عن طريق من يقرأ له بسبب قلّة الكتب الخاصة بطريقة برايل، ولكنه وبسبب بعض الصعوبات النمائية تجعله لا يستثمر الرصيد اللغوي المتحصّل عليه من خلال المطالعة، بل قد يقرأ النص مشوّها بفعل حركة الرأس النمطية أو تجعله يفقد مكان القراءة باستمرار.

9. توجد علاقة ارتباطية طردية بين الصعوبات القرائية10 والصعوبات القرائية9 بدرجة 29.3، والصعوبات القرائية11 بدرجة3.80، وأخرى ارتباطية طردية مع الصعوبات القرائية 12 بدرجة 4.20، وعلاقة أخرى ارتباطية عكسية بين الصعوبات القرائية 16 بدرجة3.58، وعلاقة ارتباطية طردية مع القراءة والمطالعة18 بدرجة 28.2، تشير الدراسة إلى أنّ سهولة تعلّم طريقة برايل تجنّب المتعلّم الوقوع في مختلف الصعوبات القرائية على عكس ما يحدث لبعض المتعلمين الذين يجدون صعوبة في تعلّم هذا النظام بفعل ظروف مختلفة صحية كانت كالتعرق الشديد الذي يجعل من حاسة اللمس شبه منعدمة أو صعوبات نفسية أخرى أو أكاديمية تتمثل في الطريقة التي قد يستعملها بعض المتعلمين، الأمر الذي يجعل هذا المتعلم يعاني بطئا في القراءة أو فقدانا لمكان القراءة باستمرار، الشيء الذي يؤدي بالمتعلم إلى تحريك رأسه لا شعوريا نتيجة الخوف أو القلق، كلّ هذه العوامل تسبّب تعبا عند قراءة النص قراءة كاملة.

10. توجد علاقة ارتباطية عكسية بين الصعوبات القرائية 11والصعوبات القرائية8 بدرجة 26.5، وعلاقة ارتباطية طردية مع الصعوبات القرائية 10 بدرجة3.80،وعلاقة ارتباطية طردية مع الصعوبات القرائية 12بدرجة 5.39، وعلاقة ارتباطية طردية مع الصعوبات القرائية13 بدرجة 25.5،ووجود علاقة ارتباطية طردية أخرى مع القراءة والمطالعة بدرجة26، من الصعوبات النمائية المرضية التي قد يعاني منها بعض المتعلمين التعب الشديد أثناء قراءة النص كاملا، الأمر الذي

يجعله يضيف كلمات لا معنى لها من خارج النص كل هذا يحدث رغبة في التخلص من القراءة في أسرع وقت، أو قد يرفض القراءة تماما معبّرا عن ذلك بحركات رأس نمطية التي تحدث إما بعدم القدرة على التحكّم في حركات جسده لإعاقة ثانية مع الإعاقة البصرية أو إشارة إلى امتناعه عن القراءة وهروبا من التواصل اللفظي مع المعلم والزملاء.

11. توجد علاقة ارتباطية طردية بين الصعوبات القرائية12 والصعوبات القرائية5، وعلاقة أخرى ارتباطية طردية مع الصعوبات القرائية10بدرجة 4.20، وعلاقة ارتباطية طردية مع الصعوبات القرائية 11بدرجة 5.39، ووجود علاقة عكسية مع معيار الحواس 16 على قدر سلامة حاسة اللمس لدى المتعلم الكفيف على قدر تعلمه بطريقة برايل تعلما سهلا ويسيرا، وعلى العكس من هذا فضعف حاسة اللمس يعيق القراءة الجيدة بل يؤدي إلى البطء القرائي الذي يجعله يتعب كثيرا أثناء قراءته للنص، فيقوم بحركات رأس نمطية رغبة في إنهاء القراءة في أقصى سرعة ممكنة. هذه العوامل وغيرها تجعله يخلط بين الأحرف المتشابهة لفظا والمختلفة كتابة.

12. توجد علاقة ارتباطية طردية بين الصعوبات القرائية 13 مع الصعوبات التعليمية العامة 2 بدرجة 3.64ن والصعوبات القرائية8 بدرجة27.6،من الحالات التي تجعل المتعلم يرفض القراءة بعض الصعوبات الأكاديمية المتمثلة في عدم استيعابه للمفردات داخل النص، وكذا لضعف في حاسة اللمس لا بسبب مرض عضوي أو اضطراب نفسي.كما أنّ بعضهم يضيفون كلمات أخرى من باب الترادف، والملاحظ أن المتعلم يضيف كلمات سهلة النطق من رصيده اللغوي إلى المفردة الأصلية المتواجدة في النص.

13. توجد علاقة ارتباطية طردية بين الصعوبات القرائية 14 مع الصعوبات التعليمية العامة 2 بدرجة4.45،ومع الصعوبات التعليمية العامة 3بدرجة27.3، ومع الصعوبات القرائية7 بدرجة4.35، ومع الصعوبات القرائية8 بدرجة4.11، من الصعوبات التي تؤدي بالمتعلم إلى تكرار الكلمة أثناء القراءة صعوبات أكاديمية، ومردها إلى عدم قدرة بعض المتعلمين على فهم عبارات النص بالنظر إلى ارتفاع مستوى النص من الناحية اللغوية مقارنة بما تعوّد عليه المتعلم، وقد تكون

للصعوبات النمائية جانب في تكرار المتعلم للكلمة أكثر من مرة، بالنظر إلى بعض الأمراض التي قد يعاني منها نتيجة أمراض عضوية أخرى. كما أننا نجد المتعلّم في بعض الأحيان يضيف كلمات وفي أحيان أخرى يحذف كلمات من النص، بسبب ضعف في التركيز أو ضعف حاسة اللمس فقد يتجاوز سطرا أو أكثر. أما عن إضافته لكلمات من خارج النص فيعود إمّا للتشابه بين الكلمات أو ثراء رصيده اللغوي.

14. توجد علاقة ارتباطية طردية بين معيار الحواس 15 والصعوبات القرائية 11 بدرجة 25.5، وعلاقة ارتباطية طردية مع القراءة والمطالعة17 بدرجة 7.26، وعلاقة ارتباطية طردية مع القراءة والمطالعة18 بدرجة 8.12 لتوازن الحواس عند المعاق بصريا دور فعال في تكوين شخصيته، وخاصة إذا ما كانت حاسة اللمس قوية التي تعدّ وسيلة فعالة للتواصل تعويضا لحاسة البصر. فبواسطتها يتمكّن من المطالعة وتنمية رصيده اللغوي والفكري في حال توافر المصادر بطريقة برايل. فكلما كانت حاسة اللمس قوية كلما قلّ تعب المتعلم عند قراءته للنص لأنه يستغرق زمنا قصيرا، وكلما كانت الحاسة ضعيفة استغرق زمنا أطول في قراءته للنص وبالتالي يزداد تعبه ممّا ينعكس سلبا على القراءة الكاملة والجيدة للنص وبالتالي على تحصيله الدراسي.

15. توجد علاقة ارتباطية طردية بين معيار الحواس16 والصعوبات التعليمية 3 بدرجة7.23، ووجود علاقة ارتباطية عكسية مع الصعوبات القرائية 5 بدرجة4.44، وعلاقة عكسية أخرى مع الصعوبات القرائية7 بدرجة 26.5، وعلاقة عكسية أخرى مع الصعوبات القرائية10 بدرجة3.58، وعلاقة عكسية مع الصعوبات القرائية 12 بدرجة 25.3 يتمّ تعلّم طريقة برايل بكل سير وسهولة في حال عدم معاناة المتعلم من صعوبات نمائية تعيق تعلّمه بصفة عامة، واكتساب طريقة برايل بصفة خاصة. ولا يمكن لمن تعلّم طريقة برايل بسهولة ويسر أن يخلط بين الحروف المتشابهة لفظا والمختلفة كتابة إلا في بعض الأحيان نتيجة التأثر اللهجي، كما أن المتعلم لا يحذف كلمات أثناء القراءة الجهرية للنص ذلك لقوة حاسة اللمس لديه من جهة، وتعلمه الجيد والوجيز لطريقة برايل

من جهة أخرى، ولاشكّ أنّ تعلم لطريقة برايل تقضي على البطء القرائي، حيث يتمكّن من قراءة النص في مدّة زمنية معقولة.

16. توجد علاقة ارتباطية طردية عكسية بين القراءة والمطالعة 17 والصعوبات القرائية8 بدرجة 25.2، وعلاقة ارتباطية أخرى عكسية مع معيار الحواس 15بدرجة25.2، وعلاقة ارتباطية طردية مع القراءة والمطالعة بدرجة6.62، لا يمكن لمن امتلك حاسة لمس قوية أن يضيف كلمات من خارج النص عند القراءة الجهرية، وذلك لكون تركيزه منكبّ على النص.

17. هناك علاقة ارتباطية عكسية بين القراءة والمطالعة18 والصعوبات القرائية8 بدرجة 26.9، وعلاقة ارتباطية طردية مع الصعوبات القرائية9 بدرجة 28.9، وعلاقة أخرى طردية مع الصعوبات القرائية 10 بدرجة 28.2، وعلاقة ارتباطية طردية مع الصعوبات القر ائية11 بدرجة26، وعلاقة ارتباطية طردية مع معيار الحواس15 بدرجة8.12، وعلاقة ارتباطية طردية مع القراءة والمطالعة بدرجة6.62 يقبل المتعلم المجيد للقراءة على المطالعة قصد إثراء رصيده اللغوي وتنميته ولكن هذا الأمر لا يجعله يضيف عبارات أخرى من خارج النص عندما تطلب منه القراءة الجهرية، بل يعينه ذلك على التركيز الجيد مع النص. ويمكن للمتعلم الكفيف والقارئ للنص بشكل جيد أن يفقد أحيانا مكان القراءة نتيجة محالته السرعة قصد قراءة أكبر عدد ممكن من الصفحات، إمّا للتباهي أو الشغف بالمطالعة. أما عن سبب قيام بعض المتعلمين بحركات رأس نمطية عند القراءة فذلك تعبيرا عن الفرح إن لم يكن يعاني من اضطراب عضوي ما. ويعود تعب المتعلم إلى إفراطه في القراءة خاصة إذا كانت المطالعة هواية بالنسبة إليه، فبقدر ما يقرأ بقدر ما يستمتع ويثري رصيده اللغوي والفكري ولكن قد يشعر بالتعب إذا طال زمن القراءة.

18. توجد علاقة ارتباطية طردية بين الوسائل التكنولوجية الداعمة 19 الصعوبات القرائية14 بدرجة 31.4، تعدّ الوسائل التكنولوجيا الداعمة عموما والحاسوب الناطق خصوصا من أهم الوسائل التي يفضّل الكفيف استعمالها في تحضيره للنصوص إذا كانت محوسبة وفق نظام وورد (word) ذلك لكون سماع النص من الجهاز يكسبه وقتا بدلا عن القراءة بطريقة برايل، ولكن عندما

يطلب منه المعلم القراءة قد يقع في مشكل تكرار الكلمة لأكثر من مرّة، وهذا بسبب عدم تصفّحه النص من قبل وقراءته لمسا.

19. توجد علاقة ارتباطية طردية بين الوسائل التكنولوجية الداعمة20 مع الصعوبات القرائية 4، باعتبار تطور الوسائل التكنولوجية وإتاحتها لمختلف أفراد المجتمع، أصبح المعلم بمدارس المعاقين بصريا مستقلا بشكل كبير في تحضيره للدرس، ومن شأنه أن يراعي الفروقات الفردية بين المتعلمين ومحاولة تذليلها اعتمادا على ما تتيحه الوسائل التكنولوجيا في تقديمه للدرس، كاستعمال النشيد التعليمي أو ترك بعض المتعلمين الاستماع إلى نص القراءة من الجهاز وذلك لمساعدتهم على التحصيل وكسر الروتين داخل الصف الدراسي.

❖ **المعالجة الإحصائية بحسب النسبة المئوية للفئتين:**

السؤال الأول: الصعوبات التعليمية التي تعترض المتعلم هي الصعوبات النفسية.

- **قراءة وتحليل النسب:**

الفئة / السؤال	الفئة المبصرة	الفئة المكفوفة
موافق	لقد سجل الجواب الأوّل نسبة مرتفعة جداً تقدر بـ72,4%، وذلك لإلمام المعلمين بالتكوين في مجال علم النفس وفي شق الصعوبات التعليمية بشكل خاص، كما يعزى هذا الارتفاع إلى خلط بعض المعلمين بين محور الصعوبات القرائية النفسية ومحور الإعاقة الذهنية كالتوحد.	ممّا تمّت ملاحظته أنّ نسبة 54,8% حازت الصدارة مقارنةً بغيرها من النسب الأخرى. ذلك لكون الصعوبات النفسيّة الأكثر ملاحظة نظراً للتكوين الذي قام به المعلمون، وقد يعود أحياناً إلى عدم القدرة على الوصول إلى الصعوبات الحقيقية التي تعترض المتعلّم.
موافق بشدّة	قد حاز الجواب الثاني نسبة ضئيلة ومرّدها إلى كون الصعوبات النفسية الأساس في عدم التحصيل في مختلف المجالات خاصّة في القراءة.	بينما نستطيع قوله أنّ موافق بشدّة حاز نسبة ضئيلة قدرت بـ3,2% لكون الصعوبات النفسية ليست وحدها المؤثرة في شخصية المتعلم. أمّا عند الذين كانت لهم هذه الرؤيا فهم من أخصائي علم النفس إلا فيحسب معرفتهم بالمتعلمين داخل وخارج القسم وافقوا بشدّة هذا الطرح.
محايد	إنّ نسبة المحايدين قدرت بـ5% ذلك لكون الصعوبات النفسية غير مؤثرة بحسهم أو لعدم تعاطيهم مع السؤال.	قدرت نسبة المحايدين بـ6,5% وهي نسبة متوسطة مقارنةً بغيرها من النسب المسجلة، وقد يعود الحياد لعامل يتمثل في عدم الإلمام بالموضوع أو لعدم فهم سؤالنا.
غير موافق	إنّ نسبته قدرت بـ17,2% تعدّ نسبة متوسطة وهي من أجابوا بغير موافق لكونهم يعتقدون أنّ صعوبات نفسية ليست0 وحدها من يؤثر في القراءة ويمكن التغلب عليها.	إنّ الجواب بغير موافق سجل نسبة مرتفعة ومرّده لكون المتمدرسين من فئة المكفوفين كغيرهم. فقد لا تظهر الصعوبات النفسية بشكل كبير إلاّ في حالات معيّنة. كما أنّ العديد من المستجوبين تكوينهم في مجال علم النفس غير كاف فهم من تخصصات مختلفة لذا لا يستطيعون الكشف عن الصعوبات النفسية والخفيّة التي تعترض المتعلم.
غير موافق بشدّة	قدرت أضعف نسبة في هذا السؤال بـ1,7% ذلك لكون أصحاب هذا الرأي يقصون الصعوبات النفسية من مجال القراءة أو لعدم إلمامهم بالموضوع.	أمّا النسبة الأخيرة والمقدرة بـ11,3% هي نسبة غير الموافقين بشدّة وهم الذين لا يعولون على علم النفس وينظرون إلى صعوبات نفسية في كونها غير مؤثرة على القراءة إطلاقاً.

- **الاستنتاج:**

ما نستنتجه هو التقارب المسّجل بين مدارس المكفوفين المستجوب لطقمها التربوية وكذا المبصرين.ذلك لكون الصعوبات النفسية تحوز الصدارة فيما يتعلق بالقراءة خاصّة وباقي الصعوبات التعليمية بشكل عام.

كما نستنتج الإلمام بموضوع الصعوبات النفسيّة عند الفئتين ذلك لوجود بعض الأخصائيين النفسانيين في ممارسة التعليم وكذا الإعاقة بين المعلمين والأخصائيين النفسانيين من خلال مجالس الأقسام واللقاءات الدورية في مدارس المكفوفين خاصّة وكذا التكوينات المستمرة عند معلمي الفئتين. وما نلاحظه أيضا هو التقارب في مختلف النسب المتعلقة في هذا السؤال.

السؤال الثاني: الصعوبات التعليمية التي تعترض المتعلم هي صعوبات أكاديمية.

- **التحليل:**

الفئة / السؤال	الفئة المبصرة	الفئة المكفوفة
موافق	بالنسبة للسؤال الثاني والمتضمن كون الصعوبات القرائية صعوبات أكاديمية أكثر من غيرها.لقد سجلنا الجواب بموافق بنسبة 41,4% وهي نسبة متوسطة مقارنة بعدد المستجوبين.	أمّا بالنسبة لفئة المكفوفين فما نلاحظه هو نسبة العملية المقدرة بـ56,5% لكون الصعوبات الأكاديمية في مادة القراءة متنوعة، ومن المستجوبين من يصنّف ضعف حاسة اللمس من الصعوبات الأكاديمية.
موافق بشدّة	إنّ نسبة 6,9% تبدو نسبة ضعيفة مقارنة بسابقاتها، وذلك لكون الصعوبات الأكاديمية في مادة القراءة متصلة بغيرها من الصعوبات الأخرى في مجال القراءة، لكون أصحاب هذا الرأي يعزون الصعوبات القرائية إلى الصعوبات أكاديمية فقط.	قدرت النسبة الموافقة بشدّة بمدارس المكفوفين بـ8,1% لكون الصعوبات الأكاديمية القرائية أقل حدّة من غيرها أو لتداخلها مع الصعوبات الأخرى خاصّة النفسية منها، أو لعدم تفريق بعض المستجوبين بين صعوبات الأكاديمية والنفسية خاصّة.
محايد	ما نلاحظه هو تسجيل نسبة مرتفعة بشكل عام عند مدارس المبصرين، فقد قدرت بأكثر من 24,1%، ومرّد هذا لعدم إلمام البعض بالصعوبات الأكاديمية أو لجعل الصعوبات القرائية صعوبات لا تختلف عن بعضها البعض.	أمّا النسبة المسّجلة على مستوى مدارس المكفوفين هي 12,9% وذلك لعدم التفريق بين أنواع الصعوبات القرائية أو لعدم الاطلاع بالموضوع.
غير موافق	نلاحظ نسبة متوسطة قدرت بـ20,7% لدى غير الموافقين لهذا الطرح ومرّده إلى كون الصعوبات الأكاديمية لمادة القراءة لا علاقة لها بمستوى الابتدائي، أو لتركيزهم على غير الصعوبات الأكاديمية.	نلاحظ نسبة متوسطة قدرت بـ19,4% لدى غير الموافقين لهذا الطرح ومرّده إلى كون الصعوبات الأكاديمية لمادة القراءة لا علاقة لها بمستوى الابتدائي، أو لتركيزهم على غير الصعوبات الأكاديمية.
غير موافق	نسجل نسبة 6,9% بمدارس المبصرين لكون الرافضين بشدّة لهذا	نسجل نسبة قدرت بـ3,2% بمدارس المكفوفين لكون الرافضين

بشدّة	الرأي لم يفرقوا بين أنواع الصعوبات القرائية، بل منهم من يجعل الصعوبات الأكاديمية ضمن الصعوبات النفسيّة، أو لكونهم حاولوا التخلص من استبيان لأجل الجواب.	بشدّة لهذا الرأي لم يفرقوا بين أنواع الصعوبات القرائية، بل منهم من يجعل الصعوبات الأكاديمية ضمن الصعوبات النفسيّة، أو لكونهم حاولوا التخلص من الاستبيان.

السؤال الثالث: الصعوبات التعليمية التي تعترض المتعلم هي صعوبات نمائية.

- **التحليل:**

الفئة / السؤال	الفئة المبصرة	الفئة المكفوفة
موافق	إنّ نسبة 60,3% تعدّ مرتفعة بمدارس المبصرين ومردّ ذلك لكون العديد من المتمدرسين من يُعانون من هذه الصعوبات النمائية، الشيء الذي يؤثر سلباً في مادة القراءة بشكل خاص والتحصيل المدرسي بشكل عام، كما أنها قد تتحول إلى صعوبات أكاديمية ونفسية.	نلاحظ نسبة مئوية مرتفعة قدرها 54,8% و ذلك لكون العديد من المتمدرسين من يُعانون من هذه الصعوبات النمائية، الشيء الذي يؤثر سلباً في مادة القراءة بشكل خاص والتحصيل المدرسي بشكل عام، كما أنها قد تتحول إلى صعوبات أكاديمية ونفسية.
موافق بشدّة	إنّ الموافقين بشدّة لهذا الطرح سجلوا نسبة 6,9% وذلك لكونهم يرون أنّ صعوبات النمو هي الأصل في كلّ الصعوبات التعليمية عامة والقرائية بشكل خاص، ولا مجال للصعوبات النفسية أو الأكاديمية إذا ما عانى أحد المتمدرسين من صعوبات نمائية.	أمّا مدارس المكفوفين فقد سجلت نسبة 8,1% من الموافقين بشدّة، وذلك لكون صعوبات النمو هي الأصل في الصعوبات القرائية والتعليمية العامة بشكل خاص، ولا مجال للصعوبات النفسية أو الأكاديمية إذا ما عانى أحد المتمدرسين من صعوبات نمائية.
محايد	نلاحظ نسبة متوسطة قدرها 12,1% عند المبصرين هذا للمحايدين، ويعود سبب ذلك لعدم فهم السؤال أو لكونهم لا يركزون على الصعوبات النمائية في مجال القراءة لكونهم على جهل بالموضوع.	نلاحظ نسبة 16,1% وهي نسبة متوسطة عند المكفوفين هذا للمحايدين، ويعود سبب ذلك لعدم فهم السؤال أو لكونهم لا يركزون على الصعوبات النمائية في مجال القراءة لكونهم على جهل بالموضوع.
غير موافق	قدرت نسبة غير موافقين حوالي 19% وهي نسبة متوسطة من المستجوبين، ذلك مرّده لربطهم بين صعوبات نمائية ونفسية، أو لكونهم على غير دراية بمفهوم الصعوبات النمائية لعدم تكوينهم في مجال الصعوبات التعليمية.	أمّا نسبة 17,7% فهي بدورها نسبة متوسطة ومرّد ذلك لكونهم يربطون بين مختلف أنواع صعوبات تعليمية، أو لعدم الإلمام بالموضوع، كما أنّ من يعاني من صعوبات نمائية من المكفوفين قد يتكفل بهم في أقسام خاصة.
غير موافق بشدّة	لم تسجل نسبة "غير موافق بشدّة" سوى على 1,7% بمدارس المبصرين، وهي نسبة ضئيلة جدا، ومردّ ذلك لعدم درايتهم بتأثير الصعوبات النمائية على المتعلّم.	أمّا بمدارس المكفوفين فسجلنا نسبة ضئيلة قدرت بـ3,2% لكون من يعانون هذه الصعوبات لهم تكفل خاص بأقسام خاصة.

السؤال الرابع: مراعاة الفروقات الفردية بين المتعلمين أثناء تقديم نشاط القراءة.

- **التحليل:**

الفئة / السؤال	الفئة المبصرة	الفئة المكفوفة
موافق	ممّا لُوحظ أنّ نسبة الجواب بموافق قدرت بـ44,8% وهي نسبة لا بأس بها، ويدلّ هذا على التكوين الذي يستفيد منه المعلمين وكذا العمل على تسيطرهم للمادة حتى يتسنى للمتمدرسين التغلب على صعوبات القرائية إن وجدت مع التحصيل الجيّد.	كما لاحظنا أنّ النسبة الموافقة بمراعاة الفروقات الفردية لتقديم درس القراءة فقدرت بدورها 43,5% ومرّد هذا الأمر لتكوين الذي يخضعون إليه بمعاهد التعليم المتخصص.
موافق بشدّة	قدرت نسبة المجيبة بموافق بشدّة بـ44,8% ذلك لأهمية موضوع الفروقات الفردية والذي ينبغي على أيّ معلم مراعاته وخاصّة في مهارة القراءة ذلك لضمان النجاح لأغلب المتمدرسين.	قدرت نسبة المجيبة بموافق بشدّة بـ53,2% ونتيجة لقلة عدد المتمدرسين منن فئة المكفوفين بالقسم الواحد الأمر الذي يمكن المعلم منن مراعاة الفروقات الفردية في تقديم درس القراءة، وكذا التجربة التي اكتسبها المعلم خاصة إذا كان مكفوف.
محايد	إنّ نسبة 1,7% عند المبصرين تعدّ ضعيفة جدا وذلك لكون الحياد ناجم عن عدم فهم السؤال أو أنّ أصحاب هذا الرأي ليسوا على درجة عالية من التكوين في هذا المجال.	إنّ نسبة 1,6% عند المكفوفين تعدّ نسبياً ضعيفة جدا لكون الحياد ناجم عن عدم فهم السؤال أو أنّ أصحاب هذا الرأي ليسوا على درجة عالية من التكوين في هذا المجال.
غير موافق	إنّ غير الموافقين بمراعاة الفروقات الفردية في تقديم درس القراءة سجلوا نسبة مرتفعة قدرها 19% وهذا بالنظر لأهمية الموضوع ومرّده عدم موافقتهم لفروقات الفردية قد يعود إلى ضيق الوقت في القراءة وكذا العدد الكبير داخل القسم، كما يمكن أن يكون بعدم إلمامهم بموضوع الفروقات الفردية بشكل عام.	أمّا بالنسبة لمدارس المكفوفين فنلحظ نسبة ضئيلة قدرها 1,6% في الجواب بغير موافق، وذلك مرّده لعدم التكوين أو لإفساد الفروقات الفردية بالنسبة لهؤلاء.
غير موافق بشدّة	بعد الاستبيان آ حصلنا على نسبة 5,2% "غير موافق بشدّة" وذلك لمراعاة الفروقات الفردية في درس القراءة وهذه النسبة على ضعفها لكن تبدو خطيرة لكونها إمّا على غير دراية بالمجال أو غير مقتنع بِما تقدمه.	ومن النسب الغريبة التي حازتها "غير موافق بشدّة" والتي قدرت بـ0% ومرّد ذلك لمراعاة أغلبية من استجوبت لهذا المجال.

السؤال الخامس: لا يميّز المتعلّم بين الحروف المتشابهة لفظاً والمختلفة كتابةً أثناء القراءة.

- **التحليل:**

الفئة / السؤال	الفئة المبصرة	الفئة المكفوفة
موافق	ممّا تبيّن لنا بعد الإحصاء تسجيل نسبة معبّرة قدرها 56,9% وهي نسبة غير مرتفعة لكون الحروف متشابهة لفظاً ومختلفة كتابةً فتشكل صعوبة في القراءة كـ: ض، ظَ وت، ثَ وغيرها. كما يعود هذا الأمر لتأثير اللّهجة على المتعلّم وحتى لنطق بعض المعلّمين غير السليم.	نلاحظ نسبة مرتفعة قدرت بـ56,5% وهي نسبة التي وافقت هذا الطرح ومردّ ذلك لوقوع بعض المتمدرسين في قراءة الحروف قراءة معكوسة ذلك نتيجة وضعية النقاط المشكل للحرف بطريقة برايل كـ: الميم، الشين، الفاء، والدال وغيرها، إذا أفتا إلى من يلفظ التاء ثاء والسين صاد نتيجة تأثير اللّهجة. فالعاملين المستنتجين هو الضعف في قراءة البرايل لدى البعض والوقوع تحت تأثير اللّهجة لدى البعض الآخر.
موافق بشدّة	نلاحظ تسجيل نسبة ضئيلة حول هذا السؤال ويعود هذا الأمر لتفطن هؤلاء لهذا الأمر وحرصهم على تجاوزه.	بينما "موافق بشدّة" فقد سجلت نسبة 9,7% ومرّد ذلك لغبرة هؤلاء وتفطنهم إلى مثل هذه الصعوبات.
محايد	أمّا النسبة المحايدة فقد قدرت بـ10% وهي نسبة لا بأس بها ويعود سبب الحياد لعدم التفطن للأمر أو لعدم فهمهم السؤال.	إنّ نسبة الحياد قدرت بـ4,8% ومرّد ذلك عدم المعرفة بالموضوع أو عدم وقوعهم في مثل هذه صعوبات عند تلاميذهم.
غير موافق	لاحظنا نسبة متوسطة قدرت بـ19% وهم غير الموافقين، ويعود سبب ذلك لعدم ملاحظتهم الأمر أو لعدم وقوعهم في هذه الصعوبات مع متمدرسيهم.	نلاحظ نسبة متوسطة قدرت 25,8% وهم غير موافقين لكونهم رسون أقساما تجاوزت هذه المشاكل.
غير موافق بشدّة	إنّ نسبة 5,2% هي نسبة الغير موافق بشدّة، ومرّد ذلك لعدم وقوعهم في مثل هذه الصعوبات، أو لعدم إلمامهم بالسؤال نتيجة عدم تخصصهم في اللغة العربية.	أمّا أضعف نسبة فقد بلغت. وهم غير موافقين بشدّة ذلك لكونهم ليسوا على دراية بمثل هذه الصعوبات، أولكونهم لهم نظرة أخرى مختلفة.

السؤال السادس: تغيير المتعلّم للحروف في الكلمة الواحدة.

- **التحليل:**

الفئة / السؤال	الفئة المبصرة	الفئة المكفوفة
موافق	ما نلاحظه هو تسجيل نسبة مقبولة مقدرة بـ44,8% وهي نسبة الموافقة في تغيير المتعلّم لمواضع الأحرف داخل الكلمة، ومرّد ذلك لكون المتعلّم في سنواته الأولى قد يقع فيلبس أحياناً أثناء القراءة فيغير في مواضع الأحرف داخل الكلمة، كما يعود هذا الأمر إلى ضعف في التركيز لعامل من العوامل وهذا ما تفطن إليه أغلب المعلمين.	من النسب المرتفعة هي نسبة قدرت بـ50% وهي العينة الموافقة في وجود تغيير لمواضع الأحرف داخل الكلمة عند المتعلمين من فئة المعاقين بصرياً، ومرّد ذلك لعدم التركيز نتيجة ضعف في حاسة اللّمس وعدم القدرة على متابعة الأسطر أو الأحرف المشكل للكلمة الواحدة في نفس السطر بطريقة برايل. كما نلاحظ تقارباً بين الفئتين من حيث النسبة لكون المحتوى التربوي هو نفسه.
موافق بشدّة	أمّا نسبة الموافق بشدّة قدرت بـ3,4% وهي نسبة ضعيفة من المستجوبين، ويعود هذا الأمر لكونه غير متفشي في أوساط المتعلمين لكن نسبة الموافق بشدّة ربما يقع معهم الأمر باستمرار أو هم المشرفون على سنوات الطور الأوّل من التعليم الابتدائي حيث يتكرر الأمر باستمرار.	تعدّ نسبة 1,6% نسبة ضئيلة غير أنها تقارب النسبة المسّجلة لدى فئة المبصرين، ومرّد ذلك شيوع هذه الظاهرة عند بعض من المتعلمين من المعاقين بصرياً وذلك لصعوبات يجدونها في قراءة بخط البرايل، وقد يكون من سجل موافقته بشدّة من مؤطري الطور التحضيري أو السنة الأولى ابتدائي وهي الأقسام التي في بداية تعلم نشاط القراءة.
محايد	أمّا نسبة الموافق بشدّة قدرت بـ10,3% وهي نسبة مرتفعة بالنظر لما يمارسه المعلم داخل القسم من نشاطات خاصّة القراءة منها والتي تجعل هذا الأخير على دراية بأخطاء المتعلمين، أو كون الفئة المحايدة من مؤطري السنوات المتقدمة، كما يمكننا أن نعزي الأمر إلى عدم فهم السؤال أو حداثة الطلاب بالتعليم.	نلاحظ ارتفاعاً بسيط مقارنة بالعينة المستجوبة بمدارس المبصرين، إذ سجلت نسبة 17,7% وهذه النسبة مرتفعة، وقد يعود مرّد هذا الارتفاع لكونها من بعض المربّيين المتخصصين الذين هم ليسوا على احتكاك دائم بالمتعلم داخل القسم، أو ممّن يدرسون موادً لا تستدعي القراءة.
غير موافق	ومن النسب المرتفعة كذلك والتي قدرت بـ32,8% تلك العينة الغير موافقة ومرّد ذلك عدم وقوعها أو وجود حالات ممّن يقعون في هذه الأخطاء.	تسجل تقارباً بين النسبتين، إذ قدرت النسبة المئوية بمدرسة المعاقين بصريا بـ29% وهي نسبة لا بأس بها بل مرتفعة، وقد يعود سبب غير الموافقة لكونهم من أساتذة أطوار متقدمة أو المتخصصين النفسانيين الذين هم ليسوا على دراية بطريقة برايل.
غير موافق بشدّة	ومن النسب المفاجئة 8,6% وهي نسبة المعلمين غير الموافقين بشدّة، وقد يعود هذا الأمر لعدم وقوعه معهم من قبل المتعلمين أو لعدم ملاحظته كذلك لعدم تفشي الأمر.	ما نلاحظه نسبة ضعيفة التي سجلناها وقد قدرت بـ1,6% وهي مختلفة عن ما سجل بمدارس المبصرين، وقد يعود هذا السبب لعدم التعامل المباشر مع المتعلمين داخل الأقسام.

السؤال السابع: حذف المتعلّم الكلمات أثناء القراءة الجهريّة.

- **التحليل:**

الفئة / السؤال	الفئة المبصرة	الفئة المكفوفة
موافق	ممّا أمكن ملاحظته أنّ نسبة مئوية مرتفعة والمقدرة بـ69% وهي العينة الموافقة في كون المتعلّم يحذف كلمات أثناء القراءة الجهرية. تعدّ هذه النسبة مرتفعة وفي اعتقادي غير معقولة لكون هذه الصعوبة القرائية تعترض عدداً قليلاً من المتعلّمين، ومرّدها لعدم التركيز أو لعامل نفسي كالخوف والقلق.	قدرت النسبة المئوية بـ51,6% وذلك على مستوى مدارس المعاقين بصرياً ويعود سبب موافقة هؤلاء المستجوبين لكون العديد من المعاقين بصرياً من يقعون في مثل هذه الأخطاء نتيجة عدم قدرتهم على متابعة السطر أثناء القراءة، وذلك نتيجة للاتصال الشديد بين الأسطر في النصوص مكتوبة بالبرايل. فعدم القدرة على تركيز نجده عند من يعاني من ضعف في حاسة اللمس وكذا عامل الخوف والاضطراب أحياناً، وما نلاحظه هو الفارق الكبير في النسبة بين الفئتين المستجوبين والذي قد نعزو سببه لكثرة عدد المتعلمين في القسم مقارنة بأترابهم من الأكفاء.
موافق بشدّة	تعدّ نسبة 10,3% نسبة مقبولة في موافق بشدّة ومرّد هذا الأمر لوجود حالات تعاني من هذه الصعوبة، وذلك خلال سنوات الأولى من التعليم الابتدائي خاصّة.	قدرت النسبة المئوية لموافق بشدّة بـ8,1% وتقترب هذه النسبة المئوية من مدارس الفئة المبصرة ويعود سبب موافقتهم بشدّة لوجود حالات كثيرة بمدارس المعاقين بصرياً ومن يعانون من ضعف في حاسة اللمس أو ممّن يستعملون بعضهم البقايا البصرية أثناء القراءة.
محايد	أمّا النسبة المحايدة فقد قدرت بـ1,7% وهي العينة التي لم تصادق بمثل من يعانون من هذه الصعوبة القرائية.	قدرت نسبة الحياد بـ6,5% وهي مرتفعة مقارنة بمدارس المبصرين، وقد يعود سبب حياد هؤلاء لكونهم يمارسون التدريس على مستوى أطوار متقدمة أو لتدريسهم مواد أخرى غير مادة القراءة.
غير موافق	تعدّ نسبة 15,5% نسبة مرتفعة نظراً لِما يوجد في الأقسام من متعلّمين يحذفون الكلمات عند القراءة الجهرية، وقد يعود سبب غير الموافقة إلى تدريس هؤلاء المعلمين أطوار متقدمة في التعليم الابتدائي.	تعدّ نسبة 30,6% نسبة مرتفعة مقارنةً بِما سجلناه على مستوى مدارس المبصرين ويعود ذلك بسبب عدم موافقة بعض الأفراد. العينة المستجوبة من المرّبيين المتخصصين وأخصائي علم النفس الذين لم يعملوا بالتدريس بشكل دائم.
غير موافق بشدّة	تعدّ نسبة 3,4% نسبة مقبولة، إذ يمكن تفسيرها لكون هؤلاء المعلّمين حديثي الالتحاق بالتعليم، الشيء الذي أدّى لعدم تدريسهم عينات تقع في هذا النوع من أخطاء قرائية.	نلاحظ بعض التساوي من حيث النسبة المئوية والتي قدرت بمدارس المعاقين بصرياً بـ3,2% ويعود سبب عدم الموافقة بشدّة لكون هذه العينة ممّن يدرسون بالتعليم المتوسط أو من هم حديثي العهد بالتعليم.

السؤال الثامن: إضافة المتعلّم كلمات أثناء القراءة الجهرية.

- **التحليل:**

الفئة / السؤال	الفئة المبصرة	الفئة المكفوفة
موافق	ممّا لاحظناه هو تسجيل نسبة 44,8% وهي نسبة معتبرة التي وافق أصحابها في كون أنّ المتعلم يُضيف كلمات أثناء القراءة الجهرية وسبب ذلك ما يقع في الفصل الدراسي من بعض المتعلمين وذلك نتيجة عدم تركيزهم أو لارتباكهم أثناء القراءة.	ممّا لاحظناه تسجيل نسبة 19,4% بمدارس المعاقين بصرياً وهذه النسبة هي أقل بكثير من تلك المسجلة بمدارس المبصرين، ومرّد هذا الأمر قلة عدد المتمدرسين بالفصل الدراسي من جهة، كما أنّنا نلاحظ هذا النوع من الصعوبات القرائية بالطور الأوّل وبداية الطور الثاني من التعليم الابتدائي عند بعض ضِعاف حاسة اللّمس الذين يعملون على حفظ النصوص بغية إيهام المعلم المعاق بصرياً بالقراءة من الكتاب.
موافق بشدّة	ومن النسب المسجلة كذلك نسبة 3,8% والتي يعود أصحاب موافقتها بشدّة هو تكرار الظاهرة على مستوى الفصول التي يشرفون على تأطيرها.	إنّ نسبة 8,1% تعدّ مرتفعة مقارنةً بالنسبة المسجلة بمدارس المبصرين، وقد نغزوا السبب في كون من وافق بشدّة من المؤطرين هم من يدّرسون السنوات الأولى، وكذا وجود عينات تحاول حفظ النصوص لإيهام المدّرس بممارسة عملية للقراءة خاصّة إذا كان معاقاً بصرياً، وكذلك لضعف حاسة اللمس عند هؤلاء.
محايد	نلاحظ أنّ نسبة الحياد بلغت 3,4% وهي نسبة مقبولة وسبب في ذلك عدم الانتباه كظاهرة أو عدم فهم السؤال	وممّا تمّ ملاحظته هو نسبة 4,8% وهي نسبة تقترب جدا ممّا سجل عند المبصرين لكون بعض المستجوبين لا يزاولون النشاط التربوي بكثرة، أو لعدم فهمهم السؤال.
غير موافق	من النسب المفاجئة هي نسبة 44,8% والتي نرى أنها مرتفعة بالنظر إلى طبيعة السؤال، وكتفسير لسبب عدم الموافقة هو عدم ملاحظة هذه الصعوبة أو عدم إدراج هذه الصعوبات ضمن الصعوبات القرائية لدى هؤلاء إلى الطرفين.	ممّا لاحظناه تسجيل نسبة 64,5% بمدارس المعاقين بصرياً وهذه النسبة أكثر بكثير من تلك المسجلة بمدارس المبصرين، ومرّد هذا الأمر إلى قلة عدد المتعلمين بالفصل الدراسي الأمر الذي يؤدي إلى قلة حصول هذا النوع من الصعوبات القرائية، وكذا اعتماد المعاق بصرياً على حاسة اللّمس التي تؤدي به إلى قراءة ما يجده في النص.
غير موافق بشدّة	من النسب المسجلة 3,4% وهي نسبة ترى أنها مقبولة وذلك بسبب عدم استفحال هذا النوع من الأخطاء القرائية عند المتعلمين وكذلك عدم انتباه بعض المعلمين.	تمّ تسجيل نسبة 3,2% وهي نسبة نفسها تقريباً بمدارس المبصرين، ومرّد ذلك لتدريس بعض المستجوبين أطوار متقدمة من التعليم، الأمر الذي يؤدي غلى ظهور صعوبات قرائية كثيرة.

السؤال التاسع: فقدان المتعلّم مكان القراءة باستمرار.

- **التحليل:**

الفئة / السؤال	الفئة المبصرة	الفئة المكفوفة
موافق	من النسب المسجلة نجد 32,8% عبرت بموافق، ويعود السبب لوجود مجموعة لا بأس بها من المتعلمين الذين يعانون من مثل هذه الصعوبات القرائية، ومرّدها إلى عدم التركيز نتيجة الخوف من المعلم أو الخجل.	نلاحظ تقارباً في نسبة المئوية بين الفئتين، إذ تمّ تسجيل40,3% بمدارس المعاقين بصرياً وذلك لتكرار الأمر عند المتعلّمين في المرحلة الابتدائية وخاصّة في أطوارها الأولى، إن التصاق الأسطر ببعضها على مستوى الكتاب المدرسي أو النّص المكتوب بطريقة برايل قد يسبب هذا النوع من الصعوبات، إضافة إلى عدم التركيز لعوامل نفسية متعددة.
موافق بشدّة	ما تمّت ملاحظته هو نسبة 5,2% وهي العينة الموافقة بشدّة وذلك لوجود حالات كثيرة من المتعلمين من يفقدوا مكان القراءة لأسباب متعدّدة نذكر منها الخوف الشديد، الارتباك، التوتر، الخجل من الزملاء محاولة إتمام النص بأقصى سرعة، حالات مرضية أخرى	نلاحظ تقارباً كبيراً بين الفئتين المستجوبتين، إذ تمّ تسجيل 8,1% والسبب في ذلك كون هؤلاء المؤطرين ممّن يدرسون الأطوار الأولى من التعليم الابتدائي وكذا المتخصصين النفسانيين الذين يعملون على متابعة المتعلم الكفيف قصد الرفع من مستوى إتقانه لخط برايل.
محايد	فمن النسب المرتفعة 20,7% هي تلك التي أجابت بالحياد لكون أنّ أصحاب هذا الرأي ليسوا ممّن يؤطرون السنوات الأولى من التعليم الابتدائي، أو ممّن تعاملوا مع الاستبيان بسلبية.	ما تمّت ملاحظته هو الفرق الكبير في النسبتين عند الفئتين، فقد سجلت 4,7%، وأمّا سبب الحياد فهو راجع لكون بعض من استجوبناهم عموماً لم يكّزوا في ملئ استبيان، أو من بعض المرّبيين المتخصصين الذين ليسوا على دراية كافية بالمتعلّم.
غير موافق	ومن النسب المرتفعة التي قدرت 39,7% وهي التي عبّر المستجوبون بغير موافق ويعود سبب ذلك لكون الصعوبة القرائية غير متفشية في أوساط المتعلمين.	من النسب المتقاربة بين الفئتين 30,6% وهي التي عبّر أصحابها بغير موافق لكون هؤلاء من يدرسون بالطور المتوسط وناذرا ما نجد مثل هذه الصعوبات القرائية بهذا الطور.
غير موافق بشدّة	إنّ نسبة 1,7% هي التي سجلناها في غير موافق بشدّة وسبب ذلك حداثة عهد هذه العينة بالتعليم فلم تسجل على متعلميها مثل هذه الصعوبات.	لقد تمّ تسجيل 6,5% وهي نسبة مرتفعة مقارنةً بمثيلتها عند المبصرين، ويعود هذا الأمر بعدم فهم السؤال، أو عدم وجود عينات من المتعلمين تعاني هذه الصعوبة بالنسبة لهؤلاء.

السؤال العاشر: قيام المتعلّم بحركات رأس نمطية أثناء القراءة تعيق القراءة الجيّدة.

- **التحليل:**

الفئة / السؤال	الفئة المبصرة	الفئة المكفوفة
موافق	تمّ تسجيله النسبة المئوية التي قدرت بـ24,1% ويعود سبب ذلك لوجود هذه الظاهرة المعيقة للقراءة الجيّدة، ويمكننا تعبير هذا الأمر باضطراب سلوكي ناتج عن الفرح أثناء القراءة أو البحث عن المجهول في نفسية المتعلم.	تمّ تسجيل نسبة 62,9% على مستوى مدارس المعاقين بصرياً وسبب موافقة هذه العينة تتمثل في كون الطفل المعاق بصرياً متعلماً كان بمدرسة أو غير متعلم يقوم بمثل هذه الحركات بعفوية متجاهلاً محيطه الخارجي أحيانا، الشيء الذي يجعل الأمر الملاحظ حتى في أطوار متقدمة من التعليم لدى البعض، وقد نفسر الظاهرة بكونها نفسية دون الحديث عن انتقال النفسي إلى المرضي.
موافق بشدّة	تعدّ نسبة 1,7% ضئيلة بالنظر لوجود حالات تمارس هذا السلوك وسبب موافقة هؤلاء المعلمين بشدّة مرّده إلى ملاحظة الجيّدة والحرص الشديد على كلّ ما يخصّ المتعلّم.	نلاحظ ارتفاع النسبة المئوية والتي عبّر أصحابها بموافق بشدّة، إذ قدرت بـ11,3% مقارنة بمدارس المبصرين ويعود سبب موافقتهم بشدّة إلى وجود هذا النوع من الصعوبات القرائية بمدارس المكفوفين خاصّة في الأطوار الأولى من التعليم الابتدائي، كما يعود إلى اهتمام هذه العينة بكلّ ما يهم المتعلمين.
محايد	لقد تمّ تسجيل نسبة 17,2% وهي النسبة التي عبّر أصحابها بمحايد، ويعود سبب ذلك لالتحاقهم بتعليم حديثاً أو عدم الاكتراث للاستبيان.	نلاحظ تسجيل نفس النسبة تقريبا والتي عبّر أصحابها بمحايد إذ قدرت بـ9,7% مقارنةً بمدارس المبصرين، ويعود سبب رفض هؤلاء التجاوب مع الاستبيان أو عدم العلاقة المباشرة بالمتعلم المعاق بصرياً.
غير موافق	لقد لاحظنا تسجيل نسبة معتبرة قدرت بـ44,8% ويعود سبب عدم الموافقة لعدم انتشار هذا النوع من الصعوبات رغم وجودها لدى البعض.	ومن النسب المتوسطة التي تمّ تسجيلها تلك التي قدرت بـ14,5%، وقد اختلفت عن النسبة المسجلة على مستوى مدارس المبصرين، وقد يعود سبب الانخفاض إلى وجود هذه الظاهرة بمدارس المعاقين بصرياً وعدم الموافقة مرّده إلى تأطير هذه العينة إلى أطوار مرتفعة من التعليم يشكل النضج المعرفي عند المتعلمين.
غير موافق بشدّة	تمّ تسجيل 12,1% وهي نسبة مقبولة عند معلمي المرحلة الابتدائية، ويغزى سبب شدّة عدم الموافقة لكون هؤلاء من مدرسي أطوار متقدمة في المرحلة الابتدائية، حيث يلاحظ بعض النضج عند المتعلمين كما أنّ ظاهرة ليست بقدر ما هو موجود في مراكز بعض الإعاقات.	بعد الإحصاء تبيّن اختلاف عند الفئتين، إذ تمّ تسجيل 1,6% بمدارس المكفوفين، ويمكننا تفسير هذا الرأي بعدم ملاحظة الظاهرة من أصحابه.

السؤال الحادي عشر: تعب المتعلّم عندما يقرأ: قراءة كاملة للنّص.

- **التحليل:**

الفئة / السؤال	الفئة المبصرة	الفئة المكفوفة
موافق	بعد الإحصاء المترتب عن الاستبيان تمّ تسجيل 51,7% وهي العينة التي عبّرت بموافق ويعود سبب الموافقة إلى ما يلاحظ على بعض المتعلمين الذين يتعبون عند قراءة النّص كاملاً ومرّد ذلك طول بعض النصوص مقروءة من طرف المتعلم أو معاناة البعض الآخر من بعض الأمراض.	لقد تمّ تسجيل نسبة 59,7% على مستوى مدارس المعاقين بصرياً والنسبة مرتفعة بقليل مقارنةً بالإطارات الموجودة بمدارس المبصرين وسبب موافقة هؤلاء مرّده إلى محاولة جعل المعلم يقرأ النّص كاملا للمتعلم قصد تطوير حاسة اللّمس لديه وكذا قلة عدد المتعلمين بالفصل الدراسي ما يمكّن المعلم من السماح بقراءة النّص لدى كلّ تلامذته.
موافق بشدّة	ومن النسب المرتفعة 24,1% ويعود سبب شدّة موافقة هذه العينة إلى وجود هذا النوع من الصعوبات عند بعض المتعلّمين على مستوى المراحل الأولى من التعليم الابتدائي.	من النسب التي سجلناها تلك التي قدرت بـ19,3% وهي تقترب من النسبة المسجلة بمدارس المبصرين، ويدلّ هذا الأمر على أنّما يجري على الفئة المبصرة هو نفسه ما ينطبق على الفئة المكفوفة إلاّ في بعض الحالات.
محايد	تعدّ نسبة 10,3% النسبة التي عبّر عنها أصحابها بمحايد ويعود سبب ذلك إلى الجهل بالظاهرة تماماً.	تمّ تسجيل 1,6% فيما يخص النسبة التي عبّر أصحابها بالحياد فلو قارنّا بما يقابلها على مستوى مدارس المبصرين لوجدنا فرقاً كبيراً بين النسبتين، وقد يعود هذا الأمر للاهتمام المسجل للاستبيان عموماً بمدارس المكفوفين. أمّا عن سبب التعبير بمحايد فتفسيره عدم معرفة بعض من استجوبناهم بِما قد يحدث للمتمدرس داخل القسم.
غير موافق	لقد لاحظنا تسجيل 10,3% وهي نسبة مقبولة التي عبّر عنها أصحابها بغير موافق، ومرّد ذلك عدم ملاحظة هذه الظاهرة أو تقييم النص بفقرات على المتعلمين قصد مراعاة التوقيت الزمني الخاص بالقراءة الشيء الذي لا يؤدي إلى تعب المتعلم عند القراءة.	ما أمكننا ملاحظته هو التقارب الشديد بين النسبتين، إذ سجلنا نسبة 11,3% ويدلّ الأمر على كون المنظومة التي يخضع لها المعاقون بصريا هي نفسها التي يتبعها المبصرون، وعن سبب عدم الموافقة كون بعض المستجوبين لا يزاولون التدريس بالمرحلة الابتدائية.
غير موافق بشدّة	ومن النسب المنخفضة 3,4% وهي النسبة غير موافقة بشدّة، ومرّد ذلك إلى عدم ملاحظة هذه الظاهرة أو عدم تسجيلها بالنسبة لهؤلاء.	نلاحظ بعض الارتفاع في النسبة المئوية التي سجلت بمدارس المكفوفين وقد قدرت بـ8%، ومرّد ذلك لعدم ملاحظة الأمر من بعض المؤطرين الذين لا يزاولون التدريس إلى أحيانا ويمارسون مهام تأطيرية أخرى.

السؤال الثاني عشر: بطء في قراءة المتعلّم للنّص.

- **التحليل:**

الفئة / السؤال	الفئة المبصرة	الفئة المكفوفة
موافق	ممّا سجلناه بعد الإحصاء هو النسبة المرتفعة والمقدرة بـ65,5% والتي يعود سبب موافقتها إلى وجود هذا النوع من الصعوبات القرائية عند فئة واسعة من المتعلمين في المرحلة الابتدائية خاصّة السنوات الأولى، ويعود سبب البطء القرائي لعدم إدراك بعض الحروف من جهة لدى البعض، وعدم فهم المعنى أثناء القراءة أو عدم تحضير النّص بالبيت.	بعد الإحصاء تمّ ملاحظة ما يلي: تسجيل 12,9% وهي نسبة تختلف مع تلك المسجلة بمدارس المبصرين، إذ الفرق شاسع ويعود سبب التعبير بموافق إلى كون البطء القرائي من أهمّ الصعوبات القرائية التي تعترض المعاقين.
موافق بشدّة	كما تمّ تسجيل نسبة 15,1% ويعود سبب موافقتهم بشدّة إلى الإلمام بالصعوبات القرائية عامّة والبطء القرائي خاصّة، كما يعود إلى ملاحظة المتعلمين من طرف معلميهم وما يعتليهم من اضطرابات أثناء قراءة النّص.	ومن النسب المعتبرة بمدارس المكفوفين تلك التي قدرت بـ80,6% وهي نسبة مرتفعة جدا مقارنةً بِما سجل على مدارس المبصرين وسبب ذلك مرّده إلى استفحال هذه الصعوبة القرائية في أوساط صغار المكفوفين، نتيجة ضعف حاسة اللّمس لدى البعض واستعمال البقايا البصرية لدى البعض الآخر الذين هم من ضِعاف البصر، إضافة إلى الارتباك لدى البعض.
محايد	لقدتمّ تسجيل 8,6% وهي نسبة معتبرة عند المحايدين ويعود سبب ذلك إلى عدم التكوين الجيّد أو إلى عدم المعرفة بتلامذتهم.	لم نسجل أيّ محايد عكس مدارس المبصرين التي سجل بها نسبة معينة ومرّد ذلك إلى اهتمام خاصة بهذا السؤال.
غير موافق	من النسب المفاجئة 8,6% وهي التي عبّر أصحابها بغير موافق، ويعود سبب ذلك لاعتقاد هذه العينة أنّ البطء أثناء القراءة ليس من الصعوبات.	نلاحظ بعض الفرق بين الفئتين، إذ وبعد الإحصاء لاحظنا 3,2% وهي نسبة التي ارتأت عدم الموافقة والسبب يعود في كون هؤلاء من غير أساتذة المرحلة الابتدائية أو من بعض المرّبين المتخصصين الذين ليسوا على علاقة مباشرة بالتدريس.
غير موافق بشدّة	لاحظنا تسجيل نسبة ضئيلة 3,7% والتي عبّر أصحابها بغير موافق بشدّة ومرّد ذلك كون أنّ البطء القرائي من الصعوبات التي سرعان ما يتمّ التغلب عليه عند أغلب المتعلمين الذين يعانون مثل هذا النوع من الصعوبات.	نلاحظ تقارباً شديداً بين الفئتين، إذ بلغت نسبة المعبّر عنها بـ3,2% وهي نسبة ضئيلة ومرّد ذلك عدم موافقتهم بشدّة كون هؤلاء من أساتذة الذين يدرسون أطوار متقدمة من التعليم، أو ممّن يدرسون مواد لا تتعلق بالقراءة.

السؤال الثالث عشر: رفض المتعلّم القراءة عندما يطلب منه ذلك.

- **التحليل:**

الفئة / السؤال	الفئة المبصرة	الفئة المكفوفة
موافق	من النسب المقبولة التي سجلت تلك الذي قدرت بـ10,3% وهي نسبة مقبولة، وأمّا عن سبب التعبير بموافق فناتج عن وجود هذه الظاهرة ذلك بسبب الخوف داخل الفصل الدراسي أو الخجل الشديد.	من نسب المسجلة بعد الإحصاء تلك التي قدرت بـ16,12% وهي نسبة مرتفعة مقارنةً بتلك التي المسجلة على مستوى مدارس المبصرين، وعن سبب الموافقة فمرّده وجوب مثل هذه الصعوبات بمدارس المعاقين بصرياً سيما عند ضِعاف حاسة اللّمس أو من يعاني الخوف الشديد من المعلم لعامل نفسي.
موافق بشدّة	من النسب التي لفتت الانتباه تلك المقدّرة بـ1,7% والتي عبّ ر أصحابها بموافق بشدّة. وأمّا سبب ذلك فمرّده لوجود هذه الظاهرة خاصّة في أقسام المرحلة الابتدائية سيما الطور الأوّل منها.	نلاحظ تساوي النسبتين، إذ سجلت 1,7% وهي نسبة مئوية ضئيلة ذلك لكون هذا النوع من الصعوبات موجود لكنّه غير مستفحل.
محايد	تعدّ نسبة 3,4% من النسب الكبيرة التي عبّر أصحابها بمحايد وسبب ذلك مرّده عدم فهم السؤال عند هؤلاء.	ما لاحظناه وجود نسبة 3,22% وهي التي عبّرت بمحايد وهي تقترب كثيراً من النسبة المسجلة على مدارس المبصرين، أمّا سبب الحياد عدم المعرفة بخبايا القسم عند بعض من ملأ الاستبيان.
غير موافق	ومن النسب المرتفعة جداً بعد الإحصاء تلك المقدّرة بـ58,6% وهي التي عبّر أصحابها بغير موافق وسبب ذلك عدم شيوع الظاهرة بشكل كبير عند المتعلّمين أو تصنيف الظاهرة لكونها اضطراب وليست صعوبة قرائية المصنّفة من صعوبات أكاديمية.	من النسب المرتفعة تلك المقدرة بـ54,83% وهي قريبة من النسبة المسجلة على مستوى مدارس المبصرين، ومرّد الأمر عدم استفحال هذه الظاهرة وكذا وجود عينة من المستجوبين من يدرسون الطور المتوسط، حيث تكاد تنعدم هذه الأنواع من الصعوبات القرائية.
غير موافق بشدّة	تعدّ نسبة 25,9% وذلك لعدم وجود من يقوم بهذا الفعل من المتعلّمين على أرض الواقع بنسبة لهؤلاء المؤطرين.	نلاحظ ارتفاعاً نسبياً مقارنةً بِما سجلناه بمدارس المبصرين، إذ سجلت نسبة 35,71% ومرّد ذلك كبر السن عند بعض المعاقين بصرياً مقارنةً بأترابهم من المبصرين، كما أنّ هؤلاء من يؤطرون بالتعليم المتوسط ومنهم من لم يلاحظ الظاهرة لعلاقة غير مباشرة بالمتعلم داخل الفصل كأخصائي علم النفس.

السؤال الرابع عشر: إعادة المتعلّم قراءة الكلمة أكثر من مرّة.

- **التحليل:**

الفئة / السؤال	الفئة المبصرة	الفئة المكفوفة
موافق	تبيّن لنا بعد الإحصاء أنّ النسبة المسجلة بمدارس المبصرين هي نفسها المسجلة عند المعاقين بصرياً، وقد قدرت بنسبة 46,6%. وعن سبب الموافقة فإنّه متمثل في وجود هذا النوع من الصعوبات القرائية داخل القسم، إذ عادةً الكلمة لأكثر من مرة عند البعض قد تعود لعامل نفسي أو لضعف في حاسة اللّمس عند المعاقين بصرياً.	تبيّن لنا بعد الإحصاء أنّ النسبة المسجلة بمدارس المكفوفين هي نفسها المسجلة عند فئة المبصرين، وقد قدرت بنسبة 46,6%. وعن سبب الموافقة فإنّه متمثل في وجود هذا النوع من الصعوبات القرائية داخل القسم، إذ عادةً الكلمة لأكثر من مرة عند البعض قد تعود لعامل نفسي أو لضعف في حاسة اللّمس عند المعاقين بصرياً.
موافق بشدّة	سجلنا بعد الإحصاء نسبة 1,7% عند فئة المبصرين و1% عند مدارس المكفوفين، ومن هنا نلاحظ أنّ النسبة نفسها تقريبا ويعود السبب في ذلك لكون المقررات التي يدرسها المبصرون هي نفسها عند المعاقين، لذا فصعوبات القرائية وغيرها قد تتكرر عند الفئتين مع بعض الاختلافات، فمثل هذه الصعوبات نجدها عند المبصرين والمعاقين بصريا بدرجات متفاوتة.	سجلنا بعد الإحصاء نسبة 1% للمعاقين بصرياً و1,7% للمبصرين، ومن هنا نلاحظ أنّ النسبة نفسها تقريبا ويعود السبب في ذلك لكون المقررات التي يدرسها المبصرون هي نفسها عند المعاقين، لذا فصعوبات القرائية وغيرها قد تتكرر عند الفئتين مع بعض الاختلافات، فمثل هذه الصعوبات نجدها عند المبصرين والمعاقين بصريا بدرجات متفاوتة.
محايد	من النسب التي تُثير التساؤل تلك التي عبّر أصحابها بالحياد عند الفئتين، فقد كانت النسبة المئوية متطابقة تقريباً لحدّ بعيد 10,3% عند المبصرين و9,6% بمدارس المعاقين بصريا، وسبب ذلك يتمثل في عدم فهم السؤال أو عدم إعطاء قيمة للاستبيان.	من النسب التي تُثير التساؤل تلك التي عبّر أصحابها بالحياد عند الفئتين، فقد كانت النسبة المئوية متطابقة تقريباً لحدّ بعيد 9,6% عند المكفوفين و10,3% عند المبصرين، وسبب ذلك يتمثل في عدم فهم السؤال أو عدم إعطاء قيمة للاستبيان.
غير موافق	نلاحظ تقارباً في النسبة المئوية، إذ تمّ تسجيل حوالي 41,4% عند المبصرين مقابل 38,7% عند المعاقين بصرياً، أمّا سبب عدم الموافقة متمثل في عدم ملاحظة هذا النوع من الصعوبات القرائية رغم وجوده، ومن الأساتذة من يصنف هذا النوع في التردد.	نلاحظ تقارباً في النسبة المئوية، إذ تمّ تسجيل حوالي 38,7% عند فئة المعاقين و41,4% عند المبصرين، ويعود سبب عدم الموافقة في كون بعض المستجوبين يعملون على تدريس الطور المتوسط أو المتخصصين بشكل كبير، فعادةً ما نلاحظ النضج عند المتعلم بالمرحلة المتوسطة، حيث تقل صعوبات قرائية بشكل كبير.
غير موافق بشدّة	تبيّن لنا بعد الإحصاء تسجيل 0% عند المبصرين مقابل 6,4% بمدارس المعاقين بصرياً، فسبب التعبير بغير موافق بشدّة مرّده إلى عدم ملاحظة هذه الصعوبة عند هؤلاء.	تبيّن لنا بعد الإحصاء تسجيل 6,4% بمدارس المعاقين بصرياً مقابل 0% عند المبصرين، فسبب التعبير بغير موافق بشدّة مرّده إلى عدم ملاحظة هذه الصعوبة عند هؤلاء.

السؤال الخامس عشر:

من الأسئلة المتباينة هذا السؤال لكونه يمثل اختلاف الحواس بين المعاقين بصرياً والمبصرين، إذ يستعمل المعاق بصرياً حاسة اللّمس لمعرفة محيطه الخارجي، وكذا للقراءة والكتابة قصد تكوين الذات والتواصل مع عالمه الخارجي. على عكسه المبصر الذي لابدّ له من حاسة البصر وفي ذلك كلّه قوله تعالى: [الذاريات:21].

- **التحليل:**

الفئة / السؤال	الفئة المبصرة **حدّة الإبصار تساعد المتعلم على القراءة الجيّدة.**	الفئة المكفوفة **حاسة اللّمس تساعد المتعلم على القراءة الجيّدة.**
موافق	من النسب المرتفعة تلك التي قدرت 56,9% والتي تختلف مع تلك النسبة التي سجلت بمدارس المعاقين بصرياً والخاصّة بدور حاسة اللّمس، ويعود السبب في كون حدّة الإبصار ضرورية في عملية القراءة الجيّدة، فأيّ ضعف في الحاسة قد يؤدي إلى اضطراب عند المتعلم وضعف في القراءة لذا يعمد الكثير من المعلمين إلى إجلاس ضِعاف البصر في المقاعد الأمامية حتى لا يشعرهم بالعزلة.	من النسب التي سجلناها بعد الإحصاء تلك النسبة المئوية المتوسطة والمقدرة بـ32,25% وهي نسبة قليلة إذا ما قيست بالواقع، إذ ضعف حاسة اللّمس يمثل هاجساً لدى المعلم والمتعلم، أمّا عن سبب الموافقة فمرّده إلى ما يلاحظ في الأقسام لدى مجموعات لا بأس بها من المتعلمين.
موافق بشدّة	من النسب المتوسطة تلك المقدرة بـ34,5% وعلى عكس ما سجلناه بمدارس المعاقين بصرياً، إذ سجلنا نسبة مرتفعة خاصّة بحاسة اللّمس، أمّا عن سبب تسجيل هذه النسبة والموافقة بشدّة فمرّدها إلى الدور الهام لحاسة الإبصار قصد إعطاء قراءة جيّدة شأنها شأن حاسة اللّمس فأيّ ضعف في الحاستين يسجل بطء في القراءة أو عُسراً قرائياً عند المتعلم.	من النسب المرتفعة 58,6% والتي عكست الواقع التربوي، ويعود سبب موافقة هؤلاء بشدّة إلى كون ضعف حاسة اللّمس تخلف صعوبة في القراءة وبالتالي عدم القدرة على التحصيل عند المتعلمين وكذا تجعل المعلم يبحث عن الطرق البديلة قصد تحقيق عملية الاندماج لدى كلّ المتعلمين، فلا يمكن للمعلم أن يعفي أحدا من مادة القراءة ولكن ضعف حاسة اللّمس خاصّة إذا كان شديداً سببه في عدم تمكين التلميذ من القراءة.
غير موافق	من النسب المسجلة 6,9% والتي عبّر أصحابها بغير موافق والسبب في ذلك حداثة عهدهم بالتعليم وعدم معاناتهم أو وجود من المتعلمين الذين يؤطرونهم من يعاني من هذه المشكلة على مستوى أقسامهم	من النسب المسجلة 9,6% والتي تمثل العناصر غير الموافقة وسبب ذلك مرّده عدم تأطير هؤلاء المستجوبين داخل القسم أو استعمال تحفيظ النصوص كطريقة بديلة عن حاسة اللّمس.
غير موافق بشدّة	نلاحظ أنّ نسبة 1,7% نسبة ضئيلة ولكن واقعية والتي عبّر أصحابها بغير موافق بشدّة وسبب ذلك عدم معرفة هؤلاء بالقسم وعدم ملاحظة جميع المتعلمين.	♦ **ملاحظة:** ما تمّ ملاحظته تسجيل 0% بالنسبة **لمحايد وغير موافق بشدّة** وهذا دليل عن كون حاسة اللّمس تمثل همزة وصل عند أغلب المعاقين بصرياً.

السؤال السادس عشر:

- **التحليل:**

الفئة / السؤال	الفئة المبصرة تساعد القراءة على تحسين مهارتي المحادثة والكتابة	الفئة المكفوفة تعلّم قراءة البرايل كأن سلماً وجيزاً.
موافق	بعد العملية الإحصائية تمّ تسجيل نسبة قدرها 25,9% والتي عبّر أصحابها بموافق في كون للقراءة دور في تطوير مهارتي الكتابة والمحادثة، وسبب موافقة هؤلاء مرّده للدور الذي تلعبه القراءة فبواسطتها يمكن للمتعلم أن يطور مهارة الكتابة وذلك من خلال رؤيته للأحرف والكلمات على السبورة أو الكتاب، كما أنّه يتمكّن من مهارة الكتابة وذلك بواسطة القراءة الجهرية.	من النسب المسجلة بعد الإحصاء 25,80%، وتعدّ هذه النسبة متوسطة بالنظر إلى سرعة المدة التي قد يتعلم فيها المتعلم طريقة برايل قراءةً وكتابةً والتي قد لا تتعدى الشهر لدى البعض على عكس البعض الآخر من المتعلمين الذين يعانون صعوبات في حاسة اللّمس، هذا ما يُعيقهم في تعلّم برايل في وقت وجيز.
موافق بشدّة	من النسب المرتفعة بعد الإحصاء هي 74,1% وهي نسبة تعكس تجاوب المعلمين مع السؤال، أمّا عن سبب شدّة الموافقة فيعود إلى ما لمسه المعلمون من تطور فعلي اكتساب مهارة النطق والكتابة عند المتعلمين بواسطة القراءة، فتحضير الجيّد لنّص بمساعدة الأولياء يمكن المتعلم من تصفيح أخطائه المكتوبة أو الملفوظة ولذا كانت أوّل آية: ﴿اقْرَأْ﴾، فمجتمع المعرفة لا يمكن تأسيسه إلاّ عن طريق القراءة الجيّدة.	تعدّ نسبة 54,83% نسبة مرتفعة ومقبولة وذلك لكون تعلّم طريقة البرايل يتمّ بيُسر مع المعلم الجيّد وكذا الرفع من مستوى حاسة اللّمس عن طريق ما يقوم به المرّبون من أشغال يدوية يمكّن من اكتساب طريقة برايل وتذليل بعض الصعوبات في أقصى وقت ممكن.
محايد	/	/
غير موافق	/	أمّا نسبة 19,35% فقط سجلناها بعد الإحصاء وذلك لمن عبّروا بغير موافق وسبب ذلك مرّده لكون بعض المتعلمين قد يكتسبون هذه الطريقة في وقت طويل لكونهم يعانون من ضعف في حاسة اللّمس أو عدم التكفل الجيّد، كما نلاحظ ضِعاف البصر أو فقدوا بصرهم في وقت متأخر مع الحفاظ على بقايا بصريّة الشيء الذي يجعل حاسّة اللّمس عند هؤلاء ضعيفة فيضطرون لاستعمال البصر في القراءة والكتابة وهذا الأمر يكون عادةً عائقاً لديهم في تعلّم البرايل.
غير موافق بشدّة	♦**ملاحظة:** ممّا لاحظناه هو تسجيل 0%، إذ لم يعبّر أحداً من المستجوبين **بمحايد** أو **غير موافق بشدّة** نظرا لطبيعة السؤال وتجاوب كلّ المعلمين معه.	♦**ملاحظة:** حول هذا السؤال هو التفاعل الجيّد من المعلمين وباقي المستجوبين فـ0% هي نسبة المسجلة فيما يخص **بمحايد** و**غير موافق بشدّة**.

السؤال السابع عشر: للقراءة دور فعّال في الرفع في المستوى التحصيل اللّغوي للمتعلّم.

- **التحليل:**

الفئة / السؤال	الفئة المبصرة	الفئة المكفوفة
موافق	بعد الإحصاء تبيّن لنا أنّ نسبة 24,1% هي التي عبّر أصحابها بموافق بمدارس المبصرين، ونلاحظ أنها نسبة متوسطة ويعود سبب الموافقة في كون القراءة أساس تشكيل العملية اللّغوية عند المتعلّم.	بعد قيامنا بعملية إحصائية تبيّن لنا ما يلي تسجيل نسبة 22,4% وهي تقترب من تلك التي سجلت بمدارس المبصرين وسبب ذلك اقتناع هؤلاء المؤطرين بالدور الذي تلعبه القراءة في حياة المتعلم.
موافق بشدّة	من النسب المرتفعة هي 74,1% والتي عبّر أصحابها بموافق بشدّة ويعود سبب ذلك في العلاقة بين القراءة واللغة، إذ بدون قراءة لا يمكن للمتعلم من تحسين أدائه اللّغوي والرفع من مستوى التحصيل، فللقراءة علاقة بالوسط الخارجي للمتعلم لذا كانت أوّل آية: ﴿اقْرَأْ﴾.	نلاحظ تسجيل نسبة أكثر من 69,35% وهي نسبة مرتفعة وتقترب ممّا سجل بمدارس المبصرين وسبب هذا الارتفاع المتمثل بموافق بشدّة مرّده أنّ المعاق بصرياً محتاج إلى القراءة قصد تحسين تحصيله اللّغوي خاصّة وأنّ أغلب المعاقين بصرياً يمتلكون رصيداً لغوياً مقبولاً منذ الطفولة نظراً للعلاقة التي تربطهم مع المذياع، إلاّ أنّ القراءة يبقى دورها رائد ورئيسي في صناعة ورفع تحصيل اللّغوي لدى المتعلّم المعاق بصرياً.
محايد	ومن نسب الضعيفة وهي نسبة مقبولة تلك التي قدرت بـ1,7% والتي ارتأى أصحابها الحياد ويعود السبب في ذلك في عدم فهم السؤال، أو عدم أخذ استبيان بالجدّية الآزفة.	من النسب الضعيفة 1% وهي التي سجلت بمدارس المبصرين تقريباً ويعود التعبير بهذا الرأي لعدم فهم السؤال أو لتجاهل الاستبيان.
غير موافق	♦**ملاحظة:** ما نلاحظه هو عدم التعبير **بغير موافق** أو **غير موافق بشدّة**، وهذا أمر طبيعي يتماشى مع طبيعة السؤال.	من النسب المسجلة كذلك 4,1% وهي التي عبّر أصحابها بغير موافق ويعود سبب عدم الموافقة وبحسب هؤلاء لكون القراءة ليست وحدها صانعة لتحصيل اللّغوي للمتعلم ذلك لوجود عدّة إطارات على غير دراية بطريقة برايل لكنّهم على درجة كبيرة من التفوق في مجالات شتى.
غير موافق بشدّة		ومن النسب المنخفضة تلك المقدرة 3,22% وهي على عكس مدارس المبصرين التي سجلت صفر بالمئة، أمّا سبب غير الموافقة بشدّة فيعود لكون المتعلم المعاق بصرياً يلتحق بالمدرسة وهو على درجة من التحصيل اللّغوي بسبب علاقته الشديدة بالمذياع ووسائل الإعلام وكذا المسجد كون الطفل المعاق عادةً ما يبقى في البيت أو يرافق كبار السن كالوالدين على عكس أترابه من المبصرين الذين يجنحون إلى اللعب والمرح في الشارع وغيره.

السؤال الثامن عشر: مساهمة المطالعة في تنمية الرصيد اللّغوي الفكري للمتعلّم.

- **التحليل:**

الفئة / السؤال	الفئة المبصرة	الفئة المكفوفة
موافق	بعدما قمنا بالإحصاء لاحظنا نسبة 19% التي عبّرت بموافق وسبب ذلك يعود للدور الذي تلعبه المطالعة في تقوية الرصيد اللّغوي عند المتعلّم.	لقد تمّ تسجيل نسبة متوسطة قدرت بـ19% وهي نفسها التي سجلت بمدارس المبصرين وسبب ذلك مرّده للدور الكبير الذي تلعبه المطالعة في الرفع من الرصيد اللّغوي للمتعلّم.
موافق بشدّة	نلاحظ تسجيل نسبة قدرها 81% ويعود سبب ذلك لِما تلعبه المطالعة من دور في تنمية الرصيد اللّغوي، إذ تظهر المطالعة حقيقة الفروقات الفردية والتباين في تنمية الرصيد اللّغوي بين المتعلم الذي يطالع باستمرار والذي لا يطالع.	تعدّ نسبة 69,35% نسبة مرتفعة لكنها أقل ممّا سجل عند المبصرين وسبب التعبير بموافق بشدّة مرّده أنّ المعاق بصرياً عموماً يتوق إلى المطالعة قصد رفع رصيده اللّغوي وتوظيف ما يكتسبه أثناء النقاشات خاصّة مع كبار السنّ حتى يحقق الاندماج في أسرته ومجتمعه.
محايد	♦**ملاحظة:** نلاحظ عدم تسجيل أيّ نسبة في باقي عناصر السؤال من استبيان-محايد، غير موافق، غير موافق بشدّة-	لقدتمّ تسجيل نسبة 8,6% وهذا بعد الإحصاء عند من عبّروا بمحايد على عكس مدارس المبصرين التي لم تسجل أيّ نسبة ومرّد الحياد عدم فهم السؤال.
غير موافق		لقدتمّ تسجيل نسبة 3,22% وهي نسبة ضعيفة إلى أنها مرتفعة مقارنةً بمدارس المبصرين التي لم تسجل أيّ نسبة. أمّا عن سبب عدم الموافقة فمرّده لكون المطالعة لم تعد من الأساسيات عند المتعلّمين بصفة عامة نظراً لطغيان وسائل الإعلام والوسائل التكنولوجية.
غير موافق بشدّة		ومن النسب المسجلة كذلك 3,22% لكنّها ضعيفة مقارنةً بمدارس المبصرين التي لم تسجل أيّ رقم. أمّا عن سبب التعبير بغير موافق بشدّة فمرّده إلى الانخفاض المسجل في مستوى المطالعة وكذا التعويض النسبي من قِبل وسائل الإعلام خاصّة المذياع، فعدم وفرة الكتاب بطريقة برايل وقلة وجود القارئ المتطوع تجعل المعاق بصرياً يجنح إلى التعويض بواسطة البرامج الإذاعية.

السؤال التاسع عشر: تفضيل المتعلّم استعمال الكمبيوتر الناطق في تحضير نص القراءة بدلاً من قراءته.

- **التحليل:**

الفئة / السؤال	الفئة المبصرة	الفئة المكفوفة
موافق	بعد الإحصاء تمّ تسجيل نسبة 15,5% وهي نسبة مقبولة بمدارس المبصرين ومرّد ذلك لكون استعمال الكمبيوتر نادراً ما نراه في مدارسنا، كما أنّه لا نعوّض القراءة الجهرية بأيّ حال من الأحوال، فاستعمال الوسائل التكنولوجية عموماً والناطقة خاصّة من شأنها أن تنتج لنا قدراً مقلداً وإن كانت هذه الوسائل تُعين في التغلب على بعض الصعوبات القرائية.	من النسب المسجلة 25,8% على عكس ما سجل عند المبصرين وسبب التعبير بموافق هو الميل نحو استعمال الكمبيوتر الناطق لتحضير النّصوص كون القراءة الجهرية من دون تحضير تسبب ضغطاً نفسياً زائداً عند المتعلم الكفيف.
موافق بشدّة	من النسب المنخفضة 5,2% وهي التي عبّر أصحابها بموافق بشدّة، أمّا سبب الميل إلى هذا الرأي يعود لعلاقة المتعلمين في هذا العصر بالكمبيوتر، فاستعماله أثناء تحضير النصوص من شأنه تحسين الأداء والرفع من مستوى لدى المتعلّم.	عن النسب المسجلة 6,5% وهي ترتفع بقليل عن ما سجل بمدارس المبصرين ويعود سبب ذلك كون أنّ المتعلم الكفيف يحبذ استعمال الوسائل التكنولوجية الحديثة خاصّة الكمبيوتر الناطق، معتقداً أنّ هذه الوسائل تساعد على التحصيل والتحضير النّصوص أحسن من استعمال حاسّة اللّمس والقراءة أمام زملائه خاصّة عند بطئي القراءة.
محايد	من النسب المرتفعة 27,6% وهي النسبة التي ارتأى أصحابها الحياد، أمّا عن سبب اختيار هذا الرأي فمرّده عدم فهم السؤال وعدم العلاقة بين كمبيوتر ناطق والقراءة الجهرية بحسب هؤلاء.	من النسب التي سجلت كذلك 19,4% وهي منخفضة مقارنةً على ما سجل بمدارس المبصرين، أمّا عن سبب التعبير بمحايد فقد يعود إلى عدم استعمال الكمبيوتر الناطق وتجربته في تحضير النّصوص خاصّة مع المتعلمين الذين يعانون ضعفاً في حاسّة اللّمس.
غير موافق	تمّ تسجيل نسبة 36,2% وهي التي عبّر أصحابها بغير موافق ومرّد ذلك عدم استعمال الكمبيوتر بالنسبة للمتعلمين المبصرين، وكذا كون القراءة الجهرية لا مفر منها.	نلاحظ تقارباً مسجلاً في النسبة المئوية بين الفئتين، إذ تمّ تسجيل 35,5% وسبب غير الموافقة في استعمال الكمبيوتر ناتج عن كونه وسيلة مكملة لا غاية.
غير موافق بشدّة	من النسب المسجلة 15,5% وهي نسبة ضعيفة نظراً إلى طبيعة السؤال، أمّا سبب التعبير بغير موافق بشدّة فكون أنّ المتعلّم المبصر لا يحتاج إلى كمبيوتر الناطق فهو يستعمل الكمبيوتر العادي في حياته إلاّ أنّه لا يُوظفه في تحضير نصوصه، كما أنّ القراءة الجهرية لا يمكن الاستغناء عنها.	نلاحظ تسجيل 12,9% وهي نسبة تقترب من تلك المسجلة بمدارس المبصرين، أمّا سبب التعبير بغير موافق بشدّة فيعود أنّ حاسة اللّمس واستعمالها في القراءة لا يمكن تعويضها بأيّ حال من الأحوال وما الوسائل التقنية إلاّ تكميلية.

السؤال العشرين: استعانة المعلّم بالتكنولوجيا الحديثة لتحضير الدّرس وتقديمه للمتعلّمين.

- **التحليل:**

الفئة / السؤال	الفئة المبصرة	الفئة المكفوفة
موافق	نسبة 50% ممّن عبّروا بموافق وهذا على مستوى مدارس المبصرين	من النسب المرتفعة التي قدرت بـ64,5% وقد فاقت ما سجل عند المبصرين وسبب تعبير هؤلاء بموافق هو كون المؤطرين بمدارس المعاقين بصرياً وأخصّ المكفوفين منهم يفضلون استعمال هذه الوسائل لقلة الوثائق التربوية المكتوبة بطريقة برايل باستثناء الكتاب المدرسي، كما أنّ استعمال هذه الوسائل يؤدي إلى ربح الوقت لأنّ كتابة المذكرة كاملة بطريقة برايل يكلف وقتاً كثيرا وكذا عدم وجود شخص مساعد في كلّ وقت.
موافق بشدّة	من النسب التي تمّ تسجيلها 17,2% وهي التي عبّر أصحابها بموافق بشدّة ويعود هذا لتسهيل عملية البحث عن المعلومة وكذا غلاء الكتاب، كما أنّ الوسيلة التكنولوجية من شأن صاحبها أن يطبق المعلومة المعاصرة.	لقد تمّ تسجيل نسبة 14,5% وهي تقترب كثيرا من النسبة التي سجلت بمدارس المبصرين، أمّا عن سبب الموافقة بشدّة فمرّده إلى ربح الوقت في تحضير المذكرات وهناك من يفضل تقديم بعض الدروس مسجلة خاصّة في اللّغات الأجنبية.
محايد	كما لاحظنا تسجيل 17,2% وهي النسبة التي عبّر أصحابها بالحياد، وأمّا سبب ذلك فمرّده إلى عدم تجربة الوسائل التكنولوجية في تحضير المذكرات.	من بين أضعف النسب 4,8% وهي نسبة منخفضة مقارنةً بما سجل بمدارس المبصرين، وأمّا عن سبب الحياد فمرّده إلى عدم تجربة هذه الوسائل في التحضير أو كون بعض المستجوبين من بين المرّبين المتخصصين وأخصائي علم النفس، فهؤلاء ليسوا على علاقة بالقسم أو تحضير الدروس.
غير موافق	من النسب التي نراها مقبولة 12,1% وهي التي عبّر أصحابها بغير موافق، ومرّد ذلك عدم تجنيد هذه الوسائل والرغبة في التعامل مع الكتاب في تحضير الدّرس وتفضيل الطريقة القديمة في التدريس.	نلاحظ تقارباً بين النسبتين المسجلتين، إذ نلاحظ 14,5% بمدارس المعاقين بصرياً ويعود سبب عدم موافقة هؤلاء في عدم الإلمام بهذه الوسائل وتفضيل استعمال الطريقة القديمة في تحضير الدروس.
غير موافق بشدّة	من النسب الضعيفة 3,4% وهي التي عبّر أصحابها بغير موافق بشدّة، وسبب ذلك مرّده كون أنّ ما في الكتاب قد لا يوجد في تلك الوسائل، كما أنّ هؤلاء يفضلون أن يكونوا هم الأصل في تقديم المعلومة لمتعلّميهم بدل تقديمها مسموعة.	نلاحظ تسجيل 1,6% وهي نسبة ضعيفة لكنها مقبولة إذا ما قورنت بما يجل بمدارس المبصرين وسبب في ذلك مرّده إلى رفض هذه الوسائل وتفضيل استعمال ما جرت عليه العادة في تحضير المذكرات.

خلاصة الفصل:

إن علاقة الإعاقة البصرية بحقلي الصعوبات التعليمية والفروقات الفردية أمر نسبي، إذ لا نستطيع إثبات أو نفي الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود علاقة بين الصعوبات التعليمية والفروقات الفردية بين المتعلمين بسبب الإعاقة البصرية .كما لا يمكننا أن نثبت أو ننفي الفرضية البديلة القائلة بكون مردّ الصعوبات التعليمية والفروقات الفردية إلى الإعاقة البصرية عند المتعلمين المعاقين بصريا.

وفي ما يخص الجانب الأكاديمي فلا علاقة للإعاقة بميدان الصعوبات التعليمية، وذلك لكون المقرر البيداغوجي نفسه. أما الاختلاف بين الفئتين فيتمثل في الوسيلة والحاسة، كما أن للجانب النّمائي دور في الصعوبات القرائية، فإذا كان المعاق بصريا مصابا باضطراب نمائي فقد تكون الصعوبة أكثر حدة من المتعلم المبصر.

خاتـمـة

لا يزال حقل الصعوبات التعليمية والفروقات الفردية حقلا بكرا للدراسة ؛إذ وجب إخضاع المعلمين عند الفئة العادية أو عند ذوي الإعاقة إلى تكوين مستمر في هذا المجال، واطلاعهم على مختلف النظريات الحديثة في علوم التربية وعلم النفس وذلك قصد استثمار أمثل في الورقة البيضاء المتمثلة في متعلمي المرحلة الابتدائية، وعلى هذا الأساس قامت دراستنا التي عرجنا فيها إلى الجانب النظري ثم الإطار التطبيقي الذي مكننا من استخلاص مجموعة من النتائج نجملها فيما يلي:

- البرنامج الخاص بالنصوص المدرسية برنامج موحد من جهة أخرى.
- وجود التماثل بين الفئتين إذ أنّ سلامة الحواس ضرورة في تعلم القراءة وتذليل الصعوبات القرائية، كما أننا نسجل تباينا يتمثل في كون الصعوبات النمائية والأكاديمية أقوى بالنسبة للمعاقين بصريا مقارنة بأترابهم من المبصرين.
- إن الفروقات الفردية لها دور كبير ينبغي على المعلم مراعاته عند الفئتين، إضافة إلى فروقات أخرى وجب التفطن إليها والعمل على تذليلها.
- للصعوبات الأكاديمية تأثير بالغ لدى المتعلمين وعند الفئتين، فصعوبة بعض النصوص قد تجعل المتعلم من هذه الفئة أو تلك يحذف كلمات عند القراءة الجهرية أو يضيف أخرى أو يبدل معتمدا على مخزونه اللغوي.
- ما يمكن قوله هو التشابه الملحوظ عند المتعلمين من الفئتين، حيث إن للصعوبات النفسية والاضطرابات النمائية دور في حدوث الفروقات الفردية داخل الفصل الدراسي، ومن مظاهر هذه الفروقات إضافة المتعلم لكلمات أثناء القراءة الجهرية .
- إن مختلف الصعوبات أكاديمية كانت أم نفسية أو حتى نمائية تؤثر في المتعلم عند الفئتين، فتجعله يقوم بحركات رأس نمطية رغبة في التخلص بسرعة من قراءة النص أو لعدم إدراكه الجيد ما يقرأ بسبب وجود الأسطر المتصلة في النصوص المكتوبة بطريقة برايل. والأمر نفسه يوجد عند المبصرين

بدرجة أخف حين تكون الخطوط متقاربة، وقد يكون منشأها بيداغوجيا متعلقا بالإخراج الفني للكتاب المدرسي (نوع الخط، حجمه، المسافة بين الأسطر).

- للفروقات الفردية دور كبير ينبغي على المعلم مراعاته عند الفئتين، فقد يحذف المتعلم كلمات أو يخلط بين الأحرف المتشابهة لفظا والمختلفة خطا، إضافة إلى فروقات أخرى وجب التفطن إليها والعمل على تذليلها.
- للعامل النفسي دور هام عند الفئتين فقد يقرأ المتعلم الأحرف المكتوبة المختلفة خطا والمتشابهة لفظا بفعل تأثره باللهجة العامية أو ما يسمعه خطأ من المعلم، إلا أننا نستنتج استنتاجا آخرا يتمثل في التباين والاختلاف حيث أن المعاق بصريا قد يعكس قراءة أحرف أخرى وهذا بفعل طريقة برايل، التي تقرأ على عكس كتابتها.
- من مظاهر الفروقات الفردية القراءة الخاطئة، تغيير مواقع الأحرف في الكلمة وهذا عند الفئتين، أما بالنسبة للمعاقين بصريا فعدم التحكم في حاسة اللمس وعدم المتابعة الجيدة للأسطر يؤدي به إلى هذا الأمر، وهذا نتيجة القلق أو الخوف أحيانا.
- للصعوبات الأكاديمية تأثير بالغ لدى المتعلمين وفي الفئتين، فصعوبة بعض النصوص قد تجعل المعلم من هذه الفئة أو تلك يحذف كلمات عند القراءة الجهرية أو يضيف أخرى أو يبدل معتمدا على خزانه اللغوي.
- ما يمكن قوله هو التشابه الملحوظ عند المتعلمين من الفئتين، حيث أن للصعوبات النفسية والاضطرابات النمائية دور في حدوث الفروقات الفردية داخل الفصل الدراسي.
- مما لا شك فيه أنَّ للصعوبات النمائية أثرا بالغ في القراءة الجيدة للنص لدى الفئتين، فبفعل الاضطرابات النمائية نجد المتعلم المبصر أو الكفيف يفقد مكان القراءة باستمرار، ولكن قد نقف على صعوبات أخرى تعترض المتعلم الكفيف كالعامل النفسي، فالقيام بحركات رأس نمطية تدل في الغالب على الاضطراب والخوف.

- إنّ مختلف الصعوبات أكاديمية كانت أم نفسية أو حتى نمائية تؤثر في المتعلم عند الفئتين، فتجعله يقوم بحركات رأس نمطية رغبة في التخلص بسرعة من قراءة النص أو لعدم إدراكه الجيد عند القراءة بسبب وجود الأسطر المتصلة في النصوص المكتوبة بطريقة برايل. والأمر نفسه يوجد عند المبصرين بدرجة أخف حين تكون الخطوط متقاربة، وقد يكون منشأها بيداغوجيا متعلقا بالإخراج الفني للكتاب المدرسي (نوع الخط، حجمه، المسافة بين الأسطر).

- يعود تعب المتعلم عند قراءته للنص إلى الصعوبات النمائية والتي لها دور هام في صناعة الفروقات الفردية بأنواعها.

- يعد البطء القرائي مظهرا من مظاهر الصعوبات القرائية والذي يحدث بفعل اضطرابات نمائية أو صعوبات بيداغوجية وإدراكية، فعامل تشتت الحاسة إبصارا كانت أو لمسا سببه عدم التركيز أو عدم القدرة على التذكر والانتباه، أو تقارب الخطوط في الكتاب المدرسي بالنسبة للمتعلم المبصر واتصالها بالنسبة للمتعلم الكفيف.

- يُعدُّ سبب رفض المتعلم القراءة لعاملي الصعوبات الأكاديمية والقرائية واضطرابات النمائية عند الفئتين، فقد يحاول المتعلم كفيفا كان أو مبصرا إضافة كلمات من خارج النص تعويضا لضعف حاسة اللمس عند المتعلم الكفيف أو لتشتت بصري.

- ما يمكن استنتاجه من خلال التحليل أن للصعوبات الأكاديمية ،دور في إعادة المتعلم للكلمة أكثر من مرة وذلك لعدم الانتباه والتركيز أو لصعوبات بيداغوجية أعاقت فهم المتعلم لما يقرأه وهذا ما يجعله يضيف كلمات أخرى من خارج النص أو يحذف كلمات داخل النص، اعتمادا على ما خزنته ذاكرته .

- للتوازن الحسي دور هام في التغلب على الصعوبات القرائية عموما، وكلما كانت حاسة اللمس قوية وكذا حاسة الإبصار كلما زاد التركيز عند المتعلم الكفيف والمبصر، ومن ثمَّ تتم قراءة النص

بسلاسة وفي وقت وجيز، وكلما ضعفت الحاسة لجأ المتعلم إلى حذف كلمات من النص أثناء القراءة الجهرية وزيادة أخرى من خارج النص معتمدا على ما خزنته ذاكرته.

التوصيات: أخيرا ما نُوصي به:

- تخصيص أقسام خاصة لذوي صعوبات التعلم عبارة عن غرف مصادر لتلقي الخدمات التربوية الخاصة والمساعدة المكثفة ،حيث يتم اعتماد التعليم الفردي حسب احتياجات وقدرات كل متعلم.
- وجوب تعلّم طريقة برايل على كلّ المعلّمين الذين يقومون بتدريس السنوات الأولى من التعليم الابتدائي على مستوى مدارس المعاقين بصريا.
- ضرورة تدريب الأطفال المكفوفين على حاسة اللّمس منذ السنوات الأولى من العمر.
- زيادة الوعي بضرورة التنوع والتعدد في الأساليب والاستراتيجيات المستخدمة في حجرة الدرس.
- ضرورة اعتماد برامج تدريبية ناجحة خاصة بذوي صعوبات التعلم وتطبيقها لعلاج هذه الصعوبات في الوسط المدرسي.
- التأكيد على أهمية التشخيص المبكر لذوي الصعوبات استنادا إلى معايير تتمتع بجميع الخصائص السيكومترية.
- إيجاد آليات لتكوين الأساتذة في تشخيص عوائق التعلم المختلفة وأنماط التكفل بها.
- عقد اتفاقيات بين وزارة التربية الوطنية ومختبرات البحث لاستغلال الدراسات والبحوث.
- العمل على اجتماع الدراسات البينية من لسانيات عصبية وحاسوبية وعلوم التربية قصد وضع برنامج يقوم على أساس نظرية المحاكاة، يعمل على تذليل الصعوبات القرائية عند المبصر والكفيف.

الملاحق

الملحق رقم (01):

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أبو بكر بلقايد– تلمسان–

كلية الآداب واللغات **قسم اللغة العربية وآدابها**

استمارة الاستبانة

«الصعوبات التعليمية والفروقات الفردية عند تلاميذ الطور الابتدائي

(المبصرون والمكفوفون) دراسة مقارنة»

بحث لنيل شهادة دكتوراه العلوم ، تخصص: علم اللغة الحديث

إعداد الطالب: أنوار بن شوك **إشراف: أ.د.غيثري سيدي محمد**

الأساتذة الأفاضل:

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته: في إطار البحث العلمي الأكاديمي، يتم الإعداد لأطروحة الدكتوراه التي يدور موضوعها حول: **"الصعوبات التعليمية والفروقات الفردية عند تلاميذ الطور الابتدائي (المبصرون والمكفوفون) دراسة مقارنة".**

يشرفنا أن نطلب منكم منحنا بعضا من وقتكم للإجابة عن أسئلة هذه الاستبانة التي نهدف من خلالها إلى تحقيق هدف علمي محض. ومما لاشك فيه أن إجابتكم الموضوعية عنها خطوة ضرورية لدراسة هذا الموضوع دراسة شاملة تعتمد إلى حد كبير على خبرتكم في التدريس، مساهمة منكم في تطوير طريقة التدريس وتحسينها وإعطاء رأيكم حول أهمّ الصعوبات القرائية التي تعترض متعلمي الطور الابتدائي من الفئة العادية وفئة المكفوفين، مع مراعاة الفروقات الفردية بينهم. باعتباركم خبيرا ميدانيا.

لذا نرجو من سيادتكم وضع علامة (×) أمام العبارة التي تعبر عن رأيكم.

وشكرا على تعاونكم.

استبيان خاص بمعلمي المرحلة الابتدائية– فئة المكفوفين–

أوّلا: البيانات الشخصية:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

المؤهل العلمي:

سنوات الخبرة:

مكان العمل:

ثانيا:البيانات المعرفية:

1- الصعوبات التعليمية التي تعترض المتعلم هي صعوبات نفسية.

موافق ☐ موافق بشدة ☐ محايد ☐ غير موافق ☐ غير موافق بشدة ☐

2- الصعوبات التعليمية التي تعترض المتعلم هي صعوبات أكاديمية.

موافق ☐ موافق بشدة ☐ محايد ☐ غير موافق ☐ غير موافق بشدة ☐

3- الصعوبات التعليمية التي تعترض المتعلم هي صعوبات نمائية.

موافق ☐ موافق بشدة ☐ محايد ☐ غير موافق ☐ غير موافق بشدة ☐

4- تراعي الفروقات الفردية بين المتعلمين أثناء تقديم نشاط القراءة.

موافق ☐ موافق بشدة ☐ محايد ☐ غير موافق ☐ غير موافق بشدة ☐

5- لا يميّز المتعلّم بين الحروف المتشابهة لفظا والمختلفة كتابة أثناء القراءة.

موافق ☐ موافق بشدة ☐ محايد ☐ غير موافق ☐ غير موافق بشدة ☐

6- يغيّر المتعلّممواقع الأحرف في الكلمة الواحدة.

موافق ☐ موافق بشدة ☐ محايد ☐ غير موافق ☐ غير موافق بشدة ☐

7- يحذف المتعلّم كلمات أثناء القراءة الجهرية.

موافق ☐ موافق بشدة ☐ محايد ☐ غير موافق ☐ غير موافق بشدة ☐

8- يضيف المتعلّم كلمات أثناء القراءة الجهرية.

موافق ☐ موافق بشدة ☐ محايد ☐ غير موافق ☐ غير موافق بشدة ☐

9- يفقد المتعلّم مكان القراءة باستمرار.

موافق ☐ موافق بشدة ☐ محايد ☐ غير موافق ☐ غير موافق بشدة ☐

10- يقوم المتعلّم بحركات رأس نمطية أثناء القراءة تُعيق القراءة الجيّدة.

موافق ☐ موافق بشدة ☐ محايد ☐ غير موافق ☐ غير موافق بشدة ☐

11- يتعب المتعلّم عندما يقرأ قراءة كاملة للنص.

موافق ☐ موافق بشدة ☐ محايد ☐ غير موافق ☐ غير موافق بشدة ☐

12- بطيء في قراءته للنص.

موافق ☐ موافق بشدة ☐ محايد ☐ غير موافق ☐ غير موافق بشدة ☐

13- يرفض المتعلّم القراءة عندما تطلب منه ذلك.

موافق ☐ موافق بشدة ☐ محايد ☐ غير موافق ☐ غير موافق بشدة ☐

14- يُعيد المتعلّم قراءة الكلمة أكثر من مرة.

موافق ☐ موافق بشدة ☐ محايد ☐ غير موافق ☐ غير موافق بشدة ☐

15- قوة حاسة اللمس تساعد المتعلّم على القراءة الجيّدة.

موافق ☐ موافق بشدة ☐ محايد ☐ غير موافق ☐ غير موافق بشدة ☐

16- تعلّم المتعلّم لقراءة برايل كان سهلا ووجيزا.

موافق ☐ موافق بشدة ☐ محايد ☐ غير موافق ☐ غير موافق بشدة ☐

17- للقراءة دور فعّال في الرفع من مستوى التحصيل اللغوي للمتعلّم.

موافق ☐ موافق بشدة ☐ محايد ☐ غير موافق ☐ غير موافق بشدة ☐

18- تساهم المطالعة في تنمية الرصيد اللّغوي الفكري للمتعلّم.

موافق ☐ موافق بشدة ☐ محايد ☐ غير موافق ☐ غير موافق بشدة ☐

19- يفضّل المتعلّم استعمال الكمبيوتر الناطق في تحضير نص القراءة بدلا من قراءته الجهرية.

موافق ☐ موافق بشدة ☐ محايد ☐ غير موافق ☐ غير موافق بشدة ☐

20- تستعين بالتكنولوجيا الحديثة لتحضير الدّرس وتقديمه للمتعلمين.

موافق ☐ موافق بشدة ☐ محايد ☐ غير موافق ☐ غير موافق بشدة ☐

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أبو بكر بلقايد– تلمسان–

كلية الآداب واللغات **قسم اللغة العربية وآدابها**

استمارة الاستبانة

«الصعوبات التعليمية والفروقات الفردية عند تلاميذ الطور الابتدائي

(المبصرون والمكفوفون) دراسة مقارنة»

بحث لنيل شهادة دكتوراه العلوم ، تخصص: علم اللغة الحديث

إعداد الطالب: أنوار بن شوك **إشراف: أ.د.غيثري سيدي محمد**

الأساتذة الأفاضل:

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته: في إطار البحث العلمي الأكاديمي، يتم الإعداد لأطروحة الدكتوراه التي يدور موضوعها حول: **"الصعوبات التعليمية والفروقات الفردية عند تلاميذ الطور الابتدائي (المبصرون والمكفوفون) دراسة مقارنة"**.

يشرفنا أن نطلب منكم منحنا بعضا من وقتكم للإجابة عن أسئلة هذه الاستبانة التي نهدف من خلالها إلى تحقيق هدف علمي محض. ومما لاشك فيه أن إجابتكم الموضوعية عنها خطوة ضرورية لدراسة هذا الموضوع دراسة شاملة تعتمد إلى حد كبير على خبرتكم في التدريس، مساهمة منكم في تطوير طريقة التدريس وتحسينها وإعطاء رأيكم حول أهمّ الصعوبات القرائية التي تعترض متعلمي الطور الابتدائي من الفئة العادية وفئة المكفوفين، مع مراعاة الفروقات الفردية بينهم. باعتباركم خبيرا ميدانيا.

لذا نرجو من سيادتكم وضع علامة (×) أمام العبارة التي تعبر عن رأيكم.

وشكرا على تعاونكم.

استبيان خاص بمعلمي المرحلة الابتدائية– فئة المبصرين–

أوّلا: البيانات الشخصية:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

المؤهل العلمي:

سنوات الخبرة:

مكان العمل:

ثانيا:البيانات المعرفية:

1- الصعوبات التعليمية التي تعترض المتعلم هي صعوبات نفسية.

موافق ☐ موافق بشدة ☐ محايد ☐ غير موافق ☐ غير موافق بشدة ☐

2- الصعوبات التعليمية التي تعترض المتعلم هي صعوبات أكاديمية.

موافق ☐ موافق بشدة ☐ محايد ☐ غير موافق ☐ غير موافق بشدة ☐

3- الصعوبات التعليمية التي تعترض المتعلم هي صعوبات نمائية.

موافق ☐ موافق بشدة ☐ محايد ☐ غير موافق ☐ غير موافق بشدة ☐

4- تُراعي الفروقات الفردية بين المتعلمين أثناء تقديم نشاط القراءة.

موافق ☐ موافق بشدة ☐ محايد ☐ غير موافق ☐ غير موافق بشدة ☐

5- لا يميّز المتعلّم بين الحروف المتشابهة لفظا والمختلفة كتابة أثناء القراءة.

موافق ☐ موافق بشدة ☐ محايد ☐ غير موافق ☐ غير موافق بشدة ☐

6- يغيّر المتعلّممواقع الأحرف في الكلمة الواحدة.

موافق ☐ موافق بشدة ☐ محايد ☐ غير موافق ☐ غير موافق بشدة ☐

7- يحذف المتعلّم كلمات أثناء القراءة الجهرية.

موافق ☐ موافق بشدة ☐ محايد ☐ غير موافق ☐ غير موافق بشدة ☐

8- يضيف المتعلّم كلمات أثناء القراءة الجهرية.

موافق ☐ موافق بشدة ☐ محايد ☐ غير موافق ☐ غير موافق بشدة ☐

9- يفقد المتعلّم مكان القراءة باستمرار.

موافق ☐ موافق بشدة ☐ محايد ☐ غير موافق ☐ غير موافق بشدة ☐

10- يقوم المتعلّم بحركات رأس نمطية أثناء القراءة تُعيق القراءة الجيّدة.

موافق ☐ موافق بشدة ☐ محايد ☐ غير موافق ☐ غير موافق بشدة ☐

11- يتعب المتعلّم عندما يقرأ قراءة كاملة للنص.

موافق ☐ موافق بشدة ☐ محايد ☐ غير موافق ☐ غير موافق بشدة ☐

12- بطيء في قراءته للنص.

موافق ☐ موافق بشدة ☐ محايد ☐ غير موافق ☐ غير موافق بشدة ☐

13- يرفض المتعلّم القراءة عندما تطلب منه ذلك.

موافق ☐ موافق بشدة ☐ محايد ☐ غير موافق ☐ غير موافق بشدة ☐

14- يُعيد المتعلّم قراءة الكلمة أكثر من مرة.

موافق ☐ موافق بشدة ☐ محايد ☐ غير موافق ☐ غير موافق بشدة ☐

15- حدّة الإبصار تساعد المتعلّم على القراءة الجيدة.

موافق ☐ موافق بشدة ☐ محايد ☐ غير موافق ☐ غير موافق بشدة ☐

16- تساعد القراءة على تحسين مهارتي المحادثة والكتابة.

موافق ☐ موافق بشدة ☐ محايد ☐ غير موافق ☐ غير موافق بشدة ☐

17- للقراءة دور فعّال في الرفع من مستوى التحصيل اللّغوي للمتعلّم.

موافق ☐ موافق بشدة ☐ محايد ☐ غير موافق ☐ غير موافق بشدة ☐

18- تساهم المطالعة في تنمية الرصيد اللّغوي الفكري للمتعلّم.

موافق ☐ موافق بشدة ☐ محايد ☐ غير موافق ☐ غير موافق بشدة ☐

19- يفضّل المتعلّم استعمال الكمبيوتر الناطق في تحضير نص القراءة بدلا من قراءته الجهرية.

موافق ☐ موافق بشدة ☐ محايد ☐ غير موافق ☐ غير موافق بشدة ☐

20- تستعين بالتكنولوجيا الحديثة لتحضير الدّرس وتقديمه للمتعلمين.

موافق ☐ موافق بشدة ☐ محايد ☐ غير موافق ☐ غير موافق بشدة ☐

الملحق رقم (02):

FROM : FAX NO. :021445359 16 Oct. 2018 14:32 P1

الجمـــهورية الجزائريـة الديمقراطية الشعبـية

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

وزارة التـــضامن الوطـــني
و الأســـرة و قضايا المـــرأة

المديرية العامة لحماية الأشخاص
المعوقين وترقيتهم

المدير العـام

MINISTERE DE LA SOLIDARITE
NATIONALE, DE LA FAMILLE ET DE
LA CONDITION DE LA FEMME

DIRECTION GENERALE
DE LA PROTECTION ET DE LA PROMOTION
DES PERSONNES HANDICAPEES

Le Directeur Général

رقم/تاريخ 201 م.ع.ح.أ.م.ت/ ..... 16 OCT. 2018

السيد عميد جامعة تلمسان

الموضوع: ف/ي ترخيص لإجراء بحث ميداني.

عطفا على الإرسال الوارد إلى مصالحنا من طرف الدكتور سيدي محمد غيثري مدير مخبر المعالجة الآلية للغة العربية جامعة تلمسان، والمتضمن طلب ترخيص للطالب الباحث أنوار بن شوك لإجراء بحث ميداني في إطار إنجاز أطروحة الدكتوراه حول موضوع " الصعوبات التعليمية والفروقات الفردية – دراسة مقارنة المكفوفون والمبصرون –التعليم الابتدائي نموذجا " على مستوى مدارس الأطفال المعاقين بصريا بولايات: وهران، تلمسان، معسكر، الشلف، الجزائر، النعامة، يشرفني أن أعلمكم أننا لا نرى مانعا في إجراء هذه الدراسة، وعليه نطلب منكم دعوة المعني للتقدم إلى مديريات النشاط الاجتماعي و التضامن للولايات المعنية للقيام بالإجراءات اللازمة في هذا الشأن.

تقبلوا، السيد العميد، فائق عبارات الا

مدير عام حماية الأشخاص
المعوقين وترقيتهم
عبد الرزاق مراد عبسي

الملحق رقم (03):

س1

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق	34	54,8	54,8	54,8
	موافق بشدة	2	3,2	3,2	58,1
	محايد	4	6,5	6,5	64,5
	غير موافق	15	24,2	24,2	88,7
	غير موافق بشدة	7	11,3	11,3	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

س2

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق	35	56,5	56,5	56,5
	موافق بشدة	5	8,1	8,1	64,5
	محايد	8	12,9	12,9	77,4
	غير موافق	12	19,4	19,4	96,8
	غير موافق بشدة	2	3,2	3,2	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

س3

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق	34	54,8	54,8	54,8
	موافق بشدة	5	8,1	8,1	62,9
	محايد	10	16,1	16,1	79,0
	غير موافق	11	17,7	17,7	96,8
	غير موافق بشدة	2	3,2	3,2	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

س4

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق	27	43,5	43,5	43,5
	موافق بشدة	33	53,2	53,2	96,8
	محايد	1	1,6	1,6	98,4
	غير موافق	1	1,6	1,6	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

س5

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق	35	56,5	56,5	56,5
	موافق بشدة	6	9,7	9,7	66,1
	محايد	3	4,8	4,8	71,0
	غير موافق	16	25,8	25,8	96,8
	غير موافق بشدة	2	3,2	3,2	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

س6

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق	31	50,0	50,0	50,0
	موافق بشدة	1	1,6	1,6	51,6
	محايد	11	17,7	17,7	69,4
	غير موافق	18	29,0	29,0	98,4
	غير موافق بشدة	1	1,6	1,6	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

س7

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق	32	51,6	51,6	51,6
	موافق بشدة	5	8,1	8,1	59,7
	محايد	4	6,5	6,5	66,1
	غير موافق	19	30,6	30,6	96,8
	غير موافق بشدة	2	3,2	3,2	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

س8

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق	12	19,4	19,4	19,4
	موافق بشدة	5	8,1	8,1	27,4
	محايد	3	4,8	4,8	32,3
	غير موافق	40	64,5	64,5	96,8
	غير موافق بشدة	2	3,2	3,2	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

س9

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق	25	40,3	40,3	40,3
	موافق بشدة	8	12,9	12,9	53,2
	محايد	6	9,7	9,7	62,9
	غير موافق	19	30,6	30,6	93,5
	غير موافق بشدة	4	6,5	6,5	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

س10

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق	39	62,9	62,9	62,9
	موافق بشدة	7	11,3	11,3	74,2
	محايد	6	9,7	9,7	83,9
	غير موافق	9	14,5	14,5	98,4
	غير موافق بشدة	1	1,6	1,6	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

س19

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق	16	25,8	25,8	25,8
	موافق بشدة	4	6,5	6,5	32,3
	محايد	12	19,4	19,4	51,6
	غير موافق	22	35,5	35,5	87,1
	غير موافق بشدة	8	12,9	12,9	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

س20

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق	40	64,5	64,5	64,5
	موافق بشدة	9	14,5	14,5	79,0
	محايد	3	4,8	4,8	83,9
	غير موافق	9	14,5	14,5	98,4
	غير موافق بشدة	1	1,6	1,6	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

قائمة المصادر والمراجع

– القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

I- قائمة الكتب:

أ– الكتب باللغة العربية:

1. إبراهيم محمد علي حراحشة، المهارات القرائية وطرق تدريسها بين النظرية والتطبيق، دار الخزامى للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، (د.ط)، 2007.
2. أحمد السعيدي، مدخل إلى الدّيسيلكسيا، دار اليازوري العلمية، الأردن، (د.ط)، 2009.
3. أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهران (د.ط)، 2012.
4. أحمد عبد الكريم حمزة، سيكولوجية عُسر القراءة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، ط1، 2008.
5. أحمد عبد الله أحمد، فهيم مصطفى محمد، الطفل ومشكلات القراءة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط5، 2000.
6. أحمد محمد الزعبي، التربية الخاصة للموهوبين والمعوقين وسبل رعايتهم وإرشادهم، المطبعة العلمية، دمشق، ط1، 2003.
7. أحمد نجيب، فن الكتابة للأطفال، دار الكاتب العربي للطباعة والنشر، مصر، (د.ط)، 1969.
8. أديب محمد الخالدي، سيكولوجية الفروق الفردية والتفوّق العقلي، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2003.
9. أسامة محمد البطانية، مالك أحمد الرشدان، صعوبات التعلم، النظرية والممارسة، (د.ط)، د.ت.
10. أسعد شريف الأمارة، سيكولوجية الفروق الفردية علم النفس الخارجي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، ط1، 2014.
11. أفنان نظير دروزة، النظرية في التدريس ترجمتها علميا، دار الشروق، عمان، ط1، 2000.

12. أنسي محمد أحمد قاسم، الفروق الفردية والتقويم، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان- الأردن، ط1، 2003.

13. أنطوان صياح وآخرون، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2006.

14. أنيس فريحة، نظريات في اللغة، دار الكتاب اللبناني، بيروت- لبنان، ط2، 1891.

15. بشير إبرير، تعليميّة النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث عمان- الأردن، ط1، 2007.

16. بطرس حافظ بطرس، تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان- الأردن، ط2، 2014.

17. بوفلجة غياث، التربية ومتطلباتها، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط3، 1993.

18. تركي رابح، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1998.

19. تمام حسان، اللغة بين المعياريّة والوصفية، مكتبة الأنجلو المصرية، (د.ط)، 1958.

20. توما توماس كارول، رعاية المكفوفين نفسيا واجتماعيا ومهنيا، عالم الكتب، القاهرة، (د.ط)، 1969.

21. تيسير عبد الجبار الآلوسي، ميساء أحمد أبو شنب، تكنولوجيا تعلّم اللغة العربية، مركز الكتاب الأكاديمي.

22. تيسير مفلح كوافحة، صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان- الأردن، ط1، 1424هـ-2003م.

23. جابر عبد الحميد، سيكولوجية التعلّم ونظريات التعليم، دار النهضة العربية، مصر، (د.ط)، 1978.

24. جمال الخطيب، منى الحديدي، مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2009.

25. جمال بن عمّار الأحمر الجزائري الأندلسي الخزرجي، عُسر القراءة، المكتبة الإلكترونية، أنفال الخليج، ذوي الاحتياجات الخاصة، د.ت.

26. جمال صليبيا، المعجم الفلسفي بالألفاظ العربية والفرنسية والإنجليزية واللاتينية، دار الكتاب اللبناني، بيروت، د.ت.

27. جمال مثقال مصطفى القاسم، أساسيات صعوبات التعلّم، دار صفاء للنشر، عمان- الأردن، ط1، 2000.

28. جمال محمد الخطيب، عن الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل، نشر بإذن خطي من المكتب التنفيذي لمجلس وزراء العمل والشؤون الاجتماعية بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية.

29. جمال محمد الخطيب، منى صبحي الحديدي، مدخل إلى التربية الخاصّة، دار الفكر، عمان، ط1، 2009.

30. ابن جنيّ، الخصائص، تحقيق: محمّد علي النجار، عالم الكتب، بيروت- لبنان، ط1، 2006.

31. جورج شهلا، عبد السميع حربلي، الماس شهلا حنانيا، الوعي التربوي ومستقبل البلاد العربية، دار العلم للملايين، بيروت، ط4، 2000.

32. حبيب مونسي، نظرية الكتابة في النقد العربي القديم، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران- الجزائر، (د.ط)، 2000-2001.

33. الحسن اللّحية، كفايات المدرس، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، (د.ط)، 2012.

34. حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، ط7، 2008.

35. حسن شحاتة، وزينب النجار، معجم المصطلحات التربويّة والنفسيّة، الدار المصرية اللبنانية (د.ط)، د.ت.

36. حسني عبد الباري عمر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، مركز الإسكندرية للكتاب، (د.ط)، 2000.

37. حسني عبد الهادي عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، المكتب العربي الحديث، القاهرة، ط2، 2002.

38. حسين عبد الحميد رشوان، العلوم والتعليم والمعلم من منظور علم الاجتماع، مؤسسة شباب الجامعة للنشر، مصر، 2006.

39. حسين نوري الياسري، صعوبات التعلّم الخاصّة، الدار العربية للعلوم، بيروت– لبنان، ط1، 1426هـ– 2006م.

40. حمامة كريم، محدب رزيقة، اللغة العربيّة والنظام التربوي، جامعة تيزي وزو، الجزائر.

41. حنان فتحي الشيخ، دليل المعلم التفسير صعوبات القراءة والعسر القرائي الناتج عن خلل في المخ، دار شتات للنشر، والبرمجيات، مصر، 2005.

42. ابن خلدون، المقدمة، دار الفكر، بيروت– لبنان، طبعة منقحة، 2004.

43. خليل المعايطه، الإعاقة البصرية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2000.

44. خولة أحمد يحيى، البرامج التربوية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، دار المسيرة، عمان، ط1، 2009.

45. خولة أحمد يحيى، ماجدة السيد عبيد، أنشطة للأطفال العاديين ولذوي الاحتياجات الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، ط1، 2007.

46. رحاب محمود صديق، صعوبات تعلّم القراءة، دار النشر الإزريطة، الإسكندرية، القاهرة، (د.ط)، 2013.

47. رسمي علي عابد، ضعف التحصيل الدراسي أسبابه وعلاجه، دار جرير للنشر والتوزيع الأردن، (د.ط)، 2008.

48. رشدي أحمد طعيمة وآخرون، المفاهيم اللغوية عند الأطفال، دار المسيرة للنشر، عمان- الأردن، ط1، 2007.

49. رشدي أحمد طعيمة، مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، دار الثقافة، عمان- الأردن، (د.ط)، د.ت.

50. رشيد بناني، من الديداكتيك إلى البيداغوجيا: الحوار الأكاديمي والجامعي، الدار البيضاء، ط1، 1991.

51. رمضان القذافي، نظريات التعلّم والتعليم، الدار العربية للكتاب، ليبيا- تونس، ط2، 1981.

52. رمضان محمد القذافي، الشخصية، دار الكتب الوطنية، بنغازي- ليبيا، ط1، 1993.

53. رمضان محمد القذافي، الشخصية، دار الكتب الوطنيّة، بنغازي- ليبيا، ط1، 1993.

54. الزجاجي، الإيضاح في علّل النحو، تحقيق: مازن المبارك، دار العروبة، القاهرة، (د.ط)، د.ت.

55. زينب عبد الكريم، علم النفس التربوي، دار أسامة للنشر، عمان- الأردن، (د.ط)، 2009.

56. سعيد حسني العزة، المدخل إلى التربية الخاصة للأطفال ذوي الحاجات الخاصة، الدار العلمية للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2002.

57. سعيد عبد العزيز، إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2005.

58. سعيد كمال عبد الحميد، الإعاقة البصرية بين السواء واللاسواء، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط1، 2009.

59. سعيد كمال عبد الحميد، التقييم والتشخيص لذوي الاحتياجات الخاصة، دار الوفاء، الإسكندرية، ط1، 2009.

60. سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، المرجع في صعوبات التعلّم النمائية والأكاديمية، والاجتماعية والانفعالية، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، (د.ط)، 2010.

61. سمير عبد الوهاب، محمود جلال، أحمد الكردي، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية، المكتبة العصرية، عمان- الأردن، (د.ط)، د.ت.

62. سناء محمد سليمان، سيكولوجية الفروق الفردية وقياسها، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2006.

63. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2006.

64. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، مدخل إلى التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2003.

65. السيوطي، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، تعليق: محمد أبو الفضل إبراهيم، محمد جاد المولى، علي محمد البجاوي، المكتبة العصريّة، صيدا- بيروت، ط1، 2004.

66. صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التطبيقية، دار هومه للطباعة والنشر، الجزائر، ط4، 2009.

67. صالح عبد العزيز، التربية وطرق التدريس، دار المعارف، مصر، ج1، ط4، د.ت.

68. صباح حنا هرمز، سيكولوجية لغة الأطفال، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد- العراق، ط1، 1989.

69. صلاح الدين خليل بن أيبك الصفدي، نكت الهميان في نكت العميان، دار المدينة، (د.ط)، 1911.

70. صلاح حسن الداهري، سيكولوجية رعاية الموهوبين المتميزين وذوي الاحتياجات الخاصة، دار وائل للنشر، عمان- الأردن، ط1، 2005.

71. عادل عبد الله محمد، الإعاقات الحسيّة، دار الرشاد للنشر والتوزيع، (د.ط)، 2004.

72. عادل محمد العدل، العمليات المعرفية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2015.

73. عايدة ذيب محمد، الانتماء والقيادة والشخصية، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2010.

74. عبد الجليل مرتاض، القاموس الوجيز في المصطلح اللّساني، دار شهرزاد للنشر والتوزيع ط1، 2018.

75. عبد الحكم مخلوف، الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم للمعوقين بصريا، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2005.

76. عبد الرحمان سيد سليمان، سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة، المفهوم والفئات، جزء 4، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2001.

77. عبد الفتاح عبد المجيد الشريف، التربية الخاصة في البيت والمدرسة، مكتبة الأنجلو المصرية، السعودية، ط1.

78. عبد الفتاح محمد سعيد الخواجا، مستقبل التعليم الحديث: التحديات وتكنولوجيا المعلومات الحديثة، المستقبل للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2001.

79. عبد الله بن عبد الواحد الخميس، كتابة القرآن الكريم بنظام برايل للمكفوفين.

80. عبد الله بن عبود البوسعيدي، عذرا أنا لست معاقا، دار ابن حزم للطباعة والنشر، بيروت، ط1، 2002.

81. عبد الله زيد الكيلاني، فاروق فارع الروسان، التقويم في التربية الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2006.

82. عبد المجيد حسن الطائي، طرق التعامل مع المعوقين، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2008.

83. عبد المطلب القريطي، سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصّة وتربيتهم، دار الفكر العربي، القاهرة- مصر، (د.ط)، 2005.

84. عبد المنعم الميلادي، صعوبات التعلّم، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية- مصر، (د.ط)، 2007.

85. عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، مكتبة غريب، القاهرة، (د.ط)، د.ت.

86. عبد الوهاب، عبد الناصر أنيس، الصعوبات الخاصّة في التعلّم: الأسس النظريّة والتشخيصيّة، دار الوفاء، الإسكندرية، 2003.

87. عبود عبد الغني وآخرون، التعليم في المرحلة الأولى واتجاهات تطويره، مكتبة النهضة المصريّة، القاهرة- مصر، (د.ط)، 1994.

88. عثمان لبيب، الإعاقة الذهنية في مرحلة الطفولة: تعريفها، تصنيفها، أعراضها، تشخيصها، أسبابها، التدخل العلاجي، المجلس العربي للطفولة والتنمية، القاهرة- مصر، ط1، 2002.

89. عصام جدوع، صعوبات التعلّم، دار اليازوري، عمان، ط1، 2007.

90. علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي أميرة للطباعة، القاهرة- مصر، (د.ط)، 2000.

91. علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة للنشر، عمان- الأردن، ط2، 2010.

92. علي الخولي، معجم علم الأصوات، مطابع الفرزدق التجارية، ط1، 1982.

93. علي سليمان، طفلك الموهوب اكتشافه، رعايته، توجيهه، سفير للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 1994.

94. عمر عبد الرحيم نصر الله، تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي، أسبابه وعلاجه، دار وائل للنشر، عمان- الأردن، ط1، 2004.

95. غادة محمد عبد الغفار، اضطراب القراءة الارتقائي من منظور علم النفس العصبي المعرفي الإكلينيكي، إيتراك للنشر والتوزيع، مصر الجديدة، ط1، 2008.

96. غسان يوسف قطيط، الحاسوب وطرق التدريس والتقويم، دار الثقافة، عمان، ط1، 2009.

97. فاروق الروسان، سيكولوجية الأطفال غير العاديين، دار الفكر، عمان، ط2، 2006.

98. فتحي الزيّات، صعوبات التعلّم- الأسس النظرية والشخصية والعلاجية، دار النشر للجامعات، ط1، 1998.

99. فتحي السيد عبد الرحيم، قضايا ومشكلات في سيكولوجية الإعاقة ورعاية المعوقين، دار العلم، الكويت، ط1، 1983.

100. فتحي سيد عبد الرحيم، سيكولوجية الأطفال غير العاديين وإستراتيجية التربية الخاصة، ج.2، دار القلم، الكويت، ط1، 1980.

101. فيصل عباس، الموسوعة الكبرى لعلم النفس والتربية، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، ط1، د.ت.

102. قحطان أحمد الظاهر، مدخل إلى التربية الخاصّة، دار وائل، عمان، ط2، 2004.

103. كريمان بدير، إيميلي صادق، تنمية المهارات اللغوية للطفل، عالم الكتب، القاهرة، (د.ط)، 2000.

104. كمال سالم سيسالم، المعاقون بصريا خصائصهم ومناهجهم، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 1997.

105. كمال عبد الحميد زيتون، التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2003.

106. كوثر جميل بلجون، مناهج وطرق تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، جامعة أم القرى، السعودية (د.ط)، 2009.

107. ماجدة السيد عبيد، صعوبات التعلّم وكيفية التعامل معها، دار الصفاء للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2015.

108. ماجدة السيد عبيد، مدخل إلى التربية الخاصة، دار صفاء، عمان، ط1، 2009.

109. مجمع اللغة العربية، مجمع علم النفس والتربية، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، ج1، القاهرة، 1984.

110. مجموعة من الأساتذة، وحدة اللغة العربية،مادة التعليمية العامة وعلم النفس، مطبعة بن باديس، الجزائر،الإرسال الأول، (د.ط)، 1999.

111. محمد الدّريج، تحليل العملية التعليمية، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط– المغرب، (د.ط)، 1988.

112. محمد الدريج، تحليل العملية التعليميّة، دار عالم الكتب، ط1، 1994.

113. محمد عوض العايدي، إعداد وكتابة البحوث والرسائل الجامعية، شمس المعارف، القاهرة، ط1، 2005.

114. محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، الجزائر، ط1، 2012.

115. محمد رضا البغدادي، تكنولوجيا التعليم والتعلّم، دار الفكر العربي مدينة نصر، القاهرة، (د.ط)، 1998.

116. محمد سلامة آدم، توفيق حداد، علم نفس الطفل للطلبة والمعلمين والمساعدين في المعاهد التكنولوجية، مديرية التكوين والتربية للجزائر، ط1، 1973.

117. محمد سلامة غباري، رعاية الفئات الخاص في محيط الخدمة الاجتماعية: رعاية المعوقين، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية (د.ط)، 2003.

118. محمد سيد فهمي وسيد رمضان، الفئات الخاصة من منظور الخدمة الاجتماعية: المجرمين المعوقين، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، (د.ط)، 1999.

119. محمد شريف زكرياء، التعليمات الإرشادية الخاصة بالخدمات المكتبية للمتعسرين في القراءة، الإتحاد العربي للمكتبات والمعلومات،

120. محمد شفيق غربال، الموسوعة العربية الميسرة، دار الجيل والجمعية المصرية لنشر المعرفة والثقافة العلمية، (د.ط)، 1416هـ.

121. محمد صلاح مجاور، تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، دار القلم، (د.ط)، د.ت.

122. محمد عبد الحليم منسي، علم النفس التربوي، دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 1998.

123. محمد عوض الله سالم، أصل عبد المحسن زكي، صعوبات التعلّم، والتنظيم الذاتي، القاهرة، 2009.

124. محمد فرحان القضاة، محمد عوض الترتوري، تنمية مهارات اللغة والاستعداد القرائي عند طفل الروضة، دار مكتبة الحامد، عمان- الأردن، ط1، 2006.

125. محمد فرحان القضاة، أساسيات علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2006.

126. محمد قبيسي، عظماء مشاهير وعباقرة معاقون، ج1، مؤسسة الرحاب الحديثة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، (د.ط)، 1996.

127. محمد محمود مندي العبد الله، أسس تعليم القراءة لذوي الصعوبات القرائية، عالم الكتب الحديث، إربد- الأردن، 2007.

128. محمد مصطفى أحمد ومسعود محمد كريم، مقدمة في الرعاية والخدمة الاجتماعية، دار الحكمة للطباعة والتوزيع، طرابلس- الجماهيرية العظمى، (د.ط)، د.ت.

129. محمد مصطفى زيدان، نظريات التعلّم وتطبيقاتها التربوية، دار الشروق، جدة، (د.ط)، 1983.

130. محمود داوود سليمان الرّبيعي، طرائق وأساليب التدريس المعاصر، جدار للكتاب العالمي للنشر والتوزيع، إربد- الأردن، ط1، 2002.

131. محمود عكاشة، علم اللغة: مدخل نظري في اللغة العربية، دار النشر للجامعات، القاهرة- مصر، ط1، 2002.

132. محمود فندي العبد الله، أسس تعليم القراءة لذوي الصعوبات القرائية، عالم الكتب الحديث، عمان- الأردن، (د.ط)، 2007.

133. محمود قمبر وآخرون، دراسات في أصول التربية، دار الثقافة، الكويت، ط2، 1991.

134. مديحة حسن محمد، تدريس الرياضيات للمكفوفين- دراسات وبحوث-، عالم الكتب للنشر والتوزيع، ط1، 1998.

135. مشتاق عبّاس معن، المعجم المفصل في فقه اللغة دار الكتب العلمية، بيروت– لبنان، (د.ط)، د.ت.

136. مصطفى نوري القمشي، خليل عبد الرحمن المعايطة، سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، مقدمة في التربية الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، 2007.

137. منصوري عبد الحق، التعليميّة العامة وعلم النفس، وزارة التربية، الجزائر، ط1، 1999.

138. منصوري مصطفى، التأخر الدراسي، دار الغرب للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2008.

139. منى إبراهيم اللّبودي، صعوبات القراءة والكتابة، تشخيصها وإستراتيجيات علاجها، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2005.

140. منى صبحي الحديدي، مقدمة في الإعاقة البصرية، دار الفكر، الأردن، ط1، 1998.

141. ناجي تمار، طرق التدريس، مجلة الرواسي، جمعية الإصلاح التربوي، باتنة– الجزائر، ط1، 1994.

142. ناصر أحمد الخوالده، مراعاة مبادئ الفروق الفردية وتطبيقاتها العلمية، دار وائل للنشر، عمان– الأردن، ط1، 2005.

143. ناصر بن علي موسى، جهود الملكة العربية السعودية في مجال طباعة القرآن للمكفوفين بطريقة برايل، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة المنورة، (د.ط)، 1412هـ.

144. نبيل عبد الفتاح حافظ، صعوبات التعلّم والتعليم العلاجي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2000.

145. نزار الطالب، كامل لونيس، علم النفس الرياضي، مطبعة الجامعة، بغداد، ط2، 2000.

146. نشوان يعقوب حسين، التعليم المفرد بين النظرية والتطبيق، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1998.

147. نصرة محمد عبد المجيد جلجل، العُسر القرائي، دراسة تشخيصية علاجية، مكتبة النهضة المصرية، مصر، ط1، 1994.

148. هبة عبد المجيد، أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المدرستين الابتدائية، والإعدادية، دار الصفاء للنشر والطباعة والتوزيع، بيروت– لبنان، ط1، 2006.

149. هبه الأصبحي، كيف بدأ التعليم وكيف تطوّر، فهد الوطنية للنشر، الرياض، (د.ط)، 2017.

150. هشام الحسن، طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، الدار العلمية لنشر والتوزيع، عمان– الأردن، ط1، 2000.

151. وليد أحمد جابر، تدريس اللغة العربية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان– الأردن، ط1، 2002.

152. وليد فتحي، الطرق الخاصة لعلاج مشكلات القراءة بالمدارس الابتدائية، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، ط1، 2007.

153. وليم الخولي، الموسوعة المختصرة في علم النفس والطب العقلي، معجم إنجليزي عربي لمصطلحات علم النفس ومذاهبه، وللأمراض العقلية، والكثير من المصطلحات الطبيّة والفلسفية، دار المعارف، القاهرة، ط1، 1976.

ب– الكتب المترجمة:

1. أنتوني بيلتون، تعليم المعوقين بصريا في الفصول العادية للأسوياء، ترجمة: نظيرة حسن، دار النهضة العربية، القاهرة، (د.ط)، 1966.

2. توماس كارول، رعاية المكفوفين نفسيا واجتماعيا ومهنيا، ترجمة: صلاح مخيمر، عالم الكتب، القاهرة، (د.ط)، 1969.

3. جيمس كوفمان، دانيال هالا هان، سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم- مقدمة في التربية الخاصة، ترجمة: د. عادل عبد الله محمد، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2008.

4. ديفيد جرانت، هكذا أفكر- عُسر القراءة واضطراب التآزر الحركي-، ترجمة: عبلة أحمد بصة، مراجعة: د.شحادة فارع، هيئة أبو ظبي للسياحة والثقافة، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 1433هـ/2012م.

5. سيلفيا ريم، رعاية الموهوبين وإرشادات للآباء والمعلمين، ترجمة: عادل عبد الله محمد، دار الرشاد، القاهرة، ج4، ط1، 2003.

6. فرديناند دي سوسير، علم اللغة العام، ترجمة: يوئيل يوسف عزيز، آفاق عربية، 1985.

7. فيليب جونابر، التكوين الديداكتيكي المدرسي، ترجمة: عبد الكريم غريب، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2011.

8. نيجامين سيوك، موسوعة العناية بالطفل، ترجمة: عدنان لحيالي وايلي لاوند، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط3، 1981.

ج- الكتب الأجنبية:

1) Akil Dictionary of psychology, English – Arabic, Glossary Beirut, Dar Red Arab, 1988.
2) Borel Maissonny, Debray Ritzen, Langage et dysorthographie, Edition Universitaire, Paris, 1973.
3) De Meur Navet, Méthode pratique de rééducation de la lecture et de l'orthographe, 4ème éd., de Boeck Bruxelles, 1993.
4) Eric Digest #E540, Learning on line, L Dim- Depth Beginning Reading and phonological. Awareness for students with learning disabilities, 1995.
5) Harris Albert. J, Sipay Edward. R, How to increase reading disability, A guide to develop of mental and benedial methods.
6) Lindgren Scott, Denzi, Ennui and Pichmon: and comparison of development, No, E61, 1985.

7) Vogel. Susan Ann, Syntactic Abilities in normal and dyslexia children, Baltimore University, Park press, 1975.

8) Vogler, Handily, History as an indicator of risk for reading disability, journal of learning disability, Vol.118, N°7, 1985.

II-المجلات والموسوعات:

1. أسماء لشهب، براهيمي براهيم، معلم المرحلة الابتدائية وتحدّيات تعامله مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ورقلة- الجزائر، العدد 30، سبتمبر 2013.

2. أنور الشرقاوي، صعوبات التعلّم المشكلة والأعراض والخصائص، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد 63.

3. بشير إبرير وآخرون، مفاهيم التعليميّة بين التراث والدراسات الإنسانية الحديثة، مخبر اللسانيات واللغة، جامعة باجي مختار، عنابة.

4. زينة حموي بسطامي، الصعوبات التعلميّة وتكامل الأدوار، مجلة قطر الندى، ورشة الموارد العربية، قبرص، العدد 12، 2008.

5. سبع فاطمة الزهراء، المصطلح التعليمي عند عبد الرحمن الحاج صالح في ظلّ النظرية التحليلية الحديثة، مجلة آفاق العلوم، الجلفة، العدد 04، 2016.

6. عبد الجليل مرتاض، أتعليميّة أم تعليميّات، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربيّة، الجزائر، عدد26، 2011.

7. عبد الله بن عبد الواحد الخميس، كتابة القرآن الكريم بنظام برايل للمكفوفين، مجلة البحوث الفقهية المعاصرة، دار البحوث، الرياض- السعودية، العدد 60، سبتمبر- أكتوبر- نوفمبر 2003.

III- المذكرات والرسائل الجامعية:

1) حوكي بشرى، صعوبات التعلّم الأكاديمية وعلاقتها بالقلق لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في صعوبات التعلّم النهائية، جامعة سعيدة، 2016-2017.

2) زوليخة علال، تعليميّة نشاط التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات، رسالة لنيل شهادة الماجستير في اللغة والأدب العربي، جامعة فرحات عباس، سطيف، الجزائر، 2010.

3) العالية حبار، تعليمية اللغة العربية في ضوء النظام التربوي الجديد، القراءة في المرحلة الابتدائية أنموذجا، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه علوم في الدراسات اللغوية، جامعة تلمسان، سنة 2017-2018.

IV- المواقع الإلكترونية:

- عبد اللطيف محمد الجعفري، المشكلات التربوية للمعاقين بصرياً، المكتبة الإلكترونية أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة، على الرابط: www.gulfkids.com
- عُسر القراءة، على الموقع: http://educapsy.com/services/dyslexie
- شبكة الإنترنت: موقع عام: www.google.com موقع فرعي: www.Snof.Org
- طريقة برايل واصل اكتشافها، نقلا عن شبكة الإنترنت موقع عام: www.google.com
- موقع فرعي الرواد المسلم: www.almoslim.net
- جهود المملكة العربية الميسرة لكتابة القرآن الكريم بطريقة برايل، نقلا عن شبكة الإنترنت، موقع المسلم.

فهرس الموضوعات

مقدمة ..... أ-هـ

مدخل: تحديد المفاهيم والمصطلحات المتعلقة بالموضوع

1. تعريف التعليمية 7
2. مفهوم التعلّم 12
3. مفهوم صعوبات التعلّم 13
4. مفهوم الفروق الفردية 15
5. مفهوم اللّغة العربية 17
6. مفهوم التعليم الابتدائي 19
7. مفهوم الإعاقة البصرية 21
8. تصنيف الإعاقة البصرية 24

الفصل الأول: التعليم العام والتعليم المتخصص- دراسة في المفاهيم-

توطئة 27

1- مفهوم التعليم العام 27

1-1. تاريخ التدريس 27

1-2. طريقة التدريس 28

أ- الطريقة الإلقائية 28

ب-الطريقة القياسية 29

ج- الطريقة الاستقرائية 29

د-الطريقة الجمعية 30

هـ- الطريقة الحوارية 30

و- الطريقة التلقينية 30

2- التعليميّة 30

2-1. خصائص التعليميّة 32

2-2. مستويات التعليميّة 32

2-3. العملية التعليميّة التعلّمية 33

3- التعلّم 33

3-1. أهداف التعلّم 34
3-2. نظريات التعلّم الحديثة 35
3-2-1. النظرية السلوكية 35
3-2-2. النظرية المعرفية 36
4- التعليم المتخصّص 38
4-1. مفهوم التعليم المتخصّص 38
4-2. أهداف التعليم المتخصّص 38
5- إستراتيجيات تطبيق المقاربات التعليمية الحديثة لتدريس المعاقين بصرياً 39
6- منهاج تدريس المعاقين بصرياً 40
6-1. طريقة إعداد المناهج لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة 40
6-2. إعداد مناهج تدريس المعاقين بصرياً 41
6-3. طرق تدريس المعاقين بصرياً 42
6-4. أهداف تدريس المعاقين بصرياً 42
7- تطوّر مفهوم تكنولوجيا التعليم 43
- المرحلة الأولى 43
- المرحلة الثانية 44
- المرحلة الثالثة 44
- المرحلة الرابعة 44
8- مفهوم الوسائل التعليمية 45
8-1. الوسائل التعليمية عند المبصرين 46
- أنواعها 46
8-2. الوسائل التعليمية الخاصّة بالمعاقين بصريا 49
- الكتابة 49
1) لمحة تاريخية عن تعليم الكتابة للمكفوفين قبل "لويس برايل" 49
2) نظام الكتابة عند "لويس براي" 53

أ) مولده 53
ب) الكتابة عند براي 55
3) الأساسيات الأولية المعتمدة لتعليم كتابة براي 58
أ- الوسائل المساعدة في تعليم الكتابة عند المكفوفين 61
1) وسائل الاستعمال المنطوقة 62
2) وسائل الاستعمال الملموسة 64
ب-الوسائل التعليمية الخاصة بضعاف البصر 66
1) أهداف الوسائل التعليمية لضعاف البصر وشروط نجاحها 69
- أهدافها 69
- الشروط اللازمة لنجاح هذه العملية 70
8-3. الفرق بين تعليم ضعاف البصر في الدول العربية وفي الدول الأوروبية 70
أ) تعليم ضعاف البصر في الدول العربية 70
ب) تعليم ضعاف البصر في الدول الأوروبية 71
8-4. مراحل تعلّم الكفيف وضعيف البصر كتابة برايل 72
9- نظام برايل في اللّغة العربية 74
9-1. منهجية كتابة حروف اللغة العربية بنظام براي 74
9-2. علامات الإعراب في اللغة العربية بنظام براي 77
خلاصة الفصل 78
الفصل الثاني: الصعوبات التعليمية والفروقات الفردية عند المبصرين والمعاقين بصرياً- القراءة أنموذجا -
توطئة 80
1- صعوبات التعلّم 80
1-1. تعريفه 80
1) تعريف الحكومة الاتحادية لصعوبات لتعلّم 81
2) تعريف اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلّم 81
3) تعريف ليرنز 82

4) تعريف "بست" Best (التعريف الطبي)..... 82
5) التعريف الاتحادي 1977 (دائرة التربية الأمريكية) 82
6) التعريف التربوي لصعوبات التعلّم 82
1-2. القواسم المشتركة في تعريفات صعوبات التعلّم..... 83
1-3. التطور التاريخي لميدان صعوبات التعلّم 84
1-4. أسباب صعوبات التعلّم..... 86
1-5. تصنيف صعوبات التعلّم 87
1-6. أنواع صعوبات التعلّم 87
1-7. صعوبات التعلّم الأكاديمية والتأخر المدرسي 88
1-8. أنماط صعوبات التعلّم..... 89
أ- الصعوبات الأكاديمية..... 89
ب- الصعوبة التصوّرية..... 89
1-9. مجالات صعوبات التعلّم..... 90
أ- اللغة المكتوبة 90
ب- اللغة المنطوقة 90
2- مفهوم ذوي صعوبات التعلّم 91
2-1. تقويم فئات صعوبات التعلّم 91
2-2. الخصائص السلوكية والتعليمية للأطفال ذوي صعوبات التعلّم..... 91
2-3. المظاهر العامة لذوي الصعوبات التعليمية..... 93
2-4. البرامج التعليمية لذوي صعوبات التعلّم 93
3- طرائق التعليم لفئات صعوبات التعلّم..... 94
3-1. تعريفها..... 94
3-2. طرق علاج صعوبات التعلّم عند الطفل..... 94
3-3. صعوبات التعلّم بين فئات التعلّم الخاصة- الكفيف-..... 95
4- تأهيل المكفوفين ورعايتهم..... 96

4-1. دور الأسرة في تربية الطفل الكفيف 96
4-2. دور المدرسة في تربية الطفل الكفيف 96
5- الفروقات الفردية عند المبصرين والمعاقين بصريا 96
5-1. تعريف الفروق الفردية 96
5-2. أنواع الفروق الفردية 97
أ- أنواع الفروق الفردية تبعاً للخصائص العامة 98
ب- أنواع الفروق الفردية تبعاً للمعايير المرجعية 98
ج- أنواع الفروق تبعاً للمجالات 99
5-3. خصائص ومظاهر الفروق الفردية 100
أ- خصائص الفروق الفردية 100
ب-مظاهر الفروق الفردية 101
5-4. طرق مواجهة الفروق الفردية عند المبصرين والمكفوفين 102
أ- استخدام الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التربية والتعليم 102
ب-إتباع الطرق الحديثة في تعامل المعلم مع التلاميذ 102
ج- تدّخل المختصين في علم النفس التربوي 103
5-5. أثر الفروق الفردية في التحصيل الدراسي 103
6-القراءة 105
6-1. تعريفها 105
6-2. أهمية القراءة و وظائفها 109
6-3. أهداف القراءة 110
1) الأهداف الوظيفية (العامة) 110
2) الأهداف الخاصة (الأساسية) 111
6-4. طرق تعليم القراءة 111
6-5. أهداف تدريس القراءة 112
6-6. أنواع القراءة عند الكفيف والمبصر 112

أ- القراءة الصامتة..... 113
ب- القراءة الجهرية..... 113
6-7. مشكلات القراءة..... 114
6-8. أسباب ضعف القراءة..... 115
أ- الأسباب البصرية..... 115
ب- العيوب السمعية..... 115
7- صعوبة القراءة (العُسر القرائي)..... 115
7-1. تعريفها..... 115
7-2. أنواع العُسر القرائي..... 129
7-3. النظريات المفسّرة لصعوبات القراءة أو العُسر القرائي..... 130
أ- نظرية العامل أو السبب الواحد: Single-factor theories..... 130
ب- نظرية العوامل المتعدّدة: Multi-factor theories..... 131
7-4. أنواع صعوبات تعلّم القراءة عند المبصر والكفيف..... 132
7-5. الأسباب والعوامل المساهمة في صعوبات القراءة..... 133
أ- مجموعة العوامل الجسمية..... 133
ب- مجموعة العوامل البيئية..... 133
ج- مجموعة العوامل النفسية..... 134
7-6. مظاهر صعوبات القراءة..... 139
7-7. أخطاء تمييز الكلمة أثناء القراءة..... 140
8- العُسر القرائي تشخيصه ومؤشراته..... 142
8-1. تشخيص العُسر القرائي..... 142
8-2. مؤشرات العُسر القرائي..... 143
8-3. نسبة انتشار العُسر القرائي..... 144
8-4. الانعكاسات السلبية لصعوبات القراءة أو العُسر القرائي..... 145
9- الصعوبات القرائية عند الكفيف..... 148

9-1. اضطرابات اللغة والكلام 148
9-2. أهم المهارات التي تحتاجها القراءة 149
10-معنى التحصيل الدراسي 149
10-1. مشكلات التحصيل الدراسي 150
10-2. علاقة الصعوبات القرائية بالتحصيل الدراسي 150
خلاصة الفصل 152

الفصل الثالث: صعوبات القراءة عند المبصرين والمكفوفين
- دراسة مقارنة-

توطئة 154
1- أهداف الدراسة 154
2- فرضيات الدراسة 154
3- حدود الدراسة 154
4- إجراءات الدراسة 155
5- تحليل نتائج الاستبيان 158
5-1. فئة المبصرين 152
5-2. فئة المكفوفين 172
خلاصة الفصل 209
خاتمة 211
الملاحق 216
قائمة المصادر والمراجع 228
فهرس الموضوعات 246

الملخص:

بعد ظهور علم التعليمية، بدأت تتفرع عنه بعض العلوم ومنها علم الصعوبات التعليمية، والفروقات الفردية الذي تسعى الأسرة التربوية من خلاله إلى معالجة الاختلالات والصعوبات التي يلاقيها بعض المتعلمين من العاديين وذوي الإعاقة بأنواعها خاصة البصرية والتي هي موضوع دراستنا، نهدف في ضوئها إلى بيان أوجه المقارنة بين الفئتين من وجهة نظر المعلمين بمرحلة التعليم الابتدائي.

الكلمات المفتاحية: الصعوبات التعليمية، الفروقات الفردية، المبصرون، المكفوفون، القراءة، التعليم الابتدائي.

Résumé :

Après l'émergence de la science de l'éducation, certaines sciences ont commencé à en dériver, notamment la science des difficultés scolaires et des différences individuelles, à travers laquelle l'établissement d'enseignement cherche à remédier aux déséquilibres et aux difficultés que certains apprenants ordinaires et personnes handicapées rencontrent de tous genres, notamment des élèves déficients visuels, qui font l'objet de notre étude.

À la lumière de cela, nous visons à montrer les comparaisons entre les deux catégories du point de vue des enseignants du cycle de l'enseignement primaire.

Mots clés: Difficultés scolaires, différences individuelles, voyants, déficients visuels, lecture, l'enseignement primaire.

Abstract:

After the emergence of the science of education, some sciences began to derive from it, notably the science of academic difficulties and individual differences, through which the educational institution seeks to remedy the imbalances and difficulties that some ordinary learners and people with disabilities meet all kinds of people, especially visually impaired students, who are the subject of our study.

In the light of this, we aim to show the comparisons between the two categories from the point of view of teachers in the primary education.

Keywords: Academic difficulties, individual differences, sighted people, visually impaired, reading, primary education.