



جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

" واقع مُشكلات التَّعلُّم للطلَّبة المكفوفين في مُحافظة الخليل

من وجهة نظر أولياء أمورهم "

سجى نائل أحمد عمرو

رسالة ماجستير

القدس - فلسطين

1443 هـ 2021 م

واقع مُشكلات التَّعَلُّم للطلّبة المكفوفين في مُحافظة الخليل

من وجهة نظر أولياء أمورهم

إعداد:

سجى نائل أحمد عمرو

بكالوريوس الخدمة الاجتماعية- جامعة القدس المفتوحة/ الخليل/ فلسطين

المشرف: د. سعيد عوض

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في أساليب التدريس -
أساليب تدريس التربية الخاصة- عمادة الدراسات العليا- جامعة القدس - فلسطين

القدس - فلسطين

1443 هـ 2021 م



جامعة القدس
عمادة الدراسات العليا
برنامج أساليب التدريس

إجازة الرسالة

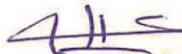
واقع مشكلات التعلّم للطّلبة المكفوفين في محافظة الخليل من وجهة نظر أولياء أمورهم

اسم الطالبة: سجي نائل عمرو

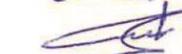
الرقم الجامعي: 21912050

المشرف: د. سعيد عوض

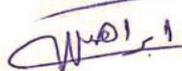
تُوقّفت هذه الرسالة وأُجيزت بتاريخ: 01 / 12 / 2021 من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

التوقيع: 

1. رئيس لجنة المناقشة د. سعيد عوض

التوقيع: 

2. ممتحناً داخلياً د. أشرف محمد أبو خيران

التوقيع: 

3. ممتحناً خارجياً د. ابراهيم عرمان

القدس - فلسطين

2021 هـ - 1443

إقرار

أقرُّ أنا مُقدِّم الرِّسالة أنَّها قُدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير، وأنَّها نتيجة أبحاثي الخاصَّة باستثناء ما تمَّ الإشارة له حيثما ورد، وأنَّ هذه الرِّسالة أو أي جزء منها لم يُقدِّم لنيل أيَّة درجة عليا لأي جامعة أو معهد.

التوقيع: Saja-AMRA.....

سجى نائل أحمد عمرو

التاريخ: 2021/12/1

شكر وعرفان

في البداية أشكر الله على عظيم منّهِ وعطائه الذي وفقني؛ لتقديم هذا البحث العلميّ

أتقدم بالشكر للدكتور المشرف على رسالتي الدكتور سعيد عوض

أشكر كلّ من قدّم إليّ يد العون والمساعدة على إتمام هذا البحث

الإهداء

إلى صاحب الفضل الأول والأخير الى الهادي سواء السبيل الله عزَّ وجل
إلى الذين سطروا بدمائهم أروع وانصع صفحات المجد والفداء والتضحية والعطاء شهداء فلسطين
إلى المرابطين على أرض الإسراء والمعراج، إلى الجرحى والمعتقلين
الى من قال فيهم الحق "واخفض لهما جناح الذُّلِّ من الرحمة وقل ربِّ ارحمهما كما ربياني صغيراً "
(سورة الاسراء 24)

والدتي العزيزة ... والدي العزيز... أطل الله عمرهما وأمدَّهما بالتقوى والعافية
الى من زرع في نفسي كل معاني الحب والوفاء وأورث في نفسي كلَّ دوافع التضحية والعطاء أخي
فراس

إلى من هم لفؤادي مهجتي ولحياتي خير أنس وبهاء اخواتي

اهدي هذا العمل المتواضع

وأخيرا أهدي ثمرة جهدي وعملي لشخصي الكريم ليعود علي بالخير والاجر والثواب

الطالبة: سجي نائل عمرو

مُلخَص الدِّراسة:

هدفت الدِّراسة التَّعرُّف إلى واقع مُشكلات التَّعلُّم للطلَّبة المكفوفين في مُحافظة الخليل من وجهة نظر أولياء أمورهم، وكذلك التَّعرُّف على الاختلافات في المُتوسَّطات الحسابية لاستجابات أفراد عيِّنة الدِّراسة على مقياس مُشكلات التَّعلُّم للطلَّبة المكفوفين في مُحافظة الخليل من وجهة نظر أولياء أمورهم تبعاً لمتغيرات (جنس الطَّالب، المؤهل العلمي لولي الأمر، مكان السكن، درجة إعاقة الطَّالب، الوضع الاقتصادي)، حيثُ تكوَّنت عيِّنة الدِّراسة من (50) وليّ أمر طالب كفيف.

واستخدمت الباحثة استبانة مُشكلات التَّعلُّم للطلَّبة المكفوفين من إعداد الباحثة، وقد أشارت النَّتائج إلى أنَّ مُشكلات التَّعلُّم المتعلِّقة بمتطلَّبات التَّحصيل لدى الطَّالب الكفيف جاءت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.087) وبانحراف معياري (0.288)، وكذلك أشارت النَّتائج إلى أنَّ مُشكلات التَّعلُّم لدى الطَّلبة المكفوفين المتعلِّقة بالبيئة المدرسيَّة والتَّعليميَّة جاءت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.069) وبانحراف معياري (0.299)، أمَّا النَّتائج المتعلِّقة بالمُشكلات السلوكيَّة التي يُعاني منها الطَّالب الكفيف كما يُدركها وليُّ الأمر في مُحافظة الخليل فقد جاءت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.060) وبانحراف معياري (0.313)، فيما أشارت النَّتائج إلى أنَّ المُشكلات الانفعاليَّة التي يُعاني منها الطَّالب الكفيف في مُحافظة الخليل كما يُدركها وليُّ الأمر جاءت بدرجة مُتوسَّطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.056) وبانحراف معياري (0.351).

كما أشارت النَّتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة الاحصائيَّة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عيِّنة الدِّراسة على مقياس مُشكلات

التَّعَلُّمُ لِلطَّلَبَةِ الْمَكْفُوفِينَ فِي مَحَافِظَةِ الْخَلِيلِ مِنْ وَجْهَةِ نَظَرِ أَوْلِيَاءِ أُمُورِهِمْ تُعْزَى لِأَثَرِ (المؤهل

العلمي لولي الأمر، مكان السكن، درجة إعاقة الطالب، الوضع الاقتصادي).

الكلمات المفتاحية: مُشكلات التَّعَلُّم، الطَّلَبَةُ الْمَكْفُوفِينَ، محافظة الخليل.

The reality of the learning problems of blind students in Hebron governorate from the point of view of their parents

Prepared By: Saja Amro

Supervisor Dr. Said Awad

Abstract:

The study aimed to identify the reality of the learning problems of blind students in Hebron Governorate from the point of view of their parents, as well as identifying the differences in the arithmetic averages of the responses of the study sample members on the scale of learning problems for blind students in Hebron governorate from the point of view of their parents according to the variables (student gender, parent's educational qualifications, place of residence, student's degree of disability, economic status), where the study sample consisted of (50) parents of a blind student.

The researcher used a questionnaire about learning problems for blind students prepared by the researcher. the results indicated that the learning problems related to the blind student came to a moderate degree, where the arithmetic mean was (3.087) and a percentage amounted to (61.73%), the results also indicated that the learning problems of blind students related to the school and educational environment came to a moderate degree. where the arithmetic mean was (3.069) and a percentage amounted to (61%), as for the results related to the behavioral problems that the blind student suffers from, as perceived by the guardian in Hebron governorate, they came to a medium degree, where the arithmetic mean was (3.060) and a percentage amounted to (61.2%), while the results indicated that the emotional problems that the blind student suffers from in Hebron Governorate, as perceived by the guardian, came to a moderate degree, where the arithmetic mean was (3.056) and a percentage amounted to (61.1%).

The results also indicated that there were no statistically significant differences at the level of statistical significance ($\alpha \leq 0.05$) between the arithmetic averages of the responses of the study sample members on the scale of learning problems for blind students in Hebron Governorate from the point of view of their parents due to the effect of (student gender, parent's educational qualifications, place of residence, student's degree of disability, economic status).

Keywords: Learning Problems, Blind Students.

الفصل الأول

مُشكلةُ الدِّراسةِ وخُلُقِيَّتها

- مُقدِّمةُ الدِّراسةِ
- مُشكلةُ الدِّراسةِ وتساؤلاتها وفرضياتها
- أهدافُ الدِّراسةِ
- أهميَّةُ الدِّراسةِ
- حدودُ الدِّراسةِ
- مصطلحاتُ الدِّراسةِ

الفصل الأول

خلفية الدراسة

1.1 مقدمة الدراسة:

لقد كرم الله بني آدم، وجعل ميزان التفاضل بينهم بمقدار تقواهم لله، وتعاونهم وإنسانيتهم، وجعل الرحمة بينهم أساس التعامل وروحه وجوهره، من هنا جاءت فكرة الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة ومنهم المكفوفين، الذين فقدوا أعلى ما يملكون من جسد، ومن باب احترام الإنسان لأخيه الإنسان مهما كان لونه ودينه واحتياجاته، فقد جاءت فكرة هذه الدراسة لتسلط الضوء على المكفوفين والمشكلات التي يواجهونها وفهم حاجاتهم وسلوكهم وانفعالاتهم، كي تستثمر هذه الفئة أجمل استثمار في بناء الوطن والمجتمع.

لذا، تُعدُّ الإعاقة البصريَّة ولا تزال، هاجساً مُلزاماً للمُجتمعات الإنسانيَّة مُنذُ أقدم العصور حتَّى الآن، وقد تباينت تلك المُجتمعات في نظرتها للمُعاقين بصريّاً وفي مُعاملتها لهم حسب القيم والأعراف والأفكار الدِّينيَّة والاجتماعيَّة السائدة في كلِّ منها (الخالدي، 2020). ولكن مع تقدُّم الفكر والحضارة الإنسانيَّة، وتطوُّر الأبحاث والدِّراسات بدأت هذه الفئة تأخذ حَقَّها الطَّبيعي في الرِّعاية والتَّوجيه والتَّأهيل لحياة يستطيعون أن يعيشوها بسعادة، وفي إمكانيَّات طاقاتهم وقدراتهم مُحاولين تحويل هذه القوى والطَّاقات البشريَّة المُعطَّلة إلى قوى مُنتجة تُساهم مُساهمة فاعلة في عمليَّة التَّقَدُّم العلمي والمعرفي والثَّقافي والمُجتمعي (بحراوي والبستنجي، 2015). وأصبح الدَّور الاجتماعي الذي تضطلع به هذه الفئة قائماً على الفعالية والإيجابيَّة لا على السَّلبِيَّة واللامبالاة (عبد الكريم، 2015)، حيثُ تحوَّلت النظرة من كونه شخصاً عاجزاً لا يقوى على التَّكْيُف مع نفسه ومع مُجتمعه، إلى شخص له العديد من الإمكانيَّات والطَّاقات والقدرات التي يُوظِّفها ويستثمرها بما يعود بالنَّفع عليه وعلى أسرته ومُجتمعه (العدرة، 2016).

فالمُتأمل في طبيعة مُعاملة المُجتمعات الإنسانيّة للمكفوفين يرى أنّها تقوم على افتراضٍ أنّ المكفوفين مُختلفون عن غيرهم من النَّاس، وأنَّ الكفيف بحاجة إلى الشَّفقة، لأنَّه عاجزٌ ويعيش في عالمٍ صغيرٍ مُظلمٍ (عبد الرازق والطنطاوي، 2021). أو افتراضٍ آخر أنّه يملكُ قُدراتٍ جسديّة خارقة أو قُدراتٍ موسيقيّة خارقة، وما إلى ذلك من اعتقاداتٍ خاطئةٍ ليست إلاّ حصيلة للمعلومات غير الصّحيحة النَّاتجة عن عدم التّعامل مع المكفوفين (محفوظ، 2012؛ عبد المعطي، 2020).

وأشارت دراسات حديثة في نتائجها مثل دراسة (الخالدي، 2020)، ودراسة (غنيم، 2018) ودراسة (زنيدي، 2017)، إلى أنّ الطلبة المكفوفين يُعانون كثيراً من المشكلات التعليميّة والسلوكيّة الأمر الذي يُؤثّر سلباً على حياتهم ودافعيتهم للتعلّم، إذ أشارت الدِّراسات إلى أنّهم يتعرّضون لمُشكلات كثيرة نتيجة لإعاقتهم، ونتيجة لمحدوديّة البيئة التي من المُمكن أن يتفاعلوا معها، وكذلك نظرة الآخرين لهم، وبخاصة ممّن تكن له علاقة وثيقة بهم في حياتهم، ممّا يُؤدّي إلى صعوبات في التعلّم والتكيّف مع العالم الذي يُحيط بهم. لذا جاءت هذه الدِّراسة لمعرفة واقع مُشكلات التعلّم لدى الطّلبة المكفوفين في محافظة الخليل من وجهة نظر أولياء أمورهم.

حيثُ لاحظت الباحثة من خلال خبرتها العمليّة مع بعض الطّلبة المكفوفين، ومن خلال زيارتها المُتكررة لمدرسة جمعيّة الكفيف الخيريّة في مدينة الخليل واحتكاكها المُباشر مع المعلّمين والمُعلمات أنّ هناك بعض المشاكل التّعليميّة والسلوكيّة والانفعاليّة التي تعيق الطّلبة المكفوفين من التكيّف والتفاعل مع البيئة المُحيطة بهم، كما أنّ الكثير من أولياء الأمور يأتون إلى المدرسة وفي جُعبتهم الكثير حول المشاكل التّعليميّة والسلوكيّة والانفعاليّة التي يُعانون منها أبنائهم، ممّا دفع الباحثة للقيام بهذه الدِّراسة التّوعبيّة للإسهام مع ما سبقها من إسهامات علميّة في هذا المجال خدمةً لذوي الإعاقة البصريّة وأسْرهم والمُؤسّسات التّربويّة والنّفسيّة والمجتمعيّة التي تُعنى بهم في شتّى الميادين.

1 . 2 مُشكلة الدِّراسة:

إنَّ تنمية المُجتمع من القضايا الهامَّة والمصيريَّة لكلِّ المُجتمعات في كُلِّ زمانٍ ومكان، حيثُ نجدُ المُجتمعات تُحاول وبكُلِّ قوَّتِها الاهتمام بجميع أفرادها، لعلمِها بضرورة تضافر الجهود من أجل النُّهوض بالمُجتمع واستثمار كُلِّ طاقاته، ومن بين هذه الفئات المُكوِّنة للمُجتمع فئة ذوي الاحتياجات الخاصة التي تُعتبر ثروة حقيقيَّة لشعوبها في حال تلقَّت هذه الشَّريحة المُهمَّة من المُجتمع كافَّة الاهتمام والرِّعاية والعناية، وإزاحة كُلِّ المُعوقات والمشكلات التي تحول دون تفجُّر طاقاتها وتنميتها النُّمو السَّليم.

لذا رأَت الباحثة وجود أهميَّة لتناول ودراسة هذه الفئة من المُجتمع وخاصةً فئة الطُّلبة المكفوفين وتشخيص المُعاناة التي يعيشونها سواء على المستوى التَّعليمي أو السلوكي والانفعالي الذي ينتج عنه اختلاف في أنماطهم السُّلوكيَّة مُقارنةً مع أقرانهم المُبصرين، ممَّا يُؤثِّر على مُستوى خبراتهم، بحيث تكون هذه الخبرات محدودة، وبالتالي الاستسلام للإعاقة، ولأنَّ الإعاقة البصريَّة يُمكنُ أن تحدثُ في أيِّ وقتٍ من حياة المكفوف، فإنَّها تُؤثِّر عليه بصورة سلبية، بالإضافة إلى وجود المؤسَّسات الاجتماعيَّة المُحيطة بالطُّلبة المكفوفين من أهَمِّها الأسرة والمدرسة والمُجتمع الذين يكونُ لهم دورٌ كبيرٌ وفَعَّالٌ في إظهار المُشكلات السُّلوكيَّة والانفعاليَّة لديهم، وكذلك حرمانهم من فرص التَّفاعل الإيجابيَّة مع أقرانهم المُبصرين، ممَّا قد يُشكِّلُ مصدرًا مهمًّا من مصادر المُشكلات السُّلوكيَّة الانفعاليَّة لديهم، حيثُ تُقلِّلُ من اندماجهم في الوسط المُحيط بهم، وتُقلِّلُ من حجم التَّوافق والتَّكَيِّف لديهم، ناهيك عن التَّشَتُّت أثناء الدِّراسة، والتَّسويق الأكاديمي، وقلة الدَّافعيَّة والرَّغبة نحو التَّعلُّم.

من أجل ذلك جاءت هذه الدِّراسة للوصول إلى فهمٍ أفضلٍ للمُشكلات التَّعليميَّة ودراسة علاقتها بالمُشكلات السُّلوكيَّة والانفعاليَّة التي قد يُعاني منها الطُّلبة المكفوفين والوقوف عليها وتقديم التَّوصيات المُناسبة للتَّخفيف منها وعلاجها.

وبذلك تتحدّد مُشكلة الدّراسة في السّؤال الرّئيسي التّالي:

ما واقع مُشكلات التّعلّم للطلّبة المكفوفين في محافظة الخليل من وجهة نظر أولياء أمورهم؟.

1 . 3 أسئلة الدّراسة:

ويتفرّع عن السّؤال الرّئيس الأسئلة التّالية:

السّؤال الأوّل: ما الدرجة الكلية لواقع مُشكلات التّعلّم للطلّبة المكفوفين في محافظة الخليل من وجهة نظر أولياء أمورهم؟.

السّؤال الثّاني: هل تختلف المتوسّطات الحسابيّة لواقع مُشكلات التّعلّم للطلّبة المكفوفين في محافظة الخليل من وجهة نظر أولياء أمورهم تبعاً لمتغير (المؤهل العلمي لولي الأمر، مكان السكن، درجة إعاقة الطّالب، الوضع الاقتصادي)؟.

1 . 4 فرضيّات الدّراسة:

وللإجابة عن السّؤال الثّاني، صيغت الفرضيّات التّالية:

الفرضيّة الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسّطات الحسابية لواقع مُشكلات التّعلّم للطلّبة المكفوفين في محافظة الخليل من وجهة نظر أولياء أمورهم تُعزى لمتغيّر المؤهل العلمي لولي الامر.

الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لواقع مشكلات التَّعلم للطلبة المكفوفين في محافظة الخليل من وجهة نظر أولياء أمورهم تُعزى لمتغيّر مكان السّكن.

الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لواقع مشكلات التَّعلم للطلبة المكفوفين في محافظة الخليل من وجهة نظر أولياء أمورهم تُعزى لمتغيّر درجة الإعاقة.

الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لواقع مشكلات التَّعلم للطلبة المكفوفين في محافظة الخليل من وجهة نظر أولياء أمورهم لمتغيّر الوضع الاقتصادي لأهل الطّالب.

1 . 5 أهداف الدّراسة:

تهدف الدّراسة الحاليّة إلى:

1. الكشف عن مشكلات التَّعلم التي يُعاني منها الطّالب الكفيف المتعلقة بمتطلبات التحصيل كما يدركها وليّ الأمر في محافظة الخليل.

2. الكشف عن مشكلات التَّعلم التي يُعاني منها الطّالب الكفيف المتعلّقة بالبيئة المدرسية كما يدركها وليّ الأمر في محافظة الخليل.

3. الكشف عن المُشكلات السلوكيَّة التي يُعاني منها الطَّالب الكفيف كما يُدركها وليُّ الأمر.
4. الكشف عن المُشكلات الانفعاليَّة التي يُعاني منها الطَّالب الكفيف كما يُدركها وليُّ الأمر.
5. التَّعرُّف إلى أثر مُتغيِّرات (المؤهل العلمي لوليِّ الأمر، مكان السَّكن، درجة الإعاقة البصريَّة للطَّالب، الوضع الاقتصادي لأهل الطَّالب) على واقع مُشكلات التَّعلُّم للطَّلبة المكفوفين في محافظة الخليل من وجهة نظر أولياء أمورهم.

1 . 6 أهميَّة الدِّراسة:

تكمُن أهميَّة الدِّراسة الحاليَّة في جانبين:

أولاً: الجانب النَّظري:

تكمُن أهميَّة الدِّراسة نظرياً في التَّعرُّف على مُشكلات التَّعلُّم وكذلك المُشكلات السلوكيَّة والانفعاليَّة للطَّلبة المكفوفين في محافظة الخليل من وجهة نظر أولياء أمورهم، فمن خلال مُراجعة الدِّراسات ذات الصِّلة التي أُجريت في هذا المجال فإنَّها تكادُ تكون قليلة - في حدود علم الباحثة -، لذا فإنَّ الأهميَّة النَّظريَّة تتمثَّل في البحث في مُشكلات التَّعلُّم لدى الطَّلبة المكفوفين وربطها بالأطر النَّظريَّة في الميدان.

وبالتَّحديد تكمُن أهميَّة هذه الدِّراسة فيما يلي:

1. التَّعرُّف على أهم المُشكلات التَّعليميَّة التي تواجه الطَّلبة المكفوفين في محافظة الخليل.
2. التَّعرُّف على الطَّلبة المكفوفين ذوي مُشكلات التَّعلُّم.
3. التَّعرُّف على الطَّلبة المكفوفين ذوي المُشكلات السلوكيَّة والانفعاليَّة.
4. تحديد نوع المُشكلات التي يُعاني منها الطَّلبة المكفوفين في ضوء مُتغيِّر (المؤهل العلمي، مكان السَّكن، درجة الإعاقة، الوضع الاقتصادي).

5. تبصير المُربّين والقائمين على رعاية الطّلبة المكفوفين بتلك المُشكلات لمواجهتها واقتراح الحلول والبرامج والأنشطة للحدّ منها، وتهيئة الظروف المُلائمة للطّالب الكفيف لتسهيل اندماجه مع أقرانه العاديين.

ثانياً: الجانب التّطبيقي:

تكمُن أهمّيّة هذه الدّراسة في الفوائد العمليّة المُتحقّقة من نتائجها وبياناتها ومقياسها في المجالات النَّفسية والتّربويّة، حيثُ يمكنُ استخدام أدواتها لجمع البيانات والمعلومات المُتعلّقة بالمُشكلات التّعليميّة والمُشكلات السلوكيّة والانفعاليّة بطريقةٍ مُنظمة والاستفادة من نتائجها وتوصياتها، وبالتّحديد تُفيدُ هذه الدّراسة فيما يلي:

1. تحديد المُشكلات من شأنه أن يُساهم في تطوير وتصميم البرامج العلاجيّة التّربويّة والاجتماعيّة والإرشاديّة والنّفسية والسلوكيّة للحدّ من تفاقم المُشكلات التّعليميّة والسلوكيّة والانفعاليّة لدى الطّلبة المكفوفين.

2. وضع برامج إرشاديّة للوالدين لمساعدتهم في حل مُشكلات أبنائهم المكفوفين وفهمها بصورة أعمق.

1 . 7 حُدود الدّراسة:

1. الحُدود البشريّة: الطّلبة المكفوفين في مدينة الخليل من العام الدراسي 2021-2022، والذين يدرسون في جمعيّة الكفيف الخيريّة في الخليل.

2. الحُدود المكانيّة: حُدّدت الدراسة مكانيّاً بمدارس مدينة الخليل - مدرسة جمعيّة الكفيف الخيرية كعيّنة مُتبسّرة.

3. الحُدود الزّمنيّة: طُبّق مقياس مُشكلات النّعلم على العيّنة المُستهدفة بتاريخ 2021/9/16

4. الخُدود الموضوعيَّة: اقتصرَت الدِّراسة على معرفة واقع مُشكلات التَّعلُّم للطلَّبة المكفوفين في مدينة الخليل من وجهة نظر أولياء أمورهم.

1 . 8 مصطلحات الدراسة:

مُشكلات التَّعلُّم:

ويُقصدُ بها في هذه الدِّراسة تلك المُشكلات التي يُدركها أولياء الأمور والتي تُؤثِّر بشكلٍ أو بآخر في خلق صعوبات نفسيَّة واجتماعيَّة وسلوكيَّة وتعليميَّة تعوقُ الطَّالب الكفيف عن تلبية حاجاتهم ومُسايرة أقرانهم العاديِّين (العرايضة، 2016)، وتتمثَّل تلك المُشكلات في هذه الدراسة بالأبعاد التَّالية: مُشكلات تتعلَّق بالطَّالب نفسه مثل الضعف في القراءة، وانخفاض الدَّافعيَّة للتَّعلُّم، والنُّبط في إنجاز الواجبات البيتيَّة، وضعف التَّركيز في الدِّراسة، ومشكلات تتعلَّق بالمدرسة والبيئة التَّعليميَّة مثل صعوبة التَّنقُّل داخل مرافق المدرسة، وصعوبة استخدام دورة المياه، وقلة الملاعب المُهيَّأة للمكفوفين، ونقص الوسائل والأدوات التكنولوجية المُساعدة في عمليَّة التَّعلُّم.

وتُعرَّف مُشكلات التَّعلُّم إجرائيًّا: بالدَّرَجَة التي يحصلُ عليها الطَّالب الكفيف على مقياس مُشكلات التَّعلُّم المُستخدم في هذه الدِّراسة.

الفصل الثاني

الإطار النظري

والدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

2 . 1 مُقَدِّمَةٌ:

تتناول الباحثة في هذا الفصل المفاهيم الأساسية للدراسة الحالية، والمتمثلة بمشكلات التعلّم، والإعاقة البصريّة. وتختتم الباحثة هذا الفصل بتناول الدراسات السابقة ذات العلاقة.

2 . 2 الإطار النظري:

لا أحد فينا يستطيع إنكار حقيقة أنّ حاسة البصر من أكبر نعم الله علينا، فهي نعمة لا توازيها كنوز الدنيا، فالعين والإبصار أساس الإدراك الحسيّ البصري، وتكوين الصور الذهنيّة البصريّة، وهي الأساس في الحركة والتنقّل، والتّواصل والأداء، وغير ذلك، وقد هذه الحاسة يُشيرُ بشكلٍ عام إلى ذلك العجز الذي يُسبّب عد القيام بالدور أو الوظيفة العاديّة للفرد.

فيما يرى أبو شول (2016) أنّ الكفيف يحتاج إلى التعلّم لأنّ الخبرات التي يحصلُ عليها الطّفل في أحواله الأولى لا ترجع أهميّتها فقط إلى ما تضيفه من معلومات، ولكن أيضاً تُتيح له تعلّم الوسائل التي يمكنه اتّباعها لزيادة معارفه. فالأهم من المعلومات في ذاتها معرفة كيفية الحصول عليها لأنّ هذا يُتيح للكفيف منبعاً دائماً للمعلومات طيلة حياته (الصادق، 2014). كما أنّ التعلّم عن طريق الخبرات يُؤدّي بالطّفل الكفيف إلى التّفاعل مع العالم الخارجي، فيُتيح له الخروج من سلبّيته، وإجراء تعديلٍ كبيرٍ في شخصيّته، يجعله إيجابياً مُتفاعلاً مُتمكّناً من الحصول على الخبرات المُختلفة بطرقه الذاتيّة، ومُتفهماً للعالم المُحيط به (جدي ومحمّد، 2013)

ويُعتبر التّعليم هو الأداة الاستراتيجية التي تعتمدُ عليها الدُّول لتطوير نفسها، والعصا التي تستندُ عليها لرحفها نحو التّطوُّر والتّكنولوجيا، فأصبح الاهتمام بالتّعليم ونظمه واقعاً تُحاكيه جميع الدُّول المتطوّرة وحتّى النّامية منها كالدُّول العربيّة والإسلاميّة، حيثُ يُساعدها الاهتمام بنظمها التّعليميّة وتطويرها المُستمر والعمل الدّؤوب على إعداد أبنائها الإعداد المُناسب لاعتلاء منصّة العلم والمعرفة، والتي تقود بالنّهاية لتغيير الحال لأحسن منه، ومن هنا أصبحت كثير من الدُّول العربيّة تسعى لتحسين واقع التّعليم فيها، والحدّ من مُشكلاته والعقبات التي تمنعه من التّطوُّر وتحقيق أهدافه (وفائي وفحجان، 2013).

ويواجه الطّلبة المكفوفين العديد من المُشكلات التي تُؤثر في نموهم السّوي من ناحية، وتغوق عمليّة اندماجهم مع المُحيطين من جهة أُخرى، ومن هذه المُشكلات بعض المُشكلات التّعليميّة الناتجة عن فقدانهم حاسّة البصر، وتصدُر عنهم أشكال مُتعدّدة من السُّلوك المُختلفة كالخوف والغضب والعدوان والكذب وغيرها وهذا ما أظهرته نتائج دراسة الخالدي (2020)، إذ أنّ الطّفل في سن السّابعة تقريباً يدرك بأنّه مُختلف عن المُبصرين وأنّ هناك أشياء لا يستطيع فعلها، فيتولّد عنده الإحساس بعدم الرّاحة، كما أنّ القصور الحركي الذي يُعاني منه في مواقف كثيرة، والحرمان الذي يشعر به يُؤدّي إلى الشّعور بالقلق، وقد يُؤثر هذا الشّعور على القدرة على التّعلّم، أو تكوين بعض السُّلوكيّات غير السّويّة ممّا يُؤثر على تعليمه ويُسبّب له مُشكلات تعليميّة (حموش، 2013).

فالإعاقة البصرية قد تُؤثر على بعض مظاهر النّمو الاجتماعي والانفعالي، كما قد تُؤدّي لظهور سمات سلوكية مُعيّنة (إبراهيم، 2012)، حيث أشار دارنيل وآخرون (Darnell, Flaster, Hendricks, Kebrat & Comtois, 2019) إلى وجود سمات سلوكيّة تنتج عن الإصابة بالإعاقة منها: الشّعور الرّائد بالعجز والاستسلام للإعاقة وتقبّلها. الشّعور الرّائد بالنّقص ورفض الذات ومن ثمّ كراهيّتها، مما يولّد الشّعور بالدونيّة (Golden, 2007). عدم الشّعور بالأمان الذي يُؤدّي إلى الشّعور بالقلق والخوف من

المجهول والتأثر وعدم الاتزان الانفعالي (Rosnati, Montiroso & Barni, 2008)، كذلك سيادة مظاهر السلوك الدفاعي (الإنكار والتبرير والكبت والانسحاب). حيث أكد فيردوجو وآخرون (Verdugo, Prieto, Caballo & Pelaez, 2005) أن الإعاقة تؤثر وبشكل مباشر على السلوك وأن المشكلات السلوكية تتضمن فشلاً في الانسجام مع الرفاق، انسحاب مفرط، نشاطات جانحة، بالإضافة إلى السلوك المعرقل وغير الملتزم.

وأشار رسلان (2014) من خلال دراسته لسيكولوجية المكفوفين، إلى أن الطلبة المكفوفين أكثر تعرضاً للاضطرابات والضغوط النفسية، حيث أن فقدان البصر أدى لسوء التكيف والتعرض للقلق والتأثر والانطواء. ووجد بورنر ووانق (Boerner & Wang, 2012) أن فقدان البصر يؤدي لظهور الخوف من إمكانية التعرض لخطر ما أثناء التنقل يؤدي للموت. وتشير تركستاني (2019) إلى أن الأفراد المعاقين بصرياً يعانون العديد من المشاعر السلبية أبرزها: الإحباط والفشل والتكرار والغضب الشديد والاكتئاب. بينما بينت (تركستاني، 2019) أن أبرز المشكلات السلوكية الحادة التي ظهرت عند الطلبة المعاقين بصرياً كانت الحساسية الزائدة، والسلوك الاعتمادي، وسلوك الشرود والتشتت، والشعور بالقلق، والانسحاب من المشاركة الاجتماعية. في حين أشار جدي ومحمد (2013) إلى أن الاضطرابات التي يُعبر عنها بصورة انحرافات سلوكية لدى الأفراد المعاقين بصرياً من سرقة وكذب وعدوان، هي أقل من اضطرابات الخوف والخل والقلق التي يعبر عنها بصورة لا شعورية.

حيث يرى العرايضة (2016) أن المبصرين والمكفوفين يتشابهون أكثر بكثير مما يختلفون، والفرق بين الكفيف والمبصر هو أن الكفيف يتعامل مع ظروف الحياة اليومية بوسائل وطرق مختلفة بعض الشيء، ولكنها في النهاية تؤدي إلى النتيجة نفسها التي يحصل عليها المبصر. كما أن الإنسان أكان مبصراً أو كفيفاً بحاجة إلى مساعدة الآخرين، فلا أحد منا يستطيع أن يعيش حياته دونما يد تمتد لمساعدته بين

الحين والآخر (السعيدة، 2018). فيما يرى الهويل والشمراي (2016) أنَّ الافتراض الخاطئ هو أنَّ الكفيف يحتاج إلى مساعدة مُبالغ فيها وحماية زائدة، وهُنَا مكن الخطر، فالحماية الزائدة تحدُّ من قدرة أي إنسان كفيفاً كان أم مُبصراً، كما أنَّ المُبصرين وخاصَّة أولياء الأمور والأهالي يجبُ ألاَّ ينصبَّ جُلُّ اهتمامهم على الإعاقة نفسها، فينظروا إلى الشَّخص الكفيف من خلال كف البصر الذي لديه، وبالتالي إلغاء كل الخصائص الفرديَّة الأخرى، وعليهم أن ينظروا إلى المكفوفين كأفراد لكلِّ منهم خصائصه وصفاته المُميَّزة.

هذا ويتَّصف المكفوفون بالعناد والشُّرود الذَّهني وسهولة الاستثارة ويحبُّون مُجادلة الكبار ، ومن السَّهل أن يفقدوا هدوءهم، ويُستثارون ويغضبون، ويرفضون ويتضايقون من الآخرين، ويكونُ لديهم الميل للتَّحدي من أجل إبراز وجودهم (جدي ومحمَّد، 2015).

تعريف الكفيف (الإعاقة البصريَّة):

تُعرَّف الإعاقة البصرية على أنَّها حالة يفقد الفرد فيها المقدرة على استخدام حاسة البصر بفاعلية بما يُؤثِّر سلباً في أدائه ونموه. ويُعرَّف السعيدة (2018) الإعاقة البصريَّة على أنَّها عجز أو ضعف في الجهاز البصري تُعيق أو تتغيَّر معها أنماط النُّمو عند الإنسان. كما ويُعرف غنيم (2018) الإعاقة البصرية بأنَّها ضعفٌ في أيِّ من الوظائف البصريَّة الخمسة وهي: البصر المركزي، البصر المحيطي، التَّكْيُف البصري، البصر الثنائي، ورؤية الألوان، وذلك نتيجة تشوُّه تشريحي أو إصابة بمرض أو جروح في العين. ومن أكثر أنواع الإعاقات البصرية شيوعاً الإعاقات التي تشمل البصر المركزي والتكيف البصري والانكسار الضوئي (إبراهيم، 2012).

أمَّا الرجبى والريماوي (2016) فيروا أنَّ الأطفال المعوِّقين بصرياً (المكفوفين) هم الأطفال الذين يحتاجون إلى تربية خاصَّة بسبب مشكلاتهم البصرية الأمر الذي يستدعي إحداث تعديلات خاصَّة على

أساليب التدريس والمناهج ليستطيعوا النجاح تربوياً. ومن ناحية عملية يصنف الأطفال المعوقين بصريا إلى فئتين:

التعريف القانوني الطبي للإعاقة البصرية:

فهو يعتمد على حدة البصر، والمقصود بحدّة البصر هو القدرة على التمييز بين الأشكال المختلفة على أبعاد معينة (مثل قراءة أحرف أو أرقام أو رموز أخرى)، وعلى وجه التحديد فإنّ حدّة البصر هي الأبصار العادية وهي 20/20 أو 6/6 وذلك يعني أن الفرد يستطيع قراءة الأحرف على لوحة سنلن على بعد 20 قدم أو 6 أمتار. فإذا كانت حدة البصر لدى الفرد 200/20 أو دون ذلك فهو مكفوف طبيّاً (رسلان، 2014).

ويُتميّز التربويون عادة بين المكفوفين والمبصرين جزئياً (ضعاف البصر) حيث يُعرّف المكفوف تربوياً بأنه شخصٌ فقد قدرته البصرية بالكامل أو الذي يستطيع إدراك الضوء فقط (يفرق بين الليل والنهار)، ولذا فإنّ عليه الاعتماد على الحواس الأخرى للتّعلم (جدي ومحمّد، 2013).

التعريف القانوني للإعاقة البصرية:

المكفوف: هو شخص لديه حدة بصر تبلغ 20/200 أو أقل في العين الأقوى بعد اتخاذ الإجراءات التصحيحية اللازمة أو لديه حقل إبصار محدود لا يزيد عن 20 درجة (صالحه والحديدي، 2007).

التعريف التربوي للإعاقة البصرية:

المكفوف: هو شخص يتعلّم من خلال القنوات اللمسية أو السمعية (الخالدي، 2020).

المؤسسات الأولى للمكفوفين:

إحدى أوائل المؤسسات التي خُصِّصت للمكفوفين هي المستشفى الملكي des Quinze Vingts الذي أنشأه الملك الفرنسي للجنود الذين فقدوا بصرهم. كان على المتقدمين أن يكونوا مكفوفين وفقراء على حد سواء ويجنون 24 فلسًا في اليوم مقابل طعامهم وملابسهم. برع بعض المقيمين في الأعمال الحرفية من دون أن يتلقوا أي تعليم رسمي (Charles, 1847).

أُسِّست المصحات للمكفوفين الكادحين في أدنبرة وبريستول في عام 1765، ولكن أول مدرسة لتعليم المكفوفين تحديدًا أنشأها هنري دانيت في ليفربول كمدرسة لتعليم المكفوفين المعوزين في عام 1791. علّمت هذه المدرسة الأطفال المكفوفين مهارات متنوعة في الحرف اليدوية على الرغم من عدم وجود تعليم رسمي على هذا النحو. من المؤسسات الأخرى التي أنشئت في ذلك الوقت هي: مدرسة المكفوفين المعوزين في لندن، ومصحة ومدرسة المكفوفين المعوزين في مدينة نوريتش (Margret, 1993).

وفي فرنسا، أنشأ فالنتين هاوي المعهد الوطني للأطفال المكفوفين في عام 1784. ظهر دافع هاوي لمساعدة المكفوفين عندما شهد تعرّض المكفوفين للسخرية خلال احتفال ديني في الشارع. في مايو 1784، في سان جيرمان دي بري، التقى فالنتين بمتسول شاب، هو فرانسوا ليسوير الذي كان أول طالب له. طوّر فالنتين طريقة الحروف النافرة، لتعليم ليسوير القراءة، وتألّف الجمل. حقق ليسوير تقدمًا سريعًا، وأعلن هاوي نجاح الطريقة في سبتمبر 1784 في مجلة باريس، وفي حينها تلقى تشجيعًا من الأكاديمية الفرنسية للعلوم، وبمساعدة الجمعية الخيرية، أسس هاوي معهد الشباب المكفوفين، أو المعهد الوطني للأطفال المكفوفين في فبراير 1785. بناءً على ورشة الغزل الخيرية للمكفوفين، افتتحت مؤسسة الأطفال المكفوفين في 26 ديسمبر 1786. كان الغرض منها هو تثقيف الطلاب وتعليمهم العمل اليدوي: الغزل وطباعة الحروف (Harry, 1919).

نظام بريل لتعليم المكفوفين:

درس لويس بريل في مدرسة هاوي في عام 1819 ثم أصبح معلمًا هناك في وقت لاحق. سرعان ما أصبح عازمًا على تصميم نظام للقراءة والكتابة يمكنه ردم الفجوة الحرجة في التواصل بين المبصرين والمكفوفين. قال بريل: «إن إمكانية التواصل تعني بالمعنى الأوسع الوصول إلى المعرفة، وهذا أمر مهم للغاية بالنسبة لنا إذا أردنا نحن المكفوفين عدم الاستمرار في تلقي رعاية المبصرين المتعاليين أو احتقارهم. نحن لسنا بحاجة إلى الشفقة، ولا نحتاج إلى تذكيرنا بأننا ضعفاء. يجب أن نُعامل على قدم المساواة - والتواصل هو الطريقة التي يمكن بها تحقيق ذلك» (أبو شوك، 2016).

في عام 1821، علم بريل بشأن نظام اتصال ابتكره النقيب تشارلز باربييه من الجيش الفرنسي. كانت «الكتابة الليلية» التي اخترعها باربييه، عبارة عن شيفرة من النقاط والشرطات المطبوعة على ورق سميك. يمكن تفسير هذه الانطباعات بالكامل بواسطة الأصابع، ما يسمح للجنود بمشاركة المعلومات في ساحة المعركة دون الحاجة إلى وجود ضوء أو الكلام (Harry, 1919).

تبين أن شيفرة النقيب كانت معقدة للغاية ولا يمكن استخدامها بشكلها العسكري الأصلي، لكنها ألهمت بريل لتطوير نظام خاص به. عمل بريل بلا كلل على أفكاره، وأكمل نظامه إلى حد كبير بحلول عام 1824، عندما كان عمره خمسة عشر عامًا فقط. ابتكر بريل نظامًا جديدًا من كتابة باربييه الليلية من خلال تبسيط شكلها وزيادة كفاءتها، إذ وضع أعمدة موحدة لكل حرف، وقلل عدد النقاط البارزة من اثني عشر إلى ستة. نشر نظامه في عام 1829، وفي إصدار الطبعة الثانية في عام 1837، حذف الشرطات لأنها كانت صعبة للغاية في القراءة. بشكل أساسي، كانت خلايا بريل الأصغر سهولة، إذ يمكن تمييزها بحروف من لمسة واحدة بالإصبع (Harry, 1919).

ويُعدُّ الحرمان من حاسة البصر أسوأ مكروه يُمكنُ أن يحدث للإنسان، لما لهذه الحاسة من دور وأهميَّة في حياته أكثر ممَّا تؤدِّيهِ أي من الحواس الأخرى، فالإعاقة البصريَّة تُؤثِّر على الكفاءة الإدراكيَّة للفرد، فيصبحُ إدراكه للأشياء ناقصاً لما يتعلَّق منها بحاسة البصر، كاللون والمسافة والعمق والحركة، وبالتالي فإنَّ معرفة المكفوفين للأشياء قد تشمل كل خصائصها إلا ما يتعلَّق منها بحاسة البصر، وتحدُّ الإعاقة البصريَّة من حركة الشَّخص الكفيف، وممارسته الأنشطة والأعمال التي يُمارسها الشَّخص المُبصر، كما تحدُّ من تعرُّفه على البيئة الخارجيَّة المحيطة به، واستكشاف مُكوِّناتها ومعالمها، ومن ثمَّ تضيقُ فرصُ تعلُّمه ومروره بالخبرات اللازمة، ممَّا يُؤدِّي إلى قصور في مهاراته الحركيَّة، وتجعله يعيشُ في عالم ضيقٍ محدود لنقص الخبرات التي يحصل عليها الكفيف (عبد الرزاق والطنطاوي، 2021).

وتؤثِّر الإعاقة البصريَّة على جوانب مُتعدِّدة من شخصيَّة الفرد المُعاق بصرياً، ويتوقَّف ذلك التَّأثير على العمر الذي حدثت فيه الإعاقة، والأسباب التي أدَّت إليها، ودرجة الرُّؤية المُنبهية بعد حدوث الإعاقة، والظروف البيئيَّة المحيطة بالمعاق بصرياً، مثل الاتِّجاهات الأسريَّة والاجتماعيَّة، وطبيعة الخدمات التَّربويَّة والتَّأهيليَّة والاجتماعيَّة والنَّفسيَّة (الرجبي والريماوي، 2016).

الإعاقة البصريَّة وعملية التَّعليم والتَّعلُّم:

إنَّ لحاسة البصر الأهميَّة الفائقة في عمليَّات التَّعليم والتَّعلُّم، التي تستلزم استخداماً واسعاً للمهارات البصريَّة في الأعمال، والأنشطة المدرسيَّة التي يؤدِّيها المتعلِّم سواء أكان هذا في القراءة والكتابة، أم في مُتابعة المُعلِّم وسلوكه داخل الحجرة الدِّراسيَّة إذ إنَّ حوالي ثلثي معلومات الفرد عن العالم المُحيط به تأتي عن طريق البصر (محمود والرمادي وعبد المعطي، 2018).

وللكفيف حاجات ضروريَّة يجب أن تُوضع في اعتبار كل من يتعامل معهم (الوالدين، المُعلِّمين، المجتمع) وتتمثَّل هذه الحاجات بحاجات أكاديميَّة وإتصاليَّة وحاجات وجدانيَّة واجتماعيَّة وحسيَّة، وحاجات

تتعلق بالتوجه والحركة، وحاجات تتصل بمهارات الحياة اليومية، وحاجات ذات علاقة بالأمور المهنية والوظيفية، وقد تؤدي الإعاقة البصرية إلى تأثيرات سلبية متعددة على الطالب وصحته النفسية، وتقديره لذاته، وربما أدت بالكيف إلى سوء التكيف الشخصي والاجتماعي، وإلى ظهور حالات الاضطراب النفسي، نتيجة الشعور بالعجز والدونية، والإحباط والتوتر، وفقدان الشعور بالأمان والأمن، نتيجة لآثار الاتجاهات الاجتماعية السالبة، كالشفقة والحماية الزائدة، والتجاهل والإهمال، مما يسهم في تصاعد شعورهم بالعجز والقصور والاختلاف عن الآخرين (السعيدة، 2018).

المشكلات التعليمية التي تواجه الطلبة المكفوفين:

تؤدي الإعاقة البصرية إلى حدوث صعوبات ومشكلات نمائية وتعليمية وتواصلية لدرجة تجعل هؤلاء الأفراد غير قادرين على التقدم في برامج التعليم الخاص إلا في حالة وجود مساعدات إضافية تتناسب مع طبيعة إعاقتهم البصرية، والهدف العام الذي يتوخى تحقيقه من تعليم المكفوفين لا يختلف من حيث المبدأ عن هدف التعليم بوجه عام، وهو مساعدة المتعلمين على تحقيق أقصى ما تسمح به قدراتهم، وهذا الهدف للعملية التعليمية للطلاب سواء كانوا عاديين أو من ذوي الاحتياجات الخاصة (وفائي وفحجان، 2013).

فتعليم الطلبة المكفوفين يواجه العديد من التحديات والمشكلات، سواء من طرف الطالب نفسه أو من طرف المدرسة والبيئة الفيزيائية أو مهارات وقدرات المعلمين أو الوسائل التعليمية المناسبة للمكفوفين ومدى توفرها في المدرسة، إضافة إلى المشكلات السلوكية والانفعالية للطالب ومدى تأثيرها وتأثرها بالمشكلات التعليمية التي يعاني منها الطلبة المكفوفين، حيث إن للإعاقة البصرية أثراً كبيراً على قدرات الفرد وإمكاناته وحاجاته التعليمية والتربوية مما يترتب عليه مواجهة بعض الصعوبات التربوية والاجتماعية (الهويل والشمراي، 2016).

وهذه الصّعوبات التي تقع على عاتق الأسرة والمدرسة والمنهاج يُمكن علاجها من خلال تقديم البرامج والخدمات والمناهج وتوفير الأجهزة والوسائل المناسبة لهذه الفئة من الطُّلاب ذوي المُشكلات البصريّة، إلا أنّ هناك مُشكلات تتعلّق بتعدُّد مُستويات فقدان البصر للمكفوفين الأمر الذي يترتّب عليه تعدُّد طرق التّواصل، وطرق واستراتيجيّات التّدريس، وتنوّع الوسائل والمواد التّعليميّة، والمُعينات السّمعيّة والحسيّة، وتنوّع البرامج التّأهيليّة الخاصّة بهؤلاء الطُّلاب (حموش، 2013)، ممّا يعني أنّ التّعليم في تلك البرامج سيَعتمدُ على التّعليم الفردي وفقاً لخصائص كل حالة على حدة، وهو ما يتطلّب القيام بتقييم احتياجات كل طالب، ليتمّ في ضوء هذا التّقييم وضع البرنامج التّعليمي المناسب، ومُعالجة المُشكلات التّعليميّة سواء المُتعلّقة بالطّالب نفسه أو المُتعلّقة بالبيئة المدرسية أو المُشكلات السلوكيّة والانفعاليّة التي يُعاني منها الطّالب الكفيف، مع ضرورة التّركيز على مُشاركة أولياء الأمور كأعضاء فاعلين في البرامج العلاجيّة والإرشاديّة (الرجبي والريماوي، 2016).

أبرز المُشكلات التي تُواجه تعليم المكفوفين وتعلّمهم:

يواجه الطّلبة المكفوفين في العالم العربي مشاكل جمّة في التّعليم والتّعلّم، والفرق بينهما هو أنّ التّعليم يعني قيام شخص بنقل خبراته الى الآخرين وإيصال المعلومات إليهم دون أن يبذلوا جهداً في اكتشاف شيء معين، أما التّعلّم فيعني ترك الطالب أو التلميذ يستنتج المعلومات ويكتشف قواعدها مع قيام المُعلّم بتوجيهه فقط، وفيما يلي أبرز المشاكل التي تواجه المكفوفين وطرق علاجها (حموش، 2013؛ الخالدي، 2020):

1. صعوبة الفهم والاستيعاب: يشكو الكثير من المكفوفين من صعوبة في التعلّم نتيجةً للبطء في الفهم والاستيعاب، ولعلّ ذلك ناتج عن قلة خبرة المُعلّمين، فكثير منهم ليسوا خريجي قسم تعليم المعاقين، ولم يدخلوا دورات للتدريب على كفيّة تدريسهم، ولم يخاطبوا مُعلّمين سابقين للمكفوفين من ذوي الممارسة

والخبرة، ممّا يُؤدّي الى صعوبةٍ في تلقّي المعلومات عند المكفوفين، والحل يكمن في تعيين المكفوفين من خريجي الكليات ومعاهد إعداد المعلمين في مدارس ومعاهد تعليم المكفوفين وتأهيلهم، ذلك لأنهم يملكون خبرات اكتسبوها من دراستهم الابتدائية والمتوسطة وعرفوا كيف يتعلّم المكفوف.

2. مشاكل يعانيها حديثو فقدان البصر: يعاني من فقدو بصرهم حديثاً - أي أنهم كانوا كاملي البصر أو مبصرين كما تشيع تسميتهم- مشاكل في استقبال الحياة الجديدة بدون حاسة النظر مما يتطلّب تدريبهم على الاندماج في المجتمع وإزالة الآثار النفسية التي تصيبهم جرّاء ذلك، هذا يتم بجعلهم يختلطون بمكفوفين من الولادة أو بأشخاص فقدوا بصرهم مؤخراً لكنهم تخطّوا الصعوبات التي كانوا يعانونها من فقد بصرهم، وتعلّموا كيفية الاعتماد على حواس أخرى غير البصر، كما يجب إدخالهم في دورات للتدريب على استعمال أعضاء الجسم الأخرى بدلاً عن العين وكيفية إعادة اندماجهم بالمجتمع، هذه الدورات يشترط أن يقوم المكفوفون بالتدريس فيها أو يقوم مبصرون تدريّبوا على تدريس المكفوفين بذلك إن لم يوجد كفيف ذو خبرة.

3. عدم فهم المُعلّم المُبصر لوضع المُتعلّم المكفوف: والمقصود هنا بالمُعلّم الشخص الذي يقوم بتعليم المكفوف على شيء مُعيّن لا المُعلّم في المدرسة، فالأب حينما يعلم ابنه الكفيف سقي الأزهار في الحديقة والاهتمام بها إنما هو يمارس دور المُعلّم وابنه يكون المُتعلّم، والأم عندما تعلّم ابنتها الكفيفة غسل الصحون فهي تمارس دور المُعلّمة وابنتها تكون المُتعلّمة.

4. قلّة ثقة المكفوف بنفسه وقلّة ثقة المجتمع به: هذه مشكلة أخرى تضاف الى المشاكل التي تعيق تعلّم المكفوفين، فقلّة ثقة الآخرين بالكفيف يجعله يفقد الثقة بنفسه، والحقيقة قلّة ثقة النَّاس به أو انعدامها ناتجة عن الجهل بحقيقة المكفوف وبقدراته التي عوضه الله بها بدلاً عن بصره، والحل يكمن هنا في

تعزيز ثقة الكفيف بنفسه من خلال تعريفه بقدراته وما أعطاه الله إياه بدلاً عن حاسة البصر، كذلك تعريف المجتمع بالمكفوف وبقدراته لجعلهم يتقون به ويدعمونه معنوياً.

5. انعدام مؤسسات تطوير المكفوفين واستثمار طاقاتهم: هذه المؤسسات ليست تعليمية، بمعنى أنها لا تمنح شهادة أكاديمية فهي تختلف عن مدارس ومعاهد المكفوفين التي تمنح شهادات أكاديمية -ابتدائية أو ثانوية- والتي تكون بمثابة مدرسة، أما مؤسسات تطوير المكفوفين فتهتمُّ بتتمة قدرات الكفيف الفنيّة -كالتلّح والموسيقى- والأدبية -كالشعر والنثر- والرياضية وغيرها مما لا يمكن تدريسه في مؤسسات التّعليم الأكاديمية (السبيعي، 2011).

6. وسائل تعليم تقليديّة: لا تزال الوسائل المتّبعة في تعليم المكفوف قديمة ومتخلفة، نتيجةً لتقليدية الأسلوب الذي يتّبعه المعلّمون في معاهد تدريس المكفوفين، فتعليم المكفوف على طريقة برايل في القراءة والكتابة -التي تعتمد على حاسة اللمس بدلاً من حاسة البصر- لا يزال يتم باستخدام ما يسمى (اللوحه والقلم) ، وهي طريقة متخلفة قديمة وصعبة جداً حيث عليك حفظ شكل الحرف عند القراءة وشكله عند الكتابة ويجب أن تميّز بين موقع خلايا العمود في القراءة والكتاب، فحينما تكتب شيئاً يجب أن تقلب الورقة لتقرأ ما كتبتّه بالتالي يجب أن تكتب الحرف مقلوباً عند الكتابة لتقرأه بشكله الصحيح عند قلب الورقة، بينما العالم اليوم يزوّد كل تلميذ مكفوف بطابعة تجعله يحفظ شكل الحرف الذي يكون نفسه عند القراءة والكتابة .. وهناك طابعات خاصة تشبه الطابعات الحديثة حيث تكتب ما تريده في الحاسوب باستعمال برنامج word أو text ثم تعطي أمر الطباعة وتنتظر قليلاً يخرج لك ما كتبتّه مطبوعاً على أوراق خاصة بطريقة برايل، هذا غيُض من فيض مما تعانیه وسائل التعليم من تخلف مفرط.

7. مشاكل أخرى: هناك مشاكل أخرى هي عامة تواجه جميع شرائح المجتمع بالتالي تؤثر على الكفيف بصفته جزء من المجتمع فهي ليست خاصة به، منها الوضع الأمني المتردي وانتشار البطالة وانعدام فرص التوظيف وغيرها مما يسهم في إصابة الكفيف بالإحباط نتيجة لما يرى حوله.

(حموش، 2013؛ السبيعي، 2011؛ العرايضة، 2016؛ الخالدي، 2020).

وفي هذا الصدد تُوردُ الباحثة بعض النصائح لمن يقوم بتعليم الكفيف على شيء معين كي لا يواجه صعوبات وكي يضمن تعلم المكفوف وفهم ما يريد منه.

أ. أن يُدرك وليُّ الأمر والمُعلِّم والمجتمع عامّة أنّ عين المكفوف لا تعمل ولا يمكنه الاعتماد عليها، وإن كان البعض منهم يملكون جزءاً من النّظر لكنّهم لا يستطيعون الاعتماد عليه، كما إنه سيزول بعد مدة على الأغلب، هذا فضلاً عن أنّ أكثر المكفوفين هم فاقدون للبصر بصورة كاملة ولا يملكون شيئاً منه بتاتاً.

ب يجب الاعتماد على الحواس الأخرى خصوصاً السّمع واللمس والشمّ في تعليم الكفيف وجعله يميّز الأشياء، فمثلاً لو أردت جعله يتعرف على شكل المِقْكَ أو المطرقة، أعطه إياها واجعله يتلمّسها جيداً، وإن أحببت أن تُعرِّفه على أنواع الأزهار والعمّور، دعه يشمّها جيداً ويميِّز بينها ولا تصف له شكل الزهرة أو قنينة العطر فهذا لن يفيد في تمييزها، وفي حال أردت تعريفه على آلة كهربائية، اجعله يسمع صوتها، وكذلك بالنسبة لتعريفه على الأشخاص عليك جعله يتحدث مع الشّخص المراد تعريفه عليه كي يسمع صوته ويحفظه كي يميّزه عن غيره.

ج. لا يمكن للكفيف تمييز الألوان لذا تجنب محاولة جعله يميّزها، فهذه تعتمد على النظر في تمييزها.

د. يمكن تعليم المكفوف الأشكال الهندسية، كالمثلث والمربع، عن طريق قُصّ قطع من الورق أو الكرتون على ذلك الشكل وجعل المكفوف يتلمّسه ليتعرّف عليه (العرايضة، 2016).

إرشادات عامة لمساعدة الطالب الكفيف (زنيدي، 2017):

1. تهيئة الظروف النفسية والاجتماعية المناسبة للطفل داخل الصف.
2. مُساعدة الطفل على تنمية اتجاهات سليمة نحو نفسه وعلى إدراك الصعوبات التي يعاني منها.
3. مُراعاة الفروق الفردية بين الأطفال المكفوفين.
4. السّماح للطفل بالمشاركة في جميع النشاطات.
5. التّعبير عن سعادتك لوجوده في الصف.
6. إعطاء الطفل أدواراً قيادية كالأطفال الآخرين.
7. مُعاملة الطّفل كما تُعامل الآخرين.
8. تشجيع التّفاعلات الإيجابية بين الطلبة.
9. تهيئة الظروف التعليمية المناسبة للطفل داخل الصف.
10. توفير الأدوات التعليمية المناسبة، كالسجلات والأشرطة والمكبرات، والطباعة المكبرة، والأقلام الغليظة.
11. التّحدّث أثناء الشرح بصوت عادي مسموع.
12. مُناداة الطّفل باسمه كلما أردت التحدث معه أو توجيه سؤال له واطلب من التلاميذ الآخرين عمل ذلك.
13. تعزيز السلوك الاجتماعي المقبول داخل المدرسة وتوجيه الطّفل نحو السّلوّكيات الصّحيحة.

المشكلات الأسرية التي تواجه المعاقين بصرياً:

إنَّ اتِّجاهات الأسرة نحو أطفالهم المكفوفين تلعب الدور الكبير في تقبُّله للعمى أو رفضه له، ومن ثم في تكيفه النفسي والاجتماعي فهناك تصرفات مختلفة من الآباء نحو الطفل الكفيف منها: القبول، الرِّفض، التَّدليل والحماية المُبالغَة، إنكار وجود الإعاقة أو العمى بصفة عامة، فالنُّبذ قد يشعر به الأب كردِّ فعل لما قد يرى فيه انتقاماً إلهياً لذنوب ارتكبها، لذلك فهو لا يريد ولا يتقبَّل من يُذكِّره بخطيئته وسوء حِظِّه، فالطِّفل الكفيف يحتاج إلى رعاية أكثر ويحتاج إلى إشباع دوافع هامَّة وعاجلة، ولكن الأب قد يقابل ذلك بالحرمان وعدم التَّقَبُّل، وبعض الآباء قد يستجيب بمشاعر القلق وعدم القدرة على التَّصرف في مواجهة مشكلة الابن الكفيف، فالمشاكل تبدأ في الظهور عندما يكون الوالدان غير مُستعدين لتقبُّل الإعاقة البصرية كحقيقة واقعة والتي ربما تكون مصدر إزعاج في حياة الأسرة، إذ يُؤثِّر عليها كصدمة تُخلف وراءها مشاعر وأحاسيس سلبية تكون بمثابة قاعدة اجتماعية تشكل إرادياً أو لا إرادياً سلوك الأم تجاه طفلها الرضيع وهذا يؤدي بدوره إلى عصبية الأم والتي يحتمل أن تنتقل بالتالي إلى طفلها الرضيع فيصبح هو أيضاً عصبياً وقد يقبل الأشقاء أو يرفضون الشخص الكفيف اعتماداً على اتجاهات آبائهم ، وقد يرفضون بالتأكيد الانغماس المتزايد لآبائهم مع الطفل الكفيف، فالأشقاء الذين يعلمون بأن لديهم أخاً كفيفاً، عادة ما يكونون مُتقلِّين بالهموم ، وهناك بعض الأسئلة المتداولة بينهم مثل: لماذا يحدث هذا؟ وماذا سأقول لأصدقائي عنه؟ وهل سأقوم بالعناية به طوال حياتي؟ (السعايدة، 2018).

ومن الطَّبَّيعي أن نتائج هذا السلوك من جانب الأسرة له انعكاساته على التَّكوين العقلي والنَّفسي والاجتماعي لشخصية الطِّفل الكفيف، ولأمدٍ طويل، من أهمِّ النَّتائج المُترتبة على ذلك:

- فقدان الشعور بالأمن والطمأنينة.
- ممارسة أنماط من السلوك غير الاجتماعي.

- الميل إلى الانعزالية والعدوانية.
- الوضع غير العادي للطفل الكفيف في الأسرة.
- سوء الخلق والحقد والكراهية والشعور بالقلق.
- النقص في الخبرة، ممّا يؤدي إلى إعاقة النّمو الطّبيعي والاجتماعي والنّفسي.

أما عن كيفية تعامل الوالدين مع الطفل الكفيف فيتلخّص في:

- تقبل الإعاقة، وبالتالي تقبل الطفل الكفيف والتّسليم بالأمر الواقع.
- مُعاونة الطفل الكفيف مُعاونة عادية مثل غيره من إخوانه الأطفال، وعدم التّأثر بالإعاقة البصرية في تغيير نمط هذه المعاملة الطبيعية.
- الإمام بفكرة صحيحة عن ماهية الإعاقة البصرية وشؤون المكفوفين وعالمهم.
- الإمام بأسس واتّجاهات الرعاية التربوية والنفسية والاجتماعية للطفل الكفيف، ويُستحسن أن يكون لدى الأسرة دليل تربوي بمثابة موجه لهم في تربية أطفالهم.
- إتباع الطرق والسلوك المناسب لتدريب الحواس الباقية.
- تجنّب الظروف والملابسات التي تؤدي إلى تكوين الإحساس بالانحطاط أو الشعور بالذنب.
- مراعاة ألاّ تؤدّي ردود أفعالهم على تصرفاته إلى جرح مشاعره وإحساساته.
- عدم القيام بالخدمة المستمرة للطفل الكفيف ممّا يؤدي على إضعاف إرادته وعدم استقلال ذاته.
- مُحاولة تبادل خبرات التّعاون فيما بين الآباء الذين أصيب أطفالهم بإعاقة بصرية لإيجاد الحلول المناسبة للمشكلات التي تقابلهم مع أطفالهم المكفوفين (إبراهيم، 2012).

المهارات التي يحتاجها الكفيف:

يمكن تحديد تعريف خاص لإرشاد المكفوفين على النحو التالي: هو عملية تقديم المساعدة للكفيف في اكتشاف وفهم وتحليل شخصيته نفسياً وتربوياً ومهنياً وأسريراً، وحل مشكلاته المرتبطة بإعاقته أو الناتجة عن الاتجاهات الاجتماعية لأفراد المجتمع نحوه، حتى يُحقّق أفضل مستوى للتوافق مع إعاقته وتقبّلها والتوافق مع مجتمعه. ولا بدّ أن تتضمن المهارات الأساسية لتعليم المكفوفين، مهارات مثل: مهارة القراءة والكتابة بطريقة بريـل، ومهارة تعلّم الآلة الكاتبة العادية، ومهارة إجراء العمليات الحسابية بطريقة المكعبات الفرنسية، ومهارة التوجه والحركة (الصّادق، 2014)، وفيما يلي شرح موجز لكل من تلك المهارات:

1- مهارة القراءة والكتابة بطريقة بريـل Braille Method:

طور لويس بريـل (1809-1852) طريقة بريـل وأظهرها إلى حيز الوجود حوالي في عام (1829)، وقد ساعده في ذلك ضابط فرنسي اسمه شارلس باربير، وكان بريـل نفسه كفيفاً، وتُعتبر طريقته من أكثر أنظمة القراءة والكتابة شيوعاً في أوساط المكفوفين، وقد وصل نظام بريـل إلى منطقة الشرق الأوسط بالتّحديد في مصر قبل عام (1878) عن طريق مبشرة إنجليزية تدعى الآنسة لوفيل (Harry, Lovell 1919).

وتقوم طريقة بريـل على تحويل الحروف الهجائية إلى نظام حسي ملموس من النقاط البارزة Dots والتي تشكل بديلاً لتلك الحروف الهجائية، وتعتبر الخلية Cell هي الوحدة الأساسية في تشكيل النقاط البارزة، حيث تتكون الخلية من 6 نقاط، حيث تعطى كل نقطة من النقاط رقماً معيناً يبدأ من 1 و ينتهي بـ 6. أما الترميز في نظام بريـل فلا يتم بواسطة عدد النقاط في الرمز الواحد، بقدر ما يتم من خلال تغيير مواضع النقاط داخل الخلية الواحدة، مما ينجم عنه 63 رمزاً (أبو شوّك، 2016).

2. مهارة تُعلم الآلة الكاتبة العادية:

تُعتبر الآلة الكاتبة العادية من أكثر الوسائل الكتابية أهميّة للمكفوفين، حيث إنها تزيد من إمكانية التفاعل بينهم وبين أقرانهم المبصرين، وذلك من خلال تمكين المبصرين من قراءة الأعمال الكتابية للمكفوفين بشكل مباشر وسريع، غير أن المشكلة الأساسية التي تواجه المكفوفين عند استخدام الآلة الكاتبة العادية تكمن في عدم قدرتهم على مراجعة وتصحيح ما يكتبون، ولقد أمكن التغلب على هذه المشكلة في البلاد المتقدمة عن طريق استخدام برامج الحاسبات الآلية حيث يتم توفير التغذية الراجعة بواسطة بريل أو الصوت أو الاثنين معاً (غنيم، 2018).

3. مهارة إجراء العمليات الحسابية:

تعتبر العدادات الحسابية وسائل تُسهّل مُهمّة التلاميذ المكفوفين في القيام بالعمليات الحسابية المختلفة كالجمع والطرح والضرب والقسمة، وهناك عدد من العدادات الحسابية لعل من أبرزها: العدادات والمكعبات الفرنسية ولوحة التيلر.

والمكعبات الفرنسية كما يتضح من اسمها عبارة عن مكعبات يحتوي كل منها على كل الأعداد الأساسية من صفر إلى تسعة، بالإضافة إلى علامات الجمع والطرح والضرب والقسمة، والعلامة العشرية، وتتم كتابة العدد المطلوب عن طريق تغيير اتجاه المكعب، وهي من أفضل العدادات الحسابية للأسباب التالية:

- يمكن نقل المهارة الحسابية المكتسبة بواسطة التدريب على المكعب الفرنسي إلى نظام بريل، حيث الرموز الحسابية في نظام بريل ولكن بدون العلامة الحسابية.

- تُمكن التلاميذ من الكتابة بشكل أفقي ورأسي، ولا شك أنّ الكتابة الرأسية أمر ضروري في العمليات الحسابية المطولة، حيث ينبغي وضع الخانات العددية بشكل تسلسلي تحت بعضها، ليتسنى للطفل الكفيف تغطيتها لمسياً، وإدراكها حسياً بسهولة ووضوح، وهو ما يوفره المكعب الفرنسي.
- يستطيع التلميذ بواسطتها أن يحل أكثر من مسألة حسابية في آن واحد، نظراً لاتساع المساحة المستخدمة (الصّادق، 2014).

المشكلات السلوكية والانفعالية التي تواجه الكفيف:

تتطوي المشكلة السلوكية والانفعالية أياً كان نوعها على صعوبات تُزعج صاحبها، وتكشف عن اضطراباتٍ لديه، وتعدُّ مشكلة لأنها تختلف عما هو سائدٌ ولا تتفق مع المجتمع، ولا تتسجم مع مبادئ الأخلاق والتربية والسلوك (جدي ومحمّد، 2013).

فالمُتأمل لهذا المُصطلح يتبيّن له بأنه مُركّب من عدّة مفاهيم، فالسلوك هو كل ما يصدر عن الشّخص من تغييراتٍ في مُستوى نشاطه في لحظة مُعيّنة، ويتّسع ليشمل كلّ أنواع النّشاط الذي يصدر عن الفرد والذي قد يتمثّل في النّشاط العضلي أو الفيزيولوجي أو الرّمزي (الخالدي، 2020).

والمشكلة السلوكية هي سلوكٌ مُتكرّر الحدث، غير مرغوب فيه، يُثير استهجان واستغراب البيئة الاجتماعية، ولا يتفق هذا السلوك مع مرحلة النّمو التي وصل إليها الطّفل، وتترك المشكلة السلوكية آثاراً سلبية تنعكس على قبول الفرد اجتماعياً وعلى سعادته ورفاهيته، وتظهر هذه المشكلات السلوكية والانفعالية على صورة أعراضٍ سلوكية مُتكرّرة وظاهرة ويمكن ملاحظتها مثل السرقة، الكذب، التّدوير، الشّاجر، العدوان، الخجل، الخوف، القلق، الاكتئاب، عدم النّفاعل الاجتماعي وغيرها (محي الدين، 2018).

فيما ترى بحراوي والبستنجي (2015) أنَّ الاضطراب السلوكي الانفعالي هو اضطراب سيكولوجي يتَّضح عندما يسلك الفرد سلوكاً مُنحرفاً بصورة واضحة عن السلوك السائد في المُجتمع الذي ينتمي إليه الفرد، بحيث يتكرَّر هذا السلوك باستمرار.

كما أنَّها تُعرَّف بأنَّها اضطرابات تلحق بالسلوك الإرادي في كافَّة أشكاله سواء كان عدوانياً أو لم يكن ينتهك القيم والمعايير أو لا ينتهكها، ويخالف توقُّعات المُجتمع في شكلها العام، ويتكرَّر هذا السلوك باستمرار ويُمكن ملاحظته وقياسه، يحدث عادة في مرحلتي الطُّفولة والمراهقة ولا يُعتبر مظهراً لاضطرابٍ آخر كالعصاب أو الذُّهان أو الأمراض العنويَّة (محي الدين، 2018).

فيما يرى بحراوي والبستنجي (2015) أنَّ الطِّفل الذي لديه مُشكلة سلوكيَّة أو انفعاليَّة هو ذلك الطِّفل الذي تظهرُ عليه وبدرجة واضحة لفترة زمنيَّة طويلة واحدة أو أكثر من المظاهر التَّالية:

- عدم قدرة الطِّفل على التَّعليم، والتي ليس لها أسباب عقليَّة أو حسيَّة أو جسميَّة واضحة.
- عدم قدرة الطِّفل على تكوين علاقات مع الآخرين والمُحافظة عليها.
- أن يُظهر الطِّفل أنماط من السلوك والشُّعور والانفعال غير المرغوب فيها تحت ظروفٍ عاديَّة.
- أن يكون لدى الطِّفل شعورٌ عامٌ بعدم السَّعادة.
- الميل إلى إظهار بعض الأعراض الجسميَّة والمخاوف المُتعلِّقة بالمشاكل الشَّخصيَّة والمدرسيَّة.

ويمكن تقسيم المُشكلات السلوكيَّة إلى بعدين: يشمل البعد الأوَّل على مُشكلات الشَّخصيَّة، وهي تلك المُشكلات التي تتضمَّن أنماط السلوك التَّالية: الشُّعور بالنَّقص، عدم النِّقَّة بالذَّات، الانسحاب الاجتماعي، الخجل، القلق، الخوف، التَّدنُّر، الشُّكوى الدَّائمة من مُشكلات جسميَّة ثانويَّة. ويرى الباحثون أنَّ الأصل الانفعالي لهذا البُعد يعود لعد الشُّعور بالأمن والطَّمأينة (محي الدين، 2018).

أمَّا البعد الثَّاني فهي مُشكلات السُّلوك، وهي تلك المُشكلات التي تميل إلى الظُّهور معاً، والتي تتضمَّن الأنماط السُّلوكيَّة النَّاليَّة: التَّمرد، تخريب المُممتلكات، مخالفة القواعد والتَّعليمات، الشَّجار، السُّلبيَّة، ضعف التَّركيز، التَّشَنُّت، جلب الانتباه، عدم التَّعاون، التَّسويف الأكاديمي. واستنتج الباحثون أنَّ هذه الأنماط عبارة عن تحدِّ صريحٍ للسلطة وسوء سلوك واضح يتضمَّن العدوان والضُّبط المحدود (محي الدين، 2018).

ومن المُحدِّدات المُهمَّة التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار عند الحكم على سلوك ما بأنَّه مُضطرب هو درجة شدَّة وتكرار هذا السُّلوك، فسلوك الفرد يُعتبر مُنحرفاً عن المعايير المقبولة إذا بلغ حدَّ التَّطرف أو الإفراط، كما أنَّ التَّمادي في الانطواء أو الانعزال يُعتبر أيضاً سلوكاً مُتطرفاً، ويستدعي إطلاق لقب اضطراب سلوكي أو انفعالي، وأكَّدت مُعظم تعريفات الاضطرابات السُّلوكيَّة والانفعاليَّة بضرورة أن يستمر السُّلوك المُضطرب أو الشَّكل الذي يُعاني منه الفرد فترة زمنيَّة طويلة، أي لا يكون سلوكاً عابراً ولحظياً، ومن المُلاحظ أنَّ الأفراد العاديين والأفراد الذين لديهم مُشكلات سلوكيَّة وانفعاليَّة قد يقومون بأشكال سلوكيَّة مُتطابقة، ولكن ما يُميِّز بينهم أنَّ الفرد المُضطرب سلوكياً يستغرب سلوكه ويتكرَّر حدوثه فترة زمنيَّة أطول (عبد الكريم، 2015).

ولا يُعدُّ السُّلوك مُضطرباً إلَّا إذا تمَّ النَّظر إليه في ضوء بعض المُتغيِّرات الديموغرافيَّة، لنرى مدى ملاءمته لها، ومن هذه المُتغيِّرات: العمر، النَّوع، الموقف، مُستوى التَّعليم، فمثلاً: التَّقلُّبات والتَّغيُّرات المزاجيَّة في عمر 3 أو 4 سنوات تُعتبر سلوكاً طبيعيّاً، لكنَّها بعد ذلك العمر تُعتبر سلوكاً مُضطرباً، كما أنَّ قيام الذُّكور بأدوار هي من خصائص الإناث والعكس، يُعتبر اضطراباً خاصَّةً بعد حدوث واستقرار التَّتميط الجنسي وتمايز الأدوار، وكثيراً ما يتمُّ تقييم السُّلوك في الموقف الذي يحدث فيه بحيث يُقبل في مواقف ويُرفض في مواقف أخرى (الخالدي، 2020).

خصائص الأطفال ذوي المشكلات السلوكية (تركستاني، 2019):

- الأطفال المضطربون يتمتعون بمظهر وهيئة عامّة كأقرانهم غير المضطربين.
- غالباً ما يُعانون من انخفاض في مستوى فهمهم لذواتهم وتقديرهم لها.
- نقص الاهتمام بالحياة العامّة، ويُفضّلون الدروس العمليّة على النظريّة، ويعتمدون على حواسهم في اكتساب المعرفة، ويميلون للتفاعل بشكلٍ أفضل مع طرق التدريس المُستندة للنشاط أكثر من التلقين.
- المعاناة من ضعف مُستوى التّحصيل والقدرة على الإنصات الجيد، ومحدوديّة المهارات اللفظيّة والكتابيّة.
- قد يتمتعون بمواهب وقدرات يغفل عنها المُربّون.
- يلجؤون للتسرّب المدرسي أو عدم المشاركة في النّشاطات سواء المدرسيّة أو البيئيّة.
- يحتاجون لمواءمة الأنشطة الصفيّة والبيئيّة مع طبيعتهم وواقعهم.

التصنيف النفسي التربوي للمشكلات السلوكية (زنيدي، 2017):

ويعتمدُ هذا التّصنيف على وجود مشاكل في مجالات الحياة المُختلفة للطفّل ومن هذه المجالات:

- الأسرة والتّفاعل مع أفرادها والآخرين.
- مشكلات في الانفعال (الهیاج، ثورات الغضب، الصّراخ، وغيرها).
- مشكلات في المدرسة مثل الهروب والتّشنت وتدنّي مُستوى التّحصيل الدّراسي.
- الصّحبة السيّئة.
- مشكلات تكيفيّة غير آمنة مثل الاكتئاب والقلق والخوف وإيذاء الذات والعدوان.
- مشكلات مع الزّملاء والإخوة بشكل مُتكرّر وغير طبيعي.

- عدم القدرة على تكوين صداقات.
- عدم القدرة على تعلُّم مهارات حلِّ المُشكلات.
- تدني مفهوم الذات.
- ظهور المُشكلات الانسحابيَّة (العزلة والانطواء).
- ظهور مُشكلات عدوانيَّة مُتكرِّرة في سلوكه.
- الأنانيَّة والاعتماديَّة والفوضويَّة.
- عدم تقبُّل التَّغيير والتَّجديد.
- وجود صراعات وقلق.
- النَّزعة للنَّمرد.
- المُشاركة في سلوكيات لا اجتماعيَّة.
- عدم قدرة الطِّفل على المُحافظة على استمراريَّة الانتباه والنَّزعة للتَّشَتُّت.

كيفية تقديم العون النفسي للكفيف من جانب الأهل وخاصة الأم:

يتضمَّن العون النَّفسي المُقدَّم للكفيف تقديم الخدمات النَّفسية وتحسين مستوى التَّوافق الشَّخصي، ومساعدته في مواجهة ما يتعرَّض له من مشكلات، وتصحيح مفهوم الذات وفكرة الكفيف عن نفسه واتجاهاته نحو إعاقته والتوافق معها حتى لا تزداد حالته سوءاً، وتشجيعه على الاستقلال والاكتفاء الذاتي حتى لا يشعر باعتماده الكامل على الآخرين والقلق والتهديد عندما يتركونه، مع مساعدته على تجنب المواقف المحبطة بقدر الإمكان ولكن بدون الحماية الزائدة (جدي ومحمَّد، 2015).

كذلك إرشاد الكفيف إلى التغلب على عناده أو المؤثرات النفسية الناتجة عن التربية الأسرية الخاطئة وعن عدم الشعور بالاطمئنان من الآخرين والثقة بهم. وإخراج الكفيف من عزلته النفسية وسلبيته ومساعدته

عن طريق الرعاية الجماعية أو الرعاية الفردية لتحقيق التكيف الاجتماعي ووضعه في الطريق الصحيح المؤدي إلى التوافق، كذلك يجب تعديل نظام واتجاهات أفراد الأسرة وخاصة الوالدين بما يحقق للفرد المعوق بصرياً أقصى إمكانيات النمو العادي على أساس نظام الإرشاد الدوري مدى الحياة. ويجب أن يتقبل أعضاء الأسرة حالة الكفيف مع التسليم بالواقع، ويجب العمل على تخليص الوالدين من مشاعر الذنب ومشاعر الأسى بخصوص الحالة، ولذلك فإن تربية الطفل الكفيف يجب أن تشمل أيضاً إعطائه الحرية والفرصة للاعتماد على النفس، بتدريبه على الحركة في الحدود الآمنة، وقضاء بعض حوائجه بنفسه مهما لاقى في ذلك من صعوبات كالإغتسال وترتيب سريره وارتداء ملابسه وإطعام نفسه، ثم إعطائه الفرصة للحركة داخل المنزل وخارجه، وهكذا تتاح له الفرصة لنمو الشخصية المستقلة المعتمدة على نفسها (عبد الكريم، 2015).

كذلك يخطئ بعض الآباء ويتبعون أسلوب الحماية الزائدة لأولادهم المكفوفين، وكثيراً ما يرفض هؤلاء الأولاد هذه الحماية الزائدة، ويشعرون بأنهم ليسوا عجزاً إلى هذا الحد الذي سيتصوره ذويهم، ويناضلون للتخلص من ذلك، ومعروف أن الحماية الزائدة اتجاه سلبى وخاطئ تربوياً حيث إن المبالغة في أي شيء غير مرغوب فيها، وهذا الاتجاه خليط من التشدد والحنان والعطف الذي يكون الكفيف محوره، والطفل الكفيف بحاجة إلى الاعتماد على النفس والاستقلال، وتعلم عمل الأشياء المناسبة له بنفسه، والحماية الزائدة ليست عطفاً عليه، ولكنها خدمة سيئة وغير مطلوبة، وهي تضيف عبئاً جديداً على مشكلات الطفل الكفيف، والحماية الزائدة تتضمن في الواقع عدم تقبل الطفل الكفيف كفرد له حقوقه الذاتية قادر على أداء الوظائف المناسبة لقدراته، وعلى المدى الطويل فإنها تهدد شعوره بالأمن، وتثير فيه الخوف من فقد الحماية (عبد المعطي، 2020).

1 . 3 الدّراسات السّابقة:

قامت الباحثة بالاطّلاع على دراسات سابقة ذات صلة مباشرة بهدف الدّراسة الرّئيس المتعلّق بمشكلات التّعلّم لدى الطّلبة المكفوفين، حيثُ استعانت بدراسات سابقة ذات صلة بالطّلبة المكفوفين مع متغيرات أخرى مثل المشكلات السلوكية للطّلبة المكفوفين، مشكلات التدريس التي تواجه معلمي الطّلبة المكفوفين، المشاكل الانفعالية للطّلبة المكفوفين، الضّغوط النّفسيّة لدى الطّلبة المكفوفين، نورد بعضاً من هذه الدّراسات فيما يلي:

1. دراسة (الشريف وعرافة ونقاز، 2021):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج مقترح بالألعاب الحركية والجماعية في تنمية العلاقات الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين بصريا، ولهذا الغرض استخدمنا المنهج التجريبي على عينة مكونة من 15 تلميذ، وقد تم استخدام مقياس السوسيومتري لمورينو، وأشارت أهم النتائج أنه لا توجد فروق في العلاقات الاجتماعية وأنواعها لدى أفراد عينة الدراسة في الاختبار القبلي لمحك النشاط البدني والرياضي ومحك الصداقة قبل تنفيذ البرنامج المقترح، توجد فروق في العلاقات الاجتماعية وأنواعها لدى أفراد عينة الدراسة في الاختبار القبلي والبعدي في محك النشاط البدني والرياضي بعد تطبيق البرنامج المقترح، توجد فروق في العلاقات الاجتماعية ونوعيتها لدى أفراد عينة الدراسة بين الاختبار القبلي والبعدي في محك الصداقة بعد تطبيق البرنامج المقترح، توجد فروق في العلاقات الاجتماعية ونوعيتها لدى أفراد عينة الدراسة في الاختبار البعدي لمحك النشاط البدني الرياضي ومحك الصداقة بعد تطبيق البرنامج المقترح، ومن هذا السياق يمكننا القول أن تأثير الألعاب الحركية والجماعية في تنمية العلاقات الاجتماعية تتيح مناخا اجتماعيا ثريا بالتفاعلات الاجتماعية وتكسب الممارس قيم وخبرات اجتماعية متعددة.

2. دراسة (جبراني وبرو، 2021):

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين أساليب المعاملة الوالديّة والدافعيّة للتعلّم لدى عيّنة من المعاقين بصرياً. وكذا التّعرف على مستوى الدافعية للتّعلّم ودلالة الفروق في مستوى الدافعية للتّعلّم تعزى لمتغيّري الجنس، ودرجة الإعاقة. وأسفرت النتائج على: عدم وجود علاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والدافعية للتّعلّم. ووجود مستوى مرتفع من الدافعية للتعلّم لدى المعاقين بصرياً وعدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلّم تعزى لمتغير الجنس، كما أظهرت النتائج على وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلّم تعزى لمتغير درجة الإعاقة.

3. دراسة (عبدالرازق والطنطاوي، 2021):

هدفت الدراسة إلى تنمية مهارات تقرير المصير وتحسين جودة الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة المكفوفين، وتكونت عينة الدراسة من (9) طلاب مكفوفين من طلاب جامعة الملك خالد بمدينة "أبها"، يعانون من ضعف مهارات تقرير المصير وتدني مستوى جودة الحياة لديهم، وتمثلت أدوات الدراسة في: (1) مقياس مهارات تقرير المصير (إعداد الباحثين)، (2) مقياس جودة الحياة (إعداد الباحثين)، (3) البرنامج التدريبي (إعداد الباحثين)، وأسفرت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في تنمية مهارات تقرير المصير، وتحسين جودة الحياة لدى عينة الدراسة، وتم تفسير النتائج في ضوء الأطر النظرية والدراسات السابقة، وكذلك في ضوء الأطر الثقافية والمجتمعية لعينة الدراسة الحالية، وأوصت نتائج الدراسة بضرورة تضمين مهارات تقرير المصير وجودة الحياة في داخل البرامج المقدمة للأشخاص المكفوفين، وفي داخل المناهج الدراسية الخاصة بهم.

4. دراسة تيكان وبوتايتير (Tekane & Potgieter, 2021):

هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على تعليم وتعلم الطلاب المصابين بالعمى وضعف البصر في تخصصات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM)، وتحديث الدراسة حول استراتيجيات التدريس والتعلم الناجحة للطلاب المصابين بالعمى وضعف البصر في مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، كما أوضحت الدراسة كيفية تكيف التدريس والتعلم والتقييم لجعل تخصصات العلوم في متناول فهم الطلبة المكفوفين، وتوفر الدراسة دليلاً يمكن للعلماء والمعلمين ومديري الجامعات وواضعي السياسات استخدامه لضمان أن مواد الرياضيات والعلوم متاحة للطلاب المكفوفين وأن استراتيجيات التدريس تسمح لهم بأداء إمكاناتهم.

5. دراسة لوتفان وآخرون (Lutfun, Riza & Azizah, 2020):

هدفت هذه الدراسة لتقييم تطبيق تعليمي تفاعلي للرياضيات بطريقة برايل لمساعدة الطلاب المكفوفين في بنغلاديش، وذلك نظراً لعدم وجود أدوات مساعدة ميسورة التكلفة لتعلم الرياضيات لدى الطلبة المكفوفين، حيث لا يزال معظم الطلبة المكفوفين في البلدان الفقيرة يستخدمون أدوات تعليمية قديمة لتعلم الرياضيات مثل Tailor Frame. لذلك، جاءت هذه الدراسة للمساهمة في تقييم أداة تكنولوجية منخفضة التكلفة تساعد الطلاب المكفوفين على تعلم الرياضيات بطريقة برايل وحساب الأرقام بسهولة أكبر. لتوفير أداة مساعدة فعالة وبأسعار معقولة، حيث بدأت هذه الدراسة بدراسة تقييم الاحتياجات الأساسية للطلاب المكفوفين في تعلم الرياضيات بطريقة برايل وحل العمليات الحسابية. بعد ذلك، تم اقتراح تطبيق مساعد تفاعلي يعتمد على الهاتف المحمول لتحسين مرافق التعلم بطريقة برايل للرياضيات باستخدام تطبيق هاتفي تفاعلي للطلاب المكفوفين، حيث صُممت واجهات التطبيق بناءً على احتياجاتهم التي ظهرت في المقياس المستخدم في الدراسة. إلى جانب ذلك، كانت طرق التفاعل (مثل السمع واللمس) للطلاب

المكفوفين مع العالم المادي معيارًا آخر في تصميم واجهات تفاعلية للغاية توفر سهول في التعلم الذاتي. أظهرت الدراسة نتيجة واعدة ومُرضية تجاه قبول التطبيق المصمم لتعلم الرياضيات بطريقة برايل والذي أُطلق عليه Nemeth Code.

6. دراسة فيريرا وآخرون (Ferreira & et al, 2020):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن المعلومات المهمة التي يتفاعل معها المستخدمون المكفوفون مع تطبيقات الهاتف المحمول، مع التركيز على المنظورات التعليمية والتكنولوجية. وكانت عينة الدراسة تضم تفاعلات تسعة مستخدمين مكفوفين مع الأجهزة المحمولة للكشف عن تفرداتهم المتعلقة بالتكنولوجيا في السياق التعليمي. بناءً على إمام المستخدمين المكفوفين ، أثبتت بعض أنماط تصميم التفاعل أنها سهلة الاستخدام بعد إجراء اختبار قابلية الاستخدام وتجربة المستخدم على نموذج أولي. كما أبرزت النتائج أهمية تطبيقات الهاتف المحمول التعليمية لتوفير قدر أكبر من الاستقلالية للمستخدمين المكفوفين. تساهم هذه الورقة في تحسين الوعي الحالي بجانب إمكانية الوصول للأدوات التعاونية للتعلم باستخدام الهاتف المحمول ، وتكشف عن جوانب تفاعلات واحتياجات الطلاب المكفوفين.

7. دراسة (الخالدي، 2020):

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى المشكلات التي تواجه طلبة البكالوريوس من ذوي الإعاقة البصرية في المرحلة الجامعية من وجهة نظرهم، وعلاقتها بمتغيرات الجنس (ذكر / أنثى)، وشدة الإعاقة البصرية (كفيف/ ضعيف بصر). وتكونت عينة الدراسة من (49) طالبا وطالبة من فئة ذوي الإعاقة البصرية أختيروا عشوائيا من (192) طالبا وطالبة من ذوي الإعاقة البصرية المقيدين في جامعة طيبة، وقد أعتمد على المنهج الوصفي من خلال استبانة المشكلات التي تواجههم. وتكونت الاستبانة من (48) عبارة موزعة على خمسة أبعاد، هي: (المشكلات الأكاديمية، والمشكلات الإدارية، والمشكلات الاجتماعية،

والمشكلات النفسية، ومشكلات الحركة والتنقل)، وتوصلت نتائج الدراسة: إلى أن أكثر المشكلات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة البصرية هي مشكلات الحركة والتنقل، ثم المشكلات الإدارية، يليها المشكلات الأكاديمية، ثم المشكلات الاجتماعية، وفي المقابل لم تتوصل نتائج الدراسة إلى وجود مشكلات نفسية بين أفراد العينة، وأشارت النتائج كذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة البصرية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ومشكلات يواجهونها أكثر من الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في البعد الأكاديمي وبعد الحركة والتنقل تعزى لمتغير شدة الإعاقة البصرية لصالح المكفوفين، ومشكلات أكاديمية ومشكلات في الحركة والتنقل يواجهونها أكثر من ضعاف البصر.

8. دراسة (عاشور، 2019):

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج تعليمي في مادة الرياضيات قائم على الذكاء الفكري في تحسين التفكير الناقد لدى الطلبة المكفوفين في طلبة الصف العاشر الأساسي في عمان، وتكونت عينة الدراسة من (24) طالبا وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة القصدية من طلبة الصف العاشر في الأكاديمية الملكية للمكفوفين، في العام 2019/2018 ، وقُسموا إلى مجموعتين: تجريبية تكونت من (12) طالبا وطالبة، والأخرى ضابطة تكونت من (12) طالبا وطالبة. ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء برنامج تعليمي قائم على الذكاء الفكري، واستخدم اختبار التفكير الناقد من إعداد واطسون وجلسر، وطُبّق على المجموعة التجريبية. وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين علامات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، وهذا يدل أن تدريس الرياضيات باستخدام برنامج قائم على الذكاء الفكري كان له أثر إيجابي ملحوظ في تحسين التفكير الناقد لدى الطلبة المكفوفين. كما بيّنت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية

بين إجابات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى لتفاعل البرنامج القائم على الذكاء الفكري مع جنس الطالب الكفيف.

9. دراسة (ابن عبد الرحمن وزواق، 2019):

تهدف هذه الدراسة إلى إبراز دور ممارسة النشاط البدني الرياضي المكيف كوسيلة هامة تساعد الأفراد المعاقين بصرياً على الاندماج الاجتماعي، حيث تم إجراء الدراسة الميدانية على مستوى مركز صغار المكفوفين لولاية المسيلة لتشمل عينة الدراسة جميع المربين المنتسبين للمركز المذكور، وقد تم استعمال المنهج الوصفي لمعالجة الموضوع، فيما تمثلت أداة الدراسة الميدانية في استبيان معد من طرف الباحثين يتكون من ثلاثة محاور، ومن بين أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أنّ للنشاط البدني الرياضي المكيف دور مهم وفعال في الدمج الاجتماعي للمعاقين بصرياً. كما يساهم النشاط البدني الرياضي المكيف بصورة إيجابية في الحد من العزلة الاجتماعية لدى المعاقين بصرياً. وكان للنشاط البدني الرياضي المكيف أثره الواضح في التخفيف من المعاناة التي يتخبط فيها المعاق بصرياً. وأيضاً يساعد النشاط البدني الرياضي المكيف في إحداث توازن نفسي اجتماعي لدى الأفراد المعاقين بصرياً.

10. دراسة (محمد، 2019):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى تكيف المناهج الدراسية الخاصة بالتلاميذ المعاقين بصرياً من وجهة نظر معلمهم، ومعرفة مستوى تكيف البرامج التربوية المقدمة للتلاميذ المعاقين بصرياً من وجهة نظر معلمهم. ومن أجل التوصل إلى هدفي البحث قامت الباحثة ببناء أداتين لقياس تكيف المناهج والبرامج التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة البصرية من وجهة نظر المعلمين. شملت عينة الدراسة (60) معلماً من معهد النور للمكفوفين في بغداد، إذ طبق عليهم الأداتين، ومن ثم تم استخراج معاملات الصدق والثبات، وعند إدخال بيانات إجابات المعلمين ضمن برنامج الحقيبة الإحصائية (SPSS)

أظهرت النتائج ما يأتي: (1) يتمتع تطبيق تكييف المناهج التربوية للتلاميذ المعاقين بصريا بالمستوى الطبيعي مقارنة بالمتوسط الفرضي. (2) يتمتع تطبيق تكييف البرامج التربوية للتلاميذ المعاقين بصريا بالمستوى الطبيعي مقارنة بالمتوسط الفرضي. وبعد الحصول على نتائج البحث، قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات أهمها: (1) على وزارة التربية إنشاء كتيب تعريفى يكون دليلا أو مرجعا لأي معهد أو المدارس التي تتضمن صفوفًا خاصة من أجل معرفة السبل الناجعة في عملية تكييف المناهج والبرامج التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة البصرية. (2) على وزارة التربية إجراء الندوات والدورات التدريبية والتأهيلية للمدرّاء والمعلمين والكادر الوظيفي ذوي العلاقة بتربية وتعليم التلاميذ المعاقين بصريا من أجل تعريفهم بمفهوم تكييف المناهج والبرامج التربوية وكيفية تطبيقها على فئة الإعاقة البصرية. (3) على وزارة التربية متابعة إجراء تكييف المناهج والبرامج التربوية من قبل الكادر التربوي الخاص بالتلاميذ من ذوي الإعاقة البصرية.

11. دراسة جيندریش (Gindrich, 2019).

هدفت الدراسة إلى تقديم حقائق نظرية وتجريبية مختارة تتعلق بعسر القراءة واضطرابات القراءة والهجاء التي يعاني منها المكفوفون الذين يستخدمون عادةً نظام الكتابة عن طريق اللمس (برايل) للقراءة والكتابة، والتي تُعتبر من مُشكلات التعلّم الكبيرة لدى المكفوفين. كما ركّزت الدراسة على قضايا رئيسية مثل: المصطلحات (مراجعة التعاريف) ، وأعراض عسر القراءة ومسبباته. في ضوء البيانات النوعية التي تم جمعها ونتائج الأبحاث التجريبية، وأظهرت الدراسة أسباب عسر القراءة لدى المكفوفين بما يتماشى مع التصور الجيني ونظرية الخلايا الكبيرة، وانتهت بتوصيات ومقترحات لمعالجة عسر القراءة لدى الطلبة المكفوفين بما يشمل إدخال تطور تكنولوجي ملحوظ على طريقة برايل والوسائل السمعية المختلفة التي من شأنها أن تُساعد الطلبة المكفوفين على القراءة الجيدة.

12. دراسة (سامية ورولة، 2018):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى السلوك العدواني لدى الأطفال المكفوفين، ومعرفة الفروق في مستوى السلوك العدواني لديهم تبعاً لأنواعه، والفروق بين الجنسين في مستوى السلوك العدواني. وتكونت عينة الدراسة من (40) طفل مكفوف متواجدين بمدرسة صغار المكفوفين بأم البواقي، وتم اختيارهم بطريقة قصدية. وقد تم استخدام مقياس السلوك العدواني من إعداد " أمال عبد السميع مليجي باظة". وقد أسفرت الدراسة على النتائج التالية: 1- يوجد مستوى مرتفع من السلوك العدواني لدى الأطفال المكفوفين. 2 - وجود فروق بين الذكور والإناث من الأطفال المكفوفين في مستوى السلوك العدواني لصالح الذكور. 3- لا يختلف مستوى السلوك العدواني لدى الأطفال المكفوفين باختلاف أنواعه.

13. دراسة (السعيدة، 2018):

هدفت الدراسة الكشف عن مستوى الشعور بالاغتراب النفسي لدى الطلبة المعاقين بصرياً. وقد أُجري على عينة قوامها (60) طالباً (30) ذكور، و(30) إناث ملتحقين بالأكاديمية الملكية للمكفوفين اختيروا عشوائياً. وقد تم تطوير مقياس الاغتراب النفسي للمعاقين بصرياً، والتحقق من صدق وثباته. تبين أن مستوى الاغتراب النفسي لدى المعاقين بصرياً كان متوسطاً، كما تبين وجود فروق بين الذكور والإناث لصالح الذكور، ووجود فروق في أبعاد الاغتراب النفسي تبعاً لمتغير شدة الإعاقة، لصالح المكفوفين في كل من بعد العزلة الاجتماعية والعجز واللامعنى للحياة، ولصالح ضعاف البصر في بعدي اللامعيارية والتمرد، وتبعاً لمتغير طبيعة الإعاقة، باستثناء بعد التمرد وكانت لصالح الإعاقة المكتسبة وعدم وجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير مكان الإقامة، باستثناء بعد العزلة الاجتماعية وكانت لصالح الإقامة النهارية. ويوصي الباحث بإعداد برامج تدريبية وإرشادية لخفض مستوى الاغتراب النفسي لدى المعاقين بصرياً.

14. دراسة (محمود وآخرون، 2018):

هدفت الدراسة إلى التعرف على الضغوط الحياتية للمراهقين المكفوفين، وتكونت عينة البحث من (13) ذكور، و(7) إناث من المراهقين المكفوفين ممن تتراوح أعمارهم ما بين (12- 18) عاما، وقام البحث على المنهج الوصفي، واعتمد البحث على مقياس الضغوط الحياتية، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق بين الذكور والإناث على أبعاد الضغوط الحياتية (الأسرية - التعليمية - الاجتماعية - النفسية).

15. دراسة كارمن وآخرون (Carmen, María & Manuel, 2017):

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم فعالية برنامج التدخل الشامل في الإدراك التصوري مع الطلاب المكفوفين والمبصرين، حيث تم تزويد الطلاب بمعلومات تتعلق بأسلوب وتقنية ثلاث لوحات من ثلاث فترات فنية مختلفة، بالإضافة إلى إرشادات لتقييم الجاليات العامة لكل صورة، حيث تم تقديم هذا البرنامج إلى 28 مشاركاً: 7 مكفوفين تماماً و(21) من الأقران المبصرين. ونفذ هذا البرنامج بعدة طرق وأساليب مثل الوصف اللفظي للمحتوى والأصوات من الكواليس والموسيقى من الفترة الفنية. تم تزويد الطلاب المكفوفين بمخططات ملموسة بدلاً من نسخ اللوحات. وصممت اختبارات الأداء لتقييم الجوانب النوعية والكمية في البرنامج، وبعد جمع البيانات الكاملة من أفراد العينة حول استجاباتهم للبرنامج، جرى تحليلها إحصائياً. ثم قورنت نتائج التعلّم للطلاب المكفوفين والمبصرين بعد التدخل مباشرة وبعد شهر واحد من تطبيق البرنامج. لم تجد الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الأقران المكفوفين والمبصرين في اكتساب المحتوى أو التقدير الجمالي للصور، وهذا يؤكد ملاءمة الاستراتيجيات التعليمية الشائعة للطلاب المكفوفين، ويُعزّز من الإحساس الجمالي والفني لدى المكفوفين.

16. دراسة (زنيدي، 2017):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى المشكلات السلوكية والانفعالية لدى الأفراد المعاقين بصرياً، ولتحقيق أهداف الدراسة، تمّ اعتماد المنهج الوصفي بالاستعانة بمقياس المشكلات السلوكية والانفعالية للأفراد المعاقين بصرياً من إعداد سرور محمد صالحه، (2007)، وقد تمّ تطبيقه على عيّنة قوامها (30) فرداً، وأسفرت النتائج على أنّ مستوى المشكلات السلوكية والانفعالية للأفراد المعاقين بصرياً كان متوسطاً، كذلك أسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية والانفعالية تُعزى لكل من الجنس، نوع الإعاقة، وشدة الإعاقة.

17. دراسة (أبو شوك، 2016):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن المهارات السمعية اللازمة للتلاميذ المكفوفين بالمرحلة الابتدائية. واستخدم البحث المنهج الوصفي. واشتمل البحث على أربعة محاور رئيسية، أوضح المحور الأول تعريفات المكفوفين بصرياً، وتمثل في ثلاثة نقاط، أولاً: التعريفات الطبية. ثانياً: التعريفات القانونية. ثالثاً: التعريفات التربوية. وأظهر المحور الثاني خصائص التلاميذ المكفوفين، ومن هذه الخصائص، افتقاد الكفيف عنصر الثقة بالنفس والخوف وعدم الإحساس بالأمن، والعزلة والانطوائية، وزيادة الاعتماد على الحواس الأخرى في التعامل مع البيئة المحيطة مما يؤدي إلى زيادة حدة الحواس الأخرى. وكشف المحور الثالث عن احتياجات التلاميذ المكفوفين، واشتمل على نقطتين، أولاً: الاحتياجات النفسية والاجتماعية: حيث يحتاج الكفيف عدة أمور منها، أن يشعر بقيمته الذاتية، والحرية في الخروج للمجتمع، وإشباع ميوله وتنمية استعداداته وفق ظروف إعاقته، واكتساب عادات ومهارات الحياة اليومية السليمة. ثانياً: الاحتياجات التعليمية: حيث يحتاج المكفوف إلى، إتقان المهارات اللمسية (مثل لغة برايل قراءة وكتابة)، ووسائل تعليمية خاصة تتناسب مع ظروف إعاقته، وتدريب وتنمية الحواس الأخرى،

والجلوس في المكان المناسب الذي يمكنه من المشاركة في الأنشطة الصفية. وأشار المحور الرابع إلى توظيف حاسة السمع في عمليتي التعليم والتعلم للتلاميذ المكفوفين. وتوصلت نتائج البحث إلى قائمة المهارات السمعية اللازمة للتلاميذ المكفوفين بالمرحلة الابتدائية. وأوصى البحث بضرورة الإفادة من نتائج البحث الحالي على المستوى التطبيقي. كما أوصى بضرورة توظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم في تنمية الحواس المتبقية لدى التلاميذ المكفوفين.

18. دراسة (الهويل والشمراني، 2016):

هدفت الدراسة إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه الطلبة المكفوفين في دراستهم مقررات العلوم للمرحلة المتوسطة. ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وأعدا استبياناً لجمع البيانات تضمن أربعة محاور رئيسية، هي: الصعوبات المتعلقة بالمحتوى، والصعوبات المتعلقة بالأدوات والأنشطة، والصعوبات المتعلقة بالتقويم، والصعوبات المتعلقة بالجوانب الشخصية للطلبة المكفوفين. وبعد التأكد من صدق الأداة وثباتها، طبقت ميدانياً على جميع الطلبة المكفوفين والطالبات المكفوفات في المرحلة المتوسطة بمعاهد النور للمكفوفين، وبرامج الدمج بمدينة الرياض في الفصل الدراسي الثاني للعام 1433/1432هـ، وبلغ العدد الإجمالي للعينة (92)، منهم (61) طالباً، و(31) طالبة. وأظهرت نتائج البحث أن الطلاب المكفوفين يعانون -عموماً- من صعوبات عالية تتعلق بالمحتوى، والأدوات والأنشطة، وأخرى متوسطة تتعلق بالتقويم، والجوانب الشخصية للطلبة المكفوفين. كما أن الانحراف المعياري لاستجابات العينة يشير إلى تقارب آرائهم، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) في الصعوبات المتعلقة بالمحتوى، والأدوات والأنشطة، والتقويم، والجوانب الشخصية للطلبة المكفوفين، تعزي إلى متغير الجنس لصالح الذكور، وفي الصعوبات المتعلقة بالأدوات والأنشطة والتقويم تعزي لمتغير درجة الإعاقة لصالح من درجة إعاقتهم كفيف كلي، وفي الصعوبات المتعلقة

بالأدوات والأنشطة والتقويم تعزي لمتغير تاريخ الإعاقة لصالح من إعاقتهم أثناء المرحلة الابتدائية. كما أظهرت نتائج البحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الصعوبات المتعلقة بالمحتوى، والأدوات والأنشطة، والتقويم، والجوانب الشخصية للطلبة المكفوفين تعزي إلى اختلاف متغير بيئة الدراسة، ولا في الصعوبات المتعلقة بالمحتوى، والجوانب الشخصية للطلبة المكفوفين تعزي لمتغيري درجة الإعاقة وتاريخها.

19. دراسة (الرجبي والريماوي، 2016):

هدفت الدراسة التعرف على الضغوط النفسية لدى الطلبة المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل، وتكونت عينة الدراسة من (124) طالب وطالبة من الطلبة المكفوفين جزئياً وكلياً، تتراوح أعمارهم من (13 - 19) سنة، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها. أظهرت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية للضغوط النفسية جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في الضغوط النفسية لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل تعزي لمتغير العمر وكانت الفروق لصالح عمر (من 16 - 19 سنة)، ولمتغير الجنس. وكانت الفروق لصالح الإناث، ولمتغير درجة الإعاقة كانت الفروق لصالح الكف البصري الكلي، ولمتغير المديرية كانت الفروق بين شمال الخليل وجنوبه لصالح شمال الخليل، وبين تربية يطا وجنوب الخليل لصالح تربية يطا.

20. دراسة شيفمان (Shiffman, 2016):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة المشكلات السلوكية لدى الطلبة المكفوفين في مدارس التربية الخاصة ومراكزها، وكذلك على التعرف على العلاقة بين المشكلات السلوكية لدى الطلاب المكفوفين ومتغيرات العمر والجنس، وتكونت عينة الدراسة من (149) طالباً وطالبة، حيث أظهرت النتائج أن أبرز المشكلات

السلوكية التي تواجه الطلبة المكفوفين هي: (الحساسية الزائدة، الشعور بالقلق، التشتت، الاعتمادية، سلوك الشرود، التشكيك، الانسحاب الاجتماعي)، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في أبعاد السلوك العدواني، والحركة الزائدة، وسلوك التمرد لصالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في بعدي الشعور بالقلق والحساسية الزائدة، ولصالح الإناث، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة إلى متغير العمر لصالح الفئة العمرية من (10-14) سنة، على أبعاد سلوك الحركة الزائدة والتمرد والتشتت والحساسية الزائدة والتشكيك.

21. دراسة (العرايضة، 2016):

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم المشكلات التعليمية التي تواجه الطلاب المعوقين بصرياً في منطقة القصيم من وجهة نظر أولياء الأمور، وكذلك التعرف على الاختلافات في الإدراك بين الوالدين في ضوء متغيرات: المنطقة التعليمية، المرحلة الدراسية للطالب، جنس الطالب، مستوى الدخل للأسرة، جنس ولي الأمر الذي قام بتعبئة الاستبانة، حيث تكوّنت عيّنة الدراسة من (44) ولي أمر طالب، واستخدم الباحث استبانة المشكلات التعليمية التي تواجه التلاميذ المعاقين بصرياً من إعداد الباحث، وقد أشارت النتائج إلى أنّ المشكلات التي تتعلق بالمدرسة كانت في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.68)، ثم جاءت المشكلات التي تتعلق بالمنهاج وبمستوى مرتفع، وجاءت المشكلات التي تتعلق بالأسرة ثالثاً، ثمّ المشكلات التي تتعلق بالمعلم في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.03) وبمستوى متوسط، وبلغ المتوسط الحسابي للمعوقات ككل (3.51) بمستوى مرتفع، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر المنطقة مدينة أو قرية، والجنس ذكر وأنثى، والدخل الشهري.

22. دراسة (بحراوي والبستنجي، 2015):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المشكلات السلوكية والانفعالية لدى تلميذات معهد النور للكفيفات. تكونت عينة الدراسة من (63) تلميذة من ذوات الإعاقة البصرية ملتحقات بمعهد النور للكفيفات في مدينة الإحساء بالمملكة العربية السعودية، طبق عليهن مقياس المشكلات السلوكية والانفعالية بالتعاون مع معلمات المعهد. أشارت النتائج إلى أن التلميذات يعانين من مشكلات سلوكية وانفعالية على جميع أبعاد المقياس ذات العلاقة في العدوان والاكْتئاب والانطواء الاجتماعي والتشكيك وتأكيد الذات والاعتمادية والقلق والخوف. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بمستوي هذه المشكلات تعزي لمتغير سبب الإعاقة ذات المنشأ البيئي في أبعاد الانطواء الاجتماعي، العدوان، القلق، الخوف، وللاكتئاب.

23. دراسة (جدي ومحمّد، 2015):

هدف البحث إلى التعرف على العلاقة بين الضغوط النفسية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى المراهقين المعاقين بصريا بولاية الخرطوم وللتحقق من ذلك استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي وبلغ حجم العينة (57) مفحوصاً من المعاقين بصريا تم اختيارهم بالطريقة العشوائية وتمثلت أدوات جمع البيانات في مقياس الضغوط النفسية المقْتبس من دراسة مصرية من قبل عبد العزيز وزيدان السرطاوي. توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: تتميز الضغوط النفسية للمراهقين المعاقين بصريا بالارتفاع. ولا توجد فروق في الضغوط النفسية تبعاً لمتغير النوع (ذكر-أنثى). بينما توجد علاقة ارتباطية عكسية بين الضغوط النفسية والمستوى التعليمي. كما لا توجد فروق في الضغوط النفسية تبعاً لمتغير نوع الإعاقة. ولا توجد فروق في الضغوط النفسية تبعاً لمتغير درجة الإعاقة. في نهاية البحث قدمت بعض التوصيات والمقترحات لدراسات مستقبلية.

24. دراسة (عبد الكريم، 2015):

هدفت الدراسة للتعرف على العلاقة بين المشكلات السلوكية وأساليب المعاملة الوالدية لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في ضوء بعض المتغيرات الأسرية بمنطقة بالقصيم، أتبع الباحث المنهج الوصفي، وأستخدم مقياس الأساليب الوالدية في التنشئة كما يدركها الأبناء إعداد (محمد خالد الطحان (2005) واستبانة المشكلات السلوكية للطلاب ذوي الإعاقة البصرية من إعداد الباحث، بلغ عدد عينة الدراسة (81)، وتم اختيارهم بأسلوب العينة الصدفية. ومن أهم نتائج الدراسة ما يلي:

1. انتشار المشكلات السلوكية بين ذوي الإعاقة البصرية بدرجة متوسطة، وجاء ترتيب المشكلات السلوكية على النحو التالي: المشكلات الانفعالية. المشكلات الاجتماعية. المشكلات الأكاديمية. المشكلات الحركية. المشكلات النفسية.

2. لا توجد علاقة ارتباطية موجبة بين المشكلات السلوكية وأساليب المعاملة الوالدية حسب وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

25. دراسة (أبو دية، 2013):

هدفت الدراسة إلى تحديد واقع توظيف تكنولوجيا المعلومات في تعليم الطلبة المعاقين بصرياً بالكلية الجامعية للعلوم التطبيقية من حيث التسهيلات البنائية لمباني الكلية والقاعات الدراسية والمعامل، والخدمات الإلكترونية للقبول والتسجيل، وقد قامت الباحثة باختيار عينة من الطلاب والطالبات قوامها (18) طالباً وطالبة من الطلبة المعاقين بصرياً في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية للعام (2012-2013)، كما أعدت استبانة لتحقيق أهداف الدراسة، بالإضافة إلى الاستعانة بوحدة التقنيات المساعدة في الكلية الجامعية لاستقصاء معلومات حول دورها في دعم ومساعدة المعاقين بصرياً. وتوصلت الدراسة

لنتائج تُشير إلى وجود قصور في توظيف تكنولوجيا المعلومات لتسيير شؤونهم التعلیمیة، ورفع مستوى المشاركة الإيجابية للطالب المعاق بصرياً في الكليّة الجامعيّة.

26. دراسة (السبيعي، 2011):

هدفت الدّراسة إلى التّعرف على المُشكلات التّدرسيّة التي تُواجه مُعلّمي الإعاقة البصريّة في دولة الكويت من وجهة نظر المُعلّمين والمُوجّهين، وتألّف مُجتمع الدّراسة من جميع مُعلّمي الإعاقة البصريّة في وزارة التّربية والتّعليم في دولة الكويت، والمُوجّهين التّربويّين المُشرفين عليهم في مدارس التّربية الخاصّة في دولة الكويت، حيثُ طُبقت الدّراسة على عيّنة مُؤلّفة من مُعلّمي الإعاقة البصريّة في وزارة التّربية والتّعليم في دولة الكويت والمُوجّهين شملت (50%) من مُجتمع الدّراسة، وبلغ عدد الأفراد (75) مُعلّماً ومُعلّمة و(52) مُوجّهاً تربويّاً اختيروا بالطريقة العشوائيّة. وأشارت النّتائج إلى أنّ مستوى المُشكلات التّدرسيّة التي تُواجه مُعلّمي الإعاقة البصريّة في دولة الكويت من وجهة نظرهم كان مُتوسّطاً، إذ بلغ المُتوسّط الحسابي (3.64)، كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في مستوى المُشكلات التّدرسيّة التي تواجه مُعلّمي الإعاقة البصريّة تبعاً لمتغيّرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي.

27. دراسة روسناتي (Rosnati, 2008):

هدفت الدراسة الحاليّة إلى التعرف على أبرز مشكلات الأطفال المكفوفين من وجهة نظر الطلبة حيث تكونت عينة الدراسة (80) طالبا وطالبة من (المكفوفين)، حيث تضمنت الاستبانة (60) بندا تعبر عن المشكلات التي يحتمل أن يتعرض لها الطلبة المكفوفين، حيث تم تقسيم البنود على أربعة أبعاد: مشكلات أكاديميّة، مشكلات اجتماعيّة، مشكلات نفسيّة، ومشكلات تتعلق بالبيئة، كما عملت الدراسة على المقارنة بين الذكور والإناث، وخلصت إلى مجموعة من النّتائج أهمّها أنّ المعاقين بصريّاً يعانون من مشكلات تعليميّة بدرجة متوسطة، وأيضاً عدم وجود أية فروق دالة إحصائيّة بين المشكلات تبعاً

لمتغير جنس الطلبة أو نوع المشكلة (أكاديمية، اجتماعية، نفسية، مشكلات ترتبط بالبيئة الجامعية) أو المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي وفقا لبعدي البعد النفسي. أو المستوى المستوي الدراسي. وقد أوصت بالجوانب التالية - : وضع برامج إرشادية توعوية للطلبة المستجدين من ذوي الاحتياجات الخاصة (المكفوفين) مما يتيح لهم الفرصة للتعايش مع الأوضاع الجامعية الجديدة بصورة سليمة. تفعيل دور الإرشاد النفسي والتربوي والأكاديمي للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة (المكفوفين) في الكليات مما يساعد الطلبة على تجاوز العقبات التي تعترضهم في دراستهم الأكاديمية وقدرتهم على بناء العلاقات المناسبة والصحيحة مع رفاقهم وأعضاء هيئة التدريس الجامعة. وضع برامج تتعلق بتنمية الذات مما يساعد للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة (المكفوفين) على بناء أنفسهم ومساعدتهم على مواجهة الضغوط التي قد يتعرضون لها.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة، وجدت الباحثة أنّ هناك تبايناً في أهميّتها، وأهدافها، ومنهجيتها، وأساليبها الإحصائية، وكذلك متغيراتها وعيّناتها، وكذلك اختلاف بعضها وتوافق الآخر مع الدراسة الحالية، وفيما يلي عرضاً لذلك:

من حيث عينة الدراسة:

تراوحت عيّنات الدراسات السابقة بين (18) فرداً كما في دراسة (أبو دية، 2013) إلى (149) فرداً كما في دراسة (Shiffman, 2016)، وهذا متناسب مع عينة الباحثة التي يبلغ حجمها (50) فرداً. كما تشابهت نوعية العينات في الدراسات السابقة مع نوعية العينة في الدراسة الحالية، حيث أنّ معظمها تركّزت على طلبة المدارس.

من حيث الجنس:

اعتمدت جميع الدراسات السابقة بالاتفاق مع الدراسة الحالية على الجنسين من الذكور والإناث المكفوفين والمكفوفات، ما عدا دراسة بحراوي والبستجي (2015) والتي اعتمدت على فئة الطالبات فقط.

من حيث الهدف:

اختلفت معظم الدراسات السابقة من حيث هدف الدراسة مع هدف الدراسة الحالي وهو مُشكلات التعلُّم لدى الطالبة المكفوفين، ما عدا دراسة العرايضة (2016) التي هدفت التعرف إلى أهم المشكلات التعليمية التي تواجه الطلاب المُعوقين بصرياً في منطقة القصيم من وجهة نظر أولياء الأمور، وهذه الدراسة تُعتبر الأقرب إلى الدراسة الحالية من حيث الهدف وبعض المتغيرات. ، وهذا ما يؤكِّد على أهمية الدراسة الحالية في البيئة الفلسطينية.

من حيث الأدوات المستخدمة:

اتِّفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في اعتماد مقياس واحد يخدم الدراسة، وهو مقياس المشكلات السلوكية والانفعالية مع اختلاف في فقرات المقياس لكل دراسة بما يخدم أهداف الدراسة والبيئة الاجتماعية المطبَّق فيها المقياس، باستثناء دراسة واحدة استخدمت مقياس الضغوط النفسية وهي دراسة جدي ومحمد (2015).

من حيث النتائج:

بالنسبة للدراسات التي تهدف إلى الكشف عن الفروق في المشكلات السلوكية والانفعالية حسب مُتغيِّر الجنس، فقد تشابهت جميع الدراسات السابقة في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية يُعزى لمُتغيِّر الجنس ما عدا دراسة (Shiffman, 2016) التي دلَّت نتائجها على وجود فروق تُعزى لمُتغيِّر الجنس.

أما بالنسبة لمتغير شدة الإعاقة أو درجة الإعاقة فقد دلت نتائج دراسة زنيدي (2017)، ودراسة جدي ومحمد (2015) على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية يُعزى لمتغير شدة الإعاقة، كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير المستوى التعليمي لولي الأمر كما في دراسة عبد الكريم (2015).

تميّزت هذه الدراسة عن سابقتها من الدراسات السابقة بأنها تقيس عدة متغيرات في استبانة واحدة، وهي مشكلات التعلم، والمشكلات السلوكية والمشكلات الانفعالية، كما أنها ركزت هذه الدراسة على طلبه المدارس في الصفوف الدنيا للتعرف على أبرز المشكلات التي يواجهونها لأجل تحفيز أهل الاختصاص بوضع برامج علاجية مناسبة.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

يمكن تلخيص الفوائد التي حصلت عليها الباحثة من خلال اطلاعها على الدراسات السابقة في النقاط التالية:

- اختيار منهج الدراسة.
- اختيار أدوات الدراسة.
- تحديد متغيرات الدراسة.
- اشتقاق فرضيات الدراسة.
- بناء عبارات أداة القياس المتعلقة بالمشكلات السلوكية والانفعالية.
- تنفيذ إجراءات الدراسة واختيار المعالجات الإحصائية المناسبة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

- تمهيد
- منهج الدراسة
- مجتمع الدراسة
- عينة الدراسة
- أداة الدراسة
- صدق وثبات الدراسة
- إجراءات الدراسة
- متغيرات الدراسة
- المعالجة الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

3 . 1 تمهيد:

تتناول الباحثة في هذه الدراسة واقع مشكلات التعلّم للطلبة المكفوفين في محافظة الخليل من وجهة نظر أولياء أمورهم، وقد تمّ صياغة عدّة أسئلة وفروض فيما يخصّ هذه الدراسة بالاعتماد على الجوانب النظرية للمشكلة وما جاء فيها من دراسات سابقة، وللتحقّق من هذه الفروض قامت الباحثة بعدّة إجراءات منهجية متّصّمة في هذا الفصل بداية من تحديد المنهج المستخدم، ثمّ الكيفيّة التي تمّ بها اختيار العيّنة وخصائصها، والمقياس المستخدم في قياس مشكلات التعلّم للطلبة المكفوفين، وخصائصه السيكومترية، ثمّ الأسلوب الاحصائي المتّبع في معالجة البيانات.

3 . 2 منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، نظراً لملاءمته لأغراض الدراسة، وهو منهج قائم على مجموعة من الإجراءات البحثية التي تعتمد على جمع الحقائق والبيانات من أفراد العيّنة عبر تطبيق مقياسي الدراسة، دون أن يكون للباحثة أي تدخل مقصود في مجرياتها، ثمّ تصنيف هذه البيانات ومعالجتها وتحليلها تحليلاً كاملاً ودقيقاً، باستخلاص دلالاتها، والوصول إلى النتائج، والتعميمات عن موضوع الدراسة.

3 . 3 مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع أولياء أمور الطلبة المكفوفين الذين يدرسون في جمعية الكفيف الخيرية في الخليل، والبالغ عددهم بـ (100) ولي أمر طالب.

3 . 4 عينة الدراسة:

تكوّنت عينة الدراسة من (50) ولي أمر للطلبة المكفوفين الذين يدرسون في جمعية الكفيف الخيرية في مدينة الخليل (2021) بنسبة (50%) من مجتمع الدراسة، واختيرت عينة الدراسة بالطريقة المُسررة لصعوبة الوصول إلى كل ولي أمر طالب كفيف، وشُحّ المعلومات حولهم، والجدول (1:3) يوضّح توزيع أفراد العينة حسب مُتغيّرات الدراسة.

جدول رقم (1:3): توزيع أفراد العينة حسب مُتغيّرات الدراسة

توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي لولي الأمر		
المتغير	العدد	النسبة المئوية
دبلوم فأقل	22	44%
بكالوريوس	28	56%
توزيع أفراد العينة حسب درجة الإعاقة البصرية للطالب الكفيف		
المتغير	العدد	النسبة المئوية
جُزئية	24	48%
كُلّية	26	52%
توزيع أفراد العينة حسب الوضع الاقتصادي لولي الأمر		
المتغير	العدد	النسبة المئوية
مُنخفض	18	36%
مُتوسّط	32	64%
توزيع أفراد العينة حسب مكان السّكن		
المتغير	العدد	النسبة المئوية
مدينة	32	64%
قرية	18	36%

3 . 5 أداة الدراسة

طوّرت الباحثة هذا الأداة كاستبانة بهدف استخدامها في تشخيص مُشكلات التعلّم لدى الطلّبة المكفوفين في محافظة الخليل، واستخدامه في البحوث النَّفسية والتربويّة، وقد قامت الباحثة بتطوير الأداة بالاستعانة ببنود الاختبارات والمقاييس السّابقة ذات العلاقة بتشخيص مُشكلات التعلّم بالإضافة للمُشكلات السلوكيّة والانفعاليّة. حيث تكوّنت الاستبانة في صورتها النهائيّة من (46) فقرة، وفق المجالات التّالية:

المجال الأوّل: مُشكلات التعلّم المتعلّقة بمتطلبات التحصيل، وعدد فقراته (15) فقرة.

المجال الثّاني: مُشكلات متعلّقة بالبيئة المدرسيّة والتّعليميّة، وعدد فقراته (13) فقرة.

المجال الثّالث: مُشكلات تتعلّق بالنّاحية السلوكيّة للكفيف، وعدد فقراته (9) فقرات.

المجال الرّابع: مُشكلات تتعلّق بالنّاحية الانفعاليّة للكفيف، وعدد فقراته (9) فقرات.

3 . 6 الخصائص السيكومترية لاستبانة مُشكلات التعلّم لدى الطلّبة المكفوفين:

3 . 6 . 1 صدق المُحكّمين (الصدق الظّاهري):

تمّ التّحقّق من صدق الاستبانة بعرضها بعرضها على مجموعة مُحكّمين من ذوي الخبرة والاختصاص في علم النَّفس وعلم النَّفس التّربوي والإرشاد التّربوي والقياس والتّقويم في الجامعات الفلسطينيّة، وفي ضوء آراء المُحكّمين اعتمدت الباحثة على نسبة اتّفاق (90%) فأكثر لإبقاء الفقرة في الاستبانة، وقد أقرّوا بملاءمة فقرات الاستبانة على البيئة الفلسطينيّة.

3 . 6 . 2 صدق الاتّساق الدّاخلِي:

قامت الباحثة بتقدير صدق الاستبانة بحساب الاتّساق الدّاخلِي لاستبانة مُشكلات التعلّم موضوع الدّراسة من خلال تقدير مُعامل ارتباط كُُل فقرة مع الدّرجة الكليّة للمقياس كما هو موضّح في الجدول الآتي:

جدول (2:3): معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس مشكلات التعلّم

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.678	0.01	17	0.492	0.01	33	0.657	0.05
2	0.762	0.01	18	0.582	0.01	34	0.568	0.05
3	0.721	0.01	19	0.652	0.05	35	0.577	0.01
4	0.594	0.01	20	0.535	0.01	36	0.570	0.01
5	0.413	0.05	21	0.535	0.01	37	0.657	0.01
6	0.410	0.05	22	0.621	0.01	38	0.731	0.01
7	0.634	0.05	23	0.536	0.01	39	0.524	0.01
8	0.479	0.01	24	0.598	0.01	40	0.713	0.01
9	0.518	0.05	25	0.530	0.01	41	0.671	0.05
10	0.679	0.01	26	0.567	0.01	42	0.710	0.01
11	0.583	0.01	27	0.734	0.01	43	0.633	0.01
12	0.568	0.01	28	0.612	0.01	44	0.610	0.01
13	0.709	0.01	29	0.610	0.01	45	0.607	0.01
14	0.490	0.01	30	0.476	0.01	46	0.526	0.01
15	0.501	0.05	31	0.611	0.01			
16	0.561	0.05	32	0.469	0.01			

جرى التّحقّق من صدق الاتّساق الدّاخلّي للاستبانة بتطبيقها على عيّنة استطلاعيّة مُكوّنة من (20) ولي أمر لطلبة مكفوفين من خارج عيّنة الدّراسة، ثمّ حُسِبَ معامل ارتباط بيرسون بين كلّ فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية له، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين فقرات الاستبانة ما بين (0.410) و

(0.762)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) و(0.05) وهذا يُؤشِّر على أنَّ الاستبانة تتمتع بدلالات صدق اتِّساق داخلي مقبولة.

3 . 6 . 3 ثبات الاستبانة:

تمَّ التَّحَقُّق من ثبات استبانة مُشكلات التَّعلُّم بطريقة الاتِّساق الدَّاخلي باستخدام مُعادلة الثَّبات (كرونباخ ألفا)، حيث بلغ معامل الثَّبات (0.937)، وهي قيمة تسمح باستخدام الاستبانة لأغراض البحث العلمي. وللتَّحَقُّق من الصِّدق البنائي للمجالات قام الباحثة بحساب مُعاملات الارتباط بين درجة كُل مجال من مجالات الاستبانة الأربعة والمجالات الأخرى، وكذلك كُل مجال بالدرجة الكُلِّية للاستبانة، وجدول (3:3) يُوضِّح ذلك.

جدول (3:3): مُعاملات ارتباط كل مجال من مجالات الاستبانة مع الدرجة الكُلِّية

أبعاد الاستبانة	مُشكلات تعلُّمية مُتعلِّقة بمتطلبات التَّحصيل	مُشكلات مُتعلِّقة بالمدرسة	مُشكلات سلوكيَّة	مُشكلات انفعاليَّة	الاستبانة
مُشكلات تعلُّمية مُتعلِّقة بمتطلبات التَّحصيل	1				
مُشكلات مُتعلِّقة بالمدرسة	**0.654	1			
مُشكلات سلوكيَّة	**0.629	**0.720	1		
مُشكلات انفعاليَّة	**0.612	**0.597	**0.569	1	
الاستبانة	**0.569	**0.831	**0.613	**0.521	1

** مُستوى الدِّلالة عند (0.01)

يُتَبَيَّنُ من جدول (3:3) أنَّ جميع المجالات ترتبطُ ببعضها البعض وبالدرجة الكُلِّيَّة للاستبانة ارتباطاً ذو دلالة إحصائية عند مُستوى دلالة (0.01)، وهذا يُؤكِّدُ أنَّ الاستبانة تتمتَّعُ بدرجةٍ عاليةٍ من الثَّبات والائْتِصاق الدَّاخلي.

3 . 7 إجراءات الدراسة:

1. قامت الباحثة بالتأكد من صدق وثبات أداة الدراسة.
2. قامت الباحثة بتوزيع (50) استبانة على عينة من أولياء أمور الطلبة المكفوفين في محافظة الخليل.
3. تم تعبئة الاستبانات من قبل أولياء الأمور الذين شملتهم العينة.
4. تم تحويل الاستبانات إلى بيانات كمية، ثم أُدخِلت إلى جهاز الحاسوب.
5. تم تحليل البيانات المُدخلة إلى الحاسوب باستخدام برنامج التحليل الاحصائي (SPSS23).

3 . 8 متغيرات الدراسة:

- المتغير المستقل: الخصائص الديموغرافية (المؤهل العلمي لولي الأمر، درجة الإعاقة البصرية للطالب، الوضع الاقتصادي، مكان السكن).
- المتغير التابع: واقع مُشكلات التَّعلُّم للطلبة المكفوفين في محافظة الخليل من وجهة نظر أولياء أمورهم.

3 . 9 المعالجة الإحصائية

- المُتوسِّطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.
- اختبار ت.
- مُعامل ارتباط بيرسون، ومعامل كرونباخ ألفا.

الفصلُ الرَّابِعُ

نتائج أسئلة الدراسة

نتائج فحص فرضيات الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

تمهيد:

تضمّن هذا الفصل تحليلاً إحصائياً للبيانات الناتجة عن الدراسة، وذلك من أجل الإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس والذي نصّه: "ما واقع مشكلات التّعلّم للطلّبة المكفوفين في محافظة الخليل من وجهة نظر أولياء أمورهم؟"، وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بالإجابة عن الأسئلة التي تتفرّع عنه كالتّالي:

نتائج سؤال الدراسة الأول: ما الدرجة الكلية لواقع مشكلات التّعلّم للطلّبة المكفوفين في محافظة الخليل من وجهة نظر أولياء أمورهم؟.

للإجابة عن السؤال الأول، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية لاستجابات المفحوصين على المجالات الأربعة كما في جدول رقم (4 : 1)

جدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكليّة لواقع مشكلات التّعلّم للطلّبة المكفوفين في محافظة الخليل من وجهة نظر أولياء أمورهم ومجالاتها الأربعة

المجال	عنوان المجال	الدرجة الكليّة	الانحراف المعياري	مستوى الدرجة
الأول	مشكلات التّعلّم المتعلّقة بمتطلبات التّحصيل.	3.0867	0.288	متوسّطة
الثاني	مشكلات التّعلّم المتعلّقة بالبيئة المدرسية.	3.0692	0.298	متوسّطة
الثالث	المشكلات السلوكيّة لدى الطّالب الكفيف	3.0600	0.313	متوسّطة
الرابع	المشكلات الانفعاليّة لدى الطّالب الكفيف	3.0556	0.351	متوسّطة
	الدرجة الكليّة للمقياس	3.0679	0.301	متوسّطة

يبيّن من جدول (1.4) أنّ الدّرجة الكليّة لمُشكلات التّعلّم التي يُعاني منها الطّالب الكفيف كما يُدركها وليّ الأمر جاءت بدرجة مُتوسّطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدّرجة الكليّة (3.0679) وانحراف معياري (0.301).

كما تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المفحوصين على المجالات الأربعة التّالية:

المجال الأوّل: مُشكلات التّعلّم التي يُعاني منها الطّالب الكفيف المتعلّقة بمتطلّبات التّحصيل.

جدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال مُشكلات التّعلّم التي يُعاني منها الطّالب الكفيف المتعلّقة بمتطلّبات التّحصيل كما يُدركها وليّ الأمر في محافظة الخليل.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
3	غير قادر على التّركيز في الدّراسة.	3.200	.5345	مُتوسّطة
4	يجدُ صعوبة في تنفيذ التّعليمات المدرسيّة.	3.160	.4677	مُتوسّطة
5	يجد صعوبة في القراءة بشكل عام.	3.120	.3854	مُتوسّطة
8	بطيء في إنجاز واجباته.	3.120	.3854	مُتوسّطة
15	رغبته نحو التّعلّم مُنخفضة	3.100	.5345	مُتوسّطة
6	يجد صعوبة في إجراء العمليّات الحسابيّة.	3.100	.4677	متوسطة
10	غير قادر على اتّباع التّعليمات المدرسيّة المُعطاة له	3.100	.3854	مُتوسّطة
9	مُفرداته اللّغويّة محدودة جدّاً.	3.080	.2740	متوسطة
12	يجد صعوبة في التّعبير المُناسب عن نفسه بطريقة لفظيّة	3.080	.2740	مُتوسّطة
1	تنقصه القدرة على الاستمرار في الدّراسة في البيت.	3.060	.3136	متوسطة
7	يجد صعوبة في كتابة الكلمات بشكل صحيح.	3.060	.3136	متوسطة
14	يتأخّر باستمرار في تسليم واجباته المدرسيّة	3.040	.4020	مُتوسّطة
2	يحتاج إلى المراقبة بشكل مستمر حتّى يُنجز واجباته المدرسيّة	3.040	.3476	متوسطة
13	يستخدم جُملاً ناقصة وغير مُكتملة المعنى.	3.040	.4020	مُتوسّطة
11	قُدّرته على الفهم مُتدنيّة جدّاً	3.000	.4041	مُتوسّطة
	الدرجة الكلية	3.0867	.28801	مُتوسّطة

يتبين من جدول (2.4) أن مجال مُشكلات التَّعلُّم التي يُواجهها الطَّالِب الكفيف المُتعلِّقة بِمُتطلِّبات التَّحصيل جاءت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.087) وبانحراف معياري (0.288)، وحصلت الفقرة (3) على أعلى درجة في مجال مُشكلات التَّعلُّم التي يُعاني منها الطَّالِب كما يُدركها وليُّ الأمر، والتي تنص على (غير قادر على التَّركيز في الدِّراسة) وجاءت بدرجة مُتوسِّطة، تليها الفقرة (4) التي تنص على (يجدُ صعوبة في تنفيذ التَّعليمات المدرسيَّة) تليها الفقرة رقم (5) التي تنص على (يجد صعوبة في القراءة بشكل عام) وجاءت بدرجة مُتوسِّطة، تليها الفقرة (8) والتي تنص على (بطيء في إنجاز واجباته) وجاءت بدرجة مُتوسِّطة.

بينما حصلت الفقرة (11) على أقل درجة في التقديرات، والتي تنص على (قُدْرته على الفهم مُتدنيَّة جدًّا) وجاءت بدرجة مُنخفضة، تسبِّقها الفقرة (13) التي تنص على (يستخدم جُملاً ناقصة وغير مُكتملة المعنى) بدرجة متوسطة، ثم الفقرة (2) التي تنص على (يحتاج إلى المراقبة بشكل مستمر حتَّى يُنجز واجباته المدرسيَّة) وجاءت بدرجة متوسطة.

المجال الثَّاني: مُشكلات التَّعلُّم الشَّائعة التي يُعاني منها الطَّالِب الكفيف المُتعلِّقة بالبيئة المدرسيَّة.

جدول (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مجال " مُشكلات التَّعلُّم الشَّائعة التي يُعاني منها الطَّالِب الكفيف المُتعلِّقة بالبيئة المدرسيَّة كما يُدركها وليُّ الأمر في محافظة الخليل".

رقم الفقرة	الدرجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفقرة
28	متوسطة	3.280	.6402	لا يوجد في المدرسة علامات وإرشادات واضحة للطَّلبة.
25	متوسطة	3.240	.5911	تفتقر المدرسة لممرَّات واسعة.
24	متوسطة	3.180	.5602	مبنى المدرسة لا يتناسب مع احتياجات ابني الخاصَّة
26	متوسطة	3.080	.2740	لا يوجد مصاعد كهربائية في المدرسة لتسهيل الحركة
16	متوسطة	3.080	.2740	صعوبة التَّنقل داخل مرافق المدرسة.
17	متوسطة	3.060	.3136	صعوبة استخدام دورة المياه في المدرسة.
18	متوسطة	3.060	.3136	مرافق المدرسة غير مُهيَّأة للطَّالِب الكفيف.
19	متوسطة	3.040	.4020	بعض الأماكن في المدرسة تُشكِّل خطراً على الطَّالِب الكفيف

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
20	مكتبة المدرسة غير مناسبة لاستخدام الطالب الكفيف	3.020	.5147	متوسطة
21	الأجهزة والوسائل التعليمية الخاصة بمساعدة الكفيف غير كافية في المدرسة.	3.020	.3774	متوسطة
22	تفتقر المدرسة لوسائل ترفيه ولعب للطالب الكفيف.	2.960	.6987	متوسطة
23	تفتقر المدرسة لأجهزة تكنولوجيا خاصة بالمكفوفين	2.960	.4932	متوسطة
27	أبواب الصُفوف للمدرسة ضيقة وغير مناسبة للكفيف	2.920	.5284	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.0692	.29863	متوسطة

يتبين من جدول (3.4) أنّ مشكلات التعلّم لدى الطّلبة المكفوفين المتعلّقة بالبيئة المدرسيّة والتّعليميّة جاءت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.069) بانحراف معياري (0.298)، وحصلت الفقرة (28) على أعلى درجة في مجال مشكلات التعلّم لدى الطّلبة المكفوفين المتعلّقة بالبيئة المدرسيّة كما يُدركها أولياء الأمور، والتي تنص على (لا يوجد في المدرسة علامات وإرشادات واضحة للطّلبة) وجاءت بدرجة مُتوسّطة، تليها الفقرة (25) التي تنص على (تفتقر المدرسة لممرّات واسعة) تليها الفقرة رقم (24) التي تنص على (مبنى المدرسة لا يتناسب مع احتياجات ابني الخاصّة) وجاءت بدرجة مُتوسّطة، تليها الفقرة (26) والتي تنص على (لا يوجد مصاعد كهربائية في المدرسة لتسهيل الحركة) وجاءت بدرجة مُتوسّطة.

بينما حصلت الفقرة (27) على أقل درجة في التقديرات، والتي تنص على (أبواب الصُفوف للمدرسة ضيقة وغير مناسبة للكفيف) وجاءت بدرجة متوسطة، تسبقها الفقرة (23) التي تنص على (تفتقر المدرسة لأجهزة تكنولوجيا خاصة بالمكفوفين) بدرجة متوسطة، وقبلها الفقرة (22) التي تنص على (تفتقر المدرسة لوسائل ترفيه ولعب للطّالب الكفيف). وجاءت بدرجة متوسطة.

المجال الثالث: المُشكلات السلوكيَّة الشَّائعة التي يُعاني منها الطَّالب الكفيف.

جدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع المُشكلات السلوكيَّة التي يُعاني منها الطَّالب الكفيف كما يُدركها وليُّ الأمر في محافظة الخليل

رقم الفقرة	الدرجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفقرة
37	مرتفعة	3.140	.4953	يُطلقُ على الآخرين ألقاباً ساخرة ومؤذية.
33	متوسطة	3.120	.3854	يُضايق الآخرين بتصرفاته.
35	متوسطة	3.100	.3030	كثير الحركة لا يستقرُّ في مكانٍ واحد
36	متوسطة	3.080	.2740	يتصرَّف بقسوة مع زملائه وأصدقائه.
32	متوسطة	3.060	.3136	يستخدمُ لغةً غير مقبولة مع الآخرين.
34	متوسطة	3.040	.4020	يُخرَّب مُمتلكات الغير .
29	متوسطة	3.020	.4281	يتمرّد على الآخرين دون أسباب واضحة.
31	متوسطة	3.000	.4949	يشتم الآخرين إذا اختلف أو تشاجر معهم.
30	متوسطة	2.980	.4734	يفتعل المُشكلات مع الآخرين دون مُبرّر.
				الدرجة الكلية
	متوسطة	3.0600	.31283	

يتبيّن من جدول (4.4) أن واقع المُشكلات السلوكيَّة الشَّائعة التي يُعاني منها الطَّالب الكفيف كما يُدركها وليُّ الأمر في محافظة الخليل جاءت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.060) وانحراف معياري (0.313)، وحصلت الفقرة (37) على أعلى درجة في مجال المُشكلات السلوكيَّة التي يُعاني منها الطَّالب الكفيف، والتي تنصُّ على (يُطلقُ على الآخرين ألقاباً ساخرة ومؤذية). وجاءت بدرجة مُتوسطة، تليها الفقرة (33) التي تنصُّ على (يُضايق الآخرين بتصرفاته) وجاءت بدرجة متوسطة، تليها الفقرة رقم (35) التي تنصُّ على (كثير الحركة لا يستقرُّ في مكانٍ واحد) وجاءت بدرجة متوسطة، تليها الفقرة (36) والتي تنصُّ على (يتصرَّف بقسوة مع زملائه وأصدقائه) وجاءت بدرجة متوسطة. بينما حصلت الفقرة (30) على أقل درجة في التقديرات، والتي تنصُّ على (يفتعل المُشكلات مع الآخرين دون مُبرّر) وجاءت بدرجة متوسطة، سبقتها الفقرة (31) التي تنصُّ على (يشتم الآخرين إذا اختلف أو

تشاجر معهم) بدرجة متوسطة، ثم الفقرة (29) التي تنص على (يتمرد على الآخرين دون أسباب واضحة) وجاءت بدرجة متوسطة.

المجال الرابع: المشكلات الانفعالية الشائعة التي يعاني منها الطالب الكفيف.

جدول (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع المشكلات الانفعالية التي يعاني منها الطالب الكفيف كما يُدرکها وليُّ الأمر

رقم الفقرة	الدرجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
38	متوسطة	3.280	.6402
40	متوسطة	3.220	.6158
46	متوسطة	3.200	.6701
42	متوسطة	3.080	.2740
43	متوسطة	3.040	.4020
41	متوسطة	3.020	.4281
45	متوسطة	2.980	.5147
39	متوسطة	2.860	.6064
44	متوسطة	2.820	.7475
الدرجة الكلية للمجال الرابع			
	متوسطة	3.0556	.35083

يتبين من جدول (5.4) أن واقع المشكلات الانفعالية التي يعاني منها الطالب الكفيف في محافظة الخليل كما يُدرکها وليُّ الأمر جاءت بدرجة مُتوسّطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.056) وبانحراف معياري (0.351)، وحصلت الفقرة (38) على أعلى درجة في مجال المشكلات الانفعالية، والتي تنص على (يغضب بسرعة دون مُبرّر). وجاءت بدرجة مُتوسّطة، تليها الفقرة (40) التي تنص على (يخاف من ارتكاب أيّة أخطاء) وجاءت بدرجة مُتوسّطة، تليها الفقرة رقم (46) التي تنص على (الخجل والانطواء في التّعامل مع الآخرين) وجاءت بدرجة مُتوسّطة، تليها الفقرة (42) والتي تنص على (كثير الشكوى دون سبب) وجاءت بدرجة مُتوسّطة.

بينما حصلت الفقرة (44) على أقل درجة في التقديرات، والتي تنص على (يخافُ من الذهاب للمدرسة) وجاءت بدرجة متوسطة، سبقتها الفقرة (39) التي تنص على (يحرزُ من أبسط الأشياء) بدرجة مُتوسّطة، وقبلها الفقرة (45) التي تنص على (الافتقار للمهارات الاجتماعية) وجاءت بدرجة مُتوسّطة.

نتائج سؤال الدراسة الثاني: هل تختلف المُتوسّطات الحسابية لواقع مُشكلات التعلّم للطلّبة المكفوفين في محافظة الخليل من وجهة نظر أولياء أمورهم تبعاً لمتغير (المؤهل العلمي لولي الأمر، مكان السكن، درجة إعاقة الطالب، الوضع الاقتصادي)؟.

للإجابة عن السؤال الثاني تم اختبار الفرضيات الصفرية المنبثقة عنه:

الفرضية الصفرية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لواقع مُشكلات التعلّم للطلّبة المكفوفين في محافظة الخليل من وجهة نظر أولياء أمورهم تُعزى لمتغير المؤهل العلمي لولي الأمر.

للتحقق من صحة الفرضية الأولى تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة كما هي موضح في الجدول الآتي:

جدول (6.4): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي لولي الأمر

الدالة المحسوبة	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المؤهل العلمي	مجالات الاستبانة
0.969	0.039	48	.30805	3.0848	22	دبلوم	مُشكلات التعلّم المتعلقة بمتطلّبات التّحصيل
			.27699	3.0881	28	بكالوريوس	
0.954	0.058	48	.30979	3.0664	22	دبلوم	مُشكلات التعلّم المتعلقة بالبيئة المدرسية
			.29528	3.0714	28	بكالوريوس	
0.851	0.188	48	.36082	3.0505	22	دبلوم	المُشكلات

			.27607	3.0675	28	بكالوريوس	السُّلوكِيَّة
o.283	1.085	48	.40496	2.9949	22	دبلوم	المُشكلات
			.30078	3.1032	28	بكالوريوس	الانفعاليَّة
0.699	0.389	48	.33788	3.0492	22	دبلوم	الدَّرَجَة الكُلِّيَّة
			.26894	3.0865	28	بكالوريوس	

يتبيّن من جدول (6.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عيّنة الدّراسة على استبانة مُشكلات التّعلّم للطلّبة المكفوفين في محافظة الخليل من وجهة نظر أولياء أمورهم تُعزى لمتغيّر المُؤهل العلمي، وذلك لأن قيمة الدلالة المحسوبة للدرجة الكلية (0.699) أكبر من قيمة ألفا (0.05) وهي غير دالة إحصائياً، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية، وكذلك بالنسبة لجميع المجالات (مُشكلات التّعلّم المُتعلّقة بمتطلّبات التّحصيل، مُشكلات التّعلّم المُتعلّقة بالبيئة المدرسيّة، المُشكلات السُّلوكِيَّة، المُشكلات الانفعاليَّة) حيثُ أنّ جميع قيم الدالّة الإحصائيّة عند هذه المجالات أكبر من (0.05) وهي غير دالّة إحصائياً..

الفرضية الصفرية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لواقع مُشكلات التّعلّم للطلّبة المكفوفين في محافظة الخليل من وجهة نظر أولياء أمورهم تُعزى لمتغيّر درجة إعاقة الطالب.

للتحقّق من صحة الفرضية الثانية تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة كما هو موضح في الجدول

الآتي:

جدول (7.4): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة يُعزى لمتغير درجة إعاقة الطالب

مجالات الاستبانة	درجة الإعاقة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدالة المحسوبة
مُشكلات التَّعلم المتعلِّقة بمتطلِّبات التَّحصيل	جزئية	24	3.0778	.29532	48	0.208	0.836
	كُلِّيَّة	26	3.0949	.28670			
مُشكلات التَّعلم المتعلِّقة بالبيئة المدرسيَّة	جزئية	24	3.0609	.29661	48	0.188	0.852
	كُلِّيَّة	26	3.0769	.30615			
المُشكلات السلوكيَّة	جزئية	24	3.0417	.34646	48	0.395	0.859
	كُلِّيَّة	26	3.0769	.28418			
المُشكلات الانفعاليَّة	جزئية	24	2.9954	.38696	48	1.170	0.248
	كُلِّيَّة	26	3.1111	.31111			
الدرجة الكُلِّيَّة	جزئية	24	3.0439	.32337	48	0.541	0.591
	كُلِّيَّة	26	3.0917	.27803			

يتبيّن من جدول (7.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عيّنة الدّراسة على استبانة مُشكلات التَّعلم للطلّبة المكفوفين في محافظة الخليل من وجهة نظر أولياء أمورهم يُعزى لمتغير درجة إعاقة الطّالب، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية عند الدرجة الكلية بلغت (0.591) أي أنّ هذه القيمة أكبر من قيمة ألفا (0.05) وهي غير دالة إحصائياً، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية، وكذلك بالنسبة لجميع المجالات (مُشكلات التَّعلم المتعلِّقة بمتطلِّبات التَّحصيل، مُشكلات التَّعلم المتعلِّقة بالبيئة المدرسيَّة، المُشكلات السلوكيَّة، المُشكلات الانفعاليَّة) حيث أنّ جميع قيم الدالّة الإحصائيَّة عند هذه المجالات أكبر من (0.05) وهي غير دالّة إحصائياً.

الفرضية الصفرية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لواقع مُشكلات التعلُّم للطلبة المكفوفين في محافظة الخليل من وجهة نظر أولياء أمورهم لمُتغيّر الوضع الاقتصادي لأهل الطالب.

للتحقق من صحّة الفرضية الثالثة تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة كما هو موضح في الجدول التالي.

جدول (8.4): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة يُعزى لمُتغيّر الوضع الاقتصادي

الدلالة المحسوبة	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الوضع الاقتصادي	مجالات الاستبانة
0.757	0.311	48	.33934	3.1037	18	مُنخفض	مُشكلات التعلُّم المتعلّقة بمُتطلّبات التّحصيل
			.26020	3.0771	32	مُتوسّط	
0.834	0.210	48	.34246	3.0812	18	مُنخفض	مُشكلات التعلُّم المتعلّقة بالبيئة المدرسيّة
			.27662	3.0625	32	مُتوسّط	
0.977	0.029	48	.40011	3.0617	18	مُنخفض	المُشكلات السلوكيّة
			.25864	3.0590	32	مُتوسّط	
0.356	0.932	48	.45008	2.9938	18	مُنخفض	المُشكلات الانفعاليّة
			.28284	3.0903	32	مُتوسّط	
0.892	0.136	48	.37461	3.0624	18	مُنخفض	الدرجة الكليّة
			.25252	3.0732	32	مُتوسّط	

يتبيّن من جدول (8.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عيّنة الدّراسة على استبانة مُشكلات التعلُّم للطلبة المكفوفين في محافظة الخليل من وجهة نظر أولياء أمورهم يُعزى لمُتغيّر الوضع الاقتصادي للأهل، وذلك لأن قيمة

الدالة الإحصائية عند الدرجة الكلية بلغت (0.892) أي أنّ هذه القيمة أكبر من قيمة ألفا (0.05) وهي غير دالة إحصائياً، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية، وكذلك بالنسبة لجميع المجالات (مُشكلات التَّعلم المُتعلِّقة بِمُتطلِّبات التَّحصيل، مُشكلات التَّعلم المُتعلِّقة بِالبيئَة المدرسيَّة، المُشكلات السُّلوكيَّة، المُشكلات الانفعاليَّة) حيثُ أنّ جميع قيم الدالَّة الإحصائيَّة عند هذه المجالات أكبر من (0.05) وهي غير دالَّة إحصائيَّة.

الفرضية الصفرية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لواقع مُشكلات التَّعلم للطلبة المكفوفين في محافظة الخليل من وجهة نظر أولياء أمورهم تُعزى لمُتغيِّر مكان السُّكن.

للتحقُّق من صحَّة الفرضية الرابعة تمَّ استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (9.4): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة يُعزى لمُتغيِّر مكان السُّكن

الدالة المحسوبة	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	مكان السُّكن	مجالات الاستبانة
0.344	0.996	48	.25743	3.0563	32	مدينة	مُشكلات التَّعلم المُتعلِّقة بِمُتطلِّبات التَّحصيل
			.33676	3.1407	18	قرية	
0.336	0.971	48	.25994	3.0385	32	مدينة	مُشكلات التَّعلم المُتعلِّقة بِالبيئَة المدرسيَّة
			.35900	3.1239	18	قرية	
0.392	0.864	48	.29899	3.0313	32	مدينة	المُشكلات السُّلوكيَّة
			.33874	3.1111	18	قرية	
0.061	1.916	48	.33837	2.9861	32	مدينة	المُشكلات الانفعاليَّة
			.34750	3.1790	18	قرية	
0.211	1.267	48	.28036	3.0280	32	مدينة	الدرجة الكُليَّة
			.32415	3.1077	18	قرية	

يتبين من جدول (8.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة مشكلات التعلم للطلبة المكفوفين في محافظة الخليل من وجهة نظر أولياء أمورهم يُعزى لمتغير مكان السكن، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية عند الدرجة الكلية بلغت (0.211) أي أنّ هذه القيمة أكبر من قيمة ألفا (0.05) وهي غير دالة إحصائياً، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية، وكذلك بالنسبة لجميع المجالات (مشكلات التعلم المتعلقة بمتطلبات التحصيل، مشكلات التعلم المتعلقة بالبيئة المدرسية، المشكلات السلوكية، المشكلات الانفعالية) حيث أنّ جميع قيم الدالة الإحصائية عند هذه المجالات أكبر من (0.05) وهي غير دالة إحصائياً.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة الحالية والتي هدفت إلى التعرف على واقع مشكلات التعلم لدى الطلبة المكفوفين في محافظة الخليل من وجهة نظر أولياء أمورهم، بالإضافة إلى التعرف على مدى التباين في تلك المشكلات وفقاً لبعض المتغيرات مثل المؤهل العلمي لولي الأمر، درجة إعاقة الطالب، الوضع الاقتصادي، مكان السكن. وفيما يلي عرض لأسئلة الدراسة وفرضياتها ومناقشتها.

مناقشة نتائج السؤال الأول:

فيما يتعلق بنتائج السؤال الأول والذي نصّه: ما الدرجة الكلية لواقع مشكلات التعلم للطلبة المكفوفين في محافظة الخليل من وجهة نظر أولياء أمورهم؟.

فقد أشارت النتائج إلى أنّ الدرجة الكلية لمشكلات التعلم التي يعاني منها الطالب الكفيف كما يُدركها ولي الأمر جاءت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.0679) وبانحراف معياري (0.301).

وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى أنّ فقدان حاسة البصر يجعل المعلم محصوراً ومقيداً في أساليب وطرق التدريس، خاصة فيما يتعلق بالوسائل السمعية واللمسية، ناهيك عن عدم مقدرة الطالب على تذوق جمال الألوان، والمثيرات التعليمية والتكنولوجية بسبب فقد حاسة البصر، كما تعزو الباحثة هذه النتائج كذلك إلى فقدان الطلبة المكفوفين لعملية التعلم بالملاحظة، ممّا يؤدي إلى صعوبة التدريب على المهارات المطلوبة، ممّا بدوره يؤدي إلى ضعف مشاركة الطلبة في الأنشطة بسبب محدودية خبراتهم، وهذا بدوره يخلق مشكلات تعلم كثيرة يعاني منها الطالب الكفيف.

كما أنّ فقدان البصر يُشعر الطّلبة بالحدّ من الحرّيّة وسهولة الحركة ممّا يُشعر الطّالب بوجود قيدٍ يحدّ من حرّيّة التصرّف لديه، حيث لا يستطيع فعل ما يُريد وما يرغب فيه، ورُبّما اتّجاهات الآخرين من حول المعاق بصرياً سواء داخل الأسرة أو خارجها في المدرسة أو المُجتمع المُحيط به، وأساليب التّعامل معه تُؤدّي الانعزال والانطواء والبعد عن المشاركة الاجتماعيّة والتّفاعل مع الآخرين، فقد تُؤدّي مواقف الرّفص وعدم التّقبّل من المُجتمع والأسرة للمعاق بصرياً إلى الانطواء والعزلة، ممّا تُؤدّي إلى ظهور أنماط سلوكيّة تترك أثراً عميقاً في نفس المُعاق بصرياً وفي تكوين فكرته عن ذاته وقدرته وإمكاناته الشخصيّة.

وهذه النّتيجة تتفق مع دراسة (Rosnati, 2008)، ودراسة بحراوي والبستنجي (2015)، ودراسة عبد الكريم (2015)، التي أظهرت نتائجها إلى أنّ الطّلبة المكفوفين يواجهون مُشكلات تعليميّة وسلوكيّة بدرجة مُتوسّطة.

مناقشة نتائج مجالات الاستبانة الأربعة:

المجال الأوّل: مُشكلات التّعلّم التي يُعاني منها الطّالب الكفيف المتعلّقة بمتطلبات التّحصيل.

فقد أشارت النّتائج إلى أنّ مستوى مُشكلات التّعلّم التي يُعاني منها الطّالب الكفيف من وجهة نظر وليّ أمره كان مُتوسّطاً، إذ بلغ المُتوسّط الحسابي للدرجة الكليّة لهذا المجال ((3.087) وبانحراف معياري (0.288)، وحصلت الفقرة (3) على أعلى درجة في مجال مُشكلات التّعلّم التي يُعاني منها الطّالب كما يُدركها وليّ الأمر، والتي تنص على (غير قادر على التّركيز في الدّراسة) وجاءت بدرجة مُتوسّطة، تليها الفقرة (4) التي تنص على (يجد صعوبة في تنفيذ النّعليمات المدرسيّة) تليها الفقرة رقم (5) التي تنص على (يجد صعوبة في القراءة بشكل عام) وجاءت بدرجة مُتوسّطة، تليها الفقرة (8) والتي تنص على (بطيء في إنجاز واجباته) وجاءت بدرجة مُتوسّطة، إذ تراوحت المُتوسّطات الحسابيّة ل فقرات هذا المجال بين (3.0 – 3.2).

وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى أنّ فقدان حاسة البصر يجعل المُعلِّم محصوراً ومُقيّداً في أساليب وطرق التدريس، خاصّة فيما يتعلّق بالوسائل السّمْعيّة واللّمْسيّة، ناهيك عن عدم مقدرة الطّالِب على تذوّق جمال الألوان، والمُثيرات التّعليميّة والتّكنولوجيّة بسبب فقدانه لحاسة البصر، فكثيراً من الوسائل التّعليميّة والتّجارب الحياتيّة بحاجة لتوفّر حاسة البصر لتكون مُثيرة، وتُساعد على التّعلّم والتّركيز والدّافعيّة والرّغبة في الاندماج في المواقف التّعليميّة، كذلك فإنّ الاستفادة من الوسائل التّكنولوجيّة الحديثة مثل الحاسوب بما يُوفّره من تطبيقات تعليميّة وبرامج تفاعليّة ومواقف حياتيّة، والتي أثبتت فاعليّتها في الميدان التّربوي، من خلال استخدام الصّوت المُلازم للصّورة المعروضة والألوان والحركات التي تُساعد الطّالِب على رفع مُستوى التّشويق والدّافعيّة والتّركيز وعد التّشوّت.

لكنّ الاستفادة من هذه الوسائل التّكنولوجيّة تكون محدودو جداً لدى الطّالِب الكفيف، إذ يقتصر العرض فقط على الوسائل السّمْعيّة التي تعجز أحياناً عن تقديم المفاهيم والمواقف التّعليميّة بصورة محسوسة وتبقى قيد التّجريد الذي يُعاني من صعوبته الطّالِب الكفيف، ممّا يُضعف لديه القُدرة على استيعابه خصوصاً في المراحل التّعليميّة الأولى، ممّا ينتج عنه صعوبة ربط المادّة التّعليميّة بالحياة اليوميّة للطّالِب، وبالتالي ضعف وظيفيّة المعرفة المطروحة للطّالِب لعجزه عن نقل أثر تعلّمه إلى حياته الواقعيّة، ممّا يُؤثّر سلباً على رغبته نحو التّعلّم ونحو المدرسة، ويُخفّض درجة تفاعله واندماجه وانخراطه في المواقف التّعليميّة، والبُطء في إنجاز واجباته وصعوبة تنفيذه للتّعليمات المدرسيّة في البيت لعجزه عن الفهم الدّقيق للمواقف التّعليميّة التي تعرّض لها في المدرسة.

ويمكن أن تعزو الباحثة هذه النتائج كذلك إلى فقدان الطّلبة المكفوفين لعمليّة التّعلّم بالملاحظة، ممّا يُؤدّي إلى صعوبة التّدريب على المهارات المطلوبة، ممّا بدوره يُؤدّي إلى ضعف مُشاركة الطّلبة في الأنشطة بسبب محدوديّة خبراتهم، وهذا بدوره يخلق مشكلاتٍ تعلّم كثيرة يُعاني منها الطّالِب الكفيف، كما أنّ بعض

المواد العلمية تتطلب طبيعتها استخدام التجارب في المختبر، إلا أن فقدان الطلبة المكفوفين لعملية التعلم بالملاحظة يؤدي إلى محدودية الاستفادة من المختبرات.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (Rosnati, 2008) التي أظهرت نتائجها إلى أن الطلبة المكفوفين يواجهون مشكلات تعليمية بدرجة متوسطة، ولا تتفق مع دراسة العرايضة (2016) التي أشارت نتائجها إلى أن الطلبة المكفوفين يعانون من مشكلات تعليمية بدرجة مرتفعة.

ولا يوجد تشابه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة في المشكلات التعليمية التي تواجه الطلبة المكفوفين والتي بحثتها هذه الدراسة، حيث لم تبحث الدراسات السابقة هذه الأبعاد وذلك لكي تتمكن الباحثة من مقارنتها مع الدراسة الحالية وتحديد أي المشكلات التعليمية التي كانت أكثر تأثيراً على المكفوفين وأبها أقل تأثيراً.

المجال الثاني: مشكلات التعلم التي يعاني منها الطالب الكفيف المتعلقة بالبيئة المدرسية.

فقد أشارت النتائج إلى أن مستوى مشكلات التعلم التي يعاني منها الطالب الكفيف المتعلقة بالبيئة المدرسية من وجهة نظر ولي أمره كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لهذا المجال ((3.069) وبانحراف معياري (0.299)، وحصلت الفقرة (28) على أعلى درجة في مجال مشكلات التعلم لدى الطلبة المكفوفين المتعلقة بالبيئة المدرسية كما يدركها أولياء الأمور، والتي تنص على (لا يوجد في المدرسة علامات وإرشادات واضحة للطلبة) وجاءت بدرجة متوسطة، تليها الفقرة (25) التي تنص على (تفتقر المدرسة لممرات واسعة) تليها الفقرة رقم (24) التي تنص على (مبنى المدرسة لا يتناسب مع احتياجات ابني الخاصة) وجاءت بدرجة متوسطة، تليها الفقرة (26) والتي تنص على (لا يوجد مصاعد كهربائية في المدرسة لتسهيل الحركة) وجاءت بدرجة متوسطة.

وثرّج الباحثة ذلك إلى كون المدارس مُعدّة في الأصل لتدريس التّلاميذ العاديين وغير مُهيأة أو مكيفة لتتناسب مع الطّلبة المكفوفين، وغير مُزوّدة بالأجهزة والأدوات اللازمة التي يحتاجها التلاميذ، كما أنّ المدارس المُعدّة للمكفوفين ربّما تكون مُكلفة من النّاحية المعماريّة والإنشائيّة وهذا يُفسّر قلة الإمكانيّات في مدارس المكفوفين، وقلة الأجهزة والوسائل التكنولوجيّة باهظة الثمن خاصّة المُتطوّرة والحديثة، كما أنّ هناك قصوراً في البرامج التكنولوجيّة التي تُساعد الطّالب على التعلّم خاصّة مُساعدته في مهارات البحث العلمي والبحث عن المعلومة وسرعة الوصول إليها.

وهذه النّتيجة تتفق مع نتائج دراسة أبو ديّة (2013)، وتختلف مع دراسة العرايضة (2016) التي أشارت نتائجها إلى أن المُشكلات التّعليميّة المُنبثقة عن البيئة المدرسية جاءت بدرجة مُرتفعة.

المجال الثالث: المُشكلات السلوكيّة الشّائعة التي يُعاني منها الطّالب الكفيف.

فقد أشارت النّتائج إلى أنّ واقع المُشكلات السلوكيّة التي يُعاني منها الطّالب الكفيف كما يُدركها وليّ الأمر في محافظة الخليل جاءت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.060) وبانحراف معياري (0.313)، وحصلت الفقرة (37) على أعلى درجة في مجال المُشكلات السلوكيّة التي يُعاني منها الطّالب الكفيف، والتي تنصّ على (يُطلق على الآخرين ألقاباً ساخرة ومؤذية). وجاءت بدرجة مُتوسّطة، تليها الفقرة (33) التي تنصّ على (يُضايق الآخرين بتصرّفاته) وجاءت بدرجة متوسطة، تليها الفقرة رقم (35) التي تنصّ على (كثير الحركة لا يستقرّ في مكانٍ واحد) وجاءت بدرجة متوسطة، تليها الفقرة (36) والتي تنصّ على (يتصرّف بقسوة مع زملائه وأصدقائه) وجاءت بدرجة متوسطة.

وتعزو الباحثة هذه النّتيجة لكون فقدان البصر يُشعر الطّلبة بالحدّ من الحرّيّة وسهولة الحركة ممّا يُشعر الطّالب بوجود قيدٍ يحدّ من حرّيّة التّصرّف لديه، حيث لا يستطيع فعل ما يُريد وما يرغب فيه، وربّما اتّجاهات الآخرين من حول المعاق بصرياً سواء داخل الأسرة أو خارجها في المدرسة أو المُجتمع المُحيط

به، وأساليب التَّعامل معه تُؤدِّي الانعزال والانطواء والبعد عن المُشاركة الاجتماعيَّة والتَّفاعل مع الآخرين، فقد تُؤدِّي مواقف الرِّفض وعدم التَّقبُّل من المُجتمع والأسرة للمُعاق بصرياً إلى الانطواء والعزلة، ممَّا تُؤدِّي إلى ظهور أنماط سلوكيَّة تتركُ أثراً عميقاً في نفس المُعاق بصرياً وفي تكوين فكرته عن ذاته وقدرته وإمكاناته الشَّخصيَّة.

أمَّا كون مُستوى المُشكلات السلوكيَّة لم يكن مُرتفعاً فتعزو الباحثة السَّبب إلى انتشار الوعي من طرف أولياء الأمور الذين يُقدِّمون دعماً نفسياً كبيراً لأبنائهم الطُّلبة المكفوفين، ممَّا يجعلهم قادرين على تجاوز بعض المُشكلات السلوكيَّة التي تواجههم من خلال زيادة ثقة الطُّلبة بأنفسهم وقدراتهم.

وهذه النَّتيجة تتفق مع نتائج دراسة بحرأوي والبستنجي (2015)، ودراسة عبد الكريم (2015)، وتختلف مع دراسة (Shiffman, 2016) التي أشارت نتائجها إلى أن المُشكلات السلوكيَّة جاءت بدرجة مُرتفعة.

المجال الرَّابع: المُشكلات الانفعاليَّة الشَّائعة التي يُعاني منها الطَّالب الكفيف.

فقد أشارت النَّتائج إلى أنَّ واقع المُشكلات الانفعاليَّة التي يُعاني منها الطَّالب الكفيف في محافظة الخليل كما يُدركها وليُّ الأمر جاءت بدرجة مُتوسِّطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.056) وبانحراف معياري (0.351)، وحصلت الفقرة (38) على أعلى درجة في مجال المُشكلات الانفعاليَّة، والتي تنص على (يغضب بسرعة دون مُبرر). وجاءت بدرجة مُتوسِّطة، تليها الفقرة (40) التي تنص على (يخاف من ارتكاب أيَّة أخطاء) وجاءت بدرجة مُتوسِّطة، تليها الفقرة رقم (46) التي تنص على (الخجل والانطواء في التَّعامل مع الآخرين) وجاءت بدرجة مُتوسِّطة، تليها الفقرة (42) والتي تنص على (كثير الشُّكوى دون سبب) وجاءت بدرجة مُتوسِّطة.

وتعزو الباحثة هذه النَّتيجة إلى أنَّ الطُّفل المُعاق يشعرُ بالحرمان بما يتمتَّع به أقرانه وأقاربه المُبصرين من بنية سليمة وحواس مُكتملة، وقد يُعزِّز الأهلُ المشاعر السَّلبية عند طفلهم الكفيف من خلال زيادة

وتتمية الغيرة لدى الطِّفل، خاصَّة إذا لم يعرف الأهل كَيْفِيَّة التَّعامل مع مشاعر وانفعالات ابنهم الكفيف، كما أنَّ هناك بعض المكفوفين الذين يُعانون من سوء التَّكْيُف مع إعاقتهم نتيجة قَلَّة البرامج التي تُساعدهم على تكوين مفهوم إيجابي لذواتهم من خلال تجاوز إعاقتهم والتَّكْيُف مع الآخرين.

كما ترى الباحثة أنَّ طبيعة التَّنشئة الاجتماعيَّة في تعامل الأهل مع ابنهم الكفيف قد تُعزِّز من المشاعر والانفعالات السَّلبِيَّة لديه، وقد تُشعر الطِّفل الكَّفيف بأنَّه مُختلفٌ عن الأُسوياء بسبب عجزه، ممَّا يخلق الخجل لدى الكفيف عند تناوله الطَّعام أمام الآخرين، والمُشاركة في الحياة الاجتماعيَّة، كذلك فإنَّ تعامل المُبصرين مع الطَّلبة المكفوفين واختيار مُصطلحات مُعيَّنة مثل أعمى، أو ما بشوف، وما إلى ذلك قد يُعزِّز الانفعالات السَّلبِيَّة والأفكار اللاعقلانيَّة لدى الطِّفل الكفيف.

أمَّا كون مُستوى المُشكلات الانفعاليَّة لم يكن مُرتفعاً فتعزَّو الباحثة السَّبب إلى انتشار الوعي من طرف أولياء الأمور الذين يُقدِّمون دعماً نفسياً كبيراً لأبنائهم الطَّلبة المكفوفين، ممَّا يجعلهم قادرين على بناء مشاعر وانفعالات إيجابيَّة تُجاه الآخرين، كما أنَّ تفهُم الأسرة وبالذَّات الوالدين لأبنائهم المكفوفين ومعرفتهم باحتياجات الكفيف، والطُّرق الصَّحيحة في التَّعامل معهم يزيدُ من ثقتهم بأنفسهم ويُعزِّز تقدير الذَّات لديهم ويرفع من مُستوى مفهوم الذَّات لديهم.

وتتَّفَق هذه النَّتيجة مع دراسة زبيدي (2017)، ودراسة عبد الكريم (2015)، ودراسة بحراري والبستنجي (2015).

نتائج السُّؤال الثَّاني: هل تختلف المُتوسَّطات الحسابيَّة لواقع مُشكلات التَّعلُّم للطَّلبة المكفوفين في مُحافظة الخليل من وجهة نظر أولياء أمورهم تبعاً لمتغير (المؤهل العلمي لولي الأمر، مكان السكن، درجة إعاقة الطَّالب، الوضع الاقتصادي)؟.

1. مناقشة نتائج الفرضية الصفرية الأولى:

والتي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لواقع مشكلات التعلّم للطلبة المكفوفين في محافظة الخليل من وجهة نظر أولياء أمورهم تُعزى لمتغير المؤهل العلمي لولي الأمر.

وقد أشارت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة مشكلات التعلّم للطلبة المكفوفين في محافظة الخليل من وجهة نظر أولياء أمورهم تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، وذلك لأن قيمة الدلالة المحسوبة للدرجة الكلية (0.699) أكبر من قيمة ألفا (0.05) وهي غير دالة إحصائياً، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية، وكذلك بالنسبة لجميع المجالات (مشكلات التعلّم المتعلقة بمتطلبات التحصيل، مشكلات التعلّم المتعلقة بالبيئة المدرسية، المشكلات السلوكية، المشكلات الانفعالية) حيث أن جميع قيم الدالة الإحصائية عند هذه المجالات أكبر من (0.05) وهي غير دالة إحصائياً.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن أولياء أمور الطلبة المكفوفين سواء أكان بعضهم حاصل على دبلوم أو بكالوريوس، فإنهم يشعرون بطريقة مشابهة بوجود مشكلات كبيرة لدى الطفل ويشعرون بحاجته إلى مزيد من الدعم والمساندة من قبل الآخرين سواء كان هذا الطفل في المدرسة أو الأسرة، وقد يرجع عدم وجود الفروق على مقياس مشكلات التعلّم إلى تفهم كلا الوالدين لمشكلات الطفل مهما كانت درجة تأهيلهم العلمي، فالأسرة تقدّم الخدمات والرعاية الكاملة للطفل وتنفهم مشكلاته وتشعر بوجودها نتيجة الخبرة الحياتية وتوفّر وسائل الإعلام والمراكز الإرشادية والنفسية والتربوية مهما كانت الدرجة العلمية لولي الأمر.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة جدي ومحمّد (2015)، ودراسة زبيدي (2017).

3. مناقشة نتائج الفرضية الصفرية الثانية:

والتي تنص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لواقع مشكلات التعلّم للطلبة المكفوفين في محافظة الخليل من وجهة نظر أولياء أمورهم تُعزى لمتغيّر درجة إعاقة الطالب".

وقد أشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عيّنة الدراسة على مقياس مشكلات التعلّم للطلبة المكفوفين في محافظة الخليل من وجهة نظر أولياء أمورهم تُعزى لمتغيّر درجة إعاقة الطالب، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية عند الدرجة الكلية بلغت (0.591) أي أنّ هذه القيمة أكبر من قيمة ألفا (0.05) وهي غير دالة إحصائياً، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنه سواء كانت درجة الإعاقة كُليّة (انعدام الرؤية كاملة) أو جزئية (الاحتفاظ ببعض البقايا البصريّة الضئيلة) فإنّها ليست السبب الرئيسي في خلق فروق واضحة في المشكلات التعلّميّة والسلوكيّة والانفعاليّة لدى الطلبة المكفوفين، وخير دليل على ذلك الواقع العملي الملموس، فالأفراد المكفوفين الذين يُعانون عمى كُلي يُحقّقون قدراً كبيراً من التوافق والاندماج والتفاعل الاجتماعي وحتى النتائج الدراسيّة الممتازة، بينما هناك ممّن يُعانون من ضعفٍ في النظر (درجة الإعاقة البصريّة لديهم جزئية) يُعانون من مستوى عالٍ من مشكلات التعلّم والمشكلات السلوكيّة والانفعاليّة، والعكس صحيح، لذلك ترى الباحثة أنه لا يمكن إرجاع المشكلات التعلّميّة أو السلوكيّة والانفعاليّة بأي شكلٍ من الأشكال إلى درجة الإعاقة إن كانت كُليّة أو جزئية، فالتنشئة الاجتماعية والأسريّة والمكتسبات الوراثيّة والنظرة المجتمعيّة والدعم المعنوي والمُساندة الاجتماعيّة كلّها لها تأثيرها القوي على شخصيّة ومهارات وقدرات الطالب الكفيف أكثر من درجة الإعاقة البصريّة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة جدي ومحمد (2015)، ودراسة زبيدي (2017).

4. مناقشة نتائج الفرضية الصفرية الثالثة:

والتي تنص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لواقع مشكلات التعلّم للطلبة المكفوفين في محافظة الخليل من وجهة نظر أولياء أمورهم تُعزى لمتغير الوضع الاقتصادي للأهل".

وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس مشكلات التعلّم للطلبة المكفوفين في محافظة الخليل من وجهة نظر أولياء أمورهم يُعزى لمتغير الوضع الاقتصادي للأهل، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية عند الدرجة الكلية بلغت (0.892) أي أنّ هذه القيمة أكبر من قيمة ألفا (0.05) وهي غير دالة إحصائياً، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية، وكذلك بالنسبة لجميع المجالات (مشكلات التعلّم المتعلقة بالطالب نفسه، مشكلات التعلّم المتعلقة بالبيئة المدرسية، المشكلات السلوكية، المشكلات الانفعالية) حيث أنّ جميع قيم الدالة الإحصائية عند هذه المجالات أكبر من (0.05) وهي غير دالة إحصائياً.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أنّ مشكلات التعلّم التي يعاني منها الطالب الكفيف سببها ليس مادياً، ومشكلة الأهل ليست مادية بالدرجة الأولى، ذلك أنّ التعلّم في المدارس الحكومية في فلسطين مجاناً وهناك دعم كبير لذوي الاحتياجات الخاصة اجتماعياً وتربوياً وحكومياً، وبالتالي لا يظهر مستوى الدخل المادي للأهل كثيراً في تأثيره على شخصية الطالب ومهاراته في المدرسة ودرجة ظهور مشكلات التعلّم لديه.

وأنفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (Rosnati, 2008)، ودراسة العرايضة (2016).

5. مناقشة نتائج الفرضية الصفرية الرابعة:

والتي تنص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لواقع مشكلات التعلّم للطلبة المكفوفين في محافظة الخليل من وجهة نظر أولياء أمورهم تُعزى لمتغيّر مكان السّكن".

وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدّراسة على مقياس مشكلات التعلّم للطلبة المكفوفين في محافظة الخليل من وجهة نظر أولياء أمورهم تُعزى لمتغيّر مكان السّكن، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية عند الدرجة الكلية بلغت (0.211) أي أنّ هذه القيمة أكبر من قيمة ألفا (0.05) وهي غير دالة إحصائياً، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية، وكذلك بالنسبة لجميع المجالات (مشكلات التعلّم المتعلّقة بالطالب نفسه، مشكلات التعلّم المتعلّقة بالبيئة المدرسيّة، المشكلات السلوكيّة، المشكلات الانفعاليّة) حيث أنّ جميع قيم الدالة الإحصائيّة عند هذه المجالات أكبر من (0.05) وهي غير دالة إحصائياً.

وتعزو الباحثة عدم وجود فروق تبعاً لمتغيّر مكان السّكن إلى عدم وجود فروق جوهريّة في التّشكّلة الاجتماعيّة والمستوى الاجتماعي والثقافي والأسري والتّعليمي بين المدينة والقرية، فما يتوفّر بالمدينة هذه الأيام يتوفّر بالقرية، فطبيعة الأسرة واحدة في كلّ المناطق الفلسطينيّة، وأساليب التّشكّلة الاجتماعيّة والموروث الثقافي والمساندة الاجتماعيّة للطفل الكفيف متشابهة في كل المناطق الفلسطينيّة، كذلك فإنّ الطّلبة المكفوفين يعيشون نفس الطّروف التّعليميّة ويخضعون لنفس المنهاج والخبرات والوسائل التّعليميّة، لذا منطقيّاً نرى نفس المُشكلات التي تظهر على طالب المدينة تظهر على طالب القرية، خصوصاً أنّ معظم الطّلبة المكفوفين لهم مدارسهم الخاصّة المركزيّة التي تتشابه في البيئة وخبرات المُعلّمين والمنهاج. وتتفق هذه النّتيجة مع نتيجة دراسة العرايضة (2016).

الحلول المقترحة للتغلب على مشكلات التعلّم بمجالاتها المختلفة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، فإنه يمكن القول أنّ هناك مشكلات تعلّميّة تواجه الطلبة المكفوفين من وجهة نظر أولياء أمورهم، تعوق تعليمهم، وتهدّد أمنهم النفسي، لذا يستوجب التعرف المستمر على أهمّ هذه المشكلات والحاجات للطلّاب، وتوفير الرّعاية النفسيّة والتّوجيه والإرشاد الإنمائي والوقائي والعلاجي اللازم حول ذلك، لهم ولأولياء أمورهم، ومن خلال إجابات أولياء أمور الطلبة المكفوفين على الاستبانة، ومن خلال تحليل الاستبانة ورؤية الأبعاد الأكثر تأثيراً على الطلبة المكفوفين، والمشكلات الأكثر تكراراً التي يعاني منها الطّالب وتؤثّر على الأسرة، فقد خرجت الباحثة ببعض الحلول المقترحة التي تساعد أولياء الأمور والطلّبة لعلّها تُساعدهم في التغلّب على بعض هذه المشكلات، وقد صنّفت الباحثة أهمّ المقترحات حسب مجالات المشكلات الأربع التّالية:

في مجال مشكلات التعلّم التي يعاني منها الطّالب الكفيف المتعلّقة بمتطلبات التّحصيل:

1. التّعاون المستمر بين المعلّمين وأولياء الأمور فيما يتعلّق بأساليب متابعة أبنائهم التّعليميّة والتّربويّة في البيت.
2. توفير الأسرة الأجواء الإيجابيّة وإبعاد أيّة معيقات أو مُشكّبات سمعيّة قد تُعيق تركيز ابنهم في المذاكرة والدراسة في البيت.
3. التّعزير المستمر بشقيه المعنوي والمادي من قبل المعلّمين والأهل لتحفيز الطلبة على إنجاز واجباتهم وتنفيذ تعليمات المدرسة والمعلّمين.
4. المشاركة الفاعلة بين الأسرة والمدرسة للتّوصل إلى آليّة مناسبة تُمكن الأهل من معرفة التّعليمات المدرسيّة والواجبات البيئيّة المطلوب تنفيذها من قبل الطّالب، وكذلك تزويد الأهل بتقارير موجزة حول تقدّم ابنهم ومهاراته في الدّراسة.

5. عقد ورشات عمل، يتم من خلالها تعريف الأهل بالاحتياجات التربوية الخاصة بالكفيف وكيفية التعامل معها وتلبيتها.

6. تدريب الأهل على كيفية التخطيط المستمر لأنشطة أبنائهم التربوية والتعليمية والحياتية.

7. التركيز على مهارات القراءة، والتعاون المشترك بين المعلم والأسرة لتمكين هذه المهارات لدى الطالب.

في مجال مشكلات التعلم التي يعاني منها الطالب الكفيف المتعلقة بالبيئة المدرسية:

1. إضافة علامات وإرشادات الكترونية سمعية تُسهّل على الطالب الحركة داخل مرافق المدرسة،

وتمكينه من الحصول على الخدمات المدرسية التي يُريدها لوحده ودون الاستعانة بأحد.

2. ضرورة أن تكون الممرات داخل المدرسة واسعة وواضحة المعالم، وإزالة أيّة مُعيقات موجودة على

أرضية الممرات كالكراسي والطاولات أم أحواض الورد.

3. توفير عوامل الأمان بالمدارس، من حيث الكهرباء والماء والأدراج.

4. إعادة تخطيط مباني المدارس الخاصة بالطلبة المكفوفين من حيث الموقع والتصميم الداخلي.

5. توفير الأجهزة والوسائل التعليمية الحديثة والتكنولوجيا المتطورة في مجال تعليم المكفوفين.

في مجال المشكلات السلوكية والانفعالية التي يعاني منها الطالب الكفيف:

1. توعية الأهل حول المشكلات السلوكية التي يعاني منها الطفل وكيفية تشخيصها وتقييمها، وكيفية

تعديلها.

2. وضع خطط علاجية للمشكلات السلوكية من قبل المرشد في المدرسة ومتابعة الطلبة التي يعانون

من هذه المشكلات.

3. وضع برامج إرشادية لتحسين مستوى التوافق النفسي لدى الطلبة المكفوفين والمضطربين سلوكياً.

4. وضع برامج وأنشطة له من قبل الأهل، بحيث يتم إشغاله في أمور مفيدة لكي يُعزَّز من تقدير ذاته ويرتفع مستوى مفهوم الذات لديه.
5. التحدث مع الشخص الكفيف بنبرة صوت طبيعية وتجنب رفع الصوت.
6. التحدث مع الكفيف بطريقة إيجابية، وتجنب التذمر أو ذكر المشكلات التي تعاني منها أمامه.
7. من الممكن لمس الكفيف قبل الحديث حتى يعرف أنّ الكلام موجه إليه.
8. عدم التعامل معه على أساس الشفقة، لأنّ ذلك يترك شعوراً سيئاً لديه ويشعره بالنقص.
9. توفير الأشياء التي يحتاج إليها الكفيف بروح محبة ومليئة بالطاقة الإيجابية من شأنها أنّ تدخل السعادة في نفسه وتبهجه.

توصيات:

1. الاهتمام بالمشكلات التعلیمیة الخاصة بالطلبة المكفوفين وضرورة تبنّي فلسفة جديدة متطورة في تعليم هذه الفئة، وذلك من خلال إمكانية وضع مناهج خاصة تتناسب واحتياجات الطلبة المكفوفين من حيث النواحي الجسمیة والحسیة والعقلیة والمعرفیة والتعلیمیة والمهنيّة.
2. توفير تسجيلات صوتیة تعمل باللمس توضع في المختبرات والمكتبات المدرسیة تُساعد الكفيف على فهم ما يجري حوله.
3. تجهيز صالات رياضية بأرضیة مطاطیة لاستخدامها في الأنشطة الرياضيّة من جهة، ولإثراء الجانب المعرفي الثقافي عبر وسائل حسیة من جهة أخرى.
4. توفير أجهزة الأوبتاكون (مبصار المكفوفين) وهو يُعتبر ثورة في مجاله، يستطيع قراءة النصوص المطبوعة على الصفحات العاديّة الملساء، ثمّ يُحوّل كلماتها إلى كلمات بارزة الحروف يُمكن قراءتها بالأصابع على طريقة برايل.

5. ضرورة تدريب وتوجيه وإرشاد الوالدين بكيفية التّعامل مع أبنائهم المكفوفين، والعمل على تنمية مهاراتهم الحياتيّة، وخاصّة مهارة التّنقّل حتّى يُصبحوا قادرين على الاعتماد على أنفسهم.

6. ضرورة تدريب المكفوفين على التّحكّم بانفعالاتهم وإدراك مشاعرهم في المواقف المُختلفة.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

المراجع العربيّة:

إبراهيم، سليمان. (2012). سيكولوجية الإعاقة البصرية؛ المعاق بصريا بين الطاقة المعطلة والقوى المنتجة. مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

ابن عبد الرحمن، بلقاسم وزواق، محمد. (2019). دور النشاط البدني الرياضي المكيف في الدمج الاجتماعي للمعاقين بصرياً. دراسات في علوم الانسان والمجتمع، 2(2)، 139-169.

أبو دية، هناء. (2013). واقع توظيف تكنولوجيا المعلومات في تعليم الطلبة المعاقين بصرياً بالكلية الجامعية للعلوم التطبيقية. المؤتمر الدولي للعلوم التطبيقية في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية في مدينة غزة، فلسطين.

أبو شوك، فاطمة. (2016). المهارات السمعية اللازمة للتلاميذ المكفوفين بالمرحلة الابتدائية. دراسات في التعليم الجامعي، ع(32)، 293 - 315.

بحراوي، عاطف والبستجي، مراد. (2015). المشكلات السلوكية والانفعالية لدى تلميذات معهد النور للكيفيات في مدينة الإحساء. المجلة السعودية للتربية الخاصة - جامعة الملك سعود، 1(2): 41 - 62.

تركستاني، مريم. (2019). المشكلات السلوكية والانفعالية لدى الأطفال الصم وضعاف السمع في مرحلة ما قبل المدرسة في مدينة الرياض. مجلة العلوم التربوية والنفسية /جامعة البحرين، 20(2): 303 - 340.

جبراني، عايدة وبرو، محمد. (2021). العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والدافعية للتعلم لدى الأفراد المعاقين بصرياً. مجلة العلوم الانسانية لجامعة أم البواقي، 8(1)، 770-787.

جدي، نجدة ومحمّد، نجلاء. (2013). المشكلات السلوكية للأطفال المراهقين ذوي الإعاقة البصرية بمعهد النور بولاية الخرطوم وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة جامعة البحر الأحمر*، ع(5): 7 – 34.

جدي، نجدة ومحمد، نجلاء. (2015). الضغوط النفسية للمراهقين المعاقين بصريا وعلاقتها ببعض المتغيرات بولاية الخرطوم. *مجلة العلوم التربويّة بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا*، 16(4): 1 – 15.

حموش، زينب. (2013). المشكلات التي تواجه الطلبة المعوّقين بصرياً في الجامعات السوريّة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة المعوّقين أنفسهم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.

الخالدي، عادل. (2020). المشكلات التي تواجه طلبة البكالوريوس من ذوي الإعاقة البصرية وعلاقتها ببعض المتغيرات في جامعة طيبة. مؤتة للبحوث والدراسات-سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 35(4)، 119 – 164.

الرجبي، عزيزة والريماوي، عمر. (2016). الضغوط النفسية لدى ذوي الإعاقة البصرية في برامج الدمج بمحافظة الخليل في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 3(12)، 219 – 246.

رسلان، شاهين. (2014). سيكولوجية أسرة المعاق بصريا (مفهوم الإعاقة البصرية). القاهرة: دار غريب للنشر والتوزيع.

زنيدي، نبيلة. (2017). المشكلات السلوكيّة والانفعاليّة لأفراد المعوّقين بصرياً. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمّد بوضياف، الجزائر.

سامية، ابرييم ورولة، مدفوني. (2018). مستوى السلوك العدوانى لدى الأطفال المكفوفين (دراسة ميدانية في مدرسة صغار المكفوفين بمدينة أم البواقي). *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، 7(2)، 379 – 392.

السبيعي، فهيد. (2011). **المشكلات التدرسيّة التي تُواجه مُعلّمي الإعاقة البصريّة في دولة الكويت من وجهة نظر المُعلّمين والمُوجّهين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشّرق الأوسط.

السعيدة، ناجي. (2018). **الاغتراب النفسي لدى المعاقين بصرياً في الأردن في ضوء بعض المتغيرات**. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 26(6)، 171 – 191.

الشريف، مهدي وعرافة، محمد ونقاز، محمد. (2021). **أثر برنامج بالألعاب الحركية والجماعية في تنمية العلاقات الاجتماعية لدى المعاقين بصرياً**. **مجلة التحدي**، 13(2)، 128-141.

الصّادق، فاتن. (2014). **القدرات العقلية المعرفية لذوي الاحتياجات الخاصة**. دار الفكر للنشر والتوزيع.

عاشور، محمد. (2019). **فاعلية برنامج تعليمي في الرياضيات قائم على الذكاء الفكري في تحسين التفكير الناقد لدى الطلبة المكفوفين في الصف العاشر الأساسي في عمان**. **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية**، ع (42)، 289 – 296.

عبد الكريم، محمد. (2015). **المشكلات السلوكية وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في ضوء بعض المتغيرات الأسرية بمنطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية**. **مجلة التربية الخاصة والتأهيل**، 2(6): 74 – 112.

عبد المُعطي، سعد. (2020). **الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالانسحاب والاغتراب لدى الأطفال المكفوفين بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي**. **مجلة كليات التربية بالمنصورة**، 2(109): 975 – 1011.

عبدالرازق والطنطاوي، محمود. (2021). **فعالية برنامج تدريبي في تنمية مهارات تقرير المصير وتحسين جودة الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة المكفوفين**. **المجلة التربوية**، ع(85)، 879 – 950.

- العدرة، إبراهيم. (2016). التَّحَدِّيات التي تُواجه الطُّلبة ذوي الإعاقة في الجامعة الأردنيَّة دراسة ميدانيَّة. *مجلة دراسات للعلوم الإنسانيَّة والاجتماعيَّة*، 43(5): 2032 – 2013.
- العرايضة، عماد. (2016). المُشكلات التَّعليميَّة التي تُواجه الطُّلاب المُعوقين بصرياً من وجهة نظر أولياء الأمور. *المجلة التَّعليميَّة بجامعة القصيم*، 69(155): 1-19.
- العرايضة، عماد. (2016). المُشكلات التَّعليميَّة التي تواجه الطلاب المعوقين بصرياً من وجهة نظر أولياء الأمور. *المجلة التَّربويَّة بجامعة سوهاج*، ج(43): 203 – 247.
- العزَّة، سعيد حسني. (2001). التَّربية الخاصَّة لذوي الإعاقات العقليَّة والبصريَّة والسَّمعيَّة والحركيَّة. عمَّان: دار التَّقافة للنَّشر والتَّوزيع.
- غنيم، محمَّد. (2018). الإعاقة البصريَّة بين التَّعليم والتَّفكير. دار المعرفة الجامعيَّة.
- محفوظ، عبد الرُّوف وحسونة، نائلة. (2012). مُشكلات الطُّلبة المكفوفين في الجامعات السَّعوديَّة من وجهة نظر الطُّلبة: دراسة مقارنة بين جامعة الملك عبد العزيز وجامعة القصيم. *مجلة جامعة الملك عبدالعزيز - كلية التَّربية*، 17(2): 249 – 300.
- محمد، نجية. (2019). واقع تكييف المناهج والبرامج التَّربويَّة للتلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة من وجهة نظر معلميهم. *مجلة البحوث التَّربويَّة والنفسيَّة*، 16(63)، 146-173.
- محمود، دعاء والرمادي، نور وعبد المعطى، وسام. (2018). الضغوط الحياتيَّة لدى المراهقين المكفوفين: دراسة مقارنة. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التَّربويَّة والنفسيَّة*، 9(3)، 113 – 136.
- محي الدين، سعاد. (2018). الاضطرابات السلوكيَّة والانفعاليَّة لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السَّمعيَّة وعلاقتها بالتحصيل الدرَّاسي ومفهوم الذات: دراسة ميدانيَّة على تلاميذ الحلقتين الثانيَّة والثالثة بمعهد الأمل بأم درمان الملازمين. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم درمان الإسلاميَّة.

هربرت، مارتين. (1980). **مشكلات الطفولة**. ترجمة: عبد المجيد نشواني، دمشق: وزارة الثقافة والإرشاد القومي.

الهيوميل، فهد والشمراني، سعيد. (2016). الصعوبات التي تواجه الطلبة المكفوفين في دراستهم لمقررات العلوم للمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض من وجهة نظرهم. **مجلة جامعة شقراء، ع (6): 309 – 352**.
وفائي، محمد وفحجان، سامي. (2013). المشكلات التي تواجه مُعلّمي التّربية الخاصّة بمدارس محافظات غزّة. **مجلة الجامعة الإسلاميّة للدراسات التّربويّة والنّفسيّة، 21(3)، 1-39**.

المراجع الأجنبية:

Boerner, K., & Wang, S.-w. (2012). Targets for rehabilitation: An evidence base for adaptive coping with visual disability. **Rehabilitation Psychology, 57(4)**, 320–327.

Carmen Carpio, María Amérigo & Manuel Durán (2017) Study of an inclusive intervention programme in pictorial perception with blind and sighted students, **European Journal of Special Needs Education, 32(4)**, 525-542

Charles, K. (1847). **The National Cyclopaedia of Useful Knowledge**. Vol III, London.

Darnell, D., Flaster, A., Hendricks, K., Kerbrat, A., & Comtois, K. A. (2019). Adolescent clinical populations and associations between trauma and behavioral and emotional problems. **Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy, 11(3)**, 266–273.

Ferreira, Deller & Pacheco, Jorge & Berreta, Luciana & Nogueira, Tiago. (2020). Understanding m-learning experiences for blind students. **International Journal of Learning Technology, 15(1)**, 30-56.

Gindrich, Piotr. (2019). A blind student with dyslexia - An overview of the problem. **Special School, LXXX**. 165-174.

Golden, J. A. (2007). Children with behavioral and emotional problems: Is their behavior explained only by complex learning? Or do internal motives have a role?[Editorial]. **International Journal of Behavioral Consultation and Therapy, 3(4)**, 449–476.

Harry, B. (1919). **The Blind: Their Condition and the Work Being Done for Them in the United States**. The Macmillan Company.

Lutfun, N. Riza, S & Azizah, J . (2020). An interactive math braille learning application to assist blind students in Bangladesh, **Assistive Technology**, <https://doi.org/10.1080/10400435.2020.1734112>

Margret, A. (1993). **The history of special education**. Gallaudet University Press.

Rosnati, R., Montiroso, R., & Barni, D. (2008). Behavioral and emotional problems among Italian international adoptees and non-adopted children: Father's and mother's reports. **Journal of Family Psychology**, **22**(4), 541–549.

Shiffman, M., VanderLaan, D. P., Wood, H., Hughes, S. K., Owen-Anderson, A., Lumley, M. M., Lollis, S. P., & Zucker, K. J. (2016). Behavioral and emotional problems as a function of peer relationships in adolescents with gender dysphoria: A comparison with clinical and nonclinical controls. **Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity**, **3**(1), 27–36.

Silberg, J. L., Erickson, M. T., Meyer, J. M., Eaves, L. J., Rutter, M. L., & Hewitt, J. K. (1994). "The application of structural equation modeling to maternal ratings of twins' behavioral and emotional problems': Correction to Silberg et al. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, **62**(6), 1234.

Tekane, Rethabile & Potgieter, Marietjie. (2021). Insights from training a blind student in biological sciences. **South African Journal of Science**. **117**(5/6) . 1-7

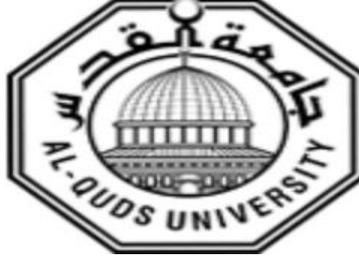
Verdugo, M. A., Prieto, G., Caballo, C., & Peláez, A. (2005). Factorial Structure of the Quality of Life Questionnaire in a Spanish Sample of Visually Disabled Adults. **European Journal of Psychological Assessment**, **21**(1), 44–55.

ملحق (1): مقياس مُشكلات التَّعلم قبل التحكيم:

بسم الله الرحمن الرحيم

السنة الجامعية 2022/2021م

الباحثة: سجي عمرو



جامعة القدس

كلية الدراسات العليا

التربية الخاصّة

استمارة تحكيم مقياس مُشكلات التَّعلم

الاسم واللقب: _____.

الدرجة العلمية: _____.

الجامعة: _____.

أستاذي الفاضل: بعد التحية الطيبة!!!

في إطار التحضير لإنجاز رسالة لنيل شهادة الماجستير في التَّربية الخاصّة بعنوان: "واقع مُشكلات التَّعلم للطَّلبة المكفوفين في محافظة الخليل من وجهة نظر أولياء أمورهم".

نتقدّم إلى حضرتكم بفقرات مقياس مُشكلات التَّعلم، والمُكوّن من (46) فقرة، وهو مقياس قامت ببنائه الباحثة سجي عمرو، ليناسب عينة الدراسة.

وعليه نرجو من حضرتكم التكرم بتحكيم هذا المقياس وإبداء آرائكم في مدى:

وضوح فقراته.

قياس الفقرة ما وُضعت لقياسه.

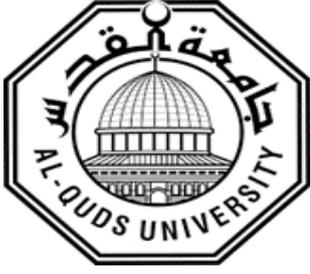
ملاءمتها للعينة المقصودة.

استبانة مشكلات التَّعلم التي يُعاني منها الطَّالِب الكفيف

ملاحظات	غير مناسبة	مناسبة	الفقرة	الرَّقم
المجال الأوَّل: مشكلات التَّعلم الشَّائعة المُتعلِّقة بمتطلَّبات التَّحصيل				
			تتقصه القدرة على الاستمرار في الدِّراسة في البيت.	1
			يحتاج إلى المراقبة بشكل مستمر حتَّى يُنجز واجباته المدرسيَّة	2
			غير قادر على التَّركيز في الدِّراسة.	3
			يجد صعوبة في تنفيذ التَّعليمات المدرسيَّة.	4
			يجد صعوبة في القراءة بشكل عام.	5
			يجد صعوبة في إجراء العمليَّات الحسابيَّة.	6
			يجد صعوبة في كتابة الكلمات بشكل صحيح.	7
			بطيء في إنجاز واجباته.	8
			مُفرداته اللُّغويَّة محدودة جدًّا.	9
			غير قادر على اتِّباع التَّعليمات المدرسيَّة المُعطاة له في البيت	10
			قُدْرته على الفهم مُتدنيَّة جدًّا	11
			يجد صعوبة في التَّعبير المُناسب عن نفسه بطريقة لفظيَّة	12
			يستخدم جُملاً ناقصة وغير مُكتملة المعنى.	13
			يتأخَّر باستمرار في تسليم واجباته المدرسيَّة	14
			رغبته نحو التَّعلم مُنخفضة	15
المجال الثَّاني: مشكلات التَّعلم الشَّائعة المُتعلِّقة بالبيئة المدرسيَّة				
			صعوبة التنقُّل داخل مرافق المدرسة.	16
			صعوبة استخدام دورة المياه في المدرسة	17
			مرافق المدرسة غير مُهيَّأة للطَّالِب الكفيف	18
			بعض الأماكن في المدرسة تُشكِّل خطراً على الطَّالِب الكفيف	19
			مكتبة المدرسة غير مُناسبة لاستخدام الطَّالِب الكفيف	20
			الأجهزة والوسائل التَّعليميَّة الخاصَّة بمُساعدة الكفيف غير كافية في المدرسة.	21
			تفتقر المدرسة لوسائل ترفيه ولعب للطَّالِب الكفيف	22

			تفتقر المدرسة لأجهزة تكنولوجيا خاصة بالمكفوفين	23
			مبنى المدرسة يتناسب مع احتياجات ابني الخاصة	24
			ممرات المدرسة واسعة ويسهل السير بها	25
			يوجد مساعد كهربائية في المدرسة لتسهيل الحركة	26
			أبواب الصُفوف للمدرسة واسعة ومناسبة للكفيف	27
			يوجد في المدرسة علامات وإرشادات واضحة للطلبة.	28
المجال الثالث: المشكلات السلوكية الشائعة التي يعاني منها الطالب الكفيف				
			يتمرد على الآخرين دون أسباب واضحة.	29
			يفتعل المشكلات مع الآخرين دون مُبرر.	30
			يشتم الآخرين إذا اختلف أو تشاجر معهم.	31
			يستخدم لغة غير مقبولة مع الآخرين.	32
			يضايق الآخرين بتصرفاته.	33
			يُخرّب ممتلكات الغير.	34
			كثير الحركة لا يستقر في مكان واحد	35
			يتصرف بقسوة مع زملائه وأصدقائه.	36
			يطلق على الآخرين ألقاباً ساخرة ومؤذية.	37
المجال الرابع: المشكلات الانفعالية الشائعة التي يعاني منها الطالب الكفيف				
			يغضب بسرعة دون مُبرر.	38
			يحزن من أبسط الأشياء.	39
			يخاف من ارتكاب أية أخطاء.	40
			يبدو متوتراً.	41
			كثير الشكوى دون سبب.	42
			فاقد للمتعة والاهتمام بالنشاطات	43
			يخاف من الذهاب للمدرسة.	44
			الافتقار للمهارات الاجتماعية.	45
			الخجل والانطواء في التعامل مع الآخرين.	46

ملحق (2): استبانة مُشكلات التَّعلم بشكله النهائي



كلية العلوم التربوية

برنامج أساليب التدريس / التربية الخاصة

حضرة ولي أمر الطَّالب المُحترم

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان " واقع مُشكلات التَّعلم للطَّلبة المكفوفين في محافظة الخليل من وجهة نظر أولياء أمورهم" وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في برنامج أساليب التدريس / مسار التربية الخاصة.

أرجو من حضرتك التفضل بالإجابة عن جميع فقرات الاستبانة، وذلك بوضع إشارة (X) أمام كل فقرة حسب ما يتناسب مع تقديرك، علماً بأن جميع إجاباتك ستكون سرية وستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

وشكراً لحسن تعاونكم

المشرف: د. سعيد عوض

الطالبة: سجي عمرو

الجزء الأول: بيانات عامة

الرجاء وضع إشارة (X) في المربع أمام الإجابة التي تنطبق عليك:

جنس الطَّالب: أ. ذكر ب. أنثى

المؤهل العلمي لولي الأمر: أ. دبلوم فأقل ب. بكالوريوس ج. دراسات عليا

درجة الإعاقة البصريَّة للطَّالب: أ. جزئية ب. كلية

الوضع الاقتصادي لولي الأمر: أ. منخفض ب. متوسط ج. مرتفع

مكان السكن: أ. مدينة ب. قرية ج. مخيم

الجزء الثاني: الرجاء وضع إشارة (✓) بجانب الفقرة التي تراها مناسبة

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
المجال الأول: مشكلات التعلّم الشائعة المتعلقة بمتطلبات التحصيل						
1	تتقصه القدرة على الاستمرار في الدراسة في البيت.					
2	يحتاج إلى المراقبة بشكل مستمر حتى يُنجز واجباته المدرسيّة					
3	غير قادر على التركيز في الدراسة.					
4	يجد صعوبة في تنفيذ التعليمات المدرسيّة.					
5	يجد صعوبة في القراءة بشكل عام.					
6	يجد صعوبة في إجراء العمليات الحسابيّة.					
7	يجد صعوبة في كتابة الكلمات بشكل صحيح.					
8	بطيء في إنجاز واجباته.					
9	مُفرداته اللغويّة محدودة جداً.					
10	غير قادر على اتّباع التعليمات المدرسيّة المُعطاة له في البيت					
11	قُدْرته على الفهم مُتدنيّة جداً					
12	يجد صعوبة في التعبير المناسب عن نفسه بطريقة لفظيّة					
13	يستخدم جُملاً ناقصة وغير مُكتملة المعنى.					
14	يتأخّر باستمرار في تسليم واجباته المدرسيّة					
15	رغبته نحو التعلّم مُنخفضة					
المجال الثاني: مشكلات التعلّم الشائعة المتعلقة بالبيئة المدرسيّة						
16	صعوبة التنقّل داخل مرافق المدرسة.					
17	صعوبة استخدام دورة المياه في المدرسة.					
18	مرافق المدرسة غير مُهيأة للطّالب الكفيف.					
19	بعض الأماكن في المدرسة تُشكّل خطراً على الطّالب الكفيف					
20	مكتبة المدرسة غير مُناسبة لاستخدام الطّالب الكفيف					
21	الأجهزة والوسائل التّعليميّة الخاصّة بمُساعدة الكفيف غير كافية في المدرسة.					
22	تفتقر المدرسة لوسائل ترفيه ولعب للطّالب الكفيف.					

					تفتقر المدرسة لأجهزة تكنولوجيا خاصة بالمكفوفين	23
					مبنى المدرسة لا يتناسب مع احتياجات ابني الخاصة	24
					تفتقر المدرسة لممرات واسعة.	25
					لا يوجد مصاعد كهربائية في المدرسة لتسهيل الحركة	26
					أبواب الصفوف للمدرسة ضيقة وغير مناسبة للكفيف	27
					لا يوجد في المدرسة علامات وإرشادات واضحة للطلبة.	28
المجال الثالث: المشكلات السلوكية الشائعة التي يعاني منها الطالب الكفيف						
					يتمرد على الآخرين دون أسباب واضحة.	29
					يفتعل المشكلات مع الآخرين دون مبرر.	30
					يشتم الآخرين إذا اختلف أو تشاجر معهم.	31
					يستخدم لغة غير مقبولة مع الآخرين.	32
					يضايق الآخرين بتصرفاته.	33
					يخرّب ممتلكات الغير.	34
					كثير الحركة لا يستقر في مكان واحد	35
					يتصرف بقسوة مع زملائه وأصدقائه.	36
					يطلق على الآخرين ألقاباً ساخرة ومؤذية.	37
المجال الرابع: المشكلات الانفعالية الشائعة التي يعاني منها الطالب الكفيف						
					يغضب بسرعة دون مبرر.	38
					يحزن من أبسط الأشياء.	39
					يخاف من ارتكاب أية أخطاء.	40
					يبدو متوتراً.	41
					كثير الشكوى دون سبب.	42
					فاقد للمتعة والاهتمام بالنشاطات	43
					يخاف من الذهاب للمدرسة.	44
					الافتقار للمهارات الاجتماعية.	45
					الخجل والانطواء في التعامل مع الآخرين.	46

ملحق(3): قائمة بأسماء المحكمين.

الاسم	التخصص	الجامعة
الدكتور محمد عجوة	علم النفس التربوي	جامعة الخليل
الدكتورة مريم أبو تركي	الارشاد والعلاج النفسي	جامعة الخليل
الدكتور خالد كتلو	علم النفس	جامعة الخليل
الدكتورة كامل كتلو	علم النفس	جامعة الخليل
الدكتور حاتم عابدين	ارشاد نفسي	جامعة الخليل
الدكتور محمد النمورة	علم نفس	جامعة القدس المفتوحة
الدكتور إبراهيم المصري	إرشاد نفسي	جامعة الخليل

رقم الصفحة	اسم الجدول
56	جدول (1:3): توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة
58	جدول (2:3): معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لاستبانة مشكلات التعلم
59	جدول (3:3): معاملات ارتباط كل مجال من مجالات الاستبانة مع الدرجة الكلية
62	جدول (1.4): الدرجة الكلية للمشكلات التي يعاني منها الطلبة المكفوفين في محافظة الخليل من وجهة نظر أولياء أمورهم مع المجالات الأربعة
63	جدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع مشكلات التعلم التي يعاني منها الطالب الكفيف المتعلقة بمتطلبات التحصيل كما يدركها ولي الأمر في محافظة الخليل
64	جدول (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مجال مشكلات التعلم التي يعاني منها الطالب الكفيف المتعلقة بالبيئة المدرسية كما يدركها ولي الأمر في محافظة الخليل
66	جدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع المشكلات السلوكية التي يعاني منها الطالب الكفيف كما يدركها ولي الأمر في محافظة الخليل
67	جدول (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع المشكلات الانفعالية التي يعاني منها الطالب الكفيف كما يدركها ولي الأمر
68	جدول (6.4): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لواقع مشكلات التعلم للطلبة المكفوفين في محافظة الخليل من وجهة نظر أولياء أمورهم يُعزى لمتغير المؤهل العلمي لولي الأمر
70	جدول (7.4): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لواقع مشكلات التعلم للطلبة المكفوفين في محافظة الخليل من وجهة نظر أولياء أمورهم يُعزى لمتغير درجة إعاقة الطالب
71	جدول (8.4): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لواقع مشكلات التعلم للطلبة المكفوفين في محافظة الخليل من وجهة نظر أولياء أمورهم يُعزى لمتغير الوضع الاقتصادي
72	جدول (9.4): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لواقع مشكلات التعلم للطلبة المكفوفين في محافظة الخليل من وجهة نظر أولياء أمورهم يُعزى لمتغير مكان السكن

فهرس الملاحق:

رقم الصفحة	اسم الملحق	رقم الملحق
97	استبانة مشكلات التعلُّم قبل التَّحكيم	1
100	استبانة مشكلات التعلُّم بصورته النهائية	2
103	قائمة بأسماء مُحكِّمي الاستبانة	3

قائمة المحتويات:

رقم الصفحة	الموضوع
	إجازة الرسالة
أ	الاقرار
ب	الشكر
ج	الاهداء
د	الملخص باللغة العربية
هـ	الملخص باللغة الإنجليزية
1	الفصل الأول: مشكلة الدراسة وخلفيتها
2	مقدمة الدراسة
4	مشكلة الدراسة
5	فرضيات الدراسة
6	أهداف الدراسة
7	أهمية الدراسة
	التعريفات الإجرائية والنظرية للمصطلحات
8	حدود الدراسة
9	محددات الدراسة
10	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة
11	الإطار النظري
35	الدراسات السابقة
51	التعقيب على الدراسات السابقة
54	الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات
55	المنهج المستخدم
55	مجتمع الدراسة
56	عينة الدراسة
59	ثبات وصدق المقياس
62	الفصل الرابع: نتائج الدراسة
74	الفصل الخامس: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة
89	التوصيات والمقترحات
90	المراجع