الفصل الأول

مقدمة في تعليم طريقة برايل

- قبل أن نبدأ
- طريقة برايل
- مهارات طريقة برايل
- تنبيهات قبل تعلم طريقة برايل
- الطريقة والوضعية السليمة للكتابة على آلة برايل (بيركنز)
- كتابة الحروف العربية والأرقام البارزة بطريقة برايل
- كيف نكتب بطريقة برايل
- آلة برايل (بيركنز)
- آلة برايل (الإلكترونية)

شبكة الألوكة
www.alukah.net

www.alukah.net
شبكة الألوكة

الفصل الأول

مقدمة في تعليم طريقة برايل

قبل أن نبدأ:

قبل أن نبدأ بالرموز الرياضية لابد أن نتكلم عن طريقة برايل أولاً ومن ثم نتكلم عن الرموز الرياضية بطريقة برايل بعدها.

طريقة برايل:

هي طريقة تعتمد على اللمس في القراءة والكتابة ،والعلاقة بين القراءة والكتابة عكسية ،بمعنى أن الكتابة تكون من اليمين لليسار، والقراءة نقلب الورقة بشكل طبيعي وعادي ونقرأ من اليسار لليمين.

مهارات طريقة برايل:

- مهارة طريقة برايل هي مهارة النظام المطول للقراءة والكتابة وهو النظام المتداول عالميا .
- النظام المختصر في الكتابة والقراءة عن طريقة برايل وهذه الطريقة من الممكن أن تختصر الكلمة الواحدة فيها بحرف واحد أو حرفين يدل عليها .
- مهارة استخدام الهمزات وعلامات الترقيم والضبط بالشكل .
- مهارة كتابة الأرقام والعلامات الحسابية والرموز الرياضية.
- مهارة كتابة الحروف الإنجليزية والأجنبية بشكل عام.

شبكة الألوكة - قسم الكتب

www.alukah.net
شبكة الألوكة

تنبيهات قبل تعلم طريقة برايل:

لا تختلف الحاجات الأساسية للطالب الكفيف عن حاجات الطالب العادي في المدرسة العادية والمدرسة هي المكان المناسب للكفيف لنموه وتطوره لأنها تتيح له فرص التعايش مع الآخرين في ظروف طبيعية غير اصطناعية، وعند وضع الطالب الكفيف تحت ظروف نفسية تربوية لابد من تذكر ما يلي:

١. أن يزور المؤسسة التعليمية برفقة إحدى والديه قبل الالتحاق بها، وأن يتعرف الكفيف خلال الزيارة على كل الغرف والمرافق والساحات المحيطة بالحضانة.

٢. إعطاء المربين والمعلمين الآخرين معلومات واضحة تسهل عليهم التعرف على الكفيف وإعطاء المربي الخاصة بالكفيف الفرصة للتفاعل معه للتعرف على شخصيته بشكل أفضل من أجل تحديد الطرق المناسبة لمساعدته في التفاعل مع الآخرين .

٣. عند إعطاء المعلومات عن الكفيف هناك حاجة إلى إبراز تلك الحاجات الشبيهة بحاجات الآخرين إضافة إلى الحاجات الخاصة التي تتطلب إجراء تعديلات محددة.

٤. يعتمد الطالب الكفيف على السمع واللمس للتعرف واكتساب المعرفة لذا فهو يحتاج وقتاً أطول من غيره للتعرف على الأشياء.

٥. قد يكون الطالب الكفيف في بعض الأحيان حساساً جداً لنبرة صوت الآخرين فقد يحتاج إضافة إلى التحدث معه أن تُلمس يده أو تضع يدك على ظهره لإشعاره بالقبول.

٦. إن الإعاقة البصرية حالة قد تصيب أي فرد فلا حاجة لإظهار الشفقة والإنزعاج أو إشعار الأهل بالرثاء لحالهم.

٧. يحتاج الطالب الكفيف إلى بعض المساعدة لتفادي الاصطدام بالأشياء، ولابد من ملاحظة إنه لا يستطيع التقاط الأشياء التي تقع منه على الأرض وأنه يعي فقط الأشياء التي تكون في متناول يديه.

٨. يجب مناداة الطالب بإسمه ويجب تعويد الطلاب علىعمل ذلك إن أرادوا منه شيئاً.

٩. الطلاب العاديون يستفيدون كثيرا من هذه الفرص وليس الطالب الكفيف فقط، وأهم ما يتعلمه الطالب هو التعرف المبكر على أن الناس عموما يختلفون في بعض الخصائص كما يتشابهون في خصائص أخرى.

الطريقة والوضعية السليمة للكتابة على آلة برايل (بيركنز):

الطريقة السليمة للكتابة بآلة برايل

طريقة وضع الأصابع لمفاتيح آلة برايل (بيركنز)

كتابة الحروف العربية والأرقام البارزة بطريقة برايل

أشكال خلية برايل

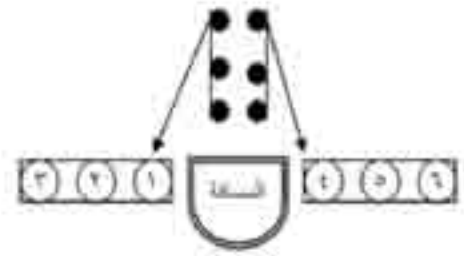
شبكة الألوكة - قسم الكتب

www.alukah.net
شبكة الألوكة

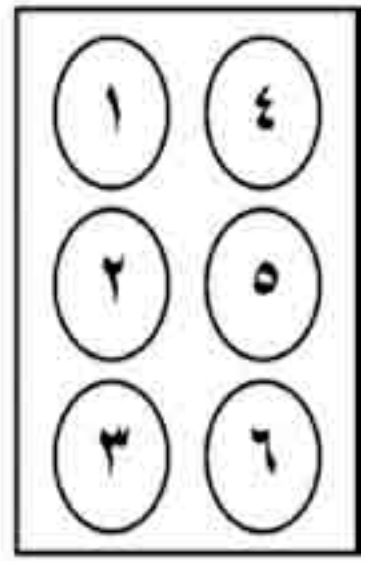
كيف نكتب بطريقة برايل:

كما سبق إن خلية برايل تتكون من ست نقاط، وتتكون من عمودين وكل عمود فيه ثلاث نقاط، حيث يمكن أن نستخرج من هذه النقاط الست كل الحروف الهجائية التي تستعمل فيها الكتابة العادية والعلوم وفي كل اللغات واللهجات، كما يمكن أن تستخرج منها كل العلامات والإرشادات والرموز.

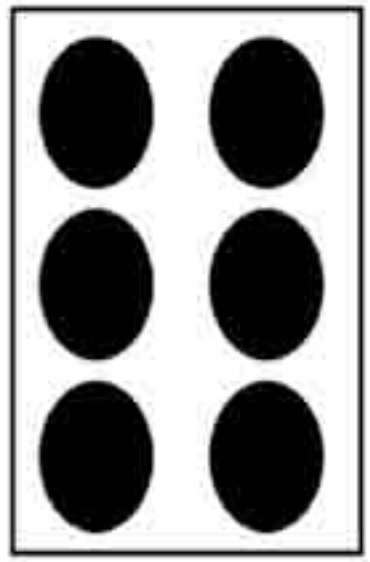
تتكون الكتابة بطريقة برايل من ست نقاط وتتكون من عمودين كل عمود فيه ثلاث نقاط كما في الشكل التالي:



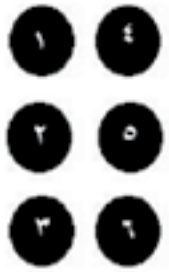
نقاط خلية برايل مرقمة



نقاط خلية برايل
النقاط المظللة بالأسود تكون بارزة



تتكون خلية برايل من ٦ نقاط



المفاتيح الستة على الكاتب برايل تتوافق مع ستة النقاط

طريقة كتابة حرف من حروف أبجدية برايل:

نموذج برايل

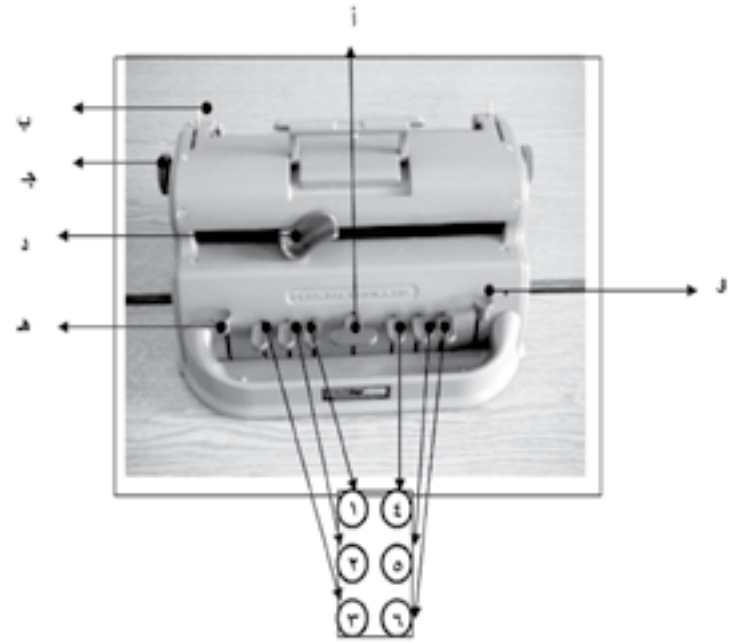
مثال مع الضغط على المفاتيح ١، ٢، ٣ وكذلك الضغط على رقم ٥ في وقت واحد نحصل على حرف (ر)

ر ←

شبكة الألوكة - قسم الكتب

www.alukah.net
شبكة الألوكة

آلة برايل (بيركلز):



ستة مفاتيح لكتابة النقط البارزة ثلاثة منها إلى جهة اليسار عند الضغط عليها تشكل النقط ١، ٢، ٣ ويتم الضغط عليها بواسطة إصبع السبابة والأصبع الأوسط، والأصبع الثالث في اليد اليسرى، وثلاثة منها في جهة اليمين.

(أ) مفتاح كبير يقع في الوسط بين مفاتيح النقط البارزة الستة ويدار بإصبع السبابة، ويقوم بعمل المسافات بين الكلمات.

(ب) مفتاح لتثبيت ورق برايل.

(ج) عجلة للتحكم بإدخال ورق برايل.

(د) مفتاح منزلق للتنقل بين الكلمات والحروف.

(هـ) مفتاح مستدير في أقصى الطرف الأيسر للآلة، يستخدم في عمل المسافات بين السطور، والانتقال إلى السطر الجديد.

(و) مفتاح مستدير في أقصى الطرف الأيمن للآلة، يستخدم في تصحيح الأخطاء.

آلة برايل (الإلكترونية):

شبكة الألوكة - قسم الكتب

www.alukah.net
شبكة الألوكة

نظام برايل العربي المطور

مؤتمر تطوير وتوحيد برايل العربي المطور ٢٠٠٢م

أولا: أشكال الحروف البارزة وما يقابلها من حروف المبصر:

الحرف الأبجدي	نقاط الخلية	الرمز
أ	نقطة (١)	
ب	نقاط (١، ٢)	
ت	نقاط (٢، ٣، ٤، ٥)	
ث	نقاط (١، ٤، ٥، ٦)	
ج	نقاط (٢، ٤، ٥)	
ح	نقاط (١، ٥، ٦)	
خ	نقاط (١، ٣، ٤، ٦)	
د	نقاط (١، ٤، ٥)	
ذ	نقاط (٢، ٣، ٤، ٦)	
ر	نقاط (١، ٢، ٣، ٥)	
ز	نقاط (١، ٣، ٥، ٦)	
س	نقاط (٢، ٣، ٤)	
ش	نقاط (١، ٦، ٤)	
ص	نقاط (١، ٢، ٣، ٤، ٦)	
ض	نقاط (١، ٢، ٤، ٦)	
ط	نقاط (٢، ٣، ٤، ٥، ٦)	
ظ	نقاط (١،٢، ٣، ٤، ٥، ٦)	
ع	نقاط (١، ٢، ٣، ٥، ٦)	

الحرف الأبجدي	نقاط الخلية	الرمز
غ	نقطة (١، ٢، ٦)	
ف	نقاط (١، ٢، ٤)	
ق	نقاط (١، ٢، ٣، ٤، ٥)	
ك	نقاط (١، ٣)	
ل	نقاط (١، ٢، ٣)	
م	نقاط (١، ٣، ٤)	
ن	نقاط (١، ٣، ٤، ٥)	
هـ	نقاط (١، ٢، ٥)	
و	نقاط (٢، ٣، ٥، ٦)	
ي	نقاط (٢، ٤)	
ى	نقاط (١، ٣، ٥)	
ة	نقاط (١، ٦)	
أ	نقاط (٣، ٤)	
ؤ	نقاط (١، ٢، ٥، ٦)	
ء	نقاط (٣)	
آ	نقاط (٣، ٤، ٥)	
ئ	نقاط (١، ٣، ٤، ٥، ٦)	
لأ	نقاط (١، ٢، ٣، ٦)	

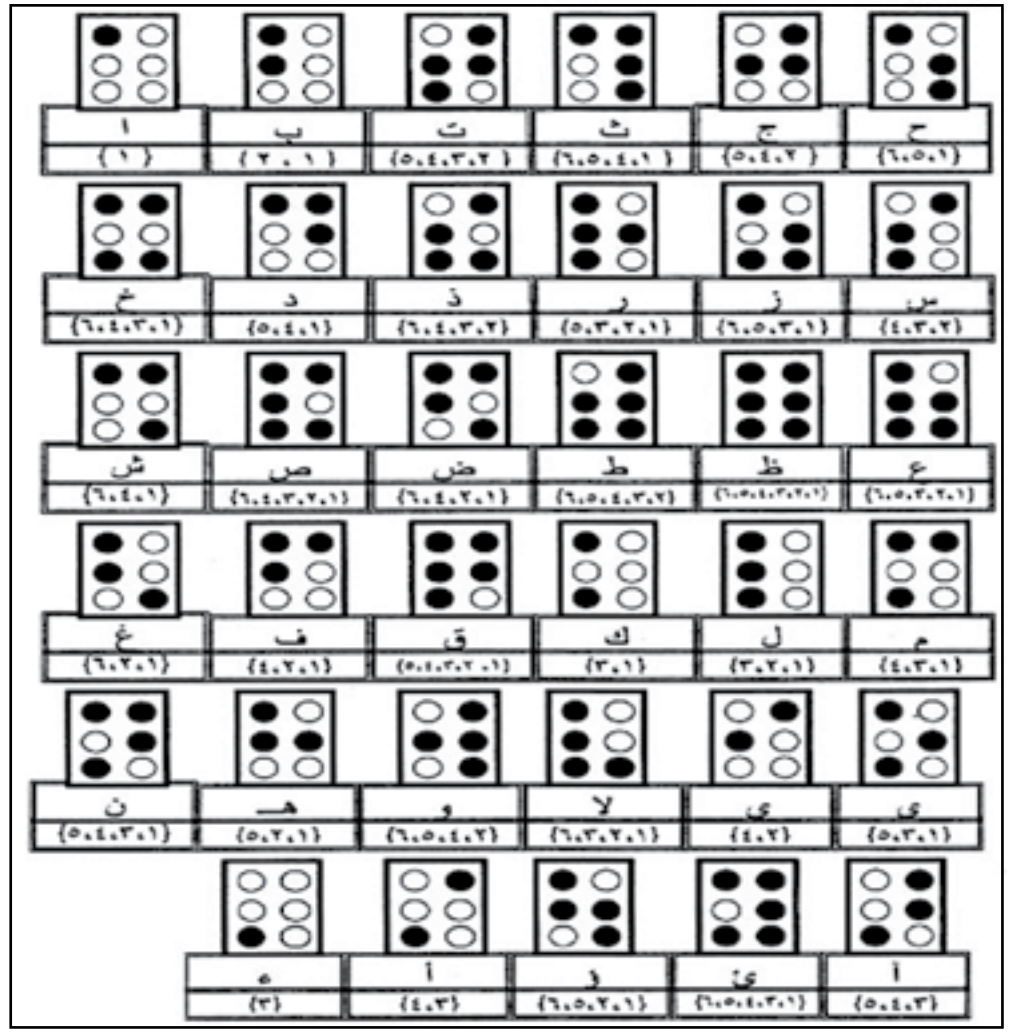
شبكة الألوكة - قسم الكتب

www.alukah.net
شبكة الألوكة

تدريب ١ :

باستخدام آلة برايل (بيركينز) أكتب الحروف البارزة بطريقة برايل:

بعد وضع الورقة في آلة برايل (بيركنز) بالطريقة الصحيحة كما ذُكر سابقاً ، تكون الكتابة والقراءة من اليسار إلى اليمين كما يكتب المبصر اللغة الانجليزية ، ونفصل بين الكلمة والأخرى.



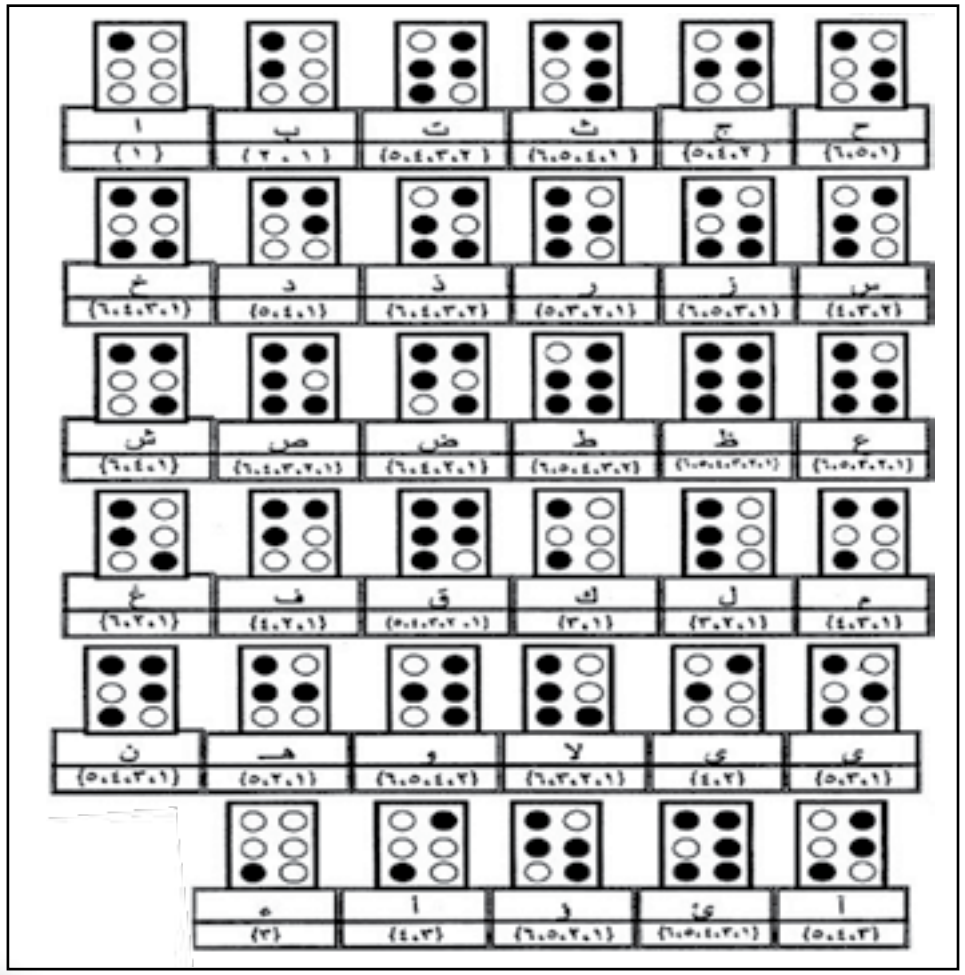
* الفليج، عبدالرحمن: مبادئ طريقة برايل، مقال، ١٤١٩هـ.

تدريب ٢ :

باستخدام آلة (بيركينز) .... :

١. اكتب الحروف التالية: ب،ذ،ط،ش،..... .
٢. اكتب .....

- اسمك رباعياً :
- ووظيفتك :
- ومدينتك :



* الفليج، عبدالرحمن: مبادئ طريقة برايل، مقال، ١٤١٩هـ.

شبكة الألوكة - قسم الكتب

www.alukah.net
شبكة الألوكة

ثانياً: كتابة الكلمات والجمل:

كتابة الكلمات:

بعد وضع الورقة في آلة برايل (بيركنز) بالطريقة الصحيحة كما ذكر سابقاً، تكون الكتابة والقراءة من اليسار إلى اليمين كما يكتب المبصر اللغة الانجليزية ، ونفصل بين الكلمة والأخرى.

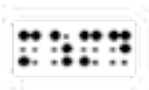
مثال: كلمة (يكتب):

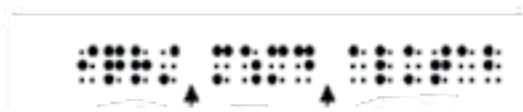
	نقاط (١، ٢)	نقاط (٢،٣،٤،٥)	نقاط (١،٣)	نقاط (٢،٤)
يكتب				
	ب	ت	ك	ي

تكتب من اليسار إلى اليمين ثم تقرأ كذلك من اليسار إلى اليمين، قراءة الحروف السابقة ككلمة واحدة من اليسار إلى اليمين ويترك بين كل كلمة خلية كاملة.

كتابة الجُمل:

مثال: جملة (يقرأ محمد الكتاب):

		
الكتاب	محمد	يقرأ



وضع مسافة واحدة بين كل كلمة وكلمة أخرى

ثالثاً: طريقة كتابة الحركات والتشكيل:

١) الحركات:

نقاط (٢،٥)	نقاط (٦)	نقاط (٢،٦)	نقاط (١،٣،٦)	نقاط (٣،٥)	نقاط (١،٥)	نقاط (٢،٣)	نقاط (١)
سكون	شدة	تنوين ضم	ضمه	تنوين كسرة	كسرة	تنوين	الفتحة

٢) تشكيل الحرف:

بَ	بِ	بُ	بً	بٍ	بٌ	بٍّ	بْ

٣) تشكيل الكلمة:

- تكتب الفتحة والضمة وتنوينهما والسكون أمام الحرف مباشرة في خلية كاملة حسب ترتيبها.
- وينطبق المثال التالي على تنوين الفتح والضم وتنوينه والسكون.

مثال:

تُسَاعِد								
	د	كسرة	ع	ا	فتحة	س	ضمة	ت

- أما في حالة الشدة مع الفتح فتكتب الشدة قبل الحرف والفتح بعد الحرف مباشرة.

مثال:

كَلَّ					
	فتحة	ل	شدة	ضمة	ك

شبكة الألوكة - قسم الكتب

www.alukah.net
شبكة الألوكة

رابعاً: علامات الترقيم:

,,	،،	؛	,	علامة الشعر	!	؟	نقطة

*	شروع	علامة تفسير	الكلمات التي تحتها خط	علامة الكلمات الأجنبية	علامة الحرف الكبير الانجليزي	علامة رمز العمليات الحسابية	شرطة —

—	قفل قوس أبجدي	فتح قوس أبجدي	(	)	.....

قواعد عامة للكتابة بطريقة برايل:

لقد أصدرت وزارة التربية والتعليم قواعد تنظيمية للتربية الخاصة وذكرت بعض القواعد العامة للكتابة بطريقة برايل ومنها (مؤتمر توحيد برايل ،١٤٢٢هـ):

- **الفقرات: تيسيراً للاهتداء إلى أوائل الفقرات يجب بدء كل فقرة في الثقب الثالث من السطر.**
- **الضوابط والهمزات: لجميع الضوابط في برايل علامات ماعدا همزة الوصل فإنها تكتب عادية (النقطة الأولى) وكونها في أول الكلمة يدل على أنها همزة وصل.**
- **استعمال حرف (لا): لا يستعمل حرف (لا) (١-٢-٣-٦) إلا إذا كانت الألف فيها ألف لينة كما في كلمة (سلام) أو (ملابس) أما في كلمة الإنسان أو (الاثنين) فتكتب اللام ثم همزة القطع أو همزة الوصل.**
- **الحركات أو التشكيل: تكتب الحركة بعد الحرف الذي يحرك بها، أما الشدة فإنها تكتب قبل الحرف المراد تشديده.**
- **تجزئة الكلمة: حيث أن الكتابة بطريقة برايل تشغل حيزاً كبيراً فلذلك يجوز تجزئة الكلمة التي لا تتم في آخر السطر شريطة أن يتفق الجزء ومقطع الكلمة فكلمة (إنسان) مثلاً تجزأ هكذا (إن – سان) ولكن لا تجزأ هكذا (انس – إن).**
- **علامات التنقيط: الفاصلة أو الفاصلة المنقوطة أو النقطتان أو الشرطة أو علامات الوقف والاستفهام والتعجب وتكتب عقب الكلمة مباشرة وتليها مسافة خالية.**
- **القوس الهلالي وقوس التنصيص: تكتب علامة الفتح مباشرة قبل الكلمة أو العبارة المحصورة بين قوسين وعلامة القفل بعد الكلمة أو العبارة مباشرة.**
- **علامات الحذف: يرمز عادة إلى الكلمة أو العبارة المحذوفة بوضع نقاط مختلفة العدد في برايل نستعمل العلامة (٣) – (٣) – (٣)، تسبقها وتليها مسافة خالية.**
- **الحرف الأجنبي: توضع النقطة (٤) قبل الحرف الذي ينطق نطقاً مغايراً لحروف اللغة العربية كما في كلمة (فيكتوريا).**
- **الاختصارات المألوفة في الكتابة العادية مثل حرف (هـ) في (هجرية) ومثل الحرف (م) في (ميلادية) تستعمل أيضاً في برايل على أن يكون بينها وبين العدد ثقب.**

شبكة الألوكة - قسم الكتب

www.alukah.net
شبكة الألوكة

- الكلمات المقصودة: قد يشار إلى عبارة أو كلمة بوجه خاص فيوضع عادة تحتها خط أما في برايل فتوضع العلامة (٤-٦) قبل كل كلمة وإذا زادت كلمات العبارة المقصودة على ثلاث فتوضع العلامة مرتين قبل الكلمة الأولى ومرة واحدة قبل الكلمة الأخيرة.
- عند كتابة كلمة أو عبارة بحروف أجنبية توضع قبل كل كلمة العلامة (٤-٥-٦) أما إذا زادت كلمات العبارة على ثلاث فتسري عليها القاعدة السابقة.
- علامة التفسير: قد توضع علامات للدلالة على أن بأسفل الصفحة تفسيراً لبعض الكلمات مثل نجمة أو نجمتين أو أكثر أو غير ذلك من العلامات – أما في برايل فتوضع العلامة (٣-٥) – (٣-٥) بعد الكلمة تسبقها وتليها مسافة خالية، وإذا تعددت فيكتب رقم مسلسل بعدها مباشرة وفي آخر الموضوع يعمل خط على طول السطر ثم توضع علامة التفسير مع رقمها ثم التفسير.
- كتابة الشعر: تسهيلاً لقراءة الشعر توضع علامة الشعر (٣-٤-٥) مرة واحدة عقب كل سطر ومرتين متتاليتين بعد علامة الوقف أو ما يحل محلها في آخر القطعة وفي حالة ما إذا تجزئة كلمة بحكم النظم فيكتب الجزء الأول ثم علامة التجزئة مباشرة ثم علامة الشعر ثم مسافة خالية فتتمة الكلمة، وإذا وقعت قطعة منظومة ضمن النثر ينبه إليها بوضع علامتين متتالين ابتداءً من الثقب الثالث من سطر جديد وتترك بعدها مسافة خالية ثم تكتب القطعة حسب ما تقدم في كتابة الشعر، وفي كتب النصوص والأدب عند كتابة الشعر، وفي كتب النصوص والأدب عند كتابة موضوعات مقطوعة يجب وضع علامتين متتاليتين بعد عنوان الموضوع على أن تسبقها مسافة خالية دلالة على أن القطعة نظماً لا نثراً تنبيهاً لقراءة النظم، وبالنسبة للمبتدئين تكون كتابة الأناشيد كما يلي: يكتب الشطر الأول من أول السطر والشطر الثاني في السطر الثاني مع ترك مسافة مناسبة.

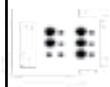
الاختصارات (Shortcuts):

إن عملية القراءة والكتابة بطريقة برايل تستغرق وقتاً وجهداً كبيرين ولتسهيل عملية القراءة والكتابة بطريقة برايل أمكن التوصل إلى مجموعة من الاختصارات البسيطة والمركبة، ورغم الثورة المعلوماتية والتطورات العالمية في مختلف المجالات إلا أنه لم يتم تحديث نظام برايل العربي الحالي منذ اعتماده في مؤتمر اليونسكو الذي عقد في بيروت عام ١٩٥١م، وهناك محاولات كثيرة لتوحيد هذه الاختصارات بين مختلف أرجاء الوطن العربي، بدأت في المركز النموذجي لرعاية وتوجيه المعاقين بصرياً بالزيتون عام ١٩٥٨، ثم استكملت بعض جوانبها في اجتماع لجنة شئون المعاقين بصرياً المنعقد في الرياض عام ١٩٧١، ، وأخيراً في المؤتمر المنعقد في الرياض عام ١٤٢٣/٢٠٠٢م، وتواجه هذه الاختصارات احتياجات التثقيف والدراسة العلمية في محيط المعاقين بصرياً العرب، كما يواجه نظام التشكيل نفس الشيء (مؤتمر توحيد برايل، ١٤٢٢هـ).

اختصارات اللغة العربية:

نجد أن اختصارات اللغة العربية بطريقة برايل كثيرة ونحن هنا نحاول أن نسلط الضوء على قليل من الاختصارات ليستطيع القارئ أخذ فكرة بسيطة عن هذه الاختصارات:

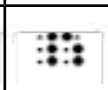
أ) كلمات تختصر بحرف واحد برمز:

الكلمة المختصرة	أو	بل	تلك	ثم	جدا	حتى
الكلمة بطريقة برايل						
شكل الاختصار بالمبصر	أ	ب	ت	ث	ج	ح
الاختصار بطريقة برايل						

شبكة الألوكة - قسم الكتب

www.alukah.net
شبكة الألوكة

ب) الاختصار المركب:

تكون	أدني	مكفوف	حول	جانب	ذلك	الكلمة المختصرة
(١،٢،٤،٥) + (٥،٦)	ى+ نقطة (٦)	م + نقطة (٤)	ح+نقطة (٤،٥،٦)	ج+نقطة (٤،٥)	ذ + نقطة (٥)	الكلمة بطريقة برايل
						الاختصار بطريقة برايل

شبكة الألوكة - قسم الكتب

كلية التربية

قسم المناهج وطرق التدريس

وتكنولوجيا التعليم

" أثر استخدام طريقة ليبمان فى تدريس الفلسفة على تنمية مهارات التفكير الاستدلالى والاتجاه نحو المادة لدى الطلاب المكفوفين بالصف الأول الثانوى"

إعداد:

ميساء محمد مصطفى أحمد حمزة

مدرس المناهج وطرق التدريس(مواد فلسفية)

كلية التربية – جامعة بنها

1438 هـ – 2017 م

" أثر استخدام طريقة ليبمان فى تدريس الفلسفة على تنمية بعض مهارات التفكير الاستدلالى والاتجاه نحو المادة لدى الطلاب المكفوفين بالصف الأول الثانوى"

إعداد:

ميساء محمد مصطفى أحمد حمزة

مدرس المناهج وطرق التدريس(مواد فلسفية)

كلية التربية – جامعة بنها

مستخلص البحث:

استهدفت الدراسة الكشف عن اثر استخدام طريقة ليبمان فى تدريس الفلسفة القائمة على برنامج تدريس الفلسفة للأطفال (P4C) على تنمية بعض مهارات التفكير الاستدلالى وكذلك اتجاه الطلاب نحو مادة الفلسفة بالصف الأول الثانوى، وقد تكونت عينة الدراسة من (6) من الطلاب المكفوفين بمدرسة النور للمكفوفين بمدينة بنها، واستخدمت الباحثة اختبار لقياس مهارات التفكير الاستدلالى (إعداد الباحثة)، وكذلك مقياس الاتجاه نحو مادة الفلسفة (إعداد الباحثة)، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية، وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى الرتب لدرجات الطلاب فى التطبيقين القبلى والبعدى فى اختبار التفكير الاستدلالى ككل لصالح التطبيق البعدى، وكذلك وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى الرتب لدرجات الطلاب فى التطبيقين القبلى والبعدى فى مهارة الاستنباط لصالح التطبيق البعدى، أما مهارة الاستقراء فقد توصلت الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى الرتب لدرجات الطلاب فى التطبيقين القبلى والبعدى فى مهارة الاستقراء لصالح التطبيق البعدى، وكذلك وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى الرتب لدرجات الطلاب فى التطبيقين القبلى والبعدى فى مهارة الاستنتاج لصالح التطبيق البعدى، وفيما يتعلق بمقياس الاتجاه فقد توصلت الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى الرتب لدرجات الطلاب فى التطبيقين القبلى والبعدى فى مقياس الاتجاه نحو مادة الفلسفة لصالح التطبيق البعدى.

The Effectiveness of Using Lipman Method on Developing some Reasoning Thinking Skills and the Trend towards subject in The Philosophy Course among First Year Secondary blind Students

By:

Maisaa Mohammed Moustafa Ahmed Hamza

Lecturer of Curriculum and Methodology (philosophical studies)

Faculty of Education – Benha University

Abstract:

The study aimed to investigate the Effectiveness of Lipman Method in teaching philosophy course based on teaching philosophy for children program (P4C) on Developing some Reasoning Thinking Skills and the Trend towards Subject in The Philosophy Course among First Year Secondary blind Students, The sample consisted of (6) male and female blind students in the first year in El Noor school for blind students in Benha , Two research tools, Reasoning Thinking Skills test and the scale for the trend toward philosophy subject, were developed (by researcher), and The study findings revealed that There were statistically significant differences among the mean ranks to students in the pre and post application test for Reasoning Thinking as a whole in favor of the post test, There were statistically significant differences among the mean ranks to students in the pre and post application test for Deductive skill in favor of the post test, There were statistically significant differences among the mean ranks to students in the pre and post application test for Inductive skill in favor of the post test, There were statistically significant differences among the mean ranks to students

in the pre and post application test for inference skill in favor of the post test, There were statistically significant differences among the mean ranks to students in the pre and post application scale in the trend toward philosophy subject in favor of the post application.

المقدمة:

يعد التفكير ارقى صور النشاط البشرى ، ويتجلى فى أوضح صورة فى تكوين المفاهيم وإقامة العلاقات المنطقية بينها وبين الإحساسات والتصورات، لذا يجب التركيز على ضرورة تفعيل التفكير النوعى أو التفكير بأنواعه المختلفة لدى الطلاب.

كما يعد التفكير الهادف من أنواع التفكير التى تلعب دورا مهما فى نجاح الأفراد داخل وخارج المدرسة، لأن أداءاتهم فى المهمات التعليمية والمواقف الحياتية هى نتاج تفكيرهم، ولذا فإن فرص النجاح تتقلص ما لم يقم المعلمون بتوفير الخبرات المناسبة وتدريبهم على مهارات التفكير اللازمة لأداء المهمات داخل وخارج المدرسة. (وزارة التربية والتعليم، 2008: 6)

والتفكير الاستدلالى هو أحد أنواع الفكير الهادف التى من خلالها يسعى الطالب إلى الوصول إلى حل أو نتيجة معينة ، ولذا فهو يحتاج إلى قدر من المعلومات بغرض الحصول على حلول منطقية ، ومن خلال المعلومات والقدرة على التركيب وإيجاد العلاقات والتحليل يستطيع الوصول إلى نتيجة أو حل معين.

(الجميلى، 2013، 591)

إن الاستدلال عموما هو عملية تفكير تتضمن وضع الحقائق أو المعلومات بطريقة منظمة أو معالجتها بحيث تؤدى إلى استنتاج أو قرار أو حل لمشكلة ، والاستدلال الاستنباطى هو عملية تفكير منطقى هدفها معالجة المعلومات أو الحقائق المتوافرة طبقا لقواعد وإجراءات محددة من أجل التوصل إلى استنتاج فى حدود المعلومات المتوافرة، أما الاستدلال الاستقرائى عملية تفكير تنطلق من فرضية أو ملاحظة وتتضمن القيام بإجراءات مناسبة لفحص الفرضية من أجل نفيها أو اثباتها والتوصل إلى تعميم بالاستناد إلى المعلومات المتوافرة. (شحاتة،و النجار،2003 : 38)

اتبعت الباحثة نظام التوثيق APA (الاسم الأخير، السنة: رقم الصفحة)

وطبيعة التفكير الاستدلالى تعتمد على ايجاد روابط بين القضايا التى ظهرت ،أى أنه يربط بين قضيتين لم يكن بينهما روابط سابقة أو علاقات ، ولذا يظهر الاستنتاج كعنصر جديد حيث يصل الفرد منه إلى نتيجة جديدة من المعلومات المتوافرة لديه. (ملحم، 2008: 17)

ويمكن تعريف التفكير الاستدلالى بأنه نمط من أنماط التفكير يتطلب استخدام المعلومات والخروج بعلاقات منظمة، سواء من العام إلى الخاص أو من الخاص إلى العام أو استنتاج نتيجة من حقائق معينة.

(رزوقى وعبد الكريم، 2015: 31)

ومن الدراسات التى اهتمت بالتفكير الاستدلالى دراسة (حسين و خير الدين ، 2007) التى استهدفت التعرف على فاعلية برنامج تكاملى باستخدام الوسائط الفائقة فى تنمية بعض المفاهيم الجغرافية والتفكير الاستدلالى لدى تلاميذ الصف الثانى الأعدادى ، وقد تكونت عينة الدراسة من (40) تلميذا، واستخدم الباحثان اختبار التفكير الاستدلالى ، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطى درجات مجموعة البحث فى التطبيق القبلى والبعدى لاختبار التفكير الاستدلالى عند مستوى الاستقراء.
2- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطى درجات مجموعة البحث فى التطبيق القبلى والبعدى لاختبار التفكير الاستدلالى عند مستوى الاستنباط.

وكذلك دراسة (شلبى ، 2007) التى استهدفت التعرف على مهارات التفكير الاستدلالى فى مرحلة المراهقة المبكرة ومدى اختلافها بين الذكور والإناث، وقد تكونت عينة الدراسة من (400) تلميذ وتلميذه بالمرحلة الإعدادية، وقد استخدم الباحث تسعة اختبارات هى اختبار مهارة الاستدلال اللفظى، والعددى، و المجرد، واختبار مهارة الاستقراء والاستنباط والاستنتاج ، والاستدلال الاجتماعى ، والشكلى و الاستدلال من التعبيرات الانفعالية للوجه، وقد توصلت الدراسة إلى:

1- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين عينتى الذكور والإناث مرحلة المراهقة المبكرة فى مهارة الاستنباط والاستدلال الشكلى والاستنتاج والاستدلال من التعبيرات الانفعالية للوجه والاستقراء والاستدلال الاجتماعى فى اتجاه ارتفاعها لدى الإناث.
2- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين عينتى الذكور والإناث مرحلة المراهقة المبكرة فى مهارة الاستدلال المجرد والعددى واللفظى.

أما دراسة الحسينى (2008) فقد استهدفت التعرف على فاعلية استخدام استراتيجيتى دورة التعلم وخرائط المفاهيم فى تدريس التاريخ على تحصيل المفاهيم التاريخية وتنمية التفكير الاستدلالى لدى طلاب الصف الأول الثانوى، وقد تكونت عينة الدراسة من (120) طالبا تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين وأخرى ضابطة، حيث تدرس المجموعة التجريبية الأولى باستخدام استراتيجية دورة التعلم ، والأخرى باستخدام خرائط المفاهيم، أما الضابطة فتدرس باستخدام الطريقة المعتادة فى التدريس، وقد استخدمت الدراسة اختبار التفكير الاستدلالى من إعداد الباحثة، وتوصلت الدراسة إلى :

1. وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار التفكير الاستدلالى لصالح المجموعة التجريبية الأولى.
2. وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار التفكير الاستدلالى لصالح المجموعة التجريبية الثانية.
3. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية فى التطبيق البعدى لاختبار التفكير الاستدلالى لصالح المجموعة التجريبية الأولى.

وقد استهدفت دراسة (أريز وآخرون .Aries ,et.al ، 2015) اعداد برنامج تدريبى قائم على المخ يعتمد على المحتوى التاريخى بمقرر التاريخ بالمرحلة الثانوية لتحسين مهارات الاستدلال، وقد استخدم الباحثون مجموعتين تجريبيتين وضابطة حيث تكونت المجموعة التجريبية الأولى من (92) طالبا وطالبة أما المجموعة التجريبيبة التثانية فتكونت من (63) طالبا وطالبة ، حيث قام الباحثون بالمجموعة التجريبية الأولى بالدمج بين استراتيجيات الذاكرة العاملة والاستدلال فى التدريب ، وقد أظهرت المجموعة التجريبية

تفوقا على المجموعة الضابطة فى الاختبارات التى تتطلب استخدام مهارات الاستدلال، أما المجموعة التجريبية الثانية فقد استخدمت استراتيجيات الذاكرة العاملة والاستدلال كل على حده، كما أظهرت النتائج أن استراتيجيات التعلم القائمة على المخ يمكنها تحسين مهارات الاستدلال.

وتعد مهارات الاستدلال من المهارات المهمة التى تساعد على تحسين التحصيل الدراسى لدى الطلاب ويؤكد ذلك الدراسة التى قام بها (Nnorom ، 2013) التى استهدفت الكشف عن تأثير مهارات الاستدلال على تحصيل الطلاب فى مقرر البيولوجى بالمرحلة الثانوية فى الاختبارات التى تتطلب استخدام مهارات الاستدلال، وتكونت عينة الدراسة من (400) طالب، واستخدم الباحث استبيان التفكير المنطقى واختبار تحصيلى فى البيولوجى يعتمد على استخدام مهارات الاستدلال، وقد أوضحت النتائج أن الطلاب ذوى مهارات الاستدلال المرتفعة أدوا بشكل جيد على الاختيارات من ذويهم الذين لديهم مهارات أقل.

وإذا كان قانون (139) لسنة 1981 وتعديلاته بالقانون (155) لسنة (2007) ينص على أن المرحلة الثانوية تهدف إلى:

أ. اعداد الطلاب للحياه جنبا إلى جنب مع إعدادهم للتعليم العالى والجامعى.

ب. المشاركة فى الحياه العامة.

ج. التأكيد على ترسيخ القيم الدينية والسلوكية والقومية.

وإذا كانت هذه الأهداف للمرحلة الثانوية ككل أى أنها تضم الطلاب العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة بنفس المرحلة، فإن هذا لا يمكن أن يتحقق إلا إذا تم تدريب الطلاب على التفكير فى المواقف والأحداث وإيجاد العلاقات والروابط بينها والوصول إلى استنتاجات ، ولذا كان من الضرورى تنمية التفكير الإنسانى لدى الطلاب، وهذا ما أكدث عليه وثيقة منهج مبادىء التفكير الفلسفى والعلمى للصف الأول الثانوى، حيث أشار المؤلفون إلى أن اختلاف الناس فى حياتهم الواقعية فى الحكم على الأفكار بالصدق والحق أو بالباطل، لابد أن يكون راجعاً إلى اختلاف أساليب تفكيرهم، وتباين آرائهم بشأن الموضوعات التى يناقشونها. (الجندى ، و النشار، و محمود، و زيدان، و الهاشمى ،و محمد، 2016: المقدمة)

إن بداية الإصلاح هو أن نربى الأجيال على التفكير السليم الذى يمكن الانسان من ايجاد حلول وعلاقات وابتكارات جديدة وبه يستنبط مبادىء ونظريات جديدة، فلقد أصبح تنمية التفكير لدى الطلاب ضرورة ملحة فى عصر المعلومات. (أحمد، 2012: 2)

وتعد الفلسفة من المواد الدراسية التى تسعى إلى تنمية التفكير لدى الطلاب بمهاراته المختلفة حيث تشير محمود (2004: 132) إلى أن الفلسفة تسعى إلى تنمية المهارات الآتية: تحديد المصطلحات– بناء الفروض– بناء المفاهيم– اكتشاف البدائل – الاستنتاج من الفروض– الاستنتاج من قضية مفردة– وضع التفسيرات – إقامة العلاقات– إدراك علاقة الجزء بالكل– استخدام القياس.

مما سبق يتضح أن التفكير الاستدلالى أحد أنماط التفكير التى تسعى الفلسفة إلى تنميته لدى الطلاب، سواء بصورة صريحة من خلال موضوعات ترتبط بالتفكير كتلك المقررة على طلاب الصف الأول الثانوى ، أو بصورة غير مباشرة فى سياق موضوعات أخرى. و يمكن تنمية القدرة على التفكير بكل أنواعه ، فهو باعتباره شكل من أشكال النشاط العقلى يمكن التدريب عليه، وحيث أن التفكير الاستدلالى أحد أنواع التفكير العلمى فمن الممكن التدريب عليه وتنميته، فقد نادى العديد من العلماء والباحثين بضرورة الاهتمام بالتفكير الاستدلالى وأهمية تدريب الطلاب عليه وإكسابهم مهاراته حتى يستطيعوا ممارسته بصورة سليمة .

و على الرغم من اهتمام العديد من الباحثين فى السنوات الأخيرة بتدريس الفلسفة على اعتبارها طريقة لتعزيز التفكير، فإن ماثيو ليبمان هو رائد تدريس الفلسفة للأطفال، حيث يعتبر أن ما يدرسه الطفل فى المدرسة أقل بكثير مما يجب تقديمه له، حيث يجب تنمية المهارات العقلية لدى الطلاب، ولذا يجب تدريس موضوعات تتعلق بالقضايا الحياتية الكبرى، بحيث يكون لدى الطفل القدرة على الاستقصاء والتفكير بأنفسهم مما يساعدهم على التفكير فى حياتهم. (Eezaz , Talaghan ، 2015: 855)

وفى برنامج الفلسفة للأطفال يتوقع من الطلاب طرح العديد من التساؤلات التى قد لا تحتاج إلى اجابات، وعلى الطالب أن يدرك أن الإجابات ليست هى ما يعتقد انه يريده، وإنما ما يريده حقا هو مواجهة التساؤلات الفلسفية، فالإستدلالات والحكم هى ما تحتاج المجتمعات الديمقراطية اليه بالإضافة إلى الأنظمة التعليمية،

فيجب أن يكون لدى الطالب القدرة على الإستدلال والحكم وتكوين العلاقات والروابط بين المعلومات التى تطرحها القصصص أو المواقف. (Lipman، 1998: 279- 280)

وقد قدم ليبمان نموذجا أو طريقة لتدريس الفلسفة للأطفال ، يؤكد على أهمية تفكير الأطفال بأنفسهم إذا توافرت ظروف وبيئات مناسبة، ويحتوى النموذج على (7) قصص من الحضانة إلى المرحلة الثانوية، كما يطرح مجموعة من التساؤلات التى تناسب أعمارهم، ولهذا النموذج ثلاث خصائص أساسية وهى: أنه يهتم بتطوير العمل فى الفصول الدراسية من خلال التركيز على الأسئلة التى يطرحها الأطفال بأنفسهم، وكذلك المعلمين، كما أنه يوظف المحتوى الخاص بالأفكار والمشاعر المحدد فى القصص ويربطه بمحتوى الكتب المدرسية ، مما يشجع على التفاعل مع الموقف، واخيراً يحول الفصل إلى مجموعة منظمة استقصائية تمكن الأطفال من مناقشة المشكلات والأفكار الإنسانية. (خميس ، 2013: 85)

وقد شهد القرن العشرين اهتماما كبيرا بفئة المكفوفين ، وأصبحت هناك مؤسسات تعليمية خاصة بهم ، كما ظهرت العديد من المؤلفات والكتب والدراسات التى اهتمت بهذه الفئة وغيرها من الفئات الأخرى، أما فى مصر فقد انشئت العديد من المدارس للمكفوفين وصلت إلى أكثر من عشرين مدرسة ، ومدة الدراسة بهذه المدارس مثل الطلاب العاديين بالمرحلة الابتدائية أو الإعدادية أو الثانوية.

و تعد حاسة البصر إحدى النعم التى انعم الله بها على الإنسان ، فعن طريق البصر يستطيع الإنسان إدارك ورؤية الأشياء والتفاعل معها والتعبير كذلك عن طريق الانفعالات فى المواقف المرتبطة بها، ولذا فإن فاقد هذه النعمة ، يلجأ إلى وسائل ومصادر بديلة يستعين بها قد تكون السمع أو اللمس أو غيرها.

و يستخدم مصطلح الكفيف للدلالة على فقدان البصر الذى يؤدى إلى صعوبة إكمال المهمات اليومية دون تعديلات أو تكيفات خاصة ، أى أن العين غير قادرة على رؤية الأجسام أو الأشياء بشكل واضح كما هو معتاد ، وقد تكون الإعاقة ناتجة عن فقدان المجال البصرى وهو المجال الذى يراه الفرد .

(الزريقات ، 2006 : 99)

كما ازداد الاهتمام مؤخرا بدمج الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة مع الطلاب العاديين ، ويعد هذا الاتجاه من أهم التطورات التى شهدها الميدان، ولذا فإن تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة مع الطلاب العاديين من أهم الموضوعات التى يجب التأكيد عليها فى إصلاح منظومة التعليم ، مع مراعاه حقوق هؤلاء الطلاب واحتياجاتهم، فربما يحتاج الطلاب ذوو الإعاقة البصرية بعض التجهيزات فى تنظيم حجرة الدراسة.

(زيتون ، 2003 : 301-302)

وقد اهتمت العديد من المؤتمرات بذوى الاحتياجات الخاصة ومنها :

1- المؤتمر العالمى الأول لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات فى خدمة ذوى الاحتياجات الخاصة وصعوبات التعلم المنعقد فى الكويت فى الفترة من 20- 22 مايو 2012 والذى أكد على ضرورة تحسين أساليب وأدوات البرامج التشخيصية والعلاجية بما يحقق الجودة الكاملة لخدمة فئات ذوى الإعاقات وصعوبات التعلم ، بالإضافة إلى أهمية توجية المؤسسات والمعاهد والجامعات التعليمية فى تقديم البرامج المتخصصة لإعداد أفضل الخريجين المؤهلين لدعم هذه الفئات.
2- وكذلك المؤتمر العلمى السابع لكلية التربية بالتعاون مع مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل بعنوان " دمج وتمكين الأشخاص ذوى الاحتياجات الخاصة فى التعليم والمجتمع : الممارسات والتحديات" الذى دعا إلى ضرورة الاهتمام بهذه الفئات وتوجيه الدولة والمؤسسات المختلفة إلى بذل المزيد من الجهود لرعاية ذوى الاحتياجات الخاصة.

وباستقراء الواقع بالنسبة إلى المناهج التعليمية المقدمة للمكفوفين بمصر نجد: (مازن ، 2012: 49)

1- اعتماد كلى على الأساليب المعتادة فى التدريس التى قد تؤثر على تعليم المكفوفين حيث لا تراعى خصائصهم أو احتياجاتهم.
2- عدم الاعتماد على القدرات المتاحة للمكفوفين فى التعليم .
3- اهمال الجوانب الوجدانية ، حيث التركيز بصورة أساسية على الجوانب المعرفية.
4- الاعتماد الأساسى على مناهج الطلاب العاديين، ولذا يواجه المعلم والطالب صعوبة أثناء التدريس.

ويرى (خميس ، 2013: 71) أن واقع تدريس الفلسفة بمصر يعانى الكثير من السلبيات ومنها التركيز على الحفظ ، وإهمال جوانب التفكير ومهارات التفلسف ، كما أن المعلمين يهتمون بما يتضمنه المنهج المدرسى من معلومات فقط ، ولا يهتمون بإجراء المناقشات التى تنمى التفكير لديهم.

ولا يختلف الوضع كثيرا بالنسبة لتدريس الفلسفة للمكفوفين حيث يتبع المعلمون نفس الأساليب المتبعة مع العاديين، وهذا ما أكده (مازن 2012) وغيره من الكتابات والدراسات.

و يمكن تنمية تفكير الطلاب المعاقين بصريا من خلال إثارة وتنشيط الحواس الأخرى لديهم مثل السمع واللمس والشم والتذوق، ويمكن تحقيق ذلك من خلال: (إبراهيم ، 2008: 628-629)

1- تشجيعهم على تعرف مكونات البيئة من خلال مواقف مثيرة تطلق خياله وفكره ليفكر فيما يدور حوله.
2- تأكيد قدرتهم على التفاعل الوجدانى مع الآخرين .
3- تأكيد برامج تعليم المكفوفين على تنمية التفكير بما يساعدهم فى حياتهم على أساس أن التفكير هو السمة المميزة للانسان عن الحيوان عن طريق تشجيعهم على طرح أفكارهم بحرية دون خوف، والاهتمام بمناقشة هذه الأفكار التى قد يسمعها من وسائل الإعلام.

وتكمن أهمية هذه الدراسة فى أنها تتعامل مع إحدى فئات ذوى الاحتياجات الخاصة وهى فئة المكفوفين المنتمين إلى مرحلة المراهقة، حيث تعد من أهم المراحل فى التكوين النفسى والعقلى والاجتماعى والخلقى للمراهق، ويتطلع المراهق فى هذه المرحلة إلى تعلم مهارات جديدة تفيده فى حياته، فهو يحتاج إلى اكتساب مهارات تساعده على التوافق والعيش فى المجتمع من خلال ملاحظاته واستنتاجاته، كما يحتاج إلى اكتساب اتجاهات إيجابية حول الموضوعات التى يدرسها تساعده على مواصلة الدراسة الجامعية.

ومن خلال الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة فى ميدان الاهتمام بالمكفوفين وجد أن هناك قصوراً وعدم اهتمام بهذه الفئة من الباحثين فى ميدان المواد الفلسفية، فعلى الرغم من كثرة البحوث فى العديد من المواد الدراسية لهذه الفئة إلا أنه فى حدود علم الباحثة لا توجد إلا دراسة واحده أجريت للمكفوفين لتنمية التفكير الفلسفى لديهم.

وللتأكيد على مشكلة الدراسة قامت الباحثة بإجراء مقابلات شخصية مع عدد (15) من الموجهين والمدرسين للوقوف على طرق وأساليب التدريس التى يستخدمونها مع الطلاب المكفوفين ، وقد أشاروا إلى أنها نفس الطرق المعتادة مع الطلاب العاديين كطريقة الإلقاء والحوار والمناقشة وأحيانا العصف الذهنى، أما استخدام طريقة ليبمان المعتمدة على القصص، فيرى بعض المعلمين أن وقت الحصة لا يتسع لاستخدامها ويرى البعض الآخر أنهم ليسوا على دراية كافية بها، بل أشار بعض الموجهين إلى أن بعض المدرسين ممن يدرسون مادة الفلسفة لهذه الفئة ليس لديهم المعلومات الكافية عن طبيعة المكفوفين أو خصائصهم وكيفية التعامل معهم مما يشكل صعوبة أثناء تدريس مادة الفلسفة لهم، كما أشاروا إلى أن الطلاب يعانون من صعوبات فى التعلم نظراً لاعتمادهم على حاسة السمع، وعدم اهتمام المعلمين بالطرق والأساليب التى تناسب فئة المكفوفين.

ولذا كان من الضرورى البحث عن سبل وطرق جديدة يمكن من خلالها التدريس والتعامل مع فئة المكفوفين بخصائصها المتعددة، ويمكن فى الوقت ذاته من تنمية مهارات التفكير الاستدلالى، لذا كانت طريقة ليبمان فى تدريس الفلسفة التى تعتمد على برنامج تدريس الفلسفة للأطفال والتى تعتمد بشكل أساسى على استخدام القصة فى التدريس، وهى طريقة تناسب خصائص هذه المرحلة التى تعانى من فقدان البصر، ولذا يجب الاعتماد على الحواس الأخرى ومنها حاسة السمع، كما أنها تركز بصفة أساسية على تنمية الاستدلال لدى الطلاب.

مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة الدراسة فى قصور مهارات التفكير الإستدلالى لدى الطلاب المكفوفين بالصف الأول الثانوى، والذى قد يرجع الى قصور طرق وأساليب التدريس المتبعة فى تدريس مادة الفلسفة للطلاب المكفوفين عن الايفاء بحاجات وخصائص هؤلاء الطلاب ، حيث تركز الطرق المعتادة فى التدريس على الحفظ والتلقين ، وتبتعد عن الهدف الأساسى للمادة بصفة عامة وهو تنمية التفكير الانسانى لدى الطلاب، ولذا سعت الدراسة الحالية إلى البحث عن طريقة تدريس تساعد فى تنمية التفكير الاستدلالى لدى الطلاب المكفوفين، ومن هنا كان التساؤل الرئيس للدراسة كالتالى:

" ما أثر استخدام طريقة ليبمان فى تدريس الفلسفة على تنمية بعض مهارات التفكير الاستدلالى والاتجاه نحو المادة لدى الطلاب المكفوفين بالصف الأول الثانوى"

ويتفرع عن هذا التساؤل التساؤلات الفرعية التالية:

1- ما صورة وحدة (مبادىء التفكير الفلسفى) المقررة على طلاب الصف الأول الثانوى والمعدة وفقاً لطريقة ليبمان فى تدريس الفلسفة؟
2- ما أثر استخدام طريقة ليبمان فى تدريس الفلسفة على تنمية مهارات التفكير الاستدلالى لدى الطلاب المكفوفين بالصف الأول الثانوى؟
3- ما أثر استخدام طريقة ليبمان فى تدريس الفلسفة على اتجاه الطلاب المكفوفين نحو مادة الفلسفة بالصف الأول الثانوى؟

حدود البحث:

1- طلاب الصف الأول الثانوى بمدرسة النور للمكفوفين ببنها، حيث أنها العينة المستهدفة لتنمية مهارات التفكير الاستدلالى لديها.
2- وحدة (مبادىء التفكير الفلسفى) المقررة على طلاب الصف الأول الثانوى بالفصل الدراسى الأول (2015-2016)، حيث وجدت الباحثة من خلال الإطلاع العام على موضوعات الوحدة أنها تركز على موضوع التفكير مما يتيح الفرصة لدمج الأمثلة والأنشطة والقصص داخلها مما ييسر تنمية مهارات التفكير الاستدلالى لدى الطلاب.
3- مهارات التفكير الاستدلالى (الاستنباط – الاستقراء – الاستنتاج) حيث اتفقت الدراسات والبحوث السابقة على هذه المهارات، ولذا فقد اقتصرت الدراسة الحالية على هذه المهارات فقط

فروض البحث:

1- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى الرتب لدرجات الطلاب فى التطبيقين القبلى والبعدى فى اختبار التفكير الاستدلالى ككل لصالح التطبيق البعدى.

2- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى الرتب لدرجات الطلاب فى التطبيقين القبلى والبعدى فى مهارة الاستنباط لصالح التطبيق البعدى.

3- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى الرتب لدرجات الطلاب فى التطبيقين القبلى والبعدى فى مهارة الاستقراء لصالح التطبيق البعدى.

4- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى الرتب لدرجات الطلاب فى التطبيقين القبلى والبعدى فى مهارة الاستنتاج لصالح التطبيق البعدى.

5- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى الرتب لدرجات الطلاب فى التطبيقين القبلى والبعدى فى مقياس الاتجاه نحو مادة الفلسفة لصالح التطبيق البعدى.

أهداف البحث:

يسعى البحث الحالى إلى تحقيق الأهداف التالية:

1- تنمية مهارات التفكير الاستدلالى (الاستنباط – الاستقراء – الاستنتاج) لدى الطلاب المكفوفين بالصف الأول الثانوى.

2- تعديل اتجاه الطلاب المكفوفين نحو مادة الفلسفة بالصف الأول الثانوى.

3- تقديم طريقة مناسبة لتدريس الفلسفة للطلاب المكفوفين تراعى حاجاتهم وتناسب خصائصهم.

أهمية البحث:

ترجع أهمية الدراسة إلى ما يمكن أن تسهم به فى النواحى التالية:

1- توعية الطلاب المكفوفين بأهمية وضرورة مادة الفلسفة باعتبارها مادة للتفكير وليست للحفظ.

2- تحقيق أهداف تدريس مادة مبادىء التفكير الفلسفى والعلمى للصف الأول الثانوى.

3- مساعدة فئة المكفوفين فى التواصل مع المجتمع والتعايش معه من خلال ما يمتلكونه من مهارات تساعدهم على التعايش فى المجتمع

أدوات البحث:

1- اختبار مهارات التفكير الاستدلالى : إعداد الباحثة

2- مقياس الاتجاه نحو مادة الفلسفة لطلاب الصف الأول الثانوى: إعداد الباحثة

إجراءات البحث

تسير إجراءات البحث وفقاً للخطوات التالية:

أولاً : للإجابة عن التساؤل الأول للدراسة، اتبعت الإجراءات التالية:

1- الإطلاع على الكتابات النظرية والدراسات السابقة المرتبطة بالتفكير الاستدلالى ومهاراته.

2- الإطلاع على الكتابات النظرية والدراسات السابقة المرتبطة بالمكفوفين من حيث المفهوم والخصائص وأساليب وطرق التدريس المناسبة.

3- إعادة صياغة الوحدة (مبادىء التفكير الفلسفى) موضع التجريب باستخدام طريقة ليبمان فى تدريس الفلسفة، وهذا يتطلب:

أ- تحديد أهداف الوحدة.

ب- تحديد المحتوى العلمى للوحدة.

ج- تحديد القصص الفلسفية المستخدمة مع موضوعات الوحدة.

د- تحديد الأنشطة والوسائل التعليمية.

هـ-تحديد أساليب وطرق التقويم

4- عرض الوحدة على المحكمين للتأكد من صلاحيتها وتعديلها فى ضوء آرائهم.

5- إعداد دليل المعلم.

ثانيا: للإجابة على التساؤل الثانى والثالث للداسة اتبعت الإجراءات التالية:

1- إعداد اختبار التفكير الاستدلالى وعرضه على المحكمين للتأكد من صدقه وثباته.

2- إعداد مقياس الاتجاه نحو مادة الفلسفة وعرضه على المحكمين للتأكد من صدقه وثباته.

3- اختيار مجموعة الدراسة بمدرسة النور للمكفوفين بمدينة بنها.

4- تطبيق الأدوات تطبيقا قبليا على مجموعة الدراسة.

5- تدريس الوحدة المختارة والمعدة وفقا لطريقة ليبمان لمجموعة الدراسة.

6- تطبيق الأدوات تطبيقا بعديا على مجموعة الدراسة.

7- رصد البيانات ومعالجتها احصائيا.

8- تفسير النتائج ومناقشتها.

9- تقديم التوصيات والمقترحات.

مصطلحات البحث:

التفكير الاسدلالى: تتبنى الدراسة تعريف (رزوقى و عبد الكريم ، 32) الذى يشير إلى أن التفكير الاستدلالى هو " سلوك أو أداء عقلى معرفى يتم فيه استخلاص أو الوصول إلى نتيجة أو معرفة مجهولة جديدة من معارف وخبرات سابقة معلومة دون اللجوء إلى التجربة أى أن الاستدلال يكون عقلياً وليس علمياً" وهو يتضمن المهارات الفرعية التالية: الاستقراء و الاستنباط والاستنتاج.

المكفوفين: تتبنى الدراسة تعريف (زيتون، 2003 : 295)

حيث يعرف الإعاقة البصرية بأنها حالة يفقد الفرد فيها القدرة على استخدام حاسة البصر بفاعلية مما يؤثر سلبا فى أدائه ونموه ، كما أنها حالة عجز أو ضعف فى الجهاز البصرى تعوق أو تغير أنماط النمو عند الإنسان.

الاتجاه: تتبنى الدراسة تعريف (شحاتة والنجار ، 2003: 16)

حيث يعرفانه بأن" الموقف الذى يتخذه الفرد أو الاستجابة التى يبديها إزاء شىء معين أو حديث معين أو قضية معينة إما بالقبول أو الرفض أو المعارضة، نتيجة مرورة بخبرة معينة أو بحكم توافر ظروف أو شروط تتعلق بذلك الشىء أو القضية أو الحدث"

أولاً: الإطار النظرى والدراسات السابقة:

سوف يتم عرض الإطار النظرى وفقا لمتغيرات الدراسة على النحو التالى:

1 : التفكير الاستدلالى:

أ- **مفهوم التفكير الاستدلالى:**

إن التفكير هو أعظم المنح التى منحها الله للإنسان فهو أرقى العمليات العقلية التى تميزه عن غيره من المخلوقات، فالتفكير بمثابة نشاط طبيعى للإنسان لا يمكن الاستغناء عنه، ولا يمكننا تخيل الفرد بدون تفكير فى كل نواحى حياته.

كما أن التغيرات المتلاحقة فى تكنولوجيا المعلومات بالسنوات الأخيرة جعلت من الصعب على مناهج المرحلة الثانوية متابعة حاجات الطلاب، فالطلاب لا يمتلكون المهارات المناسبة والمطلوبة لعصر المعلومات، كما أن الكثير منهم يفتقدون المهارات التى تؤهلهم للبحث بكفاءة عن المعلومات ، علاوة على مهارات القراءة الناقدة والتحليل والتقييم.(Bouhnik & Giat ، 2009: 1)

والاستدلال كمهارة نوع من البرهان الاستقرائى والاستنباطى حيث أن البرهان الاستنباطى هو مقدرة الفرد على تحديد مبدأ موجود بطريقة منطقية، بينما يشير البرهان الاستقرائى إلى التعميم والتصريح المنطقى اعتمادا على مشاهدة حالات متباينة ، كما تشير إلى تحديد وتوفير العناصر الازمة لاستخلاص النتائج المنطقية للعلاقات الاستدلالية المقصودة أو الفعلية من بين العبارات أو الصفات أو الاسئلة أو أى شكل آخر للتعبير، ويقصد بالاستنتاج القدرة على خلق أو تكوين جدال.(أبو جادو، و نوفل ، 2007: 100)

ويرى (أحمد ،2007: 56) أن التفكير الاستدلالى هو عملية عقلية منطقية تبدأ من قضايا معلومة ومسلم بها و يفترض صحتها وصدقها للوصول إلى قضايا أخرى مجهولة تنتج عنها بالضرورة دون الالتجاء إلى التجريب.

كما ترى سليمان (2011: 365) أن التفكير الاستدلالى هو نمط من أنماط التفكير الذى يعتمد على عمليات منطقية ذات طابع استنتاجى أو طابع استقرائى مباشر أو غير مباشر.وتعرفه كذلك بأنه عملية تفكيرية تتضمن وضع الحقائق أو المعلومات بطريقة منظمة بحيث تؤدى إلى استنتاج قرار أو حل مشكلة.

ويوضح كل من (عبد المجيد و جميل ،2011: 181) أن التفكير الاستدلالى عملية عقلية منطقية تتضمن مجموعة من المهارات الفرعية التى تبدو فى كل نشاط عقلى معرفى يتميز باستقراء القاعدة من جزئياتها واستنباط الجزء من الكل، حيث يسير فيه الفرد من حقائق معروفة أو قضايا مسلم بصحتها إلى معرفة المجهول ذهنياً.

أما العرداوى (2013: 158) فيرى أن التفكير الاستدلالى شكل متقدم من أشكال التفكير يستعمله الطالب عندما يواجه مشكلة يحاول الوصول إلى حلها ذهنيامن خلال المقدمة المعلومة لتحقيق نتائج مجهولة.

مما سبق يتضح أن التفكير الاستدلالى عملية أو مهارة عقلية يقوم بها الفرد تتضمن قدرته على التوصل إلى القانون العام أو استخلاص القضية العامة من ملاحظات جزئية ، أو التوصل إلى الجزء من خلال القضايا العامة أو الحقائق أو القوانين، حيث يسير الفرد من قضايا مسلم بصحتها إلى قضايا أخرى تلزم عنها، وهو بذلك يتضمن مهارات الاستنباط والاستقراء والاستنتاج

ب- <u>أهمية التفكير الاستدلالى:</u>

تعتبر مهارات الاستدلال مكونا مهما فى عملية التعليم ، كما أنها ضرورية لفهم المواد الدراسية ، فالاستدلال مهارة يمكن اثباتها فى مراحل التفكير المتقدمة أو بعبارة أخرى أثناء عملية حل المشكلات ، ويمكن تعريف الاستدلال بأنه القدرة على التفكير بصورة منطقية ومتناغمة تمكن من الوصول الى الاستنتاجات من الحقائق المعلومة أو المقترحة.(Gunham، 2014: 1)

ولذا يعد التفكير الاستدلالى أحد الأنماط الهامة التى تلعب دوراً رئيسيا فى التوصل إلى نتائج مفيدة ، ويتضح ذلك فى الآتى: (رزوقى وعبد الكريم، 2015: 51-52)

1- يعد أداه مهمة لإثراء العلم ، فالطالب عند استخدامه للمنهج العلمى يتحرك بين الاستنباط والاستقراء.

2- يعد من أنماط التفكير المهمة التى تسعى المؤسسات التربوية لتطويره وجعله عادة لدى الطلاب.

3- يساعد فى اتخاذ قرارات مستقبلية فى المواقف الحياتية ليحصل على نتائج صحيحة.

4- حل المشاكل الحياتية التى تواجهه وتحليل أبعادها ومعرفة السبب والنتيجة.

5- يعد ضرورة من الضرورات التى تقوم عليها الأنواع الأخرى.

6- يدخل فى الكثير من أساليب التعليم والتعلم ، حيث يقوم الطالب بتكوين الفروض والبحث عن الحقائق باستخدام مهارات الاستنباط والاستقراء.

يمكن تحديد أهمية مهارات التفكير الاستدلالى فيما يلى: (سليمان ،2011: 367)

1- تساعد على حل المشكلات عن طريق الربط بين الخبرات السابقة والمعلومات المتاحة.

2- تؤثر إيجابيا فى تحصيل المواد العلمية.

3- تدخل ضمن سياق العمليات العقلية المعرفية الأخرى كالإدراك ، حيث يتم استقراء سياق المعلومات المعطاه للفرد وكذلك الفهم للمعلومات الناقصة والتنبؤ بالمعلومات الجديدة.

4- تساعد على التنبؤ والتوقع بالنجاح الدراسى .

ويؤكد (المرشد ،2009: 163) على أهمية التفكير الاستدلالى لدى الطلاب ومن بين هذه الأهمية أنه:

1- يعين المتعلم على التحصيل والفهم والتطبيق ويزوده بطريقة منطقية للتفكير.

2- يوفر النجاح فى الحياه والعمل والدراسة.

3- أداة لإثراء العلم وتنمية التفكير عن طريق اكتشاف الحقائق الجديدة.

4- أعان الإنسان على استقراء الماضى والتنبؤ بالمستقبل.

مما سبق يتضح مدى وقيمة التفكير الاستدلالى لطالب المرحلة الثانوية ، فهو من ناحية يضفى معنى على التعلم ويعينه على استشراف المستقبل وتوقع النتائج، ومن ناحية أخرى يؤدى إلى نتائج ايجابية فى التحصيل الدراسى، كما يعينه على حل المشكلات والمواقف الحياتية التى قد تواجهه.

ج- أنماط مهارات التفكير الاستدلالى:

إذا كان التفكير هو العمليات العقلية التى يستخدمها الفرد من أجل الوصول الى حلول دائمة أو مؤقتة للمشكلات، فإن على المعلم أن يدرك نمط التفكير الذى يستخدمه الطلاب من أجل توفير خبرات تعليمية تناسبهم، ومن بين أنماط التفكير ، النمط الاستدلالى ويتمثل فى الأداء المعرفى العقلى الذى يصل فيه الفرد ن قضايا معلومة مسلم بصحتها إلى معرفة المجهول ، وكذلك النمط الاستنباطى الذى يعتمد أصحابه على الانتقال من الكليات أو المفاهيم أو النظريات إلى الخصوصيات. (مصطفى، 2002: 29)

ويمكن تصنيف التفكير الاستدلالى إلى الأنواع التالية :

الاستدلال الاستنباطى ، ويعرف بأنه القدرة على التوصل إلى نتيجة عن طريق معالجة المعلومات أو الحقائق المتوفرة طبقا لقواعد منطقية محددة.، فالنتيجة لا تخرج عن حدود المعلومات المعطاه، أما الاستدلال الاستقرائى : وهو استدلال عقلى ينطلق من فرضية أو مقولة أو ملاحظة ويتضمن القيام بإجراءات مناسبة لفحص الفرضية من أجل نفيها أو إثباتها أو التوصل إلى نتيجة أو تعميم بالاستناد إلى الملاحظة أو المعطيات المتوفرة ويتضمن الانتقال من القضايا الجزئية إلى القضايا الكلية، وهو يساعد على تنمية ثقة الطلاب بأنفسهم ، حيث يستطيع هؤلاء الطلاب الوصول إلى نتيجة إو قاعدة عامة من ملاحظة حالات جزئية. وأخيرا الاستنتاج الذى يعنى الخروج بنتيجة من خلال ملاحظة وقائع معينة، فهو عملية عقلية تمكن الطالب من استخلاص نتيجة مترتبة على بيانات تمت ملاحظتها. (سليمان ،2011: 367) و (المرشد ،2009: 162) و (النجدى، 2003، 235)، .(رزوقى وعبد الكريم، 2015: 82، 87، 92)

وبالإضافة إلى المهارات السابقة يرى سيد (2014: 57) أن من بين مهارات التفكير الاستدلالى ما يلى:

1- الاستدلال الاحتفاظى : وتعنى قدرة المتعلم على إدراك ثبات بعض صفات الأشياء والموضوعات دون تغير.

2- الاستدلال الخاص بضبط المتغيرات : وتعنى قدرة المتعلم على ضبط العوامل التى تؤثر فى التجربة بعد التعرف عليها، لتحديد أثر المتغير التجريبى وتسهم فى معرفة علاقات السبب والنتيجة.

3- الاستدلال التناسبى: وتسهم فى تمكين المتعلم من إدراك معنى ما يقدم له من أفكار وتقديم إجابات للمشكلات القائمة.

4- الاستدلال الاحتمالى: وتعنى قدرة المتعلم على التفكير وانتاج احتمالات ممكنة لحل مشكلة.

5- الاستدلال التوافقى: وتعنى قدرة المتعلم على استخدام قواعد المنطق الرياضى فى الربط بين العوامل المرتبطة بالمشكلة.

6- الاستدلال الاستنتاجى: وتعنى قدرة المتعلم على استخلاص معلومة جديدة من حقائق لوحظت أو افترضت.

7- الاستدلال التمثيلى: وتعنى قدرة المتعلم على اكتشاف العلاقة بين شيئين ليس من السهل اكتشافها دائما .

كما يرى كل من (شلبى ، 2007: 77-78) و (الربيعة ، 2012: 22) أن هناك اختلاف حول تحديد مهارات التفكير الاستدلالى الفرعية ولكن الشائع أن مهارات الاستدلال تنقسم إلى الاستقراء والاستنباط، والاستدلال الاستقرائى يتضمن مهارات المماثلة والتعرف على الأحداث والتمييز بينها، وحل المشكلات بطريقة تعتمد على الاستبصار، وتحديد العلاقة بين السبب والنتيجة، وتحليل المشكلات ذات النهايات المفتوحة، أما الاستدلال الاستنباطى فيعنى عملية فكرية منظمة تنجم عنها استنتاجات مبنية على مقدمات، وأخيرا الاستنتاج الذى يتضمن التنبؤ بالنتائج ، واستخلاص نتيجة جديدة من الملاحظات، والربط بين السبب والنتيجة وتفسير المعلومات.

ويشير (العتيبى 2001: 13) إلى أن مهارات التفكير الاستدلالى تتمثل فى الاستقراء والاستنباط والاستنتاج ، ويقصد بالاستقراء نشاط عقلى معرفى يتميز باستنتاج قاعدة عامة من جزئياتها، أما الاستنباط فهو القدرة التى تبدو فى الأداء العقلى الذى يتميز باستنباط الأجزاء من القاعدة ومهاراته الفرعية هى، استخدام قواعد المنطق ، استكشاف العبارات المتعارضة، الاتحليل من خلال عمليات القياس المنطقى وحل المشكلات المكانية.أما الاستنتاج فهو العملية التى يتم بواسطتها استخدام معلومات جديدة من مقدمات

لوحظت ومهاراتها الفرعية هى التنبؤ بالنتائج ، واستخلاص نتيجة من الملاحظات ، والربط بين السبب زالنتيجة وتفسير المعلومات.

ويمكن تقسيم التفكير الاستدلالى إلى : (أحمد ، 2007: 58)

1- استدلال استقرائى : يتقدم خلاله الفرد من القضايا الخاصة إلى قضايا عامة.
2- استدلال استنباطى: بواسطته يتوصل الفرد من قضية عامة إلى قضايا خاصة.
3- الاستنتاج : يتم من خلاله استخلاص نتيجة من حقائق معينة لوحظت أو افترضت.

كما يمكن تعريف مهارة الاستنتاج بأنها تلك المهارة العقلية التى نستخدم فيها ما نملكه من معارف من أجل الوصول إلى نتيجة معينة، أما عن أهمية هذه المهارة فتتمثل فى زيادة المعلومات المتوافرة لدى الطالب عن المشكلة المطروحة وتحليل العلاقات بين المعلومات ، ولا شك أن المعلم الناجح هو الذى يربط بين هذه المهارة والمحتوى الدراسى ، ويكون ذلك بالتشجيع المستمر للطلابه على استخلاص المعلومات واستنتباط الأفكار الجديدة . (سعادة، 2011: 131-132)

د- <u>طرق و أساليب تنمية مهارات التفكير الاستدلالى:</u>

يتطلب تنمية التفكير الاستدلالى الوعى بـ: (أبو مرق، 2013: 65)

1- أن الكليات يمكن الوصول إليها من خلال دراسة الحالات الجزئية التى تنتمى إليها.
2- درجة صدق المقدمات عن طريق الفهم العميق للقوانين والنظريات.
3- أن صدق المقدمات يعتمد على عدم إدخال أى معنى شخصى غير ماتنطوى عليه المقدمات.
4- ضرورة التدريب على عملية الاستقراء التى تعنى اشتقاق القاعدة من حالاتها الفردية.
5- التدريب على عملية الاستنتاج التى تعنى استخلاص معلومات معينة من مقدمات تمت ملاحظتها.

و توجد عدد من البرامج العالمية التى تقدم فى صورة ممارسة فعلية لتنمية التفكير الاستدلالى ومنها:

أ- برنامج الفلسفة للأطفال: قام بإعداده ليبمان ، وهو يرى أن الاستدلال من أبرز ملامح الفلسفة، يتكون من سبعة أجزاء موزعة على المراحل التعليمية الثلاث، ويتضمن تدريب الطلاب على التصنيف والتعميم، والتنبؤ بالنتائج من خلال لغة الحوار والنقاش بعد قراءة محتوى قصصى.

ب- برنامج التفكير التحليلى : قام بتصميمه مجموعة من الباحثين فى جامعة لويزيانا، وهو عبارة عن فصل صيفى قصير يتدرب فيه الطلاب على مهارات فرعية مثل حل المشكلات والاستدلال الاحتمالى والتناسبى والتفكير المركب وغيرها.

ج- برنامج تطوير مهارات التفكير التجريدى: قام بتصميمه مجموعة من الباحثين فى ولاية نبراسكا، ويهدف إلى تنمية التفكير الاستدلالى والناقد، وهو مبنى على نظرية بياجية فى التطور المعرفى.

وغير ذلك من البرامج التى أعدت خصيصا للتفكير الاستدلالى أو بعض مهاراته.(رزوقى وعبد الكريم،2015: 74-75)

كما أن هناك مجموعة من الأساليب التى يمكن استخدامها فى تنمية التفكير الاستدلالى وهى:

(العتيبى ، 2001: 38- 41)

1- التعميم generalization : ويقصد به إدراك الخاصية أو المبدأ المشترك فى عدد من المواقف ، ان الاستدلالات الاستقرائية تسمح لنا ببعض الافتراضات والتعميم.

2- المماثلة Analogy: ويقصد بها الاستدلال من خاص إلى خاص يتم عن طريق إجراء مماثلة بين شيئين أو حالتين بينهما أوجه شبه ويترتب على عملية المماثلة الوصول إلى نتيجة.

3- الاستدلال السببى Casual Reasoning: يقصد به التدريب على النموذج السببى (إذا كان – فإنه) وهو يساعد فى توضيح السباب الكامنة خلف حدث معين.

4- القياس المنطقى : يتضمن التدريب على القياس المنطقى أن يعرض الباحث على الطلاب تعميمات أو مبادىء ينبغى أن تكون صادقة ليصلوا إلى نتائج محددة.

5- الحجج المؤيدة والمعارضة The Personal Conlist : وتعد من أساليب تطور الاستبصار لدى الأفراد ، مما يتيح الفرصة لتعميم القضايا بطريقة متوازنة وموضوعية.

6- ما الخطأ فى الإفادة ? What's Wrong with statement: وتعتمد على التدريب على معرفة المغالطات المنطقية الشائعة أى أنه جزء مكمل للمواجهة أو هو تحدى لأراء وأفكار الفرد فيما يتعلق بموقف معلوم .

7- المناقشة: تعتمد على مناقشة موضوع معين ومحاولة طرح الاستناجات والحلول حوله.

8- التغدية الراجعة Feedback: تهدف إلى توجيه ما وصل اليه المتدرب من مستوى مع بيان جوانب القوه والضعف لديه.

من خلال العرض السابق أمكن للباحثة تحديد برنامج الفلسفة للأطفال لليبمان كتوجه لتدريس مادة الفلسفة للصف الأول الثانوى ، حيث أن هذا البرنامج يقدم العديد من الطرق الإجرائية لتدريس الفلسفة تم تخصيصها لتنمية مهارات التفكير الاستدلالى، ومنها طريقته التى تعتمد على استخدام القصة فى التدريس بالاعتماد على مجتمع الاستقصاء الذى يشجع على طرح الأسئلة.

ومن الدراسات التى اهتمت بتنمية التفكير الاستدلالى فى مجال الفلسفة دراسة (محمد ، 2007) التى استهدفت تحديد اثر استخدام استراتيجيات الذكاء المنطقى والذكاء الاجتماعى فى تنمية التفكير الاستدلالى وبعض المفاهيم الفلسفية لدى طلاب المرحلة الثانوية. وقد تكونت عينة الدراسة من (120) طالبا بواقع مجموعتين تجريبيتين وأخرى ضابطة ، وقد استخدمت الباحثة اختبار التفكير الاستدلالى (الاستنتاجى والاستقرائى)، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة والمجموعتين التجريبيتين فى اختبار التفكير الاستدلالى لصالح لمجموعتين التجريبيتين .

2- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين فى اختبار التفكير الاستدلالى.

أما دراسة (أحمد ، 2012) فقد استهدفت التعرف على فعالية الجمع بين نظامى التعلم التقليدى والالكترونى فى تنمية التفكير الفلسفى والاتجاه نحو مادة الفلسفة لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقد تكونت عينة الدراسة من (58) طالبا تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدمت الدراسة اختبار التفكير الفلسفى (اختبار مواقف) ومقياس الاتجاه نحو مادة الفلسفة إعداد: محمد سعيد زيدان، واظهرت

النتائج الأثر الإيجابى لاستخدام الجمع بين نظامى التعلم التقليدى والالكترونى فى تدريس الفلسفة على تنمية التفكير الفلسفى والاتجاه نحو المادة لدى طلاب المرحلة الثانوية.

أما مجال الدراسات الاجتماعية فقد حظى التفكير الاستدلالى باهتمام العديد من الباحثين ومن بين الدراسات ما يلى :

دراسة (خريشة و طلافحة، 2000) فقد استهدفت تعرف أثر كل من الطريقة التاريخية والطريقة التقليدية فى تنمية مهارات التفكير الاستدلالى لدى طلبة الصف العاشر الأساسى بالأردن، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين تجريبية قوامها (129) طالبا وطالبة وضابطة قوامها (140) طالبا وطالبة، وقد استخدم الباحثان اختبار التفكير الاستدلالى (اعداد: المفتى 1974) بعد تعديله وقد تكون الاختبار من ثلاثة أجزاء هى الاستنباطى والاستقرائى والاستنتاجى، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية فى تنمية مهارات التفكير الاستنباطى والاستقرائى والاستنتاجى لصالح المجموعة التجريبية التى درست بالطريقة التاريخية.

ودراسة العتيبى (2001) استهدفت التعرف على فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الاستدلالى لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض وتكونت عينة الدراسة من (34) طالبا بواقع مجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدم الباحث اختبار التفكير الاستدلالى، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة فى مهارات التفكير الاستدلالى لصالح المجموعة التجريبية.

كذلك دراسة الجندى (2003) وقد استهدفت الكشف عن أثر استخدام نموذج سوشمان فى تدريس قضايا التاريخ الجدلية على التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالى لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين تجريبية وضابطة ، واستخدم الباحث اختبار التفكير الاستدلالى الذى اقتصر على مهارتى الاستقراء والاستنباط، وتوصلت الداسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبة والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

و دراسة الحسينى (2008) التى استهدفت التعرف على أثر استخدام استراتيجيتى دورة التعلم وخرائط المفاهيم فى تدريس التاريخ على تحصيل المفاهيم التاريخية وتنمية التفكير الاستدلالى لدى الطلاب ،

وتكونت عينة البحث من ثلاث مجموعات تجريبيتين وضابطة، واقتصر اختبار التفكير الاستدلالى على مهارات الاستنباط والإستقراء والاستنتاج، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح المجموعتين التجريبيتين.

ودراسة عمران (2009) التى استهدفت الكشف عن أثر تنظيم محتوى مادة الجغرافيا وفق نظرية ريجليوث التوسعية وأثره على التحصيل وتنميسة التفكير الاستدلالى والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوى، وقد تكونت عينة الدراسة من (80) طالبا تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد استخدم الباحث اختبار التفكير الاستدلالى بشقيه الاستنباطى والاستقرائى، وتوصلت الدراسة إلى وجود فرقا ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات الطالبات بالمجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لختبار التفكير الاستدلالى لصالح المجموعة التجريبية.

وكذلك دراسة (المرشد، 2009) التى هدفت إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية المتشابهات فى تنمية المفاهيم الجغرافية والتفكير الاستدلالى ومهارة قراءة الخريطة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (40) طالبا ، واستخدم الباحث اختبار التفكير الاستدلالى ، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية استراتيجية المتشابهات فى تنمية التفكير الاستدلالى لدى مجموعة الدراسة.

و دراسة عبد الوهاب (2010) استهدفت الكشف عن أثر استخدام استراتيجيتين لما وراء المعرفة فى تحصيل مادة علم النفس والتفكير الاستدلالى لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية، وقد تكونت عينة الدراسة من (94) طالبا وطالبة بالصف الأول الثانوى الأزهرى، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة وقد استخدمت الباحثة اختبار التفكير الاستدلالى بشقية الاستنباط والاستقراء، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية.

و دراسة (عبد المجيد و جميل ، 2011) التى استهدفت التعرف على فاعلية تدريس وحدة مقترحة قائمة على التكامل بين مفاهيم مادتى العلوم والدراسات الاجتماعية على تنمية التحصيل والتفكير الاستدلالى لدى طلاب المرحلة الإعدلادية باستخدام أطلس المفاهيم، وقد تكونت عينة الدراسة من (90) طالبا تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدم الباحثان اختبار للتفكير الاستدلالى بشقيه الاستنباطى

والاستقرائى، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات لالة احصائية بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار التفكير الاستدلالى لصالح المجموعة التجريبية.

وكذلك دراسة آل كنه (2011) التى استهدفت التعرف على أثر استخدام طريقة حل المشكلات فى تنمية التفكير الاستدلالى فى مادة الفقة لدى طلاب الصف السادس فى الثانويات الإسلامية، وتكونت عينة الدراسة من (34) طالبا واستخدم الباحث اختبار التفكير الاستدلالى ، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الطلاب فى اختبار التفكير الاستدلالى لصالح التطبيق البعدى.

أما دراسة يسن (2012) فقد استهدفت التعرف على أثر استخدام استراتيجية التدريس القائم على الأستبطان فى تنمية التفكير الاستدلالى لطلاب الصف الثانى الثانوى فى مادة الجغرافيا ، وتكونت عينة الدراسة من (160) طالبا وطالبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة ، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية

وكذلك دراسة سلمان (2012) التى استهدفت معرفة أثر استخدام نموذج التعلم التوليدى فى تنمية التفكير الاستدلالى (الاستقراء – الاستنباط – الاستنتاج) والتحصيل الدراسى فى الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوى بمكة و، وتكونت عينة الدراسة من (58) طالبة تم تقسيمهم لمجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدمت الباحثة مقياس التفكير الاستدلالى وتوصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة فى مقياس التفكير الاستدلالى .

وأيضاً دراسة المنصور (2012) التى استهدفت الكشف عن العلاقة المحتملة بين الاستدلال المنطقى وحل المشكلات لدى عينة من طلبة قسمى علم النفس والارشاد النفسى بكلية التربية ، جامعة دمشق ، وتكونت العينة من (150) طالبا ، وتوصلت الدراسة إلى:

1- وجود علاقة ارتباطية بين الاستدلال المنطقى وحل المشكلات .
2- وجود أثر لمتغير الجنس فى الاستدلال المنطقى وحل المشكلات.
3- وجود أثر لمتغير الشهادة الثانوية فى الاستدلال المنطقى وحل المشكلات.

كما هدفت دراسة (الربيعة، 2012) إلى معرفة أثر برنامج ما وراء المعرفة فى تنمية مهارات التفكير الاستدلالى والاستبصارى والوعى بعملياتها لدى طالبات المرحلة الثانوية فى ممالكة البحرين، وقد تكونت عينة الدراسة من (54) طالبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدمت الباحثة بطارية التفكير الاستدلالى والاستبصارى والوعى بالحل الإبداعى للمشكلات، وتوصلت إلأى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مجموعتى الدراسة فى مهارات التفكير الاستدلالى.

أما دراسة العرداوى (2013) استهدفت التعرف على أثر استخدام انموذج رايجلوث فى التفكير الاستدلالى لدى طلاب معهد إعداد المعلمين فى مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية، وتكونت عينة الدراسة من (50) طالبا بواقع مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد استخدم الباحث اختبار التفكير الاستدلالى، وتوصلت النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية التى درست وفق نموذج رايجلوث على المجمعة الضابطة.

وكذلك دراسة أبو عقيل (2013) استهدفت معرفة أثر استخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية فى تعليم وحدة التفاضل وتنمية التفكير الاستدلالى لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة (الفرع العلمى) فى مقرر الرياضيات، وقد تكونت عينة الدراسة من (122) طالبا تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدم الباحث مقياس التفكير الاستدلالى، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائيةفى متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبيةعلى مقياس التفكير الاستدلالى ، فى حين لا توجد فروق ذات دلالة احصائية فى متوسطات درجات المجموعة الضابطة على المقياس.

وبالإضافة إلى الدراسات التى اهتمت بتنمية التفكير الاستدلالى فقد هدفت دراسة(أبو مرق، 2013) إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجيتى خرائط المفاهيم والشكل (V) فى تنمية مهارات التفكير الاستدلالى فى الجغرافيا لدى طالبات الصف التاسع بغزة، وتكونت عينة الدراسة من (108) طالبة بواقع مجموعتين تجريبيتين وأخرى ضابطة ، وقد استخدمت الباحثة اختبار لقياس مهارات التفكير الاستدلالى (الاستنباط – الاستقراء – والاستنباط) ، وتوصلت الباحثة إلى وجود تأثيرات ذات دلالة إحصائية لاستخدام خرائط المفاهيم والشكل (V) فى تنمية مهارات التفكير الاستدلالى.

ومن الدراسات التى اهتمت بتنمية التفكير الاستدلالى دراسة سيد (2014) التى استهدفت تعرف أثر نموذج مقترح فى العلوم قائم على التدريس بالفريق فى تنمية المفاهيم ومهارات الاتفكير الاستدلالى فى العلوم لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادى الأزهرى، وقد استخدمت الدراسة مقياس مهارات التفكير الاستدلالى مرتبط بمحتوى وحدة الطاقة الضوئية، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية النموذج المقترح فى تنمية مهارات التفكير الاستدلالى لدى عينة الدراسة التجريبية من تلاميذ الصف الثالث الإعدادى الأزهرى .

كما أن دراسة (مطير ، 2015) هدفت إلى التعرف على فاعلية التعليم المدمج فى تنمية التفكير الاستدلالى فى مبحث التربية الإسلامية لدى طلاب الصف الحادى عشر الثانوى ، وتكونت عينة الدراسة من (67) طالبا تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة ، وقد استخدم الباحث اختبار التفكير الاستدلالى، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية فى تنمية التفكير الاستدلالى لدى المجموعة التجريبية فى القياس القبلى والبعدى لصالح البعدى، مما يدل على فاعلية البرنامج.

أما دراسة(أريز وآخرون .Aries , et.al، 2015) فقد حاولت الكشف عن تأثير برنامج تدريبى قائم على استخدام الذاكرة العاملة بشقيها المعرفى وما وراء المعرفى والمعتمد على المعرفة المتضمنة بمحتوى الدراسات الاجتماعية على التحصيل لدى الطلاب بالاختبارات التى تتطلب استخدام الاستدلال، وقد تكونت عينة الدراسة من (81) طالبا وطالبةمن طلاب المرحلة الثانوية الذين يدرسون مقرر الدراسات الاجتماعية، وقد تم تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد أشارت الدراسة إلى فعالية المدخل التدريبى على تنمية التحصيل فى الاختبارات التى تتطلب مهارات الاستدلال.

<u>وقد استفادت الباحثة من عرض البحوث والدراسات السابقة فى مجال التفكير الاستدلالى فى :</u>

1- تحديد مفهوم التفكير الاستدلالى وأهميته.
2- تحديد مهارات التفكير الاستدلالى المتمثلة فى (الاستنباط – الاستقراء – الاستنتاج) من حيث ماهيتها وكيفية قياسها.
3- تحديد مدى اهتمام الدراسات السابقة فى ميدان المواد الفلسفية من تنمية مهارات التفكير الاستدلالى لدى الطلاب بالمرحلة الثانوية.

ومن العرض السابق للإطار النظرى والدراسات السابقة المتعلقة بالتفكير الاستدلالى يتضح أن:

1- **التفكير الاستدلالى من الأنماط المهمة للتفكير التى حظيت باهتمام العديد من الباحثين فى معظم المواد الدراسية باستثناء المواد الفلسفية حيث لا توجد – فى حدود علم الباحثة – سوى دراستين أجريت فى هذا المجال على الرغم من أهمية التفكير الاستدلالى للطلاب كما سبق وتم عرضه .**
2- **استخدم الباحثون العديد من الاستراتيجيات والطرق التى يمكن من خلالها تنمية التفكير الاستدلالى مثل طريقة حل المشكلات، النموذج التوليدى ، نموذج سوشمان، استراتيجيات ما وراء المعرفة، استراتيجية المتشابهات والتى اثبتت كلها فعاليتها فى تنمية التفكير الاستدلالى.**
3- **كما أمكن من خلال العرض السابق للإطار النظرى التوصل إلى مهارات التفكير الاستدلالى التى اتفق عليها معظم الكتابات النظرية والدراسات السابقة وهى: مهارة الاستنباط ويقصد بها قدرة الطالب على التوصل إلى قضية جزئية من قضايا كلية صحيحة، وكذلك مهارة الاستقراء ويقصد بها قدرة الطالب على التوصل إلى القضايا أو القوانين الكلية من ملاحظة الحالات الفردية أو الجزئية، أما مهارة الاستنتاج فيقصد بها قدرة الطالب على استخلاص النتائج من القضايا أو المعلومات المعطاه.**

2- الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة (المكفوفين)

أ. مفهوم المكفوفين (الإعاقة البصرية)

يعرف كل من اللقانى والجمل (1999، 32) الإعاقة البصرية بأنها تعنى ذلك الشخص الذى بلغت حدة ابصاره 6/ 60 م (200/20 قدم) أو أقل مما تفقده القدرة على التعلم بالطرق العادية بحيث يحتاج إلى طرق وأدوات خاصة حتى يواصل مسيرة تعلمه.

وتعرف كذلك بأنها عدم قدرة الشخص على فعل عمل معين، كما أن الشخص الكفيف هو الذى ليست لدية القدرة على القيام بأى عمل يكون البصر اساسه . وكذلك عدم القدرة على متابعة الدراسة فى المدارس العادية (على ، 2010: 271-272) و (إبراهيم ، 2003: 494)

كما تعرف بأنها الحالة التى يفقد فيها الفرد المقدرة على استخدام حاسة البصر كلياً أو جزئيا ، مما يؤثر سلبا على أدائه ونموه، ويمكن التمييز بين نوعى الإعاقة البصرية حيث، المكفوفين الذين يتعلمون من خلال القنوات اللمسية أو السمعية وضعاف البصر الذين لديهم ضعف بصرى شديد ويمكن تحسينه.
(بهجات، 2004: 224)

ويشير كل من (عبد المعطى، و أبو قلة ، 2007: 165) إلى أن المعاقين بصريا هم الذين يحتاجون إلى تربية خاصة بسبب مشكلاتهم البصرية الأمر الذى يستدعى إحداث تعديلات خاصة على أساليب التدريس والمناهج ليستطيعوا الإنجاز التربوى والتحصيل الأكاديمى.

ويرى (موسى ، 2008: 179) أن المعاق بصريا هو الشخص الذى لا يستطيع أن يحدد طريقه دون قيادة فى بيئة غير معروفة لديه أو من كانت قدرة بصره من الضعف بحيث يعجز عن مراجعة العمل العادى.

أما الكفيف وهو أحد فئات الإعاقة البصرية فيعرف بأنه ذلك الشخص الذى تحول إعاقته البصرية دون تعلمه بالوسائل العادية، لذلك فهو بحاجة إلى تعديلات خاصة فى المواد التعليمية وأساليب التدريس.
(القرشى، 2012: 261)

ب. <u>خصائص المعاقين بصريا (المكفوفين).</u>

للمكفوفين العديد من الخصائص والسمات التى تميزهم عن غيرهم من الفئات الأخرى ومنها أنهم :
(على ، 2010: 278-279)

1. أقل حبا لاستطلاع من الاشخاص المبصرين.
2. لديهم مستويات أعلى من القلق مقارنة بالمبصرين وخاصة لدى الإناث فى مرحلة المراهقة.
3. التحصيل الأكاديمى لديهم أقل من تحصيل الطلاب المبصرين من نفس العمر العقلى.
4. يعتمدون على الحواس الأخرى فى التعلم(السمع ، اللمس، الشم).

ويلخص البعض سمات المعاق بصريا فيما يلى: (بهجات، 2004: 224- 225)

1- **السمات الأكايمية:** حيث يعانى المعاق بصريا من بطء معدل القراءة وانخفاض التحصيل الأكاديمى.

2- **السمات اللغوية:** يوجد لدى المعاق بصريا بعض الإضرابات فى استقبال اللغة وتعلمها، لاعتماده على حاسة السمع واللمس فى تعلم اللغة.

3- **السمات الإجتماعية والإنفعالية:** تؤثر الإعاقى على مستوى الخبرات التى يحصل عليها المعاق بصريا من العالم الخارجى.

4- **السمات الحركية:** يتعرف المعاق بصريا على الاتجاهات والمواقع بصورة متأخرة، لإرتباطها بالثبات ودقة الحركة.

5- **السمات العقلية:** لا يستطيع المعاق بصريا الإحساس باللون وتمييزه ، حيث يعتمد إدراكه على مصادر بديله لمعرفة الألوان وتمييزها.

كما يتفق كل من (عبد المعطى ، و أبو قلة ، 2007: 191-201) و (مازن، 2012: 50- 53) و (إبراهيم ، 2003: 501-505) و(القرشى، 2012: 263-267) على أن التعرف على الخصائص المعرفية واللغوية والإنفعالية والاجتماعية لذوى الإعاقة البصرية أمر شديد الأهمية وذلك لتحديد طبيعة البرامج التى يمكن استخدامها معهم وكذلك بناء الأدوات والوسائل المناسبة لتعليمهم ومن هذه الخصائص ما يلى:

1- **الخصائص النفس حركية:** حيث يمر الكفيف بنفس مراحل النمو التى يمر بها الطفل العادى، إلا أنه يكون هناك بطء فى نمو الحركى نظراً لظروف الإعاقة البصرية، كما يستخم كافة الحواس المتاحة له عدا حاسة البصر ، ويجد صعوبة فى ممارسة بعض الأنشطة اليومية مثل الانتقال من مكان لآخر، مما يجعلة يشعر بالارتباك والتوتر، ومن الأمور الأكثر ملاحظة عند المعاق بصريا هو شيوع اللازمات ، أى بعض الحركات المتكررة مثل هز الرأس واليدين .

2- **الخصائص العقلية:** من بينها الذكاء حيث اختلفت الآراء بشأنه لدى المعاقين بصريا والمبصرين نظراً للارتباط معظم اختباراته بفقرات أدائية تحتاج التعامل بطريقة بصرية، فمنهم من يرى تفوق المبصرين فى نسب الذكاء ، ومنهم من يرى عدم وجود فروق بينهم فيه ،كما يظهر المعاق بصريا نقصا فى الخيال والتصور البصرى ومهارات التصنيف للموضوعات المجردة.

3- **الخصائص الإجتماعية:** تؤثر الإعاقة البصرية فى السلوك الإجتماعى للمعاق ، حيث ينتج عن ذلك الكثير من الصعوبات فى عمليات النمو والتفاعل الإجتماعى بالإضافة إلى نقص المهارات الاجتماعية.

4- **الخصائص الانفعالية:** لا يختلف النمو الانفعالى للطفل المعاق بصريا عن المبصر، كما أن الإضطرابات الانفعالية التى يعانى منها المعاق بصريا هى ذاتها التى يتعرض لها الطفل المبصر، إلا أن المعاقين بصريا تسيطر عليهم مشاعر القلق والتوتر وعدم الثقة بالنفس والاحساس بالفشل والاحباط، كما أنهم اكثر انطواءا من غيرهم من المبصرين .

ج. <u>طرق تعليم المعاقين بصريا.</u>

يجب التمييز بين الطفل الكفيف والطفل الذى يستطيع أن يرى جزئيا ، فالكفيف الذى لا يستطيع قراءة المواد المطبوعة يتعلم من التسجيلات الصوتية والسمعية وطريقة برايل ، أما الطفل ضعيف الرؤية ، يستطيع قراءة المواد المطبوعة ولكن يجب أن المواد أكبر حجما من المواد العادية الطباعة. ومن الأساليب ومداخل التدريس المفيدة فى تدريس المعاقين بصريا مدخل مهارات عمليات العلم ، حيث يزود الطفل المعاق بصريا بخبرات حسية لمسية تثير حاسة اللمس، وتشمل الخبرات التى تتطلب أكثر من المشاركة مثل عمل نماذج باستخدام الصلصال للطيور وتكوين السحاب من القطن وغيرها. (بهجات، 2004: 226)

وعلى المعلم مراعاة ما يلى عند التدريس للطلاب المكفوفين من خلال إطلاعه على خصائصهم وطبيعتهم ومنها:

1- تكييف المنهج مع طبيعة الكفيف سواء بإضافة أو حذف بعض الموضوعات.

2- الاعتماد على حاسة اللمس والسمعلتعويض فقدان البصر.

3- الاهتمام بالتخفيف من حدة المشكلات الانفعالية والاجتماعية التى يعانيها.

4- الاهتمام بممارسة الأنشطة الترويحية والبدنية.

5- تعريض الكفيف للخبرات البيئية المباشرة.(القرشى، 2012: 280)

ويمكن القول أنه يمكن استخدام نفس الطرق التى تستخدم مع المبصرين مثل حل المشكلات والعمل الجماعى والعمل الفردى والخبرة المباشرة وتعديل السلوك ، أما الأهداف فهى مشتركة مع الطلبة المبصرين مع بعض الاستثناء للطلبة المكفوفين من خلال أهداف تتطلب وقتا. (الزريقات ، 2006 : 195)

ويحتاج ذوو الإعاقة البصرية استراتيجيات تدريسية مختلفة عن المبصرين، تكون نابعة من خصائصهم واحتياجاتهم ومنها العروض والبراهين السمعية البصرية التى تسهل وصول التفسيرت الشفوية بقوة إلى الطلاب ضعاف البصر، كما يكون للاستقلال أهمية كبيرة لدى الكفيف فيجب تشجيعه على حل المشكلة وتنمية الثقة بالنفس لديه. (زيتون ، 2003: 306-307)

ومن الدراسات التى اهتمت بالمكفوفين دراسة الحيدر (2014) التى استهدفت معرفة فاعلية تصميم برنامج قائم على دمج التقنية لتنمية المهارات الحياتية للطلبة المكفوفين فى الصف الثالث الثانوى بمدينة الرياض ، وقد تكونت عينة الدراسة من (24) طالبا من طلاب الصف الثالث الثانوى بمعهد النور للمكفوفين بالرياض، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس المهارات الحياتية لصالح المجموعة التجريبية (بُعد الإعتماد على النفس)
2- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس المهارات الحياتية لصالح المجموعة التجريبية (بُعد التواصل الاجتماعى)
3- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس المهارات الحياتية لصالح المجموعة التجريبية (بُعد إدارة الوقت)
4- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس المهارات الحياتية لصالح المجموعة التجريبية (بُعد الحوار)
5- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس المهارات الحياتية لصالح المجموعة التجريبية (بُعد الحاسوب والتعامل مع الانترنت)

6- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس المهارات الحياتية لصالح المجموعة التجريبية (المقياس ككل)

وكذلك دراسة (أبو دية ، 2013) التى استهدفت تحديد واقع توظيف تكنولوجيا المعلومات فى تعليم الطلبة المعاقين بصريا بالكلية الجامعية للعلوم التطبيقية، وتكونت عينة الدراسة من (18) طالبا وطالبة من المعاقين بصريا بالكلية، وأعدت الباحثة استبانة لذلك وتوصلت الدراسة إلى أنه بالرغم من الجهود المبذولة فى الكلية الجامعية لمساعدة هذه الفئة فى التكيف مع طبيعة إعاقتها ومتطلباتها، إلا أن هناك نوعاً من القصور فى توظيف تكنولوجيا المعلومات لتيسير شئونهم التعليمية.

أما فى مجال المواد الفلسفية فتوجد دراسة (سعد ، 2011) التى استهدفت إعداد برنامج كمبيوتر لتنمية مهارات التفكير الفلسفى لدى الطلاب المكفوفين، وتكونت عينة الدراسة من (11) طالب وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوى المكفوفين بمحافظة الإسكندرية، وقد استخدمت الباحثة اختبار التفكير الفلسفى فى صورة مواقف ، وكذلك مقياس الاتجاه نحو مادة الفلسفة ، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية فى القياس القبلى والبعدى فى كل محور من محاور اختبار مهارات التفكير الفلسفى، وقد اوصت الدراسة بضرورة تشجيع معلمى المواد الفلسفية على استخدام المواقف الحياتية التى تسعى لتنمية مهارات التفكير المختلفة التى تجعل الطالب الكفيف يتسلح بالخبرات والقدرات التى تمكنه من التفاعل والتعايش مع الحياه.

ومن العرض السابق للبحوث والدراسات فى مجال المكفوفين يتضح مدى القصور وعدم الاهتمام فى المواد الفلسفية بفئة المكفوفين وطرق التدريس التى تناسب تدريس مادة الفلسفة لهم ، ولهذا ظهرت الحاجة إلى إجراء هذه الدراسة.

ومن بين الاستراتيجيات التى يمكن استخدامها مع المعاقين بصرياً، استراتيجية تدريس الأقران ، فهى فعاله للطلاب العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة، كما أنها تشجع الطلاب على الإعتراف بقصور فى الفهم دون الاهتمام بتقويم الراشد، أما استراتيجية التعلم التعاونى فهى من أفضل الاستراتيجيات المستخدمة مع

المعاقين بصريا لتركيزها على تعليم المهارات الاجتماعية، ومن الطرق والاستراتيجيات المناسبة كذلك للمكفوفين المدخل الدرامى والحوار والمناقشة والقصة لتنمية التخيل والتفكيروالعصف الذهنى وغيرها.

(عبد الوهاب و مسعود ، 2016: 141، 143)

ومن بين طرق التدريس المناسبة أيضا للمكفوفين القصة ومنها القصة القصيرة وهى عمل نثرى حول موضوع معين، وكذلك الرواية وتتفق مع القصة القصيرة فى وجود أحداث وأشخاص وزمان ومكان محدد.وللقصة أهمية فى التدريس للمكفوفين حيث تساعد على ما يلى: (مازن ، 2012: 60)

1- تساعد فى تحقيق إيجابية المكفوفين.

2- تساعد على ربط المواد الدراسية بالحياة لدى المكفوفين.

3- تراعى الفروق الفردية بين المكفوفين.

4- تساعد على فهم وتفسير المادة الدراسية.

والقصة الفلسفية نظرية أو أسلوب من أساليب الحياة باشرح والتحليل العميق، مما يدعو قارئها أو سامعها إلى التفكير والتدبر وراء المعانى بالقصة، كما أنها تقوم على فكرة فلسفية عبر عنها الكاتب بطريقة القصة لأجل إثارة الإبداع والخيال كما أنها تمدنا بسياق للتفكير الناقد ، وتساهم بشكل كبير فى تحويل الأمور المجردة إلى محسوسة. (الهاشمى، 2016: 158-159)

<u>خطوات استخدام الأسلوب القصصى فى تدريس المكفوفين:</u>

أولاً: يقوم المعلم بتحديد الأهداف والوسائل والأنشطة التى سيكلف بها المكفوفين.

ثانيا: يقوم الطلاب بقراءة القصة من منازلهم مع توزيع الأنشطة.

ثالثا: مناقشة الطلاب فى موضوع القصة وعرض بعض الأنشطة واستخلاص ما توصلوا اليه ومناقشتهم فى موضوعها وأحداثها والدروس المستفادة منها، ثم تكليفهم بكتابة ملخص للقصة ، وكتابة قصص مشابهة.

(مازن ، 2012: 61)

ويرى فيشر Fisher(1996: 88) أن استخدام القصص له قيمة كبيرة فى تشجيع المناقشات مع الطلاب ، فالقصص تجعلنا نعود اليها مرة أخرى لنقرأها بعمق ونفكر فى الأسئلة الفلسفية الكبرى التى

تطرحها عما نعرفه وما نعتقده عن الصواب والخطأ والعلاقات الإنسانية وغيرها من الأسئلة الذاتية التى ترتبط بحياة الأفراد فى كل الأعمار والمراحل.

إن القصة ليست فعالة فقط فى الجانب الوجدانى فقط وإنما كذلك فى العمليات المعرفية لأن لها اهداف وعلاقات تنتج عن لأحداث المتتابعة بها ، ولذا تتطلب من الطالب التركيز والتفكير فى أحداثها ، كما انها تعد جزءا من الحقيقة يعتمد عليها ويدرك بعد ذلك أن القصة يمكن تغيرها وتعديلها ، كما أنه عن طريقها يستطيع الأطفال طرح العديد من التساؤلات حول القصة تتعلق بالحداث أو الأشخاص، وهى بذلك مجالا خصباً للتفكير. (فيشر Fisher، 1998: 18)

وتسير القصة الفلسفية كمدخل للتدريس من خلال استخدام استراتيجيات مختلفة كالحوار والعصف الذهنى والاستقصاء الفلسفى حسب طبيعة الموقف التعليمى على النحو التالى: (الهاشمى، 2016: 164-168)

1- مرحلة ما قبل التدريس (الإعداد والتهيئة): وفيها يقوم المعلم بما يلى:

- قراة القصة وفهمها جيدا.
- تحديد المهارات المراد تنميتها.
- إعداد الوسيلة التعليمية.
- تهيئة المكان لسرد القصة.

2- مرحلة تنفيذ التدريس: وتشمل

- التمهيد ويشمل تهيئة الطلاب نفسيا وذهنيا.
- تقديم القصة وهى تجسد خطوة التفكير حول مثير مشترك للتفكير.
- مناقشة القصة ودعوة الطلاب للتساؤل.
- تعبير الطلاب عن القصة وتنشيط تفكيرهم.
- ربط القصة بحياة الطلاب.

3- مرحلة ما بعد التدريس (التقويم)

- ✓ ملاحظة المعلم لردود أفعال الطلاب حول القصة.
- ✓ تكليف الطلاب بأنشطة ترتبط بأهداف الموقف التعليمى.
- ✓ تلخيص القصة شفويا، أو كتابة ملخص لها.

ومن الدراسات التى استخدمت القصة مع الكفوفين دراسة حسن (2015) التى استهدفت التعرف على أثر استخدام القصة فى تدريس العلوم على التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالى والاتجاهات العلمية لدى التلاميذ المكفوفين بالصف الرابع الابتدائى ، وتكونت عينة الدراسة من (5) تلاميذ بمدرسة النور للمكفوفين وضعاف البصر ، وقد استخدم الباحث اختبار لقياس مهارات التفكير الاستدلالى (الاستنباط والاستقراء)، وقد توصلت الدراسة الى فاعلية المدخل القصصى فى تنمية التحصيل ، حيث ساعد على تقبل الطلاب للمعلومات ، كما وجدت فروق ذات دلالة احصائية بالنسبة لمهارات التفكير الاستدلال بشقيه، وقد أوصت الدراسة بضرورة استخدام مدخل القصة لتدريس مواد دراسية أخرى علاوة على مادة العلوم.

يمكن القول إن برنامج الفلسفة للأطفال قد انبثق عن أفكار ديوى وفيجوتسكى ، وهو يتكون من (12) منهج فى حوالى ثلاثة آلاف صفحة متاح منها عشرون لغة، والبرنامج يؤكد على فكرة " مجتمع الأستقصاء الذى يعود بفكرته إلى سقراط ، الذى يؤكد أن المجتمعات التى تتمتع بقدر من الحرية لديها القدرة على تعزيز التفكير الناقد والإبداعى مما يؤدى إلى الاستدلالات منطقية ، ويدعم ذلك العديد من الأدلة التجريبية.

(ليبمان Lipman، 1998: 278)

كما يمكن تعريف برنامج الفلسفة للأطفال بأنه خطة تعليمية تجعل من الممكن تنمية أنماط معقدة من التفكير للأطفال والمراهقين مثل قدراتهم الاستدلالية وتفكيرهم الناقد والابداعى، كما أنه برنامج منظم صمم خصيصا للأطفال من سن 4-18 سنة من أجل تنمية مهارات التفكير العليا لديهم، وبوجهة نظر ليبمان فإنه محاولة لتدريس الفلسفة للأطفال لتكون بمثابة نوع من أنواع التعليم التى تدمج عقول الأطفال فى البحث عن المعنى والتفكير.(ندوفيربى Ndofirepi، 2011: 248)

ويوضح (كيندى Kennedy، 2012: 36) أن رؤية ليبمان حول تدريس الفلسفة للأطفال لها بعدين أساسيين، الأول : هو تقديم الفلسفة باعتبارها مادة دراسية فى المرحلة الابتدائية، وهى قائمة على افتراض أن هذه المرحلة مناسبة للطفل للقراءة والتفكير والحديث حول القضايا الفلسفية مثل العدالة والصداقة ، أما الأساس الثانى فهو تربوى وهو المجتمع الحوارى الموجه والمفتوح أو ما أطلق عليه مجتمع الاستقصاء الفلسفى فهو طريقة مناسبة لممارسة المنهج الفلسفى الذى طوره للطلاب.

ويعتبر مجتمع الاستقصاء بمثابة القلب بالنسبة للبرنامج كما أنه الأساس التربوى له، حيث يتيح لأعضائه التفكير لأنفسهم من خلال تفكيرهم مع الآخرين، وهو يعد الممارسة الأساسية بالبرنامج فمن خلاله يذهب الطلاب إلى أبعد مما هو متاح من معلومات لمزيد من الفهم والتأمل، التى تؤدى إلى تغيرات ذات دلالة فى التفكير والفعل. (ندوفيربى Ndofirepi ، 2013: 185)

إن هدف برنامج الفلسفة للأطفال (P4C)هو استخدام الفلسفة فى مساعدة طلاب المدارس على تحسين قدراتهم ومهاراتهم، ليصبحوا أكثر وعيا وقادرين على توليد الحجج لجميع جوانب الحياه الإجتماعية والسياسية والأخلاقية والمنطقية وكذلك ما راء الطبيعة، كما أن البرنامج لا يهدف إلى أن يقرأ الطلاب لكبار الفلاسفة، كما أنه لا يهدف إلى الدراسة الأكاديمية للفلسفة، لكن الهدف توجيه الطلاب إلى الاستفسار وطرح الأسئلة، وكذلك تعميق آرائهم حول مفاهيم الحقوق ، العدالة ، العنف، الهوية، المساواه، الحقيقة، وذلك من خلال تأمل الأحداث والأشياء المحيطة والتى تحدث فى حياتهم اليومية. (أورال Oral، 2013: 363)

وقد صمم برنامج الفلسفة للأطفال (P4C) لمساعدة الأطفال على التفكير بأنفسهم وتحديد أهدافهم وتحسين قدرتهم على التفكير والاستدلال بصورة عامة يالإضافة إلى قدرتهم الإبداع ، كذلك تطوير نموهم الشخصى وتحسين فهم الأخلاقى وتنمية قدرتهم على إضفاء المعنى على خبراتهم، أما فيما يتعلق بمهارات التفكير فيهدف البرنامج إلى تحسين المهارات التالية: مهارات تكوين المفهوم، مهارات الأستقصاء ، مهارات الاستدلال ، مهارات الترجمة ، نزعات التفكير الناقد والإبداعى ونزعات التعاون(لام Lam، 2013: 57)

ومن دواعى طرح ليبمان لبرنامجه فى تدريس الفلسفة للأطفال هو ذلك التجاهل المستمر من جانب المدرسين لأفكار وأسئلة الطلاب المطروحة مما يؤدى إلى عدم ثقة الطلاب فى قدراتهم وعجزهم عن إيجاد

حلول لمشكلاتهم الحياتية ، فالطفل مجرد متلق للمعلومة ، اما المدرسة فيقتصر دورها على تزويد الأطفال بالمعلومات ولم تمكنهم من اكتساب أنماط التفكير السليم أو التفكير بأنفسهم. (خميس ، 2013: 81)

وقد وضع ليبمان عدد من الافتراضات للممارسات الناقدة وهى تعد بمثابة المعالم الرئيسية فى محاولته العملية هذه وهى أن : (جوسو Juuso، 2007: 56-57)

1- التعليم هو المُخرج من خلال المشاركة فى مجتمع الاستقصاء، ويعد التحصيل والفهم والحكم الجيد من الأهداف الرئيسة.
2- الطلاب يحاولون التفكير حول العالم حينما تكون معرفتنا عنه بالنسبة اليهم غامضة وغير واضحة.
3- تركيز النظام التعليمى ليس على اكتساب المعلومات ولكن على تكوين وتوسيع العلاقات بين المواد الدراسية المختلفة.

ويشير (غادى Gaedi، 2015: 294) إلى أن هناك مدخلين أساسيين يعتمد عليها فى تدريس الفلسفة للأطفال وهما المدخل التكاملى: الذى يعنى المزج بين الأنواع المختلفة للجوانب العقلية والفلسفية والمهارات المعرفية ومصادر المواد الدراسية فى مجتمع الاستقصاء ، أما المدخل الفلسفى فيركز على التفلسف وتنمية القدرة على على الاستدلال الذى يعد الأساس للمنهج والمظلة التى تضم كل الأفكار لجميع أنشطة البرنامج، وبالنسبة للمدخل التكاملى فجميع العناصر مرتبطة ببرنامج تدريس الفلسفة للأطفال ، ففى هذا البرنامج يحاول ليبمان علاج الضعف والقصور بالبرامج والأنظمة التعليمية.

ولتحديد فاعلية البرنامج قام (لام Lam ، 2013) بدراسة بعنوان دراسة تجريبية لفاعلية برنامج الفلسفة للأطفال لليبمان فى تنمية التفكير الناقد لدى الأطفال فى هونج كونج، وقد استهدفت الدراسة الكشف عن فاعلية برنامج الفلسفة للأطفال لليبمان فى تنمية التفكير لدى طلاب المرحلة الثانوية بهونج كونج ، وقد استخدمت الدراسة البرنامج الفرعى الذى يحتوى قصة اكتشاف هارى، وقد تكونت عينة الدراسة من (205) طالبا بالمرحلة الثانوية، وقد استخدم استبيان نيوجرسى للتفكير الاستدلالى، بالإضافة إلى استبيان لمعرفة اتجاه الطلاب نحو استخدام الفلسفة بحجرة الدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج فى تحسين مهارات التفكير الناقد والاستدلال لدى الطلاب.

إن تدريس الفلسفة للاطفال (P4C) هى طريقة تدريس تعتمد على:

(Philosophy for Children, 2012:6)

1. مجموعات الاستقصاء التى تعمل معا فى مجتمع الاستقصاء لفهم القضايا والمفاهيم الصعبة.
2. التأمل والتفكير حول المناقشات واحتمالية تغير المواقف والاتجاهات كنتيجة لذلك.
3. تنمية المهارات بصفة عامة ومهارات التفكير بصفة خاصة. ومؤسس هذه الطريقة هو ماثيو ليبمان استاذ الفلسفة بجامعة مونت كليروهو يرى أن الفلسفة يجب تقديمها بصورة مبتكرة، ولذا صمم برنامجه التعليمى للطلاب من سن 6 – 16 سنة.

وتسير هذه الطريقة وفق الإجراءات التالية: (جورارد وصدقى وسى Gorard , Siddiqui, See ، 2015: 10-12) و (Philosophy for Children, 2012:9 – 14)

1- **التهيئة- الإعداد** وتتضمن تهيئة الطلاب للموضوع وتذكيرهم بقواعد العمل المطلوبة ووضع القواعد .
2- **تقديم المثيرات ولفت الانتباه والتفكير برفق،** وفيها يقدم المعلم المواد المعدة مسبقا ، وتدور المثيرات حول الأفكار الكبرى التى تتعلق بالحقيقة والعدالة والحقوق.
3- **وقت التفكير (التأمل – الاتصال ، فكر زاوج – شارك)،** وفيها يفكر الطلاب معا فى القضايا والموضوعات ذات الاهتمام المشترك
4- **صياغة وإعداد الأسئلة** وفيها يتم تقسيم الطلاب لمجموعات كل (مجموعة من (3 – 5) طلاب تعد من (6- 10) اسئلة ويقوم المعلم بتجميع الأسئلة.
5- **طرح الأسئلة(عرض ومناقشة الأسئلة)**،حيث تقوم كل مجموعة بطرح ما توصلت اليه من تساؤلات.
6- **اختيار الأسئلة** (الأسئلة ذات الاهتمام / التصويت لإختيار الأسئلة).
7- **الأفكار الأولى،** حيث يطلب المعلم من الطلاب مشاركة أفكارهم (غالبا تكون المجموعة التى اختاروا سؤالها سوف توضح لماذا وصلوا لهذا السؤال.
8- **البناء** (البحث بعمق وتشجيع الفهم)

9- **الأفكار الأخيرة** (مشاركة الكلمات الأخيرة)

10- **المراجعة** وتشمل عرض ما توصل اليه الطلاب بصورة أفضل.

أما عن أهمية استخدام الطريقة لطلاب المرحة الثانوية ، فهى تنمى لديهم العديد من المهارات التى تمكنهم من التعامل بفاعلية مع المجتمع، وهذه المهارات ضرورية للتنمية المستدامة، وقد وجد العديد من الباحثين أن لها أهمية فى مجال تحسين الاتجاهات والأداء المدرسى. (Philosophy for Children, 2012:9)

ومن الدراسات العربية التى اهتمت ببرنامج تدريس الفلسفة للأطفال أو اتجاه تدريس الفلسفة للأطفال دراسة (خميس ، 2013) التى هدفت إلى تصميم برنامج تدريبى قائم على اتجاه تدريس الفلسفة للأطفال وبيان فاعليته فى تنمية مهارة إدارة وتيسير المناقشات الفلسفية والاتجاه نحو تدريس الفلسفة للأطفال لدى معلمى المرحلة الابتدائية، وقد تكونت عينة الدراسة من 30 معلم ومعلمة ، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة ، وتوصلت الدراسة الى وجود فرق ذو دلالة احصائية فى كل من مهارات إدارة وتيسير المناقشات الفلسفية والاتجاه نحو تدريس الفلسفة للأطفال ، كما كشفت عن وجود تغيرات إيجابية لدى معلمى المجموعة التجريبية.

من العرض السابق يتضح أن طريقة ليبمان المنبثقة عن برنامج تدريس الفلسفة للأطفال من أكثر الطرق مناسبة لفئة المكفوفين فهى تعتمد بصفة أساسية على استخدام القصة وكذلك طرح الأسئلة ومناقشتها ، وبالتالى فى تناسب خصائص هذه الفئة الذين حرموا من نعمة البصر ولذا يجب اللجوء إلى الحواس البديلة لديهم وهى حاسة السمع، كما أن القصة يمكن من خلالها تعديل اتجاهات الطلاب نحو مادة الفلسفة واعتبارها مادة للتفكير وليس الحفظ والتلقين.

ثانيا: إجراءات الدراسة ونتائجها:

بناءاً على العرض السابق للإطار النظرى والدراسات السابقة فى مجال التفكير الاستدلالى من حيث مفهومه وأهميته وإجراءات وأساليب تنميته لدى الطلاب، وكذلك الطلاب ذوى الحتياجات الخاصة من ذوى الإعاقة البصرية (المكفوفين) يمكن للباحثة إعداد أدوات البحث والدراسة الميدانية وفقاً للآتى:

- **إعادة صياغة الوحدة (مبادىء التفكير الفلسفى) موضع التجريب باستخدام طريقة ليبمان فى تدريس الفلسفة**، وهذا يتطلب:

أ- **تحديد أهداف الوحدة.**

تم تحديد أهداف الوحدة فى ضوء أهداف تدريس مادة مبادىء التفكير الفلسفى والعلمى لطلاب الصف الأول الثانوى، وكذلك مهارات التفكير الاستدلالى المراد اكسابها للطلاب

ب- **تحديد المحتوى العلمى للوحدة.**

تم اختيار وحدة مبادىء التفكير الفلسفى نظراً لأن هذه الوحدة تتضمن عدد من الموضوعات التى يمكن من خلالها تضمين عدد من القصص الفلسفية والأنشطة التى تيسر تنمية التفكير الاستدلالى وتناسب الموضوعات الفلسفية المطروحة وطبيعة الطلاب المكفوفين وهذه الموضوعات هى (التفكير الانسانى – الفلسفة ..نشأتها وتعريفها وأهميتها – خصائص التفكير الفلسفى ومهاراته).

ج- **تحديد القصص الفلسفية المستخدمة مع موضوعات الوحدة:**

تم اختيار عدد من القصص والمواقف ذات المغزى الفلسفى التى تناسب طبيعة الموضوعات بالوحدة، ويمكن من خلالها تنمية مهارات التفكير الاستدلالى وكذلك الاتجاه نحو المادة

د – **عرض الوحدة على المحكمين للتأكد من صلاحيتها وتعديلها فى ضوء آرائهم.**

هـ- **إعداد دليل المعلم:** تم إعداد الدليل ليسترشد به المعلم فى تدريس موضوعات الوحدة وقد تضمن الدليل مقدمة وتوجيهات للمعلم وأهداف الوحدة ثم دروس الوحدة تم إعادة عرضها وفقا لطريقة ليبمان فى تدريس الفلسفة التى تتضمن استخدام القصة فى التدريس ، وقد تضمن كل درس ما يلى : عنوان الدرس – الأهداف السلوكية- الموقف الفلسفى وما يتضمنه من تساؤلات- خطة السير فى الدرس- أساليب

التقويم، من خلال أنشطة ومواقف الدرس يتم تدريب الطلاب على مهارات التفكير الاستدلالى. ملحق (2)

2- بناء اختبار التفكير الاستدلالى :

تم بناء اختبار التفكير الاستدلالى فى ضوء مهارات التفكير الاستدلالى التى اقتصرت الدراسة عليها وهى (الاستنباط- الاستقراء – الاستنتاج) التى اتفقت الدراسات والحوث السابقة عليها، وقد تم بناء الاختبار فى صورة اختيار من متعدد، تضمنت مواقف يمكن للطالب مواجهتها أثناء دراسته للوحدة المختارة.

ولإعداد الاختبار اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

أ- **تحديد الهدف من الإختبار:**

يهدف هذا الاختبار إلى قياس تأثير استخدام طريقة ليبمان فى تدريس الفلسفة على تنمية مهارات التفكير الاستدلالى لدى الطلاب المكفوفين بالصف الأول الثانوى، من خلال مواقف قد يواجهها الطلاب أثناء دراستهم للموضوعات المتضمنة بالوحدة.

ب- حدود الاختبار:

اقتصر الاختبار على مهارات التفكير الاستدلالى (الاستنباط – الاستقراء – الاستنتاج) التى اتفقت الدراسات السابقة عليها.

ج-صياغة مفردات الاختبار:

تم الاستعانة بعدد الاختبارات التى تقيس التفكير الاستدلالى سواء فى مادة الفلسفة أو الدراسات الاجتماعية، ، وذلك لإعداد مفردات الاختبار، و قد تمت صياغة مفردات الاختبار على نمط الاختيار من متعدد، بما يتناسب مع المهارات المستهدفة وكيفية قياسها، و قد روعى عند صياغة مفردات الاختبار أن:

- ترتبط بمهارات التفكير الاستدلالى الثلاثة.
- تعبر عن مواقف يمكن أن يتعرض لها الطلاب أثناء دراسة موضوعات الوحدة.
- تكون مناسبة لمستوى الطلاب المكفوفين.

د- الصورة الأولية للاختبار:

تضمنت الصورة الأولية لاختبار التفكير الاستدلالى (25) مفردة، تتناول بعض المواقف التى ترتبط فى معظمها بمحتوى موضوعات الوحدة، تقيس هذه المفردات ثلاثة مهارات للتفكير الاستدلالى وهى (الاستنباط – الاستقراء – الاستنتاج)،، يلى كل موقف أربعة بدائل تمثل حلولا للموقف، وعلى كل طالب أن يختار من بين هذه البدائل ما يراه مناسباً.

هـ- ضبط الاختبار : تم ضبط الاختبار فى صورته الأولية من خلال:

1- عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين فى المناهج وطرق التدريس :

وقد أسفرت آراؤهم عن الآتى:

- اتفق معظم المحكمين على مناسبة المفردات والبدائل ،إعادة صياغة بعض المفردات بحيث تعبر بصورة سليمة عن المهارة المراد قياسها ، حذف بعض المفردات غير المناسبة للاختبار.

2- التجربة الاستطلاعية للاختبار

بعد عرض الاختبار على المحكمين للتأكد من سلامته أصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق على العينة الاستطلاعية من الطلاب المكفوفين بمدرسة النور للمكفوفين بمدينة بنها وذلك بهدف:

أ- **حساب زمن الاختبار:** تم حساب زمن الاختبار من خلال التجربة الاستطلاعية (المبدئية) للاختبار، حيث تم قياس الزمن المستغرق عند انتهاء الطالب الأول والأخير من الإجابة، وحساب متوسط الزمن بين كل منهما، حيث كان الزمن المناسب للاختبار (35) دقيقة.

ب-**حساب ثبات الاختبار:**

يقصد بثبات الاختبارات مدى قياس الاختبار للمقدار الحقيقى للسمة التى يهدف لقياسها، من خلال إعادة تطبيق الاختبار على نفس العينة ليعطى نفس النتائج.

وتم حساب معامل ثبات الاختبار وتم حساب معامل ثبات الاختبار من خلال طريقة إعادة تطبيق الاختبار باستخدام معادلة الارتباط لبيرسون. متوسط معامل ثبات الاختبار إلى (84, 0) وهى قيمة ثبات عالية تشير إلى صلاحية استخدام الاختبار.

ج- حساب صدق الاختبار: وقد استخدمت الباحثة منها ما يلى:

1- صدق المحتوى:

يقصد به مدى تمثيل الاختبار للميدان الذى يقيسه، (وقد قامت الباحثة بالاطلاع على الدراسات السابقة فى مجال التفكير الاستدلالى، وكذلك على الاختبارات العربية التى أعدت لقياس التفكير الاستدلالى ، بالإضافة إلى الإطار النظرى للدراسة الحالية، وتم وضع المفردات فى صورة مواقف تتصل بموضوعات الوحدة وتناسب طلاب الصف الأول الثانوى.

2- الصدق الذاتى:

باستخدام معادلة حساب الصدق الذاتى للاختبار، وجد أن معامل صدق الاختبار (0,91) تقريباً وهذه القيمة تدل على أن الاختبار على درجة عالية من الصدق تمكن من استخدامه كأداة للقياس.

و- الصورة النهائية للاختبار

بعد إجراءات ضبط الاختبار، تم إجراء التعديلات التى أشار إليها المحكمون، وأصبح الاختبار فى صورته النهائية، التى تضم ما يلى:

1- تعليمات الاختبار:

تعد تعليمات الاختبار عنصراً هاماً فى توضيح وتحديد الهدف من الاختبار، وكيفية التعامل معه، ولذلك حرصت الباحثة على كتابة تعليمات الاختبار بوضوح، وقد تضمنت ما يأتى:

- تقرأ كل مفردة بعناية تامة.
- تختار الاختيار الصحيح من بين البدائل المطروحة.

- تضع دائرة حول الاختيار السليم.
- تحاول الإجابة عن كل الأسئلة المطروحة.

2- **جدول مواصفات الاختبار**

قامت الباحثة بإعداد جدول مواصفات لمهارات التفكير الاستدلالى وأرقام المفردات التى تقيس كل مهارة داخل الموقف فى الصورة النهائية، والجدول رقم (1) يوضح ذلك:

جدول رقم (1) مواصفات اختبار التفكير الاستدلالى فى مادة الفلسفة لطلاب الصف الأول الثانوى

م	المهارات	أرقام المفردات	العدد
1	**الاستنباط**	19-17-15-11-8-6-4-1	8
2	**الاستقراء**	24-22-21-16-13-10-7-2	8
3	**الاستنتاج**	23-20-18-14-12-9-5-3	8
المجموع			24

بعد إجراءات ضبط الاختبار، تم إجراء التعديلات التى أشار إليها المحكمون، وأصبح الاختبار فى صورته النهائية مكوناً من (24) مفردة تقيس المهارات الثلاثة للتفكير الاستدلالى وهى (الاستنباط – الاستقراء – الاستنتاج) ملحق (3) ،وقد خصصت درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة، وبذلك تكون النهاية العظمى لاختبار (24) درجة والنهاية الصغرى (صفر)، ملحق (4)

3- **بناء مقياس الاتجاه نحو مادة الفلسفة:**

تم اعداد مقياس الاتجاه نحو مادة الفلسفة وفقا للخطوات التالية:

أ- تحديد الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلى تقدير اتجاه الطلاب نحو دراسة مادة مبادىء التفكير الفلسفى والعلمى وذلك بعد الانتهاء من دراسة الوحدة المختارة باستخدام طريقة ليبمان فى التدريس

ب- تحديد أبعاد المقياس: فى ضوء الإطلاع على المقاييس التى اعدت بالدراسات السابقة المرتبطة بتدريس الفلسفة تم تحديد أبعاد المقياس فى (الاهتمام بدراسة الفلسفة – تقدير قيمة الفلسفة وأهميتها – معلم مادة الفلسفة- طريقة التدريس وتكنولوجيا التعليم).

ج- صياغة عبارات المقياس: بعد الاطلاع على الدراسات السابقة ، تم صياغة مفردات المقياس بحيث روعى بها تمثيل كل بعد من أبعاد المقياس ، وقد تكون المقياس من (40) مفردة يتم تقديرها على مقياس ثلاثى (موافق – غير متأكد – ارفض) وقد تضمن المقياس عدد من العبارات الموجبة مساو لعدد العبارات السالبة. والجدول التالى يوضح مواصفات المقياس:

جدول رقم (2) جدول مواصفات مقياس الاتجاه نحو دراسة الفلسفة لدى الطلاب المكفوفين

م	البعد	أرقام العبارات الموجبة	أرقام العبارات السالبة	المجموع
1	الاهتمام بدراسة الفلسفة	35-33-28-13-1	30-21-16-15 -7	10
2	تقدير قيمة الفلسفة وأهميتها	-27-12-11-9-5-	36-32-31-18-4	10
3	معلم مادة الفلسفة	37 -19-14-3-2	26-25-23-22-10	10
4	طريقة التدريس وتكنولوجيا التعليم	40-36-24-20-17	39-34- -29-8-6	10
المجموع		20	20	40

من الجدول السابق يتضح أن النهاية العظمى لدرجات المقياس (120) والنهاية الصغرى لدرجات المقياس (40) درجة. ملحق (5)

د- التجربة الاستطلاعية للمقياس:

- تم تطبيق المقياس على مجموعة من طلاب مدرسة النور للمكفوفين بالصف الأول الثانوى ، وذلك بهدف تحديد زمن المقياس وحساب صدق وثبات المقياس وذلك يوم الأحد الموافق 9/ 10/ 2016 م، وبعد التطبيق تم:
- حساب زمن المقياس بواقع (35) دقيقة، من خلال حساب متوسط الزمن االذى استغرقة الطلاب فى الاجابة على المقياس.

- حساب ثبات المقياس: تم تطبيق المقياس على الطلاب مرتين متتاليتين بفاصل زمنى اسبوعين بين التطبيق الأول والثانى، وقد استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون،وقد كان معامل الارتباط (0.797) وهى قيمة ثبات عالية تشير إلى صلاحية المقياس.
- حساب صدق المقياس: باستخدام معادلة الصدق الذاتى ، وجد أن معامل صدق االمقياس هو (0.89)، وتدل القيمة على صلاحية المقياس لاستخدام.

4- <u>الدراسة الميدانية ونتائجها:</u>

تم تنفيذ الدراسة الميدانية وفقا للخطوات التالية:

- **اختيار مجموعة البحث من مدرسة النور للمكفوفين ببنها وعددهم (6) طلاب بالصف الأول الثانوى.**
- **تطبيق كل من اختبار التفكير الاستدلالى ومقياس الاتجاه قبليا على مجموعة البحث يوم الاثنين 24/ 10/2016 م**
- **تدريس الوحدة المختارة وفقا لطريقة ليبمان فى تدريس الفلسفة وذلك لمدة شهر ، وقد واجهت الباحثة العديد من الصعوبات فى تنفيذ البحث منها:**

- اعتقاد الطلاب المكفوفين أنهم مجرد عينة بحث ، وأن ما يتم فقط فى البحوث لن يتم تنفيذه على أرض الواقع ، بالإضافة إلى شعورهم بالاهمال من قبل المسئولين سواء بقطاع تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة أو المسئوليين بالتربية والتعليم ، وهذا ظهر من خلال ارائهم عن المعاملة التى يتعرضون لها فى الطعام والشراب.
- فيما يتعلق بموضوع البحث رأى الطلاب أن المدرسين المكفوفين بالمرحلة الاعدادية كانوا يدرسون لهم باستخدام القصة ، وكانت طريقتهم فعالة فى التدريس، ويرجع ذلك من وجهة نظر (أحد الطلاب) إلى أن المدرس الكفيف أكثر دراية بحالهم على حد قول أحدهم (لأنه يا أبلة مننا)

- **تطبيق الأدوات بعديا على مجموعة الدراسة 2016/11/21 م**
- **المعالجة الاحصائية للبيانات.**

نتائج الدراسة وتفسيرها و مناقشتها

نظراً لصغر عينة الدراسة فقد تم استخدام أحد الاختبارات اللابارامترية وهو اختبار ولكوكسون Wilcoxon Test لحساب فرق الرتب بين الدرجات لمجموعة الدراسة، وقد تم معالجة البيانات باستخدام برنامج SPSS 18 .

وقد جاءت نتائج الدراسة على النحو التالى:

أ- التحقق من صحة الفرض الأول الذى ينص على " توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى الرتب لدرجات الطلاب فى التطبيقين القبلى والبعدى فى اختبار التفكير الاستدلالى ككل لصالح التطبيق البعدى."

تم استخدام اختبار ويلكوكسون لعينتين مرتبطتين لحساب دلالة الفروق وذلك بالنسبة لاختبار التفكير الاستدلالى ككل، والجدول التالى يوضح ذلك:

جدول رقم (1) يوضح دلالة الفروق بين متوسطى الدرجات بالتطبيقين القبلى والبعدى وقيمة (Z) ودلالتها الاحصائية

المهارات	نوع التطبيق	العدد	مجموع رتب الفروق الموجبة	مجموع رتب الفروق السالبة	متوسط رتب الفروق الموجبة	متوسط رتب الفروق السالبة	قيمة (Z)	الدلالة الإحصائية
اختبار التفكير الاستدلالى ككل	قبلى بعدى	6 6	21	صفر	3.50	صفر	2.207-	0.05

يتضح من الجدول أن قيمة (Z) المحسوبة أصغر من قيمة (Z) المتعارف عليها بجدول القيم الحرجة لاختبار ويلكوكسون عند مستوى دلالة (0.05) ، مما يدل على وجود فروق فى الرتب بين درجات الطلاب الطلاب فى التطبيق القبلى والبعدى لصالح التطبيق البعدى ، ويرجع ذلك الى تأثير المتغير المستقل وهو طريقة ليبمان المهتمدة على استخدام القصص فى التدريس والتساؤل ، مما يؤكد قبول الفرض الأول وتتفق نتيجة الدراسة مع نتائج دراسة (سعد،2011) و دراسة (لام Lam، 2013) **ويرجع ذلك الى:**

1. ركزت طريقة التدريس على استخدام القصة فى تدريس موضوعات الوحدة، وقد ساعدت القصص التى تم تصميمها الطلاب على التأمل والتحليل، وتنشيط الأفكار لدى الطلاب ، مما ساعد فى زيادة قدرتهم على التفكير كذلك طرح التساؤلات المرتبطة بالقصة ساعد على الوصول إلى نتائج مرتبطة بالقصة.
2. ساهمت القصص التى تم تصميمها وفقا لطريقة ليبمان على وضع الطلاب موضع أشخاص القصة ومحاولة اقتراح الحلول للموقف المطروح بالقصة.
3. ركزت طريقة التدريس على تعزيز المثيرات بالدرس ، وكذلك العرض الشيق للأحداث بالقصة، مما ساهم فى الخروج من النمط التقليدى للتدريس المعتمد على قراءة المعلم لمحتوى الكتاب ، حيث تم ربط موضوعات الكتاب بقصص، أحيانا واقعية وأحيانا أخرى فلسفية لها معزى ومضمون أعمق.
4. المناخ الذى اتبع أثناء التدريس والذى يقوم على الود والتعاطف واحترام الآخرين وتقبل النقد والتسامح وإتاحة الفرصة والحرية فى إبداء الآراء .

ب- **التحقق من صحة الفرض الثانى الذى ينص على" توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى الرتب لدرجات الطلاب فى التطبيقين القبلى والبعدى فى مهارة الاستنباط لصالح التطبيق البعدى".**

تم استخدام اختبار ويلكوكسون لعينتين مرتبطتين لحساب دلالة الفروق وذلك بالنسبة لاختبار التفكير الاستدلالى ككل، والجدول التالى يوضح ذلك:

جدول رقم (2) يوضح دلالة الفروق بين متوسطى الدرجات بالتطبيقين القبلى والبعدى وقيمة (Z) ودلالتها الاحصائية

المهارات	نوع التطبيق	العدد	مجموع رتب الفروق الموجبة	مجموع رتب الفروق السالبة	متوسط رتب الفروق الموجبة	متوسط رتب الفروق السالبة	قيمة (Z)	الدلالة الإحصائية
الاستنباط	قبلى بعدى	6 6	21	صفر	3.50	صفر	2.232-	0.05

يتضح من الجدول أن قيمة (Z) المحسوبة أصغر من قيمة (Z) المتعارف عليها بجدول القيم الحرجة لاختبار ويلكوكسون عند مستوى دلالة (0.05) ، مما يدل على وجود فروق فى الرتب بين درجات الطلاب الطلاب فى التطبيق القبلى والبعدى لصالح التطبيق البعدى ، ويرجع ذلك الى تأثير المتغير المستقل وهو طريقة ليبمان المعتمدة على استخدام القصص فى التدريس والتساؤل ، مما يؤكد قبول الفرض الثانى وتتفق نتيجة الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة، **ويرجع ذلك الى:**

1- المعالجة التجريبة قد ركزت بصورة كبيرة على استخدام أنشطة ومهام يقوم بها الطلاب بأنفسهم، مثل طرح التساؤلات ، والمشاركة كازواج مع بعضهم البعض فى الأسئلة المطروحة والتوصل الى استنتاجات وافكار أولية. وقد تم تسجيل حوار الطلاب بالمحمول أثناء الجلسات.

2- أن المحتوى العلمى للموضوعات قد تم عرضه بصورة ساعدت الطلاب بشكل كبير على استخدام وإتقان المهارات المرجو تنميتها من خلال الدروس.

ج- التحقق من صحة الفرض الثالث الذى ينص على" توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى الرتب لدرجات الطلاب فى التطبيقين القبلى والبعدى فى مهارة الاستقراء لصالح التطبيق البعدى".

تم استخدام اختبار ويلكوكسون لعينتين مرتبطتين لحساب دلالة الفروق وذلك بالنسبة لاختبار التفكير الاستدلالى ككل، والجدول التالى يوضح ذلك:

جدول رقم (3) يوضح دلالة الفروق بين متوسطى الدرجات بالتطبيقين القبلى والبعدى وقيمة (Z) ودلالتها الاحصائية

المهارات	نوع التطبيق	العدد	مجموع رتب الفروق الموجبة	مجموع رتب الفروق السالبة	متوسط رتب الفروق الموجبة	متوسط رتب الفروق السالبة	قيمة (Z)	الدلالة الإحصائية
الاستقراء	قبلى	6	21	صفر	3.50	صفر	2.232-	0.05
	بعدى	6						

يتضح من الجدول أن قيمة (Z) المحسوبة أصغر من قيمة (Z) المتعارف عليها بجدول القيم الحرجة لاختبار ويلكوكسون عند مستوى دلالة (0.05) ، مما يدل على وجود فروق فى الرتب بين درجات الطلاب الطلاب فى التطبيق القبلى والبعدى لصالح التطبيق البعدى ، ويرجع ذلك الى تأثير المتغير المستقل وهو طريقة ليبمان المعتمدة على استخدام القصص فى التدريس والتساؤل ، مما يؤكد قبول الفرض االثالث وتتفق نتيجة الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة، **ويرجع ذلك الى أن:**

1. طريقة ليبمان فى التدريس تشجع على تكوين مجتمع استقصائى يسمح بتبادل الاراء وتحليلها ومشاركتها وتعميق الهم والبحث والتحرى مما شجع على التوصل اللا نتائج عامة فى الأنشطة التى تم استخدامها.
2. عرض القصص بصورة شيقة واستخدام مثيرات لتهيئة الطلاب، ساعد على اندماج الطلاب بتجربة البحث باعتبارها اسلوب جديد عليهم فى التدريس.

د- التحقق من صحة الفرض الرابع الذى ينص على" توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى الرتب لدرجات الطلاب فى التطبيقين القبلى والبعدى فى مهارة الاستنتاج لصالح التطبيق البعدى "

تم استخدام اختبار ويلكوكسون لعينتين مرتبطتين لحساب دلالة الفروق وذلك بالنسبة لاختبار التفكير الاستدلالى ككل، والجدول التالى يوضح ذلك:

جدول رقم (4) يوضح دلالة الفروق بين متوسطى الدرجات بالتطبيقين القبلى والبعدى وقيمة (Z) ودلالتها الاحصائية

المهارات	نوع التطبيق	العدد	مجموع رتب الفروق الموجبة	مجموع رتب الفروق السالبة	متوسط رتب الفروق الموجبة	متوسط رتب الفروق السالبة	قيمة (Z)	الدلالة الإحصائية
الاستنتاج	قبلى بعدى	6 6	21	صفر	3.50	صفر	2.070-	0.05

يتضح من الجدول أن قيمة (Z) المحسوبة أصغر من قيمة (Z) المتعارف عليها بجدول القيم الحرجة لاختبار ويلكوكسون عند مستوى دلالة (0.05) ، مما يدل على وجود فروق فى الرتب بين درجات الطلاب الطلاب فى التطبيق القبلى والبعدى لصالح التطبيق البعدى ، ويرجع ذلك الى تأثير المتغير المستقل وهو طريقة ليبمان المعتمدة على استخدام القصص فى التدريس والتساؤل ، مما يؤكد قبول الفرض الرابع وتتفق نتيجة الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة، ويرجع ذلك الى السماح للطلاب بالتعبير عن أفكارهم بحرية دون خوف أو قلق من النقد ، وعرض كافة الأفكار التى توصلوا اليها وتعزيزها.

هـ- التحقق من صحة الفرض االخامس الذى ينص على" توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى الرتب لدرجات الطلاب فى التطبيقين القبلى والبعدى فى مقياس الاتجاه نحو مادة الفلسفة لصالح التطبيق البعدى".

تم استخدام اختبار ويلكوكسون لعينتين مرتبطتين لحساب دلالة الفروق وذلك بالنسبة لاختبار التفكير الاستدلالى ككل، والجدول التالى يوضح ذلك:

جدول رقم (5) يوضح دلالة الفروق بين متوسطى الدرجات بالتطبيقين القبلى والبعدى وقيمة (Z) ودلالتها الاحصائية

المهارات	نوع التطبيق	العدد	مجموع رتب الفروق الموجبة	مجموع رتب الفروق السالبة	متوسط رتب الفروق الموجبة	متوسط رتب الفروق السالبة	قيمة (Z)	الدلالة الإحصائية
المقياس	قبلى	6	20	1	4	صفر	1.997-	0.05
	بعدى	6						

يتضح من الجدول أن قيمة (Z) المحسوبة أصغر من قيمة (Z) المتعارف عليها بجدول القيم الحرجة لاختبار ويلكوكسون عند مستوى دلالة (0.05) ، مما يدل على وجود فروق فى الرتب بين درجات الطلاب الطلاب فى التطبيق القبلى والبعدى فى مقياس الاتجاه نحو مادة الفلسفة لصالح التطبيق البعدى ، ويرجع ذلك الى تأثير المتغير المستقل وهو طريقة ليبمان المعتمدة على استخدام القصص فى التدريس والتساؤل ، مما يؤكد قبول الفرض الخامس وتتفق نتيجة الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة، ويرجع ذلك الى تعريف الطلاب خلال تجربة البحث بمادة الفلسفة واهميتها وقيمتها فى حياتنا ، بالاضافة إلى استخدم طريقة التدريس المعتمدة على استخدام القصص والحكايات أثناء التدريس مما ساهم فى تكوين اتجاهات واهتمامات إيجابية نحو المادة.

التوصيات والمقترحات:

فى ضوء نتائج البحث السابقة توصى الدراسة بما يلى:

1- ضرورة الإهتمام بطرق وأساليب التدريس المناسبة لفئة المكفوفين، والتى تناسب حاجاتهم.

2- الاهتمام باستخدام الأساليب التكنولوجية التى تناسب المكفوفين وتجذب اهتمامهم لمادة الفلسفة.

3- توجيه اهتمام المعنيين بالتربية والتعليم إلى ضرورة تطوير أساليب تعليم المكفوفين وعدم الاقتصار على أسلوب التلقين المتبع فى التدريس.

4- ضرورة تطوير كتاب الفلسفة للمكفوفين وتزويده بنماذج حقيقة لفلاسفة عانت نفس معاناتهم ، لتكون بمثابة القدوة والنموذج.

5- تطوير اساليب طباعة كتاب الفلسفة ليكون الكتاب المقدم للطالب مطبوع بطريقة برايل، لأن هناك معاناه من المدرسين فى تحويل الكتاب من الصورة العادية، إلى طريقة برايل.

المراجـــــع

المراجع العربية

1- إبراهيم ، مجدى عزيز (2003). ***مناهج تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة فى ضوء متطلباتهم الإنسانية والاجتماعية والمعرفية***. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

2- إبراهيم ، مجدى عزيز (2008). ***تنمية تفكير التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة***. القاهرة : عالم الكتب.

3- أبو جادو ، صالح محمد على، و نوفل، محمد بكر (2007). ***تعليم التفكير : النظرية والتطبيق***. عمان: دار المسيرة.

4- أبو دية، هناء خميس (2013). واقع توظيف تكنولوجيا المعلومات فى تعليم الطلبة المعاقين بصريا بالكلية الجامعية للعلوم التطبيقية، **المؤتمر الدولى للعلوم التطبيقية**، الكلية الجامعية، عزة، 24-26 سبتمبر، 1-42.

5- أبو عقيل، ابراهيم (2013). أثر استخدام الخرائط المفاهيمية فى تدريس التفاضل وتنمية التفكير الاستدلالى لدى طلبة الثانوية العامة (الفرع العلمى) ، فلسطين ، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس ، 11 (3)، 98-121.

6- أبو مرق ، رنا حمزة (2013). أثر استخدام استراتيجيتى خرائط المفاهيم والشكل (V) فى تنمية مهارات التفكير الاستدلالى فى الجغرافيا لدى طالبات الصف التاسع الساسى ، رسالة ماجستير ، منشورة، كلية التربية، عمادة الدراسات العليا ، الجامعة الإسلامية، غزة.

7- أحمد ، محسن محمد (2007) . ***تنمية مهارات التفكير*** ، سلسلة علم النفس المعرفى، الدمام : مكتبة المتنبى.

8- أحمد، نبيل أحمد سليمان (2012). فعالية الجمع بين نظامى التعلم التقليدى والالكترونى فى تنمية التفكير الفلسفى والاتجاه نحو مادة الفلسفة لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية ، جامعة حلوان.

9- آل كنه، محمود محمد عبد الكريم (2011). أثر استخدام طريقة حل المشكلات فى تنمية التفكير الاستدلالى فى مادة الفقة لدى طلاب الصف السادس فى الثانويات الإسلامية، **مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية**، 10(3)، 168- 204.

10-الجميلى، عبد الرازق سرحان حسين مسلم (2013). أثر أنموذج الانتقاء فى اكتساب المفاهيم التاريخية وتنمية التفكير الاستدلالى عند طلاب معهد إعداد المعلمين ، **مجلة الاستاذ**، 2 (204)، 575-594.

11-الجندى، عادل رسمى حماد على (2003). أثر استخدام نموذج سوشمان فى تدريس قضايا التاريخ الجدلية على تحصيل وتنمية التفكير الاستدلالى لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى ، **مجلة كلية التربية** باسيوط، 19 (5) ، 220-253.

12-الجندى، كمال نجيب،و النشار، مصطفة،و محمود، سعاد محمد فتحى،و زيدان، محمد سعيد أحمد، و الهاشمى، حسنى هاشم محمد،و محمد، وليد طاهر (2016). ***مبادى التفكير الفلسفى والعلمى: الصف الأول الثانوى***. وزارة التربية والتعليم : قطاع الكتب.

13-الحسينى،فايزة أحمد (2008). فاعلية استخدام استراتيجيتى دورة التعلم وخرائط المفاهيم فى تدريس التاريخ على تحصيل المفاهيم التاريخية وتنمية التفكير الاستدلالى لدى طلاب الصف الأول الثانوى، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، 15، 12- 30.

14-الحيدر ، وليد بن عبد الرحمن (2014). تصميم برنامج قائم على دمج التقنية لتنمية الحياتية للطلبة المكفوفين فى المرحلة الثانوية ، رسالة دكتوراة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.

15-الربيعة ، سهام ابراهيم محمد (2012). فاعلية برنامج ما وراء المعرفة فى تنمية مهارات التفكير الاستدلالى والاستبصارى والوعى بعملياتها لدى طالبات المرحلة الثانوية فى مملكة البحرين ، رسالة دكتوراه ، منشورة ، كلية الداسات العليا ، جامعة الخليج العربى.

16- الزريقات ، إبراهيم عبد الله فرج (2006). ***الإعاقة البصرية والمفاهيم الأساسية والاعتبارات التربوية*** . الأردن : دار المسيرة .

17- الصندوق العربى للإنماء الإقتصادى والاجتماعى (2012). التوصيات والمقترحات، فى **المؤتمر العالمى لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات فى خدمة ذوى الإعاقات وصعوبات التعلم**، المركز الإقليمى لتطوير البرمجيات التعليمية ، الكويت ، 20-22 مايو.

18- الصندوق العربى للإنماء الإقتصادى والاجتماعى (2014). التوصيات والمقترحات، فى **المؤتمر العالمى لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات فى خدمة ذوى الإعاقات وصعوبات التعلم**، المركز الإقليمى لتطوير البرمجيات التعليمية ، الكويت ، 19-21 مايو.

19- العتيبى، خالد بن ناهس محمد (2001). فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الاستدلالى لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض ، رسالة ماجستير، منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية.

20-العرداوى، على عبد الوهاب هادى (2013). أثر استخدام انموذج رايجلوث فى التفكير الاستدلالى لدى طلاب معهد اعداد المعلمين فى مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية، **دراسات تربوية**، العدد(21)، 153-202.

21- القرشى، أمير إبراهيم (2012). ***التدريس لذوى الاحتياجات الخاصة بين التصميم والتنفيذ***. القاهرة: عالم الكتب.

22- اللقانى، أحمد حسين ، و الجمل، على أحمد (1999). ***معجم المصطلحات التربوية المعرفة فى المناهج وطرق التدريس***، ط2، القاهرة: عالم الكتب.

23- المرشد، يوسف عقلا محمد (2009). أثر استخدام استراتيجية المتشابهات فى تنمية المفاهيم الجغرافية والتفكير الاستدلالى ومهارة قراءة الخريطة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، المؤتمر العلمى الثانى " حقوق الإنسان ومناهج الدراسات الاجتماعية، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، 26-27- يوليو، 146-184.

24-المصاروة، سامى سلامة و، ملحم، سامى محمد (2008). دلالة الصدق والثبات لاختبار التفكير الاستدلالى لطلبة المرحلة الثانوية فى دولة الإمارات العربية المتحدة، رسالة ماجستير ، غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية، الأردن.

25- المنصور ، غسان (2012). الاستدلالى المنطقى وعلاقته بحل المشكلات:دراسة ميدانية على عينة من طلبة قسمى علم النفس والارشاد النفسى، كلية التربية، بجامعة دمشق، 28 (1)، 107-143.

26- النجدى، عادل رسمى حماد على (2003). أثر استخدام نموذج سوشمان فى تدريس قضايا التاريخ الجدلية على التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالى لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى، **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، 19(2)، 220-253.

27- الهاشمى ، حسنى هاشم محمد (2016). تدريس الفلسفة للأطفال. القاهرة: نيو لينك الدولية.

28-بهجات ، رفعت محمود (2004). ***أساليب التعلم للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة.*** القاهرة : عالم الكتب.

29-حسن، سعيد محمد صديق (2015). أثر استخدام مدخل القصة فى تدريس العلوم على التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالى والاتجاهات العلمية لدى التلاميذ المكفوفين بالصف الرابع الابتدائى ، **مجلة التربية العلمية**، 18 (2)، 47-117.

30-حسين، أشرف عبد المنعم محمد و خير الدين، مجدى خير الدين كامل (2007).فاعلية برنامج تكاملى باستخدام الوسائط الفائقة التفاعلية فى تنمية بعض المفاهيم العلمية والجغرافية والتفكير الاستدلالى لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى ،المؤتمر العلم الحادى عشر(**التربية العلمية ...إلى أين)**، الجمعية المصرية للتربية العلمية، 29- 31 يوليو، الإسماعيلية، 363- 404.

31-خريشة، على و طلافحة، حامد (2000). أثر استخدام كل من الطريقة التاريخية والطريقة التقليدية فى تنمية مهارات التفكير الاستدلالى لدى طلبة الصف العاشر الأساسى فى الأردن، **دراسات العلوم التربوية** ، الأردن، 27 (1)، 145-160.

32- خميس، محمد عبد الرءوف (2013) . فاعلية برنامج تدريبى قائم على اتجاه الفلسفة للأطفال P4c فى تنمية مهارة إدارة وتيسير المناقشات الفلسفية والاتجاه نحو الفلسفة لدى معلمى المرحلة الإبتدائية ، **دراسات عربية فى التربية وعلم النفس**، العدد (37)، الجزء الرابع ، 69-130.

33- رزوقى ، رعد مهدى و، عبد الكريم، سهى إبراهيم (2015). ***التفكير وأنماطه: التفكير الاستدلالى – التفكير لابداعى- التفكير المنظومى- التفكير البصرى*** . عمان: دار المسيرة.

34- زيتون ، كمال عبد الحميد (2003) . ***التدريس لذوى الاحتياجات الخاصة***. القاهرة : عالم الكتب.

35- سعادة، جودت أحمد (2011) ***تدريس مهارات التفكير (مع مئات الأمثلة التطبيقية)***. عمان: دار الشروق.

36- سعد ، رانيا شريف محمد (2011). تصميم برنامج كمبيوترى وقياس فاعليته فى تنمية مهارات التفكير الفلسفى والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوى المكفوفين، رسالة ماجستير ، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأسكندرية.

37- سلمان، سماح محمد صالح (2012). أثر استخدام نموذج التعلم التوليدى فى تنمية التفكير الاستدلالى والتحصيل فى مادة الكيمياء لدى طالبات الصف الأول الثانوى بمكة المكرمة ، رسالة ماجستير ، غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

38- سليمان، سناء محمد (2011). ***التفكير: أساسياته وأنواعه...تعليمه وتنمية مهاراته***. القاهرة: عالم الكتب.

39-سيد، عصام محمد عبد القادر (2014). أثر التدريس بالفريق فى تنمية المفاهيم والتفكير الاستدلالى فى العلوم لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادى الأزهرى، **دراسات عربية فى التربية وعلم النفس** ، رابطة التربويون العرب ،العدد (46)، الجزء (2)، 39- 90.

40- شحاتة، حسن و ، النجار، زينب (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة : الدار المصرية اللبنانية.

41- شلبى ، أشرف محمد على (2007). مهارات التفكير الاستدلالى فى مرحلة المراهقة المبكرة، **المؤتمر الإقليمى لعلم النفس**، 18- 20 نوفمبر، 73-111.

42-عبد المجيد، ممدوح محمد و جميل ، عبد الله عبد الخالق (2011). استخدام اطلس المفاهيم فى تدريس وحدة مقترحة قائمة على التكامل بين مفاهيم مادتى العلوم والدراسات الاجتماعية على تنمية التحصيل والتفكير الاستدلالى لدى طلاب المرحلة الإعدادية، **مجلة التربية العلمية**، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد 14 (2)، 159- 219.

43-عبد المعطى ، حسن مصطفى ، و أبو قلة، السيد عبد الحميد (2007) . **مدخل إلى التربية الخاصة**. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

44-عبد الوهاب، عبير شفيق محمد (2010). أثر استخدام استراتيجيتن لما وراء المعرفة فى تحصيل مادة علم النفس والتفكير الاستدلالى لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية، ***مجلة كلية التربية بالأزهر***، العدد (144)، الجزء (2)، 37-83.

45-عبد الوهاب، على جودة محمد، و مسعود، رضا هندى جمعه (2016). ***تعليم وتعلم الدراسات الاجتماعية لذوى الاحتياجات الخاصة***. بنها: مركز الشرق الأوسط للخدمات التعليمية.

46-على ، محمد النوبى محمد (2010). ***علم النفس الأكلينيكى لذوى الاحتياجات الخاصة***. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

47-عمران، خالد عبد اللطيف محمد (2009). تنظيم محتوى مادة الجغرافيا وفق نظرية ريجليوث التوسعية وأثره على التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالى والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوى، **دراسات فى المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد (148)، 66-108.

48- كلية التربية جامعة بنها (2016). دمج وتمكين الأشخاص ذوى الاحتياجات الخاصة فى التعليم والمجتمع: الممارسات والتحديات، **المؤتمر العلمى السابع لكلية التربية بالتعاون مع مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل (SERO)** ، قاعة المؤتمرات ، جامعة بنها، 10-11 يوليو.

49- مازن، حسام محمد (2012). ***المناهج التربوية لذوى الاحتياجات التربوية الخاصة***. القاهرة : المكتبة الأكاديمية.

50-محمد، سهام حنفى (2007) . اثر استخدام بعض استراتيجيات الذكاء المنطقى والاجتماعى فى تنمية التفكير الاستدلالى والمفاهيم الفلسفية لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة، مجلة كلية التربية، جامعة بنى سويف، العدد (7)، الجزء الثانى، 281-327.

51-محمود، سعاد محمد فتحى (2004). ***اتجاهات حديثة فى تطوير مناهج الفلسفة وتدريس الفلسفة للأطفال*** . القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

52- مصطفى، فهيم (2002). ***مهارات التفكير فى مراحل التعليم العام: رياض الأطفال- الإبتدائى – الإعدادى (المتوسط)- الثانوى رؤية مستقبلية للتعليم فى الوطن العربى***. القاهرة: دار الفكر العربى.

53-مطير، رائد محمد حسن (2015). فاعلية توظيف التعليم المدمج فى تنمية التفكير الاستدلالى بمبحث التربية الإسلامية لدى طلاب الصف الحادى عشر، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية ، غزة.

54-موسى، رشاد على عبد العزيز (2008). ***علم نفس الإعاقة***. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

55- وزارة التربية والتعليم (2008). ***الدليل الإرشادى لتنمية مهارات التفكير لدى الطلبة فى المناهج الدراسية***. سلطنة عمان: المديرية العامة للمناهج.

56-يس، طالب محمود (2012).اثر استخدام استراتيجية التدريس القائم على الاستبطان فى تنمية التفكير الاستدلالى لطلبة الصف الثانى الثانوى ادبى فى مادة الجغرافيا، **مجلة كلية التربية باليمن** ، (12)، 49-92.

<u>المراجع الأجنبية</u>

1. Aries, R.J., Groot, W., & Brink, v. d. (2015). Improving Reasoning Skills in Secondary History education by Working Memory Training, British educational Research Journal, 41(2), 210-228.
2. Aries, R.J.F.J, Ghysels, J., Groot, W. & Brink H.M. (2015). Working Memory Training Improves Reasoning Skills in Secondary Social Studies education: Evidence from an Experimental Study, TIER Working Paper Series, TIER WP 15/03, University van Amsterdam.
3. Bouhnik, D. & Giat, Y. (2009). Teaching high School Students Applied Logical Reasoning, Journal of Information Technology Education, vol 8, 1-16.
4. Eezazi, Mehri & Talaghani, Bahram. A (2015). Investigating the Challenges of Program P4c (Philosophy for Children) in Teaching Science in Iran, Jurnal UMP Social Sciences and Technology Management, 3(2), 855- 859.
5. Fisher, Robert (1996). Philosophy for Children: Fostering Communities of Philosophical Enquiry and Reflection in Primary

and Secondary Schools, Doctor of Philosophy, School of Education, and Brunel University.

6. Fisher, Robert (1998). Stories for thinking: Developing Critical Literacy through The Use of Narrative, Analytical Teaching, 18(1), 16-27.
7. Gaedi, yahya (2015). The Nature of Philosophy for Children and its Role in Teaching and Learning, Philosophy Study, 5(6), 292-296.
8. Gorard, Stephen, Siddiqui, Nadia & See, Huat (2015). Philosophy for Children: Evaluation Report and Executive Summary. The Education Endowment Foundation: Durham University.
9. Gunham, B. C. (2014). A case Study on The investigation of Reasoning Skills in Geometry, South African Journal of Education, 43(2), 1-19.
10. Juuso, Hannu (2007). Child, Philosophy, and Education: Discussing the Intellectual Source of Philosophy for Children. Oulu: Oulu University press.
11. Kennedy, David (2012). Lipman, Dewey, and the Community of Philosophical Inquiry, Education and Culture, 28/2, pp. 36- 53.
12. Lam, Chi-ming (2013). Childhood, Philosophy and open Society: Implications for education in Confucian Heritage Cultures. London: Springer Science + Business media. (e book)
13. Lipman, Mathew (1998). Teaching Students to Think Reasonably: Some Findings of The Philosophy for Children Program, The clearing House, 71(5), 277-280.
14. Ndoferpi, Amasa P., Wadesango, Newman, Machingambi, Severino, & Maphosa, Cosmas. (2013). Can Philosophy For Children Programme Empower The 21th Century Child in Africa, ***Stud Tribes Tribals***, 11(2), 179-193.

15. Ndofirepi, Amasa Philip (2011).Philosophy for Children: The Quest for An African Perspective, South African Journal of Education ,vol 31, 246-256.
16. Nnorom, Nneka , Rita (2013). The Effect of Reasoning Skills on Students Achievement in Biology in Anambra State, International Journal of Scientific & Engineering Research , 4(12), 2102- 2104.
17. Oral, Sevlret. B (2013). Can Deweyan Pragmatist Aesthetics provide a Robust Framework for the Philosophy for children Programme?, Stud philos Educ,32, 361-377.
18. Philosophy For Children (P4C) Pathways (2012). Enhancing The School Life Through Critical Thinking, Speaking, Listening Skills. www.cewc-cymru.org.uk/P4C/Resources/4311.

المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين والموجهين

إعـــــداد

فهيد محسن السبيعي

إشـــراف

الأستاذ الدكتور جودت أحمد المساعيد

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية

قســـم المناهج وطرق التدريس

كليـــة العلـــــوم التربويـــــة

جامعـــــة الشـــرق الأوســـط

2011

تفـــويـــض

أنا فهيد محسن السبيعي، أفوض جامعة الشرق الأوسط بتزويد نسخ من رسالتي ورقيـــاً والكترونياً للمكتبات أو المنظمات أو الهيئات والمؤسسات المعنية بالأبحاث والدراسات العلميـــة عند طلبها.

الاســـم : فهيد محسن السبيعي

التاريخ : ٢٥ / ٩ / ٢٠١١

التوقيع :

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة وعنوانها :" **المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين والموجهين**".

وأُجيزت بتاريخ :

أعضاء لجنة المناقشة		التوقيع
الأستاذ الدكتور جودت أحمد المساعيد	رئيساً ومشرفاً	.....
الدكتورة فاطمة جعفر	عضواً	.....
الأستاذ الدكتور عدنان حسن الجادري	عضواً/ ممتحناً خارجياً	.....

شكـــر وتقديـــر

الحمد لله أولاً وآخراً على نعمه و فضله أن يسّر لي إتمام هذه الدراسة وبعد، فالشكر والتقدير لأستاذي الدكتور جودت أحمد المساعيد، الذي أشرف على هذا العمل، فكانت هذه الدراسة ثمرة توجيهاته و متابعته و نصائحه، فله مني جزيل الشكر والامتنان و التقدير.

وأتقدم بجزيل الشكر إلى أساتذتي أعضاء لجنة المناقشة: الأستاذ الـــدكتور عـــدنان حـــسن الجادري، والدكتورة فاطمة جعفر على تشريفهم لي، وتفضلهم عليّ بقبول مناقشة هذه الرسالة، وإبداء الملاحظات القيمة عليها إثراءً لها .

كما وأتقدم بالشكر إلى الموجهين والموجهات في إدارة مدارس التربية الخاصة فـــي وزارة التربية والتعليم في دولة الكويت، وإلى المعلمين والمعلمات في مدرسة النور للبنين، ومدرســـة النور للبنات لدورهم في التعاون معي لإتمام هذه الدراسة.

الباحث

فهيد محسن السبيعي

الإهــداء

إلى والدي ووالدتي اللذين غرسا فيّ العزيمة والإصرار وحب العلم منذ الصغر

بارك الله فيهما وأطال عمرهما

زهور حياتي إخواني وأخواتي

وإلى كل من قدم لي يد العون لإتمام هذه الدراسة

لهم جميعاً أهدي عملي مع خالص الحب والتقدير

الباحث

فهيد محسن السبيعي

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
العنوان	أ
التفويض	ب
قرار لجنة المناقشة	ج
شكر وتقدير	د
الإهداء	ه
قائمة المحتويات	و
قائمة الجداول	ح
قائمة الملحقات	ك
الملخص باللغة العربية	ل
الملخص باللغة الانجليزية	س
الفصل الأول: مقدمة الدراسة	1
تمهيد	**2**
مشكلة الدراسة	**4**
هدف الدراسة وأسئلتها	**6**
أهمية الدراسة	**6**
حدود الدراسة ومحدداتها	**7**
محددات الدراسة	**8**
مصطلحات الدراسة	**8**
الفصل الثاني: الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة	**10**
الأدب النظري	**11**
الدراسات السابقة ذات الصلة	**32**
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	**38**
منهج البحث المستخدم	**39**
مجتمع الدراسة	**39**
عينة الدراسة	**39**
أداة الدراسة	**41**

المعالجة الإحصائية	**45**
إجراءات الدراسة	**46**
الفصل الرابع: نتائـــج الدراســـة	**48**
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	**88**
قائمة المراجع	**102**

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	نتائج الدراسة الاستطلاعية حول وجود مشكلات تدريسية من وجهة نظر معلمي المكفوفين وموجهيهم.	5
2	توزع أفراد عينة الدراسة (المعلمين والمعلمات) حسب متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي.	40
3	توزع أفراد عينة الدراسة (الموجهين والموجهات) حسب متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي.	41
4	قيم معاملات الثبات لاستبانة المشكلات التدريسية باستخدام معامل ارتباط بيرسون .	44
5	قيم معاملات الاتساق الداخلي لاستبانة المشكلات التدريسية باستخدام معادلة كرونباخ الفا.	45
6	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً.	49
7	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظرهم لفقرات مجال المشكلات المتعلقة بأساليب التدريس والوسائل التعليمية مرتبة تنازلياً.	51
8	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظرهم لفقرات مجال المشكلات المتعلقة بالمناهج والكتب الدراسية مرتبة تنازلياً.	53
9	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظرهم لفقرات مجال المشكلات المتعلقة بأولياء أمور الطلبة مرتبة تنازلياً.	55
10	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظرهم لفقرات مجال المشكلات المتعلقة بالحالة النفسية الخاصة بالمكفوفين مرتبة تنازلياً.	56
11	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظرهم لفقرات مجال المشكلات المتعلقة بتقويم الطلاب مرتبة تنازلياً.	58
12	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظرهم لفقرات مجال المشكلات المتعلقة بصياغة الأهداف التعليمية مرتبة تنازلياً.	60
13	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظر الموجهين التربويين مرتبة تنازلياً.	62

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
14	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظر الموجهين التربويين لفقرات مجال المشكلات المتعلقة بالمناهج والكتب الدراسية مرتبة تنازلياً.	63
15	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظر الموجهين التربويين لفقرات مجال المشكلات المتعلقة بأساليب التدريس والوسائل التعليمية مرتبة تنازلياً.	65
16	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظر الموجهين التربويين لفقرات مجال المشكلات المتعلقة بأولياء أمور الطلبة مرتبة تنازلياً.	67
17	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظر الموجهين التربويين لفقرات مجال المشكلات المتعلقة بصياغة الأهداف التعليمية مرتبة تنازلياً.	69
18	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظر الموجهين التربويين لفقرات مجال المشكلات المتعلقة بتقويم الطلاب مرتبة تنازلياً.	71
19	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظر الموجهين التربويين لفقرات مجال المشكلات المتعلقة بالحالة النفسية الخاصة بالمكفوفين مرتبة تنازلياً.	73
20	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار t-test للعينات المستقلة للفروق في مستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظرهم تبعاً للجنس.	75
21	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظرهم، تبعا لمتغير الخبرة.	76
22	تحليل التباين الأحادي للفروق في مستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظرهم، تبعا لمتغير الخبرة.	78
23	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار t-test للعينات المستقلة للفروق في مستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظرهم تبعاً للمؤهل العلمي.	79
24	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار t-test للعينات المستقلة للفروق في مستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظر الموجهين التربويين تبعاً للجنس.	81
25	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظر الموجهين التربويين تبعا للخبرة.	83

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
26	**تحليل التباين الأحادي للفروق في مستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظر الموجهين التربويين ، تبعا لمتغير الخبرة.**	**85**
27	**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار t-test للعينات المستقلة للفروق في مستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظر الموجهين التربويين تبعاً للمؤهل العلمي.**	**86**

قائمة الملحقات

الرقم	الموضوع	الصفحة
1	دراسة استطلاعية	107
2	استبانة المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية .	111
3	قائمة محكمي أداة الدراسة.	118

المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين والموجهين

إعـــــداد

فهيد محسن السبيعي

إشـــراف

الأستاذ الدكتور جودت أحمد المساعيد

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البـــصرية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين والموجهين . وتألف مجتمع الدراسة من جميع معلمي الإعاقة البصرية في وزارة التربية والتعليم في دولة الكويت والموجهين التربـــويين المـــشرفين عليهم في إدارة مدارس التربية الخاصة في دولة الكويت. وتم تطبيق الدراسة على عينة مؤلفـــة من معلمي الإعاقة البصرية في وزارة التربية والتعليم في دولة الكويت والموجهين التربـــويين المشرفين عليهم في إدارة مدارس التربية الخاصة في دولة الكويت، وشملت (50%) من مجتمع الدراسة، إذ بلغ عدد الأفراد (75) معلماً ومعلمةً، و(52) موجهاً تربوياً وموجهةً تربويـــةً.تـــم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية.

ولتحقيق أهداف الدراسة عمل الباحـــث علـــى تطـــوير اســـتبانة المـــشكلات التدريـــسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية، وتضمنت (60) فقـــرة موزعـــة علـــى ســـتة مجـــالات هي: المشكلات المتعلقـــة بـــصياغة الأهـــداف التعليميـــة، والمـــشكلات المتعلقـــة بالمنـــاهج

والكتب الدراسية، والمشكلات المتعلقة بأساليب التدريس والوسائل التعليمية، والمشكلات المتعلقة بتقويم الطلاب، والمشكلات المتعلقة بالحالة النفسية الخاصة بالمكفوفين، والمشكلات المتعلقة بأولياء أمور الطلبة.

للتأكد من صدق أداة الدراسة تم استخدام صدق المحتوى، إذ تم عرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المختصين في المناهج وطرق التدريس والتربية الخاصة وأصول التربية من ذوي الخبرة والكفاءة.

وللتأكد من ثبات أداة الدراسة تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest)، وحساب معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون وبلغت (0.89)، كما تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach - Alpha) للاتساق الداخلي وتراوحت قيم معامل الاتساق الداخلي بين (0.81) و (0.92).

واستخدمت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والاختبار التائي لاختبار الدلالة الإحصائية لمعاملات الارتباط، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة كرونباخ ألفا، وتحليل التباين الأحادي، واختبار شيفيه، كوسائل إحصائية لمعالجة البيانات، وأشارت النتائج إلى:

- أن مستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظرهم كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.64).
- أن مستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظر الموجهين التربويين كان متوسطاً أيضاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.09).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05 ≤**خطأ! لا يمكن إنشاء كائنات من تحرير رموز الحقول.**) في مستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظرهم، ومن وجهة نظر الموجهين التربويين أيضاً تبعاً لمتغير الجنس.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05 ≤**خطأ! لا يمكن إنشاء كائنات من تحرير رموز الحقول.**) في مستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظرهم، ومن وجهة نظر الموجهين التربويين أيضاً تبعاً لمتغير الخبرة.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05 ≤**خطأ! لا يمكن إنشاء كائنات من تحرير رموز الحقول.**) في مستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظرهم، ومن وجهة نظر الموجهين التربويين أيضاً تبعاً لمتغير المؤهـــل العلمي.

Teaching Problems Facing Visual Impairment Teachers in Kuwait from Educational Supervisors and Teachers Point of View

Prepared by:

Fheed M. Al-sibeeai

Supervised by:

Prof. Jawdat A. Al-Massaeed

ABSTRACT

This study aimed at identifying the teaching problems facing the teachers of visual impairment in Kuwait from the point of view of the teachers and educational supervisors.

The study population consisted of all teachers of visual impairment of the Ministry of Education in Kuwait and the supervisors of special education working with administrations of special education schools in Kuwait. The sample consisted of (50%) of the population, counting (75) teachers male and female, and (52) supervisors as a stratified random sample.

To achieve the objectives of the study, the researcher developed a questionnaire on the teaching problems facing the visual impairment teacher including 60 items distributed in six areas as follows: forming teaching objectives, curriculum and text books, teaching methods and aids, students evaluation, problems related to the psychological state of the students, and problems related to parents of the students .

To ensure validity of the instrument, it was refereed by a jury of experts, to ensure reliability, test- retest was administered and internal and external

consistency was calculated using Cronbach – Alpha with the results of (0.81) , (0.92).

Averages, standard deviations, "t" test, Pearson correlation coefficient, Cronbach Alpha formula, 1- Way ANOVA and shefee test were used, and the results were as follows :

- The level of problems faced Kuwaiti visual impairment teachers was average, with a mean of (3.64).
- The level of problems faced Kuwaiti educational supervisors of visual impairment area was average, with a mean of (3.09)
- There were no statistically significant differences at the level (0.05 ≥) in the level of problems faced Kuwaiti visual impairment teachers and supervisors point of views, due to the sex variable .
- There were no statistically significant differences at the level (0.05 ≥) in the level of problems facing Kuwaiti visual impairment teachers and supervisors, due to the experience variable .
- There were no statistically significant differences at the level (0.05 ≥) in the level of problems faced Kuwaiti visual impairment teachers and supervisors, due to the scientific qualification variable .

الفصل الأول

مقدمة الدراسة

الفصل الأول

مقدمة الدراسة

تمهيد

تتميز الحياة المعاصرة بسرعة التغير وتراكم المطالب وزيادة الأعباء؛ الأمر الذي انعكس على جميع جوانب شخصية الفرد وحياته الاجتماعية وصحته النفسية والجسمية، بوصف الإنسان وحدة نفسية جسمية اجتماعية متكاملة، فتعددت أدوار الفرد وزادت الضغوط عليه وضعفت علاقاته مع الأخرين وأخذت الاضطرابات النفسية وعوامل القلق والتوتر تحتل مكاناً مهماً في حيز حياته. كما أصبح الإنسان المعاصر عرضة للإصابة بالعديد من الاضطرابات والأمراض النفسية والجسمية، نتيجة لضعفه في مجال التكيف مع مشكلاته، وعجزه عن التعامل مع أزمات هذه العصر وضغوطه وتقلباته ومواجهتها بنجاح.

وتتمثل مشكلات الفرد في سعيه المتواصل لتلبية مطالبه من جهة والاستجابة لمطالب البيئة المحيطة وللتغيرات الكثيرة التي تحدث فيها من جهة أخرى، بالإضافة إلى بذله للجهد الكبير المتمثل في سعيه للتوفيق بين مطالبه وحاجاته، وبين شروط البيئة وضغوطاتها، وفي محاولته إيجاد نوع من التوازن بينه وبين البيئة. والإنسان في عملية تفاعل دائمة ونشطة مع محيطه الخارجي والاجتماعي بهدف المحافظة على توازنه، أو إعادة نفسه إلى التوازن عند حدوث أي خلل فيه، وذلك عبر إشباع مطالب نموه وحاجاته وتخفيف التوتر لديه (أحمد، 1996). ومن جهة أخرى فإن بعض المربين يرون أنه إذا تم تفحص أنشطة الإنسان المختلفة

عبر مراحل حياته، فإنه يلاحظ أن معظمها تتضمن مواجهة الفرد لمطالب نموه، ومشكلات حياته الأكاديمية و الاجتماعية والاقتصادية والمهنية والأسرية والنفسية (جبريل،1992).

ونظراً لأهمية العملية التربوية وكونها اللبنة الأساسية في بناء وإعداد وتأهيل شخصية الفرد والكوادر البشرية إعداداً سليماً، متمشياً مع مقتضيات العصر، وموجهة نحو تحقيق الأهداف التي تحددها المجموعة التي تشرف على العملية التعليمية التعلمية. وفي إطار تطور العملية التربوية، فإن الأنشطة والوسائل والتقنيات الحديثة تصبح عملية مهمة في المدرسة، لأن أهميتها تزداد بزيادة الأنشطة التربوية واتساعها من ناحية، واتجاهها نحو المزيد من التخصص والتنوع والتفرع من ناحية أخرى. وقد أحدثت التطورات التكنولوجية وما زالت تُحدث تغييرات كثيرة في أنظمة المدارس وأنماطها وقوانينها وتعليماتها وأنشطتها (الشرقاوي، 2003).

كما أن التربية الحديثة سعت إلى التركيز على دور المعلم وتدريبه وإكسابه الكفايات اللازمة لضمان تعلم أفضل لطلبته. وإعطائه أدواراً مختلفة ومتعددة، مما ينبغي على المعلم أن يكون قادراً على أدائها، وبخاصةٍ من حيث تفاعله مع طلبته في داخل الحجرة الدراسية وخارجها، ولأن المعلم هو القدوة والمنظم للمناخ الأكاديمي والانفعالي والاجتماعي والنفسي (الطراونة، 2004).

مع زيادة هذا العبء وتطور هذا الدور للمعلم، وخاصة معلمي التربية الخاصة، ومع ضعف توفر المستلزمات والتجهيزات، وقلة استخدام الأنماط التكنولوجية الحديثة في التدريس، فإن هذه الأمور أصبحت تثقل كاهل المعلم، وتشكل له مجموعة من المشكلات التدريسية التي تؤثر على نتاجه التعليمي والتربوي.

من هنا فإن قدرة الفرد على مواجهة مشكلات ومتطلبات بيئته وظروفه المهنية والاجتماعية تدل على إيجاد بناء متماسك ومنسجم لشخصية هذا الفرد، ومدى تقبله لذاته، ومدى تقبل الأخرين له، وشعوره بالرضا والارتياح النفسي والاجتماعي. ويهدف الفرد من خلال ذلك إلى تعديل سلوكه نحو مثيرات البيئة؛ والمثيرات الاجتماعية المتنوعة، وتعديل أنماط سلوك الأخرين (عطية،2001).

لهذا كله ظهرت لدى الباحث فكرة تقصي المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت، من حيث أن هذه المشكلات تؤثر في الحالة النفسية للمعلم، مما ينعكس على النمو السوي للخصائص الأكاديمية، والاجتماعية، والانفعالية، والمعرفية، للطلبة المعاقون بصرياً.

مشكلة الدراسة

إن الغرض من هذه الدراسة يتمثل في الكشف عن المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين، ذلك أن المشكلات التدريسية تسهم في زيادة حالات القلق والصراع والمخاوف المرضية للطلبة المعاقون بصرياً. كما تسهم في ظهور التعبيرات الانفعالية غير السارة التي تبدو في صورة عدم الضحك، وعدم الابتسام، وندرة الفرح والسرور، وقلة السعادة، مما ينعكس على ضعف توافقه وانسجامه مع الأخرين، ويزداد شعور الطلبة بتدني تقدير الذات.

فضلاً عن ذلك، فإن ندرة الدراسات المتعلقة بهذا المجال في العالم العربي بشكل عام، والمحلي الذي يتمثل بدولة الكويت بشكل خاص، دفع الباحث إلى إجراء مثل هذه الدراسة

باعتقاده أن ندرة المعلومات عن هذه الشريحة تؤدي إلى الجهل بحقيقة مشكلاتهم وانفعـــالاتهم ؛ الأمر الذي يترتب عليه كثير من السلبيات والإخفاقات في التعامل مع هذه الفئة وإيفائها حقهـــا. فتشخيص الخلل في البداية يؤدي إلى علاجه بشكل أكثر سهولة ويسر، حتـــى نـــضمن تقـــديم مواطنين صالحين للمجتمع يتمتعون بهمة نفسية وأكاديمية واجتماعية خاليـــة مـــن الانفعـــالات السلبية، ويتمتعون بسلوك مقبول اجتماعياً.

وللتأكد من وجود مشكلات تدريسية تواجه معلمي الإعاقة البصرية من عدم وجودها، فقد قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية سأل فيها المعلمين أسئلة مفتوحة عن المشكلات التدريسية التي يواجهونها خلال تدريس الطلبة المكفوفين، كما سأل في الوقـــت نفـــسه المـــوجهين عـــن ملاحظاتهم التي تقود إلى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي المكفوفين، وجاءت النتيجة كما هي في الجدول (1) الآتي:

الجدول (1)
نتائج الدراسة الاستطلاعية حول وجود مشكلات تدريسية من وجهة نظر معلمي المكفوفين وموجهيهم

المشكلات التدريسية التي واجهت معلمي المكفوفين من وجهة نظرهم	المشكلات التدريسية التي لاحظها موجهو التربية الخاصة أثناء متابعتهم لتنفيذ عملية التدريس
صعوبة التخطيط للدروس من صياغة أهداف وإدارة الوقت بسبب تفاوت قدرات المكفوفين.	ضعف في صياغة الأهداف السلوكية بمجالاتها المعرفية والوجدانية والمهارية بما يتوافق وفئة المكفوفين.
صعوبة التنويع في أساليب وطرق التدريس المستخدمة بسبب محدودية قدرات المكفوفين ومحدودية خبراتهم الحسية.	ضعف في إدارة الوقت بسبب صعوبة تقدير الوقت اللازم لتحقيق الأهداف بسبب تفاوت قدرات المكفوفين. وبسبب طول المناهج الدراسية على هذه الفئة.
تأخر توفير الكتب بطريقة بريل للطلبة المكفوفين، ووجود بعض الأخطاء المطبعية فيها.	عدم توفير أدلة للمعلمين للكتب المقررة تخص فئة المكفوفين، ليقوم المعلم بالاستعانة بها لتخطيط الدروس.
ضعف تأسيس الطلاب في المهارات الأساسية من القراءة والكتابة وفق طريقة بريل.	ندرة استخدام المعلمين للوسائل التعليمية في التدريس مما يؤدي إلى محدودية الأنشطة.
عدم قدرة الطلاب على التعلم بالملاحظة مما يؤدي إلى صعوبة التدريب على المهارات المطلوبة.	تشتت الطلبة وقلة تركيزهم مع المعلمين أثناء الحصص، مما يؤدي إلى قلة انضباطهم في الغرفة الصفية.
محدودية استخدام وسائل تعليمية مساندة.	استخدام المعلمين وسائل تقويم محدودة.

هدف الدراسة وأسئلتها

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول : ما المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظرهم؟

السؤال الثاني : ما المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظر الموجهين التربويين؟

السؤال الثالث : هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت تعزى لمتغيرات: الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي للمعلمين ؟

السؤال الرابع : هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت تعزى لمتغيرات: الجنس، والخبرة والمؤهل العلمي للموجهين التربويين ؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في موضوعها المتمثل في المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية. ويمكن تحديد أهميتها من خلال جانبين هما:

الأهمية النظرية: يمكن للدراسة الحالية أن تكشف عن المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية ، إذ إن هذه الشريحة لم تحظ بدراسات كافية للكشف عن المشكلات التدريسية التي تواجههم (على حد علم الباحث)، وأن هذه الفئة من المعلمين تفتقر إلى الكثير من الدعم والمساندة وتعرف مشكلاتهم بسبب واجبهم الانساني وتعاملهم مع أفراد غير عاديين إذا ما قورنوا بمعلمي الأفراد العاديين. لذا فإن الأدب التربوي والإطار النظري فيها يمكن أن يكون ركيزة للباحثين والدارسين في المستقبل.

الأهمية التطبيقية: يمكن لنتائج الدراسة الحالية أن تلفت أنظار القائمين على مراكز ومدارس الإعاقة عامةً، والإعاقة البصرية خاصةً، بأنها الدراسة التي يمكن أن تقدم لهم أبرز المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية، الأمر الذي يسايهم في تصميم وتنفيذ برامج تتناسب مع مشكلاتهم وحاجاتهم التدريسية، مما ينعكس على توافقهم وانسجامهم مع عملهم، وبالتالي نجاح التعامل مع فئة الأفراد المعاقون بصرياً. وتبرز أهمية الدراسة تطبيقياً في توفر أدوات ومقاييس يمكن الإفادة منها في المجال التربوي في التعامل مع هذه الفئة.

حدود الدراسة

تمثلت حدود هذه الدراسة في الآتي :

1- **حدود مكانية:** انحصر مجتمع الدراسة في إدارة مدارس التربية الخاصة في دولة الكويت.

2- **حدود زمانية:** تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2010 / 2011.

3- **حدود بشرية:** شملت هذه الدراسة معلمي الإعاقة البصرية في وزارة التربية والتعليم في دولة الكويت والموجهين التربويين المشرفين عليهم.

محددات الدراسة

تلخصت أهم محددات الدراسة الحالية في الآتي:

- **أداة الدراسة:** وهي الاستبانة التي قام الباحث بإعدادها للتعرف إلى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت.

- تتحدد نتائج الدراسة بصدق استجابة أفراد العينة وموضوعيتهم على أداة الدراسة.

- إن تعميم النتائج ينطبق على المجتمع الذي سحبت منه عينة الدراسة والمجتمعات المماثلة.

تعريف المصطلحات

تم تعريف أهم مصطلحات الدراسة كالآتي:

المشكلات التدريسية: وهي عبارة عن وضع أو موقف يواجه المعلم خلال حياته اليومية داخل الحجرة الصفية أو داخل المدرسة، يشعره بالتوتر والقلق، ويسبب له حالة نفسية تؤثر على درجة كفاءته في ممارسة العملية التعليمية والتعلمية، وتقاس هذه المشكلات من خلال درجات استجابات المعلمين والموجهين الفرعية والكلية على فقرات المقياس المعُدّ للدراسة، وهو مقياس المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية (عبيد،2001،ص 56).

معلمو ذوي الإعاقة البصرية: وهم المعلمون المعنيون بتدريس الطلبة ممن يعانون من إعاقة بصرية كلية أو جزئية. وفي هذه الدراسة هم معلمو الإعاقة البصرية المتواجدون في مدارس التربية الخاصة في دولة الكويت،وهما مدرسة النور للبنين، ومدرسة النور للبنات خلال العام الدراسي 2011/2010.

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة

يقع هذا الفصل في قسمين هما: القسم الأول ويتمثل في الأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة، في حين يتناول القسم الثاني البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية. وفيما يأتي توضيح لهذين القسمين:

أولاً: الأدب النظري

تناول الأدب النظري مصطلح الإعاقة البصرية، وأسباب الإعاقة البصرية، وتشخيص الإعاقة البصرية، وأنواع الإعاقة البصرية، وفيما يأتي توضيح لذلك:

الإعاقة البصرية

يطلق مصطلح الإعاقة البصرية على من لديهم ضعف بصري، أو عدم الرؤية بشكل جزئي، أو الإصابة بالعمى وفقد الإبصار كلية. وطبقاً لتعريف منظمة الصحة العالمية؛ فالكفيف وفق معيارها هو من تقل حدة إبصاره عن (60/3)، ولو حاولنا ترجمة ذلك وظيفياً فإنه يعني أن ذلك الشخص لا يستطيع رؤية ما يراه الإنسان سليم البصر عن مسافة (60) متراً إلا إذا قرب له إلى مسافة (3) أمتار. ويشير التعريف التربوي إلى أن الشخص الكفيف هو ذلك الشخص الذي يشكو من إعاقة بصرية شديدة ويجب عليه أن يتعلم القراءة والكتابة على طريقة بريل (Braille). أما المكفوف جزئياً، فهو ذلك الشخص الذي يستطيع قراءة الكتابة العادية بالاستعانة بالعدسات المكبرة والكتب ذات الحروف الكبيرة (الزريقات،2006).

وتؤدي حاسة البصر دورًا عظيمًا في حياة الإنسان، فهي تنفرد دون غيرها من الحواس بنقل معالم العالم سواءً أكانت طبيعية أو اجتماعية إلى العقل ؛ وذلك بما يشتمل عليه من وقائع وأحداث ومعلومات، وصور حسية بصرية تتعلق بالهيئات والأشكال وتفصيلاتها وخصائصها وأوضاعها المكانية في الفراغ، ومن ثم الإحساس بها وتشكيل المدركات للمفاهيم البصرية، التي تسهم بدورها في إرساء أساس النمو العقلي لدى الفرد (Becker & Dick , 2002).

لذا، يعد الحرمان من حاسة البصر أسوأ مكروه يمكن أن يحدث للإنسان، لما لهذه الحاسة من دور وأهمية في حياته أكثر مما تؤديه أي من الحواس الأخرى. فالإعاقة البصرية تؤثر على الكفاءة الإدراكية للفرد، فيصبح إدراكه للأشياء ناقصًا لما يتعلق منها بحاسة البصر، كاللون والمسافة والعمق والحركة، وبالتالي فإن معرفة المكفوفين للأشياء قد تشمل كل خصائصها إلا ما يتعلق منها بحاسة البصر. وتحد الإعاقة البصرية من حركة الشخص الكفيف، وممارسته الأنشطة والأعمال التي يمارسها الشخص المبصر، كما تحد من تعرفه على البيئة الخارجية المحيطة به، واستكشاف مكوناتها ومعالمها، ومن ثم تضيق فرص تعلمه ومروره بالخبرات اللازمة، مما يؤدي إلى قصور في مهاراته الحركية، وتجعله يعيش في عالم ضيق محدود لنقص الخبرات التي يحصل عليها الكفيف (الدمرداش،2003).

وتؤثر الإعاقة البصرية على جوانب متعددة من شخصية الفرد المعاق بصريًا، ويتوقف ذلك التأثير على العمر الذي حدثت فيه الإعاقة ، والأسباب التي أدت إليها، ودرجة الرؤية المتبقية بعد حدوث الإعاقة ، والظروف البيئية المحيطة بالمعاق بصريًا، مثل الاتجاهات الأسرية والاجتماعية، وطبيعة الخدمات التربوية والتأهيلية والاجتماعية والنفسية .

وتعد درجة عناية أي مجتمع من المجتمعات بالأفراد ذوي الحاجات الخاصة – ومن بينهم المكفوفون – مؤشرًا مهمًا يمكن الحكم من خلاله على مدى تقدم ذلك المجتمع ورقيه؛ وذلك تحقيقًا لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لجميع الأفراد العاديين منهم وغير العاديين برغم ارتفاع تكلفة رعايتهم، وذلك توفيرًا لطاقات إنتاجية يستفيد منها المجتمع، وتحقيقًا لقدر من النمو للمكفوف، مما يجعله يحيا حياة كريمة في المجتمع بعد انتهاء تعليمه وتأهيله.

أسباب الإعاقة البصرية

يمكن إجمال أسباب الإعاقة البصرية كما أشار إليها (العزة،2000) بما يأتي:

أسباب ما قبل الولادة: وهي إما نتيجة عوامل وراثية أو عوامل تتعرض لها الأم الحامل، فتؤثر على الجهاز البصري للجنين.

أسباب أثناء الولادة: كالولادة المتعسرة ونقص الأوكسجين.

أسباب بعد الولادة: وهي زيادة نسبة الأوكسجين المعطى للطفل الخداج، والإصابات التي تتعرض لها العين كالصدمات الشديدة والأمراض التي تصيب العين وأهمها التراخوما والرمد والماء الأبيض والأزرق، والإهمال في معالجة بعض الصعوبات البصرية البسيطة.

تشخيص الإعاقة البصرية

من السهل اكتشاف الحالات الشديدة للإعاقة البصرية، أما الحالات البسيطة أو الأقل حدة فتتطلب اهتماماً ومتابعة من الأسرة والمعلمين، ليتم عمل التدخل المبكر والتعرف على الإعاقة البصرية وتشخيصها، ومن هذه الأعراض كما أوردها(الزريقات،2006) ما يأتي :

أولاً: أعراض سلوكية تتمثل في قيام الطالب بالآتي:

1- إغلاق أو حجب إحدى العينين وفتح الأخرى بشكل متكرر.

2- فتح العينين وإغماضهما بسرعة وبشكل لا إرادي وبصورة مستمرة.

3- فرك العين أو كليهما ودعكهما بشكل مستمر.

4-الحذر الشديد والبطء والخوف عند ممارسة بعض الأنشطة الحركية اليومية الضرورية، كالمشي أو الجري أو النزول من الدرج وصعوده.

5- وجود صعوبات في القراءة أو في القيام بأي عمل يحتاج إلى استخدام العينين عن قرب.

6-التعثر أثناء المشي وكثرة التعرض للسقوط والاصطدام بالأشياء الموجودة في المجال الحركي والبصري للطالب.

7-تقريب المواد المكتوبة بشكل قريب جداً من العينين عند محاولة قراءتها.

8- صعوبة رؤية الأشياء البعيدة بوضوح.

9-مد الرأس وتحريكه إلى الأمام عند الرغبة في النظر إلى الأشياء القريبة أو البعيدة بشكل ملفت للانتباه.

10- تقطيب الحاجبين ثم النظر إلى الأشياء بعينين شبه مغمضتين.

ثانياً: أعراض مظهرية خاصة بالشكل الخارجي للعين وتتمثل في الآتي:

1- ظهور عيوب واضحة في العين كالحول والذبذبة السريعة والمتكررة لأهداب العين.

2- كثرة الإدماع والإفرازات البيضاء بكميات غير عادية في العين.

3- احمرار مستمر في العين والجفنين وانتفاخهما.

4-الالتهابات المتكررة للعين.

ثالثاً: شكوى الطالب بصورة مستمرة من الآتي:

1- الإحساس بصداع ودوار مباشرة بعد أداء أي عمل يحتاج إلى الرؤية عن قرب.

2- عدم القدرة على التمييز البصري بين الأشياء.

3- حرقان شديد ومستمر في العينين يؤدي إلى فركهما.

4- عدم المقدرة على رؤية الأشياء بوضوح ولو عن مسافة قريبة بحيث تبدو الأشياء كما لو كانت ملبدة بالغيوم أو الضباب.

5- رؤية صور الأشياء مزدوجة.

أنواع الإعاقة البصرية

توجد فئتان للإعاقة البصرية هما: (فئة المكفوفين، وفئة ضعاف البصر) ولضعاف البصر أشكال مختلفة منها كما أوردها (العزة،2000) ما يأتي:

* طول النظر: حيث يعاني الطالب من صعوبة في رؤية الأجسام القريبة، ويعود السبب في طول النظر إلى قصر عمق كرة العين وتكون قدرته على رؤية الأجسام البعيدة عادية.

* قصر النظر: يواجه الطالب فيها صعوبة في رؤية الأجسام البعيدة بوضوح. وتكمن المشكلة في أن عمق كرة العين من المقدمة للخلف يكون كبيراً.

* الماء الأزرق (الجلاكوما): وهي حالة تنتج عن ازدياد في إفراز السائل المائي داخل العين مما يؤدي إلى ارتفاع الضغط على العصب البصري.

* الحول: وهو عبارة عن اضطراب في عضلات العين ينتج عنه عدم القدرة على التحكم في العين مما يعيق وظيفة الإبصار عن الأداء الطبيعي ويؤثر على مجال الرؤية.

* اللارؤية: بحيث لا تكون الرؤية والصورة واضحة جراء عدم الانتظام في انكسار الضوء

الساقط على القرنية والعدسة. وهذه الحالة بالإمكان علاجها بالجراحة أو العدسات اللاصقة.

* الماء الأبيض أو عتامة عدسة العين: وهو مرض إعتام في عدسة العين وفقدان شفافيتها مما يؤدي إلى عدم القدرة على الرؤيا. ويصاب بهذا المرض كبار السن، وقد يحدث مبكراً لأسباب وراثية، كما قد يصيب صغار السن والشباب نتيجة ضربات شديدة على العين أو تعرض العين لمواد سامة أو حرارة شديدة، وبالإمكان علاجه عن طريق الجراحة.

* رأرأة العين: وهي عبارة عن تذبذب السريع وحركات لا إرادية في مقلة العين، مما ينتج عنه القدرة على التركيز في الموضوع المرئي، وقد تسبب الغثيان.

* الرمد الصديدي والربيعي والحبيبي: وهي عبارة عن أمراض تنتج عن التحسس والذباب، وتسبب تقرحات في قرنية العين وتورم الأجفان واحمرار العينين والتواء الرموش إلى داخل العين، مما يسبب جروحاً والتهابات وضعف في الإبصار.

الإعاقة البصرية وعملية التعليم والتعلم

إن لحاسة البصر الأهمية الفائقة في عمليات التعليم والتعلم، التي تستلزم استخدامًا واسعًا للمهارات البصرية في الأعمال، والأنشطة المدرسية التي يؤديها المتعلم سواء أكان هذا في القراءة والكتابة، أم في متابعة المعلم وسلوكه داخل الحجرة الدراسية، إذ إن حوالي ثلثي معلومات الفرد عن العالم المحيط به تأتي عن طريق البصر (عبيد،2001) .

وإن للمعاق بصريًا حاجات ضرورية يجب أن توضع في اعتبار كل من يتعامل معهم (الوالدين، المعلمين، القائمين على تعليمهم وتأهيلهم) وتتمثل هذه الحاجات بحاجات أكاديمية واتصالية، وحاجات وجدانية واجتماعية، وحاجات حسية، وحاجات تتعلق بالتوجه والحركة،

وحاجات تتصل بمهارات الحياة اليومية، وحاجات ذات علاقة بالأمور المهنية والوظيفية. وقد تؤدي الإعاقة البصرية إلى تأثيرات سلبية متعددة على الطالب وصحته النفسية، وتقديره لذاته، وربما أدت بالكفيف إلى سوء التكيف الشخصي والاجتماعي، وإلى ظهور حالات الاضطراب النفسي، نتيجة الشعور بالعجز والدونية، والإحباط والتوتر، وفقدان الشعور بالطمأنينة والأمن، نتيجة لآثار الاتجاهات الاجتماعية السالبة، كالشفقة، والحماية الزائدة، والتجاهل والإهمال، مما يسهم في تصاعد شعورهم بالعجز والقصور والاختلاف عن الأخرين (العزة،2001).

لذا، فإن القائمين على تدريس هذه الفئة من الطلبة مطالبون بالتفكير في الكيفية التي يمكن بها التغلب على الصعوبات التي تفرضها الإعاقة البصرية، وذلك بإنتاج مواد معدلة، ووسائل مكيفة تلائم المعاق بصريًا وتساعده على استقبال المعلومات والتعبير عنها. وتعتمد تلك المواد المعدلة والوسائل المكيفة بصفة أساسية على ما يتوفر لدى الكفيف من حواس مع التركيز على حاستي السمع واللمس لما لهاتين الحاستين من دور في اكتساب الكفيف للمفاهيم والمهارات التي تتطلبها عملية تكيفه مع البيئة التي يعيش فيها. وأنه بدون إجراء هذه التعديلات فإن ما يقدم للتلميذ الكفيف من مفاهيم ستكون غير مناسبة، مما يعوقهم عن الوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوة (أبو نيان،2001).

ويؤكد (زيتون، 2003) أن تدريس المكفوفين يستدعي استخدام طرق وتقنيات ومواد تعليمية بديلة أخرى، تكون أكثر تلاؤمًا مع طبيعة إعاقته من ناحية وتساعد على تحقيق معدلات تعلم أكثر فاعلية بالنسبة له من ناحية أخرى، هذا، وإن التحصيل الأكاديمي للمعاق بصريًا أقل منه لدى الطالب العادي إذا ما تساوى كل منهما في العمرين الزمني والعقلي، إلا أنه قد يتقارب

أداء المعاق بصريًا من أداء الطالب العادي من الناحية التحصيلية، إذا ما توافرت المواد التـــي تساعد الكفيف على استقبال المعلومات والتعبير عنها.

يتضح مما سبق أنه لا بد للقائمين على عملية التعليم والتعلم لهذه الفئة أن يأخذوا هذه العوامل وغيرها إن وجدت بالحسبان عند صياغة أهداف ومواقف تربوية تعليمية، من شأنها تحقيق أهداف تعليمية تربوية منشودة وفق خصائص هذه الفئة واحتياجاتها وميولها.

وذكر ويليامسون في دراسة (Williamson, Schauder & Bow,2000) أن باستطاعة الكفيف الاستفادة من الانترنت مثلاً في الحصول على المعلومات باستخدام الوسائل التقنية الحديثة، حيث تعد الوسائل التقنية للمكفوفين مكوناً رئيسياً لبناء صرح العملية التعليمية بالنسبة لهم، فلا يقتصر دور هذه الوسائل على كونها وسائل للإيضاح وتنمية القدرات وإنما تمتد لتشمل الوسائل التي يكتب بها المكفوفون ويتعلمون المواد الدراسية الأساسية. فهناك أكثر من وسيلة يمكن للكفيف بها كتابة الخط البارز كأن يكتب من خلال لوحة الكتابة أو ما يعرف بالمكتبة التقليدية التي يستخدم فيها قلما مسماريا لثقب الورق، وقد يستعمل الآلة الكاتبة لأداء نفس المهمة. ولا تنتهي العملية التعليمية عند إتقان الكفيف لطريقة برايل في الكتابة، وإنما توجد طائفة كبيرة من الوسائل التي يستعملها المكفوفون في دراسة المهارات الحسابية مثل العداد الحسابي واللوحة الفرنسية ولوحة تيلار .

وهناك العديد من الأدوات والمعدات الخاصة التي يستطيع الطلبة المعوقون بصرياً استخدامها للقراءة والكتابة، والتنقل، والتواصل، ومنها (Connell,2002):

- نظام برايل: هو نظام للقراءة اللمسية يستخدم خليه من ست نقاط، ويمكن الكتابة ببرايل باستخدام آلة برايل أو باستخدام مثقب يدوي لوحة خاصة .

- الآلات الكاتبة: يمكن استخدام الآلة الكاتبة العادية من قبل الطلبة الذين يعانون من ضعف بصري، ولا يستطيعون الكتابة يدوياً بشكل مقروء وواضح، ويمكن في الوقت ذاته تدريب الطالب الكفيف على استخدامها للكتابة.

- الكتب الناطقة: هناك أجهزة خاصة لإعداد نسخ مسجلة من الكتب أو المجلات المختلفة التي يحتاج الطالب الكفيف إلى قراءتها .

- مسجلات الأشرطة: وتستخدم لتدوين الملاحظات في غرفة الصف أو الإجابة شفوياً عن أسئلة الامتحان أو الاستماع للكتب الناطقة المسجلة. وهناك مسجلات خاصة تستخدم الكلام المضغوط وهو كلام يتم تسجيله في فترة أقصر من الفترة العادية، ولذلك فهي تتطلب فترة استماع قصيرة .

- الدائرة التلفزيونية المغلقة: لقد أصبحت هذه الوسيلة مستخدمة على نطاق واسع في تعليم الأطفال المعوقين بصرياً في السنوات القليلة الماضية، وهي تشمل عرض المعلومات أو المواد المطبوعة على شاشة التلفزيون من أجل قراءتها .

- أوبتاكون: وهي أداة تكنولوجية معقدة للقراءة تحول المادة المكتوبة إلى ذبذبات لمسية يستطيع الطالب المكفوف لمسها بإصبعه .

- أدوات التكبير: وهي تشمل تكبير الكلام المكتوب أو استخدام أدوات بصرية للتكبير تحمل باليد.

- جهاز كرزويل للقراءة : جهاز يحول المادة المكتوبة إلى مادة مسموعة وهو يستخدم عادة للقراءة .

ومن الجدير بالذكر أن "معهد النور" في دولة الكويت استطاع حديثاً الحصول على براءة اختراع وسيلة تعليمية جديدة للطلبة المكفوفين وهي «معلم برايل»، وقد اخترعه كل من الدكتور سيف علي الحجري المشرف العام على المعهد، والسيد محمد هاشم الشريف الاستاذ بالمعهد، بهدف تطوير قدرات المكفوفين الذهنية ومهاراتهم الحركية . حيث تعد وسيلة «معلم برايل» منتجا كويتياً تم تصميمه بطريقة مدمجة، تراعي احتياجات الطالب الكفيف من دون التعامل مع أجزاء منفصلة من الجهاز. كما أنه يمثل وسيلة لتعلّم القراءة والكتابة فى وقت واحد، وبعدة لغات، لكن في الوقت الحالي صممت باللغتين العربية والانجليزية، وتتوافر فى أسفلها مساحة يستطيع الكفيف من خلالها تطوير مهاراته ومواهبه الأخرى عبر الرسم الحر.

ومعلم برايل وسيلة عائلية لتعليم الكفيف قراءة وكتابة الخط البارز، حيث يستطيع من خلالها تعلم المصطلحات الخاصة بعلوم الرياضيات والحاسوب والكيمياء والاختصارات ذات العلاقة باللغة العربية، وقد تم استخدام مواد صحية وآمنة في صنعه، مراعاة لكونها مُعدة لاستخدام صغار السن من الدارسين، ويمكن استخدامها في أي مكان لعدم حاجتها إلى شحن أو بطارية، فضلاً عن كونها رخيصة الثمن وفي متناول الفئات المستهدفة، وهي وسيلة مشتركة بين الكفيف والمبصر، حيث تلعب دوراً مهماً في معرفة الأطفال المبصرين، خصوصاً ممن لديهم

إمكانيات ومهارات عالية، وأنه قد تم تسجيل هذا الاختراع لدى المنظمة الفكرية العالمية والمنظمات ذات الصلة، كما تم استخراج" شهادة قيد بإيداع مصنف " لدى مكتب حماية حق المؤلف والحقوق المجاورة بوزارة الاقتصاد والتجارة، مشيراً إلى أنه تكريما للعالم برايل الذي اكتشف هذه الوسيلة عام 1929 ، بقيت كلمة برايل كما هي لكن أضيفت لها كلمة معلم ليحمل المخترع القطري الجديد اسم " معلم برايل" . http://www.shamsqatar.com

وتشير الأدبيات التي تتخذ من تربية وتعليم المكفوفين محورًا لها، أنه يمكن التغلب على العديد من الصعوبات التي يفرضها كف البصر، وتحقيق العديد من الأهداف التعليمية التي قد يرى بعض الناس صعوبة تحقيقها، وذلك بمراعاة العديد من الأمور عند تدريس المعاقون بصريًا منها كما ورد (السرطاوي والشخص وعبد الجبار،2000) كالآتي :

- ضرورة إجراء تعديلات في المحتوى العام للمنهج بحيث يحذف منه ما لا يتناسب مع إمكانات وقدرات المعاق بصريًا.

- توفير المواد والوسائل السمعية واللمسية التي تيسر للمعاق بصريًا التفاعل مع الموضوعات الدراسية المختلفة.

- مراعاة الفروق الفردية للمعاقين بصريًا في البرامج الدراسية وضرورة إعداد برنامج تربوي خاص لكل معاق يتناسب مع قدراته ومستوى ذكائه وخبراته الاجتماعية والدراسية .

- استخدام طرق التدريس المناسبة للمعاقين بصريًا وتكيفها بما يتلاءم وطبيعة الإعاقة البصرية.

- ضرورة اختيار الأنشطة التعليمية الملائمة للتلاميذ المعاقون بصريًا وتوظيفها في خدمة أهداف التدريس، علمًا بأن الأنشطة الملائمة لطبيعة الإعاقة يمكن أن تساعد في تعويض المعاق ما يفتقده من خبرات تفرضها طبيعة إعاقته.

- الاختيار السليم للوسائل التعليمية المناسبة لطبيعة الإعاقة البصرية، والقدرة على إجراء التعديلات المناسبة في تلك الوسائل، حتى يمكن المعاق الاستفادة منها بما يتوافر لديه من حواس.

- الأمثلة الحياتية والحقيقية، واستخدام المواد الملموسة يمكن أن تساعد في ربط التعلم المجرد بخبرة المعاق بصريًا، واستخدام المواد اليدوية الملموسة من أجل فرص حقيقية للتعلم.

أسس تدريس الطلبة المكفوفين والوسائل التقنية المتبعة

أشارت حسن (1998) إلى أسس تدريس الطلبة المكفوفين تتمثل في الآتي :

- أن يستخدم المعلم عبارات مسموعة تعبر عن قبوله أو رفضه لاستجابة المكفوف، مع الإكثار من الاستحسان.
- أن تستخدم استراتيجية التعلم بالعمل لاتاحة الفرصة للكفيف باستخدام حاسة اللمس.
- استخدام العديد من الوسائل التعليمية الملموسة للكفيف خاصة نماذج للأشياء التي يصعب لمسها.
- إثارة اهتمام المكفوف عن طريق نقل المكفوف لموضع الخبرة عن طريق الرحلات أو نقل الخبرة إليهم عن طريق زيارات المتخصصين.

- تنويع الأنشطة حتي لا يمل المكفوف مثل الأنشطة الحركية والكتابية والقرائية.... الخ.
- أن يكون التدريس العملي للمكفوف فردياً، وضرورة معرفة المعلم لبيانات وافية عن المكفوف.

وقد قام كرشامر وغراوي (Karshmer & Gharawi,2000) بتصميم برمجية كمبيوترية ناطقة لتدريس المعادلات الرياضية للطلبة المكفوفين تقوم على تجزئة المعادلة إلي أجزاء يتم نطقها ويمكن فهمها.

ويمكن القول أن الطلاب المكفوفين لا ينقصهم إلا العرض البصري وهذا أدى إلى ضرورة الاهتمام بتوفير أدوات تقلل تلك الفجوة وتساعد على حلها، واستغلال الحواس الأخرى لدى المكفوفين للاستفادة منها في التعلم. لذا فإنه لا بد من استخدام طريقة برايل للاستفادة من حاسة اللمس، واستخدام وسائل وأدوات ملموسة ونماذج للأشياء، والتأكيد على حاسة السمع والعرض اللفظي. ولا بد من استخدام استراتيجيات وطرق تدريس متنوعة من شأنها تفعيل تلك الحواس واستثمارها بأقصى فاعلية لتحقيق التعلم لدى المكفوفين ومنها التعلم من أجل الإتقان، واستخدام العصف الذهني، وتمثيل الأدوار، والألعاب التربوية، وحل المشكلات، ووضع المفاهيم المجردة في صيغ لفظية مثل الشعر أو الأغاني لتكثيف تعامل الطلبة المكفوفين معها لفظياً وبطريقة مرغوبة، واستخدام وسائل تقنية لمساعدة الطلاب على التعلم مثل برامج الكمبيوتر القارئة، وبرامج تحويل الصور لرموز برايل، والآلات الحاسبة الناطقة.

ويوجد اتجاهان شائعان لتعليم المكفوفين كما أوردهما كل من (Dick , 2002 & Becker):

الأول : وهو عزل المكفوفين في فصول خاصة، حيث تقدم لهم الخدمات التعليمية والرعاية داخل تلك الفصول، ضمن مدارس خصصت للمكفوفين. وهذه المدارس المنفصلة التي قد تعنى بشيء من مستلزمات الطلبة المكفوفين أكاديمياً، إلا أنها لا توفر للأطفال المعوقين بصرياً البيئة الاجتماعية الطبيعية .

والثاني : وهو ما يعرف بالدمج، وهو تعليم الطلاب المكفوفين مع الطلاب العاديين في نفس الزمان والمكان، وهذا يستلزم تأهيل المعلم بحيث يدرس لكل من الطلاب المكفوفين والعاديين في الوقت ذاته أو الاستعانة بمعلم متخصص، ووجود حجرة للوسائل التعليمية خاصة بالمكفوفين، ومنح المكفوفين حصصًا إضافية يتعلم من خلالها بطريقة بريل (Braille) بالقراءة والكتابة.

على الرغم من أن الأطفال المعوقين بصرياً في المدارس العادية يحتاجون إلى مهارات خاصة أساسية يصعب على معلم الصفوف العادية أن يفي بها ، إلا أن اسلوب دمج الطلبة المكفوفين في المدارس العادية يمكن أن يشجع هؤلاء الطلبة المعوقين بصرياً على اكتساب المهارات الأساسية الخاصة في البيئة التعليمية الطبيعية، ولكن ذلك يتطلب توفير برامج مساندة لهؤلاء الطلبة، وهذه البرامج كما أوردها (السرطاوي والشخص وعبد الجبار،2000) تشمل الآتي :

- برنامج غرفة المصادر: ويستخدم برنامج غرفة المصادر مع مختلف فئات المعوقين، على الرغم من أنه يمكن استخدامه مع فئات معينة في آن واحد. ويتضمن برنامج غرفة المصادر تخصيص غرفة في إحدى المدارس العادية (تسمى غرفة المصادر)، وتكون هي المصدر

الرئيس للوفاء بالاحتياجات التعليمية الأساسية للطلبة المعوقين بصرياً، ولغرفة المصادر مستلزمات مكانية وتجهيزية وبشرية.

– برنامج المعلم المتجول حيث: يقوم المعلم المتجول بالدور ذاته الذي يقوم به معلم غرفة المصادر فالاثنان يقومان بتقديم الخدمات الأكاديمية والفنية التي من خلالها يستطيع الطلبة المعوقون بصرياً من مجاراة زملائهم في المدارس العادية .لكن الفرق بين معلم غرفة المصادر والمعلم المتجول يكمن في الأسلوب الذي تقدم به الخدمات المشار إليها. فمعلم غرفة المصادر يعمل بصفة مستديمة في مدرسة واحدة ويتم نقل الطلبة المعوقون بصرياً من الأحياء المجاورة إلى تلك المدرسة. أما المعلم المتجول فهو يقوم كما يتضح من مسماه بجولات على المدارس العادية التي يوجد بها طلبة معوقون بصرياً أي أن الأطفال المعوقين بصرياً يلتحقون بأقرب المدارس إلى منازلهم، ويستحسن أن يكون للمعلم المتجول مكتب بإدارة تعليم المنطقة التي يعمل بها .

– برنامج المعلم المستشار: فكرة هذا البرنامج مبنية على الاستفادة من خدمات معلم متخصص في التربية الخاصة بمجال الإعاقة البصرية، يتبع إدارياً لإدارة تعليم المنطقة ويقوم بزيارات ميدانية للمدارس العادية التي يوجد بها أطفال معوقون بصرياً، شأنه في ذلك شأن المعلم المتجول، أما بالنسبة للدور الذي يقوم به فإنه دور استشاري أكثر منه تعليمي لدعم أداء المعلم في غرفة المصادر.

وعلى الرغم من ايجابيات اسلوب الدمج إلا أن الأسلوب المأخوذ به في الكويت هو عزل المكفوفين في فصول خاصة ضمن مدارس خاصة بهم تسمى مدارس النور للمكفوفين.

المشكلات التدريسية التي تواجه الطلبة المكفوفين

تؤدي الإعاقة البصرية إلى حدوث صعوبات ومشكلات نمائية وتعليمية وتواصلية لدرجة تجعل هؤلاء الأفراد غير قادرين على التقدم في برامج التعليم الخاص إلا في حالة وجود مساعدات إضافية تتناسب مع طبيعة إعاقتهم الحسية المزدوجة . والهدف العام الذي يتوخى تحقيقه من تعليم المكفوفين لا يختلف من حيث المبدأ عن هدف التعليم بوجه عام، وهو مساعدة المتعلمين على تحقيق أقصى ما تسمح به قدراتهم، وهذا الهدف للعملية التعليمية للطلاب سواء كانوا من العاديين أو من ذوي الاحتياجات الخاصة، ولا يشذ عن هذه القاعدة الطلاب المعاقون بصرياً، بل يلاحظ أن جميع المناهج التعليمية والخدمات التربوية التي تقدم تهدف لمساعدتهم على تحقيق النضج والاستقلالية والكفاءة في الأداء أسوة بزملائهم المبصرين ما أمكن ذلك.ولتحقيق هذا الهدف يحتاج الطالب إلى المنهاج العادي مع التعديل الذي يتناسب مع طبيعة الإعاقة البصرية، والمنهاج الإضافي، وبعض الطلبة من ذوي الإعاقات المتعددة يحتاجون إلى المنهاج الخاص.

المنهاج العادي:

أو المنهاج الوطني المستخدم من قبل مدارس وزارة التربية والتعليم، إذ لابد من استخدامه ابتداء ًمن الصف الأول الابتدائي مع القيام ببعض التعديلات على الكتاب المدرسي ليصبح مناسباً لتتم طباعته بطريقة برا يل " التي يستخدمها الكفيف في القراءة والكتابة " بحيث يتم حذف الصور

من الكتاب و استبدالها بوصف لفظي لها، أمَا الرسوم والخرائط إن وجدت فيتم إعدادها مطبوعة بطريقة بارزة، ولا تمس هذه التعديلات عادةَ المفاهيم والأفكار الأساسية في المنهج . وعادةً ما تتم عملية التعديل هذه من قبل لجنة متخصصة مكونة من مدرس مادة متخصص ذي خبرة في تدريس الطلاب المكفوفين وموجه تربوي وأخصائي في المناهج.

أما الكتب المدرسية اللازمة لضعاف البصر فلا يتم إجراء أي تعديلات عليها بل تكبر بدرجة التكبير المناسب لكل طالب بشكل فردي بناء على حاجاته وقدراته البصرية.

التعديلات اللازمة في المواد الدراسية والمهارات التعليمية:

أولاً: اللغات " العربية، الإنجليزية، والفرنسية " :-

يستطيع الطالب المعاق بصرياً إتقان الأساسيات اللغوية بسهولة نسبية وذلك لاعتماد تلك المواد على الجوانب اللفظية واللغوية ونادراً ما تكون هناك حاجة لتعديل أي منهج منها، لأنها مواد نظرية بطبيعتها ولا تحتاج إلى مهارات أدائية لإتقانها.

ثانياً: الرياضيات:

يحتاج الطالب المعاق بصرياً إلى إتقان الحقائق الرياضية المختلفة كالأعداد والعمليات الحسابية بطريقة تتشابه مع الطلاب المبصرين، ولا بد للطالب من دراسة المنهاج الخاص بمادة الرياضيات بنفس التسلسل الذي يدرس للمبصرين ولكن هذا يحتم توظيف طرق تدريس ووسائل تعليمية مختلفة لتحقيق هذا الهدف من خلال قيام المعلم باستخدام الأشياء الملموسة كالخرز والمكعبات والأشكال الهندسية والمعداد الحسابي والرسوم البيانية البارزة، وغيرها من الوسائل التعليمية التي تسهل على الطالبات عملية فهم تلك المهارات الحسابية.

ويهدف تدريس مادة الرياضيات للطلاب المكفوفين تحديداً مساعدتهم على اكتساب مفاهيم الحجوم والمسافات والاتجاهات ومفهوم الإعداد على إتقان العمليات الحسابية الأساسية من جمع وطرح وضرب وقسمة وكذلك على إتقان مفاهيم الكسور وبعض المعلومات الأساسية في الهندسة والجبر والإحصاء وعلى فهم رسم بعض الأشكال الهندسية والبيانية البسيطة وعلى إتقان إجراء العمليات الحسابية . وعادة ما يكون التركيز الأول في تدريسهم مادة الرياضيات مساعدة الطلاب على فهم المهارة الرياضية وإتقانها ومن ثم يتم تدريبهم على سرعة أدائها.

ومما يجدر ذكره أن إتقان مهارات الرياضيات من قبل الطالب المعاق بصريا يحتاج إلى وقت أطول وجهد اكبر.

كما أنه من المهم محاولة عدم إلغاء أية مفاهيم أو مهارات حسابية من المنهاج نظرا للطبيعة التراكمية والمتسلسلة لمناهج الرياضيات.

ثالثاً: العلوم:-

إنَ مادة العلوم تنمي المقدرة على التفكير العلمي السليم وليس المعرفة والتصنيف فقط ويتوقف مدى نجاح الطالب في المادة العلمية على طريقة عرض المادة، ونوع الخبرات التي تقدم للطالب، والوسائل التعليمية المستخدمة، وعلى كفاءة المعلم وعادة ما يتم تناول العديد من الموضوعات التي تهم الطالب المعاق بصرياً، ولكن تدريسها يحتاج إلى إجراءات معدلة ومكيفة، حيث لا بد من اعتماد طرق تدريس وتقديم وسائل ملموسة وتدريب عملي للطلاب حتى يستطيعوا إتقان هذه المفاهيم واستخدامها في حياتهم، إلا أنَ هناك بعض المواضيع التي يصعب توضيحها للطالب الكفيف مثل التجارب العلمية الخطرة، أو مفهوم الخلية المتناهية الصغر، أو المجموعة الشمسية المتناهية في الكبر وغيرها من المفاهيم التي يجب عدم حرمان الكفيف من

معرفتها وإتقانها قدر ما تسمح به قدراته من خلال توظيف جميع أساليب التعليم والوسائل التعليمية المصممة لإيضاحها، كذلك لابد من الحرص على توفير خبرات عملية محسوسة للمفاهيم التي تتضمنها مادة العلوم من تجارب عملية أو نماذج حية كالكائنات الحية أو النباتات، أو أنواع التربة كلما أمكن ذلك.

رابعاً: العلوم الاجتماعية:

إنَ العديد من المفاهيم والخبرات والمعلومات العامة تتطور من خلال مادة العلوم الاجتماعية، إلاَ أنَ هناك صعوبات تواجه المعلم في تدريسها، إذ أن هذه المادة تحتاج إلى توفير وسائل خاصة كالخرائط البارزة والمجسمات، وذلك حتى يستطيع الطالب استيعاب المهارات والمفاهيم التي تتضمنها المادة، إلا أن قراءة الخرائط البارزة يحتاج إلى مهارات لابد للطالب من امتلاكها مثل الوعي والمعرفة بالاتجاهات (يمين/يسار، فوق/تحت/وسط، الرموز المطلوبة لفهم الخرائط مثل مفاتيح الخريطة).

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

المنهاج الإضافي: ويتضمن هذا المنهاج عادة مجموعة من المهارات الأساسية التي يحتاج الطلاب ذو المشكلات البصرية، لتعلمها وإتقانها وهي عادةً مهارات لا يتضمنها المنهاج العادي وذلك حتى يستطيع هؤلاء تحقيق أعلى درجة من الأداء الأكاديمي والوظيفي والاستقلالية الشخصية، وفي الغالب ما يتم التدريب عليها يشكل فردي بعد أن يتم تقييم مدى حاجة الطالب لها ومستوى إتقانه لها. وغالباً ما يشتمل المنهاج الإضافي على المهارات التالية:-

أولاً: مهارات القراءة والكتابة " بطريقة برا يل أو بالخط المكبر ": إن القراءة والكتابة بطريقة برايل تتطلب وقتاً وجهداً أطول وأكبر من القراءة البصرية، ولا بد من توفر منهاج خاص يهدف إلى تزويد الطفل الكفيف بالمهارات الأساسية لإتقان القراءة والكتابة بهذه الطريقة، ولذا ينصح بأن يبدأ التدريس على هذه المهارات في مرحلة عمرية مبكرة.

ثانياً: مهارات الحركة والتنقل.

ثالثاً: مهارات التكيف والتواصل الاجتماعي.

رابعاً: مهارات استخدام المعينات البصرية، والاستثارة البصرية لضعاف البصر.

خامساً: مهارات استخدام الأدوات والتقنيات الخاصة، كاستخدام البيركنز والمكعبات الفرنسية، والمعداد الحسابي .

سادساً: مهارات استخدام الحاسب وبرمجياته.

سابعاً: مهارات التهيئة المهنية.

ثامناً: المهارات الحياتية اليومية.

المنهاج الخاص: ويقصد به المنهاج الذي يقدم للأطفال متعددي الإعاقة ممن يعانون من إعاقة بصرية وإعاقات أخرى مصاحبة، مثل كف البصر والتخلف العقلي أو كف البصر أو التأخر النمائي، وعادةً ما يصمم هذا المنهاج بشكل فردي ولا بد من إجراء تقييم نفسي تربوي شامل للطفل باستخدام أدوات القياس والتقييم المناسبة وبناء على نتائج هذا التقييم توضح ما تسمى الخطة التربوية الفردية (I E P) التي تتضمن تحديد لقدرات وحاجات الطفل ومن ثم تحديد الأهداف التربوية التي يجب تدريب الطفل على إتقانها وكذلك تحديد من هم المختصون الذيين سوف يقومون بالتدريب، وكذلك تحدد فيها مدة التدريب وموعد إعادة التقييم.

ولا بد من التأكيد على أن التعليم باستخدام هذه الخطة التربوية الفردية ، وهو تعليم فردي بكل معنى الكلمة فالأهداف تختلف من طالب إلى آخر كما تختلف الأساليب التعليمية ومعايير تقييم الأداء.

http://www.blindinstitute.org/arabic/workshop-4.htm

يتضح مما سبق أن تعليم الطلبة المكفوفين يواجه العديد من التحديات والمشكلات في المناهج اللازمة لتحقيق التعلم لديهم والناتجة عن الخصائص التي فرضتها الإعاقة البصرية على هؤلاء الطلبة، حيث أن للإعاقة البصرية أثراً كبيراً على قدرات الفرد وإمكاناته وحاجاته التعليمية والتربوية مما يترتب عليه مواجهة بعض الصعوبات التربوية والاجتماعية. وهذه الصعوبات التي تقع على عاتق المدرسة التصدي لعلاجها من خلال تقديم البرامج والخدمات والمناهج وتوفير الأجهزة والوسائل المناسبة لهذه الفئة من الطلاب ذوي المشكلات البصرية. إلا أن هناك مشكلات تتعلق بتعدد مستويات فقدان البصر للمكفوفين الأمر الذي يترتب عليه تعدد طرق التواصل، وطرق واستراتيجيات التدريس، وتنوع الوسائل والمواد التعليمية، والمعينات السمعية والبصرية ، كما ستتنوع البرامج التأهيلية الخاصة بهؤلاء الطلبة، مما يعني أن التعليم في تلك البرامج سيعتمد على التعليم الفردي وفقاً لخصائص كل حالة على حده، وهو ما يتطلب القيام بتقييم احتياجات كل طالب، ليتم في ضوء هذا التقييم وضع البرنامج التعليمي المناسب. ويحتاج البرنامج التربوي الفردي الخاص بالأطفال المكفوفين إلى وجود فريق عمل متخصص يجمع بين المعلم، والطبيب، والأخصائي النفسي، والاجتماعي، وأخصائي التأهيل الحركي، ووجود كل هؤلاء الأشخاص يحتم ضرورة وجود تنسيق فيما بينهم، بحيث يتم تخطيط وتنفيذ برنامج تربوي متكامل للطفل الكفيف . وعلى هذا الفريق العمل على التخطيط المستمر في

ضوء التقويم المرحلي لمدى تقدم الطالب، ومراقبة الطفل للتعرف على ما حققه من نجاح والتركيز على جوانب القوة لدى الطفل وتدعيمها، وجوانب القصور والعمل على التغلب عليها، مع ضرورة التركيز على مشاركة أولياء الأمور كأعضاء فاعلين في البرنامج. وكذلك ندرة وجود المعلمين أو المتخصصين المؤهلين للقيام برعاية وتعليم المكفوفين، وندرة أدوات القياس والتقويم التي تتناسب مع طبيعة الطلبة المكفوفين المكفوفين (القرشي،2006).

ثانياً: الدراسات السابقة

من خلال ما قام به الباحث من جهود متواضعة، للاطلاع على دراسات سابقة ذات صلة بالإعاقة البصرية، إلا أن هذه الدراسات كانت قليلة نورد من بينها ما قام به كونيل (Connell,2002) من دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى دعم برنامج قارئ الشاشة لتوفير المعلومات لسلوك فاقدي البصر. وتكونت عينة الدراسة من (10) من الطلبة المعاقون بصريًا في مدينة (شيفلد) في بريطانيا تم اختيارهم قصدياً بهدف المقارنة بين فئات عمرية مختلفة في مجال استخدام التكنولوجيا. وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام المقابلات والاستبانات أدوات لجمع البيانات. وأظهرت نتائج الدراسة صعوبة استخدام برنامج قارئ الشاشة من جانب المعاقون بصرياً، وقلة استخدامهم للانترنت مما يستوجب تقديم الدعم لهم في هذا الاتجاه.

وقام الدمرداش (2003) بدراسة بعنوان:" دور المواد اليدوية الملموسة في رفع مستوى تحصيل التلاميذ المعاقون بصريًا في الرياضيات"، التي هدفت إلى الحصول على دلائل واضحة حول دور المواد اليدوية الملموسة في تدريس الرياضيات للتلاميذ المعاقون بصريًا، والارتقاء بالتحصيل الدراسي إلى مرحلة الفهم والاستيعاب لديهم. وتكونت عينة الدراسة من الطلاب

المعاقون بصريًا بمدارس النور، من طلاب الصف الأول الإعدادي بمحافظات: الدقهلية ودمياط والقاهرة. وقد تم استخدام المنهج شبه التجريبي ذي التطبيق القبلي والبعدي، حيث تم بناء اختبار تحصيلي في وحدة الحدود والمقادير الجبرية للصف الأول الاعدادي بعد كتابته بطريقة برايل (Braille) . وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل تحصيل التلاميذ المعاقون بصريًا في الرياضيات تعزى للتدريس باستخدام المواد اليدوية الملموسة مقارنة بالطريقة الاعتيادية ولصالح باستخدام المواد اليدوية الملموسة.

وأجرى بدر (2006) دراسة بعنوان :" الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات للفئات ذات الاحتياجات الخاصة".وتهدف هذه الدراسة إلى تحديد الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات للطلاب الصم، والطلاب المكفوفين، والطلاب المتخلفين عقليا القابلين للتعلم، والطلاب الموهوبين والمتفوقين، والطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم. وخلصت نتائج هذه الدراسة إلى أن شريحة المكفوفين تتطلب تعلماً خاصاً في مجالات تتطلب استغلال الحواس المتبقية لديها للاستفادة منها في التعلم. لذا، تستخدم طريقة برايل للاستفادة من حاسة اللمس، ووسائل وأدوات ملموسة، ونماذج للأشياء، والتأكيد علي حاسة السمع والعرض اللفظي، واستخدام العصف الذهني، وتمثيل الأدوار، والألعاب التربوية، وحل المشكلات، واستخدام وسائل تقنية لمساعدة الطلاب على التعلم مثل برامج الكمبيوتر القارئة، وبرامج تحويل الصور لرموز برايل ، والآلات الحاسبة الناطقة، ووضع المفاهيم الرياضية في صيغ لفظية مثل الشعر أو الأغاني.

وفي دراسة مكينون وماكليود (Mckinnon, & Mcleo,2007) أشارا إلى أن البيانات المنتشرة تحظى باهتمام المهنيين الصحيين والمربين من أجل المساعدة في التخطيط لتوصيل الخدمات، وتسمح بحساب مستوى تأثير التدخل، وتسمح بالتفكير في الحدود الموجودة بين التنمية والإعاقة العادية، وهدفت الدراسة إلى إمكانية التعرف في تحديد الأطفال الذين يعانون من اضطرابات التواصل واحتياجات التعلم الأخرى كما حددت من قبل مدرسيهم في خلال جميع المدارس الابتدائية والثانوية في إحدى مدارس المقاطعة الاسترالية لأكثر من (3) سنوات. وشمل مجتمع (14514) طفلاً من السنة الأولى الأساسية و(14533) طفلاً من السنة الثالثة الأساسية. وتطلبت عملية التحديد عن طريق عملية تجميع بيانات من أربع مراحل صممت للتقليل من التحيز في الاختيار والخطأ في التصنيف. وشمل التحديد تدريب المعلمين، والتأكيد عن طريق الوثائق من المتخصصين في اللغة والمخاطبة، واختصاصيين في السمع، واختصاصيين في علم النفس، وأطباء، أظهرت النتائج أن(5309) طالبً وطالبه من السنة الأولى الأساسية يعانون من احتياجات تدريبية، و(4845) طالباً وطالبةً تم تحديدهم بعد سنتين، وأظهرت أيضاً أن هناك في الاحتياجات التدريبية لوجود اضطراب التواصل، وفهم اللغة، والانفعالات النفسية والسلوكية، والإعاقة الجسدية / الطبية، والإعاقة الفكرية، والإعاقة السمعية، والإعاقة البصرية.

وأجرت الخشرمي (2009) دراسة بعنوان : " تفعيل التقنية الحديثة في تحويل الجداول الرقمية والأشكال المصورة إلى معلومات وصفية للأشخاص من ذوي الإعاقة البصرية ". وهدفت هذه الدراسة التعرف إلى المشكلات المرتبطة بقراءة وتفسير الجداول والأشكال البيانية للطلاب المكفوفين، وحصر الأساليب التكنولوجية الحديثة التي تعين في ايصال البيانات الرقمية

بصورة أفضل ومدى فعاليتها في تسهيل المعرفة بالاشكال البيانية والاستفادة منها. تكونت عينة الدراسة من (13) طالبة من مستخدمات الحاسب الناطق وآلات طباعة بلغة برايل، سبع طالبات منهن كفيفات كلياً، وست طالبات من ضعيفات البصر، تراوحت أعمارهن بين (18–25) سنة. وتدرس (12) طالبة منهن البكالوريوس، وطالبة واحدة فقط في برنامج للدراسات العليا، حيث تلتحق ثمان منهن بكلية الآداب وخمس بكلية التربية، وقد كن جميعهن من مستخدمات الكمبيوتر بنسبة لا تقل عن ثلاث مرات أسبوعياً.

واستخدمت الباحثة في هذة الدراسة نموذج الاسئلة المفتوحة أعدتها الباحثة تستطلع من خلالها تحديد المشكلات التي تواجهها الطالبات الكفيفات في المحاضرات عند شرح هيئة التدريس لهن الجداول الرقمية والأشكال المصورة التي تمر عليهن، و عند قراءة المرافقات لهن المحاضرات التي تحتوي على جداول وأشكال، حيث تطرح عليهن مساعدة الباحثة (مدربة البرامج الناطقة بجامعة الملك سعود) الأسئلة المحددة مسبقا لتتم الاجابة عنها شفوياً، وتقوم مساعدة الباحثة برصد استجاباتهن على استمارة خاصة بذلك. واستخدمت الباحثة أيضاً بالتعاون مع مدربة البرامج الناطقة للطالبات الكفيفات، برنامج جوز الناطق لعرض بعض الجداول والأشكال المحددة على الكمبيوتر والمرفقة بعدد من الأسئلة التي أعدتها الباحثة مسبقا لغرض هذة الدراسة ، ليقوم البرنامج الناطق بقراءتها، ثم عملت على استطلاع رأي الطالبات عن مدى فهمهن لما تم تقديمه بالتعبير بصوت مرتفع عن رأيهن لمدربة البرامج الناطقة التي تقوم بتسجيل تلك الملاحظات وأيضا بكتابة استجاباتهن باستخدام الكمبيوتر تحت الجداول والاشكال المعروضة .

وأشارت النتائج الى أن غالبية عضوات هيئة التدريس لا يشرحن الجداول والاشكال المعروضة أو التي يتم التحدث عنها في المحاضرات بما يكفي لاستيعاب الطالبات، كذلك فإن تقديم عضوات هيئة التدريس للدعم الفردي للطالبات الكفيفات يعد نادراً ما يحدث في الساعات المكتبية سواء قبل المحاضرات أو بعدها. وتعتمد النسبة الكبرى من الطالبات الكفيفات على شرح المرافقات لهن لتفسير ما يعرض من جداول وأشكال داخل المحاضرات . وأشارت النتائج أيضاً إلى أن الغالبية من الطالبات الكفيفات يعجزن عن أداء ما يطلب منهن من رسوم للجداول والأشكال. وأن قلة من الطالبات لا يطالبن عادة القيام بذلك لعدم استخدامهن للجداول في تخصصاتهن.

وأجرى الزقار (2010) دراسة بعنوان :" أثر استخدام حقيبة تعليمية لتدريس اللغة العربية للتلاميذ المكفوفين في الجمهورية اليمنية"، تكونت العينة فيها من (31) طالباً كفيفاً، من ثلاث من محافظات الجمهورية اليمنية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وتم استخدام حقيبة تعليمية مقترحة، تحتوي على طرق تدريس ووسائل تعليمية، وأنشطة لثلاث وحدات من وحدات مادة اللغة العربية المقررة على الطلاب المكفوفين في الصف السادس الأساسي الفصل الثاني. وتم كذلك استخدام اختبار تحصيلي قبلي وبعدي لقياس مستوى الطلاب المكفوفين في اللغة العربية للمجموعتين الضابطة والتجريبية . وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك أثراً كبيراً وفاعلية كبيرة للحقيبة التعليمية على مستوى تحصيل الطلاب المكفوفين في العينة التجريبية في الاختبار البعدي.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

– تناولت بعض الدراسات السابقة مشكلات محددة قد تواجه هذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة مثل دراسة (الخشرمي،2009) التي تناولت موضوع تحويل الجداول الرقمية والأشكال المصورة إلى معلومات وصفية للأشخاص من ذوي الإعاقة البصرية ". أما الدراسة الحالية فقد تناولت موضوع المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية.

– هدفت بعض الدراسات السابقة إلى الكشف عن أثر تفعيل التقنية الحديثة في تدريس الطلبة المكفوفين مثل دراسة الخشرمي (2009)، وهدف بعضها الآخر إلى الكشف عن أثر استخدام حقيبة تعليمية لتدريس الطلاب المكفوفين مثل دراسة الزقار (2010)، في حين هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية.

– تباينت الدرسات السابقة في المنهج المستخدم لتنفيذها، ما بين منهج وصفي، ومنهج مسحي، ومنهج تجريبي، بينما الدراسة الحالية استخدمت المنهج البحث المسحي الارتباطي، بوصفه المنهج الأكثر ملاءمة للدراسة الحالية، واستخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات.

– أفاد الباحث من الدراسات السابقة في بناء مخطط دراسته، من خلال ما ورد فيها من منهجية بحثية ساعدته على كيفية اختيار عينة دراسته، وتحديد حجمها، وكيفية بناء أداة الدراسة.

– الدراسات السابقة تم تطبيقها على الطلبة ذوي الإعاقة البصرية، بينما الدراسة الحالية طبقت من وجهة نظر معلمي الإعاقة البصرية والموجهين في مجال الإعاقة البصرية.

الفصل الثالث

الطريقـــة والإجـــراءات

الفصل الثالث

الطريقـــة والإجـــراءات

يتضمن هذا الفصل عرضاً لمنهج الدراسة المستخدم, ومجتمعها، وعينتها, ووصـــفاً لأداة الدراسة, وكيفية إيجاد صدقها وثباتها، وكذلك إجراءات الدراسة، والمعالجة الإحصائية التي تـــم استخدامها في تحليل البيانات، وإجراءات الدراسة، وفيما يأتي توضيح لكل ذلك:

منهج الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام منهج البحث المسحي الارتباطي، بوصـــفه المـــنهج الأكثر ملاءمة للدراسة الحالية، واستخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الإعاقة البصرية في وزارة التربية والتعليم في دولة الكويت والموجهين التربويين المشرفين عليهم في إدارة مدارس التربية الخاصة بدولة الكويت،وهما مدرسة النور للبنين، ومدرسة النور للبنات . والبالغ عددهم (150) معلماً ومعلمةً، و (104) موجه وموجهه وفق إحصائيات وزارة التربية والتعليم لعام (2011).

عينة الدراسة

تم اختيار عينة عشوائية بسيطة باستخدام الجداول العشوائية من مجتمع الدراسة المكون من جميع معلمي الإعاقة البصرية في وزارة التربية والتعليم في دولة الكويت والموجهين

التربويين المشرفين عليهم في إدارة مدارس التربية الخاصة في دولة الكويت، وشملت (50%) من مجتمع الدراسة، إذ بلغ عدد الأفراد (75) معلماً ومعلمةً، و(52) موجهاً تربوياً وموجهةً تربويةً. والجدول (1) يبين توزع أفراد عينة الدراسة (المعلمين والمعلمات) حسب متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي. والجدول (2) يبين توزع أفراد عينة الدراسة (الموجهين والموجهات) حسب متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي كالآتي:

الجدول (2)

توزع أفراد عينة الدراسة (المعلمين والمعلمات) حسب متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي

المتغير	الفئة	العدد
الجنس	ذكور	47
	إناث	28
	المجموع	75
الخبرة	(أقل من 5 سنوات)	25
	من (5 الى أقل من 10 سنوات)	24
	من (10 سنوات فأكثر).	26
	المجموع	75
المؤهل العلمي	بكالوريوس فما دون	65
	دراسات عليا	10
	المجموع	75

الجدول (3)

يبين توزع أفراد عينة الدراسة (الموجهين والموجهات) حسب متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي.

المتغير	الفئة	العدد
الجنس	ذكور	23
	إناث	29
	المجموع	52
الخبرة	(أقل من 5 سنوات)	15
	من (5 الى أقل من 10 سنوات)	13
	من (10 سنوات فأكثر).	24
	المجموع	52
المؤهل العلمي	بكالوريوس فما دون	45
	دراسات عليا	7
	المجموع	52

أداة الدراسة

تتمثل أداة الدراسة في الاستبانة التي قام الباحث ببنائها وفق الخطوات الآتية:

– تحديد المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية والموجهين التربويين من خلال الدراسة الاستطلاعية التي أجراها الباحث، حيث تم توجيه سؤال مفتوح إلى معلمي الإعاقة البصرية والموجهين التربويين، طُلب فيه ذكر المشكلات التدريسية التي تواجه المعلمين أثناء تنفيذ العملية التعليمية التعلمية، والتي يلاحظها الموجهون من خلال إشرافهم على تنفيذ العملية التعليمية التعلمية، والملحق (1) يبين ذلك.

– تحديد المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية من خلال الاطـــلاع علـــى مجموعة من المقاييس التربوية الخاصة بهذا المجال.

– تحديد فقرات المجالات من خلال الاطلاع على الأدبيات التربوية والأطر النظرية المتعلقـــة بالمشكلات التدريسية التي تواجه معلمي التربية الخاصة عامة ومعلمـــي الإعاقـــة البـــصرية خاصة.

– تحديد بدائل المقياس وفق مقياس ليكرت الخماسي وهي: (عالية جداً، عالية، متوسطة، قليلة، نادرة) في الاستجابة على فقرات المقياس. وتعطى الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) إذا كانت الفقرة ايجابية، أما إذا كانت الفقرة سلبية فتعطى الدرجات (1، 2، 3، 4، 5).

– تقسيم مستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت إلى ثلاثة مستويات على النحو الآتي:

- منخفض إذا تراوح المتوسط الحسابي بين (1–2.33).
- متوسط إذا تراوح المتوسط الحسابي بين (2.34–3.67).
- مرتفع إذا تراوح المتوسط الحسابي بين (3.68–5.00).

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

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

* 2.34 + 1.33 = 3.67، إذا تراوح المتوسط الحسابي بين (2.34 – 3.67) يكون

المستوى متوسطاً.

* ما كان بين (3.68 – 5) يكون المستوى مرتفعاً.

صدق أداة الدراسة

للتأكد من صدق أداة الدراسة تم استخدام صدق المحتوى، إذ تم عرض الأداة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، والتربية الخاصة، وأصول التربية، من ذوي الخبرة والكفاءة والواردة أسماؤهم في الملحق (3)، وذلك للتأكد من وضوح الفقرات وصلاحها لقياس ما صممت لقياسه، وللحكم على مدى انتماء الفقرات للمجالات التي تم تحديدها، وفيما إذا كانت بحاجة إلى تعديل، والتعديل المقترح.

وقد تم الأخذ بالملاحظات التي تمت بهذا الشأن، حيث تم اختيار الفقرات التي حصلت على موافقة ما نسبته (80%) من المحكمين حدّاً أدنى، وتم إجراء اللازم مع الفقرات التي اقترح تعديلها أو إعادة صياغتها أو إلغاؤها، لتستقر الاستبانة بصورتها النهائية على (60) فقرة موزعة على ستة مجالات هي: المجال الأول:المشكلات المتعلقة بصياغة الأهداف التعليمية، والمجال الثاني:المشكلات المتعلقة بالمناهج والكتب الدراسية، والمجال الثالث: المشكلات المتعلقة بأساليب التدريس والوسائل التعليمية، والمجال الرابع: المشكلات المتعلقة بتقويم الطلاب، والمجال الخامس: المشكلات المتعلقة بالحالة النفسية الخاصة بالمكفوفين، والمجال السادس: المشكلات المتعلقة بأولياء أمور الطلبة المكفوفين.

ثبات أداة الدراسة

للتأكد من ثبات أداة الدراسة الدراسة، تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest)، حيث طبقت الاستبانة على عدد من المعلمين والمعلمات من خارج عينة الدراسة بلغ عددهم (25) معلماً ومعلمةً، وأُعيد تطبيقها عليهم بعد مضي أسبوعين، وبعد ذلك تم حساب معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون، فبلغت قيمة معامل الثبات للأداة ككل (0.89)، وتراوحت قيم معامل ارتباط بيرسون ما بين (0,77) و (0.90)، والجدول (4) يبين ذلك.

الجدول (4)

قيم معاملات الثبات لاستبانة المشكلات التدريسية

باستخدام معامل ارتباط بيرسون

التسلسل	المجال	معامل الثبات
1	المشكلات المتعلقة بصياغة الأهداف التعليمية	0.90
2	المشكلات المتعلقة بالمناهج والكتب الدراسية	0,82
3	المشكلات المتعلقة بأساليب التدريس والوسائل التعليمية	0.87
4	المشكلات المتعلقة بتقويم الطلاب	0.78
5	المشكلات المتعلقة بالحالة النفسية الخاصة بالمكفوفين	0,77
6	المشكلات المتعلقة بأولياء أمور الطلبة	0,84
	الدرجة الكلية	0.89

وتعد هذه القيم كافية لأغراض الدراسة.

كما تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach - Alpha) للاتساق الداخلي، حيث تراوحت قيم معامل الاتساق الداخلي بين (0.81) و (0.92)، والجدول (5) يبين ذلك .

الجدول (5)

قيم معاملات الاتساق الداخلي لاستبانة المشكلات التدريسية

باستخدام معادلة كرونباخ الفا

التسلسل	المجال	معامل الثبات
1	المشكلات المتعلقة بصياغة الأهداف التعليمية	0.83
2	المشكلات المتعلقة بالمناهج والكتب الدراسية	0.90
3	المشكلات المتعلقة بأساليب التدريس والوسائل التعليمية	0.89
4	المشكلات المتعلقة بتقويم الطلاب	0.85
5	المشكلات المتعلقة بالحالة النفسية الخاصة بالمكفوفين	0.92
6	المشكلات المتعلقة بأولياء أمور الطلبة	0.81

وتعد هذه القيم كافية لأغراض الدراسة.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الخمسة الآتية:

- المشكلات التدريسية.

- الخبرة: ولها ثلاثة مستويات: (أقل من 5 سنوات)، ومن (5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات)، و(10 سنوات فأكثر).

- المؤهل العلمي: وله مستويان: بكالوريوس فما دون، ودراسات عليا.

المعالجة الإحصائية

لمعالجة البيانات إحصائياً، فقد تم استخدام الوسائل الإحصائية الآتية:

– للأجابة عن السؤال الأول والثاني استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والرتبة، ومستوى المشكلة التدريسية.

– للأجابة عن السؤالين الثالث والرابع واختبار الفرضيات المتعلقة بهما، فقد تم استخدام اختبار "ت" وتحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، واختبار شيفيه (Scheffe`) عندما تكون الفروق دالة إحصائياً.

– تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لإيجاد ثبات أداة الدراسة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-re-test).

– استخدمت معادلة كرونباخ ألفا لإيجاد معاملات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة .

إجراءات الدراسة

قام الباحث بالإجراءات الآتية:

– الإحاطة بالأدب النظري الخاص بالدراسة، وذلك من خلال الرجوع إلى الكتب والدوريات والمجلات والمؤتمرات العلمية والمراجع ذات العلاقة.

– إجراء دراسة استطلاعية لمعرفة المشكلات التدريسية التي يواجهها معلمو ذوو الإعاقة البصرية.

– بناء استبانة المشكلات التدريسية.

– التأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها.

– تحديد مجتع الدراسة وعينتها .

- تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة، إذ تم شرح أهداف الدراسة وطريقة الإجابة عن فقرات الأداة لأفراد العينة والطلب منهم تعبئتها بدقة وموضوعية، كما تم إعلام الأفراد المشمولين بالدراسة بأن إجاباتهم سوف تعامل بسرية تامة، وأنها تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

- جمع البيانات ورصدها في جداول خاصة.

- تحليل البيانات إحصائيا باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) .

- استخلاص النتائج ومناقشتها .

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة من خلال الإجابة عــن أسئلتها، وعلى النحو الآتي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول، الذي نصه " ما المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظرهم ولكل مجال من مجالات أداة الدراسة، ويظهر ذلك الجدول (6) ذلك.

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى مجالات المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى المشكلة التدريسية
3	المشكلات المتعلقة بأساليب التدريس والوسائل التعليمية	3.86	0.61	1	مرتفع
2	المشكلات المتعلقة بالمناهج والكتب الدراسية	3.81	0.73	2	مرتفع
6	المشكلات المتعلقة بأولياء أمور الطلبة	3.68	0.64	3	مرتفع
5	المشكلات المتعلقة بالحالة النفسية الخاصة بالمكفوفين	3.60	0.65	4	متوسط
4	المشكلات المتعلقة بتقويم الطلاب	3.51	0.63	5	متوسط
1	المشكلات المتعلقة بصياغة الأهداف التعليمية	3.33	0.73	6	متوسط
	الدرجة الكلية	3.64	0.51		متوسط

يلاحظ من الجدول (6) أن مستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظرهم كان متوسطاً على الدرجة الكلية للأداء، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.64) بانحراف معياري (0.51)، وجاءت مجالات أداة الدراسة بين المستويين المرتفع والمتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.86– 3.33)، وجاء في الرتبة الأولى وبمستوى مرتفع مجال" المشكلات المتعلقة بأساليب التدريس والوسائل التعليمية "بمتوسط حسابي (3.86) وانحراف معياري (0.61)، وفي الرتبة الثانية وبمستوى مرتفع جاء مجال " المشكلات المتعلقة بالمناهج والكتب الدراسية " بمتوسط حسابي (3.81) وانحراف معياري (0.73)، وفي الرتبة ما قبل الأخيرة وبمستوى متوسط جاء مجال " المشكلات المتعلقة بتقويم الطلاب" بمتوسط حسابي (3.51) وانحراف معياري (0.63)، وجاء في الرتبة الأخيرة وبمستوى متوسط مجال " (المشكلات المتعلقة بصياغة الأهداف التعليمية " بمتوسط حسابي (3.33) وانحراف معياري (0.73). والآن يتم توضيح فقرات كل مجال من المجالات الستة كالآتي:

1- مجال المشكلات المتعلقة بأساليب التدريس والوسائل التعليمية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظرهم لفقرات هذا المجال كما يظهر ذلك من الجدول (7) الآتي.

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظرهم لفقرات مجال المشكلات المتعلقة بأساليب التدريس والوسائل التعليمية مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى المشكلة التدريسية
19	ضعف تأسيس الطلاب في المهارات الأساسية كالقراءة والكتابة وفق طريقة بريل.	4.37	0.96	1	مرتفع
22	فقدان الطلاب لعملية التعلم بالملاحظة.	4.27	0.78	2	مرتفع
30	ندرة الوسائل التعليمية المناسبه لهذه الفئة.	4.19	1.04	3	مرتفع
32	قلة الإمكانيات المتاحة والحوافز المتوفرة للطلبة المكفوفين.	3.99	1.05	4	مرتفع
27	محدودية الاستفادة من المختبرات.	3.91	1.14	5	مرتفع
28	ضعف القدرة على تنمية البحث العلمي لدى الطالب بسبب محدودية المراجع.	3.88	0.90	6	مرتفع
29	ضعف مشاركة الطلبة في الأنشطة مقارنة بالعاديين بسبب محدودية خبراتهم .	3.85	1.09	7	مرتفع
26	محدودية الاستفادة من الوسائل التكنولوجية الحديثة .	3.81	0.87	8	مرتفع
31	اعتماد الطلبة على القراءة بأصبع واحد مما يؤدي إلى البطء في القراءة.	3.79	1.13	9	مرتفع
20	صعوبة استخدام أساليب تدريس حديثة .	3.69	0.84	10	مرتفع
23	محدودية استخدام استراتيجيات تدريس التفكير.	3.69	0.94	10	مرتفع
21	صعوبة التدريب على المهارات المطلوبة.	3.65	0.88	12	متوسط
24	صعوبة التنويع في أساليب التدريس المستخدمة.	3.57	0.98	13	متوسط
25	صعوبة ربط المادة التعليمية بالحياة اليومية للطالب.	3.32	0.99	14	متوسط
	الدرجة الكلية	3.86	0.61		مرتفع

يلاحظ من الجدول (7) السابق أن مستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظرهم لفقرات مجال المشكلات المتعلقة بأساليب التدريس والوسائل التعليمية كان مرتفعاًعلى الدرجة الكلية للأداة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.86) بانحراف معياري (0.61)، وجاءت فقرات هذا المجال بين المستويين المرتفع والمتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.37– 3.32)، وجاءت في الرتبة الاولى وبمستوى مرتفع الفقرة (19) التي تنص على الآتي: " ضعف تأسيس الطلاب في المهارات الأساسية كالقراءة والكتابة وفق طريقة بريل "بمتوسط حسابي (4.37) وانحراف معياري (0.96)، وفي الرتبة الثانية وبمستوى مرتفع جاءت الفقرة (22) التي تنص على الآتي: " فقدان الطلاب لعملية التعلم بالملاحظة " بمتوسط حسابي (4.27) وانحراف معياري (0.78)، وفي الرتبة ما قبل الأخيرة جاءت وبمستوى متوسط الفقرة (24) التي تنص على الآتي: " صعوبة التنويع في أساليب التدريس المستخدمة " بمتوسط حسابي (3.57) وانحراف معياري (0.98)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة وبمستوى متوسط (25) التي تنص على الآتي: " صعوبة ربط المادة التعليمية بالحياة اليومية للطالب " بمتوسط حسابي (3.32) وانحراف معياري (0.99).

2– مجال المشكلات المتعلقة بالمناهج والكتب الدراسية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظرهم لفقرات هذا المجال، ويظهر ذلك في الجدول (8) الآتي:

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظرهم لفقرات مجال المشكلات المتعلقة بالمناهج والكتب الدراسية مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى المشكلة التدريسية
10	ندرة توفر منهاج خاص بالمكفوفين.	4.17	1.27	1	مرتفع
17	تأخر توفير الكتب المطبوعة بطريقة بريل عند تغيير المناهج.	4.07	1.14	2	مرتفع
16	ندرة المراجع والمواد التعليمية المساندة لمنهج المكفوفين.	4.04	1.02	3	مرتفع
12	طول المنهج الدراسي بالنسبة للوقت المتاح.	3.76	0.98	4	مرتفع
18	وجود الأخطاء المطبعية الكثيرة في الكتب التي يتم طباعتها بطريقة بريل للطلبة المكفوفين.	3.75	1.14	5	مرتفع
15	صعوبة تنفيذ الأنشطة العملية الواردة في المنهج.	3.73	0.95	6	مرتفع
11	بُعـــد المنهج المقرر عن حاجات المكفوفين واهتمامتهم .	3.72	1.05	7	مرتفع
13	غياب أدلة للمعلمين للكتب المدرسية المقررة.	3.68	1.35	8	مرتفع
14	صعوبة المادة المعرفية بالنسبة لمستوى الطلبة المكفوفين.	3.35	1.01	9	متوسط
	الدرجة الكلية	3.81	0.73		مرتفع

يلاحظ من الجدول (8) أن مستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظرهم لفقرات مجال المشكلات المتعلقة بالمناهج والكتب الدراسية كان مرتفعاً على الدرجة الكلية للأداة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.81) بانحراف

معياري (0.73)، وجاءت جميع فقرات هذا المجال بالمستوى المرتفع بمتوسطات الحسابية بين (4.17- 3.35)، ما عدا الفقرة (14) التي تنص على الآتي: (صعوبة المادة المعرفية بالنسبة لمستوى الطلبة المكفوفين) وهي الفقرة الوحيدة التي جاءت بمستوى، حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.35) وانحراف معياري (1.01) ، وجاءت في الرتبة الاولى الفقرة (10) التي تنص على الآتي: " ندرة توفر منهاج خاص بالمكفوفين " بمتوسط حسابي (4.17) وانحراف معياري (1.27)، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (17) التي تنص على الآتي: " تأخر توفير الكتب المطبوعة بطريقة بريل عند تغيير المناهج " بمتوسط حسابي (4.07) وانحراف معياري (1.14)، وفي الرتبة قبل الأخيرة جاءت الفقرة (13) التي تنص على " غياب أدلة للمعلمين للكتب المدرسية المقررة " بمتوسط حسابي (3.68) وانحراف معياري (1.35)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (14) التي تنص على " صعوبة المادة المعرفية بالنسبة لمستوى الطلبة المكفوفين " بمتوسط حسابي (3.35) وانحراف معياري (1.01).

3- مجال المشكلات المتعلقة بأولياء أمور الطلبة

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظرهم لفقرات هذا المجال، ويظهر ذلك في الجدول (9) الآتي:

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظرهم لفقرات مجال المشكلات المتعلقة بأولياء أمور الطلبة مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى المشكلة التدريسية
55	الانطباع المسبق لدى أولياء الأمور بصعوبة المواد.	4.12	0.90	1	مرتفع
59	قلة اهتمام الطلبة بالواجبات البيتية.	3.93	0.83	2	مرتفع
60	قلة متابعة أولياء الأمور للأبناء دراسياً.	3.89	0.83	3	مرتفع
56	ضعف قناعة أولياء الأمور بالاهتمام من جانب وزارة التربية بأبنائهم.	3.65	1.07	4	متوسط
57	ضعف ثقة أولياء الأمور بأبنائهم المكفوفين .	3.55	0.99	5	متوسط
58	شكوى أولياء الأمور من قلة مشاركة أبنائهم بالأنشطة والفعاليات التي تنظمها المدرسة.	2.91	1.12	6	متوسط
	الدرجة الكلية	3.68	0.64		مرتفع

يلاحظ من الجدول (9) أن مستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظرهم لفقرات مجال المشكلات المتعلقة بأولياء أمور الطلبة كان مرتفعاً على الدرجة الكلية للأداة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.68) بانحراف معياري (0.64)، وجاءت فقرات هذا المجال بين المستويين المرتفع والمتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.12– 2.91)، وجاءت في الرتبة الأولى وبمستوى مرتفع الفقرة (55) التي تنص على الآتي: " الانطباع المسبق لدى أولياء الأمور بصعوبة المواد "بمتوسط حسابي (4.12) وانحراف معياري (0.90)، وفي الرتبة الثانية وبمستوى مرتفع جاءت الفقرة (59) التي

تنص على الآتي: " قلة اهتمام الطلبة بالواجبات البيتية " بمتوسط حسابي (3.93) وانحراف معياري (0.83)، وفي الرتبة ما قبل الأخيرة وبمستوى متوسط جاءت الفقرة (57) التي تنص على الآتي: " ضعف ثقة أولياء الأمور بأبنائهم المكفوفين " بمتوسط حسابي (3.55) وانحراف معياري (0.99)، وجاءت في الرتبة الأخيرة وبمستوى متوسط الفقرة (58) التي تنص على الآتي: " شكوى أولياء الأمور من قلة مشاركة أبنائهم بالأنشطة والفعاليات التي تنظمها المدرسة " بمتوسط حسابي (2.91) وانحراف معياري (1.12).

4- مجال المشكلات المتعلقة بالحالة النفسية الخاصة بالمكفوفين

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظرهم لفقرات هذا المجال، ويظهر ذلك في الجدول (10) الآتي:

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظرهم لفقرات مجال المشكلات المتعلقة بالحالة النفسية الخاصة بالمكفوفين مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى المشكلة التدريسية
51	انخفاض الدافعية نحو التعلم.	4.04	0.78	1	مرتفع
43	اللامبالاة من بعض الطلبة المكفوفين بالأنشطة.	3.87	1.06	2	مرتفع
45	قلة الرغبة لدى بعض المكفوفين في النجاح والاهتمام بالدراسة.	3.83	0.88	3	مرتفع
47	الخجل والانطواء في التعامل مع الأخرين.	3.75	0.89	4	مرتفع

52	انخفاض تقدير الذات.	3.75	0.86	4	مرتفع
50	ضعف استخدام أساليب فعالة للتعامل مع البيئة.	3.65	1.03	6	متوسط
44	ضعف الانتماء للبيت والمدرسة من جانب بعض المكفوفين.	3.61	0.90	7	متوسط
48	التشتت وعدم التركيز لدى الطالب الكفيف.	3.56	0.89	8	متوسط
46	ضعف المواظبة على الحضور إلى المدرسة.	3.45	1.08	9	متوسط
49	الإحباط والشعور بالفشل.	3.37	0.96	10	متوسط
54	الافتقار للمهارات الاجتماعية.	3.27	0.95	11	متوسط
53	السلوك العدواني نحوه الأخرين.	3.01	1.16	12	متوسط
	الدرجة الكلية	3.60	0.65		متوسط

يلاحظ من الجدول (10) أن مستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظرهم لفقرات مجال المشكلات المتعلقة بالحالة النفسية الخاصة بالمكفوفين كان متوسطاً على الدرجة الكلية للأداة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.60) بانحراف معياري (0.65)، وجاءت مشكلات هذا المجال بين المستويين المرتفع والمتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.04– 3.01)، وجاءت في الرتبة الاولى وبمستوى مرتفع الفقرة (51) التي تنص على الآتي: " انخفاض الدافعية نحو التعلم "بمتوسط حسابي (4.04) وانحراف معياري (0.78)، وفي الرتبة الثانية وبمستوى مرتفع جاءت الفقرة (43) التي تنص على الآتي: " اللامبالاة من بعض الطلبة المكفوفين بالأنشطة " بمتوسط حسابي (3.87) وانحراف معياري (1.06)، وفي الرتبة ما قبل الأخيرة وبمستوى متوسط جاءت الفقرة (54) التي تنص على الآتي: " الافتقار للمهارات الاجتماعية " بمتوسط حسابي (3.27) وانحراف

معياري (0.95)، وجاءت في الرتبة الأخيرة وبمستوى متوسط الفقرة (53) التي تنص على الآتي: " السلوك العدواني نحوه الأخرين " بمتوسط حسابي (3.01) وانحراف معياري (1.16).

5- مجال المشكلات المتعلقة بتقويم الطلاب

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظرهم لفقرات هذا المجال، ويظهر ذلك في الجدول (11) الآتي:

الجدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظرهم لفقرات مجال المشكلات المتعلقة بتقويم الطلاب مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى المشكلة التدريسية
39	ضعف اهتمام الطلاب بالواجبات البيتية مما يصعب تقويمها.	4.11	0.75	1	مرتفع
41	وجود إعاقة مزدوجة لدى الطلاب.	3.79	1.03	2	مرتفع
38	صعوبة تقويم الطلاب في المجال المهاري الحركي.	3.68	0.92	3	مرتفع
40	ضعف القدرة على التنويع بوسائل التقويم .	3.61	0.94	4	متوسط
37	صعوبة تقويم الطلاب في المجال الوجداني أو الانفعالي.	3.47	0.92	5	متوسط
34	تدني مستوى نتائج الطلاب في الامتحانات.	3.44	0.89	6	متوسط
36	صعوبة تقويم الطلاب في المستويات العليا من المجال المعرفي.	3.44	0.83	6	متوسط
33	كثرة الامتحانات المطلوب إجراؤها في العام الواحد.	3.33	1.06	8	متوسط

35	صعوبة وضع خطط علاجية للطلاب الضعاف.	3.32	1.06	9	متوسط
42	الزيادة في عدد الطلبة داخل الصف الواحد .	2.93	1.13	10	متوسط
	الدرجة الكلية	3.51	0.63		متوسط

يلاحظ من الجدول (11) أن مستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظرهم لفقرات مجال المشكلات المتعلقة بتقويم الطلاب كان متوسطاً على الدرجة الكلية للأداة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.51) بانحراف معياري (0.63)، وجاءت فقرات هذا المجال بين المستويين المرتفع والمتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.11– 2.93)، وجاءت في الرتبة الاولى وبمستوى مرتفع الفقرة (39) التي تنص على الآتي: " ضعف اهتمام الطلاب بالواجبات البيتية مما يصعب تقويمها."بمتوسط حسابي (4.11) وانحراف معياري (0.75)، وفي الرتبة الثانية وبمستوى مرتفع جاءت الفقرة (41) التي تنص على الآتي: " وجود إعاقة مزدوجة لدى الطلاب " بمتوسط حسابي (3.79) وانحراف معياري (1.03)، وفي الرتبة ما قبل الأخيرة وبمستوى متوسط جاءت الفقرة (35) التي تنص على الآتي: " صعوبة وضع خطط علاجية للطلاب الضعاف " بمتوسط حسابي (3.32) وانحراف معياري (1.06)، وجاءت في الرتبة الأخيرة وبمستوى متوسط الفقرة (42) التي تنص على الآتي: " الزيادة في عدد الطلبة داخل الصف الواحد " بمتوسط حسابي (2.93) وانحراف معياري (1.13).

6- مجال المشكلات المتعلقة بصياغة الأهداف التعليمية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظرهم لفقرات هذا المجال، ويظهر

ذلك في الجدول (12) الآتي:

الجدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظرهم لفقرات مجال المشكلات المتعلقة بصياغة الأهداف التعليمية مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى المشكلة التدريسية
8	صعوبة صياغة مستويات عليا من الأهداف التعليمية	3.67	1.07	1	متوسط
9	صعوبة تحديد معايير ومؤشرات للأهداف بسبب تفاوت قدرات الطلبة المكفوفين.	3.55	0.99	2	متوسط
4	صعوبة تقدير الوقت اللازم لتحقيق الأهداف بسبب تفاوت قدرات المكفوفين.	3.35	0.91	3	متوسط
7	صعوبة تضمين الأهداف لبعض المبادئ والتعميمات الواردة في محتوى المناهج .	3.33	1.06	4	متوسط
6	صعوبة تضمين الأهداف لبعض الحقائق الواردة في محتوى المناهج .	3.29	1.06	5	متوسط
2	صعوبة صياغة الأهداف النفسحركية بما يتناسب وفئة الطلبة المكفوفين.	3.20	1.12	6	متوسط
1	صعوبة صياغة الأهداف المعرفية بما يتوافق وفئة الطلبة المكفوفين.	3.19	0.90	7	متوسط
3	صعوبة صياغة الأهداف الوجدانية بما يتلاءم وفئة الطلبة المكفوفين .	3.19	1.12	7	متوسط
5	صعوبة صياغة الأهداف لبعض المفاهيم الواردة في محتوى مناهج المكفوفين.	3.19	1.04	7	متوسط
	الدرجة الكلية	3.33	0.73		متوسط

يلاحظ من الجدول (12) أن مستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظرهم لفقرات مجال المشكلات المتعلقة بصياغة الأهداف التعليمية كان متوسطاً على الدرجة الكلية للأداة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.33) بانحراف معياري (0.73)، وجاءت جميع فقرات هذا المجال في المستوى المتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.67– 3.19)، وجاءت في الرتبة الاولى الفقرة (8) التي تنص على الآتي: " صعوبة صياغة مستويات عليا من الأهداف التعليمية."بمتوسط حسابي (3.67) وانحراف معياري (1.07)، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (9) التي تنص على الآتي: " صعوبة تحديد معايير ومؤشرات للأهداف بسبب تفاوت قدرات الطلبة المكفوفين " بمتوسط حسابي (3.55) وانحراف معياري (0.99)، وفي الرتبة قبل الأخيرة جاءت الفقرة (2) التي تنص على الآتي: " صعوبة صياغة الأهداف النفسحركية بما يتناسب وفئة الطلبة المكفوفين " بمتوسط حسابي (3.20) وانحراف معياري (1.12)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرات (1) التي تنص على الآتي: " صعوبة صياغة الأهداف المعرفية بما يتوافق وفئة الطلبة المكفوفين " و(3) التي تنص على الآتي: " صعوبة صياغة الأهداف الوجدانية بما يتلاءم وفئة الطلبة المكفوفين " و(5) " صعوبة صياغة الأهداف لبعض المفاهيم الواردة في محتوى مناهج المكفوفين " بمتوسط حسابي (3.19) وانحرافات معيارية (0.90)، (1.12)، و(1.04) على الترتيب.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني، الذي نصه " ما المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظر الموجهين التربويين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظر الموجهين التربويين ولكل مجال من مجالات أداة الدراسة، ويظهر ذلك في الجدول (13) الآتي:

الجدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظر الموجهين التربويين مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى المشكلة التدريسية
2	المشكلات المتعلقة بالمناهج والكتب الدراسية	3.54	0.77	1	متوسط
3	المشكلات المتعلقة بأساليب التدريس والوسائل التعليمية	3.27	0.78	2	متوسط
6	المشكلات المتعلقة بأولياء أمور الطلبة	3.13	0.84	3	متوسط
1	المشكلات المتعلقة بصياغة الأهداف التعليمية	3.04	0.93	4	متوسط
4	المشكلات المتعلقة بتقويم الطلاب	3.02	0.76	5	متوسط
5	المشكلات المتعلقة بالحالة النفسية الخاصة بالمكفوفين	2.63	0.56	6	متوسط
	الدرجة الكلية	3.09	0.60		متوسط

يلاحظ من الجدول (13) أن مستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظر الموجهين التربويين كان متوسطاً على الدرجة الكلية للأداة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.09) بانحراف معياري (0.60)، وجاءت جميع مجالات أداة

الدراسة في المستوى المتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.54– 2.63)، وجاء في الرتبة الاولى مجال" المشكلات المتعلقة بالمناهج والكتب الدراسية "بمتوسط حسابي (3.54) وانحراف معياري (0.77)، وفي الرتبة الثانية جاء مجال " المشكلات المتعلقة بأساليب التدريس والوسائل التعليمية " بمتوسط حسابي (3.27) وانحراف معياري (0.78)، وفي الرتبة ما قبل الأخيرة جاء مجال " المشكلات المتعلقة بتقويم الطلاب " بمتوسط حسابي (3.02) وانحراف معياري (0.76)، وجاء في الرتبة الأخيرة مجال " المشكلات المتعلقة بالحالة النفسية الخاصة بالمكفوفين " بمتوسط حسابي (2.63) وانحراف معياري (0.56).

1–مجال المشكلات المتعلقة بالمناهج والكتب الدراسية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظر الموجهين التربويين لفقرات هذا المجال، ويظهر ذلك في الجدول (14) الآتي:

الجدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظر الموجهين التربويين لفقرات مجال المشكلات المتعلقة بالمناهج والكتب الدراسية مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى المشكلة التدريسية
10	ندرة توفر منهاج خاص بالمكفوفين.	3.92	1.14	1	مرتفع
17	تأخر توفير الكتب المطبوعة بطريقة بريل عند تغيير المناهج.	3.87	1.28	2	مرتفع
16	ندرة المراجع والمواد التعليمية المساندة لمنهج	3.75	1.15	3	مرتفع

	المكفوفين.				
11	بُعــد المنهج المقرر عن حاجات المكفوفين واهتمامتهم .	3.63	1.14	4	متوسط
15	صعوبة تنفيذ الأنشطة العملية الواردة في المنهج.	3.54	1.06	5	متوسط
18	وجود الأخطاء المطبعية الكثيرة في الكتب التي يتم طباعتها بطريقة بريل للطلبة المكفوفين.	3.52	1.24	6	متوسط
12	طول المنهج الدراسي بالنسبة للوقت المتاح.	3.38	1.35	7	متوسط
13	غياب أدلة للمعلمين للكتب المدرسية المقررة.	3.19	1.40	8	متوسط
14	صعوبة المادة المعرفية بالنسبة لمستوى الطلبة المكفوفين.	3.08	1.12	9	متوسط
	الدرجة الكلية	3.54	0.77		متوسط

يلاحظ من الجدول (14) أن مستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظر الموجهين التربويين لفقرات مجال المشكلات المتعلقة بأساليب التدريس والوسائل التعليمية كان متوسطاً على الدرجة الكلية للأداة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.54) بانحراف معياري (0.77)، وجاءت فقرات هذا المجال بين المستويين المرتفع والمتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.92– 3.08)، وجاءت في الرتبة الأولى وبمستوى مرتفع الفقرة (10) التي تنص على الآتي: " ندرة توفر منهاج خاص بالمكفوفين "بمتوسط حسابي (3.92) وانحراف معياري (1.14)، وفي الرتبة الثانية وبمستوى مرتفع جاءت الفقرة (17) التي تنص على الآتي: " تأخر توفير الكتب المطبوعة بطريقة بريل عند تغيير المناهج." بمتوسط حسابي (3.87) وانحراف معياري (1.28)، وفي الرتبة ما قبل الأخيرة جاءت الفقرة (13) التي تنص على الآتي: " غياب أدلة للمعلمين للكتب المدرسية المقررة. "

بمتوسط حسابي (3.19) وانحراف معياري (1.40)، وجاءت في الرتبة الأخيرة وبمستوى متوسط الفقرة (14) التي تنص على الآتي: " صعوبة المادة المعرفية بالنسبة لمستوى الطلبة المكفوفين. " بمتوسط حسابي (3.08) وانحراف معياري (1.12).

2- مجال المشكلات المتعلقة بأساليب التدريس والوسائل التعليمية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظر الموجهين التربويين لفقرات هذا المجال، ويظهر ذلك في الجدول (15) الآتي:

الجدول (15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظر الموجهين التربويين لفقرات مجال المشكلات المتعلقة بأساليب التدريس والوسائل التعليمية مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى المشكلة التدريسية
22	فقدان الطلاب لعملية التعلم بالملاحظة.	3.67	1.10	1	متوسط
19	ضعف تأسيس الطلاب في المهارات الأساسية كالقراءة والكتابة وفق طريقة بريل.	3.58	1.24	2	متوسط
28	ضعف القدرة على تنمية البحث العلمي لدى الطالب بسبب محدودية المراجع.	3.54	1.13	3	متوسط
31	اعتماد الطلبة على القراءة بأصبع واحد مما يؤدي إلى البطء في القراءة.	3.33	1.28	4	متوسط
20	صعوبة استخدام أساليب تدريس حديثة .	3.31	1.20	5	متوسط
23	محدودية استخدام استراتيجيات تدريس مهارات التفكير.	3.31	1.13	5	متوسط

30	ندرة الوسائل التعليمية المناسبه لهذه الفئة.	3.31	1.20	5	متوسط
32	قلة الإمكانيات المتاحة والحوافز المتوفرة للطلبة المكفوفين.	3.23	1.06	8	متوسط
24	صعوبة التنويع في أساليب التدريس المستخدمة.	3.21	1.27	9	متوسط
26	محدودية الاستفادة من الوسائل التكنولوجية الحديثة .	3.17	1.02	10	متوسط
27	محدودية الاستفادة من المختبرات.	3.17	1.08	10	متوسط
21	صعوبة التدريب على المهارات المطلوبة.	3.10	1.14	12	متوسط
29	ضعف مشاركة الطلبة في الأنشطة مقارنة بالعاديين بسبب محدودية خبراتهم .	3.00	1.27	13	متوسط
25	صعوبة ربط المادة التعليمية بالحياة اليومية للطالب.	2.81	1.17	14	متوسط
	الدرجة الكلية	3.27	0.78		متوسط

يلاحظ من الجدول (15) أن مستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظر الموجهين التربويين لفقرات مجال المشكلات المتعلقة بأساليب التدريس والوسائل التعليمية كان متوسطاً على الدرجة الكلية للأداة ، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.27) بانحراف معياري (0.78)، وجاءت جميع فقرات هذا المجال في المستوى المتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.67– 2.81)، وجاءت في الرتبة الاولى الفقرة (22) التي تنص على الآتي: " فقدان الطلاب لعملية التعلم بالملاحظة "بمتوسط حسابي (3.67) وانحراف معياري (1.10)، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (19) التي تنص على الآتي: " ضعف تأسيس الطلاب في المهارات الأساسية كالقراءة والكتابة وفق طريقة بريل " بمتوسط حسابي (3.58) وانحراف معياري (1.24)، وفي الرتبة ما قبل الأخيرة جاءت الفقرة (29) التي تنص على الآتي: " ضعف مشاركة الطلبة في الأنشطة مقارنة بالعاديين بسبب

محدودية خبراتهم ." بمتوسط حسابي (3.00) وانحراف معياري (1.27)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (25) التي تنص على الآتي: " صعوبة ربط المادة التعليمية بالحياة اليومية للطالب " بمتوسط حسابي (2.81) وانحراف معياري (1.17).

3 – مجال المشكلات المتعلقة بأولياء أمور الطلبة

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظر الموجهين التربويين لفقرات هذا المجال، ويظهر ذلك في الجدول (16) الآتي:

الجدول (16)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظر الموجهين التربويين لفقرات مجال المشكلات المتعلقة بأولياء أمور الطلبة مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى المشكلة التدريسية
55	الانطباع المسبق لدى أولياء الأمور بصعوبة المواد.	3.62	1.16	1	متوسط
60	قلة متابعة أولياء الأمور للأبناء دراسياً.	3.31	1.06	2	متوسط
56	ضعف قناعة أولياء الأمور بالاهتمام من جانب وزارة التربية بأبنائهم.	3.29	1.13	3	متوسط
59	قلة اهتمام الطلبة بالواجبات البيتية.	3.29	1.05	3	متوسط
57	ضعف ثقة أولياء الأمور بأبنائهم المكفوفين .	2.85	1.07	5	متوسط
58	شكوى أولياء الأمور من قلة مشاركة أبنائهم بالأنشطة والفعاليات التي تنظمها المدرسة.	2.42	1.02	6	متوسط
	الدرجة الكلية	3.13	0.84		متوسط

يلاحظ من الجدول (16) أن مستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظر الموجهين التربويين لفقرات مجال المشكلات المتعلقة بأولياء أمور الطلبة كان متوسطاً على الدرجة الكلية للأداة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.13) بانحراف معياري (0.84)، وجاءت جميع فقرات هذا المجال في المستوى المتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.62– 2.42)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (55) التي تنص على الآتي: " الانطباع المسبق لدى أولياء الأمور بصعوبة المواد "بمتوسط حسابي (3.62) وانحراف معياري (1.16)، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (60) التي تنص على الآتي: " قلة متابعة أولياء الأمور للأبناء دراسياً " بمتوسط حسابي (3.31) وانحراف معياري (1.06)، وفي الرتبة ما قبل الأخيرة جاءت الفقرة (57) التي تنص على الآتي: " ضعف ثقة أولياء الأمور بأبنائهم المكفوفين " بمتوسط حسابي (2.85) وانحراف معياري (1.07)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (58) التي تنص على " شكوى أولياء الأمور من قلة مشاركة أبنائهم بالأنشطة والفعاليات التي تنظمها المدرسة " بمتوسط حسابي (2.42) وانحراف معياري (1.02).

4- مجال المشكلات المتعلقة بصياغة الأهداف التعليمية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظر الموجهين التربويين لفقرات هذا المجال، ويظهر ذلك في الجدول (17) الآتي:

الجدول (17)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظر الموجهين التربويين لفقرات مجال المشكلات المتعلقة بصياغة الأهداف التعليمية مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى المشكلة التدريسية
4	صعوبة تقدير الوقت اللازم لتحقيق الأهداف بسبب تفاوت قدرات المكفوفين.	3.48	1.20	1	متوسط
9	صعوبة تحديد معايير ومؤشرات للأهداف بسبب تفاوت قدرات الطلبة المكفوفين.	3.21	1.07	2	متوسط
8	صعوبة صياغة مستويات عليا من الأهداف التعليمية .	3.19	1.19	3	متوسط
5	صعوبة صياغة الأهداف لبعض المفاهيم الواردة في محتوى مناهج المكفوفين.	3.10	1.32	4	متوسط
2	صعوبة صياغة الأهداف النفسحركية بما يتناسب وفئة الطلبة المكفوفين.	3.00	1.27	5	متوسط
6	صعوبة تضمين الأهداف لبعض الحقائق الواردة في محتوى المناهج .	2.94	1.27	6	متوسط
1	صعوبة صياغة الأهداف المعرفية بما يتوافق وفئة الطلبة المكفوفين.	2.85	1.24	7	متوسط
3	صعوبة صياغة الأهداف الوجدانية بما يتلاءم وفئة الطلبة المكفوفين .	2.79	1.36	8	متوسط
7	صعوبة تضمين الأهداف لبعض المبادئ والتعميمات الواردة في محتوى المناهج .	2.79	1.21	8	متوسط
	الدرجة الكلية	3.04	0.93		متوسط

يلاحظ من الجدول (17) أن مستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظر الموجهين التربويين لفقرات مجال المشكلات المتعلقة بصياغة الأهداف التعليمية كان متوسطاً على الدرجة الكلية للأداة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.04) بانحراف معياري (0.93)، وجاءت جميع فقرات هذا المجال في المستوى المتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.48- 2.79)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (4) التي تنص على الآتي: " صعوبة تقدير الوقت اللازم لتحقيق الأهداف بسبب تفاوت قدرات المكفوفين "بمتوسط حسابي (3.48) وانحراف معياري (1.20)، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (9) التي تنص على الآتي: " صعوبة تحديد معايير ومؤشرات للأهداف بسبب تفاوت قدرات الطلبة المكفوفين." بمتوسط حسابي (3.21) وانحراف معياري (1.07)، وفي الرتبة ما قبل الأخيرة جاءت الفقرة (1) التي تنص على الآتي:" صعوبة صياغة الأهداف المعرفية بما يتوافق وفئة الطلبة المكفوفين " بمتوسط حسابي (2.85) وانحراف معياري (1.24)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرتان (3) التي تنص على الآتي: " صعوبة صياغة الأهداف الوجدانية بما يتلاءم وفئة الطلبة المكفوفين " (7) التي تنص على الآتي:" صعوبة تضمين الأهداف لبعض المبادئ والتعميمات الواردة في محتوى المناهج "بمتوسط حسابي (2.79) وانحرافين معياريين (1.36)، و(1.21) على التوالي.

5- مجال المشكلات المتعلقة بتقويم الطلاب

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظر الموجهين التربويين لفقرات هذا المجال، ويظهر ذلك في الجدول (18) الآتي:

الجدول (18)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظر الموجهين التربويين لفقرات مجال المشكلات المتعلقة بتقويم الطلاب مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى المشكلة التدريسية
41	وجود إعاقة مزدوجة لدى الطلاب.	3.67	1.20	1	متوسط
39	ضعف اهتمام الطلاب بالواجبات البيتية مما يصعب تقويمها.	3.44	1.02	2	متوسط
33	كثرة الامتحانات المطلوب إجراؤها في العام الواحد.	3.31	1.29	3	متوسط
34	تدني مستوى نتائج الطلاب في الامتحانات.	3.10	1.05	4	متوسط
38	صعوبة تقويم الطلاب في المجال المهاري الحركي.	2.98	1.15	5	متوسط
35	صعوبة وضع خطط علاجية للطلاب الضعاف.	2.94	0.94	6	متوسط
36	صعوبة تقويم الطلاب في المستويات العليا من المجال المعرفي.	2.94	1.04	6	متوسط
37	صعوبة تقويم الطلاب في المجال الوجداني أو الانفعالي.	2.85	1.04	8	متوسط
40	ضعف القدرة على التنويع بوسائل التقويم .	2.85	1.04	8	متوسط
42	الزيادة في عدد الطلبة داخل الصف الواحد .	2.17	1.22	10	منخفض
	الدرجة الكلية	3.02	0.76		متوسط

يلاحظ من الجدول (18) أن مستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظر الموجهين التربويين لفقرات مجال المشكلات المتعلقة بتقويم الطلاب كان متوسطاً على الدرجة الكلية للأداة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.02)

بانحراف معياري (0.76)، وجاءت جميع فقرات هذا المجال في المستوى المتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.67– 2.17)، وجاءت في الرتبة الاولى الفقرة (41) التي تنص على الآتي: " وجود إعاقة مزدوجة لدى الطلاب "بمتوسط حسابي (3.67) وانحراف معياري (1.20)، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (39) التي تنص على الآتي: " ضعف اهتمام الطلاب بالواجبات البيتية مما يصعب تقويمها " بمتوسط حسابي (3.44) وانحراف معياري (1.02)، وفي الرتبة قبل الأخيرة جاءت الفقرتان (37) التي تنص على الآتي: " صعوبة تقويم الطلاب في المجال الوجداني أو الانفعالي." و(40) التي تنص على الآتي: " ضعف القدرة على التنويع بوسائل التقويم " بمتوسط حسابي (2.85) وانحراف معياري (1.04)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (42) التي تنص على الآتي: " الزيادة في عدد الطلبة داخل الصف الواحد "بمتوسط حسابي (2.17) وانحراف معياري (1.22).

6- مجال المشكلات المتعلقة بالحالة النفسية الخاصة بالمكفوفين

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظر الموجهين التربويين لفقرات هذا المجال، ويظهر ذلك في الجدول (19) الآتي:

الجدول (19)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظر الموجهين التربويين لفقرات مجال المشكلات المتعلقة بالحالة النفسية الخاصة بالمكفوفين مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى المشكلة التدريسية
43	اللامبالاة من بعض الطلبة المكفوفين بالأنشطة.	3.31	1.23	1	متوسط
45	قلة الرغبة لدى بعض المكفوفين في النجاح والاهتمام بالدراسة.	3.00	0.97	2	متوسط
44	ضعف الانتماء للبيت والمدرسة من جانب بعض المكفوفين.	2.98	0.96	3	متوسط
48	التشتت وعدم التركيز لدى الطالب الكفيف.	2.94	1.00	4	متوسط
47	الخجل والانطواء في التعامل مع الأخرين.	2.75	0.97	5	متوسط
46	ضعف المواظبة على الحضور إلى المدرسة.	2.73	1.07	6	متوسط
54	الافتقار للمهارات الاجتماعية.	2.54	0.87	7	متوسط
50	ضعف استخدام أساليب فعالة للتعامل مع البيئة.	2.48	0.85	8	متوسط
52	انخفاض تقدير الذات.	2.33	0.86	9	منخفض
49	الإحباط والشعور بالفشل.	2.23	0.83	10	منخفض
51	انخفاض الدافعية نحو التعلم.	2.15	0.72	11	منخفض
53	السلوك العدواني نحوه الأخرين.	2.12	1.13	12	منخفض
	الدرجة الكلية	2.63	0.56		متوسط

يلاحظ من الجدول (19) أن مستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظر الموجهين التربويين لفقرات مجال المشكلات المتعلقة بالحالة النفسية الخاصة بالمكفوفين كان متوسطاً على الدرجة الكلية للأداة، إذ بلغ المتوسط

الحسابي (2.63) بانحراف معياري (0.56)، وجاءت فقرات هذا المجال بين المستويين المتوسط والمنخفض، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.31– 2.12)، وجاءت في الرتبة الأولى وبمستوى متوسط الفقرة (43) التي تنص على الآتي: " اللامبالاة من بعض الطلبة المكفوفين بالأنشطة "بمتوسط حسابي (3.31) وانحراف معياري (1.23)، وفي الرتبة الثانية وبمستوى متوسط جاءت الفقرة (45) التي تنص على الآتي: " قلة الرغبة لدى بعض المكفوفين في النجاح والاهتمام بالدراسة " بمتوسط حسابي (3.00) وانحراف معياري (0.97)، وفي الرتبة ما قبل الأخيرة وبمستوى منخفض جاءت الفقرة (51) التي تنص على الآتي: " انخفاض الدافعية نحو التعلم " بمتوسط حسابي (2.15) وانحراف معياري (0.72)، وجاءت في الرتبة الأخيرة وبمستوى منخفض الفقرة (53) التي تنص علىالآتي: " السلوك العدواني نحوه الأخرين "بمتوسط حسابي (2.12) وانحراف معياري (1.13).

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث، الذي نصه " هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت تعزى لمتغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي للمعلمين؟

تمت الاجابة عن هذا السؤال على النحو الاتي:

1- متغير الجنس:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظرهم، كما تم استخدم اختبار" ت" لعينتين مستقلتين لفحص الفروق تبعا لمتغير الجنس، والجدول (20) الآتي يبين النتائج:

الجدول (20)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار t-test للعينات المستقلة للفروق في مستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظرهم تبعاً للجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
المشكلات المتعلقة بصياغة الأهداف التعليمية	ذكور	47	3.26	0.73	1.037	0.303
	إناث	28	3.44	0.73		
المشكلات المتعلقة بالمناهج والكتب الدراسية	ذكور	47	3.73	0.72	1.263	0.211
	إناث	28	3.94	0.73		
المشكلات المتعلقة بأساليب التدريس والوسائل التعليمية	ذكور	47	3.84	0.60	0.206	0.837
	إناث	28	3.87	0.63		
المشكلات المتعلقة بتقويم الطلاب	ذكور	47	3.43	0.60	1.446	0.152
	إناث	28	3.65	0.66		
المشكلات المتعلقة بالحالة النفسية الخاصة بالمكفوفين	ذكور	47	3.57	0.60	0.495	0.622
	إناث	28	3.65	0.72		
المشكلات المتعلقة بأولياء أمور الطلبة	ذكور	47	3.70	0.63	0.340	0.735
	إناث	28	3.64	0.67		
الدرجة الكلية	ذكور	47	3.60	0.48	0.927	0.357
	إناث	28	3.71	0.56		

تشير النتائج في الجدول (20) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≤ 0.05) في مستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظرهم تبعاً للجنس، استناداً إلى قيمة ت المحسوبة إذ بلغت (0.927)، وبمستوى دلالة (0.357) للدرجة الكلية، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≤ 0.05) في مستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في

دولة الكويت من وجهة نظرهم تبعاً للجنس في اي مجال من المجالات، إذ كانت قيم (ت) غير دالة احصائياً .

2- متغير الخبرة التعليمية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظرهم تبعا لمتغير الخبرة ، ويظهر الجدول (21) الآتي ذلك:

الجدول (21)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظرهم، تبعا لمتغير الخبرة

المجال	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المشكلات المتعلقة بصياغة الأهداف التعليمية	5 سنوات فأقل	25	3.50	0.90
	من (6-10 سنوات	24	3.27	0.50
	11 سنة فأكثر	26	3.21	0.72
	المجموع	75	3.33	0.73
المشكلات المتعلقة بالمناهج والكتب الدراسية	5 سنوات فأقل	25	3.75	0.96
	من (6-10 سنوات	24	4.06	0.23
	11 سنة فأكثر	26	3.64	0.74
	المجموع	75	3.81	0.73
المشكلات المتعلقة بأساليب التدريس والوسائل التعليمية	5 سنوات فأقل	25	4.05	0.66
	من (6-10 سنوات	24	3.80	0.39
	11 سنة فأكثر	26	3.73	0.68
	المجموع	75	3.86	0.61
المشكلات المتعلقة بتقويم الطلاب	5 سنوات فأقل	25	3.72	0.76
	من (6-10 سنوات	24	3.40	0.46
	11 سنة فأكثر	26	3.42	0.59
	المجموع	75	3.51	0.63

المشكلات المتعلقة بالحالة النفسية الخاصة بالمكفوفين	5 سنوات فأقل	25	3.66	0.78
	من (6-10 سنوات	24	3.58	0.54
	11 سنة فأكثر	26	3.56	0.62
	المجموع	75	3.60	0.65
المشكلات المتعلقة بأولياء أمور الطلبة	5 سنوات فأقل	25	3.54	0.70
	من (6-10 سنوات	24	3.91	0.51
	11 سنة فأكثر	26	3.59	0.65
	المجموع	75	3.68	0.64
الدرجة الكلية	5 سنوات فأقل	25	3.74	0.64
	من (6-10 سنوات	24	3.66	0.30
	11 سنة فأكثر	26	3.54	0.52
	المجموع	75	3.64	0.51

يلاحظ من الجدول (21) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظرهم، تبعا لمتغير الخبرة ، إذ حصل اصحاب الفئة 5 سنوات فأقل على الدرجة الكلية على أعلى متوسط حسابي (3.74)، يليهم أصحاب الفئة من (6-10) سنوات إذ بلغ (3.66)، وأخيراً جاء المتوسط الحسابي لأصحاب الفئة 11 سنة فأكثر، إذ بلغ (3.54). ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05 ≥خطأ! لا يمكن إنشاء كائنات من تحرير رموز الحقول.) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول (22) الآتي:

الجدول (22)

تحليل التباين الأحادي للفروق في مستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظرهم، تبعا لمتغير الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المشكلات المتعلقة بصياغة الأهداف التعليمية	بين المجموعات	1.133	2	0.566	1.067	0.349
	داخل المجموعات	38.223	72	0.531		
	المجموع	39.355	74			
المشكلات المتعلقة بالمناهج والكتب الدراسية	بين المجموعات	2.327	2	1.164	2.268	0.111
	داخل المجموعات	36.94	72	0.513		
	المجموع	39.267	74			
المشكلات المتعلقة بأساليب التدريس والوسائل التعليمية	بين المجموعات	1.453	2	0.727	2.035	0.138
	داخل المجموعات	25.705	72	0.357		
	المجموع	27.158	74			
المشكلات المتعلقة بتقويم الطلاب	بين المجموعات	1.629	2	0.815	2.143	0.125
	داخل المجموعات	27.37	72	0.38		
	المجموع	28.999	74			
المشكلات المتعلقة بالحالة النفسية الخاصة بالمكفوفين	بين المجموعات	0.15	2	0.075	0.175	0.84
	داخل المجموعات	30.731	72	0.427		
	المجموع	30.88	74			
المشكلات المتعلقة بأولياء أمور الطلبة	بين المجموعات	1.967	2	0.983	2.502	0.089
	داخل المجموعات	28.305	72	0.393		
	المجموع	30.272	74			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.519	2	0.259	1.001	0.373
	داخل المجموعات	18.664	72	0.259		
	المجموع	19.182	74			

تشير النتائج في الجدول (22) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05 ≤) في مستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة

الكويت من وجهة نظرهم، تبعا لمتغير الخبرة، استناداً إلى قيمة ف المحسوبة إذ بلغت (1.001)، وبمستوى دلالة (0.373) للدرجة الكلية، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq$) في مستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظرهم، تبعا لمتغير الخبرة في أي مجال من المجالات، إذ كانت قيم ف غير دالة إحصائياً.

3- متغير المؤهل العلمي

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظرهم، كما تم استخدم اختبار" ت" لعينتين مستقلتين لفحص الفروق تبعا لمتغير المؤهل العلمي ، والجدول (23) الآتي يبين النتائج:

الجدول (23)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار t-test للعينات المستقلة للفروق في مستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظرهم تبعاً للمؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
المشكلات المتعلقة بصياغة الأهداف التعليمية	بكالوريوس فما دون	65	3.33	0.76	0.178	0.859
	دراسات عليا	10	3.29	0.48		
المشكلات المتعلقة بالمناهج والكتب الدراسية	بكالوريوس فما دون	65	3.82	0.75	0.292	0.771
	دراسات عليا	10	3.74	0.62		
المشكلات المتعلقة بأساليب التدريس والوسائل التعليمية	بكالوريوس فما دون	65	3.89	0.59	1.406	0.164
	دراسات عليا	10	3.61	0.70		
المشكلات المتعلقة بتقويم الطلاب	بكالوريوس فما دون	65	3.52	0.64	0.172	0.864

	دراسات عليا	10	3.48	0.56		
المشكلات المتعلقة بالحالة النفسية الخاصة بالمكفوفين	بكالوريوس فما دون	65	3.63	0.66	1.174	0.244
	دراسات عليا	10	3.38	0.50		
المشكلات المتعلقة بأولياء أمور الطلبة	بكالوريوس فما دون	65	3.68	0.64	0.047	0.963
	دراسات عليا	10	3.67	0.67		
الدرجة الكلية	بكالوريوس فما دون	65	3.66	0.51	0.826	0.411
	دراسات عليا	10	3.52	0.53		

تشير النتائج في الجدول (23) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05 ≥) في مستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظرهم تبعاً للمؤهل العلمي، استناداً إلى قيمة ت المحسوبة إذ بلغت (0.826)، وبمستوى دلالة (0.411) للدرجة الكلية، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05 ≥) في مستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظرهم تبعاً للمؤهل العلمي في أي مجال من المجالات، إذ كانت قيم (ت) غير دالة احصائياً . **وبهذه النتائج يتم قبول الفرضية الصفرية الأولى التي تنص على**" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05 ≥) في المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت تعزى لمتغيرات الجنس ، والخبرة، والمؤهل العلمي للمعلمين.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع، الذي نصه " هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05 ≥) في المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت تعزى لمتغيرات: الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي للموجهين التربويين ؟

تمت الاجابة عن هذا السؤال على النحو الاتي:

1- متغير الجنس:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظر الموجهين التربويين، كما تم استخدم اختبار" ت" لعينتين مستقلتين لفحص الفروق تبعا لمتغير الجنس، والجدول (24) الآتي يبين النتائج:

الجدول (24)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار t-test للعينات المستقلة للفروق في مستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظر الموجهين التربويين تبعاً للجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
المشكلات المتعلقة بصياغة الأهداف التعليمية	ذكور	23	3.12	0.78	0.534	0.596
	إناث	29	2.98	1.04		
المشكلات المتعلقة بالمناهج والكتب الدراسية	ذكور	23	3.40	0.66	1.235	0.223
	إناث	29	3.66	0.83		
المشكلات المتعلقة بأساليب التدريس والوسائل التعليمية	ذكور	23	3.34	0.62	0.589	0.558
	إناث	29	3.21	0.89		
المشكلات المتعلقة بتقويم الطلاب	ذكور	23	3.14	0.63	1.008	0.318
	إناث	29	2.93	0.84		
المشكلات المتعلقة بالحالة النفسية الخاصة بالمكفوفين	ذكور	23	2.69	0.59	0.670	0.506
	إناث	29	2.58	0.54		
المشكلات المتعلقة بأولياء أمور الطلبة	ذكور	23	3.30	0.79	1.363	0.179
	إناث	29	2.99	0.86		

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
المشكلات المتعلقة بصياغة الأهداف التعليمية	ذكور	23	3.12	0.78	0.534	0.596
	إناث	29	2.98	1.04		
المشكلات المتعلقة بالمناهج والكتب الدراسية	ذكور	23	3.40	0.66	1.235	0.223
	إناث	29	3.66	0.83		
المشكلات المتعلقة بأساليب التدريس والوسائل التعليمية	ذكور	23	3.34	0.62	0.589	0.558
	إناث	29	3.21	0.89		
المشكلات المتعلقة بتقويم الطلاب	ذكور	23	3.14	0.63	1.008	0.318
	إناث	29	2.93	0.84		
المشكلات المتعلقة بالحالة النفسية الخاصة بالمكفوفين	ذكور	23	2.69	0.59	0.670	0.506
	إناث	29	2.58	0.54		
المشكلات المتعلقة بأولياء أمور الطلبة	ذكور	23	3.30	0.79	1.363	0.179
	إناث	29	2.99	0.86		
الدرجة الكلية	ذكور	23	3.15	0.49	0.591	0.558
	إناث	29	3.05	0.68		

تشير النتائج في الجدول (24) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq$) في مستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظر الموجهين التربويين تبعاً للجنس، استناداً إلى قيمة ت المحسوبة إذ بلغت (0.591)، وبمستوى دلالة (0.558) للدرجة الكلية، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq$) في مستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظر الموجهين التربويين تبعاً للجنس في اي مجال من المجالات، إذ كانت قيم (ت) غير دالة احصائياً .

2- متغير الخبرة التعليمية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظر الموجهين التربويين تبعا لمتغير الخبرة ، ويظهر الجدول (25) الآتي ذلك:

الجدول (25)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظر الموجهين التربويين ، تبعا لمتغير الخبرة

المجال	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المشكلات المتعلقة بصياغة الأهداف التعليمية	5 سنوات فأقل	15	3.04	1.00
	من (6-10 سنوات	13	3.18	0.72
	11 سنة فأكثر	24	2.96	1.00
	المجموع	52	3.04	0.93
المشكلات المتعلقة بالمناهج والكتب الدراسية	5 سنوات فأقل	15	3.50	0.79
	من (6-10 سنوات	13	3.50	0.63
	11 سنة فأكثر	24	3.59	0.84
	المجموع	52	3.54	0.77
المشكلات المتعلقة بأساليب التدريس والوسائل التعليمية	5 سنوات فأقل	15	3.17	0.64
	من (6-10 سنوات	13	3.29	0.66
	11 سنة فأكثر	24	3.31	0.93
	المجموع	52	3.27	0.78
المشكلات المتعلقة بتقويم الطلاب	5 سنوات فأقل	15	2.87	0.73
	من (6-10 سنوات	13	3.02	0.72
	11 سنة فأكثر	24	3.12	0.81
	المجموع	52	3.02	0.76
المشكلات المتعلقة بالحالة النفسية الخاصة بالمكفوفين	5 سنوات فأقل	15	2.57	0.44
	من (6-10 سنوات	13	2.69	0.56

	11 سنة فأكثر	24	2.63	0.64
	المجموع	52	2.63	0.56
المشكلات المتعلقة بأولياء أمور الطلبة	5 سنوات فأقل	15	2.81	0.85
	من (6-10 سنوات	13	3.38	0.73
	11 سنة فأكثر	24	3.19	0.86
	المجموع	52	3.13	0.84
الدرجة الكلية	5 سنوات فأقل	15	3.00	0.59
	من (6-10 سنوات	13	3.15	0.44
	11 سنة فأكثر	24	3.12	0.69
	المجموع	52	3.09	0.60

يلاحظ من الجدول (25) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظر الموجهين التربويين ، تبعا لمتغير الخبرة ، إذ حصل أصحاب الفئة من (6-10)سنوات على الدرجة الكلية على أعلى متوسط حسابي (3.15)، يليهم اصحاب الفئة 11 سنة فأكثر إذ بلغ (3.12)، وأخيراً جاء المتوسط الحسابي لأصحاب الفئة 5 سنوات فأقل إذ بلغ (3.00)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05 ≥خطأ! لا يمكن إنشاء كائنات من تحرير رموز الحقول.) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول (26) الآتي:

الجدول (26)

تحليل التباين الأحادي للفروق في مستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظر الموجهين التربويين ، تبعا لمتغير الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المشكلات المتعلقة بصياغة الأهداف التعليمية	**بين المجموعات**	0.395	2	0.198	0.224	0.800
	داخل المجموعات	43.305	49	0.884		
	المجموع	43.701	51			
المشكلات المتعلقة بالمناهج والكتب الدراسية	**بين المجموعات**	0.091	2	0.046	0.075	0.928
	داخل المجموعات	29.851	49	0.609		
	المجموع	29.942	51			
المشكلات المتعلقة بأساليب التدريس والوسائل التعليمية	**بين المجموعات**	0.194	2	0.097	0.154	0.857
	داخل المجموعات	30.817	49	0.629		
	المجموع	31.011	51			
المشكلات المتعلقة بتقويم الطلاب	**بين المجموعات**	0.566	2	0.283	0.486	0.618
	داخل المجموعات	28.512	49	0.582		
	المجموع	29.077	51			
المشكلات المتعلقة بالحالة النفسية الخاصة بالمكفوفين	**بين المجموعات**	0.101	2	0.05	0.156	0.856
	داخل المجموعات	15.808	49	0.323		
	المجموع	15.909	51			
المشكلات المتعلقة بأولياء أمور الطلبة	**بين المجموعات**	2.447	2	1.224	1.803	0.176
	داخل المجموعات	33.254	49	0.679		
	المجموع	35.701	51			
الدرجة الكلية	**بين المجموعات**	0.205	2	0.103	0.277	0.759
	داخل المجموعات	18.15	49	0.37		
	المجموع	18.355	51			

تشير النتائج في الجدول (26) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05 ≤) في مستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظر الموجهين التربويين ، تبعا لمتغير الخبرة، استناداً إلى قيمة ف المحسوبة

إذ بلغت (0.277)، وبمستوى دلالة (0.759) للدرجة الكلية، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq$) في مستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظرهم، تبعا لمتغير الخبرة في اي مجال من المجالات، إذ كانت قيم ف غير دالة احصائياً.

3- متغير المؤهل العلمي

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظر الموجهين التربويين ، كما تم استخدم اختبار" ت" لعينتين مستقلتين لفحص الفروق تبعا لمتغير المؤهل العلمي ، والجدول (27) الآتي يبين النتائج:

الجدول (27)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار t-test للعينات المستقلة للفروق في مستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظر الموجهين التربويين تبعاً للمؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
المشكلات المتعلقة بصياغة الأهداف التعليمية	بكالوريوس فما دون	45	3.08	0.95	0.897	0.374
	دراسات عليا	7	2.75	0.72		
المشكلات المتعلقة بالمناهج والكتب الدراسية	بكالوريوس فما دون	45	3.56	0.80	0.479	0.634
	دراسات عليا	7	3.41	0.57		
المشكلات المتعلقة بأساليب التدريس والوسائل التعليمية	بكالوريوس فما دون	45	3.33	0.76	1.551	0.127
	دراسات عليا	7	2.85	0.84		
المشكلات المتعلقة بتقويم الطلاب	بكالوريوس فما دون	45	3.08	0.76	1.286	0.204

	دراسات عليا	7	2.69	0.64		
المشكلات المتعلقة بالحالة النفسية الخاصة بالمكفوفين	بكالوريوس فما دون	45	2.63	0.57	0.054	0.957
	دراسات عليا	7	2.62	0.55		
المشكلات المتعلقة بأولياء أمور الطلبة	بكالوريوس فما دون	45	3.06	0.84	-1.612	0.113
	دراسات عليا	7	3.60	0.73		
الدرجة الكلية	بكالوريوس فما دون	45	3.12	0.61	0.819	0.417
	دراسات عليا	7	2.92	0.51		

تشير النتائج في الجدول (27) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≤ 0.05) في مستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظر الموجهين التربويين تبعاً للمؤهل العلمي، استناداً إلى قيمة ت المحسوبة إذ بلغت (0.819)، وبمستوى دلالة (0.417) للدرجة الكلية، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≤ 0.05) في مستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظر الموجهين التربويين تبعاً للمؤهل العلمي في اي مجال من المجالات، إذ كانت قيم ت غير دالة احصائياً .

وبهذه النتائج يتم قبول الفرضية الصفرية الثانية التي تنص على" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (≤ 0.05) في المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت تعزى لمتغيرات الجنس ، والخبرة، والمؤهل العلمي للموجهين التربويين.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

الفصل الخامس
مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء أسئلتها وكما يأتي:

أولاً : مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نص على :" ما المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظرهم؟

أشارت النتائج إلى أن مستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظرهم كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.64)، وجاءت مجالات أداة الدراسة بين المستويين المرتفع والمتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.86– 3.33)، وجاء في الرتبة الأولى مجال" المشكلات المتعلقة بأساليب التدريس والوسائل التعليمية "بمتوسط حسابي (3.86)، وفي الرتبة الثانية جاء مجال " المشكلات المتعلقة بالمناهج والكتب الدراسية " بمتوسط حسابي (3.81)، وفي الرتبة قبل الأخيرة جاء مجال " المشكلات المتعلقة بتقويم الطلاب" بمتوسط حسابي (3.51)، وجاء في الرتبة الأخيرة مجال " المشكلات المتعلقة بصياغة الأهداف التعليمية " بمتوسط حسابي (3.33). كما أشارت النتائج السابقة أيضاً إلى أن الرتبة الأولى كانت لمجال" المشكلات المتعلقة بأساليب التدريس والوسائل التعليمية ".

ويمكن أن تعزى هذه النتائج إلى أن أساليب التدريس والوسائل التعليمية المستخدمة مع فئة المكفوفين نوعاً ما محدودةً مقارنةً مع الطلبة العاديين، إذ إن فقدان حاسة البصر يجعل المعلم محصور بالوسائل السمعية أو اللمسية، مما يجعل الوسائل التعليمية قليلة التنوع، فضلاً عن

محدودية الاستفادة من الوسائل التكنولوجية الحديثة مثل الحاسوب بما يوفره من تطبيقات تعليمية وبرامج غير محدودة ضمن حقائب أثبتت فاعليتها في الميدان التربوي، من خلال استخدام الصوت الملازم للصور المعروضة، والألوان، والحركات التي تساعد على رفع مستوى التشويق والدافعية لدى الطالب، ويقتصر العرض فقط على الوسائل السمعية التي تعجز أحياناً عن تقديم المفاهيم والتعميمات بصورة محسوسة وتبقى قيد التجريد الذي يعاني من صعوبته الطالب وضعف القدرة على استيعابه، وخصوصاً في المراحل التعليمية الأولى، مما ينتج عنه صعوبة ربط المادة التعليمية بالحياة اليومية للطالب، وهذا بالتالي يؤدي إلى ضعف وظيفية المعرفة المطروحة للطالب لعجزه عن نقل أثر تعلمها إلى حياته الواقعية.

ويمكن أن تعزى هذه النتائج كذلك إلى فقدان الطلاب لعملية التعلم بالملاحظة، مما يؤدي إلى صعوبة التدريب على المهارات المطلوبة، مما بدوره يؤدي إلى ضعف مشاركة الطلبة في الأنشطة بسبب محدودية خبراتهم . وبعض المواد العلمية تتطلب طبيعتها استخدام التجارب في المختبر، إلا أن فقدان الطلاب لعملية التعلم بالملاحظة يؤدي محدودية الاستفادة من المختبرات.

ويمكن أن تعزى هذه النتائج أيضاً إلى ضعف القدرة على تنمية البحث العلمي لدى الطالب، وهذا يعود بأسبابه إلى محدودية المراجع المتوفرة وفق طريقة بريل، فضلاً عن أن البحث العلمي يتطلب التمكن من مهارة القراءة إلا أن ضعف تأسيس الطلاب في مهارات القراءة والكتابة وفق طريقة بريل يشكل عائقاً آخر أمام تنمية البحث العلمي لدى هذه الفئة.

وأشارت النتائج السابقة كذلك إلى أن الرتبة الثانية كانت لمجال " المشكلات المتعلقة بالمناهج والكتب الدراسية "، ويمكن أن تعزى هذه النتائج إلى أن هذه الفئة تحتاج إلى مناهج وكتب دراسية ذات خصائص معينة تتوافق مع مطالب المكفوفين واحتياجاتهم، إلا أن المناهج

الحالية لا تحقق تلك الخصوصية، إذ إن المناهج الحالية بعيدة عن حاجات المكفوفين واهتمامتهم، وصعوبة تنفيذ الأنشطة العملية الواردة فيها، مما يفرض تقديم المادة المعرفية بالتلقين المباشر المعتمد على السرد والتوضيح اللفظي الشفهي .

وأشارت النتائج السابقة أيضاً إلى أن الرتبة قبل الأخيرة كانت لمجال " المشكلات المتعلقة بتقويم الطلاب"، ويمكن أن تعزى هذه النتائج إلى محدودية التنويع بوسائل التقويم التي يمكن للمعلم أن يستخدمها مع فئة المكفوفين، وكذلك لصعوبة تقويم الطلاب في مجالات متعددة منها: المجال الوجداني والمجال المهاري، إذ إن هذه المجالات تتطلب وسائل وأدوات تقويم يصعب استخدامها مع فئة المكفوفين، مما لا يوفر تغذية راجعة توضح للمعلم مواطن الضعف والقوة لدى كل منهم، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى صعوبة وضع خطط علاجية للطلاب الضعاف. وأشارت النتائج السابقة أيضاً إلى أن الرتبة الأخيرة كانت لمجال " المشكلات المتعلقة بصياغة الأهداف التعليمية ".

وقد يعود ذلك إلى صعوبة صياغة الأهداف في مجالاتها المعرفية والنفسحركية والوجدانية بما يتوافق وفئة الطلبة المكفوفين. وإلى صعوبة تقدير الوقت اللازم لتحقيق هذه الأهداف بسبب تفاوت قدرات المكفوفين. وبسبب محدودية استراتيجيات وطرق التدريس فإن ذلك يؤدي إلى صعوبة تضمين الأهداف لبعض الحقائق والمفاهيم والتعميمات الواردة في محتوى المناهج .

وتتفق هذه النتائج مع دراسة كونييل (Connell,2002) التي أظهرت نتائجها صعوبة استخدام بعض أساليب التدريس والوسائل التعليمية ومنها برنامج قارئ الشاشة من جانب المعاقون بصرياً، واستخدام الانترنت في التدريس مما يستوجب تقديم الدعم لهم في هذا الاتجاه. وتتفق هذه النتائج كذلك مع ما توصلت إليه دراسة الدمرداش (2003) التي تشير فعالية استخدام

المواد اليدوية الملموسة في رفع مستوى تحصيل الطلبة المكفوفين في الرياضيات، مما يؤكد ضرورة التركيز على طرق التدريس التي تعتمد على حاسة اللمس تعويضاً عن حاسة البصر والتعلم بالملاحظة.

ثانياً : مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نص على :" ما المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظر الموجهين التربويين؟

أشارت النتائج إلى أن مستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظر الموجهين التربويين كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.09)، وجاءت جميع مجالات أداة الدراسة في المستوى المتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.54– 2.63)، وجاء في الرتبة الأولى مجال" المشكلات المتعلقة بالمناهج والكتب الدراسية "بمتوسط حسابي (3.54)، وفي الرتبة الثانية جاء مجال " المشكلات المتعلقة بأساليب التدريس والوسائل التعليمية " بمتوسط حسابي (3.27)، وفي الرتبة قبل الأخيرة جاء مجال " المشكلات المتعلقة بتقويم الطلاب " بمتوسط حسابي (3.02)، وجاء في الرتبة الأخيرة مجال " المشكلات المتعلقة بالحالة النفسية الخاصة بالمكفوفين " بمتوسط حسابي (2.63). وأشارت النتائج السابقة كذلك إلى أن الرتبة الأولى كانت لمجال" المشكلات المتعلقة بالمناهج والكتب الدراسية ".

ويمكن أن تعزى هذه النتائج إلى أن الموجه يعتبر أن مهامه ووظيفته الإشرافية الرئيسة تتمثل في متابعة المناهج وتطبيقها وفق وثيقة المنهج التي تم التخطيط لها من جانب وزارة التعليم، لذا احتل هذا المجال المرتبة الأولى دون غيره، ومن الممكن أنه من خلال متابعة الموجهين وزيارتهم الميدانية للمعلمين أنهم لاحظوا طول المنهج الدراسي بالنسبة للوقت المتاح،

إذ أن المعلم يسير في تنفيذ المنهج وفق قدرات وإمكانيات طلبته، التي تعد هنا محدودة ولا تقارن بالطلبة العاديين. وكذلك يمكن أن يعزى ذلك إلى غياب أدلة للمعلمين للكتب المدرسية المقررة، مما يزيد العبء على المعلم في وضع خططه السنوية، وفي التحضير اليومي الذي يتابعه الموجه التربوي، وكذلك فإن غياب دليل المعلم يجعل عملية التحضير اليومي ارتجالية تظللها ذاتية المعلم وتحكمها قدراته وامكانياته، مما يبرز التفاوت في الأداء من معلم لآخر، وهذا ما يرصده الموجه التربوي من خلال متابعته لجميع المعلمين في نفس التخصص. ويمكن أن يعزى ذلك أيضاً إلى لندرة المراجع والمواد التعليمية المساندة لمنهج المكفوفين. وأشارت النتائج السابقة كذلك إلى أن الرتبة الثانية كانت لمجال " المشكلات المتعلقة بأساليب التدريس والوسائل التعليمية ".

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى صعوبة استخدام أساليب تدريس حديثة ومتنوعة من جانب المعلمين مما يشعر الموجه أن أسلوب التلقين المباشر يحتل مساحة مباشرة من أداء المعلم، مما لا يوفر موقف تعليمي من شأنه جذب الطلاب وتحقيق الدافعية اللازمة لتحقيق التعلم لديهم، وبالتالي هذا يؤدي إلى ضعف تفاعل الطلبة مشاركتهم في الأنشطة الصفية وقد يعود ذلك أيضاً إلى محدودية خبراتهم مقارنة بالعاديين، وإلى قلة الإمكانيات المتاحة والحوافز المتوفرة للطلبة المكفوفين. وأشارت النتائج أيضاً إلى أن الرتبة قبل الأخيرة كانت لمجال " المشكلات المتعلقة بتقويم الطلاب ".

ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن التقويم في الفكر التربوي مرتبط ارتباط مباشر مع الأهداف المحددة مسبقاً، بحيث يعمل التقويم على التأكد من تحقيق الأهداف المنشودة، إلا أن معلمي هذه الفئة يعانون أصلاً من مشكلات متنوعة في مجال صياغة الأهداف في مجالاتها الثلاثة:

المعرفية، والنفسحركي، والوجدانية، ويعانون كذلك من صعوبة صياغة مستويات عليا من هذه المجالات، وبالتالي تنعكس هذه الصعوبات على عملية التقويم. ويمكن كذلك أن تعزى الأسباب إلى الزيادة في عدد الطلبة داخل الصف الواحد، مما يفرض على المعلم استخدام وسائل تقويم تقليدية تتمثل بالاختبارات التحصيلية التي بدورها لا تساعد المعلم على التعرف الدقيق لأداء الطالب، بسبب بطء وضعف مهارة الكتابة بطريقة بريل عند هذه الفئة. وقد يكون من أحد الأسباب تفاوت قدرات الطلبة المكفوفين مما يؤدي إلى صعوبة تحديد معايير ومؤشرات للأهداف لتقويمها . وأشارت النتائج أيضاً إلى أن الرتبة الأخيرة كانت لمجال " المشكلات المتعلقة بالحالة النفسية الخاصة بالمكفوفين ".

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أثر العجز الذي يعاني منه الكفيف والذي يجره إلى الافتقار للمهارات الاجتماعية، والإحباط والشعور بالفشل وانخفاض دافعيته نحو التعلم مما يؤدي إلى انخفاض تقديره لذاته، وهذا يولد لديه الشعور بالخجل والانطواء في التعامل مع الأخرين. وهذا قد يؤدي إلى ضعف الانتماء والمدرسة وقلة الرغبة في النجاح والاهتمام بالدراسة.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة بدر (2006)والتي تشير إلى الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات للفئات ذوي الاحتياجات الخاصة، ومن بينهم المكفوفين، وذلك لتمكين المعلمين من تجاوز ما يواجهونه من صعوبات ومشكلات في التدريس. ذلك أن شريحة المكفوفين تتطلب تعلماً خاصاً في مجالات تتطلب استغلال الحواس المتبقية لديها للاستفادة منها في التعلم. والتأكيد علي حاسة السمع والعرض اللفظي في التدريس والتقويم.

وتتفق هذه النتائج أيضاً مع دراسة الخشرمي (2009) التي هــدفت تعــرف المــشكلات المرتبطة بقراءة وتفسير الجداول والأشكال البيانية للطلاب المكفوفين. حيث أشارت نتائجها إلى أن الغالبية من الطالبات الكفيفات يعجزن عن أداء ما يطلب منهن من رسوم للجداول والأشكال.

ثالثاً : مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي نص على :" هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت تعزى لمتغيرات: الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي للمعلمين ؟

كانت نتائج هذا السؤال على النحو الآتي:

1- متغير الجنس:

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05 ≤خطأ! لا يمكن إنشاء كائنات من تحرير رموز الحقول.) في مستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير الجنس، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≤ 0.05) في مستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظرهم تبعاً للجنس في أي مجال من المجالات، إذ كانت قيم (ت) غير دالة إحصائياً .

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن معلمي الإعاقة البصرية ومعلماتها يتم إعدادهم في الجامعات وفق البرامج ذاتها، مما يشكل لديهم القاعدة المعرفية والمهنية المتشابها للتعامل مع الفئة المقصودة بصرف النظر عن جنسهم. هذا فضلاً عن أن ظروف العمل لدى معلمي ومعلمات الإعاقة البصرية متشابهة، لأن خصائص هذه الفئة واحتياجاتها لا تتفاوت بين طلاب

وطالبات فالعجز واحد، وانعكاسات هذا العجز في البيئة التعليمية التعلمية قد تكون متشابهة، مما يفرض على الهيئة التدريسية لهذه الفئة سواء كانوا ذكوراً أم إناثاً العديد من الخصائص والواجبات والأعمال .

ولدى مراجعة الباحث لمصادر البحث المتعددة، تبين أن الدراسات التي أجريت على فئة المكفوفين قليلة، وحتى هذه الدراسات لو تناولت المكفوفين لا تتناول القائمين على تدريسهم والإشراف عليهم لمقارنة نتائج هذا السؤال وربطها معها .

2- متغير الخبرة التعليمية

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05 ≤خطأ! لا يمكن إنشاء كائنات من تحرير رموز الحقول.) في مستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظرهم، تبعاً لمتغير الخبرة.

ولعل ذلك يعود إلى أدراك المعلمين على اختلاف خبراتهم لطبيعة مهنتهم ومتطلباتها مع فئة بحاجة إلى الدعم النفسي والتربوي. كما أنهم يدركون مدى أهمية موقعهم في تحديد احتياجاتهم وتلبيتها من تنمية المهارات لدى الطلبة في المجالات التربوية والاجتماعية والرياضية ومهارات الحياة.

وقد تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى أن المعلمين والمعلمات من ذوي الخبرات المختلفة أدركوا أهمية أدوارهم مع هذه الفئة التي تتطلب منهم أداءً يتوافق مع احتياجاتهم، لينعكس ذلك ايجابياً على المحصلة النهائية للعملية التربوية المتمثلة في الطالب المتعلم المقتدر والمتمكن من أداء مهماته بالشكل المطلوب. وهذا كله يعني أن الخبرة كمتغير غير مؤثر في إدراك مستوى

المشكلات التدريسية التي تواجههم ، فالإدراك جاء متشابهاً، ولم يختلف باختلاف سنوات الخبرة لهؤلاء المعلمين والمعلمات.

3- متغير المؤهل العلمي

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05 ≤خطأ! لا يمكن إنشاء كائنات من تحرير رموز الحقول.) في مستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظرهم تبعاً للمؤهل العلمي، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05 ≤) في مستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظرهم تبعاً للمؤهل العلمي في أي مجال من المجالات، إذ كانت قيم ت غير دالة احصائياً .

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المعلمين والمعلمات الذين يحملون مؤهلات علمية مختلفة أدركوا وبشكل متقارب مستوى المشكلات التدريسية التي تواجههم ، مما يؤكد أن متغير المؤهل العلمي ليس متغيراً فاعلاً ومؤثراً في إدراك هؤلاء للمشكلات التي تواجههم، ولما كانت المشكلات التدريسية تمثل مدى فهم المعلم لاحتياجات الطلبة ومعاناتهم، فإن إدراك مثل هذه المشكلات وإدراك البيئة التربوية السائدة لا تتطلب مؤهلاً علمياً عالياً أو منخفضاً، بقدر ما تتطلب ملاحظةً وإحساساً ومشاعر تعكس ما يسود في هذه المواقف التعليمية التعلمية، وهذه الأمور يمكن أن تتوافر لدى الناس العاديين بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية التي يحملونها.

رابعاً : مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع الذي نص على :" هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة

البصرية في دولة الكويت تعزى لمتغيرات: الجنس، والخبرة والمؤهل العلمي للموجهين التربويين ؟

كانت نتائج هذا السؤال على النحو الآتي:

1- متغير الجنس:

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05 ≤خطأ! لا يمكن إنشاء كائنات من تحرير رموز الحقول.) في مستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظر الموجهين التربويين تبعاً للجنس، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05 ≤) في مستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظر الموجهين التربويين تبعاً للجنس في أي مجال من المجالات، إذ كانت قيم ت غير دالة إحصائياً .

وقد يعزى ذلك إلى أن القيادات التي تتولى التوجيه المدرسي يتم اختيارها بعناية سواء أكانت موجهاً أم موجهةً، فكل منهما لا يتبوأ منصب التوجيه والإشراف التربوي إلا بعد مروره بخبرات نظرية وأدائية تمكنه من متابعة المعلمين والمعلمات في المدارس بكامل تفاصيل أدائهم، ويمتلك من المقدرة ما يمكنه من توجيه وتسيير العمليات التعليمية بشكل فعال. وكذلك فإن الشروط الوظيفية المطلوبة للارتقاء لرتبة الموجه التربوي محددة وواضحة على اختلاف جنس الموجه.

2- متغير الخبرة التعليمية

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05 ≤خطأ! لا يمكن إنشاء كائنات من تحرير رموز الحقول.) في مستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظر الموجهين التربويين، تبعا لمتغير الخبرة، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05 ≤) في مستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظرهم، تبعا لمتغير الخبرة في أي مجال من المجالات، إذ كانت قيم (ف) غير دالةإحصائياً.

ويمكن تفسير ذلك أن من شروط استلام منصب الموجه التربوي قضاء خبرة محددة في التعليم، مما يشير إلى أن الحد الأدنى من الخبرات التي يتمتع بها الموجهون تمكنهم من إدراك ما يعاني منه المعلمين لفئة المكفوفين من مشكلات تدريسية في الميدان التربوي، وكذلك فإن معايير عملية التقويم لعمل المعلم والموقف التعليمي التعلمي موحدة لجميع الموجهين على اختلاف سنوات خبرتهم في جميع التخصصات .

3- متغير المؤهل العلمي

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05 ≤خطأ! لا يمكن إنشاء كائنات من تحرير رموز الحقول.) في مستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظر الموجهين التربويين تبعاً للمؤهل العلمي، استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة إذ بلغت (0.819)، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05 ≤ خطأ! لا يمكن إنشاء كائنات من تحرير رموز الحقول.) في

مستوى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظر الموجهين التربويين تبعاً للمؤهل العلمي في أي مجال من المجالات، إذ كانت قيم (ت) غير دالة احصائياً .

ويمكن تفسير ذلك بأن أقسام التوجيه والإشراف التربوي تسعى ضمن خطط متشابهة وفي طريق متقاربة لتحقيق التطوير التربوي، بصرف النظر عن المؤهلات العلمية للموجهين، وكذلك عندما تطرح هذه الأقسام خطط تنموية من شأنها دعم العملية التربوية والارتقاء بها، فإن جميع الموجهين يسيرون وفق هذه الخطى بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية، وكذلك يدركون معطيات العملية التربوية، واحتياجاتها، والمشكلات التدريسية التي تواجه المعلمين فيها على اختلاف مؤهلاتهم العلمية . ويمكن أن تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى أن الموجهين التربويين على اختلاف مؤهلاتهم العلمية يدركون مدى أهمية التوجيه التربوي ضمن منظومة العمل التربوي، وعلى اعتبار أن كلاً منهم أوكلت إليه مهمة الاشراف على فئة معينة من المعلمين، فلا بد من تحمل المسؤولية على أكمل صورة، والارتقاء بأداء هؤلاء المعلمين، وتحسس مشكلاتهم التي يواجهونها في التدريس، وتقديم الدعم اللازم لحلها، وتوجيههم نحو التطوير في أدائهم بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية .

التوصيات:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية، فإن الباحث يوصي بالآتي:

- توفير الدعم اللازم للمدارس التي تضم فئة المكفوفين من المتعلمين، بحيث يساعد هذا الدعم المعلمين على حل العديد من المشكلات التي تواجههم، أو الحد منها.

- العمل على بناء وتخطيط مناهج خاصة بهذه الفئة من قبل فريق عمل متنوع التخصصات من خبراء تخطيط مناهج، وخبراءعلم نفس تربوي، وأخصائيي احتياجات خاصة، والعمل على ترجمة هذه المناهج لطريقة بريل بدقة تامة .

- توفير وزارة التربية الكويتية للكتب المطبوعة بطريقة بريل بالكميات والأوقات اللازمة.

- توفير وزارة التربية الكويتية لأدلة معلمين لكل منهج من مناهج هذه الفئة.

- توفير مرشد نفسي متخصص للتعامل مع هذه الفئة لتوفير الارشاد والتوجيه النفسي للطلبة، مما قد يساند أداء المعلم وييسر مهماته.

- تفعيل تواصل المدارس الخاصة بهذه الفئة وانفتاحها على المجتمع المحيط بها، من خلال تنظيم فعاليات، وأنشطة، واجتماعات تتواصل فيها مع أولياء أمور الطلبة، وخبراء من الجتمع المحلي ذات علاقة بالفئة المستهدفة.

- توفير مساحة من الدعم لهذه الفئة في مؤسسات المجتمع المدني، من مؤسسات إعلامية، وجمعيات خيرية، ونوادٍ رياضية.

المراجع

المراجـــع العربية

أبونيان، ابراهيم بن سعد (2001).**صعوبات التعلم طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفيـــة.** الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.

أحمد، محمد (1996). **التكيف والمشكلات المدرسية.** الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

بدر، محمود إبراهيم محمد (2006). **الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات للفئـــات ذوي الاحتياجات الخاصة .** Available online at : http://www5.domaindlx.com/mibadr/research_review.doc

جبريل، موسى (1992). **التكيف ورعاية الصحة النفسية.** عمان: منشورات جامعـــة القـــدس المفتوحة.

حسن، مديحة محمد (1998). **استراتيجية مقترحة لتدريس الهندسة العملية للتلاميذ المكفوفين في المرحلة الابتدائية.** القاهرة: عالم الكتب.

الخشرمي، سحر أحمد (2009) . "تفعيل التقنية الحديثة في تحويل الجداول الرقمية والأشـــكال المصورة إلى معلومات وصفية للأشخاص من ذوي الإعاقـــة البـــصرية". رســـالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود. الرياض، السعودية.

الدمرداش، محمد السيد أحمد (2003). "دور المواد اليدوية الملموسة في رفع مستوى تحـــصيل التلاميذ المعاقون بصريًا في الرياضيات". رسالة ماجستير غير منـــشورة. جامعـــة المنصورة. دمياط، مصر.

الزريقات، ابراهيم عبدالله (2006). **الإعاقة البصرية: المفاهيم الأساسية والاعتبارات التربوية.** عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الزقار، أمين أحمد (2010)." أثر استخدام حقيبة تعليمية لتدريس اللغة العربية للتلاميذ المكفوفين في الجمهورية اليمنية". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القاهرة. القاهرة، مصر.

زيتون، كمال عبد الحميد (2003).**التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة**.القاهرة : عالم الكتب.

السرطاوي، زيدان، والشخص، عبد العزيز، وعبد الجبار، عبد العزيز (2000) .**الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة مفهومه وخلفيته النظرية.** العين: دار الكتاب الجامعي.

الشرقاوي، مريم (2003). **الإدارة الصفية المتميزة** . الإسكندرية: دار النهضة للنشر.

الطروانه، اخليف (2004). **أساسيات في التربية.** عمان: دار الشروق للنشروالتوزيع.

عبيد، ماجدة السيد (2001).**مناهج وأساليب تدريس ذوي الحاجات الخاصة.** عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

العزة، سعيد حسني (2000) . **الإعاقة البصرية.** عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

العزة، سعيد حسني (2001). **التربية الخاصة لذوي الإعاقات العقلية والبصرية والسمعية والحركية.** عمان: ودار الثقافة للنشر والتوزيع.

عطية، نوال (2001). **علم النفس والتكيف النفسي والاجتماعي**(ط1). القاهرة: دار القاهرة للكتاب.

القرشي، أمير صالح (2006) . **الصم والمكفوفين** . البحرين: المعهد السعودي البحريني للمكفوفين.

المراجع الأجنبية:

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

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

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

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

Mcleod, S. &, Mckinnon, D. (2007) . " Prevalence of Communication disorders compared with other learning needs in 14500 primary and secandary school student ". **International Journal of Language & Comunication Disorders.** Vol. 42, No. 1, P 37 – 59.

Williamson, K. Schauder, D. and Bow, A. (2000). **Information seeking by blind and sight impaired citizens: An ecological study**. Information Research.Vol . 5. No. 4.
Online at: http://information.net/ir/5-4/paper79.html

المراجع من الانترنت:

http://www.shamsqatar.com

http://www.blindinstitute.org/arabic/workshop-4.htm

الملاحق

الملحق (1)

دراسة استطلاعية

جامعـــة الشـــرق الأوســـط

كليـــة العلـــوم التربويـة

قسم المناهج وطرق التدريس

بسم الله الرحمن الرحيم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.....

تحية طيبة وبعد :

يقوم الباحث بإجراء دراسة ميدانية ضمن متطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس بعنوان: **" المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهو نظر المعلمين والموجهين ".** ولتحقيق أهداف الدراسة يجري الباحث دراسة استطلاعية بهدف تحديد مشكلة الدراسة، أرجو التكرم بالتعاون والإجابة عن السؤال المطروح.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام.

الباحث

فهيد السبيعي

*** ما المشكلات التدريسية التي تواجهك أثناء تنفيذ عملية التدريس ؟**

المشكلة:

.....

.....

المشكلة:

.....

.....

المشكلة:

.....

.....

المشكلة :

.....

.....

المشكلة :

.....

.....

المشكلة :

.....

.....

*** ما المشكلات التدريسية التي تلاحظها أثناء متابعتك لتنفيذ عملية التدريس ؟**

المشكلة:.....

.....

المشكلة:

.....

.....

المشكلة :

.....

.....

المشكلة :

.....

.....

المشكلة :

.....

.....

المشكلة :

.....

.....

الملحق (2)

استبانة المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعـــــة الشــرق الأوســط
كليـــــة العـلـــــوم التربوية
قسم المناهج وطرق التدريس

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان : " **المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين** ".

وقد أعد الباحث هذه الاستبانة للتعرف إلى المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية. يرجى قراءة الاستبانة والإجابة بالموضوعية والدقة التي نعهدها فيكم بوضع علامة (√) في المكان المناسب الذي يعبر عن رأيكم. شاكراً جهودكم وتعاونكم لإنجاز هذه الدراسة العلمية .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحث :

فهيد محسن السبيعي

2011

بيانات أولية:

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

* **الجنس:** ☐ ذكر

☐ أنثى

* **المؤهل العلمي:** ☐ بكالوريوس فما دون

☐ دراسات عليا

* **سنوات الخبرة:** ☐ 5 سنوات فأقل .

☐ من (6-10) سنوات

☐ 11 سنة فأكثر

* **الوظيفة:** ☐ معلم

☐ موجَه

الرقم	الفقـرة	درجة الاستجابة				
		موجودة بدرجة كبيرة جداً	موجودة بدرجة كبيرة	موجودة بدرجة متوسطة	موجودة بدرجة قليلة	غير موجودة
المجال الأول: المشكلات المتعلقة بصياغة الأهداف التعليمية						
1	صعوبة صياغة الأهداف المعرفية بما يتوافق وفئة الطلبة المكفوفين.					
2	صعوبة صياغة الأهداف النفسحركية بما يتناسب وفئة الطلبة المكفوفين.					
3	صعوبة صياغة الأهداف الوجدانية بما يتلاءم وفئة الطلبة المكفوفين .					
4	صعوبة تقدير الوقت اللازم لتحقيق الأهداف بسبب تفاوت قدرات المكفوفين.					
5	صعوبة صياغة الأهداف لبعض المفاهيم الواردة في محتوى مناهج المكفوفين.					
6	صعوبة تضمين الأهداف لبعض الحقائق الواردة في محتوى المناهج .					
7	صعوبة تضمين الأهداف لبعض المبادئ والتعميمات الواردة في محتوى المناهج .					
8	صعوبة صياغة مستويات عليا من الأهداف التعليمية .					
9	صعوبة تحديد معايير ومؤشرات للأهداف بسبب تفاوت قدرات الطلبة المكفوفين.					
المجال الثاني : المشكلات المتعلقة بالمناهج والكتب الدراسية						
10	ندرة توفر منهاج خاص بالمكفوفين.					
11	بُعـد المنهج المقرر عن حاجات المكفوفين واهتمامتهم .					
12	طول المنهج الدراسي بالنسبة للوقت المتاح.					
13	غياب أدلة للمعلمين للكتب المدرسية المقررة.					
14	صعوبة المادة المعرفية بالنسبة لمستوى الطلبة المكفوفين.					
15	صعوبة تنفيذ الأنشطة العملية الواردة في المنهج.					

الرقم	الفقـرة	درجة الاستجابة				
		موجودة بدرجة كبيرة جداً	موجودة بدرجة كبيرة	موجودة بدرجة متوسطة	موجودة بدرجة قليلة	غير موجودة
16	ندرة المراجع والمواد التعليمية المساندة لمنهج المكفوفين.					
17	تأخر توفير الكتب المطبوعة بطريقة برايل عند تغيير المناهج.					
18	وجود الأخطاء المطبعية الكثيرة في الكتب التي يتم طباعتها بطريقة برايل للطلبة المكفوفين.					
المجال الثالث : المشكلات المتعلقة بأساليب التدريس والوسائل التعليمية						
19	ضعف تأسيس الطلاب في المهارات الأساسية كالقراءة والكتابة وفق طريقة برايل.					
20	صعوبة استخدام أساليب تدريس حديثة .					
21	صعوبة التدريب على المهارات المطلوبة.					
22	فقدان الطلاب لعملية التعلم بالملاحظة.					
23	محدودية استخدام استراتيجيات تدريس مهارات التفكير.					
24	صعوبة التنويع في أساليب التدريس المستخدمة.					
25	صعوبة ربط المادة التعليمية بالحياة اليومية للطالب.					
26	محدودية الاستفادة من الوسائل التكنولوجية الحديثة .					
27	محدودية الاستفادة من المختبرات.					
28	ضعف القدرة على تنمية البحث العلمي لدى الطالب بسبب محدودية المراجع.					
29	ضعف مشاركة الطلبة في الأنشطة مقارنة بالعاديين بسبب محدودية خبراتهم .					
30	ندرة الوسائل التعليمية المناسبه لهذه الفئة.					
31	اعتماد الطلبة على القراءة بأصبع واحد مما يؤدي إلى البطء في القراءة.					
32	قلة الإمكانيات المتاحة والحوافز المتوفرة للطلبة المكفوفين.					
المجال الرابع : المشكلات المتعلقة بتقويم الطلاب						
33	كثرة الامتحانات المطلوب إجراؤها في العام الواحد.					
34	تدني مستوى نتائج الطلاب في الامتحانات.					
35	صعوبة وضع خطط علاجية للطلاب الضعاف.					

الرقم	الفقـرة	درجة الاستجابة				
		موجودة بدرجة كبيرة جداً	موجودة بدرجة كبيرة	موجودة بدرجة متوسطة	موجودة بدرجة قليلة	غير موجودة
36	صعوبة تقويم الطلاب في المستويات العليا من المجال المعرفي.					
37	صعوبة تقويم الطلاب في المجال الوجداني أو الانفعالي.					
38	صعوبة تقويم الطلاب في المجال المهاري الحركي.					
39	ضعف اهتمام الطلاب بالواجبات البيتية مما يصعب تقويمها.					
40	ضعف القدرة على التنويع بوسائل التقويم .					
41	وجود إعاقة مزدوجة لدى الطلاب.					
42	الزيادة في عدد الطلبة داخل الصف الواحد .					
المجال الخامس : المشكلات المتعلقة بالحالة النفسية الخاصة بالمكفوفين						
43	اللامبالاة من بعض الطلبة المكفوفين بالأنشطة.					
44	ضعف الانتماء للبيت والمدرسة من جانب بعض المكفوفين.					
45	قلة الرغبة لدى بعض المكفوفين في النجاح والاهتمام بالدراسة.					
46	ضعف المواظبة على الحضور إلى المدرسة.					
47	الخجل والانطواء في التعامل مع الأخرين.					
48	التشتت وعدم التركيز لدى الطالب الكفيف.					
49	الإحباط والشعور بالفشل.					
50	ضعف استخدام أساليب فعالة للتعامل مع البيئة.					
51	انخفاض الدافعية نحو التعلم.					
52	انخفاض تقدير الذات.					
53	السلوك العدواني نحوه الأخرين.					
54	الافتقار للمهارات الاجتماعية.					
المجال السادس: المشكلات المتعلقة بأولياء أمور الطلبة						
55	الانطباع المسبق لدى أولياء الأمور بصعوبة المواد.					
56	ضعف قناعة أولياء الأمور بالاهتمام من جانب وزارة التربية بأبنائهم.					

الرقم	الفقـرة	درجة الاستجابة				
		موجودة بدرجة كبيرة جداً	موجودة بدرجة كبيرة	موجودة بدرجة متوسطة	موجودة بدرجة قليلة	غير موجودة
57	ضعف ثقة أولياء الأمور بأبنائهم المكفوفين .					
58	شكوى أولياء الأمور من قلة مشاركة أبنائهم بالأنشطة والفعاليات التي تنظمها المدرسة.					
59	قلة اهتمام الطلبة بالواجبات البيتية.					
60	قلة متابعة أولياء الأمور للأبناء دراسياً.					

الملحق (3)

قائمة محكمي أداة الدراسة

قائمة محكّمي أداة الدراسة

	الاسم	التخصص
.1	الأستاذ الدكتور عبد الجبار البياتي	مناهج البحث العلمي والإحصاء
.2	الأستاذ الدكتور محمد الحيلة	المناهج وطرق التدريس
.3	الدكتور غازي جمال خليفة	المناهج وطرق التدريس
.4	الدكتور خالد الصرايرة	المناهج وطرق التدريس
.5	الدكتور حمد بليه حمد العجمي	التربية الخاصة
.6	الدكتور عادل محمد النجار	المناهج وطرق التدريس
.7	الدكتور نواف الظفيري	التربية الخاصة
.8	الدكتور محمد حبيب الحوراني	التربية الخاصة
.9	الدكتورة فاطمة جعفر	مديرة مركز اللغات في جامعة الشرق الأوسط المناهج وطرق التدريس
.10	الدكتور صالح العنزي	التربية الخاصة