جامعة الجزائر – 2 –

أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية

أهمية التعليم الفردي المدعم بتلبية الاحتياجات التربوية الخاصة لتحسين تقدير الذات لدى فئة من التلاميذ المعاقين بصريا

The importance of individual education supported by meeting special educational needs in improving the self-esteem of a group of visually impaired students

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في التربية الخاصة

Thesis submitted for obtaining a doctorate of science in special education

الطالبة:

- **سقادي لويزة**

إشراف:

- **أ.د زقعار فتحي**

الاسم و اللقب	الرتبة	الدور	الجامعة الأصلية
مُحَمَّد خلايفية	أستاذ العليم العالي	رئيس اللجنة	جامعة الجزائر 2
فتحي زقعار	أستاذ العليم العالي	مقرر و مشرف	جامعة الجزائر 2
مُحَمَّد قماري	أستاذ محاضر(أ)	عضوا	جامعة الجزائر 2
الطيب مجيدي	أستاذ محاضر (أ)	عضوا	جامعة الجزائر 2
فاطمة الزهراء شطيبي	أستاذة التعليم العالي	عضوا خارجي	المدرسة العليا للأساتذة–بوزريعة–

السنة الجامعية: 2022-2021

Algiers 2 university
Abu al-Qasim Saad Allah
Faculty of Social Sciences
Department of Education Sciences

The importance of individual education supported by meeting special educational needs in improving the self-esteem of a group of visually impaired students

Thesis submitted for obtaining a doctorate of science in special education

Student: SAGGADI Louisa

Supervisor: Prof. Dr. ZEGAR Fathi

Name and Surname	Rank	Position	original university
Mohamed Khalifia	Professor of higher education	President	Algiers 2 university
Fathi zegar	Professor of higher education	Rapporteur and supervisor	Algiers 2 university
Mohamed Gamari	Lecturer (A)	Member	Algiers 2 university
Tayeb Majidi	Lecturer (A)	Member	Algiers 2 university
Fatima Zahra Chatibi	Professor of higher education	External member	High School of Teachers- Bouzareah-

2021-2022

﴿ن وَالْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ (1) مَا أَنْتَ بِنِعْمَةِ رَبِّكَ بِمَجْنُونٍ (2)
وَإِنَّ لَكَ لَأَجْرًا غَيْرَ مَمْنُونٍ (3) وَإِنَّكَ لَعَلى خُلُقٍ عَظِيمٍ (4)
فَسَتُبْصِرُ وَيُبْصِرُونَ (5) بِأَيِّيكُمُ الْمَفْتُونُ (6) إِنَّ رَبَّكَ هُوَ
أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ (7)﴾

صدق الله العظيم

"سورة القلم من الآية 01 إلى 07"

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين سيدنا محمَّد وعلى آله وصحبه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين، وبعد..

- أشكر الله العلي القدير الذي أنعم عليَّ بنعمة العقل والدين القائل في محكم التنزيل، عن أبي هريرة – ﷺ – قال – ﷺ "مَن لا يَشكُر الناس، لا يَشكُر الله"

الحمد لله الذي أعانني على انجاز أطروحتي .

الصلاة والسلام على رسول الله –عليه الصلاة و السلام–

ثم أشكر أمي و أبي على كل مجهوداتهم في تربيتي و رعايتي و الوقوف الى جانبي

" أحبكم شفاكم الله"

كما يسرني أن أوجه شكري لكل من نصحني أو أرشدني أو وجهني أو ساهم معي في إعداد هذا البحث بإيصالي للمراجع والمصادر المطلوبة في أي مرحلة من مراحله، وأشكر على وجه الخصوص أستاذي الفاضل الدكتور (زقعار فتحي)

وأشكر أعضاء لجنة المناقشة على قبولهم لمناقشة هذا العمل

كما أن شكري موجه لإدارة قسم علوم التربية–جامعة الجزائر 2–

أوجه شكري و احترامي إلى المختصين و المسؤولين بمدرسة الأطفال المعاقين بصريا بالعاشور

تحية خالصة لموظفي المكتبات الذين ساعدوني في إعارة الكتب

جامعة الجزائر–2–،جامعة الجزائر–1– و المركز الثقافي الجامعي.

كما أشكر السيدة التي قامت بطباعة أطروحتي

الباحثة

الإهـــــداء

إلى من ورثوني حسن الخلق أمي و أبي

إلى أقرب الناس الى قلبي

أختي فاطمة حفظك الله

أخي صادق رعاك الله

وإلى كل الأشخاص المعوقين أينما وجدوا بصفة عامة، وإلى فئة المعوقين بصريا بصفة خاصة.

وإلى كل الأشخاص الذين ساعدوني من قريب أو من بعيد على انجاز هذا العمل، ولو بالكلمة الطيبة.

مع تمنياتي بمستقبل زاهر لكل من سعى في أطروحته العلمية.

لويزة

ملخص الدراسة:

عنوان الدراسة: أهمية التعليم الفردي المدعم بتلبية الاحتياجات التربوية الخاصة لتحسين تقدير الذات لدى فئة من التلاميذ المعاقين بصريا.

الكلمات المفتاحية: الإعاقة البصرية – تقدير الذات – التعليم الفردي.

أهداف الدراسة:

الأهداف العامة:

التقرب والاحتكاك أكثر بفئة المعاقين بصريا، وخاصة الفئة العمرية المستهدفة من طرف هذا البرنامج.

الأهداف العلمية:

– دراسة مستوى تقدير الذات لدى فئة من التلاميذ المعاقين بصريا قبل تلقيهم لأساليب التعليم الفردي، وبعد تلقيهم لها لمعرفة دور هذا التعليم على تحسين تقدير الذات عند هذه الفئة.

– إثراء البحث العلمي من خلال زيادة الرصيد العلمي لهذا التخصص، مع توضيح أهميته في دراسة ظاهرة الاعاقة البصرية بتوضيح مدى تأثيرها على سلوك المعاق بصريا.

منهج الدراسة:

قامت الباحثة باستخدام المنهج التجريبي تصميم شبه تجريبي، لأنه يعتمد على مجموعة واحدة، وقد استعمل تصميم المجموعة الواحدة في البحث العلمي بقياس قبلي وقياس بعدي، حيث قمنا بقياس تقدير الذات قبل وبعد تعرض العينة للبرنامج المتضمن التعليم الفردي المدعم بتلبية الاحتياجات التربوية الخاصة.

عينة الدراسة:

تضمنت عينة الدراسة 12 طفل ممن لديهم بقايا بصرية بمدرسة المعاقين بصريا بالعاشور بالجزائر العاصمة، تتراوح أعمارهم بين (13 – 15) سنة ، من فئة المعاقين بصريًا ممن لديهم مستوى منخفض لتقدير الذات.

أدوات الدراسة:

1-اختبار تقدير الذات للأطفال.

2-برنامج يتضمن التعليم الفردي مدعم بتلبية الاحتياجات التربوية الخاصة من إعداد الباحثة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

بعد جمع البيانات عن طريق الأدوات المستعملة، استعملت الباحثة أسلوب الحساب الآلي spss، وذلك لإيجاد التحليلات الإحصائية التالية:

- المتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة.
- اختبار T لدلالة الفروق بين متوسطين لعينة واحدة.
- طريقة كيودر ريتشاردسون Kuder Richardson وطريقة التجزئة النصفية لقياس الثبات.
- طريقة الصدق التمييزي أو طريقة المقارنة الطرفية من أجل التأكد من الصدق.

نتائج الدراسة:

1-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياس "القبلي والبعدي" في تحسين الذات العامة بعد تحسين مفهوم الذات لكل متعلم.

2-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياس "القبلي والبعدي" في تحسين الذات الاجتماعية من خلال تنمية جانب التواصل.

3-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياس "القبلي والبعدي" في تحسين الذات الوالدية الأسرية والمنزل بعد التقليل من الاعتمادية وتنمية الاستقلالية.

4-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياس "القبلي والبعدي" في تحسين ذات العمل بعد التفاعل مع المعلومات التي يحصل عليها .

5-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياس القبلي والبعدي في تحسين تقدير الذات بعد تطبيق برنامج التعليم الفردي لدى فئة من التلاميذ المعاقين بصريًّا .

Résumé de l’étude :

Titre de l’étude : L'importance de l'enseignement individuelle soutenue par la satisfaction des besoins éducatifs spéciaux sur l'amélioration de l'estime de soi chez un groupe d’élèves malvoyants.

Mots clés: Handicap Visuel-l’estime de soi-l’enseignement individuelle.

Les objectifs des études :

Objectifs généraux :

Rapprochez-vous et ayez plus de contacts avec les personnes ayant une déficience visuelle, en particulier la tranche d’âge visée par ce programme.

Objectifs scientifiques :

− Etudier les différences entre l’estime de soi d’un groupe de personnes déficientes visuelles avant qu’elles aient reçu les méthodes d’éducation individuelle et après qu’elles les aient reçues, en connaissant les le rôle de cette éducation dans l’amélioration de l’estime de soi de ce groupe.

− Enrichir la recherche scientifique en augmentant le bilan scientifique de cette spécialité, tout en précisant son importance dans l’étude du phénomène de la déficience visuelle en précisant l’étendue de son impact sur le comportement des déficients visuels.

La méthode de l’étude :

Le chercheur a utilisé la méthode expérimentale, une conception quasi-expérimentale, car elle dépend d’un groupe, et la conception d’un groupe a été utilisée dans la recherche scientifique avec un pré- et post-mesure, où nous avons mesuré l’estime de soi avant et après l’échantillon a été exposé au programme qui comprend une éducation individuelle soutenue par la satisfaction des besoins éducatifs spéciaux.

L'échantillon d'étude :

L'échantillon d'étude comprenait 12 enfants déficients visuels à l'école des déficients visuels d'Achour à Alger, leurs âges variaient entre (15 - 13) ans, de la catégorie des déficients visuels qui ont un faible niveau d'estime de soi.

Outils d'étude :

1- Test d'estime de soi des enfants.

2- Un programme comprenant une éducation individuelle appuyée par la satisfaction des besoins éducatifs particuliers, préparé par le chercheur.

Méthodes statistiques utilisées :

- Après avoir collecté les données à travers les outils utilisés, le chercheur a utilisé la méthode de calcul automatisé SPSS, afin de trouver les analyses statistiques suivantes :

- Moyennes et écarts-types des variables de l'étude.

-Le test T mesure la signification statistique entre deux moyennes.

- Méthode Kuder Richardson et méthode split-half pour mesurer

-La méthode d'honnêteté discriminatoire ou la méthode de comparaison périphérique afin de vérifier la validité.

Résultats:

1- Il existe des différences statistiquement significatives entre les résultats de la mesure « avant et après » du développement personnel général après amélioration du concept de soi de chaque apprenant.

2- Il existe des différences statistiquement significatives entre les résultats de la mesure "avant et après" dans le développement du soi social à travers le développement de l'aspect communicationnel.

3- Il existe des différences statistiquement significatives entre les résultats de la mesure "avant et après" dans l'amélioration de l'autonomie parentale, familiale et domestique après réduction de la dépendance et développement de l'autonomie.

4- Il existe des différences statistiquement significatives entre les résultats de la mesure « avant et après » dans l'élaboration d'une même œuvre après interaction avec les informations obtenues.

5- Il existe des différences statistiquement significatives entre les résultats de la mesure avant et après l'amélioration de l'estime de soi après l'application du programme d'enseignement individuelle pour un groupe d'élèves malvoyants.

الفهـرس

شكر وتقدير

إهداء

ملخص

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

قائمة الملاحق

مقدمة ..... أ

الباب الأول: الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للبحث

1- الإشكالية 03

2- الفرضيات..... 09

3- أهداف البحث 10

4- أهمية البحث 10

5- تحديد مفاهيم البحث..... 10

6- حدود البحث 13

الفصل الثاني: الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات المتعلقة بالإعاقة البصرية..... 15

ثانيًا: الدراسات المتعلقة بتقدير الذات 20

ثالثًا: الدراسات المتعلقة بالتعليم الفردي..... 25

رابعًا: التعليق على الدراسات السابقة..... 30

خلاصة 33

الفصل الثالث: التعليم الفردي

تمهيد 35

أولا: التعليم..... 35

1- مفهوم التعليم..... 35

2- أنواع التعليم 36

3- أنواع الوسائل التعليمية للمعوقين بصريًا وأهميتها 37

4- المتطلبات التربوية لتعليم ضعاف البصر 44

5- المبادئ والاعتبارات التربوية التي يجب أن تراعى في عمليات تعليم التلاميذ ضعاف البصر 46

6- الأهداف التعليمية 48

7- الفوارق بين الجنسين..... 49

8- منهاج الأطفال المعوقين بصريًّا..... 50

ثانيًا: التعليم الفردي 51

1- مفهوم التعليم الفردي..... 51

2- مدخل تاريخي عن تفريد التعليم 51

3- أسباب تفريد التعليم 55

4- أساليب تفريد التعليم والتعلم 56

5- خصائص التعليم الفردي..... 59

6- أشكال تفريد التعليم..... 61

7- نماذج تفسير التعليم الفردية..... 63

8- المبادئ التربوية والنفسية التي يقوم عليها تفريد التعليم..... 64

9- أهداف التعليم الفردي 64

10- متطلبات إعداد وتنفيذ وتقويم الخطة التربوية الفردية..... 65

11- فوائد التعليم الفردي 65

12- عيوب التعليم الفردي 66
خلاصة 67

الفصل الرابع: تقدير الذات

أولاً: مفهوم الذات

تمهيد 69
1- مفهوم الذات..... 69
2- مكونات الذات وخصائصها 70
3- مراحل تطور الذات 72
4- أبعاد الذات 75
5- بعض المصطلحات المرتبطة بمفهوم الذات..... 75

ثانيًا: تقدير الذات

1- تعريف تقدير الذات 76
2- العلاقة بين مفهوم الذات وتقدير الذات 77
3- أهمية تقدير الذات..... 78
4- مستويات تقدير الذات 80
5- العوامل المؤثرة في تقدير الذات 82
6- قياس تقدير الذات..... 85
7- أهم نظريات تقدير الذات..... 86
8- تقدير الذات للمعاقين بصريا 89
خلاصة 91

الفصل الخامس: الاعاقة البصرية

تمهيد 93
1- لمحة تاريخيّة عن الإعاقة البصريّة..... 93
2- فسيولوجيا العين 95

3- مفهوم الإعاقة البصرية 98
4- أسباب الإعاقة البصرية..... 101
5- تصنيف الإعاقة البصريّة..... 102
6- أنواع الضعف البصري..... 103
7- خصائص المعاقين بصريًّا 104
8- العوامل المؤثرة في شخصية المعاق بصريًّا 110
9- الاتجاهات الاجتماعيّة نحو المعاقين بصريًّا 111
10- قياس وتشخيص الإعاقة البصرية 111
11- نسبة انتشار الإعاقة البصريّة 113
12- المشكلات التي يواجهها المعاقون بصريًّا 114
13- دور أسرة المعوّق بصريًّا..... 115
14- دور المدرسة في تربية المعاقين بصريًّا..... 116
15- البرامج التربوية للمعاقين بصريا 118
16- حاجات المعاقين بصريًّا 120
17- الاحتياجات التربوية للمعاقين بصريًا 122
18- الوقاية من الإعاقة البصرية..... 123
خلاصة 125

الباب الثاني: الجانب الميداني

الفصل الأول: تنظيم الدراسة الميدانية وإجراءاتها

تمهيد 128
1- منهج البحث 128
2- ميدان البحث..... 128
2-1 الدراسة الاستطلاعية ميدان تطبيق البرنامج واختبار تقدير الذات..... 128

2-2 ميدان إجراء الدراسة 130
3- عينة البحث..... 131
3-1 خصائص ومميزات عينة البحث..... 132
4- أدوات البحث..... 133
4-1 اختبار تقدير الذات للأطفال..... 133
4-1-1 التعريف بالاختبار 133
4-1-2 صدق وثبات الاختبار 135
4-2 برنامج فردي مدعم بتلبية الاحتياجات التربوية الخاصة لتحسين تقدير الذات للأطفال المعاقين بصريًا: (من إعداد الباحثة)..... 137
5- الأساليب الإحصائية..... 149

الفصل الثاني: عرض ومناقشة النتائج

أولاً: عرض النتائج..... 151
ثانيًا: مناقشة وتفسير نتائج الفرضيات..... 157
الخاتمة..... 164
الاقتراحات..... 166
المراجع..... 168
الملاحق

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	جدول يبيّن توزيع أفراد طاقم التأطير بمدرسة الأطفال المعاقين بصريًا بالعاشور	130
02	جدول يبين توزيع عينة مجتمع البحث حسب متغير الجنس	132
03	جدول يبين توزيع أفراد العينة حسب المستوى الدراسي	132
04	جدول يبين توزيع أفراد العينة حسب السن	133
05	جدول تصنيف مستوى تقدير الذات	134
06	جدول يبين نتائج تطبيق المقارنة الطرفية لحساب الصدق التمييزي لمقياس تقدير الذات للأطفال	136
07	جدول يبين معامل الثبات بطريقتي ألفا **K.R** والتجزئة النصفية لمقياس تقدير الذات للأطفال	137
08	جدول يبين دلالة الفروق في تطوير الذات العامة لدى التلاميذ المعاقين بصريًّا بعد تحسين مفهوم الذات لكل متعلم	151
09	جدول يبين دلالة الفروق في تطوير الذات الاجتماعية بتنمية جانب التواصل لدى التلاميذ المعاقين بصريًّا	152
10	جدول يبين دلالة الفروق في تطوير الذات الوالدية و المنزل بعد التقليل من الاعتمادية و تنمية الاستقلالية لدى التلاميذ المعاقين بصريًّا	153
11	جدول يبين دلالة الفروق في تطوير ذات العمل بعد التفاعل مع المعلومات التي يحصل عليها التلاميذ المعاقين بصريًّا	154
12	جدول يبين دلالة الفروق في تحسين تقدير الذات الكلية لدى فئة من التلاميذ المعاقين بصريًّا بعد تطبيق برنامج التعليم الفردي	155

قائمة الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يبين أجزاء العين	98
02	المقارنة البيانية للقياس القبلي والبعدي لأبعاد اختبار تقدير الذات لدى الأطفال والدرجة الكلية	156

قائمة الملاحق

الرقم	العنوان
01	رخصة الدخول إلى مدرسة المعاقين بصريا
02	فقرات اختبار تقدير الذات للأطفال
03	جدول يبين محتوى جلسات الخطة التربوية الفردية
04	الجداول الخاصة بحساب الصدق والثبات لاختبار تقدير الذات للأطفال باستعمال SPSS
05	جدول خاص بصدق المحكمين

مقدمة:

يولد الطفل ببعض الغرائز الفطرية التي تدفعه للبقاء، ويتم بذلك إشباع الحاجات الفسيولوجية من أكل وشرب...الخ. ومن تمّ تليها الحاجة إلى الأمان، إذ يجب أن توفر له ظروف مناسبة مليئة بالحب والحنان، حيث تعدّ السنوات الأولى من حياة الطفل مهمة في تكوين شخصيته مستقبلاً، مما يدعو إلى ضرورة الاهتمام بالجوانب النفسية والجسدية حتى ينمو نموًا سليمًا خالٍ من الاضطرابات السلوكية وبالتالي يحقق توازن نفسي يقابله تقدير ذات مرتفع.

فالذات هو ما نعتقده عن أنفسنا وتقديرها يعني إعطاءها تقييم إيجابي أو سلبي.

فقد تؤثر بعض العوامل في انخفاض هذا التقييم عند البعض، وهذا راجع لعدّة عوامل منها: أساليب النشأة، كالحرمان، القسوة، أو الحماية الزائدة والتدليل المبالغ فيه.

كما قد تؤثر الإعاقة في تدني هذا التقدير عند البعض، نظرًا لتأثير الإعاقة في ظهور بعض السلوكات لدى بعض المعاقين.

وفي دراستنا ارتأينا أن نختار فئة المعاقين بصريًا وتعتبر فئة المعاقين بصريًا فئة كغيرها من فئات المجتمع تؤثر وتتأثر فيه.

لكنه بعد الإطلاع على بعض الدراسات اتضح لنا أنّ الإعاقة البصرية تؤثر في تقدير الذات، نظرًا لأهمية حاسة البصر على التنقل، بحيث يكون بعض أفراد هذه الفئة بحاجة دائمة للغير في ممارسة أنشطة الحياة اليومية فقد يجد من يعيره اهتمامه أو من يتجاهله ممّا يولد لديه مفهوم سلبي لذاته.

فمن خلال هذه الفكرة، جاء هذا البحث ليتناول ويقترح برنامج تعليمي فردي لتحسين تقدير الذات لدى التلاميذ المعاقين بصريًا.

بحيث تؤكد الاتجاهات التربوية المعاصرة على أهمية التعليم الفردي الذي ينقل محور اهتمام العملية التعليمية من المادة الدراسية وتنمية الاتجاهات والقيم والمهارات إلى التلميذ نفسه ويسلط عليه الضوء ليكشف عن ميوله واستعداداته وقدراته ومهاراته الذاتية بهدف التخطيط لتنميتها وفقًا لخطة تربوية خاصة بكل تلميذ على حدى، بحيث تراعي الفروق

الفردية إذ تتماشى مع استعدادته وقدراته ولتحفز دوافعه ورغباته الشخصية ليتمكن بذلك من إظهار طاقته الكامنة وإمكانياته المتوفرة لديه، واستخدامها في مختلف الأنشطة المقترحة من أجل تحقيق أكبر قدر من التعلم، ليتناسب مع خصائص التلاميذ وبالتالي تحسين تقدير الذات لكل واحد منهم.

عليه نحاول في بحثنا هذا الكشف عن القدرات والإمكانات الفردية لدى فئة من التلاميذ المعاقين بصريًا مع تحديد أهم الصعوبات التي يواجهونها التي قد تكون السبب في انخفاض الذات لديهم هذا من جهة، ومن جهة أخرى سنتبع معهم طريقة التعليم الفردي لتحسين تقدير الذات لدى هذه الفئة.

لتحقيق ذلك قمنا بتقسيم بحثنا إلى بابين، الباب الأول الجانب النظري، أما الباب الثاني فيتناول الجانب التطبيقي.

الباب الأول: الجانب النظري تمّ تقسيمه إلى خمس فصول:

خصص الفصل الأول للإطار العام للإشكالية وفرضيات البحث، أهدافه وأهميته، التعريف الاصطلاحي والإجرائي لمفاهيم البحث ثم حدود البحث.

أما الفصل الثاني من البحث فقد خصص للدراسات السابقة المتطرقة لمتغيرات البحث.

أما الفصل الثالث من البحث خصص للتعليم الفردي، وتضمن أولا التعليم من حيث التعريف بمفهومه وأنواعه وأنواع الوسائل التعليمية للمعاقين بصريا وأهميتها مع التطرق إلى المتطلبات التربوية لتعليم المعاقين بصريا كذاك المبادئ والاعتبارات التربوية الخاصة في تعليم ضعاف البصر، مع ذكر الأهداف التعليمية والفوارق بين الجنسين، ومنهاج الأطفال المعاقين بصريا، ثانيا تناولنا التعليم الفردي من حيث التعريف بمفهومه مع التطرق إلى مدخل تاريخي عنه، وأسبابه وأساليبه، خصائصه وأشكاله، ونماذج تفسيره والمبادئ التربوية والنفسية التي يقوم عليها، وأهدافه مع التطرق إلى متطلبات إعداد وتنفيذ وتقويم الخطة التربوية الفردية مع ذكر فوائده وعيوبه وأخيرا خلاصة الفصل.

أما الفصل الرابع من البحث فقد خصص لموضوع تقدير الذات وتضمن أولا الذات من حيث التعريف، مكوناتها وخصائصها، مراحل تطورها وأبعادها، وبعض المصطلحات المرتبطة بمفهوم الذات، ثم تطرقنا إلى تقدير الذات من حيث التعريف بمفهومه والعلاقة بينه وبين مفهوم الذات، وأهميته، ومستوياته والعوامل المؤثرة فيه، كذلك قياسه وأهم نظرياته مع التطرق إلى تقدير الذات لدى المعاقين بصريا، وأخيرا خلاصة الفصل.

أما الفصل الخامس فقد خصص لموضوع الإعاقة البصرية من حيث إعطاء لمحة تاريخية عنها والتطرق إلى فسيولوجيا العين، ومفهوم الإعاقة البصرية وأسبابها وتصنيفها وأنواع الضعف البصري، وخصائص المعاقين بصريا والعوامل المؤثرة في شخصيتهم والاتجاهات الاجتماعية نحو المعاقين بصريا مع ذكر كيفية قياس وتشخيص الإعاقة البصرية، نسبة انتشارها والمشكلات التي يواجهونها مع ذكر دور أسرهم والمدرسة في تربيتهم، والبرامج التربوية الخاصة بهم مع التطرق إلى حاجاتهم واحتياجاتهم التربوية، ومن ثمّ الوقاية من الاعاقة البصرية، وأخيرا خلاصة الفصل.

أما الباب الثاني فقد خصص للجانب الميداني وتم تقسيمه إلى فصلين:

الفصل الأول بتنظيم الدراسة الميدانية وإجراءاتها، حيث تم تقديم المنهج المستعمل، الدراسة الاستطلاعية، ميدان إجراء الدراسة، عينة البحث وكيفية اختيارها ثم التطرق إلى أدوات البحث اختبار تقدير الذات بتعريفه والتطرق إلى صدق وثبات الاختبار. وبرنامج فردي مدعم بتلبية الاحتياجات التربوية الخاصة من إعداد الباحثة وأخيرا الأساليب الإحصائية المستعملة في تحليل النتائج ومعالجتها.

أما الفصل الثاني من الجانب الميداني فقد خصص لعرض ومناقشة نتائج البحث المتحصل عليها ميدانيا، كذلك تقديم تفسير للفرضيات ومدى تحققها.

أما خاتمة البحث فقد خصصناها لوضع خلاصة عامة لكل الاستنتاجات التي تم التوصل إليها ثم تطرقنا إلى بعض الاقتراحات التي تفتح مجالا للبحث.

الباب الأول

الجانب النظري

الفصل الأول

الإطار العام للبحث

1- الإشكالية:

لا تزال الأبحاث قائمة من أجل فهم الكائن البشري، محاولة إزالة الغموض المثير للجدل والمتعلقة في الاختلاف بين الأفراد، والتي تظهر من خلال الخصائص الجسمية واختلاف في القدرات العقلية المعرفية كالذكاء، الانتباه، القدرات اللغوية، الذاكرة. كذلك يبرز الاختلاف في الخصائص الانفعالية والاجتماعية.

فقد تنعكس هذه الاختلافات في السلوك عند البعض، هذا إذا ما تحدثنا عن العاديين والأصحاء. وقد يزداد الغموض إذا ما تطرقنا إلى فئة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، علمًا أنّ لهذه الفئة فروق فردية على اختلاف نوع إعاقاتها ودرجات الإعاقة، والتي يجب أن تراعى، وذلك بالاهتمام بالحاجات الخاصة لكل متعلم من حيث المناهج وطرق التدريس. ذلك على حد قول (جيفرسون): "لا يوجد شيء أكثر إجحافًا من المعاملة المتساوية لغير المتساوين" **(أمير إبراهيم القرشي، 2012: 39)**.

تعتبر فئة المعاقين بصريًا واحدة من هذه الفئات، فهي حالة يفقد فيها الفرد استخدام حاسة البصر بفاعلية، ممّا يؤثر سلبًا على أدائه.

ويعرّف ديموت Demott الإعاقة البصرية "أنّها ضعف في أي من الوظائف البصرية الخمسة وهي: البصر المركزي، البصر المحيطي، التكيف البصري، الصور الثنائي، ورؤية الألوان وذلك نتيجة تشوه تشريحي أو إصابة بمرض أو جروح في العين. ومن أكثر أنواع الإعاقات البصرية شيوعًا الإعاقات التي تشمل البصر المركزي والتكيف البصري والانكسار الضوئي **(ماجدة السيد عبيد، 2000: 28)**.

ويذكر عادل عبد الله "أن الكفيف هو ذلك الشخص الذي يفقد القدرة على الإبصار كليًّا أو جزئيًّا، بحيث يكون الكف الجزئي بمثابة قصور بصري حاد يجعله غير قادر على القراءة بطريقة عادية، ومن يعتمد على القراءة والكتابة بطريقة البرايل التي تعد نظامًا من الحروف والأرقام، وعلامات التنقيط والرموز العلمية الخاصة" **(وليد السيد ومراد عيسى، 2007: 90)**.

بمعنى أنّ الإصابة في حاسة البصر قد يؤثر في اكتساب بعض المعارف، لهذا يجب توفير الرعاية لهذه الفئة من خلال مساعدتهم على التعلّم كغيرهم من أقرانهم من نفس السن، بحيث تعتبر الإعاقة البصرية من المشكلات التي نالت اهتمام الباحثين في علوم التربية وعلم النفس نظرًا لارتفاع نسبة المعاقين بصريًّا، إذ تشير الإحصائيات إلى أنّ هناك ما يزيد على 35 مليون مكفوف وحوالي 120 مليون ضعيف بصر في العالم، كما تشير تقارير منظمة الصحة العالمية إلى أنّ حوالي (80%) من المعوقين بصريا يوجدون في دول العالم الثالث، وتزداد نسبة انتشار الإعاقة البصرية مع تقدم العمر كما تزداد في الدول التي تفتقر إلى الرعاية الصحية المناسبة **(ماجدة السيد عبيد، 2000: 33)**.

رغم اختلاف أسباب الإعاقة البصرية إلاّ أنّها تساهم بطريقة أو بأخرى في انتشار هذه المشكلة، والتي تشكل فئة غير قليلة من المجتمع.

وهذا يعني ضرورة الاهتمام بهذه الفئة من أبناء المجتمع لما تعانيه من اضطرابات نفسية نتيجة الحرمان والعجز والإحباطات المتكررة، نتيجة تأثيرها على النمو، التعلم واكتساب الخبرات مما يؤثر سلبًا على سلوكهم.

وهنا يذكر عبد العزيز (2008) إلى أنّ المعاق بصريًّا يميل إلى العزلة والانطواء وخاصة الشخص الكفيف، وذلك بسبب انتيابه شعور بالخوف أن يستهزئ الآخرين به، وكذلك حرصًا على سلامته وتجنبًا للمخاطر، ويضيف كذلك إلى أن الكفيف يعاني من قلة في التفاعل الاجتماعي، وكذلك سوء التكيّف الاجتماعي وذلك بسبب إعاقته وعدم قدرته على اكتشاف البيئة المحيطة به **(عبد العزيز، 2008: 371)**.

فالإعاقة البصرية ليست مجرد فقدان أو ضعف هذه الحاسة، بل تمثل تغيرًا في سلوك الفرد يتطلب تنظيمًا في حياته ككل، حيث أنّ الإنسان عندما يصاب بإعاقة معينة ينتابه شعور بالنقص **(سالمة الحجر، 2011: 20)**.

فعجز المعاق بصريًّا يفرض عليه عالمًا محدودًا، وفي حالة رغبته من الخروج من عالمه يصطدم مع الواقع بآثار عجز، ممّا يؤدي به إلى لوم الذات وتحفيزها. من ثمّ ظهور

الأمراض النفسية من قلق، إحباط، اكتئاب، بالإضافة إلى انخفاض في تقدير الذات مما يؤثر على سلوكه باعتبار أنّ الذات جزء لا يتجزأ في تكوين شخصية الفرد.

ويعرّف عماد الدين إسماعيل مفهوم الذات: "بأنّه المفهوم الذي يكوّنه الفرد عن نفسه باعتباره كائنًا بيولوجيًا اجتماعيًا، أي باعتباره مصدر التأثير والتأثر بالنسبة للآخر" **(عبد الفتاح دويدار، 1992: 40)**.

هذا إذا ما تحدثنا عن المفهوم لكن إذا أردنا التوسع في مفهوم الذات إلى درجة تقييمها هنا نتحدث عن تقدير الذات.

فتقدير الذات كما يعرفها هاروكس Harox (1976) هي: "الصورة التي يكونها الفرد عن نفسه وسلوكه وحكمه على نفسه وشعوره نحوها، وهو يعكس درجة احترام الفرد لنفسه، والقيمة التي يعطيها لذاته" **(القسوس، 1985: 10)**.

كذلك تعني تقدير الذات "شعور المرء بالكفاءة الذاتية وقيمته ذاته" **(رانجيت سينج مالهي، 2005: 205)**.

إذا يعتبر تقدير الذات من بين العناصر الأساسية في الشخصية حيث يتمثل في الفهم الانفعالي لذات الشخص. فهو يعكس لنا بوضوح ثقة الفرد بنفسه ،بالإضافة إلى سيرته السابقة وتأثير الأشخاص الآخرين على حياته.

هذا ما يؤكده حامد زهران (1980) من أنّ مفهوم الذات لدى المعاق يتأثر بحالته ونتيجة لفقدانه حاسة أو طرفًا أو قدرة أو نتيجة لوجود تشوه في مفهوم الجسم الذي يعد بعدًا هامًا من أبعاد مفهوم الذات، وكذلك تأثير الاتجاهات الاجتماعية التي تلونها الشفقة والتي يكون لها غالبًا تأثير سيء أو مشوه على مفهوم الذات **(حامد زهران، 1980)**.

على هذا الأساس يمكن القول بأن انخفاض تقدير الذات لدى المعاق بصريًّا، قد رجع إلى تأثير الإعاقة في نفسيته.

حيث تناولت دراسة محمد عبد الطاهر الطيب (1974) حول الفروق بين المبصرين والمكفوفين النفسية الظاهر، والكامنة والتي خلصت على أنّ المكفوفين أكثر خضوعًا

للحاجات الظاهرة، كما أنّ متوسط درجاتهم كان أعلى من المبصرين في الحاجة إلى لوم الذات".

كما قد تؤثر نوع الإعاقة في تقدير الذات حيث خلصت دراسة فيوليت إبراهيم (1986) حول الفروق بين فئتين من فئات المعوقين هما المكفوفين ،والمعاقين حركيًا من أنّ المكفوفين يشعرون بالدونية وينخفض لديهم مفهوم الذات **(السيد فهمي علي، 2010: 307 -308)**.

حيث أشارت نتائج دراسة شابيرو وآخرون (Shapiro et al, 2008) إلى أنّ انخفاض تقييم الذات عند الأطفال المعاقين بصريا يتمثل في المظهر الجسدي **(Shapiro, 2008 : 232-344)**.

ولما كانت إشكالية تقدير الذات بهذه الأهمية لدى المعاق بصريًا تطلب الأمر الاهتمام أكثر بهذه الفئة ،لما تحتاجه من دعم نفسي مع توفير كافة الخدمات المساعدة على التعلم.

فالمنظور الإنساني ينظر إلى الفرد ككل متكامل، وهذا ما سعت إليه العديد من الدراسات والأبحاث الحديثة في علم النفس، حيث أكدت على مبدأ التكامل الشخصي للفرد والاهتمام بتكيفه وصحته النفسية انطلاقًا من نظرته إلى ذاته وعالمه العام والخاص **(Secord, 1974 : 524)**.

وهذا ما تؤكده منى الحديد (2002) حيث ترى أن تفهّم حاجات المعاق بصريًا ومحاولة تلبيتها لا تقتصر على إزالة الحواجز الجسدية فحسب، بل لابد من إزالة الحواجز النفسية أوّلاً ولعلّ هذا العامل الأكثر أهمية. فإذا لم تقدّم البرامج التربوية والتأهيلية القائمة على التوقعات الإيجابية والاتجاهات البناءة، فالنتيجة هي تثبيط استقلالية المعاق بصريًّا ومبادرتهم وتطور الشعور بالدونية، ولكن إذا نجحت عملية التأهيل ووضعت بيانات مساندة تستغل المعاق بصريًّا وطاقاته، فإنّ النتائج ستكون مشجعة وستحول المعاق بصريًّا من قصة مليئة بالإحباط والأسى، والفشل إلى قصة نجاح مليئة بالعمل والفخر.

وعليه فإن المعاقين بصريًّا يحتاجون خبرات منظمة ضمن تعليم فردي مدعم بتلبية الاحتياجات التربوية الخاصة لتحسين تقدير الذات لديهم.

ويعرف جونسون وجونسون (Johnson & Johnson, 1994) التعليم الفردي بأنه: "استقلال التلاميذ في عملهم عن بعضهم البعض معتمدين على أنفسهم في إنجاز المهمة الموكلة إليهم" **(عبد الحميد حسين عبد الحميد شاهين، 2010: 58).**

وتعدّ الخطة التربوية الفردية من بين الأهداف الرئيسية التي تسعى لتحقيقها التربية الخاصة، ونظرًا لتميز المعاق بصريًا بحاجات وقدرات تختلف عن أقرانه من التلاميذ غير المعاقين، فالحاجة دعت إلى أهمية مراعاة الفروق الفردية من خلال برنامج تعليمي فردي الذي يراعي احتياجات التلميذ المعاق بصريًّا ومتطلباته الخاصة.

ففي 1970 أصدر قانون في بلجيكا ينص على :"أن الأطفال ضعاف البصر أو المكفوفون يمكنهم أن يستفيدوا من تعليم خاص، وهذا التعليم منظم في أقسام صغيرة لاقتراح مخطط التعلم الفردي باحترام وتيرة وتعب كل طفل".

كذلك في فرنسا عند الدخول إلى التعليم التحضيري هناك متابعة بيداغوجية بمساعدة المدرسة ،والمعلم الذي يستقبل الطفل ضعيف البصر أو المكفوف في قسمه، إذ يساعد التعليم الخاص المعلم على تكييف تعليمه (حروف برايل، أو حروف مكبرة). يقدم حصص تدعيم مدرسي في المدرسة وفي البيت، فهو يساعد من عمر 5 سنوات على تنمية حاسة اللمس. هذه المرافقة المدرسية الفردية تتتابع طيلة مرحلة تمدرس الطفل.

وفي سويسرا يمكن للأطفال أن ينتموا إلى مدارس خاصة بالنسبة للتلاميذ المصابين باضطراب البصر، أو يدمجون في المدرسة العادية مع معلم مدعم يتدخل في القسم حسب برنامج مفرد **(علي تعوينات، 2019: 151-152).**

هذا ما أكده "جونز" (Jones, Daisy, 1968) في دراسة أجراها حول أهمية تفريد التعليم على التحصيل الدراسي، حيث توصّل من خلال دراسته أن طريقة تفريد التعليم تعطي فرصًا مناسبة لكل تلميذ لاستثمار قدراته الخاصة في التعلم، وبذلك فإنّها تعطي أهمية للفروق الفردية بين التلاميذ في مجال التعلم **(عبد الرحمن سيد سليمان، 2001: 38).**

تناولت دراس بني عيسى (1999) إلى اكتشاف أثر استخدام التعلم المفرد، بين مجموعتين تجريبية وضابطة، وكانت نتيجتها بصالح المجموعة التي درست بالتعليم الفردي **(بني عيسى، 1999)**.

وعليه فإن هذا النوع من التعليم يفسح المجال لإبراز الفروق الفردية الموجودة بين تلاميذ الصف الواحد، وإتاحة الفرصة لكل منهم للتعلم وفق قدراته الخاصة وبمراعاة جميع جوانبه العقلية، الانفعالية والجسدية، ليحدّد له أهداف مناسبة لاحتياجاته الخاصة.

الأمر الذي يستدعي إحداث تعديلات خاصة على أساليب التدريب حتى يستطيعوا النجاح تربويًّا، ذلك من خلال تنظيم المواد التعليمية.

كما لا تعتمد فئة المعاقين بصريًّا على الوسائل التعليمية فحسب، بل يجب تنمية استخدام الحواس البديلة كاللمس والسمع والشّم.

هذا ما يؤكده عبد الرحمن إبراهيم حسن (2003) حول الاحتياجات التعليمية عند المعاق بصريًّا تتطلب الحاجة إلى إتقان المهارات اللمسية مثل لغة البرايل قراءتها وكتابتها، كذلك الحاجة إلى مصادر تعليمية متنوعة تتناسب مع ظروف إعاقته **(عبد الرحمن إبراهيم حسن، 2003: 61)**.

حيث تشير دراسات كل (Cetra, 1983)، (Lucchi, 1982)، (إبراهيم شعير، 2003)، (Smith, 1981) إلى فعالية استخدام الرموز الرسوم البارزة والمجسمات التعليمية، كذلك التجارب العملية المعدلة والقيام بالرحلات التعليمية، وغيرها مع الوسائل التعليمية المعدلة، قد أكدت فعاليتها في التغلب على الصعوبات التي تفرضها الإعاقة البصرية، ومساعدة التلاميذ المكفوفين على اكتساب العديد من الخبرات التي تعد مقومًا هامًا من مقومات تكيفهم مع متطلبات الحياة **(إبراهيم محمد شعير، 2009: 299)**.

بالتالي محاولة القضاء على مشاعر العجز، والإحباط التي تنتاب هذه الفئة عند أدائهم لبعض المهام. فالمعاقون بصريًا يحتاجون إلى خبرات منظمة ضمن برامج تدريبية لتحسين تقدير الذات لديهم.

ومن أجل تحقيق ذلك هدفت الدراسة الحالية إلى تحسين تقدير الذات لدى الأطفال المعاقين بصريًا من خلال برنامج تعليمي فردي، وهو ما دعا إلى ضرورة الإجابة على التساؤلات التالية:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياس "القبلي والبعدي" في تحسين الذات العامة بعد تحسين مفهوم الذات لكل متعلم؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياس "القبلي والبعدي" في تحسين الذات الاجتماعية بتنمية جانب التواصل؟

3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياس "القبلي والبعدي" في تحسين الذات الوالدية الأسرية والمنزل بعد التقليل من الاعتمادية وتنمية الاستقلالية؟

4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياس "القبلي والبعدي" في تحسين ذات العمل بعد التفاعل مع المعلومات التي يحصل عليها؟

التساؤل العام:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياس القبلي والبعدي في تحسين تقدير الذات بعد تطيق برنامج التعليم الفردي لدى فئة من التلاميذ المعاقين بصريًّا؟

2- فرضيات البحث:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياس القبلي والبعدي في تحسين الذات العامة بعد تحسين مفهوم الذات لكل متعلم.

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياس القبلي والبعدي في تحسين الذات الاجتماعية بتنمية جانب التواصل.

3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياس القبلي والبعدي في تحسين الذات الوالدية الأسرية والمنزل بعد التقليل من الاعتمادية وتنمية الاستقلالية.

4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياس القبلي والبعدي في تحسين ذات العمل بعد التفاعل مع المعلومات التي يحصل عليها.

الفرضية العامة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياس القبلي والبعدي في تحسين تقدير الذات بعد تطبيق برنامج التعليم الفردي لدى فئة من التلاميذ المعاقين بصريًّا.

3- أهداف البحث:

- **الأهداف العامة:**

- التقرب والاحتكاك أكثر بفئة المعاقين بصريا وخاصة الفئة العمرية المستهدفة من طرف هذا البرنامج.

- **الأهداف العلمية:**

- دراسة الفروق بين تقدير الذات عند فئة من المعاقين بصريا قبل تلقيهم لأساليب التعليم الفردي في وبعد تلقيهم لها بعرفة دور هذا التعليم على تحسين تقدير الذات عند هذه الفئة.

- اثراء البحث العلمي من خلال زيادة الرصيد العلمي لهذا التخصص، مع توضيح أهميته في دراسة ظاهرة الاعاقة البصرية بتوضيح مدى تأثيرها على سلوك المعاق بصريا.

4- أهمية البحث:

- جاءت هذه الدراسة لإلقاء الضوء عن الاثار المترتبة عن الاعاقة البصرية، ومن ثم محاولة ايجاد الحلول لتجاوز هذه المحنة ،ومن ثم و بعد دراسة استطلاعية لهذه العينة اتضح لنا تدني في مستوى تقدير الذات لديهم .بالتالي اقترحنا برنامج تعليمي فردي لتحسين من مستوى تقدير الذات لدى هذه الفئة.

5- تحديد مفاهيم البحث:

1. التعليم:

التعريف الاصطلاحي:

التعليم مصطلح يطلق على العملية التي تجعل الفرد يتعلم علما محدّدا أو صنعة معينة، كما أنّه تصميم يساعد الفرد المتلقي على إحداث التغيير الذي يرغب فيه من خلال علمه، وهو

العملية التي يسعى المعلم من خلالها إلى توجيه الطالب لتحقيق أهدافه التي يسعى إليها وينجز أعماله ومسؤولياته **(محسن علي عطية، 2013: 261)**.

التعريف الإجرائي: هو عملية يحقق الفرد بواسطتها تعلّما من خلال اكتساب مهارة أو معرفة.

2. التعليم الفردي:

التعريف الاصطلاحي:

تعريف المعجم التربوي وعلم النفس: طرق تدريس ودراسة اختيرت بصورة دقيقة بهدف تكيفها بشكل ملائم لاهتمامات طفل ما واحتياجاته وقدراته **(نايف القيسي، 2010: 173)**.

التعريف الإجرائي: يعتبر التعليم الفردي خطة تتبعها الباحثة في الدراسة الحالية التي تسير وفق نموذج خاص لدى فئة المعاقين بصريا، والذي يتمثل في الوسائل التعليمية والتوضيحية المناسبة، بالاعتماد على الخبرات والقدرات التي تتوفر لدى التلاميذ مع إثارة رغبتهم في التعليم بتحفيزهم بكل الوسائل المادية والمعنوية.

3. تقدير الذات:

التعريف الاصطلاحي: تعريف ولمان (Walman, 1973): "تقدير الذات بأنه الطريقة التي يشعر بها الفرد حيال ذاته، متضمنة الدرجة التي عندها يمتلك الفرد احتراما لذاته وتقبلا لها، فتقدير الذات هو الإحساس بالجدارة والكفاءة الشخصية" **(فادية حمام والهويش، 2010: 81)**.

التعريف الإجرائي: في دراستنا الحالية تقدير الذات هو التقييم الذي يضعه المعاقين بصريا لنفسهم، ويقاس بالدرجة التي يسجلها التلاميذ المعاقين بصريا على المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

4. تعريف الإعاقة:

التعريف الاصطلاحي: لقد وضعت منظمة الصحة العالمية (O.M.S) عام 1980 تعريفًا للإعاقة بحيث تعرفها على النحو الآتي: "هي ضرر يمس فردًا معينًا، وينتج عن اعتلال أو عجز

يجد أو يمنع من تأدية الدور الطبيعي لهذا الفرد (حسب السن والجنس والعوامل الاجتماعية أو الثقافية) **(يوسف شلبي الزعمط، 2000: 207-208).**

كما يتفق هذا التعريف مع تعريف (Bloch-Lainé) الذي ينص على: "أن الأفراد المعاقين يعانون نتيجة حالتهم الفسيولوجية، العقلية أو حالتهم الاجتماعية أو الاضطرابات التي تشكل اعاقات و التي تمثل نقاط ضعف لهم مقارنة الى بالفرد العادي" **(Pierre Griffon,1995 :16).**

التعريف الإجرائي: قصور في قدرة الفرد على تأدية دوره كأقرانه العاديين.

5. الإعاقة البصرية:

التعريف الاصطلاحي: "هو الطفل الذي يعجز عن استخدام بصره في الحصول على المعرفة كما أنه يعجز نتيجة لذلك عن تلقي التعليم في المدارس العادية وبالطريقة العادية والمناهج الموضوعة للطفل العادي **(سعيد كمال عبد الحميد، 2009: 23).**

التعريف الإجرائي: في بحثنا الحالي المعاقين بصريا هم تلك الفئة الذين لديهم بقايا بصرية يمكن الاستفادة منها في عملية التعلم، إذا وفرت لهم مناهج ووسائل خاصة بهم.

6.الاحتياجات التربوية:

التعريف الاصطلاحي:

نعني بالاحتياجات التربوية الخاصة بالأفراد المعاقين بصريا ،مهارة القراءة و الكتابة بالبرايل،تدريب الحواس الأخرى و البصر المتبقي،و التدريب على التنقل و التعرف و التوجه.(مصطفى نوري القمش،2009).

التعريف الإجرائي:

في بحثنا الحالي هي مجموعة من الاجراءات التي تم اتباعها مع فئة من التلاميذ المعاقين بصريا،أثناء تطبيق برنامج التعليم الفردي حتى يكون مكيف لقدرات كل واحد منهم.

6- حدود البحث:

-**الحدود المكانية:** لقد اقتصر البحث على مدرسة المعاقين بصريا بالعاشور.

-**الحدود الزمانية:** امتدت الدراسة من شهر ماي2018 إلى غاية شهر ماي 2019.

- اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من التلاميذ المعاقين بصريا المستوى الدراسي مرحلة المتوسطة بين 13-15 سنة

الفصل الثانـي

الدراسات السابقة

أولا: الدراسات المتعلقة بالإعاقة البصرية:

- **دراسة محمد عبد الظاهر الطيب (1974):**
- قام بها لدراسة الفروق بين المبصرين والمكفوفين في الحاجات النفسية الظاهرة والكامنة.
- تبيّن أن المكفوفين أكثر خضوعًا بالنسبة للحاجات الظاهرة، كما أنّ متوسط درجاتهم كان أعلى من المبصرين في الحاجة إلى لوم الذات، والجنسية المثلية بالنسبة للحاجات الكامنة.
- استخدم الباحث منهجين من مناهج علم النفس هما: المنهج التجريبي والمنهج الإكلينيكي **(السيد فهمي علي، 2010: 307).**
- **دراسة (حسني الجبالي، 1989):**هي دراسة لمقارنة مستوى القلق لدى الأطفال المكفوفين والمبصرين.
- **أهداف الدراسة:** التعرف على مستويات القلق.
- **أدوات الدراسة:** مقياس القلق الصريح لتيلور. استمارة المستوى الاقتصادي – الاجتماعي.
- **عينة الدراسة:** تكونت من (120) تلميذا وتلميذة اختيروا من مدارس المكفوفين والكفيفات وضعاف البصر.
- **نتائج الدراسة:**

لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في مستوى القلق لدى تلاميذ الصف الرابع والخامس الابتدائي. أما بالنسبة للفروق بين الصفوف الدراسية، فتوجد فروق دالة إحصائيا لصالح الصف السادس. الاندماج المدرسي يساهم في تكوين اتجاهات إيجابية للأطفال كل نحو الآخر، ومن هنا فإن مقدار الاندماج بين المكفوفين، والمبصرين داخل النظام المدرسي يزيد من احترام كل من الطرفين للآخر، ويرفع من تقدير كل منهم للآخر مما يترتب عليه زوال مدة التوتر والقلق **(حسني الجبالي، 2005: 201-202).**

- **دراسة (عبد الواحد محمد عبد الله محمد الخياط، 1989) بعنوان: "فاعلية جهاز الأبتكون في تعليم مهارات القراءة للكفيفات"**

هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى تحديد فاعلية جهاز الأبتكون في تعليم مهارة - القراءة لدى عينة من الكفيفات في الأردن.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 18 طالب، حيث تم اختيارهن بناء على اجتيازهن لاختبار القدرات الخاصة بجهاز الأبتكون، ثم قام الباحث بمساعدة مديرة المركز الإقليمي لتأهيل وتدريب الكفيفات بتدريب الطالبات على مهارات القراءة باستخدام جهاز الأوبتكون لمدة خمسة شهور. حيث طبق الباحث الاختبار القبلي قبل فترة التدريب والاختبار البعدي بعد فترة التدريب بهدف مقارنة أداء الطالبات بعد تدريبهن على جهاز الأوبتكون قبل التدريب ومعرفة المستوى الذي وصلن إليه في التدريب على مهارات القراءة

نتائج الدراسة: بينت النتائج تمكن معظم أفراد عينة الدراسة من القراءة، باستخدام جهاز الأبتكون برغم الفوارق بين أداء طالبة وأخرى **(فاروق الروسان، 2000: 294-295-296).**

- **دراسة (إبراهيم شعير، 1991):**قام بدراسة هدفت إلى تحديد الكفايات التربوية التي يجب أن تتوافر عند معلمي العلوم بمدارس المكفوفين، حيث حدّدت الدراسة (123) كفاية تم تصنيفها تحت مجالات سبعة هي:

- تفهم فلسفة تعليم المعاقين بصريا واتجاهاتهم، تخطيط وتعديل مناهج العلوم لتلائم طبيعة الإعاقة البصرية، وتحقق أهداف تدريس العلوم للمعاقين.
- صياغة الأهداف التي يمكن أن يحققها تدريس العلوم للمعاقين بصريا.-
- اختيار واستخدام طرق التدريس المناسبة للمعاقين بصريا.
- اختيار وتنفيذ الأنشطة المعدلة لتلائم طبيعة الإعاقة البصرية.
- تكنولوجيا التعليم والوسائل المعدّلة.
- قياس وتقويم اكتساب التلاميذ المعاقين بصريا لأهداف تدريس العلوم **(إبراهيم محمد شعير،2009: 259-261).**

- **دراسة (غوني، 1996):** هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج معدل في مقرر العلوم بالمرحلة المتوسطة على تحصيل الطلاب المكفوفين.
- عينة الدراسة: تكونت من (40) طالب تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية. قام الباحث بتعديل وحدة "خصائص المادة وتركيبها" والتي تدرس للطلاب المكفوفين.
- **أدوات الدراسة:** اختبار تحصيلي واستبانة.
- **نتائج الدراسة:** وجود دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام البرنامج المعدّل، ما يؤكد فاعلية البرنامج المعدل في تحسين مستوى الطالب.
- **دراسة (ويركات خولة، والشحوري ملك، 1996):**
- **عنوان الدراسة: "المشكلات السلوكية للطلبة المكفوفين في مراكز التربية الخاصة وعلاقتها بمتغيرات الجنس والعمر"**
- **أهداف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات السلوكية لدى الطلبة المكفوفين في مدارس التربية الخاصة ومراكزهم بمدينة عمان والعلاقة بينها وبين متغيري العمر والجنس.
- **عينة الدراسة:** تكونت من (149) طالب وطالبة. **أدوات البحث:** استخدم الباحث مقياس المشكلات السلوكية.
- **نتائج الدراسة:**
- أكثر المشكلات السلوكية حدّة لدى الطلبة المكفوفين تمثلت في الحساسية الزائدة والسلوك الاعتمادي والشرود والتشتت والانسحاب من المشاركة الاجتماعية والشعور بالقلق.
- برزت فروق بين الجنسين لصالح الذكور على أبعاد السلوك العدواني والحركة الزائدة والتمرد. أما الفروق لصالح الإناث فكانت في بعدي الشعور بالقلق والحساسية الزائدة. بالنسبة لمتغير العمر فقد وجدت فروق دالة لصالح الأطفال من 10-13 سنة في أبعاد سلوك الحركة الزائدة والتشتت (الحركة الزائدة).

- **دراسة (عبد الله إبراهيم، 1998):**

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج في مادة العلوم، ودراسة أثره على تحصيل التلاميذ المعاقين بصريا ونمو اتجاهاتهم نحو مادة العلوم ونمو مفهوم الذات لديهم، حيث حدّد الباحث المفاهيم العلمية التي يجب أن يدرسها التلاميذ المكفوفين في ظل نظام الإدماج، وفي ضوئها تم بناء البرنامج، وكذلك تم إعداد النماذج والمجسمات التي يتطلبها البرنامج.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج المقترح في كل من التحصيل والاتجاهات نحو مادة العلوم، ونحو الذات لدى التلاميذ المعاقين بصريًا.

- **دراسة كاتز (Katz, 2002)**
- هدفت الدراسة إلى اضطراب المعالجة السمعية المركزي لدى الطلبة المصابين بهذا الاضطراب من خلال التدريب على مهارات الاستماع.
- **عينة الدراسة:** تكونت من (20) طفل من الذين يعانون من هذا الاضطراب تضمن التدريب على الاستماع وشروطه المختلفة والاستماع في أثناء الضوضاء.
- **نتائج الدراسة:** أشارت النتائج إلى أن التدريب على مهارات الاستماع أدى إلى تحسين مهارات التواصل.
- **دراسة (إبراهيم شعير، 2002): بعنوان "مدى فعالية استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم البارزة المدعومة بالمواد التعليمية اللمسية على تحصيل التلاميذ المكفوفين واتجاهاتهم نحو مادة العلوم**

قام الباحث بإعداد وحدتي (الفضاء الخارجي)، و(الجهاز العصبي) المقررتين على التلاميذ المكفوفين بالصف الثاني الإعدادي، وكذلك تم إعداد المواد التعليمية اللمسية التي يمكن أن يدركها الكفيف باستخدام أصابعه، ولتحقيق ذلك تم تحليل الوحدتين وبناء خرائط المفاهيم في صورتها البصرية، ثم تحويلها إلى خرائط مفاهيم بارزة باستخدام القطع البلاستيكية في عمل الأشكال الهندسية التي تمثل مستويات المفاهيم واستخدام طريقة برايل

في كتابة ما عليها من مفاهيم، وكذلك تم إعداد المواد التعليمية اللمسية التي تتطلبها دراسة المفاهيم التي تتضمنها الوحدتان.

نتائج الدراسة: أظهرت ما يلي:

أنّ استخدام خرائط المفاهيم بعد إبرازها بأسلوب يساعد على أن يدركها التلميذ المكفوف واستنتاج العلاقة بين المفاهيم التي تتضمنها كل خريطة، يساعد في زيادة تحصيل التلاميذ المكفوفين للمفاهيم العلمية، وكذلك إكسابهم اتجاهات علمية إيجابية نحو مادة العلوم. كذلك فاستخدام خرائط المفاهيم البارزة مدعومة بالمواد اللمسية يساعد على استيعاب ما تعالجه من مفاهيم وتذكرها وبقاء أثرها في ذهنه **(إبراهيم محمد شعير، 2008: 257).**

- **دراسة فاطمة محمد المستكاوي (2007):**
- هدفت الدراسة للتعرف على مدى فاعلية البرنامج الارشادي في تنمية الذكاء الانفعالي لدى المراهقين ذوي الاعاقة البصرية.
- **أدوات الدراسة:** استمارة جمع البيانات الأولية (إعداد الباحثة). مقياس الذكاء اللفظي، مقياس الذكاء الانفعالي، البرنامج الإرشادي لتنمية الذكاء الانفعالي للمراهقين المعاقين بصريا.
- **نتائج الدراسة:** توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الذكور التجريبية ومتوسط مجموعة الذكور الضابطة في مقياس الذكاء الانفعالي بعد تطبيق البرنامج وبعد انتهاء فترة المتابعة وذلك لصالح المجموعة التجريبية **(المستكاوي فاطمة محمد، 2007).**
- **دراسة وحيد مصطفى كامل (2009):**

تهدف الدراسة الى معرفة مدى فعالية البرنامج الارشادي لتحسين الصحة النفسية للمكفوفين بصريا.

أدوات الدراسة: مقياس الصحة النفسية استبانة برنامج ارشادي.

بلغت عينة الدراسة (40) مكفوف حاصلين على درجات منخفضة في مقياس الصحة النفسية.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة الى انه توجد فروق دالة احصائيا بين درجات الصحة النفسية لصالح تطبيق البرنامج الارشادي **(سارة محمد الهادي ابراهيم، 2017: 105).**

ثانيا: الدراسات المتعلقة بتقدير الذات:

- **دراسة موسى عبد الخالق جبريل (1983): بعنوان: "تقدير الذات والتكييف المدرسي لدى الطلاب الذكور، دراسة ميدانية في المدارس الثانوية الأكاديمية والمهنية في الأردن"**
- **أهداف الدراسة:** الكشف عن نوع العلاقة بين تقدير الذات المرتفع والتكيف المدرسي عند الطلاب موضوع الدراسة.
- **عينة الدراسة:** بلغ عدد أفراد العينة 1341 من طلبة المدارس الثانوية العامة و86 من طلبة المدارس الثانوية المهنية في الأردن، تمّ أخذهم بالطريقة الطبقية العشوائية.
- **أدوات الدراسة:** اختبار تقدير الذات من إعداد الباحث. اختبار التكيف المدرسي من إعداد الباحث.
- **نتائج الدراسة:** يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في تقدير الذات بين مجموع طلبة الصفوف الثانوية في القسم العام وفي القسم الثانوي المهني لصالح طلاب الثانوي العام.
- توجد علاقة دالة إحصائيا بين تقدير الذات والتكيف المدرسي لدى طلبة المدارس الثانوية للذكور.
- **دراسة (فراجر Frager, 1987):**
- لدراسة العلاقة بين تقدير الذات والقدرة الابتكارية.
- **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من 100 طالب من الذكور والإناث.
- **نتائج الدراسة:** أشارت إلى:
- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تقدير الذات والابتكارية عند الطلاب، كما أشارت إلى وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في تقدير الذات لصالح الإناث **(محمد فحل، 2002: 172).**

- **دراسة (كفافي 1989): بعنوان: "تقديرات الذات في علاقة بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي ودراسة فاعلية الذات"**
- هدفت الدراسة إلى التعرف على: تقديرات الذات في علاقة بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي ودراسة فاعلية الذات.
- **عينة الدراسة:** تكونت من (153) من طالبات المرحلة الثانوية القطريات، وغيرهم من جنسيات عربية أخرى.
- استخدم الباحث في الدراسة بعض مقاييس التنشئة الوالدية كما يدركها الأبناء من إعداد الباحث، ومقياس الأمن النفسي من وضع إبراهام لإبراهام ماسلو، ومقياس تقدير الذات من وضع كوبر سميث.
- **نتائج الدراسة:** صحة فروض الدراسة إلى حد كبير، حيث أوضحت كلا من معاملات الارتباط ومقياس قيمة "ت" وتحليل التباين عدم وجود فروق بين متغيرات التنشئة الوالدية والأمن النفسي من ناحية، ثم بين الأمن النفسي وتقدير الذات من ناحية أخرى، ثم بين متغيرات التنشئة الوالدية وتقدير الذات من ناحية أخرى، كما أوضحت النتائج مصداقية التصور النظري التي قامت عليه الدراسة.
- **دراسة (الديب، 1992): بعنوان: "مفهوم الذات لدى الكفيف وعلاقته ببعض المتغيرات الديمجرافية"**
- **عينة الدراسة:** تكونت من (60) كفيف وكفيفة من المتعلمين وغير المتعلمين الذين فقدوا بصرهم منذ الولادة أو في الخمس سنوات الأولى من العمر.
- **أدوات الدراسة:** استخدمت الباحثة في الدراسة: مقياس مفهوم الذات لدى الكفيف (إعداد الباحثة)، ومقياس القلق للمكفوفين (إعداد الأشول).
- **نتائج الدراسة:**
- وجود فروق جوهرية لدى الجنسين في كل من أبعاد الذات الجسمية والشخصية والاجتماعية والواقعية والرضا عن الذات والذات السلوكية والدرجة الكلية لمفهومه.

- وجود فرق جوهري بينهما في متغير القلق.
- عدم وجود فروق دالة في أبعاد الذات الأسرية.
- كما تبين أن مستوى المجموعة المتعلمة من المكفوفين أعلى من متوسط درجات المجموعة غير المتعلمة في جميع أبعاد مقياس مفهوم الذات، وأقل منها في متوسط درجات مقياس القلق.
- كما اتضح أن المتعلمين من المكفوفين أكثر إيجابية في مفهومهم لذواتهم الجسمية والشخصية والأسرية والاجتماعية، فقد تميزت هذه المجموعة بسلوك إيجابي نحو ذواتهم وبدرجة أعلى من الرضا عنها، وكانت أكثر رغبة في الحصول على واقع أفضل لها مقارنة بغير المتعلمين من المكفوفين.
- **دراسة (شوكت، 1993): بعنوان: "تقدير المراهق لذاته، وعلاقته بالاتجاهات الوالدية، والعلاقات مع الأقران".**
- **أهداف الدراسة:** دراسة الفروق بين ثلاث مجموعات تمثل ثلاثة مستويات لتقدير الذات هي: مرتفع، متوسط، منخفض، وذلك في الاتجاهات الوالدية، كما يدركها الأبناء والعلاقات مع الأقران.
- **عينة الدراسة:** تكونت من (150) طالبًا اختيروا من (388) من طلاب الصف الثاني الثانوي العام بمدينة الإسماعيلية بجمهورية مصر العربية.
- **أدوات الدراسة:**
- مقياس تقدير الذات لدى المراهقين، مقياس الاتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء، ومقياس العلاقات الاجتماعية بين الطلاب من إعداد الباحث.
- اختبار توني للذكاء.
- استمارة المستوى الاجتماعية الاقتصادي للأسرة.

- **نتائج الدراسة:**
- توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعات الثلاثة في إدراك اتجاهات الآباء التي تتسم بالديمقراطية مقابل التسلطية، والاستقلال مقابل الاتكال. فالمراهقون ذوو المستوى المرتفع من تقدير الذات أدركوا اتجاهات الآباء بأنها تتسم بالاستقلال والديمقراطية.
- **دراسة (كامبرا Cambra, 1996):**

حول تكوين مفهوم الذات لدى عينة من المعاقين بصريا، يتأثر بإدراك الفرد لاتجاهات البيئة والمجتمع التي يتعامل معها.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (222) طالب جامعي تراوحت أعمارهم بين (25-18) سنة كانوا من المعاقين بصريا والمبصرين.

نتائج الدراسة: بينت نتائج الدراسة على وجود نمط سلبي في تكوين مفهوم الذات ناتج عن التصورات الاجتماعية للأفراد **(عبد المنعم سلامة، 2011: 78).**

- **دراسة (ألكسندر Alexander, 1996):**
- لتحديد مدى وجود فرق في مفهوم الذات لدى الأطفال المعاقين بصريا الملتحقين في المدارس النهارية مقارنة بالأطفال المعاقين بصريا الملتحقين بالمدارس الداخلية، وتبين مدى فعالية برنامج تدريبي في زيادة تقدير الذات لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية الملتحقين بالمدارس الداخلية.
- **عينة الدراسة:** تكونت من (20) طالب من الصف الثالث إلى الصف الخامس من مدرسة المكفوفين، (10) منهم يسكنون مع أهلهم و(10) ملتحقين بالسكن الداخلي، تراوحت أعمارهم بين (8-11) سنة.
- **أدوات الدراسة:**
- مقياس بيرس هارس لمفهوم الذات لدى الأطفال لتحديد مستوى تقدير الذات.
- تكون برنامج (Alexander) من (18) جلسة تدريبية بمعدل جلسة واحدة أسبوعيا. قدم البرنامج للطلبة الذين حصلوا على نتائج منخفضة على مقياس مفهوم الذات.

- **نتائج الدراسة:** عدم وجود فرق ذي دلالة في مفهوم الذات لاختلاف مكان الإقامة أو درجة الإعاقة.

- **دراسة (Ellis, S.J, 1999): بعنوان: "مفهوم تقدير الذات عند المراهقين"أهداف الدراسة:**

- بحث أساليب تقدير الذات عند المراهقين، ومعرفة إلى أي مدى تتوافق آراؤهم أو تتعارض مع النظريات الحالية لعلماء النفس في تقدير الذات.

- **عينة الدراسة:** تكونت من (24) طالب تتراوح أعمارهم بين 14 سنة إلى 15 سنة.

- **نتائج الدراسة:**

- اقترح (19) طالب أن سلوك الفرد في المدرسة يتعلق بتقديره لذاته، كما اقترح (8) طلاب أنّ الحصول على درجات مرتفعة أو النجاح في المدرسة يعطي للفرد تقدير ذات مرتفع.

- أجمع أغلبية الطلاب أن العائلة والرفاق لديهما تأثير كبير في تقدير الفرد لذاته.

- أثبتت الدراسة أن تقدير الذات يعتمد على العوامل الخارجية وليست الداخلية ومن هذه العوامل: الإنجازات الدراسية، المدح والثناء، مساعدة الآخرين وذلك عند الأغلبية. بينما يرى الأقلية أن تقدير الذات شيء يتقلب ويتغير طبقا لإرادة الفرد والأحداث اليومية التي يتعرض لها.

دراسة (Solomon, C. Ruth P. Serres Françoise, 1999):

عنوان الدراسة: "تأثير سلوك الآباء العدواني اللفظي على تقدير ذات الأبناء والتحصيل الدراسي"

أهداف الدارسة: هدفت إلى تمييز تأثيرات العدوان اللفظي من العدوان البدني ودراسة ما إذا كان عدوان الآباء اللفظي له تأثيره السلبي على تقدير الذات عند الأطفال وإنجازاتهم الدراسية.

عينة الدراسة: تكونت من (144) طالب، تم اختيارهم من الصف الخامس الابتدائي.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث مقياس منظور فهم الذات عند الأطفال "لهارتر" 1979 وتمّ ترجمته إلى الفرنسية.

نتائج الدراسة: إن الطفل العنيف الذي يشعر بقبول اجتماعي ضعيف كفاءته الدراسية قليلة، سلوك رديء، وقيمة منخفضة لذاته ترجع إلى السلوك العدواني للآباء.

ثالثا: الدراسات المتعلقة بالتعليم الفردي:

- **دراسة ليدك وستانتون Liedtke, W. and Staintion, L. (1994)** بعنوان: "تطوير وتنمية الحس العددي لدى الأطفال المعاقين بصريًّا". استهدفت هذه الدراسة إلى:

– التعجيل بتطوير وتنمية الحس العددي لدى الأطفال المعاقين بصريًّا (من مستخدمي طريقة برايل في الكتابة).

– لذا قامت الدراسة بمجموعة من إستراتيجيات التدريس لتطوير الحس العددي لدى هؤلاء الأطفال، وقد تم استخدام مهمات عددية متعددة مع أطفال العينة وذلك لتحديد السلوك الذي يستخدمونه للتحقق من العد الصحيح.

وقد تكون عينة الدراسة من (24) طفلاً لديهم إعاقة بصرية كلية خلقية، تراوحت أعمارهم ما بين (3-13 سنة).

نتائج الدراسة: فاعلية استخدام الأطفال المعاقين بصريًا لإستراتيجيات حسية لمسية ثلاثية الأبعاد أثناء عملية العد.

- **دراسة مديحة حسين محمد (1998):** بعنوان "إستراتيجية مقترحة لتدريس الهندسة العملية للتلاميذ المكفوفين في المرحلة الابتدائية".

أهداف الدراسة:

– قياس فعالية إستراتيجية مقترحة قائمة على التعلم بالعمل Learning by Doing والتعلم حتى التمكن Mastray Learning في تدريس الهندسة العملية للتلاميذ المكفوفين.

– قامت الباحثة بإعداد: أدوات هندسية خاصة بالمكفوفين وإعداد بعض الخامات (من البيئة المصرية) كي يتمكن الكفيف من الرسم عليها.

– عالجت الباحثة المحتوى العلمي المتضمن في كتابي الصفين الثالث والرابع الابتدائي باستخدام الإستراتيجية المقترحة والتي تجمع بين إستراتيجية التعلم بالعمل واستراتيجية التعلم من أجل التمكن.

– تم تطبيق هذه الإستراتيجية على عينة من التلاميذ المكفوفين بالصف الرابع الابتدائي قوامها 5 تلاميذ، وبعد تطبيقها قامت الباحثة بإعداد اختبار تحصيلي في الهندسة العملية لتحديد فعالية الإستراتيجية.

نتائج الدراسة: فعالية الإستراتيجية المقترحة وفعالية الخامات والأدوات الهندسية المقترحة في تدريس الهندسة العملية للمكفوفين **(مجدي عزيز إبراهيم، 2005: 191-192-193).**

– **دراسة عبد القادر محمد عبد القادر (1998):** بعنوان: "برنامج علاجي لصعوبات تعليم الرياضيات لدى التلاميذ المكفوفين بالمرحلة الابتدائية".

أهداف الدراسة:

– تشخيص وعلاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى التلاميذ المكفوفين بالصف الخامس الابتدائي.

لدا قام الباحث بتشخيص الصعوبات التي تواجه التلاميذ المكفوفين (عينة البحث) أثناء تعلم الرياضيات، وأعد برنامج تدريسي استهدف علاج هذه الصعوبات والتخفيف من حدّتها، وقام بتدريسه لعينة البحث.

أوّلاً – نتائج التشخيص:

أسفرت نتائج التشخيص عن وجود صعوبات تعلم تواجه التلاميذ المكفوفين بالصف الخامس الابتدائي.

ثانيًا – نتائج التجريب:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05)، بين متوسط درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التشخيصي لصالح المجموعة التجريبية.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في الموضوعات الستة (كل على حدة) قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي.

– **دراسة بني عيسى (1999):** هدفت إلى:

اكتشاف أثر استخدام التعليم الفردي على تحصيل الطلاب في مبحث التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي الأدبي.

قام الباحث بتفريد وحدة (العمل في الإسلام) من كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي الأدبي على نمط التعليم عن طريق المباحث التعليمية المكتوبة (التعليم بالنص) (نمط رونكوف التفريدي) وتم وضع أسئلة للوحدة لتكون بمجموعها أداة الدراسة: ثم اختير مجتمع الدراسة، حيث اقتصر مجتمع الدراسة على الإناث. ثم إجراء اختبار تحصيلي قبلي للمجموعتين وبعد ذلك مباشرة درست المجموعة التجريبية بطريقة تفريد التعليم. والمجموعة الضابطة بالطريقة العادية لمدة ثلاث أسابيع ونصف، ثم أجري اختبار بعدي للمجموعتين، وأظهرت النتائج فرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0,05) لصالح المجموعة التي درست بالتعليم الفردي.

– **دراسة كلينبرج (2000) Klingenberg, Oliv G.:** بعنوان: "إدراك الأعداد "Conception of numbers".

أهداف الدراسة: تحديد إلى أي مدى يتعلم الأطفال المعاقين بصريًا ذوي الإعاقة الولادية مفاهيم الأعداد والمهارات الحسابية.

عينة البحث: تكونت من ثمانية أطفال معاقين بصريًّا ذوي الإعاقة البصرية الولادية تتراوح أعمارهم بين 8 إلى 11 سنة.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث المقابلة والملاحظة المقننة مع هؤلاء الأطفال أثناء إجابتهم على بعض المشكلات الحسابية، وقام الباحث بتحليل الإستراتيجيات المختلفة للتصنيف والوصف التي قام بها الأطفال والعلاقة بين هذه الإستراتيجيات وتفسيرهم لمعنى العدد.

نتائج الدراسة:

يؤكد الباحث على أنّ الأطفال المعاقين بصريًّا يمثلون مجموعة غير متجانسة بصورة كبيرة.

يوجد اختلاف حاد في قدرة الأطفال على الحساب ويرجع ذلك الاختلاف في مفهوم الأعداد عند هؤلاء الأطفال **(مجدي عزيز إبراهيم،2005: 197-198).**

- **دراسة الدغمي (2001):**

هدفت إلى معرفة أثر استخدام تفريد التعليم في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التاريخ والاحتفاظ بالتحصيل مقارنة بالطريقة التقليدية.

مجتمع الدراسة: تكونت من جميع طلبة الصف العاشر الأساسي في مديرية التربية والتعليم لقصبة الزرقاء في الأردن للعام الدراسي (2000-2001)، والبالغ عددهم (8759) طالبًا وطالبة موزعين على (69) مدرسة و(247) شعبة.

أما عينة الدراسة فقد بلغ عدد أفرادها (258) طالبا وطالبة في (8) شعب تم تقسيمها إلى مجموعتين، المجموعة التجريبية: وعدد أفرادها (126) طالبًا وطالبة، درست بطريقة تفريد التعليم والمجموعة الضابطة وعدد أفرادها (132) طالبًا وطالبة، درست بطريقة تقليدية. ولأغراض هذه الدراسة تم إعداد اختبار تحصيلي وتنظيم وحدة تعليمية حسب مبادئ تفريد التعليم، وتم تطبيق الاختبار التحصيلي قبل إجراء التجربة على طلاب مجموعتي الدراسة وبعدها مباشرة بعد إتمام تعلمهم المبحث التعليمي، وذلك لقياس تحصيلهم المباشر ثم طبق

الاختبار نفسه بعد ثلاثة أسابيع من تطبيق الاختبار المباشر، وذلك لقياس تحصيلهم المؤجل.

نتائج الدراسة:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل تعزى للطريقة والتفاعل بين الطريقة والجنس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس.

كما أظهرت نتائج هذه الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتفاظ تعزى للطريقة.

– **دراسة بوستيك وجاكوب (2010) Bostic and Jacobb.هدفها:** تشجيع الطلبة على الكلام أثناء حل المشكلات الرياضية وذلك بالمزج بين أسلوبين تدريسيين هما: العمل الفردي من خلال المساهمة في مجموعات صغيرة، وأسلوب المجموعات الكبيرة (تدريس الصف كله).

– **عينة الدراسة:** اشتملت عينة الدراسة على (14) طالبًا وطالبة في الصف الخامس في مدينة ريستون، فرجينيا خلال الفصل الصيفي، حيث استعان مدرّس الصف وهو الباحث الثاني جاكوب (Jacobb) بمدرس آخر هو الباحث الأول بوستيك (Bostic) للقيام بمهمة التدريس.

– حيث قدّم المدرس جاكوب معلم الرياضيات بوستيك للطلبة عينة الدراسة.

– **نتائج الدراسة:** أشارت نتائج الدراسة إلى أنّ البيئة الصفية كانت داعمة لتعلم حل المشكلات حيث شعر الطلاب بالطمأنينة والراحة والمشاركة فيما بينهم سواء على مستوى الفرد داخل المجموعة أو على مستوى الصف ككل، مما ساعد على تطوير بيئة صفية إيجابية شجعتهم على الكلام في تعليم متمركز على الطالب، وعلى الحوار بين المجموعات الصغيرة وعلى مستوى الصف كله.

– ناقشت الدراسة كيف أن أربعة أيّام من التدريس برهنت على أنّ التدخل بأساليب تدريسية محورها الطالب كان ناجحًا للغاية. وقدمت الدراسة مبادئ عملية ومحدودة للمعلمين للاسترشاد بها في تطوير بيئة صفية مشابهة وبصورة سريعة.

- **دراسة محمد داود المجالي:** عنوان الدراسة: "أثر التعليم المحسوب الفردي"

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (98) تلميذ وتلميذة من الصف السابع في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم بالأردن.

أدوات الدراسة:

- إعداد برمجية تعليمية محسوبة (مُعدّة حسب التعلم المحوسب الفردي، وحسب التعلم المحوسب بالمجموعات).
- اختبار لقياس مهارات التفكير الإبداعي.

أهداف الدراسة:

- الكشف عن أثر التعلّم المحوسب الفردي والتعلّم المحوسب بالمجموعات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي في مبحث الجغرافيا.

نتائج الدراسة:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) من متوسطات أداء التلاميذ على مجالات التفكير الإبداعي تعزى لأسلوب التعلم.

رابعا – التعليق على الدراسات السابقة:

1. المتعلقة بالإعاقة البصرية:

- تباينت أهداف الدراسات السابقة التي تناولت فئة المعاقين بصريا باختلاف المتغيرات التي تناولتها هذه الدراسات حيث هدفت كل من دراسة (عبد الواحد محمد عبد الله محمد الخياط) (1989)،(ابراهيم شعير) (2002) ودراسة (غوني) (1996)، دراسة (عبد الله ابراهيم) (1998). إلى مدى فاعلية بعض البرامج التعليمية على تحصيل المعاقين بصريا.

أما دراسة (ويركات خولة،الشحروري ملك) (1996)، دراسة (حسني الجبالي) (1989)، ودراسة (محمد الظاهر الطيب) (1974)، دراسة (وحيد مصطفى كامل) تناولت المشكلات السلوكية للطلبة المعاقين بصريا. ومنهم من تطرق الى الحاجات النفسية ومنهم من قام بدراسة مستوى القلق عند هذه الفئة.

تتفق هذه الدراسة مع معظم الدراسات المتعلقة بالبرامج التعليمية المطبقة على هذه الفئة في استخدام بعض الإستراتيجيات في التعليم كاستراتيجية خرائط المفاهيم البارزة المدعومة بالمواد التعليمية اللمسية، واستخدام بعض الوسائل الخاصة المساعدة على التعليم كجهاز الأبتكون.

اختلفت فيما بينها في الفئة العمرية محل الدراسة.

2. المتعلقة بتقدير الذات:

تباينت أهداف الدراسات السابقة التي تناولت موضوع تقدير الذات باختلاف المتغيرات التي تناولتها هذه الدراسات. حيث هدفت كل من دراسة (solomon) (1999) ودراسة (كفافي) (1989) إلى تبين علاقة تقدير الذات بالتنشئة الوالدية.

أما دراسة (فراجر) (1987)، (موسى عبد الخالق جبريل) (1983)، ودراسة الديب (1992). بينت إلى مدى ارتباط تقدير الذات بالتعليم، بحيث تطرقت إلى التكيف المدرسي والقدرة الابتكارية في تأثيرهم على مستوى تقدير الذات.

تتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في تأثير كل من التنشئة الوالدية والتعليم على مستوى تقدير الذات.

3. المتعلقة بالتعليم الفردي:

تباينت أهداف الدراسات السابقة التي تناولت طريقة التعليم باختلاف المتغيرات التي تناولتها هذه الدراسات .

حيث هدفت دراسة كل من (Liedtke and all,...) (1994)،(مديحة) (1998) ودراسة (عبد القادر محمد عبد القادر) (1998). إلى استخدام إستراتيجيات في التعليم لدى فئة المعاقين بصريا قائمة على التعلم بالعمل و التعلم حتى التمكن، كذلك استخدام إستراتيجيات حسية لمسية مع اعداد برنامج تدريبي استهدف علاج هذه الصعوبات.

بينما بينت دراسة كل من (بوستيك) (2010)، ودراسة (بني عيسى والدغمي) (2001) إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح التعليم الفردي.

أما دراسة (Klingenberg and all...) نصت إلى أنه يوجد اختلاف حاد في قدرة الأطفال المعاقين بصريا على الحساب بعدم تجانس أفراد هذه الفئة.

– تتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في استخدام التعليم الفردي كطريقة في تعليم فئة المعاقين بصريا.

كشفت الدراسات السابقة عن انخفاض مستوى تقدير الذات لدى فئة المعاقين بصريا. ولقد استفدنا من هاته الدراسات في تحديد فروض بحثنا الحالي، وتعيين إجراءاته والأدوات والأساليب الإحصائية التي يمكن الاستعانة بها.

خلاصة:

استفدنا من الدراسات السابقة كون الباحثين تطرقوا إلى جوانب متعددة من شخصية المعاق بصريا، حيث أولت اهتماما بالجانب النفسي و الجانب الأكاديمي.ولقد ساعدنا ذلك في تحديد فرضيات بحثنا والأدوات و المقاييس التي يمكن الاستعانة بها.

الفصل الثالث

التعليم الفردي

تمهيد:

تعمل التربية الخاصة على تسهيل عملية التعلم لدى فئة ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك من خلال البرامج والخطط والأساليب التدريسية المصممة لكل فئة على اختلاف نوع الاعاقة. فالإعاقة البصرية تمس الجانب الأساسي في عملية التعلم، باعتبار البصر مصدر الحصول على المعرفة والمهارات المتعددة .فغيابه يعيق الفرد المعاق من الاستفادة منها كغيره. لذا يجب الاهتمام بهذه الفئة من خلال توفير خدمات التربية الخاصة من خلال برامج تتضمن طرق خاصة في التدريس ووسائل مكيفة، تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.

سنتطرق في هذا الفصل الى التعليم الفردي باعتباره احدى الطرق الخاصة في التعليم.

أولا: التعليم :

1-مفهوم التعليم:

التعليم هو عملية يتم فيها بذل الجهد من قبل المعلم ليتفاعل مع طلابه،ويقدم علما مثمرا و فعالا من خلال تفاعل مباشر بينه وبين الطلاب.وقد يحدث التعليم داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها،و هو عملية شاملة يشتمل على المهارات،المعارف و الخبرات كالسباحة و قيادة السيارة و الأخلاق و ما إلى ذلك. (Education)

أما **التعلم:**

فيعرفه خليل ميخائيل معوض على أنّه: "نشاط عقلي يحدث تغيرًا نسبيًا في سلوك الفرد يضيف إلى خبرته نوعًا أو أنواعًا من الخبرات، فيكون من نتائج التعلم اكتساب ميول واتجاهات وقيم وعواطف ومهارات وعادات ومعلومات، تعين الفرد في حل المشكلات أو الوصول إلى هدف معين" **(معوض ميخائيل خليل، 2003: 145).**

يتضح لنا ممّا سبق أنّ التعليم هو عملية منظمة يمارسها المعلم بهدف نقل المعلومات والمعارف المهاراتية للتلاميذ أما التعلم هو النشاط الذي يمارسه المتعلم بنفسه بالاعتماد على بعض المواد التعليمية التي تساعده على التعلم.

2-أنواع التعليم: هناك أنواع عديدة من التعليم منها ما يلي:

1. تعلمي نظري: هو تعليم في غرفة الصف يعتمد على المحاضرة أو المناقشة اللفظية، مثل تعليم التاريخ واللغات، ويقابله التعليم العملي والتعليم الميداني.

2. تعليم عملي: هو تعليم يتم عادة في المرسم أو المختبر أو الورشة مثال ذلك التعليم في مجالات الرسم والتصميم والهندسة.

3. تعليم ميداني: هو تعليم يتم بقصد التدريب في مكان العمل المستقبلي مثل التدريب في الشركات أو البنوك أو المستشفيات أو المدارس، كما يحدث في مجالات الإدارة والمحاسبة والطب والتدريس.

4. تعليم بالمراسلة: هنا لا يشترط أن يداوم الطالب على الحضور، بل لا يطلب منه الحضور أساس، بل يكتفي بإطلاعه على الكتب المقررة وجلوسه للامتحانات.

5. تعليم صباحي: هو تعليم في ساعات النهار، ويستفيد منه في العادة الطلاب في سن التعليم العادي ويدعوه البعض التعليم النهاري ويقابله التعليم المسائي.

6. تعليم مسائي: هو تعليم يتم عادة بعد انقضاء ساعات التعليم الصباحي، ويستفيد منه عادة الموظفون الذين لا يستطيعون الالتحاق بالتعليم الصباحي بسبب مستلزمات الوظيفة.

7. تعليم خاص: هو تعليم لذوي الحاجات الخاصة من الطلاب، مثل تعليم الصم والبكم.

8. تعليم مهني: هو تعليم يركز على تعليم مهنة ما مثل النجارة أو الحدادة أو الصياغة.

9. تعليم لمحو الأمية: يهدف هذا التعليم إلى تعليم القراءة والكتابة والحساب بقصد محو الأمية، وعادة يكون مثل هذا التعليم للكبار الذين فاتتهم الفرصة وهم صغار.

10. تعليم ذاتي: هو تعليم يقوم فيه الطالب بتعليم ذاته بذاته دون تدخل المعلم.

11. تعليم مفرّد: هو تعليم يعتمد على سرعة الطالب، ويأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين الطلاب، ويسير مع كل طالب وفقًا لحاجاته وقدراته الفردية، ويدعوه البعض التعليم التفريدي **(محمد علي الخولي، 2000: 11-15)**.

3-أنواع الوسائل التعليمية للمعوقين بصريًا وأهميتها:

يمكن ترتيب الوسائل التعليمية المناسبة للمكفوفين ترتيبًا تنازليًا حسب أهميتها إلى ثلاث مجموعات هي:

المجموعة الأولى: هي مجموعة الوسائل اللّمسية ومنها:

النماذج Models:

نلجأ في بعض المواقف إلى محاكاة الأشياء الحقيقية بأن نعمل لها نماذج من خامات مختلفة، ويعتبر النموذج تقليد مفصل للشيء الأصلي بكامله بحيث تتضح فيه ما نريد عرضه على التلاميذ من خصائص هذا الشيء وصفاته، وأحيانًا يكون النموذج بشكل مبسط للشيء الأصلي.

يلعب خيال التلاميذ المعاقين بصريًا دورا كبيرا في استيعاب النموذج، وكثيرا ما يعطي الخيال صورة غير واقعية لنماذج الأشياء، وهو ما يضر بالمعلومات العلمية الدقيقة التي يراد إيصالها للتلاميذ.

هنا يأتي دور المعلم المتخصص في الإعاقة الذي يزود تلاميذه بمقياس نسبي عام متفق عليه محليًا أو دوليًا حتى يكون إدراك التلميذ المعاق بصريا لأصل النموذج سليمًا. مع مراعاة أن تكون النماذج المصنوعة مبسطة وأجزاؤها واضحة مع التركيز على إبراز العناصر الرئيسية المطلوب إيصالها إلى التلاميذ بحيث نبسط الأجزاء المعقدة أو نستبعد الأجزاء التي لا يحتاج الدّرس إليها، ليكون التركيز على الأجزاء الرئيسية **(عبد الحكم مخلوف، 2005: 17)**.

أنواع النماذج:

النماذج أنواع متعددة، تختلف باختلاف الموضوع الذي توضحه وطريقة هذا الإيضاح ومن هذه الأنواع ما يلي:

1. النموذج القطاعي: وهو يوضح التركي بالداخلي للشيء المراد إيضاحه، عن طريق إظهار مقطعه الطولي أو العرضي بحسب العناصر المطلوب توضيحها.

2. النموذج المختصر: هو الذي تستبعد فيه الأجزاء التي لا ضرورة لها في الموقف التعليمي مثل: نموذج وجه الساعة الذي يتعلم بواسطة الأطفال معرفة الوقت بالساعات والدقائق، فهذا النموذج لا يحتوي من أجزاء الساعة الداخلية والخارجية إلا وجهها الذي يحمل الأرقام وعقربي الساعات والدقائق.

3. النماذج القابلة للفك: هو النموذج الذي يمكن فصل أجزائه بعضها عن بعض لفحص كل منها على حدة، ثم إعادة تجميع الأجزاء والتعرف على أماكنها وعلاقة كل جزء منها بالآخر، ومن أمثلته: نموذج العين، نموذج القلب.

4. النماذج المتحركة (الشغالة): هي قابلة للحركة لتوضيح العمل الذي يؤديه الشيء الأصلي ومن أمثلتها نموذج الآلة البخارية الذي يوضح الأسطوانة والمكبس الذي يتحرك بداخلها والصمامات التي تفتح وتغلق تبعًا لحركة المكبس، نموذج المضخة.

5. النماذج المجسمة: مثل – نموذج الهرم، السد العالي **(عبد الحكم مخلوف،2005: 18).**

العينات Specimens:

أفضل أسلوب للتعلم بوجه عام هو ما كان مبنيًا على الممارسة العملية، والتعامل مع الأشياء التي تدرس بذاتها، وهذه الأشياء – أو أجزائها – التي تمثل النوع، تعرف "بالعينات". فالعينة إذن هي جزء من الأصل أو الأصل نفسه وبذلك يستطيع الطالب المعاق بصريًا أن يكون فكره صحيح عن الشيء المراد فحصه.

الخرائط البارزة:

تعتبر من أهم الوسائل التعليمية لتدريس الجغرافيا للمعاقين بصريًا ولاسيما من النواحي الطبيعية والعلاقات المكانية واتساع الدول. والخرائط بوجه عام تمثيل لسطح الأرض أو لأجزاء معينة منه، عن طريق استخدام الخطوط البارزة وبعض الرموز البارزة.

لقد تعددت أنواع الخرائط واختلفت باختلاف ما تقدمه من مواد علمية ومن هذه الأنواع ما يأتي:

1. **الخرائط الطبيعية:** هي التي توضح معالم القارات أو أجزاء منها وما يحيط بها من بحار ومحيطات، وما يوجد فيها من مرتفعات ومنخفضات.
2. **الخرائط المناخية:** تظهر فيها توزيعات الرياح ودرجات الحرارة ومواسم الأمطار وتوزيعات الضغط وغير ذلك من الظواهر المناخية المختلفة.
3. **الخرائط البشرية:** توضح كل ما يتعلق بعلم الأجناس مثل: أنواع الأجناس والسلالات وانتشارها في قارة ما وتوزيع اللغات أو الأديان.
4. **الخرائط التاريخية:** منها يتم الربط بين الأحداث والأماكن التي وقعت فيها، كخريطة تبين بعض أماكن المواقع الحربية، أو سير إحدى الحملات العسكرية. وقد توضح الخريطة التاريخية كذلك مواقع بعض الآثار القديمة التي ترتبط بجانب هام من تاريخ الدولة.
5. **الخرائط الصماء:** هي الخرائط التي تبرز فقط المعالم والحدود الرئيسية للخريطة. وتكون خالية من أية تفاصيل وتعتمد على النشاط الذاتي للطالب المعاق بصريًا في اكتساب الخبرة وتعليم نفسه ذاتيًا. فبتوجيه من المدرس يستطيع الطالب أن يصنع التفاصيل على الخريطة باستخدام دبابيس أو قطع مغناطيس لتحديد خط سير إحدى الحملات أو المقارنة بين طرق المواصلات بين الشرق والغرب قبل وبعد حفر قناة السويس مثلاً.

المجموعة الثانية:

الإذاعة والبرامج الإذاعية التعليمية:

تعتبر الإذاعة وسيلة ثقافية وترفيهية لعامة الشعب، كما تعتبر أيضا وسيلة تعليمية هامة للمعوقين بصريًا. ونظرًا لاعتماد هذه الوسيلة على حاسة السمع فإنّ الكفيف يتساوى مع المبصر في الاستفادة الكاملة من البرامج الإذاعية والتعليمية وتتضاعف أهمية الإذاعة للطالب المعوق بصريًا، إذ تعتبر مصدرًا رئيسيا لثقافته ومعلوماته العامة ولمسايرة الأحداث المحلية والعالمية. وهي عامل مهم في تنمية مهارة النطق الصحيح واكتساب آداب الحديث وحسن الإصغاء وبالاستماع إلى آراء الخبراء والأخصائيين في فروع العلوم والفنون والآداب.

التسجيلات الصوتية والكتب الناطقة:

تعتبر بين أحدث الوسائل التعليمية للمعاقين بصريا، وهناك نوعان من التسجيلات الصوتية التي يمكن استخدامها في المدرسة كوسائل سمعية وهي:

1. التسجيلات على الأسطوانات العادية: أصبحت في الوقت الحالي قليلة الاستخدام نسبيًا، نظرًا لأنّ التسجيل على الأسطوانة يحتاج إلى إمكانات ضخمة كما أنها غالية الثمن نسبيًا، بالإضافة إلى سهولة كسرها، ومن المألوف في الوقت الحالي استخدام أسطوانات الـ C.D التي تعوض التكلفة الباهظة للأسطوانات العادية بقدرتها على استيعاب الكم الهائل من المعلومات السمعية المختلفة التي تستخدم في الأغراض التعليمية والترفيهية.

2. التسجيل على الأشرطة: وهو النوع الذي انتشر استخدامه في الوقت الحاضر لسهولة إعداد هذه التسجيلات وسهولة الاستماع إليها بواسطة أجهزة صغيرة ورخيصة الثمن، ويمكن استخدامها بالبطاريات في الأماكن التي لا يتوافر فيها التيار الكهربائي.

المجموعة الثالثة:

مجموعة النشاط الجمعي ومنها: التمثيليات التعليمية: تعتبر هذه التمثيليات من أهم الوسائل المستخدمة لتحقيق التكيف فقيام الطالب الكفيف بتمثيل دور مناسب له قد يؤدي

إلى تقليل التوتر، كما أنها وسيلة هامة لتقديم المادة العلمية بطريقة حية وإيجابية تثير انتباه واهتمام الطلاب أكثر من غيرها من طرق التدريس. وعن طريق التمثيليات يمكن علاج الكثير من المشكلات النفسية التي توجد لدى بعض التلاميذ مثل: عقد، الخجل والانطواء كذلك إفادة التلاميذ بكثير من المهارات كإتقان اللغة والنطق السليم والحركة الصحيحة.

أنواع التمثيليات التعليمية:

أولا – المسرحيات:

يقوم التلاميذ بحفظ أدوارهم فيها والتدرب على أدائها قبل القيام بتقديمها، وهي تهدف إلى تحقيق غرض تعليمي معين.

ثانيا – الاستعراض التاريخي:

يتناول هذا النوع من التمثيليات كما يبدو من الاسم عرض بعض الأحداث التاريخية التي تمت منذ أزمنة طويلة، ويلاحظ في هذه التمثيليات بصفة خاصة ضرورة تحري الصدق والأمانة العلمية عند سرد الأحداث والوقائع التاريخية.

ثالثا – اللعب التمثيلي:

يستغل ميل التلاميذ إلى التقليد في القيام بهذا النشاط، فقد يحب التلاميذ تقليد الكبار كأسلوب من أساليب اللعب فقد يقوم طفل بدور المعلم أو طفلة بدور المعلمة ويحاول كل منهما عن طريق التمثيل تقمص شخصية المعلم أو المعلمة في شرح الدّرس أو تقليد تاجر يقوم بترويج سلعة. فهذا النوع من اللعب يهيئ للتلاميذ فرص كسب الكثير من المعلومات في الحساب واللّغة وفي النواحي الصحية والعلمية والاجتماعية.

الزيارات والجولات والرحلات التعليمية:

مترادفات، وتعني كلّها خروج التلميذ من نطاق الفصل التقليدي الضيق إلى خارج الفصل أو المدرسة، حيث الاتصال المباشر بالحياة وبكثير من الإمكانات التعليمية الموجودة في بيئة المدرسة القريبة أو البعيدة فهي تمثل وسيلة ثمينة من وسائل ربط التعليم بواقع الحياة.

يمكن أن تحقق الرحلة التعليمية مزايا عديدة أهمها ما يلي:

1. تخفف الرحلة من جو الرقابة الموجودة داخل المدرسة فتبعث الرحلة وتشيع جوًّا من الانتعاش يجعل الحياة أكثر بهجة.

2. زيادة معرفة الطالب ببيئته التي يعيش فيها وبالتالي يصبح أقدر على التعامل مع من فيها وما فيها.

3. تأكيد روح الألفة والفهم المتبادل بين المدرس وتلاميذه.

4. تتيح الرحلة للطالب أن يدرك الصلة بين ما يدرسه في الفصل وبين ما يجري **(عبد الحكم مخلوف،2005: 25-28)**.

-طريقة برايل Braille:

طريقة برايل هي الطريقة التي يستخدمها المكفوفون في الكتابة والقراءة، اخترعها لويس برايل Louis Braille (1809-1852) ولذلك سميت باسمه.

أهمية طريقة برايل:

- أنّها الوسيلة الوحيدة التي من خلالها يستطيع الكفيف أن يقرأ اللغة المكتوبة.
- تتيح للكفيف فرصة قراءة دروسه بهدوء في المنزل.
- هي الوسيلة التي تمكن الكفيف من التواصل مع الآخرين وأداء الكثير من المهام الوظيفية.
- تفتح مجالات كثيرة للعمل أمام المكفوفين.
- تيسر عمليات التواصل الكتابي مع الآخرين وأداء الامتحانات التحريرية بسهولة دون الحاجة إلى رفيق مبصر.

في دراسة حديثة وجد أنّ الأشخاص الذين يتعلمون برايل في مرحلة مبكرة من العمر قد استطاعوا أن يكملوا دراستهم، وأن يحصلوا على وظيفة مرموقة ودخل مرتفع، كما كانت قراءتهم أكثر سرعة وذلك مقارنة بالمكفوفين الذين لم يتعلموا برايل منذ الصغر **(إبراهيم محمد شعير،2009: 146-147)**.

ب-أهمية الوسائل التعليمية للمكفوفين:

تفيد الوسائل التعليمية في التغلب على العديد من الصعوبات التي تفرضها طبيعة الإعاقة البصرية على عملية إدراك الكفيف للحقائق والمفاهيم التي يدرسها، حيث أكدت العديد من الدراسات والتجارب التربوية أن الوسائل التعليمية يمكن أن تفيد فيما يلي:

1. تقديم خبرات حية للتلاميذ المكفوفين: حيث يمكن من خلال استخدام الوسائل التعليمية تقديم خبرات حية للتلاميذ المكفوفين تعوض افتقادهم للخبرات الحية التي يسببها عدم قدرتهم على الإبصار ومعايشة الخبرات الحياتية المتاحة للتلاميذ المبصرين.

2. نمو الثروة اللغوية والمعالجة اللفظية: توجد العديد من المصطلحات والمفاهيم التي لا يكون للكفيف مفهوم واضح أو دلالة لفظية واضحة عنها نتيجة عدم رؤيتها، وتقوم الوسيلة التعليمية بتقريب تلك المفاهيم وتبسيطها للكفيف مما يساعد في إدراك مدلولها، فكثير من المواقع الجغرافية يصعب على الكفيف إدراكها وإدراك علاقتها بغيرها من المواقع دون استخدام خريطة جغرافية توضح مواقع تلك الدول وعلاقتها ببعضها بعضا. وكثير من المفاهيم العلمية وخاصة تلك المرتبطة بمواد الأحياء والكيمياء يصعب على الكفيف إدراك مدلولاتها اللفظية دون وجود رسوم بارزة أو مجسمات تعليمية تقرب تلك المفاهيم إلى ذهن الكفيف **(إبراهيم محمد شعير،2009: 300-301).**

3. جعل التعليم باق الأثر: أكدت التجارب التربوية أن الاختيار الصحيح للوسائل التعليمية المناسبة لطبيعة الإعاقة البصرية، وما تفرضه تلك الإعاقة من احتياجات على عملية تعليم المكفوف يساعد كثيرا في جعل التعليم أبقى أثرا في حياة الكفيف على أن تراعى المعايير اللازمة في اختيار تلك الوسائل، كذلك إتباع القواعد الصحيحة في استخدامها مع التلاميذ المكفوفين من حيث طريقة العرض والالتزام بالسرعة المناسبة للعرض بما يتناسب مع ما تتطلبه عمليات الفحص اللمسي لتلك الوسائل من وقت يختلف عن الوقت الذي تتطلبه عملية فحص الوسائل التعليمية في فصول المبصرين.

4. توسيع مجال الخبرة: يمكن عن طريق الاستخدام المناسب للوسائل التعليمية تعريف التلاميذ المكفوفين بالعديد من الظواهر الطبيعية والأماكن التي يصعب عليهم الوصول إليها، وذلك عن طريق استخدام التسجيلات الصوتية والنماذج والمجسمات والرسوم البارزة والعينات التي يمكن أن تفيد في توسيع مجال خبرة الكفيف بما يساعد في عمليات تكيفه مع البيئة التي يعيش فيها.

5. تنمية المهارات الأدائية: أثبت المكفوفون نجاحات باهرة في كافة المجالات الحياتية، وأنه عندما أتيحت للمكفوفين المواد والأدوات والأجهزة والخبرات المعدّلة التي تتيح لهم ممارسة المهارات اليدوية التي تتطلبها دراسة كافة فروع العلم المختلفة، فقد أظهر المكفوفون مهارات متميزة في كافة ميادين الحياة على أن تهتم مدارس المكفوفين بتدريبهم على ممارسة تلك المهارات، وتوفير المواد والأجهزة المعدلة التي تتطلبها تلك الممارسة.

أظهرت الدراسات أنّه أصبح بإمكان المكفوفين القيام بعمليات الوزن والقياس بكافة أنواعه (الأطوال، الأحجام، الحرارة) وإجراء عمليات التكثيف والتجميد والترسيب، وعمليات الطهي. كذلك أظهر المكفوفون تفوقًا رياضيًا أكدته نتائج المسابقات التي اشتركوا فيها في الأولمبياد الخاصة بالمعاقين في السنوات الأخيرة.

مما يعني أنّه يمكن إكساب التلاميذ المكفوفين العديد من المهارات الحياتية الأدائية التي تتطلبها عمليات تكيفهم مع ظروف الحياة التي يعيشونها على أن يكون لدى المدرسة الإمكانات اللازمة لذلك، وأن يكون لدى معلمي المكفوفين القدرة والرغبة في إكساب تلاميذهم المكفوفين لتلك المهارات **(إبراهيم محمد شعير،2009: 304-305).**

4-المتطلبات التربوية لتعليم ضعاف البصر:

لكي تحقق عملية تعليم ضعاف البصر الأهداف المرجوة من تعليم هذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة، فإنه من الضروري توافر العديد من المتطلبات والتي يتعلق بعضها بالمدارس والفصول التي يتلقون بها تعليمهم والوسائل التعليمية المستخدمة.

أولا – بالنسبة لمدارس ضعاف البصر (المحافظة على البصر):

لكي تحقق مدارس ضعاف البصر الأهداف المرجوة من تعليم هذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة فلابد من توافر عدّة شروط، حيث من الضروري وجود تلك المدارس في أماكن غير مزدحمة لضمان وصول الضوء الطبيعي إلى جميع الفصول الدراسية، وضرورة تزويد المبنى بالإضاءة الكافية، ومن الضروري مراعاة متطلبات الأمن والسلامة في عمليات ارتياد التلاميذ المبنى وصعود درجات سلالمه وهبوطهم منها، وتجنب وجود العوائق والموانع التي قد يسبب وجودها مشكلات للتلاميذ ضعاف البصر.

وبالنسبة للفصول الدراسية فمن الضروري أن تتوافر فيها عدّة شروط أهمها:

– تنظيم المقاعد والأدراج، ومحتويات الفصل بحيث لا يعاني التلميذ ضعيف البصر إجهادًا بصريًا نتيجة لمواجهة الضوء.

– أن تكون المقاعد مريحة، بحيث تكون الكتب والأوراق المستعملة في عمليات القراءة والكتابة في مستوى بصري سليم، ويمكن استعمال مكاتب متحركة يسهل تغيير أوضاعها حسب الحاجة، على أن تكون أسطح تلك المكاتب غير لامعة ومائلة.

– يعتبر منتصف الصف الأول في الفصل هو أفضل مكان لجلوس التلميذ ضعيف البصر.

– ترك مسافات كافية بين الأدراج لتسهيل عمليات انتقال التلاميذ بين مجموعات الفصل **(إبراهيم محمد شعير، 2009: 124-125)**.

– اختيار ألوان مناسبة للسبورات على أن تكون غير لامعة.

– مراعاة الشروط الصحية للإضاءة، بحيث تكون مريحة للعين.

– عدم استعمال الستائر إذا كانت ستقلل من كمية الضوء الداخلة للفصل.

– عدم تكديس جدران الفصل بالوسائل التعليمية، حيث يسبب ذلك إجهادًا للعين.

ثانيا – الكتب والوسائل التعليمية:

– أن تكون الصور سواء الموجودة في الكتب الدراسية أو في الوسائل التعليمية ملوّنة بألوان واضحة، وتجنب التفاصيل الدقيقة.

– أن تكون الخرائط والرسوم البيانية والتوضيحية مكبرة وملوّنة وغير مزدحمة بالتفاصيل.

– يفضل أن تطبع كتب ضعاف البصر بالبنط العريض (24).

– أن يكون الورق المستخدم في كتب ضعاف البصر من النوع غير المصقول.

– استخدام أوراق الكتابة ذات السطور السميكة، حيث إن بعض هؤلاء الأطفال يجدون صعوبة في رؤية السطور في أوراق الكتابة العادية، وكذلك الحال بالنسبة لأوراق الرسم البياني وأوراق النوتة الموسيقية **(إبراهيم محمد شعير،2009: 126-127).**

5–المبادئ والاعتبارات التربوية التي يجب أن تراعى في عمليات تعليم التلاميذ ضعاف البصر:

فيما يلي نعرض أهم المبادئ التربوية التي يجب أن تراعى في عمليات التعرف والتشخيص والتدريس والتقييم للتلاميذ ضعاف البصر، حيث تحكم هذه العمليات عدّة اعتبارات ومبادئ يمكن تلخيصها فيما يلي:

1. يجب ألا ينسى كل المتعاملين مع الأطفال ضعاف البصر، أنهم يتعاملون مع طفل قبل كل شيء سواء كان هذا الطفل يتلقى تعليمه في فصول الأسوياء أو في فصول المحافظة على البصر، وأنّه يستعمل بصره كوسيلة أساسية في عمليات التعلم.

2. أنّ الفروق الفردية موجودة بين التلاميذ ضعاف البصر كما هي موجودة في فصول الأسوياء إضافة إلى ما تفرضه درجات فقد البصر من فروق فردية ينبغي مراعاتها.

3. أنّ الإعاقة البصرية قد تسبب الكثير من المشكلات النفسية للأطفال ضعاف البصر مثل: ضعف الثقة بالنفس الناتجة عن أسلوب الآباء والمعلمين في تربية هؤلاء الأطفال. وأنّه

من الضروري أن يبني الآباء والمعلمون ثقة الطفل ضعيف البصر في قدراته، وإتاحة فرص المشاركة في الأنشطة التي يتيح النجاح فيها شعورًا بالرضا والثقة بالنفس عند الطفل.

4. هناك أربعة اعتبارات رئيسية يتم اتخاذها في تقييم الرؤية الوظيفية لدى الطفل، والتي تتعلق باختيار وسيلة القراءة المستخدمة وهي: اعتبارات خاصة بالمسافة، البعد عن الصفحة، وسرعة القراءة والتعب البصري، ومقدار الجهد المطلوب لإكمال المهمة **(إبراهيم محمد شعير،2009).**

5. تشجيع الأطفال ضعاف البصر على الحركة بحرية وممارسة أي نشاط يريدونه فالأطفال يحتاجون للاقتراب من الأنشطة للتعامل معها بأيديهم وصقل ذاكرتهم البصرية.

6. في كثير من المواقف قد يحتاج الطفل ضعيف البصر إلى مساعدة فردية من المعلم ويجب على المعلم أن لا يبخل عن تقديم تلك المساعدة عندما يتطلب الأمر ذلك.

7. على المعلم أن يلاحظ بصفة مستمرة حالات النظارات التي يستخدمها الطفل والتأكد من نظافتها، وان يراعي ضرورة استمرار استخدامها إذا أوصى الطبيب بذلك.

8. إتاحة الفرصة للطفل ضعيف البصر لكي يريح عينيه من الإجهاد وذلك عن طريق تنويع الأنشطة والإكثار من الأنشطة التي لا تتطلب استخدامًا مستمرًا للعين ومنها: استخدام الطرق الشفهية، استبدال العمل على السبورة بأعمال فردية يقوم بها التلميذ ضعيف البصر، ممارسة الأنشطة اليدوية الفنية بين فترات النشاط التي تتطلب مجهودًا بصريًا، تشجيع الأطفال على إراحة أعينهم بين الحين والآخر.

9. أن يراعي المعلم أن يكون حجم الخط الذي يكتب به على السبورة كبيرا، واستخدام أنواع واضحة من الطباشير أو أقلام السبورة.

10. على المعلم أن لا يتحرج من استخدام كلمات مثل "أنظر"، "شاهد" حيث تمثل تلك الكلمات جزءًا من الحصيلة اللغوية للطفل المعاق بصريا مثله مثل الطفل العادي، وكذلك الحال في استخدام التعبيرات الشائعة مثل "أراك غدًا".

11. على المعلم أن يمدح التلميذ ضعيف البصر لمجهوده وليس لأدائه إذا كان الأداء يعتمد بشدة على القدرة البصرية.

12. في حالة استخدام المعلم للتعبيرات غير اللفظية مثل تعبيرات الوجه والتي لا يستطيع التلميذ ضعيف البصر الاستجابة لها، فإنه يفضل أن يعطي المعلم تلميحات لفظية تعوض ذلك **(إبراهيم محمد شعير،2009: 132–134).**

6-الأهداف التعليمية:

تعد الأهداف عنصرًا من عناصر المنهج وركنًا هامًا في عملية التعليم، إذ إن الهدف هو الناتج النهائي للعملية التعليمية، ولا تكون عملية التعليم مجدية ومنظمة ما لم تكن موجهة نحو تحقيق تلك الأهداف التي تصاغ لإحداث التغير الإيجابي في سلوك المتعلم. ويعرف الهدف التربوي بأنّه التغيّر المراد استحداثه في سلوك المتعلم أو في تفكيره أو وجدانه.

فيمكن أن توظف الأهداف التربوية في اشتقاق وتحديد الأهداف التعليمية للمواد الدراسية كلا حسب تخصصه.

وتصنف الأهداف التربوية التعليمية إلى ثلاثة مجالات رئيسية حسب ما يشير بلوم (Bloom) وهو التصنيف الأكثر انتشارا إلى الآتي:

1. المجال المعرفي: يتضمن الأهداف التعليمية في هذا المجال باكتساب المتعلم المعرفة والمعلومات وتنمية القدرات والمهارات في استخدام هذه المعرفة العملية، والتي تعرف بنتاج التفكير والبحث العلمي الذي يتوصل إليه العلماء عن طريق الملاحظة والتقصي العلمي التجريبي، وتتصف بالقدرة على وصف الظواهر وتفسيرها ومحاولة التنبؤ بما سيحدث وضبط التحكم بها، وتؤدي هذه المعرفة إلى تعديل السلوك والتفكير الوجداني.

2. المجال الوجداني: ويتمثل هذا الجانب في تنمية مشاعر المتعلم وتطويرها وتنمية عقائده وأساليب التكيف مع الأفراد الذين يتعامل معهم وكيفية تعامله مع الأشياء المحيطة،

ويشمل هذا المجال القيم والاتجاهات والميول، ويصعب قياس مثل هذه الأهداف والتأكد منها، بل يمكن إدراك بعضها من خلال سلوك المتعلم أو عن طريق السؤال المباشر أو غير المباشر.

3. الجانب المهاري الحركي: يرتبط هذا الجانب بالممارسة اليدوية أو العملية أي استخدام عضلات الجسم في العمل والبناء كما يتطلب تناسقًا نفسيًا وعصبيًا وحركيًا وميزه المهارة والدقة في العمل وقلة الأخطاء وسرعة الإنجاز، وكي يتم تعليم معارة معينة مطلوب تضافر جهود مشتركة بني المعلم بوصفه منظمًا للتعليم وبين المتعلم بوصفه فردًا يسعى إلى تلبية حاجة معينة، فيستعد ليبذل الجهد والوقت اللازمين **(عبد الواحد الكبيسي، 2009: 28-29-33-35).**

7-الفوارق بين الجنسين:

نعلم الآن أن أدمغة الذكور تختلف اختلافًا طفيفًا عن أدمغة الإناث، الأمر الذي لطالما اعتقد به علماء التربية فلقد وجد أنّ الجسم التفني أكثر سمكًا عند الإناث. وهذا ما يجعله أكثر فعالية وهذا يعني أنّ لدى الذكور ميلاً إلى استخدام نصف واحد من الدماغ في كل الأوقات، وهذا ما يجعلهم أكثر تركيزا أو جزما. كما تشغل المنطقة الخاصة بالوظائف البصرية المكانية حيزًا أكبر في الدماغ عند الذكور مما يجعل الذكور أكثر قدرة على القيام بأمور معينة كأعمال البناء ولعب كرة القدم وقراءة الخرائط. أيضا ينخفض مستوى التستوسترون في أدمغة الإناث، ما يجعلهن أكثر تعاونًا وطوعية، بينما ينخفض مستوى السيروتونين في الدّماغ الذكري، وهذا يترافق مع سوء السيطرة على السلوك والتصرف دون تفكير، ويجعلهم أكثر خوضا للمخاطر. كذلك يرتفع مستوى الدوبامين في الدماغ الأنثوي، وهذا يمكنّهن من التركيز والاستمرار في بذل المجهود لفترات أطول من الذكور.

هذه بالطبع فروق عامة تُبرز السلوك النمطي لدى الذكور والإناث، وما بينهم من التشابه يفوق الاختلاف بكثير، لذا فإنّ من المخاطرة أن نبالغ في الاختلافات وفي اعتبارها نمطية وسيكون هناك بالطبع طيف واسع من التصرفات التي يمكن ملاحظتها لدى كلّ من

الجنسين ولكن هذه الاختلافات الملموسة النابعة لاختلاف الجنس تزودنا بشيء من التفسير للفروقات التي نراها في سلوكيات التعلم التي يظهره الصبيان والبنات في الصف، والتي ينبغي ألا تغفل عنها عند كل تلميذ وأن تكون جزءًا من استجابتك أثناء تيسير العملية التعليمية لهم **(ليلى قدور وآخرون، 2010: 28)**.

8-منهاج الأطفال المعوقين بصريًّا:

هل يختلف منهاج الطفل المعوّق بصريًّا عن منهاج الأطفال العاديين؟

المنهاج: الخبرات الكلية التي يحصل عليها المتعلم تحت إشراف المدرسة، وعملية تنظيم المنهاج تتضمن أفضل الخبرات التعلمية والتدريسية التي تعطى للطالب خلال مرحلة المدرسة، ينبغي على المعلم أن يضع في ذهنه حاجات الطلبة العامة وحاجات الطلبة المعوقين بصريًا. لدى المعوقين بصريًّا نفس حاجات المبصرين العامة مع مراعاة الاختلاف في طريقة تنفيذ عملية التعليم.

المحتوى: الهدف الأساسي يجب أن يركز على زيادة استيعاب المفاهيم وليس فقط حفظ الكلمات مع مراعاة الشمولية أو التعديل أو التبديل أو الحذف للمحتويات المناسبة للمتعلم المبصر، لذا يجب البحث عن وسائل أخرى لتغذية المحتوى الأساسي بالمعلومات الأكثر وضوحًا.

- **الطرائق:** أي كيفية تعليم المحتوى، والمعلم الكفء يستخدم عادة طرق متنوعة في التعليم من أجل إيصال المفاهيم بسهولة. إنّ الطرق المستخدمة في المدارس الداخلية تعنى بشكل كبير بالمكفوفين بينما الطلبة ضعاف البصر فإنّه يستخدم معهم طرق غير مناسبة في المدارس العادية يتعرضون إلى طرائق لا تناسب إعاقتهم.

كما يتضمن منهاج المعوقين بصريا المهارات الأساسية التالية:

- مهارة استعمال ما تبقى من القدرة البصرية، الكتب المطبوعة بحروف كبيرة، النظارات.

- مهارة القراءة والكتابة بطريقة بريل.

- مهارة العمليات الحسابية بطريقة المعداد الحسابي (الأبكس).
- مهارة الاستماع
- مهارة الحركة **(خولة أحمد يحي، 2005: 217-218).**

ثانيا: التعليم الفردي

1- مفهوم التعليم الفردي:

يعرفه (أحمد منصور) بأنّه: "التعليم الفردي الذاتي الذي يوجه إلى كل فرد وفقًا لميوله وسرعته الذاتية وخصائصه بطريقة مقصودة، ومنهجية منظمة" **(محمد جاسم العبيدي، 2009: 173).**

كما عرفته (هبة محمد عبد الحميد) بأنّه: "نمط من أنماط التعلم يقوم فيه المتعلم باختيار الأنشطة التعليمية وتنفيذها بهدف إكساب معرفة علمية، أو تنمية مهارات ذات صلة بالمادة الدراسية أو اهتماماته الخاصة، ويتم هذا التعليم بصورة فردية أو مجموعات تحت إشراف المعلم، أو بصورة غير نظامية عن طريق التعليم المبرمج أو برامج التعليم عن بعد" **(هبة محمد عبد الحميد، 2005: 57).**

كذلك يعرف "هو ذلك التعليم الذي يحدث لدى الطالب الذي يقوم بعملية التعلم بمفرده دون وجود أي نوع من أنواع الاتصال مع متعلم آخر في نفس المكان والزمان" **(عمر عبد الرحيم نصر الله، 2006: 95).**

في ضوء هذه التعاريف يمكن أن نقول أن التعليم الفردي هو مجموعة من الإجراءات التعليمية التي تتخذ بشأن التلميذ حيث تتناسب مع حاجاته وقدراته الخاصة بهدف تحقيق أهداف تعليمية خاصة.

2- مدخل تاريخي عن تفريد التعليم:

إنّ تفريد التعليم ليس ظاهرة جديدة على العلم ولا هي الطريقة الحديثة في التعلم وإنما تمتد جذورها في القدم إلى بدء الخلقية، حيث أنّ اختلاف المستويات العقلية بين الأفراد يجعلهم يختلفون في مدى استيعابهم وسرعة تعلمهم عن الآخرين كل حسب قدراته العقلية وإمكانياته وخبراته.

التعليم الفردي عند الإغريق:

إنّ التربية الإغريقية والتي مثل أبرز روادها الفلاسفة (سقراط، أفلاطون، أرسطو)، وقد أكد أرسطو على أهمية التعليم الفردي من خلال إعطاء الحرية للفرد المتعلم، وللتعلم وما يناسبه وبالطريقة التي تتفق مع إمكانياته الخاصة به.

أمّا سقراط فقد كان له الفضل في إنشاء الطريقة الحوارية في التعليم لمساعدة المتعلم على توليد الأفكار، حيث تقترن المعرفة الذاتية للفرد بتعليمه الخاص وكل حسب قدراته.

وقد اعتبر أفلاطون المعلم الأول في مناشده كل المربين والفلاسفة في أن يهتموا لكي يتمكن المتعلم بالتعلم حسب قدرته الذاتية، ولم يطلب من المتعلم أكثر من طاقته وإمكانياته.

التعليم الفردي عند الرومان:

اشتهرت التربية الرومانية من خلال دعوة كونشيليان على أهمية الفروق الفردية لدى المتعلم وضرورة منحه الحرية الكاملة في التفكير وقد ابتكر طريقة المناقشة وركز على الأسئلة والمناقشة والاهتمام بالمتعلم الفرد وذلك لغرض تشجيعه ليكون مواظبًا ومجتهدًا وتوجيه الأسئلة نحوه لكي يشعر بالقيمة **(محمد جاسم العبيدي، 2009: 16)**.

التعليم الفردي عن السومريين:

يعد الملك البابلي حمورابي (100ق.م) أوّل من أسس المدارس والجامعات إلى جانب قدرته العالية في إدارة البلاد فقد وضع أول شريعة لحقوق الأفراد، وبذلك أكد على الأسلوب التربوي الناجح وعلى ضرورة استخدام التفكير العلمي ويعد التعليم الفردي للأطفال نموذجا رائعا في التربية. حيث أن الملك كان يختبر الأشخاص كل على انفراد بالعلم الذي تعلموه ويسأله عن الحكمة ليعرف مدى تفاعل هذا العلم في عقل المتعلم من خلال التفكير الذي يجب أن يتميز به المتعلم في الدولة السومرية.

التعليم الفردي في الصين القديمة:

إنّ التربية الصينية القديمة كان على رأسها الفيلسوف كونفوشيوس وقد وضع أسس لتربية الفرد وفقًا لقدراته واحتياجاته، ويعتبر كونفوشيوس مؤسس نمط من التعليم الفردي في التربية الصينية. وذلك لاختيار الأفراد للوظائف وإعدادهم لخدمة الإمبراطورية الصينية قديمًا. ممن توفر فيهم الكفاءة العالية والمهارة والذكاء والموهبة الفردية الإبداعية.

التعليم الفردي عند فراعنة مصر القديمة:

إنّ التربية الفرعونية المصرية القديمة اعتمدت أساسًا على تدريب الفرد لخدمة ومهنة ما وهي أساس التعليم الفردي في مصر القديمة من حيث التدريب والممارسة، إذ يتدرب الفرد عند خبير حرفي ماهر في صنعته ويكتسب منه المهنة منذ الصغر، وكل حسب قدراته وسماته المميزة بالتلمذة، وهناك تغريد في التعليم لدى شريحة خاصة في المجتمع الفرعوني المصري القديم خاصة في تربية الكهان حيث يتعلمون العلوم الدينية والعلوم الأخرى تحت رئاسة كاهن يقوم بتعليم الفرد المخصص له ليعلمه ويعده ليصبح كاهنًا **(محمد جاسم العبيدي، 2009: 17)**.

التعليم الفردي في أوروبا في القرن 18 الثامن عشر والتاسع عشر:

تميزت أوروبا من خلال علماء النفس والمفكرين فيها إلى التركيز على أهمية الانتباه إلى الفروق الفردية في تربية الأفراد، ولهذا أكدت التربية الأوروبية على التعليم الفردي في تعليم الفرد ونموه وأهمية العناية الطبيعية به وفتح أبواب العلم بالموضوعية والواقعية وبعيدا عن التخلف الذي كان في العصور المظلمة خاصة وأنّ أوروبا عندما دخلت عصر التصنيع فقد أحدثت نهضة لها وقد نادى بضرورة التعليم الفردي كل من (روسف فروبل، سبنسر، لوزري) وغيرهم.

التعليم الفردي في القرن العشرين:

أكّد برستون سيرس (فتحي ومحمد) (1981) أن يتم تعليم كل طالب بمفرده وحسب قدرته الخاصة وأنّ دور المعلم هو تقديم المساعدة عندما يطلبها المتعلم أو يكون بحاجة لها.

وفي عام 1953 قام العالم سكنر بوضع طريقة في التعليم سميت باسمه وهي أوّل محاولة في تفريد التعليم وسميت بالتعليم المبرمج، نتيجة لتجاربه العلمية على تعليم الحيوانات بطريقة السلوك الإجرائي، أو الاشتراط الإجرائي، وطريقة سكنر أكدت على منح الوقت لكل متعلم ليتعلم حسب إمكاناته الخاصة في التعلم، ولكي يتعرف على استجاباته من حيث صحتها من عدمها لكي يتعزز التعلم عندما يعلم أنه على صحة من إجاباته مما يزيد فاعلية تعلمه وزيادة دافعيته.

تفريد التعليم في العصر الحديث:

ظهرت في العصر الحديث برامج في التعليم الفردي وذلك لتطور النظريات التربوية والنفسية والاهتمام بالفرد كفرد مستقل في عقله وذكائه وقدراته عن أي فرد آخر، وقد طور كل من (كوكس Cosc، وجليسر Glasser، ولندفال Lindvall)، بما يسمى البرنامج المخصص للفرد Individual presented في التعلم الفردي، ويرمز لهذا البرنامج JPI، ثم قام كلوزمير Klausmeir بتطوير البرنامج نحو التفعيل العملي في ميدان التربية وسماه JGP البرنامج التوجيهي للفرد Guided Programs Individually.

كما قام آخرون بتطوير برامج للتعليم الفردي منهم (فلانجان، كيلو، بلوم)، حيث وضع فلانجان Flangan مواد التعلم الفردي الذاتي وأطلق عليه الموديلز Modules أي النماذج التعليمية أو المقاطع التعليمية، وأما كيلر فقد وضع خطة التعليم الفردي وسماه التعليم الشخصي Personalized System.

أما نموذج بلوم الذي يعتبر أكثر شهرة والذي كان قد طور نموذج سابق (لكارول) إلى طريقة فعالة في التربية سميا بالتعلم الإتقاني LFM.

وقد أورد (بهادر، 1980) أنّ نظام التعليم الفردي أو ما يسمى بتفريد التعليم للأطفال خاصة رياض الأطفال وسماه بالأطقم التربوية Children Kits وهي صناديق استكشاف يوضع فيها مواد تعليمية مختلفة، وفيها صور وأفلام، وأشرطة وألعاب تربوية ومفصل ما في الصندوق بدليل تعليمي للمشرفة على رياض الأطفال لتقوم بتعليم الخبرات والمهارات

للأطفال وما ينبثق عن ذلك من تعلم فردي، وحسب برنامج موضوع لفترات تتراوح ما بين أسبوع إلى أسبوعين إلى شهر **(محمد جاسم العبيدي، 2009: 18-19)**.

3- أسباب تفريد التعليم: من أسباب تفريد التعليم نجد:

– **الفروق الفردية:** إنّ الاختلاف بين الأفراد في الميول والقدرات الخاصة والاتجاهات والرغبات والاهتمامات واختلاف الأفراد بين بعضهم البعض في الإحساسات التي تساعده على التعلم كالسمع والبصر واللمس والحس والسم والتذوق بسبب اختلاف قدراتهم على الاستجابات كل حسب بنيته الطبيعية، العقلية كل هذه الأسباب تجعلنا أن نرسخ التعلم الفردي ونبحث عن طرائق جديدة للتعلم والتعليم وعلى مستويات متعددة في تنويع المواد التعليمية الخبرات، إتاحة الفرص للأفراد للتعلم كل حسب سرعته على التعلم. ومن هنا يتضح هدف تفريد التعليم، وذلك بسبب الاختلاف بين الأفراد أنفسهم وبينهم وبين الثقافات داخل مجتمعهم والاختلاف في المجموعات البشرية ذاتها.

– **ازدياد أعداد الطلبة في قاعات الدرس:** تدني مستوى التعليم الصفي نتيجة للأعداد الهائلة للمتعلمين في الغرف المزدحمة مما أدى إلى تدني تحصيلهم وانخفاض نوعية التعلم مما سبب مشكلة ولعل أفضل أسلوب لحل المشكلة والارتقاء بالتعليم نحو الأفضل هو تفريد التعليم، بحيث يمكن للمعلم أن يوصل المادة التعليمية كل حسب قدراته وحسب وقته المناسب سواء أكان صفًا أو مجموعة من الطلاب في الصف من هذا يتضح هدف التعليم الفردي لحل مشكلة تزايد الطلاب في الصفوف الدراسية ولحل مشكلة تدني مستوى التحصيل الأكاديمي ويعالج مشكلة النقص الحاصل للمعلمين.

– **توافر الفرص التعليمية لكل الأفراد:** إنّ تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية يكمن في حق الطفل في حرية التعلم لكي يكون فردًا مساهمًا ونافعًا للمجتمع وفي ضوء إمكانياته الفردية ومستوى ذكائه وقدراته الخاصة وإن ذلك يتم من تحقيق حرية التعليم الفردي لأنّ إتاحة الفرص لكل من يريد التعلم هو حق ديمقراطي وواجب أخلاقي.

إنّ هدف تفريد التعليم في مجال توافر الفرص المتكافئة لكل طفل في ضوء قدراته هو في توافر حق التعليم لكل فرد من أفراد المجتمع بغض النظر عن الجنس والعرق أو اللون أو الدين.

– **الاعتماد على النفس واستقلالية تفكير المتعلم:** مما يهدف إليه التعليم الفردي هو تحقيق استقلالية المتعلم وتحقيق ذاته هي القيمة الكبيرة لدفع الحياة الحديثة في المجتمع المعاصر المتجدد. ولهذا لابد من المساعدة على تحقيقها للمتعلم، من خلال استقلال التفكير والاستقصاء والبحث بأنفسهم أو بإشراف خارجي ضمن برنامج موجه وبالتالي تحقيق الذات من خلال الدور الاجتماعي أو المكانة التي يحتلها في العمل أو المجتمع.

– **تنمية الإبداع:** إنّ المواهب الإبداعية المتوفرة لدى بعض الأفراد لابد لها من تنمية هذه الموهبة الإبداعية لدى الفرد ولذلك فإن تفريد التعليم يعتبر مناسبًا لتلبية الحاجات الإبداعية لدى بعض الأفراد والتي تساعد الفرد خاصة وبدافع ذاتي ليحقق الرضا عن نفسه وبجهده الذي يبذله في تنمية هذا الإبداع سواء أكان في البحث أو الابتكار أو التنظيم أن تفريد التعليم يهدف إلى تنمية التوجيه الذاتي الإبداعي للمتعلم **(محمد جاسم العبيدي، 2009: 135-138).**

4- أساليب تفريد التعليم والتعلم:

تتعدّد أساليب تفريد التعليم، وعلى الرغم من تباين مسميات هذه الأساليب إلاّ أنها تركز جميعًا على نفس الأساس النظري والمنطقي لتفريد التعليم، ويكمن الاختلاف بين هذه الأساليب فقط في درجة تفريد الأنشطة والخبرات التعليمية، والوسائل المستخدمة في التعليم، إلى جانب تفريد الأهداف الخاصة، وفيما يلي عرض لأربعة أساليب منها:

أ. أسلوب الوحدات التعليمية المصغرة (الموديول):

يعتبر الموديول من أكثر أساليب التعلّم استخدامًا في مجال إعداد المعلم. وقد عرّف عديد من التربويين مفهوم الموديول في أنّه "وحدة تعليمية مصغرة تتضمن أنشطة تعليمية، وروعي عند تصميمها أن تكون مستقلة ومكثفة بذاتها". بالإضافة إلى قائمة من الأهداف المحدّدة بصورة دقيقة والاختبارات التشخيصية والتكوينية والنهائية المناسبة لها".

يتم تفريد التعليم في الموديول من خلال:

1. التحديد الدقيق للأهداف التعليمية المرجوة في صورة سلوكية.

2. إعداد الاختبارات القبلية البعدية اللازمة لقياس تحقيق المتعلم للأهداف التعليمية المطلوبة.

3. تحليل خصائص المتعلم وطبيعته، وتحديد السلوك القبلي له قبل دراسة الموديول.

4. اختيار المواد والوسائل التعليمية وتنظيمها في صورة تتابع منتظم بطريقة تلائم خصائص المتعلم.

5. تصميم بيئة التعليم / التعلم التي سيتم بها تنفيذ الموديول.

6. توفير التغذية الراجعة الفورية، والتعزيز المناسب.

تتبع عدّة خطوات عند تصميم الموديول، تشتمل على تبرير أهمية موضوع التعليم، وأهدافه العامة، وأهدافه السلوكية، والمستوى والأنشطة التعليمية، والأدوات، والوسائل، والقراءات الخارجية، والمراجع، والتقييم، وهذه الخطوات تتم من خلال عملية تنسيق وتتابع منظم داخل الموديول، وبما ييسر للمتعلم الاعتماد على الموديول في التعلم وفق خطواته، وأساليب التفريج المتبعة فيه **(صلاح الدّين عرفة محمود، 2005: 57-58)**.

ب. أسلوب الرزم التعليمية:

الرزم التعليمية أحد الأساليب الشائعة في تفريد التعليم، حيث تعدّ تنظيمًا تعليميًا محكمًا، يقوم على مجموعة من الأنشطة، والبدائل التعليمية التي تساعد المتعلم على تحقيق أهداف محدّدة، وذلك وفق قدراته، وحاجاته، واهتماماته.

وتتكون الرزمة التعليمية من مجموعة من المكونات، التي تتضمن الفئة التي تنطبق عليها، وحاجاتها، والأهداف التعليمية والوسائط والدليل الذي سيتم من خلاله توجيه المتعلم لكيفية استخدام الرزمة بالإضافة إلى مختلف أنواع الاختبارات، والتغذية الراجعة، المتابعة المناسبة.

تضم الرزمة التعليمية في شكل وحدات متدرجة الصعوبة كما تحتوي كل رزمة تعليمية على اختبار ذاتي تقييمي، يستطيع المتعلم من خلاله التعرف على قدرته قبل استخدام الرزمة وبعده، وإذا لم يحقق المستوى المطلوب يكرر مرّة ثانية دراسة الرزمة التعليمية واستيعاب ما جاء بها.

تتميز الرزمة التعليمية عن غيرها من أساليب تفريد التعليم بها نتيجة للمتعلم من اختيار بين البدائل التي تشتمل على تعدّد الوسائل والأساليب والطرق، التي يتم من خلالها تحقيق أهداف الرزمة التعليمية، وتعدد مستويات المحتوى وتدرجها وتعدّد الأنشطة التعليمية والبدائل المحدّدة للسير في عملية التعليم، كما تضم الرزمة اختبارات عديدة، ومتنوعة، تساعد المتعلم على الوقوف على مستواه، ومدى تقدمه خطوة بخطوة، ومن ثم أنّ يصحح مساره أوّلا بأول.

قد استطاعت كلية "ويبر" التابعة لولاية "أوكاوا" بـ و.م.أ تصميم مجموعة من الرزم التعليمية التي تتناول (300) هدف سلوكي من أهداف التعليم، والتي يمكن تطبيقها في مجال إعداد المعلم، حيث كانت نتائجها ذات أثر كبير في اكتساب مجموعة المتعلمين للمهارات التي استخدموها وتنميتها.

ج. أسلوب التعاقدات:

فيه يعقد المعلم اتفاقًا مع المتعلم، يقبل المتعلم بموجبة تحقيق أهداف تعليمية محدّدة، وذلك في مقابل حصول المتعلم بعد انتهائه من تحقيق تلك الأهداف على مكافأة مادية، او معنوية من خلال المشاركة في أنشطة أخرى.

د. أسلوب التعليم الشخصي:

في هذا الأسلوب يتم تفريد التعليم من خلال تجزئة المادة التعليمية المراد تعلمها في صورة وحدات صغيرة متعددة، وفي نهاية كل وحدة يتعرض المتعلم لاختبارات دقيقة يجدّد في ضوء نتائجها ومعاييرها انتقال إلى وحدة جديدة أو إلى موضوع آخر.

أمّا إذا لم يحقق المتعلم مستوى الإتقان فإن المشرف يحيله إلى دراسة صورة أخرى من صور الوحدة ثم يطبق عليه الاختبارات المناسبة بعد انتهائه من الدراسة، وتكرر هذه العملية حتى يتمكن المتعلم من تحقيق أهداف التعليم المحدّدة له. ويؤدي التفاعل بين المشرف والمتعلم إلى نوع من الألفة، ويزيد من دافعية المتعلم نحو إنجاز الأهداف التعليمية المحدّدة، كما نوفر تغذية راجعة للمعلمين من أجل تطوير الوحدات المصممة. كذلك الأدوات والوسائل المستخدمة **(صلاح الدين عرفة محمود، 2005: 61)**.

5- خصائص التعليم الفردي:

1. المسؤولية الذاتية للمتعلم من خلال مشاركة المتعلم في الأنشطة الإيجابية.

2. السير في التعلم وفق معدل سرعة الفرد على التعلم ويحقق تعلم ناجح، وقد أثبتت الدراسات أن التلاميذ الذين يدرسون من خلال التعلم الفردي يكونون أكثر اهتمامًا بالمادة الدراسية، وأكثر استقلالية وحرية في التفكير وأكثر كفاءة في أسلوبهم العام للتعلم من التلاميذ الذين يدرسون بالأسلوب الجمعي التقليدي.

3. يمكن أن ينتقل أثر حرية التلميذ وعادات الدراسة إلى أنشطة تعليمية أخرى، وكذلك إلى سلوكه الشخصي.

4. أساليب التعلم الفردي أكثر تجديدًا وفعالية من الأساليب التقليدية.

5. يمكن تحقيق معظم مهمات التعلم المعرفية، والمهارات والنفس حركية، على نحو أفضل عن طريق التعلم الفردي.

6. يتيح المجال للأطفال بطيئي التعلم والموهوبين أن يتابعوا برامج دراستهم كل حسب قدراته وظروف تعلمه.

7. يمكن التقليل عن طريق التعلم الفردي من حالات الإخفاق في التعلم.

8. التنويع والمرونة في الأسلوب **(ماجدة السيد عبيد، 2000: 115)**.

الأمور التي يجب مراعاتها عند التخطيط للتعلم الفردي:

1. توضيح الأهداف التعليمية للبرنامج للتلاميذ.

2. أن يناسب البرنامج من حيث الكم والكيف قدرات التلاميذ ومستواهم التحصيلي.

3. أن يكون البرنامج مكتوبًا لا شفويًا.

4. أن يقسم البرنامج الصعب إلى واجبات جزئية متسلسلة.

5. أن يشمل البرنامج توجيهات وإرشادات تساعد المتعلم على المضي فيه دون عوائق.

6. أن يشمل البرنامج المراجع والمواد والوسائل التعليمية المعنية المختلفة والتي تساعد المتعلم على تحقيق الأهداف المرجوة من البرنامج.

7. أن تكون لغة البرنامج واضحة ومفهومة.

8. أن يكون البرنامج ذا معنى للتلميذ ومرتبط بحياته وخبراته.

9. التقويم النهائي لكل برنامج **(ماجدة السيد عبيد، 2000: 116)**.

أسلوب التربية الفردية:

يختلف تنظيم البيئة الدراسية وتركيبها العام حسب هذا الأسلوب عن مثيلاتها في الأساليب السابقة، حيث يغلب عليها مراكز التعلم الفردية، والتعلم الخاص بالمعلم، كما يتميز تعلم التلاميذ بالفردية والاستقلال، ويمارسون خلاله حرية واضحة في الاختيار ووقت وطبيعة التنفيذ، أي يتحمل أفراد التلاميذ خلال الأسلوب الحالي مباشرة مسؤوليات تعلمهم وما دور المعلم خلاله سوى مرشد وموجه غير مباشر في العادة.

ولا يكتفي الأسلوب التقليدي Individualized Instruction بتجسيد المظاهر المادية للغرفة الدراسية فقط للحكم على أسلوب المعلم بأنه فردي أو غير فردي، بل يتعداها لعدد آخر من عوامل التدريس الهامة التي يمكن من خلال سلوك المعلم التلاميذ فيها التعرف على هوية أسلوبه الفردي. إن هذه العوامل هي: خطط الدروس اليومية، إدارة الفصل، تعيينات التلاميذ ومشاركتهم في عمليات التعلم والتعليم، وكيفيات تقييم تحصيلهم في المواد التدريسية المستخدمة في التربية الصفية **(محمد زيدان حمدان، 1999: 116)**.

6- أشكال تفريد التعليم:

أسفرت الأبحاث والجهود التربوية المنظمة عن ظهور أشكال مختلفة لتفريد التعليم ومن هذه الأشكال ما يأتي:

- **التعليم المبرمج Programmed Instruction:**

التعليم المبرمج تطبيق مبادئ نفسية ظهرت طبقا لقواعد الطرق العلمية، وقد نشأ عن هذا الأسلوب من نظريات التعلم السلوكية التي رائدها "سكنر" والتي تفرض أن التعلم يحدث عندما يعزز استجابات الطلب منبه، أو موقف إثاري، أي أنّ التعلم يحدث عندما تقدم المادة التعليمية للمتعلم على شكل مثيرات تهيئ له الفرصة ليستجيب لها ثم تعزز هذه الاستجابات.

هناك نوعان من التعليم المبرمج، يطلق على النوع الأول "البرمجة الخطية" وفيها تقدم المادة التعليمية لجميع المتعلمين الذين يستخدمون التتابع ذاته في البرنامج، أي يتقدمون خطوة خطوة، في دراسة البرنامج ويجيبون عن الأسئلة ذاتها، ويختلفون في سرعة تعلمهم، ويطلق على النوع الثاني "البرامج المتفرعة أو المتشبعة"، وفيها تقدم في نهاية كل إطار "Frame" مجموعة من البدائل المقترحة، يختار منها المتعلم الإجابة التي يعتقد أنها صحيحة وبحسب اختياره، وعندما يعلم إن كانت إجابته صحيحة أو خاطئة، فإذا كانت الإجابة صحيحة يطلب منه دراسة إطار لاحق ومتقدم عن الإطار السابق في عرض المادة التعليمية، أمّا إذا كانت الإجابة خاطئة، فيتطلب منه في الغالب دراسة إطار جديد علاجي، يبين له سبب الخطأ ثم يرشده، بعد إتقان هذا الإطار، إلى دراسة إطار جديد لمتابعة دراسة البرنامج **(توفيق أحمد مرعي، 2007: 98-99).**

- **التعليم باستخدام الحاسوب Comptun Assisted Instruction:**

ظهر التعليم بمساعدة الحاسوب على يد كل من "أتكنسون" (Alkinison) و"ويلسون" (Wilson)، و"سوبس" (Suppes)، وهو عبارة عن برامج في مجالات التعلم كافة، يمكن من خلالها تقديم المعلومات، وتخزينها مما يتيح الفرص أمام المتعلم ليكتشف بنفسه حلول مسألة

من المسائل أو التوصل إلى نتيجة من النتائج، وعلى الرغم من انتشار هذه البرامج انتشارًا كبيرًا، إلاّ أن زيادة تكاليف إعدادها وإغفالها لعنصر التفاعل البشري بين المعلم والمتعلم، كانا من أسباب التقليل من أهميتها كأسلوب من أساليب تفريد التعليم في البيئة العربية.

وتتعدد مجالات استخدام الحاسوب في العملية التعليمية منها:

– **التمرين والممارسة (Drill and Practics):** يفترض هذا النوع من البرامج التعليمية، أن المفهوم، أو القاعدة، أو الطريقة، قد تم تعليمها للمتعلم وأنّ البرنامج التعليمي هذا، يقدم للمتعلم سلسلة من الأمثلة من أجل زيادة براعته في استعمال تلك المهارة، والمفتاح هنا هو التعزيز المستمر لكل إجابة صحيحة.

– **البرامج التعليمية البحتة (Tutorial Programs):** يقوم البرنامج التعليمي بتقديم المعلومات في وحدات صغيرة ويتبع كل وحدة سؤال خاص عن تلك الوحدة، وبعد ذلك يقوم الحاسوب بتحليل استجابة المتعلم، ويوازنها بالإجابة الصحيحة التي وضعها مؤلف البرنامج التعليمي في داخل الحاسوب، وعلى ضوء هذا، فإن تغذية راجعة تعطى للمتعلم، والمؤلف المبدع هو الذي يقوم ببرمجة برنامجه التعليمي، بحيث يحتوي على فروع لبرامج تعليمية أخرى أكثر صعوبة أو أقل صعوبة من ذلك البرنامج التعليمي، هنا يقوم مقام المعلم .

– **برامج اللعب (Coming Programs):** من الممكن أن تكون برامج اللعب تعليمية أو لا تكون، حيث يعتمد هذا على كون المهارة المراد التدرب عليها ذات صلة بهدف تعلمي محدّد، وتعدّ البرامج التعليمية، التي هي على شكل ألعاب، ذات دافعية قوية، ويمكن تطبيقها في مجال التدريب الإداري.

– **برامج المحاكاة (Simulation Programs):** يجابه المتعلم في هذا النوع من إبرام موقفًا شبيهًا لما يواجه من مواقف في الحياة الحقيقة، فهي توفر للمتعلم تدريبًا حقيقيًا دون التعرض للأخطار، أو الأعباء المالية الباهظة التي يمكن أن يتعرض لها المتدرب، فيما لو قام بهذا التدريب على أرض الواقع.

– **برامج حل المشكلات (Problems Solving Programs):** يوجد نوعان من هذه البرامج:

النوع الأوّل: يتعلق بما يكتبه المتعلم نفسه، والآخر يتعلق بما هو مكتوب من قبل أشخاص آخرين، ومن أجل مساعدة المتعلم على حل المشكلات يقوم المتعلم في النوع الأول، بتحديد المشكلة بصورة منطقية، ثم يقوم بعد ذلك بكتابة برنامج على الحاسوب، لحل تلك المشكلة ووظيفة الحاسوب هنا هي إجراء الحسابات، والمعالجات اللازمة، من أجل تزويدنا بالحل الصحيح لهذه المشكلة، أما النوع الآخر من هذه البرامج: فإن الحاسوب يقوم بعمل حسابات بينما تكون وظيفة المتعلم هنا معالجة واحد أو أكثر من المتغيرات، ففي مسألة حسابية متعلقة بالمثلثات فإن الحاسوب يمكن أن يساعد المتعلم في تزويده بالعوامل، وما على المتعلم سوى الوصول إلى حل للمشكلة **(توفيق أحمد مرعي،2007: 100).**

7- نماذج تفسير التعليم الفردية:

1- نمط تيسير التعلم (هنط):

قام (هنط) أحد العلماء الأمريكيين المهتمين بتطوير الشخصية بتطوير نمط تعليمي لخدمة هدفين أساسيين هما:

الهدف الأول: تكييف التعليم ليتناسب مع خصائص الفرد ويزيد مرونته الشخصية ويقوي قدرته على الارتباط بالآخرين بشكل منتج.

الهدف الثاني: تكييف البيئة لشخصية المتعلم لكي يشعر الفرد بالارتياح ويتمكن من أداء مهامه.

2- نمط تيسير التعلم (كارل روجرز):

يعد كارل روجرز Carl Rogers من رواد النظرة الإنسانية Humanistic View أو المنحنى الإنساني للتعلم وأحد أعضاء مجموعة الحركة السيكولوجية الثالثة التي تنتمي إلى

علم النفس الإنساني، ويقوم المنحنى الإنساني للتعلم على الاهتمام بالإنسان الفرد والإيمان بقدراته التطورية الكامنة (Rogers, 1973).

أولا: يسمى نمط روجرز التعليمي نمط تيسير التعلم وهذا يشير إلى أهمية التعلم كأساس لعملية التعليم، والهدف الأساسي بالنسبة لهذا النمط هو تطوير الفرد نحو تحقيق الذات وغرضه النهائي في ذلك هو إنتاج الفرد القادر على العمل تمامًا.

ثانيا: أوصى روجرز باستعمال العديد من طرائق التعلم ومواده ولكن في نطاق تيسير التعلم واستخدام التعلم القائم على الخبرة كطريقة حل المشكلات والمحاكاة والتعلم بالمواجهة والتعليم المبرمج والمفرد وغير ذلك **(سامي محمد ملحم، 2001: 338-339).**

8- المبادئ التربوية والنفسية التي يقوم عليها تفريد التعليم:

- تسهيل الأهداف التعليمية المحدّدة لعملية التعلم.
- التعرّف إلى الخبرة السابقة ضروري لبناء خبرات تعلمية لاحقة.
- تحديد نقاط القوة لدى المتعلم لتعزيزها ونقاط الضعف لمعالجتها، التغذية الراجعة المتكررة ذات أثر في تثبيت التعلم.
- كل متعلم له سرعة تعلم خاصة وفقًا لقدراته الخاصة.
- الإدارة الجيّدة للظروف التعلمية التعليمية المحتملة، وتنظيم ترتيبات التعزيز للمتعلم، تؤدي إلى تعلم أكثر فعالية **(توفيق أحمد مرعي، 2002: 98).**

9- أهداف التعليم الفردي: من أهم الأهداف

1. تحسين مفهوم الذات لكل متعلم.
2. التأكيد على مبدأ التعلم حتى التمكن.
3. مواجهة الفروق الفردية على أسس منهجية سليمة.
4. التقليل من الاعتمادية في التعليم وتنمية الاستقلالية.
5. تدعيم فكرة التعليم المستمر وتأكيده **(محمد هاشم ريان، 2005: 327).**

10- متطلبات إعداد وتنفيذ وتقويم الخطة التربوية الفردية:

إعداد الخطة:

يتم تشكيل فريق الخطة التربوية الفردية برئاسة مدير المؤسسة التربوية أو من ينيبه وعضوية كل من:

- معلم التربية الخاصة
- معلم الفصل العادي
- ولي أمر التلميذ أو من ينيبه أي اختصاص يمكن أن يستفاد منه في إعداد الخطة.

يتم إعداد وكتابة الخطة التربوية الفردية لكل تلميذ من قبل لجنة الخطة التربوية الفردية بناء على توصيات فريق التشخيص والقياس.

- تعد الخطة التربوية الفردية خلال فترة لا تتجاوز أسبوعين من نهاية إجراءات التشخيص.

- **تنفيذ الخطة:**

1. يتم البدء في تنفيذ الخطة التربوية الفردية بعد الانتهاء من إعدادها مباشرة.
2. يتم تنفيذ الخطة التربوية الفردية من قبل كل من له علاقة بتقديم الخدمة المنصوص عليها في الخطة.
3. يجب التنسيق بين الأعضاء القائمين بتنفيذ الخطة **(أحمد بن عبد الله السويدان، 21).**

11- فوائد التعليم الفردي: من بين الفوائد نجد:

1. زيادة التفاعل بين المتعلم والمادة الدراسية.
2. زيادة تعمق المتعلم لدراسة الموضوع العلمي.
3. نمو الرضا الشخصي والذاتي للمتعلم.
4. تقدم المتعلم نحو تحقيق الأهداف التعليمية.
5. تقليل نسبة التسرب في التعليم.

12- عيوب التعليم الفردي:

1. عدم ملائمته للمتعلمين ضعفاء القراءة.
2. لا يتناسب مع بعض المواد الدراسية مثل الألعاب الرياضية الجماعية,.
3. قد لا يتناسب مع المتعلمين المتأخرين دراسيًا **(عادل سرايا،2007: 39)**

خلاصة:

تناولنا في هذا الفصل مفهوم التعليم بصفة عامة، ومن ثم أهم طرق التعليم في التربية الخاصة الذي يتمثل في التعليم الفردي. حيث تطرقنا إلى مفهومه ومنذ تواجده عبر التاريخ ومن ثم أساليبه خصائصه وأهم النماذج التي تفسره المبادئ والأهداف كذلك أهم المتطلبات لتطبيق هذا النوع من التعليم، وفي الاخير تطرقنا الى فوائده وعيوبه.

ومنه يمكننا القول أن التعليم الفردي يطبق من خلال تقديم برامج تربوية خاصة لكل فئة بمراعاة الفروق الفردية بتحديد قدراتهم ومستواهم. مما يمكنهم من التكيف والاستفادة من التعليم كغيرهم من أقرانهم.

الفصل الرابع

تقدير الذات

أولا – مفهوم الذات:

تمهيد:

لمفهوم الذات دور في اتزان شخصية الفرد حيث تؤثر في تكيفه مع محيطه وتفاعله مع الآخرين، وهذا التأثير ينتج من خلال الفكرة التي يكونها عن نفسه بالإيجاب أو السلب فهنا يعطي تقدير لذاته .

وتختلف عملية التقدير من فرد لآخر باختلاف عدة جوانب العقلية السلوكية الجسدية، التي يتميز بها كل فرد. سنتطرق في هذا الفصل إلى إزالة الغموض عن مفهوم الذات ثم مفهوم تقدير الذات بشيء من التفصيل.

1- مفهوم الذات:

هناك عدة تعاريف تناولت مفهوم الذات، وفيما يلي سنعرض البعض منها:

يرى يوليفان (Sullivan): "أنّ الذات ما يتحدث عنه الشخص عند ما يتكلم عن نفسه مستعملاً "ضمير المتكلم أنا، وعندما يتحدث عما يتعلق به، ويرى أنّ الذات تنبثق من لتفاعل الاجتماعي" **(حمود، 2000: 127)**.

كما نجد أن مفهوم الذات هو "تكوين معرفي منظم موحد ومتعلم للمدركات الشعورية والتطورات والتعميمات الخاصة بالذات يبلوره الفرد ويعتبره تعريفا نفسيا لذاته" **(سلامة، 2008: 4)**.

وأوضح الظاهر (2004) أنّ وظيفة مفهوم الذات تتمثل في السعي لتكامل الشخصية ليكون الفرد مكيفًا مع البيئة التي يعيش فيها وجعله بهوية تميزه عن الآخرين **(الظاهر، 2004: 36)**.

ويعرف أدلر وتون (1990) مفهوم الذات على أنه مجموعة الإدراكات الثابتة نسبيا التي يحملها الفرد عن نفسه **(عائشة جاسم الشمسي، 2005: 25)**.

كما اعتبر المحاميد أن الذات هي الكيان الكلي الجوهري لشخص واحد، ومع أنها كثيرا ما تستخدم كمرادف للشخصية، فاللفظ يؤكد شعور الفرد بكيانه فهو يحس بالزهور والابتهاج

للنجاح والحزن وخيبة الأمل للفشل، يهنئ نفسه على أداء العمل بإتقان ويتهم نفسه بما حدث من أخطاء، فلابد من وجود ذات تعزى لها هذه المشاعر، التي تمتلئ بها حياة الإنسان **(المحاميد، 2003: 163)**.

من خلال التعريفات السابقة نرى أن الذات هي صورة للحالة النفسية للفرد، والتي تظهر من خلال شخصيته كما أنها ثابتة نسبيا قابلة للتغيير.

2- مكونات الذات وخصائصها:

تتكون الذات من العناصر التالية:

- الكفاءة العقلية
- الثقة بالذات والاعتماد على النفس
- الكفاءة الجسمية، الجمال
- درجة النمو في الصفات الذكرية أو الأنثوية
- الخجل والانسحابية
- التكيف الاجتماعي **(قظامي نايفة، 1989: 90)**.

كل هذه العناصر تتدخل في تكوين الذات لدى الفرد والتي يعبر عنها عن طريق سلوكه.

- **خصائصها:**

هناك سبع خصائص تصف مفهوم الذات هي:

أ. بناء تنظيمي:

يتكون من خلال خبرات الفرد على اختلافها أو تنوعها والتي تشكل معطيات إدراك الفرد لذاته، ولكي يخفف الفرد من درجة تعقيد هذه الخبراء فإنه بعيد ترميزها في تصنيفات ونظم التصنيف التي يتبناها الفرد إلى حدّ ما انعكاس لثقافته الخاصة، كما أن التصنيفات تمثل الطريقة التي يتم بها تنظيم الخبرات وإعطائها معنى، فإذ الخاصية أو المظهر الأول لمفهوم الذات هو أنه بنية أو تنظيم.

ب. متعدد الأوجه:

بمعنى أن النظام التصنيفي المستخدم تتعدّد مجالاته مثل: الوضع المدرسي، التقبل الاجتماعي، الجاذبية الشخصية، القدرة أو الذكاء العام.

ج. هرمي:

بمعنى أن المفهوم العام للذات ربما ينقسم إلى شقين من المكونات: مفهوم الذات الأكاديمي المتعلق بكل مادة من المواد الدراسية المختلفة، أما المفهوم الغير الأكاديمي ينقسم إلى التقبل الاجتماعي أو تقبل الآخرين (الأسرة، الأقران) والجاذبية الشضخية .

د. ثابت نسبيا:

يضيف الزيات كلمة نسبيا بمعنى أنه في ضوء التنظيم الهرمي لمفهوم الذات يصبح التغيير الذي يحدث التغير عند المستويات من هذا التنظيم ضعيفا أو منخفضا مما يجعل مفهوم الذات مقاوم نسبيا لتغير.

هـ. نامي ومتطور:

بمعنى أن هذا المفهوم له خاصية نمائية، فمفاهيم الذات لدى الأطفال الصغار كلية أو شاملة، ومع عمليات النضج والتعلم يحدث تزايد للخبرات المختزنة، وخلال عمليات النمو تبدو بعض الأشياء هامة بالنسبة للطفل، تبدأ بعض الأشياء في عمله الخاص في تغير معناها، ومع تزايد العمر الزمني والخبرة يصبح مفهوم الذات أمثر تمايزًا.

و. تقويمي:

أي أن مفهوم الذات ذو طبيعة تقويمية وليست وصفية، وهذه التقويمات تحدث في مواجهة المعايير المطلقة "كالمثالية" كما تحدث في مواجهة المعايير النسبية "كالواقعية" مثل استقبال تقومات الآخرين **(فتحي مصطفى الزيات، 2001 :258-259).**

ز. متمايز أو فارقي:

بمعنى أنه متمايز أو مستقل عهن الأبنية الأخرى التي يرتبط نظريا بها، فمثلا يمكن افتراض أن مفهوم الذات للقدرة العقلية يبدو أكثر ارتباطًا بالتحصيل الأكاديمي من القدرة على التصرف في المواقف الاجتماعية فهي: تنمو من تفاعل الكائن مع البيئة.

- قد تمتص قيم الآخرين وتدركها بطريقة مشوهة.
- قد تتغير الذات نتيجة للنضج والتعلم **(سهير كامل أحمد، 2003: 554)**.

3- مراحل تطور الذات:

ينمو مفهوم الذات من خلال الخبرات التي يمر بها الفرد أثناء محاولته التكيف مع البيئة، فهذه الخبرات يترتب عليها نمو التنظيمات السلوكية المختلف بناء على عملية التعلم.

فهذه الخبرات لا تقف عند هذا الحد، أي مجرد نمو تنظيمات سلوكية خاصة أ دافع فردي منعزل بل يؤدي أيضا إلى نمو مفهوم عام عن الذات.

فقد قسم لوسيور L'Ecuyer (L'Ecuyer, 1979) نمو الذات إلى ست مراحل وهي:

1. من الولادة إلى سنتين
2. من السنتين إلى 5 سنوات
3. من 6 إلى 12 سنة
4. من 12 سنة إلى 18 سنة
5. من 20 سنة إلى 60 سنة
6. من 60 سنة وما فوق

حيث يقسم L'Ecuyer (L'Ecuyer, 1979) تطور مفهوم الذات عند الشخص حسب المراحل العمرية وهي كالتالي:

1. مرحلة انبثاق الذات وبروزها (من الميلاد حتى السنتين): إن الجانب المسيطر في هذه المرحلة هو انبثاق الذات من خلال سياق التباين بين الذات واللاذات وأول تمييز بين

الذات واللاذات يبدأ على مستوى الصورة الجسدية، ثم يزداد التفاعل مع أمه ثم مع الآخرين. ومن هنا تبدأ فردية الطفل، ثم من خلال العامين يزداد التفاعل مع أمه ثم مع الآخرين، ثم من خلال العامين يزداد تمييز الطفل لذاته، حيث لا يفرق بين جسمه وجسم أمه، لكنه عن طريق الاتصالات الحسية المتعددة يتعرف تدريجيا على الحدود الخارجية لجسمه ويصبح يميز بينه وبين الأجسام الأخرى.

2. مرحلة تأكيد الذات (من السنتين حتى 5 سنوات): تكون بعد مرحلة انبثاق الذات تظهر هنا مرحلة تعزيز وتدعيم الذات وترسيخها وتعزيزها فيكون إثبات الذات عن طريق التحدي ومعارضة الآخرين مما يجعله يحس بقيمة الذات. فاستعمال الضمائر "لي"، "أنا" Pronoms possessifs pronoms personnels دليل ليس على التباين أو التمايز بين الذات واللاذات فحسب، بل هو دليل على وعي خالص بالذات، فيدعم الطفل وعيه بذاته على المستوى السلوكي من خلال الاعتراض والرفض .

3. مرحلة توسيع وتشعب الذات (من 6-12 سنة): ينتج هذا التوسع والتشعب من تعدد التجارب وتنوعها (الجسمية، العقلية، الاجتماعية) التي يعيشها الطفل في هذه المرحلة، وكذا من خلال الأدوار الناتجة عن ردود فعل المحيط فتشمل صورة الذات الأولى التي تدعم ثقة الطفل بنفسه، هذه الثقة تسمح له بالاندماج في المجتمعات الأخرى عائلية كالمدرسة مثلا، وهكذا يتسع مفهوم الذات ليشمل التجارب الجديدة سواء كانت إيجابية أو سلبية لأن المفهوم الذي كونه من قبل كان ناقصا.

بعد انتقال الطفل إلى المدرسة مرحلة جديدة من حياته بحيث يكتشف عالم آخر يكتسب من خلاله الخبرات عن طريق التفاعل مع الزملاء فيكسب مننهم بعض السلوكات وبالتالي يوسع ذاته.

4. مرحلة تمايز الذات (12-18 سنة): يحدث هذا التمايز والتفريق على مستوى عال من النضج، ويعد تجارب متعددة قبل دخول سن لرشد يبحث الفرد الاستقلالية. ويقول توم

Tom: "أن مؤشر التمييز بين الصورة الحقيقية والصورة الاجتماعية للذات تنمو بصفة منظمة مع السن".

يأخذ التفكير في الذات في مرحلة المراهقة حسب بعض المفكرين شكل المواجهة بين الصورة الذاتية للذات أو الذات المدركة والصورة الاجتماعية للذات أي الذات الاجتماعية، وتظهر هذه المواجهة خاص على مستوى الأدوار الاجتماعية، ووضعيتها غالبا ما تكون متناقضة، فهو أحيانا يمنح دور الراشد وأحيانا أخرى يمنح دور طفل غير قادر على أخذ القرارات، وتدعم المعطيات الاجتماعية والثقافية الجديدة التي يعيشها حاليا أو وضعية هذه المواجهة بين الذات المدركة والذات الاجتماعية وتزيد بالتالي من حدة أزمة التفريدية بصفة عامة في هذه المرحلة العمرية **(كمال دسوقي، 1979:292-293)**.

5. مرحلة النضج والرشد (من 20 إلى 60 سنة): في هذه المرحلة مفهوم الذات لا يتطور فقط على أعلى مستوى من التنظيم وإنما يتغير نتيجة لعدة متغيرات وأحداث في حياة الشخص.

فيمكن أن يكون موضوع إعادة التشكيل بالنسبة للتغيرات الآتية: التكيف أو المهنة المختارة، النجاح أو الفشل في الزواج، المكانة الاجتماعية والاقتصادية، ثقافة الجنس، الصورة الجسدية حسب تغيرات الصحة، التكيف في الزواج فدرجة النجاح والفشل في الزواج والطلاق يؤثران على نمو مفهوم الذات وعلى مستوى تصور الذات في السنوات بين الأربعين والخمسين داخل الشخصية، بحيث أنه في عمر الراشد تمركز إلى أقصى خارج الذات حول المجتمع .

6. مرحلة الأفراد الكبار (60 سنة وما فوق): يكون مفهوم الذات عند هذه الفئة من الأفراد سلبيا، نظرا لتأثرهم بعدة عوامل كتدهور قدرتهم الجسدية، فقدان الانشغالات اليومية والاجتماعية كالتقاعد **(L'Ecuyer, 1979 :154- 158)**.

4- أبعاد الذات:

حسب التفسير الشامل والمتفق عليه حتى الآن لأبعاد الذات فغن هذه الأخيرة تنقسم إلى ثلاث أبعاد هي:

أ. الذات المدركة: تشمل المدركات أو المتصورات التي تحدد الصورة خصائص الذات، كما تنعكس إجرائيا في وصف الفرد لذاته كما يتصورها.

ب. الذات الاجتماعية: المدركات والتصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين يتصورونها والتي يمثلها الفرد خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين **(حامد عبد السلام زهران، 2003: 9).**

ج.الذات المثالية: هي مجموعة التصورات والمدركات التي يكونها الفرد في نفسه كما يتمنى أن يكون عليها. وحسب الشناوي أن "للأفراد طموحات وغايات يتطلعون تحقيقها، وهذا هو الجانب المثالي من الذات، فهي تعكس ما يود المرء أن يعمله" **(الشناوي، 1990: 278).**

د. تحقير الذات :

هي عبارة عن إدلال الذات وما يصاحبه من شعور بالنقص وحط المرء من شأن نفسه أو الإحساس السلبي للذات أو بالدونية **(عبد المنعم حنفي، 1978: 279).**

5- بعض المصطلحات المرتبطة بمفهوم الذات:

– **تقبل الذات:** هو رضا المرء على نفسه وعن صفاته وقدراته وإدراكه لحدوده وخواصه الشخصية. فالفرد الذي يتقبل ذاته يتقبل مجابهة الحياة يبعد بها السلبي والإيجابي بواقعية، كما يشعر من يتقبل ذاته أن له الحق أن يتكلم ويعيش ويستخدم طاقته، وينمي اهتماماته دون الإحساس بالذم والعار أو الرفض لذاته فهو نقيض المستقبل لها، غير مرتاح لنفسه يلومها ولا يقيمها أو حتى أنه يكرهها **(ميخائيل إبراهيم أسعد، 1991: 134).**

– **تقدير الذات:** يقصد به تقويم الشخص لنفسه في حدود طريقة إدراكه لآراء الآخرين حوله، وفكرة المرء عن نفسه هي نمط إدراكه لذاته وهذا المفهوم مرتبط جدا بمفهوم الذات، وهو يشير إلى نظرة الفرد الإيجابية إلى نفسه وتتضمن الثقة بالنفس.

– **احترام الذات:** هو القدرة على تثمين أو تقدير طبيعة الانفعالات الشخصية ويرتكز ذلك على عدم الشعور بالذنب في حالة التعبير عن الخوف، السعادة، الغضب والفرح إذا تم ذلك التعبير صورة تتناسب مع المواقف المرتبطة بها **(علي عسكر، 2000: 107 - 157).**

– **صور الذات:** لهذه الصورة أهمية كبيرة لتكوين شخصية الفرد إذ على أساسها يكون فكرته عن نفسه، ويكون سلوكه متأثرًا بها. وهذه الصورة المأخوذة، تكون متجددة **(حمزة مختار، 1976: 39).**

بالنسبة لطومي Tomi فالصورة نوعان:

أ. صورة خاصة: هو الشعور بالذات وإدراكها عن طريق التعبير عن الميول والتقدير الذاتي.

ب. صورة اجتماعية: هو ما يمثله دور الآخرين في تحديد إدراك الفرد لذاته **(كمال دسوقي، 1973: 286).**

– **تحقير الذات:** هو إذلال الذات وما يصاحبها بالشعور بالنقص، وهو كذلك حط المرء من شأن نفسه أو الإحساس السلبي بالذات أو الإحساس بالدونية **(مختار، 1976: 41).**

ثانيا – تقدير الذات Estime de soi:

1- تعريف تقدير الذات:

أ. لغة: قدر بمعنى اعتبر ثمن، أعطى القيمة **(المتقن، 2004).**

ب. اصطلاحًا: تباينت تعاريف تقدير الذات من جانب الباحثين ويمكن أن نشير إلى بعضها:

– عرفها هارتر Harter (1993): "أن تقدير الذات هو النظرة الشاملة والتقدير العام اللذان يتخذهما الفرد ليصدر حكما شخصيا اتجاه نفسه **(J. Michaud, 2006 : 218).**

– كما يرى بشير معمرية أن تقدير الذات هو تلك المجموعة من الأفكار والمعتقدات التي يجملها المرء في عقله والتي يقبلها على أنها حقيقة ذاته، سواء كانت كذلك أم لا **(بشير معمرية، 2012: 137).**

– ويعرفه كاتل (Cattle) أنه: "حكم شخصي لقيمة الذات حيث يقع بين نهايتين إحداهما موجبة والأخرى سالبة، مما يبين أهمية تقدير الذات في حياة الأفراد **(صالح، 1995: 217)**.

– كما وصف تقدير الذات البلوشي (2008) بأنه: "حالة الكفاية التي يعيشها الفرد عند التعامل مع تحديات الحياة في أسلوب ذي قيمة، والشعور بأنه يستحق السعادة، وتمثل الكفاية مدى النجاح، والإتقان والأصالة في سلوك الفرد. أما القيمة فهي تمثيل مدى تأكيد الفرد على القيم الإنسانية في سلوكه، وهما تعملان معا للمحافظة على أصالة تقدير الذات، حيث تمنع القيمة الفرد من أن يصبح مغرورًا، كما تمنع الكفاية تحول القيمة إلى حب الذات والأنانية لذلك لابد من الإنجاز للشعور الجيد نحو الذات" **(البلوشي، 2008: 19)**.

– أما بريجز (Briggs) فتصف تقدير الذات على أنه: "مجموع مشاعر الفرد التي يكونها عن ذاته، بما في ذلك الشعور باحترام الذات وجدارتها" **(ريزونر، 2000: 3)**.

– يقول ريزوتر (Rezoter) 2000: "أن الأطفال يبدؤون في تكوين مشاعرهم الأولية لتقدير ذواتهم منذ الأسبوع السادس من حياتهم. ويتفاوت تقدير الذات لدى الأطفال خلال مراحل نموهم تبعا لدرجة النجاح التي يحققونها في اجتياز كل مرحلة من مراحل النمو **(Rezoter, 2000 : 22)**.

– يرى الباحث من خلال التعريفات السابقة أن عملية تقدير الذات تخص الفرد نفسه فهو الحاكم لذاته يقيمها من خلال اتجاهه لها بالإيجاب أو السلب.

2- العلاقة بين مفهوم الذات وتقدير الذات:

إن العلاقة بين مفهوم الذات وتقدير الذات هي علاقة تكاملية فهما وجهان لعملة واحدة، فإذا كان مفهوم الذات بمعناه العام يشير إلى إدراك الفرد لذاته من خلال احتكاك الفرد ومروره بالخبرات، فإن تقدير الذات يعني حكم الفرد على ذاته في جوانب شخصيته المتعددة ووصفها بالحس أو القبح أو بالإيجاب أو السلب مقارنة بالآخرين ويرجع هذا الحكم إلى الفكرة التي كونها الفرد عن نفسه **(الأزرق، 2000: 119)**.

3- أهمية تقدير الذات:

إن الأطفال الذين يفتقرون إلى الثقة بالذات لا يكونوا متفائلين حول نواتج جهودهم، فهم يشعرون بالعجز والنقص ويفقدون حماسهم بسرعة، ويتعاملون مع الإحباط والغضب بطريقة غير مناسبة، حيث يتوجهون بسلوك انتقائي نحو أنفسهم ونحو الآخرين.

وإن تقدير كل شخص لذاته يؤثر في أسلوب حياته، وطريقة تفكيره وعمله، ومشاعره نحو الآخرين، ويؤثر في نجاحه، ومدى إنجازه لأهدافه في الحياة، فمع احترام الشخص وتقديره لذاته تزداد إنتاجيته، وفاعليته في حياته العملية والاجتماعية، فلا يجب أن تكون إخفاقات وعثرات الماضي عجلة تقودنا للوراء، وتفيدنا عن السير قدما، بل العكس يجب أن يكون ماضينا سراجًا يمدنا بالتجارب والخبرة في كيفية التعامل مع القضايا والأحداث، ولكن يعتمد ذلك على مستوى تقديرنا لذاتنا، وعلى تجاربنا الفردية **(ملا، 2008: 22)**.

يرى Palmard أنّه: "إذا كانت الحاجات النرجسية لم تتبع فإن تقدير الذات ينقص وأغلب الباحثين يؤكدون على أن تقدير الذات السوي هو الذي يسمح للفرد أن يتكيف وبالتالي يجلب الإحساس بالأمن ويسمح له بتوظيف طاقته النفسية نحو معرفة حقائق الحياة" **(كمال دسوقي، 1973: 87)**.

كما يذكر هامشك (Hamchek) سمات ذوي التقدير المنخفض أنهم لا يرون قيمة أو أهمية كما لأنفسهم ويعتقدون أن الآخرون لا يقبلونهم ولا يشعرون بالعجز **(عبد الحافظ سلامة، 2008: 27)**.

يرى عبد الرحمن (2004) بأنّ هناك مصادر لتقدير الذات منها:

1. الخبرات الشخصية حلوها ومرها:

قد يرتفع تقدير الذات لدى الناس في العادة إذا كانت معظم خبراتهم وأفكارهم عن ذاتهم إيجابية، أما إذا كانت خبراتهم سلبية، فقد ينشأ لديهم تقدير منخفض للذات بشكل واضح.

ويختلف الناس ذوو تقدير الذات المرتفع عن غيرهم من ذوي التقدير المنخفض للذات في طرق استجابتهم لكل نوع من أنواع خبرات الحياة، وفي تكيفهم معها ويتحقق ذلك من خلال:

أ. اختيارنا للمواقف التي نتفوق فيها.

ب. تفسير خبراتنا على نحو يبرئنا.

ج.تضخيم إنجازاتنا في الجهود والمشاريع المشتركة.

2. اختلاف أثر الخبرات باختلاف الأشخاص:

يختلف الناس في طريقة استجابتهم للأحداث الإيجابية والسلبية، وفي أثر تلك الأحداث على تقديراتهم لذواتهم. وقد أظهرت دراسة "نفيل" أن الأحداث الإيجابية والسلبية يكون لها أثر مبالغ فيه عند الأشخاص ذوي الدرجة المنخفضة في تقدير الذات حيث أتاحت "نفيل" الفرصة لمفحوصيها الشعور بالنجاح أو الفشل قد شعر المفحوصين منخفضو مستوى تعقد الذات بحالات مزاجية إيجابية بعد النجاح، وحالات مزاجية سلبية بعد الفشل أكثر مما يشعر المفحوصون مرتفعو مستوى تعقد الذات.

3. المقارنات الاجتماعية:

يعتمد تقدير الذات على المقارنات الاجتماعية، فقد يكون تفوق الأخ أو الصديق الحميم أشد إيلاما من أذى شخص غريب، لأن المقارنة الاجتماعية تزداد في هذه الحالة، لأننا لا نملك حرية اختيار من نقارن أنفسنا بهم.

4. تقييم الذات بناء على معايير داخلية:

إنّ الذات لا تتأثر فقط بما يحدث للفرد خارجيا، بل تتأثر بما يحدث داخلنا، وعلى الرغم من أن معظم الناس قد يصفوننا بأننا أشخاص ناجحون، إلا أننا قد نظل نشعر بفشلنا في الوصول إلى المستوى المناسب للمعايير التي نسعى من خلالها إلى الوصول إلى ما نعتبرها موجهات أو مرشدات للذات، وتأتي موجهات الذات في صورتين:

الأولى: الذات المثالية، وهي الذات الشخص الذي نسعى لأن نكون مثله.

الثانية: الذات المتوقعة، وهي ذات الشخص الذي نشعر أنه ينبغي علينا أن نكون مثله، ونشمل موجهات الذات المثالية **(عبد الرحمن، محمد عويسي، 2004: 133-137)**.

الفرق بين الذكور والإناث في مفهوم تقدير الذات وتقييمها:

يذكر (الضامن) أن الإناث تعطي قيمة أكبر للمظهر والجاذبية الجسمية أكثر من الذكور، ويبدو أن جاذبية الوجه عند الذكور والإناث تعد مؤشرا جيدا على بناء علاقات اجتماعية مع الآخرين تشير كثير من الدراسات إلى أن تقدير الذات عند الإناث أقل منه عند الذكور، وأن الذكور يعبرون عن قدراتهم بثقة أكبر من الإناث.

ففي مرحلة المراهقة الوسطى يلاحظ أن تقييم الذكور لأنفسهم أعلى من تقييم الإناث في موضوع الرياضة والرياضيات بينما الإناث أعلى في التعبير اللغوي. ولا يختلف الذكور عن الإناث في مجال القدرة الاجتماعية وتلعب الثقافة دورا كبيرا في الفروق بين الجنسين من حيث الفرص التي تعطى لكل منهما **(الضامن منذر، 2005: 196)**.

4- مستويات تقدير الذات:

ينشأ اعتقاد الشخص المكون عن نفسه أو تقييمه لنفسه من حيث إمكانياته وأهدافه ومواطن قوته وضعفه وعلاقاته بالآخرين ومدى استقلاليته واعتماده على نفسه، وقد يكون تقدير الذات عاليا أو منخفضا لدى الشخص، بالتالي يتمثل تقدير الذات في مستويين هما:

- المستوى المرتفع لتقدير الذات (العالي)
- المستوى المنخفض لتقدير الذات (المتدني)

أ. تقدير الذات المرتفع: (العالي)

ينشأ اعتبار الذات العالي عن صورة الذات الإيجابية المدعومة بالثقة وقوة الإرادة، بتقبل الفرد لذاته ورضاه منها حيث تظهر لمن يتمتع بمفهوم الذات الإيجابي ثورًا واضحة للذات يلمسها لحل من يتعامل مع الفرد أو يحتك به، ويكشف عنها.

ب. تقدير الذات المنخفض:

يتمثل تقدير الذات المنخفض في بعض المشاعر كالدونية وعدم التفاعل مع الآخرين، وغيرها من السلوكات السلبية التي ينجم عنها شخصية غير عادية.

يرى سيلفان Sullivan: "أن تدني اعتبار الذات يرجع إلى علاقات بين شخصية مرضية، ترجع الفرد إلى العطف والحنان الكافي في مرحلة الطفولة، وكما يعود الاعتماد الواضح والمبالغ فيه على الآخرين أو الانعزال بعيدا عنهم **(وحيد مصطفى كاشف، 2004: 68)**.

صفات الأشخاص ذوو التقدير المنخفض للذات:

– الحساسية نحو النقد: حيث يرون في النقد تأكيدًا لصحة شعورهم بالنقص.

– استخدام نقدي متطرف يستخدم للدفاع عن صورة الذات المهزوزة، ويظهر ذلك من خلال توجيه الانتباه إلى عيوب الآخرين وتجاهل العيوب الشخصية.

– الميل إلى العزلة والابتعاد عن التنافس، وذلل بإخفاء النقص المتوقع ظهوره **(جبريل، 1983: 59)**.

– الخجل: إنّ هذه الفئة المتصفة بتقدير الذات المنخفض يميلون إلى جعل مسافة بينهم وبين الآخرين، ولهذا فهم لا يشاركون في أي نشاط إلا إذا بدا لهم الوضع آمنًا وليس لهم روح المباراة.

– عدم الاستقلالية: إن الأفراد الذين لديهم تقدير متدن يجدون صعوبة في الانفصال عن آبائهم فيجدون صعوبة في الالتحاق بالمدرسة، العمل وحتى الزواج **(مريم سليم، 11)**.

– أسلوب تعامله مع الآخرين الذي يظهر فيه دائما الرغبة في احترام الذات وتقديرها والمحافظة على مكانتها الاجتماعية والثقة الواضحة بالنفس والتمسك بالكرامة والاستقلال الذاتي مما يعبر عن تقبل الفرد لذاته **(الشيخ، 2003: 23)**.

– إذ يرى عادل محمد: "أن تقدير الذات ينمو من قدرتنا على عمل الأشياء المطلوبة منا، ويكون الفرد ناجحا اجتماعيا كلما ارتفع تقديره لذاته، أما إذا قل أو انخفض تقديره لذاته فإنه يكون أقل نجاحا من الناحية الاجتماعية" **(هيلمريتش وآخرون، 1995: 5)**.

صفات أصحاب التقدير العالي للذات:

يمكن ملاحظتهم من خلال الصفات التالية:

- يشعرون بالمسؤولية تجاه أنفسهم والآخرين.
- لديهم إحساس قوي بالنفس، ويتصرفون باستقلالية ولا يقعون تحت تأثير الآخرين بسهولة.
- يعترفون بقدراتهم ومواهبهم، كما أنهم فخورون بما يفعلون.
- يولون العناية بمظهرهم وأجسامهم **(Black and Menitt, 2005 : 82)**.
- سريعون الاندماج والانتماء أينما وجدوا.
- القدرة على مواجهة التحدي
- هم أكثر سعادة ورضا بحياتهم من غيرهم.
- لديهم حب الاستطلاع.

هناك ثلاث ظروف أساسية تساهم في تكون عال لتقدير الذات:

أ. الحب والعاطفة الغير مشورطين.

ب. وجود قوانين محددة بشكل جيد ويتم تطبيقها بإنساق.

ج.إظهار قدر واضح من الاحترام للأبناء **(مريم سليم، 2003: 10)**.

5- العوامل المؤثرة في تقدير الذات:

هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر في الذات، والتي تؤدي إلى تقدير ذات مرتفع أو منخفض لدى الأفراد وهي:

1. العوامل الشخصية:

أ. القدرة العقلية:

حيث ينمو موقف الفرد من نفسه وتقييمه لذاته إذا كانت قدراته العقلية تمكنه من أن يقيم خبراته، فإن الإنسان السوي ينمو لديه بصورة أفضل، أما الإنسان غير السوي فهو لا يستطيع أن يقيم خبراته. فذكاء الفرد وسماته الشخصية والمرحلة العمرية والتعليمية التي مر

بها، تؤثر على تقديره لذاته فالقدرة العقلية تؤدي دورًا هاما في التأثير على تصور الفرد الذاتي، وبالتالي تقديره لها فالشخص الذكي تكون له درجة كبيرة من الوعي والبداهة وفهم الأمور، لذلك فهو ينظر لنفسه بشكل أفضل من الشخص قليل الذكاء **(حامد عبد السلام زهران، 2003: 293)**.

ب. صورة الفرد عن جسده:

لصورة الجسم أهمية في تحديد صورة الفرد لذاته وتقييمه لها. حيث أشار (دبيس) إلى أهمية صورة الجسم في تكوين مفهوم الذات لدى الفرد، إذ أن العيوب والعاهات الجسدية قد تؤدي إلى تنمية مشاعر النقص، وتحول دون تحقيق النمو السوي، فالفرد يتأثر بنظرة الآخرين نحو الإعاقة أكثر من تأثره بالإعاقة نفسها **(دبيس، 1993: 211)**.

كما ترى (مالهى) أنّ "التقييمات الذاتية للرجال ترتبط بقوة العضلات وبوجه عام فإن الأشخاص الذين لديهم مشاعر وأحاسيس إيجابية عن مظهرهم يكون لديهم في الغالب مستوى أعلى من تقدير الذات" **(مالهى رانجين وآخرون، 2005: 19)**.

ج-السن:

أشارت كثير من الدراسات إلى أنّ مفهوم الذات يتطور مع التقدم في السن، وهي إحدى سمات مفهوم الذات، لكنه يتطور بدرجات متفاوتة لعوامل متعددة، كالجنس والصف الاجتماعي، والتعلم والقدرات العقلية وغيرها. فعملية التقدم في السن مسألة حتمية، وأنّ مفهوم الذات يتبع ذلك ما دام هناك زيادة في المعارف والخبرات التي يمر بها الفرد أثناء محاولته للتكيف مع البيئة التي يعيش فيها. ومن الدراسات التي أجريت في هذا الجانب حول العلاقة بين مفهوم الذات والعمر نذكر منها، دراسة لارند ومولر (Larned and Muller, 1979) التي هدفت إلى معرفة التغيرات التطورية التي تحدث لمفهوم الذات وتقدير الذات لدى الطلاب الجدد من الصف الأول حتى الصف التاسع، وتوصلت الدراسة إلى أن تقدير الذات يختلف من صف لآخر.

حيث أن التقييم للذات يزداد تمايزا مع تقدم النمو، باختلاف مجالات التفاعل **(ممدوحة محمد سلامة، 1991: 680)**.

2. العوامل الأسرية:

يحتاج الطفل في مراحل نموه المختلفة إلى جو أسري هادئ ومستقر وأيضا للتقبل في جو أسرته والمجتمع، فقد يؤدي شعوره بالرفض لتكوين مفهوم خاطئ عن ذاته وتقديره لها **(أحمد عكاشة، 1998: 18)**.

حيث يرى "زهران" (1997) أنّ من مطالب النمو في مرحلة الطفولة تكوني اتجاهات سليمة نحو الجماعات والمؤسسات والمنظمات الاجتماعية وتكوينه للمفاهيم والمدركات خاصة بالحياة اليومية والواقع الاجتماعي ونمو مفهوم الذات واكتساب اتجاه نحو الذات والشعور بالثقة في الذات وفي الآخرين تحقيق الأمن الانفعالي وتعلم الارتباط الانفعالي بالوالدين والإخوة والآخرين، وتعلم الضبط الانفعالي وضبط النفس **(حامد عبد السلام زهران، 2003: 293)**.

فالجو الأسري له دور في تنمية تقدير الذات لدى الأطفال فقد يختلف الطفل المهمش عن غيره من الأطفال الذين تلقوا الرعاية اللازمة من طرف أسرهم.

أشار "س. بلاك C. Black" (1979) إلى ظهور تقدير ذات منخفض عند الأطفال من والدين مطلقين أو مدنين على المشروبات الكحولية **(فراحي فيصل، 2011: 64)**.

فالأسرة هي السند الأول والركيزة في تنمية مشاعر الطفل.

3. العوامل البيئية والاجتماعية:

يرى Robert and Other (2004) أنّ مستوى تقديرنا لشخصيتنا يتأثر بالكيفية التي يعاملنا بها الآخرون، الأفراد الذين تمت معاملتهم باحترام واهتمام من قبل أشخاص آخرين كالمعلمين والزملاء، غالبا ما يكون لديهم تقدير ذات مرتفع **(Robert and Others, 2004 : 37)**.

كما تلعب المدرسة دور كبير في تقدير الطفل لذاته حيث يكون تأثيرها فيتكون تصور الطفل عن ذاته واتجاهاته نحو قبولها أو رفضها، كما أنّ لنمط النظام المدرسي والعلاقة بين المعلم نفسه **(محمود فتحي عكاشة، 1986: 38)**.

أما بالنسبة لجماعة الأقران فلها دورها في تكوين شخصية الفرد، حيث تساعد الجماعة في النمو الجسمي للطفل عن طريق إتاحة الفرص بممارسة الأنشطة الرياضية والنمو العقلي عن طريق ممارسة الهوايات والنمو الاجتماعي عن طريق النشاط الاجتماعي، وتكوين الصداقات، وكلما كانت جماعة الأقران رشيدة، كان تأثيرها إيجابيا على الفرد، وإن كانت منحرفة كان تأثيرها سلبيا **(حامد عبد السلام زهران، 1997: 78)**.

يرى الباحث أنه لكي ينمي الفرد تقدير ذات سوي، يجب أولا على الأسرة أن تحرص على الاهتمام بالطفل منذ صغره بمراعاة الجانب النفسي أولا وقبل كل شيء حتى تنمو لديه شخصية سوية لها تقدير سوي للذات، ومن ثم تتدخل البيئة المحيطة بالفرد فتؤثر عليه بالإيجاب أو السلب.

6- قياس تقدير الذات:

لقد تعددت الأساليب والأدوات التي تقيس مفهوم الذات نذكر منها:

– **طريقة التقرير الذاتي:** تستعمل هذه الطريقة في وصف الذات أو الذات المثالية أو لوصف علاقة ما، حيث يقدم للعميل بطاقات فيها عبارات مكتوبة "أعمل بقوة"، "أنا سهل الانفعال"...الخ، على العميل سحب البطاقة ووضعها وفقًا لمت ينطبق عليها.

– **طريقة المقابلة:** أفضل مدخل لفهم السلوك هو الإطار المرجعي الداخلي للفرد نفسه فقد لا تكشف التقارير الذاتية عن كل شيء هام في سلوك الفرد. لذلك عمل "روجرز" "Rogers" وأمثاله على توفير الظروف المؤدية إلى الخمور وتعبير عن المشاعر والذات الخاصة، فهو محتاج إلى جو دافئ ومتقبل للتعبير عن ذاته بصراحة، ويتضح ذلك في العلاج المتمركز حول العميل **(عبد الفتاح دويدار، 1999: 331)**.

- **درجة الاستجابات الحرة:** من رواد هذه الطريقة "جيرسلند" و"سترانج" ولهذه الطريقة مجموعة من الإجراءات منها:

- إكمال الفقرات الناقصة حتى يعطي للمفحوص عدة فقرات ويطلب منه إكمالها.
- كتابة مقالة عن نفسه **(الظاهر، 2004: 166)**.

ومن بين الاختبارات:

- اختبار كوبر سميث "Copper Smith": يضم هذا الاختبار نسختين، نسخة مدرسية ونسخة مهنية، يعتمد هذا الاختبار على التقييم الذاتي ويتكون من 58 فقرة، مقسمة ضمن 4 أبعاد فرعية (العام، الاجتماعي، الأسري، المدرسي، أو المهني) إضافة إلى بعد آخر خاص بالكذب (Mensonge) يستعمل كمؤشر دفاعي عن الاختبار.

يجب المفحوص عليها إما باختيار (ينطبق) أو (لا ينطبق).

ويميز هذا الاختبار بخصائص سيكومترية جيّدة من ناحية الثبات والصدق حيث استخدم الاختبار روتمت إعادته لفترة زمنية قدرت بخمسة (5) أسابيع وتحقق معامل الثبات بـ 88% **(أحمد الظاهر، 2004: 72)**.

- اختبار هارتر (Harter) (Harters Self Percpetion Profile for Adolescents).
- مقياس تنيسي لمفهوم الذات (Tennesse Self Concept Scale).

هذا المقياس ألفه وليام فيتس "W. Fitts"، وقام بترجمته وإعداده باللغة العربية صفوت فرج وسهير كامل **(عبد الخالق وآخرون، 1993: 450-452)**.

7- أهم نظريات تقدير الذات:

- **نظرية كوبر سميث (Copper Smith) (1967):**

يعتبر تقدير الذات عند كوبر سميث ظاهرة تتضمن كلا من عمليات تقييم الذات، كما تتضمن ردود الفعل أو الاستجابة الدفاعية وإن كان تقدير الذات يتضمن اتجاهات تقيمية نحو الذات، فإن هذه الاتجاهات تتسم بقدر كبير من العاطفة، فتقدير الذات عند كوبر

سميث هو الحكم الذي يصوره الفرد على نفسه متضمنا الاتجاهات التي يرى أنه تصنعه على نحو دقيق، ويقسم تعبير الفرد عن ذاته إلى قسمين:

- **التعبير الذاتي:** وهو إدراك الفرد لذاته ووصفه لها.

- **التعبير السلوكي:** ويشير إلى الأساليب السلوكية التي تفصح عن تقدير الفرد لذاته التي تكون متاحة للملاحظة الخارجية.

ويميز كوبر سميث بين نوعين من تقدير الذات:

الأول: تقدير الذات الحقيقي، ويوجد عند الأفراد الذين بالفعل أنهم ذوو قيمة.

الثاني: تقدير الذات الدفاعي، ويجد عند الأفراد الذين يشعرون أنهم ليس لهم قيمة، ولكنهم لا يستطيعون الاعتراف بمثل هذا الشعور **(أبو جادو، 2002: 154)**.

- **نظرية التحليل النفسي:**

الشخصية حسب فرويد تتكون من ثلاث مكونات أو قوى أساسية، الهوى، الأنا والأنا الأعلى.

أ. الهو: يمثل الجانب البدائي الغرائزي من الشخصية والذي يبحث عن اللذّة الحالية والإشباع السريع.

ب. الذات Ego الأنا: الكثير من رغبات الهو غير واقعية، بل لا يمكن تحقيقها أحيانًا على المدى القريب، فهناك جانب آخر من الشخصية يعمل كمكبح أو وسيط بين مطالب الهو والواقع الخارجي، وتعتبر الذات بمعناه الواسع الجانب العاقل في الشخصية الذي يحاول دائمًا أن يجد طرقًا مختلفة لإشباع الحاجات حتى يستطيع الفرد أن يحافظ على كيانه الحيوي.

ج. الذات العليا "الأنا الأعلى" Super Ego: يمثل هذا الجانب ما يشير إليه المجتمع الضمير وهو عادة يهتم بما هو صواب أو خطأ، حسن أو سيء، وتنمو الذات العليا مع نمو الطفل وتمثله لقيم المجتمع الذي يعيش فيه وكذلك المعايير الاجتماعية المتعلمة من الوالدين والإخوة والكبار في المجتمع **(السيد محمود الطواب، 1993: 94-96)**.

- **نظرية "روزنبرغ" (Rozenberg) (1989):**

تدور أعمال "روزنبرغ" حول محاولته دراسة نمو وارتقاء سلوك تقييم الفرد لذاته، وسلوكه من زاوية المعايير السائدة في الوسط الاجتماعي المحيط بالفرد، وقد اهتم "روزنبرغ" "Rozenberg" بصفة خاصة بدراسة تقييم المراهقين لذواتهم ووسع دائرة اهتمامه بعد ذلك حيث شملت ديناميات تطور صور الذات الإيجابية في مرحلة المراهقة واهتم بالدور الذي تقوم به الأسرة في تقدير الفرد لذاته. وعمل على توضيح العلاقة بين تقدير الذات الذي يتكون في إطار الأسرة وأساليب السلوك الاجتماعي اللاحق للفرد فيما بعد.

المنهج الذي استخدمه "روزنبرغ" (Rozenberg) هو الاعتماد على مفهوم الاتجاه باعتباره أداة محورية تربط بين السابق واللاحق من الأحداث والسلوك.

اعتبر "روزنبرغ" (Rozenberg) أن تقدير الذات مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه وطرح فكره أن الفرد يكون اتجاه نحو كل الموضوعات ويكون الفرد نحوها اتجاها لا يختلف كثيرا عن الاتجاهات التي يكونها نحو الموضوعات الأخرى **(عبد الله محمد، 2010: 81)**.

- **نظرية ماسلو (Maslow):**

رأى ماسلو أن الأفراد الذي يسعون لتحقيق ذواتهم جميعا بدون استثناء مغرمين أو منهمكين في عمل ما، ومخلصين له، ويعتبر هذا العمل بالنسبة لهم ذا قيمة نفسية، وهذا بحد ذاته شيء عظيم فمثل هؤلاء الأفراد يسعون لتحقيق المثل العليا، كالخير، النظام، العدالة، الجمال...الخ، والتي تعد لهم قيمة حياتية هامة. ويوجد في تحقيق الذات ما يسمى عملية الاختبار الدائم، فالإنسان حسب رأي ماسلو مخير في مصيره وتقريره أيضا، كما أنه فاعل ومنفعل، أي أنه ليس سلبيا بل وإيجابيا يؤثر ويتأثر فهو في حركة دائمة نحو الأمام، يسعى نحو التخلص من المعيقات التي تعترضه في سير حياته **(بني يونس، 2004)**.

- **نظرية زيلر (Zeller) 1969:**

تقدير الذات كما يراه زيلر هو مفهوم يربط بين تكامل الشخصية من ناحية، وقدرة الفرد على أن يستجيب لمختلف المثيرات التي يتعرض لها من ناحية أخرى، ولذلك فإنه افترض

أن الشخصية التي تتمتع بدرجة غالية من التكامل تحظى بدرجة عالية من تقدير الذات، فهذا يساعدها في أن تؤدي وظائفها بدرجة عالية من الكفاءة في الوسط الاجتماعي الذي توجد فيه **(الحجري، 2011: 16)**.

يشير علاء الدين كفافي (1989) إلى أن نظرية زيلر "Zeller" في تقدير الذات نالت شهرة أقل من نظريتيت روزنبرج وكوبر سميث وحظيت بدرجة أقل منها، من حيث الشيوع والانتشار، لكنها في الوقت نفسه تعد أكثر تحديدا وأشد خصوصية، أي أن زيلر يعتبر تقدير الذات ما هو إلا البناء الاجتماعي للذات **(كفافي، 1989: 105)**.

- **تعقيب عن النظريات:**

يتبين لنا من خلال نظريات تقدير الذات ما يلي:

تعددت مفاهيم تقدير الذات بين العلماء فمنهم من عرفه بأنه الحكم الذي يصدره الفرد عن نفسه، وهناك من ربط هذا التقييم بالوسط الاجتماعي المحيط بالفرد كذلك يرى البعض منهم أن تقدير الذات يتطلب تحقيق المثل العليا كالسعي لعمل الخير.

نجد عدة اتجاهات لمفهوم تقدير الذات فمنها ما هو (اتجاها، توقعا، تقييما).

للأسرة والمجتمع دور في تنمية الذات لدى الفرد لأنه يؤثر ويتأثر بها.

تقدير الذات هو التقييم الذي يصنعه الفرد لنفسه.

8- تقدير الذات للمعاقين بصريا:

ترى ماجدة عبيد (2000): أن نفسية الكفيف تتعرض لأنواع متعددة من الصراعات فهو في صراع بين التمتع بمباهج الحياة ودافع الانزواء لطلب الأمن، والاستقلال، والرعاية، فهو يرغب أن يكون شخصية مستقلة ويدرك أنه سيظل إلى درجة محدودة لا يستطيع الاعتماد على نفسه **(ماجدة السيد عبيد، 2000: 178)**.

كما يرى عبد الرحم سيد سليمان (2001): أن من المظاهر والسمات النفسية للمعاق بصريا فقدان تقدير الذات، إذ يتصور نفسه شخصية عاجزة تعيش في جماعة أقلية تختلف كثيرا عن جماعات المبصرين وفقدانه لحاسة البصر يمنعه من تكوين صورة واقعية عن

الذات، مما يترتب عليه ضعف الثقة بالنفس والشعور بالدونية مما يدفعه إلى الهروب والتقوقع في عالم خاص به" **(عبد الرحمان سيد سليمان، 2001: 74).**

ولقد أوضح ماسلو Maslow في تنظيمه الحاجات، أن حاجات التقدير تتضمن جانبين أولهما يتضمن احترام الذات ويحوي أشياء مثل: الجدارة والكفاءة والثقة بالنفس وقوة الشخصية والاستقلالية، والجانب الثاني هو التقدير من جانب الآخرين ويتضمن المكانة والتقبل والمركز والشهرة.

وبناءً على تنظيم ماسلو، نرى أن الحاجة إلى تقدير الذات تعتمد على بعدين الأول خاص بالخصائص الشخصية للفرد والثاني خاص بالتقدير من جانب الآخرين، وكلاهما يرتبط بالآخر ويؤثر فيه. فالخصائص الشخصية للفرد تؤثر في تقدير الآخرين له وكذلك تقدير الآخرين للفرد يؤدي إلى تقدير الفرد لذاته. من الواضح أنه في حالة المعاق بصفة عامة والكفيف بصفة خاصة، نجد أنّ الكفيف لديه قصورا في جانب جسمي معيّن وهذا القصور يؤثر على تقديره لذاته بناءً على تقدير الآخرين له.

وقد أكّد ذلك تشيفني Chevigny (1961) وأضاف إلى أن هذه المشاعر لدى الكفيف تختلف لدى من كف بصره في سن متأخرة فيرى أنّ ذلك الفرد يتصف بعدة صفات نفسية منها، الحاجة إلى الشفقة والعطف، أما من كف بصره مبكرا أو منذ الميلاد لا يتصف بهذه الصفات **(جمال عطية فايد، 2009: 247).**

خلاصة:

تطرقنا في هذا الفصل الى مفهوم الذات و تقدير الذات باعتبارهما وجهان لعملة واحدة بإعطاء شيء من التوضيح حيث قدمنا تعاريف لكلا منهما ثم ذكرنا العلاقة بينهما، ومن ثم استعرضنا بعض العناصر المهمة في تقدير الذات كأهميته بالنسبة للفرد ومن ثم ذكرنا مستوياته والعوامل المؤثرة فيه ومن ثم ذكرنا أهم الطرق و الأساليب التي نقيس بها هذا التقدير. تلتها التناولات النظرية لهذا المفهوم بحيث اختلفت في تناولها لهذا المتغير، ومن ثم تناولنا تقدير الذات لدى المعاقين بصريا ،و الذي يعتبر منخفض لدى هذه الفئة .

وفي الاخير نقول أن لمستوى تقدير الذات، أهمية في حياة الفرد مرتفع كان أو عادي بحيث يزيد من دافعيته في فرض نفسه أمام الجماعة والعيش مع مختلف متطلبات الحياة. بحيث يشارك يناقش يفرض رأيه على حدود المعقول. مما يطبع له شخصية سوية متوازنة قادرة التغلب على مختلف الصعوبات و العراقيل أو العكس إذا ما كان منخفض.

الفصل الخامس

الإعاقة البصرية

تمهيد:

تنفرد حاسة البصر عن باقي الحواس كونها الأساسية في عملية اتصال الفرد بالعالم الخارجي. فمن خلالها يتعلم عن طريق اكتساب الخبرات عن طريق الملاحظة بالعين المجردة.

عليه فان اصابة هذا الجهاز أي العين قد يعيق الفرد في التعلم مما يؤثر في تكيفه مع متطلبات الحياة. وسنتطرق في هذا الفصل إلى الإعاقة البصرية بشيء من التفصيل.

1- لمحة تاريخيّة عن الإعاقة البصريّة:

مضت قرون عديدة قبل أن ينبثق نور العلم فيضيء عالم المكفوفين، إذ كان ستار الظلام يرتفع ببطء شديد منذ كان الكفيف يتوسد فيه درجات المعابد، حتى أصبح الكتاب الناطق ين يديه وأضحى حائزًا لأرقى الدرجات العلمية، كان التقدم يسير بخطى وئيدة منذ أول وثيقة طبية عرفها الإنسان، تتضمن بيانًا بأمراض العيون الشائعة في مصر القديمة إلى أن ظهرت في أعقاب الحرب الأخيرة المؤلفات العديدة ففي سنة 1786 وضع "فالنتين هاوى" كتابًا بالحروف البارزة.

لم يخل التاريخ من عباقرة المكفوفين،حيث تمكن العظماء منهم أن يشقوا طريقهم بمفردهم إلى أن وصلوا إلى قمة الشهرة وإنا لنذكر منهم "ديدموس" الإسكندري و"هوميروس" اليوناني و"بشارين برد"، "أبا العلاء المعري" من العرب والمسلمين، "هلين كيلر" الأمريكية من هؤلاء المكفوفين من فقد بصره عرضا، ولكن بعد أن كان شهرته قد توطدت، ويجادل المؤرخون في أن "هوميروس" فقد بصره قبل أو بعد وضع الإلياذة. كما وضع ميلتون معظم أعماله ولو أنّها ليست أعظمها قبل أن يكشف الظلام حياته، وما من شك في أن كلا منهما كان قوة دافعة في العصر الذي عاشا فيه، عندما كان يظهر حكيم بينهم كان العالم يحتفي به كنبي أو كساحر أو ككاهن، وكان أكثر المكفوفين علما ينتظمون طبقة خاصة من المغنيين والمنشدين، وكان في الصين يمثلون طبقة القصاص، وينقلون إلى جيلهم حكمة

الأجيال التي توارثوها. وكانوا في اليونان قديما مربين ورووا ذلك عظم الرجال **(عبد الحميد يونس، 1961: 9-10)**.

كما اهتم الدّين الإسلامي بهذه الفئة مراعيا الجانب الإنساني حتى لا يكلفها ما لا طاقة بها. ويقول الله تعالى في هذا الشأن ﴿**لَيْسَ عَلَى الْأَعْمَى حَرَجٌ وَلاَ عَلَى الأَعْرَجِ حَرَجٌ وَلاَ عَلَى الْمَرِيضِ حَرَجٌ**﴾ سورة الفتح، الآية 17.

ولقد وجهت السنة النبويّة الاهتمام بالمكفوفين بحيث يحثهم الرسول عليه الصلاة والسلام بالصبر لقوله: "من فقد حبيبتيه فصبر فله الجنّة". هذا إن دلّ على شيء إنما يدل على مراعاة ديننا الحنيف لفئة المكفوفين، وكلما كان تحمل هذا المصاب ثقيلاً كلما كان الجزاء جزيلاً.

مضى التطور بطيئًا بالنسبة إلى المحاولات التي بذلت لمعاونتهم واصطناع الوسائل الآلية لتحسين الحروف الفجة التي وضعت لهم في العصور الوسطى ومثال ذلك الحروف الخشبية المتحركة. وأول جدول وضع للحساب والخرائط والكتابة بالدبابيس والطرائق الملتوية للكتابة بالتنقيط وتمثل كل منها مرحلة من مراحل التطور.

ساهم كل من المبصرين والمكفوفين في هذا التقدم البطيء. كاتن "فالنتين هاوي" و"صامويل جريد لي هاو" من المبصرين، بينما كان "لويس برايل" و"سير فرانسيس كامبل" من المكفوفين، ودفع كل من هؤلاء الرجال حركة تعليم المكفوفين خطوة إلى الأمام.

لقد بدأ ذلك فعلاً في المدرسة التي افتتحها (هاوي) في باريس عام (1784)، ثم انتشر التعليم عندما تبناه "برايل"، وعندما فتحت المدارس أبوابها تستقبل الأطفال المكفوفين، واستقرت نظم التعليم والتدريب أعقاب الحرب العالمية الأولى.

ولم يعد كف البصر تعبيرًا قائمًا عن العجز، وذلك في البلاد والتي استخدمت شتى الطرق المعروفة لمعاونة الذين فقدوا أبصارهم. وكان للطب الوقائي والابتكارات الحديثة أثر بعيد المدى في حياة المكفوفين. كما اتجه الاهتمام إلى الجانب النفسي في تعليم المكفوفين،

وهو يستهدف غرضين، رد الثقة بالنفس إلى البالغين منهم ومحاولة الوصول إلى إدراك أقرب منال لنفسية الأطفال **(عبد الحميد يونس،1961: 13-17)**.

نختصر المراحل التاريخية التي مر بها المعاقين بصريا حسب لونفيلد (1975) Lowenfeld على النحو التالي:

– **مرحلة العزل:** سادت المجتمعات البدائية حين كان ينظر لهم على أنهم تجسيد لغضب الآلهة لذا يرمي بهم في الأنهار ويقتلون.

– **مرحلة الملاجئ:** اقترنت بظهور الأديان السماوية التي نهت عن قتل الضعفاء ودعت للرأفة بهم وإيداعهم في الملاجئ دون تعليم أو تربية.

– **مرحلة التحرر الذاتي:** جاءت مطلع القرن السابع عشر ميلادي حيث ظهر مكفوفون عباقرة مما لفت الانتباه إلى أنهم يتمتعون بقدرات يمكن تدريبها.

– **مرحلة التكامل والاندماج:** وهي ما تنشده شعوب العالم المعاصر من تكامل تام بين شرائح المجتمع المختلفة **(حسن الجبالي، 2005: 41)**.

2- فسيولوجيا العين:

أ. أجزاء العين:

العين هي الجهاز المسؤول عن عملية الإبصار وهي كروية الشكل توجد داخل تجويف يحميها من الإصابات، وهي تشبه في عملها إلى حد ما آلة التصوير، وتتركب العين من أربعة أجزاء لكل جزء منها وظيفته الخاصة، ولكن مع ذلك فإن مجموع هذه الأجزاء والوظائف تترابط معًا لتحقيق الوظيفة الأساسية للعين وهي الإبصار، والأجزاء الأربعة التي تتكون منها العين هي: (أنظر الشكل 1).

1. الجزء الوقائي Protective:

يشمل الجزء الوقائي على الأعضاء الوقائية الخارجية للعين، والتي تعمل على حمايتها من الصدمات، الغبار، أشعة الشمس وهذه الأعضاء هي: التجويف العظمي للعين، المحجر

الحاجب، الأهداب، الجفن، إضافة إلى الدموع التي تقوم بغسيل وتنظيف العين من الأتربة والغبار.

2. الجزء الانكساري Refractive:

يشتمل على الأعضاء التي تعمل على تجميع الضوء النافذ إلى داخل العين وتركيزه على الشبكية وهذه الأعضاء هي:

أ. القرنية Cornea: تعتبر النافذة الأمامية للعين، وعن طريقها تنفذ الأشعة الضوئية إلى العين، وهي غشاء يغطي مقدمة العين.

ب. عدسة العين Lens: تقع خلف القرنية ويفصلهما السائل المائي، وتتغير العدسة بصورة آلية زيادة ونقصا تبعًا للحاجة إلى تركيز أشعة الضوء على الشبكية، وتعرف هذه الخاصية بتكيف الإبصار.

ج. القزحية Iris: هي عبارة عن قرص ملون تعمل على التحكم في كمية الضوء الداخلة إلى العين وذلك عن طريق حجب العدسة حجبًا جزئيًا، والتحكم في إتساع الفتحة التي ينفذ منها الضوء إلى العدسة.

د. إنسان العين (البؤبؤ) Pupil: هو عبارة عن فتحة صغيرة مستديرة، سوداء تظهر في مركز القزحية، ويتغير اتساعها نتيجة قوة الضوء أو ضعفه.

هـ. الرطوبة المائية والسائل الهلامي Aqueous and Vitreous: وهما عبارة عن أوساط انكسارية يمتلئ بها فراغ العين، وهما يعملان على تجميع النافذ إلى داخل العين وتركيزه على الشبكية.

3. الجزء العضلي Muscular:

يشتمل هذا الجزء على ست عضلات متصلة بمقلة العين، ومرتبطة بالمخ وتستخدم هذه العضلات في تحريك العين داخل المحجر إلى أعلى وإلى أسفل وإلى اليمني وإلى اليسار. الأطفال الذين يعانون من اضطرابات ذو طبيعة عصبية في العين تكون لديهم حالات الحول أو حالات تقعر العين (الرأرأة وهي حركات سريعة لا إرادية للعين).

4. الجزء الاستقبالي Receptive:

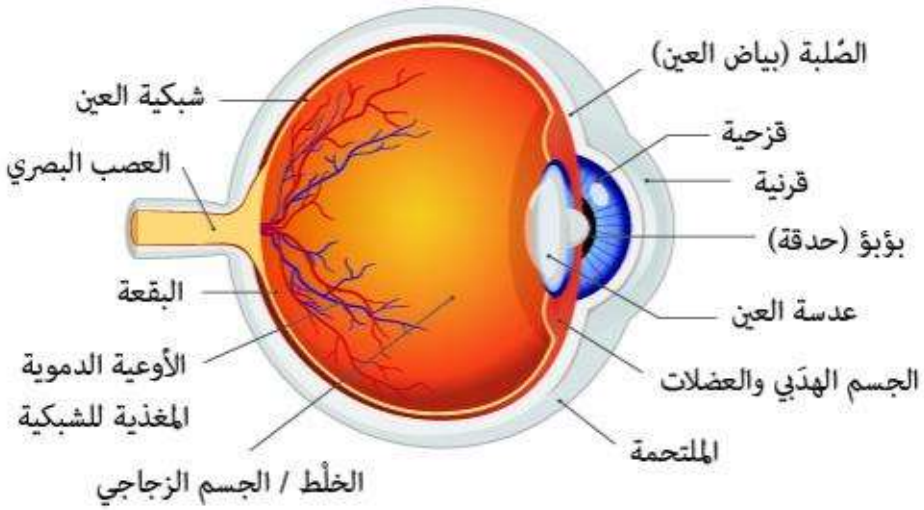
ويشتمل هذا الجزء على الأعضاء المستقبلة في العين وهي:

أ. شبكية العين Retina: هي المنطقة التي تتجمع فيها الأشعة الضوئية الساقطة على العين، وهي عبارة عن غشاء رقيق وهي تشبه في عملها الفيلم الحساس في آلة التصوير، وعن طريقها تتم رؤية الأشياء **(كمال سالم سيسالم، 1997: 13-14-15)**.

ب. العصب البصري Optic Nerve: يتكون من خلايا عصبية، ووظيفته تتلخص في نقل الإشارات والإحساسات البصرية من الشبكية إلى مناطق الإبصار في الدّماغ فوظيفة الشبكية والعصب البصري في استقبال الإشارات الضوئية ونقلها إلى الدماغ الذي يقوم بإدراكها وتفسيرها **(البطانية، 2007: 242)**.

ج. آلية الرؤيا: تقع الأشعة الضوئية على العين وأول من يستلمها هي القرنية التي تعمل على انكساره فتمر بالحدقة التي تتحكم في كمية الضوء الداخلة إلى العين، ثمّ تصل إلى العدسة التي تعمل على تجميع الضوء وتركيزه على الشبكية عبر السائل الزجاجي الذي يساعد على انكسار الضوء وتمريره إلى الشبكية.

تتكون الصورة في الشبكية وتكون مختلفة في كل عين، ثم تنقل الصورتان عن طريق الألياف العصبية إلى العصب البصري على هيئة نبضات كهربائية إلى المركز البصري في الفص الخلفي من المخ، الذي يترجم هذه الشفرات إلى إبصار من خلال دمج الصورتين لكلا العينين لتكون في الأخير صورة واحدة **(قحطان الظاهر، 2008: 151)**.



الشكل رقم (1): يبين أجزاء العين

(Emedicine health)

3- مفهوم الإعاقة البصريـة:

ظهرت مصطلحات عديدة لمفهوم الإعاقة البصرية، وفي البداية أراد الباحث أن يحيط بتعريف الإعاقة أولا حسب:

– **ديموت (Demott, 1982):** "الإعاقة البصرية هي ضعف في أي من الوظائف البصرية الخمسة وهي: البصر المركزي، البصر المحيطي، التكيف البصري، البصر الثنائي، ورؤية الألوان وذلك نتيجة تشوه تشريحي أو إصابة بمرض أو جروح في العين ومن أكثر الإعاقات البصرية شيوعًا الإعاقات التي تشمل البصر المركزي والتكيف البصري والانكسار الضوئي.

– **تعريف باراجا (Barraga, 1976):** وهذا التعريف من أكثر التعريفات المستخدمة حاليا والذي ينص على: "أنّ الأطفال المعوقين بصريًا هم الأطفال الذين يحتاجون إلى تربية خاصة بسبب مشكلاتهم البصرية، الأمر الذي يستدعي إحداث تعديلات خاصة على أساليب التدريس والمناهج ليستطيعوا النجاح تربويا" **(فواز خالد، 2006: 13).**

ومن هنا يمكن إيجاز تعريفات الإعاقة البصرية فيما يلي:

1. التعريف اللّغوي:

تعددت الكلمات التي تستخدم في اللغة العربية للدلالة على العمى، ومن بينها كلمة "الأعمى"، "الأكمه" و"الكفيف". حيث يقال لمن فقد بصره "أعمى" أما كلمة "أكمه" فتطلق على من أصيب بفقدان البصر قبل الميلاد أو من يولد أعمى.

أما ما يطلق على من فقد بصره بأنه "الكفيف" التي أصلها الكف وتعني في اللغة العربية المنع، ومن هنا أطلق على من كف بصره بالمكفوف أي الأعمى **(نبيه إبراهيم إسماعيل، 2006: 44)**.

أما المعاق بصريا فهو آخر ما استخدمته لغتنا لفظ يشير إلى "فاقد البصر" وهي الترجمة الحرفية للمصطلح الإنجليزي Visually Handicapped ولا يزال استخدام هذه الكلمة محصورًا في مجال الأبحاث العلمية والمناقشات الجادة **(لطفي بركات، 1982: 187)**.

2. التعريف الطبي:

هي الحالات التي تتراوح ما بين الكف الكلي أي فقد قوة الإبصار كلية والحالات القريبة من ذلك، والتي تبلغ حدّة البصر فيها 200/20 أو أقل في العين الأقوى بعد استخدام العدسات الطبية **(السيد خالد عبد الرزاق، 2002: 17)**.

كما تعرف الجمعية الطبية الأمريكية الإعاقة البصرية هو حدة إبصار مركزية قدرها 20/2 مع وجود قصور في المجال البصري بحيث يكون المجال المحيطي قد انكمش إلى حد يكون أوسع قطر للمجال البصري مساويا لمسافة زاوية لا تزيد على 20 درجة **(رشاد علي عبد العزيز، 2008: 178)**.

3. التعريف التربوي:

المكفوف بحسب التعريف الذي أقرته هيئة اليونسكو التابعة لجمعية الأمم المتحدة، هو الشخص الذي يعجز عن استخدام بصره في الحصول على المعرفة، وبموجب هذا التعريف فإنّ الكفيف قد يستطيع الاستفادة من حواسه الأخرى ليحصل على المعرفة وأهمها حاسة السمع.

المكفوف: هو الشخص الذي يتعلم من خلال القنوات اللّمسية أو السمعية

والتعريف التربوي للعمى يعني ما يلي:

1) الشخص الذي يكون بصره صفرًا، 60/6 أو 25/1.

2) الشخص الذي لا يستطيع أن يقرأ الكتابة العادية للمبصرين، بسبب فقدان قدرته على الإبصار، ويجد صعوبة في الاندماج سلوكيا مع المبصرين.

3) الشخص الذي لا يستطيع أن يتابع الدراسة في المدرسة العادية **(مصطفى القمش، 2000: 31-32)**.

4. التعريف القانوني:

يعرف الكفيف Blind من المنظور القانوني بأنّه "من تبلغ حدة إبصاره 200/20 (60/6) أو أقل في العين الأحسن مع أفضل أساليب التصحيح الممكنة، أو أنّ مجال بصره قاصرًا على 20 درجة أو أقلّ.

أما ضعيف البصر (المبصر جزئيا) Partially Sighted فيعرف بأنه "الشخص الذي تكون قدرته البصرية محدودة، حيث تتراوح حدة إبصاره ما بين 70/20 (24/6) إلى 200/20 (60/6) في أحسن العينين وباستخدام المعينات البصرية" **(هناء فايز عبد السلام مبارك، 2012: 43)**.

5. التعريف الاجتماعي:

الكفيف طبقًا للمنظور الاجتماعي هو الشخص الذي لا يستطيع أن يجد طريقه دون قيادة أو مساعدة في البيئة الغير معروفة لديه.

ويذكر دودز .Dodds, A (1986) أنّ الفرد يعد معوقًا بصريًا من الناحية الاجتماعية، عندما تمنعه هذه الإعاقة من أن يتفاعل بصورة ناجحة مع العالم المحيط به، وتحد من قيامه بالوظائف السلوكية المختلفة **(إيهاب الببلاوي، 2001: 10)**.

4- أسباب الإعاقة البصرية:

تختلف الأسباب التي تؤدي للإعاقة البصرية، ويمكن تقسيمها على النحو التالي:

أ. أسباب ما قبل الولادة:

وتشمل العوامل الوراثية والبيئية وإصابة الأم الحامل ببعض الأمراض المعدية مثل: الحصبة الألمانية والزهري، وتعرض الأم الحامل للأشعة السينية وتناول العقاقير والأدوية دون استشارة الطبيب وسوء تغذية الأم الحامل **(خليل المعايطة، 2000: 31)**.

تعود العوامل الوراثية إلى العوامل الجينية البيولوجية تنقل من الوالدين أو أحدهما ومنها ضمور الشبكية وأخطاء الإبصار مثل قصر النظر أو الإعاقة البصرية البسيطة وعمى الألوان وغيرها.

العوامل الجينية المسببة للإعاقة البصرية تكون مباشرة مثل الجينات الوراثية المتنحية أو السائدة والتي تؤدي إلى تلف الدماغ والجهاز العصبي، مما يسبب أحيانًا فقدان البصر أو عوامل جينية غير مباشرة مثل: اضطرابات التمثيل الغذائي وخاصة عامل الريزوس.

وقد أوضح كيرك وآخرون (1993) أنّ "الوراثة وحدها تقف وراء 67% من الإعاقة البصرية ومن العوامل الوراثية حدوث عتمة خلف عدستي العين (المياه البيضاء) وحالات الجلوكوما الخلقية (المياه الزرقاء) **(الأشرم، 2008: 15)**.

ب. أسباب أثناء الولادة:

الإهمال في النظافة أثناء الولادة، كعدم غسل عيني الطفل بالماء والصابون قد يؤدي إلى الرمد الصديدي، وبالتالي فقد البصر فيما بعد، كذلك بالنسبة للطفل الخديج (Prématuré) حيث يمكن أن يصاب بنزيف في المخ وهكذا **(محمد سيد فهمي، 1999: 169)**.

ومن الأسباب التي قد تحدث حالات الإصابة بالإعاقة البصرية أثناء الولادة حسب كيرك وآخرون Kirk Fall، نقص الأكسجين اللازم للأطفال عسيري الولادة والأطفال المبتسرين الذين يولدون قبل موعد ولادتهم نسبتهم حوالي 10% **(Kirk Fall, 1993 : 395)**.

ج. أسباب ما بعد الولادة:

يقصد بها العوامل التي تؤثر على نمو حاسة العين ووظيفتها الرئيسية أيضا الإبصار، كالعوامل البيئية والتقدم في السن وسوء التغذية والحوادث والأمراض التي تؤدي بشكل مباشر أو غير مباشر إلى الإعاقة البصرية **(فتحي السيد عبد الرحيم، 1982: 289)**.

– كذلك الأمراض التي تصيب العين أهمها: التراخوما فهي واحد من الأمراض المعدية المنتشرة في منطقة الشرق الأوسط وإفريقيا حيث الأجواء الجافة تعتبر مناخًا ملائمًا لانتشار جرثومة المرض كما أن تدني مستوى النظافة والوعي الصحي يسهم بشكل مباشر في انتشاره، كذلك إصابة العين بالرمد الحبيبي والماء الأبيض والماء الأزرق والسكري.

– الإصابات التي تتعرض لها العين كالصدمات الشديدة للرأس التي قد تؤدي إلى انفصال الشبكية أو تلف في العصب البصري.

– تعرض الأطفال غير مكتملي النمو إلى كميات عالية من الأوكسجين في الحاضنات مما يؤدي إلى تلف الشبكية.

– الإهمال في معالجة بعض الصعوبات البصرية البسيطة، مما يؤدي إلى آثار جانبية وتطور هذه الصعوبات إلى درجة أشد كما هو الحال في حالات طول البصر وقصر البصر والحول **(مصطفى نوري القمش، 2009: 117-118)**.

يتضح لنا من خلال هذه العوامل أن هناك العديد من الأسباب التي تؤدي إلى الإعاقة البصرية على اختلاف تأثيرها وزمن حدوثها.

5- تصنيف الإعاقة البصريّة:

يصنف المعاقون بصريا إلى الفئات التالية:

1. مكفوفين كليًّا: وهم المصابون بفقدان تام للبصر، وتكون قوة إبصارهم صفرًا، وتنقسم هذه الفئة إلى قسمين:

- مكفوفين كليا قبل سن الخامسة.
- مكفوفين كليا بعد سن الخامسة.

2. مكفوفين جزئيا (ذوي الرؤية المنخفضة): وهم المصابون بقصور حاد في قوة الإبصار، فلا تزيد عن 60/6 أو 200/20 وتنقسم هذه الفئة إلى قسمين:

- مكفوفين جزئيا قبل سن الخامسة.
- مكفوفين جزئيا بعد سن الخامسة **(هناء فايز عبد السلام مبارك، 2012: 47).**

- يرجع "عبد المحي محمود صالح" و"إبراهيم عباس الزهري" السبب في اختيار سن الخامسة كحد لتقسيم هذه الفئات، إلى افتراض مؤداه أن من يفقد بصره – جزئيا أو كليا – قبل سن الخامسة لا يمكنه الاحتفاظ بصور بصرية نافعة للخبرات التي مروا بها. أما الأطفال الذين يفقدون أبصارهم كليا أو جزئيا بعد سن الخامسة فلديهم الفرصة الاحتفاظ بإطار من الصور البصرية **(وليد السيد أحمد خليفة، 2007: 92).**

3. ضعاف البصر: هم المصابون بقصور في قوة الإبصار تنحصر بين 60/6، 24/6 وتنقسم هذه الفئة إلى قسمين:

- حالات الضعف الثابتة، وهي تنقسم إلى ضعف بصري ولادي، وضعف بصري مكتسب.
- حالات الضعف الطارئة **(هناء فايز عبد السلام،2012: 48).**

6- أنواع الضعف البصري:

- **قصر البصر (Myopie):** طول البصر (Hypermetiopie)، اللابؤرية (Astigmatisme)، يسمون كلهم اضطرابات كسر الضوء Troubles de Réfraction ويتم تصحيحهم بواسطة عدسات جوفاء Les verres ouranes بالنسبة لقصر البصر، وطول

البصر يتم تصحيحه بالعدسات المحدبة Les verres converse، أما اللابؤرية فيتم تصحيحها بواسطة العدسات الأسطوانية Cylindriques.

– **الحول Le strabisme:** وهو اضطراب ف يحركية العين حيث يكون المحوران البصريات غير مجتمعين على الموضوع الخارجي، وهو نوعان تباعدي (Divergent) وتجمعي (convergent) والحول ليس فقط خلل في الجانب الجمالي للإنسان، بل هو كذلك من المسببات الرئيسية للكمش الأحادي أي Amphyopies Unilatérales.

– **الرعشة Les nystagmus:** وهي خلل في حركة العين، حيث تتميز بهزات رثمية للمقلة (Les Courses Rythmiques du Globe Oculaire).

– **خلل رؤية الألوان:** حيث العمى الكامل عن الألوان هو في الحقيقة نادر، أمّا التشوه الجزئي للألوان فهو شائع وبالدرجة الأولى الدالتولية (Daltonisme) المتمثلة في الخلط بين اللون الأحمر والأخضر، والذي يعتبر إعاقة حقيقية بالنسبة للمتدربين أو العاملين على حد سوى.

– **خلل الرؤية الليلية:** الذي سببه اضطرابات في مستوى الشبكية.

– **الحساسية للضوء:** أو ما يسمى بخواف الضوء Photophobie وهذه الحساسية تكون بسبب تخريب في القرنية **(Michelle Guidetti, 1999 : 76).**

7- خصائص المعوقين بصريًّا:

1. الخصائص الأكاديمية:

لا تقتصر الخصائص التعليمية على درجة وطبيعة استعداد المعاق بصريًا للنجاح في الموضوعات الدراسية فقط، بل تتعداها إلى كل ما هو مرتبط بالعمل المدرسي مثل: درجة المشاركة في الأنشطة وطبيعة التفاعل مع المدرسين والزملاء. هناك عوامل كثيرة تؤثر على طبيعة الخصائص التعليمية للمعاق بصريًا مثل: درجة الذكاء وزمن الإصابة بالإعاقة، وطبيعة الخدمات الاجتماعية والتعليمية والتأهيلية والنفسية والصحية التي تقدم للمعاقين بصريًّا في المجتمع. ومن أهم الخصائص التعليمية للمعاقين بصريًّا ما يلي:

أ. لا يختلفون عن المبصرين في قدرتهم على التعلم، والاستفادة من المنهج التعليمي بشكل مناسب وجيد.

ب. بطء معدل سرعة القراءة سواء لما تمت كتابته بطريقة برايل، أو الكتابة العادية.

ج.أخطاء في القراءة الجهرية.

د. انخفاض مستوى تحصيلهم الدراسي قياسًا بالمبصرين **(هناء فايز عبد السلام مبارك،2012: 70)**.

يرى الداهري، أن تأثير الإعاقة على التحصيل الدراسي للفرد يعتمد على شدة الإعاقة، والعمر عند الإصابة، حيث إن الأطفال الذين لديهم إعاقة جزئية يحتاجون لمواد تعليمية ذات حروف كبيرة، مع بعض المعينات البصرية فهم يكونوا بحاجة إلى استخدام طريقة البرايل **(الداهري، 2008: 35)**.

2. الخصائص العقلية والمعرفية:

تشير الدراسات أنه لا توجد فروق كبيرة في الذكاء بين المعاقين بصريًّا والمبصرين، رغم أن تطبيق الاختبارات عليهم دلت على وجود فرقًا ضئيلا لصالح المبصرين، بالتالي نسبة المتفوقين من المبصرين أعلى من المكفوفين **(أبو مصطفى، 1997: 46)**.

يؤكد لونفليد على أن الإعاقة البصرية يمكن أن تؤثر على نمو الذكاء وذلك لارتباط الإعاقة البصرية بجوانب القصور التالية:

- معدل نمو الخبرات وتنوعها.
- القدرة على التنقل والحركة بحرية.
- علاقة المعاق بصريًّا ببيئته وقدرته على السيطرة عليها **(سيد خير الله، 1982: 74)**.

كما تبدأ مظاهر البطء في النمو المعرفي خاصة في الشهر الخامس ومن ثمة تظهر جليا في سن التمدرس، حيث يجد الطفل المكفوف صعوبة في عمليتي التمثيل والمواءمة بسبب محدودية خبراته الحسية، مثلا يصعب عليه تلمس أو رؤية اللون، أو الوصول للأشياء الكبيرة

جدًّا أو الصغيرة جدًّا، بالتالي تكوينه للعلاقات المكانية والمفاهيم المجردة يكون مضطرب نوعًا ما، بحيث لا ينجح كثيرًا في ربط الكلمات بمعانيها **(خالد عبد الرزاق، 2002: 51)**.

ففي دراسة أجراها FRAIBERG (1977) هدفها مقارنة علامات الوجه بين طفل عادي وآخر معاق بصريا تبين له أن "الطفل العادي له نظرة ثابتة للأشياء أما الطفل المعاق بصريا له فحص يدوي مطول" **(Rabia Tribeche,2012: 20)**.

3. الخصائص النفسية والانفعالية:

لا يمكن عادة الفصل بين نواحي القصور الجسمي والشعور النفسي ذلك أن مجرد الشعور بالاختلاف عن العاديين يسبب للفرد قلقًا نفسيًّا.

هناك بعض البيانات التي تدّل على أنّ "ارتفاع نسبة المصابين بالقلق بني المعاقين بصريًّ أكثر من النسبة المعتادة، وكلما كانت الإصابة أكبر كانت المظاهر النفسية أسوأ **(مختار حمزة، 1972: 132)**.

أشارت الدراسات أنّ ذوي الإعاقة البصرية يغلب عليهم مشاعر القلق والصراع، الدونية، السلبية، عدم الثقة بالنفس، اختلال صورة الجسم، الانطواء، وأنّ هذه الفئة أكثر استخداما للحيل الدفاعية كالكبت، التبرير، الانسحاب، كما أنهم أكثر عرضة للاضطرابات الانفعالية.

الفاحص لمصادر الاضطراب الانفعالي التي يعاني منها ذوو الإعاقة البصرية يجد أنها تنبع من مصدرين رئيسيين هما:

أ. سوء التوافق الشخصي:

لقد أشار عبد السلام عبد الغفار ويوسف الشيخ (1985 :147-148) إلى أن نتائج الدراسة التي قامت بها "سومرز" بهدف التعرف على مظاهر السلوك التوافقي للمراهقين المكفوفين، كشفت عن 6 أنماط يستخدمها المكفوفون للتوافق وهي:

1. استجابات تعويضية سليمة: يعترف الشخص بنواحي قصوره الناجمة عن عجزه ويحاول أن يقلل منها عن طريق التعويض السوي.

2. استجابات تعويضية مفرطة: هنا يبدي عدوانا واستياءً من النقد الذي يوجه إليه.

3. استجابات الإنكار: هنا لا يعترف الشخص بنواحي القصور الفعلية الناتجة عن كف البصر، ويتجلى ذلك في خططه التعليمية والمهنية ونواحي النشاط المختلفة.

4. استجابات دفاعية: يستخدم الشخص الكفيف التبرير أو الإسقاط لإعطاء أسباب مقبولة اجتماعيا لسلوكه.

5. استجابات انسحابية: يتجنب الاتصالات الاجتماعية والتنافس مع غيره فيما عدا الذين يتشابهون معه في كف البصر ويسيطر عليه الشعور بالدونية ويستغرق في أحلام اليقظة.

6. استجابات لسلوك غير متوافق: يظل الشخص الكفيف غير متوافق، وغير قادر على مواجهة مشكلات الحياة ويظهر ذلك في: التمركز حول الذات، عدم الثبات الانفعالي.

ب. سوء التوافق الاجتماعي:

الكفيف يعيش في مجتمع غالبيته من المبصرين، وقد يشعر أن أولئك المبصرين يعتقدون أن فقد البصري يعتبر عقابًا على أخطاء ارتكبها هو أو ذووه، وقد يتأثر بالآراء السابقة من المبصرين، وهذه الاتجاهات حينما يدركها على نحو سلبي فإنه تجعله كثير الشكوى من الأعراض والمظاهر التي تدل على القلق وعدم القدرة على النوم بسبب الأحلام المزعجة والشعور المستمر بالتعب والخوف من المجهول والبكاء دون سبب معلوم.

4. الخصائص اللغوية:

إن التطور اللّغوي المبكر للطفل الكفيف لا يختلف بشكل كبير عن تطوره عند الطفل المبصر، بالرغم أن إحداث الصوت والمناغاة غالبًا ما تقل لديه، فعدم القدرة على استكشاف البيئة، والحاجة للقيام ببحث لمسي عن الأشياء الجديدة عادة ما يؤخر اكتساب الكلمات، هذا

إلى جانب أنّ مرحلة ترديد المقاطع الأخيرة من الكلمات قد تطول، وقد يردد الطفل جملاً بدون أن يفهم معناها **(إيهاب الببلاوي،2001: 18-21-23)**.

كذلك يتأخر إدراكه لنفسه كشخص فيتأخر استخدامه أيضًا للضمير (أنا) وتظل بعض المفاهيم تمثل صعوبة لديه لفترة طويلة من الوقت كمفاهيم: اللّون – العرض – العمق – المسافة **(Hoffman, Dion, 2000 : 24)**.

قد أثبتت العديد من الدراسات أنّ الطفل الكفيف يعاني من مشكلة التواصل اللفظي والتعبيرات بمفهومها الشامل، إذ يتمكن من إعطاء تعريف لغوي صحيح للكلمة ولكنه لم يتمكن من تعيين الشيء الذي ترمز له الكلمة **(شفير، 1999: 264)**.

5. الخصائص الاجتماعية:

يتأثر التوافق الاجتماعية للمعاق بصريًّا بفرض التفاعل الاجتماعي من جهة ودرجة تقبل أو تكيف الفرد مع إعاقته من جهة أخرى. وتعتبر الاتجاهات حيال المعاقين بصريًّا وطبيعة التدريب الذي تلقاه المعاق بصريًّا، من العوامل الأساسية في إناء فرص التفاعل الاجتماعي المتاحة. فيما يتعلق بالاتجاهات الاجتماعية السائدة حيال المعاقين بصريًّا في المجتمعات الغربية فهي متناقضة في نتائجها ويصعب على المبصرين التعرف على المعاقين بصريًّا عن كثب، حتى يتوصلوا إلى درجة أكثر موضوعية عن قدراتهم وإمكاناتهم. أمّا فيما يتعلق بطبيعة التدريب الذي تلقاه المعاق بصريًّا وعلاقته بتوافقه الاجتماعي، فقد أظهرت العديد من الدراسات أن المعاقين بصريًّا الذي يتلقون خدمات تربوية في المدارس العادية أكثر توافقًا ممن يوضعوا في مدارس التربية الخاصة أو المدارس الداخليّة **(سليمان، 2001: 55)**.

وعليه الشخص الكفيف محروم من الإيماءات الاجتماعية الاتصالية التي تتم بواسطة تعبيرات الوجه، وحركة الآخرين فيؤدي إلى تقليل عمليات الاتصال فيضطر أن يركز على حاسة السمع بدلاً من عينيه، ويوجهها ناحية المتكلم إلاّ أنه في بعض المواقف عندما يتوقف

المتحدث عن الكلام، أو عندما ينظم شخص إلى مجموعة أو ينصرف أحدهم، فإنّ الشخص الكفيف يدرك ذلك **(أحمد حسين، 1981: 98)**.

قد يعود ذلك الى افتقاره الى جانب التواصل مع الآخرين في سنواته الأولى، من خلال الابتسامة باعتبارها وسيلة للتواصل والتي تتم عن طريق البصر مما يجعله لا يتبادل الاستجابات المرئية **(Rabia Tribeche : 20)**.

فالإعاقة البصرية قد تفرض على الفرد نوع من القصور الناتج عن الضباب أو النقص في حاسة الإبصار، الذي بدوره يؤدي إلى معاناة المعاق بصريًّا من مشاكل متعددة مثل المشاكل الحركية والمشاكل الناتجة عن الحماية الزائدة والاعتماد على الغير والقصور في العلاقات الاجتماعية، مما يؤثر على خصائصه الاجتماعية **(كمال سالم سيسالم، 1997: 70)**.

6. الخصائص الحركية والجسمية:

إن النقص في الرؤية يحرم الطفل من المتابعة البصرية، ويقلل من فرص اكتساب المهارات الجسمية، ويقلل من تآزر اليد وتطور الحركات الدقيقة، ويثبط دافعيته للوصول إلى الأشياء التي يرغب بها في البيئة. فعدم تشجيع الطفل على القيام بالنشط الجسمي قد يزيد من عرقلة التطور الحركي والضرورية والضبط الجيد للجسم **(منى الحديدي، 2014: 54)**.

وتجدر الإشارة أن نموهم الحركي يسير بنفس السرعة والطريقة التي ينمو فيها المبصرين **(العزة، 2002: 99)**.

تذكر كابلا (2000) Kaplan أن المراهقين المعاقين بصريًّا يتعلمون عن طريق الوصف اللّغوي بالمقارنة لما يتعلمه المبصرين عن طريق الوصف الملاحظة **(Kaplan, 2000 : 277)**.

وقد طور العالم (كورتا) 1983 نموذج لتطوير الإدراك والانتباه عند الكفيف يتكون من:

1. القدرة النفسية على الرؤية: لتحديد المسافات والقدرة على التنقل.
2. الصفات الشخصية: الطموح والقدرة على التطور الذاتي والصحة الجسدية.
3. مفاتيح ومعايير بيئية: مثل تحديد الشيء ونوعيته **(Sally M. Rogow, 1988 : 125)**.

8- العوامل المؤثرة في شخصية المعاق بصريًّا:

تتأثر الإعاقة البصرية بالسن الذي حدثت به، فالأطفال الذين فقدوا البصر قبل سن الخامسة يختلفون عن الأطفال الذين فقدوا البصر بعد ذلك وتتأثر بشدة الإعاقة، وبالظروف التأهيلية والأسرية، والقدرات الخاصة، ومن تلك العوامل:

1. درجة النظر:

حيث أنّ درجة النظر تؤثر حسب شدتها، فيختلف ضعي فالبصر عن الكفيف الكلي **(عامر وآخرون، 2008: 122).**

2. أسباب العمى:

تبدو أهمية هذا العامل حينما يتبين أن بعض عيوب النظر تنتج من أمراض جسمانية لا تصيب العين وحدها ولكنها تحتاج إلى علاج عام كالتدرن الرئوي مثلا. وربما كان سبب العمى هو نفس السبب المؤدي إلى مشاكل الفرد الأخرى، والتي يجب معرفتها وأخذها في الحسبان لكي يمكن تقدير كفاءته ورسم خطة مستقبله.

3. السن عند حدوث العمى:

الأشخاص الذين يولدون عميانا أو يصابون بالعمة في صغرهم أو في أوائل حياتهم أو في كهولتهم يلاقون مشاكل مختلفة ويحتاجون إلى خدمات وأساليب مختلفة لتدريبهم. فالسن الذي يحصل فيها العمى هو الذي يقرر مدى إمكان الالتجاء إلى التصور البصري لأن الأشخاص الذين يصابون بالعمى في نس الخامسة وقبلها لا يستطيعون الاحتفاظ بالقدرة على تصور خبراتهم السابقة، أمّا الذين يصابون بعد هذه السن يمكنهم ذلك.

4. كيفية حدوث العمى:

يحدث العمى إما بشكل مفاجئ أو تدريجيًّا وببطء والعمى المفاجئ يحدث كصدمة لا يفقد فيها الشخص أغلى حواسه فحسب، بل عكس نحو العمى حينئذ بنفس الشعور والاتجاه الموجود لدى الجمهور العادي تجاه المصابين بالعمى، وتتجسم لديه الأفكار أنه أصبح عاجزًا، أنه أصيب بمأساة، كل هذه الأوهام تنتابه نتيجة لإصابته بالعمى.

حالة العين ومنظرها: يجب أخذ هذين العاملين في الاعتبار بسبب أهميتها من النواحي العاطفية والاجتماعية والاقتصادية، فإحساس الشخص بتغيير حالة العين أو بخطر حدوث هذا التغيير يسبب له حالة من القلق والاضطرابات وعدم الراحة والتوتر.

يجب مراعاة جميع العوامل السابقة عند تقدير كفاءة الشخص الأعمى أو عند بذل أي معونة تساعده على التكيف إزاء موقفه الجديد **(خليل المعايطة وآخرون، 2000: 103-104)**.

9- الاتجاهات الاجتماعيّة نحتو المعاقين بصريًّا:

تلعب الاتجاهات الاجتماعية التي تبناها المحيطون بالطفل الكفيف أو ضعي فالبصر – لاسيما الوالدان – دورًا بالغًا في التأثير على شخصيته وخصائصه، وهي تتراوح بين اتجاهات إما يغلب عليها الإهمال والنبذ أو العطف المبالغ فيه الشفقة والحماية الزائدة وفيما بينهما تقع اتجاهات أخرى أكثر اعتدالية وإيجابية وموضوعية تتعامل مع المعاقين بصريًّا بشكل واقعي. فنبذ أو إهمال وعدم تقبل الطفل المعاق بصريًّا أو حمايته على نحو مبالغ فيه يجعله أكثر شعورًا بالعجوز عن مواجهة كثير من المواقف، ويضعف من ثقته بنفسه، كما يؤثر عكسيًّا على علاقاته الاجتماعية نظرًا لما يترتب على مثل هذه الأساليب من المعاملة الوالدية من نزوعه إلى الانسحاب والانطوائية وربما العدوانية، فيعيش في قلق وصراع نفسي ما بين طموحه إلى الاستقلالية والتحرز ومقاومة ما يفرض عليه من حماية أو وصاية من قبل والديه وأفراد أسرته من ناحية أو الاعتماد عليهم من ناحية أخرى **(هناء فايز عبد السلام مبارك،2012: 55)**.

10- قياس وتشخيص الإعاقة البصرية:

يتضمن تشخيص الإعاقة البصرية جانبين أساسيين هما:

1. الجانب الطبي:

يتم عادة تشخيص الإعاقة البصرية من قبل الأطباء والمختصين في فحص النظر عن طريق قياس حدة النظر ومجال الرؤية من أجل تحديد درجة الصعوبة. ولقياس حدة الرؤية، يتم عادة استخدام لوحة سنلن Senllen chant وهي لوحة تحتوي على عدة أسطر من الحروف أو الأشكال تتناقص في حجمها من الأعلى إلى الأسفل، تبعًا لنسبة مسافة الفحص وهي عادة (6) متر وعادة يتم استخدام الحروف ولكن الأفراد الذين لا يستطيعون القراءة يتم استخدام حرف (E) أو (C) لمعرفة اتجاه الفتحات.

أما لقياس مجال الرؤية فيطلب من الفرد الجلوس مقابل الفاحص تماما ويطلب منه أن يغطي عينًا وينظر بالعين الأخرى، فيوجه الفاحص ويعرض على الفرد مثير جانبي يطلب من الفرد التعرف عليه، ويوضح الشكل رقم (5-4) لوحة سنلن.

2. التقييم النفسي:

يحتاج الفرد المعاق بصريًّا إلى تقييم نفسي وذلك من أجل تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف لديه لتحديد احتياجاته التربوية الخاصة، من أجل تحديد البرنامج التربوي والبديل التربوي المناسب له. وفيما يلي عرض لأهم المظاهر السلوكية التي تدل على احتمال وجود إعاقة بصرية.

1) احمرار العين المتكرر والمستمر.
2) كثرة الإدماع ووجود إفرازات غير طبيعية في العين.
3) وجود عيوب واضحة في شكل العين ومظهرها.
4) حركة زائدة في العين، وصعوبة في التركيز.
5) تقريب المادة المقروءة أو إبعادها بشكل واضح.
6) التعثر والاصطدام بالأشياء أثناء المشي.
7) صعوبة التمييز بين الألوان.
8) تكرار الشكوى من الصداع.

9)كثرة الأخطاء في القراءة والكتابة فيما يتعلق بالحروف أو الكلمات المتشابهة **(مصطفى نوري القمش وآخرون، 2009: 118-119).**

10) الشعور بالتعب بسرعة أثناء القراءة.

11) صعوبة التقاط الأشياء التي ترمى اتجاهه **(Hallan, D. & Kauffman, 1992: 86).**

3. طرق القياس والتشخيص:

1)مقياس فروستج للإدراك البصري

(Mariane Frostig Developmental Test of Visual Perception (DIVP) by Frostig M, 1961, 1966)

2)مقياس الإدراك البصري الحركي

(Motor Free Visual Perception Test MVPT by Colarusso Rondd P. & Hammill, Donald, D, 1972)

3)مقياس بندر البصري الإدراكي الكلي

The Bander Visual Motor Gestalt Test by Bender Laurette, 1938, 1963)

4)مقياس بيري بكتنيكا للتآزر البصري الحركي

The Bery Bukternica Developmental Test of Visual Motor Integration, (VMI) by Beery, Keith E & Buktenica, Norman, 1967)

(محمد عامر الدهمشي، 2007: 204).

11- نسبة انتشار الإعاقة البصريّة:

تشير التقدير إلى أنّه حوالي 4% من كافة المكفوفين هم من بين الأطفال ونسبة انتشار الإعاقة البصرية بين الأطفال هي أصغر منها من بين عامة الناس وحوالي 4% لكل 10.000 طفل في سن المدرسة لديه إعاقات بصرية ويتلقى خدمات التربية الخاصة **(الزريقات، 2008: 26).**

كما أن معدل انتشار العمى يقدر بحوالي 7,10% على مستوى العالم حتى سنة 2000. وقد وصل عدد المعاقين بصريًّا إلى (180) مليون حالة، فيما تقدر حالات العمى الكلي من (40-45) مليون حالة على مستوى العالم **(بدران وآخرون، 2003: 197)**.

وأكدت الإحصائيات – كما أفادت (الحديدي، 1998) – إلى أنّ هناك ما يزيد على (35) مليون مكفوف وحوالي (120) مليون ضعيف بصر في العالم. وتشير تقارير منظمة الصحة العالمية إلى أنّ نسبة انتشار العمى تختلف من دولة إلى أخرى، وأنّ حوالي (80%) من المعوقين بصريا يوجدون في دول العالم الثالث. وتزداد نسبة انتشار الإعاقة البصرية مع تقدم العمر وتزداد في الدول التي تفتقر إلى الرعاية الصحية المناسبة **(منى الحديدي، 1998: 45)**.

12- المشكلات التي يواجهها المعاقون بصريًّا:

يتعرض المعاقون بصريًّا في حياتهم اليومية إلى العديد من المشكلات، والصعوبات تجاه أنفسهم لفقدانهم إحدى الحواس الهامة، حيال ما يحيط بهم، ويمكن إجمال هذه الصعوبات والمشكلات فيما يلي:

1. فرديـة:

– طبيعية: استعادة اللياقة البدنية وتوفير الأجهزة التعويضية التي قد تؤدي إلى تحسين درجة الإبصار.

– نفسية: الاهتمام بالعوامل النفسية والمعاونة على التكيف الاجتماعي.

– تعليمية: إفساح فرص التعليم المتكافئ لمن هم في مثل سن التعليم من المكفوفين مع الاهتمام بتعليم الكبار.

– تدريبية: فتح مجالات التدريب تبعًا لمستوى المهارات.

2. اجتماعية:

– علاقات: توعية المجتمع بأحوال المعاق وإمكاناته.

– تدعيم: الخدمات المساعدة المادية والترفيهية.

– ثقافية: توفير المواد والأدوات والوسائل التعليمية الثقافية كالكتب البارزة.

– أسرية: تمكين الكفيف من الحياة الأسرية الصحية.

3. مهنيـة:

– توجيهية: عن ريق تهيئة سبل وأساليب التوجيه المهني السديد لمن يتم إعدادهم وتدريبهم.

– تشريعية: إصدار التشريعات التي تهيئ القيام بتشغيل الكفيف وتسهيل حياته في المجتمع.

– محمية: إنشاء المصانع المحمية لفئات المعاقين الذي تعذر دمجهم.

– اندماجية: توفير فرص العمل والتفاعل مع بقية المواطنين ومحاربة الانعزالية للكفيف في شتى صورها **(نور، 1969: 230)**.

13- دور أسرة المعوّق بصريًّا:

لقد ثبت علميًّا أن سلوك المعاق بصريايتأثر بالبيئة الأولى التي يحتك بها وأن شخصيته تتشكل تبعًا للخبرات المبكرة التي يمر بها في مرحلة الطفولة وأن كل ما يستجد بعد ذلك في شخصيته يكون وثيق الصلة بخبرات الطفولة.

عليه يجب تحقيق أهداف التربية الاجتماعية للمعاق بصريا، وسبل ذلك أن تأخذ الأسرة في اعتبارها الحقائق التالية:

1–يجب الاتصال مع الجمعيات المعنية التي توجد بها فرق متعددة التخصصات للاستفادة من خدماتها و توجيهاتها.

2–يجب منحه أقصى قدر من الاهتمام و المودة هذا من جهة ومن جهة أخرى التعامل معه كطفل عادي بإشراكه قدر الامكان في مختلف الأنشطة. مما يشعره بالمسؤولية والاستقلال بذاته **(Antoinette Berveiller,2005 : 31)**.

لما كانت المثيرات الخارجية التي تنفذ إلى عقل الكفيف عن طريق الإدراك البصري لا وجود بها، فإنّ هذا يستلزم رعاية شاملة للحواس الباقية وهذه مسؤولية الأسرة.

1. يجب على الأسرة تشجيع طفلها في سد حاجاته بنفسه لتعوديه الاستقلال.
2. تربية الطفل الكفيف على النظافة إحدى مسؤوليات الأسرة.
3. يجب أن تتيح الأسرة لطفله الكفيف اللّعب مع أقرانه للتغلب على الذات والاضطرابات النفسية التي يواجهها في مستقبل حياته. إن مثل هذا الاندماج يحقق عائدا تربويا يمكن رصده على النحو التالي:
1. خلال اندماجه مع أقرانه المبصرين يعتبر بمثابة اتصال فعلي مع العالم الخارجي.
2. اندماج الكفيف مع أقرانه المبصرين يعتبر بمثابة اتصال فعلي مع العالم الخارجي.
3. اندماجه يحرره من السلبية والأنانية.
4. أنّ اندماجه مع المبصرين يعد ضروريًا لنموه العقلي والحسي لأنه يصبح على اتصال مباشر بالطبيعة **(ماجدة السيدعبيدة،2000: 212-213)**.

14- دور المدرسة في تربية المعاقين بصريًّا:

تقدم المدرسة خدمات تربوية خاصة للمكفوفين، وذلك عن طريق تنظيم برامج تربوية خاصة وتوفير الظروف الصحية للتلاميذ، مع مراعاة الشروط الفيزيائية من حيث أخطار المكان والبناء وتوفير مواصفات خاصة فيها للأثاث والإضاءة والمحافظة على أمن التلاميذ وسلامتهم ضمن المدرسة، وأن تتحقق الشروط الصحية اللازمة فيما يخص حجرات الدراسة ومساحتها والمسافات بين المقاعد، كي يستطيع الطفل الكفيف التنقل والحركة دون معوقات أخرى.

بالإضافة إلى ذلك تضع المدرسة منهاجًا إضافيًا إلى جانب المنهاج الدراسي العادي يشمل أنشطة تعليمية وتدريبية خاصة تتضمن الجوانب التالية: مهارات التواصل – الحركة والتنقل – الأدوات والمعدات الخاصة – الإثارة البصرية – الكفاية الشخصية – التوجيه المهني.

إنّ الأطفال المكفوفين بحاجة إلى رعاية تربوية خاصة تؤمنها المدارس التي فتحت لهذا الشأن، ويتخرج منها الأعداد المتتالية في كل سنة بنجاح ماهر **(أحمد حسن الخميسي، 2014: 158-159)**.

الوحدات التعليمية أو النسقية (المجمعات التعليمية):

انبعثت الفلسفة الكامنة وراء الوحدات التعليمية (المجمعات التعليمية) من فلسفة تفريد التعليم، وهي مبنية على الحقيقة المتعارف عليها، وهي أنّ كل طالب يتمتع بقدراته الخاصة وهو فريد في خبرته، عاداته وأساليبه التعليمة، وسرعته في التعلم.

وعليه لابدّ أن يعمل على تنمية نفسه وتطويرها إلى الحد الذي تسمح به قدراته، ويحصل بالتالي على تحقيق ذاته.

لقد مرت الوحدات التعليمية المستخدمة اليوم في برامج تفريد التعليم بمراحل متعددة حتى وصلت إلى ما هي عليه الآن من تطور النسقية، الوحدة التعليمية المصغرة، وقد تندرج تحت ما يسمى بالحقيبة التعليمية.

يتفق كل من شارلز (Charles 1980) ومرعي (1983) والظاهر (1993) على أنّ الوحدة التعليمية هي مادة تعليمية محدّدة الأهداف، قد تكون درسًا أو جزءًا من مقرر أو جزء من منهج ترتكز عمليًا على زيادة مشاركة الطالب في العملية التعليمية وتفاعله الذي يأخذ شكل نشاطات تعليمية متنوعة تمكنه من تحقيق الأهداف المحدّدة ليصل إلى مستوى مقبول من الإتقان حسب الخطة المنظمة.

يشير الحيلة (1996) إلى أنّ الوحدة التعليمية أو النسقية هي لبنة في بناء الحقيبة التعليمية، وقد تتخذ أشكالا متنوعة ومختلفة فقد تكون على هيئة مادة تعليمية مطبوعة أو مادة مسموعة أو مرئية مصورة أو صور أو مادة مبرمجة مطبوعة مرئية الصورة، وقد تدمج بين هذه جميعها.

من خلال ما سبق نستخلص أنّ الوحدة التعليمية هي برنامج متكامل مستقل نسبيًا، تتابع فيه المهمات والإجراءات والفعاليات والخبرات التعليمية اللازمة لتحقيق هدف أو مجموعة أهداف الوحدة.

صفات ومميزات الوحدة التعليمية أو النسقية:

قد حدّد غاين (2001) جملة من الصفات للوحدة التعليمية أو النسقية من أهمها:

– **التركيز على الأهداف والأنشطة:** تركز الوحدات التعليمية على الأهداف التعليمية والنتاجات المتوخاة فضلاً عن تركيزها على الأنشطة التي تعد الوسيلة لتحقيق هذه الأهداف.

– **التوجه الشخصي للطالب:** تتيح لكل طالب العمل وفقًا لسرعته الخاصة، فالوحدات التعليمية كمواد مفردة لا إلى مقارنة الطلبة بعضهم بعضا فيما حققوا منها وإنما يحكم عليها بالقياس إلى الأهداف التي تمكنوا من تحقيقها والنتاجات التي استطاعوا بلوغها.

– **البدائل التعليمية المختلفة:** بحيث لا يكتفي الطالب بدراسة المادة العلمية، بل قد يطلب إليه القيام بأنشطة عملية بديلة محدّدة أو قد يطلب إليه حضور فيلم تلفزيوني بديل أو مكمل لوحدة تعليمية معينة.

– **القابلية للتطور**: لما كانت الوحدة التعليمية مادة مرنة تستهدف فئة محدّدة تخضع للتقييم بعد التصميم، لذا فهي تختلف عن الكتب المقررة، وبالتالي فإنّ التطويرات والتعديلات يمكن أن تدخل عليها باستمرار، وهذا يتفق مع المدخل العلمي لتصميم المناهج **(محسن كاظم الفتلاوي، 2004: 137-138)**.

15-البرامج التربوية للمعاقين بصريا:

يقصد بالبرامج التربوية للمعوقين بصريا طريقة تنظيم تعلمي وتربية المعاقين بصريا. وهناك أكثر من طريقة لتنظيم هذه البرامج، تتراوح في مرحلة المدرسة من المدرسة العادية إلى المدارس الداخلية. وفيما يلي نناقش هذه البرامج التربوية:

1. مراكز الإقامة الكاملة للمعاقين بصريا:

تعتبر مراكز الإقامة الكاملة للمعاقين بصريا من أقدم البرامج التربوية للمعاقين بصريا، حيث يتوافر فيها هيئة التدريس المتخصصة والأدوات والوسائل والأجهزة المعينة المناسبة للمعاقين بصريا، وتسير الدراسة فيها على نفس نظام مدارس المبصرين في جميع المراحل مع تعديل بسيط يتلاءم مع الظروف البصرية للمعاقين بصريا، أما المناهج التعليمية فتسير تماما كمناهج التعليم في مدارس التعليم العام مع اعتمادها على التعليم بطريقة (برايل) في القراءة والكتابة، ويعتبر البعض مراكز الإقامة هي المكان المناسب لتقديم الخدمات التربوية والنفسية للأطفال المعاقين بصريا، حيث تتبع فيها طرق تربوية خاصة وتتوافر بها الإمكانيات الخاصة اللازمة للطفل المعاق بصريا. وتتوفر فيها الإقامة للأطفال الذين يأتون من قرى ومدن بعيدة عن مدارس النور، وبهذا تجنبهم مشكلة المواصلات اليومية، فضلا عن جو هذه المراكز وما يتوافر فيها من توجيه سليم وخدمات تربوية ونفسية للطفل المعاق بصريا.

كما تتيح هذه المراكز للطفل المعاق بصريا الفرصة المناسبة للتعامل مع رفاقه من المعاقين بصريا مما يحرره من الشعور بالخجل أو النقص أو الدونية ويجعله يقبل عاهته ويرضى عن نفسه، إلا أنها قد تسبب بعض المشكلات للأطفال المعاقين بصريا، حيث تعزل الطفل عن أسرته ومجتمعه وأقرانه العاديين، وتؤدي إلى انعكاسات نفسية سالبة على المعاقين وعلى تكيفهم الشخصي والاجتماعي، هذا إلى جانب ارتفاع تكاليفها بالنسبة للمدرسة الخارجية والنتائج المتحصل عليها من قبل المعاقين المعزولين في مدرسة داخلية ليست أفضل من التي يحصل عليها المعاقين المندمجين في مدارس عادية أو في مجتمع العاديين الذي تتيحه المدرسة الخارجية.

2. دمج المعوقين بصريا في الصفوف الخاصة الملحقة بالمدرسة العادية أو في الصفوف العادية في المدرسة العادية:

حيث يتم وضع المعاقين بصريا في فصول ذات تجهيزات خاصة ملحقة بالمدارس العادية ولكن الطفل يترك فصله من حين لآخر أثناء اليوم المدرسي ليشارك زملاءه المبصرين في نشاطهم الذي لا يحتاج إلى مجهود بصري، أو يتم وضع المعاقين بصريا في فصول عادية للأسوياء ذات تخطيط تربوي خاص حيث يسمح للطفل المعاق بصريا أن يترك الفصل العادي ويذهب إلى فصل خاص يزاول فيه النشاط التربوي المحتاج إلى استعمال دقيق للبصر. ويقوم هذا الرأي على زيادة إدماج الطفل المعاق بصريا مع المبصرين ومساعدته على إبراز ما عنده من قدرات وميول وتقويتها.

لهذا النوع من الدمج مزاياه والتي تتمثل في السماح للأطفال المعاقين بصريا بالاندماج في الحياة العادية مع العاديين باستمرار ومع زملائهم العاديين بصفة خاصة. كما أنها تتيح للطفل المعاق بصريا بالاختلاط مع زملائه المعاقين بصريا وكذلك مع زملائه الأسوياء ومحاولة مجاراتهم في تحصيل الخبرات والإسهام في الأنشطة وهذا يعتبر غاية كل عمل تربوي وتأهيلي، كما أنها تجنب الطفل المعاق بصريا العزلة الاجتماعية التي يشعر بها **(طه عبد العظيم حسين، 2008: 297--299)**.

16- حاجات المعاقين بصريًّا:

من بين الحاجات التي يسعى المعاقين بصريًّا إلى تحقيقها نجد:

1. الحاجة إلى الطعام والشراب والدفء والحماية: يعتبر إرضاء حاجات الطفل الأساسية حجر الزاوية في بناء الشخصية وتشكيل سلوكه ومؤثرا هاما على صحته النفسية.

2. الحاجة إلى الانتماء: هي حاجة أساسية تنبع عن طبيعة الإنسان بوصفه مخلوقًا اجتماعيًا بفطرته، مما يجعله في حاجة دائمة إلى وسط اجتماعي تتوافر فيه جوانب العلاقات والارتباطات الاجتماعية.

3. الحاجة إلى الشعور بالأهمية: يحتاج كل إنسان إلى الشعور بالأهمية، غير أنّه كثير ما يشعر الطفل المعاق بأن اهتمام غيره به هو بسبب إعاقته، وليس من أجله كإنسان جدير بالاهتمام والاحترام، مما يعيقه ويقتل لديه الحافز أو الرغبة في القيام بأي عمل من أجل التغلب على إعاقته.

4. الحاجة إلى الشعور بالقدرة على العطاء: يجب منح الطفل المعاق الوقت لكافي للتعلم والقيام ببعض الأعمال فليس هناك شعور أسوأ من الحرمان الشخص من الشعور بقدرته على العطاء وإشعاره بعدم جدواه وأهمية. شرط أن تكون هذه الأعمال تتناسب وإمكانيته وتلائم إعاقته حتى لا يصاب بإحباط.

5. الحاجة إلى شعور المعاق بإنسانيته: يحتاج الطفل بشكل عام إلى لشعور بذاته وبشخصيته، وهو يعمل في سبيل ذلك إلى التعرف على حدود قدراته وما له وما عليه، وذلك من خلال علاقاته مع الآخرين، ويشعر المعاق على وجه الخصوص بحساسية زائدة تجاه احترام أو عدم احترام الآخرين له. لعل أهم ما يساهم في شعور المعاق بإنسانيته ونم شخصيته ما يلي:

- الشعور بالثقة.
- الشعور بالهوية.
- الشعور بعاطفة الأبوة (الوالدية).
- الشعور بالاستقلال.
- الشعور بالقدرة على الإنتاج.
- الشعور بالألفة والمودة.
- الشعور بالتكامل بمعنى أنه شخص عادي ككل الناس.

17- الاحتياجات التربوية للمعوقين بصريًا:

- يمكن تلخيص أبرز الاحتياجات التربوية الخاصة بالأفراد المعوقين بصريًا بما يلي:

أوّلا – مهارة القراءة والكتابة بطريقة برايل:

طريقة برايل (Braille) عبارة عن نظام كتابة الحروف عن طريق النقط النافرة، وسميت هذه الطريقة باسم مبتكرها الفرنسي لويس برايل Louis Braille (1809-1852).

تتم الكتابة بطريقة برايل عن طريق خلية من ستة نقاط، تشير إلى حرف ما حسب النقط النافرة من تلك الخليّة. يقوم الكفيف بقراءة برايل عن طريق اللمس، كما يمكن أن يستخدم أدوات معينة في كتابة برايل، ومنها الآلة المعروفة باسم آلة الطباعة بيركنز (Berkins Brailler) وآلة المسطرة والمخرز (Stat & Stylus).

من الجدير بالذكر أنّ هناك ورقًا خاصًا لكتابة برايل، هذا ويجب البدء بتعليم الكفيف برايل مع بداية دخوله المدرسة، وملاحظة أنّ الطالب يحتاج إلى سنوات عدّة لإتقانها. وحتى عندما يتقن الطالب القراءة والكتابة بطريقة برايل، فإنّ سرعته في أداء ذلك تبقى أقل بكثير من سرعة المبصرين في الكتابة والقراءة. **(مصطفى نوري القمش وآخرون، 2007: 126-127).**

ثانيا – تدريب الحواس الأخرى والبصر المتبقي:

لتعويض فقدان حاسة البصر لدى المعوّق بصريًا يجب العمل على تدريب الحواس الأخرى، ومن أهم هذه الحواس التي يجب التدريب عليها حاستا السمع واللّمس، إذ أنّ الكفيف يعتمد عليهما بشكل كبير إلى جانب الحواس الأخرى في الاتصال بالعالم الخارجي والمحيط به.

يعتقد البعض خطأ أن هاتين الحاستين، تتطوران تلقائيا لدى الكفيف وفي حقيقة الأمر فإن الكفيف بحاجة إلى تدريب منظم لتنميتها. ففي المجال السمعي يتم تدريب الكفيف على تمييز الأصوات ومهارات الإصغاء، وكذلك الحال بالنسبة لحاسة اللّمس وتنمية درجة التمييز اللمسي لديه خاصة وأنّ قراءة برايل تتطلب درجة عالية من التمييز اللّمسي برؤوس أصابع اليد.

ثالثا – التدريب على التنقل والتعرف والتوجه:

يقصد بمهارات التعرف (Identification) أن يستخدم المعوق بصريًّا حاسة اللّمس من أجل معرفة الشيء أو الأشياء التي تعرض لها في البيئة، وكذلك التمييز بين هذه الأشياء وإدراكها كوحدة بالعلاقة مع غيرها من الأشياء.

1. أمّا التوجه (Orientation) فهو استخدام الحواس المختلفة لمعرفة الجسم وعلاقته بالأشياء الأخرى في البيئة، وأما التنقل (Mobility) فهو الانتقال من مكان إلى مكان بالمشي أو بمساعدة الأدوات والأجهزة التي تساعد في التنقل. ومن أجل تطوير مهارات الإدراك الحسي الحركي الضرورية للتنقل والتعرف والتوجه يستوجب تدريب الفرد على نشاطات المشي المختلفة ونشاطات الركض ونشاطات الرمي ونشاطات القفز. **(مصطفى نوري القمش وآخرون، 2009: 130).**

18- الوقايـة من الإعاقـة البصريـة:

للوقاية من الإعاقة البصرية يجب إتباع النصائح التالية:

– الكشف الطبي الأولي على راغبي الزواج من الأقارب خاصة.

– تهيئة الرعاية الصحية المناسبة للأم أثناء فترة الحمل وعملية الولادة.

– تجنب الأم الحامل لتناول الأدوية والعقاقير إلا بأمر الطبيب **(سليمان عبد الواحد، 2010: 152).**

– منع الأطفال من اللعب أو الإمساك بأي شيء مذبذب أو حاد مثل السكاكين والمقصات والإبر.

– يستحسن لبس نظارات وقائية بالنسبة لمن يعملون في المعامل ويستعملون الأحماض كذلك بالنسبة للعمال الذين يقومون مثلا باستعمال المطارق والدق على الحديد أو المسامير وخلافه.

– لبس نظارات شمسية لمن يعملون مدة طويلة في ضوء الشمس الساطع أو الزوابع الرملية.

– عدم التهاون في استشارة الطبيب الأخصائي عند الإصابة بأي شيء يدخل العين مما سبق الإشارة إليه أو غيره من الأشياء المماثلة لإجراء العلاج المناسب للحالة **(خليل المعايطة، 2000: 71)**.

خلاصة:

من خلال ما تناولناه في هذا الفصل نستنتج أنّ الاعاقة البصرية تؤثر على الجانب التربوي و الاجتماعي للفرد المعاق. وحتى لا ينمي فيه مشاعر الاحباط واليأس وجب منحه فرصة من تحقيق ذاته في الوجود من تعلم وفرص للعمل كغيره من العاديين ويشترط أن يكون العمل ملائما لقدراته وهذا عن طريق توفير له برامج ومناهج وخطط تربوية خاصة به.

الباب الثاني

الجانب الميداني

الفصل الأول

الدراسة الميدانية وإجراءاتها

تمهيد:

تعتبر الدراسة الميدانية تكملة للجانب النظري، فهي تعطي صورة وتزيل الغموض عنه، فيظهر ذلك في الميدان الذي تقام به الدراسة. فهي تسعى إلى الإجابة عن إشكالية البحث، والتحقق من صحة الفروض.

1- منهج البحث:

اعتمدت الباحثة في دراستها هذه المنهج التجريبي تصميم شبه تجريبي. يعد المنهج التجريبي أقرب مناهج البحوث لحل المشكلات بالطريقة العملية والمدخل الأكثر صلاحية لحل المشكلات التعليمية النظرية والتطبيقية، وتطويل بنية التعليم وأنظمته المختلفة **(سامي محمد ملحم، 2007: 421)**.

التصميم شبه تجريبي لأنه يعتمد على مجموعة واحدة، وقد استعمل تصميم المجموعة الواحدة في البحث العلمي بقياس قبلي وقياس بعدي، حيث قمنا بقياس تقدير الذات قبل وبعد تعرض العينة للبرنامج المتضمن التعليم الفردي المدعم بتلبية الاحتياجات التربوية الخاصة.

2- ميدان البحث:

2-1 الدراسة الاستطلاعية:

إنّ حب الاستطلاع من خصائص البحث العلمي الفعّال، فالدراسة الاستطلاعية خطوة هامة للقيام بأي بحث.

وعليه فإنّ الدراسة الاستطلاعية أهم مرحلة من مراحل البحث العلمي، فبناءً على التجربة الاستطلاعية وعلى ضوء ما يصادف الباحث من صعوبات وما يظهر من النواحي التي تستوجب التفسير، فإنّه يقوم بالمراجعة النهائية لخطوات البحث حتى يكون مطمئنًا لسلامة التنفيذ والفرصة للتعديل ولا يتسنى له ذلك بعد التطبيق" **(بركات محمد خليفة، 1979: 76)**.

تهدف الدراسة الحالية إلى تعرف الباحثة أكثر بالفقه، وبما أن الموضوع الذي سوف نتناوله بالدراسة هو "أهمية التعليم الفردي المدعم الفردي المدعم بتلية الاحتياجات التربوية الخاصة على تحسين تقدير الذات لدى المعاقين بصريًا".

لذا تطلب الأمر القيام بدراسة استطلاعية لمعرفة خصائص الاحتكاك بهذه الفئة للتعرف على مستوى تقدير الذات لديهم، كذلك تدوين ملاحظات المختص النفسي والبيداغوجي والمعلمين بالمدرسة.

كما قامت الباحثة في هذا البحث بدراسة استطلاعية سيكومترية أرادت من خلالها التحقق من صدق وثبات المقياس المتمثل في مقياس تقدير الذات لدى الأطفال.

قبل البدء بتطبيق المقياس قامت الباحثة بعدة زيارات ميدانية إلى مدرسة الأطفال المعاقين بصريًا بالعاشور، ومن ثمّ اندمجت داخل صفوف الساهرين على شؤون الأطفال المعاقين بصريًا.

لاحظت الباحثة أن فئة الأطفال المعاقين بصريًا ممن لديهم بقايا بصرية، هي الفئة المناسبة للبحث، لأن أفراد هذه الفئة مناسبة للبرنامج المقترح من طرف الباحثة. ومن أجل التأكد من صدق وثبات الاختبار، قامت الباحثة بتطبيق مقياس تقدير الذات لدى الأطفال على عينة استطلاعية للتحقيق، قوامها (40) طفل معاق بصريًا تبلغ أعمارهم ما بين 12 و16 سنة.

بعد ذلك اختيار عينة البحث التي طبق عليها البرنامج، ويهدف التقرب أكثر من هذه الفئة كانت الباحثة تحضر في الحصص التعليمية حتى تتمكن من التعرف على احتياجاتهم التربوية كحصص الرياضيات والعلوم والتاريخ – الجغرافيا، للتعرف على أهم الصعوبات التي يواجهونها ومحاولة إيجاد بعض الأساليب وأي نوع من التعليم المناسب لهم.

كذلك مراقبة سلوكهم في غرفة الصف وفي فناء المدرسة وتدوين أهم الملاحات.

من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة الاستطلاعية:

- ملائمة مقياس تقدير الذات لدى الأطفال لفئة الدراسة – الأطفال المعاقين بصريًا –.
- اختيار عينة الدراسة.

2-2 ميدان اجراء الدراسة:

تمّ إجراء الجانب الميداني لدراستنا في مدرسة الأطفال المعاقين بصريًا بالعاشور بالجزائر العاصمة، في الفترة الممتدة بين شهر ماي 2018 إلى غاية شهر ماي 2019، حيث تتكفل المدرسة بالأطفال والمراهقين القاصري البصر والكف التام. تتراوح أعمارهم ما بين 5 سنوات و20 سنة.

- تعمل المدرسة بنظامين داخلي ونصف داخلي بقدرة استيعاب 200 مقعد بيداغوجي.
- تضم المدرسة الأقسام التعليمية التالية:
  - 18 قسم بيداغوجي: 6 أقسام لمستوى المتوسط و12 قسم خاص بالابتدائي.
  - المكتبة السمعية، قاعة الإعلام الآلي.
  - قاعة متعددة الرياضات، قاعة الموسيقى.
  - مخبر العلوم الطبيعية.
  - ورشة طبخ والتدابير المنزلية.
  - ورشة الأشغال الثقافية والتربوية.

جدول رقم (01): يبيّن توزيع أفراد طاقم التأطير بمدرسة الأطفال المعاقين بصريًا بالعاشور

المستوى	أخصائي نفساني بيداغوجي	أخصائي نفساني عيادي	أخصائي نفساني أرطفوني	مربي مختص	مساعد اجتماعي	طبيب عام	طبيب أسنان	أخصائي تربوي	المجموع
التكرار	1	2	1	20	1	1	1	3	30

يتبين من خلال الجدول أعلاه توزيع أفراد طاقم التأطير بتكرار (01) فيما يتعلق بكل من الأخصائي النفساني البيداغوجي ،أخصائي نفساني أرطفوني،مساعد اجتماعي،طبيب عام،طبيب أسنان.أما أخصائي نفساني عيادي نلاحظ أنه يوجد (02).و أخصائي تربوي هناك (03).أما عدد المربي المختص بلغ عددهم (20) مربي،و في المجموع بلغ عددهم (30) فرد .

الجانب التعليمي:

البرنامج المتبع بطوريه الابتدائي والمتوسط مطابق لبرنامج وزارة التربية الوطنية مع اختلاف في تقنية الكتابة، أي بطريقة البرايل وبالوسائل البيداغوجية المكثفة.

3- عينة البحث:

يتم تحديد عينة البحث حسب موضوع البحث، من أجل تحقيق أهدافه والتحقق من فروضه.

قامت الباحثة باختيار عينة البحث بطريقة قصدية (عمدية)، "يتم اللجوء إلى هذا الصنف من المعاينة عندما لا يكون أمامنا أي اختيار وهي الطريقة التي تستخدم عندما لا نستطيع اختيار العناصر بطريقة عشوائية" **(موريس أنجرس، 2006: 311).**

أوّلاً: تم اختيار 20 فرد يتميزون بالإعاقة البصرية (بقايا بصرية) من المجتمع الأصلي المتكون من 202 فرد.

ثانيًا: تم تطبيق اختبار تقدير الذات للأطفال لتشخيص مستوى تقدير الذات عند هذه الفئة.

في الأخير تم تحديد العينة النهائية للبحث المقدر عدده بـ 12 طفل، تتراوح أعمارهم بين (13 – 15) سنة ممن لديهم بقايا بصرية، أي فئة المعاقين بصريًا ممن لديهم مستوى منخفض لتقدير الذات.

1-3 خصائص ومميزات عينة البحث:

جدول رقم (02): توزيع العينة حسب متغير الجنس

الجنس	العدد
الإناث	08
الذكور	04

يتبين من خلال الجدول أعلاه،أن عددالإناث يفوق عددالذكور،حيث قدر عدد الإناث بـ8 من مجموع عينة البحث،أما الذكور فقد وصل عددهم إلى 4 من مجموع عينة البحث،أي نصف عدد الإناث .

- **توزيع أفراد العينة حسب المستوى الدراسي:**

جدول رقم (03): توزيع أفراد العينة حسب المستوى الدراسي

المستوى الدراسي	التكرار
1 أساسي	04
2 أساسي	03
3 أساسي	03
4 أساسي	02

- يتبين من خلال الجدول أعلاه أن توزيع أفراد العينة حسب المستوى الدراسي في السنة الأولى أساسي يقدر بـ04 أفراد ،أما في السنة الثانية يقدر بـ03 أفراد، وفي السنة الثالثة أساسي يقدر ب03 بأفراد،و أما في السنة الرابعة أساسي فبقدر ب02 فردين.

- **توزيع أفراد العينة حسب السن:**

جدول رقم (04): توزيع أفراد العينة حسب السن

السن	إنـاث	ذكور
14 – 12	02	00
15 – 14	03	00
18 – 16	03	04

-يتبين من خلال الجدول أعلاه أن أفراد العينة حسب الفئة العمرية (12−14) سنة يقدر بـ02 أفراد،أما الأفراد من(14−15) سنة يقدر بـ 03 أفراد،و أما الأفراد من (16−18) سنة يقدر بـ(07) أفراد ،03إناث و 04 ذكور.

4- أدوات البحث:

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة الأدوات التالية:

1. اختبار تقدير الذات للأطفال.
2. برنامج يتضمن التعليم الفردي مدعم بتلبية الاحتياجات التربوية الخاصة من إعداد الباحثة.

4-1 اختبار تقدير الذات للأطفال:

4-1-1 التعريف بالاختبار:

أعدّ هذا المقياس في الأصل س. كوبر سميث S. Cooper Smith بعنوان Cooper Smith Self Esteem Inventory، من صورتين (أ)، (ب). الصورة (أ) طويلة والصورة (ب) قصيرة، وقد ذكر كوبر سميث أنّ معامل الارتباط بين الصورتين 0,88. ولذا يمكن الاقتصار على استخدام الصورة القصير في البحوث التي تجري على تقدير الذات توفيرًا للوقت والجهد والمال، والمقياس الحالي مؤسس على الصورة القصيرة. وقد قام باقتباسه وإعداده د. فاروق عبد الفتاح موسى، د. محمد أحمد دسوقي.

كما تم تقنين الاختبار على البيئة الجزائرية من طرف الباحثة،حيث تأكدت من صدق و ثبات المقياس.

يتكون الاختبار من 25 عبارة يقابل كلا منها زوجان من الأقواس أسفل كلمتي، نطبق ولا تنطبق. وعلى المفحوص أن يستجيب لكل عارة بوضع علامة (X) بين القوسين الموجودين أسفل الكلمة التي يرى أنّها تنطبق عليه

يستطيع الأفراد من سن 12 سنة و ما بعدها أن يجيبوا على الاختبار،كمايطبق بصفة فردية أو جماعية. **(فاروق عبد الفتاح موسى،1981 :8-9).**

- **التنقيط:**

تعطى العلامة (1) إذا أجاب (تنطبق)، وتعطي العلامة (0) إذا أجاب (لا تنطبق)، وهذا بالنسبة للعبارات الموجبة وهي: 1، 4، 5، 8، 9، 14، 19، 20.

وتعطى العلامة (1) إذا أجاب (لا تنطبق)، وتعطى العلامة (0) إذا أجاب (تنطبق)، وهذا بالنسبة للعبارات السالبة وهي: 2، 3، 6، 7، 10، 11، 12، 13، 15، 16، 17، 18، 21، 22، 23، 24، 25.

ثم في المجموعة يضرب في (4).

- **تصنيف مستوى تقدير الذات:**

جدول رقم (05): تصنيف مستوى تقدير الذات

مستوى تقدير الذات	الدرجة
تقدير الذات منخفض	0 – 40
تقدير الذات المتوسط	40 – 60
تقدير الذات مرتفع	60 – 100

- **التطبيق:**

يستطيع الأفراد من سن 12سنة و ما بعدها أن يجيبوا على الاختبار. كما يمكن أن يقرأ الفاحص التعليمات وفقرات الاختبار جهريا، ويتيح الفرصة للمفحوصين للأسئلة والاستفسار.

- ففي دراستنا قامت الباحثة بقراءة فقرات الاختبار لكل مفحوص كما قامت بتدوين الإجابات .

- **زمن تطبيق المقياس:**

ليس للاختبار زمن محدّد للإجابة، لكن لوحظ من خلال الدراسة الاستطلاعية أنّ المفحوص يستطيع الانتهاء من الإجابة زمن يتراوح بين 10 –15دقائق.

4-1-2 صدق وثبات المقياس:

قامت الباحثة بدراسة استطلاعية لاختبار تقدير الذات للأطفال، وبما أنّ عينة الدراسة هي: فئة المعاقين بصريًا اضطرت الباحثة إلى القيام بإملاء عبارات المقياس على التلاميذ ووضع علامة (X) في الخانة المناسبة حسب إجابة التلاميذ.

كما قامت الباحثة بترجمة بعض عبارات المقياس من اللغة العربية كما هي موجودة في المقياس إلى العامية الجزائرية حتى يفهمها المفحوصين.

استغرقت عملية التطبيق على العينة الاستطلاعية (3) أشهر في الفترة الواقعة بين شهر ماي وشهر سبتمبر 2018.

وعليه تمّ تطبيق المقياس على كل العينات التي مثلت الدراسة الحالية (عينة الدراسة الاستطلاعية، وعينة دراسة التقنين، وعينة دراسة حالات تطبيق البرنامج).

تألفت عينة التقنين من (40) تلميذ معاق بصريًا من مدرسة الأطفال المعاقين بصريًا بالعاشور.

1. صدق المقياس:

لقد تمّ اختبار الصدق التجريبي للاختبار من خلال الدراسات السابقة في البيئة العربية، حيث قام الباحثان (فاروق عبد الفتاح موسى – محمد أحمد الدسوقي) بحساب معامل الارتباط بين درجات عينة من طلاب وطالبات الصف الثالث ثانوي). وقد بلغ معامل الارتباط عند الذكور (0,84) و(0,91) عند البنات. كما تمّ التأكد من صدق المقياس في البيئة الجزائرية من قبل.

وللتأكد من صدق المقياس في الدراسة الحالية، قامت الباحثة بتطبيق المقارنة الطرفية لحساب الصدق التمييزي للمقياس.

وقد بينت نتائج التحليل وجود معامل الصدق دال إحصائيا عند 0,01، حيث أنّ قيمة ت 15,54 دالة عند 0,01، وهذا يعني أن للمقياس القدرة على التمييز وبالتالي فهو صادق وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (06): نتائج تطبيق المقارنة الطرفية لحساب الصدق التمييزي لمقياس تقدير الذات للأطفال

العينة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
العينة العليا	11	74,18	4,85	15,54	0,01
العينة الدنيا	11	31,27	7,76		

من خلال الجدول أعلاه بينت نتائج التحليل وجود معامل الصدق دال إحصائيا عند 0,01، حيث أنّ قيمة ت 15,54 دالة عند 0,01، وهذا يعني أن للمقياس القدرة على التمييز وبالتالي فهو صادق.

2. حساب الثبات:

للتأكد من ثبات المقياس في البحث الحالي اتبعنا الآتي:كيودر ريتشاردسون Kuder Richardson والتجزئة النصفية:

اعتمدت الباحثة طريقتي التجزئة النصفية وكيود ريتشاردسون Kuder Richardson للتأكد من ثبات المقياس، كون أنّ ألفا لـ: K. R يناسب المقاييس ذات الأوزان الثنائية (تنطبق / لا تنطبق) كما هو الحال على المقياس المعتمد في البحث الحالي، والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم(07): معامل الثبات بطريقتي ألفا K.R والتجزئة النصفية لمقياس تقدير الذات للأطفال

مقياس تقدير الذات للأطفال	معامل ألفا KR	معامل رولون
الدرجة الكلية للمقياس	0,54	0,59 RL

يوضح الجدول أعلاه معامل الثبات بطريقة ألفا K.R ومعامل رولون R.L لقياس اتساق البنود لمقياس تقدير الذات للأطفال، نلاحظ أن قيمتي معامل الثبات فوق المتوسط حيث قدرت بـ 0,54 .(kR) و 0,59 (RL) ، وبالتالي يمكن اعتماد هذه النتيجة والوثوق بالمقياس كأداة في البحث الحالي.

2-4 برنامج فردي مدعم بتلبية الاحتياجات التربوية الخاصة لتحسين تقدير الذات للأطفال المعاقين بصريًا: (من إعداد الباحثة)

- **التعريف بالبرنامج:**

قمنا بإعداد البرنامج الفردي انطلاقا من بعض الدراسات التي تناولت التعليم الفردي وتقدير الذات لدى المعاقين بصريًا، ومن ثمّ تطبيقه على فئة من الأطفال المعاقين بصريًا بهدف تحسين تقدير الذات لديهم.

يتكون البرنامج الفردي المقترح في صورته الأولية من (05) جلسات بإتباع طريقة التعليم الفردي. ذلك عن طريق تحديد لأهم أهدافه ملم بالاحتياجات التربوية عند هذه الفئة، وتطبيقها خلال حصص تعليمية على فئة من الأطفال المعاقين بصريًا لتحسين تقدير الذات لديهم، تحت إشراف الباحثة من خلال حضورها في القسم للحصص التعليمية ومشاركتها للأساتذة عن طريق عرض لأهم الأهداف التعليمية، التي يجب تحقيقها بإتباع الخطوات الخاصة بالبرنامج.

- **محتوى البرنامج:**

اعتمدت المادة التعليمية للبرنامج على مجموعة الكتب التي تناولت التعليم الفردي وأهدافه مع التركيز على أهم الأمور التي يجب مراعاتها عند الخطيط له، ومن ثمّ تطبيق أشكال تفريد التعليم حسب النشاط المراد تعليمه. من بين هذه المراجع (ماجدة السيد عبيد، 2000)، (صلاح الدين عرفة محمود، 2005)، (توفيق أحمد مرعي، 2007).

كذلك التطرق إلى الكتب التي تناولت تقدير الذات عند المعاقين بصريًا ككتاب (عبد الرحمن سيد سليمان، 2001).

- **أهداف البرنامج:**

يهدف هذا البرنامج إلى تحسين تقدير الذات لدى مجموعة من الأطفال ضعاف البصر، بتحسين تقدير الذات المنخفض لديهم، عن طريق توضيح بعض المفاهيم المجردة مراعاة الفروق الفردية. لهذا اعتمدت الباحثة على طريقة التعليم الفردي الذي يكون فيه المعلم مع التلميذ خطوة بخطوة، وجهًا لوجه عن طريق: جذب انتباه التلميذ من خلال مناداته وتوجيهه والتركيز معه خلال الحصة.

ويتم تحقيق الأهداف من خلال عدد الجلسات المحدّدة وزمن كل جلسة، ويقوم البرنامج على مجموعة ضمن الأهداف هي

1. الأهداف التعليمية: تتمثل في تكييف التعليم حتى يتناسب مع خصائص التلاميذ المعاقين بصريًا.

2. الأهداف الاجتماعية: يتمثل في تنمية الاستقلالية لدى عينة البرنامج من خلال التدريب على مهارة الحركة والتنقل.

3. الأهداف الترويحية: تتمثل في تحسين مفهوم الذات لدى التلاميذ، وذلك بتنمية الحواس والترويح عن النفس عن طريق التربية البدنية والأنشطة الثقافية التي تعدها المدرسة كالاحتفالات والرحلات.

- **حدود البرنامج (زمنيا – مكانيا – بشريا):**

زمنيًا: استغرق تطبيق هذا البرنامج حوالي (07) أشهر (من نوفمبر2018 إلى أفريل 2019)، بمعدّل حصة أو حصتين حسب نوع النشاط والهدف.

مكانيًا: مدرسة الأطفال المعاقين بصريًا بالعاشور.

بشريًا: (12) طفل معاق بصريًا – ممن لديهم بقايا بصرية، كذلك يتميزون بتقدير الذات المنخفض حسب النتائج المتحصل عليها من خلال مقياس تقدير الذات للأطفال.

- **خطوات إعداد البرنامج:**

مرّ البرنامج المطبق في هذه الدراسة بعدّة خطوات تتمثل في:

أوّلاً: الخطوات التمهيدية لبناء البرنامج في صورته المقترحة.

ثانيًا: تحكيم البرنامج.

ثالثًا: البرنامج في صورته النهاية.

أوّلاً – الخطوات التمهيدية لبناء البرنامج:

1. الإطلاع على العديد من الدراسات التي تناولت البر امج التعليمية للمعاقين بصريًا، مثل: دراسة "خنفور هشام، مأمون عبد الكريم، وادة فتحي" حول "العلاج النفسي الحركي في

تحسين مستوى الشعور بالأمن النفسي للطفل الكفيف". ودراسة "عبد العظيم سيبهام" حول "صعوبات التعلم الاكاديمية لذوي الاحتياجات الخاصة وأساليب علاجها"، ضعا البصر نموذجًا باستخدام الخطة التربوية الفردية.

كذلك دراسة "عبد القادر محمد عبد القادر" بعنوان " برنامج علاجي لصعوبات تعليم الرياضيات لدى التلاميذ المكفوفين بالمرحلة الابتدائية".

2. خصائص الأطفال المعاقين بصريًا: نجد العديد من الكتب والدراسات التي اهتمت بمناهج تعليم المعاقين بصريًا، من بين هذه الكتب نجد: مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة (جمال الخطيب، منى الحديدي). وكتاب "التقييم والتشخيص لذوي الاحتياجات الخاصة" (سعيد كمال عبد الحميد). وكتاب "إستراتيجيات تعليم الطلبة وذوي الحاجات الخاصة" (منى الحديدي، جمال الخطيب).

من بين الدراسات: دراسة "طمين حنان" حول "دور مدرسة المكفوفين في تنمية القيم البيئية لدى المتعلم الكفيف". كذلك دراسة "مروة محمد محمد الباز" حول "تطوير منهج الأنشطة العلمية الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائي في ضوء المناهج الموسعة للمعاقين بصريًا وأثره في تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحسية للتلاميذ".

من ثمّ تم تحديد محتوى برنامج التعليم الفردي لتحسين مستوى تقدير الذات من خلال الملاحظات التي أجريت طيلة عمل الباحثة مع هذه الفئة بتحديد الاحتياجات التربوية الخاصة بها، والتي تتمثل في:

- مهارة القراءة والكتابة بالبرايل.
- تدريب الحواس الأخرى.
- التدريب على التنقل.

هذه جملة من الاحتياجات الخاصة بفئة الأطفال المعاقين بصريًا محل الدراسة، وباعتماد البحث والإطلاع على الدراسات والبحوث الأكاديمية، استعملت الباحثة مقياس تقدير الذات للمعاقين بصريًا.

شمل المقياس مجموعة من المهارات نود الوصول إليها في هذه الدراسة وهي:

- الرضا عن الذات.
- تقدير الجسم.
- تقدير الذات الاجتماعي.
- الذات العامة.

ثانيًا – صدق المحكمين:

تم التأكد من صدق المحكمين بعرض البرنامج في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين. وقد كانت آرائهم متفقة مع ما قامت به الباحثة على العموم، لقد اقترح بعضهم بعض الإضافات المتمثلة فيما يلي:

- تمديد من جلسات البرنامج، كذلك التنويع من الأنشطة بحيث تكون مناسبة لأهداف الجلسات، وحتى لا يمل منها التلاميذ.
- إضافة فنيات أخرى للبرنامج.

وسائل العمل:

- قاعة الدراسة (القسم)
- قاعة الرياضة
- الملعب المتواجد في المدرسة
- آلة البرايل
- الخريطة المجسمة البارزة
- المعلّم

- مجموعة الأشكال الهندسية
- لوحة المكعبات الفرنسية
- حامل الورقة Tapis
- ورق شفاف وورق مقوى
- قلم الرصاص خاص
- التسجيلات الصوتية
- استخدام الحاسوب في بعض الأحيان في المكتبة (قاعة المطالعة)
- المجسمات
- كرة الجرس

الفنيات المستخدمة:

- التغذية الراجعة
- التوجيه اللفظي والبدني
- التشجيع
- النمذجة
- التعزيز بنوعيه المادي والمعنوي
- التكرار

عدد الجلسات، زمنها ونوعيتها:

تمّ إنجاز جلسات البحث خلال مدة زمنية بلغت شهرين، وهي تشمل الدراسة الاستطلاعية بعرض البرنامج على مجموعة من المحكمين مع انتظار الرد، وكيفية تطبيقه، كذلك اللقاءات والتعارف بين الباحثة والأطفال، وقد استغرق ذلك كلّه مدّة شهرين.

ثم بدأت الباحثة التطبيق الفعلي للبرنامج الذي دام حوالي 5 أشهر، بمعدل جلسة تمّ تقسيمها إلى مجموعة من الحصص (جلسة أو جلستين أسبوعيا).

أما التقييم البعدي فتمّ بعد أسبوع من نهاية البرنامج.

عدد الجلسات الكلية للبرنامج التعليمي الفردي يحتوي على5 جلسات، فالجلسة الأولى هي جلسة تمهيدية افتتاحية تدخل في إطار الإعداد القبلي بلغ زمنها ساعة من الزمن. وباقي الجلسات من الجلسة الثانية إلى الجلسة الرابعة، فهي جلسات تقويمية تعليمية تمّ إنجازها بطريقة فردية يتراوح زمن تطبيق كل واحدة منها ما بين (20د) إلى (30د).

أما الجلسة الخامسة فهي الجلسة الأخيرة – جلسة ختامية – تقويمية فردية مع تقديم معززات بمختلف أنواعها دامت حوالي (30د).

- **تقييم البرنامج:**

يتم تقييم فعالية البرنامج من خلال قياس مستوى تقدير الذات لدى الأطفال الذين طبق عليهم هذا البرنامج، وذلك باستخدام مقياس تقدير الذات لدى الأطفال الصورة المعربة، والمستخدم في الدراسة الحالية، وذلك على ثلاثة مراحل يطبق بطريقة فردية كما يلي:

– قياس قبل تطبيق البرنامج.

– قياس أثناء تطبيق مراحل البرنامج (تقييم مستمر) من أجل الوقوف على مدى الاستفادة من الجلسة.

– قياس بعد تطبيق البرنامج.

ثالثًا – عرض محتوى جلسات البرنامج المستخدم لتحسين تقدير الذات لدى فئة الأطفال المعاقين بصريًا:

امتداد تطبيق البرنامج التعليمي الفردي من شهر نوفمبر إلى غاية شهر أفريل.

جلسات البرنامج:

– **الجلسة الأولى:** جلسة افتتاحية. الزمن: ساعة.

الهدف: تحقيق الالفة بين الباحثة والأطفال.

الأنشطة: بعد اختيار مجموعة الأطفال الذين سوف يتم إخضاعهم للبرنامج، تقوم الباحثة بمشاركة وتدخل مع المعلم في القسم للتعرف وتحقيق الألفة بينها وبين الأطفال.

– **الجلسة الثانية:** تحديد الفروق الفردية بين التلاميذ ومحاولة مواجهتها. الزمن: 30د (تم تقسيمها إلى عدة حصص).

الهدف: تكييف التعليم حتى يتناسب مع خصائص التلاميذ.

الفنيات (الوسائل) المستخدمة: التعزيز المعوي، التغذية الراجعة، التوجيه اللفظي.

الأدوات: آلة البرايل، الخرائط البارزة.

الأنشطة: نشاط 1:

– حصة التاريخ (الاحتلال البيزنطي في شمال إفريقيا). توضيح الدرس من طرف المعلم، بحيث يقوم بتمرير الخرائط البارزة لكل واحد منهم، من ثمّ يقوم المعلم بتوضيح المعالم ومناقشة الدرس بصفة فردية.

– يقوم المعلم بالتأكد من أنّ التلاميذ قد استوعبوا الدرس بحيث يطرح الأسئلة بصفة فردية، مثلا: أن يحدّدوا المناطق التي مرّ بها الاحتلال البيزنطي في إفريقيا بواسطة الخريطة البارزة، يقوم بوضع أصابعهم على المناطق التي مرّ بها الاحتلال، وعند الخطأ تقوم المعلمة بتغذية راجعة فورية وبتوجيه لفظي.

نشاط 2: حضور مادة الجغرافيا:

– (الحضارة الفرعونية): استخدام الخرائط البارزة حتى يثبت المعنى في ذهن التلاميذ.

– تمرير الخرائط على التلاميذ ومن ثمّ قيام المعلمة بشرح الدرس على الجميع، ومن ثم التركيز مع أعضاء الدراسة بالحوار معهم ومناقشتهم بصورة فردية.

– مثلاً: عند التطرق إلى جوانب الحياة اليومية تحديد هذه الجوانب بخصاص وأمثلة.

– مثلاً: عند التطرق إلى الجانب العلمي ذكر ما يميزه من الكتابة الموجودة آنذاك ألا وهي الكتابة الهيروغليفية.

– عندما تتطرق المعلمة لجانب علمي آخر تركز على أعضاء الدراسة. مثلا: الطب توصف لهم كيف كان الطب قديمًا حتى يسهل للتلاميذ إدراك الفرق.

– يجيب أعضاء الدراسة بأن الطب قديما كان مركزًا على الأعشاب والعقاقير.

– تطرح الأستاذة أسئلة على التلاميذ فيما يخص الزراعة بمصر، وتركز أكثر مع أعضاء الدراسة بالتوجيه اللفظي عن طريق استخدام الخريطة البارزة، وفي كلّ مرة تستعمل التغذية الراجعة حتى تثبت الفكرة لديهم.

نشاط 3: نشاط الإنسان في بيئته.

– التطرق إلى المنطقة المعتدلة.

– تقوم الأستاذة بتمرير الخريطة البارزة على التلاميذ، ومن ثمّ تقوم بطرح أسئلة بصورة فردية مع التركيز مع مجموعة الدراسة.

– شرح كيف تكون الزراعة في هذه المنطقة مع مناقشة التلاميذ وخاصة أعضاء المجموعة عن أهم المحاصيل الزراعية المتواجدة في هذه المنطقة، كذلك الثروة الحيوانية في كل مرة تستخدم الأستاذة التعزيز المعنوي المتمثل في المدح والتغذية الراجعة.

– **الجلسة الثالثة:** التأكيد على مبدأ التعلم حتى التمكن. الزمن: 20د (تم تقسيمها إلى عدة حصص).

الهدف: التفاعل مع المعلومات التي يحصل عليها، وذلك بتنمية الحواس.

الفنيات (الوسائل) المستخدمة: التغذية الراجعة، التعزيز المعنوي، النمذجة، التشجيع.

الأدوات: لوحة المكعبات الفرنسية، حامل الورقة TAPI، ورق شفاف، ورق مقوى، قلم الرصاص خاص، المجسمات.

حضور مادة الرياضيات:

نشاط 1: مادة الجبر.

– استخدام لوحة المكعبات لإجراء العمليات الحسابية.

– إعطاء الوقت الكافي في حل المسائل الرياضية، مع مراقبة مجموعة الدراسة لمراعاة نقاط الضعف فيهم، وذلك من أجل تقويمها.

– مراقبة التلاميذ عند استعمالهم لهذه اللوحة، وذلك بالحرص على المكعبات لصغر حجمها حتى لا تضيع عند سقوطها على الأرض، ويصعب عليهم إيجادها خاصة ممن لديهم ضعف حاد في البصر.

نشاط 2: الهندسة

نظرية فيتاغورت

– توزيع حامل الورق على التلاميذ (TAPI) يوضع فوقه ورق مقوى وفوقه ورق شفاف.

– يستعمل منقلة فيها نقاط بارزة وكوس لرسم مثلث عن طريق قلم خاص حاد من حديد حتى يسهل على التلاميذ تحديد المعالم مراقبة الأستاذ للتلاميذ والتركيز مع كل واحد منهم بصورة فردية عند رسمهم للأشكال.

– توجيه أسئلة فردية لمجموعة الدراسة حتى يتأكد من مدى استيعابهم للدرس.

نشاط 3: مادة العلوم الطبيعية

المراكز العصبية.

– توضيح الدرس من طرف المعلم، ومن ثمّ المرور على التلاميذ الواحد تلوى الآخر، بشرح الأجزاء المكونة للمراكز العصبية عن طريق مجسم خاص بالدماغ يقوم التلاميذ بلمسه، وفي نفس الوقت يقوم المعلم بشرح الأجزاء المكوّنة للدماغ بصورة فردية.

– ولكي يقرّب الفهم للتلاميذ يقوم المعلم بلمس الأجزاء المكونة للمراكز العصبية لكلّ تلميذ على حدى ليثبت المعنى، مع توضيح الفصوص الأربعة المكوّنة للدّماغ.

نشاط 4: العناصر الأساسية لنمو النبات

التجربة 1:

– القيام بوضع نبات أخضر في أنبوب اختبار + محلول كنوب Knob ومنقوص الآزوت (P.K).

– يلاحظ التلاميذ ممن لديهم بقايا بصرية موت النبات، ولتقريب الفهم للجميع تقوم الأستاذة بمناقشة فردية مع التلاميذ والتركيز مع مجموعة الدراسة عن سبب موت النبات، ومن ثمّ تقوم الأستاذة بتغذية راجعة تفسر من خلالها سبب موت النبات الذي يعود إلى عدم توفّر عنصر الآزوت (N).

التجربة 2:

– تمرير أنبوب اختبار فيه نبات أخضر مع توفر كل العناصر المغذية لنمو النبات الأخضر. وعن طريق اللمس من طرف التلاميذ فرديًا يلاحظ النمو الجيّد للنبات.

– مناقشة التجربة مع التلاميذ والتركيز مع مجموعة الدراسة بتفسير كل العناصر الأساسية انمو النبات.

– هنا الأستاذة تستعمل النمذجة والتشجيع مع المجموعة.

– **الجلسة الرابعة:** التقليل من الاعتمادية في التعليم وتنمية الاستقلالية.

الهدف: تحمل مسؤوليات تعلمهم.

الفنيات المستخدمة: التكرار – التغذية الراجعة.

الأنشطة:

– حضور الباحثة في مختلف الحصص التي تختص بالتدريب كحصة التربية البدنية.

– مراقبة مجموعة الدراسة في مختلف الأنشطة في المدرسة وذلك من أجل:

– تدريب أعضاء جسم المعاق بصريًا (التلميذ) على الحركة والمرونة من خلال حصة التربية البدنية.

– التدريب على التنقل والتوجه والحركة حتى لا يرتطم بالأشياء ولا يكون بحاجة دائمة إلى أي كان ليتنقل.

– إنجاز مهامهم التعليمية لوحدهم فقط يتدخل المعلم للتصحيح لهم.

– تدريب التلميذ المعاق بصريًا على نسيق وإتزان حركة جسمية أثناء المشي حتى لا ينحرف اتجاهه. يرشده المربي في البداية حتى يدرك المسافة.

– هنا تتدخل الباحثة عند توجههم إلى الفناء في فترات الاستراحة.

– التقييم: معظمهم أدركوا المسافات.

– **الجلسة الخامسة:** تحين مفهوم الذات لكل متعلم.

الهدف: تنمية الحواس – الترويح عن النفس – تقوية ثقتهم بأنفسهم.

الفنيات المستخدمة: التعزيز بنوعيه المعنوي المتمثل في المدح والاستحسان والتشجيع، أمّا المادي تقديم بعض الهدايا، التوجيه البدني، تحليل المهمة.

الأدوات المستخدمة: كرة الجرس – بعض الآلات الموسيقية.

الأنشطة:

– حضور الباحثة حصة التربية البدنية والأنشطة الترويحية.

– تقديم كرة الجرس للتلاميذ في قاعة خاصة حتى يتمكن التلاميذ من التقاطها حتى وهم مستلقون على الأرض.

– تتدخل هنا الباحثة بتشجيعهم ومدحهم.

– وفي بعض الأحيان القيام بالنشاطات البدنية في ملعب المدرسة، يقوم المعلم والباحثة بمرافقتهم وتوجيههم بالنداء بأسمائهم لتدريبهم بطريقة مباشرة.

– تحليل المهمة من خلال شرح المعلم للمهارة المراد تعلمها قبل مزاولتها.

– التقييم: بعد التدريب.

5- الأساليب الاحصائية:

– بعد جمع البيانات عن طريق الأدوات المستعملة، استعملت الباحثة أسلوب الحساب الآلي spss، وذلك لإيجاد التحليلات الإحصائية التالية:

– المتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة.

– اختبار T لدلالة الفروق بين متوسطين لعينة واحدة.

– كيودر ريتشاردسون Kuder Richardson والتجزئة النصفية لقياس الثبات.

– طريقة الصدق التمييزي أو طريقة المقارنة الطرفية من أجل التأكد من الصدق.

الفصل الثاني

عرض ومناقشة النتائج

أولا – عرض النتائج:

أولاً – عرض نتائج الفرضية الأولى:

تشير الفرضية الأولى إلى" وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياس القبلي والبعدي في تطوير الذات العامة بعد تحسين مفهوم الذات لكل متعلم".

جدول رقم (08): دلالة الفروق في تطوير الذات العامة لدى التلاميذ المعاقين بصريًّا بعد تحسين مفهوم الذات لكل متعلم.

الاختبار	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	متوسط الفروق D	الانحراف المعياري لمتوسط الفروق SD	درجة الحرية df	قيمة T	قيمة حجم التأثير d
القبلي	12	12	8,33	6,02	11	4,79	1,70
البعدي	12	20,33					

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (08) نلاحظ أنّه يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة بين الاختبار القبلي والبعدي، حيث بلغ متوسط المجموعة في الاختبار القبلي (12) مقارنة بمتوسط حسابي لها في الاختبار البعدي بـ (20,33) المقدر بـ (8,33) وبانحراف معياري لمتوسط الفروق (6,02).

كما نجد قيمة (T) المحسوبة تقدر بـ (4,79) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01) كذلك حجم قيمة حجم التأثير (d) (الدلالة العملية) بـ (1,70) وهو تأثير كبير، عليه تقبل الفرضية الأولى.

عليه نقول أنّ الفرضية تحققت أي يوجد فرق دال إحصائيا بين القياس القبلي والبعدي، وهذا ما يدل على تطوير الذات العامة بعد تحسين مفهوم الذات لكلّ متعلم.

ثانيًا – عرض نتائج الفرضية الثانية:

تشير الفرضية الثانية إلى "وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياس القبلي والبعدي في تطوير الذات الاجتماعية بتنمية جانب التواصل لدى التلاميذ المعاقين بصريا".

جدول رقم (09): دلالة الفروق في تطوير الذات الاجتماعية بتنمية جانب التواصل لدى التلاميذ المعاقين بصريًّا

الاختبار	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	متوسط الفروق D	الانحراف المعياري لمتوسط الفروق SD	درجة الحرية df	قيمة T	قيمة حجم التأثير d
القبلي	12	9	4	3,41	11	4,06	1,44
البعدي	12	13					

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (09) نلاحظ أنّه يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة بين الاختبار القبلي والبعدي، حيث بلغ متوسط المجموعة في الاختبار القبلي (9) مقارنة بمتوسط حسابي لها في الاختبار البعدي بـ (13) المقدر بـ (4) وبانحراف معياري لمتوسط الفروق (3,41).

كما نجد قيمة (T) المحسوبة تقدر بـ (4,06) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01)، كذلك حجم قيمة حجم التأثير (d) (الدلالة العملية) بـ (1,44) وهو تأثير كبير، عليه تقبل الفرضية الثانية.

عليه نقول أنّ الفرضية تحققت أي يوجد فرق دال إحصائيًا بين القياس القبلي والبعدي، وهذا ما يدل على تطوير الذات الاجتماعية بعد تحسين مفهوم الذات لكلّ متعلم.

ثالثًا – عرض نتائج الفرضية الثالثة:

تشير الفرضية الثالثة إلى "وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياس القبلي والبعدي في تحسين الذات الوالدية الأسرية والمنزل و تنمية الاستقلالية لدى التلاميذ المعاقين بصريا".

جدول رقم (10): دلالة الفروق في تطوير الذات الوالدية والمنزل بعد التقليل من الاعتمادية و تنمية الاستقلالية لدى التلاميذ المعاقين بصريًّا

الاختبار	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	متوسط الفروق D	الانحراف المعياري لمتوسط الفروق SD	درجة الحرية df	قيمة T	قيمة حجم التأثير d
القبلي	12	8,33	11	5,15	11	7,39	3,17
البعدي	12	19,33					

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (10) نلاحظ أنّه يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة بين الاختبار القبلي والبعدي، حيث بلغ متوسط المجموعة في الاختبار القبلي (8,33) مقارنة بمتوسط حسابي لها في الاختبار البعدي بـ (19,33) المقدر بـ (11) وبانحراف معياري لمتوسط الفروق (5,15).

كما نجد قيمة (T) المحسوبة تقدر بـ (7,39) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01)، كذلك حجم قيمة حجم التأثير (d) بـ (3,17) وهو تأثير كبير، عليه تقبل الفرضية الثالثة.

عليه نقول أنّ الفرضية تحققت أي يوجد فرق دال إحصائيًا بين القياس القبلي والبعدي، وهذا ما يدل على تطوير الذات الوالدية والمنزل بعد تحسين مفهوم الذات لكلّ متعلم.

رابعًا – عرض نتائج الفرضية الرابعة:

تشير الفرضية الرابعة إلى "وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياس القبلي والبعدي في تحسين ذات العمل بعد التفاعل مع المعلومات التي يحصل عليها التلاميذ ".

جدول رقم (11): دلالة الفروق في تطوير ذات العمل لدى التلاميذ المعاقين بصريًّا بعد التفاعل مع المعلومات التي يحصل عليها

الاختبار	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	متوسط الفروق D	الانحراف المعياري لمتوسط الفروق SD	درجة الحرية df	قيمة T	قيمة حجم التأثير d
القبلي	12	6	0,67	2,31	11	1	0,32
البعدي	12	6,67					

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (11) نلاحظ أنّ الفروق ضعيفة جدًا بين متوسطات درجات المجموعة بين الاختبار القبلي والبعدي، حيث بلغ متوسط المجموعة في الاختبار القبلي (6) والمتوسط الحسابي لها في الاختبار البعدي بـ (6,67) المقدر بـ (0,67) وبانحراف معياري لمتوسط الفروق (2,31).

بلغت قيمة (T) المحسوبة تقدر بـ (1)، كذلك نلاحظ أنّ قيمة حجم التأثير (d) بـ (0,32) وهو تأثير ضعيف، عليه لا تقبل الفرضية الرابعة.

مما يدل على أنّ بعد ذات العمل في مقياس تقدير الذات للأطفال لم يتضح الإدراك لذات العمل بعد تحسين مفهوم الذات لكل متعلّم.

خامسًا – عرض نتائج الفرضية العامة:

تشير الفرضية العامة إلى "وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياس القبلي والبعدي في تحسين تقدير الذات بعد تطبيق برنامج التعليم الفردي لدى فئة من التلاميذ المعاقين بصريًّا"

جدول رقم (12): دلالة الفروق في تحسين تقدير الذات الكلية لدى فئة من التلاميذ المعاقين بصريًّا بعد تطبيق برنامج التعليم الفردي

الاختبار	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	متوسط الفروق D	الانحراف المعياري لمتوسط الفروق SD	درجة الحرية df	قيمة T	قيمة حجم التأثير d
القبلي	12	43,67	15,67	7,12	11	7,61	1,59
البعدي	12	59,33					

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (12) نلاحظ أنّه يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطات درجات المجموعة بين الاختبار القبلي والبعدي، حيث بلغ متوسط درجات تقدير الذات الكلية للأطفال في القياس القبلي (43,67)، ومقارنة بمتوسط حسابي لها في الاختبار البعدي بـ (59,33) المقدر بـ (15,67) وبانحراف معياري لمتوسط الفروق (7,12).

كما نجد قيمة (T) المحسوبة تقدر بـ (7,61)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0,01).

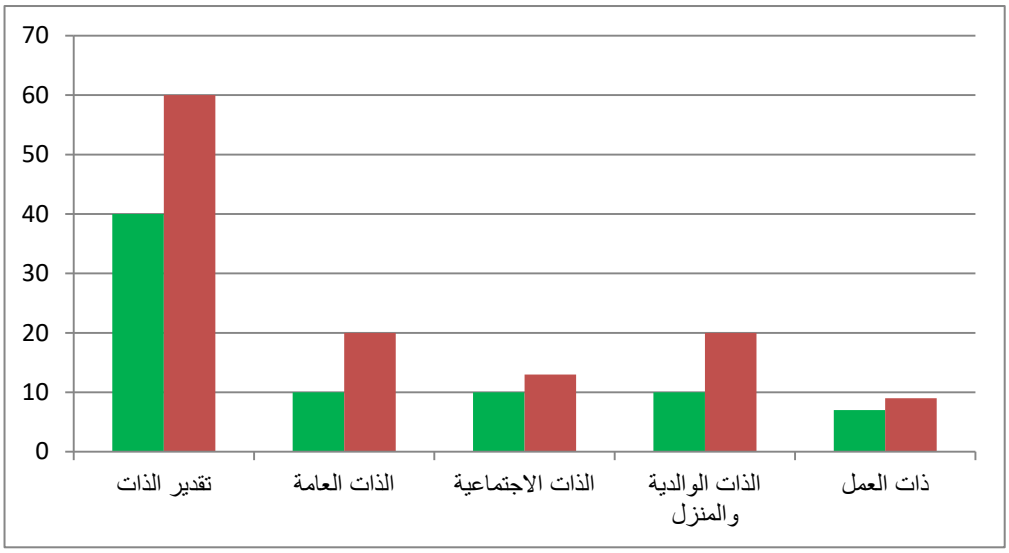
كذلك قيمة حجم التأثير (d) بـ (1,59) وهو تأثير كبير عليه تقبل الفرضية العامة.

عليه نقول أن الفرضية العامة تحققت أي يوجد فرق دال إحصائيا بين القياس القبلي والبعدي، وهذا ما يدل على تحسين تقدير الذات بعد تطبيق برنامج التعليم الفردي.

لتقومي البرنامج (التعليم الفردي) من خلال نتائج التجربة، تم التحقق من الدلالة العملية بحساب جد تأثير برنامج التعليم الفردي المدعم بتلبية الاحتياجات التربوية الخاصة. وهو الوجه المكمل للدلالة الإحصائية –، وذلك بتطبيق معادلة كوهن Cohen (1977) كمؤشر للدلالة على حجم الأثر في اختبار "t" لمتوسطين مرتبطين. وأشار كوهن إلى معايير محكية للحكم على قيمة حجم الأثر المستخرجة بواسطة مؤشر "d" حيث اعتبر حجم التأثير ضعيفًا عند القيمة (0,20-0,50) ومتوسط عند القيمة (0,50-0,80) وكبيرًا عند القيمة (0,80–فأكثر) **(عبد المنعم الدردير، 2006: 79).**

وبالرجوع للجداول: وبعد عرض المعايير المحكمية للحكم على قيمة حجم الأثر المستخرجة بواسطة مؤشر "d"، يتبيّن لنا أنّ القيم المعيارية المحسوبة (حجم تأثير البرنامج التعليم الفردي على أبعاد تقدير الذات لدى الأطفال والدرجة الكلية المقدرة بـ: على التوالي (1,70، 1,44، 3,17، 0,32، 1,59) ثبت أن لبرنامج التعليم الفردي دلالة عملية تتراوح درجة تأثيره من الضعيف على بعد ذات العمل لمقياس تقدير الذات إلى التأثير الكبير على بقية الأبعاد الأخرى – الذات العامة – الذات الاجتماعية، الذات الوالدية والمنزل (الذات الأسرية) – وتقدير الذات ككل.

وهذا ما يؤكد صحة فرضية بحثنا. والشكل الموالي يوضح المقارنة بين القياسين القبلي والبعدي لأبعاد مقياس تقدير الذات للأطفال والدرجة الكلية للمقياس.



الشكل رقم (02): المقارنة البيانية للقياس القبلي والبعدي لأبعاد مقياس تقدير الذات لدى الأطفال والدرجة الكلية

يتضح جليًّا من خلال المقارنة البيانية بالشكل رقم (04): أنّ القياس البعدي لأبعاد مقياس تقدير الذات لدى الأطفال والدرجة الكلية يزيد عن القياس القبلي للمقياس وترجع هذه الزيادة إلى الأثر الإيجابي لبرنامج التعليم الفردي الذي ساهم فعلا في تحسين تقدير الذات لدى الأطفال، وهذا يؤكد صحة فرضية بحثنا.

ثانيًا – مناقشة وتفسير نتائج الفرضيات:

أوّلاً: مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

فيما يتعلق بنتائج الفرضية الأولى، تبيّن وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01) بين متوسط درجات المجموعة باختبار قبلي واختبار بعدي في مقياس تقدير الذات للأطفال عند المعاقين بصريًّا لصالح الاختبار البعدي.

يمكن تفسير ذلك في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات والبحوث السابقة. فلقد قام ملحم (1990) بتصميم برنامج إرشادي لبناء مفهوم إيجابي للذات لدى الأطفال في مرحلة الدراس الابتدائية، وبناء مقياس لمفهوم الذات، ولقد أشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع ملموس في مستوى التحصيل الدراسي من خلال بناء مفهوم إيجابي للذات لدى الأطفال.

وهذا ما تؤكده دراسة كودي (Cody 1991) حيث هدفت إلى التعرف على أثر النشاط المدرسي الصفي في تنمية مفهوم الذات، فكان تفاعل الطلاب معا وتعاونهم في البرامج المختلفة التي يمارسونها أثره في رفع مفهوم الذات لدى الطلاب المشاركين في عينة الدراسة.

لقد تمّ ذلك في دراستنا بالتأكيد على مبدأ التعلم من التمكن، وذلك بالتفاعل مع المعلومات التي يحصل عليها التلميذ بالتطرق إلى الجانب التطبيقي للدرس بعد تناول الجانب النظري له، حيث كان يقوم المعلم بشرح الدرس ومن ثمّ يطلب من كل تلميذ إعادة شرحه بتمرير العناصر المكونة للدرس وتكون هنا المناقشة بين التلميذ والمعلم بطريقة فردية، باستخدام التغذية الراجعة والتعزيز الإيجابي المعنوي كالمدح حتى يتأكد المعلم أنّ التلميذ قد استوعب الدرس جيّدا.

كذلك من الدراسات التي اهتمت بتحسين مفهوم الذات لدى المعاقين بصريًا نجد دراسة جونسون (Johnson, 1991) بحيث قام بتطبيق برنامج إرشادي جماعي لتحسين مفهوم الذات لدى عينة من فاقدي البصر، ولقد أسفرت النتائج عن تحسين مفهوم الذات ويرجع سبب هذا التحسن إلى فاعلية الإرشاد الجماعي **(ميرفت عبد المنعم سلامة، 2011: 77)**.

كما نجد دراسة بكيري نجية (2012) بعنوان أثر برنامج معرفي سلوكي في خفض أعراض الاكتئاب عند الأطفال المراهقين مرض السكري وتحسين تقدير الذات والمهارات الاجتماعية. وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في درجات المقاييس، تقدير الذات، المهارات الاجتماعية واليأس في القياس القبلي ومتوسط درجاتهم في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج.

ثانيًا: مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

فيما يتعلق بنتائج الفرضية الثانية تبيّن وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01) بين متوسط درجات المجموعة باختبار قبلي واختبار بعدي في مقياس تقدير الذات للأطفال عند المعاقين بصريًّا لصالح الاختبار البعدي.

توافقت النتائج المتحصل عليها في بحثنا فيما يتعلق بتطوير الذات الاجتماعية مع ما أكده ليبن (Lebenne, 1979) على أن مفهوم الذات يتحقق من خلال الخبرات والاتصالات الاجتماعية فيتعلم الناس ذاتيتهم **(خليفة جاد، 2000: 34)**.

فمن خلال الدراسة الميدانية وتحليل المعطيات تبيّن لنا أنّ معظمهم أي عينة الدراسة لديهم قصور في مجال التفاعل الاجتماعي وليس لهم مكانة اجتماعية مما يؤدي إلى انخفاض الذات الاجتماعية.

هذا ما ركّز عليه الباحثين في التيار الاجتماعي على مدى تأثير المحيط. ففي هذا المعنى فإنّ زيلر (Ziller, 1973) درس التساؤلات من أكون؟ ومن أنا في علاقتي مع الآخرين؟ أي أنه قد درس إدراك الذات وعلاقتها بإدراك الآخرين فهو يؤكد على دور المجتمع وتأثيره على الفرد **(Le Cuyer, 1979 : 49)**.

كذلك نجد دراسة بلاك وآخرون (Black et al, 1999) حيث استخدم برنامج لزيادة وتحسين السلوكيات الاجتماعية حيث استخدم الأنشطة ومتابعتها وأظهرت نتائج الدراسة زيادة السلوكيات الاجتماعية بين التلاميذ. ولقد تم ذلك في دراستنا بتكييف التعليم حتى يتناسب مع التلاميذ بحيث تم التفاعل مع المعلومات التي يحصل عليا التلاميذ عن طريق الحواس كاستخدام النماذج والخرائط البارزة وتمريرها فرديًا لتسهيل الفهم لكلّ واحد منهم.

ثالثًا: مناقشة وتفسير الفرضية الثالثة:

فيما يتعلق بنتائج الفرضية الثالثة تبيّن وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01) بين متوسط درجات المجموعة باختبار قبلي واختبار بعدي في مقياس تقدير الذات للأطفال عند المعاقين بصريًّا لصالح الاختبار البعدي.

يمكن تفسير ذلك في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة من خلال ما تحصلنا عليه من معطيات عند تطبيق المقياس مثلاً عند بعض العبارات هناك من أجاب (تفهمني عائلتي) يعني موافق ومن ثم يجيب بـ (أشعر عادة كما لو كان والدي يدفعاني للعمل).

هنا نلاحظ أنه يوجد تناقض ويرجع ذلك إلى سوء التكيّف مع المحيط والشعور بالنقص في ذواتهم. قد يرجع ذلك إلى سوء المعاملة الوالدية بين الحماية الزائدة والقسوة الشديدة عند البعض مما يؤثر سلبًا على مستوى تقديرهم لذواتهم.

في هذا الصدد نجد دراسة جروي (Grewe, 1980) حيث هدفت إلى معرفة العلاقة بين إدراك الأبناء للسلوك الوالدي والمتمثل في الدعم، التساهل، التحكم، الرفض، الاستقلالية، الحماية، العقاب وتقدير الذات لدى الأبناء. وخلصت نتائج الدراسة بوجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين إدراك الأبناء (الذكور فقط) للاستقلال وللحماية من قبل الوالدين وتقدير الذات لهم.

كذلك نجد دراسة (Ann Roberts et al, 1999) حيث هدفت إلى بحث أثر تفاهم العائلة ومرافقة الأصدقاء على تقدير الذات عند المراهقين الصغار.

ولقد أظهرت دراسة (نادر فايز شريفة، 2002) فروقًا ذات دلالة إحصائية بين الأبناء المكفوفين في إدراكهم الاتجاهات الوالدية في التنشئة على الأبعاد الثلاثة: التقبل الرفض، الاستقلالية الحماية الزائدة، التشجيع الإهمال.

لهذا قمنا في دراستنا بمحاولة التقليل من الاعتمادية في التعليم وتنمية الاستقلالية، وذلك عن طريق تدريب عينة الدراسة على المهارات الحركية كالمشي بخط مستقيم كذلك التدريب على التوجه عبر أنحاء المدرسة لوحدهم دون أن يساعدهم المربين بالمدرسة مما يحقق لهم نوع من الاستقلالية تشعرهم بذواتهم على أنهم قادرون وبالتالي التغلب على مشاعر النقص والدونية.

رابعًا: مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:

فيما يتعلق بنتائج الفرضية الرابعة، تبيّن أن الفرق ضعيف جدًا بين متوسطات درجات المجموعة بين الاختبار القبلي والبعدي.

ممّا يدل على أنّ بعد ذات العمل في مقياس تقدير الذات لدى الأطفال لم ينضج الإدراك لذات العمل بعد، أي لم يدرك لدى أفراد العينة كونهم أطفال مرفوع عليهم التكليف في عالم الشغل.

وهذا ما تؤكده دراسة ميجان (Meighan, 1971) حول "مفهوم الذات لدى المراهقين المعاقين بصريًا"، أن المعاقين بصريًا اتجاهات سلبية نحو العمل مع انتشار القلق والاكتئاب، هذا نظرا لطبيعة الإعاقة كذلك العمر.

كما أنّ للعمل أثر سلبي على الطفل حيث أظهرت دراسة حمزة (1997) أن للعمل تأثيرات سلبية على شخصية الطفل تتمثل بالعدوانية وقلة الفرص المتاحة للتعبير عن المشاعر.

كذلك اتضح في دراسة سعد الدين (1993) أنّ هناك انخفاض في التوافق الأسري والشخصي والاجتماعي لدى الأطفال العاملين مقارنة بالأطفال غير العاملين.

خامسًا: مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة:

فيما يتعلق بنتائج الفرضية العامة تبيّن وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) بين متوسط درجات المجموعة باختبار قبلي واختبار بعدي في مقياس تقدير الذات للأطفال عند المعاقين بصريًا لصالح الاختبار البعدي.

يمكن تفسير هذه النتيجة كون أنّ للتعليم الفردي دور في تحسين تقدير الذات لدى فئة الأطفال المعاقين بصريًا، حيث نجد فروق فردية في التعليم لدى هذ الفئة لذا تطلب الأمر تكييف التعليم حسب قدرات الاستيعاب لكل واحد منهم، وذلك عن طريق برنامج مدعم بتلبية الاحتياجات التربوية. وهذا ما يوافق دراسة "عمر بن سليمان بن شلاش الشلاش"، التي تؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس تقدير الذات لصالح المجموعة التجريبية. ولقد تم الاعتماد في هذه الدراسة على برنامج إرشادي تدريبي للسلوك التوكيدي في تقدير الذات لدى الأطفال المساء معاملتهم.

هذا ونجد دراسة أحلام حسن (1990) عن المشكلات التي يعاني منها المكفوفون نجد مشكلات شخصية، فهم يشعرون بالعزلة والغربة والإحباط كذلك المشكلات التعليمية المتمثلة بتدني المستوى التحصيلي لهم.

كذلك المشكلات الاجتماعية والتي تتمثل في شعورهم بعدم اعتراف المجتمع بقدراتهم وأنهم غير مرغوب فيهم.

لهذا ذهبت الباحثة إلى بناء برنامج تعليمي فردي يتضمن كل من التكرار، وتقديم المعززات بالتركيز على النقاط المحددة التي تستحق التعزيز المباشر في وقتها، وذلك بالمدح والتشجيع واستخدام التغذية الراجعة مع مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ من حيث درجة الإعاقة وقدرات التعلم لكل واحد منهم، لهذا تطلبت خطة الدراسة جذب انتباههم باستخدام أسماء التلاميذ في كل مرة للتأكد من وضوح الفكرة أو المعلومة لديهم.

هذا من أجل تجاوز ضعفهم وتنمية قدراتهم للتقليل من الإحباط الناتج عن الفشل المتكرر.

وهذا ما أشار إلي Phil Hatlen بإتباع منهج يتجاوز العناصر الأساسية للتعليم من القراءة والكتابة والحساب ويعالج الاحتياجات والخبرات الخاصة التي يحتاجها فقط التلاميذ المعاقين بصريًا، ولذلك فإن المناهج الأساسية للطلاق المعاقين بصريا تتكون من كل من المنهج الدراسية العادي ومنهج موسع مصممة للتعويض عن عدم وجود خبرات التعلم البصرية **(Hatlen, 1996 : 117).**

خاتمة:

من خلال ما توصلنا إليه نستنتج أنه أي فرد من ذوي الاحتياجات الخاصة، لديه الحق في أن يثبت ذاته كغيره من أقرانه العاديين. لذا تطلب الامر الاهتمام بهذه الفئة التي تعتبر جزء لا يتجزأ من المجتمع.

ففي دراستنا لفئة المعاقين بصريا لاحظنا أنها بحاجة لمن يفهمهم، لا لمن يسدي لهم المساعدة المادية ويشفق عليهم فحسب. حيث تنعكس الاعاقة البصرية على شخصية الفرد المعاق ،ويظهر ذلك من خلال انخفاض مستوى تقدير الذات لديه. نتيجة شعوره بالدونية لعدم إمكانه من إنجاز بعض المهارات التي تتطلب الرؤيا.

إذ يعتبر تقدير الذات تقييم الفرد لنفسه وإعطائها قيمة ،من خلال قدراته و كيفية معاملة الاخرين له، فإذا كان مرتفع يحس الفرد بالطمأنينة و على أنه مرغوب فيه من طرف الجماعة فهذا مرتبط بالصحة النفسية،أما إذا كان منخفض فقد يشعر بالدونية ويميل للعزلة ،وعدم مشاركة الاخرين في النشاطات الجماعية .

كما أكدت نظريات تقدير الذات على أنه يتحقق من خلال مدى رضا الفرد عن نفسه،كذلك هناك من ربط هذا التقييم بالوسط الاجتماعي للفرد من خلال التربية ،وطريقة المعاملة من طرف الوالدين ،و علاقاته بأفراد أسرته.

جاءت هذه الدراسة للتعرف عن تأثير الاعاقة البصرية على مستوى تقدير الذات لدى هذه الفئة،و للتأكد من ذلك اتبعت الباحثة المنهج شبه التجريبي الذي اعتمد على مجموعة واحدة في بحثنا.حيث قمنا بقياس قبلي و بعدي لتقدير الذات لديهم،وقد تم اختيارمجموعة من التلاميذ من مدرسة المعاقين بصريا بالعاشور، وطبقنا عليهم اختبار تقدير الذات لكوبر سميث الذي تم اقتباسه وإعداده من طرف د.فاروق عبد الفتاح موسى،د.محمد أحمد دسوقي، كذلك تم تقنينه من طرف الباحثة للتأكد من صدق و ثبات الأداة على البيئة الجزائرية من خلال اعادة تطبيقهاعلى (40) تلميذ معاق بصريا من مدرسة المعاقين بصريا بالعاشور.بعد ذلك قمنا باختيارمنهم (12) تلميذ معاق بصريا ممن لديهم تقديرذات منخفض .

ومن خلال نتائج القياس القبلي تم اقتراح برنامج تعليمي فردي رعينا فيه الفروق الفردية بين أفراد مجموعة الدراسة كما حددنا قدرات و امكانات كل واحد منهم لتحسين تقدير الذات لديهم.

حيث تضمن هذا البرنامج كل من التكرار، وتقديم المعززات بالتركيز على النقاط المحددة التي تستحق التعزيز المباشر في وقتها، وذلك بالمدح والتشجيع واستخدام التغذية الراجعة مع مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ من حيث درجة الإعاقة وقدرات التعلم لكل واحد منهم، لهذا تطلبت خطة الدراسة جذب انتباههم باستخدام أسماء التلاميذ في كل مرة للتأكد من وضوح الفكرة أو المعلومة لديهم. هذا من أجل تجاوز ضعفهم وتنمية قدراتهم للتقليل من الإحباط الناتج عن الفشل المتكرر.

وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج قمنا بقياس بعدي هدفه التأكد على مدى تأثيره على تحسين مستوى تقدير الذات لدى مجموعة الدراسة. وبالفعل من خلال النتائج المتحصل عليها بعد القياس البعدي، اتضح لنا أن هناك تحسن في مستوى أبعاد تقدير الذات لدى مجموعة الدراسة، والتي تتضمن الذات العامة ،الذات الاجتماعية ،الذات الوالدية الأسرية و المنزل، وذات العمل.

وبالتالي فإن التعليم الفردي المدعم بتلبية الاحتياجات التربوية الخاصة أهمية في تحسين تقدير الذات لدى مجموعة من التلاميذ المعاقين بصريا.

وفي الآخير يمكننا القول أنه من خلال الاحتكاك بهذه الفئة وجدنا بأن أفراد هذه الفئة قادرين على التعلم كغيرهم من أقرانهم كذلك بإمكانهم تحمل مسؤوليتهم. إذا ما حظت هذه الفئة بالتدخل المبكر المناسب لهم تفاديا لمشاعر اليأس الناجمة عن الاحباطات المتكررة، عن العجز الدائم في انجاز بعض المهام. فتوفير الوسائل المناسبة والإمكانات الخاصة بها بالإمكان أن تحقق لها قدر كافي من الاستقلالية. مما ينمي مستوى تقدير الذات لديهم.

اقتراحات:

– التدخل المبكر من بداية الدراسة الابتدائية لتنمية الحواس لدى التلاميذ المعاقين بصريا، مما يقلل من المشاكل النفسية والأكاديمية لهؤلاء التلاميذ ويوفر لهم استقلالية فكلما كان التدخل مبكرا كلما كانت النتيجة أفضل.

– توفير الوسائل التعليمية المناسبة وتدريب المعلمين المختصين على استخدامها.

– التركيز على البرامج التعليمية كأداة مساعدة للمعاقين بصريا في اكتساب المهارات الأكاديمية.

– إقامة في المكتبات ركن خاص لهذه الفئة، بحيث يساعدهم على التنقل والمطالعة مع توفير لهم كتب البرايل.

– الاستفادة من نتائج البحوث المنجزة من خلال تطبيق البرامج والإستراتيجيات المناسبة مع هذه الفئة.

-زيادة أعداد المدارس الخاصة بالمعاقين بصريا .

المراجـع

قائمة المراجع

- **القرآن الكريم**
- **المراجع باللغة العربية:**
- **الكتب:**

1- أبو مصطفى نظمي شعت (1997): سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة، مطبعة مقداد، غزة.

2- أبو جادو صالح (2002): سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، دار المسيرة، عمان.

3- أبو النصر مدحت (2005): الإعاقة النفسية المفهوم والأنواع وبرامج الرعاية، مجموعة النيل العربي القاهرة.

4- إبراهيم أسعد ميخائيل (1991): مشكلات الطفولة والمراهقة، دار الآفاق للنشر والتوزيع، مصر.

5- إبراهيم إسماعيل نبيه (2006): سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

6- إبراهيم الزريقات (2002): الإعاقة البصرية – المفاهيم الأساسية والاعتبارات التربوية – دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع، عمان.

7- إبراهيم محمد شعير (2009): تعليم المعاقين بصريا، ط1، دار الفكر العربي.

8- أحمد عكاشة (1998): الطب النفسي المعاصر، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

9- أحمد حسن الخميسي (2014): تربية الأطفال المعاقين ذوي الاحتياجات الخاصة في الأسرة والمدرسة والمجتمع، ط1، دار النهار للنشر والتوزيع، سوريا حلب.

10-أسامة محمد، البطانية، الجراح، عبد الناصر ذياب غوانمة، مأمون محمود (2007): علم نفس الطفل غير العادي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

11-إيهاب الببلاوي أشرف محمد عبد الحميد (2002): الإرشاد النفسي المدرسي، دار الكتاب الحديث، مصر.

12-بشير معمرية (1999): مدخل لعلم النفس، مطبوعات قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة باتنة، الجزائر.

13-توفيق أحمد مرعي (2007): المناهج التربوية الحديثة، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان.

14-جابر جودت بني (2004): علم النفس الاجتماعي، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

15-جمال عطية فايد (2009): سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والمتعددة والمتطلبات النفسية والتربوية لرعايتهم، دار الجامعة الجديدة، جامعة المنصورة الأزاريطة.

16-حمزة مختار (1976): سيكولوجية المرضى وذوي العاهات، دار المعارف للنشر والتوزيع، مصر.

17-حامد عبد السلام زهران (1997): الصحة النفسية والعلاج النفسي، ط3، عالم الكتب، القاهرة.

18-حامد عبد السلام زهران (2003): دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي، عالم الكتب، القاهرة.

19-حميدة السيد العربي (2015): مقدمة في صعوبات التعلم، دار الفكر العربي، القاهرة.

20-حسني الجبالي (2005): الكفيف والأصم بين الاضطهاد والعظمة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

21-خالد عبد الرزاق السيد (2002): سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية مصر.

22-خليل المعايطة عبد الرحمان، محمد البواليز، مصطفى القمش (2000): الإعاقة البصرية، ط1، دار الفكر، عمان الأردن.

23-خولة أحمد يحي (2005): البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.

24-دبيس سعيد (1993): دراسة لبعض العوامل المرتبطة بمفهوم الذات لدى المشلولين، دراسات نفسية، القاهرة.

25-دعد الشيخ (2003): مفهوم الذات بين الطفولة والمراهقة، دار الكيوان، دمشق.

26-ريزونر، روبرت (1999): دليل المدير والمسؤول التربوي – بناء تقدير الذات في المدارس الابتدائية، ترجمة مدارس الظهران الأهلية، دار الكتاب التربوي للنشر، المملكة العربية السعودية.

27-زكريا أحمد الشربيني (2001): المشكلات النفسية عند الأطفال، دار الفكر العربي، القاهرة.

28-زياد كامل اللالا. شريفة الزبيري وآخرون (2012): أساسيات التربية الخاصة، دار المسيرة، عمان.

29-زينب محمود شقير (2005): التعلم العلاجي والرعاية المتكاملة لغير العاديين، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

30-سامي محمد ملحم (2001): سيكولوجية التعلم والتعليم، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن.

31-سامي محمد ملحم (2002): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن.

32-سعيد، العزة (2002): المدخل إلى التربية الخاصة للأطفال ذوي الحاجات الخاصة، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

33-سعيد كمال عبد الحميد (2009): التقييم والتشخيص لذوي الاحتياجات الخاصة، ط1، الإسكندرية مصر.

34-سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم (2010): المرجع في صعوبات التعلم (النمائية – الأكاديمية – الاجتماعية والانفعالية)، مكتبة الأنجلو المصرية.

35-سهير كامل أحمد (2003): سيكولوجية الشخصية، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية.

36-سهيل محسن كاظم الفتلاوي (2004): تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

37-شاكر، المحاميد (2003): علم النفس الاجتماعي، دار المكتبة الوطنية، عمان الأردن.

38-صلاح الدين عرفة محمود (2005): تفريد تعليم مهارات التدريس، ط1، عالم الكتب، القاهرة.

39-صالح الداهري (2008): علم النفس، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

40-عادل سرايا (2007): تكنولوجيا التعليم المفرد وتنمية الابتكار، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع الأردن.

41-عامر، طارق، محمد، ربيع (2008): الإعاقة البصرية، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة.

42-عايدة ديب عبد الله محمد (2010): الانتماء وتقدير الذات في مرحلة الطفولة، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان.

43-عبد الحميد يونس، (1961): رحلة في عالم النولر، دار المعرفة، القاهرة.

44-عبد الحميد محمد هبة (2005): معجم مصطلحات التربية وعلم النفس، دار البداية، مصر.

45-عبد الله عادل (2008): تعليم الأطفال والمراهقين ذوي الاضطرابات السلوكية، دار الفكر، سوريا.

46-عبد الحافظ محمد سلامة (2008): تصميم الوسائل التعليمية وإنتاجها لذوي الاحتياجات الخاصة، ط1، دار اليازور العلمية للنشر والتوزيع، عمان.

47- عبد الحكم مخلوف (2005): الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم للمعوقين بصريا، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

48- عبد الخالق وأحمد محمد (1993): استخبارات الشخصية، ط2، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

49- عبد الرحمان سيد سليمان (2001): سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة، ط1، دار مكتبة زهراء الشرق.

50- عبد الرحمان، الأزرق (2000): علم النفس التربوي للمعلمين، ليبيا.

51- عبد العظيم حسين طه (2008): الإرشاد النفسي للأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية.

52- عبد الفتاح دويدار (1996): سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات، دار النهضة العربية، بيروت لبنان.

53- عبد المنعم أحمد، الدردير (2006): الاحصاء البارامتري واللابارامتري: في اختبار فرضيات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، ط1،عالم الكتب، القاهرة.

54- عبد المنعم، نور (1969): تأهيل المكفوفين وضعاف البصر، جامعة الدول العربية، القاهرة.

55- عزيز إبراهيم مجدي ومحمد السيد أحمد الدمرداش (2006): تدريس الرياضيات للتلاميذ المعوقين بصريا، عالم الكتب، القاهرة.

56- علاء الدين كفافي (1997): الصحة النفسية، ط4، دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، القاهرة.

57- علي عبد العزيز موسى رشاد (2012): الذكاء الوجداني وتنميته في مرحلتي الطفولة والمراهقة، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

58- علي عسكر (2005): الأسس النفسية والاجتماعية للسلوك في مجال العمل، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، الكويت.

59-عمر عبد الرحيم نصر الله (2006): مبادئ التعليم والتعلم في مجموعات تعاونية، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع.
60-فهمي علي السيد (2010): الأمراض النفسية والعقلية، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية.
61-فاروق الروسان (2000): دراسات وبحوث في التربية الخاصة، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان الأردن.
62-فاروق عبد الفتاح موسى ومحمد أحمد دسوقي (1981): كراسة تعليمات اختبار تقدير الذات للأطفال، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
63-فتحي مصطفى الزيات (2001): علم النفس المعرفي: مدخل ونظريات، دار النشر للجامعات، القاهرة.
64-فتحي السيد عبد الرحيم، حليم السعيد بشاي (1982): سيكولوجية الأطفال غير العاديين، ط2، دار القلم الكويت.
65-قحطان الظاهر (2004): مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.
66-قحطان أحمد الظاهر (2004): مصطلحات ونصوص إنجليزية في التربية الخاصة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان.
67-كمال دسوقي (1979): النمو التربوي للطفل والمراهق، ط1، دار النهضة العربية، بيروت.
68-كمال سالم سيسالم (1997): المعاقون بصريا، ط1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
69-لطفي بركات (1982): تربية المعوقين في الوطن العربي، دار المريخ، الرياض.
70-ماجدة السيد عبيد (2000): المبصرون بآذانهم، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
71-ماجدة السيد عبيد (2000): الوسائل التعليمية في التربية الخاصة، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
72-مالهى رانجيت ريزنز (2005): تعزيز تقدير الذات، مكتبة جرير، الرياض.

73-محسن علي عطية (2013): المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ط1، المناهج للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
74- محمد بني يونس (2004): مبادئ علم النفس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
75- محمد خير الله سيد (1981): مفهوم الذات، دار النهضة العربية، بيروت.
76- محمد عادل عبد الله (2000): دراسات في الصحة النفسية الهوية، الاغتراب، الاضطرابات النفسية، دار الرشد، القاهرة.
77- محمد سيد فهمي، السيد رمضان (1999): الفئات الخاصة من منظور الخدمة الاجتماعية (المجرمين والمعاقين)، المكتب الجامعي الحديث الأزرطية، الإسكندرية.
78- محمد عامر الدهمشي (2007): دليل الطلبة والعاملين في التربية الخاصة، ط1، دار الفكر، عمان الأردن.
79- محمد علي الخولي (2000): أساليب التدريس العامة، مؤسسة الفلاح للترجمة والنشر والتوزيع، عمان الأردن.
80- محمد هاشم ريان (2005): إستراتيجيات التدريس لتنمية التفكير، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن.
81-مريم سليم (2003): تقدير الذات والثقة بالنفس، ط1، دار النهضة العربية، بيروت.
82-مصطفى نوري القمش، خليل عبد الرحمان المعايطة (2009): سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ط2، دار المسيرة، عمان الأردن.
83-منذر الضامن (2005): علم نفس النمو الطفولة والمراهقة، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.
84-منى صبحي الحديدي (1998): الإعاقة البصرية الأبعاد السيكولوجية والتربوية، تم إعداد بينات الفهرسة والتصنيف الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية، عمان.
85-منى صبحي الحديدي (2014): مقدمة في الإعاقة البصرية، ط6، دار الفكر، عمان.
86-موريس أنجرس (2004): منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، دار القصبة، الجزائر.

87-ميرفت عبد المنعم سلامة (2008): مفهوم الذات وبعض الاضطرابات النفسية لدى الكفيف، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.
88-ميرفت عبد المنعم سلامة (2011): الإعاقة البصرية: مفهوم الذات وبعض الاضطرابات النفسية لدى الكفيف، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
89-هناء صلاح عبد الحليم وممدوح عبد الرحيم الجعفري (2011): البيئة التربوية ودمج غير العاديين بمؤسسات رياض الأطفال، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
90-هناء فايز عبد السلام مبارك (2012): إساءة معاملة الأطفال المعاقين بصريا، دار الكتب والوثائق القومية، الإسكندرية.
91-وليد السيد أحمد خليفة (2007): كيف يتعلم المخ ذو الاعاقة البصرية المكفوفين، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.
92-يوسف قطامي، عبد الرحمان عدس (2002): علم النفس العام، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

الأطروحات والرسائل:

93-أسماء السيد عبد السلام (2014): فعالية برنامج علاجي معرفي سلوكي تأهيلي في خفض مستوى بعض الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى عينة من الكفيفات، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الزقازيق.
94-حمدي محمد إبراهيم منصور (1986): دراسة وصفية لاتجاهات الوالدين نحو كف البصر عند طفلهما وعلاقته بالتوافق الشخصي والاجتماعي للطفل الكفيف، رسالة ماجستير، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان.
95-صالح سالم السويلم (2010): فاعلية برنامج إرشادي لخفض السلوك الانسحابي لدى الأطفال القابلين للتعلم من المعاقين عقليا، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة عين الشمس.

96- عائشة السلوشي (2008): علاقة تقدير الذات وأزمة الهوية بمستوى الشعبية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في ضوء عدد من المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، سلطنة عمان.

97- عائشة جاسم الشامسي (2005): الفروق في مفهوم الذات بين مرتفعات التحصيل الدراسي ومنخفضات التحصيل لدى عينة من المتفوقين عقليا، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.

98- عبد الرزاق خالد (1996): الذات والموضوع في لعب الأطفال المكفوفين، رسالة دكتوراه منشورة، كلية الآداب جامعة عين الشمس، مصر.

99- عبد الواحد محمد الخياط (1989): فاعلية جهاز الأبتكون في تعليم مهارات القراءة للكفيفات، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية بالجامعة الأردنية.

100- علي سليمان عقل وفاء (2009):الأمن النفسي وعلاقته بمفهوم الذات لدى المعاقين بصريا، رسالة ماجستير في علم النفس، كلية التربية الجامعة الإسلامية، غزة.

101- فيصل فراحي (2011): تقدير الذات وعلاقته بمشروع التكوين لدى طلبة التكوين المهني، رسالة دكتوراه، جامعة وهران.

102- موسى نجيب موسى (2003): أساليب المعاملة الوالدية للأطفال الوهوبين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، القاهرة.

المجلات باللغة العربية:

103- أميرة الديب (1996): مفهوم الذات لدى الكفيف وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية، مجلة مركز معوقات الطفولة، العدد 1، 179-188، جامعة الأزهر.

104- أمل، ملا (2008): تقدير الذات، العدد الثالث، مجلة تواصل، الكويت.

105- جبريل موسى (1983): تقدير الذات والتكيف المدرسي لدى الطلاب المجلة العربية لبحوث التعليم العالي، العدد الأول، ص.145-166، دمشق.

106-حمود، محمد الشيخ (2000): تقدير الذات في السلوك الدراسي لدى تلامذة المرحلة الابتدائية وعلاقته ببعض المتغيرات، المجلة العربية للتربية، المجلد 20، العدد 2.

107-خولة، وريكات والشحروري، ملك (1995): المشكلات السلوكية للطلبة المكفوفين في مراكز التربية الخاصة وعلاقتها بمتغيرات الجنس والعمر، مجلة العلوم التربوية، العدد الأول، المجلد 23، الجامعة الأردنية، عمادة البحث العلمي، ص.76-90.

108-سعيد عبد الرحمان محمد وحمادة علي عبد المعطي (2011): الأفكار اللاعقلانية لدى الطلاب المعوقين بصريا بجامعة الملك سعود في ضوء بعض المتغيرات، مجلة العلوم التربوية، جامعة الملك سعود، المجلد 25، العدد الأول.

109-سوزان عبد الله محمد (2012): العزلة الاجتماعية لدى أطفال الرياض، مجلة كلية التربية للبنات، المجلد (33)، العدد (4)، الرياض.

110-صالح عواطف (1994): التنشئة الوالدية وعلاقتها بفعالية الذات لدى المراهقين من الجنسين، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة.

111-عادل عبد الله (2001): بعض الخصائص الاجتماعية للأطفال التوحديين وأقرانهم المعاقين، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد 11، العدد 32.

112-علاء الدين كفافي (1989): تقدير الذات في علاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي، دراسة في عملية تقدير الذات، جامعة الكويت، مجلس النضر العلمي، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد 3، العدد 35، ص.212-225.

113-علي إبراهيم علي السيد (2012): فاعلية برنامج للعلاج الواقعي في خفض السلوك الانسحابي لدى عينة من المراهقين المكفوفين، مجلة القراءة والمعرفة (130).

114-فادية حمام كامل، الهويش، فاطمة خلف (2010): الاغتراب النفسي وتقدير الذات لدى خريجات الجامعة العاملات والعاطلات عن العمل، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية.

115-محمود فتحي عكاشة (1986): تقدير الذات وعلاقته ببعض المتغيرات البيئية والشخصية لدى عينة من أطفال اليمن، مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد السابع، الجزء الرابع.

116-ممدوحة سلامة (1991): المعاناة الاقتصادية في تقدير الذات والشعور بالوحدة النفسية لدى طلبة الجامعة، مجلة دراسات نفسية، القاهرة.

117-منصور أحمد غوني (1996): فاعلية برنامج معدل في العلوم على تحصيل واحتفاظ الطلاب المكفوفين بالمرحلة المتوسطة ومدى تنميته لميولهم نحو العلوم، مجلة العلوم التربوية، المجلد (23)، العدد (1)، الكويت.

118-نانسي كمال صالح (2012): مقياس العزلة الاجتماعية، ط2، مجلة الإرشاد النفسي، العدد 33، القاهرة.

البحوث والدراسات:

119-فادية كامل حمام (2004): علاقة تقدير الذات بالقلق الاجتماعي لدى الأطفال ضعاف السمع رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، المجلد 14، العدد 1.

120-محمد شوكت (1993): تقدير المراهق لذاته وعلاقته بالاتجاهات الوالدية والعلاقات مع الأقران، مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

121-هيلمريتش وستاب وايرفين، ترجمة وتعريب عادل عبد الله محمد (1995): اختبار تقدير الذات للمراهقين والراشدين، بحوث ودراسات، كلية التربية، جامعة الزقازيق، السنة الخامسة، العدد 12.

122-وحيد مصطفى كامل (2004): علاقة تقدير الذات بالقلق الاجتماعي لدى الأطفال ضعاف السمع، المجلد 14، ع1، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، مصر.

القواميس:

123-المتقن (2004): قاموس في علم النفس، بيروت.

124-نايف القيسي (2010): المعجم التربوي وعلم النفس، ط1، دار أسامة المشرق الثقافي، عمان.

المراجع الأجنبية:

125- Alexander, F. (1996): Self – concepts of children with Visual impairments, Review (on line), 28 (1), 35-44, Available: file://A:bsco.host.HTM.

126- Antoinette Berveiller, (2005) : Comment vivre avec une personne Aveugle, éditions Josette Lyon, Paris.

127- Black Kalank Constance (1996): Self-esteem in relation to gender socioeconomic starts, Ethnic, cultural origin, family, characteristics and academic achievement in middle school students, PHD. The University of North Dakota PG170.

128- Deniz, M. E, Hamarta, Ekar, R. (2005): An investigation of Social Skills and loneliness levels of university Students with respect to their attachment Skyles in a Sample of Turkish Students. Social Behavior and Personality, 33(1), pp.19-32.

129- Ellis, Sonjaj, (1999): Adolescents Perceptions of Self-esteem: A New Zaland Study international journal of Adolescence and youth, volume7, pp.349-358.

130- Hallahan, D.P & Kauffman, J.M. (2003): Exceptional learners: introduction to special Education, Boston, Allyn and Bacon, USA.

131- Hskin, H. (2009): The withdrawal and social behaviors of children with Specific and no specific language impairment, unpublished Master These Brigham young University USA.

132- Heiman, T. & Marglit, M. (2002): loneliness, depression and Social Skills among Student different educational Setting, journal of special education, 32(3).

133- Kaplan. M. N. (2000): Alice without a looking glass, Blind people and Body image anthropology and Medicine, 7(3).

134- Katz, J. & Cohen, C.F. (1985): Auditory Training For children with processing Disorders, Journal of childhood communication Disorders, 9(1), pp.65-81.

135- Kirk, S. et Gallagher, J. et Anastasiow, N. (1993): Educating exceptional children (7th ed.) Houghton Miffin Company, USA.

136- L'ecuyer (1979) : Le concept de soi, édition P.U.F, Paris.

137- Pierre Griffon (1995) : Déficiences Visuelles par une meilleure intégration, éditeur du CTNRHI, 2ème édition, Paris, France.

138- Rabia Tribeche Chettouh (2012) : Neuropsychologie infantile, Dar El Houda, Ain Mlila, Algérie.
139- Roberts et al, (2004): perceived family and peer transaction and self-esteem Among Urban Early Adolescents, journal of adolescence, vol. 20, 10.
140- Rossilt, J. (2003): Affect and Progress in Physical, Habilitation, Journal of psychosomatic, Research, V.33.
141- Solomon, C. Ruth and Serres, Francoise (1999): Effects of Parental verbal Aggression children, Self-esteem and School Marks, child Abuse & Neglect, vol.23, pp.339-351.
142- Strain. P.S, Kooke, Tomas, Tory, A, (1976): Teaching exceptional children assessing & modifying, academic Press document, New York.
143- Young, J.E. (1982): Loneliness, depression and cognitive therapy theory and application loneliness, a source book of current theory owley, New York.
144- Zanandrea, M. (1998): Social interaction and Motor development: practical activities for preschoolers with visual impairment & Blindness, March pp.176-189.

مواقع الأنترنت:

145- www.emedicine.health.com.
146- "education", https://www.britannica.com

الملاحق

ملحق رقم (01): تصريح من المركز

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة الجزائر*02*
أبو القاسم سعد الله
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علوم التربية
مصلحة الدراسات العليا

إلـــى السيـــد : مدير مركز التكوين للعمال الاجتماعيين بحي علي العاشور.

الـمـوضـوع : بحـــــث ميـــــداني حول :

*أهمية التعليم الفردي المدعم بتلبية الإحتياجات التربوية
في تحسين تقدير الذات لدى المعاقين بصريا*

يشرفني سيدي ،أن أطلب من سيادتكم السماح للطّالب (ة):
سقادي لويزة ببحث ميداني في مؤسستكم ، كما نحيطكم
علماً أن الطالب(ة)المذكور(ة) يحضر(تحضر) حاليا
بحثا على مستوى قسمنا لنيل شهادة الدكتوراه في
تخصص: ' التربية الخاصة'

تقبلوا منا سيدي فائق الاحترام والتقدير.

الجزائر :.....

رئيس القسم

16 MAI 2018

ملحق رقم (02): فقرات اختبار تقدير الذات

البيانات الأولية:

الاسم:.....العمر:.....الجنس:ذكر/أنثى

التعليمات

1- يتكون الاختبار من 25 عبارة يقابل كلا منها زوجان من الأقواس أسفل كلمتي "تنطبق" ،"لا تنطبق".

2- اقرأ كل عبارة ثم قرر:

(أ) اذا كانت العبارة تنطبق عليك، ضع علامة(×) بين القوسين الموجودين أسفل تنطبق.

(ب) اذا كانت العبارة لا تنطبق عليك، ضع علامة(×) بين القوسين الموجودين أسفل لا تنطبق.

3- لا توجد اجابات صحيحة و اجابات خاطئة، فأي اجابة تعتبر صحيحة طالما أنها تعبر عن رأيك في نفسك بصدق.

	تنطبق	لا تنطبق
1- أرغب كثيرا أن أكون شخصا آخر	( )	( )
2 - من الصعب جدا أن أتكلم أمام زملائي في الفصل	( )	( )
3 - توجد أشياء كثيرة تخصني أرغب في تغييرها إن استطعت	( )	( )
4 - يمكن أن أتخذ القرارات في أي موقف دون مشقة كبيرة	( )	( )
5 - يفرح الآخرون بوجودي معهم	( )	( )
6 - يمكن أن أتضايق بسهولة في المنزل	( )	( )
7 - أن التعود على شيء جديد يستغرق مني وقتا طويلا	( )	( )
8 - أنا محبوب بين زملائي الذين في نفس عمري	( )	( )
9 - يراعي والداي مشاعري عادة	( )	( )
10- يمكن أن أستسلم بسهولة كبيرة	( )	( )
11 - يتوقع والداي أشياء كثيرة مني	( )	( )
12 - من الصعب الى حد ما أن أظل كما أنا	( )	( )
13- تختلط كل الأشياء في حياة	( )	( )
14- يتبع زملائي أفكاري عادة	( )	( )
15 - رأيي عن نفسي منخفض	( )	( )
16- في كثير من الأحيان أرغب في ترك المنزل	( )	( )
17- في كثير من الأحيان أشعر بالضيق في المدرسة	( )	( )
18- لست جذابا مثل كثير من الناس	( )	( )
19- إذا كان لدي شيء أريد أن أقوله فإني أقوله عادة.....	( )	( )
20- يفهمني والداي	( )	( )
21- معظم الناس محبوبون أكثر مني	( )	( )
22- أشعر عادة كما لو كان والداي يدفعاني للعمل	( )	( )
23- لا ألقى تشجيع في المدرسة في كثير من الأحيان.....	( )	( )
24- لا تضايقني الأشياء عادة	( )	( )
25- لا يعتمد الآخرون عليا	( )	( )

ملحق رقم (03): محتوى جلسات الخطة التربوية الفردية

جدول يبين محتوى جلسات الخطة التربوية الفردية

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات (الوسائل) المستخدمة	الأدوات	الأنشطة
1	جلسة افتتاحية	أن يتعرف التلاميذ على الباحثة	المعززات بنوعها المادية (الحلوى) المعنوية (المدح)		– مشاركة الباحث من حسن لآخر مع المعلم في القسم لتحقيق الألفة بين الباحثة و التلاميذ . – جلوس الباحثة على انفراد مع تدوين أهم الملاحظات المهمة التي سيتم التطرق إليها في الحصص القادمة
2	تحديد الفروق الفردية بين التلاميذ و محاولة مواجهتها	تكييف التعليم ليتناسب مع خصائص التلاميذ	– التعزيز المعنوي – التعدية الراجعة – التوجيه اللفظي	– آلة البريل – الخرائط البارزة	– تقديم الوسائل التعليمية التي تلائم قدرات التلاميذ و طبيعة المادة – حضور درس التاريخ باستخدام النمادج و الخرائط البارزة و الرسوم التخطيطية لمساعدة التلاميذ المعاق بصريا على فهم و إدراك مكونات بيئته توضيح الدرس من طرف المعلم من خلال:

					– عرض على التلاميذ الخرائط البارزة بتمريرها لكل واحد منهم على حدى – شرح الدرس من طرف المعلم المتمثل في : الاحتلال البيزنطي في شمال افريقيا . – و في نفس الوقت توضيح ما تعنيه الأجزاء البارزة في الخريطة موضوع الدرس التطريق بين الشمال و الجنوب أولا و من ثم توضيح لأهم الأماكن . – توضيح المفاهيم و مناقشة الدرس بصفة فردية بذكر المناطق التي ملا بها الاحتلال البيزنطي في افريقيا. – توضيح الأسباب عن الاحتلال البيزنطي في افريقيا كنهب الخيرات والاستحواذ على حوض البحر الأبيض المتوسط .

					ففي هذه الحالة تستخدم الخريطة بشكل هذه الحالة تستخدم الخريطة بشكل واسع حتى يتبين التلاميذ لما لها افريقيا من ثورات . – تقديم التسجيلات الصوتية الخاصة بمادة التاريخ على أساس أن هذه المادة تعتمد على سرد الأحداث والتفاصيل مع الشرح عند نهاية سماع التسجيل لمجريات الأحداث التاريخية . عنوان الدرس هو « الثورة التحريرية » طرح بعض الأسئلة التي تتمثل في هجومات الشمال القسنطيني ونتائجه مع مراعاة مدى استيعاب التلاميذ لأحداث و ذلك بطرح أسئلة لكل واحد منهم و مناقشتهم بطريقة فردية تتمثل في طرح أسئلة مباشرة موجهة لهم – كذلك يرى في المعلم بأن يدون التلاميذ المواضيع و الأحداث والتواريخ

					الهامة في الكراس عن طريق البرايل، ويكون برفقتهم عند الاستماع إلى التسجيلات الصوتية . – حضور مادة الجغرافيا : – استخدام الخرائط البارزة والنماذج لتسهيل الفهم و تثبيت المعنى في ذهن التلاميذ نشاط 1 : – عنوان الدرس : «الحضارات القديمة في العالم» بالتحديد – الحضارة الفرعونية . – تقديم نماذج من الأهرامات تمريرها على التلاميذ و لمسها – من ثم تحاور معهم المعلمة وتناقشهم حول الجوانب الحياتية المصريين القدامى مثلا : الجانب العلمي : تتمثل في الكتابة الهيروغليفية عند المصريين. الطب قبل أن يتطور كان التداوي

					بالأعشاب و العقاقير. كذلك اكتشفوا الهندسة و العمليات و الساعة الرملية. – أما في مجال العلوم فكانوا يلاحظون الظواهر و يسجلون نتائجها . إلى حين تنتقل المعلمة إلى شرح المظهر الاقتصادي حيث تم التطرق إلى الزراعة حيث تطرح الأسئلة على التلاميذ بطريقة فردية عن العامل . – مراقبة التلاميذ أثناء استعمالهم لهذه اللوحة لأنه من الممكن أن تسقط المكعبات على الأرض ، و بالتالي لا يمكن إيجادها بسهولة ممن يعاني من ضعف في البصر . – تمرير الأشكال الهندسية على التلاميذ على حدى الواحد تلوى الأخر حسب موضوع الدرس . مثلا : المنقلة لتحديد الزوايا ورسم المربعات و المستطيلات (الفحص

					اللمسي للأشكال) – حضور نشاط في الهندسة حول «نظرية فيثاغورث» يتطلب توضيح الدرس باستعمال حامل الورقة TAPI بوضع فوقه ورق مقوى و على فوقه ورق شفاف . – يستعمل منقلة فيها نقاط بارزة ومسطرة خاصة فيها نقاط بارزة و كوس برسم مثلث عن طريق قلم خاص حاد من جديد لتوضيح المعالم – تمرير هذه الأشكال على كل التلاميذ واعطاء فرصة لكل واحد للتعرف على الأشكال ورسمهما وفي نفس الوقت يقوم المعلم بشرح الدرس لهم. الذي جعل الزراعة تزدهر في مصر. وكانت إجابة التلاميذ (النيل، التربة الخصبة، المناخ المعتدل) كذلك تم التطرق إلى الصناعة و التجارة

					– نشاط 2 : نشاط الإنسان في بيئته التطرق إلى عنصر المنطقة المعتدلة . طرح أسئلة بصورة فردية حول المنطقة المعتدلة . و من ثم يتدخل المعلم لشرح و توضيح كيف تتم الزراعة في هذه المنطقة و أهم المحاصيل التي تنتجها
3	التأكيد على مبدأ التعلم حتى التمكن	– التفاعل مع المعلومات التي يحصل عليها . – تنمية الحواس.	– التغذية الراجعة – تعزيز المعنوي (الايجابي المدح) – النمذجة – التشجيع	لوحة المكعبات الفرنسية حامل الورقة TAPI ورق شفاف ورق مقوى قلم رصاص خاص – المجسمات	– حضور مادة الرياضيات – استخدام لوحة المكعبات كوسيلة حتى يتمكن التلميذ بواسطتها اجراء العمليات الحسابية – اعطاء الوقت الكافي في حل المسائل الرياضية مع مراعاة نقاط الضعف لكل واحد منهم . بطريقة فردية – التعرف على الأشكال الهندسية ، و من ثم تحديد أوجه الشبه و الاختلاف بين الأشكال و تسميتها . – حضور درس في مادة العلوم

				– أنبوب اختبار نبات	– النشاط : المراكز العصبية – توضيح الدرس من طرف المعلم و القيام بشرح مفصل . و من ثم المرور على التلاميذ و القيام بشرح الأجزاء المكونة للمراكز العصبية عن طريق مجسم خاص بالدماغ يقوم التلاميذ بلمسه يتم هنا الشرح بطريقة فردية حتي يثبت في ذهنهم . و حتى يقرب الفهم للتلاميذ يقوم المعلم بلمس الأجزاء المكونة المراكز العصبية لكل تلميذ يقوم بشرح الدرس له لتقريب الفهم . – كتوضيح الفصوص الأربعة المكونة للدماغ هذا يتطلب شرح مفصل و لمس لهذه الفصوص حتى يتم ادراكها
				نبات أنبوب اختبار	النشاط : العناصر الأساسية لنمو النبات التجربة 1 : القيام بوضع نبات أخضر في

					انبوب اختبار + محلول كنوب Knob و منقوص الآزوت (P.K) يلاحظ التلميذ ممن لديهم بقايا بصرية موت النبات تتم هنا المناقشة بين المعلم و التلميذ بطريقة فردية على أساس كل واحد يفسر التجربة يقوم المعلم بشرح سبب موت النبات لعدم توفر عنصر الآزوت (N) التجربة 2 : أنبوب اختبار فيه نبات أخضر مع توفر كل العناصر المغذية للنمو النبات الأخضر تمرير أنبوب الاختبار على كل التلاميذ . الملاحظة النمو الجيد للنبات عن طريق اللمس مناقشة و توضيح التجربة من طرف المعلم بتفسير كل العناصر الأساسية لنمو النبات .
4	التقليل من الاعتمادية	تحمل مسؤولية	التكرار التغذية الراجعة		– يكون هنا دور المعلم كمرشد :

	في التعليم و تنمية الاستقلالية	تعلمهم			1- تدريب أعضاء جسم المعاق بصريا (التلميذ) على الحركة و المرونة من خلال برنامج التربية البدنية . 2- التدريب على جميع المهارات الحركية التي تشترك في عملية التنقل مثل التدريب على المشي بخط مستقيم و حركات الدوران أو تبدل الاتجاه 3- التدريب على التوجه و الحركة حتى يتمكن من التقاط الأشياء لوحده و الرمي و السحب و الدفع (حتى لا يكون بحاجة دائمة لأحد) 4- تدريب التلميذ المعاق بصريا على تنسيق و اتزان حركة جسمه أثناء المشي حتى لا ينحرف اتجاهه و يفقد طريقه يرشده المعلم في البداية حتى يتمكن من إدراك المسافات و من ثم ينتقل لوحده بين أنحاء المدرسة.

					مثلا : التوجه من القسم الى الفناء أو الى المرحاض ....الخ من خلال صعود أو نزول السلالم لوحده.
5	تحسيس مفهوم الذات لكل متعلم	تنمية الحواس الترويح عن النفس تقوية ثقتهم بأنفسهم	التعزيز المعنوي المدح الاستحسان التعزيز المادي تقديم بعض الهدايا عند نهاية الحصة التوجيه البدني تحليل المهمة	كرة القدم فيها جرس بعض الآلات الموسيقية الفنون التشكيلية	حضور خلال حصة التربية البدنية و الأنشطة الترويجية : – اجراء بعض التعديلات على طبيعة هذه الأنشطة و من بين هذه الأنشطة الرياضية ما يلي : 1– كرة القدم يجري عليها بعض التعديلات مثل وضع الجرس داخل الكرة أو أن يكون حجمها أكبر من الحجم العادي. – التدريب على النمو و التآزر الحركي 2– تدريب العضلات الكبيرة و العضلات الصغيرة – يقوم المدرب بتدريب التلاميذ بطريقة مباشرة – تجزئة اللعبة أو المهارة إلى أجزاء صغيرة بشرحها المدرس قبل

					مزاولتها و التدريب عليها. – توفير قدر ممكن من الإضاءة حتى يتمكنوا من التعامل مع هذه الأنشطة

ملحق رقم (04): الجداول الخاصة بحساب الصدق والثبات لاختبار تقدير الذات للأطفال باستعمال SPSS

Group Statistics

	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	العليا العينة	11	74,1818	4,85424	1,46361
	الدنيا العينة	11	31,2727	7,76004	2,33974

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
VAR00001	Equal variances assumed	4,429	,048	15,548	20	,000	42,90909	2,75981	37,15224	48,66595
	Equal variances not assumed			15,548	16,787	,000	42,90909	2,75981	37,08077	48,73741

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,542
		Nombre d'éléments	13[a]
	Partie 2	Valeur	,598
		Nombre d'éléments	12[b]
	Nombre total d'éléments		25
Corrélation entre les sous-échelles			,663
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,798
	Longueur inégale		,798
Coefficient de Guttman			,797

a. Les éléments sont : VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008, VAR00009, VAR00010, VAR00011, VAR00012, VAR00013.

b. Les éléments sont : VAR00013, VAR00014, VAR00015, VAR00016, VAR00017, VAR00018, VAR00019, VAR00020, VAR00021, VAR00022, VAR00023, VAR00024, VAR00025.

ملحق رقم (05): جدول خاص بصدق المحكمين

قائمة المحكمين:

اسم ولقب الأستاذ	التخصص	الجامعة
أ.د شطيبي فاطمة الزهراء	علوم التربية	المدرسة العليا للأساتذة
أ.د لعرفاوي ذهبية	علوم التربية	جامعة مولود معمري–تيزي وزو–
أ.د ترياش ربيعة	علم النفس العيادي	جامعة الجزائر–2–
د.شويرف وهيبة	علوم التربية	المدرسة العليا للأساتذة
د. مشتاوي فاطمة الزهراء	علم النفس	جامعة الجزائر–2–
د.يحياوي زكية	علوم التربية	جامعة الجزائر–2–
د.بوعزوني علي	علم النفس	جامعة الجزائر–2–