جامعة قاصدي مرباح ورقلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
ميدان العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية
مخبر جودة البرامج في التربية الخاصة والتعليم المكيف

الموضوع:

فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات التدريسية لدى معلمي الأطفال المعاقين بصريا

دراسة تجريبية بمدرسة الأطفال المعاقين بصريا "مدينة الأغواط"

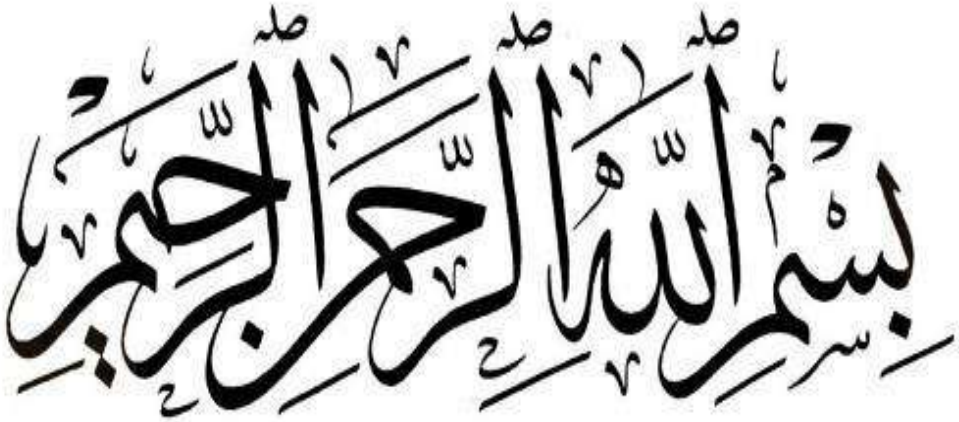
أطروحة مقدمة لاستكمال متطلبات نيل شهادة دكتوراه الطور الثالث تخصص التربية الخاصة والتعليم المكيف

إعداد الطالب: مداني بن الصديق
إشراف: أ. د. بوبكر دبابي

لجنة المناقشة:

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة العلمية	المؤسسة	الصفة
01	نادية بوضياف	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	رئيسا
02	بو بكر دبابي	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	مشرفا ومقررا
03	محمد الأمين حجاج	أستاذ محاضر "أ"	المدرسة العليا للأساتذة ورقلة	مناقشا
04	عمر حجـــاج	أستاذ التعليم العالي	جامعة غرداية	مناقشا
05	فاتح الدين شنين	أستاذ محاضر "أ"	جامعة ورقلة	مناقشا
06	سعـاد حشانـــي	أستاذ محاضر "أ"	جامعة ورقلة	مناقشا

السنة الجامعية: 2021/2020


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

اللهم لك الحمد كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك، اللهم لك الحمد حمدا كثيرا طيبا مباركا فيه، ملء السموات وملء الأرض، والصلاة والسلام على رسول الله، وعلى أله وصحبه ومن اتبع هداه بإحسان إلى يوم الدين. الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، أحمدك ربي وأشكرك على أن يسرت لي إتمام هذا البحث على الوجه الذي أرجو أن ترضى به عني.

يسعدني أن أتقدم بخالص الشكر والتقدير والعرفان إلى الأستاذ الدكتور **بو بكر دبابي** على تفضله بالإشراف على هذه الدراسة، وعلى كل ما قدمه لي من جهد ووقت واهتمام من أجل إتمام هذا العمل في أفضل صورة ممكنة، وكذلك على رحابة صدره وحسن معاملته واحترامه، فله مني أسمى معاني الشكر والتقدير، أسأل الله أن يجزيه عني خير الجزاء.

الشكر الجزيل إلى الأستاذة الدكتورة **نادية بوضياف** مديرة مخبر التربية الخاصة والتعليم المكيف بجامعة قاصدي مرباح ورقلة على كل ما قدمته لي، والتي كان لتوجيهاتها الأثر البالغ في إتمام هذا العمل.

الشكر الخالص إلى كل **أساتذة** لجنة التكوين بمخبر التربية الخاصة والتعليم المكيف بجامعة قاصدي مرباح ورقلة على كل ما قدموه لي من نصح وتوجيه، وأخص بالذكر الأستاذ الدكتور **عقيل بن ساسي**.

الشكر الموصول لكل **معلمي وأساتذة** مدرسة الأطفال المعاقين بصريا بالأغواط على تعاونهم وتقديم كل المساعدة أثناء إجراء الدراسة الميدانية، أيضا جميع الإداريين وعلى رأسهم **مدير المدرسة بالنيابة** (مدير النشاط الاجتماعي) على تقديم كل التسهيلات لإنجاح الدراسة.

الشكر الموصول إلى زملائي طلبة الدكتوراه تخصص تربية خاصة والتعليم المكيف دفعة 2016

الشكر الوافر إلى كل **الأساتذة الأفاضل** الذين قبلوا وقاموا بتحكيم أدوات الدراسة، كلٌ باسمه.

أتقدم بالشكر والتقدير إلى **الأساتذة الأفاضل لجنة المناقشة** على قبولهم مناقشة الأطروحة،

وكل من ساهم في هذا العمل سواء من بعيد أو قريب.

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تنمية بعض المهارات التدريسية لمعلمي الأطفال المعاقين بصريا من خلال تدريبهم على برنامج أُعد لذلك. لبلوغ أهداف الدراسة تم استخدام المنهج التجريبي ذو تصميم المجموعة الواحدة، حيث بلغت عينة الدراسة(12) معلما يعملون بمدرسة الأطفال المعاقين بصريا بمدينة الأغواط، تم اختيارهم بطريقة الحصر الشامل في الفصل الثاني من العام الدراسي: 2019 /2020.

قام الباحث بداية بإجراء دراسة استطلاعية على عينة قوامها(102) معلما من معلمي الأطفال المعاقين بصريا لـ(07) ولايات عبر التراب الجزائري باستخدام استمارة لتحديد حاجاتهم إلى المهارات التدريسية، تم تحديد المهارات التدريسية الأكثر احتياجا وهي: مهارة تدريس القراءة ومهارة تدريس الكتابة ومهارة طرح السؤال.

بعد إجراء القياس القبلي بملاحظة أداء المجموعة التجريبية في المهارات التدريسية المحددة باستخدام بطاقة ملاحظة، تم تقديم البرنامج التدريبي، وبعد إجراء القياس البعدي باستخدام نفس بطاقة الملاحظة، تم التوصل إلى النتائج التالية:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات في القياس القبلي والقياس البعدي في كل من مهارة تدريس القراءة ومهارة تدريس الكتابة ومهارة طرح السؤال عند مستوى(0.01) لصالح القياس البعدي.

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات في القياس القبلي والقياس البعدي في مهارة تدريس القراءة(0.01) لصالح القياس البعدي.

3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات في القياس القبلي والقياس البعدي في مهارة تدريس الكتابة عند مستوى(0.01) لصالح القياس البعدي.

4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات في القياس القبلي والقياس البعدي في مهارة طرح السؤال عند مستوى(0.01) لصالح القياس البعدي.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي؛ المهارات التدريسية؛ مهارة تدريس القراءة، مهارة تدريس الكتابة؛ مهارة طرح السؤال؛ معلم الأطفال المعاقين بصريا.

ABSTRACT

This study aimed to develop some teaching skills for teachers of visually impaired children by training them on a program prepared for this purpose. to achieve the objectives of the study, the experimental method with the one group-design was used. The study was conducted on a sample of twelve(12) teachers working at the school of visually impaired children in laghouat city; they were selected in a comprehensive inventory, in the second season of the school year: 2019/2020.

Initially, The researcher has conducted a survey on a sample of(102) teachers of visually impaired children working over seven 7 districts in Algeria in order to identify their needs for instructional skills, after that, these needs have been identified namely: The skill of teaching reading, writing, and asking the question.

A pre-measurement has been completed by observing the performance of the experimental group with the specific instructional skills, then providing the training program; and after conducting the post measurement. The Results show the following:

1. There are significant statistical differences between the average scores of pre-measurement and post-measurement for teaching reading and writing skills, and the skill of asking the question at the level of 0.01 in favor of post-measurement.
2. There are significant statistical differences between the average scores of pre measurement and post-measurement for the teaching skill of reading at a level of 0.01 in favor of post-measurement.
3. There are significant statistical differences between the average scores of pre-measurement and post-measurement for the teaching skill of writing at a level of 0.01 in favor of post-measurement
4. There are significant statistical differences between the average scores of pre-measurement and post-measurement for the skill of asking the question at a level of 0.01 in favor of post-measurement.

Keywords: training Program; teaching skills; Reading teaching skill; teaching skill of reading; teaching skill of writing; the teaching skill of asking the question; teachers of visually impaired children.

قائمة المحتويات

الرقم	العنوان	الصفحة
	شكر وتقدير	أ
	ملخص الدراسة باللغة العربية	ح
	ملخص الدراسة باللغة الأجنبية	ر
	قائمة المحتويات	س
	قائمة الجداول	ص
	قائمة الأشكال	ط
	قائمة الملاحق	ط
	مقدمة	1
	الفصل الأول: المشكلة واعتباراتها	
1	مشكلة الدراسة	5
2	تساؤلات الدراسة	11
3	فرضيات الدراسة	12
4	أهداف الدراسة	12
5	أهمية الدراسة	12
6	حدود الدراسة	13
7	التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة	13
	الفصل الثاني: الدراسات السابقة	
-	تمهيد	
1	الدراسات التي تناولت تنمية المهارات والكفايات التدريسية لمعلم التعليم العادي	17
2	التعقيب على دراسات المحور الأول	22
3	الدراسات التي تناولت المهارات والكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة	24
4	التعقيب على دراسات المحور الثاني	27
5	الدراسات التي تناولت الكفايات التدريسية لمعلمي الأطفال المعاقين بصرياً	29
6	التعقيب على دراسات المحور الثالث	32
7	تعقيب عام على كل الدراسات السابقة	35
	الفصل الثالث: المهارات التدريسية	
-	تمهيد	
1	مفهوم المهارات التدريسية	38

2	أهمية تعليم المهارات	39
3	مكونات مهارات التدريس	39
4	خصائص مهارات التدريس	39
5	مهارة القراءة	40
6	أنواع القراءة	41
7	الكتابة	43
8	مهارات الكتابة	44
9	المبادئ الأساسية لتعليم الكتابة	45
10	مفهوم السؤال	45
11	مهارة طرح السؤال	46
12	خصائص الصياغة الجيدة للأسئلة الصفية	47
13	تصنيف الأسئلة الصفية	48
14	زمن الانتظار وأهميته	53
	الفصل الرابع: الإعاقة البصرية	
-	تمهيد	
1	مفهوم الإعاقة البصرية	55
2	تصنيف الإعاقة البصرية	57
3	العين وأجزاءها	57
4	شروط الرؤية الجيدة	59
5	آلية الإبصار	59
6	مظاهر الإعاقة البصرية	59
7	أسباب الإعاقة البصرية	61
8	خصائص المعاقين بصريا	63
9	أساليب تشخيص والكشف عن المعاقين بصريا	66
10	البرامج والبدائل التربوية للمعاقين بصريا	72
11	المقومات الأساسية لبرامج المعاقين بصريا	72
12	أدوات الكتابة بطريقة برايل	77
13	الأدوات المعينة التي يستخدمها المعاقين بصريا	78
	الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية والميدانية للدراسة	
-	تمهيد	
1	منهج الدراسة	82

2	مجتمع الدراسة	83
3	عينة الدراسة	83
4	أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية	85
5	إجراءات تطبيق الدراسة	109
6	الأساليب الإحصائية	110
-	خلاصة الفصل	
	الفصل السادس: عرض وتفسير النتائج	
-	تمهيد	
1	عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى	113
2	عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية	119
3	عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة	127
4	عرض وتفسير نتائج الفرضية الرابعة	134
-	خلاصة الفصل	
-	الاستنتاج العام	140
-	الاقتراحات	142
	قائمة المراجع	144
	قائمة الملاحق	161

قائمة الجداول

الرقم	الجدول	الصفحة
1	تصنيف (CIM.10) للإعاقة البصرية	57
2	العلاقة بين قياسات لوحة(سنلن Snellen) وبين النسبة المئوية للكفاءة البصرية	72
3	الحروف العربية بالبرايل	75
4	الحركات بالبرايل	76
5	الأرقام بالبرايل	76
6	علامات الوقف بالبرايل	76
7	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الولايات	84
8	توزيع أفراد العينة الأساسية حسب النسبة المئوية لمتغير القدرة البصرية والأقدمية	85
9	توزيع عبارات الاستمارة حسب الأبعاد	86
10	ترتيب عبارات عينة الدراسة الاستطلاعية على الاستمارة تنازليا حسب الإجابة (لا)	86
11	معاملات الارتباط بين عبارات البعد الأول "تخطيط التدريس" والدرجة الكلية للبعد	88

12	معاملات الارتباط بين عبارات البعد الثاني "تنفيذ التدريس" والدرجة الكلية للبعد	89
13	معاملات الارتباط بين عبارات البعد الثالث "تقييم التدريس" والدرجة الكلية للبعد	90
14	معاملات الارتباط بين أبعاد الاستمارة ودرجتها الكلية	90
15	قيمة معامل ألفا كرونباخ لاستمارة الحاجات	91
16	قيمة معامل الثبات بالتجزئة النصفية للاستمارة	91
17	توزيع المهارات على بطاقة الملاحظة وعباراتها حسب الأبعاد	93
18	معاملات الارتباط بين عبارات البعد الأول "قراءة الاستماع" والدرجة الكلية للبعد	94
19	معاملات الارتباط بين عبارات البعد الثاني "القراءة الصامتة" والدرجة الكلية للبعد	94
20	معاملات الارتباط بين عبارات البعد الثالث "القراءة الجهرية" والدرجة الكلية للبعد	95
21	معاملات الارتباط بين أبعاد مهارة تدريس القراءة ودرجتها الكلية	95
22	الصدق التمييزي لعبارات بطاقة "مهارة تدريس القراءة"	96
23	ثبات بطاقة الملاحظة عبر الاتفاق والاختلاف	97
24	قيمة معامل ألفا كرونباخ لبطاقة "مهارة تدريس القراءة	98
25	قيمة معامل الثبات بالتجزئة النصفية "مهارة تدريس القراءة"	98
26	معاملات الارتباط بين عبارات البعد الأول "الجانب اللمسي" والدرجة الكلية للبعد	99
27	معاملات الارتباط بين عبارات البعد الثاني "الجانب السمعي" والدرجة الكلية للبعد	99
28	معاملات الارتباط بين أبعاد مهارة تدريس الكتابة ودرجتها الكلية	100
29	الصدق التمييزي لعبارات بطاقة "مهارة تدريس الكتابة"	100
30	قيمة معامل ألفا كرونباخ لبطاقة "مهارة تدريس الكتابة"	101
31	قيمة معامل الثبات بالتجزئة النصفية 'مهارة تدريس الكتابة"	101
32	معاملات الارتباط بين عبارات "مهارة طرح السؤال" والدرجة الكلية للمهارة	102
33	الصدق التمييزي لعبارات بطاقة "مهارة طرح السؤال"	102
34	قيمة معامل ألفا كرونباخ لبطاقة "مهارة طرح السؤال"	103
35	قيمة معامل الثبات بالتجزئة النصفية "مهارة طرح السؤال"	103
36	التوزيع الطبيعي لبيانات المجموعة التجريبية (المهارات الثلاثة)	113
37	نتائج اختبار (ت) للفروق في المهارات الثلاثة بين القياسين القبلي والبعدي	113
38	التوزيع الطبيعي لبيانات المجموعة التجريبية (مهارة تدريس القراءة)	119
39	نتائج اختبار (ت) للفروق في مهارة تدريس القراءة بين القياسين القبلي والبعدي	120
40	نتائج اختبار (ت) لأبعاد مهارة تدريس القراءة بين القياسين القبلي والبعدي	123
41	التوزيع الطبيعي لبيانات المجموعة التجريبية (مهارة تدريس الكتابة)	127
42	نتائج اختبار (ت) للفروق في مهارة تدريس الكتابة بين القياسين القبلي والبعدي	127

43	نتائج اختبار (ت) لبعدي مهارة تدريس الكتابة بين القياسين القبلي والبعدي	130
44	التوزيع الطبيعي لبيانات المجموعة التجريبية (مهارة طرح السؤال)	134
45	نتائج اختبار (ت) للفروق في مهارة طرح السؤال بين القياسين القبلي والبعدي	134

قائمة الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
1	توزيع درجات المهارات التدريسية الثلاث في الاختبار القبلي والبعدي	115
2	توزيع درجات مهارة تدريس القراءة في الاختبار القبلي والبعدي	120
3	توزيع درجات مهارة تدريس الكتابة في الاختبار القبلي والبعدي	128
4	توزيع درجات مهارة طرح السؤال في الاختبار القبلي والبعدي	135

قائمة الملاحق

الملحق	العنوان	الصفحة
1	استمارة الحاجات	162
2	تحكيم بطاقة الملاحظة	166
3	تحكيم البرنامج التدريبي	178
4	مقتطفات من البرنامج التدريبي	180
5	قائمة الأساتذة المحكمين لبطاقة الملاحظة والبرنامج التدريبي	189
6	رخصة القيام بالدراسة الميدانية	190
7	صور تطبيق البرنامج	191
8	الإحصائيات الوصفية لعينتي الدراسة	198
9	إجابات العينة الاستطلاعية	199
10	صدق وثبات الاستمارة	208
11	صدق وثبات بطاقة الملاحظة	213
12	الجداول الإحصائية لفرضيات الدراسة	229

مقدمة:

تؤكد العديد من الدراسات العالمية في المجال التربوي والتعليمي أن إصلاح المدرسة وإعادة هيكلتها ليس كافيا لتحسين العملية التعليمية إذا لم يقترن بتنمية وتطوير أداء المعلم باعتباره هو من يقوم بتدريس التلاميذ وأداء المهام والأنشطة التعليمية داخل القسم، والتوجهات الحديثة التي تبنتها الإصلاحات التربوية في البلدان الرائدة في التربية والتعليم، تركز على المعلم الذي تعتبره أساس ومحور نجاح التعليم بصفة عامة، وتدريبه وتكوينه يندرج ضمن مهارات نجاح التنمية البشرية وجودة التعليم التي تسعى لها كل الدول.

يهدف تدريب المعلم إلى إكسابه كفايات ومهارات تدريسية تجعله يمارس عمله بدرجة عالية من الدقة والإتقان، ورفع مستوى أدائه أمر بالغ الأهمية في تحسين الناتج التعليمي من خلال تحصيل دراسي مرتفع لتلاميذه. ولهذا تعتبر برامج إعداد المعلم أمر مهم وحاجة ملحة لتدريب المعلمين على المهارات اللازمة انطلاقا من حاجاتهم إليها.

يختلف التعليم العادي عن التربية الخاصة باعتبار أن نوعية التعليم في التربية الخاصة والوقت الذي يصرف فيه يعتبر في غاية الأهمية مقارنة بالتعليم العام، ولا تشمل نوعية التعليم في التربية الخاصة الوقت الذي يصرف في التدريس الفعلي فحسب، ولكنها تشمل أيضا كيفية توظيف هذا الوقت والمساعدة التي تقدم للتلميذ والتغذية الراجعة وتوجيه التلاميذ وإرشادهم وتشجيعهم على التعلم، كما وتشمل نوعية التعليم في التربية الخاصة التدريس ضمن مجموعات صغيرة، والتدريس الفردي، ومدى انخراط التلاميذ في عملية التعلم.(Sirotnik & Kimball, 1994)

إذا كانت حاجة معلم التعليم العادي للتدريب كبيرة، فحاجة معلم التربية الخاصة ومعلم الأطفال المعاقين بصريا لهذا التدريب أكبر، باعتبار أن تعليم الأطفال ذوي الإعاقة يتطلب أداء خاصا وجهدا أكبر، وذلك لصعوبة نقل المعارف والخبرات لهذه الفئة مقارنة بالطفل العادي، فمثلا بالنسبة للأطفال المعاقين بصريا نجد أن المعلم يجد صعوبة بالغة في تمرير المعلومات والمعارف إلى المتعلمين خاصة إذا تعلق الأمر بمواد تعليمية مجردة كالرياضيات والحساب والجغرافيا، تحتاج هذه المواد إلى قدرات ذهنية وإدراكية عالية تسمح للمتلقي بالقيام بالعمليات التجريدية والتصورية اللازمة لاستيعاب محتويات هذه المواد، إضافة إلى ذلك فإن تصميم المقررات الدراسية والتعليمية غير مبني أو موجه أساسا ليتناسب مع هذه الفئة، فهو

مصمم للفئات السوية التي لا تعاني من أي عجز فيزيولوجي أو ذهني، مما يستدعي من معلم هذه الفئة عملية أخرى معقدة، وهي تكييف محتوى وطريقة التعلم ليتناسب مع مطالب واحتياجات هذه الفئة، ولهذا ينبغي أن يحظى التدريب أثناء الخدمة باهتمام بالغ، لأنه وسيلة تساعد في تنمية وتطوير المهارات التدريسية لمعلمي الأطفال المعاقين بصريا.

ينبغي على الوصايا وعلى المسؤولين على مدارس الأطفال المعاقين بصريا وبمساعدة كافة الأطراف سواء كانوا مفتشين، مدراء، معلمين، أخصائيين... التركيز على عملية التدريب والتكوين، وذلك ببناء برامج تدريبية فعّالة موجهة لمعلمي الأطفال المعاقين بصريا قائمة على المهارات التدريسية، يتم تطبيقها ويشرف عليها أخصائيين ذوي كفاءة عالية حتى يتم تمكين هؤلاء المعلمين من المهارات والخبرات المتعلقة بتربية وتعليم الأطفال المعاقين بصريا، وكذا أساليب وطرق ووسائل التدريس ذات الصلة، ومعرفتهم بخصائص تلك الفئة والفروق الفردية، وتصميم واستخدام أنشطة مناسبة لذوي الإعاقة البصرية.

إن الدراسة الحالية تأتي في هذا الإطار حيث تمحورت حول إعداد وتصميم برنامج قائم على بعض المهارات التدريسية، وتطبيقه على عينة من معلمي الأطفال المعاقين بصريا حيث شملت الدراسة في مجملها ستة فصول، تم التطرق في الفصل الأول إلى مشكلة الدراسة وفرضياتها، إضافة إلى تحديد أهداف البحث وأهميته وحدوده، كما شمل التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة، أما الفصل الثاني فقد تم التطرق فيه إلى الدراسات السابقة وقُسمت إلى ثلاث محاور، المحور الأول الدراسات التي تناولت المهارات والكفايات التدريسية لمعلمي التربية العامة، والمحور الثاني الدراسات التي تناولت المهارات والكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة، والمحور الثالث الدراسات التي تناولت الكفايات التدريسية لمعلمي الأطفال المعاقين بصريا. في الفصل الثالث تم تسليط الضوء على متغير "المهارات التدريسية" الذي شمل مفهومها ومكوناتها، ثم خصائصها، لنعرج بعدها إلى مهارة القراءة متطرقين لأنواعها، وبعدها مهارة الكتابة والمبادئ الأساسية لتعليم الكتابة، إضافة إلى مهارة طرح السؤال وخصائص الأسئلة الجيدة وتصنيفها، وفي الأخير إبراز زمن الانتظار وأهميته في السؤال. أما الفصل الرابع فقد خُصص إلى الإعاقة البصرية، حيث شمل مفهوم الإعاقة البصرية وتصنيفها، العين وأجزاءها، كذلك شروط الرؤية الجيدة، وآلية الإبصار، ومظاهر الإعاقة البصرية، أيضا أسباب الإعاقة البصرية وخصائص المعاقين بصريا، لنتحول بعدها إلى أساليب تشخيص والكشف عن المعاقين بصريا، والبرامج التربوية للمعاقين بصريا، أيضاً المقومات الأساسية لهذه البرامج، ثم في الأخير تم تناول أدوات القراءة والكتابة بطريقة برايل والأدوات المعينة التي يستخدمها المعاقين بصريا. أما الفصل الخامس فقد خُصص لتحديد المنهج

المستخدم وضبط مجتمع الدراسة ووصف عينة البحث، أيضا وصف أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية، ثم توضيح إجراءات التطبيق. في الأخير نجد في الفصل الخامس عرض وتحليل نتائج الدراسة بعد تفريغها في جداول انطلاقا من الفرضيات المطروحة باستخدام البرنامج الإحصائي .SPSS) (V21، وقد تم مناقشة وتفسير النتائج المنبثقة عن هذه الدراسة وفق تسلسل فرضياتها.

ختمت الدراسة بمجموعة من الاقتراحات وقائمة من المراجع التي تم الاعتماد عليها، حيث وُثقت وفق الإصدار السادس(7^{th}) لجمعية علم النفس الأمريكية (APA)، ثم تلتها قائمة من الملاحق.

الفصـــــــــــل الأول:

مشكلة الدراسة واعتباراتها

تمهيد

1. **مشكلة الدراسة**
2. **تساؤلات الدراسة**
3. **فرضيات الدراسة**
4. **أهداف الدراسة**
5. **أهمية الدراسة**
6. **حدود الدراسة**
7. **التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة**

1. مشكلة الدراسة:

إن تحقيق النجاح في المدرسة لأي مجتمع كان، يعتمد اعتمادا كبيرا على شخصية المعلم ونوعية إعداده، حيث تؤكد معظم الدراسات أن المعلم هو العامل الأساسي والمؤثر في العملية التعليمية، وأنه مهما يكن لدينا من مناهج وأهداف تربوية واضحة وإمكانات ووسائل لازمة لتحقيق تلك الأهداف، فإن هذا في حقيقة الأمر يصبح قاصرا بغير الدور الأساسي الذي يقوم به المعلم في الإفادة من تلك الإمكانات للوصول إلى الأهداف المرجوة.(شعير، 2009، ص367)

تنظر التربية المعاصرة إلى المعلم باعتباره منظما للتعلم وميسرا له. ففي إطار الدور المتغير للمعلم لم تعد مسؤولياته مقصورة على نقل المعارف والمعلومات وتلقينها للمتعلم، ولم يعد هو المصدر الوحيد للمعلومات، ولكنه أصبح كذلك الموجه والمرشد لخطوات التلميذ نحو تحقيق الأهداف التعلمية والمنظم للبيئة والميسر لعمليات التعلم وجعلها ممتعة وفي متناول كل تلميذ بقدر وسرعة وأسلوب يتفق وقدراته وحاجاته وميوله واهتماماته الخاصة.(خليل، 2006، ص20)

وفقا لمتطلبات العديد من الإصلاحات التعليمية، التي أكدت على ضرورة أن لا يكون المعلم مصدر للمعلومات والمهارات فقط بل يجب أيضا أن يكون له موقف إيجابي اتجاه إبداعات وابتكارات المتعلمين، ويشعر بضرورة التعليم الذاتي واعتماد نهج تعليمي يرتكز على الطالب. (Kobalia & Garakanidze, 2010) ، ويعتبر الأداء جانب أساسي في كفاية المعلم الذي يظهر من خلال المهارات العملية التي تنشأ إما من تجارب شخصية سابقة أو ما تم تعلّمه خلال دراساته. (Bjarnadóttir, 2005)

تعد حركة إعداد المعلمين على أساس المهارات(الكفايات) من أهم وأوضح المعالم التربوية الحديثة، فقد ظهرت هذه الحركة في الولايات المتحدة الأمريكية مع بداية السبعينيات من القرن العشرين كرد فعل مباشر للأساليب التقليدية في إعداد المعلمين، والتي تقوم على فرضية أن المعلم الكفء هو ذلك المعلم الذي يتقن ويستخدم بكفاءة عددا من الكفايات اللازمة لعمل المعلمين.(بن ساسي ودبابي، 2011، ص359)

قد أكد كيميت Kiymet(2010) أن كفايات المعلمين تؤثر على قيمهم، سلوكياتهم، تواصلهم وممارساتهم في المدرسة فهي بذلك تدعم التنمية المهنية للمعلم، وتحسن من عملية التعليم والتعلم.

يتطلب التعليم الفعّال من المعلم امتلاك كفايات ومهارات، يضمن بها جودة التعليم وتحقيق النتائج المرجوة، وهذا ينطبق كذلك على تدريس وتعليم الأفراد ذوي الإعاقة، فوجود معايير وأسس أو ما نسميه بالكفايات لدى معلم الأفراد ذوي الإعاقة مهم لتقديم الخدمات التعليمية لهم، وقد أثبتت الدراسات أن هناك

عدة كفايات من شأنها مساعدة هؤلاء المعلمين على أداء عملهم، فالكفايات هي وحدها من يحدث الفارق في العملية التعليمية، ومع ذلك وعلى الرغم من توفر الكفايات المطلوبة في جميع أنحاء العالم لأداء معلم الأفراد المعاقين مهامه على الوجه الصحيح، لكن يبقى تطبيقها ليس بالشكل الجيّد. (Mezyed & Munadel, 2017, 124)

إن الاهتمام بالمهارات التدريسية ضرورة تؤكدها التوجهات التربوية الحديثة، وأصبحت تربية المعلم في العصر الحديث قائمة على الاهتمام بمهارات التدريس، إذ سادت حركة إعداد المعلمين القائمة على المهارات التدريسية معظم برامج إعداد المعلمين، بهدف إعداد معلمين ماهرين قادرين على أداء عملهم التدريسي على نحو سليم.(إمام وأخرون، 2000، ص12)

إذا كانت قضية إعداد وتدريب معلم التلاميذ العاديين تلقى اهتماما كبيرا، فإن قضية إعداد وتدريب معلم غير العاديين تعتبر من القضايا التي ينبغي أن تنال اهتماما أكبر، نظرا للتحديات التي تواجه رجال التربية بشأن إعداد وتدريب معلم الأطفال الغير عاديين، والتي من أهمها حجم مشكلة الإعاقة في العالم، إذ تبلغ نسبة المعاقين 10% من سكان العالم.(السيد،2008، ص3)

إن نوعية التعليم في التربية الخاصة والوقت الذي يصرف فيه يعتبر في غاية الأهمية مقارنة بالتعليم العام، ولا تشمل نوعية التعليم في التربية الخاصة الوقت الذي يصرف في التدريس الفعلي فحسب، ولكنها تشمل أيضاً كيفية توظيف هذا الوقت والمساعدة التي تقدم للتلميذ والتغذية الراجعة وتوجيه التلاميذ وإرشادهم وتشجيعهم على التعلم، كما وتشمل نوعية التعليم في التربية الخاصة التدريس ضمن مجموعات صغيرة، والتدريس الفردي، ومدى انخراط التلاميذ في عملية التعلم.(Sirotnik & Kimball, 1994)

قد يتلقى الطلاب ذوو الإعاقة البصرية في بعض الأحيان تعليم من أفراد غير مؤهلين، مهارات أساسية مثل "البرايل"، استعمال العصا، مهارات السفر والتنقل، مساعدة الطلاب ضعيفي البصر على الاستخدام الفعّال للرؤية المتبقية، ويدعو هذا المشكل إلى القلق خاصة في المناطق والمجمّعات الريفية حيث النقص الحاد في الموظفين المؤهلين لذلك. لذا يجب أن تكون هناك برامج تدريبية سارية لإعداد موظفين مؤهلين لتعليم الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، وكذلك تقديم خدمات متخصصة تتناول المناهج الأكاديمية وغير الأكاديمية، وهناك تقارير تشير إلى أن هناك موظفين متجولين يقدمون خدمات للطلاب ذوي الإعاقة البصرية على مستوى البيت، رغم ذلك تبقى هناك مخاوف متزايدة من عدم تلقي العديد من الطلاب المعاقين بصرياً الخدمات اللازمة لتطوير المهارات الكافية وذلك لدمجهم بنجاح في المدرسة. (Johnson-Jones, 2017)

لا يوجد معلم واحد يقوم بتعليم أو تدريب الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، بل هناك معلم مستشار ومدرب المهارات الخاصة ومعلم القسم، حيث يعمل هؤلاء المعلمين مع مجموعة واسعة من الطلاب ذوي القدرات المتنوعة وليس مجموعة متجانسة. (Correa-Torres & Howell, 2004; Suvak, 2004; Wolffe et al., 2002)، ويتم تعليم ذوي الإعاقة البصرية مهارات بديلة يتم من خلالها تدريسهم ودعم الطلاب وتمكينهم من الاستفادة من المنهاج العام.(Hatlen, 1996; 2003)، وتعد أدوار ومسؤوليات معلمي الأطفال المعاقين بصرياً فريدة ومتنوعة وتتطلب قاعدة عريضة من المعرفة المهنية والقدرة على الاستجابة بمرونة للظروف المتغيرة واحتياجات الطلاب.(Correa-Torres & Howell, 2004) ، ودور معلمي الأطفال المعاقين بصرياً يختلف من حالة إلى أخرى حسب احتياجات الطلاب الفردية، وحسب ما يريده المعلم، وكذلك الموارد المدرسية، ومحتوى المنهاج الدراسي.(Ferrell, Bruce, & Luckner, 2014; Marder, 2006)

رغم أن هناك إجماع على أن تعليم الأطفال ذوي الإعاقة البصرية يتطلب امتلاك معلميهم بعض المهارات الخاصة وتقديم الخدمات ذات الصلة، كتقديم الخدمات مثلا في مدارس الولايات المتحدة الأمريكية، إلاّ أنه لا توجد دراسات تشير إلى عدد المعلمين المُدَربين والمؤهلين في الإعاقة البصرية. (Johnson-Jones, 2017)

تدعم الأبحاث ما يجب أن يتوفر لدى معلمي الأطفال المعاقين بصرياً، كضرورة امتلاك مهارات التواصل الفعّال، القدرة على وضع الطلاب بشكل صحيح في وضعيات مناسبة، ومعرفة الآثار التعليمية للإعاقة البصرية، هذه الكفايات تتماشى وتطوير برامج إعداد معلمي المستقبل، ويؤكد الخبراء أن الطلاب ذوي الإعاقة البصرية يحتاجون لتعليم من قبل معلم ذو خبرة في مجال الإعاقة البصرية، وكذلك التدريب الكافي في الاستخدام الفعّال لاستراتيجيات التدريس.(Hatlen, 2000)

معلم الطلاب المعاقين بصريا يمكّنه تدريبه الخاص وخبرته من أن يكون الفرد الأكثر تأهيلاً لتلبية احتياجات الطلبة ذوو الإعاقة البصرية؛ لأن التشريع يفرض على معلمي التعليم العام والخاص أن يكونا مؤهلين تأهيلا عاليا، ومع ذلك يبقى هناك التباس حول وظيفة ومسؤوليات معلم الطلاب المعاقين بصرياً.(Spungin et al, 2016)

قد صممت وطورت هيذر مايسون Heather Mason برنامج إعداد وتدريب معلمي الأطفال المعاقين بصرياً عن بعد في سنة 1981 في جامعة برمنغهام بالمملكة المتحدة حيث يحتوي هذا البرنامج على 4 وحدات تتعلق بمجال الإعاقة البصرية، وهذه الوحدات هي كالتالي:

1. الوحدة الأولى وهي وحدة تمهيدية تشمل بعض المجالات كالقانون والتشريع، التشريح وعلم وظائف أعضاء العين، الأثار المترتبة عن الإعاقة البصرية، كذلك تكييف التعلم للأطفال ذوي الإعاقة البصرية.

2. الوحدة الثانية وهي التي تغطي موضوعات كانخفاض وتدني الرؤية، المساعدات التي تقدم لضعاف البصر، ومختلف الاحتياجات للأطفال والمراهقين الذين لديهم ضعف بصري.

3. الوحدة الثالثة وتتناول مجالات متنوعة مثل تكنولوجيا المعلومات المتخصصة، مهارات السمع، مهارات الاستقلالية والتنقل، وتدريس "البرايل".

4. الوحدة الرابعة وتسمح للطلاب باختيار 5 وحدات من بين 24 وحدة بما في ذلك وحدات خاصة بالإعاقات المتعددة، إرشاد وتقديم النصح، دور المعلم المتنقل، بعض من هذه الخيارات تتطلب الحضور لأيام تدريبية إضافية.(Arter, Mc Linden, & Mc Call, 2001, 567)

وتتكون برامج تدريب المعلمين في أوروبا من 5 مستويات وهي:

1. التدريب الأولي للصف الأول: يتعلم الطلاب في هذا البرنامج الجامعي لتدريب المعلم الخصائص النمائية والتعليمية لذوي الإعاقة البصرية.

2. التدريب الأولي للصف الثاني: يتلقى الطلاب دورات مكثفة في مجال تكييف المناهج بالبرايل، التوجيه الأسري، الاستقلال الذاتي، وأيضاً المهارات الاجتماعية.

3. تدريب خارجي متقدم: الطلاب في هذا المستوى هم معلمون لا يعملون مع الطلاب المكفوفين أو ضعاف البصر، بل هم معلمون يتعلمون محتوى المنهاج كالتدخل المبكر، رموز "برايل"، رياضيات، علوم، فن، والتربية البدنية.

4. تدريب داخلي متقدم: يعمل الطلاب في بيئات متكاملة للتلاميذ المكفوفين أو ضعاف البصر، يُدرّس هذا المستوى من البرنامج مهنيون خبراء.

5. دورات تدريب المتخرجين: الطلاب في هذا المستوى هم خبراء أو متخصصون وجب عليهم قضاء سنة أو سنتين في التعلم لتأهيلهم كمعلمين.(Abad, 2000)

في جامعات بعض الدول العربية نجدها تعتمد على برامج تكوين مربين مختصين بالطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة، ومعظم هذه البرامج لا تقوم على إعداد مربين أو موظفين في مجال الإعاقة البصرية أو إعاقات أخرى، فهي تفتقد للتخصص، لذا فبرامج الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، لا تزال حديثة نوعا ما في العالم العربي.(Safhi, 2009)

في قطر سنة 1998 تم فتح معهد النور للمكفوفين، هذا المعهد يقدم خدمات للطلبة الذين يتراوح أعمارهم بين 3 إلى 21 سنة، وتشمل هذه الخدمات: 1. توفير الكتب المدرسية ووسائل برايل لمعلمي التربية الخاصة في العلوم والرياضيات، 2. تطوير القراءة والكتابة بالبرايل عن طريق معلمين مختصين في البرايل لدعم الطلاب في مهارات البرايل، و3. التدريب على الحركة والتنقل، وهدف هذا المعهد هو تقديم خدمات تعليمية للأفراد المكفوفين وضعاف البصر أو متعددي الإعاقات لمساعدتهم على التغلب على إعاقتهم و إعدادهم للقيام بأدوار أكثر إنتاجية اجتماعيا. يشمل معهد النور العديد من البرامج كالتدخل المبكر، روضة أطفال، والمدرسة الابتدائية. (Heji, n.d.)

في 2004، أنشئ القطاع الاجتماعي القطري والمركز الثقافي للكفيف، وقد تم تحديد أهداف هذا المركز كالتالي:

1. تقديم الأشخاص المكفوفين أو ضعاف البصر عبر كل الطرق الممكنة، كالمهرجانات الثقافية، المعارض، محاضرات للمجتمع.
2. تحسين العلاقة بين الأشخاص المكفوفين أو ضعاف البصر والمجتمع.
3. تعليم الأشخاص المكفوفين أو ضعاف البصر لقضاء أوقات فراغهم في القيام بأنشطة مفيدة.
4. تحسين العلاقة بين القطاع الاجتماعي القطري والمركز الثقافي للكفيف وبين الجمعيات العربية والدولية الأخرى و المنظمات التي تعمل في مجال الإعاقة البصرية.
5. تقديم العديد من الخدمات للأشخاص المكفوفين أو ضعاف البصر، كالبرامج التدريبية التي تشمل دورات في البرايل، استعمال الحاسوب، واللغة الإنجليزية. (QSCCB, 2008)

من خلال التجربة الميدانية وخبرة الباحث في تدريس الأطفال المعاقين بصرياً بمدرسة الأطفال المعاقين بصرياً بالأغواط عدّة سنوات، والمناقشات الرسمية والغير رسمية المتكررة بين أعضاء الفرقة البيداغوجية حول الأساليب والطرق الصحيحة الواجب أن يتبعها المعلم في تدريس هذه الفئة، وكيفية إتقان وامتلاك المهارات التدريسية الأساسية، كمهارة تدريس القراءة والكتابة، تَبيَّن أن عدم كفاءة معلم الأطفال المعاقين بصرياً وعدم امتلاكه لتلك المهارات يؤثر بالسلب على قدرة التلاميذ على القراءة والكتابة الصحيحة، ويؤدي إلى نقص وضعف في التحصيل الدراسي بشكل عام، ولقد تم تسجيل بعض الملاحظات وهي كالآتي:

1. غياب الكفاءة والمهارة في تدريس التلاميذ المعاقين بصريا، خاصة المعلمين حديثي التوظيف، فهم يوظفون مباشرة أي أنهم لم يتلقوا تكوينا متخصصا، في حين كان في السابق يتم تكوين معلمين مختصين في مجال الإعاقة البصرية على مستوى مراكز تكوين تابعة لقطاع لتضامن الوطني ثم يتم توظيفهم.

2. نقص التفتيش المختص والذي يساعد في توجيه المعلم توجيها صحيحا، وتصويب الأخطاء وبالتالي بناء المهارات التدريسية تدريجيا.

3. غياب التكوين المختص ودورات تحسين المستوى للمعلمين بعد التوظيف في مجال تعليم وتدريس ذوي الإعاقة البصرية.

4. غياب البرامج التدريبية القائمة على المهارات التدريسية والتي تهدف لتنمية هذه المهارات لدى معلمي الأطفال المعاقين بصريا.

5. التوظيف مفتوح لجميع التخصصات العلمية والأدبية، ومعظمهم غير معد إعدادا مناسبا للتعامل مع فئة ذوي الإعاقة البصرية.

في عدم وجود دراسات سابقة أجنبية أو عربية (على حد علم الباحث) تناولت تحديدا المهارات التدريسية لدى معلمي الأطفال المعاقين بصرياً وذلك من خلال الولوج لقاعدة بيانات الرصيد الوطني للأطروحات المتوفرة في موقع مركز البحث في الإعلام العلمي والتقني(CERIST)، تبقى بعض الدراسات القليلة التي تطرق أصحابها إلى الكفايات التدريسية لدى هذه الفئة، فعلى سبيل المثال نجد **دراسة سيكانكي Sikanku(2018)** التي هدفت إلى معرفة تحديات المعلمين في تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية في الأقسام الدراسية العامة في غانا، حيث خلصت الدراسة إلى أن المعلمين يواجهون صعوبات في تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية، وهم بحاجة إلى تدريب وتكوين أثناء الخدمة على كيفية استخدام طريقة برايل والمطبوعات والكتب من أجل نجاح عملية تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية. لذا يجب على حكومة غانا تحسين إمكانيات التعليم وتوفير المواد والكتب المدرسية بالبرايل وكذلك الأجهزة المساعدة، و**دراسة تريف وأخرون Trief et al.(2013)** وهي عبارة عن جزء من مشروع وطني يقوم على فيديوهات تساهم في برامج إعداد معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، حيث هدفت الدراسة إلى معرفة الممارسات التدريسية الأكثر أهمية والتي تعتبر من الكفايات المهنية الشخصية لإعداد برامج معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد أسفرت النتائج إلى إشارة المعلمين لأهمية عدد من الفيديوهات والتي تطور كفاياتهم في التدريس، هذه الفيديوهات التي تركز على قراءة برايل في المستوى الأول، وتعليم الطفل كتابة برايل، أيضا تعليم المكفوفين أجهزة كالمعداد(Abacus)، والتركيز

على كيفية استخدام الأدوات التكنولوجية المساعدة للمكفوفين، و**دراسة توبور وروزنبلم Topor & Rosenblum(2013)**، التي هدفت إلى الكشف عن إعداد المعلمين بالولايات المتحدة الأمريكية وكندا للعمل مع الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، وامتلاكهم للكفايات المهنية المتمثلة في استراتيجيات التدريس وطرق التعليم، وقد خلصت الدراسة وبينت أنه على الرغم من امتلاك أغلب المشاركين لاستراتيجيات تدريس متعددة إلاّ أن 30% من المعلمين لا يمتلكون الكفايات اللازمة والتي تؤهلهم للعمل مع الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، و**دراسة عيسى وعماشة(2012)** حيث هدفت إلى تقييم الكفاءة المهنية لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية طبقا للمعايير الدولية في كل من مصر والسعودية وأسفرت الدراسة على عدم وجود فروق دالة لسنوات الخبرة على مقياس الكفاءة المهنية لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية في المجالين الأهمية والتنفيذ.

في ضوء ما سبق، وفي عدم وجود دراسات جزائرية وعربية تبقى الدراسة الحالية الوحيدة (على حد علم الباحث) التي ستتناول موضوع تنمية بعض المهارات التدريسية لدى معلمي الأطفال المعاقين بصريا في الجزائر والوطن العربي، ووفقا للتوجهات الدولية والعربية في الاهتمام بتدريس وتعليم الأطفال والطلاب ذوي الإعاقة البصرية من خلال تكييف المناهج الدراسية لتوائم هذه الفئة، وتدريب المعلمين على المهارات التدريسية وتأهيلهم ليصبحوا مختصين في مجال تدريس ذوي الإعاقة البصرية، ونظرا لوجود توجهات في الجزائر تسعى إلى الاقتداء بالدول الرائدة في مجال تكوين وتدريب معلمين مختصين ولمواكبة التطورات المتسارعة التي يشهدها العالم، تأتي الدراسة الحالية لتغطية النقص في هذا الجانب مستفيدة من الجهود السابقة للباحثين، وانطلاقا من الدراسات السابقة التي تناولت المهارات التدريسية لدى معلم التربية العامة صيغت تساؤلات الدراسة الحالية على النحو الآتي:

2. تساؤلات الدراسة:

2. 1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات في الأداء القبلي والأداء البعدي في كل من مهارة تدريس القراءة ومهارة تدريس الكتابة ومهارة طرح السؤال؟

2. 2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات في الأداء القبلي والأداء البعدي في مهارة تدريس القراءة؟

2. 3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات في الأداء القبلي والأداء البعدي في مهارة تدريس الكتابة؟

2. 4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات في الأداء القبلي والأداء البعدي في مهارة طرح السؤال؟

وكإجابة مؤقتة على هذه التساؤلات وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة صيغت فرضيات الدراسة الحالية كالآتي:

3. فرضيات الدراسة:

3. 1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات في الأداء القبلي والأداء البعدي في كل من مهارة تدريس القراءة ومهارة تدريس الكتابة ومهارة طرح السؤال.

3. 2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات في الأداء القبلي والأداء البعدي في مهارة تدريس القراءة.

3. 3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات في الأداء القبلي والأداء البعدي في مهارة تدريس الكتابة.

3. 4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات في الأداء القبلي والأداء البعدي في مهارة طرح السؤال.

4. أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

4. 1. تحديد احتياجات معلمي الأطفال المعاقين بصريا إلى المهارات التدريسية على مستوى 07 مدارس للأطفال المعاقين بصريا لـ 07 ولايات عبر التراب الوطني.

4. 2. بناء برنامج تدريبي قائم على بعض المهارات التدريسية الأكثر احتياجا لمعلمي الأطفال المعاقين بصريا، وتطبيقه على معلمي مدرسة الأطفال المعاقين بصريا لولاية الأغواط.

4. 3. الكشف عن مدى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح والقائم على تنمية بعض المهارات التدريسية بعد تنفيذه على معلمي مدرسة الأطفال المعاقين بصريا لولاية الأغواط.

4. 4. تقديم مقترحات متعلقة بموضوع الدراسة بناء على نتائجها.

5. أهمية الدراسة:

5. 1. تزويد مفتشي الوصايا ببطاقة ملاحظة لبعض المهارات التدريسية، والتي يمكن من خلالها تقييم أداء معلم الأطفال المعاقين بصريا أثناء عملية التدريس.

5. 2. تزويد الوصايا ببرنامج وهو أداة فعّالة يمكن الاعتماد عليها وتبنيها في تصميم وتنفيذ البرامج الموجهة لتكوين معلم الأطفال المعاقين بصريا، وبالتالي تطوير وتحسين أداء هذا المعلم داخل القسم.

5. 3. تسهم هذه الدراسة في توجيه اهتمام المختصين والمشرفين على إعداد وتأهيل معلمي الأطفال المعاقين بصريا إلى تبني الاتجاه القائم على المهارات التدريسية في عملية التدريب.

5. 4. يمكن لهذا البرنامج أن يكون أداة في أيدي معلمي الأطفال المعاقين بصريا أنفسهم، وذلك من أجل تنمية وتحسين مهاراتهم التدريسية وبالتالي نجاح عملية تعليم هذه الفئة من الأطفال شأنها في ذلك شأن التعليم العام.

5. 5. تسهم في الارتقاء بالمستوى التعليمي للأطفال ذوي الإعاقة البصرية كأقرانهم المبصرين.

5. 6. يمكن أن تشكل هذه الدراسة أرضية لدراسات أخرى تتناول جوانب أخرى تتعلق بمعلم الأطفال المعاقين بصريا.

6. حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على الحدود التالية:

6. 1. الحدود المكانية: أجريت الدراسة في مدرسة الأطفال المعاقين بصريا بمدينة الأغواط التابعة لوزارة التضامن الوطني والأسرة الجزائر.

6. 2. الحدود الزمانية: امتدت الدراسة ميدانيا خلال الفصل الدراسي الثاني للسنة الدراسية 2020/2019، من 2020/01/05 إلى غاية 2020/02/27.

6. 3. الحدود البشرية: طُبقت الدراسة على معلمي الأطفال المعاقين بصريا بمدينة الأغواط الجزائر.

7. التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة:

7. 1. البرنامج التدريبي: تُورد السويدي (2012) تعريفا للبرنامج التدريبي بأنّه: " الخطوات التنفيذية في صورة أنشطة تفصيلية تستهدف تغيير الأفراد على نحو ما، فيضيف معرفة إلى ما لديهم من معرفة، ويمكّنهم من أداء مهارات لم يكونوا قادرين على أدائها، ويساعدهم على تحقيق نمو واستبصار معين".

– **التعريف الإجرائي للبرنامج التدريبي:** هو عبارة عن خطوات مترابطة وإجراءات منظمة تتضمن أنشطة تعليمية ومهارات ووسائل، تستهدف تحقيق تغيير إيجابي في أداء معلمي الأطفال المعاقين بصريا بالأغواط بإكسابهم مهارة تدريس القراءة وتدريس الكتابة، ومهارة طرح السؤال.

7. 2. معلمو الأطفال المعاقين بصريا: هم الأفراد الموظفون في مدارس الأطفال المعاقين بصريا ضمن أسلاك معلمي التعليم المتخصص، وتتبع هذه المدارس وزارة التضامن الوطني والأسرة وقضايا المرأة، ويعمل معلم الأطفال المعاقين بصريا على ضمان تعليم متخصص في الطور الابتدائي للأطفال المعاقين بصريا باستعمال طرق وتقنيات مناسبة، وكذا ضمان المتابعة والتقييم البيداغوجي للتلاميذ، إلى جانب المشاركة في إعداد و/ أو تكييف برامج التعليم المتخصص، مع المشاركة في أعمال البحث التطبيقي في المجال النفسي البيداغوجي.(المرسوم التنفيذي رقم 09 – 353، 2009، المادة 71-72-73)

– **التعريف الإجرائي لمعلمي الأطفال المعاقين بصريا:** هم الموظفون ضمن أسلاك معلمي التعليم المتخصص بمدرسة الأطفال المعاقين بصريا بالأغواط التابعة لقطاع التضامن الوطني والأسرة وقضايا المرأة، والمكلفون بتقديم تعليم متخصص في الطور الابتدائي للأطفال المعاقين بصريا.

7. 3. مهارات التدريس: بأنها القدرة على أداء عمل/ نشاط معين ذي علاقة بتخطيط التدريس وتنفيذه وتقييمه، وهذا العمل قابل للتحليل لمجموعة من السلوكيات (الأداءات) المعرفية/ الحركية/ الاجتماعية، ومن ثم يمكن تقييمه في ضوء معايير الدقة في القيام به، وسرعة إنجازه، والقدرة على التكيف مع المواقف التدريسية المتغيرة، بالاستعانة بأسلوب الملاحظة المنظمة ومن ثم يمكن تحسينه من خلال البرامج التدريبية.(قطامي، 2004، ص28).

– **التعريف الإجرائي لمهارات التدريس:** هي تلك السلوكيات والممارسات التدريسية التي يقوم بها معلم الأطفال المعاقين بصريا بدقة وسرعة عاليتين في حصة القراءة وحصة الكتابة وعند طرحه للسؤال والتي تقاس من خلال بطاقة الملاحظة المعدة لذلك.

7. 4. مفهوم القراءة: القراءة: "عملية يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابيّة، وتتألف لغة الكلام من المعاني والألفاظ التي تؤدي هذه المعاني". (زايد، 2006، ص35)

ويعرف لافي(2006) القراءة بأنها: عملية عقلية عضلية انفعالية تشتمل التعرف على الرموز المكتوبة، والنطق بها، وفهمها، وتذوقها، ونقدها، وحل المشكلات من خلالها، والاستمتاع بالمادة المقروءة.(لافي، 2006، ص12)

– **التعريف الإجرائي لمهارة تدريس القراءة:** المقصود بمهارة تدريس القراءة في دراستنا هذه، هي تمكين معلم الأطفال المعاقين بصريا تلاميذه من الربط بين الرموز "برايل" المكتوبة وأصواتها وفهم معاني تلك الأصوات، والتي تقاس من خلال بطاقة الملاحظة المعدة لذلك.

7. 5. مفهوم الكتابة: الكتابة هي عملية ترتيب للرموز الخطية، وفق نظام معين ووضعها في جمل وفقرات مع الإلمام بما اصطلح عليه من تقاليد الكتابة، كما أنها تتطلب جهدا عقليا لتنظيم هذه الجمل، وربطها بطرق معينة وترتيب الأفكار والمعلومات والترقيم.(عبد الوهاب وأخرون، 2004، ص109)

– **التعريف الإجرائي لمهارة تدريس الكتابة:** المقصود بمهارة تدريس الكتابة في دراستنا هذه، هي تمكين معلم الأطفال المعاقين بصريا الأطفال تلاميذه من كتابة الحروف والكلمات والجمل بطريقة "برايل" وترتيبها ترتيبا منطقيا يؤدي إلى سهولة قراءتها وفهم معانيها والتي تقاس من خلال بطاقة الملاحظة المعدة لذلك.

7. 6. مهارة طرح السؤال: هي مجموعة من السلوكيات (الأداءات) التدريسية التي يقوم بها المعلم بدقة وسرعة وبقدرة على التكيف مع معطيات الموقف التدريسي، وتتعلق بكل من (أ) إعداد السؤال (ب) توجيه السؤال (جـ) الانتظار عقب توجيه السؤال (د) اختيار الطالب المجيب (هـ) الاستماع إلى الإجابة (ز) الانتظار عقب سماع الإجابة (حـ) معالجة إجابات الطلاب (ط) تشجيع الطلاب على توليد الأسئلة وتوجيهها (ي) التعامل مع أسئلة الطلاب، وتمثل هذه السلوكيات المهارات الفرعية لمهارة طرح الأسئلة.(زيتون، مرجع سابق، ص121)

– **التعريف الإجرائي لمهارة طرح السؤال:** هي مجموعة من السلوكيات التدريسية التي يقوم بها معلم الأطفال المعاقين بصريا بدقة وسرعة وقدرة على التكيف مع معطيات الموقف التدريسي والتي تقاس من خلال بطاقة الملاحظة المعدة لذلك.

الفصـــــل الثـــــــاني:

الدراســـــــات الســـــــابقة

تمهيد

1. **الدراسات التي تناولت المهارات والكفايات التدريسية لمعلمي التعليم العادي**
2. **التعقيب على دراسات المحور الأول**
3. **الدراسات التي تناولت المهارات والكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة**
4. **التعقيب على دراسات المحور الثاني**
5. **الدراسات التي تناولت الكفايات التدريسية لمعلمي الأطفال المعاقين بصرياً**
6. **التعقيب على دراسات المحور الثالث**
7. **تعقيب عام على كل الدراسات السابقة**

تمهيد:

من خلال الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بإعداد وتدريب المعلمين وتنمية مهاراتهم التدريسية لوحظ أن معلم التلاميذ العاديين أخذ الحيز الكبير منها، في حين القليل فقط من هذه الدراسات تناولت الموضوع لدى معلمي التربية الخاصة، أما بالنسبة لتدريب وتأهيل معلمي التلاميذ المعاقين بصريا فتكاد الدراسات تكون منعدمة إلاّ من بعض الدراسات التي تُعد على الأصابع والتي تطرقت لموضوع الكفايات التدريسية لمعلمي الأطفال المعاقين بصريا، و(في حدود علم الباحث) لم نجد أي دراسة تناولت تحديدا المهارات التدريسية لدى معلمي الأطفال المعاقين بصريا، لكن تم الاستفادة من الدراسات السابقة التي وُجدت في تأصيل الإطار النظري وإعداد الأدوات وبناء البرنامج التدريبي، وسوف يتم عرض هذه البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع دراستنا وفقا لترتيبها الزمني بداية من الأحدث ضمن ثلاث محاور:

1. الدراسات التي تناولت تنمية المهارات والكفايات التدريسية لمعلم التعليم العادي:

1. **دراسة الشهراني (2013)** هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات الأداء التدريسي لمعلمي الفيزياء في ضوء متطلبات التكامل بين العلوم والرياضيات التقنية بالمملكة العربية السعودية، ولتحقيق ذلك تم تصميم برنامج تدريبي يحتوي على متطلبات التكامل بين العلوم والرياضيات التقنية الواجب توفرها في مهارات الأداء التدريسي لمعلمي الفيزياء بالمرحلة الثانوية – يتم تنفيذه باستخدام أسلوب المحاضرة، المناقشة الموجهة، الحوار، النقاش المفتوح، العصف الذهني والتعلم التعاوني – وقياس فاعليته في تنمية مهارات الأداء التدريسي، وتم إعداد أداتي البحث المتمثلة استبانة لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الفيزياء بالمرحلة الثانوية لتنمية الأداء التدريسي في ضوء متطلبات التكامل بين العلوم والرياضيات التقنية وبطاقة الملاحظة لتقويم الأداء التدريسي لنفس العينة، وتكونت عينة البحث المختارة من(31) معلما لتحديد الاحتياجات التدريبية و(15) معلما لتطبيق بطاقة الملاحظة وجميعهم معلمي الفيزياء بالصف الأول الثانوي بمحافظة خميس مشيط بمنطقة عسير بالسعودية، واستخدم المنهج الوصفي لتصميم أداة البحث(استبانة الاحتياجات التدريبية)، والمنهج التجريبي (تصميم المجموعة الواحدة) لتطبيق تجربة البحث، وقد تم تطبيق بطاقة الملاحظة قبليا على عينة البحث بهدف التعرف على مستوى أدائهم التدريسي، وبعديا بهدف التعرف على الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لأداة البح، وقد خلصت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي الفيزياء في متطلبات التكامل بين العلوم والرياضيات التقنية في كل من التطبيق القبلي والبعدي.

– فعالية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات الأداء التدريسي لمعلمي الفيزياء بالصف الأول الثانوي في ضوء متطلبات التكامل بين العلوم والرياضيات التقنية.

2. دراسة إدريس (2010) هدفت هذه الدراسة إلى تحديد معارف ومهارات توظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم التي ينبغي تنميتها لدى معلمي المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية، كما هدفت أيضا إلى التعرف على أثر البرنامج التدريبي المقترح في تنمية بعض مهارات توظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم لدى معلمي المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة البحث من (20) معلما ومعلمة من المرحلة الثانوية بمدينة تُبن باليمن تم اختيارهم بطريقة قصدية، وجاءت أهم نتائج الدراسة كالآتي:

– التوصل إلى قائمة معارف ومهارات توظيف مستحدثات تكنولوجيا التي ينبغي تنميتها لدى معلمي المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية، وتكونت القائمة في صورتها النهائية من(ثمانية محاور) موزعة على بعدين أحدهما نظري والآخر عملي وكل بعد يتكون من أربعة محاور، الجزء النظري: تضمن أربعة موديلات ويتم تعلمها ذاتيا، وتقدم للمعلم مطبوعة أو على قرص مدمج(CD) والموديلات هي: مقدِّمة أساسية حول مستحدثات تكنولوجيا التعليم، تصميم التعليم القائم على مستحدثات تكنولوجيا التعليم، توظيف الكمبيوتر في التعليم وطرائق التدريس الإلكترونية، أما الجزء العملي: تضمن خمسة موديلات ويتم تعلمها ذاتيا أيضا بواسطة برنامج كمبيوتري متعدد الوسائط والموديلات هي: توظيف برنامج Word و Excel و Power Point في العملية التعليمية، توظيف الإنترنت Internet ، البريد الإلكتروني E-mail وبرامج المحادثة Chat في العملية التعليمية.

– فعالية البرنامج التدريبي في تنمية المكون المعرفي والأدائي لدى المعلمين وتنمية مهاراتهم لتصميم الدروس بتوظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم.

3. دراسة شويطر (2009) والتي هدفت إلى بناء برنامج تدريبي قائم على الكفايات التعليمية لإعداد معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في الأردن، وقد تم اعتماد أسلوب التدرب الذاتي لتدريب المعلمين على أنشطة البرنامج، مستخدما في ذلك المنهج الوصفي التحليلي للوقوف على درجات ممارسة المعلمين للكفايات التعليمية التعلمية، والمنهج التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة لمعرفة أثر البرنامج التدريبي في تطوير الكفايات التعليمية التعلمية للمعلمين، وقد أجريت الدراسة على عينة من معلمي

ومعلمات الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية بلغ عددهم(33) معلما في لواء الشونة الجنوبية، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة المعلمين للكفايات التعليمية التعلّمية ككل قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعد تطبيقه لصالح التطبيق البعدي، تعزى لأثر البرنامج التدريبي في تحسين درجة ممارسة المعلمين للكفايات التعليمية التعلّمية.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة المعلمين للكفايات التعليمية التعلّمية لكل كفاية: (التخطيط السنوي، التخطيط اليومي، إدارة الصف، استخدام الوسائل والتقويم) قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعد تطبيقه لصالح التطبيق البعدي، تعزى لأثر البرنامج التدريبي في تحسين درجة ممارسة المعلمين للكفايات التعليمية التعلّمية.

4. دراسة البيطار(2009) هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض الكفايات التدريسية لدى معلمي العلوم الفنية المعمارية بالتعليم الثانوي الصناعي أثناء الخدمة وفقا لاحتياجاتهم التدريبية باستخدام المنهج التجريبي على مجموعة من معلمي العلوم الفنية المعمارية بالتعليم الثانوي الصناعي أثناء الخدمة وعددها(25) معلما بمدرستي أسيوط الثانوية الصناعية الميكانيكية ومدرسة بدر الثانوية الصناعية بمحافظة أسيوط بجمهورية مصر، استخدم الباحث قائمة بالكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي العلوم الفنية المعمارية بالتعليم الثانوي الصناعي أثناء الخدمة، وقائمة بالاحتياجات التدريبية الفعلية لمعلمي العلوم الفنية المعمارية بالتعليم الثانوي الصناعي أثناء الخدمة من الكفايات التدريسية، وبرنامجا تدريبيا مقترحا، وبطاقة فحص لكراسات التحضير لقياس أداء المعلمين في الكفايات التدريسية على مستوى التخطيط للدروس، وبطاقة ملاحظة لقياس أداء المعلمين في الكفايات التدريسية على مستوى تنفيذ الدروس وتقويم الدروس، وقد تم تحديد الكفايات التدريسية العامة وتحديد الاحتياجات الفعلية للمعلمين، كما تم تطبيق بطاقات الفحص والملاحظة للكفايات التدريسية قبليا على مجموعة البحث ثم تنفيذ البرنامج التدريبي، كما تم تطبيق بطاقات الفحص والملاحظة للكفايات التدريسية بعديا واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لحساب الفرق بين متوسطات درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقات الفحص والملاحظة للكفايات التدريسية، وقد توصلت نتائج البحث إلى ما يلي:

– فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية بعض الكفايات التدريسية على مستوى(تخطيط الدروس – تنفيذ الدروس – تقويم الدروس) لدى معلمي العلوم الفنية المعمارية بالتعليم الثانوي الصناعي أثناء الخدمة وفقا لاحتياجاتهم التدريبية.

5. دراسة إلهام(2007) والتي هدفت إلى بناء برنامج تدريبي قائم على التعلم الذاتي واختبار أثره في تنمية مهارات تدريس الكتابة لمعلمات اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن وفي أداء طالباتهن، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات اللغة العربية للصف العاشر من مرحلة التعليم الأساسي في مدارس منطقة شمال عمان التعليمية التابعة لوكالة الغوث الدولية، والبالغ عددهن(16) معلمة، وجميع طالبات الصف العاشر من مرحلة التعليم الأساسي في مدارس منطقة شمال عمان التعليمية التابعة لوكالة الغوث الدولية للعام الدراسي 2006/2005، والبالغ عددهن(587) طالبة، أما عينة الدراسة فقد قسمت بطريقة قصدية المعلمات إلى مجموعتين: (8) تجريبية و(8) ضابطة، والطالبات فقد قسمّ إلى مجموعتين: تجريبية وعددها(303) طالبة، وضابطة وعددها(284) طالبة، وللكشف عن أثر البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات تدريس الكتابة لمعلمات اللغة العربية أعدت الباحثة بطاقة ملاحظة تكونت من ثلاثة مجالات(التخطيط والتنفيذ والتقويم)، وتم تطبيقها على عينة الدراسة قبل وبعد تنفيذ البرنامج، وقد تضمن البرنامج التدريبي المتعلق بمهارات تدريس الكتابة جزء نظري وأسئلة تقويمية في بطاقة التقويم الذاتي، وللكشف عن أثر البرنامج التدريبي في تنمية اكتساب مهارات الكتابة لدى طالبات الصف العاشر أعدت الباحثة اختبارا تحصيليا، تم تطبيقه قبل وبعد تنفيذ البرنامج التدريبي، ولاختبار فرضيات الدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام أسلوب تحليل التباين المصاحب، وكشفت نتائج الدراسة عن:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعتين: التجريبية والضابطة (للمعلمات والطالبات) على القياس البعدي تعزى إلى البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية (لكل من المعلمات والطالبات) وفي المجالات والمهارات جميعها.

6. دراسة محمود والبطراوي(2006) والتي هدفت إلى معرفة أثر استخدام الموديل التعليمي في تنمية بعض مهارات التدريس والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى الطالب المعلم بكلية التربية في السويس بجمهورية مصر، حيث استخدم الباحثان المنهج الوصفي لتحديد المهارات التدريسية المراد تنميتها، واستخدم المنهج التجريبي للتحقق من أثر الموديلات التعليمية في تنمية بعض مهارات التدريس، واختارا لذلك(80) طالبا وطالبة من طلاب الفرقة الثانية ابتدائي أدبي بكلية التربية بالسويس، كما أعد الباحثان بطاقة ملاحظة لقياس أداء الطلاب المعلمين لمهارات التدريس، ومقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس، وأشارت نتائج الدراسة إلى:

– تفوق الطلاب المعلمين(عينة الدراسة) في المهارات التدريسية التي درست الموديلات التعليمية، مما يدل على أهمية الموديلات التعليمية في تحسن المهارات التدريسية لدى الطلاب.

– اتجاه الطلاب المعلمين(عينة الدراسة) نحو مهنة التدريس قد نما بعد دراستهم للموديلات التعليمية، مما يدل على أهمية هذه الموديلات.

7. دراسة هزايمة(2005) والتي هدفت إلى التعرف على درجة توافر مهارات تدريس القراءة الناقدة لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا، وبناء برنامج تدريبي قائم على التعلم الذاتي واختبار أثره في تنمية مهارات تدريس القراءة الناقدة لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن، واعتمد الباحث في الدراسة على منهجين: المنهج الوصفي في التعرف على درجة توافر مهارات تدريس القراءة الناقدة والمنهج التجريبي ذو تصميم المجموعتين لمعرفة أثر البرنامج التدريبي في تنمية مهارات تدريس القراءة الناقدة، وقد اختار الباحث عينة عشوائية بلغت (34) معلما ومعلمة من الذين يدرّسون الصف العاشر الأساسي في مديرية التربية لقصبة المفرق، واستعمل للكشف عن درجة امتلاك المعلمين لمهارات تدريس القراءة الناقدة بطاقة ملاحظة من إعداده تكونت من ثلاثة مجالات: (التخطيط والتنفيذ والتقويم)، وأعد برنامجا تدريبيا حول مهارات تدريس القراءة الناقدة يتضمن أدبا نظريا حول المهارات وتدريبات وأنشطة وأسئلة تقويمية معتمدا أسلوب التعلم الذاتي، حيث قسمت العينة إلى مجموعتين بطريقة عشوائية، ولتحديد أثر البرنامج اعتمد الباحث أسلوب القياس القبلي والبعدي باستخدام بطاقة الملاحظة، وقد كشفت نتائج الدراسة على ما يلي:

– وجود ضعف في أداء المعلمين في مجال مهارات تدريس القراءة الناقدة، وأن تدريسهم لهذه المهارات ما زال متواضعا.

– وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي تعزى إلى البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية وفي المجالات الثلاثة (التخطيط، التنفيذ، التقويم).

وفي ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث أوصى بضرورة تدريب المعلمين على مهارات تدريس القراءة الناقدة، واعتماد أسلوب التعلم الذاتي الذي أسلوبا تدريسيا متطورا.

8. دراسة الهرمة(1996) والتي هدفت إلى تنمية بعض الكفايات اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بالجماهيرية العربية الليبية، ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهجين الوصفي التحليلي والتجريبي، حيث قام تم إعداد قائمة بالكفايات اللازمة لمعلم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، ثم إعداد بطاقة ملاحظة بناء على قائمة الكفايات السابقة، وبناء برنامج لتنمية بعض الكفايات اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة

الثانوية بالجماهيرية العربية الليبية في صورة موديلات تعليمية، ثم تطبيق البرنامج التدريبي على (20) معلما من معلمي المرحلة الثانوية بمعاونة عدد من المعلمين، وكان من أبرز نتائج الدراسة ما يلي:

- التوصل إلى قائمة بالكفايات (اللغوية، والتربوية) اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بالجماهيرية العربية الليبية.
- جميع أفراد عينة الدراسة قد بلغوا مستوى الإتقان المحدد بـ (80%) في كل من جانبي الأداء والتحصيل.
- هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التقويم البعدي في جميع المجالات اللغوية والأدائية.

2. التعقيب على دراسات المحور الأول:

من خلال استعراض دراسات هذا المحور والتي اهتمت بتنمية المهارات والكفايات التدريسية لمعلم التربية العامة يمكن استخلاص أهم النقاط التي جاءت فيها من حيث:

- ✓ موضوع الدراسة وأهدافها: من الملاحظ أن كل دراسات المحور الأول اتفقت مع الدراسة الحالية في كونها تناولت فاعلية أو أثر برنامج تدريبي في تنمية المهارات التدريسية للمعلم، وهذه الدراسات هي: الشهراني(2013)، إدريس(2010)، إلهام(2007)، محمود والبطراوي(2006) وهزايمة(2005)، وقد هدفت كل هذه الدراسات إلى معرفة أثر البرنامج التدريبي في تنمية المهارات التدريسية للمعلم، أما دراسة كل من شويطر(2009)، البيطار(2009) والهرمة(1996) فقد تناولت فاعلية برنامج تدريبي للكفايات التدريسية للمعلم، وهدفت إلى معرفة أثر البرنامج التدريبي في تنمية الكفايات التدريسية للمعلم بشكل عام.
- ✓ المنهج المستخدم: باعتبار أن كل الدراسات قد تناولت فاعلية أو تأثير برنامج تدريبي، فالمنهج المستخدم هنا هو المنهج التجريبي باختلاف التصاميم التي اعتمدت، فنجد مثلا دراسة كل من الشهراني(2013)، شويطر(2009)، البيطار(2009) والهرمة(1996) استخدمت تصميم المجموعة الواحدة كما هو الحال بالنسبة للدراسة الحالية، في حين استخدمت دراسة هزايمة(2005) وإلهام(2007) تصميم المجموعتين، ضابطة وتجريبية.

لقد استخدمت كل دراسات المحور الأول المنهج الوصفي التحليلي، في تحديد الاحتياجات التدريبية الأمر نفسه بالنسبة للدراسة الحالية، فدراسة الشهراني(2013) مثلا انطلقت باستبانة لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الفيزياء، ثم تقييم المهارات التدريسية لهؤلاء المعلمين داخل القسم عن طريق بطاقة ملاحظة، كذلك دراسة كل من إدريس(2010) والتي استخدمت نفس المنهج في تحديد

أهم المعارف والمهارات للمعلم، ودراسة إلهام(2007) التي طبقت بطاقة ملاحظة لأهم مجالات المهارات التدريسية على معلم اللغة العربية، ودراسة محمود والبطراوي(2006) حيث قامت بتطبيق بطاقة ملاحظة لقياس أداء الطلاب المعلمين في المهارات التدريسية ومقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس، ودراسة هزايمة(2005) في تحديد درجة توافر مهارات تدريس القراءة الناقدة لمعلمي اللغة العربية، كذلك دراسة شويطر(2009) فقد استخدمت المنهج الوصفي التحليلي عند تحديدها لدرجة الكفايات التعليمية لمعلمي الدراسات الاجتماعية، ودراسة البيطار(2009) في تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم الفنية، وتطبيق بطاقة الملاحظة لقياس أداء هذه العينة في الكفايات التدريسية العامة، ودراسة الهرمة(1996) في إعداد قائمة بالكفايات التدريسية اللازمة لمعلم اللغة العربية، ثم تطبيق بطاقة ملاحظة لتحديد درجة الكفايات التدريسية على عينة الدراسة.

- ✓ مجتمع وعينة الدراسة: تباينت الدراسة الحالية في عيّنتها مع كل عيّنات الدراسات السابقة لهذا المحور، فهي تختلف كليا بحكم أن عينة الدراسة الحالية هي من معلمي الأطفال المعاقين بصريا، وقد جاءت عيّنات هذه الدراسات أغلبها من أساتذة التعليم الثانوي كدراسة الشهراني(2013)، إدريس(2010)، شويطر(2009)، البيطار(2009)، هزايمة(2005) والهرمة(1996)، بينما جاءت عينة دراسة إلهام(2007) من معلمي اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسي، في حين جاءت دراسة محمود والبطراوي(2006) من الطلاب المعلمين بكلية التربية في جامعة السويس بمصر.
- ✓ نتائج الدراسة: توافقت كل دراسات المحور الأول في نتائجها وأقرت بفاعلية أو تأثير البرامج التي طبقت، فدراسة الشهراني(2013) أكدت على فاعلية البرنامج المقترح لتنمية مهارات الأداء التدريسي لمعلمي الفيزياء ودراسة إدريس(2010) التي خلُصت أيضا إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية المكون المعرفي والأدائي لدى المعلمين وتنمية مهاراتهم لتصميم الدروس بتوظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم، كذلك دراسة شويطر(2009) التي توصلت إلى أثر البرنامج التدريبي في تحسين درجة ممارسة المعلمين للكفايات التعليمية، ودراسة البيطار(2009) التي ذهبت نتائجها إلى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية بعض الكفايات التدريسية لمعلمي العلوم الفنية المعمارية بالتعليم الثانوي أثناء الخدمة وفقا لاحتياجاتهم التدريبية، ودراسة إلهام(2007) التي توصلت إلى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على التعلم الذاتي في تنمية مهارات تدريس الكتابة لمعلمات اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي وفي أداء طالباتهن في الأردن، ودراسة محمود والبطراوي(2006) التي خلُصت إلى أثر استخدام الموديل التعليمي في تنمية بعض مهارات التدريس والاتجاه نحو مهنة

التدريس لدى الطالب المعلم بكلية التربية في السويس بمصر، ودراسة هزايمة(2005) حيث توصلت إلى أثر البرنامج التدريبي القائم على التعلم الذاتي في تنمية مهارات تدريس القراءة الناقدة في مجالات (التخطيط، التنفيذ، التقويم)، وفي الأخير دراسة الهرمة(1996) التي خلُصت نتائجها إلى فاعلية البرنامج التدريبي وبلوغ مستوى الإتقان بـ(80%) في كفايات جانب الأداء لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

3. الدراسات التي تناولت المهارات والكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة:

1. دراسة مصطفى(2015) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى توافر الكفايات المهنية لدى معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع وعلاقة ذلك بكل من: عدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والنوع، حيث تكونت عينة البحث الأساسية من(70) معلما من معلمي الصم وضعاف السمع بمنطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية، وتم تطبيق قائمة الكفايات المهنية لمعلمي الطلاب الصم وضعاف السمع (إعداد الباحث)، وقد توصلت النتائج إلى ما يلي:

- لا توجد فروق دالة إحصائيا في توافر بعد الكفايات المعرفية لمعلمي الصم وضعاف السمع تعزى لمتغير النوع.
- توجد فروق دالة إحصائيا في توافر بعد الكفايات الاجتماعية والشخصية تعزى لاختلاف الخبرة.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا في توافر الكفايات المهنية لمعلمي الصم وضعاف السمع تعزى لاختلاف المؤهل العلمي.

2. دراسة حسين(2014) هدفت هذه الدراسة إلى تطوير مقياس لتصور معلم التربية الخاصة لفاعليته الذاتية في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة مع أقرانهم في الصفوف الشاملة يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات، حيث تكونت عينة الدراسة من(396) معلما ومعلمة في التربية الخاصة ممن يعملون في المدارس الحكومية في سلطنة عمان ودولة الإمارات العربية المتحدة، وتضمنت عملية تطوير المقياس ما يلي: تطوير عينة من الفقرات، التحقق من صدق محتوى الفقرات، صدق البناء، الاتساق الداخلي ومدى استقرار الدرجات على المقياس، وقد أشارت النتائج تحليل البيانات إلى ما يلي:

- صدق محتوى الفقرات ودقة ووضوح صياغتها اللغوية، وصدق البناء.
- تمتع المقياس بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

3. دراسة الرفاعي(2005) هدفت هذه الدراسة للتعرف على واقع الكفايات التعليمية لمعلمي الأطفال المعاقين سمعيا، والتأكد من أهم الكفايات اللازمة التي ينبغي توافرها لدى هؤلاء المعلمين، واشتملت عينة

الدراسة على المجتمع الكلي(42) معلما في محافظة عدن بالجمهورية اليمنية، وتم بناء استبانة مكونة من(46) فقرة شملت مجالات الكفايات الرئيسية، حيث تم التأكد من صدقها وثباتها، وجاءت أهم نتائج الدراسة كالتالي:

- نسبة كبيرة من الكفايات متوافرة بدرجة عالية لدى معلمي المعاقين سمعيا.
- الكفايات التدريسية والكفايات الشخصية تحتلان موقع الصدارة لدى معلمي الأطفال المعاقين سمعيا.
- انخفاض الكفايات المعرفية، كفايات الوعي المهني والكفايات الاجتماعية لدى معلمي ذوى الإعاقة السمعية.

4. دراسة الصمادي والنهار(2001) هدفت هذه الدراسة إلى تقييم مدى إتقان معلمي فصول التربية الخاصة في دولة الإمارات المتحدة لمهارات التدريس الفعّال ومدى اختلاف مستوى إتقان هذه المهارات بحسب الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في التعليم، وكانت عينة الدراسة(96) معلمة، كما شملت إجراءات الدراسة ملاحظة أفراد العينة أثناء تدريسهم لفصول التربية الخاصة، إذ قام الملاحظون بتقييم المهارات التدريسية لهؤلاء المعلمين وفق بطاقة ملاحظة أعدت لهذا الغرض، وقد أظهرت النتائج ما يلي:

- المهارات العامة المتعلقة بالتخطيط وتنفيذ التدريس والتقييم متوافرة بشكل جيد، وإن ظهر أن إتقان التعليم للمهارات المتعلقة بتنفيذ التدريس والتقييم تفوق إتقانهم لمهارات التخطيط.
- مستوى إتقان المعلمات لكل المهارات(التخطيط، التنفيذ، التقييم) أعلى من مستوى إتقان المعلمين.
- الحاصلين على درجة الباكلوريوس يتقنون هذه المهارات بمستوى أفضل من الحاصلين على الدبلوم المتوسط.
- المعلمون والمعلمات من مستويات الخبرة التي تزيد عن سبع سنوات يمتلكون مهارات التدريس بمستوى أفضل من نظرائهم الذين تقل خبرتهم التدريسية عن سبع سنوات.
- لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية على بعدي التخطيط والتقييم تعزى لاختلاف مستوى الخبرة.

5. دراسة عبد الفتاح وأخرون(2000) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة المهارات الواجب توفرها في معلم التربية الخاصة، ودرجة ممارسته لها من وجهة نظر معلمات الفصول الخاصة العاملات في صفوف وزارة التربية والتعليم، تكونت عينة الدراسة من(48) معلمة مواطنة تُدرّس الفصول الخاصة من خريجات جامعة الإمارات قسم التربية الخاصة، ويعملن في عدد من مدارس وزارة التربية والتعليم والشباب بدولة الإمارات العربية المتحدة متباينات من حيث سنوات الخبرة، ولتحقيق غرض الدراسة تم بناء استبانة تشتمل على ثلاث مجالات وهي: التخطيط، التنفيذ، والتقويم والمتابعة. وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

- جميع المهارات الواردة في أداة الدراسة تعتبر مهمة ولابد من توفرها في معلم التربية الخاصة.
- جميع المهارات تُمارس وبدرجة عالية في فصول التربية الخاصة.
- توجد فروق في الأهمية والممارسة على بعدي التنفيذ، والتقويم.

6. دراسة عبد العليم(1997) هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة تقدير وترتيب الكفايات التدريسية من خلال أراء المعلمين والموجهين والخبراء، وكذلك درجة تقديرها وترتيبها من خلال الأداء الفعلي للمعلمين مما يفيد في البدء في تصميم برامج التدريب على الكفايات التي احتلت المراتب الأولى ثم التي تليها إلى الأخر، واقتصرت الدراسة على عينة من معلمي العلوم للتلاميذ الصم بمحافظات القاهرة والجيزة والمنوفية، كما اقتصرت الدراسة على مدارس التربية السمعية بتلك المحافظات وبلغت عينة الدراسة(10) من معلمي العلوم للتلاميذ الصم بالمرحلة الإعدادية المهنية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

- تحديد الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي العلوم للتلاميذ الصم بمدارس التربية السمعية بالمرحلة الإعدادية المهنية موزعة على خمس محاور رئيسية متمثلة في: التخطيط لتدريس العلوم للتلاميذ الصم، تنفيذ دروس العلوم بما يلائم التلاميذ الصم وبأسلوب مناسب، تنمية مهارات الاتصال لدى التلاميذ الصم والتفاعل معهم في تدريس العلوم، استخدام أنسب أساليب التقويم، إدارة الفصل والتعامل مع التلاميذ الصم، وقد أوصت الدراسة ببناء برنامج تدريبية وتطبيقها على معلمي العلوم للتلاميذ الصم في ضوء الاحتياجات التدريبية قائمة على الأساليب الحديثة مثل التعليم الفردي، التدريس المصغر، كذلك عقد الدورات التدريبية للمعلمين في مصر بحيث تتسم بالطابع العملي مع تولي المدربين فيها القيام بأمثلة ونماذج عملية لهذه الكفايات التدريسية.

7. دراسة ليكنر Luckner(1991)، هدفت الدراسة إلى تحديد أهم المهارات التدريسية اللازمة لمعلمي المعاقين سمعيا لتحسين أداءهم التدريسي كاستخدام مهارات التواصل المختلفة مع الطلاب المعاقين سمعيا لمواجهة حاجاتهم مثل مهارة لغة الإشارة، الهجاء الأصبعي، تعلم الكلام واللغة، مهارة استخدام المستحدثات التكنولوجية، مهارة فهم الأسس السيكولوجية للمعاقين سمعيا، مهارة عرض الدرس ومعالجة محتواه، مهارة التعزيز ومهارة استخدام أساليب التقويم والتغذية الراجعة، وقد تم استخدام استبانة وُزعت على عينة من معلمي المعاقين سمعيا، ومدراء مدارس التربية الخاصة، وتُرك للمعلم الفرصة في تقدير مدى أهمية كل بند، وبعد إجراء المعالجات الإحصائية لتحديد أهمية المهارات من وجهة نظر كل من المعلمين والمدراء استخلصت الدراسة النتائج التالية:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة المعلمين وعينة المدراء في تقدير أهمية القدرة على استخدام لغة الإشارة والهجاء الأصبعي في التدريس وأهمية القدرة على تعلم الكلام واللغة.

قد أوصت الدراسة بضرورة بناء برنامج تدريبي وتطبيقه على عينة الدراسة معلمي التلاميذ المعاقين سمعيا لتحسين هذه المهارات التدريسية لديهم.

4. التعقيب على دراسات المحور الثاني:

من خلال استعراض دراسات هذا المحور والتي اهتمت بالمهارات والكفايات التدريسية لمعلم التربية الخاصة يمكن استخلاص أهم النقاط التي جاءت فيها من حيث:

- ✓ موضوع الدراسة وأهدافها: تباينت الدراسة الحالية مع دراسات المحور الثاني في موضوعها، فمثلا دراسات مصطفى(2015)، الرفاعي(2005)، عبد العليم(1997) وليكنر Luckner(1991) تطرقت للبحث في مدى امتلاك معلم الأطفال المعاقين سمعيا للكفايات المهنية، أيضا دراسة الصمادي والنهار(2001) بحثت في تقييم درجة إتقان معلم فصول التربية الخاصة لمهارات التدريس الفعّال، ودراسة عبد الفتاح وأخرون(2000) هدفت إلى معرفة المهارات الواجب توفرها في معلم التربية الخاصة، ودراسة حسين(2014) تناولت تطوير مقياس لتصور معلم التربية الخاصة لفاعليّته الذاتية في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة، في حين جاء هدف دراستنا الحالية معرفة مدى فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات التدريسية لمعلمي الأطفال المعاقين بصريا وهي دراسة تجريبية.

قد تم تناول بعض المتغيرات كالجنس، الخبرة التدريسية، المؤهل العلمي وعلاقتها بامتلاك معلم الأطفال المعاقين سمعيا للكفايات المهنية في دراسة مصطفى(2015)، ودراسة الصمادي والنهار(2001) التي ربطت درجة إتقان معلم فصول التربية الخاصة لمهارات التدريس الفعّال بنفس المتغيرات.

- ✓ المنهج المستخدم: اختلفت الدراسة الحالية في المنهج المتبع مع كل دراسات المحور الثاني، باعتبار هذه الدراسات وصفية استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، في حين استخدمت الدراسة الحالية المنهج التجريبي، فدراسة كل من مصطفى(2015)، الرفاعي(2005)، عبد العليم(1997) وليكنر Luckner(1991) استخدمت الطريقة الوصفية في تحديد درجة امتلاك معلم الأطفال المعاقين سمعيا للكفايات المهنية أو التعليمية، كذلك دراسة الصمادي والنهار(2001) اعتمدت المنهج الوصفي في تقييم مدى إتقان معلم فصول التربية الخاصة لمهارات التدريس الفعّال مع دراسة عبد الفتاح وأخرون(2000) التي استخدمت أيضا نفس المنهج في التعرف على المهارات الواجب توفرها لدى

معلم التربية الخاصة دون أن ننسى دراسة حسين(2014) والتي سلكت أيضا نفس طريق سابقاتها في تطبيق المنهج الوصفي عند تطوير مقياس لتصور معلم التربية الخاصة لفاعليته الذاتية في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة.

- ✓ مجتمع وعينة الدراسة: اختلفت عينة الدراسة الحالية مع عينات دراسات المحور الثاني بالرغم من أنهم يتشاركون في نفس الفئة وهي فئة التربية الخاصة، والملاحظ أن أكثر من نصف هذه الدراسات تناولت فئة معلمي الأطفال المعاقين سمعيا وهي دراسة مصطفى(2015)، الرفاعي(2005)، عبد العليم(1997) وليكنر Luckner(1991)، أما دراسة كل من حسين(2014)، الصمادي والنهار(2001) وعبد الفتاح وأخرون(2000)، فقد استخدموا في أبحاثهم عينات من معلمي التربية الخاصة بصفة عامة.
- ✓ نتائج الدراسة: اتفقت نتائج دراسة الصمادي والنهار(2001) التي خلُصت إلى إتقان معلمي فصول التربية الخاصة لمهارات التدريس الفعال بشكل جيد مع دراسة الرفاعي(2005) التي أكدت على أن الكفايات التعليمية والشخصية تحتلان موقع الصدارة لدى معلمي الأطفال المعاقين سمعيا بالرغم من وجود انخفاض في الكفايات المعرفية والاجتماعية وكفايات الوعي المهني، ودراسة عبد الفتاح وأخرون(2000) التي أكدت نتائجها على ممارسة معلم التربية الخاصة للمهارات بدرجة عالية، بينما جاءت نتائج دراسة عبد العليم(1997) العكس حيث خلُصت إلى أنه توجد احتياجات تدريبية لمعلمي التلاميذ الصم تستدعي تصميم وتطبيق برنامج تدريبي قائم على الكفايات التدريسية، ودراسة ليكنر Luckner(1991) التي ذهبت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة معلمي التلاميذ المعاقين سمعيا، وعينة المدراء في تحديد أهم المهارات التدريسية اللازمة لمعلمي التلاميذ المعاقين سمعيا، حيث أوصت الدراسة بضرورة بناء برنامج تدريبي وتطبيقه على عينة الدراسة بهدف تحسين المهارات التدريسية لدى الأخيرة. أكدت نتائج دراسة حسين(2014) التي قامت بتصميم مقياس لتصور معلم التربية الخاصة لفاعليته الذاتية في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة صدق محتوى الفقرات ودقة ووضوح صياغتها، وصدق بناء المقياس وتمتعه بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، وتوافقت نتائج دراسة مصطفى(2015) في وجود فروق دالة إحصائيا في توافر الكفايات الاجتماعية والشخصية لدى معلمي الطلاب المعاقين سمعيا تعزى لمتغير الخبرة التدريسية مع دراسة صمادي والنهار(2001) التي توصلت أيضا إلى وجود فروق دالة إحصائيا في إتقان مهارات التدريس الفعّال لدى معلمي فصول التربية الخاصة تعزى لمتغير الخبرة لصالح الخبرة الأكثر، لكن تباينت الدراستين بخصوص متغير

المؤهل العلمي، حيث توصلت النتائج في الدراسة الأولى إلى عدم وجود فروق، في حين الدراسة الثانية العكس أي وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

5. الدراسات التي تناولت الكفايات التدريسية والمهنية لمعلمي الأطفال المعاقين بصريا:

1. دراسة مزايد وميندل (2017)Mezyed & Munadel، والتي هدفت في البحث على الكفايات اللازمة لمعلمي الأطفال المعاقين بصريا بمدارس منطقة البلقاء بالأردن، حيث تم قياس كفايات وأداء معلمي الأطفال المكفوفين وضعاف البصر، باستخدام أداة تكونت من(31) عبارة، وتكونت عينة الدراسة من(120) مشاركا من الجنسين، تم اختيار هذه العينة من(50) مدرسة من محافظة البلقاء، وقد أسفرت النتائج على ما يلي:

- عدم وجود علاقة بين متغيرات(الجنس، المستوى التعليمي، الخبرة، مستوى الصف) والكفايات التدريسية.

- وجود اختلاف كبير يعزى لخصائص المعلم(مبصر، ضعيف بصر، كفيف) في جودة وكمية الكفايات التدريسية لصالح المعلم المبصر ثم ضعيف البصر في المرتبة الثانية.

- يحتاج معلم الأطفال ذوي الإعاقة البصرية في مدارس محافظة البلقاء إلى خدمات تعليمية خاصة قائمة على الكفايات التدريسية انطلاقا من مراجعة عامة لنظام التربية الخاصة.

2. دراسة الزارع وأخرون(2012) والتي هدفت إلى تقييم كفايات معلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية حسب المعايير الدولية في محافظة جدة من وجهة نظرهم، ودراسة علاقة متغير الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، العمر وعدد الطلبة في الصف بهذه الكفايات، وقد أعد الباحثون استبانة لهذا الغرض مكون من (64) فقرة موزعة على عشر مجالات حيث أشارت النتائج إلى ما يلي:

- مجال الفروق الفردية جاء في المرتبة الأولى من حيث ملائمة كفاءة معلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية للمعايير الدولية، أما مجال التخطيط التعليمي في المرتبة الثانية.

- عدم وجود فروق فردية في كل من الجنس والخبرة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح البكالوريوس وما دونه.

3. دراسة كيستاس وأكامت Kesiktas & Akcamete(2011) حيث تناولت الكفايات المهنية لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية بتركيا، وتم اختيار عينة مكونة من(381) معلما ومرشدا نفسيا، واستخدمت أداة تضم(80) فقرة لقياس الكفاية المهنية لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية، وتوزعت على خمسة أبعاد، وتغطي مجالين هما الأهمية والتنفيذ حيث خلصت النتائج إلى ما يلي:

- كانت أعلى الاستجابات على الأبعاد الخمسة كلها في الجانب المهاري.

4. دراسة لويس وماك اينزي Lewis & McKenzie(2009) والتي هدفت إلى معرفة أهمية مجموعة الكفايات المهنية الخاصة بتعليم الطلاب ذوي الإعاقة البصرية ودرجة امتلاك المعلمين لها، تكونت عينة الدراسة من(293) معلما للطلاب ذوي الإعاقة البصرية ومعلمون مساعدون في(27) ولاية أمريكية، أجاب المشاركون في الدراسة على مقياس تكوّن من(29) سؤالا لقياس(16) كفاية مهنية، وأشارت إلى النتائج التالية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) في جميع المجالات باستثناء مجال واحد، والغالبية العظمى من المشاركين في الدراسة قد قيّموا الكفايات على "مهمة أو مهمة جدا".

- إشارة بعض مساعدي المعلمين إلى عدم امتلاكهم لبعض هذه الكفايات نتيجة لاختلافها عن الكفايات المهنية لمعلمي التربية الخاصة بشكل عام، وقد أكدوا أن برامج التربية الخاصة لم تؤهلهم لامتلاك تلك الكفايات الخاصة لتعليم الطلاب ذوي الإعاقة البصرية وأن الحاجات التعليمية الخاصة للطلاب ذوي الإعاقة البصرية تختلف عن الحاجات الخاصة للطلاب الذين تقدم لهم خدمات التربية الخاصة.

- أشار معظم مساعدي التدريس(83%) إلى أن معلمي الطلاب المعاقين بصريا يمتلكون كفايات الإدارة، التخطيط، التنظيم والدعم التعليمي، بينما كانت الكفايات الأقل امتلاكا لدى المعلمين هي التواصل.

5. دراسة ايرين وأخرون erin et al(2009) والتي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية وهدفت إلى التعرف على معايير الإعداد المهني للمعلمين للحصول على شهادة تدريس الطلبة ذوي الإعاقة البصرية وتكونت عينة الدراسة من(200) معلما أمريكيا، التحقوا ببرنامج خاص للإعداد أثناء الخدمة و(200) معلما يدرسون في الجامعات، واستجاب أفراد عينة الدراسة للاستبانة التي أعدت خصيصا لهذا الغرض وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

- إكساب المعلمين أثناء الخدمة مهارات متخصصة تجمع بين الأطر النظرية للمهنة وأساليب التدريس الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة البصرية، وتضمين برامج البكالوريوس والدكتوراه معايير التعامل مع ذوي الإعاقة البصرية.

- تمكين المعلمين من مختلف الأجهزة الخاصة بذوي الإعاقة البصرية مثل أجهزة برايل والحواسيب الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة البصرية.

- إكساب المعلمين مهارات الكشف عن المستوى المعرفي للطلبة ذوي الإعاقة البصرية من أجل إعداد خطط تدريسية مناسبة لهم.

6. دراسة صفحي وكيلي Safhi & Kelley(2009)، التي هدفت إلى دراسة وتحليل برامج تدريس وإعداد المعلمين في مجال الإعاقة البصرية في العالم العربي، ولقد أُستخدمت في هذه الدراسة أداة استطلاع وجهت عبر الأنترنيت، حيث شارك فيها (26) متخصص (أساتذة ومربون)، وشملت الدراسة مجموعة متنوعة من البرامج (برامج جامعية، برامج هيئات وبرامج تدريب أخرى خاصة في بلدان المشاركين في الدراسة)، وأسفرت النتائج على ما يلي:

- وجود نقص في برامج تدريب وتكوين هؤلاء المعلمين في الوطن العربي.
- قدمت نتائج هذه الدراسة معلومات مفيدة للجامعات والهيئات في البلدان العربية وذلك لتطوير وتحسين برامج تدريب معلمي الطلاب المعاقين بصريا وجعلها أكثر فاعلية، إذن هناك حاجة كبيرة لتطوير وزيادة عدد برامج تدريب معلمي الأطفال المعاقين بصريا في هذه البلدان.

7. دراسة أبونت وماري Aponte & Marie(2009)، تحليل وصفي لمعرفة مدى دراية معلم الأطفال المعاقين بصريا بالتكنولوجيا المساندة له والتي تعد ضرورية لنمو الطلاب المعاقين بصريا، تم استخدام 3 أدوات في بورتوريكو، جورجيا وتكساس لتحديد التكنولوجيا المساعدة للطلاب المعاقين بصريا والتي تؤدى لزيادة تعليمهم القراءة والكتابة داخل الفصل الدراسي وتحسين تحصيلهم الدراسي والتكامل مع المجتمع، ومن نتائج الدراسة ما يلي:

- أن 9% من المدرسين البالغ عددهم(219) مدرسا يعرفون عن التكنولوجيا المساعدة.

8. دراسة لي وأخرون Lee et al(2008)، التي هدفت إلى تقييم الكفاءة المهنية المطلوبة لمعلمي التلاميذ المعاقين بصريا طبقا لمعايير الكفاءة المهنية التي تم تطويرها بواسطة مجلس التربية الخاصة لمعلمي التربية الخاصة The Council For Exceptional Children(CEC) في(2001)، تم استخدام استبيان لجمع المعلومات من(190) معلما من معلمي التلاميذ المعاقين بصريا بكوريا الجنوبية حيث توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- الكفاءة المهنية لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية في جانب التنفيذ كانت أعلى ما يكون في استراتيجيات القراءة والكتابة بطريقة برايل.
- الكفاءة المهنية لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية في بعد الأسس كانت في المستوى المتوسط.
- الكفاءة المهنية لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية في استخدام أدوات التقييم الخاصة، كانت أدنى الدرجات مع الأهمية في الأصول التاريخية في تعليم الأفراد المعاقين بصريا.
- لا توجد فروق ترجع إلى خلفية المعلمين التربوية وخبراتهم.

– وُجدت فروق دالة عند المستوى(0.01) في بعض الأبعاد وهي: التواصل، الممارسات المهنية والأخلاقية والتعاون بين مجموعات المعلمين في رياض الأطفال والابتدائي والمتوسط والثانوي.

– توجد فروق دالة عند المستوى(0.05) في بيئة التعلم والتفاعل الاجتماعي والتقييم بين هذه المجموعات.

9. دراسة عميرة(2005) التي تناولت مدى فعالية برنامج تدريبي في تنمية كفايات تدريس مهارات طريقة برايل لقاهري الظلام لدى الطلاب المعلمين بدبلوم التربية المهنية بمعهد الدراسات والبحوث التربوية بالقاهرة، حيث بلغت عينة الدراسة(16) طالبا وطالبة، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية وهي التي طبق عليها البرنامج، ثم تطبيق قائمة كفايات تدريس مهارات طريقة برايل وتشمل(80) بندا، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن:

– فعالية البرنامج التدريبي في تنمية جميع الكفايات في مهارات طريقة برايل.

10. دراسة سكاي لنجستاد Skyllingstad(1987)، والتي هدفت إلى تحديد الكفايات التربوية لدى معلمي التلاميذ ذوى الإعاقة البصرية بولاية (Kentucky) الأمريكية، تم تطبيق استبيانات تم تصميمها في الدراسة على عدد(39) معلما من معلمي المعاقين بصريا ومن نتائج الدراسة:

– أن معلمي التلاميذ المعاقين بصريا ذوي كفاءات مرتفعة وأنهم أعلى قليلا من المعايير العالمية في المستويات التربوية والخبرة.

– كان تركيز هؤلاء المعلمين على مهارات منها التوجه والحركة وطريقة برايل ومهارات الحياة اليومية.

6. التعقيب على دراسات المحور الثالث:

من خلال استعراض دراسات هذا المحور والتي اهتمت بالكفايات التدريسية والمهنية لمعلمي الأطفال المعاقين بصريا يمكن استخلاص أهم النقاط التي جاءت فيها من حيث:

✓ موضوع الدراسة وأهدافها: اتفقت الدراسة الحالية مع دراستين فقط كونهما دراستين تجريبين، الأولى تناولت تأثير برنامج تدريبي في تنمية كفايات تدريس مهارات طريقة برايل لقاهري الظلام لدى الطلاب المعلمين وهي دراسة عميرة(2005)، والثانية هدفت إلى التعرف على تأثير برنامج خاص للإعداد أثناء الخدمة موجه لعينة من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية بالولايات المتحدة الأمريكية، وهي دراسة إرين وأخرون erin et al(2009)، واختلفت مع كل الدراسات الأخرى التي كانت في جوهرها وصفية، حيث هدفت دراسة مزايد ومنادل Mezyed & Munadel(2017) في البحث على الكفايات اللازمة لمعلمي الأطفال المعاقين بصريا بمدارس منطقة البلقاء بالأردن، ودراسة الزارع

وأخرون(2012) ودراسة لي وأخرون Lee et al(2008) هدفتا إلى تقييم كفايات معلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية، بينما هدفت كل من دراسة كيستاس وأكامت Kesiktas & Akcamete(2011)، ودراسة لويس وماك انزي Lewis & McKenzie (2009)، إلى الكفايات المهنية وأهميتها بالنسبة لمعلمي التلاميذ والطلاب ذوي الإعاقة البصرية، ودراسة صفحي وكيلي Safhi & Kelley(2009) التي هدفت إلى تحليل برامج تدريس وإعداد المعلمين في مجال الإعاقة البصرية في العالم العربي، ودراسة سكاي لنجستاد Skyllingstad(1987) إلى التعرف وتحديد الكفايات المهنية لمعلمي التلاميذ المعاقين بصريا، أما دراسة أبونت وماري Aponte & Marie (2009) فهدفت إلى معرفة مدى دراية معلمي الأطفال المعاقين بصريا بالتكنولوجيا المساندة لهم والتي تعد ضرورية لنمو الطلاب المعاقين بصريا.

بالنسبة لدراسة مزايد ومنادل Mezyed & Munadel(2017) تطرقت إلى البحث كذلك في علاقة الكفايات التدريسية لمعلم الأطفال المعاقين بصريا بمتغيرات (الجنس، المستوى التعليمي، الخبرة، مستوى الصف)، ودراسة الزارع وأخرون(2012)، التي تناولت أيضا علاقة كل من متغير الجنس، العمر، المؤهل العلمي، الخبرة، بالكفايات المهنية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية.

- ✓ المنهج المستخدم: اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة عميرة(2005) لأنها استخدمت المنهج التجريبي حيث تناولت تأثير برنامج تدريبي في تنمية كفايات تدريس مهارات طريقة برايل لقاهري الظلام لدى الطلاب المعلمين ودراسة إرين وأخرون erin et al(2009)، والتي تناولت تأثير برنامج خاص للإعداد أثناء الخدمة موجه لعينة من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية بالولايات المتحدة الأمريكية، واختلفت الدراسة الحالية مع باقي الدراسات، لأن هذه الدراسات استخدمت المنهج الوصفي التحليلي وهي على التوالي: دراسة مزايد ومنادل Mezyed & Munadel(2017) ودراسة الزارع وأخرون(2012)، كيستاس وأكامت Kesiktas & Akcamete(2011)، لويس وماك انزي Lewis & McKenzie (2009)، أبونت وماري Aponte & Marie (2009)، لي وأخرون Lee et al (2008)، صفحي وكيلي Safhi & Kelley(2009)، سكاي لنجستاد Skyllingstad(1987).
- ✓ مجتمع وعينة الدراسة: تطابقت الدراسة الحالية مع جميع دراسات المحور الثالث في عينة البحث، وهي معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية.
- ✓ نتائج الدراسة: اتفقت كل دراسات المحور الثالث في نتائجها ما عدا دراسة واحدة، حيث توصلت نتائج هذه الدراسات ومنها دراسة مزايد ومنادل Mezyed & Munadel(2017) إلى حاجة معلمي الأطفال المعاقين بصريا إلى خدمات تعليمية خاصة قائمة على الكفايات التدريسية، ودراسة الزارع

وأخرون(2012) إلى أن كفاءة معلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية ملائمة للمعايير الدولية، أيضا دراسة لويس وماك انزي(2009) Lewis & McKenzie أكدت نتائجها على امتلاك معلمي الطلاب المعاقين بصريا للكفايات المهنية ما عدا كفاية التواصل، ودراسة إرين وأخرون (2009)erin et al ، والتي أظهرت نتائجها فاعلية البرنامج الذي تم تطبيقه على عينة من معلمي الأطفال المعاقين بصريا أثناء الخدمة، حيث تم إكساب عينة الدراسة مهارات وأساليب تدريس خاصة بالطلبة ذوي الإعاقة البصرية وتمكينهم من مختلف الأجهزة الخاصة بتدريس ذوي الإعاقة البصرية، ودراسة لي وأخرون (2008)Lee et al، التي خلصت نتائجها إلى أن الكفايات المهنية في استراتيجيات القراءة والكتابة بطريقة برايل موجودة لدى معلمي التلاميذ المعاقين بصريا بدرجة عالية، ونتائج دراسة عميرة(2005) التي توصلت إلى فعالية البرنامج التدريبي في تنمية جميع كفايات تدريس مهارات طريقة برايل لدى الطلاب المعلمين، ودراسة سكاي لنجستاد (1987)Skyllingstad، التي خلصت نتائجها إلى أن معلمي التلاميذ المعاقين بصريا ذوي كفاية عالية، أما دراسة صفحي وكيلي (2009)Safhi & Kelley فقد جاءت نتائجها عكس ذلك، حيث توصلت إلى وجود نقص في برامج تدريس وتكوين معلمي ذوي الإعاقة البصرية في العالم العربي، ونفس الأمر بالنسبة لدراسة أبونت وماري Aponte & Marie(2009)، التي أكدت على أن 9% فقط من معلمي الأطفال المعاقين بصريا من عينة الدراسة يعرفون عن التكنولوجيا المساعدة لتدريس الطلاب المعاقين بصريا.

توصلت نتائج دراسة الزارع وأخرون(2012) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في ملائمة معلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية للمعايير الدولية تعزى لمتغير الجنس والخبرة التدريسية، كذلك خلصت نتائج دراسة لي وأخرون (2008)Lee et al إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند المستوى (0.01) في الكفاية المهنية لاستراتيجيات القراءة والكتابة بطريقة برايل بين مجموعات المعلمين في رياض الأطفال والابتدائي والمتوسط والثانوي، نفس الدراسة توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند المستوى(0.05) في بيئة التعلم والتفاعل الاجتماعي والتقييم بين هذه المجموعات.

كما توصلت نتائج دراسة مزايد ومنادل(2017)Mezyed & Munadel إلى وجود فروق في جودة وكمية الكفايات التدريسية تعزى لمتغير خاصية المعلم (مبصر، ضعيف البصر، كفيف) لصالح المعلم المبصر ثم ضعيف البصر، في حين عدم وجود فروق في جودة وكمية الكفايات التدريسية تعزى لمتغيرات(الجنس، المستوى التعليمي، الخبرة، مستوى الصف).

7. تعقيب عام على كل الدراسات السابقة:

من خلال عرض جميع الدراسات السابقة يمكن أن نخرج ببعض النقاط التي تلقي بظلالها على مسار الدراسة الحالية وتحقيق أهدافها، والتي نعرضها في ما يلي:

- تنوعت الدراسات التي تناولت معلم التعليم العادي ومعلم التربية الخاصة أو معلم الأطفال المعاقين سمعيا، فهناك دراسات ركزت على الكفايات التدريسية، ودراسات أخرى على المهارات التدريسية، في حين نجد الدراسات التي اهتمت بمعلم الأطفال المعاقين بصريا ركزت فقط على الكفايات التدريسية، لذا تبقى الدراسة الحالية الوحيدة الجزائرية ومن الدراسات العربية القليلة (على حد علم الباحث) التي ركزت على المهارات التدريسية لدى فئة معلمي الأطفال المعاقين بصريا.
- تنوعت الدراسات السابقة في مناهجها، فهناك دراسات استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وهناك دراسات أخرى استخدمت المنهج التجريبي.
- تنوعت الدراسات السابقة في عينتها، فنجد معلم التعليم العادي ونجد معلم التربية الخاصة ومعلم الأطفال المعاقين سمعيا ومعلم الأطفال المعاقين بصريا.
- تنوع أدوات الدراسة ما بين استمارة الحاجات وبطاقة الملاحظة والبرنامج التدريبي.

- **تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بما يلي:**

- تتناول الدراسة الحالية جانب أساسي ومهم في العملية التربوية المتخصصة يهدف إلى تنمية بعض المهارات التدريسية لمعلمي الأطفال المعاقين بصريا.
- ربطت هذه الدراسة بين تحديد حاجات معلمي الأطفال المعاقين بصريا إلى المهارات التدريسية، وبناء برنامج تدريبي قائم على تلك الحاجات إلى المهارات التدريسية، وتطبيقه عمليا لتنمية هذه المهارات وتطويرها.

- **استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في:**

- كل ما يتعلق بالمهارات التدريسية التي تم تناولها في هذه الدراسات.
- بناء الإطار النظري و العملي.
- صياغة مشكلة الدراسة والفرضيات.
- اختيار مناهج الدراسة، المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج التجريبي.
- بناء أدوات الدراسة (استمارة الحاجات، بطاقة الملاحظة).
- بناء البرنامج التدريبي.

- تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة.
- عرض ومناقشة النتائج وتفسيرها، وتقديم الاقتراحات.

الفصـــــــل الثالـــــث:

المهـــــــارات التدريسيـــــــة

تمهيد

1. **مفهوم المهارات التدريسية**
2. **أهمية تعليم المهارات**
3. **مكونات مهارات التدريس**
4. **خصائص مهارات التدريس**
5. **مهارة القراءة**
6. **أنواع القراءة**
7. **الكتابة**
8. **مهارات الكتابة**
9. **المبادئ الأساسية لتعليم الكتابة**
10. **مفهوم السؤال**
11. **مهارة طرح السؤال**
12. **خصائص الصياغة الجيدة للأسئلة الصفية**
13. **تصنيف الأسئلة الصفية**
14. **زمن الانتظار وأهميته**

تمهيد:

لنجاح عملية تدريس الأطفال المعاقين بصريا وتحقيق أهدافها يتطلب من معلم هذه الفئة امتلاك المهارات التدريسية اللازمة والتي تعتبر عامل مهم ورئيسي في إحداث تغييرات مرغوبة في سلوك الأطفال ذوي الإعاقة البصرية، من خلال إكسابهم المعلومات والمعارف والمهارات والاتجاهات، وسنتناول في هذا الجانب مفهوم المهارات التدريسية ومراحل اكتسابها، ثم التطرق إلى المهارات التدريسية المتضمنة في هذا البرنامج، وهي مهارة تدريس القراءة وتدريس الكتابة ومهارة طرح السؤال.

1. مفهوم المهارات التدريسية:

1.1. مفهوم المهارة:

اتفق التربويون في أن المهارة تتطلب من المتعلم أو المتدرب بذل نشاط ذهني أو جسمي أو كليهما معا لقيامه بعمل مركب أو معقد وإتقانه لذلك النشاط مع الاقتصاد في الجهد والوقت المبذولين.(بوقس، 2002، ص49)

فالمهارة إذن هي: القدرة على القيام بعمل شيء ما بدقة وسرعة وإتقان.

1. 2. التدريس:

إن التعريفات الأكثر شمولا للتدريس تعرّفه على أنه: "نشاط إنساني هادف ومخطط وتنفيذي يتم فيه التفاعل بين المعلم والمتعلم وموضوع التعلم وبيئته، ويؤدي هذا النشاط إلى نمو الجانب المعرفي والمهاري والانفعالي لكل من المعلم والمتعلم، ويخضع هذا النشاط إلى عملية تقويم شاملة ومستمرة.(الزويني، 2015، ص31)

فالتدريس إذن هو: نشاط تفاعلي بين المعلم والمتعلم يهدف إلى النمو المعرفي المهاري والانفعالي لكل منهما، ويخضع هذا النشاط إلى عملية التقويم.

1. 3. تعريف مهارات التدريس:

هي مظاهر السلوك الأدائي الإدراكي والحركي التي يقوم بها المعلم في ترابط، وتسلسل منظم وثابت، بغرض تحقيق أهداف تعليمية محددة، مع مراعاة الدقة والسرعة.(محمود، 2005، ص28)

ويعرفها حسن زيتون بأنها: " القدرة على أداء عمل/نشاط معين ذو علاقة بتخطيط التدريس، تنفيذه وتقويمه، وهذا العمل قابل للتحليل لمجموعة من السلوكيات (الأداءات) المعرفية/الحركية/ الاجتماعية، ومن ثم يمكن تقييمه في ضوء معايير الدقة في القيام به، وسرعة إنجازه والقدرة على التكيف مع المواقف

التدريسية المتغيرة، بالاستعانة بأسلوب الملاحظة المنظمة، ومن ثم يمكن تحسينه من خلال البرامج التدريبية".(زيتون، 2004، ص12)

فالمهارات التدريسية إذن هي: القدرة على تخطيط وتنفيذ وتقويم التدريس بدقة وسرعة وإتقان، ويمكن تنمية وتطوير هذه المهارات عن طريق البرامج التدريبية.

2. أهمية تعليم المهارات:

تمثل المهارات جزءا هاما في برامج إعداد المعلمين، وقد وصف ذلك جودينغس(Goodings(1982، بقوله: "إن نجاح المدارس أو فشلها في تحقيق أهدافها، إنما يرجع بالدرجة الأولى إلى معلميها وما يتوافر لديهم من مهارات"، واهتمام البحث التربوي باكتساب المعلم لمهارات التدريس وإجادته في أداء أدواره يعتبر مؤشرا من المؤشرات التي تُقاس بها فعالية العملية التعليمية.(مرسى، 1997، ص16)

3. مكونات مهارات التدريس:

تتكون مهارة التدريس من ثلاثة مكونات هي:

أ- الجانب الأول للمهارة هو العمل الذي يؤديه المعلم مثل صياغة الأهداف السلوكية، توجيه أسئلة توضيحية، تصميم التجارب وهكذا.

ب- الجانب الثاني لمهارة التدريس هو المؤشرات التي تدل على المهارة، أي أنواع السلوك الملاحظ مباشرة أو السلوك الذي يمكن التعرف عليه من الناتج التعليمي.

ج- الجانب الثالث لمهارة التدريس هو مدى السهولة في أداء العمل التدريسي، ويتضمن هذا الجانب تقدير الأداء عن طريق ملاحظة مؤشرات السلوك وإصدار حكم شامل على السهولة في أداء المهارة يتطلب نوعا من القياس لمؤشرات تلك المهارة.(حميدة، 2003، ص17)

4. خصائص مهارات التدريس:

لمهارات التدريس العديد من الخصائص العامة من أهمها:

أ- العمومية: وهي أن وظائف المعلم تكاد تكون واحدة في كل المراحل التعليمية وفي كل المواد الدراسية، وطبيعة عملية التدريس فيها متشابهة، إلاّ أن سلوك التدريس (كأسلوب) لدى كل معلم من المعلمين يختلف باختلاف المراحل التعليمية المتعددة والمواد الدراسية المختلفة، كما أن العمومية قد تكون بأن هناك مهارات عامة لكل تخصص معين دون الآخر.

ب- القابلية للتعلم: سواء قبل الخدمة أو في أثناء الخدمة، حيث أن اكتسابها يخضع لعوامل متعددة أهمها: الدافعية والخبرة السابقة والتنفيذ والممارسة. (شبر وأخرون،2006، ص71)

ج- التغير: تعتبر المهارات التدريسية للمعلم غير ثابتة لأنها تتأثر بعوامل عديدة منها التطور في أهداف المواد الدراسية، وتبعا لتطور المجتمع، فهي إذن متغيرة ومتطورة.

د- التفاعل أو التداخل: إن السلوك التدريسي المعبر عن المهارات المختلفة معقد ومركب ولذلك يكون من الصعب فصل مهارة تدريسية معينة عن غيرها من المهارات التدريسية الأخرى.

هـ- التنوع في المحتوى السلوكي للمهارة: إن المهارة التدريسية تختلف في شكلها ودرجة تعقيدها من صف دراسي إلى آخر، ومن مادة دراسية إلى أخرى، ومن معلم إلى معلم آخر، وذلك حسب درجة تحكمه في تلك المهارة. (السيد وأخرون، 2007، ص82)

5. مهارة القراءة:

5. 1. مفهوم القراءة: القراءة عملية يراد بها الربط بين الرموز المكتوبة، وأصواتها وفهم معانيها وما بين السطور وما خلفها أي ربط الكلام المكتوب بلفظه وفهم معناه بوصف اللغة ألفاظا تحمل معاني، فالكلام المقروء يتكون من رمز ولفظ ومعنى يعبر عنه اللفظ.(عطية، 2014، ص20)

والمقصود بمهارة تدريس القراءة في دراستنا هذه، هو قدرة معلم الأطفال المعاقين بصريا بأن يصل بهؤلاء التلاميذ على الربط بين الرموز برايل المكتوبة، وأصواتها وفهم معاني تلك الأصوات.

5. 2. أهمية تدريس القراءة:

يمكن صياغة أهمية تدريس القراءة فيما يلي:

- تنمية التذوق الأدبي و القدرة على تحليل المقروء ونقده.
- زيادة المحصول اللغوي لدى المتعلمين.
- تنمية الاتجاهات و القيم المرغوب بها.
- وسيلة اتصال بين الأفراد مهما تباعدت المسافات.
- عن طريقها يتذوق الصغار الأدب والقيم التي تحقق لهم الراحة النفسية وتغرس في نفوسهم الطمأنينة، وعن طريقها يقرأ التلميذ القصص، والكتب الأخرى غير اللغة العربية بسبب قدرته على اللفظ بشكل صحيح. (نصر، 2014، ص13)

5. 3. أهداف تدريس القراءة:

يمكن صياغة أهداف تدريس القراءة فيما يلي:

1- تدريب التلاميذ للتعرف على الحروف وتهجي الكلمات، والنطق الصحيح بسرعة مناسبة.

2- تدريب التلاميذ على ربط الرموز بالأفكار، واشتقاق المعاني من الكلمات والعبارات.

3- تدريب التلاميذ على فهم الأفكار الرئيسية والجزئية بطرق منها التصنيف، تتبع الأدلة والاستنتاج، تكوين بعض الآراء.

4- تدريب التلاميذ على الموازنة والنقد بطرق منها: توضيح أوجه التشابه والاختلاف بين بعض الأفكار المقروءة.

5- ربط العلاقة الفكرية في المقروء بما لدى التلاميذ من بعض الخبرات لديهم.

6- تدريب التلاميذ على القراءة لحل بعض المشكلات.

7- تدريب التلاميذ على كيفية استعمال الكتب: (فتح الكتاب، قلب الصفحات، العثور على الصفحة المطلوبة، استخدام الفهرس. (محمود، 2005، ص271)

6. أنواع القراءة:

تنقسم القراءة من حيث طريقة الأداء إلى ثلاثة أنواع هي:

6. 1. قراءة الاستماع:

هي عملية ذهنية يتم فيها التعرف على المقروء من خلال الاستماع والإصغاء إليه، وفيها يتفرغ الذهن للفهم والاستيعاب، ويعد الإصغاء العنصر الفعال فيها.

- أهدافها:

1- التدريب على حسن الإنصات والإصغاء مما تقتضيه مواقف كثيرة في حياة الفرد منها مواقف اجتماعية كتلك التي تتطلبها آداب المجالسة، ومنها ما يقتضيه الاستيعاب لما يطرحه الأخرون كاستيعاب المحاضرات، وما يُطرح في المناظرات والندوات وغيرها.

2- تنمية القدرة على الاستيعاب والتذكر لدى المتعلم.

3- إتاحة الفرصة لإعمال الفكر في المسموع لتحرره من العمليات الأخرى. (عطيه، 2007، ص100)

ويقصد بقراءة الاستماع في هذه الدراسة، قراءة معلم الأطفال المعاقين بصرياً قراءة واضحة وسليمة تهدف إلى فهم واستيعاب الأطفال المعاقين بصرياً المقروء من خلال الاستماع والإصغاء إليه.

6. 2. القراءة الصامتة:

وهي عملية فكرية لا دخل للصوت فيها، وأنها حل للموز المكتوبة وفهم لمعانيها بسهولة ودقة، فهي قراءة تحدث بانتقال العين فوق الكلمات وإدراك مدلولاتها دون صوت أو همس أو تحريك لسان.

ويتسم هذا النوع من القراءة بمجموعة من المزايا من أهمها ما يلي:

1- تعتبر من الناحية الاجتماعية أعظم وأكثر انتشارا من القراءة الجهرية.

2- توفر الوقت لكونها أسرع من القراءة الجهرية لتحررها من أعباء النطق.

3- تُعين على الفهم وزيادة التحصيل أكثر من القراءة الجهرية لأن الذهن يكون متفرغا من الأعمال العقلية الأخرى التي في القراءة الجهرية.

4- تعتبر أدعى إلى سرعة التفكير بالمقروء.

5- تعتبر أجلب للسرور والاستمتاع لأن فيها انطلاقا وحرية.

6- فيها تعويد للقارئ على الاطلاع والاعتماد على النفس.(إسماعيل، 2011، ص84)

ويقصد بالقراءة الصامتة في هذه الدراسة، القراءة التي تحدث بانتقال أصابع ويديّ الطفل المعاق بصريا فوق الكلمات والجمل والعبارات البارزة بطريقة برايل، أو استشعار الطفل المعاق بصريا بأصابعه الرموز البارزة للحروف والكلمات والجمل المكتوبة بطريقة برايل، فهي عملية فكرية تتم من خلال حل الرموز المكتوبة بالبرايل وإدراك مدلولاتها دون صوت أو همس أو تحريك اللسان.

6. 3. القراءة الجهرية:

هي التقاط الرموز المطبوعة بالعين، وترجمة المخّ لها، ثم الجهر بها، باستخدام أعضاء النطق استخداما صحيحا. (فضل الله، 1998، ص67)

فالقراءة الجهرية هي نطق المفردات والجمل المكتوبة صحيحة في مخارجها، مضبوطة في حركاتها، مسموعة في أدائها، معبرة عن المعاني التي تضمنتها. (البصيص، 2011، ص57)

أغراض القراءة الجهرية:

للقراءة الجهرية أغراض ومرام يجرى السعي إلى تحقيقها وهي:

1- إجادة النطق.

2- حسن الإلقاء.

3- الاسترسال في القراءة.

4- تمكين المتعلم من مواجهة الآخرين والتغلب على عامل الخجل والتهيّب لديه.

5- تهيئة المتعلم إلى مواجهة المواقف الخطابية.

6- وضع القواعد النحوية موضع التطبيق عند القراءة.(عطية، مرجع سابق، ص97)

ويقصد بالقراءة الجهرية في هذه الدراسة نطق كل ما هو بارز من حروف، كلمات وجمل المكتوبة أو المطبوعة بطريقة البرايل، والتي يستشعرها الطفل المعاق بصريا بأصابعه، نطقا صحيحا خاليا من الأخطاء في مخارج الحروف والكلمات، مضبوطا في الحركات معبرا عن المعاني التي تضمنها.

7. الكتابة:

الكتابة هي عملية ترتيب للرموز الخطية، وفق نظام معين، ووضعها في جمل وفقرات، مع الإلمام بما اصطلح عليه من تقاليد الكتابة، كما أنها تتطلب جهدا عقليا لتنظيم هذه الجمل، وربطها بطرق معينة وترتيب الأفكار، المعلومات والترقيم. (عبد الوهاب وأخرون، 2004، ص109)

وتعليم الكتابة يعني الاهتمام بأمور ثلاثة رئيسية: **أولها**، الكتابة بشكل يتصف بالأهمية والاقتصادية والجمال، ومناسبته لمقتضى الحال، وهذا ما يسمى بالتعبير التحريري. **وثانيها**، الكتابة السليمة من حيث الهجاء وعلامات الترقيم، والمشكلات الكتابية الأخرى كالهمزات وغير ذلك. **وثالثها**، الكتابة بشكل واضح جميل. فالثاني والثالث هنا يتصلان بالمهارات اليدوية في الكتابة أو ما يسمى بآليات الكتابة أو مهارات التحرير العربي. (مركور، 1991، ص265)

7. 1. أهداف الكتابة:

إن عملية تعليم الكتابة تستهدف أول ما تستهدف تكوين المهارات والقدرات الآتية:

1- المهارة في رسم الحروف رسما واضحا ودقيقا يجعلها سهلة القراءة ممكنة الفهم.

2- المهارة في كتابة الكلمات بحسب القواعد الإملائية المعروفة.

3- القدرة على تكوين العبارات والجمل والفقرات التي تؤدي المعاني والأفكار.

4- القدرة على تنظيم الأفكار تنظيما تقتضيه طبيعة كل لون من ألوان الكتابة.(الدليمي والوائلي، 2003، ص119)

7. 2. الأركان الأساسية للكتابة:

- ✓ ركن آلي يتمثل في رسم الحروف وسلامة الهجاء.
- ✓ القدرة على تكوين الكلمات والجمل والعبارات أو فكري يعكسه التعبير عن الأفكار ومطالب الحياة تعبيرا واضحا منظّما.

كما تعتمد الكتابة على مجموعة من العمليات: التنسيق بين حركة اليد والعين، والسيطرة على عضلات اليد، وتحليل الكلمات بوصل الحروف داخلها، وترك المسافات بين الكلمات، وبين الجمل.

8. مهارات الكتابة:

- ✓ رسم الحروف رسما صحيحا يُيسر قراءتها.
- ✓ كتابة الكلمات موافقة للقواعد الإملائية.
- ✓ صياغة الجمل، والعبارات، والفقرات التي تعبر عن المعاني والأفكار.
- ✓ اختيار الأفكار التي يجب أن يشتمل عليها كل لون من ألوان الكتابة.
- ✓ تنظيم الأفكار تنظيما تقتضيه طبيعة كل لون من ألوان الكتابة.

وذكر طعيمة مهارات الكتابة الحركية والعقلية على النحو التالي:

- ✓ السيطرة على حركات الأصابع واليد والذراع.
- ✓ تعّود الكتابة من اليمين إلى اليسار.
- ✓ رسم الكلمات رسما صحيحا.
- ✓ الدقة في كتابة الكلمات التي تشمل على حروف تكتب ولا تنطق، وأصوات تنطق ولا تكتب.
- ✓ مراعاة القواعد الإملائية الأساسية.
- ✓ مراعاة علامات الترقيم.
- ✓ سرعة الكتابة وسلامتها.
- ✓ تذكر هجاء الكلمات.(عبد الوهاب وأخرون، مرجع سابق، ص109، 112)

إذا فمهارات الكتابة وفقا لما سبق أنواع ثلاثة:

1- آلي: رسم الحروف والكلمات والجمل ومراعاة القواعد الإملائية.

2- عقلي: اختيار الكلمات ووضعها في قوالب لغوية بترتيب معين.

3- شكل الكتابة: علامات الترقيم وإشارات الوقف.

- الهجاء وأهميته:

الهجاء هو القدرة على كتابة الحروف منفردة ومتتابعة في كلمات وجمل، وتكمن أهميته في:

- ✓ يعد وسيلة لصحة الكتابة.
- ✓ يعتبر مقياس دقيق للمستوى الذي وصل إليه التلميذ في تعلم اللغة.
- ✓ إمكانية قراءة الكلمة أثر من آثار هجائها.
- ✓ صحة الهجاء عون على إدراك معنى الكلمة.(المرجع السابق، ص117)

9. المبادئ الأساسية لتعليم الكتابة:

1- على المعلم أن ينمي عند الطالب الرغبة في الكتابة بحيث يشعر أنها مهمة في حياته اليومية مثلها مثل أهمية القراءة أو التكلم.

2- لا يجوز للطالب أن يكتب كلمة دون أن يتعرف على حروفها قراءة وكتابة، وعليه أن يميز الحروف بأشكالها المختلفة قبل أن يكتب الكلمة التي تُشكل من هذه الحروف.

3- لا يجوز للطالب أن يكتب الكلمة إلاّ إذا كان قادرا على لفظها لفظا صحيحا، وفهم ما تشير إليه في المعنى.

4- على المعلم أن يدرك أن تعليم الطفل مبادئ الكتابة لا يأتي عن طريق تدريبه على الإكثار من الكتابة، وإنما يأتي عن طريق تدريبه على كتابة الكلمات التي يلفظها، ومعرفته بالحروف التي تكوّنها تدريبا هادفا لا يتجاوز عددا محدودا من الأسطر. (الغول، 2008، ص211)

ويقصد بالكتابة في الدراسة الحالية هي قدرة الطفل المعاق بصريا على كتابة الحروف والكلمات والجمل وترتيبها ترتيبا منطقيا يؤدي إلى سهولة قراءتها وفهم معانيها، هذه الكتابة التي تكون بنظام برايل حيث تُستخدم فيها لوحة الكتابة وقلم الكتابة برايل أو ألة الكتابة برايل(بركينز).

10. مفهوم السؤال:

لمعرفة مفهوم مهارة طرح السؤال ينبغي أولا معرفة معنى مصطلح السؤال (Question) كما يستخدم في مجال التدريس، ونقصد بالسؤال جملة استفهامية أو طلبية* توجه إلى شخص معين** (طالب) أو عدة أشخاص (طلاب) بغرض استجلاء إجابة لفظية منه/ منهم، أو بغرض حثه/ حثهم على توليد الأسئلة أو بغرض لفت انتباهه/ انتباههم لأمر معين. (زيتون، 2004، ص120)

---

* الجملة الاستفهامية هي جملة تحتوي على أداة الاستفهام مثل: (متى، مَن، هل، كيف) أما الجملة الطلبية فتنضوي على فعل أمر مثل: (أذكر، اشرح، صف ... إلخ)، وننوه أحيانا ما يكون السؤال في صورة جملة خبرية أو تقريرية مثل: أكبر المحيطات هو المحيط ... المثلث هو ... ولا يفضل عادة صياغة السؤال في صورة جملة خبرية.

** أحيانا ما يكون هذا الشخص (معلما) وهوما نجده في حالة قيام أحد الطلاب بطرح سؤال معين على المعلم.

11. مهارة طرح السؤال:

هي مجموعة من السلوكيات (الأداءات) التدريسية التي يقوم بها المعلم بدقة وسرعة وبقدرة على التكيف مع معطيات الموقف التدريسي، وتتعلق بكل من (أ) إعداد السؤال (ب) توجيه السؤال (جـ) الانتظار عقب توجيه السؤال (د) اختيار الطالب المجيب (هـ) الاستماع إلى الإجابة (ز) الانتظار عقب سماع الإجابة (حـ) معالجة إجابات الطلاب (ط) تشجيع الطلاب على توليد الأسئلة وتوجيهها (ي) التعامل مع أسئلة الطلاب، وتمثل هذه السلوكيات المهارات الفرعية لمهارة طرح الأسئلة.(زيتون، مرجع سابق، ص121)

11. 1. أهمية استخدام الأسئلة الصفية:

للأسئلة الصفية أهمية كبيرة داخل الصف، فهي تكشف عن استعدادية وقدرات التلاميذ وتثير اهتمامهم، كما أن الأسئلة التي تثار في أثناء الدرس تؤثر بشكل مباشر في مهارات التفكير وتعمل على تنميتها مثل مهارات حل المشكلات والتفكير الناقد والتفكير الابتكاري، كما أن الأسئلة تقوم بدور كبير في عملية تقويم المعلم لدرسه ويتيقن من تحقيق الأهداف السلوكية التي وضعها لهذا الدرس، وعليه فنجاح المعلم في درس محدد وفي التدريس بشكل عام يتوقف على قدرته على طرح أسئلة جيدة على تلاميذه وعلى اكتسابه مهارة صياغة الأسئلة واستخدامها. (حميدة وأخرون، 2003، ص208)

11. 2. أهداف الأسئلة في العملية التعليمية:

- ✓ أهداف اجتماعية: عندما يسأل المعلم أحد تلاميذه عن أحواله الشخصية أو عن سبب غضبه أو فرحه أو عن علاقاته ببعض الزملاء أو عن صحته...إلخ، هذا النوع من الأمثلة يؤكد العلاقات الاجتماعية بين المعلم وتلاميذه وتعمل على اندماج وتفاعل المجموعة وإحساسهم بالانتماء.
- ✓ أهداف نفسية: عندما يحاول المعلم تأكيد ثقة التلميذ في نفسه وفي عمله كسؤاله عن رأيه ووجهة نظره في موقف معين، يهدف المعلم بهذا النوع من الأسئلة إلى تقوية شخصيات التلاميذ وشعورهم بالمشاركة والإسهام الإيجابي في الدرس مما يزيد حماسهم ويخلق جوا صحيا من العلاقات الانفعالية والأكاديمية.

✓ أهداف تعليمية: هي أسئلة تتعلق بالدراسة وبالمعلومات التي تدرس، وهذا النوع من الأسئلة هو ما يعيننا عند الحديث عن الأنشطة التعليمية، وكيف تستخدم الأسئلة والإجابات كأحد هذه الأنشطة. (السيد وأخرون، 2011، ص279)

ومن بين القوائم الخاصة بأهمية الأسئلة الصفية ما حدده "تورني Turny" في قائمته التي تشمل عدة وظائف للسؤال يمكن إيجازها فيما يلي:

1- إثارة الاهتمام وحب الاستطلاع اتجاه موضوع معين.

2- تركيز الانتباه على موضوع أو مفهوم معين.

3- تطوير المدخل النشط في عملية التعلم.

4- استثارة التلاميذ ليسألوا أنفسهم أو يسألوا غيرهم.

5- المساعدة على بناء محتوى بطريقة تجعل التعلم يصل إلى أقصى درجة ممكنة.

6- المساعدة على تشخيص الصعوبات التي تواجه التلاميذ.

7- المساعدة على عملية الاتصال بين أفراد المجموعة المشتركة في الدرس.

8- تزويد التلاميذ بالفرصة لاستيعاب المعلومات.

9- جعل التلاميذ يستخدمون العمليات الاستدلالية التي تساعد على تطوير مهارات التفكير.

10- تطوير عملية رد الفعل والتعليقات على الإجابات التي تأتي من باقي أفراد المجموعة.

11- إتاحة الفرصة للتلاميذ من خلال المناقشة الجادة الهادفة أن يُعبروا عن الاهتمام الخاص بأفكار معينة وبالشعور الخاص لديهم.(زيتون، 2003، ص487)

12. خصائص الصياغة الجيدة للأسئلة الصفية:

1- أن تكون ألفاظها واضحة لا لبس فيها ولا غموض، وأن تكون عبارتها مختصرة ومناسبة لقدرات التلاميذ وأعمارهم وخبراتهم، وأن تكون مرتبطة بموضوع الدرس.

2- الابتعاد عن التساؤلات الغامضة والتي تغلب عليها صيغة التعميم، ومن أمثلة هذه الأسئلة: - ماذا عن الفضاء الخارجي؟ فهو سؤال غامض غير محدد.

3- الابتعاد عن التساؤلات المزدوجة والتي يطلب فيها من التلاميذ الإجابة عن سؤالين أو أكثر، ومن أمثلة هذه الأسئلة: - في أي جهاز توجد المعدة؟ وما هي وظائفها؟

4- الابتعاد عن التساؤلات التي تعتمد على التخمين، ومن أمثلة هذه الأسئلة: - هل يمتلك أكثر الناس سيارات زرقاء أم حمراء؟

5- أن تكون الأسئلة متنوعة تختبر لدى التلاميذ: التذكر – التفسير – المقارنة – حل المشكلات – ضرب الأمثلة – إيجاد علاقة ... إلى غير ذلك، وأن تُراعى الفروق الفردية بين التلاميذ. (حميدة وأخرون، 2003، ص218)

و يؤكد أجارول (1996)Aggarwal على أهم خصائص وسمات صياغة الأسئلة الجيدة كما يلي:

1- ينبغي أن تكون لغة السؤال بسيطة وسهلة الفهم.

2- ينبغي أن تكون الأسئلة غير مطولة وغير مبهمة بل واضحة ومختصرة.

3- ينبغي أن تكون الأسئلة مناسبة لقدرات التلميذ وإمكاناته.

4- يجب أن تكون الأسئلة وثيقة الصلة بموضوع الدرس.

5- ينبغي أن تكون الأسئلة متوسطة الصعوبة فلا تكون سهلة للغاية بحيث لا تثير اهتمام التلاميذ ولا تكون صعبة للغاية فتؤدي إلى تثبيط عزائمهم.

6- ينبغي أن يصاغ كل سؤال على حدة، ولا يصح وضع سؤالين في صياغة واحدة.

7- على المعلم التنويع في أشكال صياغة الأسئلة، فمرة يسأل عن تذكر تعريف، وأخرى عن مقارنة، وثالثة عن اقتراح ... وهكذا.

8- يجب الابتعاد عن صياغة الأسئلة التي تتضمن التخمين العشوائي في الإجابة مثل تلك الأسئلة التي يجيب عنها التلميذ فقط بـ نعم أو لا.

9- ينبغي أن تصاغ الأسئلة في تدرج واتساق بحيث تؤدي الإجابة عن سؤال سابق إلى سؤال حالي، وتؤدي إجابة السؤال الحالي إلى سؤال لاحق.

13. تصنيف الأسئلة الصفية (التعليمية):

تُصنف الأسئلة التعليمية الصفية إلى عدة تصنيفات منها:

أولا. تصنيف الأسئلة حسب مستوى التفكير الذي تثيره:

وهنا يمثل تصنيف بلوم Bloom للأهداف التربوية والتعليمية ولا سيما المجال المعرفي منه النموذج الأفضل لتصنيف الأسئلة حسب مستوى التفكير الذي يثيره حيث تتفاوت هذه المستويات من المنخفض إلى العالي في ستة مستويات كالآتي:

1. أسئلة الحفظ أو التذكر أو المعرفة:

وتمثل أدنى مستويات الأسئلة حيث أن المطلوب من التلميذ فيها هو مجرد تذكر المعلومات أو المعارف أو الحقائق أو المفاهيم أو التعميمات أو النظريات أو المبادئ أو القوانين التي تعلمها سابقا. ومن بين أهم الصيغ التي يمكن أن يستخدمها المعلم في طرح مثل هذه الأسئلة ما يأتي:

أذكر، اقرأ غيبيا، حدد، عرّف، أكمل، استرجع، عدّد، سمّ، وكمثال على أسئلة المعرفة: أذكر شروط بناء الفعل المضارع؟ (سعادة وأخرون، 2011، ص273)

2. أسئلة الفهم أو الاستيعاب:

وتعتبر هذه الأسئلة أيضا من المستويات الدنيا للأسئلة حيث يُطلب من التلميذ من خلالها القدرة على إدراك المعاني الخاصة بالمواد التعليمية التي يعمل على قراءتها أو سماع أو مشاهدة مضمونها وفهم معناها الحقيقي والتعبير عنها بلغته الخاصة ومحاولة توظيفها أو استخدامها داخل الحجرة الدراسية، أما عن الصيغ التي يستخدمها المعلم في طرحه للأسئلة فهي: علل، فسر، ترجم، لخص، استخلص، استنتج، استنبط، اشتق، أكتب بلغتك الخاصة، ومن أمثلة أسئلة الفهم: لخص أثر العقيدة الإسلامية في النفس والمجتمع؟ (سعادة، 2005)

3. أسئلة التطبيق:

تعتبر أسئلة التطبيق من المستويات الثلاثة الدنيا، وهي الأسئلة التي تستخدم في قياس قدرة التلميذ على استخدام المعلومات في مواقف جديدة لم يتم التطرّق إليها في كتاب التلميذ، وأهم الصيغ التي يستخدمها المعلم في طرحه للأسئلة: أثبت، أوجد، استعمل، وظف، وكمثال لسؤال التطبيق: هات خمسة أمثلة للأسماء الخمسة؟

4. أسئلة التحليل:

تعتبر أسئلة التحليل من المستويات الثلاثة العليا حسب تصنيف بلوم للمجال المعرفي، وهي الأسئلة التي تستخدم في قياس قدرة التلميذ على تحليل الشيء إلى عناصره وإظهار العلاقة بين تلك العناصر، ومن بين الصيغ التي يستخدمها المعلم: حلل، قارن، وكمثال على سؤال التحليل: ما علاقة نمو النبات بالضوء؟ (الهويدي، 2010، ص126)

5. أسئلة التركيب:

تعتبر أسئلة التركيب كذلك من المستويات الثلاثة العليا، وهي الأسئلة التي تقيس قدرة التلميذ على ربط العناصر والأجزاء، ومن بين الصيغ التي يستعملها المعلم في هذا المستوى: أربط، ركّب، صمم، وكمثال على ذلك: أكتب موضوعا تعبيريا يدور حول إيجابيات وسلبيات استخدام الأنترنت؟

6. أسئلة التقويم:

تأتي أسئلة التقويم في قمة الأسئلة في المجال العرفي حسب تصنيف بلوم، وهي الأسئلة التي تقيس قدرة التلميذ على تقدير أهمية فكرة أو موضوع أو مادة، ثم إصدار حكم حولها ومن بين الصيغ التي يستعملها المعلم في هذا المستوى: رتب، إبد رأيك في، قرر، دافع، وكمثال على أسئلة التقويم: أيهما تعتقد أنه يسمح بمرور خطوط القوة المغناطيسية بالنفاذ أكثر الحديد أم النحاس؟ (الهويدي، مرجع سابق، ص127)

ثانيا. تصنيف الأسئلة حسب نوع السبر:

تطرق مؤمني (1989) إلى أنواع الأسئلة السابرة والمقصود بها الأسئلة التي يبنيها المعلم على إجابة المتعلم بقصد مساعدته على إعادة النظر فيها لتحسينها لتكون أكثر دقة، وقد قسمها إلى ثلاثة أنواع هي:

1- سؤال السبر المباشر: وهو السؤال الذي يطرحه المعلم لمساعدة المتعلم صاحب الإجابة الأولى على إعادة النظر في إجابته من أجل تحسينها في حالة غموضها أو عدم دقتها.

2- سؤال السبر المحوَّل: وفيه يوجّه المعلم السؤال السابر إلى متعلم آخر بدلا من المتعلم الأول والقصد من هذا هو تصحيح إجابة المتعلم أو تعزيزها، ومن الأفضل عدم اللجوء إليها إلا بعد أن يعطي المتعلم صاحب الإجابة الأولى فرصة كافية للاسترشاد بأسئلة المعلم السابرة ثم تحسين إجابته أو تصحيحها.

3- سؤال السبر الترابطي: وفيه يقوم المتعلم بربط الأفكار التي يدلي بها زملاؤه لغرض التوصل إلى تعميمات من جزيئات مترابطة.(مؤمني، 1989، ص92)

ثالثا. التصنيف حسب نوع الإجابة:

صنف أميدون وهنتر Amidon and Hunter(1967) الأسئلة حسب نوع الإجابة إلى نوعين:

1. الأسئلة محددة الإجابة:

في هذا النوع من الأسئلة تكون إجابة التلميذ محددة، وتتطلب من التلميذ أن يتذكر المعلومة التي سبق أن تعلمها، ولا تتطلب منه استخدام مهارات التفكير العليا، وكمثال على هذا النوع من الأسئلة: - ماهي المادة؟ وما هي حالاتها؟

وتتضمن أسئلة التذكر المعرفي وأسئلة التفكير التقاربي:

أ. **أسئلة التذكر المعرفي:** وهي الأسئلة التي تتطلب تذكر الحقائق والإجراءات والأنواع الأخرى من المعلومات الأساسية، وهي تقابل أسئلة المعرفة والاستيعاب من مستويات الأسئلة عند بلوم، وهي تعزز عمليات الملاحظة والاتصال، وكمثال على ذلك: – ما الاسم الشائع لمركب H_2O؟

ب. **أسئلة التفكير التقاربي:** وهي الأسئلة التي تتطلب من التلميذ تطبيق المعلومات وتحليلها، وهنا لابد للتلميذ الاستفادة من المعلومات التي عرفها في المستويات المعرفية الأساسية، وتساعد الأسئلة التقاربية في حل المشكلات، كما أنها ذات فائدة في عمليات العلوم الأساسية مثل: القياس والاتصال والمقارنة، والتباين، وكمثال على ذلك: – من المنحنى الذي رسمته بين طول النبتة وعمرها بالأيام؟ أوجد طول النبتة بعد 10 أيام؟

2. الأسئلة مفتوحة الإجابة:

وهي الأسئلة التي تتطلب مهارات تفكير عليا من التلميذ مثل التحليل والتركيب والتقويم، وقد يكون لها أكثر من إجابة صحيحة، وتتضمن الأسئلة التي تتطلب إصدار حكم أو إعطاء رأي، وكمثال على ذلك: – ماذا يحدث لو توقفت الأرض عن الدوران؟ وهذا النوع من الأسئلة يساعد على العصف الذهني وإعطاء إجابات متعددة وتشجع جميع فئات الطلاب على المشاركة بفعالية وإعطاء إجابات قيّمة ومعتدلة، لذلك يسمى هذا النوع من الأسئلة بأسئلة التفكير المتباعد كما يسميها البعض بأسئلة التفكير العليا، وتتضمن:

أ. **أسئلة التفكير التباعدي:** وهي الأسئلة التي تحفز الطلبة على التفكير بشكل مستقل، حيث يُعطى الطلاب بعض المعلومات المسبقة، ويشجعوا على التفكير وإعطاء أفكارهم أو تفسيرات جديدة، وتتطلب هذه الأسئلة التفكير التركيبي، وتعزز الأسلوب الإبداعي في حل المشكلات وعمليات العلم المتكاملة مثل فرض الفروض والتجريب، وكمثال على ذلك: – ما الذي تستطيع فعله لتحسين ناتج الأشجار؟

ب. **الأسئلة التفكير التقويمي:** وهي الأسئلة التي تتطلب من الطالب الاختيار أو اتخاذ القرار أو النقد أو الدفاع أو التبرير، وهي تأتي عادة بعد الأسئلة البسيطة التي يكون جوابها نعم أو لا، وتبدأ غالبا بكيف؟ أو لماذا؟ وتتضمن أسئلة التفكير التقويمي عمليات الاستنتاج والتعميم، مثل: – ما العوامل التي تؤثر على سرعة نمو النبات؟

لسوء الحظ فإن معظم المعلمين يركزون في تدريسهم على الأسئلة التقاربية التي تتطلب إجابة صحيحة واحدة، وهنا يجب تحفيز المعلمين على استخدام أسئلة التفكير التباعدي وذلك لأن العلوم عملية إبداعية وعلينا تعزيز التفكير التباعدي، ومع ذلك يوجد بعض المخاطر للأسئلة التباعدية إذا استخدمها المعلم، لأنها يمكن أن تغير برنامج اليوم الدراسي كما يمكن أن تثير مناقشات حادة لم يتوقعها المعلم.

- توجيه الأسئلة:

مهارة توجيه الأسئلة: يُقصد بها طريقة توجيه الأسئلة بحيث تؤدي إلى أنماط استجابة ملائمة من جانب التلاميذ، والمهارة في توجيه الأسئلة تذهب إلى ما هو أبعد من معرفة ما تعلمه التلاميذ، فهي ترفع من مستوى إجابات التلاميذ بحيث تغيّر من طريقة الإجابة إذا كان مطلوبا، ويمكن أن يظهر هذا التغيير في إنتاج استجابات أطول وأكثر عمقا من جانب التلاميذ وانتقالهم إلى مستويات أعلى من مجرد تذكر الحقائق والمعلومات.(زيتون،2003، ص494)

هناك مجموعة من الأساليب التي يجب على المعلم أن يقوم بها عند توجيه الأسئلة منها:

- ✓ وجّه السؤال إلى جميع الطلاب قبل أن تعيّن المجيب.
- ✓ وزع الأسئلة بين الطلاب بصورة عادلة بقدر الإمكان حيث يصيب كل منهم نصيبا كافيا وإلاّ سئم المتعلمون غير المسؤولين.
- ✓ أمهل الطلاب برهة من الوقت ليفكروا في الجواب.
- ✓ لا تلق السؤال بلهجة توحي بالجواب إلى الطلاب.
- ✓ لا تحاول أن تعيد السؤال مرة أخرى فذلك مدعاة إلى عدم الانتباه.
- ✓ لا تحاول أن تعيد الجواب أيضا فإن ذلك يدعو بالطلاب إلى أن لا ينتبهوا إلى الطالب المجيب، هذا ويجب أن نتذكر دائما بأن لهذه القاعدة شذوذا فقد نحتاج إلى إعادة الجواب لا سيما في دروس المراجعة إذا كان الجواب مهما.
- ✓ وجه السؤال إلى غير المنتبهين فذلك يجعلهم على أن يتعودوا الانتباه دائما.

- تحسين إجابات التلاميذ:

مهارة تحسين نوعية الإجابات: يُقصد بها تلك السلوكيات التي يقوم بها المعلم كرد فعل على استجابات المتعلمين حول السؤال الذي طرحه.

وهناك مجموعة من السلوكيات يجب على المعلم مراعاتها وهي:

- ✓ الاستماع بعناية لما يقوله المتعلم.
- ✓ امتداح الإجابة الصحيحة، لأن الإثابة الفورية تعزز الإجابات الصحيحة.
- ✓ ألاّ يقول المدرس للتلميذ بأنه أخطأ في الإجابة على السؤال، ولكن يوجهه بعبارات مثل: هذه ليست الإجابة المطلوبة.

✓ تقديم بعض الإيحاءات والتلميحات الصريحة أو غير الصريحة التي تساعد المتعلم على تقديم إجابات صحيحة.

✓ عدم مقاطعة المتعلم أثناء الإجابة إلا للضرورة.

✓ تجميع إجابات المتعلمين عن الأسئلة وتلخيصها بلغة واضحة وسهلة لكل التلاميذ.

14. زمن الانتظار وأهميته:

يعني زمن الانتظار الوقت الذي يمضي منذ انتهاء المعلم من طرح السؤال حتى يبدأ الطالب بالإجابة عن السؤال، وهذا هو النوع الأول من زمن الانتظار، أما النوع الثاني من زمن الانتظار فهو الزمن الذي ينتظره المعلم بعد أن يقدم الطالب إجابته وقبل أن يظهر رد فعل المعلم على الإجابة.

ويرى بعض المربين أن زيادة مدة الانتظار تؤدي إلى ما يأتي:

- زيادة طول استجابات الطلبة.
- ظهور تحسين في تحصيل الطلبة.
- ظهور تغيرات في أسلوب طرح المعلم للسؤال.
- يميل المعلمون إلى سبر أعماق الطالب بدلا من تقليد إجابة الطالب.

كما يرى المربون أن زمن الانتظار يتراوح بين 3- 5 ثوان وأن استراتيجية طرح السؤال الفعّالة تتضمن طرح السؤال ثم الانتظار ثم تحديد الطالب الذي سيجيب عن السؤال ثم الانتظار ثم إعادة توجيه السؤال أو تقديم رد الفعل المناسب للجواب.(الهويدي، مرجع سابق، ص133)

وقد وجد روي Rower(1974) مزايا زمن الانتظار الذي يتراوح بين 3- 5 ثوان وهي:

- من الممكن أن تصبح إجابات الطلبة أطول بمقدار 400-500%.
- يزداد عدد الإجابات الصحيحة للطلاب.
- يتدنى خوف الطلبة من إعطاء إجابات خطأ.
- يزداد مستوى ثقة الطالب بنفسه.
- يشجع الطلاب على طرح مزيد من الأسئلة.
- تزداد نسبة مشاركة الطلاب الضعاف بمقدار 37%.
- يزداد التفكير التأملي الاستدلالي بمقدار 700% عند الطلاب.
- يتفاعل الطلاب مع بعضهم بشكل أكبر.
- تتناقص المشكلات التي تتعلق بالانضباط.

الفصـــــل الرابـــــــع:

الإعاقـــــــــة البصريـــــــــة

تمهيد

1. **مفهوم الإعاقة البصرية**
2. **تصنيف الإعاقة البصرية**
3. **العيـــن وأجـــزاءهـــــــا**
4. **شروط الرؤية الجيدة**
5. **آلية الإبصار**
6. **مظاهر الإعاقة البصرية**
7. **أسباب الإعاقة البصرية**
8. **خصائص المعاقين بصريا**
9. **أساليب تشخيص والكشف عن المعاقين بصريا**
10. **البرامج والبدائل التربوية للمعاقين بصريا**
11. **المقومات الأساسية لبرنامج المعاقين بصريا**
12. **أدوات كتابة بطريقة برايل**
13. **الأدوات المعينة التي يستخدمها المعاقين بصريا**

تمهيد:

نال المعاقون بصريا وهم فئة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة اهتماما واسعا في السنوات الأخيرة، حيث أخذت المنظمات الحكومية ومختلف الجمعيات الأهلية والخيرية في الكثير من الدول على عاتقها التكفل بهذه الشريحة من المجتمع، وقد ركزت العديد من الدراسات والبحوث في أسباب هذه الإعاقة وسبل الوقاية منها وما هي المظاهر أو الخصائص التي يتميز بها هؤلاء الأفراد عن باقي أفراد المجتمع، وبالتالي تحديد مختلف الخدمات والبرامج وتقديمها لهم، هذه الخدمات التي ينبغي أن تكون متكاملة العناصر، الصحية والتربوية والنفسية والاجتماعية.

1. مفهوم الإعاقة البصرية:

1.1. تعريف بارجا Barraga(1979): من أكثر التعاريف المستخدمة للإعاقة البصرية في المجال التربوي هو تعريف بارجا والذي ينص على: "أن الأطفال المعوقين بصريا هم الأطفال الذين يحتاجون إلى تربية خاصة بسبب مشكلاتهم البصرية، الأمر الذي يستدعي إحداث تعديلات خاصة على أساليب التدريس والمناهج ليستطيعوا النجاح تربويا".(عريبات، 2013، ص137)

2.1. كف البصر القانوني:

في عام 1935 تطلب قانون الضمان الاجتماعي في الولايات المتحدة الأمريكية تحديد تعريف للكفيف يتم على أساسه تحديد الخدمات التي يمكن أن تقدمها كل من الولاية والحكومة الاتحادية للكفيف، مثل المساعدة المالية، والإعفاء من ضريبة الدخل، والحصول على الكتب الناطقة من مكتبة الكونجرس، ولقد تم الرجوع إلى التعريف الذي وضعته الجمعية الطبية الأمريكية عام 1930 وتم اعتماده كتعريف قانوني يعمل به في جميع أنحاء الولايات المتحدة الأمريكية ، كما أخذت به أيضا العديد من بلدان العالم. (سيسالم، 1998، ص19)

التعريف القانوني هو: "إن الكفيف قانونيا هو الذي تبلغ حدّة إبصاره 200/20 قدم أي 6 /60 متر أو أقل في أفضل العينين باستخدام النظارات أو العدسات الطبية*، أو هو الذي تكون حدّة إبصاره أكثر من 200/20 قدم أي 60/6 ولكنه يعاني من ضيق المجال البصري **

3.1.التعريف الوظيفي: اقترح هذا التعريف العالم هارلي .Harly(1971)، ويشير إلى أن الكفيف من الناحية التعليمية هو ذلك الشخص الذي تبلغ إعاقته البصرية درجة من الحدة تحتم عليه القراءة بطريقة برايل. (الجوالده، 2016، ص244)

4.1. تعريف منظمة الصحة العالمية : وهو التعريف الذي أعطى مدى أوسع لحالات الإعاقة البصرية وينص على ما يلي:

1. الإعاقة البصرية الشديدة: حالة يؤدي فيها الشخص الوظائف البصرية على مستوى محدود.
2. الإعاقة البصرية الشديدة جدا: حالة يجد فيها الإنسان صعوبة بالغة في تأدية الوظائف البصرية الأساسية.
3. شبه العمى: حالة اضطراب لا يعتمد فيها الفرد على حاسة البصر.
4. العمى: هو فقدان كامل للقدرة البصرية. (الشريف، 2011، ص320)

---

* **حدّة الإبصار**: هي قدرة العين على تمييز تفاصيل الأشياء، وتقدر حدّة الإبصار العادية بـ 6/6 متر. وعندما تكون حدّة الإبصار لدى أحد الأفراد هي 60/6 متر فإن الشيء الذي تراه العين العادية على بُعد 60 متر لا يستطيع الكفيف قانونيا أن يراه إلاّ إذا اقترب لمسافة 6 أمتار.

** **المجال البصري**: هو المنطقة البصرية الكلية التي يستطيع الفرد أن يراها في لحظة معينة، والشخص ذو الإبصار الطبيعي يستطيع أن يرى مجال 150° درجة بعين واحدة و 180° درجة بكلا العينين، أما عندما يضيق المجال البصري فإن المنطقة البصرية تكون محدودة بحيث يصعب تمييز معالم الأشياء.

2. تصنيف الإعاقة البصرية:

الأولى: فئة المكفوفين (Blind) وتنطبق على هذه الفئة التعريف القانوني والتربوي للإعاقة البصرية.

الثانية: فئة المبصرين جزئيا (Partially Sighted)، وهذه الفئة تستطيع القراءة باستخدام وسيلة تكبير أو نظارة طبية وتتراوح حدّة إبصار هذه الفئة ما بين 70/20 قدم أي 20/6 متر إلى 200/20 قدم أي 60/6 متر في العين الأقوى حتى مع استعمال النظارة الطبية. (اليسير،2002، ص84)

أيضا حددت منظمة الصحة العالمية (WHO) من خلال التصنيف الإحصائي الدولي للأمراض والمشاكل الصحية المراجعة العاشرة (CIM-10) خمس فئات للإعاقة البصرية (من الأقل درجة إلى فقدان البصر الكلي) وفقا لحدة البصر والمجال البصري بعد التصحيح.

جدول رقم(1): تصنيف (CIM.10) للإعاقة البصرية

نوع الإعاقة	الفئة	حدّة البصر
ضعيف بصر	1	تساوي أو أكثر من 10/1 ≥ حدّة البصر ≥ 10/3
	2	تساوي أو أكثر من 20/1 ≥ حدّة البصر ≥ 10/1 (يعدّ أصابع اليد على بعد 03 أمتار)
كفيف	3	تساوي أو أكثر من 50/1 ≥ حدّة البصر ≥ 20/1 (يعدّ أصابع اليد على بعد متر واحد، يمكنه عدّها أيضاً على بعد 03 أمتار)
	4	حدّة البصر ≥ 50/1 ، إدراك للضوء. مجال بصري أقل من 5° (لا يستطيع عدّ أصابع اليد على بعد متر واحد.
	5	فقدان بصر مطلق، لا يوجد إدراك للضوء.

(Costes, 2012, 42)

كذلك هناك تصنيفات أخرى للأفراد المعاقين بصريا وهو التصنيف وفقا للعمر عند الإصابة وهنا نوعين هما:

- الإعاقة البصرية الخلقية: ويظهر هذا عند الولادة أو خلال الطفولة المبكرة.
- الإعاقة البصرية المكتسبة: ويظهر هذا بعد سن خمسة سنوات، وهذا التصنيف يعتبر في غاية الأهمية لأن الأفراد الذين يفقدون بصرهم بعد الخمسة سنوات يتذكروا بعض الصور الخاصة بالأشياء أو الأجسام أو كيف تبدو ويساعد ذلك كثيرا في تعليمهم.

3. العين وأجزاءها: العين هي عضو الرؤية، وهي عبارة عن كرة يبلغ قطرها (2,5) سم، موضوعة داخل تجويف في الجمجمة يحميها من الإصابات، ويخرج منها في جهة الخلف العصب البصري الذي ينقل الإحساسات والإدراكات التي تنطبع على العين إلى مراكز الإبصار بالمخ.

1.3. القرنية: وتمثل الجزء الأمامي من العين الذي يغطي ويحمي القزحية، وهي جزء شفاف يخلو من الأوعية الدموية وتعمل بمثابة نافذة للعين.

2.3. العدسة حدقة العين: وهي جزء شفاف محدب من الجانبين وظيفتهما الأساسية تركيز الضوء على الشبكية.

3.3. القزحية: هي الجزء الملون من العين وتقع بين القرنية والعدسة وتعمل على تضييق وتوسيع بؤبؤ العين حسب كمية الضوء الساقط عليها.

4.3. الشبكية: تمثل أهم الأجزاء الداخلية للعين وهي عبارة عن نسيج حساس للضوء، وتظهر صور الأشياء على الشبكية بشكل معكوس، ويتم نقل هذه الصورة المعكوسة بواسطة العصب البصري إلى الجهاز العصبي المركزي الذي يقوم بدوره بتصحيح الصورة، وتظهر بشكلها الطبيعي. (كوافحة وعبد العزيز، 2003، ص82)

5.3. الصلبة: وهي الطبقة الخارجية للعين ولونها أبيض وهي لا تمتص الضوء بل تعكسه.

6.3. المشيمة: هي الطبقة التي بين الصلبة والشبكية ووظيفتها توصل المواد الغذائية والأكسجين عن طريق الأوعية الدموية.

7.3. الجسم الزجاجي: جسم هلامي يحافظ على الشكل الكروي للعين.

8.3. الجسم الهدبي: هو عبارة عن عضلات تتحكم في شكل عدسة العين، إذا تقلصت يقل تحدب العين وإذا ارتخت يزيد تحدب العين.

9.3. الملتحمة: هي غشاء يغطي الصلبة ويبطن الجفون من الداخل ووظيفتها إفراز الدموع لحماية العين، رغم أن إفرازه أقل من إفراز الغدد الدمعية المخصصة لذلك.

10.3. الجفون: وظيفتها الأساسية حماية العين من أي عدوى ناتجة عن بكتيريا حيث أنها تساعد على نشر الدموع والتي تحتوي على مواد تساعد على قتل هذه البكتريا، وهناك وظيفة أخرى للجفن حيث يقوم برد فعل تلقائي تجاه أي ضوء ساطع أو خطر على العين بإغلاقها بالجفون. (اللالا وأخرون، 2011، ص237)

11.3. الجزء العضلي: ويشتمل هذا الجزء على ست عضلات متصلة بمقلة العين، ومرتبطة بالمخ، وتستخدم هذه العضلات في تحريك العين داخل المحجر إلى أعلى وإلى أسفل، وإلى اليمين وإلى اليسار، وتعمل هذه العضلات الستة معا بانسجام وتوافق تامَّين. (سيسالم، مرجع سابق، 1998، ص15)

12.3. العصب البصري: يتكون العصب البصري من خلايا عصبية، وتتلخص وظيفته في نقل الإشارات والإحساسات البصرية من الشبكية إلى مناطق الإبصار في الدماغ، وكما يلاحظ فإن وظيفة الشبكية والعصب البصري هي استقبال الإثارة الضوئية ونقلها إلى الدماغ الذي يقوم بإدراكها وتفسيرها، ولذا يشار إلى الشبكية والعصب البصري على أنهما التركيبات المستقبلية. (الجوالده، مرجع سابق، ص246)

4. شروط الرؤية الجيدة:

لكي تكون هناك رؤية جيدة ينبغي للنظام البصري أن يتوفر على ما يلي:

1. يجب أن تكون العينين مقابل الشيء المرئي.
2. يجب توفر حجم إضاءة معين.
3. شكل العين والقرنية يجب أن يكون سليماً وذلك لتركيز الضوء تحديدا على البقعة (وهي منطقة صغيرة في شبكية العين مسؤولة عن الرؤية).
4. شكل العدسة يجب أن يكون سليماً لتوفير منحى انكسار الضوء والذي يمر من خلالها.
5. يجب أن تكون الأجزاء الشفافة للعين واضحة (القرنية، الجسم الزجاجي، والعدسة).

يحدث ضعف البصر عندما يكون هناك خلل أو مرض أو عطل في أحد أجزاء العين. (Bishop, 1991)

5. آلية الإبصار: لقد أشار ساودر(2004)Souder أن عملية الإبصار تتلخص فيما يلي:

1. تدخل الأشعة الضوئية من خلال القرنية والبؤبؤ ثم العدسة.
2. تكيّف عضلات العين الداخلية شكل العدسة وتركز الأشعة الضوئية خلف الشبكية.
3. خلايا العصي والمخاريط الشبكية تحول الضوء إلى نبضات كهربائية.
4. يحمل العصب البصري النبضات الكهربائية إلى الدماغ.
5. يفسر الدماغ النبضات الكهربائية من خلال التنسيق والخيال الناتج من كل عين لإنتاج صورة ثلاثية الأبعاد للإبصار.

6. مظاهر الإعاقة البصرية: هنالك العديد من مظاهر وأشكال الإعاقة البصرية وأكثرها انتشارا ما يلي:

6. 1. طول النظر: فيها يصعب رؤية الأشياء أو المثيرات والمحسوسات البصرية القريبة لا البعيدة، أي تجد العين صعوبة في رؤية الأشياء القريبة نظرا لسقوط المرئيات خلف الشبكية وهذا يرجع إلى أن كرة العين أقصر من معدلها الطبيعي، ويمكن تعديل ذلك باستخدام النظارات الطبية ذات العدسة المحدبة لتصحيح رؤية وإسقاط الأشياء على الشبكية نفسها. (محمود، 2005، ص101)

6. 2. قصر النظر: فيها يصعب رؤية المثيرات البصرية البعيدة نظرا لسقوط صور الأشياء المرئية أمام الشبكية، وهذا راجع إلى أن كرة العين أطول من معدلها الطبيعي، ويمكن مراعاة ذلك باستخدام النظارات الطبية ذات العدسة المقعرة لتصحيح رؤية وإسقاط المثيرات البصرية على الشبكية نفسها، وكلما تقدمنا في العمر تقل مرونة العدسة مما يؤدي إلى صعوبة في التركيز على الأشياء القريبة مثل صحيفة أو كتاب وهذ سبب الاحتياج لنظارة للقراءة. (مرجع سابق، ص102)

6. 3. حرج البصر: تعتبر هذه الحالة أيضا من حالات أخطاء الانكسار التي تؤثر على حدة الرؤية المركزية وفيها تكون القرنية أو العدسة غير منتظمة ولذلك فإن بعض الضوء يتركز أمام الشبكية وبعضه عليها وبعضه الآخر خلفها، ولهذا لا تكون الصورة واضحة فيعاني الفرد من صداع وتعب عند القراءة. (الخطيب والحديدي، 2009، ص176)

6. 4. الجلاكوما: أو ما يشار له عادة (الماء الأزرق) وهي حالة تنتج عن ازدياد في إفراز السائل المائي (الرطوبة المائية) داخل العين مما يؤدي إلى ارتفاع الضغط داخل العين، والضغط على العصب البصري الذي ينتج عنه الضعف البصري. وإذا لم تكتشف هذه الحالة مبكرا وتعالج فإن الضغط قد يتطور إلى الحد الذي يمنع وصول الدم إلى العصب البصري مما يؤدي إلى تلفه والإصابة بكف البصر، وتتمثل أعراض هذه الحالة بالفقدان التدريجي لقوة الإبصار، وألم في العين وصداع، وتخف مواجهة الضوء، وتكون هالات ملونة حول الأضواء، ويمكن للجلاكوما الخلقية أن تكون وراثية، أو نتيجة تعرض الحامل لبعض أنواع العدوى كالحصبة الألمانية. (القمش والمعايطة، 2006، ص115)

6. 5. عتامة عدسة العين أو الماء الأبيض: وهو مرض إعتام في عدسة العين وفقدان شفافيتها يؤدي إلى عدم القدرة على الرؤية، يصاب بهذا المرض كبار السن، وقد يحدث مبكرا لأسباب وراثية، كما قد يصيب صغار السن والشباب نتيجة ضربات شديدة على العين أو تعرض العين لمواد سامة أو حرارة شديدة، وبالإمكان علاجه عن طريق الجراحة. (العنزي، 2011، ص30)

6. 6. الحول: هناك ستة عضلات تتحكم بحركة العينين بشكل طبيعي، فإذا حدث خلل أو ضعف في هذه العضلات سوف لن تتحرك العينان معا بنفس الحركة، وقد يكون هذا الخلل في إحدى العينين أو في كلتا العينين، وقد يكون الحول إلى الداخل وهو الحالة الأكثر شيوعا وتسمى (Esolropia) وفي حالات قليلة تكون إلى الخارج وتسمى (Exotropia). إن هذا الأمر قد يجعل الفرد يستخدم عينا واحدة وقد يؤدي إلى إرهاقها وإلى كسل الثانية، ويمكن معالجة حول الأطفال عن طريق العدسات التصحيحية و قد يكون بالجراحة. (الظاهر، 2008، ص154)

6. 7. انفصال الشبكية: ويعني أن تنفصل الشبكية عن جدار مقلة العين بسبب حدوث ثقب فيها، ويسمح هذا الثقب بمرور السائل الزجاجي إلى خلف الشبكية فيحدث ضغط على الشبكية من الخلف، يبعدها عن الأجزاء المرتبطة بها ويصاحب هذه الحالة ضعف بصري وآلام شديدة (الثقب الذي يحدث في الشبكية ينتج عن إصابة الرأس أو لقصر النظر وإهمال علاجه، أو نتيجة لمضاعفات مرض السكري). (الشريف، مرجع سابق، ص322)

6. 8. التهاب الشبكية الصباغي: هو حالة ضمور تدريجي في الشبكية، وهو مرض وراثي يصيب الذكور بنسبة أعلى من الإناث وتصاب العصي في الشبكية أولا، ونتيجة لذلك يحدث لدى الفرد العشى (عمى ليلي) الذي يظهر في الطفولة، وتظهر الأعراض الأخرى للمرض قبل سن المراهقة ومنها تناقص البصر تدريجيا إلى أن يصبح البصر نفقيا وتضيق الأوعية الدموية في الشبكية، ثم يصبح مجال الرؤية محدودا بالتدريج، وتنتهي الحالة بالعمى الكامل في بعض الحالات. (الدهمشي، 2007)

6. 9. توسيع الحدقة: ويحدث بسبب تشوه ولادي، تتسع فيه الحدقة نتيجة لعدم تطور القزحية، يشعر الفرد بسببها بحساسية مفرطة للضوء وضعف البصر. (القمش والمعايطة، مرجع سابق، ص116)

6. 10. تنكس الحفيرة: خلل في الشبكية يحدث فيه تلف في الأوعية الدموية في منطقة الحفيرة يسبب صعوبة في رؤية الأشياء البعيدة، والأشياء القريبة، وفقدان بصر مركزي. (الجوالده، مرجع سابق، ص251)

6. 11. المهاق: وهو افتقار الخلايا الطلائية الداعمة للصبغات في الشبكية وينتج عنه انخفاض حدّة الإبصار، رهاب الضوء، الرأرأة، هناك وجود ثابت في الرؤية، لا يوجد علاج طبي إلى حدّ الآن. (بوسيير، 2016)

6. 12. الرأرأة: وهي عبارة عن حركات لا إرادية سريعة في العين، مما يجعل من الصعب على الفرد التركيز على الموضوع المرئي، وغالبا ما تربط هذه الحالة بوجود خلل في الدماغ. (القمش والمعايطة، مرجع سابق، ص117)

7. أسباب الإعاقة البصرية: تنتج الإعاقة البصرية من أسباب متنوعة من أهمها:

أولا. أسباب وراثية: هي العوامل التي تؤثر على الجنين قبل الولادة، ومن أهم العوامل الوراثية:

1 . العوامل الجينية: يرث الطفل بعض الصفات من والديه وأجداده عن طريق الجينات الوراثية، وقد يكون الشيء الموروث هو نوع من الخلل أو الاضطراب الذي ينتقل إلى الجنين من أحد الوالدين أو

كليهما، ويعوق عملية النمو بشكل عام، ويؤدي إلى الإعاقة البصرية، ومن أهمها العيوب المخية، والاضطرابات في تكوين الخلايا واضطراب التمثيل الغذائي. (الخفاف، 2015، ص65)

2 . عامل الريزيس: وهو اختلاف دم الجنين عن دم الأم والمعروف بعدم تطابق عامل (RH) يمكن أن يسبب الإعاقة البصرية، فعندما يكون مكون الدم (RH) عند الأب من النوع الموجب (+RH) وعند الأم من النوع (-RH) فإن الجنين سيرث المكون الموجب من الأب وبذلك يكون مختلفا عن هذا المكون عند الأم، مما يولد أجساما مضادة في دم الأم تهاجم البويضة التي خصبت حديثا، فإذا ما حدث هذا الهجوم قبل أن تنشأ الأغلفة التي تحمي البويضة فإنها تتعرض لضرر محقق يتمثل في العديد من الإعاقات بما فيها الإعاقة البصرية. (كفافي وعلاء الدين، 2006، ص120)

ثانيا. العوامل البيئية تتضمن:

1. العوامل البيئية أثناء الولادة وهي:

1. الإصابات أثناء الولادة في عملية الشفط أو استعمال أدوات طبية غير مناسبة أو غير معقمة.
2. نقص كمية الأوكسجين أثناء الولادة.
3. نقص السكر في الدم.

2. العوامل البيئية بعد الولادة وهي:

تعرّض الطفل إلى حوادث مفاجئة بعد الولادة قد يؤدي إلى حدوث إعاقة بصرية تتراوح ما بين الكف البصري، وضعف البصر. (الخفاف، مرجع سابق، ص66)

ثالثا. الأسباب العضوية:

وهي تعطل العين عن أداء وظيفتها وتؤدي بالشخص إلى الإعاقة البصرية، كالأسباب المتعلقة بكرة العين نفسها وتشتمل على العيوب التي تصاب بها الطبقات والأجزاء المكونة للعين، كالطبقة القرنية، والشبكية، والعدسة، أو أسباب أخرى متعلقة بالعصب البصري الموصل، والمراكز العصبية في المخ، وتشتمل على العيوب التي يصاب بها العصب البصري، وتلف المراكز العصبية في الدماغ. (المرجع السابق، ص66،67)

رابعا. بعض أسباب القصور البصري لدى الرضع والأطفال الصغار:

1. إعتام عدسة العين: وهو وجود غيوم في عدسة العين، يمكن أن يكون خلقي أو ناجم عن صدمة أو مرتبط بمرض ما، وعندما يكون سببه الحصبة الألمانية لدى الأم لا يجب إزالة المياه البيضاء في وقت

مبكر، وإذا لم يكن السبب كذلك يمكن إزالتها جراحيا بعد الولادة (عادة في غضون الشهرين بعد الولادة) وذلك لتحفيز الشبكية لاستقبال الضوء في أول 6 إلى 8 أسابيع الأولى من الحياة.

2. **الزرق بالنسبة للرضع:** والمعروف باسم "بوفثالموس" وهو عبارة عن ضغط العين المتراكم الناجم عن عدم التوازن بين معدل إنتاج السائل المائي ومعدل الصرف العادي، ويجب أن يعامل طبيا وغالبا يكون جراحيا.

3. **التشوهات:** أنواع كثيرة والأكثر شيوعا هي الشقوق في القزحية، خلع العدسة، متلازمة تشوهات ذات الصلة بالعدسة، وقد يكون لها أسباب ما قبل الولادة.

4. **صدمة العين:** عندما يتم ضرب مقلة العين، تمزق أو ثقب، ويتطلب دائما التقييم الطبي والعلاج.

5. **ورم الشبكية:** ورم وراء العين وإذا لم يعالج قد يسبب العمى، والعلاج الطبي (العلاج الكيميائي أو الاستئصال) أمر ضروري، وعادة قبل السنتين. *(Bishop, 1998)*

8. **خصائص المعاقين بصريا:** يختلف المعوقون بصريا في خصائصهم واحتياجاتهم تبعا لوقت حدوث الإعاقة وسببها وشدتها ودرجتها ونوعها وعلى مدى تقبل الآخرين لإعاقته، وفيما يلي عرض لأبرز الخصائص المميزة للمعوقين بصريا:

أولا. الخصائص الجسمية والحركية: يترتب على الإعاقة البصرية المختلفة آثار غير مباشرة على بعض الخصائص الجسمية والحركية، ففي حين نجد النمو الجسمي في الطول والوزن يسير على نحو لا يختلف عن نمو الأطفال المبصرين، فإن بعض القصور في مهارات التناسق الحركي والتآزر العضلي نتيجة لمحدودية فرص النشاط الحركي المتاح من جهة ونتيجة للحرمان من فرص التقليد للكثير من المهارات الحركية كالقفز والجري والتمارين الحركية، ونظرا لإحجام معظم المعاقين بصريا عن المشاركة في الألعاب التي تتطلب سرعة في الأداء واستخداما للعضلات الكبيرة كسابقات الجري أو كرة القدم فإنهم يتعرضون إلى خلل في توازن استهلاك الطاقة وهذا ما قد يفسر ظاهرة السمنة في أوساط المكفوفين. (الجوالده، المرجع السابق، ص254)

ويرجع هذا القصور في المهارات الحركية لدى المعاقين بصريا إلى خمسة عوامل رئيسية وهي:

1 . نقص الخبرات البيئية والذي ينتج عن:

- محدودية الحركة.
- قلة المعرفة بمكونات البيئة.
- نقص في المفاهيم والعلاقات المكانية التي يستخدمها المبصرون.

- القصور في تناسق الإحساس الحركي.
- القصور في التناسق العام.
- فقدان الحافز للمغامرة.

2 . عدم القدرة على المحاكاة والتقليد.

3 . قلة الفرص المتاحة لتدريب المهارات الحركية.

4 . الحماية الزائدة من جانب أولياء الأمور والتي تعيق الطفل عن اكتساب خبرات حركية مبكرة.

5 . درجة الإبصار، حيث تتيح القدرة على الإبصار للطفل فرصة النظر إلى الأشياء الموجودة في بيئته والتعرف على أشكالها وألوانها وحركتها مما يؤدي إلى جذب وإثارة اهتمامه بها، فيدفعه هذا إلى التحرك نحوها للوصول إليها، فيساعد ذلك على تنمية وتدريب مهاراته الحركية في وقت مبكر، أما في حالة الطفل المعاق بصريا فإن عدم رؤيته للأشياء الموجودة في بيئته يحد من حركته الذاتية باتجاه الأشياء وذلك لغياب الاستثارة البصرية. (سيسالم، مرجع سابق، ص67)

ثانيا. الخصائص العقلية: تعتبر الإعاقة البصرية هي إعاقة رئيسية وحالة تعيق النمو المعرفي لأنها تحد من إمكانية تكامل الخبرات التي يمر بها الإنسان المبصر بصورة طبيعية عبر حاسة البصر، ويرجع السبب إلى تناقض الدراسات في نتائجها وعدم وجود اختبارات مقننة ومصممة لهذه الفئة لأن الاختبارات المصممة تتضمن معلومات بصرية يفتقر لها الإنسان المعاق بصريا، والإعاقة البصرية يمكن أن تؤثر على نمو الذكاء لارتباط الإعاقة بجوانب القصور الآتية:

أ. معدل نمو الخبرات وتنوعها.

ب. القدرة على الحركة والتنقل بحرية.

ج. علاقة المعاق بصريا ببيئته وقدرته على السيطرة عليها. (الخفاف، مرجع سابق، ص125)

ثالثا. الخصائص الأكاديمية: إن العمليات التعليمية الرئيسية لدى الأطفال المكفوفين لا تختلف عن تلك التي يستخدمها الأطفال المبصرون باستثناء بعض المشكلات الخاصة المتعلقة ببعض أشكال معالجة المعلومات، أما تأثير الإعاقة البصرية على الأداء الأكاديمي فهو يعتمد أساسا على شدة الإعاقة البصرية والعمر عند الإصابة، والإعاقة البصرية القابلة للمعالجة بالعدسات الطبية ليس لها تأثير كبير على الأداء الأكاديمي إذا اتخذت التدابير الصفية اللازمة مثل الإضاءة الخاصة ومكان جلوس الطفل في الصف، أما الأطفال الذين يعانون من إعاقة بصرية جزئية فهم بحاجة إلى مواد تعليمية تكون الكتابة فيها مكبّرة وواضحة وإلى معينات بصرية وغير ذلك من الأدوات، وأخيرا فإن المكفوفين يحتاجون في العادة إلى

استخدام بريل وهؤلاء الأطفال هم الذين يواجهون مشكلات أكاديمية جمة. (الخطيب والحديدي، مرجع سابق، ص181)

رابعا. الخصائص اللغوية: نتيجة لاعتماد الشخص الكفيف على الإشارات السمعية فقط في إدراكه للكلام الشفهي، فإنه يصبح حساسا للفروق الدقيقة في تلحين الصوت وطبقة وعلو وسرعة الكلام أكثر من الآخرين، وهو يعتمد على هذه الإشارات السمعية للإشارة إلى التوتر أو الاسترخاء والنية الحسنة وعدم الرضا، الموافقة أو الرفض، وهذه الإثارات السمعية بالإضافة إلى الاتصالات البدنية مثل الربت على الظهر أو لمس اليد لها أهمية كبيرة بالنسبة للمعاقين بصريا بسبب اعتمادهم الأكبر على الإشارات السمعية واللمسية من أجل الحصول على المعلومات. (الببلاوي،2001، ص18)

إن الطفل المعاق بصريا لا يمكنه متابعة الإماءات والإشارات وغيرها من أشكال اللغة غير اللفظية التي يستخدمها المبصرون في مواضع كثيرة من محادثاتهم إما لتأكيد ما يقولون أو كبديل يغني عن الكلام أحيانا. (القريطي، 1996، ص198)

يُعد اكتساب اللغة والكلام له أهمية خاصة في نمو الطفل الكفيف، فاللغة تساعد على اتساع مجال السلوك حيث أنها تتضمن علاقات شخصية متبادلة، إلا أن القيمة الموضوعية الاجتماعية لاكتساب اللغة في خبرة الطفل المبصر تختلف عن المكانة التي تحتلها في حياة الطفل الكفيف، فالكلمات بالنسبة للطفل الكفيف تصبح مصدرا للاستثارة الذاتية بدرجة أكبر مما لدى الطفل المبصر فهي تعود بالطفل اتجاه ذاته وتجعل له بيئته الخاصة ومن هنا تبدأ عند الطفل الكفيف ظاهرة "اللاواقعية اللفظية". (الببلاوي، مرجع سابق، ص19)

إن ظاهرة "اللاواقعية اللفظية" التي تنشأ نتيجة اعتماد الكفيف على الكلمات والجمل التي لا تتوافق وخبراته الحسية، فالكفيف يصف عالمه اعتمادا على وصف المبصرين له ولهذا فهو يعيش في عالم غير واقعي، وهذا يعني أن الكفيف لا يصف بيئته بكلمات ذات معنى بالنسبة لما يحس به هو، إنما وفقا لما يحس ويشعر به الآخرون، إن اللاواقعية اللفظية محاولة من الكفيف للحصول على موافقة مجتمعه، ولذلك فهو يعمل كما يريد مجتمعه وليس كما يريد هو. (الحديدي، 1996، ص38)

خامسا. الخصائص النفسية والاجتماعية: تلعب البيئة التي يعيش فيها الطفل الكفيف دورها في نمو شعوره بعجزه، إذا كان دورها يتراوح بين المواقف التي تغلب عليها سمات المساعدة والمعاونة، والمواقف التي تغلب عليها سمات الرفض وعدم القبول، وتقع بين هذين الطرفين المواقف المعتدلة التي تغلب عليها سمات المساعدة الموضوعية التي تهتم بتنظيم شخصية الكفيف، لتنمو في اتجاهات استقلالية سليمة،

وتترتب على تلك المواقف الاجتماعية المختلفة إزاء الكفيف ردود أفعال تصدر عنه، وتوصف بأنها ملائمة أو غير ملائمة. (حسين، 2003، ص41)

إن الفرد المعاق بصريا قد يشعر بالدونية لمجرد إحساسه بأنه لا يستطيع الاكتفاء بذاته وأن عليه الاعتماد على المبصرين من حوله على الرغم من أن هؤلاء الأفراد يمكن أن يصبحوا فاعلين في المجتمع إذا تم تطوير استقلاليتهم وتفعيل قدراتهم وإمكاناتهم العقلية. (Huurre, 2000)

إن الدراسات التي أجريت حول مستوى القلق لدى المكفوفين، أشارت إلى أن المكفوفين لديهم مستويات أعلى منه مقارنة بالمبصرين وبخاصة لدى الإناث في مرحلة المراهقة، وقد وُجد أن العامل الحاسم في هذا الشأن ليس فقدان البصر بحد ذاته، وإنما المعنى الشخصي للفقدان البصري بالنسبة للفرد، وأما بالنسبة للتوازن الانفعالي فقد بينت الدراسات أن لدى المكفوفين سوء توافق انفعالي أكثر من المبصرين وأنهم أكثر عرضة للمشكلات الانفعالية من المبصرين. (الخفاف، مرجع سابق، ص126)

كما أجريت دراسات حول التوافق الاجتماعي لدى المعاقين بصريا وبينت هذه الدراسات أن لدى المكفوفين سوء توافق انفعالي أكثر من المبصرين، وأنهم أكثر عرضة للمشكلات الانفعالية من غيرهم المبصرين، وأن ذوي الإعاقة البصرية الجزئية لديهم مشكلات انفعالية أكثر من المكفوفين. (عريبات، مرجع سابق، ص138)

ينبغي تصميم برامج تركز على التطوير الوظيفي والكفاءة الاجتماعية، واختبار هذه البرامج ميدانيا وتوزيعها على المختصين وأولياء الأمور بالإضافة إلى ذلك مزيد من البحوث على الشبكات الاجتماعية حول الأفراد الناجحين في حياتهم من ذوي الإعاقة البصرية وكيف يتفاعل هؤلاء مع أفراد أسرهم وأقرانهم ومعلميهم، يمكن لهذه البرامج أن تساعد على دمج ذوي الإعاقة البصرية في مجتمعاتهم عن طريق مساعدة الأولياء والمعلمين بتوجيه الأطفال نحو أنشطة مناسبة طوال سنوات دراستهم تؤدي إلى فرص عمل والاستقلال التنافسي. (Sacks & Wolff, 1998)

9. أساليب تشخيص والكشف عن المعاقين بصريا: تعتبر عملية قياس وتشخيص ذوي الإعاقة البصرية أمرا مهما من أجل وضع العلاج الطبي وإعداد البرامج التربوية وتنفيذها وتحديد أساليب وطرق تدريسه وتعلمه.

أولا. الكشف المبكر للإعاقة: يقصد بها عملية الاكتشاف السريع لأي انحراف ملحوظ أو غير ملحوظ في أي ناحية من نواحي النمو لدى الشخص، وذلك للحد من التأثيرات المحتملة للوضعية النمائية لهذا

الشخص، فإذا كان ما يعاني منه ليس إعاقة، فالهدف هو الحيلولة دون تحول الضعف إلى إعاقة. (الخفاف، مرجع سابق، ص111)

❖ **الفرق بين الكشف المبكر عن الإعاقة وتشخيص الإعاقة:** الكشف يختلف عن التشخيص فهو يعني: " فرز الأطفال الذين يحتاجون إلى دراسة معمقة" بعبارة أخرى، إن الكشف يهدف إلى التعرف السريع على الأطفال الذين لديهم إعاقة أو قابلية لحدوث إعاقة كونهم في حالة خطر لأسباب بيولوجية أو أسباب بيئية. أما التشخيص فهو خطوة متقدمة، الهدف منها نفي أو تأكيد وجود حالة التأخر أو الإعاقة، وفي حالة وجودها يتم تحديد أسبابها واقتراح الطرق العلاجية. (الخطيب، 2014، ص172)

❖ **من يقوم بعملية الكشف عن الإعاقة:** على الرغم من أنه لا يمكن تحديد سنا تبدأ عنده عملية الكشف، إلاّ أن القاعدة هي كلما كان الكشف مبكرا كلما كان ذلك أحسن، ولهذا فإن أفراد الأسرة مطالبون بالقيام بهذه العملية باعتبار أن الطفل يبقى فيها سنوات العمر الأولى فهي شديدة الأهمية قبل الذهاب إلى الروضة أو المدرسة، ولن يكون أفراد الأسرة قادرين على القيام بها على أكمل وجه إلاّ إذا كانوا قد تلقوا التدريب المناسب، إذا لم تتح لهم فرصة التدريب من المفروض أن يكونوا على انتباه لكل ما يصدر من الطفل سواء كان إيجابيا أو سلبيا. بعد الأسرة تأتي المدرسة التي يكون فيها المعلم مطالبا بالقيام بعملية الكشف عن ذوي الإعاقة وللقيام بذلك عليه أن يقوم بملاحظة الأطفال عن كثب ويقدم هذه الملاحظات للجهات المعنية، وحتى تكون عملية الكشف دقيقة لا بد أن يقوم بها فريق متكامل يتكون من الأخصائي النفسي والأخصائي التربوي والطبيب ومعلم الفصل والأولياء. (مقداد، 2006، ص40)

❖ **طرق الكشف المبكر على الإعاقة البصرية:** إذا ظهرت على الطفل أي من هذه العلامات، فافحص نظره وراجع إن أمكن أقرب مركز أو عيادة صحية أو طبيب عيون، ويمكن أحيانا إنقاذ البصر بخطوات وقائية أو معالجة مبكرة.

1. اختبار قوة بصر الرضيع (لطفل عمره أكثر من 3 أشهر):

✓ نراقب إذا كان الرضيع قد بدأ ينظر إلى الأشياء المحمولة أمامه، ويتابعها بعينيه، ويبتسم في وجه الأم، ثم يحاول الوصول إلى الأشياء المقدمة إليه في مرحلة لاحقة.

✓ نعلق شيئا ساطع اللون، أو برّقا أمام وجه الطفل الرضيع ونحرّكه من جانب إلى جانب، ونلاحظ ما إذا كان الرضيع يتابعه بعينيه أو رأسه.

✓ إذا كان لا يتابعه، يمكننا في غرفة تكاد تكون معتمة أن نحرك شمعة أو مصباحا مضاء أمام وجهه، نكرر ذلك مرتين أو أكثر، فإن لم يتابع الطفل الجسم المتحرك بعينيه أو برأسه فقد يكون السبب أنه لا يرى، وعندها سيحتاج إلى جهد خاص لمساعدته على تعلم التصرف والتنقل من دون رؤية.

2. اختبار قوة أو حدّة بصر الأطفال (4 سنوات فما فوق):

يمكن صُنع للأطفال الأكبر سنا لوحة لفحص العينين شبيهة بلوحة سنلن لقياس حدّة الإبصار، يتم قص قطعا من الورق الأسود على شكل " E " من أحجام مختلفة ويلصقونها على كرتونة بيضاء، ندع الأطفال يفحص أحدهم الآخر، أولا نعلق اللوحة في مكان جيد الإنارة ونرسم خطا على بعد حوالي 6 أمتار منها، يقف الطفل المراد فحصه خلف الخط ممسكا الشكل " E " الكبير المقصوص، يؤشر طفل آخر على الأشكال " E " المرسومة على اللوحة بدءا من الأعلى، نطلب من الطفل الذي نفحصه أن يحمل شكل" E " المقصوص بنفس اتجاه الـ " E " على اللوح الذي يشير إليه الطفل الآخر، إذا تمكن الطفل من أن يرى بسهولة الأشكال " E " الموجودة في السطر السفلي من اللوحة، فهذا يعني أنه يرى جيدا، وإذا وجد صعوبة في رؤية السطر الثاني أو الثالث يكون بصره ضعيفا. (اليسير، مرجع سابق، ص8)

ثانيا. تشخيص الإعاقة البصرية: يقصد بالتشخيص عملية تهدف إلى التعرف على قدرات الطفل ونواحي ضعفه وقوته بقصد وضعه في المكان المناسب له حتى تقدم له الخدمات التربوية والنفسية الملائمة، ويتم تشخيص الفرد المعاق بصريا من خلال الخطوات الآتية:

1. التشخيص الطبي: من المقاييس الشائعة التي تستخدم لقياس حدّة الإبصار لوحة سنلن (Snellen chart) وقد سميت بهذا الاسم نسبة إلى طبيب العيون الهولندي (سنلن هيرمان) الذي طور المخطط في عام 1862، وتتضمن هذه اللوحة حروف هجائية متدرجة من أعلى إلى أسفل، حيث تبدأ الحروف في أعلى القائمة كبيرة، وتأخذ في الصغر تدريجيا حتى تنتهي إلى أقل حجم ممكن في أسفلها، ويقف الفرد عادة على مسافة 20 قدم أي 6 أمتار وإذا استطاع الفرد أن يجتاز بنجاح اتجاه صف الحرف الثامن من مسافة 20 قدم (6 متر) فإننا نستطيع القول أن نتيجة الفرد في الإبصار هي 20/20 قدم أو 6/6 متر. أما إذا استطاع الفرد اجتياز اتجاه الحروف حتى الصف الثالث مثلا من مسافة 6 أمتار بنجاح فإننا نستطيع القول أن قدرته على الإبصار هي 70/20 قدم أي 20/6 متر وهي 0,3 متر، ويعتبر الفرد فيها ضعيف بصر. (الروسان، 2000)

لقد وجهت انتقادات عديدة لهذه الطريقة، ومنها صعوبة تقدير مدى الإعاقة البصرية وصعوبة استخدامها مع الأطفال غير المتعلمين بسبب صعوبة فهم التعليمات لذلك فقد ظهرت هناك بعض المقاييس التي تستخدم لقياس الإعاقة البصرية ومنها:

1. لوحة لاندولت: لقياس الحدّة البصرية تستخدم أيضا لوحة لاندولت التي تشبه نفس الطريقة التي تعمل بها لوحة سنلن ولكنه يستخدم فيها الحرف الهجائي "C" ، ويتم تنويع الطريقة التي يوضع بها الحرف، فأما أن تتجه فتحته إلى أعلى أو إلى أسفل أو يسارا أو يمينا وفي هذه الطريقة يقف الشخص على بعد (6) أمتار فإذا لم يستطع تمييز الحرف الكبير (السطر الأول) نقربه من اللوحة على بعد (5) أمتار، أما إذا لم يتمكن من الرؤية نقرّبه (4) أمتار، وهكذا نستمر في تقريبه على التوالي (6 م، 5 م، 4 م، 3 م، 2 م، 1 م، 70 سم، 60 سم، 25 سم)، فإذا لم يتمكن الشخص من الرؤية على بعد (25 سم) السطر الأول نسلط الضوء على عينيه، فإذا استطاع تمييز الضوء فإن قوة إبصاره يعبر عنها بإحساس (P.L)، أما إذا لم يستطع الإحساس بالضوء فإنه في هذه الحالة يعد كفيفا.(الخفاف، مرجع سابق، ص114)

2. مقياس بارجا للكفاءة البصرية: حدّة الإبصار وحدها لا تكفي دليلا على الاستخدام الكفء والصحيح لحاسة الإبصار في بعض المجالات مثل المجال التعليمي، حيث سيتطلب الأمر قدرا من الفاعلية البصرية في رؤية المواد المطبوعة عن قرب، وهذا ما فعلته ناتالي بارجا (Barraga Natali) عندما وضعت مقياسا للكفاءة البصرية (Visual Efficiency) * بمعنى توظيف القدرة البصرية في الحياة على نحو أفضل. يتكون هذا المقياس من عدد من المثيرات البصرية (أشكال هندسية مختلفة الحجم ودرجة التعقيد) لكل منها عدد من البدائل، وعلى المفحوص أن يحدد من بينها الشكل المطابق للمثير الأصلي، ويشتمل المقياس على ثمانية أبعاد رئيسية هي:

1. الوعي بالإشارة البصرية، كأن يحرك رأسه أو عينيه باتجاه الضوء.
2. ضبط حركة العينين، وتمييز الأشكال والألوان.
3. تمييز الأشياء.
4. التعرف والتمييز، واستخدام صور الأشياء والأشخاص وصور الحوادث المختلفة.
5. الذاكرة البصرية، تذكر التفاصيل والعلاقة بين الأجزاء والتمييز بين الشكل والخلفية.
6. تمييز الرموز والأشكال المجردة وإعادة رسمها.
7. إدراك العلاقة بين الصور والأشكال المجردة والرموز.
8. معرفة وإدراك الرموز في أشكال مختلفة وإعادة رسمها.(كفافي وعلاء الدين، المرجع السابق، ص108)

---

* **الكفاءة البصرية Visual Efficiency:** مفهوم يشير إلى مدى كفاءة الفرد في استخدام حاسته البصرية، فقد يتساوى فردان في حدّة الإبصار، وتكون كفاءة أحدهما البصرية أكبر من كفاءة الآخر، وذلك لأن إبصاره أكثر دربة وخبرة، وأنه يمكن تدريب الإبصار ليصبح مثقفا بدرجة أكبر لتحسين توظيف درجة حدّته البصرية. (جابر وكفافي، 1996، ص4149)

3. جهاز كيستون للمسح البصري: يعد جهاز كيستون (Keystone) أول جهاز صمم لقياس تآزر العينين في ظروف مشابهة لظروف عملية القراءة، ويستخدم في اكتشاف الأطفال الذين يعانون من قصر البصر أو طول البصر أو الأستجماتيزم بالإضافة إلى قياس التوازن الجانبي والقدرة البصرية للعينين، ومواد هذا الجهاز مثبتة على بطاقات ستريوسكوبية داخل الجهاز الذي يعد جهاز ستروسكوب بديع التكوين، ويمكن أن يقوم المدرس أو الطبيب أو الأخصائي النفسي بتطبيق هذا الاختبار بعد قليل من التدريب والدراسة، ولا يمتاز هذا الاختبار على غيره من الاختبارات البصرية إلا بكونه شاق فقط. (خفاف، مرجع سابق، ص115)

يستطيع هذا الجهاز الكشف عن قدرة الشخص على الرؤية بالعينين معا مما يعتمد على عملية التآزر وهي عملية أساسية جدا في القراءة، فإن استخدامه يكثر في المجال التربوي وخاصة في عيادات القراءة العلاجية، ويمكن للجهاز أن يقيس أداء كل عين لوحدها بينما العينان تعملان معا وذلك بوضع صورتين أمام العينين، كما يمكنه قياس أداء العينين معا. (كفافي وعلاء الدين، مرجع سابق، ص109)

4. اختبار إيمز للإبصار: يستخدم هذا الاختبار في الكشف عن حدة الإبصار وقصر النظر وطول النظر والتوازن العضلي والخلط والأستجماتيزم، وتصحيح الأخطاء الفرعية المختلفة على أساس ناجح أو راسب، وبما أن هذا الاختبار غير مكلف وسهل الأداء مع سماحه بتشخيص مجال متسع من العيوب البصرية، الأمر الذي يجعله اختبارا مناسبا للاستعمال المدرسي. (خفاف، مرجع سابق، ص117)

5. بطاقة تقدير القراءة لنقابة الأطباء الأمريكيين: وهي عبارة عن بطاقة تُثبت على عصا وتوضع على بُعد 14 بوصة حوالي 35 سم من العين، ويقرأ المفحوص السطر الأول من البطاقة بعين واحدة بينما تبقى الأخرى مغلقة، وإذا استطاع قراءته فإن حدة إبصاره تكون 14/14 وكفايته البصرية بنسبة 100%، أما إذا لم يتمكن من قراءته واستطاع قراءة السطر الذي يليه فإن حدة إبصاره تكون 14/12، أي 35/30 سم، وكفايته البصرية بنسبة 91,5%، وهكذا تنخفض النسبة كلما أخفق في قراءة الأسطر. (سيسالم، مرجع سابق، ص33)

بالرغم من كل هذه المقاييس التي تحدد القدرة البصرية، تبقى لوحة سنلن الأوسع انتشارا وتطبيقا بين الأخصائيين في هذا المجال.

قام لوينفيلد.Lowenfeld(1974) بوضع جدول يحدد فيه العلاقة بين قياسات لوحة سنلن لحدّة الإبصار، وبين النسبة المئوية للكفاءة البصرية وهو كالتالي:

جدول(2): العلاقة بين قياسات لوحة(سنلن Snellen) وبين النسبة المئوية للكفاءة البصرية

درجة حدّة الإبصار على مقياس (سنلن Snellen)		النسبة المئوية للكفاءة البصرية
20/20	6/6	100
20/40	6/12	85
20/50	6/15	75
20/80	6/24	60
20/100	6/30	50
20/200	6/60	20
القياس بالقدم	القياس بالمتر	%100

المصدر : (Lowenfeld, 1974, 30)

10. البرامج والبدائل التربوية للمعاقين بصريا:

يقصد بالبرامج التربوية للمعاقين بصريا، طرق تنظيم تعليم وتربية المعاقين بصريا حيث تتضمن هذه البرامج الخاصة، تعليم وتدريب المعاقين بصريا على عدد من المهارات الأساسية في تعليمهم مثل مهارة الحركة ومهارة القراءة والكتابة بطريقة برايل ومهارة القراءة بطريقة الأوبتكون ومهارة إجراء العمليات الحسابية بطريقة العداد الحسابي ومهارة الاستماع ومهارة استعمال ما تبقى من القدرة البصرية.

11. المقومات الأساسية لبرنامج المعاقين بصريا:

1.11. دور الأسرة: لا شيء أهم من الأسرة وبخاصة الأم بالنسبة لنمو الطفل الكفيف فمحبة الوالدين وتقبلهم لهذا الطفل عاملان مهمان يؤثران على نمو الطفل وتقبله لنفسه، فالتفاعل بين الأم والطفل يعتمد على كل من الصورة الموجودة لديها عن ذاتها كأم وشعورها بالرضا عن طفلها وخصائص الطفل ونموه، وبسبب غياب أنماط التواصل البصري مع الطفل الكفيف، فإن الصورة الذاتية للأم قد تتأثر بشكل كبير إذا لم تقدم لها المساعدة، وهنا يجب على المعلمين والأخصائيين تفهم مشاعر الوالدين وحاجاتهما للتوجيه والإرشاد ومساعدتهما على توفير الخبرات اليومية اللازمة لطفلهما.(الجوالده ، مرجع سابق ، ص265)

2.11. التواصل: يعتبر تطوير مهارات التواصل أحد أهم الأهداف التي يجب على البرامج التدريبية للأطفال المعاقين بصريا تحقيقها، فالتفاعل الهادف والبنّاء مع الأشخاص الآخرين له أهمية كبيرة بالنسبة لهؤلاء الأطفال، ومبرر هذا القول هو أن الأطفال الذين يعانون من إعاقات بصرية شديدة محرومون من

إمكانية التواصل البصري مع الآخرين والافتقار لذلك قد لا يترك تأثيرا على الطفل فقط ولكنه يترك تأثيرا على الوالدين أيضا. (الخطيب والحديدي، مرجع سابق، ص187)

3.11. الحاجة إلى تدريب الحواس الأخرى: يجب التركيز على تدريب حاستي السمع واللمس إذ أن الكفيف يعتمد عليهما بشكل كبير إلى جانب الحواس الأخرى في الاتصال بالعالم الخارجي وعملية تعلّمه، ويعتقد البعض خطأ أن هاتين الحاستين تتطوران تلقائيا لدى الكفيف، وفي حقيقة الأمر فإن الكفيف بحاجة إلى تدريب منظم لتنميتهما، ففي المجال السمعي يتم تدريب الكفيف على تمييز الأصوات ومهارات الإصغاء، وكذلك الحال بالنسبة لحاسة اللمس حيث يتم تدريبه على استكشاف الأشياء عن طريق اللمس وتنمية درجة التمييز لديه خاصة وأن قراءة برايل تتطلب درجة عالية من اللمس برؤوس أصابع اليد. (سليمان، 2001، ص 82)

تختلف طبيعة التدريب الحسي المقدم باختلاف العمر، ففي مراحل الطفولة المبكرة يجب تدريب الأطفال في المجال السمعي على التمييز بين الأصوات القريبة والبعيدة وفي اتجاهات مختلفة، والأصوات المرتفعة والمنخفضة، والنغمات المختلفة للصوت، كما ندربه على تمييز أصوات الأشياء والموضوعات المختلفة في بيئته، كالتعرف على أصوات الحيوانات المختلف أو الأصوات الصادرة عن وقوع أشياء مختلفة، أما في مراحل الدراسة المتقدمة فنركز في تدريبه على مهارات الإصغاء واكتشاف الأصوات والتدريب على المتابعة السمعية.(مرجع سابق، ص83)

4.11. المهارات الحياة اليومية: يتم تدريب وتعليم الأطفال ذوي الإعاقة البصرية على إتقان مهارات الحياة اليومية كالأكل، ومعرفة أنواع الطعام المختلفة عن طريق شم الأطعمة أو لمسها بمساعدة شخص آخر، وتدريبه كذلك على كيفية العناية بالذات (مهارات الاستحمام) وتنظيف الأسنان والعناية بالشعر وتقليم الأظافر واستخدام المرحاض وارتداء الملابس باستقلالية وإدارة النقود، ويتم تدريب المعاق بصريا على هذه المهارات باستخدام استراتيجية التلقين والإخفاء في تعديل السلوك، حيث يتم تدريبه في البداية بمساعدة الآخرين بشكل مادي أو لفظي بأسلوب تحليل المهمة، وبعد إتقان الشخص لتلك المهارة يتم التقليل من المساعدة حتى يعتمد الفرد على نفسه دون مساعدة الآخرين. (كوافحة وعبد العزيز، مرجع سابق، ص 94)

5.11. اللعب: يتعلم الطفل من خلاله مجالات النمو المختلفة الحركية والاجتماعية واللغوية والإدراكية، وقد لا يكون هناك حاجة لتعديل بعض الألعاب للأطفال المعوقين بصريا. (الجوالده، مرجع سابق، ص267)

هناك بعض الألعاب الرياضية الخاص بفئة المعوقين بصريا ككرة الجرس، العدو بالإمساك بحبل، ويستطيع الكفيف عموما ممارسة الرياضة التي تكون في فضاء واسع دون وجود حواجز أو عوائق تفاديا لاصطدام الكفيف بها.

6.11. التنقل والتعرف والتوجه: يقصد بمهارات التعرف أن يستخدم المعاق بصريا حاسة اللمس من أجل معرفة الأشياء التي تعرض لها في البيئة، وكذلك التمييز بين هذه الأشياء وإدراكها كوحدة بالعلاقة مع غيرها من الأشياء، أما (التوجه) فهو استخدام الحواس المختلفة لمعرفة الجسم وعلاقته بالأشياء الأخرى في البيئة، أما التنقل فهو الانتقال من مكان إلى مكان بالمشي أو بمساعدة الأدوات والأجهزة التي تساعد في التنقل، وحتى يتم التدريب الحركي لا بد من توفر القوة العضلية التي تحافظ على هيئة الجسم أثناء الحركة والوعي الجسمي الذي يسمح بتوازن الأنماط الحركية، وأخيرا الوعي الفراغي وهو الذي يوظف الحركة من أجل البقاء. (القمش والمعايطة، مرجع سابق، ص130).

7.11. مهارة القراءة والكتابة بطريقة برايل (Braille): لقد كانت طريقة (برايل) ولم تزل وسيلة التواصل الرئيسية للمعوقين بصريا على مدى أكثر من مائة وخمسين عاما، وذلك لأنها وسيلة للقراءة والكتابة معا، وقبل أن نلقي الضوء على هذه الطريقة يجدر بنا التعرف على الوسائل التي كان يستخدمها المعاقون بصريا في الكتابة والقراءة قبل ظهور (برايل).

لقد أورد لونيفيلد 1974، أن الجهود التي بذلت لتعليم الكفيف القراءة والكتابة تعود إلى مئات السنين، فقد استخدمت الكتابة على الشمع، والحفر على الخشب، وتشكيل الحروف بالأسلاك، واستخدام عقد الحبال، وتثقيب الحروف ليتمكن الكفيف من قراءتها بطريقة اللمس. (سيسالم، مرجع سابق، ص120)

تتم الكتابة بطريقة برايل عن طريق خلية مكونة من ستة نقاط، حيث تشير إلى حرف ما حسب نقط هذا الحرف في الخلية، يقوم الكفيف بقراءة برايل عن طريق اللمس، ويُستخدم في الكتابة بطريقة برايل أدوات منها اللوحة والمسطرة والمخرز (قلم الكتابة)، أو الآلة المعروفة باسم بيركينز (Braille Perkins)، ويستخدم ورق خاص(سميك) في الكتابة، حتى تبقى النقاط البارزة للحروف وقت أطول ولا تختفي، ويستطيع الكفيف العودة إليها وقراءتها متى يشاء.

لقد أثبت الاستخدام العملي لهذه الطريقة أهميتها بالنسبة للمعاق بصريا في المساعدة على القراءة والكتابة، وما أن جاء عام 1834 إلا وكانت هذه الطريقة قد انتشرت في فرنسا في القراءة والكتابة، واعتمدت رسميا في المدارس الفرنسية للمكفوفين عام 1854 بعد عامين من وفاة لويس برايل، وقد نقلت

بعد ذلك هذه الطريقة إلى معظم لغات العالم وأصبحت وسيلة الكتابة والقراءة الرسمية للمعاقين بصريا في جميع أنحاء العالم. (سيسالم، مرجع سابق، ص122)

11. 7. 1. رموز حروف اللغة العربية بطريقة برايل:

اقتبست رموز حروف اللغة العربية بطريقة برايل من رموز حروف اللغة الإنجليزية بعد جهد كبير قامت به هيئة اليونسكو لتوحيد رموز برايل عالميا.

يوجد 19 حرفا في الهجائية العربية تماثل رموزها رموز 19 حرفا في الأبجدية الإنجليزية، وحروف اللغة العربية بنظام برايل هي:

جدول رقم(3): الحروف العربية بالبرايل

الحرف	كتابته بالبرايل	أرقام النقاط	الحرف	كتابته بالبرايل	أرقام النقاط
ا	⠁	1	غ	⠣	1.2.6
ب	⠃	1.2	ف	⠋	1.2.4
ت	⠞	2.3.4.5	ق	⠟	1.2.3.4.5
ث	⠹	1.4.5.6	ك	⠅	1.3
ج	⠚	2.4.5	ل	⠇	1.2.3
ح	⠓	1.5.6	م	⠍	1.3.4
خ	⠭	1.3.4.6	ن	⠝	1.3.4.5
د	⠙	1.4.5	هـ	⠓	1.2.5
ذ	⠮	2.3.4.6	و	⠺	2.4.5.6
ر	⠗	1.2.3.5	ي	⠽	2.4
ز	⠵	1.3.5.6	أ	⠜	3.4
س	⠎	2.3.4	إ	⠌	4.6
ش	⠩	1.4.6	آ	⠦	3.4.5
ص	⠯	1.2.3.4.6	ء	⠄	3
ض	⠷	1.2.4.6	ؤ	⠸	1.2.5.6
ط	⠾	2.3.4.5.6	ئ	⠿	1.3.4.5.6
ظ	⠻	1.2.3.4.5.6	ة	⠈	1.6
ع	⠿	1.2.3.5.6	/	/	/

جدول رقم(4): الحركات بالبرايل

الحركات	كتابته بالبرايل	أرقام النقاط	الحركات	كتابته بالبرايل	أرقام النقاط
(الفتحة) ◌َ	⠠	2	(الكسرتين) ◌ٍ	⠱	4.5
(الكسرة) ◌ِ	⠐⠠	1.5	(الضمتين) ◌ٌ	⠸⠠	2.6
(الضمة) ◌ُ	⠨⠠	1.3.6	(الشدة) ◌ّ	⠈	6
(الفتحتين) ◌ً	⠱	2.3	(السكون) ◌ْ	⠸	2.5

جدول رقم(5): الأرقام بالبرايل

الرقم	كتابته بالبرايل	أرقام النقاط	الرقم	كتابته بالبرايل	أرقام النقاط
إشارة الرقم	⠼	3.4.5.6	٦ 6	⠼⠋	3.4.5.6 1.2.4
١ 1	⠼⠁	3.4.5.6 1	٧ 7	⠼⠛	3.4.5.6 1.2.4.5
٢ 2	⠼⠃	3.4.5.6 1.2	٨ 8	⠼⠓	3.4.5.6 1.2.5
٣ 3	⠼⠉	3.4.5.6 1.4	٩ 9	⠼⠊	3.4.5.6 2.4
٤ 4	⠼⠙	3.4.5.6 1.4.5	٠ 0	⠼⠚	3.4.5.6 2.4.5
٥ 5	⠼⠑	3.4.5.6 1.5	/	/	/

جدول(6): علامات الوقف بالبرايل

إشارات الوقف	كتابته بالبرايل	أرقام النقاط	إشارات الوقف	كتابته بالبرايل	أرقام النقاط
الفاصلة ،	⠂	5	اقتباس «...» "..."	⠦ ... ⠴	2.3.5.6 ... 2.3.5.6
فاصلة منقوطة ؛	⠆	5.6	بين قوسين (...)	⠐⠣ ... ⠐⠜	2.3.6 ... 3.5.6
النقطتين :	⠒	5.2	مطة	⠤	3.6
النقطة .	⠲	2.5.6	مطة طويلة	⠤⠤	3.6 3.6
علامة استفهام ؟	⠦	2.3.6	نسبة المئوية	⠤⠴	2.5 1.2.3.4
علامة تعجب !	⠖	2.3.5	/	/	/

12. أدوات الكتابة بطريقة برايل:

1.12. لوحة برايل والقلم: لوحة برايل عبارة عن إطار معدني أو بلاستيكي تثبت فيه الورقة الخاصة بكتابة برايل، واللوحة مكونة من جزأين جزء خلفي ويشتمل على مجموعات من خلايا برايل، ويوجد لكل خلية ستة نقاط مضغوطة، أما الجزء الثاني فهو المسطرة المكونة من سطرين كل سطر به مجموعة من المستطيلات العمودية المفتوحة بحيث عندما تثبت الورقة والمسطرة على اللوحة يصبح كل مستطيل مطابق على الستة نقاط المقعرة، وعند الانتهاء من كتابة السطرين، تُحرك المسطرة للأسفل، وهكذا.. وهناك أنواع أخرى من الألواح، بحيث نجد اللوحة في حد ذاتها مكونة من جزأين ولا توجد مسطرة أي أن الجزء الثاني من اللوحة هو الجزء الأمامي المكون كله من مستطيلات عمودية حتى نهاية اللوحة، أما القلم فهو يشبه إلى حد كبير المثقاب الذي يستخدم في صناعة الأحذية إلاّ أنه مدبب الطرف، ويستخدم القلم في الضغط على النقطة في الوضع المناسب لكل خلية.

عادة ما تُستخدم اللوحة والقلم في تعليم المعاق بصريا الكتابة بطريقة برايل في المرحلة الابتدائية ثم ينتقل إلى استخدام آلة برايل الكاتبة بعدما يتمكن من استخدام اللوحة والقلم في الكتابة بمهارة، كما تستخدم اللوحة الصغيرة أو لوحة الجيب والقلم في كتابة الملاحظات وذلك لسهولة حملها أو وضعها في الجيب، حيث يمكن أن تكون بديلا عن دفتر الملاحظات التي يحملها المبصر. (سيسالم، مرجع سابق، ص 128).

2.12. آلة برايل للكتابة: تعتبر آلة بركينز لكتابة برايل (Perkins Brailler) التي تم تطويرها في مطابع هاو بريس (Howe Press) للمكفوفين في بوسطن بالولايات المتحدة الأمريكية عام 1950 من أفضل الآلات المستخدمة في كتابة برايل لأنها مصممة بحيث تحافظ على سلامة النقاط وسلامة الورقة إلى أعلى وأسفل. (سيسالم ، مرجع سابق، ص 124)

يجب البدء بتعليم الكفيف طريقة برايل مع بداية دخوله المدرسة، وهو يحتاج إلى سنوات عديدة لإتقانها، وحتى عندما يتقنها فإن سرعته في القراءة والكتابة تبقى أقل بكثير من سرعة المبصرين في ذلك، ويقدر معظم الباحثين أن الطالب المعاق بصريا الذي يتقن طريقة برايل لا تتجاوز سرعته في القراءة في أحسن الحالات نصف سرعة المبصرين، ويكفي أن نذكر أننا حينما نقرأ تقع أعيننا على الكلمة بشكل كلي وننتقل للكلمة التي تليها مباشرة، بل في كثير من الأحيان نقرأ أكثر من كلمة في نفس اللحظة، بينما الكفيف يحتاج لأن يتلمس ما يقرأه حرفا حرفا ومن ثم يجمعه في كلمة واحدة. (الجوالده، مرجع سابق، ص268)

من المشكلات الأخرى المرتبطة بطريقة برايل هو كبر المساحة اللازمة للكتابة من جهة وسمك الورق اللازم من جهة أخرى، مما ينجم عنه أن كتيّبا صغيرا قد يتطلب كتابته بطريقة برايل مجموعة من الأوراق قد يصل سمكها إلى(20سم) وقد يصل وزنها إلى(1كلغ) مما يشكل عبئا على الطالب. (المرجع السابق، ص268)

أما فيما يتعلق بتعليم القراءة للمكفوفين باستخدام طريقة برايل، فإنه يتم البدء فيها بتنمية الاستعداد للقراءة عن طريق تعليم أصوات الحروف، ثم مقارنة الصوت بالرموز اللمسية، ومتابعة سطور برايل من اليسار إلى اليمين، وفي مرحلة القراءة يجب تدريب الطالب الكفيف على استخدام اليدين عند بداية السطر من الجهة اليسرى مع المحافظة على دفء اليدين عند القراءة، فيحرك الطالب يديه على السطر نحو الجهة اليمنى، وعند وصوله إلى منطقة منتصف السطر، تستمر اليد اليمنى بالقراءة بينما تتراجع اليد اليسرى إلى جهة اليسار وتنخفض بغية تحديد بداية السطر التالي، وعند انتهاء اليد اليمنى من قراءة السطر الأول تتجه إلى مكان اليد اليسرى في بداية السطر التالي، وفي تلك الأثناء تكون اليد اليسرى قد جعلت الطالب قادرا على معرفة ما هو مكتوب، وهكذا تستمر القراءة من سطر إلى آخر حتى نهاية الصفحة مما يساعد الطالب الكفيف على التعرف على كل سطر وتكون عملية القراءة سلسة ومتصلة. (مرجع سابق ، ص 268)

تشير الدراسات إلى أن القراء المكفوفين وضعاف البصر يستخدمون صيغ قراءة متعددة في مواقف مختلفة، والعديد منهم إيجابيون حول تجاربهم في القراءة، كما أنهم يشعرون بالإحباط في الوصول إلى جميع المواد التي يرغبون في قراءتها، والقراءة تلعب دورا رئيسيا في الحفاظ على نوعية الحياة لأنها تساعد الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية على التغلب على بعض القيود اليومية التي تواجههم، وعلى تحقيق الرفاه العقلي وتطوير التعلم والمهارات لديهم. (Creaser & Spacey, 2012)

13. الأدوات المعينة التي يستخدمها المعاقين بصريا:

1.13. لوحة المكعبات الفرنسية الخاصة بالرياضيات للمعاقين بصريا: لوحة المكعبات الفرنسية عبارة عن لوحة من البلاستيك المقوى مقسمة إلى مكعبات مجوفة (20 مكعب في الطول ×15 مكعب في العرض) كما يوجد معها عدد من المكعبات تسمى "الأرقام" بطول ضلع "1سم" تقريبا على الوجه الأول نقطة واحدة بارزة، وعلى الوجه الثاني نقطتان بارزتان، والوجه الثالث ثلاثة نقاط، والوجه الرابع عليه نقطتان بارزتان مائلتان، والوجه الخامس أربع نقط، أما الوجه السادس فيوجد عليه خط بارز يستخدم للدلالة على الإشارات (+، −، ×، ÷) وذلك حسب وضعية الخط في لوحة الحساب.

تستخدم هذه اللوحة كوسيلة للطفل المعاق بصريا، يتمكن بواسطتها القيام بإجراء العمليات الحسابية من جمع وطرح وضرب وقسمة الأعداد الصحيحة، والكسور، والأعداد الكسرية، الاعتيادية أو العشرية. ومن مميزات هذه اللوحة أن الطفل المعاق بصريا الذي يتقن رموز برايل يمكنه حل المسائل الحسابية عليها بسهولة ويسر، إلاّ أن من عيوبها سهولة سقوط المكعبات على الأرض وبالتالي لا يستطيع الطفل إيجادها بسهولة، ومع ذلك فهي تعتبر وسيلة تعليمية هامة ومفيدة للطفل المعاق بصريا. (سيسالم، مرجع سابق، ص140)

2.13. المعداد الحسابي: يستخدم هذا المعداد من أجل إجراء العمليات الحسابية للمكفوفين، كالجمع والطرح والضرب والقسمة للأعداد الصحيحة والكسور، وكذلك حساب النسبة والجذر التربيعي، ويتكون المعداد الحسابي وهو مستطيل الشكل من (13) عمودا متوازنا، في كل منها خمسة خرزات، تتحرك بسهولة إلى الأعلى والأسفل، كما يقسم أفقيا إلى جزأين، الجزء العلوي وفيه خرزة واحدة في كل عمود، والجزء السفلي وفيه أربعة خرزات في كل عمود أيضا، كما توجد أسفل كل جزء بارزة تعمل كفواصل في قراءة الأرقام الحسابية. (الجوالده، مرجع سابق، ص270)

3.13. الآلة الحاسبة العلمية الناطقة: تمكن هذه الآلة الحاسبة العلمية الناطقة المكفوفين وضعاف البصر من إجراء كافة العمليات الحسابية والعلمية والإحصائية والحسابات والإقترانات المثلثية والكسور.

4.13. اللوحة الهندسية: وتتمثل في الورقة البلاستيكية الشفافة والفرجار ذي العجلة المسننة الذي يستخدم في الرسم على هذه الورقة البلاستيكية، وذلك برسم الدوائر، المثلثات، والمناقل ذات العلامات البارزة والتي تستخدم في تحديد الزوايا، ورسم المربعات والمستطيلات، والمكعبات، وفي المساعدة في حل المسائل الهندسية. (مرجع سابق، ص145)

5.13. علبة الأشكال الهندسية: وهي عبارة عن أشكال هندسية يتعرف من خلالها المعاق بصريا على المستطيل، المربع، المثلث المتقايس الأضلاع، المثلث القائم، الدائرة، المعين، الشكل الخماسي، الشكل السداسي... وتتوسط هذه الأشكال خطوط مستقيمة بارزة يتعرف من خلالها المعاق بصريا مثلا على القطر ونصفه بالنسبة للدائرة.

6.13. لوحة تثبيت الفلين والدبابيس والمتر: وهي عبارة عن لوحة مصنوعة من الإسفنج الصلب أو الفلين يتم تثبيت المتر عليها بواسطة دبابيس وذلك للتعرف على أجزاء المتر(دسم، سم، مم) وقياس أطوال معينة.

7.13. الخرائط البارزة: وتعتبر من أكثر الوسائل فاعلية لأنها تجسد المظاهر المختلفة للسطح والموقع وأنواع الإنتاج الزراعي والصناعي، ويمكن للكفيف أن يتعامل معها عن طريق اللمس، كذلك يمكن لضعيف البصر أن يتعامل معها عن طريق البصر إذا ما روعي في تصميمها طبيعة الألوان ودرجتها وحجم الخريطة ومدى ملاءمة ذلك مع درجة الإعاقة البصرية. (سيسالم، مرجع سابق، ص 152)

8.13. خرائط برايل: وتصمم هذه الخرائط على أوراق كتابة برايل، وتحديد الخطوط والمواقع والمظاهر المختلفة بالنقط البارزة، كما تكتب البيانات عليها بطريقة برايل، وتحتوي خرائط برايل على معلومات محدودة، وذلك حتى لا تؤدي كثرة البيانات والمعلومات على الخريطة الواحدة إلى تداخل الرموز والعلامات مما يزيد من صعوبة قراءتها وفهمها، لذا تستخدم أكثر من خريطة للدولة الواحدة (خريطة للموقع، خريطة للسطح، خريطة لموقع الإنتاج، وهكذا). هذا ويوجد لكل خريطة من الخرائط البارزة أو خرائط برايل مفتاح لها مكتوب بطريقة برايل ليتمكن المعاق بصريا بواسطته من التعرف على دلالة الرموز والعلامات التي على الخريطة. (مرجع سابق ، ص153)

9.13. المجسمات والنماذج: وتستخدم المجسمات لتجسيد بعض المظاهر الطبيعية ومكونات البيئة، كي يتمكن المعاق بصريا من إدراكها عن طريق اللمس، وعادة ما تستخدم هذه المجسمات والنماذج في تجسيد عدّة مظاهر منها الكرة الأرضية.

الفصـــــــل الخامـــــــــس:

الإجـــــــــراءات المنـهجيـــــــة

تمـهيد

1. منـهج الدراسة

2. مجتمع الدراسة

3. عينـة الدراسة

1. عينـة الدراسة الاستطلاعية

2. عينـة الدراسة الأساسيـــة

4. أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية

1. استمارة الحاجات

2. بطاقة الملاحظة

3. البرنامج التدريبي

5. إجراءات تطبيق الدراسة

6. الأساليب الإحصائية

خلاصة الفصل

تمهيد:

يتناول هذا الفصل الإجراءات المنهجية والميدانية التي تم اتباعها في الدراسة، وتتمثل في تحديد منج الدراسة والمجتمع والعينة، وتوضيح أدوات الدراسة، وحساب الصدق والثبات، ثم البرنامج التدريبي، أيضاً التطرق إلى كيفية تنفيذ الدراسة وإجراءاتها، والأساليب والمعالجات الإحصائية التي استخدمت وتحليل البيانات.

1. منهج الدراسة:

تتوقف عملية اختيار المنهج على طبيعة المشكلة المراد دراستها، وهذا ما أدى إلى اختلاف المناهج المستعملة، وباعتبار أن محور الدراسة هو بناء برنامج تدريبي قائم على تنمية بعض المهارات التدريسية لمعلمي الأطفال المعاقين بصريا في ضوء احتياجاتهم التدريبية، ومن ثم التعرف على فاعلية هذا البرنامج التدريبي المقترح، فقد تم اتباع المناهج العلمية التالية لتحقيق أهداف الدراسة:

1. 1. المنهج الوصفي:

المنهج الوصفي يقوم على وصف الحقائق المتعلقة بطبيعة الظاهرة أو المادة موضوع البحث مع محاولة تفسير هذه الحقائق وفقا للمعايير والأسس العلمية.(عبيدو، 2014، ص37)

ويتم التعرف وتحديد حاجات معلمي الأطفال المعاقين بصريا إلى المهارات التدريسية باستخدام استمارة الحاجات.

1. 2. المنهج التجريبي:

هو تغيّر متعمّد ومضبوط للشروط المحددة للواقع أو للظاهرة – التي تكون موضوعا للدراسة – وملاحظة ما ينتج عن هذا التغير من آثار في هذا الواقع والظاهرة.(عبيدات وأخرون، 1984، ص244) ويعرّف على أنه تغير عمدي ومضبوط للشروط المحددة لحدث ما مع ملاحظة التغيرات الواقعة في ذات الحدث وتفسيرها.(عبد المؤمن، 2008، ص367)

يمكن تعريفه أيضا على أنه محاولة لضبط كل العوامل الأساسية المؤثرة في المتغير أو المتغيرات التابعة في التجربة ما عدا عاملا واحدا يتحكم فيه الباحث ويغيره على نحو معين وهو المتغير المستقل بقصد تحديد وقياس تأثيره على المتغير أو المتغيرات التابعة.(العزاوي، 2008، ص109)

وفي دراستنا هذه يعتبر المتغير المستقل هو البرنامج التدريبي، والذي يؤثر في المتغير التابع المتمثل في بعض المهارات التدريسية، ولبيان أثر المتغير المستقل في المتغير التابع، قمنا بإجراء القياس القبلي بتطبيق بطاقة الملاحظة على عينة الدراسة معلمي الأطفال المعاقين بصريا، ثم تدريب هؤلاء المعلمين

على هذا البرنامج الذي يهدف إلى تنمية وتطوير هذه المهارات، ثم يتم إجراء القياس البعدي بإعادة تطبيق نفس بطاقة الملاحظة التي طُبقت في القياس القبلي، في الأخير نقوم بإجراء المعالجات الإحصائية لمقارنة أداء المعلمين في القياسين القبلي والبعدي، واعتمدنا في تجربتنا تصميم المجموعة الواحدة.

1. 2. 1. التصميم التجريبي للدراسة:

تم الاعتماد في دراستنا على تصميم المجموعة الواحدة، وفي هذا التصميم نستعمل نفس المجموعة الواحدة في القياس مرتين متتاليتين مرة ضابطة ثم تجريبية. تكون ضابطة قبل إدخال المتغير التجريبي، ثم تقاس المجموعة بعد إدخال المتغير التجريبي فتكون تجريبية، فإذا وجدت فروقا بين القياسين نرجعها إلى المتغير التجريبي أو المستقل.(داودي وبوفاتح، 2007، ص86)

والتصميم موضح كالآتي:

المجموعة التجريبية (قياس قبلي) ⟵ تدريب ⟵ (قياس بعدي)

بسبب العدد القليل لأفراد عينة دراستنا وهو (12) معلما للأطفال المعاقين بصريا، تم الاعتماد على تصميم المجموعة الواحدة.

2. مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي التعليم المتخصص للأطفال المعاقين بصريا (أكثر من 300 معلم) لـ 23 مدرسة للأطفال المعاقين بصريا لـ 23 ولاية عبر التراب الجزائري، والولايات هي كالآتي: (أدرار، الشلف، الأغواط، أم البواقي، باتنة، بسكرة، البويرة، بشار، تيزي وزو، الجزائر، سطيف، سعيدة، عنابة، قسنطينة، المسيلة، معسكر، وهران، برج بوعريريج، بومرداس، واد سوف، خنشلة، ميلة، النعامة)، للعام الدراسي 2018/2017.

3. عينة الدراسة:

3. 1. عينة الدراسة الاستطلاعية:

لقد تمت الدراسة الاستطلاعية الميدانية على 07 مدارس للأطفال المعاقين بصريا لـ 07 ولايات، وهي مدارس ولايات كل من (الأغواط، باتنة، بسكرة، الجزائر، قسنطينة، برج بوعريريج، واد سوف)، تم اختيار هذه الولايات بالطريقة العشوائية المنتظمة، وهذه السبعة ولايات تمثل تقريبا ثلث مجتمع الدراسة الأصلي المقدر عددها بـ 23 ولاية كما رأينا في مجتمع الدراسة، أي 102 معلما للأطفال المعاقين بصريا من أصل 300 معلما وهو المجتمع الأصلي، وقد تم أخذ كل معلمي مدارس الأطفال المعاقين بصريا لهذه

الولايات السبعة بطريقة الحصر الشامل، وتم توزيع استمارة الحاجات إلى المهارات التدريسية على هؤلاء المعلمين للإجابة على فقراتها في فترة العام الدراسي: 2018/2017، والجدول التالي يوضح خصائص العينة الاستطلاعية:

الجدول(7): توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الولايات

الولاية	العدد	النسبة المئوية
الأغواط	15	% 14.7
باتنة	11	% 10.8
بسكرة	13	% 12.7
الجزائر	24	% 23.5
قسنطينة	19	% 18.6
برج بوعريريج	12	%11.8
واد سوف	8	%7.8
المجمـــوع	102	% 100

يوضح الجدول(7) أن نسبة المعلمين لمدرسة الأطفال المعاقين بصريا للجزائر العاصمة قدر بـ: 23.5% من المجموع الكلي للعينة، وهي النسبة الأكبر، بينما نسبة المعلمين لمدرسة الأطفال المعاقين بصريا لولاية قسنطينة فقد قدرت بـ 18.6% وهي النسبة الثانية، في حين جاءت نسبة معلمي الأطفال المعاقين بصريا لولاية الأغواط في المرتبة الثالثة بـ 14.7%، وقد جاءت الولايات الثلاثة متقاربة في المرتبة الرابعة، حيث قدرت نسبة معلمي الأطفال المعاقين بصريا فيها كالتالي: ولاية بسكرة 12.7%، ولاية برج بوعريريج 11.8%، وولاية باتنة 10.8%، أما ولاية واد سوف فقد جاءت نسبة معلمي مدرسة الأطفال المعاقين بصريا فيها بـ 7.8%، من المجموع الكلي للعينة، وهي النسبة الأقل مقارنة بالنسب الأخرى.

3. 2. عينة الدراسة الأساسية:

للإجابة على أسئلة الدراسة، والتحقق من فرضياتها، تم اختيار العينة الأساسية باستخدام طريقة الحصر الشامل، أي جميع المعلمين وهم (18) معلما للأطفال المعاقين بصريا يدرِّسون الطور الابتدائي بمدرسة الأطفال المعاقين بصريا بمدينة الأغواط ، إلاّ أنه عند إجراء القياس القبلي تم استبعاد في البداية (3) معلمين بسبب استفادة معلمة من عطلة أمومة وأخرى من عطلة مرضية، وتحويل معلم من مصلحة البيداغوجيا إلى مصلحة أخرى، ثم استبعاد كذلك (3) معلمين بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج بسبب غياب معلمتين لعدة جلسات وعدم حضور معلم آخر لكل جلسات البرنامج، ليبقى العدد النهائي للعينة

الأساسية (12) معلما، حيث تم الاعتماد على تصميم المجموعة الواحدة، والجدول الآتي يوضح خصائص العينة الأساسية:

الجدول(8): توزيع أفراد العينة الأساسية حسب النسبة المئوية لمتغير القدرة البصرية والأقدمية

المتغير	القدرة البصرية	عدد المعلمين	النسبة المئوية
القدرة البصرية	مبصر	8	%66.7
	ضعيف بصر	3	%25
	كفيف	1	%8.3
المجموع	/	12	%100
المتغير	الأقدمية	عدد المعلمين	النسبة المئوية
الأقدمية	أقل من 05 سنوات	5	%41.7
	من 05 إلى 10 سنوات	4	%33.3
	أكثر من 10 سنوات	3	%25
المجموع	/	12	%100

يوضح الجدول أعلاه أن نسبة المعلمين المبصرين جاءت هي الأعلى بـ (66.7%)، في حين جاءت نسبة المعلمين ضعاف البصر في المرتبة الثانية بـ (25%)، أما نسبة المعلمين المكفوفين فقد جاءت في المرتبة الأخيرة بـ (8.3%) بواقع معلم واحد كفيف. بالنسبة لمتغير الأقدمية نلاحظ من الجدول أن نسبة المعلمين ذوي الأقدمية الأقل من 05 سنوات جاءت هي الأعلى بـ (41.7%)، بينما نسبة المعلمين ذوي الأقدمية من 05 إلى 10 سنوات جاءت الثانية بـ (33.3%)، في حين جاءت نسبة المعلمين ذوي الأقدمية أكثر من 10 سنوات في المرتبة الأخيرة بواقع(25%).

4. أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:

4. 1. استمارة الحاجات:

تم بناء الأداة الأولى في هذه الدراسة، وهي استمارة حاجات معلمي الأطفال المعاقين بصريا إلى المهارات التدريسية (ملحق رقم 1) بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة في مجال المهارات التدريسية بأبعادها الثلاثة (مهارة التخطيط، مهارة التنفيذ، مهارة التقويم) في التربية العامة، والتربية الخاصة، وقد استعان الباحث في هذا المجال بـ استبانة المهارات التدريسية إعداد العرنوسي والأسدي(2009)، وبعض المراجع التي تناولت المهارات التدريسية الأساسية والفرعية كشبر وأخرون(2006)، الدريج وجمل(2009)، خليل(2011)، السيد وأخرون(2007)، الخطيب والحديدي(2009)، زيتون(2003)، لويس ونوريتش(2008)، شعير(2009)، بطرس(2010)، وتحتوي

استمارة الحاجات على 42 عبارة موزعة على 3 أبعاد وهي(التخطيط، التنفيذ، التقويم) مبينة في الجدول التالي:

الجدول(9): توزيع عبارات الاستمارة حسب الأبعاد

البعد	العبارات	عدد العبارات
التخطيط	1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11	11
التنفيذ	12، 13، 14 ، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32، 33	22
التقويم	34، 35، 36، 37، 38، 39، 40، 41، 42	9

بعد استرجاع 110 استمارة من أصل 120 وُزعت على عينة الدراسة الاستطلاعية، استبعدنا منها 8 استمارات لعدم استكمال الإجابة ليصبح العدد النهائي للاستمارات الفعلية هو 102 استمارة حاجات، والجدول الآتي يوضح ترتيب إجابات عينة معلمي الأطفال المعاقين بصريا الاستطلاعية على استمارة الحاجات تنازليا.

جدول رقم(10): ترتيب عبارات عينة الدراسة الاستطلاعية على الاستمارة تنازليا حسب الإجابة (لا).

			المهارات التدريسية						
			لا		أحيانا		نعم		
العبارة	عدد المعلمين	النسبة المئوية	عدد المعلمين	النسبة المئوية	عدد المعلمين	النسبة المئوية	ترتيب العبارات حسب الإجابة (لا) تنازلياً	مج المعلمين	مج النسب
ع 26	/	/	89	%87.3	13	%11.8	1	102	%100
ع 30	1	%1	89	%87.3	12	%11.8	2	102	%100
ع 16	1	%1	88	%86.3	13	%12.7	3	102	%100
ع 10	2	%2	87	%85.3	13	%12.7	4	102	%100
ع 20	/	/	83	%81.4	19	%18.6	5	102	%100
ع 33	1	%1	83	%81.4	18	%17.6	6	102	%100
ع 35	2	%2	82	%80.4	18	%17.6	7	102	%100
ع 17	2	%2	81	%79.4	19	%18.6	8	102	%100
ع 34	2	%2	78	%76.5	22	%21.6	9	102	%100
ع 13	1	%1	77	%75.5	24	%23.5	10	102	%100
ع 18	5	%4.9	77	%75.5	20	%19.6	11	102	%100
ع 40	4	%3.9	77	%75.5	21	%20.6	12	102	%100
ع 8	1	%1	76	%74.5	25	%24.5	13	102	%100
ع 12	7	%6.9	76	%74.5	19	%18.6	14	102	%100

ع 21	4	%3.9	22	%21.6	76	**%74.5**	15	102	%100
ع 31	6	%5.9	21	%20.6	75	**%73.5**	16	102	%100
ع 37	2	%2	25	%24.5	75	**%73.5**	17	102	%100
ع 41	12	%11.8	15	%14.7	75	**%73.5**	18	102	%100
ع 9	2	%2	29	%28.4	71	**%69.6**	19	102	%100
ع 25	3	%2.9	28	%27.5	71	**%69.6**	20	102	%100
ع 36	9	%8.8	23	%22.5	70	**%68.6**	21	102	%100
ع 2	8	%7.8	25	%24.5	69	**%67.6**	22	102	%100
ع 14	4	%3.9	29	%28.4	69	**%67.6**	23	102	%100
ع 23	4	%3.9	29	%28.4	69	**%67.6**	24	102	%100
ع 42	1	%1	32	%31.4	69	**%67.6**	25	102	%100
ع 5	4	%3.9	30	%29.4	68	**%66.7**	26	102	%100
ع 32	4	%3.9	30	%29.4	68	**%66.7**	27	102	%100
ع 24	2	%2	35	%34.3	65	**%63.7**	28	102	%100
ع 39	4	%3.9	34	%33.3	64	**%62.7**	29	102	%100
ع 6	4	%3.9	38	%37.3	60	**%58.8**	30	102	%100
ع 1	11	%10.8	32	%31.4	59	**%57.8**	31	102	%100
ع 4	19	%18.6	26	%25.5	57	**%55.9**	32	102	%100
ع 11	4	%3.9	41	%40.2	57	**%55.9**	33	102	%100
ع 7	3	%2.9	43	%42.2	56	**%54.9**	34	102	%100
ع 29	11	%10.8	39	%38.2	52	**%51**	35	102	%100
ع 15	3	%2.9	48	%47.1	51	**%50**	36	102	%100
ع 19	23	%22.5	37	%36.3	42	**%41.2**	37	102	%100
ع 28	15	%14.7	45	%44.1	42	**%41.2**	38	102	%100
ع 38	9	%8.8	54	%52.9	39	**%38.2**	39	102	%100
ع 22	51	%50	26	%25.5	25	**%24.5**	40	102	%100
ع 27	60	%58.8	22	%21.6	20	**%19.6**	41	102	%100
ع 3	68	%66.7	24	%23.5	10	**%9.8**	42	102	%100
متوسط مج	/	**%8.9**	/	**%26.5**	/	**%64.6**	/	/	%100

يُظهر الجدول أعلاه أن المهارات التدريسية المحددة في استمارة الحاجات جاءت ضعيفة لدى معلمي الأطفال المعاقين بصريا، حيث ظهر ذلك من خلال الإجابة نعم التي جاءت بنسبة (8.9%) وهي نسبة ضعيفة، بينما جاءت النسبة المئوية (64.6%) في الإجابة (لا) وهي نسبة مرتفعة تعكس ضعف عينة معلمي الأطفال المعاقين بصريا الاستطلاعية في المهارات التدريسية من وجهة نظرهم. بعد ذلك قام الباحث بترتيب العبارات تنازليا للإجابة (لا)، أي من النسبة المئوية الأعلى إلى النسبة المئوية الأقل من ناحية الضعف.

تم تحديد المهارة الأولى التي تصدرت الترتيب بنسبة (87.3%) وهي العبارة رقم (26) المتمثلة في مهارة تدريس الكتابة، ثم تلتها المهارة الثانية بنسبة (87.3%) وهي العبارة رقم (30) والمتمثلة في مهارة طرح السؤال، ثم جاءت بعدها المهارة الثالثة بنسبة (86.3%) وهي العبارة رقم (16) والمتمثلة في مهارة تدريس القراءة، ومن هنا تضمن برنامج الدراسة الحالية هذه المهارات التدريسية الثلاثة الذي يرمي إلى تنميتها لدى عينة الدراسة معلمي الأطفال المعاقين بصريا.

4. 1. 1. صدق وثبات استمارة الحاجات:

يقصد بالصدق هنا أن تقيس عبارات الاستمارة ما وُضعت لقياسه، ولقياس الصدق قام الباحث باستخدام الطرق الآتية:

أ. صدق الاتساق الداخلي:

جرى التحقق من صدق الاستمارة عن طريق الاتساق الداخلي بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات الاستمارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وبين درجة كل بعد من أبعاد الاستمارة والدرجة الكلية للاستمارة.

- **معاملات ارتباط عبارات البعد الأول والدرجة الكلية للبعد:**

لحساب صدق الاتساق الداخلي، قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين عبارات البعد الأول "تخطيط التدريس" والدرجة الكلية للبعد، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم(11): معاملات الارتباط بين عبارات البعد الأول "تخطيط التدريس" والدرجة الكلية للبعد

تخطيط التدريس			
العبارات	معامل بيرسون	العبارات	معامل بيرسون
ع1	0.451**	ع7	0.495**
ع2	0.628**	ع8	0.459**
ع3	0.268**	ع9	0.316**
ع4	0.221*	ع10	0.308**
ع5	0.293**	ع11	0.370**
ع6	0.362**	/	/
** مستوى الدلالة (0.01). * مستوى الدلالة (0.05).			

يتضح من الجدول أعلاه أن العبارة الرابعة دالة إحصائيا عند المستوى (0,05)، وكل العبارات الأخرى دالة إحصائيا عند المستوى (0,01) مما يدل على ارتباطها القوي بالبعد الأول "تخطيط التدريس"، وقيم

معاملات الارتباط جاءت محصورة بين (0.221 و0.628)، وبذلك تعتبر عبارات البعد الأول صادقة لما وضعت لقياسه.

- **معاملات ارتباط عبارات البعد الثاني والدرجة الكلية للبعد:**

لحساب صدق الاتساق الداخلي، قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين عبارات البعد الثاني " تنفيذ التدريس" والدرجة الكلية للبعد، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم(12): معاملات الارتباط بين عبارات البعد الثاني "تنفيذ التدريس" والدرجة الكلية للبعد

تنفيذ التدريس			
العبارات	معامل بيرسون	العبارات	معامل بيرسون
ع12	0.226*	ع23	0.248*
ع13	0.515**	ع24	0.289**
ع14	0.370**	ع25	0.345**
ع15	0.319**	ع26	0.526**
ع16	0.311**	ع27	0.488**
ع17	0.263**	ع28	0.197*
ع18	0.302**	ع29	0.419**
ع19	0.316**	ع30	0.392**
ع20	0.268**	ع31	0.400**
ع21	0.239*	ع32	0.372**
ع22	0.322**	ع33	0.490**
** مستوى الدلالة (0.01).			
* مستوى الدلالة (0.05).			

يتضح من الجدول السابق أن العبارات (12، 21، 23، 28) دالة إحصائيا عند المستوى (0,05)، وكل العبارات الأخرى دالة إحصائيا عند المستوى (0,01) مما يدل على ارتباطها القوي بالبعد الثاني " تنفيذ التدريس"، وقيم معاملات الارتباط جاءت محصورة بين (0.197 و0.526)، وبذلك تعتبر عبارات البعد الثاني "تنفيذ التدريس" صادقة لما وضعت لقياسه.

- **معاملات ارتباط عبارات البعد الثالث والدرجة الكلية للبعد:**

لحساب صدق الاتساق الداخلي، قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين عبارات البعد الثالث "تقييم التدريس" والدرجة الكلية للبعد، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم(13): معاملات الارتباط بين عبارات البعد الثالث "تقييم التدريس" والدرجة الكلية للبعد

تقييم التدريس			
العبارات	معامل بيرسون	العبارات	معامل بيرسون
ع34	0.381**	ع39	0.542**
ع35	0.369**	ع40	0.424**
ع36	0.441**	ع41	0.384**
ع37	0.486**	ع42	0.397**
ع38	0.365**	/	/
** مستوى الدلالة (0.01).			

يتضح من الجدول أعلاه أن عبارات البعد الثالث دالة إحصائيا عند المستوى (0,01) مما يدل على ارتباطها القوي بالبعد الثالث "تقييم التدريس"، وقيم معاملات الارتباط جاءت محصورة بين (0.365 و0.542)، وبذلك تعتبر عبارات البعد الثالث صادقة لما وضعت لقياسه.

- **معاملات ارتباط أبعاد الاستمارة ودرجتها الكلية:**

لحساب صدق الاتساق الداخلي، قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين أبعاد استمارة الحاجات ودرجتها الكلية، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم(14): معاملات الارتباط بين أبعاد الاستمارة ودرجتها الكلية

المهارات التدريسية	
البعد	معامل بيرسون
تخطيط التدريس	0.58**
تنفيذ التدريس	0.86**
تقييم التدريس	0.67**
** مستوى الدلالة (0.01).	

يتضح من الجدول أعلاه أن ارتباط أبعاد استمارة الحاجات إلى المهارات التدريسية بالدرجة الكلية للاستمارة دال إحصائيا عند المستوى(0.01)، والقيم تتراوح ما بين(0.58 و0.86)، وهي جيدة تؤكد على أن الاستمارة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

ب. ثبات الاستمارة:

قام الباحث بقياس ثبات استمارة الحاجات إلى المهارات التدريسية عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية:

1. ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ:

تم الحصول على قيمة معامل ألفا كرونباخ المبينة في الجدول أدناه:

جدول رقم(15): قيمة معامل ألفا كرونباخ لاستمارة الحاجات

عدد العبارات	ألفا كرونباخ
42	0.68

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل ألفا كرونباخ هي(0.68)، وهي قيمة جيدة تدل على تمتع استمارة "الحجات إلى المهارات التدريسية" بدرجة جيدة من الثبات تُجيز للباحث تطبيقها على عينة الدراسة الاستطلاعية.

2. الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

تم تقسيم الاستمارة إلى جزأين متساويين، حيث يضم الجزء الأول العبارات الفردية والجزء الثاني العبارات الزوجية، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات الجزأين، ثم صحح معامل الثبات بمعادلة جيتمان (Guttman)، والتي لا تشترط تساوي الثبات والتباين بين النصفين، والجدول الآتي يوضح النتائج المتحصل عليها:

الجدول رقم(16): قيمة معامل الثبات بالتجزئة النصفية للاستمارة

العبارات	الثبات	التباين	معامل الارتباط قبل التعديل	معامل الثبات المعدل (Guttman)
الجزء 1 (21 عبارة)	0.518	13.680	0.613	0.758
الجزء 2 (21 عبارة)	0.434	11.795		

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات المعدل بواسطة معامل جيتمان (Guttman) جاءت قيمته (α = 0.758) وهو مؤشر دال على أن الاستمارة تتسم بثبات عال.

4. 2. بطاقة الملاحظة:

لرصد مهارة تدريس معلم الأطفال المعاقين بصريا القراءة والكتابة ومهارة طرح السؤال داخل القسم قام الباحث بإعداد بطاقة ملاحظة لغرض القياس القبلي والبعدي لهذه المهارات.

والملاحظة تقوم على توجيه حواس الباحث لمشاهدة سلوك معين أو ظاهرة معينة ومراقبتها وتسجيل الملاحظات عن ذلك السلوك أو الظاهرة أو خصائصه للتمكن من الإجابة عن تساؤلات الباحث حول ذلك السلوك وتحقيق أهداف البحث.(عطية، 2009، ص229)

4. 2. 1. وصف بطاقة الملاحظة:

هي بطاقة ملاحظة أعدّها وصمّمها الباحث لغرض قياس مهارة معلم الأطفال المعاقين بصريا في تدريس القراءة وتدريس الكتابة وفي طرح السؤال (ملحق رقم 2)، ويتم رصد وتسجيل مختلف جوانب كل مهارة على حدى عن طريق ملاحظتها وتقييمها داخل القسم وأثناء النشاط التعليمي، وقد قُسمت مهارة تدريس القراءة إلى ثلاثة أبعاد، ومهارة تدريس الكتابة إلى بعدين، بينما مهارة توجيه السؤال جاءت في بعد واحد، واحتوت البطاقة في مجملها على (58) عبارة.

4. 2. 2. بناء بطاقة الملاحظة:

لكي تكون بطاقة الملاحظة الخاصة بالدراسة الحالية منهجية في بناءها وتصميمها وأكثر موضوعية اعتمد الباحث على بعض المراجع كالنعيمي وأخرون (2015)، عطية (2009)، مراد وسليمان (2005)، العزاوي (2008)، لمعرفة كيفية بناء وتصميم بطاقات أو شبكات الملاحظة، ولقد تم الاستعانة كذلك ببطاقة الملاحظة لصالحة سنقر(1982) الموجودة في كتاب الدريج وجمل(2009)، وهي بطاقة ملاحظة لتقويم فاعلية معلم المرحلة الابتدائية في الصف، وأيضا بطاقة الإشراف التربوي المستعملة في الأردن، الموجودة في نفس الكتاب الدريج وجمل(2009).

قد حدد الباحث في البطاقة مقاييس تقدير رباعية كتلك التي حددتها صالحة سنقر، حيث تدرجت من (ممتاز، جيد، وسط، ضعيف)، ويتم تقدير نشاط أو سلوك المعلم أثناء تدريس القراءة والكتابة وطرح السؤال داخل القسم وفق هذه المستويات المحددة في بطاقة الملاحظة.

بالرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة، التي تناولت مهارة تدريس القراءة و وتدريس الكتابة في التربية العامة، والتربية الخاصة، تم تحديد أبعاد بطاقة الملاحظة، وصياغة فقراتها بالاستعانة بالمراجع التالية: بطرس (2010)، الحديدي (2014)، خضير والببلاوي (2004)، Tobin(1993)، Walsh et al(2006)، السعيد والحسني (2007)، Olson & Mangold(1981)، القرشي (2013)، وزارة التربية الوطنية (2016)، عقل (2014)، صفاء (1995)، شواهين (2013)، عبيد (2000)، دانيال وجيمس (2008)، الدليمي والوائلي (2003)، عاشور والحوامدة (2014)، زيد (2006)، عطية (2007)، زاير وعايز (2014).

بالنسبة لصياغة فقرات مهارة توجيه السؤال فقد تم الاستعانة بالمراجع التالية: خليل (2011)، الدريج وجمل (2009)، زيتون (2004)، كوجك (2001)، ماجدة وأخرون (2011)، الحيلة (2014)، زيتون

(2003). وقد تضمنت بطاقة الملاحظة المهارات التدريسية الثلاثة، لكل مهارة مجموعة من العبارات مبينة في الجدول التالي:

الجدول(17): توزيع المهارات على بطاقة الملاحظة وعباراتها حسب الأبعاد

المهارات	الأبعاد	العبارات	عدد العبارات
مهارة تدريس القراءة	قراءة الاستماع	1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10	10
	القراءة الصامتة	11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18	08
	القراءة الجهرية	19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 26، 27، 28	10
المجموع	03	28	28
مهارة تدريس الكتابة	الجانب اللمسي	29، 30، 31، 32، 33، 34، 35، 36، 37، 38	10
	الجانب السمعي	39، 40، 41، 42، 43، 44، 45، 46	08
المجموع	02	18	18
مهارة طرح السؤال	/	47، 48، 49، 50، 51، 52، 53، 54، 55، 56، 57، 58	12
المجموع	/	12	12

4. 2. 3. صدق وثبات بطاقة الملاحظة (مهارة تدريس القراءة والكتابة ومهارة طرح السؤال):

لقياس صدق بطاقة الملاحظة قام الباحث باستخدام صدق المحتوى (المحكمين) وطريقة الاتساق الداخلي والصدق التمييزي:

1. صدق المحكمين:

تم عرض بطاقة الملاحظة (مهارة تدريس القراءة والكتابة ومهارة طرح السؤال) مرفقة باستمارة تحكيم على مجموعة من الأساتذة المختصين في مجال التربية وطرق التدريس(ملحق رقم 5)، وذلك لإبداء رأيهم بشأن الأبعاد التي تمثل كل مهارة، والفقرات فيما إذا كانت صالحة أو غير صالحة من خلال بنائها اللغوي ومحققة للمعنى المقصود، وفي ضوء الملاحظات والمقترحات التي أبداها المحكمون، قام الباحث بتعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات(الملحق رقم 2).

صدق بطاقة الملاحظة "مهارة تدريس القراءة":

1. صدق الاتساق الداخلي:

جرى التحقق من صدق بطاقة الملاحظة عن طريق الاتساق الداخلي بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات بطاقة الملاحظة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وبين درجة كل بعد من أبعاد بطاقة الملاحظة والدرجة الكلية للبطاقة.

- **معاملات ارتباط عبارات البعد الأول والدرجة الكلية للبعد:** قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين عبارات البعد الأول والدرجة الكلية للبعد، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم(18): معاملات الارتباط بين عبارات البعد الأول "قراءة الاستماع" والدرجة الكلية للبعد

قراءة الاستماع			
العبارات	معامل بيرسون	العبارات	معامل بيرسون
ع1	0.670**	ع6	0.638**
ع2	0.582*	ع7	0.784**
ع3	0.612**	ع8	0.500*
ع4	0.579*	ع9	0.859**
ع5	0.810**	ع10	0.678**
* مستوى الدلالة (0.05). ** مستوى الدلالة (0.01).			

يتضح من الجدول أعلاه أن العبارات دالة إحصائيا عند المستوى (0,05) وعند المستوى (0.01)، مما يدل على ارتباطها القوي بالبعد الأول "قراءة الاستماع"، وقيم معاملات الارتباط جاءت محصورة بين (0.500 و0.810)، وبذلك تعتبر عبارات البعد الأول صادقة لما وضعت لقياسه.

- **معاملات ارتباط عبارات البعد الثاني والدرجة الكلية للبعد:**

لحساب صدق الاتساق الداخلي، قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين عبارات البعد الثاني "القراءة الصامتة" والدرجة الكلية للبعد، والجدول الآتي يوضح ذلك

جدول رقم(19): معاملات الارتباط بين عبارات البعد الثاني "القراءة الصامتة" والدرجة الكلية للبعد

القراءة الصامتة			
العبارات	معامل بيرسون	العبارات	معامل بيرسون
ع11	0.873**	ع15	0.631**
ع12	0.774**	ع16	0.856**
ع13	0.610**	ع17	0.741**
ع14	0.581*	ع18	0.708**
** مستوى الدلالة (0.01).			

يتضح من الجدول السابق أن العبارة 14 دالة إحصائيا عند المستوى (0,05)، وكل العبارات الأخرى دالة عند المستوى (0.01)، مما يدل على الارتباط القوي لجميع العبارات بالبعد الثاني "القراءة الصامتة"، وقيم معاملات الارتباط جاءت محصورة بين (0.581 و0.873)، وبذلك تعتبر عبارات البعد الثاني صادقة لما وضعت لقياسه.

- **معاملات ارتباط عبارات البعد الثالث والدرجة الكلية للبعد:**

لحساب صدق الاتساق الداخلي، قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين عبارات البعد الثالث "القراءة الجهرية" والدرجة الكلية للبعد، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم(20): معاملات الارتباط بين عبارات البعد الثالث "القراءة الجهرية" والدرجة الكلية للبعد

القراءة الجهرية			
العبارات	معامل بيرسون	العبارات	معامل بيرسون
ع19	0.663**	ع24	0.826**
ع20	0.763**	ع25	0.851**
ع21	0.836**	ع26	0.833**
ع22	0.864**	ع27	0.877**
ع23	0.599**	ع28	0.867**
** مستوى الدلالة (0.01).			

يتضح من الجدول أعلاه أن جميع العبارات دالة إحصائيا عند المستوى (0,01)، مما يدل على ارتباطها القوي بالبعد الثالث "القراءة الجهرية"، وقيم معاملات الارتباط جاءت محصورة بين (0.599 و0.877)، وبذلك تعتبر عبارات البعد الثالث صادقة لما وضعت لقياسه.

- **معاملات ارتباط أبعاد مهارة تدريس القراءة والدرجة الكلية للمهارة:**

لحساب صدق الاتساق الداخلي، قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين أبعاد "مهارة تدريس القراءة" ودرجتها الكلية، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم(21): معاملات الارتباط بين أبعاد مهارة تدريس القراءة ودرجتها الكلية

مهارة تدريس القراءة	
البعد	معامل بيرسون
قراءة الاستماع	0.843**
القراءة الصامتة	0.856**
القراءة الجهرية	0.829**
** مستوى الدلالة (0.01).	

يتضح من الجدول أعلاه أن ارتباط أبعاد مهارة تدريس القراءة بالدرجة الكلية للمهارة دال إحصائيا عند المستوى(0.01)، والقيم تتراوح ما بين(0.829 و0.856)، وهي جيدة تؤكد أن مهارة تدريس القراءة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

2. الصدق التمييزي لعبارات بطاقة الملاحظة "مهارة تدريس القراءة":

لحساب الصدق التمييزي لعبارات بطاقة الملاحظة "مهارة تدريس القراءة" نتبع الخطوات التالية:

- ترتيب الأفراد ترتيبا تنازليا حسب درجاتهم الكلية على الاستمارة.
- تقسيم عينة التقنين وهي العينة الكلية إلى ثلاث مجموعات بنسبة 27% حيث تم اختيار نسبة كيلي وهي 27% .

- المقارنة الطرفية وهي المقارنة بين المجموعة ذات الدرجات المرتفعة والمجموعة ذات الدرجات المتدنية باستعمال اختبار(ت) لدلالة فروق المتوسطات لعينتين مستقلتين متساويتي العدد.(جاد الله، 2009، ص254).

والجدول الآتي يوضح النتائج المتحصل عليها.

جدول رقم(22): الصدق التمييزي لعبارات بطاقة "مهارة تدريس القراءة"

رقم العبارة	قيمة ت	رقم العبارة	قيمة ت	رقم العبارة	قيمة ت
ع 1	3.873**	ع 11	5.000**	ع 21	3.162**
ع 2	2.739*	ع 12	2.301*	ع 22	2.739*
ع 3	2.828*	ع 13	3.162**	ع 23	2.301*
ع 4	2.712*	ع 14	2.712*	ع 24	5.000**
ع 5	2.828*	ع 15	5.000**	ع 25	3.162**
ع 6	5.000**	ع 16	3.873**	ع 26	3.873**
ع 7	2.828*	ع 17	2.828*	ع 27	5.000**
ع 8	3.162**	ع 18	3.162**	ع 28	3.162**
ع 9	2.828*	ع 19	2.301*	/	/
ع 10	3.162**	ع 20	3.873**	/	/

** مستوى الدلالة (0.01).
* مستوى الدلالة (0.05).

يلاحظ من الجدول أن هناك من القيم دالة إحصائيا عند المستوى (0.05) وقيم ت أخرى دالة إحصائيا عند المستوى(0.01) لصالح المجموعة ذات الدرجات العليا، ما يعني أن جميع عبارات بطاقة الملاحظة مميزة، وعليه فإن البطاقة صادقة لأن عباراتها صادقة.

ثبات بطاقة الملاحظة (مهارتي تدريس القراءة وتدريس الكتابة ومهارة طرح السؤال):

قام الباحث للتأكد من ثبات نظام بطاقة الملاحظة بحساب نسبة الاتفاق والاختلاف بين الملاحظين، وقد أُستخدم في ذلك معادلة كوبر(Cooper).

1. معادلة كوبر(Cooper): تستخدم لحساب نسبة الاتفاق بين الملاحظين حيث تدل نسبة الاتفاق على مدى ثبات نظام الملاحظة فإذا كانت نسبة الاتفاق أقل من (70%) فهذا يُعبر عن انخفاض ثبات النظام، وإذا كانت نسبة الاتفاق (85%) فأكثر فهذا يدل على ارتفاع نسبة الاتفاق وثبات النظام، كما في المعادلة الآتية:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}} \times 100 \quad \text{(حسين، 2013، ص400)}$$

وقد قام الباحث وملاحظ آخر وهو مختص في مجال تدريس الأطفال المعاقين بصريا ذو خبرة بملاحظة معلم الأطفال المعاقين بصريا في أدائه أثناء تدريس القراءة وتدريس الكتابة وعند طرح السؤال، كما تحددت في بطاقة الملاحظة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم(23): ثبات بطاقة الملاحظة عبر الاتفاق والاختلاف

المهارات	الأبعاد	عدد العبارات	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	معامل الثبات
مهارة تدريس القراءة	قراءة الاستماع	10	16	02	0.89
	القراءة الصامتة	08	17	01	0.94
	القراءة الجهرية	10	15	03	0.83
متوسط (مج)	/	/	16	02	0.89
مهارة تدريس الكتابة	البعد اللمسي	10	15	03	0.83
	البعد السمعي	08	17	01	0.94
متوسط (مج)	/	/	16	2	0.89
مهارة طرح السؤال	طرح السؤال	12	15	03	0.83
المجموع	/	/	15	03	0.83

يتضح من الجدول أعلاه أن نسبة الاتفاق لكل من مهارة تدريس القراءة ومهارة تدريس الكتابة جاءت (0.89)، ومهارة طرح السؤال(0.83)، وعليه يعتبر ثبات بطاقة الملاحظة عال جدا.

قام أيضا الباحث بقياس ثبات بطاقة الملاحظة مهارة تدريس القراءة عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية:

ثبات بطاقة الملاحظة "مهارة تدريس القراءة":

1. ثبات البطاقة بطريقة ألفا كرونباخ:

تم الحصول على قيمة معامل ألفا كرونباخ المبينة في الجدول أدناه:

جدول رقم(24): قيمة معامل ألفا كرونباخ لبطاقة "مهارة تدريس القراءة

عدد العبارات	ألفا كرونباخ
28	0.934

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل ألفا كرونباخ هي(0.934)، وهي قيمة جيدة تدل على أن بطاقة "مهارة تدريس القراءة" تتمتع بدرجة عالية جدا من الثبات.

2. الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

تم تقسيم البطاقة إلى جزأين متساويين، حيث يضم الجزء الأول العبارات الفردية والجزء الثاني العبارات الزوجية، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات الجزأين، ثم صحح معامل الثبات بمعادلة جيتمان (Guttman)، والتي لا تشترط تساوي الثبات والتباين بين النصفين، والجدول الآتي يوضح النتائج المتحصل عليها:

الجدول رقم(25): قيمة معامل الثبات بالتجزئة النصفية "مهارة تدريس القراءة"

العبارات	الثبات	التباين	معامل الارتباط قبل التعديل	معامل الثبات المعدل (جيتمان)
الجزء 1 (14 عبارة)	0.892	19,320	0.884	0.933
الجزء 2 (14عبارة)	0.856	14,261		

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات المعدل بواسطة معامل جيتمان (Guttman) جاءت قيمته (α = 0.933) وهو مؤشر دال على أن بطاقة الملاحظة تتسم بثبات عال.

صدق بطاقة الملاحظة (مهارة تدريس الكتابة):

1. صدق الاتساق الداخلي:

جرى التحقق من صدق بطاقة الملاحظة عن طريق الاتساق الداخلي بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات بطاقة الملاحظة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وبين درجة كل بعد من أبعاد بطاقة الملاحظة والدرجة الكلية للبطاقة.

- **معاملات ارتباط عبارات البعد الأول والدرجة الكلية للبعد:**

لحساب صدق الاتساق الداخلي، قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين عبارات البعد الأول "الجانب اللمسي" والدرجة الكلية للبعد، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم(26): معاملات الارتباط بين عبارات البعد الأول "الجانب اللمسي" والدرجة الكلية للبعد

الجانب اللمسي			
العبارات	معامل بيرسون	العبارات	معامل بيرسون
ع29	0.911**	ع34	0.716**
ع30	0.786**	ع35	0.840**
ع31	0.762**	ع36	0.820**
ع32	0.677**	ع37	0.757**
ع33	0.723**	ع38	0.649**
** مستوى الدلالة (0.01).			

يتضح من الجدول السابق أن كل العبارات دالة عند المستوى (0.01)، مما يدل على الارتباط القوي لهذه العبارات بالبعد الأول "الجانب اللمسي"، وقيم معاملات الارتباط جاءت محصورة بين (0.649 و0.911)، وبذلك تعتبر عبارات البعد الأول صادقة لما وضعت لقياسه.

- **معاملات ارتباط عبارات البعد الثاني والدرجة الكلية للبعد:**

لحساب صدق الاتساق الداخلي، قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين عبارات البعد الثاني "الجانب السمعي" والدرجة الكلية للبعد، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم(27): معاملات الارتباط بين عبارات البعد الثاني "الجانب السمعي" والدرجة الكلية للبعد

الجانب السمعي			
العبارات	معامل بيرسون	العبارات	معامل بيرسون
ع39	0.666**	ع43	0.737**
ع40	0.642**	ع44	0.743**
ع41	0.809**	ع45	0.791**
ع42	0.872**	ع46	0.683**
** مستوى الدلالة (0.01).			

يتضح من الجدول أعلاه أن كل العبارات دالة عند المستوى (0.01)، مما يدل على الارتباط القوي لهذه العبارات بالبعد الثاني "الجانب السمعي"، وقيم معاملات الارتباط جاءت محصورة بين (0.642 و0.872)، وبذلك تعتبر عبارات البعد الثاني صادقة لما وضعت لقياسه.

- **معاملات ارتباط أبعاد مهارة تدريس الكتابة والدرجة الكلية للمهارة:**

لحساب صدق الاتساق الداخلي للأبعاد، قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين أبعاد "مهارة تدريس الكتابة" ودرجتها الكلية، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم(28): معاملات الارتباط بين أبعاد مهارة تدريس الكتابة ودرجتها الكلية

مهارة تدريس الكتابة	
البعد	معامل بيرسون
الجانب اللمسي	0.957**
الجانب السمعي	0.888**
** مستوى الدلالة (0.01).	

يتضح من الجدول أعلاه أن ارتباط أبعاد مهارة تدريس الكتابة بالدرجة الكلية للمهارة دال إحصائيا عند المستوى(0.01)، والقيم تتراوح ما بين(0.888 و 0.957)، وهي جيدة تؤكد أن مهارة تدريس الكتابة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

2. الصدق التمييزي لبطاقة الملاحظة (مهارة تدريس الكتابة):

ولحساب الصدق التمييزي لعبارات بطاقة "مهارة تدريس الكتابة" نتبع نفس الخطوات المشار إليها سابقا في حساب الصدق التمييزي لعبارات بطاقة "مهارة تدريس القراءة".

والجدول الآتي يوضح النتائج المتحصل عليها.

جدول رقم(29): الصدق التمييزي لعبارات بطاقة "مهارة تدريس الكتابة"

رقم العبارة	قيمة ت	رقم العبارة	قيمة ت	رقم العبارة	قيمة ت
ع 29	2.739*	ع 35	3.162**	ع 41	3.162**
ع 30	5.000**	ع 36	2.828*	ع 42	2.860*
ع 31	3.162**	ع 37	3.873**	ع 43	3.873**
ع 32	3.873**	ع 38	2.236*	ع 44	3.162**
ع 33	2.301*	ع 39	3.162**	ع 45	2.860*
ع 34	2.828*	ع 40	5.000**	ع 46	2.828*
** مستوى الدلالة (0.01). * مستوى الدلالة (0.05).					

يلاحظ من الجدول السابق أن هناك من القيم ت دالة إحصائيا عند المستوى (0.05) وقيم ت أخرى دالة إحصائيا عند المستوى (0.01) لصالح المجموعة ذات الدرجات العليا، ما يعني أن جميع عبارات بطاقة الملاحظة مميزة، وعليه فإن البطاقة صادقة لأن عباراتها صادقة.

ثبات بطاقة الملاحظة (مهارة تدريس الكتابة):

قام الباحث بقياس ثبات بطاقة الملاحظة مهارة تدريس الكتابة عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية:

1. ثبات البطاقة بطريقة ألفا كرونباخ:

تم الحصول على قيمة معامل ألفا كرونباخ المبينة في الجدول أدناه:

جدول رقم(30): قيمة معامل ألفا كرونباخ لبطاقة "مهارة تدريس الكتابة"

عدد العبارات	ألفا كرونباخ
18	0.943

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل ألفا كرونباخ هي(0.943)، وهي قيمة جيدة تدل على أن بطاقة "مهارة تدريس الكتابة" تتمتع بدرجة عالية جدا من الثبات.

2. الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

تم تقسيم البطاقة إلى جزأين متساويين، حيث يضم الجزء الأول العبارات الفردية والجزء الثاني العبارات الزوجية، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات الجزأين، ثم صحح معامل الثبات بمعادلة جيتمان (Guttman)، والتي لا تشترط تساوي الثبات والتباين بين النصفين، والجدول الآتي يوضح النتائج المتحصل عليها:

الجدول رقم(31): قيمة معامل الثبات بالتجزئة النصفية "مهارة تدريس الكتابة"

العبارات	الثبات	التباين	معامل الارتباط قبل التعديل	معامل الثبات المعدل (Guttman)
الجزء 1 (9 عبارات)	0.901	8.683	0.938	0.968
الجزء 2 (9عبارات)	0.870	8.735		

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات المعدل بواسطة معامل جيتمان (Guttman) جاءت قيمته (α = 0.968) وهو مؤشر دال على أن بطاقة الملاحظة تتسم بثبات عال جدا.

صدق بطاقة الملاحظة (مهارة طرح السؤال):

1. صدق الاتساق الداخلي:

جرى التحقق من صدق بطاقة الملاحظة عن طريق الاتساق الداخلي بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات بطاقة الملاحظة والدرجة الكلية للبطاقة.

- **معاملات ارتباط عبارات "مهارة طرح السؤال" بالدرجة الكلية للمهارة:**

لحساب صدق الاتساق الداخلي، قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين عبارات "مهارة طرح السؤال" بالدرجة الكلية للمهارة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم(32): معاملات الارتباط بين عبارات "مهارة طرح السؤال" والدرجة الكلية للمهارة

مهارة طرح السؤال			
العبارات	معامل بيرسون	العبارات	معامل بيرسون
ع47	0.860**	ع53	0.859**
ع48	0.931**	ع54	0.663**
ع49	0.699**	ع55	0.931**
ع50	0.779**	ع56	0.746**
ع51	0.730**	ع57	0.626**
ع52	0.589*	ع58	0.597**
** مستوى الدلالة (0.01).			

يتضح من الجدول السابق أن العبارة 52 دالة إحصائيا عند المستوى (0,05)، وكل العبارات الأخرى دالة عند المستوى (0.01)، مما يدل على أن الارتباط قوي لجميع العبارات بالدرجة الكلية للمهارة، وقيم معاملات الارتباط جاءت محصورة بين (0.589 و 0.931)، وبذلك تعتبر عبارات "مهارة طرح السؤال" صادقة لما وضعت لقياسه.

2. الصدق التمييزي لعبارات بطاقة الملاحظة (مهارة طرح السؤال):

لحساب الصدق التمييزي لعبارات بطاقة "مهارة طرح السؤال" نتبع نفس الخطوات المشار إليها سابقا في حساب الصدق التمييزي والجدول الآتي يوضح النتائج المتحصل عليها.

جدول رقم(33): الصدق التمييزي لعبارات بطاقة "مهارة طرح السؤال"

رقم العبارة	قيمة ت	رقم العبارة	قيمة ت	رقم العبارة	قيمة ت
ع 47	2.860*	ع 51	3.873**	ع 55	2.739*
ع 48	2.828*	ع 52	5.000**	ع 56	3.162**
ع 49	3.162**	ع 53	3.162**	ع 57	2.712*
ع 50	2.739*	ع 54	3.873**	ع 58	5.000**
** مستوى الدلالة (0.01). * مستوى الدلالة (0.05).					

يلاحظ من الجدول السابق أن بعض القيم ت دالة إحصائيا عند المستوى (0.05) وقيم ت أخرى دالة عند المستوى (0.01) لصالح المجموعة ذات الدرجات العليا، ما يعني أن جميع عبارات بطاقة الملاحظة مميزة، وعليه فإن عبارات البطاقة (مهارة طرح السؤال) صادقة.

ثبات بطاقة الملاحظة (مهارة طرح السؤال):

قام الباحث بقياس ثبات بطاقة الملاحظة مهارة طرح السؤال عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية:

1. ثبات البطاقة بطريقة ألفا كرونباخ:

تم الحصول على قيمة معامل ألفا كرونباخ المبينة في الجدول أدناه:

جدول رقم(34): قيمة معامل ألفا كرونباخ لبطاقة "مهارة طرح السؤال"

عدد العبارات	ألفا كرونباخ
12	0.928

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل ألفا كرونباخ هي(0.928)، وهي قيمة جيدة تدل على أن بطاقة "مهارة طرح السؤال" تتمتع بدرجة عالية جدا من الثبات.

2. الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

تم تقسيم البطاقة إلى جزأين متساويين، حيث يضم الجزء الأول العبارات الفردية والجزء الثاني العبارات الزوجية، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات الجزأين، ثم صحح معامل الثبات بمعادلة جيتمان (Guttman)، والتي لا تشترط تساوي الثبات والتباين بين النصفين، والجدول الآتي يوضح النتائج المتحصل عليها:

الجدول رقم(35): قيمة معامل الثبات بالتجزئة النصفية "مهارة طرح السؤال"

العبارات	الثبات	التباين	معامل الارتباط قبل التعديل	معامل الثبات المعدل (Guttman)
الجزء 1 (6 عبارات)	0.879	3.399	0.934	0.966
الجزء 2 (6عبارات)	0.828	3.673		

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات المعدل بواسطة معامل جيتمان (Guttman) جاءت قيمته (α = 0.966) وهو مؤشر دال على أن بطاقة الملاحظة (مهارة طرح السؤال) تتسم بثبات عال جدا.

4. 3. البرنامج التدريبي:

1. تعريف البرنامج:

يعتمد تعريف البرامج حسب نوعها إلى البرامج المستخدمة في التعليم الفردي الذاتي أو المبرمج، والبرامج المصممة لتعليم أو تدريب الجماعة.

والذي يهمنا في هذه الدراسة هو النوع الثاني من البرامج، والتي يعرفها حمدان(1991)، بأنها: "وثائق مكتوبة تضم في ثناياها الأهداف والمعارف والأنشطة والنتائج الخاصة بمهارات أو سلوكيات وظيفية سيعمل التدريب على تحقيقها لدى المتدربين".(حمدان، 1991، ص20)

بينما يعرف هاشم(1992) البرنامج بأنه: " تنظيم منطقي لمجموعة من المعارف والمهارات والمهام، التي تشكل في مجموعها الكفايات التعليمية اللازمة للمعلم المتدرب للقيام بأدواره التعليمية.(هاشم، 1992، ص11)

2. برامج التدريب القائمة على مهارات التدريس:

هناك أنماط لتصميمات البرامج التعليمية التدريبية، بنى عليها التربويون برامج تعليمهم وتدريبهم، منها البرامج القائمة على تنمية الكفايات، ومنها البرامج المصممة بناء على تحديد حاجات المقصودين بالتعليم والتدريب، كما صُممت برامج تدريبية أخرى بناء على تحليل الوظيفة أو المهمة. (بوقس، 2002، ص85)

وقد ذكر حمدان(1991) الخطوات العامة للبرنامج التدريبي القائم على تحديد الحاجات وهي كالتالي:

أ. مرحلة تقدير الحاجات التدريبية:

يتم فيها جمع البيانات الخاصة بالمقصودين بالتدريب، ثم تحليلها، وتحديد احتياجاتها.

ب. مرحلة تخطيط البرنامج.

يتم فيها اختيار وتحديد العناصر والإجراءات المكونة لمنهج التدريب كما يتم اشتقاق الأهداف المطلوبة، وتحديد الوسائل المناسبة لتنفيذ البرنامج.

ج. مرحلة تطوير البرنامج والمواد التدريبية:

يتم فيها اختيار وتنظيم محتوى برنامج التدريب، وتوصيف أنشطته التعليمية والتعلمية، وتحديد المواد والوسائل المستخدمة في تنفيذه، كما يحدد أسلوب وأداة التقييم القبلي لتحديد مستوى المتدربين قبل استخدام البرنامج.

د. مرحلة تنفيذ البرنامج بالطرق والمواد المتوفرة:

يتم فيها تحديد مكان وزمان تنفيذ البرنامج، وتحديد أدوار الأشخاص المشتركين في عملية تنفيذ التدريب، وتوصيف الطرق المتبعة في تنفيذ البرنامج، وتحديد المواد المستخدمة لتحقيق هذا التنفيذ.

هـ. مرحلة تقييم نتائج التدريب: يتم فيها تقييم النتائج بناء على الأهداف الموضوعة وذلك باستخدام أساليب وأدوات متنوعة للتقييم.

يمكن للباحث أن يستخلص تعريف للبرنامج التدريبي الحالي، بأنه عبارة عن تصميم مخطط يحتوي على مجموعة مترابطة من الأنشطة والمعارف والمهارات يتم تنفيذها خلال دورة تدريبية، بهدف تطوير وتحسين أداء معلمي الأطفال المعاقين بصريا عينة الدراسة.

3. أسس بناء البرنامج:

في ضوء حاجات معلمي الأطفال المعاقين بصريا إلى المهارات التدريسية، قام الباحث ببناء وصياغة البرنامج التدريبي، الذي تعكس أهميته كاتجاه في تكوين وتدريب عينة الدراسة على المهارات التدريسية، وذلك من خلال تنمية مهارتي تدريس القراءة والكتابة ومهارة طرح السؤال. أيضا الحاجة المستمرة للتدريب أثناء الخدمة مع عدم وجود برامج للتدريب، والمهارات التدريسية الواجب توفرها لدى معلمي الأطفال المعاقين بصريا، وعدم الإعداد المناسب للتعامل مع هذه الفئة من ذوي الإعاقة، كلّها أسس تم الاستناد عليها في بناء البرنامج.

4. أهداف البرنامج:

أ. الأهداف العامة:

– يسعى هذا البرنامج لتنمية بعض المهارات التدريسية لمعلمي الأطفال المعاقين بصريا وذلك بتدريبهم على هذه المهارات، والتي من شأنها أن تساعدهم في تطوير فاعلية الأداء التدريسي لديهم.

– أن يستثير دافعية معلم الأطفال المعاقين بصريا لتحقيق التنمية المهنية.

– أن يساعد في تطوير تعلم جميع التلاميذ المعاقين بصريا المتمدرسين في مدرسة الأطفال المعاقين بصريا بمدينة الأغواط.

ب. الأهداف الخاصة:

– التعريف النظري بمفهوم المهارات التدريسية، أنواعها، أهميتها، أهدافها...

– التعريف النظري بمفهوم مهارة تدريس القراءة والكتابة ومهارة طرح السؤال...

– تدريب معلمي التلاميذ المعاقين بصريا على مهارتي تدريس القراءة والكتابة واستخدامها في تدريس هذه الفئة.

– تدريب معلمي التلاميذ المعاقين بصريا على مهارة طرح السؤال واستخدامها أثناء تدريس هذه الفئة.

5. محتوى البرنامج التدريبي:

تضمَّن البرنامج التدريبي جميع الأنشطة التعليمية والمعارف والخبرات المتعلقة بمهارتي القراءة والكتابة ومهارة طرح السؤال، والمتوقع من مجموعة البحث اكتسابها بعد التدريب عليها(ينبغي ملاءمة محتوى البرنامج للأهداف الموضوعة والقدرة على تحقيقها)، ويضم البرنامج عشر جلسات، يتم تطبيقه بمعدل جلستين كل أسبوع، أي خمس أسابيع، مدة الجلسة(45 دقيقة). حيث تضمنت هذه الجلسات ما يلي:

الجلسة الأولى:

- يتم شرح البرنامج التدريبي وأهدافه، وخطوات تنفيذه.
- التطرق لأهمية هذا البرنامج القائم على مهارتي تدريس القراءة والكتابة ومهارة طرح السؤال في تنمية وتحسين أداء المعلم داخل القسم وفي نجاح العملية التعليمية الخاصة، وما يمكن أن يحققه من فائدة تمتد إلى التلاميذ المعاقين بصريا وتحصيلهم الدراسي.
- شرح معنى المهارة ومفهوم المهارات التدريسية وذكر مكوناتها.
- ذكر أنواع المهارات التدريسية وخصائصها، مع تقديم شرح لذلك.
- التأكيد على أهمية أداء الواجبات المنزلية والانضباط في الحضور لمواعيد الجلسات.

الجلسة الثانية:

- طرح بعض الأسئلة حول الواجب المنزلي وذلك لمعرفة مدى فهم واستيعاب مجموعة البحث لمفهوم المهارات التدريسية ومكوناتها وأنواعها وخصائصها التي قُدمت في الجلسة الأولى.
- شرح مهارة تدريس القراءة بالتطرق لمفهوم القراءة وأهميتها وأهدافها.
- ذكر أنواع القراءة (قراءة الاستماع، القراءة الصامتة، القراءة الجهرية)، وشرح كل نوع وهدفه.

الجلسة الثالثة:

- طرح بعض الأسئلة بخصوص الواجب المنزلي وذلك لمعرفة مدى استيعاب عينة الدراسة لمفهوم القراءة وأهميتها وأهداف تدريسها، وأنواعها(قراءة الاستماع، القراءة الصامتة، القراءة الجهرية).
- تدريب مجموعة البحث على كيفية تعليم القراءة بطريقة "برايل" للتلاميذ المكفوفين.
- تقديم مثال تطبيقي لتعليم القراءة بطريقة "برايل".
- تدريب عينة الدراسة على تعليم القراءة للتلاميذ ضعاف البصر.

الجلسة الرابعة:

- طرح أسئلة متعلقة بالجلسة السابقة، حيث يُطلب من بعض المتدربين استظهار مجموعة من الحروف الهجائية بـ "البرايل"، ثم يراجع مع كل المجموعة بصورة مختصرة مراحل تعليم القراءة للتلاميذ المكفوفين، والمثال التطبيقي الذي قُدم في هذا الشأن، ومراحل تعليم القراءة لضعاف البصر.
- يقوم الباحث بتقديم درس نموذجي أمام المتدربين لموضوع قراءة موجه لمستوى سنة خامسة ابتدائي محدد ضمن منهاج التربية الوطنية للسنة الدراسية 2020/2019.

الجلسة الخامسة:

- طرح بعض الأسئلة حول الدرس النموذجي السابق.
- تقديم شرح حول مفهوم الكتابة وأهدافها وأركانها الأساسية.
- التطرق إلى مهارات الكتابة ثم الهجاء وأهميته، والمبادئ الأساسية لتعليم الكتابة.

الجلسة السادسة:

- طرح بعض الأسئلة حول المفاهيم التي تم التطرق إليها في الجلسة السابقة: مفهوم الكتابة، أركانها الأساسية، مهاراتها، الهجاء، المبادئ الأساسية لتعليم الكتابة.
- تدريب مجموعة البحث على تعليم الكتابة لتلاميذ مرحلة الطور الأول من التعليم الابتدائي ذوي الإعاقة البصرية.

الجلسة السابعة:

- مراجعة مراحل تعليم الكتابة للتلاميذ ذوي الإعاقة البصرية (مرحلة الطور الأول من التعليم الابتدائي)، وتوضيح إن كان هناك لُبس.
- التطرق مع مجموعة البحث إلى تعليم الكتابة للتلاميذ ذوي الإعاقة البصرية (مرحلة الطور الثاني والثالث من التعليم الابتدائي) من خلال:
- التعرف على أجزاء الآلة الكاتبة "برايل" وكيفية استخدامها.
- التطرق لمثال تطبيقي يُظهر فيه الباحث الاعتبارات الواجب مراعاتها عند الكتابة الصحيحة بالآلة الكاتبة "برايل".
- اكتساب مهارة الكتابة الصحيحة بالتدريب على قواعد الإملاء وعلامات الوقف.

الجلسة الثامنة:

- تصحيح العبارات التي طُلب من مجموعة البحث إنجازها، والتذكير بأجزاء الآلة الكاتبة "برايل" والاستخدام الصحيح والكتابة عليها.
- تقديم درس نموذجي أمام مجموعة البحث لموضوع كتابة (همزة القطع) موجه لمستوى سنة خامسة ابتدائي محدد ضمن منهاج التربية الوطنية للسنة الدراسية 2020/2019.

الجلسة التاسعة:

ينتقل الباحث في هذه الجلسة إلى مهارة طرح السؤال، فيوضح لمجموعة البحث بعض المصطلحات بتعريف المفاهيم المتعلقة بهذه المهارة، حيث يتناول ما يلي:

- معنى مصطلح السؤال.
- مهارة طرح السؤال.
- أهمية وأهداف الأسئلة الصفية.
- خصائص الصياغة الجيدة للأسئلة الصفية.
- تصنيف الأسئلة حسب نوع الإجابة.
- توجيه الأسئلة وتحسين إجابات التلاميذ.
- زمن الانتظار وأهميته.

الجلسة العاشرة:

- مراجعة لأهم المفاهيم المتعلقة بمهارة طرح السؤال، والتي تم تناولها في الجلسة السابقة، وتوضيح أي غموض لدى مجموعة البحث.
- تقديم نفس الدرس النموذجي (درس القراءة) الذي تم تقديمه في الجلسة الرابعة، مع التركيز في هذه الجلسة على مهارة طرح السؤال.

6. مدة تطبيق البرنامج:

تم تطبيق البرنامج التدريبي في فترة الفصل الثاني من السنة الدراسية 2020/2019 ابتداءا من 2020/01/12 إلى غاية 2020/02/13، واستغرق خمسة أسابيع.

7. صلاحية البرنامج التدريبي:

بعد تصميم البرنامج التدريبي وضبطه تم عرضه مرفقا باستمارة تحكيم على مجموعة من الأساتذة المختصين في مجال التربية وطرق التدريس(الملحق رقم 5) لإبداء رأيهم بشأن أهدافه وتنظيمه، وما إذا

كان محتواه من أنشطة ومعارف وخبرات قابلة للتطبيق والتدريب، وقد أشار المحكمون إلى أن البرنامج التدريبي مناسب لتدريب معلمي الأطفال المعاقين بصريا، إلاَّ أنهم وجهوا بعض الملاحظات والمقترحات، وعلى ضوء ذلك قام الباحث بتعديل البرنامج قبل تنفيذه على مجموعة البحث، والملحقان(3، 4) يوضحان استمارة تحكيم البرنامج ومقتطفات منه.

8. تقويم البرنامج التدريبي:

يُعد التقويم ركنا أساسيا في إعداد وتنفيذ البرنامج التدريبي، وقد اعتمد الباحث في ذلك على:

1. التقويم القبلي: وهنا يقوم الباحث بقياس مستوى المهارات التدريسية المحددة في بطاقة الملاحظة (مهارتي تدريس القراءة وتدريس الكتابة ومهارة طرح السؤال) لمعلمي الأطفال المعاقين بصريا قبل تطبيق البرنامج التدريبي.

2. التقويم البعدي: بعد تطبيق البرنامج يتم قياس مستوى المهارات التدريسية المحددة في بطاقة الملاحظة (مهارتي تدريس القراءة وتدريس الكتابة ومهارة طرح السؤال) لمعلمي الأطفال المعاقين بصريا، وذلك لمعرفة مدى فعالية وتأثير البرنامج على مجموعة الباحث.

5. إجراءات التطبيق:

اتبع الباحث الخطوات والإجراءات التطبيقية التالية:

- ✓ إجراء دراسة استطلاعية على عينة قوامها(102) معلما للأطفال المعاقين بصريا لـ(07) ولايات عبر التراب الوطني، حيث وُزعت عليهم استمارة حاجات تمحورت حول المهارات التدريسية، وقد أجريت الدراسة الاستطلاعية في فترة العام الدراسي 2018/2017.
- ✓ تحديد أهم المهارات التدريسية التي تصدرت قائمة المهارات وجاء الاحتياج إليها بشكل كبير، وهي ثلاثة مهارات(مهارة تدريس القراءة ومهارة تدريس الكتابة ومهارة طرح السؤال).
- ✓ بناء بطاقة ملاحظة قائمة على مهارة تدريس القراءة ومهارة تدريس الكتابة ومهارة طرح السؤال بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والتراث التربوي في هذا المجال، وكذلك اتباع الخطوات المنهجية والعلمية في بناء بطاقات وشبكات الملاحظة، حيث تم تصميم بطاقة ملاحظة مكيفة خاصة بمهارة معلم الأطفال المعاقين بصريا خلال تدريس القراءة والكتابة للتلاميذ وأثناء طرحه للسؤال.

استخدام بطاقة الملاحظة المصممة كأداة للقياس القبلي والبعدي، بعد تحكيمها وقياس الخصائص السيكومترية على عينة تكونت من(18) معلما للأطفال المعاقين بصريا لمعرفة صدقها وثباتها، ومدى صلاحيتها للتطبيق.

- ✓ تصميم برنامج تدريبي قائم على مهارة تدريس القراءة وتدريس الكتابة ومهارة طرح السؤال، بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والتراث الأدبي في مجال المهارات التدريسية العامة، وتكوين وتدريب المعلمين، كذلك الاطلاع على كل ما هو خاص بتدريس ذوي الإعاقة البصرية تحديدا تدريس القراءة والكتابة، وقد تم تطبيق البرنامج التدريبي بعد تحكيمه من طرف أساتذة مختصين على عينة تجريبية تكونت من(12) معلما بمدرسة الأطفال المعاقين بصريا بمدينة الأغواط في الفصل الثاني للعام الدراسي 2020/2019.
- ✓ تطبيق القياس البعدي عن طريق رصد الملاحظات وتسجيل الدرجات وفقا للأوزان المحددة.

لكي تتسم الملاحظة بجانب من الموضوعية تم رصد سلوك وملاحظة أداء معلم الأطفال المعاقين بصريا داخل القسم أثناء تدريس القراءة وتدريس الكتابة وأثناء توجيه السؤال للتلاميذ من طرف ملاحظين اثنين، الباحث وملاحظ آخر، ويقوم كل ملاحظ بتسجيل الدرجة التي يراها مناسبة لكل سلوك على بطاقة الملاحظة، ويتم الاعتماد في النهاية على الدرجة المشتركة بجمع الدرجتين وقسمتهما على اثنين، مثال على ذلك: إذا وُجدت في البطاقة الأولى درجة 2 والبطاقة الثانية درجة 2 فالدرجة النهائية تكون(2+ 2/ 2 =2)، فالدرجة النهائية هي: 2، وفي حال كانت النتيجة بالفاصلة، مثلا: (2+ 1/ 2 =3/ 2 =1.5)، فالدرجة المشتركة هي: (1.5)، هنا نقرب إلى الدرجة الأعلى وفي الفاصلة الموالية نقربها إلى الدرجة الأدنى، وهكذا مرة بمرة.

- ✓ تفريغ البيانات وتطبيق الأساليب الإحصائية.
- ✓ تحليل النتائج وتفسيرها.
- ✓ كتابة تقرير البحث.
- ✓ وضع اقتراحات في ضوء نتائج الدراسة التي تم استخلاصها.

6. الأساليب الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على التساؤلات والتحقق من الفرضيات، قام الباحث باستخدام العديد من الأساليب الإحصائية بواسطة الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(Spss. V21)، وهي كالآتي:

1. الأساليب الإحصائية الوصفية:

التكرارات والنسب المئوية: لتحديد تكرار والنسبة المئوية لكل إجابة من إجابات أفراد العينة الاستطلاعية على كل فقرة من فقرات استمارة الحاجات.

2. الأساليب الإحصائية الاستدلالية:

- ✓ معامل الارتباط بيرسون(Pearson Correlation): لمعرفة ما إذا كان هناك علاقات بين المتغيرات.
- ✓ معادلة كوبر (Cooper): لقياس الثبات بحساب نسبة الاتفاق بين الملاحظين.
- ✓ معامل الثبات ألفا كرونباخ(Cronbach's Alpha Reliability)، ومعامل التجزئة النصفية(Split-Half Coefficient): لقياس ثبات أدوات الدراسة.
- ✓ اختبار كُلموغروف– سمرنوف(Kolmogorov-Smirnov Test): لقياس والتأكد من الاعتدالية أي التوزيع الطبيعي للبيانات.
- ✓ اختبار (ت) لعينتين مترابطتين(Paired Samples Statistics): لقياس الفروق بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي.
- ✓ معادلة إيتا مربع (Eta Squared): لحساب حجم الأثر.

خلاصة الفصل:

في هذا الفصل تم التعرض إلى الإجراءات المنهجية والميدانية للدراسة، انطلاقا من المنهج التجريبي المستخدم بتصميم المجموعة الواحدة، إلى عينة الدراسة الاستطلاعية وعينة الدراسة الأساسية، ثم أدوات الدراسة حيث تم بناء استمارة الحاجات وبطاقة الملاحظة والبرنامج التدريبي القائم على تنمية مهارتي تدريس القراءة وتدريس الكتابة ومهارة طرح السؤال، ثم قمنا بقياس الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، بعدها تطرقنا إلى إجراءات تطبيق الدراسة، وفي الأخير الأساليب الإحصائية.

الفصـــــل الســـــادس:

عرض وتفسيـــر النتائـــــــج

تمهيد

1. **عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى**
2. **عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية**
3. **عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة**
4. **عرض وتفسير نتائج الفرضية الرابعة**
5. **الاستنتاج العام**

الاقتراحات

قائمة المراجع

قائمة الملاحق

خلاصة الفصل

تمهيد:

بعد أن تم التعرف في الفصل السابق على منهج وأدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية والبرنامج التدريبي المقترح، وكذا إجراءات الدراسة، سيتم في هذا الفصل عرض وتفسير النتائج التي تم التوصل إليها من خلال تحليل البيانات، حسب ترتيب فرضيات الدراسة، ونبدأ بالفرضية الأولى:

1. عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

نص الفرضية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات في الأداء القبلي والأداء البعدي في كل من مهارة تدريس القراءة ومهارة تدريس الكتابة ومهارة طرح السؤال.

للتحقق من هذه الفرضية تم أولا التحقق من التوزيع الطبيعي لبيانات عينة الدراسة باعتبار عدد أفرادها أقل من 30 فرد، والجدول الآتي يوضح التوزيع الطبيعي أو الاعتدالي لبيانات المجموعة التجريبية، وقد تم التحقق من ذلك باستخدام اختبار كُلموغروف- سمرنوف (Kolmogorov-Smirnov).

جدول رقم(36): التوزيع الطبيعي لبيانات المجموعة التجريبية (المهارات الثلاثة)

المؤشرات الإحصائية / المهارات التدريسية	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار كُلموغروف- سمرنوف	مستوى Sig. الدلالة
الاختبار القبلي	12	26.25	16.103	0.926	0.358
الاختبار البعدي	12	52.67	36.117	0.893	0.402

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمتي التوزيع الطبيعي لبيانات العينة في الاختبار القبلي والبعدي غير دالة عند المستوى(0.05)، لأن القيمتين(0.358 و0.402) أعلى من المستوى (0.05)، ومنه نستنتج أن بيانات المجموعة التجريبية تتوزع توزيعا طبيعيا مما يسمح لنا بحساب الفروق بين الاختبار القبلي والبعدي بتطبيق اختبار(ت) لعينتين مترابطتين(Paired Samples Test).

جدول رقم(37): نتائج اختبار(ت) للفروق في المهارات الثلاثة بين القياسين القبلي والبعدي

المؤشرات الإحصائية / المهارات التدريسية	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة Sig.
الاختبار القبلي	12	26.25	16.103	3.956	11	0.002
الاختبار البعدي	12	52.67	36.117			

يتضح من الجدول أن قيمة (ت) هي (3.956) هي دالة عند المستوى (0.01) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية، ولأن متوسط درجات الاختبار البعدي هو (52.67) بانحراف معياري قيمته (36.117)، هو أكبر من متوسط درجات الاختبار القبلي المقدر بـ (26.25) بانحراف معياري قدره

(16.103)، بفارق (26.42) أي ضعف متوسط درجات الاختبار القبلي، نستنتج أن هذه الفروق هي لصالح الاختبار البعدي. وعليه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات في الأداء القبلي والأداء البعدي في كل من مهارة تدريس القراءة ومهارة تدريس الكتابة ومهارة طرح السؤال لصالح الاختبار البعدي.

حجم الأثر باستخدام معادلة مربع إيتا(Eta Squared):

يعتبر مربع إيتا(Eta Squared) مقياسا وصفيا للترابط بين العينات موضوع البحث(عينات مستقلة أو مترابطة)، ومعادلة مربع إيتا(Eta Squared) لقياس حجم الأثر هي كالآتي:

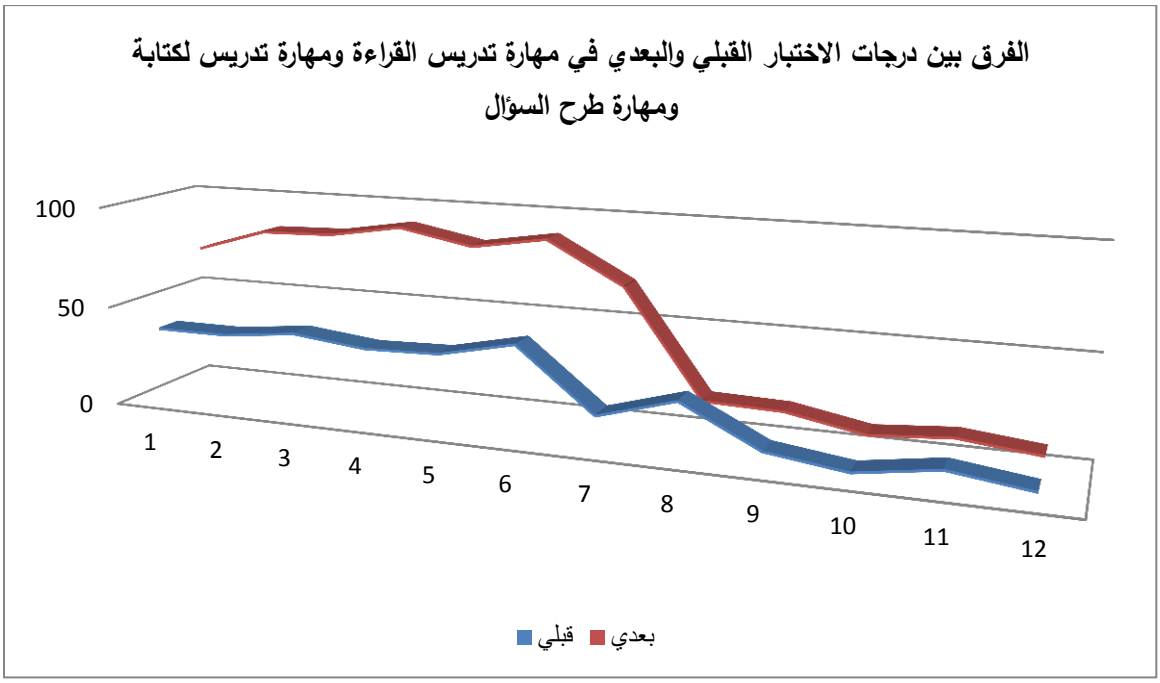
$$\text{مربع إيتا(Eta Squared)} = \frac{\text{ت}^2}{\text{ت}^2+\text{درجة الحرية}}$$ (أبو حطب وصادق، 1991، ص439)

وبالتعويض:

$$0.59 = \frac{15.65}{26.65} = \frac{15.65}{11+15.65} = \frac{3.956^2}{11+3.956^2}$$

حجم الأثر= 0.59.

هذه النتيجة تثبت أن البرنامج التدريبي المقترح له أثر فوق المتوسط، وهو أثر إيجابي على المجموعة التجريبية، وأن أداءهم في كل من مهارة تدريس القراءة ومهارة تدريس الكتابة ومهارة طرح السؤال قد ارتفع بعد تلقي البرنامج التدريبي مقارنة بأدائهم المنخفض قبل ذلك، وهذا ما يظهره المنحنى البياني التالي:



الشكل رقم(1): يمثل توزيع درجات المهارات التدريسية الثلاثة في الاختبار القبلي والبعدي

يظهر جليا من خلال الشكل وجود اختلاف بين درجات كل من مهارة تدريس القراءة و تدريس الكتابة وطرح السؤال في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة، وتباعُد المنحنيين عن بعضهما البعض يفسر ذلك، باستثناء الفرد رقم(8) الذي كان أداءه في القياسين تقريبا نفسه ولم يكن للبرنامج التدريبي أي أثر عليها، كذلك يبدو من خلال الشكل أن تأثير البرنامج كان كبيرا على المعلمين من (1) إلى (7)، بينما وإن كان هناك تأثير للبرنامج على المعلمين من (9) إلى (12) إلاّ أن هذا التأثير قليل، وباعتبار أن المعلمين من الفئة الأولى لديهم أقدمية مهنية إما من 5 سنوات إلى 10 سنوات، أو أكثر من 10 سنوات، والمعلمين من الفئة الثانية لديهم أقدمية مهنية أقل من 5 سنوات، فالبرنامج التدريبي حسب رأي الباحث كان له الأثر الكبير على المعلمين الذين لديهم أقدمية أعلى، مقارنة بالفئة الثانية أي المعلمين من (9) إلى (12) أصحاب الأقدمية الأقل أو حديثي التوظيف والذي كان أثر البرنامج التدريبي عليهم طفيف وإن كان إيجابي، فبالرغم من نجاح وفاعلية البرنامج التدريبي المقترح على عينة الدراسة إلاّ أن الأقدمية المهنية ساعدت في تأثير هذا التدريب والتعلم بشكل أفضل.

يمكن تفسير فعالية البرنامج التدريبي المطبق بشكل عام إلى تلك الخبرات والنشاطات التعليمية التي تضمّنها، إلى جانب الحوارات والنقاشات التي تخللت عملية التدريب حول جوانب المهارات التدريسية المحددة في البرنامج ومدى أهميتها في تدريس التلاميذ، واقتراح بعض الحلول للصعوبات التي تواجه معلم الأطفال المعاقين بصريا أثناء عملية تدريس تلاميذه، فالبرنامج التدريبي المطبق قد لبى حاجات

هؤلاء المعلمين للتدريب على مهارة تدريس القراءة وتدريس الكتابة وطرح السؤال، وبالتالي الرفع من مستوى هذه المهارات لديهم وتحسين وتطوير أدائهم المهني.

اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع العديد من الدراسات السابقة وفي بيئات مختلفة سواء كانت عربية أو أجنبية، فعلى سبيل المثال لا الحصر في الدراسات السابقة التي تناولت برامج تدريبية قائمة على تنمية المهارات التدريسية لدى معلم التربية العامة، نجد دراسة الشهراني (2013)، التي أجريت على عينة من(15) معلما، وتوصلت نتائجها إلى فعالية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات الأداء التدريسي لمعلمي الفيزياء بالصف الأول الثانوي في ضوء متطلبات التكامل بين العلوم والرياضيات التقنية بالمملكة العربية السعودية، أيضا اتفقت مع دراسة إدريس (2010) التي أجريت على عينة من(20) معلما ومعلمة بالمرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية، وتوصلت نتائجها إلى فعالية البرنامج التدريبي في تنمية المكون المعرفي والأدائي لدى المعلمين وتنمية مهاراتهم لتصميم الدروس بتوظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم، ودراسة نجم (2010)، التي أجريت على عينة عددها(33) من الطلبة المعلمين في قسم الدراسات الإسلامية بجامعة الأزهر بغزة، حيث خلُصت نتائجها إلى فعالية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الجانب الأدائي والمعرفي لمهارات التربية العلمية لدى عينة الدراسة، ودراسة شويطر(2009)، التي أجريت على عينة عددها(33) معلما من معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في الأردن، حيث توصلت نتائجها إلى أثر البرنامج التدريبي القائم على الكفايات التعليمية في تحسين درجة ممارسة المعلمين لهذه الكفايات التعليمية المتمثلة في (التخطيط السنوي، التخطيط اليومي، إدارة الصف، استخدام الوسائل، التقويم)، ودراسة البيطار(2009)، التي أجريت على عينة عددها(25) معلما من معلمي العلوم الفنية المعمارية بالتعليم الثانوي الصناعي أثناء الخدمة وفقا لاحتياجاتهم التدريبية بمدرستي أسيوط الثانوية الصناعية الميكانيكية ومدرسة بدر الثانوية الصناعية بمحافظة أسيوط بجمهورية مصر، حيث توصلت نتائجها إلى فعالية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الكفايات التدريسية (تخطيط الدروس- تنفيذ الدروس- تقويم الدروس) لدى عينة الدراسة، كذلك دراسة إلهام (2007) التي توصلت إلى أثر البرنامج التدريبي القائم على التعلم الذاتي في تنمية مهارات تدريس الكتابة لمعلمات اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسي في مدارس منطقة شمال عمان التعليمية التابعة لوكالة الغوث الدولية بالأردن، أيضا دراسة محمود والبطراوي(2006) والتي أجريت على عينة عددها(80) طالبا معلما وطالبة معلمة بكلية التربية في السويس بمصر، والتي خلُصت نتائجها إلى أثر استخدام الموديل التعليمي في تنمية بعض مهارات التدريس والاتجاه نحو مهنة التدريس، ودراسة هزايمة(2005) التي أجريت على عينة عددها(34) معلما

ومعلمة من الذين يدرِّسون الصف العاشر الأساسي في مديرية التربية لقصبة المفرق بالأردن، وتوصلت نتائجها إلى أثر البرنامج التدريبي في تنمية مهارات تدريس القراءة الناقدة لدى عينة الدراسة، أيضا دراسة بدر (2004)، التي أجريت على عينة من (60) طالبة من طالبات الفرقة الرابعة بقسم الرياضيات بكلية التربية بمكة المكرمة، وقد خلُصت نتائجها إلى أن للبرنامج التدريبي أثر إيجابي في تنمية المهارات التدريسية الرئيسية والفرعية المندرجة تحتها، ودراسة سلامة (2001)، التي أجريت على عينة من (80) طالبا من الطلاب المعلمين في كلية التربية الرياضية بجامعة طنطا، حيث توصلت النتائج إلى أن لفترة التدريب أثر إيجابي في تنمية المهارات التدريسية (التخطيط، التنفيذ، إدارة الفصل، النشاط اللامنهجي، والتقويم) لدى الطلاب المعلمين، كذلك دراسة الشريف(1996)، التي توصلت إلى أثر البرنامج المقترح في تنمية بعض جوانب تدريس العلوم والمهارات التدريسية لدى طلاب الفرقة الثالثة علوم بالكلية الحربية بجامعة سوهاج بجمهورية مصر العربية، ودراسة الهرمة(1996) والتي أجريت على عينة من(20) معلما من معلمي المرحلة الثانوية بالجماهيرية العربية الليبية، وقد توصلت نتائجها إلى أثر البرنامج التدريبي الذي جاء في صورة موديلات تعليمية في تنمية بعض الكفايات اللازمة لعينة الدراسة في جميع المجالات اللغوية والأدائية.

قد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع بعض نتائج الدراسات السابقة التي بحثت في الكفايات والمهارات التدريسية لدى معلم التربية الخاصة وهي دراسات وصفية، فمثلا دراسة الرفاعي (2005) التي أجريت على(42) معلما من معلمي الأطفال المعاقين سمعيا بمحافظة عدن بالجمهورية اليمنية، حيث توصلت نتائجها إلى أن الكفايات التعليمية متوافرة بدرجة عالية لدى معلمي الأطفال المعاقين سمعيا، أيضا دراسة الصمادي والنهار (2001) التي أجريت على عينة عددها(96) معلمة من معلمي فصول التربية الخاصة في دولة الإمارات المتحدة، وقد خلُصت نتائجها إلى أن مهارات التدريس العامة المتعلقة بالتخطيط والتدريس والتقييم متوافرة بشكل جيد لدى عينة الدراسة، ودراسة عبد الفتاح وأخرون (2000) التي أُجريت على عينة من(48) معلمة من معلمات الفصول الخاصة العاملات في مدارس وزارة التربية والتعليم والشباب بدولة الإمارات العربية المتحدة، وقد توصلت نتائجها إلى أن جميع المهارات التدريسية متوافرة وتُمارس بدرجة عالية في فصول التربية الخاصة.

جاءت نتائج الدراسة الحالية مطابقة لنتائج دراستين تجريبيتين تناولتا الكفايات والمهارات التدريسية لدى معلمي الأطفال المعاقين بصريا، الدراسة الأولى هي، دراسة ايرين وأخرون erin et al(2009) التي أُجريت على(200) معلما التحقوا ببرنامج خاص للإعداد أثناء الخدمة و(200) معلم يدرسون في الجامعات

بالولايات المتحدة الأمريكية، وتوصلت نتائجها إلى إكساب معلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية أثناء الخدمة مهارات متخصصة تجمع بين الأطر النظرية للمهنة وأساليب التدريس الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة البصرية، والدراسة الثانية هي، دراسة عميرة(2005)، والتي أُجريت على عينة عددها(16) طالبا معلما بدبلوم التربية المهينة بمعهد الدراسات والبحوث التربوية بالقاهرة بجمهورية مصر العربية، والتي خلُصت نتائجها إلى فعالية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية كفايات تدريس مهارات طريقة برايل لقاهري الظلام.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع بعض نتائج الدراسات السابقة التي بحثت في تقييم الكفايات والمهارات التدريسية لدى معلمي ذوي الإعاقة البصرية وهي دراسات وصفية، فعلى سبيل المثال لا الحصر، دراسة توبور وروزنبلم Topor & Rosenblum(2013) أُجريت على(66) معلما ومعلمة للطلاب ذوي الإعاقة البصرية في الولايات المتحدة الأمريكية وكندا، حيث توصلت نتائجها إلى أن أغلب المشاركين في الدراسة من المعلمين يمتلكون الكفايات المهنية واستراتيجيات تدريس متعددة تؤهلهم للعمل مع الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، ودراسة كيستاس وأكامت Kesiktas & Akcamete(2011) والتي أُجريت على(381) معلما للأطفال المعاقين بصريا ومرشدا نفسيا بتركيا، وقد توصلت نتائجها إلى أن استجابات عينة الدراسة جاءت عالية في الكفايات المهنية في الأبعاد الخمسة المحددة في الدراسة، ودراسة لويس ومالك اينزي(2009) Lewis & McKenzie والتي أُجريت على عينة قوامها(293) معلما للطلاب ذوي الإعاقة البصرية ومساعدين معلمين في (27) ولاية أمريكية، وقد توصلت نتائجها إلى أن معظم مساعدي التدريس(83%) أشاروا أن معلمي الطلاب المعاقين بصريا يمتلكون كفايات الإدارة، التخطيط والتنظيم، الدعم التعليمي، ودراسة لي وأخرون(2008)Lee et al، التي أجريت على(190) معلما من معلمي التلاميذ المعاقين بصريا بكوريا الجنوبية، وقد توصلت نتائجها إلى أن الكفاءة المهنية لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية في مجال التنفيذ كانت أعلى ما يكون في استراتيجيات القراءة والكتابة بطريقة "برايل'، ودراسة سكاي لنجستاد(1987) Skyllingstad والتي أُجريت على عينة عددها(39) معلما من معلمي المعاقين بصريا بولاية Kentucky الأمريكية، وقد توصلت نتائجها إلى أن معلمي التلاميذ المعاقين بصريا ذوي كفاءات مرتفعة، وأن كفاءاتهم أعلى بقليل من المعايير العالمية في المستويات التربوية والخبرة، وأن تركيز هؤلاء المعلمين كان على مهارات منها التوجه والحركة، وطريقة برايل، ومهارات الحياة اليومية، أيضا دراسة هيلر وميشال (1985)Heller and Mitchell، التي أُجريت على عينة عددها(60) فردا من ضعاف البصر، حيث هدفت الدراسة إلى فحص بعض المتغيرات التي يمكن أن تساعد قارئي البرايل المبتدئين

على التعرف إلى رموز برايل بشكل سهل، ومن هذه المتغيرات المسافة بين الحروف والكلمات وموضع الإصبع أثناء القراءة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن القراءة كانت تتحسن عند استخدام خلايا برايل المُكبَّرة أو عند استخدام خلايا برايل العادية ولكن بعد زيادة المسافة بين الحروف.

إن نجاح البرنامج التدريبي المطبق في الدراسة الحالية يَرجعُ إلى كون أن هذا البرنامج تميّز بالتركيز على بعض المهارات التدريسية التي يحتاجها فعليا معلم الأطفال المعاقين بصريا بشكل كبير في تدريسه لهذه الفئة، إلى جانب طابع التشويق والتحفيز الذي ظهر على مجموعة الدراسة ساعد كثيرا في نجاح البرنامج، فحسب هذه المجموعة التي كانت مستهدفة من التدريب، أنه ولأول مرة تم تناول فعليا ما يحتاجونه من مهارات تساعدهم على أداء مهامهم في تدريس الأطفال المعاقين بصريا على أحسن وجه، حتى أنهم طلبوا من الباحث إمكانية تنظيم برامج تدريبية أخرى يتم التطرق فيها إلى مهارات تدريسية أخرى هم بحاجة إليها وبالتالي يرجع مردودها على التلاميذ المعاقين بصريا وعلى تحصيلهم الدراسي.

2. عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

نص الفرضية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات في الأداء القبلي والأداء البعدي في مهارة تدريس القراءة.

للتحقق من هذه الفرضية تم أولا التحقق من التوزيع الطبيعي لبيانات عينة الدراسة باعتبار عدد أفرادها أقل من 30 فرد، والجدول الآتي يوضح التوزيع الطبيعي أو الاعتدالي لبيانات المجموعة التجريبية في قياس مهارة تدريس القراءة وقد تم التحقق من ذلك باستخدام اختبار كُلموغروف- سمرنوف (Kolmogorov-Smirnov).

جدول رقم(38): التوزيع الطبيعي لبيانات المجموعة التجريبية (مهارة تدريس القراءة)

المؤشرات الإحصائية / مهارة تدريس القراءة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار كُلموغروف-سمرنوف	مستوى الدلالة Sig.
الاختبار القبلي	12	15.92	9.395	0.734	0.654
الاختبار البعدي	12	25.25	15.644	0.946	0.332

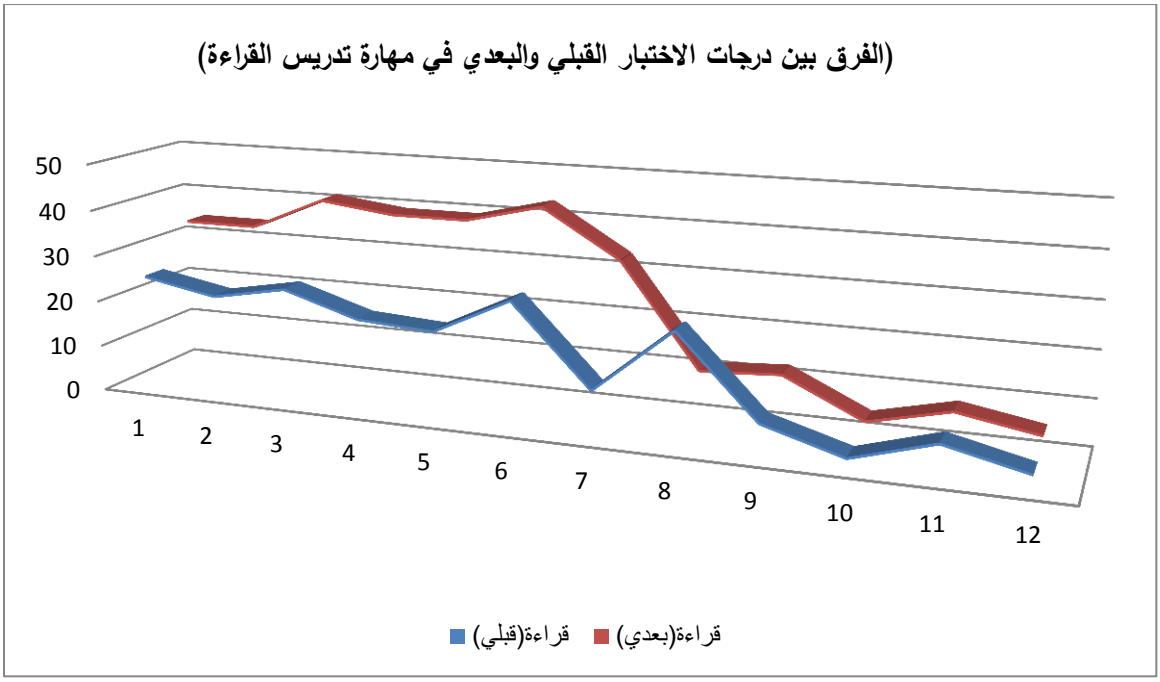
يتضح من الجدول أعلاه أن قيمتي التوزيع الطبيعي لبيانات العينة في الاختبار القبلي والبعدي لمهارة تدريس القراءة غير دالة عند المستوى(0.05)، لأن القيمتين (0.654 و0.332) أعلى من المستوى(0.05)، ومنه نستنتج أن بيانات المجموعة التجريبية تتوزع توزيعا طبيعيا، مما يسمح لنا بحساب الفروق بين الاختبار القبلي والبعدي بتطبيق اختبار(ت) لعينتين مترابطتين(Paired Samples Test).

جدول رقم(39): نتائج اختبار(ت) للفروق في مهارة تدريس القراءة بين القياسين القبلي والبعدي

المؤشرات الإحصائية / مهارة تدريس القراءة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة Sig.
الاختبار القبلي	12	15.92	9.395	3.115	11	0.01
الاختبار البعدي	12	25.25	15.644			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) هي (3.115) هي دالة عند المستوى (0.01) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية، ولأن متوسط درجات الاختبار البعدي هو (25.25) بانحراف معياري قيمته (15.644)، هو أكبر من متوسط درجات الاختبار القبلي المقدر بـ (15.92) بانحراف معياري قدره (9.395)، بفارق (9.33) عن متوسط درجات الاختبار القبلي، نستنتج أن هذه الفروق هي لصالح الاختبار البعدي. وعليه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات في الأداء القبلي والأداء البعدي في مهارة تدريس القراءة.

هذه النتيجة تثبت أن البرنامج التدريبي المقترح والمطبق قد كان له الأثر الإيجابي على المجموعة التجريبية، وأن أداءهم في مهارة تدريس القراءة قد ارتفع بعد تلقي البرنامج التدريبي مقارنة بأدائهم المنخفض قبل ذلك، وهذا ما يظهره المنحنى البياني الآتي:



الشكل رقم(2): يمثل توزيع درجات مهارة تدريس القراءة في الاختبار القبلي والبعدي

يظهر من خلال الشكل أعلاه وجود اختلاف بين درجات مهارة تدريس القراءة في التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، وتباعُد المنحنيين عن بعضهما البعض يفسر ذلك، فتأثير البرنامج جاء إيجابيا على جميع أفراد مجموعة البحث في تنمية وتحسين مهارة تدريس القراءة، باستثناء فرد واحد فقط والذي تراجع أداءه بصورة طفيفة في القياس البعدي وبعد تطبيق البرنامج التدريبي، وقد أرجع الباحث ذلك إلى ظروف وعوامل أخرى ليس لها علاقة بالبرنامج والتدريب على مهارة تدريس القراءة، أيضا يبدو من خلال الشكل أن تأثير البرنامج كان أفضل بالنسبة للمعلمين من (1) إلى (7)، مقارنة بالمعلمين من (9) إلى (12)، الذي كان تأثير البرنامج عليهم أقل، فالبرنامج التدريبي كان له أثر أفضل على الفئة الأولى من المعلمين، لأن هذه الفئة لديها أقدمية مهنية إما من 5 سنوات إلى 10 سنوات، أو أكثر من 10 سنوات، وقد رأينا ذلك في تفسير الفرضية العامة، فالمرجح بالنسبة للباحث أن المعلمين ذوي الأقدمية المهنية الأعلى لديهم خلفية وممارسة عملية في تدريس القراءة للأطفال المعاقين بصريا، الأمر الذي ساعدهم أثناء التدريب على أنشطة القراءة المُتضَمَنة في البرنامج، وبالتالي تطوير وتحسين هذه المهارة لديهم، في حين نجد أن الفئة الثانية، أي المعلمين ذوي الأقدمية الأقل أو حديثي التوظيف جاء تأثير البرنامج التدريبي عليهم أقل مقارنة بالفئة الأولى وإن كان إيجابي، وهذا راجع ربما لأن تدريس الأطفال المعاقين بصريا يتطلب سنوات معينة من الأقدمية وممارسة مستمرة خاصة عندما نتكلم عن القراءة التي تتطلب التمكن الجيد من طريقة الكتابة برايل.

اتفقت نتيجة هذه الفرضية في كون أن البرنامج التدريبي له أثر إيجابي على المجموعة التجريبية في تنمية مهارة تدريس القراءة مع العديد من الدراسات السابقة وفي بيئات مختلفة سواء كانت عربية أو أجنبية، وباختلاف عيِّناتها (معلم التربية العامة، معلم الأطفال المعاقين بصريا، التلاميذ أو الطلبة المبصرين) فعلى سبيل المثال لا الحصر نجد دراسة الشهراني(2012) التي أُجريت على عينة من(41) معلما من معلمي الصف الأول من مكتب التربية والتعليم بخميس مشيط بالمملكة العربية السعودية، حيث توصلت نتائجها إلى أن مستوى تمكن معلمي الصف الأول من أساليب تنمية مهارات القراءة(التعرف على المقروء والنطق به وفهم المقروء) جاء بدرجة متوسطة، ودراسة الخوالدة(2012)، التي أُجريت على عينة عددها(40) طالبة من المرحلة الأساسية في الأردن، وقد خلُصت نتائجها إلى فاعلية البرنامج التعليمي القائم على استراتيجية التدريس التبادلي لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى عينة الدراسة، ودراسة الشخريتي(2009)، التي أُجريت على عينة عددها(83) تلميذا من تلاميذ الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في غزة، حيث وُزعت العينة على مجموعتين إحداها تجريبية وعددها(41)

تلميذا وتلميذة، والأخرى ضابطة وعددها(42) تلميذا وتلميذة، وقد أسفرت نتائجها إلى أثر البرنامج المقترح في تنمية بعض مهارات القراءة لدى المجموعة التجريبية، ودراسة بابلي(2009)، التي أُجريت على عينة تكونت من(31) طالبا ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية في مصر، حيث توصلت نتائجها إلى أثر البرنامج التدريبي المعرفي في تنمية مهارات الوعي الصوتي على سرعة القراءة والاستيعاب القرائي لدى عينة البحث، ودراسة لي وأخرون Lee et al(2008)، أُجريت على(190) معلما من معلمي التلاميذ المعاقين بصريا بكوريا الجنوبية، وتوصلت نتائجها إلى أن الكفاءة المهنية لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية في جانب التنفيذ كانت أعلى ما يكون في استراتيجيات القراءة والكتابة بطريقة برايل طبقا لمعايير الكفاءة المهنية التي تم تطويرها بواسطة مجلس التربية الخاصة لمعلمي التربية الخاصة The Council For Exceptional Children(CEC)، ودراسة هزايمة(2005) التي أجريت على عينة عددها(34) معلما ومعلمة من الذين يدرِّسون الصف العاشر الأساسي في مديرية التربية لقصبة المفرق بالأردن، وقد توصلت نتائجها إلى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على التعلم الذاتي في تنمية مهارات تدريس القراءة الناقدة لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن، ودراسة عميرة (2005) التي أُجريت على عينة عددها(16) طالبا وطالبة بدبلوم التربية المهنية بمعهد الدراسات والبحوث التربوية بالقاهرة، وتوصلت نتائجها إلى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية جميع كفايات تدريس مهارات طريقة برايل لقاهري الظلام لدى الطلاب المعلمين بدبلوم التربية المهينة، ودراسة السيّد(2004)، التي أُجريت على عينة عددها(218) تلميذا وتلميذة من الصف الثاني الإعدادي بمدرسة عقبة بن نافع الإعدادية في مصر، وقد أظهرت نتائجها إلى أثر استخدام المدخل المسرحي في تدريس القراءة وتنمية بعض مهارات القراءة الجهرية، وبعض مهارات الاستماع الناقد اللازمة لعينة الدراسة، و دراسة رضوان(2002)، التي طُبقت على عينة عددها(200) طالب وطالبة في الصف الأول الأساسي بالمدارس الأساسية بمحافظة غزة، والتي أسفرت نتائجها إلى فعالية استخدام الطريقة الجزئية في تعليم القراءة وتنمية مهاراتها، ودراسة الهواري(2002)، التي أُجريت على عينة عددها(210) تلميذا من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدارس(6 أكتوبر، والبشرى، والحرية (1)، والحرية (2) ، ومصطفى حافظ، وعين شمس الجديدة، وأمير الشعراء)، تم تقسيم العينة إلى(7) مجموعات، عدد تلاميذ كل مجموعة(30) تلميذ، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج الكمبيوتري متعدد الوسائل في تنمية بعض مهارات الاستماع والقراءة لدى المجموعات السبع، ودراسة الذيابات(2001)، التي طُبقت على طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، حيث توصلت نتائجها إلى أثر طريقة التعلم التعاوني في تنمية مهارات القراءة الإبداعية(الطلاقة،

المرونة، الأصالة) لدى عينة الدراسة، ودراسة التل(1997)، التي أُجريت على عينة عددها(66) طالبا من طلاب الصف التاسع الأساسي الذكور الملتحقين بالمدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم في الأردن، حيث أسفرت نتائجها إلى أثر قراءة الاستماع والقراءة الجهرية في عملية الاستيعاب، في حين لم يكن هناك أثر بالنسبة للقراءة الصامتة على عينة الدراسة، ودراسة سكاي لنجستاد(1987) Sky lingstad التي أُجريت على عينة عددها(39) معلما من معلمي المعاقين بصريا بولاية Kentucky الأمريكية، وقد توصلت نتائجها إلى أن معلمي التلاميذ المعاقين بصريا ذوي كفاءات مرتفعة، وأن كفاءاتهم أعلى بقليل من المعايير العالمية في المستويات التربوية والخبرة، وأن تركيز هؤلاء المعلمين كان على مهارات منها التوجه والحركة، وطريقة برايل، ومهارات الحياة اليومية، ودراسة Rodabaugh and Hall(1978)، حيث تكونت عينة الدراسة من(20) طالبا من الطلبة المعاقين بصريا، و(11) معلما، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن البرنامج يعتبر أداة فعالة من ناحية الوقت للطالب والمعلم، ومن ناحية التكاليف وسهولة التطبيق وشدة انتباه الطلاب، وملاءمة المفاهيم التي تضمنها، والتي تم تدريب الأطفال عليها، ودراسة (1976) Kershman، التي أُجريت على(60) طفلا من الأطفال المعاقين بصريا في مرحلة رياض الأطفال، حيث أشارت نتائجها إلى أهمية الأنشطة المصممة في تحسين مهارات القراءة بطريقة برايل لدى الأطفال المعاقين بصريا في مرحلة ما قبل المدرسة.

جدول رقم(40): نتائج اختبار(ت) لأبعاد مهارة تدريس القراءة بين القياسين القبلي والبعدي

المؤشرات الإحصائية / أبعاد مهارة تدريس القراءة		العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة Sig.
قراءة الاستماع	الاختبار القبلي	12	8.58	5.696	1.090	11	0.299
	الاختبار البعدي	12	6.92	3.059			
القراءة الصامتة	الاختبار القبلي	12	4.58	3.088	3.870	11	0.003
	الاختبار البعدي	12	7.25	4.393			
القراءة الجهرية	الاختبار القبلي	12	4.42	4.542	4.659	11	0.001
	الاختبار البعدي	12	9.42	6.186			

يبين الجدول أعلاه أن قيمة (ت) هي (1.090) لبعد قراءة الاستماع هي غير دالة عند المستوى (0.05) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التطبيق القبلي والبعدي، ومنه نستنتج أن البرنامج التدريبي المقترح في بُعد قراءة الاستماع لم يكن له أثر إيجابي على مجموعة البحث معلمي الأطفال المعاقين بصريا وأن أداءهم في هذا البعد لم يرتفع بعد تلقي البرنامج التدريبي.

يتضح من الجدول أيضا أن قيمة (ت) هي (3.870) لبعد القراءة الصامتة هي دالة عند المستوى (0.01) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية، ولأن متوسط درجات الاختبار البعدي هو (7.25) بانحراف معياري قيمته (4.393)، هو أكبر من متوسط درجات الاختبار القبلي المقدر بـ (4.58) بانحراف معياري قدره (3.088)، بفارق (2.67) عن متوسط درجات الاختبار القبلي، ومنه نستنتج أن هذه الفروق هي لصالح الاختبار البعدي، وبالتالي البرنامج المقترح في بعد القراءة الصامتة لمهارة تدريس القراءة له تأثير إيجابي على المجموعة التجريبية، وأن أداءهم في القراءة الصامتة قد ارتفع بعد تلقي البرنامج التدريبي مقارنة بأدائهم المنخفض قبل ذلك.

يظهر من الجدول كذلك أن قيمة (ت) هي (4.659) لبعد القراءة الجهرية هي دالة عند المستوى (0.01) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية، ولأن متوسط درجات الاختبار البعدي هو (9.42) بانحراف معياري قيمته (6.186)، هو أكبر من متوسط درجات الاختبار القبلي المقدر بـ (4.42) بانحراف معياري قدره (4.542)، بفارق (5) عن متوسط درجات الاختبار القبلي، ومنه نستنتج أن هذه الفروق هي لصالح الاختبار البعدي، وبالتالي البرنامج المقترح في بعد القراءة الجهرية لمهارة تدريس القراءة له تأثير إيجابي على المجموعة التجريبية، وأن أداءهم في القراءة الجهرية قد ارتفع بعد تلقي البرنامج التدريبي مقارنة بأدائهم المنخفض قبل ذلك.

لم تتفق نتيجة الدراسة الحالية لبعد (قراءة الاستماع) مع دراسة أبو زيتون وشادن(2010) في كون أن البرنامج التدريبي لم يكن له تأثير إيجابي على عينة الدراسة في تنمية مهارة قراءة الاستماع والتي أُجريت على عينة عددها(38) طالبا وطالبة من المعاقين بصريا الملتحقين بمدرسة عبد الله بن أم كلثوم بالمملكة العربية السعودية، وقد توصلت نتائجها إلى وجود أثر للبرنامج التدريبي في تنمية مهارات الاستماع ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة المعاقين بصريا، ودراسة أبو دية(2009)، التي أُجريت على عينة عددها(19) طالبة من طالبات قسم علوم التربية(تخصص معلم صف) بالجامعة الإسلامية بغزة، وقد توصلت نتائجها إلى أثر البرنامج المحوسب في تنمية مهارات تدريس الاستماع في اللغة العربية لدى عينة الدراسة، ودراسة العموش(2008)، التي أُجريت على عينة عددها(69) طالبة من طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن، حيث توصلت نتائجها إلى أثر النموذج التعليمي المقترح في تنمية مهارات فهم المسموع لدى عينة الدراسة، ودراسة محمد(2004)، التي أُجريت على عينة عددها(33) طالبا من طلاب الصف الثاني الإعدادي بمدرسة الفارابي الإعدادية للبنين في البحرين، حيث خلُصت نتائجها إلى أن البرنامج التعليمي المقترح يتصف بدرجة مناسبة من الفاعلية بشكل عام والكفاءة لكل مهارة من مهارات

الاستماع، ودراسة سيد(1988)، التي أجريت على عينة من تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الأولى للتعليم الأساسي(الرابع، والخامس، والسادس) بنين وبنات في الأردن، وقد توصلت نتائجها إلى أثر البرنامج التدريبي في تنمية مهارات الاستماع لدى عينة الدراسة.

اتفقت نتيجة الدراسة الحالية في كون أن البرنامج التدريبي له أثر إيجابي على مجموعة البحث في تنمية مهارة تدريس القراءة الصامتة(البعد الثاني) مع دراسة كل من العمارنة(1998)، التي أُجريت على عينة عددها(21) طالبا من طلبة الصف الأول الثانوي في مدرسة علعال الثانوية للبنين بالأردن، حيث خلُصت نتائجها إلى أثر البرنامج التعليمي في تنمية مهارة سرعة القراءة الصامتة لدى عينة الدراسة، ودراسة عمايرة(1994)، التي أجريت على عينة عددها(88) طالبا وطالبة من طلبة الصف السادس لمديرية التربية و التعليم للواء علا بالأردن، وقد أسفرت نتائجها إلى أثر البرنامج التدريبي القائم على مهارات القراءة الصامتة على استيعاب الطلبة عينة الدراسة، ودراسة بلجرين Pilgreen(1994)، التي أجريت على عينة عددها(248) طالبا من مدارس منطقة لوس أنجلس الأمريكية من ذوي المستوى المتوسط ممن يحتاجون إلى مساعدة، وقد خلُصت نتائجها إلى فعالية البرنامج في تنمية مهارات القراءة الصامتة والقدرة على الاستيعاب، وتطوير اتجاهات إيجابية نحو القراءة، وزيادة معدل القراءة الخارجية للمتعة، وتشجيع استخدام أوسع لمصادر القراءة، كما كان البرنامج مشوقا ومناسبا للطلاب، ودراسة دافدسون وأخرون Davidson et al(1992) حيث هدفت إلى تحليل حركات أصابع قارئي برايل أثناء القراءة، وقد أشارت نتائجها إلى أن القراء الأكثر مهارة كانوا يستخدمون إصبع اليد اليسرى، ويقرأون ضِعف عدد الخلايا عندما كانوا يستخدمون كلتا اليدين في القراءة مقارنة باليد الواحدة، ودراسة المطاوعة(1991)، التي أُجريت على عينة عددها(200) طالبة من طالبات الصف الثاني الإعدادي بدولة قطر، وقد توصلت نتائجها إلى أثر البرنامج التدريبي للقراءة الصامتة على تنمية بعض من مهارات الفهم في القراءة الصامتة لدى عينة الدراسة، ودراسة محمد(1988)، التي أُجريت على عينة عددها(120) طالبا وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة الشرقية في جمهورية مصر العربية، وقد خلُصت نتائجها إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارة السرعة في القراءة الصامتة لدى عينة الدراسة، ودراسة شعبان(1987)، التي أُجريت على عينة عددها(110) تلميذا من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، حيث توصلت نتائجها إلى أثر البرنامج التدريبي للقراءة الصامتة في تنمية مهارة الفهم لدى عينة الدراسة، ودراسة هيجنز Higgins(1982)، التي أُجريت على عينة عددها(382) تلميذا من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي اختيروا بطريقة عشوائية من سبع مدارس بمدينة سولت لايك

سيتي بمقاطعة يوتا(Utah)الأمريكية، وقد تم تقسيم العينة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية، حيث خلُصت نتائجها إلى أثر البرنامج التدريبي في تنمية مهارات القراءة الصامتة و مهارات السرعة والفهم لدى عينة الدراسة.

اتفقت نتيجة الدراسة الحالية في كون أن البرنامج التدريبي كان له أثر إيجابي على مجموعة البحث في تنمية مهارة تدريس القراءة الجهرية(البعد الثالث) مع دراسة كل من الزويد(2018)، التي أُجريت على عينة عددها(70) طالبا من طلاب الصف العاشر الأساسي في مدرسة الشهيد أحمد الزيود الثانوية للبنين التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الثانية بالأردن، حيث أسفرت نتائجها إلى أثر استراتيجية التدريس المطورة على مستوى مهارات القراءة الجهرية لدى عينة الدراسة، ودراسة نور(2017)، التي أُجريت على(45) طالبا وطالبة من جامعة سلطان زين العابدين في ماليزيا، حيث توصلت نتائجها إلى أثر استراتيجيتي التلخيص والتفكير بصوت عال في تحسين مهارات التحدث والقراءة الجهرية على المجموعة التجريبية، ودراسة ملكاوي(2015)، التي أُجريت على عينة عددها(38) طالبا من طلبة الصف الثالث الأساسي في مدرسة ضاحية الحسين الأساسية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد بالأردن، حيث أظهرت نتائجها فعالية استخدام الوسائط المتعددة في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى عينة الدراسة، ودراسة العويدي(2015)، التي أُجريت على عينة عددها(286) طالبا من طلاب الصف الخامس الأدبي من(16) مدرسة في محافظة القادسية بالعراق، حيث خلُصت نتائجها إلى ارتفاع في مستوى القراءة الجهرية لدى الطلاب، ودراسة أبو عكر(2009)، التي أُجريت على عينة عددها(70) طالبا من طلاب الصف السادس الأساسي بمدارس خان يونس بغزة، وتوصلت نتائجها إلى أثر البرنامج القائم على الألعاب التعليمية لتنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى عينة الدراسة، ودراسة المناعي(2007)، التي أُجريت على عينة عددها(30) طالبا من طلاب الصف الخامس الأساسي الذين يدرسون في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء قصبة المفرق بالأردن، وقد توصلت نتائجها إلى أثر التعلم باستراتيجية القراءة المتكررة في تحسين مهارات القراءة الجهرية، ودراسة جستيس(2003) Justice، والتي أُجريت على عينة تكونت من(40) طفلا وطفلة، تم تقسيمها إلى مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية، حيث أسفرت نتائجها إلى حدوث تحسن ملحوظ في مهارات اللغة الشفهية والمهارات الحسية الحركية والقراءة لصالح المجموعة التجريبية.

إن تطور مهارة تدريس القراءة في الدراسة الحالية يعكس استجابة المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي، فالمراحل أو الخطوات المنظمة والاستراتيجيات التي تضمنتها هذه المهارة ساعدت معلم الأطفال

المعاقين بصريا على أن يكتسب هذه المهارة بإتقان وسرعة عاليتين، وظهر ذلك من خلال أداءه في القسم أثناء تدريس القراءة للتلاميذ والانتقال بهم من قراءة الاستماع إلى القراءة الصامتة ثم القراءة الجهرية، والتقيد بكل الجوانب التي تم التدريب عليها لكل مرحلة من مراحل مهارة تدريس القراءة.

3. عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

نص الفرضية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات في الأداء القبلي والأداء البعدي في مهارة تدريس الكتابة.

للتحقق من هذه الفرضية تم أولا التحقق من التوزيع الطبيعي لبيانات عينة الدراسة باعتبار عدد أفرادها أقل من 30 فرد، والجدول الآتي يوضح التوزيع الطبيعي أو الاعتدالي لبيانات المجموعة التجريبية في قياس مهارة تدريس الكتابة وقد تم التحقق من ذلك باستخدام اختبار كُلموغروف- سمرنوف (Kolmogorov-Smirnov).

جدول رقم(41): التوزيع الطبيعي لبيانات المجموعة التجريبية (مهارة تدريس الكتابة)

المؤشرات الإحصائية / مهارة تدريس الكتابة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار كُلموغروف-سمرنوف	مستوى Sig. الدلالة
الاختبار القبلي	12	8.67	6.243	0.704	0.704
الاختبار البعدي	12	16.42	13.944	1.005	0.265

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمتي التوزيع الطبيعي لبيانات العينة في الاختبار القبلي والبعدي لمهارة تدريس الكتابة غير دالة عند المستوى(0.05)، لأن القيمتين (0.704 و0.265) أعلى من المستوى(0.05)، ومنه نستنتج أن بيانات المجموعة التجريبية تتوزع توزيعا طبيعيا، مما يسمح لنا بحساب الفروق بين القياس القبلي والقياس بتطبيق اختبار(ت) لعينتين مترابطتين(Paired Samples Test).

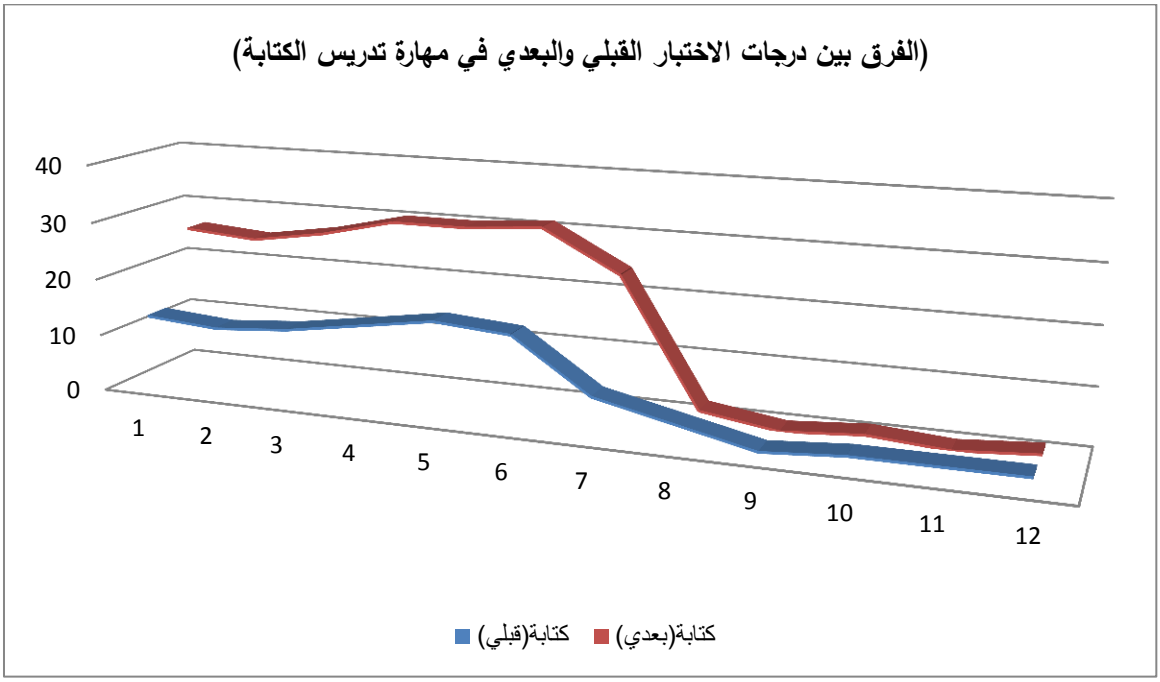
جدول رقم(42): نتائج اختبار(ت) للفروق في مهارة تدريس الكتابة بين القياسين القبلي والبعدي

المؤشرات الإحصائية / مهارة تدريس الكتابة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة Sig.
الاختبار القبلي	12	8.67	6.243	3.290	11	0.007
الاختبار البعدي	12	16.42	13.944			

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة (ت) هي (3.290) هي دالة عند المستوى (0.01) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية، ولأن متوسط درجات الاختبار البعدي هو (16.42) بانحراف معياري قيمته (13.944)، هو أكبر من متوسط درجات الاختبار القبلي المقدر بـ (8.67) بانحراف معياري قدره

(6.243)، بفارق (7.75) عن متوسط درجات الاختبار القبلي، نستنتج أن هذه الفروق هي لصالح الاختبار البعدي. وعليه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات في الأداء القبلي والأداء البعدي في مهارة تدريس الكتابة.

هذه النتيجة تثبت أن البرنامج التدريبي المقترح والمطبق قد كان له الأثر الإيجابي على المجموعة التجريبية، وأن أداءهم في مهارة تدريس الكتابة قد ارتفع بعد تلقي البرنامج التدريبي مقارنة بأدائهم المنخفض قبل ذلك، وهذا ما يظهره المنحنى البياني الآتي:



الشكل رقم(3): يمثل توزيع درجات مهارة تدريس الكتابة في الاختبار القبلي والبعدي

يظهر جليا من خلال الشكل أعلاه وجود اختلاف بين درجات مهارة تدريس الكتابة في التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، وتباعُد المنحنيين عن بعضهما البعض يفسر ذلك، فتأثير البرنامج جاء إيجابيا على جميع أفراد مجموعة البحث في تنمية وتحسين مهارة تدريس الكتابة، أيضا يبدو من خلال المنحنى أن تأثير البرنامج كان أفضل بالنسبة للمعلمين من (1) إلى (7)، وباعتبار أن هذه الفئة من المعلمين لديها أقدمية مهنية إما من 5 سنوات إلى 10 سنوات، أو أكثر من 10 سنوات، فربما يكون ذلك قد ساعد في نجاح البرنامج بشكل أفضل مع هذه الفئة، فالمرجح بالنسبة للباحث أن المعلمين ذوي الأقدمية المهنية الأعلى لديهم خلفية وممارسة عملية في تدريس الكتابة للأطفال المعاقين بصريا، الأمر الذي ساعدهم أثناء التدريب على أنشطة الكتابة المُتضَمَنة في البرنامج، وبالتالي تطوير وتحسين هذه المهارة لديهم، في حين نجد الفئة الثانية وهم المعلمين من(8) إلى (12)، لديهم أقدمية أقل أو حديثي

التوظيف، جاء تأثير البرنامج التدريبي عليهم طفيف، مقارنة بالفئة الأولى، وهذا راجع ربما لأن تدريس الأطفال المعاقين بصريا يتطلب سنوات معينة من الخبرة والأقدمية وممارسة مستمرة وتكوين وتدريب على طريقة الكتابة برايل وعلى الجانب اللغوي وقواعد الإملاء، وكما يذكر بعض الخبراء أن مهارة الكتابة تعد من أصعب مهارات اللّغة حيث إنه في كل مرة يكتب فيها الأطفال جملةً تكون احتمالات كبيرة لأن يقعوا في الكثير من الأخطاء، وهذا يدعو إلى تعليم هذه المهارة وتعلّمها وفق مستوياتٍ متدرّجةٍ حتى نصل في النهاية إلى كتابة جيدة Farnan(1992) والبدء بكتابة فقرات تكون قصيرةً في البداية، ثمّ تتطوّر مع المزيد من التدريب ومواصلة الكتابة، مع منح الطلاب الثقة في كل مواقفهم الصفية والحياتية، لأنها تجعلهم قادرين على التعبير والتفكير بالطرق السليمة.(Robey, 1983)

اتفقت نتيجة هذه الفرضية في كون أن البرنامج التدريبي قد أثّر إيجابيا على المجموعة التجريبية في مجال تنمية مهارة تدريس الكتابة مع بعض الدراسات السابقة وفي بيئات مختلفة سواء كانت عربية أو أجنبية وباختلاف عيِّناتها فعلى سبيل المثال دراسة بركاش Prakash(2013)، التي أُجريت على عينة عددها(10) من الطلبة في تايلاند، وأسفرت نتائجها إلى فاعلية الدمج بين استراتيجيات حل المشكلات والوسائل التعليمية والقراءة في تحسين جودة الكتابة لدى عينة الدراسة، ودراسة فرجال(2013)، التي أُجريت على عينة عددها(50) طالبا من طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود، حيث توصلت نتائجها إلى أثر البرنامج التدريبي في تنمية المهارات الكتابية لدى عينة الدراسة، ودراسة عمار(2011)، التي أُجريت على عينة تكونت من جميع طلاب الصف السادس الأساسي في مدارس وكالة الغوث بغزة والبالغ عددهم(60) طالبا، وقد أسفرت نتائج الدراسة إلى أثر توظيف الأنشطة اللغوية في تنمية بعض المهارات الكتابية لدى المجموعة التجريبية، ودراسة لي وأخرون Lee et al(2008)، التي أُجريت على(190) معلما من معلمي التلاميذ المعاقين بصريا بكوريا الجنوبية، حيث توصلت نتائجها إلى أن الكفاءة المهنية لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية في جانب التنفيذ كانت أعلى ما يكون في استراتيجيات القراءة والكتابة بطريقة برايل طبقا لمعايير الكفاءة المهنية التي تم تطويرها بواسطة مجلس التربية الخاصة لمعلمي التربية الخاصة The Council For Exceptional Children(CEC)، ودراسة إلهام (2007) التي أجريت على عينة من(16) معلمة من معلمات اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن وطالباتهن البالغ عددهن(303)، وتوصلت نتائجها إلى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على التعلم الذاتي وأثره في تنمية مهارات تدريس الكتابة لمعلمات اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن وفي أداء طالباتهن وفي المجالات والمهارات جميعها، ودراسة دواير Dwayer(2007) ، التي أُجريت على

تلاميذ الصفين الخامس والسادس في منطقة ريفية شمال شرق الولايات المتحدة الأمريكية، مستواهم متدني في مهارتي القراءة والكتابة، حيث طُبق عليهم برنامج متكامل لتحسين مهاراتهم في القراءة والكتابة، حيث أسفرت نتائجها إلى تحسن ملحوظ لدى 90% من تلاميذ الصف الخامس، و83% لدى تلاميذ الصف السادس، ودراسة سليمان(1998)، التي أُجريت على عينة عددها(230) تلميذا من تلاميذ الصف الخامس بمدينة دمياط بجمهورية مصر، وتوصلت نتائجها إلى وجود ارتباط دال إحصائيا بين الأداء في مهارات القراءة والأداء في مهارات الكتابة، وأن التتابع بين وحدات القراءة والكتابة يجعل الانتقال من القراءة إلى الكتابة عملية بسيطة خاصة إذا كان المقروء بداية لأنشطة كتابية، ودراسة سوزن وكاتيSuzan & Kathy(1992)، التي أُجريت على عينة عددها(91) طفلا تراوحت أعمارهم من 3 إلى 5 سنوات، حيث توصلت نتائجها إلى أثر اللعب الحر في إغناء مهارتي القراءة والكتابة لدى أطفال ما قبل المدرسة وهم عينة عينة الدراسة.

جدول رقم(43): نتائج اختبار(ت) لبعدي تدريس الكتابة بين القياسين القبلي والبعدي

المؤشرات الإحصائية / بعددي مهارة تدريس الكتابة		العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة Sig.
البعد اللمسي في الكتابة	الاختبار القبلي	12	5.25	3.769	3.387	11	0.006
	الاختبار البعدي	12	9.75	8.148			
البعد السمعي في الكتابة	الاختبار القبلي	12	3.42	2.875	2.914	11	0.014
	الاختبار البعدي	12	6.66	5.944			

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة (ت) للبعد اللمسي هي (3.387)، وهي دالة عند المستوى (0.01) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية، ولأن متوسط درجات الاختبار البعدي هو (9.75) بانحراف معياري قيمته (8.148) هو أكبر من متوسط درجات الاختبار القبلي المقدر بـ (5.25) بانحراف معياري قدره (3.769)، بفارق (4.5) عن متوسط درجات الاختبار القبلي، نستنتج أن هذه الفروق هي لصالح الاختبار البعدي، وبالتالي البرنامج المقترح في البعد اللمسي لمهارة تدريس الكتابة قد أثر إيجابيا على المجموعة التجريبية، وأن أداءهم في نفس البعد قد ارتفع بعد تلقي البرنامج التدريبي مقارنة بأدائهم المنخفض قبل ذلك.

يظهر من الجدول السابق أن قيمة (ت) للبعد السمعي هي (2.914)، وهي كذلك دالة عند المستوى (0.01) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية، ولأن متوسط درجات الاختبار البعدي هو (6.66) بانحراف معياري قيمته (5.944)، هو أكبر من متوسط درجات الاختبار القبلي المقدر بـ

(3.42) بانحراف معياري قدره (2.875)، بفارق (3.247) عن متوسط درجات الاختبار القبلي، ومنه نستنتج أن هذه الفروق هي لصالح الاختبار البعدي، وبالتالي فإن البرنامج المقترح في البعد السمعي لمهارة تدريس الكتابة قد أثر إيجابيا على المجموعة التجريبية، وأن أداءهم في نفس البعد قد ارتفع بعد تلقي البرنامج التدريبي مقارنة بأدائهم المنخفض قبل ذلك.

اتفقت نتيجة هذه الدراسة في كون أن البرنامج التدريبي كان له أثر إيجابي على مجموعة البحث في البعد اللمسي(الكتابة بـ "البرايل") المُتضمَّن في مهارة تدريس الكتابة مع بعض الدراسات السابقة والتي أجريت في غالبها على الأطفال والتلاميذ المعاقين بصريا كدراسة آلاء(2013)، التي توصلت إلى فاعلية برنامج تدريبي قائم على اللعب في تنمية بعض المهارات الحياتية باستخدام حاسة اللمس لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية بجمهورية مصر، ودراسة جبور(2012)، والتي من أبرز نتائجها أن حاسة اللمس تسهم بشكل كبير في معرفة وتعلم طريقة برايل، ودلالات الكلمات، ودراسة خليل(2011)، التي أُجريت على عينة عددها(16) طفلا وطفلة من الأطفال المعاقين بصريا بعمر(5- 6) سنوات بدمشق، حيث أشارت نتائجها إلى أن البرنامج التدريبي كان له أثر في تنمية حاستي السمع واللمس لدى الأطفال المعاقين بصريا بشكل ملحوظ، ودراسة ويذايجن وأخرون Withagen et al(2010)، التي تكونت عيِّنتها من(22) طفلا و(26) طفلة ممن لديهم إعاقة بصرية خلقية، وهم يتلقون تعليمهم في المدارس العادية في كل من هولندا وفلاندرز، وقد أسفرت نتائجها إلى عدم قدرة الأطفال المعاقين بصريا على إتقان المهارات اللمسية من تلقاء أنفسهم، وأن لبرامج التدخل المبكر أهمية في تنمية حاسة اللمس لدى الأطفال المعاقين بصرياً، ودراسة الحوراني(2007)، التي أُجريت على عينة عددها(20) طفلا وطفلة من الأطفال المعاقين بصريا مرحلة رياض الأطفال بدمشق، وقد توصلت نتائجها إلى أثر البرنامج التدريبي اللمسي الحركي في تحسين مهارات الاستعداد لقراءة رموز برايل لدى المجموعة التجريبية، ودراسة السيد(2005)، التي أكدت على أن حاسة اللمس تُعد الحاسة الأساسية الأولى التي يعتمد عليها الطفل المعاق بصريا في التعرف على عناصر البيئة من حوله، ودراسة عميرة (2005) التي أُجريت على عينة عددها(16) طالبا وطالبة بدبلوم التربية المهنية بمعهد الدراسات والبحوث التربوية بالقاهرة، وقد توصلت نتائجها إلى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية جميع كفايات تدريس مهارات طريقة برايل لقاهري الظلام لدى الطلاب المعلمين بدبلوم التربية المهينة، ودراسة(2000) Shimizu et al(2000)، التي أُجريت على عينة عددها(17) من ذوي الإعاقة البصرية، وهدفت إلى تقييم نماذج من الأنماط اللمسية عن طريق عرض الرسوم للتعرف على أكثر وأفضل النماذج القابلة للتمييز اللمسي، حيث خلُصت نتائجها إلى أن أفضل

نمط لعرض الرسوم اللمسية هو نمط النقش البارز (الثلاثي الأبعاد)، وأن هذا النمط يزود المعاق بصريا بمعلومات أكثر دقة وأقرب إلى الواقع عن المثيرات اللمسية، ودراسة نجدي(1990)، طُبقت على عينة من الأطفال المعاقين الذين تتراوح أعمارهم من(3– 6) سنوات من الأطفال(الصم، ضعاف السمع، المكفوفين، ضعاف البصر، المتخلفين عقليا، الأطفال القابلين للتعلم) في مصر، حيث خلُصت نتائجها إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية حواس الطفل المعاق في مرحلة ما قبل المدرسة، ودراسة سكاي لنجستاد Skyllingstad(1987) التي أُجريت على عينة عددها(39) معلما من معلمي المعاقين بصريا بولاية Kentucky الأمريكية، حيث توصلت نتائجها إلى أن معلمي التلاميذ المعاقين بصريا ذوي كفاءات مرتفعة، وأنهم أعلى قليلا من المعايير العالمية في المستويات التربوية والخبرة، وأن تركيز هؤلاء المعلمين كان على مهارات منها التوجه والحركة، وطريقة برايل، ومهارات الحياة اليومية.

اتفقت نتيجة الدراسة الحالية في كون أن البرنامج التدريبي المطبق كان له أثر إيجابي على مجموعة البحث في البعد السمعي(التهجئة وسلامة إظهار الحروف والكلمات والالتزام بقواعد الإملاء) المُتضمَّن في مهارة تدريس الكتابة مع بعض الدراسات السابقة التي أُجريت على الطلبة أو التلاميذ المبصرين، ومنها دراسة رحيمي ونوروزيسيام(2013) Rahimi & Nooroozisiam، التي أُجريت على عينة عددها(22) من طلبة المدارس الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية بماليزيا، وتوصلت نتائجها إلى أثر الاستراتيجيات التدريس الحديثة كحل المشكلات في تحسين جودة الكتابة الإبداعية لدى عينة الدراسة، ودراسة تريكلز Trekles(2012)، التي طبقت على عينة من طلاب المرحلة المتوسطة، وتوصلت نتائجها إلى أثر استخدام استراتيجية التدريس القائمة على اللعب وحل المشكلات في تحسين مستوى الكتابة الإبداعية لدى عينة الدراسة، ودراسة الأسطل(2010)، التي طُبقت على عينة عددها(120) طالبا من طلبة الصف السادس الأساسي بغزة، حيث وُزعت على مجموعتين، المجموعة الأولى(60) طالبا من مدارس التعليم العام، والمجموعة الثانية(60) طالبا من مدارس التعليم الخاص، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة بين تلاوة وحفظ القرآن الكريم ومستوى المهارات القرائية والمهارات الكتابية لدى عينة الدراسة، ودراسة الفقعاوي(2009)، حيث أُجريت على عينة من(136) طالبا وطالبة من طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة خان يونس بفلسطين، وخلُصت نتائجها إلى فعالية البرنامج المقترح لعلاج صعوبات تعلم الإملاء لدى العينة التجريبية، ودراسة أبو منديل(2006)، التي أُجريت على عينة عددها(120) طالبا وطالبة من طلبة الصف الثامن بغزة، وأسفرت نتائجها إلى أثر فعالية ألعاب الحاسوب في تدريس بعض قواعد الإملاء على تحصيل طلبة العينة التجريبية، ودراسة الجوجو(2004)، التي

أُجريت على عينة عددها(73) طالبة من طالبات الصف الخامس الأساسي بمحافظة شمال غزة، وقد أسفرت نتائجها إلى فعالية البرنامج المقترح في تنمية المهارات الإملائية لدى المجموعة التجريبية، ودراسة رضوان(2001)، التي أُجريت على عينة عشوائية مكونة من(152) طالبا وطالبة من طلبة الصف السادس الأساسي بمدارس قطاع غزة، وخلُصت نتائج الدراسة إلى أثر المنهج المقترح للمرحلة الأساسية الدنيا على مستوى أداء الطلاب في الإملاء، ودراسة البدوي(1997)، التي أُجريت على عينة من طلاب الصف الثامن في مدارس وكالة الغوث الدولية في مدينة إربد، وأسفرت نتائجها إلى أثر البرنامج التعليمي العلاجي القائم على التكامل بين مهارات الاستماع، والقراءة، وقواعد اللغة العربية من خلال أداء أفراد المجموعة التجريبية على اختبار الإملاء البعدي، ودراسة العيسوي(1996)، التي أُجريت على عينة عددها(16) طالبا من طلاب كلية المعلمين تخصص اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية، حيث توصلت نتائجها إلى أثر تطبيق برنامج مقترح في علاج الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الطلاب المعلمين مجموعة الدراسة، ودراسة المرسي(1996)، التي طُبقت على عينة تكونت من(41) تلميذا من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمدرسة عود التوبة الابتدائية للبنين التابعة لمنطقة العين التعليمية بالإمارات العربية المتحدة، (هذه العينة تعاني من الأخطاء اللغوية في القراءة والكتابة)، وقد أسفرت نتائجها إلى نجاعة البرنامج القائم على التعلم الإتقاني في علاج الأخطاء اللغوية المصاحبة لتعليم القراءة والكتابة للمبتدئين، ودراسة المومني(1989)، حيث أُجريت على طلاب الصف الأول الثانوي في محافظة الزرقاء بالأردن، وهدفت إلى التعرف على أثر تدريس علامات الترقيم من خلال النصوص المتكاملة في القدرة على الاستيعاب لدى عينة الدراسة، حيث توصلت نتائجها إلى دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في مهارة الترقيم واستيعاب النصوص.

إن ما ميَّز نجاح البرنامج التدريبي للدراسة الحالية في تنمية وتطوير مهارة تدريس الكتابة هو كونه قد تضمن تدريب مجموعة البحث على جانبين مهمين لهذه المهارة، وهو الجانب اللمسي المتمثل في الكتابة البارزة (البرايل) والجانب السمعي وهو الشق اللغوي أو الهجاء وقواعد الإملاء، في حين كان يتم التركيز في البرامج السابقة على شق البرايل فقط، ولهذا يجد المعلمون صعوبة في تمكين التلاميذ المعاقين بصريا من الكتابة بشكل صحيح وبدون أخطاء، وتبقى أخطاء الكتابة مستمرة مع التلميذ إلى السنوات اللاحقة وفي جميع المستويات، لذا لا ينبغي الفصل بين الجانبين في عملية التدريب، فالكتابة الصحيحة الخالية من الأخطاء تعتمد اعتمادا كليا على التمكن من طريقة البرايل وفي نفس الوقت الإحاطة بقواعد الإملاء،

وهذا ما شجع مجموعة البحث على الاستفادة من الخبرات ونشطات هذه المهارة المتضمَّنة في البرنامج التدريبي.

4. عرض وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:

نص الفرضية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات في الأداء القبلي والأداء البعدي في مهارة طرح السؤال.

للتحقق من هذه الفرضية تم أولا التحقق من التوزيع الطبيعي لبيانات عينة الدراسة باعتبار عدد أفرادها أقل من 30 فرد، والجدول الآتي يوضح التوزيع الطبيعي أو الاعتدالي لبيانات المجموعة التجريبية في قياس مهارة طرح السؤال وقد تم التحقق من ذلك باستخدام اختبار كُلموغروف– سمرنوف (Kolmogorov-Smirnov).

جدول رقم(44): التوزيع الطبيعي لبيانات المجموعة التجريبية (مهارة طرح السؤال)

المؤشرات الإحصائية / مهارة طرح السؤال	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار كُلموغروف–سمرنوف	مستوى الدلالة .Sig
الاختبار القبلي	12	1.67	1.775	0.841	0.479
الاختبار البعدي	12	11	7.373	1.850	0.465

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمتي التوزيع الطبيعي لبيانات العينة في الاختبار القبلي والبعدي لمهارة طرح السؤال غير دالة عند المستوى(0.05)، لأن القيمتين (0.479 و0.465) أعلى من المستوى(0.05)، ومنه نستنتج أن بيانات المجموعة التجريبية تتوزع توزيعا طبيعيا، مما يسمح لنا بحساب الفروق بين الاختبار القبلي والبعدي بتطبيق اختبار(ت) لعينتين مترابطتين(Paired Samples Test).

جدول رقم(45): نتائج اختبار(ت) للفروق في مهارة طرح السؤال بين القياسين القبلي والبعدي

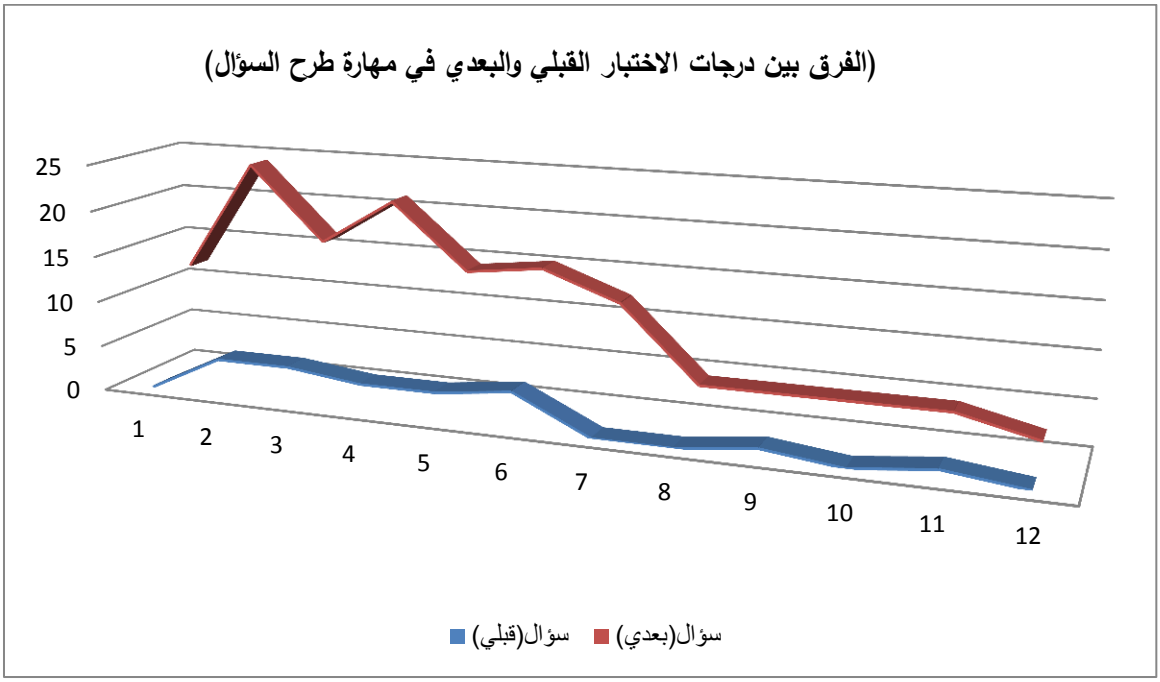
المؤشرات الإحصائية / مهارة طرح السؤال	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة .Sig
الاختبار القبلي	12	1.67	1.775	5.317	11	0.000
الاختبار البعدي	12	11	7.373			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) هي (5.317) هي دالة عند المستوى (0.01) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية، ولأن متوسط درجات الاختبار البعدي هو (11) بانحراف معياري قيمته (7.373)، هو أكبر من متوسط درجات الاختبار القبلي المقدر بـ (1.67) بانحراف معياري قدره

(1.775)، بفارق (9.33) عن متوسط درجات الاختبار القبلي، نستنتج أن هذه الفروق هي لصالح الاختبار البعدي. وعليه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على أنه:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات في الأداء القبلي والأداء البعدي في مهارة طرح السؤال.

هذه النتيجة تثبت أن البرنامج التدريبي المقترح والمطبق قد كان له الأثر الإيجابي على المجموعة التجريبية، وأن أداءهم في مهارة طرح السؤال قد ارتفع بعد تلقي البرنامج التدريبي مقارنة بأدائهم المنخفض قبل ذلك، وهذا ما يظهره المنحنى البياني الآتي:



الشكل رقم(4): يمثل توزيع درجات مهارة طرح السؤال في الاختبار القبلي والبعدي

يبين الشكل أعلاه وجود اختلاف بين درجات مهارة طرح السؤال في التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، وتباعُد المنحنيين عن بعضهما البعض يفسر ذلك، فتأثير البرنامج جاء إيجابيا بالنسبة لجميع أفراد مجموعة البحث في تنمية وتحسين مهارة طرح السؤال، وإن كان هذا التأثير الإيجابي جاء متباينا، ففئة المعلمين من (1) إلى (7)، قد أثّر البرنامج عليهم وكان فعّلا بشكل أفضل خاصة مع المعلم رقم(2) والمعلم رقم(4)، وكما أوضحنا في تفسير الفرضيات السابقة أن هذه الفئة من المعلمين لديها أقدمية مهنية إما من 5 سنوات إلى 10 سنوات، أو أكثر من 10 سنوات، والمرجح بالنسبة للباحث أن المعلمين ذوي الأقدمية المهنية الأعلى لديهم ممارسة وخبرة في مجال تعليم وتدريس الأطفال المعاقين

بصريا، ومع الاستفادة من أنشطة البرنامج والتدريب على تقنيات توجيه السؤال، تم تطوير وتحسين هذه المهارة لديهم، في حين نجد أن الفئة الثانية، أي المعلمين ذوي الأقدمية الأقل من 5 سنوات أو حديثي التوظيف، وهم المعلمون من(8) إلى (12)، جاء تأثير البرنامج التدريبي عليهم طفيف، مقارنة بالفئة الأولى، وهذا راجع ربما لأن تدريس الأطفال المعاقين بصريا هو تدريس خاص يتطلب كفاءة عالية وسنوات معينة من الأقدمية وممارسة مستمرة، وأيضا تكوين وتدريب على هذا النوع من التعليم المكيف، وحسب رأي الباحث بشكل عام فإن النشاطات التعليمية المتعلقة بفنيات ومهارات طرح السؤال المتضَمَنة في البرنامج، قد تم الاستفادة منها، ونجح المعلمون في التدريب عليها.

لا توجد دراسات سابقة تناولت مهارة طرح السؤال لدى معلم الأطفال المعاقين بصريا(حسب علم الباحث)، إلاّ أن نتيجة هذه الفرضية اتفقت مع بعض الدراسات السابقة التي تطرقت إلى مهارة طرح السؤال لدى معلم التربية العامة، هذه الدراسات بعضها وصفي والآخر تجريبي، فعلى سبيل المثال لا الحصر توصلت دراسة عبيدات والعرود(2010)، التي طُبقت على عينة مكونة من(35) معلما ومعلمة ممن يدرّسون مادة الدراسات الاجتماعية في مديرية تربية دير علا بالزرقاء بالأردن، إلى أن أكثر مستويات الأسئلة الصفية شيوعا هي الأسئلة التي تقيس الحفظ والتذكر، والفهم والاستيعاب، وأقلها شيوعا التركيب والتقويم، وأن المعلمين يمتلكون بعض مهارات توجيه الأسئلة بدرجة مقبولة، أما درجة تصرف المعلمين بإجابات الطلبة فقد كانت مرتفعة، ودراسة آل حيدان(2008)، التي تكونت من(40) معلما من معلمي التربية الإسلامية في مدينة أبها بالمملكة العربية السعودية، والذين يقومون بتدريس مادة الحديث والثقافة الإسلامية بالمرحلة الثانوية، وقد توصلت نتائجها إلى أن مستوى تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمهارة صياغة وتوجيه الأسئلة الصفية جاء بدرجة متوسطة، مع مستوى تطبيق مهارة معالجة إجابات، ودراسة الفهيد(2005)، التي هدفت إلى تقويم مهارة الأسئلة الصفية الشفهية لدى معلمي الفقه بالمرحلة الثانوية في مدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، حيث توصلت نتائجها إلى أن أفضل المهارات الثلاثة التي تحققت فيها السلوكيات المكونة لمهارة الأسئلة الصفية الشفهية هي مهارة تلقي إجابات الطلاب، ويليها مهارة طرح الأسئلة الصفية الشفهية، ثم مهارة صياغة الأسئلة الصفية الشفهية، ودراسة عبد الرزاق(1996)، التي أُجريت على عينة عددها(30) طالبا وطالبة من طلاب وطالبات الفرقة الثالثة شعبة التاريخ بكلية التربية في جامعه عين شمس بجمهورية مصر، وقد خلُصت نتائجها إلى تحسن في مهارات صياغة الأسئلة التحريرية في التاريخ بعد تلقي البرنامج التدريبي، ودراسة فتحي(1994)، التي تكونت عيّنتها من ثلاثةِ فصول متكافئة في التحصيل، وضم كل فصل(31)

طالبا، وقد أسفرت نتائجها إلى فاعلية استخدام مستويات مختلفة للأسئلة التحضيرية على تنمية التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات لدى طالبات الصف الأول الثانوي لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي زُودت بالأسئلة التحضيرية في مستوى التطبيق والتحليل، ولصالح المجموعة الثانية التي زُودت بالأسئلة التحضيرية في مستوى التذكر والفهم، بينما بقي تحصيل المجموعة الثالثة(الضابطة) كما هو لكونها لم تُزود بأي مستوى من مستويات الأسئلة التحضيرية، ودراسة خطاب(1992)، التي أُجريت على عينة عددها(100) طالبا من طلاب منطقة العين بالإمارات العربية المتحدة، وتوصلت نتائجها إلى أثرِ استخدام أسئلة التفكير العليا على تحصيل التلاميذ واتجاهاتهم نحو الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية، ودراسة كينغ King(1991)، التي طُبقت على عينة عددها(46) طفلا، باستخدام استراتيجية طرح الأسئلة الموجهة، وقد أسفرت نتائجها إلى أثر التدريب على استراتيجية طرح السؤال الموجه على مستوى أداء الأطفال في حل المشكلات لصالح المجموعة التجريبية، ودراسة ويلن Wilen(1991)، التي أُجريت على عينة مكونة من(275) طالبا، وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية جوهرية بين فاعلية المعلم في مهارة طرح الأسئلة وكيفية استقبالها وقدرة الطلاب على التحصيل، ودراسة نافع(1990)، التي تكونت عيّنتها من(300) طالبا في الصف الأول الثانوي و(10) معلمين من معلمي مادة التاريخ من ذوي الخبرة، أيضا(20) طالبا معلما من المستوى الرابع بكلية التربية شعبة التاريخ، حيث خلُصت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي على الطلاب المعلمين في استخدام استراتيجيات الأسئلة الشفوية في تحسين أدائهم التدريسي وتحصيل تلاميذهم واحتفاظهم بالتعلم، كما أظهرت تفوق المعلمين الممارِسِين في استخدام استراتيجيات الأسئلة الشفْوية على الطلاب المعلمين، ودراسة رمضان(1987)، التي تكونت عيّنتها من صفين من صفوف الثاني الإعدادي في مادة العلوم بجمهورية مصر العربية، حيث توصلت نتائجها إلى أثر استخدام الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا على تحصيل تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مادةِ العلوم لصالح المجموعة التجريبية.

لم تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة كدراسة واينيWahyuni (2010)، والتي هدفت إلى استقصاء المهارات الأساسية للتساؤل لدى المعلمين الخبراء في تدريس اللغة الإنجليزية، وأنماط الأسئلة التي يطرحونها، والمستوى المعرفي لهذه الأسئلة، وقد أُجريت على عينة تكونت من(5) معلمين ذوي خبرة، حيث أسفرت نتائجها إلى أن هؤلاء المعلمين يستخدمون الأسئلة مغلقة النهاية بكثرة، وأن هنالك عددا غير قليل من الأسئلة ذات المستويات المعرفية المتدنية، وأن مكونات هذه المهارة تنحصر ما بين طرح الأسئلة وردود الأفعال تجاهها، ودراسة دمتيب Dumteeb(2009)، والتي هدفت إلى استقصاء فنيات

الأسئلة التي تُستخدم من طرف معلم اللغة الإنجليزية وعلاقتها بتحفيز الطلبة وتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم في اللغة الإنجليزية في تايلند، حيث توصلت نتائجها إلى أن كلاً من الأسئلة وأساليب التساؤل التي يكثر استخدامها في الصفوف الدراسية تقع في المستويات المعرفية الدنيا، ونتيجة لذلك فإنها لا تساعد الطلبة على اكتساب مهارات التفكير العليا أو ممارسة مهارات التفكير الناقد، ودراسة عباس والبشير (2008)، التي أُجريت على عينة من الطلبة المعلمين(المتدربين) والبالغ عددهم(40) طالبا وطالبة من(14) مدرسة من المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء والمتعاونة مع الجامعة الهاشمية في تدريب طلبة التربية العملية، وقد خلُصت نتائجها إلى أن هناك ضعفا في المستوى العام لأداء الطلبة المعلمين والمعلمات للمهارات مجتمعة، وأظهرت كذلك تباينا في ممارسة الطلبة المعلمين لمهارات السؤال بمجاليه، توجيه السؤال وتلقي الإجابة، ودراسة صويلح(2006)، التي طُبقت على عينة من(40) معلما ومعلمة من معلمي اللغة العربية في الحلقة الأخيرة من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية، حيث أظهرت نتائجها تدني مستوى إتقان مهارات الأسئلة الصفية لدى معلمي اللغة العربية في الحلقة الأخيرة من التعليم الأساسي، ودراسة الشامي(1994)، التي أُجريت على عينة تكونت من(370) فردا، منهم(120) عضوا من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الملك فيصل بالإحساء، و(250) طالبا وطالبة من أربعة كليات في نفس الجامعة، حيث توصلت الدراسة إلى أن مهارات أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك فيصل في طرح الأسئلة لم تؤدي الدور المطلوب بشكل كامل في معظمها من وجهة نظر الأساتذة والطلاب.

إن أثر البرنامج التدريبي في تنمية مهارة طرح السؤال لدى مجموعة البحث في الدراسة الحالية ظهر جليا من خلال أداءهم أثناء تدريس الأطفال المعاقين بصريا بعد عملية التدريب، في حين كان قبل ذلك يتم طرح السؤال من طرف المعلم بعشوائية وبدون مراعاة لفنيات وتقنيات توجيه السؤال، فالتدريب على هذه المهارة أدى بمعلم الأطفال المعاقين بصريا من التمكن من مهارة طرح السؤال التي يتم من خلالها تحقيق الغاية من طرح السؤال أثناء عملية التدريس.

إن إدراك معلم الأطفال المعاقين بصريا بعد تطبيق البرنامج التدريبي بأن طرح السؤال وتوجيهه هو عبارة عن مهارة تدريسية الهدف منها رفع مستوى إجابات التلاميذ وإنتاج إجابات أطول وأكثر عمقا من جانب التلاميذ وانتقالهم إلى مستويات أعلى من التفكير، وليس فقط معرفة ما تعلمه التلاميذ، كما كان يعتقد هذا المعلم، فهذه المهارة الجديدة بالنسبة إلي مجموعة البحث شجعها على المشاركة في التدريب

عليها مما أسهم ذلك في نجاح البرنامج التدريبي المطبق وتحقيق النتائج المرجوة وتنمية هذه المهارة التدريسية لمعلمي الأطفال المعاقين بصريا.

يعتبر تقييم التعلم عاملا مهما جدا في الأسئلة من حيث أغراضها ومستوياتها، كما أن الموضوع المعرفي هو العامل الأكثر تأثيرا على الأسئلة وأن إثارة الدافعية وتحفيز الطلبة هي من أكثر العوامل المرتبطة باستخدام المعلمين للأسئلة.(Cakmak, 2009)

خلاصة الفصل:

كإجابة مؤقتة على تساؤلات الدراسة تم صياغة الفرضيات على النحو الآتي:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات في الأداء القبلي والأداء البعدي في كل من مهارة تدريس القراءة ومهارة تدريس الكتابة ومهارة طرح السؤال.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات في الأداء القبلي والأداء البعدي في مهارة تدريس القراءة.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات في الأداء القبلي والأداء البعدي في مهارة تدريس الكتابة.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات في الأداء القبلي والأداء البعدي في مهارة طرح السؤال.

رأينا في الفصل السادس النتائج التي تم التوصل إليها وتفسيراتها، حيث قمنا بإجراء القياس القبلي على عينة الدراسة(المجموعة التجريبية) ثم طبقنا البرنامج المقترح بتدريب العينة عليه، وفي الأخير أجرينا القياس البعدي، حيث كانت نتائج اختبار فرضيات الدراسة أعلاه كالآتي:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات في الأداء القبلي والأداء البعدي في كل من مهارة تدريس القراءة ومهارة تدريس الكتابة ومهارة طرح السؤال لصالح الأداء البعدي.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات في الأداء القبلي والأداء البعدي في مهارة تدريس القراءة لصالح الأداء البعدي.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات في الأداء القبلي والأداء البعدي في مهارة تدريس الكتابة لصالح الأداء البعدي.
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات في الأداء القبلي والأداء البعدي في مهارة طرح السؤال لصالح الأداء البعدي.

الاستنتاج العام:

هناك من معلمي الأطفال المعاقين بصريا من يمتلك مهارات التدريس ولديه الكفاءة لتدريس تلاميذ، وبالتالي تحقيق أهداف العملية التعليمية، في المقابل يوجد الكثير من المعلمين يفتقد للكفاءة ولا يمتلك تلك المهارات مما يؤثر بالسلب على أدائه وعلى التحصيل الدراسي للأطفال المعاقين بصريا.

في هذا السياق، قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية ميدانية على عينة قوامها(102) معلما من معلمي الأطفال المعاقين بصريا لـ 07 مدارس للأطفال المعاقين بصريا لـ 07 ولايات، وهي مدارس ولايات (الأغواط، باتنة، بسكرة، الجزائر، قسنطينة، برج بوعريريج، واد سوف)، تم اختيار هذه الولايات بالطريقة العشوائية المنتظمة، وهذه الولايات السبعة تمثل تقريبا ثلث مجتمع الدراسة الأصلي المقدر عدده بـ 23 ولاية عبر التراب الجزائري، أي 102 معلما من 300 معلما وهو المجتمع الأصلي، بعدها تم أخذ كل معلمي مدارس الأطفال المعاقين بصريا لهذه الولايات السبعة بطريقة الحصر الشامل، وتم توزيع استمارة الحاجات إلى المهارات التدريسية على هؤلاء المعلمين للإجابة على فقراتها، وقد تم ذلك في العام الدراسي 2018/2017 ، وخلُصت نتائج الدراسة الاستطلاعية إلى أن معلمي الأطفال المعاقين بصريا(عينة الدراسة الاستطلاعية) لا يمتلكون المهارات التدريسية اللازمة لتدريس الأطفال المعاقين بصريا.

قام الباحث بعدها بتحديد المهارات التدريسية الثلاثة والأكثر احتياجا بالنسبة لعينة الدراسة الاستطلاعية، حيث جاءت في المرتبة الأولى مهارة تدريس الكتابة بنسبة احتياج(87.3%)، وفي المرتبة الثانية مهارة طرح السؤال بنفس النسبة(87.3%)، أما المرتبة الثالثة مهارة تدريس القراءة بنسبة(86.3%).

تم بناء برنامج تدريبي قائم على هذه المهارات الثلاثة (مهارة تدريس القراءة ومهارة تدريس الكتابة ومهارة طرح السؤال).

تم إجراء دراسة أساسية على عينة عددها(12) معلما للأطفال المعاقين بصريا يدرِّسون الطور الابتدائي بمدرسة الأطفال المعاقين بصريا بمدينة الأغواط، الدراسة أُجريت خلال الفصل الثاني للعام الدراسي 2020/2019، وامتدت من 2020/01/05 إلى غاية 2020/02/27، ولطبيعة موضوع الدراسة تم استخدام المنهج التجريبي ذو تصميم المجموعة الواحدة.

قام الباحث ببناء بطاقة ملاحظة لاستخدامها كاختبار للقياس عن طريق رصد سلوكيات عينة الدراسة(المجموعة التجريبية) في حصة تدريس القراءة وحصة تدريس الكتابة وأثناء طرح السؤال، بعد

إجراء القياس القبلي تم تطبيق البرنامج المقترح بتدريب العينة عليه في 10 جلسات بمعدل جلستين في الأسبوع، وفي الأخير أجرينا القياس البعدي، حيث خلُصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- التأثير الإيجابي للبرنامج التدريبي المقترح على معلمي الأطفال المعاقين بصريا، حيث لبى حاجاتهم للتدريب على مهارة تدريس القراءة ومهارة تدريس الكتابة وطرح السؤال، وبالتالي الرفع من مستوى هذه المهارات لديهم وتحسين وتطوير أدائهم المهني فيها، وتطابقت النتائج المحققة في الدراسة في أثر البرنامج التدريبي القائم على تنمية المهارات التدريسية الثلاثة مع النتائج التي تم التوصل إليها بالنسبة لمعلم التربية العامة في بيئات مختلفة عربية وأجنبية.
- فاعلية الخبرات والأنشطة التعليمية الخاصة بمهارة تدريس القراءة والمتضمنة في البرنامج التدريبي على عينة الدراسة، وبالتالي الرفع من مستوى هذه المهارة التدريسية من خلال التدريب عليها، ومنه النجاح في عملية تدريس الأطفال المعاقين بصريا.
- أثّر البرنامج التدريبي على عينة الدراسة في تنمية مهارة تدريس الكتابة، وبالتالي الرفع من مستوى هذه المهارة التدريسية وتحسين كفاءتهم فيها.
- فاعلية الخبرات التعليمية والأنشطة الخاصة بمهارة طرح وتوجيه السؤال المتضمنة في البرنامج التدريبي، حيث تمكن معلمو الأطفال المعاقين بصريا عن طريق التدريب من الإلمام والتمكن من استراتيجيات وفنيات مهارة طرح السؤال، وبالتالي تحقيق أهداف وغيات مهارة توجيه السؤال.

الاقتراحات:

من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية يمكن اقتراح ما يلي:

– يمكن أن تكون بطاقة الملاحظة للدراسة الحالية أداة يستخدمها مفتشو وزارة التضامن الوطني والأسرة وقضايا المرأة في رصد سلوكيات وأداء معلمي الأطفال المعاقين بصريا أثناء تدريس القراءة وتدريس الكتابة وأثناء توجيه السؤال.

– يوصي الباحث الوصايا بأن يكون برنامج الدراسة الحالية القائم على مهارة تدريس القراءة ومهارة تدريس الكتابة ومهارة طرح السؤال أداة يتم الاستفادة منها في تكوين وتدريب معلمي مدارس أخرى للأطفال المعاقين بصريا وفي ولايات أخرى من التراب الجزائري.

– يمكن للباحثين والمختصين بناء برامج تدريبية قائمة على مهارات تدريسية أخرى، وتدريب معلمي الأطفال المعاقين بصريا عليها.

– يمكن للباحثين الاعتماد على البرنامج التدريبي وبطاقة الملاحظة كخلفية علمية للقيام بدراسات أخرى.

– الاعتماد على البرامج التدريبية الميدانية الهادفة إلى تكوين وتدريب معلمي الأطفال المعاقين بصريا قبل وأثناء الخدمة، والتي ينبغي أن يغلب عليها أثناء التدريب طابع التشويق والتحفيز، حتى تكون أكثر جدوى وفعالية.

– يمكن الاستعانة بمن لديهم خبرة وكفاءة في تدريس الأطفال المعاقين بصريا في تخطيط وتنفيذ البرامج التي تهدف إلى تحسين مستوى معلمي الأطفال المعاقين بصريا.

– ضرورة إشراك المستهدفين من هذه البرامج في تحديد محتوياتها لتسهيل عملية التدريب والتطوير على المهارات والكفايات المطلوبة.

– تبادل الخبرات مع الدول الرائدة في مجال تدريس الأطفال المعاقين بصريا كالدول الأوروبية أو الدول العربية الأخرى.

– ينبغي الاعتراف بجهود وإنجازات المعلمين وتحفيزهم على ذلك.

– ينبغي على الإدارة إعطاء المرونة الكافية لفريق المعلمين لتمكينهم من تنظيم العمل بالطريقة التي يبدو لهم فيها العمل أكثر سهولة.

– تسهيل إقامة علاقات مهنية إيجابية وفعالة بين كل المعلمين بما يعود بالفائدة على الأطفال المعاقين بصريا.

المراجع

قائمة المراجع:

- أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال(1991). *مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والاجتماعية*. القاهرة، مصر: مكتبة الأنجلو مصرية.
- أبو دية، هناء خميس شحادة(2009). *برنامج محوسب لتنمية بعض مهارات تدريس الاستماع في اللغة العربية لدى الطالبات المعلمات في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية*(رسالة ماجستير غير منشور). كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- أبو زيتون، جمال عبد الله؛ شادن، عليوات(2010). أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات الاستماع ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة المعوقين بصريا. ***مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، 26(4)***، 215- 250.
- أبو عكر، محمد نايف(2009). *أثر برنامج بالألعاب التعليمية لتنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي بمدارس خان يونس بغزة*(رسالة ماجستير). كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- أبو منديل، أيمن(2006). *أثر استخدام ألعاب الحاسوب في تدريس بعض قواعد الكتابة على تحصيل طلبة الصف الثامن بغزة*(رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- إدريس، سلطان أحمد مقبل(2010). *برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم الذاتي لتنمية مهارات توظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم لمعلمي المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية*(رسالة دكتوراه غير منشورة). معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- إسماعيل، بليغ حمدي(2011). *استراتيجيات اللغة العربية أطر نظرية وتطبيقات عملية(ط1)*. عمان، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- آل حيدان، رجا(2008). *واقع تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمهارات الأسئلة الصفية بمدارس أبها الثانوية*(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- آلاء، حبيب(2013). *فاعلية برنامج لتنمية بعض المهارات الحياتية باستخدام أنشطة اللعب لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية*(رسالة ماجستير). كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.
- الأسطل، أحمد رشاد مصطفي(2010). *مستوى المهارات القرائية والكتابية لدى طلبة الصف السادس و علاقته بتلاوة وحفظ القرآن الكريم*(رسالة ماجستير). كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- البلاوي، إيهاب(2001). *قلق الكفيف تشخيصه وعلاجه*. مصر: مكتبة زهراء الشرق
- البدوي، محمود عبدالله(1997). *أثر برنامج تعليمي علاجي قائم على المنحى التكاملي في تعليم اللغة العربية في معالجة أخطاء الرسم الإملائي الشائعة لدى طلبة الصف الثامن*(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- البيطار، محمد حمدي محمد(2009). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض الكفايات التدريسية لدى معلمي العلوم الفنية المعمارية بالتعليم الثانوي الصناعي أثناء الخدمة وفقا لاحتياجاتهم التدريبية. ***مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (150)***، 412- 451.

- التل، شادية أحمد؛ يوسف، عبيدات(1997). أثر القراءة الجهرية والقراءة الصامتة والاستماع في الاستيعاب لدى طلاب الصف التاسع الأساسي. ***مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية، 13(1)***، 177- 218.
- الجوالده، فؤاد عيد(2016). *مقدمة في التربية الخاصة، أساسيات تعليم ذوي الحاجات الخاصة(ط1)*. عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- الجوجو، ألفت (2004). *أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي بمحافظة شمال غزة*(رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الحديدي، منى صبحي(2014). *مقدمة في الإعاقة البصرية(ط6)*. عمان، الأردن: دار الفكر.
- الحديدي، منى(1996). *رعاية وتأهيل المكفوفين، سلسلة الدراسات الاجتماعية*. مصر: مطبوعات جامعة الدول العربية.
- الحوراني، بسام(2007). *أثر برنامج تدريبي لمسي حركي في تحسين مهارات الاستعداد لقراءة رموز برايل لدى الأطفال المعاقين بصرياً في مرحلة الروضة*(رسالة ماجستير). كلية الراسات العليا، الجامعة الأردنية، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.
- الحيلة، محمد محمود(2014). *مهارات التدريس الصفي(ط4)*. عمان، الأردن: دار المسيرة.
- الخطيب، جمال (2014). *مقدمة في الإعاقات الجسمية والصحية(ط1)*. عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الخطيب، جمال و الحديدي، منى(2009). *المدخل إلى التربية الخاصة(ط1)*. عمان، الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- الخطيب، جمال والحديدي، منى(2009). *مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة(ط1)*. عمان، الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- الخفاف، إيمان عباس(2015). *الموسوعة التدريبية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، الإعاقة البصرية(ط1)*. عمان، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع .
- الخوالدة، ناجح(2012). فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية التدريس التبادلي لتنمية مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية في الأردن. ***المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 1(4)***، 127- 145.
- الدريج، محمد وجمل، محمد جهاد(2009). *التدريس المصغر التكوين والتنمية المهنية للمعلمين(ط2)*. العين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- الدليمي، طه علي حسين والوائلي، سعاد عبد الكريم عباس(2003). *اللغة العربية، مناهجها وطرائق تدريسها(ط1)*. عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الدهمشي، محمد عامر(2007). *دليل الطلبة والعاملين في التربية الخاصة(ط1)*. عمان ، الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.

- الذيابات، محمد(2001). *أثر طريقة التعلم التعاوني في تنمية مهارات القراءة الإبداعية عند طلبة الصف العاشر الأساسي*(رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
- الرفاعي، طاهرة عيسى(2005، أفريل). تقييم الكفايات اللازمة لمعلمي ذوي الإعاقة السمعية في محافظة عدن. ورقة عمل مقدمة لمؤتمر التربية الخاصة العربي، "الواقع والمأمول"، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الروسان، فاروق(2000). *سيكولوجية الأطفال الغير عاديين*. عمان، الأردن: دار الفكر.
- الزارع، نايف؛ ملحم، أحمد ويونس، نجاتي(2012). مدى ملائمة كفايات معلمي الطلبة المعاقين بصرياً للمعايير الدولية في محافظة جدة من وجهة نظرهم. ***مجلة التربية الخاصة***، 164- 201.
- الزويني، ابتسام موسى(2015). *أساليب التدريس، قديمها وحديثها(ط1)*. عمان، الأردن: الدار المنهجية للنشر والتوزيع.
- الزيود، عادل عبد الكريم فلاح(2018)، *أثر استخدام استراتيجية مطورة قائمة على المنحى اللغوي الشفوي في تحسين مهارات القراءة الجهرية والتحدث في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن*(أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة العلوم الإسلامية، الأردن.
- السعيد، رضا مسعد والحسيني، هويدا محمد(2007). *استراتيجيات معاصرة في التدريس للموهوبين والمعوقين*. مصر: مركز الإسكندرية للكتاب.
- السويدي، هنادي ناصر (2012). *أثر برنامج تدريبي في تربية الموهوبين لتأهيل معلمات الحلقة الثانية في تنمية اتجاهاتهن نحو الموهبة والتفاعل اللفظي والقدرات الإبداعية والدافعية لدى طالباتهن في دولة الإمارات العربية المتحدة*(أطروحة دكتوراه غير منشورة). كلية الدراسات العليا، جامعة البحرين، مملكة البحرين.
- السيد، أحمد(2004). أثر استخدام المدخل المسرحي في تدريس القراءة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي على تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية وبعض مهارات الاستماع الناقد. ***المجلة التربوية، 20(2)***، 13-38.
- السيد، عائشة أحمد(2008). *برنامج تدريبي باستخدام التدريس المصغر لتنمية مهارات التدريس لدي معلمي العلوم بمدارس المعاقين سمعياً في المرحلة الإعدادية المهنية*(رسالة ماجستير منشورة). كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.
- السيد، عبد القادر شريف(2005). دور معلمة رياض الأطفال في تنمية مهارات التواصل للطفل الكفيف في مرحلة ما قبل المدرسة. ***مجلة القراءة والمعرفة، (42)***، 42- 77.
- السيد، ماجدة مصطفى، وأخرون(2011). *المناهج ومهارات التدريس*. القاهرة، مصر: الدار العربية للنشر والتوزيع.
- السيد، ماجده مصطفى وأخرون(2007). *التدريس المصغر ومهاراته*. حلوان، مصر: توزيع الدار العربية للنشر والتوزيع.
- الشامي، إبراهيم عبد الله(1994). بعض مهام أعضاء هيئة التدريس وواقع أدائها كما يدركه الطلاب والأعضاء بجامعة الملك فيصل بالإحساء. ***مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، 3(6)***، 101-135.

- الشخريتي، سوسن(2009). *أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في غزة*(رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الشريف، عبد الفتاح عبد المجيد الشريف (2011). *التربية الخاصة وبرامجها العلاجية(ط1)*. القاهرة، مصر: مكتبة الأنجلو مصرية.
- الشريف، كوثر عبد الرحيم شهاب(1996). فعالية برنامج مقترح لتنمية بعض جوانب تدريس العلوم والمهارات التدريسية لدى طلاب الفرقة الثالثة علوم(طبيعية، كيمياء وتاريخ طبيعي) بكلية التربية بسوهاج. ***المجلة التربوية، 11(41)***، 211- 252.
- الشهراني، خليل بن محمد(2012). *مستوى تمكن معلمي الصف الأول الابتدائي من أساليب تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذهم*(رسالة ماجستير منشورة). جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
http://dorar.uqu.edu.sa//uquui/handle/20.500.12248/98902
- الشهراني، فهد يحي علي(2013). *برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات الأداء التدريسي لمعلمي الفيزياء بالمرحلة الثانوية في ضوء متطلبات التكامل بين العلوم والرياضيات التقنية*(رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.
- الصمادي، جميل؛ النهار، تيسير (2001). مستوى إتقان معلمي التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة لمهارات التعليم الفعال. ***مجلة مركز البحوث التربوية جامعة قطر، (19)***، 193- 216.
- الظاهر، قحطان أحمد(2008). *مدخل إلى التربية الخاصة(ط2)*. عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.
- العرنوسي، ضياء عويد حربي؛ الأسدي، زينة جبار غني(2009). المهارات التدريسية اللازمة لمدرسي ومدرسات اللغة العربية في المرحلة الإعدادية من وجهة نظرهم. ***مجلة العلوم الإنسانية، 1(8)***، 254- 266.
- العزاوي، رحيم يونس كرو (2008). *مقدمة في منهج البحث العلمي(ط1)*. عمان، الأردن: دار دجلة ناشرون وموزعون.
- العمارنة، عماد فاروق(1998). *أثر برنامج مقترح لتنمية مهارة السرعة في القراءة الصامتة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي*(رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
- العموش، إبراهيم(2008). *بناء نموذج تعليمي والكشف عن أثره في تنمية مهارات فهم المسموع لدى طالبات الصف السابع الأساسي في ضوء أسلوب تعلمهن المفضل*(أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- العنزي، فاطمة بنت القاسم(2011). *استراتيجيات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة(ط1)*. عمان، الأردن: دار الراية للنشر والتوزيع.
- العويدي، سعدون بدر شهد(2015). *مستوى طلاب الصف الخامس الأدبي في مهارتي الاستماع والقراءة الجهرية*(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة بابل، العراق.

- العيسوي، جمال(1996). برنامج مقترح لعلاج الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الطالب المعلم تخصص اللغة العربية. ***مجلة كلية التربية بالمنصورة، (30)***، 81- 107.
- الغول، منصور حسن(2008). *مناهج اللغة العربية طرائق وأساليب تدريسيها* . عمان، الأردن: دار الكتاب الثقافي للطباعة والنشر والتوزيع.
- الفقعاوي، جمال رشاد أحمد(2009). *فعالية برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلم الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة خان يونس*(رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.
- الفهيد، خالد(2005). *تقويم مهارة الأسئلة الصفية الشفهية لدى معلمي الفقه بالمرحلة الثانوية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة*(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.
- القرشي، أمير ابراهيم(2013). *التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة بين التصميم والتنفيذ(ط1)*. القاهرة، مصر: عالم الكتب.
- القريطي، عبد المطلب أمين(1996). *سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم*، القاهرة، مصر: مكتبة دار الفكر العربي.
- القمش، مصطفى نوري و المعايطة، خليل عبد الرحمن(2006). *سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة*. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- اللالا، زياد كمال وأخرون(2011). *أساسيات التربية الخاصة. الرياض*، المملكة العربية السعودية: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- المرسوم التنفيذي رقم 09- 353 المؤرخ في 20 ذي القعدة عام 1430 الموافق لـ 08 نوفمبر سنة(2009). يتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالإدارة المكلفة بالتضامن الوطني. ***الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية/ العدد(64)***، المادة71-73.
- المرسي، محمد(1996، جويلية). فعالية التعلم الإتقاني في علاج الأخطاء اللغوية المصاحبة لتعليم القراءة والكتابة للمبتدئين. المؤتمر الثامن للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، "مناهج المتفوقين دراسياً والمتأخرين"، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.
- المطاوعة، فاطمة محمد عبد الرحمن(1991). *تنمية بعض مهارات الفهم في القراءة الصامتة عند تلميذات الصف الثاني الإعدادي بدولة قطر واتجاهاتهن نحوها باستخدام أسلوب التعليم الفردي*(رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.
- المناعي، محمد علي ناجي(2007). *أثر استراتيجية القراءة المتكررة في تحسين مهارات القراءة الجهرية لدى طلاي الصف الخامس الأساسي في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة المفرق في الأردن*(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.
- المومني، حسن محبوب(1989). *أثر تدريس علامات الترقيم من خلال النصوص المتكاملة في مهارة الترقيم و القدرة على الاستيعاب لدى طلبة الصف الأول الثانوي*(رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، الجامعة الأردنية.

- النعيمي، محمد عبد العال وأخرون(2015). *طرق ومناهج البحث العلمي*. عمان، الأردن: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
- إلهام، خليل أحمد أبو مشرف(2007). *فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم الذاتي في تنمية مهارات تدريس الكتابة لمعلمات اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن وفي أداء طالباتهن*(رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
- الهرمة، محمد سالم(1996). *برنامج مقترح لتنمية الكفايات اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بالجماهيرية العربية الليبية*(رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر العربية.
- الهواري، خالد فاروق(2002). *أثر تنوع استراتيجيات تقديم برامج الكمبيوتر متعدد الوسائل في تنمية بعض مهارات الاستماع والقراءة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي*(رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، جامعة الأزهر، جمهورية مصر العربية.
- الهويدي، زيد(2010). *أساليب تدريس العلوم في المرحلة الابتدائية(ط2)*. العين، الإمارات المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- اليسير، سمر (2002). *كف البصر وصعوبات الرؤي(ط1)*. بيروت، لبنان: الفرات للنشر والتوزيع.
- إمام، مختار حميدة وآخرون(2000). *مهارات التدريس*. القاهرة، مصر: مكتبة زهراء الشرق.
- بابلي، جميل شريف(2009). *أثر برنامج تدريبي معرفي في تنمية مهارات الوعي الصوتي على سرعة القراءة والاستيعاب القرائي لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية في قطر*(رسالة دكتوراه). جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
- بدر، بثينة محمد(2004). أثر استخدام برنامج تدريبي مقترح في تنمية المهارات التدريسية لدى الطالبات بقسم الرياضيات في كلية التربية بمكة المكرمة. ***مجلة القراءة والمعرفة، (46)***.
- بصيص، حاتم حسين(2011). *تنمية مهارات القراءة والكتابة استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم*. دمشق، سوريا: الهيئة العامة السورية للكتاب.
- بطرس، بطرس حافظ(2010). *تكييف المناهج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة(ط1)*. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- بن ساسي، عقيل؛ دبابي، بوبكر (2011). الكفايات التدريسية، الرصيد والاحتياجات لدى أساتذة رياضيات مرحلة التعليم المتوسط. جامعة قاصدي مرباح ورقلة. ***مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية***، عدد*(خ)*، 357-384.
- بوسيير، نتالي(2016). *دليل التأهيل البصري*. عمان، الأردن: الجامعة الألمانية الأردنية.
- بوقس، نجاة عبد الله محمد(2002). *نموذج لبرنامج تدريبي في تنمية مهارات تدريس المفاهيم العلمية بكليات التربية(ط1)*. جدة، المملكة العربية السعودية: الدار السعودية للنشر والتوزيع.
- جابر، جابر عبد الحميد(1999). *استراتيجيات التدريس والتعلم(ط1)*. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.
- جابر، عبد الحميد وكفافي، علاء الدين(1996). *معجم علم النفس والطب النفسي*. القاهرة، مصر: دار النهضة العربية.

- جاد الله، أبو المكارم جاد الله(2009). *التحصيل الدراسي في الرياضيات، مكوناته العاملية المعرفية واللامعرفية*، مصر: الملتقى المصري للإبداع التنمية.
- جبور، بشير (2012). *التواصل التعليمي عند المعاقين بصرياً، السنة الأولى من التعليم الابتدائي نموذجاً* (رسالة ماجستير). معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة السينيا وهران، الجزائر.
- حسين، جلال حاج(2014). تطوير مقياس لتصور معلم التربية الخاصة لفاعليته الذاتية. ***مجلة العلوم التربوية، 26(1)***، 183- 197.
- حسين، عبد المنعم خيري(2013). *القياس والتقويم في الفن والتربية الفنية*. عمان، الأردن: مركز الكتاب الأكاديمي.
- حمدان، محمد زياد(1991). *تصميم وتنفيذ برامج التدريب*. عمّان، الأردن: دار التربية الحديثة.
- حميدة، إمام مختار وأخرون(2003). *مهارات التدريس(ط2)*. القاهرة، مصر: مكتبة زهراء الشرق.
- خضير، محمد محمود والبلاوي، إيهاب عبد العزيز (2004). *المعاقون بصرياً(ط1)*. الرياض، المملكة العربية السعودية: الأكاديمية العربية للتربية الخاصة.
- خطاب، محمد(1992). *استخدام أسئلة التفكير العليا وأثرها على تحصيل التلاميذ واتجاهاتهم نحو الرياضيات* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الإمارات.
- خليل، فاطمة (2011). *فاعلية برنامج تدريبي في تنمية حاستي السمع واللمس لدى الأطفال المعاقين بصرياً في غرفة المصادر* (رسالة ماجستير منشورة). كلية التربية، جامعة دمشق.
- خليل، محمد أبو الفتوح حامد(2011). *التقويم التربوي بين الواقع والمأمول*. المدينة المنورة. المملكة العربية السعودية: مكتبة الشروق للنشر والتوزيع.
- خليل، محمد أبو الفتوح حامد(2011)، *التقويم التربوي بين الواقع والمأمول*. المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية: مكتبة الشقري للنشر والتوزيع.
- خليل، محمد الحاج(2006). *دليل المعلم الجديد والمعلم المتجدد في مهمات التعليم الأساسية*. عمان، الأردن: دار المجدلاوي للنشر والتوزيع.
- داودي، محمد وبوفاتح، محمد(2007). *منهجية كتابة البحوث العلمية والرسائل الجامعية(ط1)*. جامعة الأغواط: دار ومكتبة الأوراسية.
- دنيال، هالان وجيمس، كوفمان(2008). *سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم(ط1)*. ترجمة: محمد، عادل عبد الله. عمان، الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- رضوان، عبدالله(2001). *منهج لتعليم الإملاء في المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس غزة*(رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.
- رضوان، منير محمد(2002). *أثر استخدام الطريقة الجزئية في تعليم القراءة على تنمية مهاراتها في الصف الأول الأساسي بمحافظة غزة*(رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة الأقصى، غزة.
- رمضان، حياة(1987). *أثر استخدام الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا على تحصيل تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مادة العلوم*(رسالة ماجستير غير منشورة). كلية البنات، جامعة عين شمس، مصر.

- زايد، فهد خليل(2006). *تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة*. عمان، الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- زايـر، سـعد علـي وعـايز، إيمـان إسـماعيل(2014). *منـاهج اللغـة العربيـة وطرائـق تدريسـها(ط1)*. عمـان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- زغلول، عماد والهنداوي، علي(2002). *مدخل إلى علم النفس*. الإمارات: دار الكتاب الجامعي.
- زيتون، حسن حسين(2004). *مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس(ط2)*. القاهرة، مصر: عالم الكتب.
- زيتون، كمال عبد الحميد(2003). *التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة(ط1)*. القاهرة، مصر: عالم الكتب.
- زيتون، كمال عبد الحميد(2003). *التدريس نماذجه ومهاراته(ط1)*. القاهرة، مصر: عالم الكتب.
- زيد، فهد خليل(2006). *أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة*. عمان، الأردن: دار اليازوري.
- سعادة، جودة أحمد(2005). *صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، كتاب الخمسة آلاف هدف(ط2)*. عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- سـعادة، جـودت أحمـد وأخـرون(2011). *الـتعلم النشـط بـين النظريـة والتطبيـق(ط1)*. عمـان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- سلامة، جمال(2001). *فاعلية التدريب الميداني في تنمية المهارات التدريسية لدى الطلاب المعلمين*. القاهرة، مصر: عالم التربية.
- سـليمان، عبـد الـرحمن سـيد(2001). *سـيكولوجية ذوي الحاجـات الخاصـة، الأسـاليب التربويـة والبـرامج التعليمية(ط1)*. مصر: مكتبة زهراء الشرق.
- سليمان، محمود جلال الدين(1998). *برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة والكتابة في ضوء التكامل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية*(رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة المنصورة، دمياط، مصر.
- سيد، عبد الوهاب هاشم(1988). *برنامج مقترح لتنمية مهارات الاستماع وآدابه لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الأولى للتعليم الأساسي*(رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، سوهاج، مصر.
- سيسالم، كمال سالم(1998). *المعاقون بصريا خصائصهم ومناهجهم(ط1)*. القاهرة، مصر: الدار المصرية اللبنانية.
- شبر، خليل إبراهيم؛ جامل، عبد الرحمن وأبو زيد عبد الباقي(2006). *أساسيات التدريس*. عمان، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- شعبان، إحسان عبدالرحيم فهمي(1987). *برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الصامتة لدى تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي*(رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية البنات، جامعة عين شمس، مصر.
- شعير، إبراهيم محمد(2009). *التدريس للفئات الخاصة(ط2)*. المنصورة، مصر: عامر للطباعة والنشر.
- شعير، ابراهيم محمد(2009). *تعليم المعاقين بصرياً، أسسه، استراتيجياته، وسائله(ط1)*. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.
- شواهين، خير سليمان(2013). *الدليل العلمي الشامل في تربية ورعاية ذوي الاحتياجات الخاصة للمعلمين وأولياء الأمور(ط1)*. عمان، الأردن: عالم الكتب الحديث.

- شويطر، عيسى محمد نزال(2009). *إعداد وتدريب المعلمين(ط1)*. عمان، الأردن: دار ابن الجوزي.
- صفاء، عبد العزيز محمد(1995). *تقويم منهج اللغة العربية للأطفال المعوقين سمعياً في ضوء مستويات الفهم اللغوي*(رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق، مصر.
- صويلح، هناء(2006). *مدى إتقان معلمي اللغة العربية لمهارات الأسئلة الصفية في الحلقة الأخيرة من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية*(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة صنعاء، الجمهورية اليمنية.
- عاشور، راتب قاسم والحوامدة، محمد فؤاد(2014). *أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق(ط4)*. عمان، الأردن: دار المسيرة.
- عباس، سعاد عبد الكريم؛ البشير، أكرم عادل(2008). مهارات السؤال في تدريس قواعد اللغة العربية لدى طلبة التربية العملية دراسة تقويمية. ***مجلة دراسات العلوم التربوية، 35(2)***، 311- 320.
https://journals.ju.edu.jo/DirasatEdu/article/view/395
- عبد الرزاق، صلاح(1996). *تنمية مهارات صياغة الأسئلة التحريرية في التاريخ*(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.
- عبد العليم، محمد عبد العليم(1997). *تقويم بعض الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي العلوم للتلاميذ الصم*(رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر العربية.
- عبد الفتاح، فيصل أحمد؛ السويدي، عائشة عبد الله؛ القريوتي، إبراهيم أمين(2000). درجة الأهمية والممارسة للمهارات الواجب توافرها في المعلم من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة في الإمارات. ***مجلة الشؤون الاجتماعية، 66(17)***، 127- 142.
- عبد المؤمن، علي معمر(2008). *البحث في العلوم الاجتماعية، الوجيز في الأساسيات والمناهج والتقنيات(ط1)*. ليبيا: منشورات جامعة 7 أكتوبر.
- عبد الوهاب، سمير؛ الكردي، أحمد علي؛ سليمان، محمود جلال الدين(2004). *تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية، رؤية تربوية(ط2)*. المنصورة، مصر: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
- عبيد، ماجدة السيد(2000). *المبصرون بآذانهم، المعاقون بصرياً(ط1)*. عمان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- عبيدات، ذوقان وأخرون(1984). *البحث العلمي، مفهومه وأدواته وأساليبه(ط1)*. القاهرة، مصر: دار الفكر المعاصر.
- عبيدات، هاني؛ العرود، منصور(2010). الأسئلة الصفية الشائع استخدامها لدى معلمي الدراسات الاجتماعية وكيفية توجيهها والتصرف بإجابات الطلبة في مديرية تربية لواء دير علا. ***مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، 10(2)***، 33- 47.
- عبيدو، علي إبراهيم علي(2014). *جودة البحث العلمي(ط1)*. الإسكندرية، مصر: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- عربيات، أحمد عبد الحليم (2013). *إرشاد ذوي الحاجات الخاصة وأسرهم(ط1)*. عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

- عطية، محسن علي(2007). *تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية(ط1)*. عمان، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- عطية، محسن علي(2009). *البحث العلمي في التربية مناهجه، أدواته، وسائله الإحصائية*. عمان، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- عطية، محسن علي(2014). *استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء(ط1)*. عمان، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- عقل، سمير محمد(2014). *طريقة برايل في تعليم القراءة والكتابة للمكفوفين(ط4)*. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عمار، ياسر سلامة(2011). *أثر توظيف الأنشطة اللغوية في تنمية بعض المهارات الكتابية لدى طلبة الصف السادس الأساسي*(رسالة ماجستير). كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- عمايرة ، عبد الله عيسى إبراهيم(1994). *أثر برنامج تدريبي في القراءة الصامتة على استيعاب طلبة الصف السادس في مديرية التربية و التعليم للواء دير علا*(رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
- عميرة، محمد زين(2005). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية كفايات تدريس مهارات طريقة برايل الخاصة بتعليم قاهري الظلام لدى الطلاب المعلمين بدبلوم التربية الخاصة المهنية المستدامة في ضوء المدخل التواصلي. ***مجلة العلوم التربوية، (3)***، 95 – 157.
- عيسى، جابر؛ عماشة، سناء(2012). تقييم الكفاءة المهنية لمعلمي الطلاب المعاقين بصرياً طبقاً للمعايير العالمية في كل من مصر والسعودية دراسة مقارنة. ***مجلة كلية التربية، 75(27)***. 353– 483.
- فتحي، سميحة(1994). فاعلية استخدام مستويات مختلفة للأسئلة التحضيرية على تنمية التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات لدى طالبات الصف الأول الثانوي، ***دراسات في المناهج وطرق التدريس، (27)***، 24–38.
- فجال، عبد الله بن محمود(2013). أثر برنامج تدريبي قائم على تنمية المهارات الكتابية لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
https://www.alarabiahconferences.org/wp-content/uploads/2019/09/conference_research-1301372428-1408006170-355.pdf
- فضل الله، محمد رجب(1998). *الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية*. القاهرة، مصر: عالم الكتب.
- قطامي، نايفة(2004). *مهارات التدريس الفعال(ط1)*. جامعة البلقاء، الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- كفافي، علاء الدين وعلاء الدين ، جهاد(2006). *موسوعة علم النفس التأهيلي، الإعاقات(ط1)*. مصر: دار الفكر العربي.
- كوافحة، تيسير مفلح وعبد العزيز، عمر فواز(2003). *مقدمة في التربية الخاصة*. عمان، الأردن: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

- كوجك، كوثر حسين(2001). *اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس(ط2)*. القاهرة، مصر: عالم الكتب.
- لافي، سعيد عبد الله(2006). *القراءة وتنمية التفكير(ط1)*. القاهرة، مصر: عالم الكتب الحديث.
- لويس، آن ونوريتش، برام(2008). *تعليم مميز للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة(ط1)*. ترجمة بهاء، شاهين. القاهرة، مصر: مجموعة النيل العربية.
- ماجده، مصطفى السيد وأخرون(2011). *المناهج ومهارات التدريس*. القاهرة، مصر: الدار العربية.
- محمد، إبراهيم علي يوسف(2004). فاعلية برنامج تعليمي في تنمية بعض مهارات الاستماع لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي. ***مجلة العلوم التربوية والنفسية، 5(3)***، 89- 135.
- محمد، عطاء عمر(1988). *تنمية السرعة في القراءة الصامتة لدى طلاب المرحلة الثانوية*(رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر العربية.
- محمود، جمال؛ البطراوي، عبد الحميد(2006). أثر استخدام الموديلات التعليمية في تنمية بعض مهارات التدريس والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى الطالب المعلم بكلية التربية. ***مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، (118)***، 15- 49.
- محمود، حمدي شاكر(2005). *التربية الخاصة للمعلمين والمعلمات(ط1)*. المملكة العربية السعودية، دار الأندلس للنشر والتوزيع.
- محمود، صلاح الدين عرفة(2005). *تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات(ط1)*. القاهرة، مصر: عالم الكتب.
- محمود، عبد الرحمن كامل عبد الرحمن(2005). *طرق تدريس اللغة العربية(ط1)*. القاهرة، مصر: بدون دار نشر.
- مراد، صلاح أحمد وسليمان، أمين علي(2005). *الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية(ط2)*. الكويت: دار الكتاب الحديث.
- مرسي، فؤاد محمد(1997). فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات صياغة الأسئلة الشفوية وتوجيهها والتصرف بشأن إجابات التلاميذ عليها لدى الطلاب المعلمين. **مجلة رسالة الخليج العربي**، *18(63)*، 15- 64.
- مركور، علي أحمد(1991). *تدريس فنون اللغة العربية*. القاهرة، مصر: دار الشوّاف.
- مصطفى، فتحي محمد(2015). الكفايات المهنية لمعلمي الطلاب الصم وضعاف السمع في ضوء بعض المتغيرات. ***مجلة التربية الخاصة، (11)***، 173- 212.
- معجوج، حسام(2019). *مذكرة الأستاذ، جميع المواد، الجيل الثاني، سنة خامسة ابتدائي، وفق المقرر الجديد لوزارة التربية الوطنية*. الجزائر: البصمة الذهبية.
- مقداد، محمد (2006). قضايا في طريق التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة. ***مجلة تنمية الموارد البشرية، (3)***، 32- 46.

- ملكاوي، محمد سامي يوسف(2015). *فعالية استخدام الوسائط المتعددة في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى طلاب الصف الثالث الأساسي*(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك، الأردن.
- مؤمني، ماجد(1989). توظيف الأسئلة الصفية في تنمية تفكير التلاميذ. ***مجلة التربية، (91)***، 92- 97.
- نافع ، سعيد(1990). فعالية برنامج لتدريس الطلاب على استخدام استراتيجيات الأسئلة الشفوية في تحسين أدائهم التدريسي وتحصيل تلاميذهم واحتفاظهم بالتعلم. المؤتمر العملي الثاني، "إعداد المعلم، التراكمات والتحديات"، الإسكندرية، مصر.
- نجدي، سميرة أبو زيد(1990، نوفمبر). برنامج مقترح لتنمية حواس الطفل المعاق في مرحلة ما قبل المدرسة. بحث مقدم للمؤتمر الخامس لاتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعاقين "نحو طفولة غير معوقة"، القاهرة، مصر.
- نجم، منال(2010). *فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات التربية العملية لدى طلبة قسم الدراسات الإسلامية في جامعة الأزهر بغزة*(رسالة ماجستير غير منشورة). غزة، فلسطين.
- نصر، مها سلامة(2014). *فاعلية استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مقرر اللغة العربية*(رسالة ماجستير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية. غزة.
- نور، سلوى محمد(2017). *أثر استخدام استراتيجيتي التلخيص والتفكير بصوت عال في تحسين مهارات التحدث والقراءة الجهرية لدى متعلمي اللغة العربية في ماليزيا* (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة العلوم الإسلامية العالمية، ماليزيا.
- هاشم، كمال الدين محمد(1992). *برنامج مقترح لتنمية بعض الكفايات التعليمية لدى معلم المواد التجارية بالمرحلة الثانوية التجارية بالسودان في أثناء الخدمة*(رسالة دكتوراه غير منشوره). كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- هزايمة، سامي محمد عبد الله(2005). *بناء برنامج تدريبي قائم على التعلم الذاتي واختبار أثره في تنمية مهارات تدريس القراءة الناقدة لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن*(رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان.
- وزارة التربية الوطنية(2016). *مناهج مرحلة التعليم الابتدائي*. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

المراجع الأجنبية:

- Abad, M. D. V. (2000). *The training professionals at the ONCE.* Paper presented at the 5th European Conference of ICEVI, Cracow, Poland.
- Aggarwal, J. C. (1996). *Principles, Methods & Techniques of Teaching: New Delh* : Vikas Publishing house PVT LTD.
- Amidon, E. J., & Hunter, E. (1967). *Improving teaching: the analysis of classroom verbal interaction. Holt, Rinehart and Winston*: New York, 205-207.
Retrieved from https ://trove.nla.gov.au/version/231664872

- Aponte, C., & Marie, L. (2009). *Assisstive technology needs assessment protocol for students with visual impairment. At Puerto Rico*, University of Puerto Rico. (Master`s thesis). Avaliable from proquest dissertations and theses database. (AAT: 1466816).
- Arter, C., McLinden, M., & McCall, S. (2001). A distance education program for teachers of children with visual impairments in the United Kingdom. ***Journal of Visual Impairment & Blindness, 95 (9)***, 567–571.
Retrieved from http://hdl.handle.net/2346/12556
- Bishop,V.(1998). *Infants and Toddlers with Visual Impairments*. Texas School for the Blind and Visually Impaired. Retrieved from https://www.tsbvi.edu/curriculum-a-publications/1051-infants-and-toddlers-with-visual-impairments-by-virginia-bishop
- Bishop,V. (1991). *Preschool Children with Visual Impairments*. Texas School for the Blind and Visually Impaired. Retrieved from https://www.tsbvi.edu/curriculum-a-publications/3/1069-preschool-children-with-visual- impairments-by-virginia-bishop
- Bjarnadóttir, R. (2005, September). *The struggle with own person. The personal aspect in teacher competence experienced by teacher students*. Paper presented at the European Conference on Educational Research, University College Dublin**.**
Retrieved from http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/143770.doc
- Cakmak, M. (2009). Pre-service teachers' thoughts about teachers' questions in effective teaching process, *Elementary Education Online***,** 8(3), 666-675.
https://pdfs.semanticscholar.org/45c0/2b78f95f9be0d599489c31e4fe36780e80f6.pdf
- Correa-Torres, S. M., & Howell, J. J. (2004). Facing the challenges of itinerant teaching: Perspectives and suggestions from the field. ***Journal of Visual Impairment & Blindness, 97***, 420-433. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ683790.pdf
- Costes, E. (2012). *Prise en compte de la perception tactile dans la conception de représentations d'oeuvres d'art pour les personnes en situation de handicap visuel*. Sciences de l'ingenieur physics, Arts et Metiers Paris Tech. Paris. NNT.
Retrieved from https://pastel.archives-ouvertes.fr/tel-01134735/document
- Creaser, C., & Spacey, R. (2012). *Assessing the Impact of Reading for Blind and Partially Sighted Adults*. Report. London: RNIB. Loughborough University.
https://readingagency.org.uk/news/RNIB%20%20Impact%20of%20reading%20report.
- Davidson, P. W., Appelle, S., & Haber, R. N. (1992). Haptic scanning of braille cells by low- and high-proficiency blind readers. ***Research in Developmental Disabilities, 13(2)***, 99–111. Retrieved from https://doi.org/10.1016/0891-4222(92)90018-2
- Dumteeb, N. (2009*). Teachers' questioning techniques and students' critical thinking skills: English language classroom in the Thai context*. Oklahoma state university, Proquest dissertations and theses. Retrieved from https://hdl.handle.net/11244/7214
- Dwayer, K. (2007). *The Effect of Integrated Reading and Writing Strategy Instruction On Struggling Middle School Students' expository Reading and Writing*. Abstract from https://hdl.handle.net/2144/31968
- Erin, J. N., Holbrook, C., Sanspree, M. J., & Swallow, R. M. (2006). *Prefessional preparation and certification of teachers of students with visual impairments*. Resston, VA: Council for exceptional children. Retrieved from www.cecdvi.org
- Farnan, N., Lapp, D., & Flood, J. (1992). Changing Prespective in Writing Instruction. ***Journal of Reading, 35(7)***, 550 -556. Retrieved from

https://www.jstor.org/stable/40033280
- Ferrell, K. A., Bruce, S., & Luckner, J. L. (2014). *Evidence-based practices for students with sensory impairments.* (Document No. IC-4). Retrieved from University of Florida, Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center website: http://ceedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configurations/
- Goodings, R., Byram, M., & McPartland, M .(1982). *Changing priorities in teacher education*, The British Comparative Education Society, London. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000168006
- Hatlen, P. (1996). *The core curriculum for blind and visually impaired students. including those with additional disabilities*, *RE:view, 28*, 25-32. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=EJ532379
- Hatlen, P. (2000). *Appendix B: The core curriculum for blind and visually impaired students. including those with additional disabilities*. In A. J. Koenig, & M. C. Holbrook (Eds.), *Foundations of Education* (p. 782), New York: AFB Press.
- Hatlen, P. (2003, December). *Impact of literacy on the expanded core curriculum.* Paper presented at the Getting in Touch with Literacy conference, Vancouver, British Columbia, Canada.
Retrieved from https://www.tsbvi.edu/national-agenda/1213-impact-of-literacy-on-the-expanded-core curriculum.
- Heji, E. K. (n.d). *The supervisor of the inclusion and mainstreaming program at Al-Noor Institute in Qatar*.
Retrieved from http://www.success2007.jeeran.com/files/56510.doc
- Heller, M. A., & Mitchell, B.Y. (1985). Helping new Braille Readers: Effects of Spacing, Finger Locus, and Gloves. ***Perceptual Motor Skills, 61(2)***, 363-369.
DOI: 10.2466/pms.1985.61.2.363
- Higgins, K. (1982). *Sustaind Silent Reading in the fifth grade: The effects of sustained silent reading on speed. comprehension, word study skills, and vocabulary*. Unpublished Doctoral Dissertation, Brigham Young University.
- Huurre, T. (2000). *Psychosocial Development and Social Support among Adolescents with Visual Impairment*, Finland: University of Tampere. DOI: 10.1007/s007870050050
- Johnson-Jones, K. J. (2017). *"Educating Students with Visual Impairments in the General Education Setting"*. Dissertations, 1337. Retrieved from https://aquila.usm.edu/dissertations/1337
- Justice, L. M.(2003). Emergent Literacy Intervention for Vulnerable Preschools: Relative Effects of Two Approaches. ***American Journal of Speech Language Pathology, 12 (3)***, 320- 332. DOI: 10.1044/1058-0360(2003/078)
- Kershman, S. M. (1976). *The Validation of a learning Hierarchy in tactual Discrimination for Blind children*. ERIC clearing house on Disabilities and Gifted Education Arlington VA. (ED130483). Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=ED130483
- Kesiktas, A. D., & Akcamete, A. G. (2011). The Relationship of Personnel Preparation to the Competence of Teachers of Students with Visual Impairment in Turkey. ***Journal of visual impairment & Blindness, 105(2)***, 108 -124.
DOI: 10.1177/0145482X1110500208

- King, A. (1991). Effects of training in strategic questioning on children's problem-solving performance. ***Journal of Educational Psychology, 83(3)***, 307– 317. Retrieved from https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.3.307
- Kiymet, S. (2010). Teachers' Competencies. ***Cultura International Journal of Philosophy of Culture and Axiology, 7(1)***, 167-175. DOI: 10.5840/cultura20107133
- Kobalia, K., & Garakanidze, E. (2010). *The Professional Competencies Of The 21ST Century School Teacher. Problems of Education in the 21st Century*. V 20. 104- 108. http://www.scientiasocialis.lt/pec/files/pdf/vol20/104-108.Kobalia_Vol.20.pdf
- Lee, H, G., Kim, J. H., & Kang, J. (2008). The Assessment of Professional Standard Competence of Teachers of Students with Visual Impairments. ***International Journal of special education, 23(2)***, 33-46. https://www.semanticscholar.org/paper/The-Assessment-of-Professional-Standard Competence-Lee-Kim/dd4a0dd9e0fafdc548d88574cbe5c9d091595984#related-papers
- Lewis, S., & McKenzie, A. R. (2009). Knowledge and Skills for Teachers of Students with Visual Impairments Supervising the Work of Paraeducators. ***Journal Of Visual Impairment & Blindness, 103(8)***, 481- 494 Retrieved from https://www.questia.com/library/journal/1G1-207944190
- Lowenfeld, B. (1974). *The Visually Handicapped child in school*. American Foundation for the Blind .
- Luckner, J. L. (1991). The Competencies Needed for Teaching Hearing-Impaired Students. A Comparison of Elementary and Secondary School Teacher Perceptions. ***American Annals of the Deaf, 136(1)***, 17- 20. DOI: 10.1353/aad.2012.0503
- Marder, C. (2006). *A national profile of students with visual impairments in elementary and middle schools*: A special topic report from the Special Education Elementary Longitudinal Study. Menlo Park, CA: SRI International. Retrieved from https://seels.sri.com/designdocs/SEELS_VI_report_final.pdf
- Mezyed, A. A., & Munadel, R. K. (2017). Competencies needed for the teachers of visually impaired and blind learners in Al Balqaa Province area schools. ***Journal of Nursing Education and Practice, 7(4)***, 124- 131. DOI: https://doi.org/10.5430/jnep.v7n4p124
- Olson, M. R., & Mangold, S. S. (1981). *Guidelines and games for Teaching Efficient Braille Reading*. New York: American Foundation For Blind.
- Pilgreen, J. L. (1994). *A`Stacked for success` sustained silent reading program for high school english language development students: Its impact on reading comprehension, attitudes toward reading, frequency of outside reading, and range of reading sources*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Southern California.
- Prakash, L. (2013). Integrating creative problem based learning with authentic media and reading to enhance academic writing. ***Journal of Educational Research, 1(3)***, 36- 57 Retrieved from https://www.academia.edu/26555919
- Qatar social and cultural center for blind. (2008). Retrieved January 14, 2009 from Retrieved from http://www.blind.gov.qa/en/about/goals
- Rahimi, M., & Noroozisiam, E. (2013). The Effect of Strategies- Based Instruction on the Improvement of EFL Learners' Writing Quality: A Sociocultural Approach. ***Journal of Education, 21(5)***, 13- 44.

Retrieved from https://doi.org/10.1177%2F2158244013494222
- Robey, C. L., & Morgan, E. H. (1983). *Basic Comunication Skills, Writing, Speaking, Listening*. Longman Higher Education. 269 pages. (NewYork. NX).
Doi: 978-0060454982
- Rodabaugh, B. J., & Hall, A. P. (1978). *Development of a Preparatory Reading Program for Visually Handicapped Children.* Final Report, ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education Arlington VA. (ED175180).
Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=ED175180
- Rowe, M. B. (1974). Reflections on wait-time: Some methodological questions. ***Journal of Research in Science Teaching, 11(3)***, 263– 279.
Retrieved from https ://doi.org/10.1002/tea.3660110309
- Sacks, S. Z., & Wolffe, K. E. (1998). Lifestyles of adolescents with visual impairments: An ethnographic analysis. ***Journal of Visual Impairment & Blindness, 92(1)***, 7-17. Retrieved from https://doi.org/10.1177/0145482X9809200104
- Safhi, M. (2009). *Personnel preparation programs for teachers of students with visual impairments in arabic countries*. Submitted to the Graduate Faculty of Texas Tech University in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education. Retrieved from https://ttu-ir.tdl.org/handle/2346/12556
- Shimizu, Y., shinohara, M., & Nagaoka, H. (2000). Recognition of tactile patterns in a Graphic Display: Evaluation of Presenting Modes. ***Journal of visual Impairment and Blindness,94(7)***, 456- 461. Retrieved from https://doi.org/10.1177/0145482X0009400706
- Sikanku, S. T. (2018). Challenges in Teaching Pupils with Visual Impairment in Inclusive Classrooms: The Experience of Ghanaian Teachers. ***Research on Humanities and Social Sciences, 8(11)***. 43- 48.
Retrieved from https://www.iiste.org/Journals/index.php/RHSS/article/view/42921/44214
- Sirotnik, K. A., & Kimball, K. (1994). The unspecial place of special education in programms that prepare school administrators**. *Journal of School Leadership, 4(6)***, 598-630. Retrieved from https://doi.org/10.1177/105268469400400602
- Skyllingstad, J. A. (1987). *Aprofile of teachers of the visually impaired in Kentucky and the perception of educational competencies*. DAI-A49/06, P. 1429
- Souder , P. (2004). *A different way of seeing: youth with visual impairment and blindness*.
https://www.amazon.com/Different-Way-Seeing-Impairments Blindness/dp/1590847334
- Spungin, S. J., Ferrell, K. A., & Monson, M. (2016). *The role and function of the teacher of students with visual impairments.* Position paper of the Division on Visual Impairments, Council for Exceptional Children, Arlington, VA: Council for Exceptional Children. Retrieved from https://www.coursehero.com/file/40513628/roles-17doc/
- Suvak, P. A. (2004*). What do they really do? Activities of teachers of students with visual impairments*. *Re:view*; Washington, *36(1)*, 22- 31.
- Suzan, N., Kathy, R. (1992). Literary Objects as Cultural Tools, Effect on Children's Literacy Behaviors in Play, ***International Literacy Association and Wiley, 27(3)***, 202-225. DOI: 10.2307/747792

- Tobin, M. J. (1993). *The educational implications of visual impairment in A. R. Fielder, A. B. Best, and M. C. O. Bax (eds.).* The Management of Visual Impairment in Childhood. London: MacKeith Press.
- Topor, I., & Rosenblum, L. P. (2013). English Language Learners: Experiences of Teachers of Students with Visual Impairments Who Work with This Population. ***Journal Of Visual Impairment & Blindness, 107(2)***, 79-91.
Retrieved from https://doi.org/10.1177%2F0145482X1310700202
- Trekles, A. (2012, June). *Creative Writing, Problem- Based Learning and Game- Based Learning Principles*. Paper Presented at the International Society for Technology in Education (ISTE) Conference.
Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543910.pdf
- Trief, E., Lengel, J., & Baecher, L. (2013). A National Video Library for Teacher Preparation in Visual Impairments. ***Journal Of Visual Impairment & Blindness, 107(1)***, 55-59 https://www.academia.edu/13591089
- Wahyuni, S. (2010). *Technique of questioning carried out by novice teachers*, *Eternal*, 1(1). doi:10.26877/eternal.v1i1.165.
- Walsh, K., Glaser, D., & Wilcox, D. D. (2006). *What Education Schools Aren't Teaching About Reading and What Elementary Teachers Aren't Learning.* National Council on Teacher Quality: Washington DC.
Retrieved from https://www.readingrockets.org/articles/researchbytopic/12959
- Wilen, W. W. (1991). *Questioning skills for teachers. What research says to the teacher?* Third Edition. https://eric.ed.gov/?id=ED332983.
- Withagen, A., vervloed, M. P. J., Janssen, N. M., Knoors , H., & Verhoeven, L.(2010) Tactile Functioning in children Who Are Blend: A Clinical Perspective**.** ***Journal of Visual Impairment & Blindness, (104)1***, 43- 54.
Retrieved from https://www.tactielprofiel.nl/VisioTP/media/VisioTP/Documenten/Tactile-functioning-in children-who-are-blind.pdf
- Wolffe, K. E., Sacks, S. Z., Corn, A. L., Erin, J. N., Huebner, K. M., & Lewis, S. (2002). Teachers of students with visual impairments: What are they teaching? ***Journal of Visual Impairment and Blindness, 96(5)***, 293-304.
Retrieved from https://doi.org/10.1177/0145482X0209600502

الملاحق

ملحق رقم(1)

استمارة الحاجات

جامـــعة قاصـدي مربـــــاح ورقلة

كليـــة العلوم الإنســـانيـــة والاجتمـــاعيـــــة

قســـــــــــم علـــــم النفـــس وعلـوم الـتربيـة

مـخبر جودة البرامج في التربية الخاصة والتعليم المكيف

- استمارة -

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد...

في إطار تحضير أطروحة دكتوراه في التربية الخاصة والتعليم المكيف حول: "" **المهارات التدريسية لمعلمي الأطفال المعوقين بصريا**" من إعـداد الطالب **مداني بن الصديق**، إشراف **د. بوبكر دبابي**، نرجو من سيادتكم الموقرة المساهمة فـي هذه الدراسة العلمية من خلال إجابتكم على فقرات هذه الاستمارة والتي تهدف إلى معرفة المهارات التدريسية التي يحتاجها معلمي التلاميذ المعاقين بصريا لأداء مهامهم بنجاح، لذا نرجو منكم الإجابة على كـل فقرات الاستمارة وبدقة، بوضع علامة (√) في الخانة التي تمثل رأيكم، علما أنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة وما تدلون به لن يستخدم إلاّ في البحث العلمي.

مساهمتكم دعم لنـــا

المعلومات الأولية

√ اسم المؤسسة : .....

1. الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐
2. العمر : من 20- 29 ☐ من 30-39 ☐ 40 فما فوق ☐
3. القدرة البصرية : مبصر ☐ ضعيف بصر ☐ كفيف ☐
4. الأقدمية : أقل من 5 سنوات ☐ من 5 إلى 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

	الفقرات	نعم	إلى حد ما	لا
	مهارات تخطيط التدريس			
1	أعد خطة سنوية تتضمن وصف كامل للمقرر الدراسي.			
2	أحدد الأهداف العامة للمقرر الدراسي.			
3	أصمم خطة يومية لكل درس من دروس المقرر الدراسي.			
4	أراعي درجات الإعاقة البصرية (كلية، جزئية) في تحديد محتوى الدرس.			
5	أراعي الفروق الفردية بين التلاميذ في القدرات العقلية.			
6	أصوغ أهداف الدرس بشكل سلوكي قابل للقياس.			
7	أراعي شمولية الأهداف التعليمية(المعرفية والنفس حركية).			
8	أحدد الطرق واستراتيجيات التدريس المناسبة للتلاميذ.			
9	أعد الأدوات والوسائل التعليمية المناسبة لتعليم التلاميذ.			
10	أعد الأنشطة التعليمية المناسبة للتلاميذ.			
11	أعد استراتيجيات وأساليب التقويم المناسبة للتلاميذ.			
	مهارات تنفيذ التدريس			
12	أهيء التلاميذ للدرس باستخدام مثيرات لمسية.			
13	أستخدم مثيرات صوتية لإثارة الانتباه نحو الدرس.			
14	استعمل الأدوات والأجهزة المساعدة في تعليم التلاميذ.			
15	استخدم الكتاب المدرسي المطبوع بالبرايل.			
16	أقوم بتدريس القراءة بطريقة برايل للتلاميذ بشكل جيد.			
17	أوجه التلاميذ أثناء النشاطات المتصلة بالدرس.			
18	أستثمر ما تبقى من القدرة البصرية للتلميذ ضعيف البصر.			
29	أنمي مهارات الاستماع.			
20	أنمي مهارات اللمس.			
21	أراعي الفروق الفردية في القدرات العقلية بين التلاميذ في عرض الدرس.			
22	أحرص على بناء جو من التفاعل داخل القسم.			
23	أعتمد على التفاعل اللفظي داخل القسم.			
24	أوزع وقت الحصة بشكل جيد.			
25	أقوم بتبسيط المعلومات التي أعرضها.			
26	أقوم بتدريس الكتابة بطريقة برايل للتلاميذ بشكل جيد.			
27	أستخدم أساليب الثواب والعقاب مع التلاميذ.			
28	أحرص على أهمية تعلم أولياء الأمور طريقة برايل.			

29	استخدم التكنولوجيا الحديثة في عملية التدريس.			
30	أطرح أسئلة صفية محدّدة مثيرة للتفكير.			
31	أدرس الرياضيات بطريقة برايل للتلاميذ بشكل جيد.			
32	أقوم بتعليم التلاميذ الحركة والتنقل.			
33	أنهي الدرس بصورة صحيحة.			
مهارات تقويم التدريس				
34	أستخدم أساليب تقويم متنوعة .			
35	أربط الأسئلة التقويمية بأهداف الدرس.			
36	أعد سجلات دقيقة عن تقويم التلاميذ، فصلية وسنوية.			
37	أراعي استمرارية التقويم.			
38	أشخص نواحي القصور في أساليب التدريس في ضوء نتائج التقويم.			
39	أحسن تنظيم بيئة الاختبار.			
40	أحرص على إعطاء الواجبات المنزلية.			
41	أمنح التلاميذ وقت أطول لاستكمال الاختبارات.			
42	أستغل نتائج تقويم التلاميذ في تطوير أدائي المهني.			

- هل هناك عناصر أخرى تراها ضرورية لمعلمي التلاميذ المعاقين بصريا ولم تُذكر في الاستمارة؟

1. مهارات تخطيط التدريس:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. مهارات تنفيذ التدريس:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. مهارات تقويم التدريس:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ملحق رقم(2)

تحكيم بطاقة ملاحظة

جامـــعة قاصـدي مربـــــاح ورقلة

كليـــة العلوم الإنســـانيـــة والاجتمـــاعيـــــة

قســـــــــم علـــــم النفـــس وعلـوم الـتربيـة

مـخبر جودة البرامج في التربية الخاصة والتعليم المكيف

ـ تحكيم بطاقة الملاحظة ـ

الأستاذ(ة) الفاضل(ة)..... المحترم(ة).

التخصص:.....الدرجة العلمية:.....

الرتبة: ..... الجامعة .....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد...

في إطار إعداد أطروحة لنيل شهادة دكتوراه، تخصص التربية الخاصة والتعليم المكيف موسومة بـ: " **فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات التدريسية لدى معلمي الأطفال المعاقين بصريا**" إعداد الطالب: **مداني بن الصديق**، إشراف الدكتور: **بوبكر دبابي**، ونظرا لما تتمتعون به من معرفة وخبرة في ميدان علوم التربية يشرفني أن أضع بين أيديكم هذه الأداة، وهي صورة مبدئية لبطاقة ملاحظة والتي تتضمن وصفا إجرائيا للسلوكيات والممارسات التدريسية التي يقوم بها معلم الأطفال المعاقين بصريا في حصة القراءة وحصة الكتابة وعند طرحه السؤال، وقد تم صياغة أبعاد وفقرات هذه البطاقة بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة في مجال مهارة تدريس القراءة وتدريس الكتابة ومهارة طرح السؤال لدى معلم التربية العامة ومعلم الأطفال المعاقين بصريا.

لذا نرجو التكرم بإبداء رأيكم السديد ومقترحاتكم بشأن الأبعاد التي تمثل كل مهارة، والفقرات فيما إذا كانت صالحة أو غير صالحة من خلال بنائها اللغوي ومحققة للمعنى المقصود، وهل البدائل التي تم تحديدها وهي بدائل تقدير رباعية تدرجت من(جيد، متوسط، ضعيف، لا توجد) مناسبة لبطاقة الملاحظة المقدمة، حيث نقوم بتقدير نشاط أو سلوك المعلم داخل القسم وفق هذه المستويات المحددة، وأي اقتراحات أو تعديلات ترونها مناسبة لتحقيق هدف الدراسة الحالية.، وتكون طريقة إجابتكم على استمارة التحكيم بوضع علامة (√) في الخانة المناسبة من الخانات الثلاث(مناسبة، مناسبة نوعا ما، غير مناسبة) المقابلة لكل عبارة. وإعطاء ملاحظات واقتراح تعديلات في حال عدم الموافقة.

نلتمس منكم أن تسدوا لنا كل النصح.

مع خالص الشكر والتقدير

جدول تحكيم الأبعاد

هل تمثل هذه الأبعاد المهارة التي تندرج تحتها؟

الرقم	مهارة تدريس القراءة	يمثل	لا يمثل	البديل
01	قراءة الاستماع			
02	القراءة الصامتة			
03	القراءة الجهرية			
	مهارة تدريس الكتابة	**يمثل**	**لا يمثل**	**البديل**
01	البعد اللمسي: (الكتابة بـ "البرايل")			
02	البعد السمعي: (التهجئة وسلامة إظهار الحروف والكلمات)			

التعليق:.....

.....

.....

جدول تحكيم الفقرات

هل الفقرات تمثل البعد الذي أدرجت تحته؟ هل الفقرات صالحة من حيث البناء اللغوي ومحققة للمعنى المقصود؟ وما هي التعديلات التي ترونها ضرورية لتصبح بطاقة الملاحظة سليمة من حيث الوضوح والدقة؟

الرقم	بعد: قراءة الاستماع	مناسب	غير مناسبة	التعديل
01	يقرأ المعلم بصوت واضح يسمعه الجميع.			
02	ينمي المعلم لدى التلميذ حسن الإنصات (الانتباه والتركيز).			
03	ينمي المعلم لدى التلميذ آداب الاستماع (كالبعد عن المقاطعة، التشويش، الانشغال عما يقرأ...)			
04	يقرأ المعلم قراءة سليمة خالية من الأخطاء.			
05	يدرب المعلم التلميذ على مقارنة صوت الحرف بالرمز اللمسي (الطريقة التحليلية)			
06	يدرب المعلم التلميذ على مقارنة صوت الكلمة بالرموز اللمسية لها (الطريقة التركيبية)			
07	يستعين المعلم بنماذج مجسمة للربط بين			

	الكلمة ومدلولها.			
08	ينمي المعلم لدى التلميذ فهم مدلول العبارات المختلفة.			
09	تزويد التلميذ بوسائل سمعية مساندة على القراءة.			
10	يدعو المعلم التلاميذ إلى مناقشة ما قُرأ.			

التعليق: .....

.....

.....

.....

الرقم	بعد: القراءة الصامتة	مناسب	غير مناسبة	التعديل
11	تعويد التلاميذ على عدم تحريك الشفاه أثناء القراءة.			
12	تدريب التلاميذ على السرعة في القراءة.			
13	تدريب التلاميذ على استخدام حاسة اللمس بفعالية في القراءة.			
14	تحفيز التلميذ على استخدام عقله في فهم ما يقرأ.			
15	يمنح المعلم لكل تلميذ الوقت اللازم للقراءة.			
16	تنبيه التلاميذ على استخدام ضغط ثابت عند تمرير الأصابع على الرموز البارزة.			
17	يطلب المعلم من التلاميذ التعرف على الكلمات أثناء القراءة.			
18	يوجه المعلم أسئلة للتلاميذ مرتبطة بالمعنى بعد الانتهاء من القراءة.			

التعليق: .....

.....

.....

.....

الرقم	بعد: القراءة الجهرية	مناسب	غير مناسبة	التعديل
19	تدريب التلميذ على القراءة بصوت واضح.			
20	تـدريب التلميـذ علـى جـودة النطـق بضـبط مخارج الحروف.			
21	يعطي المعلم للتلميذ فرصة لتصحيح أخطائه بنفسه.			
22	يُشرِك التلاميذ في تصحيح أخطاء زملائهم.			
23	لا يتدخل في تصحيح الأخطاء إلاّ إذا عجز التلاميذ عن ذلك.			
24	يؤكد المعلم للتلميذ ضرورة استخدام اليدين بكفاءة في القراءة.			
25	يقوم بتعديل الوضع بتقريب الكتابة العادية من العين لضعيف بصر.			
26	استخدام إضاءة قوية لرؤية الكتابة العادية بالنسبة لضعيف البصر.			
27	تكبير حجم الكتابة لضعيف البصر.			
28	يوجه أسئلة تتناول معنى الجمل.			

التعليق: .....

.....

.....

.....

الرقم	البعد اللمسي (الكتابة بـ "البرايل")	مناسب	غير مناسبة	التعديل
29	يُنمي الاستعداد لدى التلميذ للكتابة بطريقة البرايل.			
30	يعمل على تدريس التلاميذ طريقة برايل بشكل جيد.			
31	يستخدم المعلم أدوات الكتابة بطريقة جيدة.			
32	يُدرِب التلاميذ على مسك القلم بصورة سليمة أثناء الكتابة.			
33	التركيز على أن يستخدم التلميذ يديه بشكل فعّال في الكتابة.			
34	تعليم التلاميذ كيفية التمييز بين الحروف			

	المتشابهة كتابة.			
35	يطلب من التلاميذ الكتابة بطريقة إظهار وإخفاء المكتوب "نقل المكتوب"			
36	منح التلميذ وقت أطول لإتمام الكتابة.			
37	يُقيِّم التلميذ من خلال التركيز على الكتابة السليمة.			
38	يركز على أن يُنجز التلاميذ الواجبات المنزلية ذات الصلة بالكتابة بـ"البرايل".			

التعليق: .....

.....

.....

.....

الرقم	البعد السمعي (التهجئة وسلامة إظهار الحروف والكلمات)	مناسب	غير مناسبة	التعديل
39	يملي المعلم بصوت واضح يسمعه الجميع.			
40	يقوم المعلم بالتهجئة السليمة أثناء الإملاء.			
41	تدريب التلميذ على الربط بين صوت الحرف وكتابته بالبرايل.			
42	تدريب التلميذ على الربط بين أصوات الكلمة وكتابتها بالبرايل.			
43	تعليم التلاميذ كيفية التمييز بين الحروف المتشابهة نطقا.			
44	تدريب التلميذ على قواعد الإملاء.			
45	يشجع على الكتابة الصحيحة بربطها بالنطق السليم "الإملاء المسموع".			
46	يركز على أن يُنجز التلاميذ الواجبات المنزلية ذات الصلة بقواعد الإملاء.			

التعليق: .....

.....

.....

.....

الرقم	مهارة طرح السؤال	مناسب	غير مناسبة	التعديل
47	يوجه السؤال بلغة بسيطة ومفهومة.			
48	تجنب الأسئلة التي تتطلب جوابا محددا (نعم، لا)			
49	يطرح أسئلة تتناسب مع خصائص وقدرات التلاميذ.			
50	ينتظر لفترة وجيزة بعد إلقاء كل سؤال وبعد سماع الإجابة.			
51	لا يسمح بالإجابات الجماعية.			
52	يستعمل المعلم أساليب مختلفة بهدف مساعدة التلاميذ.			
53	ترك الفرصة للتلاميذ لمناقشة أجوبة زملائهم.			
54	تجنب الأسئلة التي تدفع التلاميذ إلى التخمين.			
55	لا يقاطع التلميذ عند عرضه للإجابة.			
56	يتجنب المعلم التعليق السالب على الإجابات الخاطئة.			
57	يشجع التلاميذ على طرح الأسئلة والمشاركة.			
58	تعزيز إجابات التلاميذ الصحيحة.			

التعليق: .....

.....

.....

.....

هل بدائل الأجوبة تتناسب مع بطاقة الملاحظة؟

الرقم	البدائل	الدرجة	الاقتراحات
01	ضعيف	0	
02	وسط	1	
03	جيد	2	
04	ممتاز	3	

الصورة المبدئية لبطاقة الملاحظة

الاسم واللقب: .....

1. الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2. العمر: من 20- 29 ☐ من 30-39 ☐ 40 فما فوق ☐

3. القدرة البصرية: مبصر ☐ ضعيف بصر ☐ كفيف ☐

4. الأقدمية: أقل من 5 سنوات ☐ من 5 إلى 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

	الفقرات	تكرار السلوك			
الرقم	مهارة تدريس القراءة	ممتاز	جيد	وسط	ضعيف
	قراءة الاستماع				
01	يقرأ المعلم بصوت واضح يسمعه الجميع.				
02	ينمي المعلم لدى التلميذ حسن الإنصات (الانتباه والتركيز)				
03	ينمي المعلم لدى التلميذ آداب الاستماع (كالبعد عن المقاطعة، التشويش، الانشغال عما يقرأ...)				
04	يقرأ المعلم قراءة سليمة خالية من الأخطاء.				
05	يدرب المعلم التلميذ على مقارنة صوت الحرف بالرمز اللمسي (الطريقة التحليلية)				
06	يدرب المعلم التلميذ على مقارنة صوت الكلمة بالرموز اللمسية لها (الطريقة التركيبية)				
07	يستعين المعلم بنماذج مجسمة للربط بين الكلمة ومدلولها.				
08	ينمي المعلم لدى التلميذ فهم مدلول العبارات المختلفة.				
09	تزويد التلميذ بوسائل سمعية مساندة على القراءة.				
10	يدعو المعلم التلاميذ إلى مناقشة ما قُرأ.				
	القراءة الصامتة				
11	تعويد التلاميذ على عدم تحريك الشفاه أثناء القراءة.				
12	تدريب التلاميذ على السرعة في القراءة.				
13	تدريب التلاميذ على استخدام حاسة اللمس بفعالية في القراءة.				
14	تحفيز التلميذ على استخدام عقله في فهم ما يقرأ.				
15	يمنح المعلم لكل تلميذ الوقت اللازم للقراءة.				
16	تنبيه التلاميذ على استخدام ضغط ثابت عند تمرير الأصابع على الرموز البارزة.				
17	يطلب المعلم من التلاميذ التعرف على الكلمات أثناء القراءة.				
18	يوجه المعلم أسئلة للتلاميذ مرتبطة بالمعنى بعد الانتهاء من القراءة.				

	القراءة الجهرية				
19	تدريب التلميذ على القراءة بصوت واضح.				
20	تدريب التلميذ على جودة النطق بضبط مخارج الحروف.				
21	يعطي المعلم للتلميذ فرصة لتصحيح أخطائه بنفسه.				
22	يُشرِك التلاميذ في تصحيح أخطاء زملائهم.				
23	لا يتدخل في تصحيح الأخطاء إلاّ إذا عجز التلاميذ عن ذلك.				
24	يؤكد المعلم للتلميذ ضرورة استخدام اليدين بكفاءة في القراءة.				
25	يقوم بتعديل الوضع بتقريب الكتابة العادية من العين لضعيف بصر.				
26	استخدام إضاءة قوية لرؤية الكتابة العادية بالنسبة لضعيف البصر.				
27	تكبير حجم الكتابة لضعيف البصر.				
28	يوجه أسئلة تتناول معنى الجمل.				
		تكرار السلوك			
	مهارة تدريس الكتابة	**ممتاز**	**جيد**	**وسط**	**ضعيف**
	البعد اللمسي (الكتابة بـ"البرايل")				
29	يُنمي الاستعداد لدى التلميذ للكتابة بطريقة البرايل.				
30	يعمل على تدريس التلاميذ طريقة برايل بشكل جيد.				
31	يستخدم المعلم أدوات الكتابة بطريقة جيدة.				
32	يُدرِب التلاميذ على مسك القلم بصورة سليمة أثناء الكتابة.				
33	التركيز على أن يستخدم التلميذ يديه بشكل فعّال في الكتابة.				
34	تعليم التلاميذ كيفية التمييز بين الحروف المتشابهة كتابة.				
35	يطلب من التلاميذ الكتابة بطريقة إظهار وإخفاء المكتوب "نقل المكتوب"				
36	منح التلميذ وقت أطول لإتمام الكتابة.				
37	يُقيِّم التلميذ من خلال التركيز على الكتابة السليمة.				
38	يركز على أن يُنجز التلاميذ الواجبات المنزلية ذات الصلة بالكتابة بـ"البرايل".				
	البعد السمعي (التهجئة وسلامة إظهار الحروف والكلمات)				
39	يملي المعلم بصوت واضح يسمعه الجميع.				
40	يقوم المعلم بالتهجئة السليمة أثناء الإملاء.				
41	تدريب التلميذ على الربط بين صوت الحرف وكتابته بالبرايل.				
42	تدريب التلميذ على الربط بين أصوات الكلمة وكتابتها بالبرايل.				
43	تعليم التلاميذ كيفية التمييز بين الحروف المتشابهة نطقا.				
44	تدريب التلميذ على قواعد الإملاء.				
45	يشجع على الكتابة الصحيحة بربطها بالنطق السليم "الإملاء المسموع".				
46	يركز على أن يُنجز التلاميذ الواجبات المنزلية ذات الصلة بقواعد الإملاء.				

		تكرار السلوك			
	مهارة طرح السؤال	ممتاز	جيد	وسط	ضعيف
47	يوجه السؤال بلغة بسيطة ومفهومة.				
48	تجنب الأسئلة التي تتطلب جوابا محددا (نعم، لا).				
49	يطرح أسئلة تتناسب مع خصائص وقدرات التلاميذ.				
50	ينتظر لفترة وجيزة بعد إلقاء كل سؤال وبعد سماع الإجابة.				
51	لا يسمح بالإجابات الجماعية.				
52	يستعمل المعلم أساليب مختلفة بهدف مساعد التلاميذ.				
53	ترك الفرصة للتلاميذ لمناقشة أجوبة زملائهم.				
54	تجنب الأسئلة التي تدفع التلاميذ إلى التخمين.				
55	لا يقاطع التلميذ عند عرضه للإجابة.				
56	يتجنب المعلم التعليق السالب على الإجابات الخاطئة.				
57	يشجع التلاميذ على طرح الأسئلة والمشاركة.				
58	تعزيز إجابات التلاميذ الصحيحة.				

الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة

الاسم واللقب: .....

1. الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2. العمر: من 20- 29 ☐ من 30-39 ☐ 40 فما فوق ☐

3. القدرة البصرية: مبصر ☐ ضعيف بصر ☐ كفيف ☐

4. الأقدمية: أقل من 5 سنوات ☐ من 5 إلى 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

	الفقرات	تكرار السلوك			
الرقم	مهارة تدريس القراءة	ممتاز	جيد	وسط	ضعيف
	قراءة الاستماع				
01	يقرأ المعلم بصوت واضح يسمعه الجميع.				
02	ينمي المعلم لدى التلميذ حسن الإنصات (الانتباه والتركيز).				
03	ينمي المعلم لدى التلميذ آداب الاستماع (كالبعد عن المقاطعة، التشويش، الانشغال عما يقرأ...).				
04	يقرأ المعلم قراءة سليمة خالية من الأخطاء.				
05	يدرب المعلم التلميذ على مقارنة صوت الحرف بالرمز اللمسي (الطريقة التحليلية).				
06	يدرب المعلم التلميذ على مقارنة صوت الكلمة بالرموز اللمسية لها (الطريقة التركيبية).				
07	يستعين المعلم بنماذج مجسمة للربط بين الكلمة ومدلولها.				
08	ينمي المعلم لدى التلميذ فهم مدلول العبارات المختلفة.				
09	تزويد التلميذ بوسائل سمعية مساندة على القراءة.				
10	يدعو المعلم التلاميذ إلى مناقشة ما قُرأ.				
	القراءة الصامتة				
11	تعويد التلاميذ على عدم تحريك الشفاه أثناء القراءة.				
12	تدريب التلاميذ على السرعة في القراءة.				
13	تدريب التلاميذ على استخدام حاسة اللمس بفعالية في القراءة.				
14	تحفيز التلميذ على استخدام عقله في فهم ما يقرأ.				
15	يمنح المعلم لكل تلميذ الوقت اللازم للقراءة.				
16	تنبيه التلاميذ على استخدام ضغط ثابت عند تمرير الأصابع على الرموز البارزة.				
17	يطلب المعلم من التلاميذ التعرف على الكلمات أثناء القراءة.				
18	يوجه المعلم أسئلة للتلاميذ مرتبطة بالمعنى بعد الانتهاء من القراءة.				

	القراءة الجهرية				
19	تدريب التلميذ على القراءة بصوت واضح.				
20	تدريب التلميذ على جودة النطق بضبط مخارج الحروف.				
21	يعطي المعلم للتلميذ فرصة لتصحيح أخطائه بنفسه.				
22	يُشرِك التلاميذ في تصحيح أخطاء زملائهم.				
23	لا يتدخل في تصحيح الأخطاء إلاّ إذا عجز التلاميذ عن ذلك.				
24	يؤكد المعلم للتلميذ ضرورة استخدام اليدين بكفاءة في القراءة.				
25	يقوم بتعديل الوضع بتقريب الكتابة العادية من العين لضعيف بصر.				
26	استخدام إضاءة قوية لرؤية الكتابة العادية بالنسبة لضعيف البصر.				
27	تكبير حجم الكتابة لضعيف البصر.				
28	يوجه أسئلة تتناول معنى الجمل.				
		تكرار السلوك			
	مهارة تدريس الكتابة	**ممتاز**	**جيد**	**وسط**	**ضعيف**
	البعد اللمسي (الكتابة بـ"البرايل")				
29	يُنمي الاستعداد لدى التلميذ للكتابة بطريقة البرايل.				
30	يعمل على تدريس التلاميذ طريقة برايل بشكل جيد.				
31	يستخدم المعلم أدوات الكتابة بطريقة جيدة.				
32	يُدرِب التلاميذ على مسك القلم بصورة سليمة أثناء الكتابة.				
33	التركيز على أن يستخدم التلميذ يديه بشكل فعّال في الكتابة.				
34	تعليم التلاميذ كيفية التمييز بين الحروف المتشابهة كتابة.				
35	يطلب من التلاميذ الكتابة بطريقة إظهار وإخفاء المكتوب "نقل المكتوب"				
36	منح التلميذ وقت أطول لإتمام الكتابة.				
37	يُقيِّم التلميذ من خلال التركيز على الكتابة السليمة.				
38	يركز على أن يُنجز التلاميذ الواجبات المنزلية ذات الصلة بالكتابة بـ"البرايل".				
	البعد السمعي (التهجئة وسلامة إظهار الحروف والكلمات)				
39	يملي المعلم بصوت واضح يسمعه الجميع.				
40	يقوم المعلم بالتهجئة السليمة أثناء الإملاء.				
41	تدريب التلميذ على الربط بين صوت الحرف وكتابته بالبرايل.				
42	تدريب التلميذ على الربط بين أصوات الكلمة وكتابتها بالبرايل.				
43	تعليم التلاميذ كيفية التمييز بين الحروف المتشابهة نطقا.				
44	تدريب التلميذ على قواعد الإملاء.				
45	يشجع على الكتابة الصحيحة بربطها بالنطق السليم "الإملاء المسموع".				
46	يركز على أن يُنجز التلاميذ الواجبات المنزلية ذات الصلة بقواعد الإملاء.				

		تكرار السلوك			
	مهارة طرح السؤال	ممتاز	جيد	وسط	ضعيف
47	يوجه السؤال بلغة بسيطة ومفهومة.				
48	تجنب الأسئلة التي تتطلب جوابا محددا (نعم، لا).				
49	يطرح أسئلة تتناسب مع خصائص وقدرات التلاميذ.				
50	ينتظر لفترة وجيزة بعد إلقاء كل سؤال وبعد سماع الإجابة.				
51	لا يسمح بالإجابات الجماعية.				
52	يستعمل المعلم أساليب مختلفة بهدف مساعد التلاميذ.				
53	ترك الفرصة للتلاميذ لمناقشة أجوبة زملائهم.				
54	تجنب الأسئلة التي تدفع التلاميذ إلى التخمين.				
55	لا يقاطع التلميذ عند عرضه للإجابة.				
56	يتجنب المعلم التعليق السالب على الإجابات الخاطئة.				
57	يشجع التلاميذ على طرح الأسئلة والمشاركة.				
58	تعزيز إجابات التلاميذ الصحيحة.				

ملحق رقم(3)
تحكيم البرنامج التدريبي

ـ استمارة تحكيم البرنامج التدريبي ـ

الأستاذ(ة)، الفاضل(ة) ..... المحترم(ة).
التخصص:.....الرتبة:.....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، تحية طيبة وبعد

في إطار إعداد أطروحة لنيل شهادة دكتوراه في التربية الخاصة والتعليم المكيف موسومة بـ: " **فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات التدريسية لدى معلمي الأطفال المعاقين بصرياً**" إعداد الطالب: **مداني بن الصديق**، إشراف الدكتور: **بوبكر دبابي**.

قمنا بتصميم برنامج تدريبي قائم على تنمية بعض المهارات التدريسية (مهارة تدريس القراءة، مهارة تدريس الكتابة، مهارة طرح السؤال) لعينة من معلمي الأطفال المعاقين بصريا، وذلك بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بمهارة تدريس القراءة ومهارة تدريس الكتابة ومهارة طرح السؤال لدى معلم التربية العامة ومعلم الأطفال ذوي الإعاقة البصرية وأيضا البرامج التدريبية الموجهة للمعلم بصفة عامة.

لذا نرجو التكرم بإبداء رأيكم السديد ومقترحاتكم بشأن أهداف البرنامج وتوجيه ملاحظات واقتراح تعديلات فيما يتعلق بمحتوى البرنامج، وتكون طريقة الإجابة بوضع علامة (√) في المكان المناسب من الخانتين المحددتين بـ: (مناسبة، غير مناسبة) المقابلة لكل فقرة.

نلتمس منكم أن تسدوا لنا كل النصح والتوجيه.

مع خالص الشكر والتقدير
والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تحكيم الأهداف				
الرقم	العبارة	مناسبة	غير مناسبة	التعديلات
01	الأهداف العامة			
02	الأهداف الخاصة			
03	الأهداف قابلة للتطبيق			
04	ارتباط أداة القياس القبلي والبعدي بالأهداف			
05	الأهداف توضح المطلوب من الباحث القيام به			
تحكيم المحتوى				
الرقم	العبارة	يناسب	لا يناسب	الاقتراحات
01	يحقق محتوى البرنامج الأهداف المسطرة			
02	هناك ترابط في المحتوى بين المفاهيم النظرية والأنشطة التدريبية			
03	يتميز المحتوى بتنوع الأنشطة وتكاملها			
04	يتسم المحتوى بالدقة العلمية			
05	ارتباط أداة القياس القبلي والبعدي بالمحتوى			
06	يساعد المحتوى عينة الدراسة من الاستفادة منه ميدانيا			

ملاحظات:.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ملحق رقم(4)

مقتطفات من البرنامج التدريبي

تمهيد:

بناء على الهدف من الدراسة الحالية وحسب الدراسات والأدب التربوي في مجال المهارات التدريسية لمعلم الأطفال العاديين والمهارات التدريسية لمعلم الأطفال المعاقين بصريا، تم تصميم هذا البرنامج وهو مخطط ومصمم لغرض التعليم والتدريب بطريقة مترابطة من أجل تطوير أداء معلم الأطفال المعاقين بصريا أثناء العملية التدريسية بما يحقق أهدافها، ويتضمن هذا البرنامج مجموعة من الأنشطة التعليمية والتعلّمية موجهة لعينة الدراسة، إضافة إلى المواد والوسائل المستخدمة والتقويم بصورة منظمة، وذلك من أجل الوصول إلى الهدف المحدد وهو امتلاك معلم التلاميذ المعاقين بصريا لبعض المهارات التدريسية والتي من شأنها أن تجعل عملية تدريس وتعليم الأطفال المعاقين بصريا عملية ناجحة محققة لأهدافها كما هو الحال بالنسبة للتعليم العادي.

1- أهمية البرنامج:

يمكن إبراز أهمية هذا البرنامج في النقاط التالية:

- يعتبر هذا البرنامج الذي يتناول بعض المهارات التدريسية لدى معلمي الأطفال المعاقين بصريا الوحيد من نوعه في الجزائر (على حد علم الباحث) مقارنة بتلك البرامج الموجهة لمعلم الأطفال العاديين وتنمية مهاراته.
- يعتبر البرنامج أداة فعّالة يمكن للوصايا الاعتماد عليها وتبنيها في تصميم وتنفيذ البرامج الموجهة لتكوين معلم الأطفال المعاقين بصريا، وبالتالي تطوير وتحسين أداء هذا المعلم داخل القسم.
- يمكن أن يشكل البرنامج أرضية لدراسات أخرى تتناول جوانب أخرى تتعلق بمعلم الأطفال المعاقين بصريا.
- يمكن لهذا البرنامج أن يكون أداة في أيدي معلمي الأطفال المعاقين بصريا أنفسهم، وذلك من أجل تنمية وتحسين مهاراتهم التدريسية وبالتالي نجاح عملية تعليم فئة الأطفال المعاقين بصريا شأنها في ذلك شأن الأطفال العاديين.

2- أهداف البرنامج:

يهدف هذا البرنامج إلى تحقيق الأهداف التالية:

أ. أهداف عامة:

- يسعى هذا البرنامج لتنمية بعض المهارات التدريسية لمعلمي الأطفال المعاقين بصريا وذلك بتدريبهم على هذه المهارات والتي من شأنها أن تساعدهم في تطوير فاعلية الأداء التدريسي لديهم.
- أن يستثير دافعية معلم الأطفال المعاقين بصريا لتحقيق التنمية المهنية.

- أن يساعد في تطوير تعلم جميع التلاميذ المعاقين بصريا المتمدرسين في مدرسة الأطفال المعاقين بصريا بمدينة الأغواط.

ب. أهداف خاصة:

- معرفة معلم التلاميذ المعاقين بصريا مفهوم المهارات التدريسية، أنواعها، أهميتها، أهدافها...
- معرفة معلم التلاميذ المعاقين بصريا مفهوم مهارة تدريس القراءة وتدريس الكتابة ومهارة طرح السؤال.
- تدريب معلم التلاميذ المعاقين بصريا على مهارة تدريس القراءة وتدريس الكتابة واستخدامها في تدريس الأطفال المعاقين بصريا.
- تدريب معلم التلاميذ المعاقين بصريا على مهارة طرح السؤال واستخدامها أثناء تدريس الأطفال المعاقين بصريا.

3- الإطار النظري للبرنامج:

- **تعلم القراءة والكتابة وفق النموذج المعرفي البنائي:**

إن المنظور المعرفي البنائي الذي يقوم عليه التعلم المستند إلى حل المشكلات يقترض بكثافة من جان بياجيه (1896- 1980) وهو عالم نفس سويسري أنفق أكثر من خمسين عاما يدرس كيف يفكر الأطفال والعمليات المرتبطة بالنمو العقلي، ويذهب إلى أن المتعلمين في أي سن يندمجون اندماجا نشطا في عملية اكتساب المعلومات وفي بناء معرفتهم هم، ولا تبقى المعرفة استاتيكية ولكنها بدلا من ذلك تتطور على نحو مستمر وتتغير مع مواجهة المتعلمين بخبرات جديدة تجبرهم على أن يبنوا على المعرفة السابقة ويعدلوها، وبعبارة أخرى فإن البيداغوجيا الجيدة ينبغي أن تتضمن وتتطلب تعريض الطفل لمواقف يجرب فيها أشياء ليرى ماذا يحدث نتيجة للتجريب ولتناول الأشياء ومعالجة الرموز وطرح الأسئلة والسعي للحصول على إجاباته هو، والتوفيق بين ما يتوصل إليه في وقت وما يعثر عليه في وقت آخر، ويقارن نتائجه بالنتائج التي تأدى إليها الأطفال الأخرون.(جابر، 1999، ص144)

تختلف معتقدات ليف فيجوتسكي Lev Vygodsky (1896- 1934) وهو عالم نفس روسي عن معتقدات بياجيه في بعض النواحي الهامة، فبينما ركز بياجيه على مراحل النمو العقلي التي يمر بها جميع الأفراد بغض النظر عن السياق الاجتماعي أو الثقافي، أعطى فيجوتسكي أهمية أكبر للجانب الاجتماعي من التعلم، لقد اعتقد أن التفاعل الاجتماعي مع الآخرين يستحث تكوين وبناء الأفكار الجديدة ويحسن نمو المتعلم العقلي.

يرى فيجوتسكي وجود مستويين للنمو: مستوى النمو الفعلي ومستوى النمو الممكن، حيث أن مستوى النمو الفعلي يحدد الأداء الوظيفي العقلي الحالي للفرد والقدرة على تعلم أشياء معينة معتمدا على نفسه، ولكن الأفراد لديهم أيضا مستوى نمو نتيجة إمكانياتهم واستعداداتهم وهو المستوى الذي يستطيع

الفرد أن يؤدي فيه أو يحققه بمساعدة الآخرين كالمعلم والأقران، والمنطقة الفاصلة بين مستوى المتعلم الفعلي في النمو ومستوى النمو الذي تتيحه إمكانياته يطلق عليه منطقة النمو المحورية القريبة، فأفكار فيجوتسكي واضحة حيث تولي أهمية كبرى للتفاعل الاجتماعي في حدوث التعلم مع المعلمين والأقران، ويتقدم التلاميذ في هذه المنطقة المحورية للنمو والقريبة، حيث يحدث التعلم الجديد حين تتوافر لهم تحديات ملائمة ومساعدة من قبل معلميهم وأقرانهم الأكثر قدرة.(مرجع سابق، ص144)

تهتم النظرية المعرفية البنائية بطبيعة العمليات العقلية الداخلة في تعلم القراءة والكتابة بدءا من لحظة الانتباه إلى الرموز الخطية، وتحويلها إلى تمثيلات عقلية يتم تخزينها في الذاكرة، بشكل يساعد في النهاية على تذكرها والاستفادة منها، أو عملية ترتيب للرموز الخطية ووضعها في كلمات وجمل وفقرات بالنسبة للكتابة، وتؤدي عمليتا الانتباه والإدراك دورا مهما في نجاح عملية معالجة المعلومات التي يقوم بها الطالب عند التعامل مع القراءة والكتابة، وللذاكرة دور مهم في ذلك وهي تتكون من ثلاثة أجزاء رئيسة:

- ✓ الذاكرة الحسية (Sensory memory): هي بمثابة المستقبلات الحسية التي تعمل على استقبال المعلومات الحسية عبر الحواس، وتعمل على الاحتفاظ بها لمدة قصيرة لا تتجاوز ثلاث ثوان ليتسنى إرسالها إلى الجزء الثاني من الذاكرة.
- ✓ الذاكرة قصيرة المدى: وتسمى بالذاكرة العاملة لأنها في نشاط دائم فهي تستقبل الانطباعات الحسية من الذاكرة الحسية وتعمل على استرجاع الخبرات السابقة المرتبطة بها، وفي أثناء القراءة أو الكتابة تعمل هذه الذاكرة بنشاط سواء لإعطاء القراءة معنى يمكِّن القارئ من التفاعل مع النص المقروء وفهمه واستيعابه، أو لإعطاء الكتابة كذلك معنى من خلال التفاعل مع عملية ترتيب وتنظيم الحروف ووضعها في كلمات وجمل لتؤدي المعنى المطلوب، ويتم تحويل كل ذلك إلى الجزء الثالث من الذاكرة.
- ✓ الذاكرة طويلة المدى: وهي الذاكرة التي يتم تخزين المعلومات فيها لفترة طويلة جدا، وتمتاز بقدرتها العالية على التخزين، وهذه الذاكرة ترفدها القراءة والكتابة والخبرات التي يمر بها الفرد.(زغلول والهنداوي، 2002)

الأسئلة حسب نموذج بلوم Bloom (مستوى التفكير الذي تثيره):

يمثل تصنيف بلوم Bloom للأهداف التربوية والتعليمية ولا سيما المجال المعرفي منه النموذج الأفضل لتصنيف الأسئلة حسب مستوى التفكير الذي يثيره، حيث تتفاوت هذه المستويات من المنخفض إلى العالي في ستة مستويات كالآتي:

1- أسئلة الحفظ أو التذكر أو المعرفة:

تمثل أدنى مستويات الأسئلة، حيث أن المطلوب من التلميذ فيها هو مجرد تذكر المعلومات أو المعارف أو الحقائق أو المفاهيم أو التعميمات أو النظريات أو المبادئ أو القوانين التي تعلمها سابقا.
ومن بين أهم الصيغ التي يمكن أن يستخدمها المعلم في طرح مثل هذه الأسئلة ما يأتي:
أذكر، اقرأ غيبيا، حدد، عرّف، أكمل، استرجع، عدّد، سمّ، وكمثال على أسئلة المعرفة: أذكر شروط بناء الفعل المضارع؟ (سعادة وأخرون، 2011، ص273)

2- أسئلة الفهم أو الاستيعاب:

وتعتبر هذه الأسئلة أيضا من المستويات الدنيا للأسئلة، حيث يطلب من التلميذ من خلالها القدرة على إدراك المعاني الخاصة بالمواد التعليمية التي يعمل على قراءتها أو سماع أو مشاهدة مضمونها وفهم معناها الحقيقي والتعبير عنها بلغته الخاصة ومحاولة توظيفها أو استخدامها داخل الحجرة الدراسية.
أما عن الصيغ التي يستخدمها المعلم في طرحه للأسئلة فهي: علل، فسر، ترجم، لخص، استخلص، استنتج، استنبط، اشتق، أكتب بلغتك الخاصة، ومن أمثلة أسئلة الفهم: لخص أثر العقيدة الإسلامية في النفس والمجتمع؟ (سعادة، 2005)

3- أسئلة التطبيق:

تعتبر أسئلة التطبيق من المستويات الثلاثة الدنيا، وهي الأسئلة التي تستخدم في قياس قدرة التلميذ على استخدام المعلومات في مواقف جديدة لم يتم التطرّق إليها في كتاب التلميذ، وأهم الصيغ التي يستخدمها المعلم في طرحه للأسئلة: أثبت، أوجد، استعمل، وظف، وكمثال لسؤال التطبيق: هات خمسة أمثلة للأسماء الخمسة؟

4- أسئلة التحليل:

تعتبر أسئلة التحليل من المستويات الثلاثة العليا حسب تصنيف بلوم للمجال المعرفي، وهي الأسئلة التي تستخدم في قياس قدرة التلميذ على تحليل الشيء إلى عناصره وإظهار العلاقة بين تلك العناصر.
ومن بين الصيغ التي يستخدمها المعلم: حلل، قارن، وكمثال على سؤال التحليل: ما علاقة نمو النبات بالضوء؟ (الهويدي، 2010، ص126)

5- أسئلة التركيب:

تعتبر أسئلة التركيب كذلك من المستويات الثلاثة العليا، وهي الأسئلة التي تقيس قدرة التلميذ على ربط العناصر والأجزاء، ومن بين الصيغ التي يستعملها المعلم في هذا المستوى: أربط، ركّب، صمم، وكمثال على ذلك: أكتب موضوعا تعبيريا يدور حول إيجابيات وسلبيات استخدام الأنترنت؟

6. أسئلة التقويم:

تأتي أسئلة التقويم في قمة الأسئلة في المجال العرفي حسب تصنيف بلوم، وهي الأسئلة التي تقيس قدرة التلميذ على تقدير أهمية فكرة أو موضوع أو مادة ثم إصدار حكم حولها ومن بين الصيغ التي يستعملها المعلم في هذا المستوى: رتب، إبد رأيك في، قرر، دافع، وكمثال على أسئلة

التقويم: أيهما تعتقد أنه يسمح بمرور خطوط القوة المغناطيسية بالنفاذ أكثر الحديد أم النحاس؟ (الهويدي، مرجع سابق، ص127)

4. المستهدفون من البرنامج:

معلمو مدرسة الأطفال المعاقين بصريا بمدينة الأغواط.

5. عدد جلسات البرنامج:

يستغرق تنفيذ البرنامج التدريبي(5) خمسة أسابيع يتم خلالها تنفيذ(10) جلسات بواقع جلستين أسبوعيا، وبعد إتمام جميع الجلسات يترك الباحث عينة الدراسة مدّة أسبوع ثم يلتقي مع كل معلم(ة) على حده داخل القسم وأثناء تدريس القراءة والكتبة وطرح السؤال، حتى يجري القياس البعدي ويتأكد من استمرارية فعالية البرنامج التدريبي، ومضمون الجلسات يكون كالتالي:

6- الوسائل المستخدمة في البرنامج:

جهاز حاسوب آلي- جهاز عرض البيانات(Data Show Projector)- آلة الكتابة "برايل" بركينز.

7- مخطط جلسات البرنامج:

الجلسة الأولى:

الوسائل المستخدمة في الجلسة:

جهاز حاسوب آلي- جهاز عرض البيانات(Data Show Projector).

مدّة الجلسة: 40 دقيقة.

يقوم الباحث بداية في الجلسة الأولى بما يلي:

- ✓ يشرح لعينة الدراسة البرنامج التدريبي وأهدافه، وإجراءات وخطوات تنفيذه.
- ✓ يوضح الباحث لعينة الدراسة أهمية هذا البرنامج التدريبي القائم على تنمية بعض المهارات التدريسية (مهارة تدريس القراءة وتدريس الكتابة ومهارة طرح السؤال) وتحسين أداءهم داخل القسم وفي نجاح العملية التعليمية، وما يمكن أن يحققه من فائدة تمتد إلى التلاميذ المعاقين بصريا، فنجاح المعلم في أداء مهامه داخل القسم هو نجاح بالضرورة تلاميذه في مستقبلهم الدراسي.
- ✓ شرح مفهوم المهارات التدريسية وذكر مكوناتها.
- ✓ ذكر أنواع المهارات التدريسية وخصائصها، مع تقديم شرح لذلك.
- ✓ التأكيد على أهمية أداء الواجبات المنزلية والانضباط في الحضور لمواعيد الجلسات كما هي محددة.

الجلسة الثانية:

الوسائل المستخدمة في الجلسة:

جهاز حاسوب آلي- جهاز عرض البيانات(Data Show Projector).

مدّة الجلسة: 40 دقيقة.

يقوم الباحث في هذه الجلسة بما يلي:

- ✓ يطرح بعض الأسئلة بخصوص الواجب المنزلي وذلك لمعرفة مدى فهم عينة الدراسة لمفهوم المهارات التدريسية ومكوناتها، وكذا أنواع المهارات التدريسية وخصائصها التي قُدمت في الجلسة الأولى.
- ✓ يتناول مهارة تدريس القراءة بالتطرق لمفهوم القراءة وأهميتها وأهدافها.
- ✓ يتم بعد ذلك ذكر أنواع القراءة (قراءة الاستماع، القراءة الصامتة، القراءة الجهرية)، وشرح كل نوع وهدفه.

الجلسة الثالثة:

الوسائل المستخدمة في الجلسة:

جهاز حاسوب آلي- جهاز عرض البيانات(Data Show Projector).

مدّة الجلسة: 60 دقيقة.

يقوم الباحث في هذه الجلسة بما يلي:

- ✓ يطرح بعض الأسئلة بخصوص الواجب المنزلي وذلك لمعرفة مدى فهم عينة الدراسة لمحتوى الجلسة السابقة والمتعلق بمفهوم القراءة وأهميتها وأهداف تدريسها، أيضا أنواع القراءة (قراءة الاستماع، القراءة الصامتة، القراءة الجهرية).
- ✓ تدريب مجموعة البحث على كيفية تعليم القراءة بطريقة "برايل" للتلاميذ المكفوفين.
- ✓ تقديم مثال تطبيقي لتعليم القراءة بطريقة "برايل".
- ✓ تدريب عينة الدراسة على تعليم القراءة للتلاميذ ضعاف البصر.

الجلسة الرابعة:

الوسائل المستخدمة في الجلسة:

جهاز حاسوب آلي- جهاز عرض البيانات(Data Show Projector).

مدّة الجلسة: 40 دقيقة.

يقوم الباحث في الجلسة الرابعة بما يلي:

- ✓ يطرح بعض الأسئلة بخصوص الواجب المنزلي والجلسة السابقة، ويطلب من كل معلم(ة) استظهار مجموعة من الحروف الهجائية بـ "البرايل" بالدور، ثم يراجع معهم بصورة مختصرة مراحل تعليم القراءة للتلاميذ المكفوفين، وكذا المثال التطبيقي الذي قُدم في هذا الشأن، أيضا القراءة لضعاف البصر.
- ✓ في هذه الجلسة يقوم الباحث بتقديم درس نموذجي أمام عينة الدراسة لموضوع قراءة موجه لمستوى سنة خامسة ابتدائي محدد ضمن منهاج التربية الوطنية للسنة الدراسية 2020/2019.

الجلسة الخامسة:

الوسائل المستخدمة في الجلسة:

جهاز حاسوب آلي– جهاز عرض البيانات(Data Show Projector).

مدّة الجلسة: 40 دقيقة.

يقوم الباحث في هذه الجلسة بما يلي:

- ✓ يطرح بعض الأسئلة حول الدرس النموذجي السابق، ويتم توضيح أي لُبس موجود.
- ✓ يتم في هذه الجلسة تقديم شرح حول مفهوم الكتابة وأهدافها وأركانها الأساسية.
- ✓ يتم بعد ذلك التطرق إلى مهارات الكتابة ثم الهجاء وأهميته، أيضا المبادئ الأساسية لتعليم الكتابة.

الجلسة السادسة:

الوسائل المستخدمة في الجلسة:

جهاز حاسوب آلي– جهاز عرض البيانات(Data Show Projector).

مدّة الجلسة: 40 دقيقة.

يقوم الباحث في هذه الجلسة بما يلي:

- ✓ يطرح بعض الأسئلة بخصوص الجلسة السابقة، ويتم توضيح أي لُبس موجود حول المفاهيم التي تم التطرق إليها(مفهوم الكتابة، أركانها الأساسية، مهاراتها، الهجاء، المبادئ الأساسية لتعليم الكتابة.
- ✓ تدريب مجموعة البحث على تعليم الكتابة للتلاميذ ذوي الإعاقة البصرية (مرحلة الطور الأول من التعليم الابتدائي).

الجلسة السابعة:

الوسائل المستخدمة في الجلسة:

جهاز حاسوب آلي– جهاز عرض البيانات(Data Show Projector) – آلة الكتابة "برايل" بركينز.

مدّة الجلسة: 40 دقيقة.

يقوم الباحث في هذه الجلسة بما يلي:

- ✓ مراجعة مراحل تعليم الكتابة للتلاميذ ذوي الإعاقة البصرية(مرحلة الطور الأول من التعليم الابتدائي)، وتوضيح أي لُبس عالق في الذهن بصورة مختصرة.
- ✓ يتم في هذه الجلسة التطرق مع مجموعة البحث إلى تعليم الكتابة للتلاميذ ذوي الإعاقة البصرية (مرحلة الطور الثاني والثالث من التعليم الابتدائي) من خلال:
- ✓ التعرف على أجزاء الآلة الكاتبة "برايل" وكيفية استخدامها.
- ✓ التطرق لمثال تطبيقي يُظهر فيه الباحث الاعتبارات الواجب مراعاتها عند الكتابة الصحيحة بالآلة الكاتبة "برايل".

✓ اكتساب مهارة الكتابة الصحيحة بالتدريب على قواعد الإملاء وعلامات الوقف.

الجلسة الثامنة:

الوسائل المستخدمة في الجلسة:

جهاز حاسوب آلي- جهاز عرض البيانات(Data Show Projector).

مدّة الجلسة: 40 دقيقة.

يقوم الباحث في الجلسة الثامنة بما يلي:

✓ تصحيح العبارات التي طُلب من مجموعة البحث إنجازها في البيت، والتذكير بصورة سريعة أجزاء الآلة الكاتبة "برايل" واستخدامها بالصورة الصحيحة، وشرح أي غموض بخصوص الجلسة السابقة.

✓ تقديم درس نموذجي أمام عينة الدراسة لموضوع كتابة(همزة القطع) موجه لمستوى سنة خامسة ابتدائي محدد ضمن منهاج التربية الوطنية للسنة الدراسية 2020/2019.

الجلسة التاسعة:

الوسائل المستخدمة في الجلسة:

جهاز حاسوب آلي- جهاز عرض البيانات(Data Show Projector).

مدّة الجلسة: 40 دقيقة.

ينتقل الباحث في هذه الجلسة إلى مهارة طرح السؤال، فيوضح لمجموعة البحث بعض المصطلحات ويُعرف المفاهيم المتعلقة بهذه المهارة، حيث يتناول ما يلي:

✓ معنى مصطلح السؤال.

✓ مهارة طرح السؤال.

✓ أهمية وأهداف الأسئلة الصفية.

✓ خصائص الصياغة الجيدة للأسئلة الصفية.

✓ تصنيف الأسئلة حسب نوع الإجابة.

✓ توجيه الأسئلة وتحسين إجابات التلاميذ.

✓ زمن الانتظار وأهميته.

الجلسة العاشرة:

الوسائل المستخدمة في الجلسة:

جهاز حاسوب آلي- جهاز عرض البيانات(Data Show Projector).

مدّة الجلسة: 40 دقيقة.

يقوم الباحث في الجلسة العاشرة بما يلي:

✓ مراجعة موجزة لأهم المفاهيم المتعلقة بمهارة طرح السؤال التي تم تناولها في الجلسة السابقة، وتوضيح أي غموض لدى مجموعة البحث.

- ✓ تقديم نفس الدرس النموذجي(درس القراءة) الذي تم تقديمه في الجلسة الرابعة، مع التركيز في هذه الجلسة على مهارة طرح السؤال.

ملحق رقم(5)

قائمة الأساتذة المحكمين

الرقم	الأستاذ	التخصص	مكان العمل
01	أ. د نادية بوضياف	علم النفس التربوي	أستاذ التعليم العالي جامعة قاصدي مرباح ورقلة
02	أ. د حسين بوداود	علوم التربية	أستاذ التعليم العالي جامعة عمار الثليجي الأغواط
03	أ. د محمد داودي	علم النفس المدرسي	أستاذ التعليم العالي جامعة عمار الثليجي الأغواط
04	أ. د وردة بلحسيني	علم النفس المدرسي	أستاذ التعليم العالي جامعة قاصدي مرباح ورقلة
05	أ. د محمد بو فاتح	علم النفس العمل والتنظيم	أستاذ التعليم العالي جامعة عمار الثليجي الأغواط
06	د. قيسي السعيد	علم النفس المدرسي	أستاذ محاضر "أ" جامعة حمة لخضر الوادي.
07	د. غربي عبد الناصر	علم النفس المدرسي	أستاذ محاضر "أ" جامعة حمة لخضر الوادي.
08	د. علي عون	علوم التربية	أستاذ محاضر "أ" جامعة عمار الثليجي الأغواط.
09	د. عبد الناصر جلالي	علوم التربية	أستاذ محاضر "أ" جامعة عمار الثليجي الأغواط.
10	د. عمر حجاج	علم التدريس	أستاذ محاضر "أ" جامعة غرداية.
11	د. نورة بو عيشة	علم التدريس	أستاذ محاضر "أ" جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

ملحق رقم(6)
رخصة القيام بالدراسة الميدانية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التضامن الوطني والأسرة وقضايا المرأة

مديرية النشاط الاجتماعي لولاية الأغواط — الأغواط في: 05 جانفي 2020

مدرسة الأطفال المعاقين بصرياً أحمد ميسات بالأغواط

الرقم: 01 /م. أ. م. ب/ 2020

الموضوع: الموافقة على إجراء دراسة ميدانية

المرجع: رسالة جامعة ورقلة تحت رقم: 2019/183 بتاريخ: 2019/12/01.

يشرفني أن أبلغكم الموافقة على إجراء دراسة ميدانية، قصد تطبيق برنامج تدريبي في إطار التحضير وإكمال أطروحة دكتوراه للأستاذ: بن الصديق مداني، الموسومة بعنوان: "تنمية بعض المهارات التدريسية لمدرسي الأطفال المعاقين بصرياً".

وهذا في الفترة الممتدة ما بين: 2020/01/05 إلى 2020/02/27 .

وعليه، أرجو منكم مدّه يد العون والمساعدة الممكنة.

وزارة التضامن الوطني
مدرسة الأطفال المعوقين بصريا للأغواط

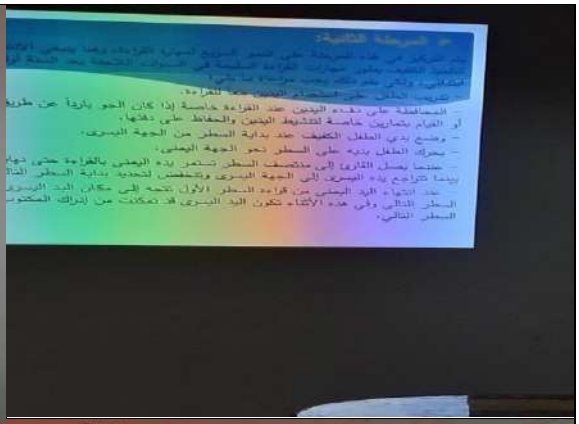
صوفا

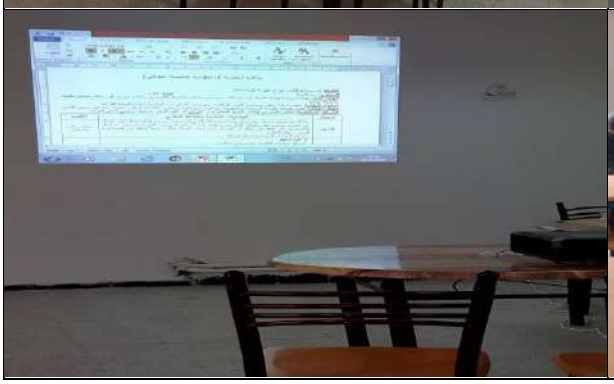
المكلف بالتسيير و الآمر بالصرف لميزانية
مدرسة الأطفال المعوقين بصريا
بالأغواط

إمضاء: حمادي بوعلام

ملحق رقم(7)

صور تطبيق البرنامج





ملحق رقم(8)

الإحصائيات الوصفية لعينات الدراسة

الإحصاءات الوصفية للعينة الاستطلاعية

الولاية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	الأغواط	15	14,7	14,7	14,7
	باتنة	11	10,8	10,8	25,5
	بسكرة	13	12,7	12,7	38,2
	الجزائر	24	23,5	23,5	61,8
	قسنطينة	19	18,6	18,6	80,4
	بوعريريج برج	12	11,8	11,8	92,2
	سوف واد	8	7,8	7,8	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

الإحصاءات الوصفية للعينة التجريبية

القدرة البصرية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	مبصر	8	66,7	66,7	66,7
	بصر ضعيف	3	25,0	25,0	91,7
	كفيف	1	8,3	8,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

الأقدمية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	سنوات 5 من أقل	5	41,7	41,7	41,7
	سنوات 10 إلى 5 من	4	33,3	33,3	75,0
	سنوات 10 من أكثر	3	25,0	25,0	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

ملحق رقم(9)

إجابات العينة الاستطلاعية

التكرارات والنسب المئوية لإجابات العينة الاستطلاعية

ع1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	11	10,8	10,8	10,8
	ما حد إلى	32	31,4	31,4	42,2
	لا	59	57,8	57,8	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

ع2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	8	7,8	7,8	7,8
	ما حد إلى	25	24,5	24,5	32,4
	لا	69	67,6	67,6	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

ع3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	68	66,7	66,7	66,7
	ما حد إلى	24	23,5	23,5	90,2
	لا	10	9,8	9,8	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

ع4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	19	18,6	18,6	18,6
	ما حد إلى	26	25,5	25,5	44,1
	لا	57	55,9	55,9	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

ع5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	4	3,9	3,9	3,9
	ما حد إلى	30	29,4	29,4	33,3
	لا	68	66,7	66,7	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

ع6

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	4	3,9	3,9	3,9
	ما حد إلى	38	37,3	37,3	41,2
	لا	60	58,8	58,8	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

ع7

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	3	2,9	2,9	2,9
	ما حد إلى	43	42,2	42,2	45,1
	لا	56	54,9	54,9	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

ع8

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	1	1,0	1,0	1,0
	ما حد إلى	25	24,5	24,5	25,5
	لا	76	74,5	74,5	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

ع9

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	2	2,0	2,0	2,0
	ما حد إلى	29	28,4	28,4	30,4
	لا	71	69,6	69,6	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

ع10

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	2	2,0	2,0	2,0
	ما حد إلى	13	12,7	12,7	14,7
	لا	87	85,3	85,3	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

ع11

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	4	3,9	3,9	3,9
	ما حد إلى	41	40,2	40,2	44,1
	لا	57	55,9	55,9	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

ع12

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	7	6,9	6,9	6,9
	ما حد إلى	19	18,6	18,6	25,5
	لا	76	74,5	74,5	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

ع13

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	1	1,0	1,0	1,0
	ما حد إلى	24	23,5	23,5	24,5
	لا	77	75,5	75,5	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

ع14

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	4	3,9	3,9	3,9
	ما حد إلى	29	28,4	28,4	32,4
	لا	69	67,6	67,6	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

ع15

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	3	2,9	2,9	2,9
	ما حد إلى	48	47,1	47,1	50,0
	لا	51	50,0	50,0	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

ع16

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	1	1,0	1,0	1,0
	ما حد إلى	13	12,7	12,7	13,7
	لا	88	86,3	86,3	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

ع17

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	2	2,0	2,0	2,0
	ما حد إلى	19	18,6	18,6	20,6
	لا	81	79,4	79,4	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

ع18

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	5	4,9	4,9	4,9
	ما حد إلى	20	19,6	19,6	24,5
	لا	77	75,5	75,5	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

ع19

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	23	22,5	22,5	22,5
	ما حد إلى	37	36,3	36,3	58,8
	لا	42	41,2	41,2	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

ع20

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ما حد إلى	19	18,6	18,6	18,6
	لا	83	81,4	81,4	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

ع21

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	4	3,9	3,9	3,9
	ما حد إلى	22	21,6	21,6	25,5
	لا	76	74,5	74,5	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

ع22

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	51	50,0	50,0	50,0
	ما حد إلى	26	25,5	25,5	75,5
	لا	25	24,5	24,5	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

ع23

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	4	3,9	3,9	3,9
	ما حد إلى	29	28,4	28,4	32,4
	لا	69	67,6	67,6	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

ع24

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	2	2,0	2,0	2,0
	ما حد إلى	35	34,3	34,3	36,3
	لا	65	63,7	63,7	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

ع25

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	3	2,9	2,9	2,9
	ما حد إلى	28	27,5	27,5	30,4
	لا	71	69,6	69,6	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

ع26

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ما حد إلى	13	12,7	12,7	12,7
	لا	89	87,3	87,3	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

ع27

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	60	58,8	58,8	58,8
	ما حد إلى	22	21,6	21,6	80,4
	لا	20	19,6	19,6	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

ع28

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	15	14,7	14,7	14,7
	ما حد إلى	45	44,1	44,1	58,8
	لا	42	41,2	41,2	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

ع29

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	11	10,8	10,8	10,8
	ما حد إلى	39	38,2	38,2	49,0
	لا	52	51,0	51,0	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

ع30

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	1	1,0	1,0	1,0
	ما حد إلى	12	11,8	11,8	12,7
	لا	89	87,3	87,3	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

ع31

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	6	5,9	5,9	5,9
	ما حد إلى	21	20,6	20,6	26,5
	لا	75	73,5	73,5	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

ع32

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	4	3,9	3,9	3,9
	ما حد إلى	30	29,4	29,4	33,3
	لا	68	66,7	66,7	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

ع33

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	1	1,0	1,0	1,0
	ما حد إلى	18	17,6	17,6	18,6
	لا	83	81,4	81,4	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

ع34

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	2	2,0	2,0	2,0
	ما حد إلى	22	21,6	21,6	23,5
	لا	78	76,5	76,5	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

ع35

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	2	2,0	2,0	2,0
	ما حد إلى	18	17,6	17,6	19,6
	لا	82	80,4	80,4	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

ع36

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	9	8,8	8,8	8,8
	ما حد إلى	23	22,5	22,5	31,4
	لا	70	68,6	68,6	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

ع37

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	2	2,0	2,0	2,0
	ما حد إلى	25	24,5	24,5	26,5
	لا	75	73,5	73,5	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

ع38

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	9	8,8	8,8	8,8
	ما حد إلى	54	52,9	52,9	61,8
	لا	39	38,2	38,2	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

ع39

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	4	3,9	3,9	3,9
	ما حد إلى	34	33,3	33,3	37,3
	لا	64	62,7	62,7	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

ع40

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	4	3,9	3,9	3,9
	ما حد إلى	21	20,6	20,6	24,5
	لا	77	75,5	75,5	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

ع41

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	12	11,8	11,8	11,8
	ما حد إلى	15	14,7	14,7	26,5
	لا	75	73,5	73,5	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

ع42

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	1	1,0	1,0	1,0
	ما حد إلى	32	31,4	31,4	32,4
	لا	69	67,6	67,6	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

ملحق رقم(10)

صدق وثبات الاستمارة

الاتساق الداخلي للاستمارة(بعد التخطيط)

		ع1	ع2	ع3	ع4	ع5	ع6	ع7	ع8	ع9	ع10	ع11	التخطيط
	Pearson Correlation	1	,280**	,061	,039	,074	,067	,209*	,022	,015	-,136	-,024	,451**
ع1	Sig. (2-tailed)		,004	,539	,696	,459	,506	,035	,827	,881	,172	,814	,000
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
	Pearson Correlation	,280**	1	,183	,005	-,147	,286**	,261**	,274**	,084	,117	,226*	,628**
ع2	Sig. (2-tailed)	,004		,066	,956	,141	,004	,008	,005	,403	,243	,023	,000
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
	Pearson Correlation	,061	,183	1	-,094	-,057	,032	,156	,074	,024	,167	-,033	,268**
ع3	Sig. (2-tailed)	,539	,066		,345	,567	,752	,118	,461	,807	,094	,739	,006
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
	Pearson Correlation	,039	,005	-,094	1	,116	-,240*	-,108	,029	-,067	-,109	-,104	,221*
ع4	Sig. (2-tailed)	,696	,956	,345		,245	,015	,282	,774	,503	,274	,297	,026
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
	Pearson Correlation	,074	-,147	-,057	,116	1	-,035	,087	,074	,059	-,014	,023	,293**
ع5	Sig. (2-tailed)	,459	,141	,567	,245		,727	,386	,462	,556	,890	,820	,003
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
	Pearson Correlation	,067	,286**	,032	-,240*	-,035	1	,337**	,031	-,097	,176	,027	,362**
ع6	Sig. (2-tailed)	,506	,004	,752	,015	,727		,001	,761	,330	,076	,787	,000
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
	Pearson Correlation	,209*	,261**	,156	-,108	,087	,337**	1	,192	,005	-,049	,014	,495**
ع7	Sig. (2-tailed)	,035	,008	,118	,282	,386	,001		,053	,959	,626	,887	,000
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
	Pearson Correlation	,022	,274**	,074	,029	,074	,031	,192	1	,178	,075	,149	,459**
ع8	Sig. (2-tailed)	,827	,005	,461	,774	,462	,761	,053		,074	,452	,135	,000
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
	Pearson Correlation	,015	,084	,024	-,067	,059	-,097	,005	,178	1	,206*	,106	,316**
ع9	Sig. (2-tailed)	,881	,403	,807	,503	,556	,330	,959	,074		,038	,289	,001
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
	Pearson Correlation	-,136	,117	,167	-,109	-,014	,176	-,049	,075	,206*	1	,237*	,308**
ع10	Sig. (2-tailed)	,172	,243	,094	,274	,890	,076	,626	,452	,038		,017	,002
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
	Pearson Correlation	-,024	,226*	-,033	-,104	,023	,027	,014	,149	,106	,237*	1	,370**
ع11	Sig. (2-tailed)	,814	,023	,739	,297	,820	,787	,887	,135	,289	,017		,000
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
	Pearson Correlation	,451**	,628**	,268**	,221*	,293**	,362**	,495**	,459**	,316**	,308**	,370**	1
التخطيط	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,006	,026	,003	,000	,000	,000	,001	,002	,000	
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

الاتساق الداخلي للاستمارة(بعد التنفيذ)

		ع12	ع13	ع14	ع15	ع16	ع17	ع18	ع19	ع20	ع21	ع22	التنفيذ
	Pearson Correlation	1	,347**	,072	,003	-,123	,090	-,019	,015	,061	,125	,084	,226*
ع12	Sig. (2-tailed)		,000	,471	,978	,218	,368	,848	,881	,539	,212	,401	,023
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
	Pearson Correlation	,347**	1	,137	,009	,057	,053	,207*	,084	,183	,254**	,173	,515**
ع13	Sig. (2-tailed)	,000		,169	,928	,569	,599	,036	,403	,066	,010	,083	,000
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
	Pearson Correlation	,072	,137	1	,331**	,208*	-,051	,004	,024	1	,070	-,143	,370**
ع14	Sig. (2-tailed)	,471	,169		,001	,036	,609	,970	,807		,486	,150	,000
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
	Pearson Correlation	,003	,009	,331**	1	,134	-,045	,004	-,067	-,094	,037	,165	,319**
ع15	Sig. (2-tailed)	,978	,928	,001		,179	,654	,970	,503	,345	,713	,097	,001
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
	Pearson Correlation	-,123	,057	,208*	,134	1	,446**	,068	,059	-,057	-,114	-,010	,311**
ع16	Sig. (2-tailed)	,218	,569	,036	,179		,000	,496	,556	,567	,255	,919	,001
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
	Pearson Correlation	,090	,053	-,051	-,045	,446**	1	,239*	-,097	,032	-,189	,132	,263**
ع17	Sig. (2-tailed)	,368	,599	,609	,654	,000		,016	,330	,752	,057	,188	,007
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
	Pearson Correlation	-,019	,207*	,004	,004	,068	,239*	1	,005	,156	,039	,116	,302**
ع18	Sig. (2-tailed)	,848	,036	,970	,970	,496	,016		,959	,118	,697	,247	,002
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
	Pearson Correlation	,015	,084	,024	-,067	,059	-,097	,005	,178	,074	,206*	,106	,316**
ع19	Sig. (2-tailed)	,881	,403	,807	,503	,556	,330	,959	,074	,461	,038	,289	,001
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
	Pearson Correlation	,061	,183	1	-,094	-,057	,032	,156	,074	,024	,167	-,033	,268**
ع20	Sig. (2-tailed)	,539	,066		,345	,567	,752	,118	,461	,807	,094	,739	,006
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
	Pearson Correlation	,125	,254**	,070	,037	-,114	-,189	,039	,206*	,167	1	,065	,239*
ع21	Sig. (2-tailed)	,212	,010	,486	,713	,255	,057	,697	,038	,094		,518	,016
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
	Pearson Correlation	,084	,173	-,143	,165	-,010	,132	,116	,106	-,033	,065	1	,322**
ع22	Sig. (2-tailed)	,401	,083	,150	,097	,919	,188	,247	,289	,739	,518		,001
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
	Pearson Correlation	,226*	,515**	,370**	,319**	,311**	,263**	,302**	,316**	,268**	,239*	,322**	1
التنفيذ	Sig. (2-tailed)	,023	,000	,000	,001	,001	,007	,002	,001	,006	,016	,001	
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

		التنفيذ	ع23	ع24	ع25	ع26	ع27	ع28	ع29	ع30	ع31	ع32	ع33
	Pearson Correlation	1	,248*	,289**	,345**	,526**	,488**	,197*	,419**	,392**	,400**	,372**	,490**
التنفيذ	Sig. (2-tailed)		,012	,003	,000	,000	,000	,047	,000	,000	,000	,000	,000
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
	Pearson Correlation	,248*	1	,029	-,111	,034	-,100	-,081	-,108	,052	,183	,259**	,031
ع23	Sig. (2-tailed)	,012		,775	,268	,738	,317	,419	,281	,604	,065	,009	,756
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
	Pearson Correlation	,289**	,029	1	,211*	,069	,040	,009	,212*	,051	,141	-,085	,060
ع24	Sig. (2-tailed)	,003	,775		,033	,489	,689	,931	,032	,609	,157	,398	,549
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
	Pearson Correlation	,345**	-,111	,211*	1	,097	,016	-,026	,100	,102	,128	-,022	,102
ع25	Sig. (2-tailed)	,000	,268	,033		,331	,877	,792	,315	,307	,202	,826	,305
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
	Pearson Correlation	,526**	,034	,069	,097	1	,731**	-,104	,149	,398**	,074	,092	,082
ع26	Sig. (2-tailed)	,000	,738	,489	,331		,000	,298	,136	,000	,463	,359	,413
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
	Pearson Correlation	,488**	-,100	,040	,016	,731**	1	-,007	,148	,358**	,065	,046	,122
ع27	Sig. (2-tailed)	,000	,317	,689	,877	,000		,942	,139	,000	,516	,644	,222
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
	Pearson Correlation	,197*	-,081	,009	-,026	-,104	-,007	1	,398**	-,056	,139	-,024	,143
ع28	Sig. (2-tailed)	,047	,419	,931	,792	,298	,942		,000	,577	,165	,814	,152
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
	Pearson Correlation	,419**	-,108	,212*	,100	,149	,148	,398**	1	,138	,032	,215*	,312**
ع29	Sig. (2-tailed)	,000	,281	,032	,315	,136	,139	,000		,167	,752	,030	,001
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
	Pearson Correlation	,392**	,052	,051	,102	,398**	,358**	-,056	,138	1	-,045	,037	,057
ع30	Sig. (2-tailed)	,000	,604	,609	,307	,000	,000	,577	,167		,654	,714	,569
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
	Pearson Correlation	,400**	,183	,141	,128	,074	,065	,139	,032	-,045	1	,112	,262**
ع31	Sig. (2-tailed)	,000	,065	,157	,202	,463	,516	,165	,752	,654		,262	,008
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
	Pearson Correlation	,372**	,259**	-,085	-,022	,092	,046	-,024	,215*	,037	,112	1	,148
ع32	Sig. (2-tailed)	,000	,009	,398	,826	,359	,644	,814	,030	,714	,262		,138
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
	Pearson Correlation	,490**	,031	,060	,102	,082	,122	,143	,312**	,057	,262**	,148	1
ع33	Sig. (2-tailed)	,000	,756	,549	,305	,413	,222	,152	,001	,569	,008	,138	
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

الاتساق الداخلي للاستمارة(بعد التقييم)

Correlations

		ع34	ع35	ع36	ع37	ع38	ع39	ع40	ع41	ع42	التقييم
ع34	Pearson Correlation	1	,107	,049	,233*	,054	,047	,139	-,118	,139	,381**
	Sig. (2-tailed)		,283	,624	,018	,587	,640	,163	,239	,164	,000
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
ع35	Pearson Correlation	,107	1	-,061	,163	,051	,263**	-,010	,112	-,058	,369**
	Sig. (2-tailed)	,283		,540	,101	,611	,008	,918	,261	,561	,000
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
ع36	Pearson Correlation	,049	-,061	1	,288**	-,048	,137	,096	-,015	,103	,441**
	Sig. (2-tailed)	,624	,540		,003	,635	,169	,339	,881	,303	,000
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
ع37	Pearson Correlation	,233*	,163	,288**	1	,049	,002	,216*	-,003	,013	,486**
	Sig. (2-tailed)	,018	,101	,003		,624	,984	,029	,980	,893	,000
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
ع38	Pearson Correlation	,054	,051	-,048	,049	1	,094	,016	,034	,032	,365**
	Sig. (2-tailed)	,587	,611	,635	,624		,349	,875	,735	,748	,000
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
ع39	Pearson Correlation	,047	,263**	,137	,002	,094	1	,230*	,125	,141	,542**
	Sig. (2-tailed)	,640	,008	,169	,984	,349		,020	,212	,158	,000
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
ع40	Pearson Correlation	,139	-,010	,096	,216*	,016	,230*	1	-,056	,050	,424**
	Sig. (2-tailed)	,163	,918	,339	,029	,875	,020		,575	,617	,000
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
ع41	Pearson Correlation	-,118	,112	-,015	-,003	,034	,125	-,056	1	,145	,384**
	Sig. (2-tailed)	,239	,261	,881	,980	,735	,212	,575		,145	,000
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
ع42	Pearson Correlation	,139	-,058	,103	,013	,032	,141	,050	,145	1	,397**
	Sig. (2-tailed)	,164	,561	,303	,893	,748	,158	,617	,145		,000
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
التقييم	Pearson Correlation	,381**	,369**	,441**	,486**	,365**	,542**	,424**	,384**	,397**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

الاتساق الداخلي لأبعاد الاستمارة

		التخطيط	التنفيذ	التقييم	مهارات التدريس
التخطيط	Pearson Correlation	1	,203*	,238*	,578**
	Sig. (2-tailed)		,041	,016	,000
	N	102	102	102	102
التنفيذ	Pearson Correlation	,203*	1	,390**	,861**
	Sig. (2-tailed)	,041		,000	,000
	N	102	102	102	102
التقييم	Pearson Correlation	,238*	,390**	1	,672**
	Sig. (2-tailed)	,016	,000		,000
	N	102	102	102	102
scall	Pearson Correlation	,578**	,861**	,672**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	
	N	102	102	102	102

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ألفا كرونباخ للاستمارة

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,679	42

الثبات بالتجزئة النصفية للاستمارة

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,518
		N of Items	21[a]
	Part 2	Value	,434
		N of Items	21[b]
	Total N of Items		42
Correlation Between Forms			,613
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,760
	Unequal Length		,760
Guttman Split-Half Coefficient			,758

Scale Statistics

	Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
Part 1	33,06	13,680	3,699	21[a]
Part 2	32,35	11,795	3,434	21[b]
Both Parts	65,41	41,037	6,406	42

ملحق رقم(11)

صدق وثبات بطاقة الملاحظة

الاتساق الداخلي لمهارة تدريس القراءة(بعد قراءة الاستماع)

Correlations

		ع1	ع2	ع3	ع4	ع5	ع6	ع7	ع8	ع9	ع10	إستماع
	Pearson Correlation	1	,555*	,204	,156	,671**	,194	,775**	,316	,775**	,335	,670**
ع1	Sig. (2-tailed)		,017	,417	,537	,002	,440	,000	,201	,000	,174	,002
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
	Pearson Correlation	,555*	1	,240	,086	,372	,108	,555*	,570*	,555*	,372	,582*
ع2	Sig. (2-tailed)	,017		,337	,733	,128	,671	,017	,014	,017	,128	,011
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
	Pearson Correlation	,204	,240	1	,215	,342	,777**	,433	,282	,433	,342	,612**
ع3	Sig. (2-tailed)	,417	,337		,391	,165	,000	,073	,257	,073	,165	,007
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
	Pearson Correlation	,156	,086	,215	1	,299	,358	,356	-,141	,356	,597**	,579*
ع4	Sig. (2-tailed)	,537	,733	,391		,229	,145	,147	,578	,147	,009	,012
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
	Pearson Correlation	,671**	,372	,342	,299	1	,372	,671**	,354	,894**	,333	,810**
ع5	Sig. (2-tailed)	,002	,128	,165	,229		,128	,002	,150	,000	,176	,000
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
	Pearson Correlation	,194	,108	,777**	,358	,372	1	,444	,219	,444	,372	,638**
ع6	Sig. (2-tailed)	,440	,671	,000	,145	,128		,065	,382	,065	,128	,004
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
	Pearson Correlation	,775**	,555*	,433	,356	,671**	,444	1	,316	,775**	,335	,784**
ع7	Sig. (2-tailed)	,000	,017	,073	,147	,002	,065		,201	,000	,174	,000
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
	Pearson Correlation	,316	,570*	,282	-,141	,354	,219	,316	1	,316	,530*	,500*
ع8	Sig. (2-tailed)	,201	,014	,257	,578	,150	,382	,201		,201	,024	,035
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
	Pearson Correlation	,775**	,555*	,433	,356	,894**	,444	,775**	,316	1	,335	,859**
ع9	Sig. (2-tailed)	,000	,017	,073	,147	,000	,065	,000	,201		,174	,000
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
	Pearson Correlation	,335	,372	,342	,597**	,333	,372	,335	,530*	,335	1	,678**
ع10	Sig. (2-tailed)	,174	,128	,165	,009	,176	,128	,174	,024	,174		,002
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
	Pearson Correlation	,670**	,582*	,612**	,579*	,810**	,638**	,784**	,500*	,859**	,678**	1
إستماع	Sig. (2-tailed)	,002	,011	,007	,012	,000	,004	,000	,035	,000	,002	
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

الاتساق الداخلي لمهارة تدريس القراءة(بعد القراءة الصامتة)

Correlations

		ع11	ع12	ع13	ع14	ع15	ع16	ع17	ع18	صامتة
	Pearson Correlation	1	,433	,478*	,671**	,325	,892**	,671**	,555*	,873**
ع11	Sig. (2-tailed)		,073	,045	,002	,188	,000	,002	,017	,000
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18
	Pearson Correlation	,433	1	,426	,114	,892**	,532*	,570*	,495*	,774**
ع12	Sig. (2-tailed)	,073		,078	,653	,000	,023	,014	,037	,000
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18
	Pearson Correlation	,478*	,426	1	,267	,209	,426	,267	,564*	,610**
ع13	Sig. (2-tailed)	,045	,078		,284	,405	,078	,284	,015	,007
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18
	Pearson Correlation	,671**	,114	,267	1	,000	,570*	,333	,372	,581*
ع14	Sig. (2-tailed)	,002	,653	,284		1,000	,014	,176	,128	,011
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18
	Pearson Correlation	,325	,892**	,209	,000	1	,433	,447	,305	,631**
ع15	Sig. (2-tailed)	,188	,000	,405	1,000		,073	,063	,218	,005
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18
	Pearson Correlation	,892**	,532*	,426	,570*	,433	1	,570*	,495*	,856**
ع16	Sig. (2-tailed)	,000	,023	,078	,014	,073		,014	,037	,000
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18
	Pearson Correlation	,671**	,570*	,267	,333	,447	,570*	1	,372	,741**
ع17	Sig. (2-tailed)	,002	,014	,284	,176	,063	,014		,128	,000
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18
	Pearson Correlation	,555*	,495*	,564*	,372	,305	,495*	,372	1	,708**
ع18	Sig. (2-tailed)	,017	,037	,015	,128	,218	,037	,128		,001
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18
	Pearson Correlation	,873**	,774**	,610**	,581*	,631**	,856**	,741**	,708**	1
صامتة	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,007	,011	,005	,000	,000	,001	
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

الاتساق الداخلي لمهارة تدريس القراءة(بعد القراءة الجهرية)

Correlations

		ع19	ع20	ع21	ع22	ع23	ع24	ع25	ع26	ع27	ع28	جهرية
ع19	Pearson Correlation	1	,661**	,598**	,564*	,862**	,564*	,478*	,396	,472*	,357	,663**
	Sig. (2-tailed)		,003	,009	,015	,000	,015	,045	,104	,048	,146	,003
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
ع20	Pearson Correlation	,661**	1	,395	,570*	,570*	,570*	,791**	,443	,500*	,661**	,763**
	Sig. (2-tailed)	,003		,104	,014	,014	,014	,000	,065	,035	,003	,000
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
ع21	Pearson Correlation	,598**	,395	1	,693**	,693**	,693**	,500*	,892**	,791**	,598**	,836**
	Sig. (2-tailed)	,009	,104		,001	,001	,001	,035	,000	,000	,009	,000
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
ع22	Pearson Correlation	,564*	,570*	,693**	1	,446	,723**	,721**	,777**	,877**	,862**	,864**
	Sig. (2-tailed)	,015	,014	,001		,063	,001	,001	,000	,000	,000	,000
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
ع23	Pearson Correlation	,862**	,570*	,693**	,446	1	,446	,388	,523*	,351	,265	,599**
	Sig. (2-tailed)	,000	,014	,001	,063		,063	,111	,026	,153	,288	,009
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
ع24	Pearson Correlation	,564*	,570*	,693**	,723**	,446	1	,721**	,523*	,614**	,862**	,826**
	Sig. (2-tailed)	,015	,014	,001	,001	,063		,001	,026	,007	,000	,000
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
ع25	Pearson Correlation	,478*	,791**	,500*	,721**	,388	,721**	1	,561*	,632**	,837**	,851**
	Sig. (2-tailed)	,045	,000	,035	,001	,111	,001		,016	,005	,000	,000
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
ع26	Pearson Correlation	,396	,443	,892**	,777**	,523*	,523*	,561*	1	,886**	,670**	,833**
	Sig. (2-tailed)	,104	,065	,000	,000	,026	,026	,016		,000	,002	,000
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
ع27	Pearson Correlation	,472*	,500*	,791**	,877**	,351	,614**	,632**	,886**	1	,756**	,877**
	Sig. (2-tailed)	,048	,035	,000	,000	,153	,007	,005	,000		,000	,000
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
ع28	Pearson Correlation	,357	,661**	,598**	,862**	,265	,862**	,837**	,670**	,756**	1	,867**
	Sig. (2-tailed)	,146	,003	,009	,000	,288	,000	,000	,002	,000		,000
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
جهرية	Pearson Correlation	,663**	,763**	,836**	,864**	,599**	,826**	,851**	,833**	,877**	,867**	1
	Sig. (2-tailed)	,003	,000	,000	,000	,009	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

الاتساق الداخلي لأبعاد مهارة تدريس القراءة

Correlations

		إستماع	صامتة	جهرية	القراءة
إستماع	Pearson Correlation	1	,628**	,476*	,843**
	Sig. (2-tailed)		,005	,046	,000
	N	18	18	18	18
صامتة	Pearson Correlation	,628**	1	,615**	,856**
	Sig. (2-tailed)	,005		,007	,000
	N	18	18	18	18
جهرية	Pearson Correlation	,476*	,615**	1	,829**
	Sig. (2-tailed)	,046	,007		,000
	N	18	18	18	18
القراءة	Pearson Correlation	,843**	,856**	,829**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	
	N	18	18	18	18

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

الصدق التمييزي لعبارات بطاقة "مهارة تدريس القراءة"

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ع1	Equal variances assumed	2,500	,145	3,873	10	,003	1,000	,258	,425	1,575
	Equal variances not assumed			3,873	5,000	,012	1,000	,258	,336	1,664
ع2	Equal variances assumed	10,000	,010	2,739	10	,021	1,000	,365	,186	1,814
	Equal variances not assumed			2,739	5,000	,041	1,000	,365	,061	1,939
ع3	Equal variances assumed	,000	1,000	2,828	10	,018	,667	,236	,141	1,192
	Equal variances not assumed			2,828	10,000	,018	,667	,236	,141	1,192

ع4	Equal variances assumed	9,434	,012	2,712	10	,022	,833	,307	,149	1,518
	Equal variances not assumed			2,712	5,000	,042	,833	,307	,043	1,623
ع5	Equal variances assumed	,000	1,000	2,828	10	,018	,667	,236	,141	1,192
	Equal variances not assumed			2,828	10,000	,018	,667	,236	,141	1,192
ع6	Equal variances assumed	6,250	,031	5,000	10	,001	,833	,167	,462	1,205
	Equal variances not assumed			5,000	5,000	,004	,833	,167	,405	1,262
ع7	Equal variances assumed	,000	1,000	2,828	10	,018	,667	,236	,141	1,192
	Equal variances not assumed			2,828	10,000	,018	,667	,236	,141	1,192
ع8	Equal variances assumed	40,000	,000	3,162	10	,010	,667	,211	,197	1,136
	Equal variances not assumed			3,162	5,000	,025	,667	,211	,125	1,209
ع9	Equal variances assumed	,000	1,000	2,828	10	,018	,667	,236	,141	1,192
	Equal variances not assumed			2,828	10,000	,018	,667	,236	,141	1,192
ع10	Equal variances assumed	40,000	,000	3,162	10	,010	,667	,211	,197	1,136
	Equal variances not assumed			3,162	5,000	,025	,667	,211	,125	1,209
ع11	Equal variances assumed	6,250	,031	5,000	10	,001	,833	,167	,462	1,205
	Equal variances not assumed			5,000	5,000	,004	,833	,167	,405	1,262
ع12	Equal variances assumed	8,929	,014	2,301	10	,044	1,000	,435	,032	1,968
	Equal variances not assumed			2,301	6,674	,057	1,000	,435	-,038	2,038
ع13	Equal variances assumed	40,000	,000	3,162	10	,010	,667	,211	,197	1,136
	Equal variances not assumed			3,162	5,000	,025	,667	,211	,125	1,209
ع14	Equal variances assumed	9,434	,012	2,712	10	,022	,833	,307	,149	1,518

	Equal variances not assumed			2,712	5,000	,042	,833	,307	,043	1,623
ع15	Equal variances assumed	6,250	,031	5,000	10	,001	,833	,167	,462	1,205
	Equal variances not assumed			5,000	5,000	,004	,833	,167	,405	1,262
ع16	Equal variances assumed	2,500	,145	3,873	10	,003	1,000	,258	,425	1,575
	Equal variances not assumed			3,873	5,000	,012	1,000	,258	,336	1,664
ع17	Equal variances assumed	,000	1,000	2,828	10	,018	,667	,236	,141	1,192
	Equal variances not assumed			2,828	10,000	,018	,667	,236	,141	1,192
ع18	Equal variances assumed	40,000	,000	3,162	10	,010	,667	,211	,197	1,136
	Equal variances not assumed			3,162	5,000	,025	,667	,211	,125	1,209
ع19	Equal variances assumed	8,929	,014	2,301	10	,044	1,000	,435	,032	1,968
	Equal variances not assumed			2,301	6,674	,057	1,000	,435	-,038	2,038
ع20	Equal variances assumed	2,500	,145	3,873	10	,003	1,000	,258	,425	1,575
	Equal variances not assumed			3,873	5,000	,012	1,000	,258	,336	1,664
ع21	Equal variances assumed	40,000	,000	3,162	10	,010	,667	,211	,197	1,136
	Equal variances not assumed			3,162	5,000	,025	,667	,211	,125	1,209
ع22	Equal variances assumed	10,000	,010	2,739	10	,021	1,000	,365	,186	1,814
	Equal variances not assumed			2,739	5,000	,041	1,000	,365	,061	1,939
ع23	Equal variances assumed	8,929	,014	2,301	10	,044	1,000	,435	,032	1,968
	Equal variances not assumed			2,301	6,674	,057	1,000	,435	-,038	2,038
ع24	Equal variances assumed	6,250	,031	5,000	10	,001	,833	,167	,462	1,205
	Equal variances not assumed			5,000	5,000	,004	,833	,167	,405	1,262

ع25	Equal variances assumed	40,000	,000	3,162	10	,010	,667	,211	,197	1,136
	Equal variances not assumed			3,162	5,000	,025	,667	,211	,125	1,209
ع26	Equal variances assumed	2,500	,145	3,873	10	,003	1,000	,258	,425	1,575
	Equal variances not assumed			3,873	5,000	,012	1,000	,258	,336	1,664
ع27	Equal variances assumed	6,250	,031	5,000	10	,001	,833	,167	,462	1,205
	Equal variances not assumed			5,000	5,000	,004	,833	,167	,405	1,262
ع28	Equal variances assumed	40,000	,000	3,162	10	,010	,667	,211	,197	1,136
	Equal variances not assumed			3,162	5,000	,025	,667	,211	,125	1,209

معامل ألفا كرونباخ لمهارة تدريس القراءة

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,934	28

معامل ثبات التجزئة النصفية لمهارة تدريس القراءة

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,892
		N of Items	14[a]
	Part 2	Value	,856
		N of Items	14[b]
	Total N of Items		28
Correlation Between Forms			,884
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,939
	Unequal Length		,939
Guttman Split-Half Coefficient			,933

Scale Statistics

	Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
Part 1	5,56	19,320	4,395	14[a]
Part 2	6,44	14,261	3,776	14[b]
Both Parts	12,00	62,941	7,934	28

الاتساق الداخلي لمهارة تدريس الكتابة(البعد اللمسي)

Correlations

		ع29	ع30	ع31	ع32	ع33	ع34	ع35	ع36	ع37	ع38	اللمسي
ع29	Pearson Correlation	1	,614**	,862**	,620**	,564*	,523*	,862**	,877**	,693**	,614**	,911**
	Sig. (2-tailed)		,007	,000	,006	,015	,026	,000	,000	,001	,007	,000
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
ع30	Pearson Correlation	,614**	1	,472*	,471*	,472*	,886**	,472*	,500*	,553*	,250	,786**
	Sig. (2-tailed)	,007		,048	,048	,048	,000	,048	,035	,017	,317	,000
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
ع31	Pearson Correlation	,862**	,472*	1	,535*	,357	,396	,679**	,756**	,598**	,472*	,762**
	Sig. (2-tailed)	,000	,048		,022	,146	,104	,002	,000	,009	,048	,000
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
ع32	Pearson Correlation	,620**	,471*	,535*	1	,267	,342	,535*	,471*	,894**	,236	,677**
	Sig. (2-tailed)	,006	,048	,022		,284	,165	,022	,048	,000	,346	,002
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18

	Pearson Correlation	,564*	,472*	,357	,267	1	,396	,679**	,472*	,329	,756**	,723**
ع33	Sig. (2-tailed)	,015	,048	,146	,284		,104	,002	,048	,183	,000	,001
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
	Pearson Correlation	,523*	,886**	,396	,342	,396	1	,396	,645**	,433	,161	,716**
ع34	Sig. (2-tailed)	,026	,000	,104	,165	,104		,104	,004	,073	,523	,001
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
	Pearson Correlation	,862**	,472*	,679**	,535*	,679**	,396	1	,756**	,598**	,756**	,840**
ع35	Sig. (2-tailed)	,000	,048	,002	,022	,002	,104		,000	,009	,000	,000
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
	Pearson Correlation	,877**	,500*	,756**	,471*	,472*	,645**	,756**	1	,553*	,500*	,820**
ع36	Sig. (2-tailed)	,000	,035	,000	,048	,048	,004	,000		,017	,035	,000
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
	Pearson Correlation	,693**	,553*	,598**	,894**	,329	,433	,598**	,553*	1	,316	,757**
ع37	Sig. (2-tailed)	,001	,017	,009	,000	,183	,073	,009	,017		,201	,000
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
	Pearson Correlation	,614**	,250	,472*	,236	,756**	,161	,756**	,500*	,316	1	,649**
ع38	Sig. (2-tailed)	,007	,317	,048	,346	,000	,523	,000	,035	,201		,004
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
	Pearson Correlation	,911**	,786**	,762**	,677**	,723**	,716**	,840**	,820**	,757**	,649**	1
اللمسي	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,002	,001	,001	,000	,000	,000	,004	
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

الاتساق الداخلي لمهارة تدريس الكتابة(البعد السمعي)

Correlations

		ع39	ع40	ع41	ع42	ع43	ع44	ع45	ع46	السمعي
	Pearson Correlation	1	,088	,500*	,316	,189	,877**	,189	,189	,666**
ع39	Sig. (2-tailed)		,729	,035	,201	,453	,000	,453	,453	,003
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18
	Pearson Correlation	,088	1	,570*	,721**	,564*	,169	,862**	,564*	,642**
ع40	Sig. (2-tailed)	,729		,014	,001	,015	,502	,000	,015	,004
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18
	Pearson Correlation	,500*	,570*	1	,791**	,661**	,570*	,661**	,661**	,809**
ع41	Sig. (2-tailed)	,035	,014		,000	,003	,014	,003	,003	,000
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18
	Pearson Correlation	,316	,721**	,791**	1	,837**	,388	,837**	,837**	,872**
ع42	Sig. (2-tailed)	,201	,001	,000		,000	,111	,000	,000	,000
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18
	Pearson Correlation	,189	,564*	,661**	,837**	1	,265	,679**	,679**	,737**
ع43	Sig. (2-tailed)	,453	,015	,003	,000		,288	,002	,002	,000
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18

	Pearson Correlation	,877**	,169	,570*	,388	,265	1	,265	,265	,743**
ع44	Sig. (2-tailed)	,000	,502	,014	,111	,288		,288	,288	,000
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18
	Pearson Correlation	,189	,862**	,661**	,837**	,679**	,265	1	,679**	,791**
ع45	Sig. (2-tailed)	,453	,000	,003	,000	,002	,288		,002	,000
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18
	Pearson Correlation	,189	,564*	,661**	,837**	,679**	,265	,679**	1	,683**
ع46	Sig. (2-tailed)	,453	,015	,003	,000	,002	,288	,002		,002
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18
	Pearson Correlation	,666**	,642**	,809**	,872**	,737**	,743**	,791**	,683**	1
السمعي	Sig. (2-tailed)	,003	,004	,000	,000	,000	,000	,000	,002	
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

الاتساق الداخلي لأبعاد مهارة تدريس الكتابة

Correlations

		اللمسي	السمعي	كتابة
	Pearson Correlation	1	,735**	,957**
اللمسي	Sig. (2-tailed)		,001	,000
	N	18	18	18
	Pearson Correlation	,735**	1	,888**
السمعي	Sig. (2-tailed)	,001		,000
	N	18	18	18
	Pearson Correlation	,957**	,888**	1
كتابة	Sig. (2-tailed)	,000	,000	
	N	18	18	18

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

الصدق التمييزي لعبارات بطاقة الملاحظة "مهارة تدريس الكتابة"

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ع29	Equal variances assumed	10,000	,010	2,739	10	,021	1,000	,365	,186	1,814
	Equal variances not assumed			2,739	5,000	,041	1,000	,365	,061	1,939
ع30	Equal variances assumed	6,250	,031	5,000	10	,001	,833	,167	,462	1,205
	Equal variances not assumed			5,000	5,000	,004	,833	,167	,405	1,262
ع31	Equal variances assumed	40,000	,000	3,162	10	,010	,667	,211	,197	1,136
	Equal variances not assumed			3,162	5,000	,025	,667	,211	,125	1,209
ع32	Equal variances assumed	2,500	,145	3,873	10	,003	1,000	,258	,425	1,575
	Equal variances not assumed			3,873	5,000	,012	1,000	,258	,336	1,664
ع33	Equal variances assumed	8,929	,014	2,301	10	,044	1,000	,435	,032	1,968
	Equal variances not assumed			2,301	6,674	,057	1,000	,435	-,038	2,038
ع34	Equal variances assumed	,000	1,000	2,828	10	,018	,667	,236	,141	1,192
	Equal variances not assumed			2,828	10,000	,018	,667	,236	,141	1,192
ع35	Equal variances assumed	40,000	,000	3,162	10	,010	,667	,211	,197	1,136
	Equal variances not assumed			3,162	5,000	,025	,667	,211	,125	1,209
ع36	Equal variances assumed	,000	1,000	2,828	10	,018	,667	,236	,141	1,192
	Equal variances not assumed			2,828	10,000	,018	,667	,236	,141	1,192

ع37	Equal variances assumed	2,500	,145	3,873	10	,003	1,000	,258	,425	1,575
	Equal variances not assumed			3,873	5,000	,012	1,000	,258	,336	1,664
ع38	Equal variances assumed	,000	1,000	2,236	10	,049	,667	,298	,002	1,331
	Equal variances not assumed			2,236	10,000	,049	,667	,298	,002	1,331
ع39	Equal variances assumed	40,000	,000	3,162	10	,010	,667	,211	,197	1,136
	Equal variances not assumed			3,162	5,000	,025	,667	,211	,125	1,209
ع40	Equal variances assumed	6,250	,031	5,000	10	,001	,833	,167	,462	1,205
	Equal variances not assumed			5,000	5,000	,004	,833	,167	,405	1,262
ع41	Equal variances assumed	40,000	,000	3,162	10	,010	,667	,211	,197	1,136
	Equal variances not assumed			3,162	5,000	,025	,667	,211	,125	1,209
ع42	Equal variances assumed	1,712	,220	2,860	10	,017	1,000	,350	,221	1,779
	Equal variances not assumed			2,860	7,707	,022	1,000	,350	,188	1,812
ع43	Equal variances assumed	2,500	,145	3,873	10	,003	1,000	,258	,425	1,575
	Equal variances not assumed			3,873	5,000	,012	1,000	,258	,336	1,664
ع44	Equal variances assumed	40,000	,000	3,162	10	,010	,667	,211	,197	1,136
	Equal variances not assumed			3,162	5,000	,025	,667	,211	,125	1,209
ع45	Equal variances assumed	1,712	,220	2,860	10	,017	1,000	,350	,221	1,779
	Equal variances not assumed			2,860	7,707	,022	1,000	,350	,188	1,812
ع46	Equal variances assumed	,000	1,000	2,828	10	,018	,667	,236	,141	1,192
	Equal variances not assumed			2,828	10,000	,018	,667	,236	,141	1,192

معامل ألفا كرونباخ لمهارة تدريس الكتابة

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,943	18

ثبات التجزئة النصفية لمهارة تدريس الكتابة

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,901
		N of Items	9[a]
	Part 2	Value	,870
		N of Items	9[b]
	Total N of Items		18
Correlation Between Forms			,938
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,968
	Unequal Length		,968
Guttman Split-Half Coefficient			,968

Scale Statistics

	Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
Part 1	2,28	8,683	2,947	9[a]
Part 2	2,83	8,735	2,956	9[b]
Both Parts	5,11	33,752	5,810	18

الاتساق الداخلي لمهارة طرح السؤال

Correlations

		ع47	ع48	ع49	ع50	ع51	ع52	ع53	ع54	ع55	ع56	ع57	ع58	السؤال
ع47	Pearson Correlation	1	,791**	,661**	,661**	,500*	,500*	,661**	,791**	,791**	,570*	,686**	,570*	,860**
	Sig. (2-tailed)		,000	,003	,003	,035	,035	,003	,000	,000	,014	,002	,014	,000
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
ع48	Pearson Correlation	,791**	1	,478*	,837**	,632**	,316	,837**	,600**	1,000**	,721**	,542*	,388	,931**
	Sig. (2-tailed)	,000		,045	,000	,005	,201	,000	,008	,000	,001	,020	,111	,000
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
ع49	Pearson Correlation	,661**	,478*	1	,357	,472*	,756**	,357	,478*	,478*	,265	,454	,862**	,699**
	Sig. (2-tailed)	,003	,045		,146	,048	,000	,146	,045	,045	,288	,059	,000	,001
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
ع50	Pearson Correlation	,661**	,837**	,357	1	,472*	,189	,679**	,478*	,837**	,564*	,454	,265	,779**
	Sig. (2-tailed)	,003	,000	,146		,048	,453	,002	,045	,000	,015	,059	,288	,000

ع51	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
	Pearson Correlation	,500*	,632**	,472*	,472*	1	,500*	,756**	,316	,632**	,614**	,343	,351	,730**
	Sig. (2-tailed)	,035	,005	,048	,048		,035	,000	,201	,005	,007	,163	,153	,001
ع52	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
	Pearson Correlation	,500*	,316	,756**	,189	,500*	1	,472*	,316	,316	,351	,343	,614**	,589*
	Sig. (2-tailed)	,035	,201	,000	,453	,035		,048	,201	,201	,153	,163	,007	,010
ع53	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
	Pearson Correlation	,661**	,837**	,357	,679**	,756**	,472*	1	,478*	,837**	,862**	,454	,265	,859**
	Sig. (2-tailed)	,003	,000	,146	,002	,000	,048		,045	,000	,000	,059	,288	,000
ع54	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
	Pearson Correlation	,791**	,600**	,478*	,478*	,316	,316	,478*	1	,600**	,388	,542*	,721**	,663**
	Sig. (2-tailed)	,000	,008	,045	,045	,201	,201	,045		,008	,111	,020	,001	,003
ع55	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
	Pearson Correlation	,791**	1,000**	,478*	,837**	,632**	,316	,837**	,600**	1	,721**	,542*	,388	,931**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,045	,000	,005	,201	,000	,008		,001	,020	,111	,000
ع56	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
	Pearson Correlation	,570*	,721**	,265	,564*	,614**	,351	,862**	,388	,721**	1	,391	,169	,746**
	Sig. (2-tailed)	,014	,001	,288	,015	,007	,153	,000	,111	,001		,109	,502	,000
ع57	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
	Pearson Correlation	,686**	,542*	,454	,454	,343	,343	,454	,542*	,542*	,391	1	,391	,626**
	Sig. (2-tailed)	,002	,020	,059	,059	,163	,163	,059	,020	,020	,109		,109	,005
ع58	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
	Pearson Correlation	,570*	,388	,862**	,265	,351	,614**	,265	,721**	,388	,169	,391	1	,597**
	Sig. (2-tailed)	,014	,111	,000	,288	,153	,007	,288	,001	,111	,502	,109		,009
السؤال	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
	Pearson Correlation	,860**	,931**	,699**	,779**	,730**	,589*	,859**	,663**	,931**	,746**	,626**	,597**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,001	,000	,001	,010	,000	,003	,000	,000	,005	,009	
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

الصدق التمييزي لعبارات بطاقة الملاحظة "مهارة طرح السؤال"

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ع47	Equal variances assumed	1,712	,220	2,860	10	,017	1,000	,350	,221	1,779
	Equal variances not assumed			2,860	7,707	,022	1,000	,350	,188	1,812
ع48	Equal variances assumed	,000	1,000	2,828	10	,018	,667	,236	,141	1,192
	Equal variances not assumed			2,828	10,000	,018	,667	,236	,141	1,192
ع49	Equal variances assumed	40,000	,000	3,162	10	,010	,667	,211	,197	1,136
	Equal variances not assumed			3,162	5,000	,025	,667	,211	,125	1,209
ع50	Equal variances assumed	10,000	,010	2,739	10	,021	1,000	,365	,186	1,814
	Equal variances not assumed			2,739	5,000	,041	1,000	,365	,061	1,939
ع51	Equal variances assumed	2,500	,145	3,873	10	,003	1,000	,258	,425	1,575
	Equal variances not assumed			3,873	5,000	,012	1,000	,258	,336	1,664
ع52	Equal variances assumed	6,250	,031	5,000	10	,001	,833	,167	,462	1,205
	Equal variances not assumed			5,000	5,000	,004	,833	,167	,405	1,262
ع53	Equal variances assumed	40,000	,000	3,162	10	,010	,667	,211	,197	1,136
	Equal variances not assumed			3,162	5,000	,025	,667	,211	,125	1,209
ع54	Equal variances assumed	2,500	,145	3,873	10	,003	1,000	,258	,425	1,575

	Equal variances not assumed			3,873	5,000	,012	1,000	,258	,336	1,664
ع55	Equal variances assumed	10,000	,010	2,739	10	,021	1,000	,365	,186	1,814
	Equal variances not assumed			2,739	5,000	,041	1,000	,365	,061	1,939
ع56	Equal variances assumed	40,000	,000	3,162	10	,010	,667	,211	,197	1,136
	Equal variances not assumed			3,162	5,000	,025	,667	,211	,125	1,209
ع57	Equal variances assumed	9,434	,012	2,712	10	,022	,833	,307	,149	1,518
	Equal variances not assumed			2,712	5,000	,042	,833	,307	,043	1,623
ع58	Equal variances assumed	6,250	,031	5,000	10	,001	,833	,167	,462	1,205
	Equal variances not assumed			5,000	5,000	,004	,833	,167	,405	1,262

معامل ألفا كرونباخ لمهارة طرح السؤال

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,928	12

ثبات التجزئة النصفية لمهارة طرح السؤال

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,879
		N of Items	6[a]
	Part 2	Value	,828
		N of Items	6[b]
	Total N of Items		12
Correlation Between Forms			,934
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,966
	Unequal Length		,966
Guttman Split-Half Coefficient			,966

Scale Statistics

	Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
Part 1	1,11	3,399	1,844	6[a]
Part 2	1,44	3,673	1,917	6[b]
Both Parts	2,56	13,673	3,698	12

ملحق رقم(12)

الجداول الإحصائية لفرضيات الدراسة

الفرضية الأولى

اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات(المهارات الثلاث)

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		قبلي	بعدي
N		12	12
Normal Parameters[a,b]	Mean	26,25	52,67
	Std. Deviation	16,103	36,117
Most Extreme Differences	Absolute	,267	,258
	Positive	,177	,255
	Negative	-,267	-,258
Kolmogorov-Smirnov Z		,926	,893
Asymp. Sig. (2-tailed)		,358	,402

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

الفروق بين القياس القبلي والبعدي باستخدام اختبار(ت) (المهارات الثلاث)

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	بعدي	52,67	12	36,117	10,426
	قبلي	26,25	12	16,103	4,648

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	قبلي - بعدي	26,417	23,134	6,678	11,718	41,115	3,956	11	,002

الفرضية الثانية

اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات(مهارة تدريس القراءة)

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		قراءة قبلي	قراءة قبلي
N		12	12
Normal Parameters[a,b]	Mean	15,92	25,25
	Std. Deviation	9,395	15,644
Most Extreme Differences	Absolute	,212	,273
	Positive	,162	,218
	Negative	-,212	-,273
Kolmogorov-Smirnov Z		,734	,946
Asymp. Sig. (2-tailed)		,654	,332

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

الفروق بين القياس القبلي والبعدي باستخدام اختبار(ت) (مهارة تدريس القراءة)

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	قراءة بعدي	25,25	12	15,644	4,516
	قراءة قبلي	15,92	12	9,395	2,712

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	القراءة قبلي - القراءة بعدي	9,333	10,378	2,996	2,740	15,927	3,115	11	,010

الفروق بين القياس القبلي والبعدي باستخدام اختبار(ت) لبعد قراءة الاستماع

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	استماع بعدي	8,58	12	5,696	1,644
	استماع قبلي	6,92	12	3,059	,883

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	قبلي استماع – بعدي استماع	1,667	5,297	1,529	-1,699	5,032	1,090	11	,299

الفروق بين القياس القبلي والبعدي باستخدام اختبار(ت) لبعد القراءة الصامتة

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	صامت بعدي	7,25	12	4,393	1,268
	صامت قبلي	4,58	12	3,088	,892

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	صامت قبلي – صامت بعدي	2,667	2,387	,689	1,150	4,183	3,870	11	,003

الفروق بين القياس القبلي والبعدي باستخدام اختبار(ت) لبعد القراءة الجهرية

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	جهر بعدي	9,42	12	6,186	1,786
	جهر قبلي	4,42	12	4,542	1,311

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	جهر قبلي – جهر بعدي	5,000	3,717	1,073	2,638	7,362	4,659	11	,001

الفرضية الثالثة

اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات(مهارة تدريس الكتابة)

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		كتابة قبلي	كتابة بعدي
N		12	12
Normal Parameters[a,b]	Mean	8,67	16,42
	Std. Deviation	6,243	13,944
Most Extreme Differences	Absolute	,203	,290
	Positive	,191	,266
	Negative	-,203	-,290
Kolmogorov-Smirnov Z		,704	1,005
Asymp. Sig. (2-tailed)		,704	,265

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

الفروق بين القياس القبلي والبعدي باستخدام اختبار(ت) (مهارة تدريس الكتابة)

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	كتابة بعدي	16,42	12	13,944	4,025
	كتابة قبلي	8,67	12	6,243	1,802

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	كتابة بعدي – كتابة قبلي	7,750	8,159	2,355	2,566	12,934	3,290	11	,007

الفروق بين القياس القبلي والبعدي باستخدام اختبار(ت) للبعد اللمسي للكتابة

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	لمسي بعدي	9,75	12	8,148	2,352
	لمسي قبلي	5,25	12	3,769	1,088

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	لمسي قبلي – لمسي بعدي	4,500	4,602	1,329	1,576	7,424	3,387	11	,006

الفروق بين القياس القبلي والبعدي باستخدام اختبار (ت) للبعد السمعي للكتابة

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	سمعي بعدي	6,667	12	5,9442	1,7159
	سمعي قبلي	3,42	12	2,875	,830

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	سمعي قبلي – سمعي بعدي	3,2500	3,8642	1,1155	,7948	5,7052	2,914	11	,014

الفرضية الرابعة

اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات(مهارة طرح السؤال)

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		قبلي سؤال	بعدي سؤال
N		12	12
Normal Parameters[a,b]	Mean	1,67	11,00
	Std. Deviation	1,775	7,373
Most Extreme Differences	Absolute	,243	,245
	Positive	,243	,245
	Negative	-,190	-,137
Kolmogorov-Smirnov Z		,841	,850
Asymp. Sig. (2-tailed)		,479	,465

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

الفروق بين القياس القبلي والبعدي باستخدام اختبار(ت) (مهارة طرح السؤال)

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	سؤال بعدي	11,00	12	7,373	2,128
	سؤال قبلي	1,67	12	1,775	,512

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	سؤال قبلي – سؤال بعدي	9,333	6,080	1,755	5,470	13,197	5,317	11	,000