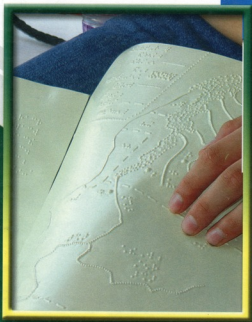




تعليم المعاقين بصريا

أسسه - إستراتيجياته - وسائله

٤٤



دار الفكر العربي

الدكتور
إبراهيم محمد شعير

دار الفكر العربي

شركة مساهمة مصرية
للطباعة والنشر والتوزيع

سلسلة الفكر العربي في التربية وعلم النفس
رقم (٤٤)

تعليم المعاقين بصرياً

أسسه، استراتيجياته، وسائله

دكتور

إبراهيم محمد شعير

أستاذ المناهج وطرق التدريس

كلية التربية جامعة المنصور

الطبعة الأولى

١٤٣٠هـ / ٢٠٠٩م

ملتزم الطبع والنشر

دار الفكر العربي

٩٤ شارع عباس العقاد - مدينة نصر - القاهرة

ت: ٢٢٧٥٢٧٩٤ - فاكس: ٢٢٧٥٢٧٣٥

١٦ شارع جواد حسني - ت: ٢٣٩٣٠١٦٧

www.darelfikrelarabi.com

info@darelfikrelarabi.com

إبراهيم محمد شعير.	٣٧١,٩١١
تعليم المعاقين بصريا: أسسه، استراتيجياته، وسائله/ إبراهيم محمد شعير. - القاهرة: دار الفكر العربي، ١٤٣٠هـ = ٢٠٠٩م.	إ ب ت ع
٤١١ ص: إيضاً؛ ٢٤ سم. - (سلسلة الفكر العربي في التربية وعلم النفس؛ ٤٤).	
بيولوجيا: ص ٣٩١ - ٤٠٦.	
يشتمل على ملاحق.	
تدمك: ٩ - ٢٤٦٣ - ١٠ - ٩٧٧	
١- الإعاقة البصرية. ٢- المعاقين بصريا - طرق التدريس. ٣- المعاقون بصريا - وسائل تعليمه.	
١- العنوان. ب- السلسلة.	

جمع إلكتروني وطباعة



التنفيذ الفني

حسن الشريف

رقم الإيداع ٢٢٩٦٥/٢٠٠٨

تقديم

د. جابر عبد الحميد جابر

هذا كتاب يسد ثغرة في المكتبة العربية، وقد أنفق مؤلفه الدكتور إبراهيم محمد شعير سنوات طوال في تناو، المعاقين بصرياً بالدرس والبحث والتأمل. وهذا الجهد الأكاديمي - التربوي والإنساني ينم عن نزعة إنسانية وعن سعي لتحقيق أهداف نبيلة في بناء الإنسان.

وفي لحق أن الباحثين في هذا المجال قد ميزوا سبعة احتياجات على الآباء والمدرسين والإداريين أن يعاها عند التخطيط للتقييم التربوي، وإعداد البرامج للأطفال ذوي الإعاقات البصرية، وهي:

١- تنمية المفاهيم والحاجات الأكاديمية: ويدخل في ذلك صورة الجسم والاتجاهية أو التوجيهية، الجاتية والاستيعاب ومهارات الدرس وفهم المسموع والتصنيف

٢- حاجات الاتصال والتواصل: ويندرج فيها مهارات القراءة بطريقة برايل وبحروف صباعية كبيرة وبمغة مسجلة، والكتابة والطباعة على الكمبيوتر واستخدام المعدات الإلكترونية، وأدوات متخصصة في العلوم والرياضيات.

٣- الحاجات الاجتماعية والوجدانية: التطبيع الاجتماعي والتربية العاطفية والمضامين السيكولوجية والترويح، والتربية الجنسية.

٤- الحاجات الحسية الحركية: وتشمل القدرات الحركية الكتابية والدقيقة، والتكامل الحسي والتميز، وتنمية التوازن السليم والوقفة والجلسة والحركة.

٥- حاجات التوجيه والحراك: وتضم المفاهيم البيئية الملموسة والمفاهيم المكانية والمفاهيم المرورية ونظيم المرور، واستخدام أدوات السفر والانتقال (عصا طويلة، كلب، مدرب... إلخ)، والألفة والتعود وحسن الاطلاع على الذات وتعلم أساليب السر الأساسية واقدمة.

٦- حاجات الحياة اليومية: وتشمل الحفاظ على الصحة الجسمية وارتداء الملابس والعناية بها، والتدبير المتزلي، ومهارات تناول الطعام وإدارة النقود واستخدام التليفون وإعداد الطعام.

٧- الحاجات المهنية: وتضم الوعي المهني، والجانب التربوي المهني والمقابلة الشخصية.

والكتاب الحالي بأبوابه السبعة يشبع كثيراً من هذه الحاجات، ذلك أنه يعرض للإعاقة البصرية تشخيصاً ووقايةً، ويتناول خصائص المكفوفين العقلية والمعرفية وأساليب تعليمهم، وكيف توظف تكنولوجيا تعليمهم توظيفاً مناسباً، كما يفرد باباً، لإعداد المعلم.

هذا فضلاً عن أن بالكتاب ملحقاً يتضمن قائمة بالمنظمات والهيئات العاملة في مجال تعليم وتأهيل المعاقين بصرياً، وكذلك الدوريات المتخصصة ومواقع الإنترنت.

ولقد أبلى الدكتور إبراهيم شعير بلاءً حسناً في إعداد هذا الكتاب، فجاء من حيث الأسلوب وطريقة العرض والمضمون جديراً بالثناء والتقدير، وخير ما يقدم المشتغل بالعلم بحثاً وتعليماً وتطبيقاً علم نافع.

وأدعو الله أن يجعل هذا العمل في ميزان حسناته، وأن ينفع به القائم على رعاية النشء وحسن تربيته.

د. جابر عبد الحميد جابر

جامعة القاهرة

يناير ٢٠٠٩م

سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس

تصدر بإشراف نخبة من الأساتذة

تصدر هذه السلسلة بغرض النهوض بمستوى المراجع والكتب في مجال التربية وعلم النفس والاجتماع بحيث تشمل على أحدث ما صدر في هذا المجال عالميا مع معالجته بمنظور ورؤية عربية مدعمة بخبرات الخبراء .

ويسر اللجنة الاستشارية أن يشارك أصحاب الفكر والكتاب وأساتذة الجامعات بنشر مؤلفاتهم المتميزة في تلك السلسلة .

وتضم اللجنة الاستشارية التي تناقش هذه الاعمال قبل صدورها مجموعة من خيرة علماء التربية وعلم النفس في مصر والعالم العربي. وهم :

رئيس اللجنة	أ. د. جابر عبد الحميد جابر.
عضوا	أ. د. عبد القنى صبور.
عضوا	أ. د. محمود النافذ.
عضوا	أ. د. رشدي أحمد طعيمة
عضوا	أ. د. أمين ثور الخولى.
عضوا	أ. د. عبد الرحمن عبد الرحمن النقيب.
عضوا	أ. د. أسامة كامل راتب.
عضوا	أ. د. على خليل أبو العيدين.
عضوا	أ. د. أحمد إسماعيل حجي
عضوا	أ. د. عبد العظاب القريظي
عضوا	أ. د. على أحمد منكور
عضوا	أ. د. مصطفى رجب
عضوا	أ. د. سلام الدين كفاقي
عضوا	أ. د. على محيي الدين راشد

مديراً التحرير :

الكيميائى ، أمين محمد الخضرى
المهندس ، عاطف محمد الخضرى
سكرتير اللجنة، أ. عبد الرحيم إبراهيم

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿ أَفَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَتَكُون لَهُمْ قُلُوبٌ يَعْقِلُونَ بِهَا أَوْ آذَانٌ يَسْمَعُونَ
بِهَا فَإِنَّهَا لَا تَعْمَى الْأَبْصَارُ وَلَكِنْ تَعْمَى الْقُلُوبُ الَّتِي فِي الصُّدُورِ ﴿٤٦﴾ ﴾

[الحج: ٤٦]

إهداء

- * إلى كل المهتمين والمهمومين بتربية المعاقين بصرياً.
- * إلى آباء المعاقين بصرياً ومعلميهم.
- * إلى الباحثين عن كل جديد في مجال طرق ووسائل ومستحدثات تعليم المعاقين بصرياً.
- * إلى هؤلاء جميعاً أقدم هذا العمل المتواضع، داعياً الله عز وجل أن يتقبله علماً ينتفع به يوم ينقطع عمل المرء إلا من ثلاث...

مقدمة

يأتي هذا الكتاب استجابة للتوجهات العالمية الحديثة الداعية إلى ضرورة الاهتمام بتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة وتأهيلهم ومن بينهم المعاقون بصريا. وانطلاقا من أن نسبة المعاقين بصريا في مجتمعاتنا العربية نسبة لا يستهان بها، وما يواجه تعليم وتأهيل هذه الفئة من صعوبات عديدة وما يقف في سبيل تحقيق أهدافها من معوقات يتعلق بعضها بالمؤسسات التي يتلقون فيها تعليمهم وما تقدمه تلك المؤسسات من خدمات تربوية لا تتناسب مع طبيعة الإعاقة البصرية وما تفرضه من حاجات خاصة، وكذلك الفصور الواضح فيعملية إعداد معلمى المعاقين بصريا للقيام بمسئولية تعليم هؤلاء التلاميذ بما يقابل احتياجاتهم الخاصة من الأنشطة والاستراتيجيات والوسائل الملائمة لطبيعة إعاقاتهم.

كما توجد العديد من معوقات تعليم وتأهيل المعاقين بصريا ترتبط بالمناهج الدراسية التي تقدم لهم، حيث إن غالبية تلك المناهج قد أعدت للتلاميذ البصريين دون إحداث التعديلات التي تتطلبها طبيعة الإعاقة البصرية لإتاحة الفرص الكافية للتلميذ المعاق للاستفادة مما تتضمنه تلك المناهج من معلومات وما توفره من فرص لاكتساب العديد من المهارات والاتجاهات وغيرها من أوجه التعلم التي تؤهل المعاق للتكيف مع ظروف إعاقته ومع متطلبات الحياة في مجتمع البصريين، هذا بالإضافة إلى افتقار مدارس المعاقين بصريا للعديد من المواد التعليمية والأجهزة والمستحدثات التكنولوجية المعدلة والتي تساعد في مواجهة العديد من الصعوبات التي تواجه عملية تعليم المعاقين بصريا.

ولا شك أن التغلب على تلك الصعوبات وتحقيق الأهداف المرجوة من تعليم التلاميذ المعاقين بصريا يتطلب الفهم الكافي لطبيعة الإعاقة البصرية ومتطلبات تعليم المعاقين بصريا من جانب كل من لهم علاقة بعملية تعليمهم من آباء ومعلمين، وخاصة أن العديد من مشكلات تعليم وتأهيل المعاقين بصريا يرجع في كثير من الأحيان إلى افتقار المسؤولين عن تعليمهم للمعلومات والمهارات اللازمة للقيام بالأدوار التي يجب أن يقوموا بها.

وانطلاقاً من كل ما سبق يأتي هذا الكتاب محاولة لتقديم المعلومات التي يمكن أن تعين معلّمي المعاقين بصرياً، وآباءهم، والمسؤولين عن تعليمهم وتأهيلهم، والباحثين في مجال ذوي الاحتياجات الخاصة على الوفاء بمتطلبات تعليم المعاقين بصرياً وتأهيلهم.

ويأتي الكتاب في ستة أبواب، يعرض الباب الأول مفهوم فسيولوجيا الإبصار وما يتطلبه من معرفة بأجزاء العين، وأساليب تشخيص الإعاقة البصرية، وكيفية قياس حدة الإبصار، وطرق الوقاية من الإعاقة البصرية.

ويعرض الباب الثاني مفهوم الإعاقة البصرية، وتصنيفات المعاقين بصرياً، وكل ما يتعلق بخصائص المكفوفين العقلية والمعرفية، وطبيعة حواسهم، وحاجاتهم.

ويعرض الباب الثالث عملية تعليم المعاقين بصرياً، من حيث تطور نظرة المجتمع، ومظاهر هذا التطور، وأهم اتجاهات ونظم تعليم المعاقين بصرياً

ويعرض الباب الرابع بشيء من التفصيل موضوع ضعاف البصر، حيث لا نجد تلك الفئة اهتماماً يعادل الاهتمام بالمكفوفين، ويجد الباحثون في مجال الإعاقة البصرية صعوبة في الحصول على المعلومات التي تيسر لهم البحث في مشكلات تعليم تلك الفئة من المعاقين بصرياً، يعرض الكتاب المفاهيم الأساسية الخاصة بضعاف البصر، والمعينات البصرية، ونظم ومتطلبات تعليمهم، وأهم المبادئ والاعتبارات التي يجب أن تراعى في تعليمهم.

كما يعرض الباب الخامس طرق تعليم المعاقين بصرياً، في ثلاثة فصول، يعرض الفصل الأول بالتفصيل طريقة برايل واستخدامها في عمليتي القراءة والكتابة باللغتين العربية والإنجليزية، وكذلك استخدام الطريقة في كتابة الأرقام وإجراء العمليات الحسابية، وكيفية تعليم طريقة برايل للمكفوفين كبار السن.

ويتناول الفصل الثاني تدريس العلوم للمعاقين بصرياً، وأهم المشروعات العالمية في هذا المجال، وأهم استراتيجيات ومدخل تدريس الكيمياء، والفيزياء،

والأحياء للمعاقين بصريا، وأهم الإجراءات والمبادئ التي يجب أن تراعى عند تدريس العلوم للتلاميذ المعاقين بصريا.

ويعرض الفصل الثالث عملية تدريس الرياضيات للمعاقين بصريا من حيث الأهمية، وأهم طرق ومداخل تدريسها وأدواتها، ويعرض كذلك بعض تطبيقات تدريس الرياضيات للمعاقين بصريا وأهم المبادئ والإجراءات التي يجب أن تراعى في تدريس الرياضيات لهم .

كما يتضمن الباب السادس فصلين، يتناول الأول منها كل ما يتعلق بالوسائل التعليمية للمعاقين بصريا، من حيث أهميتها، وأنواعها، ومعايير إنتاجها، وقواعد استخدامها، ويتناول الفصل الآخر مستحدثات تكنولوجيا تعليم المعاقين بصريا، ومنها مستحدثات القراءة والكتابة بطريقة برايل، وبرامج قارئات الشاشة، ومكبرات الشاشة، ومستحدثات إنتاج وعرض الرسوم البارزة، والآلات الحاسبة الناطقة والدوائر التلفزيونية المغلقة.

ويتناول الباب السابع عملية إعداد معلم المعاقين بصريا من حيث تطور عملية الإعداد، والكفايات التربوية اللازمة لعلم المعاقين بصريا.

ويختتم الكتاب بملحق يتضمن قائمة بالمنظمات والهيئات العاملة في مجال تعليم وتأهيل المعاقين بصريا، وكذلك الدوريات العلمية المتخصصة في البحث في مجال تعليمهم وتأهيلهم، ويتضمن الملحق عناوين تلك الهيئات ومواقعها على الشبكة العالمية للمعلومات (الإنترنت).

والكتاب في النهاية محاولة متواضعة على هذا الطريق أرجو الله سبحانه أن ينفع بها المختصين بالتعامل مع هذه الفئة الخاصة والعزيزة من أبناء المجتمع، مع وعد بتطوير دائم له إن امتد الأجل.

والله ولي التوفيق

دكتور / إبراهيم شعير



الفهرس

الصفحة	الموضوع
٣	تقديم بقلم أ.د. جابر عبد الحميد
٩	الإهداء
١١	مقدمة

الباب الأول

فسيولوجيا الإبصار

١٩	- تركيب العين
٢١	- آلية الإبصار
٢٦	- مسببات الإعاقة البصرية
٢٨	- تشخيص الإعاقة البصرية
٣٥	- قياس درجة الإبصار
٣٨	- الوقاية من الإعاقة البصرية
٤١	

الباب الثاني

الإعاقة البصرية - مفهومها - تصنيفاتها

٤٣	خصائص المعاقين بصريا
٤٥	مفهوم الإعاقة .
٤٨	المعاقون بصريا (المكفوفون - ضعاف البصر) .
٥٤	- فئات المعاقين بصريا .
٥٨	- خصائص المكفوفين .
٦٠	- القدرات العقلية للمكفوفين .
٧١	- الحواس عند الكفيف .
٧٥	- حاجات المكفوفين .

الباب الثالث

- ٧٩ تاريخ ونظم تعليم المعاقين بصريا
- ٨١ - تطور نظرة المجتمع إلى المعاقين بصريا .
- ٨٣ - مظاهر تطور نظرة المجتمع إلى المعاقين :
- ٨٣ - إصدار التشريعات والقوانين .
- ٨٥ - إقامة مؤسسات الرعاية والتأهيل .
- ٩٢ - إنشاء المدارس .
- ٩٦ - اتجاهات ونظم تعليم المعاقين بصريا .

الباب الرابع

- ١٠٥ تعليم ضعاف البصر
- ١٠٨ - مفاهيم أساسية .
- ١١٥ - المعينات البصرية لضعاف البصر .
- ١٢٣ - نظم تعليم ضعاف البصر .
- ١٢٥ - المتطلبات التربوية لضعاف البصر .
- ١٢٧ - المبادئ والاعتبارات التربوية التي يجب مراعاتها في تعليم ضعاف البصر .

الباب الخامس

- ١٣٩ طرق تعليم المعاقين بصريا
- ١٤١ الفصل الأول : طريقة برايل
- ١٤٣ - لويس برايل
- ١٤٨ - طريقة برايل
- ١٥٤ - الكتابة بطريقة برايل
- ١٦٨ - القراءة بطريقة برايل

- ١٧٠ - الاختصارات في طريقة برايل
- ١٩١ - اللغة الإنجليزية بطريقة برايل
- ١٩٥ - اختصارات برايل الإنجليزية
- ٢٠٢ - تعليم القراءة بطريقة برايل
- ٢١٥ - تعليم طريقة برايل للمكفوفين كبار السن

٢١٩ الفصل الثاني: تدريس العلوم للمعاقين بصريا

- ٢٢١ - مقدمة
- ٢٢٢ - مشروعات تدريس العلوم للمعاقين بصريا
- ٢٢٧ - استراتيجيات ومداخل تدريس العلوم للمعاقين بصريا
- ٢٢٨ - تدريس الكيمياء للمعاقين بصريا
- ٢٣٤ - تدريس الفيزياء للمعاقين بصريا
- ٢٤٠ - تدريس الأحياء للمعاقين بصريا
- ٢٤٦ - أهمية الدراسة العملية للتلاميذ المعاقين بصريا
- الإجراءات والمبادئ التي يجب أخذها في الاعتبار عند تدريس العلوم للمعاقين بصريا
- ٢٤٨ - واقع تدريس العلوم بمدارس المعاقين بصريا.

٢٦٣ الفصل الثالث: تدريس الرياضيات للمعاقين بصريا

- ٢٦٥ - مقدمة
- ٢٦٨ - مداخل تدريس الرياضيات للمعاقين بصريا
- ٢٧٢ - طرق تعليم الرياضيات للمعاقين بصريا وأدواتها
- ٢٨٣ - تطبيقات في تدريس الرياضيات للمعاقين بصريا
- ٢٩٢ - مبادئ واعتبارات في تدريس الرياضيات للمعاقين بصريا

الباب السادس

٢٩٥ وسائل ومستحدثات تكنولوجيا التعليم للمعاقين بصريا

٢٩٧ الفصل الأول: الوسائل التعليمية للمعاقين بصريا

٢٩٩ مقدمة

٣٠٠ - أهمية الوسائل التعليمية للمكفوفين

٣٠٦ - أنواع الوسائل التعليمية للمكفوفين

٣٣٤ - معايير إنتاج واختيار الوسائل التعليمية للمكفوفين

٣٤١ - قواعد استخدام الوسائل التعليمية للمكفوفين

٣٤٧ الفصل الثاني: مستحدثات تكنولوجيا التعليم للمعاقين بصريا

٣٤٩ أولاً- مستحدثات تكنولوجيا القراءة والكتابة بطريقة برايل.

٣٥٦ ثانياً- برامج قارئات الشاشة .

٣٥٨ ثالثاً- مستحدثات إنتاج وعرض الرسوم البارزة .

٣٦٢ رابعاً- الآلات الحاسبة الناطقة .

٣٦٣ خامساً- الدوائر التلفزيونية المغلقة والتلفزيون الرقمي

الباب السابع

٣٦٥ معلم المعاقين بصريا

٣٦٧ - تطور إعداد معلم المعاقين بصريا

٣٧٧ - الكفايات التربوية اللازمة لمعلم المعاقين بصريا

٣٩١ المراجع

٤٠٧ الملاحق



فسيولوجيا الإبصار

- تركيب العين
- آلية الإبصار
- مسببات الإعاقة البصرية
- تشخيص الإعاقة البصرية
- قياس درجة الإبصار
- الوقاية من الإعاقة البصرية

تعد الإعاقة البصرية من أكثر الإعاقات تأثيراً على اكتساب الشخص للخبرات التي تتطلبها عملية التكيف مع النشاط الحياتية وتكوين شخصية الإنسان، حيث تسبب الإعاقة البصرية في حرمان الفرد من الخبرات المتعلقة بـ صور الأشياء وألوانها وأحجامها وغيرها من صفات الأشياء. مما يؤثر تأثيراً كبيراً على عمليات التعلم.

ونعرض فيما يلي شرحاً مبسطاً لتركيب العين والأمراض التي يمكن أن تصيبها وتسبب الإعاقة البصرية، والكيفية التي يمكن بها الوقاية من الإصابة بالإعاقة البصرية والحد من آثارها السلبية.

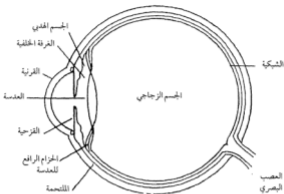
تركيب العين:

العين آية من آيات الله العظمى، تصور لنا جميع الأشياء بألوانها، وأحجامها بدقة وبدقة، وحكمة فائقة، بها تسير الأمور، وهي مفتاح ودليل للحياة، ومعرفة النور (السامرائي، ١٩٨٥).

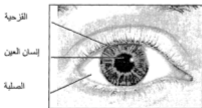
ويتطلب المنهج الصحيح لكيفية الإبصار وعيوبه التي تسبب الإعاقة البصرية أن نتعرف على التركيب التشريحي للعين والوظائف التي يؤديها كل جزء من أجزائها، حيث تتركب العين من جزئين رئيسيين: (فتحي عبد الرحيم، ١٩٩٠)، (السامرائي، ١٩٨٥) (تانازينوف، ١٩٨٣)

١ - جزء وقائي.

٢ - جزء انكساري.



التركيب التشريحي للعين



الشكل الخارجي للعين

ويشمل ذلك جميع الأجزاء التي تختص بحماية العين مما قد يصيبها من أضرار،
وتتمثل هذه الترسكييات في كل من:

أ- حجاج العين:

يغطي الحجاج العظمي للعين ثلثي كرة العين، أما الثلث الباقي وهو الأمامي
فيغطي بواسطة الأجفان وتشابك الأهداب.

ب- الغدة الدمعية:

وتوجد نحو الزاوية العليا من الحجاج العيني وهي المسئولة عن إفراز الدموع
من العين والتي تنتشر على الجزء الأمامي من العين مما يعمل على ترطيبها وحمايتها من
الجفاف وذلك عن طريق الضربات المنتظمة لجفن العين، حيث إن فقدان الرطوبة
يسبب أضراراً كثيرة للقرنية التي تحتاج دائماً لأن تكون رطبة لكي تحافظ على شفافية
وانتظام سطحها، وإذا فقدت القرنية هذه الشفافية فإنها تفقد رطوبتها ويحدث بها
عتامات، وتكون بداية للإصابة بالإعاقة البصرية.

والدموع التي تفرزها الغدة الدمعية بعد أن تنتشر على السطح الأمامي من
كرة العين بواسطة حركات الأجفان، تسير لتخرج في أوعية دمعية تقع في الزاوية
الداخلية للعين عند جذر الأنف، ومنها إلى الكيس الدمعي ثم إلى المجاري الأنفية.

عضلات العين:

تتحرك العين بواسطة ست عضلات تعمل في انسجام وتوافق تام، منها أربع
عضلات مستقيمة خارجية، وداخلية عليا وسفلى، واثنان منحرفتان عليا وسفلى،
ترتبط عضلات العين من الخلف عند قمة حجاج العين، ومن الأمام عند الصلبة
بما يساعد على استجابة الصلبة لحركات تلك العضلات للحفاظ على هيئة العين
وشكلها.

الحاجب:

يقع فوق حافة الحجاج وله دور وقائي هام.

الجلفن:

وهو عبارة عن تكوين عضلي غشائي يقع عند قاعدة الحجاج من أمام كرة العين، وهو ينظم الفتحة الجفنية ويساعد على حفظ العين من الضوء والعوامل المؤذية، وكذلك يقوم بنشر الدمع على سطح القرنية ليحفظها من التيبس والالتهابات.

الملتحمة:

عبارة عن غشاء مخاطي يبطن الجزء الأمامي من العين ما عدا القرنية والوجه الخلفي من الأجزاء وتحتوي الملتحمة على عدد كبير من الغدد الدمعية التي تنتج الدمع الذي يحتوي على المواد التي تمنع نمو الجراثيم داخل العين. وتحتوي الملتحمة على سائل دمعي وغدائي يساعد على ترطيب العين وخاصة القرنية.

الصلبة:

وهي الطبقة الخارجية من أغلفة العين، قسم كروي مغلق من الأمام بالقرنية وتمر من خلال الصلبة الأوعية الدموية والأعصاب المخصصة للعين، وهي غشاء ليفي متناسك يحتوي على قليل من الأوعية الدموية.

وتساعد الصلبة على حماية الأجزاء والأنسجة الداخلية للعين وتحمل توتر العضلات الخارجية المحركة للعين.

٢- التركيبات الانكسارية

التركيبات الانكسارية في العين هي تلك التركيبات المسئولة عن استقبال الأشعة الضوئية الصادرة من الأجسام المرئية وإنفاذها إلى الشبكية خلال

التركيبات الانكسارية الأخرى التي تتمثل في العدسة والجسم الزجاجي والجسم المائي.

القرنية:

وهي عبارة عن غشاء رقيق شفاف يوجد في مقدمة العين يسمح للأشعة الضوئية بالمرور إلى بقية أجزاء العين الداخلية، وهو غشاء شفاف خال من الأوعية الدموية ولكنه غني بالنهايات العصبية.

نواة العين:

وهذه النواة تتكون من ثلاثة أجزاء: جزء سائل وهو السائل المائي، وجزء صلب وهو العدسة، وجزء لزج وهو الجسم الزجاجي، وهذه الأجزاء الثلاثة تكون مادة الجهاز الانكساري في العين، والعدسة عبارة عن جسم صلب شفاف، يقع بين الجزء السائل من نواة العين والسائل الزجاجي.

والعدسة محدة الوجهين وذات قطبين قطب أمامي وقطب خلفي واستواء، وهي محفوظة في مكانها بواسطة ألياف الرباط المعلق الذي يربطها مع الجسم الهدبي. وتتميز العدسة بقدرتها على كسر الأشعة الضوئية.

أما الجسم الزجاجي فهو عبارة عن كتلة شفافة هلامية لزجة تشغل الفراغ الموجود بين الشبكية والجسم الهدبي والوجه الخلفي من الحماجز المكون من العدسة ورباطها ويكون الجسم الزجاجي $\frac{1}{3}$ حجم العين.

تقوم الأغلفة الوعائية بالعين بالدور الرئيسي في تغذية تركيبات العين المختلفة، حيث تعتبر المشيمية غشاء وعائياً مغلياً للخلايا الحسية من الشبكية التي هي امتداد للخلايا الدماغية.

وتتد المشيمية من العصب البصري حتى المنطقة المنتشرة للشبكية وهي تقع بين الصلبة من الخارج والشبكية من الداخل.

الجسم الهدبي:

يكون الجسم الهدبي الجزء الوسطي من الغلاف الوعائي ويقع بين القرنية من الأمام والمشمبية من الخلف، وهذا الجسم عضلي ووعائي يلعب دوراً رئيسياً في تغذية القسم الأمامي من العين وفي عمل المطابقة.

القرنية:

وهي القسم الأمامي من الغلاف الوعائي وامتداد للجسم الهدبي، وهي مثقوبة من وسطها ثقب دائري وهو الحلقة القرنية.

التركيبات المستقبلية:

وتشمل الشبكية والعصب البصري ومركز الإبصار في المخ.

الشبكية:

الشبكية عبارة عن نسيج حساس للضوء يوجد في الجزء الخلفي للعين، ويعمل على استقبال الأشعة الضوئية القادمة من العدسة عبر الجسم الزجاجي لتوجيهها إلى المراكز البصرية بالمخ عبر العصب البصري.

العصب البصري:

يقوم العصب البصري بنقل الإشارات والإحساسات البصرية المكونة على الشبكية إلى المراكز البصرية في المخ، حيث تقوم تلك المراكز بإدراك تلك الإشارات وتفسيرها.

آلية الإبصار: (فاسيلي، ناتا ويتوف، 3891)

تلتقط شبكية العين المثيرات، وهي تعتبر القسم المستقبل للجهاز البصري، وقبل أن تصل الإشعاعات الضوئية إلى الشبكية، تمر عبر أوساط العين الكاسرة الشفافة، أي عبر القرنية، والسائل المائي الموجود في الغرفة الأمامية، فالعدسة والجسم الزجاجي، وفي هذه الحالة يحدث انكسار للإشعاعات الضوئية في العدسة، وتشبه

مقلة العين آلة التصوير، حيث تؤدي عدسة العين وظيفه العدسة في آلة التصوير، وتعتبر الشبكية صفيحة حساسة للضوء، وعند النظر إلى الأشياء، ينطبع على الشبكية صورة مصغرة معكوسة.

والعناصر الحساسة للضوء في الشبكية هي الزوائد العصوية والمخروطية، وتوجد أدلة على ارتباط المخاريط بالرؤية النهارية، والعصويات - بالرؤية الليلية، المظلمة، إن الإشعاعات الضوئية التي تصل إلى الشبكية تنبه الزوائد البصرية والمخروطية، فتحدث فيها عمليات كيميائية معقدة، يرافقها انحلال المواد الحساسة للضوء، ويتقل الإحساس الناشئ في هذه الحالة إلى المخ عن طريق العصب البصري، ويحدث في المخ استقبال المنبهات الضوئية وتتكون الإحساسات البصرية.

وتفسر قدرة العين على تمييز الألوان بوجود ثلاثة أنواع من المخاريط في الشبكية، بعضها تشعر باللون الأحمر، وبعضها بالأخضر وبعضها بالأزرق، (وهي ألوان الضوء الرئيسية) ويتكون الإحساس بالضوء، حسب المخاريط التي تنبه، ويمكن أن تنتبه مخاريط مختلفة في وقت واحد وبدرجات متفاوتة، ويؤدي ذلك إلى الإحساس بالألوان المختلفة.

ويلاحظ أن بعض الأفراد يعانون من اضطراب في رؤية وضعف الشعور بالألوان، وانعدام الشعور ببعض الألوان، أو انعدام الشعور بجميع الألوان، فقد لا يستطيع بعض الأفراد تمييز اللون البني الباهت عن الأخضر الداكن، واللون البنفسجي عن اللون الأزرق، وتوجد اختبارات خاصة لتحديد القدرة على تمييز الألوان.

ومن الخصائص الهامة التي يتميز بها الإنسان هي قدرته على رؤية الأشياء في ظروف الإضاءة المختلفة وتسمى هذه الحاجة بالتكيف، وهذا يفسر قدرة الإنسان على الرؤية في ظروف الإضاءة الشديدة وكذلك الإضاءة الخافتة.

وتتميز العين كذلك بقدرتها على المطابقة وتعني المطابقة قدرة العين على رؤية الأشياء الواقعة على مسافات مختلفة، ويرتبط ذلك بقدررة العدسة على تغيير درجة تحدبها بفضل مرونتها، فعند النظر إلى الأشياء القريبة، يزداد تحدب العدسة، ويحدث العكس عند النظر إلى الأشياء البعيدة.

ومع تغير تحدب العدسة تتغير قوة كسرها للأشعة الضوئية الناشئة من الجسم المرئي دائما على الشبكية.

ويرتبط تغير تحدب العدسة بانقباض وانبساط العضلة الهدبية، فعند انقباض هذه العضلة يسترخي الرباط المعلق للعدسة فيزداد تحدبها ويحدث ذلك عند رؤية الأجسام القريبة.

مسيبات الإعاقات البصرية:

توجد العديد من العوامل التي تسبب الإصابة بالإعاقاة البصرية، بعض هذه المسيبات يكون قبل ولادة الطفل وهذه المسيبات التي ترتبط بالعوامل الوراثية والبيئية التي تؤثر على نمو الحواس وهي في الغالب عوامل مشتركة تسبب العديد من الإعاقات، وتوجد مجموعة أخرى من الأسباب تحدث تأثيرها بعد الميلاد.

وهناك من يقسم أسباب الإعاقاة البصرية إلى أسباب خلقية وأخرى ناتجة عن الإصابة بأمراض محددة، وإعاقات بصرية تنتج عن الإصابات التي تتعرض لها العين. أو الإهمال في معالجة بعض الصعوبات البصرية البسيطة. (يوسف القريوني وآخرون، ١٩٩٥).

وفيما يلي عرض لكل تلك المسيبات.

١- المياه البيضاء Cataract

وهي حالة تفقد فيها عدسة العين الطبيعية شفافيتها بسبب عتامة تنتج عن تصلب الألياف البروتينية المكونة لها مما يفقدها شفافيتها، وغالبا ما تحدث حالات الإصابة بالمياه البيضاء في المراحل السنية المتقدمة.

ويعاني الشخص المصاب بالمياه البيضاء من عدم وضوح الرؤية والإحساس بوجود غشاوة على العين.

وتعالج المياه البيضاء بإجراء عملية جراحية تستأصل فيها العدسة المصابة بأخرى صناعية من مواد شفافة، وهي عمليات تجري بدرجة عالية من الدقة ونسب نجاح عالية.

٢- المياه الزرقاء *Glaucoma*.

وهي عبارة عن ارتفاع ضغط العين والذي ينتج عن الزيادة في إفراز السائل المائي داخل العين، والتي تؤدي إلى الضغط على العصب البصري، وإذا لم يعالج في المراحل المبكرة فإنه يؤثر على العصب البصري والأوعية الدموية المغذية له. مما يؤدي إلى تلف العصب البصري والذي يتسبب في فقدان التدريجي للقدرة على الرؤية. ويوجد نوعان من المياه الزرقاء:

النوع الأول: مياه زرقاء ولادية وتوجد مع الطفل منذ لحظة الميلاد أو بعد الولادة بوقت قليل.

والنوع الثاني: مياه زرقاء يصاب بها الفرد في مراحل عمرية تالية، ويحتاج هذا النوع استخدام أنواع القطرات التي تعمل على حفظ ضغط العين للوقاية من مضاعفات المياه الزرقاء.

٣- التراكموما *Trachoma*.

وهو من أكثر مسببات الإعاقة البصرية، حيث ينتشر في البلاد الفقيرة ومنها منطقة الشرق الأوسط وأفريقيا وبعض المناطق في أمريكا اللاتينية والمكسيك حيث تقل مستويات النظافة والرعاية الصحية.

ويسبب التراكموما نوع من الميكروبات تنتقل إلى العين عن طريق الأيدي والذباب، حيث تظهر الأعراض في صورة إفرازات وانتفاخات في العين وانحراف

في الأهداب بحيث تنمو إلى الداخل، وتورم الغدد الليمفاوية الموجودة أمام الأذن، وحدث ندوب في القرنية.

وإذا لم تعالج التراكوا بالطريقة الصحيحة وفي الوقت المناسب فإنها تؤدي إلى العمى.

4- العمى النهري:

وهو نوع من العمى يسببه نوع من الذباب الذي يعيش ويتكاثر على ضفاف الأنهار وخاصة في البلدان الأفريقية؛ ولذلك سمي بالعمى النهري، حيث يسبب هذا النوع من الذباب في حدوث التهابات جلدية تنتقل إلى أغشية العين مما قد يؤدي إلى الإصابة بالعمى.

5- الحصبة الألمانية:

تؤدي الإصابة بالحصبة الألمانية في الشهور الثلاثة الأولى من الحمل إلى الإصابة بالعديد من الإعاقات ومنها كف البصر؛ لذا ينصح الأمهات الحوامل بتجنب مخالطة المصابين بالحصبة الألمانية في الشهور الأولى من الحمل.

6- عتامات القرنية:

قد تصاب القرنية بعتامات تعوق الرؤية الواضحة، وقد يرجع أسباب الإصابة بهذه العتامات إلى التهابات تصيب القرنية، وقد تنتج عن تقرحات تصيب القرنية نتيجة الإصابة بنوع من الفيروسات (المهرس) يهاجم قرنية العين مسبباً لها نوع من القرح الذي يترك وراءه عتامة في القرنية تؤثر على الرؤية بدرجة تختلف باختلاف درجة الإصابة والاستجابة للعلاج.

7- الأمراض التناسلية:

حيث تسبب إصابة الأم الحامل بمرض الزهري في انتقال العدوى إلى عين الطفل المولود أثناء عملية الولادة مما يتسبب في إصابته بالعمى.

ويجب مراعاة اتخاذ كافة الاحتياطات الصحية لوقاية الأطفال من الإصابة بهذا المرض، وقد يتطلب الأمر استخدام بعض أنواع القطرات المطهرة لعين الطفل بعد الولادة مباشرة.

٨- التهاب العصب البصري

وهي حالة يصاب فيها العصب البصري بدرجات من الالتهاب الناتجة عن بعض الأورام أو غيرها من الأمراض التي تصيب العصب البصري والذي يؤدي إلى عدم قدرته على نقل المثيرات البصرية من الشبكية إلى المراكز البصرية في المخ، وقد يكون للحوادث التي يتعرض لها الإنسان دور رئيس في مثل هذا النوع من الإصابات.

٩- الحول (Strabismus)

وهو حالة تصيب العضلات المسئولة عن انتظام حركة العين مما يسبب انحرافاً في اتجاه الرؤية وبالتالي التأثير على الرؤية بشكل صحيح.

١٠- مرض السكر (Diabetes)

وهو أحد مسببات الإعاقة البصرية حيث تسبب زيادة مستوى السكر في الدم وصعوبة امتصاصه في خلايا الجسم ومنها خلايا الشبكية مما يؤثر على أدائها لوظائفها، حيث يوجد تأثير سلبي لمرض السكر على الأوعية الدموية المغذية لشبكية العين، مما يؤثر على وظيفتها والتأثير السلبي على قدرة العين على الرؤية، وقد يؤدي إلى كف البصر والذي يحدث بشكل تدريجي.

١١- إصابات العين

قد تتعرض العين لإصابات تحدث في أي مرحلة عمرية وقد تنتج هذه الإصابات عن صدمات شديدة تصيب الرأس كما هو الحال في حوادث السيارات وحوادث السقوط من ارتفاعات عالية أو الصدام الشديد أثناء الجري، وقد تحدث



هذه الإصابات نتيجة تعرض العين لأجسام حادة أو ألعاب الأطفال النارية والتي تنتشر في أيام الأعياد والمناسبات و ينتج عنها العديد من الإعاقات البصرية. حيث تسبب هذه الإصابات تلفاً في العصب البصري أو الشبكية أو أجزاء العين الأمامية، وجميعها تعد من الأسباب المؤدية إلى الإعاقة البصرية.

١٢- انفصال شبكية العين Retinal Detachment:

ويعني انفصال طبقة الشبكية Retina عن طبقة المشيمية Choroid وهي الطبقة المسؤولة عن تزويد الشبكية بالغذاء. مما يؤدي إلى تعطلها وفقد القدرة على الرؤية لدرجة قد تصل إلى العمى.

وقد يكون الانفصال الشبكي «ذاتياً» وهذا أكثر الأنواع شيوعاً و ينتج عن وجود تمزقات وثقوب في الشبكية مما يؤدي إلى تسرب السوائل من خلالها بين طبقة الشبكية وطبقة المشيمية، مما يسبب انفصالها عن بعضها، وبالتالي حدوث مرض الانفصال الشبكي. ومن الأسباب المؤدية إلى هذا النوع من المرض:

- انفصال الجسم الزجاجي عن الشبكية والذي قد يحدث مع تقدم العمر.
- التهابات العين.

• إصابة العين بحادث يؤدي إلى تقلص الجسم الزجاجي.

• قد تؤدي بعض الجراحات وخاصة (الباه البيضاء) إلى الإصابة بهذا النوع من الانفصال الشبكي.

والنوع الثاني من الانفصال الشبكي هو الانفصال الشبكي «الشدي» ويحدث هذا النوع من انفصال الشبكية عندما تكون التصاقات أو أنسجة ليفية تشد الشبكية محدثة فيها ثقوب، ومن ثم تفصلها عن المشيمية.

ومن أسباب هذا النوع من الانفصال (مرض السكر - انسداد الأوعية الدموية الشبكية - إصابات العين النافذة - اختلال الشبكية عند الأطفال).

والنوع الثالث من الانفصال الشبكي هو الانفصال الشبكي «النضجي» والذي يحدث نتيجة لوجود خلل في الأوعية الدموية في العين ترشح السوائل منها وتتجمع تحت الشبكية محدثة انفصالها عن المشيمة. وقد ينتج ذلك بسبب (الأمراض الوراثية - أورام العين - التهابات العين).

١٣- عمى الألوان *Color Blindness*

عمى الألوان مرض وراثي لا يستطيع المصاب به رؤية بعض الألوان والتمييز بينها، أو عدم القدرة الكاملة على رؤية أي لون. وينتج المرض عن نقص أحد أنواع المخاريط الموجودة بالشبكية والمسئولة عن رؤية الألوان وتمييزها أو غيابها جميعاً. وهو مرض وراثي أي ينتقل عن طريق الكروموسومات، حيث يحمل على الكروموسوم الجنسي كصفة متنحية، ويصيب الرجال أكثر من النساء.

١٤- التليف خلف العدسة

وهي حالة يصاب بها الأطفال المبسرون (المولودون قبل إكمال مدة الحمل العادية) والذين يوضعون في الحضانات، حيث يؤدي التعرض لكميات زائدة من الأكسجين إلى حدوث تليف خلف عدسة العين، والذي يؤدي إلى حدوث ضعف شديد في الإبصار قد يصل إلى العمى.

١٥- المهاق

وهو حالة وراثية تسبب نقصاً في الصبغيات في الجسم بما فيها العين، وهي حالة تكون عادة مصحوبة بحالة تذبذب لإرادي في المقلتين، والأطفال «المهقة» يعانون من حساسية شديدة للضوء، وقد يحتاجون إلى ارتداء نظارات داكنة.

١٦- المشاكل البصرية الناتجة عن خلل في الوظائف الانكسارية

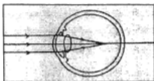
قد يعاني بعض الأفراد من عيوب بصرية ناتجة عن خلل في الوظائف الانكسارية للعين مما يسبب بعض المشاكل في الرؤية ومنها: (أطفال الخليج، ٢٠٠٧).



أ- قصر النظر Myopia:

وهي حالة تتكون فيها صور الأجسام أمام الشبكية بدلاً من أن تتكون على الشبكية نفسها مما يؤدي إلى عدم وضوح الرؤية، وتكون أعراض هذه الحالة:

- عدم القدرة على رؤية الأجسام البعيدة بوضوح.
- محاولة تطبيق الجفون عند النظر للأشياء البعيدة.
- قد تظهر بعض حالات الحول عند الأطفال.
- الصداع.

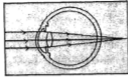


مسار الأشعة الضوئية في حالة قصر النظر

ب- طول النظر Hyperopia:

وهو حالة من الحالات الناتجة عن عيوب انكسارية في العين. وفيها تتكون الأجسام خلف الشبكية بدلاً من أن تتكون على الشبكية نفسها مما يؤدي إلى عدم وضوح في الرؤية. وتكون أعراض طول النظر:

- عدم وضوح الرؤية للأشياء القريبة، وصعوبة القراءة.
- قد تظهر حالات الحول عند الأطفال.
- الصداع الناتج عن إجهاد العين.



مسار الأشعة الضوئية في حالة طول النظر

الاستجماتيزم Astigmatism:

وتحدث هذه الحالة نتيجة عدم استواء سطح قرينة العين أو العدسة مما ينتج عنه تنوع واختلاف في قوة انكسار الأشعة الضوئية، ومن أعراض الاستجماتيزم:

- عدم وضوح الرؤية للأجسام القريبة والبعيدة.
- حدوث تداخل بين صور الأجسام.
- الصداع.

وتعالج حالات قصر النظر وطوله والإستجماتيزم باستخدام العدسات العظمية المناسبة، سواء كانت عادية أو عدسات لاصقة، أو إجراء عمليات الليزر لتعديل معدل انكسار الضوء عبر القرنية. وقد يلجأ الأطباء إلى إجراء عمليات جراحية لتغيير معدل انكسار الضوء عبر القرنية أو العدسة.

تشخيص الإعاقة البصرية:

قد يؤدي الاكتشاف المبكر لما قد يكون عند الطفل من أعراض للإعاقة البصرية في مراحلها المبكرة إلى التقليل من حدة الإعاقة، والإسراع باتخاذ التدابير العلاجية اللازمة أو التوجيه الصحيح لنوع التعليم والتأهيل المناسبين مما يساعد في سرعة تكيف الفرد المعاق مع الإعاقة مهما كانت درجتها، ومع ظروف الحياة التي يجيها المعاق بصرياً.



ويشير (عبد الرحيم، ١٩٩٠، القريوني وآخرون، ١٩٩٥) إلى المظاهر التي يمكن اتخاذها كمؤشرات لحدوث إعاقة بصرية والتي يجب أن يكون لدى الآباء والمعلمين دراية كاملة بها، وهذه المظاهر هي:

١- وضع الأشياء قريباً من العين أو بعيداً عنها بشكل غير عادي، ويظهر ذلك بوضوح عندما يلاحظ المعلم أو الوالدان أن طفلها يقرب الكتاب من عينيه بصورة ملحوظة.

٢- بطء القراءة أو ضعف القراءة، وعلى المعلمين وأولياء الأمور البحث في الأسباب الحقيقية لهذا الضعف، فقد يرجع ذلك إلى صعوبات في التعلم أو ضعف عقلي، وقد يرجع السبب في ذلك إلى إعاقة بصرية تجعل من الصعب على التلميذ القراءة بسهولة.

٣- التهابات المتكررة في العين، أو انتفاخ الجفون، أو إفراز الدموع بكميات غير عادية.

٤- كثرة اللعب في العينين وهز الرأس والنظر إلى الأشياء القريبة أو البعيدة بعينين نصف مغمضتين.

٥- الشكوى من عدم وضوح ما هو مكتوب على السبورة.

٦- ظهور حركات غير عادية في العين كالحركات السريعة.

٧- كثرة التعرض للسقوط أو الاصطدام بالأشياء التي تعترض طريق الأطفال.

٨- الميل بالرأس إلى أحد الجانبين عند القراءة، أو إغماض إحدى العينين أو عدم القدرة على رؤية جزء من المجال البصري لا يكون موجهاً للعينين مباشرة.

٩- الخذر الشديد أثناء النزول على السلم، والخوف من الجري بحرية وانطلاق.

١٠- صعوبة التمييز بين الألوان المختلفة.

- ١١- سرعة الشعور بالإجهاد والتعب أثناء القراءة والكتابة وغيرها من الأعمال التي تتطلب تركيزاً بصرياً.
- ١٢- تكرار الشكوى من الصداع.
- ١٣- كثرة الأخطاء في القراءة والكتابة خاصة فيما يتعلق بالحروف المشابهة، والأعمال الأخرى التي تتطلب تركيزاً بصرياً.
- ١٤- تغطية إحدى العينين باليد أثناء القراءة أو التدقيق في شيء ما.
- ١٥- فرك العينين لإدراك التفاصيل الدقيقة لشيء ما.
- ١٦- تحاشي الإضاءة الشديدة أو طلب المزيد من الإضاءة.
- ١٧- الحركة السريعة والمتكررة لرموش العين.
- ١٨- كثرة الدموع والإفرازات البيضاء من العين.
- ١٩- الحركة السريعة لمقلة العين وصعوبة تركيز النظر.
- ٢٠- وجود حول في إحدى العينين أو في كليهما.
- ٢١- رؤية صور الأشياء مزدوجة.
- ٢٢- عدم الاهتمام بالأنشطة البصرية مثل القراءة ومشاهدة الصور.
- ٢٣- عدم إتقان الألعاب التي تتطلب تأزرًا حركيًا للعين مع الأيدي مثل ضرب الكرة أو التقاطها.

قياس درجة الإبصار:

يستطيع الآباء والمعلمون ملاحظة ما سبق ذكره من أعراض للإعاقة البصرية، في حين أن التشخيص الدقيق للإعاقة البصرية وتحديد درجة الإبصار بالصورة التي تمكن من اتخاذ التدابير العلاجية واتخاذ القرار الصحيح بنوع التعليم المناسب حسب درجة الإعاقة التي يعاني منها الطفل، كل ذلك يتطلب اللجوء إلى المتخصص الذي يملك المهارة ولديه الأجهزة التي يتطلبها التحديد الدقيق للمشكلات البصرية.

حيث يوجد العديد من الوسائل التي تستخدم في قياس حدة الإبصار، ومنها (لوحة سنلن)، (ومقياس بارجا للكفاءة البصرية)، (وجهاز كيستون للمسح البصري)، (واختبار إيمز للإبصار)، (وبطاقة تقدير القراءة للقراءة للأطباء الأمريكيين) ومن أشهر مقاييس البصر وأكثرها استخداماً هو (لوحة سنلن، Cnellen Chart) حيث تحتوي (لوحة سنلن) على مجموعة من الحروف وعادة تكون حروف (E) أو (C). تم قياسها وتحديد أبعادها بعناية على مسافات مدروسة حيث تعرض هذه الحروف على صفوف متدرجة حسب حجمها وكل صف يحتوي عددًا من الأحرف المتساوية في الحجم.

وجرت العادة على تسجيل درجة الإبصار في صورة كسر مقامه (٦) وبسطه (٦) (٦/٦). حيث يمثل البسط المسافة التي تم القياس منها وهي عادة تكون ٦ أمتار، ويمثل المقام حجم أصغر حرف (E) أو (C) يستطيع الفرد المفحوص تمييزه من المسافة المحددة (٦ أمتار).

فمثلاً البسط الذي يمثل (٦) يمثل أصغر حرف يجب على الشخص صاحب العين السليمة تمييزه على بعد ٦ أمتار فتكون درجة إبصاره ٦/٦، أما إذا لم يستطع قراءة هذا الصف وقراءة الصف الذي يسبقه فتكون درجة إبصاره ٩/٦، ومعنى ذلك أنه استطاع رؤية حروف هذا الصف من مسافة ٦ أمتار، بينما يستطيع الفرد ذو النظر السليم رؤيته على مسافة ٩ أمتار، وهكذا.

مع ملاحظة أن أقل درجة للرؤية يمكن تسجيلها بهذه الصورة هي ٦٠ / ٦٠
ومعنى هذا أن ما يراه الفرد العادي على بعد ٦٠ متر لا يستطيع هذا الشخص
المفحوص رؤيته إلا بعد تقريبه على مسافة ٦ أمتار.

مع ملاحظة أن قياس حدة الإبصار تتم مع كل عين على حدة، ورغم شيوع هذه
الطريقة في عيادات أطباء العين وغالبية المؤسسات التي تهتم بقياس حدة الإبصار،
فإنها لا تصلح مع الأطفال الصغار نظراً لصعوبة استجاباتهم للتعليمات التي تتطلبها
عملية تحديد إبصارهم.

وقد تطورت عملية قياس حدة البصر وتحديد مجال الرؤية بدرجات عالية من
الدقة، وذلك اعتماداً على أجهزة الكمبيوتر التي لا تخلو منها عيادة طبيب في وقتنا
الحاضر، وكذلك توجد العديد من الأجهزة الحديثة في هذا المجال.

ويوضح الشكل التالي لوحة سنلن لقياس درجة الإبصار، مع ملاحظة أنه تم
استخدام (القدم) كوحدة للقياس وليس المتر.

A

20/200

³²
D F

20/100

²⁴
H Z P

20/70

¹⁸
T X U D

20/50

¹²
Z A D N H

20/40

¹⁰
P N T U X H

20/40

⁸
U A Z N F D T

20/25

⁶
N P H T A F X U

20/20

⁴
X D F H P T Z A N

20/15

²
F A X T D R N U P Z

20/10

لوحة سنلن لقياس حدة الإبصار

بعض المفاهيم الخاطئة الشائعة عن الرؤية، والإبصار:

يعرض كورن ومارتنز (Corn & Martinez, 1986) بعض المفاهيم الخاطئة الشائعة عن الرؤية والإبصار ومن هذه المفاهيم:

- أن النظارات لا تساعد دائماً في تصحيح الرؤية المحدودة، بينما يمكن مساعدة بعض الأطفال الذين يعانون من قصور بصرى إلى حد ما باستخدام العدسات التصحيحية، حيث يوجد بعض الأطفال الذين يكون التصحيح لهم غير ممكن.
- أن الإمساك بالكتاب بالقرب من العين لن يضر الرؤية، حيث يلجأ الأطفال إلى ذلك لتعويض صغر حجم المواد المطبوعة .
- قد يحتاج الأطفال الذين يعانون من (المهق) إلى ضوء خافت للشعور بالراحة.
- أن فقد الرؤية في إحدى العينين لا يقلل ويخفض الرؤية بنسبة ٥٠ ٪، مع أن فقدان الرؤية في الجانب المصاب يكون مصحوباً بفقد عام لإدراك العمق، فإن ذلك لا يمثل فقداً لتصف النظام البصرى.

الوقاية من الإعاقة البصرية:

تشير (سمر اليسير، ٢٠٠٧) إلى أن الطريقة الأفضل للوقاية من كف البصر هي محاولة توفير التغذية الجيدة والنظافة والشروط الصحية الجيدة للأطفال، وكذلك يجب على الأمهات الحوامل أن يأكلن ما يكفي من الأطعمة المغذية، وأن يتجنبن الأدوية التي قد تؤذي الطفل.

وتلخص (سمر اليسير) خطوات الوقاية من فقدان البصر فيما يلي:

• تجنب كل الأشخاص المصابين بالحصبة الألمانية والأمراض المعدية الأخرى عندما تكون الأم حاملاً، وكذلك تجنب الأدوية غير الآمنة والحصول على الغذاء الكافي.

• الاهتمام بتطعيم الأطفال في الأوقات المناسبة.



- الاهتمام بعملية الرضاعة الطبيعية.
 - توفير الأغذية الغنية بفيتامين (أ) للام.
 - المحافظة على النظافة العامة في البيت.
 - المحافظة على عيني الطفل نظيفتين، وعند ظهور أعراض مرضية يجب الإسراع بعرضه على الطبيب المختص.
 - إعطاء الأطفال المصابين بالحصبة الأطعمة الغنية بفيتامين (أ) حيث تقلل من أخطار الإصابة بجفاف العين المصاحب لمرض الحصبة.
 - جعل الأدوات الحادة والثاقبة والرصاص والمواد المتفجرة والمواد الحامضية والزيوت المغلية وماء النار والبيوتاسا الكاوية وغيرها من مواد التنظيف بعيداً عن متناول أيدي الأطفال، وتحذيرهم من خطر إلقاء الزجاجات والعلب المعدنية والرصاص في النار، والتحذير من الأخطار التي تسببها هذه المواد على عيونهم.
 - تحذير الأطفال من رمي الحجارة في وجوه بعضهم البعض.
 - فحص الأطفال الرضع والأكبر سنأ بحثاً عن علامات لمشكلات العيون أو صعوبات في الرؤية.
 - تدريب الآباء والأمهات على طرق فحص قوة إبصار أبنائهم لاتخاذ الإجراءات المناسبة في حالة اكتشاف ما قد يكون عند طفلهم من عيوب في الرؤية.
- إضافة إلى ما سبق فإننا يجب أن نلفت النظر إلى المخاطر العديدة التي يسببها استخدام الأطفال للألعاب النارية التي ينتشر استخدامها في مجتمعاتنا العربية في الأعياد والمناسبات، حيث تستقبل مستشفيات العيون أعدادا كبيرة من الأطفال المصابين بإصابات بالغة في أعينهم ينتج عنها العديد من الإعاقات البصرية نتيجة للهو بتلك الألعاب النارية الخطيرة.



الإعاقة البصرية - مفهومها - تصنيفاتها

خصائص المعاقين بصريا

- مفهوم الإعاقة.
- تصنيف المعاقين.
- المعاقون بصريا (المكفوفون - ضعاف البصر).
- فئات المعاقين بصريا.
- خصائص المكفوفين.
- القدرات العقلية للمكفوفين.
- الحواس عند الكفيف.
- حاجات المكفوفين.

يتطلب التحديد الدقيق لمفهوم الإعاقة البصرية والتعرف على أهم تصنيفاتها أن نتطرق إلى مفهوم الإعاقة بصفة عامة، ثم نعرض بالتفصيل لمفهوم الإعاقة البصرية وتصنيفاتها وخصائص الأفراد المعاقين بصريا، ونظم تعليمهم.

مفهوم الإعاقة:

تعدد تعريفات الإعاقة بتعدد اهتمامات القائمين بوضع تلك التعريفات، ففي موثيق الأمم المتحدة يعرف المعاق بأنه «اللفظ يدل على كل شخص لا يملك القدرة على أن يضطلع بمفرده بكامل أو بعض متطلبات حياة شخصية أو اجتماعية طبيعية بسبب نقص خلقي أو غيره في قدراته الجسمية أو العقلية». (فيدريكو ماير، ١٩٨١).

وتعرف الإعاقة كذلك بأنها «مصطلح يشير إلى عدم قدرة الشخص على الاستجابة للبيئة أو التكيف معها، نتيجة مشكلات سلوكية أو عقلية أو جسمية، مما يجد من قدرته على تأدية دوره الطبيعي في المجتمع قياسا بمن هم في مثل سنه وجنسه» (محمد صديق، ١٩٩٥).

ويركز (حمدي أبو الفتوح، ١٩٨٧) على الجوانب التي تعاني نقصا أو قصورا في شخصية الفرد المعاق حيث يعرف المعاق بأنه «الشخص الذي يعاني عجزا أو ضعفا في الكلام أو السمع أو البصر، أو هو الذي ليست لديه القدرة على المشي بشكل كلي أو جزئي، أو الذي ليست لديه القدرة على التعلم بشكل طبيعي، أو الذي يعاني من اضطرابات عقلية أو انفعالية».

وانطلاقا من أهمية الدور الذي يمكن أن تقوم الخدمات التربوية والتأهيلية في التغلب على العديد من نواحي القصور في شخصية الفرد المعاق، وضعت العديد من التعريفات التي تضيف إلى ما سبق من تعريفات البعد التربوي والتأهيلي.

حيث يعرف (مصطفى حسن، ١٩٩٦) الطفل المعاق بأنه «الطفل الذي يختلف عن المتوسط أو العادي في الخصائص العقلية أو العصبية أو الجسمية، وفي السلوك

الاجتماعى أو الانفعالى، وفى قدرات التواصل، وفى إعاقات متعددة إلى المدى الذى يستلزم تعديلا فى الاحتياجات المدرسية أو يحتاج إلى خدمات تربوية خاصة، كى ينمو إلى أقصى ما يتيح له إمكانياته».

يتفق مع ذلك ما يقدمه كل من (منى الحديدى، جمال الخطيب، ١٩٩٦) من تعريف للأطفال المعاقين حيث يشران إلى أنهم «الأطفال الذين يختلف نموهم اختلافا جوهريا عن نمو الأطفال الآخرين فى النواحي الجسمية والعقلية أو الانفعالية الاجتماعية، الأمر الذى يجعلهم غير قادرين على الأداء المستقل فى الظروف الاعتيادية، ويفرض بالتالى تقديم خدمات تربوية خاصة وخدمات مساندة لهم».

وتأكيدا على أهمية أن توجه عمليات التأهيل والتعليم لتحقيق الهدف الرئيسى لتربية المعاقين، يعرف (القريطى، ١٩٩٦) الشخص المعاق بأنه «من ينحرف عن المستوى العادى والمتوسط فى خاصية ما من الخصائص أو فى جانب ما - أو أكثر - من جوانب الشخصية، إلى الدرجة التى تحتج احتياجه إلى خدمات خاصة، تختلف عما يقدم إلى الفرد العادى، وذلك لمساعدته على تحقيق أقصى ما يمكنه بلوغه من النمو والتوافق».

وفى تحديد دقيق لأشكال القصور التى قد يعانى منها الشخص المعاق، ومن وجهة نظر تربوية يعرف (Rownter, 1981) المعاقين بأنهم «أولئك الذين يحتاجون إلى تسهيلات تربوية خاصة لعدم قدرتهم، أو لنقص فى قدراتهم، مثل هؤلاء المكفوفين، وضعاف البصر، والصم وضعاف السمع، وغير الأسوياء تربويا، والمصابين بالصرع، وسيتى التوافق، والمعاقين جسديا، وضعاف الصحة، والذين يعانون من عيوب الكلام».

وحسب نوع الانحراف أو القصور الذى يعانى منه الأطفال المعاقون، وفى ضوء ما سبق عرضه من تعريفات يحدد (شاكر قنديل، ١٩٨٧) فئات الأطفال المعاقين فى الأنواع التالية:

١- انحرافات تتعلق بعملية الاتصال - وتتضمن الأطفال الذين لديهم مشكلات في الكلام والنطق، أو مشكلات تعليمية.

٢- انحرافات عقلية وتتضمن الأطفال المعاقين عقليا.

٣- أطفال لديهم قصور في الحواس، وتتضمن الأطفال المعاقين بصريا والمعاقين سمعيا.

٤- أطفال لديهم عيوب جسمية وعصبية، أو ضعف عام في الصحة.

٥- أطفال لديهم مشكلات سلوكية واضطرابات انفعالية.

وفي ضوء ما سبق عرضه من تقسيمات يمكن تصنيف المعاقين إلى الفئات التالية:

١- المعاقون حسيًا: وتشمل كلا من المكفوفين وضعاف البصر - الصم والضعاف السمع.

٢- المعاقون عقليا: وتشمل:

- القابلين للتعلم.

- القابلين للتدريب.

- الاعتياديين.

٣- المعاقون جسميا: وتشمل أولئك الأفراد المصابين بقصور في أطرافهم، بالدرجة التي تعوق أداءها لوظائفها بصورة سليمة، ومنهم المصابون بشلل ومبتورو الأطراف، والذين يعانون من مشكلات صحية خاصة بالنمو والحيوية.

٤- المعاقون اجتماعيا وانفعاليا.

٥- المصابون بأمراض التواصل: المصابون بأمراض الكلام وعيوب النطق.

ويمكن أن يضاف إلى ما سبق من فئات فئة التلاميذ المتأخرين دراسيا وذوي صعوبات التعلم، رغم أنهم لا يعانون من انحرافات جسمية أو حسية ظاهرة، إلا أنهم فئات تحتاج إلى خدمات تربوية ورعاية نفسية خاصة.

المعاوقون بصريا: Visually Handicapped

يشير مصطلح «المعاوقين بصريا» إلى هؤلاء التلاميذ الذين يعانون من درجات متفاوتة من فقدان القدرة على الرؤية وغيرها من الوظائف البصرية التي تتطلبها عمليات التكيف مع متطلبات الحياة، حيث يشمل مصطلح المعاقين بصريا كل من المكفوفين وضعاف البصر، وسوف نتعرض لكل من المفهومين بشيء من التفصيل.

أولاً: المكفوفون *The Blind*

توجد العديد من الألفاظ التي تستخدم للإشارة إلى الشخص المكفوف حيث تستخدم ألفاظ الأعمى، والمكفوف، والأكمه، والضرير، والعاجز، وأحيانا البصير، ولكل من هذه الألفاظ دلالتها التي قد تختلف قليلا ولكنها تتفق في ارتباطها بالشخص العاقد للبصر، ولكن عند التحديد الدقيق لمفهوم كف البصر والذي يترتب عليه العديد من الحقوق والواجبات والتشريعات وما يقدم للفرد من خدمات تربوية وتأهيلية، فإننا نكون في حاجة إلى تحديد دقيق لمفهوم كف البصر والتفرقة الدقيقة بين الدرجات المختلفة للإعاقة البصرية، وفي هذا الإطار نعرض فيما يلي بعض تعريفات كف البصر من الناحية اللغوية، ومن الناحية الطبية والقانونية، ثم نعرض لمفهوم كف البصر من الناحية التربوية.

١- المكفوف في اللغة العربية:

المكفوف في اللغة العربية هو من كف بصره أي «عمى» والعمى هو «ذهاب البصر» (جيرمان مسعود، ١٩٦٧)، (الرازي، ١٩٥٤).

أى أن المكفوف في اللغة العربية يقصد به الأعمى الذى فقد بصره كلية ولم تعد لديه القدرة على الإبصار.

والمقصود «بالأكمه» هو العمى قبل الميلاد أى الذى يولد وهو مصاب بالعمى.

٢ - التعريف القانونى والطبى:

يعرض البعض للتعريفات القانونية والطبية لكف البصر كل على حدة، ولما كانت عملية الحصول على التسهيلات والحقوق والخدمات المدنية التى يكفلها القانون للأفراد المكفوفين ترتبط بالمحددات الطبية للقدرة على الإبصار، فإننا نعرض التعريفات الطبية لكف البصر واعتبارها هى ذاتها التعريفات القانونية حيث يرتبط كل منها بالآخر.

وقبل عرض تلك التعريفات نجد الإشارة إلى أن الحاجة إلى وضع تعريف طبى وقانونى دقيق لكف البصر كان الدافع له ظهور العديد من الاتجاهات، ومنها: (المركز النموذجى لرعاية المكفوفين).

- تطور الصناعة وتعدد مجالات العمل المختلفة.

- ظهور قوانين التأمينات الاجتماعية، وما تتطلبه من ضرورة التحديد الدقيق للشخص المكفوف الذى يمكن له الاستفادة من الخدمات التى تتيحها هذه القوانين.

- الرغبة فى تحديد درجة كفاءة البصر فى التحصيل، حيث إنها تحدد كمية العمل من ناحية والقدرة على العمل من ناحية أخرى، وبالتالي الوظائف المرتبطة بها.

- زيادة الاهتمام بتعليم المكفوفين ورعايتهم وفتح المعاهد الخاصة بهم.

- ضرورة وضع تشريع محدد لمفاهيم درجات الإعاقة البصرية مثل الأعمى أو ضعيف البصر جدا أو ضعيف البصر، وبهذا لا يترك الأمر لإصدار التعميمات والأحكام غير الصحيحة.



وقد نهت هذه الاعتبارات المسئولين إلى إعادة النظر في التعريفات التي كانت تعرف الكفيف بأنه «الشخص الذي لا تمكنه قدرته البصرية على كسب قوته» أو هو «الشخص الذي لا يجد طريقه في أى مكان غريب عليه، بدون مساعدة خارجية» (المركز النموذجي).

حيث يتضح من هذين التعريفين خلوهما من تحديد درجة الإعاقة البصرية التي يعانى منها الشخص الذي يعتبر في عداد المكفوفين، وعلى ذلك كان لابد من وضع تعريف دقيق للدرجة التي عندها يعتبر الشخص مكفوفاً.

وتختلف الدول فيما بينها في تحديد الدرجة التي عندها يصبح الشخص مكفوفاً، ففي الولايات المتحدة الأمريكية يعتبر الشخص مكفوفاً من الناحية الطبية إذا لم تزد درجة إبصاره عن (٢٠ / ٢٠٠) بمقياس «سنلن» في كلتا العينين أو في العين الأقوى بعد العلاج والتصحيح بالنظارات الطبية، مع وجود قصور في مجال الرؤية بحيث لا يزيد مجال الرؤية عن ٢٠ درجة (Corm & Martinez, 2004) ، (Kiari, 2004) .1986).

ويشير جيرتايم (Jernigam , 1995) إلى أن الشخص يعد كفيفاً إذا كانت حدة إبصاره تقل عن (٢٠ / ٢٠٠) قدم أى (٦ / ٦٠) متراً في العينين أو في العين الأقوى بعد إجراء المعالجات الطبية الممكنة، أو من كانت حدة إبصاره تقل أو تزيد قليلاً عن (٢٠ / ٢٠٠) قدم ولكن يعانى من ضيق في مجال الرؤية بحيث لا يزيد عن ٢٠ درجة لأحسن العينين.

وتتفق بعض الدول مع أمريكا في تحديد الدرجة التي عندها يصبح الفرد كفيفاً مثل كندا، وبلجيكا، بينما تكون الدرجة (١ / ٦٠) في النمسا، (٢ / ٣٠) في الدانمارك، (١ / ٢٥) في ألمانيا، بينما يعرف الكفيف في الهند بأنه من فقدته بصره كلية، وقد تأخذ بعض الدول من القدرة على عد أصابع اليد من مسافة متر واحد مقياساً لتحديد كف البصر (محمد عبد الظاهر، ١٩٧٤).

ويعرف (الدماطى، ١٩٩٢) الفرد الكفيف بأنه ذلك الفرد الذى تبلغ حدة إبصار أقوى عينيه (٢٠ / ٢٠٠) قدم أو أقل بعد استخدام العدسات الممكنة أو يضيق مجال الرؤية لديه بحيث لا يستطيع رؤية سوى الأشعة الضوئية التى تقع فى مخروط ضوئى زاوية رأسه ٢٠ درجة.

ومن بين التعريفات التى تضيف إلى ما سبق الأسباب التى تؤدى إلى كف البصر تعريف بالدوين (Baldwin) حيث يعرف كف البصر بأنه «نقص واضح فى القدرة على الاستجابة للمثيرات البصرية، وقد يكون العمى كلياً أو جزئياً، وقد يكون نتيجة لجرح أو إصابة فى الجهاز البصرى، أو إصابة فى الشبكية وملحقاتها، أو فى العصب البصرى، أو فى مراكز الإبصار فى المخ، أو فى الوصلات العصبية الخاصة بالإبصار» (فاروق عبد السلام، ١٩٨٢).

والكفيف من وجهة نظر المؤلف هو «من فقد بصره كلية أو تقل حدة إبصاره عن (٦ / ٦٠) فى كلتا العينين أو فى العين الأقوى بعد العلاج والتصحیح بالنظارات الطبية وغيرها من وسائل علاج عيوب الإبصار».

التعريف التربوى لكف البصر:

إذا كانت التعريفات الطبية والقانونية لكف البصر تركز على متغيرات محددة مثل حدة الإبصار أو درجة الإبصار ومجال الرؤية ودور مصححات الرؤية من عدسات ونظارات وعمليات جراحية، فإن التعريفات التربوية تركز على وظيفية ما يمتلكه الفرد من قدرات بصرية فى الاستفادة مما يقدم من برامج تربوية ومدى قدرة الفرد على الاستفادة مما يقدم من تلك البرامج وحاجته إلى تعديلات فى البيئة المدرسية، وطبيعة المادة المكتوبة من حيث مدى قدرته على قراءتها سواء كانت مكتوبة بالأحرف العادية أو بطريقة برايل البارزة.

وفى ضوء ذلك يعرف الكفيف من وجهة نظر التربية الخاصة بأنه «الشخص الذى يعجز عن استخدام بصره فى الحصول على المعرفة» (القرطبي، ١٩٩٦).



وبصورة أكثر تحديدا فإنه الشخص الذى لا يستطيع القراءة والكتابة إلا باستخدام طريقة برايل، وذلك بسبب قصور بصرى حاد (القريطى، ١٩٩٦).

ويعرفه (محمد عبد المؤمن، ١٩٨٦) بأنه «الشخص الذى يعجز عن استخدام بصره فى الحصول على المعرفة وعن تلقى العلم فى المدارس العادية وبالطرق العادية. والمناهج الموضوعة للشخص العادى».

وتأخذ منظمة اليونسكو فى تعريفها للمكفوف بأنه الشخص الذى يعجز عن استخدام بصره فى الحصول على المعرفة (لطفى بركات، ١٩٧٨).

ويذكر (فايز شالاتى، ١٩٨٢) أن المكفوف «هو من كف بصره وفقد القدرة على تلمس طريقه، وعجز عن قراءة أحرف المبصرين».

ويعرض (بارجا Baraga) تعريفاً يركز فيه على ما قد تسببه الإعاقة البصرية من قصور فى التحصيل الدراسى إذا لم تهباً للشخص البيئة التعليمية المناسبة، حيث يعرف الشخص المعاق بصرها بأنه «الشخص الذى يتعارض تحصيله الدراسى (بسبب إعاقته البصرية) مع مستوى التعليم المدرسى العادى إذا لم تتوافر التعديلات اللازمة فى طبيعة وطرق تقديم الخبرات التعليمية والبيئة التعليمية المناسبة» (Brown، 1978).

وفى ضوء ما سبق عرضه من تعريفات للكفيف يمكن تعريف الكفيف من وجهة النظر التربوية بأنه الشخص الذى تتوافر فيه الشروط التالية:

- ١- أن تكون قوة إبصاره أقل من (٦ / ٦٠ متراً) فى العينين أو فى العين الأقوى بعد العلاج الصحيح بمعينات الرؤية اللازمة (نظارات، عدسات).
- ٢- أن يعانى من قصور فى مجال الرؤية بحيث تقل زاوية الرؤية لديه عن (٢٠) درجة.

٣- لا يستطيع أن يقرأ الكتابة العادية للمبصرين أو المكتوبة بخط كبير لضعاف البصر.

٤- لا يستطيع متابعة البرامج التعليمية العادية التي تقدم لمن هم في مثل مرحلته العمرية في مدارس المبصرين أو في مدارس ضعاف البصر ما لم تقدم له مطبوعة بطريقة برايل.

ومن الجدير بالذكر في هذا المجال أن الشخص الذي يعد كفيفا من الناحية القانونية والطبية ليس من الضروري أن يكون فاقدا للبصر كلية، ففي كثير من الأحيان يمكن أن يتمتع الطفل الكفيف ببقية من الإبصار تكفي في كثير الأحيان لأن يعتمد على نفسه في كثير من المواقف الحياتية.

ثانياً: ضعاف البصر *Low Vision*

يعرف الأشخاص ضعاف البصر بأنهم أولئك الأشخاص الذين تتراوح حدة إبصارهم بين ٢٤ / ٦ إلى ٦٠ / ٦ متراً في العين الأقوى بعد العلاج والتصحيح بمعينات الرؤية (العدسات والنظارات).

ومن الناحية التربوية فإن التلاميذ ضعاف البصر يتلقون تعليمهم في مدارس خاصة بهم تسمى مدارس المحافظة على البصر، أو في فصول خاصة (فصول المحافظة على البصر) تكون ملحقة عادة بمدارس العاديين، حيث تستلزم عملية تعليم هذه الفئة من التلاميذ توفير تجهيزات وأدوات (معينات للرؤية) تمكنهم من الاستفادة مما يقدم لهم من برامج تعليمية تطبع لهم عادة بأحرف كبيرة تيسر لهم عملية الاستفادة بها لديهم من بقايا بصرية.

وسوف نفراد فصلاً كاملاً لكل ما يتعلق بتعليم ضعاف البصر في فصل قادم في هذا الكتاب تلبية لحاجة المهتمين بهذه الفئة من المعلومات التي لا تجدهم الاهتمام الكافي في كتب التربية الخاصة حيث ينصب الاهتمام على المعلومات الخاصة بالمكفوفين.

فئات المعاقين بصريا:

توجد عدة تصنيفات للمعاقين بصريا أبسط هذه التصنيفات ما يشير إلى أن المعاقين بصريا يصنفون إلى فئتين رئيسيتين هما:

1- المكفوفون: *The Blind*

وهم أولئك الأفراد الذين تقل حدة إبصارهم عن (٢٠ / ٢٠٠) قدم (٦ / ٦٠) متراً في كلتا العينين أو في العين الأقوى بعد العلاج والتصحيح أو الذين يعانون من ضيق في مجال الرؤية بحيث تقل زاوية الرؤية لديهم عن (٢٠) درجة.

٢ - ضعاف البصر *Low Vision*

وهم أولئك الأفراد الذين تتراوح درجة إبصارهم بين (٧٠ / ٢٠) إلى (٢٠٠ / ٢٠٠) قدم (٦ / ٢٤) إلى (٦ / ٦٠) متراً في العينين أو في العين الأقوى بعد العلاج والتصحيح بالنظارات والعدسات الطبية.

وتوجد تقسيات أخرى تصنف المعاقين بصريا اعتمادا على درجة القصور الذي يعاني منه الفرد المعاق والسن الذي حدثت فيه الإعاقة البصرية، حيث يصنف المعاقون بصريا إلى: (الطبيب، ١٩٧٤)

١- من حيث درجة القصور:

أ- عمى كلي أو مطلق.

ب- عمى جزئي.

٢- سن وقوع العمى:

أ- عمى منذ الميلاد (ولاديا).

ب- عمى يقع في الطفولة المبكرة (قبل سن الخامسة).

٣- عمى يقع في الطفولة المتأخرة (بعد سنة الخامسة).

٤- عمى يقع في مرحلة المراهقة.

٥- عمى يقع في مرحلة النضج.

٦- عمى يقع في مرحلة الشيخوخة.

واعتماداً على نفس الأساس (درجة الإعاقة، والسّن الذي وقعت فيه) يمكن تقسيم المعاقين بصريا إلى:

أ- مكفوفين كلياً: ولدوا مكفوفين أو أصيبوا بكف البصر قبل سن الخامسة.

ب- مكفوفين كلياً: أصيبوا بكف البصر بعد سن الخامسة.

ج- مكفوفين جزئياً: ولدوا ضعاف البصر أو أصيبوا بضعف البصر قبل سن الخامسة.

د - مكفوفين جزئياً: أصيبوا بضعف البصر بعد سن الخامسة.

وقد اتخذ سن الخامسة أساساً للتقسيم استناداً إلى أن الأطفال الذين يفقدون إبصارهم قبل حوالي الخامسة من عمرهم يصعب عليهم الاحتفاظ بصور بصرية نافعة للخبرات التي مروا بها قبل فقدان البصر، أما الأطفال الذين يفقدون إبصارهم كلياً أو جزئياً بعد سن الخامسة، فلديهم فرصة للاحتفاظ بإطار من الصور البصرية بدرجة أو بأخرى من الدقة (عبد السلام عبد الغفار، يوسف الشيخ، ١٩٧٦).

وتجدر الإشارة إلى أهمية معرفة المعلم وكل القائمين على عملية تعليم وتأهيل المعاقين بصريا بتلك الحقيقة حيث تعد عاملاً مؤثراً في درجة استفادة التلميذ المعاق من الخبرات التي تقدم له في المدرسة أو من خلال البرامج التأهيلية المختلفة، وعلى المعلم أن يراعى طبيعة الإعاقة والسّن الذي حدثت فيه عند تقديم الخبرات المختلفة للفرد المعاق بصريا، فقد يكون لدى التلميذ فهم لما يقدمه المعلم في ضوء ما احتفظ



به من خبرات بصرية كان قد اكتسبها قبل حدوث الإعاقة، وعليه فإن المعلم يجب أن يبنى ما يقدمه من خبرات لهذا التلميذ واضعاً في اعتباره خبراته السابقة، وقد لا يكون لدى التلميذ الخبرات البصرية اللازمة لفهم ما يقدم له داخل المدرسة بسبب أنه قد ولد مصاباً بإعاقته البصرية أو أصيب بها قبل سن الخامسة. وعلى المعلم مراعاة ذلك لضمان استفادة التلميذ المعاق، مما يقدم له من خبرات تعليمية وتأهيلية.

ويميز مشروع (المهيدستارت)^(١) بين مستويين للإعاقة البصرية (عواطف إبراهيم، منال المهدي، ٢٠٠٦):

١ - الإصدار الجزئي:

يعرف الطفل ضعيف البصر طبقاً لمشروع المهيدستارت بأنه طفل يعاني من ضعف في حدة الإبصار، على الرغم من سلامة عدسات عينيه - إلا أن قوة الرؤية عنده لا تتجاوز ٢٠ / ٧٠ في أي من العينين، وهو مع ذلك لا يعد أعمى، كما يعرف على أنه طفل لا تتجاوز حدة إحصاره ٢٠ / ٧٠ ومجال الرؤية لا يزيد عن ١٤٠ درجة، كما أنه طفل يعاني من ضعف الوظيفة الإبصارية بشكل يحصد من عمليات التعلم، وهو طفل يعاني من أخطاء في عمل عضلات العين، وأن هذا التعريف لا يتضمن من يستخدمون النظارات وتقترب رؤيتهم من الرؤية الطبيعية.

٢ - كف البصر التام (انعدام الرؤية):

يعرف الطفل الكفيف طبقاً لمشروع المهيدستارت بأنه طفل يتصف بإحدى الخصائص الثلاث التالية:

أ- طفل محدود البصر لدرجة أنه يعتمد على حاستي اللمس والسمع مع عينيه إذ لا يستطيع مطلقاً الاعتماد على عينيه فقط.

ب- طفل يعاني من الانعدام التام للرؤية.

(١) المهيدستارت: مشروع وطني قدم خدماته التربوية لأطفال العائلات ذات الدخل المنخفض في مرحلة ما قبل المدرسة بالولايات المتحدة الأمريكية.

ج- طفل لا تزيد قوة إبصاره عن ٢٠ / ٢٠٠ ولا يزيد مجال الرؤية لديه عن ٢٠ درجة.

واعتمادا على وظيفية ما قد يمتلكه الفرد المعاق بصريا من قدرات بصرية يمكن تقسيم المعاقين بصريا إلى خمس فئات تعتمد الفئات الأربع الأولى من التقسيم على ما قدمته منظمة الصحة العالمية، حيث يقسم المعاقون بصريا إلى الفئات التالية: (Kiarie , 2004).

الفئة الأولى: وتشمل المكفوفين كليا، ويوصف أفراد هذه الفئة بأنهم غير قادرين على إدراك الضوء، وهم في حاجة إلى التدريب على التحرك، ويحتاجون إلى التعلم بطرق خاصة.

الفئة الثانية: وتشمل أولئك الأطفال الذين يوصفون بأنهم ذوو قدرات بصرية منخفضة وليست لديهم القدرة على قراءة كل ما هو مطبوع، كما أنهم في حاجة إلى محفزات بصرية وتدريبات وظيفية للبصر، أو تدريبات على الإدراك البصري، وأن هؤلاء الأفراد ينبغي أن يتعلموا بطريقة برايل.

الفئة الثالثة: وتشمل الأطفال الذين يمكنهم التدريب على استخدام بصرهم في القراءة والكتابة المطبوعة باستخدام معينات الرؤية، ومعنى ذلك أن هؤلاء الأفراد يحتاجون نوعا من التعزيز بمعينات الرؤية حتى يمكنهم الاستفادة من الطباعة العادية.

الفئة الرابعة: وتشمل الأطفال الذين يمتلكون قدرات بصرية ضعيفة جدا، والذين يستطيعون التعلم عن طريق الكتب المطبوعة باستخدام تقنيات وطرق خاصة، وباستخدام معينات الرؤية الخاصة، حتى يتمكنوا من قراءة وكتابة المطبوعات العادية براعة واقتدار.

الفئة الخامسة: وتضم الأطفال الذين لا يعانون من ضعف شديد في درجة الإبصار، حيث تبلغ حدة إبصارهم حوالي ٦ / ١٨، ولا يعانون من ضيق شديد في



مجال الرؤية، وهم يستطيعون بصعوبة القيام بالأعمال التي يقوم بها الأطفال العاديون، وهم لا يحتاجون إلى تعليم خاص لأن قدراتهم البصرية كافية.

ويفيد هذا التصنيف في تحديد البديل المناسب والخدمات التربوية المناسبة للطلاب المعاقين بصريا.

خصائص المكفوفين:

الكفيف قبل كل شيء إنسان له خصائصه التي يشترك فيها مع من هم في مثل مرحلته العمرية من المبصرين، إضافة إلى ما قد تفرضه الإعاقة البصرية من خصائص تميزه عن غيره من المبصرين.

وقبل الحديث عن الخصائص التي يتصف بها المكفوفون والتي تؤثر فيها الإعاقة البصرية بدرجات كبيرة، نحدد الإشارة إلى أن حياة المكفوفين قد ارتبطت بها الكثير من الحكايات وأثيرت حولهم العديد من المغالطات والمبالغات.

حيث يوجد اعتقاد سائد بين الكثير من الناس بوجود فروق جوهرية بين المكفوفين والمبصرين في حدة الحواس، والقدرات العقلية، وأن المكفوفين يتميزون بحدة في حواسهم، وأن ذلك التميز وتلك الحدة في الحواس ترجع إلى مبدأ التعويض الذي يعوضهم به الله عن فقدهم لحاسة الإبصار.

وقد ذهب البعض في هذا المجال إلى حد الاعتقاد بأن كل فاقد بصر يمكن أن يكون طه حسين آخر أو أبا العلاء المعري أو عمار الشريعي أو هيلين كيلر أو غيرهم من العباقرة ومشاهير المكفوفين.

أو أن المكفوفين يتمتعون بقدرة غير عادية على تذكر الظواهر، وأن لديهم حساسية مفرطة في الإحساس بالوزن والضغط ودرجة الحرارة والقدرة على استخدام حاستي الشم والتذوق.

ومن المغالطات التي سادت زمنا طويلا وارتبطت بالمكفوفين وحياتهم أن جلد الوجه وعضلاته عند المكفوفين تنمو فيها حساسية شديدة للأجسام الغريبة، وزعم

فريق آخر أن المكفوف يتمتع حاسة سادسة وسابعة لا يتمتع بها البصر (هكتور تشيفنى، بريفرمان).

وذهب غير هؤلاء وأولئك إلى حد وضع رومانيز Romans تصور يقول: «أن أطراف أعصاب الحس في الجلد يمكنها في حالة فقد البصر أن تنمو وكأنها عيونات أو بعبارة أخرى أن الجلد في الواقع يصبح قادرا على الرؤية» (هكتور تشيفنى، بريفرمان).

ويضيف (تشيفنى، بريفرمان) أن من الحرافات الخاصة بالمكفوفين أنهم يصلون إلى حالة يستطيعون معها معرفة اللون بواسطة الأصابع، وأنهم يستطيعون قراءة أرقام العملات الورقية باستخدام أصابعهم.

وقد ظلت هذه الآراء والمعتقدات قرونا طويلة تشكل حاجزا قويا يحول بين الكفيف وبين استئناف الحياة في المجتمع المنظم، ويفرض عليه نمطا خاصا في المعيشة بغض النظر عما إذا كان يتفق مع قدراته أم لا يتفق.

أما عن الصحيح عن خصائص المكفوفين فسوف نعرضه في السطور التالية، حيث نعرض لكل ما يتعلق بقدراته العقلية وإمكاناته التعليمية وطبيعة الحواس التي يمتلكها وغير ذلك من جوانب شخصية.

وقبل الحديث عن تلك الخصائص فإنه يجب التأكيد على أن هناك من الاعتبارات ما يجب الأخذ به عند الحديث عن خصائص المكفوفين، حيث يشير (كمال سالم، ١٩٨٨) إلى أن لونييفلد Lowenfeld قد أكد على ضرورة مراعاة ما يلي:

١- الربط بين خصائص الكفيف ومسببات الإعاقة البصرية حيث ترتبط بعض الخصائص بنوعية المسببات التي أدت إلى الإعاقة.

٢- إن هناك مشكلات تتعلق بنوعية الاختبارات التي تطبق على المكفوفين لتحديد تلك الخصائص حيث يفتر المجال إلى الاختبارات المفتحة على عينات من المكفوفين.



٣- إن أساليب التعامل مع المكفوفين تلعب دورا كبيرا في ظهور خصائص تختلف باختلاف طريقة وأسلوب تعامل الآخرين مع المكفوفين.

٤- إن الدراسات والبحوث المهمة بمجال الإعاقة البصرية لا تشمل عينات ممثلة للمعاقين بصريا على اختلاف نوعياتهم وأماكن وظروف تعليمهم وتربيتهم، وبالتالي يصعب تعميم نتائج تلك الدراسات على كل المكفوفين.

القدرات العقلية للمكفوفين:

توجد الكثير من وجهات النظر حول ذكاء الكفيف، فمن الناس من تأخذهم الحفاصة ويذكرون أن ذكاء الكفيف لا يقل عن ذكاء المبصر، إن لم يتفوق عليه أحيانا، ويستشهدون في ذلك ببعض مشاهير العباقرة من المكفوفين، والذين يمتلئ تاريخ الأدب والفن بالكثير منهم أمثال (هومبروس) الذي قدم للأدب الإلياذة والأوديسة وهي من أروع ما قدمته العقول البشرية خلال أجيال طويلة، ومنهم كذلك (جون متكالف) الذي كان مهندسا ناجحا اهتم بشق الترع، و (نيكولاس ساندورسون) الذي تغلب على كف البصر وأصبح عالما في الرياضيات، و (ميلون) الشاعر المشهور، و (لويس برايل) صاحب طريقة برايل في القراءة والكتابة البارزة الذي فتح بطريقته آفاقا رحبة لتعليم المكفوفين وتكيفهم، و (هيلين كيلر) أشهر معاقة في التاريخ، وفي تاريخنا العربي القديم والحديث يوجد العديد من المكفوفين العباقرة ومن أشهرهم (أبو العلاء المعري)، وطه حسين، وحديثا يوجد عمار الشريعى الذى تشهد إبداعاته الموسيقية والثقافية بعمقية يشهد بها الجميع.

يتفق ذلك مع ما ذكره (Telford & Sawrey) من أنه قد تمت عمليات قياس للمستوى العقلى للمعاقين بصريا باختبارات الذكاء المتوفرة ولم تسجل اختلافات بين مستواهم التعليمى ونظرائهم المبصرين، وأن غالبية التلاميذ المعاقين بصريا يتمتعون بقدرات عقلية عادية.

أما الجانب الآخر من وجهات النظر فيما يتعلق بذكاء الكفيف فلا ترى ما يراه القسم الأول، حيث إن نظرتة إلى هذا الموضوع أكثر تجردا وموضوعية، إنهم يعترفون

بنوع بعض العباقرة من المعاقين بصريا، إلا أن هذا الاعتراف لا ينسبهم أن ثمة عباقرة من المبصرين، وأن نتائج الاختبارات التي طبقت على المكفوفين والمبصرين دلت على أن الذكاء العام بالنسبة للفتة الأولى أدنى من الذكاء العام للفتة الثانية، وأن الفروق بين الفئتين فيما يتصل بالذكاء العام فروق يمكن إهمالها.

يتفق ذلك مع ما يشير إليه (لوتفيليد) من أن الإعاقة البصرية يمكن أن تؤثر على نمو الذكاء وذلك لارتباط الإعاقة البصرية بجوانب قصور ترتبط بمعدل نمو الخبرات وتنوعها، والقدرة على الحركة والتنقل، وكذلك علاقة المعاق بصريا ببيئته وقدرته على السيطرة عليها والتحكم فيها (كمال سالم، ١٩٨٨).

يتفق ذلك مع ما يذكره (محمد عبد المؤمن، ١٩٨٦) من أن دراسات بياجيه قد أثبتت أن المكفوفين الذين قد يبدون متفوقين عقليا على المبصرين في نظر الناس يتعرضون إلى تأخر في النمو العقلي يتراوح بين سنتين وثلاث سنوات، وأن نسبة التخلف في الذكاء تكون أعلى عند المكفوفين منها عند المبصرين، وفي ذلك ما يهدم خرافة التعويض.

وأما الصحيح عن الذكاء العام للمكفوفين كما أشارت إليه نتائج الدراسات المختلفة، فهو أن المكفوفين كطائفة لا يختلفون عن المبصرين، رغم أن تطبيق الاختبارات عليهم دل على أن نسبة المتفوقين من المبصرين أعلى منها لدى المكفوفين، وأن نسبة التأخر في الذكاء أعلى عند المكفوفين منها عند المبصرين (لطفى بركات، ١٩٧٨).

إلا أننا يجب ألا نسلم بذلك، فالأمر في حاجة إلى مزيد من الدراسات حيث قد ترجع تلك الاختلافات في وجهات النظر إلى العديد من العوامل.

وفيا يتعلق بالقدرات الخاصة عند الكفيف فقد أتاحت الدراسات السابقة التي أجريت في هذا المجال الكثير من المعلومات عن القدرات الخاصة للكفيف والتي يعتقد أن فقد البصر أو إعاقة عامل مؤثر في تلك القدرات.



ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات ما يلي:

١- تؤكد الدراسات وجود اختلافات بين المبصرين والمعاقين بصريا في بعض القدرات والتي أظهرها تطبيق مقياس (WISC) اللفظي على عينة من الأطفال المعاقين بصريا والمبصرين، فقد ظهر تحليل النتائج تفوق التلاميذ المبصرين في مقياس الاختبار الفرعية الخاصة بالفهم، والمتشابهات، بينما لم توجد فروق دالة في القياسات الخاصة بالمعلومات، والحسابات والمترادفات؛ ولهذا فإن الدرجة الكلية للاختبار لم تكن واحدة بالنسبة لكل من المبصرين والمعاقين بصريا.

٢- ومن القدرات التي يعتمد فيها على البصر إلى حد كبير، قدرة الفرد على إدراك العلاقات المكانية، فقد وجدت اختلافات بين إدراك المكفوف لتلك العلاقات وإدراك المبصر لها، حيث أظهرت التجارب وجود فروق بين التلاميذ المكفوفين ولاديا، والتلاميذ الذين كف بصرهم في أوقات متأخرة في قدرتهم على إدراك العلاقات المكانية لصالح الفئة الثانية، وكذلك وجدت فروق بين التلاميذ المكفوفين والتلاميذ المبصرين بصفة عامة لصالح المبصرين، وقد ظهرت هذه الفروق بصورة كبيرة عندما تضمنت التجارب علاقات مكانية مركبة.

ومن الجدير بالملاحظة أن القدرة على إدراك العلاقات المكانية عند المكفوفين وعلاقتها بدراسة العديد من المفاهيم العلمية والرياضية وغيرها من المفاهيم هو مجال خصب لدراسات جادة تفتقر التربية الخاصة إلى من يبحث فيه لإرساء الأطر النظرية اللازمة لتطوير عملية تعليم المكفوفين على أسس علمية سليمة.

٣- التصور البصري عند الكفيف: كما انقسم الناس فيها يتعلق بمستوى ذكاء الكفيف، انقسموا أيضا فيما يتعلق بقدرة الكفيف على التصور البصري، حيث يرى فريق منهم أن الكفيف رغم فقدانه للقدرة على الرؤية فإنه قادر ببصيرته أن يرى الأشياء ويصفها بدقة، ويستشهدون في ذلك بما يردده الناس مع الشعراء المكفوفين أمثال بشار بن برد والذي يصف في قصيدة له خروج الجيش والتقاءه بالعدو وانتصاره بأوصاف لا يقدر عليها إلا مبصر، وكذلك ما ورد في أشعار الشاعر الكفيف أبو

القاسم عبد الرحمن بن يحيى الأسدي والتي يتغزل فيها بمحبوبته بكليات يصف فيها محبوبته وصفا لا يقدر عليه إلا شاعر مبصر.

بينما يرى الفريق الآخر أن تلك الصور البصرية وغيرها مما يردده المكفوفون ليست أكثر من ألفاظ حفظها الكفيف واستدعاها ليركب منها صورا بصرية لا يوجد لها في ذهنه ما يتصل بالواقع المرئي.

ويذكر (لطفى بركات، ١٩٧٨) أنه ما دام أن القدرة على التصور البصري هي استدعاء ما سبق أن شوهد مثلا، فإن ذلك ينفي على الكفيف قدرته على التصور البصري نظرا لأنه لم يسبق له أن مارس إحساسات بصرية. وأن ما يرد على لسان المكفوفين من صور بصرية ما هي إلا تراكيب لفظية لعب الاقتران دورا كبيرا فيها، وأن هذا الاقتران لا يكون دائما لفظيا، فقد يلجأ الكفيف لإنشاء الصور البصرية مستعينا بالأحاسيس التي يتلقاها، مثل وصفه للساء الزرقاء الصافية أو الغائمة من خلال ما يشعر به من هدوء للجو أو هبوب للرياح وسماع لأصوات الرعد، والتي يحكم من خلالها على درجة هدوء الجو أو اضطرابه.

٤- وفيما يتعلق بالقدرات الابتكارية عند الكفيف يذكر (سيد صبحي، ١٩٨٣) «أن الكفيف والكفيفة هما نفس القدرات الابتكارية التي تراها ونلاحظها في إنتاج المبصر الابتكاري سواء كان هذا الإنتاج في شكل فكرة أو رأى أو اقتراح يعبر من خلاله عن أصالة وجدة أو طلاقة ومرونة، وهما فوق كل ذلك لديها درجة عالية من الحساسية للمشكلات التي يعاني منها المجتمع، ويحاولان بقدر الإمكان ويقدر الظروف المتاحة أن يقدم كل ما من شأنه أن يسهم في حل هذه المشكلات ويعمل على تطويرها والتخفيف من حدتها».

ويضيف إلى ذلك «بأن فقد البصر ليس دائما عاملا معوقا بل على العكس ثبت أن كف البصر من الممكن أن يكون أحد أساسيات الابتكار الفريد» (سيد صبحي، ١٩٨٣).



يتفق ذلك ما أظهرته نتائج دراسة (تيسدال Tisdal) من أن الأطفال المكفوفين لديهم طلاقة لغوية أكثر من الأطفال المبصرين، وأنه لا توجد فروق دالة في القدرة على التفكير الابتكاري بين المبصرين والمكفوفين.

ويوصى كل من (شاهان Chapman)، (مديجة حسن، ١٩٩٨)، (بلوهم Bluhm)، (ليدونغ Ludwing) بضرورة توفير الفرص والأنشطة التي يمكن من خلالها تنمية القدرات الابتكارية لدى الكفيف مثل أنشطة الرسم، والأنشطة اللغوية، مثل تأليف القصص والتعبير اللغوي عن المشاعر والخبرات التي يمرون بها، وكذلك من خلال الأنشطة الرياضية المختلفة (مديجة حسن، ١٩٩٨).

ويؤيد ذلك (هداري Hadary, 1976) حيث أوضح أن التلاميذ المكفوفين قد أظهروا قدرات ابتكارية أثناء تفاعلهم مع الأنشطة التي قدمها إليهم في أثناء دراستهم لمادة العلوم.

٥- وفيما يتعلق بتحصيل التلاميذ المعاقين بصريا، فيذكر في هذا المجال أن التحصيل المدرسي لا يرتبط بكف البصر وحالته، أو بالعمر الزمني الذي تم فيه كف البصر، سواء كان كف البصر ولاديا أو في المراحل العمرية المتأخرة (Telford & Sawary).

ومن التجارب التي تؤكد ذلك تجرية أجريت لتدريس علم الأحياء للطلاب المعاقين بصريا بالمرحلة الثانوية، وأظهر الطلاب المعاقون كفاءة في الاختبارات التحصيلية التي طبقت عليهم بالمقارنة بالطلاب المبصرين الذين يدرسون معهم في نفس المرحلة الدراسية حيث لم تسجل فروق بين درجات كل من المبصرين والمكفوفين (Cravats, 1972).

يؤيد ذلك ما توصلت إليه دراسة (إبراهيم شعير، ٢٠٠٢) من إمكانية الوصول بمستوى تحصيل التلاميذ المكفوفين في مادة العلوم إلى مستويات عالية إذا أمكننا استخدام الاستراتيجيات التدريسية الملائمة لطبيعة الإعاقة البصرية والتي

تم تدعيمها بالمواد التعليمية اللمسية التى يتطلبها تدريس العلوم لتلك الفئة من التلاميذ.

وكذلك ما أظهرته دراسة (إبراهيم شعير، ٢٠٠٧) من أهمية الدور الذى يمكن أن تقوم به المواد التعليمية المعدلة بما يتلاءم مع طبيعة حاسة اللمس عند المعاق بصريا فى تنمية القدرات التحصيلية والدافع للإنجاز فى العلوم للتلاميذ المعاقين بصريا بالمرحلة الابتدائية.

ويمكن التأكيد على أن التلاميذ المكفوفين الذين لا يعانون من إعاقات إضافية يحققون مستويات تحصيلية لا تقل عن مستويات أقرانهم من المبصرين، وأن أى تأخر فى المستوى التحصيلي عند بعض المكفوفين قد ترجع أسبابه إلى عوامل أخرى غير كف البصر ومنها افتقار البيئة التعليمية للخبرات الملائمة لطبيعة كف البصر، وعدم قدرة المعلمين على تعديل الدروس بما يتناسب مع طبيعة حواس الكفيف، وقلة الإمكانيات المادية اللازمة لتعليمهم وغيرها من العوامل التى تعوق اكتساب المعاق بصريا للخبرات التعليمية بما يتوافر لديه من حواس.

٦- ومن النقاط التى قد تبدو بسيطة ولكنها فى واقع الأمر هامة غاية الأهمية بالنسبة للتدريس للتلاميذ المعاقين بصريا، مسألة إدراك المعاق بصريا للألوان وما يرتبط بذلك من حقائق ومفاهيم علمية كثيرة.

وقد أوضحت ذلك كاتبة كفيفة صماء عندما سئلت عما إذا كان فى مقدور الكفيف أن يميز الألوان باللمس؟ وهل عند فكرة عن ماهية الألوان؟

وكانت الإجابة على السؤالين (كلا، بالتأكيد) بيد أننى ما دمت أستخدم لغة المبصرين فإننى أستخدم أيضا الكلمات الشائعة عندهم عند حديثي عن مختلف الألوان وتفاوتاتها. (أولجا، ١٩٧٤). وهذا يفسر لنا حقيقة ما يجرى على ألسنة المكفوفين عن الألوان وتفضيلهم لأنواع معينة منها، وما يضيفونه من أوصاف للأشياء لا تخلو من استخدام الألوان.

٧ - النمو اللغوي: تؤدي اللغة دورا كبيرا في حياة الإنسان، حيث تعد من أهم مقومات حياته، فمن خلالها يفكر، وبها يكتب ويعبر، فيتصل بغيره، ويتكيف مع متطلبات حياته.

ويمثل النمو اللغوي جانبا مهما في حياة الإنسان، وعن طريقه تتأثر نواحي النمو الأخرى، الاجتهادية والنفسية والعقلية المعرفية.

ولا شك أن الإنسان يكتسب اللغة عن طريق حواسه، ومن أهمها حاسة السمع التي يمتلكها الكفيف، فيها يدرك ما يحيط به من أحداث وأشياء، وأشخاص، مقلدا الكبار الذين يستمع إليهم، وتتشكل مفردات وتراكيب لغته مما يسمعه من الآخرين.

أما فيما يتعلق بالقدرات اللغوية للمكفوفين فالأمر يثير الحيرة حتى أن الناس ينقسمون بين من يؤكد تفوق المكفوفين في القدرات اللغوية ويستشهدون في ذلك بالكثير من المكفوفين التمييزيين الذين يعملون في مجال الوعظ، والمحاضرة، والمعلمين الذين يتقنون تدريس اللغة العربية وآدابها، وما نقله لنا التراث الشعري من قصائد لشعراء مكفوفين تمتلئ أشعارهم بالألفاظ والصور الجاهلية التي لا يقدر عليها إلا مبدع.

ورغم ذلك فإن الإعاقة البصرية تؤثر على النمو اللغوي للفرد الكفيف حيث يشير (عبد الرحيم، ١٩٩٠) أن الطفل الكفيف منذ الميلاد لا يستفيد من تعلم الكلام من خلال عمليات التقليد التي تلعب دورا أساسيا في نمو الكلام لدى الطفل العادي، وأنه يترتب على ذلك أن تقدم الطفل الكفيف في تعلم الكلام يسير بمعدل أبطأ من معدل نمو الكلام عند الأطفال العاديين، وأن الأطفال المكفوفين قد يعانون من بعض عيوب النطق، إلا أن احتمالات علاج تلك العيوب تكون أكبر منها في حالات الأطفال الصم. (عبد الرحيم، ١٩٩٠).

وأن الكفيف رغم امتلاكه اللغة اللفظية، والتي يتواصل من خلالها مع الآخرين ويعبر عن ذاته ويتكيف مع مجتمعه، إلا أن هناك جانبا غير لفظي للغة يفقده

الكفيف وهو «لغة الجسم» والتي تشمل ما يرتبط بالكلمات المتعلمة أو المستخدمة من حركات وإشارات ونظرات وتعابير وجه، وحركات شفاة، تعطى للكلمات معاني تعد عنصراً أساسياً للتواصل الناجح بين الأفراد.

وكذلك فإن عدم امتلاك الكفيف للخبرات البصرية والتي حرم منها بسبب فقد البصر تجعله يستخدم ألفاظاً لا تستند إلى أساس حسي أو خبرة واقعية مثل تلك الأوصاف التي يطلقها على الأشياء كوصف الدم بالأحمر القاني، والسياء بالزرقاء الصافية، وغيرها من الأوصاف، مما يطلق عليه بظاهرة (عدم الواقعية اللفظية) أو (اللاواقعية اللفظية).

ويجب الإشارة في هذا الصدد أنه يجب ألا يحرم المكفوف من استخدام تلك الكلمات والأوصاف حتى في ظل عدم وجود خبرات حسية، وأنه من الخطورة عدم تشجيع الطفل الكفيف على استخدامها، حتى لا يكون ذلك سبباً من أسباب الحرمان اللغوي، مما يتسبب في الحد من تنوع الخبرات التي تتطلبها التكيف الناجح للكفيف مع متطلبات الحياة.

وإذا أضفنا إلى ما سبق أن وسيلة الكفيف في الحصول على الخبرات اللغوية من خلال المواد المطبوعة سواء كانت كلمات وجملاً أو صوراً تتضمنها تلك المواد المطبوعة، وأن ذلك يقتصر على ما يتوافر من كتب مطبوعة بطريقة برايل، وأن هناك عجزاً شديداً في توافر الكتب والمجلات والقصص، وغيرها من مصادر المعرفة في كافة المراحل والمستويات، حيث تخلو المكتبة العربية من تلك الكتب التي تتطلبها عمليات تشكيل عقل الكفيف وإمداده بحصيلة لغوية تتطلبها النمو اللغوي السليم، صحيح توجد محاولات لطباعة بعض الأعمال الأدبية بطريقة برايل ولكنها محاولات محدودة، وكذلك فإن هناك إسهامات عربية محدودة في هذا المجال ومنها مجلة الفجر التي تصدرها المملكة العربية السعودية، ولكن يبقى صعوبة حصول الكفيف على مثل تلك المجلات وغيرها، وبطبيعة الحال فإن مجال أدب الطفل وما يمثل من معين لغوي هام للطفل بصفة عامة لا يتوافر للمكفوفين الصغار أية فرصة للاستفادة منه

حيث تندر قصص الأطفال المكتوبة بطريقة برايل إضافة إلى صعوبة تضمين تلك القصص صورا بارزة والتي تمثل عنصرا أساسيا من عناصر أدب الطفل.

٨ - نمو المفاهيم عند الأطفال المكفوفين:

نظرا للأهمية الكبرى لحاسة البصر في حياة الإنسان من حيث كونها تنفرد دون غيرها من حواس الإنسان بنقل معالم العالم سواء كانت طبيعية أو اجتماعية إلى العقل، وذلك بما يشمل عليه من وقائع وأحداث ومعلومات وصور حسية بصرية تتعلق بالهيئات والأشكال وتفصيلاتها وخصائصها وأوضاعها المكانية في الفراغ، ومن ثم الإحساس بها وتشكيل المدركات للمفاهيم البصرية، والتي تسهم بدورها في إرساء أساس قوى للنمو العقل للفرد (عبد المطلب القريطى، ١٩٩٦)، فإنه من الطبيعي أن يكون للإعاقة البصرية العديد من التأثيرات السلبية على تشكيل المدركات للعديد من المفاهيم التي تتطلب ملاحظات بصرية وعلى العديد من جوانب النمو المعرفى عند الكفيف.

وأن كف البصر يلعب دورا كبيرا في تقييد هذا المصدر المباشر للمعلومات مما يعنى تأثيرا على النمو المعرفى للأطفال المكفوفين.

يؤيد ذلك ما ذكره (عبد الرحيم، ١٩٩٠) من أن مجال تكوين المفاهيم يكون محدودا وقاصرا إلى حد كبير عند الأطفال المكفوفين ولاديا. حيث يعانى مثل هؤلاء الأطفال من نقص فى العديد من القدرات التى يتطلبها التكوين الصحيح للمفاهيم ومنها القدرة على التجريد والتخيل والتصوير وهى قدرات تتأثر بفقدان البصر بصورة كبيرة.

ويضيف (لبدون، ماكجرى، ١٩٩٠) أن هؤلاء الأطفال المكفوفين ولاديا يعانون من ضعف وقصور فى إدراكهم للبيئة ووعيمهم بها مما يؤثر فى عمليات تكوين المفاهيم ونموها لديهم، وأن هذا القصور فى مفاهيم الأطفال المكفوفين يظهر فى العديد من مجالات الدراسة ومنها المفاهيم المرتبطة بدراسة الهندسة، والعلوم،

والجغرافيا، والرياضيات، والتاريخ، والاقتصاد المنزلي، ويؤكد المؤلفان على أن كثيرا من المتخصصين قد أكدوا في كتاباتهم عن المكفوفين أن الطفل المكفوف يعاني - بالمقارنة مع الطفل المبصر - من التأخر في مجال نمو المفاهيم وتطورها نتيجة لانعدام حاسة البصر عنده.

وفي إطار تفسير الدور الذي يقوم به فقد البصر في التصور المفاهيمي الذي يعانيه الطفل المكفوف ولاديا، يعرض (لبدون، ماكجرو، ١٩٩٠) المستويات التي يمر بها الطفل المبصر في تعلمه للمفاهيم على النحو التالي:

١- إدراك الشيء في صورته المادية الملموسة بالحواس أو على المستوى الحسي، وفي هذا المستوى يتخذ الطفل سمة معينة من سمات الموضوع مضمونا لإدراكه.

٢- إدراك الشيء في صورته الوظيفية أو على المستوى الوظيفي، وفي هذا المستوى يتخذ الطفل ما يفعله هذا الشيء نفسه أو ما يفعله الفرد بهذا الشيء مضمونا لإدراكه.

٣- إدراك الشيء في صورته التجريدية النظرية أو على المستوى التجريدي: وفي هذا المستوى التجريدي يدرك الطفل بصورة تلخيصية كل السمات الرئيسة المميزة للموضوع أو الشيء المدرك.

ويضيف المؤلفان إلى ما سبق أنه إذا كان هذا هو الطريق الذي يتبعه الطفل المبصر في بناء وتكوين نظام مفاهيمي، فإنه نظرا لافتقار الطفل الكفيف إلى وسيلة الإدراك الحسي اللازمة لهذا التنظيم والترتيب فإنه لا يتمكن من رؤية الأشياء في صورتها الكلية الكاملة، إذ يجب عليه أن يدرك أجزاءها أولا ثم ينتهي بإدراكها ككل عن طريق معالجته لها بيده، فهو محدود فيها يستطيع تعلمه من هذه المعالجة اللمسية للأشياء نظرا لأن المعلومات التي يتلقاها من هذه المعالجة لن تتيح له إدراك جوهر الأشياء من حيث عمقها أو تعقيدها أو كليتها.

وعلى الرغم من تلك الصعوبات التي يفرضها كف البصر على اكتساب وتنمية المفاهيم لدى الطفل الكفيف فإن ذلك يفرض علينا التفكير في الكيفية التي يمكن

بها التغلب على تلك الصعوبات، وفي هذا المجال فقد أجريت العديد من الدراسات وقدمت العديد من الجهود لعل من أبرزها تلك الإسهامات الكبيرة التي قدمها بيت الطباعة الأمريكية للمكفوفين (APH) American Printing House for the Blind (APH) والمؤسسة الأمريكية للمكفوفين (APH) American Foundation for the Blind (APH) حيث تسهم تلك المؤسسات وغيرها من المؤسسات العاملة في مجال تعليم وتأهيل المكفوفين العديد من الأدوات والأجهزة والمواد المعدلة التي تعتمد على ما يمتلكه الكفيف من حواس والتي أتاحت للمكفوفين اكتساب العديد من المفاهيم الكيميائية والفيزيائية والرياضية والبيولوجية والبيئية والجغرافية والتاريخية واللغوية، والمفاهيم الحياتية المتعلقة بمتطلبات التكيف مع الأشياء والأحداث المحيطة، حيث مكنت هذه الأدوات والأجهزة المعدلة دراسة الكفيف لأكثر المفاهيم العلمية والرياضية تجريدا بحيث أصبح من اليسر على المكفوفين الاستفادة بما تتيحه هذه التعديلات، وقد ساعدت هذه التعديلات وما يرتبط بها من أنشطة في التغلب على صعوبات تعليم المكفوفين وتغيير نظرة العديد من التربويين الذين كانوا يعتقدون أنه من الأفضل حذف كل ما يتطلب ملاحظات بصرية من مناهج المكفوفين. وأصبح الاتجاه الآن هو كيفية الاستفادة من تلك التعديلات في تعويض فقدان الكفيف لحاسة الإبصار.

وقد أتاحت وجود تلك المواد والأجهزة المعدلة فرصا كافية لمعلمي المكفوفين للتفكير في اقتراح استراتيجيات تدريسية ملائمة تتيح فرصة التفاعل الإيجابي للكفيف مع مواد العلوم والرياضيات، حيث توجد العديد من التجارب الناجحة في هذا المجال، ومنها دراسات (مدبجة حسن، ١٩٩٨)، في مجال تدريس الرياضيات، ودراسات (إبراهيم شعير، ٢٠٠٢)، (إبراهيم شعير، ٢٠٠٨)، (فتحية هاشم، ١٩٩٩)، (أسامة عبد العزيز، ٢٠٠٧) في مجال تدريس العلوم.

وسوف نورد أمثلة تطبيقية لتلك المواد والأجهزة والأدوات في الفصول الخاصة بتدريس العلوم والرياضيات للمكفوفين، وكذلك في الفصل الخاص بوسائل ومستحدثات تكنولوجيا التعليم.

وإضافة إلى أهمية الدور الذى تقوم به تلك المواد والتجهيزات المعدلة وما يستخدمه المعلمون من استراتيجيات تدريسية تتلاءم مع طبيعة الإعاقة البصرية، فإنه توجد بعض الأفكار التى طرحها كل من (ليدون، ماكجورد، ١٩٩٠) يمكن أن تنفذ فى عملية إسكاب التلاميذ المفاهيم بطريقة صحيحة ومن هذه الأفكار:

• قد يكون تأثير الطفل وانطباعه بالمظاهر الخارجية الحسية لوضع ما من الأوضاع أكثر من تأثيره وانطباعه بعلامح هذا الوضع ومميزاته الجوهرية الأساسية، فالطفل لا يمكنه دائما التمييز بين مشاعره الخاصة والأحداث الخارجية.

• ليس بوسع المعلم أن يقوم بتدريس المفاهيم بطريقة لفظية شفوية بل يجب أن يستخدم فى تدريسها طريقة تعتمد على نشاط ما من الأنشطة.

• حين يقوم الأطفال المكفوفون بوصف شيء ما فإنهم يصفونه وصفا لفظيا رائعا اعتمادا على استماعهم للمبصرين وهم يتحدثون عنه، ورغم ذلك فإنه لا يتوفر لديهم فهم حقيقى لهذا الشيء.

• يجب أن نحاول فى عملنا مع هؤلاء الأطفال أن نتذكر أننا نقوم بوصف الأشياء مستخدمين مصطلحات يسودها طابع بصرى ولكنها قد لا تحمل أى معنى بالنسبة للطفل المكفوف.

• من الممكن أن تكون المواد الملموسة المركبة مريكة ومشوشة جدا للطفل، فما قد يبدو واضحا للطفل المبصر قد لا يكون واضحا للطفل المكفوف.

• حتى نتجنب إرباك الطفل وتشويشه ينبغي أن يتسم تعلمه بالثبات والاتساق، فمن الضرورى لكل من يتعامل مع الطفل أن يستخدم المصطلحات والكلمات نفسها التى يستخدمها الآخرون.

الحواس عند الكفيف:

ولما كان التلميذ المعاق بصريا يعتمد اعتمادا كليا على حواس اللمس والسمع والشم والتذوق فى إدراك العالم المحيط به، وفى الاستفادة من الخبرات التعليمية التى



تقدمها له المؤسسات الخاصة بتربية المعاقين بصريا، فتجدر الإشارة إلى طبيعة وأهمية تلك الحواس عند الكفيف.

١ - حاسة اللمس عند الكفيف:

تعتبر اليد بالنسبة للكفيف مصدرا هاما من مصادر اكتساب الخبرات، حيث يعتمد عليها الكفيف في الاتصال بالعالم الخارجي، وفي أيدي الكفيف اللامسة تجتمع أدوات البحث والمعرفة والعمل، ولذلك تؤثر الأيدي في حياة الكفيف الثقافية والاجتماعية والاقتصادية تأثيرا جوهريا، ويلعب هذا العضو في حياة الكفيف دورا في غاية الأهمية لأن مهارة اليد تصبح غالبا أساس النجاح الذي يطمح الكفيف أن يصل إليه في حياته المستقبلية فإن مصير حياته مرتبط بها، كما أنها في نفس الوقت تعوضه إلى حد كبير عن فقد نور عينيه.. ومن ناحية أخرى يمكن أن يتذوق الشعور بالجهال من خلال اللمس.

وترجع حدة حاسة اللمس عند الكفيف والتي يرجعها الكثيرون إلى مبدأ التعويض الذي يعتقدون فيه والذي ثبت بما لا يدع مجالاً للشك أنه لا يوجد ما يمكن أن نسميه تعويضا للحواس عند الكفيف، وإنما التركيز من جانب الكفيف على استخدام حاسة اللمس والتدريب المستمر لهذه الحاسة في اتصاله بعالم الأشياء من حوله، يضمن حساسية على هذه الحاسة تمكنه من الاعتماد عليها في الحصول على المعرفة اللازمة له عن العالم المحيط به.

ونظرا لأهمية حاسة اللمس عند الكفيف فإن ذلك يفرض على معلمى المكفوفين بمدارس الثور أن يعملوا على توفير الخبرات البديلة التي تتيح للمكفوف استخداما أمثل وتدريبا مستمرا لحاسة اللمس حتى تصل إلى الدرجة التي تمكن الكفيف من الاعتماد عليها في إدراك المفاهيم العلمية المراد تدريسها لهم وما يرتبط بها من مهارات.

وتشير العديد من الدراسات أن توفير المواد التعليمية الملائمة والمعدلة لكى يدركها الكفيف باستخدام حاسة اللمس تساعد في تحقيق العديد من أهداف تعليم

الكفيف، حيث يشير (McDonald, 2003) أن إتاحة الفرصة للتلاميذ المعاقين بصريا لمعالجة المعلومات من خلال أنشطة لمسية يتم من خلالها تعزيز مفاهيم وأفكار التلاميذ يكون له أثر إيجابي في ممارسة العمل المعمل والمشاركة الإيجابية في إجراء التجارب وزيادة ثقتهم بأنفسهم، وزيادة قدرتهم على العمل باستقلالية.

وتشير دراسات مؤسسة (RNIB, 2002) إلى أن توفير المواد اللمسية وتدريب التلاميذ المكفوفين على الاستخدام الصحيح لها يساعد في إحساس المكفوف بالاستمتاع بالمواد الدراسية، إضافة إلى ما أشارت إليه الدراسات من تأثير إيجابي لاستخدام المواد التعليمية اللمسية في التغلب على مشكلات تعليم التلاميذ المعاقين بصريا ومنها مشكلات تتعلق بالخوف والحذر والاتجاهات السلبية نحو مواد العلوم والرياضيات.

٢ - حاسة السمع عند الكفيف:

تعتبر حاسة السمع أهم حاسة في حياة الكفيف اليومية، فعن طريقها يستكشف ما يحيط به، وقد أثبتت التجارب أن ٧٥٪ من الانطباعات الحسية تقدمها الأذن للكفيف، حيث تساعد حاسة السمع في معرفة المسافة، والاتجاه، وحصول الكفيف على الكثير من المعلومات عن البيئة التي يعيش فيها.

وبفضل ما تؤديه هذه الحاسة للكفيف من انطباعات حسية ساعدت على أن يصبح الكفيف «متميزا بقدرة كبيرة على الإحساس بالعوائق ومن ثم تلافيا إلى الحد الذي أدى إلى الاعتقاد بأن الكفيف يتمتع بحاسة إضافية تسمى حاسة تمييز العوائق وتلافي الصعوبات، إلا أن الدراسات أثبتت أن إحساس الكفيف بالعوائق إنما هو نتيجة التدريب المنتظم والتصل مما يزيد من حدتها واستخدامها في تمييز العوائق والإحساس بها ومن ثم تلافيا، وليست هناك حاسة تسمى حاسة الإحساس بالعوائق كما كان يعتقد البعض» (غنار حمزة).

وفي هذا المجال يذكر (عبد المحسن سليمان) أنه «ليس هناك سحر غامض في الطريقة التي ترهف بها حاستا السمع واللمس عند الكفيف، فهذا نتيجة طبيعية



لازدياد استعمالها لاضطرار المكفوف إلى الاعتماد عليها كلية لذلك تقوى لديه هاتان الحاستان لدرجة كبيرة وتزداد كفاءته وقدرته على استعمالها».

ونظرا للأهمية الكبيرة لحاسة السمع في حياة الكفيف وما يمكن أن تلعبه من دور حيوي في عملية تعليمه وتكيفه مع البيئة التي يعيش فيها، فإن ذلك يلقي بالمسئولية على المعلمين الذين يتولون مسئولية تعليمه أن يولوا هذه الحاسة اهتماما يتناسب مع أهميتها بالنسبة للكفيف، وعليهم أن يكتفوا من طرق تدريسهم بما يحقق أقصى استفادة من هذه الحاسة، وعلى الأجهزة المسئولة عن مدارس المكفوفين أن توفر الأجهزة التعليمية التي توفر بديلا سمعيا يتيح للكفيف ما تتطلبه عملية تعليمه من معلومات.

٣ - حاستا الشم والتذوق عند الكفيف:

تلعب حاستا الشم والتذوق دورا مهماً في تعرف الكفيف على البيئة المحيطة به والتفاعل مع مكوناتها، ويوجب ذلك على الأسرة والمسئولين عن تربية الكفيف سواء كانوا في المنزل أو المدرسة الاهتمام بتدريب الكفيف على التمييز بين الأشياء التي يمكن إدراك خواصها عن طريق الشم أو التذوق.

ويمكن أن يقوم المعلمون بدور كبير في هذا المجال حيث يمكنهم تدريب التلميذ الكفيف على تذوق الكثير من المواد ذات المذاق المميز، وكذلك شم المواد التي تتميز برائحة يمكن للكفيف إدراكها مع مراعاة احتياطات الأمان اللازمة في مثل هذه المواقف.

وفي ضوء ما سبق يتضح أن المعاق بصريا يمكن أن يتعلم الكثير عن العالم المحيط به إذا أمكن تزويده بالخبرات التي تعتمد على أقصى ما يمتلكه من قدرات، فالتعلم المنتظم بالهدف بالنسبة للكفيف لا يحدث عفويا أو تلقائيا.

وأن الإعاقة البصرية وما تفرضه من الاعتماد على الحواس الأخرى وبخاصة حاستي السمع واللمس يفرض على القائمين على أمر تربيتهم توفير التدريب المنتظم المتخصص لهاتين الحاستين حتى تصبحا نافذتيا للكفيف على العالم المحيط به.

وأن القصور في إدراك المعاق بصريا للعلاقات المكانية والبطء الذى قد يظهر في نموهم المفاهيمى يفرض على المهتمين بأمور تعليمهم توفير الخبرات المحسوسة التى يمكن من خلالها التدريب على إدراك تلك العلاقات واكتساب المفاهيم المختلفة.

وتلخص (هيلين كيلر) في عبارة موجزة ما يجب أن تقسوم به الأسرة والمدرسة تجاه تعليم المكفوفين حيث تقول: «إن على الوالدين ومرضى المكفوفين أن يدربوهم منذ الصغر على الاستخدام الصحيح للحواس، وأن يزرعوا في نفوسهم الرغبة المستمرة في البحث عن طريق اللمس والسمع والشم والتذوق» (خير الله، لطفى بركات).

وخلاصة القول أن الكفيف إنسان له خصائصه التى يشترك فيها مع غيره من البصرين ممن هم في مثل سنه، هذا بالإضافة إلى ما يفرضه كف البصر من خصائص، وأنه على الرغم مما قد تسببه الإعاقة البصرية من قصور في بعض قدرات الكفيف الخاصة فإن الفهم الصحيح لطبيعة حواس اللمس والسمع والتذوق والشم عند الكفيف، ومعرفة الطريق الأمثل لتوظيف هذه الحواس، واستغلال أقصى الإمكانيات التى يمكن أن يصل إليها، وذلك بتوفير الخبرات البديلة التى تعتمد على ما يمتلكه من حواس وتوفير الفرص المناسبة لتدريبه على الاستخدام الأمثل لها.

كل ذلك يمكن أن يكون عاملا هاما من عوامل نجاحه في الحياة وتكيفه والتغلب على ما قد تفرضه الإعاقة البصرية من قيود على تعليمه وتكيفه، وأنه بالتربية السليمة لحواس الكفيف، أمكن للكثير من المكفوفين أن يتفوقوا ويبرزوا في كثير من المجالات.

حاجات المكفوفين:

للكفيف حاجات نفسية وجسمية وعقلية واجتماعية يتفق فيها مع من هم في مثل مرحلته العمرية من البصرين، إضافة إلى الحاجات التى تفرضها طبيعة الإعاقة البصرية.



وعلى مربي المكفوفين مراعاة ضرورة إشباع كلا النوعين من الحاجات، وعدم إغفال حقيقة هامة أن الكفيف فرد في مرحلة عمرية أولاً ثم هو فرد مكفوف تفرض الإعاقة البصرية حاجات يجب إشباعها.

وفينا يلي عرض للحاجات التي يفرضها كف البصر حيث يحتاج المكفوف إلى:

- الشعور بالثقة في النفس.
- الحاجة إلى الاستقلالية والاعتماد على النفس.
- الحاجة إلى الرضا عن النفس.
- الحاجة إلى اكتساب العادات المرغوبة.
- الحاجة إلى الشعور بثقة الآخرين في قدراتهم.
- الحاجة إلى ممارسة الأعمال اليدوية والشعور بقيمة الاعتماد على النفس.
- الحاجة إلى المشاركة في الأنشطة التعليمية.
- الحاجة إلى تدريب الحواس التي يمتلكها.
- الحاجة إلى الاستخدام الأمثل لحواسه في عمليات التعلم والتكيف.
- الحاجة إلى اكتساب المعرفة الوظيفية.
- الحاجة إلى بيئة تربوية تتلاءم مع إمكانياته الحسية والعقلية.
- الحاجة إلى التقدير والقبول من الآخرين.
- الحاجة إلى تنمية ما يمتلكه من استعدادات وقدرات.
- الحاجة إلى التعبير عن النفس باستخدام ما يتوافر لديه من حواس.

- الحاجة إلى إتقان مهارات القراءة والكتابة بطريقة برايل.
- الحاجة إلى استخدام الأدوات والأجهزة التي تيسر له قضاء حاجاته الحياتية من بيع وشراء.
- الحاجة إلى استخدام التقنيات التعليمية التي تيسر له الحصول على المعرفة بما يمتلكه من حواس.
- الحاجة إلى ممارسة الأنشطة اللمسية.
- الحاجة إلى ممارسة الأنشطة التي تعتمد على حاسة الشم.
- الحاجة إلى ممارسة الأنشطة التي تعتمد على حاسة التذوق.
- الحاجة إلى ممارسة الأنشطة السمعية.
- الحاجة إلى التدريب على المهارات الحركية.
- الحاجة إلى التدريب على مهارات التوجه.
- الحاجة إلى الاستخدام الصحيح لما قد يكون لديهم من بقايا بصرية.
- الحاجة إلى التدريب على استخدام المستحدثات التكنولوجية التي تعتمد على ما يمتلكه الكفيف من حواس.
- الحاجة إلى التدريب على استخدام الكمبيوتر في عمليات التعلم واكتساب المعرفة.
- الحاجة إلى امتلاك مهارات استخدام شبكة المعلومات العالمية (الإنترنت) في التعلم والتواصل مع المكفوفين والبصرين .
- وأخيرا.. فالكفيف في حاجة إلى بيئة آمنة تيسر له سبل التكيف دون التعرض للمخاطر.



تاريخ ونظم تعليم المعاقين بصريا

- * تطور نظرة المجتمع إلى المعاقين بصريا .
- * مظاهر تطور نظرة المجتمع إلى المعاقين :
 - إصدار التشريعات والقوانين .
 - إقامة مؤسسات الرعاية والتأهيل .
 - إنشاء المدارس .
- * اتجاهات ونظم تعليم المعاقين بصريا .

تطور نظرة المجتمع إلى المعاقين بصريا :

ظل المكفوفون طوال قرون طويلة معزولين اجتماعيا ومحكوم عليهم أن يعيشوا بين طبقة تحيا حياة التسول، طبقة يسقطها المجتمع من حياته، ولم يكن يظن أن المكفوف يصلح لأن يؤدي عملا نافعا، ولم يكن يوجد ما يوفر له مكانة اجتماعية لائقة أو يهيئ له سبيلا للعمل، حتى حينما أقامت المجتمعات الأوربية الملاجر، فلم تكن لحل مشكلتهم بل لحجب هذه المشكلة، وهكذا أضافت ظلما إلى الظلام الذي يعيش فيه المكفوف (هيكتور تشيفنى، سيدل بريفران).

وحتى القرون الوسطى كان ينظر إلى فقد البصر على أنه انتقام للآلهة من الإنسان لذنب اقترفه أو تقصير منه في حقها؛ ولذلك عاش هؤلاء المكفوفون منبوذين ومحرومين من الحقوق الأساسية كالزواج والتنقل، وفي بعض الأحوال كان يحل قتلهم والتخلص منهم (مصطفى النصراوي، ١٩٨٢). واعتبرتهم بعض المجتمعات أعضاء يضعفون من قوتها، فيتخلصون منهم بطرق مختلفة، عملا بالمبدأ الذي كانوا يؤمنون به وهو ضرورة الاستغناء عن كل عضو ضعيف في المجتمع (لطفى بركات). هذا بالإضافة إلى ما ابتلى به المكفوفون من وصمة تحيطها هالة من الغموض والخوف أساسها الجهل والمعلومات المضللة حتى وصل الأمر إلى الخوف من الاقتراب منهم أو لمسهم، وأما من يشاء حفظه أن يلمس يد كفيف أن يصل لله في صمت أن يبقى عليه نعمة البصر (هيكتور تشيفنى، سيدل بريفران).

إلا أن هذا الحال لم يستمر طويلا، إذ تحولت نظرة المجتمعات الإنسانية إلى المعاقين عموما ومنهم المكفوفون مروراً بمرحلة البر والإحسان التي كان ينظر فيها إلى الإعاقة على أنها موضوع متميز يحتاج فيه المعاق إلى المساعدة عبر منظمات وجمعيات وهيئات، إلى أن تحولت وصولاً إلى مرحلة التكامل والحقوق الأساسية حيث يحاول المجتمع إدماج المعاقين في إطار اجتماعي واحد مع الأسوياء.

وفي المجتمعات العربية الإسلامية كان التأثير الواضح للقيم الإسلامية موجودا، فلم تستثن تعاليم الإسلام المعاقين عن بقية بني آدم، إذ كرمت البشرية

كلها، وحينها أظهر الرسول ﷺ بعض اللامبالاة إزاء رجل أعمى كان يريد أن يكلمه
 نزلت الآيات الكريمة مذكرة بالقوة الفكرية والروحية التي يمكن أن تنفجر في
 نفس هذا الإنسان (مصطفى النصاروي).

قال تعالى: ﴿عَسَىٰ وَتَوَكَّلْ ۖ ۝١ أَن جَاءَهُ الْأَحْمَسُ ۖ ۝٢ وَمَا يَدْرِيكَ لَعَلَّهُ بَزَكٌ ۖ ۝٣ أَوْ
 بِلَآءٍ فَنَنْفَعَهُ الْذِكْرَىٰ ۖ ۝٤﴾ [عبس].

وكذلك فقد نهت تعاليم الإسلام عن كل علو وكبرياء واحتقار فئة مسلمة
 لفئة أخرى، يؤكد ذلك قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا يَسْخَر قَوْمٌ مِّن قَوْمٍ عَسَىٰ
 أَن يَكُونُوا خَيْرًا مِّنْهُمْ وَلَا ضِرَارًا مِّنْ سَلَابِئِهِمْ ۚ وَسَخَرُوكُم بِأَنفُسِكُمْ ۚ وَلَا
 تَأْتُوا بِآلِ الْفِتْنَةِ يَسَبُّوكم بِاللَّذِينَ آمَنُوا مِن قَبْلُ ۚ إِنَّهُمْ يَكْفُرُونَ ۚ﴾ [الحجرات].

ولما ازدهرت الحضارة الإسلامية اعتبرت الإعاقات بأنواعها المختلفة أمراضا
 تتطلب العلاج والتأهيل، وقد ظهر أطباء مثل الكندي والرازي وابن سينا الذين
 اعتمدوا على التجربة والتحليل العلمي في الطب واعتبروا أنه لا دخل للشياطين في
 الإعاقات (مصطفى النصاروي).

ومما تجدر الإشارة إليه أن التغير في نظرة المجتمعات إلى المعاقين كان مصاحبا
 للتقدم في العلوم الإنسانية التي تدارست الأمور الاجتماعية بطريقة علمية، وكان من
 بين فئات المجتمع الذين شملتهم هذه الدراسات فئة المعاقين ومن بينهم المكفوفون
 بهدف وضع الأسس والقواعد المنهجية والمخططة ارتقاءً بمستواهم. (النموذجي، ١٩٨٤).

وذلك تحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص بين جميع المواطنين، العاديين منهم وغير
 العاديين، وذلك حتى يتمكن الجميع من الإسهام في بناء المجتمع كل حسب ما
 تسمح به إمكانياته وقدراته، وإيادها بإتاحة الفرص للعمل وتوفير فرص التكيف
 الشخصي والاجتماعي والاقتصادي، فعن طريق إعادة تكيف الشخص المعاق مع

نفسه ومع مجتمعه وإتاحة الفرصة له للتعليم والعمل بما يتناسب وقدراته يمكن تحقيق سعادة الفرد والتغلب على المعوقات التي تعوق نموه وتكيفه، والتي قد تدفعه إلى الانحرافات النفسية والاجتماعية التي قد تكون عاملا من عوامل تحويل المعاقين إلى فئات وطوائف تعوق التقدم، حيث يمكن أن تأخذ هذه الانحرافات وجهات مرضية كالسول والسرقة... مما يكلف المجتمع أعباء متزايدة مستقبلا.

ومن هذه الزاوية تتبع أهمية تربية المعاقين فهي ليست مسألة تراحم وتعاطف فحسب، وإنما هي مسألة تعاون في البناء يشترك فيه كل القادرين عليه، ومسألة تكيف لا بد أن يتكيفه فريق من أبناء المجتمع.

مظاهر تطور نظرة المجتمع إلى المعاقين:

وكان من مظاهر هذا التطور في نظرة المجتمع إلى المعاقين ما يلي:

أولاً: إصدار التشريعات والقوانين التي تكفل للمعاقين حقوقاً تمكنهم من العيش والاندماج في المجتمع.

ثانياً: إقامة مؤسسات رعاية وتأهيل المعاقين.

ثالثاً: إنشاء المدارس التي توفر للمعاقين فرص التعليم والتربية المناسبة.

أولاً: إصدار التشريعات والقوانين لضمان حقوق المعاقين:

من أهم التشريعات التي صدرت في حق الطفل المعاق، والذي يعتبر الأساس الذي اعتمدت عليه معظم دول العالم في إصدار تشريعاتها الخاصة بالمعاقين هو إعلان منظمة الأمم المتحدة في حق الطفل المعاق المصادق عليه سنة ١٩٦٩م (جامعة الدول العربية، ١٩٨٢). والذي نص من بين ما نص عليه بوجود تلقى الطفل المعاق العلاج والتربية وأنواع الرعاية الخاصة التي تفرضها حالته أو وضعه على أن يتسنى تنفيذ هذه القوانين فعلياً في كل البلدان.



وأصدرت الأمم المتحدة كذلك إقراراً في حق المعاق نص على «أن للمعاقين نفس الحقوق التي يتمتع بها الأفراد الآخرون في مجتمعاتهم بها في ذلك الحق في الاشتراك والإسهام في مختلف النواحي الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، فالمجتمع الذي يستبعد أية فئة من أفراده هو مجتمع يفتقر إلى مقومات الحياة، وأنه يجب التخطيط لمختلف أوجه الحياة في المجتمع على نحو يتيح للمعوقين فرصة الاشتراك التام في المجتمع». (جامعة الدول العربية، ١٩٨٢).

وقد أصدرت منظمة الصحة العالمية، والمؤسسة الدولية للتأهيل، وغيرها من المنظمات العالمية العديد من القرارات والتشريعات التي تضمن حقوق المعاقين ومن أشمل التشريعات التي سنت في السنوات الأخيرة في حق الطفل المعاق هو الميثاق العالمي لحقوق المعاقين والذي عرف باسم «ميثاق الثمانينات» والذي اتخذ لنفسه أربعة أهداف رئيسية لتكون مرشداً وبعثاً للعمل الإيجابي في مجال المعاقين، وهذه الأهداف الرئيسية هي: (جامعة الدول العربية، ١٩٨٢).

الهدف الأول: تنفيذ برنامج في كل دولة يهدف إلى وقاية الأفراد ضد أكبر عدد ممكن من مسببات الإعاقة، مع ضمان تقديم الخدمات الوقائية اللازمة لكل أسرة وكل فرد.

الهدف الثاني: ضمان تقديم الخدمات التأهيلية وغيرها من الدعم والمساعدة إلى كل شخص معوق وإلى كل أسرة يعاني أحد أفرادها من الإعاقة، بما قد يلزم للحد من آثار الإعاقة وتمكين كل فرد من التمتع بجميع أوجه الحياة والقيام بدور بناء في مجتمعه.

الهدف الثالث: اتخاذ جميع الخطوات اللازمة لضمان اندماج الأشخاص المعاقين إلى أقصى حد ممكن واشتراكهم في مختلف أوجه الحياة المعيشية في مجتمعهم.

الهدف الرابع: بث المعلومات المتعلقة بالأشخاص المعاقين واستعداداتهم الكامنة والمعلومات المتعلقة بالإعاقة وكيفية الوقاية منها ومعالجتها من أجل زيادة الوعي العام بمشاكل المعوقين وحقوقهم في المساواة الاجتماعية.

ويتضمن الميثاق المبادئ العامة وخطط العمل المطلوبة لوضع هذه الأهداف موضع التنفيذ، وعلى سبيل المثال فإنه بالنسبة لحقوق المعاقين في التعليم تنص المادة (٤٠) من هذا الميثاق على أنه «يجب أن يتمتع الأطفال المعاقين بحق الحصول على الفرص التعليمية المتاحة لجميع الأطفال الآخرين في وطنهم ومجتمعهم، وحيثما أمكن ذلك يجب أن يتلقى الأطفال المعاقون تعليمهم داخل أجهزة التعليم العادية، وهذا الأمر قد يستوجب بالنسبة إلى بعض الأطفال المعاقين إجراء تعديل ملموس في البرنامج التعليمي، وإنشاء بعض الخدمات المساندة الضرورية، فالمجتمع مسئول عن أن تتيح أجهزته التعليمية التعليم الشامل للأطفال المعاقين مثل غيرهم من الأطفال العاديين» (جامعة الدول العربية، ١٩٨٢).

وقد سنت جمهورية مصر العربية قانونا شاملا في حق المعاقين وهو القانون رقم ٣٩ لسنة ١٩٧٥، بشأن تأهيل المعاقين، وقد جاء هذا القانون متمشيا مع المواثيق والقرارات الدولية الصادرة في حق المعاقين والذي راعى أن تتسق جهود وزارات العمل والشئون الاجتماعية، والتعليم، والصحة، والصناعة، في مجال تأهيل وتوجيه المعاقين.

ومن خلال أحكام هذا القانون استطاعت الدولة أن تهيئ وتوفر للمعاقين من جمع الفئات المؤسسات والمراكز المتخصصة والجمعيات التأهيلية التي تقوم بتقديم كافة أوجه الرعاية والأنشطة التأهيلية والخدمات التعليمية للمعاقين.

ثانياً: إقامة مؤسسات وصحية للمعاقين:

كان من مظاهر تطور النظرة إلى المعاقين انتشار المؤسسات التي تقدم الخدمات التوجيهية والتأهيلية والفنية للمعاقين في كل بلاد العالم ولكل فئات المعاقين.

ولمّا يلى عرض لأهم المؤسسات العالمية والمصرية التي تقدم خدماتها للمعاقين بصريا وللمهتمين بأمور تعليمهم، وأهم الخدمات التي تقدمها تلك المؤسسات^(١):

(١) لمعرفة عناوين هذه المراكز والمؤسسات ومواقعها على شبكة الإنترنت يمكن الرجوع إلى ملحق (١).

١ - المؤسسة الأمريكية للمكفوفين:

American Foundation for the Blind (AFB)

- أنشئت عام ١٩٢١ بهدف تقديم الخدمات المباشرة وغير المباشرة للمعاقين بصريا وعائلاتهم والمهتمين بشؤونهم، حيث تقوم بتقديم الخدمات التالية:
- تدريب المدرسين الذين يعملون في مجال التدريس للمكفوفين.
- تطوير برامج إعداد معلمى المكفوفين.
- بناء وتطوير البرامج التربوية الخاصة بالتلاميذ المكفوفين.
- تقديم المساعدات للمعاهد والأقسام العلمية المهمة بإعداد معلمى المكفوفين.
- إصدار الدوريات المتخصصة في مجال تربية المكفوفين، حيث يصدر مجلة *The New Outlook of the Blind*.
- عمل الدراسات والأبحاث المتخصصة في مجال تربية المكفوفين.
- التعاون في الأبحاث والدراسات والمشروعات التي يقوم بها آخرون في مجال تربية المكفوفين.
- تقويم برامج مدارس المكفوفين وأنظمتها التربوية.
- خدمات المكتبة والأرشيف... والتي تشمل:
- توفير المعلومات اللازمة عن المكفوفين والخدمات التي تؤدي لهم.
- إرسال الكتب والوسائل التعليمية بالبريد للمكفوفين.
- الإمداد بالمعلومات عن الكتب الجديدة المهمة بالمجال بنشرها في مجلة: *Journal of Visually Impaired and Blindness*.

• تسجيل الكتب للمكفوفين، وقد تم تسجيل ملايين الكتب الناطقة منذ عام ١٩٣٤ وحتى الآن.

• إجراء الأبحاث في مجال التكنولوجيا المتقدمة لتطوير طرق وأدوات القراءة وأدواتها للمكفوفين.

• تعديل الأدوات والأجهزة التي تمهي للمكفوف الحصول على عمل.

• تقديم البرامج والخدمات الإعلامية عن طريق وسائل الاتصال المختلفة من صحف ومجلات ورايو وتلفزيون، ومن خلال شبكة الإنترنت، حيث يتيح موقع المؤسسة كافة المعلومات التي تتطلبها عمليات تعليم وتأهيل المعاقين بصريا، وكذلك التعريف بالخدمات التي تقدمها المؤسسة للمعاقين بصريا والأفراد والمؤسسات المستولة عن تعليمهم وتأهيلهم.

• توفير أجهزة الكمبيوتر والبرامج التي تساعد المعاق بصريا على التعليم والاتصال والحياة في المنزل حيث أثبتت هذه الأجهزة كفاءة عالية بما توفره من بدائل سمعية ولسية تمكن المعاق بصريا من استخدامها والإفادة من خدماتها.

٢ - المؤسسة الأمريكية لإعداد المطبوعات والوسائل الخاصة بالمكفوفين:

The American Printing House for the Blind (APH)

وهي مؤسسة خاصة تتولى إدارة والإشراف على الكتب والأجهزة اللمسية اللازمة للمكفوفين حيث تقوم بما يلي:

• طباعة الكتب بطريقة برايل للمكفوفين وبالأحرف الكبيرة لضعاف البصر.

• توفير الأدوات والمواد التعليمية التي تتناسب مع طبيعة الإعاقة البصرية والتي تتطلبها عمليات تعليم وتأهيل المعاقين بصريا.

• إجراء التعديلات في الأجهزة التعليمية لكي تلائم طبيعة الإعاقة البصرية.

• عمل دراسات في مجال الأجهزة التعليمية وأهميتها في تربية المكفوفين.

٣ - مكتبة الكونجرس : The Library of Congress

حيث يوجد بها قسم للمكفوفين يمدهم بالكتب المطبوعة بطريقة برايل، والكتب الناطقة، وكذلك تمد المهتمين بتربية المعاقين بصريا بالمعلومات اللازمة لإجراء البحوث في مجال المكفوفين.

٤ - الاتحاد الأمريكي لعلمي المكفوفين:

The American Association of Instructors of the Blind (AAIB)

ويقوم بدور كبير في إعداد مدرسي المكفوفين، والإداريين والعاملين في مجال رعاية وتربية المكفوفين، ويقوم كذلك بنشر مجلة: Journal of Education of Blind Children التي تهتم بنشر الأبحاث والمقالات في مجال تربية المكفوفين.

٥ - رابطة تدريس العلوم للمعاقين:

Science for the Handicapped Association

وهو من المراكز المتخصصة في تدريس العلوم للمعاقين، حيث يقوم بتطوير مناهج العلوم والمواد التي يتطلبها تدريس العلوم للمعاقين بجميع فئاتهم وتقديم المعلومات المتعلقة بتدريس العلوم للمعاقين.

ويوجد بالمؤسسة متخصصون في العلوم، ومتخصصون في تربية المعاقين انفعاليا، وعقليا، وجسميا، ونفسيا، واجتماعيا، وتقوم المؤسسة بدور كبير في نشر الدوريات المتخصصة في تدريس العلوم للمعاقين، وكذلك مساعدة الأفراد الذين يعملون في مجال تدريس العلوم للمعاقين بتقديم المعلومات اللازمة لهم.

وهناك مراكز أخرى تهتم بشئون المعاقين بصريا نذكر منها^(١):

(١) لمزيد من التفاصيل عن عناوين هذه المراكز يمكن الرجوع إلى (ملحق ١).

٦ - الاتحاد القومي (الأمريكي) للوقاية من العمى.

National Association for the Prevention Blindness.

٧ - الجمعية القومية الأمريكية للوقاية من العمى.

National Society for the Prevention of Blindness.

٨ - اتحاد المكفوفين بنيويورك.

New York Association for the Blind.

٩ - الرابطة الأمريكية للعاملين في حقل المكفوفين.

American Association of Workers for the Blind.

١٠ - الاتحاد القومي للمكفوفين.

National Federation of the Blind (NFB).

١١ - المركز الوطني للمصادر والمواد التعليمية للمعاقين:

National Center Educational Media and Matrials for the Handicapped.

١٢ - مدرسة بركنز للمكفوفين:

Perkins School for the Blind (RNIB).

١٣ - المعهد القومي للمكفوفين (في إنجلترا).

Royal National Institute for the Blind.

وهو من المؤسسات التي تقدم العديد من الخدمات في مجال تعليم وتأهيل وترفيه المعاقين بصريا، حيث يوجد به أقسام للتعليم والترفيه والقراءة والموسيقى.



National Library for the Blind.

وتوجد كذلك العديد من المؤسسات التي تقدم خدماتها للمعاقين بصريا في كافة دول أوروبا وروسيا.

١٥ - المركز النموذجي لرعاية وتوجيه المكفوفين بالزيتون - القاهرة:

وفي مصر يعتبر المركز النموذجي لرعاية وتوجيه المكفوفين بالزيتون من أكبر مراكز رعاية المكفوفين في مصر والوطن العربي، والذي يقوم بمجموعة كبيرة من الأنشطة في مجال توجيه ورعاية وتأهيل المكفوفين في مصر بالإضافة إلى ما يقدمه من خدمات في مجال إعداد معلمى المكفوفين من أبناء الدول العربية.

أنشئ المركز بموجب اتفاقية أبرمت بين الحكومة المصرية ومنظمة الأمم المتحدة عام ١٩٥٣، لتشمل خدماته المكفوفين في مصر والبلاد العربية، وفي عام ١٩٥٦ عندما انتهى أجل الاتفاقية المشار إليها واصلت وزارة الشؤون الاجتماعية مسيرة هذا النشاط الرائد في العالم العربي من خلال جمعية مركزية باسم (المركز النموذجي لرعاية وتوجيه المكفوفين).

وقد أنشأ المركز عدة أقسام يمارس كل منها نشاطا يمثل نمطا من الأنماط التي تحقق أحد أهدافه التي استهدفها منذ إنشائه وهي:

١- قصر النور:

ويضم قسما للبحوث وآخر للتدريب على الصناعات المختلفة المناسبة للكفيف، ويوجد بالقصر المطبعة البارزة التي تقوم بمهمة طباعة الكتب الدراسية بطريقة برايل، وكذلك الكتب الثقافية التي يرى المركز أنها مناسبة للكفيف.

ومن أهم المطبوعات التي يصدرها بطريقة برايل: القرآن الكريم، الكتب الدراسية، الكتب الثقافية والدينية، قصص الأطفال، كتب الموسيقى، الخرائط

والرسوم البارزة، المعاجم، المجلات الدورية (مجلة الصباح)، وكان القصر يتولى طباعة أسئلة الامتحانات إلى عهد قريب، والآن توجد العديد من الطابعات الصغيرة التي تعمل على أجهزة الكمبيوتر، والتي تتوافر في بعض المدارس وبعض المؤسسات العاملة في مجال رعاية المكفوفين.

ب - مركز النور:

والذي يضم مدرسة المركز (مدرسة ابتدائية) إعدادية « تعليم أساسي»، ومدرسة ثانوية، ويضم كذلك أقسام الرعاية الداخلية لتلاميذ هذه المدارس.

ج - وحدات النور:

ويطلق على هذا القسم اسم الرعاية البيئية والتعليم المنزلي، ويضطلع من خلال وحداته السبع المنتشرة في أحياء القاهرة والجيزة باكتشاف حالات كف البصر وتسجيلها ودراسة الأوضاع الاجتماعية لهذه الحالات، وتوجيه هذه الحالات إلى المؤسسات المختلفة، وتوفير برامج التدريب لمن فاتتهم فرص الدراسة على مهن يتكسبون منها.

د - برج النور:

ويعمل بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم على إعداد معلمى المرحلة الإعدادية (الحلقة الثانية من التعليم الأساسي) والمرحلة الثانوية الذين سيعملون في مدارس المكفوفين، ويقوم كذلك بإعداد معلمى البلاد العربية في نفس المجال.

هـ - نادى النور:

وفيه يمارس الكفيف الأنشطة الثقافية والاجتماعية والترفيهية بما يضمن حسن الاستغلال لهوايات الكفيف، واستغلال أفضل لوقت فراغه.

١٦ - وحديثا انضمت مكتبة الإسكندرية بما يتوافر لديها من إمكانات مادية وبشرية إلى قائمة أعظم المؤسسات التي تقدم خدمات متميزة للمكفوفين حيث توفر

التكنولوجيا الحديثة في مجال تعليم وتثقيف المكفوفين، وتتيح للمكفوفين التعامل مع أجهزة الكمبيوتر، والاتصال بمصادر المعلومات من خلال الشبكة العالمية للمعلومات.

ثالثاً: إنشاء مدارس المكفوفين (تطور تعليم المكفوفين):

ويعتبر إنشاء المدارس التي تتيح للتلاميذ المكفوفين فرصة التعليم مثلهم مثل غيرهم من المبصرين أحد مظاهر تطور نظرة المجتمع إلى المعاقين. وفيما يلي عرض لتطور إنشاء تلك المدارس في كل من أوروبا ومصر.

١ - تطور تعليم المكفوفين في أوروبا وأمريكا:

يمكن القول أن أول محاولة جديّة لتعليم المكفوفين في أوروبا قام بها الفرنسي (فالتين هوى) Valentin Haüy عام ١٧٨٤ في باريس، إذ التقط كفيفاً كان يستجدي في الشارع وأدخله مدرسة أسسها بنفسه وأطلق عليها اسمه، وسرعان ما زاد عدد تلاميذ تلك المدرسة حتى وصل إلى (١٢) اثني عشر تلميذاً، شكلوا أول فصل للمكفوفين في العالم تلقى تعليماً رسمياً. (هكتور تشيفني، سيدل بريفرمان).

وقد بدأ (هوى) تعليم تلاميذه من المكفوفين باستخدام الحروف العادية التي طبعت بطريقة بارزة ينطق كبير نوعاً، وبرغم صعوبة استيعاب المكفوفين للحروف والكلمات المكتوبة بهذه الطريقة إلا أنها قد أحييت فيهم الرغبة الشديدة في المعرفة (سيرجي جويليت، ١٩٨١).

وتبعت محاولة (فالتين هوى) محاولات أخرى في مجال تعليم المكفوفين، ففي سنة ١٨٠٤ قام الشاب النمساوي (كلين Klein) بإنشاء ثاني مدرسة للمكفوفين في أوروبا، حيث بدأ مدرسته بتلميذ مكفوف واحد أيضاً سرعان ما انضم إليه آخرون ليشكلوا معاً أول مدرسة للمكفوفين في النمسا.

وفي أمريكا يرجع الفضل في إنشاء أول مدرسة للمكفوفين إلى (صمويل هاو) Samuel Howe والتي بدأت بعدد (٦) ستة تلاميذ كانوا نواة لمعهد (بركتر) الشهير للمكفوفين، وكان ذلك في عام ١٨٢٩.

وبعد هذه المحاولات أنشئت العديد من مدارس المكفوفين في معظم أقطار العالم، وفي الوقت الحاضر تنتشر مدارس المكفوفين في كل دول العالم بمختلف مستوياتها، حيث تقوم هذه المدارس بتوفير فرص التعليم للمكفوفين بدءاً من مرحلة الحضنة وحتى المراحل الجامعية التي عرف الكثير من المكفوفين طريقهم إليها، وأثبتوا أنهم قادرون على متابعة الدراسة بها. والتحق المتفوقون منهم ببرامج الدراسات العليا بالعديد من الجامعات ونالوا درجات الماجستير والدكتوراه.

٢ - تطور تعليم المكفوفين في مصر:

مر تعليم المكفوفين في مصر بمرحلتين أساسيتين هما: (وزارة الشؤون الاجتماعية، ١٩٨٦)

أولاً: مرحلة ما قبل التعليم الحديث:

١ - كتاب القرية: وفيه يتعلم التلميذ الكفيف على يد معلم غالباً ما يكون كفيفاً أيضاً ليتولى تحفيظه القرآن، ويعدده ليكون مقرئاً يترنم القرآن في المساجد أو المناسبات الدينية والمآتم.

ب - الأزهر: وكان يلتحق به المبرزون من المكفوفين فيتلقون التعليم عن طريق الاستظهار والحفظ لعدم وجود خط يقرأه خاص بالمكفوفين.

ج - المدارس الإكليريكية: وكانت مهمتها تعليم المكفوفين من المسيحيين الألمان الكنائسية بالاستظهار والحفظ أيضاً.

ثانياً: مرحلة التعليم الحديث:

بدأ تعليم المكفوفين في العصر الحديث في مصر في صورة مدرسة خاصة في أواخر القرن التاسع عشر على يد مدرس لغة عربية يسمى (محمد أنس) والذي



كان مهتها بمشكلة تعليم المكفوفين، فسافر إلى فرنسا وتعلم طريقة برايل في القراءة والكتابة البارزة، وبعد عودته أسس مدرسته في حي شيخون بالقاهرة، واستورد مطبعة بارزة، ووضع نظاما جديدا لطريقة برايل للحروف الأبجدية العربية عرف بالخط الأنسى، وقد انتهت المدرسة بوفاة صاحبها، ثم تلى ذلك محاولات أهلية أخرى لإنشاء مدارس لتعليم المكفوفين.

وفي الثلاثينيات بدأت وزارة المعارف في الاهتمام بتعليم المكفوفين فأنشأت أول مدرسة لتعليم المكفوفين عام ١٩٣٥، وبعد نجاح التجربة بدأت الوزارة في فتح مدارس أخرى في الأقاليم مثل الإسكندرية وأسيوط وطنطا، واقتصرت هذه المدارس في أول الأمر على البنين ثم انجهدت إلى تعليم الكفيفات فأنشأت أولى مدارسها في أبى قير بالإسكندرية والجيزة.

وفي يناير ١٩٥٧ وافقت الوزارة على دخول التلاميذ المكفوفين امتحان مسابقة القبول الإعدادى وأثبت التلاميذ تفوقا، الأمر الذى جعل الوزارة توافق على فتح فصول للمرحلة الإعدادية للمكفوفين ابتداء من العام الجامعى ١٩٥٧ - ١٩٥٨، وفي عام ١٩٦١ - ١٩٦٢ دخل المكفوفون امتحان الشهادة الإعدادية، وتلى ذلك فتح فصول ثانوية لهم، وفي عام ١٩٦٣ دخل المكفوفون امتحان الشهادة الثانوية العامة لأول مرة، وفي عام ١٩٦٤ تمكن المكفوفون من الالتحاق بالكليات الجامعية والمعاهد العليا.

وفي ضوء فلسفة المجتمع المصرى في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بين الأفراد بحيث يتحقق لكل مواطن نوع مناسب من التعليم يتفق واستعداداته وقدراته بحيث يبنى كل فرد الثمار المرجوة من هذه السياسة فيصبح قادرا على الاضطلاع بمسئولته في المجتمع؛ لذلك امتدت عناية الدولة إلى المكفوفين فهيأت لهم فرص التعليم المناسب حتى يأخذوا مكانهم في المجتمع.

وفي سبيل ذلك صدر القرار الوزارى رقم (١٥٦) في ٢٤ / ٩ / ١٩٦٩ (وزارة التربية والتعليم «مكتب الوزير») في شأن اللائحة التنظيمية لمدارس وفصول التربية

الخاصة الذى ينص على إنشاء مدارس وفصول للتربية الخاصة للتلاميذ المعاقين الذين تقصر حواسهم أو عقولهم أو قدراتهم البدنية عن متابعة التعليم في المدارس العادية. ومنذ ذلك الحين أخذت الدولة على عاتقها مسئولية إنشاء المدارس للمعاقين بكل فئاتهم، حتى شملت معظم مدن الجمهورية.

شروط القبول بمدارس النور:

حدد القرار الوزاري رقم (١٥٦) بتاريخ ٢٤ / ٩ / ١٩٦٩ شروط القبول بمدارس النور على النحو التالي:

١ - شروط القبول بالمدارس الابتدائية:

أ - تقليل بها الحالات التالية:

- التلاميذ الذين فقدوا بصرهم كلية.

- التلاميذ الذين تقل حدة أبصارهم عن (٦٠ / ٦) بالعينين معا أو بالعين الأخرى بعد العلاج والتصحيح بالنظارات الطبية.

ب - مدة الدراسة:

مثل ما هو معمول به في المدارس العامة، والدراسة بها بدون مصاريف، وتسير الدراسة على نظام الداخلية وتتكفل الوزارة بكافة مصاريف الإعاشة للتلاميذ.

٢ - شروط القبول بالمدارس الإعدادية:

أ - يقبل بها من تنطبق عليهم شروط القبول بالمدارس الإعدادية العامة والذين حصلوا على شهادة إتمام الدراسة الابتدائية (الحلقة الأولى من التعليم الأساسي) أو ما يعادلها.

ب- يجوز التجاوز عن حد السن في حدود ستين عن الحد الأعلى.



مع ملاحظة) أنه تطبق عليهم نظم التعليم الأساسي المعمول بها في المدارس العامة من حيث الانتقال من مرحلة إلى مرحلة.

٣ - شروط القبول بالمدارس الثانوية:

أ - يقبل بها من تتطابق عليهم شروط القبول بالمدارس الثانوية العامة والذين نجحوا في امتحان الشهادة الإعدادية للمكفوفين.

ب- يجوز التجاوز عن شرط السن في حدود ستين عن الحد الأعلى.

- مع ملاحظة أنه يجوز قبول التلاميذ الذين يصابون بإعاقة بصرية تمتعهم من مواصلة الدراسة في المدارس العادية، أو تكشف هذه المدارس عن إعاقتهم خلال سنة دراسية أو مرحلة من مراحل تعليمهم حيث يحولون إلى مدارس النور بتقرير تفصيلي عن حالتهم.

- تسير خطة الدراسة في مدارس النور الابتدائية والإعدادية وفق خطط الدراسة في المدارس العامة، مع ملاحظة اقتصار المرحلة الثانوية على القسم الأدبي فقط.

- يتبع في تقويم أعمال تلاميذ مدارس النور ما يتبع من إجراءات في المدارس العامة بمراحلها الثلاث.

اتجاهات ونظم تعليم المعاقين بصريا:

رغم تعدد اتجاهات ونظم تعليم المعاقين بصريا، فإن أي من تلك النظم يمكن إدراجها تحت نوعين رئيسيين هما: نظام العزل ونظام الإدماج، ولكل من النظامين فلسفته وأسه التي توجهه، وكذلك فلكل نظام مميزاته وعيوبه، ونعرض فيما يلي عرضا مبسطا لكلا النظامين دون التطرق للتفاصيل.

أولاً: نظام العزل:

ويقصد به عزل التلاميذ المعاقين بصريا في مدارس خاصة بهم بعيدا عن التلاميذ العاديين، ورغم أن هذا النظام تمتد جذوره إلى المجتمعات القديمة التي كانت تنظر إلى المعاقين على أنهم كائنات تختلف عن العاديين وأنه يجب عزلهم عن العاديين في كافة مناحي الحياة، ورغم ذلك فإن نظام العزل ما زال هو النظام المعمول به في غالبية أقطارنا العربية.

ويتخذ نظام العزل أحد الأشكال التالية:

١ - نظام المدرسة الداخلية:

وتعتبر المدارس الداخلية من أقدم النظم التي اتبعت في تربية الأطفال المعاقين سواء كانوا معاقين بدنيا أو عقليا أو حسيا، حيث يبقى التلميذ في المدرسة عدة سنوات تقدم له في أثنائها الرعاية اللازمة، فيقيم في المدرسة وتقدم له الخدمات التربوية المناسبة، ووسائل المعيشة المختلفة، كما تقدم له الخدمات الطبية والنفسية والترويجية، ويحيا فيها التلميذ المعاق حياة كاملة تحت إشراف المدرسة، ويمكن للتلميذ الخروج لقضاء أجازة نهاية الأسبوع مع أسرته وكذلك الأجازات الرسمية.

وعلى الرغم من أن هذا النظام قد بدأ العمل به مع بداية إنشاء أول مدرسة للمكفوفين في باريس عام ١٧٨٤م، فإن كثيرا من دول العالم المتقدم والنامي مازالت تأخذ به، وتهدر الإشارة إلى أن نظام المدرسة الداخلية هو النظام المعمول به في مدارس النور في مصر، حيث توفر تلك المدارس الإقامة الداخلية لتلاميذها في جميع المراحل التعليمية بدءا من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وحتى المرحلة الثانوية العامة.

٢ - نظام المدرسة الخارجية:

في هذا النوع من المدارس يقضى التلميذ الكفيف يومه المدرسي في المدرسة التي يكون كل تلاميذها من المكفوفين، وبعد انتهاء اليوم الدراسي يذهب إلى منزله.

ثانياً: نظام الإدماج:

في إطار الاهتمام باستحداث نظم جديدة للتربية الخاصة تتاح من خلالها الفرصة للتلاميذ المعاقين للحياة بصورة طبيعية مثل رفاقهم المبصرين، اقترح المهتمون نظم عديدة لإدماج التلاميذ المعاقين بصريا مع التلاميذ المبصرين، ومن هذه النظم:

١ - نظام الفصول الخاصة:

يعد نظام الفصول الخاصة من أحدث التنظيمات التي صممت للتغلب على نواحي القصور في المدارس الخاصة سواء الداخلية أو الخارجية، حيث يوجد فصل خاص أو أكثر في المدرسة العامة التي يلتحق بها التلميذ المعاق، حيث تقدم في الفصل الخاص كل ما يتطلبه التلميذ المعاق من خدمات تربوية خاصة تتناسب مع طبيعة إعاقته، بينما يشترك التلميذ مع غيره من التلاميذ العاديين في أنواع النشاط التي لا تتأثر بالإعاقة البصرية سواء كانت تلك الأنشطة مرتبطة بما يدرسه التلميذ من مواد دراسية أو أنشطة حرة يارسها التلميذ داخل المدرسة وخارجها.

ويتطلب هذا النظام وجود مدرس أو أكثر متخصص في الإعاقة البصرية، يقيم في المدرسة بصفة دائمة يسمى مدرس التجهيزات (المصادر) Resource Teacher، وهو عادة مدرس متخصص في طريقة برايل في القراءة والكتابة وطريقة تيلر، والعداد والمكعبات الفرنسية في الحساب، وكذلك يجب أن يكون لديه خبرة كافية في التعامل مع مستحداثات تكنولوجيا التعليم التي يستخدمها التلاميذ المعاقين بصريا مثل أجهزة القراءة والطباعة بطريقة برايل وأجهزة إنتاج الرسوم والخرائط البارزة والمعينات السمعية والبصرية لضعاف البصر.

٢ - نظام حجرات الخدمات الخاصة: Resource Rooms

ظهرت فكرة حجرة المصادر لكي تعالج جوانب الضعف التي لوحظت في نظام الفصول الخاصة، ولكي يتسنى تعليم التلاميذ المعاقين بطريقة تكاملية وعدم عزلهم عن الأطفال العاديين، ويتطلب هذا النظام وجود حجرة بالمدرسة العادية،

وبها مدرس متخصص في الإعاقة البصرية يقدم هذا المدرس الخدمات التربوية التي يحتاجها التلاميذ المعاقون بصريا، حيث يتولى مساعدة التلميذ في القراءة والكتابة بطريقة برايل، ويفرض هذا النظام أن يكون هذا المعلم على صلة دائمة بغيره من معلمى المدرسة ممن يشاركون في تعليم التلميذ المعاق، وذلك للتأكد من أنهم يراعون ظروف الإعاقة والحاجات التي تفرضها أثناء تقديم المعلومات وغيرها من جوانب العملية التعليمية.

٣ - نظام المدرس المتجول: Itinerant Teacher

نظام المدرس المتجول شبيه بنظام حجرة المصادر، وتوجد بعض الاختلافات بين النظامين، فبينما تقدم حجرة المصادر خدماتها للتلاميذ المعاقين بالمدرسة التي توجد بها هذه الحجرة، فإن المدرس المتجول يقدم خدماته التربوية إلى أكثر من مدرسة، حيث ينتقل من مدرسة إلى أخرى لتقديم المساعدات التربوية للتلاميذ المعاقين بالمدارس التي يكون مسئولاً عنها.

ويندرج نظام المدرس المتجول ضمن نظام إدماج المعاقين، حيث يقبل التلميذ المعاق في الفصول العادية وتقدم إليه الخدمات التربوية اللازمة عن طريق تعاون وتكامل جهود كل من المدرسين العاديين في المدرسة والمدرس المتحول الذي يقدم الخدمات التي تتطلبها الاحتياجات الخاصة للتلميذ المعاق.

ومن الخدمات التي يقدمها المدرس المتجول للتلاميذ المعاقين بصريا، التدريب على القراءة والكتابة بطريقة برايل، والاستخدام الصحيح لأدوات الكتابة اليدوية والإلكترونية مثل أجهزة الأوبتاكون والكمبيوتر، وجهاز برايل نت وغيرها من أجهزة القراءة والكتابة بطريقة برايل، وكذلك أدوات الحساب مثل العدادات الحسائية والآلات الحاسبة الناطقة، واستخدام برامج الكمبيوتر التي تسر عملية تعليم المعاقين بصريا، وبالنسبة لضعاف البصر فإن المدرس المتحول يقوم بدور مهم في تدريب التلميذ ضعيف البصر على استخدام المعينات البصرية بطريقة صحيحة، وتدريبه على طرق المحافظة على تلك المعينات.



وفي كل من نظامى المدرس المتجول، وحجرة المصادر فإن على المدرس الذى يقوم بمسئولية تقديم الخدمات الخاصة للتلاميذ المعاقين بصريا أن يكون على اتصال دائم بالمؤسسات والهيئات المتخصصة فى إنتاج المواد والتجهيزات المعدلة التى تتطلبها عملية تعليم المعاقين بصريا، حتى يكون على علم بما هو متوافر من هذه المواد وما هو غير متوافر، ويجب أن يكون قادرا على عمل بعض التعديلات على المواد التعليمية إذا تطلب الأمر ذلك (Gearheart & Weishahn, 1984).

النقد الموجّه لنظام العزل

على الرغم من أن أنصار العزل يرون أن الدارسة فى المدرسة العامة قد يحرم التلميذ المكفوف من الخدمات المتميزة التى تقدمها المدرسة الداخلية والمتمثلة فى الإمكانيات والتجهيزات، وكذلك المعلمين المتخصصين ذوى الحساسية الشديدة لمشكلات وحاجات التلاميذ المعاقين بصريا، والتى قد لا تتوافر فى المدارس العامة التى يدمج فيها المعاق بصريا مع غيره من المبصرين، فإن هناك بعض الانتقادات التى وجهت لهذا النظام منها:

- أن وضع الأطفال المعاقين فى مدارس خاصة بهم مستقلة عن المدارس العامة يتسبب فى عزلهم عن بيئتهم الطبيعية التى يجب أن يعيشوا وينموا فيها، مما يخلق مشكلات عديدة تتعلق بسوء التوافق مع المحيطين بهم، مثل الانطواء والانسحاب والعدوان والشذوذ والانحراف، وما شابه ذلك، وذلك بسبب قيدهم وحصر خطواتهم فى بيئة مغلقة خاصة بهم (محمد ماهر، ١٩٨٧).

- أن عزل التلاميذ المعاقين فى مدارس خاصة تخلق العديد من الحواجز النفسية عند التلاميذ العاديين ضد المعاقين مما قد يكون عاملا مؤثرا من عوامل تكوين الاتجاهات السلبية تجاه المعاقين.

- إن الرعاية العزلية للمعاقين تقوم على وصمهم بمظاهر عجزهم وقصورهم وتجاهل جوانب قوتهم وطاقتهم الإيجابية الكامنة فيهم، كما تبنى على إبراز

مظاهر الاختلاف بينهم وبين العاديين أكثر من إبراز أوجه التشابه، ولا يخفى ما يترتب على هذه النظرة من انعكاسات سلبية سواء على الطفل ذاته أم بالنسبة لأسرته أم بالنسبة للمحيطين به (عبد المطلب القرطبي، ٢٠٠١).

- يؤخذ على الرعاية العزلية أنها غالباً ما تركز في - أو تقتصر على - مناطق معينة كالعواصم والمدن الرئيسية والمناطق ذات الكثافة السكانية والعمرائية العالية، كما أنها لا تستوعب سوى عدد محدود من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، أو فئة منهم دون غيرها، مما يحول دون التوسع في تقديم الخدمات التربوية والتأهيلية، ونشرها بحيث تستوعب أكبر عدد ممكن من هؤلاء الأطفال، ويعوق وصول تلك الخدمات إليهم في بيئتهم المحلية (عبد المطلب القرطبي، ٢٠٠١).

التنقد الموجه لنظام الإدماج:

يرى أنصار هذا الاتجاه أن وضع الأطفال المعاقين مع رفاقهم العاديين في الفصول العادية يجعلهم يشعرون بأنهم في بيئتهم الطبيعية، مما يسهم في تدعيم تفاعلاتهم الاجتماعية مع أقرانهم (محمد ماهر، ١٩٨٧) يؤيد ذلك ما أشارت إليه الدراسات من نتائج تؤكد أن التلاميذ المعاقين بصريا الذين يدرسون في نظام الإدماج أكثر نضجا من الناحية الاجتماعية بالمقارنة برفاقهم المعاقين بصريا ممن يدرسون في المدارس الداخلية، وأن وضع التلاميذ المعاقين بصريا في الفصول العادية للمبصرين قد يمكن هؤلاء المعاقين من أن يكملوا تعليمهم الجامعي.

ويؤكد (سيد صبحي، ١٩٨٥) أن المواقف التفاعلية بين الكفيف والبصر تعتبر إضافة لها وزنها في مجال رعاية وتوجيه وتأهيل المكفوفين، وأن وجود الطفل الكفيف والبصر معا يتيح الفرصة للقاتمين على أمر تعليمهم من أن يعلموا كلا منهما كيف يتقبل كل منهما الآخر في مجتمع واحد يضمهما معا.

وفي الدراسات العملية مثل مواد العلوم والاقتصاد المنزلي والرياضيات يمكن أن يكون للرفيق البصر في المدارس العادية دور كبير في إمداد المعاق بصريا بوصف

لكثير من الظواهر وإجراء العمليات التي لا يمكن للمعاق بصريا أن يجربها بمفرده، ووصفها له وإمداده بشرح للتجارب ووصف للأجهزة التي لا يمكنه إدراكها.

أن النظام الإدماجي أقل كلفة من النظام العزلي في التربية الخاصة، فهو يجد من الحاجة إلى متخصصين على درجة عالية من الخبرة، ويساعد الدول النامية على تمكين عدد أكبر من الأطفال من فرص التربية والتعليم (القريطي، ٢٠٠١).

ورغم إيجابيات نظم الإدماج فإن هناك بعض الانتقادات الموجهة إلى نظام إدماج معاقى البصر في فصول المبصرين، ومن أهم هذه الانتقادات: (المركز النموذجي لرعاية وتوجيه المكفوفين).

١- ازدحام الفصول بها لا يتيح الفرصة المناسبة للتلاميذ المكفوفين للقيام بعمليات التعليم الفردي، وما تتطلبه من رعاية فردية.

٢- قد لا يتوافر في المدرسة العادية جميع الأدوات والوسائل المعينة اللازمة لتعليم المكفوفين، فضلا عما قد يوجد من قصور في استخدام طرق التدريس المناسبة لطبيعة الإعاقة البصرية.

٣- قد تعتبر المدرسة العادية بيئة غير معدة وغير مكيّفة للإعاقة البصرية ومتطلباتها.

وكذلك فإن من بين ما يوجه لنظام إدماج معاقى البصر مع المبصرين من نقد أنه في ظل هذا النظام قد ينخفض مستوى مهارات وقدرات التلميذ المعاق بالمقارنة برفاقه العاديين، وذلك نظرا لما يقوم به المدرسون من تخفيف للواجبات المدرسية على التلميذ المعاق الذي يتلقى تعليمه مع التلاميذ العاديين (فلاديمير لوبوفسكى، ١٩٨١).

هذا بالإضافة إلى ما قد تسببه الاتجاهات الاجتماعية التي يدركها المعاقون من المبصرين تجاهه من إحباطات، وما قد يتعرض له من مخاطر الانتقال والحركة وما قد يسببه ذلك من مشاكل تؤثر على تكيفه.

وفى ضوء ما يقرره خبراء اليونسكو من أن التربية الإدماجية أقل كلفة من النظام التربوى العازل، حيث إن الإدماج يجد من الحاجة إلى معاهد خاصة مرتفعة التكاليف، ومن الحاجة إلى متخصصين ذوى خبرة عالية، كما يمكن البلدان النامية من توفير خدمات التربية الخاصة لعدد أوفر من الأطفال (عبد الرازق عمار، ١٩٨٢).

وفى ضوء ما هو متاح من معلومات وإحصاءات تؤكد أن مدارس المعاقين بصريا (مدارس النور) يقتصر وجودها على عواصم المحافظات وبعض المدن الكبرى، وافتقار غالبية المدن والقرى من تلك المدارس، فإن الأخذ بنظام إدماج معاقى البصر فى المدارس العادية أمر يجب أن يوضع فى الاعتبار، حيث يمكن أن يوفر فرصا تعليمية لمعاقى البصر المحرومين من تلك الخدمات التربوية والتأهيلية، وذلك تحقيقا للهدف من تربية المكفوفين الرامى إلى إعداد الكفيف لمطالب الحياة فى المجتمع، والذى لا يتحقق بعزل المكفوفين عن المجتمع أو حرمانهم من فرص التربية المناسبة.

وقد يكون لنظام تعليم المكفوفين فى مدارس الأزهر بمراحلها المختلفة تجربة سبقت بها مصر كل دول العالم التى تنادى بالأخذ بنظام الإدماج، وما يجب أن تؤكد عليه أن تجربة الأزهر يجب أن تخضع للعديد من الدراسات المتخصصة للتعرف على نواحي القوة والضعف فى دراسة إمكانية الاستفادة منها فى مدارس التربية العامة.

ومهما قيل من مميزات وعيوب كلا من نظامى العزل والإدماج فى تعليم التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة، فإن اتخاذ قرار باختيار أى من النظامين وكذلك اختيار البرنامج المناسب داخل كل نظام يجب أن يخضع لمعايير موضوعية حتى نضمن تحقيق الأهداف المرجوة من تعليم هؤلاء التلاميذ، وتجنب خبرات الفشل والإحباط التى يمكن أن تنتج عن الاختيار غير الموفق لنوع البرنامج الموجه لفئة من فئات التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة.

وفى هذا الإطار يشير (عبد المطلب القريطى، ٢٠٠١) أن اختيار البرنامج الملائم بالنسبة للطفل من بين البرامج العديدة للتربية الخاصة يتوقف على عدة أمور أهمها:

١- التشخيص والتقييم الشامل لحالة الطفل لتحديد نوع الانحراف ودرجة شدته، ومن ثم مدى القصور الذى يعانى منه، واستعداداته الأداةية الوظيفية، وخصائصه النفسية والاجتماعية.

٢- تحديد الاحتياجات التربوية والتعليمية الخاصة للطفل، وتحديد الأهداف الإجرائية الملائمة لإشباع هذه الحاجات.

٣- تقييم البرامج والبدايل المتوافرة في نطاق البيئة المحلية والقريبة بالنسبة للطفل، وتحديد مدى كفاءتها في مواجهة احتياجاته من حيث مدى توفر المناهج الدراسية والمواد التعليمية المناسبة، وملاءمة التجهيزات المدرسية والكوادر البشرية من معلمين ومدرسين وأخصائيين وغير ذلك.

٤- اختيار البرنامج المناسب لإشباع احتياجات الطفل وتحقيق أقصى درجة من النمو التعليمي والنفسى والاجتماعى وفى إطار الأهداف المراد تحقيقها.

ويضيف (القريظى) أن هذه البرامج تتدرج في تسعة مستويات هي:

١- برنامج الفصل العادى طيلة الوقت.

٢- برنامج الفصل العادى طيلة الوقت مع توفير خدمات استشارية.

٣- برنامج الفصل العادى طيلة الوقت مع مساعدة معلمين أخصائيين منتقلين.

٤- برنامج الفصل العادى مع الاستعانة بخدمات غرفة المصادر.

٥- برنامج الفصل العادى بالإضافة لفصل خاص يوميا.

٦- برنامج الفصل الخاص طيلة الوقت داخل مدرسة عادية.

٧- برنامج المدرسة الخاصة النهارية.

٨- برنامج المدرسة الخاصة الداخلية.

٩- برنامج خاص بالمنازل أو المستشفيات والمراكز العلاجية.



تعليم ضعاف البصر

- مفاهيم أساسية .
- المعينات البصرية لضعاف البصر .
- نظم تعليم ضعاف البصر .
- المتطلبات التربوية لضعاف البصر .
- المبادئ والاعتبارات التربوية التي يجب مراعاتها في تعليم ضعاف البصر .

رغم أن فئة المعاقين بصريا تتضمن كلا من المكفوفين وضعاف البصر، إلا أن الاهتمام على كافة المستويات ينصب على فئة المكفوفين دون اعتبار لنسبة كبيرة من الأطفال الذين يعانون درجات مختلفة من ضعف البصر تموقعهم عن الاستفادة مما يقدم للتلاميذ العاديين من خدمات تربوية واجتماعية، وكذلك عدم اعتبارهم مكفوفين، وبالتالي فإنهم لا يحق لهم الاستفادة مما يقدم للتلاميذ المكفوفين من خدمات وبرامج تربوية تتناسب مع طبيعة كف البصر.

ويشير التقرير الذي نشرته المؤسسة الأمريكية للمكفوفين American National Foundation for the Blind (AFB) والجمعية القومية للوقاية من العمى Society for the prevention of Blindness (NSPB) حول الخدمات الخاصة بالأفراد الذين يعانون من ضعف بصرى نلاحظ أنه يوجد قصور شديد في هذه الخدمات في غالبية بلدان العالم، ومنها الولايات المتحدة الأمريكية، ويشير التقرير أنه من الضروري أن يستخدم المعلمون والعاملون في ميدان العمل الاجتماعي الوسائل المساعدة اللازمة لظلاء الأفراد، وذلك لانتشاهم أو تخليصهم من حالة الإحباط والاكنتاب التي يعانون منها، والناجئة عن صعوبة الحصول على خدمات جيدة ومناسبة لهم، والتي تخلق العديد من خبرات الفشل نتيجة عدم القدرة على الاستفادة مما يقدم للتلاميذ العاديين من خدمات تربوية وغيرها من خدمات تتطلبها عمليات التكيف الناجح مع متطلبات الحياة (Mangold , 1982).

وتضيف مانجولد (Mangold , 1982) أن عدم وجود تلك الخدمات يؤدي إلى قتل الدافعية عند ضعيف البصر، وأن استمرارهم في الفصول العادية دون تقديم الخدمات التي تتطلبها ظروف الإعاقة البصرية يؤدي إلى العديد من الاضطرابات النفسية التي تظهر آثارها السيئة على كافة جوانب شخصية الفرد ضعيف البصر.

ويرجع تاريخ الاهتمام بتعليم ضعاف البصر إلى بدايات القرن العشرين حيث أنشئت الفصول الخاصة بضعاف البصر في بريطانيا عام ١٩٠٨ والتي كان يلتحق بها

الأطفال قصار النظر، حيث أطلق عليها في ذلك الوقت (مدارس قصار البصر)، أما في الولايات المتحدة الأمريكية فقد أنشئت أول مدرسة لضعاف البصر في مدينة بوسطن عام ١٩١٣ حيث كانت تسمى (فصول أنصاف المكفوفين) ثم أطلق عليها اسم (فصول المحافظة على العين) ثم تغير اسمها إلى فصول المحافظة على البصر (عبد الرحمن إبراهيم، ٢٠٠٣) وهو الاسم الذي تعرف به في مصر في وقتنا الحالى.

وجدير بالذكر في هذا المجال أن تسمية النظام التعليمى الذى يقدم الخدمات التربوية للتلاميذ ضعاف البصر بـ (فصول المحافظة على البصر) يرجع إلى الفلسفة التى كانت تحكم عملية تعليم هذه النوعية من التلاميذ في ذلك الوقت، والتى كانت ترى أنه من الضروري المحافظة على البقايا البصرية عند هؤلاء التلاميذ وذلك بتجنب استخدامها في العملية التعليمية، حتى لا تنضب تلك البقايا؛ ولذلك فقد كان هؤلاء التلاميذ يتعلمون باستخدام طريقة برايل الخاصة بالمكفوفين.

إلا أن التطور الهائل في المجالين الطبى والتربوى قد أتاح للمثولين عن تربية ضعاف البصر تغيير تلك الفلسفة والأخذ بفلسفة أن التدريب على استخدام تلك البقايا البصرية في العملية التعليمية، وتوفير المعينات البصرية التى تساعد هؤلاء التلاميذ على الاستفادة مما يمتلكونه من قدرات بصرية هو الأسلوب الأمثل لتربية وتعليم هؤلاء الأفراد.

وذلك انطلاقا من حقيقة هامة وهى: أن استخدام أعينهم لن يقضى على إمكانية الرؤية لديهم أو إتلافها.

مفاهيم أساسية:

قبل الحديث عن مفهوم ضعف البصر وفتاته وطرق ونظم تعليم ضعاف البصر فإننا في حاجة إلى التحديد الدقيق لبعض المفاهيم الأساسية التى تتطلبها عمليات تقديم الخدمات التربوية للتلاميذ ضعاف البصر، حيث يذكر (مينت) (Minett, 1999) أنه من الأهمية أن نفهم المصطلحات الفنية المستخدمة في هذا المجال،

فعل الرغم من أن هناك اتفاقا عاما على تعريف بعض المصطلحات مثل العمى وضعف البصر، فإن تعريف العمى من الناحية القانونية يختلف من دولة إلى أخرى، فمعظم هذه التعريفات التي قد تستخدمها الدول تعتمد على الناحية الطبية اعتمادا على مقياس «سنلن» هي رد فعل للاعتقاد بأنه يمكن الكشف عن الأفراد الذين يعانون من ضعف البصر باستخدام المقياس الطبي، ومع ذلك، يمكن أن يكون هناك أفراد لهم نفس حالة العين من حيث حدة الإبصار، ولكنهم يختلفون بدرجة كبيرة من الناحية الوظيفية.

ويضرب مينت (Minett, 1999) أمثلة عديدة على ذلك الوضع ومنها حالتان كانت لهما نفس حدة الإبصار والتي سجلت على أنها ٦/٦٠، إلا أن أحدهم يستخدم إبصار في العمل المدرسي، والسير دون الاعتماد على الآخرين، ويستمتع بمزاولة الأنشطة والتسوق والقيام بالعديد من الأعمال المنزلية، حيث أنه كان من الصعب على من لا يعرف حالته أن يعرف أنه يعاني من إعاقة بصرية شديدة.

وكانت الحالة الثانية لطفلة في الثانية عشرة من عمرها كانت تمتنع عن القراءة والكتابة باستخدام ما تمتلكه من بقايا بصرية أو استخدام المساعدات البصرية ومنها جهاز (CCTV) وكانت تتجنب مزاولة أية أنشطة بدنية وتقدم اعتذارا عن القيام بأية أنشطة رياضية. وكانت تبدو عاجزة عن استخدام أدوات المائدة وتصر على استخدام أصابع يديها في تناول الطعام، وأنها كانت تقوم بأدوار ومهام الكفيف في العديد من جوانب حياتها، ولم تكن لديها الدوافع الكافية لاستخدام بقايا بصرها على أكمل وجه.

ومما سبق نستنتج أنه من الأهمية بمكان لكل المسؤولين عن تربية المعاقين بصريا بكل فئاتهم أن يكون لديه فهم كامل للعديد من المصطلحات التي يتطلبها العمل الناجح مع هذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة.

وفيا بل عرض لتلك المصطلحات:



الإعاقة البصرية: Visual Impairment

مصطلح عام يضم كلا من المكفوفين وضعاف البصر.

البصر الوظيفي Functional Vision القدرة على استخدام البصر في أداء الأعمال أو هو «الدرجة التي يستفيد بها الطفل بما يمتلكه من بقايا بصرية للعمل في البيئة».

الكفاءة البصرية: Visual Efficiency

استخدام المدى المتاح من بقايا البصر لتحسين كفاءة الرؤية.

القدرات البصرية: Visual Abilities

مجالات البصر الوظيفي (أبعاده) والتي تشمل حدة الإبصار، مجالات البصر، الحركة، وأدراك الضوء والألوان.

الوظائف البصرية: Visual Function

السلوكيات والحركات المستخدمة في الرؤية فمثلا تغيير النظرة المحدقة، إلقاء النظرة السريعة، رؤية البيئة.

ولتقييم الرؤية الوظيفية للفرد يمكن الاعتماد على أكثر من مؤشر للتقييم، ومن أهم تلك المؤشرات:

- القدرة على رؤية الأشياء القريبة والبعيدة، ويمكن التوصل إلى ذلك من تحديد مدى قدرة الفرد على رؤية رسم بياني على مسافة ١٦ بوصة، أو تحديد المسافة التي يمكن أن يرى منها السبورة بوضوح، وكذلك القدرة على تقليد حركات اليد المعطاة من قبل المعلم.

- المجال البصري: ويقصد بها حدود المجال الذي يمكن أن يدركه نظر الطفل.

- مستوى القراءة وسرعتها.

- أسلوب القراءة (استخدام حروف طباعية كبيرة، استخدام آلات بصرية، استخدام طريقة برايل).
- أمثلة على معلومات القرب والبعد: تمييز العملات - الوجوه.
- الحساسية للضوء: وجود حالات عمى الألوان أو المهق.
- تمييز الألوان.
- الثغراب: حركة العين اللازمة للتركيز على الأشياء.
- تفضيل العين.
- توازن عضلات العين.
- التركيز البصري: القدرة على إدراك البعد الثلاثي للأشياء بدمج صور كل عين.
- إدراك العمق.
- الفاعلية البصرية.
- الكفاءة التعليمية.

وهناك مؤشرات أخرى لتقييم حالات الطفل ضعيف البصر ومنها مؤشرات تتعلق بالقدرة على الاستفادة من المعينات البصرية وأخرى تتعلق بالنواحي الإكلينيكية (الأخطاء الانكسارية، المجال البصري، ورؤية الألوان) وأخيرا هناك المقاييس الأكاديمية التي يقوم بها المعلمون.

ونظرا لأهمية مفهوم (الرؤية الوظيفية) في مجال تشخيص حالات الإعاقة البصرية وتحديد البرامج التعليمية الملائمة، وكذلك تقديم المعينات البصرية التي تتطلبها حالة كل طفل معاق بصريا، فقد قدمت (ليندارويسنج) (Linda Roessing) (1982) قوائم شاملة ومعددة يمكن من خلالها تحديد درجة وظيفية الرؤية عند الطفل حيث تشمل هذه القوائم كل ما يتعلق بعمليات القراءة والكتاب، والمهارات الحياتية، ومهارات السفر والتجوال، ومهارات التربية البدنية.



ونعرض فيما يلي العناصر التي يمكن أن يسترشد بها معلم المعاقين بصريا في التعرف على حالة الرؤية الوظيفية للطفل المعاق، وذلك فيما يتعلق بالنواحي الأكاديمية (القراءة والكتابة) ولمزيد من التفاصيل عن تلك القوائم يمكن الرجوع إلى (Manglod , 1982).

قائمة فحص الرؤية الوظيفية - الأكاديمية

مهام الرؤية القريبة، وتتضمن:

أولا: القراءة القريبة:

- أ - قدرة الطفل على قراءة الحروف المطبوعة (المسافة - السرعة).
- ب- القدرة على قراءة أوراق الصحف (المسافة - السرعة).
- ج- القدرة على قراءة دليل الهاتف (المسافة - السرعة).
- د - استفادة الطفل من (الكتب - القواميس - دوائر المعارف - الأطلس - قوائم الكتب بالمكتبة - الخرائط - كراسات النوتة الموسيقية - أوراق الرسم العادية).
- هـ- إمكانية الاستفادة من الصور.
- و - إمكانية الاستفادة من الدوائر التلفزيونية المغلقة.

ثانيا: أوضاع الجسم عند القراءة، وتشمل:

- أ - إظهار أوضاع غير معتادة أثناء القراءة.
- ب- الحول، إغلاق عين أو تغطيتها أثناء القراءة.
- ج- إمالة الرأس بطريقة تجعل إحدى العينين تستطيع القراءة بصورة أفضل من الأخرى.

د - تحريك العين نحو الأشياء للتركيز .

هـ - تحريك الأشياء نحو العين للتركيز .

و - حك العين بصورة متكررة .

ز - يشكو من إرهاق العينين .

ح - يشكو من الرؤية الضبابية أو المزدوجة .

ط - إظهار حالات من القلق والعصبية والتوتر .

ي - يشكو من الصداع والغثيان .

ثالثاً: مهارات التسلسل / المراقبة عند القراءة الشفهية، هل يظهر التلميذ:

أ - مهارة للكتاب بصورة ملائمة لتكبير مجال الرؤية .

ب- معرفة بكيفية قلب الصفحات .

ج- فهمها لترقيم الصفحات .

د - معرفة بمكان البدء بالقراءة في الصفحة .

هـ- يفقد مكان النظر بصورة متكررة خلال السطر المطبوع .

و - صعوبة في القراءة من نهاية أحد السطور حتى بداية السطر التالي .

ز - حذف الكلمات الصغيرة بصورة متكررة مثل (و، إلى، من، ال)

ح - تخطى السطور المكتوبة .

ط - الخطأ في تنظيم الأرقام في أعمدة .

ي - الخطأ في نطق الكلمات المشابهة .

ك- إظهار فهم منخفض مع استمرار القراءة.

ل- القراءة بسرعة متوسطة بالنسبة لمستوى المرحلة.

رابعا مهام الكتابة.....هل:

١- يظهر الطفل أوضاعا وحالات غير معتادة أثناء الكتابة ؟

٢- يحتاج لأدوات كتابة خاصة ؟

٣- يحتاج لأوراق كتابة خاصة.

٤- يظهر صعوبة في النسخ من (كتاب / نص) ؟

٥- يتخطى حروفا أو كلمات عند النسخ ؟

٦- يحتاج لوقت إضافي لنسخ أو إكمال كتب النشاط ؟

بالنسبة للرؤية البعيدة، مهام الفصل..... هل:

١- يستخدم الطفل وسائل مساعدة تليسكريبية؟

٢- يحتاج للجلوس بطريقة خاصة تتعلق بالمشاكل الانكسارية (قصر النظر... إلخ)؟

٣- يحتاج للجلوس بطريقة خاصة تتعلق بمجال الرؤية (الرؤية غير المتمركزة، والبقعة المظلمة في المجال البصرى)؟

٤- يستطيع قراءة السبورة على بعد (٥) أقدام - أكثر من (٥) أقدام ؟

٥- يرى الصور المعروضة باستخدام أجهزة الإسقاط الضوئى (جهاز عرض فوق الرأس - الصور المتحركة - الأفلام)؟

٦- يشاهد التليفزيون من مسافة بعيدة ؟

٧- يحتاج إلى وقت إضافي لنقل ما هو مكتوب على السبورة ؟

من هو ضعيف البصر:

الطفل ضعيف البصر من الناحية الطبية والقانونية هو الطفل الذي لا تزيد حدة إبصاره على ٢٤ / ٦ ولا تقل عن ٦٠ / ٦ في العينين معا أو في العين الأقوى بعد العلاج والتصحيح بالنظارات الطبية أو غيرها من أدوات وأجهزة تصحيح عيوب الإبصار.

ويعرف كل من (كورن، وكوينج) الفرد ضعيف البصر بأنه «الشخص الذي يجد صعوبة في أداء الأعمال التي تستخدم حاسة البصر حتى باستخدام العلاج والتصحيح بالنظارات الطبية، بينما يمكن تعزيز قدرته في أداء تلك الأعمال باستخدام الاستراتيجيات البصرية التعويضية وغيرها من الوسائل، وتعديل للبيئة» (Minett, 1999).

ويعرف (كيلر) ضعف الرؤية بأنها: عدم وجود رؤية كافية تجعل الفرد قادرا على القيام بوظائفه بشكل مرغوب وفعال، وهي حالة لا يمكن علاجها باستخدام النظارات العادية. وأن تبعات ضعف الرؤية غالبا ما تشمل على وجود مشكلات خاصة بالتحكم في وضوح وحجم الصورة المرئية، وأن العديد من الأفراد الذين يعانون من ضعف البصر يحتاجون إلى تعليم كيفية التوافق والتكيف، وأساليب الحركة، إضافة إلى كيفية القراءة المطبوعة.

ويعرف ضعيف البصر من الناحية التربوية بأنه الفرد الذي يمكنه القراءة والكتابة بالطريقة العادية (المطبوعة) باستخدام المعينات البصرية.

المعينات البصرية لتضعاف البصر:

يمكن تعريف المعينات البصرية بأنها: أي شيء (مادة - أداة - جهاز) يساعد الأفراد في استخدام إبصارهم بمستوى أكثر فاعلية وكفاءة.

وتعرف كذلك بأنها «أى منتج يزيد أو يحسن من القدرات العملية للتلاميذ المصابين بضعف البصر».



وتجدر الإشارة إلى أن المعينات البصرية لا تقتصر على وسائل الرؤية (نظارات ومكبرات) فقط، ولكنها تتضمن أشياء أخرى عديدة ومنها المطبوعات المكبرة، والحوامل المستخدمة في الرؤية والأقلام الكبيرة، والمصابيح المناسبة... وغيرها.

وكذلك توجد الوسائل الإلكترونية التي تستخدم في إنتاج مستويات عالية من التكبير، والتي تسمح بالتحكم الجيد في درجات التباين بين مكونات الصورة مما يزيد من وضوحها.

وتوافر المعينات البصرية بأشكال مختلفة، منها ما يعتمد على المسافة والتقريب، ومنها ما يعتمد على توفير الإضاءة اللازمة لتوضيح الصورة وتشمل المعينات البصرية على الأنواع التالية:

١- المكبرات والمقريات (التلسكوبات) اليدوية.

٢- المكبرات القائمة:

أ- البؤرة الثابتة (المساحة التي يمكن رؤيتها بوضوح).

ب- ما يمكن التركيز عليه (ما يمكن رؤيته).

٣- الوسائل المحمولة على الرأس:

أ- النظارات.

ب- المقريات (التلسكوبات) المثبتة على الرأس.

ج- المكبرات.

د- الوسائل المساعدة الرأسية (تحملها الرأس).

ونعرض فيما يلي توضيحًا لبعض الحقائق حول المعينات البصرية:

١- كلما كانت العدسات أكبرا كان التكبير أضعف، وكلما بعدت العدسة، أمكن استخدام الأداة لتوضيح الصورة.

٢- كلما كان تكبير العدسات أقوى كان عمق الميدان أقل، ومن المهم وضع العدسات وتثبيتها على مسافة معينة أو على بعد معين من المادة لكي يتم رؤيتها بوضوح.

٣- كلما كان التكبير أقوى قلت المساحة التي يستطيع المستخدم رؤيتها من العدسة في أي وقت.

٤- كلما اقتربت العدسة من العين، زادت المساحة التي يستطيع المستخدم أن يراها من خلال العدسة بصرف النظر عن التكبير (لاحظ أن المسافة بين العدسة والمادة) ويشار إليها عادة بأنها «المسافة العاملة» ستعتمد على قوة تكبير العدسة.

٥- تختلف التكلفة تبعاً لقوة وجودة العدسة أو نظام العدسات.

٦- شكل العدسة يعتمد على التفضيل الشخصي، حيث تتوفر أشكال مختلفة من العدسات.

٧- العدسات البلاستيكية أخف من الزجاجية، ولكنها تكون أكثر قابلية للخدش.

وتشمل المعينات غير البصرية التي يستخدمها ضعاف البصر على العديد من الوسائل ومنها المصاييح، ومناضد القراءة والكتابة، وأجهزة التنقية، الثقوب، الخلفيات، والمواد المطبوعة بأحرف كبيرة، والأقنعة وواقبات الجوانب، أجهزة كشف الكتابة، وأجهزة الإعتماد، ومرشحات التوقيع والكتابة.

وتوجد كذلك وسائل كهربية عديدة ومنها أجهزة الإسقاط للصورة الشفافة والمعتمة مثل أجهزة عرض الشرائح وقارئ microfiche، ونظم التلفزيون ذي الدوائر المغلقة، وجميعها أجهزة توفر لضعاف البصر فرص عديدة للاستفادة من المواد التعليمية بدرجات عالية من الاستقلالية.

وفيا يلي عرض لبعض أنواع معينات الرؤية لضعاف البصر:



اختيار معينات الرؤية:

أحد المشاكل الأساسية في التعامل مع معينات الرؤية لضعاف البصر هي كيفية تحديد أكثر الوسائل ملاءمة أو مجموعة الوسائل الملائمة لمساعدة الفرد ضعيف البصر على تحقيق هدفه.

وإنه من الضروري دراسة العوامل التي تساعد على الاستخدام الناجح لتلك الوسائل، وفي هذا المجال فإنه تجدر الإشارة إلى أن الشخص ضعيف البصر يستجيب لأي من هذه الوسائل إذا كان:

- ١- يعاني من ضعف الرؤية منذ فترة طويلة ويظهر قبولاً نفسياً لها.
- ٢- أن اضطراب الرؤية لديه يكون مستقراً.
- ٣- أن يكون مجال الرؤية لديه معقولاً.
- ٤- لديه القدرة على تحريك عينيه والتركيز على الأشياء.
- ٥- لديه بعض الرؤية المركزية القابلة للاستخدام (قد تكون لديهم إذا استطاعوا التعرف على بعض تفاصيل الألوان أو المسافات).
- ٦- لديه قدر معقول من المهارات اليدوية والقدرات العقلية.

ويذكر (كبير، ١٩٨٢) أنه فوق كل ما سبق، فإنه من الضروري أن يمتلك الفرد ضعيف البصر الحافز والرغبة والحاجة للرؤية بصورة أفضل، وأنه كلما كان الحافز للنجاح أقوى كانت الفرصة أكبر للقبول والاستخدام الناجح للوسائل المساعدة على الرؤية لضعاف البصر.

وتوجد عوامل أخرى إضافية تساعد في الاستخدام الناجح لهذه الوسائل وكلما توفرت العديد من هذه العوامل، كانت فرص ضعيف البصر أكبر في تحقيق النجاح.

تعدد طرق عمل المعينات البصرية، حيث تساعد هذه الوسائل الشخص ضعيف البصر عن طريق:

١- التحكم في التركيز ووضوح الصورة: مثل النظارات العادية التي تعمل على تصحيح الأخطاء الانكسارية للعين.

٢- التحكم في الإضاءة ودرجات التباين: مثل جهاز كشف الكتابة (Typoscope) ومصابيح التنقية وأجهزة الإعتماد.

٣- التحكم في تكبير الصورة على الشبكية، حيث يتم تكبير حجم الصورة على الشبكية بثلاث طرق مختلفة:

أ - تكبير المسافة النسبية: أي التحريك بصورة أقرب إلى الشيء.

ب- تكبير الحجم النسبي، أي جعل الشيء المراد رؤيته أكبر بصورة مادية أي أثناء إعداده مثل طباعة الكلمات بأحجام أكبر من الأحجام المستخدمة في الحالات العادية.

ج- التكبير الزاوي أو البصري، وذلك بتكبير صور الشيء على الشبكية عن طريق تمرير صورة الشيء من خلال بعض المواد الكاسرة للأشعة الضوئية مثل عدسة أو نظام عدسات.

وأياً كانت نوعية المعينات البصرية فإنه من الضروري الاهتمام بعملية تدريب الشخص ضعيف البصر على استخدام تلك المعينات، وتجدد الإشارة إلى أن الشخص ضعيف البصر سوف يقبل على استخدام المعينات البصرية بصورة أكبر إذا توافرت العوامل التالية:

١- إذا ساعدت الوسيلة الشخص ضعيف البصر على فعل ما يريد فعله.

٢- إذا ظهرت الوسيلة تقليدية قدر الإمكان بحيث لا تجذب انتباه الآخرين.

٣- إذا كانت سهلة الحمل وقابلة للاستخدام بسهولة أينما ذهب الشخص ضعيف البصر.

٤- إذا ساعدت في تحفيز الشخص والشعور بإمكانية النجاح.

٥- أن هناك ضرورة للمتابعة الطويلة لمساعدة ضعيف البصر على التكيف مع استخدام الوسيلة.

وأنه يجب الأخذ في الاعتبار أن الحصول على الوسيلة المساعدة على الرؤية هو فقط بداية عملية التأهيل وليس نهايتها، ومن الضروري إعادة تعليم ضعيف البصر بعض العادات البصرية، حيث تختلف عملية وصف نظارة طبية لشخص عن وصف وسيلة معينة لضعاف البصر، حيث من الضروري تدريب الشخص ضعيف البصر على كيفية استخدام المعينات البصرية، وتفسير المثيرات البصرية التي يستقبلها عن طريق تلك المعينات وهي عملية مرهقة ولا بد من تشجيع الفرد ضعيف البصر وتعليمه المثابرة في استخدام تلك المعينات.

ولزيادة فعالية عمليات التدريب من الضروري أن يتضمن ما يلي:

١- الروتين: والمقصود به تكرار المهام حيث يساعد هذا التكرار على تذكر أشياء مفيدة مثل المسافة العاملة.

٢- التدريب الموجه نحو النجاح: حيث يساعد ذلك في تنمية المواقف الإيجابية نحو استخدام المعينات البصرية.

٣- الفترات القصيرة: والتي يمكن زيادتها تدريجياً، وذلك نظراً لأن المهام عادة ما تكون مرهقة في البداية.

٤- الارتباط بالمواد: وذلك بربط عملية التدريب بالهدف أو بالمنتج النهائي، فإذا أراد التلميذ مثلاً أن يقرأ القرآن فلا تبدأ معه بالتدريب على قراءة صحيفة باستخدام المعينات البصرية.



خطوات التدريب على استخدام التليسكوب Telescope:

- أ - تحديد موقع الأشياء الثابتة عندما يكون الفرد ثابتا.
 - ب- تحديد موقع الأشياء المتحركة عندما يكون الفرد ثابتا.
 - ج- تحديد موقع الأشياء المتحركة عندما يتحرك الشخص.
 - د - تطوير عمليات التمييز البصرى والذاكرة البصرية ومهارات الترابط البصرى، وبالتالي يتعلم الفرد التعامل مع مشكلات محددة مثل إدراك العمق.
- ويجب أن يحذر المدرب الشخص ضعيف البصر الذى يستخدم النظارات التليسكوبية ذات المجال الكامل أن يسيروا أو يقودوا مركبات لأن ذلك يشكل خطرا عليهم.

خطوات التدريب على استخدام المكبرات:

- أ - حدد المادة المطلوب قراءتها.
- ب- اضبط زاوية الإضاءة.
- ج- احمل المكبر وحدد موقع المادة حتى يمكن الوصول إلى وضع مريح مع الحد الأدنى من التعب.
- د - انظر عبر مركز العدسة لتقليل التشويش / التشويه.
- هـ- تعلم القراءة أو المسح سواء بتحريك الرأس أو المادة أو الاثنين.

خطوات التدريب باستخدام مكبرات تليفزيونية، ذات دوائر مغلقة، ومكبرات

الإسقاط الكهربيائية الأخرى:

- أ - اجعل الشخص يتكيف مع الأجهزة.
- ب- اجعل الشخص (ضعيف البصر) يعيد شرح طريقة الاستخدام بعد الانتهاء من توجيهه للتأكد من فهمه.

ج- تعلم كيفية تنظيم / تعديل التكبير والتباين.

ثم ومع كل هذه النتائج، تدرّب، تدرّب، تدرّب.

نظم تعليم ضعاف البصر:

يلخص (لطفى بركات، ٨٧٩١)، (إبراهيم الزهيري، ٣٠٠٢) نظم تعليم ضعاف البصر، فيما يلي:

١- وضع التلاميذ ضعاف البصر في فصول خاصة ملحقة بمدارس المكفوفين، على اعتبار أن العملية التعليمية لهذه النوعية من التلاميذ تحتاج لبعض الخدمات والوسائل التعليمية التي يستخدمها المكفوفون، كما أن معلمى المكفوفين يعدون أقرب التخصصات إلى مجال الإعاقة البصرية. إلا أن هناك من يرى غير ذلك حيث يذكر (الزهيري، ٢٠٠٣) أن هذا النظام له آثاره التربوية الضارة، حيث يشعر ضعاف البصر بخطورة حالاتهم وأنهم أقرب لكف البصر، الأمر الذى يؤثر على حالتهم النفسية وتكيفهم الشخصى والاجتماعى، وكذلك فإن المعلمين الموجودين بمدارس المكفوفين معدين للتعامل مع التلاميذ المكفوفين دون غيرهم من التلاميذ وأن تعليم المكفوفين يعتمد على طريقة برايل في القراءة والكتابة، في حين يعتمد ضعاف البصر على القراءة والكتابة بالأحرف العادية.

٢- وضع التلاميذ ضعاف البصر في فصول خاصة ملحقة بالمدارس العادية، ويترك التلميذ ضعيف البصر فصله الخاص من حين لآخر أثناء اليوم المدرسى، ليشترك زملاءه الأسوياء في الأنشطة التى لا تحتاج إلى مجهود بصرى، وتسمى هذه الفصول «فصول المحافظة على البصر».

٣- وضع التلاميذ ضعاف البصر في فصول عادية للأسوياء لها تحطيط تربوى خاص يسمح للطفل ضعيف البصر أن يترك الفصل العادى المنتظم فيه ويذهب إلى فصل خاص يزاول فيه النشاط الذى يتطلب استعمال دقيق للعين.

ويشير (لطفى بركات) أن هذا النظام يعمل على زيادة دمج الطفل المعاق بصريا مع الأسوياء ويساعد على إبراز وتقوية ما لديه من قدرات وميول.

٤- تعليم التلاميذ ضعاف البصر في مدارس خاصة بهم «مدارس المحافظة على البصر» تتوفر فيها هيئات التدريس المتخصصة في مجال تعليم ضعاف البصر، وكذلك تتوفر فيها المعينات البصرية والوسائل التعليمية التي تتطلبها عمليات تعليم هؤلاء التلاميذ.

ونحن نتفق مع وجهة نظر (لطفى بركات) في أنه رغم تعدد نظم تعليم ضعاف البصر إلا أنه يجب علينا أن ننظر إلى الطفل ضعيف البصر على أنه طفل مبصر ويجب أن تعد خططه وبرامجه التعليمية على أساس إعداده للحياة في مجتمع المبصرين مع رعايته بصريا، وأن أفضل نظم تعليمهم هي النظم التي تتيح لهم فرص الاستفادة بها يمتلكونه من بقايا بصرية، وفي نفس الوقت تتيح لهم فرص التكيف الناجح مع مجتمع المبصرين وما يتطلبه ذلك من توفير الإمكانيات المادية والبشرية، والتجهيزات والبرامج التربوية التي تساعد هؤلاء التلاميذ على التكيف الناجح مع متطلبات الحياة بها يمتلكونه من إمكانيات بصرية.

المتطلبات التربوية لتعليم ضعاف البصر:

لكي تحقق عملية تعليم ضعاف البصر الأهداف المرجوة من تعليم هذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة، فإنه من الضروري توافر العديد من المتطلبات والتي تتعلق بعضها بالمدارس والفصول التي يتلقون بها تعليمهم، والوسائل التعليمية المستخدمة، وتوجد العديد من المبادئ والاعتبارات التي يجب أن تراعى في عمليات تشخيص حالات ضعف البصر، والعديد من المبادئ التربوية التي يجب أن تراعى في عمليات تعليمهم.

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

لكي تحقق مدارس ضعاف البصر الأهداف المرجوة من تعليم هذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة فلا بد من توافر عدة شروط، حيث من الضروري وجود

تلك المدارس في أماكن غير مزدهرة لضمان وصول الضوء الطبيعي إلى جميع الفصول الدراسية، وضرورة تزويد المبنى بالإضاءة الكافية، ومن الضرورة مراعاة متطلبات الأمن والسلامة في عمليات ارتياد التلاميذ للمبنى وصعود درجات سلالمه وهبوطهم منها، وتجنب وجود العوائق والموانع التي قد يسبب وجودها مشكلات للتلاميذ ضعاف البصر.

وبالنسبة للفصول الدراسية فمن الضروري أن تتوفر فيها عدة شروط أهمها (لطفى بركات، ١٩٧٨)، (Corn & Martinez, 1986).

- تنظيم المقاعد والأدراج، ومحتويات الفصل بحيث لا يعاني التلميذ ضعيف البصر إجهادا بصريا نتيجة لمواجهة الضوء.

- أن تكون المقاعد مريحة بحيث تكون الكتب والأوراق المستعملة في عمليات القراءة والكتابة في مستوى بصري سليم، ويمكن استعمال مكاتب متحركة يسهل تغيير أوضاعها حسب الحاجة، على أن تكون أسطح تلك المكاتب غير لامعة ومائلة، أو استخدام حامل للقراءة والكتابة متحرك وقابل لتغيير زاوية ميله.

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

- ترك مسافات كافية بين الأدراج لتسهيل عمليات انتقال التلاميذ بين مجموعات الفصل.

- لضمان عدم تعرض الطفل المعاق بصريا لمخاطر أثناء التحرك داخل الفصل وفي ممرات المدرسة، يقترح (Corn, Martines) عدة إجراءات مثل: تحذير الطفل بضرورة تجنب المعوقات - في الفصل وخارجه - تدريب الطفل على التعود على مكونات الفصل والأماكن المحيطة به، وكيفية الدخول والخروج بصورة مستقلة، ومن الضروري إخبار التلاميذ ضعاف البصر بأية تغيرات في أوضاع أثاث الفصل وممرات وسلام المدرسة.

- اختيار ألوان مناسبة للسبورات على أن تكون غير لامعة.
- مراعاة وضع التلميذ في أفضل مكان بالنسبة لإمكاناته البصرية، بحيث يرى التلميذ السبورة والأدوات والوسائل التعليمية دون إجهاد لبصره لتعرضه لبريق الضوء الشديد.
- مراعاة الشروط الصحية للإضاءة، بحيث تكون مريحة للعين.
- عدم استعمال الستائر إذا كانت ستقلل من كمية الضوء الداخلة للفصل.
- تزويد الفصل بإضاءة كافية وتوزيعها على جنبات الفصل بصورة مناسبة.
- عدم تكديس جدران الفصل بالوسائل التعليمية، حيث يسبب ذلك إجهادا للعين.

ثانياً: الكتب والوسائل التعليمية:

- يجب أن تراعى الشروط التالية في الوسائل التعليمية المستخدمة في فصول ضعاف البصر:
- أن تكون الصور سواء الموجودة في الكتب الدراسية أو في الوسائل التعليمية ملونة بألوان واضحة، وتجنب التفاصيل الدقيقة.
- أن تكون الحرائط والرسوم البيانية والتوضيحية مكبرة وملونة وغير مزدحمة بالتفاصيل.
- يفضل أن تطبع كتب ضعاف البصر بالبنط العريض (٢٤).
- أن يكون الورق المستخدم في كتب ضعاف البصر من النوع غير المصقول.
- استخدام أوراق الكتابة ذات السطور السمكية، حيث إن بعض هؤلاء الأطفال يجدون صعوبة في رؤية السطور في أوراق الكتابة العادية، وكذلك الحال بالنسبة لأوراق الرسم البياني، وأوراق النوتة الموسيقية.

- مراعاة أن تكون المصورات والحرائط واللوحات مكبرة بدرجة مناسبة وخالية من التفاصيل غير المهمة، وأن تكون ملونة بألوان واضحة غير لامعة. وأن تكون الكتابة عليها كبيرة وواضحة قدر الإمكان.

- استخدام أجهزة العرض الضوئي المناسبة ومنها أجهزة العرض فوق الراسي وأجهزة عرض الصور المعتمة وأجهزة عرض الشرائح الشفافة، والأفلام التعليمية لما توفره تلك الأجهزة من إمكانيات مناسبة لتكبير المادة التعليمية، وما تتيح من إمكانيات استخدام الألوان والحركة وغيرها من الإمكانيات التي تيسر عملية تعليم التلاميذ ضعاف البصر.

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

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

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

٢- أن الأطفال ضعاف البصر قد يختلفون عن الأطفال عاديي الإبصار في بعض النواحي المرتبطة بحاسة الإبصار، إلا أنهم يمرون بنفس مراحل النمو الأساسية التي يمر بها من هم في مثل مرحلتهم العمرية.

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

٤- يرتبط بالنقطة السابقة أن على المعلم أن يدرك حقيقة أن الأطفال ذوي الإعاقة البصرية يختلفون في قدرتهم على استخدام ما يمتلكونه من قدرات بصرية، فقد يكون لدى طفلين نفس درجة حدة الإبصار، ولكن قد يعتمد أحدهما على حواسه الأخرى لأداء نفس المهام التي يؤديها الطفل الآخر باستخدام بصره، وهذا يؤكد مفهوم الرؤية الوظيفية.

٥- يجب أن يكون لدى المعلم الحساسية الكافية والسريعة للحاجات الخاصة للتلميذ ضعيف البصر، وعلى المعلم أن يدرك أنه كلما زاد عمر الطفل كان أكثر قدرة على توصيل ما يحتاجه لمعلمه مما يدعم فهم المعلم لحاجاته، ويزيد من ثقة الطفل بنفسه.

٦- أن الإعاقة البصرية قد تسبب الكثير من المشكلات النفسية للأطفال ضعاف البصر مثل ضعف الثقة بالنفس الناتجة عن أسلوب الآباء والمعلمين في تربية هؤلاء الأطفال. وأنه من الضروري أن يبنى الآباء والمعلمون ثقة الطفل ضعيف البصر في قدراته، وإتاحة فرص المشاركة في الأنشطة التي يتيح النجاح فيها شعورا بالرضا والثقة بالنفس عند الطفل.

٧- عند تقديم المساعدة للطفل ضعيف البصر، يجب ألا يتم تقديمها بصورة لافتة للنظر، حتى لا يتسبب ذلك في شعور الطفل بالعجز مقارنة بزملائه.

٨- أن التخطيط السليم لتربية ضعاف البصر يتطلب فهمها كاملا للطفل من حيث معرفة مستوى قدراته، وأوجه النشاط التي حقق فيها نجاحا، ودراسة سجل نتيج حالته الصحية، وحالة إبصاره، وبيئة المنزل الذي يعيش فيه هذا الطفل.

٩- أن استغلال جهود ومساعدات من لهم علاقة بعملية تعليم وتربية الطفل ضعيف البصر (الوالدين، طبيب المدرسة، الموجه، الأخصائي النفسي، مشرف الصف، ناظر المدرسة، المعلمين) يساعد في تحقيق معدلات عالية من النجاح من أجل إشباع حاجات الطفل ضعيف البصر.

١٠- أنه من الضروري أن يكون هناك تعاون بين المشرفين التربويين بالمدرسة وكل من طبيب المدرسة أو الوحدة الصحية للتوصل إلى التفسير الدقيق للعيوب البصرية التي يعاني منها الطفل والاتصال بالأبساء لمناقشة هذه الأمور، والتوصل إلى فهم واضح لمغزى العيوب البصرية حتى يمكن الحصول على تخطيط واقعي وصحيح يساعد الطفل على التكيف الناجح مع مشكلات ضعف البصر.

١١- من المهام الرئيسية للأخصائي النفسى بالمدرسة الوقوف على العلاقة بين القدرات البصرية للطفل ومدى تحصيله وتقدمه في المدرسة، والوقوف على أسباب مشكلات التوافق التي يعاني منها الطفل والتي قد تظهر بين الكثير من الأطفال ممن هم في مثل هذه المرحلة العمرية من الأسوياء، وتحديد أى من هذه المشكلات له علاقة مباشرة بضعف البصر، وضرورة التحديد الدقيق لأثر ضعف البصر على عمليات التكيف عند الطفل ضعيف البصر.

١٢- إن التقييم الدقيق للرؤية الوظيفية هو الخطوة المبدئية في توقيت وكيفية ونحت أى ظروف يمكن الاستفادة بصورة فعالة من هذه الرؤية.

١٣- أن عمليات تقييم الرؤية يجب أن تتم في الظروف المعتادة، حيث إن التلاميذ ضعاف البصر يرون أكثر عندما تتم ملاحظتهم في أماكن مألوفة، حيث يشير مانجولد (Mangold, 1982) أنه قد تمت ملاحظة طفل في السادسة من عمره وهو يرفع قدمه وكأنه يصعد سلماً كلما قابل ظلالاً مظلمة في حديقة حيوانات غير مألوفة له، وأن نفس الطفل لم تتم ملاحظته وهو يفعل ذلك السلوك في فناء المدرسة أو أى مكان مألوف آخر.

١٤- إن التشخيص الدقيق للقدرات البصرية عند الطفل يتوقف عليه العديد من العوامل المتعلقة بعمليات تعليم وتدريب الطفل ضعيف البصر، فعند تعليمه مهارة جديدة نلاحظ وجود صعوبات في تعلم التلميذ لتلك المهارة، ويكون من الصعب أحياناً معرفة ما إذا كانت هذه الأخطاء هي أخطاء تعلم أم نادرة في

المعلومات البصرية الدقيقة التى يتطلبها تعلم المهارة، وفى هذه الحالة لا بد من عزل تلك المتغيرات التى تتصل بالرؤية (Mangold , 1982).

١٥- أنه من الضرورى التأكد من تعلم الطفل للمفردات قبل البحث عن تقييم الحجم الذى تطبع به هذه الكلمات وتحديد الحجم المناسب للطفل ضعيف البصر، وأن الخطأ فى قراءة الكلمة بغض النظر عن حجم الكتابة، يشير إلى أن الطفل لم يتعلم بعد هذه الكلمات.

١٦- أن التلاميذ الذين يعانون من مشكلات فى مجال الرؤية قد لا تظهر لديهم مشكلات تعليمية تتعلق بمواد القراءة والكتابة، بينما تظهر تلك المشكلات عندما يطالبون بفحص ودراسة الخرائط والرسوم البيانية.

١٧- أن استخدام قوائم فحص الرؤية الوظيفية وتقييم قدرة الطفل على القراءة يجب أن تسجل فقط سلوك التلميذ الذى تتم ملاحظته، حيث من الممكن أن يتعدنا متغيرات مثل عمر التلميذ، ونفترض أنه يتقن مهارات التعلم الأساسية، بينما فى الحقيقة أنه لم يتقن تلك المهارات، ويرجع القائم بالفحص النتائج التى توصل إليها إلى مشكلات بصرية، بينما ترجع المشكلة إلى عوامل تربوية وبصورة أكثر وضوحاً، يجب ألا نفترض أن التلميذ ضعيف البصر قد أجاد أساسيات القراءة والكتابة.

١٨- أن هناك أربعة اعتبارات رئيسية يتم اتخاذها فى تقييم الرؤية الوظيفية لدى الطفل، والتى تتعلق باختيار وسيلة القراءة المستخدمة، وهى: اعتبارات خاصة بالمسافة / البعد عن الصفحة، وسرعة القراءة، والتعب البصرى، ومقدار الجهد المطلوب لإكمال المهمة.

١٩- لتدريب الطفل ضعيف البصر تستخدم مجموعة القوائم المختارة بعناية تلفة، واستخدام

٢٠- من المهم أن يتعلم التلميذ ضعيف البصر كيفية معالجة بيئته الخاصة والتصرف حيال المشكلات التي قد تطرأ على تلك البيئة، وفي هذا الإطار يمكن أن يقوم المعلم بمحاولة إطفاء عدد من مصابيح الفصل قبل دخول التلميذ، وتدريب التلميذ على معالجة متغيرات مثل الإضاءة والانعكاس على الأسطح المستخدمة، وارتفاع المناضد، وألوان الورق، ومدى ملاءمة المعينات البصرية المتاحة.

٢١- لا بد أن يحترم المعلم حق الطالب ضعيف البصر في اختيار ما يريد أن يستخدمه من معينات بصرية، أو مواد تعليمية، أو ظروف بيئة تعلم تناسب مع ظروفه وإمكاناته.

٢٢- تتطلب الحاجة إلى التفويم الأمن الحفاظ على نفس معايير التفويم المستخدمة مع التلاميذ العاديين، حيث يساعد ذلك في إمدادهم بتقدير واقعي لقدراتهم، وأن ذلك يساعد في تقديم فرص حقيقية للنجاح في عالم البالغين.

٢٣- يجب أن يتجنب المعلم الوقوف وظهره لناقذة الفصل، حيث إن ذلك يؤدي إلى صعوبة رؤية التلاميذ محدودى البصر للمعلم، وقد يرون وجهه مجرد ظل.

٢٤- على المعلم أن يجعل التلاميذ يجلسون بالقرب منه وفقا لدرجات إبصارهم ونوعية المشكلات البصرية التي يعانون منها بما يتلاءم مع الرؤية المريحة لكل منهم.

٢٥- تشجيع الأطفال على النظر للأشياء بغض النظر عن مستوى حدة إبصارهم لتشجيعهم على تكوين ذاكرة بصرية، إذ إن الأطفال بدونها لا تتكون لديهم خبرات بصرية، وأتينا كلنا درينا الأطفال على النظر والرؤية كانوا أكثر قدرة على الرؤية (عواطف إبراهيم، منال الهنيدى، ٢٠٠٦).

٢٦- تشجيع الأطفال ضعاف البصر على الحركة بحرية وممارسة أى نشاط يريدونه، فالأطفال يحتاجون للاقتراب من الأنشطة للتعامل معها بأيديهم وصقل ذاكرتهم البصرية (عواطف إبراهيم، منال الهنيدى، ٢٠٠٦).



٢٧- على المعلم أن يجبر تلاميذه ضعاف البصر عن تغييرات الأنشطة، فقد لا يستطيع هؤلاء التلاميذ رؤية وملاحظة ما يقوله المعلم بشكل كاف.

٢٨- يجب أن يدرك المعلم أن الطفل ضعيف البصر يحتاج إلى وقت أطول من الوقت الذي يحتاجه الطفل عادى البصر للقراءة أو الكتابة أو رسم خريطة أو إجراء تجربة عملية أو إنهاء واجبات مكلف بها، ويشير كل من (Corn & Martinez) أن هذا التلميذ يحتاج لوقت إضافي يساوي نصف الوقت الحقيقي، وقد يعطى الفرصة لإكمال هذه المهام في المكتبة أو حجرة الموارد بعد أن يتأكد المعلم أنه قد فهم ما هو مطلوب منه.

٢٩- في كثير من المواقف قد يحتاج الطفل ضعيف البصر إلى مساعدة فردية من المعلم، ويجب على المعلم ألا يبخل عن تقديم تلك المساعدة عندما يتطلب الأمر ذلك.

٣٠- أنه على قدر اتجاه المعلم نحو الطفل ضعيف البصر، وفهمه للأثر الذي يتركه ضعف البصر في القدرة على التعلم والتكيف، على قدر هذا يستطيع المعلم أن يساعد الطفل ضعيف البصر على التعلم والتكيف بإتاحة الخبرات التي تتيح المشاركة الناجحة من جانب الطفل والتي تساعد على نموه في كافة جوانب شخصيته بصورة سليمة.

٣١- على المعلم أن يلاحظ بصفة مستمرة حالات النظارات التي يستخدمها الطفل والتأكد من نظافتها، وأن يراعى ضرورة استمرار استخدامها إذا أوصى الطبيب بذلك.

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

٣٣- أن يراعى المعلم أن يكون حجم الحفظ الذى يكتب به على السبورة كبيرا، واستخدام أنواع واضحة من الطباشير أو أقلام السبورة.

٣٤- أن اشترك الطفل ضعيف البصر فى الأنشطة الموسيقية والرياضية والرحلات أمر هام تتطلبه عمليات التكيف الناجح مع الحياة، ويجب ألا يحرم الطفل من ممارسة هذه الأنشطة إلا فى حالة الأنشطة الرياضية التى قد تمثل خطرا عليه، ويجب ألا يحرم من تلك الأنشطة الرياضية إلا بعد استشارة طبيب العيون المسئول، ويمكن مساعدة الطفل ضعيف البصر بإشراكه فى الجزء من اللعب الذى يستطيع أن يقوم به بنجاح دون ضرر عليه قدر الإمكان.

٣٥- على المعلم ألا يتحرج من استخدام كلمات مثل «انظر»، «شاهد» حيث تمثل تلك الكلمات جزءا من الحصيلة اللغوية للطفل المعاق بصريا مثله مثل الطفل العادى، وكذلك الحال فى استخدام التعبيرات الشائعة مثل «أراك غدا» (Corn & Martinez).

٣٦- تشجيع الأطفال المعاقين بصريا على أن يكونوا موضع اهتمام وذلك بإعطائهم الفرصة لاخذ أوضاع قيادية مثل: أن يقوم بدور كابتن فريق أو مذيع لبرنامج حفل... الخ.

٣٧- أن التعب والإجهاد يعد من المتغيرات التى تؤثر على عملية التعلم عند الأطفال ضعاف البصر، وقد يتطلب الأمر توفير مواد طباعية بأحجام أكبر، واستخدام الحوامل التى تيسر عمليات القراءة.

٣٨- من الضروري أن تكون المواد التعليمية التى تقدم للطفل بهدف تحفيزه وإثارة اهتمامه أن تكون سهلة القراءة وتحتاج إلى فترات انتباه قصيرة.

٣٩- يجب تشجيع التلميذ ضعيف البصر على إجابة ما يوجه لتلاميذ الفصل من أسئلة.

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



٤١- من الضروري تطبيق القواعد النظامية التي يتم تطبيقها على بقية تلاميذ الفصل على التلميذ المعاق بصريا.

٤٢- في حالة استخدام المعلم للتعبيرات غير اللفظية مثل تعبيرات الوجه والتي لا يستطيع التلميذ ضعيف البصر الاستجابة لها، فإنه يفضل أن يعطى المعلم تلميحات لفظية تعوض ذلك.

٤٣- نظرا لأن بعض الأطفال ضعاف البصر يفضلون عدم جذب الانتباه لإعاقتهم، فإنهم قد يحتاجون لمساعدة خاصة من زملائهم الآخرين، وأنهم لن يطلبوا هذه المساعدة إلا في حالات الضرورة، وعلى المعلم احترام رغبات هؤلاء الأطفال، وعلى المعلم طلب المساعدة من المتخصصين إذا شعر بحاجة الطفل المعاق لمساعدة أكثر مما هو متاح في فصله (Corn & Martinez , 1986).

٤٤- عندما يتكرر فشل الطفل ضعيف البصر في استخدام عينه في عمليات القراءة، وفي هذه الحالة قد يلجأ المربون إلى تدريب الطفل على القراءة بطريقة برايل، وفي هذه الحالة فإن نجاح الطفل في استخدام طريقة برايل في القراءة يعد حافزا عظيما ومصدر سعادة للطفل ضعيف البصر.

٤٥- قد يكون من الأسهل أن يجيب التلميذ ضعيف البصر مباشرة في ورقة الاختبار حتى في حالة استخدام أوراق إجابة منفصلة لتلاميذ الفصل.

٤٦- يمكن أن يقوم معلم الموارد أو المعلم المتنقل بكتابة الإجابات التي يقولها التلميذ المعاق بصورة شفوية أو استخدام شريط تسجيل لهذا الغرض (في حالة الإعاقة البصرية الشديدة).

٤٧- في حالة استخدام المطبوعات فإن على المعلم القيام ببعض الإجراءات المهمة ومنها:

- اختيار زميل للتلميذ ضعيف البصر، أو اجعل التلميذ المعاق هو الذى يختار زميلا تكون مهمته عمل نسخ بالكربون من ملاحظات المعلم، وقراءة هذه الملاحظات بصوت مسموع منخفض للمعاق أثناء نسخها.

- يمكن أن يعطى المعلم نسخه من الملاحظات للتلميذ ضعيف البصر والتي كتبها المعلم على السبورة.

- أن يذكر المعلم ملاحظاته بصوت مرتفع أثناء كتابتها على السبورة، حتى يستطيع التلميذ ضعيف البصر كتابتها.

- فى حالة وجود معلم الموارد يمكن إعطاؤه هذه الملاحظات المكتوبة لإعداد نسخة مكبرة منها للتلميذ ضعيف البصر.

٤٨ - فى حالة استخدام التوضيحات والشرح والتجارب يجب مراعاة ما يلى:

- يحاول المعلم ألا يقف وظهره ناحية النافذة، حيث يؤثر الظل على رؤية بعض أجزاء العروض.

- يسمح للطفل ضعيف البصر بالوقوف بجوار وسيلة الإيضاح المستخدمة.

- قد تكون الدوائر التليفزيونية المغلقة مفيدة (إذا كانت متاحة) حيث تسمح بتكبير وسيلة الإيضاح.

٤٩ - فى حالة استخدام الخرائط والجداول، يراعى ما يلى:

- السماح للطفل ضعيف البصر بالقرب منك ما دام أنه لا يجيب الرؤية عن التلاميذ الآخرين.

- يمكن إعطاء التلميذ نسخة من الجدول أو الخريطة.

- قد تحتاج بعض الخرائط أو الجداول للتكبير.

- قد تحتاج بعض الخرائط أو الجداول للتبسيط لتسهيل رؤيتها.



٥٠ - في حالة الأفلام وأجهزة عرض الصور وآلات القراءة يجب مراعاة ما يلي:

- السماح للطفل بالجلوس قريبا من الشاشة بما يكفى لرؤيتها.

- في حالة الأفلام المصحوبة بشرائط ترجمة يطلب المعلم من تلميذ أن يقرأ العناوين بصوت مسموع للطفل.

- في حالة استخدام أجهزة القراءة مثل Microfiche وهي عادة لا تتيج قراءة واضحة، فإنه يمكن أن يكلف طالب آخر بقراءة المادة المكتوبة بصوت عال.

٥١ - في حالة القيام برحلات مثل زيارة متحف أو معرض، من الضروري أن يبلغ المعلم أحد المسئولين في مكان الزيارة بوجود تلميذ ضعيف البصر بين تلاميذ المجموعة، فقد يسمحون له بالاقتراب من المعروضات، ورؤيتها عن قرب، وربما يحتاج إلى لمس تلك المعروضات.

٥٢- أن اتخاذ قرار بشأن ما إذا كان الطفل سوف يتعلم عن طريق برامج القراءة العادية أو باستخدام طريقة برايل يعد من أصعب القرارات وأخطرها في تحديد مستقبل هذا الطفل؛ ولذلك فمن الضروري الاحتكام إلى معايير واضحة عند اتخاذ مثل هذا القرار. وبمعنى أكثر وضوحا تطرح المشكلة في صورة تساؤل متى نقرر ما إذا كان التلميذ المعاق بصريا سيستخدم الكتابة العادية أم يستخدم طريقة برايل؟.

وللإجابة على هذا التساؤل يجب أن نحدد خصائص التلميذ الذى يكون من المناسب له استخدام برامج القراءة العادية.

حدد لافنج وأدكنز (Laving & Adkins , 2000) هذه الخصائص فيما يلي:

- يستخدم نظره بكفاءة في تأدية المهام المطلوبة، يستكشف لعبه أو جسمه ويميز أوجه الشابه والاختلاف بينها.

- يظهر اهتماما بالصور وتكون لديه القدرة على تمييز الصور والعناصر المتضمنة فيها.

- يميز أسهاء في المادة المطبوعة والتي يكون لها معنى.

- يستعمل المواد الطباعية في تكملة مهارات التعلم الأساسية.

- تكون عيناه ثابتتين.

- يمتلك مجالاً بصرياً مركزياً سليماً.

- يظهر تقدماً ثابتاً في استخدام بصره في التعليم.

- يكون خالياً من حالات العجز التي تؤثر في التقدم في برامج القراءة العادية.

أما عن خصائص التلميذ الذي يتم ترشيحه لبرامج القراءة بطريقة برايل فيمكن تلخيصها فيما يلي:

- يظهر تفضيلات لاستكشاف البيئة عن طريق لمس الأجسام باستخدام حاسة اللمس.

- يستخدم حاسة اللمس بكفاءة في التعرف على الأشياء الصغيرة.

- عينيه غير مستقرة.

- يظهر تقدماً ملموساً في تطوير المهارات اللازمة للقراءة الفعالة بطريقة برايل.

- خالي من الإعاقات الإضافية التي من شأنها أن تتداخل مع التقدم في برنامج تقليدي للقراءة بطريقة برايل.

وعند اتخاذ قرار باستخدام طريقة برايل في تعليم التلميذ ضعيف البصر فإنه من المهم أن يوضح له القائمون على أمر تعليمه ضرورة ألا ينتظر إلى طريقة برايل على أنها رمز للعجز أو أنها وجدت للمكفوفين فقط، ولكن على أنها تساعد الأشخاص



ضعاف البصر في المواقف التي يكون فيها استخدام الحروف الكبيرة أمرًا صعبًا أو غير عملي.

ويجب على المعلمين أن يشجعوا التلاميذ ضعاف البصر ألا ينظروا إلى نقاط برايل بأعينهم، حيث يحاول العديد منهم قراءة برايل بأعينهم مما يجعلهم بطيئين في عمليات القراءة.

المناهج

طرق تعليم المعاقين بصريا

* الفصل الأول: طريقة برايل

* الفصل الثاني: تدريس العلوم للمعاقين بصريا

* الفصل الثالث: تدريس الرياضيات للمعاقين بصريا

الفصل الأول

طريقة برايل

- لويس برايل
- طريقة برايل
- الكتابة بطريقة برايل
- القراءة بطريقة برايل
- الاختصارات في طريقة برايل
- اللغة الإنجليزية بطريقة برايل
- اختصارات برايل الإنجليزية
- تعليم القراءة بطريقة برايل
- تعليم طريقة برايل للمكفوفين كبار السن

طريقة برايل هي الطريقة التي يستخدمها المكفوفون في الكتابة والقراءة، اخترعها لويس برايل؛ ولذلك سميت باسمه، فمن هو لويس برايل؟ وكيف اخترع طريقته؟، وما طريقة برايل وكيف نكتب؟، وما أدوات الكتابة؟ وكيف نقرأ؟، وما العوامل التي تؤثر في عمليات القراءة؟.

فيما يلي عرض شامل لكل ما يتعلق ببرائيل وطريقته.

لويس برايل Louis Braille (١٨٠٩ - ١٨٥٢)،



منذ عهد قريب في بدايات القرن التاسع عشر كان الناس يعتقدون أن المكفوفين لا يمكنهم تعلم القراءة والكتابة، لأن الطريق الوحيد للقراءة والكتابة هو استخدام حاسة البصر التي يفقدها المكفوفون.

Louis Braille 1809-1852

وفي هذا الوقت وتحديدًا في عام ١٨٠٩ ولد لويس برايل Louis Braille في قرية كوفري (Coupvray) وهي قرية صغيرة تبعد عن باريس العاصمة الفرنسية بمسافة ٤٠ كم.

وكان والده يعمل في صناعة المنتجات الجلدية، وأجمة الخيل، وكان ذلك يتطلب استخدام الأدوات الحادة والقاطعة لتقطيع الجلود، وهي نفس الأدوات التي كانت سببًا في إصابة لويس بكف البصر جزاء لهوه بمنقاب للجلود، أصاب إحدى عينيه، وسرعان ما تلوث الجرح وانتقل التلوث إلى العين الأخرى، حدث ذلك وهو ما زال في الثالثة من عمره.

في هذه الأثناء كان المكفوفون لا يذهبون إلى المدارس ولا يتلقون أي نوع من أنواع التعليم، ولم يكن لهم عمل إلا التسول.

تعلم لويس برايل كيف يساعد والده في تلميع الجلود معتمدا على حاستي اللمس والشم.

ورغم إصابته بالعمى في هذه السن الصغيرة إلا أنه أظهر نبوغا أقره جميع المتعاملين معه، حيث كان باستطاعته تمييز المخبز من رائحة الخبز المنبعثة والحرارة الصادرة منه، وكان يتعرف على الأشخاص المارين من أمامه من أصوات مركباتهم أو حيواناتهم التي يركبونها، وكان يذكر أن هذه أمور بسيطة بالنسبة له.

وكان من حسن حظ لويس برايل وربما من حسن حظ المكفوفين جميعا أن هبأ الله له قسا هو الأب (بولي) الذي شجعه على التعلم والبحث عن المعرفة، ثم ساعده على الالتحاق بمدرسة القرية والتي كان يتلقى تعليمه فيها مستخدما حاسة السمع مما كان يتطلب منه بذل المزيد من الجهد لكي يحتفظ بما يسمعه حتى مسائل الحساب، كان يستخدم حاسة السمع في تعلمها وحل ما يطلب منه من واجبات حسابية.

تميز لويس برايل برغبته الجارفة في معرفة كل ما يحيط به من أحداث وأشياء، وعندما بلغ العاشرة من عمره ساعده الأب (بولي) في الالتحاق بمدرسة المعهد الملكي للمكفوفين في باريس، وذلك في فبراير من عام ١٨١٩. حيث كانت عملية تعليم المكفوفين بالمدرسة تعتمد على استخدام الحروف العادية البارزة، وكانت هذه الطريقة تمثل صعوبة بالغة على المكفوفين نظرا لصعوبة التمييز بين العديد من الحروف حيث يتشابه حرف O مع حرف Q أو C وكذلك يتشابه حرف R مع B.

ورغم الصعوبات التي كانت تواجه عملية تعليم المكفوفين إلا أن لويس برايل استطاع أن يتفوق على كل تلاميذ المدرسة في استخدام هذه الطريقة في القراءة.

وقد كانت هناك العديد من المحاولات لتطوير طرق الكتابة للمكفوفين حيث بذلت محاولات لكتابة الحروف مجوفة وأخرى حجرية بارزة أو باستخدام شمع العسل أو الخشب، وقام أحد المهتمين بتشكيل حروف الكتابة باستخدام أطراف الإبر.

ونظرا لصعوبة استخدام كل ما سبق من طرق لتشكيل الحروف والكلمات، فقد كانت الكتب المتاحة للمكفوفين قليلة مما كان له أكبر الأثر في انشغال لويس برايل بالتفكير في طريقة للتغلب على مشكلات الكتابة والقراءة للمكفوفين.

في عام ١٨٢١ زار المعهد الذي يدرس به لويس برايل الضابط الفرنسي (شارل باربيه Charles Barbier) والذي كان قد وضع طريقة لنقل الرسائل بين الجنود في الظلام على جبهات القتال، وكان الكابتن شارل يعتقد أن هذه الطريقة يمكن أن تكون مفيدة للمكفوفين، وكانت الشفرة التي اقترحها (شارل) تقوم على أساس خلية مكونة من اثنتي عشرة نقطة (١٢) مرتبة في عمودين في كل عمود ٦ نقاط، وكانت المشكلة في تلك الشفرة العسكرية أنه لا يمكن لطرف إصبع الإنسان أن يتحسس كل النقاط في لسة واحدة. ورغم بساطة الطريقة التي اقترحها (شارل) إلا أنها لم تكن تستوعب متطلبات الكتابة والقراءة العادية، ولم تكن تكفي إلا لإرسال تعليقات بسيطة للجنود مثل «تقدموا» أو «تراجعوا» أو ما شابهها من تعليقات عسكرية، ولم تكن كافية لنسخ كتب كاملة، إلا أنها قد استثارت لويس برايل وأخذت عليه كل تفكيره، وأخذ يفكر جديا في اختراع طريقة تساعد المكفوفين على الكتابة والقراءة.

حيث بدأ في استخدام المثقاب الذي كان سيبا في فقد بصره في عمل ثقوب على علب الكرتون لتشكيل الحروف الهجائية، وكم كانت فرحته كبيرة عندما وجد أنه يستطيع تمييز ما يصنعه من حروف بارزة.

وعندما علم الكابتن (شارل) بأن هناك من يحاول تطوير طريقته في الكتابة

البارزة، زار المدرسة ليعرف من هو صاحب هذه المحاولات، وعندما علم أنه طفل لم يتجاوز عمره الثانية عشرة، استخف بها سمعه عن برايل ولم يعره اهتماما، وبعد محاولات عديدة وجهد كبير استطاع لويس برايل أن يتوصل إلى نظام النقاط البارزة التي تمثل الحروف الهجائية، حيث استطاع أن يشكل ست نقاط أسماها



خالية وهى على شكل عمودين كما بالشكل فى كل عمود ثلاث نقط استطاع من خلالها تشكيل كل الحروف الهجائية، وكان عمره وقتها خمسة عشر عاما.

قوبلت طريقة برايل فى البداية بالرفض، حيث لم يجد من يوافق على طبع كتب المكفوفين باستخدام طريقته.

وبعد تخرجه من مدرسة المكفوفين عمل مدرسا بها، وبعد محاولات عديدة من لويس برايل وبعض من أساتذته وزملائه المكفوفين اعترف المشولون عن تعليم المكفوفين بطريقته وأسموها (طريقة برايل)، وفى عام ١٨٤٧ صنعت أول آلة للطباعة بطريقة برايل.

ومات لويس برايل فى السادس من يناير ١٨٥٢، وبعد وفاته بفترة قصيرة ترجمت هجائية برايل إلى كل اللغات، وبعد وفاته بستة أعوام بدأت أولى المدارس الأوروبية للمكفوفين فى استخدام طريقته.

وفى عام ١٩٥٢ وبمناسبة مرور مائة عام على وفاته نقل رفات جسد برايل إلى مداخل عظماء الأمة الفرنسية فى باريس، ويوجد فى قرينته تمثال كبير يذكر الجميع بعظمة صاحبه وما قدمه للإنسانية من إنجاز. (Davidson, 2002)

أهمية طريقة برايل

هناك العديد من العوامل التى تبرز أهمية طريقة برايل فى تعليم المكفوفين، لعل من أهمها (AFB, 2006):

- أنها الوسيلة الوحيدة التى من خلالها يستطيع الكفيف أن يقرأ اللغة المكتوبة.
- أنها الوسيلة التى يستطيع الكفيف من خلالها أن يدرس المواد المعقدة مثل الحساب والكيمياء وغيرها.
- تتيح للكفيف فرصة قراءة دروسه بهدوء فى المنزل.

- هي الوسيلة الوحيدة التي عن طريقها يستطيع الكفيف أن يتعلم مهارات اللغة كالهجاء والكتابة، وكذلك دراسة فروع اللغة المختلفة كالنحو، وعلامات الترقيم.... وغيرها.

- هي الوسيلة التي تمكن الكفيف من التواصل مع الآخرين وأداء الكثير من المهام الوظيفية.

- تفتح مجالات كثيرة للعمل أمام المكفوفين.

- تتيح طريق برايل الخصوصية لحياة الكفيف حيث يستطيع القيام بعمليات التصفح وكتابة المذكرات.

- تيسر للكفيف تدوين ملاحظاته داخل الفصل.

- تيسر عمليات التواصل الكتابي مع الآخرين وأداء الامتحانات التحريرية بسهولة دون الحاجة إلى رفيق مبصر.

وفي دراسة حديثة وجد أن الأشخاص الذين يتعلمون برايل في مرحلة مبكرة من العمر قد استطاعوا أن يكملوا دراستهم، وأن يحصلوا على وظيفة مرموقة ودخل مرتفع، كما كانت قراءتهم أكثر سرعة وذلك مقارنة بالمكفوفين الذين لم يتعلموا برايل منذ الصغر.

من خلال طريقة برايل يستطيع الطالب الكفيف أن يدون ملاحظاته داخل الفصل وأن يستمع إلى ملاحظات الآخرين ويدونها في آن واحد، وأن يبحث عن النقاط التي يريدها وهو يستمع إلى زملائه، خاصة مع استخدام الأجهزة الحديثة مثل جهاز (برونتو Pronto) والذي يعد من أصغر الأجهزة المحمولة في العالم، وأن يصل باستخدام الجهاز إلى موضوع من موضوعات الدراسة بسهولة تامة.

طريقة برايل:

طريقة برايل عبارة عن تمثيل للحروف الهجائية والأرقام والعلامات الرياضية وغيرها من الرموز التي تتطلبها العملية التعليمية بنقاط بارزة يستطيع الكفيف أن يميزها باستخدام أصابعه.

حيث يبلغ عدد النقاط التي تشكل منها الحروف الهجائية في اللغة العربية وغيرها من اللغات، وكذلك الأرقام والعلامات الرياضية والموسيقية ست نقاط ترتب بطريقة معينة، ويعرف هذا الترتيب (بخلفية برايل)، وترقم كل نقطة من نقاط الخلية برقم، تعرف به ويميز موضعها فتعرف النقطة رقم (١) في العمود الأول من الخلية باسم (أولى) والتي تليها في العمود الأول (ثانية)... وثالثة ثم رابعة وخامسة وسادسة.

كما يتضح من الشكل التالي:

أولى	● ●	رابعة
ثانية	● ●	خامسة
ثالثة	● ●	سادسة

خلية برايل

فعندما تبرز النقطة الأولى دون بقية نقاط الخلية فإنها ترمز إلى حرف الألف. وعندما تبرز النقطتان الأولى والثانية فإنها ترمز إلى حرف الباء. وعندما تبرز النقاط الثانية والثالثة والرابعة والخامسة فإنها ترمز إلى حرف التاء. وعندما تبرز النقاط الأولى والثانية والثالثة فإنها ترمز إلى حرف اللام.... وهكذا.

وباستخدام النقاط الست التي تشكل خلية برايل يمكن تكوين ٦٣ ثلاثة وستين تنظيماً أو تكويناً مختلفاً، وهذا العدد من التشكيلات يتسع ليشمل الحروف الأبجدية وعلامات الكتابة المختلفة، والأرقام والعمليات الحسابية، وكذلك العلامات الموسيقية وغيرها مما يتطلبه تعليم المكفوفين وتكيفهم مع متطلبات الحياة بكافة متغيراتها.

ويرجع الفضل في انتشار طريقة برايل بكل لغات العالم إلى الجهود التي بذلتها منظمة اليونسكو حيث أجرت عليها بعض التعديلات لتتلاءم مع لغات العالم المختلفة، مما أتاح الفرصة للمكفوفين في كل بقاع الأرض لأن يتألقوا حقهم في الحصول على الفرص التعليمية التي تتطلبها عمليات تكيفهم مع المجتمع ويؤهلهم لأن يكونوا مواطنين قادرين على ممارسة دورهم في المجتمع بقدر كبير من الإيجابية.

وفيا بلى رموز الحروف الهجائية بطريقة برايل :

الرمز	الحرف	الرمز	الحرف	الرمز	الحرف	الرمز	الحرف
● ○ ● ○ ● ●	أ	● ○ ● ○ ○ ●	ب	● ○ ● ● ● ○	ج	● ○ ○ ○ ○ ○	د
○ ● ○ ● ○ ○	هـ	● ● ● ○ ○ ○	و	● ○ ○ ○ ● ●	ز	● ○ ○ ○ ○ ○	ح
● ○ ○ ○ ○ ●	ط	● ● ● ● ○ ○	ث	○ ● ● ○ ● ○	ث	○ ○ ● ● ○ ○	ث
○ ○ ○ ○ ● ○	ع	● ○ ○ ○ ○ ○	ك	● ● ○ ○ ○ ○	ط	● ● ○ ○ ○ ○	ث
○ ● ○ ● ● ○	ل	● ● ● ○ ○ ○	ل	● ● ● ○ ● ●	ص	○ ○ ○ ○ ○ ○	ج
○ ○ ○ ○ ● ○	ا	● ● ○ ○ ○ ○	م	● ● ○ ○ ○ ○	ض	● ○ ○ ○ ○ ○	ح
● ○ ○ ○ ○ ●	ذ	● ● ○ ○ ○ ○	ن	○ ○ ● ● ● ●	ط	● ● ○ ○ ○ ○	خ
● ● ○ ○ ● ●	ئ	● ○ ● ○ ○ ○	هـ	● ● ● ● ● ●	ظ	● ● ○ ○ ○ ○	د
● ○ ○ ○ ● ○	الف مفصولة	○ ○ ● ● ○ ○	ة	● ○ ● ● ● ●	ع	○ ○ ○ ○ ● ●	ذ

الأرقام والعلامات والعمليات الحسابية بطريقة برايل:

يتم تشكيل الأرقام والعلامات الحسابية بطريقة برايل من نفس النقاط الست لخلية برايل.

حيث تأخذ الأرقام الحسابية من ١ إلى ٩ بالإضافة إلى الصفر نفس تشكيلات الحروف الهجائية الإنجليزية العشرة الأولى من (A) إلى (J) على أن يسبقها علامة العدد والتي تشكل من النقاط ٣، ٤، ٥، ٦، كما يتضح من الشكل التالي:

الشكل بطريقة برايل	الرقم
<pre> ○ ● ● ○ ○ ● ○ ○ ● ● ○ ○ </pre>	١
<pre> ○ ● ● ○ ○ ● ● ○ ● ● ○ ○ </pre>	٢
<pre> ○ ● ● ● ○ ● ○ ○ ● ● ○ ○ </pre>	٣
<pre> ○ ● ● ● ○ ● ○ ● ● ● ○ ○ </pre>	٤
<pre> ○ ● ● ○ ○ ● ○ ● ● ● ○ ○ </pre>	٥
<pre> ○ ● ● ● ○ ● ● ○ ● ● ○ ○ </pre>	٦
<pre> ○ ● ● ● ○ ● ● ○ ● ● ○ ○ </pre>	٧
<pre> ○ ● ● ○ ○ ● ● ● ● ● ○ ○ </pre>	٨
<pre> ○ ● ○ ● ○ ● ● ○ ● ● ○ ○ </pre>	٩
<pre> ○ ● ○ ● ○ ● ● ● ● ● ○ ○ </pre>	صفر

الأرقام الحسابية بطريقة برايل

ويوضح الشكل التالي العلامات الحسابية بطريقة برايل:

الرمز برايل	النقاط	الرمز	العلامة
	٦،٢	+	الجمع
	٥،٣	-	الطرح
	٦،١	×	الضرب
	٤،٣	÷	القسمة
	٥،٢-٥،٢	=	علامة التساوي
	٦،٤	.	العلامة العشرية
	٦،٢،١	^()	علامة التربيع
	٦،٤،١	^()	علامة التكعيب
	٤	!	علامة الأس
	٦،٥،٤،٢،١		علامة الجذر
	٥،٤،٣	^٣	علامة الجذر التربيعي
	٦،٤،٣	^٤	علامة الجذر التكعيبي
	٥،٢	:	علامة النسبة
	-٢-١)-(٥-٢) (٤-٣	%	علامة النسبة المئوية

الرمز برايل	النقاط	الرمز	العلامة
⠠	٦،٥،٣،٢،١]	القوس المربع للفتح
⠡	٦،٥،٤،٣،٢	[القوس المربع للقفل
⠢	٦،٣،٢)	القوس المثلثي للفتح
⠣	٥،٣،١	(القوس المثلثي للقفل
⠤	٦،٣،٢	}	القوس التبعائي للفتح
⠥	٦،٥،٣	{	القوس التبعائي للقفل

العلامات الحسابية بطريقة برايل:

الحركات والتشكيل:

براييل	النقاط	التشكيل والحركة	براييل	النقاط	التشكيل والحركة
⠦	٦،٢	التنوين ؟	⠠	٢	الفنحة :
⠧	٥،٣	الكسرتان -	⠡	٦،٣،١	الضمة ؟
⠨	٥،٢	السكون :	⠢	٣،٢	الفتحتان ؟
⠩	٥،١	الكسرة -	⠣	٦	الشدّة ؟

الكتابة بطريقة برايل:

تكتب حروف برايل من اليمين إلى اليسار (في حالة الكتابة بالطريقة اليدوية)،
وتقرأ من اليسار إلى اليمين في جميع الحالات، وللكتابة بطريقة برايل ثلاث طرق
رئيسية هي:

- الطريق اليدوية.

- استخدام الآلات الكتابة.

- استخدام الكمبيوتر.

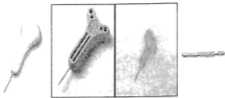
أولاً - الطريقة اليدوية:

وهي الطريقة المعتادة والأكثر شيوعاً في مدارسنا نظراً لصعوبة توافر التجهيزات
التي تتطلبها الطريقتان الأخريان، وفي هذه الطريقة يعتمد المكفوف في كتابته على
عدد من الأدوات البسيطة التي يتدرب المكفوف على استخدامها في بدايات التحاقه
بمدارس النور للمكفوفين، حيث تتطلب هذه الطريقة استخدام الأدوات التالية:

قلم برايل:

ويستخدم لعمل النقاط البارزة على ورق برايل وهو عبارة عن سن أسطوانى
صلب مثبت داخل يد من البلاستيك أو المعدن أو الخشب، وحينما يتم الضغط به على
الورقة تظهر نقطة بارزة على الوجه الآخر منها، مع ملاحظة أن السن المعدنى يجب
ألا يكون مديبا حتى لا يتقبب الورق ولكنه يدفعه فقط إلى الوجه الآخر.

وتختلف أبدى القلم من حيث الشكل والحجم، بحيث تعطى الكفيف حرية
اختيار الوضع المناسب للإمساك بها، فبعضها يكون كروى الشكل، ومنها ما يشبه
عيش الغراب، ومنها ما يشبه سرج الحصان. وتوجد أقلام بأيدي كبيرة لتسهيل
عملية الإمساك بها، وتوجد أقلام على شكل قلم رصاص كما يلي:



مسطرة برايل:

وهي عبارة عن مسطرة معدنية أو بلاستيكية تتكون من فرعين مثبتين من إحدى النواحي حتى يمكن فتحها بسهولة.

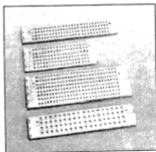
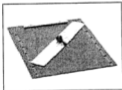
الفرع العلوي: لها عبارة عن صفوف من خلايا برايل الفارغة والتي يختلف عددها من نوع إلى آخر، فقد تنتظم هذه الخلايا في صفين أو ثلاثة أو أربعة صفوف حيث تكون كل خلية في الفرع العلوي عبارة عن ستة فراغات تشكل نقاط برايل الستة وفيها يضع الكفيف سن القلم ليكتب ما يريد من حروف حيث تساعد تلك الفراغات في توجيه القلم في الفتحات التي توجد في الفرع السفلي.

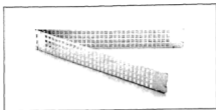
الفرع السفلي: وهو عبارة عن خلايا برايل بعدد خلايا الفرع العلوي بحيث يقابل كل خلية في الفرع العلوي خلية في الفرع السفلي مع ملاحظة أن النقاط في الفرع السفلي غير مفرغة وغير عميقة وذلك يمنع ثقب الورقة عند الضغط عليها باستخدام قلم برايل.

وتصنع مساطر برايل من الألومنيوم أو أي معدن آخر، وقد تصنع من البلاستيك، وتتنوع أحجام المساطر اعتمادا على عدد السطور والخلايا في كل سطر، وتستخدم المساطر الكبيرة مع الأوراق بمقاس $11,5 \times 11$ بوصة، وتوجد مساطر تستخدم مع الورق بمقاس $11 \times 8,5$ بوصة، وتوجد مساطر صغيرة يحملها الكفيف في جيبه وتكون أسهل في الحمل والاستخدام من جانب الكفيف، وتحتوي

المساطر الكبيرة على ٣٥ إلى ٤٠ خلية في السطر الواحد، بينما تكون الخلايا أقل عددا في مساطر الجيب حيث يكون عددها ١٩ خلية أو أقل.

وقد أنتج بيت الطباعة الأمريكي للمكفوفين American Printing House for the Blind أنواعا عديدة من تلك المساطر ومنها ما يتميز بخصائص معينة، ومنها مساطر المكتب وتكون مزودة بلوح خشبي يعطى مسطحا صلبا للكتابة، وكذلك توجد المساطر الضخمة (الكبيرة) والتي تستخدم في إنتاج نقاط أضخم وفراغات أوسع بين النقاط وخطوط مستقيمة تتطلب حساسية أقل من الناحية اللمسية، وتفيد المكفوفين الذين يعانون من أمراض عصبية بسبب الإصابة بمرض السكر، وتوجد كذلك مساطر النقط الداخلية والتي تسمح بالكتابة على جانبي أوراق برايل مما يساعد في تقليل كم الأوراق المستخدمة، وتوجد أيضا مساطر البطاقات اليدوية، وهي مساطر صغيرة تحتوى على ١٩ خلية $6 \times$ سطور، وتستخدم لتدوين الملاحظات على أوراق صلبة أو على بطاقات صغيرة، هذا بالإضافة أن بيت الطباعة الأمريكي للمكفوفين قد أنتج مساطر لعمل الألعاب مثل مساطر أوراق الكوتشينة.





أنواع مختلفة من مساطر برايل

لوحة برايل:

لوحة برايل عبارة عن لوح من الخشب أو أى مادة صلبة بحيث تكون ملائمة لاستخدامات الكفيف، عرضها مماثل لعرض المسطرة أو يزيد قليلا، يوجد على جانبي اللوحة أهدودان بها ثقوب متقابلة تثبت فيها المسطرة عن طريق برولين موجودين على الفرع السفلى للمسطرة، يوجد في الطرف العلوى من اللوحة مفصلة تساعد في تثبيت الورق على اللوحة.





لوحة برايل

ورق برايل:

تتطلب عملية الكتابة بطريقة برايل في أي من الطرق الثلاث نوعا خاصا من الورق يكون سمكه أكبر من سمك الورق العادي، بحيث يتحمل الكتابة عليه باستخدام القلم المعدني المدب ويتحمل كذلك ضغط أصابع الكفيف أثناء القراءة، دون أن تتأثر درجة بروز نقاط برايل على الورقة.

مساحات برايل: وهي تستخدم لتسطيح النقاط البارزة المراد إلغاؤها، وقد يستخدم الكفيف اليد الخشبية أو البلاستيكية، بالقلم في عملية المسح.



مساحات برايل

تكيفية الكتابة:

تبدأ الكتابة بطريقة برايل من اليمين إلى اليسار، وهذا هو الحال في الكتابة بكل اللغات، بينما نقرأ من اليسار إلى اليمين.

وتمر عملية الكتابة بطريقة برايل بعدة خطوات وهي:

- وضع الورقة بين فكي المفصلة على لوحة برايل، ثم قفل المفصلة بالقفل الخاص بها للتأكد من تثبيت الورقة على اللوحة.
- تثبيت المسطرة في الثقوب الموجودة على جانبي اللوحة، وإدخال الورقة بين فرعي المسطرة، ثم قفل المسطرة.
- الإمساك بالقلم ذي السن المعدني في وضع رأسى أو مائل قليلا، ويبدأ الكفيف بالخلية الأولى من جهة اليمين، ثم يضغط بالقلم على الورقة من خلال الثقوب الفارغة في الفرع العلوي للمسطرة، حيث يكتب المكفوف في نقاط الخلايا حسب ما يحتاجه كل حرف، وحتى ينتهي من الصف الأول في المسطرة والذي يمثل سطرًا في الكتابة ثم ينتقل إلى الصف الثاني، وهكذا.

- بعد الانتهاء من كتابة جميع الخلايا الموجودة بالمسطرة ينتقل بالمسطرة إلى أسفل حيث تثبت المسطرة في الثقوب الجانبية، وهكذا حتى ينتهي الكفيف من كتابة الورقة بأكملها.
- بعد الانتهاء من كتابة الورقة يتم فتح مفصلة اللوحة وترفع الورقة وتوضع ورقة أخرى.. وهكذا.
- وبسبب اختلاف اتجاه القراءة عن اتجاه الكتابة بطريقة برايل، يجب أن يكون واضحا في ذهن الدارس لطريقة برايل أن ترتيب النقاط الست في خلية برايل هو نفس الترتيب في حالة الكتابة والقراءة بمعنى أنه عند الكتابة تكون البداية من اليمين أيضا من النقطة الأولى على يمين أعلى خلية برايل تليها النقطة الثانية وهكذا.... ويوضح الشكل التالي ترتيب نقاط خلية برايل في حالة الكتابة من جهة اليمين.

أولى	●	●	رابعة
ثانية	●	●	خامسة
ثالثة	●	●	سادسة

ترتيب نقاط خلية برايل في حالة الكتابة بالطريقة اليدوية

المبادئ الأساسية لتعليم الكتابة بطريقة برايل:

تشير الكتابات المتخصصة التي أعدها (برج النور) لإعداد معلمى المكفوفين أن هناك العديد من المبادئ والأسس التي يجب مراعاتها عند تعليم الأطفال المكفوفين القراءة والكتابة بطريقة برايل، وعلى المعلم أن يراعى ما يلي:

• مراعاة الوضع الصحيح للكتاب أو الورقة التي يقرأ منها الكفيف بحيث تأخذ وضعاً منبسّطاً على المكتب وألا يكون الكتاب مرفوعاً أو مائلاً بدرجة كبيرة.

- أن تكون جلسة التلميذ الكفيف مناسبة وتساعد على أن يسط يديه على الكتاب دون إرهاق.
- أن تكون كلتا يدي الكفيف في وضع مريح تمكنه من استخدام أصابعه بطريقة مريحة ولا تسبب له توترا عصبيا وإجهادا لأصابعه.
- توجيه التلميذ إلى عدم الضغط على الأحرف البارزة، ولمس الأحرف لمسا خفيفا حتى لا يؤدي الضغط الشديد إلى طمس الحروف البارزة.
- أن تعلم الكتابة للمكفوفين يجب أن يكون في مرحلة تالية لتعلم القراءة وتعرف التلميذ على حروف برايل وتشكيلات النقاط البارزة.
- يجب أن يوجه المعلم تلاميذه المكفوفين إلى الطريقة الصحيحة للجلوس والإمساك بقلم برايل ومتابعة سن القلم بسبابة اليد اليسرى.
- قبل البدء في تدريب التلميذ الكفيف على الكتابة يجب أن يتعرف على أدوات الكتابة وهي القلم والمسطرة والمكتبه والأوراق المستخدمة في الكتابة، وكذلك آلة برايل الكاتبة وذلك حتى يألف الكفيف أدوات الكتابة التي سوف يستخدمها طيلة حياته.
- أن يدرّب المعلم تلاميذه المكفوفين على الطريقة الصحيحة لتركيب المسطرة على اللوحة، وكيفية نقلها من مكان إلى مكان في الثغوب المعدة لذلك على جانبي اللوحة.
- تدريب التلاميذ على كيفية تركيب الورقة فكها من بين فكي مفصلة اللوحة.
- تدريب التلاميذ على وضع الورقة بين فكي المسطرة وكيفية نقل المسطرة من مكان إلى مكان دون فك الورقة أو تغيير وضعها.
- تدريب التلاميذ على كيفية وضع القلم في خانات المسطرة والانتقال من خلية إلى أخرى بطريقة سليمة.

• بعد التأكد من قدرة التلميذ على التحرك والانتقال السهل بين خلايا المسطرة يبدأ المدرس في تدريبه على كتابة النقاط الست والتي تمثل حرف (الطاء) في جميع الحانئات وتعريفه بموضع كل نقطة وتسميتها.

• بعد الانتهاء من كتابة الحروف الهجائية والمهمزات ينتقل التلميذ إلى كتابة كلمات بسيطة مكونة من حرفين ثم من ثلاثة حروف وهكذا... ثم ينتقل بعد ذلك إلى كتابة الجمل القصيرة.

• يدرب التلاميذ على كتابة الاختصارات في مرحلة سنبة تالية بعد أن يكون قد أتقن الكتابة والقراءة في مستواها الأول (بدون اختصارات).

ثانياً: استخدام الآلات الكتابية

بعد إنتاج الآلات الكتابية (برايل) من أعظم الإنجازات في مجال تعليم المكفوفين والتي ساعدت في التغلب على العديد من الصعوبات التي يقابلها الكفيف في عمليات الكتابة.

حيث تنتج الآلة الكتابية كتابات برايل بسهولة ويسر دون الحاجة إلى استخدام القلم ذي السن المعدني والذي يحتاج لمجهود عضلي يرهق الكفيف، وكذلك يحتاج إلى وقت كبير حيث أكدت التجارب أن معدل الكتابة باستخدام تلك الآلة أكبر منه في حالة استخدام الطريقة اليدوية في الكتابة بطريقة برايل.

وقد تم تطوير الآلة الكتابية برايل (بركنز) في معهد (بركنز) للمكفوفين في الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٥٠.

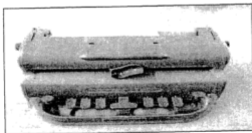
وللآلة الكتابة لوحة مفاتيح تتكون من ستة مفاتيح ومسطرة للمسافات، ويمثل كل مفتاح نقطة واحدة من النقاط الست التي تمثل خلية برايل، حيث تنتظم المفاتيح الستة في مجموعتين يتكون كل منها من ثلاثة مفاتيح على يمين ويسار مسطرة المسافات، وتمثل المفاتيح الموجودة على يسار المسطرة النقاط (الأولى، والثانية،

والثالثة) بينما تمثل المفاتيح الثالث الموجودة على يمين مسطرة المسافات النقاط
(الرابعة، والخامسة، والسادسة).

وتتطلب الكتابة باستخدام آلة برايل الضغط على مفتاح أو أكثر في نفس
التوقيت لكتابة النقاط التي تشكل الحرف البارز، فمثلا عند كتابة حرف الألف يتم
الضغط بإصبع السبابة اليسرى على المفتاح رقم (١)، بينما تتطلب كتابة حرف العين
مثلا الضغط بأصابع السبابة والوسطى والبنصر في اليد اليسرى، ووسطى وبنصر
اليد اليمنى في نفس التوقيت. ولكتابة حرف الكاف يتم الضغط في نفس الوقت على
المفتاح (١) والمفتاح (٣) باستخدام السبابة والبنصر في اليد اليسرى وهكذا....

بينما تستخدم مسطرة المسافات للانتقال إلى كلمة تالية بعد الانتهاء من كتابة
الكلمة كما هو الحال في استخدام الآلة الكاتبة العادية، وكذلك الكتابة على لوحة
مفاتيح الكمبيوتر.

وتجدر الإشارة إلى أن استخدام الآلة الكاتبة برايل تحتاج إلى تدريب مكثف
حتى يتمكن المكفوف من مهارات استخدام أصابعه في تشكيل الحروف المختلفة،
والتكيف مع استخدام الآلة بيسر وسهولة.



آلة كتابة برايل



الكتابة باستخدام الآلة الكاتبة (برايل)

قواعد يجب مراعاتها عند الكتابة بطريقة برايل:

- للكتابة بطريقة برايل قواعد يجب مراعاتها وأهم تلك القواعد ما يلي:
- عند بداية الفقرات وللتيسير على القارئ يجب أن تبدأ كتابة الفقرات عند الخلية الثالثة من السطر.
- توجد رموز لجميع الضوابط في طريقة برايل ماعدا همزة الوصل فإنها تكتب ألفا عادية والتي تمثل (بالنقطة الأولى) وكونها في أول الكلمة يدل على أنها همزة وصل.
- لكتابة الحركات أو التشكيل فإن الحركة تكتب بعد الحرف الذي يحرك بها، أما الشدة فإنها تكتب قبل الحرف المراد تشديده.
- لا يستعمل الحرف (لا) والذي يمثل بالنقاط (١، ٢، ٣، ٦) إلا إذا كانت الألف فيها ألف لينة، كما في كلمة (غلام) أو (ملايس)، أما في كلمة (الإثنين) أو (الإنسان) فتكتب اللام ثم همزة القطع أو الوصل.

- نظرا لأن الكتابة بطريقة برايل تشغل حيزا كبيرا من مساحة الورقة، فإننا قد نضطر إلى تجزئة الكلمة التي لا تتم كتابتها في آخر السطر؛ ولذلك فإنه يجوز تجزئة الكلمة التي لا تتم في آخر السطر بشرط أن يتفق الجزء مع مقطع الكلمة، فمثلا كلمة (إنسان) تجزأ لتكون (إن - سان) ولا تكون (إنس - ان).
- عند كتابة علامات الفاصلة، أو الفاصلة المنقوطة، أو النقطتين، أو الشرطة، أو علامة الاستفهام، وعلامة الوقف، والتعجب، تُكتب أسماء هذه العلامات عقب الكلمة مباشرة وتليها مسافة (خلية) خالية.
- لكتابة القوس المائل () وعلامة التنصيص « » نكتب علامة الفتح مباشرة قبل الكلمة أو العبارة المحصورة بين قوسين وعلامة القفل بعد الكلمة أو العبارة مباشرة.
- علامات الحذف... للدلالة على وجود كلمات محذوفة عند الكتابة العادية توضع عدة نقاط متتالية، أما في طريقة برايل فنستعمل النقاط (٣، ٣، ٣) على أن تسبقها وتليها مسافة (خلية) خالية.
- علامة الحرف الأجنبي: توضع النقطة (٤) قبل الحرف الذي ينطق نطقا مغايرا لحروف اللغة العربية.
- كما هو الحال في الكتابة العادية تستخدم الاختصارات المألوفة مثل حرف (هـ) في (هجيرية)، وحرف (م) في (ميلادية)، على أن يترك بينها وبين العدد خلية فارغة (مسافة).
- الكلمات المقصودة: والتي يتم تمييزها في الكتابة العادية بوضع خط تحتها، ففي طريقة برايل يوضع الرمز (٤ - ٦) قبل الكلمة المقصودة.
- عند كتابة كلمة أو عبارة بحروف أجنبية، يوضع قبلها (الرمز ٤ - ٥ - ٦).

أ - كتابة علامة العدد.

ب - كتابة العدد الصحيح إن وجد وإذا لم يوجد يوضع صفر بدلاً منه.

ج - كتابة العلامة العشرية والتي تمثلها النقاط (٤ ، ٦) ثم أرقام الكسر أو علامة الكسر العشري ثم أرقامه.

فمثلاً لكتابة الكسر العشري (٤٦ ، ١٠) يكون:



٤ - كتابة الكسر الاعتيادي:

لكتابة الكسر الاعتيادي بطريقة برايل تتبع الخطوات التالية:

تكتب علامة العدد ثم أرقام البسط ثم شرطة الكسر والتي تمثل بالنقاط (٣ ، ٤) ثم أرقام المقام مباشرة دون كتابة علامة العدد مرة أخرى، لأن وجود علامة عدد أخرى تدل على أنها عملية قسمة.

وفي حالة كتابة العدد المكون من عدد صحيح وكسر تكتب علامة العدد ثم العدد الصحيح ثم علامة التجزئة، ثم أرقام البسط ثم شرطة الكسر ثم المقام.

٥ - إذا اقترن الرقم بحرف يوضع الرمز (٥ ، ٦) قبل الحرف المسبوق بأرقام مثل (٤٣ ج).

وفياً يلي أمثلة لكتابة بعض الأعداد وكذلك العمليات الحسابية البسيطة باستخدام طريقة برايل:



الرمز برايل	العدد
	٢٣
	١٧
	١٠٥
	٢٧٦

لإجراء عملية الجمع $٢٥ + ١٨ = ٤٣$

ولضرب $٤٠ \times ٣٥ = ١٤٠٠$

وهكذا... مع ملاحظة أنها تكتب مباشرة دون ترك مسافات.

القراءة بطريقة برايل:

بعد انتهاء المكثوف من كتابة الورقة يفتح المفصلة ويرفع فرعى المسطرة ويسحب الورقة المكتوبة ثم يقلبها على الوجه الآخر حيث تكون النقاط التي قام بضغطها باستخدام القلم المعدني قد برزت على الوجه الآخر للورقة، ثم يبدأ في قراءة ما كتبه، أو أن يقرأ من كتاب، وفي كلتا الحالتين يستخدم الكفيف إصبع السبابة اليمنى في القراءة يساعدها إصبع السبابة اليسرى حيث تساعد الكفيف في قراءة جزء من السطر، أو تحفظ مكان السطر عند الهامش الأيسر للورقة.

ورغم الصعوبات التي يواجهها الكفيف في بداية التدريب على عمليات الكتابة والقراءة بطريقة برايل، إلا أن التدريب المركز منذ الصغر على استخدام الأصابع في تلمس الحروف والتمييز بين النقاط التي تمثل كل حرف، والكلمات التي تتشكل من تلك الحروف، كل ذلك يكسب الكفيف المهارات اللازمة للكتابة والقراءة بسهولة وسرعة.

وفيما يلي أمثلة لأشكال الكلمات المكتوبة بطريقة برايل:

	مكتوف
	يلعب
	مدرسة
	نبات
	حيوان
	زهرة
	يلعب
	محمد
	تربية
	يُدرس
	يزرع

	الإحسان
	الخاصة
	علوم
	حساب
	رسم
	قراءة
	كتابة
	برايل
	عين
	كرة

الاختصارات هي طريقة برايل:

توجد العديد من الصعوبات التي تقابل التلميذ الكفيف أثناء الكتابة والقراءة بطريقة برايل، ومن تلك الصعوبات:

- أن استخدام القلم المعدني في الكتابة يتطلب جهدا عضليا يرهق الكفيف حيث تتطلب كتابة كل حرف من حروف الكلمات المطلوبة أن يقوم الكفيف بالضغط بالقلم المعدني عددا من المرات يتراوح بين (١ إلى ٦ مرات) وهي عملية مجهددة للكفيف.

- أن الكتابة باستخدام طريقة برايل يستغرق وقتاً طويلاً مقارنة بالوقت الذي تستغرقه عملية الكتابة العادية للمبصرين، وكذلك الحال بالنسبة لعمليات القراءة.

- أن استخدام طريقة برايل في الكتابة تحتاج إلى مساحات كبيرة من الأوراق، وإذا أضفنا إلى ذلك سمك الأوراق المستخدمة في الكتابة والطباعة بطريقة برايل، فلنا أن نتخيل حجم كتب المكفوفين، حيث يتطلب الكتاب الواحد من كتب المبصرين أكثر من مجلد ضخم لكي يستوعب نفس المعلومات التي يحتويها كتاب المبصرين، مما يضيف العديد من الصعوبات على عمليات استخدام الكفيف لتلك الكتب والاستفادة مما تتضمنه من معلومات. وكذلك فقد تعوق هذه العوامل طباعة بعض الكتب الثقافية التي تتطلبها عمليات تكيف الكفيف مع مجتمع العاديين وما يطرأ عليه من تطورات متلاحقة في مجال المعرفة.

وللتغلب على بعض تلك الصعوبات فقد بذل المتخصصون في تربية المكفوفين جهوداً كبيرة لعمل بعض الاختصارات التي تسر على المكفوفين عمليات القراءة والكتابة بطريقة برايل.

وتقسم اختصارات برايل إلى قسمين رئيسيين: اختصارات بسيطة، واختصارات مركبة.

وفيما يلي عرض لتلك الاختصارات:

أولاً: الاختصارات البسيطة

تتضمن الاختصارات البسيطة في طريقة برايل الأنواع التالية:

١- كلمات تختصر الواحدة منها في حرف واحد أو رمز إذا كانت مجردة مما قد يتصل بها عادة من حروف جر أو عطف أو ضمير، وفيما يلي جدول يمثل تلك الكلمات واختصاراتها في طريقة برايل.



الرمز	الاختصارات	الكلمة	الرمز	الاختصارات	الكلمة
●● ●● ●●	ظ	ظهر	●○ ○○ ○○	أ	أو
●○ ●● ●●	ع	عسى	●○ ●○ ○○	ب	بل
●○ ●○ ○○	غ	غاية	○○ ●● ●○	ت	تلك
●● ○○ ○○	ف	فلما	●● ○○ ●●	ث	ثم
●● ●● ●●	ق	قرب	○○ ●● ○○	ج	جدا
●○ ○○ ●○	ك	كيف	●○ ○○ ○○	ح	حتى
●○ ○○ ○○	ل	ليل	●● ○○ ●●	خ	خير
●● ○○ ○○	م	مثل	●● ○○ ○○	د	دائما
●● ○○ ○○	ن	نحو	○○ ●● ●●	ذ	ذات
●○ ●● ○○	هـ	هناك	●○ ●● ○○	ر	ربما
○○ ●● ○○	و	ولما	●○ ○○ ●●	ز	زال
○○ ○○ ○○	ى	يوم	○○ ●○ ○○	س	سوف
●● ○○ ○○	٤-١	الله	●● ○○ ○○	ش	شع
○○ ○○ ●●	٦-٥-٤-٣	وأما	●● ●○ ●●	ص	صار
○○ ○○ ○○	آ	كل	●● ○○ ○○	ض	أيضا

●● ○● ●●	ئ	إلا	○● ●● ●●	ط	نقط
----------------	---	-----	----------------	---	-----

ولاستخدام هذه الاختصارات قواعد يجب اتباعها وهي:

- أن الكلمات المكونة من حرفين مثل كلمة (كل) إذا اتصلت بحرف جر أو حرف عطف أو ضمير أو أداة تعريف تكتب بدون اختصار، أما إذا كانت الكلمة مكونة من ثلاثة أو أربعة حروف واتصلت بشيء مما ذكر فتختصر على أن توضع العلامة (٣ - ٦) قبل الحرف الدال على هذه الكلمة، فمثلا كلمة (زالت) تكتب (٣ - ٦) زت وتكتب هكذا:

○● ●○ ○● ○○
○● ○● ●● ○○
●● ●● ●○ ○○

- أما إذا اتصل بإحدى الكلمات السابقة حرف جر أو عطف أو ضمير فتكتب بدون اختصار. مثل: بئلك، وقد، فليس، واليوم، بالله.

٢ - كلمات تختصر بحرف واحد أو علامة واحدة سواء أكانت مجردة أم متصلة بحرف جر أو حرف عطف أو ضمير، وهذه الكلمات ثلثي عشرة كلمة هي:

اختصارها	الكلمة	اختصارها	الكلمة
○● ●● ○●	إلى	●○ ○● ●○	على
○● ●● ●●	متى	○● ○● ●○	إذا
○● ○● ●○	عن	●○ ○● ○●	قبل
○● ○● ○●	لم	●○ ●● ○●	أولئك



●● ●○ ●○	ما	○○ ○○ ●○	قد
●● ●○ ○○	هم	●● ●● ○○	كان
○○ ●○ ●○	مع	○○ ○○ ●●	حيث
○○ ●● ●○	في	○○ ●○ ○○	أن
○○ ●○ ●●	من	○○ ●○ ●●	هو

ومن أمثلة تلك الاختصارات:

○○ ●○ ○○ ●● ●○ ○○ ○○ ●○ ○○	تكتب (و) ألف مقصورة	وعل
●○ ●○ ○○ ○○ ●○ ○○ ●○ ●○ ○○	تكتب ألف مقصورة هـ	عليه
●○ ●○ ○○ ●○ ○○ ○○ ○○ ●○ ○○	تكتب بـ ٦-٣-١	بحيث
●● ●○ ○○ ●● ●○ ○○ ○○ ○○ ○○	تكتب ف ٥،٤،٢،١	فكان
○○ ●○ ○○ ●○ ○○ ○○ ○○ ●○ ○○	تكتب ٦،٢ ك	إليك

مع ملاحظة وجود بعض الاعتبارات التي يجب مراعاتها عند استخدام هذا النوع من الاختصارات وهي:

- لا يجوز استخدام التاء المربوطة (والتي تستخدم اختصاراً لكلمة قبل) لا يجوز استخدامها في قبلة أو مقبل.
- لا تستخدم (أ) همزة والتي تستخدم اختصاراً لـ (إذا)، لا تستخدم في (أذاب).
- لا تستخدم النقاط (٥،١) اختصاراً لـ (لم) في علم أو لعان.

- الكلمات التي تختصر برموز تقع في حيز النقاط (٢، ٣، ٥، ٦) وهي كلمات (مع - إلى - في - هو - من - منى)، لا يجوز اختصارها إذا وقعت بجانب إحدى علامات الوقف أو الاستفهام أو التعجب أو الأقواس.

٣ - حرفان أو ثلاثة أحرف تختصر بعلامة يمكن استعمالها في أي وضع من الكلمة:

وهذه الاختصارات هي:

الاختصار	المقطع	الاختصار	المقطع
●● ●● ○●	هم	●● ○● ○●	ال
○● ●○ ○●	أن / إن	●● ●● ○●	كان
○● ○● ●●	ين	●● ●● ○●	ما

ومن أمثلة استخدام تلك الاختصارات:

●● ●○ ○● ○● تختصر الحال

●● ●● ○● ○● تختصر مكان

○● ●● ●● ○● تختصر تماما

مع ملاحظة ما يلي:

- أنه لا يميز استخدام الرمز (●●) في ألوان أو سأل.

- لا يميز استخدام (●●) في كان.

- لا يميز استخدام (●●) في مارب.

- لا يميز استخدام (●●) في لسان أو انتهى.

٤ - حرفان يختصران بعلامة لا تستعمل إلا في آخر الكلمة فقط وهي:

الاختصار	الحروف	الاختصار	الحروف
●● ○○ ●●	أت	●● ●● ●●	وا
●● ●● ○○	ون	●● ●● ○○	ية

ومن أمثلة استخدام تلك المقاطع المختصرة:

اختصارها	الكلمة	اختصارها	الكلمة
●● ●● ●● ●● ●● ●● ●● ●● ●● ●● ●● ●●	ساعات	●● ●● ●● ●● ●● ●● ●● ●● ●● ●● ●● ●●	قالوا
		●● ●● ●● ●● ●● ●● ●● ●● ●● ●● ●● ●●	شحية

مع ملاحظة ما يلي:

- لا يحسن استعمال الرموز ٦-٤ و ٥-٤ و ٦-٥ بعد الحروف أ، ب، ك، ل أو بعد اختصار (مع). كما في كلمات: تعاون، عربية، لون، بركات، مجتمعات.

- الحرفان (لد) إذا وقعا في أول الكلمة يختصران بالرمز (٥-٢) ويجوز أن تسبقها واو العطف أو فاء العطف، فمثلا:

للعلم تكتب

لليوم تكتب

٥- حرفان يختصران برمز يستعمل إما في أول الكلمة أو وسطها فقط ولا تستعمل إطلاقاً في آخرها. وهي:

اختصارها	الحروف	اختصارها	الحروف
	عن		مع
	من		في
			ست



ومن أمثلة استخدام تلك الاختصارات:

عند تكتب

سنة تكتب

خفيف تكتب

أثنى تكتب

ثانياً: الاختصارات المركبة:

وفيهما تختصر الكلمات برمزين وهي مرتبة في ست مجموعات:

١ - ما يميز بالنقطة رقم (٥)

وهذه الكلمات هي:

الكلمة	اختصارها	الكلمة	اختصارها
بعد		سريع	
تحت		شديد	

اختصارها	الكلمة	اختصارها	الكلمة
○○ ●● ○○ ●● ○○ ●●	صاحب	○○ ●● ○○ ●● ○○ ●●	أثناء
○○ ●● ○○ ●● ○○ ●●	ضمير	○○ ●● ○○ ●● ○○ ●●	جميع
○○ ●● ○○ ●● ○○ ●●	عزيز	○○ ●● ○○ ●● ○○ ●●	حياة
○○ ●● ○○ ●● ○○ ●●	طريق	○○ ●● ○○ ●● ○○ ●●	خصوص
○○ ●● ○○ ●● ○○ ●●	ظاهر	○○ ●● ○○ ●● ○○ ●●	دائم
○○ ●● ○○ ●● ○○ ●●	غير	○○ ●● ○○ ●● ○○ ●●	ذلك
○○ ●● ○○ ●● ○○ ●●	فوق	○○ ●● ○○ ●● ○○ ●●	روح
○○ ●● ○○ ●● ○○ ●●	نفس	○○ ●● ○○ ●● ○○ ●●	زمان
○○ ●● ○○ ●● ○○ ●●	هذا	○○ ●● ○○ ●● ○○ ●●	قليل
○○ ●● ○○ ●● ○○ ●●	واحد	○○ ●● ○○ ●● ○○ ●●	كثير
○○ ●● ○○ ●● ○○ ●●	لاشك	○○ ●● ○○ ●● ○○ ●●	لكن
○○ ●● ○○ ●● ○○ ●●	أيام	○○ ●● ○○ ●● ○○ ●●	مرة
○○ ●● ○○ ●● ○○ ●●	أولى	○○ ●● ○○ ●● ○○ ●●	ساعة
○○ ●● ○○ ●● ○○ ●●	لأجل	○○ ●● ○○ ●● ○○ ●●	أحد
○○ ●● ○○ ●● ○○ ●●	الذي	○○ ●● ○○ ●● ○○ ●●	لم يكن

اختصارها	الكلمة	اختصارها	الكلمة
	ماذا		يكون
	نفس		إنسان

٢ - ما يميز بالنقطتين (٥، ٤)

وهذه الكلمات هي:

اختصارها	الكلمة	اختصارها	الكلمة	اختصارها	الكلمة
	سائر		حينئذ		بعيد
	شاهد		خارج		تقريبا
	صغير		داخل		ثاني
	بعض		رئيسي		جانب
	طبع		زمن		حقيق
	يمكن		لعل		ظروف
	آخر		معنى		عبارة
	تارة		ناحية		غالب
	أخير		هذه		فائدة

	آخري		واجب		قريب
	لم يلبث		لا بد		كبير
	ينبغي		ما يبرح		التي

٣- ما يميز بالنقاط (٤، ٥، ٦)

وهذه الكلمات هي:

اختصارها	الكلمة	اختصارها	الكلمة	اختصارها	الكلمة
	غريب		خاصة		يقول
	فعل		دليل		لحظة
	قديم		زوج		أقصى
	معظم		رسول		أيها
	لا يزال		عندئذ		لم يزل
	وجود		سبيل		دنيا
	معظم		صورة		الذين
	هؤلاء		نعم		تكون
	طويل		شئون		ما عدا

○●●● ○●●● ○●●●	ظهور	○●●● ○●●○ ○●○●	ضرور	○●○● ○●●● ○●●○	تدریج
○●●○ ○●○● ○●○●	حول	○●○● ○●●● ○●●○	جعل	○●●● ○●○● ○●○●	ثالث
				○●●○ ○●●● ○●●●	عظیم

○●
○●
○● (٤) ما يميز بالنقطة

وهذه الكلمات هي:

اختصارها	الكلمة	اختصارها	الكلمة	اختصارها	الكلمة
○●●● ○●●● ○●○●	أكون	○●●● ○●○● ○●○●	شينا	○●●● ○●○● ○●○●	مكفوف
○●●○ ○●○● ○●○●	أعلى	○●●○ ○●○● ○●○●	أحيان	○●●● ○●●● ○●○●	قطع
○●○● ○●●● ○●○●	هكذا	○●●○ ○●○● ○●○●	لاسيما	○●○● ○●●● ○●○●	عادة
				○●●● ○●○● ○●○●	صاحب

○ ○
○ ●
○ ● : (٦ ، ٥)

وهذه الكلمات هي:

اختصارها	الكلمة	اختصارها	الكلمة
○ ○ ● ○ ○ ● ○ ● ○ ● ○ ○	لم يستطع	○ ○ ● ● ○ ● ● ○ ○ ● ● ○	مادم
○ ○ ● ● ○ ● ○ ○ ○ ● ○ ○	اللاتي	○ ○ ● ● ○ ● ● ● ○ ● ○ ○	تكون

○ ○
○ ○
○ ● : (٦)

وهذه الكلمات هي:

اختصارها	الكلمة	اختصارها	الكلمة
○ ○ ● ○ ○ ○ ○ ● ○ ● ● ○	أدنى	○ ○ ● ● ○ ○ ○ ○ ○ ● ○ ○	الناس
		○ ○ ○ ● ○ ○ ○ ○ ○ ● ○ ○	أسفل

الاختصارات مرتبة، حسب حروف الهجاء:

فيما يلي عرض لكل الاختصارات السابقة مرتبة حسب حروف الهجاء، حيث يعرض الجدول كل حرف، وما يرمز إليه من اختصارات عندما يكون بمفرده، وعندما تسبقه النقطة الخامسة، وعندما تسبقه النقطتان الرابعة والخامسة، وإذا سبقت النقطة الرابعة، وإذا سبقت النقاط (٤، ٥، ٦)، وعندما تسبقه النقطة السادسة، وفيما يلي عرض لتلك الاختصارات:



الحرف أو العلامة	تسبقة نقطة (٥)	تسبقة نقاط (٥ - ٤)	تسبقة نقاط (٦-٥-٤)	تسبقة نقطة (٤)	تسبقة نقاط (٦ - ٥)	تسبقة نقطة (٦)
حرف ب	بعد	بعيد				
حرف ت	تحت	تقريب	تدرج			
حرف ث	أثناء	ثاني	ثالث			
حرف ج	جميع	جانب	جعل			
حرف ح	حياة	حقوق	حول	أحيان		
حرف خ	خصوص	خارج	خاصة			
حرف د	دائم	داخل	دليل			
حرف ذ	ذلك	حيثذ	عندذ			
حرف ر	روح	رئيس	رسول			
حرف ز	زمان	زمن	زوج			
حرف س	سريع	سائر	سبيل			
حرف ش	شديد	شاهد	شئون	شيئا		
حرف ص	صاحب	صغير	صورة	صديق		
حرف ض	ضمير	بعض	ضرورة			

الحرف أو العلامة	تسبقة نقطة (٥)	تسبقة نقاط (٥ - ٤)	تسبقة نقاط (٦ - ٥ - ٤)	تسبقة نقطة (٤)	تسبقة نقاط (٦ - ٥)	تسبقة نقطة (٦)
حرف ط	طريق	طبع	طويل			
حرف ظ	ظاهر	ظروف	ظهور			
حرف ع	عزيز	عبارة	عظيم	عادة		
حرف غ	غير	غالب	غريب			
حرف ف	فوق	فائدة	فعل			
حرف ق	قليل	قريب	قديم	قطع		
حرف ك	كثير	كبير				
حرف ل	لكن	لعل				
حرف م	مرة	معنى	معظم	مكفوف		
حرف ن	نفس	ناحية	نعم			
حرف هـ	هذا	هذه	هؤلاء	هكذا		
حرف و	واحد	واجب	وجود			
حرف لا	لا شك	لا بد	لا يزال	لا سيما		
حرف ي	أيام	يمكن	يقول			

الحرف أو العلامة	تسبغه نقطة (٥)	تسبغه نقاط (٥-٤)	تسبغه نقاط (٦-٥-٤)	تسبغه نقطة (٤)	تسبغه نقاط (٦-٥)	تسبغه نقطة (٦)
الألف المقصورة	أولى	أخرى	أقصى	أعلى		أدنى
التاء المربوطة	ساعة	تارة	لحظة			
همزة على الألف	أحد	أخير	أكثر			أسفل
همزة على الياء	لأجل					
الألف المد		آخر	أيها			
٦-٣-١			دنيا			
٥-١	لم يكن	لم يلبث	لم يزل	لم يستطع		
٤-١	الذى	التي	الذين	اللامى	الناس	
-٢-١ ٤-٣	ماذا	ما برح	ماعدنا	مادام		
٦-٥-٣	إنسان					
٦-٤-٣		ينبغي				
-٢-١ ٥-٤	يكون		يكون	أكون	نكون	

علامات الترقيم:

تشكل علامات الترقيم التي تتطلبها عمليات القراءة والكتابة من نفس النقاط التي تمثلها خلية برايل، حيث تشكل علامات الترقيم كما يلي:

الشكل	العلامة
	الاستفهام؟
	التعجب
	الفاصلة
	النقطة (علامة الوقف)
	الفاصلة المنقوطة
	الشرطة

الاختصارات الحاسوبية:

كما هو الحال في اختصارات الكتابة العادية فإن إجراء العمليات الحاسوبية تتطلب مساحات كبيرة من الأوراق المستخدمة، وكذلك تتطلب جهدا ووقتا كبيرا يذللها المكثوف لإجراء العمليات الحاسوبية المختلفة، وقد ساعدت الاختصارات الحاسوبية التي أضيفت على طريقة برايل في التغلب على هذه الصعوبات، وفيما يلي عرض لتلك الاختصارات، وقواعد استخدامها.

الرمز	اختصارها	الكلمة
<pre> ●● ●● ○● </pre>	ج	جنيه
<pre> ○●●● ●●○○ ○○●○ </pre>	جم	جنيه مصرى
<pre> ●● ●● ●○ </pre>	ق	قرش
<pre> ○○ ○○ ●● </pre>	٦-٥	مليم
<pre> ○○ ●● ●○ </pre>	٦-٥-٢	دولار
<pre> ●● ●○ ○○ </pre>	ف	فرنك
<pre> ○○ ●○ ●○ </pre>	س	سنة
<pre> ●● ○○ ●○ </pre>	ش	شهر
<pre> ○○ ●○ ○○ </pre>	ى	يوم
<pre> ○●●○ ●○●○ ●○●○ </pre>	سا	ساعة
<pre> ●●●● ○○●● ○○●○ </pre>	دق	دقيقة
<pre> ●● ○○ ●○ </pre>	ث	ثانية
<pre> ○○●○ ●○●○ ○○●○ </pre>	أس	أسبوع
<pre> ●○ ●○ ●○ </pre>	ل	لتر
<pre> ○○●○ ●●●○ ○○●○ </pre>	جل	جالون

الرمز	اختصارها	الكلمة
<pre> ○●●○ ○○●● ●○●○ </pre>	أر	أردب
<pre> ●○ ○○ ○○ </pre>	ك	كيلة
<pre> ●●●● ●●○● ●○●○ </pre>	فن	قنطار
<pre> ○● ●● ●● </pre>	ط	رطل
<pre> ○●●● ●●○● ●●○● </pre>	طن	طن
<pre> ●○●● ○●●● ○●●● </pre>	كج	كيلو جرام
<pre> ○●●○ ●●●● ○●●○ </pre>	جر	جرام
<pre> ●●○●○● ○●●●●● ●○●○●○ </pre>	بجر	مليبيجرام
<pre> ●● ○○ ●○ </pre>	م	متر
<pre> ○●●● ○●○● ○●○● </pre>	كم	كيلومتر
<pre> ○●●● ●○●○ ○●●○ </pre>	سم	سنتيمتر
<pre> ●●●● ○●○● ●○●○ </pre>	مم	مليمتير
<pre> ●●●○ ○●○● ○●○● </pre>	مل	ميل
<pre> ○●●○ ●○●● ○●○● </pre>	ير	ياردة
<pre> ●○●● ●○●● ○●○● </pre>	بو	بوصة



الرمز	اختصارها	الكلمة
<pre> ●● ○● ●○ </pre>	ن	فدان
<pre> ●● ○● ●● ●● ●○ ●● </pre>	قط	قيراط
<pre> ○● ●○ ●○ ●● ●○ ○○ </pre>	سه	سهم
<pre> ●● ○● ○● ●● ○● ○○ </pre>	دج	درجة
<pre> ●● ○● ●● ○● ●● ○○ ○● ○○ ○○ </pre>	دجف	درجة فهرست

قواعد استخدام الاختصارات الحسابية، بطريقة برايل:

- تكتب حروف الاختصار قبل العدد المميز مباشرة فمثلا عند كتابة (١٣ كيلو متر) تختصر كما يلي:

```

●○ ●● ○● ○○ ●●
○○ ○○ ○● ○○ ○○
●○ ●○ ●● ○○ ○○

```

كم ثم علامة العدد ثم ١٣ وهكذا

- لا تستخدم هذه الاختصارات إلا لتمييز العدد ولا يجوز اختصار كلمات مثل (كيلو متر) أو (متر) أو (أسبوع) إذا وردت ضمن عبارات عادية دون وجود أرقام.

- عند كتابة حلول المسائل الحسابية بطريقة برايل يراعى أن علامة (=) إذا جاءت بين عددين لا يترك قبلها أو بعدها مسافة. أما إذا جاءت بين كلمتين مثل (الارتفاع = الطول) أو بين كلمة واختصار حسابي، أو العلامة المثوية يترك قبلها وبعدها مسافة (خلية) خالية.

ويعد أن عرضنا لطريقة برايل من حيث كيفية الكتابة وأدواتها واختصاراتها، وكيفية القراءة ومبادئها، فقد يسأل البعض ألم يكن من الأفضل استخدام الحروف

الهجائية بنفس شكلها المعروف في الكتابة العادية بعد إرازها بأى طريقة تسهل على الكفيف إدراكها باستخدام أصابعه، فإننا نذكر القارئ أنه في بدايات القرن التاسع عشر وقبل اختراع برايل لطريقته فإن المكفوفين كانوا يجهدون صعوبة كبيرة في القراءة، وكانت عملية الكتابة أعقد من القراءة بكثير. وأنك إذا رأيت كفيفا يمتلك مهارات القراءة بطريقة برايل وأصابعه تناسب عبر صفحات برايل بسرعة تصل إلى ١٠٠ إلى ٢٠٠ كلمة في الدقيقة، فإنك ستقدر عظمة هذا النظام الذى اخترعه لويس برايل. وكيف أنه أصبح من السهل على كل من الأطفال والبالغين قراءة الكتب والمجلات بكل سهولة ويسر، وأن اختراع تلك الطريقة وجد لكى يبقى.

اللغة الإنجليزية، بطريقة برايل:

كما سبق وأن ذكرنا فإن قواعد كتابة وقراءة اللغة الإنجليزية بطريقة برايل هي تقريبا نفس قواعد قراءة وكتابة اللغة العربية حيث تكتب برايل الإنجليزية من اليمين إلى اليسار وتقرأ من اليسار إلى اليمين.

مع ملاحظة أن حروف برايل الإنجليزية تتميز بالسهولة في حفظها مقارنة بحروف اللغة العربية حيث يعتمد تشكيل نقاط الحروف الإنجليزية على قواعد يسهل على الكفيف إدراكها، وكذلك المبصر الذى يريد تعلم طريقة برايل.

وهذه القواعد هي:

- أن هناك نمطا محمدا لتشكيل الحروف العشرة الأولى الإنجليزية (من A إلى I) حيث تشكل من السطرين الأول والثانى من خلية برايل.
- أن الحروف العشرة التالية (من K إلى S) تتكون بإضافة النقطة الثالثة والموجودة في السطر الثالث من خلية برايل إلى تشكيلات المستوى الأول.
- أن الحروف (من U إلى Z) تشكل بإضافة النقطة السادسة الى تشكيلات المستوى الأول فيها عدا الحرف W.

- حيث إن الحرف (W) غير موجود في اللغة الفرنسية (لغة لويس برايل) مخترع الطريقة، فقد لزم إضافته إلى رموز اللغة الإنجليزية حيث لا يتبع القواعد السابقة.

- أن الحروف من (A إلى J) تمثل أيضا الأرقام الحسابية من (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، صفر) إذا سبقتها علامة العدد، وسوف يرد ذلك بالتفصيل في الصفحات التالية.

وفيما يلي عرض للحروف الهجائية الإنجليزية بطريقة برايل:

المستوى الأول: ويتضمن الحروف العشرة الأولى وهي:

A ●○ ○○ ○○	B ●○ ○○ ○○	C ●● ○○ ○○	D ●● ○○ ○○	E ●○ ●● ○○
F ●● ○○ ○○	G ●● ●● ○○	H ●○ ●● ○○	I ○○ ●○ ○○	J ○○ ●● ○○

المستوى الثاني: ويتضمن الحروف من K إلى S وتشكل بإضافة النقطة (٣) إلى كل تشكيلات المستوى الأول، وهي:

K ●○ ○○ ●○	L ●○ ●● ●○	M ●● ○○ ○○	N ●● ○○ ○○	O ●○ ○○ ●○
P ●● ○○ ○○	Q ●● ●● ●○	R ●○ ●● ○○	S ○○ ●○ ○○	T ○○ ●● ●○

المستوى الثالث: ويتضمن الحروف من U إلى Z عدا حرف (W) حيث تضاف النقاط (٣، ٦) إلى تشكيلات المستوى الأول، وهكذا.

U	V	W	X	Y	Z
●○ ○● ●●	●○ ○● ●●	○● ●● ○●	●● ○● ●●	●● ○● ●●	●○ ○● ●●

المستوى الرابع: ويمثل اختصارات لبعض الرموز شائعة الاستخدام في اللغة الإنجليزية، وفيه تضاف النقطة (٦) إلى تشكيلات المستوى الأول.

وهذه المقاطع هي:

Ch	Gh	Sh	Th	Wh
●○ ○● ○●	●○ ○● ○●	●● ○● ○●	●● ○● ○●	●○ ○● ○●
Ed	Er	On	Ow	
●● ○● ○●	●● ○● ○●	●○ ○● ○●	○● ○● ○●	

المستوى الخامس: وفيه تعاد رموز المستوى الأول بعد زحزحتها للمستوى التالي في خلية برايل لتعطي علامات الوقف والفوس وهي:

,	;	:	.	!	()
○● ○● ○●	○● ○● ●●	○● ●● ○●	○● ●● ○●	○● ○● ○●	○● ●● ●●
? &	}				
○● ○● ●●	○● ○● ●●				

○●
○●
●● : علامة الحرف الكبير Capital تكتب:

أمثلة لكلمات إنجليزية مكتوبة بطريقة برايل:

Man
 ●● ●○ ●● ○○ ○○ ○○ ○○
 ○○ ○○ ○● ○○ ○○ ○○ ○○
 ●○ ○○ ●○ ○○ ○○ ○○ ○○

Women
 ○● ●○ ●● ●○ ●● ○○
 ●● ○● ○○ ○● ○● ○● ○○
 ○● ●○ ●○ ○○ ○○ ●○ ○○

Cat
 ●● ●○ ○● ○○ ○○ ○○ ○○
 ○○ ○○ ●● ○○ ○○ ○○ ○○
 ○○ ○○ ●○ ○○ ○○ ○○ ○○

Apple
 ●○ ●● ●● ●○ ●○ ○○ ○○
 ○○ ●○ ●○ ●○ ○● ○● ○○
 ○○ ●○ ●○ ●○ ●○ ○○ ○○

Play
 ●● ●○ ●○ ●● ○○ ○○ ○○
 ●○ ●○ ○○ ○● ○○ ○○ ○○
 ●○ ●○ ○○ ●● ○○ ○○ ○○

School
 ○● ●● ●○ ●○ ●○ ●○ ○○
 ●○ ○○ ●● ○● ○● ○● ●○
 ●○ ○○ ○○ ●○ ●○ ●○ ○○

Student
 ○● ○● ●○ ●● ●○ ●● ○●
 ●○ ●● ○○ ○● ○● ○● ○●
 ●○ ●○ ●● ○○ ○○ ●○ ●●

Blind
 ●○ ●○ ○● ●● ●● ○○ ○○
 ●○ ●○ ●○ ○● ○● ○● ○○
 ○○ ●○ ○○ ●○ ○○ ○○ ○○

Study ●● ●● ●● ●● ●● ○○ ○○
 ●● ●● ●● ●● ●● ●● ●● ●●
 ●● ●● ●● ●● ○○ ●● ●● ●●

Little ●● ○● ○● ○● ○● ●● ●● ○○ ○○
 ●● ●● ●● ●● ●● ●● ●● ●●
 ●● ○○ ●● ●● ●● ●● ○○ ○○

Eat ●● ○● ○● ○● ○○ ○○ ○○ ○○
 ○● ○○ ●● ●● ○○ ○○ ○○ ○○
 ○○ ○○ ●● ○○ ○○ ○○ ○○ ○○

اختصارات برايل باللغة الإنجليزية، وعلاماتها:

كما هو الحال في اللغة العربية توجد العديد من الاختصارات في طريقة برايل باللغة الإنجليزية، وذلك تسهلاً على المكفوفين وتوفيراً للجهد المبدول في عمليات القراءة والكتابة باللغة الإنجليزية، وكذلك التقليل من حجم الأوراق المستخدمة في طباعة الكتب وغيرها من المطبوعات التي تتطلبها عملية تعليم المكفوفين. وتصل الاختصارات في طريقة برايل باللغة الإنجليزية إلى ١٨٩ اختصاراً، بعض هذه الاختصارات تكون اختصاراً لكلمات مثل اختصار كلمة (but) بحرف b (○○) وكذلك توجد اختصارات لمجموعة الحروف التي تنتهي بها الكلمات بحرف واحد مثل (ing) تختصر بـ (●●○)، وتفيد تلك الاختصارات كما سبق وأن ذكرنا في توفير الوقت والجهد ومساحة الأوراق المطلوبة للكتابة، انظر مثلاً إلى العبارة التالية مكتوبة بدون اختصار، وكتابتها بعد استخدام الاختصارات الصحيحة.

العبارة بدون اختصار: You like him

●● ●● ○● ○○ ○○ ●● ○● ●● ○● ○○ ○○ ●● ○● ●● ●●
 ○○ ○○ ○○ ○○ ●● ○○ ○○ ○○ ○○ ○○ ●● ●● ●● ●●
 ●● ●● ●● ○○ ○○ ○○ ○○ ○○ ○○ ○○ ○○ ○○ ○○ ○○ ○○

العبرة بعد اختصارها:



وفيما يلي عرض تفصيلي لتلك الاختصارات:

تقسم اختصارات برايل في اللغة الإنجليزية وعلامات الكتابة إلى سبعة مستويات يمكن توضيحها كالتالي:

المستوى الأول: ويشكل باستخدام نقطة أو أكثر من النقاط (١، ٢، ٤، ٥)

كما يلي:

النقاط	الحرف	الاختصار	الكلمة / المقطع
١	A	●○ ○○ ○○ ○○ ○○ ○○	-
٢-١	B	●○ ○○ ●○ ○○ ○○ ○○	but
٤-١	C	●● ○○ ○○ ○○ ○○ ○○	can
٥-٤-١	D	●● ○○ ○● ○○ ○○ ○○	do
٥-١	E	●○ ○○ ●● ○○ ○○ ○○	very
٤-٢-١	F	●● ○○ ●○ ○○ ○○ ○○	from
٥-٤-٢-١	G	●● ○○ ●● ○○ ○○ ○○	go
٥-٢-١	H	●○ ○○ ●● ○○ ○○ ○○	have

-	●● ○○ ●○ ○○ ○○ ○○	I	٤-٢
just	○● ○○ ●● ○○ ○○ ○○	J	٥-٤-٢

المستوى الثاني: وتشكل حروف واختصارات هذا المستوى من نقاط المستوى الأول بالإضافة إلى النقطة (٣) كما يلي:

الكلمة / المقطع	الاختصار	الحرف	النقاط
Knowledge	●○ ○○ ○○ ○○ ●○ ○○	K	٣-١
Like	●○ ○○ ●○ ○○ ●○ ○○	L	٣-٢-١
more	●● ○○ ○○ ○○ ●○ ○○	M	٤-٣-١
not	●● ○○ ○○ ○○ ●○ ○○	N	٥-٤-٣-١
-	●○ ○○ ○○ ○○ ●○ ○○	O	٥-٢-١
people	●● ○○ ●○ ○○ ●○ ○○	P	٤-٣-٢-١
quite	●● ○○ ●● ○○ ●○ ○○	Q	٥-٤-٣-٢-١
rather	●○ ○○ ●● ○○ ●○ ○○	R	٥-٣-٢-١
so	○● ○○ ●○ ○○ ●○ ○○	S	٤-٣-٢
that	○● ○○ ●● ○○ ●○ ○○	T	٥-٤-٣-٢



المستوى الثالث: ويشكل المستوى الثاني من نقاط المستوى الثالث بالإضافة إلى النقطتين (٣-٦) كما يلي:

الرمز	الكلمة / المقطع	الاختصار	الحرف	النقاط
	Us	●○ ○○ ○○ ○○ ●● ○○	U	٦-٣-١
	Every	●○ ○○ ●○ ○○ ●● ○○	V	-٢-١ ٦-٣
	It	●● ○○ ○○ ○○ ●● ○○	X	-٣-١ ٦-٤
	You	●● ○○ ○○ ○○ ●● ○○	Y	-٤-٣-١ ٦-٥
	As	●○ ○○ ○○ ○○ ●● ○○	Z	-٣-١ ٦-٥
&	And	●● ○○ ●○ ○○ ●● ○○	-	-٣-٢-١ ٦-٤
	For	●● ○○ ●● ○○ ●● ○○		-٣-٢-١ ٦-٥-٤
(Of	●○ ○○ ●● ○○ ●● ○○		-٣-٢-١ ٦-٥
	The	○● ○○ ●○ ○○ ●● ○○		-٣-٢ ٦-٤
)	with	○● ○○ ●● ○○ ●● ○○		-٤-٣-٢ ٦-٥

المستوى الرابع: ويشكل من نقاط المستوى الأول وإضافة النقطه (٦) كما يلي:

العلامات	الكلمة / المقطع	الاختصار	النقاط
	Ch	●○ ○○ ○○ ○○ ○○ ○○	٦-١
<	Gh	●○ ○○ ●○ ○○ ○○ ○○	٦-٢-١
%	Sh	●● ○○ ○○ ○○ ○○ ○○	٦-٤-١
	Th	●● ○○ ○○ ○○ ○○ ○○	٦-٥-٤-١
	Wh	●○ ○○ ○○ ○○ ○○ ○○	٦-٥-١
	Ed	●● ○○ ●○ ○○ ○○ ○○	٦-٤-٢-١
	Er	●● ○○ ●● ○○ ○○ ○○	٦-٥-٤-٢-١
	Ou	●○ ○○ ●● ○○ ○○ ○○	٦-٥-٢-١
	Ow	○○ ○○ ●○ ○○ ○○ ○○	٦-٤-٢
	will	○○ ○○ ●● ○○ ○○ ○○	٦-٥-٤-٢
(●○ ●● ●●	1-2-3-5-6
)		○○ ●● ●●	2-3-4-5-6



المستوى الخامس: ويشكل بتحريك المستوى الأول إلى أسفل الخلية كما يلي:

العلامات	الكلمة / المقطع	الاختصار	النقاط
,	ea	○○ ○○ ●○ ○○ ○○ ○○	٢
;	bb	○○ ○○ ●○ ○○ ●○ ○○	٣-٢
:	cc	○○ ○○ ●● ○○ ○○ ○○	٥-٢
.	dis	○○ ○○ ●● ○○ ●● ○○ ○○ ○○	٦-٥-٢
	en	○○ ○○ ●○ ○○ ●○ ○○	٦-٢
!	to	○○ ○○ ●● ○○ ●○ ○○	٥-٣-٢
فتح أو غلق القوس الدائري	gg	○○ ○○ ●● ○○ ●● ○○	٦-٥-٣-٢
فتح كلام مباشر Opening quote	his	○○ ○○ ●○ ○○ ●● ○○	٦-٣-٢
	in	○○ ○○ ○● ○○ ●○ ○○	٥-٣
غلق كلام مباشر Closing quote	was	○○ ○○ ○● ○○ ●● ○○	٦-٥-٣

المستوى السادس: ويشكل من النقاط (٣، ٤، ٥، ٦)

العلامات	الكلمة / المقطع	الاختصار	النقاط
/ شرطة مائلة	St	○● ○○ ○○ ○○ ●○ ○○	٤-٣
+	Ing	○● ○○ ○○ ○○ ●● ○○	٦-٤-٣
∞	Ble	○● ○○ ○● ○○ ●● ○○	٦-٥-٤-٣
>	Ar	○● ○○ ○● ○○ ●○ ○○	٥-٤-٣
'		○○ ○○ ○○ ○○ ●○ ○○	٣
- شرطة	Com	○○ ○○ ○○ ○○ ●● ○○	٦-٣

المستوى السابع: ويشكل من النقاط (٤، ٥، ٦) كما يلي:

العلامات	الرمز	الاختصار	النقاط
	(@)	○● ○○ ○○ ○○ ○○ ○○	٤
	(^)	○● ○○ ○● ○○ ○○ ○○	٥-٤
	(_)	○● ○○ ○● ○○ ○● ○○	٦-٥-٤
	(")	○○ ○○ ○● ○○ ○○ ○○	٥
علامة عشرية	(.)	○● ○○ ○○ ○○ ○● ○○	٦-٤



القراءة بطريقة برايل

يذكر (هولبروك، ونانين، 1977) Holbrook & Nannen, 1977 أن هناك العديد من طرق التدريس التي تفيد في تعليم القراءة للأطفال المبصرين تفيد أيضا الأطفال المكفوفين، ولكن مع بعض التعديل، وأن اختيار الطريقة أو مجموعة الطرق التي تناسب احتياجات التلميذ تمثل أهمية كبيرة في عملية تعليم القراءة.

ويشير (Hennze, 1986) إلى أن هناك العديد من العوامل التي تؤثر على تعليم القراءة بطريقة برايل، وأن على المعلم أن يراعى تلك العوامل عند التخطيط للاستراتيجيات التعليمية مع الأطفال المكفوفين، ومن تلك العوامل:

- أن الوحدة الإدراكية (في طريقة برايل) تتمثل في الحلية الفردية وليست الكلمة الكاملة.
- أن شكل وترتيب النقاط وليس عددها هو المهم في إتقان طريقة برايل.
- أن القارئ بطريقة برايل يستخدم منهجا تركيبيا حيث يتعرف على الوحدات الفردية بطريقة متسلسلة ثم يتذكرها ويركبها معا لتكون كلمة كاملة.

- أن سرعة القراءة عند المكفوفين قد تكون أسرع وقد تكون أبطأ منها عند القراءة العادية.

- لا بد من الأخذ في الاعتبار أي العوامل الانفعالية أو الظروف البيئية قد تؤثر على قدرة ورغبة الطفل في القراءة بطريقة برايل.

المبادئ والإجراءات التي يجب أن تراعى في تعليم طريقتي برايل:

(Mangold, 1982)، (Preda & Sendra, 2004)، (المركز النموذجي لرعاية وتأهيل المكفوفين)، (AFB, 2000)، (AFB, 2006)، (Olson, 1976).

أولاً: مهارات الاستعداد للقراءة بطريقة برايل:

فيما يلي يقترح أولسون (Olson, 1982) بعض النشاطات التي تساعد في تنمية الاستعداد لقراءة برايل وسهولة القراءة:

1 - التمييز للمسى:

- في البداية من الضروري أن يبدأ المعلم مع الأشياء ثلاثية الأبعاد التي تتباين في أحجامها وأشكالها بصورة يدركها المكفوف (المكعبات، الكرات، الدمى) حيث يمكن أن يطلب من الطفل الكيف تصنيف هذه الأشياء إلى أزواج، وقد يتضمن هذا النشاط إيجاد أشياء لها نفس الشكل ولكنها تختلف في الحجم، ومن المنتجات المتميزة في هذا المجال سلسلة (المس وقل) التي قدمها بيت الطباعة الأمريكي (APH) لتدريب التلاميذ المكفوفين على التمييز للمسى للأشكال ثنائية الأبعاد (مثل رسم الخط، والنسخ المتتجة حرارياً).

- يمكن أن يستخدم المعلم مجموعة من أوراق اللعب لعمل لعبة يتم فيها لصق أشياء على البطاقات في أزواج متوافقة، ويمكن أن يستخدم في ذلك مواد مثل (فراء الأراتب، القماش القطن، القماش الصوف، الوير) وعلى التلاميذ عمل مجموعات مثل (قطعتين من القماش القطنى)، (قطعتين من القماش الصوف)، وهكذا.

- يمكن استخدام بطاقات الرسم لصنع خطوط ذات أطوال مختلفة على هذه البطاقات.

- في نهاية أنشطة اللمس يقدم المعلم للأطفال المكفوفين بطاقات مكتوب عليها حروف برايل حيث تعرض على التلميذ الكفيف حروف برايل التي تختلف عن بعضها بصورة واضحة من حيث اللمس مثل (خلية كاملة، نقطة ١، نقاط ١ - ٣) ويمكن تعديل هذه اللعبة لتدريس كل حروف برايل عند بدء برنامج القراءة النظامي.

٢ - براعة الأصابع:

- يبدأ المعلم في تشجيع الاستخدام الجيد للأصابع في مهام التصنيف المتعددة المستخدمة في برنامج الاستعداد العام، ويمكن الاعتماد على أنشطة يقوم فيها الكفيف بوضع كرات صغيرة أو مكعبات في صناديق، ويتدرج المعلم في تقديم أشياء أصغر وأصغر مثل (مشابك الأوراق، والمسامير الصغيرة) وضع خرز في خيط لعمل عقد، وضع دبابيس ملابس في عروة.

- يمكن استخدام لوحة المكعبات في تنمية الاستعداد للقراءة عند الأطفال المكفوفين، حيث يمكن أن يعرض على التلميذ تعليمات عن طريق شريط تسجيل، فقد تكون إحدى التعليمات مثلاً (املا الفراغات الموجودة على اليسار، أو ابدأ من أعلى اللوحة واختر صفا واملا فراغا بالمكعبات واترك فراغا حتى تصل إلى أسفل اللوحة). مع ملاحظة أن هذا النشاط لا يوفر فقط التدريب على براعة الأصابع ولكن قد يتم استخدامه في تعزيز المفاهيم اللغوية الأساسية مثل (اليسار - واليمين، والأعلى - والأسفل) وكذلك يمكن استخدامه كتعزيز لمهارات العد.

- لتطوير براعة الأصابع في كلتا اليدين، من الضروري أن يتم تشجيع الطفل على محاولة تحريك جميع النشاطات السابقة مع كل يد بمفردها وباليدين معا مرة أخرى.

٣ - حركات اليد والأصابع:

- في بداية هذه المرحلة يحتاج المعلم إلى التركيز على استخدام كلتا اليدين وكل أصابع اليدين، ومن الضروري أن يقوم الأطفال بتطوير أساليبهم الخاصة لحركات اليدين، وقد يفضل الأطفال أصابع معينة في كل يد، ومع ذلك يستطيع المعلم توضيح أن بعض الأصابع تكون «قائدة» لعمليات القراءة، وبعضها (مكتشفة) وبعضها (مساعدة) وقد تسيطر الأصابع المساعدة على القائدة في حالة وجود إصابة أو ألم.
- إن استخدام كلتا اليدين في عمليات القراءة ببرابيل يساعدهما في العمل معا في وقت واحد (تلتقط إحداهما ما تركه الأخرى).
- عند استعمال كلتا اليدين تستطيع إحدى اليدين الاستمرار في القراءة، وتقوم الأخرى بتقليب الصفحات أو تغيير موضع الكتاب.
- لتعميد التلاميذ على الالتزام بسطور الكتاب والتعرف على بدايات ونهايات السطور والفقرات يمكن أن تستخدم خيوط تثبت على الأوراق لترشد الكفيف إلى المسافات الفاصلة بين السطور وبين الفقرات، وقد يفيد ذلك عمل خطوط تشكل من النقطة (١) في خلية برابيل للفصل بين السطور والفقرات أو أى نقطة مفردة من نقاط خلايا برابيل.

٤ - لمس الأصابع الخفيفة:

- يجب أن يشجع المعلم الطفل للضغط بصورة خفيفة بأطراف الأصابع عند فحص المواد باللمس، ومن الإجراءات التي يمكن أن يقوم بها لقياس مدى التقدم في اللمس الخفيف هي وضع طباشير ملون على أصابع الطفل الكفيف، وكلما كانت مدة بقاء الطباشير على أصابع الطفل أطول؛ دل ذلك على مهارته في اللمس الخفيف، ويظهر ذلك أيضا من كمية الطباشير الموجودة على الصفحة والناجئة من لمس الكفيف لحروفها البارزة، ومع أن التلاميذ المكفوفين لن يكونوا قادرين على رؤية النتيجة إلا أن المعلم يمكن أن يقدم لهم تغذية راجعة شفوية.



٥ - تقليب الصفحات:

- من الضروري تدريب الطفل الكفيف على قلب الصفحات، ويجب تدريب الطفل على إنهاء السطر الأخير من الصفحة باليد اليسرى أثناء قلب الصفحة باليد اليسرى.
- يمكن استخدام المجلات وكتب برايل القديمة في تدريب الطفل على مهارة تقليب الصفحات دون إتلاف صفحات الكتب الجديدة.
- وفي جميع المراحل السابقة لا بد من السماح للطفل بتجريب مواضيع مريحة للكتاب، مع ملاحظة أن الوضع الذي يسمح بأسرع معدل في (التجميع / التركيب) مع المهارات الخمس السابقة سيكون هو الوضع الذي سيتم استخدامه من قبل الكفيف.

ثانياً: مبادئ وأسس تعليم طريقة برايل:

- أن طريقة برايل هي أكثر من مجرد رموز حيث إنها تُعد طريقة يتعلم الكفيف من خلالها القراءة والكتابة، كما يتعلم المبصر القراءة والكتابة باستخدام الحروف العادية.
- أن كلا من الكفيف والمبصر يتعلمون رموزاً سواء كانت حروفاً أو نقاطاً برايل، كما يتعلمون كيف يمكنهم من خلال هذه الرموز أن يكونوا الكلمات والجمل والفقرات بحيث يمكنهم عند تجميعها مع بعضها البعض أن يتواصلوا مع الآخرين تواصلًا فريداً.
- تختلف خلايا برايل عن الكلمات العادية من حيث الوحدة الإدراكية Perceptual Unit.
- معرفة طريقة برايل يعتمد على ترتيب النقاط وليس عددها.
- معدلات القراءة بطريقة برايل قد تكون أبطأ من القراءة بالطريقة العادية وقد لا تكون كذلك.

- قراءة برايل تستلزم متحى تركيبيا، بمعنى أنه يجب أن تتعرف على مكونات كل حرف أو لآثم بعد ذلك تدمج هذه الحروف مع بعضها البعض لتقرأ الكلمة التى تكون منها هذه الحروف.

- من الضرورى أن يضع معلمو المكفوفين فى اعتبارهم أن التلاميذ المكفوفين الذين يتعلمون بطريقة برايل يجب أن يكونوا قادرين على فهم اللغة المنطوقة، وهذا يتطلب أن يكون الكفيف قادرا على ربط الرموز المجردة بالأصوات المألوفة التى سبمعها والكلمات المنطوقة. ويتطلب الفهم الشامل للغة المنطوقة أن يقوم الكبار بتوفير فرص متنوعة لفحص الأشياء الحقيقية فى بيئتهم، فمعرفة الصفات هى مفتاح إطلاق الفهم لدى التلاميذ المكفوفين.

ومن أمثلة تلك الصفات (لمس الأشياء: خشن - أملس - صلب - ناعم - أسفنجى / لين).

حجم الأشياء: صغير، شديد الصغر، كبير، بدين، ضخم، عملاق، طويل، ضيق، سميك، رفيع، عريض.

رائحة الأشياء: حلوة، مرة، جيد، سيئ، رائح، بشع، ممتع.

- من الضرورى أن يقوم الآباء والمعلمون بمراجعة الكتب التى سوف يستخدمها التلاميذ المكفوفون فى الصف الأول للتأكد من أن التلاميذ المعاقين بصريا قد عايشوا الأحداث التى تصفها خبرات الكتاب.

- من المهم أن يمتلك المعلم بدائل تدريسية لتدريس القراءة بطريقة برايل، وذلك لتوفير التدريس الملائم لثنائية احتياجات الطلاب ذوى أساليب التعلم والقدرات المختلفة.

وتذكر مان جولد (Mangold) أن غالبية قارئى برايل المتميزين (المهرة) يستخدمون كلتا اليدين فى عملية القراءة، حيث يبدأ القارئ الماهر بالقراءة بطريقة

براييل بوضع كلتا اليدين عند بداية السطر وعند الوصول إلى منتصف السطر تستمر اليد اليمنى عبر الخط، بينما تتحرك اليد اليسرى في الاتجاه المعاكس، وتحدد بداية السطر التالي، وعند الانتهاء من قراءة السطر الأول باليد اليمنى تقرأ اليد اليسرى الكلمات الأولى في السطر الثاني، بينما تتحرك اليد اليمنى سريعا للوراء لتقابل اليد اليسرى.

تحتاج القراءة السريعة والجيدة اللمس الخفيف للأحرف.

إذا كان لديك تلميذ يتصف بأن لمسه للحروف ثقيل، حاول معالجة ذلك بوضع قطعة من الورق على المنضدة واطلب من التلميذ الكفيف أن يمرر يديه على الورقة بخفة دون أن يحرك الورقة، ضع أقرصا أو قطعنا بلاستيكية من لعبة على ورق رسم بياني ذو سطور بارزة، واطلب من تلاميذك أن يمرروا أيديهم على الأشياء البارزة بخفة دون أن يحركوها عبر السطور البارزة.

- شجع طلابك على لمس النقاط بخفة (مداخلة النقاط).

- حاول أن تساعد على التدريس على تنمية حركة اليدين من اليسار إلى اليمين.

- تجنب توقف أيدي الطلاب عن الحركة عبر الصفحة.

- اقترح أن يبقى الطلاب كل أصابعهم ملامسة للورقة.

ومع ذلك تذكر مان جولد (Mangold) أن على المعلم أن يتذكر أن بعض قارئى برايل قد يبدون استخداما غير تقليدى لليدين بكفاءة عالية.

- استمر في تعليم طلابك طريقة القراءة بكلتا اليدين ولكن يجب احترام حقهم في تجريب طرق أخرى في القراءة بطريقة برايل.

- من المهم أن يلائم أثاث المدرسة الطالب الكفيف، فلا بد أن يكون مرفقا الطالب على نفس مستوى سطح - أو ربما أكثر ارتفاعا بقليل - قمة المكتب أو المنضدة المستخدمة - وإذا لم يكن الأثاث ملائما يمكن أن يجلس الطالب على مجموعة من الكتب (ليست كتب برايل بالطبع).

- بعض قارئى برايل المبتدئين قد تكون أيديهم وأذرعهم ضعيفة، وبالتالي يتعبون سريعاً، وفي هذه الحالة قد تنفيذ الأنشطة التالية:

١- جعل الطلاب يقومون بعمل ثقوب حول وعند أطراف قطعة من الورق المقوى باستخدام مثقاب، ثم اجعلهم يمررون خيطاً من فتحة لأخرى على طول حافة الورقة باستخدام خيط متوسط السمك.

٢- اقطع شرائح من الورق المقوى، واجعل الطلاب يقطعونها بصورة عرضية بالمقص لصنع قطع صغيرة من الورق، قد يتم استخدام القطع الصغيرة لتزيين الأغلفة.

- أن الأيدي النظيفة والدافئة مهمة للقراءة السريعة والصحيحة وعلى المعلم أن يتأكد من نظافة أيدي التلاميذ، وكذلك . . تدفئتها إذا أمكن ذلك في الأيام شديدة البرودة.

- إذا أمكن توفير سائد مطاطية لوضع أوراق برايل عليها، فإن ذلك يمنع انزلاق الأوراق، وبالتالي يعزز من عمليات اللمس الخفيف أثناء القراءة بطريقة برايل.

- يعتقد بعض الكبار أن حروف برايل هي أزواج قابلة للانعكاس مثل حروف (الراء والواو) (م، ش) (ع، ط) مثلاً - وفي هذا الصدد يجب على المعلم ألا يخبر الطفل أبداً بأن هناك أزواجاً قابلة للانعكاس في حروف برايل، حيث يتطلب ذلك قيام التلميذ الكفيف بعملية عقلية مزدوجة عند تطبيق معرفته بالحروف، على المهام الأكاديمية.

- امدح وشجع طلابك عندما يستخدمون الأوضاع الصحيحة للأيدي وتذكر أنه لا يوجد برنامج يمكن أن يصل بالتلميذ الكفيف إلى أعلى مستوى في القراءة بطريقة برايل دون دعم وحساس من المعلم.

- في أنشطة القراءة للمبتدئين من المبصرين قد يطلب من التلميذ وضع دائرة حول كلمة أو خط تحت الإجابة الصحيحة، وهو نشاط لا يتناسب مع طبيعة الإعاقة



البصرية، وفي هذه الحالة يمكن استخدام نوع من الألواح المثبت في أعلاها مجموعة من دبابيس الضغط حيث تلتصق أوراق برايل على هذه الألواح، ويستخدم التلميذ الكفيف دبابيس الضغط لتثبيتها أمام أو أسفل الكلمات التي يراد تحديدها، وهذا يسمح لهم بالعودة ومعرفة مكان وقوفهم وما إذا كانوا قد تخطوا أية سطور.

- في كتب المبصرين تستخدم الصور المساعدة للتلاميذ على استيعاب مفاهيم القراءة الأولية، وفي حالة معاقى البصر فإنه لا يفضل استخدام الصور البارزة، حيث يفضل استخدام الأشياء الحقيقية إذا كانت متاحة أو الشرائط المسجلة التي تعضى وصفا مختصرا للصور مثل (ص ١٣ رقم ١ شخص، رقم ٢ مسدس، رقم ٣ كرة).

- استخدام التسجيلات الصوتية في معظم أنشطة القراءة للمبتدئين من المكفوفين، حيث ينصت الكفيف للتسجيل ثم يغلق الجهاز ويتابع التلاميذ النشاط من خلال أوراق النشاط الموجود لديهم.

ويضيف كل من سندرا وباريدا (Sendra & Parida, 2004) إلى ما سبق مر اعتبارات أنه لا تصلح طريقة تمييز الأحرف عن طريق إدراك التلميذ الكفيف لاتجاه ترتيب النقاط مثل حروف (W, R)، (H, J)، (F, D) في اللغة الإنجليزية وكذلك الحال في اللغة العربية، مثل حروف (ر، و)، (د، ف)، (ج، هـ). حيث تصلح هذه الاستراتيجية عند تعليم طريقة برايل للطلاب المبصرين الذين يتعلمون طريقة برايل عن طريق أعينهم.

وإضافة إلى ما سبق فإن التلاميذ المكفوفين سوف يؤدون أداء أفضل لو أن أيديهم نظيفة وجافة دافئة، وأن المقاعد والناضد التي يجلسون عليها تكون مناسبة لأجسامهم بحيث تسمح لأذرعهم من الرسغ حتى الكوع ليكون حرا أو أعلى قليلا من سطح المكتب، وأن يكون القدم مستويا على الأرض والظهر مستقيما.

ويجب على معلمى المعاقين بصريا أن يضعوا في اعتبارهم أن التلاميذ ذوي الإعاقات البصرية الشديدة لن يتمكنوا من مواصلة تعليمهم بدون التمكن من مهارات طريقة برايل.

صعوبات القراءة بطريقة برايل:

يذكر أولسون (Olson, 1976) أن الأطفال المعاقين بصريا يواجهون صعوبات تعلم بصفة عامة، وصعوبات تعلم القراءة بطريقة برايل بصفة خاصة، فالإعاقة البصرية وصعوبات التعلم يمكن أن يجتمعا ويخلق نوعا من الإرباك في تشخيص حالة الطفل المعاق بصريا.

ومن الممكن أن لا يدرك القائمون على عملية تعليم المعاق بصريا وجود صعوبات تعلم وذلك يرجع إلى الأسباب التالية:

- أن علامات كف البصر تكون أكثر وضوحا من أعراض صعوبات التعلم.
- مفهوم كف البصر يكون استيعابه أكثر من مفهوم صعوبات التعلم.
- أن كف البصر يفسر بشكل أفضل أسباب التأخر الدراسي وأسبابه النفسية تكون مقبولة بشكل أسهل من الأسباب غير المعروفة لصعوبات التعلم.

ويقدم ويللوي ودوفي (Willoughby & Duffy, 1989) بعض الاقتراحات لزيادة السرعة في القراءة بطريقة برايل، ومن هذه الاقتراحات:

- الاعتماد على القراءة الصامتة: حيث يقوم المعلم بتشجيع التلاميذ على عدم تحريك الشفاة أثناء القراءة ببرائيل، فالقراءة الصامتة تكون أسرع من القراءة الشفهية حيث إن تحريك الشفاة يحدد الطفل بعدد الكلمات التي يقرأها مما يؤدي إلى بطئه في القراءة، ولكن يجب الأخذ في الاعتبار أن الفهم أهم من السرعة في القراءة.
- لا بد أن يستخدم المعلم معدلات مختلفة للسرعة في القراءة لكي يدرك التلاميذ أنهم قد يحتاجون للسرعة في القراءة في ظروف معينة، بينما يحتاجون للقراءة بصورة أبطأ في ظروف أخرى.



- قد يجد بعض التلاميذ أنه من الأفضل استخدام كلتا اليدين في القراءة، وبالرغم من ذلك فقد أشارت المناقشات العديدة مع المتخصصين والمكفوفين وآباء المكفوفين أن بعضهم قد يدرك الحروف بعكس اتجاهها عند القراءة بكلتا اليدين، وفي هذه الحالة فإن القراءة باليد الواحدة التي اعتاد عليها الكفيف يكون أفضل.

- يجب تشجيع التلاميذ المكفوفين على القراءة الخارجية بعيدا عن المناهج الدراسية، فالتلاميذ الذين يقرأون أكثر سيكونون أكثر مهارة في القراءة بطريقة برايل، حيث توجد العديد من المصادر الخاصة بالقراءة الخارجية (بالنسبة للوضع في وطننا العربي فإن توفير مصادر للقراءة الخارجية بطريقة برايل في حاجة إلى جهود كبيرة حيث يعاني المكفوفون كثيرا من عدم وجود الكتب الثقافية بكل فروعها) ويجب تعليم التلاميذ على التنصيح سريعا دون الاهتمام بقراءة كل الكلمات.

- يمكن عمل مسابقات للتلاميذ المكفوفين فيما قرأوه، فالتلاميذ المكفوفون يستمتعون بالمناقشة، وقد يحفزهم ذلك على القراءة من أجل الحصول على جوائز.

- عند استخدام استراتيجية القراءة الجهرية (برايل) يجب مراعاة:

• أن تكون القراءة بالتناوب بين تلاميذ الفصل.

• أن يقرأ المعلم بصوت عال مع التلاميذ.

• ألا يقاطع المعلم تلاميذه لكي يصحح الأخطاء، فقد يصحح التلاميذ أخطاءهم بأنفسهم.

• يمكن أن يقوم المعلم بتسجيل قراءته على شريط ويقوم بتشغيله للتلاميذ.

- أنه في حالة التلاميذ الذين يعانون من ضعف شديد في درجة الإبصار فإن طريقة برايل تعد بديلا مقبولا، بل ويفضل اعتماد هذه الفئة من التلاميذ على طريقة برايل في القراءة حيث تعتبر أداة مساعدة لهم في حالة عدم وجود المحتوى المعرفي

المطلوب مكتوباً بالحروف الكبيرة. (مع الوضع في الاعتبار أن هذا الكلام ينطبق على التلاميذ المكفوفين الذين يمتلكون بقايا بصرية ويتلقون تعليمهم في مدارس المكفوفين، في حين أنه في مدارس وفصول المحافظة على البصر فإنه يجب تشجيع التلميذ على استخدام ما يمتلكونه من قدرات بصرية في عمليات القراءة باستخدام ما يتوافر من معينات بصرية، وقد عرضنا ذلك تفصيلاً في الفصل الخاص بتعليم ضعاف البصر).

ويؤكد (هولبروك وكوينج) على أهمية استخدام الوسائل والمواد التي تحفز الطلاب ضعاف البصر على تعلم طريقة برايل، ويجب عدم تشجيع التلميذ ضعاف البصر على قراءة برايل عن طريق النظر إلى النقاط لأن ذلك سيؤدي إلى قراءة أبطأ (Blake, 2001). وقد يؤثر ذلك سلباً على ما لديهم من بقايا بصر.

ويوصي البعض بإظلام المكان الذي يقرأ فيه التلميذ ضعيف البصر لثبوت عملية القراءة عن طريق البصر، وأن العوامل النفسية تؤثر على تعلم التلميذ ضعاف البصر القراءة بطريقة برايل (Erin & Sumranveth, 1995) حيث إنهم على سبيل المثال عندما يجهدون أن التلميذ المكفوفين يظهرون كفاءة في استخدام طريقة برايل، فإن ذلك قد يساعد في التخفيف من المخاوف والمواقف السلبية تجاه تلك الطريقة.

وفي هذا الصدد أذكر أنه أثناء تطبيق بعض من أدوات دراسة الدكتوراه في إحدى مدارس المكفوفين طلبت معلمة الفصل من إحدى الطالبات قراءة بعض فقرات موضوع الدرس من الكتاب المقرر، وكانت الطالبة لديها بقايا بصرية ولكنها من الناحية القانونية والتربوية تعتبر كفيفة، ولما كان محتوى كتب المكفوفين هو نفسه محتوى كتب المبصرين، فقد اعتمدت الطالبة على كتاب المبصرين في القراءة، ونظراً لضعف بصرها لم يكن في إمكانها رؤية النقاط التي تميز الحروف، فكانت تحطى كثيراً، وكان الذي يصحح لها القراءة الطالبات الكفيفات اللاتي يستخدمن طريقة برايل، حيث لديهن المهارة في استخدام أصابع اليد في تمييز الحروف بسهولة، والقراءة بسرعة تفوق سرعة قراءة الطالبة ضعيفة البصر.



ويجب أن توجه المدرسة نظر آباء المكفوفين وأفراد أسرهم جميعا إلى أهمية تعلم طريقة برايل حتى يكونوا قادرين على مساعدة أبنائهم المكفوفين ومراسلة المعلمين لتابعة مستويات أبنائهم المكفوفين.

ومن الأمور التي يجب أن نلفت النظر إليها في إطار هذا الحديث أن معلم المكفوفين يجب أن يكون متمكنا من مهارات الكتابة والقراءة بطريقة برايل، وكذلك استخدام الآلات الكاتبة برايل واستخدام كمبيوتر برايل، حيث إن المعلم الذي لا يجيد تلك الطريقة يفقد وسيلة هامة من وسائل الاتصال بتلاميذه المكفوفين، وهي من المشكلات التي تعاني منها الكثير من مدارس المعاقين بصريا.

وتوفر الدول المتقدمة في تربية ذوي الاحتياجات الخاصة العديد من مواد القراءة كالكتب المدرسية والترفيهية، والكتيبات التطبيقية، ويتساوى مع ذلك في الأهمية ما توفره تلك البلدان من مطبوعات مكتوبة بطريقة برايل ترتبط بحياة الكفيف مثل (العقود، والنشرات، والتعليقات، وبوليصات التأمين، والأدلة، ونشرات استخدام الأجهزة المختلفة، وكتب الطبخ) وجميعها مصادر تعد جزءا رئيسيا في حياة الكفيف اليومية.

وكذلك فمن خلال طريقة برايل يتمكن المكفوفون من متابعة هواياتهم وتنمية ثقافتهم بتلك المواد كالقطع الموسيقية المكتوبة بطريقة برايل، والكتب المقدسة، ولعب الكوتشينة (ورق اللعب) وغيرها من الألعاب.

أجريت العديد من الدراسات التي كان الهدف منها زيادة معدل القراءة بطريقة برايل للتغلب على المشكلات التعليمية المرتبطة ببطء معدل القراءة ببرائيل مقارنة بمعدل القراءة عند العاديين، وهي مشكلات تتعلق بإمكانات حاسة اللمس عند الإنسان، وقد بذلت محاولات للتغلب على تلك المشكلات، حيث حاول الباحثون تشجيع التلاميذ بطيئي القراءة على اكتساب مهارات القراءة من التلاميذ سريعى القراءة، ولم تثبت فعالية تلك المحاولات، وفي تطور آخر اقترحت طريقة لزيادة سرعة القراءة عند المكفوفين وذلك بإمرار شريط يحتوي على كلمات برايل

تحت إصبع الكفيف ويتم زيادة معدل حركة الشريط تدريجياً، وقد اختلف الباحثون على مدى فعالية هذه الطريقة، ولعل أكثر المحاولات نجاحاً لزيادة معدل القراءة بطريقة برايل تلك التي تعتمد على زيادة معدل التدريب على تمييز حروف برايل، حيث تؤكد الدراسات أن زيادة فترات التدريب يساعد في زيادة معدل القراءة بطريقة برايل.

برنامج تعليم برايل:

يتبع البرنامج العادى فى تعليم برايل الخطوات التالية:

- تعليم حروف برايل حرفاً حرفاً.
- بعدها يتم تقديم كلمات تتكون من حرفين.
- عندما يتمكن القارئ من المرحلة السابقة تقدم له كلمات تكون أطول وجمل قصيرة تدريجياً.
- ينتهى البرنامج بتقديم تعريف بعادات القراءة التى يتميز بها سريعو القراءة، ثم يلى ذلك التشجيع على القراءة، والإكثار من القراءة فى كافة المجالات.

تعليم طريقة برايل للمكفوفين كبار السن:

إن تعليم طريقة برايل لمن أصيبوا بكف البصر فى مراحل متأخرة من عمرهم تمثل عملية غاية فى الصعوبة نظراً لما يقابل تلك العملية من مشكلات تتعلق أغلبها بتقبل الكفيف للوضع الجديد الذى فرضه عليه كف البصر.

وفىما يلى عرض لبعض الاقتراحات التى يمكن أن تساعد فى تعليم برايل لكبار

السن:

- أن يضع المعلم فى اعتباره أن حماسه واهتمامه الشخصى ومرونته هى أقوى مقومات نجاحه فى تعليم هذه الفئة من المكفوفين.

- أن يحاول المعلم تغيير الاتجاه السلبي عن طريقة برايل وتبديد الأوهام والأساطير المرتبطة بها، وأن برايل لا تعنى كف البصر، وأنها ليست رمزا للضعف وفقدان القدرة، ولكنها رمز لمعرفة القراءة والكتابة والاستقلالية.
- أن يركز المعلم على الاستخدامات الوظيفية لبرايل مثل تكوين قوائم وظيفية مثل أرقام التليفونات والعناوين، والقراءة للأبناء، والملصقات الشخصية.
- أن يوضح لهم المعلم أن استخدام طريقة برايل سيضمن لهم الخصوصية مثل حفظ الوثائق والكتب والمعاملات المالية.
- زيادة الانطباعات الإيجابية نحو مكفوفي البصر، وتشجيعهم على الاتصال مع غيرهم من المكفوفين.
- حاول التعرف على بعض المتطوعين من المكفوفين لمساعدة طلابك على تعلم طريقة برايل، وبذلك تساعد على إقامة علاقات بين طلابك وبين آخرين لهم نفس الظروف، ولكن لديهم القدرة على تقديم المساعدة المطلوبة.
- استخدام الأشياء البسيطة والشخصية وساعدهم على الشعور بالنجاح في أثناء تعلم طريقة برايل.
- استخدام كلمات وقترات مألوفة لديهم.
- استخدام وسائل تعليمية مبتكرة لتعليم طريقة برايل مثل كرات التنس، وعلب البيض (استخدم المؤلف هذه الوسيلة في تعليم طريقة برايل لطلاب الدراسات العليا شعبة التربية الخاصة بكلية التربية جامعة المنصورة، وكم كانت النتيجة تفوق كل تصور حيث استطاع الطلاب القراءة مباشرة من أوراق برايل البارزة بعد انتهاء المحاضرة الأولى).
- استخدام كروت الألعاب للتدريب على مهارات القراءة بطريقة برايل.
- المرونة في اختيار أوقات الدرس وفقا لظروف واحتياجات الطلاب.

- تكليف المعلم طلابه بواجبات تدريبية ووظيفية مثل:
 - تجميع عناوين ومناسبات أسرية.
 - كتابة معلومات طيبة.
 - كتابة وصفات الطهي.
 - كتابة قوائم مشتريات.
- الاهتمام بعمليات التعزيز لطلابك المكفوفين كبار السن.

الفصل الثاني

تدريس العلوم للمعاقين بصريا

❖ مقدمة

❖ مشروعات تدريس العلوم للمعاقين بصريا

❖ استراتيجيات ومداخل تدريس العلوم للمعاقين بصريا

❖ أهمية الدراسة العملية للتلاميذ المعاقين بصريا

❖ الإجراءات والمبادئ التي يجب أخذها في الاعتبار عند تدريس العلوم للمعاقين بصريا

❖ واقع تدريس العلوم بمدارس المعاقين بصريا

قد يتبادر إلى الذهن أن تدريس العلوم للمعاقين بصريا يعد من الأمور الصعبة العسيرة، نظرا لما تتطلبه دراسة العلوم من ملاحظات بصرية تتطلبها دراسة الظواهر المحيطة بالفرد، وإجراء التجارب، وملاحظة ما يطرأ على المواد من تغيرات، وأن تدريس العلوم للتلاميذ المعاقين بصريا يلقى على معلمى العلوم أعباء كثيرة هم فى غنى عنها، وأنه مهيا بذلنا من جهد فى سبيل تعليم المعاقين بصريا فإنه من الصعب عليهم إدراك الكثير من الحقائق والمفاهيم العلمية التى يدرسها التلاميذ المبصرون.

وهذا يتفق ذلك مع ما ذكره هاروود (Harwood, 2003) من أنه فى الماضى كان اتجاه معظم الناس - عدا قلة ضئيلة - نحو تدريس العلوم للمكفوفين اتجاها سلبيا، وكان الشائع أنه لا يمكن تدريس العلوم لهذه الفئة، وأن ذلك يمثل خطورة عليهم، و حتى لو كان ذلك ممكنا فما فائدة ذلك للتلاميذ المكفوفين ؟

ويتفق المؤلف مع ما يشير إليه هاروود (Harwood, 2003) من أن الهدف من تعليم العلوم للمكفوفين ليس تقريع علماء متخصصين فى الفيزياء والكيمياء، ولكن إمدادهم بخلفية علمية تساعدهم فى فهم الأحداث الجارية، ومن ثم زيادة التكيف مع متطلبات الحياة.

ويتفق كذلك مع ما أكدت عليه التجارب والدراسات أنه إذا توافرت البرامج الدراسية المعدلة التى تراعى طبيعة الإعاقة البصرية، وتوفير ما تتطلبه تلك البرامج العلمية من مواد وأدوات وأجهزة معدلة تعتمد على ما يمتلكه المكفوف من حواس. فإنه يمكن إكساب التلميذ المكفوف الكثير من الحقائق والمفاهيم المرتبطة بدراسة العلوم.

وأكثر من ذلك فإن توفير تلك المواد والأجهزة المعدلة التى تتلاءم مع طبيعة الإعاقة البصرية يساعد على إكساب التلاميذ المكفوفين الكثير من المهارات العملية مثل: مهارات استخدام أدوات القياس بما يتضمنه ذلك من قياس الأطوال، وحجوم

السوائل، وعمليات الوزن، وقياس درجات الحرارة، وغير ذلك من العمليات الكيميائية المعقدة والمرتبطة بدراسة الغازات، وفوق ذلك فقد أمكن في وجود أجهزة القياس المعدلة أن يقوم المعاق بصريا بإجراء عمليات المعايرة.

وكذلك أمكن تدريس أكثر مفاهيم وقوانين علم الوراثة تعقيدا، حيث أمكن للطلاب المكفوفين تطبيق الكثير من قوانين الوراثة في حل المسائل الوراثية التي قد يجد المبصر صعوبة في حلها.

وإضافة إلى ما يمكن أن يحققه وجود مثل هذه المواد والأجهزة المعدلة من أهداف، فإنه قد ثبت أن وجود مثل هذه البرامج والمواد المعدلة والأجهزة المكيفة يزيد من استمتاع التلاميذ المعاقين بصريا بالعمل المعمل، وإرضاء حب الاستطلاع عندهم، هذا بالإضافة إلى الواقعية التي يتيحها وجود مثل هذه المواد والأجهزة ببريد المعاق.

وعلى المستوى العالمى يوجد اهتمام كبير بتدريس العلوم للتلاميذ المعاقين بصريا على مختلف المستويات التعليمية بدءا من مرحلة الحضانة وحتى المرحلة الجامعية، حيث عرف الطلاب المعاقون بصريا طريقهم إلى الجامعة وإلى الأقسام العلمية بها.

وفي هذا المجال ظهرت بعض المشروعات والبرامج العلمية التي هدفت إلى إجراء التعديلات التي تجعل من السهل على المعاق بصريا أن يدرس العلوم ويشارك في الأنشطة المرتبطة بدراستها، ومن هذه المشروعات والبرامج المعدلة:

مشروعات تدريس العلوم للمعاقين بصريا؛

١- مشروع تعديل مواد العلوم لتلائم الكفيف:

Adapting Science Materials for the Blind (ASMB).

٢- مشروع أنشطة العلوم للمعاقين بصريا.

Science Activities for the Visually Impaired (SAVI).

- ٣- مشروع (معمل البصريات) لتدريس العلوم للمعاقين بصريا بجامعة بوردو.
- ٤- مشروع تصميم نماذج مجسمة لتدريس الأحياء والكيمياء الحيوية للطلاب المكفوفين.
- ٥- مشروع جامعة نافيلد (Nuffield) لتدريس الكيمياء والفيزياء والأحياء للطلاب المكفوفين.
- ٦- مشروع العلوم الملموسة (Touching Science).
- ٧- مشروع المؤسسة القومية للعلوم (NSF) لتطوير التجارب العملية بواسطة الكمبيوتر.
- ٨- مشروع إنتاج برامج لاستخدام الكمبيوتر في إجراء التجارب الكيميائية، وتحليل بياناتها للطلاب المعاقين بصريا.
- وفيا يلي تعريف بتلك المشروعات ودورها في تطوير تدريس العلوم للمعاقين بصريا:

١ - مشروع تعديل مواد العلوم لتلائم الكفيف (ASMB):

قامت بإعداده جامعة كاليفورنيا بالاشتراك مع معهد لورنس للعلوم بجامعة كاليفورنيا Lowemes Hall of Science كتعديل لمشروع (SCIS) المعروف، لكي يكون ملائما للتلاميذ المعاقين بصريا.

وقد ظهر المشروع في صورة وحدات معدلة تتضمن معالجة للمفاهيم العلمية المتضمنة في مشروع (SCIS) بصورة تتيح للمعاق بصريا إدراكها، وكذلك إعداد التجهيزات المعملية اللازمة لدراسة تلك الوحدات، والتي تتيح للمعاق بصريا استخدامها بما يملكه من حواس غير البصر، وكذلك فقد تضمنت تلك الوحدات المعدلة مواقف يتاح فيها للمعاق بصريا تفاعلا مباشرا مع الأشياء والكائنات الحية بما يساعده على الإلمام بالمفاهيم العلمية الأساسية المطلوب تعلمها.

(Lucchi, L. & Malone, 1982)

قامت بإعداده مؤسسة Lowernes Hal of Science عام ١٩٧٦ في صورة موديوالات تعليمية تتاح من خلالها الفرصة للتلاميذ المعاقين بصريا في السن من (٩ - ١٢) سنة للقيام بأنشطة تعليمية معدلة ملائمة لطبيعة الإعاقة البصرية تتيح للتلاميذ المعاقين التعلم من خلال العمل والملاحظة، حيث تستند فلسفة المشروع على أن أكثر الطرق فاعلية للتلاميذ المعاقين بصريا هي أن يتعلموا من خلال الأنشطة التي تتيح تفاعلا حقيقيا مع الأشياء والكائنات الحية المحيطة بهم، والتي يمكن من خلالها إكساب المعاق بصريا خبرات حسية غنية يمكن أن تعد أساسا جوهريا لإكسابه المعلومات والمهارات الأدائية، وتنمية قدرات التفكير المنطقي لديهم، هذا بالإضافة إلى المهارات الحياتية التي يمكن أن يكتسبها المعاق من خلال تفاعله مع المواد التي يوفرها هذا المشروع.

ويتضمن المشروع تسعة مجالات رئيسية هي:

- ١ - مكونات الحياة.
- ٢ - التفكير العلمي.
- ٣ - القياس.
- ٤ - المحاليل والمخاليط.
- ٥ - الطاقة البيئية.
- ٦ - المغناطيسية والكهربية.
- ٧ - تفاعلات الطبخ.
- ٨ - الاتصال.
- ٩ - البيئة.

حيث تم وضع المجالات السابقة في صورة موديوالات تعليمية تتضمن المفاهيم العلمية المستهدفة، والأنشطة التي يقوم المعاق بإجرائها.

(Schleppenbach, 2000)

وهو من المشروعات المتميزة في مجال تدريس العلوم للمعاقين بصريا قدمته جامعة بورديو Purdue، حيث قامت الجامعة بتجهيز معمل لتدريس العلوم للمعاقين بصريا، وقد تطلب ذلك إجراء العديد من التعديلات في المواد والأجهزة العلمية لتلائم طبيعة التلاميذ المعاقين بصريا، وقد شملت هذه التجهيزات كافة فروع العلوم (الكيمياء، الفيزياء، الأحياء) وكذلك اتسع مجال اهتمامات المشروع ليشمل علوم الكمبيوتر، والزراعة، وغيرها من المجالات التي تتطلبها الحاجات المستقبلية للطلاب المعاقين بصريا.

ومن بين أهم الإسهامات التي قدمها مشروع معمل البصرييات: حل مشكلة دراسة الطلاب المكفوفين لمسائل التفاضل والتكامل، حيث قدم المشروع البرامج المناسبة لترجمة هذه المسائل إلى طريقة برايل، وكذلك فقد قدم المشروع العديد من المجسمات والرسوم البارزة التي تتطلبها دراسة المفاهيم العلمية المختلفة، وكذلك تقديم البرامج القادرة على ترجمة معادلات الكيمياء العضوية بطريقة برايل، والتي كانت تشكل صعوبة بالغة بالنسبة للطلاب المعاقين بصريا.

ومن أهم التعديلات التي قدمها المشروع تلك التعديلات التي تساعد في توفير عامل الأمان للطلاب المكفوفين أثناء التعامل مع أدوات المعمل وأجهزته، وقد استفاد المشروع من تقنيات المعامل الافتراضية، وما تتيحه من إمكانيات صوتية يمكن أن تفيد المعاق بصريا.

٤ - مشروع تصميم نماذج مجسمة لتدريس الأحياء والكيمياء للطلاب المكفوفين

(Fantin, 2001)

قدمه عالم أحياء كفيف في محاولة منه للتغلب على مشكلات دراسة المكفوفين لمفاهيم علم الأحياء، وكذلك مفاهيم الكيمياء الحيوية، حيث قدم المشروع نماذج

بلاستيكية للعديد من المفاهيم الصعبة مثل (تركيب البروتين، الأحماض النووية، والعمليات الوراثية...) إضافة لتلك المجسمات، فقد قدم المشروع تسجيلات صوتية على كروت صوت، بحيث يرفق التسجيل للصوتي بالنموذج، ومن ثم يكون في متناول المعاق بصريا كافة المعلومات التي تتطلبها دراسة المفاهيم المرتبطة بالنماذج المجسمة، وقد صممت النماذج بحيث يتمكن الكفيف من فحص كل نموذج بيد واحدة، بينما تستخدم اليد الأخرى في عمليات التنقل خلال الوصف السمعي للنموذج.

٥ - مشروع جامعة ناهيلد (Nuffield).

(Harwood, 1998)

في محاولة للتغلب على الاتجاهات السلبية عند الطلاب المكفوفين نحو دراسة الكيمياء والفيزياء والأحياء، وعزوف الطلاب عن التسجيل لدراسة تلك المواد، قدم فريق المشروع العديد من الأدوات والمواد المعدلة والملائمة لطبيعة الإعاقة البصرية، والتي أشارت التجارب إلى أن وجود هذه المواد والأجهزة قد تمكن الطلاب المكفوفين من دراسة مفاهيم (الضوء، والحرارة، التفاعلات الكيميائية...) .

٦ - مشروع إنتاج برامج لاستخدام الكمبيوتر في إجراء تجارب الكيمياء

(Lunney & Morrison, 1994)

قدم المشروع في جامعة كارولينا الشرقية East Carolina بهدف التغلب على الصعوبات التي تواجه الطلاب المعاقين بصريا في دراسة المفاهيم العلمية، وذلك بتطوير برامج تساعد الطلاب المعاقين بصريا في إجراء تجارب الكيمياء باستخدام أجهزة الكمبيوتر بعد إضافة بعض التجهيزات البسيطة غير المكلفة، والتي تتمثل في وحدات الإخراج المعدلة (الصوت، الموسيقى الإلكترونية، والنصوص المكبرة، والرسومات البارزة). ويتيح النظام إدخال البيانات الكيميائية التي يحصل عليها الكفيف من خلال استخدام (المسبار) في قياس العديد من المتغيرات المرتبطة بالحرارة، والوزن، والكتلة، والمقاومة، شدة التيار... وغيرها.

يعتبر خبراء تدريس العلوم للمعاقين بصريا أن توفير الأنشطة المعدلة التي تتيح للمعاق بصريا مشاركة إيجابية فعالة عن طريق حواسه الأخرى غير البصر هي الأساس الذي يجب أن يعتمد عليه تدريس العلوم لهذه الفئة من التلاميذ. حيث أوضح ريكر (Richer, 1981) أنه: «عن طريق الأنشطة المعدلة يمكن أن يدرس المعاقون بصريا مقررات الأحياء التي تدرس للمبصرين، وذلك عن طريق الأساليب العملية والأنشطة التي تسمح للمعاقين بصريا بتجميع المعلومات مستخدمين حواسهم الأخرى غير البصر».

وأن وجود الأجهزة العملية المعدلة التي تتيح للمعاق بصريا إجراء التجارب العملية يزيد من حماسة التلاميذ المعاقين، مما يكون له أثر كبير في اكتسابهم للمهارات العملية، وما يرتبط بها من مفاهيم، وحتى بالنسبة للتلاميذ الذين أظهروا كرها للعلوم والذين يدعون (كارهي العلوم) من المعاقين بصريا، فإن تقديم بعض الأنشطة التي تتطلب منهم القيام بعمليات استقصائية من خلال مواد ملموسة زاد حبهم للعلوم وإقبالهم على دراستها، هذا بالإضافة إلى ما يمكن أن تقوم به هذه الأنشطة من تنمية للمهارات الحياتية. وتقدير التلاميذ المعاقين لذواتهم، وتكوين مفهوم صحيح للذات. وذلك لما تتيحه من فرص يشعر فيها المعاق بأنه قادر على القيام بأداء الكثير من المهام التي يقوم بها رفيقه المبصر، وما تتيحه هذه الخبرات من فرص أيضا لاعتماد المعاق على نفسه، وما يرتبط بذلك من علاج لما قد يتناهب من شعور بالعجز، وهي أمور هامة تساعده على التكيف النفسي والاجتماعي.

وقد بذلت محاولات أخرى كثيرة في مجال تدريس العلوم للمعاقين بصريا، وكان من نتائج هذه المحاولات: أن تدريس العلوم للمعاقين بصريا لم يعد يمثل مشكلة، وأن قصور الإدراك البصري عند هؤلاء التلاميذ لم يعد عائقا في سبيل دراستهم لأنواع العلوم بكل تعقيداتها. حتى تلك الأجزاء التي قد يرى البعض أنه بسبب الإعاقة البصرية فإنه يصعب - إن لم يكن يستحيل - تدريسها للمعاق بصريا،

حيث أمكن تدريس علوم الكيمياء والفيزياء والتاريخ الطبيعي للمعاقين بصريا، وعل كمل المستويات بدءا من مراحل التعليم الأولى والتي كان للمشروعات التي سبق عرضها إسهام كبير في تطوير تدريس العلوم للمعاقين بصريا بها، وحتى المراحل الجامعية، حيث ظهرت أكثر من محاولة جادة في سبيل تعديل دروس العلوم لكي تكون ملائمة لطبيعة المعاق بصريا، وما يتطلبه ذلك من إعداد مواد وأجهزة معدلة تنيح للمعاق بصريا الحصول على البيانات، وعمل الملاحظات التي تتطلبها دراسة فروع العلوم المختلفة.

وفيما يلي عرض تفصيلي لتلك الاستراتيجيات والمداخل:

أولا: تدريس الكيمياء للمعاقين بصريا،

(Cetra, 1982), (Tompugh, 1972), (Cooperman, 1980), (Smith, 1981), (Gardner, 1999), (RNB, 2005), (Tallman, 1978)

فيما يلي عرض لبعض مفاهيم الكيمياء والاستراتيجيات التدريسية، والمواد والأدوات التي يمكن عن طريقها تدريس هذه المفاهيم للتلاميذ المعاقين بصريا بما يحقق الأهداف المرجوة من تدريس الكيمياء المفاهيم لهذه الفئة من التلاميذ.

فقد أمكن تدريس مفهوم التركيب الذري باستخدام الرسوم البارزة التي يمكن بواسطتها توضيح الأيونات والروابط التساهمية، وكذلك استخدام كرات الصلصال كأيونية في تلك الدورات، وأعواد الختلة لتمثيل الإلكترونات في مداراتها الخارجية، واستخدام الكرات الخشبية لتوضيح التركيب الفراغي للمركبات العضوية.

وقد أمكن كذلك استخدام نماذج من كرات الفلين، حيث يتكون النموذج من كرة كبيرة تمثل النواة، وقضبان أطوالها ١,٥ بوصة لتمثيل المدار الأول مع كرات صغيرة تمثل الإلكترونات، وقضبان بأطوال ٦ بوصة لتمثيل المدار الثاني مع إلكتروناته مع ملاحظة أنه يمكن استخدام نفس الكرات والقضبان في تمثيل نماذج أكثر من ذرة.

ويذكر تومبو (Tombaugh, 1972) أنه أمكن باستخدام تلك النماذج المجسمة شرح تركيب المركبات الكيميائية المختلفة، وقد لوحظ أن التلاميذ المكفوفين لا يجدون صعوبة في تمييز الذرات المختلفة حتى بالنسبة لأكثر المركبات العضوية تعقيدا.

وبالنسبة للجدول الدوري فقد أمكن تدريسه باستخدام المعينات الحشوية وقطع الكرتون التي أمكن تشكيلها لتمثل العناصر لكل مجموعة من مجموعات الجدول، كذلك أمكن استخدام السيورات المغناطيسية في ترتيب عناصر الجدول الدوري، مع الاعتماد على نشاط المعاق في التوصل إلى مكان كل عنصر من العناصر المدروسة، حيث تتيح السيورة المغناطيسية إمكانية تحريك وتثبيت القطع المثلثة لتلك العناصر، وكذلك أمكن استخدام هذه السيورات المغناطيسية في تدريب المعاق بصريا على وزن المعادلات الكيميائية.

وأمكن كذلك تدريس مفهوم الانتشار بطريقة بسيطة، حيث يمكن أن يملأ المعاق كأسا بالماء ويضع قطعة من السكر في القاع، ثم يقوم بتذوق الماء على فترات مختلفة ومنها يصل المعاق بصريا إلى المقصود بالانتشار.

مع ملاحظة أن نفس المفهوم يدرس للتلاميذ المكفوفين في مدارسنا من خلال تجارب كبريتات النحاس، وملاحظة انتشار اللون الأزرق في الماء الموجود بالكأس. حيث لا يتم القائمون بإعداد مناهج المكفوفين بمراعاة مناسبة ما تتضمنه كتب العلوم للتلاميذ المكفوفين، مفترضين أن ما يصلح للمبصر يصلح للكفيف.

وكذلك يمكن أن يقوم المعاق بصريا بإجراء عمليات الترشيح، وذلك باستخدام ورقة ترشيح ووضعها في قمع طويل الساق، ووضع المحلول المراد ترشيحه، ويطلب من المعاق استخدام إصبعه في قياس عمق المحلول المتبقى في القمع كل مدة، وفحص المواد المتبقية على ورقة الترشيح (على أن لا يمثل المحلول خطرا على أصابع الكفيف).



ويعد تدريس التفاعل الكيميائي للتلاميذ المعاقين بصريا من الموضوعات التي تتطلب احتياطات خاصة، لما يرتبط بها من خطورة على المعاق، ولما تتطلبه من ملاحظات بصرية، ومع ذلك فإنه من الممكن تدريس التفاعل الكيميائي وما يرتبط به من حقائق ومفاهيم ومهارات وذلك بالساح للمعاق بسماع التفاعل الكيميائي إذا كان يصاحبه تصاعد فقاعات، كما يمكن أن يسمح له بلمس أنبوبة الاختبار إذا كان التفاعل الكيميائي يتضمن تغيرات حرارية، وفي حالة التفاعلات التي ينتج عنها رواسب، فيمكن أن يدرّسها المعاق بصريا بوضع إصبعه في ورقة الترسيب مع ملاحظة ألا يكون في ذلك خطراً على أصبعه.

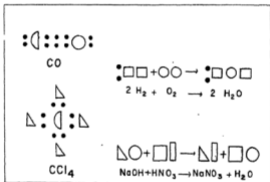
وفي تجارب تحضير الغازات، فإنه من المعروف أن أغلب الغازات لا يدرّسها حتى الميصر نظراً لانعدام لونها، وفي هذه الحالة يمكن مساعدة المعاق بصريا على إدراك تكون الغازات كنتائج للتفاعل الكيميائي، وذلك بأن يقوم المعاق بوزن وعاء فارغ قبل وبعد انطلاق الغاز الناتج عن التفاعل، يساعد في ذلك الموازين المعدلة التي تتيح له القيام بعمليات الوزن بسهولة، مع ملاحظة أن هذه العمليات تكون صعبة إلى حد ما في حالة الكميات القليلة من الغاز، بينما يمكن الاعتماد عليها في حالة تولد كميات كبيرة منه.

وبالنسبة لكتابة المعادلات الكيميائية فإنها من المشكلات الكبيرة التي تواجه المعاق بصريا، وذلك نظراً للتعقيد الذي يفرضه نظام الكتابة بطريقة برايل على هذه العملية. حيث إن كتابة معادلة في الكيمياء العضوية قد يحتاج إلى أكثر من نصف صفحة إذا كتبت بطريقة برايل، علاوة على عدم وجود رموز بارزة يمكن استخدامها في توضيح الروابط بمختلف أنواعها.

ولذلك فقد اقترح (Smith, 1981) طريقة سهلة يمكن عن طريقها تدريس المعادلات الكيميائية للمكفوفين بدون صعوبة تذكر، وما يرتبط بها من أوزان للمعادلات - والتفاعلات الكيميائية، حيث يمكن تمثيل كل رمز من الرموز بشكل من الأشكال البسيطة مثل المربع، والمثلث، والمستطيل، والدائرة، ونصف الدائرة،

والبيضاوى... ويمكن عمل ذلك بقطع من الكرتون تثبيت في ظهرها قطع مغناطيسية صغيرة لكي يمكن استخدام السبورات المغناطيسية في دراسة المعادلات الكيميائية باستخدام هذه الأشكال، حيث يمكن أن يقوم المعاق بهذه العملية بسهولة وبدرجة عالية من الدقة.

وقد أمكن استخدام المغناطيسات في توضيح الروابط حيث يمثل مغناطيس رابطة ومغناطيسان رابطتان وهكذا... ويذكر (Smith) أنه أمكن باستخدام هذه الطريقة أن يتنبأ المكثوف بنواتج التفاعلات الكيميائية وهي من العمليات العقلية العليا.



استخدام الأشكال المغنطيسية البارزة في كتابة المعادلات الكيميائية

ومن الواضح أن استخدام هذه الطريقة يسهل كثيرا قيام المعاق بصريا بكتابة المعادلات الكيميائية، والتغلب على المشكلات الكثيرة التي تفرضها طريقة برايل على إدراك المعاق للمعادلات الكيميائية، وما يمثله ذلك من أهمية في تدريس الكيمياء.



وللتعرف على المحاليل جيدة التوصيل وردية التوصيل للتيار الكهربائي، والتعرف على قدرة محلول ما على التوصيل فإن الإجراء المتبع مع التلاميذ المبصرين هو وضع قطبي دائرة في محلول وتوصيلها بدائرة كهربية، فإذا كان المحلول موصلا جيدا فإن الدائرة الكهربية تكتمل ويضاء المصباح الكهربي بضوء ساطع، وبخس الطريقة فإن المحاليل الإلكترونية الضعيفة تعطي إضاءة باهتة، وفي حالة المحاليل غير الإلكترونية لا تكتمل الدائرة ولا يضاء المصباح.

والتعديل الذي يمكن عمله في حالة التلاميذ المعاقين بصريا هو إضافة جرس كهربي بدلا من المصباح الكهربي، والذي يعطى نغما مختلفا في شدته حسب قوة توصيل المحلول والذي يمكن للمعاق بصريا تمييزه سمعيا بسهولة.

وكذلك يمكن التعرف على بعض هذه الحواص بالتذوق كما، في حالة المحاليل الملحية والسكرية أو بالشم كما في حالة الكحولات.

ومن الأجهزة التي أثبتت وظيفتها في دراسة العلوم بفروعها المختلفة للتلاميذ المعاقين بصريا جهاز (الحلقة الكهروضوئية) والذي أمكن استخدامه في الكشف عن تلوث المياه، وتحديد درجات التلوث، وذلك بإعطاء نغمات مختلفة حسب كمية الضوء النافذ من المحلول، والتي تحدها درجة تلوث المحلول، وباختلاف درجة تلوث المحلول يكون اختلاف درجة الصوت التي يصدرها الجهاز والذي يمكن أن يدركه المعاق عن طريق السمع.

وبالنسبة لعمليات العبارة التي تمثل صعوبة حتى بالنسبة للتلميذ المبصر: فيذكر تالمان (Tallman, 1978) أنه بتوفير الأجهزة المعدلة أمكن للمكفوف أن يجرى عمليات العبارة والتي تعد من العمليات الصعبة التي تتطلب الدقة إلى جانب الملاحظة البصرية للتغيرات اللونية، وقد أمكن ذلك بإعداد جهاز يعطى بديلا سمعيا للطلاب المكفوف مختلف شدته تبعا للتغير في درجة لون المحلول، وعند الوصول إلى نقطة النهاية يدرك المكفوف ذلك من النغمة التي يعطيها الجهاز، وقد أمكن للطلاب المكفوفين باستخدام الجهاز إجراء عمليات العبارة بكفاءة عالية.

ويقترح برين (Bryan) بعض الأنشطة التي يمكن أن يقوم بها التلاميذ المعاقون بصريا والتي يمكنهم أن يكتسبوا من خلال ممارستها الكثير من الحقائق والمفاهيم الكيميائية، ومن هذه الأنشطة (Cetra, 1982):

- لمس المعادن، معرفة العناصر المتبلورة وغير المتبلورة باللمس.

- التعرف على الغازات عن طريق الرائحة.

- الفحص اللمسي للأجهزة.

- التعرف على النواتج البترولية بالشم.

ومن أبرز المستحدثات التي أفادت كثيرا في إجراء المعاق بصريا للتفاعلات الكيميائية التي ينتج عنها ظهور ألوان، جهاز يستطيع تحويل الإشارات اللونية إلى رموز برايل يمكن أن يقرأها المعاق بصريا بسهولة.

ويذكر تومبو (Tombaugh, 1972) أنه باستخدام هذه المواد والأجهزة المعدلة وما توفره من أنشطة، سوف يكون الطلاب المعاقون بصريا قادرين على العمل في معمل الكيمياء بكفاءة، اعتمادا على أنفسهم، مما يساعد في التغلب على عقبات تعلمهم للكيمياء.

ويؤكد ذلك ما ذكره ويكسلر (Wexler) من أن هناك (١٨) ثنائي عشرة تجربة نجح الطلاب المكفوفون كليا في أدائها ومن هذه التجارب:

- استخدام البالونات المطاطية لتجميع النواتج الغازية للتفاعلات الكيميائية.

- استخدام الخلايا الكهروضوئية في دراسة التغيرات اللونية، وإدراك اشتعال اللهب وانطفائه.

- استخدام الميزان الزنبركي الحساس حيث أمكن للمكفوفين استخدامه حتى ١, ٥ جم لبيان التغيرات الوزنية.



- كذلك أدى الطلاب المكفوفون تجارب الاحتراق، والترسيب، والحفز، التحليل الكهربى.

وإذا كانت هذه الأجهزة والأدوات تتيح للمعاق بصريا أن يشارك مشاركة إيجابية فى الأنشطة التى تتطلبها دراسة العلوم، فإنه يجب على القائمين بتدريس العلوم فى مدارس النور أن يوفرُوا هذه الأجهزة وما تتيحه من خبرات، وألا يجرموا المعاق بصريا من القيام بهذه العمليات ما دام قد ثبت أنهم يستطيعون استخدامها فى تجميع البيانات وعمل الملاحظات.

على أنه تجب الإشارة إلى أن توفير هذه المواد والأدوات يتطلب مراعاة التدابير الأمنية التى تحمى المعاق بصريا من التعرض للأخطار التى يفرضها وجود مثل هذه المواد والأجهزة.

وعلى المعلم أن يساعد تلميذه المعاق بصريا على التعرف على وضع الصنابير وأرشف الكواشف، والأغطية الواقية، وأماكن طفايات الحريق، وكذلك عليه أن يدرّب تلميذه المعاق على أخذ المكان المناسب للعمل فى المعمل، ويتعرف على مخارج المعمل، وأوضاع المواد المستخدمة، وأن يوضح المعلم للتلاميذ المعاقين أى أجزاء المعمل تكون غير آمنة بالنسبة لهم.

ثانياً: تدريس الفيزياء للمعاقين بصريا:

(Couvillan , 1985), (Lunney & Morrison , 1984), (Cetra , 1983),
(Tombaugh , 1981), (Mangold , 1982), (APH , 2005), (RNIB , 2003),
(Weems , 1977)

بداية تجدر الإشارة الى أن أهم مشكلات تدريس الفيزياء للتلاميذ المعاقين بصريا هي: إعداد الأجهزة المعدلة المكيفة لتلائم طبيعة المعاق بصريا، وأن لحاستى السمع واللمس أهمية كبيرة فى العمل المعمل فى الفيزياء؛ ولذلك يجب العمل على توفير الأجهزة المعدلة القادرة على توفير البديل السمعى واللمسى بما يمكن المعاق بصريا من الاستفادة من دروس الفيزياء.

وفيا على عرض لبعض مفاهيم الفيزياء، والاستراتيجيات التدريسية التي يمكن أن تساعد في التدريس للتلاميذ المعاقين بصريا وما يتضمنه ذلك من تعديلات في المواد والأجهزة اللازمة لدراساتها.

فبالنسبة لمفاهيم القياس وعملياته يشير (Couvillan, 1985) أنها تعد على درجة كبيرة من الأهمية بالنسبة للمعاق بصريا أكثر منها للمبصر، حيث يمكنه عن طريق هذه العمليات ملاحظة التغيرات التي تحدث للأشياء التي يتعامل معها، وبالرغم من أهمية تلك العمليات للتلميذ المعاق بصريا فإنه توجد الكثير من المشكلات التي ترتبط بتلك العمليات، وأغلب هذه المشكلات ناتجة عن افتقار التلاميذ المعاقين بصريا للخبرات الحسية المباشرة عن الكميات التي يطلب منهم قياسها.

ويمكن التغلب على هذه المشكلات إذا أمكن توفير أدوات القياس المعدلة التي يمكن أن يستخدمها المعاق بصريا معتمدا على حواسه الأخرى.

وحيث إننا قد عرضنا شيئا من التفصيل لمفاهيم القياس الطولي وما يتطلبه تدريسها من مواد معدلة، وذلك في الفصل الخاص بتدريس الرياضيات للمكفوفين، وكذلك في فصل الوسائل التعليمية، فسوف نقتصر هنا على عرض استراتيجيات تدريس مفاهيم القياس الحجمي.

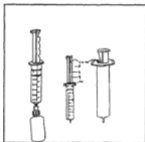
حيث يمكن الاعتماد في ذلك على استخدام الكؤوس والمخابير ذات العلامات البارزة أو الغائرة، وقد أمكن كذلك عمل محاقن معدلة تمكن المعاق بصريا من قياس أحجام السوائل، حيث تكون ساق المحقنة (المكبس) محدد بفواصل تمثل التدرج الذي يعتمد عليه المكفوف، فالتلميذ الذي يريد أن يقيس ٥ سم من السائل عليه أن يضع المحقنة في السائل، ويسحب المكبس حتى العلامة الخامسة معتمدا على أصابعه، وقد أمكن إنتاج محاقن بأحجام مختلفة، بحيث يمكن للمعاق استخدام محقنة معينة للحصول على حجم معين من السائل المطلوب.

ومن الأدوات المعدلة التي تساعد المعاق بصريا على قياس الأحجام الكبيرة من السوائل جهاز (Audicator)، وهو جهاز يعتمد على حاسة السمع لاختيار مستوى



السائل في إناء معين، ويتكون من مجس من الصلب متصل عن طريق كابل بالجهاز حيث يوضع في الإناء الذي سيصب فيه السائل وذلك عند التدريج المطلوب، ويبدأ المعاق في سكب السائل في الإناء نقطة نقطة، وعندما يصل السائل إلى المجس تكتمل دائرة الجهاز، ويصدر الجهاز صوتاً ينبه المعاق إلى أن السائل قد وصل إلى الحجم المطلوب والذي سبق تحديده، ويمكن للمعاق أن يثبت المجس عند أى علامة يريدتها والتي تحدد الحجم المطلوب الحصول عليه من السائل.

وتوجد كذلك محاقن ذات سعات محددة (١سم، ٢سم، ٥ سم،.... وهكذا، يمكن أن يختار الكفيف إحداها للحصول على كمية السائل المطلوبة.



استخدام المحاقن معدلة لقياس أحجام السوائل

ولقياس الزمن يمكن استخدام ساعات معمل مزودة بتدريجات بارزة تمكن المعاق بصريا من معرفة الوقت والقيام بعمليات القياس الزمني التي تتطلبها دراسة الفيزياء، وتتوافر حاليا هذه الساعات بأشكال مختلفة تتيح للمعاق بصريا قياس الزمن بدرجة عالية من الدقة.

وقد أمكن استخدام الخلايا الكهروضوئية المزودة ببديل سمعي (جرسى)، في قيام الطلاب المعاقين بصريا بتجارب قياس سرعة الأجسام، حيث تعطى الخلية الكهروضوئية صوتا كلما قطع الضوء الصادر منها، وباستخدام الساعة المعدلة يمكن أن يحسب المعاق الزمن الذي يستغرقه جسم متحرك في السير بين خليتين كهروضوئيتين.

ولدراسة مفهوم الحرارة وما يرتبط بها من عمليات أمكن إجراء تعديلات على أدوات وأجهزة القياس، حيث أمكن إدخال العديد من التعديلات على الترمومترات بأنواعها المختلفة الأمر الذي ساهم في تزويد الطلاب المعاقين بصريا بترمومترات ذات مجسات تترجم درجة الحرارة إلى رموز برايل البارزة، وقد أتاحت هذه الترمومترات أن يقوم المعاق بصريا بقياس درجة حرارة الأجسام بدرجة دقة وصلت إلى ± 1 درجة فهرنهايت، وفي حالة الترمومترات الطيبة فقد أمكن للمعاق بصريا قياس حرارة الأجسام بدرجة من الدقة تصل إلى ± 0.1 درجة، وأخيرا أمكن عمل ترمومترات ناطقة تعطى درجة الحرارة مباشرة بدرجة دقة تصل إلى ± 1 درجة.

وفي حالة دراسة المعاق بصريا للدوائر الكهربائية ولتمكنه من الاستدلال على مرور التيار الكهربى في الدائرة، فإنه يمكن استبدال الجرس الكهربى في تلك الدوائر بالصباح الكهربى، حيث يعطى الجرس بديلا سمعيا يمكن أن يدركه المعاق بصريا، وكذلك فإن من بين الأجهزة والأدوات التي أمكن تعديلها في هذا المجال فولتامتر معدل يمكن المعاق بصريا من قياس فرق الجهد في الدوائر الكهربائية دون الحاجة إلى حاسة الإبصار.

ومن الأجهزة الحديثة والتميزة في مجال دراسة مفاهيم الكهربائية والعلاقات الكهربائية ما قلعته مؤسسة (RNIB) Royal National Institute for the Blind حيث أنتجت جهاز أفوميتر معدل يعتمد على وجود مؤشر بارز يدركه المعاق بصريا باستخدام أصابعه، ويوجد طراز آخر يعتمد على الأشعة تحت الحمراء والجهاز مزود بثلاث تدريجات بارزة لكل من (فرق الجهد، وشدة التيار، والمقاومة)، ويمكن للمعاق استخدام الجهاز في دراسة العلاقات بين فرق الجهد، وشدة التيار، والمقاومة.

أما فيما يتعلق بدراسة مفاهيم الضوء فيرى البعض أنه طالما أن دراسة مفاهيم الضوء تتطلب عمليات ملاحظة بصرية، وأنه يستحيل على التلاميذ المعاقين بصريا دراسة مفاهيمه وقوانينه. وتعد وجهة النظر هذه غير صحيحة في ضوء فلسفة تعليم المعاقين بصريا، حيث تتطلب عمليا تكييفهم مع طبيعة الحياة التي يعيشونها أن تكون لديهم المعرفة الكافية في كافة مجالات الحياة. وقد ساعدت الاستراتيجيات المعدلة والمواد والأجهزة المناسبة لطبيعة الإعاقة البصرية في التغلب على صعوبات تدريس مفاهيم الضوء، ومن أبرز تلك الأجهزة: (المسبار الضوئي) والذي ساعد المكفوفين على دراسة خواص الضوء مثل الانعكاس والانكسار ونفاذ الضوء... حيث يمكن للجهاز تحويل الأشعة الضوئية إلى موجات صوتية يدركها الكفيف بسهولة، وكذلك يمكن تمثيل الأشعة الضوئية باستخدام الخيوط البلاستيكية بعد تزويدها برؤوس الأسهم الدالة على اتجاه الأشعة الضوئية لدراسة خواص الضوء، أما بالنسبة للمرايا والعدسات فيمكن للكفيف إدراك أشكالها عن طريق حاسة اللمس والتمييز بين أنواعها المختلفة.

وبالنسبة لمفهوم الصوت فإن حاسة السمع التي يتمتع بها المكفوفون تساعد في دراسة مفاهيم الصوت وخواصه دون صعوبة تذكر، وذلك باستخدام مصادر صوتية مختلفة.

وإضافة إلى ما سبق من مفاهيم فيزيائية فإن التعديلات التي أجريت على المواد والأجهزة والأدوات التي تتطلبها دراسة الفيزياء، قد أتاحت دراسة العديد

من المفاهيم الفيزيائية، ومنها: (الضغط الجوي، والكثافة، والمغناطيسية، والروافع، والمادة...) وغيرها من المفاهيم الفيزيائية.

ومن الاستراتيجيات التدريسية التي أثبتت نجاحها في تدريس الفيزياء للمعاقين بصريا الاعتماد على التجارب العملية المسجلة على شرائط تسجيل، حيث يقوم المعلم بتسجيل لشرح هذه التجارب والإجراءات التي يجب أن يتبعها المعاق بصريا، واحتياطات الأمان التي يجب أن يراعيها، والملاحظات التي يجب أن يسجلها، ثم تعطى الفرصة للطالب المعاق للقيام بالأنشطة المختلفة التي يتطلبها إجراء التجارب، وبذلك يمكن أن تعطى للمعاق الحرية في ممارسة اهتمامهم الفردية، والتعليم بالسرعة التي تناسبه مما يساعد على مواجهة ما قد يكون بين الطلاب المعاقين من فروق فردية.

ويذكر وايت فيلد (Whitfield, 1976) أن مثل هذا الأسلوب قد ساعد في إظهار ما لدى التلاميذ المكفوفين من قدرات ابتكاريه واهتمامات شخصية.

وتعد أجهزة الكمبيوتر من الأجهزة الحديثة التي فتحت مجالات واسعة في دراسة الطلاب المعاقين بصريا للفيزياء وغيرها من أفرع العلوم، بما يتيح للطلاب المعاقين بصريا من معلومات وبيانات، وما توفره من استقلالية في العمل المعمل، حيث أظهرت التجارب أن هذه الأجهزة وخاصة الأجهزة الناطقة التي تم المكفوف بالمعلومات المباشرة، قد أتاحت للمعاق أن يقوم بإجراء الكثير من التجارب العملية وإجراء البحوث في مجال العلوم، وأن التلاميذ المكفوفين قد أظهروا كفاءة عالية في استخدام هذه الأجهزة، وأبدوا اهتماما كبيرا بها لما يتيح لهم من بدائل سمعي بمداهم بما يحتاجونه من معلومات.

وفي النهاية يقرر ويمز (Weems, 1977) أن الطلاب المعاقين بصريا يمكنهم استخدام المواد والأدوات والأجهزة المعدلة اللازمة لدراسة الفيزياء، وأن كل ما يحتاجونه هو وقت أطول من ذلك المسموح به للطلاب البصرين، حتى يستطيعوا استخدام هذه الأدوات والأجهزة وقراءة ما يتيح من بيانات.



(Cooperman, 1980), (Cetra, 1983), (Billings, 1980), (Brown, 2002),
(Ricker, 1981), (Dawson, 1978), (Hladary, 1976), (Jean, 1977), (Francoeur,
1975), (Cravats, 1972), (APH, 2004), (Kauffman, 2001)

فيما يلي نعرض لبعض مفاهيم علم الأحياء، والاستراتيجيات التدريسية والمواد والأدوات المعدلة التي يمكن عن طريقها تدريس هذه المفاهيم للتلاميذ المعاقين بصريا بما يحقق الأهداف المرجوة من تدريس هذه المفاهيم لهذه الفئة من التلاميذ.

فعل الرغم من أن مفهوم الخلية من الموضوعات التي قد يتصور البعض أنه من الصعب تدريسها للمعاق بصريا، وذلك لما يتطلبه من ملاحظة بصرية دقيقة للشرائح الميكروسكوبية أو للرسوم التوضيحية المبينة لتركيب الخلية، فقد بذلت محاولات كثيرة لجعل هذا المفهوم في متناول أيدي الطلاب المعاقين بصريا مثله مثل غيره من مفاهيم علم الأحياء.

ومن بين الاستراتيجيات التي يمكن الاعتماد عليها في تدريس الخلية للمعاق بصريا هي الاعتماد على: (النماذج ثنائية الأبعاد) التي توضح تركيب الخلايا والتي يمكن عملها باستخدام مستطيلات، ومربعات، ودوائر، ومثلثات من الكرتون تمثل التركيبات الخلوية المختلفة ويتم توزيعها في السيئوبلازم الذي يمكن عمله من ورق السنفرة.

كذلك يمكن عمل نماذج الخلايا من مواد عادية شائعة الاستخدام ومتوافرة ورخيصة الثمن مثل المسامير، والخبوط المجدولة، ومسامير الضغط، والصلصال والسلك التي تستخدم في تشكيل التركيبات الخلوية المختلفة، والتي يمكن أن يدركها المعاق بصريا باستخدام أصابعه اللامسة.

ويذكر ريكير وآخرون (Ricker, et al., 1981) أنه أمكن عمل نماذج بارزة لخلايا نبات الألوديا باستخدام قشور الخشب في عمل الجدر الخلوية وأوراق السنفرة

لعمل السيوبلازم، واستخدمت أشكال بيضاوية من ورق الكرتون الخشن في عمل البلاستيدات الخضراء وأشكال بيضاوية ملساء لعمل النواة، والتي يحيط بها الغشاء النووي الذي يمكن عمله من خيط رفيع عشن. وقد استخدم (إبراهيم شعير ١٩٨٨، ٢٠٠٢) تلك الخامات في تشكيل الخلايا النباتية والحيوانية حيث أظهر التلاميذ المكفوفون مهارة في التمييز بين عضيات الخلية وفي كل الحالات فإنه يمكن أن يعطى التلاميذ المعاقون بصريا خيوطا يشكلون منها رسوما بارزة للخلايا الحية.

وتجيب الإشارة هنا إلى أنه من الضروري مراعاة أن تكون هذه النماذج بسيطة وغير معقدة حتى لا تحدث لبا عند المعاق بصريا.

ويعتبر مفهوم الانقسام الميوزي والميتوزي من المفاهيم التي بذلت فيه كثير من محاولات التعديل والتكييف لكي تلائم المعاق بصريا.

ومن بين هذه المحاولات، استخدام الأنايب المتماثلة لعمل أزواج الكروموسومات والتي تتصل مع بعضها من المنتصف بطريقة ماسك المشبك، مع استخدام الأشرطة البلاستيكية اللاصقة لتوضيح مواضع الجينات، واستخدام نوع مناسب من الخيوط لتمثل خيوط المغزل، مع ملاحظة أنه يمكن إضافة شريط مسجل عليه وصف لكل مرحلة من مراحل الانقسام حتى يمكن أن يدرك المعاق بصريا التغيرات التي تحدث في كل مرحلة، وذلك من خلال سماع الوصف المسجل، ولمس النموذج البارز.

وكذلك يمكن عمل نماذج صلصالية يدوية للكروموسومات، حيث تساعد هذه النماذج في تسهيل إدراك المعاق بصريا لشكل الكروموسوم، وكيفية الانقسام.

ويذكر داوسون (Dawson, 1978) أن استخدام هذه النماذج الصلصالية قد مكن التلاميذ المكفوفين من تشكيل نماذج مماثلة لتلك النماذج، وأنها ساعدتهم على إدراك مفهوم الانقسام في الخلايا الحية، حيث تتيح مثل هذه النماذج الفرصة للمعاق أن يقوم بتشكيل المراحل المختلفة للانقسام، وتشكيل الكروموسومات، وإعادة

ترتيبها، وتحديد خط الاستواء التقريبي، وكلها أنشطة يمكن أن تساعد المعاق في إدراك كثير من المفاهيم المرتبطة بعملية الانقسام.

وتوجد طريقة أخرى لتشكيل النماذج التي تصلح لتدريس مفهوم الانقسام الخلوي للطلاب المعاقين بصريا، حيث يمكن استخدام محزرات المسبحة لتمثيل الكروموسومات وذلك باستخدام حبيبات مختلفة الملمس أو مختلفة الحجم لتمثيل الصفات المختلفة على الكروموسوم، ويذكر ريكير (Ricker, 1981) أنه باستخدام هذه النماذج أمكن دراسة كثير من المفاهيم المرتبطة بعملية الانقسام الميوزي والميتوزي للتلاميذ المكفوفين.

ومن التعديلات الناجحة في تدريس مفاهيم الوراثة للمكفوفين: استخدام النماذج البلاستيكية في دراسة وراثة صفات (ذبابة الفاكهة) حيث أمكن عمل نماذج بلاستيكية لهذه الحشرة، وإبراز الاختلافات المراد دراستها في تلك الأزواج من النماذج، واستخدمت السبورة المغناطيسية التي يمكن تثبيت وتحريك النماذج البلاستيكية عليها بسهولة، لكي يقوم المعاق بصريا بإجراء عمليات التزاوج واستنتاج صفات الأجيال الناتجة. ولتمييز ألوان النماذج كصفة مدروسة أمكن استخدام شريط البلاستيك اللاصق. حيث يمكن وضع شريط على صدر النموذج ليبدل على لون معين، وشريطين ليبدلا على لون آخر، وثلاثة للون ثالث... وهكذا.

ويمكن كذلك الاعتماد على طول الشريط البلاستيك في تمييز الألوان الناتجة عن عمليات التزاوج، حيث يمكن وضع شريط قصير ليبدل على لون معين، وشريط أطول ليبدل على لون آخر... وهكذا. وبالنسبة للون العين فقد أمكن تمييزها باستخدام حلقات من البلاستيك لتدل على لون معين، حيث توضع حلقة واحدة لتدل على لون معين، وحلقتين لتدلا على لونين مختلفين... وهكذا. ومن الواضح أن كل هذه المكونات يمكن للمعاق بصريا أن يميزها لمسيا، أما عن طول الأجنحة فيمكن تمييزها من النموذج الأساسي بسهولة، ويمكن تمييز الذكر والأنثى، باستخدام رموز بارزة أو غائبة على النموذج، على أن تكون مخالفة لتلك المميزة للمصفات السابقة.

وتدريس المفاهيم المتعلقة بالحشرات، فيمكن أن تكون النماذج البلاستيكية المثلة لأشكال الحشرات المختلفة وسائل ناجحة مع التلاميذ المكفوفين، حيث يمكن أن تسهم مثل هذه النماذج في مساعدة التلاميذ المكفوفين على تمييز أجزاء جسم الحشرة المختلفة، وملاحظة أوجه التشابه والاختلاف بين الأنواع المختلفة من الحشرات، والأسس التي يتم تصنيف الحشرات على أساسها، مع ملاحظة أنه من الضروري أن يعرف التلاميذ المكفوفون العلاقة بين الحجم الحقيقي للحشرة، وحجم النموذج الممثل لها، ويمكن توضيح ذلك بوضع عخط بارز يمثل الحجم الحقيقي للحشرة يمكن وضعه في أعلى اللوحة التي تثبت عليها هذه النماذج البلاستيكية.

ويمكن استخدام نماذج مجسمة ثلاثية الأبعاد في شرح تركيب الزهرة للتلاميذ المعاقين بصريا، حيث يستخدم الصلصال في تشكيل التخت والمتاع، ويستخدم الورق المقوى في عمل الكأس والتويج بعد تشكيل أوراقها وتثبيتها في التخت حيث يكون الصلصال مناسباً لذلك، وتستخدم أعواد الكبريت أو نوع مناسب من الأسلاك المعدنية في عمل الطلع مع استخدام نوع مناسب من الخرز في عمل المتك.

وعند تدريس مفهوم الخميرة للتلاميذ المعاقين يمكن استخدام النماذج الصلصالية حيث يمكن إتاحة الفرصة للتلاميذ المعاقين لأن يشاركوا مشاركة إيجابية في أنشطة يمكن من خلالها إكسابهم كثيرا من الحقائق والمفاهيم المرتبطة بموضوع الخميرة، ويتم ذلك بأن يطلب من التلاميذ تشكيل نماذج لخلية الخميرة على شكل كرات في حجم البيضة ثم تشكيل كرة في نصف حجم الأولى ولصقها بها لتمثيل عملية التبرعم في الخميرة، يتبعها بكرة ثلاثة أصغر من الثانية، وبذلك تتضح للمعاق بصريا الكيفية التي تنمو بها الخميرة وتتكاثر.

وكذلك يمكن إتاحة الفرصة للتلاميذ المعاقين بصريا للتعرف على خصائص الخميرة وذلك بتوزيع قطع من الخميرة عليهم وجعلهم يلمسونها ويعطون انطباعهم عن ملمسها هل هي خشنة أم ناعمة، ثم يطلب منهم وصف رائحتها.

ويمكن أن تتاح الفرصة للمعاق بأن يقوم بعملية تنمية للخميرة في محلول السكر وملاحظة التغيرات التي تحدث لها، وسماع أصوات الفقاعات المتكونة واختبار تأثير درجة الحرارة على نمو الخميرة.

ويمكن أن يتم تدريس مفهوم الديدان للطلاب المعاقين بصريا باستخدام وسائل يمكن عملها من الأنابيب المطاطية المزودة بزوائد تمثل أعضاء الحركة في الدودة.

ولتدريس أجهزة جسم الإنسان للتلاميذ المكفوفين يمكن استخدام أكثر من مدخل حيث يمكن تدريس الجهاز الهيكلي باستخدام هياكل عظمية أو نماذج لهماكل عظمية مزودة بمفاصل يمكن عن طريقها أن يدرك المعاق بصريا تركيب الجهاز الهيكلي والعلاقات الفراغية المتضمنة فيه، ويمكن أن يضاف إلى ذلك رسم بارز يوضح قطاع طولي في العظم.

وبالنسبة للجهاز الدوري فإنه يمكن استخدام رسوم بارزة توضح تركيب القلب ومسار الدم في الأوعية الدموية، ثم يفحص التلاميذ قلب حيوان فقاري كبير لمعرفة تركيب القلب والأوعية الدموية المتصلة به، ويضاف إلى ذلك بعض الأنشطة التي يمكن أن تثير اهتمام الطلاب المعاقين بصريا مثل سماع صوت قلب طبيعي، وكذلك اللغظ الناشئ عن ضيق الأوعية الدموية، واستخدام أجهزة قياس ضغط الدم في قياس ضغط دمهم.

وعن أهمية هذه الأنشطة للمعاقين بصريا يذكر فرانكور وإيلام (Francoeur & Eilam , 1975) أن التلاميذ المكفوفين كانوا يبدون اهتماما كبيرا بقياس ضغط دمهم، بعد إتاحة الفرصة لممارسة هذا النشاط.

يتفق ذلك مع ما أظهرته دراسة (إبراهيم شعير، ٢٠٠٨) من أهمية استخدام النماذج المثلثة للجهاز الدوري في الإنسان والاهتمام الذي أبداه التلاميذ المكفوفون أثناء فحص تلك النماذج وممارسة الأنشطة المرتبطة بها، حيث أتاحت للتلاميذ

فرصة قياس النبض ومقارنة عدد ضربات القلب في حالة السكون وبعد أداء بعض التمرينات الرياضية البسيطة داخل الفصل.

ويمكن اتباع الإجراءات السابقة نفسها في دراسة بقية أعضاء جسم الإنسان، ويمكن أن يضاف إلى ذلك استخدام النماذج الصلصالية في شرح أعضاء جسم الإنسان، حيث أثبتت هذه النماذج نجاحا كبيرا في التدريس للمعاقين بصريا، ويذكر (Dawson, 1978) أنه بالرغم من أن هذه النماذج لا تكون مطابقة تماما من الناحية التشريحية للعضو موضع الدراسة، فإنها تساعد المعاق بصريا على إدراك تركيب ووظيفة العضو، فيمكن مثلا عن طريق استخدام نموذج صلصالي للقلب أن يدرك التلميذ المعاق بصريا العلاقات المكانية للحجرات والفراغات والحواجز والأوعية الدموية والصمامات، كما يمكن إعطاء التلميذ معلومات عن حركة الدم في القلب.

ويمكن كذلك استخدام النماذج البلاستيكية المثلثة لجسم الإنسان بما يحويه من أعضاء لإعطاء فكرة عامة عن العضو من حيث الشكل وعلاقته المكانية بقية أجزاء الجسم، مع ملاحظة أن النماذج التجارية المتوفرة غالبا ما يكون اللون عاملا أساسيا في تشكيلها؛ ولذلك يمكن أن تكون خادعة للتلاميذ المعاقين بصريا.

وفي دراسة الجهاز الهضمي يمكن إضافة بعض الأنشطة التي تعتمد على حواس الكفيف الأخرى غير البصر، مثل مضغ قطع الموز وملاحظة التغير في الطعم، وملاحظة هضم بيضة موضوعة في أنبوبة اختبار وإحساس الكفيف بالتغير في البنية كبداية هضم.

ومن الأنشطة التي لاقت قبولا عند التلاميذ المكفوفين، وأمكن من خلالها تحقيق الكثير من أهداف تدريس العلوم هو استخدام «المرعى المائي» Aquarium، والذي يساعد في إكساب التلاميذ المكفوفين العديد من المفاهيم العلمية الخاصة بحياة الأسماك وغيرها من الكائنات المائية وما يربطها بمكونات بيئة المياه من علاقات وتفاعلات. (يمكن الرجوع إلى فصل الوسائل التعليمية).



وتعتبر الزيارات والجولات الحقلية من الأنشطة الهامة في تدريس العلوم للتلاميذ المعاقين بصريا، حيث يمكن أن تفيد في دراسة المعاق للنباتات والحيوانات في بيئتها الطبيعية، ومن خلالها يمكن أن تتاح الفرصة للمعاق بصريا أن يفحص النباتات للتعرف على شكلها وفحص أجزائها، ويمكن كذلك أن يدرّب المعاق في أثناء هذه الزيارات والجولات على استخدام حواس اللمس والشم والتذوق والسمع في التمييز بين الكائنات الحية بعضها بعضا.

كذلك يمكن أن يسمح للمعاق بالقيام بزراعة بعض البذور والحبوب ومتابعة نموها ورعايتها، والقيام ببعض الأنشطة المرتبطة بهذه العمليات مثل قياس نموها على فترات متتابة .

أهمية الدراسة العملية للتلاميذ المعاقين بصريا:

قد يتساءل البعض... وهل من الضروري إجراء التلاميذ المعاقين بصريا للتجارب العملية؟ وهل توجد المبررات الكافية لمشاركتهم في العمل المعمل؟
فيما يلي عرض لوجهات نظر بعض المهتمين بتدريس العلوم للمعاقين بصريا حول أهمية إشراك المعاق بصريا في الدراسة العملية المرتبطة بدراساتهم للعلوم. (Cetra, 1983).

يذكر هاندرسون (Henderson) الأسباب التالية التي تجعل من العمل المعمل ضرورة للتلاميذ المعاقين بصريا:

- ١- أن التلاميذ المعاقين بصريا يستمتعون بالعمل المعمل.
- ٢- أن العمل المعمل يرضى حب الاستطلاع عند المعاقين بصريا.
- ٣- أن عمليات التجريب تتيح للمعاق القيام بعمليات الملاحظة والقياس التي تلعب دورا هاما في تزويده بالكثير من المعلومات عن العالم الذي يعيش فيه.

٤- أن فقد البصر يعوق التلميذ المكفوف عن الحصول على المعلومات الدقيقة، ولذلك فإنه يجب أن يحاول العمل التجريبي الذي يمهده بالمعلومات الدقيقة المضبوطة.

وتؤكد الدراسات أن استقلالية الأداء في العمل المعمل يولد حماسة لدى الطلاب المعاقين بصريا، ويجعل المفاهيم المتعلمة في الفصل أكثر واقعية، وأن طرق التدريس الفعالة ليست فقط تلك التي تزيد من معلومات التلاميذ عن حالات المادة والأشياء، ولكن أيضا تلك التي ترضى النواحي الانفعالية عندهم

ويذكر تولمان (Tallman, 1978) أن التناول اليدوي للتجارب المعملية باستخدام أدوات المعمل تمد التلاميذ المعاقين بصريا بالفرصة لكي يستدلوا ويفهموا المشكلات البيئية الحقيقية، مما يساعد على حسن تفكيرهم في مجتمعهم.

ويؤكد هاداري (Hadary, 1976) أن إجراء المكفوفين للتجارب العملية المحسوسة يمكن أن يكون عاملا هاما من عوامل نمو تفكيرهم المنطقي، والذي قد يشوبه القصور نتيجة فقد البصر، كما أكد ذلك بياجيه في نظريته عن النمو المعرفي عند الأطفال.

وفي هذا المجال يؤكد ويكسلر (Wexler) على أهمية الدور الذي يمكن أن تقوم به دراسة التلاميذ المكفوفين للعلوم وما يتضمنه من جوانب عملية في الإعداد المهني للمكفوفين الذين قد يعملون في مجال الصناعة أو المعامل الفنية.

وليس هذا الأمر بغريب على المكفوفين، فقد ساعدت مشاركة الطلاب المكفوفين في أحد المشروعات العملية في معهد نيوجرسي New Jersey للتكنولوجيا على أن ينهي أحد المشاركين في المشروع رسالته للماجستير في الكيمياء والتسجيل للحصول على الدكتوراه في نفس المجال، واستعادة آخر قدرته على تدريس العلوم بعد أن كان قد فقدتها بفقده للبصر، وعاد آخر مهندسا ميكانيكيا بعد أن كان قد ترك عمله بسبب فقد البصر.



وقد كان هذا النجاح المرتبط بزيادة ثقتهم بأنفسهم وتنمية مهاراتهم نتيجة للمشاركة الفعالة في معمل العلوم وما يتيح من عمل معمل.

هذا بالإضافة إلى ما أوضحته نتائج الدراسات السابقة التي استهدفت بيان أثر إجراء التلاميذ المعاقين بصريا للتجارب العملية باستخدام الأجهزة والأدوات والمواد العملية المعدلة على نموهم المفاهيمي، واكتسابهم الكثير من المهارات الأدائية والحياتية، وزيادة ثقتهم بأنفسهم، وحسن تقديرهم لذواتهم، وهي من الأمور الضرورية للمعاق بصريا حتى لا ينمو منعزلا عن بيئته.

الإجراءات والمبادئ الأساسية التي يجب أخذها في الاعتبار عند تدريس العلوم للتلاميذ المعاقين بصريا:

فيما يلي بعض المبادئ والإجراءات التي يمكن أن تساعد معلم العلوم في التعامل مع التلاميذ المعاقين بصريا بما يحقق الأهداف المرجوة من تدريس العلوم لهذه الفئة من التلاميذ.

(Deluucchi, et al., 1980), (Berla, 1981), (Tombsough, 1983),

(Lunney & Morrison, 1984), (Gough, 1978),

(Cetra, 1981), (الطراييت فرويد، 1971)، (حمدي أبو القروح، 1987)

١- التركيز على المعلومات التي يمكن للتلميذ المعاق أن يكتشفها ويكتسبها من خلال استخدامه للحواس الأخرى السليمة.

٢- إعطاء التلميذ المعاق بصريا فرصة كافية يقوم فيها بعمل استقصاءات فردية، مع الأخذ في الاعتبار أن الوقت الذي يستغرقه في عمل تلك الاستقصاءات سيكون أكبر من الوقت الذي يحتاجه المبصر لعمل نفس الاستقصاءات، إلا أن ذلك الأمر سيزيد من إحساس التلميذ المكفوف بالاستقلالية.

٣- محاولة تنمية المستوى اللغوي للتلميذ المكفوف في أثناء تعامله مع أشياء معينة أو أدائه لعمليات معينة (فمثلا يجب الاهتمام بتشجيع المكفوف على الوصف

اللفظي للنهاذج المجسمة والرسوم البارزة أثناء عمليات الفحص اللمسي لها).

٤- التعريف البصرى للمصطلحات لا يعد مناسباً للتلميذ المكفوف، فمثلاً كلمة «رائق» بالنسبة للمحاليل عند الحديث عن خلط الماء والملح، لا يعتبر شيئاً عسوساً بالنسبة للمكفوف، ويجب التفكير في طريقة أخرى يمكن من خلالها أن يدرك بها المكفوف المقصود به، مثل عدم إمكانية فصل مكونات المحلول باستخدام ورق الترشيح، وكذلك مفهوم «الانعكاس» الذى عادة ما يستخدم الانعكاس الضوئى لتوضيحه، بينما يمكن توضيح ذلك اعتياداً على الإحساس بالحرارة المنعكسة من الشمس على وجوه التلاميذ المعاقين بصرياً.

٥- تدريب حاسة اللمس عند التلاميذ المكفوفين يجب أن يتم في المراحل العمرية المبكرة، حيث إن تأخير هذه العمليات يمكن أن يعوق التلميذ عن اكتساب مهارات استخدام أصابعه في القراءة البارزة والفحص اللمسى للأشياء، ويمكن لمعلم العلوم أن يقوم بدور في هذا المجال بتوفير فرص التدريب على فحص الرسوم البارزة والنهاذج المجسمة.

٦- في حالة إدماج معاقى البصر في فصول المبصرين، يجب ألا يعنى المعاق من أى نشاط أو استقصاء معمل، ويطلب منهم نفس التقارير، والجداول، والرسوم البيانية، والحسابات، والرسوم التخطيطية للأجهزة، على أن يتم توفير الأجهزة المعدلة البديلة التى تتيح لهم القيام بهذه الأنشطة.

٧- يجب إعطاء المعاق بصرياً أقصى فرص الاستقلالية فى العمل المعمل، وعدم المبالغة فى مساعدتهم والاهتمام بهم، والعطف عليهم، ومساعدتهم فى وصف الظواهر.

٨- أكبر العوائق التى قد تعوق المعاق بصرياً فى دراسته للكيمياء والفيزياء هى عوائق اتجاهية فى المقام الأول ترتبط بالخوف منهم أو عليهم، وهذا العائق يقوم غالباً على افتراضات خاطئة مثل العجز وعدم القدرة.



٩- من الأخطاء الكبرى في تدريس العلوم للمكفوفين هو افتراض المدرس أن التلميذ المكفوف يرى الأشياء نفسها باستخدام أصابعه مثلما يراها الشخص البصر بعينه.

١٠- أن واحدة من المشكلات التي يجب أن تؤخذ في الاعتبار عند إجراء التجارب العملية أو إجراء العروض العملية هي الخوف من المخاطر التي قد يتعرض لها المكفوف، ويمكن بالملاحظة الدقيقة للتلاميذ المكفوفين أثناء عملهم في العمل وتوفير التدابير الأمنية الكافية، التغلب على هذه المشكلة.

١١- أن الاختصار على الكتب الدراسية أو على الشروح الشفهية في تدريس العلوم للتلاميذ المكفوفين لا يمكن أن يسد النقص الشديد الذي يفرضه كف البصر على التلميذ المكفوف، ولا يمكن أن يسفر إلا عن صور ذهنية لا تتفق مع الواقع في شيء.

١٢- هناك إجراءات يجب اتباعها عند التفكير في تعديل درس من دروس العلوم ليصبح ملائماً للتلاميذ المعاقين بصرياً وهذه الإجراءات هي:

أ - تحليل محتوى الدرس لتحديد المتغيرات التي يتضمنها الدرس والأنشطة المتصلة بتلك المتغيرات.

ب- تحديد البيانات المرتبطة بتلك المتغيرات والحواس المطلوبة لتجميعها من قبل الطفل العادي.

ج- تحديد الكيفية التي يمكن بها للتلميذ المكفوف تجميع بيانات مماثلة باستخدام حواس أخرى غير حاسة البصر.

١٣- هناك محكات يجب وضعها في الاعتبار عند إجراء التعديلات في الأجهزة العملية لكي تلائم الطلاب المعاقين بصرياً، وهذه المعايير هي:

أ- يجب أن تعدل هذه الأجهزة من الأجهزة المتوافرة في المعامل العادية.

ب- يمكن استخدامها في أكثر من تجربة واحدة.

ج- تتطلب وقتا قصيرا لتركيبها وتشغيلها.

د - لا تنطوي على مخاطر بالنسبة للمكفوف.

١٤- في المراحل الأولى تكون طرق إجراء الكيف للتجارب أو استخدام الأدوات والأجهزة أكثر أهمية من دقة النتائج التي يتوصل إليها، والتي سوف يصل إليها الكيف في مراحل تالية نتيجة الخبرة.

١٥- يجب على معلم العلوم فحص ومتابعة القياسات الفردية للتلاميذ المكفوفين في المراحل الأولى لتصحيح الأخطاء الناجمة عن سوء الفهم أو سوء الاستخدام من جانب الكيف.

١٦- يجب على معلم العلوم ألا يبدأ مع الطالب الكيف بما هو صعب ومستحيل بل بما يمكن تحقيقه ويبني على ذلك.

١٧- يجب السماح للطلاب المكفوفين باستكشاف بيئتهم الطبيعية بما فيها من نباتات وحيوانات.

١٨- تنمية المهارات الأساسية للأطفال المعاقين بصريا يتم عن طريق تطوير علاقاتهم ببعض المواد والأدوات، والأجهزة العادية، مثل استخدام المحاقن البلاستيكية في قياس حجم كمية من المياه، ثم الانتقال بعد ذلك إلى قياس كميات من الأحماض المخففة... وهكذا.

١٩- يجب أن يضع معلم العلوم في اعتباره أن الطلاب المعاقين بصريا الذين يتعلمون مع أقرانهم في المدارس العادية يتجاوز مستواهم مستوى أقرانهم الذين يتعلمون في فصول العزل، وذلك نتيجة استفادتهم من عمليات التفاعل العاطفي والاجتماعي مع بعضهم البعض.

٢٠- في حالة استخدام المعمل في تدريس العلوم للمعاقين بصريا يجب مراعاة ما يلي:

- أن تكون الأجهزة العملية بسيطة وغير معقدة.

- وجود مساحات واسعة تسمح للمعاق بصريا بالحركة والعمل.

- مراعاة ظروف المعاق عند تصميم الدواليب والأرفف.

- لكي يتعرف المعلم على ظروف تعامل المعاق بصريا مع الأدوات والأجهزة العملية، فإنه يمكن في بعض الحالات أن يجرى التجربة في حجرة مظلمة.

٢١- إن توفير إجراءات الأمان يعد من الأمور الهامة في عملية تعليم الكفيف، ومن هذه الإجراءات:

- أن تكون قوة الفولت ضعيفة في نهاية أطراف الموصلات الكهربائية وبالقرب من مقاعد الطلاب المكفوفين.

- التنبيه بضرورة ارتداء الطلاب المعاقين الملابس الواقية من أخطار المواد الكيميائية.

- ضرورة تدريب الطالب الكفيف على عمليات إشعال اللهب وصب السوائل، ويمكن استبدال أعواد الكبريت بأجهزة الإشعال الذاتي.

- تعريف الكفيف بمصادر الخطر في المعمل حتى يمكن تجنبها.

- عدم تغيير أماكن المواد الكيميائية.

- يفضل استخدام الأواني البلاستيكية بدلا من الزجاجية حتى لا تتعرض للكسر.

- توفير أدوات وأجهزة إطفاء الحريق في المعمل.

- تعريف التلميذ الكفيف على وضع الصنابير، وأرفف الكؤوس والأغذية الواقية، وأماكن طفايات الحريق.

- تعريف التلميذ الكفيف بأماكن العمل المناسبة في المعمل ومخارج المعمل.

٢٢- عند تقويم التلاميذ المعاقين بصريا فيما يتعلق بدراساتهم للعلوم يجب اتباع استراتيجيات تقويمية متعددة، وعدم الاقتصار على أسئلة المقال التي تتطلب مجهودا عضليا ووقتا كبيرا من المعاق، نظرا لما تفرضه طريقة برايل في الكتابة، إضافة إلى أوجه القصور المعروفة عن هذه النوعية من الأسئلة.

وفي هذا المجال يمكن استخدام استراتيجيات الأسئلة المسجلة، حيث يسجل الاختبار وتعليقاته بصوت المدرس، وتترك أماكن خالية على الشريط يسجل عليها التلميذ الكفيف إجابته، أو يسجل إجابته على شريط آخر.

وكذلك يمكن الاعتماد على الاختبارات الشفوية، والاختبارات الموضوعية حيث لا تتطلب هذه الاستراتيجيات ما تتطلبه أسئلة المقال التحريرية.

٢٣- التلاميذ المعاقون بصريا يحتاجون لوقت أطول من ذلك الذي يحتاجه البصرون لاستكمال اختبارات العلوم، سواء كانت تلك التي يعدها المدرس في أثناء العام الدراسي، أم امتحانات نهاية العام، وفي كل الحالات فإن التلميذ المعاق بصريا يحتاج إلى وقت يعادل مرة ونصف الوقت المعطى للتلميذ البصر.

وخلاصة القول أن تدريس العلوم للتلاميذ المكفوفين لم يعد من المشكلات التي يصعب التغلب عليها، فقد دلت التجارب والدراسات على أن نجاح تدريس العلوم للتلاميذ المكفوفين يتطلب قبل كل شيء توفير المعلومات التي يمكن أن يكتسبها ويكتشفها المكفوف بما يتوافر لديه من حواس.

وكذلك فإن على معلمى العلوم عدم الاقتصار في تدريسهم للتلاميذ المكفوفين على أساليب الإلقاء، حيث إن نجاح تدريس العلوم لتلك الفئة من التلاميذ يتطلب



ضمن ما يتطلبه: أن يوفر المعلم المواقف التي يمكن عن طريقها أن يقوم المكفوف بأنشطة التجريب والاستقصاء اعتمادا على حواس السمع واللمس والتذوق والشم، وعلى المعلم أن يقوم بدوره كاملا في تدريب تلك الحواس بما يساعد على استغلال أقصى إمكانات الكفيف.

وعلى الأجهزة المستولة عن مدارس المكفوفين ضرورة إمداد تلك المدارس بالمواد والأدوات والأجهزة المعدلة التي يمكن عن طريقها تدريس الكثير من الحقائق والمفاهيم العلمية للتلميذ المكفوف بما يمكن أن يساعده على التكيف الشخصي والاجتماعي وهو الهدف الأساسي لتربية المكفوفين.

واقع تدريس العلوم بمدارس المعاقين بصريا:

رغم التطور الذي طرأ على تدريس العلوم في مدارس المعاقين بصريا على المستوى العالمي والذي اتضحت معالمه فيما سبق عرضه من مجهودات تمثلت في العديد من المشروعات التي هدفت إلى تطوير تدريس العلوم لهذه الفئة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، وكذلك ما تم إنتاجه من مواد وأدوات وأجهزة يسرت كثيرا عملية تدريس مادة العلوم بفروعها المختلفة، وإجراء عديد من التعديلات على المواد والأدوات، حتى أصبحت مناسبة لطبيعة الإعاقة البصرية، وساعدت في التغلب على عديد من الصعوبات التي كانت تعوق عملية استفادة التلميذ المعاق بصريا مما يقدم له من خلال دراسته مادة العلوم، رغم كل ذلك فإن تدريس العلوم في مدارسنا ما زال يعاني من عديد من الصعوبات وتقف في طريقه العديد من التحديات، وفي هذا المجال أجريت عديد من الدراسات التي هدفت إلى التعرف على واقع تدريس العلوم في تلك المدارس.

حيث أجرى (إبراهيم شعير، ١٩٨٨) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع مناهج العلوم الخاصة بالمعاقين بصريا بمرحلة التعليم الأساسي، وذلك للوقوف على مدى قدرتها على تحقيق الأهداف المرجوة من تدريس العلوم لهذه الفئة، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- أن مناهج العلوم بمدارس المعاقين بصريا غير قادرة على تحقيق الأهداف المرجوة من تدريس العلوم للمعاقين بصريا، حيث لا تساعد على إكساب التلميذ المعاق بصريا المعلومات والمهارات والاتجاهات والميول والأساليب التفكير، وأوجه التقدير المرجو تحقيقها من تدريس العلوم للمعاقين بصريا.

- أن طرق التدريس التي يتبعها معلمو العلوم بمدارس النور وما يفرونه من وسائل تعليمية وأنشطة لا تتناسب مع ما يتطلبه تحقيق أهداف تدريس العلوم للمعاقين بصريا.

- أن الأساليب المتبعة في تقويم التلاميذ المعاقين بصريا غير مناسبة من حيث مراعاتها لطبيعة الإعاقة البصرية، وتركيزها على قياس ما سبق وأن حفظه التلميذ المعاق بصريا من معلومات مع إهمال قياس القدرات التفكيرية العليا، وجوانب النمو الوجدانية والمهارية.

- يتفق ذلك مع ما توصلت إليه (سوزان عبد الفتاح، ١٩٩٤) حيث أشارت دراستها إلى عدم ملاءمة منهج المعلومات العامة والأنشطة البيئية للتلاميذ المكفوفين، حيث إن المنهج وضع في ضوء خصائص التلاميذ المبصرين.

وفي دراسة (سميرة أبو زيد، ١٩٩١) والتي هدفت إلى التعرف على مدى ملاءمة مادتي العلوم والرياضيات للطلاب المكفوفين في الصفين الأول والثاني الثانوي، أظهرت نتائج الدراسة أن تدريس العلوم والرياضيات بالمدارس الثانوية للمكفوفين يواجه العديد من المشكلات، وأن كلا من المعلمين والطلاب المكفوفين قد اتفقوا على وجود هذه المشكلات والصعوبات التي يرجع بعضها إلى طبيعة المادة، والبعض الآخر يرجع إلى عدم وجود المعلم المتخصص والموجه المتخصص في الإعاقة والمادة الدراسية، وعدم ارتباط المادتين بحياة الكفيف، وعدم توافر التجهيزات والأدوات التي تتطلبها تدريس العلوم والرياضيات للطلاب المكفوفين.

وقد حددت (فتحية هاشم، ١٩٩٩) الصعوبات التي تواجه تدريس العلوم بمدارس المعاقين بصريا تحديدا دقيقا في إطار دراستها التي هدفت إلى التعرف على



تلك الصعوبات وانعكاساتها على الأداء التدريسي لمعلمي العلوم، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن هناك عددا من الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم بمدارس المكفوفين، ومنها:

١- صعوبات تتعلق بالكتاب المدرسي: والتي تتمثل في عدم مناسبة الغلاف والعناوين والمسافات بين المادة المكتوبة ببرابل والرسوم البارزة، والقصور في توضيح الحقائق العلمية، وفي أسئلة التقويم، وعدم وجود أدلة لمعلم العلوم.

٢- صعوبات تتعلق بالوسائل التعليمية: وتتمثل في ضعف التمويل، وعدم توافر الخامات اللازمة لإنتاج الوسائل التعليمية، وعدم توافر الأدوات والأجهزة المعدلة، وعدم توافر عوامل الأمان اللازمة للكيف.

٣- صعوبات تتعلق بالأنشطة التعليمية: ومنها عدم كفاية الوقت اللازم لممارسة الأنشطة، وعدم توافر متحف بالمدرسة، وكذلك عدم توافر الكتب والمراجع بطريقة برابل.

٤- صعوبات تتعلق بالتقويم والامتحانات: وذلك في عمليات التصحيح والمتابعة، وانتشار المعلم لمهارات القراءة ببرابل والتي تتطلبها عمليات التصحيح.

٥- صعوبات تتعلق بالتوجيه والإشراف.

وكذلك أشارت الدراسة إلى وجود صعوبات تتعلق بالإدارة المدرسية، وأخرى تتعلق بالتلميذ المعاق نفسه.

وقد أشارت الدراسة إلى أن تلك الصعوبات لها انعكاساتها السلبية على أداء معلمي العلوم بمدارس المكفوفين، وقد ظهر ذلك في انخفاض مستوى أداء معلمي العلوم بمدارس المكفوفين في المهارات التدريسية التي يتطلبها تدريس العلوم.

وتضيف دراسة (إبراهيم شعير، إسماعيل محمد، ٢٠٠٠) إلى ما سبق من مشكلات، أن واقع الوسائل التعليمية بمدارس النور للمكفوفين، يشير إلى أن تلك

المدارس تعاني من قصور واضح فيما يتعلق بمدى توافر الوسائل التعليمية التي يتطلبها تدريس العلوم، حيث لا تتوفر الرسوم البارزة والنماذج المجسمة اللازمة، وكذلك يوجد نقص في التسجيلات الصوتية، والأجهزة والأدوات المعدلة، وأن مدارس النور تفتقر إلى المعامل المناسبة والتجهيزات العلمية الملائمة للتلاميذ المكفوفين، وكذلك الحال بالنسبة للرحلات التعليمية والأشياء الحقيقية والعينات، وكذلك أشارت الدراسة إلى وجود قصور في أداء المعلم في استخدامه للوسائل التعليمية التي يطلبها تدريس العلوم للمعاقين بصريا.

ورغم ما أظهرته الدراسات السابقة من أوجه قصور في العديد من جوانب تدريس العلوم بمدارس المعاقين بصريا، فقد بذلت بعض المحاولات الجادة لتطوير تدريس العلوم للمعاقين بصريا في مدارسنا، حيث أجريت بعض الدراسات في هذا المجال، ومن هذه الدراسات:

دراسة (إبراهيم شعير، ٢٠٠٢) والتي هدفت إلى التعرف على مدى فعالية استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم البارزة المدعومة بالمواد التعليمية اللمسية على تحصيل التلاميذ المكفوفين والمجاهاتهم نحو مادة العلوم، حيث قام الباحث بإعداد وحدتي (الفضاء الخارجي) و(الجهاز العصبي) المقررتين على التلاميذ المكفوفين بالصف الثاني الإعدادي، وكذلك تم إعداد المواد التعليمية اللمسية التي يمكن أن يدركها الكفيف باستخدام أصابعه، ولتحقيق ذلك تم تحليل الوحدتين وبناء خرائط المفاهيم في صورتها البصرية، ثم تحويلها إلى خرائط مفاهيم بارزة باستخدام القمع البلاستيكية في عمل الأشكال الهندسية التي تمثل مستويات المفاهيم، واستخدام طريقة برايل في كتابة ما عليها من مفاهيم، وكذلك تم إعداد المواد التعليمية اللمسية التي تتطلبها دراسة المفاهيم التي تتضمنها الوحدتان، وقد أظهر تجريب الوحدتين النتائج التالية:

١- أن استخدام خرائط المفاهيم بعد إبرازها بأسلوب يساعد على أن يدركها التلميذ المكفوف واستنتاج العلاقة بين المفاهيم التي تتضمنها كل خريطة، يساعد في



زيادة تحصيل التلاميذ المكفوفين للمفاهيم العلمية، وكذلك إكسابهم اتجاهات علمية إيجابية نحو مادة العلوم.

وقد أرجع الباحث هذه الفاعلية إلى ما تتميز به خرائط المفاهيم من تركيز على المفاهيم الرئيسية وإزالة التشويش الذي يمكن أن يحدثه كثرة المعلومات والبيانات في حالة عدم استخدامها.

٢- أن استخدام خرائط المفاهيم البارزة مدعومة بالمواد اللمسية، قد ساعد في إتاحة الفرصة للتلاميذ المكفوفين لفحص تلك المواد والتفاعل مع المواد اللمسية، مما كان له دور في سهولة استيعاب ما تعالجه من مفاهيم وتذكرها وبقائها أثرها في ذهنه، وكذلك تنمية الاتجاهات العلمية الإيجابية نحو مادة العلوم، وذلك من خلال إدراك الكفيف لأهمية مادة العلوم من خلال ما تقدمه من معلومات تشيع حاجته كإنسان له احتياجات تفرضه طبيعة المرحلة التي يمر بها.

ولتنمية الخيال والاتجاه العلمي نحو مادة العلوم عند التلاميذ المكفوفين اقترح (أيمن حبيب، ٢٠٠٠) استراتيجية لتحقيق ذلك عند التلاميذ المكفوفين بالمرحلة الإعدادية، وفي سبيل ذلك قام الباحث بإعداد وحدة دراسية عن (الفضاء) وذلك وفقا لخطوات الاستراتيجية المقترحة، والتي تتكون من ثلاث خطوات:

١- مرحلة رواية القصة.

٢- مرحلة استخدام أسئلة مفتوحة.

٣- مرحلة التطبيق الاجتماعي.

وأعد الباحث دليلا للمعلم تضمن إرشادات للمعلم والأنشطة التي يجب أن يقوم بها التلميذ الكفيف لتحقيق هدف الدراسة، ومن أبرز ما خرجت به الدراسة من نتائج أن استخدام الاستراتيجية المقترحة قد ساعد في زيادة اهتمام التلاميذ المكفوفين بالخيال العلمي، وبالتالي ازدادت قدرتهم على التخيل العلمي مما ساعد في تغيير اتجاهاتهم نحو مادة العلوم إلى اتجاهات إيجابية.

ومن الدراسات التي اقترحت وحدات وبرامج لتدريس العلوم للتلاميذ المكفوفين:

دراسة (محمد عبد الحميد، ١٩٩٩) والذي اقترح وحدة في العلوم للصف الخامس الابتدائي في ضوء المواقف الحياتية للتلميذ الكفيف، حيث تم تجريب الوحدة، وأثبتت النتائج فعاليتها وما تضمنته من أنشطة ترتبط بالمواقف الحياتية للتلميذ الكفيف في كل من التحصيل والاتجاه نحو دراسة مادة العلوم.

كما اقترحت (حنان محمود، ١٩٩٤) برنامجا في العلوم لتلبية الاحتياجات الصحية للتلاميذ المكفوفين بالمرحلة الإعدادية، وقد أكدت النتائج فعالية البرنامج في تلبية الاحتياجات الصحية للتلاميذ المكفوفين.

وتعد دراسة (عبد الله إبراهيم، ١٩٩٨) من الدراسات التي اهتمت بتدريس العلوم في نظام التعليم الأزهرى، والذي يطبق نظام الإدماج، وهو النظام الذى يواكب أحدث نظم التربية الخاصة في العالم المتطور، حيث هدفت الدراسة إلى بناء برنامج في مادة العلوم، ودراسة أثره على تحصيل التلاميذ المعاقين بصريا ونمو اتجاهاتهم نحو مادة العلوم، ونمو مفهوم الذات لديهم، حيث حدد الباحث المفاهيم العلمية التي يجب أن يدرسها التلاميذ المكفوفين في ظل نظام الإدماج، وفي ضوءها تم بناء البرنامج، وكذلك تم إعداد النماذج والمجسمات التي يتطلبها تدريس البرنامج.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة فعالية البرنامج المقترح في كل من التحصيل والاتجاهات نحو مادة العلوم، ونمو مفهوم الذات لدى التلاميذ المعاقين بصريا.

واستجابة للتوجهات العالمية بضرورة الاهتمام بتعليم وتأهيل ذوى الاحتياجات الخاصة ومنهم المعاقون بصريا، وانطلاقا من أن الإعاقة البصرية تفرض عددا من القيود على استفادة المعاق مما يقدم للتلميذ المبصر من معلومات يتطلبها التكيف الناجح مع متطلبات الحياة، وأن التفكير في الكيفية التي يمكن بها التغلب

على الصعوبات التي يفرضها كف البصر يجب أن يكون الأساس الذي تبنى عليه فلسفة تعليم المعاقين بصريا، وأن توفير المواد التعليمية للمسية التي تناسب قوانين حاسة اللمس يمكن أن يساعد في تحقيق العديد من أهداف تدريس العلوم لتلك الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة، قام (إبراهيم شعير، ٢٠٠٨) بدراسة هدفت الى تعرف مدى فاعلية المواد التعليمية للمسية التي تم إعدادها لغرض الدراسة والتي تتوافر فيها الشروط التي يتطلبها الاستخدام الصحيح لحاسة اللمس على كل من التحصيل وبعض مهارات عمليات العلم والدافع للإنجاز في العلوم عند تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدارس المعاقين بصريا

وفي سبيل ذلك تم إعداد المواد التعليمية للمسية التي يتطلبها تدريس وحدة (بناء الكائن الحي) المقررة على تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وإعداد أدوات الدراسة والتي تمثلت في (اختبار تحصيلي في العلوم، واختبار في بعض مهارات عمليات العلم، ومقياس للدافع للإنجاز في العلوم عند التلاميذ المعاقين بصريا) حيث تم تطبيق أدوات الدراسة قبلها على عينة الدراسة والتي شملت (١٨) ثمانية عشر تلميذا بالصف السادس تم تقسيمهم إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية تدرس الوحدة باستخدام المواد التعليمية للمسية والأخرى ضابطة تدرس موضوعات الوحدة نفسها باستخدام الطريقة المعتادة والتي تعتمد على الشروح اللفظية، ثم تطبيق أدوات الدراسة بعديا وتسجيل النتائج واجراء عمليات التحليل الإحصائي المناسبة، وقد أظهرت النتائج فاعلية استخدام المواد التعليمية للمسية في التغلب على العديد من الصعوبات التي تفرضها الإعاقة البصرية على تحقيق أهداف تدريس العلوم للمعاقين بصريا والذي أكدته التأثير الفعال لاستخدام المواد التعليمية للمسية على كل من التحصيل الدراسي وتنمية عمليات العلم (الملاحظة للمسية، والاستنتاج، والقياس، والتصنيف) وكذلك تنمية الدافع للإنجاز في العلوم عند التلاميذ المعاقين بصريا.

وإذا كان ما سبق عرضه من دراسات قد اهتمت بتعرف بواقع مناهج العلوم في مدارس المعاقين بصريا في مصر والمحاولات التي بذلت لتطوير تدريس العلوم

بتلك المدارس، فإنه قد تمت محاولات أخرى لتقويم وتطوير برامج إعداد معلمى المكفوفين ومن تلك الدراسات:

دراسة (خالد الرشيدى، ١٩٩٤) والتي هدفت إلى تقويم مقرر المناهج وطرق التدريس المقدم لطلاب البعثة الداخلية لإعداد معلمى العلوم للتلاميذ المعاقين بصريا بالمرحلتين الإعدادية والثانوية، من حيث مدى إسهام هذا المقرر فى إعداد معلمى المكفوفين، حيث أظهرت الدراسة وجود قصور فى هذا الجانب.

يتفق مع ما سبق ما أشارت إليه نتائج دراسة (عبر فاروق، ١٩٩٦) من أن المناهج التى تتضمنها برامج إعداد معلمى التربية الخاصة فى مصر غير كافية لإعداد المعلم بالمهارات التى تتطلبها عملية التدريس للتلاميذ المعاقين، وأن تلك البرامج لا توفر المعرفة الكافية للمعلم بوسائل تكنولوجيا التعليم فى مجال تعليم المعاقين.

وقد اقترحت (سميرة أبو زيد، ١٩٩٠) برنامجا لتدريب معلمى التلاميذ المعاقين بمرحلة التعليم الأساسى فى كليات التربية، وفى دراسة أخرى قدمت (سميرة أبو زيد، ١٩٩٠) تصورا مقترح لقسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة حلوان، بما يتضمنه من برامج لإعداد المعلم، ومنها برنامج لإعداد معلمى المكفوفين.

وقام (إبراهيم شعير، ١٩٩١) بدراسة هدفت إلى تحديد الكفايات التربوية التى يجب أن تتوافر عند معلمى العلوم بمدارس المكفوفين، حيث حددت الدراسة (١٢٣) كفاية تم تصنيفها تحت مجالات سبعة هى:

- ١- تفهم فلسفة تعليم المعاقين بصريا واتجاهاته.
- ٢- تخطيط وتعديل مناهج العلوم لتلائم طبيعة الإعاقة البصرية وتحقيق أهداف تدريس العلوم للمعاقين.
- ٣- صياغة الأهداف التى يمكن أن يحققها تدريس العلوم للمعاقين بصريا.
- ٤- اختيار واستخدام طرق التدريس المناسبة للمعاقين بصريا.

٥- اختيار وتنفيذ الأنشطة المعدلة لتلائم طبيعة الإعاقة البصرية.

٦- تكنولوجيا التعليم والوسائل المعدلة.

٧- قياس وتقويم اكتساب التلاميذ المعاقين بصريا لأهداف تدريس العلوم

ويعرض الكتاب هذه المجالات وما تتضمنه من كفايات في الفصل الخاص
بمعلم المعاقين بصريا.



تدريس الرياضيات للمعاقين بصريا

❖ مقدمة.

❖ مداخل تدريس الرياضيات للمعاقين بصريا.

❖ طرق تعليم الرياضيات للمعاقين بصريا وأدواتها:

- طريقة تيلر - طريقة برايل - استخدام المكعبات الفرنسية

- استخدام العداد الحسائي - استخدام الآلات الحاسبة الناطقة.

❖ تطبيقات في تدريس الرياضيات للمعاقين بصريا.

❖ مبادئ واعتبارات في تدريس الرياضيات للمعاقين بصريا.

مقدمة:

تتطلب عمليات التكيف الناجح من جانب المعاق بصريا مع متطلبات الحياة أن يكون لديه من المفاهيم والمهارات الرياضية ما يمكنه من التعايش الناجح مع متغيرات الحياة ومتطلباتها، من خلال توظيف تلك المفاهيم والمهارات في التعامل مع مواقف الحياة التي تتطلب استخدام العديد من المفاهيم والمهارات الرياضية.

ويحدد (رجب القاضي، ١٩٩٧) الأهداف العامة لتدريس الرياضيات للتلاميذ المعاقين بصريا فيما يلي:

- ١- تعويد التلاميذ المعاقين بصريا الدقة، والنظام في إجراء العمليات الرياضية من خلال التدريب الروتيني أثناء حل مشكلات الرياضيات.
- ٢- فهم وتقدير بعض النظم الاقتصادية القائمة على البيع، والشراء، والإدخار، والشركات، والأسهم، وكل هذه العمليات ترتبط بالحياة اليومية للمعاق بصريا.
- ٣- اكتساب التلميذ المعاق بصريا القدرة على إجراء العمليات الجبرية الأساسية بدرجة من الدقة.
- ٤- الفهم والإدراك الجيد للمصطلحات والأفكار والمفاهيم التي تقوم عليها العمليات الرياضية.
- ٥- إلمام التلميذ المعاق بصريا بوحدات القياس التي يحتاجها في حياته اليومية، والتعرف على العلاقات بينها، والقدرة على استعمالها.
- ٦- حل المسائل التي تشمل عمليات البيع والشراء، وحساب الربح والخسارة، والتي يستخدمها في حياته الخاصة.
- ٧- انتقال ما تتميز به الرياضيات وممارستها من دقة وخطوات مرتبة ومنطقية إلى أسلوب المعاق بصريا في الحياة العامة.

ورغم الجهود التي يبذلها العاملون في مجال تدريس الرياضيات للمكفوفين في سبيل تحقيق تلك الأهداف، إلا أنهم يواجهون العديد من التحديات التي تضيق المزيد من الصعوبات في سبيل تحقيق تلك الأهداف.

ومن أبرز التحديات التي تواجه تدريس الرياضيات للمكفوفين ما يلي:

- يشير كارشمر وبلدوس (Karshmer & Beldsoe, 2002) إلى أن أهم التحديات التي تواجه عمليات تدريس الرياضيات للمكفوفين محدودية الرموز في طريقة برايل، حيث أن نقاط برايل الست وما تنتجه من بدائل تصل إلى 64 حرفاً أو رمزا مختلفين لا تتسع لتشمل كل الرموز والعلامات التي تتطلبها دراسة الرياضيات بفروعها المختلفة.

- التحدي الآخر هو الخطية Linearity التي تفرضها طريقة برايل والتي تصلح لكتابة النصوص العادية وكذلك بعض المعادلات البسيطة، أما في حالة المعادلات المركبة فإن رموز برايل لا يمكن أن تكون مناسبة لكتابة وحل تلك المعادلات. ويضرب كارشمر وبلدوس (Karshmer & Beldsoe, 2002) مثالا لذلك حيث يشير إلى أنه إذا كانت النصوص عادة ما تكون ذات بعد واحد فإن المعادلات الرياضية يمكن أن تحتوى على بسط ومقام، ورغم ذلك فيمكن تمثيل بعض المعادلات البسيطة بصورة خطية يمكن كتابتها بطريقة برايل، ولكن بزيادة تعقيد المعادلة الرياضية فإنه يكون من الصعب كتابة المعادلة في صورة خطية وبالتالي كتابتها بطريقة برايل.

- أن العديد من المفاهيم الرياضية تتطلب ملاحظات بصرية مثل مفاهيم الاتجاه والكمية، والشكل، والثبات (الديمومة)، حيث تساعد حاسة البصر لدى الأطفال المبصرين على تجميع العديد من المعلومات والملاحظات البصرية واكتساب العديد من الخبرات عن هذه المفاهيم وغيرها من المفاهيم التي تتطلبها دراسة الرياضيات.

- إن تدريس المفاهيم المتعلقة بالأجسام ثلاثية الأبعاد، تواجهه العديد من الصعوبات بالنسبة للتلاميذ المكفوفين، حيث يجد التلميذ الكفيف صعوبة في التعبير عن هذا المفهوم عندما يطلب منه عمل رسم ثنائي الأبعاد لاسطوانة مثلا، حيث يتطلب ذلك عمل العديد من الملاحظات البصرية.

- يذكر دك وكوبيك (Dik & Kubiak, 1997) أن من أكبر التحديات التي تقابل تدريس الرياضيات للمكفوفين أن هؤلاء الطلاب لا يمكنهم تصور تمثيلات بيانية للمفاهيم الرياضية المعقدة، مثل التمثيل ثلاثي الأبعاد.

- يواجه التلاميذ المكفوفين صعوبات عديدة في عمل الرسوم البيانية رغم توافر العديد من التقنيات التي تتيح للمبصر استخدام حاسبات الرسوم البيانية والتي أصبحت شائعة الاستخدام في مجال دراسة الرياضيات.

- إن لغة الرياضيات تعتمد بصورة كبيرة على الإشارات المرئية والتي يجد الكفيف صعوبة في إدراكها، خاصة وأن التطور في مجال الرياضيات يفرض رموزا وإشارات جديدة يسهل على التلاميذ المبصرين استخدامها، ومن الأمثلة على ذلك «الإشارات السالبة» حيث تخلق هذه الإشارة تشويشا كبيرا في حالة استخدام «شفرة النمث» (Nemeth Code). وكذلك عند استخدام رموز برايل Braille، وذلك من حيث عدد الحفلات التي يجب استخدامها للتعبير عن الإشارات السالبة كما في حالة (-3، -4) مثلا.

- في دراسة الهندسة توجد تحديات للتلميذ الكفيف مقارنة بالتلميذ المبصر، حيث يسهل تقديم رموز توضح للمبصر المقصود بالخط المستقيم (أب) مثلا، بينما نفس المفهوم يتطلب مجهودا أكبر لتوصيله للتلميذ الكفيف، وتوجد العديد من المفاهيم التي تمثل صعوبة بالنسبة للتلميذ الكفيف، ومنها مفهوم (الظل).

- إن التلميذ الكفيف لا يمكنه إدراك التعبيرات الرياضية المعقدة التي تتضمنها المسائل والقوانين والنظريات الرياضية، والتي يدرکها المبصر بسهولة نظرا لاتساع مجال



بصره بها يساعده على إدراك مكونات النص أو المسألة أو المعادلة المكتوبة أمامه بأكملها من نظرة واحدة، بينما تواجه الكفيف صعوبة في الاحتفاظ بأجزاء كبيرة ومتعددة في ذاكرته، مما يفضي على دراسة الرياضيات وخاصة مشكلات الجبر صعوبة مما يؤثر على مستوى دراسة الكفيف لمقررات الجبر. (Texas School, 2006).

- ويلخص أحد المكفوفين الصعوبات التي واجهته في دراسة الرياضيات حيث يقول: «لقد كف بصري منذ الميلاد، ودرست الجبر والهندسة والتفاضل، وقد وجدت صعوبة في دراسة الهندسة وذلك لأنها تحتاج إلى فهم العديد من المفاهيم المكائنية، وكذلك وجدت صعوبة في فهم بعض المفاهيم عندما كان يطلب مني أن أرسم رسماً لأربعة جدران وسقف». (Dick, Kubiak, 1997).

- عندما قارن أودري سيمس (Audry Sims) بين التلاميذ المبصرين والمكفوفين في دراستهم للرياضيات وجد أن هناك ثلاث اختلافات بينهم، وهي:

• أن سرعة التلاميذ المكفوفين كانت أبطأ من المبصرين في حل العمليات الحسابية فيما عدا العمليات التي تعتمد على القدرة العقلية فقط.

• وجود صعوبة عند التلميذات المكفوفات في فهم مخططات الرياضيات.

• أن معظم التلميذات الكفيفات كان استعدادهن للمحفظ أكبر منه لاستخدام الحلول المنطقية.

مداخل تدريس الرياضيات للمعاقين بصرياً:

لمواجهة تلك التحديات والتغلب على الصعوبات التي تفرضها طبيعة الإعاقة البصرية على تدريس الرياضيات للمعاقين بصرياً من جانب، ومحدودية طريقة برايل في التعبير عن الرموز والعلاقات التي تتطلبها دراسة الرياضيات من جانب آخر، بذلت العديد من الجهود للتغلب على تلك الصعوبات، وكان نتاج تلك الجهود اقتراح

العديد من المداخل التي يمكن الاعتماد عليها في تدريس الرياضيات، وكذلك إنتاج العديد من الأدوات والمواد والمستحدثات التكنولوجية التي سهلت على الكفيف دراسة العديد من المفاهيم الرياضية، وإتقان المهارات الرياضية التي تتطلبها عمليات التكيف الناجح مع متطلبات الحياة.

ومن أكثر المداخل التدريسية التي أثبتت نجاحا في تدريس الرياضيات للمكفوفين هو (المدخل اللمسي) **Tactile Approach** والذي يعتمد أساسا على تقديم الخبرات الرياضية المعدلة بما يتلاءم مع استخدام حاسة اللمس عند الكفيف.

وفي إطار هذا المدخل أمكن تقديم كافة المفاهيم الرياضية للمكفوفين، وأثبتت الدراسات التي اعتمدت على المدخل اللمسي فاعلية ما يقدم للكفيف من مواد لمسية في تحقيق العديد من أهداف تدريس الرياضيات لهذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة.

ومن هذه الدراسات دراسة (رجب القاضي، ١٩٩٧) والتي هدفت إلى تجريب وحدة في الهندسة للتلاميذ المكفوفين بالمرحلة الابتدائية، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية استخدام الوحدة بما اعتمدت عليه من وسائل لمسية في تحصيل التلاميذ المكفوفين للمفاهيم الهندسية.

وكذلك قامت (مدبجة حسن، ١٩٩٨) بدراسة قدمت فيها استراتيجية تدريس مقترحة قائمة على التعلم بالعمل لتدريس الهندسة العملية للتلاميذ المكفوفين في المرحلة الابتدائية، وبالإضافة إلى ما أشارت إليه الدراسة من نتائج أكدت فعالية الاستراتيجية المقترحة في تدريس الهندسة للتلاميذ المكفوفين، فإن من أهم إسهامات تلك الدراسة ما قدمته من أدوات هندسية مبتكرة قامت الباحثة بإعدادها من خامات بسيطة يمكن لمعلمي المكفوفين الاسترشاد بها في إعداد أدوات مماثلة من خامات غير مكلفة ومتوافرة في البيئة، وتتناسب مع متطلبات استخدام حاسة اللمس عند الكفيف.

وأكدت دراسة ليدتك، وستانتون (Liedtke, Stainton, 1994) على أهمية تنمية الحس العددي عند الكفيف من خلال استخدام المواد التعليمية اللمسية، ووجهت الدراسة إلى أهمية تدريب الطفل الكفيف على قياس الأشياء التي تتطلبها عمليات التعامل الحياتية.

وللتأكيد على أهمية المدخل اللمسى في تدريس الرياضيات للمكفوفين والدور الذي يمكن أن تقوم به المواد اللمسية في تحقيق العديد من أهداف تدريس الرياضيات، يعرض (محمد الدمرداش، ٢٠٠٣) فيما يلي الأدوار التي يمكن أن تقوم بها المواد التعليمية اللمسية في تدريس الرياضيات للتلاميذ المعاقين بصريا.

١- أن استخدام المواد اليدوية اللمسية هام في تدريب وتنشيط القدرات والحواس الباقية لدى التلميذ المعاق بصريا، واستخدامها في المواقف الحياتية.

٢- أن استخدام المواد اليدوية اللمسية تزيد إلى أقصى حد ممكن من استخدام الحواس المتوفرة لدى التلميذ المعاق بصريا في عمل الملاحظات والتوصل إلى الاستنتاجات.

٣- إن استخدام المواد اليدوية تساعد في اكتشاف ما قد يكون عند التلميذ المعاق بصريا من مواهب والعمل على تنميتها وتوجيهها الوجهة النافعة.

٤- إن استخدام المواد التعليمية اللمسية في تدريس الرياضيات يسهل عرض المفاهيم والعلاقات الرياضية بالصورة التي يمكن أن يدركها المعاق بصريا باستخدام ما يتوافر لديه من حواس حيث تتوافر فيها صفات يمكن أن يدركها المعاق بصريا.

٥- إن استخدام المواد التعليمية اللمسية يساعد في ممارسة المعاق بصريا لعمليات الاكتشاف اللمسى من خلال التفاعل مع المعلومات التي يحصل عليها من خلال التماذج والرسوم البارزة والتجارب وغيرها.

٦- المساعدة في تنمية اتجاهات إيجابية نحو نفسه ونحو إعاقته ونحو دراسة الرياضيات من خلال ما يتاح له من فرص للتفاعل الإيجابي مع تلك المواد الملموسة.

٧- المساعدة في إكساب المعاق بصريا بعض المهارات الأدائية التي تتفق مع طبيعة الإعاقة البصرية، وتفيده في أداء بعض الأعمال التي تزيد من تكيفه مع مجتمع العاديين.

٨- إن استخدام المواد التعليمية اللمسية يساعد في توفير فرص ممارسة الأنشطة المحسوسة والتي يمكن إمداد المعاق بصريا من خلالها بمواقف وخبرات تخلق بيئة تعلم مثيرة ومربحة تساعد التلاميذ المعاقين على أن يتعلموا وفق قدراتهم، وتساعدهم في تحمل مسئولية تعلمهم بأنفسهم.

٩- يعد استخدام المواد اليدوية الملموسة في تدريس الرياضيات أحد المداخل الفردية للتعلم، والذي يعد أساسا هاما من أسس تعليم المعاقين بصريا.

١٠- أن استخدام المواد التعليمية اللمسية في تدريس الرياضيات يساعد في معالجة الفروق الفردية بين التلاميذ المعاقين بصريا.

وإذا كان المدخل اللمسي قد أكدت التجارب فاعليته في تدريس الرياضيات للمكفوفين فإنه يوجد مداخل أخرى لتدريس الرياضيات هذه الفئة من التلاميذ، ومن هذه المداخل (المدخل السمعي) Audio Approach والذي يعتمد على إمكانات حاسة السمع عند الكفيف، وذلك من خلال استخدام التسجيلات الصوتية بإمكاناتها وتقنياتها المتعددة في تدريس الرياضيات للمكفوفين.

وللتغلب على المشكلات التي تواجه عملية قراءة المعادلات الرياضية بطريقة آلية، قدم المهتمون بتدريس الرياضيات للمكفوفين نماذج منطوقة لقراءة المعادلات الرياضية، ومن أبرز هذه الجهود ما قدمه (Nemeth, 1995)، وما قدمته جامعة (نيوميكسيكو) من تطوير شمل تقديم متصفحات ناطقة للمعادلات الرياضية بصورة لفظية وغير لفظية (محمد الدمرداش، ٤٦، ٤٧).



وفي تطور آخر لتدريس الرياضيات للتلاميذ المكفوفين أمكن استخدام مدخل ثالث وهو (المدخل النغمي) **Tonal Approach** والذي أمكن استخدامه بنجاح في التعبير عن الأشكال والرسوم البيانية.

ويشير (محمد الدمرداش، ٢٠٠٣) إلى أن النجاح في تدريس الرياضيات للمكفوفين يتطلب استخدام ما يعرف بالمدخل التكامل **Integrated Approach** حيث يتم الربط بين المدخل اللمسي والسمعي والنغمي، وأن استخدام الكمبيوتر بها يتيح من إمكانيات لإدخال وإخراج الأصوات والنغمات ورموز برايل، وإنتاج اللوحات اللمسية الإلكترونية، بضيف الكثير من الفاعلية على عملية تدريس الرياضيات للمكفوفين بها يتيح من فرص التفاعل واستخدام أكثر من حاسة في عملية تعلم الرياضيات.

طرق تعليم الرياضيات للمعاقين بصريا وادواتها :

تعدد طرق تعليم الرياضيات للمكفوفين، وكذلك تعدد الأدوات المستخدمة في تدريس الرياضيات بمدارس المكفوفين، وفيما يلي عرض لأهم تلك الطرق:

١- طريقة تيلر *Tylor*،

وهي طريقة ابتكرها (وليم تيلر) المدرس بمعهد جلاسجو للمكفوفين عام ١٩٣٨، وسميت الطريقة باسمه، وهي طريقة يستخدمها المكفوف في إجراء العمليات الحسابية التي يصعب عليه إجراؤها بطريقة برايل، تعتمد الطريقة على مكونين رئيسيين هما (لوحة تيلر) والمنشورات الرباعية التي تستخدم في تمثيل الأرقام والعلامات الحسابية.

ولوحة تيلر عبارة عن لوحة معدنية بها ثقب على شكل نجمة ثمانية الزوايا توجد في صفوف أفقية ورأسية في نفس الوقت، أما الأرقام والعلامات الحسابية فتشكل باستخدام منشورات رباعية مصنوعة من المعدن قريبة الشبه بحروف الطباعة، ويوجد نوعان من هذه المنشورات، النوع الأول: ينتهي أحد طرفيه من أعلى

على هيئة شريط، والطرف الآخر ينتهي ببروزين على هيئة نقطتين، أما النوع الثاني: فإنه ينتهي من أحد طرفيه بتواء على شكل مثلث، والآخر ينتهي بتواء على شكل زاوية قائمة.



وفيما يلي شكل الأرقام الحسائية بطريقة تيلر:



مع ملاحظة أن الأعداد من ١ - ٨ تكتب من اليسار (المستطيل) الموجود في طرف المنشور يبدأ من اليسار. وأن العلامات الحسائية والعديدين (٩، صفر) تكتب من الستين كدوران الأعداد حيث يكون الرقم (٩) مثل الرقم (واحد) ولكن بالستين.

حيث تمثل العلامات الحسائية كما يلي:



ويشير المركز (النموذجي لرعاية وتوجيه المكفوفين) إلى أن هناك بعض الاعتبارات التي يجب مراعاتها عند استخدام طريقة تيلر في تعليم الحساب للتلاميذ المكفوفين، ومن هذه الاعتبارات: (المركز النموذجي لرعاية وتوجيه المكفوفين، د.ت).

- يجب الاهتمام بتعريف التلاميذ المكفوفين بالقطع المعدنية وتدريبهم على تمييز طرفيها.

- تعريف التلاميذ بلوحة تيلر والثقوب الموجودة بها وترتيب الصفوف في اللوحة.

- يجب أن يتعلم الكفيف النظام الصحيح لاستخدام لوحة تيلر وأهمية اتباع النظام في استخدامها.

- تعريف التلاميذ بكيفية تشكيل الأرقام على لوحة تيلر.

- تدعيم عملية تعليم الحساب على لوحة تيلر باستخدام الوسائل التعليمية اللمسية لمساعدة التلاميذ المكفوفين على إدراك مفاهيم مدلول الرقم ومكونات الأرقام وغيرها من المفاهيم الرياضية.

- تسير عملية تعليم الطفل الكفيف طريقة تيلر وفق الخطوات التالية:

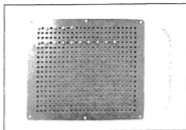
١- يبدأ المعلم بتعريف الطفل الكفيف كيفية تمثيل الأرقام من (١ - ٨) ويطلب من التلميذ قراءتها.

٢- يدرّب التلميذ على قلب القطعة المعدنية وتعريف التلميذ بطريقة كتابة الرقم (٩) ثم كتابة الصفر.

٣- يدرّب التلميذ على كتابة أعداد تتكون من رقمين.

٤- تدريب التلميذ على كتابة الأعداد الزوجية والفردية.

٥- تدريب التلميذ على كتابة الأعداد التي تتكون من رقمين ثم ثلاثة ثم أربعة.



لوحة تيلر

٦- تدريب التلاميذ على عمليات الجمع والطرح والضرب والقسمة، بعد أن يتدرب على كتابة العلامات الحسابية (+، -، ×، ÷) باستخدام الجهة الأخرى من القطعة المعدنية.... وهكذا.

٢ - تعليم الرياضيات بطريقة برايل:

سبق أن ذكرنا في موضع سابق من هذا الكتاب كل ما يتعلق بالأرقام الحسابية والعلامات والرموز الحسابية بطريقة برايل، ورأينا أن رموز برايل يمكن أن تستوعب العديد من العلامات التي تتطلبها إجراء العمليات الحسابية في مدارس المكفوفين.

وجدير بالذكر أنه في حالة استخدام طريقة تيلر فإن من الصعوبات التي تواجه الكفيف هي صعوبة الاحتفاظ بنتائج العمليات الحسابية وخطواتها، ولذلك قد يلجأ الكفيف إلى نقل نتائج تلك العمليات إلى أوراق برايل سواء يدوياً أو باستخدام آلات بركنز الكاتبة، ويفضل استخدام رموز برايل في دراسة الحساب بعد الصف الثاني الابتدائي بعد أن يكون التلميذ قد تدرب على إجراء العمليات الحسابية باستخدام طريقة تيلر أو العداد الحسابي أو المكعبات الفرنسية، وهي طرق سوف يأتي ذكرها في صفحات تالية.



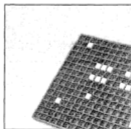
ويعد استخدام شفرة نمث Nemeth Code في دراسة الرياضيات أحد التطويرات الهامة التي سهلت على المكفوفين الكثير من الصعوبات التي تواجه استخدام طريقة برايل في تعلم الرياضيات، وكذلك فقد أتاحت هذه الشفرة دراسة مواد كانت تمثل رموزها مشكلة بالنسبة للكفيف، حيث لا تستوعبها طريقة برايل بنقاطها الست، حيث تتضمن شفرة نمث العديد من الرموز الرياضية والكيميائية.

وكتابة الأرقام الحسائية وفق شفرة نمث يأخذ نفس شكل كتابة الحروف الهجائية الإنجليزية بداية من حرف (A) إلى حرف (J) حيث تمثل هذه الحروف الأرقام من (١ - ٩) إضافة إلى الصفر، والتغيير الوحيد هو أن كتابة النقاط الدالة على الأرقام تكتب في السطرين الثاني والثالث من خلايا برايل بدلا من السطرين (١، ٢) التي تكتب بها الحروف الهجائية الإنجليزية، وكذلك أرقام برايل العادية الإنجليزية والعربية.

وقد أضاف هذا التطور إمكانية قيام الكفيف باستخدام الآلات الكاتبة (برايل)، وكذلك أدوات الكتابة اليدوية في إجراء العمليات الحسائية بسهولة.

٣ - استخدام المكعبات الفرنسية

يعد استخدام لوحة المكعبات الفرنسية أحد طرق تعليم الرياضيات للتلاميذ المكفوفين والتي أكدت الدراسات فاعليتها في إكساب التلاميذ المكفوفين العديد من



لوحة المكعبات

المهارات الحسابية التي تتطلبها عمليات تفاعل الكفيف مع متطلبات الحياة وإدراك كل ما يتعلق بالأرقام والتعامل معها بنجاح.

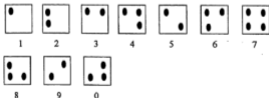
وتعتمد الطريقة على مكونين أساسيين هما: لوحة المكعبات، والمكعبات التي تحمل الأرقام والعلامات الحسابية.

واللوحة عبارة عن لوحة من البلاستيك مقسمة إلى عدد كبير من المكعبات المفرغة والتي يبلغ عددها ٢٠ فراغا في الطول، ١٥ فراغا مكعبا في العرض.

أما المكعبات فهي عبارة عن قطع مكعبة يمكن وضعها في فراغات اللوحة، تستخدم المكعبات في تمثيل الأرقام والعلامات الحسابية والتي توجد على أوجه المكعبات في صورة نقاط بارزة مائلة لنقاط برايل البارزة المستخدمة في كتابة الأرقام بطريقة برايل، بينما تمثل العلامات الحسابية بشرطة بارزة توجد على أوجه المكعب، حيث تعرف كل علامة حسابية باتجاه الشرطه البارزة على وجه المكعب.

ويوضح الشكل التالي الأرقام والعلامات الحسابية على لوحة المكعبات

الفرنسية:



العلامات الحسابية:

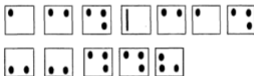


ويستخدم الكفيف المكعبات الفرنسية بسهولة حيث يسهل عليه التعرف على الأرقام الحسابية والتي سبق أن تعلمها بطريقة برايل.

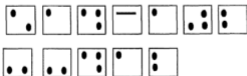
وكما هو الحال في استخدام طريقة برايل في كتابة الأرقام وإجراء العمليات الحسابية، فإن استخدام المكعبات الفرنسية يبدأ من اليسار إلى اليمين.

وفيما يلي أمثلة لبعض العمليات الحسابية باستخدام المكعبات الفرنسية:

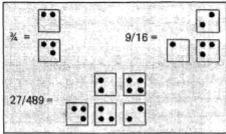
$$\text{جمع } 134 + 314 = 448$$



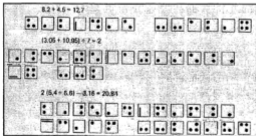
$$\text{طرح } 102 - 014 = 98$$



وكذلك يمكن استخدام لوحة المكعبات الفرنسية في إجراء العمليات الرياضية
التي تتضمن كسوراً كما يلي: (Tooze, 1973)



ورغم سهولة استخدام لوحة تيلر وكذلك لوحة المكعبات الفرنسية فإن مدارس المكفوفين في مصر تصر على الاقتصار على استخدام العداد الحسابي (الذي سوف يرد شرحه بعد ذلك) بدعوى الخوف على الكفيف من التسمم بالرصاص المصنوع منه الأرقام المستخدمة في لوحة تيلر، أو ابتلاع المكعبات، وذلك رغم ما يوجه للعداد الحسابي من انتقادات من جانب معلمى المكفوفين، وكذلك من التلاميذ المكفوفين أنفسهم.



العداد الحسائي هو أحد الأدوات التي تستخدم في تعليم الحساب للتلاميذ المكفوفون، حيث يتمكن الكفيف باستخدام العداد من إجراء عمليات العد والجمع والطرح والضرب والقسمة، ورغم الصعوبات التي يلاقيها التلاميذ المكفوفين في استخدام العداد الحسائي، ورغم أن المكفوفين يفضلون استخدام المكعبات الفرنسية وطريقة تيلر، إلا أن المسئولين عن تعليم المكفوفين في مصر يصرّون على أن يكون هو الوسيلة الوحيدة لتعليم الحساب لهم.

العداد الحسائي هو أداة بسيطة عبارة عن إطار من البلاستيك على شكل مستطيل طوله (3 × 6 بوصة) وعمقه 8/3 بوصة، والمستطيل مقسم إلى قسمين، قسم علوي والآخر سفلي يحتوي العداد على عدد من الأعمدة (13 أو 15 عمود)، كل عمود يحتوي على خمس خرزات، واحدة في القسم العلوي من العداد وأربع خرزات توجد في القسم السفلي من العداد.

والعداد مغطى بطبقة من اللباد لمنع انزلاق الخرزات وتسهيل التحكم في حركتها من جانب المستخدم الكفيف.

يفصل بين قسمي العداد حاجز (قضيبة فاصل) عليه نتوءات توضح موضع الأعمدة، وتستخدم في توضيح مواضع الفواصل العشرية بين الأرقام.

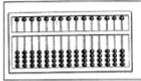
استخدام العداد:

- عند بداية الاستخدام يوضع العداد أفقياً على المنضدة، وتكون الخرزة المقررة الموجودة في القسم العلوي في كل الأعمدة للخارج (لأعلى)، بينما تكون الأربع خرزات الموجودة في القسم السفلي - العداد في كل الأعمدة للداخل (لأسفل). كما في الشكل التالي:



العداد الحسابي

العداد الحسابي
في وضع بداية الاستخدام



- أن الخرزات التي نحركها في اتجاه القطيب الفاصل بين القسم العلوي والعدد السفلي هي التي نقرأ فقط.
- أن الخرزات المفردة في القسم العلوي من العدد تأخذ قيم ٥ أو ٥٠ أو ٥٠٠ حسب الخانة الموجودة فيها أحاد أو عشرات أو مئات أو آلاف،...
- أن الخرزات الأربع في القسم السفلي من العدد تمثل كل منها قيمة الوحدة ١، ١٠، ١٠٠ حسب الخانة الموجودة فيها أحاد أو عشرات أو مئات.
- عند تحريك الخرزات على العدد لوضعها ناحية التقطيب الفاصل أو لحذفها بإعادتها عنه يراعى استخدام إبهام اليد اليمنى في وضع الخرزات السفلي، وتحذف بسياتة اليد اليمنى.
- استخدام سبابة اليد اليمنى في تحريك الخرزة المفردة الموجودة في القسم العلوي سواء للوضع أو للحذف.

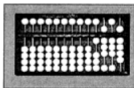
- وضع سبابة اليد اليسرى عند العمود المستخدم للتذكير بالوضع الذي نعمل عليه.

كتابة الأرقام باستخدام العداد (كصبيو برايل، ٢٠٠٥):

تمثل الأرقام على العداد كما يلي:

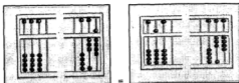


ولكتابة العدد (١٨٣٩) يكون وضع العداد كما يلي:



مثال لعملية جمع:

$$\text{لجمع } 39 = 0 + 39$$



وتتيح العداد إمكانية إجراء الكيف كافة عمليات العد وعمليات الجمع والطرح والضرب والقسمة، والتي تتطلبها دراسة الحساب في السنوات الدراسية الأولى بمدارس المكفوفين.

٥- استخدام الآلات الحاسبة، الناطقة:

أتاح التطور التكنولوجي في مجال إنتاج الآلات الحاسبة تطوير آلات حاسبة ناطقة تتيح للكفيف فرصة إجراء كافة العمليات الرياضية المعقدة، وذلك من خلال ما توفره من إمكانية سماع الكفيف للأرقام التي يضغط عليها منطوقة بصوت واضح، وكذلك سماع ناتج العمليات الحسابية التي يجريها الكفيف، وتوجد بعض الآلات الحاسبة الناطقة تكون مفاتيح الأرقام مكتوبا عليها بطريقة برايل، وكذلك توجد آلات حاسبة ناطقة مزودة بإمكانيات إنتاج الرسوم البيانية البارزة مما أتاح للكفيف دراسة العديد من المفاهيم الرياضية بسهولة، والتغلب على الصعوبات التي كانت تواجهه في استخدام طريقة برايل اليدوية أو العداد أو غيرها من طرق تعليم الرياضيات في مدارس المكفوفين.

تطبيقات في تدريس الرياضيات للمعاقين بصريا:

رغم ما تفرضه الإعاقة البصرية من صعوبات على دراسة التلاميذ المكفوفين للمفاهيم الهندسية وما يرتبط بها من عمليات رياضية وذلك بحكم أن إجراء تلك العمليات يتطلب ملاحظات بصرية لا يقدر عليها الكفيف بحكم إعاقته البصرية، إلا أن التجارب التربوية قد أكدت أن استخدام الاستراتيجيات التدريسية الملائمة

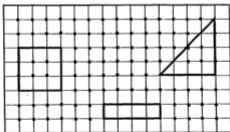


لطبيعة الإعاقة البصرية، وتوفير الأدوات الهندسية التي تعتمد على حاسة اللمس والسمع، قد ساعد في تدريس العديد من المفاهيم الهندسية واكتساب المكفوفين للمهارات الهندسية.

ومن أمثلة الأدوات والمواد التي أمكن استخدامها في تدريس الهندسة للمكفوفين ما يلي:

- استخدام الخيوط المطاطية في عمل الأشكال الهندسية، وتدريب التلاميذ المكفوفين على عمل تلك الأشكال بأنفسهم، حيث أمكن استخدام ما يعرف باللوحات المسهارة التي تثبت فيها مجموعة من المسامير في صفوف وأعمدة على أبعاد متساوية، ثم يقوم الكفيف بثبيت الخيوط المطاطية والتغيير في أبعادها وزواياها لتشكيل المربعات والمستطيلات، ومتوازي الأضلاع... وغيرها من الأشكال الهندسية.

وبنفس الطريقة يمكن استخدام اللوحات المثقبة والتي تستبدل فيها المسامير بثقوب يمكن أن يضع الكفيف أصابع بلاستيكية صغيرة في تلك الثقوب واستخدام الخيوط المطاطية، وكذلك الحبال وأنواع مختلفة من الخيوط لعمل الأشكال الهندسية المختلفة، ودراسة خصائصها والمقارنة بين بعضها البعض.



لوحة مسهارة عليها أشكال هندسية

- استخدام اللوحات المغناطيسية واللوحات الوبرية والفلينية في تدريب التلاميذ المكفوفين على التعرف على الأشكال الهندسية وذلك بالاستفادة من إمكانات تلك اللوحات في تثبيت الأشكال الهندسية، وتحريكها وتغيير مواضعها دون أن تقع من الكفيف، حيث تستخدم مواد البلاستيك أو الكرتون الذى يثبت عليه من الخلف قطع مغناطيسية في حالة اللوحات المغناطيسية أو قطع من السنفرة في حالة اللوحات الوبرية أو استخدام الدبابيس في التثبيت في حالة اللوحات الفلينية، حيث تشكل من تلك الخامات أشكالاً للمربعات والمثلثات والدوائر وغيرها من الأشكال الهندسية ذات المساحات المختلفة.

- استخدام الحيوط والحبال والأسلاك بكافة أشكالها وأطوالها وخاماتها في عمل الرسوم الهندسية بكافة أشكالها وأحجامها وإشراك الكفيف في عمل تلك الرسوم.

- استخدام أدوات القياس البارزة والتي يمكن للمعلم الاسترشاد بها قدمته مؤسسة American Printing House for the Blind من أدوات قياس عديدة في إنتاج أدوات قياس مماثلة لتدريب التلاميذ المكفوفين على مهارات قياس الأطوال والأوزان والأحجام، حيث تتوافر أدوات قياس طولية ومنها المساطر والأمطار البلاستيكية والخشبية ذات التدريجات البارزة والتي تشكل وحدات القياس عليها باستخدام مواد مختلفة يمكن للكفيف تمييزها باستخدام أصابعه، فمثلاً يمكن استخدام الدبابيس الصغيرة لتمثيل وحدات السنتيمتر، بينما تستخدم الدبابيس الأكبر أو دبابيس المكتب لتمثيل وحدات الخمسة سنتيمترات أو العشرات... وهكذا. وتوجد مساطر ذات تدريجات غائرة على جوانبها يمكن للكفيف استخدامها بسهولة، وكذلك يمكن عمل التدريجات باستخدام نقاط الشمع، وتوجد أمطار ومساطر عليها تدريجات مكتوبة برموز برايل.

- استخدام المثلثات ذات التدريجات البارزة في رسم المثلثات بأنواعها المختلفة ودراسة خواصها.

- استخدام المتقلة ذات التدرج البارز في دراسة خواص الزوايا ورسم أنواعها المختلفة.

- استخدام الفرجار ذو العجلة المستنة في دراسة كافة المفاهيم الهندسية التي تتطلب استخدام الفرجار، وقد أنتجت مؤسسة APH العديد من أشكال الفرجار الملائمة لاستخدام الكفيف.

- وإذا كانت الأدوات المعدلة قد ساعدت في التغلب على الكثير من صعوبات تعلم الكفيف للهندسة، فإنه رغم صعوبة دراسة الكفيف لمفاهيم الهندسة الفراغية مقارنة بمفاهيم الهندسة المستوية، فإن مهارة معلم الرياضيات يمكن أن يكون لها دور كبير في التغلب على تلك الصعوبات، وذلك من خلال إعداد النماذج والمجسمات، وإشراك الكفيف في إعدادها ودراسة خواصها.

ويمكن الاستفادة في ذلك من خامات الصلصال والخشب والبلاستيك والعجين، وخاصة عجينة الورق في تشكيل نماذج للمكعبات والمخروط والأسطوانة والأهرامات والكرات وغيرها من الأشكال المجسمة التي تتطلبها دراسة مفاهيم الهندسة الفراغية، على أن تترك للتلاميذ المكفوفين الفرصة للقيام بعمل تلك المجسمات بأنفسهم وعمل المقارنات بين أشكالها وأحجامها، وغيرها من الخصائص.

الرسم البياني:

يحتاج الكفيف مثله مثل رفاقه المبصر للتعامل مع الكم الهائل من البيانات والمعلومات التي يتطلبها التعامل مع متطلبات الحياة المعاصرة، وتساعد الرسوم البيانية في تنظيم تلك البيانات ودراسات العلاقات المتضمنة فيها.

وإذا كان استخدام الرسوم البيانية لا يمثل مشكلة بالنسبة للتلميذ المبصر، فكذلك الحال بالنسبة للتلميذ الكفيف حيث أتاحت الخامات والمواد والأدوات المعدلة الفرصة للتلميذ الكفيف لعمل وقراءة الرسوم البيانية البارزة، وكذلك أتاحت آلات إنتاج الرسوم البارزة مثل آلة التيرموغروم وغيرها من الآلات إنتاج

كل أنواع الرسوم البيانية البارزة، وكذلك توجد آلات حاسبة تتيح عمل الرسوم البيانية البارزة في شكل يمكن الكيف الاستفادة منه بأقل مجهود ممكن. وفيما يلي عرض لطرق إنتاج الرسوم البيانية البارزة:

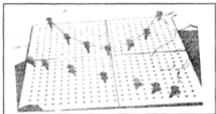
- استخدام أوراق الرسم البياني وهى أوراق ذات سطور بارزة تستخدم في تمثيل العلاقات البيانية كما هو الحال في استخدام الأوراق والأقلام العادية مع التلاميذ المبصرين.

- استخدام لوحات بها ثقب في أعمدة وصفوف على مسافات متساوية يمكن أن يضع التلميذ الكيف مسامير من البلاستيك في تلك الثقوب كبديل للنقاط التي يضعها التلميذ المبصر على ورق الرسم البياني، وبعد وضع عدد من المسامير يمكن للتلميذ المكفوف أن يشد خيطا بينها ليتعرف طبيعة العلاقة موضع الدراسة، ويمكن للتلميذ المعاق استخدام خيوط مختلفة السمك والملمس إذا كانت العلاقة بين أكثر من متغيرين حيث يمثل كل خيط ذى ملمس أو سمك معين علاقة محددة، وبمقارنة المنحنيات التي تمثلها الخيوط مختلفة المللمس أو السمك يمكن أن يستنتج الكيف العلاقات المتضمنة في الرسم البياني (حمدي أبو الفتوح، ١٩٨٧)، (Eichenberger, 1974).

- يمكن للكيف استخدام الرسوم البيانية بالأعمدة والمساحات، حيث يمكن أن يستخدم أنواعا من الورق المقوى الذى يمكن أن يميزه المكفوف بسهولة عن طريق اللمس، على أن تراعى في هذه الرسوم البساطة وإمكانية التمييز اللمس لها، ومناسبة مساحتها لإمكانية إلمام أيدي الكيف بكل تفاصيلها.



الرسوم البيانية باستخدام اللوحة المثقبة



الرسوم البيانية باستخدام اللوحة المثقبة



أدوات إنتاج الرسوم البيانية البارزة

مفاهيم الجبر:

رغم ما يميز مفاهيم الجبر من تجريد يضيء على دراستها الكثير من الصعوبة حتى على التلميذ المبصر، فإن استخدام المواد التعليمية الملموسة المعدلة قد ساعد في التغلب على الطبيعة المجردة وتذليل الكثير من مشكلات تدريسها للتلاميذ المكفوفين. ومن أمثلة المواد اليدوية الملموسة التي أمكن استخدامها بكفاءة ما يعرف (ببطاقات الجبر Algebraic Tiles) والتي أدخل عليها (محمد الدمرداش، ٢٠٠٣) تعديلات فعالة حتى يمكن أن تكون ملائمة للتلاميذ المكفوفين، حيث استبدل اللون الذي يميز وجهي كل بطاقة بأن يكون التمييز بين الوجهين من حيث الملمس الذي يمكن أن يدركه الكفيف باستخدام أصابعه.

وقد اعتمد (الدمرداش) في دراسته على عدة أنواع من هذه البطاقات:

النوع الأول: على شكل مربع $٥, ٣ \times ٥, ٣$ سم ذي وجهين مختلفين في الملمس، أحدهما يمثل س^٢ والآخر يمثل - س^٢ ويوجد منها أربع قطع.

النوع الثاني: على شكل مستطيل $٥, ٣ \times ١$ سم ذي وجهين مختلفين في الملمس أحدهما يمثل س والآخر يمثل - س ويوجد منها ثمان قطع.

النوع الثالث: على شكل مربع ١×١ سم ذي وجهين مختلفين في الملمس أحدهما يمثل ١ والآخر يمثل - ١ ويوجد منها عشرون قطعة.

ويشير (الدمرداش) أن بطاقات الجبر تستخدم في تجسيد العديد من المفاهيم والعلاقات الجبرية، مثل تمثيل الحدود والمقادير الجبرية، وضرب وقسمة الحدود والمقادير الجبرية، وتحليل المقدار الثلاثي، وحل المعادلات الجبرية من الدرجة الأولى، وحل المعادلات من الدرجة الثانية، وغيرها.

وقد استخدمها (الدمرداش، ٢٠٠٣) في تدريس وحدة الحدود والمقادير الجبرية المقررة على تلاميذ الصف الأول الإعدادي للتلاميذ المكفوفين، وقد أشارت

نتائج الدراسة إلى فاعلية استخدام تلك البطاقات في رفع مستوى تحصيل التلاميذ المكفوفين في مادة الرياضيات.

حاصل جمع العدد وسكوبه الجمعي	معكوساتها الجمعية		الأعداد	
	تمثله بالبطاقات	معكوس العدد	تمثله بالبطاقات	العدد
$3 + (-3) =$ صفر		٣-		٣
$5 + (-5) =$ صفر		٥-		٥
$2 + (-2) =$ صفر		٢-		٢-
$2 \times 2 = 4$ صفر		٢ × ٢		٢ × ٢

بطاقات الجبر النمسية

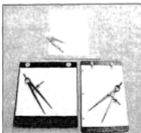
وهناك العديد من التطبيقات التي أشارت الدراسات إلى سهولة تدريسها للتلاميذ المكفوفين ومن هذه التطبيقات:

- مفهوم التماثل والتناظر: حيث تذكر (Susan, R., 2003) أنه عند تقديم هذا المفهوم من خلال التطبيق على جسم الإنسان يجد التلميذ الكفيف صعوبة في الإدراك الصحيح للمفهوم، وأنه أمكن التغلب على هذه الصعوبة عن طريق طي الأوراق حيث يدرك الكفيف مفهوم التناظر بسهولة عن طريق هذه اللعبة البسيطة، ومن خلال مواقف مرحة يعيشها الكفيف.

- الإحصاء: يذكر (Sims, 2004) أن التلميذات الكفيفات اللائي وجدن صعوبة في التعامل مع المسائل البيانية لم يجدن صعوبة في التعامل مع عمليات الإحصاء.

- وأن فكرة المجموعات لا تمثل صعوبة بالنسبة للتلميذ الكفيف مقارنة بالتلميذ المبصر، حيث يمكن عمل مخططات (فن) باستخدام الحلقات المطاطية وأوراق الترشيح وتمييز مناطق الأرقام عن المناطق العادية.

- كذلك فإن المفاهيم الخاصة بالإحداثيات الهندسية لا تمثل صعوبة بالنسبة للتلميذ الكفيف حيث يمكن إدراك مفاهيم الاتجاهات والتوازي والتعامد، وكذلك المصفوفات والحركات الهندسية واتجاهاتها.



أدوات معدلة يستخدمها الكفيف في دراسة الهندسة



توجد العديد من المبادئ والاعتبارات التي يجب أن تراعى في تدريس الرياضيات للتلاميذ المكفوفين ومنها:

- أن كون التلاميذ المكفوفين محرومون من عمل الملاحظات البصرية لا يلغى حاجة هؤلاء التلاميذ للعديد من المفاهيم والمهارات الرياضية التي تتطلبها عملية التكيف الناجح مع متطلبات التعامل مع الأرقام وما يرتبط بها من مواقف حياتية.

- أنه بدلاً من التفكير في حذف كل ما يتطلب ملاحظة بصرية من مناهج الرياضيات للمكفوفين يجب التفكير في الكيفية التي يمكن بها تقديم تلك المفاهيم الرياضية بما يتناسب مع ما يمتلكه الكفيف من حواس.

- ويرتبط بالنقطة السابقة أنه لا ينبغي أن يقال أن التلاميذ المكفوفين لن يكونوا قادرين على تعلم الرياضيات بحجة أنهم غير قادرين على عمل الرسوم الخطية وعمل الإنشاءات الهندسية، وأنهم لن يستفيدوا من هذه الرسوم في حياتهم، ولكن يجب التعرف على المشكلات التي تواجههم والاستراتيجيات المناسبة لمواجهة أوجه القصور التي تفرضها إعاقاتهم البصرية.

- ضرورة الاهتمام بأن يستخدم الكفيف أكبر عدد من حواسه عند تعلم المفاهيم الجديدة في الرياضيات.

- أن الوسائل التعليمية عنصر أساسي في تعليم مادة الرياضيات للمكفوفين؛ ولذلك من الضروري بذل الجهد لتعديل هذه الوسائل لتلائم طبيعة الإعاقة البصرية.

- أن هناك حاجة إلى التواصل الرباعي بين المعلم ومادة الرياضيات من ناحية، وبين المعلم والأسرة والتلميذ من ناحية أخرى للتغلب على العديد من المشكلات التي تواجه دراسة الكفيف للرياضيات، مثل تلك المشكلات المتعلقة باستخدام طريقة برايل في كتابة الكسور والمقامات.

- يجب أن يراعى المعلم أن الوقت الذى يحتاجه التلميذ الكفيف فى كتابة وحل المسائل الحسابية بطريقة برايل أطول من الوقت الذى يحتاجه التلميذ المبصر، ويجب على المعلم أن يراعى ذلك عند تكليف التلميذ الكفيف بعمل واجبات حسابية.
- أن تمدد الوقت للتلاميذ المكفوفين له أثر إيجابى على نتائجهم فى اختبارات الرياضيات، وأن إعطاء الوقت الكافى للتلميذ الكفيف يكون أكثر فاعلية عند قياس المهارات الرياضية لديه، حيث يساعد ذلك فى تقليل قلق الاختبار، وإعطاء الكفيف فرص استخدام الاستراتيجيات المناسبة.
- وتؤكد الدراسات أن الوقت المناسب للكفيف يكون مرتين ونصف الوقت المناسب للمبصر فى حالة استخدام طريقة برايل، ومرة ونصف فى حالة استخدام الأحرف الكبيرة بالنسبة لضعاف البصر.
- يجب تشجيع المكفوف على البحث عن الأنماط الرياضية المحيطة به فى حياته، وتشجيعه على اكتشاف حلول للمشكلات الرياضية. (مديحة حسن، ١٩٩٨).



وسائل ومستحدثات تكنولوجيا التعليم للمعاقين بصريا

الفصل الأول: الوسائل التعليمية للمعاقين بصريا.

الفصل الثاني: مستحدثات تكنولوجيا التعليم للمعاقين بصريا.

الفصل الأول

الوسائل التعليمية للمعاقين بصريا

- * أهمية الوسائل التعليمية للمكفوفين.
- * أنواع الوسائل التعليمية للمكفوفين.
- * معايير إنتاج واختيار الوسائل التعليمية للمكفوفين.
- * قواعد استخدام الوسائل التعليمية للمكفوفين.

تؤكد الدراسات المتخصصة أن توفير الوسائل التعليمية المعدلة والملائمة لطبيعة الإعاقة البصرية وما تفرضه من صعوبات، وكذلك الاستخدام الصحيح لتلك الوسائل يعد من أهم العوامل التي تؤكد فعاليتها في التغلب على تلك الصعوبات، وتحقيق الأهداف المرجوة من تعليم المكفوفين.

حيث تفرض الإعاقة البصرية العديد من الصعوبات التي تعوق تحقيق العديد من الأهداف التربوية بمدارس المكفوفين وضعاف البصر، إلا أن تلك الصعوبات لا تلغى حاجة هؤلاء التلاميذ للمعلومات التي تتعلق بأمور الحياة المختلفة «مثلهم في ذلك مثل التلاميذ المبصرين» وأن كونهم محرومين من عمل الملاحظات البصرية للظواهر والأحداث المستمرة والعارضة في البيئة التي يعيشون فيها، يفرض على المسؤولين عن تعليمهم التفكير في الكيفية التي يمكن بها التغلب على تلك الصعوبات، بدلا من حذف كل ما يتطلب ملاحظة بصرية من معلومات، قد تكون مقوما أساسيا من مقومات نكيتهم (Malone, 1979)، وقد أشارت العديد من الدراسات أن الوسائل التعليمية المعدلة يمكن أن يكون لها دور أساسي في هذا الجانب.

حيث تشير دراسات كل من (Cetra, 1983)، (Lucchi, 1982)، (Tombaugh, 1981)، (Cooperman, N, 1981)، (مديجة حسن، ١٩٩٨)، (محمد الدمرداش، ٢٠٠٣)، (إبراهيم شعير، ٢٠٠٣)، (Smith, 1981)، (عاطف سالم، عادل سرايا، ٢٠٠٣) إلى فعالية استخدام الرسوم البارزة، والمجسمات التعليمية البلاستيكية والخشبية، والعينات التعليمية، وكذلك اللوحات الوبرية والمغناطيسية، وما تحمله من بطاقات وأجهزة القياس المعدلة، والتجارب العملية المعدلة، وكذلك القيام بالرحلات التعليمية، وغيرها من الوسائل التعليمية المعدلة، قد أكدت فعاليتها في التغلب على الصعوبات التي تفرضها الإعاقة البصرية، ومساعدة التلاميذ المكفوفين على اكتساب العديد من الخبرات التي تعد مقوما هاما من مقومات نكيتهم مع متطلبات الحياة.

وقبل الحديث عن أهمية الوسائل التعليمية للمكفوفين وأهم أنواعها، وقواعد اختيارها واستخدامها يجب الإشارة إلى أن هناك بعض الاعتبارات التي يجب أن يتفهمها كل العاملين في مجال تعليم وتأهيل المكفوفين، ومن هذه الاعتبارات:

- أن للإعاقة البصرية العديد من التأثيرات السلبية على عمليات الملاحظة والإدراك عند التلميذ الكفيف.

- أن كون التلميذ الكفيف محروما من عمل الملاحظات البصرية لا يلغى حاجته للمعلومات التي تتطلب استخدام حاسة البصر.

- أن الهدف الرئيسي لتعليم المكفوفين هو إكسابهم الخبرات والمهارات التي تعينهم على التكيف الإيجابي مع المجتمع.

- أن الفروق الفردية بين التلاميذ المعاقين بصريا كبيرة، وأنهم في أمس الحاجة إلى توفير المواقف التعليمية التي تتيح فيها فرص استخدام حواس السمع، واللمس، والشم، والتذوق.

- أن الاقتصاد على الشروح الشفوية لا يمكن أن يسفر إلا عن صور ذهنية لا تتفق مع الواقع.

- أن الوسيلة التعليمية لها دور رئيسي في تكوين مفهوم صحيح عند الكفيف لكل ما يتعامل معه من مكونات الحياة المادية والمعنوية.

أهمية الوسائل التعليمية للمكفوفين:

تفيد الوسائل التعليمية في التغلب على العديد من الصعوبات التي تفرضها طبيعة الإعاقة البصرية على عملية إدراك الكفيف للحقائق والمفاهيم التي يدرسها، وكذلك في عمليات الاستفادة مما يقدم له من خبرات يكون الإدراك البصري متطلبا أساسيا في إدراكها، وبالتالي التأثير على تحقيق العديد من أهداف العملية التعليمية بمدارس المكفوفين، حيث أكدت العديد من الدراسات والتجارب التربوية، أن الوسائل التعليمية يمكن أن تفيد فيما يلي:

١- تقديم خبرات حية، للتلاميذ المكفوفين،

حيث يمكن من خلال استخدام الوسائل التعليمية تقديم خبرات حية للتلاميذ المكفوفين تعوض افتقارهم للخبرات الحية التي يسببها عدم قدرتهم على الإبصار ومعايشة الخبرات الحياتية المتاحة للتلاميذ المبصرين، حيث تفيد التجارب واستخدام العينات والقيام بالجولات الميدانية، وممارسة الأنشطة المختلفة في مساعدة التلاميذ المكفوفين على التغلب على ما تسببه الإعاقة البصرية من مشكلات في معايشة تلك الخبرات.

٢- نمو الثروة اللفظية، ومعالجة اللفظية

توجد العديد من المصطلحات والمفاهيم التي لا يكون للكفيف مفهوم واضح أو دلالة لفظية واضحة عنها نتيجة عدم رؤيتها أو أنها تتطلب ملاحظات بصرية لعناصر بيئية، أو تفاعل مع متغيرات حياتية يكون الكفيف محروما منها بسبب الإعاقة البصرية، وتقوم الوسيلة التعليمية بتقريب تلك المفاهيم وتبسيطها للكفيف، مما يساعد في إدراك مدلولها، فكثير من المواقع الجغرافية يصعب على الكفيف إدراكها وإدراك علاقتها بغيرها من المواقع دون استخدام خريطة جغرافية توضح مواقع تلك الدول، وعلاقتها ببعضها بعضا، وكثير من المفاهيم العلمية وخاصة تلك المرتبطة بمواد الأحياء والكيمياء يصعب على الكفيف إدراك مدلولاتها اللفظية دون وجود رسوم بارزة أو مجسمات تعليمية تقرب تلك المفاهيم إلى ذهن الكفيف.

ويرتبط بذلك أن الوسيلة التعليمية تساعد في تنمية الثروة اللفظية عند الطفل الكفيف، حيث يمكن للمعلم أن يقوم بدور فعال في هذا الجانب من خلال تقديم وسائل تعليمية في كافة فروع المعرفة التي تقدم للكفيف، ويطلب من التلميذ أن يقدم وصفا لما يلمسه أو يسمعه من وسائل تعليمية، وعلى المعلم أن يقدم التوجيهات التي تتطلبها عمليات الفحص اللمسي لتلك الوسائل، أو أن يطلب المعلم من تلاميذه المكفوفين تقديم تقارير شفوية وتحريرية عما يقومون به من نشاطات سواء كانت نشاطات صغرى باستخدام وسائل تعليمية متنوعة (عينات، رسوم بارزة، نماذج)، أو جولات ميدانية يتعرفون من خلالها على مكونات البيئة المحيطة.



وإضافة إلى ما سبق فإن الاستخدام الصحيح للوسائل التعليمية يفيد كثيرا في تصحيح ما قد يتكون عند التلميذ الكفيف من مفاهيم خاطئة أو فهم خاطئ لتلك المفاهيم التي تتطلب ملاحظات بصرية يفتقدها الكفيف.

وقد أكدت الدراسات أن هناك العديد من المفاهيم الخاطئة التي تتكون في ذهن الكفيف والتي تحتاج إلى مجهودات تربوية لتصحيحها في أذهان المكفوفين، وأن الوسائل التعليمية يمكن أن يكون لها الدور الأكبر في هذا المجال.

٣ - إيجابية التلاميذ وإثارة اهتمامهم:

يستطيع معلم المبصرين أن يجذب اهتمام تلاميذه بسهولة وبأكثر من طريقة حيث تساعد قدرتهم على الإبصار في متابعة ما يقدمه لهم المعلم، وما يقوم به من أفعال يكون لها دور في جذب اهتمامهم وإثارة انتباههم.

أما في فصول المكفوفين فإن عملية جذب اهتمام التلاميذ تتطلب مجهودا أكبر وإمكانات لا بد من توفرها لدى معلمى المكفوفين، حيث إنه من الممكن أن يدخل معلم المكفوفين الفصل لتقديم درسه، ولا يشعر تلاميذه المكفوفين بوجوده إلا بعد أن يتكلم ويقدم نفسه إليهم. ويفرض ذلك على معلمى المكفوفين أن يكون لديهم المهارات في استخدام الوسيلة التعليمية في التقديم لدروسهم وجذب اهتمام تلاميذهم المكفوفين، وبالإضافة إلى ذلك فإن استخدام الوسائل التعليمية يساعد في خلق الفرص الإيجابية والنشاط للتلاميذ المكفوفين من خلال مشاركتهم في فحص ما يقدمه لهم المعلم من نماذج ومجسمات وما يقومون بإجرائه من تجارب وبيانات عملية، وكذلك مشاركة بعضهم بعضا في فحص تلك الوسائل، وتقديم تقارير مشتركة لما يقومون بفحصه، مما يضمن مشاركة فعالة من جانب الكفيف بدلا من الاستغراق في الظلام الذي يفرضه عليهم كف البصر.

٤ - جعل التعليم باق الأثر:

إن الاعتماد على الشروح الشفهية في تعليم المكفوفين لا يمكن أن ينتج عنه إلا تعلما ينتهى أثره بانتهاء التلاميذ المكفوفين من أداء الامتحانات، وأنه لتفعيل

عمليات استفادة المكفوف مما يقدم له من معلومات في المدرسة، فإنه من الضروري الاهتمام باستخدام الوسائل التعليمية، والتي أكدت التجارب التربوية أن الاختيار الصحيح للوسائل التعليمية المناسبة لطبيعة الإعاقة البصرية وما تفرضه تلك الإعاقة من احتياجات على عملية تعليم المكفوف يساعد كثيرا في جعل التعليم أبهى أثرا في حياة الكفيف، على أن تراعى المعايير اللازمة في اختيار تلك الوسائل، وكذلك اتباع القواعد الصحيحة في استخدامها مع التلاميذ المكفوفين من حيث طريقة العرض. والالتزام بالسرعة المناسبة للعرض بما يتناسب مع ما تتطلبه عمليات الفحص اللمسى لتلك الوسائل من وقت يختلف عن الوقت الذي تتطلبه عملية فحص الوسائل التعليمية في فصول المبصرين.

٥ - توسيع مجال الخبرة:

تفرض الإعاقة البصرية العديد من القيود على إدراك الكفيف للعديد من جوانب البيئة التي يعيشون فيها، وكذلك على الاستفادة من الخبرات الحياتية التي تتطلب احتكاكا مباشرا بنحو الإعاقة البصرية دون معايشتها والاستفادة منها. ويمكن عن طريق الاستخدام المناسب للوسائل التعليمية تعريف التلاميذ المكفوفين بالعديد من الظواهر الطبيعية والأماكن التي يصعب عليهم الوصول إليها، وذلك عن طريق استخدام التسجيلات الصوتية والنماذج والمجسمات والرسوم البارزة والعينات التي يمكن أن تفيد في توسيع مجال خبرة الكفيف بما يساعد في عمليات تكيفه مع البيئة التي يعيش فيها.

٦ - تنمية العمليات التفكيرية المختلفة:

إن استخدام الوسائل التعليمية يساعد في تنمية عمليات التفكير المختلفة لدى التلميذ الكفيف حيث يمكن للمعلم استخدام العديد من الوسائل التعليمية من نماذج ومجسمات ورسوم توضيحية وبيانية بارزة، وتجارب في تدريب التلميذ المكفوف على عمليات الملاحظة باستخدام ما يتوافر لديه من حواس، وإجراء

عمليات المقارنة بين ما يعرض عليه من مواد تعليمية يدرکها باستخدام حواسه، وإجراء عمليات التمييز بين ما يقوم بفحصه، وإجراء عمليات الاستنتاج، والقياس، والتنبؤ، والتحكم في المتغيرات، وممارسة عمليات حل المشكلات. وغيرها من عمليات التفكير وذلك اعتمادا على ما يقدم إليه من وسائل تعليمية تساعد في ممارسة تلك العمليات التفكيرية، ويساعد في ذلك أنه أصبح متاحا في وقتنا الحاضر العديد من الأدوات والمواد التعليمية المعدلة التي تتيح للمكفوف إجراء كافة التجارب والقياسات العلمية والرياضية والبيئية التي يمكن تنمية كافة العمليات التفكيرية من خلال دراستها وممارسة المكفوف لنشاطاتها.

٧ - تنمية المهارات الأدائية

قد يتصور البعض من غير المتخصصين أن كون التلميذ المكفوف محروما من حاسة البصر، فإن ذلك يعنى أنه ليس بحاجة إلى تعلم المهارات الأدائية التي يمارسها رفيقه المبصر ممن هو في مثل مرحلته العمرية والدراسية، إلا أنه قد ثبت خطأ وجهة النظر هذه، حيث أثبت المكفوفون نجاحات باهرة في كافة المجالات الحياتية، وأنه عندما أتاحت للمكفوفين المواد والأدوات والأجهزة والخبرات المعدلة التي تتيح لهم ممارسة المهارات اليدوية التي تتطلبها دراسة كافة فروع العلم المختلفة، فقد أظهر المكفوفون مهارات متميزة في كافة ميادين الحياة على أن تهتم مدارس المكفوفين بتدريب تلاميذها المكفوفين على ممارسة تلك المهارات، وتوفير المواد والأجهزة المعدلة التي تتطلبها تلك الممارسة، وقد أظهرت الدراسات أنه أصبح بإمكان المكفوفين القيام بعمليات الوزن والقياس بكافة أنواعه (الأطوال، الأحجام، الحرارة)، وتحضير الغازات، وإجراء عمليات التكثيف والتجميد، والترسيب، وعمليات الطهي.

وكذلك أظهر المكفوفون تفوقا رياضيا أكدته نتائج المسابقات التي اشتركوا فيها في الأولمبياد الخاصة بالمعاقين في السنوات الأخيرة.

مما يعنى أنه يمكن إكساب التلاميذ المكفوفين العديد من المهارات الحياتية الأدائية التي تتطلبها عمليات تكيفهم مع ظروف الحياة التي يعيشونها على أن يكون

لدى المدرسة الإمكانيات اللازمة لذلك، وأن يكون لدى معلمى المكفوفين القدرة والرغبة في اكتساب تلاميذهم المكفوفين لتلك المهارات.

١- تنمية الجوانب الوجدانية

إن تنمية الجوانب الوجدانية بما تتضمنه من قيم واتجاهات واهتمامات، وأوجه تقدير لا يمكن أن يتم من خلال ما يقدم للتلاميذ المكفوفين من نصائح وشروح شفوية لهذه الجوانب أو ما يقدم لهم من حقائق ومفاهيم نظرية.

إن التفاعل المباشر للتلاميذ المكفوفين مع الخبرات المعدلة المناسبة التي تتيحها الوسائل التعليمية هو السبيل الوحيد لتنمية تلك الجوانب، حيث تساعد عمليات التوجيه من جانب المعلم على مراعاة الدقة في عمليات فحص الرسوم والنماذج، واستخدام الأدوات، وكذلك مراعاة الأمانة في كتابة النتائج، وعرض التقارير، واحترام آراء الآخرين، والتعاون في عمل النماذج وغيرها من الوسائل، وكذلك توجيه التلاميذ لتقدير العلم وجهود العلماء في اكتساب واختراع ما يسهل على الناس حياتهم، وعلاج ما يصابون به من أمراض، وغرس القيم العلمية والدينية والاجتماعية. كل ذلك لا يمكن أن يتم إلا من خلال استخدام الوسائل التعليمية المناسبة وتوجيه المعلم لتلاميذه المكفوفين لمراعاة تلك الاتجاهات، وكذلك اكتشافه ما قد يكون لدى تلميذه الكفيف من اهتمامات وميول أثناء استخدامه للأنواع المختلفة للوسائل التعليمية وتوجيهه للطريقة الصحيحة لتنمية تلك الاهتمامات، والمواهب بما يعود بالنفع على التلميذ الكفيف وعلى المجتمع.

وكذلك فإن الاختيار الصحيح للنماذج والمجسمات والعينات وتوجيه التلاميذ المكفوفين لما تتضمنه من جوانب جمالية يمكن أن يساعد في تنمية العديد من القيم الجمالية التي تفتقدها حياة المكفوفين بفعل الإعاقة البصرية، وكذلك يمكن أن تفيد الوسائل التعليمية في إدراك التلاميذ المكفوفين لقدرة الخالق وذلك من خلال عمليات الفحص اللمسي لعينات النباتات والأزهار، والحيوانات، والصخور، وإدراك قدرة الله في خلق تلك الموجودات.



أنواع الوسائل التعليمية للمكفوفين:

توجد العديد من الأسس التي تقوم عليها عمليات تصنيف الوسائل التعليمية في مجال العاديين، وكذلك المكفوفين، فمن المتخصصين من يقسم الوسائل التعليمية حسب عدد المستفيدين منها إلى وسائل فردية وجماعية وجماعية، ومنهم من يقسم الوسائل التعليمية على أساس المحتوى المتضمن في الوسيلة، حيث تقسم الوسائل إلى وسائل لفظية، وغير لفظية، وهناك من يقسم الوسائل التعليمية حسب الحواس التي نستقبل بها الوسيلة حيث تصنف إلى: وسائل سمعية، وبصرية، وسمعية بصرية.

وفي ضوء طبيعة الإعاقة البصرية وطبيعة العملية التعليمية في مدارس المكفوفين يقدم الكاتب تصنيفا للوسائل التعليمية نعرض له بشيء من التفصيل في السطور التالية.

أولاً: الوسائل السمعية

أثبتت التجارب أن حاسة السمع تعد أهم حاسة في حياة الكفيف، حيث يعتمد عليها في استكشاف ما يحيط به، وأن ٧٥٪ من الانطباعات الحسية تقدمها الأذن للكفيف، وفي ضوء ذلك يتضح أهمية الدور الذي يمكن أن تقوم به المعينات والوسائل التعليمية السمعية في حياة الكفيف بصفة عامة والعملية التعليمية بصفة خاصة، وكذلك أهمية أن يتم الآباء والمعلمون بتدريب حاسة السمع منذ الصغر، وأن يوفرُوا كل ما يمكن أن يساعد في تدريب هذه الحاسة وتنمية قدراتها.

وتتعدد أنواع الوسائل السمعية التي يمكن استخدامها في عملية تثقيف المكفوفين وتعليمهم، ومنها:

١- الإذاعة والبرامج الإذاعية التعليمية:

تقوم الإذاعة والبرامج الإذاعية التعليمية بدور حيوي في حياة المكفوفين، حيث تعد الإذاعة مصدراً أساسياً للمعلومات التي تتطلبها عمليات التكيف الناجح

للكفيف مع متطلبات الحياة، وذلك من خلال ما تقدمه للكفيف من معلومات تتعلق بنشرات الأخبار ونشرات الطقس، والتقارير اليومية، واللقاءات العلمية سواء في مجالات الصحة أو الأدب أو الفن أو غيرها من المجالات، وكذلك ما تقدمه للكفيف من معلومات تتعلق بآخر التطورات لأحداث العالم على مدار الساعة، والإذاعة تعد وسيلة ترفيهية بما تقدمه للكفيف من برامج إذاعية تتضمن مسلسلات وأغاني ومسرحيات وبرامج فكاهية، ووصف لمباريات كرة القدم.. وغيرها من البرامج الترفيهية التي تشكل جانباً هاماً من جوانب حياة الكفيف في ظل حرمانه من متابعة البرامج التلفزيونية، والأفلام السينمائية، ومشاهدة المسرحيات وغيرها من البرامج الترفيهية التي تتطلب ملاحظة بصرية. والإذاعة لها دور ثقافي وذلك من خلال ما تقدمه من برامج ثقافية في كل مجالات الثقافة سواء الصحية أو الاجتماعية، أو النفسية، أو الرياضية، أو الأدبية. والإذاعة في هذا تعنى الكثير بالنسبة للكفيف أكثر مما تعنيه للإنسان المبصر.

وتعد الإذاعة وسيلة للتذوق الفني بما تقدمه من برامج فنية، وبرامج شعرية، وموسيقية، يجد فيها المكفوفون متنفساً لهم، يساعد في تنمية العديد من جوانب الذوق والإبداع الفني لديهم. وبالإضافة إلى ما تقدمه برامج الإذاعة للمكفوفين، فإنه يجب ألا يغفل الدور الكبير الذي تقوم به الإذاعة التعليمية التي أفردت هيئة الإذاعة موجه خاصة تبث عليها برامجها التعليمية لكافة المراحل التعليمية والتي ندعو الله أن ينال تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة بعضاً من اهتمام القائمين عليها ليكتمل الدور الرائع الذي تقوم به هذه الإذاعة التعليمية في مجال تعليم العاديين وغير العاديين.

ويمكن تحديد الوظائف التي تقوم بها الإذاعة والبرامج الإذاعية التعليمية للكفيف في النقاط التالية:

- تقديم برامج إذاعية تساعد في التغلب على الصعوبات التي يفرضها كف البصر على التلميذ في التعرف على بيئات في مناطق بعيدة يصعب الوصول إليها مما يتيح للكفيف التعرف على عادات الشعوب وثقافتهم.



- تقديم البرامج الإذاعية المناسبة عن الحياة في عصور سابقة مما يساعد في التغلب على البعد الزمني.
- تقديم برامج حية مباشرة عن العديد من المظاهر الحياتية التي يصعب على الكفيف معاشتها بطريقة مباشرة، مثل: الأسواق، والمصانع، والمزارع، والظواهر الطبيعية المصحوبة بأصوات يمكن أن ينقلها الراديو للكفيف.
- أن البرامج الإذاعية بها تنبؤات صوتية، وما يتوافر لديها من إمكانيات فنية تؤثر في النواحي الانفعالية للكفيف تأثيرات يمكن أن توجه لتنمية النواحي الانفعالية عند الكفيف في الاتجاه الصحيح لها.
- مساعدة الكفيف على تنمية المهارات اللغوية من استماع، ونطق وحديث، وكذلك إكساب الكفيف آداب الحديث التي تتطلبها عمليات التكيف الناجح مع المجتمع.
- تنمية الجوانب الثقافية عند الكفيف بجوانبها المختلفة (العلمية، الاجتماعية، الرياضية، الفنية.... وغيرها) مما يساعد في عمليات النمو الشامل لشخصية الكفيف.
- يمكن أن تساعد في توجيه عمليات التفكير عند الكفيف بما تطرحه تلك البرامج من قضايا ومشكلات، ويمن تستضيفهم من خبراء يتعلم منهم الكفيف طرق التفكير الصحيحة في معالجة ما تثيره البرامج الإذاعية من قضايا ومشكلات حياتية ودولية.
- أن للإذاعة قيمة كبيرة في إمداد المكفوفين بالتطورات الحادثة على المجالين المحلي والعالمي مما يساعد في مشاركتهم في كافة الأحداث المحلية والعالمية، وبالتالي في عملية تكيفهم مع عالم البصرين.
- يمكن أن تفيد تلك البرامج في تدريب التلاميذ المكفوفين على الاستخدام الأمثل لأوقات الفراغ.

وفي نفس الإطار تجدر الإشارة إلى برامج الإذاعة المدرسية، والتي يمكن أن يكون لها دور كبير في تنمية العديد من المهارات لدى التلاميذ المكفوفين، حيث إنها بالإضافة إلى ما سبق من أهداف، فإن الإذاعة المدرسية يمكن أن تساعد في إكساب التلاميذ المكفوفين العديد من المهارات ومنها:

- الخطابة: من خلال ما يقدمونه من برامج في إذاعة المدرسة.
- الكتابة: من خلال ما يقدمونه من موضوعات تلقى في الإذاعة المدرسية، وما يجريه المعلم من تعديلات أثناء عمليات مراجعة ما يكتبه التلاميذ المكفوفون.
- الإيجابية: من خلال ما يكلف به التلاميذ من إعداد للبرامج الإذاعية المدرسية.
- التعاون مع بعضهم بعضاً في إعداد وتقديم البرامج الإذاعية المدرسية.
- الثقة بالنفس وتحمل المسؤولية، وتجنب السلبية واللامبالاة التي قد يتصف بها بعض التلاميذ المكفوفين.

وعما تجدر الإشارة إليه في هذا المجال أن المشاركة في البرامج الإذاعية المدرسية، والإشراف عليها لا يقتصر على نوعية محددة من معلمى مدارس المكفوفين، ولكن يجب أن يكون كل معلمى المدرسة كل في تخصصه قادر على الاستفادة من خدمات الإذاعة المدرسية في تحقيق أهداف تدريس مادته، وأن يكون قادراً على توجيه تلاميذه المكفوفين للمشاركة في تلك البرامج بفاعلية.

٢ - التسجيلات الصوتية والكتب الناطقة:

أتاح التقدم الهائل في مجال إنتاج التسجيلات الصوتية فرصاً عديدة للمكفوفين للتردد بكم هائل من المعارف في كافة مجالات الحياة والتي تتطلبها عمليات تكيفهم مع ظروف إعاقتهم أو مع متطلبات الحياة في مجتمع العاديين.

وتفيد التسجيلات الصوتية في خدمة الأهداف التعليمية لكافة المناهج الدراسية التي تقدم في مدارس المكفوفين، حيث تتوفر تسجيلات لتعليم القراءة باللغة العربية، وكذلك الإنجليزية، وتعليم قراءة القرآن الكريم وأحكامها.



وقد أتاحت التقنيات التعليمية الحديثة في مجال إنتاج التسجيلات الصوتية أنواع عديدة من الكتب الناطقة التي قد تختلف عن بعضها إلا أن جميعها تسهل على الكفيف تسجيل أى عدد من الكتب في كافة مجالات المعرفة، يساعدهم في ذلك استخدام أجهزة الكمبيوتر، وتحميل ما يحتاجه الكفيف من الكمبيوتر إلى أجهزة الكتب الناطقة.

وقد ساعد التطور الهائل في إنتاج الأقراص المدججة (CD) وتوافرها بأسعار زهيدة في أنه أصبح من اليسر على الكفيف أن يقتنى مكتبة كاملة في كافة مجالات المعرفة دون أن تقف التكلفة المادية عائقاً دون امتلاكه لتلك المكتبة.

والتسجيلات الصوتية سواءً على أشرطة تسجيل أو على أقراص مدججة، أو على أجهزة الكتب الناطقة تساعد في تحقيق العديد من الأهداف التعليمية للمكفوفين ومنها:

- أنها تساعد في تعلم اللغات، وتدريب التلاميذ المكفوفين على النطق الصحيح.
- أنها تساعد في شرح وتوضيح العديد من الحقائق والمفاهيم التي تتضمنها المناهج الدراسية بمدارس المكفوفين.
- أنها تحقق مبدأ الاعتماد على الذات لدى الكفيف، وتقلل من اعتماده على الآخرين الذين كان يحتاجهم لقراءة ما يحتاجه من كتب، وهي عملية تشكل عبئاً على الكفيف نظراً لعدم توافر المتطوعين الذين يقومون بهذه العملية.
- أنها يمكن أن تساعد في تدريب التلاميذ المكفوفين على العديد من المهارات مثل: قراءة القرآن، والشعر، والخطابة، وإدارة المناقشات.
- أنها تساعد في التغلب على ندرة الكتب الثقافية والدينية والعلمية المكتوبة بطريقة برايل مما يساعد في التغلب على الفجوة المعلوماتية بين ما يتاح للكفيف بطريقة برايل، والتطور الهائل في مجال المعلومات التي تتيحها وسائل الإعلام المقروءة والمرئية للمبصرين.

- أنها تساعد في إتاحة المواد الثقافية والترفيهية للكفيف بما يساعد في مشاركته الفعالة في الحياة الاجتماعية.

هذا بالإضافة إلى ما تتميز به التسجيلات الصوتية عن الإذاعة من إمكانيات تتيح للمعلم الاستماع إلى تلك التسجيلات قبل تقديمها للمكفوفين بما يساعده على اختبار ما يناسبهم، وكذلك ما يتيح للتلميذ الكفيف من إمكانية سماع التسجيلات مرات عديدة، والتوقف عند الأجزاء التي يريد الوقوف عليها، وإعادة ما يريد التأكيد عليه أو مراجعته، وكذلك فإن الكفيف تكون له حرية الاستماع للتسجيلات الصوتية في الوقت والمكان المناسبين له دون التقيد بزمان أو مكان يفرضها عليه الاستماع للبرامج الإذاعية.

وجدير بالذكر في هذا المجال أنه توجد العديد من المكتبات الصوتية التي تحتوي على آلاف الكتب المسجلة للمكفوفين ومنها مكتبة الكونجرس الأمريكي، والمكتبات التي تدعمها المؤسسات العاملة في مجال رعاية المكفوفين مثل:

- American Foundation for the Blind (AFB), American Printing House for the Blind (APH).

وتفيد هذه المكتبات بما تحتويه من كتب مسجلة في تقديم كافة أشكال المعرفة التي يتطلبها المكفوفين وخاصة تلك التي يصعب طباعتها بطريقة برايل نظراً لضخامة تلك الكتاب، وكذلك تساعد تلك التسجيلات في سرعة حصول الكفيف على المادة العلمية التي يحتاجها دون انتظار سنوات عديدة تتطلبها عمليات الطباعة بطريقة برايل، هذا فضلاً عن التكلفة الباهظة لعمليات الطباعة بطريقة برايل.

ثانياً، الوسائل المسموعة

تجتمع في أيدي الكفيف الالامسة أدوات البحث والمعرفة والعمل؛ ولذلك تؤثر الأيدي في حياة الكفيف الثقافية والاجتماعية والاقتصادية تأثيراً جوهرياً.

ونظرا لأهمية حاسة اللمس عند الكفيف وأهمية الدور الذي يمكن أن تقوم به في عملية تعليمية وإمداده بالمعلومات والمهارات الحياتية التي تتطلبها عملية تكيفه، فإن مدارس المكفوفين منوط بها الاهتمام بتوفير الوسائل التعليمية المناسبة والتي تعتمد على حاسة اللمس في إدراكها من جانب الكفيف.

وتتعدد أنواع الوسائل التعليمية اللمسية، وفيما يلي نعرض بالتفصيل لتلك الأنواع:

١ - النماذج Models:

النموذج هو تقليد مجسم للشيء الحقيقي ويكون النموذج كامل التفاصيل أو مبسط.

وإذا كان استخدام النماذج بالنسبة للتلاميذ البصرين يمثل أهمية تربوية كبيرة نظرا لما تؤديه من دور كبير في التغلب على العديد من الصعوبات التي تواجه العملية التعليمية، حيث يمكن من خلال النماذج التغلب على مشكلة صغر حجم الشيء المراد عرضه على التلاميذ، وذلك بتقديم نماذج مكبرة لذلك الشيء، كذلك يمكن تقديم نماذج مصغرة للأشياء الكبيرة التي يصعب إحضارها إلى الفصل الدراسي، وكذلك تنفيذ النماذج في تفادي تعرض التلاميذ للمخاطر التي قد يمثلها عرض الأشياء التي تشكل خطورة على التلاميذ، وتفيد كذلك في توضيح التراكيب الداخلية للأشياء والآلات التي يصعب الوصول إلى تراكيبها الداخلية، وتفيد النماذج في توضيح بعض العمليات التي تتم في الطبيعة، ولا يستطيع التلاميذ إدراكها بصورتها الطبيعية.

وإذا أضفنا إلى ذلك ما تفرضه الإعاقة البصرية من قيود على عملية ملاحظة وفحص الأشياء الطبيعية يتضح لنا القيمة التربوية للنماذج في مجال تعليم المكفوفين.

وللنماذج التعليمية أنواع عديدة في مجال تعليم المكفوفين وهذه الأنواع هي:

أ - نماذج الشكل الظاهري:

وهي ذلك النوع من النماذج المجسمة التي يمكن للكفيف أن يدركه من خلال الفحص اللمسي للشكل الظاهري للشيء المراد دراسته مثل نموذج لقلب إنسان يتعرف من خلاله التلميذ الكفيف على حجرات القلب الأربع، وما يتصل بها من أوردة وشرابيين، أو نموذج للكرة الأرضية يتعرف الكفيف من خلال الفحص اللمسي له على شكل الكرة الأرضية، وما عليها من قارات وبحار وعيطات.

ب - نماذج القطاعات:

وهي نوعان: نماذج قطاعات عرضية تستخدم في تمثيل التركيب الداخلي للسوق، والأوراق، والجذور، والثمار النباتية، أو أجزاء من الأنسجة الحيوانية يكون الهدف منها أن يتعرف التلميذ الكفيف على التركيب الداخلي لتلك الأعضاء، وعلاقة الأنسجة بالوظائف التي يؤديها العضو. والنوع الآخر هو نماذج القطاعات الطولية، ويؤدي نفس الغرض، ومن أمثله نماذج القطاعات الطولية في مبنى، أو هرم، أو سد من السدود، أو آلة من الآلات، حيث يتعرف الكفيف من خلال الفحص اللمسي للنموذج على التركيب الداخلي للشيء الذي يمثله النموذج.

ج - النماذج البسطة:

وهي نوع من النماذج يعتمد عليها عندما لا يكون مطلوباً دراسة تفاصيل الشيء المراد دراسته، ويكتفى بعرض نموذج مبسط للشيء مثل: تمثيل الشمس بكرة صغيرة، أو الهرم بمثلث صغير، يقوم الكفيف بلمسه والتعرف على شكله.

د - النماذج المفتوحة:

ونستخدم لكي يتعرف الكفيف من خلالها على التركيب الداخلي لبعض الأشياء مثل التركيب الداخلي لجسم الإنسان وما يحتويه من أعضاء أو نموذج لمنزل من الداخل، ليتعرف الكفيف من خلاله على مكونات المنزل، وعلاقة هذه المكونات ببعضها واستخداماتها الحياتية.



هـ - النماذج المفككة:

وهي من أكثر أنواع النماذج إثارة وفائدة للكفيف حيث تساعد الكفيف على التعرف على الأجزاء المكونة لعضو في جسم الإنسان، أو لآلة من الآلات. ومن أقرب الأمثلة على ذلك نموذج لعين الإنسان يستطيع الكفيف أن يفك الأجزاء المكونة لها، ويعيد تركيبها، وكذلك نموذج للزهرة يتعرف الكفيف على المحيطات الزهرية عن طريق اللمس، وعلاقة كل محيط زهري بالمحيطات الأخرى وملاءمة كل محيط زهري للوظيفة التي يؤديها.

و - النماذج الشفالة:

وهي نوع من النماذج تفيد في توضيح الحركة أو الوظيفة أو كيفية أداء الحركة أو كيفية التشغيل، ومن أمثلتها نماذج آلة الاحتراق الداخلي في السيارة، حيث يتعرف التلميذ الكفيف على الكيفية التي تتم بها دورة احتراق الوقود في موتور السيارة، وكيفية أداء الحركة التي تدفع السيارة، وكذلك نماذج للطائرات والسفن وغيرها من الآلات.

وتجدر الإشارة إلى أن استخدام النماذج في تعليم المكفوفين يتطلب مراعاة قواعد في إنتاجها واستخدامها سيرد ذكرها بالتفصيل عند الحديث عن معايير إنتاج واختيار الوسائل وقواعد استخدامها.

وقد يضطر المعلم إلى استخدام النماذج التجارية أو تلك المصممة للتدريس للتلاميذ البصرين، وهنا تواجهه مشكلة عدم قدرة التلاميذ المكفوفين على تمييز مكونات النموذج والتعرف على الصحيح على تلك المكونات.

ويقترح (Francoeur & Eilam, 1975) طريقة بسيطة للتغلب على تلك المشكلات حيث يشير إلى أنه يمكن تغيير المساحات الملونة في النموذج إلى مساحات ذات تركيبات بنائية يمكن أن يميزها المكفوف، ويمكن عمل ذلك بمزج الغراء على العديد من المواد المتاحة مثل الرمل الناعم، والرمل الخشن، وقطع الورق، والخرز الصغير.

وأنه يمكن كذلك توضيح بنية النموذج بشر الغراء على المناطق المراد توضيحها وترك المناطق الأخرى كما هي، وبذلك يتمكن الكفيف من تمييز تلك الأجزاء عن غيرها.



نموذج مجسم للقلب



شكل من أشكال التفاضل الخاصة بالكلوفون

العينات هي جزء من الأصل يمثلها ويدل عليه من حيث الخصائص، ويستطيع التلميذ الكفيف أن يحصل على فكرة صحيحة عن الشيء الذي تمثله العينة، وذلك من خلال الفحص اللمسي للعينة، إذا كانت لا تعتمد بصفة أساسية على حاسة البصر في إدراك خصائصها، وبمعنى آخر إذا كان بالإمكان أن يأخذ الكفيف فكرة واضحة من خصائص العينة والأصل الذي تمثله من خلال الفحص اللمسي لها.

وكما هو الحال بالنسبة للنماذج فإن استخدام العينات في التدريس للتلاميذ المكفوفين يفيد في تحقيق العديد من الفوائد منها ما يتعلق بها تصف به العينات، ويتعلق البعض الآخر بما تفرضه الإعاقة البصرية على عملية الاستفادة التلميذ الكفيف بما تتيحه الملاحظات البصرية من خبرات للتلميذ المبصر، حيث يفيد فحص أجزاء من الشيء الأصلي ليتعرف الكفيف على مكوناته وخصائصه، مثل فحص عينات من الأنسجة عن طريق اللمس للتعرف على خصائص هذه الأنسجة والأقمشة المصنوعة منها.

وتفيد العينات كذلك في التغلب على صعوبة وصول التلميذ الكفيف لأماكن وجود الشيء الأصلي، ومن أمثلة ذلك دراسة الكفيف لأنواع من الصخور، والرمال، والنباتات الصحراوية، أو نباتات اليثا المألحة.

ويفيد استخدام العينات كذلك في التغلب على ندرة بعض الأشياء التي تتطلبها دراسة الكفيف لمواد العلوم والرياضيات والاقتصاد المنزلي، أو الأشياء غالية الثمن.

وتساعد العينات في التغلب على ما قد يمثلها الشيء الأصلي من خطورة على التلميذ الكفيف، وهو في حالته الطبيعية، فإذا كان من اليسير على التلاميذ المبصرين مشاهدة حركتها وسلوكها فإنه من الخطورة أن يقوم الكفيف بعمليات الفحص اللمسي لثعبان أو عقرب، بينما يمكنه أن يقوم بلمس عينة محنطة لثعبان أو غيره من الحيوانات التي لا تمثل خطورة على التلاميذ المكفوفين.

هذا بالإضافة إلى أن استخدام العينات يفيد في دراسة الأشياء التي يرتبط وجودها بمواسم معينة قد لا يتوافق موعد ظهورها مع وقت دراستها، مثل بعض أنواع النباتات حيث تفيد العينات المجففة في التغلب على هذه المشكلة.

وتتعدد أنواع العينات التي يمكن أن تفيد في تعليم التلاميذ المكفوفين ومن أمثلتها: عينات للنباتات، و الأزهار، والشجار، والجدور، والبذور، والأخشاب، والأقمشة، والنقود، والترية، والزجاج، والصخور، والمعادن، والملابس، والأسلحة، ومراحل نمو نوع من النباتات، ومراحل نمو نوع من الحيوانات.

ويمكن للتلاميذ المكفوفين القيام تحت إشراف معلمهم جمع أنواع مختلفة من العينات من البيئة التي يعيشون فيها على ألا يمثل ذلك خطراً عليهم، ويقومون بحفظ ما يجمعونه من عينات في فصولهم الدراسية، أو يشاركون بها في معارض تقييمها المدرسة في أماكن مناسبة.

ولحفظ العينات طرق عديدة نذكر منها:

حفظ العينات الحية:

وهي طريقة لحفظ وعرض العينات يحتفظ فيها بالعينات المراد دراستها حية حتى يتمكن التلاميذ من دراسة خصائصها ووظائف أعضائها الظاهرية، وكذلك متابعة سلوكها عندما توجد في بيئات معينة.

ومن الأمثلة التي أكدت الدراسات نجاحها في تدريس العديد من المفاهيم البيولوجية والبيئية للتلاميذ المكفوفين ما يعرف (بالمربى المائي) Aquarium (Theird & Hadary, 1973, 93) وهو عبارة عن حوض من البلاستيك سعته واحد جالون يوضع داخله حوض آخر أصغر منه قليلاً يوجد في قاعدته عدة ثقوب تسمح للماء بالمرور، ويملاً الحوض بالماء وتوضع الأسماك المراد دراسة خواصها وسلوكها داخل الحوض الداخل، ويمكن كذلك وضع بعض النباتات المائية لتكوين بيئة مائية طبيعية.



ويمكن للتلاميذ المكفوفين أن يدرسوا صفات الأسماك الموجودة في الحوض، وملاحظة سلوكها مثل السباحة، وحركة الزعانف، وحركة الحياشيم، وذلك بوضع يده في الماء ولس الأسماك، وعندما يريد التلميذ الكفيف فحص السمكة لمعرفة شكلها وشكل زعانفها فيمكنه رفع الحوض الداخلى بيده فينفذ الماء من خلال الثقوب الموجودة بالقاع، وتستقر الأسماك في الحوض الجاف فيمكنه الإمساك بإحداها وفحص شكلها الخارجى.

الحفظ الجاف للعينات:

وفيها يتم حفظ العينات الجافة مثل الصخور والرمال والأقمشة والأدوات وغيرها، وكذلك العينات التى تحتوى على الماء في أجسامها، مثل الأوراق النباتية، والجدور، والأزهار، والبذور، والحبوب، حيث تتم عملية الحفظ بالتخلص من الماء الموجود في أنسجتها باستخدام الضغط بين أوراق الجرائد أو أوراق النشاف، وكذلك يمكن استخدام الرمال في عمليات التجفيف في حالة الحاجة إلى الاحتفاظ بالنباتات الجافة مستقيمة رأسياً لتعطي الشكل الطبيعى للنبات. ويتم ذلك بوضع النبات كاملاً أو الجزء المراد حفظه منه رأسياً في إناء مناسب لحجم النبات، ثم يملأ الإناء برمل جاف ناعم، ويترك لفترة، ثم تتم عملية الكشف عن النبات من أعلى بحرص للتأكد من جفافه، ثم يتم التخلص من الرمل كاملاً، ويظهر النبات جافاً مستقيماً، ويحتفظ بقوامه لفترات طويلة، وتوجد صناديق مجهزة لهذا الغرض تساعد في التخلص من الرمال المستعملة في عمليات الحفظ، ويمكن كذلك استبدال الرمل بكمية أخرى أكثر جفافاً حتى نتأكد أن النبات قد أصبح جافاً تماماً.

وبالنسبة للحيوانات الكبيرة مثل الطيور وغيرها فإن أفضل طريقة لحفظها هي التحنيط، والذي يتم بالاختيار الصحيح لنوع الطائر وحجمه ثم اتباع الأساليب المناسبة للتحنيط، والتي تبدأ بتخدير الحيوان وتفرغ ما يحتويه جوفه من أحشاء، وكذلك التخلص من عضلاته والإبقاء فقط على جلد الطائر بها بحمله من ريش، وهيكله العظمى، ثم معاملة الجلد بالمواد الكيميائية المناسبة للحفاظ على الجلد

والريش أو الشعر في حالته الطبيعية أطول فترة ممكنة، ثم استخدام الأسلاك المناسبة لإعطاء الطائر شكله الطبيعي، واستخدام مواد مالئة مناسبة غالباً ما تكون القطن أو نشارة الخشب، وقد يستخدم الرمل في ملء جوف الطائر المحتفظ.

ثم تثبيت الطائر على قاعدة مناسبة بعد استخدام أنواع مناسبة من الخرز بديلاً لعين الطائر التي لا يمكن الحفاظ عليها في عمليات التحنيط، وقد تستخدم مواد لتلميع ريش الطائر، وكذلك يراعى إعطاء الطائر وضعاً طبيعياً أثناء عملية التثبيت على القاعدة المستخدمة.

ويعتبر تصيير الحشرات طريقة من طرق الحفظ الجاف، ويتم ذلك بتجميع الحشرات المطلوب حفظها، واستخدام أدوات التصيير المناسبة للتخلص من السوائل الموجودة في أجسام تلك الحشرات ثم تثبيت وتعرض بطريقة مناسبة.

الحفظ الرطب للعينات:

وهي طريقة لحفظ العينات بحالتها الطبيعية، وذلك عن طريق حفظها في محاليل كيميائية غالباً ما تكون (ملح الطعام، وكبريتات الماغنسيوم، والفورمالين التجاري ٤٠٪) والذي يوضع في أواني للحفظ تناسب مع شكل وحجم الحيوان أو الجزء من النبات المراد حفظه.

ورغم أن هذه الطريقة من طرق حفظ العينات تفيد كثيراً في حفظ الكثير من الحيوانات مثل: العقارب، والثعابين، والعديد من الحشرات، إلا أنها طريقة غير مناسبة في مجال تعليم المكفوفين حيث لا يمكن للكفيف فحص ما تم حفظه من عينات باستخدام حاسة اللمس، وكذلك لا يمكن إخراج العينة من أواني الحفظ لكي يفحصها المكفوف حيث يمثل الفورمالين خطراً على أصابع الكفيف، ويجب عدم تعريض الكفيف لمثل هذه الخبرات الخطيرة.

ولاختيار العينات واستخدامها قواعد يجب مراعاتها سوف نردها عند الحديث عن معايير اختيار وقواعد استخدام الوسائل التعليمية للمكفوفين.

٣ - الرسوم البارزة:

تشكل الرسوم الخطية بأنواعها المختلفة التوضيحية، والبيانية، والخرائط عنصراً أساسياً في محتوى المناهج الدراسية التي تقدم للمكفوفين بالمراحل التعليمية المختلفة، ولا يكاد يخلو كتاب علوم، أو جغرافيا، أو تاريخ، أو اقتصاد منزلي، أو تربية رياضية، أو هندسة من رسم توضيحي أو بياني أو خريطة، أو رسم تخطيطي تتطلب دراسة موضوع من الموضوعات المقررة على التلاميذ المكفوفين.

ومنذ بدايات الاهتمام بتعليم المكفوفين واختراع طريقة برايل في الكتابة للمكفوفين يمثل وجود الرسوم الموجودة في كتب العاديين، والتي يلزم في كثير من الأحيان وجودها في كتب برايل، مشكلة سواء للمستولين عن طباعة كتب برايل أو للتلاميذ المكفوفين أنفسهم.

وقد بذلت محاولات عديدة في سبيل التغلب على مشكلة تقديم رسوم بارزة للتلاميذ المكفوفين. وفي وقتنا الحاضر تقدم الرسوم البارزة في كتب المكفوفين في صورة رسوم نقطية يمثل فيها الخط بمجموعة من النقاط المترابطة لتشكل -ع- يتلمسه الكفيف بأصابعه ليتعرف على ما تدل عليه هذه «سوط»، وهي وإن كانت محاولات لتقريب الحقائق والمفاهيم لذهن الكفيف وتعويض عدم رؤيته للرسوم التي تتضمنها كتب البصرين، إلا أن تلك الرسوم النقطية تمثل صعوبة في تمثيل الرسوم كثيرة التفاصيل، والمليئة بالبيانات، حيث تتداخل النقاط التي تمثل الخطوط بما يصعب على الكفيف التمييز بين مكونات الرسم باستخدام أصابعه.

وقد أفادت التقنيات الحديثة في مجال إنتاج الرسوم البارزة في شكل خطوط وبروزات طبيعية تختلف عن الطريقة النقطية السابقة، ساعدت تلك التقنيات في التغلب على مشكلات تدريس العديد من الحقائق والمفاهيم التي تتطلب رسوماً بارزة، حيث تفيد أجهزة التيرمو فورم Thermoform، والأقلام الساخنة، واستخدام تقنيات الألواح اللصية والتي تعتمد على تكنولوجيا الكمبيوتر في إنتاج كل أشكال الرسوم البارزة التي تتطلبها العملية التعليمية بمدارس المكفوفين، وكذلك أجهزة طابعات

الرسوم والمخططات البيانية البارزة، وجهاز جونيو Junior والذي ينتج رسوماً بارزة عالية الجودة، وكذلك جهاز جرافتاكت Graftact والذي يمكن باستخدامه إنتاج كافة أنواع الرسوم البارزة التي تتطلبها دراسة مواد العلوم والرياضيات والاجتماعيات والتاريخ. (Bachring & Fricke, 1994)، (Dolphin, 2005, AP11, 2004).

ومن المشكلات التي تواجه المسئولين عن إنتاج الرسوم البارزة هي الكيفية التي يتم بها عرض الرسوم التوضيحية والبيانية البارزة في كتب المكفوفين، وخاصة تلك الرسوم التي تكون مصحوبة بنص مكتوب يشرحها أو يوضح بياناتها، وقد اقترحت مجموعة العمل في أحد المشروعات العاملة في مجال تعليم المكفوفين وهو مشروع Tactile Pictures and Graphics عدة بدائل للتغلب على تلك المشكلة، يتمثل البديل الأول في استبدال النص بأكمله بطاقات مكتوب عليها بطريقة برايل، ثم دمج جميع البطاقات في ملحق يشمل جميع النصوص، والبديل الثاني هو وضع النص في المساحة المحيطة بالرسم أو الصورة، ثم يرسم سهم يشير إلى الشئ الذي تدل عليه، أما البديل الثالث الذي اقترحه المشروع فهو عمل تسجيل صوتي للنص، أو ترك مهمة تفسير النص لشخص آخر يقوم بهذه المهمة، وساعدت التكنولوجيا في فحص الرسم البارز.

تعدد أنواع الرسوم البارزة في مجال تعليم المكفوفين، ومن هذه الأنواع:

- الرسوم التوضيحية البارزة:

وهي تلك الرسوم التي تستخدم فيها الخطوط البارزة بديلاً عن الرسوم الخطية العادية للتعبير عن الحقائق والمفاهيم التي تتضمنها جوانب التعلم المختلفة في كافة المواد الدراسية.

ومن أمثلة تلك الرسوم، الأشكال التوضيحية لأشكال الكائنات الحية الحيوانية والنباتية، وأشكال الفيروسات والبكتريا، والطحالب، والنظريات، وما يرتبط بها من وظائف حيوية مثل مراحل النمو، والتكاثر، والتغذية، والدوران،

والتنفس، والاستجابة للمؤثرات الحسية، وكذلك الرسوم التوضيحية التي تعبر عن مظاهر الحياة والطبيعة.

ويتم الحصول على هذا النوع من الرسوم باستخدام أجهزة إنتاج الرسوم البارزة السابق الإشارة إليها، ويمكن أن يقوم المعلم باستخدام خامات البيئة المحلية غير المكلفة في إنتاج تلك الرسوم، ومن أمثلة تلك الخامات والتي اعتمد عليها الكاتب في إنتاج كافة الرسوم البارزة التي استخدمت في البحوث التي أجراها في مجال تدريس العلوم للمكفوفين، حيث اعتمد على الأسلاك مختلف الملمس، ومختلفة السمك، وكذلك الخيوط والحبال مختلفة السمك والملمس، في التعبير عن الأشياء المراد تعليمها للتلاميذ المكفوفين. (إبراهيم شعير، ١٩٨٨)، (إبراهيم شعير، ٢٠٠٣).



كفيف يفحص رسم بارز

- الرسوم البيانية البارزة:

وهي تلك الرسوم التي تستخدم في التعبير عن العلاقات بين المتغيرات وهي نوع من الرسوم شائع الاستخدام في دراسة مواد الفيزياء، والكيمياء، والأحياء،

والجغرافيا، والرياضيات، والاقتصاد المنزلي، وتحتوي مناهج المكفوفين الكثير من العلاقات البيانية التي يحتاج الكفيف إلى إدراكها بصورة صحيحة.

وكذلك فإن هذه الرسوم البيانية تساعد في التغلب على مشكلة تزايد البيانات التي يطالب الكفيف بالتعامل معها.

وتوجد العديد من الوسائل التعليمية التي يمكن أن تساعد الكفيف على التعامل مع تلك الرسوم ومنها:

استخدام لوحة بها ثقب بينها مسافات متساوية، ويمكن للتلميذ الكفيف أن يضع في تلك الثقوب مسامير من البلاستيك كبديل للنقاط التي يضعها التلميذ المبصر على ورقة الرسم البياني بعد وضع عدد من المسامير يمكن للتلميذ المكفوف أن يشد خيطا بينها ليتعرف على طبيعة العلاقة موضع الدراسة.

ويمكن أن يستخدم المكفوف خيوطا مختلفة السمك والملمس إذا كانت العلاقة بين أكثر من متغيرين حيث يمثل كل خيط ذى ملمس أو سمك معين علاقة محددة، وبمقارنة المنحنيات التي تمثلها الخيوط مختلفة الملمس أو المسك يمكن أن يستنتج الكفيف العلاقات المتضمنة في الرسم البياني (انظر الفصل الخاص بتدريس الرياضيات للمكفوفين).

ويمكن كذلك استخدام الرسوم البيانية بالأعمدة والمساحات حيث يمكن أن يستخدم في ذلك أنواع من الورق المقوى، الذي يمكن أن يميزه المكفوف بسهولة عن طريق اللمس، على أن تراعى في هذه الرسوم شروط ستذكرها بالتفصيل في موضع لاحق من هذا الكتاب (حمدي أبو الفتوح، ١٩٨٧)، (Eichenberger, 1974).

- الحرائط البارزة:

الحرائط نوع من أنواع الرسوم الخطية التي تمثل علاقات مكانية لا يمكن أن يدركها التلميذ مباشرة نظرا لكبر المساحة التي تمثلها.

ويعتمد المكثفون على الخرائط البارزة في دراسة هذه العلاقات المكانية وما يربط بها من حقائق ومفاهيم سواء كانت حقائق ومفاهيم وعلاقات طبيعية أو اقتصادية أو سياسية أو بشرية، حيث تقوم الخرائط البارزة بدور كبير في التغلب على الصعوبات التي يفرضها كنف البصر على إدراك الكيف، للعديد من المفاهيم الجغرافية والتاريخية والاقتصادية، وذلك من خلال الفحص اللمسي من جانب التلميذ الكيف لهذه الأنواع المختلفة من الخرائط، ومن أهم أنواع الخرائط البارزة:

أ - الخرائط السياسية:

والتي تستخدم لدراسة الحدود السياسية للدول والقارات، يتعرف من خلالها المكثفون على مواقع الدول وحدودها.

ب - الخرائط الاقتصادية:

وتتضمن المعلومات الاقتصادية التي تتعلق بعمليات الإنتاج الزراعي والتجاري والصناعي والثروات المعدنية، وحقول البترول.

ج - الخرائط الطبيعية:

وهي التي توضح التضاريس وما تمثله من جبال وهضاب وأهبار ووديان وصحاري ومحيطات.

د - الخرائط البشرية:

وتهتم بالأجناس والسلالات البشرية، ويتوزع السكان في مناطق العالم المختلفة، والأنشطة البشرية وكل ما يتعرض بخصائصها.

هـ - الخرائط التاريخية:

وتستخدم في دراسة الحقائق والأحداث التاريخية مثل خطوط سير الحملات العسكرية، والدول، والإمبراطوريات التاريخية.



كاتب يفحص خريطة بارزة للآارة إفريقيا



كاتب يفحص خريطة بارزة للولايات المتحدة الأمريكية





أطفال مكفوفون يفحصون خريطة بارزة

و - الخرائط الصماء:

وهي من أكثر أنواع الخرائط أهمية في تعليم المكفوفين، حيث تخلو الخريطة من التفاصيل التي كثيرا ما تترك المكفوف خلال عمليات الفحص اللمسي للخريطة، ويفيد هذا النوع من الخرائط في إثارة النشاط الذاتي للكفيف، حيث يقوم الكفيف باستكمال البيانات المطلوب إضافتها للخريطة، أو المشاركة مع زملائه المكفوفين في استكمال بيانات الخريطة أي كان نوع هذه الخرائط سياسية أو طبيعية أو اقتصادية. حيث إن من أهم مميزات الخرائط الصماء أنه يمكن استخدامها في أكثر من غرض مستخدمين في ذلك المواد المناسبة مثل: خيوط الشمع أو القطن المغنتقة، أو المسامير، وغيرها من المواد التي يسهل تمييزها عن طريق حاسة اللمس.



خريطة بارزة صباه

٤- المعارض والمتاحف :

المعرض والمتحف هي أماكن تستخدم لحفظ وعرض العينات والتماذج واللوحات التي تتطلبها دراسة المواد الدراسية المحسنة.

وتلعب المعارض والمتاحف دورا بارزا في تحقيق العديد من الأهداف التربوية في مدارس المكفوفين، بفضل ما تحتويه من معروضات يصعب على المكفوف التعرف عليها ودراسة خصائصها في مكان آخر، نظرا لما يتطلبه ذلك من إمكانات بصرية لا يمتلكها الكفيف، أو وجود صعوبات زمانية أو مكانية يصعب على التلميذ سواء كان كفيفا أو مبصرا أن يتغلب عليها.

وكذلك فإن وجود المعروضات بشكل يسهل على الكفيف لمسها والتعامل مع مكوناتها والفحص المتأنى لأجزائها، وفك أجزاء المعروضات التي تسمح طبيعتها بذلك، مما يساعد في إكساب التلاميذ المكفوفين العديد من المهارات والمعلومات، وكذلك إكسابهم العديد من الأهداف الوجدانية التي تتطلبها عمليات التكيف مع مجتمع العاديين، وكذلك تنمية الذوق الجمالي لدى الكفيف.

حيث تشير (سميرة أبو زيد، ١٩٩٧) إلى أن المتاحف اللمسية تساعد في حل مشكلة المكفوفين من النواحي التربوية والنفسية، حيث تفتح لهم المجال لاكتساب الخبرات الجمالية، بما يساعد على إبعادهم عن مشكلات الانطواء والسلبية من خلال المشاركة الجماعية في عمليات الفحص، وكذلك إكسابهم مهارات الاستقلالية من خلال عمليات الفحص المستقل لعروضات المتاحف اللمسية. (حلمى أبو موته، ٢٠٠٢).

ولكى يستفيد المكفوفون من المعارض والمتاحف فمن الضروري أن تكون تلك المعارض مهيأة لاستقبال المكفوفين، وأن تنظم المعارض بطريقة يسهل على الكفيف الوصول إليها وفحصها والاستفادة منها.

وتذكر سميرة أبو زيد (١٩٩٨) أنه في المتاحف الشهيرة ومنها متحف شمال كارولينا للفنون توجد خريطة مجسمة للمتحف، ولوحة مكتوبة بطريقة برايل تتضمن شرحا لكيفية استخدام المكفوف للمتحف، وكذلك توجد بطاقات مكتوب عليها بطريقة برايل تعريف لكل معروضات المتحف.

وتضيف سميرة أبو زيد (١٩٨١) أنه يمكن وضع تسجيلات صوتية في قاعة المعارض تشرح للكفيف كل ما يتعلق بالمعلومات المطلوب دراستها عن القطع المعروضة.

وتوجد العديد من المتاحف في دول العالم المتحضر تولى اهتماما خاصا بالمكفوفين، وتيسر لهم كافة السبل للاستفادة مما تحتويه تلك المتاحف من معروضات، ومنها المتحف الدولى للفنون والتقاليد الشعبية، ومركز التعليم باللمس بمدرسة أوفر بروك للمكفوفين بولاية فلادلفيا الذى يحتوى على ١٨٠٠ وسيلة لتعليم المكفوفين، والمتحف الدولى للتاريخ الطبيعى بنيودهى، حيث تقدم هذه المتاحف كل ما يساعد المكفوفين على التعلم وتنمية القدرات التى تتطلبها عمليات التكيف الناجح مع الحياة، حيث تتاح الفرصة للمكفوفين لتلمس الحيوانات المحنطة، والصخور، والحفريات، ونماذج تطور الحياة، وعينات الإسفنج، والمرجان، والنباتات، وكذلك العديد من

الظواهر الطبيعية التي تتاح فيها الفرصة للكيف لاكتشاف خواصها من خلال نشاطات لمسبة توفرها تلك المعارض والمتاحف للمكفوفين (أبو موة، ٢٠٠٢).

٥- اللوحات التعليمية:

تعد اللوحات التعليمية من أنواع الوسائل التي يمكن أن تساعد في تحقيق العديد من أهداف تدريس مختلف المواد الدراسية، نظراً لما تنتجه من فرص للتفاعل بين التلميذ الكيف والمادة المتعلمة، وما توفره من فرص للتعاون بين الطلاب المكفوفين بعضهم البعض في إعداد وفحص تلك اللوحات، ومن أمثلة اللوحات التعليمية التي أثبتت الدراسات أهميتها في التدريس للتلاميذ المكفوفين اللوحات الوبرية، واللوحات المغناطيسية.

وقد يظن البعض أن هذين النوعين من اللوحات لا يصلحان للتدريس إلا للتلاميذ المبصرين، وأنه لا مجال لاستخدامهما في مجال التدريس للتلاميذ المكفوفين، إلا أن التجارب أشارت إلى أن كلا النوعين يستخدم بفاعلية في تدريس العديد من المفاهيم العلمية والرياضية واللغوية، حيث يشير (Cetra, 1983) إلى فعالية استخدام اللوحات المغناطيسية في تدريس أكثر مفاهيم علم الكيمياء صعوبة حتى بالنسبة للمبصرين، وهو مفهوم (الجدول الدوري) للعناصر الكيميائية، وما يرتبط به من خصائص وعلاقات، وأكد (Smith, 1981) إلى فعالية استخدام اللوحات المغناطيسية في تدريس المعادلات الكيميائية وتدريب التلاميذ المكفوفين على دراسة كافة أنواع التفاعلات الكيميائية.

اللوحات الوبرية:

اللوحة الوبرية عبارة عن قطعة من قماش وبري مثل الكستور أو الصوف أو الجوخ، يتم تثبيتها على إطار خشبي أو لوح من الخشب أو الكرتون الصلب، تعرض عليها المادة التعليمية والتي عادة ما تكون في صورة حروف أو كلمات أو أرقام أو رسوم، تكون جميعها بارزة بحيث يمكن أن يدركها التلميذ الكيف عن طريق حاسة



اللمس، ولتثبيت تلك البطاقات على اللوحة الوبرية يلزم أن يُلصق على ظهرها قطعة من القماش الوبري أو قطعة من السنفرة.

وتستخدم اللوحات الوبرية وما يثبت عليها من بطاقات تحمل رموزا بارزة في تدريس العديد من الموضوعات المقررة على التلاميذ المكفوفين، حيث يمكن أن تستخدم في تدريس الحروف الهجائية، وتكوين الكلمات والجمل، وغيرها من المهارات اللغوية، وكذلك المهارات والمفاهيم الرياضية مثل: مفهوم العدد ومكوناته، وإجراء العمليات الحسابية البسيطة مثل: الجمع، والطرح، والضرب، والقسمة، ودراسة دورات حياة الكائنات الحية، وتركيب أجزاء الأعضاء الحوية، وغيرها من الموضوعات التي تتطلب مرونة في تحريك المادة المعروضة على اللوحة، حيث تتيح اللوحة الوبرية هذه الإمكانيات.

اللوحات المغناطيسية:

اللوحة المغناطيسية هي نوع من اللوحات التعليمية التي أكدت التجارب فعاليتها في التدريس للتلاميذ المكفوفين إذا روعي في إعدادها طبيعة الإعاقة البصرية، وهي تشبه اللوحة الوبرية في مجالات استخدامها ومميزاتها، إلا أنها تختلف في طريقة تثبيت المعروضات عليها، حيث تكون اللوحة مصنوعة من مواد لها القدرة على جذب المواد المغناطيسية، وتثبت على البطاقات قطع مغناطيسية، لتساعد في تثبيت البطاقات على اللوحة المغناطيسية، وتتيح اللوحة المغناطيسية الفرصة للتلاميذ المكفوفين لتحريك البطاقات على سطح الوحة بحرية تتيح فرصا أكبر للتفاعل والإيجابية من جانب التلميذ الكفيف.

على أنه يجب مراعاة قوتين حاسة اللمس (من حيث الحجم، والمواد المستخدمة) عند إنتاج اللوحات الوبرية والمغناطيسية، وكذلك يجب مراعاة البساطة في عمل البطاقات، وأن لا تزدحم البطاقات بالبيانات التي قد تترك الكفيف. وأن تكون الرسوم البارزة على البطاقات متينة بحيث تتحمل عمليات الفحص اللمسي من جانب الكفيف، وأن يراعى أن تكون المواد المستخدمة في التثبيت سواء كانت قطع

سنفرة أو قطع مغناطيسية من النوع الجيد، وأن تثبت بطريقة جيدة حتى لا يسبب عدم ثباتها في الإخلال بالاستخدام الصحيح لها من جانب التلميذ الكفيف.

٦- الأدوات والأجهزة اللمسية:

Tombaugh, 1981, Cetra , RNIB, 2003, APH, 2005

تهتم المؤسسات العاملة في مجال التعليم وتأهيل المكفوفين ومنها مؤسسات American Foundation for the Blind, Dolphin, APH بإنتاج العديد من المواد والأدوات والأجهزة التي تعتمد على حاسة اللمس في استخدامها، والتي أكدت فعاليتها في التغلب على العديد من الصعوبات التي تفرضها الإعاقة البصرية على عملية تعليم الكفيف وتفاعله مع متغيرات البيئة ومتطلبات الحياة، والتكيف الناجح معها، وفيما يلي عرض لبعض الأدوات والأجهزة التي أتاحت للكفيف مجالات عديدة للتفاعل والتكيف:

١- المساطر والأمتار والأشرطة ذات التدريجات البارزة والغائرة، والتي تتيح للكفيف إجراء عمليات قياس الطول والحجم، وأمكن كذلك استخدام أشرطة سستيمترية عادية بعد أن يلمس عليها تدريجات بارزة تمكن الكفيف من استخدامها.

٢- الأدمة ذات الوردية والتي تتيح للمكفوف عمل قياسات داخلية على درجة كبيرة من الدقة.

٣- المناقل والمثلثات ذات التدريجات البارزة لممارسة المهارات الهندسية المختلفة.

٤- المحاقن ذات المكابس المدرجة تدريجات بارزة، وكذلك المحاقن المعايرة على حجوم محددة، والتي يستخدمها المكفوف في قياس حجوم السوائل بدرجات دقة عالية.

٥- المخابير المدرجة: وتستخدم في قيام المكفوف بإجراء عمليات القياس الحجمي للسوائل المختلفة.



٦- الموازين الحساسة: ويوجد منها أنواع عديدة وجميعها مزودة ببدائل لمسية تتيح للمكفوف إدراك حالة الاتزان التي يصل إليها الميزان، ثم قراءة التدرج البارز أو الصنج التي عادة ما يكتب عليها قيمتها بطريقة برايل، ومن هذه الموازين ما يزود بسلك ثابت خلف مؤشر الميزان والذي يساعد الكفيف على إدراك حالة اتزان الكفتين بمقارنة وضع المؤشر بالسلك الثابت المثبت خلفه، وعندما يتطابق المؤشر والسلك يدرك المعاق عن طريق أصابعه أن الميزان قد وصل إلى حالة الاتزان وعملية قراءة الصنج التي يمكن أن يلمسها عليها قطع من البلاستيك تسهل عملية الكتابة البارزة.

ويوجد أيضا الميزان الزينركي والذي أمكن للمكفوفين استخدامه بكفاءة عالية، حيث يزود الميزان بتدرج بارز يمكن للكفيف تلمسه بأصابعه ليحدد الوزن بدقة.

ويوجد نوع آخر من الموازين ذي الكفتين وهو مزود بشريط ذي تدرج بارز ينزلق عليه منزلق يمكن للمكفوف تحريكه حتى يصل الميزان إلى حالة الاتزان التي يدركها المكفوف بمقارنة المؤشر بالسلك الموجود خلفه، ثم يقرأ التدرج البارز الذي وصل إليه المنزلق، وقد أشارت التجارب أن هذا الميزان يتيح للمكفوف أن يجري عمليات وزن بدرجة دقة تصل إلى ٥ ، ٠ جم. (Cetra, 1981).

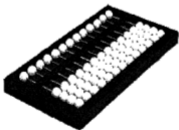
٧- الساعات ذات التدرجات البارزة، وتتوافر في الأسواق العديد من أنواعها، والتي يستخدمها الكفيف في معرفة الوقت، وحساب الزمن بدرجة عالية من الدقة، ويوجد كذلك أشكال متنوعة من الساعات الناطقة.

٨- الترمومترات المزودة بمجسات تترجم درجة الحرارة إلى رموز برايل، ويذكر (Baughman & Zollman) أن هذه الترمومترات قد أتاحت للتلاميذ المكفوفين قياس درجة حرارة الأجسام بدرجة دقة وصلت إلى ± 1 درجة فهرنهايت، وفي حالة الترمومترات الطبية فقد أمكن للمكفوفين قياس حرارة الأجسام بدرجة من الدقة وصلت إلى $\pm 1, ٠$ درجة.

ويوجد نوع من الترمومترات الإلكترونية قدمته مؤسسة (RNIB) والذي يتراوح تدريجه بين (-6°م إلى +11°م) ويعطى قراءات بارزة دقيقة يمكن للكفيف قراءتها بسهولة. ويوجد كذلك نوع من الترمومترات أنتجته جامعة نافيلد يسمى (ترمومتر نافيلد المدرج)، وهو عبارة عن صندوق إلكترونى مزود بترموستات يعمل كترمومتر، ويوجد له تدريج دائرى كبير بطريقة برايل.

٩- البوصلة: تتوافر بوصة برايل السويدية، والتي يوجد عليها سهم يتجه ناحية الشمال، وتوجد نقاط أو رموز برايل التي تحدد الاتجاهات الأخرى، ويمكن للمعاق بصرى تلمس العلامات بسهولة وتحديد الاتجاهات، عندما تكون البوصلة مفتوحة.

١٠- العداد الحسابى Abacus: وهو نوع من الوسائل التعليمية التي تعتمد على حاسة اللمس عند الكفيف، والتي تستخدم بكفاءة في إكساب التلاميذ المكفوفين المهارات الحسابية، وتوجد منه أشكال وأنواع عديدة، وسوف نعرض كل ما يتعلق بالعداد الحسابى بالتفصيل في الجزء الخاص بتدريس الرياضيات للمكفوفين.



العداد الحسابى

معايير إنتاج واختيار الوسائل التعليمية للمكفوفين:

لكي تكون الوسيلة التعليمية قادرة على القيام بدور فعال في مجال تعليم المكفوفين، فمن الضروري توافر العديد من المعايير التي يتعلّق بعضها بكونها وسيلة تعليمية وجدت لتحقيق أهداف تعليمية محددة، والبعض الآخر من المعايير يتعلّق بكونها وسيلة تعليمية لفئة معينة من التلاميذ الذين يواجهون صعوبات فرضتها ظروف الإعاقة البصرية.

وفيما يلي عرض للمعايير والقواعد التي يجب أن تراعى في إنتاج واختيار الوسائل التعليمية للمكفوفين:

١ - مناسبة الوسيلة للهدف من الموقف التعليمي:

حيث تختلف أهداف المواقف التربوية في مدارس المكفوفين كما هو الحال في مدارس المبصرين، فقد يكون الهدف إكساب التلاميذ معلومات محددة، وقد يكون الهدف إكساب التلاميذ مهارات يدوية تتطلبها عمليات التكيف الناجح مع متطلبات الحياة، وقد يكون الهدف إكساب التلاميذ المكفوفين مهارات تفكيرية يهدف إليها الموقف التعليمي، وقد يكون الهدف إكساب التلميذ التكيف الناجح مع متطلبات الحياة، وقد يكون الهدف إكساب التلاميذ المكفوفين بعض القضايا البيئية أو الاجتماعية، وقد يكون الهدف هو تدريب التلاميذ المكفوفين على الاستقلالية والاعتماد على النفس، والتكيف مع ظروف الإعاقة، وفي كل الحالات السابقة قد تختلف الوسيلة التعليمية التي تقدم في الموقف التعليمي، فقد لا يفيد رسم بارز في إكساب التلاميذ مهارة معينة، وقد يفيد جهاز معدل في إكسابه المهارة المطلوبة، وهكذا يجب على معلم المكفوفين أن تكون الأهداف التعليمية هي الوجهة الرئيسية عند اختيار أو إنتاج وسيلة تعليمية لهذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة.

٢ - مستوى التلاميذ المكفوفين:

حيث من الضروري مراعاة أن يكون محتوى الوسيلة مناسبة لقدرات التلاميذ ومستواهم التعليمي، ومقدار ما يمتلكونه من معلومات تتعلّق بالمعلومات المتضمنة

في الوسيلة التعليمية، وخاصة تلك الوسائل الجاهزة التي قد تزود بها مدارس المكفوفين، ويتضمن ذلك مناسبة اللغة المكتوب بها الوسيلة، والرموز والرسوم البارزة، وأن تخلو من الرموز والمصطلحات المعقدة التي قد لا تكون في مستوى التلميذ الكفيف أو أقل من مستواه.

٣ - أن يكون محتوى الوسيلة صحيحا:

ويعنى ذلك أن تكون الرموز والمصطلحات، والكليات، والأرقام والتواريخ، والتضاريس، وكافة البيانات المتضمنة في الوسيلة صحيحة، وإذا كان هذا المعيار يعد من أهم المعايير التي يجب أخذها في الاعتبار بالنسبة للوسائل التعليمية التي تقدم للتلاميذ البصرين، فإنه يكتسب أهمية أكبر بالنسبة للوسائل المقدمة للتلاميذ المكفوفين، نظرا لانقادهم للخبرات البصرية التي تمكنهم من الحكم على صحة ما تحتويه الوسيلة التعليمية من معلومات، وأن وجود أخطاء فيها يتضمنه محتوى الوسيلة التعليمية يمكن أن يكون سببا مباشرا في تكوين المفاهيم والتصورات الخاطئة عند التلاميذ المكفوفين، مما يؤثر تأثيرا سلبيا على عمليات تكيفهم مع متغيرات البيئة، ومتطلبات التكيف الناجح مع ظروف الحياة التي يجيئونها.

٤ - البساطة:

من أهم الشروط التي يجب أن تتوافر في الوسيلة التعليمية التي تستخدم في فصول المكفوفين أن تكون الوسيلة بسيطة فيها تتضمنه مكوناتها، وفيها تعرضه من معلومات، حيث إن الوسيلة المركبة والتي تحوى العديد من العناصر تترك الكفيف ولا يستطيع أن يميز بين أجزائها باستخدام ما يملكه من حواس، وأنه يجب التركيز على العناصر الرئيسية في الوسيلة التعليمية سواء كانت رسما بارزا، أو نموذجا، أو جهازا، أو تجربة عملية، حتى يمكن أن تحقق الوسيلة الهدف من استخدامها.

٥ - سهولة الاستخدام من جانب الكفيف:

فمن الضروري اختيار الوسيلة التعليمية، وخاصة النماذج القابلة للتركيب والأجهزة التي تعتمد على البدائل اللمسية أو السمعية، ولا بد من التأكد



من أن الكفيف بما يملكه من حواس وقدرات قادر على استخدام الوسيلة بسهولة، وأنه بإمكانه الاستفادة منها.

٦ - ٧ تمثل الوسيلة، خطراً على التلاميذ المكفوفين:

فليس من المناسب إحضار الثعابين حية في فصول المكفوفين لدراسة حياة الزواحف، وليس من الصحيح إحضار العقارب لكي يتعرف المكفوف على أساليب حياتها، ومن الخطورة أن تعرض على التلاميذ المكفوفين دوائر كهربية تحتوي على أسلاك كهربية عارية وموصلة بتيار كهربى على الشدة، وليس من الطبيعى استخدام التماذج التى يكثر فيها استخدام المواد الحادة والمستننة.

ويجب على معلمى المكفوفين مراعاة ألا تكون الوسيلة التعليمية سواء كانت عينة حية أو نموذجاً مجسماً أو تجرية عملية، أو جهازاً، يجب ألا يتعرض التلميذ المكفوف لأية مخاطر نتيجة استخدامه لتلك الوسائل، ويجب على المعلم أن يضع فى اعتباره أن التلاميذ المكفوفين - بحكم إعاقتهن - يجب أن يكونوا تحت الإشراف المباشر للمعلم، وأن يجنبهن التعرض للمخاطر أثناء فحص واستخدام الوسائل التعليمية.

فبما سبق عرضنا لأهم المعايير والقواعد العامة التى يجب أن تراعى عند اختيار الوسائل التعليمية للمكفوفين، على أنه يجب الإشارة إلى أن هناك قواعد ومعايير خاصة بكل نوع من أنواع الوسائل التعليمية نذكرها فيما يلى:

معايير اختيار وإنتاج الرسوم التوضيحية والبيانية البارزة:

١ - يجب أن تتوافر فى الرسوم التوضيحية والبيانية البارزة عدة معايير حتى تحقق الهدف من استخدامها، ومن هذه المعايير:

- أن يتيح الرسم البارز حصول المعاق بصرياً على معلومات مناسبة تحت ضغط الملامسة المباشرة دون أن يسبب ذلك خطراً عليه.

- الاستخدام المناسب للمواد اللمسية المختلفة يمكن أن يكون مفيدا لتوضيح تفاصيل الشيء المراد عرضه.
- أن يكون الرسم البارز متينا بحيث يتحمل الفحص اللمسى من جانب المعاق أكثر من مرة.
- أن يعد الرسم بمقياس رسم ثابت ومناسب للمعاق بصريا.
- أن يكون حجم اللوحة الموجود عليها الرسم البارز مناسباً بحيث يكون في متناول أيدي وأصابع المعاق بصريا.
- توحيد طريقة عرض وتمثيل العناصر الرئيسية للرسم البارز.
- خلو الرسم البارز من التفاصيل الزائدة.
- البساطة في الإخراج وعرض التفاصيل والمواد اللمسية والكتابة البارزة.
- ضرورة تضمين نسبة (تصغير أو تكبير) أو مقياس الرسم البارز حتى لا تتكون عند المعاق مفاهيم خاطئة عن الأحجام الطبيعية للأشياء التي يمثلها الرسم.
- التناقض أو التضاد في تشكيل أو استخدام المواد والخامات المختلفة اللمس.
- توفير الأعداد الكافية من الرسوم البارزة بما يتيح فرصة الفحص اللمسى لكل التلاميذ هذه الرسوم البارزة.
- إذا لم يكن التلميذ المعاق بصريا قد أتاحت له فرصة التدريب على قراءة الرسوم التوضيحية البارزة في مراحل عمرية مبكرة، يجب أن يبدأ المعلم تدريبه على قراءة الرسوم السهلة والبسيطة والتي تستخدم أهداف تعليمية.
- أن وحدة الوسيلة (الوسيلة الواحدة لموضوع ما) نادرا ما يمكن أن تكون منصفة أو عادلة في تقديم الحقائق، ويجب أن تعرض بتكوين مجموعة من الوسائل (كما هو الحال في الحرائط، والوسائل الموضحة لدورات حياة الكائنات الحية).



وفي حالة الرسوم البيانية البارزة يجب مراعاة الشروط التالية: (المركز النموذجي لرعاية المكفوفين):

- أن يتضمن الرسم البارز نسبة التشكيل للحقائق الإحصائية.
- أن تكون مساحة الرسم البياني في متناول أيدي الكفيف.
- الإقلال من عناصر الكميات أو البيانات الإحصائية مع التركيز على أهمها وذات الدلالة الإحصائية المتغيرة.
- أن تراعى البساطة في التنفيذ بالنسبة للتشكيل، وبالنسبة للتفاصيل المكتوبة بالخط البارز.
- أن تترك مسافة كافية بين العناصر الإحصائية البارزة.
- أن لا تتعدد عناصر المقارنة أو التطور للعناصر الإحصائية، ويفضل ألا يزيد على 4 أو 5 عناصر.

٢- يجب أن تتوافر في النماذج المجسمة عدة معايير حتى تحقق الهدف من استخدامها، ومن هذه المعايير:

- ألا يتجاوز الحجم الكلي للنموذج المكان أو الفراغ الذي يمكن أن تحيط به أو تلم به ذراعا المعاق بصريا.

- تزويد التلميذ المعاق بصريا بنسب تشكيل تقريبية للنموذج بالنسبة للحجم الطبيعي له حتى يمكنه إدراك حجم الأصل إدراكا حقيقيا فتكون أفكاره صحيحة عن الأصل الذي يمثله النموذج.

- مراعاة البساطة في التشكيل ووضوح الأجزاء الداخلية المهمة والتركيز على إبراز العناصر الرئيسية.

- أن يكون النموذج ثابتا وقويا بحيث يمكنه مقاومة التلف الناتج عن الاستعمال اليدوي لأيدي المعاق اللامسة.

- إعطاء فرصة لتنمية الثروة اللغوية عند المعاق بصريا من خلال تدريبه على إعطاء وصف لفظي للنموذج الذي يفحصه.

- في حالة النماذج ثنائية الأبعاد يجب ملاحظة أن تلك النماذج يمكن أن تسبب لبسا عند المعاق بصريا، حيث يحتاج إلى توضيح من المعلم، فرسم دائرة على سطح مستوى قد يعبر عن كرة أو نصف كرة أو اسطوانة أو سلك دائري، وهذه أمور يدركها المبصر بسهولة.

- توفير الأعداد الكافية من النماذج ثنائية وثلاثية الأبعاد لإتاحة الفرصة لفحصها من جانب التلاميذ المعاقين بصريا.

معايير اختيار العينات التعليمية للمكفوفين:

- اختيار العينات التي تخدم أهداف الدرس.

- البساطة والوضوح.

- أن تكون العينات سليمة ولا يوجد بها عيوب تقلل من قيمتها التربوية.

- أن تكون العينة في مستوى إدراك التلاميذ المكفوفين.

- أن تمثل العينة الأصل الذي أخذت منه تمثيلا صحيحا.

معايير اختيار الأدوات والأجهزة المعتادة:

١- ألا تكون الأجهزة المصممة للتلاميذ المكفوفين متخصصة أو معقدة للغاية.

٢- يفضل إجراء تعديلات على الأجهزة الموجودة بالفعل والتي تستخدم مع التلاميذ المبصرين.

٣- في حالات التلاميذ ضعاف البصر تكتب بيانات على الأجهزة والأدوات بخط كبير واضح.



٤- يفضل استخدام الأدوات والأواني البلاستيكية حتى لا تتعرض للكسر مما يعرض المكفوف للخطر.

٥- ألا تمثل الأدوات والأجهزة خطرا على التلاميذ المكفوفين.

٦- أنه يمكن استخدام تلك الأداة أو الجهاز في أكثر من غرض.

٧- أن تتطلب وقتا قصيرا لتركيبها وتشغيلها.

٨- لا تنطوى على مخاطر بالنسبة للكفيف.

معايير إنتاج الخرائط البارزة:

عند إنتاج خرائط بارزة يجب أن تراعى النقاط التالية (المركز النموذجي لرعاية وتوجيه المكفوفين):

١- توحيد طريقة عرض وتمثيل العناصر الرئيسية في الخرائط مثال ذلك المسطحات المائية الواسعة (المحيطات - البحار - المحيطات) - الأنهار - المدن - الحدود السياسية - الأسماء والعناوين الرئيسية حيث تعطى لها اختصارات معينة بطريقة برايل أو استخدام خامات معينة لتمثيل كل عنصر من العناصر السابقة على أن يستمر ذلك في بقية الخرائط المستخدمة في التدريس للمكفوفين.

٢- مراعاة نسب مقبولة في تصميم أو تكوين أو مساحة الخريطة وفقا لقوانين حاسة اللمس وللمجال استخدامها وللموقف التعليمي.

٣- أن تخدم الخريطة غرض واحد فقط فليس من المناسب أن تتضمن الخريطة الواحدة الحدود السياسية والأنشطة البشرية والاقتصادية، والظواهر الطبيعية، ولكن من الأفضل أن تقتصر الخريطة على جانب واحد من تلك الجوانب حتى يمكن للكفيف تمييز تفاصيلها عن طريق حاسة اللمس.

٤- يرتبط بالنقطة السابقة، أن تحلو الخريطة من التفاصيل الزائدة حيث يتسبب ازدحام الخريطة بالمعلومات والبيانات إلى عدم قدرة الكفيف على التركيز والاستفادة مما تقدمه الخريطة من معلومات.

٥- أن تكون الرموز والاختصارات المستخدمة في الخريطة كافية ومحددة وواضحة اللبس.

٦- مراعاة البساطة في الإخراج وعرض التفاصيل والمواد اللامسة والكتابة البارزة على الخريطة.

٧- يفضل أن يقوم أحد التلاميذ المكفوفين بتجريب عمليات الفحص اللمسى للخريطة قبل إنتاج نسخ منها للتأكد من إمكانية الإدراك الحسى السليم من جانب الكفيف لمكونات الخريطة.

٨- ضرورة تضمين نسبة الرسم البارز أو مقياس الرسم البارز حتى يمكن للطلاب الكفيف إدراك أو تقرير المسافات الحقيقية والمساحات والعلاقات المكانية التي تتضمنها الخريطة كما هي في الطبيعة.

قواعد استخدام الوسائل التعليمية للتلاميذ المكفوفين:

إذا كان الاختيار الصحيح للوسيلة التعليمية بعد متطلباً هاماً من متطلبات تفعيل العملية التعليمية في مدارس المكفوفين، فإنه من اللازم أن يكون معلم المكفوفين قادراً على اتباع مجموعة من القواعد، والتي يتفق بعضها مع القواعد العامة لاستخدام الوسائل التعليمية بصفة عامة، ويختص بعضها بطبيعة العملية التعليمية في مدارس المكفوفين وما تفرضه الإعاقة البصرية من مشكلات يساعد الاستخدام الصحيح للوسيلة في التغلب على الكثير منها، ويسر للكفيف الاستفادة بها تقدمه الوسيلة من معلومات وما تتيحه من خبرات.

وفيا يل عرض للقواعد التي يجب أن تراعى في استخدام الوسائل التعليمية للتلاميذ المكفوفين، حيث تدرج تلك القواعد تحت مرحلتين رئيسيتين هي مرحلة الاستعداد لاستخدام الوسيلة، ومرحلة الاستخدام الفعلي للوسيلة.

أولاً: الاستعداد لاستخدام الوسيلة التعليمية،

إن الاستعداد الجيد لاستخدام الوسيلة التعليمية يعد من أهم عوامل نجاح المعلم في تحقيق الهدف من استخدامها، والاستعداد الجيد لاستخدام الوسيلة يتطلب من المعلم اتباع عدة إجراءات، هي:

- الحصول على الوسيلة قبل استعمالها بوقت كاف.

- تجربة الوسيلة قبل استخدامها، وتجربة الوسيلة قبل استخدامها عملية غاية في الأهمية سواء كان ذلك جهازاً معدلاً أو أداة من أدوات القياس أو غيرها من الأدوات أو نموذجاً مجسماً أو رسماً بارزاً.

حيث تتيح عملية التجريب قبل الاستخدام اختبار مدى صلاحيتها للعرض على التلاميذ المكفوفين، وصلاحيتها لعمليات الفحص اللمسي من جانب الكفيف، وكذلك تتيح عملية تجريب الوسيلة أن يتعرف المعلم على محتويات الوسيلة ودراس تفصيلها دراسة دقيقة، واكتشاف ما قد يكون بها من عيوب، وكذلك التعرف على مدى مناسبة محتوياتها للتلميذ الكفيف، ومراعاتها لقوانين حاسة اللمس، وإمكانية تمييز الكفيف بين مكوناتها بما يملكه من حواس.

وتساعد عملية تجريب المعلم للوسيلة التعليمية في الوقوف على ما تحتويه من معلومات وما يجب أن يقوم به من عملية إعداد للمادة العلمية التي تستخدمها الوسيلة، ويتضمن ذلك أيضاً التعرف على ما تحتويه اللوحة البارزة أو النموذج من مصطلحات ورموز، وما تتطلبه من عمليات شرح وتوضيح.

يضاف إلى ما سبق أن الرسوم البارزة والنماذج المجسمة قد تؤدي إلى تكوين مفاهيم خاطئة عند التلميذ الكفيف وخاصة فيما يتعلق بحجم الأشياء وأبعادها

نظرا لافتقار الكفيف للخبرات البصرية التي تساعد في تكوين المفاهيم الصحيحة عن الأشياء التي يدرسها، ولذلك فإن من أهم أدوار معلم المكفوفين أن يوضح للتلميذ الكفيف العلاقات الصحيحة التي يتضمنها الرسم البارز أو النموذج أو الأحجام الحقيقية للوسائل التي يفحصها الكفيف، وتتطلب هذه العملية أن يقوم المعلم بفحص الوسيلة قبل استخدامها والتعرف على مقاييس الرسم أو التشكيل المستخدمة في إنتاج الوسيلة التعليمية أيًا كان نوعها.

وتتطلب عملية الاستعداد الجيد لاستخدام الوسيلة التعليمية مع التلاميذ المكفوفين أن يعد المعلم المكان المناسب لاستخدام الوسائل، وأن يتأكد من مناسبة المكان من حيث الاتساع وتوافر كل ما تتطلبه عملية عرض الوسيلة من إمكانيات مثل توافر مصادر مناسبة للتيار الكهربى اللازم لاستخدام الأجهزة السمعية، وكذلك توافر المناضد المناسبة لعرض النماذج والرسومات واللوحات البارزة، من حيث المساحة والارتفاع المناسب لعمليات الفحص اليدوى، وأن يكون المكان مناسباً لتحريك التلاميذ المكفوفين وإجراء عمليات الفحص بحرية وأمان، ويتطلب إعداد المكان كذلك التأكد من عدم وجود مصادر للخطر على التلاميذ المكفوفين، والاطمئنان على توافر احتياطات الأمان التي تتطلبها عمليات استخدام المكفوفين للوسيلة التعليمية.

يضاف إلى ما سبق أن الاستعداد لاستخدام الوسيلة التعليمية يفيد المعلم في التعرف على الزمن اللازم لاستخدام الوسيلة، حيث يتخلف الوقت اللازم لفحص الكفيف لنموذج مجسم عن الوقت الذى تتطلبه عمليات فحص النموذج بالنسبة للتلميذ المبصر، وأن استخدام الكفيف للأدوات والأجهزة المعدلة سواء كانت بسيطة أو معقدة يتطلب وقتاً أطول مما تتطلبه عمليات استخدام الأدوات والأجهزة التي يستخدمها التلميذ المبصر.

ثانياً: استخدام الوسيلة:

يجب أن يراعى المعلم القواعد التالية عند استخدام الوسيلة التعليمية في مدارس المكفوفين:

١- التقديم المناسب للوسيلة التعليمية، ويتضمن ذلك شرح ما قد تتضمنه الوسيلة من مصطلحات أو رموز، وفي حالة استخدام الرسوم البارزة، والخرائط البارزة، والناذج المجسمة يجب أن يوضح المعلم مقياس الرسم المستخدم في عمل الرسم البارز أو الخريطة، ونسبة تشكيل النموذج للأصل الذى يمثله حثيلا يتكون عند التلميذ الكفيف مفاهيم خاطئة يصعب تصحيحها.

٢- توجيه المعلم التلاميذ المكفوفين إلى إجراءات الأمان التى يجب مراعاتها أثناء فحص الوسيلة التعليمية، وما يجب عليهم أن يتبعوه من إجراءات أمان، وما يجب أن يلتزموا به من تعليمات، وتعريفهم بمواضع الخطر فى الوسيلة وفى أماكن فحصها، فقد يتطلب استخدام جهاز أن يستخدم التلميذ الكفيف مصدرا كهربيا، أو مصدرا حراريا، (مواد لهب)، أو أدوات حادة، أو مواد كيميائية قد تمثل خطرا على أجسام التلاميذ المكفوفين إذا لم تراعى احتياطات الأمان اللازمة، وكذلك يجب على المعلم أن يوجه التلاميذ المكفوفين إلى طريقة الدخول والتحرك فى أماكن فحص الوسائل التعليمية.

٣- اتباع الطريقة الصحيحة فى عرض الوسيلة، وذلك من حيث كونها طريقة فردية إذا توافرت الأعداد الكافية من الرسوم البارزة أو النماذج أو الأدوات والأجهزة المعدلة، أو تتم طريقة الفحص فى مجموعات صغيرة بحيث يشترك كل تلميذ فى أو أكثر فى فحص الوسيلة والتعرف على مكوناتها.

وقد لا تتوافر إلا نسخة واحدة من الوسيلة التعليمية، وفى هذه الحالة يجب أن يوجه المعلم عمليات الفحص الجماعى للوسيلة بحيث تتم بنظام يساعد كل تلميذ كفيف على الاستفادة مما تقدمه الوسيلة من معلومات، وتوجيه عمليات التعاون المهدف بين التلاميذ المكفوفين لتنمية الاتجاه نحو التعاون وهو هدف تسعى إليه عملية تربية المكفوفين.

وتجدر الإشارة أنه إذا وجد فى الفصل تلاميذ ممن لديهم بقايا بصر فيجب على المعلم أن يوزعهم على المجموعات أثناء فحص الوسائل حيث يفيد وجودهم فى توجيه عمليات الفحص بكفاءة أكبر.

٤- أن يوجه المعلم تلاميذه المكفوفين للطريقة الصحيحة لعمليات فحص الوسائل الللمسية، بحيث يبدأ التلاميذ بعملية فحص كل للرسم البارز أو النموذج دون تركيز على التفاصيل، وبعد أن يأخذ التلميذ فكرة كاملة عن الشكل العام للشيء المفحوص، تبدأ عمليات الفحص الجزئي للوسيلة وتمييز الأجزاء التي تتكون منها وما تتضمنه من بيانات.

٥- أن يقدم المعلم الرعاية الفردية لتلاميذه المكفوفين أثناء الفحص، والتأكد أولاً بأول من إلمام التلميذ الكفيف بمكونات الوسيلة، وكذلك التنظيم الكلي لها، وما يتضمنه من علاقات.

٦- عند استخدام الرسوم والأشكال الللمسية، يجب أن يقدم المعلم معلومات مناسبة لتلاميذه المكفوفين ولا يعتمد على التخمين، فبدلاً من أن يقول المعلم لتلميذه الكفيف ما هذا الشكل ؟ يفضل أن يجبره بأنه شكل لحيوان مثلاً، في الجزء الأيمن يوجد... وفي الجزء الأيسر يوجد..... وهكذا.

٧- أن يعطى المعلم للتلاميذ المكفوفين وقتاً كافياً لفحص واستخدام الوسيلة التعليمية، وأن يراعى ذلك في أثناء عرضه للوسيلة قبل أن يفحصها التلاميذ المكفوفين، مما يساعد الكفيف على تكوين انطباعات حسية سليمة تتيح له فرصة التطبيق العملي لمعلوماته، وإعطاء التلاميذ المكفوفين فرصة لعمل استقصاءات فردية من خلال عمليات الفحص الللمسى للوسيلة، وكذلك أثناء استخدام الأجهزة السمعية، وعدم المبالغة في تقديم المساعدة للتلاميذ المكفوفين، مما يساعد في تدريب التلاميذ المكفوفين على العديد من المهارات التفكيرية، وتنمية الثقة بالنفس، وتحمل المسئولية.

٨- أن تصاحب عمليات عرض الوسيلة تقديم وصف لفظي لها يساعد الكفيف على الإلمام بالمعلومات التي تهدف إليها الوسيلة.

٩- الاهتمام بعمليات التقويم البنائى والختامى للوسيلة، وذلك يتطلب من المعلم أن يتأكد أولاً بأول من إدراك التلاميذ المكفوفين لكل خطوات استخدام الوسيلة، وفهم المراحل المختلفة لعمليات الفحص، وأن لا يتم الانتقال إلى مرحلة تالية إلا بعد التأكد من إتمام الكفيف بالمرحلة الأولى، وكذلك يجب التأكد من تحقيق الوسيلة التعليمية للهدف من استخدامها، ومناسبتها، وما قد تتطلبه من إضافات أو تعديلات في دروس تالية.



مستحدثات تكنولوجيا التعليم للمعاقين بصريا

✳️ مستحدثات تكنولوجيا القراءة والكتابة بطريقة برايل.

✳️ برامج قارئات الشاشة.

✳️ مكبرات الشاشة.

✳️ مستحدثات إنتاج وعرض الرسوم البارزة.

✳️ الآلات الحاسبة الناطقة.

✳️ الدوائر التليفزيونية المغلقة والتليفزيون الرقمي.

ساعد التطور الهائل في مجال التكنولوجيا بصفة عامة وتكنولوجيا التعليم بصفة خاصة في التغلب على العديد من الصعوبات التي تفرضها الإعاقة البصرية على تعليم المكفوفين واستفادتهم مما يقدم لهم من مواد تعليمية. وخاصة تلك المواد التي تتطلب دراستها ملاحظات بصرية كمواد العلوم وفروعها المختلفة، والرياضيات، والجغرافيا، وغيرها من المواد التي تتطلبها عمليات تكيف الكفيف مع متطلبات الحياة.

وقد شهد مجال إنتاج المواد التعليمية والأدوات والأجهزة التي تمكن الكفيف من متابعة الدراسة تطورا كبيرا شمل العديد من الجوانب، منها ما يتعلق بعمليات القراءة والكتابة بطريقة برايل، ومنها ما يتعلق بإنتاج الرسوم والصور البارزة التي تتطلبها عمليات تعليم المكفوفين لمواد العلوم والرياضيات، والدراسات الاجتماعية، وغيرها، ومنها ما يهتم بالمعامل، والورش، والدراسات العملية، وأخيرا كان التطور الأعظم في مجال إنتاج البرمجيات التي أتاحت للمكفوفين فرصا عديدة للحصول على المعلومات ومتابعة التطور الهائل والسريع في مجال تكنولوجيا المعلومات.

وفيما يلي عرض لأهم تطبيقات المستحدثات التكنولوجية في مجال تعليم المكفوفين:

أولا: مستحدثات تكنولوجيا القراءة والكتابة بطريقة برايل:

سبق وأن عرضنا في جزء سابق في هذا الكتاب لطريقة برايل التي يعتمد عليها المكفوفون بصفة أساسية، وتعرفنا على متطلبات عملية الكتابة باستخدام الأدوات اليدوية من جهد وما تسببه من آلام لأيدي الكفيف وخاصة صغار السن منهم. وكانت بداية التطور في مجال أدوات الكتابة للمكفوفين هو اختراع الآلة الكاتبة (برايل)، ثم ظهرت أجهزة الكمبيوتر برايل وطابعات برايل، وفي مجال القراءة ظهرت العديد من الأجهزة التي وفرت للمكفوفين الوقت اللازم لقراءة العديد من المواد التعليمية.

• فيما يلي نعرض لمستحدثات تكنولوجيا التعليم في مجال القراءة والكتابة بطريقة برايل: (جونسون أبو موته، ٢٠٠٢)، (AFB، 2000); (APH, 1994).

١ - الآلة الكاتبة (برايل): سبق الحديث عنها في الجزء الخاص بطرق كتابة برايل.

٢ - جهاز الأوبتاكون: Optacon



استخدام جهاز الأوبتاكون في عملية القراءة

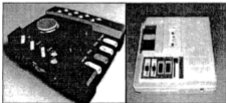
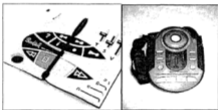
وهو من الأجهزة الحديثة التي تتيح للمكفوفين قراءة الكتب والمجلات، وكافة المواد المنشورة، حيث إن الجهاز عبارة عن أداة إلكترونية تقوم بتحويل الكلمات المطبوعة للمبصرين إلى بديل لمسى يمكن للكفيف أن يدركه عن طريق أصابعه، حيث يتكون الجهاز من جزءين رئيسيين، الجزء الأول: عبارة عن كاميرا صغيرة الحجم تعمل بالليزر، والجزء الثاني من الجهاز يتم فيه تحويل الكلمات التي تمر عليها الكاميرا إلى ذبذبات بارزة تأخذ شكل الحروف العادية، وتتصل الكاميرا بالجزء الثاني من الجهاز عن طريق كابل، وعندما يريد الكفيف قراءة نص مطبوع، فما عليه إلا أن يمرر الكاميرا على الكلمات المراد قراءتها، حيث تقوم الكاميرا بنقل الجزء الذي مرت عليه إلى الجزء الثاني من الجهاز، والذي يقوم بتحويل الكلمات إلى ذبذبات تأخذ شكل الحروف العادية من خلال مجموعة من الدبابيس الرفيعة التي تبرز لتعطي شكل الحرف العادي، ومعنى ذلك أن الجهاز لا يحول الكلمات العادية إلى طريقة برايل، مثلا حرف (E) عندما تمر عليه كاميرا الجهاز فإنه يتحول في الجزء الآخر من الجهاز إلى مجموعة من الدبابيس البارزة التي تعطي الشكل (E) أيضا، وهذا يتطلب أن يكون الكفيف على علم بكل الحروف العادية الخاصة بالمبصرين.

وإذا كانت القراءة باستخدام جهاز الأوتياكون تعد أبسطاً من القراءة بطريقة برايل (حيث يصل معدل القراءة إلى ١٠٠ كلمة في الدقيقة) إلا أن الجهاز يتيح للكفيف أن يقرأ باستقلالية دون الحاجة إلى وسيط مبصر أو متطوع مبصر كثيراً ما تسبب الحاجة إليه العديد من المشكلات بالنسبة للمكفوفين.

ولعل من أفضل مميزات الجهاز أنه يتيح للمكفوفين قراءة المواد المطبوعة للمبصرين في يوم نشرها دون الحاجة إلى الانتظار سنوات إلى أن تطبع بطريقة برايل. وكذلك فإن الجهاز يتيح للكفيف التعامل المباشر مع ما تتطلبه عملية تكيفه مع متغيرات الحياة اليومية مثل قراءة الحوالات البريدية، أو البحث في القواميس، والرسائل الخاصة دون الحاجة إلى اللجوء للكشف عن أمور حياته الشخصية للآخرين.



تعد الكتب الناطقة من المستحدثات التكنولوجية التي تتيح للكفيف فرص متابعة الإصدارات الجديدة من الكتب العلمية والأدبية وغيرها من مجالات المعرفة التي تحتاجها عمليات تكيف الكفيف مع متغيرات العصر، حيث يتم تسجيل هذه الكتب على أشرطة كاسيت، والتي تشهد تطورا كبيرا سواء في السعة التخزينية للشريط أو كفاءته، وكذلك الأسطوانات المدججة والتي تشهد تطورا سريعا لم تكن تتوقع حدوثه حيث تتوافر بأسعار زهيدة، وتتميز بسعة تخزينية عالية تتيح كما هائلا من المعلومات التي تغطي مجالات معرفية عديدة، توفر على الكفيف عناء عمليات القراءة بطريقة برايل.



أشكال مختلفة للكتب الناطقة

جهاز رود رنر Road Runner:

وهو من الأجهزة الحديثة التي تتيح للمكفوفين الاستفادة مما يقدم للمبصرين من معلومات دون الحاجة إلى استخدام طريقة برايل، حيث يعتمد الجهاز على حاسة السمع، في سماع المواد المسجلة على الجهاز.

والجهاز يتكون من وحدة قراءة وبطارتين وساعة أذن وكابل رقمي يستخدم للتوصيل بجهاز الكمبيوتر، وقرص مضغوط يحتوي على برنامج التشغيل، وكتب مسجلة على أقراص مضغوطة لقراءتها.

ويعمل الجهاز بالتوصيل أولاً بجهاز الكمبيوتر المحمل عليه الكتب المراد نقلها لجهاز رود رنر Road Runner، وتحديد الكتب المراد نقلها، وبعد التحميل يفصل الجهاز عن الكمبيوتر، وبذلك يكون الكتاب المنقول جاهزاً لأن يسمعه الكفيف عن طريق سماع الأذن في أى وقت وأى مكان يشاء، ويتيح الجهاز كذلك تحميل أية كتب أو مواد منشورة على الشبكة العالمية للمعلومات (الإنترنت) ثم سماعها، وبعد ذلك تطوراً أتاح للمكفوفين الاستفادة مما تقدمه شبكة الإنترنت من معلومات في كافة مجالات الحياة التي هم الكفيف.

جهاز برايل الناطق:

وهو جهاز صغير يفيد المكفوفين الذين يستخدمون طريقة برايل، حيث يساعدهم في تدوين ملاحظاتهم وتسجيل المعلومات التي يحتاجون إلى الرجوع إليها، والجهاز مزود بلوحة مفاتيح تشبه الموجودة في آلة برايل الكاتبة، ومصدر داخلي للصوت ينطق ما يكتبه المكفوف، هذا بالإضافة إلى أن الجهاز يتيح بعض التطبيقات الحياتية للكفيف، ومنها الساعة الناطقة، وساعة إيقاف ناطقة، ومرجم ناطق، ومنبه ناطق، ومن الإضافات التي زود بها الجهاز إمكانية التوصيل بجهاز الكمبيوتر، وبطابعة برايل، وكذلك بالطابعات العادية.





جهاز برايل الناطق

جهاز *Versa Braille* للبرايل

وهو جهاز يشبه في عمله طريقة عمل جهاز الكمبيوتر، حيث يتيح للجهاز إمكانية تخزين المعلومات والإضافة إليها والحذف منها، وإعادة تنظيمها، واستدعاء ما سبق تخزينه من معلومات، وحفظ المعلومات على أقراص لاستخدامها وقت الحاجة، ويمكن توصيل الجهاز بطابعة برايل أو طابعة عادية.

جهاز *Sara*

وهو جهاز يستخدم في مسح المواد المكتوبة صوتيا وقراءتها، حيث يمكن للجهاز قراءة كل من النصوص المكتوبة والبريد الإلكتروني والمجلات، ويمكن كذلك تخزين المواد المكتوبة واستدعاؤها وقت الحاجة.

كمبيوتر برايل

بذلت المؤسسات العاملة في مجالات الإعاقة البصرية جهودا متميزة لإتاحة تكنولوجيا الكمبيوتر بإمكاناته الهائلة لكي تتلاءم مع طبيعة الإعاقة البصرية وبها يساعد التكيف على الاستفادة من إمكانيات الكمبيوتر.

حيث تتاح العديد من أشكال أجهزة الكمبيوتر التي يمكن للكفيف استخدامها، ومن هذه الأشكال جهاز كمبيوتر عادي مزود بمسطرة برايل حيث يترجم النص الموجود على شاشة الجهاز إلى حروف برايل على المسطرة الملحقة بالجهاز، حيث تتاح للكفيف استخدام جهاز الكمبيوتر في كتابة وحفظ البيانات بنفس طريقة البصر من خلال استخدام لوحة مفاتيح معدلة بها مسطرة لمسية تمكنه من قراءة ما كتبه على الشاشة بطريقة اللمس.

وهناك أشكال أخرى يتم فيها ترجمة المعلومات المعروضة على شاشات الكمبيوتر إلى حروف برايل البارزة وذلك على لوحة لمسية أو مسطرة لمسية يزيد بها الجهاز.

وتوجد كذلك أشكال من أجهزة الكمبيوتر يتم فيها التعامل المباشر للكفيف على شاشة الجهاز والتي تزود بإطار من نوع خاص يمكنه تحويل أي شاشة كمبيوتر عادية لتعمل بحاسة اللمس، حيث تقوم بتحويل الكلمات المعروضة على شاشة الكمبيوتر إلى رموز برايل البارزة.



كمبيوتر برايل

وهي تماثل طابعات الحبر ولكن الاختلاف أنها تستخدم ملفات لولبية للتحكم في دبابيس الطباعة البارزة حيث يتم الطبع على ورق مقوى، مع ملاحظة أنه توجد برامج طباعة خاصة بالمستوى الأول من برايل والذي يقتصر على الحروف والأرقام وعلامات الترقيم، بينما يتطلب المستوى الثاني من برايل (الاختصارات) استخدام برنامج للترجمة يأخذ الملف من جهاز الكمبيوتر ثم يدخل الاختصارات الصحيحة

أجهزة كتابة، مذكرات برايل إلكترونية،

وهي أجهزة صغيرة محمولة لها لوحة مفاتيح بطريقة برايل تستخدم في إدخال المعلومات، حيث يقوم الكفيف بإدخال المعلومات باستخدام لوحة المفاتيح، ويكون لديه اختيار لتحويلها إلى الذاكرة ومراجعتها باستخدام مركب الكلام الداخلي أو عن طريق شاشة عرض برايل، أو الطباعة بطريقة برايل، أو باستخدام طباعة الحبر العادية.

ثانياً: برامج قارئات الشاشة

في إطار الاهتمام بتعليم المعاقين بصريا سواء المكفوفون منهم أو ضعاف البصر، وتوفير كافة الإمكانيات التكنولوجية التي تتيح لهم الاستفادة من البرامج التعليمية المتاحة للعاديين، فقد أنتجت العديد من المؤسسات العاملة في مجال رعاية المعاقين بصريا العديد من البرامج قارئة الشاشة التي تتيح للمعاق بصريا التعامل بسهولة مع مستحدثات تكنولوجيا المعلومات، والإبحار في عالم الكمبيوتر وشبكات المعلومات بكل سهولة ويسر، ومن أمثلة تلك البرامج:

1 - برنامج (JAWS) Job Access with Speech

وهو برنامج قارئ شاشة يعمل على بيئة ويندوز Windows وجميع تطبيقات مايكروسوفت Microsoft ومنها برامج (Word, Excel, Access, Outlook, ...)

ويتيح البرنامج للكفيف أن يتصفح ما يتيح الكمبيوتر من معلومات حيث يقرأ للكفيف المعلومات المعروضة على الشاشة بصوت واضح وبسرعة مناسبة، مما يعنى سهولة استفادة الكفيف من برامج الكمبيوتر المتاحة للمبصرين، وكذلك التجوال عبر شبكة الإنترنت وتبادل الاتصال مع غيره من المبصرين والمكفوفين باستخدام البريد الإلكتروني، ومتابعة التطور الحادث في كافة مجالات الحياة، وتحرص المؤسسات العاملة في هذا المجال على التطوير الدائم لتلك البرامج، ويتاح من هذا البرنامج إصدارات تتيح الفرصة للكفيف للتعامل المباشر مع الكمبيوتر إما بالصوت، أو بشاشة عرض برايل، أو بالأتنين معا.

٢ - برنامج /بصائر

وهو من برامج قارئات الشاشة العربية والذي أنتجته إحدى الشركات العربية العاملة في مجال إنتاج البرمجيات بالتعاون مع شركة مايكروسوفت، والبرنامج يشبه في عمله برنامج JAWS من حيث الإمكانيات وسهولة الاستخدام من جانب المعاق بصريا، إلا أن المغالاة في قيمة شرائه يحول دون استفادة العديد من المؤسسات العاملة في مجال تعليم المكفوفين من الاستفادة منه.

٣ - برنامج *Connect outlook*

ويتيح للمكفوف الاتصال بشبكة المعلومات العالمية باستخدام برنامج out look، ويتيح كذلك إمكانية استخدام برامج Adobe Acrobat Reader, Explorer 5, 6 والبرنامج متاح أيضا بطريقة برايل.

٤ - برنامج *News Repoter*

وهو برنامج أنتجته مؤسسة Dolphin ويستخدم في تصفح التقارير الإخبارية وغيرها من مصادر المعلومات.

وتوجد برامج أخرى لقارئات الشاشة ومنها: برنامج IBM Screen Reader، وبرنامج Open Book، وبرنامج Out Spoken، وهي برامج تتيح للمكفوف

استخدام الكمبيوتر من خلال واجهات متكلمة، ويمكن المكفوف من التعامل مع شبكة الإنترنت دون الحاجة إلى استخدام الماوس.

مكبرات الشاشة:

وهي برامج تساعد في تكبير ما يعرض على شاشات الكمبيوتر بالدرجة التي تساعد ضعاف البصر على الاستفادة مما يتيح الكمبيوتر من معلومات تتطلبها عمليات تعليمهم وتكيفهم مع تطورات العصر الذي يعيشونه، حيث تتيح هذه البرامج إمكانية تكبير البيانات على شاشات الكمبيوتر حتى ١٦ مرة، مما يمكن ضعيف البصر من قراءة النصوص العادية على شاشة الكمبيوتر دون الحاجة إلى عدسات مكبرة أو استخدام شاشات برايل، ومن هذه البرامج ما يتيح تكبير شاشة العرض جميعها أو تكبير أجزاء منها. ومن أمثلة هذه البرامج:

- برنامج Magic.

- برنامج Zoom Text.

- برنامج Magicnt.

برامج الترجمة، إلى طريقة برايل:

وهي برامج تتيح الترجمة من الكتابة العادية المكتوب بها النصوص على أجهزة الكمبيوتر إلى طريقة برايل، ومنها برنامج Duxbury Braille Translator، ومن إصداراته Scientific Notebook 40، ومنها أيضا البرمجيات المعروفة باسم (DBT) والتي تقوم بترجمة النصوص من جهاز الكمبيوتر وملفات الويب إلى طريقة برايل، ويوجد منها إصدارات للتعامل مع أجهزة IBM، Apple Machintosh.

ثالثا: مستحدثات إنتاج وعرض الرسوم والصور البارزة

تمثل الرسوم والصور البارزة مقوما هاما من مقومات تعليم التلاميذ المكفوفين وإكسابهم العديد من الحقائق والمفاهيم والمهارات العلمية والرياضية واللغوية وغيرها من الأهداف التي تسعى إليها العملية التعليمية بمدارس المكفوفين في كافة

المراحل الدراسية حيث تساعد الرسوم والصور البارزة في التغلب على العديد من الصعوبات التي تفرضها الإعاقة البصرية على عملية إدراك واكتساب المعاق بصريا للحقائق والمفاهيم والمهارات التي تتضمنها كافة المواد الدراسية، والتي لا يكاد يوجد مفهوم من المفاهيم التي يدرسها الكفيف لا يتطلب رسما توضيحيا أو صورة، وهي وإن كانت موجودة بدرجة كبيرة في مادة العلوم والرياضيات والجغرافيا، إلا أن بقية الموضوعات والمواد الدراسية لا تخلو من صور ورسوم يجهد الكفيف صعوبة في إدراك ما يرتبط بها من معلومات، إذا لم تتوفر الرسوم والصور البارزة التي تتطلبها دراسة تلك الموضوعات.

ولذلك فقد اهتمت المؤسسات العاملة في مجال تعليم المكفوفين بتوفير الأجهزة والأدوات والمواد التي تتطلبها عمليات إنتاج المواد اللمسية سواء كانت رسوما بارزة توضيحية أو بيانية أو خرائط بكافة أشكالها وأنواعها، أو رسوما بارزة تغطي العديد من جوانب تعلم الكفيف.

وفيما يلي عرض لتقنيات إنتاج الرسوم والصور البارزة:

1- جهاز التيرمو فورم *Thermoform*،

وهو من أهم الأجهزة وأكثرها استخداما في مجال تعليم وتأهيل المكفوفين حيث يقوم الجهاز بإنتاج المواد التعليمية البارزة التي تتطلبها عملية تعليم المكفوفين مثل الرسوم البارزة التي تتطلبها دراسة مواد العلوم والرياضيات والجغرافيا والخرائط بأنواعها، وكذلك كتابات برايل. حيث يقوم الجهاز بإنتاج عدد من النسخ لأي رسم توضيحي أو خريطة أو نص برايل، وذلك بوضع ورقة بلاستيكية من نوع خاص مع أصل للرسم المطلوب أو أصل النص حيث يقوم الجهاز بتشكيل الرسم البارز تحت تأثير الحرارة، ويمكن أن يساعد الجهاز على أن يقوم المعلم بعمل نسخة من الرسم البارز أو الخريطة لكل تلميذ من تلاميذ فصله، مما يتيح مشاركة أكبر من جانب تلاميذه المكفوفين في العملية التعليمية، وكذلك يمكن للجهاز إنتاج أي عدد من النسخ تتطلبه العملية التعليمية بمدارس المكفوفين.

٢ - جهاز جوينور Junior:

وهو من أجهزة إنتاج الرسوم والصور البارزة، والذي يتميز بقدرته على إنتاج الرسوم البارزة بدرجة عالية من الجودة، وكما هو الحال في جهاز الثيرموفورم فإن جهاز Junior يعتمد على وجود نسخة أصلية من الرسم أو الصورة البارزة، والتي يتم الحصول عليها عن طريق الطباعة باستخدام طابعات الليزر على أوراق مرنة، ثم القيام بتمرير الأوراق المرنة المتضمنة للرسم أو الصورة البارزة على الجهاز الذي يعطى نسخة بارزة للرسم أو الصورة المطلوبة، وهكذا يمكن إنتاج أى عدد من النسخ المطلوبة.

٣ - جهاز جرافتاكست Graphact:

ويستخدم الجهاز في إنتاج الرسوم البارزة، وتشبه فكرة عمله إلى حد كبير جهاز الثيرموفورم، ويتصل الجهاز بالكمبيوتر والذي يتم الاعتماد عليه في تصميم الرسوم المطلوبة، ويقوم جهاز جرافتاكست بتشكيل الرسوم البارزة آليا داخل الجهاز على أوراق سميكة تناسب طبيعة استخدام الكيف لتلك الرسوم.

٤ - القلم الضوئي:

وهو نوع من الأقلام التي يستخدمها الكيف في عمل الرسوم البارزة التي تطلبها دراسة المواد المختلفة، مثل رسوم أجهزة جسم الإنسان، والخرائط، وغيرها.

٥ - قلم درسدن الساخن Dresden:

وهو نوع من الأقلام التي يستخدمها الكيف في عمل الرسوم المختلفة حيث يوجد بالجهاز مستودع يحتوى على نوع من السوائل التي يتم إنتاجها معمليا والذي يأخذ شكلا بارزا تحت تأثير الحرارة، يقوم الكيف بعمل الرسم باستخدام القلم، حيث تتحول المادة المستخدمة في الرسم إلى شكل بارز تحت تأثير حرارة القلم.

وتفيد تلك الطابعات في إنتاج الرسوم البيانية، والمخططات البارزة، والتي تساعد الكفيف في التغلب على مشكلة الكم الهائل من المعلومات، وخاصة تلك الموجودة في صور بيانية يصعب على الكفيف الاستفادة منها في صورتها العادية، وقد اخترع هذا النوع من الطابعات أستاذ فيزياء هو (جون جارنر) الذي فقد بصره وأولى كل اهتمامه بإيجاد حلول مبتكرة للمشكلات التي تفرضها الإعاقة البصرية، ويمكن لهذا النوع من الطابعات استخدام تطبيقات ويندوز (Windows) القياسية مما يتيح إمكانات كبيرة في مجال تعليم المكفوفين، ويمكن لمشغل أقراص الطباعة التعرف على النصوص وترجمتها إلى طريقة برايل، وكذلك طبع الرسوم البيانية بصورة بارزة.

٧ - نظام استخدام الألواح اللمسية:

وهو من النظم المتطورة في مجال إنتاج وعرض الرسوم والصور البارزة، وقد قدم هذا النظام ضمن مشروع نوماد (Nomad) وفيه يتم إدماج تكنولوجيا الكمبيوتر مع الألواح اللمسية، ويتكون النظام من ألواح لمسية وبرنامج قارئ للشاشة Outspeaker، يسمح النظام بالدخول على الصور التي يعرضها جهاز الكمبيوتر، بينما يسمح اللوح اللمسي بالإحساس بالرسم أو الصورة، ويقدم قارئ الشاشة وصفا مصاحبا للرسم أو الصورة.

وفي أحدث التطويرات التي أدخلت على هذا النظام أمكن توصيل جهاز كمبيوتر بطابعة ليزر يتم توصيلها بجهاز ثرموفاكس يقوم بتشكيل الرسوم بصورة بارزة، ثم يقوم الكفيف بوضع الرسم أو الصورة على شاشة حساسة للمس، ويمكن للبرنامج تتبع حركة يد الكفيف، وعند لمس كلمة أو بيان يقوم برنامج قارئ الشاشة بقراءة ما يلمسه الكفيف.

٨ - جهاز Nomad المناطق عن طريق اللمس:

وهو جهاز صمم لوصف الصور التي يقوم الكفيف بلمسها، أنتجته مؤسسة

(American Foundation for the Blind AFB)، والجهاز حساس للمس ويعمل عن طريق توصيله بجهاز الكمبيوتر، واختيار الصور المراد استعراضها، وعندما يلمس الكفيف أية أجزاء من الصورة يقوم الجهاز بوصف تلك الأجزاء، ويقيد الجهاز في تعرف الكفيف على الصور التي تتطلبها دراسة مواد الأحياء والفلك والجغرافيا، وهو يتيح استقلالية للكفيف في عملية فحص تلك الصور.

وتقدم مؤسسة (AFB) قائمة من الصور الجاهزة في كافة فروع المعرفة، وهي صور عالية الجودة، ويتطلب استخدام الجهاز تحميل البرنامج الخاص به على القرص الصلب لجهاز الكمبيوتر، وقد أنتجت مؤسسة AFB تحديثا لبرنامج التوماد Nomad حيث قدمت برنامج (Touch Blaster) وهو برنامج رقمي يتيح جودة أكبر في التعامل مع الصور المعروضة.

ومن الإسهامات التي تقدمها مؤسسة (AFB) سلاسل تعليمية كاملة للصور التي تتطلبها عمليات تعليم المكفوفين، ومنها سلاسل في التعليم الميكرو، والعلوم، والسلسلة الصحية، حيث تتضمن كل نوع من هذه السلاسل صورا تناسب الأعمار من ١١ سنة إلى ما بعدها.

رابعاً، الآلات الحاسبة الناطقة Talking Calculator،

وهي نوع من الآلات الحاسبة التي تعطى للكفيف بديلا صوتيا حيث تنطق الآلة كل ما يجريه الكفيف من عمليات حسابية ونتائجها، وقد أفادت الآلات الحاسبة في التغلب على العديد من المشكلات التي تواجه استخدام طريقة برايل في إجراء العمليات الحسابية المعقدة، والتي تتطلب جهدا ووقتا كبيرين عند استخدام طريقة برايل، وكذلك ما تحتاجه من مساحة كبيرة من الأوراق، وكما هو الحال في مجال إنتاج الآلات الحاسبة العادية فإن إنتاج الآلات الحاسبة الناطقة يشهد تطورا كبيرا من حيث أحجام تلك الآلات وإمكاناتها العلمية، وما تتيحه للكفيف من تعديلات تتناسب مع طبيعة الإعاقة البصرية، ويوجد منها أنواع تكتب الأرقام على مفاتيحها بطريقة برايل.

خامسا: الدوائر التليفزيونية المغلقة والتليفزيون الرقمي والشاشات المتكبرة

في إطار الاهتمام باستفادة ضعاف البصر من الخدمات التي يقدمها التليفزيون بإمكاناته الهائلة وما تتبحه له من خبرات يحتاجها ضعيف البصر، تم استحداث تقنيات تتيح إجراء عمليات تكبير لما يعرضه التليفزيون من برامج حيث تتراوح نسبة التكبير للمواد المعروضة بين ٢ - ٢٠٠ مرة، حسب ما تتطلبه درجة إحصار الجالس أمام الشاشة، وتوضح الصور التالية بعض أنواع تلك الأجهزة.



وإضافة إلى ما سبق عرضه من مستحدثات تكنولوجية في مجال تعليم المكفوفين يوجد العديد من المستحدثات التي تسر على الكفيف كافة أموره الحياتية، ومن هذه المستحدثات: عصا الليزر - والمرشد الصوتي - والبوصلة - والتلسكوب. وحديثا توجد العديد من البرامج التي تتيح إمكانية استخدام الكفيف التليفون المحمول بكل ما يوفره من إمكانيات التحدث وإرسال واستقبال الرسائل القصيرة وذلك باستخدام حاسة السمع، وجميعها منتجات تسر على الكفيف عمليات التكيف الناجح مع متطلبات الحياة، وتبذل كافة المؤسسات المتخصصة في إنتاج تلك التقنيات جهودا كبيرة في سبيل تطويرها وإضافة العديد من الإمكانيات التي يحتاجها الكفيف وضعيف البصر.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

معلم المعاقين بصريا

• تطور إعداد معلم المعاقين بصريا.

• الكفايات التربوية اللازمة لمعلم المعاقين بصريا.

إن نجاح التربية الخاصة في تحقيق ما تصبوا إليه من أهداف رهن بتوافر عوامل عديدة، يأتي في مقدمتها وجود معلم مؤهل للعمل في هذا الميدان، ومعد للتعامل مع تلاميذ غير عاديين، قادر على مقابلة احتياجاتهم الخاصة التي تفرضها الإعاقة التي يعانون منها أيا كان نوعها ودرجتها.

فقد أصبح من المسلم به أن سن التشريعات وتوفير الرعاية الاجتماعية وتقديم الخدمات التربوية يعد واجبا من واجبات المجتمع نحو نسبة كبيرة من أبنائه، إلا أن نجاح تلك الجهود يعتمد اعتمادا كبيرا على شخصية المعلم ونوعية إعداده، حيث تؤكد معظم الدراسات أن المعلم هو العامل الأساسي والمؤثر في العملية التعليمية، وأن المناهج والإمكانات على أهميتها تتضاءل أمام أهمية المعلم، وأنه مهما يكن لدينا من أهداف وخطط تربوية واضحة وإمكانات ووسائل لازمة لتحقيق تلك الأهداف، فإن هذا في حقيقة الأمر يصبح قاصرا بغير الدور الأساسي الذي يقوم به المعلم في الإفادة من تلك الإمكانيات للوصول إلى الأهداف المرجوة.

وقد مرت عملية إعداد معلم المعاقين بصريا بمراحل عديدة نوجزها فيما يلي:

تطور إعداد معلم المعاقين بصريا،

مرت عملية إعداد معلم المعاقين بصريا بالمراحل التالية حتى وصلت إلى النظام المعمول به حاليا في الإعداد (سميرة أبو زيد، ١٩٩٠)، (سميرة أبو زيد، ١٩٩١)، (فتحية هاشم، ١٩٩٩)، (وزارة التربية والتعليم، ١٩٦٩)، (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٠).

- تولت وزارة المعارف العمومية عام ١٩٢٧ تعليم المكفوفين وتربيتهم حيث أنشأت فصول نهائية ملحقة بالمدارس الأولية للبنات.

- أنشأت وزارة المعارف قسما إضافيا للتخصص في تربية المعاقين ملحقا بمدرسة معلمات بولاق تلتحق به خريجات مدارس المعلمات لإعدادهن للعمل في مجال التدريس للمعاقين.

- في عام ١٩٣١ انتقلت فصول إعداد المعلم إلى معلمات شبراخيت حيث كان برنامج الإعداد يستغرق عامين بعد المعلمات، وقد استمر هذا النظام حتى عام ١٩٣٧ ثم توقف.

- بدأ برنامج للإعداد عام ١٩٤٤ واستمر حتى عام ١٩٥٣، وكان البرنامج يعد معلمى المعاقين دون وجود تخصص محدد حيث كان أوائل الدفعات من يتقنون طريقة برايل وطريقة تيلر يعملون في مجال التدريس للإعاقة البصرية، ويعمل الآخرون في مجال الإعاقة السمعية أو العقلية.

- تم الأخذ بنظام الدبلوم الإضافي منذ عام ١٩٥٣، حيث تخرجت أول دفعة عام ١٩٥٥ - ١٩٥٦، وكان نظام الدراسة يتطلب دراسة الطالب مواد عامة في جميع التخصصات، ثم يتخصص في العام التالي في نوع معين من الإعاقة.

- بدأ نظام التفرغ عن طريق التحاق معلمات المرحلة الابتدائية، أو اللاتى أمضى ثلاث سنوات في التعليم العام للالتحاق ببعثة إعداد معلم المعاقين نظام العاميين بداية من عام ١٩٦٠ - ١٩٦٤.

- في عام ١٩٦٢ تخرجت أول دفعة من البعثة الداخلية لإعداد معلمى المرحلتين الإعدادية والثانوية للمكفوفين، حيث شملت جميع التخصصات.

- لتأهيل المعلمين العاملين في مدارس المعاقين من غير المتخصصين، قامت إدارة التدريب بوزارة التعليم بتنظيم دراسات صيفية لهؤلاء المعلمين غير المتخصصين.

- في عام ١٩٦٩ صدر القرار الوزارى رقم (١٥٦) لسنة ١٩٦٩ في شأن تنظيم البعثة الداخلية لإعداد معلم التربية الخاصة بشعبها الثلاث (بصرى، سمعى، فكرى)، وقد تضمن القرار أن عملية إعداد معلم المكفوفين يجب أن تمر مرحلتين:

١ - المرحلة الأولى: مرحلة الإعداد لهفته التدريس:

حيث اشترط القرار أن يكون المعلم حاصلًا على دبلوم معاهد المعلمين بالنسبة لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ودرجة البكالوريوس أو الليسانس بالنسبة لمعلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ومعلم المرحلة الثانوية.

٢ - المرحلة الثانية: مرحلة الإعداد للتدريس للمكفوفين:

وتبدأ هذه المرحلة بعد المرحلة السابقة، وتهدف إلى تدريب المعلم في مجالات رعاية وتدريب وتأهيل المكفوفين، ومدة هذه المرحلة سنة دراسية واحدة كاملة، تسير فيها الدراسة وفق نظام البعثات الدراسية حيث يتفرغ المعلم للبعثة مع منحه مرتبه كاملًا، ويقوم بهذه المهمة برج النور للدراسات التخصصية التابع للمركز النموذجي لرعاية وتوجيه المكفوفين بالقاهرة بالنسبة لإعداد معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وكذلك معلمي المرحلة الثانوية، بينما تتولى دار معلمات العباسية مهمة إعداد معلمي الحلقة الأولى.

ويتضمن البرنامج الدراسي لإعداد معلمي المكفوفين المقررات التالية:

١- تربية المكفوفين:

٢- تربية ضعاف البصر.

٣- علم النفس والصحة النفسية للمعاقين بصريا.

٤- التربية الصحية والصحة المدرسية للمعاقين بصريا.

٥- المناهج وطرق التدريس والنشاط التربوي للمعاقين بصريا.

٦- الإدارة والتنظيم المدرسي.

٧- التربية والإرشاد والتأهيل.

٨- مناهج البحث.

٩- طريقة برايل في القراءة والكتابة.

١٠- طريقة تيلر في الحساب^(١).

١١- التربية العملية وتتم في مدارس المكفوفين.

وقد حدد القرار الوزاري الهدف من إعداد معلم المكفوفين في جعل المعلم قادر على فهم ما يعانيه الكفيف من مؤثرات نفسية، وخاصة تلك المرتبطة بمشكلات الإعاقة البصرية، وأسباب هذه المشكلات في ضوء الفهم الصحيح للإعاقة البصرية ونتائجها، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى أن يكون المعلم قادر على توجيه وإرشاد الكفيف لتقبل إعاقته والتغلب عليها والاستفادة مما لديه من قدرات واستعدادات وتميئتها ليكون الكفيف قادر على التكيف النفسي والاجتماعي الذي هو هدف تربية المكفوفين.

- في عام ١٩٧٢ صدر القرار الوزاري في شأن تنظيم البعثة الداخلية للدراسات التخصصية لمعلمي المرحلتين الإعدادية والثانوية للمعاقين بصريا وضعاف البصر.

- في عام ١٩٧٨ تمت إعادة النظر في تنظيم بعثة إعداد معلم التربية الخاصة بشعبها الثلاث، حيث أدخلت بعض التعديلات على اللائحة التنظيمية للقانون رقم (١٥٦) لسنة ١٩٦٩.

- في عام ١٩٩٠ صدر القرار الوزاري رقم (٣٧) لسنة ١٩٩٠ بشأن اللائحة التنظيمية لمدارس وفصول التربية الخاصة، حيث تمت إعادة النظر في مناهج بعثة إعداد معلم التربية الخاصة بشعبها الثلاث بالاسترشاد بأراء الخبراء في مجال الطب والتربية الخاصة.

- تقوم وزارة التربية والتعليم بتنظيم دورات تدريبية داخلية تتم في مراكز التدريب بمحافظات مصر يتولى عملية التدريب متخصصين في كافة أنواع الإعاقات،

(١) استبدل (العداد الحسلي) بطريقة تيلر في تدريس الحساب في مدارس المكفوفين في الوقت الحالي.

وقد شارك المؤلف في العديد من هذه الدورات، وكذلك نظمت الوزارة دورات تدريبية في صورة بعثات خارجية، حيث أوفدت عددا من معلمي التربية الخاصة للتدريب في الدول المتقدمة في مجال التربية الخاصة.

إعداد معلم المعاقين بصريا بكليات التربية^{1/1}

على الرغم من غياب دور كليات التربية في إعداد معلمي التربية الخاصة لسنوات طويلة فإن المسئولين عن تلك الكليات أدركوا في السنوات الأخيرة أهمية الدور الذي يجب أن تقوم به كليات التربية في إعداد وتأهيل المعلمين للعمل في مدارس التربية الخاصة بشعبها الثلاث (البصرية، والسمعية، والفكرية). وقد أخذت برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في كليات التربية بنظامين أساسيين:

النظام الأول: ويتم فيه إعداد معلمي التربية الخاصة من خلال برنامج إعداد في شعبة للتربية الخاصة تستغرق الدراسة فيها أربع سنوات، ويمنح خريجها البكالوريوس في التربية الخاصة، وقد كانت الريادة في هذا النوع من البرامج لكليات التربية في جامعتي حلوان وعين شمس.

أما النظام الثاني ففيه تتم عملية الإعداد من خلال برامج الدبلوم المهنية والخاصة في التربية الخاصة، وقد أخذت به العديد من الجامعات ومنها جامعات المنصورة، والزقازيق، وغيرها من الجامعات.

ونعرض فيما يلي للملامح الرئيسة لكلا النوعين من البرامج:

أولاً: برنامج البكالوريوس في التربية الخاصة

تشمل خطة الدراسة بهذا البرنامج ما يلي: (عبد الرحمن حسين، ٢٠٠٣):

(١) لمزيد من المعلومات عن برامج إعداد معلمي المعاقين بصريا يمكن الرجوع إلى الجامعات والكليات التي توفر برامج تدريب متخصصة لهذه النوعية من المعلمين والتي عرضت في (ICEVI, 1999).

الفرقة الأولى:

عدد الساعات	الفصل الدراسي الثاني	عدد الساعات	الفصل الدراسي الأول
٤	- مدخل إلى علم الاجتماع	٤	- الفروق الفردية
٦	- مدخل إلى التربية الخاصة	٤	- فسيولوجيا الإعاقة
٤	- التربية الصحية لغير العاديين	٤	- سيكولوجية غير العاديين
٤	- التربية الرياضية للمعوقين	٤	- سيكولوجية اللعب
٤	- مدخل إلى الإعاقة السمعية	٤	- مدخل إلى الإعاقة البصرية
٤	- مقرر في التخصص الأكاديمي (٢)	٤	- مقرر في التخصص الأكاديمي (١)
٤	- لغة إنجليزية	٤	- لغة عربية
٢	- مبادئ تربية	٢	- مبادئ علم النفس

الفرقة الثانية:

عدد الساعات	الفصل الدراسي الثاني	عدد الساعات	الفصل الدراسي الأول
٤	- مدخل إلى التفوق العقلي والابتكار.	٦	- التشخيص والتعويض في التربية الخاصة.
٦	- مدخل إلى الإعاقات البدنية.	٦	- اضطرابات التواصل.
٤	- دمج المعوقين في التعليم والمجتمع.	٤	- الاضطرابات الحركية لغير العاديين.
٦	- مدخل إلى صعوبات التعلم.	٦	- مدخل إلى الإعاقة العقلية.
٤	- مقرر في التخصص الأكاديمي (٤).	٤	- مقرر في التخصص الأكاديمي (٣)
٤	- مقرر في التخصص الأكاديمي (٥)	٤	- مبادئ الإحصاء.
٢	- علم نفس النمو.	٢	- مبادئ التدريس.
		٢	- تاريخ التعليم.

الفرقة الثالثة:

عدد الساعات	الفصل الدراسي الثاني	عدد الساعات	الفصل الدراسي الأول
٤	- تأهيل المعوقين.	٤	- برامج ومناهج غير العاديين.
٤	- مقرر في التخصص الأكاديمي (٧).	٤	- مقرر في التخصص الأكاديمي (٦).
٤	- مقرر في التخصص الأكاديمي (٨).	٦	- مقرر في التخصص الدقيق (١)
٦	- مقرر في التخصص الدقيق (٢)	٦	- مقرر اختياري من تخصص دقيق آخر
٤	- أصول تربية.	٢	- تاريخ تربية.
٢	- تربية ومشكلات.	٤	- طرق تدريس.
٤	- وسائل تعليمية.	٤	- علم نفس تعليمي.
٤	- تربية عملية.	٤	- تربية عملية.

الفرقة الرابعة:

عدد الساعات	الفصل الدراسي الثاني	عدد الساعات	الفصل الدراسي الأول
٤	- الإرشاد النفسي لغير العاديين.	٤	- التعلم العلاجي.
٤	- قراءات في التربية الخاصة.	٤	- استخدام الحاسب في التربية الخاصة.
٤	- مقرر في التخصص الأكاديمي (١٠).	٤	- تعديل السلوك.
٦	- مقرر اختياري في التخصص الدقيق.	٦	- مقرر في التخصص الدقيق (٣).
٦	- مقرر اختياري في التخصص الدقيق.	٤	- مقرر في التخصص الأكاديمي (٩)
٤	- طرق التدريس.	٤	- المناهج.
٤	- التربية الممارنة.	٤	- الصحة النفسية وعلم النفس الاجتماعي.
٤	- الفروق الفردية والتفوييم.	٤	- أصول التربية.
٤	- تربية عملية.	٤	- تربية عملية.



تاليا: برنامج الدبلوم المهني في إعداد معلم الفئات الخاصة:

حيث افتتحت في كليات التربية شعبة لإعداد معلم الفئات الخاصة يمنح خريجها شهادة الدبلوم المهنية في إعداد معلم الفئات الخاصة، وقد شملت خطة الدراسة المقررات التالية:

٢	المادة	عدد الساعات	٢	المادة	عدد الساعات
١	التربية الخاصة لغير العاديين.	٢	٦	قياس نفسى.	٢
٢	سيكولوجية الفئات الخاصة	٢	٧	مناهج تربية خاصة.	٢
٣	المتفوقون والمتأخرون.	٢	٨	أساليب التدريس العلاجي.	٦
٤	العميان والصمم.	٢	٩	صحة عامة.	٢
٥	إرشاد نفسى للفئات الخاصة	٢			

وفي إطار مشروعات تطوير كليات التربية تضمنت اللائحة الجديدة لكليات التربية (التي تم تطبيقها من العام الجامعى ٢٠٠٦ - ٢٠٠٧) برنامجا لإعداد معلم الفئات الخاصة (الدبلوم المهني في التربية الخاصة) ويتضمن المقررات التالية:

الفصل الدراسى الأول:

٢	المقرر	عدد الساعات	٢	المقرر	عدد الساعات
١	مدخل لسيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة.	٢	٤	قاعة بحث.	٢
٢	التعرف والتشخيص لذوى الاحتياجات الخاصة.	٢	٥	تدريب ميدانى.	٤
٣	إرشاد ذوى الاحتياجات الخاصة.	٢			

الفصل الدراسي الثاني:

عدد الساعات	المقرر	٢	عدد الساعات	المقرر	٢
٢	تصميم مواقف تعليمية وإنتاج مواد تعليمية للدرى الاحتياجات الخاصة (وفقا لاختيار الطالب).	٣	٢	يختار الطالب مقروا واحدا من هذه المقررات:	١
٢	متاهج ذوى الاحتياجات الخاصة.	٤		- الإعاقة البصرية.	
٢	قاعة بحث.	٥		- الاضطرابات الانفعالية والسلوكية.	
٤	تدريب ميداني.	٦		- الإعاقة العقلية.	
				- صعوبات التعلم.	
				- الموهوبون والمتفوقون.	
				- اضطرابات الكلام والتواصل.	
			٢	مهارات التدريس للدرى الاحتياجات الخاصة (وفقا لاختيار الطالب)	٢

أهداف برامج إعداد معلمى المعاقين بصريه:

على الرغم تعدد نظم ومداخل وبرامج إعداد معلمى المعاقين بصريا فإن برامج الإعداد يجب أن تسعى إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ١- تعريف المعلم بالظواهر النفسية التى تصاحب كف البصر، ومساعدتهم على إدراك أهمية العناية بالكفوفين وتقبلهم، ومساعدتهم على حسن التكيف مع المجتمع وذلك فى ضوء الفهم الصحيح لطبيعة الإعاقة البصرية.



٢- تعريف المعلم بأهم الاتجاهات التربوية الحديثة في تربية وتعلم المكفوفين، ومميزات وعيوب كل نظام.

٣- تعريف المعلم بأعلام المكفوفين الذين شقوا طريقهم بنجاح رغم إعاقاتهم البصرية.

٤- إكساب المعلم اتجاهات إيجابية نحو المعاق بصريا، وقدراته التعليمية، وأهمية التربية الخاصة، وحق المعاق بصريا في الحصول على الفرص التعليمية، وكذلك إكسابه اتجاهات إيجابية نحو العمل بمدارس النور.

٥- تعريف المعلمين بفلسفة المجتمع تجاه تعليم المكفوفين وأهم التشريعات والقوانين التي تسن لصالحهم، وكذلك تعرف أهم المؤسسات التي تقوم برعاية وتوجيه المكفوفين على المستويين المحلي والعالمي.

٦- إكساب الدارسين معلومات مناسبة عن الإعاقة البصرية، وأسباب حدوثها، وكيفية الوقاية من الإصابة بالإعاقة البصرية، وطرق الكشف عنها، والأسس العامة للصحة الشخصية والعادات الصحية السليمة.

٧- إكساب الدارسين مهارات الكتابة والقراءة بطريقة برايل وما تتضمنه من رموز واختصارات بسيطة ومركبة، ومعرفة أدوات الكتابة بالخط البارز، وكذلك معرفة أسس استخدام العداد الحسابي في إجراء العمليات الحسابية.

٨- إكساب الدارسين معلومات مناسبة عن أهمية الوسائل التعليمية للمكفوفين والأسس التي يجب مراعاتها في الوسائل التعليمية، والقواعد التي يجب اتباعها عند اختيار واستخدام الوسائل التعليمية مع التلاميذ المكفوفين.

٩- أن يكون المعلم قادراً على استخدام المستحدثات التكنولوجية الحديثة المعدلة لتلائم حاجات الكفيف التربوية.

١٠- تعريف الدارسين بأهم المؤسسات العالمية والمحلية التي تقدم خدمات تعليمية وتأهيلية للمكفوفين وطرق التواصل مع تلك المؤسسات.

١١- تعريف الدارسين بأهم استراتيجيات التدريس الملائمة لطبيعة الإعاقة البصرية، وما تتضمنه من تعديلات تتطلبها طبيعة الإدراك الحسى لدى المعاق بصريا.

١٢- تعريف الدارسين بالأدوات والأجهزة المعدلة التى يتطلبها تدريس كافة المواد الدراسية بمدارس المكفوفين، وكيفية إجراء تعديلات مناسبة لطبيعة الإعاقة البصرية على الأدوات التى تستخدم فى مجال تعليم العاديين.

١٣- تعريف الدارسين بطرق بناء أدوات قياس وتقويم كافة جوانب العملية التعليمية فى مدارس المكفوفين، والشروط الواجب توافرها فى أدوات ووسائل التقويم المناسبة للتلميذ المعاق بصريا.

الكفايات التربوية اللازمة لمعلمى المعاقين بصريا:

انطلاقا من أهمية الدور الذى يقوم به معلم المعاقين بصريا فى تحقيق الأهداف التى تسعى إليها التربية الخاصة فى مدارس النور للمكفوفين، وأهمية التحديد الدقيق للمعلومات والمهارات والاتجاهات التى يجب أن يمتلكها معلمو المعاقين بصريا العاملين بتلك المدارس، حتى يمكن اتخاذها أساسا لإعداد معلم المعاقين بصريا، وكذلك فى التعرف على مستوى أدواته فى ضوء تلك المعارف والمهارات والقدرات والاتجاهات، قام المؤلف بدراسة (إبراهيم شعير، ١٩٩١) كان الهدف منها تحديد الكفايات التربوية اللازمة لمعلم المعاقين بصريا، حيث توصلت الدراسة إلى قائمة بتلك الكفايات، نعرضها فيما يلى بعد إجراء بعض التعديلات وإضافة بعض الكفايات التى يفرضها التطور فى مجال إعداد معلم التربية الخاصة، وما استجد فى هذا المجال من مستحدثات واستراتيجيات تعليمية ومستحدثات تكنولوجية فرضت ضرورة الأخذ بها فى برامج إعداد معلمى الفئات الخاصة بصفة عامة ومعلمى المعاقين بصريا بصفة خاصة.

وفى إطار نتائج تلك الدراسة وما أضيف إليها من تطوير يمكن تحديد الكفايات التربوية اللازمة لمعلم المعاقين بصريا فيما يلى:



أولاً: تفهم فلسفة تعليم المعاقين بصريا واتجاهاته:

- ١- يدرك الفلسفة التي تقوم عليها عملية تربية وتأهيل المعاقين بوجه عام، والمعاقين بصريا بوجه خاص.
- ٢- يلم بالتشريعات والقوانين التي تحكم تربية وتأهيل المعاقين في مصر والعالم.
- ٣- يلم بأنماط تربية المعاقين بصريا (العزل، الإدماج، ...) ومميزات وعيوب كل نمط.
- ٤- يلم بالتصنيفات المختلفة للمعاقين، والأسس التي يبنى عليها التصنيف.
- ٥- يلم بالمصطلحات المتعلقة بمجال التربية الخاصة.
- ٦- يلم بالاتجاهات الحديثة في مجال التربية الخاصة بوجه عام، وتربية المعاقين بصريا بوجه خاص.
- ٧- يعرف أهم المراكز التربوية والاجتماعية المهتمة بتربية وتأهيل المعاقين بوجه عام، وتعليم مادة تخصصه للمعاقين بصريا بوجه خاص.
- ٨- يلم بالخدمات التي يمكن أن تقدمها الإدارة العامة للتربية الخاصة والإدارات الفرعية في المحافظات في مجال تعليم وتأهيل المعاقين بصريا.
- ٩- معرفة المصادر والهيئات المحلية التي يمكن الاعتماد عليها في تمويل مدارس المعاقين بصريا للقيام بأعباء تعليم وتأهيل المعاقين.
- ١٠- يلم بالطبيعة النفسية للمعاق بصريا والكيفية التي تؤثر بها إعاقته على قدراته الكامنة على التعلم.
- ١١- معرفة كيفية التخفيف من العوائق الاتجاهية عند التلاميذ المعاقين بصريا.
- ١٢- الإلمام بكيفية مساعدة المعاق بصريا على الإحساس بالثقة بالنفس والتغلب على ما تفرضه الإعاقة من مشاكل وصولاً إلى تكيف المعاق مع مجتمعه.

١٣- الإلمام بالمفاهيم الخاطئة السائدة في المجتمع فيها يتعلق بالإعاقة والمعاقين بصريا.

١٤- معرفة الأساليب الحديثة في التعرف على الأطفال الذين يعانون من إعاقات بصرية .

١٥- الإلمام بالمعلومات الأساسية حول الأسباب الرئيسية التي تؤدي إلى الإعاقة البصرية بدرجاتها المختلفة.

١٦- معرفة الأعراض التي قد تنم عن احتمال وجود مشكلات بصرية عند الأطفال.

١٧- الإلمام بالأساليب المختلفة لقياس حدة الإبصار وطرق تحديد النمط البدئي للتعلم الملائم للتلميذ المعاق بصريا.

١٨- معرفة الكيفية التي يتم بها تدريب حواس المعاق الباقية بما يمكنه من تكوين مفاهيم صحيحة عن العالم المحيط به.

١٩- معرفة الكيفية التي يمكن أن يستفاد بها لدى الكفيف من قدرات ومواهب، وإفادة المجتمع بهذه المواهب والقدرات.

٢٠- المهارة في استخدام طريقة برايل في القراءة والكتابة لمقابلة متطلبات تعليم المعاقين بصريا.

٢١- يدرك المبادئ التي تحكم تعلم المعاقين بصريا لأوجه التعلم المختلفة.

٢٢- يدرك دور الحواس الباقية عند المعاق بصريا في استقبال المثيرات الخارجية.

٢٣- يعرف المشاكل والصعوبات التي تفرضها الإعاقة البصرية على عملية تعلم التلاميذ المعاقين بصريا بما يساعد على الاستجابة الفعالة لمتطلبات معالجتها.

ثانياً: تخطيط وتعديل المناهج لتلائم طبيعتها الإعاقة البصرية وتحقق أهداف تدريس المادة للمعاقين بصريا:

٢٤- يعرف الأسس العامة لبناء المناهج الخاصة بالمعاقين بوجه عام، والمعاقين بصريا بوجه خاص.

٢٥- يعرف الخصائص المميزة لمناهج المعاقين بصريا.

٢٦- يدرك نتائج الفقدانات البصرية وكيفية التخطيط لمواجهةها وتعويضها كلما أمكن ذلك.

٢٧- يلم بالكيفية التي يمكن بها أن يعدل من المنهج بالشكل الذي يتلاءم مع طبيعة الإعاقة البصرية.

٢٨- يخطط لتقديم الخلفيات الخبرية للمعاق بصريا بعناية ولا يفترض أنه يعرف الأشياء التي يعرفها عادة التلميذ المبصر.

٢٩- يضع تصورا لخطوة طويلة المدى لتدريس مادة تخصصه للمعاقين بصريا (مرحلة تعليمية مثلا) وأخرى قصيرة المدى (عام أو أقل).

٣٠- يعرف العناصر الأساسية التي ينبغي أن تتضمنها وحدة من وحدات المنهج للمعاقين في سنة دراسية معينة.

٣١- معرفة العناصر التي يجب أن تشمل عليها الخطوة الدراسية لدرس من دروس المادة للتلاميذ المعاقين بصريا.

٣٢- يعرف الكيفية التي يعدل بها الدرس لكي يكون ملائما للتلاميذ المعاقين بصريا (تحليله، تحديد متغيراته، تحديد كيفية إلام المبصر بها، تحديد كيفية إلام المعاق بها بما يملكه من حواس).

٣٣- يعرف الوقت الذي يستغرقه تدريس المفاهيم المختلفة للمعاق بصريا، مقارنة بالوقت الذي يتم به تعلمها مع التلميذ المبصر.

٣٤- يستطيع أن يجلل الموقف التعليمي إلى عناصره المكونة له بما يساعد على تعديله ليلائم المعاقين بصريا.

٣٥- يستطيع أن يضع تصورا للأنشطة التعليمية المناسبة للمعاقين في ضوء ما يجمعه من بيانات عن طبيعة الإعاقة البصرية.

٣٦- يخطط لإكساب التلاميذ المعاقين بصريا معلومات وظيفية تفيدهم في حياتهم وتساعد على اندماجهم في مجتمع المبصرين.

٣٧- يخطط للمواقف التعليمية التي يمكن من خلالها تنمية قدرة المعاق بصريا على التفكير العلمي لمواجهة ما قد يقابله من مشكلات حياتية تعوق تكيفه مع البيئة.

٣٨- يخطط للمواقف التي يمكن من خلالها التعرف على ما قد يكون لدى المعاق من ميول ومواهب وتنميتها بما يساعد على حسن تكيفه واندماجه في المجتمع.

٣٩- يخطط للمواقف التعليمية التي يمكن من خلالها إكساب المعاق بصريا الاتجاهات الإيجابية نحو نفسه ونحو إعاقته ونحو المجتمع والبيئة التي يعيش فيها بما يساعد على تجنب اضطرابات النمو والسلوك التي قد تفرضها الإعاقة البصرية.

٤٠- يخطط للمواقف التي يمكن من خلالها إكساب المعاق بعض المهارات الأدائية البسيطة التي تتفق وطبيعة الإعاقة البصرية وتكون عوناً له في أداء بعض الأعمال التي تزيد من تكيفه مع مجتمع المبصرين.

٤١- يخطط للخبرات التعليمية التي تنمي مهارات الاكتشاف من خلال ما يتوافر لدى المعاق بصريا من حواس.

ثالثاً: صياغة الأهداف التي يمكن أن يحققها تدريس مادة تخصصه للمعاقين بصريا:

٤٢- يعرف الأهداف العامة لتدريس المادة للتلاميذ المعاقين بصريا بالمرحلة التي يعمل بها.



٤٣- يعرف السلوكيات التي يمكن أن يحققها التلاميذ المعاقين بصريا في كل مستوى من مستويات الأهداف المعرفية في كل مستوى من مستويات الأهداف المعرفية والوجدانية والنفسحركية.

٤٤- يصوغ أهداف تدريس المادة للمعاقين بصريا بطريقة إجرائية تحدد بوضوح أنواع السلوك المرغوب إكسابها للمعاق.

٤٥- يصوغ أهداف تدريس المادة للمعاقين بصريا بطريقة مناسبة لمستوياتهم وقدراتهم وطبيعة إعاقاتهم.

٤٦- يراعي شمولية الأهداف التعليمية التي يصوغها لمختلف المستويات المعرفية والوجدانية والنفسحركية.

وابعا: اختيار واستخدام طرق التدريس المناسبة للمعاقين بصريا:

٤٧- معرفة الطرق المختلفة لتدريس المادة للتلاميذ المعاقين بصريا.

٤٨- يدرك الفروق الجوهرية بين طرق التدريس للمعاقين وطرق التدريس للعاديين.

٤٩- يدرك الفرق بين طرق التدريس المختلفة للمعاقين، والظروف التي ينبغي أن تستخدم فيها كل طريقة.

٥٠- المهارة في تنوع طرق التدريس بما يتلاءم مع أهداف الدرس وطبيعة التلاميذ المعاقين.

٥١- يستخدم طرقا حديثة في التعليم (الاكتشاف اللمسي، حل المشكلات، التعلم التعاوني، خرائط المفاهيم، الإثراء الوصيل،)، استخدام النماذج التدريسية الحديثة، بما يمكن المعاق بصريا من التفاعل مع تلك الطرق.

٥٢- المهارة في ربط الدروس ببعضها مراعيًا التتابع والاستمرارية للاحتفاظ بالخلفية الخبيرة للمعاق.

- ٥٣- المهارة في ربط المادة العلمية بالحياة التي يواجهها المعاق والمشكلات الحياتية التي قد تفرضها طبيعة الإعاقة البصرية على التلميذ.
- ٥٤- المهارة في تنمية مهارات التفكير عند التلميذ المعاق بما يساعده على مواجهة المشكلات الحياتية.
- ٥٥- المهارة في إكساب تلاميذه المعاقين بصريا الاتجاهات السليمة، بما يساعدهم على تحقيق التكيف النفسى والاجتماعى لهم.
- ٥٦- المهارة في التقديم للدرس بطريقة بسيطة تنمى مع ما تتيحه الإعاقة البصرية من خلفيات خبرية تختلف عما يتوافر لدى المبصر.
- ٥٧- المهارة في عرض الدرس بالسرعة المناسبة، مراعى في ذلك ظروف الإعاقة البصرية وما تفرضه من ضرورة التأكيد على المفاهيم والتمهل في عرضها على المعاق.
- ٥٨- المهارة في توجيه عمليات التفاعل اللفظى داخل فصل المعاقين بما يعوض التلميحات والإيحاءات والإدراك البصرى المحروم منه التلميذ المعاق بصريا.
- ٥٩- المهارة في الاستخدام المناسب لأساليب الثواب والعقاب بما يزيد من اهتمام المعاق بصريا بدراسة المادة ويقلل من العوائق الاتجاهية التي قد تكون عنده.
- ٦٠- المهارة في توفير أقصى إمكانيات الاستقلالية للمعاق بصريا بما يزيد من ثقتهم بأنفسهم.
- ٦١- المرونة والقبالية لتعديل طرق التدريس حسبها تقتضيه ظروف الموقف التعليمي ومجرياته.
- ٦٢- المهارة في تقديم الخلفية الخبرية للمعاق بصريا بعناية ولا يفترض أنه يعرف الأشياء التي يعرفها عادة التلميذ المبصر.

٦٣- المهارة في عرض المفاهيم بالصورة التي يمكن أن يدركها التلاميذ المعاقون بصريا باستخدام الحواس المتوافرة لديهم حيث يمكن استخدام صفات يدركها المعاق.

٦٤- يستطيع توفير الفرص التي يسمح فيها للمعاق بصريا بأداء بعض المهارات العملية بأنفسهم والتفاعل باستقلالية مع الأجهزة المعدلة المتاحة.

٦٥- المهارة في إعطاء الواجبات المنزلية التي تتلاءم مع طبيعة المعاق بصريا وقدراته والإمكانات التي تتيحها مصادر التعلم في ميدان تربية وتأهيل المعاقين بصريا.

٦٦- معرفة أساليب تقويم طرق التدريس التي يستخدمها مع المعاقين بصريا وتحديد آثارها على أدائهم في الفصل.

خامسا، اختيار وتنفيذ الأنشطة المعدلة للتلائم طبيعة الإعاقة البصرية،

٦٧- يختار الأنشطة التي تتناسب مع أهداف الدرس وقدرات واهتمامات التلاميذ المعاقين بصريا.

٦٨- يساعد التلاميذ على معرفة الهدف الذي من أجله يقومون بنوع معين من النشاط.

٦٩- يدرك حاجات التلاميذ المعاقين ويوجههم إلى إشباعها عن طريق الأنشطة والهوايات.

٧٠- معرفة الأنواع المختلفة من الأنشطة العلمية التي يمكن أن يقوم بها داخل الفصل وخارجه، وتخدم المنهج وما يطرأ عليه من تعديلات تتناسب مع طبيعة المعاق.

٧١- المهارة في تنفيذ الأنشطة العلمية التي تخدم موضوعات المادة المقررة على التلاميذ المعاقين بصريا.

- ٧٢- يوفر الأنشطة التي تزيد من اهتمام التلاميذ المعاقين بصريا بدراسة المادة.
- ٧٣- معرفة المصادر المختلفة لتمويل الأنشطة العلمية بمدارس التربية الخاصة بوجه عام ومدارس النور بوجه خاص.
- ٧٤- المهارة في تحفيز التلاميذ المعاقين بصريا نحو التعلم من خلال الأنشطة لمعدلة التي تتيحها مدارس النور.
- ٧٥- المهارة في استخدام الأنشطة في تشخيص وعلاج المشكلات المرتبطة بالإعاقة البصرية مثل: (الحنجل، الانطواء، عدم الثقة بالنفس).
- ٧٦- المهارة في استغلال فرص النشاط في إتاحة الفرصة للتلميذ المعاق لكي يعبر عن نفسه.
- ٧٧- يصمم الأنشطة التي تزيد إلى أقصى حد استخدام الحواس المتوافرة لدى المعاق في عمل الملاحظات واستخلاص النتائج.
- ٧٨- المهارة في استخدام الأنشطة كمجال لتنمية مهارات المعاق الحياتية، وعلاقاته الاجتماعية وتقدير الذات، وتكوين مفهوم صحيح عنها.
- ٧٩- المهارة في توجيه المعاق بصريا إلى بعض الهوايات المقلدة التي تتيح لهم فرص التكيف مع مجتمع المبصرين.
- ٨٠- يوظف الأنشطة التعليمية في إلغاء العزلة الاجتماعية التي قد تفرضها الإعاقة البصرية ويستسلم لها المعاق.
- ٨١- المهارة في الاستفادة من الأنشطة التعليمية في التعرف على التلاميذ المعاقين بصريا وما بينهم من فروق فردية وما يميزهم من خصائص
- ٨٢- المهارة في استخدام أنشطة اللعب والقصص والنوادى والجمعيات العلمية في تنمية الاتجاهات الإيجابية عند التلاميذ المعاقين نحو أنفسهم وبيئتهم ومجتمعهم.

٨٣- المهارة في اختيار الأنشطة التي تساعد على اكتشاف مواهب التلاميذ المعاقين بصريا والعمل على تنميتها وتوجيهها الوجهة النافعة.

٨٤- المهارة في استخدام الأنشطة في تدريب المعاق على ممارسة العادات والقيم الاجتماعية التي قد تحول الإعاقة البصرية دون اكتسابها في مواطنها الطبيعية.

٨٥- المهارة في إشراك المعاق بصريا في الأنشطة المعرفية التي تنمي عنده المهارات العقلية (الملاحظات اللمسية، التمييز، التصنيف، عمل المقارنات، إيجاد العلاقات، تفسير النتائج، الاستنتاج).

٨٦- المهارة في استخدام الأنشطة في تنشيط وتدريب الحواس الباقية لدى المعاق وتدريب استخدامها في كل مجالات حياته.

سادس: مستحدثات تكنولوجيا التعليم والوسائل المعدنة

٨٧- معرفة دور تكنولوجيا التعليم والوسائل المعدلة في تحقيق أهداف تدريس المادة للتلاميذ المعاقين بصريا.

٨٨- معرفة الأنواع المختلفة من الوسائل التعليمية التي تناسب التلاميذ المعاقين بصريا.

٨٩- المهارة في اختيار الوسيلة التعليمية المناسبة لأهداف الدرس ومستوى نضج التلاميذ ودرجة الإعاقة التي يعاني منها التلميذ.

٩٠- يدرك أهمية حواس السمع واللمس والشم والتذوق في نجاح العملية التعليمية عند اختيار الوسائل التعليمية وإنتاجها بما يتفق وأدوار هذه الحواس.

٩١- المهارة في استخدام خامات البيئة المحلية في إنتاج الوسائل التعليمية الملائمة للمعاق بصريا.

٩٢- معرفة مصادر الحصول على الوسائل التعليمية والاستفادة من إمكانيات مدارس النور والبيئة المحلية وإدارات التربية الخاصة وإدارات الوسائل التعليمية، والمؤسسات المهتمة بهذا المجال أو المعاونة في إنتاجها.

٩٣- المهارة في استخدام وسائل تعليمية متنوعة تتوافق مع أكبر عدد ممكن من الحواس المتوافرة لدى المعاق.

٩٤- معرفة الأساليب التي يتم على أساسها تعديل وتكييف الوسائل والأجهزة التعليمية لتكون ملائمة للتلاميذ المعاقين بصريا ويتضمن ذلك: مراعاة سهولة تناول من جانب المعاق.

٩٥- معرفة المعايير الواجب توافرها في المواد التعليمية اللمسية لكي تلائم قوانين حاسة اللمس عند المعاقين بصريا، ويتضمن ذلك معرفة المعايير اللازمة لإنتاج واستخدام:

- الرسوم البارزة. - النماذج ثنائية الأبعاد.

- النماذج ثلاثية الأبعاد.

٩٦- المهارة في مراعاة طبيعة الإعاقة البصرية في أثناء استخدام الوسائل التعليمية والأجهزة المعدلة مع التلاميذ المعاقين بصريا.

٩٧- المهارة في اتخاذ كافة الاحتياطات اللازمة لعدم تعرض المعاق لأخطار تتعلق باستخدام الوسائل والأجهزة التعليمية (وجود حواف حادة أو مديبة، وجود وصلات كهربية لا يراها المعاق...).

٩٨- المهارة في استخدام الوسائل التعليمية في معالجة الألفاظ والعبارات الغامضة الفهم أو صعوبة الإدراك بالنسبة للتلميذ المعاق بصريا.

٩٩- المهارة في الربط بين الشرح النظري للحقائق والمفاهيم والوسائل التعليمية المستخدمة.



١٠٠- المهارة في استخدام التكنولوجيا الحديثة في خدمة حاجات المعاقين بصريا (الألات الحاسبة الناطقة، الثيرموفورم، أجهزة القياس التي تعتمد على حاستي اللمس والسمع، جهاز الأوبتاكون، جهاز رودرنر، جهاز برايل الناطق، الكتب الناطقة، جهاز الفرسابرايل، جهاز سارا، الأنواع المختلفة من كمبيوتر برايل، والبرمجيات المتعاملة معه، معينات الرؤية لضعاف البصر).

١٠١- المهارة في تعديل وتطوير ما هو موجود من وسائل وأجهزة معدة أساسا للتلاميذ البصرين لتكون ملائمة للتلاميذ المعاقين بصريا.

١٠٢- المهارة في استخدام الوسائل المعدلة في إثارة النشاط الذاتي عند التلميذ المعاق بصريا، مما يزيد من ثقته في نفسه وإيجابيته في العملية التعليمية.

١٠٣- المهارة في استخدام أسلوب التعزيز المناسب فيما يتعلق باستخدام المعاق بصريا للوسائل المعدلة.

١٠٤- معرفة كيفية تقييم أثر الوسيلة التعليمية المعدلة في تحقيق الأهداف المرجوة من استخدامها مع المعاقين بصريا.

سابعاً: قياس وتقييم اكتساب التلاميذ المعاقين بصريا لأهداف تدريس

المادة:

١٠٥- معرفة أساليب تقويم جوانب التعلم المختلف عند التلاميذ المعاقين بصريا.

١٠٦- يدرك العلاقة بين أساليب التقويم المختلفة وأهداف تدريس المادة للمعاقين بصريا.

١٠٧- يدرك قيمة استمرارية التقويم وضرورته في كافة مراحل العملية التعليمية في الفصل الدراسي وخارجه.

١٠٨- يتوع من أساليب التقويم بما يضمن التعرف على مستويات التلاميذ المعاقين في مختلف جوانب السلوك.. ويتضمن ذلك:

- ١٠٩- بناء اختبارات تحصيلية من نوع المقال تتوافر فيها الشروط العامة لاختبارات المقال والشروط التي تتطلبها طبيعة الإعاقة البصرية.
- ١١٠- بناء اختبار تحصيلي موضوعي في مادة التخصص تتوافر فيه الشروط العامة للاختبارات الموضوعية والشروط التي تتطلبها طبيعة الإعاقة البصرية.
- ١١١- تصميم استبيان أو إجراء مقابلة يستطيع من خلالها جمع معلومات تفيد في التعرف على تلاميذ المعاقين بصريا ومستويات تحفيقهم للأهداف المختلفة.
- ١١٢- بناء اختبار تشخيصي في مادة تخصصه يمكنه من التعرف على مشكلات تعلم التلاميذ المعاقين بصريا للمادة.
- ١١٣- معرفة طرق قياس المهارات الأدائية التي يهدف إليها تدريس المادة للمعاقين بصريا.
- ١١٤- معرفة طرق قياس الأهداف الوجدانية التي يهدف إليها تدريس المادة للمعاقين بصريا.
- ١١٥- المهارة في استخدام استراتيجيات الأسئلة المسجلة على أشرطة وطرق تسجيل استجابات التلاميذ.
- ١١٦- إلقاء الأسئلة الشفوية المناسبة من حيث ملاءمتها لطبيعة الإعاقة البصرية وضرورة أن تكون الإجابات المطلوبة في حدود القدرات الإدراكية التي تتيحها حواس المعاق بصريا.
- ١١٧- يراعى طبيعة الإعاقة البصرية عند استخدام أساليب التقويم المختلفة... ويتضمن ذلك:
- ١١٨- يعرف المعايير التي يتم في ضوءها تقييم أداء التلاميذ المعاقين بصريا مقارنة بتلك المستخدمة في تقييم أداء التلاميذ المبصرين.

- ١١٩- يستخدم في الأسئلة المصاغة ألفاظا مأكوفة عند التلاميذ المعاقين بصريا، وتقع ضمن خبراتهم الحسية التي تفرضها طبيعة الإعاقة البصرية.
- ١٢٠- يجيب عن أسئلة التلاميذ المعاقين بوضوح بما يعوض افتقاد الخبرات التي يتطلبها السؤال المطروح.
- ١٢١- المهارة في استخدام وسائل التقييم في الحصول على تغذية راجعة من التلاميذ عن صلاحية العملية التعليمية ومدى تحقيق الأهداف.
- ١٢٢- المهارة في تحليل نتائج الاختبارات، وتوظيفها في التعرف على مشكلات تعلم التلاميذ المعاقين بصريا.
- ١٢٣- المهارة في تحليل الاختبارات المستخدمة في تقييم التلاميذ المعاقين بصريا من حيث مدى مناسبتها ومراعاتها لظروف الإعاقة البصرية.

المراجع

❖ أولاً: المراجع العربية.

❖ ثانياً: المراجع الأجنبية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- ١- إبراهيم عباس الزهيري (٢٠٠٣): تربية المعاقين والموهوبين، دار الفكر العربي، القاهرة.
- ٢- إبراهيم محمد شعير (١٩٨٨): دراسة تقويمية لمنهج العلوم الخاصة بالمعاقين بصريا بمرحلة التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- ٣- إبراهيم محمد شعير (١٩٩١): الكفايات التربوية اللازمة لعلم العلوم بمدارس النور، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد (١٦)، مايو.
- ٤- إبراهيم محمد شعير، إسمايل محمد إسمايل (٢٠٠٠): واقع الوسائل التعليمية التي يتطلبها تدريس العلوم بمدارس ذوى الاحتياجات الخاصة، دراسة تقويمية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد (٣٤).
- ٥- إبراهيم محمد شعير (٢٠٠٢): فعالية استخدام خرائط المفاهيم البارزة المدعومة بالمواد التعليمية اللمسية على تحصيل التلاميذ المكفوفين ومجاهاتهم نحو مادة العلوم، المؤتمر السادس للجمعية المصرية للتربية العلمية، التربية العلمية وثقافة المجتمع، أبو سلطان، ٢٨ - ٣١ يوليو.
- ٦- إبراهيم محمد شعير (٢٠٠٨) فعالية استخدام المواد التعليمية اللمسية في تدريس العلوم للتلاميذ المعاقين بصريا في المرحلة الابتدائية على كل من التحصيل وتنمية بعض عمليات العلم والدافع للإنجاز، مجلة مركز رعاية وتنمية الطفولة، جامعة المنصورة، أغسطس.
- ٧- أطفال الخليج: أسباب العوق البصري والعمى، أطفال الخليج ذوى الاحتياجات الخاصة www.gulfkids.com

٨- إليزابيث فرويند (١٩٧١): تعليم المكفوفين يصير متعة حقا"، رسالة اليونسكو، العدد (١٢٠)، يونيو.

٩- أنتوني بيلون (١٩٦٦): تعليم المعاقين بصريا في الفصول العادية للأسوياء، دار النهضة العربية، القاهرة.

١٠- أيمن سعيد حبيب (٢٠٠٠): استخدام استراتيجية مقترحة في تدريس العلوم لتنمية الخيال العلمي والاتجاه نحو مادة العلوم لدى التلاميذ المكفوفين، المؤتمر الرابع للجمعية المصرية للتربية العلمية، التربية العلمية للجميع، الإسهامية، ٣١ يوليو، ٣ أغسطس.

١١- جامعة الدول العربية (١٩٨٢)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، «حق الطفل المعاق»، إعلان منظمة الأمم المتحدة المصادق عليه ١٩٦٩، قراءات في التربية الخاصة وتأهيل المعوقين.

١٢- جامعة الدول العربية (١٩٨٢): إعلان حقوق المعوقين، قرار الأمم المتحدة، ديسمبر ١٩٧٥، قراءات في التربية الخاصة وتأهيل المعوقين. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.

١٣- جامعة الدول العربية (١٩٨٢)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ميثاق الشابات، المجلة العربية للتربية، يناير.

١٤- حلمي مصطفى أبو موة (٢٠٠٢): الكفايات المهنية اللازمة لأخصائي تكنولوجيا التعليم للمكفوفين بالمرحلة الثانوية في مصر، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة حلوان.

١٥- حمدى أبو الفتوح عطية (١٩٧٨): تعليم العلوم للمعاقين في مصر، واقعه، مشكلاته، مقترحات لزيادة فعاليته، مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد (٨)، الجزء (٤).

١٦- حنان محمود محمد (١٩٩٤): برنامج للعلوم لتلبية احتياجات التربية الصحية للطلاب المكفوفين بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة قناة السويس.

١٧- خالد محمد الرشيدى (١٩٩٤): دراسة تقييمية لقرار المناهج وطرق التدريس في برنامج إعداد معلم العلوم للمعاقين بصريا للمرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

١٨- رجب على القاضي (١٩٩٧): تجريب وحدة في الهندسة للتلاميذ المكفوفين بالمرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طنطا.

١٩- سميرة أبو زيد نجدى (١٩٩٧): فنون المعوقين وطرق تدريسها، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.

٢٠- سميرة أبو زيد نجدى (١٩٨١): إقامة متحف لمسئ لتتمة التذوق الفنى عند التلاميذ المكفوفين بالمرحلة الإعدادية من التعليم الخاص، رسالة دكتوراه، كلية التربية الفنية، جامعة حلوان.

٢١- سميرة أبو زيد نجدى (١٩٩٠): برنامج مقترح لإعداد معلم التعليم الأساسي للمعوقين بكلية التربية، المؤتمر العلمى الثانى للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، إعداد المعلم، التراكمات والتحديات، الإسكندرية، ١٥ - ١٨ يونيو.

٢٢- سميرة أبو زيد نجدى (١٩٩١): تقييم منهج المرحلة الثانوية للمكفوفين، المؤتمر العلمى الثالث للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، إعداد المعلم، التراكمات والتحديات، الإسكندرية، ١٥ - ١٨ يونيو.

٢٣- سميرة أبو زيد نجدى (١٩٩٤): تصور مقترح لقسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة حلوان، المؤتمر العلمي السادس للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مناهج التعليم بين الإيجابيات والسلبيات، الإسماعيلية، ٨ - ١١ أغسطس.

٢٤- سوزان عبد الفتاح محمد (١٩٩٤): تطوير منهج المعلومات العامة والأنشطة البيئية ليتلاءم مع التلاميذ المكفوفين وقياس فاعلية المنهج المطور، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة حلوان.

٢٥- سيد صبحي (١٩٨٥): السلوك التفاعلي للكفيف وعلاقته بالقدرة على الإنتاج، المركز النموذجي لرعاية وتوجيه المكفوفين، القاهرة.

٢٦- سيرجي جوليميت (١٩٨١): لويس برايل لمسة العبقريّة، رسالة اليونسكو، العدد (٢٣٦)، مارس.

٢٧- عاطف سالم حسري، عادل السيد سرايا (٢٠٠٣): تصميم حقيبة تعليمية سمعية مدعومة بالمواد النمسية وأثر استخدامها في تنمية وجهة الضبط وبعض عمليات العلم لدى التلاميذ المكفوفين بالمرحلة الإعدادية، المؤتمر العلمي السابع للجمعية المصرية للتربية العلمية، فايد - الإسماعيلية، يوليو ٢٠٠٣.

٢٨- عبد الحكيم مخلوف (٢٠٠٥): الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم للمعوقين بصريا، الأنجلو المصرية، القاهرة.

٢٩- عبد الرازق عبود السامرائي (١٩٨٥): تشريح العين وملحقاتها، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، الكويت.

٣٠- عبد الرازق عمار (١٩٨٢): عواقب التربية الخاصة، المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.

- ٣١- عبد الرحمن حسين (٢٠٠٣): تربية المكفوفين وتعليمهم، عالم الكتب، القاهرة.
- ٣٢- عبد الله إبراهيم (١٩٨٩): أثر برنامج مقترح في مادة العلوم على التحصيل ومفهوم الذات في العلوم والاتجاهات نحوها للطلاب المعاقين بصريا بالمرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- ٣٣- عبد الرازق عبود السامرائي (١٩٨٥): تشرح العين وملحقاتها، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، الكويت.
- ٣٤- عبد المطلب الفريطى (٢٠٠١): سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم، ط (٣)، دار الفكر العربي، القاهرة.
- ٣٥- عبير فاروق سعد (١٩٩٦): إعداد معلم التربية الخاصة في مصر، رؤية مستقبلية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- ٣٦- فاسيل تاتارينوف (١٩٨٣): تشرح وفسولوجيا الانسان، دار مير للطباعة والنشر، موسكو.
- ٣٧- فتحية مصطفى هاشم (١٩٩٩): الصعوبات التي تواجه معلم العلوم بمدارس النور للمكفوفين وكيفية التغلب عليها، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- ٣٨- فلاديمير لوبوفسكى (١٩٨١): مدرسة خاصة للمعوقين أم إدماجهم في المدرسة العادية، رسالة اليونسكو، العدد (٢٤٣)، أكتوبر.
- ٣٩- كمال سالم سيسالم (١٩٨٨): المعاقون بصريا، خصائصهم ومناهجهم، الصفحات الذهبية، الرياض.

- ٤٠- كمييو برايل (٢٠٠٥): هل استخدمت الأبيكس، العداد الحسابي، كمييو برايل، القاهرة.
- ٤١- لطفى بركات أحمد (١٩٧٨): الفكر التربوي في رعاية الطفل الكفيف، مكتبة الخانجي، القاهرة.
- ٤٢- مؤسسة الناطق (٢٠٠٥): أهمية طريقة برايل في حياة المكفوفين، <http://www.natiq.com/arabic>
- ٤٣- محمد السيد أحمد الدمرداش (٢٠٠٣): دور المواد اليدوية الملموسة في رفع مستوى تحصيل التلاميذ المعاقين بصريا في الرياضيات، رسالة ماجستير، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.
- ٤٤- محمد عبد الحميد بيومي (١٩٩٩): فعالية وحدة علوم مطورة للصف الخامس بمرحلة التعليم الأساسي في ضوء احتياجات المواقف الحياتية للتلميذ الكفيف على التحصيل والاتجاه نحو دراسة العلوم، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة حلوان.
- ٤٥- محمد عزت محمد وآخرون: طريقة برايل الموحدة، المركز النموذجي لرعاية وتوجه المكفوفين، القاهرة، غير مؤرخ
- ٤٦- محمد ماهر محمود (١٩٨٧): التوجيه والإرشاد النفسي للأطفال غير العاديين، حولية كلية الآداب، جامعة الكويت، الحولية الثامنة.
- ٤٧- مديحة محمد حسن (١٩٩٨): استراتيجية مقترحة لتدريس الهندسة العملية للتلاميذ المكفوفين في المرحلة الابتدائية، تدريس الرياضيات للمكفوفين - دراسات وبحوث، ط(١)، القاهرة، عالم الكتب.
- ٤٨- المركز النموذجي لرعاية وتوجيه المكفوفين (د. ت): الوسائل التعليمية للمكفوفين، برج النور للدراسات التخصصية، القاهرة.

٤٩- المركز النموذجى لرعاية وتوجيه المكفوفين (د.ت): الوسائل التعليمية للمكفوفين، مذكرات (برج النور لإعداد معلمى المكفوفين)، القاهرة.

٥٠- المركز النموذجى لرعاية وتوجيه المكفوفين (١٩٨٤): نبذة عن المركز النموذجى لرعاية وتوجيه المكفوفين، القاهرة.

٥١- المركز النموذجى لرعاية وتوجيه المكفوفين: برج النور للدراسات التخصصية، اتجاهات ونظم تربية وتعليم المكفوفين، القاهرة.

٥٢- المركز النموذجى لرعاية وتوجيه المكفوفين، برج النور، المناهج وطرق التدريس للشعبة البصرية، مذكرات غير منشورة، بدون تاريخ.

٥٣- المركز النموذجى لرعاية وتوجيه المكفوفين، برج النور للدراسات التخصصية فى تربية وتعليم وتأهيل المكفوفين، المناهج للبعثة الدراسية التخصصية فى تربية وتعليم وتأهيل المكفوفين، القاهرة، تقرير منشور.

٥٤- مصطفى النصاروى (١٩٨٢): «الإعلانات والمواثيق العربية والأممية الخاصة بحقوق المعاقين»، قراءات فى التربية الخاصة وتأهيل المعوقين، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.

٥٥- وزارة التربية والتعليم (مكتب الوزير)، قرار وزارى رقم ١٥٦ بتاريخ ١٩٦٩/٩/٢٤ بشأن اللائحة التنظيمية لمدارس وفصول التربية الخاصة (غير منشور)، القاهرة.

٥٦- وزارة التربية والتعليم، مكتب الوزير، قرار وزارى رقم (٣٧) بتاريخ ١٩٩٠/١/٢٥، فى شأن اللائحة التنظيمية لمدارس وفصول التربية الخاصة.

٥٧- وزارة الشؤون الاجتماعية (١٩٨٦): «دليل المخيم العربى السادس للمكفوفين»، الإسكندرية، القاهرة، ٥ - ١٤ يوليو ١٩٨٦، القاهرة.



- 1- American Foundation for the Blind AFB, (2000): Braille Technology, AFB National Technology Program, (<http://www.AFB.org>)
- 2- American Foundation for the Blind AFB (2000): AFB Talking Books: The World ? Most Experienced Producer of Audio Books . <http://www.afb.org>.
- 3- American Foundation for the Blind (2002): What is Braille ? , AFB . information Center, <http://www.afb.org/info> .
- 4- American Foundation for the Blind, (1986): A Different way of Seeing, AFB, New York .
- 5- American Printing House for Blind (APH), (2004): Graphing Aids from APH . <Http://www.aph.org> .
- 6- American Printing House for Blind (APH), (2004 American Printing House for Blind (2004): APH Products, New Relases, <Http://www.aph.org>.
- 7- APH (2004): Guidelines for Design of Tactile Graphics, available at: <http://www.aph.org>
- 8- APH (American Printing House for the Blind inc), (1994): Catalog of Instructional Aids, Tools, and Supplies, Louisville .
- 9- Aschroft, S (1983): Research on Multimedia Access to Microcomputer for Visually Impaired Youth, ERIC .ED 408812.
- 10- Bachring, H . & Fricke, J . (1994): Nomad Talking Touch pad, APH Catalog, <http://www.aph.org>.
- 11- Baugman, J & Zollman, D . (1977): " Physics Labs for the Blind ", Physics Teacher, vol . 15, No . 6 .
- 12- Beria, E . (1981): " Tactile Scanning and Memory for a Spatial Display by Blind Student", Journal of Special Education, vol. 15, No.3.

- 13- Billings, G . et al . (1980): "Lighting Up Science for the Visually Impaired ", Science Teacher, vol . 47, No . 3 .
- 14- Brown,N . & Minett,S. (2002): Curriculum Clipboard, Science Education, Royal National Institute for the Blind (RNIB) . Available at: <http://www.rnib.org.uk> .
- 15- Cetra, M . (1983): " Laboratory Adaptation for Visually Impaired Students, Journal of College Science Teaching, vol . 12, No . 6 .
- 16- Cooperman, S . (1980): " Biology for the Visually Impaired Student", The American Biology Teacher, vol . 42, No . 5 .
- 17- Cooperman, S . (1980): " Biology for the Visually Impaired Student ", American Biology Teacher, vol . 42, No . 5 .
- 18- Corn, A. & Martinez, 1986: When you have a Visually Handicapped Child in your Classroom Suggestions for Teachers, AFB, New York .
- 19- Couvillan, L . (1985): " A Sensory Experience Model for Teaching Measurement ", Journal of Visually Impaired and Blindness, vol . 76, No . 7 .
- 20- Dawson, J (1978): " Biology for the Blind Biology Teacher, vol . 20, No . 2 .
- 21- Davidson, M . (2002): Louis Braille, l'enfant de La Dahan, Editions Gallimard Jeunesse <http://www.ntp.org>.
- 22- Delicchi, L . et al . (1980): " Science Activities for the Visually Impaired: Developing a Model ", Exceptional Children, vol . 46, No . 4 .
- 23- Dick, T. & Kubiak, E. (1997): Issues and aids for teaching Mathematics to the Blind, Mathematics Teacher, 90 .
- 24- Dolphin (2005):Dolphin Computer Access for Visually Impaired, <http://www.Dolphinuk.co.uk>



- 25- Eichenberger, F (1974): "Teaching Science to the Blind Students", *Science Teacher*, vol . 41, No . 9 .
- 26- Fantin,D.(2001): *The Science Touch System: A Integrated Approach to the Student to the study of Biochemistry and Related Disciplines for Students with Visually Impairments*, San Francisco State University .
- 27- Francoeur, F . & Eilam, B . (1975): " Teaching the Mammalian Heart to the Visual Handicapped ", *The Science Teacher*, vol.42, No . 10 .
- 28- Franks, F . & Huff, R . (1976): " Educational Materials Development in Primary Science: Insect Identification Kit ", *Education of the Visually Handicapped*, vol . 8, No . 2 .
- 29- Gearhart, B . & Weishahn, M . (1984): *The Exceptional Student in the Regular Classroom* (3ed), Time Mirror/ Toronto .
- 30- Gough, E . (1978): " Common Sense and Sensitivity in Teaching the Blind ", *Science Teacher*, vol . 45, No . 9 .
- 31- Hadary,D . et al . (1976): " Interaction and Creating Through Laboratory Science and Art for Special Children ", *Science and Children*, vol . 14, No . 6 .
- 32- Hall, D . (1984): *The Child with A Handicapped*, Black Well Scientific Publications, London, 300 – 301 .
- 33- Hard Wood, R (2002): *The Teaching Science to the Blind Students*, Available at: <http://www.ssc.mhie.ac.uk> .
- 34- Hardwood, R . (1998): *The Teaching of Science to Blind Students, Report to the Viscount Nuffield Auxiliary*, University of Birmingham, Available at <http://www.SSC.mhie.ac.uk>.
- 35- ICEVI(1999): *Training of Teachers of the Visually Impaired in Europe, Competencies of Teachers of the Visually Impaired*, Bratislave, Slovak Republic, 23 – 27 Sep .

- 36- Jean, (1971): " A Creative Science Project for Blind Children ",
Journal of Visually Impaired and Blindness, Vol . 11, No . 10 .
- 37- Karshmer, A . & Bledsoe, C . (2002): Access Mathematics by Blind
Students . available in line (<http://www.Snv.Jussieu.fr/villette2002>)
- 38- Kaufman, A . (2001): Teaching to Different Modes of Learning .
available at: <http://www.grad.petteley.edu/TEA/Kauffman.htm>.
- 39- Kaufman, A .(1971): " Tutoring a Visually Handicapped Student in
High School Chemistry ", The New Outlook for the Blind, vol . 65,
No . 10 .
- 40- Kelleher, D (1982): Orientation to low vision aids, in: (Mangold,
1982).
- 41- Kiarie, M: " Education of Students with Visual Impairments in Kenya:
Trends and Issues, International Jou . of Special Education, Vol. 19,
No . 2 .
- 42- Kunney, D & Morrison, R (1981): " High Technology Laboratory
Aids for Visually Handicapped Chemistry Students ", Journal of
Chemical Education, vol .58, No . 3 .
- 43- Lavigne, E . & Adkins, A . (2003): Braille / Print literacy Issues
and Learning Media Assessment, National Technology Program
Assessment, available at: <http://www.afb.org/info> .
- 44- Liedtke, W . & Stainton (1994): Fostering the Development of Number
Sense – Selected Ideas for the Blind (Braille Users), Journal of Special
Education, vol . 18, No . 1 .
- 45- Linn, M . & Their, H . (1975): " Adapting Science Material for the
Blind (ASMB): Expectation for Student Outcomes, Science Education,
vol . 5, No . 2 .
- 46- Lucchi, L . & Malone, L . (1982): " Science Activities for the Visually
Impaired in Mangold .1982.



- 47- Lunney, D . Morrison, R . (1994): Development of Data Acquisition and Data Analysis system for Visually impaired chemistry students, *Journal of chemical education*, vol.71, No . 4 .
- 48- Mangold, S . (1982): " A Teacher Guide to the Special Education Needs of Blind and Visually Handicapped Children, American Foundation for the Blind, New York .
- 49- Mangold, S . (1982): Instructional Needs of Students with low vision, in (Mangold, 1982) .
- 50- Meredith, R . (2000): Braille'n Speak School Technology for People who are Visually Impaired, *APH Technology Update*, vol . 15, No . 1, 41 .
- 51- Michus, K . (1998): Using Computer controlled laboratory Equipment to Design Accessible Experiments, Center for Rehabilitation Technology, Georgia, Atlanta .
- 52- Minett, S . (1999): Residual and Functional Vision, International Council for Education of People with Visual Impairment, Bratislava, 23-27 Sep .
- 53- Morrison, R . & Lunney, D (1984): " The Microcomputer as A laboratory Aid for Visually Impaired Science Students ", *Journal of Visual Impaired and Blindness*, vol . 78, No . 9 .
- 54- Olson, M . (1982): Faster Braille Reading: Preparation at the Readiness Level in (Mangold, S, 1982) .
- 55- Preda, V . & Sendra, L . (2004): A Cognitive Approach to Teaching – Learning Methods of Braille, Babes – Bolyai University .
- 56- Ricker, K . & Rodgers, N . (1981): " Modifying Instructional Materials for use with Visually Impaired Students ", *American Biology Teacher*, vol . 43, No . 9 .
- 57- Ricker, K . et al . (1981): " Teaching Biology to Visually Handicapped Students ", *Journal of College Science Teaching*, vol . 10, No . 6 .

- 58- Roessing, L . (1982): Functional Vision: Criterion Referenced Checklists, in (Mangold, 1982) .
- 59- Royal National Institute for the Blind (RNIB) (2003): Catalog of Products . Exports Peterborough, (<http://www.rnib.org.uk>) .
- 60- Schleppenbach, D . (2000): Teaching Science to the Visually Impaired: Purdue University's Visions lab, available at: <http://www.chem.purdue.edu> .
- 61- Skutchan, L . (2000): Road Runner: Talking your Reading on the Road, Technology for people who are Visually Impaired, AFB Technology, Update, vol . 15, No.1, 22.
- 62- Smith, D (1981): Teaching Aids for Visually Handicapped Students in introductory Chemistry Courses ", *Journal of Chemical Education*, vol . 58, No . 3 .
- 63- Susan, R . (2001): APH Adaptive Tools and Technology for Accessible Mathematics (<http://www.APH.com>)
- 64- Tallman, D (1978): " APH Titration Apparatus for the Blind Student ", *Journal of Chemical Education*, vol . 55, No . 9 .
- 65- Texas School for the Blind and Visually Impaired (2006), Project Math Access, Advanced Mathematics, Research and Development Institute .
- 66- Their, H . & Hadary, D . (1973): " We Can do it, too ", *Science and Children*, vol . 11, No . 4 .
- 67- Their, H . (1971): " Laboratory Science for Visually Handicapped Elementary School Children ", *The New Outlook for the Blind*, vol . 65 .
- 68- Tombaugh, D . (1972): " Laboratory Techniques for the Blind ", *American Biology Teacher*, vol . 34, No . 5 .
- 69- Tombaugh, D . (1983): " Chemistry and the Visually Impaired ", *Journal of Chemical Education*, vol . 58, No . 3 .



- 70- Tooze,H. (1973); Simplified Cubarithm Manual, in (Flecher,R.(1973), Report to the Viscount Nuffield Auxiliary Fund .
- 71- Weems,(1977): " APhysical Science Course for the Visually Impaired", Physics teacher, vol . 15, No . 6 .
- 72- Whit Field, E (1976): " Experiments on Tape ", Science and Children, vol . 13, No . 6 .





• الهيئات والمنظمات العاملة في مجال تعليم وتأهيل المعاقين بصريا.

• الدوريات المتخصصة في مجال تعليم المعاقين بصريا.

أولاً : الهيئات والمنظمات العاملة في مجال تعليم وتأهيل المعاقين بصريا

- 1- **American Foundation for the Blind Inc.**
11 Penn Plaza
Suite 300
New York
Email: [Mailto:afbinfo@afb.net](mailto:afbinfo@afb.net)

- 2- **American Council of the Blind Inc.**
11.55 15th Street, Suite 720
Washington, DC 2005

- 3- **American Printing House for the Blind Inc.**
Email: [Mailto:afbinfo@afb.net](mailto:afbinfo@afb.net)

- 4- **Braille Institute**
741 N. Vermont Avenue
Email: Info@BrailleInstitute.org

- 5- **Carroll Center for the Blind**
70 Centre Street
Newton, Ma 02158
Email: <mailto:%20intake@carroll.org>

- 6- **Carroll Blind Rehabilitation Center**
Veterans Affairs

- 7- **Helen Keller National Center for Deaf-Blind Youths and Adults**
111 Middle Neck Road
Email: hkncdir@aol.com

- 8- **International Blind Technology Center for the Blind**
National Federation for the Blind
Email: <mailto:%20nfb@iamd.com>

- 9- **National Association for Visually Handicapped**
 22 West 21st Street
 Email: staff@navh.org
- 10- **National Blind Press, Inc.**
 88 St. Stephen Street
 Email: mailto:%20orders@nhp.org
- 11- **National Federation of the Blind.**
 1800 Johnson Street
 Email mailto:cepc@roudley.com
- 12- **Recording for the Blind and Dyslexic (RFBD)**
 20 Rozel Road
 Princeton NJ 08540
 Email mailto:%webmaster@rfd.org
- 13- **National Federation of the Blind (NFB)**
 1000 Johnson street, Baltimore
 MD 21230
- 13- Royal National Institute for the Blind (RNIB) (<http://www.rnib.org.uk>)
- 14- International Council of Education of People with Visually Impairment (ICEVI)
- 15 - American Association of Workers for the Blind.
- 16 - National Center Educational Media and Materials for the Handicapped.
- 17 - Perkins School for the Blind.
- 18- Association for the Education of the Visually Handicapped (Pennsylvania).
- 19- Library of Congress Division for the Blind and Physically Handicapped.
- 20- National Accreditation Council for Agencies Serving the Blind and Visually Handicapped (New York).

- 21 - Division for the Visually Handicapped Council for Exceptional Children, 1920 Association Drive, Reston, Virginia, 2209.
- 22- National Society to Blindness, inc 79 Madison Avenue, New York.
- 23 - Alliance for Education and Rehabilitation of the Visually Impaired (AAWB / AEVH) 206 North Washington Street, Alexandria, Virginia 22314.

ثانياً : دوريات متخصصة في مجال الإعاقات البصرية :

1- Journal of Visually Impaired and Blindness .

Email : <mailto:pubsvc@tesp.sheridan.com> .

2- Journal of Education of the Visually Handicapped .

3- Journal of Exceptional children .

4- Journal of Special Education .

5- Teacher Education and Special Education .

6- Teaching Exceptional children .

7- The New outlook of the Blind .



سلسلة الفكر العربي في التربية وعلم النفس

صدر منها ما يلي :

- (١) رياضة المشي مدخل لتحقيق الصحة النفسية والبدنية.
تأليف أ.د. أسامة كامل راتب و أ.د. إبراهيم خليفة تقديم أ.د. جابر عبد الحميد.
- (٢) التعليم والتنمية الشاملة : دراسة في النموذج الكوري.
تأليف د. عبد الناصر محمد رشاد. تقديم أ.د. عبد الغنى عبود
- (٣) مناهج التربية : أسسها وتطبيقاتها.
تأليف أ.د. على أحمد مذكور. تقديم أ.د. جابر عبد الحميد
- (٤) المدخل في تدريس العلوم (من سلسلة تدريس العلوم في العالم المعاصر).
أ.د. أحمد النجدي. تأليف أ.د. على راشد. أ.د. منى عبد الهادي
- (٥) التربية البيئية للطفل الروضة .
تأليف أ.د. وفاء سلامة. مراجعة وتقديم: أ.د. سعد عبد الرحمن
- (٦) التدريس والتعلم: الأسس النظرية والاستراتيجية والفاعلية - الأسس النظرية .
تأليف أ.د. جابر عبد الحميد.
- (٧) النمو الحركي: مدخل للنمو المتكامل للطفل والمراهق.
تأليف أ.د. أسامة كامل راتب.
- (٨) الإرشاد والعلاج النفسي الأسرى: المنظور النسقي الاتصالي.
تأليف أ.د. علاء الدين كنفاني.
- (٩) علم النفس الاجتماعي: رؤية معاصرة.
تأليف أ.د. فؤاد البهي. وأ.د. سعد عبد الرحمن
- (١٠) استراتيجيات التدريس والتعلم .
تأليف أ.د. جابر عبد الحميد.
- (١١) الإدارة المدرسية.
- (١٢) علم النفس الاجتماعي والتعصب.
تأليف أ.د. عبد الحميد صفوت
- (١٣) التربية المقارنة والألفية الثالثة: الأيديولوجيا والتربية والنظام العلمى الجديد.
تأليف أ.د. عبد الغنى عبود وآخرون
- (١٤) مدرس القرن الحادى والعشرين الفعال:المهارات والتنمية المهنية.
تأليف أ.د. جابر عبد الحميد، ود. بيومي ضحوى.
أ.د. عادل سلامة، أ.د. عبد الجواد السيد بكر

(١٥) الإعداد النفسى للناشئين: دليل للإرشاد والتوجيه للمدرسين والإداريين وأولياء الأمور.

تأليف أ.د. أسامة كامل راتب

(١٦) الفلق وإدارة الضغوط النفسية.

تأليف أ.د. فاروق السيد عثمان

(١٧) طرق تدريس الرياضيات.. نظريات وتطبيقات.

تأليف أ.د. إسماعيل محمد الأمين

(١٨) خصائص التلاميذ ذوى الحاجات الخاصة واستراتيجيات تدريسهم.

تأليف: مارتن هنلى - روبرتا رامزى - روبرت ألبوزين

ترجمة أ.د. جابر عبد الحميد

(١٩) تحليل المحتوى فى العلوم الإنسانية.

تأليف أ.د. رشدى أحمد طعيمة

(٢٠) أصول التربية البدنية والرياضة: المدخل - التاريخ - الفلسفة - المهنة والإعداد المهنى - النظام العلمى الأكاديمى.

تأليف أ.د. أمين أنور الخولى

(٢١) فقه التربية: مدخل إلى العلوم التربوية.

تأليف أ.د. سعيد إسماعيل على

(٢٢) اتجاهات وتجارب معاصرة فى تقويم أداء التلميذ والمدرس.

تأليف أ.د. جابر عبد الحميد

(٢٣) علم اجتماع التربية المعاصر: تطوره - منهجيته - تكافؤ الفرص التعليمية

تأليف أ.د. على السيد الشخيسى

(٢٤) تربية الأطفال المعاقين عقليا

(٢٥) القياس والاختبارات النفسية

تأليف أ.د. عبد الهادى السيد على وأ.د. فاروق السيد عثمان

(٢٦) التربية وثقافة التكنولوجيا.

تأليف أ.د. على أحمد مذكور

(٢٧) طرق وأساليب وإستراتيجيات حديثة فى تدريس العلوم (من سلسلة تدريس العلوم فى العالم المعاصر).

تأليف أ.د. أحمد النجدى. أ.د. منى عبد الهادى أ.د. على راشد.

- (٢٨) الذكاءات المتعددة والفهم .
تأليف أ.د. جابر عبد الحميد
- (٢٩) المنهجية الإسلامية في البحث التربوي .
تأليف أ.د. عبد الرحمن النقيب
- (٣٠) نحو تعليم أفضل: إنجاز أكاديمي وتعلم اجتماعي وذكاء وجداني.
تأليف أ.د. جابر عبد الحميد
- (٣١) النشاط البدني والاسترخاء: مدخل لمواجهة الضغوط وتحسين نوعية الحياة.
تأليف أ.د. أسامة كامل راتب
- (٣٢) علم النفس الصناعي والتنظيمي: بحوث عربية وعالمية.
تأليف أ.د. محمود السيد أبو النيل
- (٣٣) اتجاهات حديثة في تعليم العلوم على ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية.
تأليف أ.د. على راشد أ.د. أحمد النجدي أ.د. منى عبد الهادي
- (٣٤) موسوعة علم النفس التأهيلي وخدماته في مجال الإعاقات والإصابات والأمراض المزمنة.
تأليف أ.د. علاء الدين كفاي أ.د. جهاد علاء الدين
- (٣٥) نظريات المناهج التربوية.
تأليف أ.د. على أحمد مذكور
- (٣٦) تعليم القراءة والأدب: إستراتيجية مختلفة لجمهور متنوع.
تأليف أ.د. رشدي أحمد طعيمة د. محمد علاء الدين الشعبي
- (٣٧) تنمية تفكير المراهقين (الصغار والكبار): إستراتيجيات للمدرسين.
تأليف أ.د. جابر عبد الحميد
- (٣٨) نظريات وبرامج التربية الحركية (مزود بالصور والرسوم التوضيحية).
تأليف أ.د. أمين أنور الخولي أ.د. أساميل كامل راتب
- (٣٩) التدريس: نماذج وتطبيقات في العلوم والرياضيات واللغة العربية والدراسات الاجتماعية.
تأليف أ.د. محمد السيد على الكسباني
- (٤٠) الإدارة المدرسية والصفية في مجتمع المعرفة.
تأليف أ.د. إبراهيم عباس الزهيري
- (٤١) مقدمة في أصول فقه العلوم الاجتماعية والإنسانية: دراسة تحليلية نقدية للأصول الغربية لعلوم الاجتماع والإنسانيات من منظور إسلامي.
تأليف أ.د. عز الدين أبو الخير كزابير
- (٤٢) القيادة المدرسية والضبط: دليل المعلم للتطوير.
تأليف أ.د. جابر عبد الحميد

(٤٣) فلسفة التربية: رؤية تحليلية ومتطور إسلامي.

تأليف أ.د. سعيد إسماعيل علي أ.د. هاني عبد الستار فرج

(٤٤) تعليم المعاقين بصريا: أسسه - استراتيجياته - وسائله.

تأليف أ.د. إبراهيم محمد شعير

(٤٥) صعوبات الفهم القرائي: المعرفية والميتا معرفية.

تأليف أ.د. إسماعيل إسماعيل الصاوي

دار الفكر العربي

شركة مساهمة مصرية
للطباعة والنشر والتوزيع



المؤلف

هذا الكتاب

- 9 أسد التاج وطرق تدريس العلوم بكتابة القربة جامعة التصويت
- 9 تدوير الفلسفة في التربية تخصص الفصح وطرق التدريس لكتاب الخاصة
- 9 من أسد التاج بترقيم القربة الخاصة بكتابة القربة جامعة الإمارات العربية المتحدة عام 1997م
- 9 من أسد التاج بترقيم القربة الخاصة بكتابة القربة للتعليم بحثا بالمشكلة القربة السعودية 1997-1998م
- 9 علم القربة القربة للتصنيف وطرق التدريس
- 9 علم القربة القربة القربة القربة
- 9 مشاركة في مشروع تطوير مناهج العلوم والرياضيات للتعليم بقرية بون جعفر العاصم الخليلي
- 9 شارك في العديد من المؤتمرات في مجال التربية والتعليم وفي الاحتياجات الخاصة
- 9 له العديد من البحوث المنشورة في مجال تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة
- 9 من مؤلفه

تعد درجة عناية أي مجتمع بالأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة أحد المؤشرات الهامة التي يمكن من خلالها الحكم على درجة تقدم هذا المجتمع ورفقته ولهذا زاد الاهتمام في الآونة الأخيرة في مجتمعاتنا العربي برعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، وكان من أهم مظاهر هذا الاهتمام ما تقدمه تلك المجتمعات من خدمات في مجال التربية الخاصة والتي تعد من أكبر التحديات التي تواجه أي مجتمع من المجتمعات.

ورغم أهمية الجهود التي يبذلها المجتمع في مجال تعليم المعاقين بصريا ، إلا أن هذه الجهود تبقى في طريقها العديد من الصعوبات التي تعوق تحقيق العديد من الأهداف المرجوة من تعليم هذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة .

وتعد مشكلة افتقار المكتبة العربية للكتابات المتخصصة في طرق ووسائل تعليم المعاقين بصريا أحد أهم المشكلات التي تواجه المهتمين والمهتمين بعملية تعليم المعاقين بصريا ، ويقدم المؤلف هذا الكتاب كمحاولة مخلصه لتقديم كل ما يتعلق بعملية تعليم المعاقين بصريا من حيث أسسها النظرية والتطبيقية ، حيث يقدم الكتاب بين ضفته كل ما يتعلق بمفهوم الإعاقة البصرية ومبادئ تعليم ضعاف البصر، وطرق ووسائل ومستحدثات تعليم طريقة برايل باللغتين العربية والإنجليزية ، وطرق تدريس العلوم والرياضيات للمعاقين بصريا، وأهم الكفايات التربوية اللازمة لمعلمهم، وأخيرا يقدم الكتاب قائمة بالمؤسسات المهتمة بتقديم الخدمات التعليمية للمعاقين بصريا، وكذلك الدورات المتخصصة في هذا المجال .

Bibliothèques Alexandria



0750309

- مناهج ذوي الاحتياجات الخاصة
- التصويت 1-2017م
- التدريس لكتاب الخاصة
- التصويت 2-2017م



9 7710 64833

I.S.B.N. 977-10-2463-9

لطب جميع مشغولاته من مطبعة الاتحاد والعلوم والتكنولوجيا
دار الكتاب الحديث

