جامعة محمد خيضر بسكرة
كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية
قسم العلوم الإجتماعية

مذكرة ماستر

علم النفس
علم النفس
علم النفس المدرسي

رقم: أدخل رقم تسلسل المذكرة

إعداد الطالب:
فريال مزياني – نورة لعلوش

يوم: //

مستوى التفاعل الصفي لدى التلميذ الكفيف في المرحلة الثانوية دراسة عيادية في ثانويات مدينة بسكرة (رشيد رضا العاشوري، مكي مني، حساني عبد الكريم)

لجنة المناقشة:

حنصلي مريامة	أ. مح أ	جامعة محمد خيضر بسكرة	رئيسا
مليوح خليدة	أ. مح أ	جامعة محمد خيضر بسكرة	مناقشا
نصر الدين جابر	أ. مح أ	جامعة محمد خيضر بسكرة	مقرر

السنة الجامعية: 2022-2023

شكـــر و تقـديـر

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم:

(إن أشكرَ الناس لله عز وجل أشكرُهم للناس)

نتقدم بجزيل الشكر والعرفان للدكتور جابر نصر الدين على مجهوداته ونصائحه وعلى صبره معنا لإنجاز هذا المذكرة.

كما نتقدم بجزيل الشكر المسبق للجنة المناقشة على ما سيقدمونه من ملاحظات وتوجيهات والتي لن تزيد هذا العمل إلا إتقانا وجمالا.

و نشكر كل أساتذة كليتنا على دعمهم وتشجيعهم لنا، دون أن ننسى من مد لنا يد المساعدة من قريب أو من بعيد.

إهـــــــداء

إلى ملاكي في الحياة ... إلى معنى الحب والى معنى الحنان والتفاني... إلى بسمة الحياة وسر الوجود إلى من كان دعائها سر نجاحي وحنانها بلسم شفائي إلى أغلى الحبايب

أمي حفظها الله

إلى من كلله الله بالهيبة والوقار... إلى من علمني العطاء بدون انتظار... إلى من أحمل اسمه بكل افتخار ...أرجو من الله أن يرحمك ويتقبلك من الشهداء والأبرار

أبي العزيز رحمه الله

إلى **إخوتي وأخواتي** الذين شاركوني وكانوا بجانبي وعشت معهم أيام حياتي

إلى **أصدقائي و زملائي** وكل من مد يد العون والمساعدة إليهم جميعا نهدي ثمرة جهدنا المتواضعة.

مستخلص:

هدفت الدراسة إلى محاولة معرفة مستوى التفاعل الصفي لدى التلميذ الكفيف في المرحلة الثانوية ، وكذا الوقوف على واقع التلميذ الكفيف داخل الصف الدراسي، حيث تم الاعتماد على المنهج العيادي لأنه الأنسب لمعرفة واقع جوانب الدراسة، وتم تصميم شبكة الملاحظة كأداة لجمع البيانات والتي احتوت على 5 أبعاد و 20 وحدة ، وفي الأساليب الإحصائية تم الاعتماد على الوصف الإحصائي العام ، و طبقت الأداة على أربعة حالات من التلاميذ المكفوفين في المرحلة الثانوية بمدينة بسكرة ،وأسفرت نتائج البحث على وجود تفاعل صفي مرتفع ومتوسط لدى فئة التلاميذ المكفوفين.

Extract:

The study aimed at trying to find out the level of classroom interaction of the blind student in the secondary stage, as well as standing on the reality of the blind student within the classroom, where the clinical approach was relied on because it is most appropriate to know the reality of the aspects of the study, and the observation network was designed as a tool for data collection, which contained 5 dimensions And 20 units, and in the statistical methods, the general statistical description was relied upon, and the tool was applied to four cases of blind students in the secondary stage in the city of Biskra, and the results of the research resulted in a high and medium classroom interaction among the blind students.

فـــهـــرس

المحتـويـــات

فهرس المحتويات

شكـــر و تـقـديـــر
الإهـــــداء
مستخلص
فهـرس المحتويـات
فهـرس الجـداول
فهـرس الأشكـــال
مقدمة ..... أ

الفصل الأول : التعريف بموضوع الدراسة

1- الإشكالية 4
2- أسباب اختيار موضوع الدراسة : 6
3- أهمية الدراسة : 7
4- أهداف الدراسة: 7
5- تحديد المفاهيم إجرائيا : 7
6- الدراسات السابقة : 8

الجانب النظري

الفصل الثاني : مدخل مفاهيمي لمتغيرات الدراسة

أولا : التلميذ الكفيف

تمهيد: 16
1-مفهوم التفاعل الصفي: 17
2-أهمية التفاعل الصفي: 18
3- النظريات المفسرة للتفاعل الصفي : 19
4- أنواع التفاعل الصفي: 23
5- أنماط التفاعل الصفي : 25
6- مهارات التفاعل الصفي : 27

8- العوامل المؤثرة في التفاعل الصفي: 28
9- أدوات قياس التفاعل الصفي : 30
خلاصة الفصل: 33
تمهيد 35

ثانيا : التلميذ الكفيف

1- تعريف الإعاقة البصرية :..... 36
2- أسباب الإعاقة البصرية:..... 37
3-تصنيف الإعاقة البصرية :..... 39
4- خصائص التلاميذ المكفوفين: 39
5- المشكلات التي تواجه التلميذ الكفيف:..... 43
6- بيداغوجيا تدريس التلاميذ المكفوفين:..... 44
6-1- طريقة تعليم التلاميذ للمكفوفين: 44
6-2- الاعتبارات الأساسية في تعليم التلاميذ المكفوفين:..... 47
خلاصة الفصل 49

الجانب التطبيقي

الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد: 52
1- منهج الدراسة: 53
2- حالات الدراسة:..... 53
3- أداة الدراسة : 54
5- الأساليب الإحصائية للدراسة: 56
خلاصة الفصل 57

الفصل الرّابع : عرض وتفسير نتائج الدراسة

تمهيد: 59
1- عرض و تفسير نتائج الحالة (01) :..... 63

فهرس المحتويات

2- عرض و تفسير نتائج الحالة (02): 67

3- عرض و تفسير نتائج الحالة (03): 70

4- عرض و تفسير نتائج الحالة (04): 74

5- مناقشة النتائج في ضوء التساؤل العام: 75

خاتمـــة 79

قائمة المراجع 81

الملاحق: 88

فـــهـــرس

الجـــداول

فهرس الجداول

جدول1 : يوضح نتائج شبكة الملاحظة لتفاعل التلميذ (ع y) في مادة اللغة العربية في الفترة الصباحية والمسائية. 60

جدول2 : يوضح نتائج شبكة الملاحظة لتفاعل التلميذ (ع y) في مادة الرياضيات في الفترة الصباحية والمسائية. 62

جدول3 : يوضح نتائج تفاعل التلميذ (ح x)من خلال شبكة الملاحظة في مادة اللغة العربية في الفترة الصباحية والمسائية. 64

جدول4 : يوضح نتائج شبكة الملاحظة لتفاعل التلميذ (ح x) في مادة الرياضيات في الفترة الصباحية والمسائية. 65

جدول5 : يوضح نتائج شبكة الملاحظة لتفاعل التلميذة (ع x) في مادة اللغة العربية في الفترة الصباحية والمسائية. 68

جدول6 : يوضح نتائج شبكة الملاحظة لتفاعل التلميذ (ع x) في مادة الرياضيات في الفترة الصباحية والمسائية. 69

جدول7 : يوضح نتائج شبكة الملاحظة لتفاعل التلميذة (ن x) في في الفترة الصباحية والمسائية في مادة الرياضيات. 71

جدول8 : يوضح نتائج شبكة الملاحظة لتفاعل التلميذة (ن x) في مادة الرياضيات في الفترة الصباحية والمسائية في مادة اللغة العربية. 73

فـــهـــرس
الأشـكـــال

قائمة الأشكال

الشكل 1 : يمثل نمط الاتصال وحيد الاتجاه. 25
الشكل 2 : يمثل نمط الاتصال ثنائي الاتجاه..... 25
الشكل 3 : يمثل خط الاتصال ثلاثي الاتجاه 26
الشكل 4 : يمثل نمط الاتصال متعدد الاتجاه. 27

مقـدمــة

مقدمة

نال مجال الإعاقة اهتماما بالغا في السنوات الأخيرة و راجع هذا الاهتمام إلى الاقتناع المتزايد واللامتناهي في المجتمعات بأن المعوقين كغيرهم من أفراد المجتمع و النظر إليهم كجزء من الثروة البشرية مما يحتم تنمية هذه الثروة و الاستفادة منها إلى أقصى حد ممكن.

و بما أن التربية و التعليم حق لكل البشر بغض النظر عن أي معوقات تحول دون تعلمهم فالإعاقة البصرية كغيرها من الإعاقات لها خصائصها و تأثيرها، إذ أن حاسة البصر تلعب دورا هاما في حياة البشر، وهي تتفرد دون غيرها من الحواس بنقل بعض جوانب العالم الاجتماعي و معالم الواقع البيئي للإنسان إلى العقل و هي من أهم الحواس التي يعتمد عليها الفرد في اخذ العلم و المعرفة واكتساب الخبرات المباشرة و الغير مباشرة حيث يعطي الجهاز البصري للإنسان كمية كبيرة و غير محدودة من المعلومات عما يحيط به.

و بذلك تؤثر الإعاقة البصرية على الكفاءة الإدراكية للفرد. مما قد يؤثر على تفاعله في المحيط الدراسي، و على مختلف جوانب العملية التعليمية التي ترتكز على التفاعل الصفي حيث إن نجاح العملية التربوية يتوقف على مدى ما يجري بين المعلم و طلابه في المواقف التعليمية و لإحداث هذا الاتصال بين المعلم و طلابه وبين الطلاب فيما بينهم ،لا بد من توفر البيئة المناسبة و المشجعة على التفاعل للتلاميذ خاصة فئة التلاميذ المكفوفين , سواء بتنظيم الأمور المادية أو بتوفير الجو الاجتماعي والانفعالي المناسب الذي يسود غرفة الصف مع مراعاة مستوى قدرات التلاميذ المكفوفين ,و استعداداتهم العقلية والجسمية.

وعليه ارتأت الباحثتان أن يكون موضوع الدراسة :" مستوى التفاعل الصفي لدى التلميذ الكفيف في المرحلة الثانوية" حيث اشتملت الدراسة على أربعة فصول وهي كما يلي :

الفصل الأول: التعريف بموضوع الدراسة

حيث تضمن الفصل إشكالية الدراسة و دواعي اختيار موضوع الدراسة والأهداف منها و أهميتها والمفاهيم الإجرائية، و الدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة.

الفصل الثاني : مدخل مفاهيمي لمتغيرات الدراسة

أولا: التفاعل الصفي : يتناول تعريف التفاعل الصفي و النظريات المفسرة له وأهميته و أنواع التفاعل الصفي و أنماطه, و العوامل المؤثرة فيه إضافة إلى طرق قياس التفاعل الصفي .

ثانيا: التلميذ الكفيف: حيث تطرقنا إلى تعريف الإعاقة البصرية وأسبابها و أنواعها كما عرضنا خصائص التلاميذ المكفوفين و بيداغوجيا تعليمهم، و المشكلات التي تواجه التلميذ الكفيف.

الفصل الثالث: الإجراءات الميدانية للدراسة

و الذي يتضمن منهج الدراسة و حدود الدراسة و الحالات التي طبقت عليها الدراسة، و أدوات جمع البيانات و الخصائص السيكومترية و اجراءت تطبيق الأداة و تفريغ البيانات و الأساليب الإحصائية المستخدمة.

الفصل الرابع : عرض و مناقشة النتائج

حيث يتضمن عرض نتائج شبكة الملاحظة لكل حالة من الحالات، و تفسير النتائج في ضوء التساؤل العام، واختتمت الباحثتان دراستهم بخلاصة عامة ومجموعة من الاقتراحات التي تفسح المجال لمختلف الدراسات الأخرى، ومن ثم قائمة المراجع و الملاحق التي اعتمدت عليها الدراسة.

الفصل الأول:

التعريف بموضوع الدراسة

1. إشكالية الدراسة.
2. أسباب اختيار الدراسة.
3. أهمية الدراسة.
4. أهداف الدراسة.
5. تحديد المفاهيم إجرائيا.
6. دراسات سابقة.

1- الإشكالية

يعد التعليم عملية حيوية دينامكية يتم من خلالها نقل المعارف والخبرات وتنمية القدرات العقلية والمعرفية للمتعلمين وتطوير المهارات والجوانب الانفعالية والاجتماعية لديهم، بحيث أن العملية التعليمية تعتمد على ثلاثة محاور أساسية هي المعلم، المتعلم، المادة التعليمية (المحتوى) وتتفاعل هذه المحاور فيما بينها، فكل من المعلم والطالب يحتك بالأخر ويتفاعل معه وذلك من خلال مختلف النشاطات والعمليات وهذا ما يكون العلاقة الإنسانية أثناء الصف الدراسي.

حيث أن أقوى وأبرز العلاقات داخل الوسط المدرسي هي علاقة المعلم بالمتعلم داخل الصف الدراسي إذ يعد التفاعل الصفي عملية تطور التواصل وتبادل الآراء بين المعلمين و الطلاب داخل الصف. كما أنه يعد من العناصر المهمة في تكوين بيئة تعليمية فعالة، في كونه يساعد في ترقية شخصية المتعلم وإكسابه معارف واتجاهات تمكنه من توجيه مستقبله حتى يكون نافعا لنفسه وللمجتمع، وبدوره يساهم التفاعل الصفي على تحسين مستوى التعليم ويعمل على خلق الشعور بالانتماء إلى المدرسة ونظامها وقد عرفه الكسواني: "بأنه كل ما يجري داخل الصف من أفعال سلوكية بهدف زيادة فاعلية المتعلم لتحقيق تعلم أفضل " (جلاب،2018، ص23)

ويشكل التفاعل الصفي الركيزة الأساسية للموقف التعليمي، لأنه لا يؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية الخاصة بالدرس فحسب بل يؤدي إلى اكتساب التلميذ لأنماط ثقافية واجتماعية مختلفة ، كما أن التفاعل الصفي المتمثل في أنماط التواصل(اللفظي وغير اللفظي) بين أطراف العملية التعليمية دورا مهما ومؤثرا في الأداء التحصيلي للمتعلمين، فهو واسطة بين التعليم والتعلم، وسبيل تطور روح الفريق بين جماعة الصف،ووسيلة المعلم للتعرف على حاجات المتعلمين واتجاهاتهم. وهو الطريق إلى إنشاء علاقات يسودها التفاهم بين المعلم والتلاميذ.

ويعتبر التفاعل الصفي من المواضيع الحساسة والهامة في المجال التربوي والتي عملت على تخليص المعلم من دوره التقليدي كملقن، وطورت دور الطالب من ملقن ينتظر ما يقدمه له المعلم إلى مشارك ومبادر و متعلم نشط يفكر و يتساءل.

ونظرا لأهمية التفاعل الصفي في التعليم ، فقد أثار هذا الأخير اهتماما كبيرا في مجال الدراسات ومن بينها دراسة **حليمة قادري** (2012) التي تناولت موضوع التفاعل الصفي بين الأستاذ والتلميذ في المرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى أنه يوجد ارتباط دال إحصائيا بين سلوك التلاميذ ومعاملة الأستاذ للتلاميذ، كما هدفت دراسة **cherifi** (2019) إلى تحسين نوعية التفاعل بين المعلم و المتعلم حيث يقوم التدريس أساسا على التفاعل، وهذا من خلال تحليل التفاعل اللفظي الصفي باستخدام نموذج فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي لدى الأساتذة في مرحلة التعليم المتوسط، في حين أسفرت الدراسة على عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية بين الأساتذة في الأنماط المستعملة للتفاعل الصفي.

ومن البديهي في عالم التربية أن كل طفل له الحق في أن يتعلم فلا يوجد فرق بين سليم ومعاق" والتربية الخاصة هي تلك المساعدات التي تقدم للأفراد الذين لا يمكنهم الدراسة والتكيف دون تعديلات من حيث الأساليب والوسائل المختلفة وطرق التعليم"(الشريف،2007،ص19) ومن بين هؤلاء نجد فئة المكفوفين فهم أيضا لديهم الحق في التعليم والتفاعل كغيرهم من الأفراد، فالتلميذ الكفيف "هو الذي لا يستطيع أن يتعلم من خلال الكتب والوسائل والأساليب التي تستخدم مع أقرانه العاديين في العمر الزمني نفسه التي تعتمد على حاسة البصر ومن ثم يحتاج إلى أساليب خاصة" (فهمي،2010ص،19)فقد يجد صعوبات في التفاعل داخل الصف كونه يشعر بأنه غريب عن أفراد الصف الواحد ومن بين الدراسات التي تناولت وضعية التلميذ الكفيف في المدرسة نجد دراسة **ماكوسبي وباتريسي وآن** Patrici and Ann، Maccuspi (2000) التي أجريت بهدف تعرف الأطفال المعوقين بصريا والكشف عن تفاعلهم مع زملائهم في المدرسة خلال الدمج الاجتماعي ومدى تقبل كل منهم للآخر، أشارت النتائج إلى اعتراض بعض من الأطفال العاديين على الدمج الاجتماعي لأقرانهم المعوقين بصرياً، كما أنهم أقل قبولا من أقرانهم المبصرين، وقد أوصت الدراسة بضرورة إعداد وتطبيق برامج متنوعة لتحسين الدمج الاجتماعي للتلاميذ المعوقين بصرياً، والتي من شأنها خلق بيئة اجتماعية أكثر إيجابية نحو المعوقين بصريا،كما نجد **دراسة أبو قمر و مصالحة(2007)** ،هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى اختلاف اتجاهات التلاميذ المكفوفين و اتجاهات ذويهم نحو البرنامج كذلك هدفت إلى التعرف على مدى اختلاف اتجاهات المكفوفين بصريا نحو برنامج الدمج باختلاف الجنس و نوع المؤسسة ، وأسفرت الدراسة على النتائج التالية أن اتجاهات التلاميذ المكفوفين نحو الدمج كانت ايجابية بينما كان ذويهم يميل إلى الوسطية.

وبما أن المكفوفين لا يختلفون عن المبصرين إلا في الجوانب المتعلقة بالفقدان البصري ،فلا بدى أن تكون عملية الدمج شاملة بتفعيل دورهم حتى يتفاعلوا مع أقرانهم في البيئة المدرسية، والتلميذ الكفيف في مرحلة التعليم الثانوي يعيش مرحلة المراهقة، وهي مرحلة نمو طبيعي فسيولوجي وسيكولوجي يتعرض لها الفرد، إذا راعى المحيطون بالمراهق الكفيف تلك الفترة رعاية سليمة تجنبه التعرض لازمات النمو واكتساب الاتجاهات النفسية البناءة الهادفة (عتوم،حتاملة،2016،ص148)، وكثيرا ما نجد التلميذ الكفيف في مرحلة التعليم الثانوي يشعر بالتوتر والقلق والاضطراب النفسي في حالة عدم تكيفه مع المواقف التعليمة الدراسية، الأساتذة، الإدارة، ومع الزملاء، وهذه المشكلات تؤثر فيه وتسبب له الحيرة والارتباك النفسي الذي يؤثر بدوره على أداءه الصفي.

وانطلاقا مما سبق ونتيجة لأهمية الموضوع الذي يمس الفئة المهمشة من التلاميذ المكفوفين يمكن طرح التساؤل الذي تهدف إليه الدراسة للإجابة عنه ويكون على النحو التالي:

ما مستوى التفاعل الصفي لدى التلميذ الكفيف في المرحلة الثانوية ؟

2- أسباب اختيار موضوع الدراسة :

ومن أهم الأسباب والمبررات التي دعتنا إلى اختيار موضوع هذا البحث ما يلي:

الأسباب الذاتية:

1/ إن اختيارنا لموضوع الدراسة نابع من إدراكنا لأهمية التفاعل الصفي وأثره على تكوين التلميذ وهذا زاد من فضولنا العلمي في التعرف على واقع التفاعل الصفي لدى التلاميذ المكفوفين

2/ طبيعة الموضوع التي تتماشى مع تخصصنا الدراسي.

الأسباب الموضوعية :

1/ - الوزن العلمي الموضوع كونه من الموضوعات المهمة التي تمس فئة ذوي للاحتياجات الخاصة .

2/- محاولة لفت انتباه الباحثين والدارسين إلى الإهتمام بموضوع التفاعل الصفي

لدى الفئات المختلفة من ذوي الاحتياجات الخاصة.

3- أهمية الدراسة :

الأهمية النظرية:

1/ - تكمن أهمية الدراسة من الناحية النظرية في كونه يساعدنا على الاطلاع على مختلف الدراسات التي تناولت موضوع التفاعل الصفي.

2/ - تنبع أهمية الموضوع من أهمية التفاعل الصفي في العملية التعليمية وأهمية مراعاة خصوصيات التلاميذ المكفوفين.

الأهمية التطبيقية:

1/ - يمكن أن تساعد نتائج الدراسة في تقديم بعض المؤشرات التي قد تساعد المختصين المدرسيين والتربويين في وضع البرامج الإرشادية.

2/ - تكمن أيضا أهمية الدراسة في ما قد تحققه من نتائج تفتح مجال واسعا وتبصر الأستاذ بطبيعة وضعية التلميذ الكفيف وكيفية التفاعل معه أثناء العملية التعليمية.

4- أهداف الدراسة:

1- الكشف عن مستوى التفاعل الصفي لدى فئة التلاميذ المكفوفين

2- الوقوف على واقع تفاعل التلميذ الكفيف داخل الصف الدراسي .

5- تحديد المفاهيم إجرائيا :

التفاعل الصفي: هو كل الأفعال السلوكية التي تجري داخل الصف، اللفظية وغير اللفظية بهدف تهيئة المتعلم ذهنيا ونفسيا لتحقيق تعلم أفضل. (أبو خليل ،2011،ص98)

التعريف الإجرائي: هو ما تم رصده من مظاهر التفاعل الصفي من طرف التلميذ الكفيف في مادتي اللغة العربية والرياضيات في فترات مختلفة بناء على شبكة الملاحظة تم إعدادها لهذا الغرض.

التلميذ الكفيف: هم التلاميذ الذين لا يستطيعون أن يتعاملوا بالطرق والوسائل والأساليب البصرية التي تستخدم مع العاديين في نفس العمر الزمني، ولهذا فهم يحتاجون إلى طرق ووسائل وأدوات تعليمية خاصة. (سلامة، 2009، ص94)

التعريف الإجرائي : المكفوفين هم عينة الدراسة من التلاميذ الذين ولدوا بدون إبصار .

6- الدراسات السابقة :

1-الدراسات المتعلقة بالتفاعل الصفي:

الدراسات العربية:

- **دراسة للطالبة حليمة قادري** مذكرة ماجستير بعنوان: التفاعل الصفي بين الأستاذ والتلميذ في المرحلة الثانوية قسم علوم التربية جامعة وهران، السنة الجامعية 2011/2012 وقد تمحورت إشكالية الدراسة حول السؤال التالي:

- هل هناك علاقة بين سلوك التلميذ ومعاملة الأستاذ التلميذ؟

وهل هناك علاقة بين الجو العام في القسم وإدارة الأستاذ للقسم؟

وحدد الباحث منطلقات دراسته في الفرضيات التالية:

- يوجد ارتباط دال إحصائيا بين سلوك التلاميذ، ومعاملة الأستاذ للتلميذ. يوجد ارتباط دال إحصائيا بين الجو العام في القسم وإدارة الأستاذ للقسم.

وقد تكون مجتمع الدراسة من عينتين الأولى مجموعة التلاميذ وعددهم (56) تلميذا من الجنسين. والعينة الثانية خاصة بالأساتذة وعددهم (30) أستاذا، وتم الاستعانة بالاستبيانين (استبيان موجه للتلاميذ واستبيان موجه للأساتذة لجمع المعطيات، وكانت من نتائج هذه الدراسة تشير إلى أنه يوجد ارتباط دال إحصائيا بين سلوك التلاميذ ومعاملة الأستاذ

للتلاميذ، ويوجد ارتباط دال إحصائيا بين الجو العام في القسم وإدارة الأستاذ للقسم.

-**دراسة ليدية خالدي ونجيمة بوشرقين 2016/2015** عنوان الدراسة : التفاعل الصفي لدى طلبة السنة الثانية تخصص لسانيات.

الهدف من الدراسة : قياس التفاعل الصفي لدى عينة البحث ، والتعرف على طبيعة التفاعل الصفي والعوامل التي تؤثر فيه إيجابا وسلبا استخلاص طرق تحسين التفاعل الصفي وكيفياته .

منهج الدراسة: اتبعت الباحثات في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي. نتائج الدراسة: جاءت نتائج هذه الدراسة بأن التفاعل الصفي مرهون بالتخطيط الجيد له ، وأن للعوامل الاجتماعية دور في التفاعل الصفي، وان كل الجوانب المرتبطة بالتفاعل مترابطة فيما بينها ، وكل جانب يكمل الجانب الآخر.

الدارسات الأجنبية:

-**دراسة شنيكات (2013)** والتي هدفت إلى التعرف إلى مستوى القبول للطلبة المكفوفين المدمجين في المدارس الحكومية، بالإضافة إلى معرفة تأثير متغيرات الدراسة وهي الجنس الصف الدراسي، مستوى الإعاقة على مستوى القبول والتفاعل للطلبة المكفوفين تكون أفراد الدراسة من (100) طالب وطالبة نصفهم من الطلبة المدمجين في المدارس العادية والنصف الآخر من الطلبة المبصرين في المدارس الحكومية في المرحلة الإعدادية ولجمع البيانات، فقد قامت الباحثة ببناء أداة للدراسة تكونت من (26) فقرة موزعة على بعدين وقد تم استخراج دلالات صدق وثبات للأداة تم تطبيق الأداة على عينة الدراسة حيث تم تطبيق البعد الأول بشقية على المعاقين بصرياً، أما البعد الثاني فقد تم تطبيقه على المبصرين، وأظهرت النتائج أن مستوى قبول المعاقين بصرياً والتفاعل معهم من قبل المبصرين جاء في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (2.82) بينما جاء مستوى قبول المعاقين بصرياً للمبصرين في المرتبة الثانية بمتوسط (20.52)، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعرى لمستويات الإعاقة في جميع الأبعاد و في الدرجة الكلية، وجاءت الفروق لصالح مستوى الإعاقة الجزئية. وأيضا أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على متغيري الجنس والصف على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية.

-**دراسة 2016 (Sejtnic &lilc)**: وقد هدفت الدراسة إلى ملاحظة وتحليل طبيعة التواصل والتفاعل الصفي في المدارس الابتدائية والثانوية والتعريف بخصائصها وتحديد متطلبات التفاعل المؤدي إلى نجاح

التلاميذ، وقد تكونت عينة البحث الأمبريقي من (950 ملاحظة) (950 أو..65) من تلاميذ السنة الثانية ابتدائي و (315 أو 34.8%) من الأساتذة، اختيروا بطريقة عشوائية، كما استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي والتحليلي المقارن، كما استخدم الباحث نموذج فلاندرز لملاحظة التفاعل اللفظي الصفي ولتحليل النتائج الخام استعان الباحث بالنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري

واختبار t–testوقد دلت النتائج على أن:

السلوك اللفظي للأستاذ مازال المسيطر ما لا يساهم في تحصيل التلاميذ أكثر .

– نسبة التأثير المباشر للأستاذ مرتفعة 39.31بالمئة بالمقارنة مع التأثير غير المباشر (25.06 بالمئة)، وأكثر النسب كانت في الشرح، وأقل النسب من التأثير المباشر كانت لتبرير السلطة والنقد.

– الحاجة إلى التدريب المهني للأساتذة المقبلين على التدريس والتطوير المهني للأساتذة الحاليين للوصول إلى مستوى من الإبداع والإنتاج لدى التلاميذ وانخراط الأساتذة في التدريس المعاصر.

دراسات متعلقة بالتلميذ الكفيف:

الدراسات العربية:

دراسة أبو قمر و مصالحة 2007

بعنوان (اتجاهات التلاميذ المكفوفين وذويهم نحو برنامج الدمج المتبع في المدارس)

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى اختلاف اتجاهات التلاميذ المكفوفين و اتجاهات ذويهم نحو البرنامج كذلك هدفت إلى التعرف على مدى اختلاف اتجاهات المكفوفين بصريا نحو برنامج الدمج باختلاف الجنس و نوع المؤسسة ، وتكونت عينة الدراسة من (80) تلميذا و تلميذة مدموجين في المدارس و طبق الباحث كأدوات للدراسة مقياسين أحدهما قياس اتجاهات التلاميذ المكفوفين العادية وذويهم نحو برنامج الدمج المتبع في مدارس محافظات غزة ، ومقياس اتجاهات ذوي التلاميذ نحو برنامج الدمج المتبع

وأسفرت الدراسة على النتائج التالية:.

– أن اتجاهات التلاميذ المكفوفين نحو الدمج كانت ايجابية بينما كان ذويهم يميل إلى الوسطية – كما أظهرت نتائج الدراسة أيضا وجود فروق في الاتجاه نحو الدمج لصالح التلاميذ الذكور – وعدم وجود فروق في اتجاهات التلاميذ المكفوفين يعزى لعامل المؤسسة التربوية المشرفة.

–**أجرى الحطاب (2015)** بدراسة هدفت إلى تعرف الفروق بين الطلبة المعاقين بصريا والمدمجين، وغير المدمجين باختلاف درجاتهم على مقياس التكيف النفسي الاجتماعي، ومقارنة الفروق في التكيف النفسي الاجتماعي لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في مدارس الدمج حسب متغيري الجنس ودرجة الإعاقة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة كأداة للدراسة، وتم اختيار عينة الدراسة من (50) طالبا وطالبة من المعاقين بصريا في الصفوف الثامن التاسع العاشر إلى مجموعتين مدمجين في المدارس العادية في محافظة مأدب، وغير مدمجين في أكاديمية المكفوفين في عمان، وهدفت إلى مقارنة الفروق في التكيف النفسي الاجتماعي لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في مدارس الدمج حسب متغيري الجنس وأظهرت الدراسة النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات الطلاب غير المدمجين على مقياس التكيف النفسي الاجتماعي، وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات الطلاب المدمجين وغير المدمجين على مقياس التكيف النفسي الاجتماعي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في متغير التكيف النفسي الاجتماعي لدى الطلاب المدمجين وغير المدمجين حسب متغيرات الجنس، ودرجة الإعاقة والصف.

دراسات أجنبية:

–**أجرى بارفن (parvin 2015)** دراسة هدفت إلى استكشاف أثر الدمج الشامل للطلاب المعاقين بصريا في المدارس مع أقرانهم العاديين في جنوب انكلترا، وبلغت العينة (9) طلاب مكفوفين وضعاف بصر)، وأشارت النتائج إلى تغير سلوكهم وتفاعلاتهم الاجتماعية، وتشكيل الصداقات وتقبلهم اجتماعيا من أقرانهم المبصرين نتيجة لدمجهم، ولكن لصالح ضعاف البصر، ووجود فروق تعزى للجنس ولصالح الإناث.

-دراسة ليند ونورلهم (1999): حول وصف استراتيجيات التوافق التي يستخدمها كفيف البصر ومدى ارتباطها مع مظاهر الصحة والصعوبات التي يواجهونها في نشاطات الحياة اليومية. فكانت عينة الدراسة

مكونة من 48 تلميذ كفيف واستخدم في الدراسة استبيان بيرسون للتكيف ولائحة شطب الحالة المزاجية. فتوصلت نتائج الدراسة أن العديد من أفراد العينة يميلون لاستراتيجيات التكيف ووجود ارتباط ايجابي بين استراتيجية التكيف وارتفاع الاستقرار النفسي. وأظهرت النتائج أيضا أنهم بحاجة إلى التدريب على مستوى العاطفي والتوافق في نشاطات الحياة اليومية.

جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة : ويمكن تلخيص أوجه الاستفادة من هذه الدراسات في ما يلي :

- مساعدة الباحث بالإحساس والتعرف على مشكلة الدراسة الحالية من خلال الاطلاع على أدب الدراسات السابقة.
- وضع وصياغة أسئلة الدراسة الحالية.
- تحديد خطوات العمل و الإجراءات لتنفيذ الدراسة.
- الاستفادة من الدراسات السابقة في كتابة الآداب النظري وتقرير البحث.
- الاستفادة من المقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة و تطوير أداة الدراسة الحالية.
- الاستفادة في اختيار الأساليب الإحصائية لتحليل البيانات.

الجـانـب

الـنـظـري

الفصل الثاني:

مدخل مفاهيمي لمتغيرات الدراسة

أولا: التفاعل الصفي

تمهيد

1. مفهوم التفاعل الصفي.

2. أهمية التفاعل الصفي.

3. النظريات المفسرة للتفاعل الصفي.

4. أنواع التفاعل الصفي.

5. أنماط التفاعل الصفي في العملية التربوية.

6. مهارات التفاعل الصفي.

7. العوامل المؤثرة في التفاعل الصفي.

8. أدوات قياس التفاعل الصفي.

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعرف العملية التعليمية بأنها عدة إجراءات ونشاطات تمارس في الحصة الدراسية بالمدرسة، حيث يسعى المعلم من خلال هذه الأنشطة إلى اكتساب الطالب مجموعة مهارات لتنمية تفكيره وذهنه، الأمر الذي يساهم في تكوين شخصيته، و يعد التفاعل الصفي الذي يجري داخل القسم بين الأستاذ والتلاميذ أو التلاميذ فيما بينهم عماد العملية التعليمية و شرط من شروط نجاحها، حيث من خلاله تتكون شبكة من الاتصالات والتبادل الرمزي بما فيه من إلقاء وتلقي وحوار داخل القسم. ويلعب دورا هاما في استثارة دافعية التلاميذ وزيادة اشتراكهم في النشاطات التعليمية وتعزيز تعلمهم ومساعدتهم على الاحتفاظ به ونقله وتوظيفه وسنتطرق في هذا الفصل إلى التفاعل الصفي.

1-مفهوم التفاعل الصفي:

يعرف التفاعل الصفي بأنه هو كل ما يصدر عن المعلم والتلميذ داخل حجرة الدراسة من كلام وأفعال وحركات وإشارات بهدف التواصل لتبادل الأفكار والمشاعر. وعلى انه عبارة عن الآراء والأنشطة والحوارات التي تدور في الصف بصورة منظمة وهادفة لزيادة دافعية المتعلم (أبوخليل، 2011،ص 98)

يعرف المربي الفرنسي **مارسيل**" بوستيك التفاعل الصفي بأنه: "مجموع الصلات الإجتماعية التي تربط المربي بالتلاميذ قصد التوجه بهؤلاء نحو أهداف مرسومة ". (الزهرة الأسود، 2008، ص45).

وعرفه الكسواني بأنه ما يجري داخل الصف من أفعال سلوكية لفظية أو غير لفظية بهدف زيادة فاعلية المتعلم لتحقيق تعلم أفضل وهو ما يسود الصف من منافسة وحوار وتبادل أراء بطريقة هادفة المساعدة الطلبة على الاستمرار في التعلم بدافعية حقيقية. (العشي،2008، ص 78)

كما أشار **ديوي وهمبر Deweyt Humber** إلى أن التفاعل يحدث في إطار مرجعي : تتألف لبناته من الفرد والبيئة وموضع التفاعل، ويمكن القول أن التفاعل هو الاستجابات المختلفة المتولدة والتي يتبادل الأفراد إحداثها في اتصال بعضهم بالبعض الآخر وما تسفر عنه من تعديلات في سلوكياتهم، أما بالنسبة للبيئة الصفية فإن التفاعل الصفي هو الاستجابات المتبادلة بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ بعضهم البعض وما يسفر عن هذه الاستجابات من تغير في سلوكيات التلاميذ وفي اتجاهاتهم وقيمهم وميولهم.(سلطان،2020،ص33)

عرفت الفلفلي التفاعل الصفي بأنه حالة داخلية في الفرد تدفعه للانتباه للموقف التعليمي والقيام بنشاط والاستمرار فيه بشكل يعكس إقباله على التعلم برغبة ويوفر له الحافز للتغلب على الصعوبات التي قد تواجهه وتوفير الظروف المشجعة للمساهمة في النشاطات المختلفة. (فلفلي، 2012، ص 151)

عرفه جابر نصر الدين على أنها السلوكات والتصرفات الصادرة عن التواصل اللفظي وغير اللفظي بين طرفي العملية التدريسية (المعلم و التلميذ) في موقف معين مع تحقيق توازن بين ارضاء حاجاتهم وتحقيق الأهداف التعليمية المرغوبة. (هنودة،2021،ص 178)

وعليه يتضح من خلال التعاريف السابقة أن التفاعل الصفي هو مجموعة من العلاقات التفاعلية القائمة ما بين المعلم والمتعلم والمجموعة الصفية التي تتم في جو ايجابي يساعد على سير عملية التعليم والتعلم بسهولة لتحقيق الأهداف المرجوة.

2-أهمية التفاعل الصفي:

إن التواصل بين الأستاذ وطلابه مهما؛ ولكن ليس الغاية المبتغاة في حد ذاته؛ حيث إن تنمية هذا التواصل عبر مهاراته هو المراد الذي نصل بواسطته إلى تحقيق أهداف التعلم، رغم تباينها من موضوع لآخر، ومن مادة لأخرى، ومن تدرج في السلم التعليمي لآخر؛ لذا نعرض أهمية التفاعل اللفظي وغير اللفظي، لكل من الأستاذ وطلابه بصورة مختزلة، فيما يلي:

- تنمي مهارات الاتصال الفعال بين الأستاذ والطالب وبين الطلاب بعضهم بعضاً.
- يساعد الأستاذ على التخلص من الذاتية.
- تساعد الطلاب على استقبال الرسائل الموجهة إليهم بصورة صحيحة.
- تمكن الأستاذ من التعرف على مشكلات الطلاب، كحالات الانطواء، وضعف القدرة على التعبير.
- تسهم في مساعدة الأستاذ على توفير مناخ اجتماعي ديمقراطي في البيئة التعليمية؛ لتحقيق مردود تعليمي أفضل.
- تنمي اتجاه إيجابي نحو الأستاذ، والمادة التي يقوم بتدريسها.

(محمد عبد القادر، 2017، ص197)

- تطوير اتجاهات الطلبة نحو الآخرين، ومواقفهم وآرائهم، فيستمعون للرأي الآخر ويحترمونه.
- تطوير مفهوم إيجابي لدى الطلبة نحو ذواتهم وقدراتهم وإمكاناتهم و تقبلها.
- تخليص الطالب تدريجياً من تمركز تفكيره حول ذاته والسير نحو مشاركته للجماعة، مما يساعد على التقدم نحو الفرص التي يمارس فيها استقلاله في الرأي والقرار مما يؤدي لتطوير شخصيته وتكاملها.

- تعبير الطلبة عن أبنيتهم المعرفية والمفاهيم التي يمتلكونها من خلال الإدلاء بآرائهم وعرض أفكار حول أي موضوع أو قضية صفية.
- تنظيم أفكار الطلبة وتدريبهم بسرعة مناسبة كما هو الحال في الحياة الواقعية.
- تهيئة الجو الذي تسوده الممارسات الديمقراطية داخل غرفة الصف.
- تربية الطلبة على كيفية التخاطب، والحديث، والإصغاء، والإقناع، وعدم مواقف الآخرين وخبراتهم ومشاعرهم في وجهات نظرهم. المختلفة المقاطعة، وتقدير مواقف الآخرين و خبراتهم ومشاعرهم المختلفة في وجهات نظرهم. (القضاه، الترتوري، 2006، ص454)
- يساعد المتعلمين على المشاركة في تحقيق الانضباط والتفكير الناقد والكلام والاستمتاع وتحسين قدرتهم على تطوير كفاءتهم وتفكيرهم في الصف الذي يوفر فرص للتفاعل بصورة مكثفة ومنظمة بين المتعلمين (Bichop,2000, p12)

3- النظريات المفسرة للتفاعل الصفي :

هناك نظريات تناولت التفاعل داخل الصف الدراسي تمثلت في :

1-**نظرية التحليل النفسي :** تفسر نظرية التحليل النفسي السلوك داخل القسم ،أو العلاقات الوجدانية في ضوء مفهوم "التماهي " أو" التوحد". وهو مفهوم يتجلى في اكتشاف الشخص للسمات المشتركة بينه وبين المعلم ،وكلما تمكن المعلم بذلك من تعزيز طموح التلميذ ورفع مستواه ،وبذلك يحدث تماثل بين الجهاز النفسي للفرد والجهاز النفسي لدى الجماعة. (سلطان،2020،ص53)

ومن هذا المنطلق تمكن ريدال redel أن يرصد طبيعة العلاقات الوجدانية داخل القسم بين المدرس والتلاميذ على "فكرة الشخص المركزي" الذي يستقطب وجدانية أفراد الجماعة سواء تمثل ذلك الشخص المدرس أو تلميذ أو جماعة من التلاميذ، ووضح للشخص المركزي مميزات في عدة أنماط أوردها محمد ايت موح كالتالي:

– العاهل الأبوي: ويطلق على نمط من المدرسين الذين يملكون ملامح الصرامة والعدل، ويتميزون باحترام التلاميذ وتجاوبهم معهم، كما يمثلون الأنا الأعلى لتلاميذهم.

– المستبد: وينطبق على المعلم الموهوم بالانضباط والنظام العالي، ويستغل ميولات التلاميذ ورغباتهم في إشباع ميولاته السادية.

– القائد: وينطبق على المدرس المثير لإعجاب التلاميذ، وتقمص شخصيته.

– موضوع الحب : وينطبق على المدرسين موضع حب وميل التلاميذ الذي يجعل منه الشخص المركزي بالنسبة لجماعة القسم.

– موضوع العدوانية: وينطبق على المدرس ذو السادية المرنة، فالتلاميذ لا يميلون إليه ولكنهم يحترمونه ويحافظون على علاقات الصداقة بينه وبينهم لتفادي العقوبات .

– الفاتن: وينطبق على التلميذ الذي يجبر جماعة زملائه للقيام بعمل ما دون إرادتهم ورغما عنهم

– المنظم: وينطبق على التلاميذ الذين يعملون لإعطاء الفرصة للآخرين لإشباع رغباتهم وحاجتهم المكبوتة.

– البطل: وينطبق على التلميذ الذي يبادر إلى التمرد ضد سادية او لاعدالة المعلم دفاعا على احد أصدقائه. (فرحاتي،2010،ص29)

– **النظرية السلوكية** :تعد مقولة الحدث النفسي سلوك لواطسن بمعنى أن سلوك الفرد مؤشرا على حالته النفسية الداخلية، بمثابة الاتجاه العام للمدرسة السلوكية في تفسيرها للسلوك الإنساني ،ولم يختلف كل من بافلوف وواطسون وثورندايك وسكنر وهال وتولمان وغيرهم على أن السلوكات والأفعال من حيث انه يمكن ملاحظتها مباشرة هي الإطار الأمثل لفهم الظاهرة النفسية ، وانشغال التلميذ بأدواته وشرود ذهنه وعدم انتباهه ، سلوكات تفسراللامبالاة و عدم اهتمام التلميذ بالدرس ، ولا يمكن إدراك عدم اهتمام التلميذ بالدرس الا بوجود هذه الأفعال . والسلوك عند السلوكيين إنما هو وحدة مؤلفة من المثير والاستجابة، فكل أفعال الفرد إنما هي استجابة لمثيرات معينة، فإجابة التلميذ إنما هي استجابة لمثير سؤال المعلم... الخ

وقد بذل السلوكيون مجهود في تفسير جميع السلوكات والتفاعلات التي تجري داخل القسم بين المعلم والتلاميذ بناء على مبادئ (التعزيز ، تعميم الاستجابة ،الانطفاء). ومن ثمة فترتيب المثيرات في اتجاه تدعم وتحفز التلميذ نحو تعلم موضوع ما يؤدي إلى استجابة ايجابية وحدوث التعلم، وتعزيز

الاستجابة الصحيحة يؤدي إلى إمكانية تكرارها وتعميمها .في حين أن التخلص من الاستجابات الخاطئة يتم عن طريق إزالة المثيرات المسببة لها. وبين سكنر على أن أساليب القسوة والصرامة التخويف والإنذار لا تؤدي إلى استجابات ايجابية بل عكس ذلك ،بينما أكد على فعالية الأساليب التحفيزية والتشجيعية في استحداث استجابات مرغوب فيها وبذلك يتحسن إلى الأفضل.

ومن خلال ما ذكر فالتفاعل بين التلميذ والمعلم يمكن تفسيره في ضوء تنظيم مثيرات الوسط التعليمي من اجل الحصول على نمط ايجابي من التفاعلات داخل الصف، فالمعلم الذي يعتمد على أساليب الحوار وتبادل الرأي، وتعزيز السلوك الايجابي والرغوب بنتائجه، كالنجاح وما يترك ذلك من شعور لدى التلاميذ والمعلم بالرضي والسعادة، ويفسر اتجاهات التلاميذ الايجابية نحو الدراسة ومشاركتهم الواسعة في الدرس. وان تجاهل المعلم لتلاميذه وتهميشهم وعدم مبالاته لما يحدث في القسم، واعتماد أساليب الإكراه والتخويف والتهديد والترهيب، يفسر مظاهر الاتجاهات السلبية والتشاؤمية نحو الدراسة كالنفور والهروب والانسحاب من المدرسة، وقلة المشاركة ونقص التفاعل والنشاط في القسم والرسوب... الخ. (عبد الهادئ وآخرون،2013،ص251)

-النظرية الجشطالتية:

حسب لوين lewin فان السلوكات الصادرة من المعلم والتلميذ داخل القسم لا يمكن تفسيرها أو فهمها كسلوكات منعزلة أو منفصلة ،وإنما هي حصيلة مجموعة العوامل المتداخلة كالزمان ،المكان، والمادة الدراسية وجماعة التلاميذ ،والظروف الفيزيقية ،والخلفية الأسرية ...الخ.

فهذه العوامل مجتمعة في انتظام وظيفي التي أطلق عليها الجشطالتيون "المجال الكلي". فالمجال الكلي أو الكلية هي السمة المركزية للإدراك والتعلم عن طريق الاستبصار، فالتلاميذ والمعلم إنما يدركون المواقف بناء على بنيتها الكلية، وتنظيم العلاقات داخل القسم بالتالي يكون وفقا لهذه القاعدة.

وبناء على هذه القواعد وضح لوين مجموعة من المفاهيم يستعان بها في فهم العلاقات الوجدانية أو التفاعل داخل القسم أوردها محمد ايت موحى كالتالي:

-القوة: وتعني مجموعة الرغبات والميولات التي تتفاعل داخل جماعة ما

-النفوذ: ويعني به تأثير الفرد على الآخرين.

-الموقع: ويعني به إدراك الشخص لحالته السيكولوجية كالتعب ...

تكافؤ العناصر: ويعني به الصراع والتجاذب بين القوى المتصارعة (سلطان ،2020، ص54)

وفي ضوء هذه المفاهيم، ونفسر جميع أنماط العلاقات والتفاعلات بين التلاميذ والمعلم داخل القسم، وهي مفاهيم يمكن اختصارها في" سيكولوجية جماعة القسم".

النظرية التكوينية البنائية:

يؤكد جان بياجيه أن إدراك الأحكام والقواعد وظهور العواطف وملامح الشخصية توافق مرحلة العمليات الصورية في سن الحادية عشرة والثانية عشرة ،ولا يكون ذلك إلا في حالة وجود توازن عبر أليتي الاستيعاب والتلاؤم ،وأما الاستيعاب فيعني به قدرة الفرد على إدخال معطيات ومعلومات المحيط الخارجي ضمن سلوكه الحركي والفكري ،أما التلاؤم فيعني به تكيف وتوافق الحالة العقلية والنفسية والبيولوجية لفهم وتفسير وتحليل تغيرات المحيط ،ويعود التوازن وعدمه في مجال العلاقات الوجدانية والتفاعلات الاجتماعية إلى الأساليب التربوية النشطة القائمة على الاحترام المتبادل بين الأستاذ والتلميذ ،فالاحترام المتبادل الذي نتج عن اتحاد عمليتي "الحب" و"الخوف" هو منشأ حالة التوازن بين عمليتي الاستيعاب والتلاؤم ضمن مجال التفاعل والعلاقات الوجدانية ومختلف الأشخاص المكونين لمحيطه، وهي العملية التي تؤدي بالضرورة إلى لامركزية الأنا ،وظهور الانضباط المستقل الحر لدى التلاميذ ،وفي المقابل تنشئ أساليب الإكراه حالة عدم التوازن وهي حالة سلبية من التفاعل تؤثر على نمو وتطور العلاقات الاجتماعية وتعرقل نشاط الذهن الفاقد لفعل التبادل والحوار. (براهيمي ،2017،ص73)

نظرية الضبط الاجتماعي :

تؤكد على أهمية نظام الضبط الدماغي للإنسان (الأستاذ والتلميذ) في تحقيق إشباعات الفرد واستحداث التفاعل الايجابي داخل القسم.

وحسب "غلاسر" فان حالة الإشباع، وإزالة التوترات في المجتمع المدرسي، انما يكون بممارسة ما أسماه "العلاج الواقعي " داخل القسم، وهو أسلوب بيداغوجي جديد اشتق من العلاج النفسي، يسمح بتفعيل العلاقات الاجتماعية والتفاعل بين أعضاء جماعة القسم. (سلطان، 2020، ص55)

– نستنتج من خلال نظريات التفاعل الصفي أن كل نظرية لها أصحابها ولها اتجاه وتفسير معين حول التفاعل إلا أنهم يشتركون في فكرة واحدة كونهم يرون أن الأستاذ له دور كبير وفعال في حدوث التفاعل لدى التلاميذ داخل الصف.

4- أنواع التفاعل الصفي:

يمكن تصنيف التفاعل إلى قسمين التفاعل الصفي اللفظي والتفاعل الصفي غير اللفظي

التفاعل الصفي اللفظي:

ان التفاعل اللفظي عبارة عن العملية عبارة عن العملية اللغوية التي يتبادل فيها كل من التلميذ والمعلم الألفاظ بغرض إيجاد اتصال يمكن ملاحظته من قبل الآخرين بين العلم و المتعلمين، و بين المتعلمين أنفسهم، و منن خلاله تتاح الفرص للتلاميذ للتفكير المستقل و الوصول الى الاستنتاجات بأنفسهم، وعلى المعلم أن يشجعهم و لا يملي رأيه عليهم، و هذا التفاعل يكون وثيق الصلة بالمناخ الاجتماعي الانفعالي في المواقف التعليمية ، على اعتبار أن هذا المناخ يؤثر في اتجاهاتهم نحو معلمهم و نحو الدروس و بالتالي في تحصيلهم الدراسي (هنودة، 2021،ص189)

القائمون بالتفاعل الصفي اللفظي : يمكن أن يكون التفاعل بين التلاميذ و المعلم أو بين التلاميذ أنفسهم ويمكن عرض ذلك فيما يلي

(1) **التفاعل بين التلاميذ** و ذلك من خلال تفاعلهم مع الأنشطة التعليمية الصفية و قد يكون التفاعل ايجابيا ينمو نحو الحب و الإخاء و المشاركة و المنافسة الشريفة و العمل الخلاق المبدع و قد يكون تفاعلا سلبيا يدعو إلى الكراهية و الفرقة

(2) **تفاعل المعلم مع التلميذ:** من المسلم به أن المعلم إنسان قيادي فهو الذي يعلم ويوجه و يزود التلاميذ بالخبرات لذا يتطلب الأمر و يستوجب أن يكون قدوة لهم .

(3) **التفاعل بين التلاميذ والمعلمين** إن علاقة التلميذ بمعلمه علاقة أخذ وعطاء فالمعلم يقدم خبراته ومعلوماته في إطار من احترام و تقدير التلاميذ له. و من أهم سلوكيات المعلم التزامه بأن يكن نموذجا يحتذى به فيعزز السلوكات القويمية و يظهر اهتمامه و مد يد العون للتلاميذ فيما يمكنهم من توظيف قدراتهم وملكاتهم. (سني، 2015، ص 105)

التفاعل الصفي الغير اللفظي :

وهو مجموع الوسائل الاتصالية الموجودة لدى الأشخاص و التي لا تستعمل اللغة الإنسانية او مشتقاتها غير السمعية، وتستعمل لفظة التفاعل غير اللفظي للدلالة على: الحركات و هيئات و توجهات الجسم و على خصوصيات جسدية طبيعية و اصطناعية، و على كيفية تنظيمها لتبليغ المعلومات، يقول فرويد Freud : " من له عينان يرى بهما يعلم أن البشر لا يمكن أن يخفوا أي سر، فالذي تصمت شفتاه يتكلم بأطراف أصابعه، أن كل هذه السموم تفضحه " (هنودة،2021،ص 298)

عناصر التفاعل الصفي غير اللفظي:

السلوك غير اللفظي	المثال
الاقتراب	**يقترب المعلم من الطالب غير المنتبه. في حالة اخرى يقترب المعلم من طالب آخر ويضع يده على كتف أحد الطلبة.**
التواصل بالعينين	**ينظر المعلم إلى أعين الطالب حينما يتحدث مع طالب قد توقف عن أداء واجبه أو العمل على المهمة**
التحرك الجسمي	**أن يدير المعلم جسمه لكي يواجهه ويقف أمام الطالب ولا التحرك الجسمي يأتيه من جنبه أو من وراء ظهره.**
التعبيرات الوجهية	**يقطب المعلم وجهه حينما يلحظ مقاطعة، وحينما يلاقي سلوكا ساخرا من قبل الطلبة ويبتسم ابتسامة موافقة للجهد الذي يبذله طالب لمساعدة زميله.**
التلميحات بأعضاء الجسم	**يرفع المعلم يده ليلوح للطالب الذي يقاطعه أن يتوقف عن التلميحات بأعضاء الجسم المقاطعة**
تغيير الصوت	**يغير المعلم بنبرة صوته وحدة الصوت ويرفع صوته تغيير الصوت حينما يريد أن يظهر تركيزه لذلك والعكس حماسه واندماجه بالفكرة**

(قطامي، 2001 ،ص 249) .

5- أنماط التفاعل الصفي :

الأنماط الأساسية للتفاعل الصفي هي

أولاً :نمط الاتصال وحيد الاتجاه في هذا النمط يرسل المعلم ما يود قوله أو نقله إلى تلاميذه ولا يستقبل منهم وهذا النمط من الاتصال هو اقل الأنماط فاعلية ففيه يتخذ التلاميذ موقفا سلبيا بينما يتخذ المعلم موقفا إيجابياً ويشير هذا النمط إلى الأسلوب التقليدي في التدريس (الخريشة،مساعيد،2012،ص61)

ومعالم هذا النمط يوضحها الشكل التالي :

الشكل 1 : يمثل نمط الاتصال وحيد الاتجاه.

ثانيا : نمط ثنائي الاتجاه : هذا النمط أكثر تطورا، حيث يسمح بورود استجابات الطلبة، يفتح قناة التغذية الراجعة)، ومع ذلك فإن هذا النمط يقصر نقل المعرفة على اتجاه واحد من المعلم إلى الطالب فقط. ومعالمه يوضحها الشكل التالي:

الشكل 2 : يمثل نمط الاتصال ثنائي الاتجاه

انعكاساته:

- مؤشرات وجود الاتصال ثنائي الاتجاه (بين المعلم والطالب).
- عدم السماح بالاتصال بين الطلبة بعضهم ببعض.

- المعلم يبقى محور الاتصال، وما يتم من اتصال تفاعلي فإرادته فقط (سلامة،2021، ص226)

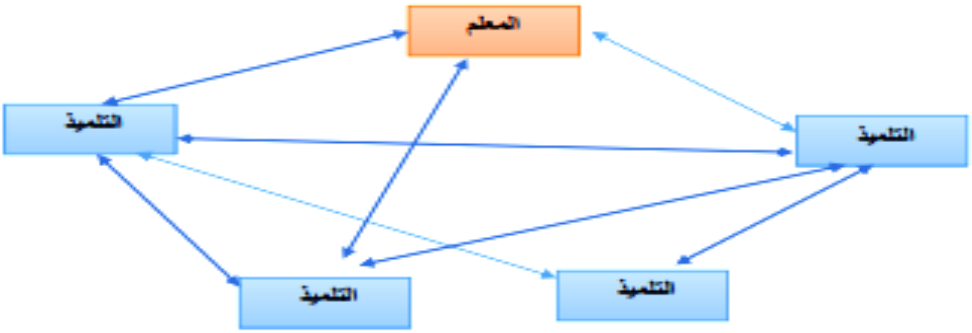
الثالث: نمط الاتصال ثلاثي الاتجاه : وهذا النمط أكثر تطوراً من سابقه، ففيه يسمح المعلم بأن يجري اتصالاً بين تلاميذ الصف وأن يتم تبادل الخبرات والأداء ووجهات النظر بينهم، وبالتالي فإن المعلم فيه لا يكون المصدر الوحيد للتعلم . كما أن هذا النمط يتيح للجميع فرص التعبير عن النفس والتدريب على كيفية عرض وجهات النظر باختصار وسهولة وهي كلها مهارات يحتاج إليها الأبناء في مجرى حياتهم اليومية ومعالم هذا النمط يوضحها الشكل أدناه.

(علي، 2006،ص84)

الشكل 3 : يمثل خط الاتصال ثلاثي الاتجاه

رابعا : النمط الجماعي (متعدد الاتجاهات) في هذا النمط يعطي المعلم فرصة ليتفاعل هو مع طلابه وفرصة للطلاب أن يتفاعلوا مع بعضهم، وأن يتبادلوا الخبرات التعليمية بينهم بتوجيه من المعلم، حيث إن قنوات التواصل بيد المعلم. ويمثل ذلك النمط الشكل التالي:

يعد هذا النمط أكثر تطورا وفاعلية من الأنماط السابقة، وهو لا يهتم فقط بتزويد الطلبة بالمعرفة فقط، بل يسمح لهم بالتعبير عن أرائهم، والتدرب على طرح الأسئلة والأفكار الجديدة ومناقشتها فيما بينهم ومع بعضهم مما يؤدي إلى نمو شخصياتهم نموا متكاملاً حتى يكونوا قادرين على التكيف مع الحياة بصورة أفضل، كما أنه يكتسب الطلاب مهارات عديدة منها تبادل الرأي والتعبير عن النفس، وعرض وجهات النظر، والثقة بالنفس. (حسن ،2014،ص93).



الشكل 4 : يمثل نمط الاتصال متعدد الاتجاه.

6- مهارات التفاعل الصفي :

حدد نبهان المهارات الاتصالية المرتبطة بالتفاعل الصفي الجيد في:

1-مهارة الإصغاء للتلاميذ:

-استخدام لغة الجسد لإظهار الاهتمام وتشجيع التلاميذ على الاستمرار.

-الاتصال بالنظر عند مخاطبة التلاميذ.

-مواجهة التلميذ أثناء حديثه لإظهار اهتمامك بالاستماع إليه.

-الإيماء بالرأس.

2-مهارة تقبل مشاعر وأفكار التلاميذ:

وهي القدرة على الاستجابة للتلاميذ بتعاطف وهذه المهارة تظهر بأن الأستاذ يقبل وجهة نظر التلميذ ويأخذ وجهة نظره ومشاعره بعين الاعتبار ولديه رغبة في توضيحها وبحثها.

(المراغى،2009،P1)

3-مهارة طرح السؤال:

وتعني القدرة على طرح عدد كبير من الأسئلة الواضحة المحددة في زمن مناسب وينبغي في ذلك أن يراعي الأستاذ ما يلي:

- أن يكون السؤال واضحا ويطرح على الجميع ثم يختار تلميذ للإجابة
- تجنب الأسئلة الموحية بالإجابة إلا في حدود الحاجة إليها
- إعطاء التلاميذ الوقت الكافي للتفكير في السؤال المطروح قبل اختيار التلميذ المجيب.
- استعمال الأسئلة المباشرة والمتنوعة (تذكر، تطبيق تقويم).
- احترام أسئلة التلاميذ وعدم رفضه. (سلطان،2020،ص48)

4-مهارة التشجيع والتحفيز:

ويتضمن ذلك عبارات الثناء والتشجيع التي يستخدمها الأستاذ والتي تثير حماس التلميذ وتشجعه على الاستمرار في المشاركة، والأستاذ عموما من خلال مهارات أدائه إنما يؤثر في بناء وتفضيل الشكل المناسب للتفاعل الصفي، فيسود الصف بذلك التبادل بين مجموعة القسم والتعاون أو أن ينشر شكل الإذعان أو الطاعة أو القسر والإلزام. (بني خالد وأبو الطعمة، 2017، ص54)

8- العوامل المؤثرة في التفاعل الصفي:

يؤثر في التفاعل الصفي عوامل كثيرة نذكر منها:

أ-**حجم مجموعة الصف:** كلما نقص او تقلص حجم الصف زاد نشاطه، لتوفر فرص المشاركة والتفاعل الصفي .

ب- تجانس أو تباين مجموعة الصف: عندما تكون مجموعة الصف متجانسة فهذا يلعب دور كبير في حدوث التفاعل الصفي ويتجلى هذا التجانس أو الاختلاف في اتجاهاتهم وعاداتهم وقيمهم وبيئاتهم.

(يخلف، 2015، ص6)

ت-شكل التنظيمات الصفية لتجليس المتعلمين: كالتنظيم التقليدي، التعلم الفردي، المناقشة الجماعية، المجموعات الصغيرة ...

ث-سن وجنس المعلم: هناك من يرى أن تحيز لجنس المعلم في العملية التواصلية الصفية، وأيضا التقارب أو التباعد في السن بين المعلم والمتعلم له دور كبير في عملية التواصل والتفاعل داخل الصف.

ج-تكوينه النفسي و الاجتماعي:

-إذ يجب على المعلم توظيف البيداغوجيا الفارقية كون التلاميذ يتسمون بالفروق الفردية و كذا التباين من حيث الخلفيات الاجتماعية والناحية الانفعالية. (سني، 2015، ص103)

ح-طرائق التدريس: تمثل جزء من الأنشطة التعليمية، وتتعدد بتعدد محور ارتكاز كل منها فهناك طرائق يكون محورها المعلم، وأخرى محورها المتعلم، وثالثة محورها المعلم والمتعلم معا.

خ-خصائص المعلم: التفاعل الصفي يتأثر بخبرة المعلمين ودافعتيهم وكفائيتهم للعمل وكيفية أدائهم وتسييرهم للصف وضبطه، ويلاحظ أن هذه الميزة يفتقدها الكثير من معلمين المدرسة الجزائرية ويرجع ذلك إلى الطرق والأساليب المتبعة في عميلة التوظيف وعدم إعطاء الوقت الكافي لتكوين المعلمين، ويعود أيضا إلى عدم الانتظام.

د-طبيعة العلاقة التربوية: تعرف بأنها تعامل تفاعلي يكون بين أفراد أي (مدرس، تلميذ) وهم في وضعية جماعية، وهي بنية متعددة المكونات وهي: المعلم، المتعلم، موضوع التعلم، وضعيته في الزمان والمكان.

(هنودة، جابر ،2017، ص282)

- نستنتج أن العوامل البيئية وطريقة التدريس والظروف الملائمة وغيرها تؤثر في تفاعل التلميذ في الصف فكلما كانت جيدة و سليمة كلما كان التفاعل إيجابي.

9- أدوات قياس التفاعل الصفي :

-**أداة فلاندرز لقياس التفاعل اللفظي** : لقد قام فلاندرز ببناء هذا النظام ،ويرجع اهتمامه بالسلوك اللفظي في حجرة الدارسة ،حيث بدأ بدراسة التعبير اللفظي في حجرة الدراسة في بحثه 1982لاثبات ان التعبير اللفظي يساعد على التعلم.

ويشمل هذا النظام على عشرة أبعاد للسلوك اللفظي ضمن ثلاث محاور رئيسية :

أولا: حديث المعلم ويشمل التأثيرات الغير مباشرة ويشمل :

القسم الأول :

1- تقبل المشاعر : سواء كانت تلك المشاعر سلبية ام ايجابية ،يحترم مشاعرهم دون أي رفض أو استهزاء.

2- المدح والتشجيع : كأن يستخدم المعلم عبارات المديح اللفظية والإيماءات غير اللفظية .

3- تقبل واستخدام أفكار التلميذ: مهما كانت تلك الأفكار بسيطة يوجهها ويثني عليها ويطورها

4- توجيه الأسئلة : يطرح المعلم الأسئلة المتعلقة بأهداف الدرس لتحفيز طلبته.(حميد،2009،ص135)

القسم الثاني : التأثير المباشر ويشمل :

1- المحاضرة الشرح أو التلقين : يقوم خلالها المعلم بشرح الأفكار التي تتعلق بموضوع الدرس.

2- إعطاء التوجيهات التعليمات: وتتمثل في الأوامر التي يقدمها المعلم لطلابه

3- نقد السلطة أو تبريرها :من خلال الانتقادات من المعلم لسلوك تلميذه غير المقبول وتعديله.

(خطابية، 2002، ص65)

ثانيا: حديث التلميذ ينقسم إلى قسمين :

القسم الأول: حديث التلميذ: ويتم خلالها إجابة الطلاب على أسئلة يقدمها المعلم.

القسم الثاني : ويشمل على البعد الثاني :

ثالثا : السلوك الجماعي :ويشمل على بعد واحد وهو :

1-الصمت أو الارتباك الفوضى : التوقف القصير ،فترات قصيرة من الصمت او الارتباك

(العشي، 2008، ص95)

-أداة حمدان لملاحظة وتحليل التفاعل اللفظي الشامل:

تحتوي أداة التفاعل اللفظي الشامل على ستة عشر فئة سلوكية، تصف هذه الأداة نوعين من الحديث او التفاعل الصفي: حديث المعلم، وحديث ردود فعل التلاميذ، وبينما ينقسم حديث المعلم الى نوعين رئيسيين ، حديث مباشر وحديث غير مباشر وفي ما يلي وصف لهذه الفئات :

أولا: حديث المعلم غير مباشر ويشمل:

1- قبول ومراعاة مشاعر التلاميذ : تفهم مشاعر التلاميذ سواء كان سلبيا أو ايجابيا .

2- المديح والتشجيع والمكافئة: وذلك من خلال تشجيع تلاميذه أثناء التربية الصفية.

3- أسئلة المعلم: وتضم أي سؤال يقصد من ورائه إجابة التلميذ

4- إجابات المعلم على أسئلة التلاميذ. (قادري، 2019، ص81)

ثانيا: حديث المعلم المباشر:

1- محاضرة المعلم أو إلقاءه المعلومات: كالشرح والتوضيح والمناقشة.

2- التوجيهات والأوامر: وتضم كل التوجيهات والإرشادات من المعلم إلى التلميذ.

3- الانتقادات والرفض وتبرير المعلم لسلطته: كتهديد التلاميذ.

4- سلوك المعلم العدائي: ويتمثل في الشتم أو العقاب البدني والنفسي.

ثالثا: حديث التلاميذ البناء:

1- إجابات التلاميذ للمعلم: وتشمل إجابات التلميذ عن سؤال المعلم

2- مبادرات التلاميذ: كالمشاركة مثلا

3- إجابات التلاميذ لأقرانهم

4- الهدوء والبناء: عندما ينشغل التلاميذ بالهدوء في حل الواجب.

رابعا: الحديث أو السلوك الغير مباشر ويشمل :

1- السلوك العدواني: الهجوم المباشر من التلاميذ.

2- مقاومة المعلم والإقران: قد يلجأ بعض التلاميذ إلى مخالفة أوامر المعلم.

3- الفوضى والسلوك اللامفيد: كالضوضاء. (قزقوز،2019،ص68)

3-أداة ويثول لملاحظة التفاعل العاطفي :

تتكون أداة ويثول لملاحظة التفاعل العاطفي /الاجتماعي لأفراد الفصل من سبع فئات سلوكية: الثلاثة الأولى معززة للتلاميذ وسلوكهم، والرابعة حيادية، أما الثلاث الأخيرة فهي معززة للمعلم ولما يقوم به من سلوك وأدوار في التربية الصفية.

1- السلوك المعزز للتلميذ

2- سلوك القبول والتوضيح

3- السلوك المساعد على حل مشكلات التلاميذ

4- السلوك الحيادي

5- السلوك الموجه للتلميذ

6- سلوك الزجر والتأنيب والاستنكار

7- سلوك تعزيز المعلم لنفسه. (قزقوز، 2019، ص105)

خلاصة الفصل:

من خلال ما تطرقنا إليه نستخلص أن التفاعل الصفي من المواضيع المهمة في العملية التعليمية التعلمية حيث يستطيع المعلم من خلاله إدراك مواطن القوة التي تؤدي إلى تفاعل صفي فعال قائم على توجيه المعلم ومشاركته المتعلم، كما يمكنه من إدراك مواطن الضعف ليعالجها في أوانها وبهذا يصل إلى تحقيق الأهداف المسطرة وبالتالي إلى نجاح العملية التعليمية التعلمية.

ثانيا: التلميذ الكفيف

تمهيد

1-تعريف الإعاقة البصرية

2-أسباب الإعاقة البصرية

3-تصنيف الإعاقة البصرية

4-خصائص التلاميذ المكفوفين

5-المشكلات التي تواجه التلاميذ المكفوفين

6-بيداغوجيا تدريس التلاميذ المكفوفين

6-1: طرق ووسائل تعليم التلاميذ المكفوفين

6-2: اعتبارات أساسية في تعليم التلاميذ المكفوفين

خلاصة الفصل

تمهيد

لقد حظي مجال تربية ذوي الاحتياجات الخاصة اهتماما بالغا في السنوات الأخيرة، ويرجع هذا الاهتمام إلى الاقتناع المتزايد في المجتمعات بأن ذوي الاحتياجات الخاصة لهم الحق في الحياة وفئة المكفوفين هي فئة ضمن شريحة ذوي الاحتياجات الخاصة تحتاج إلى طرق تربوية خاصة ووسائل تعليمية مكيفة من أجل تزويدهم بأكبر قدر ممكن من المعلومات والحقائق عن العالم الذي يعيشون فيه ولذلك يجب إدراك الخصائص العامة التي يمتاز بها المتعلم الكفيف وبالتالي استغلال حواسه المتبقية فالمتعلم الكفيف بإمكانه اكتساب محتوى منهاج التعليم دون تغيير في محتواه، وإنما يكيف له المنهاج وفق قدراته المتاحة، من أجل كل ذلك ارتأينا أن نتناول في هذا الفصل الإعاقة البصرية و خصائص التلميذ الكفيف، وبيداغوجيا تدريس المكفوفين من الاعتبارات الأساسية في تعليمه و طرق التعليمية التي يستخدمها.

1- تعريف الإعاقة البصرية :

التعريف اللغوي: تستخدم في اللغة العربية ألفاظ عديدة للإشارة إلى الإعاقة البصرية نذكر منها : الأعمى، الأعمه، الضرير، العاجز، المكفوف، الكفيف (سيد سليمان ،1999،ص47)

التعريف الاصطلاحي :

-من أكثر التعاريف المستخدمة حاليا تعريف **باراجا darrage** والذي ينص على أن الأطفال المعوقين بصريا هم الأطفال الذين يحتاجون تربية خاصة بسبب مشكلاتهم البصرية الأمر الذي يستدعى إحداث تعديلات خاصة على أساليب التدريس والمناهج ليستطيعوا النجاح تربويا. (النواسية ،2013،ص136)

- ويعرف **أشروفت وزامبون ashoft &zambone** الإعاقة البصرية على أنها حالة عجز أو ضعف في الجهاز البصري تعيق أو تغير أنماط النمو عند الإنسان. (الحديدي ،2014،ص36)

-**التعريف الوظيفي** :وقد اقترح هذا التعريف **هارلي harly** ويشير إلى إن الكفيف من الناحية التعليمية هو ذلك الشخص الذي تبلغ إعاقته البصرية درجة من الحدة تحتم عليه القراءة بطريقة برايل.

(القمش، المعايطة ،2007،ص112)

- التعريف القانوني legal deflimition:

ويشير التعريف القانوني للإعاقة البصرية على أن الشخص الكفيف من وجهة نظر الأطباء هو ذلك الشخص الذي لا تزيد حدة إبصاره عن 200/20 قدم في أحسن العينين أو حتى في استعمال النظارة الطبية، وتفسير ذلك أن الجسم الذي يراه الشخص العادي في إبصاره على مسافة مائتي قدم، يجب أن يقرب إلى مسافة 20 قدم حتى يراه الشخص الذي يعتبر كفيفا حسب هذا التعريف.

(الجوالدي ،2012، ص،30)

-ومن خلال التعاريف السابقة يمكن القول أن الإعاقة البصرية هي ذلك الوضع الذي يفقد فيه الفرد القدرة على أن يستخدم حاسة البصر بفاعلية مما يؤثر سلبا في أدائه ونموه

مفهوم التلميذ الكفيف : يرى مصطفى فهري أن الشخص الكفيف هو الذي يعجز عن استخدام بصره في الحصول على المعرفة. (طمين، 2009، ص18)

ويعرف **لطفي بركات** المتعلم الكفيف بأنه : "هو الذي تكون قدرته على الإبصار أخذه في الضعف لدرجه انه لا يستطيع أن يرى الوسائل والمادة التعليمية ".(فهمي ،2010،ص18)

كما **يعرف القريوتي وزملاءه** المكفوف من وجهة نظر التربوية بأنه من فقد القدرة كليا على الإبصار أو الذي لم تتح له البقايا البصرية القدرة على القراءة والكتابة العادية حتى بعد استخدام المصطلحات البصرية مما يحتم عليه استخدام حاسة اللمس لتعلم القراءة والكتابة بطريقة برايل. (حايد ،2021،ص47)

أما **اليونسكو** فتعرفه بأنه الشخص الذي يعجز عن استخدام بصره في الحصول على المعرفة وهناك من يعرفه بأنه من كف بصره وفقد القدرة على تلمس طريقة وعجز عن قراءة أحرف المبصرين.

(عبد الرؤوف،2008 ،ص23)

-ويمكن القول من خلال هذا أن التلميذ أو المتمدرس الكفيف هو ذاك الشخص الذي لا يستطيع الاستعانة ببصره للتعلم إلا باستخدام وسائل خاصة.

2- أسباب الإعاقة البصرية:

للإعاقة البصرية أسباب عديدة قسمها المختصون باعتبارات مختلفة نذكر منها :

- أسباب تعود إلى ما قبل الولادة:

وهي التي ترتبط بكل من العوامل الوراثية والبيئية والتي تؤثر بدرجات متفاوتة على مدى نمو الجهاز العصبي المركزي للحواس ومنها ما يرتبط بما تتعرض له الأم الحامل أثناء فترة الحمل من الأشعة السينية أو تناول الأم لبعض الأدوية دون استشارة الطبيب أو الإصابة ببعض الأمراض المعدية والتي تؤثر على المراكز المخية الخاصة بحاسة الإبصار كالحصبة الألمانية. (لمين،2008،ص72)

- أسباب ترجع إلى ما بعد الولادة :

وهي ترتبط ارتباطا وثيقا بالعوامل البيئية كتعرض الفرد لبعض الحوادث التي تصيب الإنسان في جهاز الإبصار لديه "العين" أو إصابته ببعض الأمراض التي قد تؤدي . إذا أهمل علاجها . إلى العمى أو ضعف حدة الإبصار لدى الإنسان كإصابة العين بالمياه البيضاء.. أو المياه الزرقاء .. أو التهاب التراكوما .. أو التهاب القرنية ،وغيرها من الأمراض التي تصيب جهاز العين بسبب العوامل البيئية التي يعيش فيها الإنسان .أو التي تكون كامنة قبل الولادة وتسهم العوامل البيئية في ظهورها فيما بعد

(الضيدان ،2009،ص22)

ويمكن إجمال الأسباب كالأتي :

1- أمراض وراثية يحتمل أن تظهر في عدد الإخوة بنفس الأسرة وغالبا ما تكون مرتبطة بزواج الأقارب وتؤدي إلى ضعف قدرة الإبصار

2- حدوث التهابات ميكروبية للعين أثناء الولادة أو بعدها مثل السيلان في عين الوليد الذي يحدث أثناء الولادة إذا كانت الأم مصابة بالمرض

3- مشاكل تحدث أثناء الحمل، مثل إصابة الأم بالحصبة الألمانية

4- زيادة نسبة الأكسجين في الحضانات التي يوضع بها الأطفال المبتسرون

(شواهين واخرون،2010، ص180)

5- التهابات العين مثل الرمد الصديدي آو الرمد الحبيبي التراكوما وتأتي عن طريق العدوى التي تنتشر نتيجة للتلوث وعدم النظافة العامة، وهي تنتقل باللمس أو عن طريق الذباب أو القاذورات ويكون سبب فقدان البصر في هذه الحالة هو عتامة القرنية. (إصابة الجهاز البصري)

6- أمراض سوء التغذية والمقصودة بها نقص العناصر الأساسية الخاصة نقص فيتامين (أ) وقد أصبح من الحقائق المعروفة إن نقص هذا الفيتامين الذي يؤدي إلى إصابة الجهاز البصري ويمكن أن يؤدي الى كف البصر.

7- تمثل الإصابة المباشرة للعين (الحوادث)أسباب هامة للإعاقة البصرية.

8- يكون الأطفال ضعفوا الوزن أو غير مكتملي النمو أكثر عرضة لإصابات العين.

9- تحدث الإعاقة البصرية أحيانا نتيجة الإصابات أو خلل في المخ تكون مصاحبة لإعاقات أخرى مثل ما قد يحدث عند الإصابة بالأورام أو بتلف الدماغ (الشلل الدماغي) وقد يجري تلف الدماغ قبل الولادة أو أثنائها أو بعدها.

10- المياه البيضاء ، المياه الزرقاء ، الحول. (عبد الرؤوف،2008،ص47)

3-تصنيف الإعاقة البصرية :

كذلك هناك تصنيف لهذه الفئات من الناحية التربوية الإجرائية كالتالي:

أ.**المكفوفون:** ويشمل هذا المصطلح على المكفوفين كليا وهم الذين لا يرون شيء على الإطلاق، فهذا المصطلح يشمل أيضا الأشخاص الدين يرون الضوء فقط، وكذاك الذين يرون الضوء ويستطيعون تحديد مسقطه والأشخاص اللذين يتمكنون من عد أصابع اليد عند تقريبها إلى أعينهم وهؤلاء جميعا يعتمدون على طريقة برايل كوسيلة قراءة وكتابة.

ب. المكفوفين وظيفيا: وهم اللذين عندهم بقايا بصرية يستطيعون الاستفادة منها على مهارات التوجه والحركة، ورغم ذلك فهي لا تمكنهم من القراءة والكتابة بالخط العادي، فتبقى طريقة برايل وهي وسيلتهم الرئيسية على القراءة والكتابة.

ج: ضعاف البصر: وهم الذين يتمكنون بصريا من القراءة والكتابة بالخط العادي سواء عن طريق استخدام المعينات البصرية أو بدونها. (علية، 2013، ص206)

4- خصائص التلاميذ المكفوفين:

4-1) الخصائص الجسمية والحركية:

حيث يواجه ذوو الإعاقة البصرية قصوراً في مهارات التناسق الحركي والتآزر العضلي نتيجة لمحدودية فرص النشاط الحركي المتاح من ناحية ونتيجة للحرمان من فرص التقليد الكثير من المهارات الحركية كالقفز والجري والتمارين الحركية من ناحية أخرى، هذا بالإضافة إلى إحجام معظم ذوي الإعاقة البصرية عن المشاركة في الألعاب التي تتطلب سرعة في الأداء واستخداماً للعضلات.

(الحميدي، 2009, ص23)

4-2) الخصائص العقلية:

كشفت الدراسات أنه لا توجد فروق جوهرية بين ذكاء العميان والمبصرين لاسيما على الاختبارات الشفهية أو اللفظية التي يتم تعديلها والتأكد من صلاحية استخدامها مع العميان كالتعديل الذي أدخله صمويل هايس (Hayes 1907،) على اختبار ستانفورد – بينيه والقسم اللفظي من اختبار وكسلر –بلفيو، وممكن تلخيص بعض الخصائص العقلية لذوي الإعاقة البصرية فيما بلي:

1- لا توجد فروق بينهم وبين المبصرين في القدرة على التفكير.

2- معدل ذكائهم أقل من مثيله عند أقرانهم المبصرين، وأرجع البعض ذلك إلى أن مقاييس الذكاء المستخدمة قد تم إعدادها أساساً للمبصرين.

3- معدل أدائهم على اختبارات تتابع الذاكرة البصرية والترابط البصري أقل من المتوسط.

4- يصعب عليهم أن يعبروا عن ذكائهم القطري عن طريق الاختبارات فقط.

5-معلوماتهم العامة أقل من المبصرين، وقصور في نمو الخبرات.

6- تتفاوت قدرتهم الإدراكية تبعا لدرجة فقدانهم البصري

7- لا يمكنهم ممارسة النشاط التخيلي باستخدام عناصر بصرية.

8- التصور البصري لديهم عبارة عن اقتران لفظي تم حفظه

9-يعتمد المعوقون بصريا (ولاديا أو قبل سن السابعة) في تكوينهم للمفاهيم اللونية والإدراك الشكلي على أفكار وأساليب بديلة ومختلفة عما يستخدمه المبصرون. (الغزالي، 2016، ص60)

4-3) الخصائص اللغوية :

إن غياب البصر لا يعتبر حاجزا كبيرا أمام اللغة والكلام، لكن هناك بعض الدراسات أوردت بعض الفروق بين كل من المعاق بصريا والمبصر في طبيعة اللغة والكلام، وأن هذه الفروق راجعة إلى أن المعاق بصريا يعتمد بشكل كبير على حاسة السمع والقنوات اللمسية في استقبال وتعلم اللغة والكلام، وهذا قد يؤدي إلى بعض القصور أو الاضطرابات في اللغة والكلام لديهم لأن تعلم اللغة والكلام مرتبط أيضا إضافة إلى السمع بتتبع وملاحظة التلميحات الصادرة عن المتحدث كذلك حركة الشفاء والتعبيرات الوجهية المصاحبة للكلام والتي يمكن للمبصر ملاحظتها وتقليدها، وبالتالي يسيل عليه تعلم اللغة في حين يصعب على المعاق بصريا ذلك مما يؤدي إلى بطء في نمو اللغة والكلام لديه. كذلك هناك دراسات

تشير إلى أنه صحيح توجد فروق ذات دلالة بين طريقة كتابة اللغة إذ يكتب المبصر اللغة برموز هجائية معروفة، في حين يكتبها الكفيف بطريقة البرايل لكنه لا توجد فروق ذات دلالة بين طريقة اكتساب الكفيف والمبصر للغة المنطوقة.

4-4) الخصائص الأكاديمية:

يشير يوسف القريوتي وآخرون (2001) إلى عدم اختلاف المكفوفين بوجه عام عن أقرانهم المبصرين فيما يتعلق بالقدرة على التعلم والاستفادة من المنهاج التعليمي بشكل مناسب، ولكن يمكن القول إن تعليم الطالب الكفيف يتطلب تعديلاً في أسلوب التدريس والوسائل التعليمية المستخدمة لتتلاءم مع الاحتياجات التربوية الخاصة به.

ويرى عبد الرحمن سليمان (2003) أن الخصائص الأكاديمية لدى الكفيف لا تقتصر على استعداده فحسب، بل تتعداه إلى كل ما هو مرتبط بالعمل المدرسي مثل درجة المشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية، وطبيعة التفاعل مع المدرسين والزملاء. وهناك عوامل تؤثر على طبيعة الخصائص الأكاديمية للكفيف مثل درجة الذكاء، توقيت حدوث الإعاقة، درجة الإعاقة، وطبيعة الخدمات التعليمية المقدمة له. ومن أهم الخصائص الأكاديمية للمكفوفين:

- بطء معدل سرعة القراءة سواء بالنسبة للقراءة بطريقة برايل أو الكتابة العادية.
- زيادة الأخطاء في القراءة الجهرية.
- انخفاض المستوى التحصيل الدراسي مقارنة بالمبصرين. (شاورلي ،2020،p1)

5-4) الخصائص الاجتماعية والانفعالية :

تؤثر الإعاقة البصرية خاصة في مرحلة المراهقة فيواجه التلميذ المعاق بصريا صعوبات قد تبعده عن الجماعة المبصرة وذلك لعدم استطاعته من رؤية اللبس المناسب والسلوك والمظاهر التي تهم المراهقين. فالإعاقة قد تحرمه من بعض حقوقه التي يتميز بها الآخرون من تحقيق الاستقلالية بسبب الاعتمادية التي تفرضها الإعاقة ويتصف أفراد هذه الفئة بمقاومة التغيير من قبل الفرد ذاته والأفكار السلبية التي يحملها والمشاعر اللاعقلانية والنظرة الدونية والاعتمادية. (عبيني،2015، ص32)

ومن أهم الخصائص الاجتماعية والانفعالية للمعاقين بصرياً والتي اجتمعت عليها البحوث والدراسات في هذا المجال فهي:

- **مفهوم الذات:** أثبتت العديد من الدراسات أن المعاقين بصريا خاصة في مرحلة مراهقة يعانون من انخفاض مفهوم الذات إضافة إلى اتجاهات سلبية نحو العمل وانتشار القلق والاكتئاب لديهم ، ففي دراسة اجراها (ميجان1971 Meighan) لمفهوم الذات عند مجموعة من المراهقين من المعاقين بصرياً حيث أظهرت ضعفاً في شخصيته هؤلاء المراهقين وانخفاضا في مفهوم الذات لدى المعاقين بصرياً.

- **الخضوع (التبعية)Submissiveness** : وهذا راجع لطبيعة الإعاقة و الصعوبات اليومية التي يواجها المعاق بصريا والتي تجعل منه معتمد بشكل كبير على الغير في حل مشاكله خاصة متعلقة بالحركة والتنقل ومنها ما هو متعلق بفهم وتفسير المفاهيم البصرية أو في تدبير الشؤون المنزلية أو الدراسية .

- **الانطواء والانبساط extroversion–Introversion:** أجريت العديد من الدراسات حول موضوع الانطواء والانبساط على المكفوفين وضعاف البصر والمبصرين من الذكور والإناث وقد خلص كل من لونيفليد 1974 و(وارين) 1977 إلى النتائج التالية:

أ- إن الإناث أكثر ميلا للانطواء من الذكور.

ب-إن ضعاف البصر أكثر ميلا للانطواء من المكفوفين كليا

ج-أن ذوي الإعاقة الطارئة أو المكتسبة أكثر ميلا للانطواء من ذوي الإعاقة لبصرية الولادية.

د- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الكفيف كليا والمبصر على مقياس الانطواء والانبساط.

- **التوافق الاجتماعيSocialadjustment:** يتعلق التوافق الاجتماعي للمعاق بصريا إلى حد كبير بعاملين هما:

1-الاتجاهات الاجتماعية نحو المعوقين بصريا

2-درجة تكيف المعاق مع الوسط الاجتماعي من حوله. حيث أظهرت الدراسات حول هذا الموضوع تباينا ملحوظا في درجة وطبيعة التوافق الاجتماعي للمعاق بصريا.

- **العدوانية Aggression:**ه السلوك العدواني يظهر لدى المعاقين بصريا في ثلاثة أنماط وهذا ما أشارت إليه الدراسات والأبحاث فالعدوان الجسمي يتمثل في الاعتداء بالضرب على الآخرين وأكدت

معظم الدراسات إلى ندرة أداء المعاق بصريا للسلوك العدائي الجسمي(امامورا 1965 م) أما السلوك العدواني اللفظي فقد أشارت الدراسات إلى أن هذا السلوك يصدر عن المعاقين بصرياً بدرجة أكبر من المبصرين دراسة جاك جير وميرس (1971) المتمثل في السب والتوبيخ وإلحاق الاهانات بالآخرين والعدوان الموجه نحو الذات أشارت الدراسات جيزفنر وهاسيرد (1950) أن السلوك العدواني للمعاقين بصرياً يكون موجها نحو الذات مقارنة بالمبصرين وأن هذا السواك ينتج عن الشعور بالإحباط أو الفشل.

- **الغضبAnger** : تنتج مشاعر الغضب لدى المعاق بصرياً من الصراع الذي يحدث داخله بين رغبته في الاستقلالية واضطراه إلى الاعتماد على الآخرين . ولقد أشارت (برلنجهام 1961 Burlingham) إلى أن المعاق بصرياً تنتابه مشاعر الغضب الناتج عن رغبته في عمل شيء لنفسه أو القيام بأداء عمل معين وفي نفس الوقت يجد نفسه عاجزاً عن القيام بذلك ويضطر إلى الاعتماد على الآخرين في أداء بعض الأعمال الخاصة به.(جرادات ،2014،ص90)

5- المشكلات التي تواجه التلميذ الكفيف:

1- المشكلات الأسرية :

أشار بعض الباحثين أن وجود المعاق بصريا في الأسرة لا يؤثر على الأم فحسب بل يؤثر على كل أفراد الأسرة، لأن وجوده فيها يسبب اضطرابات في حياة الأسرة، لطول مدة اعتماده على والديه والخوف المتوقع على مستقبله، وربما يكون من الخطورة بمكان أن يلجأ بعض الآباء إلى إخفاء حقيقة الابن المعاق بصريا، ونكران حالة الإعاقة، وكذلك فإن زيادة تحليل أو نبذ المعاق بصريا ومعاملته بطريقة غير متساوية مع أخوته المبصرين وبغض النظر عن مدى شعوره بها تستدعي منه استجابات اجتماعية خاصة كرد فعل لهذه المعاملة تستمر معه خلال مراحل نموه، بل ويصر بعض الآباء على أن للمعاق بصريا من الحقوق والواجبات مثلما لإخوته المبصرين، ويمضي بعضهم إلى أكثر من هذا فلا يخبرونه بإعاقته، فلا يدرك عجزه لأول مرة إلا حين التحاقه بالمدرسة، وبهذا يفسد الآباء قدرته على التمييز الذاتي، وفقدان الشعور بالأمن والطمأنينة. (الضيدان،2009،ص24).

2- المشكلات النفسية:

حيث يشعر المعاق بصريا بالخجل والنقص حيث أن الكثير من أمرض العين وعيوب البصر تصاحبها بعض التشوهات الخلقية الواضحة في العينين مما يفضل الفرد العزلة وتحاشي الصلات الاجتماعية مع

الأفراد هذا فضلا عن مشكلة استخدام النظارات السميكة التي قد تكون سبب للسخرية والنكات من الأخريين مما يعمق مشاعر النقص والحرج في نفسه بالإضافة إلى الشعور بالخوف والقلق.

(الجزازي، 2011، ص231)

3-المشكلات الاجتماعية :

تلعب البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها المعاق بصريا دورا هاما في نمو شعوره بعجزه وهو دور يتراوح بين المواقف التي يغلب عليها سمتا المساعدة والمعاونة المشويتين بالإشفاق وبين المواقف التي تغلب عليها أسلوبا الإهمال وعدم القبول وما يترتب على تلك المواقف الاجتماعية المختلفة إزاء المعاق بصرياً من ردود أفعال تصدر عنه، يمكن الحكم على أساسها بأنه متكيف مع المجتمع الذي يعيش فيه أو غير متكيف. ويتضمن الإطار الاجتماعي الذي يوجد فيه المعاق بصريا في المدرسة التي يلتحق بها وبكل متغيراتها كالمدرسين والأخصائيين وغيرهم، فحين ينتقل إلى المدرسة تلعب الاتجاهات التي يقابل بها دورا بارزا في مدى تهيئة الجو الاجتماعي في المدرسة ويكون ذلك عن طريق خلق جو من الود والترابط والتعاون والمشاركة الوجدانية بين التلاميذ بعضهم بعضا، وبينهم وبين مدرسيهم فالمدرسون بحكم معرفتهم بالنواحي السيكولوجية لكف البصر، وبفضل الخبرة العملية التي اكتسبوها من عملهم مع المعاقين بصريا لديهم فرصة أكبر لأن يكونوا واقعيين في أحكامهم واتجاهاتهم على بعض خصائص فاقدي البصر. (الضيدان، 2009، ص26).

6- بيداغوجيا تدريس التلاميذ المكفوفين:

6-1- طريقة تعليم التلاميذ للمكفوفين:

في مجال تعليم المكفوفين طريقتين أساسيتين هما:

أولا: طريقة برايل:

وهي الكتابة والقراءة باستخدام لغة الرمزية ، أو ما يسمى بالخط البارز أو اللغة الاصطناعية. وهي طريقة تقوم على تحويل الحروف الهجائية إلى نظام ملموس من النقاط البارزة التي تشكل بديلا لتلك الحروف الهجائية. وتعتبر الخلية هي الوحدة الأساسية في تشكيل النقاط البارزة، حيث تتكون الخلية من

ست نقاط، بين نقطة وأخرى توجد مسافة قصيرة وترقم النقاط بالشكل التالي: 3،2،1، عموديا من الجانب الأيسر، وباقي الأرقام 4،6،5 عموديا من الجانب الأيمن. (جبور، 2012، ص18)

وطريقة برايل تقوم على الأسس التالية :

– وضع الكفيف الورقة بين فكي مفصلة لها فرع علوي عبارة عن مسطرة معدنية مضمة إلى خانات على صفوف ومفرغة وكل خانة مقسمة إلى ست أقسام تمثل أرقاما منا والتي بها يكون الكفيف جميع الحروف وللمفصلة فرع سفلي مقسم إلى خانات غير مفرغة في المسطرة مقابل الخانات السنة على المسطرة العليا، ويفضل التكليف المفصلة على الورقة تتحرك هذه المسطرة على لوحة خشبية عريضة، ثم يضع الكفيف القلم على وضع رأسي مبتدا بالخانة الأولى على الصف الأول من على اليمين، ثم يضغط بالقلم على الورقة متحركا من رقم 1 على رقم 6 ويستمر بهذا الشكل حتى تنتهي من حتى ينتهي من الكتابة على الورقة كلها، أما القراءة فتتم بتمرير الطفل الكفيف بأصابعه على النقطة البارزة على الورقة من اليسار إلى اليمين .

– تتحرك هذه المسطرة على لوحة خشبية عريضة، ثم يضع الكفيف القلم على وضع رأسي مبتدءا بالخانة الأولى على الصف الأول من على اليمين، ثم يضغط بالقلم على الورقة متحركا من رقم 1 على رقم ،6 ويستمر بهذا الشكل حتى تنتهي من حتى ينتهي من الكتابة على الورقة كلها، أما القراءة فتتم بتمرير الطفل الكفيف بأصابعه على النقطة البارزة على الورقة من اليسار إلى اليمين.

(علية ،2013، ص 229)

ثانيا طريقة تيلر:

أول من ابتكر هذه الطريقة لحل العمليات الحسابية (ويليم تيلر) للتدريس بمعهد للمكفوفين بجلاسجو، وكان ذلك حوالي عام 1838 وسميت باسمه، ويمكن باستعمال رموز خاصة بهذه الطريقة حل جميع العمليات الحسابية والجبرية وبذلك أمكن حل العمليات الرياضية التي لا يمكن أداؤها بطريقة برايل وحدها.

ولوحة تيلر عبارة عن لوحة معدنية بها ثقوب على شكل نجمة لها ثمانية زوايا في صفوف افقية وراسية في نفس الوقت أما الرموز والأرقام فهي عبارة عن منشورات رباعية مصنوعة من المعدن قريبة

الشبه بحروف الطلبة، ويوجد نوعين من الأرقام النوع الأول ينتهي أحد طرفيه من أعلى بنتوء على هيئة شريط، وأما الطرف الأخر فينتهي بيروزين على هيئة نقطتين، وهذا النوع الأول يستخدم في حل العمليات الحسابية أما النوع الثاني فإنه ينتهي من أحد طرفيه بنتوء على شكل مثلث والطرف الآخر ينتهي بنتوء على شكل زاوية قائمة. (الداهري،2015، ص208)

الابتاكون :

ظهر هذا الجهاز عام،1971 يتكون هذا الجهاز من كاميرا صغيرة وشاشة صغيرة، وجهاز بحجم آلة التسجيل الصغيرة به فتحة تسمح بدخول أصبع السبابة فيه، ومهمة هذا الجهاز مساعدة الكفيف على قراءة المواد المطبوعة والكتب والمجلات والجرائد, حيث تقوم هذه الأداة على تحويل الكلمة المطبوعة إلى بديل لمسي، وذلك باستخدام كاميرا صغيرة يحركها المكفوف على المادة المكتوبة التي يود قراءتها بأحد يديه ويضع يده الأخرى في مكان محدد على الآلة حيث يحس بالذبذبات الكهربائية التي تؤدي إلى وخزات خفيفة على السبابة. (علية، 2013، ص230)

جهاز كرزويل للقراءة:

الة كورزيل للقراءة المعروفة بقارئ كرزويل الشخصي من التقنيات المتطورة التي تمكن الأشخاص المكفوفين من القراءة، وهي جهاز كمبيوتر يتعرف على الرموز البصرية من خلال كاميرا خاصة تقوم بمسح سريع لمحتوى الورقة، ويقوم الجهاز بقراءة ذلك المحتوى بصوت مسموع عبر جهاز تحليل خاص، و تسمح هذه الآلة بالتحكم بسرعة الكلام الصادر عنها او نبرة الصوت و حتى تهجئة الكلمة حرفا، لكن تكلفة هذه الالة عالية جدا ,ولذلك نادرا ما يستطيع الشخص المكفوف امتلاكها، ولهذا السبب فإن الدول الغربية توفر هذه الالة في المكتبات العامة و مدراس المعوقين بصريا ليتسنى للفئة المكفوفين الاستفادة منها. (الخطيب و اخرون ،2013،ص168)

المسجلات:

يستخدم تدوين الملاحظات وللاستماع للكتب المسجلة وللاستجابة اللفظية لأسئلة الامتحانات.

الكتب الناطقة :

ويستخدم هذه الكتب للقراءة الترويحية والقراءة الكتب والمجلات المسجلة

المجسمات والكتب المجسمة :

يقوم الكفيف بلمس الأشياء ليأخذ انطباعا عن شكلها إي إعطاء فكرة قريبة عن الأشياء، ٍ مثلا يمكن التعرف على تفاصيل الكرة الأرضية من خلال تجسم الكرة الأرضية براز و معالمها.

كما نجد كذلك الخرائط البارزة و المسمة والتي تستعمل لتدريس النواحي الطبيعية والحدود مع إظهار خصائص الظاهرة.

السبورة المغناطيسية للمكفوفين:

تستعمل في مجال التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة شانهم في ذلك كأقرانهم من التلاميذ العاديين ، إلا انه في حالة استخدامها مع الكفيف تستعمل الأرقام المغناطيسية والحروف والإشكال الهندسية المغناطيسية، ولتدريب الطالب على الكتابة على السبورة في خط منتظم توضع شرائط مغناطيسية رفيعة بشكل مستقيم وذلك بمثابة سطور يكتب عليها الطالب بين كل شريطين. (بلخيري،2017،ص139)

6-2- الاعتبارات الأساسية في تعليم التلاميذ المكفوفين:

لابد عند تعليم المكفوفين مراعاة بعض الاعتبارات منها ما يلي:

1. الاهتمام بمهارات العناية بالنفس والتفاعل وذلك بالاعتماد على الحواس غير البصرية.
2. إجراء تعديلات في المحتوى العام للمنهج بحيث يحذف عنه ما لا يتناسب مع إمكانيات وقدرات الكفيف.
3. توفير الأجهزة والأدوات السمعية واللمسية التي تيسر على الكفيف فهم الموضوعات الدراسية والتفاعل معها.
4. مراعاة الفروق الفردية بين المكفوفين وإدراك انه رغم اشتراك التلاميذ المكفوفين كليا في درجة الإعاقة البصرية إلا أنهم يختلفون في جوانب متعددة منها الذكاء أو الخبرات الاجتماعية أو المشاكل التي تواجههم.

5. توفير النماذج والمجسمات التي تمثل المفاهيم البصرية التي ترد في موضوعات المنهج وذلك لتوفير أكبر قدر من الواقعية. (عبد الرؤوف،2008،ص247)
6. إتاحة الفرص أمام الكفيف لممارسة النشاط الذاتي والقيام بأداء بعض الخدمات لنفسه بنفسه حتى يكتسب الثقة بالنفس.
7. التعرض للخبرات المباشرة في البيئة حتى يكتسب تعلمه عنصر الإثارة والتشويق.
8. الاهتمام بأنشطة التربية البدينة والأنشطة الترويحية لما لها من دور في تنمية مهارات التطور الجسمي وإدراك العلاقات المكانية والمساعدة في أداء مهارات التوجه.
9. يراعي أن لا يتعدى عدد طلاب فصل المكفوفين 8 طلاب حتى يستطيع المدرس التعامل معهم بطريقة فردية.
10. الاهتمام بالأنشطة الأدبية والاجتماعية والزيارات الميدانية للمراكز الأساسية في المجتمع لما لها من دور في اكتساب مهارات التفاعل.
11. يراعي عند تصميم مدارس وفصول اخذ بعين الاعتبار المكفوفين وذلك للحد من العوائق، وارتفاع مستوى النوافذ الخاصة ووضع العلامات الإرشادية اللمسية على جدران المدرسة بحيث تكون على ارتفاع يمكن للكفيف من أن يتحسسها بيديه. (سيسالم ،1997، ص104)

خلاصة الفصل

قد حاولنا في هذا الفصل الإلمام بكل ما يتعلق بالتلميذ الكفيف من مشاكل و خصائص أكاديمية وانفعالية وغيرها وهذه الخصائص أدت إلى وضع اعتبارات أساسية في تعليم الكفيف منها مراعاة الفروق الفردية وتوفير الأجهزة والوسائل الخاصة وطرق تعليم هذا الكفيف كي يصبح مدمج كغيره من التلاميذ العادين.

الجـــانـــب

التـطـبـيـقي

الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

1. منهج الدراسة
2. حدود الدراسة
3. حالات الدراسة
4. أدوات الدراسة
5. الأساليب الإحصائية للدراسة

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر الجانب الميداني جانب هام وأساسي في البحوث العلمية ومكمل للجانب النظري فهو يضفي صفة المصداقية وتطبيق ما جاء في الفصول السابقة وهذا عن طريق الاحتكاك والنزول إلى الميدان وتحقيق التكامل بين الجانبين ومن أجل الإجابة على التساؤل المطروح في الإشكالية، قد جاء هذا الفصل ليتناول الإجراءات المنهجية للدراسة بدءا بمنهج الدراسة و الحدود الزمانية والمكانية لها ثم حالات البحث إلى الأدوات المستخدمة و الأساليب الإحصائية المطبقة.

1- منهج الدراسة:

لقد اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج العيادي الذي هو الأنسب لموضوعنا وذلك من أجل معرفة مستوى التفاعل الصفي لدى التلميذ الكفيف في المرحلة الثانوية، ويطلق عليه أيضا المنهج الإكلينيكي فهو يقوم بدراسة الظواهر غير العادية بشكل عام والمرضية بشكل خاص، ويعتمد على جمع معلومات تفصيلية عن سلوك فرد بذاته أو حالة وتهدف بذلك إلى وصف دقيق ومفصل للحالة موضوع الدراسة.

(النواسة، الختاتنية، 2011، ص97)

كما يسمى بالمنهج السريري فهو يدرس الظواهر النفسية (السيكولوجية) المضطربة والسوية يقوم على التحليلات الشخصية والحدسية والذاتية (nicole, 2012, P49)

حدود الدراسة:

يقصد به الحيز الذي أجريت فيه الدراسة الميدانية للبحث حيث نشير إلى المجال المكاني للدراسة والمجال الزمني، والمجال البشري.

الحدود المكانية : تم القيام بهذه الدراسة بالثانويات التي يوجد فيه تلاميذ مكفوفين في مدينة بسكرة وشملت ثانوية مكي مني و ثانوية رضا العاشوري وثانوية حساني عبد الكريم .

الحدود الزمنية: تم إجراء هذه الدراسة في أواخر شهر مارس 2023 إلى أواخر شهر افريل 2023 في فترات موزعة صباحا ومساءا.

الحدود البشرية: يتمثل مجتمع الدراسة في التلاميذ المكفوفين في مرحلة الثانوية وحسب المنهج المطبق شملت دراستنا **(04)** حالات من التلاميذ المكفوفين **(03)** إناث و**(01)** ذكر.

2- حالات الدراسة:

تم إجراء هذه الدراسة على أربعة حالات من ذوي الاحتياجات الخاصة (التلاميذ المكفوفين) لمعرفة مستوى التفاعل الصفي لديهم حيث، طبقت على(04) تلاميذ ثلاثة إناث وذكر واحد، تتراوح أعمارهم ما

بين 16الى 22 سنة، يدرسون في المرحلة الثانوية منهم أولى ثانوي وثانية وثالثة ثانوي، من تخصص آداب وفلسفة.

3- أداة الدراسة :

من أجل تحقيق أهداف الدراسة اختارت الباحثتان شبكة الملاحظة كأداة لدراسة موضوع التفاعل الصفي لدى التلميذ الكفيف و هذا بعد الاطلاع على الأبحاث والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة، و الهدف من تصميم شبكة ملاحظة خاصة بالتفاعل الصفي لدى التلميذ الكفيف في المرحلة الثانوية هو صعوبة إيجاد مقياس مباشر و مناسب لهاته الشريحة من التلاميذ ، بحيث أن شبكات التفاعل الصفي الموجودة تقيس التفاعل عند مختلف أقطاب العملية التعليمية التعليمة (المعلم- التلميذ – التلاميذ فيما بينهم) و منها من يقيس التفاعل الصفي اللفظي فقط .

4-1 خطوات تصميم شبكة ملاحظة التفاعل الصفي عند التلميذ الكفيف :

1- اطلاع الباحثتان على الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بمجال الدراسة، وكذلك الاطلاع على المقاييس التي تم تصميمها لقياس التفاعل الصفي من بينها أداة **فلاندرز** لرصد وتحليل التفاعل الصفي اللفظي و أداة **حمدان** لتحليل التفاعل الصفي الشامل.

2- إعداد الصورة الأولية لشبكة الملاحظة.

3- عرض الأداة على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص للتأكد من مدى ملائمة بنود المقياس.

4- تعديل الأداة في ضوء آراء المحكمين.

4-2 وصف أداة الدراسة :

تكونت أداة الدراسة من **(20)** فقرة و **(05)** أ بعاد هي كتالي:

البعد الأول: إجابات التلميذ لمعلمه

وتستخدم هذه الفئة عندما يبادر المعلم طلابه بأسئلة. أي عندما يجيب الطالب عن سؤال وجهه المعلم، أو عندما يستجيب لفظيا لتوجيه وجهه المعلم إليه، و يدخل تحت هذه الفئة كل إجابة من طرف الطالب أجابها بناءا على تكليف من المعلم أو بدون تكليف مباشر منه.

البعد الثاني: مبادرة التلميذ أثناء الحصة

المقصود بهذه الفئة هو مبادرة الطالب بالحديث دون أن يطلب منه المعلم ذلك، فقد يقول الطالب عبارة أو كلمة يوجه من خلالها سؤالا معينا، أو يستفسر عن قضية معينة، دون أن يكون ذلك نتيجة لتوجيه المعلم أو طلبا منه.

البعد الثالث: التفاعل مع زملائه في الصف

يقصد به تفاعل التلميذ الكفيف مع أقرانه في الصف ويقاس ذلك من خلال المؤشرات التالية: يشارك في الحوار والمناقشة الصفية، يستفسر من أحد زملائه حول الدرس، يتعاون مع زملائه لإنجاز المهمات والأنشطة الصفية.

البعد الرابع: مقاومة المعلم والزملاء

يقصد به النواحي الشعورية التي تحدد مدى قبول تلميذ الكفيف لمعلمه وزملائه، ويشمل على (04) فقرات ويقاس ذلك من خلال المؤشرات التالية الإنسحاب الانطواء، العزلة، عدم الاكتراث والاهتمام، الرفض الغير مبرر.

البعد الخامس: السلوكات غير المرغوبة

ويقصد بها التصرفات التي يقوم به التلميذ أثناء الحصة والتي تعيق سير الحصة أو تعيق وصول المعلومات إليه بقصد أو بدون قصد ويقاس ذلك من خلال المؤشرات التالية: الحديث الجانبي، شرود الذهن، تحريك الأدوات لإحداث أصوات مزعجة خلال الشرح، يحاول النوم في الحصة ويضع رأسه على طاولة.

3-4 صدق أداة الدراسة:

لقياس صدق أداة شبكة الملاحظة اعتمدت الباحثتان على طريقة صدق المحكمين والذي يمثل الصدق معنوي وإشراك الخبراء في إعداد الأداة؛ حيث بعد إعداد شبكة الملاحظة في صورتها الأولية تم عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال علم النفس، بلغ عددهم (05)

محكمين يحملون درجة الدكتوراه في علم النفس، (أنظر الملحق رقم 01) وذلك لإبداء آرائهم وملاحظاتهم. وعليه تم تسجيل الملاحظات الهامة ومنها:

- إعادة الصياغة اللغوية لبعض البنود.

- حذف بعض البنود وتعديل بعضها الآخر.

وفي ضوء ملاحظات السادة المحكمين تم تعديل اللازم، حيث تم تعديل صياغة البنود، وتغيير بعض البدائل، الملحق رقم (2) يوضح ذلك.

ثم تم حساب صدق شبكة الملاحظة بمعادلة **كوبر** لاتفاق المحكمين حيث قدرت نسبة الاتفاق بين الملاحظين ب (80%) مما تشير هذه النسبة على صدق عالي لشبكة الملاحظة.

5- الأساليب الإحصائية للدراسة:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على الوصف الإحصائي العام (التكرارات و النسب المئوية).

خلاصة الفصل

تم من خلال هذا الفصل التطرق إلى مسائل المتعلقة بالجانب المنهجي للدارسة من المنهج المناسب لهذه الدارسة، ومجالات الدراسة (مجال الزمني والمكاني والبشري)، ثم حالاتها مع أداة جمع البيانات والأكثر ملائمة لمعالجة الموضوع محل الدراسة وأخيرا الأساليب الإحصائية.

الفصل الرابع: عرض وتفسير نتائج الدراسة

تمهيد

1. عرض وتفسير نتائج الحالة الأولى.
2. عرض وتفسير نتائج الحالة الثانية.
3. عرض وتفسير نتائج الحالة الثالثة.
4. عرض وتفسير نتائج الحالة الرابعة.
5. مناقشة النتائج في ضوء التساؤل العام.

تمهيد:

بعد عملية جمع البيانات من الميدان وتطبيق شبكة الملاحظة سنقوم في هذا الجزء من البحث بعرض البيانات وتفسير النتائج المتحصل عليها في ظل تساؤل العام و بناءا على التراث المعرفي لموضوع الدراسة.

عرض بيانات الحالة (1):

الاسم: Yع

السن:22

الجنس :ذكر

المستوى الدراسي : ثالثة ثانوي

الشعبة: آداب وفلسفلة

المستوى الاقتصادي: جيد

المؤسسة: رشيد رضا العاشوري

جدول1 : يوضح نتائج شبكة الملاحظة لتفاعل التلميذ (عy) في مادة اللغة العربية في الفترة الصباحية والمسائية.

الأبعاد	المؤشرات	التكرار		المجموع
		صباح	مساء	
1- إجابات التلميذ لمعلمه.	- يجيب على السؤال المباشر المطروح من طرف المعلم.	XXXX	X	5
	- يستجيب لتوجيهات و أوامر المعلم .	XX	X	3
	- يرتبك و يخجل عند الإجابة .	0	0	0
	- ينصت للمعلم أثناء الشرح.	XX	XX	4
2- مبادرة التلميذ أثناء الحصة.	- يرفع يده ليطرح أفكاره واستفساراته	XX	XX	4
	- يبادر في تقديم الإجابة .	XXXX	XX	6
	- يبادر في حل تمارين.	0	0	0
	- يظهر الحيوية و الحماس للدرس.	XXX	0	3
3- التفاعل مع زملائه في الصف.	- يشارك في المناقشة الصفية .	XXX	XX	5
	- يستفسر من احد زملائه حول الدرس.	XX	XX	4
	- يتعاون مع زملائه لانجاز المهمات	0	0	0
	- يتبادل وجهات النظر مع زملائه حول الدرس .	XXX	0	3

4 – مقاومة المعلم و الزملاء.	– يبدو غير مصغي عندما يتحدث معه المعلم	0	XX	2
	– الصراخ الغير مبرر	0	0	0
	– الانسحابية و الانطواء.	0	1	1
	– ينفر من انجاز المهام التي تطلب منه	0	0	0
5 – السلوكيات غير المرغوبة.	– الحديث الجانبي.	XXXXXX	XXXXX	11
	– يظهر شارد الذهن .	XXXXX	XXX	8
	– تحريك الأدوات و الأشياء لإحداث أصوات مزعجة خلال الشرح.	0	0	0
	– يضع الرأس على الطاولة و يحاول النوم في الحصة .	XX	X	3

عرض الجدول 1:

بعد تطبيق شبكة الملاحظة على الحالة (Yع) في الفترة الصباحية والمسائية في مادة اللغة العربية يتضح من خلال الجدول أعلاه أن في البعد الأول الذي ينص على "إجابات التلميذ لمعلمه" أعلى نسبة تكرار وجدت في المؤشر الأول أنه "يجيب على السؤال المباشر المطروح من طرف المعلم" ،في حين لم يسجل أي سلوك على المؤشر الثالث ،أما في البعد الثاني الذي يتضمن "مبادرة التلميذ أثناء الحصة" جاءت أعلى نسبة تكرار المؤشر السادس " يبادر في تقديم الإجابة" أما في المؤشر السابع "يبادر في حل تمارين" لم يسجل أي سلوك على المؤشر، وفي البعد الثالث "التفاعل مع زملائه في الصف "أعلى نسبة تكرار كانت في المؤشر التاسع والذي ينص على" المشاركة في المناقشة الصفة" أما في مؤشر السادس عشر "التعاون مع زملائه لإنجاز المهمات" فلم يسجل أي سلوك على المؤشر، أما البعد الرابع "مقاومة المعلم وزملائه" أعلى نسبة تكرار وجدت على المؤشر الثالث عشر في حين لم نسجل أي سلوك على المؤشر الرابع عشر والسادس عشر ،وفي البعد الخامس جاء المؤشر السابع عشر "الحديث الجانبي" بأعلى نسبة تكرار ،أما اقل عدد من التكرارات وجد في المؤشر التاسع عشر الذي ينص على "تحريك الأدوات والأشياء لإحداث أصوات مزعجة أثناء الشرح" .

جدول2 : يوضح نتائج شبكة الملاحظة لتفاعل التلميذ (ع y) في مادة الرياضيات في الفترة الصباحية والمسائية.

الأبعاد	المؤشرات	التكرار		المجموع
		صباح	مساء	
1- -إجابات التلميذ لمعلمه.	- يجيب على السؤال المباشر المطروح من طرف المعلم	xxxxxx	xx	8
	- يستجيب لتوجيهات و أوامر المعلم .	xx	x	3
	- يرتبك و يخجل عند الإجابة .	xx	0	2
	- ينصت للمعلم أثناء الشرح.	xxx	xx	5
2- مبادرة التلميذ أثناء الحصة.	- يرفع يده ليطرح أفكاره واستفساراته	x	0	1
	- يبادر في تقديم الإجابة .	xxxxxxxxx	xxx	12
	- يبادر في حل تمارين.	xxxx	x	5
	- يظهر الحيوية و الحماس للدرس.	xxx	xx	5
3- التفاعل مع زملائه في الصف .	- يشارك في المناقشة الصفية .	xx	x	3
	- يستفسر من احد زملائه حول الدرس.	x	x	2
	- يتعاون مع زملائه لانجاز المهمات	0	0	0
	- يتبادل وجهات النظر مع زملائه حول الدرس	xxx	x	4
4 - مقاومة المعلم و الزملاء.	- يبدو غير مصغي عندما يتحدث معه المعلم	xx	xx	4
	- الصراخ الغير مبرر	0	0	0
	- الانسحابية و الانطواء .	0	0	0
	- ينفر من انجاز المهام التي تطلب منه .	0	0	0
5 - السلوكيات غير المرغوبة.	- الحديث الجانبي.	xxxxxxxxxx	xxx	12
	- يظهر شارد الذهن .	xxxxx	xxx	8
	- تحريك الأدوات و الأشياء لإحداث أصوات مزعجة خلال الشرح.	0	0	0
	- يضع الرأس على الطاولة و يحاول النوم في الحصة .	0	x	1

عرض جدول 2:

بعد تطبيق شبكة الملاحظة في الفترة الصباحية والمسائية في مادة الرياضيات على الحالة (ع y) يتضح من خلال الجدول في البعد الأول "إجابات التلميذ لمعلمه" أن المؤشر الأول جاء بأعلى معدل تكرار والذي ينص على " يجيب على السؤال المباشر المطروح من طرف المعلم "في حين جاء المؤشر الثالث بأدنى مجموع تكرار الذي يتضمن " يرتبك و يخجل عند الإجابة .", وفي البعد الثاني " مبادرة التلميذ أثناء الحصة" أعلى مؤشر هو المؤشر السادس" يبادر في تقديم الإجابة" في حين جاء المؤشر الخامس" يرفع يده ليطرح أفكاره واستفساراته" بأدنى معدل تكرار. أما البعد الثالث الذي يتضمن " تفاعله مع زملائه في الصف" نجد المؤشر الثاني عشر "يتبادل وجهات النظر مع زملائه حول الدرس " أعلى مؤشر من حيث تكرارات في حين ادني مؤشر هو الحادي عشر الذي ينص على " يتعاون مع زملائه لإنجاز المهمات "وفي البعد الرابع "مقاومة المعلم وزملائه " جاء المؤشر الثالث عشر بأعلى معدل تكرار وينص على "يبدو غير مصغي عندما يتحدث معه المعلم في حين باقي المؤشرات لم يسجل عليها أي سلوك ,أما البعد الخامس" السلوكات غير مرغوبة "نجد ان المؤشر السابع عشر جاء بأعلى معدل تكرار ونص على "الحديث الجانبي" في حين لم يسجل أي سلوك على مؤشر التاسع عشر و الذي ينص على " تحريك الأدوات و الأشياء لإحداث أصوات مزعجة خلال الشرح" .

1- عرض و تفسير نتائج الحالة (01) :

من خلال ما تم عرضه و بناءا على مجموع التكرارات المسجلة على كل بعد لمعرفة مستوى التفاعل الصفي نستخلص من خلالها أن التفاعل الصفي عند الحالة (ع y) مرتفع حيث بلغت نسبة تفاعله (75%) ويعود ذلك لعدة أسباب نذكر منها، توفر المناخ التعليمي الفعال ووجود علاقات ايجابية تجمع الحالة بالمعلمين وزملائه في الصف ،إضافة إلى التشجيع والتحفيز المستمر والمعاملة الخاصة التي تتلقاها الحالة (ع y) من طرف البيئة المحيطة به وخاصة أسرته التي تلعب الدور الكبير حيث تكسبه الشعور بقيمة ذاته وقدراته ، ومن خلال هذا تبرز أهمية العوامل الأسرية والاجتماعية في تحديد مستوى التفاعل الصفي عند التلميذ الكفيف، وهذا ما أكدته دراسة ليدية خالدي ونجيمة بوشرقين(2016) على دور العوامل الاجتماعية في تحسين التفاعل الصفي وما جاءت به نظرية الضبط الاجتماعي على أن التلميذ كلما أشبعت حاجياته من العلاقات الاجتماعية والوجدانية زادت ثقته وشعوره بالرضا والانتماء وهذا ما ينعكس على مستوى تفاعله داخل الجماعة .(سلطان، 2020،ص55)

عرض بيانات الحالة (2):

الاسم: xح

السن :15

الجنس : أنثى

المستوى الدراسي : اولى ثانوي

الشعبة: آداب وفلسفلة

المستوى الاقتصادي: متوسط

المؤسسة: ثانوية حساني عبد الكريم

جدول3 : يوضح نتائج تفاعل التلميذ (xح)من خلال شبكة الملاحظة في مادة اللغة العربية في الفترة الصباحية والمسائية.

الأبعاد	المؤشرات	التكرار		المجموع
		صباح	مساء	
1- إجابات التلميذ لمعلمه.	– يجيب على السؤال المباشر المطروح من طرف المعلم.	xxxx	xxx	6
	– يستجيب لتوجيهات و أوامر المعلم .	xxxx	xxx	7
	– يرتبك و يخجل عند الإجابة .	0	0	0
	– ينصت للمعلم أثناء الشرح.	xxx	xxx	6
2- مبادرة التلميذ أثناء الحصة.	– يرفع يده ليطرح أفكاره واستفساراته	xxx	xx	4
	– يبادر في تقديم الإجابة .	xxx	xxx	6
	– يبادر في حل تمارين.	xxx	xx	5
	– يظهر الحيوية و الحماس للدرس.	xxxx	xx	5
3- التفاعل مع زملائه في الصف.	– يشارك في المناقشة الصفية .	xxxx	xxx	7
	– يستفسر من احد زملائه حول الدرس.	xx	x	3
	– يتعاون مع زملائه لانجاز المهمات	x	x	2
	– يتبادل وجهات النظر مع زملائه حول الدرس .	xxx	x	4
4 – مقاومة المعلم والزملاء.	– يبدو غير مصغي عندما يتحدث معه المعلم	0	xx	2
	– الصراخ الغير مبرر	0	0	0
	– الانسحابية و الانطواء .	x	xx	3

	– ينفر من انجاز المهام التي تطلب منه	0	0	0
5 – السلوكيات غير المرغوبة.	– الحديث الجانبي.	0	0	0
	– يظهر شارد الذهن .	x	xx	3
	– تحريك الأدوات و الأشياء لإحداث أصوات مزعجة خلال الشرح.	0	0	0
	– يضع الرأس على الطاولة و يحاول النوم في الحصة .	0	x	1

عرض الجدول (03):

تشير بيانات شبكة ملاحظة التفاعل الصفي للحالة (xح) في مادة اللغة العربية أن البعد الأول وفي المؤشر الثاني والذي ينص (يستجيب لتوجيهات و أوامر المعلم) جاء بأعلى نسبة تكرار ، وأما أدنى معدل سجل على مؤشر الثالث و التي ينص على انه (يرتبك ويخجل عند الإجابة) . وفي البعد الثاني جاء المؤشر السادس والذي ينص(يبادر في تقديم الإجابة) أعلى مؤشر، وجاء المؤشر الخامس بأدنى معدل تكرار وينص على (يرفع يده ليطرح افكاره واستفساراته). وفي البعد الثالث كان المؤشر التاسع أعلى معدل تكرار والذي ينص على (يشارك في مناقشة الصفية)، والمؤشر الحادي عشرة أدني معدل بتكرارين لسلوك والذي ينص على (يتعاون مع زملائه لإنجاز المهمات). وفي البعد الرابع جاء المؤشر الخامس عشر بأعلى معدل تكرار , حيث لم يسجل أي سلوك على مؤشر الرابع عشر والسادس عشر ونص على (الصراخ الغير مبرر) و (ينفر من إنجاز المهام التي تطلب منه).وفى البعد الخامس جاء المؤشر الثامن عشر بأعلى معدل في هذا البعد ,وأدنى مؤشر كان التاسع عشر حيث لم يسجل إي سلوك وينص على (تحريك الأدوات و الأشياء لإحداث أصوات مزعجة خلال الشرح).

جدول4 : يوضح نتائج شبكة الملاحظة لتفاعل التلميذ (xح) في مادة الرياضيات في الفترة الصباحية والمسائية.

الأبعاد	المؤشرات	التكرار		المجموع
		صباح	مساء	
1– – إجابات التلميذ لمعلمه.	– يجيب على السؤال المباشر المطروح من طرف المعلم .	xxxx	xxx	7
	– يستجيب لتوجيهات و أوامر المعلم .	xxx	xxx	6
	– يرتبك و يخجل عند الإجابة .	0	0	0
	– ينصت للمعلم أثناء الشرح.	xxxx	xxxx	8

2- مبادرة التلميذ أثناء الحصة.	– يرفع يده ليطرح أفكاره واستفساراته	xxx	xxx	6
	– يبادر في تقديم الإجابة .	xxx	xx	5
	– يبادر في حل تمارين.	xx	x	4
	– يظهر الحيوية و الحماس للدرس.	xxx	x	5
3- التفاعل مع زملائه في الصف	– يشارك في المناقشة الصفية .	xxx	xx	5
	– يستفسر من احد زملائه حول الدرس.	xx	x	3
	– يتعاون مع زملائه لإنجاز المهمات	x	x	2
	– يتبادل وجهات النظر مع زملائه حول الدرس .	xx	x	3
4 – مقاومة المعلم والزملاء.	– يبدو غير مصغي عندما يتحدث معه المعلم	0	x	1
	– الصراخ الغير مبرر	0	0	0
	– الانسحابية و الانطواء .	xx	xx	4
	– ينفر من انجاز المهام التي تطلب منه	0	0	0
5 – السلوكيات غير المرغوبة.	– الحديث الجانبي.	x	0	1
	– يظهر شارد الذهن.	x	x	2
	– تحريك الأدوات و الأشياء لإحداث أصوات مزعجة خلال الشرح.	0	0	0
	– يضع الرأس على الطاولة و يحاول النوم في الحصة.	0	0	0

عرض الجدول (4):

يتبين من نتائج شبكة ملاحظة التفاعل الصفي في مادة الرياضيات بأن البعد الأول جاء فيه المؤشر الرابع أعلى معدل تكرارا ونص على (ينصت للمعلم أثناء الشرح)، وجاء المؤشر الثالث بأدنى معدل حيث لم يسجل أي سلوك على المؤشر و ينص على (يرتبك ويخجل عند الإجابة). وفي البعد الثاني (مبادرة التلميذ أثناء الحصة) جاء المؤشر الخامس بأعلى وينص على (يرفع يده ليطرح أفكارهم واستفساراته)، وجاء المؤشر السابع بأدنى تكرار وينص على (يبادر في حل تمارين). وفي البعد الثالث (التفاعل مع زملائه في الصف) جاء المؤشر التاسع بأعلى مجموع ونص على (يشارك في مناقشة الصفية)، في حين جاء المؤشر الحادي العشر بأدنى مجموع تكرار وينص على (يتعاون مع زملائه لإنجاز المهمات)، وفي البعد الرابع جاء المؤشر الخامس عشر بأعلى مجموع تكرار, وينص على (الانسحابية و الانطواء) ، في حين لم يسجل أي تكرار على المؤشر الرابع عشر والمؤشر السادس عشر حيث ينص الأول على (الصراخ الغير مبرر) وينص الثاني على (ينفر من إنجاز المهام التي تطلب

منه). وعلى البعد الخامس سجل أعلى مجموع تكرار في المؤشر الثامن عشر التي ينص (يظهر شارد الذهن) في حين لم يسجل اي سلوك على المؤشر(19)و (20) التي ينص على (تحريك الأدوات و الأشياء لإحداث أصوات مزعجة خلال الشرح) و(يضع الرأس على الطاولة ويحاول النوم في الحصة) على التوالي.

2- عرض و تفسير نتائج الحالة (02):

بناءا على ما تم عرضه يتضح أن التفاعل الصفي لدى الحالة (xح) مرتفع حيث بلغت نسبة تفاعل (89.8%) سجلت على المؤشرات الايجابية المتمثلة في البعد الأول " إجابات التلميذ لمعلمه" وعلى البعد الثاني " مبادرة التلميذ أثناء الحصة " وعلى البعد الثالث " التفاعل مع زملائه في الصف " في حين سجلت نسبة (10.1%) على المؤشرات السلبية والتي تمثلت في البعد الرابع و الأخير وقد يعزى هذا الارتفاع إلى تشجيع واهتمام العائلة المستمر، فالتلميذ الذي يحظى بمعاملة جيدة وسط العائلة ينعكس ذلك على أدائه التفاعلي و من ثم تحصيله الدراسي فتعوده على الاهتمام و الرعاية يجعله يقبل على الدرس و يتفاعل مع الموقف التعليمي و ينعكس ذلك حتى على تعبيره عما يجول بخاطره لأنه لم يتعود على الكبت و الحرمان و الخوف مما سينعكس على تفاعله فتعاون الوالدين مع المدرسة له آثاره الايجابية الكثيرة علي المستويين التربوي و التحصيلي و كذا التفاعل الصفي فالعلاقة التي تجمعه مع المعلم ما هي إلا امتداد ما تعود عليه في الأسرة . وهذا ما أكده ميشال جيلي في قوله : (إن الطفل الذي يعيش في وسط ايجابي، حيث يوجد أهل هادئون، محبون، يشجعون طفلهم و يعطونه الثقة ويؤمنون استقلاليته فإنه يتمتع بنجاح مدرسي جيد) (سني،2015 ،ص48) .

عرض بيانات الحالة (3):

الاسم:x ع

السن:16

الجنس : أنثى

المستوى الدراسي :ثانية ثانوي

الشعبة: آداب وفلسفلة

المستوى الاقتصادي: متوسط

المؤسسة: ثانوية مكي مني

جدول5 : يوضح نتائج شبكة الملاحظة لتفاعل التلميذة (ex) في مادة اللغة العربية في الفترة الصباحية والمسائية.

الأبعاد	المؤشرات	التكرار		المجموع
		صباح	مساء	
1- إجابات التلميذ لمعلمه.	- يجيب على السؤال المباشر المطروح من طرف المعلم.	xxxx	x	5
	- يستجيب لتوجيهات و أوامر المعلم	xx	xx	4
	- يرتبك و يخجل عند الإجابة .	xx	x	3
	- ينصت للمعلم أثناء الشرح.	xxx	xxx	6
2- مبادرة التلميذ أثناء الحصة.	- يرفع يده ليطرح أفكاره واستفساراته	0	0	0
	- يبادر في تقديم الإجابة .	xx	x	3
	- يبادر في حل تمارين.	0	x	1
	- يظهر الحيوية و الحماس للدرس.	xx	x	2
3- التفاعل مع زملائه في الصف	- يشارك في المناقشة الصفية .	x	x	2
	- يستفسر من احد زملائه حول الدرس.	xx	xx	4
	- يتعاون مع زملائه لانجاز المهمات	0	x	1
	- يتبادل وجهات النظر مع زملائه حول الدرس	x	x	2
4 - مقاومة المعلم والزملاء.	- يبدو غير مصغي عندما يتحدث معه المعلم	xxx	xxx	6
	- الصراخ الغير مبرر	0	0	0
	- الانسحابية و الانطواء .	xxx	xxxx	7
	- ينفر من انجاز المهام التي تطلب منه	xxx	xxxxx	8
5 - السلوكيات غير المرغوبة.	- الحديث الجانبي.	0	0	0
	- يظهر شارد الذهن .	xxxxx	xxxxx	10
	- تحريك الأدوات و الأشياء لإحداث أصوات مزعجة خلال الشرح.	0	0	0
	- يضع الرأس على الطاولة و يحاول النوم في الحصة .	xxx	xx	5

عرض الجدول (05):

من خلال نتائج شبكة الملاحظة نلاحظ أن في البعد الأول المؤشر الرابع أعلى تكرار، وأما أدنى مؤشر فكان الثالث وفي البعد الثاني جاء المؤشر السادس أعلى تكرار، وجاء المؤشر الخامس بأدنى معدل تكرار حيث لم يسجل عليه أي تكرار. وفي البعد الثالث سجل على المؤشر العاشر أعلى معدل تكرار، والذي ينص على (يستفسر من أحد زملائه حول الدرس) والمؤشر الحادي عشرة أدنى معدل بتكرار واحد لسلوك والذي ينص على (يتعاون مع زملائه لإنجاز المهمات). وفي البعد الرابع جاء المؤشر الخامس عشر بأعلى مجموع تكرار ونص على (ينفر من إنجاز المهام التي تطلب منه)، حيث لم يسجل أي سلوك على مؤشر رابع عشر ونص على (الصراخ الغير مبرر). وفى البعد الخامس جاء المؤشر الثامن عشر بأعلى مجموع تكرارات وينص على (يظهر شارد الذهن) وأدنى مؤشر كان التاسع عشر حيث لم يسجل آي سلوك وينص على (تحريك الأدوات و الأشياء لإحداث أصوات مزعجة خلال الشرح).

جدول6 : يوضح نتائج شبكة الملاحظة لتفاعل التلميذ (ع x) في مادة الرياضيات في الفترة الصباحية والمسائية.

الأبعاد	المؤشرات	التكرار		المجموع
		صباح	مساء	
1- إجابات التلميذ لمعلمه.	- يجيب على السؤال المباشر المطروح من طرف المعلم	x	x	2
	- يستجيب لتوجيهات و أوامر المعلم .	xx	x	3
	- يرتبك و يخجل عند الإجابة	0	0	0
	- ينصت للمعلم أثناء الشرح.	xxxx	xx	6
2- مبادرة التلميذ أثناء الحصة.	- يرفع يده ليطرح أفكاره واستفساراته	0	0	0
	- يبادر في تقديم الإجابة.	x	x	2
	- يبادر في حل تمارين.	0	x	1
	- يظهر الحيوية و الحماس للدرس.	x	0	1
3- التفاعل مع زملائه في الصف	- يشارك في المناقشة الصفية.	x	x	1
	- يستفسر من أحد زملائه حول الدرس.	x	x	2
	- يتعاون مع زملائه لإنجاز المهمات	x	x	1
	- يتبادل وجهات النظر مع زملائه حول الدرس	x	x	2

4 – مقاومة المعلم و الزملاء.	– يبدو غير مصغي عندما يتحدث معه المعلم	xxx	xxxxx	8
	– الصراخ الغير مبرر	0	0	0
	– الانسحابية و الانطواء .	xxxx	xxxx	8
	– ينفر من انجاز المهام التي تطلب منه	xxxx	xxxxx	9
5 – السلوكيات غير المرغوبة.	– الحديث الجانبي.	0	0	0
	– يظهر شارد الذهن	xxxxx	xxxxx	10
	– تحريك الأدوات و الأشياء لإحداث أصوات مزعجة خلال الشرح.	0	0	0
	– يضع الرأس على الطاولة و يحاول النوم في الحصة .	xxx	xxxxx	8

عرض الجدول (06):

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن البعد الأول (إجابات التلميذ لمعلمه) سجلت عليه أعلى معدل تكرار في المؤشر الرابع والذي ينص على (ينصت للمعلم أثناء الشرح). في حين أن في البعد الثاني (مبادرة التلميذ أثناء الحصة) سجل أعلى مجموع تكرار بالمؤشر السادس في حين لم يسجل أي سلوك على المؤشر الخامس الذي ينص (يرفع يده ليطرح أفكاره واستفساراته). أما البعد الثالث (التفاعل مع زملائه في الصف) سجل المؤشر الحادي عشرة أعلى معدل تكرار، في حين سجل المؤشر السادس أدنى معدل تكرار، أما على البعد الرابع (مقاومة المعلم والزملاء) سجل المؤشر السادس عشر أعلى معدل تكرار، في حين لم يسجل أي سلوك على المؤشر الرابع عشر الذي ينص على (الصراخ الغير مبرر). أما البعد الخامس سجل المؤشر الثامن عشر أعلى مجموع تكرار، في حين لم يسجل المؤشر السابع عشر والمؤشر التاسع عشر أي سلوك.

3- عرض و تفسير نتائج الحالة (03):

ومن خلال ما تم عرضه يتبين أن التفاعل الصفي متوسط لدى الحالة **(xح)** حيث بلغ نسبة (56%) على المؤشرات الايجابية ، و تعزى الباحثتان هذه النتيجة إلى التعزيز الايجابي المتواصل الذي تتلقاه الحالة(xح) من طرف المعلمين فالملاحظ عليها أنها خجولة إلا أن تشجيع المعلمين لها يساعدها على التفاعل في الصف ،حيث أن التعزيز الايجابي من طرف المعلم يزيد من الثقة بالنفس بالنسبة للتلميذ ويقلل من الانطواء والخجل ويقضي على مشكلات التواصل بين المعلم والتلاميذ، ويمنح تلميذ فرصة اكبر

للتعبير عن ذاته خلال المواقف التعليمية ويزيد من دافعية اتجاه التعلم ويرفع من نسبة التفاعل الصفي وهذا ما أكدته دراسة "محمد حسين(2012) والتي كانت بعنوان أساليب التعزيز وتأثيرها على التفاعل الصفي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، حيث خلصت الدراسة إلى أن التعزيز الايجابي و السلبي حسب المواقف التعليمية دور كبير في زيادة التفاعل الصفي .

عرض بيانات الحالة (4):

الاسم: نX

الجنس: أنثى

السن:22

المستوى الدراسي: ثالثة ثانوي

الشعبة: أداب وفلسفة

المستوى الاقتصادي: ضعيف

المؤسسة: مكي مني

جدول7 : يوضح نتائج شبكة الملاحظة لتفاعل التلميذة (xن) في في الفترة الصباحية والمسائية في مادة الرياضيات.

الأبعاد	المؤشرات	التكرار		المجموع
		صباح	مساء	
1- إجابات التلميذ لمعلمه.	- يجيب على السؤال المباشر المطروح من طرف المعلم.	0	0	0
	- يستجيب لتوجيهات و أوامر المعلم	0	0	0
	- يرتبك و يخجل عند الإجابة .	0	0	0
	- ينصت للمعلم أثناء الشرح.	0	0	0
2- مبادرة التلميذ أثناء الحصة.	- يرفع يده ليطرح أفكاره واستفساراته	0	0	0
	- يبادر في تقديم الإجابة .	x	0	1
	- يبادر في حل تمارين.	0	0	0
	- يظهر الحيوية و الحماس للدرس.	0	0	0
3- التفاعل مع زملائه	- يشارك في المناقشة الصفية .	0	0	0
	- يستفسر من احد زملائه حول الدرس.	xx	0	2

في الصف .	– يتعاون مع زملائه لانجاز المهمات	0	0	0
	– يتبادل وجهات النظر مع زملائه حول الدرس .	x	x	2
4 – مقاومة المعلم و الزملاء.	– يبدو غير مصغي عندما يتحدث معه المعلم	xxx	x	4
	– الصراخ الغير مبرر	xx	0	2
	– الانسحابية و الانطواء .	xx	x	3
	– ينفر من انجاز المهام التي تطلب منه	x xx	0	3
5 – السلوكيات غير المرغوبة.	– الحديث الجانبي.	xxxxxxxx	xx	10
	– يظهر شارد الذهن .	xxxxxxx	xx	9
	– تحريك الأدوات و الأشياء لإحداث أصوات مزعجة خلال الشرح.	xxxxx	0	5
	– يضع الرأس على الطاولة ويحاول النوم في الحصة .	xxxxx	xx	7

عرض الجدول (7):

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن الحالة (x ن) في البعد الأول الذي يتضمن على " إجابات التلميذ لمعلمه" أنها لم تقم بأي سلوكات في كل المؤشرات التي يتضمنها هذا البعد، أما البعد الثاني "مبادرة التلميذ أثناء الحصة "سجل المؤشر السادس سلوك واحد في حين لم يتم تسجيل أي سلوك على باقي المؤشرات في البعد ،أما البعد الثالث "التفاعل مع زملائه في الصف "جاء المؤشر العاشر الذي ينص على أنه "يستفسر من أحد زملائه حول الدرس"، والمؤشر الثاني عشر "تبادل وجهات النظر مع زملائه حول الدرس" أعلى قيمة تكرار، في حين لم يتم تسجيل أي سلوك على المؤشر التاسع و الحادي عشر ، والبعد الرابع "مقاومة المعلم والزملاء" جاء المؤشر الثالث عشر بأعلى معدل تكرار و أدنى معدل تكرار جاء في المؤشر الرابع عشر ،" مرورا إلى البعد الخامس جاء فيه المؤشر السابع عشر والذي ينص على "الحديث الجانبي " بأعلى نسبة تكرار و أدنى معدل تكرار سجل على مؤشر التاسع عشر والذي ينص على " تحريك الأدوات والأشياء لإحداث أصوات منزعجة خلال الشرح ".

جدول8 : يوضح نتائج شبكة الملاحظة لتفاعل التلميذة (xن) في مادة الرياضيات في الفترة الصباحية والمسائية في مادة اللغة العربية.

الأبعاد	المؤشرات	التكرار		المجموع
		صباح	مساء	
1- -إجابات التلميذ لمعلمه.	– يجيب على السؤال المباشر المطروح من طرف المعلم.	0	0	0
	– يستجيب لتوجيهات و أوامر المعلم	x	x	2
	– يرتبك و يخجل عند الإجابة .	0	x	1
	– ينصت للمعلم أثناء الشرح.	xxxx	xx	6
2- مبادرة التلميذ أثناء الحصة.	– يرفع يده ليطرح أفكاره واستفساراته	0	0	0
	– يبادر في تقديم الإجابة .	x	0	1
	– يبادر في حل تمارين.	0	0	0
	– يظهر الحيوية و الحماس للدرس.	0	0	0
3- التفاعل مع زملائه في الصف	– يشارك في المناقشة الصفية .	0	0	0
	– يستفسر من احد زملائه حول الدرس.	0	x	1
	– يتعاون مع زملائه لإنجاز المهمات	0	0	0
	– يتبادل وجهات النظر مع زملائه حول الدرس .	0	0	0
4 – مقاومة المعلم و الزملاء.	– يبدو غير مصغي عندما يتحدث معه المعلم	xx	x	3
	– الصراخ الغير مبرر	0	0	0
	– الانسحابية و الانطواء .	xx	0	2
	– ينفر من انجاز المهام التي تطلب منه	0	0	0
5 – السلوكيات غير المرغوبة.	– الحديث الجانبي.	x	X	2
	– يظهر شارد الذهن .	xx	xxx	5
	– تحريك الأدوات و الأشياء لإحداث أصوات مزعجة خلال الشرح.	0	0	0
	– يضع الرأس على الطاولة و يحاول النوم في الحصة .	0	xx	2

عرض الجدول(8):

من خلال شبكة الملاحظة للحالة (x ن) في مادة اللغة العربية، نلاحظ أن في البعد الأول "إجابات التلميذ لمعلمه" أعلى نسبة تكرار وجدت في المؤشر الرابع" ينصت للمعلم أثناء الشرح "،و جاء المؤشر الأول" يجيب على السؤال المباشر المطروح من طرف المعلم" بأدنى معدل التكرار، و البعد الثاني" مبادرة التلميذ أثناء الحصة " جاء المؤشر السادس بأعلى نسبة تكرار في البعد والذي ينص على "يبادر في تقديم الإجابة" ، بحيث أن باقي المؤشرات لم يسجل عليها أي سلوك، أما البعد الثالث "التفاعل مع زملائه في الصف" جاء المؤشر العاشر بأعلى مجموع تكرار والذي نص على " يستفسر من احد زملائه حول الدرس" في حين لم يسجل أي سلوك على المؤشرات الأخرى في البعد ، أما البعد الرابع "مقاومة المعلم والزملاء "نجد أن المؤشر الثالث عشر" يبدو غير مصغي عندما يتحدث معه المعلم" التفاعل جاء بأعلى مجموع تكرار في حين لم يسجل أي سلوك على المؤشر الرابع عشر و السادس عشر الذي ينص " الصراخ الغير مبرر " و " ينفر من انجاز المهام التي تطلب منه " على التوالي ، أما البعد الخامس جاء فيه المؤشر الثامن عشر" تظهر شاردة الذهن والتفاعل" أعلى مؤشر في البعد في حين أن المؤشر التاسع عشر جاء أدنى مؤشر من حيث مجموع التكرارات و الذي ينص على "تقوم بتحريك الأدوات والأشياء لإحداث أصوات مزعجة أثناء الشرح".

4- عرض و تفسير نتائج الحالة (04):

بعد تطبيق شبكة الملاحظة على الحالة (x ن) تم التوصل أن التفاعل الصفي لديها منخفض جدا بنسبة (22**%**) وهذا ما لاحظناه من خلال نقص تفاعلها على المؤشرات الايجابية وكذا قيامها بسلوكات غير مرغوب فيها، وهذا راجع إلى الظروف المأساوية التي تعيشها والمتمثلة في وفاة الوالدين مما شكل لها صدمة أدت إلى نقص الرغبة في التعلم وأنها مرغمة ومجبرة على الدراسة ، فهذا جعلها تعيد السنة لأكثر من مرة، وعدم توفر الجو الصفي الملائم والمحفز على التعلم و عدم اهتمام الأساتذة بها أثناء الشرح نظرا لكثافة البرنامج الدراسي ،وعدم تخصيص مجال زمني خاص بتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة(تلميذة كفيفة) وعدم العمل بمبدأ الفروق الفردية وهذا ما وضحته النظرية السلوكية في أن تجاهل المعلم لتلاميذه وتهميشهم وعدم مبالاته لما يحدث في القسم وقلة المشاركة والنشاط في القسم مما يؤدي إلى نقص التفاعل وانخفاضه كاستجابات سلوكية . (عبد الهادئ وآخرون، 2013، ص251)

5- مناقشة النتائج في ضوء التساؤل العام:

- بعد عرض وتفسير وتحليل معطيات شبكة الملاحظة التي تم إجرائها مع حالات الدراسة وفي مادتين دون غيرهما من المواد الأخرى وهما مادة اللغة العربية ومادة الرياضيات بإعتبارهما مواد أساسية تمثل مفاتيح التعلم في التعليم القاعدي وفي ضوء الإجابة عن التساؤل العام، توصلنا أن مستوى التفاعل الصفي لدى التلميذ الكفيف في المرحلة الثانوية يتراوح بين المرتفع والمتوسط، وراجع ذلك لعدة عوامل نذكرها فيما يلي:

- أن التلميذ الكفيف اندمج مع الحياة التي يعيشها داخل المدرسة وهذا ما يدل أن الإعاقة البصرية لا يمكن أن تكون عائقا بين التلميذ وبين الوصول إلى مبتغاه وطموحاته، ويتمتع التلاميذ المكفوفين بمجموعة من الخصائص كالثقة بالنفس واعتمادهم على أنفسهم وأملهم في الوصول إلى أقصى ما يمكن تحقيقه كما يتميزون بدرجة عالية من التفاؤل، وأن الإعاقة بحد ذاتها قد تكون في بعض الحالات دافعا للتعلم والتواصل والتفاعل داخل الصف.

- المناخ الأسري الذي يلعب دور هام وأساسي في عملية التعليم لدى التلميذ من خلال تشجيعه وتلبية متطلباته وحاجاته، كون الأسرة هي التي تزويد الطفل بالأسس التي تبنى عليها شخصيته إذ يتعلم الطفل الكفيف من الأسرة كيفية النظر إلى ذاته مستقبلا وكيفية مواجهة المشكلات التي تعترضه ،والتعود على معاملة الناس المحيطين به كما يتعلم المسؤولية وحرية الرأي واتخاذ القرارات وأن التعزيز ودعم الوالدين يساعد في تنمية روح المبادرة وتطوير روح الأداء عنده وبهذا يصل إلى مستويات متقدمة ومرتفعة من التفاعل داخل الصف ، ويرى علماء النفس أن أكثر الأطفال الذين منحوا في سني الحياة الأولى المحبة والثناء بلغو في ما بعد درجات عالية في الحياة وعلى العكس منهم فالذين لم يتم إشباعهم بالمحبة في هذه المرحلة آخذو يشعرون في السنين التالية من العمر بالوحدة والانعزال"، وهذا ما أكدت عليه دراسة سني إبراهيم (2005) التي جاءت بعنوان العوامل الأسرية وعلاقتها بالتفاعل الصفي اللفظي بين المعلم والتلميذ في مادة اللغة العربية حيث هدفت إلى الكشف عن العلاقة المفترضة بين العوامل الأسرية والتفاعل الصفي اللفظي للتلاميذ في حصص مادة اللغة العربية، و خلصت الدراسة إلى انه كلما انتهجت الأساليب السوية في تنشئة التلميذ انعكس ذلك على تفاعله الصفي اللفظي بالإيجاب، ،فكلما وفرت الأسرة مناخ تعليمي جيد انعكس ذلك على التفاعل الصفي اللفظي للتلميذ بالإيجاب.

– كما تعزى مجموعة البحث نتائج الدراسة إلى اتجاهات المجتمع نحو المكفوفين حيث أن معاملة المجتمع للتلميذ الكفيف لها الأثر الكبير على نفسيته، وهذا ما أكده "**ميد**" في نظريته حول التفاعل الصفي الاجتماعي أن الذات البشرية هي المرأة التي ينعكس عليها المجتمع بكل صوره وتناقضاته فالاهتمام بتلميذ الكفيف يرفع من قدراته على التفاعل داخل المحيط المدرسي باعتباره شخص متساوي مع أقرانه في المجتمع المدرسي، وهذا ما جاءت به النظرية الجشطالتية فحسب **لوين lewin** فان السلوكات الصادرة من المعلم والتلميذ داخل القسم لا يمكن تفسيرها أو فهمها كسلوكات منعزلة أو منفصلة ،وإنما هي حصيلة مجموعة العوامل المتداخلة، كالزمان ،المكان، والمادة الدراسية وجماعة التلاميذ ،والظروف الفيزيقية ،والخلفية الأسرية ...الخ. فهذه العوامل مجتمعة في انتظام وظيفي التي أطلق عليها الجشطالتيون "المجال الكلي". فالمجال الكلي أو الكلية هي السمة المركزية للإدراك والتعلم عن طريق الاستبصار، فالتلاميذ والمعلم إنما يدركون المواقف بناء على بنيتها الكلية. (سلطان، 2020، ص54)

– ولا ننسى أيضا دور المعلم والذي يعتبر من العوامل المهمة لوجود التفاعل الجيد أو عدمه لذا فان المدرس ونقصد به بطبيعة الحال المدرس الناجح يلعب دورا هاما في هذه العلاقة وحسب زبيدة "فان المعلم الجيد ينبغي عليه أن يحب طلبته ويعاملهم بوجه محب وأن يتوفر لديه توازن عاطفي وأن يتصف بأخلاق ذلك أن العلاقة بين التلميذ والمعلم من العلاقات الهامة" (بلخيري،2017،ص206) فهو الركن الأساسي الذي تقوم على أساسه المنظومة التعليمية فهو أكثر الأفراد اتصالا بالتلاميذ وذلك لوجوده معهم وقتا غير قصير وتفاعله المستمر معهم فلا بد أن تتأثر شخصيا قيمهم وسلوكهم بخصائصه الشخصية وأسلوبه في التعامل داخل الصف مما يخلق عند التلاميذ الرغبة في الدراسة والتفاعل الصفي الجيد وهذا ما أوضحته دراسة حليمة قادري (2010):بعنوان التفاعل الصفي بين الأستاذ والتلميذ في المرحلة الثانوية، حيث هدفت الدراسة إلى معرفة إمكانية وجود ارتباط بين سلوك التلميذ ومعاملة الأستاذ للتلميذ وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة بين سلوك التلاميذ ومعاملة الأستاذ لهم.

* وبهذا نكون قد أجبنا على التساؤل الذي تتمحور عليه دراستنا عن مستوى التفاعل الصفي لدى التلميذ الكفيف في المرحلة الثانوية.

الاقتراحات:

خلصت الدراسة إلى جملة من الاقتراحات نذكر منها:

– توفير الوسائل التعليمية الرقمية الناطقة في المدارس التي تحوي تلاميذ المكفوفين

– ضرورة توفير الكتب المدرسية المطبوعة بطريقة برايل الأمر الذي سيساعد التلميذ الكفيف على تفاعل أثناء العملية التعليمية التعلمية.

– إدخال طريقة تدريس التلميذ الكفيف ضمن برامج تكوين الأساتذة و المعلمين.

– تدريب المعلمين على استخدام مهارات و أساليب التفاعل الصفي بمختلف أنواعها.

– ضرورة وجود مرافقة النفسية المدرسية دائمة لتلميذ الكفيف.

– إعادة النظر في المحتويات الدراسية واستبدالها بمواضيع تحفز المتعلم على المشاركة في العملية التعليمية التعلمية بما يتلاءم مع قدراته.

– تدريب التلميذ المكفوفين على التعبير عن أفكارهم، ومشاعرهم، وانفعالاتهم بطريقة جديدة وفريدة، والعمل على تحقيق تواصلهم الوجداني، والإجتماعي داخل المدرسة وخارجها.

خـــاتـــمـــة

خاتمـــة

تناولت هاته الدراسة موضوع جد مهم وهو التفاعل الصفي عند فئة مهمة في المجتمع هي فئة التلاميذ المكفوفين، حيث تطرقنا إلى تعريف التفاعل الصفي وأهميته وأنماطه وأنواعه كما عرضنا في الفصول السابقة ماهية الإعاقة البصرية وخصائص التلاميذ المكفوفين والمشكلات والصعوبات التي تواجه هذه الفئة، وانتهت بعرض بيداغوجيا تعليم المكفوفين من طرق تعليمهم إلى الاعتبارات الأساسية التي وجب الأخذ بها.

وأسفرت نتائج الدراسة أن نسبة التفاعل الصفي لدى التلميذ الكفيف تتراوح بين المرتفع والمتوسط وذلك بعد تطبيق شبكة الملاحظة على الحالات الأربعة، ورغم الصعوبات والعوائق التي تفرضها هذه الإعاقة إلى أن ذلك لم يثني من عزيمة وإصرار هذه الفئة باللحاق بالركب، ومسايرة أقرانهم العاديين بغية تحقيق طموحاتهم وأهدافهم المستقبلية، وفي المقابل وبالرغم من النتائج التي توصلنا إليها لا يمكن تعميمها بشكل مطلق حيث تبقى في حدود مجال الدراسة وحالاتها.

وفي الأخير نتمنى أن هذه الدراسة نالت من غرضها والاستفادة من نتائجها وفتحت الباب أمام المهتمين بمجال علم النفس وعلوم التربية وبالأخص لدى فئة المعاقين بصريا لاستكمال دروب البحث والمعرفة.

قـــائـــمة

المـــراجـــع

قائمة المراجع

مراجع عربية:

1. أبو خليل فاديا. (2011). *إدارة الصف وتعديل السلوك الصفي* . دار النهضة العربية. بيروت .
2. الأسود زهرة .(2008). *مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لدى الطلبة* . مذكرة ماجستير. جامعة ورقلة.
https://dspace.univouargla.dz/jspui/bitstream/123456789/973/1/ELASOUAD_ZOHRA.pdf
3. براهيمي محمد وبكاي ميلود.(2017) . *التفاعل الاجتماعي الصفي المثير للتفوق والنجاح* . مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية،(6) .الجلفة.
http://search.shamaa.org/PDF/Articles/AEAjjpses/AjjpsesNo6Y2017/Ajjpses_2017-n6_067-082.pdf
4. بلخيري محمد. (2017). *تقدير الذات و علاقته بالتوافق الدراسي عند المعاقين بصريا* . رسالة ماجستير . جامعة أبـو القـاسم سـعد الجلفة.
http://www.ddeposit.univalger2.dz:8080/xmlui/bitstream/handle/20.500.12387/689/%D8%A8%D9%84%D8%AE%D9%8A%D8%B1%D9%8A%20%D9%85%D8%AD%D9%85%D8%AF.pdf?sequence=1&isAllowed=y
5. بني خالد حسن طاهر و يوسف أبو الطعمة دلال. (2017) . *معلم الصف وطرائق التدريس الحديث*. دار أسامة للنشر والتوزيع عمان.الأردن.
6. جبور بشير. (2012). *التواصل التعليمي عند المعاقين بصريا السنة الأولى من التعليم الابتدائي* رسالة ماجيستر. جامعة وهران الجزائر.
7. جرادات نادر احمد .(2014) .*الطفل الكفيف* . الأكاديميون للنشر و التوزيع .الأردن .
8. جلاب نعيمة .(2018). *ادراة الصف و التعلم الفعال* . مجلة التعليمية، 12(02) ، 14-27 .الاغواط.
https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/184/12/2/205265

9. حايد فتيحة.(2021). *تعليمية نشاط التعبير الشفهي للمتعلمين المكفوفين بصري*.مجلة اللسانيات التطبيقية،5(9)،44-61 .الجزائر.

https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/658/5/1/155617

10. الحديدي صبحي منى. (2014). *مقدمة في الإعاقة البصرية* (ط6). دار الفكر ناشرون وموزعون. عمان.

11. حسن احمد و حسن نانسي .(2014). *التلخيص في مهارات التدريس*.

12. حسين الفلفلي هناء. (2012). *علم النفس التربوي* . دار كنوز المعرفة . عمان .الأردن .

13. حميد مجيد سلمى.(2009). *أثر استخدام نظام فلاندرز في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ*.مجلة ديالى،(33).العراق.

https://djhr.uodiyala.edu.iq/index.php/DJHR2022/article/download/1538/1429

14. الخريشة سعود فهد و المساعيد مفضي عايد. (2012). *الادراة الصفية* . دار المناهل

15. الخطابية ماجد. (2002). *التفاعل الصفي* . دار الشروق للنشر والتوزيع.الأردن.

16. الداهري صالح حسن .(2015) . *فنيات الإرشاد النفسي لذوي الاحتياجات الخاصة و أسرهم* . دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.عمان. دمشق.

http://mohe.gov.sy/master/Message/Mc/hanan%20alghasali.pd

17. سلامة عبد الله. (2021) . *توظيف التفكير في العملية التعليمية* .دار الكتب العلمية. بيروت. لبنان.

18. سلامة مرفت عبد المنعم. (2011). *الإعاقة البصرية مفهوم الذات وبعض الاضطرابات النفسية لدى الكفيف*. دار المعرفية الجامعة للطبع والنشر والتوزيع. الإسكندرية.

19. سلطان علاوة. (2020). *تقييم فعالية برنامج تدريبي مقترح لتطوير جودة التفاعل اللفظي لدى أساتذة التعليم الابتدائي باستخدام منهجية ستة سيجما* . أطروحة دكتوراه(غير منشورة) . جامعة الحاج لخضر . باتنة.

20. سني إبراهيم. (2015). *العوامل الأسرية وعلاقتها بالتفاعل الصفي اللفظي بين المعلم والتلاميذ في مادة اللغة العربية*. مذكرة ماجستير (غير منشورة). جامعة محمد خيضر بسكرة.

21. سيد سليمان عبد الرحمان. (1999). *سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة*. مكتبة زهران الشرق. القاهرة مصر.

22. سيد سليمان عبد الرحمان. (2014). *مناهج البحث*. عالم الكتب للنشر والتوزيع.

23. سيسالم كمال سالم. (1997). *المعاقون بصريا خصائصهم و مناهجهم*. الدار المصرية اللبنانية. القاهرة.

24. الشريف عبد الفتاح عبد المجيد. (2007). التربية الخاصة في البيت والمدرسة. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة.

25. الشريف عبد الفتاح عبد المجيد. (2011). *التربية الخاصة وبرامجها العلاجية*. مكتبة الانجلو المصرية .القاهرة .

26. شواهين خير سليمان وغريفات سحر محمد و عبد الشنبور. (2010). *استراتجيات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة*. دار المسير للنشر والتوزيع والطباعة. عمان .

27. الضيدان ضيدان الحميدي محمد. (2009). *المشكلات السلوكية اللاتكيفية لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية* .جامعة عمان.

28. طمين حنان. (2009) .*دور مدرسة المكفوفين في تنمية القيم البيئية لدى المتعلم الكفيف*. رسالة ماجستير جامعة قسنطينة.
http://archives.umc.edu.dz/bitstream/handle/123456789/291/ATAM2948.pdf?sequence=1&isAllowed=y

29. عبد الجواده فؤاد. (2012). *الإعاقة البصرية*. دار الثقافة للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

30. عبد الرؤوف عامر طارق و عبد الرؤوف محمد ربيع. (2008). *الإعاقة البصرية*. المؤسسة الطيبة للنشر والتوزيع. القاهرة.

31. عبد الهادي نبيل والخطيب أهل إبراهيم والدخيل عبد الله و العقول حسن. (2013). *التفاعل الصفي أساسياته تطبيقاته مهارته*. دار قنديل. الأردن.

32. عبيني غيث محمد. (2015). *مستويات الذكاء العاطفي والذكاء الاجتماعي لدى الطلبة المعاقين سمعيا والطلبة المعاقين بصريا* . جامعة عمان العربية. الأردن.

33. عتوم نعيم علي وحتاملة حابس محمد. (2016). *التقبل الاجتماعي للطلبة ذوي الاعاقة البصرية المدمجين في المدارس العادية*. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية، 6 (19). الأردن. https://journals.qou.edu/index.php/nafsia/article/view/1344/1207

34. العشي نوال. (2008). *إدارة التعليم الصفي*. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع. عمان.

35. علية سماح. (2013). *تكييف المناهج التربوية حسب حاجات المعاقين بصريا* . أطروحة الدكتوراه (غير منشورة). جامعة محمد خيضر بسكرة.

36. عمارة محمد. (2015). الكفاءة اللغوية لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بتنمية التفاعل الاجتماعي الصفي .رسالة ماجستير (غير منشورة).جامعة محمد خيضر بسكرة.

37. الغزالي حنان هايل. (2016). *فاعلية برنامج تدريبي قائم على الألعاب التعليمية لتنمية مهارتي السمع و اللمس لدى الأطفال المعوقين بصريا في مرحلة الرياض* . رسالة ماجستير. جامعة

38. فرحاتي العربي. (2010).*أنماط التفاعل وعلاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي وطرق قياسها* . ديوان المطبوعات الجامعية الساحة المركزية. بن عكنون. الجزائر.

39. فهمي علي. (2010). *ذوي الاعاقات الحركية السمعية والبصرية*. دار الجامعة الجديدة. الاسكندرية.

40. فوزي سمارة. (2008) . *االتفاعل الصفي* . دار الخليج للنشر و التوزيع.

41. قادري عبد الحفيظ .(2019). *السلوكات التدريسية لأساتذة التربية البدنية والرياضية للطورين المتوسط والثانوي حسب أداة حمدان لملاحظة وتحليل التفاعل الصفي الشامل*. مجلة الإبداع الرياضي، 10(1)،64-83.باتنة.

https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/316/10/1/92083

42. قزقوز محمد. (2019). *محاضرات في مقياس ملاحظة أدوات التدريس*. جامعة البيض.

43. القضاه محمد فرحان والترتوري محمد عوض. (2006) . *علم النفس التربوي*. دار الحامد. عمان.

44. قطامي يوسف و قطامي نايفة. (2001). *سيكولوجية التدريس*. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. الأردن.

45. القمش مصطفى نوري والمعايطة خليل عبد الرحمان. (2007). *سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمان. الأردن.

46. كريم ناصر علي.(2006) .*الإدارة الصفية*. دار الشروق.

47. لمين نصيرة. (2008). *الإعاقة البصرية لدى الأبناء وتأثيرها على الصحة النفسية للأسرة*. رسالة ماجستير. جامعة. الجزائر.

https://www.sanadkk.com/files/liberary/pdf/1645878169_1862460807.df

48. محمد عبد القادر عصام و محمد عبد القادر مها.(2017). *الأداء المتميز للأستاذ الجامعي. دار التعليم الجامعي*. الإسكندرية.

49. نبهان يحي محمد. (2008). *الإدارة الصفية و الاختبارات*. دار اليازوري العلمية. عمان

50. النواسة فاطمة عبد الرحيم والخشاشية سامي محسن.(2011).*علم النفس الاجتماعي*. دار الحامد للنشر والتوزيع. عمان.

51. النواسية فاطمة عبد الرحيم.(2013). *ذوي الاحتياجات الخاصة التعريف بهم وإرشادهم* . دار المناهج للنشر والتوزيع.عمان الأردن .

52. الهادي نبيل عد الهادي. (2000). *نماذج تربوية تعليمية معاصرة* . دار وائل للنشر. عمان

53. هدى سلامة . (2009). *الأليكشيميا وعلاقتها بالقلق لدى عينة من المراهقين المكفوفين*. رسالة ماجستير .معهد الدراسات العليا للطفولة .جامعة عين شمس .

https://jsc.journals.ekb.eg/jufile?ar_sfile=102540

54. هنودة علي (2021) : *التفاعل الاجتماعي و علاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي* . أطروحة دكتوراه(غير منشورة) .جامعة محمد خيضر بسكرة . الجزائر .

55. هنودة علي و جابر نصر الدين .(2017). *دور التفاعل الصفي في تحقيق الأهداف التربوية وتعليمية داخل المؤسسة الجزائرية*. مجلة العلوم الإنسانية، (48). بسكرة. الجزائر.

https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/41/17/2/88422

56. يخلف أحمد. (2015). *التفاعل الصفي الاجتماعي كدافع للتغير في تدريس النشاط الرياضي والتربوي من زاوية نفسية اجتماعية*. مجلة دفاتر، (7). بسكرة.

http://archives.univ-biskra.dz/handle/123456789/5497

مراجع أجنبية:

1. BishopPhilip E bishop. (2000). classroom interaction .the learning-learning center resource bank.Valencia community collage .
2. Nicole guedeney.(2012) .l'attachement approche clinique.elsevier health science.france

مواقع إلكترونية:

1. شاورلي. (2020). *خصائص التلاميذ المكفوفين*.

https://shawrly.com/ar/articles/visual-disability/characteristics-of-blind-pupils

2. المراغي فاطمة الزهراء. (2009). *مهارات التفاعل الصفي*.

https://www.minshawi.com/vb/showthread.php?t=5990

قـــائـــمة

المـــلاحـــق

الملاحق:

الملحق رقم(1): شبكة الملاحظة قبل التعديل.

الأبعاد	المؤشرات	التكرار	حجم التكرار	شدة التكرار	الفترة الزمنية
1-إجابات التلميذ لمعلمه	– الإجابة على السؤال المباشر من طرف المعلم				
	– الاستجابة لتوجيهات و أوامر المعلم .				
	– الارتباك و الخجل عند الإجابة.				
	– الإنصات للمعلم أثناء الشرح .				
2- مبادرة التلميذ أثناء الحصة.	– يرفع يده ليطرح أفكاره.				
	– الاجابات التطوعية.				
	– المبادأة و المبادرة في حل تمارين.				
	– يظهر الحيوية و الحماس للدرس				
3- التفاعل مع زملائه في الصف	– المشاركة في المناقشة الصفية				
	– الاستفسار من احد زملائه حول الدرس.				
	– التعاون مع الزملاء لإنجاز المهمات .				
	– تبادل وجهات النظر مع زملائه في القضايا التي تلبي حاجياتهم .				
4- مقاومة المعلم و الزملاء.	– مخالفة أوامر المعلم.				
	– إظهار علامات الرفض وعدم التقبل لآخر.				
	– الانسحابية و الانطواء .				
	– اللامبالاة و عدم الاكتراث لما يجري في الحصة.				
5- السلوكيات الغير مرغوبة.	– الحديث الجانبي.				
	– الاستغراق في أحلام اليقظة .				
	– تحريك الأدوات و الأشياء لإحداث أصوات مزعجة خلال الشرح.				
	– محاولة النوم.				

قائمة المحكمين:

د. جعفر صباح	علم النفس الاجتماعي	جامعة محمد خيضر بسكرة
د. مرابطي عادل	علم النفس وعلوم التربية	جامعة محمد خيضر بسكرة
د. يوسف رحيم	علم النفس التوجيه المدرسي	جامعة محمد خيضر بسكرة
د. حمودة سليمة	علم النفس الاجتماعي	جامعة محمد خيضر بسكرة
د. عقاقبة عبد الحميد	علم النفس العيادي	جامعة محمد خيضر بسكرة

الملحق رقم (2): شبكة الملاحظة بعد التعديل.

الأبعاد	المؤشرات	التكرار		المجموع
		صباح	مساء	
1- -إجابات التلميذ لمعلمه.	- يجيب على السؤال المباشر المطروح من طرف المعلم			
	- يستجيب لتوجيهات و أوامر المعلم .			
	- يرتبك و يخجل عند الإجابة .			
	- ينصت للمعلم أثناء الشرح.			
2- مبادرة التلميذ أثناء الحصة.	- يرفع يده ليطرح أفكاره واستفساراته			
	- يبادر في تقديم الإجابة .			
	- يبادر في حل تمارين.			
	- يظهر الحيوية و الحماس للدرس.			
3- التفاعل مع زملائه في الصف .	- يشارك في المناقشة الصفية .			
	- يستفسر من احد زملائه حول الدرس.			
	- يتعاون مع زملائه لإنجاز المهمات			
	- يتبادل وجهات النظر مع زملائه حول الدرس .			
4 - مقاومة المعلم و الزملاء.	- يبدو غير مصغي عندما يتحدث معه المعلم			
	- الصراخ الغير مبرر			
	- الانسحابية و الانطواء .			
	- ينفر من انجاز المهام التي تطلب منه .			
5 - السلوكيات غير المرغوبة.	- الحديث الجانبي.			
	- يظهر شارد الذهن .			
	- تحريك الأدوات و الأشياء لإحداث أصوات مزعجة خلال الشرح.			
	- يضع الرأس على الطاولة و يحاول النوم في الحصة.			