الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علوم التربية

الدافعية للانجاز لدى مربي التربية الخاصة (مربي التلاميذ الصم ومربي التلاميذ المكفوفين)

ـ دراسة وصفية سببية مقارنة بين مربي مدرسة صغار الصم البكم وضعاف السمع و مربي مدرسة الاطفال المكفوفين بولاية الوادي

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية: تخصص: التأهيل في التربية الخاصة

إعداد الطالبان :

بوبكر بوزنة

خليفة منصر

إشراف الدكتور:

علي خرف الله

لجنة المناقشة

د. احمد جلول	استاذ محاضر(ب)	بجامعة الوادي	مناقشا رئيسا
د. علي خرف الله	استاذ محاضر(أ)	بجامعة الوادي	مشرفا ومقرر
أ. محمد رضا شنة	استاذ مساعد (أ)	بجامعة الوادي	عضوا مناقشا

السنة الجـامعية : 2016 / 2017

فهرس الموضوعات

الرقم	الموضـــوع	الصفحة
01	شكر وعرفان	2
02	ملخص الدراسة بالعربية	5
03	ملخص الدراسة باللغة الاجنبية	6
04	فهرس الموضوعات	7
05	فهرس الاشكال	8
06	فهرس الجداول	10
07	مقدمة	12
08	**الجانب النظري**	14
09	**الفصل الاول: الاشكالية ومتغيراتها**	15
10	الاشكالية	16
11	التساؤلات	19
12	الفرضيات	20
13	اهمية واهداف الدراسة	21
14	تحديد المفاهيم الاجرائية لمتغيرات الدراسة	22
15	الفصل الثاني : الدافعية للانجاز	24
16	تمهيد	25
17	مفهوم الدافعية	25
18	خصائص الدافعية	28
19	وظائف الدافعية	29
20	مفاهيم مرتبطة بالدافعية	31

21	انواع الدوافع	35
22	نظريات الدافعية للانجاز	45
23	الدافعية للانجاز	56
24	خاتمة الفصل	79
25	**الفصـل الثالث : ذوي الاحتياجات الخاصة**	
26	تمهيد	82
27	تعريف التربية الخاصة	82
28	مبادئ التربية الخاصة	84
29	فئات ذوي الاحتياجات الخاصة	87
30	الحاجات الخاصة بالاطفال ذ ح خ	90
31	اخلاقيات معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة	94
31	الكفايات التي يجب توافرها في معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة	95
33	خاتمة الفصل	99
34	**الفصـــل الرابع : الاعاقة البصرية**	
35	تمهيد	101
36	مفهوم الإعاقة البصرية	101
37	التعرف المبكر على الإعاقة البصرية	104
38	أسباب الإعاقة البصرية	105
39	أنواع وتصنيف الإعاقة البصرية	108
40	خصائص الإعاقة البصرية	112

41	طرق تعليم المهارات التي يحتاج اليها الطفل المعاق بصريا	129
42	تأهيل الاطفال المعاقين بصريا	137
43	خاتمة الفصل	139
44	**الفصـــل الخامس : الاعاقة السمعية**	
45	تمهيد	142
46	مفهوم الاعاقة السمعية	142
47	تطور الاهتمام بالاعاقة السمعية	146
48	تصنيف الاعاقة السمعية	150
49	اسباب الاعاقة السمعية	157
50	طرق قياس وتشخيص الاعاقة السمعية	164
51	خاتمة الفصل	172
52	**الفصـــل السادس : الاجراءات المنهجية للدراسة**	
53	تمهيد	175
54	المنهج المتبع	175
55	فرضيات الدراسة	176
56	الدراسة الاستطلاعية	176
57	خطوات الدراسة الاستطلاعية	177
58	المجال الزماني والمكاني للدراسة الاستطلاعية	178
59	عينة الدراسة الاستطلاعية	178
60	ادوات البحث في الدراسة الاستطلاعية	179

61	المجال الزماني والمكاني للدراسة الاساسية	180
62	عينة الدراسة الاساسية	180
63	ادوات جمع المعلومات للدراسة الاساسية	181
64	اجراءات تطبيق الدراسة الاساسية	182
65	خاتمة الفصل	185
66	**الفصل السابع : عرض نتائج الدراسة وتفسيرها**	
67	**تمهيد**	187
68	**عرض نتائج الدراسة والتعليق عليها**	187
69	**عرض نتائج الفرضية الجزئية الاولى**	187
70	**عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية**	188
71	**عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة**	188
72	**عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة**	189
73	**عرض نتائج الفرضية الجزئية الخامسة**	190
74	**عرض نتائج الفرضية العامة**	191
75	**عرض نتائج الدراسة وتفسيرها**	192
76	**مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الاولى**	192
77	**مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية**	194
78	**مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة**	196
79	**مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة**	198
80	**مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة**	200
81	**مناقشة نتائج الفرضية العامة**	202

82	خلاصة الدراسة واقتراحات	205
83	قائمة المراجع	208
84	الملاحق	

شكر وعرفان

الحمد لله وحده والصلاة والسلام على من لا نبي بعده.

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم :" من لم يشكر الناس لم يشكر الله".

نتقدم بالشكر الجزيل الى :

- الدكتور علي خرف الله الذي تشرفنا بتاطيره لنا في هذا البحث والذي لم يبخل علينا بتوجيهاته القيمة والدقيقة.
- الشكر موصول الى الدكتورة مسعودة منتصر على تعاونها معنا دون كلل او تعب لاتمام هذا العمل
- الاستاذ عبد اللطيف قنوعة.
- الطاقم الاداري والبيداغوجي لمدرسة الاطفال المعوقين بصريا بالرباح.
- الطاقم الاداري والبيداغوجي لمدرسة الاطفال المعوقين سمعيا بالرقيبة.
- ونشكر كل من ساهم في انجاز هذا العمل من قريب او بعيد

بوبكر و خليفة

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى معرفة الدافعية للانجاز لدى مربيي ومعلمي التربية الخاصة العاملين مع فئة التلاميذ المكفوفين ونظرائهم العاملين مع فئة التلاميذ الصم

وتم إجراء الدراسة على عينة تكونت من (43) مربي ومعلم من ولاية الوادي ، وقد اختيروا بطريقة قصدية ،وهي عينة مسحية تشمل كل افراد مجتمع الدراسة وباستخدام مقياس الدافعية للانجاز ل عبد اللطيف خليفة والمكيف على البيئة الجزائرية من طرف الاستاذ البشير معمرية والذي يحتوي على ابعده الخمسة تمثلت في الآتي : (السعي نحو التفوق والطموح، المثابرة ، الشعور بأهمية الزمن، التخطيط للمستقبل ، الشعور بالمسؤولية) وبإتباع المنهج الوصفي السببي المقارن ولاختبار فرضيات الدراسة تم استخدم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وتم تطبيق اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات لعينتين وتم التوصل إلى النتائج الآتية :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الشعور بالمسؤولية بين مربي ومعلمي التلاميذ الصم ونظرائهم العاملين مع التلاميذ المكفوفين .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السعي نحو التفوق والطموح بين مربي ومعلمي التلاميذ الصم ونظرائهم العاملين مع التلاميذ المكفوفين .

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المثابرة بين مربي ومعلمي التلاميذ الصم ونظرائهم العاملين مع التلاميذ المكفوفين .

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الشعور بأهمية الزمن بين مربي ومعلمي التلاميذ الصم ونظرائهم العاملين مع التلاميذ المكفوفين .

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التخطيط للمستقبل بين مربي ومعلمي التلاميذ الصم ونظرائهم العاملين مع التلاميذ المكفوفين .

- ومنه لم تتحقق الفرضية العامة والتي مفادها:
- توجد فروق ذات دلالة احصائية في الدافعية للانجاز بين مربي ومعلمي التربية العاملين مع فئة التلاميذ المكفوفين ونظرائهم العاملين مع التلاميذ الصم.

Summary

The study aimed to know the motivation for achievement among the educators and teachers of special education working with classes of blind students and their counterparts working with deaf students

The study was conducted on a sample consisting of (43) teachers and educators of Eloued, they were selected in a deliberate manner, a survey sample that includes all members of the study community and using the scale of motivation for achievement of Abdellatif Khalifa and adapting to the Algerian environment by Mr. Bashir Maamria, which contains the farthest The five were: (striving for excellence and ambition, perseverance, sense of time, planning for the future, sense of responsibility) and following the descriptive causal comparative method and to test the hypotheses of the study used the mean and standard deviation, and the test (T) to indicate the differences between the averages Two samples were reached following results:

- There are no statistically significant in the sense of responsibility among breeders of Deaf pupils differences and their counterparts working with blind pupils.

- There are no statistically significant differences in the quest for excellence and ambition among the educators of deaf pupils and their working counterparts with the blind pupils.

- There are no statistically significant differences in persistence between breeders of pupils Deaf differences and their counterparts working with blind pupils.

There are no statistically significant differences in the sense of the importance of time between the educators of deaf pupils and their working counterparts with the blind pupils.

- There are no statistically significant differences in planning for the future between the breeders of pupils Deaf differences and their counterparts working with blind pupils.

- and from the general premise that that did not materialize:

- There are differences of statistical significance in the motivation for achievement between educators and educators working with the class of blind pupils and their counterparts working with deaf pupils.

مقدمة

تحتاج مهنة المربي والمعلم إلى الكثير من الصفات الأساسية، والتي من الواجب أن يتمتع بها حيث تجمع بين الخصائص العلمية والشخصية، إلا أن التركيز على هذه الصفات ينبغي أن تكون عند مربي ومعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، خاصة أن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لديهم مشكلات اشد، لذا فان معلم التربية الخاصة هو الاحوج إلى هذه الخصائص التي تؤهله للتعامل مع هؤلاء المعاقين من مختلف أنواع الإعاقات ولما لها من دور كبير في الوسط الذي يعمل فيه.

نحاول من خلال ما سبق في هذه الدراسة ،التعرف على الدافعية للانجاز لدى مربي ومعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة عند أداء مهامهم مع هذه الفئة، وفي ضوء مشروع العمل مع ذوي الإعاقة البصرية والإعاقة السمعية ومعرفة الدافعية للانجاز لمربي ومعلمي هذه الفئة بالإضافة إلى دراسة المقارنة بينهما.

ولتحقيق ذلك قسمت هذه الدراسة إلى جانبين، جانب نظري يتضمن خمسة فصول ،حيث يتناول الفصل التمهيدي الإشكالية، حيث تم تحديدها وضبط التساؤلات وعرض مختلف الفرضيات وتحديد أهداف وأهمية الدراسة إضافة إلى تقديم الضبط الإجرائي لمتغيرات الدراسة، أما الفصل الأول فقد تطرقنا إلى الدافعية للانجاز من خلال التعرض إلى مفهوم الدافعية ووظائفها ،خصائصها و المفاهيم المرتبطة بها، ثم إلى أنواعها و نظرياتها وأخيرا إلى الدافعية للانجاز ،كذلك تناولنا في هذا الفصل ذوي الاحتياجات الخاصة من حيث

مفهوم التربية الخاصة ومبادئها، ثم إلى فئات ذوي الاحتياجات الخاصة والحاجات الخاص بهم إضافة إلى ذلك أخلاقيات و الكفايات التي يجب توفرها في معلمي ، إما في الفصل **الثالث** تطرقنا فيه إلى الإعاقة السمعية أين تم تحديد مفهومها ،تطور الاهتمام بها ثم تصنيفها وأسبابها إلى طرق تشخيص وقياس الإعاقة .

بالنسبة إلى الفصل الرابع والأخير في الجانب النظري فقد خصص إلى الإعاقة البصرية حيث تطرقنا إلى مفهومها ،كيفية الكشف ، التعرف المبكر عنها إلى جانب ذلك أسباب هذه الإعاقة ثم إلى أنواعها وتصنيفها مرورا إلى مظاهرها وخصائصها وفي أخر هذا الفصل قياس وتشخيص وكيفية الوقاية منها.

أما في الجانب الميداني فقد تناول فصلين فصل خاص بالدراسة الاستطلاعية، الذي تضمن حدود الدراسة ،عينة الدراسة الاستطلاعية ،المنهج المستخدم، أدوات جمع البيانات ، أدوات جمع المعلومات للدراسة الأساسية و إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية .

في الفصل الثاني من الجانب التطبيقي فقد تم الطرق في البداية إلى عرض نتائج الفرضيات الجزئية وتحليلها منتهيا بنتائج الفرضية العامة وتحليلها.

أما في جانب تفسير والمناقشة فقد كانت البداية بتفسير ومناقشة الفرضيات الجزئية منتهيا بتفسير ومناقشة الفرضية العامة .

وأخيرا شمل هذا الفصل على خلاصة عامة وبعض التوصيات والمقترحات.

الجانب النظري

الفصل الاول : الإشكالية ومتغيراتها

- الإشكالية

- التساؤلات

- الفرضيات

- أهمية وأهداف الدراسة

- الضبط الإجرائي لمتغيرات الدراسة

1-الإشكالية:

يعتبر العمل من المهام الأساسية التي يقوم بها الفرد في حياته اليومية والذي من خلاله يستطيع تحقيق ذاته وإثباتها إذ يعتبر من الوسائل الأساسية التي يسعى إلى يحقق بها إشباع حاجاته ورغباته، وهناك شبه اتفاق بين المهتمين بالسلوك البشري على أن الإنسان غرضي، بمعنى انه ما من سلوك يصدر عن الفرد خصوصا في مجال العمل إلا ويكمن وراءه دافع قد يكون مصدره داخلي نابع من حاجاته ورغباته الشخصية، وقد يكون مصدره خارجي نابع من متغيرات البيئة الاجتماعية، ومن هنا فان المحاولات التي تستهدف الحصول على أقصى ما لدى الفرد من جهد ينبغي أن ينطلق من معرفته بدوافعه والتي هي" القوة المحركة والموجهة لنشاط الفرد نحو تحقيق أهدافه" (الخالدي،2001)، لذا فهي تعتبر المحرك الأساسي للسلوك وما يسبب استمراريته ولقد حث الله عز وجل في كتابه الكريم على العمل فقال " وقل اعملوا فسيرى الله عمله ورسوله والمؤمنون، وستردون إلى عالم الغيب والشهادة فينبئكم بما كنتم تعملون ".(سورة التوبة، الآية 105)، فقد أكد الله على ضرورة العمل وما يدفعهم لذله هو إقراره بأنه يرى عملهم ورسوله والمؤمنون وهذا يعتبر حافزا للمؤمنين من اجل انجاز عملهم بكل صدق وأمانه مدفوعا برغباته الداخلية وثواب الله عز وجل وهو المحفز الخارجي، ولقد أشار عسكر علي (2005) في تعريفه للدافعية بأنها" الرغبة في القيام بعمل يحقق الفرد من ورائه حاجة أو هدفا مرغوبا، وحيث أن القدرة على العمل تتطلب خاصية الانجاز والذي لا تتوفر عند كل الأفراد بنفس المستوى فقد نجد الكثير ممن يقومون بأعمالهم يفتقرون للانجاز أي العمل بتفاني وإخلاص، وطبعا لتحقيق هته الخاصية لابد أن يكون الفرد محبا لعمله وراغبا به حتى يتمكن من الوصول إلى درجة الانجاز فيه وحتى يصل الفرد إلى هذه الدرجة من التفاني والإخلاص لابد من أن يكون لديه دافعية قوية للانجاز داخلية المنشأ والتي يعرفها خليفة (1995) بأنها "

الأداء في ضوء مستوى الامتياز والتفوق " (العساف، السعود، 72،2007). ويعرفها goldenson بانها " حاجات الفرد للتغلب على العقبات، والميل الى وضع مستويات مرتفعة من الأداء والسعي نحو تحقيقها بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة (العساف، السعود، 2007 ،72).

وفي هذا السياق تم تسليط الضوء على فئة المربين والمعلمين العاملين مع ذوي الاحتياجات الخاصة وبخاصة ذوي الإعاقة البصرية والإعاقة السمعية، إلا أنهم يواجهون العديد من الصعوبات والمعيقات التي يمكن أن تحد من الدافعية لديهم وتثبط من عزيمتهم في العمل، فهم مطالبون بتقديم أفضل ما لديهم من خدمات التربية الخاصة الموجهة لفئة المعاقين سمعيا وبصريا للتكفل بهم ومساعدتهم على تعلم الاستقلالية والاعتماد على النفس في كل المهارات الخاصة التي تمكنهم فيما بعد من التعايش مع البيئة التي هم فيها، وهذه أهم المبادئ التي يجب على المربين تلقينها للأطفال المعاقين إضافة إلى تكوينهم أكاديميا من اجل إدماجهم في الصفوف العادية لاحقا، بحكم أن إعاقتهم لا تمنعهم من التعلم في المدارس العادية والوصول إلى مستويات عالية من التكوين، وهذا بتكاثف جهود المربين والمعلمين وعزيمتهم القوية من اجل تحقيق هدف إدماجهم في المدارس وضمان مستقبل جيد لهم.

لكن هؤلاء المربون قد يواجهون في كثير من الأحيان صعوبات كبيرة مع هته الفئة الخاصة سواء من حيث التكوين الأكاديمي لهم، حيث يشترط أن يتلقوا تكوينا متخصصا في مجال التربية الخاصة، وأيضا على مستوى طريقة التعامل مع فئة المعاقين والتي تتطلب أساليب تربوية وسيكولوجية خاصة وتوفير الوسائل البيداغوجية المساعدة على تقديم خدمات التربية الخاصة للتلاميذ المعاقين خاصة وان هؤلاء المربون يحتاجون إلى مساندة كبيرة من جميع الأطراف من مسؤولين، أولياء، تلاميذ أو حتى أفراد المجتمع لأنهم يتعاملون فئة شديدة الحساسية لإعاقتها وشديدة الملاحظة لأخطاء المحيطين بهم، لذا فان هؤلاء المربون والمعلمون هم بحاجة إلى تحقيق أهدافهم في ميدان عملهم والذي يلبي رغباتهم وحاجاتهم

وتحقيق توازنهم النفسي، والذي يظهر جليا في سلوكهم مع الأطفال المعاقين حيث يبذلون أقصى ما لديهم من إمكانيات ومهارات بغية تحقيق انجازات في ميدان عملهم وهي التربية الخاصة لفئة المعاقين بصريا وسمعيا هذا في ظل ما يعانونه من مشكلات وصعوبات قد تحبط من عزيمتهم وتؤثر سلبيا على مستوى دافعية لانجاز، وقد أكد **ماكليلاند** على وجود علاقة بين المستوى المرتفع للدافعية للانجاز وبعض مظاهر السلوك مثل : المبادأة، تحمل المسؤولية، ومباشرة الأعمال والمهام التي تتحدى القدرات والإمكانيات، وتحقيق الأهداف (العساف، السعود، 2007 ،72).

وفي هذا الصدد اقترح **ماكليلاند** نظرية دافعية الانجاز التي يرى من خلالها ان لدى الفرد ثلاث حاجات رئيسية وهي : الحاجة للانجاز، الحاجة إلى القوة، الحاجة للانتماء .ويرى **ستيرز وبورتر** (1991) " أن الإدارة الناجحة هي التي تسعى لحفز موظفيها عن طريق إشباع حاجاتهم حسب إلحاح هذه الحاجات، عن طريق النظرة المتكاملة للفرد كموظف، ولزيادة القوة إلى الحاجة الشاملة في ضوء البيئة الإدارية المتاحة، والتأكد من رضا هذا الموظف من جميع النواحي(العساف، السعود، 2007، 72).

ولما كان المربون المكلفون بتدريس التلاميذ المعاقين سمعيا والأطفال المعاقين بصريا من أهم المجموعات المهنية بسبب خصوصية الفئة المستهدفة واختلاف احتياجاتهم ودرجة إعاقتهم وكذا مستوى تقبلهم لهذه الإعاقة، وأيضا في ظل تقصير الأولياء في مساعدتهم في عملية التربية والتكفل بهته الفئة من المعاقين أصبح من الضروري تسليط الضوء على هؤلاء المربين ودراسة مستوى الدافعية للانجاز لديهم والوقوف على الفروق بين المربين العاملين مع التلاميذ المعاقين بصريا والمربين المعلمين العاملين بالتلاميذ المعاقين سمعيا، فهل هناك

فروق دالة في الدافعية للانجاز بين مربيي التلاميذ المعاقين بصريا ونظرائهم مربيي المعاقين سمعيا ؟

2-تساؤلات الدراسة :

التساؤل الرئيسي :

- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للانجاز بين مربيي التلاميذ الصم ونظرائهم العاملين مع التلاميذ المكفوفين ؟

التساؤلات الفرعية :

- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الشعور بالمسؤولية بين مربيي التلاميذ الصم ونظرائهم العاملين مع التلاميذ المكفوفين ؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في السعي نحو التفوق والطموح بين مربيي التلاميذ الصم ونظرائهم العاملين مع التلاميذ المكفوفين ؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في المثابرة بين مربيي التلاميذ الصم ونظرائهم العاملين مع التلاميذ المكفوفين ؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الشعور بأهمية الزمن بين مربيي التلاميذ الصم ونظرائهم العاملين مع التلاميذ المكفوفين ؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التخطيط للمستقبل بين مربيي التلاميذ الصم ونظرائهم العاملين مع التلاميذ المكفوفين ؟

3- فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للانجاز بين مربيي التلاميذ الصم ونظرائهم العاملين مع التلاميذ المكفوفين .

الفرضيات الجزئية :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الشعور بالمسؤولية بين مربيي التلاميذ الصم ونظرائهم العاملين مع التلاميذ المكفوفين .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السعي نحو التفوق والطموح بين مربيي التلاميذ الصم ونظرائهم العاملين مع التلاميذ المكفوفين .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المثابرة بين مربيي التلاميذ الصم ونظرائهم العاملين مع التلاميذ المكفوفين .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الشعور بأهمية الزمن بين مربيي التلاميذ الصم ونظرائهم العاملين مع التلاميذ المكفوفين .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التخطيط للمستقبل بين مربيي التلاميذ الصم ونظرائهم العاملين مع التلاميذ المكفوفين .

4-أهمية وأهداف الدراسة:

4-1 - أهمية الدراسة :

تكشف هذه دراسة عن مدى أهمية الدافعية للانجاز بالنسبة للمربين العاملين مع فئات ذوي الاحتياجات الخاصة وحاجتهم لها في ميدان عملهم، كونها المحرك الدينامي والطاقة الكامنة التي تدفع بالفرد لأداء المهام الموكلة له، وذلك نظرا لما تتطلبه هته الفئة من مربين ومعلمين يتميزون بمؤهلات ودوافع قوية وتكوين خاص لأجل إتقان العمل معها من جهة وحاجة الأطفال المعاقين سمعيا والمعاقين بصريا إلى كفاءات تتكفل بهم على كل المستويات النفسية، الشخصية والتربوية من جهة أخرى .

4-2- اهداف الدراسة تهدف هذه الدراسة إلى معرفة ما إذا كانت توجد فروق بين المربين العاملين مع التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية ونظرائهم العاملين مع التلاميذ ذوي الاعاقة البصرية في الدافعية للإنجاز، ومن خلالها معرفة ما إذا كانت توجد فروق بينهم في الأبعاد الخمسة للدافعية للانجاز (الشعور بالمسؤولية، السعي نحو التفوق والطموح، المثابرة، الشعور بأهمية الزمن، التخطيط للمستقبل) .

الاستفادة من النتائج المتوصل إليها في توعية العمال عموما، والعاملين مع ذوي الاحتياجات الخاصة بوجه خاص، وتنبيههم إلى أهمية مفهوم الدافعية للانجاز وعلاقة المفهوم بجوانب الحياة عموما.

5- تحديد المفاهيم الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

5-1- الدافعية للانجاز:

هي تكوين افتراضي يشير إلى مدى استعداد المربين للسعي إلى تحقيق أهدافهم بامتياز وتفوق وإشباع رغباتهم واحتياجاتهم طبقا لتوقعات النجاح والقبول وقوة الشخصية لديهم ويتم قياسها في دراستنا هذه باستعمال مقياس الدافعية للانجاز لـ: "**عبد اللطيف محمد خليفة** 2006" والمكيف على البيئة الجزائرية من طرف الأستاذ **بشير معمرية**. وذلك وفقا لأربعة مستويات: (الشعور بالمسؤولية – السعي نحو التفوق والطموح – المثابرة – الشعور بأهمية الزمن – التخطيط للمستقبل) .

6- دوافع اختيار الموضوع :

تتمثل في أن احد الباحثين سبق له وان عمل كمربي متكون وممارس لدى فئة التربية الخاصة وله خبرة طويلة (10سنوات) في العمل معها مكنته هذه الخبرة من إدراك المجهود الكبير والدافع القوي الذي يتطلبه لانجاز عمله كمربي، حتى يتمكن من الصمود في ميدان التربية الخاصة في مستوى احتياجات ومتطلبات وخصوصيات هته الفئة، ولذا كانت أهمية الاهتمام بالدافعية للانجاز لدى المربين من المواضيع المهمة التي وجب دراستها وتسليط الضوء عليها في بحوث ودراسات علم النفس بصفة عامة وميدان التربية الخاصة على وجه الخصوص.

كذلك من بين الأسباب نجد أن هناك بعض المربين يميل إلى العمل مع فئة معينة من المعاقين، حيث تجده مرتاح في العمل مع فئة معينة دون غيرها من الفئات الأخرى أو تجده يتمنى العمل مع فئة دون غيرها أو تجده يتنقل بين المراكز عسى يجد راحته للعمل مع فئة معينة وكأنه يبحث عن دافع معين يدفعه نحو الاستقرار في العمل مع هته الفئة كان قد افتقده مع الأخرى.

الفصل الثاني : الدافعيـــة للإنجـــاز

* تمهيد

- مفهوم الدافعية

- خصائص الدافعية

- وظائف الدافعية

- مفاهيم مرتبطة بالدافعية

- أنواع الدوافع

- نظريات الدافعية

- الدافعية للإنجاز

* خاتمة الفصل

تمهيد:

ارتأينا في هذا الفصل ان نتطرق الى مفهوم الدافعية وخصائصها مرورا بوظائفها وقوفا بأنواعها واهم المفاهيم المرتبطة بها ، واهم النظريات المفسرة لها ،وعن كيفية توجيهها وتعديلها ، وأخيرا تسليط الضوء على معنى الدافعية للانجاز.

01-مفهوم الدافعية:

اهتمم العديد من الباحثين بمفهوم الدافعية، وذلك من خلال اهتمامهم الواضح بمحاولة معرفة الأسباب والأهداف التي تكمن وراء مشاركة الأفراد أو عدم مشاركتهم في الأنشطة المختلفة.

فقد أشارت العديد من التعريفات إلى أنه على الرغم من تساوي بعض الأفراد في دافعيتهم لأداء الأنشطة المختلفة، إلا أن الأسباب الكامنة وراء هذه الدافعية تختلف اختلافا كبيرا من فرد لآخر.

وتجدر الإشارة في هذه النقطة إلى أن بعض الباحثين؛ مثل(**atkinson 1964**) حاولوا التمييز بين مفهوم الدافع "**motive**" ومفهوم الدافعية "**motivation**"، بحيث اعتبروا أن الدافع عبارة عن استعداد الفرد لبذل الجهد و/أو السعي في سبيل تحقيق أو إشباع هدف معين، في حين أن دخول هذا الاستعداد أو الميل إلى حيز التحقيق الفعلي أو الصريح يسمى بالدافعية، أي أن الدافعية عملية منشطة.

وعلى الرغم من هذه المحاولات، فإنه لا يوجد حتى الآن ما يبرر مسألة التمييز بين المصطلحين، حيث يستخدم معظم المختصين في هذا المجال مفهوم الدوافع كمرادف لمفهوم الدافعية. (الزيود، 1993، 57)

وقد تباينت هذه التعريفات واختلفت، فمنها ما ركزت على الدافعية الداخلية، ومنها ما كان اهتمامها الأكبر بالدافعية الخارجية، ومن أهم هذه التعريفات نذكر ما يلي:

* الدافعية هي قوة ذاتية تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة، مما يجعله يشعره بالحاجة إليها، ويستشعر أهميتها المادية أو المعنوية.

* الدافعية مثير داخلي يحرك سلوك الفرد ويوجهه للوصول إلى هدف معين.

*الدافعية هي رغبة داخل الفرد تدفعه إلى الأداء أو التصرف بطريقة ما.

*الدافعية هي القوة التي تدفع الأفراد لأداء أعمالهم، فالأفراد الذين يمتلكون دافعية عالية يحاولون الوصول إلى أقصى حد من الأداء تسمح به طاقاتهم، بينما ينخفض مستوى الأداء عند الأفراد الذين يمتلكون دافعية منخفضة. (الزعبي، 2003)

*الدافعية هي حالات داخلية وخارجية تحرك سلوك الفرد وتوجهه نحو تحقيق هدف أو غرض معين، وتحافظ على استمراريته حتى يتحقق ذلك الهدف. (أبو جادو 2003)

*الدافعية هي حاجة تستدعي استجابات فسيولوجية وسيكولوجية داخل الفرد، تجعله يندفع إلى القيام بأنواع معينة من السلوك في اتجاه معين، وتهدف إلى خفض حالات التوتر لدى الكائن الحي وتخليصه من حالة عدم التوازن. (قطامي 2005)

*الدافعية هي القوة المحركة والموجهة لنشاط الفرد نحو تحقيق أهدافه.(الخالدي2001)

*الدافعية هي القوة التي تدفع الفرد لأن يقوم بسلوك من أجل إشباع وتحقيق حاجة أو هدف، كما أنها تعتبر شكلا من أشكال الاستثارة الملحة التي تخلق نوعاً من النشاط أو الفعالية.

*الدافعية حسب "**A.H.Maslow**" هي خاصية ثابتة، مستمرة، متغيرة، مركبة، وعامة تمارس تأثيرا في كل أحوال الكائن الحي.

*أما الدافعية حسب "**Hebb**" فإنها أثر لحدثين هامين هما: الوظيفة المعرفية التي توجه السلوك، ووظيفة التيقظ أو الاستثارة التي تمد الفرد بالطاقة.

*الدافعية حسب **(Maclellend)** هي إعادة التكامل و تجدد النشاط، الناتج عن التغيير في الموقف الوجداني. (خليفة، 2000، 67)

وبناءا على كل ما سبق من التعاريف المتعلقة بالدافعية، يمكن استنتاج مجموعة من الخصائص التي تميز الدافعية، نذكر أهمها في النقاط الآتية:

02-خصائص الدافعية:

2-1 -الدافعية عملية معقدة التركيب:

ويعود ذلك إلى كون الدافع ليس ملموسا ولا محسوسا، بل يستدل عليه من خلال السلوك الدال عليه، وأن حاجات الإنسان وتوقعاته متعددة، ومتغيرة باستمرار؛ نظراً لأن الأفراد يشبعون حاجاتهم بطرق مختلفة.

2-2-الدافعية عملية متطورة باستمرار:

فالدافعية نشاط مستمر لدى الأفراد،؛ لأن الحاجات والرغبات كثيرة، وإشباع كل حاجة يسبب ظهور حاجة أخرى.

2-3-الدافعية متعددة الوجوه:

قد تكون الدافعية إيجابية كما قد تكون سلبية؛ فالدافعية الإيجابية تعتمد على البواعث أو المثيرات الإيجابية، سواء أكانت داخلية أم خارجية، أما الدافعية السلبية فتعتمد على البواعث والمثيرات السلبية سواء أكانت داخلية أم خارجية أيضاً. (الزعبي، 2003)

2-4-الدافعية مركبة:

تختلف الدوافع التي تحث الكائن الحي تبعاً لنوع الكائن نفسه، وللمواقف التي يتعرض لها؛ فدافع الكائنات الحية الدنيا مادية أولية في الغالب، كدافع البحث عن الطعام، أما الإنسان فيكون

في الغالب واقعاً تحت تأثير مجموعة من الدوافع، فيكون دافع التلميذ للتعلم –على سبيل المثال– هو إرضاء المعلم، والحصول على تقدير مناسب، وفي الوقت نفسه إرضاء غروره والتفوق على الآخرين... وهكذا.

2–5–مدى تأثير الدافعية:

لا علاقة لقوة الدافع بالفترة التي يستغرقها تأثيره، فدافع الجوع مثلا قد ينقص من قوة الفرد على التفكير في أي موضوع آخر غير الحصول على الطعام، ولكن تأثيره ينتهي بمجرد تناول الطعام.

2–6–قوة الدافعية:

يبدأ التعلم عندما يواجه الكائن الحي موقفاً جديداً لا يستطيع التصرف فيه باستخدام سلوكه

المعتاد، فالدافع هو المحرك الأساسي وراء أوجه النشاط المختلفة، التي يكتسب الفرد عن طريقها أشياء جديدة، أو يعدّل عن طريقها سلوكه.

3– وظائف الدافعية:

يشير بعض الباحثين إلى أن الدافعية تحقق أربع وظائف رئيسية، هي:

3–1–استثارة السلوك:

وتسمى كذلك بالوظيفة التنشيطية "energizing function" أو الوظيفة التحريكية، فالدافعية هي التي تحث الإنسان على القيام بسلوك معين، مع أنها قد لا تكون السبب في حدوث

ذلك السلوك. وقد أكد العديد من علماء النفس أن المستوى المتوسط من الدافعية (الاستثارة)، هو أفضل مستوى يمكن للفرد تحقيق نتائج إيجابية من خلاله، ويرجع سبب ذلك إلى أن المستوى المنخفض من الدافعية يؤدي –في العادة– إلى الملل وعدم الاهتمام، أما المستوى المرتفع عن الحد المعقول فيؤدي إلى ارتفاع القلق والتوتر، لذا فإن الارتفاع والانخفاض المفرطين للدافعية يعتبران عاملين سلبيين في تأثيرهما على السلوك الإنساني.

3-2-التأثير على التوقعات:

تؤثر الدافعية في نوعية التوقعات التي يضفيها الناس على أفعالهم ونشاطاتهم؛ وبالتالي فإنها تؤثر في مستويات الطموح التي يتميز بها كل فرد منهم عن الآخر، والتوقعات بالطبع على علاقة وثيقة بخبرات النجاح والفشل التي يتعرض لها الإنسان خلال ماضي حياته.

3-3-توجيه السلوك:

تؤثر الدافعية في توجيه سلوك الأفراد نحو المعلومات المهمة، والتي يتوجب عليهم الاهتمام بها ومعالجتها، كما تدلهم على الطريقة المناسبة لفعل ذلك، لذا فإن الطلبة الذين لديهم دافعية عالية للتعلم، ينتبهون إلى معلميهم أكثر من زملائهم ذوي دافعية التعلم المتدنية، ذلك أن الانتباه مسألة ضرورية جداً لإدخال المعلومات إلى الذاكرتين –قصيرة المدى، وطويلة المدى– على حدّ سواء، كما أن هؤلاء الطلبة يكونون –عادة– أكثر ميلاً

إلى طلب المساعدة من الآخرين، نظرا لكونهم أكثر جدية في محاولة فهم المادة الدراسية وتحويلها إلى مادة ذات معنى؛ بدلاً من التعامل معها سطحياً، أو حفظها حفظاً آلياً.

3-4-تحسين الأداء:

وبناء على ما تقدم من وظائف؛ فإن الدافعية تؤدي إلى حصول الإنسان على أداء جيد في جميع أعماله وإنجازاته، نظرا لارتفاع مستوى طموحه، فمن الملاحظ في هذا المجال -مجال التعليم- على سبيل المثال: أن الطلبة المدفوعين للتعلم هم أكثر الطلاب تحصيلاً وأفضلهم أداءا.

4- مفاهيم مرتبطة بالدافعية:

يرتبط مفهوم الدافعية بمجموعة من المصطلحات والمفاهيم الأخرى، من حيث المعنى والمدلول، لذا نرى أنه من الضروري التطرق لهذه المفاهيم حتى لا يكون خلط بينها وبين مفهوم الدافعية في النقاط القادمة من هذا الفصل:

4-1-مفهوم الحاجة:

تشير الحاجة إلى شعور الكائن الحي بالافتقاد إلى شيء معين، ويستخدم هذا المفهوم للدلالة على الحالة التي يصل إليها الكائن الحي نتيجة حرمانه من شيء ما، لكن بوجود ذلك الشيء يتحقق الإشباع لذلك الكائن، ولذا فإن الحاجة هي نقطة البداية لإثارة دافعية الكائن الحي، فهي التي تحفز طاقته، وتدفعه في الاتجاه الذي يحقق فيه إشباعها. (خليفة، 2000، 78)

كما يمكن تعريف الحاجة بأنها قوى في منطقة المخ، تنظم الإدراك الحسي، وتثبت المدركات الحسية والفهم والسعي اللاشعوري والعمل لتحويل موقف غير مرغوب إلى اتجاه مرغوب فيه أو هي الحكم الذي يصدره الشخص ليحقق هدفا له قيمة، وتحقيق ذلك الهدف يؤدي إلى خبرة داخلية تسمى "الإشباع".

ويتم إشباع هذه الحاجات بأشياء معينة كالأفكار، المعتقدات، المدركات الحسية، والخيالات، كما قد يتم الإشباع بأشياء كالطعام، الملابس، النقود، المنازل، والسيارات... وغيرها.

ويمكن للفرد أن يكون في حاجة لأحد هذه الأشياء، أو لاثنين منها، كما قد يحتاج إليها جميعها، وتكون قوة الجذب لهذه الأشياء إما إيجابية، وإما سلبية؛ فإذا ما واجه الفرد قوى إيجابية فإنه يشعر بتوتر يدفعه باتجاه الهدف، أما إذا كانت القوى سلبية فإن التوتر يدفع الفرد إلى الابتعاد عن الهدف، أما الأشياء التي لا تثير أي جاذبية لا إيجابية ولا سلبية فتسمى بالمحايدة. (خير الله، الكناني، 1997، 177،178).

مثال: تكون مائدة الطعام الممتلئة ذات جاذبية إيجابية لشخص جائع، وهي نفسها تكون ذات جاذبية سلبية لنفس الشخص إذا كان شبعانا.

4-2- مفهوم الحافز:

ويعرف الحافز على أنه المثير الداخلي أو الناحية العضوية التي تبدأ بالنشاط، وتجعل الكائن الحي مستعد للقيام باستجابات خاصة نحو موضوع معين في البيئة، ويشعر الكائن الحي بها على شكل إحساس بالتوتر والضيق.(عبد العزيز، 1994، 15)

فالطعام والماء حافزان وهما موجودان في البيئة، أما الجوع العطش فهما دافعان وهما مثيران داخليان.

ويعرف الحافز كذلك على أنه تلك العمليات الداخلية الدافعة، والتي تصحب بعض المعالجات الخاصة بمنبه معين، وتؤدي بالتالي إلى إصدار السلوك.(خليفة، 78،2000)

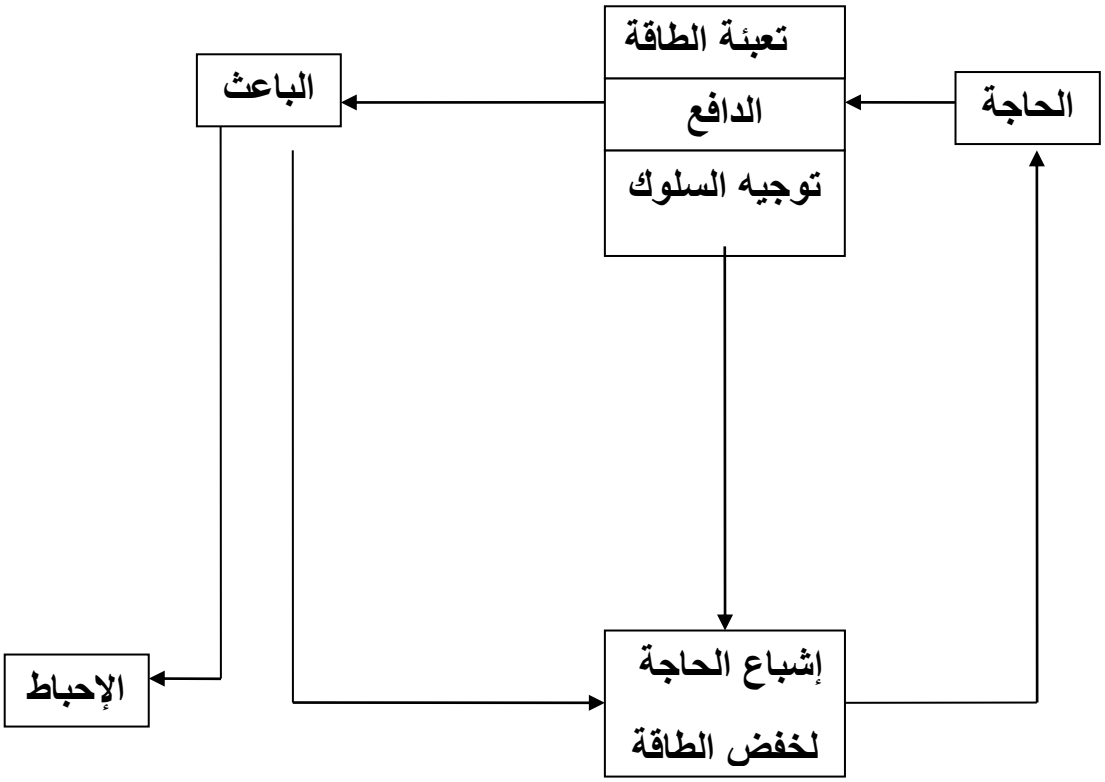
4-3- مفهوم الباعث:

الباعث هو المثير الخارجي الذي يسعى الكائن الحي للحصول عليه، أو يسعى لتجنبه. (عبد العزيز، 1994، 15)

أو هو الموضوع الخارجي الذي يحفز الفرد للقيام بسلوك التخلص من حالة التوتر.

لذا يعد النجاح والشهرة مثلا من بواعث الدافع للإنجاز، أي أن الباعث يتمثل في محفزات البيئة الخارجية للكائن الحي.

وفي ما يلي شكل توضيحي لعمل هذه المفاهيم الثلاثة؛ الحاجة، الحافز والباعث، وذلك لغرض تقريب الفهم وترسيخ المعلومة:



شكل(1) يوضح عمل مفاهيم الحاجة، الحافز والباعث

*ويمكن قراءة هذا الشكل التوضيحي على النحو التالي:

تنشأ الحاجة لدى الكائن الحي، نتيجة حرمانه من شيء معين، فيترتب عن ذلك ظهور الدافع الذي ينشط طاقة الكائن الحي ويعبئها، كما يعمل على توجيه سلوكه من أجل الوصول إلى الباعث، الذي يعتبر هو الهدف الذي يسعى الكائن لتحقيقه، وهنا يمكن أن لا تشبع الحاجة فيشعر الكائن الحي بالإحباط، لأنه لم يصل إلى هدفه، كما يمكن أن تشبع حاجته، فتنخفض الطاقة ويشعر بالرضا، وهكذا دواليك. (خليفة، 2000، 79)

5- أنواع الدوافع:

هناك عدة تصنيفات لأنواع الدوافع، وذلك حسب وجهات النظر المختلفة للباحثين في هذا الموضوع، والذين لم يتفقوا على زاوية النظر لأنواع الدوافع، لكن المشهور من التصنيفات في هذا المجال نجد التصنيف الآتي:

5-1-التصنيف الأول: دوافع فطرية أولية، ودوافع ثانوية مكتسبة:

واخترنا أن نبدأ بهذا التصنيف لأنه أكثر التصنيفات المستخدمة في أبحاث وكتابات العلماء والباحثين، وتصنف الدوافع تبعا له إلى:

5-1-1- الدوافع الفطرية الأولية:

وهي دوافع ناشئة عن حاجات الجسم، المتعلقة بوظائفه العضوية والفسيولوجية؛ كالحاجة إلى الطعام، الماء، النوم، الجنس... وهذا النوع من الدوافع لا يكتسب ولا يتعلم، ولكنه موجود بالفطرة، حيث يشترك فيه كل من الحيوان والإنسان على حد سواء.(فهمي، 1987، 36)

وينشأ هذا النوع من الدوافع عن نقص أو زيادة في شيء ما يرتبط بالتكوين العضوي للإنسان، كما أن هذا الصنف من الدوافع يتحدد عن طريق الوراثة،لاتصاله اتصالا وثيقا بحياة الإنسان عامة وبحاجاته الفسيولوجية بشكل خاص، فلا يحتاج الإنسان إلى أدنى تعليم لاكتساب هذا النوع، الذي يصنف بدوره إلى صنفين هما :

*دوافع تكفل المحافظة على البقاء؛ وتسمى بالدوافع الفسيولوجية أو العضوية، كدافع الجوع، العطش، والتعب...الخ

*دوافع تكفل المحافظة على بقاء النوع؛ كالدافع الجنسي، ودوافع الأمومة...الخ

5-1-2- الدوافع الثانوية (المكتسبة):

أما الصنف الثاني من الدوافع فهو ما يكتسبه الفرد من خلال نموه و اتصاله بغيره، وكذا من خلال الظروف الاجتماعية المحيطة به، و يسمى هذا النوع بالدوافع المكتسبة .

وينشأ هذا النوع من الدوافع نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة، ومع الظروف الاجتماعية المختلفة، ويظهر ذلك بجلاء في ملاحظتنا لسلوك الطفل الصغير، والذي يكون في بداية حياته خاضعا لسلطان الدوافع الأولية العضوية، ولكن وبمرور الوقت لا يتسنى له إشباع هذه الدوافع إلا بتقليد الكبار في أساليب الإشباع لديهم، وهو ما يساعد في ظهور دوافع جديدة نتيجة لهذا الاحتكاك، تسمى بالدوافع المكتسبة. (فهمي، 1987، 36)

كما أن الدوافع الثانوية أو المكتسبة، -أو ما تسمى كذلك بالدوافع الاجتماعية- تتنوع بدورها إلى أصناف ثلاثة آتية: (عبد الخالق، د س، 36-37)

* **دوافع اجتماعية عامة** : وتوجد عند أفراد كل المجتمعات تقريبا، بحيث يشترك فيها معظم أفراد النوع الإنساني؛ ومن أبرز أمثلتها الحاجة إلى الانتماء، والحاجة إلى تقييم الذات...الخ

* **دوافع اجتماعية حضارية:** ويظهر هذا النوع من الدوافع في بعض الحضارات الإنسانية، ويكون مقبولا فيها، في حين لا نجده في حضارات أخرى، نظرا لكونها ترفضه، أو تحاربه، ومثال ذلك دوافع الملكية الفردية، ففي المجتمعات الرأسمالية تعتبر دوافع مقبولة ومشجع عليها، في حين هي مرفوضة في المجتمعات الاشتراكية. (فهمي، 1987، 36)

* **دوافع اجتماعية فردية:** وتشير إلى الدوافع التي يتميز بها الأفراد عن بعضهم البعض، حتى وهم ينتمون إلى حضارة واحدة، وإلى مجتمع واحد، فنجد أن هذا النوع من الدوافع يكتسبه بعض الأفراد نتيجة التجارب والخبرات الخاصة التي مرّ بها، في حين لا يكتسبها البعض الآخر ممن لم يمر بتلك الخبرات، فنجد أشخاصا يميلون إلى النشاطات الفنية، ولهم أصدقاء أو إخوة يميلون إلى الرياضة، أو السياسة...الخ

5-2-التصنيف الثاني: تصنيف أوتوكليبرج للدوافع:

خلال سنة 1942 اقترح **أوتوكليبرج** تصنيفا مستحدثا للدافع، حاول من خلاله معالجة بعض العيوب الموجودة في التصنيف السابق، وملخص هذا التصنيف كالآتي:

5-2-1- دوافع لها أصل فسيولوجي محدد ويمكن التنبؤ بها إلى حد كبير:

ويضرب مثالا لهذا النوع بدافع الجوع الذي يظهر عند كل أفراد النوع الإنساني، من خلال مظاهره الفسيولوجية المشتركة عند جميع الأفراد، والاختلاف في ذلك لا يكون إلا في تحديد نوعية الطعام المختارة.

كما أن الدافع الجنسي موجود عند أفراد كل المجتمعات، ولكن تختلف ثقافات المجتمعات في طريقة التعبير على هذا الدافع؛ ففي المجتمعات المتدينة يكون لهذا الدافع مجموعة من الحدود والشروط، بينما تكون الحرية مطلقة في التعبير على هذا الدافع في مجتمعات أخرى لا تعترف بالدين.

5-2-2- دوافع لها أصل فسيولوجي غير واضح:

وهي دوافع موجودة كذلك عند أغلب الأفراد، غير أن التنبؤ بحدوثها أو بقوتها لا يكون دقيقا كالتي ذكرناها سابقا، ومن أبرز الأمثلة في ذلك دوافع الخوف والغضب؛ بحيث يختلف الأفراد اختلافا كبيرا في ذلك.

5-2-1- دوافع ليس لها أصل فسيولوجي معروف:

وهي الدوافع التي ترتبط ارتباطا وثيقا بخبرات الفرد وتجاربه الحياتية، ويكون حدوثها متكررا عند معظم الأفراد، وهي دوافع لا يعرف أصلها ولا منشأها، ومن أمثلتها دوافع التملك، السيطرة، والتوحد مع الجماعة...الخ (خير الله، الكناني،1997:180،179)

5 -3-التصنيف الثالث: تصنيف "Maslow" للدوافع:

ويطلق عليه "التطور التتابعي للدوافع"، والذي قدمه"Maslow" سنة 1943 معتمدا في ذلك على تطور رغبات الفرد من خلال تطور عمره، وتعد هذه النظرية من النظريات الإنسانية التي تعنى بمحتوى مفهوم الحاجة، إذ أن الدافع يبدأ من دراسة الحاجة المسببة له، لذا

انطلق"Maslow" من فرضية أن الدافعية الإنسانية تنمو على نحو هرمي بهدف تحقيق حاجات ذات مستويات مرتفعة؛ كحاجات تحقيق الذات، غير أن هذه الحاجات لا تظهر في سلوك الفرد إلا بعد إشباع الحاجات الأدنى؛ كالحاجات الفسيولوجية والحاجة للأمن، وبالتالي فإن أقوى الحاجات هي الحاجات الفسيولوجية، والتي لا يسعى الفرد إلى إشباع حاجات أعلى منها كالحاجة للانتماء –مثلا– إلا بعد إشباعها هي، وفي حالة تعارض الحاجات الدنيا مع الحاجات العليا، أو تزامن ظهورهما معا وبنفس القوة، فإن الحاجات الدنيا هي التي تفرض نفسها ولا يهتم الفرد بالحاجات العليا إلا بعد إشباع ما قبلها من حاجات. (عبد الحميد مرسي، 1986، 115)

وفيما يلي الحاجات الإنسانية الخمسة، كما صنفها "**Maslow**" مرتبة ترتيبا تصاعدياً من الحاجات الأدنى إلى الحاجات الأعلى:

1–الحاجات الفسيولوجية Physiological Needs

2–حاجات الأمن والأمان Safety and Security Needs

3–الحاجات الاجتماعية Social Needs

4–حاجات التقدير Esteem Needs

5–حاجات تحقيق الذات Self – Actualization Needs

5–3–1–الحاجات الفسيولوجية Physiological Needs :

يشتمل المستوى الأدنى لهرم الحاجات من الحاجات الفسيولوجية، وذلك أن الناس يركزون بوجه عام على إشباع حاجاتهم الفسيولوجية قبل الاهتمام بأيّ من حاجات المستويات العليا ويشير العديد من المختصين إلى أن أعضاء جسم الإنسان وأجهزته العضوية تحتاج إلى تركيز معين لبعض المواد في سوائل الجسم، حتى تقوم تلك الأجهزة والأعضاء بوظائفها الحيوية المختلفة.

وأثناء قيام تلك الأجهزة والأعضاء بالوظائف الحيوية المنوطة بها يحدث نقص في تركيز بعض تلك المواد، وزيادة في تركيز مواد أخرى، وهو ما ينتج عنه اختلال في التوازن الطبيعي لتلك السوائل، مما يولد حالة من التوتر تستثير الفرد من أجل استعادة التوازن السابق؛ بتعويض العناصر التي نقص تركيزها، أو التخلص من تركيز السوائل الزائد عن الحدّ الطبيعي.(خير الله ،1978، 290-291)

ومن أمثلتها؛ الحاجة إلى الطعام، الحاجة إلى الماء، الحاجة إلى الهواء، الحاجة إلى الإخراج، الحاجة إلى النوم والراحة، والحاجة إلى التناسل...الخ

ويبدأ ظهور هذا النوع من الحاجات مع بداية العمر، لذا فهي حاجات فطرية، عامة، ومشتركة عند جميع أفراد البشر. وهي أهم الحاجات على الإطلاق، ويتضح ذلك بجلاء عندما تتعرض هذه الحاجات للحرمان، فإذا كان الحرمان عاما لكل حاجات الفرد، فإن أولوية الإشباع تكون لهذه الحاجات الفسيولوجية، بل إن ما عداها من الحاجات تحجب حتى تشبع هي، كما أنه إذا تعرضت إحدى الحاجات الفسيولوجية للحرمان الشديد فإنها تتسلط على جميع إحساسات الفرد،

وعلى جميع مشاعره، وعلى كل إمكانياته وقدراتهن حتى تصبح تلك الحاجة هي المصدر الوحيد لدافعية الفرد. (خير الله، الكناني،1997: 180،181)

5-3-2-حاجات الأمن والأمان Safety and Security Needs

يتكون المستوى الثاني للهرم من حاجات الأمن أو الأمان؛ والتي ترتبط بحاجة الفرد لحماية نفسه من الأذى الطبيعي، المتمثل في الظروف المناخية كالأعاصير والفيضانات، أو الظواهر الطبيعية كالزلازل والبراكين، هذا إضافة إلى مختلف التهديدات الأخرى كالأوبئة والأمراض، وحوادث المرور...الخ

كما أن هناك عناصر أخرى مهددة للإنسان تتعلق بالظروف السياسية والاقتصادية كما هو الشأن في الحروب، وعدم الاستقرار المالي والاقتصادي.

5-3-3-الحاجات الاجتماعية Social Needs

ويطلق عليها كذلك اسم حاجات الحب والانتماء، وتشبع هذه الحاجات من خلال التفاعل والاحتكاك بين الأفراد، ولا يقصد بذلك مجرد تجمع الأفراد بل المقصود ارتباط أفراد تلك الجماعة بأهداف مشتركة، ومعتقدات موحدة، وقيم ومصالح لا تتحقق للفرد إلا بعضويته الفعالة في تلك الجماعة.

وتظهر أهمية إشباع هذه الحاجات في حالة المعاناة الشديدة، والألم القاسي الذي يتجرعه السجين سجنا انفراديا، وهو ما يشكل مضاعفات وخيمة على حياته النفسية والاجتماعية.

ومن أهم هذه الحاجات نذكر الحاجة للحب، العطف، العناية، الاهتمام، الانتساب للجماعة، الصداقة والانتماء...الخ

5-3-4-حاجات التقدير Esteem Needs

وتسمى كذلك بحاجات الاحترام، وتتمثل في حاجة الفرد إلى إقامة علاقات مشبعة مع الذات بالدرجة الأولى ، وكذا مع الآخرين، بحيث يحس الفرد باحترام الآخرين له، وتقبلهم إياه، ويحاول قدر الإمكان تجنب مشاعر رفض الآخرين له ونبذهم إياه.

إن إشباع هذا النوع من الحاجات يجبر الفرد على بذل الجهد للقيام بأعمال ذات قيمة اجتماعية من وجهة نظر الآخرين، وليس من وجهة نظر الفرد نفسه، لأن ذلك هو السبيل الوحيد للحصول على تقديرهم له واستحسانهم لعمله.

أما إحباط هذا النوع من الحاجات فيؤدي إلى الشعور بعدم الثقة في النفس، والضعف النفسي، والشعور بالنقص. (خير الله، الكناني، 1997: 183،184)

5-3-5--حاجات تحقيق الذات Self – Actualization Needs :

يتضمن المستوى الأعلى للحاجات في هرم "**Maslow**" حاجات تحقيق الذات، والتي يقصد بها حاجة الفرد لأداء عمل معين يرى أنه مؤهل للقيام به، لذا يصر على أدائه رغم كل الصعاب المعترضة له، ومعتمدا في ذلك على كل قدراته وإمكانياته، قصد تحقيق نوع من الخصوصية والتميز لذاته.

ويجدر بالذكر أنه عُرف القليل فقط عن تأثير حاجات تحقيق الذات على سلوك الفرد، فطرق الناس عديدة متنوعة في إشباع هذه الحاجات، كما أن مصطلح تحقيق الفرد لذاته عادة ما يكون صعباً من حيث التحديد والتحليل.

ومن المفيد القول أن تحقيق الفرد لحاجة تحقيق الذات يتطلب حالة صحية ونفسية سليمة؛ لذا فإن العديد من الأفراد لا يحققون ذواتهم أبداً، لأنهم غير قادرين على إشباع الحاجات في المستويات الدنيا بشكل مرضٍ.

5-4-التصنيف الرابع: الدوافع الشعورية واللاشعورية:

5-4-1- الدوافع الشعورية:

وهي الدوافع التي نعي بوجودها، فهي التي تدخل في وعي الفرد ويكون قادرا على معرفتها، التحكم بها، توجيهها، تعديلها، إيقافها أو تأجيل التعبير عنها، والتي لا نحتاج للاستدلال عليها إلى وجود مختصين أو خبراء، ومن أمثلتها الحاجات الأولية؛ كالحاجة للطعام، الماء، الهواء... والحاجات النفسية؛ كالحاجة للعطف، الحب، الانتماء.... وكل هذه الدوافع يمكن التحكم بها والسيطرة عليها أ وتعديلها.

5-4-2- الدوافع اللاشعورية:

وتسمى هذه الدوافع أحيانا بالدوافع المقنعة أو المكبوتة، وهي الدوافع التي لا نعي بوجودها، فهي دوافع تكمن وراء تصرفات الإنسان وسلوكه لكنه لا يعرف سببها، ففي كثير من

الأحيان يسلك الإنسان بعض أنواع السلوك دون أن يعرف سببها، وتكون صادرة عن اللاشعور أي عن عقله الباطن، ولكنها تؤثر على سلوكاتنا و أفكارنا بطريقة غير مباشرة، ويستدل على وجودها بمظاهر كثيرة في سلوكنا العادي كالنسيان، فلتات اللسان، زلات القلم، إضافة إلى اضطرابات الشخصية المختلفة كالأمراض و العقد النفسية...الخ

غير أنه لا يمكن تفسير هذا النوع من الدوافع ومعرفة مدلوله إلا بالاستعانة بالخبراء والمختصين في مجال الاضطرابات النفسية. (فهمي ،1987، 37)

5-5-التصنيف الخامس: الدوافع الداخلية والخارجية:

5-5-1- الدوافع الداخلية:

ويتعلق هذا التصنيف بشكل أساسي بالسلوك الانجازي للفرد، بحيث يوصف النشاط

ألانجازي بأنه مدفوع داخليا إذا كان الفرد يقوم بالنشاط لذاته، أي أنه لا يهدف من خلال قيامه بذلك السلوك الحصول على ثواب خارجي، فالثواب الذي يحصل عليه الفرد هنا هو تحقيق مستوى معين من التفوق، يحس به هو داخليا، مما يجعله منغمسا في النشاط الذي يوصله إلى ذلك الهدف.

5-5-2- الدوافع الخارجية:

غالبا ما يهدف الفرد -أثناء قيامه بأنواع النشاطات المختلفة- للحصول على جائزة أو مكافأة مادية أو معنوية من طرف الغير، مقابل ما يقدمه من أداء، أو يسعى من خلال ذلك إلى تحقيق مكانة اجتماعية مرموقة، وكلها دوافع خارجية بعيدة عن ذات الفرد.

إلا أنه يمكن أن يكون السلوك الانجازي للفرد مدفوعا بدوافع داخلية و أخرى خارجية في نفس الوقت. (أبو علام، 1989 :214،215)

ومن خلال ما سبق يمكن القول أن سلوك الإنسان في حياته اليومية مدفوع بعوامل فطرية وأخرى مكتسبة، وعوامل داخلية وأخرى خارجية، وعوامل شعورية وأخرى لا شعورية، وهي دوافع تتشابك معا لتؤثر في اهتمامات الأفراد، وفي طريقة إدراكهم للعالم الخارجي.

6- نظريات الدافعية:

هناك العديد من النظريات التي تناولت موضوع الدافعية، إلا أن معظم المختصين في هذا المجال أشاروا إلى أنه يمكن حصر جل هذه النظريات في اتجاهين رئيسيين هما؛

***نظريات المحتوى (Content Theories):** والتي ركز فيها الباحثون على الدوافع المرتبطة بالحاجات التي يسعى الناس إلى تحقيقها، وبالتالي ضمّت هته الفئة أهم الدوافع المفسرة لسلوك الفرد.

* **النظريات العملية (Process Theories)**: وهي النظريات التي فسّرت دافعية الفرد وهو في مجال عمله، وهي نظريات معتمدة في جوهرها على العمليات المعرفية للفرد للوصول إلى تفسير للكيفية التي تجعل الشخص يسلك سلوكا معينا، ومن أهم الافتراضات التي يقوم عليها هذا النوع من النظريات أن لإنسان كائن له حاجات فسيولوجية ونفسية واجتماعية، وأنه يتميز بالقدرة على التفكير والتخطيط عند الاندفاع نحو سلوك معين

وفيما يلي نتطرق لأهم هذه النظريات:

6-1-النظرية التحليلية:

تعود معظم أصول ومفاهيم نظرية التحليل النفسي إلى"**S.Freud**" الذي يرى أن السلوك الإنساني في معظمه مدفوع بحافزين غريزيين هما حافز الجنس وحافز العدوان، ويؤكد على أهمية تفاعل هذين الحافزين مع خبرات الطفولة المبكرة، التي يكون لها الأثر البالغ في تحديد وتوجيه العديد من جوانب السلوك الإنساني.

ويرى أصحاب هذه النظرية أن الجهاز النفسي للإنسان مكون من ثلاثة أقسام أساسية هي (الهو – الأنا– الأنا الأعلى) بحيث أن دوافع الهو المختلفة تتطلب إشباعا مستمرا، غير أن ذلك لا يتوافق دوما مع ما يفرضه الواقع الاجتماعي والأخلاقي المحيط بالفرد، وهو ما يجعل الأنا يقوم بوظيفة أساسية تتمثل في تحقيق مطالب الهو، تماشيا مع متطلبات الواقع.

لذا فإن من مهام الأنا، والأنا الأعلى تهذيب دوافع الهو وتوجيه طرق إشباعه لها بما يتماشى وعادات المجتمع وتقاليده.(بن محمد، 1972، 295)

أما الأنا الأعلى فإنه يعمل مستقلا عن الهو والأنا، بالرغم من كونه أحد أجزاء الجهاز النفسي للفرد، ويسعى الأنا الأعلى لتحقيق المثالية والكمال، وغيرها من المثل العليا والقيم الراقية، وبالتالي فهو يقوم بمكافئة الأنا عند قيامه بتحقيق أحد الحاجات المرغوبة من الناحية الاجتماعية والأخلاقية، بينما يقوم بمعاقبته في حالة قيامه بتحقيق أحد الحاجات أو الأفكار المتنافية مع القيم العليا، أو مع المبادئ الخلقية التي يفرضها الأنا الأعلى، أي أنه يقوم بإجبار الهو على كبت حاجاته ورغباته غير المهذّبة.(الطواب، عمر،1988 : 169،170)

ومن الناحية التعليمية فإن ما تقدمه نظرية التحليل النفسي من مفاهيم عامة، وتفسيرات لآليات تطور السلوك الإنساني، يساعد المعلم –بلا شك– على فهم سلوك طلابه بشكل أفضل، وتساعده على تحقيق تواصل أكثر فاعلية معهم، مما يؤدي في نهاية المطاف إلى تحقيق تعلم أفضل (القرطبي، و أمين ، 1998 :141،140)

6-2-النظرية السلوكية الارتباطية:

يعنى أصحاب النظرية السلوكية الارتباطية بتفسير الدافعية في ضوء نظريات التعلم ذات المنحى السلوكي، والتي تسمى غالبا بنظريات (المثير ـ الاستجابة). (نشواتي، 1998: 208،207)

كما يرى السلوكيون أن الدافعية تنشأ لدى الفرد بفعل مثيرات داخلية وأخرى خارجية، ويكون سلوك الفرد ونشاطه بمثابة استجابة لتلك المثيرات.(الزغول، 2002 :233،232)

و من أبرز أعلام هذه النظرية" ثورندايك " و " هل " و " سكنر "...الخ

فـ " ثور ندايك " يعتبر من الأوائل الذين تناولوا موضوع التعلم تجريبيا، وهو الذي جاء بمبدأ المحاولة والخطأ في عمليات التعلم، وهو يفسر الدافعية بقانون الأثر؛ والذي يعني أن الإشباع الذي يتلو استجابة ما يؤدي إلى تعلم تلك الاستجابة و تقويتها، في حين يؤدي عدم الإشباع أو الألم الذي يتبع الاستجابة إلى إضعافها، و استنادا لهذا القانون فإن المتعلم يستجيب للأشياء انطلاقا من رغبته في تحقيق حالات الإشباع وكذا قصد تجنب حالات الألم. (عبد المجيد نشواتي،1998، 208)

. أما "Hull" فيأخذ بقانون الأثر، ويدقق في تحديده أكثر من سابقه، بحيث يستخدم مصطلح تخفيض أو اختزال الحاجة للدلالة على حالة الإشباع، و مصطلح الحافز" Drive" للدلالة على بعض المتغيرات المتدخلة بين الحاجة و السلوك، وقدم نموذجا للعلاقة بين السلوك والحافز على النحو التالي:

حاجة ←	**حافز** ←	**سلوك** ←	**اختزال الحاجة**

شكل رقم 02: يوضح العلاقة بين الحاجة والسلوك والحافز

فالحاجة في نظره تمثل متغيرا مستقلا يلعب دورا هاما في تحديد الحافز كمتغير متدخل، الذي يقوم بدوره بتحديد السلوك المختار، فتصدر عن المتعلم استجابات معينة تؤدي إلى اختزال الحاجة، مما يعزز السلوك و يتيح التعلم.

. أما " سكنر " فيؤكد على أهمية خبرات الفرد المتمثلة أساسا في نتائج سلوكه، والتي يكون لها الدور الأهم في تكرار الفرد لسلوك معين أو عدم تكراره له، فنشاط الفرد مرتبط بدرجة حرمانه من جهة، وبقيمة التعزيز المرغوب الذي يحصل عليه من جهة أخرى، بحيث يؤدي التعزيز المرغوب إلى تقوية الاستجابة ومنه إلى تعلمها، ويؤدي العقاب أو الحرمان إلى إضعاف الاستجابة وعدم تكرارها، وهو ما يؤكد أن الاستخدام المناسب لاستراتيجيات التعزيز المتنوعة كفيل بإنتاج السلوك المرغوب فيه. (الزغول،2002، 234)

6-3-النظرية المعرفية:

يرى أصحاب النظرية المعرفية أن الإنسان كائن إرادي وعقلاني، وهو ما يمكّنه من اتخاذ القرارات المناسبة، ويجعله يقوم بنشاطاته السلوكية على النحو الذي يراه مناسبا، وتتضمّن سلوكات الإنسان عوامل أساسية؛ كالقصد، النية، التعليل، والتوقع.

وانطلاقا من ذلك يرى أصحاب هذه النظرية أن الإنسان كائن نشيط، مثابر، وفعال، لما يتوفر لديه من حاجات ملحة تهدف في جوهرها إلى محاولة فهم البيئة التي يعيش فيها، قصد السيطرة عليها.

إن دافع الفضول من الدوافع الأساسية التي تمكّن الإنسان من تحقيق سيطرته على بيئته، وهو بدوره يعمل على تعزيز مفهوم الذات لديه. (الزغول،2002، 235)

من أبرز أعلام النظرية المعرفية "**Atkinson**" الذي تركزت دراساته في مجال الدافعية على دافعية التحصيل عند الفرد المتعلم، بحيث يشير"**Atkinson**" إلى أن رغبة الفرد في إنجاز

النجاح تمثل دافعا أساسيا لنشاطاته المختلفة، وهي تشكل –من حيث ارتباطها بأي نشاط سلوكي– وظيفة لثلاثة متغيرات هامة، تبين قدرة المتعلم على التحصيل، وفيما يلي نذكر هذه المتغيرات الثلاثة:

*** الدافع لإنجاز النجاح:**

و يشير هذا الدافع إلى أن رغبة المتعلم في اكتساب خبرة النجاح هي التي تدفعه إلى القيام بنشاطاته المختلفة بحيوية وحماس كبيرين، لذا فإن اختلاف المتعلمين في مستوياتهم التحصيلية يعود حسب "**Atkinson**" إلى هذا الدافع بشكل أساسي، بمعنى آخر أن هناك علاقة طردية بين ارتفاع مستوى التحصيل لدى المتعلمين، وزيادة قوة هذا الدافع لديهم.

*** احتمالية النجاح:**

وتكون احتمالية نجاح المتعلمين كبيرة إذا كانوا يرون أن للنجاح المدرسي قيمة كبيرة، وتنخفض احتمالية نجاحهم إذا كان النجاح لا يمثل لهم أي أهمية، ذلك أن قيمة النجاح كما يتصورها المتعلمون تعزز دافعيتهم للتحصيل، وبالتالي ترفع من احتمالية نجاحهم.

هذا إضافة إلى أن بعد الهدف أو صعوبته أو انخفاض باعثه تعد من الأمور التي تقلل من احتمالية النجاح لدى المتعلمين.

*** قيمة باعث النجاح:**

يؤكد "**Atkinson**" على وجود علاقة طردية بين ارتفاع صعوبة المهمة، وعلوّ قيمة الباعث، بمعنى أن المهمة الأكثر صعوبة تتطلب باعثا أكبر قيمة للحفاظ على مستوى مرتفع من الدافعية، وهو ما يستنتج منه أن المهام الصعبة التي ترتبط ببواعث قليلة القيمة لا تستشير حماس الفرد، ولا تكون له دافعية مرتفعة لأدائها.

وهو ما يعني أن أي تعديل يطرأ على أي متغير من المتغيرات الثلاثة المذكورة أعلاه، يؤدي بصفة مؤكدة إلى تعديل دافعية المتعلم لإنجاز النجاح، و هو ما يؤثر بعد ذلك في تعديل قدرته على التحصيل المدرسي بشكل عام.

كما يرى"**Hilgard**" رفقة "**Atkinson**" أن المعادلة التي ارتكز عليها أصحاب الاتجاه المعرفي في تفسيرهم للدافعية هي:

الدافع= وظيفة (الاستعداد الدافعي × الباعث × التوقّع).

ومجمل القول أن الاتجاه المعرفي يركز بشكل أساسي على الجانب العقلي، ويؤكد بشكل خاص على حرية الأفراد، مبادرتهم، وقدرتهم على توجيه سلوكاتهم وتعديلها، مع الإشارة إلى أن هذا يعني عدم اعترافهم بأهمية الحاجات الفسيولوجية في استثارة السلوك وتوجيهه، وكذا أهمية التعزيز الخارجي المضبوط والمقصود، لكنهم يعتبرون أن تلك العوامل غير كافية لتفسير كل جوانب الدافعية عند الفرد، خاصة تلك الجوانب التي تنمو بعد مرحلة الطفولة المبكرة. (نشواتي، 1998، 207، 212)

6-4-النظرية الإنسانية:

تعتمد النظرية الإنسانية في تفسيرها للدافعية الإنسانية من حيث علاقة هته الأخيرة بدراسات الشخصية أكثر من علاقتها بدراسات التعلم، كما هو الشأن في النظريتين السلوكية والمعرفية، وتعود معظم مفاهيم هذه النظرية إلى"**Maslow**" الذي يرى أنه لا يمكن تفسير الدافعية الإنسانية انطلاقا من مفاهيم سلوكية أو ارتباطية؛ مثل مفاهيم، الحافز، الحرمان، والتعزيز، وذلك رغم اعترافه بأهمية هذه الدوافع في توجيه وتنشيط بعض أشكال السلوك الإنساني، حيث يرى أن الحاجات الإنسانية تنمو على نحو هرمي، من الحاجات الدنيا إلى الحاجات ذات المستوى المرتفع.

وفيما يلي الحاجات الإنسانية الخمسة، كما صنفها "Maslow" مرتبة ترتيبا تصاعدياً من الحاجات الأدنى إلى الحاجات الأعلى:

1-الحاجات الفسيولوجية Physiological Needs

2-حاجات الأمن والأمان Safety and Security Needs

3-الحاجات الاجتماعية Social Needs

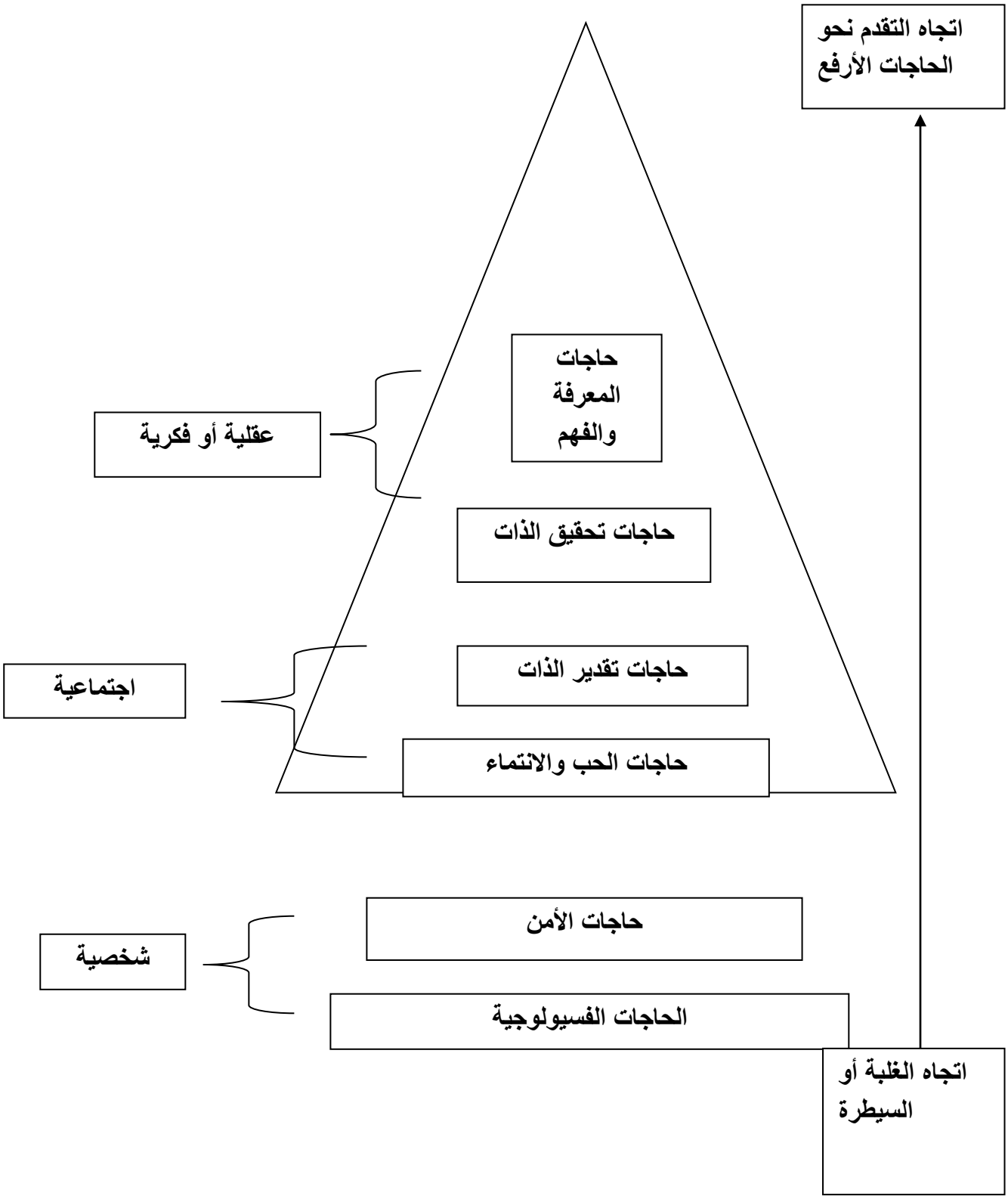
4-حاجات التقدير Esteem Needs

5-حاجات تحقيق الذات (Self – Actualization Needs

(خير الله ،1978: 290،291)

ويضيف بعض الباحثين إلى هذه الأصناف الخمسة من الحاجات صنف آخر وهو حاجات الفهم والمعرفة.

كما يؤكد "Maslow" في هذا الموضوع على الإرادة الحرة المتمثلة في حرية الأشخاص في اتخاذ القرارات التي يكون هدفها إشباع الحاجات المختلفة، من أجل تحقيق النمو الشخصي، بحيث يرى"Maslow" أن الأفراد يسعون بشكل جاد لتحقيق أهدافهم، ولإشباع حاجاتهم، وفقا لسلّم هرمي تترتب فيه تلك الحاجات بحسب الأولوية على الشكل التالي:



شكل(03) يوضح التسلسل الهرمي للحاجات عند"Maslow" (خليفة، 2000، 85)

6-5- نظرية تحديد الهدف:

يرى أصحاب هذه النظرية وعلى رأسهم "**Miller**" أن الأهمية الكبرى في تحديد أداء الأفراد تعود إلى الأهداف التي يضعونها لأدائهم، فإذا كانت هذه الأهداف مهمّة، ويمكن الوصول إليها، إضافة لكونها تلقى قبولا داخليا لدى الفرد، فإن ذلك من شأنه دفع الفرد إلى مستوى مرتفع من النشاط، بينما إذا كانت الأهداف بسيطة أو لا يمكن للفرد الوصول إليها، فإن ذلك يحدّ من نشاط الفرد، ويثبّط من عزيمته على الإنجاز.

بمعنى أن الأهداف المهمّة، الصعبة، والمثيرة، تدفع الأفراد إلى أداء مرتفع، أما الأهداف البسيطة، وغير المهمّة، فتدفعهم إلى أداء منخفض، في حين أن الأهداف المستحيلة، تدفع الأفراد إلى أداء منخفض جدّا، مع تكوين خبرة بذلك النوع من المهام.

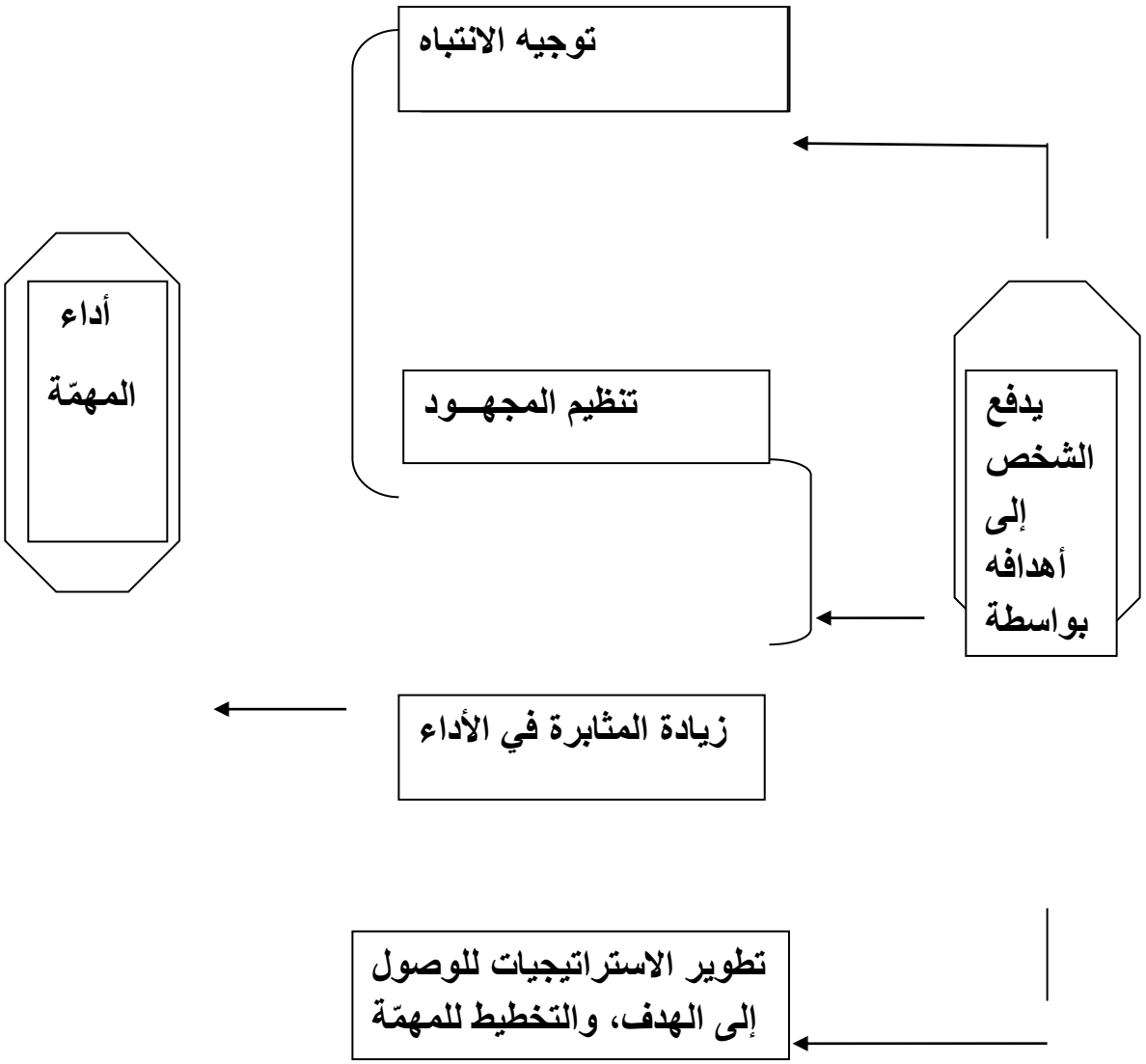
ويؤكّد أصحاب نظرية تحديد الهدف على ثلاثة عوامل أساسية تتحكّم في تحديد الهدف بدقّة، وضبطه بما يتماشى وطبيعة المهمّة المطلوب أداؤها، وهي:

*التغذية الراجعة، ووجود مكافآت نتيجة التدريب في الأداء.

* كون الأهداف ديناميكية.

* أهمية الخبرة والتدريب.

وفي ما يلي شكل توضيحي لدور الدافعية في إطار نظرية تحديد الهدف، قام بإعداده "**Druz**"



شكل (04): يوضح دور الدافعية في إطار نظرية تحديد الهدف (الفرباوي، 2004، 42)

7-الدافعية للإنجاز:

وهو العنصر المقصود بالدراسة في هذا الفصل من البحث، لذا سنحاول التطرق لهذا المفهوم من وجهات نظر مختلفة، من خلال سرد مجموعة من التعريفات لأبرز العلماء والباحثين الذين تطرقوا للموضوع:

7-1-تعريف الدافعية للإنجاز:

يعود أول استخدام لمصطلح الدافعية للإنجاز في ميدان علم النفس -من الناحية التاريخية- إلى (ألفرد آدلر) الذي أشار إلى أن الحاجة للإنجاز هي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة، وبعده إلى "**Levin**" الذي تطرق لهذا المصطلح أثناء تناوله لمفهوم الطموح.

وأهم من تناول مصطلح الحاجة للإنجاز نجد: "**Murray**"، الذي استخدم مصطلح الحاجة للإنجاز ضمن ثمان وعشرين حاجة احتوتها قائمته، (الخالدي، 2001، 57)

وهو يعتبر أن الحاجة للإنجاز تعني رغبة الفرد أو ميله للتغلب على العقبات، وممارسة القوة، والكفاح من أجل أداء المهام الصعبة بأفضل شكل متاح، وبأقصى سرعة ممكنة. (قشقوش، 1979، 15)

ويستفاد من هذا التعريف أن "**Murray**" يعتقد أن شدة الحاجة للإنجاز تبرز من خلال مجموعة من المظاهر؛ أهمها:

* سعي الفرد إلى القيام بالأعمال الصعبة.

* تناول الفرد للأفكار، وتنظيمها، مع إنجاز ذلك بسرعة وبطريقة مستقلة.

* تخطي الفرد لما يواجهه من عقبات، وتفوقه على ذاته.

* منافسة الفرد للآخرين، والتفوق عليهم.

* تقدير الفرد لذاته؛ من خلال الاستغلال الناجح لما لديه من قدرات و إمكانيات.

وقد أطلق "**Murray**" اسم إرادة القوى " **Will to power**" على مصطلح الحاجة للإنجاز، كما أشار إلى أن هته الحاجة تندرج تحت حاجة أكبر، وأشمل هي الحاجة إلى التفوق " Need for superiority " .(خليفة، 2000، 79)

ويشير كذلك إلى أن الدافع للإنجاز غالبا ما يتداخل مع دوافع أخرى، تصاحب هذا الدافع، وتنشأ عن حاجة كامنة إلى تقدير الذات. (الخالدي، 2001، 57)

ومن خلال كل ما سبق يمكن القول أن تعريف "**Murray**" للحاجة للإنجاز يتضمن العديد من المعاني المساعدة على الإنجاز؛ كالحرص، المثابرة، الإتقان، الطموح، وفهم الفرد لذاته، كما أنه يركز في تعريفه على عاملين أساسيين هما:

* **عامل الإتقان:** المعتمد خاصة على رغبة الفرد في القيام بالعمل، و استعداده لبذل الجهد من أجل تحقيق النجاح.

* **عامل السرعة:** وهو ذو أهمية بالغة بالنسبة للشخص المنجز.(الخولي، 2002، 201)

أما "**Mc Clelland**" وزملائه فقد عرفوا الدافعية للإنجاز بأنها تشير إلى استعداد ثابت نسبيا في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق النجاح، الذي يترتب عليه نوع من الإرضاء، وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من الامتياز. (خليفة، 2000، 79)

كما عرفها "أحمد عبد الخالق" بأنها الأداء في ضوء مستوى الامتياز والتفوق، أو أنها الأداء الذي تحدثه الرغبة في النجاح. (عبد الخالق، د س: 36،37)

7-2-أهمية الدافعية للإنجاز:

تتزايد أهمية الدافعية للإنجاز يوما بعد يوم بشكل مطّرد ومتسارع، بحيث أصبحت في عصرنا من المواضيع ذات الأهمية البالغة في مجال علم النفس، ويعود الفضل في ذلك إلى الجهود الكبيرة التي بذلها العلماء والباحثون منذ زمن طويل وإلى غاية يومنا هذا؛ فقد سماها "Mecdougal" في بداية الأمر بالغرائز، وتلاه بعد ذلك "S.Freud" الذي أعطى للدافعية وزنا كبيرا، خاصة في نظريتي الجنس والعدوان، كما ظهرت بشكل أساسي في دراسات "Fromm"، ويعتبر موضوع الدافعية هو الموضوع الأساسي في نظرية"Murray".

ولقد أشارت العديد من البحوث والدراسات إلى جوانب مختلفة لأهمية الدافعية؛ مثل ارتباطها بالنجاح، ودورها الفعال في توجيه السلوك، إضافة إلى تأثيرها الواضح على القرارات التي يتخذها الأفراد في المواقف الحياتية المختلفة، وكذا ارتباط الدافعية بمجموعة من الأمور الاقتصادية، الاجتماعية، الأخلاقية، والعديد من المتغيرات النفسية.

ومن الناحية الاجتماعية تظهر الأهمية الكبيرة للدافعية من خلال الاهتمام المتزايد بهذا المفهوم عند عامة الناس؛ فتجد الأولياء كثيرا ما يتساءلون عن أسباب انخفاض دافعية أبنائهم للتعليم، ويتساءل أرباب العمل عن انخفاض دافعية الأفراد لأنواع معينة من المهن والأعمال...الخ

وتجدر الإشارة إلى أن معرفة الفرد للاتجاه الحقيقي لدوافعه تساعده كثيرا على ضبطها، توجيهها، والتحكم بها، كما أن معرفة الفرد لدوافع الآخرين ممن هم حوله تمكنه من إقامة علاقات جيدة معهم. (الكبسي، الداهري، 2000، 56)

أما من الناحية التربوية فإن الدافعية تعتبر أحد الأهداف التربوية المهمة؛ وذلك من خلال سعي العملية التربوية لاستثارة الدافعية لدى المتعلمين، وتوجيهها بما يحقق الأهداف النهائية لتلك العملية، هذا بالإضافة إلى عمل المدرسة على توليد اهتمامات مختلفة لدى المتعلمين سواء معرفية، عاطفية، رياضية، أو فنية... يستفيد منها المتعلمون حتى خارج نطاق المدرسة، وتكون سندا لهم في حياتهم المستقبلية بشكل عام. (سعدي، 2001، 09)

7-3-نظريات الدافعية للإنجاز:

تعددت النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز بتعدد العلماء والباحثين الذين تناولوا هذا الموضوع بالبحث والدراسة، إلا أنه يمكن جمع كل هذه الأعمال والدراسات في ثلاث اتجاهات رئيسية، كما يأتي:

* الدافعية للإنجاز في ضوء منحنى توقع القيمة.

* الدافعية للإنجاز في ضوء نظرية التنافر المعرفي.

* الدافعية للإنجاز في ضوء نظرية العزو.

7-3-1- الدافعية للإنجاز في ضوء منحنى توقع القيمة:

وسنركز في هذا الاتجاه على أعمال ثلاثة من الباحثين، كانت لهم نظريات مهمة في ما يتعلق بموضوع الدافعية للإنجاز:

7-3-1-1-أعمال "Ec Tolman":

وتتلخص أعماله في اعتباره أن ميل الفرد لأداء فعل ما، يعبّر عنه بدالة تفاعل بين ثلاثة أنواع من المتغيرات، هي:

* المتغير الدافعي * متغير التوقع * متغير الباعث

وهي المتغيرات الثلاثة التي يتحدد من خلالها توجّه سلوك الفرد، كما تؤثّر هته الأخيرة في شدّة مثابرة الفرد من أجل وصوله إلى تحقيق أهدافه المنشودة.

وعموما فإن "**Ec Tolman**" يرى أن هناك علاقة طردية بين التوقعات المرتبطة بقيمة الإنجاز، والسلوك الموجّه نحو الإنجاز، حيث يرى أنه كلما كانت التوقعات المرتبطة بقيمة الإنجاز ضئيلة ومحدودة، كلما تناقص السلوك الموجّه نحو الإنجاز، والعكس بالعكس.

ويؤكّد من جهة أخرى على أنه يمكن التنبؤ بنوع وشدّة سلوك الفرد الموجّه نحو الإنجاز، وذلك من خلال معرفة ما يلي:

* قوة دافعية الفرد، ودرجة شدّة حاجته للإنجاز.

* التوقعات التي يتصوّرها الفرد على قدرته الإنجازية في موقف معيّن. (خليفة، 107،2000)

7-3-1-2-أعمال "Mc clelland":

يصوّر "**Mc clelland**" الدافعية للإنجاز في ضوء تفسيره لحالة السعادة أو المتعة التي يشعر بها الفرد نتيجة حاجته للإنجاز، فقد أوضح هذا الأخير أن هناك ارتباط وثيق بين الأحداث الإيجابية التي مرّ بها الفرد في السابق، وما يحققه من نتائج هامة في المواقف الإنجازية

المختلفة، فإذا كانت التجارب الإنجازية السابقة إيجابية فإن الفرد يميل لمواصلة الأداء، والانهماك في السلوكات الإنجازية، أما إذا حدث نوع من الفشل في خبرات الإنجاز لدى الفرد فإنه ينحو إلى الابتعاد عن كل المواقف الإنجازية المشابهة في مستقبل حياته.

بمعنى آخر، أن نظرية "**Mc clelland**" تشير في جوهرها إلى أن الأفراد يقومون عادة بإنجاز المهام والسلوكيات التي تكون قد دعّمت في السابق، وذلك في ظل ظروف ملائمة، فإذا كان موقف المنافسة –مثلا– يعمل على تدعيم الكفاح المثمر، والإنجاز المفيد، فإن الفرد سوف يعمل في ظل هذه الظروف بأقصى طاقته، وسوف يتفانى في أداء عمله في ذلك الموقف، نظرا لما يجلب له ذلك الإنجاز من متعة وسعادة.

وتتضح الأهمية الكبيرة لنظرية "**Mc clelland**" المتعلقة بموضوع الدافعية للإنجاز، من خلال سببين أساسيين هما:

***<u>السبب الأول:</u>** أن "**Mc clelland**" قدم أساسا نظريا يمكن من خلاله مناقشة وتفسير سبب ارتفاع الدافعية للإنجاز لدى بعض الأفراد، وانخفاضها لدى البعض الآخر، وذلك بالاستدلال عليها بواسطة نتائج الإنجاز، والتي أعطى لها الأهمية الكبرى في التأثير على دافعية الأفراد سواء بالإيجاب أو السلب، بحيث أنه إذا كان المردود إيجابيا ارتفعت دافعية الفرد للإنجاز، أما إذا كان المردود سلبيا فإن الدافعية للإنجاز تنخفض، وهو التصور الذي مكّن الباحثين بعد ذلك من قياس دافعية الأفراد للإنجاز، وساعد على إمكانية التنبؤ بقيمة الأداء لدى

الأفراد، وبالتالي سمح بمعرفة الأفراد الذين يؤدّون بشكل جيد في مواقف الإنجاز، ومقارنتهم بغيرهم ممن يكون أدائهم ضعيفا.

السبب الثاني: أنه استخدم فروضا تجريبية، لفهم وتفسير ازدهار النمو الاقتصادي من جهة، وهبوطه من جهة أخرى، وعلاقة ذلك بالحاجة للإنجاز، عند بعض المجتمعات، وانطلق" **Mc clelland**" لتقديم تلك الفروض من منطلقين أساسيين هما:

* هناك اختلاف بين الأفراد فيما يحققه الإنجاز من خبرات مرضية بالنسبة لهم.

* يميل الأفراد ذوو الحاجة المرتفعة للإنجاز إلى العمل بدرجة أكبر في المواقف التالية، بالمقارنة بالأفراد الذين تكون الحاجة للإنجاز لديهم منخفضة.

ومن هنا يتضح أن أعمال "**Mc clelland**" لم تتوقّف عند دراسة المهام المعملية التجريبية، بل تعدّتها إلى دراسة البيئة الطبيعية، والمشكلات الاقتصادية للمجتمع، من خلال كتاباته عن المجتمع المنجز، والتي أشار فيها إلى علاقة النمو الاقتصادي بمستوى الإنجاز لدى بعض المجتمعات، وفي ذلك تدعيم مهمّ لنظريته المشهورة. (ناصر، 1990: 110،111)

وقد تأثر "**Mc clelland**" كثيرا بالدراسات التي قدمها "**M.Veber**" سنة 1904 والتي أشار فيها إلى أن النظام الرأسمالي يجلب الرخاء والازدهار الاقتصادي في الدول التي تدين بالديانة البروتستانتية، أكثر مما يجلبه في الدول التي تدين بالديانة الكاثوليكية داخل أوربا.

ويكون بذلك قد أسس للعلاقة بين الدين والاقتصاد، واستنتج "**Mc clelland**" من ذلك أن للمعتقدات الدينية تأثير كبير على أساليب تنشئة الأطفال وتربيتهم؛ حيث أن الشعوب البروتستانتية تضع قيمة معتبرة للإنجاز، المخاطرة، والأعمال الصعبة، وهو ما يرفع من مستويات الدافعية للإنجاز لدى أبنائهم، ويترتب عن ذلك زيادة في الإنتاج، ونمو في الاقتصاد عموما. (خليفة، 2000، 112)

7-3-1-3- أعمال"Atkinson":

تميّزت أعمال "**Atkinson**" في الدافعية للإنجاز عن أعمال "**Mc clelland**" بعدد من الملامح، أهمها:

* أن أعمال "**Atkinson**" لها توجّها معمليا، بتركيز هذا الأخير على المعالجة التجريبية للمتغيرات، أما أعمال "**Mc clelland**" فإنها تختلف عن ذلك بمعالجتها لمتغيرات اجتماعية مركبة في مواقف الحياة المختلفة.

* أن "**Atkinson**" أسس لأعماله في ضوء نظرية الشخصية، وكذا علم النفس التجريبي، كما أنه وضع نظرية الدافعية للإنجاز في إطار منحنى التوقع والقيمة متبعا في ذلك توجهات كل من " **Ec Tolman**" و "**K.Levein**"، وأكّد على أهمية دور الصراع بين الحاجة للإنجاز، والخوف من الفشل.

* قام "**Atkinson**" بإلقاء الضوء على العوامل المحددة للإنجاز، وبشكل خاص على الإنجاز القائم على المخاطرة، وأوضح أن المخاطرة في إنجاز عمل ما، تتحدد وفقا لأربعة عوامل أساسية؛

منها عاملان مرتبطان بميزات الفرد، وآخران مرتبطان بخصائص المهمة المراد إنجازها، ونذكر فيما يلي هذه العوامل الأربعة:

أ- العاملان المرتبطان بميزات الفرد:

يفترض"**Atkinson**" وجود نمطين من الأفراد مختلفين في توجههم نحو الإنجاز، لذا استخدم مع النوع الأول الاختبار الإسقاطي "**T.A.T**"، واستخدم مع النوع الثاني "اختبار القلق"، وهذان النوعان هما:

النمط الأول: أفراد تكون درجة الحاجة للإنجاز لديهم مرتفعة، مقارنة بدرجة الخوف من الفشل عندهم.

النمط الثاني: أفراد تكون درجة الخوف من الفشل عندهم مرتفعة، مقارنة بدرجة الحاجة للإنجاز لديهم.

ب- العاملان المرتبطان بخصائص المهمة:

يعتقد "**Atkinson**" بوجود عاملان يرتبطان بخصائص العمل المراد إنجازه، ويؤثّران بشكل أساسي على توجّه الفرد نحو المخاطرة في الإنجاز، وهما:

العامل الأول: احتمالية النجاح؛ ويشير هذا المفهوم إلى الصعوبة المدركة من طرف الفرد المنجز للمهمة الموكلة إليه.

العامل الثاني: الباعث للنجاح، ويقصد بهذا المفهوم أنواع التعزيز والثواب التي يتلقّاها الفرد المنجز نتيجة إنجازه تلك المهمة، والباعث قد يكون داخليا أو خارجيا. (خليفة، 2000 :113، 116)

7-3-2- الدافعية للإنجاز في ضوء نظرية التنافر المعرفي:

وتتمثل هذه النظرية بشكل أساسي في أعمال "**L. Festinger**"، غير أنها تعتبر امتداد لاتجاه منحنى توقع القيمة، ويتلخص محتوى هذه النظرية في أن لكل فرد من أفراد البشرية مجموعة من العناصر المعرفية تتضمّن معرفة ذلك الفرد بذاته، وكذا بالطريقة التي يسير بها العالم من حوله، فإذا تنافر عنصر من هذه العناصر مع أي من العناصر الأخرى، وكان وجود أحدهما يقتضي – منطقيا– وجود العنصر الآخر، فإن ذلك يولّد توتّرا –لا محالة– عند الفرد، وهو الشيء الذي يملي ضرورة التخلص من أحد العنصرين المتنافرين.

كما يفترض "**L. Festinger**" في نظريته هذه أن هناك ضغوطا تفرض على الفرد عندما يحاول تحقيق الاتساق بين معارفه (معتقداته)، وسلوكه، وأن عدم الاتساق بين المعتقدات والسلوك يعود في جوهره إلى سببين أساسيين هما:

* اتخاذ الفرد للقرار، أو قيامه بالمهمة دون معرفة النتائج المترتبة عن ذلك، وهو ما ينجرّ عنه ما يسمى بـ " آثار ما بعد اتخاذ القرار".

* آثار السلوك المضاد لمعتقدات الفرد واتجاهاته؛ ويكون ذلك حين يقوم الفرد بإنجاز عمل غير راض عنه، ولكنه يسعى من خلاله إلى كسب مالي، أو الحصول على الرضا الاجتماعي، وهو ما يؤدي إلى عدم الاتساق بين القيم والسلوك، وينتج عن ذلك ما يسمى بحالات "التنافر المعرفي".

وتتأكّد أهمية هذه النظرية في مجال الدافعية للإنجاز كونها تقدّم الأسس النظرية التي يمكن من خلالها التنبؤ بالظروف التي تدفع الأفراد إلى المهمّات الإنجازية من جهة، والظروف التي تحول دون توجّههم إلى تلك المهمّات، ومنه يمكن القول أن الاتساق المعرفي يعدّ من أهم المؤثرات المتعلقة بدافعية الإنجاز عند الأفراد.

بمعنى أن جميع الأفراد يميلون لأن يقوموا بالأعمال التي لا يكون فيها تنافرا معرفيا، وبالموازاة مع ذلك يسعون بجدّ للتقليل من التنافر إن وجد، أو يعملون على تحاشي المواقف التي تحتوي على ذلك التنافر –التناقض– في المستقبل.

ولقد تدعّمت أعمال"**L. Festinger**" بالدراسات التي قام بها كل من "**Hopp**" و "**Tomson**" اللذان أكدا أفكاره، وأضافا لها بعض النتائج التي توصّلا إليها؛ بحيث أشار "**Hopp**" إلى أن التنافر، والذي سمّاه "عدم التطابق" قد يكون ممتعا للأفراد في بعض المواقف، خاصة العملية منها، وأضاف أن الأفراد يميلون في بعض المواقف ليقللوا من التطابق، وفي مواقف أخرى يسعون للتخلص من التطابق كليا. (خليفة، 2000: 152،150)

7-3-3- الدافعية للإنجاز في ضوء نظرية العزو:

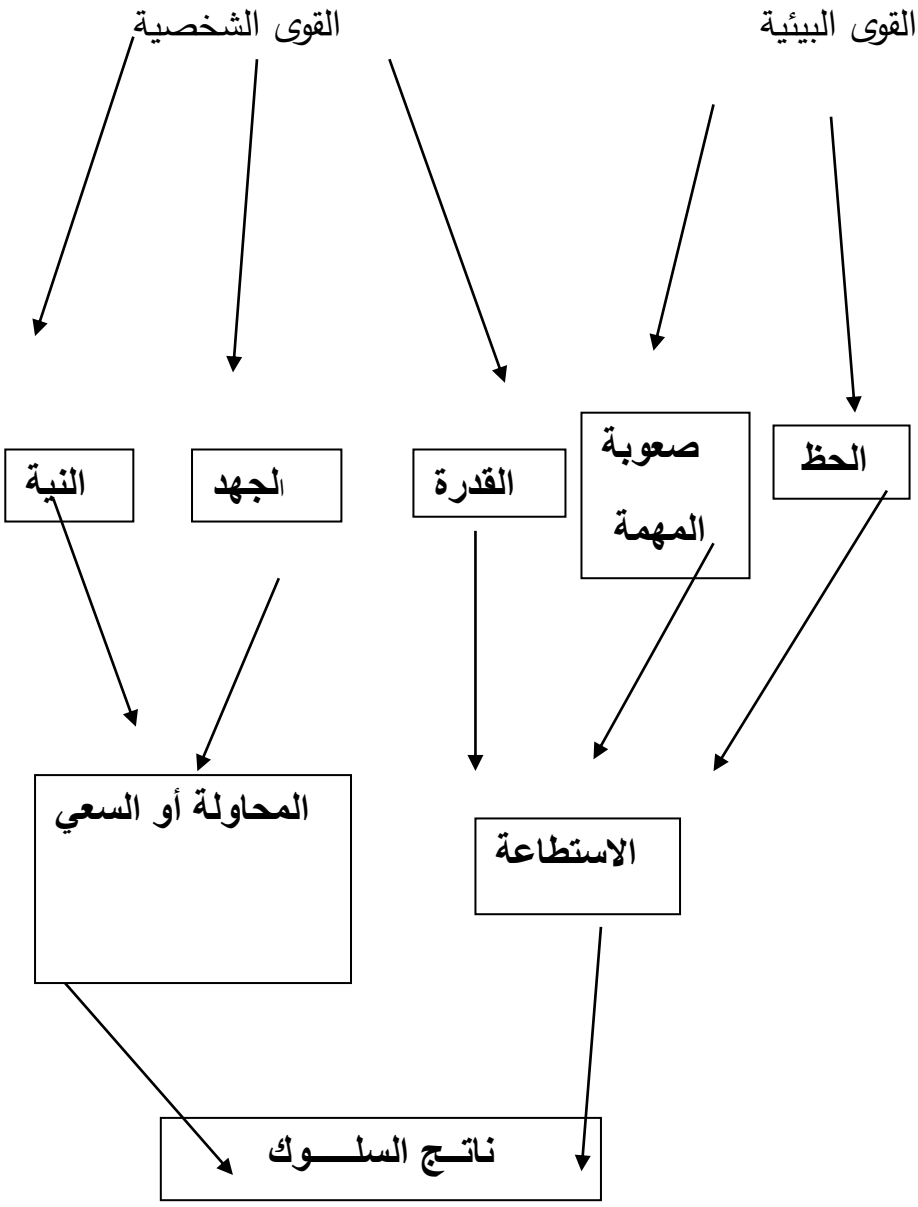
تعتبر نظرية العزو من النظريات المهمة في مجال دراسة الدافعية الإنسانية عموما، والدافعية للإنجاز بوجه خاص؛ ذلك أن أغلب اهتمامها ينصب على دراسة كيفية إدراك الفرد لأسباب سلوكه من جهة، وسلوك الآخرين المحيطين به من جهة أخرى، كما يؤكد أصحاب هذه النظرية على أن الأفراد لا يعزون السببية للفاعل فقط، بل يعزونها للبيئة كذلك.

تعود معظم أفكار هذه النظرية إلى "**Haider**"، الذي يعتبر المؤسس الأول لنظرية العزو، كما أنه من أوائل المهتمّين بدراسة الدوافع الإنسانية، وخاصة دوافع الأفراد الكامنة وراء تفسيراتهم السببية، ويرى بوجود دافعين رئيسيين يكمنان وراء التفسيرات السببية التي يقدمها الأفراد، هما:

*** الدافع الأول**: ويتمثل في حاجة الفرد إلى تكوين فهم متسق، ومترابط عن العالم المحيط به، وذلك باستخدام الفرد للمبادئ البسيطة في إدراكه للأفراد المحيطين به، وكذا للموضوعات الفيزيائية الموجودة في البيئة.

*** الدافع الثاني**: وملخص القول فيه أنه يمثل حاجة الفرد للتحكم في البيئة، والسيطرة عليها، وكذا سعيه الدائم للقدرة على التنبؤ بكل ما يحيط به من أحداث، وهو ما يولّد لدى الفرد الحاجة للتنبؤ بالكيفية التي يسلك بها الأفراد المحيطين به مستقبلا، مما يتيح له رؤية العالم بشكل أكثر تنظيما.

وتشير هذه النظرية بشكل خاص إلى وجود ظروف مختلفة تتدخّل في عزو الفرد للأحداث التي تواجهه، سمّاها"**Haider**" بالظروف المهيّأة؛ وهي مجموعة القوى التي يعزو إليها الفرد ما يقابله في حياته من أحداث، وتكون هذه القوى إمّا شخصية، أو بيئية، كما هو مبيّن في الشكل التالي:



–شكل(05) يوضح مخطط العزو لـ"Haider" (خليفة، 2000، 216)

وعلّق "**عبد اللطيف محمد خليفة**" على هذه النظرية بقوله، أن أهمية هذه النظرية ظهرت بوضوح عندما مكّنت الباحثين من معرفة أن:

* الأفراد الذين يكون لديهم دافع تحقيق النجاح أقوى من دافع تحاشي الفشل يميلون إلى عزو النجاح لأسباب داخلية، وهو ما يجعلهم يشعرون بالفخر لما يحقّقونه من إنجازات.

* أمّا الأفراد الذين يكون لديهم دافع تحاشي الفشل أقوى من دافع تحقيق النجاح يميلون إلى عزو النجاح لأسباب خارجية، وبالتالي لا يشعرهم تحقيقهم للنجاح بأي نوع من الفخر الشخصي أو الرضا عن الذات.

7-4- قياس الدافعية للإنجاز:

تعدّ عملية القياس إحدى الصعوبات الرئيسية التي تواجه الباحثين في علم النفس خاصة، وفي معظم العلوم الإنسانية الأخرى على وجه العموم، وهو الشأن نفسه الذي واجهه الباحثون في مجال الدافعية للإنجاز.

وتعود المبادرة الأولى في ذلك إلى "**Mc clelland**" الذي عمل رفقة مجموعة من الباحثين في هذا المجال، وأسسوا للمنهج الحديث في دراسة الدافعية للإنجاز، مستعينين في ذلك بمنهج "**Murray**"، حيث قاموا ببناء اختبار لقياس الدافعية للإنجاز اشتقّوا بعضه من اختبار تفهم الموضوع الذي قام بإعداده"**Murray**" سنة 1938.

يتكوّن هذا الاختبار من مجموعة صور تعرض بواسطة جهاز العرض على شاشة سينمائية، لمدّة عشرين ثانية أمام المفحوصين، ثم يطلب الباحث منهم كتابة قصة عن كلّ صورة، في ظرف خمس دقائق، وبالتالي يستغرق إجراء كلّ الاختبار حوالي عشرين دقيقة، في حالة استخدام الصور الأربعة المكوّنة للاختبار، مجيبين على أربعة أسئلة، هي:

*ماذا يحدث؟

*ما الذي حدث في الماضي، وأدّى إلى هذا الموقف؟

*ما هو محور التفكير في الصورة، أو ما المطلوب أداؤه من أبطال الصورة؟

*ما الذي يجب عمله؟ أو ماذا سيحدث في المستقبل؟

ويرتبط تصحيح هذا الاختبار بالتخيّل الابتكاري، لذا فإن تحليل نتائج المفحوصين ترتكز على نوع معيّن من المحتوى، بحيث تقدّر القصص و يتم تقويمها بحسب مضمون الابتكار فيها، فيتم بداية قراءة كل قصة، ثم يتّخذ قرار عام حول وجود أو عدم وجود خيال الإنجاز عند صاحب القصة، وعندها يتم الحكم بوجود أو عدم وجود مكونات محدّدة للإنجاز، ومن بين المكونات المحددة للإنجاز والمعبّرة عنه، نذكر على سبيل المثال لا الحصر:

* التعبير على الرغبة في الإنجاز.

* وصف النشاط الموصل إلى النجاح.

* توقع الوصول إلى الهدف.

وبعد ذلك تقدّر درجات تلك المكونات، وتجمع تلك الدرجات، ليتم التوصل إلى مؤشر رقمي يعبّر عن قوة دافع الإنجاز عند الفرد (موراي، 1998: 193، 194)

وعلى الرغم من أن دراسات"**Mc clelland**" وزملائه كشفت عن وجود معاملات ثبات وصدق عالية في اختبار تفهم الموضوع لـ "**Murray**"، حيث وصل معامل الثبات في إحدى الدراسات إلى (0.96)، وفي دراسة أخرى بلغ معامل الثبات (0.85)، إلا أن الدراسات المتعلقة باختبار الدافعية

للإنجاز أوضحت وجود مستويات منخفضة لمعاملات الثبات، أما بخصوص الصدق فقد تبيّن أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين اختبار تفهم الموضوع من جهة، كلّ من مقياس التفضيل الشخصي لـ "**Murray**"، ومقياس "**A.Meharbian**" للميل والإنجاز.

وفي الدراسات التي قام بها "**Weinstein**" تبيّن أن الدراسات التي أجريت على الدافعية للإنجاز تفتقر للصدق والثبات، وخاصة الاختبارات الاسقاطية منها، كما أن نتائجها كانت متعارضة، حيث لا تزيد معاملات الارتباط فيها عن (0.40).

لكن وعلى الرغم من ذلك، إلا أن استخدام اختبار تفهم الموضوع شاع على نطاق واسع في العديد من البحوث والدراسات التي تناولت الدافعية للإنجاز، وحين وجّهت الانتقادات اللاذعة لأساليب القياس الاسقاطية حاول بعض الباحثين إدخال بعض التعديلات على تلك الأساليب، حيث قام "**Aronston**" بوضع اختبار التعبير عن طريق الرسم، بغرض قياس الدافعية للإنجاز عند الأطفال، كما قامت "**French**" بتصميم مقياس الاستبصار، لتقدير صور وتخيلات الانجاز، بوضعها جملا مفيدة تصف أنماطا متعددة من السلوك، وتكون استجابة المفحوص لها بتفسيره للمواقف السلوكية، بطريقة لفظية إسقاطية، ووضعت نظام تصحيح للاختبار بحيث يمكن استخدامه لقياس الدافعية للإنجاز عند الأطفال والراشدين على حدّ سواء.

ورغم كلّ هذه الجهود المبذولة من طرف هؤلاء الباحثين وغيرهم، إلا أن الانتقادات لم تتوقف للأساليب الإسقاطية المستخدمة في قياس الدافعية للإنجاز، كونها تحتاج لمجهود ووقت كبيرين، ولا تخلوا من الذاتية في التفسير، مما يجعل معاملات صدقها وثباتها منخفضة.

وهو الشيء الذي أدّى بالباحثين إلى التخلي عن الطرق الإسقاطية في قياس الدافعية للإنجاز، والابتعاد عنها قدر الإمكان، والتوجّه إلى تصميم وبناء أدوات أخرى للقياس، تكون أكثر موضوعية، وأقل تكلفة من حيث الجهد والوقت، فاهتدى الباحثون إلى استخدام الاختبارات اللفظية، كما هو الحال في اختبار"**Hearmans** " لدافعية الإنجاز.

تم إعداد اختبار "**Hearmans** " لدافعية الإنجاز سنة 1970، ولم يترجم إلى اللغة العربية إلا سنة 1987، من طرف "**عبد الفتاح موسى**" الذي كيّف هذا الاختبار في البيئة العربية عموما، والبيئة المصرية بوجه خاص.

وهو عبارة عن استبيان لفظي يتكون من 28 فقرة غير كاملة، يلي كلّ منها عدد من العبارات التي يمكن أن تكمل الفقرة الناقصة، و يوجد أمام كل عبارة قوسان، بحيث يطلب من المفحوص قراءة الفقرة الناقصة ثم اختيار العبارة التي يراها مناسبة لتكملتها، وعليه أن لا يتعدى في ذلك عبارة واحدة.

وقد اعتمد "**Hearmans** " في بنائه لبنود الاختبار على الصفات العشر التي يتميز بها التلاميذ مرتفعي التحصيل عن غيرهم من التلاميذ منخفضي التحصيل، والمتمثلة فيما يلي:

*مستوى الطموح *سلوك تقبل المخاطرة

*الحراك الاجتماعي *المثابرة

*توتر العمل *إدراك الزمن

*التوجه للمستقبل *اختيار الرفيق

*سلوك التعرف *سلوك الانجاز. (عبد العزيز، 1994، 92)

وهو الاختبار الذي اخترناه أداة للقياس في بحثنا هذا، لذا سيكون التفصيل في وصفه، وفي طريقة تصحيح بياناته في فصل منهجية الدراسة.

7-5- صفات ذوو الدافعية للإنجاز المرتفعة:

تشير العديد من الدراسات إلى أن الأفراد الذين تكون لديهم دافعية الإنجاز مرتفعة، يتعلمون الاستجابات بصورة أسرع وأحسن من الذين تكون لديهم دافعية الإنجاز منخفضة، لكن ذلك لا يمكننا من تعميم الحكم، والقول بأن الأفراد ذوو الدافع المرتفع للإنجاز يكون أداؤهم أفضل بطريقة تلقائية في كل الأعمال، ذلك أن بعض الدراسات أكّدت على أن هؤلاء الأفراد لا يكون أدائهم جيدا في الأعمال المملّة أو الروتينية، والتي لا تنطوي على شيء من التحدي والإثارة، وهو ما يستوجب استثارة الدافع إلى الإنجاز لديهم بعوامل خارجية، حتى يتحسّن أدائهم في ذلك النوع من الأعمال. (سارنون ، منديك، وآخرون، 1989، 19)

وفي دراسة أجرتها "**French** " وكلّفت فيها مجموعة من طلاب كلية القوات الجوية بأن يقوموا بعملية ترميز بسيطة في ظل ظروف مختلفة تبيّن ما يلي:

***<u>الظرف الأول:</u>** كان المفحوصون في هذه المجموعة في حالة استرخاء تام، وقيل لهم أن المجرّب يريد أن يتحقق من بعض الاختبارات لا غير.

*__الظرف الثاني__: وضع المفحوصون في حالة اندفاع إلى العمل، حيث قيل لهذه المجموعة من الطلاب أن الاختبار يقيس الذكاء، وأن النتائج تؤثر على مستقبلهم المهني.

*__الظرف الثالث:__ تم تحضير مجموعة من الطلاب، وتم دفعهم بعوامل خارجية، وذلك عن طريق مكافأة تعطى للخمسة الأوائل في نشاط حر.

ثم قسمت كل مجموعة من المجموعات الثلاثة إلى فئتين؛ فئة أصحاب الدافع القوي للإنجاز، وفئة أصحاب الدافع الضعيف للإنجاز، وبعدها تم قياس الدافع إلى الإنجاز عند المجموعات الثلاثة من خلال صور اختبار تفهم الموضوع، فكانت النتائج كما يأتي:

* لا توجد فروق ملحوظة في مجموعة الظرف الأول –الاسترخاء– بين فئة الدافع القوي للإنجاز، وفئة الدافع الضعيف للإنجاز.

* هناك فروق واضحة في مجموعة الظرف الثاني، لصالح فئة الدافع القوي للإنجاز، على حساب فئة الدافع الضعيف للإنجاز، حيث أنه لما كان الأمر يتعلق بالذكاء، وبالمستقبل المهني للأفراد أحسّ أصحاب الدافع القوي للإنجاز بما يستثير دافعيتهم، فتحسّن أداؤهم.

* هناك فروق واضحة في مجموعة الظرف الثالث، لصالح فئة الدافع الضعيف للإنجاز، على حساب فئة الدافع القوي للإنجاز، حيث أن أصحاب الفئة الأولى –فئة الدافع الضعيف للإنجاز– استجابوا للإغراءات المعروضة من طرف الفاحص بينما لم يستجب أصحاب الدافع القوي للإنجاز لتلك الإغراءات البسيطة. (موراي، 1989، 104)

كما وجدت عدّة دراسات أخرى تؤيد النتيجة التي توصّلت إليها "**French** "، حيث أشارت إلى أن أصحاب الدافع القوي للإنجاز لا يسهل تحفيز دافعيتهم للإنجاز بالحوافز الخارجية، أو الحوافز البسيطة، بل إن أداءهم يكون جيدا عندما يحصلون على متعة الإنجاز، وذلك حين يقومون بإنجاز يرون هم أن مستواه مقبولا في ضوء معايير التفوق، والتميّز.

ومنه يمكن التأكيد على أن أصحاب الدافع القوي للإنجاز يتّصفون عادة بالتحدي، وحبّ التفوّق، كما أنهم يكونون أكثر ميلا إلى الثقة بالنفس، وإلى تفضيل المسؤولية الفردية، إضافة إلى تميّزهم بالرغبة في معرفة نتائج أعمالهم بصفة مفصّلة، ونجد أغلب هؤلاء يحصل على درجات مدرسية مقبولة، ومن صفاتهم الشخصية أنهم يقاومون الضغط الاجتماعي الخارجي، ويستمتعون بالمخاطرة في المواقف التي تتطلب إبراز قدراتهم الخاصة، ولا يفضّلون المواقف التي ترتكز على الحظ والصدفة. (موراي، 1989، 196)

7-6 - أساليب إثارة الدافعية عند المتعلمين:

بعد أن تعرّفنا على طرق قياس الدافعية للإنجاز، وصفات ذوو الدافعية للإنجاز المرتفعة، ظهرت لنا ضرورة التطرق للأساليب المتبعة في رفع الدافعية عند التلاميذ، وخاصة ذوو الدافعية المنخفضة قصد الوصول إلى تحصيل دراسي جيّد، ينعكس بالضرورة على تقدير الذات لدى الأفراد، وخاصة المعوقين منهم، والصم البكم بصفة أخص. وفي ما يلي بعض هذه الأساليب التي من شأنها إثارة دافعية الإنجاز لدى المتعلمين:

– إعطاء الحوافز للتلاميذ، أو ما يسمى بالتعزيز الخارجي، سواء المادية؛ مثل الدرجات، قطع الحلوى، أو المعنوية؛ مثل المدح، الثناء، أو تكليف التلميذ بإلقاء كلمة صباحية، و تعتمد نوعية الحوافز على عمر المتعلم، مستواه العقلي، والبيئة الاجتماعية والاقتصادية له، وفي كل الحالات يُفضل ألا يعتاد المتعلم على الحوافز المادية.

– توظيف نتائج البحوث العلمية والتكنولوجية في إثارة فضول المتعلم؛ كمساعدته على التعلم من خلال اللعب المنظم، أو التعامل مع أجهزة الكمبيوتر، فهي أساليب تساهم كثيراً في زيادة الدافعية للتعلم، وتمكّن من إيصال المتعلم إلى أقصى ما تسمح به قدراته، مع تنمية قدرات التعلم الذاتي، المعتمد على تحمل التلميذ لمسئولية عملية التعلم، مما يساهم في تنمية استقلالية التلميذ في عملية التعلم.

– التأكيد على أهمية الموضوع بالنسبة للتلميذ في المجال الدراسي؛ كأن نقول "درسنا اليوم عن عملية الجمع، وهي عملية مهمة في حياة كل فرد، لأنه لا يمكن لك أيها التلميذ معرفة عدد أقلامك، كتبك، إخوتك، وأصدقائك، إلا إذا فهمتها، لذلك انتبهوا جيداً لهذا الموضوع أثناء الدراسة، كي تفهمونه جيداً".

– التأكيد على ارتباط موضوع الدرس بغيره من الموضوعات الدراسية، مثل التأكيد على أهمية فهم عملية الجمع، لفهم عملية الطرح التي سندرسها فيما بعد، أو فهم قواعد اللغة حتى نكتب بلغة سليمة في كل العلوم فيما بعد.

– التأكيد على أهمية موضوع الدرس في حياة المتعلم؛ وعلى سبيل المثال فإننا ندرس في العلوم ظواهر كالمطر، البرق، الرعد، الخسوف، الكسوف، النور، والظل، وغير ذلك من الظواهر التي كان الإنسان يعبدها في القديم نتيجة خوفه منها، الناتج عن جهله بها،ونحن اليوم سندرسها ونتعلمها حتى لا نخاف في المستقبل.

– ربط التعلم بالعمل؛ حيث أن ذلك يثير دافعية المتعلم، ويحفزه على التعلم، ما دام يشارك يدوياً بالنشاطات التي تؤدي إلى التعلم.

– عرض قصص هادفة، بغرض تبيين ما يترتب على إهمال الدراسة والركون إلى الجهل، ويمكن للمعلم أن يستعين بالقصص الموجودة بمكتبة المدرسة، ويستعرض القصة مع الأطفال بعد أن يكون قد كلفهم بقراءتها إن كانوا قادرين على القراءة.

– تذكير المتعلمين دائماً بأن طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة، وأن الله قد فضّل العلماء على العابدين، والاستشهاد في ذلك بالآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة.

– تقرب المعلم من تلاميذه، وتودّده لهم، ذلك أن التلميذ إذا أحب المعلم فإنه يحب المادة التي يدرّها، وتزداد دافعيته لتعلّم المادة التي أحب معلمها.

– ضرورة تصرف المعلم كنموذج للمتعلمين، في الإقبال على المطالعة الخارجية، والجلوس معهم في المكتبة، وهو ما يساهم كثيراً في تنمية الميل للتعلم الذاتي لدى المتعلم.

– توظيف أساليب العروض العملية المشوقة والمثيرة للانتباه، ومشاركة المتعلمين خلال تنفيذها، وتشجيعهم على حل ما يطرأ من مشكلات داخل الفصل بأنفسهم.

– استخدام أساليب التهيئة المحفزة عند بدء الحصة، أو عند تقديم الخبرة، مثل قصص المخترعين، والأسئلة التي تدفع إلى العصف الذهني، والعروض العملية المثيرة للدهشة. (http://www.almualem.net/maga/dafia.html–22/02/2009– 14:32)

خلاصـة الفصـل

تجدر الإشارة في نهاية هذا الفصل إلى أن دافعية الفرد للإنجاز تتأثر بكل أشكال التعزيز التي تواجه الفرد، وسواء كان التعزيز خارجيا؛ كالمكافئات، المدح، أو الأرباح المادية، والمكانة الاجتماعية، أو كان التعزيز داخليا، ذاتيا، متعلقا بصورة الفرد عن ذاته، والمكانة التي يظن نفسه يستحقّها.

الفصل الثالث: ذوي الاحتياجات الخاصة

***تمهيد**

- مفهوم التربية الخاصة

- مبادئ التربية الخاصة

- فئات ذوي الاحتياجات الخاصة

- الحاجات الخاصة بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة

- أخلاقيات معلموا ذوي الاحتياجات الخاصة

- الكفايات التي يجب توفرها في معلموا ذوي الاحتياجات

***خاتمة الفصل**

تمهيد:

يعد موضوع التربية الخاصة و ذوي الاحتياجات الخاصة من المواضيع الحديثة في مجال السيكولوجي والميدان التربوي التي تقوم على تقديم مجموعة من الخدمات الطبية والتربوية والتأهيلية والتدريبية لأفراد غير العاديين لذا تحاول التربية الخاصة توفير أهم أساليب الوقائية والعلاجية التي يجب إتباعها في سبيل رعاية هؤلاء الأطفال وتأهيلهم نفسيا واجتماعيا كما تقدم لهم البرامج التربوية الخاصة التي يقوم بإعدادها المختصون في علم النفس وعلوم التربية.

1-تعريف التربية الخاصة:

يعد ميدان التربية الخاصة (spécial éducation) من الميادين الحديثة في مجال التربية وعلم النفس مقارنة بالميادين الآخر المطرحة كعلم النفس النمو و علم النفس التربوي انطلاقا من ذلك تعرضت التربية الخاصة إلى تعريفات متعددة يمكن إجمالها فيما يلي :

تعريف **روندال (RONDAL 1988)** :عرف روندال التربية الخاصة بأنها محاولة تلبية حاجات ومتطلبات الأطفال و المراهقين الذين لديهم إعاقة أو عدة إعاقات خطيرة بالاضافه إلى تكيف غير سليم مع ظروف أو متطلبات المدرسية في المرتبة الأولى ومع متطلبات الوسط الاجتماعي و المهني في المرتبة الثانية . (RONDAL 1988.P22)

تعريف **منى الحديدي** (1994) :عرفت منى التربية الخاصة هي جملة من الأساليب التعليمية الفردية المنظمة التي تتضمن وضعا تعليميا خاصا و مواد و معدات خاصة

وطرائق تربويه خاصة و إجراءات علاجية تهدف إلى مساعدة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في تحقيق الحد الأدنى الممكن من الكفاية الذاتية و الشخصية والنجاح الأكاديمي. (الحديدي،1994، 24)

تعريف **فاروق الروسان (1996)** : هي ذلك الجزء من الحركة التربوية السائدة في المجتمع وموجهة إلى الأطفال عير العاديين الذين يحتاجون إلى خدمات تعليمية خاصة تمكنهم من تحقيق نموهم وتأكيد وذاتهم وتؤدي في النهاية إلى تعلمهم مع العاديين في المجتمع لكي نحقق لهم اكبر قدر من استثمار إمكانياتهم المعرفية والاجتماعية والانفعالية والمهنية طوال حياتهم ولصالح المجتمع . (الروسان، 1996، 52)

تعريف **مجيد السيد عبيد (2002)** :تتمثل في نظام خدمات يقدم برامج تربوية للأطفال الذين يعانون من إعاقة تقلل أو تؤثر في قدراتهم عن التعلم في جو تعليمي عادي، حيث تخدم التربية الخاصة فئات مختلفة من المعوقين كالأطفال المعاقين عقليا، جسديا، بصريا، سمعيا المضطربين نفسيا وبطئ التعلم ومتعددي الإعاقات والموهيين(السيد،75،2002)

تعريف **سوسن شاكر مجيد (2008)** :هي مصطلح شامل مستخدم للتعبير عن البرامج والخدمات المقدمة للأطفال الذين ينحرفون عن اقرنهم العاديين (سواء في الجانب الجسدي أو العقلي أو الانفعالي) بدرجة تجعلهم بحاجه إلى الخبرات أو أساليب أو مواد تعليمية خاصة تساعدهم على تحقيق أفضل عائد تربوي ممكن سواء في الفصول العادية أو الفصول الخاصة إذا كانت مشكلاتهم أكثر حده . (مجيد،2008 ،28)

يتضح من خلال ما سبق تعدد وجهات نظر العلماء حول التربية الخاصة فهناك من اقتصروا في تعريفهم على الجانب النفسي حيث اعتبرها عبارة عن مجموعة من الخدمات التي تقدم لذوي الاحتياجات الخاصة قصد مساعدتهم في نمو شخصيتهم فحين نجد من اقتصروا في تعريفهم على الجانب التربوي حيث اعتبروا التربية الخاصة تشير إلى المظاهر التعليمية والتي تتمثل في الطرق التدريس والمنهج والوسائل التعليمية التي تقدم لذوي الاحتياجات الخاصة ومن هذا نستخلص أن التربية الخاصة تشير إلى سائر الخدمات الغير معتادة التي تستخدم في إطار العملية التعليمية متضمنة التعديلات التي يتم إدخالها على المنهج التعليمي العادي بكامله أو الجزء منه ليولائم طبيعة كل فيئه من الفئات الخاصة .

2- مبادئ التربية الخاصة

ان التطور الكبير الذي أدى إلى فهم فلسفة التربية الخاصة التي تقوم على أساس تطبيق الفجوة بين ما هو متوقع أن يتحقق في مستوى التحصيل والأداء السلوكي للأفراد المعوقين بعد تقديم الخدمات التربوية والتاهيلية لهم وما هو عليه من قبل تقديم هذه الخدمات فضلا على ان هذه الفلسفة تؤكد مبدأ إدامة التعلم وإتاحة الفرصة للمزيد من التعلم والتدريب والتأهيل ضمن قدرات المعاق تعليميا قاد إلى تغيير كثير من المفاهيم المستخدمة في تشخيص ورعاية ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام وأدى ذلك إلى تطوير أدوات وأساليب خاصة يستعان بها من اجل تمكينهم من التكيف النفسي اجتماعي في ظروف مناسبة تؤدي الى تحقيق الذات وفيما يلي نبرز أهم المبادئ التي تستند إليها التربية الخاصة.

- حق الرعية والعلم لجميع ذوي الاحتياجات الخاصة ويشمل كل الأطفال الذين يعانون من مختلف أشكال الإعاقة وقد أشار إلى ذلك تقرير اليونيسيف 1994
- تأكيد مبدأ الفروق الفردية بين من هم في حاجة إلى التربية الخاصة على الرغم من وجود حاجات متشابهة بين فئات الإعاقة المختلفة
- وضع الخطط التربوية الفردية منها والجمعية لمواجهة الاحتياجات التربوية الخاصة بكل فئة مع تحديد معايير معينة من الوصول إلى الهدف في مستويات التحصيل والمهارات الحركية والمهنية مع عدم إغفال دور الأسرة في هذا الجانب
- تحديد السبل والوسائل والأدوات التي يمكن استخدامها للمساعدة في تحقيق هدف إحداث التغيير في حياة المعوقين التي منها ما يخص (تقويم الأداء لهم)
- تقديم الخدمات التربوية الخاصة بالمعوقين على وفق أسلوب الاندماج بأقل محددات البيئية ويتضمن هذا المفهوم على سبيل المثال وجود الأطفال المعاقين بمرحلة دراسية معينة مع إقرانهم العاديين لتوفير أقصى درجة ممكنة من التفاعل الاجتماعي
- فسح المجال أمام المعوقين لإشباع هواياتهم وممارستها من خلال تجمعاتهم بصفة أسلوب علاجي لتجاوز حالة الشعور بالنقص ومساعدتهم على تنمية الأداء من خلال الممارسات السلوكية الايجابية وقد أشار إلى ذلك دراسات عديدة منها دراسة احمد ودراسة إقبال
- إن تفاوت نظرة مجتمعات العالم نحو الإعاقة والآثار المترتبة عنها دفع برامج التربية الخاصة نحو اجراءت وقائية للحد من تحول الإعاقة إلى عجز دائم من خلال الرعاية

الطبية والتدريبات نحو العناية بالذات وتقديم المساعدة فضلا عن البرامج التعليمية المتخصصة بأشكال الإعاقة فئاتها

- ان التشخيص المبكر لحالات الإعاقة لدى الأطفال والكبار على حد سواء يؤدي الى تحسين وتخطيط الخدمات المناسبة نحوها وفق الاحتياجات الفعلية
- حق تمتع المعوقين أطفالا كانوا أم كبار بالحصول على الفرص التعليمية مع انشاء الخدمات المساندة والضرورية لهذا التعليم من تكييف المعدات والأجهزة
- لدى المعوقين استعدادات كافية يجب الاستفادة منها في الحياة بصورة عامة من خلال إزالة كل العقبات من خلال توفير حملات إعلامية واتصال بالمجتمع فقط فضلا عن إلغاء نماذج الاتجاهات التمييزية التي قد توردها بعض الكتب والمواد التعليمية والألعاب ويزود الأطفال في مدارسهم بشكل خاص من المناهج بمعلومات مباشرة حول الإعاقة نتائجها وأسلوب العناية بالمعوقين
- اطلاع اسر المعوقين على مشاكل الإعاقة المختلفة والسعي إلى تقديم المعلومات الكافية عنها وكيفية حلها من خلال وسائل التثقيف المباشر والغير المباشرة بوضع خطط شاملة واعتماد تشريعات وصد الميزانية المالية خاصة وتقديم المعونات المادية والعمل على استمرار استخدام التقويم لكل نشاط يقام وخدمات تقدم (يوسف 66،2005، 67)

يلاحظ من خلال ما سبق أن التربية الخاصة تعتمد في مبادئها على تقديم خدماتها على استراتيجيات علمية يغترف بها العلم حيث تقدم برامج مثل إعداد البرامج

التربوية والتعليمية والتاهيلية التي تحتاجها كل فئة تقتضيها طبيعة حاجاتها أو نفسية كمساعدة أفراد ذوي الاحتياجات الخاصة على تحقيق وذاتهم ليشعروا بأنهم افرد لديهم قدرات يمكن الاستفادة منها كما تقدم أيضا برامج اجتماعية مثل مساعدة أفراد المعاقين على التكيف السليم في المجتمع وما لديهم من حقوق وواجبات وعلى هذا الأساس تكون كل هذه الخدمات السابقة ذكرها على حسب الحاجات التي تحتاجها كل فئة من الفئات التي تتعامل معها .

3- فئات ذوي الاحتياجات الخاصة

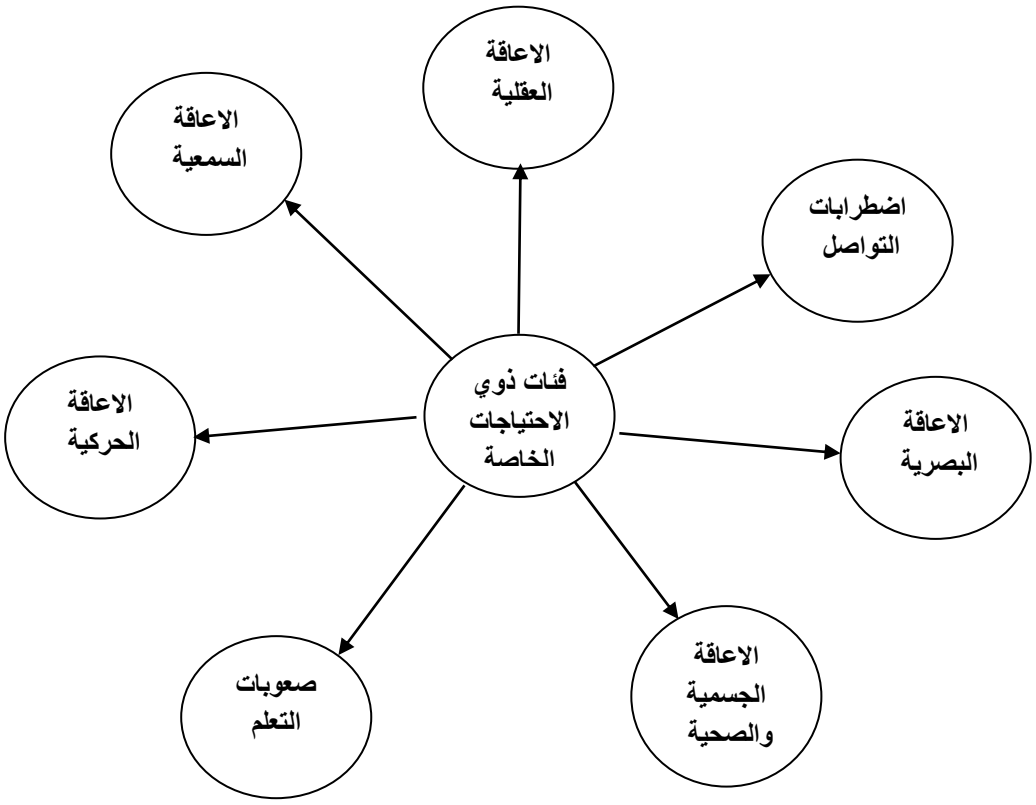
يشير المصطلح الإفراد الغير عاديين إلى أولئك الإفراد الذين ينحرفون انحرافا ملحوظا عن الإفراد العاديين في خاصية جسمية أو عقلية أو انفعالية أو حركية أو لغوية مما يستدعي اهتمام خاصا من قبل مربيين و المهتمين بهولاء الأفراد وفيما يلي نتطرق لهذه الفئات .

- **الإعاقة العقلية** : حالة تشير إلى جوانب قصور ملموسة في الأداء الوظيفي الحالي للفرد بحيث ينخفض الأداء العقلي (الذكاء) عن المتوسط بمقدار انحرافيين معياريين يتوافق مع خلل واضح في مجالين أو أكثر من مجالات السلوك التوافقي التالية : التواصل، العناية بالذات، الحياة منزلية، المهارات الاجتماعية، التوجيه الذاتي، الصحة والسلام، المهارات الأكاديمية، استخدام وقت الفراغ، مهارات العمل وتظهر هذه الإعاقة في مراحل العمل النهائية منذ الميلاد حتى السن الثامن عشر (الزغبي ،2003، 107).

- **الإعاقة السمعية** : هي عبارة عن قصور في السمع سواء كان صمما كاملا أو جزئيا و الذي يؤثر بالتالي على الأداء التعليمي للطفل (سالي وبرندا ،18،2008)
- **الإعاقة الحركية** : هي التي تنتج عن قصور أو عجز في الجهاز الحركي و تحدث نتيجة للحالات الشلل الدماغي أو الشلل الأطفال أو بترا طرف من الأطراف الجسم نتيجة مرض أو حادث يؤدي إلى تشوه العظام أو مفاصل أو قصور ملحوظ في عضلات الجسم ،و بهذا نرى أن فئة الإعاقة الحركية تندرج تحتها ثلاث أنواع متميزة من الإعاقات يشيع استخدامها عند دراسة مشكلة المعوقين و هي شلل الأطفال ،الإقعاد، أمراض القلب ينبع عنها عدة أسباب تؤثر في درجة و مستويات الإصابة والأعراض المصاحبة لها (السيد،2006 ،16).
- **الإعاقة البصرية** : تعرف الإعاقة البصرية على أنها حالة عجز أو ضعف في الجهاز البصري تهدف أو تغير أنماط النمو عند الإنسان ويتمثل هذا الضعف في الوظائف البصرية الخمسة وهي البصر المركزي، البصر المحيطي، التكيف البصري، البصر الثنائي، ورؤية الألوان وذالك نتيجة التشوه تشريحي أو جروح في العين، ومن أكثر الإعاقات البصرية شيوعا الإعاقة التي تشمل البصر المركزي، والتكيف البصري، والانكسار الضوئي (الحديدي ،1988، 41).
- **صعوبات التعلم** : تعني صعوبات التعلم اضطرابات في واحدة أو اكثر من عمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهمها اللغة اللفظية، أو المكتوبة وقد يشمل هذا

النقص في القدرة على الاستماع او التحدث أو القراءة أو الكتابة، أو النهي أو التفكير أو إجراءات العمليات الحسابية (HENLY،2001،231) .

- **الإعاقة الجسمية والصحية :** يقصد بها المشكلات الجسمية والصحية التي قد تكون مزمنة أو حادة تؤدي الى ضعف ومحدودية الوظيفة وهذا التعريف يشمل الامثلة التالية (الربو، اضطرابات نقص الانتباه، مع نشاط زائد، امراض القلب، الصرع، السرطانو، الدم، الشلل الدماغي، الفشل الكلوي، نقص المناعة) وغيرها وهي تؤثر بشكل سلبي في الاداء التعليمي للمتعلم (مجلة وزارة التربية ،20)
- **اضطرابات التواصل :** يتمثل في اضطرابات ملحوظة في النطق او الصوت أو الطاقة الكلامية أو الناقل اللغوي أو عدم نمو اللغة التعبيرية أو اللغة الاستقبالية، وهو ما يجعل الطالب بحاجة الى برامج علاجية او تربوية خاصة وهي نوعان:
- اضطرابات الكلام (اضطرابات الصوت، اضطرابات النطق، الطاقة) .
- اضطرابات اللغة (شكل اللغة، محتواها، استخدامها الوظيفي)(عبد الرزاق، 2002،20).



الشكل التالي يوضح فئات التربية الخاصة أو ذوي الإحتياجات الخاصة

4- الحاجات الخاصة للاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة :

لا يحتاج الطفل فقط في نموه الى مجرد حصوله على الطعام والشراب، بل يحتاج الى جانب ذالك الى تهيئة الجو العاطفي والانفعالي السليم الذي يدعم شخصيته، وان كان هذا ضروريا بالنسبة للطفل العادي فإنه واجب بالنسبة للطفل الغير عادي، أي من ذوي الاحتياجات الخاصة وقد اشار الى (الاول 1999) الى بعض هذه الحاجات التي ينبغي اشباعها للتدعيم نمو هؤلاء الاطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة ومن هذه الحاجات هي:

-**الحاجة الى الحب** : تعبير الحاجة الى الحب من اهم الحاجات الضرورية اللازمة للبناء شخصية الانسان بصورة سوية، وتتكون هذه الحاجة من عنصريين يصعب بناءهما وهي الرغبة في الود مع الاخريين وكذالك الرغبة في الحصول على مساعدة وحماية وتدعييم الشخص أخر أو جماعة اخرى و ترتبط بهذه الحاجة كثيرة يمكن الاباء و المربيين تدعييم تلك الحاجة لدى الاطفال ومن اهمها : تقبل مشاعر الاطفال، يجب ان يتصف الاباء بتقبل سلوكيات ابنائهم، يجب أن يشعر الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بحب الأخرين لهم، عدم تكلف من مصاحبات الحب والحنان، مرعاة الظروف الخاصة والاجتماعية للاطفال وكذالك ظروفهم الاجتماعية يجب على الاباء والمربيين الا يضيفوا الى ما لدى الطفل المعاق الشعور بمزيد من المآسي بل يجب معاملته بصورة متساوية مع ذويه وتعويده بقدر الامكان الاعتماد على نفسه والاستقلال التدريجيى على الاخرين (الاشوال ،1990، 50).

الحاجة الى الانتماء :المرء في حاجة ان يشعر بأنه فرد في مجموعة، تربط بهم مصالح مشتركة تدفعه الى ان يأخذ ويعطي والى ان يلتمس منهم الحماية والمساعدة كما انه في حاجة الى ان يشعر بأنه يستطيع ان يمد غيره بهذه الاشياء في بعض الاحيان .

وتنمو هذه الحاجة عند الطفل منذ شهور الاولى من مولده في فلألفة التي تخلقها المحبة داخل الاسرة تنقلب الى ولاء لهذا المجتمع الصغير ثم تنتقل الحاجة الى الانتماء للجماعات الاخرى التي يجد فيها الطفل اشباع حاجاته الى الامن العاطفي ولكن في بعض المواقف الاسرية قد ينمو الاطفال في ضروف تكون فيها مواقف الاباء، والاتجاهات نحو

الاخرين متسمة بالاهمال ونبذ، وشك خاصة مع الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مما يستأهل وجود البرامج الارشادية الاسرية الموجه للاباء والامهات وكذالك للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

وقد تظهر نقص الحاجة للإنتماء لدى الاطفال (غير عادي) بطريقة أكثر عمق ويحس بشعور بأنه غير مرغوب او مهمل أو منبوذ، مما يستأهل معه تقديم المساعدة لهؤلاء الاطفال حتى نوفر لهم جو اسري يساعدهم الى الاحساس بالإنتماء وانهم مرغوب فيهم حتى نزرع في قلوبهم الاحساس بالامان والامن الداخلي (مؤلفون ،2011 ،49).

الحاجة الى التقبل الاجتماعي : ترتبط بالحاجة الى الانتماء الى جماعة وتشير دراسات سيكولوجية الطفل غير العادي ان الحاجة الى تقبل الاجتماعي عند الاطفال المتخلفين عقليا اعلى منها عند الاطفال عاديين وعند المتخلفين عقليا نزلاء المؤسسات الاجتماعية اعلى منها عند المتخلفين عقليا الذين يعيشون مع اسرهم ولقد فصل الباحثان هذه النتيجة بالحرمان الاجتماعي الذي يعيش فيه المتخلفون عقليا بصفة عامة ونزلاء المؤسسات بصفة خاصة، فالطفل معاق عقليا يشعر بعدم التقبل الاجتماعي في البيت والمدرسة ومع اصحابه مما يجعله يسعى للحصول على التقبل الاجتماعي و يضهر هذا في تأثيره بالتشجيع الاخريين وتأيدهم له، ففي دراسة جرين وجد ان المتخلفين عقليا يتبرئون في العمل، ويستميتون في بذل الجهد بتدعيم الاجتماعي، اي عندما يشعرون بتقبل من مدرسيين و المشرفيين عليهم وقد

وجد جرين ان نزلاء المؤسسات يتاثرون بتدعيم الاجتماعي أكثر من المتخلفين عقليا الذين يعيشون مع اسرهم (مؤلفون ،2011 ،50).

الحاجة الى الانجاز : اشار ماكليلاند ومساعدوه الى اهمية الحاجة الى الانجاز في حياة الانسان وربطوها بالذكاء (علاقة طردية)بمعنى كلما زاد الذكاء زاد الحاجة الى الانجاز الا ان الدرسات بعد ذالك اشارت الى ارتباط الحاجة للإنجاز بالظروف التنشئة الاجتماعية أكثر من ارتباطها بالذكاء، فقط تفوق اطفال اسر غنية ثقافية واقتصاديا واجتماعيا على الاطفال اسر الفقيرة المتخلفة عقليا ومن هنا افترض كثير من الباحثيين ان تكون الحاجة الى الانجاز عند المتخلفين عقليا اقل منها عند اقرانهم العادين لان معظهم يأتون من اسر مختلفة ثقافيا لا تنمي الحاجة للإنجاز عندهم وقد اكدت الصحة هذا الفرد في دراسات كثيرة منها (دراسة **تولمان** و **ستفنس** 1975) على مجموعتي المتخلفين عقليا بالمؤسسات، مجموعة يرجع تخلفها الى عوامل اسرية ومجموعة يرجع تخلفها الى عوامل عضوية، وان المجموعة الاولى قد تفوقت على الثانية في الحاجة الى الانجاز، ووجد ايضا ان الحاجة للإنجاز قد تأثرت عند مجموعتين بمدة الاقامة في المؤسسات،وتبين دراسة **كوخ** و **كيملان** 1976 ان حالات التخلف العقلي البسيط القادمة من اسر متخلفة لا توجد تشجيع الكافي لتنمية الحاجة الى الانجاز، مما يجعلها تعمل بكفاءة اقل من وسعها، وهذا يعني امكانية تنمية هذه الحاجة عند هده الفئة بتحسين ظروف تنشئتها ورعايتها. (مؤلفون ،2011، ،51).

الحاجة الشعور بالكفاءة : اشار **هوايت** الى ان الشخص العادي يجاهد من اجل ان تكون اهلا للمسؤولية وان يكون مؤثرا فيما حوله، و**اشار هارتز وزيجلر**(1974)الى ان تمكن الشخص من العمل الذي يقوم به يشعره بالسعادة خاصة عندما يشعر بالتحدي العمل لقدراته، واشارت الى تفوق العاديين على متخلفيين عقليا وإثبات الكفاءة والاهلية بسبب مجاهدة العاديين من أجل وصول الى النجاح، والخوف متخلفيين عقليا من الفشل ففي دراسة **هارتز وزيجلر** (1974)على ثلاث مجموعات، مجموعة من العاديين والثانية من المتخلفيين عقليا يعيشون مع اسرهم والثالثة من المتخلفي نزلاء بالمؤسسات الاجتماعية وجد ان العاديين اعلى من المتخلفيين عقليا في السعي للتأثير في الاخريين ووجد ايضا ان المتخلفيين عقليا الذين يعيشون مع اسرهم اعلى من الذين يعيشون في المؤسسات في هذه الناحية وفسر الباحثان هذه النتائج بإفتراض ان تكرار تعرض المتخلفيين عقليا للفشل والاحباط يجعلهم سلبيين وان ايداعهم في المؤسسات اجتماعية يجعلهم اكثر مطواعة وخضوعا ويضعف رغبتهم في اثبات كفاءتهم (مؤلفون ،2011، ،52).

5- **اخلاقيات معلمو ذوي الاحتياجات الخاصة(التربية الخاصة) :** توضع الاساسيات التالية لتكون مجموعة من الاخلاقيات التي ينبغي ان يتقيدوا بها معلمو ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث ان هؤلاء المعلميين وعامليين مع الافراد ذوي الاحتياجات الخاصة مطالبون بالمبادئ التالية حسب (yassoldyke-algozzine1990)

* موظفو التربية الخاصة مطالبون بتطوير تعليم عالي ونوعي يضمن حياة كريمة للإفراد ذوي الاحتياجات الخاصة .

* موظفو التربية الخاصة لديهم مستوى عالي من الكفاءة والامانة في ممارستهم لمهنتهم .

*موظفو التربية الخاصة يمارسون تعديلات مهنية ايجابية في عملهم ومهنتهم.

*موظفو التربية الخاصة يدعمون الاعمال الوظفية والابحاث العلمية التي تفيد الافراد من ذوي الاحتياجات الخاصة واسرهم .

*موظفو التربية الخاصة يسعون للإثراء معلوماتهم ومهارتهم التي تدعم التعليم.

*يشمل عمل موظفي التربية الخاصة العمل مع الطلاب ومع السياسات الخاصة بمهنتهم (القوانين والانظمة) .

*موظفو التربية الخاصة يسعون جاهدين ليغيروا ويحسنوا القوانين وتشريعيات المتعلقة بذوي الاحتياجات الخاصة والتعديلات والسياسات التي تغطي التربية الخاصة بشكل عام،وبذالك مجال الخدمات وتدريب المتعلقة بمهنتهم متى رأو ذالك ضروريا .

*موظفوا التربية الخاصة لا يشاركون في عمل غير اخلاقي (غير شرعي أو غير قانوني) ولا ينتهكون حرمة المعايير المهنية المطبقة(yassoldyke-. algozzine1990)

6- الكفايات التي يجب توفرها في معلمو ذوي الاحتياجات الخاصة :

6-1 الكفايات الاكاديمية :

*القدرة على تحديث المعلومات التربوية والنفسية وتجديدها من خلال تجديد المعلم للمعلوماته بإستمرار والاطلاع على كل ماهو جديد ومستحدث في مجال علمي وتعليمي وتربوي وخاصة في مجال عمله واختصاصه .

*اتساع الخبرات وتنوعها : وهي صفة لازمة للمعلم فعليه مسؤولية مساعدة الاطفال بصفة عامة ومعاقين بصفة خاصة ، ان يحقق لهم حياة اكثر تنوعا ولا يستطيع ان يعمل ذالك الا اذا كانت خبرته واسعة وتخرج عن اطار الكتابة والمواد المكتوبة فقط .

*القدرة على تعليم الاخرين ان يكون له القدرة على التعليم الاطفال مع اختلاق مستوياتهم وطريقة تدريسهم .

* القدرة على التفكير العلمي : حتى يتمكن من حل مشكلات التي تواجهه بإيجابية وأن يحسن التصرف والاختيار، وان يتصف بالذكاء الوظيفي وان يستخدم مهارته في استنباط افضل الوسائل لحل المشكلات وتذليل الصعوبات .

*القدرة على التفسير: ان يكون قادرا على تفسير خبرا الطفل والمجتمع الذي يعيش فيه وتفسير ماضي الطفل وحاضره .(قرشم .2004).

<u>الكفايات التربوية للمعلمو التربية الخاصة</u>

هي امتلاك المعلم المعرفة العامة ومهارات اللازمة للتدريس، ومدى اتقانه لها، وتحديد مجالاتها كالتالي :

*الكفايات الشخصية : مجموعة من الخبرات والقدرات العقلية والجسمية والانفاعلية التي يمتلكها المعلم ، مما يمكنه من تقبل الاطفال واحتمال تصرفاتهم غير المرغوبة .

*كفايات القياس والتشخيص

كفايات القياس : مجموعة مهارات ومعارف تمكن المعلم من قياس الجوانب العقلية وتربوية لطفل، خلال طرق جمع البيانات المختلفة، وذالك لتحليل هذه البيانات والوقوف على جوانب القوة والضعف لطفل .

كفايات التشخيص : مجموعة خبرات تعلمية، تمكن المعلم من الحكم على الطفل اعتمادا على معلومات القياس .

*كفايات اعداد الخطة التربوية الفردية : مجموعة كفايات تجعل المعلم قادرا على بناء المنهج التربوي للطفل وتشمل وضع الاهداف وتحضير واستيعاب وتطبيق مكونات الخطة التربوية .

*كفايات تنفيذ الخطة التعليمية : وهي مجموعة للكفايات التي تمكن المعلم من تنفيذ الخطة التربوية الفردية، واستخدام المواد والاساليب المساعدة وتقييم وتعديل السلوك .

*كفايات الاتصال بالأهل : هي قدرة المعلم على التفاعل والمشاركة الايجابية مع الاهل ومحيطيين يهدف مساعدة الطفل .

وتعد الكفايات التدريسية والسيمات الشخصية للمعلم في التربية الخاصة شرطا اساسيا لكفاءته وفعاليته، ومن الكفايات :

- تحديد الاهداف السلوكية الملاءمة لكل تلميذ حسب إعاقته

- الاسهام في بناء البرامج الخاصة المتصلة بقدرات التلميذ المعوق ومستقبله

- استخدام طرق التدريس الخاصة المناسبة لكل تلميذ معوق .

- تقديم المهمات التعليمية بشكل فردي لكل تلميذ معوق .

- استخدام الاساليب المختلفة في تشخيص الحالات الاعاقة .

-استخدام برنامج مستمر من التقييم للمهارت والقدرات والاهداف المختلفة للتلاميذ المعوقين.

- تدريب التلميذ على تقبل ذاته واعاقته .

- العمل على تطوير الروح الاستقلالية لدى التلميذ المعوق .

- العمل على عقد لقاءات دورية مع المعلميين لمناقشة القضايا التربوية .

- تبادل الاراء مكع الزملاء المعلمين في المصادر المتنوعة التي تتعلق بنمو التلاميذ المعوقيين وتربيتهم وبرامج تأهيلهم .(الخطيب، الحديدي ،1991، 50).

خلاصة الفصل :

ان حركة ذوي الاحتياجات الخاصة المعاصرة وما تنفذه من استراتيجيات وتوجهات وما ترنو الية، تؤكد ان ذوي الاحتياجات الخاصة ميدان ابداع الانسان يقدر ماتنطوي عليه تحديات شتى الانسانية للإنسان ، واختبار لكفاءته ولكي تكون ذوي الاحتياجات الخاصة هكذا بحق، فهذا رهن المعلم ولذالك فإن فعالية اي برامج تربوية محتومة بالمعلم الفعال الكفء ، و لذا يعد اعداد المعلم الجيد من اهم العناصر في رفع الكفاءة العمالية التعليمة لذوي الاحتياجات الخاصة على وجه التحديد فالمعلم هو العامل الاساسي في احداث التطوير الملائم في جوانب العملية التعليمية ولا يمكن لاي جهد تربوي يستهدف الاصلاح والتطوير، ان يقلل من اهمية دور المعلم لانه أحد العوامل الرئيسية في التوجيه التطوير التربوي .

الفصل الرابع: الإعاقة البصرية

- تمهيد

- مفهوم الإعاقة البصرية

- التعرف المبكر على الإعاقة البصرية

- أسباب الإعاقة البصرية

- أنواع وتصنيف الإعاقة البصرية

- خصائص الإعاقة البصرية

- طرق تعليم المهارات التي يحتاج اليها الطفل المعاق بصريا

- تأهيل الاطفال المعاقين بصريا

- خاتمة الفصل

تمهيد:

لكي نتمكن من الإلمام بالتعريف بهاته الفئة من جميع جوانبها يرى الطالبان الباحثان التركيز في هذا الفصل على نقاط عدة أهمها: مفهوم، التعرف المبكر عليها، مظاهرها وخصائصها، أسبابها، مرورا بأنواعها، بطريقة قياسها وتشخيصها والوقاية منها ثم طرق تعليم المهارات التي يحتاج اليها الطفل المعاق بصريا وانتهاء بتأهيل الأطفال المعاقين بصريا

1- مفهوم الإعاقة البصرية (Visual Impairment) :

1-1. الإعاقة :

يشير مفهوم الإعاقة إلى ذلك العجز الذي يسبب عدم القيام بالدور أو الوظيفة العادية للفرد أوهي نتيجة المجمعة للعوائق التي يسببها العجز بحيث تتدخل بين الفرد وأقصى درجة من الاستفادة من الإمكانية البدنية والعقلية والاجتماعية. (عقل، 2009 ، 62)

1-1-1. التعريف اللغوي : ورد في لسان العرب، عوق ، رجل عوق، أي ذو تعويق، وعاق عن الشيء يعوقه عوقًا، صرفه وحبسه ومنه التعويق والاعتناق وذلك إذا أراد أمرًا فصرفه صارف.

والعوق: الأمر الشاغل، وعوائق الظهر: الشواغل من أحداثه، والتعويق، التثبط.(الانصاري،1988 ،289)

وفي التنزيل قول الله تعالى:[قد يعلم الله المعوقين منكم] (الأحزاب :الآية 18)

2-2. تعريف الإعاقة البصرية :

لم يكن من السهل على الباحثتان تحديد تعريف للإعاقة البصرية سواء من المنظور اللغوي أو القانوني أو التربوي، حيث أن المعوقين بصريًا يشكلون فيما بينهم فئة غير متجانسة مثل الأفراد وإن اشتركوا جميعًا في المعاناة من المشاكل البصرية بدرجة أو بأخرى إذ أن مثل هذه المشاكل قد تختلف كثيرًا من فرد إلى آخر وفقًا لما يكمن خلفها من أسباب ودرجة شدة تلك الإعاقة والتوقيت الذي حدث فيه، وهي جوانب لها بلا شك تأثيرها الكبير على شخصياتهم.(السرطاوي،1987 ،19).

ومن المؤكد أنّه سيتضح مدى التباين والاختلاف أو التقارب بين تلك التعريفات عند عرض بعضًا منها في هذا المضمار، أملاً في أن تتمكن الباحثتان من الوصول إلى تعريف واضح ومحدد من شأنه أن يخدم هذه الدراسة ويساهم في تحقيق أهدافها.

2-2-1. التعريف اللغوي : الكفيف هو الشخص الذي ذهب بصره مثل الألفاظ التي وردت في معجم لسان العرب مثل الأعمى، فالعماء هو الضلالة والعمى يقال في فقد البصر أو ذهابه وفي فقده البصيرة مجازًا.(السيد حسن وآخرون،2013 ،12)

2-2-2. التعريف التربوي : الكفيف تربويًا هو الطفل الذي يعجز عن استخدام بصره في الحصول على معرفة كما يعجز نتيجة لذلك عن تلقي العلم في المدارس العادية وبالطرق العادية والمناهج العادية الموضوعة للطفل العادي، هذا وقد يكون الطفل مكفوف كليًا وقد يملك درجة بسيطة من الإحساس البصري الذي يؤهله للقراءة البسيطة بالأحرف الكبيرة أو المجسمة.(إبراهيم،2003،،493)

2-2-3. التعريف الاجتماعي :الكفيف هو الشخص الذي لا يستطيع أن يجد طريقة دون قيادة في البيئة معروفة لديه أو كانت قدرته على الإبصار عديمة القيمة اقتصاديًا أو من كانت قدرة بصره من الضعف بحيث يعجز عن مراجعة عمله العادي.(النجار،2011 ، 33)

2-2-4. التعريف الطبي :هو الشخص الذي لا تزيد حدة الإبصار لديه عن 20 / 200 قدم في العين الأقوى بعد التصحيح بالعدسات الطبية، وزاوية الرؤية أقل من 20 درجة (كف كلي) وكذلك من تتراوح حدة الإبصار لديه ما بين 5 / 200 إلى 20 / 200 (كف جزئي) ولا يعاني أي عجز آخر.(سيد سليمان، د س، 48)

2-2-5. تعريف منظمة الصحة العالمية :عرفت الإعاقة البصرية الشديدة بأنّها حالة يؤدي الشخص فيها الوظائف البصرية بشكل محدود، فهي حالة يجد فيها الإنسان صعوبة بالغة في تأدية الوظائف البصرية الأساسية.(محمد صبحي، 2009 ، 55)

2-2-6. تعريف الجمعية الأمريكية :الكفيف بأنّه الشخص الذي لايمتلك؛ أي استخدام للرؤية كلية، ويصنف الشخص على أنّه كفيف إذا كان مجال الرؤية بالعين الأفضل عنده 20/ 200 أو أقل.(Sardegno، Jill ، 1991 ،31)

2-2-7. تعريف المعاق بصريًا :يطلق على الشخص الذي يعجز عن استخدام بصره في عملية التعلم، ويشمل ذلك الكفيف وضعيف البصر.(Cicchelli، Terry ، 1986 ،44)

2-2-8. ويمكن القول بأنّه تعريف الإعاقة البصرية يجب أن تشتمل على ما يلي :

- ✓ قصور أو عجز في مجال الإدراك البصري 20 / 200 .
- ✓ اعتماد الفرد على الحواس الأخرى كاللمس والسمع.

- ✓ الحاجة إلى وسائل معينة كالنظارة.
- ✓ غير قادر على كسب قوته بسبب إعاقته.
- ✓ الحاجة إلى برامج تربوية وطرق تعلم يختلف عن العاديين.(العزة، 2002 ، 95)

3- التعرف المبكر على الإعاقة البصرية :

يمكن للوالدين من خلال متابعة أبنائهم والملاحظة الدقيقة لهم الاكتشاف المبكر لاحتمال وجود اضطرابات أو مشكلات بصرية تستدعي الكشف والعرض على أخصائي العيون، ومن الدلائل والمؤشرات التي يجب على الوالدين ملاحظتها في سلوك الأطفال، وهي تتمثل في أعراض سلوكية نذكرها فيما يلي :

- ✓ فرك العينين ودعكهم بصورة مستمرة.
- ✓ القرب من التلفزيون بصورة مستمرة لرؤيته.
- ✓ إغلاق أو حجب العينين، وفتح الأخرى بصورة متكررة.
- ✓ تحريك رأسه ومدها إلى الأمام بطريقة لافتة للنظر والانتباه، كلما أراد النظر إلى الأشياء القريبة أو البعيدة.
- ✓ مواجهة صعوبات في القراءة أو القيام بأي عمل يحتاج إلى استخدام العينين عن قرب.
- ✓ وضع المواد المطبوعة المراد قراءتها قريبة جدًا من العينين.
- ✓ فتح العينين وإغماضها بسرعة وبشكل لاإرادي وبصورة مستمرة.
- ✓ تقطيب الحاجبين ثم النظر إلى الأشياء بعينين شبه مغمضتين.
- ✓ كثرة التعرض للسقوط بالأشياء الموجودة في المجال البصري والحركي للطفل.

✓ صعوبة رؤية الأشياء البعيدة بوضوح.(سرحان، 2006 ،87)

4- أسباب الإعاقة البصرية :

تقسم أسباب الإعاقة البصرية إلى مجموعتين رئيسيتين هي :

4-1- مجموعة أسباب مرحلة ما قبل الميلاد :

يقصد بها كل العوامل الوراثية والبيئية التي تؤثر على نمو الجهاز العصبي المركزي والحواس بشكل عام، وهي في مقدمة العوامل المسببة للإعاقة البصرية حيث تمثل حوالي 65% من الحالات ومنها على سبيل المثال العوامل الجينية، وسوء التغذية، وتعرض الأم الحامل للأشعة السينية، والعقاقير والأدوية، والأمراض المعدية، والحصبة الألمانية، والزهري، ... إلخ، وتعتبر هذه العوامل من العوامل العامة المشتركة في إحداث أشكال مختلفة من الإعاقات ومنها الإعاقة البصرية.

ولا يمكن الوقاية من الإعاقات البصرية التي ترجع إلى ظروف تحدث فيما قبل الميلاد إلى أن يتم فهم العلاقات السببية بين هذه العوامل وبين الإعاقة البصرية بشكل أفضل، وتعتبر المعلومات العلمية قاصرة عن العوامل الوراثية والأمر يتطلب مزيدًا من البحوث في هذا الميدان.(بطرس، 2010 ، 248)

4-2. مجموعة أسباب ما بعد مرحلة الميلاد:

ويقصد بها مجموعة العوامل التي تؤثر على نمو حاسة العين ووظيفتها الرئيسية الإبصار، مثل العوامل البيئية كالتقدم في العمر، وسوء التغذية، والحوادث والأمراض، التي

تؤدي بشكل مباشر أو غير مباشر إلى الإعاقة البصرية، وما يقرب من 16% من الإعاقات البصرية عند الأطفال والشباب ترجع إلى عوامل غير محددة وتحدث فيما بعد الميلاد.

(محمد صبحي، 2009 ،53)

ومن هذه الأسباب التي قد تؤدي إلى الإعاقة البصرية المياه البيضاء والمياه الزرقاء، ومرض السكري، أمراض الشبكية، أمراض العدسة، التهابات العين، الحول، الحوادث وأسباب أخرى ويتضح ذلك فيما يلي :

4-2-1- المياه البيضاء : يقصد بها عتامة عدسة العين وتنتج بسبب تصلب الألياف البروتينية المكونة للعدسة وتؤدي إلى صعوبة رؤية الأشياء تدريجيًا، ويتم علاج المياه البيضاء وعن طريق إزالة هذه بواسطة العمليات الجراحية، وبعد ذلك يتم زرع أو تركيب العدسات المناسبة.(الحديدي، 2002 ، 47)

4-2-2- المياه الزرقاء : وتسمى بالجلايكوما، وهي حالة تنتج عن ازدياد في إفراز السائل المائي الموجود في القرينة الأمامية.

4-2-3- مرض السكري : وهو احتمال إصابة الفرد بالإعاقة البصرية نتيجة لإصابته بمرض السكري، إذ يعاني المصاب بالسكري من ارتفاع واضح في نسبة السكر في الدم، وذلك بسبب نقص هرمون الأنسولين لدى المصاب والذي مهمته مساعدة خلايا الجسم على امتصاص السكر من الدم، وبسبب ارتفاع السكر في الدم وصعوبة امتصاصه في خلايا الجسم ومنها الشبكية فيرتب على ذلك النقص الواضح في كمية السكر اللازمة لخلايا

الشبكية، ممّا يؤدي إلى كف البصر التدريجي، وغالبًا ما تؤدي هذه المضاعفات إلى بعض أمراض الشبكية مما يؤدي إلى فقد المريض الإبصار.

4-2-4- أمراض الشبكية : ويقصد بها تلك الأمراض والاضطرابات التي تصيب الشبكية ومن تلك الاضطرابات الحالة المسماة صعوبة تكوين أجزاء رئيسية في الشبكية أو انفصال الشبكية.

4-2-5. أمراض العدسة : من بين أمراض العدسة التليف خلف العدسة ينتج عن زيادة معدل الأوكسجين في الحضانات التي يوضع فيها المواليد التي وضعتهم أمهاتهم قبل الموعد الطبيعي للولادة مما يؤدي إلى تكثيف غير عادي في الأوعية الدموية وقرحة في أغشية عين الوليد في الأوعية الدموية مما يتسبب في حدوث تليف خلف العدسة مما يؤدي إلى العمى أو ضعف البصر.

4-2-6- التهابات العين : وينتج عن بعض الأمراض أو الإصابات التي تصيب المخ فتؤدي إلى ضمور في العصب البصري مما يؤدي إلى فقدان الاتصال بين العين والمخ فتبدو العين سليمة معافاة ولكن لا تستطيع أن تنقل ما تراه إلى مراكز الإدراك البصري

لإصابة أو تعطل العصب المسؤول عن عملية نقل المثيرات البصرية للمخ مما يؤدي للعمى.(السيد حسن وآخرون، 2013 ، 19)

4-2-7- الحول : وهو عبارة عن اختلال وضع العينين أو إحداهما بسبب صعوبة قيام عضلات العين بالتحكم في كريات العين.(مفلح ، 2003 ، 85)

4-2-8- الحوادث : وهي الإصابات بالأدوات الحادة والمواد الكيميائية والأخطاء الجراحية للعين مثل ترقيع القرينة واستبدال العدسات وغيرها.

5- أنواع وتصنيف الإعاقة البصرية :

5-1- أنواع الإعاقة البصرية :

هناك أنواع متعددة من العمى لدى الأطفال المكفوفين منها :

- ❖ عمى اللون الثالث أو اللون الأزرق .
- ❖ عمى الألوان أو الإبصار الاكروماتي أو أل لا لوني عمى خلقي يعجز فيه الفرد عن رؤية الظلال واللون الرمادي.
- ❖ العمى الجزئي عمى اللونين الأحمر والأخض، وهو عدم القدرة على التمييز بين اللونين الأحمر والأخضر في ظروف معينة.
- ❖ والعمى الليلي أو الغشا الليلي عدم الإبصار في الإضاءة الخافتة.(الزريقات، 2006، 100)
- ❖ العمى الثلجي – عمى مؤقت – أو جزئي ناتج عن التعرض للضوء الأبيض الشديد المنعكس عن الثلوج أو اللحام الكهربائي.
- ❖ العمى المخ والسبب عضوي عبارة عن خلل في المخ.
- ❖ عمى القراءة والسبب عضوي تلف في المخ يؤدي للعجز في قراءة أو فهم اللغة المكتوبة رغم معرفة المصاب المسبقة بالقراءة.

❖ العمى اللحائي وهو تلف في منطقة الإبصار باللحاء المخي.(السيد حسن وآخرون، 2013، 23)

5-2- تصنيف الإعاقة البصرية :

قد يولد الأفراد المعوقين مصابين بالإعاقة البصرية بشكل كلي أو جزئي في مراحل حياتهم، وإن الأطفال الذين يفقدون أبصارهم قبل سن الخامسة، لا يحتفظون بصورة بصرية مفيدة، والأطفال الذين يفقدون أبصارهم كلية أثناء السنوات المبكرة كليًا أو جزئيًا بعد سن الخامسة قد يحتفظون بإطار بصري جيد ويستطيعون تكوين فكرة بصرية عن هذا الشيء خاصة بالاعتماد على خبراتهم البصرية السابقة، على الرغم من أن ملاحظتهم البصرية محدودة ويعتمد على ما تبقى لديهم من إبصار.(حسين العزة، 2002، 96)

لدينا تصنيفان للإعاقة البصرية وهما كالآتي :

5-2-1-التصنيف الأول : يمكن أن تصنف الإعاقة البصرية إلى ما يلي :

- فقد بصر تام ولادي أو مكتسب قبل سن الخامسة .
- فقد بصر تام، مكتسب بعد سن الخامسة .
- فقد بصر جزئي مكتسب.
- ضعف بصر ولادي.
- ضعف بصر مكتسب.(محمود شقير، 2006، 212)

5-2-2.التصنيف الثاني : يمكن تصنيف المعاقين بصريًا إلى مجموعتين كما يلي :

- المبصرون جزئيًا : المعاقون بصريًا إعاقة جزئية وهي تلك المجموعة التي تستطيع تقرأ الكلمات المكتوبة بحروف مكبرة أو باستخدام النظارة الطبية، أو بأي وسيلة تكبير وتتراوح حدة الإبصار لدى أفراد هذه المجموعة ما بين 20 / 70 إلى 20 / 200 قدم في أحد العينين أو حتّى باستعمال النظارة الطبية.
- المكفوفين الذين ينطبق عليهم التعريف الطبي 20 / 200 في حدة إبصار في أحسن العينين باستعمال النظارة الطبية.(رسلان، 2009 ،299)

6- مظاهر وخصائص الإعاقة البصرية :

6-1. مظاهر الإعاقة البصرية :

تعددت مظاهر وأشكال الإعاقة البصرية إلى ما يلي :

6-1-1. طول النظر:ويعاني الفرد من صعوبة رؤية الأجسام القريبة بسبب سقوط صورة هذه الأجسام المرئية خلف الشبكية وفي هذه الحالة تستخدم النظارات الطبية ذات العدسات المحدبة أو العدسات اللاصقة لمعالجة هذه المشكلة.

6-1-2. قصر النظر :وهي حالة معاكسة لطول النظر حيث يعاني الفرد من صعوبة رؤية الأجسام المرئية أمام الشبكية وتستخدم النظارات الطبية ذات العدسات المقعرة أو العدسات اللاصقة لمعالجة هذه المشكلة.

6-1-3. صعوبة تركيز النظر "اللابؤرية" :وتبدو مظاهرها في صعوبة رؤية الأجسام بشكل واضح أو مركز بسبب عيوب في شكل القرينة أو العدسة وتستخدم النظارات ذات العدسة الاسطوانية لتصحيح رؤية الأشياء أو عن طريق الجراحة والعدسات اللاصقة.

6-1-4. الجلاكوما : يعرف مرض الجلاكوما في كثير من الأحيان باسم الماء الأزرق، وهي حالة تنتج عن ازدياد في إفراز السائل المائي الموجود في القرينة الأمامية (الرطوبة المائية)، أو يقل تصريفه نتيجة لانسداد القناة الخاصة بذلك، مما يؤدي إلى ارتفاع الضغط داخل مقلة العين والضغط على العصب البصري الذي ينتج عنه ضعف البصر، ويعد هذا المرض سببًا من أسباب الإعاقة البصرية لدى كبار السن من المعاقين بصريًا، ونادرًا ما يكون سببًا للإعاقة البصرية لدى صغار السن المعاقين بصريًا.

6-1-5. عتامة عدسة العين: ويشار لها في أحيان كثيرة باسم (الماء الأبيض) أو (الساد)، وتنتج عتامة عدسة العين عن تصلب الألياف البروتينية المكونة للعدسة ممّا يفقدها شفافيتها، والغالبية العظمى من الحالات تحدث في الأعمار المتقدمة.

وتتلخص أعراض عتامة العدسة بعدم وضوح الرؤية والإحساس بأنّ هناك غشاوة على العينين مما يؤدي إلى الرمش المتكرر أو رؤية الأشياء وكأنها تميل إلى اللون الأصفر.

6-1-6. الحول : وهو عبارة عن اختلال وضع العينين أو إحداهما مما يعيق وظيفة الإبصار عن الأداء الطبيعي، ويكون الحول إما خلقيًا أو وراثيًا، وإما أن ينتج عن أسباب تتعلق بظهور الأخطاء الإنكسارية في مرحلة الطفولة (طول النظر، قصر النظر) أو ضعف الرؤية في إحدى العينين، وكثيرًا ما يكون ضعف عضلات العين واحدًا من الأسباب الرئيسية للحول.

6-1-7. الرأرأة : وهو عبارة عن التذبذب السريع والدائم في حركة المقلتين مما لا يتيح للفرد إمكانية التركيز على الموضوع المرئي.(بطرس، 2010 ،247).

6-2. خصائص الإعاقة البصرية :

6-2-1. الخصائص النفس حركية : تتمثل فيما يلي :

- قصور في المهارات الحركية، كما يستخدم الطفل الكفيف في تنقله من مكان إلى آخر جميع حواسه ما عدا حاسة البصر.
- تزداد المشكلات الحركية والقصور الحركي كلما اتسع نطاق بيئته أو ازدادت تعقيدًا.
- حركته محدودة نتيجة قدرته المحدودة على إدراك الأشياء وحرمانه من المثيرات البصرية.
- يواجه صعوبة في ممارسة سلوكيات الحياة اليومية مما يعرضه للإجهاد العصبي والتوتر النفسي والشعور بانعدام الأمن إلى جانب الارتباك في المواقف الجديدة.
- يقوم بأنشطة جسمية نمطية غير هادفة (عميانيات) كحركات الأطراف أو الرأس أو فرك العينين وذلك نتيجة عدم توفر فرص إشباع حاجاته الأساسية للحركة.
- تتسم حركته بالحذر واليقظة حتّى لا يصطدم بعقبات نتيجة تعثره بأي شيء أمامه.

(اللقاني، 2003 ،22)

6-2-2. الخصائص اللغوية : يكتسب الطفل المعوق بصريًا اللغة المنطوقة بالطريقة نفسها التي يتعلم بها المبصر فكلاهما يعتمد على حاسة السمع والتقليد الصوتي لما يسمعه، فقدان البصر لا يمكن الطفل الأعمى أو ضعيف الإبصار من متابعة الإيماءات والإشارات التي يستخدمها المبصرون، وكذلك يتسبب فقدان البصر في عدم استطاعة الطفل التمييز بين أصوات بعض الكلمات والمدركات الحسية لها، ممّا يترتب عليه بطء في معدل نمو

اللغة والكلام بالإضافة إلى بعض الصعوبات في اكتساب ظهور النزعة اللفظية.(الحديدي، 1998، 78)

حيث يتضح ذلك فيما يلي :

- ✓ تتأخر المناغاة وإصدار الأصوات واكتساب الكلمات من جانبه بعض الشيء قياسًا بالطفل المبصر في مثل سنه، وقد تطول لديه مرحلة ترديد المقاطع الأخيرة من الكلمات، وقد يقوم بترديد بعض الجمل دون أن يفهم معناها.
- ✓ يتأخر إدراكه لنفسه كشخص فيتأخر بالتالي استخدامه للضمير (أنا)، وتظل بعض المفاهيم تمثل صعوبة لديه لفترة طويلة جدًا من الوقت كمفاهيم اللون والعرض والعمق والسرعة، ويعتمد في إدراكه لبعض المفاهيم على وصف المبصرين لها.
- ✓ مهاراته اللغوية قد تصبح بعد هذه المرحلة معقدة كمهارات المبصرين، ويصبح حساسًا للفروق الطفيفة في نغمة الصوت وسرعة الكلام.
- ✓ تمثل الكلمات بالنسبة له مصدرًا للاستشارة الذاتية ويفوق الطفل المبصر في ذلك، ويتسم باللاواقعية اللفظية نتيجة اعتماده في وصف عالمه على وصف المبصرين له.
- ✓ تساعده اللغة على اتساع مجال سلوكه وعلاقاته الشخصية المتبادل.

***اضطرابات لغوية يعاني منها ضعاف البصر:**

وتتضح الاضطرابات اللغوية التي يعاني منها ضعاف البصر فيما يلي :

- **الاستبدال** : أي استبدال صوت بصوت كالشين بالسين والكاف بالقاف.
- **العلو** : ويتمثل في ارتفاع الصوت الذي لا يتماثل مع طبيعة الحدث الذي يتكلم عنه.

- **النبرة :** عدم التغير في نبرة الصوت بحيث يسير الكلام على نبرة ووتيرة واحدة.
- **القصور باتصال العين مع المتحدث :** ويتمثل في عدم التغير أو التحويل في اتجاه الرأس عند متابعة الاستماع لشخص ما.
- **اللفظية :** الإفراط في استخدام الألفاظ على حساب المعني وينتج عن هذا القصور في الاستخدام الدقيق للكلمات أو الألفاظ الخاصة بموضوع ما أو فكرة محددة فيعتمد المعاق على سرد مجموعة من الكلمات أو الألفاظ لعله يستطيع أن يبين أو يوضح ما يريد أن يقوله.
- القصور في استخدام الإيماءات والتعبيرات الوجهية والجسمية المصاحبة للكلام.
- قصور في التعبير وينتج عن القصور في الإدراك البصري لبعض المفاهيم أو العلاقات أو الأحداث وما يرتبط بها من قصور في استدعاء الدلالات اللفظية التي تعبر عنها.

(السيد حسن وآخرون، 2013 ،26)

3-2-6. الخصائص الاجتماعية : وتتمثل فيما يلي :

- ✓ يجد صعوبة في تطور التعلق خوفًا من الغرباء، ويعاني من قصور في المهارات الاجتماعية اللازمة لتحقيق الاستقلالية والشعور بالاكتفاء الذاتي، وتكون الصداقات.
- ✓ يعد وجهه عن المتحدث ويدير أذنه تجاهه، وهو ما قد يفسره البعض وخصوصًا الأصغر سنًا بأنّه عدم اهتمام أو تهرب مع أنّه يكون في الواقع زيادة اهتمام وإنصات من جانبه.
- ✓ لا يستطيع استخدام الإشارات الاجتماعية الخاصة بالتواصل غير اللفظي (المرتبطة بنظرات العين)، ويعاني من قصور في الاستثارة الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي لأنهم يعتمدون على رؤية الحركة والاستمتاع بالمشاهدة، مع وجود شيء من قلة الحيلة.

- ✓ يفسر تأخر الآخرين في تلبية حاجاته على أنّه إهمال أو عدم اهتمام به مما يؤثر في علاقته بهم، ويبدي اهتمامًا بنفسه أكثر من اهتمامه بغيره أثناء الأنشطة المختلفة، مع قلة عدد الأصدقاء بنفسه أكثر من اهتمامه بغيره أثناء الأنشطة المختلفة.(عبيد، 2000، 146)

4-2-6. الخصائص الانفعالية والنفسية : تؤثر الإعاقة البصرية على نفسية الكفيف نتيجة لما يواجهه من مشاكل نفسية واضطرابات انفعالية بسبب رفض المحيطين له وعدم الاعتراف به وتقبله وشعوره بعدم الرغبة في صحبته كما أن فقدان البصر المبكر يطبع صاحبه بسمات ضعف النفس وعدم الشعور بالأمن والعزلة الانطوائية.

وفي ما يلي بعض الملامح التشخيصية الانفعالية التي يتصف بها المكفوفين نذكر منها :

- فقدان الشعور بالأمن والطمأنينة والشك في كل من حوله.
- تعرضه للعديد من الاضطرابات العصبية أكثر من المبصرين مثل القلق والوسواس القهري والرهاب السيكومتري، الهستريا، الاكتئاب.
- عدم الثقة بالنفس وتعرضه لمشاعر الحرج بالإضافة إلى اضطراب وتشوه صورة الجسم.

بعض الملامح التشخيصية النفسية يتصف بها المكفوفين نذكر منها :

- تؤثر الإعاقة سلبًا على مفهوم الذات لديهم وعلى صحتهم النفسية.
- سوء التوافق الشخصي والاجتماعي.
- الشعور بالعجز والدونية والإحباط والتوتر.
- مفهوم الذات سلبي والشعور بالعجز والدونية والإحباط والتوتر والانطوائية والانسحابية.
- تنتشر الاضطرابات النفسية كثيرًا بينهم، ويعد القلق هو أكثرها شيوعًا.
- اختلال صورة الجسم وعدم الثقة بالنفس.
- كثرة استخدام الحيل الدفاعية المختلفة.(السيد حسن وآخرون، 2013 ، 29)

6-2-5. الخصائص الأكاديمية : نوضح الخصائص الأكاديمية فيما يلي :

- ✓ أن المعاقين بصريًا يتصفون ببطء في معدل سرعة القراءة سواء بالنسبة للبرايل أو للكتابة العادية والأخطاء العادية والأخطاء في القراءة الجهرية، علاوة على أن ضعاف البصر يعانون من مشكلات في تنظيم الكلمات والسطور وترتيبها ومن رداءة الخط وصعوبة تنقيط الكلمات ومن القصور في تحديد المعالم الشكلية للأشياء البعيدة والأشياء الدقيقة الصغيرة، كما أنّهم كثيرو التساؤلات والاستفسارات للتأكد مما يسمعون أو يرون. (Hallahan & Kauffman، 1985، 23)
- ✓ أن للبصر أهمية فائقة في عمليتي التعلم والتعليم داخل القاعات الدراسية إذ أن 80% من الأعمال والنشاطات المدرسية التي يؤديها الطفل تقوم على نشاط بصري دقيق وخاصة ما يتعلق بنشاطات القراءة والكتابة، ولكن هذا الأمر لا يتوفر للكفيف في عمليتي التعلم والتعليم التي تستلزم استخدام واسع منتظم ومتكرر للبصر والمهارات البصرية في القراءة والكتابة لذلك يتطلب تعويض فقدان البصر استخدام طرق وتقنيات ومواد تعليمية بديلة أخرى تكون أكثر ملائمة ومناسبة مع طبيعة الإعاقة من ناحية وتساعد على تحقيق معدلات أكثر فاعلية من ناحية أخرى.
- ✓ إن الأطفال المعوقون بصريًا يمكنهم التعلم والاستفادة من المناهج التعليمية إذا ما تم تعليمهم بأساليب تدريسية ووسائل تعليمية ملائمة لاحتياجاتهم التربوية ، وفي ضوء مراعاة احتياجاتهم النفسية ومساعدتهم على تكوين صور حسية عن كثير من المفاهيم المتضمنة في المنهج التعليمي أو في البيئة المحيطة بهم، فالخصائص العامة للمكفوفين تختلف عن الخصائص العامة للمبصرين في الدرجة وليس في النوع لذا يجب استثمار تلك الخصائص لدى المكفوفين لدمجهم في شتى مجالات الحياة بالطريقة التي تتناسب مع إمكاناتهم.(القريطي،199، 1996)
- ✓ إن استخدام الكفيف للحواس مثل حاسة اللمس والسمع يجعله يدرك ما حوله من أشياء كما أنّه يستطيع أن يحلل بعمق كل المثيرات التي تصل إليه، فالكفيف يتفوق على المبصر في هذه الحواس وهذا التفوق هو الفرق في الدرجة وليس في النوع فبالحواس يستطيع الكفيف أن يشعر بالعلم وكأنّه مبصر.

- ✓ لا يختلفون عن المبصرين في قدرتهم على التعلم والاستفادة من المنهج التعليمي.
- ✓ بطء في معدل سرعة القراءة سواء ما تم كتابته بطريقة البرايل أو الكتابة العادية.
- ✓ توجد أخطاء في قراءاتهم الجهرية، وانخفاض مستوى تحصيلهم الدراسي قياسًا بالمبصرين.
- ✓ يتميز المعوقون جزئيًا بما يلي:(مشاكل في تنظيم وترتيب الكلمات والسطور/ مشاكل في تنقيط الكلمات والحروف / رداءة خطهم / قصور في تحديد معالم الأشياء البعيدة / قصور في تحديد معالم الأشياء الدقيقة الصغيرة/ الإكثار من التساؤلات والاستفسارات للتأكد مما يسمعون أو يرون).(السيد حسن وآخرون، 2013، 29)

6-2-6. الخصائص العقلية : إن الأطفال المكفوفين نتيجة لإعاقتهم وعدم قدرتهم على الحركة بشكل يسير قد يجدون صعوبة بالغة في اكتساب المعلومات والمعارف، التي تمكنهم في ضوءها أن يؤدوا العديد من الأنشطة والمهام التي تعرض عليهم ولا يتمكنوا من تكوين صداقات وعلاقات مع الأقران .

ومن ثم فإن ذلك يؤثر دون شك على مفهومهم لذواتهم وعلى مفهوم الهوية من جانبهم كما أن عدم اكتسابهم لمثل هذه المعارف لا يجعلنا ننظر إلى مستوى ذكائهم على أنّه منخفض أو مرتفع، فالمكفوفون كفئة لا يختلفون عن المبصرين بالرغم من وجود فرق ضئيل لصالح المبصرين، ويتضح ذلك فيما يلي (النجار، 2011 ،68)

- ✓ معدل ذكائهم أقل من مثيلة لدى أقرانهم المبصرين وربما يرجع ذلك إلى أن مقاييس الذكاء المستخدمة قد تم إعدادها في الأساس للمبصرين.
- ✓ أداؤهم على اختبارات تتابع الذاكرة البصرية والترابط البصري أقل من المتوسط.
- ✓ لا توجد فروق بينهم وبين المبصرين في القدرة على التفكير.
- ✓ معلوماتهم العامة أقل من المبصرين.
- ✓ من الصعب عليهم أن يعبروا عن ذكائهم الفطري عن طريق الاختبارات فقط.
- ✓ قصور في معدل نمو الخبرات.
- ✓ تتفاوت قدرتهم الإدراكية وفقًا لدرجة الفقدان البصري من جانبهم.

- ✓ يعتمد المعوقون بصريًا بشكل كلي سواء تم ذلك قبل أو قبل سن السابعة في تكوينهم للمفاهيم اللونية على أفكار وأساليب بديلة ومختلفة عما يستخدمه المبصرون، وكذلك الحال بالنسبة للإدراك الشكلي.
- ✓ التصور البصري الذي يأتون به عبارة عن اقتران لفظي ثم حفظه.
- ✓ لا يمكنهم ممارسة النشاط التخيلي باستخدام عناصر بصرية.

6-2-7. الخصائص الحركية : وتتمثل فيما يلي :

- ✓ نظرًا لفقدان الطفل الكفيف لحاسة البصر فإن تعامله مع المثيرات البصرية وممارسته لأنشطة الحياة اليومية وتنقله من مكان إلى آخر تلزمه بذل الكثير من الجهد أثناء الحركة مما يعرضه للإجهاد العصبي والتوتر النفسي والشعور بعدم الأمن.
- ✓ تؤدي الإعاقة البصرية عند الكفيف وضعيف البصر إلى حرمانه من ممارسة كثير من الأنشطة والأعمال التي يمارسها المبصر، كما تؤدي إلى اضطراب حركته

وقصور مقدرته على التنقل والتحكم في بيئته ونمو شعور الخوف والقلق والتردد والحذر كما تعوق مقدرته على أداء النشاطات اليومية بكفاءة وتجعل تعلمه بطيئًا وخاصة في اكتساب الأنماط السلوكية التي تقوم على المحاكاة البصرية.

- ✓ إن انتشار الإعاقات الحركية عند الأطفال المكفوفين البصر نظرًا لمرض الأم أو إصابتها ببعض الأمراض الخبيثة وتعاطيها للعلاج الكيميائي والإشعاعي اللازم.(Hunt ، 1961،33)

6-2-8. الخصائص الحسية :إن فقدان البصر يؤدي إلى استخدام الحواس الأخرى كاللمس والشم والسمع لإدراك ما يدور حول الطفل الكفيف من أشياء، وعلى ذلك فهو يدرس ويحلل بعمق كل المثيرات التي تصل إليه عن طريق هذه الحواس.

- **حاسة اللمس لدى الطفل الكفيف :** ونذكر ذلك فيما يلي :

- ✓ إن الكفيف يتفوق على المبصر في هذه الحاسة وهذا التفوق هو فرق في الدرجة وليس في النوع وهو ناشئ من المران الذي يمارس به الكفيف قسرًا الأخرى لتعويضه عن فقد حاسة الإبصار، وإنّه يعتمد على حاسة اللمس في إدراك الأحجام والأشكال ونعلم أن هذا يختلف عن المبصر لأنّ مدى ما تطلع عليه العين يفوق كثيرًا ما تستطيع حاسة اللمس

أن تدركه علاوة على أن حاسة اللمس لا تستطيع إدراك المسافات البعيدة مثل ما تدركه العين وأيضًا لا يمكن أن يدرك الأحجام الكبيرة أو الألوان أو الأشياء المؤذية إذا لمسها الكفيف فإنّه يتعرض للأذى.

- ✓ إنّ حاسة اللمس Sense of touch هي حاسة التعلم الرئيسية لدى الكفيف، فهي تمكنه من التعامل المباشر وفي زمن قصير نسبيًا مع الأشياء القريبة منه بنسبة تصل إلى 90%، وأن اليد هي أداة حاسة اللمس التي يكتسب بها الطفل الكفيف الخبرات التعليمية، ومن خلالها يستقبل مثيرات التعلم، ففي يد الطفل الكفيف تجتمع أدوات البحث والمعرفة والعمل، وعن طريقها يمكنه تعويض - ولو جزئيًا - فقد نعمة البصر، والطفل الكفيف بحاجة دائمة إلى التدريب المستمر لتنمية حاسة اللمس، وذلك باكتساب مهارات الفحص باللمس للنماذج والعينات والرسوم.
- ✓ إن حاسة اللمس لدى الطفل الكفيف تعمل على تنظيم إدراك شكل الأشياء وأحجامها وأوضاعها في الفضاء المحيط به، ويعتمد عليها مع حواسه الأخرى المتبقية في الحصول على معلومات تتعلق بما يلي :
  - التركيب النسيجي من حيث: حجمه، ووزنه، وشكله، وطوله وعرضه.
  - علاقة الأشياء ببعضها البعض: أوجه التشابه والاختلاف بينها، ومن خلال المقارنة.
  - تغيرات درجة الحرارة: الجو أو الغلاف الجوي.
  - أداء بعض المهارات الأساسية والأنشطة.(وليام ولوريتا،45،1990)
- ✓ إن تنمية حاسة اللمس لدى الكفيف في القيام بتشجيعه - وذلك منذ مراحل الطفولة المبكرة - على لمس أشياء متنوعة في الشكل والحجم والصلابة ودرجة الحرارة، لكي يتعرف على الفروق المختلفة بينهم، ويستعين بلمس الشيء في التعرف على خصائصه، كذلك تنمية مهارات العضلات الدقيقة كالأصابع من خلال تدريبات لضم الخرز وقص الورق.
- ✓ إن النشاط العقلي الذي يقوم به الطفل لإدراك أشكال الأشياء وأبعادها يحتاج إلى تدريب حسي ولهذا يقول بياجيه أن نشاط الطفل الذاتي هو الركيزة الأساسية لخبراته، لذلك

يعتبر التدريب اللمسي من أهم التدريبات الحسية للطفولة المبكرة عامة وللطفل الكفيف خاصة.

- ✓ إن حاسة اللمس تساهم في تنمية إدراك الكفيف للأشكال والمجسمات وذلك من الجزء للكل.
- ✓ إن حاسة اللمس للطفل الكفيف فهي مصدر للاكتشاف والإدراك وتكوين الصور الذهنية، وأن الأطفال المكفوفين من سن ثماني سنوات أظهرت تقدمًا ملحوظًا في إدراك 25 شكل من بين 30 شكل، وأن نسبتهم تقترب من المبصرين، إلاّ أن فاعلية البداية كانت أعلى لدى المكفوفين عنها لدى المبصرين، وهذا يدعونا نحن الباحثتان للاهتمام بهذه البداية.
- ✓ إنهم يدركون الرموز ووظائفها من خلال حاسة اللمس فيكون باستطاعتهم التمييز بين المواد، فخبرة استخدام اليد وملامسة الأشياء تساعد الطفل ضعيف وفاقد البصر على فهم البيئة وإدراك العلاقات بين الأشياء المحيطة به، لذلك فمن الواجب علينا إشباع رغباتهم في تنمية مهارات استخدام اليدين واللمس.

- **حاسة السمع لدى الطفل الكفيف :** ويتضح ذلك فيما يلي :

- ✓ إن حاسة السمع تتكامل مع حاسة اللمس، حيث يرتبط الصوت الذي يصدره شيء ما بالصورة التي يكونها الطفل الكفيف عند لمسه وتحسسه لهذا الشيء مما يساعده في إدراك خصائص هذا الشيء بشكل كلي، وتعطي الأذن معلومات عما يحدث في البيئة المحيطة به، وأثبتت الدراسات أن الكفيف يستقبل 75% من انطباعاته الحسية بالأذن، فعن طريق الأذن يرشد الكفيف نفسه داخل المنزل وخارجه، فمثلاً من خلال صدى الصوت يتمكن من معرفة طريقه.
- ✓ إن الكفيف يعتمد بدرجة كبيرة على حاسة السمع في اتصاله بالآخرين وهذا قد يسبب له بعض الصعوبات في فهم الآخرين، فهو غير قادر على إدراك بعض الحركات التي تصدر عن المتحدث - الملامح والتعبيرات الجسمية المصاحبة للكلام - والتي تحمل الكثير من المعاني لذلك يجب على المتحدث مع الكفيف أن يوضح مشاعره إيجابية أم سلبية.(Daugherty & Moran،1982 ،398)

- ✓ يشعر الطفل الكفيف عن طريق اليد اللامسة بالشيء المحدود فإنّه يسمع عن طريق الأذن عالم الصدى غير المحدود فيربطه بالبعد ويوقظ فيه الأدوات الحسية الأخرى بلا حدود بالإضافة إلى ذلك تعكس الأذن للكفيف معلومات ووصف لما يحدث في البيئة المحيطة به، ويفضل التبكير بتدريب الطفل الكفيف على استخدام سمعه بطريقة سليمة في التعرف على العالم المحيط به حتّى يصبح قادرًا على النمو السليم.
- ✓ يوجد لدى الكفيف تقدير إدراكي للأشياء باستخدام السمع والتمثيل العقلي للتحقق من وجود الأشياء، ويمكن أن نطلق على ذلك ما يعرف بالرؤية الوجهية. (277،1992، Koenig)
- ✓ إن مهارة الرؤية الوجهية وحساسية التعامل مع صدى الصوت من المهارات الهامة للكفيف، وظاهرة الرؤية الوجهية ترجع أساسًا إلى استخدام حاسة السمع، ويتقن معظم المولودين بكف البصر الخلقي هذه المهارات عادة بدرجات متفاوتة، على الرغم من أن بعضهم لا يشعر بها كلية، أمّا من أصيبوا بكف البصر في مرحلة ما من حياتهم فلابد لهم من تعلم هذه المهارة باستخدام حاسة السمع.
- ✓ يجب الاهتمام بتنمية الإدراك السمعي والمهارة السمعية لدى الكفيف، حيث أنّها قد تحمي الفرد من أن يجلب على نفسه أضرارًا بدنية كثيرة.
- ✓ إن الأذن هي عضو السمع، كما أنّها مصدر مهم لتنمية إدراك الطفل الكفيف وقدرته، لذلك يجب تدريب حاسة السمع للتعرف على الأماكن المختلفة التي تساعده على سهولة التنقل مثل: تحديد المسافات للتعرف على الأصوات والاتجاهات نحو المحيطين به في مختلف الاتجاهات، فمثلاً تقوم الأم والإخوة باللعب مع الطفل لتحديد المسافات فيدرك الطفل الكفيف أن صوت (الأخ) أقرب من صوت (الأم)، وأن صوت (الأم) أبعد من صوت (الأخ)، وهكذا يمكن له إدراك الصوت القريب والبعيد، ثم تنتقل الأم إلى تعريف الطفل بالاتجاهات: أسفل، أعلى، شمال، يمين، ويقوم الطفل بإدراك الاتجاهات وجهة إصدار الصوت وتدربه أيضًا على الاتجاه إلى الصوت.

- **حاسة الشم لدى الطفل الكفيف :**

- ✓ إن حاسة الشم تعتبر من اقل الحواس الأخرى التي تلقي اهتمامًا بتنميتها وتطويرها، علمًا بأنّ هذه الحاسة تستطيع تزويد الطفل بكثير من المعلومات النافعة كما يمكنها

مساعدته بصفة خاصة في تحديد مواقع الأشياء أو الأهداف المعينة وفي تعيين المواقع في البيئة.

- ✓ إن حاسة الشم تلعب دورًا مهمًا في حياة الكفيف، فالشم كالسمع، فبحاسة الشم يستطيع الطفل الكفيف إدراك تفاصيل الشارع أثناء سيره فيه، فعلى سبيل المثال: يستطيع أن يدرك مروره بمحل بقالة، أو مروره بالحديقة، أو المخبزة أو الصيدلية. ونرى أهمية تدريب الطفل الكفيف على ذلك، وترتبط حاسة التذوق بحاسة اللمس من

حيث اتصاليهما بمصدر الخبرة بشكل مباشر لتعرفها، وتنمو حاسة التذوق مع الطفل الأسابيع الأولى من عمره، حيث يستطيع التمييز بين الأطعمة المختلفة، وخاصة الطعم الحلو والطعم المالح، ويستجيب لكل منهم بتعبيرات وجه مختلفة، ومن الجدير بالذكر أن تنمية حواس الطفل الكفيف تعد أمرًا بالغ الأهمية في تدريبيه على تفادي أخطار البيئة من حوله.(السيد حسن وآخرون، 2013، 37)

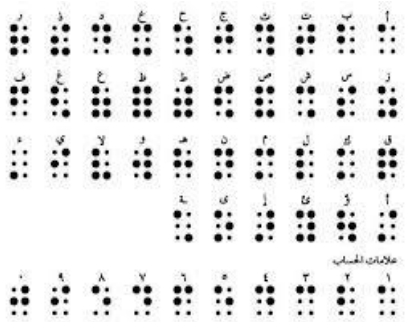
7- أهم الأدوات والوسائل المعينة التي يستخدمها الأطفال المعاقين بصريًا :

تتوفر أدوات ووسائل خاصة وعديدة يستطيع الأطفال المعاقين بصريًا استخدامها للقراء والكتابة، والتنقل، والتواصل، ونستعرض في هذا الجزء أهم تلك الأدوات والوسائل :

7-1. الوسائل التقليدية : من بين هذه الوسائل نذكر :

7-1-1. طريقة البرايل : هي أسلوب يتم من خلاله تمثيل نظام الخط العادي برموز نقطية ملموسة يستخدمه المكفوفون في القراءة والكتابة.(أبو عليا وآخرون، 2009 ، 24) وهي عبارة عن نقاط بارزة مرتبة على شكل مربع أو يمكن أن نقول عليها خلية مربعة بين كل نقطة والأخرى مسافة صغيرة، وتتكون كل خلية من هذه الخلايا من ستة نقاط أفقيًا: نقطتان. ورأسيًا: ثلاثة ويمكن أن تستخدم نقطة واحدة في الخلية أو أكثر.

ترقم النقاط 1، 2، 3 رأسيًا من الجانب الأيسر، وباقي الأرقام 4، 5، 6، رأسيًا أيضًا من الجانب الأيمن.



الشكل رقم (6)يوضح حروف وأرقام رموز برايل بالعربية (اليسير،د س،57)

7-1-2. قلم برايل : وهو عبارة عن رأس كمثري الشكل من الخشب أو البلاستيك المقوى مثبت به طرف مسمار، ويستخدم للضغط على الفتحات المثقوبة في مسطرة أو لوح برايل بحيث ينتج عن هذا الضغط ظهور نقاط بارزة على الورقة، وبعد الانتهاء من الكتابة تقلب الصفحة وتقرأ النقاط البارزة بواسطة إصبع اليد. (النجار، 2011 ، 120)

الشكل رقم (7)يوضح اللوح والقلم المدبب (برايل) (عبيد ،128،2000)

7-1-3. آلة برايل الكاتبة (طابعة بيركنز اليدوية) : وهي من الأدوات الشائعة الاستخدام في القراءة والكتابة بطريقة برايل وتتكون من :

- ✓ مفاتيح الكتابة وعددها ستة مفاتيح (ثلاثة على اليمين وثلاثة على اليسار يفصل بينهما مفتاح المسافة، مفاتيح الجهة اليمنى خاصة بكتابة النقاط (4، 5، 6) مفاتيح الجهة اليسرى خاصة بكتابة النقاط (1، 2، 3).
- ✓ مفتاح التراجع جهة اليد اليمنى.
- ✓ مفتاح تنزيل السطر جهة اليد اليسرى.

- ✓ مقبض التحكم للرجوع إلى بداية السطر.
- ✓ مقبض حمل الآلة ويقع في الوسط أعلى الآلة.
- ✓ مقبض إدخال وإخراج الورقة من الجهة اليسرى لليد والمقبض رقم 6 و7 متصلان برول واحد تلتف حوله الورقة.
- ✓ ذراع تثبيت وتحرير الورقة من الجهة اليمنى.
- ✓ ذراع تثبيت وتحرير الورقة من الجهة اليسرى وذراع 8 و9 متصلان بسوسنة واحدة إذا تحرك أحدهما تحرك الآخر تلقائيًا كما في المقبض رقم 6 و7.
- ✓ مفتاح ضبط الهامش الأيمن.
- ✓ مفتاح ضبط الهامش الأيسر.
- ✓ مسطرة الورقة.
- ✓ مسند الورقة.
- ✓ لويحة الرأس الناقط.
- ✓ الرأس الناقط.
- ✓ مفتاح تحديد عرض الورقة.(Frenchet al، 1982، 09)

الشكل رقم (8)يوضح آلة بيركنز(الحديدي،225،1998**)**

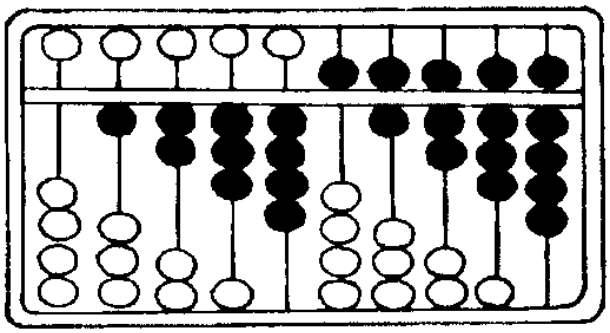
4-1-7. طريقة تيلر : تعد هذه الطريقة من طرق حل العمليات الحسابية للمكفوفين، ويمكن عن طريق استخدام رموز خاصة بهذه الطريقة يمكن معالجة حل العمليات الحسابية التي لا يمكن أداؤها بطريقة برايل وحدها.

وهذه الطريقة تتكون من لوحة معدنية بها ثقوب على هيئة نجمة لها ثماني زوايا في صفوف أفقية ورأسية في نفس الوقت، أمّا الأرقام والرمز فهي عبارة عن منشورات رباعية مصنوعة من المعدن، ويوجد نوعان من الأرقام :

- **الأول :** ينتهي عند أحد طرفيه من الأعلى على هيئة شريط، وأمّا الآخر فينتهي ببروازين على هيئة نقطتين، والنوع الأول يستخدم في حل العمليات الحسابية.
- **الآخر :** فإنّه ينتهي من أحد طرفيه على شكل مثلث، والطرف الآخر ينتهي على شكل زاوية قائمة.(رونالدو وآخرون، 1989 ،33)

7-1-5.العدسة المتحركة : وهي عدسة قابلة للضبط والتحريك عبر صفحة الكتاب، يستخدمها الطالب ضعيف البصر بحيث يحدد بنفسه التكبير الملائم.(أبو عليا وآخرون، 2009 ،24).

7-1-6. آلة الأبيكس (Alacus) : عبارة عن عداد حسابي يدوي يساعد الكفيف على إجراء العمليات الحسابية البسيطة (جمع، طرح، قسمة والكسور) حيث يستخدم الكفيف النقاط البارزة في الآلة لتحديد العمود المطلوب لكتابة الأرقام عليه، والكفيف هنا يحتاج إلى تدريب على هذا الجهاز حتّى يجيد استخدامه، ويتكون العداد الحسابي من عدد من الأعمدة في كل عمود خمسة خرزات تتحرك بسهولة في الأعمدة، وتوجد في كل عمود نقاط بارزة.(مراد، 2006 ،200).



الشكل رقم (9)يوضح آلة الابيكس(اليسير،د س،57)

7-2. الوسائل الإلكترونية الحديثة :

توجد وسائل حديثة ومتنوعة نذكر منها :

7-2-1. جهاز الفرسابرايل : هو جهاز صغير يبلغ طوله 30 سم وعرضه 20 وارتفاعه 10 سم ووزنه 4 كيلوجرام يعمل بطريقة عمل الكمبيوتر، حيث يتم تخزين المعلومات على الشريط بطريقة برايل، ويمكن توصيله بطابعة لتحويل النص بطريقة برايل، أو توصيله بجهاز كمبيوتر لتحويل الكلمات العادية التي تظهر على شاشة الكمبيوتر إلى بديل.

(Frenchet al ،1982 ،19)

الشكل رقم (10)يوضح جهاز الفرسابرايل (http://www.lakii.com)

7-2-2. أوبتاكون (Optacon) : هو أداة إلكترونية تقوم بتحويل الكلمة المطبوعة إلى بديل لمسي، وكلمة أوبتاكون مشتقة من المقاطع الأولى :

- Optic : معناه بصري.
- Tactuai : معناه لمسي.
- Convertor : معناه محول.

ولهذا فإن الأوبتاكون هو المحول الذي يحول الكلمات المبصرة إلى بديل لمسي، ولقد قامت بتحديث هذا الجهاز شركة تيليسوري، ويتكون من قطعتين :

- **الأولى :** كاميرا صغيرة تعمل بالليزر، يقوم الكفيف بتمريرها على الكتابة المبصرة فتقوم بنقل هذه الكتابة إلى القطعة الثانية من الجهاز.

- **الأخرى** : جهاز متصل بالكاميرا يستقبل الكلمات المبصرة التي تتلقاها العدسة ويحولها
- وبالتالي يمكن قراءتها.(عادل، 2004 ،200)

الشكل رقم (11)يوضح جهاز الاوبتاك (http://www.lakii.com)

7-2-3. الآلة الحاسبة الناطقة : ومهمتها القيام بالعمليات الحسابية المختلفة والنطق بها بصوت مسموع، وهي تعطي النتائج فورا لانتهاء من العمليات الحسابية.(النجار، 2011 ،117)

الشكل رقم (12)يوضح آلة الحاسبة الناطقة(http://www.lakii.com)

7-2-4. مسجلات الأشرطة : وتستخدم لتدوين الملاحظات في غرفة الصف أو الإجابة شفويًا عن أسئلة الامتحان أو الاستماع للكتب الناطقة المسجلة، وهناك مسجلات خاصة

تستخدم الكلام المضغوط وهو كلام يتم تسجيله في فترة أقصر من الفترة العادية ولذلك فهي تتطلب فترة استماع قصيرة.

الشكل رقم (13)يوضح مسجلة الأشرطة(http://www.lakii.com)

7-2-5. الكتاب الناطق : وهو كتاب منهجي صوتي يسمعه الطالب الكفيف ليكون بديلاً عن المساعدة في القراءة من قبل شخص مساعد.

7-2-6. الدائرة التلفزيونية المغلقة : لقد أصبحت هذه الوسيلة مستخدمة على نطاق واسع في تعليم الأطفال المعاقين بصريًا في السنوات القليلة الماضية وهي تشمل عرض المعلومات أو المواد المطبوعة على شاشة التلفزيون من أجل قراءتها.

7-2-7. جهاز كرزويل للقراءة : جهاز يحول المادة المكتوبة إلى مادة مسموعة وهو يستخدم عادة للقراءة.(بطرس، 2007 ،231)

الشكل رقم (14)يوضح جهاز كرزويل للقراءة(http://www.lakii.com)

8- طرق تعليم المهارات التي يحتاج إليها الطفل المعاق بصريًا :

يمكن أن نحدد تعريفًا خاصًا لإرشاد المعاقين بصريًا على النحو التالي : هو عملية تقديم المساعدة للمعاق بصريًا في اكتشاف شخصيته نفسيًا وتربويًا ومهنيًا وأسريًا وفهمها وتحليلها، وحل مشكلاته المرتبطة بإعاقته أو الناتجة عن الاتجاهات الاجتماعية لأفراد المجتمع نحوه، حتّى يحقق أفضل مستوى للتوافق مع إعاقته وتقبلها والتوافق مع مجتمعه.

(صبحي، 2009 ،62)

حيث تعتمد طرق وتدريب المعاقين بصريًا على شدّة الإعاقة، والإعاقات المرافقة لها، ومن هذه الطرق التي تهدف إلى تعليمهم مهارة الحركة والقراءة والكتابة بطريقة البرايل Braille والابتاكون Optacon، وتعليمهم مهارة إجراء العمليات الحسابية بطريقة الابكس Abacus.(العزة، 2002 ،104)

وبطريقة المكعبات الفرنسية، وفيما يلي شرح موجز لكل من تلك المهارات(صبحي، 2009 ،62)

8-1-تعليم مهارة الحركة:

لتعليمهم مهارة الحركة يمكن الاعتماد على ما يلي لتحقيق ذلك:

- ❖ العصا البيضاء
- ❖ عصا الليزر
- ❖ الدليل المبصر
- ❖ الكلاب المرشدة النظارة الضوئية

❖ الأجهزة الضوئية

إنّ الحركة تعتبر مشكلة بالنسبة للكفيف، ولذلك فإن الوسائل السابقة تساعده على التكيف مع المحيط الذي يعيش فيه، حيث تساعده على تخطي العوائق الحركية التي تواجهه في مسيره نحو غايته.(العزة، 2002 ،104)

8-2. تعليم مهارة القراءة والكتابة :

8-2-1. بطريقة البرايل Braille : طور لويس برايل (1852-1809) طريقة برايل، أظهرها حيز الوجود في عام 1829، وقد ساعده في ذلك ضابط فرنسي (شارلس باربير)، وكان برايل نفسه معاقًا بصريًا، وتعتبر طريقته من أكثر أنظمة القراءة والكتابة شيوعًا في أوساط المعاقين بصريًا.(صبحي، 2009 ،62)

وتقوم طريقة برايل على تحويل الحروف الهجائية إلى نظام حسي ملموس من نقاط بارزة والتي تشكل بديلاً لتلك الحروف الهجائية، وتعتبر الخلية هي الوحدة الأساسية في تشكيل النقاط البارزة، حيث تتكون الخلية من 6 نقاط، حيث تعطي كل نقطة من نقاط رقمًا معينًا يبدأ من 1 وينتهي بـ 6، أمّا الترميز في نظام برايل فلا يتم بواسطة عدد النقاط في الرمز الواحد، بقدر ما يتم من خلال تغيير مواضع النقاط داخل الخلية الواحدة، ممّا ينجم عنه 63 رمزاً.

الحرف العادي	حرف برايل	أرقامه	الحرف العادي	حرف برايل	أرقامه
A	⠁	١	B	⠃	١،٢
C	⠉	١،٤	D	⠙	١،٤،٥
E	⠑	١،٥	F	⠋	١،٢،٤
G	⠛	١،٢،٤،٥	H	⠓	١،٢،٥
I	⠊	٢،٤	J	⠚	٢،٤،٥
K	⠅	١،٣	L	⠇	١،٢،٣
M	⠍	١،٣،٤	N	⠝	١،٣،٤،٥
O	⠕	١،٣،٥	P	⠏	١،٢،٣،٤
Q	⠟	١،٢،٣،٤،٥	R	⠗	١،٢،٣،٥
S	⠎	٢،٣،٤	T	⠞	٢،٣،٤،٥
U	⠥	١،٣،٦	V	⠧	١،٢،٣،٦
W	⠺	٢،٤،٥،٦	X	⠭	١،٣،٤،٦
Y	⠽	١،٣،٤،٥،٦	Z	⠵	١،٣،٥،٦

الشكل رقم (15)يوضح الحروف بطريقة رموز برايل بالفرنسية(النجار، 110،2011)

ولكي نستطيع أن نفهم أبناءنا تمامًا يجب علينا كما راعينا مشاعرهم واحتياجاتهم النفسية والاجتماعية يجب أن نكون كأسرة للمعاق بصريًا ملمين برموز لغة برايل وذلك حتّى يتم التواصل الحقيقي بين البيت والمدرسة أو المؤسسة التعليمية لأقصى درجة ممكنة.

(Linehan، Helen & carol،Cahill ، 1996، 106)

الشكل رقم (16)يوضح كيفية تعليم مهارة الكتابة والقراءة بطريقة برايل(http://www.lakii.com)

8-2-2. بطريقة الابتاكون (Optacon) :تعتبر طريقة الابتاكون طريقة أخرى لتعليم مهارة القراءة للمكفوفين والابتاكون هو عبارة عن كاميرا صغيرة وشاشة صغيرة وجهاز بحجم آلة التسجيل الصغيرة ويساعد الكفيف على قراءة المطبوعات والكتب والجرائد عن طريق تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز محسوسة ويقرأ الكفيف ما معدله من 5-11 كلمة في الدقيقة.(حسني العزة، 2002 ،105)

8-3. تعليم مهارة إجراء العمليات الحسابية :

تعتبر العدادات الحسابية وسائل تسهل مهمة التلاميذ المعوقين بصريًا في القيام بالعمليات الحسابية المختلفة كالجمع والطرح والضرب والقسمة، وهناك عدد كبير من العدادات الحسابية نذكر من أبرزها : الابكس، المكعبات الفرنسية ولوح التيلر، ... إلخ، ونشرح بعض هذه العدادات الحسابية ونذكر من أهمها:(محمد صبحي، 2009 ،64)

8-3-1. الأبكس (Abacus) :تعتبر مهارة إجراء العمليات الحسابية بطريقة الأبكس؛ أي العداد الحسابي وهو عبارة عن لوحة خشبية داخلها عيدان متوسطة المساحة عليها خرزات يستطيع الكفيف لمسها وعدها واستعمالها في العمليات الحسابية، كالطرح والجمع والضرب والقسمة واستخراج الجذر التربيعي وفهم الكسور.(حسني العزة، 2002 ،105)

8-3-2. المكعبات الفرنسية : كما يتضح من اسمها فهي عبارة عن مكعبات يحتوي كل منها على أعداد أساسية من صفر إلى تسعة، بالإضافة إلى علامات الجمع والطرح

والضرب والقسمة والعلامة العشرية، وتتم كتابة العدد المطلوب عن طريق تغيير اتجاه المكعب، وهي من أفضل العدادات الحسابية وذلك للأسباب الآتية :

- ✓ يمكن نقل المهارة الحسابية المكتسبة بواسطة التدريب على المكعب الفرنسي إلى نظام برايل، حيث الرموز الحسابية في نظام برايل، ولكن بدون العلامة الحسابية.
- ✓ تمكن التلاميذ من الكتابة بشكل أفقي ورأسي، ولا شك أن الكتابة الرأسية أمر ضروري في العمليات الحسابية المطولة، حيث ينبغي وضع الخانات العددية بشكل تسلسلي تحت بعضها، ليتسنى للطفل المعوق بصريًا تغطيتها لمسيًا، وإدراكها حسيًا بسهولة ووضوح، وهو ما يوفره المكعب الفرنسي.

يستطيع التلميذ بواسطتها أن يحل أكثر من مسألة حسابية في آن واحد، نظرًا لاتساع المساحة المستخدمة. (محمد صبحي، 2009، 65)

الشكل رقم (17)يوضح كيفية تعليم مهارة الحساب بطريقة المكعبات الفرنسية

(http://www.lakii.com:)

ونتيجة لعجز الطالب الكفيف عن الرؤية، فإنّه يكون بحاجة إلى بعض الوسائل والمهارات التعويضية التي تساعده على الاتصال بالعالم الخارجي وتسهل له عملية التعلم، وتصنف هذه المهارات إلى :(النجار، 2011، 87)

8-4. مهارة الاستماع :

ولتعليم الكفيف مهارة الاستماع يمكن الاستعانة بما يلي :

- الكتب الناطقة.
- الأشرطة المسجلة.
- تعريض الكفيف لمواد مسموعة والطلب منه فهم المادة المسموعة.
- التدرج في إطالة مدة الاستماع.

8-5. مهارة استخدام القدرة المتبقية من البصر لدى الكفيف :

ويمكن تحقيق ذلك من خلال ما يلي :

- ✓ استخدام النظارة الطبية.
- ✓ استخدام النظارات المكبرة.
- ✓ استخدام الحروف الكبيرة.
- ✓ مهارة استخدام الحاسوب .(العزة، 2002، 105)

الشكل رقم (18)يوضح كيفية تعليم مهارة استخدام الحاسوب(http://www.lakii.com)

8-6. مهارة التواصل :

ويمكن تحقيق ذلك من خلال ما يلي :

- توظيف الخبرات غير البصرية بدلاً من البصرية.
- استخدام الإثارة السمعية واللمسية وللتواصل مع الآخرين.
- التحدث مع الطفل ولمسه ومعانقته.
- تحسيس الطفل بالدفء العاطفي.
- تقديم الدعم العاطفي للطفل.
- تشجيعه على إجراء الاتصال الناجح.
- تعريفه بشروط وقواعد الاتصال الناجح.
- إعطاءه التغذية الراجعة عن الاتصال الناجح.
- تشجيعه على الوضوح وعدم الغموض في رسائله.
- تعليمه استقبال رسائل الآخرين بطريقة هادئة.(Buchanan،Mary and others ، 1997 ،102)

8-7. مهارة التعرف على الأشياء :

*ويمكن تحقيق ذلك من خلال ما يلي :

- الحصول على معلومات عن الأشياء من خلال الحواس الأخرى.
- تحليل خواص الأشياء.
- تنظيم المعلومات وتصنيفها.

- التخطيط لاستعمال هذه الأشياء بناءا على المعلومات السابقة.

- التنفيذ: تجريب ما تعلمه في الواقع.

* وقد تشمل عملية التعرف المجالات التالية :

- علامات الطريق.

- محطة الباصات.

- المستشفى.

- المدرسة.

- الاتجاهات المختلفة.

- استخدام وسائط النقل.

- استخدام العصا.

- طرح الأسئلة.

- تلقي التوجيهات.

- تقبل المساعدة عند الحاجة.

8-8. المهارات السمعية واللمسية :

ويمكن تحقيق ذلك من خلال ما يلي :

- تكييف أساليب التعليم لتناسب حاجات الكفيف.

- التركيز على الملموسات.

- القيام بالنشاطات المختلفة باستخدام حاسة اللمس والسمع.

- لمس الأشياء.

8-9. مهارة التعلم بالعمل :

ويمكن تحقيق ذلك من خلال ما يلي :

- زيادة دافعية الكفيف لاكتشاف البيئة.
- تعليم الكفيف الحركة.
- تنظيم زيارات ورحلات للكفيف للأماكن المختلفة.
- تنظيم المواد التعليمية بحيث تشمل ألفاظًا واضحة.
- توفير فرص كافية له ليكتسب خبرات حياتية مختلفة من خلال ما هو ملموس وملفوظ.
- استخدام تقنيات تعتمد على اللمس والسمع.(العزة، 2002 ،106)

9 - تأهيل الأطفال المعاقين بصريًا :

من خلال برنامج تأهيلي نحقق الأهداف الآتية :

9-1. التأهيل المعرفي : يهتم هذا البرنامج بالأمور التالية :

- تنمية مهارة الانتباه والتركيز.
- تنمية مهارة الاسترجاع والتذكر.
- اكتساب القدرة على فهم بعض العلاقات المرتبطة بالزمان والمكان.
- تنمية مهارات التصنيف والترتيب والعد.
- تنمية القدرة على حل المشكلات.
- تنمية إدراك الطفل للعلاقة بين الكلمة ومعناها.

- تنمية إدراك لبعض عناصر البيئة.(صبحي، 1995 ،36)

9-2. التأهيل الحسي : ويتضمن :

- تدريب حاسة السمع.
- تدريب حاسة اللمس.
- تدريب حاسة التذوق.(عبيد،2000، 296)

9-3. التأهيل الحركي : ويتضمن :

- مساعدة الطفل على التخلص من بعض اللزمات الحركية.
- تدريب بعض المهارات الحركية.

9-4. التأهيل الاجتماعي : ويهدف إلى :

- التدريب على بعض مهارات خدمة الذات.
- اكتساب بعض آداب المعاملة.
- اكتساب بعض آداب المائدة.

9-5. التأهيل النفسي : ويسعى إلى :

- تشجيع الاستقلال الذاتي للطفل والاعتماد على النفس.
- تحسين ثقة الطفل بنفسه.
- تشجيع الطفل للمسؤولية.
- تنمية سلوك الإيجابية والمبادرة عند الطفل.
- اكتساب الطفل عادة المثابرة.

- تشجيع تعبير الطفل عن السعادة والسرور أثناء المشاركة في الأنشطة.
- مساعدة الطفل على التكيف مع الإحباطات اليومية.

9-6. التأهيل اللغوي : ويهدف إلى :

- تنمية قدرة الطفل على التعبير اللفظي.
- تنمية قدرة الطفل على التبادل اللفظي.
- تنمية قدرة الطفل على الاستماع والسرد لقصة أو أغنية بسيطة.
- تنمية القدرة على النطق السليم.(صبحي، 1995 ،36)

9-7. التأهيل الطبي : ويقصد به :

استعادة أقصى ما يمكن توفيره من قدرات بدنية.

إعداد ضعيف البصر بالعدسات الطبية ... وغيرها من علاجات طبيعية وجراحية في سبيل إعادة الإنسان أقرب إلى الصلاحية لممارسة حياته الاجتماعية والمهنية، في إطار خطة مرسومة للمصاب.(شرف، 1982 ،84)

خلاصة الفصل :

لقد استخلصنا من خلال ما تطرقنا له في هذا الفصل عن الإعاقة البصرية وما ينتج عنها من معاناة نفسية وإحباط الشعور بالفشل والدونية، وهي تلك الآثار التي ترسخها اتجاهات المجتمع نحو الكفيف كما قد تساعد على تفاقمها البيئة، كما أن المشكلات التي تواجه المكفوفين كثيرة والتي تتمثل في مشاكل نفسية واجتماعية وتعليمية كما توجد مشكلات في العمل والتأهيل ، ومن هنا يجب أن يؤهل المعاق بصريًا اجتماعيًا واقتصاديًا من خلال

التنشئة الاجتماعية في الأسرة وفي المدرسة كأساس للتأهيل الاجتماعي والثقافي والاقتصادي ومنحه الفرصة للقيام بعمل مناسب لقدراته وتأمين حياته المادية والمعنوية.

ولتوضيح الأمر أكثر تطرقنا في هذا الفصل إلى تشريح وفيزيولوجية العين وآلية الرؤية ثم مفهوم الإعاقة البصرية وكيفية التعرف المبكر عنها وأهم أسبابها وأنواعها وتصنيفها ثم بعد ذلك تطرقنا إلى مظاهر وخصائص الإعاقة البصرية وأهم المشكلات التي تواجههم ثم إلى قياس وتشخيص الأطفال المعاقين بصريًا وكيفية الوقاية منها، كما تطرقنا إلى صعوبات تعلمهم ورعايتهم وأهم الأدوات والوسائل المعينة التي يستخدمونها وأخيرًا حاولنا أن نبرز طرق تعليم المهارات التي يحتاج إليها المكفوفين وتأهيلهم.

الفصل الخامس: الإعاقـة السمعيـــة

*تمهيد

- مفهوم الإعاقة السمعية

- تطور الاهتمام بالإعاقة السمعية

- تصنيف الإعاقة السمعية

- أسباب الإعاقة السمعية

- طرق قياس وتشخيص الإعاقة السمعية

*خاتمة الفصل

تمهيد:

قال المولى تبارك وتعالى في كتابه الكريم"إنا خلقنا الإنسان من نطفة أمشاج نبتليه فجعلناه سميعا بصيرا"(الإنسان، اية2)

فالكائن البشري يتمتع بخمس حواس أساسية تمكنّه من مزاولة نشاطاته الحركية والذهنية المختلفة، كما تساعده على النمو المتوازن والسليم، ولعل حاسة السمع من أهم الحواس وأكثرها تأثيرا على نمو الإنسان وتقدمه، وهو ما اقر به القرآن الكريم في مواضع كثيرة، حيث يسبق السمع كل الحواس الأخرى في الذكر، من ذلك قوله تعالى: " ولا تقف ما ليس لك به علم ، إن السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسئولا".(الإسراء، آية 36) ،ولذا فإن فقدان هذه الحاسة يؤثر بشكل كبير على جوانب شخصية الفرد الأصم من كل الجوانب، لأنه يشعر بالنقص حين يكون مع أفراد سامعين، لأنه حين يكون معهم لا يشعر بدوره بينهم، كما أنه يشعر بالوحدة والحرج في حضورهم أو غيابهم على حد سواء.

1- مفهوم الإعاقة السمعية -

1-1- المفهوم العام للإعاقة:.

ماهية الإعاقة:.في القدم ومنذ العهود العابرة يؤدي بنبذ ومعاقبة المعوق الذي تنقصه احد الحواس أو احد الأعضاء وهي صور خاطئة رسمها الجهل لذات وكينونة المعاق، فلم يكن متقبلا من غيره من الأفراد بل حورب واختلف أسلوب ذلك من السخرية إلى العزل والى التعذيب وحتى إلى القتل.لكن التاريخ والتجارب الإنسانية أثبتت العكس، بتحقيق هؤلاء

المعاقين لانتصارات كبيرة على الأحكام التي وجهت لهم، ومن بين هؤلاء عبقري الفن والموسيقى (بتهوفن Beethoven) و الكاتب الشهير (طه حسين)كما الم تقف الإعاقة السمعية البصرية حاجزا أمام انجازات (هلين كيلر Helen Keller)الفكرية و الأدبية.كما أن مبادئ شريعتنا الإسلامية تحث على تكافئ الفرص والمساواة بين الأفراد فلا فرق بين اسود وابيض ولا سوي ومعاق فكل ميسر لما خلق له وكل يستطيع أن يشارك في الحياة حسب ماتسمح به قدراته وإمكانياته واستعداداته وميول.

لكن تبقى ماهية الإعاقة محل نقاش متجدد في ميدان علم النفس وعلوم التربية والتربية الخاصة وهذا وفقا للمفهوم الذي يعطي للإعاقة ولحدودها، فالطفل المعوق هو الطفل الذي يتدنى مستوى أدائه عن أقرانه بشكل ملحوظ في مجال من مجالات الأداء وبشكل يجعله غير قادر على الظروف المحيطة به. (موسوعة علم النفس والتربية،د س،146)

1-2- الإعاقة السمعية:

لطالما كانت ولازالت الإعاقة السمعية محور اهتمام العديد من الباحثين في عدة تخصصات علمية،طبية، نفسية، لسانية تربوية واجتماعية،حيث تعددت التعريفات المتعلقة بالإعاقة السمعية وتنوعت حسب تصنيفاتها وباختلاف أنواعها لكن معظمها يتفق في محتواها ومضمونها.

ويضم لفظ "المعوقون سمعيا كل من فئتي الصم وضعاف السمع حيث يمكن تصنيف هؤلاء المعوقين سمعيا وفقا لدرجة ونوع الإصابة وسن الإصابة وسبب الإصابة،ولقد وردت

تعريفات ومفاهيم كثيرة حول الإعاقة السمعية أو الصمم حيث يعرفه المعجم الطبي بأنه"انخفاض أو انعدام السمع وهو إعاقة شائعة، راجعة إلى إصابة احد أعضاء الجهاز السمعي.(domart; 1989;42)

أما سعيد حسني العزة فيرى أن مفهوم الإعاقة السمعية يشير إلى "تباين في مستويات السمع التي تتراوح بين الضعيف و البسيط، فالشديد جدا،وتصيب هذه الإعاقة الفرد خلال مراحل نموه المختلفة، وتحرمه من سماع الكلام المنطوق مع أو بدون استخدام المعينات السمعية وتشمل الأفراد ضعاف السمع و الصم"

كما يقصد بها وجود مشاكل أو خلل وظيفي يحول دون قيام الجهاز السمعي بوظائفه عند الفرد أو تتأثر قدرة الفرد على سماع الأصوات بشكل سلبي. (حسني،110،2002)

أما "محمد عبد المؤمن" فيعرف الطفل الأصم بأنه " الفرد الذي فقد حاسة السمع لأسباب وراثية أو فطرية مكتسبة، سواء منذ ولادته أو بعدها".(كوافحة، 99،2003)

أما "**رمضان القذافي**" فيعرف الصمم بأنه "فقدان السمع الذي يتعدى 80 ديسيبل عادة، أو هو عدم قدرة الفرد على التعرف على الأصوات في حالة استخدام الأجهزة السمعية المعينة من دون اللجوء إلى استخدام الحواس الأخرى للاتصال بالآخرين.(االقذافي،1994 ،136)

ويعرف "**فاروق الروسان**" الطفل الأصم كليا بأنه "ذلك الطفل الذي فقد قدرته السمعية في السنوات الثلاث الأولى من عمره، وكنتيجة لذلك لم يستطيع اكتساب اللغة، ويطلق على

هذا الطفل الأصم الأبكم أما الطفل الأصم جزئيا فهو ذلك الطفل الذي فقد جزءا من قدرته السمعية، وكنتيجة لذلك فهو يسمع عند درجة معينة، كما ينطق اللغة وفق مستوى معين يتناسب ودرجة إعاقته السمعية .(الروسان،141،1998)

أما عبد المطلب القريطي فيعرف الإعاقة السمعية على أنها "مصطلح عام يغطي مدى واسعا من درجات فقدان السمع، يتراوح بين الصمم أو الفقدان الشديد الذي يعوق عملية تعلم الكلام واللغة، والفقدان الخفيف الذي لا يعوق استخدام الأذن في فهم الحديث وتعلم الكلام واللغة.**(الريطي،137،1996)**

تعريف" **لويدLioyd**" الإعاقة السمعية هي نتيجة لشدة الضعف السمعي وتفاعله مع العمر عند فقدانه والمدة الزمنية التي استغرقها حدوث ذلك الفقدان ونوع الاضطراب المؤدي إليه ومدى تحسنه بالوسائل السمعية المعينة.(العزة،110،2002)

ويشير هانت ومارشال إلى المقصود بالمعوقين سمعيا بأنه مصطلح عام وشامل يشتمل كل درجات فقدان السمع من الفقدان الخفيف إلى الكلي كما أن صعوبة السمع هو اقل حدة من الصمم (الفقدان الكلي للسمع)،وفي هذه الحالة عادة ما يفهم الكلام الشفهي باستخدام المعينات السمعية، بينما الأصم هو الفرد الذي فقد سمعه قبل تعلم اللغة، ولذلك ترتبط ثقافته بقدر فهمه واتصاله بالعالم المحيط به.

كما يعرفه جمال الخطيب، ومنى الحديدي (1996)بأنه"مصطلح يشير إلى فقدان سمعي يبلغ من الشدة درجة يصبح معها التعليم بالطرائق العادية غير ممكن أو غير مفيد،

وبالتالي فلا بد من تقديم البرامج التربوية الخاصة وهو يشمل كلا من الصم وضعاف السمع.(ابو عطبية،ابرهيم،2006 ،28)

وحسب تعريف اللجنة التنفيذية لمؤتمر المديرين العاملين في مجال رعاية الصم بالولايات المتحدة الأمريكية، فان الأصم هو الفرد الذي يعاني من عجز سمعي إلى درجة تحول دون اعتماده على حاسة السمع في فهم الكلام، سواء باستخدام السماعات أو بدونها حيث يصل الفقدان السمعي 70ديسيبل فأكثر. اما ضعيف السمع فهو الفرد الذي يعاني من درجة فقدان سمعي تجعله يواجه صعوبة في فهم الكلام بالاعتماد على حاسة السمع فقط، سواء باستخدام السماعات أو بدونها حيث يصل الفقدان السمعي إلى 35-69 ديسيبل.(عزيز،2002 ،111)

خلاصة القول في هذا الموضوع أن الإعاقة السمعية هي حالة من القصور أو العجز في القدرة السمعية، بسبب خلل في الجهاز السمعي، مما يجعل الفرد لا يتمكن من فهم الأصوات إلا بمساعدة آخرين أو بواسطة أجهزة سمعية، وهو ما يترتب عليه إعاقة أداء الفرد في المجالات الحياتية المختلفة؛ التعليم، العمل، العلاقات الاجتماعية، والتفاعلات البيئية...الخ.

2- تطور الاهتمام بالإعاقة السمعية:

عاش المعوقون سمعيا عبر مراحل التاريخ المختلفة الكثير من النبذ، وسوء المعاملة، فقد كان الإغريقيون القدامى يرفضون وجود الصم، والبكم في مجتمعاتهم، لذا كانوا

يتخلصون منهم بمجرد اكتشاف إعاقتهم، وهو المنهج نفسه الذي اتبعه الرومانيون اعتقادا منهم بأن هته الفئة غير مناسبة للمجتمع الروماني، وللدولة الرومانية العسكرية؛ ذلك أن الدولة كانت تهتم بتربية أفراد أقوياء، بينما اعتبروا الأفراد الصم بلهاء وغير مسئولين عن تصرفاتهم، ما يجعلهم لا يتوافقون والأهداف الكبرى لدولتهم.

وفي عصر النهضة، تغيرت نظرة المجتمع إلى فئة الصم كغيرها من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث تم الاعتراف بحقوق الإنسان الطبيعية في الحياة بحرية وكرامة، بغض النظر عن كونه طبيعيا أو معاقا، إلا أن الصم لم يتمكنوا من الحصول على كل حقوقهم المدنية؛ ففي القانون الإنكليزي مثلا حرم الصم من بعض الحقوق المدنية؛ على غرار الحق في الملكية والحق في الانتخاب.

أما في المجتمعات الشرقية، فإن الديانات كان لها الأثر البالغ في تأكيد الاهتمام بالمعوقين والضعفاء، حيث حضي المعوقون بعناية كبيرة في المعابد البوذية باعتبارهم أفرادا مقربين إلى بوذا، واهتم الإسلام اهتماما غير مسبوق بالفئات الضعيفة عموما، وبالمعوقين بشكل خاص، من خلال التوجيهات الربانية، والأحاديث النبوية الكثيرة التي تدعوا إلى الأخذ بأيدي المكفوفين، ومساعدة المعوقين، إضافة إلى تخفيف الأحكام والتكاليف الشرعية على أفراد هذه الفئة؛ من ذلك قوله تعالى: "ليس على الأعمى حرج ولا على الأعرج حرج ولا على المريض حرج..."(سورة النور،الآية 61)

ولكن الاهتمام المنظم بالمعوقين سمعيا لم يتم إلا في عام (1540م)، حيث كرس أحد العلماء الإيطاليين جهودا كبيرة لتعليم الأفراد الصم الكتابة والنطق، وتمكينهم من استخدام الإشارات اليدوية للتواصل والتفاهم فيما بينهم من جهة، وبينهم وبين السامعين من جهة أخرى، وخلال نفس الحقبة التاريخية تقريبا أسس راهب أسباني يدعى " سنة(1578م) مدرسة خاصة للصم، تعمل على تقديم الخدمات التربوية والتأهيلية لأفراد هته الفئة من المعوقين. (الزعبي،2003 :152،153)

وانطلاقا من القرن الثامن عشر بدأت المدارس والمؤسسات الخاصة بالصم تظهر في أوروبا، وكان تعليم الصم يتم بواسطة معلمين يتم اختيارهم من بين رجال الدين المعروفين، إلا أن تلك الفرص التعليمية لم تكن تقدم إلا لأبناء الأسر الغنية، كما تميزت تلك المرحلة التاريخية باحتفاظ المعلمين بأسرار مهنتهم التعليمية لأنفسهم، لذا لم توجد مراجع تتكلم عن المناهج التعليمية المتبعة في تلك الفترة.

وفي عام (1818م) أنشئت المؤسسة الأمريكية لتعليم الصم البكم بالولايات المتحدة الأمريكية، على يد توماس والتي تعد أول مؤسسة داخلية للصم، وقد بنيت في مدينة هارتفورد الأمريكية، وهي الآن تعرف باسم المؤسسة الأمريكية للصم.

وفي السياق ذاته أنشئت في واشنطن كلية خاصة بالصم سميت باسم **Gallandet** تكريما لجهوده الكبيرة في التكفل بهذه الفئة، وقد أصبحت هذه الكلية منذ فترة جامعة تضم

عدة أقسام، وتعالج مختلف القضايا الخاصة بشريحة المعوقين سمعيا، و تعتبر هذه الجامعة، هي الجامعة الوحيدة في العالم الخاصة بفئة الصم.(الخطيب،1998 ،،37)

وتواصلت التطورات الخاصة بالعناية بالمعوقين سمعيا في القرن التاسع عشر، من خلال إنشاء عدة مؤسسات ومدارس تحت وصاية القطاعين الحكومي والخاص على حد سواء، وارتكزت الجهود بشكل خاص في النصف الثاني من القرن التاسع عشر على تعليم الصم وناقصي السمع، كيفية الكلام، قراءة الشفاه، واللغة اليدوية (لغة الإشارة وتهجئة الأصابع).

وفي القرن العشرين بدأ التوجه نحو إدماج الصم تدريجيا في المدارس العادية، وذلك بفتح أقسام خاصة في المدارس العادية لفائدة المعاقين سمعيا، بالموازاة مع تعليمهم في المؤسسات والمراكز الخاصة.

وتماشيا مع ذلك اهتمت الدول العربية برعاية المعوقين سمعيا والاهتمام بهم، وذلك من خلال تطور الخدمات التربوية التي تقدم لهم، والتي شهدت تطورا ملحوظا في السنوات القليلة الماضية، حيث تشير بعض الإحصائيات سنة (1982) إلى أن ما يزيد عن (3700) أصم قد استفادوا من خدمات التربية الخاصة في الدول العربية، في أكثر من (39) مؤسسة خاصة، وتشير إحصائيات أخرى قام بها المكتب الإقليمي للجنة الشرق الأوسط لشؤون المكفوفين سنة (1984) إلى أن عدد المؤسسات القائمة على رعاية وتربية الصم في الدول

العربية بلغ (66) مؤسسة، تقدم خدمات لما يزيد عن (6300) شخصا من الصم ذكورا وإناثا.

وفي سنة (1975) أنشأ الإتحاد العربي للهيئات العاملة في رعاية الصم ما يسمى بأسبوع الأصم، وهي مناسبة تتكرر كل سنة في الفترة الممتدة بين: 20–و27 أفريل، وهو مناسبة طيبة ومفيدة، تهدف إلى تحسين ظروف المعوقين سمعيا، من خلال توعية أفراد المجتمع الذي يعيشون فيه، وتعديل اتجاهاتهم نحو المعوقين سمعيا، من أجل توفير أفضل الفرص للصم كي يعيشوا حياة كريمة شأنهم في ذلك شأن جميع أفراد المجتمع العاديين.(الزعبي،2003 ،154)

إن هذا الاهتمام المتزايد بالمعوقين سمعيا قد شمل معظمهم في أغلب بلدان العالم، بحيث أنشئت لصالحهم مدارس خاصة، وفتحت لفائدتهم أقسام خاصة في المدارس العادية، من أجل إدماجهم الاندماج السليم في مجتمعاتهم، حتى يكونوا أعضاء نافعين لأنفسهم بالدرجة الأولى، وللمجتمع الذي يعيشون فيه بشكل عام، ويخلصهم من العزلة والحرمان، ويرفع عنهم الضعف والاتكالية.

3– تصنيف الإعاقة السمعية:

لم يتفق الدارسون للإعاقة السمعية على تصنيف موحّد لها، وذلك لاختلاف زاوية النظر لكل صنف من الدارسين والباحثين، وإجمالا يمكن تصنيفها وفقا للمعايير المختلفة إلى أربعة تصنيفات آتية:

*حسب فترة حدوثها.

*حسب عمر الفرد أثناء حدوثها.

*حسب موقعها في الجهاز السمعي.

*حسب شدتها.

3-1- تصنيف الإعاقة السمعية حسب فترة حدوثها:

تصنف الإعاقة السمعية حسب فترة حدوثها إلى نوعين أساسيين هما:

3 -1-1- الإعاقة السمعية الخلقية:

وهي التي تبدأ منذ التكوين الجنيني للفرد، وقبل ولادته، بحيث يولد الفرد ومعه تلك الإعاقة السمعية، وهو ما يحرمه من الاستفادة من الخبرات اللغوية المختلفة، ويعيقه من سماع أي من الأصوات الموجودة في البيئة المحيطة به.

3-1-2-الإعاقة السمعية العرضية:

وهي التي تحدث بعد الولادة، بسبب مرض أو حادث، وتختلف هذه الحالة عن الحالة السابقة، بكون الفرد في هذا النوع لم يحرم تماما من سماع الأصوات، ومن تعلم الكلام، وهو ما يجعل إمكانياته واحتياجاته في مجال التعليم واكتساب اللغة مختلفة نسبيا عن الفرد الذي ليست له أي خبرة في الكلام أو في سماع الأصوات.(الزعبي،2003، 155)

3-2- تصنيف الإعاقة السمعية حسب عمر الفرد أثناء حدوثها:

تصنف الإعاقة السمعية حسب عمر الفرد أثناء حدوثها إلى نوعين أساسيين آتيين:

3-2-1- صمم ما قبل تعلم اللغة :

ويشير إلى حالات ضعف السمع التي تحدث منذ الولادة أو في أي مرحلة سابقة على تطور اللغة والكلام عند الطفل، ويعتقد أن العتبة الفارقة لهذا النمط من الصمم يحدث في سن3 سنوات، وفي هده الحالة تتأثر قدرة الطفل على النطق و الكلام، لأنه لم يسمع اللغة المحكية بالشكل الذي يساعده على اكتسابها وتعلمها.

3-2-2-صمم ما بعد تعلم اللغة:

ويشير إلى حالات الصمم التي تحدث بعد أن يكتسب الطفل مهارة الكلام واللغة، وفي هذه الحالة لا يتأثر النطق أوالكلام عند الطفل.(عزيز واخرون،2006 :30،29)

3-3- تصنيف الإعاقة السمعية حسب موقعها في الجهاز السمعي:

تصنف الإعاقة السمعية حسب موقع الإصابة بها في الجهاز السمعي إلى أربعة أنواع أساسية آتية:

*إعاقة سمعية توصيلية

*إعاقة سمعية حس-عصبية

*إعاقة سمعية مركزية

*إعاقة سمعية مختلطة

3-3-1-إعاقة سمعية توصيلية:

يحدث هذا النوع من الإعاقة نتيجة اضطراب في قناة الأذن الخارجية، أو في غشاء الطبل، أو في العظيمات الثلاث (المطرقة، السندان، والركاب)، مما يتسبب في عرقلة نقل الذبذبات الصوتية إلى الأذن الداخلية، وبالتالي عدم وصولها إلى المخ، ومن أمثلة ذلك نذكر:

- حدوث ثقب في طبلة الأذن.
- وجود التهابات صديدية أو غير صديدية.
- وجود أورام في الأذن الوسطى، أو حدوث تيبس لعظيماتها.
- تجمع المادة الصملاخية بكثافة في قناة الأذن الخارجية.

وفي الغالب تكون الإعاقة السمعية الناجمة عن هذا النوع بسيطة أو متوسطة، حيث يكون الحد الأقصى الناتج عن الإعاقة السمعية التوصيلية (60ديسيبل)، لأن الأصوات التي تزيد شدتها عن 60ديسيبل تؤثر على القوقعة مباشرة وتتخطى الأذن الوسطى.

كما أن الأفراد الذين يصابون بهذا النوع من الإعاقة السمعية يتمتعون بقدرة جيدة على تمييز الأصوات العالية نسبيا، إضافة إلى إمكانية علاج هذا النوع من الإعاقة باستعادة بعض القدرات السمعية عن طريق استخدام السماعة الطبية، أو عن طريق إجراء بعض

العمليات الجراحية لإزالة الرشح خلف طبلة الأذن، أو لترقيع طبلة الأذن، أو استبدال عظيمات الركاب، كما يمكن علاج التهاب الأذن باستخدام بعض المضادات الحيوية المناسبة تحت إشراف الطبيب المختص.(الزعبي،157،2003)

3-3-2- إعاقة سمعية حس- عصبية:

وتمثل الإصابة في هذا النوع خللا في طرق الاتصال الحسي العصبي، وغالبا ما يؤدي ذلك إلى إصابة الأذن الداخلية، والتي تشكل مشكلة رئيسية للأطباء والمربين على حد سواء، ومن أمثلة ذلك الحالة المسماة بـ: "**Dysacusis**" التي تبدوا أعراضها في صعوبة فهم الكلام أو اللغة المنطوقة.(الروسان،1998 :143،144)

3-3-3- الإعاقة السمعية المركزية:

يعود السبب في هذا النوع من الإعاقة السمعية إلى إصابة المركز السمعي في المخ، بحيث يعجز الفرد المصاب عن تمييز المؤثرات السمعية أو تفسيرها. وغالبا ما يصاحب هذا النوع من الإعاقة اضطرابات عصبية شديدة، وتتميز الإعاقة السمعية المركزية بصعوبة علاجها، إضافة إلى أن فائدة المعينات السمعية تكون محدودة للغاية في هذا النوع.(الزعبي،2003: 158،159)

3-3-4-الإعاقة السمعية المختلطة:

أحيانا يكون الفرد مصابا بالنوعين السابقين من فقدان السمع (فقدان السمع الحسي العصبي، وفقدان السمع التوصيلي)بمعنى أن الفرد يعاني من عيوب في الأذن الخارجية أو الأذن الوسطى، وعيوب في الأذن الداخلية أو في العصب السمعي. وفي هذا الاضطراب لا تسير الموجات الصوتية بشكل عادي وهي في طريقها إلى الأذن الداخلية، و عندما تصل الاهتزازات إلى الأذن الداخلية لا يتم التقاطها أو إرسالها إلى الدماغ. وقد يسمع الأشخاص المصابون بهذا النوع من الصمم أصواتا متقطعة مشوهة، كما ويعانون من صعوبات في مستوى الصوت.

وتتضمن أعراض و أسباب فقدان السمع المختلط أعراض و أسباب كل من فقدان السمع الحسي العصبي و فقدان السمع التوصيلي.(البطانية واخرون،2006 ،326)

3-4- تصنيف الإعاقة السمعية حسب شدتها:

يركز الفسيولوجيين في تصنيفهم للإعاقة السمعية على درجة الفقدان السمعي التي

يصاب بها الفرد، والتي يمكن قياسها بالمقاييس السمعية، التي تهدف إلى تحديد عتبة السمع الخاصة بالفرد المصاب، وعتبة السمع هي الدرجة الصوتية التي يستطيع الفرد سماع الأصوات عندها، وتقاس تلك الدرجات بوحدات صوتية تسمى الديسيبل "**Decibels**" ، والهيرتز "Hertz" . ومن خلال تلك الوحدات يستدل على مدى ارتفاع الصوت أو انخفاضه، فكلما زاد عدد الوحدات الصوتية كلما كان الصوت عاليا وقويا، والعكس صحيح.

لذا تصنف الإعاقة السمعية حسب درجة الفقدان السمعي إلى خمس فئات رئيسية وهي:

3-4-1-الإعاقة السمعية البسيطة جدا:

يتراوح الفقدان السمعي في هذه الحالة ما بين (40-28) ديسيبل واهم ما يميز هذه الإعاقة صعوبة سماع الكلام الخافت أو عن بعد أو تمييز بعض الأصوات ولا يواجه الفرد صعوبات تذكر في المدرسة وقد يستفيد من المعينات السمعية و البرامج التربوية و العلاجية.

3-4-2-الإعاقة السمعية البسيطة:

يتراوح فقدان السمع في هذه الحالة ما بين (55-41) ديسيبل ويفهم صاحب هذه الإعاقة كلام المحادثة من بعد (5-3) أمتار وجها لوجه ويخسر 50٪ من المناقشة الصفية خاصة إذا كانت الأصوات خافتة أو بعيدة ويكون ذلك مصحوبا بانحرافات في اللفظ أو الكلام ويحتاج إلى خدمات التربية الخاصة و اللحاق بصف خاص و قد يستفيد من المعينات السمعية .

3-4-3-الإعاقة السمعية المتوسطة:

يتراوح فقدان السمع في هذه الحالة ما بين(70-56)ديسبل وصاحب هذه الإعاقة لا يفهم المحادثة إلا إذا كانت بصوت عالي و يواجه الطالب صعوبة في المناقشة الجماعية ويكون ذلك مصحوبا باضطرابات في اللغة ويكون قاموسه اللفظي محدودا ويحتاج إلى اللحاق بصف خاص و استعمال المعينات السمعية .

3-4-4-الإعاقة السمعية الشديدة:

يتراوح فقدان السمع في هذه الحالة ما بين (90-71)ديسبل و صاحب هذه الإعاقة لا يستطيع سماع حتى الأصوات العالية و يعاني من اضطرابات في الكلام و اللغة، ويحتاج الطفل إلى مدرسة خاصة بالمعوقين سمعيا ليتدرب على السمع و قراءة الشفاه ويكون بحاجة إلى سماعة طبية.

3-4-5-الإعاقة السمعية الشديدة جدا:

يزيد الفقدان السمعي في هذه الحالة عن 90ديسبل و يعتمد الفرد على حاسة البصر للتعويض عن حاسة السمع ويكون لديه ضعف واضح في الكلام و اللغة ويحتاج إلى مدرسة للصم لتعليمه التواصل اليدوي و التدريب السمعي.(العزة،2002: 113،114)

4-أسباب الإعاقة السمعية:

تتعدد أسباب الإعاقة السمعية وتختلف، غير أنه ليس من الممكن معرفة تلك الأسباب في كل حالات الإصابة، حيث تشير بعض الدراسات إلى أنه من المتعذر على الأطباء تحديد سبب الضعف السمعي في حوالي 30% من الحالات المعروضة.

4-1:الأسباب الوراثية:

وهي عبارة عن إعاقات مورثة من أحد الوالدين او كلهما، وهناك أكثر من (200) نموذج مختلف من الصمم الوراثي، وقد تم تحديدها، ويمكن أن تورث إما من قبل أب مصاب بالصمم أو يتمتع بسمع عادي.وليست جميع حالات فقدان السمع الوراثية يمكن أن

تظهر عند الولادة، فيمكن أن يفقد الأطفال سمعهم لأسباب وراثية بعد شهور أو سنوات من ولادتهم، وقد يصابون بفقدان السمع لأسباب وراثية في مرحلة الطفولة او المراهقة. وتشير الإحصائيات أن ما نسبته (50–75%) من صمم الطفولة يعود لأسباب وراثية.

وهنا سوف نشير إلى بعض الأسباب الوراثية و ليست كلها:

4–1–1– متلازمة ستيكلر: من أثارها السلبية فقدان السمع الحسي العصبي التقدمي، وشقوق في الحنك، و الإصابة بالتهاب المفاصل الضموري.

4–1–2–متلازمة مينيرز : هو مرض يؤثر على الأذن الداخلية الغشائية و يؤدي إلى الطرش،و الشعور بالدوار،وحدوث طنين في الأذن **Tinnitus**.وسبب هذا الاضطراب لازال مجهول، وهو يصيب (200)شخص من كل (100،000)شخص.وقد يصيب أي عمر لكنه يصيب عادة ذوي العمر من (30–60)عاما.ويؤدي هذا المرض إلى الإصابة بفقدان السمع الحسي العصبي.

4–1–3– متلازمة واردينبرغ: تصيب هذه المتلازمة اثنين من كل(100،000)ولادة تقريبا،وهي ترتبط بما نسبته (2%) من كل حالات فقدان السمع الولادي. وقد تؤدي هذه المتلازمة إلى حدوث فقدان السمع أحادي الجانب أو ثنائي الجانب، وتتراوح درجة فقدان السمع جراء هذه المتلازمة من فقدان السمع الكلي إلى المتوسط.

4–1–4–متلازمة بيندرد : هي ترتبط بما نسبته (10%) من كل حالات فقدان السمع الولادي.

4-1-5-متلازمة أشر: تحدث متلازمة أشر عند ثلاثة مواليد من كل(100،000) ولادة تقريبا، وهي ترتبط بما نسبته (10%) من كل حالات الصمم الولادي . وهذه المتلازمة مورثة بواسطة خلايا لا جنسية متنحية .

يمكن أن ينتقل فقدان السمع الوراثي بعدة أنماط وراثية تتضمن :

- الخلايا اللاجنسية السائدة : وهو النمط الأكثر شيوعا من فقدان السمع الوراثي ، حيث أن مانسبته (50%) من مواليد الآباء الحاملين لها يصابون بأحد أشكال فقدان السمع.

- الخلايا اللاجنسية المتنحية: في هذا النمط ما نسبته (25%)من مواليد الأباء الحاملين لها يصابون بأحد أشكال فقدان السمع.

العوامل الوراثية المرتبطة بالكرموسوم اكس: وهو يرتبط بجينات معينة محددة على مكان الكرموسوم اكس، ويؤثر في الذكور أكثر من الإناث .

4-2: الأسباب الولادية:

وتشمل العوامل التالية:

-الانسداد الخلقي الوراثي للقناة السمعية الخارجية.

-اضطراب تضخم الخلايا المورثة.

-اضطراب سائل الأذن الولادي: وهو اضطراب ولادي يؤدي إلي زيادة السائل بين الغشاء والممرات العظمية للأذن.

4-3 :الأسباب البيئية:

4-3-1-الأمراض التي تصيب الأم :

ت تترافق الآثار البيئية التي تحدث وتبدأ قبل الولادة بأمراض أو إصابات معدية، فالسكر غير الخاضع للسيطرة عند الأم قد يسبب فقدان السمع عند طفلها، وهناك مجموعة من الأمراض المعدية التي تصيب الأم تسبب فقدان السمع عند الجنين أطلق عليها

تروشس(Torchs) وهي:

- تسمم الدم وهو مرض طفيلي منتشر في أوروبا ويمكن الإصابة به عن طريق التعامل مع صفوف القطط أو أكل الخراف المصابة غير المطبوخة بشكل كافي.

-ا لحصبة الألمانية والتي في حال نقلها من الأم إلي الجنين وقد تسبب فقدان السمع الحاد عند الطفل،بالإضافة إصابة الطفل بالعمى و الإعاقة العقلية.

التكيس الرحمي وهو مرض معدي يصيب رحم الأم والذي يعد سببا بيئيا رئيسا للصمم.ويمكن أن يمر هذا المرض دون تشخيص أو يساء تشخيصه،وهو فيروس مؤذي جدا ويستطيع المرور عبر المشيمة ويصيب الجنين، ويعتقد الأخصائيون أن بعض الأطفال الذين يعانون من فقدان السمع الناتج عن الحصبة الألمانية قد تعرضوا إلي فيروس التكيس الرحمي، ويترافق هذا الفيروس مع وزن خفيف جدا عند الولادة، وبأطفال غير تامين بحيث تم اعتباره مسببا محتملا للخيداج، مم ينتج عنه فقدان في السمع.

فيروس Hs :وهو فيروس زحافي بسيط،وهذا المرض إن لم تتم معالجته فقد يؤدي إلي وفاة(60%)من الرضع المصابين،اما من يعيشون فقد تتكون لديهم مشكلات عصبية حادة واحتمال فقدان السمع.

4-3-2- الأمراض التي تصيب الطفل :

•**التهاب السحايا:** وهو مرض معد،وإما أن يكون سببه فيروس وهنا يكون خطر المرض معتدل، أو سببه بكتيريا وهنا تكمن خطورته، ومضاعفات التهاب السحايا الإصابة بالحمى،و الصداع، و التقيؤ، وتصلب الرقبة، وقد يؤدي إلى الموت.

•**النكاف:Mump:** وهو مرض وبائي معد حاد سببه فيروس ومن مضاعفاته بالحمى وبورم الغدة النكافية.

•**الحصبة:** وهو مرض معدي حاد سببه فيروس، ومن مضاعفاته الإصابة بالزكام، والرمد، و السعال، وظهور بقع كوبليك **Koplik:**على الغشاء المخاطي الفموي.

•**التهاب الأذن:** وهو مرض معدي.

•**حمى سكارليت:** مرض حمي معدي حاد سببه بكتيريا انحلالية يسبب التهابات حادة في الأنف، و الحنجرة، و الفم، و تسمما في الدم.

•**إصابات الأوعية الدموية:** قد تؤدي إصابات الأوعية الدموية مثل التخثر الزائد للدم و الانكماش الحاد للوعاء في الشريان المخيخي إلى الإصابة بفقدان السمع،وهذه الإصابات قد تكون سببها داء السكري، وتصلب الشرايين، ومرض القلب الوعائي.

4-3-3- المواد الكيميائية:

إن التعرض للمواد الكيميائية يمكن أن يسبب فقدان السمع وهذه المواد تتضمن ما يلي:

•**المذيبات:** مثل **التولوين**Toluene **و الزايلينات Xylene** و **الستايرين Styrene.**

•**الغازات:** مثل أول أكسيد الكربون Carbon Monoxide ووسينيناید الهيدروجين Hydrogen Cynanide

•**المعادن الثقيلة:**Heavy Metals:مثل الرصاص Lead و الزئبقMercur و الزرنيخ Arsenic.

إن هذه المواد الكيميائية يمكن أن تلحق الضرر بالنظام العصبي الذي يتضمن العصب السمعي الذي يسمح لنا بالسمع.وبالتالي فإن تعرض الفرد إلى المستويات الخطرة من الضوضاء ولهذه المواد الكيميائية، يمكن أن يزيد احتمالية الإصابة بفقدان السمع.

4-3-4- العقاقير:

إن بعض الأدوية التي تستعمل لعلاج بعض الأمراض قد تسبب ضررا في النظام السمعي مثل:

•بعض المضادات الحيوية: مثل:**الستربتومايسين** :**Streptomycine:** و **النيومايسين Neo-mycin** ، و **الكانيمايسين :Kanamycin.**

•الأسبرين **Aspirin** عند تناوله بكميات كبيرة.

•الخضوع للعلاج بمخدر اوتوتوكسك: **Ototoxic** :الذي له تأثيرات مضادة على الأعضاء أو الأعصاب المرتبطة بالسمع و التوازن.

•الخضوع لعلاج بالساليسيلات:**Undergoing** :أو مشتقات الكينين: **Quinine**: التي تستعمل كمواد مضادة للملا ريا و الحمى.

4-3-5- أسباب متعلقة بأعضاء السمع:

* **اضطرابات النظام العصبي المركزي:** هناك العديد من الاضطرابات التي تصيب النظام العصبي المركزي تؤدي إلى الإصابة بأحد أشكال فقدان السمع مثل الأورام الدماغية وتصلب الأنسجة المتعدد:الذي يؤدي إلى الإصابة بفقدان السمع الحسي العصبي.

* **تصلب أنسجة الأذن:**هو مرض يحدث بالأذن حيث ينمو العظم ألإسفنجي في الأذن الداخلية بشكل يؤثر على حركة إحدى العظام الصغيرة جدا في الأذن الوسطى، ويسد النافذة البيضاوية بشكل تدريجي، وهذا يؤثر سلبا على عملية السمع عند الفرد، ويؤدي إلى الصمم بشكل تدريجي.

* **الورم العصبي السمعي:** يؤدي إلى الإصابة بفقدان السمع الحسي العصبي والإصابة بطنين الأذن.ومن أعراضها الترنح،وضعف الوجه،وصعوبة البلع،والصداع.وكثير من حالات فقدان السمع جراء هذا الورم من الصعب علاجها جراحيا أو طبيا.

***التهابات الأذن:** خاصة التهابات الأذن الوسطى التي تتميز بتشكيل سائل في الأذن الوسطى ويمكن أن يكون سببها الحساسية،والبرودة،والتهاب لوز الحلق،والزوائد الأنفية،وانسداد القنوات السمعية،والتهابات الحنجرة.

* **ثقب طبلة الأذن:** ثقب طبلة الأذن يمكن أن يكون سببه تغير في ضغط الهواء المرتبط بالطيران أو الغطس، أو بسبب الأجسام الغريبة مثل مساحة القطن التي تستعمل لتنظيف الأذن،أو التهاب الأذن الوسطى.

* **الإفرازات الشمعية:** يمكن أن يتم إفراز الشمع في قناة الأذن،وهذا يمنع الصوت من عبور قناة الأذن.

* **صدمة الرأس:** التي قد تسبب تمزيق طبلة الأذن، والخلل في توازن السائل في الأذن وكسر العظم الصدغي في الجانب المتأثر، والارتجاج المخي. (البطانيةوآخرون2006: 338،329)

5-طرق تشخيص وقياس الإعاقة السمعية:

إن الغرض من تشخيص الإعاقة السمعية أو أي إعاقة أخرى هو تحديد شدة تلك الإعاقة ودرجتها، حتى يتم اختيار نوع المساعدة التي يتطلبها الفرد المصاب بها، وفي مجال قياس درجة الإعاقة السمعية استخدمت طرق عديدة وأساليب شتى؛ يمكن تصنيفها مجتمعة إلى صنفين بارزين هما:

*الطرق التقليدية

*الطرق العلمية الحديثة

5-1-الطرق التقليدية:

و هي طرق تستعمل لتشخيص وقياس نقص السمع أو فقدانه، لكنها لا تتميز بالدقة ومن أمثلتها طريقة مناداة الطفل بأصوات متدرجة القوة، من الارتفاع إلى حدّ الهمس وتسمى هذه الطريقة (اختبار الهمس)، أو عن طريق إسماعه دقات الساعة...الخ

5-1-1-اختبارات الهمس :

يمكن للمدرسين والآباء استخدام هذه الاختبارات لتقدير قدرة الطفل على السمع، وتتطلب هذه الطريقة وقوف الفاحص خلف الطفل أو بجانبه، ومخاطبته بصوت منخفض أو مهموس، مع الابتعاد تدريجيا عنه، حتى يصل الفاحص إلى مسافة لا يستطيع الطفل معها سماع الصوت، ويتم إجراء هذا الاختبار لكل أذن على حدة بعد تغطية الأذن الأخرى.

5-1-2-اختبارات الساعة الدقاقة:

يطلب من المفحوص في مثل هذه الاختبارات -وهو مغمض العينين- الوقوف عند النقطة التي يسمع عندها الشخص العادي صوت الساعة، فإذا لم يتمكن من سماع الصوت يتم تقريب الساعة من أذنه بالتدريج، حتى يتمكن من سماع دقاتها، وتحسب المسافة من

الوضع الأخير مقارنة بالوضع العادي، فإذا ما كانت أقل من نصف المسافة لدى العاديين زاد الاحتمال بأن المفحوص ضعيف السمع.

وفي حالة قياس سمع الأطفال الصغار الذين تقل أعمارهم عن ستة أشهر، خاصة الذين لم يتمكنوا من الجلوس بعد، فتكلف الأم بحمل طفلها، ويجلس الفاحص أمامها وذراعاه ممدودتان، يحمل في كل يد من يديه لعبة أو أداة تصدر صوتا، ويمدّهما خلف أذني الطفل ويتوقع من الطفل في هذه الحالة تتبع ذراعي الفاحص والاستجابة للصوت الذي يصدر عن اللعبة، ويشترط عند إجراء هذا الفحص التأكد من أن الطفل لا يرى حركة اليد عند إصدار الصوت، وهذا الاختبار لا يتصف بالدقة، مما يتطلب إعادة فحص سمع الطفل دوريا باستخدام أجهزة قياس أكثر دقة.

أما فيما يتعلق بقياس سمع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين نصف سنة وسنة ونصف، والذين يتمكنون من الجلوس لوحدهم، وإدارة رؤوسهم نحو مصدر الصوت، فإنه يمكن استخدام اختبارات التشتت حيث يستخدم صوت المحادثة العادية، والهمس، وكذا استخدام لعبة تصدر صوتا عاليا نسبيا.

5-2-الطرق العلمية الحديثة:

تتصف الطرق العلمية الحديثة بالدقة في قياس السمع عند الأفراد مقارنة بالطرق التقليدية، وتختلف هته الطرق اختلافا كبيرا فيما بينها، من حيث طريقة تطبيقه، وكذا من حيث المجال السمعي الذي تقيسه، ومن أهمها على الإطلاق نذكر الآتي:

5-2-1-قياس السمع بالنغمات النقية:

يستخدم هذا النوع في قياس وتشخيص القدرة السمعية عند الأطفال الذين تزيد أعمارهم عن ثلاث سنوات، وتهدف هذه الطريقة من القياس إلى تحديد العتبات السمعية للفرد، حيث تقاس عدد الذبذبات الصوتية بوحدة تسمى **هرتز**"Hertz"، وتقاس شدة الصوت بوحدة تدعى **ديسبال دب**"db،Decibel" والعتبة السمعية هي مستوى شدة الصوت الذي يتمكن المفحوص من سماعه، ولا يتمكن من سماع ما دونه من أصوات، ويتم ذلك من خلال وضع لفاحص لسماعات الأذن على كلتا أذني المفحوص، ثم على كل أذن على حدا، ويعرض عليه أصواتا ذات ذبذبات تتراوح بين (125-8،000) وحدة **هرتز**"Hertz"، وذات شدة تتراوح بين (0-110) وحدة **ديسبال، دب**"db،Decibel" ، وذلك بواسطة جهاز يسمى **اودي متري (Audiométrie)**.

وتبعا لذلك تصنف القدرة السمعية للأفراد حسب نسبة الفقدان السمعي الذي يعانون منه، كما هو مبين في الجدول :

جدول رقم(1) **تصنيف الإعاقة السمعية حسب نسبة الفقدان السمعي** (الزعبي،2003: 167،186)

درجات القدرة السمعية	وحدات "db،Decibel "
السمع العادي	20-00
الإعاقة السمعية البسيطة	40-20
الإعاقة السمعية المتوسطة	70-40
الإعاقة السمعية الشديدة	92-70
الإعاقة السمعية الشديدة جدا	92 فما فوق

5-2-2 مقياس ويبمان Wepman للتمييز السمعي:

يعد مقياس **ويبمان**Wepman للتميز السمعي من المقاييس المعروفة والمشهورة في مجال قياس التمييز السمعي، ويصلح هذا المقياس للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين الخامسة والثامنة،ويطبق بصورة فردية من قبل الأخصائي السمعي، ويعطي عند تطبيقه درجة تقديرية تمثل أداء المفحوص على الاختبار، أما مدة تطبيقه فتستغرق حوالي 10-15دقيقة، ومدة تصحيحه تستغرق من 5-إلى 10دقائق فقط.

يتألف المقياس من 40زوجا من المفردات التي لا معنى لها، منها 30زوجا تختلف في واحدة من الأصوات المتجانسة، في حين لا تختلف العشرة الباقية في أيّ من الأصوات

المتجانسة، وإنما وضعت للتمويه على المفحوص، وتختلف الأزواج المتجانسة من المفردات إما في أولها، وعددها13 زوجا، أو في وسطها، وعددها 04 أزواج، أو في آخرها، وعددها 13 زوجا، وتتوفر لهذا المقياس صورتان متكافئتان.(الزعبي،171،2003)

5-2-3-مقياس "Linda mood " للتمييز السمعي:

ظهر هذا المقياس لأول مرة سنة 1971 بهدف قياس وتشخيص القدرة على التمييز السمعي، وتحديد عدد وتسلسل الأصوات المسموعة، ويصلح هذا المقياس للأطفال في سن ما قبل المدرسة، كما يصلح للكبار، ويطبق بصورة فردية من قبل الاختصاصي السمعي.

تستغرق مدة تطبيق اختبار **ليندامود"Lindamood** " ما بين 10-و 15 دقيقة، وكذلك الشأن بالنسبة لمدة تصحيحه.

5 -2-4-الاختبار الفوتوغرافي ":

يستخدم هذا اختبار لقياس القدرة السمعية عند الأفراد، في كل أذن على حدا، ويعتمد أساسا على تقدير مدى السمع، وفقا للمسافة التي يسمع من خلالها الصوت من طرف الأفراد العاديين، حيث تتم المقارنة بين المسافة التي يسمع الفرد منها الأصوات، والمسافة التي تسمع الأصوات منها من طرف الأفراد العاديين، فالصوت قد يكون مسجلا على آلة تسجيل، ويفترض بهذا الصوت أن يسمعه الشخص العادي من مسافة 10 أمتار مثلا، فإذا لم يتمكن المفحوص من سماع هذا الصوت إلا من مسافة 05 أمتار، وضعت له درجة

(10/20)، أي أن ما يسمعه المفحوص من مسافة 10 أمتار، يمكن أن يسمعه الشخص العادي من مسافة 05 أمتار.

5-2-5-اختبار التشخيصي ويبر"Weber Test":

يطبق اختبار ويبر "Weber" باستخدام جهاز القياس السمعي ذي التوصيل العظمي، أو باستخدام الشوكة الرنانة، وهو اختبار يساعد في التمييز بين الضعف السمعي التوصيلي، والضعف السمعي الحسي العصبي.

فعند اقتراب الشوكة الرنانة إلى الخط الأوسط في الجمجمة؛ فإن توجه الصوت إلى جهة الأذن الضعيفة يعني أن الضعف السمعي ذا منشأ توصيلي، وعند توجه الصوت بعيدا عن الأذن الضعيفة فإن ذلك يعني أن الضعف السمعي من النوع الحسي العصبي.(الخطيب،1998)

5-3- طرق التواصل مع المعاقين سمعيا

5-3-1- الاتصال الشفهي:

يعتمد على تعليم الأطفال ضعاف السمع أو الصم استخدام الكلام، كما هو الحال لمن لا يعانون إعاقة سمعية، وقد بدأت الطريقة اللفظية تكتسب اهتماما أكبر كوسيلة من وسائل الاتصال في تعليم المعوقين سمعيا في القرن التاسع عشر.

وتستدعي عملية تعلم الطفل نطق الكلام وفهمه إجراءات مختلفة لتعويض جزء من الفقدان السمعي والتغلب على العجز الناتج عنه، حيث يتم من خلال الطريقة تدريب البقايا السمعية عند الطفل، وهو ما يعرف بالتدريب السمعي،بالإضافة إلى ذلك تتضمن تعليم الطفل قراءة الكلام،وتؤكد على ضرورة استخدام المعينات السمعية.

5-3-2-التدريب السمعي:

يقصد به تعليم الطفل المعوق سمعيا لتحقيق الاستفادة القصوى من البقايا السمعية المتوفرة لديه، وهو يشتمل على تدريب الطفل على، الإحساس والوعي بالأصوات، والتدريب على تمييز الأصوات المختلفة في البيئة وتمييز أصوات الكلام، وتظهر أهمية التدريب السمعي في تطوير قدرة الطفل على السمع، وتطوير نموه اللغوي.

5-3-3- قراءة الكلام:

يتم تعليم الطفل المعوق سمعيا على استخدام ملاحظاته البصرية لحركة الشفاه ومخارج الأصوات، بالإضافة إلى بقايا السمع من أجل فهم الكلام الموجه إليه. ولا تقتصر الطريقة اللفظية على تعليم الطفل فهم كلام الآخرين،إنما تعلم الكلام أيضا وعلاج عيوب النطق،لذلك يعتبر التدريب على النطق مضمونا أساسيا من مضامين أي برنامج للمعوقين سمعيا يأخذ بالاتجاه اللفظي في الاتصال.

5-3-4- الاتصال اليدوي:

وتشير الطريقة اليدوية في الاتصال إلى استخدام اليدين في التعبير بدلا من النطق اللفظي وتنقسم الطريقة اليدوية إلى الإشارة الكلية وأبجدية الأصابع،وغالبا ما يصطلح على الطريقة اليدوية في الاتصال بلغة الإشارة. (عزيز إبراهيم،2002، ،463)

5-3-5- التواصل الكلي:

ويطلق عليه أحيانا الاتصال الشامل أو النظام المشترك الإرشادي الشفوي،وهو أسلوب للتواصل،يستخدم جميع الأشكال الممكنة للاتصال حتى تتاح للطفل الأصم الفرصة الكاملة لتنمية مهارة اللغة في سن مبكرة بقدر المستطاع،أي أن أسلوب التواصل الكلي يشتمل على الصورة الكاملة للأنماط الكاملة (الحركات التعبيرية التي يقوم بها الطفل من نفسه،لغة الإشارة،الكلام وقراءة الشفاه،هجاء الأصابع،الكتابة والرسم).

وفي ظل هذا الأسلوب تكون أمام كل طفل أصم الفرصة لتطوير أي جزء تبقى لديه من السمع،من خلال المعينات السمعية بمختلف أنواعها.(عبدالرحمان،2006 :70،71)

ملخص الفصل:

ترتبط حاسة السمع ارتباطا وثيقا بسلامة الجهاز السمعي وأي خلل يصيب الأذن يؤثر في القدرة السمعية للفرد،للأذن ثلاثة أجزاء متميزة هي الأذن الخارجية،و الأذن الوسطى و الأذن الداخلية ،ولكل منها دور حيوي ومهم في عملية السمع،كما تباينت تعاريف الإعاقة

السمعية منها من ركز على الجانب الطبي أو على الجانب التربوي أو المهني،ولكن عموما فالإعاقة السمعية تمثل عجز في جانب السمع جزئيا كان أو كليا،فطريا أو مكتسبا يؤثر سلبا على جوانب النمو المختلفة لدى الفرد المعاق سمعيا .

الفصل السادس:الإجراءات المنهجية للدراسة

- تمهيد .
- المنهج المتبع .
- فرضيات الدراسة .
- الدراسة الاستطلاعية .
- خطوات الدراسة الاستطلاعية .
- المجال الزماني والمكاني للدراسة الاستطلاعية .
- عينة الدراسة الاستطلاعية .
- أدوات البحث في الدراسة الاستطلاعية .
- المجال الزماني والمكاني للدراسة الأساسية .
- عينة الدراسة الأساسية .
- أدوات جمع المعلومات للدراسة الأساسية .
- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية .
- خاتمة الفصل .

تمهيد:

سيتم تخصيص هذا الفصل من الدراسة لعرض الإجراءات المنهجية التي تم إتباعها في الدراسة، وأهم الأساليب المستعملة فيها للحصول على نتائج هذه الدراسة لان دقة هته الإجراءات تسمح للباحث باختيار فرضيات الدراسة والوصول إلى نتائج تؤكد أو تنفي هذه الفروض، وسيتم عرض المنهج المتبع وفرضيات الدراسة وإجراءات الدراسة الاستطلاعية، وكذا ميدان الدراسة والعينة التي أجريت عليها والأدوات المستخدمة في جمع البيانات، وإجراء التطبيق للدراسة الأساسية والأساليب الإحصائية المستعملة لتحليلها.

المنهج المتبع :

تختلف المناهج باختلاف المواضيع، ولكل منهج وظيفته وخصائصه التي يستخدمها كل باحث في ميدان اختصاصه.(بوحوش،92،1995).

لقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي السببي المقارن لدراسة مشكلة الدراسة موضوع بحثنا والمتمثلة في "الدافعية للانجاز لدى عينة من مربيي معلمي التربية الخاصة (مربيي معلمي التلاميذ الصم ومربيي معلمي التلاميذ المكفوفين) " وذلك لأن المنهج السببي المقارن هدفه الأساسي الكشف عن الفروق بين الظواهر والمتغيرات.

ونظراً لأن مشكلة البحث ترتكز على دراسة الفروق بين مربيي التلاميذ الصم ومربيي التلاميذ المكفوفين في الدافعية للانجاز،فان المنهج المتبع في هذه الدراسة كان المنهج الوصفي السببي المقارن .

1. فرضيات الدراسة :

من خلال مشكلة الدراسة ومحتوى الإطار النظري للموضوع يمكننا صياغة جملة من الفرضيات التي نعتبرها تفسيرات مؤقتة نسعى في هذه الدراسة إلى الوصول إلى أجوبة واضحة لتساؤلاتنا .

- **الفرضية العامة :**
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للانجاز بين مربيي التلاميذ الصم ونظرائهم العاملين مع التلاميذ المكفوفين .

الفرضيات الجزئية :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الشعور بالمسؤولية بين مربيي التلاميذ الصم ونظرائهم العاملين مع التلاميذ المكفوفين .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السعي نحو التفوق والطموح بين مربيي التلاميذ الصم ونظرائهم العاملين مع التلاميذ المكفوفين .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المثابرة بين مربيي التلاميذ الصم ونظرائهم العاملين مع التلاميذ المكفوفين .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الشعور بأهمية الزمن بين مربيي التلاميذ الصم ونظرائهم العاملين مع التلاميذ المكفوفين .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التخطيط للمستقبل بين مربيي التلاميذ الصم ونظرائهم العاملين مع التلاميذ المكفوفين .

2-**الدراسة الاستطلاعية :**

الدراسة الاستطلاعية أساساً جوهرياً لبناء البحث كله، وإهمال الكتابة عن الدراسة

الاستطلاعية ينقص البحث احد العناصر الأساسية فيه ،ويسقط عن الباحث جهدا كبيراً كان قد بذله فعلاً في المرحلة التمهيدية للبحث (محي الدين ، 1995، 48) .

وبناءً على هذا وقبل أن نقوم بتطبيق الدراسة الأساسية يجب أولاً أن نقوم بالتحقق من صلاحية أدوات الدراسة وتهدف الدراسة الاستطلاعية في أي بحث علمي إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها، والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث العلمي، وكذا التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة ".(إبراهيم ، 2000، ،38).

والهدف من هذه الدراسة الاستطلاعية :

- تحديد مجتمع الدراسة وعينتها
- محاولة التعرف على جملة الصعوبات التي قد نواجهها أثناء تطبيق الأداة.
- التأكد من الخصائص السيكومترية للاستبيان .

ولقد تم إجراء الدراسة الاستطلاعية وفقاً للخطوات الآتية :

2. خطوات الدراسة الاستطلاعية :

- إجراء زيارات ميدانية للمدرستين المعنيتين وهما :
- مدرسة الأطفال المعوقين بصريا بالرباح ، ولاية الوادي .
- مدرسة الأطفال المعوقين سمعيا بالرقيبة ، ولاية الوادي .

هدفها القيام بمقابلات مع المربيين العاملين مع الفئتين المذكورتين سابقا، فئة التلاميذ المعاقين سمعيا وفئة التلاميذ المعوقين بصريا وتوزيع الاستبيان عليهم مع الأخذ بعين الاعتبار المربين المكفوفين على أن نملي عليهم محتوى عبارات الاستبيان وتوضيح ما جاء فيها.

3. المجال الزماني والمكاني للدراسة الاستطلاعية :

3-1: المجال المكاني للدراسة الاستطلاعية :

تم تطبيق الدراسة الاستطلاعية في مدرستين هما:

- مدرسة الأطفال المعوقين بصريا بالرباح ، ولاية الوادي .
- مدرسة الأطفال المعوقين سمعيا بالرقيبة ، ولاية الوادي .

3-2: المجال الزماني للدراسة الاستطلاعية: تمت الدراسة الاستطلاعية في 2017/201 وبالضبط في شهر فيفري 2017 بمدرستي الأطفال المعوقين بصريا بالرباح و مدرسة الأطفال المعوقين سمعيا بالرقيبة.

عينة الدراسة الاستطلاعية: تتكون عينة الدراسة الاستطلاعية من (30) مربي ومربية ، تم اختيارهم بطريقة قصديه من مدرستي المعاقين سمعيا بالرقيبة والمعاقين بصريا بالرباح.

قد تم اختيار عينة الدراسة بطريقة مقصودة، لأن موضوع الدراسة يبحث في الفروق بين مربيي التلاميذ المعاقين بصريا ومربيي التلاميذ المعاقين سمعيا في الدافعية للانجاز بأبعادها

الخمسة (الشعور بالمسؤولية ،السعي نحو التفوق والطموح ،المثابرة ،الشعور بأهمية الزمن، التخطيط للمستقبل، الدافعية) .

والجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية

جدول رقم (02) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية

	إناث	**ذكور**	**المجموع**
مربيي التلاميذ المعاقين سمعيا	**03**	**08**	**11**
مربيي المعاقين بصريا	**09**	**10**	**19**
	المجموع الكلي 30		

4-أدوات البحث في الدراسة الاستطلاعية :

يعرف العساف أداة الدراسة بأنها " مصطلح منهجي، يعني الوسيلة التي يجمع بها الباحث المعلومات اللازمة للإجابة على أسئلة الدراسة واختبار فروضها (العساف ، 1995، 101).

إن ما يحدد نوع الأداة في الدراسة أو البحث هي طبيعة مشكلة الدراسة وفروضها والأهداف المتوخاة من تحقيقها والتي على أساسها يتمكن الباحث من انتقاء الأداة المناسبة لجمع البيانات وتحليلها فيما بعد :

ويرتكز اختبار الباحثان في الدراسة الاستطلاعية إلى المقابلة والتي تهدف إلى التعرف على مربيي المدرستين ومدى تعاونهم معنا في الدراسة ،والاستبيان بهدف التأكد من خصائصه السيكومترية ،وذلك وفق لمشكلة الدراسة والأهداف المتوخاة.

5- الخصائص السيكومترية للمقياس:

- **صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزى)**:قمنا بترتيب درجات العينة الاستطلاعية ترتيباً تصاعديا حسب الدرجة الكلية للمقياس، ثم ميزنا بين مجموعتين من أفراد العينةالبالغة30، مجموعة عليا تكونت من9 افرد وأخرى دنيا تكونت من9 افرد والعدد 14 يمثل 27% من العينة الاستطلاعية،بعد ذلك تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمستويين، ثم حساب قيمة ت للتعرف على دلالة الفروق بين المجموعتين الدنيا والعليا،والجدول التالي يوضح ذلك

جدول (4): قيمة ت بين درجات المجموعتين الدنيا والعليا للمقياس

المجموعتين	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ت	الدلالة الإحصائية
المجموعة العليا	9	83.55	1.74	8.36	دالة 0.01
المجموعة الدنيا	9	57.77	9.07		

قيمة"ت" دالة عند 0.01 مما يجعل المقياس يتمتع بصدق تمييزي عال.

- **الثبات** :هناك طرق عديدة لحساب الثبات نطبق منها في دراستنا:

- **طريقة التجزئة النصفية** :

نقوم بتقسيم المقياس إلى فقراته الفردية والزوجية، ثم نستخدم درجات النصفين، في حساب معامل الارتباط بينهما، فنتج معامل ثبات نصف المقياس، وبعد ذلك نقوم باستخدام معادلة سبيرمان براون لحساب معامل ثبات المقياس

وقد قمنا باستخراج معامل الثبات بهذه الطريقة للمقياس من خلال برنامج SPSS والجدول التالي يلخص ذلك :

جدول (5): معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية للمقياس باستخدام معادلة سبيرمان براون

عدد العينة	عدد البنود	معامل الثبات بالتجزئة النصفية
30	50	0.94

من الجدول نلاحظ أن معامل ثبات المقياس مقبول.

- **طريقة معامل ألفا–كرونباخ:** نحسب معامل ألفا للمقياس:

جدول (6): معامل ألفا كرونباخ للمقياس

عدد العينة	عدد البنود	معامل الثبات ألفا كرونباخ
30	**50**	**0.84**

تشير البيانات في الجدول إلى قيم معامل الثبات للمقياس عن طريق معامل ألفا كرونباخ، وتظهر أن معامل الثبات عالي.

6- المجال الزماني والمكاني للدراسة الأساسية:

- **المجال المكاني** : أجريت الدراسة الأساسية في مدرستي الأطفال المعاقين سمعيا بالرقيبة ،ومدرسة الاطفال المعاقين بصريا بالرباح.

7- **المجال الزماني** : تمت الدراسة في شهر فيفري من السنة الجارية .

8- عينة الدراسة الأساسية :

أجريت الدراسة على عينة من مربيي التلاميذ المعاقين سمعيا وعينة من مربيي التلاميذ المعاقين بصريا بمدرستي الرقيبة والرباح بولاية الوادي.

- **طريقة اختيار العينة وحجمها** : تمثل العينة جزءاً من المجتمع الأصلي للدراسة، وهي عبارة عن اختيار عدد من الأفراد لدراسة معينة، بطريقة تجعل منهم ممثلين لمجموعة اكبر اختيروا منها.(بوسنة ،2007).

الغرض من اختيار العينة هو الحصول على معلومات عن المجتمع الأصلي، ويتكوّن مجتمع الدراسة من43 مربي ومربية عاملين بمدرستي الاطفال المعاقين بصريا بالرباح ونظرائهم العاملين بمدرسة الاطفال المعاقين سمعيا بالرقيبة.

جدول رقم (03) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاساسية

الأفراد	إناث	ذكور	المجموع
مربيي التلاميذ المعاقين سمعيا	03	08	11
مربيي المعاقين بصريا	17	15	32
	المجموع الكلي 43		

9- أدوات جمع المعلومات للدراسة الأساسية :

لقد تم الاعتماد في هذه الدراسة على استبيان الدافعية للانجاز لعبد اللطيف خليفة المقنن والمكيف على البيئة الجزائرية من طرف الدكتور البشير معمرية

ويحتوي الاستبيان على خمسة أبعاد :

- الشعور بالمسؤولية : وتقيسه البنود التالية (1، 6، 11، 16، 21، 26، 31، 36، 41،46).
- السعي نحو التفوق والطموح وتقيسه البنود التالية (2، 7،12، 17، 22، 27 ،32، 37 ،42 ، 47).
- المثابرة وتقيسه البنود التالية (3، 8 ،13، 18، 23، 28 ،33 ، 38 ،43، 48).
- الشعور بأهمية الزمن وتقيسه البنود التالية (4،9،14، 19، 24، 29، 34، 39، 44، 49).
- التخطيط للمستقبل وتقيسه البنود التالية (5، 10، 15، 20، 25، 30، 35، 40،45، 50).

10-إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية :

لقد تم تطبيق الدراسة الميدانية في شهر فيفيري من السنة الجارية بمدرستي الأطفال المعاقين بصريا بالرباح ونظرائهم العاملين بمدرسة الأطفال المعاقين سمعيا بالرقيبة ولاية الوادي.

ولقياس فروض الدراسة واختبارها إحصائياً تم استخدام اختبار(ت) للدلالة على الفروق بين مربيي التلاميذ المعاقين بصريا ونظرائهم مربيي المعاقين سمعيا وذلك بالاعتماد على نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss النسخة(16)

المتوسط الحسابي :

والهدف من استخدامه الحصول على متوسط درجات الدرجة الكلية للدافعية للانجاز والأبعاد الخمسة للاستبيان (الشعور بالمسؤولية، السعي نحو التفوق ، المثابرة ، الشعور بأهمية الزمن، التخطيط للمستقبل)

الانحراف المعياري : يبين مدى تشتت كل الدرجات في الدرجة الكلية للدافعية وأبعادها الخمسة عن النقطة المركزية .

اختبار (ت) : لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات.

خاتمة الفصل : تم في هذا الفصل التاكد من الخصائص السيكومترية للاداة وقد اثبتت النتائج ان المقياس ثابت بدرجة عالة وايضا صادق بالتالي فالاداة صالحة لقياس الدافعية للانجاز لدى المربين والمعلمين العاملين مع التلاميذ الصم والمكفوفين .

الفصل السابع : عرض نتائج الدراسة وتفسيرها

- عرض نتائج والدراسة والتعليق عليها

- عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى
- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية
- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة .
- عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة .
- عرض نتائج الفرضية الجزئية الخامسة .
- عرض نتائج الفرضية العامة .

- عرض نتائج الدراسة وتفسيرها

- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى وتفسيرها.
- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية وتفسيرها.
- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة وتفسيرها.
- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة وتفسيرها.
- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة وتفسيرها.
- مناقشة نتائج الفرضية العامة وتفسيرها.

تمهيد:

سنعمد بداية إلى عرض النتائج الخاصة بالفرضيات الجزئية وصولا في النهاية الى النتيجة المتعلقة بالفرضية العامة إجابة على التساؤل المحوري للدراسة.

1- عرض نتائج والدراسة والتعليق عليها

1-1-عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى وتحليلها:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الشعور بالمسؤولية بين مربيي التلاميذ الصم ونظرائهم العاملين مع التلاميذ المكفوفين .
وللتأكد من تحقق هذه الفرضية تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين في متغير الشعور بالمسؤولية باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق ، فكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول رقم(6) : المتوسطات الحسابية والانحرافات وقيمة (ت) ودلالتها بين مربي المعاقين سمعيا ومربي المعاقين بصريا في الشعور بالمسؤولية .

الشعور بالمسؤولية	م	ع	قيمة ت	م.د
مربيي التلاميذ الصم (ن=11)	24.45	2.734	1.173	0.05
مربيي التلاميذ المكفوفين (ن=32)	22.75	4.522		

من خلال النتائج المدونة في الجدول أعلاه نجد أن قيمة اختبار" ت" قدرت بـ (1.173) ،وهذه القيمة أكبر من مستوى الدلالة (0,05) ،وعليه لا توجد فروق دالة بين مربيي التلاميذ الصم ومربيي التلاميذ المكفوفين في الشعور بالمسؤولية .

1-2 عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية وتحليلها:

- تنص الفرضية الجزئية الثانية على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السعي نحو التفوق بين مربيي التلاميذ الصم ونظرائهم العاملين مع التلاميذ المكفوفين .

وللتأكد من تحقق هذه الفرضية تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين في متغير السعي نحو التفوق باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق ، فكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول رقم(7) : المتوسطات الحسابية والانحرافات وقيمة ت ودلالتها بين مربيي المعاقين سمعيا ومربيي المعاقين بصريا في السعي نحو التفوق .

السعي نحو التفوق	م	ع	قيمة ت	م.د
مربيي التلاميذ الصم (ن=11)	24.09	2.663	1.458	0.05
مربيي التلاميذ المكفوفين (ن=32)	22.19	4.020		

من خلال النتائج المدونة في الجدول أعلاه نجد أن قيمة اختبار" ت" قدرت بـ

(1.458)، وهذه القيمة أكبر من مستوى الدلالة (0,05) ،وعليه لا توجد فروق دالة بين مربيي التلاميذ الصم ومربيي التلاميذ المكفوفين في السعي نحو التفوق .

1-3 عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة وتحليلها:

- تنص الفرضية الجزئية الثالثة على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المثابرة بين مربيي التلاميذ الصم ونظرائهم العاملين مع التلاميذ المكفوفين .

وللتأكد من تحقق هذه الفرضية تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين في متغير المثابرة باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق ، فكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول رقم(8) : المتوسطات الحسابية والانحرافات وقيمة ت ودلالتها بين مربيي المعاقين سمعيا ومربيي المعاقين بصريا في المثابرة .

المثابرة	م	ع	قيمة ت	م.د
مربيي التلاميذ الصم (ن=11)	32.45	4.612	1.118	0.05
مربيي التلاميذ المكفوفين (ن=32)	21.22	6.036		

من خلال النتائج المدونة في الجدول أعلاه نجد أن قيمة اختبار" ت" قدرت بـ

(1.118)، وهذه القيمة أكبر من مستوى الدلالة (0,05) ،وعليه لا توجد فروق دالة بين مربيي التلاميذ الصم ومربيي التلاميذ المكفوفين في المثابرة .

1-4 عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة وتحليلها:

- تنص الفرضية الجزئية الرابعة على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الشعور بأهمية الزمن بين مربيي التلاميذ الصم ونظرائهم العاملين مع التلاميذ المكفوفين .

وللتأكد من تحقق هذه الفرضية تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين في متغير الشعور بأهمية الزمن باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق ، فكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول رقم(9) : المتوسطات الحسابية والانحرافات وقيمة ت ودلالتها بين مربيي المعاقين سمعيا ومربيي المعاقين بصريا في الشعور بأهمية الزمن .

الشعور بأهمية الزمن	م	ع	قيمة ت	م.د
مربيي التلاميذ الصم (ن=11)	24.09	3.239	1.619	0.05
مربيي التلاميذ المكفوفين (ن=32)	21.56	6.891		

من خلال النتائج المدونة في الجدول أعلاه نجد أن قيمة اختبار" ت" قدرت بـ (1.691)،وهذه القيمة أكبر من مستوى الدلالة (0,05) ،وعليه لا توجد فروق دالة بين مربيي التلاميذ الصم ومربيي التلاميذ المكفوفين في الشعور بأهمية الزمن .

1-5 عرض نتائج الفرضية الجزئية الخامسة وتحليلها:

- تنص الفرضية الجزئية الخامسة على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التخطيط للمستقبل بين مربيي التلاميذ الصم ونظرائهم العاملين مع التلاميذ المكفوفين وللتأكد من تحقق هذه الفرضية تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين في متغير التخطيط للمستقبل باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق ، فكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول رقم(10) : المتوسطات الحسابية والانحرافات وقيمة ت ودلالتها بين مربيي المعاقين سمعيا ومربيي المعاقين بصريا في التخطيط للمستقبل .

التخطيط للمستقبل	م	ع	قيمة ت	م.د
مربيي التلاميذ الصم (ن=11)	21.73	4.962	0.412	0.05
مربيي التلاميذ المكفوفين (ن=32)	20.91	5.921		

من خلال النتائج المدونة في الجدول أعلاه نجد أن قيمة اختبار" ت" قدرت بـ

(0.412) ، وهذه القيمة أكبر من مستوى الدلالة (0,05) ،وعليه لا توجد فروق دالة بين مربيي التلاميذ الصم ومربيي التلاميذ المكفوفين في التخطيط للمستقبل .

1-6 عرض نتائج الفرضية الجزئية العامة وتحليلها:

تنص الفرضية العامة على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للانجاز بين مربيي التلاميذ الصم ونظرائهم العاملين مع التلاميذ المكفوفين .

وللتأكد من تحقق هذه الفرضية تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين في متغير الدافعية للانجاز باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق ، فكانت النتائج على النح الآتي:

جدول رقم(11) : المتوسطات الحسابية والانحرافات وقيمة ت ودلالتها بين مربيي المعاقين سمعيا ومربيي المعاقين بصريا في الدافعية للانجاز .

الدافعية للانجاز	م	ع	قيمة ت	م.د
مربيي التلاميذ الصم (ن=11)	117.81	11.356	1.685	0.05
مربيي التلاميذ المكفوفين (ن=32)	108.62	24.038		

من خلال النتائج المدونة في الجدول أعلاه نجد أن قيمة اختبار" ت" قدرت بـ (1.685) ، وهذه القيمة أكبر من مستوى الدلالة (0,05) ،وعليه لا توجد فروق دالة بين مربيي التلاميذ الصم ومربيي التلاميذ المكفوفين في الدافعية للانجاز .

2 – عرض نتائج الدراسة وتفسيرها

2-1 مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى وتفسيرها:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الشعور بالمسؤولية بين مربيي التلاميذ الصم ونظرائهم العاملين مع التلاميذ المكفوفين ، ويتبين من خلال الجدول رقم (6)انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مربيي التلاميذ الصم ونظرائهم العاملين مع التلاميذ المكفوفين في الشعور بالمسؤولية ، ويرجع ذلك إلى أن المربين العاملين مع الفئتين المذكورتين سابقا يعملون في نفس ظروف العمل في الحجم الساعي وفي الترقيات ، ويتلقون نفس طبيعة التكوين لذلك هم لديهم نفس مستوى الشعور

بالمسؤولية لذلك فهم يعتبرون مدفوعون داخليا بحكم أنهم ينجزون أعمالهم مع التلاميذ الصم والمكفوفين في ظروف بيئية قد لا ترقى إلى مستوى طموحاتهم وتطلعاتهم ولا تلبي رغباتهم و حاجياتهم ،وفي هذا الصدد يرى (تيكمان ،1999) وايجن (2001) أن المعلمين يدفعون بواسطة المكافاة الداخلية مثل احترام ، المسؤولية ، الشعور بالانجاز ، التقدير ، الاعتراف ، والعمل نفسه ،السياسة الإدارية ، ظروف العمل ،الأمن الوظيفي والحياة الشخصية (العساف، السعود، 2007،72) هذا بغض النظر عن نوع العاقة سواء كانت فقدان البصر أو فقدان السمع ، فهذا لا يشكل فرقا بالنسبة للمربين فبنية وطبيعة العمل مشتركة ،ويمكن تفسير هذا بان الاحتكاك بفئة المعاقين بصريا او سمعيا يخلق علاقة انسانية طيبة بين المربين والتلاميذ المعاقين ، وهذا ما يدفع بالمربين الى بذل اقصى ما لديهم من جهد من اجل تقديم افضل الخدمات المربية لهؤلاء التلاميذ بغض النظر عن كل الظروف السيئة التي قد تواجههم ، فهم يسعون الى انجاز عملهم بشكل جيد من اجل هؤلاء التلاميذ المعاقين وتلبية حاجاتهم النفسية التي يصبون إليها من خلال تعاملهم الجيد مع التلاميذ ،وهذا ما أشارت اليه **(كوستلي وتود،1983، 88)** أن الأفراد ذوي الدافعية العالية أكثر اهتماما بالانجاز نفسه من أية مكافأة تنتج عن نجاحهم ، فهم لا يعدون المكافأة أساسية ، وإنما يعدون إشباع الحاجة من خلال النجاح هو الأساس ، إذ أن الأفراد عندما يبدؤون التفكير بالأمور المتعلقة بالانجاز تزداد مستويات أدائهم ، إذ يؤدي ذلك إلى تركيز الفرد على المستويات العليا للأداء ، وتركيز السلوك على تحقيق تلك الأهداف (العساف، السعود، 2007 ،72)

ولان الفئة التي يتعامل معها هؤلاء المربون هي فئة المعاقين بصريا والمعاقين سمعيا فهم يدركون جيدا مدى احتياج هؤلاء التلاميذ لهم من كل الجوانب النفسية ، الاجتماعية و التعليمية ، ومنهم من يقضون معهم أوقات طويلة ويضطرون إلى المبيت معهم ليلا والاحتكاك بهم في الأوقات اللاصفية اين يعيشون حياتهم الطبيعية ويتعاملون معهم كأنهم أولادهم وهم يعتبرون عائلة مصغرة في إطار العمل ،وهذا الشعور يحملهم مسؤولية كبيرة تقع على عاتقهم خصوصا في الدوام الليلي ، حيث لا يكون هناك تدريس أو خدمات تربوية فهو تكفل نفسي بدني اجتماعي فقط ، فمن خلال تعاملهم الدائم معهم سواء في أوقات التدريس أو في الدوام الليلي يزيد من حسهم بالمسؤولية تجاه هؤلاء التلاميذ المعاقين مهما كانت إعاقتهم ففي النهاية هؤلاء المربون هم بشر يشعرون بمعاناة هؤلاء التلاميذ والصعوبات التي تواجههم في الحياة ، خصوصا أنهم مازالوا أطفالا صغارا في الصفوف الابتدائية فالحاجة إلى الشعور بالمسؤولية الأخلاقية تجاه هؤلاء التلاميذ هي من تدفعهم إلى انجازهم للعمل بشكل جيد دون الاهتمام بالمكافاة، فبمجرد أداءهم لعملهم بشكل جيد ومرضي لهؤلاء التلاميذ يشبع رغبة المربون على اختلاف اختصاصاتهم ، فليس هناك فرق بينهم ونوع الإعاقة لا يؤثر على رغبة المربي في الاهتمام بالتلميذ وشعوره بالمسؤولية تجاهه.

2-2 مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية وتفسيرها.

تنص الفرضية الثانية على انه توجد فروق ذات دلالة في السعي نحو التفوق والطموح بين مربيي التلاميذ الصم ونظرائهم العاملين مع التلاميذ المكفوفين. يتبين من

خلال الجدول رقم (7) انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مربيي التلاميذ المكفوفين ونظرائهم العاملين مع التلاميذ الصم ومرجع ذلك إلى أن طبيعة العمل مع فئة التلاميذ المعاقين سواء أكانت بصرية أو سمعية تأخذ نفس المنحى وبالتالي فان المربين العاملين مع المكفوفين ونظرائهم العاملين مع الصم يسعون بنفس الدرجة إلى تحقيق رغباتهم واحتياجاتهم المتعلقة بعملهم مع هؤلاء التلاميذ حيث أن نظام العمل وبيئته واحده ومشتركة ويعملون تحت نفس الظروف فهم يسعون برغبة منهم ودافعية داخلية نحو التفوق ويطمحون إلى انجاز عملهم على أكمل وجه وبنفس الحماس والرغبة وهذا ما تشير اليه دراسة **اندرسون**(2002) والتي كانت بعنوان العوامل التي تساعد المعلمين على البقاء في مهنة التعليم وتزيد من دافعيتهم نحو العمل وكشفت عن درجة دافعية المعلمين وبيان العوامل التي تساعدهم على البقاء في مهنة التعليم وتكونت عينة الدراسة من (394)معلما من مدارس كارولينا وأظهرت النتائج أن دافعية المعلمين كانت متوسطة وان هناك عوامل تزيد من دافعتيهم للعمل وتساعدهم على البقاء في المهنة وهي : دعم المديرين وتعاون الطلبة . والبيئة الآمنة النظيفة والراتب المرتفع، والصفوف المنظمة (العساف،السعود،74،2007) .

إن اشتراك كل هذه الظروف لدى المربي أو المعلم هو ما يبرر عدم وجود فروق في الدافعية لديهم وأيضا هذه الظروف نفسها من تجعلهم بكل جهد نحو التفوق فهم يطمحون إلى تقديم أفضل ما لديهم لهؤلاء التلاميذ المعاقين خصوصا أن الإعاقات الحسية تعتبر من اشد الإعاقات ألما على نفسية الفرد فهي تحبط من عزيمة التلاميذ وتشعرهم بتدني تقديرهم لذواتهم وهذا ما يزيد المربين عزيمة وإرادة على التكفل بهم ومساعدتهم على تقبل إعاقتهم

ودفعهم نحوى اعتماد الكلي على أنفسهم وهذا أيضا يلبي حاجات المربين في الانجاز والتفوق طبعا في ظل توفر ظروف عمل جيدة ومناسبة ورواتب مرضية ، وفي هذا الصدد أشار ديامنتس (2004) في دراسة له بعنوان مقارنة بين ما يتوقعه المدريرين منهم، من معززات لدافعية المعلمين وبين ما يراه المعلمون محفزا لدافعيتهم في التدريس، هدفت الى الكشف عن درجة دافعية المعلمين وعمل مقارنة بين ما يتوقعه المديرون وما يراه المعلمون من معززات لدافعيتهم وتكونت عينت الدراسة من 5 مدرين 85 معلما من مدارس ولاية تكساس تبين من نتائجها أن دافعية المعلمين كانت متوسطة كما بينت النتائج أن ما يعتقده المديرون محفزا للمعلمين يتلخص في: التقدير الكلي للعمل المنجز، ويتبعه الأمان الوظيفي، بينما اعتقد المعلمون أن الرواتب الجيدة والظروف الجيدة للعمل هي أعلى المحفزات التي تزيد من دافعية المعلم.

أن نظام الحوافز في العمل هو ما يدفع المربين إلى السعي نحوى التفوق والطموح وفي هذه الحالة قد يكون مادي أو معنوي لكن يشبع رغباته في الانجاز والعمل مع التلاميذ الصم والمكفوفين على حد سواء ولا تأثير لنوع الإعاقة على هذا الشعور بالتفوق والطموح نحوى الانجاز لدى المربين.

2-3 مناقشة نتائج اختبار الفرضية الجزئية الثالثة وتفسيرها:

تنص الفرضية الجزئية الثالثة على انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المثابرة بين مربيي التلاميذ الصم ونظرائهم العاملين مع التلاميذ المكفوفين ، ويتبين من خلال الجدول

رقم (8) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مربيي التلاميذ الصم ونظرائهم العاملين مع التلاميذ المكفوفين في المثابرة ، ويرجع ذلك إلى أن المربين العاملين مع الفئتين المذكورتين سابقا ، وهذا يبين أن المربين يسعون بكل جدية إلى العمل برغبة وتفاني مع التلاميذ المعاقين مهما كانت إعاقتهم سمعية أو بصرية ، ويرجع هذا إلى طبيعة العلاقة الايجابية التي تربطهم مع هؤلاء التلاميذ فهم لا يزالون اتكاليون على المربين في ابسط الأمور الخاصة بهم ، ويحتاجون منهم تدريبهم على الاستقلالية والاعتماد على النفس في شتى الميادين ، وهذه تعتبر مسؤولية كبيرة تقع على عاتق المربين يسعون بجد ومثابرة على تحقيقها مهما كان نوع الإعاقة فالحاجة مشتركة بين التلاميذ ، وبمرور الوقت يكتسب المربون خبرات عملية تسمح لهم بمعرفة كل احتياجات التلاميذ ورغبات دون أن يصرحوا بها حتى ، وفي هذا الصدد أشار **القدومي (2000)** في دراسة بعنوان العلاقة بين السمات الشخصية لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن ومستوى دافعية المعلمين ، هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين السمات الشخصية لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن ومستوى دافعية المعلمين ، وتكونت عينة الدراسة من (85) مديرا و(342) معلما، وأسفرت نتائجها عن وجود اثر دال إحصائيا للخبرة التعليمية ومستوى الدافعية لدى المعلمين ، بمعنى انه كلما كانت الخبرة التعليمية أطول كان المعلمون ذوي دافعية عالية في العمل. (العساف، السعود،74،2007)

هذه الخبرة الطويلة للمربين تزيد من دافعيتهم للانجاز وتدفعهم للمثابرة من اجل تقديم أفضل الخدمات المربية للتلاميذ سواء كانوا صم أو مكفوفين ، فالحاجة إلى اكتساب

الاستقلالية لديهم واحدة ، وحاجة المربين النجاح والتفوق في عملهم مشتركة ، ويرى **عبد اللطيف عماره (1981)** في دراسة له بعنوان علاقة الدافع للانجاز بالميول المهنية والابتكارية لدى طلاب المرحلة الثانوية، بالمنصورة ، وكانت عينة الدراسة تتألف من (206) طالب و (208) طالبة من طلاب الصف الأول ثانوي ، واستخدم مقياس دافعية الانجاز إعداد " إبراهيم قشقوش"(1975) ، واختبار (ت) وأسفرت على أن الانجاز يتأثر بالميول المهنية ، وكذلك القدرة الابتكارية ، كما أكدت الدراسة على وجود فروق دالة في الدافعية للانجاز بين الجنسين لصالح الذكور (يوسف ، 2008، 106) ، وهذا ما يدعم نتائج دراستنا بحيث أن الدافع للانجاز في العمل يتأثر بميول المربين نحو المثابرة والإبداع في انجاز عملهم والسعي نحو تحقيق هذا الهدف والذي يمثل رغبة وحاجة يسعون إلى إشباعها .

2-4 مناقشة نتائج اختبار الفرضية الجزئية الرابعة وتفسيرها:

تنص الفرضية الجزئية الرابعة على انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الشعور بأهمية الزمن بين مربيي التلاميذ الصم ونظرائهم العاملين مع التلاميذ المكفوفين ، ويتبين من خلال الجدول رقم (9) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مربيي التلاميذ الصم ونظرائهم العاملين مع التلاميذ المكفوفين في الشعور بأهمية الزمن ، ويرجع ذلك إلى أن المربين العاملين مع الفئتين المذكورتين سابقا باختلاف إعاقتهم بصرية أو سمعية يشعرون بجدة بأهمية الزمن في عملهم مع هؤلاء التلاميذ فكلما كان التكفل بهؤلاء التلاميذ وتعليمهم وتدريبهم في أسرع وقت ممكن كلما اكتسبوا الاستقلالية والاعتماد على أنفسهم ، وهذا يعتبر

انجاز بالنسبة للمربين يسعون إلى تحقيقه فهي مسؤولية أمام الله تعالى وأمام ضمائرهم ، وواجبهم المهني من جهة أخرى ، وفي هذا الصدد يشير **دويدار (1991)** في دراسة أجراها على عينة مكونة من (263) موظفا و(272) موظفة من العاملين بمؤسسات مختلفة حول الدافعية للانجاز بهدف الكشف عن الفروق بين الجنسين في الدافعية للانجاز، وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية والنفسية ومنها (توكيد الذات) ، وأسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق دالة بين الجنسين في الدافعية للانجاز في حين يزداد توكيد الذات لدى الموظفين عنه لدى الموظفات ، وارتبط الدافع للانجاز سلبا بكل من القلق والاكتئاب والعصابية ، في حين ارتبط بصورة موجبة بكل من القيم الدينية والضبط الداخلي (عبد الحميد ، 2003، 06)، هذا ما يؤكد نتائج دراستنا حيث أن المربين مدفوعين بالضبط الداخلي والقيم الدينية في أداء عملهم ولهذا فهم يشعرون بقيمة الزمن بالنسبة للأطفال المعاقين في إكسابهم الاستقلالية والاعتماد على النفس وأيضا تعليمهم كل الخبرات المربية التي تمكنهم من الاندماج في المجتمع لاحقا وفي هذا الصدد أجرى **لي** (1996) دراسة على (164) معلما **من** الجنسين تبين من خلال نتائجها أن من أهم عوامل العمل تأثيرا في الدافعية كان ممارسة عمل مهم ومشوق، وان النمو المهني والخدمة أكثر أهمية من الأجر والترقية وغيرها من الاثابات الخارجية (عبد الحميد ، 2003، 08) ،وهذا يدل على انه طبيعة العلاقة التي تجمع المربين مع التلاميذ تدفعهم على الحرص على تقديم كل ما لديهم من خبرات وجهد من اجل مساعدتهم على تخطي الصعوبات التي تسببها لهم إعاقتهم ، ويصبح بذلك العمل بالنسبة للمربين يمثل لهم متعة تزيد من مستوى النمو المهني لديهم وتزيد من رغبتهم في انجاز

عملهم على أكمل وجه مهما كان مهمته تعليمية أو تدريبية بدوام ليلي أو نهاري ، مع ضرورة الحفاظ على مبادئ التربية الصحية واحترام الزمن في انجاز عملهم من اجل تحقيق نتائج ايجابية في عملهم من ناحية ، وإشباع رغباتهم في الانجاز والعمل بتفاني وإخلاص من ناحية أخرى.

2-5 مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة وتفسيرها.

تنص الفرضية الخامسة على انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التخطيط للمستقبل بين المربين العاملين مع التلاميذ المكفوفين ونظرائهم العاملين مع التلاميذ الصم يتبين من خلال الجدول رقم (10) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مربيي التلاميذ الصم ونظرائهم العاملين مع التلاميذ المكفوفين في التخطيط للمستقبل وهذا راجع إلى أن مربيي التلاميذ المعاقين باختلاف إعاقتهم يتطلعون إلى مستقبل جيد للعمل مع هؤلاء التلاميذ فلديهم رغبة وحاجة للتكفل بهؤلاء التلاميذ وتقديم أقصى ما لديهم من خبرات مربية والبحث عن كل ما قد يساعدهم في انجاز هذا العمل مستقبلا بشكل جيد يرضي رغباتهم ويشبع حاجاتهم لأداء عملهم على أكمل وجه ويفيد هؤلاء التلاميذ في حياتهم المستقبلية وفي هذا الصدد يشير كرانزوس (1997) في دراسة له حول امن العمل والاهتمام الداخلي وعلاقتهم بالدافعية ،على عينة مكونة من 125 موظفا باستخدام أسلوب المقابلة وكشفت النتائج على أن امن العمل والاهتمام الداخلي بالعمل من أهم العوامل تأثيرا في الدافعية للعمل، وان أنظمة الإثابة بالمنظمات تفشل في إشباع الحاجات الأعلى، مما يقلل من

الدافعية للعمل، في حين تزداد دافعيتهم للعمل إذا شاركوا في صنع القرار وشعروا بالمسؤولية عن عمل مثير للتحدي ومرض ومشبع لحاجاتهم العليا،.كالانتماء وتقدير الذات وتحقيقها (عبد الحميد 2003,09) وبذلك تتفق هذه الدراسة مع دراستنا بحيث أن مشاركة المربين في التخطيط للمستقبل في العمل مع هؤلاء التلاميذ وذلك في التخطيط وبناء البرامج الخاصة للتكفل بهؤلاء التلاميذ ورعايتهم من الجانب التربوي التعليمي والشخصي فبهذا يشعر هؤلاء المربون بأنهم عنصر فعال في التخطيط للعمل مع هؤلاء التلاميذ وليسوا مجرد منفذين للبرنامج المسطر لهم وهذا يتفق أيضا مع دراسة لتوين وسترنجر (1986) حول نمط القيادة والدافعية ومستوى الأداء الوظيفي وهدفت إلى ملاحظة اثر أنواع القيادات المختلفة على الأجواء التنظيمية المصطنعة ومستويات الأداء المختلفة وتكونت العينة من 45 طالبا ، قسمت إلى ثلاث مجموعات:

أ – نمط قيادي مبني على الأمر وفرض القوانين

ب– نمط قيادي مبني على أساس العمل الجماعي التعاوني الديمقراطي في اتخاذ القرارات.

نمط قيادي يعتمد على تشجيع العمال وصنع أهدافهم بأنفسهم واخذ مستوياتهم لانجاز الأهداف المحددة (المبادرة) وتحمل النتائج وإتاحة الفرصة للإبداع وروح المبادرة وقد أسفرت النتائج على انه :

- الجو التسلطي السائد في المنظمة الأولى أيقظ وأثار دافع القوة في حين قلت الدافع.

- الجو الديمقراطي السائد في المجموعة الثانية أثار الحاجة إلى التعاون والمودة بين الأفراد في قلة الحاجة للانجاز .
- أما الجانب الانجازي السائد في المنظمة الثالثة فقد أثار الحاجة للانجاز دون الدوافع الأخرى (وسطاني ، 2010، 18) وهذا بفعل المشاركة في اتخاذ القرارات والتخطيط لانجازها يثير الدافعية لدى من اجل الإتقان في العمل مع فئة التلاميذ المعاقين الصم والمكفوفين بغض النظر عن نوع الإعاقة فطبيعة العمل مع فئة هشة تحتاج الى مساعدة وخدمات تربوية خاصة للتكفل بهم ، والمربون يسعون إلى الانجاز في عملهم مع التلاميذ من خلال التخطيط الجيد للعمل معهم مستقبلا.

2-6 مناقشة نتائج الفرضية العامة وتفسيرها:

تنص الفرضية الجزئية العامة على انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للانجاز الزمن بين مربيي التلاميذ الصم ونظرائهم العاملين مع التلاميذ المكفوفين ، ويتبين من خلال الجدول رقم (11) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مربيي التلاميذ الصم ونظرائهم العاملين مع التلاميذ المكفوفين في الدافعية للانجاز ، ويرجع ذلك إلى أن المربين العاملين مع الفئتين المذكورتين سابقا باختلاف إعاقتهم وذلك لان طبيعة العمل مع التلاميذ مشتركة بينهم وتتميز بنفس الخصائص والمميزات من حيث نظام العمل بدوامين ليلي ونهاري ، الحوافز والترقيات ، طبيعة البيئة الصفية مع التلاميذ الصم والمكفوفين ، فلهذا يكون مستوى الدافعية لديهم متساوي ولا توجد فروق بينهم في الدافعية للانجاز ، وعادة ما يلاحظ أن هؤلاء

المربون لديهم رغبة داخلية وشخصية في العمل مع التلاميذ المعاقين بحكم أنهم فئة من الأطفال يحتاجون إلى رعاية خاصة سواء تربوية ، أكاديمية ، نفسية واجتماعية ، وفي هذا الصدد يرى **ريجر وريس** (1993) في دراسة لهما لمعرفة ما اذا كانت الدافعية عند المعلمين هي سمات شخصية مسبقة ام هي سمات بيئية ؟ وهل للفروق الجنسية أي تأثير على الدافعية ؟ وقد تكونت عينة الدراسة من (74) معلما ومعلمة من ولاية نيوجرسي في الولايات م أ ، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين لديهم شخصية مسبقة للدافيعة مثل الاعتماد على النفس ، الوعي الاجتماعي ، انجاز المهام الموكلة إليهم ، كما أظهرت الدراسة انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافيعة تعزى إلى متغير الجنس (المطارنة ، 2013، 12) وكلما كان المربي يتمتع بدافعية كبيرة للانجاز مدفوعا برغبات داخلية لمساعدة التلاميذ المعاقين كلما كان مستوى أدائه مرتفعا ويحقق نجاحا وانجازا كبيرا معهم ، يظهر هذا في مستوى أداء التلاميذ الأكاديمي ، وأيضا على المستوى التربوي والنفسي والاجتماعي لديهم، وتمتعهم بصحة وتوافق نفسي مع بيئتهم التي يعيشون فيها، ويتفق هذا مع دراسة **فاليري (1998)** والتي تهدف إلى تحديد سمات الشخصية لمعلمي الرياضيات الذين تم اختيارهم من مدارس ثانوية عامة ، وتم تحليل تأثير سماتهم الشخصية على الدافعية والنجاح الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة نيوجرسي في الولايات م أ ، وقد استخدمت في هذه الدراسة إستراتيجية الدافعية التي تؤثر على التحصيل للطلاب المعرضين للخطر ، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن معلمي الرياضيات الذين يتمتعون بسمات شخصية متمثلة في الانبساطية والاستشعار (الشعور بالأخر) والتفكير

كانوا أكثر نجاحا فيما يتعلق بمستوى دافعية الطلاب للتحصيل في اختبار البراعة ، كما بينت الدراسة أيضا أن الإدارة المستقرة والقيادة التحويلية هما اللتان عززتا ظهور تحصيل أعلى لدى الطلاب (المطارنة ،2013، 11) ، ولان التلاميذ الصم والمكفوفين هم من فئة ذوي الاحتياجات الخاصة فان العمل معهم تغلب عليه الصبغة الإنسانية فهم يشعرون بالعجز ويحتاجون إلى تكفل تام بهم من جميع النواحي ، وأيضا طبيعة العمل معهم تفرض على المربي أن يتحلى ببعض الصفات كالشعور بالمسؤولية تجاه التلاميذ المعاقين خصوصا أنهم لا يستطيعون إبعاد الأذى عنهم إذا لم يدربوا على ذلك مهما كان نوع هذا الأذى نفسي ، جسدي ، اجتماعي .... الخ ، فعادة ما يشعر المربون الذين يعملون مع فئتي المكفوفين والصم بضمير مرتفع تجاه هته الفئة الهشة من التلاميذ ، وهذا ما تشير إليه دراسة **هافن (2003)** بعنوان العمليات الدافعية والأداء : دور سمات الشخصية الكلية والظاهرية ،وقد اهتمت هذه الدراسة بثلاث قضايا تتمثل في معرفة تأثير الضمير الحي ، والعصابية على العمليات الدافعية والأداء ، ومعرفة الصدق المرتبط بالمعايير للمقاييس الظاهرية للضمير الحي والعصابية ، كعوامل تنبئ بالدافعية والأداء ، وأخيرا تحديد فيما إذا كان الضمير الحي والعصابية ومظاهرها تؤثر على التغييرات في العمليات الدافعية للأداء ، وقد تألفت عينة الدراسة من (220) طالبا جامعيا من قسم علم النفس في ولاية فلوريدا ، واستخدم الباحث في الدراسة استبانه خاصة بالشخصية ، وكذلك اختبارا للقدرة المعرفية ، كما تم استخدام نمذجة المعادلات البنائية في اختيار جميع الفرضيات ، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الضمير الحي والعصابية كانا يتنبآن بعمليات الدافعية بل ويقفان وراء التباين الفريد في الأداء ، حيث

أن الضمير الحي كان له تأثيرا أقوى من العصابية ، كما قدمت النتائج أدلة تدعم فائدة استخدام مظاهر الشخصية كالسعي نحو الانجاز والمقدرة والقلق كعوامل للتنبؤ بالدافعية والأداء بالمقارنة مع المقاييس الكلية والعامة ، وأخيرا فقد كانت البنى المرتبطة بالضمير الحي وليست المرتبطة بالعصابية تتنبا بالمعتقدات الخاصة للفعالية الذاتية (www.mansaf.org;2001;04) وهذا يتفق مع نتائج دراستنا بعدم وجود فرق في الدافعية للانجاز بين المربين لكللا الفئتين التلاميذ المعاقين سمعيا والتلاميذ المعاقين بصريا بحيث لا يهم نوع الإعاقة بالنسبة لهم بقدر ما يهمهم أداء عملهم على أكمل وجه وبضمير مرتاح فالعمل مع فئة المعاقين بصريا وسمعيا ليس بالأمر الهين مهما كان نوع الإعاقة فهو محتاج لخدمات مربية تمكنه من الاندماج في المتجمع لاحقا وهم يدركون جيدا أن العمل معهم سيثاب عليه عند الله عز وجل ، لذا فهم يسعون إلى التفوق والانجاز والعمل برغبة وتفاني من اجل تقديم أفضل ما لديهم من خبرات للتلاميذ باختلاق إعاقتهم .

خلاصة البحث:

تناولت هذه الدراسة موضوع الدافعية للانجاز لدى عينة من مربي التربية الخاصة (مربيي التلاميذ الصم ومربيي التلاميذ المكفوفين) وتمت الدراسة بالاعتماد على المنهج الوصفي بأسلوبه السببي المقارن وعلى عينة قوامها (43) تم اختيارهم بطريقة قصدية وقد شملت العينة كل أفراد المجتمع الأصلي (مسحية) وهم مربون ومعلمون عاملون مع التلاميذ الصم والمكفوفين ، وذلك بتطبيق مقياس الدافعية للانجاز لعبد اللطيف خليفة المكيف من طرف الأستاذ بشير معمرية على البيئة الجزائرية ، ولقد تم قياس الفروق بين مربي ومعلمي التلاميذ الصم والتلاميذ المكفوفين في الدافعية للانجاز وفقا لخمسة أبعاد (الشعور بالمسؤولية

، المثابرة ، الشعور بأهمية الزمن ، السعي نحو التفوق ، التخطيط للمستقبل)وذلك باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات وكانت النتائج كالتالي :

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للانجاز بين مربي ومعلمين التلاميذ الصم ونظرائهم العاملين مع التلاميذ المكفوفين .

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مربي ومعلمين التلاميذ الصم ونظرائهم العاملين مع التلاميذ المكفوفين في كل من (الشعور بالمسؤولية ، المثابرة ، الشعور بأهمية الزمن ، السعي نحو التفوق ، التخطيط للمستقبل) .

وبناءا على كل ما سبق من نتائج؛سواء من خلال نتائج دراستنا الميدانية،أو من خلال مطالعتنا النظرية لموضوع البحث، نقدم فيما يلي جملة من التوصيات والاقتراحات موجهة في مجملها للأفراد والهيئات المتكفلة والتى لديها وصايا على فئة المربين والمعلمين هادفين من خلال ذلك إلى تحسين ظروف التكفل بهته الشريحة ، ورفع مستوى دافعيتهم للانجاز،

من خلال النقاط الآتية:

- ✓ ضرورة الاهتمام بموضوع الدافعية للانجاز لدى معلمي ومربي التربية الخاصة للحفاظ على صحتهم النفسية والبدنية والاجتماعية.
- ✓ الاهتمام بمعلمي ومربي التربية الخاصة مهنيا ونفسيا من خلال عقد الدورات التدريبية للرفع من مستوى ادائهم والوصول بهم الى الكفاءة العالية في مهنتم.

- ✓ اختيار المعلمين والمربين العاملين بمدارس التربية الخاصة يكون بناء على كفاءات واسس مهنية وعلمية .
- ✓ الاهتمام بالدعم المادي والمعنوي للمعلمين والمربين من خلال الاهتمام بالرفع من رواتهم وتقديم الحوافز التشجيعية.

الاهتمام بالنشاطات الترفيهية والرياضية مثل الانشطة الرياضية والرحلات لتحسين العلاقات بين الزملاء في العمل.

- ✓ العمل على اجراء المزيد من البحوث في مجال الدافعية للانجاز في جميع المجالات الاخرى قصد التقصي في ابعاد هذا الموضوع المختلفة.
- ✓ بناء برامج ارشادية للرفع من مستوى الدافعية للانجاز لدى مربي ومعلمي التربية الخاصة من قبل مختصين في هذا المجال من مرشدين ونفسيين واجتماعيين.
- ✓ الاهتمام بتدريب مديري ومشرفي مدارس التربية الخاصة على كيفية تقديم المساندة والمساعدة المعنوية والنفسية لمربي ومعلمي التربية الخاصة بصفة عامة وللمربين والمعلمين الاقل خبرة بصفة خاصة.
- ✓ توعية المعلمين والمربين بطبيعة وخصائص الفئة العمرية الخاصة بكل مرحلة(الصعوبات ، النقائص، الاضطرابات السلوكية المرتبطة بكل اعاقة اعاقة....).
- ✓ توعية المعلمين والمربين اثناء فترة تكوينهم ببعض المشاكل النفسية التي قد تصادفهم في مشوارهم المهني مع الاشارة الى الاساليب الفعالة لمواجهتها في المستقبل.

وخلاصة القول في ذلك أن من واجب الأفراد جميعا في أي مجتمع من المجتمعات، بذل كل الجهود الممكنة للتكفل بكل الشرائح الموجودة، حسب ما تتطلبه كل شريحة من تلك الشرائح.

قائمة المراجع:

- إبراهيم عبد الستار، (1979). العلاج النفسي الحديث، الكويت: عالم المعرفة.

- أبو جادو صالح علي، (2000). سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، ط02، عمان: دار

ابراهيم شوقي عبد الحميد ،2013،الدافعية للانجاز وعلاقتها بكل من توكيد الذات وبعض المتغيرات الديمغرافية لدى عينة من شاغلي الوظائف المكتبية، المجلة العربية للادراة ، مجلد 23، العدد1.

- أبو جادو صالح محمد علي،(2004).سيكولوجية التنشئة الاجتماعية،ط04،عمان دار المسيرة.

- أبو زيد أحمد إبراهيم، (1987). سيكولوجية الذات والتوافق، القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

- أبو عطية جمعة حمزة،عزيز إبراهيم مجدي،(2006).تدريس الرياضيات للتلاميذ المعوقين سمعيا،القاهرة:عالم الكتب.

- أسعد ميخائيل إبراهيم، (1991). مشكلات الطفولة والمراهقة، ط2، بيروت: دار الآفاق الجديدة.

- أمزيان زبيدة،(2006،2007).علاقة تقدير الذات للمراهق بمشكلاته وحاجاته الارشادية،رسالة ماجستار جامعة باتنة.

- بطرس حافظ بطرس،(2008).التكيف والصحة النفسية للطفل،عمان:دار المسيرة.

- بن محمد عبد القادر،(1971،1972).دروس في التربية وعلم النفس،الجزائر:دار الطباعة الشعبية للجيش.

- الباز علي، (2002). العلاقات العامة والعلاقات الإنسانية والرأي العام، دراسة تطبيقية للعلاقات العامة بأجهزة الشرطة، مطبعة الإشعاع الفنية.

- البطانية أسامة محمد،ذياب الجراح عبد الناصر،غوانمة مأمون محمود،(2007).علم النفس الطفل غير العادي،عمان:دار المسيرة.

- الجسماني عبد العلي، (1994). سيكولوجية الطفولة والمراهقة وحقائقهما الأساسية، لبنان: الدار العربية للعلوم.

- الجمالي حافظ، (1967). علم النفس الاجتماعي، ط02، بيروت: دار مكتبة الحياة.

- الخطيب جمال، (1998). مقدمة في الإعاقة السمعية، عمان: دار الفكر.

- الروسان فاروق، (1998). سيكولوجية الأطفال غير العاديين، ط03، عمان: دار الفكر.

- الزعبي أحمد محمد، (2003). التربية الخاصة للموهوبين والمعوقين وسبل رعايتهم وإرشادهم، دمشق: دار الفكر.

- الشرقاوي جلال، (1958). انحراف الأحداث، مصر: دار الطباعة.

- السيد عبيد ماجدة،(2000).تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة،عمان:دار الصفاء.

- العويدة عمر،(2000)،التدين والتكيف النفسي،جامعة الامير عبد القادر،الجزائر:دار الهوى.

- القاضي يوسف مصطفى، لطفي محمد، وحسين محمود عطا، (1981).الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، الرياض: دار المروج.

- القذافي رمضان محمد، (1993).الشخصية(نظرياتها، اختباراتها، وأساليب قياسها)، بنغازي: دار الكتب الوطنية.

- القذافي رمضان محمد، (1994). سيكولوجية الإعاقة، ليبيا: الجامعة المفتوحة.

- القريطي عبد المطلب، (1996). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم، القاهرة: دار الفكر العربي.

- القطامي نايفة، الرفاعي عالية، (1997). نمو الطفل ورعايته، ط02، القاهرة: دار الشروق.

- القوصي عبد العزيز، (1945). أسس الصحة النفسية، مصر: مكتبة النهضة المصرية.

- تركي رابح، (1987). دراسات في التربية الإسلامية، ط02، الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب.

لبنان: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

- جلال سعد، (بدون سنة). الطفولة والمراهقة، القاهرة: دار الفكر العربي.

- حسين محمد عبد المؤمن، (1986). سيكولوجية غير العاديين وتربيتهم، الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.

- حسني العزة سعيد،(2002).المدخل إلى التربية الخاصة،للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة،عمان:الدار العلمية الدولية،ودار الثقافة.

- حميدة زهرة، (2006-2007). تقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى المراهق المتمدرس، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر.

- حنفي عبد المنعم،(1976).موسوعة علم النفس والتحليل النفسي،ط02،دار الملايين.

- خير الزراد فيصل محمد، (1983). علاج الأمراض النفسية، بيروت: دار العلم للملايين.

- خير الله سيد محمد، (1981). مفهوم الذات؛ أسسه النظرية والتطبيقية ط02، القاهرة: المكتبة الأنجلو مصرية.

- دافيد وف ليندا، ترجمة سيد الطواب، محمود عمر، ومراجعة فؤاد أبو حطب، (1988) الشخصية، الدافعية والانفعالات، مصر: الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، ج5.

- دسوقي محمد أحمد، وموسى فاروق عبد الفتاح، (1981). كراسة تعليمات اختبار تقدير الذات، القاهرة: مكتبة النهضة العربية.

- دسوقي كمال،(1979)،النمو التربوي للطفل والمراهق،لبنان:دار الطباعة.

- دويدار عبد الفتاح، (1992). سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات،

بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

- راجح أحمد عزت، (1979). أصول علم النفس، ط12، القاهرة: دار المعارف.

- رشوان حسين عبد الحميد أحمد، (2003). تطور النظم الاجتماعية وأثرها في الفرد والمجتمع، ط04، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

راتب ،النابلسي ، ليلى العساف، 2007،العلاقة بين مصادر سلطة مديري المدارس الثانوية العامة في الاردن كما يراها المعلمون ودافعية الانجاز لديهم واختلاف هذه العلاقة باختلاف النوع الاجتماعي والخبرة للمعلمين ، مجلد 3، عدد1.

- رولاند و فرانسوا، ترجمة فؤاد شاهين، (1997). موسوعة علم النفس، منشورات عويات، مجلد01.

- زهران حامد عبد السلام، (1977). التوجيه والإرشاد النفسي، القاهرة: عالم الكتب.

- سعودي زهية،(2002)،علاقة إدراك الذات بالناضجية الانفعالية وإدراك الاخر كناضج انفعالي بالتوافق الزواجي ،رسالة ماجستار،غير منشورة:الجزائر.

-سليم مريم، (2003). تقدير الذات والثقة بالنفس، بيروت: دار النهضة العربية.

-شفيق محمد، (1999). السلوك الإنساني ومهارات التعامل، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

- صالح أحمد محمد حسن، قياس تقدير الذات لطلاب الجامعة -مجلة التقويم والقياس

النفسي والتربوي- جامعة الإسكندرية، سبتمبر1995، عدد06.

- طيبي فريدة، (1998). المميزات النفسية للشباب المتعاطي للمخدرات، دراسة مقارنة، رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس العيادي، الجزائر.

- عادل عبد الله محمد، (2000). دراسات مقارنة في تقدير الذات بين الشباب الجامعي باختلاف الأساليب في مواجهة أزمة الهوية، القاهرة: دار الرشاد.

- عادل عبد الله محمد، (2000). دراسات في الصحة النفسية(الهوية- الاغتراب- الاضطرابات النفسية)، القاهرة: دار الرشاد.

-عاقل فاخر، (1982). علم النفس التربوي، ط09، بيروت: دار العلم للملايين.

-عبد الحفيظ ليلى عبد الحميد، (1985). مقاييس تقدير الذات للصغار والكبار، ط1، مصر: دار النهضة.

- عبد الرحمن محمد السيد، (1998). نظريات الشخصية، دار القباء.

- عبد الرحمن التهامي حسين احمد،(2006).تدريس الأطفال المعاقين سمعيا في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة:الدار العالمية للنشر.

- عبد العزيز رشاد علي، (1994). علم النفس الدافعي، القاهرة: دار النهضة العربية

- عبد العزيز عمر رضوان،كوافحة تيسير مفلح،(2003)،مقدمة في التربية الخاصة،عمان:دار المسيرة.

- عبد المؤمن حسين محمد، (1986). سيكولوجية غير العاديين وتربيتهم،الإسكندرية:دار

الفكر الجامعي.

عفاف، وسطاني،2010، دافعية الانجاز لدى فريق العمل وعلاقتها بالنمط القيادي السائد لمدير المؤسسة التعليمية في ضوء مشروع مؤسسة، مذكرة مقدمة بكلية الاداب والعلوم الاجتماعية قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا، تخصص ادارة تربوية لنيل شهادة الماجستير، جامعة فرحات عباس سطيف

- عزي عبد الرحمان، (1992). عالم الاتصال، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

- عزيز إبراهيم مجدي،(2002)،تدريس الرياضيات للأطفال المعاقين سمعيا،القاهرة:عالم الكتب.

- عشوي مصطفى، (1995). مدخل إلى علم النفس، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

- عطوف محمود ياسين، (1981). مدخل في علم النفس الاجتماعي، بيروت: دار النهار للنشر.

-غالب مصطفى، (2000). سيكولوجية الطفولة والمراهقة، بيروت: دار الهلال.

علاقة تقدير الذات بالدافعية للانجاز، دراسة (2009-2008). 63- غربي عبد الناصر، وصفية مقارنة، رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي.الوادي، الجزائر.

- فهمي مصطفى،(1979)،أصول علم النفس،ط12،القاهرة:دار المعرفة.

- فهمي مصطفى، (1984). مجلات علم النفس، سيكولوجية الأطفال غير العاديين،

مكتبة مصر، ج02.

- فيوليت فؤاد إبراهيم، و سيد عبد الرحمن سليمان،(بدون سنة). دراسات في سيكولوجية النمو -الطفولة والمراهقة- مصر:مكتبة الشرق.

- فرج الزريقات إبراهيم عبد الله،(2003)،الإعاقة السمعية،عمان:دار وائل للنشر.

- فرج عبد القادر طه،(1994)،موسوعة علم النفس للتحليل النفسي،ط04،القاهرة:مطبعة الأطلس.

- قباري إسماعيل محمد ، (1984).علم الاجتماع الجماهيري و بناء الاتصال، القاهرة:منشأة المعارف.

-كامل سهير أحمد، (1998). سيكولوجية نمو الطفل، دراسات نظرية وتطبيقات عملية، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

- كامل سهير احمد،شحاتة سليمان محمد،(2002)،تنشئة الطفل وحاجاته بين النظرية والتطبيق،د ط،مصر:مركز الإسكندرية للكتاب.

- كمال عبده بدر الدين،السيد حلوة محمد،(2001)،رعاية المعاقين سمعيا وحركيا،الإسكندرية:المكتب الجامعي الحديث.

- كفافي علاء الدين، (1999). الإرشاد والعلاج النفسي، القاهرة: دار الفكر العربي.

- محمد مرسي أبو بكر مرسي،(2002)،أزمة الهوية في المراهق والإرشاد النفسي،القاهرة:مكتبة النهضة المصرية.

-مختار حمزة، (1976). سيكولوجية المرضى وذوي العاهات،القاهرة: دار المعارف.

- مخول مالك سليمان، (1985). علم النفس الطفولة والمراهقة، طبعة02، دمشق: المطبعة الجديدة.

موسى المطارنة ، 2003، ورقة بحثية حول رفع مستوى الدافعية للطلبة نحو الدراسة... ادوات واساليب ، كلية العلوم الاجتماعية ، عمان ، 2013

- منسي حسن،(2004)،التوجيه والإرشاد النفسي ونظرياته،دار الكندي.

- مرسي سيد عبد الحميد، (1986).العلاقات الإنسانية، دار التوفيق النموذجية.

- منسي محمود عبد الحليم، (بدون سنة). قياس مفهوم الذات لدى طلاب الجامعة، السعودية: مركز النشر العلمي.

- موسوعة علم النفس والتربية

ناصر إبراهيم، (1990).أسس التربية، القاهرة: مكتبة الانجلو مصرية. -80

- Aimard Paule,(1981).le langage et l'enfant .

-Ajurria guerra,(1985). Manuel de psychiatrie de l'enfant, Paris: Mason.

- colin Dominique,(1996)psychologie de l'enfant sourd masson,paris.

- Domart aurdre,(1989)et jaques, petit Larousse de la médecine libraire la rousse, paris.

- Duruz, Naraisse, (1980):et enquête de soi de pierre, Belgique: Margada.

- Isaacs , A.F. (1982); Self Esteem Giftedness Talent. Creativity and suicide . the Creative Child and adult quartory Vol. II.

- *Khadiwi Zand, (1979), Représentation de soi et la réaction à la frustration , Thèse de doctorat, 3eme cycle, Paris*

- *Mead George, (1963). L'esprit de soi et de la société, P.V.F.*

- *Morgal .M, (1972). Estime de soi et dimension interpersonnelle chez les Adalescents de 15 a 18 ans, revus de psychologie appliquée Paris.*

- *L'ecuyer, (1998). le concept de soi, paris.*

-*Rogers, C.R.(1969) : Toward A science of the Person . In . Switch , A.J.& Vich . M.A.(1969) : Reading in Humanistic Psychologie , the Free Press. New York*

- *Rymon Rivier, (1980). la relation primitive avec la mère de L'actualisme a la relation objective, paris: Magarda Bruxelles.*

http://www.mansaf.org/amana/tanous2.htm(/9/5/2017)22:55

الملاحق