تعليمية نشاط التعبير الشفهي للمتعلمين المكفوفين بصريا – المرحلة الأولى من التعليم أنموذجا –

Didactic oral expression activity for visually blind learners - The first stage of education as a model -

فتيحة حايد*
جامعة أبو القاسم عبد الله – الجزائر
Ostada.haid.alg2@gmail.com

تاريخ الإرسال: 2021/05/13	تاريخ القبول: 2021/05/21

الملخص:

هدفنا من هذا المقال هو التعرف على كيفية تكييف نشاط التعبير الشفهي في المرحلة الأولى من التعليم مع طبيعة المتعلمين المكفوفين، وتحديد أبرز الطرائق التعليمية والدعائم البيداغوجية المساعدة في تعليمهم وتعلمهم، وذلك بالتقرب من هذه الفئة ومعرفة ما يناسبها ويلائمها. مع السعي لإيجاد حلول تعالج ما تعانيه من نقص في تعلمهم لهذا النشاط بصفة خاصة، ولأنشطة اللغة العربية بصفة عامة.

الكلمات المفتاحية:

تعليمية، التعبير الشفهي، المتعلمون المكفوفون، التربية الخاصة، الطرائق التعليمية، المرحلة الابتدائية.

Abstract:

Our goal of this article is to identify how blind learners are adapted to the oral expression activity program in the first stage of education, and to identify the most prominent educational methods and pedagogical supports in teaching it, by approaching this group and knowing what suits and fits it. With our endeavor to give solutions that address the deficiency they suffer from in their learning for this activity in particular, and for Arabic language activities in general.

Key words:

Didactic, oral expression, blind learners, special education, educational methods, primary school .

* المؤلف المرسل: فتيحة حايد

مقدمة:

يحتل نشاط التعبير الشفهي مكانة هامة في مناهج اللغة العربية المعاد كتابتها ؛ من حيث زيادة عدد الحصص و الحجم الساعي المخصص له وإعداد طرائق جديدة لتدريسه، وقد راعى القائمون على إعداده فئات خاصة في التعليم كالمكفوفين مثلا، وفي هذا السياق يندرج هذا المقال الذي يبرز الاهتمام بتعليم اللغة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة، وهو موضوع يلقى اهتماما كبيرا في الدول المُتقدمة الّتي أوْلت عناية كبيرة لهذه الفئة؛ حيث سخرت لها معدات تكنولوجيّة متطورة تخدمهم لتيسر تعلمهم للغة ، لذا، سنتعرف على كيفية تعليم نشاط التعبير الشفهي للمتعلمين المكفوفين بصريا ، مركزين على أبرز الطرائق المعتمدة في تعليمه لمتعلمي المرحلة الابتدائية ، علما أن المحتوى التعليمي لنشاط التعبير الشفهي المبرمج للمتعلمين العاديين هو نفسه المقدم للمتعلمين المكفوفين مع وجود اختلافات بسيطة، فكيف يتم تقديم نشاط التعبير الشفهي لهذه الفئة بعد التعرف عليها ومعرفة خصائصها ؟ وما طبيعة النصوص التي تجلب اهتمامها في نشاط التعبير الشفهي؟ وما هي أبرز الوسائط البيداغوجية المساعدة على تقديمه؟

1. التربية الخاصة في مجال التعليم :

1.1 مفهوم التربية الخاصة:

يقصد بالتربية الخاصة (Special Education) مجمل الأساليب التعليميّة الفردية المنظمة الّتي تتضمن وضعا تعليميا مناسبا ومواد ومعدات مكيفة، وطرائق تربوية ملائمة وإجراءات علاجية لمساعدة المتعلمين ذوي الحاجات الخاصة من أجل تحقيق الحد الأقصى الممكن من الكفاية الذاتيّة - الشخصية والنجاح الأكاديمي - على أنّ الهدف الّذي تتوخى التربية الخاصة تحقيقه لا يقتصر على توفير منهاج مناسب أو طرائق تربويّة ملائمة أو معلم مختص « بل يتضمن إيضاح حقيقة مشاركة أي شخص في فعاليات مجتمعه الكبير، وإن كل الأشخاص أهل للاحترام والتقدير ولهم الحق في النمو والتعلم[1].

وتعني التربية الخاصة أيضا «مجموع البرامج والخطط والاستراتيجيات المصممة خصيصا لتلبية الاحتياجات الخاصة بالأطفال غير العاديين، وتشتمل على طرائق تدريس وأدوات وتجهيزات ومعدات خاصة، بالإضافة إلى خدمات مساندة»[2].

ينظر هذا التعريف للتربية الخاصة من الناحية الإجرائية؛ أي من ناحية تكييف البرامج وإعداد الخطط والاستراتيجيات وطرائق ومستلزمات الدراسة المستعملة؛ بهدف تقوية شخصية المتعلمين ودراسة خصائصهم النفسيّة والاجتماعيّة والحسيّة والفكريّة، والسعي لإدماجهم في المجتمع من دون خوف.

وقد اتسع مفهوم التربية الخاصة ليشمل كل ألوان الرعاية والخدمات المقدمة للأطفال غير العاديين، وقياس خصائصهم وسماتهم وأساليب العجز لديهم، مع تقديم وسائل التدريب وتحقيق

الكفاءة الشخصية والمهنية والتعليمية، وتشتمل كل فئة الأطفال الّذين ينحرفون في نموهم العقلي والجسمي والحسي والانفعالي والاجتماعي عن متوسط نمو الأطفال العاديين سواء سلبيا أو إيجابيا[3].

من هنا يمكننا القول أن التربية الخاصة تهتم بفئة خاصة من المتعلمين، موفرة لهم المتطلبات الشخصية والتعليميّة والمهنيّة الخاصة؛ سواء أكانت مشاكل النمو لديهم عقلية أم جسميّة (الصم البكم و المكفوفين)، فهذا النمو يمكن أن يكون سلبيا مثل المتأخرين عقليا أو إيجابيا مثل الموهوبين لأنهم يتمتعون بقدرات وكفاءات متميزة لا بد من استثمارها في المجتمع.

هذا، وقد حدد مجال اهتمام التربية الخاصة **بالفئات** الآتية:

- فئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم.
- فئة الأطفال ذوي الاضطرابات اللغويّة.
- فئة الأطفال المتفوقين دراسيا والموهوبين.
- فئة الأطفال ذوي" الإعاقة العقليّة والسمعيّة والبصريّة والحركيّة[4].

2.1 أهداف التعليم في التربية الخاصة :

تتمثل أهدافها فيما يأتي:

- التعرف على الأطفال غير العاديين وذلك من خلال أدوات القياس والتشخيص المناسبة لكل فئة من فئات التربية الخاصة.
- إعداد البرامج التعليمية لكل فئة من فئات التربية الخاصة.
- إعداد طرائق التدريس لكل فئة من فئات التربية الخاصة، بغرض تحقيق أهداف البرامج التربوية المسطرة لهم على وجه التحديد.
- إعداد الوسائل التعليميّة والتكنولوجيّة الموجهة لتعليم فئات التربية الخاصة.
- إعداد برامج الوقاية من الإعاقة بشكل عام والعمل على تقليل حدوث الإعاقة عن طريقها.
- «مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين المعاقين بصريا وذلك بحسن توجيههم ومساعدتهم على النمو وفق قدراتهم واستعداداتهم وميولاتهم، وحفظ كرامة المتعلم الكفيف وتوفير الفرص المناسبة لتنمية قدراته حتّى يستطيع المساهمة في نهضة الأمة»[5].

وبهذا، فإن الهدف الأساسي للتعليم في التربية الخاصة هو ضمان نجاح المتعلمين غير العاديين في جميع المجالات الدراسية والسعي إلى إدماجهم الاجتماعي.

2. تعريف الكفيف أو المعاق بصريا:

تستخدم في اللغة العربية ألفاظ كثيرة للدلالة على الشخص الّذي فقد بصره كالأعمى والأكمه والضرير والكفيف أو المكفوف والعاجز.

«وأصل مادتها (العماء)، والعماء هو الضلالة، ويُقَال العمى فقد البصر أو ذهابه أصلا، أما الأكمه فمأخوذة من الكمه وهي العمى الّذي يحدث قبل الميلاد.

وأصل مادة كلمة (العمي) تعني في المعجم الوجيز التحير والتردد. أمّا كلمة الكفيف وأصلها من (كف) ومعناه المنع. والكفيف أو المكفوف هو كف بصره يعني ذهب، فهو مكفوف أو كفيف»[6]

من خلال هذا التعريف يمكن القول أن الإعاقة البصرية نوعان: الأكمه والعماء أي المولود و هو كفيف و يسمى الأكمه ، أمّا الّذي ذهب بصره فيُسمى الأعمى.

والكفيف هو ذلك الشخص الّذي تقل حدة إبصاره عن 200/20 قدم في أفضل العينين بعد التصحيح، ومجاله البصري محدود لا يزيد عن 20 درجة، ومعنى ذلك أنّ ما يستطيع الشخص العادي رؤيته على بعد 200 قدم لا يتمكن الكفيف من رؤيته على بعد 20 قدم.

أما **ضعيف البصر** فهو الشخص الّذي لا تزيد حدة إبصاره عن 200/20 قدم في أحسن العينين بعد التصحيح باستخدام النظارة الطبية.[7]"

ويعرف الكفيف من الناحية التعليمية بأنه ذلك الشخص الّذي تبلغ إعاقته البصرية «درجة من الحدة تحتم عليه القراءة بطريقة برايل»[8] ،لذلك فإنّ الإعاقة البصريّة من الجهة التربويّة تحتاج إلى تربية خاصة «إذ تتطلب تعديلات خاصة في أساليب التدريس والمناهج لكي يستطيع فاقدو البصر مواكبة تحصيلهم الدراسي» [9].

تتفق التعاريف السابقة حول مفهومها للإعاقة البصرية، إلاّ أن التعريف الأخير يضيف إلى هذه الإعاقة التربية الخاصة الّتي توفر المتطلبات ؛ التي تجعل الفئة المصابة بها تندمج مع الفئة العادية.

3. خصائص المتعلمين المعاقين بصريا:

يقصد بخصائص المتعلمين المعاقين بصريا مختلف الصفات الجسمية واللغوية والاجتماعية والسلوكية التي تميزهم عن غيرهم من المتعلمين العاديين.

1.3 الخصائص الجسمية:

يعد النمو البدني والحركي عند المتعلمين المعاقين بصريا نموا طبيعيا لا يتأثر بالإعاقة في مراحله المختلفة، إلا أنّ المشكلات الّتي تصاحب الإعاقة تكمن في الجوانب الآتية:

- بطء الحركة من مكان إلى آخر.
- صعوبة تحديد الاتجاهات والفراغات والمساحات والعوائق؛ مما يعرضهم للاصطدام أو السقوط

لهذا، فالإعاقة البصرية ليس لها أية علاقة بالنمو الجسمي للمتعلم، إلا أنّ بعض الصعوبات التي تواجهه قد تتجسد في شكل خوف من الحركة السريعة.

2.3 الخصائص اللغوية:

لا تؤثر الإعاقة البصرية تأثيرا على اكتساب اللغة عند المعاقين بصريا، ولكنهم يواجهون مشكلات في اكتساب اللغة غير اللفظية، فهم لا يستطيعون رؤية تعابير الوجه والإيماءات والحركات الصادرة عن الآخرين، ولذلك يواجهون مشكلات في التواصل معهم «بالرغم من أنه يوجد اختلاف في طريقة كتابة اللغة؛ حيث يستخدم المعوقون بصريا طريقة برايل في الكتابة، ويواجهون مشكلات في تكوين المفاهيم ومهارات التصنيف للموضوعات المجردة، خاصة مفاهيم الحيز والمكان والمسافة والألوان» [10]

وعليه، لا يوجد فرق في اكتساب اللغة بين المتعلمين المبصرين والمتعلمين المعاقين بصريا، إلاّ أن الأخيرة قد تتعرض لبعض الصعوبات عند التواصل بسبب جهلها للغة الجسد؛ أي إيماءات الوجه وما شابه ذلك، إضافة إلى أنّ المتعلمين المعاقين بصريا يختلفون في طريقة كتاباتهم؛ فهم يستعملون رموز البرايل من أجل تحقيق ذلك.

3.2 الخصائص الاجتماعية والانفعالية:

إنّ المعاقين بصريا يظهرون محددات في نموهم الاجتماعيّ والانفعاليّ، وهذا ما يدفع معلمي المتعلمين الصغار إلى تزويد المكفوفين بتواصل جسمي أكثر من الأطفال ذوي الإبصار الطبيعي.

وهو ما يتضح أن المعلمين المسؤولين عن تدريس المتعلمين المعاقين بصريا يعملون جاهدين لتدريبهم على التواصل الجسدي، لأنهم يحتاجونه ليتمكنوا من مواجهة الصعوبات الاجتماعيّة.

4.2 الخصائص الأكاديمية:

تؤثر الإعاقة البصرية على الجوانب التربويّة التعليمية للأفراد المصابين بها. ولكن لا يختلف المعاقون بصريا بشكل عام عن أقرانهم العاديين فيما يتعلق بالقدرة على التعلم والنجاح المدرسي من خلال الاستفادة من المناهج وأساليب التدريس والوسائل التعليمية المستخدمة، لكي تتلاءم مع الحاجات التربوية الفردية لهم.

إنّ ضعف البصر أو الكمه يحد من قدرة المتعلم على التعلم بنفس الطريقة الّتي يتعلم بها المتعلم المبصر، ودرجة الإعاقة البصرية لها دور أساسي في تخطيط أيّ برنامج تعليمي، فالمتعلم الكفيف الّذي سوف يعتمد على حاستي اللمس والسمع يختلف في حاجاته وأساليب تدريسه عن المتعلم الّذي يعاني من ضعف في البصر « ويستخدم الإبصار في عملية التعلم وإنما يحتاج إلى وسائل معينة، وكذلك السن الّتي حدثت فيها الإعاقة يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار أيضا»[11]؛ إذ كلما اختلفت درجة ضعف البصر اختلفت طريقة تعامل المعلم مع المتعلم المعاق بصريا، لكن الوسائل التعليمية الخاصة بهذه الفئة تبقى نفسها.

5.3 الخصائص النفسية:

إن النمو النفسي للمتعلم المعاق بصريا لا يختلف عن نمو المبصرين، فلا يواجه صعوبات انفعاليّة متميزة عن الآخرين باستثناء وجودها في بعض المواقف، وتؤدي الخبرات الأسرية في

الطفولة المبكرة ونمط تنشئة المتعلم المعاق بصريا دورا كبيرا في تحديد مفهوم المتعلم لذاته من جهة، ودرجة توافقه النفسي من جهة أخرى.

6.3الخصائص الحركية:

لا يوجد اختلاف في النّمو الحركي للمتعلم المعاق بصريا في الأشهر الأولى من حياته بشكل واضح عن النمو الحركي للمتعلم المبصر، ومع ذلك فإنّ بعض «المهارات الحركية الّتي تتعلق بالحركيّة الذاتيّة للمتعلم مثل: رفع الجسم والجلوس في وضع معين، والمشي باستقلاليّة تكون متأخرة لدى المتعلم المعاق بصريا»[12].

وعليه فإنّ المتعلم يكتسب بعض الحركات من خلال تقليده لما يلاحظه، وبما أن المعاق بصريا لا يمكنه مشاهدة الحركات الجسمية كالركض والقفز... فإنه يكتسب هذه الحركات بسرعة، وأحيانا يحتاج إلى وقت طويل مع تدريب مستمر.

4 الوسائل التعليمية الحسية لتعليم المكفوف بصريا:

يتمكن المتعلم الكفيف من التّأقلم والتّكيف مع المجتمع بصفة عامة، والبرامج الدّراسية المخصصة للعاديين بصفة خاصة من خلال تنمية مجموعة من المهارات الّتي يجب أن يتمتع بها تتمثل في:

- **كفاءات في استخدام التّكنولوجيا والحاسوب:** من خلال إكسابهم مهارات استخدام الحاسوب وأجهزة الاتصال عن بُعد وبرامج السوفت وير المعدَّلة لتناسب الأفراد المعاقين بصريا[13].
- **مهارات القراءة والكتابة:** أي تعليمهم مهارات القراءة والكتابة باستخدام برايل والحروف الكبيرة والأدوات البصرية، أو تدريبهم على استعمال فعال للبقايا البصرية.
- **التنقل الآمن والمستقل:** من خلال إكسابهم مهارات التعرف والتنقل باستخدام الأساليب مثل العصا الطويلة.
- **مهارات التفاعل الاجتماعي:** وتتضمن استخدام لغة الجسم والمفاهيم البصرية الأخرى.
- **الضبط الشخصي ومهارات العيش المستقل:** وهي أساليب خاصة تساعد المعاقين بصريا على القيام بالأنشطة المستقلة مثل: إعداد الطعام واستعمال النقود وغيرها[14].

1.4 نظام برايل:

يركز على القراءة اللمسية؛ إذ تستخدم فيه خلية من ستة نقاط، ويمكن الكتابة أيضا باستخدام مثقب يدوي (لوحة خاصة).

2.4 الآلات الكاتبة:

تستخدم الآلة العادية من قبل المتعلمين الّذين يعانون ضعفا بصريا ولا يستطيعون الكتابة يدويا بشكل مقروء وواضح، وتدريب المتعلمين المكفوفين على استخدامها للكتابة.

3.4الدائرة التلفزيونية المغلقة:

لقد أصبحت هذه الوسيلة مستخدمة على نطاق واسع في تعليم المتعلمين المعاقين بصريا في السنوات القليلة الماضية، وتشمل عرض المعلومات أو المواد المطبوعة على شاشة التلفزيون من أجل قراءتها.

4.4 أوبتاكون:

هي أداة تكنولوجية معقدة للقراءة تحول المادة المكتوبة إلى ذبذبات لمسية يستطيع المتعلم المكفوف لمسها بأصبعه[15].

5.4 أدوات التكبير: وتشمل تكبير المكتوب أو استخدام أدوات بصرية للتكبير.

6.4 جهاز كرزويل للقراءة: هو جهاز يحول المادة المكتوبة إلى مادة مسموعة، ويُستخدم عادة للقراءة."[16] أي أنه عبارة عن آلة مترجمة لما هو مكتوب حتّى يستطيع الكفيف إدراكه سماعيا.

7.4 الكتب الناطقة: ويقصد بها تسجيل النص المكتوب على شريط تسجيل خاص ليتمكن الكفيف بصريا من سماع المادة المسجلة بدلا من الاستعانة بشخص مبصر ليقرأ له.

8.4 مسجلات الأشرطة أو الكلام المضغوط:

يستخدم المتعلمون المكفوفون المسجلات والأشرطة لتدوين الملاحظات أو تسجيل الكتب أو المحاضرات «وبعض المسجلات تتوافر فيها إمكانات ضغط الكلام المسجل وهي ما يعرف بالكلام المضغوط»[17].

نستخلص مما سبق أن أهم وسيلة تعليمية يستعملها المعاقون بصريا ويبنون معظم تعلماتهم عليها هي **البرايل** إذ يكتبون ويقرؤون بها، وهذه الوسيلة تعتمد بالدرجة الأولى على حاسة اللمس إضافة إلى أنّ المعاق بصريا يحتاج إلى هذه الحاسة ليتعرف على الفضاء الّذي يعيش فيه والتنقل بحرية، ولتطوير هذه الحاسة توجد دروس خاصة بها في منهاج التربية الخاص يتطرق إليها المتعلم للتعرف على الملمس الناعم، السميك، الرقيق.

5 الوسائل التعليمية المجردة (الحواس البديلة) لتعليم المتعلم المكفوف بصريا:

لقد ترتب عن التطور و التقدم التكنولوجي استعمال طرائق متطورة كالرسوم اللمسية (ثلاثية الأبعاد) في المواقف التعليمية مع المتعلمين المعاقين بصريا مع مراعاة الفروق الفردية لعملية الاستيعاب، و تدريبهم على استراتيجيات فعالة للتمييز بين الأجسام و المواد الملموسة بصورة أسرع وأدق، فعندما يغيب البصر يبحث المتعلم عن بديل للصورة، فيلجأ إلى استخدام باقي الحواس من اللمس والذوق و السمع والشم، لتعويض حاسة الّنظر الّتي تعد من الحواس الأساسية لاكتساب المعرفة، إلاّ أنّ غيابها لا يعني فقدان الأمل والتخلي عن العلم و التعلم، لأنّ هذه الحواس بإمكانها تعويض البصر ليس مئة بالمائة، وإنّما توجد نسبة كافية تجعل المعاق بصريا قادرا على التعلم والتميّز في بعض الأحيان، وفي الآتي توضيح لوظائف الحواس في العملية التعليمية التعلمية.

1.5 التدريب السمعي: ويتمثل في:

- التدريب على تنمية مهارة تمييز الأصوات.
- تنمية إدراك الأصوات وتحليلها.
- تنمية مهارة تحديد اتجاه الصوت.
- التدريب على تنمية مهارة تحديد المسافة الّتي يصدر منها الصوت[18].

هذا، وتعد حاسة السمع من أهم الحواس الّتي يستغلها الكفيف بالدرجة الأولى مع حاسة اللمس ليتمكن من رسم صورة في ذهنه تطابق تخيلاته، كما يملك ذاكرة سمعية تساعده على تذكر ما يسمع من أحداث وأصوات ومعلومات تؤدي به إلى تطوير معارفه ومكتسباته، وهذه الحاسة يتم تدريبها من خلال جعل المتعلم يميز بين الأصوات ويحللها ليعرف إنّ كان هذا الصوت طبيعيا أو اصطناعيا والتمييز بين النبرات الصوتية مثلا: نبرة صوت الشخص المتعصب والشخص السعيد...، كما تُعوده على التعرف على تحديد المسافة والجهة الّتي يصدر منها الصوت.

2.5 التدريب الذوقي:

إن الكفيف لا يُقبل على عملية التذوق قبل التأكد من نفع تلك المواد وعدم ضررها، ويمكن للمعلم أن يعرض على المتعلم الكفيف العديد من الأطعمة والمشروبات بعد أن يناقشه في خواصها من حيث الرائحة والملمس أو الليونة والصلابة قبل تذوقها[19].

3.5 التدريب الشمي: يتمثل في:

- تمييز بعض الروائح في البيئة المحيطة به.
- التعرف على بعض الأماكن من خلال تمييز الرائحة المميزة لها.
- التمييز بين الطعام الصالح للأكل والطعام الفاسد[20].

هذه الحاسة تساعد المتعلم في حياته اليومية كثيرًا، فمن خلالها يصبح قادرا على حماية نفسه من الطعام الفاسد، وفي بعض الأحيان يصبح بإمكانه أن يتعرف على الأشخاص دون أن يصدروا أصواتًا وذلك عن طريق رائحة عطرهم فقط، إضافة إلى أنّه سيتمكن من التعرف على المكان الّذي يتواجد فيه دون أن يسأل؛ كالتمييز بين: مقهى، مطعم أو حديقة...

6 منهاج المتعلم المعاق بصريا في المرحلة الأولى من التعليم (الابتدائي):

يتصف المنهاج المدرسي بالحركية والتجديد في محتوياته تبعا لمتطلبات الحياة من تعزيز لقيم الهوية الوطنية، وإعطائها بعدا عالميا من خلال ارتباطها بحقوق الإنسان والمواطنة والحفاظ على الحياة والبيئة، وضمان الانسجام بين المواد وتدعيم المقاربة بالكفاءات المستوحاة من البنية الاجتماعية والمقاربة النسقية[21].

يحدد منهاج المتعلمين المعاقين بصريا بالاعتماد على المناهج المخصصة للمتعلمين غير المعاقين مع إضافة التربية الخاصة للإرشاد في مجالات النمو الاجتماعي الانفعالي، وممارسة الهوايات والتواصل وتتمثل هذه المهارات في:

– **مهارات النّمو الاجتماعي والانفعالي:** تهدف لتحسين التكيف الذاتي مع الإعاقة البصرية واكتساب المتعلمين المهارات الاجتماعية، وتشمل هذه الخدمات على الإرشاد الأسري والإعداد لحياة الرّشد والحياة الأسريّة المتوقعة.

– **مهارات التمكن من ممارسة الهواية:** وهي تُعلم الترويح والاندماج في الرياضات المختلفة لضمان مشاركة المتعلمين المعاقين بصريا فيها.

– **مهارات التّواصل الشّخصية:** وتشمل مهارات المحادثة والمقابلة والتّواصل مع المجموعات الصّغيرة، واستعمال اللغة المناسبة ومهارات الإصغاء، كما يُدرب المتعلمون المعاقون بصريا على استخدام مهارات التواصل غير اللفظية بما في ذلك «تعبيرات الوجه واللمس ولغة الجسم وحفظ السلوكات النمطيّة غير المناسبة.»[22]

إن هذه المهارات المدرجة في منهاج المتعلمين المعاقين بصريا تساعدهم على التكيف مع المنهاج الدّراسي المعد للمتعلمين العاديين في مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط، إضافة إلى ذلك فهي تمكنهم في المستقبل من الاندماج في مرحلة التعليم الثانوي مع أقرانهم في الثانويات الخاصة بالمتعلمين العاديين.

لهذا، فقد عنت مناهج اللغة العربية المعدة للمرحلة الأولى من التعليم بالمحتوى التعليمي المدرج في الكتاب المدرسي عكس ما كان موجودا في المناهج السابقة؛ إذ راعى القائمون على وضعه الطرائق التعليمية المناسبة لهذه الفئة مع توظيف جلي للأجهزة التكنولوجية رغم فقدان المتعلم للبصر.

7. طرائق تعليم اللغة العربية للمتعلمين المكفوفين بصريا في المرحلة الأولى من التعليم:

الطريقة هي الوسيلة التواصلية والتبليغية التي تسعى لتحقيق الأهداف البيداغوجية لعملية التعلم، ومن الضروري أن تكون هذه الطريقة التعليمية قابلة للتطور «وأن تهتم بوضع مقاييس علمية دقيقة لعملية تقويم المهارات والعادات اللغوية المكتسبة»[23]

وتحتاج عملية التعليم والتعلم إلى أطراف أساسية هي المعلم و المحتوى التعليمي والمتعلم الكفيف؛ فالمعلم والمتعلم يتواصلان بطريقة محددة يرسمها المعلم وفقا لقدرات و شخصيات متعلميه المكفوفين، ليتمكن من تبليغ المفاهيم الأساسية للمحتوى التعليمي، وفي الوقت نفسه يتمكن المتعلم الكفيف من استيعاب المادة العلمية على أكمل وجه، والوصول إلى تحقيق الأهداف التعليمية التعلُمية، وهذا يعني أن عملية وضع هذه الطرائق لا يكون عشوائيا، بل يتم دراستها دراسة علمية دقيقة ،هدفها الرئيسي هو أن يتمكن المتعلمون المكفوفون من تعلم المهارات اللغوية بطريقة جيدة خالية من مشاكل الظواهر اللغوية.

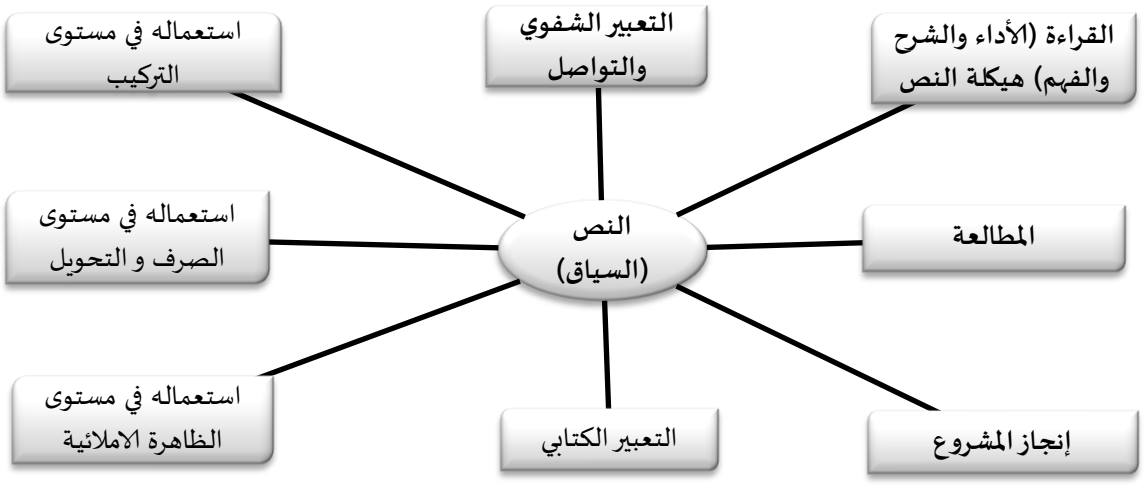
هذا، ويعتمد المنهاج التربوي في الجزائر وفق إصلاحات 2016 على طرائق تعليمية معينة تستعمل مع المتعلمين العاديين والمعاقين بصريا في الوقت نفسه، تتمثل في:

– **الطرائق النشطة:** تركز هذه الطريقة في العملية التعليمية التعلمية على المتعلم الّذي يحفز على العمل والممارسة والبحث من أجل الاكتشاف وامتلاك الكفاءات المستهدفة، أما المعلم فهو موجه للعملية التربوية؛ حيث يرافق المتعلم في مساعيه ويساعده على تسديد خطاه ويشجعه على إثارة الأسئلة الّتي تحيره أو تعرقل مساره أو تسمح له بتحقيق الأهداف المسطرة[24].

كما تجعل المتعلم الكفيف قادرا على إثبات نفسه وتقديم رأيه بكل صراحة، لأنه سيبذل جهدا في البحث والتحليل والمناقشة ليتمكن من الوصول إلى المعرفة، إلاّ أنّ هذه الطريقة لا تتناسب مع كل المتعلمين المكفوفين خاصة المصابين بعمى كلي، وهذا راجع إلى عدم تمكنهم من البحث واكتشاف المعلومات بأنفسهم.

– **بيداغوجيا المشروع:** تم تبني هذه البيداغوجيا أو التقنية قصد تجسيد مبدأ الإدماج من جهة ودفع المتعلم إلى تحمل مسؤولية تعلمه والبحث والسعي من أجل «تقديم إنتاج كتابي في نهاية هذا المسعى من جهة أخرى»[25] ففي نهاية كل مقطع تعليمي أو أسبوع تعليمي أو فصل دراسي يتبع المعلم تقنية المشروع، وذلك بمنح المتعلم المعاق بصريا موضوعا معينا، أو يترك له المجال للاختيار شرط أن يعمل على إدماج كل ما تعلمه في الحصص التعليمية السابقة، والهدف هو البحث ليكون منتجا كتابيا في المستوى المطلوب.

– **المقاربة النصية:** هي السياق الّذي يمارس فيه المتعلم الأنشطة اللغوية المتعددة ويكشف الظواهر اللغوية المختلفة ويوظفها في إنتاجه الكتابي والشفوي، وهي بذلك تترجم في المخطط الآتي:[26]



المخطط رقم (01) يوضح المقاربة النصية الّتي تعتمد على النص كسياق لتعلم كل النشاطات اللغوية.

إن النص هو المنطلق الأساسي لتعليم أية مهارة أو ظاهرة لغوية كانت، وقد يكون في أغلب الأحيان نص القراءة الّذي قد تعرف عليه المتعلم الكفيف سابقا في هذه الحصة، كما أن معرفته

للنص تجعله يكتسب ثقة في نفسه كي يهيئ ذهنه للتحليل والمناقشة، للتعرف على الظاهرة اللغوية المطلوبة إلى جانب إثراء رصيده اللغوي والفكري والثقافي من معلومات النص للتمكن من معالجة نشاط التعبير الشفهي.

– **بيداغوجيا الإدماج**: هي بيداغوجيا تركز على تعلم الإدماج واستعمال الظواهر اللغوية المكتشفة في سياقاتها الطبيعية الدالة وتوظيفها في التواصل اللغوي الشفهي والكتابي «ويملك نشاط الإدماج دورا هاما في إغناء وممارسة هذه السياقات الموحدة.»[27] أي عندما يقوم المتعلم الكفيف بعملية الإنتاج يطلب منه أن يدمج في سياق تعبيره الشّفهي أو الكتابي بعض الظواهر اللغوية المتمثلة في القواعد الصرفية والنحوية والإملائية، وليس هذا فقط بل يدمج أحيانا بعض المفردات والمعلومات المكتسبة سابقا، ليتحصل على منتج متكامل ومنسجم.

8. تعليم نشاط التعبير الشفهي للمتعلمين المكفوفين في مرحلة التعليم الابتدائي:

إن التعبير الشفهي هو ممارسة اللغة شفهيا بهدف تنمية قدرات الاتصال والتواصل، وهو نشاط يتيح للمتعلم مجال المناقشة والحديث وإبداء الرأي بوضوح.

ويحتل هذا النشاط مكانة هامة في مناهج اللغة العربية المعاد كتابتها، من حيث زيادة عدد الحصص والحجم الساعي المخصص له، وإعداد طرائق جديدة لتدريسه، فالمحتوى التعليمي لنشاط التعبير الشفهي المبرمج للمتعلمين العاديين هو نفسه المقدم للمتعلمين المكفوفين، مع وجود اختلافات بسيطة في الكتب المدرسية؛ تكمن في بعض الصور والمشاهد المدرجة والتي يستغلها المتعلمون العاديون للتعبير عنها شفهيا، بينما تم تعويضها بفقرات قصيرة تشرح أهم ما يوجد في تلك المشاهد للمتعلم الكفيف، حتى يتمكن من تخيل المشهد ليعبر عنه شفهيا.

لقد خصصت هذه المناهج ثلاث حصص أسبوعيا لنشاط التعبير الشفهي، تستغرق كل واحدة منها 45 دقيقة، تم إدراجها في جدول التوزيع الزمني المقترح لأنشطة اللغة العربية خلال الأسبوع للسنة الرابعة ابتدائي (اخترنا هذه السنة كأنموذج لتمثيل بعض الملاحظات)،مع توظيف ثمانية مقاطع وكل مقطع وضع له عنوان مناسب يعكس مواضيع التعبير الشفهي المقررة، تتمثل هذه المقاطع في:

- المقطع الأول: القيم الإنسانية.
- المقطع الثاني: الحياة الاجتماعية.
- المقطع الثالث: الهوية الوطنية.
- المقطع الرابع: الطبيعة والبيئة.
- المقطع الخامس: الرياضة والصحة.
- المقطع السادس: الحياة الثقافية.
- المقطع السابع: عالم الابتكار والابداع.
- المقطع الثامن: عالم الأسفار والرحلات.

هذا، ويقدم المعلم نشاط التعبير الشفهي لمتعلميه المكفوفين بعد اختياره للمقطع التعليمي على النحو الآتي:

صورة رقم (01) مأخوذة من الكتاب المدرسي للسنة الرابعة ابتدائي، المقطع الأول: القيم الإنسانية

جاء النص تحت عنوان: " صديقتي حورية"، يتم تقديمه في ميدان: فهم المنطوق والتعبير الشفهي والكفاءة الختامية المنشودة من وراء تقديمه أن يفهم المتعلم الكفيف الخطابات المنطوقة، والأنماط المختلفة لا سيما النمط الوصفي، ويتجاوب معها، أما عن مركبات الكفاءة فتهدف إلى ملاحظة مختلف الاستجابات ورصد ردود الأفعال لما يستمع إليه الكفيف، وملاحظة مدى تفاعله مع النص المنطوق، وتحليل معالم الوضعية التواصلية مع تقييم مضمون النص المنطوق.

يقدم المعلم نشاط التعبير الشفهي لمتعلميه في ثلاث حصص؛ تخصص الحصة الأولى لنشاط فهم المنطوق، من خلال استغلال النص التعليمي الموجود في دليل المعلم وشرح الصورة المرافقة للنص وصياغتها في شكل فقرة، أما الحصة الثانية فيقدم فيها نشاط " استعمل الصيغ"، والهدف من وراء توظيفها هو تدريب المتعلمين المكفوفين على استعمال الصيغ المناسبة في تكوين جمل

مفيدة من إنتاجهم الخاص، بينما تستغل الحصة الثالثة في ميدان التعبير الشفهي من أجل تقديم نشاط " أنتج شفهيا" والمطلوب منهم أن ينتجوا نصا يقوم على وصف الصورة التعليمية للكتاب المدرسي بعد رسمها في خيالهم الفردي، والنص السابق يوضح كيفية تقديم نشاط التعبير الشفهي من خلال تقسيمه إلى ثلاث حصص.

المراحل	الوضعيات التعليمية والنشاط المقترح	التقويم
مرحلة الانطلاق	– السياق: في مدرستك تلميذ يتنقل على كرسي متحرك، لفت انتباهك سلوكات حدثت في ساحة المدرسة – السند: فقرة قصيرة. – التعليمية: إقرأ الفقرة واذكر ما الذي لم يعجبك فيها.	– يحسن الاستماع – يجيب عن الأسئلة
مرحلة بناء التعلمات	تحدثت إلى زملائه حتى تغير من هذا الوضع <u>الفقرة الأولى:</u> – ما هو السلوك الذي يقوم به هؤلاء؟ – ما رأيك في هذا السلوك؟ سلوك جيد سيء – بم يشعر ذاك الطفل؟ يشعر بالحرج، يشعر بالحزن، بالغضب. – هل تعرف حديثا شريفا ينهانا عن السخرية من الآخرين. الفقرة الثانية: رجاء فتاة مختلفة عن الصعوبات التي تواجهها، ماذا تقول عن: حمل محفظة/ ممارسة كل الرياضات/ صعود الدرج/ سخرية البعض منها... – التعبير عن الفقريتين (إدماج جزئي) يدرس معك زميل أو زميلة مثل رجاء، تحدث كيف يمكنك أن تساعده (إدماج كلي).	– يستقي معلومات بالاعتماد على سندات توضيحية مرافقة. – يعبر معتمدا على الأسئلة التوجيهية. – يربط بين الأفكار ويدمجها ليعبر عن وضعيات مشابهة.
التدريب والاستثمار	انضم إلى مدرستنا تلميذ يتنقل على كرسي متحرك، يواجه الكثير من الصعوبات، والأسوأ من ذلك أنه يتعرض للسخرية من بعض زملائه، فجمعتهم قائلا...	– قراءة الملخص

جدول رقم (01): مذكرة نموذجية لحصة التعبير الشفهي للسنة الرابعة ابتدائي من كتاب اللغة العربية

لقد كيفت الكتب المدرسية للمتعلمين المكفوفين مع كتب المتعلمين العاديين من خلال استبدال الصور والمشاهد وتعويضها بفقرات قصيرة توضح ما تتضمنه الصورة التعليمية، حتى يتمكنوا من تخيل المشاهد والتعبير عنها. إلا أن طريقة تقديم حصص التعبير الشفهي تختلف من معلم لآخر بحسب نوعية المتعلمين والمحتوى التعليمي، فمن بين الطرائق مثلا؛ أن يبدأ المعلم بقراءة قصة أو نص على مسامع المتعلمين وبعد الانتهاء يشرع في مناقشة محتواها من خلال طرح مجموعة من الأسئلة ليختتم الدرس باستنتاج العبرة منه. وتعد هذه الطريقة الأكثر استعمالا لتقديم حصة فهم المنطوق، فبنفس هذه الخطوات التي يقدم بها نشاط التعبير الشفهي يتم تقديمها للمتعلمين المكفوفين، وفيما يأتي نعرض مذكرة نموذجية توضح ذلك:

نستخلص من الجدول أن نشاط التعبير الشفهي نشاط إدماج واسترجاع للمعلومات التي تمت معالجتها في حصتي "فهم المنطوق" و "استعمل الصيغة"، وعملية بناء تعلمات جديدة تقوم على شرح الفقرات والمشاهد الموجودة في كتب المتعلمين العاديين؛ حتى يتمكنوا فيما بعد من استثمار تلك المعلومات وتوظيفها في ممارسات تواصلية شفهية قوامها الإلقاء.

إن المذكر ة النموذجية المعروضة أعلاه توضح التعديلات التي أضافتها المناهج المعاد كتابتها في نشاط التعبير الشفهي كي تصل بالمتعلمين المكفوفين إلى تحقيق الكفاءة الختاميّة، وهي الطريقة نفسها المتبعة مع المتعلمين العاديين؛ بمعنى أن تطبيق هذه المذكرة يرجع إلى طريقة كل معلم في كيفية تقديمه للأنشطة على اختلاف أنواعها، مع مراعاة خصائص المتعلمين، وما يهمنا هنا هو المتعلم الكفيف ، ومنه جاء تقسيم نشاط التعبير الشفهي إلى ثلاث حصص مترابطة ؛ يستفيد منها أولا من نص "فهم المنطوق" في اكتساب فكرة شاملة عن الموضوع ، معززة بذلك مهارة الاستماع وتقديم رصيد معرفي ولغوي يساعده على التعبير السليم، ثم التّدرب على استعمال بعض المصطلحات الّتي قد تكون جديدة عليه في حصة "استعمل الصّيغة" وأخيرا يستمع لشرح المعلم للصّورة المطلوب التّعبير عنها وهي نفسها المترجمة لنص مكتوب في الكتاب المدرسي المكيف ؛حتى يسهل على هذه الفئة التعامل مع مثل هذه الوضعيات.

وبما أنّ موضوعنا يستهدف المتعلم الكفيف في المرحلة الأولى من التعليم، فإنّه يفرض اللجوء إلى مدارس المتعلمين المعاقين بصريا، حيث قمنا بالعديد من الخرجات[28] الميدانية للمدارس الخاصة بهذه الفئة، وفي الجزائر العاصمة توجد مدرسة واحدة تهتم بالمتعلم الكفيف، وتوفر له تعليما يليق به وعناية خاصة ، إنها مدرسة الأطفال المعاقين بصريا بالعاشور.

ومن خلال دراسات سابقة حول تعليم نشاط التعبير الشفهي للمتعلم الكفيف تبين لنا أن الكفيف بصفة كلية يجد صعوبة في استيعاب النشاط، مرد ذلك إلى غياب قدرته على محاكاة بعض مواضيعه نظرا لافتقاده التصور الأول للصورة، وعدم تمكنه من التواصل المباشر باللغة العربية الفصيحة.

أما المتعلم الكفيف بصفة جزئية فيجيد التعبير الشفهي أفضل من أقرانه السابقين وذلك بسبب قدرته على التعرف إلى الأشياء، وتمكنه من مشاهدة الصور التعليمية الموجودة في الكتاب المدرسي*.

هذا، وتعد حاسة السمع من أقوى الحواس التي يوظفها الكفيف في أثناء ممارسته للتعبير الشفهي باعتباره يملك ذاكرة سمعية قوية تساعده كثيرا في حياته اليومية.

ما لاحظناه أيضا أن المتعلم الكفيف يملك قدرات كبيرة في سرد القصص والأحداث واستعمال الصيغ والأساليب المناسبة في الوضعية التواصلية، كما يحبذ المواضيع التي تمزج بين النمط الوصفي والسردي لأنها تقرب له الصورة أكثر، ويوظف حاسة السمع في تعلمه لها، إلا أن جانبه الأدائي لنشاط التعبير الشفهي يبقى متوسطا ومحدودا نظرا لنقص الجو التفاعلي القائم على

الحوار بينه وبين أفراد أسرته من جهة باعتباره مقيما في المدرسة، ومن جهة أخرى نقص مطالعته للكتب بسبب قلة كتب البرايل، وغياب الصورة ثلاثية الأبعاد.

أما عن مواضيع التعبير الشفهي المدرجة في المنهاج الجديد فهي تحتاج إلى تعديل يتمثل في تخفيف البرنامج واختيار مواضيع وصور مناسبة قابلة للتجسيد، فمعظمها يفتقر للتقنية كالمواضيع التي تتحدث عن القيم الإنسانية المدرجة في المقطع الأول، والمواضيع التي تتحدث عن الرحلات المدرجة في المقطع الثامن، علما أن ميولات المتعلمين التعبيرية تكاد تركز على مواضيع ذات صلة بالصحة والرياضة والطبيعة و البيئة.

كما تعد الوسائل التعليمية وسائط بيداغوجية يوظفها المعلم لتبسيط المعرفة وتعزيزها فالقصص المسموعة والأشرطة المسجلة تساهم في جلب اهتمام وتحفيز خيال المتعلم الكفيف شريطة أن تكون متناسبة مع كل مقطع تعليمي، خاصة وأن تقديم نشاط التعبير الشفهي في المنهاج المعاد كتابته قد تم تقسيمه إلى ثلاث حصص: حصة "فهم المنطوق"، "استعمل الصيغة" و "أنتج شفهيا".

وتوصلنا إلى نتيجة مفادها أن مبادئ المقاربة بالكفاءات لا يتم العمل بها نظرا لكون المتعلم كفيف لا يقوى على الإتيان بالمعرفة وتقديمها بنفسه، بل لا بد من الاستناد على المعلم الذي يوضح المشهد المراد التعبير عنه، في حين تطبق المقاربة النصية التي يلجأ المتعلم الكفيف من خلالها للنص، ويعتبره مساعدا عند تقديمه.

خاتمة:

نستخلص مما سبق أن المتعلمين المكفوفين يفضلون نشاط التّعبير الشّفهي لأنّهم يرون فيه الوسيلة النّاجعة للتعبير عما يدور في أذهانهم ووجدانهم، كما يحبون النّمط الوصفي رغم أنّ تعبيرهم أحسن في سرد القصص وذلك بإجماع مختصين تربويين في ذلك، أمّا من حيث الاستيعاب فتزيد درجته وسرعته عندما يُمزج بين النمطين الوصفي والسّردي في نص ما.

أما ما تعلق بالوسيلة الّتي يعتمد عليها المعلم في بناء تعليمة أو وضعيّة إدماجيّة فهي الاستناد إلى المعلومات المكتسبة في دروس المواد الأخرى (التربيّة الإسلاميّة، التاريخ....) إضافة إلى نصوص القراءة الّتي تُعد بالنّسبة للمعلم وضعية انطلاق، بينما يعمل هذا الأخير على تقديم التعليمة للمتعلمين وتركهم يُعبرون شفهيا بهدف التعرف على تصوراتهم الذّهنية، ثم يعمل على تصويبها لقد تبنى هذه الطريقة معظم التربويين أيضا، مما يعني أنهم ينتهجون في ذلك المقاربة النصيّة.

وبناء على هذه النتائج، نقترح:

- توفير كتب البرايل لتوظيفها في نشاط المطالعة والتي تتواءم والقدرات المعرفية و الميولات وعامل السن للمتعلمين.
- اختيار مواضيع وصور مناسبة للكفيف قابلة للتّجسيد بطريقة ثلاثيّة الأبعاد.

- استعمال أشرطة مسجلة تخدم المتعلم المعاق بصريا في نشاط التّعبير الشّفهي، مع إلزام المعلمين بتوظيفها وعدم تكديسها في المخازن والمكتبات.
- المتابعة التفتيشيّة المستمرة لهذه المدارس والوقوف على استعمال الأجهزة المتوفرة بها.
- العمل على تسجيل أشرطة تحتوي على حوارات مسموعة تخدم الحصة الثالثة "أنتج شفهيا" من نصوص كتاب اللغة العربيّة وصوره التعليمية، حتّى تسهل عملية الإنصات وتمييز الأصوات، ما يساعد على إنتاج أفضل في التّعبير الشّفهي.

الإحالات:

1الخطيب،جمال و الحديدي منى. 2009،" مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة" ، ط1،عمان: دار الفكر، الجامعة الهاشمية الأردنية ص 21.

2مرزوق ،سماح عبد الفتاح.2014،" تكنولوجيا التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة" ، ط 2، عمان: دار المسيرة، عمان، ص24.

3 عسل، خالد محمد،2012 ." ذوو الاحتياجات الخاصة رؤى نظرية وتدخلات إرشادية" ، ط1، دار الوفاء، ، ص12.

4 الروسان، فاروق. 2013 ،" قضايا ومشكلات في التربية الخاصة"، ط 3،عمان: دار الفكر، ص 16.

5 الباز ، مروة محمد . "طرق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة "تخصص علوم"، مصر: كلية التربية ، جامعة بور سعيد، ص6 و7.

6 المرجع السابق: الصفحة نفسها.

7عبد المجيد الشريف ،عبد الفتاح ." التربية الخاصة وبرامجها العلاجية" ،القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ص319.

8القمش، مصطفى نوري و المعايطة ،خليل عبدالرحمن. 2009 " سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة" ، ط2، عمان: دار المسيرة ، ص 112.

9الظاهر، قحطان حمد. 2008،" مدخل إلى التربية الخاصة" ، ط2، عمان: دار وائل للنشر، ص: 51 وص152.

10كوافحة، تيسير مقلع و عمر فواز عبد العزيز. 2010، " مقدمة في التربية الخاصة،" ط 4، عمان: دار المسيرة، ص 89.

11القمش، مصطفى نوري و المعايطة ، خليل عبد الرحمن. 2009،" سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة"، ط2، عمان: دار المسيرة، ص 125.

12السيد عبيد ،ماجدة. 2000 " تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة (مدخل إلى التربية الخاصة)"، ط1، عمان: دار صفاء- عمان، ص 157.

13شواهين، خير سليمان ،و غريفات ،سحر مجد، 2010، "المناهج المدرسية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة"، ط1 ،عمان: دار المسيرة، ص119ـ

14المرجع نفسه، ص119.

15 أبطرس، حافظ بطرس.2010،" تكييف المناهج ل لطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة"، ط 1، عمان: دار المسيرة ، ص260-261.

16 المرجع نفسه، ص 160 -261

17 الخطيب،جمال و الحديدي ، منى 2009." مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة" ط 2 ،عمان: دار الفكر، ص: 283.

18اللالا زياد كامل و الزبيري ،شريفة عبد الله " أساسيات التربية الخاصة" الأردن: دار المسيرة، ص 264.

19مقال: تنمية قدرات الحواس لدى الأفراد المعاقين بصريا، د.ضامر وليد عبد الرحمن: جامعة حسيبة بن بوعلي (الشلف). منقول عن محمد خضير وإيهاب البيلاوي، تنمية بعض المهارات الحسية لدى الأطفال المعافين بصريا، ملتقى العالم العربي لذوي الاحتياجات.

20 اللالا ،زياد كامل و الزبيري، شريفة عبد الله وآخرون " أساسيات التربية الخاصة" الأردن: دار المسيرة، ص: 264.

21كزافي روجرس.2006" المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية" ترجمة ناصر موسى بختي،، الجزائر: ديوان المطبوعات المدرسية،ص:14.

22الزريقات، إبراهيم عبد الله فرج. 2006" الإعاقة البصرية المفاهيم الأساسية و الاعتبارات التربوية"، ط 1،عمان: دار المسيرة، ص 206.

23مجلة تتناول مقالات في -اللغة الأم- جماعة من المؤلفين بجامعة تيزي وزو: عنوان المقال "تعليم اللغة" المؤلف نوال زلالي، دار هومه للطباعة والنشر والتوزيع، 2004م، ص114

24اللجنة الوطنية المناهج: مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان 2011، ص 25.

25المرجع نفسه، ص 25.

26 مديرية التعليم الأساسي: دليل المعلم للسنة الرابعة ابتدائي، جوان 2012م، ص10.

27 مديرية التعليم الأساسي: دليل المعلم للسنة الرابعة ابتدائي، مرجع سابق، ص10 .

*من بين الدراسات السابقة: دراسة ميدانية تم إجراؤها في مدرسة العاشور تحمل عنوان :" تعليم أنشطة اللغة العربية وطرائق تدريسها للتلاميذ المكفوفين " تحت إشراف الدكتورة فتيحة حايد ، من إعداد الطالبة ريمة بخوش، طالبة ماستر في قسم علوم اللسان، سنة 2019.

المراجع:

- الباز، مروة محمد. " طرق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة "تخصص علوم"، كلية التربية، مصر: جامعة بور سعيد.
- الخطيب، جمال، الحديدي، منى. 2009 أ " مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة"، ط1، عمان: دار الفكر الجامعة الهاشمية الأردنية.
- بطرس، حافظ بطرس2010." تكييف المناهج ل لطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة"، ط 1، عمان: دار المسيرة.
- الخطيب، جمال، الحديدي، منى، إبراهيم الزريقات.2009 ب، "مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة"، ط 2 ، عمان: دار الفكر.
الروسان، فاروق. 2013" قضايا ومشكلات في التربية الخاصة"، ط 3، عمان: دار الفكر.
- الزريقات، إبراهيم عبد الله فرج.2006." الإعاقة البصرية المفاهيم الأساسية والاعتبارات التربوية". ط1، عمان: دار المسيرة.
- الشريف، عبد الفتاح عبد المجيد " التربية الخاصة وبرامجها العلاجية"، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الظاهر، حمد. 2008." مدخل إلى التربية الخاصة"، ط2، دار وائل للنشر، عمان.
- القمش مصطفى، نوري والمعايطة، خليل عبد الرحمن" سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة"، ط2، عمان: دار المسيرة،2009.
- اللالا، زياد كامل، الزبيري، شريفة عبد الله وآخرون "أساسيات التربية الخاصة"، دار المسيرة.
- اللجنة الوطنية المناهج: مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان 2011.
- اللجنة الوطنية لإعداد البرامج والمناهج.
- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة لإعداد المناهج.مارس2009.
- دليل المعلم للسنة الرابعة ابتدائي، جوان 2012.
- شواهين، خير سليمان، غريفات، سحر مجد، شنبور، أمل عبد. 2010" المناهج المدرسية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة" ط1، عمان: دار المسيرة.
- عبيد، ماجدة السيد. 2000." تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة (مدخل إلى التربية الخاصة)"، ط. الاسكندرية.
- عسل، خالد محمد. 2012" ذوو الاحتياجات الخاصة رؤى نظرية وتدخلات إرشادية"، ط1 دار الوفاء.
- قحطان، عبد الفتاح عبد المجيد الشريف" التربية الخاصة وبرامجها العلاجية"، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- كزافي روجرس. 2006." المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية" ترجمة ناصر موسى بختي الجزائر: ديوان المطبوعات المدرسية، 2006.
- كوافحة، تيسير مقلع، عمر فواز عبد العزيز.2010" مقدمة في التربية الخاصة"، ط1، دار المسيرة.
- مرزوق سماح، عبد الفتاح .2014 " تكنولوجيا التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة"، ط 2 عمان: دار المسيرة.
وزارة التربية الوطنية،اللجنة الوطنية المناهج: مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان 2011 .