جامعة دمشق

كلية التربية

قسم التربية الخاصة



فاعليّة برنامجٍ حاسوبيٍّ في تنمية مهارات الاستماع في اللّغة العربيّة عند التّلاميذ المكفوفين في محافظة دمشق

دراسة أُعدّت لنيل درجة الدكتوراه في التّربية الخاصة

إعداد الطالبة

سريانة حبيب حجّة

إشراف

د. دانية القدسي

الأستاذ في قسم التربية الخاصة

المشرف المشارك

د.محمد وحيد صيام

الأستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس

2022-2021

شكر وتقدير

بعد عناء الزرع وشقائهِ والصبر المشوب بحلاوة الأمل، يقترب موعد قطف الثمار، ليقف اليراع عاجزاً، والفِكر مبعثرةٌ لم يعد يلمّها شيء، بعد أن ضاعت بين التّصور والتّعبير.....

وفي متاهة دروب الخيال، يشعُّ وجهان رائعان، كانا لي نبراساً ينير الطريق، ومرشداً أمسك بيدي وأخرجني من متاهات الدروب، تعجز الكلمات عن تقدير فضلهما ووصفه فلا أجدُ حروفاً قادرةً على حمل مشاعر العرفان والامتنان لمن كانا خير معلّمٍ وخير ناصحٍ

الأستاذ الدكتورة دانية القدسي الأستاذ الدكتور محمد وحيد صيام

جزاهما الله عني كلَّ خير

كما أتقدم بخالص الشكر للسادة أعضاء لجنة الحكم الأفاضل الأستاذة مها زحلوق الأستاذ درغام رحال الأستاذة أوصاف ديب الأستاذ المساعد آذار عبد اللطيف لتكبّدهم عناء قراءة الأطروحة وما أبدوه من ملاحظاتٍ وآراءٍ أغنتها وكانت محط الاهتمام والعناية، كما يطيب لي أن أشكر لجميع أساتذتي بكليّة التربية ما قدموه لي من خبرةٍ وعلمٍ ونصحٍ ومساندةٍ، والشكر موصولٌ إلى السادة الأكارم الذّين تفضلوا بتحكيم أدوات الدّراسة لتخرج بشكلها الملائم، كما أشكر الدكتورة رندة العمري التي قامت بالتدقيق اللغوي للأطروحة.

وأشكر من ساندني وشجّعني وكان معي نِعمَ المعين والسّند متحملاً معي الجهد والعناء خلال سنوات دراستي وإعدادي لهذا العمل المتواضع وأخصّ بالذكر والديَّ، وزوجي، وأطفالي، وإخوتي.

إلى من يعمل ويبذل ويعطي بلا مقابل..

إلى من يسعى لبناء الوطن بعلمه وعمله..

أهدي عملي

فهرس المحتويات

الموضوع	الصّفحة
فهرس المحتويات.	أ
فهرس الجداول.	ب
فهرس الأشكال.	ح
فهرس الملاحق.	خ
الفصل الأوّل: التّعريف بمشكلة الدّراسة	
أولاً: مقدمة الدّراسة.	1
ثانياً: مشكلة الدّراسة.	3
ثالثاً: أهمية الدّراسة.	5
رابعاً: أهداف الدّراسة.	6
خامساً: متغيرات الدّراسة.	6
سادساً: أسئلة الدّراسة.	6
سابعاً: فرضيّات الدّراسة.	6
ثامناً: حدود الدّراسة.	7
تاسعاً: مصطلحات الدّراسة والتّعريفات الإجرائيّة	7
الفصل الثّاني: الإطار النظري	
المحور الأوّل: الإعاقة البصريّة	
أوّلاً: مفهوم الإعاقة البصريّة وتعريفها.	11
ثانياً: نسبة انتشار الإعاقة البصريّة.	12
ثالثاً: أسباب الإعاقة البصريّة.	13
رابعاً: خصائص المكفوفين.	16
خامساً: الوقاية من الإعاقة البصريّة.	21
سادساً: تعلّم المكفوفين.	23
سابعاً: البرامج التأهيلية للمكفوفين.	28
المحور الثّاني: مهارات الاستماع في اللّغة العربيّة	
أولا: اللّغة العربيّة ومهاراتها.	30
ثانيّاً: مفهوم الاستماع.	30

ثالثاً: السّمع والسّماع والإنصات والاستماع.	31
رابعاً: أهميّة الاستماع.	32
خامساً: أهداف الاستماع.	34
سادساً: شروط الاستماع.	35
سابعاً: آداب الاستماع	36
ثامناً: أنواع الاستماع.	36
تاسعاً: مهارات الاستماع.	37
عاشراً: تنمية مهارات الاستماع.	39
حادي عشر: أهداف تنمية مهارات الاستماع في اللّغة العربيّة.	40
ثاني عشر: الأنشطة التّدريبية على مهارات الاستماع.	41
ثالث عشر: تقويم فاعليّة الاستماع.	42
رابع عشر: أسباب إهمال تنمية مهارات الاستماع.	43
المحور الثّالث: البرامج الحاسوبيّة الخاصّة بالمكفوفين	
أوّلاً: مراحل تطوّر تكنولوجيا المصادر الإلكترونية.	46
ثانيّاً: الأسباب التّربويّة لاستخدام الحاسوب.	48
ثالثاً: الميزات التّربويّة لاستخدام الحاسوب.	49
رابعاً: حوسبة اللّغة العربيّة.	51
خامساً: أهمية حوسبة اللّغة العربيّة.	52
سادساً: الإنجازات الملموسة لمعالجة اللّغة العربيّة حاسوبيّاً.	54
سابعاً: البرامج التعلّميّة الحاسوبيّة.	55
ثامناً: البرامج الحاسوبيّة الّتي تساعد المكفوفين على اكتساب مهارة استخدام الحاسوب.	59
تاسعاً: استخدام المكفوف للحاسوب.	61
عاشراً: دور التعلّم الإلكتروني في تعلّم المكفوف القراءة والكتابة.	62
حادي عشر: الكتابة باستخدام الحاسوب عند المكفوفين.	63
ثاني عشر: المشكلات النّاجمة عن استخدام الحاسوب في الطّباعة البارزة للمكفوفين في بعض الدّول العربيّة.	65

الفصل الثّالث: دراسات سابقة	
المحور الأوّل: دراسات تناولت توظيف الحاسوب في تنمية مهارات الاستماع في اللّغة العربيّة.	68
المحور الثّاني: دراسات تناولت توظيف الحاسوب في تدريس المكفوفين.	71
المحور الثّالث: دراسات تناولت تنمية مهارات الاستماع لدى المكفوفين.	76
تعقيب على الدراسات السابقة.	80
الفصل الرّابع: منهج الدّراسة وإجراءاتها	
أولاً: منهج الدّراسة.	83
ثانياً: المجتمع الأصلي للدراسة وعينتها.	84
ثالثاً: أدوات الدّراسة.	86
رابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدّراسة.	99
الفصل الخامس: نتائج الدّراسة ومناقشتها	
أولاً: الإجابة عن أسئلة الدراسة	102
ثانياً: اختبار فرضيات الدراسة	103
ثالثاً: مقترحات الدّراسة.	113
قائمة المراجع	118
ملخّص الدّراسة باللّغة العربيّة	136
الملاحق	141
ملخص الدّراسة باللغة الإنكليزية	ا

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصّفحة
1	اختيار العيّنة.	85
2	معاملات الصعوبة والسهولة لكّلّ بند من بنود مقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعيّة.	92
3	معيار درجات أسئلة مقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعيّة.	94
4	الصّدق التمييزي لمقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعيّة.	95
5	معامل الثّبات بالتجزئة النصفية لمقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعيّة.	96
6	ثبات بطاقة الملاحظة بطريقة تعدّد الملاحظين.	97
7	تحديد الزمن اللازم لتطبيق مقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعيّة	97
8	مفتاح التصحيح لاستجابات أفراد العيّنة على استبانة الدّراسة الاستطلاعيّة	98
9	فئات قيم المتوسط الحسابي والقيم الموافقة لها	98
10	نتائج اختبار مان وتني لدلالة الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي لمقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعيّة.	99
11	المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات إجابات أفراد المجموعة التجريبية على عبارات استبانة الآراء	102
12	المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة ومدى القيم لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعيّة	104
13	نتائج اختبار مان وتني لدلالة الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعيّة.	105
14	المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة ومدى قيم درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعيّة.	108

15	نتائج اختبار ويكلكسون لبيان دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعيّة.	109
16	نتائج اختبار مان وتني لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعيّة وفق متغير الجنس.	112
17	المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة ومدى قيم درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والمؤجّل لمقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعيّة.	114
18	نتائج اختبار ويكلكسون لبيان دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعيّة ومتوسط رتب درجاتهم في القياس المؤجّل.	115

فهرس الأشكال

رقم الشّكل	عنوان الشّكل	الصّفحة
1	البرمجية المحوسبة الخطّيّة	56
2	البرمجية المحوسبة المتشعبة	56
3	خطوات تطبيق الدّراسة	83
4	متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعيّة	110
5	المتوسطات الحسابيّة لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والمؤجّل لمقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعيّة	116

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق
1	قائمة بأسماء السادة المحكّمين للبرنامج الحاسوبيّ.
2	قائمة بأسماء السادة المحكّمين لمقياس مهارات الاستماع في اللّغة العربيّة وبطاقة الملاحظة واستبانة الآراء.
3	أسئلة الدّراسة الاستطلاعية
4	مقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعيّة مع بطاقة الملاحظة وسلّم التّصحيح
5	نسب الاتفاق بين المحكمين على البرنامج الحاسوبي وعلى بنود مقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعيّة
6	نسب الاتفاق بين المحكمين على جلسات البرنامج الحاسوبي
7	استبانة الآراء في البرنامج الحاسوبيّ
8	جلسات البرنامج الحاسوبيّ لتنمية مهارات الاستماع في اللّغة العربيّة لدى التلاميذ المكفوفين
9	البرنامج الحاسوبيّ (مرفق على CD)

الفصل الأول

التّعريف بمشكلة الدّراسة

أولاً: مقدمة الدّراسة

ثانياً: مشكلة الدّراسة

ثالثاً: أهمية الدّراسة

رابعاً: أهداف الدّراسة

خامساً: أسئلة الدّراسة

سادساً: متغيرات الدّراسة

سابعاً: فرضيات الدّراسة

ثامناً: حدود الدّراسة

تاسعاً: مصطلحات الدّراسة والتّعريفات الإجرائيّة

أولاً: مقدّمة الدّراسة:

تؤدي التّكنولوجيا في عصرنا الراهن دوراً لا يُستهان به في ترابط أطراف العالم وتسهيل عملية الاتصال وإنجاز الأعمال في وقتٍ قياسيٍّ خلافاً لما كانت عليه آلية الاتصال قبل ظهورها. وتحوّلت الأمية من عدم معرفة القراءة والكتابة إلى عدم استثمار منتجات التّكنولوجيا (ومنها الحاسوب) وكيفية التّعامل معها، فكان لزاماً على المتخصصين في هذا المجال وضع جميع الشّرائح في الحسبان لاسيما الأطفال ذوو الإعاقة عموماً والأطفال ذوو الإعاقة البصريّة خصوصاً.

فقبل ظهور الحاسوب كان المكفوف يعاني كثيراً في تحويل الكمّ الهائل من المعلومات إلى طريقة برايل. وفي ذلك الحين كان الاعتماد الكليُّ منصبّاً على أجهزة التّسجيل أو على شخصٍ مبصرٍ يقوم بقراءة المعلومات وإملائها له لكتابتها على شكل مستندات برايل بوساطة آلة بيركنز أو غيرها من الآلات اليدويّة، وكانت هذه العمليّة بحدّ ذاتها تسبب نوعاً من الحرج والضّيق للشّخص المكفوف أو المبصر.

ولكن بعد ظهور الحواسيب المتطورة بدأت هذه المشكلة بالانحسار، وبدأ القائمون على تطوير هذه التّقنية بتطويعها لخدمة هذه الفئة، فظهرت أجهزة متخصصة لإدخال المعلومات إلى جهاز الحاسوب وإخراجها منه بطريقةٍ سلسةٍ وسهلةٍ وبهيئةٍ مناسبةٍ للاستخدام من قبل المكفوفين ومن دون مساعدة أحد. فمن وسائل الإدخال، لوحة مفاتيح برايل والفأرة الخاصة بالمكفوفين. ومن وسائل الإخراج، شاشات برايل وبرامج قارئات الشّاشة ومكبرات النّصوص وطابعات برايل، بالإضافة إلى العديد من البرمجيات الّتي كسرت الحاجز النّفسي والمعرفي بين الشّخص المبصر والمكفوف، وصار بمقدور المكفوف مواكبة شقيقه المبصر ومجاراته في العلم والمعرفة.

وبظهور الحاسوب الشّخصي وانتشاره، تمكّن بعض ضعاف البصر والمكفوفون من الاستفادة من هذه التقنية، وكسب أرزاقهم عن طريقها، وأصبح بمقدورهم العمل على هذه الأجهزة باستخدام ما يناسبهم من تعديلاتٍ ووسائل، فمنهم من يعمل مبرمجاً للحاسوب، أو محلّلاً لأنظمته، أو مستخدماً له في الوصول إلى قواعد المعلومات الّتي تكاد لا تنضب، أو في كتابة ما يحتاجه عمله من ملاحظاتٍ أو خطاباتٍ أو تقارير إلخ. وفي الوقت الحاضر ظهرت حواسيب تضمّ لوحةً لعرض المعلومات بخطّ برايل، إضافةً إلى قراءة ما يدخل إلى الحاسوب أو يخرج منه.

وقد انتشرت في عدد من الدّول المتقدّمة برامج وتجهيزات تقوم بالتّرجمة في اتجاهين من خط برايل الكامل أو المختصر إلى كلّ لغات تلك الدّول وبالعكس.

ومن ناحيّةٍ أخرى أكدّت بعض الدّراسات الأهميّة الكبرى الّتي تحظى بها مهارات الاستماع، منها دراسة (نصري،2014) الّتي مازال عدد من التّربويين والاختصاصيين في مجال مهارات الاتّصال يستشهدون بما توصلت إليه من نتائج؛ إذ وجد أنّ (50%) من الاتّصال اللغوي يمضيه الفرد مستمعاً، في حين (30%) يمضيه متكلّماً، و(11%) قارئاً، و(9%) كاتباً، وتكون النّسبة أعلى عند طلبة المدارس حيث يمضون (60–70%) من وقتهم بالاستماع. هذا عند المبصرين فكيف الحال مع المكفوفين الذين يعتمدون بشكلٍ كبيرٍ جداً على حاسة السمع. ولكن المتتبّع لميدان الإعاقة البصريّة في الوطن العربي، يجد قصوراً واضحاً وندرةً في البرامج الحاسوبيّة والخدمات المساندة الّتي تهدف إلى تنمية هذه المهارات عند هذه الفئة، ما يضع على عاتق المتخصصين في مجال الإعاقة البصريّة مسؤولية إجراء المزيد من الدراسات الّتي تتناول تنمية مهارات الاستماع، فعلى الرغم من اعتقاد معظم المختصين في تعلّم المكفوفين بأن الاستماع هو الأهم في مجال تعلّمهم، إلا أنّ هناك نقصاً واضحاً في البرامج الحاسوبيّة الّتي تُعنى بتنمية هذه المهارات، ويمكن عزو هذا النّقص إلى افتراض بعض المهنيين العاملين معهم أنّهم قادرون على تطوير هذه المهارات آلياً، إلا أنّ هذا الافتراض تمّ دحضه لوجود أدلّة تثبت أن المكفوفين لا يعوضون القدرات البصريّة بالقدرات الأخرى ولاسيما السّمعية منها تلقائياً بلا تدريب، وهذا ما أكّده (Hallahan& Kauffman.2003)،لأهميّة هذه المهارات اقترح(Westby &Costlow.2002) تطويرها لفئات التّربية الخاصة عامّة والمكفوفين خاصّة، عبر تنفيذ برامج حاسوبيّة على مستويات اللغة بشكلٍ كاملٍ بحيث يتضمّن هذا التّدريب تنمية مهارات الاستماع في اللّغة العربيّة، وقد دعم هذا التّوجه (Bischoff.2000) الذي قدّم مجموعة من المسوّغات لتدريب المكفوفين على تنميتها لأهميتها البالغة وتأثيرها الكبير في عملية تعلّمهم، لذلك لا بد من العمل على تصميم برامج متكاملة تجمع بين الحاسوب وبرامجه واستغلال أكثر تقنياته تطوراً وتوظيفها في تنمية مهارات الاستماع لديهم لما لها من دورٍ كبيرٍ في التقليل من الجهد والوقت اللّذين يحتاجون إليهما للحصول على المعلومات بطريقة برايل، أو المواد المكبرة أو عن طريق استخدام الأشرطة فضلاً عن تحسين تحصيلهم العلمي والدراسي، عندها سوف يتغلّب المكفوف على معظم الصعوبات الّتي تواجهه كما تحسّن تواصله مع العالم الخارجي، وقد جرى التركيز في هذه الدّراسة على مهارة الفهم، و مهارة التّذكّر ومهارة الاستيعاب، ومهارة التّذوّق وهي المهارات

الّتي تمّ الاعتماد عليها كثيراً في دروس الوحدتين "الثّالثة والرّابعة" من كتاب "العربيّة لغتي" للصّف الرّابع من مرحلة التعلّم الأساسي الّتي تمّ تناولهما في هذه الدّراسة (تم تناولها بالتفصيل في القسم النظري).

ثانياً: مشكلة الدّراسة:

يتطلّب تكيّف التّلاميذ المكفوفين بفعّاليةٍ مع متطلّبات الحياة وتعقيداتها المختلفة تعلّم العديد من المهارات لمواجهة هذه التّحديات، إذ قد تتضمّن هذه المهارات تنمية الحواس الأخرى الموجودة لديهم كالسّمع، واللمس، والشّم، ومهارات القراءة والكتابة بطريقة برايل، والتّدريب على استخدام التّكنولوجيا في مجالات الحياة المختلفة.

ومن المهارات المهمّة والضّروريّة الّتي يفترض أن نوليها الاهتمام في تعلّم جميع المواد أربع مهاراتٍ رئيسيةٍ هي: الاستماع والتّحدث والقراءة والكتابة، وهي متصلةٌ بعضها ببعض وكلّ منها يؤثّر ويتأثّر بالآخر. ويعدّ الاستماع من أهم مهارات اللّغة العربيّة، لما له من دورٍ في زيادة ثقافة الإنسان ومعرفته في جميع نواحي الحياة، فكثيرٌ من الذين فقدوا بصرهم منذ فجر التّاريخ اعتمدوا على الاستماع، منهم الشّعراء والفقهاء والأدباء، من ناحيةٍ أُخرى أشارت الدّراسات إلى ضرورة استخدام التّكنولوجيا وخاصةً الحاسوب في تعلّم اللّغة العربيّة، وجاءت الدّروس التعلّميّة في الحاسوب لتسهم في التعلّم النّشط الذي يتمحور حول التّلميذ، ويجعله يعيش في الأجواء القريبة أو الحقيقية، فضلاً عن العرض بطريقةٍ ممتعةٍ وشائقةٍ ومثيرةٍ لاهتمامه وكان لها الأثر الواضح في فهم هذه الدروس وترسيخها في أذهانهم، وتمكينهم من التعلّم الذّاتّي.

إنّ مهارات الاستماع من مهارات الّتواصل اللغوي الّتي تعدّ مهمةً جدًا في حياة الفرد؛ لأن المواقف الّتي يمكن أن يكون فيها مستمعاً كثيرةٌ. والنّقص في التّدريب على تنمية مهارات الاستماع سيؤدي إلى عدم قدرة الفرد على استيعاب ما يسمع، وعدم قدرته على الإنصات لفتراتٍ طويلةٍ. وهذا التّدريب يجب أن يبدأ مع التّلاميذ منذ المرحلة التعلّميّة الأوّلى، وتتكوّن هذه المهارات من: القدرة على متابعة تعلّمات شفويّة، تحديد مصدر الصّوت، تّعرّف الحلقات المفقودة في الكلمات والجمل، الاستقبال السّمعي، الإدراك، التّفسير، الفهم، الاستيعاب، التّذكّر، التّذوّق، النّقد، الانتباه الهادف للمثير الصّوتي، تحليل المعلومات المقدّمة، واستخدام الخبرات السّابقة كفلتر للمعلومات الّتي يتم الحصول عليها، إدراك هدف المتحدّث(السّيّد، 2008 ، ص 206)(الشّنطي، 2006 ، ص 161).

من جهةٍ أخرى يشير الواقع الحاليّ إلى أنّ استخدام التّكنولوجيا ومنتجاتها من قبل هذه الشّريحة غير مُرضٍ، وهذا ما أكدته دراسة (Gerber.2001)، وقد برزت أهميّة الحاسوب في مجال الإعاقة البصريّة من خلال مجموعةٍ من الوظائف والتسّهيلات الكبيرة الّتي تمثّلت في تطوير القدرات الحسيّة للمكفوفين، وتعويض بعض جوانب الضّعف الحسيّ لديهم. لذلك وجب الاعتناء ببناء البرامج الحاسوبيّة الّتي تُعنى بتنمية المهارات الموجودة لديهم، ومنها مهارات الاستماع، وهي على أهميتها غير مطبّقة عملياً في الميدان بشكلٍ كافٍ، ولا يركّز عليها كثيراً.

والمسؤوليّة لا تُلقى على المعلم وحده، بل على المجتمع والأسرة أيضاً بسبب قلّة التدريب على تنمية هذه المهارات، وهذا أدّى إلى وجود جيلٍ غير واعٍ بأهميتها، وهذا ما أكّدته دراسة (عبد الرحمن،2003) ونظراً لعدم تدريب التّلاميذ عموماً والمكفوفين خصوصاً بشكلٍ كافٍ على مهارات الاستماع، نجد كثيراً منهم يسمعون، ولكن قدرتهم على الفهم ضعيفة، فهم قادرون على إدراك الأصوات دون فهمها وتفسيرها.

ومن خلال عمل الباحثة في "معهد التّربيّة الخاصة لتأهيل المكفوفين" في محافظة دمشق، وتواصلها المستمر والمباشر مع التّلاميذ ومع المعلّمين عامّة ومعلّمي اللّغة العربيّة خاصّة، وبعد إجراء دراسةٍ استطلاعيّةٍ من خلال مقابلات أجرتها مع التّلاميذ المكفوفين، طُرحت فيها مجموعة من الأسئلة توصلت من خلالها إلى أهمّ المشكلات المتعلّقة بتعلّمهم مادة اللّغة العربيّة وخاصة مهارات الاستماع تمثلت ب: عدم القدرة على استمرار التركيز والانتباه، وضعف القدرة على فهم جميع المفردات المذكورة في الدّرس، وعلى إعادة ما يذكره المعلم وتلخيصه، فضلاً عن عدم القدرة على استخراج الفِكر الرئيسة وتمييزها من الفِكر الفرعيّة، كما قامت بإجراء مقابلاتٍ مع عددٍ من معلمي اللّغة العربيّة في المعهد لتّعرّف المشكلات الّتي تواجههم أثناء تدريسهم التّلاميذ المكفوفين، وقد أجمع معظمهم على عدم قدرة تلاميذهم على متابعتهم لأسبابٍ كثيرةٍ أهمها: أنّ كثيراً من التّلاميذ لم يعدّوا لهذه المواقف الاستماعية بشكلٍ جيدٍ، فضلاً عن بعض الثّغرات الّتي وجدت في منهاج وزارة التّربيّة الّتي لا تتناسب مع خصوصيّة هذه الفئة مثل "اشرح معنى الكلمة الملوّنة، تأمل الصّورة، صف ما تراه في الصّورة، ما الحيوانات الّتي تراها في الصّورة، ارسم النّموذج التالي، ما إشارة تدوير النّفايات الموجودة على الحاوية وغيرها..." وعدم وجود برامج حاسوبيّة تهدف إلى تنمية مهارات الاستماع عند المكفوفين.

في ضوء ما سبق تم بناء برنامجٍ حاسوبيٍّ لتنمية مهارات الاستماع لدى التّلاميذ المكفوفين هي **(الفهم، الاستيعاب، التّذكّر، التّذوّق)** ذلك من خلال تدريس مادّة اللّغة العربيّة لتلاميذ الصّف الرّابع من مرحلة التعلّم الأساسي المكفوفين في "معهد التربية الخاصة لتأهيل المكفوفين" وذلك لأهمية تنمية مهارات الاستماع لدى التّلاميذ في مرحلةٍ مبكرةٍ باعتبارها مهارةٌ مكتسبةٌ قابلةٌ للتعلّم، اقتصرت الدّراسة على هذه المهارات لأنّها المهارات الّتي جرى التّركيز عليها في الوحدتين "الثّالثة والرّابعة" وذلك بعدَ الرّجوع إلى "دليل الأنشطة والتّقويم لكتاب "العربيّة لغتي" لمرحلة التعلّم الأساسي من"4*1" للعام الدّراسيّ" 2018/2019 " الصّادر عن المركز الوطنيّ لتطوير المناهج التّربويّة، والشكوى الأساسيّة كانت من معلمي هذا الصّف وتلاميذه، إضافةً إلى وجود قصورٍ واضحٍ لدى التّلاميذ المكفوفين في مهارات الاستماع وإدراك أهميتها، لأنّنا في أغلب الأحيان نسمع لا نستمع.

وبناءً على ما تقدّم يمكن تحديد مشكلة الدّراسة بالسّؤال الأساسي الآتي:

ما فاعليّة برنامجٍ حاسوبيٍّ في تنمية مهارات الاستماع في اللّغة العربيّة عند التّلاميذ المكفوفين؟

ثالثاً: أهميّة الدّراسة:

تتجلى أهميّة الدّراسة الحاليّة في النّقاط الآتية:

- توفّر هذه الدّراسة برنامجاً حاسوبياً من الممكن أن يفيد القائمين على عملية تعلّم التّلاميذ المكفوفين من جهةٍ ومن جهةٍ أخرى تنمية مهارات الاستماع في اللّغة العربيّة.
- أهميّة الحلقة الأوّلى من مرحلة التعلّم الأساسي بوصفها مرحلةً تأسيسيةً في تشكيل القواعد التعلّميّة الخاصة عند التّلاميذ المكفوفين.
- من الممكن أن تسهم هذه الدّراسة في تشجيع المسؤولين في وزارة التربية على إنتاج برمجيات تعلّمية لتدريس اللّغة العربيّة بخاصة وباقي المواد بعامة.
- ضرورة تنمية مهارات الاستماع عند التّلاميذ المكفوفين لأنهم يعتمدون أساساً على حاسة السمع في تعلّم جميع المواد الدراسية باعتبارها مهارةً مكتسبةً قابلة للتّعلّم.
- أهميّة اللّغة العربيّة باعتبارها اللّغة الأمّ أولاً، ولأنّ أغلب من يتابع تعلّمه من المكفوفين يدرس اختصاص اللّغة العربيّة في المرحلة الجامعية ثانياً.

الإضافة العلميّة للدّراسة:

- تصميم برنامج حاسوبيّ يهتمّ بتنمية مهارات الاستماع في اللّغة العربيّة للمكفوفين، والّتي تعدّ أولى الدّراسات في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة (في حدود علم الباحثة).

رابعاً: أهداف الدّراسة:

تسعى هذه الدّراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- الكشف عن فاعلية البرنامج الحاسوبيّ في تنمية مهارات الاستماع في اللّغة العربيّة عند التّلاميذ المكفوفين في الّصف الرّابع من مرحلة التعلّم الأساسي.
- الكشف عن فاعلية البرنامج الحاسوبيّ في تنمية مهارات الاستماع في اللّغة العربيّة عند التّلاميذ المكفوفين في الّصف الرّابع من مرحلة التعلّم الأساسي وفق متغيّر الجنس.
- الكشف عن مدى استمرار فاعلية البرنامج الحاسوبيّ في الاحتفاظ بمهارات الاستماع في اللّغة العربيّة عند التّلاميذ المكفوفين في الّصف الرّابع من مرحلة التعلّم الأساسي بعد مرور (30) يوماً.

خامساً: متغيرات الدّراسة:

يمكن تقسيم متغيرات الدّراسة إلى قسمين هما:

- **المتغيرات المستقلّة (Independent Variables): وتشمل:**
  - البرنامج الحاسوبيّ المقترح المصمم على(CD). (مرفق)
  - الجنس: ذكور وإناث
- **المتغيرات التّابعة(Dependents Variables): وتشمل:**

درجات التّلاميذ المكفوفين في الصّف الرّابع على مقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعيّة (الفهم، الاستيعاب، التّذكّر، التّذوّق).

سادساً: أسئلة الدّراسة:

1- ما فاعلية البرنامج الحاسوبي المقترح في تنمية مهارات الاستماع لدى التّلاميذ المكفوفين ممن هم في الصف الرّابع الأساسي في مادة اللغة العربية؟

2- ما أثر احتفاظ أفراد المجموعة التجريبية بمهارات الاستماع في مادة اللّغة العربيّة من خلال البرنامج الحاسوبي؟

3- ما آراء التّلاميذ في البرنامج الحاسوبي؟

سابعاً: فرضيات الدّراسة: تقوم الدّراسة على الفرضية العلميّة التّاليّة: تصميم برنامج حاسوبي في تنمية مهارات الاستماع عند التلاميذ المكفوفين في مادة اللّغة العربيّة ، وسيتم التّحقق من صحتها عند مستوى دلالة (0.05) من خلال الإجابة عن الفرضيات الإحصائية التاليّة:

الفرضيّة الأوّلى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التّجريبية ومتوسط رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعيّة.

الفرضيّة الثّانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التّجريبية في القياس القبلي ومتوسط رتب درجاتهم في القياس البعدي على مقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعيّة.

الفرضيّة الثّالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التّجريبية الذكور ومتوسط رتب درجات أفراد المجموعة التّجريبية الإناث في القياس البعدي على مقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعيّة.

الفرضيّة الرّابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التّجريبية في القياس البعدي على مقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعيّة ومتوسط رتب درجاتهم في القياس المؤجّل.

ثامناً: حدود الدّراسة:

الحدود البشريّة: تلاميذ الصّف الرّابع من المكفوفين كفّاً كليّاً.

الحدود الزمنيّة: طُبقت الدّراسة في الفصل الأوّل من العام الدراسي (2018-9 201) واستمرّ تطبيقه من"14/ 11 حتّى 12/6" حيثُ تمّ التّقيد بالبرنامج الموضوع في المعهد في أغلب الأحيان، أي بمعدّل جلستين في اليوم، فيما عدا ثلاث جلسات قُدّمت بشكلٍ إفراديّ لظروف تتعلّق بالمعهد.

الحدود المكانيّة: طُبقت الدّراسة في معهد التّربيّة الخاصة لتأهيل المكفوفين في محافظة دمشق.

الحدود العلمية: بعض مهارات الاستماع وتتضمن (الفهم والاستيعاب والتّذكّر والتّذوّق).

تاسعاً: مصطلحات الدّراسة والتعريفات الإجرائية:

الفاعليّة (Effectiveness): هي الأثر الإيجابي الذّي يمكن أن تحدثه المعالجة التّجريبية باعتبارها متغيراً مستقلاً في أحد المتغيرات التّابعة (سالم ومصطفى، 2006، ص93).

التعريف الإجرائي: هي التحسّن في درجات التّلاميذ في المجموعة التّجريبية في القياس البعدي على مقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعيّة مقارنةً بدرجات التّلاميذ في المجموعة الضابطة، ويُقاس التّحسن بالدّرجة الّتي يحصل عليها المكفوف على مقياس مهارات الاستماع بعد تطبيق البرنامج الحاسوبيّ.

البرنامج الحاسوبيّ (Computer program): وحدةٌ تعلّميةٌ منظمّةٌ مصمّمةٌ لتناسب عمليّة التعلّم الذّاتّي متضمنةً مجموعةً من الأنشطة والوسائل وأساليب التّدريس وأساليب التّقويم لتحقيق الأهداف المنشودة (بارود، 2003، ص75)

التّعريف الإجرائي: مجموعة من الخبرات التّربويّة والأنشطة المبرمجة باستخدام الحاسوب، تهدف إلى تنمية بعض مهارات الاستماع لدى التّلاميذ المكفوفين متضمّنةً تحليل محتوى الوحدتين "الثّالثة والرّابعة" من وحدات كتاب "العربيّة لغتي" للصّف الرّابع الأساسي.

مهارات الاستماع (Listening Skills): مهاراتٌ معقدةٌ يُعطي فيها المستمعُ المتحدّثَ كلّ اهتمامه، ويركّز انتباهه إلى حدٍّ كبيرٍ، ويحاول تفسير أصواته وإيماءاته وكلّ حركاته وسكناته، فالاستماع عمليةٌ مقصودةٌ تهدف إلى الاكتساب والفهم والتّحليل والتّفسير والاشتقاق ثم البناء الذّهني (طعيمة و منّاع، 2007، ص 80) ومنها مهارة الفهم والاستيعاب والتّذكّر والتّذوّق (أبو دية، 2009، ص 40). ولكلّ منها مجموعة من العناصر وتعرّف كما يلي:

مهارة الفهم (The Skill of Understanding): يقصد بها التّعرّف (Cognition) والإدراك (Perception) الصّحيح لما تدلّ عليه الرّموز اللغويّة على مستوى الكلمة أو الجملة أو العبارة أو الفقرة أو النّص وتحليلها ونقدها والحكم عليها. وصولاً إلى المعنى لبيانه أو تفسيره أو التّنبؤ بمقاصده الخفيّة أو غير المعلنة (أبو زيد، 2019، ص 59).

مهارة الاستيعاب (The Skill of Comprehension): عمليّة تنوّعٍ في العمليات العقليّة يمرّ بها القارئ، يتوصّل فيها إلى أفكارٍ أصيلةٍ من خلال توظيف الفِكر المقروءة بطريقةٍ فريدةٍ (المكاحلة والرمامنة، 2018، ص 153)

مهارة التّذكّر (The Skill of remembering): سلسلةٌ من النّشاطات والمعالجات الّتي يقوم بها الفرد من أجل استرجاع ما تمّ تخزينه. وذلك من خلال عملية التّرميز (Coding) الّتي يجريها الفرد لكّلّ خبرةٍ، وتظهر نوعية المعالجات والزّمن الذّي استغرقته من خلال عملية الاسترجاع (أبو لطيفة، 2019، ص45).

مهارة التّذوّق (Savor Skill): النّشاط الإيجابي الذّي يقوم به المتلقي استجابةً لنصٍّ أدبيٍّ معينٍ بعد تركيز انتباهه عليه وتفاعله معه عقلياً ووجدانياً ثمّ تقديره والحكم عليه (بدوي، 2016، ص 15).

التعريف الإجرائي لمهارات الاستماع: قدرة التّلاميذ المكفوفين (عيّنة الدّراسة) على القيام بالاستماع في مادة اللّغة العربيّة متمثلةً بالأداءات العمليّة المتضمنة كلاً من الفهم، الاستيعاب،

التّذكّر، التّذوّق، وتّقاس من خلال الدّرجة الكليّة الّتي يحصل عليها التّلميذ على مقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعيّة.

المكفوف (Visually Handicapped): الشّخص المكفوف هو الذّي تبلغ حدّة إبصاره المركزية (200/20) قدماً أو (6/60) متراً في أقوى العينين، وذلك بعد محاولات تحسينها أو إجراء التّصحيحات الطّبية الممكنة لها باستخدام النّظارات الطّبية أو العدسات اللاصقة، أو هو من لديه حّدة إبصارٍ مركزيٍّ تزيد على (200/ 20) قدماً، لكن يضيق ويتحدّد مجال إبصاره بحيث لا يتعدّى أوسع قطرٍ لهذا المجال (20) درجةً بالنسبة لأحسن العينين، ويتفق على هذا التّعريف كل من (القريطي، 2011، ص 370).

التّعريف الإجرائي: هم التّلاميذ المكفوفون كفّاً كليّاً الموجودون في (معهد التّربية الخاصة لتأهيل المكفوفين) في محافظة دمشق ممن هم في الصّف الرّابع من مرحلة التعلّم الأساسي.

الفصل الثّاني

الإطار النظري

المحور الأوّل: الإعاقة البصريّة

المحور الثّاني: مهارات الاستماع في اللّغة العربيّة

المحور الثّالث: البرامج الحاسوبيّة الخاصّة بالمكفوفين

المحور الأوّل: الإعاقة البصريّة" Visual impairment "

تمهيد:

تُعدّ حاسة البصر أهم حواس الإنسان، لأنّها القناة الرئيسة في استقبال المثيرات من العالم الخارجي، والحرمان منها يُفقد الطفل معظم خبراته اليومية المتعلقة بالصورة واللون والشّكل، ويحرمه من تكوين الصّور الذهنية عن معظم الأشياء في البيئة، لذلك فإنّ فقدان حاسة البصر واقعٌ صعبٌ، وكثيراً ما يُصاحبه العديد من المشكلات الّتي يتعرّض لها الفرد في أثناء ممارسته حياته اليومية، ومن خلال تفاعله مع من حوله من الأفراد سواءٌ داخل الأسرة أو في نطاق المجتمع، فمشكلة الإعاقة البصريّة ليست عَرضيةً في حدّ ذاتها، بل هي ذات طابعٍ اجتماعيٍّ واقتصاديٍّ ما يحتّم علينا أن نوفّر السّبل الّتي تتيح الفرص للمكفوفين لكي يشقّوا طريقهم في الحياة و يؤدّوا وظائفهم في مجالاتها المتنوعة داخل المجتمع ويساهموا في الإنتاج وبناء مجتمعهم الذي يعيشون فيه، فضلاً عن العمل على الحدّ من زيادة الإصابة بالإعاقة البصريّة عن طريق التوعية ونشر الوعي الصحي بين أفراد المجتمع .

أولاً: مفهوم الإعاقة البصريّة وتعريفها

The concept and definition of visual disability:

من الصعب جداً تحديد مفهوم دقيق للإعاقة البصريّة نظراً لتعدد المجالات الّتي تناولتها وتعدّد المهتمين بهذا المفهوم من خلفيات علميةٍ وأكاديميةٍ متنوعةٍ، وذلك تبعاً للمنظور الذي يتم من خلاله النظر إلى الإعاقة البصريّة. ويرجع ذلك إلى أن المكفوفين أنفسهم لا يشكّلون فيما بينهم فئةً متجانسةً، وإن اشتركوا جميعاً في المعاناة من المشكلات البصريّة، إذ إنّ الإعاقة البصريّة تختلف في أسبابها، وتوقيت حدوثها، ودرجة شدتها، والعمر عند الإصابة، ونتيجةً لذلك فقد ظهر العديد من المفاهيم للإعاقة البصريّة منها:

التعريف القانوني (Legal Definition): يركز على مظهرين رئيسين هما:

- حدة البصر (Visual acuity): ويُقصد بها قدرة الفرد على رؤية الأشياء وتمييز تفاصيلها وخصائصها.
- مجال الرؤية (Vision field): وهو ذلك المجال الذي يمكن الفرد الإبصار في حدوده دون تغيير اتجاه رؤيته أو تحديقه (محمد،2004، ص66-65)، وعلى هذا الأساس يمكن تمييز فئتين لتصبحا على الشّكل التالي:

- المكفوف (Blind): يعرّف من وجهة نظر الأطباء بأنه ذلك الشّخص الذي لا تزيد حدّة إبصاره (Vision Acuity) على (20/200) قدماً في أحسن العينين، حتى بعد استخدامه النّظارة الطّبيّة (القمش والمعايطة، 2007، ص112)

- ضعاف البصر أو المبصرون جزئياً(Partially Sighted): أشخاصٌ يواجهون صعوبةً في الرؤية في الظروف الاعتيادية، فهؤلاء قد يواجهون صعوباتٍ في رؤية المواد التعلّميّة دون إضاءةٍ خاصةٍ، وقد يحتاجون إلى استخدام عدساتٍ خاصةٍ أو معداتٍ أو وسائل بصريةٍ خاصةٍ (الحديدي (أ)،2002، ص43)، فهم يتمتّعون بحدّة إبصارٍ أفضل من (20/200)، ولكن أقلّ من (20/70) في العين الأقوى بعد إجراء التصحيح اللازم (بطرس، 2007، ص200).

التعريف التربوي (Educational Definition): يركّز على وظيفة ما يمتلكه الفرد من قدراتٍ بصريةٍ للاستفادة مما يُقدّم له من برامج تربويةٍ، ومدى قدرته على الإفادة منها، وحاجته إلى تعديلاتٍ في البيئة المدرسية، وطبيعة المادة المكتوبة من حيث قدرته على قراءتها سواء أكانت مكتوبة بالأحرف العادية أم بطريقة برايل (شعير، 2009، ص51). وترى الباحثة أن الإعاقة البصريّة هي الفقدان في حاسة البصر الذي يؤثّر في قدرة الفرد على الرؤية، ويؤثر في إنجاز المهام البصريّة الّتي من الممكن أن يُكلّف بها حتى بعد استخدام العدسات الطبيّة المناسبة.

ثانياً: نسبة انتشار الإعاقة البصريّة:

Prevalence of Visual Impairment

تشير تقارير منظمة الصحة العالمية إلى أنّ هناك ما يُقارب (35مليون) مكفوفٍ في العالم، وأن هناك ما يزيد على (120 مليوناً) من ضعيفي البصر، وأن (80) % من المكفوفين من دول العالم الثّالث، وتزداد نسبة الإعاقة مع التقدم في العمر، وتزداد في الدول الّتي تفتقر إلى الرعاية الصحية المناسبة (ملحم، 2004، ص135).

في حين تقدّر نسبة ذوي الإعاقة البصريّة في الولايات المتحدة الأمريكية وكندا بنحو (1.4)%، أما نسبة الكفّ الكامل فهو بحدود (0.4-0.1)% (الوقفي، 2004، ص363). كما توضح الإحصاءات أنّ في الدّول العربية نحو (200ألف) مكفوفاً على الأقل، آخذين بالاعتبار حدوث ثغرات في الأرقام لعدم دقة الإحصاءات (فهمي،2005، ص19).، وقد ارتفعت أعداد المكفوفين في العالم عام(2010) لقرابة (285) مليوناً، منهم (39) مليون مكفوفاً، و (246) مليوناً يعانون ضعف البصر، كما أنّ (65) % من الذين يعانون ضعف البصر من عمر(50) فما فوق،

و(82) %من المكفوفين أيضاً من عمر (50) فما فوق (World Health Organization,2010,p4).

إنّ تزايد أعداد المكفوفين يحتّم على المتخصصين في عالم التّقنيّة إدراج نسخةٍ من برامجهم تخدم هذه الفئة في كلّ عملٍ يقومون به، لأنّ هذا يعدّ واجباً من واجباتنا تجاه هذه الفئة (المبارك، 2008، ص 2)، أما عن نسب الإعاقة البصريّة وانتشارها في سورية، فليس هناك دراساتٍ حقيقيةٍ أو رسميةٍ بهذا الخصوص، إلا أنّ الأعداد التّقريبيّة تشير إلى وجود ما يقرب من (12047) مكفوفاً (حميد، 2006)، وقد تزايد هذا العدد حتى أصبح (50) ألف كفيف، حسب إحصائية لوزارة الشؤون الاجتماعية و العمل لعام (2010)، وهذا ما يحتّم على الباحثين القيام بالمزيد من الدّراسات للوصول إلى الأعداد الحقيقية للمكفوفين.

مما سبق نجد أنّ نسبة المكفوفين تتفاوت بتفاوت البلدان، فالكفّ الكليُّ في البلدان المتقدمة أقلّ حدوثاً مما هو عليه في كثيرٍ من بلدان آسيا وأفريقيا، ولابد من التأكيد أنّ هذه النسب غير دقيقةٍ بدرجةٍ كافيةٍ، وهي في ازديادٍ مطردٍ لأسبابٍ عدةٍ.

ثالثاً: أسباب الإعاقة البصريّة (Causes of visual impairment):

تختلف أسباب الإعاقة البصريّة من بلدٍ لآخر حسب ظروفها وإمكاناتها ومدى ما تمنحه من رعايةٍ لأفرادها لكن يمكن تقسيم أسباب الإعاقة البصريّة إلى:

أسباب قبل الولادة (prenatal causes): ويقصد بها تلك الّتي تحدث خلال فترة الحمل وقد تكون هذه الأسباب وراثية وقد تكون بيئية أو كليهما معاً.

- الأسباب الخاصة بالعوامل الوراثية"Genetic causes": يُعدّ العامل الوراثي المسؤول الأكبر عن حالات الإعاقة البصريّة؛ إذ تحدث الإعاقة البصريّة نتيجة انتقال بعض الأمراض عن طريق الوراثة من خلال الكروموسومات الحاملة للمرض من جانب الأم أو الأب أو كليهما معاً، وتتراوح في شدتها بين الإعاقة البصريّة الجزئية إلى الإعاقة البصريّة الكليّة (اللقاني، 2003، ص24)، ومن هذه الأسباب:

- عمى الألوان (Color Blindness): حالةٌ وراثيةٌ لا يستطيع الفرد فيها تمييز الألوان بسبب خللٍ في المخاريط، وتتأثر حدة البصر عادةً فتضعف إلى درجة كبيرة وقد تحدث حساسية للضوء ورأرأة، أمّا مجال الرؤية فيكون في الأغلب عادياً.

- الأسباب الخاصة بالعوامل غير الوراثيّة"**Causes of non –genetic factors**":

وتشمل هذه الأسباب الحالات الّتي تحدث للجنين خلال فترة الحمل دون أن يكون للوراثة دورٌ فيها، ومن أبرز هذه الأسباب:

- الحصبة الألمانية (German measles): وهي مرضٌ فيروسيٌّ مُعدٍ، وهي من أخطر الأمراض الّتي تصيب الأم الحامل خلال الأشهر الثلاثة الأولى من الحمل؛ إذ تشهد هذه المرحلة بداية تكّون الحواس عند الطفل، وقد ثبت بالدّراسة أن المرأة الّتي تُصاب بالحصبة الألمانية خلال الأشهر الثلاثة الأوّلى من الحمل يكون احتمال إنجابها طفلاً مكفوفاً (17-24)% .
- سوء تغذية الأم الحامل (Maternal malnutrition pregnant women): أكدت البحوث والدراسات أنّ سوء تغذية الأم الحامل لا يعني فقط نقص الأطعمة، وإنما يتضمّن أيضاً عدم تناول كميات كافية من العناصر الغذائية اللازمة للجسم، فالأمّ الّتي يفتقر طعامها إلى العناصر الغذائية الضرورية يكون طفلها أكثر عرضةً للإصابة بخللٍ في الجهاز العصبي المركزي..
- التّعرّض للأشّعة والإشعاع (X- Ray& Radiation exposure): فتعرّض الأم الحامل للأشعة السينية يؤدي إلى طفراتٍ في المورثات، قد تؤدي إلى وفاة الجنين أو إلى اضطرابات في تكوينه وعدم اكتمال نموه وإصابته بإعاقات متعددة منها الإعاقة البصريّة (خضيرو الببلاوي، 2004، ص78).

أسباب عند الولادة (Causes during birth): ومن أهم هذه الأسباب:

نقص الأكسجين (Oxygen lack): إنّ نقص الأكسجين في أثناء الولادة، يؤدي إلى حدوث تلف في العصب البصري لدى الطفل الوليد، ومن أبرز الأسباب الّتي تؤدي إلى نقص كمية الأكسجين في أثناء الولادة:

- الولادة المبسترة (premature birth): كثيراً ما يحتاج الأطفال الذين تحدث ولادتهم

قبل موعد الولادة الطبيعي إلى جرعاتٍ من الأكسجين وذلك بنسبٍ معينةٍ، لأنّ الزيادة في نسبة الأكسجين في الحاضنات تؤدي إلى تكثيف غير عادي في الأوعية الدموية وقرحة في أغشية عين الوليد، وتتسبّب في حدوث تلف في الأنسجة خلف عدسة العين ما يؤدي إلى العمى أو ضعف البصر.

- بعض الأمراض المهبلية (Diseases some vaginal): كالزهري، ففي حال إصابة

الأم الحامل بهذا المرض فإنّ جرثومة هذا المرض قد تنتقل إلى عين المولود في أثناء عملية الوضع وتتسبّب بإصابته بالإعاقة البصريّة إذا لم تتخذ الاحتياطات اللازمة للحيلولة دون ذلك، وذلك بتقطير عيني المولود بقطرةٍ خاصةٍ بعد ولادته مباشرةً للقضاء على جرثومة هذا المرض (المسجي، 2002 ، ص93 – ص94)

ج- أسباب مرحلة ما بعد الولادة (Causes of the post-partum phase) ومن أبرز هذه الأسباب:

- الكتاراكت (Cataract): تعتم عدسة العين التدريجي يؤدي إلى الإعاقة البصريّة الكليّة

فيما بعد، وهذا المرض يحدث عادةً لدى كبار السن، ولكنه قد يحدث مبكراً أيضاً بسبب عوامل مثل الوراثة والحصبة الألمانية وإصابات العين، وتسمّى الحالة عند الأطفال بالماء الأبيض الولادي (Congenital Cataract)، وتكون القدرة على رؤية الأشياء البعيدة ورؤية الألوان محدودة، ويشكو الفرد من حساسية كبيرة للضوء، أو عدم القدرة على الرؤية (صالحة، 2007، ص22).

- المياه السوداء(الجلوكوما)(Glaucoma): أو ما يعرف بالماء الأزرق، تُشير هذه الحالة إلى تزايد الضغط على كرة العين بحيث تتجمّع السوائل داخل العين فتؤدي إلى صعوبة وصول الدم إلى الشبكية وتلف الخلايا والعمى، إذا لم تُكشف الحالة وتُعالج مبكراً، هذا وتُصنّف المياه السوداء إلى نوعين رئيسين هما:

- المياه السوداء الولادية (Congenital Glaucoma): وتكون موجودة منذ لحظة الولادة، أو بعدها بقليل. وتحتاج هذه الحالة إلى جراحةٍ مباشرةٍ لمنع التلف. وفي الحالات الشديدة تكون القرنية مدفوعةً إلى الأمام وفي البداية يتجنب الطفل الضوء وتسيل دموعه بكثرة، وهذه الأعراض تنتج عن زيادة الضغط الداخلي في العين وتلف القرنية إذ يحدُثُ توسعٌ فيها.

- المياه السوداء لدى الراشدين (Adult Glaucoma): يُعاني الأفراد المصابون بهذه الحالة من صداعٍ في الجزء الأمامي من الرأس خاصة في الصباح، ويمكن معالجته بقطرة العيون الّتي تعمل على خفض الضغط (اللقاني، 2003، ص20).

- التراخوما (Trachoma): هو التهابٌ مزمنٌ ومُعْدٍ في الملتحمة، من أهم أسبابه الفقر

وقلة النظافة وعدم توافر العناية الصحية. وتنتقل عدوى هذا المرض بوساطة الأيدي والمناشف.

- التهاب العصب البصري(Optic nerve atrophy): ينتج عن بعض الأورام أو الإصابات المحيطة بالعصب البصري، أو ينتج عن بعض الأورام أو الإصابات الّتي تصيب المخ فتؤدي إلى ضمور في العصب البصري، ما يؤدي إلى فقدان الاتصال بين العين والمخ، فتبدو العين سليمةً معافاةً ولكنها لا تستطيع أن تنقل ما تراه إلى مراكز الإدراك البصري في المخ لإصابة أو تعطّل العصب المسؤول عن عملية نقل المثيرات البصريّة للمخ، وإصابة العصب البصري يمكن أن تؤدي إلى العمى الكلي إذا لم تُعالج مبكراً (الحسيني،2011، ص16).

- البهاق (Albinism): وهو إحدى الإعاقات البصريّة الولادية الّتي تتمثل في قلة صبغيات البشرة والشعر والجفون وقزحية العين أو انعدامها، فيميل لون المصاب بهذه الحالة إلى البياض الناصع. ويُصاحبها حساسية شديدة للضوء (Photo phobio)، وتنعدم رؤية المصاب للأشياء في وجود الأضواء. كما يُصاحب هذه الحالة أيضاً أخطاءٌ انكساريةٌ، وانخفاض في حدة الإبصار، وتذبذبٌ سريعٌ للمقلتين(Nystagmus)(الخطيب، 2001، ص207).

- **الإصابات والحوادث** Injuries and accidents ": الّتي تتعرض لها العين في أي مرحلةٍ عمريةٍ كالصدمات الشّديدة على الرأس الّتي تؤدي إلى انفصال الشبكية أو تلف العصب البصري، والتّعرض للمواد الكيماوية، والنظائر المشعة في المصانع، وكذلك حوادث السّيارات والسّقوط من المرتفعات، أو تعرّض العين لدرجات حرارةٍ عاليةٍ أو منخفضةٍ جداً، والأدوات الحادة والألعاب النارية (سرحان، 2006، ص86).

رابعاً: **خصائص المكفوفين:**

Characteristics of Blinds

إنّ تربية الأوّلاد ورعايتهم من أهم المسؤوليات الملقاة على عاتق الأسرةٍ، فما أن يرزق الزوجان بمولودٌ حتى يُسارعا إلى إحاطته بالرعاية والحماية وتوفير الأمن والطمأنينة له، وقد يكتشف الوالدان مبكراً أنّ طفلهما أعمى، أو قد يكفّ بصره منذ صغره جرّاء مرضٍ أو حادثٍ أليمٍ، فما الذي يجب عليهما فعله في هذه الحالة؟ وما الاستعداد الذي يجب اتخاذه لرعاية هذا الطفل وتربيته ليكون إنساناً قادراً على أن يعيش دون أن يكون عالة على غيره؟

"يتنوع موقف الأسرة من حيث تنشئته فإمّا أن يغلب على هذه التنشئة سمات الإهمال وعدم المبالاة، فيعيش الطفل عالةً على غيره، وإمّا أن يغلب عليها سمات المساعدة والمعاونة والتدليل

الزائد، فينشأ المكفوف غير قادرٍ على خوض غمار الحياة بجدارةٍ، ويقع بين هذين الموقفين الموقف المعتدل الذي يتّسم بالمساعدة الموضوعية الّتي تهتم بتنظيم شخصية المكفوف وتربيتها لتنمو باستقلاليةٍ سليمةٍ تؤهله كي يرسم مستقبله بثقةٍ واقتدارٍ" (أحمد، 2005، ص212).

كما وتؤثر الإعاقة البصريّة في جميع الجوانب النمائية للمكفوف، ويظهر هذا التّأثير في جوانب النّمو النّفسيّة والاجتماعيّة والحركيّة والجسميّة واللغويّة والكلاميّة والأكاديميّة والعقليّة، إلا أنّ هذا التّأثير يختلف من طفلٍ لآخر، لأنّ المكفوفين يشكلون فئةً غير متجانسةٍ في خصائصها فلكلٍّ منهم خصائصه المميزة تبعاً للعديد من العوامل منها: سبب حدوث الإعاقة، وتاريخ حدوثها...إلخ، "فمن الخصائص المميزة لهم نزعتهم إلى عدم تقبل الواقع و الهروب منه، كما أنهم يعدّون أنفسهم ضحيةً للواقع الخاطئ فيغلب عليهم اليأس والقنوط وفقدان الأمل، كما قد تنمو لديهم النزعات العدوانية السّلبيّة والخوف والوهم والتّردد والأنانية وغيرها من المثبّطات الداخلية الّتي تهدر طاقات الفرد وتحول دون توظيفها"(زامل، 2003، ص24). فالمكفوف بحاجةٍ ماسةٍ إلى التقدير والحب والشعور بالأمن والاستقلال، وعندما تُقدّمها له سيكون قادراً على تحدي إعاقته فيحشد إمكاناته ليتخذ الموقف المناسب الذي يعوضه عما فقده ويعيد له المكانة اللائقة (إبراهيم، 2003، ص497). وفيما يلي شرحٌ لأهمّ خصائصهم:

أ- **الخصائص الاجتماعية (Social characteristics):**

يؤثّر فقد حاسة البصر في السلوك الاجتماعي للفرد تأثيراً سلبياً، ويؤثر في عمليات النمو والتفاعل الاجتماعي وفي اكتساب المهارات الاجتماعية اللازمة لتحقيق الاستقلالية والشعور بالاكتفاء الذّاتّي، وذلك لعجز المكفوفين أو محدودية قدراتهم الحركية وعدم استطاعتهم ملاحظة الآخرين ونشاطاتهم اليومية وتعبيراتهم الوجهيّة كالبشاشة والعبوس والرضا والغضب وغيرها مما يُعرف بلغة الجسد (Body Language) وتقليد هذه السلوكات أو محاكاتها بصرياً والتعلم منها ونقص خبراتهم والفرص الاجتماعية المتاحة أمامهم للاحتكاك بالآخرين والاتصال بالعالم الخارجي المحيط بهم؛ فهم لا يتحركون بالسهولة والمهارة والطلاقة الّتي يتحرّك بها المبصرون (القريطي، 2005، ص201).

وقد أشارت دراسة (سكلينجر وآخرون)"Skellenger et al.2000" الّتي أُجريت على (24) طفلاً (5-2) سنواتٍ و (20) مراهقاً من المكفوفين إلى أنّ تفاعل الأطفال مع الأقران كان

منخفضاً جداً بينما لم تظهر مثل هذه الصعوبات لدى المراهقين (Skellenger et al.2000.p20). فالعلاقات الاجتماعية بين المكفوف والمحيطين به رسالةُ مستمرةٌ تحتاج إلى رموزٍ للاتصال لكي تأخذ مسارها الطبيعي وتنجح في إقامة علاقاتٍ طيبةٍ، وقد تفشل الرسالة نتيجةً لأيّ خللٍ في قنوات الاتصال كأن تكون رسالة الاتصال غير كافيةٍ أو معطّلةٍ.

وباستعراض نتائج بعض الدّراسات الّتي أُجريت في مجال الخصائص الاجتماعية للمكفوفين يمكن استخلاص ما يلي:

- يعاني المكفوفون مشكلاتٍ مختلفةٍ في السلوك، وهم أقلّ من زملائهم المبصرين في الكفاءة الأكاديمية والعمل التعاونيّ.
- وجود علاقةٍ ارتباطيّةٍ بين كل من اليأس والاكتئاب ومفهوم الذّات والمهارات الاجتماعيّة لدى المكفوفين (Buhrow.et al.2001.p43).
- يعاني المكفوفون ضعف الانتباه والقلق وسوء التوافق الاجتماعي وقصور الكفاءة الاجتماعيّة مقارنةً بذويهم من المبصرين (Epstein.et al.2000.p52).

ب-الخصائص النفسية (Psychology characteristics):

يغلب أن تسيطر على المكفوف مشاعر الدونية والقلق والصراع، وعدم الثقة بالنفس، والشعور بالاغتراب وانعدام الأمن، والإحساس بالفشل والإحباط وانخفاض تقدير الذات، واختلال صورة الجسد، والنزعة الاتكالية، وهم أقلّ توافقاً شخصياً واجتماعياً وتقبّلاً للآخرين وشعوراً بالانتماء للمجتمع من المبصرين، كما أنهم أكثر انطواءً واستخداماً للحيل الدفاعية في سلوكهم، كالكبت والتبرير والتعويض والانسحاب، كما أنّهم أكثر عرضةً للاضطرابات الانفعالية، والشعور باليأس نتيجة القلق نحو المستقبل، أمّا (الخطيب و الحديدي،2005،ص57) فيشيران إلى أن النّمو النّفسي للأطفال المكفوفين يتأثر بكل من فقدان البصر واتجاهات الآخرين وردود أفعالهم، فالطفل المكفوف لا يستجيب كالآخرين، وقد لا يحاول استكشاف البيئة وبناء العلاقات مع الأشخاص من حوله.

ج- الخصائص اللغوية والكلامية (The Linguistic characteristics of words):

تعدّ حاسة السمع القناة الرّئيسيّة في تعلّم اللّغة، ولذلك فإن تأثير الإعاقة البصريّة في النموّ اللّغوي محدودٌ، فضعف حاسّة البصر أو حتى فقدانها لا يعدّ من العوامل الّتي تحدّ كثيراً من تعلّم الطّفل للغة أو فهمه الكلام، ولكن ذلك لا يعني أنّها لا تؤثّر أبداً في نمو اللّغة، لأنّ هناك بعض الخصائص اللّغويّة المرتبطة بالإعاقة البصريّة (القمش والمعايطة، 2007، ص 142)،فالطّفل المكفوف يكتسب اللغة المنطوقة ويتعلّم الكلام بالطريقة نفسها الّتي يتعلّم بها المبصر إلى حدٍّ كبيرٍ، فكلاهما يعتمد على حاسة السّمع والتّقليد الصوتي لما يسمعه (زريقات،2008، ص110).إلاّ أنّ المكفوف يعجز عن الإحساس بالتعبيرات الحركيّة والوجهيّة المرتبطة بمعنى الكلام والمصاحبة له، والقصور في استخدامها، كما يختلف عن المبصر أيضاً في أنه يعتمد في طريقة كتابته وقراءته للغة المطبوعة على الحروف البارزة مستخدماً حاسة اللمس (القريطي،2005، ص374)، ومن أهم اضطرابات اللغة والكلام المرتبطة بالإعاقة البصريّة (لكنّها ليست محصورة بها وغير موجودة عند جميع المكفوفين):

- الاستبدال: يقوم الطفل المكفوف باستبدال صوتٍ بصوتٍ آخر مثل: (ش) ب (س) و(ك) ب (ق).
- التّشويه والتّحريف: استبدال أكثر من حرف في الكلمة يؤدّي إلى تغيّر معناها (Swift et al،2008، P 15-P50)
- العلوّ: يتمثّل بارتفاع الصّوت بما لا يتوافق مع طبيعة الحدث الذي يتكلّم عنه.
- عدم التّغيير في طبقة الصوت، بحيث يسير الكلام وفق نبرةٍ ووتيرةٍ واحدةٍ.
- القصور في استخدام التّعبيرات الوجهيّة والجسميّة المصاحبة للكلام (خضير و البلاوي،2004، ص 187)

د- الخصائص العقلية (The cognitive characteristics):

تشير الدّراسات إلى أنّه لا توجد فروقٌ جوهريةٌ بين ذكاء المكفوفين والمبصرين في الجانب اللفظي من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، وكذلك مقياس ستانفورد- بينيه للذكاء. ودعّم ذلك الدّراسة الّتي قام بها (ساموبلهيز)، وأشارت نتائجها إلى أنّ المعدّل العامّ لذكاء الأطفال المكفوفين

ضمن المعدّل الطبيعي للفرد العادي (كوافحة والعزيز،2003، ص89)، ومن أهم هذه الخصائص:

- لا توجد فروق بينهم وبين المبصرين في القدرة على التفكير.
- معدّل أدائهم في اختبارات تتابع الذاكرة البصريّة والتّرابط أقل من المتوسّط.
- معلوماتهم العامّة أقلّ من المبصرين وقصور في نموّ الخبرات.
- يصعب عليهم أن يعبّروا عن ذكائهم الفطريّ عن طريق الاختبارات فقط.
- تتفاوت قدرتهم الإدراكيّة تبعاً لدرجة فقدانهم البصريّ (القريطي، 2005، ص376).

هـ- الخصائص الحركية والجسمية (Motor &physical characteristics):

يتشابه الطفل المكفوف في نموه الحركي خلال الأشهر الأوّلى من حياته مع الطفل المبصر، وذلك في القدرة على الجلوس، والانتقال من وضع الانبطاح إلى الاستلقاء، في حين أنّ المهارات الّتي تتعلق بحركة الطفل الذّاتيّة كالقدرة على رفع الجسم والجلوس في وضع معيّن والمشي باستقلالية تكون متأخرة لدى الطفل المكفوف، فهو لا يتمكّن من المشي باستقلال إلا في الشهر التاسع عشر، في حين أن الطفل العادي يتمكّن من المشي باستقلالٍ في الشهر الثّاني عشر، كما يواجه المكفوف صعوباتٍ فائقةً في ممارسة الأنشطة الحياتية اليومية، وتنقلاته من مكانٍ إلى آخر، ما يدفعه إلى بذل المزيد من الجهد، ويعرّضه للإجهاد العصبي والتوتر النفسي، والشعور بانعدام الأمن عموماً، والارتباك تجاه المواقف الجديدة خصوصاً، لاسيما مع تزايد ما تفرضه التغيرات العلمية والتّكنولوجية السريعة والمتلاحقة من تعقيدات في الوسط البيئي خارج المنزل وداخله يوماً بعد يوم من ناحية، ومع حاجة المكفوف ذاته إلى توسيع دائرة نشاطه وتنقلاته، وتطوير مهاراته الحركية (العكة، 2004، ص33)، كما "يؤثر العمر عند الإصابة بالإعاقة في نمو المهارات الحركية، فالطفل الذي يصاب بالإعاقة في مرحلة الطفولة المبكرة يمتلك فرصاً أكبر لتعلم المهارات الحركية، لن يكون هناك تأثيرٌ للإعاقة في نموه الحركي، على عكس ما يحدث في حال فقدان البصر في مرحلة الطفولة المتأخرة (الحوراني، 2007، ص8).

و- الخصائص الأكاديمية (The academic characteristic) :

لعلّ أكثر التأثيرات المحتملة للإعاقة البصريّة في التعلّم هي حرمان الطفل من فرص التعلّم العرضي الذي يتوافر للأطفال المبصرين من خلال المشاهدات البصريّة اليومية، فالأطفال المكفوفون يعتمدون على الحواس الأخرى (السمع، اللمس، الشم، الذوق) لتطوير المفاهيم، وكما هو معروف فإن هذه الحواس ليست في المستوى نفسه من الفاعليّة لجميع المعلومات كحاسة البصر، لكن هذا كلّه يمكن تعويضه من خلال الخبرات غير اللفظية والمباشرة، فاللغة وسيلة مهمة من وسائل الحصول على المعلومات، لكن اللغة تُشتقّ من الخبرات المباشرة، لذلك ينبغي توفر الخبرات الحسية المباشرة للأطفال المكفوفين. ومثل هذه المعلومات تبقى محدودةً، لذلك تشير الدراسات إلى معاناة الأطفال المكفوفين من صعوباتٍ جمّةٍ على صعيد التطور المفاهيمي، فقدرتهم على تأدية المهمات الّتي تتطلّب التّفكير التّجريدي محدودةٌ. والدّراسات المحدودة نسبيّاً الّتي سعت إلى معرفة الفروق في التّحصيل الأكاديميّ بين الأطفال المكفوفين والأطفال المبصرين تشير عموماً إلى أن تحصيل الأطفال المكفوفين أقلّ من تحصيل الأطفال المبصرين من العمر العقليّ نفسه، لكن التّحصيل الأكاديميّ لهذه الفئة من الأطفال أقلّ تأثراً بالإعاقة من تحصيل المعوقين سمعياً، فالأطفال المكفوفون بحاجةٍ إلى أن تتوافر لهم المصادر السمعيّة المكثّفة في التعلّم المدرسي (عبيد،2010، ص248).

خامساً: الوقاية من الإعاقة البصريّة"Prevention of visual impairment":

ثمّة العديد من الإجراءات الّتي من شأنها المساهمة في التّقليل إلى حدٍّ ما من الإعاقة البصريّة وانتشارها ويعدّ الاكتشاف المبكّر لحالات الضّعف البصري وأمراض العيون، ومعالجتها في وقتٍ مبكّرٍ من أهمّ وسائل الوقاية من تطوّر حالات الضّعف البصريّ إلى عجزٍ وحالات العجز إلى إعاقة، ومن أهمّ هذه الإجراءات:

- الكشف الطبيّ على راغبي الزواج.
- تعميم التّطعيمات الواقية من الإعاقة البصريّة في مواعيدها المحددة.
- حثّ الوالدين على الاهتمام بالتّشخيص والعلاج المبكّرين للإعاقة البصريّة قبل استفحالها (شحادة، 2011، ص 47)
- توعية النّاس بالوسائل المختلفة بالإجراءات الوقائية اللازمة لتحاشي إصابات العين وانتقال العدوى، واتّخاذ الإجراءات العلاجيّة للسيّطرة عليها.

- استمرار الرّضاعة الطّبيعيّة لأنّ ذلك يوفّر فيتامين (أ) طبيعّياً (عامر وآخرون، 2008، ص297).
- من الضروري أن تلاحظ الأم حدوث أي تغير في لون حدقتي العينين وخصوصاً ما يشبه اللون الأصفر، الذي قد يكون مؤشراً لوجود ورم بالشبكية، أو حدوث حَوَل في العينين.
- إنّ وضع القطرة على البؤبؤ يخدش القرنية، كما أنّ وضعها قرب جذر الأنف يقلل من فائدتها لأنها تتسرب بسرعة عن طريق مجاري الدمع، كما لا يجوز أن تلمس القطارة أهداب العين أو أجفانها حتى لا تنتقل العدوى من عينٍ إلى عين.
- قطرات العيون ومراهمها لها مدة صلاحية ولا يجوز استخدامها بعد التاريخ المذكور.
- تنتشر بين الناس بعض العادات الخاطئة عند مشاهدة جهاز التلفاز، كمشاهدته من مسافة قريبة جداً أو مشاهدته في حجرة مظلمة.. إلى غير ذلك من العادات الّتي قد تضرّ بالعين وتؤدي إلى إرهاقها وإضعافها.
- إذا ما أصيبت العين بحروقٍ كيماويةٍ، يجب غسل العين من خلال تسليط تيارٍ من الماء الجاري عليها، ثم يؤخذ المصاب لطبيب العيون بعدها، فقد يتسبب أي تأخير بحدوث أضرار بالغة في العين(اليسير،2002، ص67).

ومن إجراءات الوقاية أيضاً التّعرف المبكر إلى الإعاقة البصريّة: وتظهر أهمية التّعرّف والتدخل العلاجي المبكرين من خلال السّعي لإيجاد حلٍّ للكثير من المشكلات المرتبطة بالإعاقة عموماً، والحدّ من الآثار المترتبة عليها. إلا أنّ الحالات الشديدة والحادة من الإعاقة قد تستلزم جهداً كبيراً في تشخيصها، بَيدَ أنّ الحالات البسيطة والمتوسطة كحالات ضعف الإبصار المتعلقة بمجال الإبصار أو بقصر النظر مثلاً تحتاج إلى ترتيبات وإجراءاتٍ خاصة للكشف عنها من خلال الفحوص الطبية للأطفال عموماً قبل سنّ المدرسة، وتهيئة المواقف والظروف الّتي من شأنها ضمان المحافظة على بقايا الإبصار الّتي يتمتع بها الطفل دون تعريضه إلى ما قد يجعل عينيه في حالة أسوأ مما هي عليه. وذكر (خالد،2006، ص99)،(سرحان، 2006، ص86)، و(الروسان،2001، ص157) مجموعةً من المؤشرات والدلائل المبكرة الّتي قد تظهر على الطفل تنبئ بوجود مشكلات في حاسة البصر لديه، تكون بمثابة إشاراتٍ تحذيريةٍ للأهل لعرض الطفل على الاختصاصيين:

- أعراض سلوكية تتمثل في قيام الطفل بفرك العينين، ودعكهما بصورةٍ مستمرةٍ، وإغلاق إحدى العينين أو حجبها، وفتح الأخرى بشكلٍ متكررٍ، وتحريك الرأس ومدّه إلى الأمام بطريقةٍ ملفتةٍ للانتباه، كلما أراد النظر إلى الأشياء القريبة أو البعيدة، إضافةً إلى صعوباتٍ في القراءة، أو في القيام بأي عمل يحتاج إلى استخدام العينين عن قرب، كذلك وضع المواد المطبوعة قريباً جداً من العينين لدى محاولة قراءتها، وفتح العينين و إغماضهما بسرعةٍ وبشكلٍ لا إراديّ وبصورةٍ مستمرةٍ، أو تقطيب الحاجبين ثم النظر إلى الأشياء بعينين شبه مغمضتين، كذلك البطء والخوف والحذر الشديد عند ممارسة بعض النشاطات الحركية الضرورية اليومية، كالمشي والجري، أو نزول الدرج وصعوده.

- أعراضٌ مظهريةٌ خاصةٌ بالشّكل الخارجي للعين وتتمثل بوجود حَوَل في العين، واحمرار الجفنين وانتفاخهما، إضافةً إلى الالتهابات المتكررة للعين، كذلك إفراز الدّموع بكمياتٍ غير عاديةٍ.

وأخيراً لا بدّ من التأكيد أنَّ أحدث وأفضل طريقةٍ للعناية بالمكفوف تتمثل بالتّشخيص المبكر.

سادساً: تعلّم المكفوفين"Blind education ":

يستطيع المكفوف أن يحصل على ما يحصل عليه المبصر من تعلّم إذا ما أوتي الفرصة المناسبة كالمعوق سمعياً، لكن تعلم المكفوف أيسر من تعلم المعوق سمعياً فكما يقول أرسطو " إن حاسة السمع ألزم للحياة العقلية من حاسة البصر " كما أنّ المكفوف أوفر حظاً من المعوق سمعياً لأنه يستطيع أن يتلقى ويسمع من شرائط التسجيل الّتي تكرر له ما يريد عشرات المرات، ويستطيع أن يستفهم من المدرس ويطلب مزيداً من الإيضاح فيجاب طلبه، فضلاً عن أنّه يستطيع الاستعانة بكتب التعلّم الذّاتّي المطبوعة بالحروف البارزة، وخاصّة أنّ المكفوف تعزله إعاقته عن العالم الخارجي فينصرف إلى التّعلم، بينما المبصر يتشتت اهتمامه بين المرئيات الّتي تحيط به، وبداية تعلّم المكفوف تكون سهلةً لأنّ المهارات الأوّلى تكون قليلةً، ومن الممكن التّدريب عليها في مراحل تفتّح العقل من خلال التشويق في التّعلم. (السعداني،2005، ص154).

6-1 تعلّم المكفوفين في سورية:

بدأ تعلّم المكفوفين بجهودٍ أهليةٍ تطوعيةٍ كان أولها عام (1947) حيث أُنشِئ (مشغل تقدم المكفوفين في حلب)، وكان نشاطه يقتصر على الجانب التّأهيلي الحرفي. ومن أبرز الشّخصيات الّتي ساهمت في تبنّي تعلّم المكفوفين في سوريا الأستاذ (عدنان الرّكابي) الذي كان مكفوفاً يُعاني من سوء السّمع، كما قاد حركة المكفوفين في سورية عام (1955)، و بدأت الحركة بإنشاء مدرسةٍ في دمشق بإشراف جمعية المعهد الأهلي وإدارتها، بالإضافة إلى هذه الجمعية ثمة جمعية أخرى ترعى المكفوفين عُرفت باسم (جمعية رعاية المكفوفين)، وفي عام (1958)اندمجت جمعية المعهد الأهلي مع جمعية رعاية المكفوفين، وفي سورية جمعيات وهيئات أخرى تخدم المكفوفين وتقدم لهم برامج تعلّم وتأهيل وتشغيل وبعض المساعدات، هذه الجمعيات والهيئات: مدرسة أبي العلاء المعري الّتابعة لجمعية رعاية المكفوفين في حماة: أُسِّسَت عام (1960)، يتمثل نشاطها في تعلّم المكفوف القراءة والكتابة بطريقة برايل، وتوفير العمل المناسب لهم وتأمينه. ومعهد رعاية المكفوفين بحمص: أُسِّسَ عام (1962) وتشرف عليه جمعية البرُّ والخدمات الاجتماعية بحمص. وجمعية رعاية المكفوفين في دمشق أُسِّسَت عام(1973)، ومركز التّربية الخاصة لتأهيل المكفوفين في دمشق. والمؤسسة النّموذجيّة لتأهيل المكفوفين بحلب ويتبعان لوزارة الشّؤون الاجتماعيّة أُسِّسَت عام (1974) (عودة،2001، ص55).

6-2 أهداف تعلّم المكفوفين"Blind teaching objectives ":

تنصُّ اللائحة الّتنفيذيّة لمدارس المكفوفين على الأهداف التّاليّة:

- بثُّ الثّقة في نفس المكفوف ومساعدته على تقبّل إعاقته.
- تزويده بالخبرات المعرفيّة الّتي تساعده على التعامل الصحي مع أفراد مجتمعه والبيئة الخارجية المحيطة بكفاءة.
- مساعدته على الخروج من عزلته، والتّنقل من مكانٍ إلى آخرٍ معتزاً بكيانه، وراضياً عن ذاته (عبيد، 2010، ص250).

6-3 مبادئ واعتبارات أساسية في تعلّم الأطفال المكفوفين:

" Principles and basic consideration in teaching blind children"

على الرغم من أنّ ضعاف البصر يمتازون بالقدرة على اكتساب الخبرة البصريّة بأنفسهم إذا ما توافرت لهم الوسائل المساعدة، إلا أنّ مشكلاتهم التعلّميّة أكثر تعقيداً من المشاكل الّتي يواجهها

المكفوفون كليّاً، وذلك للتباين الشّديد في درجة ضعف البصر ونوعه في المجموعة الواحدة الذي قد يتمثل في قصر النّظر أو بعد النّظر أو الضّبابية، ولهذا يجب مراعاة ما يلي:

- مراعاة ألوان الجدران والأسقف والأرضيات الّتي يرتاح لها ضعيف البصر لتساعده على الرّؤية بوضوح أكبر.
- توفير المواد التعلّميّة الخاصة بضعاف البصر مثل الكتب المطبوعة بالخط الكبير والقلم ذي الخط الأسود الغامق.
- تدريب ضعاف البصر على استخدام أعينهم في قراءة المواد المطبوعة (سيسالم،2001، ص105).
- أمّا الأفراد المكفوفين كفاً كلياً فيمكن إضافة اعتبارات أخرى هي:
- تخصيص مكانٍ واسعٍ نسبياً لخزن الأجهزة الخاصة وآلة برايل والكتب المكبرة.
- تزويد الطّفل بالإثارة السّمعيّة الكافية والتّواصل معه بشكلٍ متكررٍ.
- استخدام آلة برايل والأشرطة المسموعة والكتب المكبرة والمواد الأخرى اللازمة.
- التّكلم في الّصف بطريقةٍ مسموعةٍ وتعرّف المعينات والمعدّات الخاصّة المستخدمة.
- إزالة الحواجز غير اللازمة في غرفة الّصف (الخطيب، الحديدي، 2009، ص110).

ويمكن إضافة المبادئ الآتية عند التّعامل مع المكفوفين:

- الاهتمام بمهارات العناية بالذات والتفاعل الاجتماعي وذلك بالاعتماد على الحواس غير البصريّة.
- مراعاة الفروق الفرديّة بين المكفوفين (الخميسي،2010، ص80).
- يُراعى ألا يتعدى عدد تلاميذ الصف (8) تلاميذ حتى يتمكّن المدرّس من التّعامل معهم بطريقةٍ فرديّةٍ (أبو النّصر،2004، ص141).

4-6 أنواع الوسائل التعلّميّة للمكفوفين Kinds of teaching means for blind :

إذا كانت الوسائل التعلّميّة تمثّل ضرورةً مهمةً للتّلميذ المبصر، فهي أكثر أهميةً للتّلميذ المكفوف، لما يفرضه فقد البصر من الاعتماد على الحواس الأخرى، إذ إنّها تثير دافعيّة المكفوف واهتمامه بالدّرس وتساعد على توضيح الغامض وتعالج الأخطاء اللفظيّة الشّائعة بين التّلاميذ وتعمل على توسيع بيئتهم، وتثير لديهم حبّ الاستطلاع، لتسهم في سرعة تعلّمهم، فمن واجب معلّم التّلاميذ المكفوفين أن يلمَّ بالقواعد العامّة لاستخدامها واختيار الأنسب منها للمواقف التعلّميّة المختلفة

(بيومي،2004، ص150). وعليه أن يختار الوسائل الّتي تثير الحواس عن طريق اللعب؛ كي يبسط له المعارف والمهارات الّتي يتعلّمها ليدخل إلى معترك الحياة العملية دون حساسية أو بأقلّ ما يمكن من الحساسيّة، فالقصص والتّمثيليّات وألعاب الفكّ والتّركيب والأقلام والبذور وتقمّص الشّخصيات والموسيقى والغناء والمجسمات والخرائط كلها من الوسائل التعلّميّة الّتي تساعده (السيد،2000، ص273). ولا بدّ من الإشارة قبل عرض أهمية الوسائل التعلّميّة في تعلّم المكفوفين من إدراج تعريفٍ بسيطٍ لغرفة المصادر ولدورها في ذلك، فهي صفٌّ دراسيٌّ ملحقٌ بالمدرسة العاديّة، يوفّر الخدمات التّربويّة الخاصة للتلاميذ الذين تستدعي حالاتهم وظروفهم مساعدةً مكثفةً بدرجةٍ أكبر مما يمكن تقديمها لهم بين أقرانهم العاديين في الصف العادي حتى يتمكّنوا من ممارسة حق التعلّم في المكان المناسب، ويلحق بهذه الغرفة مجموعةٌ من التّلاميذ يتم تقسيمهم إلى مجموعاتٍ دراسيةٍ حسب مستوى أدائهم التّحصيلي وقدراتهم وإمكاناتهم، ويشرف على تعلّمهم معلّمون ومعلّماتٍ يحملون مؤهلاتٍ في التّربية الخاصة (عبد الله، 2009،ص-8 10). أما (الصباح وشناعة،2008، ص219) فقد عرّفاها بأنها: غرفةٌ ملحقةٌ بالمبنى المدرسي أُعدّت خصيصاً لتعلّم ذوي الاحتياجات الخاصة، مزودةٌ بكل ما يلزمهم من أثاثٍ ووسائل تعلّميةٍ، يشرف عليهم معلمٌ أُعِدَّ إعداداً مهنياً ليقوم بإمداد هذه الفئة بجميع المهارات الّتي يحتاجونها، لتساعدهم على التّفاعل الاجتماعيّ مع أقرانهم في المجتمع المدرسيّ، وغيره من المجتمعات.

لأنّ الوسائل التعلّميّة الّتي يمكن أن تكون موجودة في غرفة المصادر ذات قيمةٍ كبيرةٍ في عملية التّعلّم، يجب أن تشرك أكثر من حاسةٍ من حواس التّلميذ في إيصال المعلومة (الحيلة،2005، ص74). من هذه الوسائل:

الوسائل السمعيةAudio means : تشمل الكتب النّاطقة (Talking book) ومسجلات الأشرطة (Tape Recorder) الّتي تُستخدم لتدوين الملاحظات في غرفة الّصف أو الإجابة شفوياً عن أسئلة الامتحان أو الاستماع للكتب النّاطقة المسجلة، وهناك مسجلاتٌ خاصةٌ تستخدم الكلام المضغوط (Compressed Speech)، وهو كلامٌ يتمُّ تسجيله في فترةٍ أقصر من الفترة العادية، تتطلّب فترة استماعٍ قصيرةً. كما يمكن عن طريقها تدريب حاسة السمع لدى الطّفل المكفوف وتكوين صورةٍ ذهنيةٍ عن الأحداث والمواقف اليومية المختلفة ومنها التّسجيلات الصّوتيّة والبرامج الإذاعيّة، وتعدّ الوسائل السمعيّة عاملاً مهمّاً في تنمية مهارة الاستماع وتّمييز

الأصوات المختلفة من خلال المؤثّرات الصّوتية مثل صوت الرّياح أو الطّائرات أو الحيوانات أو الأمطار (خصاونة وآخرون،2010، ص128).

الرّسوماتُ البارزةُ Prominent paintings: ويمكن عمل هذه الرّسومات عن طريق برايل أو على الفلّين أو باستخدام الخشب أو الجبس. وتساعد على تنمية حاسة اللمس لدى المكفوف (نجدي، 2000، ص 153).

برايل(Brill): تقوم هذه الطّريقةعلى مبدأ(6) نقاطٍ بارزةٍ مرتبةٍ، وللكتابة بطريقة برايل يستعمل المكفوف مثقاباً ومسطرةً ولوحةً معدنيةً أومن البلاستيك صمّمت خصيصاً لهذا الغرض، ويتم بوساطة المثقاب إحداث ثغراتٍ على ورقةٍ سميكةٍ وتظهر هذه الثّغرات من الجهة الأخرى من الورقة في صورة نقطٍ بارزةٍ واضحةٍ للمس. لكن في عصر العولمة، تحوّلت الطّباعة الكلاسيكيّة إلى طباعةٍ عصريّةٍ سريعةٍ ومتقنةٍ تعتمد على الحاسوب، وأمكن بفضل بعض البرامج الخاصة الّتي يمكن إدخالها في ذاكرته الطبع الفوري وتحويل الكلام إلى طريقة برايل آنياً من دون أي إشكالٍ، إضافةً إلى أنّ هذه الآلات تمكّن من خزن النّصوص في أقراصٍ لإحضارها عند الحاجة واستخراج نسخٍ ورقيةٍ بطريقة برايل (الراوي،2001، ص4) ولابدّ من الإشارة إلى أنّ حروف برايل استمدت ديمومتها من بساطتها وسهولة استخدامها من قبل الأطفال المكفوفين. فقد بدأت حروف لويس برايل تنتشر ببطءٍ في البداية ثم تزايدت سرعة انتشارها فيما بعد (دايفدسن، 2006، ص66).

تلفزيون الدائرة المغلقة (Closing Circle TV): إنّه خيارٌ محتمل للدّخول للمطبوع، يقدّم تكبيراً عالياً وألواناً مختلفةً للأشخاص ضعاف البصر (خليفة و عيسى، 2007، ص167).

كمبيوتر برايل (Brill Computer):جهاز كمبيوترٍ عاديٍّ فيه مسطرة برايل، تتكوّن كل خلية فيها من ثماني نقاط، ويعمل هذا الجهاز على تخزين المعلومات وعرضها على الشاشة للمبصر كالمعتاد ليقرأها، وفي الوقت نفسه تظهر المعلومات نفسها على مسطرة برايل على شكل حروفٍ بارزةٍ ليستطيع المكفوف قراءتها بطريقة اللمس، وكتابة المعلومات وتخزينها على الحاسوب بطريقة المبصر نفسها (محمد، 2004، ص66).

آلة الثّيرموفورم (Thermoform): هي آلةٌ كهربيةٌ تستخدم في تشكيل الفراغات تحت تأثير الحرارة الشّديدة. ويُعدُّ من أكثر الأجهزة أهميّةً في تعلّم المكفوف، فعن طريقه يمكن نسخ أيّ نوعٍ

من المعلومات وأيّ شكلٍ من الأشكال وبالأعداد المطلوبة. فعلى سبيل المثال يمكن كتابة صفحة على طريقة برايل العاديّة ثم يُغطّى هذا الأصل بصفحةٍ من البلاستيك، ويدخل في فرن الموقد للآلة، وفي بضع ثوانٍ يتمّ تشكيل نسخةٍ طبق الأصل، وأهمّ ما يميّز هذه الآلة استخدامها في نسخ الرّسوم التّوضيحيّة الممثّلة لأشكال الكائنات الحية ودورات حياتها، وكذلك الرّسوم البيانيّة الممثّلة للعلاقات المختلفة وخرائط المفاهيم الّتي تتطلّبها دراسة العلوم (عباس،2000، ص191).

5-6 مناهج المكفوفين"The blind courses":

إنّ مناهج المكفوفين هي مناهج المبصرين بالتعلّم العامّ نفسها، تطبّق وتنفّذ ذاتها في مدارس المكفوفين، وتطوّع حسب ظروف الإعاقة البصريّة مع استبعاد الموضوعات الّتي يحتاج إكسابها إلى قدراتٍ بصريّةٍ، وتطّبق في السّنة التالية لإقرارها في مدارس التعلّم العام، وذلك بسبب طباعة محتويات المناهج بالخط البارز (برايل)، لذلك فإن أسس تخطيط المناهج وبنائها للمبصرين أو للمكفوفين أو لضعاف البصر، لا بد من أن يتمّ وضعها في ضوء فلسفة المجتمع وطبيعته وأهدافه من عمليّة التّربيّة، وفي ضوء طبيعة المكفوفين وخصائصهم واحتياجاتهم والاتجاهات العالميّة المعاصرة (حسين،2003،ص129).

أيضاً في الجمهورية العربية السورية يدرس المكفوفون نفس منهاج وزارة التربية المخصّص للمبصرين، لكن ثمة مجموعة من الثغرات ضمن هذا المنهاج لا تتناسب وطبيعة الإعاقة البصرية تحدّث عنها معلمو وتلاميذ "معهد التربية الخاصة لتأهيل المكفوفين" وهو معهد تابع لوزارة الشؤون الاجتماعية يقع في (المزة)، وهو يستقبل المكفوفين من عمر ست سنوات ويتضمن من الصف الأول حتى الثالث الثانوي الأدبي، إضافة إلى قسم مهني.

سابعاً: البرامج التّأهيليّة للمكفوفين "Qualifying blind programs"

يجب أن تركز برامج تأهيل المكفوفين على تلبية الاحتياجات التأهيلية الخاصة الّتي تنتج عن الإعاقة وتختلف بحسب درجة العجز البصري. إذ يحتاج المكفوفون إلى برامج تأهيليةٍ لتدريبهم على المهارات الأساسية الّتي تتأثر سلباً بفقدان البصر وهي متنوعةٌ. أما الشق الثّاني من برامج تأهيل المكفوفين فيتضمن برامج التأهيل النفسي والاجتماعي والتربوي، "فهناك العديد من

المهارات الّتي يحتاج إليها الشخص المكفوف، وتدريبه على هذه المهارات يُعد أمراً أساسياً وضرورياً؛ لأن هذه الفئة تعاني قصوراً حاداً في المهارات الحركية، من هذه المهارات:

مهارات العناية بالذّات Self-care skills : كمهارات الأكل والشرب وارتداء الملابس والنظافة الشخصية والسلامة واستخدام الحمّام.

مهارات الحياة اليومية Daily life skills : كمهارات العناية بالمنزل والعناية بالملبس واستخدام الهاتف واستخدام النقود والتسوق ومهارة اختيار الاتجاهات وتحديدها ومهارة عبور الطرق.

المهارات الحسية Sensitive skills : وهي مجموعة المهارات الّتي تتعلق بتنمية الحواس الأخرى وتوظيفها عند المكفوف لاستخدامها بديلاً لحاسة البصر. ويُعد تدريب المكفوف على تنمية الحواس الأخرى واستخدامها من أهمّ البرامج التدريبية لما لها من أثرٍ في حياته. ويستخدم المكفوف حواسه الأخرى في حياته المنزلية والمدرسية والوظيفية والاجتماعية.

مهارات استخدام الأجهزة والوسائل المساعدة Using devices and supporter means skill": وهي مجموعة المهارات والمتطلبات اللازمة للاستخدام الفعّال للأجهزة والوسائل المساعدة الّتي يحتاج إليها المكفوف ذات الصلة بمجال الحركة والتنقل أو الحياة اليومية أو التعلّم. ولعل أهم ما يجب على المكفوف إتقانه مهارات القراءة والكتابة باستخدام طريقة برايل والمهارة في استخدام التقنيات الحديثة كالحاسوب (أبو زيتون ومقدادي، 2012، ص 268).

التّأهيل التّربوي Educational qualification : تمرّ برامج التأهيل للمكفوف بثلاث مراحل أساسية هي:

- التّأهيل التّربوي في مرحلة ما قبل المدرسة.
- التّأهيل التّربوي في مرحلة المدرسة.
- التّأهيل في مرحلة ما بعد المدرسة" (محمد وإمبابي، 2005، ص180-172).

المحور الثّاني: مهارات الاستماع في اللّغة العربيّة

"Listening skills in Arabic Language"

أولاً: اللّغة العربيّة ومهاراتها"Arabic Language and its skills" :

اللغة وسيلة التّفاهم والتّخاطب بين البشر، وهي مفتاح التّواصل الفِكري والثقافي للإنسان حتى يستطيع التّعبير عن أفكاره ومشاعره. فقد عرّفها (طعيمة ومّناع،2007، ص27) بأنّهامجموعةٌ من الرّموز الصّوتية الّتي يحكمها نظامٌ معينٌ، يتعارف أفراد مجتمع ذي ثقافةٍ معينةٍ على دلالتها من أجل تحقيق الاتصال بينهم، ولا يخفى على أحد أنّ اللّغة هي الأم الّتي تنسج الغزل المجتمعي في شبكة من علاقات الوفاق الّتي تقوم بين أفراد المجتمع، وجماعاته، ومؤسساته، ونظمه، ومعتقداته. وعدّد (سالم،2003، ص11–ص12–) من وظائف اللّغة: التّواصل بين البشر والتّعبير عن الفِكر. وهي أداة التعلم والتعلّم، كما أنّها ذاكرة الإنسانية وخزانة التّراث، فإذا كانت هذه الوظائف الأساسية للّغات بشكلٍ عامٍ، فإن لّلغة العربيّة شأناً آخر يزيدها أهميةً وخطورةً، ويجعل الاهتمام بها أمراً يفرضه هذا الموقع الفريد الذي تميزت به من سائر اللغات الأخرى، وتعد اللّغة العربيّة أهم مقومات الثقافة (مدكور،2003، ص 182).

ويؤكد (باطاهر،2001، ص 17) "كانت العربية لقرون مضت لغةً عالميةً وذلك بما حملت من مضمونٍ حضاري متميزٍ في كل مستويات الحياة، فقد كانت تعبّر عن ثقافة أمّة عندها ما تقدمه للإنسانية في مجالات القيم والأخلاق، والعلوم والفنون والجمال والأذواق"، فعملية الاتصال اللغوي تقتضي التمكّن من الإرسال والاستقبال، وتتضمّن مهارات الإرسال: الحديث والكتابة .أما الاستقبال فيعتمد على القراءة والاستماع وكلاهما يتطلّب عملاً عقليًا هو الفهم، ويتضمّن الفهم إلصاق المعنى برسالة مرئيةٍ أو مسموعةٍ، كما يُوضح (طعيمة ومناع، 2009، ص21) أن : "الاستماع والكلام يجمعهما الصّوت، إذ يمثّل كلاهما المهارات الصوتية الّتي يحتاج إليها الفرد عند الاتصال المباشر مع الآخرين، بينما تجمع الّصفحة المطبوعة القراءة والكتابة، ويُستعان بهما لتخطي حدود الزمان والمكان عند الاتصال بالآخرين".

ثانياً: مفهوم الاستماع Listening concept :

يعرّف (طعيمة ومنّاع، 2009، ص80) الاستماع بأنه:"عمليةٌ إنسانيةٌ مقصودةٌ تستهدف اكتساب المعرفة". كما يلخّص (العيسوي، 2005، ص71) مفهوم الاستماع بأنه "عمليةٌ عقليةٌ إيجابيةٌ مقصودةٌ معقّدةٌ من الفرد نحو الشيء المقول". وقد أوجزت الباحثة تعريفاً إجرائياً

للاستماع بأنّه: عمليةٌ عقليةٌ مقصودةٌ، يتم فيها استقبال المتعلّم المادة الصّوتية، والوعي بها ومحاولة فهمها وتحليلها ونقدها؛ لتحسين مهاراته التّواصليّة.

وهو" فنٌ يشتمل على عمليّاتٍ عقليّة معقدةٍ، فهو ليس عملية سمع فحسب، إنّه عمليةٌ يعطي فيها المستمع اهتماماً خاصّاً وانتباهاً مقصوداً لما تتلقاه الأذن من أصواتٍ ورموزٍ لغويةٍ، لفهم مدلولها وإدراك الرّسالة المتضمنة في هذه الرّموز عن طريق تفاعلها مع خبرات المستمع وقيمه المعرفيّة لتقويمها والحكم عليها في ضوء المعايير الموضوعة المناسبة لديه" (مدكور، 2007، ص 128).

وهو" مهارةٌ لغويةٌ تُمارس في أغلب الجوانب التعلّميّة، تهدف إلى توجيه انتباه التّلاميذ إلى موضوعٍ مسموعٍ وفهمه والتّفاعل معه لتنمية الجوانب المعرفيّة والوجدانيّة والمهارية لديهم"(الهاشمي والعزاوي، 2005، ص 22).

وهو "أوّل فنٍّ ذهنيٍّ لغويٍّ تربت عليه البشريّة، ويعتمد عليه كثيراً داخل قاعات الدّروس في كل المراحل التعلّميّة، وهو أساس كل الفنون، وهو الطريق الطبيعي للاستقبال الخارجيّ لأنّ القراءة بالأذن أسبق من العين، وهو عماد كثير من المواقف الّتي تستدعي الإصغاء والانتباه" (عاشور والحوامدة،2007، ص39). هو" مهارةٌ لغويّةٌ تتطلّب قيام المستمع بإعطاء المتحدّث أعلى درجات الاهتمام والتّركيز لفهم الرّسالة المتضمنة في حديثه وتحليلها وتفسيرها وتقويمها وإبداء الرّأي فيها"(المشهراوي، 2017، ص135).

يتبيّن من التّعريفات السّابقة أنّ: الاستماع هو الأساس في العمليّة التعلّميّة، وهو مهارةٌ معقدّةٌ، تبدأ بسماع الأصوات وتنتهي بالاستفادة منها، كما ويتطلّب تركيزاً كبيراً من المستمع.

ثالثاً: السّمع والإنصات والاستماع"Hearing and listening ":

السّمع في اللغة هو" حسّ الأذن، وهو أيّ شيء تسمعه (الفيروز آبادي،2004، ص349)، فالسّمع حاسةٌ من حواسّ الإنسان تتمّ عن طريق سلامة الجهاز السمعي، ولا تحتاج إلى انتباهٍ لمصدر الصوت. و يعرّف (Hariss.2000.p182) **السمع** بأنّه"عمليةٌ فسيولوجيةٌ يتوقف حدوثها على سلامة الأذن، ولا تحتاج إلى إعمال الذّهن أو الانتباه لمصدر الصوت." ويؤكّد (مدكور،2000، ص59) أنّ: هناك فروقاً جوهريّةً بين السمع والاستماع والإنصات، **فالسّمع** هو مجرد استقبال الأذن لذبذباتٍ صوتيةٍ من مصدرٍ معينٍ دون إعارتها انتباهاً مقصوداً، أمّا

الاستماع فهو عمليةٌ يعطي فيها المستمع انتباهاً مقصوداً لما تتلقاه الأذن من الأصوات، أمّا **الإنصات** فهو: تركيز الانتباه على ما يسمعه الإنسان من أجل تحقيق هدفٍ معينٍ". فالفرق بين الإنصات والاستماع فرقٌ في الدّرجة وليس في طبيعة الأداء لأنّ الإنصات استماعٌ مستمرٌ (خاطر، 2005، ص 166)، أمّا **الاستماع** قد يكون متقطّعاً يتابعه المستمع بعض الوقت ثم ينصرف عنه بذهنه ثم يعاود الاستماع.وهكذا" (رسلان، 2005، ص108)

وقد لخِّصت الباحثة الفروق بين السمع والاستماع والإنصات بما يلي:

أ- **السّمع:** تلقي الأصوات بلا قصد ولا إرادة فهمٍ أو تحليلٍ مثال: سماع أصوات أغاريد الطيور، والازدحام وغيرها.

ب-**الاستماع:** تلقّي الأصوات بقصدٍ وإرادةٍ و فهمٍ وتحليلٍ، وقد ينقطع لعامل ما، مثال: الاستماع لخطيب في المسجد.

ت-**الإنصات:** أعلى درجات الاستماع ويلازمه الفهم والانتباه والتحليل ولا ينقطع لأي عاملٍ من العوامل لوجود العزيمة القوية لدى المنصت، والإنصات يتضمّن الاستماع وليس كل استماعٍ يتضمّن إنصاتاً.

رابعاً: أهمية الاستماع Listening importance :

للاستماع أهميةٌ بالغةٌ في عملية التعلّم أكثر من فنون اللغة الأخرى، فقد أكَّد الأدب التربوي وجوب إتقان هذه المهارة عبر برامج متخصصةٍ، وتوظيف تكنولوجيا التعلّم في تنميتها كاستخدام مختبرات اللغة والحاسوب. كما أنّ مهارة الاستماع متأصّلةٌ في القرآن الكريم، ويعدّ الاستماع من الوسائل الأساسية في تلقّي معانيه، والحثّ على حضور القلب ويقظة العقل عند الاستماع. ويعدّ الاستماع الجيد الخطوة الأوّلى للتأثير التربوي والسلوكي. يقول قدماء العرب :"تعلّم حُسْنَ الاستماع قبل أن تتعلّمَ حُسْنَ الكلام، فإنّك إلى أن تسمع وتعي أحوج منك إلى أن تتكلّم (السّمان، 2005، ص132)." فمن خلال الاستماع يكتسب الفرد الكثير من المفردات ويتعلّم أنماط الجمل والتّراكيب متلقيًا الفِكر والمفاهيم، ويستطيع أن يكتسب المهارات الأخرى للغة كلامًا وقراءةً وكتابةً، فالقدرة على تمييز الأصوات شرطٌ أساسيٌّ لتعلمها، والاستماع الجيد شرطٌ أساسيٌّ لحماية الإنسان من الوقوع في أخطاءٍ كثيرةٍ، فالمكفوف يتعرّض لكثيرٍ من الأخطاء الّتي لا يستطيع أن يدرك مصدرها أو أن يحدد اتجاهها"(السلتي، 2008، ص21). من جهةٍ أخرى حدد أحد الكتّاب العلاقة بين مهارات اللغة الأربع من حيث ممارسة الإنسان العادي لها بقوله": إن الفرد العادي

يستمع إلى ما يوازي كتاباً كلّ يومٍ، ويتحدث بما يوازي كتاباً كلّ أسبوعٍ، ويقرأ ما يوازي كتاباً كل شهرٍ، ويكتب ما يوازي كتاباً كلّ عام(زقوت،2004، ص131)، إضافة إلى أنّ (بوزان، 2002، ص82) أثبت أنّ الإنسان يصرف (50–80)% من ساعات يقظته في الاتصال فيمضي: (50)%منه في الاستماع، (30)% منه في الكلام (16) % منه قراءةً. ويُعدّ الاستماع مفتاحاً للفهم والإقناع، وله دورٌ في إكساب الفرد لغة الحديث، فالطّفل في سنوات عمره الأوّلى يتعلّم نطق الكلمات عن طريق استماعه لها من أفراد الأسرة المحيطين به، ومن حكايات الأم له قبل النوم، وله دورٌ كبيرٌ في تطوّر لغة الطفل و تنميتها، وهو ركنٌ أساسيٌّ في تحصيل التّلميذ وتنمية مهاراته، يساعد المعلّم على إيصال المعلومة، وضبط الفصل، وحسن إدارته.كما تعدّ عمليّة الاستماع المقدمة الطّبيعيّة لمعظم العمليات الفِكريّة الموجّهة للسّلوك البشري.ومركز السمع يتقدّم مركز الإبصار في قشرة المخ البشري (الهلالي، 2006، ص _ ص20–21).

فالاستماع " أكثر أساليب الاتصال شيوعاً واستخداماً، فاللغة بنت المحاكاة، والاستماع رافدها الأصيل. كما أنّ اللغة المنطوقة أقدم بكثيرٍ من اللغة المكتوبة، فالإنسان من قديم تواصل مع غيره بالاستماع والحديث قبل اختراع الكتابة، فالترتيب الطّبيعي لفنون اللغة من حيث الأهمية والتّوظيف لدى الإنسان، ووفق البعد الزمني لها كالتالي: الاستماع، فالحديث فالقراءة، فالكتابة. (أبو بكر،2003 ، ص 27).

ولقد "كشفت دراسة (Graham S et al. 2008)"أنّ (15) دقيقةً من الحصة الدّراسية الّتي مدّتها (50) دقيقةً تُقضى في الكتابة، وهذا يعني أنّ جلّ الوقت الباقي يستخدم في شرح المدّرس وحواره مع تلاميذه، وهذا يتطلّب حسن الاستماع.

وأكد (Kaplan& Tracey.2007) أنّ استعمال المعلم القراءة الجهريّة بصوتٍ عالٍ وواضحٍ لمدّة (15) دقيقةً في اليوم، ثلاث مراتٍ في الأسبوع، مدّة (12) أسبوعاً تعطي نتائج حسنةً في قراءة التّلاميذ نتيجةً لما يقرأه المعلم بصوتٍ عالٍ وواضحٍ. مما سبق تبين أنّ الاستماع مهارةٌ أساسيةٌ للتعلّم في حياة الإنسان، من خلالها يتصل التّلميذ بالبيئة البشرية والطبيعية للتّعرّف إليها والتّفاعل معها في المواقف الاجتماعية المختلفة.

خامساً: أهداف الاستماع"Listening objectives": تهدف تنمية مهارات الاستماع إلى ما يلي:

- تنمية قدرة المتعلّم على الإنصات والانتباه.
- غرس الاتجاهات الموجبة لدى المتعلّم نحو الاستماع، بعدّه أحد أهم فنون اللغة.
- تنمية قدرة المتعلّم على استنتاج الفِكر الرئيسة وتمييزها من الفِكر الفرعية.
- تنمية قدرة المتعلّم على التّذوّق من خلال الاستماع.
- تنمية قدرة المتعلّم على التنبؤ بما سيرد في مادة الاستماع من فكرٍ وأحداث.
- تنمية قدرة المتعلّم على تصنيف الحقائق والفِكر الواردة في المادة المسموعة، والمقارنة بينها.
- تنمية قدرة المتعلّم على فهم المادة المسموعة وإضفاء المعنى المناسب عليها من خلال ما يصاحبها من عمليات: النبر والتنغيم وطبقات الصوت وإيحاءات الجسم وإيحاءات الوجه، وإشارات الأطراف.
- تدريب المتعلّم على تقويم المادة المسموعة والحكم عليها (أبو بكر،2003، ص 30).
- تنمية القدرة على فهم التعلّيمات وتحصيل المعرفة.
- تقوية مهارة الاحتفاظ لفترةٍ طويلةٍ.
- تنمية القدرة على التخيل لما يُحكى من أحداث.
- تحليل ما يتمّ سماعه وتقويمه.
- استخلاص النتائج مما يسمع (صيام والجيزاوي، 2010، ص 205).

مما سبق يتبيّن أنّ هذه الأهداف تسعى لتنمية مهارات الاستماع لدى التّلميذ، وتدريبه على الإنصات وفهم ما يستمع إليه وتحليله وتقويمه.

سادساً: شروط الاستماع"Listening terms ":

يلخّص السّلتي (2008، ص28- ص29-) شروط الاستماع بالتّالي:

شروط سلامة الأذن"Ear safety terms ": تعدُّ الأذن جهازًا عضويًا يتكوّن من مجموعة من الأجزاء قد يصيب أحدها خلل يعوق عملية الاستماع، عندها يجب علاج المريض بالوسائل الطّبيّة، وإذا لم يتم التّمكّن من ذلك يجب على المستمع أن يتأكّد مما يسمع بطلب تكراره، أو رفع صوت المتحدّث.

شروط العقل"Mind terms ": يجب أن تكون الكلمات من ضمن الثّروة اللغويّة الّتي يمتلكها المستمع فإذا استمع إلى كلمةٍ جديدةٍ لم يسمعها من قبل، فقد يؤدي إلى افتراض معنى خاطئ، وهذا يؤدي إلى سوء الفهم، ويجب أن يكون العقل قادراً على ربط ما يستمع إليه بالخبرات السّابقة لديه، وقادرًا على تقييم ما يستمع إليه من فكرٍ ومبادئ.

شروط المصادر اللغوية :"Linguistic resources terms" قد يكون المصدر اللغوي إنساناً يتحدث أو شريطاً مسجلاً، فيجب أن تكون مخارج الأصوات واضحةً، فإذا كان المتحدث يخلط بين النون أو الميم، أو ما بين السين والتاء وغير ذلك من الأصوات، فإنّ عملية الاستماع لن تتم بشكلٍ سليمٍ، وتحتاج من المستمع جهداً كبيراً لمعرفة المقصود، ويجب أن تخلو البيئة المحيطة من موانع وصول الصوت إلى الأذن كالضجيج أو الأصوات المتداخلة. وهناك العديد من الأسباب والمعوقات الّتي تعمل على عدم اكتساب التّلاميذ مهارات الاستماع منها:

معوقاتٌ عضويةٌ "Organic obstacle ": مرتبطة بالضّعف في النواحي الفسيولوجية كالضّعف في حاسة السمع، أو ضعف في الصحة العامّة، أو التوازن في إفرازات بعض الغدد.

معوقاتٌ تربويةٌ"Educational obstacles": قلة الاهتمام بتدريس مهارات الاستماع، وفي الكثير من الأحيان نجد معلميّ اللّغة العربيّة غير مدركين أو واعين لأهمية تدريس الاستماع وإكساب التّلاميذ مهاراته، وبالتالي لا يدربونهم على تنميتها، ويرتبط بهذه المعوقات التربويّة القصور وضحالة المفردات اللغوية لدى التّلاميذ، وهذا يؤثّر بطبيعة الحال في مهارات الاستماع ونموها لديهم.

معوقاتٌ اجتماعيةٌ وبيئيةٌ"Environmental and social obstacle ": هناك كثيرٌ من المشتتات كالأصوات المرتفعة، والضوضاء، والتهوية غير المناسبة، الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه التّلميذ له دورٌ كبيرٌ في إكساب مهارات الاستماع (رسلان،2005، ص 116).

مما سبق يتضح أنّ المعوقات قد تعود لسببٍ طبيعيٍّ، أو مصطنعٍ، ويمكن التغلب عليها بتوجيه القائمين على العملية التعلّميّة بأهمية تنمية مهارات الاستماع.

سابعاً: آداب الاستماع"Listening decency":

يمكن تلّخيص آداب الاستماع للآخرين بالتّالي:

الاستعداد الذّهني والنّفسي قبل الاستماع: ويتطلّب الاستعداد تجاوباً جسديّاً من المستمع، وذلك بسكون أعضائه وجوارحه فلا ينشغل قلبه عما يسمع.

عدم الانشغال عن الاستماع أثناء القراءة: كأن ينظر إلى ما حوله أو يمسك بكتاب ونحوه مما يصرفه عن الاستماع الجيد.

التفكر أثناء الاستماع: يقلل التفاعل مع المادة المسموعة(المعبّر،2006،ص55).

ثامناً: أنواع الاستماع:" Listening kinds "

للاستماع أنواعٌ متعددةٌ بحسب المستمع وهدفه من الاستماع منها:

الاستماع اليقظ"Observant listening ": وهو ذلك الاستماع الذي يحتاج المرء إليه في المواقف الّتي تكون الحاجة فيها إلى الدقة والفهم أكثر وأوضح، ويكون هذا النوع أمراً ضرورياً في قاعات الدروس والمحاضرات وفي مواقف التوجيهات وإلقاء التعلّمات.

الاستماع التحليلي "Analytical listening **":**وهذا النوع من الاستماع يحتلّ مكانه في نفس المستمع عندما يفكر فيما سمعه، وربما يكون ما سمعه ضد خبرته الشخصية وأفكاره ومعلوماته. عندها يقوم المستمع بتحليل ما سمع لإبداء وجهة نظره.

الاستماع من أجل الحصول على معلومات"Listening for getting information ":

ويعتمد عليه الإنسان للحصول على فكر ومعلوماتٍ من المتحدث، أو وسائط الاتصال المختلفة (المرجع السابق، ص58)

الاستماع الاستمتاع "Enjoyable listening" يهدف هذا الاستماع إلى المتعة والانسجام، وفيه يستجيب المستمع استجابةً تامةً، ويحتاج هذا النوع إلى الهدوء والجلسة المريحة، والابتعاد عن كل ما يشغله (العيسوي،2005،ص73).

الاستماع الهامشيّ"Marginal listening ": هو الاستماع الذي تمارسه العامّة تجاه المادة المسموعة من وسائل الإعلام المرئيّة أو المسموعة ومعظم استماع صغار السّن من هذا النوع.

الاستماع المجامل"Obsequious listening": وفيه يوجّه الفرد رغبةً غير حقيقيةٍ في متابعة المتحدّث.

الاستماع السّطحيّ:"Shallow listening ": وفيه يوجّه الفرد وعياً قليلاً لمضمون ما يقال، فلا يكاد يعي شيئاً مما يقال(الشّنطي،2006، ص 159)

يمكن القول إنّ الاستماع عمليةً عقليةٌ إيجابيةٌ مقصودةٌ تتطلّب من المستمع بذل الجهد، والاستماع (الهامشي والمجامل و السّطحيّ) لا يُعتبر استماعاً، لأنّ هذه الأنواع لا تستند إلى هذا الأساس.

تاسعاً: مهارات الاستماع"Listening skills ":

إنّ للاستماع مهاراتٌ كثيرةً ينبغي للمعلّم أن يحرص على تحقيقها وتنميتها لدى تلاميذه (تمّ الاقتصار في هذه الدّراسة على أربع مهارات)، وأسس هذه المهارات مبنيةٌ على: دقّة الفهم، والتّذكّر، والاستيعاب، والتّذوق.

مهارة الفهم"Understanding skill ": وتتكوّن من العناصر الآتية:

- الاستعداد للاستماع بفهمٍ.
- القدرة على حصر الذهن، وتركيزه في ما يستمع إليه .
- إدراك الفِكر العامّة الّتي يدور حولها الحديث.
- إدراك الفِكر الأساسية للحديث.
- استخدام إشارات السياق الصوتية للفهم.
- إدراك الفِكر الجزئية المكونة لكل فكرة رئيسة.
- القدرة على متابعة تعلّماتٍ شفويةٍ، وفهم المقصود منها.

مهارة الاستيعاب Comprehension skill: وتتكون من العناصر الآتية:

- القدرة على تلخيص المسموع.
- تمييز الحقيقة من الخيال في ما يقال.
- القدرة على إدراك العلاقات بين الفِكر المعروضة.
- القدرة على تصنيف الفِكر (الشّنطي، 2006، ص161)

مهارة التّذكّر "Remembrance skill" : وعناصرها كالآتي:

- القدرة على تعرف الجديد في المسموع.
- ربط الجديد المكتسب بالخبرات السابقة.
- إدراك العلاقة بين المسموع من الفِكر، والخبرات السابقة .
- القدرة على اختيار الفِكر الصحيحة؛ للاحتفاظ بها في الذاكرة .

مهارة التّذوّق "Reload skill ": وتتضمن العناصر الآتية :

- حسن الاستماع والتفاعل مع المتحدث.
- القدرة على مشاركة المتحدث عاطفيًا.
- القدرة على تمييز مواطن القوّة، ومواطن الضّعف ومواطن الجمال في الحديث
- الحكم على الحديث في ضوء الخبرات السابقة، وقبوله أو رفضه.
- إدراك مدى أهمية الفِكر الّتي تضمنها الحديث، ومدى صلاحيتها للتطبيق.
- القدرة على التنبؤ بما سينتهي إليه الحديث (زياد،2006، ص150).

كما ذكر (السّيد) في كتابه "طرائق تدريس اللّغة العربيّة "مهارات الاستماع الّتي لخّصها "برات وجرين" فيما يلي:

- إدراك هدف المتحدّث، وهذا يتطلّب فهماً دقيقاً لما يقول.
- إدراك معاني الكلمات، وتذكر تلك المعاني، واستنتاج معاني الكلمات غير المعروفة من السّياق والمحتوى عند الاستماع.
- فهم الفِكر وإدراك العلاقات فيما بينها وتنظيمها وتبويبها.
- اصطفاء المعلومات المهمّة.
- استنتاج ما يودّ المتحدّث قوله، وما يهدف إليه.

- تحليل كلام المتحدث والحكم عليه.
- تلخيص الفِكر المطروحة (السيد،2008، ص 308).

وكلما تحقق لدى المستمع أكبر قدرٍ من هذه المهارات كان مستمعاً جيداً، وهذه المهارات ذات مستوياتٍ مختلفةٍ، يمكن أن يعمل المعلّم على تنمية بعضها، ليصبحوا مستمعين جيدين. لذلك على معلّم اللّغة العربيّة أن يراعي المهارات السابقة عند تدريبه على تنمية مهارات الاستماع في اللّغة العربيّة.

عاشراً: تنمية مهارات الاستماع Listening skills improvement

الاستماع مهارةٌ مكتسبةٌ، قابلة للتُعلَّم، وتتفاوت من إنسان لآخر، وتحتاج إلى أسلوبٍ منظمٍ وعلميٍّ لإكسابها للمتعلمين.

إنّ تنمية مهارات الاستماع أمرٌ ضروريٌّ في العملية التعلّميّة لتعلم فنون اللغة الأخرى وهذا ما أكدته دراسة أجرتها(هولانس Hollans) على تلاميذ الّصف الخامس الابتدائي لقياس مدى فعالية برنامج لتنمية مهارات الاستماع فوجدت" إمكانية تنمية مهارات الاستماع لدى هؤلاء التّلاميذ، وأنهم قد استفادوا من البرنامج، كما اتضح أنّ تنمية هذه المهارات يزيد من الفهم أثناء القراءة والنشاط اللغوي"(Hollans.2005.p161-158) وقد أثبتت الدّراسات والتّجارب الحديثة أنّ الاستماع يمكن أن يكون هدفاً للعملية التعلّميّة، تسعى إلى تحقيقه، وخصوصاً عند الأطفال، ومن تجربة (برات Pratt) على أطفال السنة السادسة الابتدائية للتحقق من جدوى برنامجٍ لتعلّم الاستماع أعده خصيصاً لهذا الغرض (Pratt.2003. p 315-320).

كما يضيف (السلتي، 2008، ص 35) أنّ تدريب التّلاميذ على الاستماع منذ البداية يكسبهم مهاراتٍ عديدةٍ، هم بحاجةٍ إليها في حياتهم الدراسية، وبأيّ مرحلة من مراحل تعلّمهم، فلو انتقلنا إلى مرحلة التعلّم الجامعي؛ لتبيّن أنّ المتعلّمين يقعون في مشكلة أنهم لا يستطيعون متابعة المعلّم إلا بعد جهدٍ وعناءٍ بسبب إهمال التّدريب على هذه المهارات في فترةٍ مبكرةٍ من حياتهم المدرسية، ولو دُرِّبوا عليها لكانت عملية الاستماع للمحاضرات سهلة.

في ضوء ما سبق يتضح أنّ مهارات الاستماع يمكن تنميتها، وصقلها عن طريق برامج تعلّميةٍ مقصودةٍ، لأنّ الاستماع قابل للنمو؛ إذا وُجهت له العمليات التعلّميّة الهادفة إلى إكساب المتعلّم تلك المهارات.

حادي عشر: أهداف تنمية مهارات الاستماع في اللّغة العربيّة:

يقسّم (طعيمة ومناع، 2007، ص 82- ص83) الأهداف الّتي ينبغي تحقيقها عند تنمية مهارات الاستماع إلى أهدافٍ عامّةٍ وأهدافٍ خاصّةٍ نذكر منها:

الأهداف العامّة لتنمية مهارات الاستماع في اللّغة العربيّة

" The objectives of listening skills improvement in Arabic"

- تعرّف كيفيّة الاستماع إلى التّوجيهات والإرشادات.
- إجادة عادات الاستماع الجيد مثل :اليقظة والانتباه والمتابعة.
- نقد ما يتم الاستماع إليه.
- معرفة نغمات الكلام المختلفة، وأدوارها في توضيح المعنى.
- إجادة متابعة المتحدث، ومعرفة الأحداث وتتابعها.
- تمييز الخيال من الواقع.

الأهداف الخاصة لتنمية مهارات الاستماع في اللّغة العربيّة :

يتوقّع من التّلميذ بعد نهاية التّدريب على تنمية مهارات الاستماع في مادة اللّغة العربيّة أنْ:

- يعبّر عن فهمه لما استمع بالإجابة الشّفويّة عن بعض الأسئلة.
- يعبّر عن فهمه لما استمع بالإجابة كتابيًا عن بعض الأسئلة.
- يفسّر المفردات الصّعبة الّتي استمع إليها.
- يعبّر عن رأيه في بعض المواقف الواردة في بعض الدّروس.
- يوازن بين ما استوعبه وبين الواقع الذي يعيشه.
- يبدي ما يدلل على اكتسابه قيماً واتجاهاتٍ مرغوبةٍ.

ثاني عشر: الأنشطة التدريبية على مهارات الاستماع:

practicing activities on listening skills

يذكر (شحاتة، 2002، ص86 _ص89) بعضاً من هذه الأنشطة مثل:

الأسئلة السريعةQuick quizzes : من أهداف الاستماع تدريب التّلاميذ على الفهم والاستجابة بسرعةٍ لنوعية الكلام الذي يسمعونه، كأن يسأل المعلم تلاميذه من وقتٍ إلى آخر أسئلةً بسيطةً باللّغة العربيّة السليمة بأسرع ما يمكن، وهدفها تدريبهم على الاستماع بتركيز، وهذا النشاط له قيمةٌ كبيرةٌ إذا ما طّبق بانتظام كجزءٍ من المراجعة.

مقطع للفهم A passage for understanding: وذلك بأن يختار المعلم قطعةً تقل فيها المفردات الجديدة، ويبدأ بإسماع التّلاميذ القطعة عدداً من المرات، ثم يسأل أسئلةً عامةً، ويكلّفهم تكرار الجمل جملةً جملةً، ثم يسأل أسئلةً أكثر تحديداً.

الرّسم الإملائي Dictation painting :من ألوان الإملاء الجذاب تكليف التّلاميذ رسم ما يمليه المعلّم. وعليهم بعد ذلك أن ينظروا إلى الصور الّتي رسموها ويصفوها، ويجب أن يكون ما يمليه المعلّم بسيطًا حتى يستطيع تلاميذ المرحلة الأساسية رسمه، كأن يملي عليهم قائلاً:"هناك جزيرةٌ في وسط البحيرة، وفي منتصف الجزيرة بيت له بابٌ كبيرٌ وست نوافذ في الدّور الأوّل، وهناك عددٌ من الأشجار الكبيرة على يسار البيت." وهذا النشاط يثبت أنّ التّلاميذ يفهمون وصف معلّمهم.

ومع أنّه لا توجد حصصٌ مستقلةٌ لتدريس الاستماع يستطيع أن يدرّب تلاميذه على هذه المهارة في جميع مقررات أو حصص اللّغة العربيّة، فمثلاً يمكن الاستفادة من:

حصّة القراءةReading class : كثير من التدريبات الاستماعية تأخذ مكاناً من خلال نصٍّ مقروءٍ، كأنْ يقرأ التّلميذ في صفحةٍ أمامه ثلاث إجاباتٍ عن سؤالٍ سمعه، و عليه أن يختار ما يناسب هذا السّؤال، أو يطلب من التّلاميذ تصحيح الخطأ في قراءته، ويتعّمد أن يُخطئ في بعض الكلمات ليكتشف مدى قدرتهم على الاستماع الجيد، وهو ما يسمى قراءة الاستماع.

حصّة الإملاءDictation class : يمكن للإملاء أن يؤدي دوراً في تنمية الاستماع للغة، حيث يستمع التّلميذ إلى مفرداتٍ وتراكيب يربط بينهما سياقٌ يجعل لكل مفردةٍ معنى، والتّلميذ في أثناء استماعه يحاول تذكّر أشكال الحروف الّتي تُنطق ثم يحولها

إلى رموزٍ مكتوبة. ويستمع التّلاميذ للموضوع بتركيزٍ شديدٍ، ثم يقوم المعلم بمناقشتهم فيه قبل إملائه عليهم.كما يمكن أن يملي المعلم على التّلاميذ مثلاً سطراً مع عدم تكرار الكلمات ما يجذب انتباههم أكثر، ثم في المرة التالية يملي سطرين ويتدرج في المقدار والسّرعة حتى يستطيع أنْ يكمل إملاء قطعةٍ كاملةٍ، ويستحسن تقسيم القطعة الإملائية إلى جملٍ صغيرةٍ، وهو ما يسمى بالإملاء الاستماعي.هذا النوع من الإملاء تدل تسميته عليه؛ ففيه لا يعرض النص الإملائي على التّلاميذ، بل يكتفي المعلم بقراءته على مسامعهم ثم يناقشه معهم بتوضيح معاني المفردات والتراكيب اللغوية الّتي يتضمنها.

"إنّ هدف هذا النوع من الإملاء في الواقع ليس محاسبة التّلاميذ، أو تصيد أخطائهم؛ بل الهدف الرئيس منه تعرف الصعوبات الّتي تواجههم و تقديم المساعدة اللازمة حتى يتمكنوا من الكتابة الصحيحة" (النعيمي،2004، ص120).

حصّة التعبير:"Expression class" يمكن أن يروي المعلم قصّة، ثم يناقش التّلاميذ شفوياً أو يكلفهم تلخيص أو كتابة نهايةٍ أو اختيار عنوانٍ مناسبٍ لها. ويمكن أن يدير المعلم جهاز تسجيل ويسمع التّلاميذ حواراً بين عدة أشخاص، ثم يناقشهم فيما استمعوا إليه، وهذا ما يسمى التعبير الاستماعي.

حصّة المحفوظات والأناشيد"Odes class": وما فيها من استنتاجٍ للفكر الأساسية للنص، حيث يقوم تلميذٌ أو مجموعةٌ من التّلاميذ بعملية الاستنتاج والاستنباط، ويستمع الآخرون، ثم تبدأ عملية مناقشة المادة المستمع إليها، وتحليلها ونقدها بتوجيهٍ من المعلم، على أن يُراعى أن تكون الموضوعات جديدةً غير مسموعةٍ سابقاً، وأن تكون محبّبةً إلى النفوس، وأن يرافق التّدريب عملية إثابةٍ للمستمعين الجيدين.

ثالث عشر: تقويم فاعلية الاستماع:

التقويم عملية إصدار حكم على مدى تحقيق الأهداف المنشودة على النحو الذي تتحدّد به تلك الأهداف. فإذا حدّد المعلّم أهدافاً للاستماع، فلا بد أن يتأكد من مدى تحقيق هذه الأهداف، وللمعلم الحرية في اختيار الطريقة المناسبة لتقويم عرض الاستماع كأن يقرأ عليهم قصةً أو مقالاً، أويستعين بجهاز التسجيل، أو يطلب من التّلميذ قراءة نص مكتوب ببرايل، أو يوجّه أسئلة شفهية أو كتابية ترتبط بالنص المحدد، ويطلب الإجابة شفهياً أو كتابياً. أو يوجّه أسئلةً من نوع

الاختيار من متعدد، ويطلب تحديد الإجابة الصحيحة. أو أسئلةً من نوع (صح أو خطأ) ويطلب الحكم على هذه الجملة. أو أسئلةً من نوع (الإكمال) ليقوم التّلميذ بملء الفراغ، ولها أهميتها في النص. أو أسئلةً من نوع المزاوجة بحيث يعطي للتلميذ قائمتين من الشخصيات والأحداث، ويطلب الاختيار للحقل (أ) ما يناسبه من الحقل (ب) (ذهنيّاً).أو أسئلة من نوع الترتيب بحيث يختار المعلم جملاً ذات ترتيبٍ زمنيٍّ أو منطقيٍّ، ويطلب ترتيبها، أو تلخيص ما تمّ الاستماع إليه مع توضيح الفِكر الرئيسة (الخولي،2000 ، ص 163_ ص161).

مما سبق يتبين أنه من الأمور الّتي تساعد على التّدريب على الاستماع اختبار قدرة التّلاميذ على تخيُّل المواقف الّتي يدور حولها الحديث، والقدرة على معرفة النتائج قبل الوصول إليها، ومحاولة إكمال جملةٍ أو بيتٍ من الشّعر بالكلمة الصّحيحة، أو بكلمةٍ مناسبةٍ غيرها، وتلخيص حديثٍ استمعوا إليه، أو إصدار الحكم الدّقيق على ما يستمعون إليه، وغير ذلك.

رابع عشر: أسباب إهمال تنمية مهارات الاستماع:

The reasons of neglecting listening skills improvement

قد يرجع سبب إهمال تنمية مهارات الاستماع كما يراها(طعيمة و مناع، 2009، ص 82) إلى:

- عدم اهتمام المعلّم وعدم معرفته بطبيعة عملية الاستماع باعتبارها نشاطًا فكريًا كعملية القراءة.
- افتراض أنّ الطفل ينمو كمستمعٍ جيدٍ دون تعلمٍ مقصودٍ وقدرته على السمع تجعله قادراً على الاستماع.
- الاعتقادات الخاطئة والأساليب غير الصحيحة مثلاً الاعتقاد بأنّ:
- مهارات الاستماع كغيرها من المهارات تنمو بشكلٍ طبيعيٍّ كالمشي أو الكلام.
- مهارات الاستماع تستعصي على الدّراسة العلميّة.
- الإنسان يقضي معظم وقته متكلّماً أو قارئاً أكثر منه سامعاً.
- قلة الدّراسة العلمية الّتي أجريت في ميدان الاستماع.
- عدم تدريب المعلّمين على تدريس الاستماع.
- عدم توفير أدواتٍ موضوعيةٍ لقياسه، وتقويم مستوى التّلاميذ فيه.

أما المشكلات والمعوقات الّتي قد تصادف المستمع فبعضها يمكن التّغلب عليها وعلاجها، دون غيرها. ولقد صنَّف (الشنطي،2006،ص163–ص162–) معوقات الاستماع إلى:

الصّنف الأوّل: المشكلات ذات العلاقة بالمستمع:

problems related to listener and they are two kinds

وهي نوعان:

مشكلاتٌ خلقيةٌ عضويةٌGenetic and organic problems : كضعف الجهاز السّمعي، أو وجود بعض العاهات فيه، وبعض المشكلات يمكن علاجها دون غيرها.

مشكلاتٌ خلقيةٌ نفسيةٌ عقليةٌ Genetic-psychological and mental problems

كالعزوف عن الاستماع وعدم تحمّله، لضعف القدرة الذّهنية وتدنّي مستوى الذّكاء، وقلّة المخزون الثّقافي واللّغوي الذي يجعل المادة المطروحة صعبةً للمستمع، ويمكن أن تعالج هذه المشكلات بتقديم المادة بطرائقٍ مشوقةٍ تجذب انتباه التّلاميذ، أو بوضع برامج تزيد حصيلة المستمع اللّغويّة والثّقافيّة.

الصّنف الثّاني: المشكلات ذات العلاقة بالمادّة المختارة:

problems related to the chosen subject

كأن تكون المادة المختارة أعلى من مستوى التّلاميذ، أو بعيدةً عن ميولهم وحاجاتهم. ويمكن علاج ذلك عن طريق اختيار مادّة تناسب مستواهم الثقافي واللّغوي والاجتماعي وميولهم واحتياجاتهم، مع المحافظة على اشتمالها على الأهداف المرجوّة.

الصّنف الثّالث: المشكلات ذات العلاقة بالمعلّم Problems related to the teacher

كأن يكون أسلوب المعلّم في عرض المادة غير مشوّقٍ، أو عدم توفيقه بالزمن. و يمكن علاج ذلك ببناء علاقةٍ إيجابيةٍ قائمةٍ على الودّ والاحترام بينه وبين تلاميذه، ويختار أساليب جديدةً ومشوقةً فيعرض المادة بحيث تجذب انتباههم، وتدعوهم إلى التّفاعل المثمر.

الصّنف الرّابع: مشكلات أخرى: وذلك مثل دخول أحد الأشخاص إلى الّصف، أو حدوث صوتٍ غريبٍ خارج الّصف أو داخله، أو مقاطعة المعلّم من قبل أحد التّلاميذ بسؤالٍ أو استئذانٍ أو نحو ذلك. كما يمكن أن تضيف الباحثة: عدم اقتناع المعلم بأهميّة الاستماع، أو عدم درايته بمهاراته، وجهله بأساليب تنمية هذه المهارات، وعدم اهتمامه بآداب الاستماع، فلا يكون قدوةً لتلاميذه في هذا الجانب. كما أوجزت معوقات تنمية مهارات الاستماع في اللّغة العربيّة في المرحلة

الأساسية بـ: تشتت انتباه التّلاميذ وضعف القدرة الذهنية عندهم وعدم التّنويع في أساليب عرض المادة المطروحة.

ويقترح (الرشيد بوصلاح، 2009، ص 133–ص132) عدداً من الوسائل الّتي تجعل للاستماع منزلةً في المدارس وهي كالتالي:

- أن تُخصّص لها الحصص الكافية، وأن تُعمّم في سائر المراحل التعلّميّة بمختلف البلدان.
- أن يُدرّب التّلاميذ على مهارات الاستماع المختلفة.
- تنوّع مصادر الاستماع وتستخدم فيها الوسائل التعلّميّة والإعلاميّة الحديثة كالإذاعة والتّلفاز والمسجلات.
- أن تكون طريقةً تعلّميةً تربويةً موجهةً.
- أن يتقن المعلّمون كيفيّة تنمية مهارات الاستماع، بعد أن تُعقد لهم دوراتٌ خاصةٌ بذلك.

المحور الثّالث: البرامج الحاسوبيّة الخاصة بالمكفوفين

The third item: Computer programs that are special to blind.

مع التقدم العلميّ والثّقافيّ بدأت مرحلةٌ جديدةٌ فتحت آفاقاً رحبةً لم تكن بالحسبان من قبل، وجاءت التّكنولوجيا بعطاءٍ سخيٍّ لم يتصوره العقل البشري قبل مئة عام. وأصبح هذا النّمو والتّقدّم السّريع في ميدان التّكنولوجيا حافزاً مشجّعاً لبذل الجهد في العمل والابتكار في تعلّم واختراع مختلف الوسائل التعلّميّة اللازمة لتحقيق الاحتياجات الخاصة بالمكفوفين، كما يشير هذا التّقدّم إلى أنّ الأطفال المكفوفين أصبحوا بعد استخدام هذه الوسائل الحديثة يتصرفون في بعض المواقف التعلّميّة كأطفالٍ مبصرين، من جهةٍ أخرى يساهم استخدام البرامج الحاسوبيّة في تحفيزهم واستثارة الدّافعيّة لديهم وإشباع حاجاتهم للتعلّم، كما أنها تيسّر على المكفوف فهم الموضوعات الدّراسيّة والتّفاعل معها حسب القدرات الخاصّة بكل تلميذ، ما يساهم في إعداد هذه الفئة للقيام بدورها في خدمة مجتمعها كغيرها من المبصرين وإتاحة فرص التعلّم ومجالاته حتى تتمكن من الإسهام في تحقيق هذا الهدف.

أولاً: مراحل تطوّر تكنولوجيا المصادر الإلكترونية:

The development stages of electronic resources technology

لقد تطورت التّكنولوجيا الّتي تعاملت مع مختلف أنواع المعلومات ومصادرها، من حيث الحفظ والخزن والمعالجة والاسترجاع، سهّلت الطّريق أمام الباحثين والمستخدمين (سواء المبصرين أو المكفوفين)، للوصول إلى ما يحتاجونه من معلوماتٍ بسرعةٍ ودقةٍ وشموليةٍ وافيةٍ، بشكلٍ كبيرٍ وسريعٍ، ويمكن تقديم صورةٍ موجزةٍ عن مثل هذا التطور الذي واكب مفهوم تكنولوجيا المعلومات في المكتبات ومراكز المعلومات في مراحل متعاقبةٍ أحياناً ومتداخلةٍ أحياناً أخرى كالآتي:

- مرحلة استخدام المصغرات أو المايكروفورم (Microforms) بأنواعها وأشكالها المختلفة.
- مرحلة استخدام الحاسوب (Computer) وذلك لبناء قواعد بيانات داخلية أو محلية (In-house Databases) في المكتبات ومراكز المعلومات.
- مرحلة استخدام الحاسوب في بنوك المعلومات المحوسبة ومراصدها
- مرحلة الحاسوب مع الأقراص المكتنزة أو المتراصة (CD_ROM).
- مرحلة الحاسوب مع الوسائط المتعددة (Multimedia).

- مرحلة الحاسوب وقواعد البيانات الداخلية المحوسبة.
- مرحلة مصادر المعلومات من خلال شبكة المعلومات العالمية (الإنترنت)(Internet) (عليان(أ)، 2010، ص88).

فالمكفوف يمكنه الاستفادة من جميع هذه المراحل في الحصول على ما يحتاجه من معلومات، ويمكنه اللحاق بركب المعلوماتية، ما يخفّف قدر الإمكان من حجم الهوّة الّتي يمكن أن تكون بين المبصر والمكفوف، ومن البرمجيات الّتي قد تفيد هذه الشريحة برمجية معالجة النصوص (word) حيث إنّ:

- المبادئ الأساسية المستخدمة في برمجيات القياسات الإدارية متشابهة من حيث استخدام برامج خدمات مثل: إكسل أو الجداول الإلكترونية، وهي المبادئ نفسها الّتي نستخدمها في معالج النصوص على سبيل المثال: ملف، تحرير، عرض، نسخ، لصق.
- إنّ برمجية معالجة النصوص تتكوّن من عددٍ كبيرٍ من أنظمة المعلومات المترابطة مع بعضها لأداء وتنفيذ مهامٍ تنتهي بنصوصٍ واضحةٍ ذات معنى ومنطلق وتنسيق.
- تعرّف معالجة النّصوص بأنّها استعمال برنامجٍ حاسوبي من أجل إنشاء وتحرير مستنداتٍ نصيةٍ مع إتاحة المجال للمستخدم بالعمليات الضّرورية المهمة من كتابةٍ وتنسيقٍ وتصحيحٍ للأخطاء ثمَّ الإرسال إلى وحدات الإخراج المختلفة من طابعةٍ وشاشاتٍ وغيرها"(جرادات وآخرون،2009، ص39)، ويتميز معالج النصوص (Word) بالعديد من الّصفات الّتي سيجرى إلقاء الضوء على بعضها باعتبار أنّ المبصر والمكفوف يستخدمانه على سواء في الكتابة:
- إدخال النصوص والمستندات المكتوبة وحفظها واستدعاؤها.
- إجراء التعديلات أو الإضافات المطلوبة.
- تنسيق النصوص، وإعادة ترتيب الفقرات، والفِكر الرئيسة في النص المكتوب والتدقيق الإملائي والنحوي.
- اختيار نوع الخط ونمطه ولونه، وإدخال الرسوم والصور عن طريق الماسح الضوئي (Scanner)، وإنشاء الجداول وتنسيقها (النجار وآخرون، 2002، ص200).

ثانياً: الأسباب التربويّة لاستخدام الحاسوب:

The educational reasons for using computer

يلخّص (عيادات، 2014، ص78) مجموعة من الأسباب الّتي ساعدت على تفعيل استخدام الحواسيب في التربية منها:

- استخدام الحاسوب أحد أساليب تكنولوجيا التعلّم ليخدم أهداف تعزيز التّعلم الذّاتّي، يساعد المعلّم على مراعاة الفروق الفرديّة، ويؤدي إلى تحسين نوعية التعلّم.
- يقوم الحاسوب بدور الوسائل التعلّميّة في تقديم الصور الشفافة والأفلام والتسجيلات الصوتية.
- القدرة على تحقيق الأهداف التعلّميّة الخاصة بالمهارات.
- القدرة على إثارة الانتباه وجذبه، فهو وسيلة مشوّقة تُخرِج التّلميذ من روتين الحفظ والتلقين إلى العمل .
- تخفيف الجهد الذي يبذله المعلم، والوقت المستغرق في تنفيذ الأعمال التعلّميّة الروتينية، ما يساعده على استثمار وقته وجهده في تخطيط مواقف التعلم وخبراته الّتي تساهم في تنمية شخصية التّلميذ في الجوانب الفِكرية والاجتماعية.
- إعداد البرامج الّتي تتفق وحاجة التّلاميذ بسهولة ويسر.
- عرض المادة التعلّميّة وتحديد نقاط الضّعف عند التّلاميذ، والأنشطة العلاجية الّتي تتفق وحاجة التّلاميذ.
- تثبيت المفاهيم العلمية للمتعلم وتقريبها.

فاكتشاف الحاسوب عالج مشكلتي نقص المعلمين وزيادة عدد التّلاميذ، فمع مظاهر النمو السريع في التقنية، ظهرت الحاجة إلى التعلّم في الوقت الذي قلّ فيه عدد المعلمين، لذلك كان لابد من إيجاد طرائقٍ جديدةٍ قادرةٍ على زيادة كفاءة المعلم.

ثالثاً: الميزات التربويّة لاستخدام الحاسوب:

Educational specifications for using computer

يصنف (زيتون، 2008، ص 226–ص223) ميزات الحاسوب وفق ثلاثة محاور هي:

أ- ميزات استخدام الحاسوب وسيلةً تعلّمية:

The specifications of using computer as an educational mean

- قدرة الحاسوب على معالجة المعلومات والبيانات، وعرض الصورة مشوّقة، وكذلك القدرة على التعديل في المعلومات والتكرار والتغيير فيها.
- الحاسوب من أحسن الوسائل الّتي تتوافر فيها عوامل جذب الانتباه.
- من أكثر الوسائل التعلّميّة مراعاة للفروق الفرديّة بين المتعلّمين.
- يستطيع معالجة الصور والرسوم بطرائقَ مختلفة.
- يقدِّم الحاسوب العديد من القدرات والخدمات الّتي لا تتوافر في غيره من الوسائل التعلّميّة مثل تقديم الدروس والتغذية الراجعة والتقويم.
- الحاسوب وسيلة تعلّميّة تيسّر للتلميذ استدعاء أية معلومة في أقصر وقت ممكن، كما يمكنّه من تخزين أيّ كمٍّ من المعلومات، ويحتفظ له بسجلاتٍ عن مقدار تقدّمه في المادة العلمية.

ب–ميزات استخدام الحاسوب للمعلم:

The specification of using computer for the teacher

- يوفّر الوقت الذي يمكّنه من بذل مزيد من الأنشطة الّصفية الأخرى، ورعاية التّلاميذ المتفوقين.
- يساعد على الاحتفاظ بالبيانات المهمة عن التّلاميذ وتقويمهم ومدى تقدمهم.
- يمكّن المعلّم من تعديل أساليب شرحه، وطرائق تدريسه بما يتلاءم مع مستويات التّلاميذ، كما يزيد من سيطرة المعلم على الموقف التعليّمي.
- يمكّن المعلّم من تقديم أكبر قدر من المعلومات في أقلّ وقت ممكن، كما يمكّنه من معالجة نواحي القصور في العملية التعلّميّة.

ت-ميزات استخدام الحاسوب فيما يخصّ التّلاميذ:

The specification of using computer for pupils

- يثير دافعية التّلميذ للتعلّم ويشعره بواقعية الموقف التعلّيمي من خلال الرسوم المتحركة، والموسيقى والصورة والرسوم البيانية.
- يراعي الحاسوب الفروق الفرديّة بين المتعلّمين، ويمكّن كل تلميذ من التعلم حسب قدراته.
- يتعامل التّلاميذ مع الحاسوب دون خوف أو رهبة من المعلّم.
- يقوم الحاسوب بأنشطة مثمرة ومستمرة تدعّم فيهم روح التجريب والمغامرة.
- يزيد من ثقة التّلاميذ، وذلك بإشعارهم بتقدم مستواهم.

ويؤكد (القلا، 2006، ص329) أن" المتعلّمين باستخدام الحاسوب يتعلمون بسرعةٍ أكبر من تعلمهم وفق الطرائق العادية، إذ يختصر الحاسوب الوقت بما يعادل (40) % من الوقت العادي. ويوضّح (البابا،2008) في دراسته أنّ" :الدّراسة من خلال الحاسوب لا تعمل على تحسين عملية التعلّم فحسب؛ بل إنّها تعدّ الفرد بأسلوبٍ عصريٍّ للمجتمع الذي يعيش فيه."

وقد أشارت الدّراسات إلى أنّ التعلّم باستخدام الحاسوب يمتاز بميزات عدة من أبرزها:

- توفير فرص كافية للمتعلّم للعمل بسرعته وقدراته الخاصة، ما يكسبه بعض مزايا تفريد التعلّم، وتزويد المتعلّم بتغذية راجعة فورية.
- التشويق والمرونة باستخدامه بالمكان والزمان والكيفية المناسبة للمتعلّم.
- الإسهام بزيادة ثقة المتعلّم بنفسه(المالكي،2006 ، ص8).

أما استخدام الحاسوب في تعلم اللّغة العربيّة لدى تلاميذ المرحلة الأساسية فيمكن تحديد ميزاته بالآتي:

- يزيد الحاسوب من دافعية التّلميذ نحو تعلّم اللّغة العربيّة، وذلك عن طريق التشويق والإثارة في برامجه.
- استخدام الحاسوب في تعلّم مهارات اللّغة العربيّة يعطي المجال لمزيد من التدريبات والقياسات اللغوية.
- مراعاة الفروق الفرديّة بين التّلاميذ من حيث القدرات والمهارات، تتيح للتلميذ أن يسير بسرعتهِ الخاصة، فلا يشعر المتفوق بالملل، ولا يُصَاب البطيء

بالإحباط (Http\\site .voila .frlcprmalindex-fich7iersltayeb .html).

وقد رأت الباحثة أنّ الحاسوب يتميّز من التقنيات والوسائل التعلّميّة التقليدية بأنّه يمكن استخدامه أداة للتعلّم الذّاتّي، وآلة تعلّميّة تجمع بين عرض المعلومات واستجابة المتعلّم والتغذية الراجعة، كما يساعد على تأمين صيغة تفاعلية بين المتعلّم والبرنامج الحاسوبيّ من خلال تأدية المتعلّم عدداً من الأنشطة التعلّميّة معاً، مثل: القراءة والملاحظة والاستماع، والاستجابة للمثيرات التعلّميّة بالإضافة إلى أنّ المتعلّم يطّلع على نتيجة استجابته بصورةٍ فوريةٍ تساهم في تعزيز العملية التعلّميّة.

ويوضّح (محمد، 2008، ص54) أنّ من الأهداف الّتي يمكن تحقيقها بوساطة الحاسوب باعتباره وسيلةً تعلّميّةً لغويّةً كالآتي:

- تنمية اتجاهات التّلاميذ نحو استخدام التّكنولوجيا الحديثة في التّعلّم الذّاتّي.
- العمل على تنمية خبرات التّلاميذ العلميّة والعمليّة بوساطة الحاسوب.
- توضيح كيفيّة استخدام التّلميذ الحاسوب لتنمية اللّغة العربيّة ومهاراتها المختلفة.

لكن ثمّة أوجه قصور عند استخدام الحاسوب في تدريس اللّغة العربيّة منها:

- يستطيع الحاسوب نطق الكلمات، لكنّه لا يستطيع الحكم على صحّة نطق التّلميذ والقيام بتصحيحه في حالة الخطأ.
- لا يستطيع الحاسوب أنْ ينطق الجمل بالإيقاع المناسب لكلّ عمليّة مثل: الجمل الاستفهاميّة، أو التّعجبيّة.

(Http\\site .voila .frlcprmalindex-fich7iersltayeb .html).

رابعاً: حوسبة اللّغة العربيّة:Arabic language computerization

تعدّ عمليّة حوسبة التعلّم ذات أهميّة كبيرة نتيجةً التّطور الهائل في دول العالم، ومواكبة هذه التّطورات لابدّ أن تستمر بشكل مكثف لمواكبة تلك الدول. ويرى (باطاهر،2001، ص22) أنه "بدأ التّفكير في توظيف الحاسوب لدراسة ألفاظ اللّغة العربيّة في جامعة الكويت عام (1970) وكان السّعي متجهاً إلى التّعامل مع هذا الحاسوب بإمكاناته الهائلة من أجل دراسة العربيّة وتطويرها."وبما أنّنا الآن في عصر المعلوماتيّة، وفي عالم يزداد انفتاحاً معلوماتياً، وتشكّل اللّغة

الأم الأداة الأهمّ في تداول المعلومات وتوليد المعارف؛ فهي الّتي تستخدم في التربية والتعلّم، واللّغة العربيّة هي اللغة الّتي تجمع البلدان العربية، وتسمح بتوسيع نطاق المعارف فيما بينها. وهي لغةٌ قابلةٌ للتّطور واستيعاب الجديد في العلوم والتّقنية. لكن "التّطور الذي نشهده في العالم بسبب العولمة وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتّحول نحو مجتمع المعرفة، يستدعي تنشيط تطوير اللّغة العربيّة والتّطوير في تراكيبها لمواكبة المتغيرات والحاجة إلى ابتكار المصطلحات" (فرح، 2006، ص65).

وأهمّ التّقنيات الحديثة الّتي يتوجب علينا الالتفات إليها والأخذ بها حوسبة اللّغة العربيّة، أي معالجتها بالتّخزين والحفظ والتّحليل، ويتحقق ذلك بإعادة تفسير اللّغة العربيّة في ضوء القواعد الرّياضيّة والمنطقيّة الّتي يقوم عليها الحاسوب (أبوشنب، 2007، ص142). وأثبتت الدّراسات أنّ التّفكير في توظيف الحاسوب لدراسة ألفاظ اللّغة العربيّة بدأ في جامعة الكويت عام (1970)، وكان السّعي متجهًا نحو التّعامل مع هذا العقل الاصطناعي في مستوى الطموح المنشود. ولكن عقد التّسعينات شهد صحوةً واضحةً، وعرف اهتماماً متزايداً باستخدام العربية في برامج الحاسوب وتطبيقاته العملية. ويرى (الهرش، 2009، ص225) أنّ": الحاسوب دخل في تعلّم اللّغة العربيّة، وقد استخدم في تعداد الكلمات والحروف والتّحليل الكميّ، وأصبحت البرامج العربيّة الحاسوبيّة تضمّ اليوم بنوكًا للمصطلحات والمعاجم والمراجع اللغويّة، وصار استخدام الحاسوب يثير الدّافعية لدى المتعلّم لإنجاز العمل، ومحاولة تحسين المهارة اللغويّة. ومع أن استخدام الحاسوب في تعلّم العربيّة مازال في بداياته الأوّلى، فإنّ ما هو متوافر من البرامج اللغويّة العربيّة يشير إلى أنّ المستقبل سيشهد حضوراً قوياً للعربيّة في هذا المجال، وسوف توظف تقنيات الحاسوب بصورةٍ إيجابيّةٍ في تعلّم العربيّة."

خامساً: أهميّة حوسبة اللّغة العربيّة

The importance of computerizing Arabic language

يلخص (البسومي،2008، ص 213) أهميّة حوسبة اللّغة العربيّة على المستويات الآتية:

المستوى الثّقافي The educational level :إنّ وجود أمتنا في الميدان الثقافيّ العالميّ قد أصبح رهن قدرة اللّغة العربيّة على الصمود في مجابهة التّحديات الثّقافية العاتية الّتي لا تهدأ حتى تصل إلى ما يتبناه أنصارها وتضيع الخصوصيات، ويكون لهم فيها سطوة القيادة والتحكم .

واللّغة العربيّة هي السدُّ المنيع الذي نتحصّن به، فإمّا أن يرقى بها أهلها فترقى هي بهم، وإمّا أن ينحطّوا بها فتنحط هي بهم. وحوسبة اللّغة العربيّة تعيننا على نشر ثقافتنا وعرضها على الآخرين من غير تشويهٍ أو تحريفٍ.

المستوى العلمي والدّراسي Scientific and instructional level :

إنّ دراسة اللّغة العربيّة على نحو يتمكن الحاسوب من فهمها، والتعامل معها بجميع مستوياتها هو السبيل الوحيد للتقدم في العديد من القياسات اللغوية الحاسوبيّة المتنوعة، مثل: برنامج تحويل النص المكتوب إلى منطوق، وكذلك تقنيات التحليل الصرفي والنحوي والدلالي، وما يؤسّس عليها من برامج تخدم الفهرسة والتصنيف والاختصار والبرمجة.

المستوى الاقتصادي The economic level:يفوق إجمالي عائد صناعة البرمجيات في أمريكا عائد صناعتي الفضاء والسيارات .وقد جنت المؤسسات القائمة عليها عوائد استثمارية ضخمة، مثل شركات مايكروسوفت، ديل، إنتل،...ونظراً لأهمية هذا القطاع وتأثيره في الاقتصاد العالمي، فقد نما الإنفاق العالمي على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

مما سبق يتبين أنّ اللّغة العربيّة لغةٌ مطواعةٌ للمعالجة الحاسوبيّة،ويعدُّ الحاسوب من أبرز الوسائل التّكنولوجيّة الحديثة في عصرنا الذي يساعد على تعلّم مهارات اللّغة العربيّة الأربع (الاستماع، والتّحدّث، والقراءة، والكتابة) وينمّي الحسّ الاستكشافي والتّجريبي عند المتعلّم، ويثير تفكيره، ويشبع ميوله باستخدام البرامج الشائعة والقصص المعبرة، ويوفر فرصاً غنية لتعرف أخطائه، ومعالجتها بنفسه ما يكسبه الثقة والثبات، وينمي مهارة التعلم الذّاتّي، والنمو اللغوي، ويرفع قدراته في استخدام تكنولوجيا الحاسوب، وقد قيل "إنَّ أمّةً لا تتقن استخدام الحاسوب الآلي هي أمةٌ أميّةٌ، فنحن الآن في عالم يتحكّم فيه الحاسوب والفضائيات، "وكلما جاء جيل تعقدت عملية تعلّمه وتدريسه؛ لأنّ على المعلم دائماً أن يواكب معطيات العصر الحديث و ما فيه من انفجار معرفي وتكنولوجي، فالتّلميذ قد يعرف أموراً لا يعرفها المعلّم نفسه، لأنّ التّلميذ الآن أمام التلفاز والقنوات الفضائية الّتي تعرض الثقافات كافةً الحسن منها والسيئ، كذلك نجده أمام الحاسوب فيتعرّف من خلاله أحداث العالم وأحدث المعلومات. وعلى المعلّم أنْ يواكب هذه التطورات؛ لكي يستطيع التفاهم مع هؤلاء التّلاميذ والتوصل إلى لغةٍ متفقة للحوار".(Http\\ www.almujtamaa-mag.com).

سادساً: الإنجازات الملموسة لمعالجة اللّغة العربيّة حاسوبياً:

Palpable achievements of computerizing process of Arabic language

تؤكد(المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2006، ص230- ص211) أنّ هناك مشروعات لتطوير اللّغة العربيّة وتفعيلها في الوطن العربي منها:

تجربة المعهد العالي للعلوم القياسية والتّكنولوجيا بدمشق: حيث استخدم المتخصصون إمكانات الحاسوب في التحكّم بتعلّم اللّغة العربيّة و قواعد النحو والصرف، في برامج تعلّم ذاتي طُوِّرت في المعهد المذكور، واستمر التعاون والتنسيق بين إدارة التربية بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والمتخصصين في البرمجة الحاسوبيّة واللّغة العربيّة، والبرمجة التّربويّة، حيث نشرت البرامج في أقراص ليزرية مدمجة في التسعينيات، وكانت منوعةً حيث التقنيات الكتابية والسمعية والبصريّة، كما تمت إضافة ألعاب تعلّمية تجعل قواعد اللّغة العربيّة أكثر تشويقاً، ويمكن أن يستفيد منها التّلاميذ العرب في التعلّم النظامي وفي المهجر، وكل شخص يرغب بتعلم اللّغة العربيّة حسب مستواه التعلّيمي.

تجربة لسان العرب في القاهرة :قام متخصصون في اللّغة العربيّة والبرمجة الحاسوبيّة والتعلّميّة في مصر بإصدار سلسلة (لسان العرب) على أقراص حاسوبيةٍ مدمجةٍ عرضت في مؤتمر القاهرة عام (1998) وهي منوعة الموضوعات، حيث قُسمت الإطارات إلى تعلّميةٍ وتدريبيةٍ.

مشروع تأسيس المركز التربوي للغة العربية بدول الخليج: ضمن خطة مشروع تطوير التعلّم، أُسِّس المركز التربوي للغة العربية، ليكون محوراً أساسياً لمعالجة تدريس اللّغة العربيّة في التعلّم بدول الخليج الذي أسِّس في(2005) ويُعنى هذا المركز بتدريس اللّغة العربيّة، وحدّدت مجالات عمله ونشاطاته على الوجه الآتي:

- بناء المناهج والمعايير الخاصة باللّغة العربيّة.
- طرائق تعلّيم اللّغة العربيّة وتعلّمها.
- البحوث والدّراسات والنّشر في مجال تعلّيم اللّغة العربيّة وتعلّمها.
- التدريب في مجال تعلّيم اللّغة العربيّة وتعلّمها.
- تقنيات تعلّيم اللغة وتعلّمها (تكنولوجيا التعلّم).

سلسلة الدوالج في المملكة العربية السعودية: أصدرها متخصصون باللّغة العربيّة والبرمجة الحاسوبيّة والبرمجة التربويّة في ثلاثة أقراصٍ تناسب المتعلّمين في المرحلة الابتدائية من مناهج المملكة العربية السعودية .وتتميز هذه السلسلة بالتّنوع في التّقنيات من صوتٍ وصورةٍ، والتّنوع في أساليب العرض، وكذلك التّنوع في الإجابات والتّشويق، حيث وضعت الإجابة ضمن أسئلة الاختيار من متعدد (ثلاثة أبدال أو أربعة) واحد منها صحيح والأخرى مموّهة.

مشروع معمل اللّغة العربيّة في مصر :شرعت وزارة التربية والتعلّم في مصر مؤخراً بدراسة إنشاء معمل اللّغة العربيّة وفق المعايير الآتية:

- مساندة تدريس اللغة وتعلمها ذاتياً.
- عدم الفصل بين التعامل مع اللغة ورقياً وإلكترونياً.
- القيام بسلسلة من التجارب اللغوية مع الربط بينها.
- تنمية المهارات اللغوية الأربع في اللّغة العربيّة: (الكتابة، القراءة، التحدّث، الاستماع) والتركيز على الاستخدام الوظيفي للّغة.
- الانطلاق من اللغة إلى باقي المواد.
- الاعتماد على المعالجات اللغوية الذكية (علي، 2006، ص 32 – ص21).

سابعاً: البرامج التعلّميّة الحاسوبيّة Computer teaching programs:

تؤكّد دراسة (بارود،2003) أنّ البرنامج الحاسوبيّ"وحدةٌ تعلّميةٌ منظمةٌ مصممةٌ لتناسب عملية التّعلّم الذّاتّي، متضمّنةً مجموعةً من الأنشطة والوسائل وأساليب التّدريس والتّقويم لتحقيق أهداف منشودة". أو هو" سلسلة من عدّة نقاطٍ تم تصميمها بعنايةٍ فائقةٍ، تقود المتعلّم إلى إتقان أحد الموضوعات بأقلّ وقتٍ وكمية أخطاء (الخزندار ومهدي،2006، ص57). ويوضح (قنديل،2006، ص90) أنّ البرمجيّة التعلّميّة المحوسبة هي المادة التعلّميّة الّتي يتمّ إعدادها وبرمجتها بوساطة الحاسوب من أجل تعلّمها. وتعتمد عمليّة إعداد البرمجيّة على نظريّة (سكنر) المبنيّة على مبدأ الاستجابة والتّعزيز، وتتلخّص هذه النّظريّة في أنّ التّعلم يحدث عندما تعزّز الاستجابة الصّحيحة لمثيرٍ معينٍ، والاستجابة هنا تعني "**السّلوك المتعلّم**" الذي لا يكون مصاحباً لذلك المثير، فبدأ تنفيذ فكرة التعلّم البرنامجيّ في شكل برامج خطيّةٍ، وفيها يُعطى المتعلّم المادة العلميّة في صورة أجزاءٍ صغيرةٍ ومحدودةٍ، كلّ منها يدور حول فكرةٍ واحدةٍ ويسمى"إطاراً"، وتتوالى الأطر بحيث يشارك كلّ منها في تقديم التّلميذ خطوةً صغيرةً تجاه السّلوك المرغوب فيه،

ويستجيب التّلميذ لكلّ إطارٍ بشكلٍ أو بآخر، وتصمم هذه البرامج بحيث يتم الإجابة عن جميع الأطر بشكلٍ صحيحٍ على أن يتّبع ذلك نوع من التّغذية الرّاجعة الّتي تؤكّد صحة إجابة التّلميذ.ويكون شكل البرنامج الخطي كالآتي:

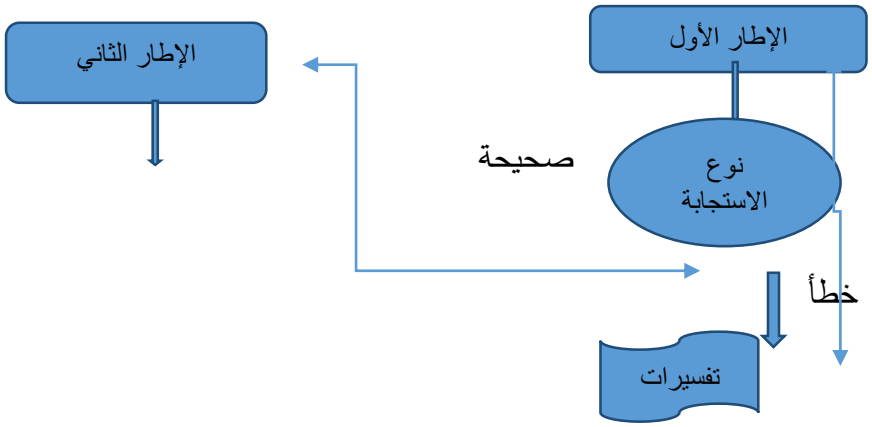
الإطار الأوّل--- الإطار الثّاني--- الثّالث --- الرّابع---الخامس --- وهكذا.

ويتكوّن البرنامج من مجموعةٍ متباينةٍ من الأطر، تتصل ببعضها اتصالاً وثيقاً ومحكماً وفي هذه الحالة يصعب نزع أحد الأطر من مكانه، كما لا يمكن للمتعلّم إلا أن يسير مساراً خطياً، وثيقاً محكماً، فالإطار رقم(5) مثلاً يرتبط ارتباطاً محكماً بالإطارات السابقة له، ويهيئ للإطار التالي، وتسير البرمجية الخطية على النحو التالي:



شكل (1) يوضح البرمجية المحوسبة الخطية

ثم أجريت تعديلات على البرامج الخطية بحيث إذا أعطى التّلميذ الإجابة الصحيحة عن الإطار الأوّل، ينتقل إلى الإطار الثّاني في البرنامج كالبرامج الخطية. أمّا إذا أخطأ في الإجابة عن الإطار الأوّل؛ فإنّ البرنامج يوجهه إلى مكان آخر غير الإطار الثّاني حيث يجد تفسيرات مناسبة تساعده على التعلم، ثم يعيد البرنامج اختباره في الإطار نفسه حتى يعطي الإجابة الصحيحة وعندئذ يسمح له بالانتقال إلى الإطار الثّاني .فهذه البرامج تسمى البرامج المتشعبة." ويكون شكل البرنامج المتشعب كالآتي:



الشّكل(2) يوضح البرمجية المحوسبة المتشعبة

ومع ظهور أجهزة الحاسوب أصبح عمل مثل هذا النوع من البرامج أيسر وأفضل، حيث يستطيع المعلّم كتابة برنامج تدريسي باستخدام لغة بسيطة تسمّى لغة المؤلف، لأنها تتنوع من مؤلف لآخر، وتشبه لغة الحوار بين المدرّس والتّلميذ .ومع التقدم في لغات الحاسوب وفي إمكاناته أصبحت هناك فرصة أفضل للتعلّم عن طريق حل المشكلات أو الاستكشاف، حيث ويمكن للبرنامج الجيد توليد مواقف تعلّم والمساعدة على حلولها، وإجراء التشخيص والتغذية الراجعة اللازمة في كل حالة.

وهذا يؤكّد أنّ البرمجة الحاسوبيّة يمكن أن تكون أداةً تدريسيةً ممتازةً، وتصميمها يمكن أن يكون خطياً، أو متشعباً. ومن برامج الحاسوب التعلّميّة:

برامج التمرين والممارسة (Drill and Practice):

وهي من أكثر القياسات الحاسوبيّة شيوعًا في التعلّم، وهذا النمط يدخل في أي نوعٍ من التمارين سواءٌ أكانت حركية أم عقلية، تنجز عادة من خلال التكرار، وهذا النمط يساعد المتعلّم على التّذكّر واستخدام المعلومات الّتي تعلمها في وقت سابق (عيادات، 2014 ، ص127)" إنّ برمجيات التمرين والممارسة هي البرمجيات الّتي توفر المعلومات الخام أولاً، ثم تسمح للطلبة بالعمل على المواد المحددة ليحفظوا المعلومات من خلال التمرينات المتكررة والمتواصلة" (الخزندار ومهدي،2006، ص 44). ويمكن أن يوفر برنامج التّدريب والممارسة المحوسب تغذية راجعة فورية لاستجابات المتعلّمين للأسئلة المختلفة المقدمة لهم (الخان، 2005، ص255). كما يضيف (السلطان،2003، ص36) أنّ لبرامج التّدريب والممارسة ميزتين مهمتين لا يملك المعلم لهما مثيلاً هما: الدّرجة العالية من الصبر على بطء سرعة المتعلّم في الإجابة، وعلى كثرة أخطائه، والقدرة التقنية على تكرار الأسئلة المقدمة للمتعلم مراراً حتى يصل إلى درجة التمكن.

برامج المحاكاة (Simulation programs):

"تستخدم هذه البرامج لمحاكاة الظواهر الطبيعية والتجارب الّتي يصعب تحقيقها عمليًا في المختبر، إمّا بسبب عامل الوقت أو التكلفة أو الاستحالة. ومن الأمثلة على ذلك: تمثيل عملية نمو النباتات –تأخذ أياماً وشهوراً – في بضع دقائق، أو تمثيل للتفاعلات الكيميائية أو النووية الّتي يستحيل عملها في المعمل بسبب خطورتها .ويتميّز هذا البرنامج بأنّ التّلميذ يقوم فيه بأداء

الأنشطة نفسها الّتي يتطلّبها النظام الحقيقي أو التجربة الواقعية. وهذا يولد الحماس الشديد والرغبة القوية لدى التّلاميذ للتعلّم الفعّال (سعادة و السرطاوي، 2003، ص48).

برامج الألعاب التعلّيميّة Educational games programs :

وتهدف إلى إيجاد مُناخٍ تعلّميٍّ يمتزج فيه التحصيل العلمي مع التسلية، بغرض توليد الإثارة والتشويق الّتي تحبّب الأطفال بالتعلّم، ويتم من خلالها تعلّم التّلاميذ بعض المهارات والمعلومات، حيث تعّرف المتعلّم نتيجته فوراً، وتتحدى قدراته للوصول إلى مستويات أعلى من إتقان المهارات والمعلومات، وتساهم في تعلّم التّلاميذ بعض الاتجاهات الإيجابية والقيم، مثل: الصبر وقوة الملاحظة والحجة والمنطق وربط النتائج بمسبباتها (السرطاوي، 2001، ص87).

برامج التعلم الذّاتّي Self taught programs:

يحلّ الحاسوب في هذه البرامج محلّ المعلّم في شرح المعلومات، وتسجيل أجوبة المتعلّم، وتقوية تعلّمه، وتصحيح أخطائه وتشخيصها و متابعته. و يمكن أن يستخدم هذا التعلّم في العديد من المواد مثل: تعلّم كلّ من القراءة، والكتابة، والحساب، والعلوم، والرياضيات (بن أحمد،2003، ص56).

برامج التعلّم الخاص المتفاعل (Interactive special programs):

تقدّم المواد التعلّميّة هنا على شكل أُطر (Frames) أو فقرات أو صفحات على شاشة العرض مطبوعة بأسئلة وتغذيةٍ راجعةٍ وتعزيزٍ يعتمد على نوع الاستجابة. وتفريغ ذلك إذا تطلب الموقف التعلّيمي ذلك، ويتميز هذا النوع من البرامج بكثرة المادة المعروضة المكونة من مفاهيم وعلاقات بينها وأمثلة مضادةٍ وغير ذلك. ويعتبر التفاعل بين المتعلّم والحاسوب العمود الفقري لهذا النوع من التعلّم (جبيلي،2009، ص54)

وارتأت الباحثة استخدام برنامج التّدريب والممارسة في إعداد البرنامج الحاسوبيّ لتنمية بعض مهارات الاستماع في اللّغة العربيّة لما تتميز به هذه البرامج:من ميزات كالإثارة والجاذبية وتقديم الكثير من الأسئلة المتنوعة ذات الأشكال المختلفة، وتسجيل مستوى أداء المتعلّم، وتحديد متى يصل إلى مستوى الأداء المقبول، كما تقدّم هذه البرامج التّغذية الرّاجعة الفوريّة للمتعلم الإيجابية أو السلبية، بالإضافة إلى التّعزيز الفوري عند كلّ إجابةٍ صحيحةٍ، كما تزيد من تفاعل المتعلّم مع

المادة التعلّميّة، وتوفر فرصةً تعلّميةً له لممارسة الفِكر التعلّميّة الجيدة، وهي ذات كفاءةٍ عاليةٍ في تعلّم التّلاميذ منخفضي التحصيل، فضلاً عن أنها تتيح فرصة تكرار المحاولة للوصول إلى الإجابة الصحيحة لضمان استمرار أثر البرنامج.

ثامناً: البرامج التعلّميّة الحاسوبيّة الّتي تساعد المكفوفين على اكتساب مهارة استخدام الحاسوب:

The computer teaching programs which help blind to acquire computer use skill

نعرض فيما يلي بعض البرامج الحاسوبيّة الّتي ساهمت في تطوير مهارات استخدام الحاسوب لدى المكفوف، ولا سيما في الجانب التعلّيمي، لكن أولاً نذكر تعريفاً مبسّطاً للبرنامج الحاسوبيّ فهو: مجموعةٌ من التعلّيمات المكتوبة بشكلٍ متسلسلٍ ومنطقيٍّ، تخبر الحاسوب بما يجب فعله لإنجاز مهمة معينة (أبو عواد وآخرون، 2008، ص89)، وهي أنواعٌ متعددةٌ منها:

- **برنامج (Talking Typer For Windows،2000):**

هو برنامجٌ مصممٌ لتدريب المكفوف على الطباعة باستخدام لوحة المفاتيح، ويعدّ هذا البرنامج تطبيقاً ذاتيَّ الصوت لإعطاء بعض التعلّيمات للتدريب والقياس وممارسة الألعاب من خلال دروس الطباعة، ويحتوي هذا البرنامج على العديد من الدروس، ويمكن للمعلّم أن يقوم بإدخال بعض التعديلات على الدروس، أو إنتاج دروسٍ خاصة به، ويمكن استخدام هذا البرنامج بوساطة فردٍ أو أكثر، وتتكوّن دروس البرنامج من الأجزاء الآتية:

التدريب والقياس والمران والإملاء، والطباعة المنوعة، واكتشاف لوحة المفاتيح.

- **برنامج (Typing Tutor Companion،2006):**

يهدف القائمون على تصميم هذا البرنامج إلى إعداد برنامج يمكّن المكفوف من تعلّم أسلوب الطباعة باللمس، ومن الخصائص والمميزات لهذا البرنامج أنّه يسمح له بالمشاركة في إعداد الدروس، وأخذ اختباراتٍ محددةٍ والتدريب على الطباعة الحرة، كما يمكن للمعلّم أن يعدّ اختبارات للتلاميذ ويضيف إليها ويحذف منها وفق الحاجة (الصالح،2008، ص6).

- **برنامج إبصار(Ibsar):**

هو قارئ شاشة قوي، يحوّل محتويات الشاشة إلى صوتٍ بشريٍّ عالي الجودة ليمكّن المستخدم من التعامل مع كل برامج الحاسوب بالعربية والإنكليزية كأيّ مستخدمٍ محترفٍ، ويعمل إبصار على مساعدة فاقدي البصر على قراءة الكتب أو المستندات المطبوعة أو الملفات الإلكترونية دون مساعدة أحد، كما يساعدهم على كتابة نصوصٍ عربيةٍ أو إنكليزيةٍ بكفاءةٍ عاليةٍ بالإضافة إلى حفظ هذه النصوص وطباعتها بطريقة برايل(www.sakhr. com).

- **برنامج كروزيل (Kurzweil):**

برنامج قارئ شاشة باللغة الإنكليزية، وهذا البرنامج كانت بدايته عام(1976) في صورة آلةٍ لتحويل النصّ إلى صوتٍ أشبه بالصّوت الآدمي، ثم بعد ذلك تطوّر حتى وصل إلى القدرة على تلخيص النّص وإضافة حواش وهوامش في أثناء استماع المكفوف إلى النص، ويحوي أيضاً قاموساً للمعاني، ويساعد المستخدم على تصفح الإنترنت وإيجاد الكتب والمراجع (www.Kurzweiledu.com)، وقد صمّم الجهاز بحيث يحوّل الحروف المطبوعة حاسوبياً إلى كلماتٍ مسموعةٍ، وذلك بأن تلتقط آلة التصوير الحروف المطبوعة وتحوّلها إلى كلامٍ عاديّ. ويمكن استخدام دائرة التلفزيون المغلقة حيث يمكن تكبير الكلمات للدرجة الّتي تتناسب وإمكانات ذوي الرؤية الجزئية (الوقفي،2004،ص287).

- **قارئ الشاشة هال(Hall)– الناطق بالعربية:**

تطوير شركة (دولفين كمبيوتر أكسيس) وشركة (أر دي أي)(R-D-A) وشركة (أكابيلا) وتعريب شركة (الناطق) للتكنولوجيا من خلال العمل قارئاً للشاشة باستخدام آلية نطق النص أو بتحويل النص إلى برايل مقروء على السطر الإلكتروني لمساعدة المكفوفين وضعاف البصر على متابعة مسيرتهم التعلّميّة، ومزاولة مهامهم الوظيفية وممارسة مختلف الأنشطة الحياتية بكفاءة وفاعلية واستقلالية أكبر في ظل التزايد المضطرد لاستخدام الحاسوب وانتشاره في معظم مجالات الحياة. ويتميّز برنامج (هال العربي) بسهولة ويسر استخدامه، فهو يساعد الشخص المكفوف وضعيف البصر على استخدام جهاز الحاسوب بسهولةٍ منقطعة النظير، كالقراءة الدقيقة، والنطق الواضح، والأداء الشامل المتميز والمتطور.

- **برنامج جوز (JAWS):**

هو برنامجٌ ناطق باللّغة العربيّة يمكّن المكفوف من تّعرف محتويات الشاشة مثل سطح المكتب، ويقدّم تصوراً كاملاً لمحتوياته وعدد العناصر الموجودة فيه، كما يدعم العديد من البرامج الموجودة مع نظام (windows) مثل برامج تنسيق النصوص وغيرها، ويحتوي برنامج (JAWS) على العديد من المميزات في مجال استخدام الإنترنت، إذ يعطي للمكفوف شرحاً مفصلاً وتصوراً كاملاً عن محتويات الموقع المطلوب وعدد الارتباطات الموجودة فيه ومميزات عديدة أخرى (www.ccvigaza.ps).

تاسعاً: استخدام المكفوف للحاسوب:Blind's use of the computer

إنّ مهارات الحاسوب لازمةٌ للجميع، وهي مهمةٌ لكلّ الناس لاسيما المكفوفون، ويمكن أن يكون الحاسوب الوسيلة الوحيدة الّتي تمكّنهم من المشاركة والإسهام بطريقةٍ أفضل في العمليّة التعلّميّة، وكذلك التّكيف في عالم العمل.

ومما لاشكّ فيه أنّ شبكة الإنترنت تمثّل هي والحاسوب تقدّماً علمياً وحضاريّاً هائلاً ونقلةً نوعيةً في مسيرة الإنسان الحضاريّة، وكأيّ وسيلةٍ تعدّ سلاحاً ذا حدين، وكالعادة فإنّه بالمحصلة يتغلّب الوجه الأبيض الساطع على الوجه الأسود القاتم، ونبقى من أنصار أيّ جديدٍ يؤدي لتقدّم الإنسان وسعادته، فمن الخدمات الهائلة الّتي يقوم بها الحاسوب: الكمّ الهائل من المعلومات الّتي تقدّمها الشبكة المعلوماتية، والسرعة بهذا التقديم والتخصصية الدقيقة بالإضافة إلى الشّموليّة الّتي لا يُستهان بها. تلك هي الميزات الأبرز للإنترنت، ومما لاشكّ فيه أنّ المكفوف باستطاعته استخدام هذه الشبكة إلى حدٍّ كبيرٍ، لكن كيف؟

"لقد واكب الاهتمام الحضاري بقضية الإعاقة تطوراً تقنياً وفنياً، استمدّ عناصره من التّطورات الّتي شهدها العالم في كل مرحلةٍ من مراحله التّاريخية، استطاعت بعض الشّركات والمؤسسات الّتي تعمل في هذه المجالات، أن توظّف ذلك في إيجاد وسائل تخدم المكفوف، وتخدم المجتمع كله، وتساعد على الرقيّ الحضاريّ بمعناه السّامي، فالمعوقون يمثّلون شريحةً ليست بالقليلة في أي مجتمعٍ، والإعاقة البصريّة تشكّل ثلث حالات الإعاقة، فالذين فقدوا نعمة البصر أو ضعفت عندهم لدرجة حرمتهم من التعامل البصري بشكلٍ يسيرٍ، من حقهم التّمتّع بتقنيات الحضارة، ومن حقّهم أيضاً أن يساهموا بالتّطور الحضاريّ، فالعامل الأساسيُّ هو قدرتهم على استخدام الشّبكة

الّتي من خلالها يحصلون على المعلومة اللازمة. أمّا مجموعة الوسائل فتتألف من: جهاز الحاسوب وله أنواعٌ عديدةٌ ويتطوّر كلّ يومٍ، لكن بالمحصلة هو جهازٌ له إمكاناتٌ معينةٌ، وجهاز إصدار الصوت والميكروفون، وجهاز الطابعة الذي يسمح بتصوير أية فكرة، ومجموعة المفاتيح وهي لوحة أزرار خاصة تتيح سهولة الاستخدام بالإضافة لقطعة صغيرة هي الفأرة (عليان(ب) 2010، ص76).

وهذ يمتّع المكفوف بحقه الكامل باستخدام الحاسوب وشبكة المعلومات العالمية، لأنّ استخدام المكفوف جهاز الحاسوب والإنترنت يعتمد على تقنياتٍ وأدواتٍ موجودةٍ فعلاً، كما يمكن إدخال بعض الأشياء الجديدة وابتكارها مثل:

- إدخال برامج قارئة آلية لتحويل الكلام المثقب إلى مسموعٍ، وتكون الأزرار بارزةً ومميزةً باللمس.
- الطابعة: وهي عبارة عن جهاز تسجيل صوتي لحظي مع وجود جهاز طباعة ورقي.
- شاشة العرض: وتكون وظيفتها سماعية بالدّرجة الأوّلى ويكون جهاز إصدار الصوت أساسياً.
- لوحة المفاتيح: تكون الأحرف والرموز مكتوبة على بعض أزرارها ليس حسب طريقة برايل.
- الفأرة: لها تصميمٌ خاصٌ يناسب المكفوف (براءة اختراع حصل عليها الدكتور السح)" (خالد،2006، ص118-115).

عاشراً: دور التعلّم الإلكتروني في تعلّم المكفوفين القراءة والكتابة

The electronic teaching role in teaching the blind reading and writing

قرنان بعد ميلاد مخترعها، دخلت طريقة لويس برايل في تعلّم المكفوفين العصر الإلكتروني، والفضل في ذلك يعود إلى نظام (موسكي) الإلكتروني، ومكتشفه السويسري (فيليب راسين) الذي هو بصدد تحويل طريقة برايل للتعلم إلى ما يشبه لعبة للأطفال، وتعود قصّة هذا الاختراع إلى علاقة الصداقة الّتي ربطت بين (مارك ماريات)، رئيس القسم الفرنسي بالفيدراليّة السّويسريّة للمكفوفين، و(فيليب راسين) مهندس ديكور بمعهد المهندسين بـ (كانتون الفالي)، وطوال المناقشات كان الرّجلان يتطرقان باستمرار إلى طريقة لويس برايل مؤكدين أنّ رغبة المكفوفين في تعلّم القراءة والكتابة تقلّ بوساطة طريقة برايل، في وقتٍ أصبح فيه من اليسير جدّاً قراءة نصٍ عبر الاستماع إلى قطعةٍ صوتيةٍّ محوسبةٍ، كما يشرح (راسين) كيف أنّ الكثيرين ظنّوا أنّ المعلوماتية الموجهة للمكفوفين ستأخذ مكان طريقة برايل، لكن تبين أنّ الاستماع إلى القطع الصّوتية المحوسبة تساعد على تعلم القراءة و الكتابة إلى جانب طريقة برايل، فضلاً عن

أنّ الطّريقة التّقليديّة– كما يشير (راسين)– لم تعد تتماشى مع الأجيال الجديدة الّتي أصبح العصر الإلكتروني يجري فيها مجرى الدّماء في العروق، لذلك كان لابدّ من تصميم وسائل جديدةٍ منها نظام (موسكي) الإلكتروني الذي يتوجّه إلى المكفوفين (كفّاً كليّاً) وإلى الذين يعانون من ضعف في البصر، فعند النقر على حرف (ف) على لوحة المفاتيح يظهر الحرف على شاشة الحاسوب بخطٍّ عريضٍ إلى جانب رمزه في طريقة الكتابة لدى لويس برايل مرفقاً بقطعة صوتية (ف) ويستشعر المستخدم تحت إصبعه النّقاط الّتي يتركب منها الحرف نفسه، وهذه العملية بأكملها لا تتطلّب سوى وضع الإصبع على مربعٍ صغيرٍ في مقدمة لوحة المفاتيح فتتحرك الحروف صعوداً وهبوطاً بحسب موضع الحرف المطلوب، ويتميز هذا النّظام بالسّرعة الفائقة، إذ يمكن المرور من حرفٍ إلى آخر في اللحظة نفسها تقريباً. ويسمح نظام (موسكي) باختصار الوقت الضّروريّ لتعلّم برايل بمعدّل خمس أو ست مرات مقارنةً بالطّريقة التّقليدية، كما يوفّر هذا النّظام إعداداً نفسيّاً ممتازاً للمهدّدين بفقدان البصر، فتعلّم طريقة برايل بسرعةٍ يساعد هؤلاء على مواجهة المراحل المتقدّمة من إعاقتهم، وعلى الاعتماد على أنفسهم في فترةٍ وجيزةٍ.

من جهته يشير جون مارك إلى أنّه مع تزايد نسبة المتقدمين في السّن بين السّكان، سوف ترتفع نسبة المكفوفين الذين من المؤمّل أن يكونوا قد تعلّموا طريقة برايل، لكن من المفترض أن يشكّل نظام (موسكي) بديلاً جيداً، لأنّه يسمح بتعلّم كتابة المكفوفين بطريقةٍ سهلةٍ وممتعةٍ بعيداً عن الدّروس التّقليديّة المملّة والمنفّرة (WWW.Swissinfo.com).

حادي عشر: الكتابة باستخدام الحاسوب عند المكفوف

Writing by using computer for blind

منذ أن اهتدى الإنسان إلى الكتابة استطاع أن يخلّف ذكراً عن حضارته الّتي تناقلتها الأجيال رافعةً مستواها إلى ما وصلنا إليه، وبفضل هذا الاكتشاف العظيم وضع الإنسان أسس التاريخ البشري والذاكرة الجماعية الّتي ساهمت في رقيّه وجعله فرداً اجتماعياً، ومنذ أن أدرك الإنسان قيمة الكلمة ارتقى فوق المستوى الحيواني ليصبح ناطقاً مميزاً من سواه من الكائنات.

فالكتابة لغةً: مصدر "كتب" بمعنى التدوين والتسجيل والرسم والتجميع، واصطلاحاً: رسم الحروف وكتابتها بشكلٍ واضحٍ يسمح للقارئ تعرّف مدلولاتها ومضامينها وفهمها (الشمري، 2009، ص13)، في حين كان رأي التبريزي أنّ الكتابة من الكَتْب وهو الضّم والجمع وهي قسمان إمّا إنشاءٌ أو إقرارٌ (التبريزي،2005، ص162)، بمعنى آخر: الكتابة في اللغة هي صناعة الخطِّ

أي صناعة رسم الكلام المنطوق (صقر،2010، ص7)، فالكتابة من الوسائط المهمة للتفاهم بين البشر ونشوئها مرتبطٌ بوعي الإنسان وحاجته لنقل ما يريد أن يقوله للآخرين البعيدين عنه أو الأجيال اللاحقة به (قدوح، 2000، ص9).

ومما لا شك فيه أنّ الكتابة من أهمّ الإنجازات الحضاريّة للإنسانيّة، فانتشار الكتابة قسّم الشعوب إلى قسمين بين المالك للكتابة والفاقد لها، وهذه حقيقةٌ تدلّ على أهميّة الكتابة، "فالكتابة والحديث الشّفوي يمثلان الأنواع الأساسيّة للتّخاطب، ويمكن أن نضيف إليها الحركات الإيمائيّة" (فريدريش،2004،ص31)، والكتابة مثل التّفكير ليست انعكاساً بسيطاً للعالم، وإنّما هي نسقٌ من الرّموز والعلامات لعناصر واقعيّةٍ، أو عناصر من التّجربة بنوعيها، ومكوناتٍ أخرى لا محدودةٍ متداخلةٍ تشكّل باعتبارها بنياناً أو عناصر مفردةً، وذلك في إطار متخيّلٍ عامٍ (حليفي،2006، ص20)، فالكتابة مهارةٌ أساسيةٌ لا مندوحة للتّلميذ عنها مهما كانت دراسته أو اختصاصه (الشوابكة،2000، ص3)

أمّا استخدام الحاسوب في الكتابة فقد يتيح إجراء العديد من التّعديلات السّهلة، يفيد المكفوف في التّركيز على مضمون الكتابة تاركاً مهمة مراجعة الأخطاء الشّكلية للكمبيوتر، فالتّأثير الكامن لهذه البرامج في عمليّة المراجعة تأثيرٌ دالٌّ، كما أنّ التّكامل بين استخدام برنامج الكتابة بالحاسوب وتعلّم المكفوف يمكن أن يزيد من كمية المراجعات الّتي يقوم بها التّلاميذ ونوعيتها.

وتعطي الكتابة عن طريق الحاسوب فرصةً للمكفوف لينشر أعماله بشكلٍ أنيقٍ يشبه الأشكال الّتي تُنشر بها أعمال المحترفين (Professional –Looking Formats). وهذا قد يشجعه على الكتابة ويزيد من دافعيته ويحسّن من اتجاهاته نحوها، كما قد تكون الكتابة باستخدام الحاسوب أسهل من الكتابة باستخدام برايل، غير أنّ هذه الخاصة يمكن أن تكون عقبةً لأنّ المكفوف سوف يحتاج إلى تعلم مهارة الكتابة على الحاسوب، وهذه المهارة لا تمثّل جزءاً أساسياً من المنهج الدراسي (فرماوي، 2003، ص5).

ثاني عشر: المشكلات الناجمة عن استخدام الحاسوب في الطباعة البارزة للمكفوفين في بعض الدول العربية:

Problems caused by computer use in the prominent printing for blind in some Arabian countries

في كل لغةٍ بعض الصعوبات الّتي يواجهها المبتدئ في تعلم القراءة والكتابة، بعض هذه الصعوبات مشتركٌ بين عدد من اللغات وبعضها الآخر خاصٌ بلغةٍ معينةٍ، وهذه المشكلات تجعل من تعلّم الكتابة باللّغة العربيّة ليس بالأمر البسيط بل يحتاج إلى وقتٍ وتدريبٍ وإعدادٍ خاصٍّ منها:

- حرف الألف: ما يُنطق ولا يُكتب مثل: طه، ذلك، هذا، أولئك، لكن...فإذا ما قدّمت هذه الكلمات كان لزاماً على من يُعلّم الكتابة أن يمهّد لها ويقدّمها بمهارةٍ، بحيث لا تصيب المبتدئ في تعلّم القراءة والكتابة بحيرةٍ وإحساسٍ بصعوبة المهمة المطلوبة.
- ما يُكتب ولا يُنطق مثل حرف الواو في (عمرو) واللام الشّمسية، وهذا لا يقدّم للطفل المكفوف مباشرةً، وإنّما يتعلّم الطّفل القاعدة عندما يُصادف هذه الكلمات وينطق بها فيجري تصحيح الخطأ عندما يقع فيه القارئ ويتدرّب على كتابة الحروف الّتي لم ينطق بها.
- ظاهرة التّنوين، حيث يقع المبتدئ (المبصر والمكفوف) في تعلّم الكتابة في لَبْسٍ، فلا يعرف متى يكتب التنوين ومتى يكتب النون، ويزول هذا اللبس مع التّدريب (النّاشف، 2008، ص109).
- ثمة مجموعة من القواعد المستخدمة في مجال الاختصارات ولا يمكن للحواسيب أن تميّز عند تخزينها للمعلومات تلك القواعد من البرمجة والأنظمة الثّابتة لتلك الحواسيب.
- إنّ إدخال المعلومات من الكتب المطبوعة بالخط العادي في الحاسوب قد يتم من قبل شخصٍ غير ملمٍّ جيداً بطريقة برايل، ويقوم الحاسوب بتحويل هذه المعلومات إلى معلومات غير صحيحةٍ في مفهومها، إذ توجد حروفٌ عاديةٌ ليس لها مقابلٌ بحروفٍ نافرةٍ مثل الهمزة تحت الألف(إ).
- إنّ تطبيق الرّياضيات المعاصرة والعلوم المطورة في معاهد المكفوفين يتطلّب الاتفاق على الرّموز والاختصارات الّتي تفي بمتطلبات تدريس تلك المناهج مع إعادة النّظر في قائمة الاختصارات والرّموز القائمة لتلافي حدوث خلط بينها (الراوي، 2001، ص6- ص10).
- وضع برنامجٍ صالحٍ لتدقيق الإملاء، فنظام الكتابة العربيّة يعدّ كلمتين أو أكثر كلمةً واحدةً كما تدلُّ الأمثلة الآتية وما يقابلها باللغة الإنكليزية:

أعْلَمْتَ: كلمتان (أعلم، تَ) You told

أعْلَمْتَهم: ثلاث كلمات (أعلم، تَ، هم) You told them

أسَتُعْلِمُهم: خمس كلمات (أ، سَ، تُ، علم، هم) Are you going to tell them?

(عبده،2021، ص120).

لتلافي هذه المشكلات ثمّة مجموعة من المقترحات:

دراسة الاختصارات العربيّة بطريقة برايل وتطويرها مع تكييفها لتتلاءم مع طبيعة الحواسيب للطباعة البارزة.

توفير عناصر بشريّةٍ متخصصةٍ في برمجة الحواسيب من أصحاب المؤهلات العلميّة المتخصصة مع مراعاة أن يكون الشّخص المبرمج مجيداً لطريقة برايل.

استثمار المستحدثات في مجال التّطور التّقني للحواسيب وتكييفها للخط العربي النافر ليسهل على المكفوف مسايرة التّطور الحضاري واستيعاب ما تفرزه التّقنية من كلّ جديدٍ (الرّاوي،2001، ص 6-ص10). ويمكن أن تضيف الباحثة فكرة تطويع الحواسيب الكبير منها والشّخصي لتسهيل عملية الترجمة العكسية؛ أي من خط برايل إلى الخط المبصر وذلك لتمكين المكفوف من استخدام هذه التقنيات مثله مثل غيره من المبصرين.

الفصل الثّالث

دراسات سابقة

المحور الأوّل: دراسات تناولت توظيف الحاسوب في تنمية مهارات الاستماع في اللغة العربية

المحور الثّاني: دراسات تناولت توظيف الحاسوب في تدريس المكفوفين

المحور الثّالث: دراسات تناولت تنمية مهارات الاستماع عند المكفوفين

تعقيب على الدّراسات السابقة

مدى استفادة الباحثة من الدراسات السابقة:

الفصل الثّالث

دراسات سابقة

سيتم عرض مجموعة من الدّراسات العربية والأجنبية المتّصلة بموضوع الدّراسة وفق التسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث في ثلاثة محاور هي:

المحور الأوّل: دراسات تناولت توظيف الحاسوب في تنمية مهارات الاستماع في اللّغة العربيّة.

المحور الثّاني: دراسات تناولت توظيف الحاسوب في تدريس المكفوفين.

المحور الثّالث: دراسات تناولت تنمية مهارات الاستماع عند المكفوفين.

المحور الأوّل: دراسات تناولت توظيف الحاسوب في تنمية مهارات الاستماع في اللّغة العربيّة

أولاً: دراسات عربية:

- **دراسة (الهواري،2002)(مصر)**

عنوان الدّراسة: فاعليّة برنامجٍ حاسوبيٍّ متعدّد الوسائل في تنمية بعض مهارات الاستماع والقراءة لدى تلاميذ الّصف الخامس الابتدائي (دكتوراه).

هدف الدّراسة: الكشف عن فاعلية البرنامج الحاسوبيّ متعدد الوسائل في تنمية بعض مهارات الاستماع والقراءة، والكشف عن مدى فاعليته في تعديل اتجاهات تلاميذ الّصف الخامس الابتدائي نحو تعلّم اللّغة العربيّة.

أداة الدّراسة: استبانة لتحديد مهارات الاستماع والقراءة، واختبار التحصيل المعرفي في مهارات الاستماع والقراءة، واختبار لقياس مهارات الاستماع، واختبار لقياس مهارات القراءة، ومقياس الاتجاهات نحو تعلّم اللّغة العربيّة.

عينة الدّراسة: تكونت عينة الدّراسة من (210) من تلاميذ الّصف الخامس الابتدائي بمدارس (6أكتوبر، البشرى، الحرية1، الحرية2، مصطفى حافظ، وعين شمس)، قسّمت إلى سبع مجموعاتٍ.

منهج الدّراسة: المنهج شبه التجريبي.

نتائج الدّراسة: توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات تلاميذ مجموعات الدّراسة السبع في مهارات الاستماع والقراءة والتحصيل المعرفي واتجاهات التّلاميذ نحو تعلّم اللّغة العربيّة باستخدام الحاسوب، وترجع إلى أثر برنامج الحاسوب متعدد الوسائل. كما بينت وجود فروق بين متوسطات درجات تلاميذ مجموعات الدّراسة السبع في مهارات الاستماع والقراءة والتحصيل المعرفي واتجاهات التّلاميذ نحو تعلم اللّغة العربيّة باستخدام الحاسوب، وترجع إلى أثر اختلاف

تنظيم محتوى البرنامج، وذلك لصالح إستراتيجية تنظيم "أوزوبل". إضافةً إلى وجود فروق بين متوسطات درجات تلاميذ مجموعات الدّراسة في مهارات الاستماع وترجع إلى أثر اختلاف أنماط تقديم البرنامج، وذلك لصالح المجموعة الصغيرة، تليها المجموعة الفرديّة، وأخيراً المجموعة الكبيرة.

- **دراسة (أبو دية، 2009) (عزة)**

عنوان الدّراسة: برنامج محوسب لتنمية بعض مهارات تدريس الاستماع في اللّغة العربيّة لدى الطالبات المعلمات في الكليّة الجامعية للعلوم التطبيقية(ماجستير).

هدف الدّراسة: بناء وتجريب برنامج محوسب لتنمية بعض مهارات تدريس الاستماع في اللّغة العربيّة لدى الطالبات المعلمات في الكليّة الجامعية للعلوم التطبيقية بغزة.

عينة الدّراسة: تكونت من (19) طالبةً من طالبات قسم العلوم التّربويّة (تخصص معلم صف).

أدوات الدّراسة: طبقت بطاقة الملاحظة على طالبات عينة الدّراسة قبل تنفيذ البرنامج.

منهج الدّراسة: المنهج البنائي والتجريبي.

نتائج الدّراسة: وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات مهارة تنويع المثيرات لتدريس الاستماع في اللّغة العربيّة قبل تطبيق البرنامج المحوسب وبعده لدى الطالبات في الكليّة الجامعية للعلوم التطبيقية بغزة تعزى إلى التطبيق البعدي.

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات مهارة التمهيد قبل تطبيق البرنامج المحوسب وبعده لدى (الطالبات/ المعلمات) في الكليّة الجامعية للعلوم التطبيقية بغزة تعزى إلى التطبيق البعدي.

- **دراسة (حجة،2015) في اللاذقية**

عنوان الدّراسة: أثر استخدام برنامجٍ تعلّميٍّ حاسوبيٍّ في تنمية مهارة الاستماع النشط "دراسة شبه تجريبية على عينة من أطفال رياض الأطفال في محافظة اللاذقية"(ماجستير)

هدف الدّراسة: الكشف عن أثر استخدام برنامج تعلّمي حاسوبي في تنمية مهارة الاستماع لدى أطفال الرّياض.

عينة الدّراسة: تكونت العينة من (36) طفلاً مقسمين إلى مجموعتين تجريبية وضابطة.

أدوات الدّراسة: البرنامج المقترح، واختبار تحصيلي وبطاقة ملاحظة.

منهج الدّراسة: المنهج شبه التجريبي

نتائج الدّراسة: وجود فروق بين متوسط تحصيل أطفال المجموعة التّجريبية ومتوسط أطفال المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التّجريبية. كما تبين عدم وجود فروق بين متوسطي تحصيل الأطفال الذكور والإناث في المجموعة التّجريبية، وعدم وجود فروق بين متوسطي تحصيل درجات أطفال المجموعة التّجريبية في الاختبارين البعدي والمؤجّل.

- **دراسة (منسي،2017) في السعودية**

عنوان الدّراسة: أثر برنامجٍ حاسوبي تعلّميٍ قائمٌ على التّعلم النّشط في تنمية مهارات الاستماع لدى طالبات الّصف الأوّل متوسط أساسي في محافظة الزلفى (دكتوراه).

هدف الدّراسة: تعرّف أثر برنامج حاسوبي تعلّمي قائم على التّعلم النّشط في تنمية مهارات الاستماع لدى طالبات الّصف الأوّل متوسط أساسي في محافظة الزلفى.

أداة الدّراسة: برنامج تعلّمي حاسوبي قائم على التعلم النشط، بالإضافة إلى اختبار الاستماع.

عينة الدّراسة: تكوّنت من (87) طالبةً من طالبات الّصف الأوّل المتوسط، تم توزيعهم إلى مجموعتين، تجريبية تكونت من (50) طالبةً، وضابطة تكوّنت من (42) طالبةً.

منهج الدّراسة: المنهج التجريبي.

نتائج الدّراسة: يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات الطالبات على اختبار الاستماع البعدي لصالح المجموعة التّجريبية.

ثانياً: دراسات أجنبية:

- **دراسة هاوساو (Hawsaw،2002)(الولايات المتحدة الأمريكية)**

عنوان الدّراسة:

The realization of teachers working with pupils who have simple mental retardation in using computer technical skills to improve listening skills in teaching Arabic

إدراك المدرسين العاملين مع التّلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط مهارات الاستخدام التقني للحاسوب في تنمية مهارات الاستماع في تدريس اللّغة العربيّة (دكتوراه).

هدف الدّراسة: تعرف أثر إدراك المدرسين العاملين مع التّلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط مهارات الاستخدام التقني للحاسوب في تنمية مهارات الاستماع في تدريس اللّغة العربيّة.

أداة الدّراسة: بطاقة ملاحظة.

عينة الدّراسة: تكونت من (17) مدّرساً في (12) مدّرسةً تمثّل المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية.

منهج الدّراسة: المنهج الوصفي.

نتائج الدّراسة: التّلاميذ ذوو التخلف العقلي البسيط يمكنهم الاستفادة من استخدام الحاسوب بطرائق عديدةٍ، ترفع من مستوى تحصيلهم في القراءة والكتابة، كما أنهم استمتعوا كثيراً باستخدام الحاسوب.

- **دراسة تشنج (chung, n.d) (الصّين)**

عنوان الدّراسة:

The role of using video texts which are supported with advanced organizations and the comments on listening understanding of the college students.

أثر استخدام نصوص الفيديو المدعومة بالمنظمات المتقدمة والتعليقات على الفهم الاستماعي لدى طلبة الكليّة (دكتوراه).

هدف الدّراسة: تعرّف أثر استخدام نصوص الفيديو المدعومة بالمنظمات المتقدمة والتعليقات على الفهم الاستماعي لدى طلبة الكليّة.

أداة الدّراسة: استبانة مكونة من (10) فقراتٍ لاختبار معدلات الفهم.

عينة الدّراسة: (170) طالباً من (منسغ هسين) معهد التكنولوجيا في (هسينشو تايوان).

منهج الدّراسة: المنهج الوصفي التحليلي.

نتائج الدّراسة: تبين أنّ أكثر الطرائق فعالية في زيادة الفهم تلك الّتي استخدمت مجموعة من التقنيات، كما أنّ استخدام الفيديو ساعد على حسر الفجوة بين الكفاءة في القراءة والاستماع.

المحور الثّاني: دراسات تناولت توظيف الحاسوب في تدريس المكفوفين.

<u>أولاً: دراسات عربيّة:</u>

- **دراسة (اليماني، 2005) (الإمارات)**

عنوان الدّراسة: فاعلية برنامج مقترح في تربية السمع للطفل المكفوف من خلال برامج الحاسوب الموسيقية وسيلة للتعلم الذّاتّي (ماجستير).

هدف الدّراسة: إعداد برنامج في تربية السمع للطفل المكفوف باستخدام برامج الحاسوب الموسيقية، كما هدفت إلى قياس مدى تحصيل الطفل للمفاهيم من خلال البرنامج المقترح، وقياس مدى تنمية التمييز السمعي ومدى استخدام الطفل المكفوف برامج التّدريب ذاتياً.

عينة الدّراسة: (20) طفلاً مكفوفاً، منهم (10) أطفال عينة تجريبية و(10) عينة ضابطة.

أداة الدّراسة: برنامج مقترح لتربية السمع للطفل المكفوف من خلال برامج الحاسوب الموسيقية.

منهج الدّراسة: المنهج شبه التجريبي.

نتائج الدّراسة: تأكيد أهمية استخدام الحاسوب وسيلة تعلّمية للمكفوفين.

- **دراسة (أبو عون،2007)(فلسطين)**

عنوان الدّراسة: فعالية استخدام برنامجي (إبصار وVirgo) في إكساب مهارات استخدام الحاسوب والإنترنت لدى التّلاميذ المكفوفين بالجامعة الإسلامية بغزة (دكتوراه).

هدف الدّراسة: تهدف هذه الدّراسة إلى تحديد المهارات الحاسوبيّة الّتي يمكن إكسابها للمعوقين بصرياً والكشف عن مدى فعالية استخدام برنامجي إبصار(Ibsar) المعتمد على حاسة السمع وفيرجو (Virgo) المعتمد على حاسة اللمس في إكساب مهارة استخدام الحاسوب والإنترنت للطلبة المكفوفين، ومعرفة إن كان هناك فروق في اكتساب مهارات استخدام الحاسوب والإنترنت باختلاف حاسة التعلم.

عينة الدّراسة: (12) تلميذاً مكفوفاً من طلبة الجامعة الإسلامية بغزة في مجموعتين متجانستين.

أدوات الدّراسة: استخدم الباحث بطاقة الملاحظة وتسجيلها من خلال سلم تقدير.

منهج الدّراسة: المنهج شبه التجريبي.

نتائج الدّراسة: وجود فروق في أداء التّلاميذ المكفوفين قبل استخدام برنامج فيرجو وبعده لصالح المجموعة الّتي استخدمت فيرجو. وجود فروق في أداء التّلاميذ المكفوفين قبل استخدام برنامج إبصار وبعده لصالح المجموعة الّتي استخدمت إبصار. وجود فروق في أداء طلبة المجموعة الأوّلى المكفوفين الذين يستخدمون برنامج إبصار وأداء طلبة المجموعة الثّانية الذين يستخدمون برنامج فيرجو لصالح المجموعة الأوّلى.

- **دراسة (القحطاني، 2007) (السعودية)**

عنوان الدّراسة: تقييم البرامج الناطقة الّتي يستخدمها المكفوفون في العالم العربي من وجهة نظر المستخدمين أنفسهم(دكتوراه).

هدف الدّراسة: تعرّف البرامج الناطقة (هال وجوز وإبصار) الّتي يستخدمها المكفوفون في العالم العربي تقييم هذه البرامج من وجهة نظر المستخدمين أنفسهم، وذلك من خلال الأبعاد الآتية: بُعد الإيقاف والتشغيل والإيقاف، بُعد القوائم، بُعد المحتويات، بُعد الصوت، بُعد المشكلات، بُعد الإنترنت.

عينة الدّراسة: تكونت عينة الدّراسة من المكفوفين الذين يستخدمون البرامج الناطقة (هال وجوز وإبصار) في العالم العربي (المملكة العربية السعودية، الأردن، مصر، البحرين، الإمارات العربية المتحدة والكويت). وكان عدد أفراد الدّراسة (527) مكفوفاً.

أداة الدّراسة: استبانة لتقييم البرامج الناطقة الّتي يستخدمها المكفوفون في العالم العربي.

منهج الدّراسة: المنهج الوصفي التحليلي.

نتائج الدّراسة: تبيّن أنّ درجة الفاعليّة مرتفعة في استخدام البرامج الناطقة على المقياس الكلي، لجميع البرامج الآتية (هال، جوز، إبصار)، كما أظهرت نتائج هذه الدّراسة أن درجة الفاعليّة في مجال القوائم هي الأكثر ارتفاعاً، يليه مجال الإيقاف والتشغيل، ثم مجال المحتويات ثم مجال الصوت ثم مجال الإنترنت، في حين كان مجال المشكلات الأقل ارتفاعاً.

- **دراسة (الصالح، 2008) (الرياض)**

عنوان الدّراسة: فاعلية برنامج حاسوبي تعلّمي في تنمية بعض المهارات الحاسوبيّة لدى المعوّقات بصرياً في المرحلة المتوسطة (دكتوراه).

هدف الدّراسة: قياس فاعلية برنامج حاسوبي تعلّمي في تنمية بعض المهارات الحاسوبيّة لدى الطفلات المعوقات بصرياً في معهد النور.

عينة الدّراسة: طفلات المرحلة المتوسطة بمعهد النور للبنات بمنطقة الرياض

أداة الدّراسة: برنامج حاسوبي تعلّمي، والاختبار التحصيلي المعرفي.

منهج الدّراسة: المنهج شبه التجريبي.

نتائج الدّراسة: توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين الأداء القبلي والبعدي للطفلات المعوّقات بصرياً في الاختبار التحصيلي المعرفي للبرنامج الحاسوبيّ التعلّمي لوحدة تعلم الطباعة على الحاسوب لصالح الاختبار البعدي. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين أداء الطفلات المعوّقات بصرياً في القياس القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة الأداء المهاري للبرنامج الحاسوبيّ التعلّمي لوحدة تعلم الطباعة على الحاسوب لصالح الأداء البعدي. وتوجد فروق ذات

دلالة إحصائيّة بين الأداء القبلي والبعدي للتلميذات المعوّقات بصرياً على بطاقة ملاحظة الأداء المهاري للبرنامج الحاسوبيّ التعلّمي لوحدة معالجة النصوص لصالح الأداء البعدي.

ثانياً: دراسات أجنبية:

- **دراسة أزيفيدو (Azevedo، 2001) :(بلجيكا)**

عنوان الدّراسة :

The special programs that enable visually disabled to use computer

البرامج الخاصة الّتي تمكّن المعوقين بصرياً من استخدام الحاسوب (دكتوراه)

هدف الدّراسة: معرفة البرامج الخاصة الّتي تمكّن المعاقين بصرياً من استخدام الحاسوب.

عينة الدّراسة: (48) اختصاصياً يستخدمون برامج الحاسوب في تعلّم المعاقين بصرياً.

أداة الدّراسة: استخدم الباحث بطاقة ملاحظة والمقابلة الشخصية أدوات لجمع البيانات.

منهج الدّراسة: المنهج الوصفي التحليلي.

نتائج الدّراسة: عوامل التأثير في البرامج الموجهة للمستخدمين ضعاف البصر يؤثر في حاجاتهم الوظيفية، والوصول السهل للمصادر، والكلفة المناسبة، وهذا يعني أنّ البرامج يجب أن توفر لهم الصوت المنطوق، ويجب أن تتوافر بأسعار مناسبة، وأن تكون متاحةً في كل مكانٍ، وأن تظهر البيانات على شاشة الحاسوب وأن تُقرأ بصوتٍ متوافقٍ مع اللهجة الدارجة.

- **دراسة جيربر (Gerber، 2001)(الولايات المتحدة الأمريكية):**

عنوان الدّراسة:

Learning how is computer used by young visually disabled and sighted adults and learning the browser and how to log on internet

تعرّف مدى استخدام الحاسوب من قبل الشّباب المعاقين بصرياً والراشدين المبصرين والتعرف إلى المتصفح وكيفية الدخول إلى الإنترنت. (دكتوراه)

هدف الدّراسة: معرفة ما هو المتصفح وكيفية الدخول إلى الإنترنت، وتعرّف مدى استخدام الحاسوب بوساطة الشباب المعاقين بصرياً والراشدين المبصرين.

عينة الدّراسة: بعض مستخدمي الإنترنت من المبصرين والمعاقين بصرياً في أمريكا.

نتائج الدّراسة: أوضحت النتائج أن (51%) من العينة المطبق عليها من المبصرين يستخدمون الإنترنت، أمّا المعاقون بصرياً فكان(13%) منهم فقط يستخدمون الإنترنت، وقد يعود هذا إلى بعض المعوقات في تسهيل استخدام الإنترنت في الولايات المتحدة الأمريكية، كما تبيّن أنّ

الأشخاص الذين تبلغ أعمارهم (65) سنةً فما فوق لديهم معدل منخفض جداً في استخدام الإنترنت أكثر من غيرهم، كما تبين أنّ نسبة الأشخاص الذين تقلّ أعمارهم عن (65) يستخدمون الإنترنت في العمل مقارنةً مع العاديين (35%) لصالح العاديين مقابل (15%) لصالح المعاقين بصرياً.

- **دراسة كلين(Klein, 2002):الصين**

عنوان الدّراسة:

Computer and internet exploitation in teaching visually disabled in Shanghai schools

استخدام الحاسوب والإنترنت في تعلّم المعاقين بصرياً في مدارس شنغهاي.(ماجستير)

هدف الدّراسة: تعرّف أهمية استخدام الحاسوب، والإنترنت في تعلّم المكفوفين في مدارس المعاقين بصرياً في شنغهاي الصين.

عينة الدّراسة: المكفوفون في مدارس المعاقين بصرياً في شنغهاي (الصين).

أداة الدّراسة: استبانة مؤلفة من (50) بنداً.

منهج الدّراسة: المنهج الوصفي التحليلي.

نتائج الدّراسة: دلّت النتائج على وجود مستوى تعلّم أفضل لدى أطفال المجموعة التّجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

- **دراسة جراي (Gray, 2003): (الولايات المتحدة الأمريكية)**

عنوان الدّراسة: Skilled abilities in using computer for visually disabled

- **القدرات المهارية في استخدام الحاسوب لدى المعاقين بصرياً. (ماجستير)**

هدف الدّراسة: تعرف القدرات المهارية في استخدام الحاسوب لدى المعاقين بصرياً.

عينة الدّراسة: تكونت من (27) تلميذاً معاقاً بصرياً في المرحلة الثانوية بولاية تكساس.

أداة الدّراسة: استخدم الباحث المقابلة الشخصية أداة لبحثه.

منهج الدّراسة: الوصفي التحليلي.

نتائج الدّراسة: أنّ استخدام التّلاميذ المعاقين بصرياً للحاسوب لم يركز على الجانب الدراسي فحسب، بل على التّدريب على بعض المهارات الأساسية مثل استخدام برنامج معالج الكلمات.

- **دراسة جيراساك وآخرين (Jirasak et al, 2007): (الولايات المتحدة الأمريكية)**

عنوان الدّراسة:

An exposure implementation on a form of toolbar for a Microsoft Explorer program for visually disabled

تنفيذ مستعرض على هيئة سطر الأدوات لبرنامج ميكروسوفت إكسبلورر للمعوقين بصرياً. (ماجستير)

هدف الدّراسة: تنفيذ برامج استعراض خاصة تتناسب مع احتياجات المعوقين بصرياً ورفع خبراتهم من خلال تطوير سطر أدوات خاص.

عينة الدّراسة: المعوقون بصرياً في مدرسة تاهي الأساسية.

أداة الدّراسة: مستعرض على هيئة سطر الأدوات لبرنامج مايكروسفت إكسبلورر.

منهج الدّراسة: شبه تجريبي.

نتائج الدّراسة: إمكانية ترتيب محتويات الّصفحة في بنيةٍ هرميةٍ تُظهر العلاقة بين محتويات الّصفحة حسب طريقة عرضها.

المحور الثّالث: دراسات تناولت تنمية مهارات الاستماع عند المكفوفين

<u>أولاً: دراسات عربية:</u>

- **دراسة (أبو زيتون وعليوات،2010)(الأردن)**

عنوان الدّراسة: أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات الاستماع ومفهوم الذات لدى التّلاميذ المكفوفين(ماجستير).

هدف الدّراسة: تعرّف أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات الاستماع ومفهوم الذات لدى التّلاميذ المكفوفين.

عينة الدّراسة: (38) تلميذاً وتلميذةً من التّلاميذ المكفوفين وزعوا بطريقة عشوائية على مجموعتين؛ تجريبية تألفت من (17) مفحوصاً وضابطة تألفت من (21) مفحوصاً.

أداة الدّراسة: تم إعداد مقياس مهارات الاستماع، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي، كما استخدم برنامج تدريبي على مهارات الاستماع.

منهج الدّراسة: المنهج شبه التجريبي.

نتائج الدّراسة: تبين أنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائيّة في مفهوم الذات الأكاديمي لصالح تلاميذ المجموعة التّجريبية الذين تلقّوا تدريباً على مهارات الاستماع من خلال البرنامج التدريبي

في مهارات الاستماع مقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة ممن لم يتعرضوا للبرنامج التدريبي. وهذا يعني أنّ برنامج مهارات الاستماع المطبق في هذه الدّراسة أسهم في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى المجموعة التّجريبية.

دراسة (أبو شوك،2016) (مصر)

عنوان الدّراسة: فاعلية برنامج إلكتروني تفاعلي قائم على القصة الناطقة في تنمية بعض المهارات السمعية لدى التّلاميذ المكفوفين في المرحلة الابتدائية. (ماجستير)

أهداف الدّراسة: تصميم برنامج إلكتروني تفاعلي قائم على القصة الناطقة لتنمية بعض المهارات السمعية لدى التّلاميذ المكفوفين في المرحلة الابتدائية. وقياس فاعلية البرنامج المقترح في تنمية بعض المهارات السمعية لدى التّلاميذ المكفوفين بالمرحلة الابتدائية.

عينة الدّراسة: التّلاميذ المكفوفون في المرحلة الابتدائية في مدارس المكفوفين بمصر.

أداة الدّراسة: إعداد الاختبار الصوتي التفاعلي.

منهج الدّراسة: تنتمي هذه الدّراسة إلى فئة البحوث التطويرية "Developmental Research" الّتي تستخدم المنهج الوصفي وذلك في مرحلتي الدّراسة، والتحليل والتصميم، كما تستخدم المنهج شبه التجريبي عند قياس فاعلية البرنامج في مرحلة التقويم.

نتائج الدّراسة: يوجد فرق دال إحصائياً بين تلاميذ المجموعة الّتي تعرّضت للبرنامج الإلكتروني التفاعلي قبل تطبيق اختبار المهارات السمعية وبعده لصالح القياس البعدي. كما يوجد فرق دال إحصائياً بين تلاميذ المجموعة التّجريبية الّتي تعرضت للبرنامج الإلكتروني التفاعلي قبل وبعد تطبيق كل مهارة من المهارات السمعية وبعده لصالح القياس البعدي. ولا يوجد فرق دال إحصائياً بين تلاميذ المجموعة التّجريبية الّتي تعرضت للبرنامج الإلكتروني التفاعلي في القياس البعدي والقياس المؤجّل في اختبار المهارات السمعية الكلي.

ثانياً: دراسات أجنبية:

- **دراسة تانسر والطاني (Tuncer&Altunay,2006)(تركيا)**

عنوان الدّراسة:

The efficiency of the summarization which is based on repeating news strategy or reciting it on the audio capacity for visually disabled pupils.

فاعلية التلخيص القائم على إستراتيجية إعادة الأخبار أو روايتها على الاستيعاب السمعي لدى الطلبة المعوقين بصرياً(ماجستير)

هدف الدّراسة: الوقوف على مدى فاعلية التلخيص القائم على إستراتيجية إعادة الأخبار أو روايتها على الاستيعاب السمعي لدى الطلبة المعوقين بصرياً.

عينة الدّراسة: أربعة طلبة أتراك معوقون بصرياً، وملتحقون بإحدى الكليات بعد أن أنهوا تعلّمهم الابتدائي في مدرسة خاصة بالمعوقين بصرياً أما المراحل الدراسية الأخرى فقد تلقوها في مدارس العاديين.

أداة الدّراسة: استخدم في الدّراسة أحد تصاميم المنحى الفردي، الذي أطلق عليه تصميم البحث المتعدد المكيف عبر المفحوصين(An Adapted Multiple Investigation Design).

منهج الدّراسة: المنهج شبه التجريبي.

نتائج الدّراسة: إن إجراءات التّدريس المستخدمة من خلال استراتيجية التلخيص أدت إلى تنمية مهارات الاستيعاب السمعي لدى المفحوصين الأربعة، كما أشارت نتائج المتابعة بعد شهر إلى أن تأثير التّدريب بقي فعالاً لدى المفحوصين.

- **كوك وولش(Cook & Welch, 2010) (بريطانيا)**

عنوان الدّراسة:

Comparing the pupils acquire who have visual and hearing impairment and pupils with learning difficulties through the comparison in listening skills.

مقارنة تحصيل التّلاميذ الذين لديهم ضعف سمعي، وبصري بتحصيل التّلاميذ ذوي صعوبات التعلّم من خلال المقارنة في مهارات الاستماع(دكتوراه).

هدف الدّراسة: مقارنة تحصيل التّلاميذ الذين لديهم ضعف سمعي، وبصري بتحصيل التّلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مهارات الاستماع.

عينة الدّراسة: (34) تلميذاً وزّعوا إلى ثلاث مجموعاتٍ على نحو عشوائيٍّ. المجموعة الأوّلى تلقّت التّدريب على المعالجة السمعية. والمجموعة الثّانية تلقّت التّدريب على القراءة والمعالجة البصريّة. والمجموعة الثّالثة تلقّت التّدريب على القراءة فقط.

أداة الدّراسة: اختبار تحصيلي.

منهج الدّراسة: وصفي تحليلي.

نتائج الدّراسة: التّلاميذ الذين تدرّبوا على المعالجة السمعية نجحوا في تحسين مهارات الاستماع أكثر من التّلاميذ في المجموعتين الأخريين. وأوصت الدّراسة بضرورة التّدريب على المعالجة السمعية لتطوير مهارات الاستماع عند المكفوفين.

- **دراسة بانكرفوت وبيندلي (Bancroft &Bendinelli,2011) (أمريكا)**

عنوان الدّراسة:

The learning of visually disabled ability or audio capacity in Arabic.

تعرف قدرة المعاقين بصرياً على الاستماع، أو الاستيعاب السمعي في اللّغة العربيّة (ماجستير)

هدف الدّراسة: تعرف قدرة المكفوفين على الاستماع، أو الاستيعاب السمعي في اللّغة العربيّة.

عينة الدّراسة: (13) معوقاً بصرياً من طلبة الكليات.

أداة الدّراسة: اختبار لمهارات الاستماع، لمعرفة قدرة هؤلاء التّلاميذ على الاستيعاب السمعي تم تعريضهم إلى ثلاثة أنواع من الكلام لمعرفة مدى استيعابهم السمعي، وتضمنت هذه الأنواع الكلام الطبيعي، والكلام المسرّع، والكلام المضغوط.

منهج الدّراسة: الوصفي التحليلي.

نتائج الدّراسة: أشارت النتائج إلى وجود فروق في الأداء في الكلام المسرّع مقارنة مع استيعاب الكلام الطبيعي، والكلام والمضغوط، وبيّنت أنّ الدماغ والنظام العصبي يعملان بشكل متكامل في معالجة المعلومات الّتي يتعرض لها الإنسان.

- **دراسة إدموندز و برينج (Edmonds &Pring, 2012) (أمريكا) :**

عنوان الدّراسة:

Learning the abilities of visually disabled in comparison with normal pupils on the audio capacity of the texts.

معرفة قدرات الأطفال المعاقين بصرياً مقارنة بالأطفال العاديين في القدرة على الاستيعاب السمعي للنصوص(دكتوراه).

هدف الدّراسة: تعرّف قدرات الأطفال المعاقين بصرياً مقارنة بالأطفال العاديين في القدرة على الاستيعاب السمعي للنصوص.

عينة الدّراسة: (34) مفحوصاً منهم (17) معوّقاً بصرياً و(17) طفلاً عادياً، وزعوا عشوائياً بحسب مهارات الاستماع اعتماداً على مدى أدائهم في مهارات استيعاب القراءة.

أداة الدّراسة: تعرّض هؤلاء التّلاميذ للقراءة المطبوعة، أو القراءة بوساطة برايل، كما استمعوا إلى سلسلةٍ من القصص القصيرة تلاها الاستماع إلى سلسلةٍ من الأسئلة الّتي تطلب منهم تكوين استنتاجاتٍ واستدلالاتٍ محددةٍ، أو الإجابة عن أسئلة الاستيعاب الّتي تطرح حول النصوص المسموعة والمقروءة.

منهج الدّراسة: الوصفي التحليلي.

نتائج الدّراسة: أشارت النتائج إلى أن الأطفال المعاقين بصرياً والعاديين كانوا قادرين على تكوين الاستنتاجات، كما أنهم استفادوا من خلال تنمية قدرتهم على الإجابة عن الأسئلة الحرفية المباشرة الّتي كانت تطرح عليهم بعد العروض السمعية ما يدعم فاعلية التّدريب على مهارات الاستماع.

تعقيب على الدراسات السابقة:

- **من حيث عينة الدّراسة:**

تتفق الدّراسة الحالية مع دراسات المحورين الثّاني والثّالث في العينة، لكنها تختلف عنها في اقتصارها على المكفوفين كفاً كاملاً في حين أنّ الدراسات السابقة اعتمدت من لديهم بقايا بصرية.

- **من حيث أداة الدّراسة:**

تتفق الدّراسة الحالية مع دراسة كلّ من (الهواري، 2002)،(منسي،2017)، (هاوساو،2002) في الاعتماد بشكل أساسي على الحاسوب أداة لتنمية مهارات الاستماع في اللّغة العربيّة لكن ليس لدى فئة المكفوفين. في حين اعتمد (جراي،2003) المقابلات، أمّا (جيربر،2001) و (كلين،2002) فقد اعتمدا الاستبانة أداة للدراسة، في حين استخدم كلّ من (بانكرفوت وبينديلي،2011) اختباراً لمهارات الاستماع، أمّا (أبو شوك،2016) فقد اعتمدت اختباراً صوتيّاً تفاعلياً، من جهةٍ أخرى اعتمد (هاوساو،2002) بطاقة ملاحظةٍ واختباراً تحصيلياً.

- **من حيث منهج الدّراسة:**

تتفق الدّراسة الحالية مع دراسة كل من (الهواري، 2002)،(الصالح،2008)، (جيرساك وآخرين،2007)، (أبو زيتون، عليوات،2010)، (أبو شوك،2016)"في المنهج المعتمد في الدّراسة و هو المنهج شبه التجريبي. في حين تختلف عن دراسة كل من (القحطاني،2007)، (هاوساو،2002)،(كلين، 2002) (جراي، 2003) (كوك وولش، 2010) (بانكرفوت

وبنديلي،2011) و (ادموندز وبرينج، 2012)، في المنهج المعتمد في الدّراسة، و هو المنهج الوصفي، في حين اعتمدت الدراسات المتبقية المنهج التجريبي.

مدى استفادة الباحثة من الدراسات السابقة:

1- لقد استعانت بالدراسات السابقة في صياغة المشكلة وإعداد فروضها.

2- تنظيم الإطار النظري للدراسة الحالية.

3- في إعداد أدوات الدّراسة (مقياس مهارات الاستماع ومهاراته الفرعية، بطاقة الملاحظة، البرنامج الحاسوبي، استبانة الآراء).

4- استخدام الأساليب الإحصائية الملائمة.

أمّا الجديد في الدّراسة الحاليّة فيتجلّى في:

- استخدام برنامجٍ حاسوبيٍّ لتنمية مهارات الاستماع في اللّغة العربيّة عند المكفوفين كفاً كليّاً ممّن هم في الّصف الرّابع في "معهد التّربية الخاصة لتأهيل المكفوفين" وهي الدّراسة الأوّلى في الجمهورية العربية السورية (في حدود علم الباحثة)، وهو برنامجٌ يمكن استخدامه أيضاً مع من لديه بقايا بصرية، حيث يمكن التّحكّم بحجم الخط، كما يمكن استخدامه مع المبصرين حيث يوجد خيار إضافة صورٍ تزيد من الإثارة والتّشويق، كما يمكن إضافة عددٍ لانهائيٍّ من الدّروس، ومن جهةٍ أخرى يمكن أن يُوظّف في برمجة أغلب المواد الدّراسية، وليس اللّغة العربيّة فقط. ومن جهةٍ أخرى يمكن التّحكّم باختيار أحد الصوتين الأكثر استخداماً من قبل المكفوفين(هدى، نايف). ومن ميزاته أيضاً إتاحة الفرصة للتلميذ التّحكّم بسرعة القراءة حيث يوجد ثلاث خيارات (سريع- عادي- بطيء)، فضلاً عن أنّ استخدامه لا يتطلّب مهارة استخدام الحاسوب نظراً لسهولة فتحه وإغلاقه وطريقة التّنقّل بين الدروس والأسئلة وطريقة الإجابة. كما يمكن أن يعتمده المعلّم أثناء العمليّة التعلّميّة، ومن جهةٍ أخرى يمكن أن يساعد الأهل في تدريس أبنائهم.

- استخدام مقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعيّة قبل وبعد تطبيق جلسات البرنامج.

- توجيه عددٍ من الأسئلة للتلاميذ المكفوفين(عيّنة الدّراسة) لتعرّف آرائهم بالبرنامج الحاسوبي.

الفصل الرابع

منهج الدراسة وإجراءاتها

أولاً: منهج الدراسة

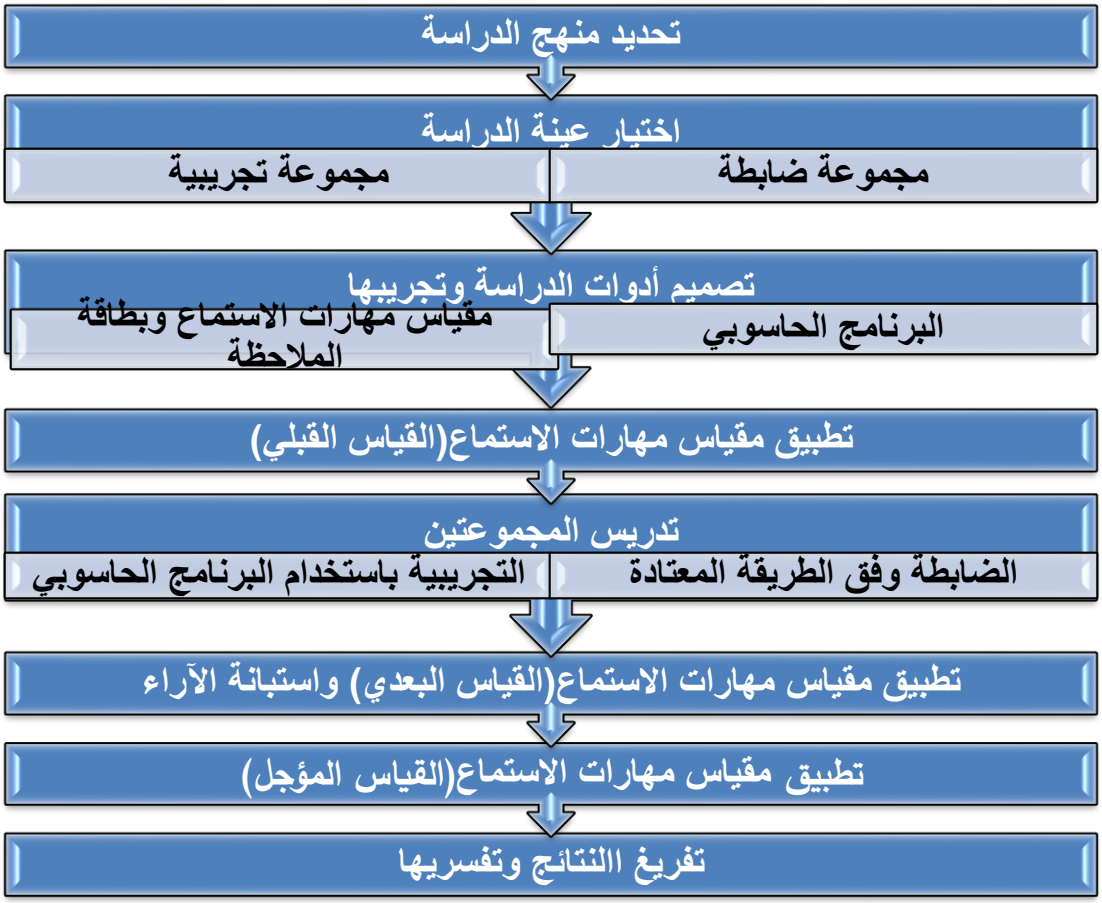
ثانياً: المجتمع الأصلي للدراسة وعينتها

ثالثاً: أدوات الدراسة

رابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

أولاً: منهج الدّراسة Study method:

تمّ اعتماد **المنهج شبه التجريبي** (Quasi Experimental Design)، وُيعرّف بأنّه تغيرٌ متعمّدٌ ومضبوطٌ للشروط المحددة للظاهرة وملاحظة نواتج التغير في الظاهرة موضوع الدّراسة (قنديلجي،2015، ص81). والدّراسة الّتي تعتمد هذا المنهج لا تقف عند مجرد وصف الظاهرة، أو تحديد حالة، أو التأريخ للحوادث الماضية، إنما تعالج عوامل معينة تحت شروط مضبوطة ضبطاً دقيقاً (النعيمي، 2015، ص219). وقد اعتمدت هذه الدّراسة التّصميم التّجريبي ذا المجموعتين التّجريبية والضّابطة بهدف اختبار فرضيات الدّراسة، وتعرّف أثر المتغير المستقل (البرنامج الحاسوبيّ) في المتغير التّابع (مهارات الاستماع في اللّغة العربيّة عند التّلاميذ المكفوفين) وذلك من خلال الأثر الذي يتركه البرنامج في درجات المجموعة التّجريبية في القياس البعدي على مقياس مهارات الاستماع مقارنة بدرجاتهم في القياس القبلي. ويوضح الشّكل (3) خطوات التطبيق



الشّكل (3) خطوات تطبيق الدّراسة

ثانياً: المجتمع الأصلي للدراسة وعينتها:

The original society of the study and its sample

ثانياً: المجتمع الأصلي The original society:

تحدّد المجتمع الأصلي للدراسة بجميع تّلاميذ الصّف الرّابع المكفوفين (في معهد التربية الخاصة لتأهيل المكفوفين) من الفصل الدراسي الأوّل للعام الدراسي (2019-2018) م. والبالغ عددهم (25) وفقاً لبيانات معهد.

- **عينة الصّدق والثّبات Stability and trueness sample:**

تكونت عينة الصّدق والثّبات من (6) تلاميذ مكفوفين من الّصف الرّابع في (معهد التربية الخاصة لتأهيل المكفوفين) من خارج العينة الأساسية. وكان الهدف من العينة التحقق من أدوات الدّراسة المتمثلة بـ:

- البرنامج الحاسوبيّ (مرفق).
- مقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعية و بطاقة الملاحظة ملحق(4).
- استبانة آراء التّلاميذ المكفوفين في البرنامج الحاسوبي ملحق(6).

- **العينة الأساسية The main sample :**

جرى اختيار عينة الدّراسة بالطّريقة المقصودة من مجتمع الدّراسة وقد بلغت(16) مكفوفاً. وقد تمت مراعاة الشروط الآتية في اختيار العينة:

أ- أن يكون أفراد العينة من تلاميذ الّصف الربع من مرحلة التعلّم الأساسي.

ب-ألّا يكون لدى التّلميذ إعاقاتٍ حسيّةٍ أخرى مصاحبة للإعاقة البصريّة، وذلك بالرجوع إلى ملفاتهم الطّبية الموجودة في المركز.

ت-أن يكون جميع أفراد العينة من التّلاميذ المكفوفين كفاً كليّاً بالعودة إلى ملفاتهم.

- **خطوات اختيار العينة Sample choosing steps:**

تم اختيار عينة الدّراسة الأساسية وفق الخطوات الآتية:

- الرجوع إلى سجل التّلاميذ المسجلين في الّصف الرّابع المتواجدين في (معهد التربية الخاصة لتأهيل المكفوفين) في محافظة دمشق لتعرَف أعدادهم(25)تلميذاً.
- استُبعدت جميع الحالات الّتي تعاني من إعاقاتٍ حسيةٍ أخرى مصاحبة للإعاقة البصريّة، وذلك بالرجوع إلى ملفاتهم الطبية الموجودة في المركز وعددهم (1).

- استُبعد جميع التّلاميذ ضعاف البصر وعددهم (2).
- أُستبعدت عينة الصّدق والثّبات وعددهم (6).
- بلغ عدد التّلاميذ المتبقين بعد تطبيق شروط اختيار العينة (16) مكفوفاً تمّ تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. (8) مكفوفين لكلّ مجموعةٍ وذلك بعد استبدال أسمائهم بأرقام، وفيما يلي جدول يوضح ذلك:

جدول(1) توزيع أفراد عينة الدّراسة

المجموعة التّجريبية	المجموعة الضابطة	ضعاف البصر	إعاقات أخرى	عينة الصّدق والثّبات	العدد الكليّ
8 (3ذكور و5إناث)	8 (4 ذكور و 4إناث)	2	1	6	25

إجراءات الدّراسة:The study procedures

- جرى التأكد من صدق الأدوات وثباتها.
- تتألف العينة من مجموعتين إحداهما ضابطة والثّانية تجريبية من تلاميذ الّصف الرّابع الأساسي في "معهد التربية الخاصة لتأهيل المكفوفين"..
- طُبّق قياس قبلي على المجموعتين (التّجريبية والضابطة) لمعرفة مدى التكافؤ بينهما على مقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعية.
- جرّب البرنامج الحاسوبيّ على مجموعة من الأطفال المكفوفين وعددهم (6) تلاميذ مكفوفين.
- عُلّمت المجموعة التّجريبية الوحدتين الثّالثة والرّابعة باستخدام البرنامج الحاسوبيّ.
- علُّمت المجموعة الضابطة الوحدتين الثّالثة والرّابعة وفق الطريقة التقليدية المتبعة في المعهد.
- طُبّق قياس بعدي على كلتا المجموعتين التّجريبية والضابطة.
- طبق قياس بعدي مؤجّل لمعرفة مدى استمرار أثر البرنامج الحاسوبيّ على أفراد المجموعة التّجريبية بعد مرور (30) يوماً من تطبيق القياس البعدي المباشر.
- القيام بالمعالجة الإحصائية المناسبة، وتحليل المعطيات الرقمية الّتي تم الحصول عليها.

ثالثاً: أدوات الدّراسة The study tools:

تتضمن البرنامج الحاسوبيّ ومقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعية وبطاقة الملاحظة واستبانة آراء التلاميذ في البرنامج الحاسوبي، وفيما يلي شرحٌ لكلٍّ منها:

- **البرنامج الحاسوبي:** صُمم وفق نموذج كمب "(Kemp) للتصميم التعلّيمي، بعد إجراء بعض التعديلات عليه بما يتوافق والدّراسة الحالية ولاسيما خصائص العينة وقد اختِير هذا النموذج لأنه يتميز بالاهتمام بالتّغذية الرّاجعة، والأهداف التعلّميّة الإجرائية، والتّقييم المستمر للمتعلمين من خلال القياس القبلي والبعدي، كما يتميز بالمرونة وإمكانية البدء وفق طبيعة التصميم، ويمكن السير وفق الترتيب الذي يرغب به المصمم أو المتعلّم وذلك في ضوء ما يناسب الموقف التعلّيمي. ويتصف هذا النموذج بالنّظرة الشّاملة الّتي تأخذ بعين الاعتبار جميع العناصر الرئيسة في عملية التخطيط للتعلّم، أو التّدريب بمستوياته المختلفة، ويساعد المعلمين أو المصمم على رسم المخططات لاستراتيجيات التعلّم، بما في ذلك تحديد الأساليب والطرائق والوسائل التعلّميّة من أجل تحقيق المقرر (الزهراني، 2008، ص 101). وفيما يأتي خطوات تصميم البرنامج وفق هذا النموذج:

خطوات تصميم البرنامج The program design steps:

- **المنطلقات الفِكرية لإعداد البرنامج الحاسوبيّ:**

استندت الباحثة إلى عدة منطلقاتٍ فكريةٍ لإعداد البرنامج منها:

- الاتجاهات الحديثة في تعلّم اللّغة العربيّة والمستحدثات التّربويّة التقنية بصفةٍ عامةٍ، وفي أساليب وطرائق التّدريس بصفةٍ خاصةٍ، لذلك قررت الباحثة الاستعانة بالحاسوب
- أهمية مهارات الاستماع لأنها طريقة لاكتساب المعلومات والمعرفة والثقافة بكل أنواعها وحفظ التراث الحضاري والثقافي.

وفي ضوء المنطلقات الفِكريّة لبناء البرنامج الحاسوبيّ تم الاستناد إلى معايير عدة، وهي معايير خاصة بالأهداف السلوكية، وبالمحتوى وباستراتيجيات التدريس، وبوسائل التقويم.

فعند **صياغة الأهداف السلوكية** للبرنامج الحاسوبيّ تمت مراعاة أن يكون الهدف محدداً تحديداً دقيقاً، وأن تُصاغ بعبارات سهلةٍ قابلةٍ للقياس والملاحظة.

أما من حيث **المحتوى** فقد رُوعي أن يشمل محتوى البرنامج أمثلةً وأنشطةً متنوعةً، إضافةً إلى استخدام لغةٍ سهلةٍ وواضحةٍ، وربط المحتوى بالمواقف الحياتيّة الواقعيّة. أما عند **إعداد المعايير الخاصة بالتدريس** فروعي: تقديم تغذيةٍ راجعةٍ فوريةٍ ومستمرةٍ ويقصد بها معرفة نتائج الإجراءات

السلوكية الّتي تتعمّد جعل المتعلّم يجرّب بنفسه نتائج ما يقوم به من سلوكٍ، بحيث يختبر بنفسه سلبيات سلوكه وإيجابياته (الفتلاوي،2005، ص282)، وتعزيز التّلميذ مباشرةً بعد كلّ إجابةٍ صحيحةٍ، و تشجيعه على التجريب دون خوفٍ، كذلك إمكانية التّدرّج من السّهل إلى الصّعب، أي التّسلسل وهو مجموعةٌ من الاستجابات تُربط ببعضها من خلال مثيراتٍ محددةٍ لتشكيل السّلوك النّهائي، وفي حال الخطأ في تقديم الإجابة المتسلسلة يمكن الرّجوع إلى نقطة البداية(الظاهر،2004، ص 156).

وأما **التّقويم** فقد تمت مراعاة التّقويم القبلي للتّلاميذ من خلال تطبيق مقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعية على التّلاميذ المكفوفين للكشف عن مهارات الاستماع في اللّغة العربيّة لديهم. وكذلك التّقويم البنائي وذلك من خلال تمارين وأنشطةٍ واختباراتٍ معرفيةٍ لكلّ مهارةٍ ومن خلال إجابات التّلاميذ المكفوفين عليها، وثم التّقويم النّهائي؛ إذ تمّ في نهاية تدريب التّلاميذ التّحقق من مدى اكتسابهم مهارات الاستماع في اللّغة العربيّة، وذلك من خلال تطبيق مقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعية بعد الانتهاء من جلسات البرنامج الحاسوبيّ. الذي تضمن (25) جلسةً لاكتساب هذه المهارات، مدة كل جلسة (45 دقيقة).

تحديد أهداف البرنامج Defining the program objectives:

يتضمّن البرنامج الحاسوبيّ هدفاً عامّاً هو تنمية مهارات الاستماع في مادة اللّغة العربيّة لدى التّلاميذ المكفوفين كفاً كليّاً في الّصف الرّابع. ويتفرّع عنه الأهداف الفرعية الآتية:

- تنمية مهارة الفهم
- تنمية مهارة الاستيعاب
- تنمية مهارة التّذكّر
- تنمية مهارة التّذوّق

تحديد الطّرائق في تدريس البرنامجDefining the ways in teaching the program :

توضّح الدّراسات التّربويّة أنه ليس هناك طريقةً مثلى تصلح لتدريس كل الموضوعات لوجود معايير وعوامل مؤثرة في اختيار الطريقة المناسبة، والبرنامج الحاسوبيّ يعتمد على التّعلم الذّاتّي، لذلك تمّ اعتماد طريقة التعلّم المبرمج أثناء تطبيق جلسات البرنامج في قاعة المعلوماتية في

"معهد التربية الخاصّة لتأهيل المكفوفين" كما أُعتمدت طريقة العرض العملي للبرنامج باستخدام أجهزة الحاسوب.

الوسائل الّتي أُستخدمت في تنفيذ البرنامج

Means that were used in carrying out the program

جهاز حاسوب حيث تم عرض(**CD**) متعلق مباشرةً بالمادة التعلّميّة الحاسوبيّة، وتوفير قرصٍ مدمجٍ تعلّميٍّ يخصُّ البرمجية المستهدفة قُدّمت من خلاله دروس الوحدتين "3-4" بصوتٍ واضحٍ.

الخطة التنفيذية لتعلّم موضوعات البرنامج:

جرى وضع الخطة التنفيذية المقترحة لتنمية بعض مهارات الاستماع في مادة اللّغة العربيّة باستخدام البرنامج الحاسوبيّ، وبدأت في العام الدراسي(2019-2018). بمعدل ثماني جلسات أسبوعياً (حسب برنامج المعهد)، وذلك بعد أن حُددّت حاجات التّعلم لتصميم البرنامج بعد الاطلاع على كتاب "العربية لغتي" للصف الرّابع من مرحلة التعلّيم الأساسي، ومراعاة خصائص العينة، ومدى إمكانية التعلّم والتعليم باستخدام الحاسوب، والتقنيات التعلّميّة المساندة.

بعد الاطلاع على العديد من الدّراسات السّابقة الّتي اهتمّت ببناء البرامج الحاسوبيّة، والاطلاع على الشّكل العملي لها وآليّة عملها، اتبعت الباحثة الخطوات الآتية في بناء البرنامج الحاسوبيّ طبقاً للمراحل الأربع الأساسية الّتي أكد عليها (الفار،2000، ص 122) لإنتاج البرمجيات وهي مرحلة الإعداد للبرنامج، مرحلة كتابة سيناريو البرنامج، مرحلة إنتاج البرنامج، مرحلة تطوير البرنامج وفيما يلي شرحٌ لها:

- **مرحلة الإعداد للبرنامج The stage of the working out the program**

تضمنت هذه المرحلة إنجاز المهام التالية:

صياغة أهداف البرنامج الحاسوبيّ بوضوح واستخدامها في اختيار الأنشطة والتمارين وأساليب التّقويم الّتي تعمل على تحقيق تلك الأهداف.

تحديد المحتوى العلمي للبرنامج: في ضوء الأهداف المحدّدة له.

تحديد وسائل التّعزيز وأنماطه المختلفة.

تحديد أساليب التّقويم المناسبة لتحديد مواطن القوّة والضّعف.

- **مرحلة كتابة سيناريو البرنامج**

The stage of writing the program scenario:

تمّ في هذه المرحلة كتابة ووصف مكونات كل شاشة من شاشات البرنامج بالتفصيل، وتضمّنت كلّ وحدة أربعة دروس مختلفة يكون كل منها إطارًا، ويتكون الإطار الواحد من معلوماتٍ ومثيراتٍ واستجاباتٍ، وهذه الاستجابات يتبعها التّعزيز الفوري أو التّغذية الرّاجعة، وذلك بأن يقوم التّلميذ بإدخال الإجابة المناسبة للتدريبات والأنشطة، ثم يقوم الحاسوب بمقارنة تلك الإجابات مع الإجابة الصحيحة المخزنة في ذاكرته للتأكد من صحة إجابة التّلميذ. ويتم في بداية عرض البرنامج عرض قائمة خيارات الوحدتين الرئيسيتين في البرنامج، وبعد اختيار الوحدة المطلوبة تعرض الأهداف المرجو تحقيقها من تعلّم هذه الوحدة، ويتاح للتلميذ التحكم في سرعة العرض والتنقل بين الشاشات المعروضة حسب سرعته الذّاتيّة.

- **مرحلة إنتاج البرنامج الحاسوبيّ**

The stage of the computer program production:

وهي المرحلة الّتي تمّ فيها تنفيذ سيناريو البرنامج الذّي أُنجز في مرحلة كتابة السيناريو، وذلك باستخدام برمجيات مثل برمجية (Macromedia Flash) ولغة (Visual Basic)

وعند برمجة البرنامج الحاسوبيّ أُخذ بعين الاعتبار ما يلي:

- أن تتوافق المادة العلمية مع أهداف البرنامج.
- تنظيم المحتوى التعلّيمي للبرنامج وترتيبه.
- تحليل محتوى المادة العلمية في الوحدتين "3-4" من كتاب "العربيّة لغتي" للصف

الرّابع الأساسي للعام الدراسي (2019 - 2018) إلى نقاطٍ تعلّميةٍ أساسيةٍ. اختيرت هاتان الوحدتان: لكونهما تتضمنان أكبر عددٍ من الدروس، فضلاً عن احتوائهما محتوى علمياً مناسباً لتصميم الأنشطة التعلّميّة المصممة في البرنامج، حيث تضمنت درس قراءة ونشيد وتعبير واستماع.

- تبسيط المحتوى التعلّيمي وجعله متسلسلاً بشكلٍ منطقيٍّ مترابطٍ.
- تحديد الأهداف التعلّيميّة وصوغها سلوكياً وتحديد مستوياتها وفق تصنيف بلوم.

- تصميم البرنامج الحاسوبيّ.
- التّحقق من مناسبة البرنامج الحاسوبيّ للتلاميذ بعرضه على مجموعة من السادة المحكمين ثم تنفيذ التعديلات وفق الاقتراحات الّتي قدّمت.
- نسخ البرنامج الحاسوبيّ على أقراصٍ مرنةٍ (CD) لكّلّ تلميذ.
- التعامل مع الحاسوب بكل سهولةٍ، لأنه لا يتطلب من التّلاميذ المعرفة المسبقة بمهارات الحاسوب المختلفة.
- التنوع في وضع أنماط الأنشطة والتدريبات، كنمط (الصواب والخطأ)، (الاختيار من متعددٍ)، مع الابتعاد عن التدريبات ذات الإجابة الطويلة.
- امتاز البرنامج أيضًا، بتجهيزه بالأسئلة التّقويمية الإثرائية في نهاية كل درس

للوقوف على مدى تحقق الأهداف السلوكية الخاصة بالدّرس، كما تميّز باحتوائه على صفحةٍ رئيسيةٍ تتضمّن محتويات الدّروس الثّمانية فيه بحيث يمكن الوصول إلى أيّ درس من خلال هذه الصّفحة وذلك بإجراء ارتباطٍ بين هذه الصّفحة والدّروس كافةً، كما يمكن أن يفيد الأهل في متابعة أولادهم سواء المبصرين أو المكفوفين أو من لديهم بقايا بصريّة، فضلاً عن أنه يمكن أن يتعامل مع أغلب المواد الدراسيّة، ويمكن أن يعتمده المدرّس كوسيلة تدريس، كما ويمكن إضافة عدد لانهائي من الدّروس.

- سهولة الدخول والخروج من البرنامج.

صدق البرنامج The program's trueness :

بعد بناء البرنامج ووضعه في صورته الأوّلية، ومن أجل التأكد من سلامته وصلاحيته للتطبيق، عُرض على ذوي الخبرة والاختصاص في العديد من المجالات: المناهج وطرائق التدريس، مدرسي اللّغة العربيّة (مكفوفين)، واختصاصيين تربية خاصة زوّد كل منهم بنسخةٍ من البرنامج الحاسوبيّ على قرص مدمج **(CD)** بالإضافة لنسخة ورقية من البرنامج الحاسوبيّ وطُلب منهم إبداء الرأي في النقاط التالية:

- مدى ملاءمة الفقرات لمهارات الاستماع في اللّغة العربيّة.
- مدى تغطية الفقرات للمهارات المراد تنميتها.
- مدى سلامة الصياغة اللغوية للفقرات.
- حذف أو تعديل أو إضافة فقرات حسب ما يرونه مناسبًا.

وقد قُدّمت العديد من الملاحظات والتوجيهات القيّمة أهمها التّنوّع في أسئلة الدّروس وأسئلة التّقويم الّتي أثرت البرنامج وأغنته. ثمّ أجريت التعديلات المطلوبة، وبذلك أصبح البرنامج الحاسوبيّ يتمتع بصدق المحكمين في صورته النهائية، وصالحًا للاستخدام من قِبل التّلاميذ.

➢ **مقياس مهارات الاستماع للوحدتين الثّالثة والرّابعة وبطاقة الملاحظة الخاصة به:**

لأغراض الدّراسة الحالية تم إعداد مقياس مهارات الاستماع وفق المراحل التالية:

أولاً: تصميم مقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعيّة للوحدتين " 4-3"من كتاب (العربيّة لغتي) للصف الرّابع الأساسي على نحو يغطي الأهداف المتضمنة في البرنامج الحاسوبيّ، ويهدف إلى تعرّف مدى اكتساب أفراد عيّنة الدّراسة مهارات الاستماع. وصمّم هذا المقياس في صورة أهدافٍ سلوكيةٍ توضح ما يجب أن يقوم به التّلاميذ وذلك بعد تحديد مهارات الاستماع بالمهارات التالية:(الفهم، الاستيعاب، التّذكّر، التّذوّق)، واقتصر عليها لأنها المهارات الّتي تمّ التّركيز عليها بشكلٍ كبيرٍ في الوحدتين (4-3) اعتماداً على دليل الأنشطة والتّقويم لكتاب "العربية لغتي" لمرحلة التعلّم الأساسي من الصّف الأوّل حتّى الصّف الرّابع للعام الدّراسي"2019-2018"، فضلاً عن وجود فقرة أساسية في أغلب الدّروس اسمها(أفهم وأستوعب) وفقرة أساسيّة(أتذوّق) فضلاً عن أنّ أغلب الأسئلة الّتي تضمنها الدّروس تعتمد على (التّذكّر).

تكوّن المقياس من(24) فقرةً.

ثانياً: عُرض المقياس وبطاقة الملاحظة على مجموعة من السادة المحكمين من المتخصصين في التربية الخاصة و(4) مدرسين للغة العربيّة مكفوفين"في معهد التّربيّة الخاصة لتأهيل المكفوفين" واستشير عددٍ من المختصين في قسم القياس والتّقويم فيما يتعلّق بسلّم الدّرجات الذّي يمكن استخدامه في مثل هذا النّوع من المقاييس المخصصة لهذه الفئة. للوقوف على ملاحظاتهم ومقترحاتهم حول فقرات المقياس فيما يخص ملاءمة الصياغة اللغوية ومدى ملاءمة الفقرات للتلاميذ المستهدفين ومدى انتماء هذه الفقرات وتمثيلها للبعد الذّي تقيسه. وبناء على الملاحظات الّتي تم الحصول عليها أعيدت صياغة بعض الفقرات.

وتكوّن المقياس في صورته النهائية، من**(24)** سؤالاً ملحق (4) توزّعت على الأبعاد التالية:

- مهارة الفهم:(6) أسئلة.
- مهارة الاستيعاب:(6) أسئلة.
- مهارة التّذكّر:(6) أسئلة.

- مهارة التّذوّق:(6) أسئلة. وذلك من دروس الوحدة الثّالثة والوحدة الرّابعة حيثُ صُمّم المقياس متضمّناً جزأين؛ الجزء الأوّل يتضمّن درساً من دروس الوحدة الثّالثة، في حين تضمّن الجزءُ الثّاني درساً من الوحدة الرّابعة لقياس مدى التّحسّن في مهارات الاستماع.

تعلّيمات تطبيق المقياس: طُبّق المقياس فرديّاً وبشكلٍ إلكتروني.

تحليل مفردات مقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعيّة:

المقصود بتحليل مفردات مقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعيّة تحديد درجة صعوبة كل مفردة (معامل الصعوبة)، وإمكانية تمييز مستويات التّلاميذ في امتلاك مهارات الاستماع المختلفة (معامل التّمييز) (علام،2009، ص204).

حساب معاملات الصعوبة لمقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعيّة:

حسب معامل الصعوبة لكّلّ مفردة من مفردات مقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعيّة من خلال تطبيقه على أفراد عيّنة الصّدق والثبات، وفق القانون الآتي:

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{عدد الإجابات الخاطئة}}{\text{عدد التّلاميذ}}$$

أما معامل السهولة فهو: 1- معامل الصّعوبة (عطوان وأبو شعبان، 2019، ص144).

ويبيّن الجدول (2) معاملات السهولة والصعوبة لمقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعيّة.

الجدول (2) معاملات الصعوبة والسهولة لكّلّ بند من بنود مقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعيّة

(n = 6)

رقم السؤال	عدد الإجابات الصحيحة	عدد الإجابات الخاطئة	معامل الصعوبة	معامل السهولة
1	4	2	0.67	0.33
2	3	3	0.50	0.50
3	2	4	0.33	0.67
4	3	3	0.50	0.50
5	3	3	0.50	0.50

0.50	0.50	3	3	**6**
0.33	0.67	2	4	**7**
0.67	0.33	4	2	**8**
0.50	0.50	3	3	**9**
0.50	0.50	3	3	**10**
0.50	0.50	3	3	**11**
0.50	0.50	3	3	**12**
0.67	0.33	2	4	**13**
0.67	0.33	2	4	**14**
0.33	0.67	4	2	**15**
0.50	0.50	3	3	**16**
0.50	0.50	3	3	**17**
0.50	0.50	3	3	**18**
0.67	0.33	2	4	**19**
0.50	0.50	3	3	**20**
0.33	0.67	4	2	**21**
0.50	0.50	3	3	**23**
0.50	0.50	3	3	**24**
0.51	0.49	**المتوسط العام**		

يتبين من الجدول (2) أن معاملات الصعوبة تراوحت بين (0.33) و(0.67) ومتوسط معاملات صعوبة مفردات المقياس بلغ (0.49)، أما معاملات السهولة فقد تراوحت بين(0.33) و(0.67) ومتوسط معاملات سهولة المقياس بلغ (0.51)، وبذلك تكون جميع مفردات المقياس ذات صعوبة وسهولة مناسبة وفق المعيار الوارد في (عطوان وأبو شعبان، 2019، ص154).

وقد تم تحديد درجات كل سؤال من أسئلة مقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعيّة بناءً على معاملات السهولة والصعوبة وفق المعيار الآتي:

الجدول (3) معيار درجات أسئلة مقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعيّة

معامل الصعوبة	معامل السهولة	درجة للسؤال
0.67	0.33	1
0.50	0.50	2
0.33	0.67	3

– صدق المقياس وبطاقة الملاحظة:

المقصود بصدق الاختبار أو المقياس هو أن تقيس الأداة السمة أو القدرة أو الشيء الذّي تدّعي أنّها تقيسه، وبهذا فإنّ الصّدق يشير إلى مدى صلاحية الأداة وصحتها، ويدل صدق الأداة على أمرين: ما الذّي تقيسه، وكيف تنجح في قياسه؟ (دويدار، 2006، ص171). وقد جرى التحقق من صدق مقياس مهارات الاستماع للوحدة الثّالثة والرّابعة وبطاقة الملاحظة الخاصة به بطريقتين:

صدق المحتوى The content's trueness :

يتم التّحقق من صدق المحتوى من خلال دراسة عناصر الاختبار أو المقياس، ويضمن هذا النّوع من الصّدق شمول الاختبار أو المقياس العناصر أو أنواع السلوك أو البيانات أو العوامل الّتي يجري قياسها دون زيادةٍ أو نقصانٍ (ميخائيل، 2016، ص110).

وقد عُرِض مقياس مهارات الاستماع للوحدتين الثّالثة والرّابعة وبطاقة الملاحظة الخاصة به على عدد من السادة المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق ومدرسي اللّغة العربيّة المكفوفين في "معهد التّربيّة الخاصة لتأهيل المكفوفين"، للتحقق من قدرتهما على قياس ما أعدّا لقياسه، وتم الأخذ بملاحظات السادة المحكمين. ويبين الملحق (5) نسب الاتفاق بين السادة المحكمين على كل بند من بنود مقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعيّة وبطاقة الملاحظة.

الصّدق التمييزي Distinguishing trueness:

يُقصد به قدرة الاختبار أو المقياس على التمييز بين المجموعات أو الأفراد الذين تقع درجاتهم على طرفي المنحنى، ومن أجل التحقق من هذا النوع من الصّدق استخرجت دلالات الفروق بين متوسطات رتب الدّرجات الّتي حصلت عليها عيّنة الصّدق والثّبات من خلال مقارنة درجات الفئة العليا (أعلى 27%) بدرجات الفئة الدنيا (أدنى27%)، وقد تم حساب الصّدق التّمييزي وفق الخطوات الآتية:

- حساب الدّرجة الكليّة لكّلّ فردٍ من أفراد عيّنة الصّدق والثّبات على مقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعيّة للوحدتين الثّالثة والرّابعة.
- ترتيب الدّرجات الكليّة تنازلياً.
- تحديد الفئة العليا (أعلى 27%) والفئة الدنيا (أدنى27%).
- استخدام اختبار مان وتني الرّتبي لاختبار دلالة الفروق بين الفئتين العليا والدنيا.

والجدول الآتي يوضح نتائج ذلك:

الجدول (4) الصّدق التمييزي لمقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعيّة

البعد	الفئة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة	القرار
الفهم	عليا	2	3.50	7.00	3.00	0.00	دالة إحصائياً
	دنيا	2	1.50	3.00			
التّذكّر	عليا	2	3.50	7.00	3.00	0.00	دالة إحصائياً
	دنيا	2	1.50	3.00			
الاستيعاب	عليا	2	3.50	7.00	3.00	0.00	دالة إحصائياً
	دنيا	2	1.50	3.00			
التّذوّق	عليا	2	3.50	7.00	3.00	0.00	دالة إحصائياً
	دنيا	2	1.50	3.00			
الدّرجة الكليّة	عليا	2	3.50	7.00	3.00	0.00	دالة إحصائياً
	دنيا	2	1.50	3.00			

- يتبين من الجدول (4) أنّ قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار مان وتني الرتبي بين رتب

درجات أفراد الفئة العليا ورتب درجات أفراد الفئة الدنيا على مقياس مهارات الاستماع بالنسبة للمهارات الفرعيّة والدّرجة الكليّة أصغر من (0.05) ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات رتب درجات الفئة العليا ومتوسطات رتب درجات الفئة الدنيا، ويشير إلى الصّدق التمييزي للمقياس.

- **الثّبات The stability :**

المقصود بالثّبات أنْ يعطي المقياس أو الاختبار النّتائج نفسها كلما أُعيد تطبيقه على الأفراد تحت الظّروف نفسها الّتي طبقت عليهم في المرة الأوّلى (دويدار، 2006، ص166). ومن أجل التّأكد من ثبات القياس القبلي / البعدي تم اتّباع الطرائق الآتية:

الثّبات بالتّجزئة النّصفيّة The stability in the half-segmentation:

تم التّحقق من ثبات مقياس مهارات الاستماع باستخدام طريقة التّجزئة النّصفيّة (فردي وزوجي)، حيث تم تقسيم درجات المقياس المتعلقة به إلى نصفين متعادلين من خلال جعل البنود ذات الأرقام الفرديّة في أحد النّصفين والبنود ذات الأرقام الزّوجية في النّصف الآخر، ثم تمّ حساب التّرابط بين مجموع الدّرجات على النّصف الفردي ومجموع الدّرجات على النّصف الزّوجي باستخدام معامل الارتباط بيرسون (ويمثل ثبات نصف المقياس)، ثم جرى تعديل طول البعد باستخدام معادلة سبيرمان براون، لأن معامل الثّبات المحسوب بطريقة التّجزئة النّصفية يظهر درجة ارتباط أحد نصفي المقياس بنصفه الثّاني وليس المقياس برمته (عمر وآخرون، 2010، ص214).والجدول التّالي يوضّح ذلك:

الجدول (5) معامل الثّبات بالتّجزئة النّصفيّة لمقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعيّة

معامل الارتباط	معامل الثّبات (معادلة سيبرمان براون)
947،0	0.972

يتبين من الجدول (5) أن قيمة معامل الثّبات بالتّجزئة النّصفيّة مرتفعة وقريبة من الواحد الصّحيح، ما يشير إلى ثبات مقياس مهارات الاستماع باستخدام طريقة التّجزئة النّصفيّة.

- **ثبات بطاقة الملاحظة بطريقة تعدد الملاحظين:**

جرى التّحقّق من ثبات بطاقة الملاحظة بطريقة تعدّد الملاحظين من خلال تطبيقها على عينة الصّدق والثّبات من قبل الباحثة وملاحظ آخر(طالب دراسات عليا في التّربية الخاصّة). إذ قامت الباحثة والملاحظ الآخر بملاحظة أداء التّلاميذ أنفسهم في الوقت نفسه ووضع تقييم لأداء

المهارات كلّ على حدة من أجل ضمان موضوعيّة التّقييم، ثمّ حُسب معامل ثبات (اتفاق) الملاحظين على أداء كلّ تلميذٍ بناءً على معامل كوبر(Cooper).

معامل كوبر= عدد مرات الاتفاق/ عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف × 100

والجدول الآتي يوضح نتائج ذلك.

الجدول (6) ثبات بطاقة الملاحظة بطريقة تعدّد الملاحظين

المقياس	التّلميذ الأوّل	التّلميذ الثّاني	التّلميذ الثّالث	التّلميذ الرّابع	التّلميذ الخامس	التّلميذ السّادس	متوسط معاملات الاتفاق
الجزء الأوّل	%83.33	%75.00	%83.33	%75.00	%83.33	%83.33	%80.55
الجزء الثّاني	%75.00	%83.33	%83.33	%83.33	%83.33	%83.33	%81.94

يتبين من الجدول (6) أنّ متوسط معامل الاتفاق وفق معادلة كوبر لبطاقتي الملاحظة المتعلقة بمقياس مهارات الاستماع بلغ (80.55%) ما يؤكد ثبات البطاقة وصلاحيتها للاستخدام بحسب المعايير الّتي وضعها(Fiala) (عباس وماهر، 2014، ص 255).

– تحديد زمن تطبيق مقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعية:

تم حساب زمن مقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعية من خلال تطبيقه على عينة الصّدق والثبات، ثم جمع وقت انتهاء أول تلميذ مع وقت انتهاء آخر تلميذ وقسم على اثنين. ثم حدّد زمن المقياس بناء على قانون التقريب الرياضي. والجدول الآتي يوضح ذلك.

الجدول (7) تحديد زمن تطبيق مقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعية

المقياس	زمن انتهاء أوّل طالب	زمن انتهاء آخر طالب	المتوسط الحسابي	زمن المقياس بالتّقريب
الجزء الأوّل	40 دقيقة	47 دقيقة	43.5 دقيقة	45 دقيقة
الجزء الثّاني	41 دقيقة	47 دقيقة	44دقيقة	45 دقيقة

كما حُدّدت مدّة تطبيق جلسة البرنامج الحاسوبي بنفس المدّة، بما يتناسب مع مدّة الحصّة الدّرسيّة.

استبانة آراء التّلاميذ المكفوفين في البرنامج الحاسوبي:

هدفت استبانة الآراء إلى تعرف آراء أفراد المجموعة التجريبية في البرنامج الحاسوبيّ، ومدى تقبلهم للتعلّم منه، وقد صممت بالاستناد إلى الدراسات السابقة ذات الصلة، وآراء السادة المحكمين، وتكونت من (15) عبارةً، تتم الاستجابة عليها من خلال مقياس ليكرت الثلاثي وفق أحد الخيارات الآتية (موافق، محايد، غير موافق)، ويوضح الملحق (6) استبانة الآراء بالتفصيل. وقد جرى استخدام مقياس ليكرت الثلاثي في تفريغ النتائج من خلال مفتاح التصحيح الآتي:

الجدول (8) مفتاح التصحيح لاستجابات أفراد العيّنة على الاستبانة

الاستجابة في الاستبانة	موافق	محايد	غير موافق
التقدير	3	2	1

لتحديد درجة الموافقة على عبارات الاستبانة تم استخراج المتوسطات الحسابيّة لدرجات استجابات أفراد المجموعة التجريبية، وحساب طول الفئة على النحو الآتي: تقسيم المدى (أكبر قيمة في مفتاح التصحيح – أصغر قيمة في مفتاح التصحيح) على عدد الفئات 0=3/،66(1-3) (وهو طول الفئة)، وبعد إضافة طول الفئة إلى أصغر قيمة في مفتاح التصحيح تم تحديد ثلاثة مستويات للتعامل مع متوسطات الدّرجات والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (9) فئات قيم المتوسط الحسابي والقيم الموافقة لها

فئات القيم	من 1.66-1	من 2.33-1.67	من3-2.34
درجة الموافقة	منخفضة	متوسطة	مرتفعة

- **التحقق من تكافؤ عينة الدّراسة في مهارات الاستماع في اللّغة العربيّة:**

للتحقق من تكافؤ أفراد المجموعتين الضابطة والتّجريبية في مهارات الاستماع في اللّغة العربيّة، طبّق المقياس بشكل قبليّ على أفراد المجموعتين، ثم استخدم اختبار (مان وتني للدلالة على الفروق بين مجموعتين مستقلتين صغيرتي الحجم) والجدول الآتي يوضح نتائج هذا المقياس

الجدول (10) نتائج اختبار مان وتني لدلالة الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعتين الضابطة والتّجريبية في القياس القبلي لمقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعية

الأبعاد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة	القرار
الفهم	الضابطة	8	7.38	59.00	23.00	0.30	غير دال
	التّجريبية	8	9.36	77.00			
التّذكّر	الضابطة	8	7.36	61.00	25.00	0.43	غير دال
	التّجريبية	8	9.38	75.00			
الاستيعاب	الضابطة	8	6.56	52.50	16.50	0.05	غير دال
	التّجريبية	8	10.44	83.50			
التّذوّق	الضابطة	8	10.00	80.00	20.00	0.17	غير دال
	التّجريبية	8	7.00	56.00			
الدّرجة الكليّة	الضابطة	8	7.50	60.00	24.00	0.38	غير دال
	التّجريبية	8	9.50	76.00			

يتبين من الجدول (10) أنّ قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار مان وتني في القياس القبلي لمقياس مهارات الاستماع بالنسبة للمهارات الفرعية والدّرجة الكليّة أكبر من (0.05) ما يعني عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة بين متوسطات رتب درجات أفراد عينة الدّراسة في مهارات الاستماع، ويشير إلى تجانس وتكافؤ المجموعتين الضابطة والتّجريبية في هذه المهارات.

رابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدّراسة:

Statistic ways that are used in the study

لاختبار الفرضيات تم استخدام البرنامج الإحصائي(SPSS) لمعالجة بيانات الدّراسة ونتائجها من خلال أساليب التحليل الإحصائي الآتية:

الإحصاء الوصفي: من أجل حساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة ومدى القيم لكل من أفراد المجموعتين الضابطة والتّجريبية.

معامل الارتباط بيرسون: للتحقق من ثبات المقياس بطريقتي التجزئة النصفية والإعادة.

معادلة سيبرمان براون: لحساب الثّبات بالتجزئة النصفية (تصحيح معامل ثبات

نصف الاختبار).

$\frac{2r}{1+r}$ حيث r معامل الارتباط

حجم الأثر: للتحقق من أثر البرنامج في المجموعة التّجريبية

$r = \frac{}{\sqrt{n}}$ حيث عدد العينة الكلي.(n)، حجم الأثر(r)

المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة

اختبار مان وتني الرتبي لتقدير دلالة الفروق للعينات الصغيرة المستقلة.

اختبار ويكلكسون للعينات الصغيرة المرتبطة

الفصل الخامس

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: الإجابة عن أسئلة الدراسة

ثانياً: اختبار فرضيات الدراسة

ثالثاً: مقترحات الدّراسة.

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل عرضاً لأهم النّتائج الّتي تمّ التوصّل إليها بالتّحليل الإحصائي للتّحقق من الفرضيات ومناقشتها في ضوء الدّراسات السّابقة والإطار النظري ثمّ تقديم مجموعة من المقترحات وفق النّتائج الّتي تمّ التّوصل إليها.

أولاً: الإجابة عن أسئلة الدراسة:

الإجابة عن السؤال الأول: ما فاعلية البرنامجٍ الحاسوبيّ المقترح في تنمية مهارات الاستماع لدى التّلاميذ المكفوفين ممن هم في الصّف الرّابع الأساسي في اللّغة العربيّة.

أجيب عن السؤال الأول من خلال الإجابة على الفرضية الأولى

الإجابة عن السؤال الثاني: ما أثر احتفاظ أفراد المجموعة التجريبية بمهارات الاستماع في اللّغة العربيّة من خلال البرنامج الحاسوبي.

أجيب عن السؤال الثاني من خلال الإجابة على الفرضية الرابعة.

الإجابة عن السّؤال الثّالث: ما آراء التّلاميذ في البرنامج الحاسوبي؟

تمّت الإجابة عنه من خلال تفريغ نتائج الاستبانة الّتي وزّعت على أفراد المجموعة التّجريبية حيث تم استخراج المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات إجابات أفراد المجموعة التجريبية على عبارات استبانة الآراء والجدول (11) يبيّن نتائج ذلك.

الجدول (11) المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات إجابات أفراد المجموعة التجريبية على عبارات استبانة الآراء

العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
– جعل البرنامج مادة اللّغة العربيّة أكثر متّعةً	3.48	0.58	مرتفعة
– بإمكاني الاعتماد على نفسي في التعلّم من خلال هذا البرنامج	3.58	0.18	مرتفعة
– الأصوات في البرنامج واضحة	3.42	0.36	مرتفعة
– يمكن اختيار الإجابة بسهولة	3.48	0.47	مرتفعة
– وفّر البرنامج لي التّفاعل النّشط	3.65	0.39	مرتفعة
– راعى البرنامج سرعتي الذّاتيّة في التعلّم	3.47	0.82	مرتفعة
– تضمن البرنامج مؤثراتٍ سمعيةً مناسبةً	3.55	0.33	مرتفعة
– تضمن البرنامج أنشطةً تعلّميةً متنوعةً	3.48	0.18	مرتفعة
– لم أجد صعوبةً أو عائقاً في استخدم البرنامج	3.61	0.36	مرتفعة

– أفضّل التعلّم من البرنامج الحاسوبيّ أكثر من التعلّم التّقليدي	3.49	0.36	مرتفعة
– يمكنني التّنقل بين مراحل البرنامج بسهولةٍ	3.87	0.58	مرتفعة
– أكسبني البرنامج الكثير من المفردات الجديدة	3.51	0.39	مرتفعة
– ساعدني البرنامج على إدراك الفِكر العامّة الّتي يدور حولها الموضوع	3.68	9.58	مرتفعة
– ساعدني البرنامج على تلخيص الموضوع المسموع	3.41	0.45	مرتفعة
– ساعدني البرنامج على تعرّف الجديد في الموضوع المسموع	3.63	0.85	مرتفعة
المتوسط العام للاستبانة	**3.55**	**0.50**	مرتفعة

يتبين من الجدول (11) أن قيم المتوسطات الحسابيّة لدرجات استجابات عيّنة الدّراسة بالنسبة لجميع عبارات الاستبانة جاءت بدرجةٍ موافقةٍ مرتفعةٍ إذ جاءت جميعها أعلى من (3.40) وبلغ المتوسط العام للاستبانة (3.55) بدرجة موافقة مرتفعة. وتشير النّتيجة السّابقة إلى وجود آراء إيجابية لدى أفراد المجموعة التجريبية نحو البرنامج الحاسوبيّ، وذلك للميزات الّتي يتمتع بها ولاسيما مراعاته خصائص الفئة المستهدفة، واحتواؤه على تغذيةٍ راجعةٍ وتعزيز باستخدام الصّوت، وسهولة استخدامه حتى لدى الأفراد الذّين ليس لديهم مهارات في استخدام الحاسوب

ثانياً: اختبار فرضيات الدّراسة:

تم اختبار الفرضيات الآتية عند مستوى الدلالة (0.05):

الفرضية الأوّلى: تنصّ على أنّه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التّجريبية ومتوسط رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعية"

لاختبار هذه الفرضية استخرجت المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة ومدى قيم درجات أفراد المجموعتين (التّجريبية والضابطة) في القياس البعدي لمقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعية، والجدول (12) يوضح نتائج ذلك.

الجدول (12) المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة ومدى قيم درجات أفراد المجموعتين التّجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعية

الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أعلى قيمة	أدنى قيمة
الفهم	الضابطة	8	7.25	1.20	9.00	6.00
	التّجريبية	8	10.25	1.09	12.00	9.00
التّذكّر	الضابطة	8	7.00	0.87	8.00	6.00
	التّجريبية	8	10.00	1.12	12.00	9.00
الاستيعاب	الضابطة	8	7.50	1.50	10.00	5.00
	التّجريبية	8	10.13	0.33	11.00	10.00
التّذوّق	الضابطة	8	6.38	1.11	8.00	5.00
	التّجريبية	8	9.25	0.83	11.00	8.00
الدّرجة الكليّة	الضابطة	8	28.13	2.93	33.00	24.00
	التّجريبية	8	39.63	1.87	43.00	38.00

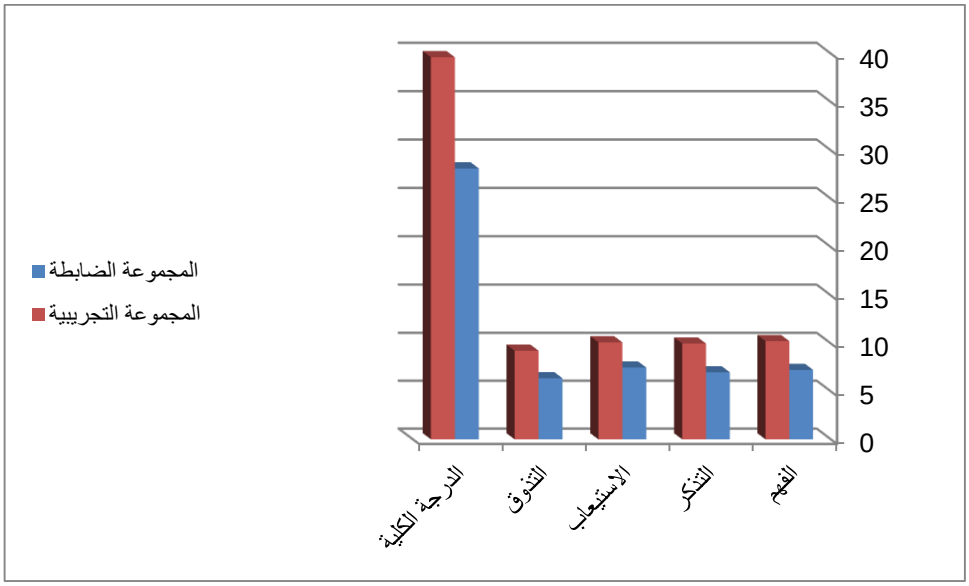
يتبين من الجدول (12) وجود فروقٍ واضحةٍ بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التّجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعية، ومن أجل معرفة دلالة هذه الفروق استخدم اختبار مان وتني لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين صغيرتي الحجم، والجدول الآتي يوضح نتائج ذلك.

الجدول (13) نتائج اختبار مان وتني لدلالة الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعتين الضابطة والتّجريبية في القياس البعدي على مقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعية

الأبعاد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة	القرار
الفهم	الضابطة	8	4.57	38.00	2.00	0.001	دال
	التّجريبية	8	12.25	98.00			
التّذكّر	الضابطة	8	4.50	36.00	0.00	0.001	دال
	التّجريبية	8	12.50	100.00			
الاستيعاب	الضابطة	8	4.49	39.50	3.50	0.001	دال
	التّجريبية	8	12.06	96.50			
التّذوّق	الضابطة	8	4.56	36.50	0.50	0.001	دال
	التّجريبية	8	12.44	99.50			
الدّرجة الكليّة	الضابطة	8	4.50	36.00	0.00	0.001	دال
	التّجريبية	8	12.50	100.00			

يتبين من الجدول (13) أنّ جميع قيم الدلالة الإحصائية لاختبار مان وتيني (U) لكل بُعد من أبعاد مقياس مهارات الاستماع وللدرجة الكليّة أصغر من (0.05)، ما يعني رفض الفرضية الّصفرية وقبول الفرضية البديلة الّتي تنص على" وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التّجريبية ومتوسط رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعية. وهذا الفرق لصالح المجموعة ذات متوسط الرتب الأعلى وهي المجموعة التّجريبية.

ويبين الشّكل الآتي متوسطي درجات أفراد المجموعتين التّجريبية والضابطة على القياس البعدي لمقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعية.



الشّكل (4) متوسطات درجات أفراد المجموعتين التّجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعية

تفسير نتائج الفرضية الأوّلى:

بينت نتائج الفرضية الأولى تفوّق تلاميذ المجموعة التّجريبية الذين استخدموا البرنامج الحاسوبيّ على تلاميذ المجموعة الضابطة في مهارات الاستماع، وتعد هذه النتيجة منطقيةً قياساً لما يقدمه البرنامج الحاسوبيّ من مميزاتٍ للأفراد العاديين أو لذوي الإعاقة ولاسيما المكفوفين، إذ إن التسجيلات الصوتية وإمكانية التحكم بها ساعدت كل تلميذ من تلاميذ المجموعة التّجريبية على اكتساب مهارات الاستماع وفق سرعته الخاصة، وتم تحقيق أهم مبدأ من مبادئ العملية التعلّميّة وهو مراعاة الفروق الفرديّة، كما أن استخدام أصواتٍ جذّابةٍ في التعزيز والتغذية الراجعة، إضافةً إلى ميزة التّشويق في البرنامج الحاسوبيّ، والتّنوع في الأنشطة المتضمّنة في البرنامج أدّى إلى نبذ الملل لدى التّلاميذ والحفاظ على انتباههم طوال زمن الجلسة. أما أفراد المجموعة الضابطة الذين تلقّوا التعلّم وفق الطّريقة المتّبعة في المعهد فعلى الرغم من قدرتهم عن الإجابة على الأسئلة المتعلقة بنصوص الوحدتين الثّالثة والرّابعة إلا أن هذه الإجابات لم ترتق إلى مستوى تحقق مهارات الاستماع بالشّكل المطلوب، وذلك لأن الطرائق التقليدية تركز على تحصيل التّلميذ للمعارف والمعلومات أكثر من تركيزها على اكتسابه المهارات، كما رأت الباحثة حماساً أكبر لدى أفراد المجموعة التّجريبية وزيادة قابليتهم للتعلّم مقارنةً بأفراد المجموعة الضابطة، و بدا هذا واضحاً من خلال الفرق بين قيم متوسط الرتب لكل من الفهم؛ إذ كانت قيمته بالنسبة للمجموعة

الضابطة (4.57) و(12.25) للمجموعة التّجريبية، والتذكر إذ تراوحت قيمة متوسط الرتب بين (4.50) للمجموعة الضابطة و(12.50) للمجموعة التّجريبية، في حين كانت قيمة متوسط الرتب للاستيعاب للمجموعة الضابطة (4.49) و(12.06) للمجموعة التّجريبية، وتراوحت قيمة متوسط الرتب للتذوق بين (4.56) للمجموعة الضابطة و(12.44) للمجموعة التّجريبية، وتعود هذه الفروق إلى تنوع الاختبارات في البرنامج (صح/ خطأ، اختيار من متعدد، التدرّج من السهل إلى الصعب، استبعاد الإجابة الغلط)، كذلك احتواء البرنامج على التغذية الراجعة بحيث يتمكن التّلميذ من معرفة إجابته إن كانت صحيحة أو خاطئة. وحرية التعامل مع المحتوى التعلّيمي، فقد حقق البرنامج مبدأ الفرديّة في التعلّم، وشجّع التعلم الذّاتّي مراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين أي مرونة التعلم ومكّن كل تلميذ من السير في العملية التعلّميّة حسب سرعته الشخصية وحسب قدراته وإمكاناته دون أن يسبب الإحراج له أمام زملائه إن كان أقلّ سرعةً منهم في استيعاب المعلومات. إضافةً إلى وضوح وسهولة عملية الخروج من تدريبٍ إلى آخر أو الخروج من البرنامج فلا تتطلب عملية الخروج إغلاق الجهاز، ثمّ إعادة تشغيله.

وتتفق نتائج هذه الفرضية مع نتائج دراسة كل من (اليماني،2005): و(أبوعون،2007)، (الصالح،2008)، وكلين(Klein،2002) الّتي أكدت فعالية استخدام التكنولوجيا ولاسيما الحاسوب في تعلّيم المكفوفين مقارنة بالطرائق التقليدية.

الفرضيّة الثّانية: تنصّ على أنّه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التّجريبية في القياس القبلي ومتوسط رتب درجاتهم في القياس البعدي على مقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعية

لاختبار هذه الفرضية استخرجت المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة ومدى القيم لدرجات أفراد المجموعة التّجريبية في كل من القياس القبلي والقياس البعدي لمقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعية، والجدول (14) يوضح نتائج ذلك.

الجدول (14) المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة ومدى القيم لدرجات أفراد المجموعة التّجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعية

الأبعاد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أعلى قيمة	أدنى قيمة
الفهم	القبلي	4.25	1.09	6.00	2.00
	البعدي	10.25	1.11	12.00	9.00
التّذكّر	القبلي	3.88	0.93	5.00	2.00
	البعدي	10.00	1.12	12.00	9.00
الاستيعاب	القبلي	4.25	0.66	5.00	3.00
	البعدي	10.13	0.33	11.00	10.00
التّذوّق	القبلي	2.75	0.66	4.00	2.00
	البعدي	9.25	0.83	11.00	8.00
الدّرجة الكليّة	القبلي	15.13	1.50	18.00	13.00
	البعدي	39.63	1.87	43.00	38.00

يتبين من الجدول (14) وجود فروقٍ واضحةٍ بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التّجريبية في كل من القياسين القبلي والبعدي على الدّرجة الكليّة لمقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعية. ومن أجل التحقق من دلالة هذه الفروق استخدم اختبار ويكلكسون للعينات الصغيرة المرتبطة والجدول (15) يوضح ما تم الوصل إليه من نتائج.

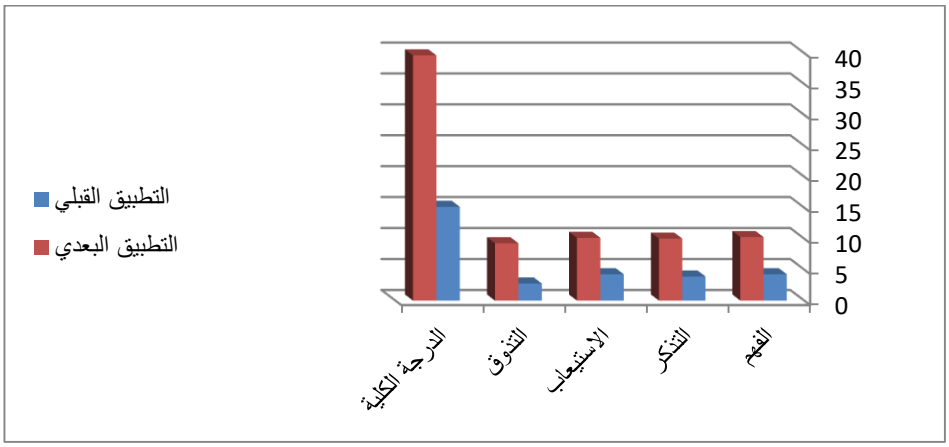
الجدول (15) نتائج اختبار ويكلكسون لبيان دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التّجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعية

الأبعاد	القياس القبلي والبعدي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة	القرار	حجم الأثر
الفهم	الرّتبة السّالبة	0.00	0.00	2.530	0.011	دال	0.91
	الرّتبة الموجبة	4.50	36.00				
التّذكّر	الرّتبة السّالبة	0.00	0.00	2.539	0.011	دال	0.90
	الرّتبة الموجبة	4.50	36.00				
الاستيعاب	الرّتبة السّالبة	0.00	0.00	2.549	0.011	دال	0.90
	الرّتبة الموجبة	4.50	36.00				
التّذوّق	الرّتبة السّالبة	0.00	0.00	2.539	0.011	دال	0.90
	الرّتبة الموجبة	4.50	36.00				
الدّرجة الكليّة	الرّتبة السّالبة	0.00	0.00	2.524	0.012	دال	0.91
	الرّتبة الموجبة	4.50	36.00				

يتبين من الجدول (15) الآتي:

- جميع قيم الدلالة الإحصائية لاختبار ويكلكسون أصغر من (0.05) ما يدلّ على وجود فروقٍ بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في كل من القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعيّة. و يعني رفض الفرضية الصّفرية وقبول الفرضية البديلة الّتي تنص على" وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي ومتوسط درجاتهم في القياس البعدي لمقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعيّة، وهذه الفروق لصالح القياس ذي المتوسط الأعلى وهو القياس البعدي.

- قيمة حجم الأثر أكبر من (0.8) ما يدل على أن حجم أثر استخدام البرنامج الحاسوبيّ في تنمية مهارات الاستماع لدى التّلاميذ المكفوفين كبير.
- ويبيّن الشّكل(4) المتوسطات الحسابيّة لدرجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعيّة:



الشّكل (4) متوسطات درجات أفراد المجموعة التّجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعية

- **تفسير نتائج الفرضية الثّانية:**

بينت نتائج الفرضية الثّانية وجود تحسنٍ كبيرٍ في مهارات الاستماع لدى أفراد المجموعة التّجريبية فقد كان المتوسط الحسابي في القياس القبلي للفهم (4.25) أما المتوسط الحسابي وفي القياس البعدي(10.25)، في حين كان المتوسط الحسابي في القياس القبلي للتذكر(3.88) أما المتوسط الحسابي في القياس البعدي فكان(10.00)، ويتجلى كذلك الفرق واضحاً في الاستيعاب فقد بلغ المتوسط الحسابي في القياس القبلي (4.25) وفي القياس البعدي (10.13)، في حين كان الفرق الأكبر بين المتوسط الحسابي للتّذوق في القياس القبلي وقيمته (2.75) والمتوسط الحسابي لها في القياس البعدي وقيمته (9.25) وهذه الفروق الناتجة لم تعز إلى الصدفة، إنما يمكن أن نعزو هذه النتائج إلى الآتي:

- تخطيط جلسات البرنامج الحاسوبيّ بشكلٍ منهجيٍّ ومنظمٍ بالاعتماد على احتياجات التّلاميذ المكفوفين وخصائصهم، وذلك من خلال الاستفادة من نتائج القياس القبلي لمقياس مهارات الاستماع وبطاقة الملاحظة الخاصة به.

- راعى البرنامج الحاسوبيّ عنصر المرونة أثناء تطبيق الجلسات، بما يلائم جميع مستويات التّلاميذ، وتم الحرص على تحقيق أهداف البرنامج لدى كل تلميذ وفق سرعته الذّاتيّة من جهةٍ، وقدرته على التّعلم من خلال الحاسوب من جهةٍ ثانيةٍ.
- تم تجزئة المهارات المستهدفة إلى مهاراتٍ جزئيةٍ بسيطةٍ، ومراعاة التكامل بين هذه المهارات في أثناء تدريب التّلاميذ عليها.

وكان للبرنامج الحاسوبيّ أثر في المحافظة على انتباه التّلاميذ وتركيزهم، وكسر الروتين الناتج عن التّعلم بالّطرائق التّقليديّة، وتكوين اتجاهاتٍ إيجابيةٍ نحو مادة اللّغة العربيّة عموماً. كما أنّ استخدام التقويم المرحلي والنهائي بشكلٍ منتظمٍ ساعد على التّأكد من استيعاب التّلاميذ وإتقانهم المادة العلميّة المطلوبة، كما أكّد نجاعة البرنامج الحاسوبيّ في تحقيق الأهداف المرجوة منه وكذلك استخدام التعزيز المعنوي بالتصفيقٍ أو إصدار أصواتٍ موسيقيةٍ معينةٍ تدلّ على أنّ التّلميذ أجاب إجابةً صحيحةً، أسهم في زيادة رغبة التّلاميذ وإقبالهم على عملية التعلّم، وفي تكوين اتجاهاتٍ إيجابيةٍ نحو البرنامج الحاسوبيّ، إضافةً إلى توظيف التّقنيات المرافقة للبرنامج الحاسوبيّ بشكلٍ هادفٍ ولا سيما التّعزيز والتّغذية الرّاجعة، وتجزئة البرنامج إلى نقاطٍ وأهدافٍ تعلّميّةٍ بسيطةٍ، يسّرت عمليّة تعلّمها واستيعابها لدى التّلاميذ بطريقةٍ أفضل، وما وفرّه البرنامج من بيئةٍ تعلّميّةٍ تقلّ فيها إلى درجةٍ كبيرةٍ عملية التّشتت و ضعف الانتباه كثيراً لدى استخدام طرائق التّدريس العادية.

كما وفّر البرنامج فرص التّجريب دون خوفٍ أو رهبةٍ أو التّعرّض للتّوبيخ، واستثارة اهتمام التّلاميذ المكفوفين وإشباع حاجاتهم للتعلّم، وبدا هذا واضحاً من خلال الفرق بين قيم متوسطات الرتب لكلّ من الأبعاد الفرعية الّتي تمثلت بالقيمة(0.00) للمجموعة الضابطة و(4.50) للمجموعة التّجريبية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراستي كل من (الهواري،2002) و(منسي،2017) اللتين أكدّتا فعالية استخدام الحاسوب في اكتساب مهارات اللغة عامّة والاستماع خاصّة فضلاً عن تكوين اتجاهاتٍ إيجابيّةٍ نحو تعلّم اللّغة العربيّة باستخدام الحاسوب.

الفرضية الثّالثة: تنصّ على أنّه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التّجريبية الذّكور ومتوسط رتب درجات أفراد المجموعة التّجريبية من الإناث في القياس البعدي على مقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعية.

لاختبار هذه الفرضية استُخدم اختبار مان وتني لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين صغيرتي الحجم، والجدول (16) يوضح نتائج ذلك.

الجدول (16) نتائج اختبار مان وتني لدرجات أفراد المجموعة التّجريبية في القياس البعدي على مقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعية وفق متغير الجنس

الأبعاد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة	القرار
الفهم	ذكور	8	4.50	22.50	7.50	0.99	غير دال
	إناث	8	4.50	13.50			
التّذكّر	ذكور	8	4.60	23.00	7.00	0.873	غير دال
	إناث	8	4.33	13.00			
الاستيعاب	ذكور	8	4.80	24.00	6.00	0.439	غير دال
	إناث	8	4.00	12.00			
التّذوّق	ذكور	8	3.40	17.00	2.00	0.60	غير دال
	إناث	8	6.33	19.00			
الدّرجة الكليّة	ذكور	8	4.00	20.00	5.00	0.424	غير دال
	إناث	8	5.33	16.00			

يتبين من الجدول (16) أن قيم الدلالة الإحصائية لاختبار مان وتني أكبر من (0.05) في القياس البعدي على مقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعية بالنسبة للأبعاد الفرعية وللدرجة الكليّة، ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التّجريبية الذكور ومتوسط درجات أفراد المجموعة التّجريبية الإناث في القياس البعدي على مقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعية.

- **تفسير نتائج الفرضية الثّالثة:**

بينت نتائج الفرضية الثّالثة عدم وجود تأثيرٍ دالٍّ إحصائياً لمتغير الجنس على المهارات المكتسبة لدى أفراد المجموعة التّجريبية، وقد تعود هذه النتيجة إلى أن تأثير البرنامج الحاسوبيّ كان فعالاً لدى الذكور والإناث على السواء بالإضافة إلى وجود اتجاهاتٍ إيجابيةٍ لدى كل منهم نحو التعلم من خلال الحاسوب، وذلك لأن التكنولوجيا الحديثة ولاسيما البرامج الحاسوبيّة شملت مختلف مجالات الحياة اليومية للأفراد وجعلت الحياة أفضل وأسهل لذوي الإعاقة عامّة وللمكفوفين خاصّة وساعدتهم على التّكيف والاندماج مع المجتمع ذكوراً وإناثاً، وتتطابق هذه النّتيجة مع خصائص المكفوفين فلا فروقٌ بين الذكور والإناث في نسبة الذكاء. كما قد يعود السّبب إلى أن كلاً من الذّكور والإناث بذل جهودًا متقاربةً لرفع وتحسين أدائهم وهذا ما لوحظ أثناء تطبيق جلسات البرنامج الحاسوبيّ الذي امتاز بقدرته على إثارة حماس ودافعية أفراد المجموعة التّجريبية، فقد بدت السّعادة والرّاحة على وجوههم، إضافةً إلى أنهم عبّروا عن شعورهم بالرّضا وعدم الملل أثناء تقديم المادة العلميّة عن طريق الحاسوب، ومنهم من رأى أنّ المعلومات قُدمت بطريقةٍ مبسّطةٍ ومحببةٍ تتناسب مع قدرات وسرعة كل تلميذ.

فمهارات الاستماع طاقةٌ عظيمةٌ أودعها الله في الإنسان، لذلك فإنّ التّدريب عليها وتنميتها للقيام بأدقّ وظائفها أمرٌ ضروريٌّ لمساعدته على تحقيق الإنجازات.

الفرضية الرّابعة: تنصّ على أنّه" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التّجريبية في القياس البعدي على مقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعية ومتوسط رتب درجاتهم في القياس المؤجّل".

لاختبار هذه الفرضية استُخرجت المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة ومدى قيم درجات أفراد المجموعة التجريبية في كل من القياس البعدي والقياس المؤجّل لمقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعيّة، والجدول الآتي يوضح نتائج ذلك.

الجدول (17) المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة ومدى قيم درجات أفراد المجموعة التجريبية على القياسين البعدي والمؤجّل لمقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعيّة

الأبعاد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أعلى قيمة	أدنى قيمة
الفهم	البعدي	10.25	10.9	12.00	9.00
	المؤجّل	9.88	0.78	11.00	9.00
التّذكّر	البعدي	10.00	10.12	12.00	9.00
	المؤجّل	9.50	0.71	11.00	9.00
الاستيعاب	البعدي	10.13	0.33	11.00	10.00
	المؤجّل	9.88	0.60	11.00	9.00
التّذوّق	البعدي	9.25	0.83	11.00	8.00
	المؤجّل	9.13	0.60	10.00	8.00
الدّرجة الكليّة	البعدي	39.63	1.87	43.00	38.00
	المؤجّل	38.38	1.32	41.00	37.00

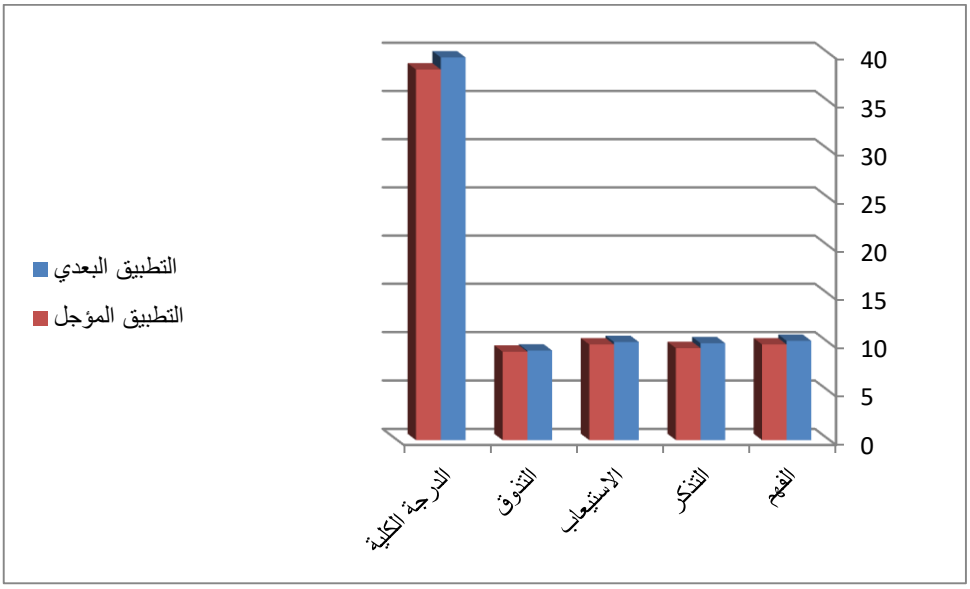
يتبيّن من الجدول (17) وجود فروقٍ طفيفةٍ بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التّجريبية في كل من القياسين البعدي والمؤجّل على مقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعية. ومن أجل التحقق من دلالة هذه الفروق تم استخدام اختبار ويكلكسون للعينات الصغيرة المرتبطة والجدول الآتي يوضّح ما تم التّوصل إليه من نتائج.

الجدول (18) نتائج اختبار ويلكسون لبيان دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التّجريبية في القياس البعدي على مقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعية ومتوسط رتب درجاتهم في القياس المؤجّل.

الأبعاد	القياس القبلي والبعدي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة	القرار
الفهم	الرّتبة السّالبة	3.60	18.00	1.432	0.180	غير دال
	الرّتبة الموجبة	3.00	3.0			
التّذكّر	الرّتبة السّالبة	2.50	5.00	1.069	0.285	غير دال
	الرّتبة الموجبة	1.00	1.00			
الاستيعاب	الرّتبة السّالبة	3.00	15.00	1.414	0.157	غير دال
	الرّتبة الموجبة	0.00	0.00			
التّذوّق	الرّتبة السّالبة	3.33	10.00	0.447	0.655	غير دال
	الرّتبة الموجبة	2.50	5.00			
الدّرجة الكليّة	الرّتبة السّالبة	3.50	21.00	1.814	0.066	غير دال
	الرّتبة الموجبة	0.00	0.00			

يتبيّن من الجدول (18) أنّ قيمة الدّلالة الإحصائية لاختبار ويلكسون أكبر من (0.05) ما يدلّ على عدم وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيّة بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التّجريبية في القياس البعدي على مقياس مهارات الاستماع ومتوسط رتب درجاتهم في القياس المؤجّل. ما يعني قبول الفرضية الّصفرية.

ويبيّن الشّكل (5) المتوسطات الحسابيّة لدرجات أفراد المجموعة التّجريبية في القياسين البعدي والمؤجّل على مقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعية.



الشّكل (5) المتوسطات الحسابيّة لدرجات أفراد المجموعة التّجريبية في القياسين البعدي والمؤجّل على مقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعية

– تفسير نتائج الفرضية الرّابعة:

بينت نتائج الفرضية الرّابعة احتفاظ أفراد المجموعة التّجريبية بالمهارات المكتسبة، وتعود هذه النتيجة إلى مراعاة البرنامج خصائص التّلاميذ وأعمارهم وقدراتهم العقلية، وإتاحته الفرصة لهم للمشاركة والتّفاعل الإيجابي مع المادة المعروضة المقترن بالتّكرار، والحرص على التكامل بين مهارات الاستماع (الفهم، والتّذكّر والاستيعاب، والتّذوّق) وتحديد نقاط القوّة ونقاط الضّعف لدى التّلاميذ والاستفادة من نقاط القوّة في معالجة نقاط الضّعف مكّن تلاميذ المجموعة التّجريبية من الاحتفاظ بالمهارات المُكتسبة.فضلاً عن زيادة خبرتهم جعلهم أكثر استعداداً ورغبةً ودافعيةً للتعلّم. وهذا يدلّ على أنّ قدرة التّلميذ على الاستماع يمكن تحسينها وتنميتها وفق طرائقٍ واستراتيجيات تعلّميةٍ مخططةٍ، وهذا يشير إلى دور البرنامج الحاسوبيّ في تنمية مهارات الاستماع بما يمتلكه من مميزات كحرية الحركة والاختيار بين التّمارين والدّروس وقدرته على إثارة النّشاط والحماس والدّافعية والمشاركة لدى التّلاميذ كل حسب قدرته، وجذب اهتمام التّلاميذ المكفوفين بطريقةٍ مشوقةٍ تختلف عن الطّريقة التّقليدية، وهذا أدى إلى بقاء أثر التّدريب في تنمية هذه مهارات الاستماع. ومن جهةٍ أخرى تميّز البرنامج الحاسوبيّ بأنّه يتضمّن مجموعةً فعالةً من الأنشطة التعلّميّة في سياقٍ ممتعٍ ومشوّقٍ أثار دافعية التّلاميذ وشدّ انتباههم وزاد ثقتهم بأنفسهم وساهم في تحقيق الأهداف المرغوب فيها.

ثالثاً: مقترحات الدّراسة:

- توظيف البرنامج الحاسوبيّ في تدريس المكفوفين لكافة المواد.
- توظيف مستحدثات التكنولوجيا في التعلّم وتنمية الحواس لدى التّلاميذ المكفوفين.
- تطوير المناهج وإعدادها بما يتناسب مع فئة المكفوفين.
- الاهتمام بمعلّم المكفوفين وإعداده إعداداً خاصاً يمكّنه من تدريس هذه الشريحة بأحدث وسائل التعلّم الذّاتّي وأساليبه .
- مراعاة الفروق الفرديّة بين التّلاميذ واستغلال هذه الفروق لتحسين عملية التعلّم والتعلم.
- توظيف الموسيقى والمؤثرات الصوتية في مختلف المقررات التعلّميّة الّتي يدرسها المكفوف.

المراجع	

أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم، مجدي. (2003). **مهارات التدريس الفعال**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية. ص 279.
- أبو النصر، مدحت محمد. (2004). **تأهيل متحدي الإعاقة**. القاهرة: مصر. إيتراك للطباعة والنشر. ص 199.
- أبو دية، هناء. (2009). **برنامج محوسب لتنمية بعض مهارات تدريس الاستماع في اللغة العربية لدى الطالبات المعلمات في الكليّة الجامعية للعلوم التطبيقية**. الجامعة الإسلامية. عزة: فلسطين. ص: 260.
- أبو زيتون، جمال عبدلله سلامة، مقدادي، يوسف فرحان. (2012). الأمن النّفسي لدى الطّلبة المعاقين بصرياً في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة جامعة دمشق**. مج: 28، عدد: 3. دمشق: سوريا. ص- ص: 243_ 287.
- أبو زيتون، جمال، وعليوات، شادن. (2010). أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات الاستماع ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة المعوقين بصرياً. **مجلة جامعة دمشق**، مج: 4، عدد: 26. ص_ ص 215- 250. سوريا. جامعة دمشق.
- أبو شنب، ميساء. (2007). **تكنولوجيا تعلم اللغة العربية في الحلقة الأوّلى من التعلّم الأساسي**. الدنمارك. الأكاديمية العربية. ص: 212.
- أبو شوك، فاطمة السيد. (2016). **فاعلية برنامج إلكتروني تفاعلي قائم على القصة الناطقة في تنمية بعض المهارات السمعية لدى التلاميذ المكفوفين في المرحلة الابتدائية**، ماجستير. مصر. ص: 55.
- أبو عواد، عارف ياسر، والراميني، محمد، وجلال، تامر، ومطيع، ياسر، وحمدان، علاء. (2008). **مهارات الحاسوب وتطبيقاته**. عمان: الأردن. مكتبة المجتمع العربي. ص: 14.

المراجع	

- أبو عون، محمد ابراهيم. (2007). **فاعلية استخدام برنامجي (إبصار وVirgo) في إكساب مهارات استخدام الحاسوب والإنترنت لدى الطلاب المعوقين بصرياً بالجامعة الإسلامية بغزة**. ماجستير. كلية التربية. الجامعة الإسلامية بغزة. ص: 140.
- أبو موتة، حلمي مصطفى. (2007). **تكنولوجيا تعلّم المكفوفين**. الرياض: السعودية. الدار الصولتية للنشر والتوزيع. ص: 216.
- أبوبكر، سامي. (2003). **أثر برنامج علاجي في تحسين مهارات الاستماع لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس مديرية التربية والتعلّم في محافظة جرش**. ماجستير. جامعة اليرموك. الأردن. ص: 250.
- أحمد، لطفي بركات. (2005). **الموسوعة التربوية**. القاهرة: مصر. دار النهضة المصرية. ص: 287.
- البابا، سلام سامي. (2008). **برنامج محوسب باستخدام المدخل المنظومي لتنمية المفاهيم العلمية والاحتفاظ بها لدى طلبة الصف العاشر**. ماجستير. كلية التربية. الجامعة الإسلامية بغزة. ص: 306.
- بارود، بسمة مصطفى. (2003). **فعالية برنامج محوسب مقترح في الكسور العادية في تنمية التحصيل لدى تلاميذ الصف الثّالث الأساسي بغزة**. ماجستير. الجامعة الإسلامية. غزة. ص: 184.
- باطاهر، بن عيسى. (2001). **الدور الحضاري للعربية في عصر العولمة**، كلية الآداب والعلوم. جامعة الشارقة. الإمارات. ص: 67.
- البسومي، سامية علي. (2008). حوسبة اللغة العربية ضرورة علمية وثقافية. **مجلة المجتمع**. مج:4، عدد 1799. ص: 273.
- بطرس، بطرس حافظ. (2007). **إرشاد ذوي الحاجات الخاصة وأسرهم**. عمان: الأردن. دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع. ص: 327.
- بن أحمد، محمد. (2003). **واقع إنتاج البرمجيات التعلّمية في الوطن العربي**. تونس. منشورات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. ص: 122.

المراجع	

- بوزان، توني. (2002). **الاستخدام الأقصى لطاقات الدماغ العقلية.** (ط2). ترجمة: إلهام الخوري. دمشق: سورية. دار الحصاد. ص: 213.
- بيومي، محمد عبد الحميد. (2004). **المعوقون بصرياً**. المنصورة: مصر. دار الكلمة. ص:197.
- التبريزي، محمد. (2005). **الكفاية في علم الكتابة**. عمان: الأردن. دار جرير. ص: 462.
- جبيلي، إبراهيم. (2009). أثر استخدام الحاسوب التعلّمي كوسيلة تدريس مساعدة على اتجاهات طلبة كلية التربية الرياضية نحو الحاسوب. **مجلة دراسات العلوم التربوية**. مج:31، عدد: 2. ص- ص: 204-210. عمان: الأردن. الجامعة الأردنية.
- جرادات، عبد الناصر، والعجلوني، محمود محمد، والمشاقبة، زاد محمد. (2009). **تطبيقات الحاسوب في الإدارة والتسويق**. عمان: الأردن. اليازوري. ص: 209.
- حجة، رنا. (2015). أثر استخدام برنامج تعلّمي حاسوبي في تنمية مهارة الاستماع النشط "دراسة شبه تجريبية على عينة من أطفال رياض الأطفال في محافظة اللاذقية". **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية**. سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية مج:37، عدد2. ص307.
- الحديدي، منى. (2002). **مقدمة في الإعاقة البصريّة**. (ط2). عمّان: الأردن. دار الفِكر. ص: 314.
- حسين، عبد الرحمن إبراهيم. (2003). **تربية المعوقين بصرياً وتعلّمهم**. القاهرة: مصر. عالم الكتب. ص: 55.
- الحسيني، زين العابدين. (2011). **انتشار وأسباب الإعاقة البصريّة في سوريا (دراسة مشفى المواساة الجامعي)**. ماجستير. كلية الطب. جامعة دمشق. ص: 617.
- حليفي، حمدان. (2006). مستوى أداء طلبة الصف الأوّل الثانوي في مهارات الاستماع في ضوء المؤشرات السلوكية ذات العلاقة. **مجلة كلية التربية**. مج: 2، عدد: 13. ص- ص: 163_196. جامعة أسيوط: مصر.

المراجع	

- حميد، أحمد. (2006). **البصير بين العلم والثقافة**. دمشق: سورية. وزارة الثقافة. ص: 200.
- الحوراني، بسام. (2007). **أثر برنامج تدريبي لمسي حركي في تحسين مهارات الاستعداد لقراءة رموز برايل لدى الأطفال المعوقين بصرياً في مرحلة الروضة**. ماجستير. كلية الدراسات العليا. كلية التربية. الجامعة الأردنية. ص: 222.
- الحيلة، محمد محمود. (2005). **تصميم وإنتاج الوسائل التعلّمية التعلّمية**. عمان: الأردن. دار المسيرة. ص: 472.
- خاطر، محمود رشدي. (2005). **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة**. (ط2). القاهرة: مصر. دار المعرفة. ص: 488.
- خالد، فواز. (2006). **التربية العملية للمعوقين بصرياً ورعايتهم وتعلّمهم**. عمان: الأردن. دار أسامة. ص: 160.
- الخان، بدر. (2005). **استراتيجيات التعلّم الالكتروني**. ترجمة: علي الموسوي، سوريا. شعاع للنشر والعلوم. ص: 368.
- الخزندار، نائلة، ومهدي، حسن. (2006). **تكنولوجيا الحاسوب في التعلّم**. غزة: فلسطين. آفاق للطباعة والنشر. ص: 288.
- خصاونة، محمد أحمد، وأبو شعيرة، خالد محمد، وغباري، ثائر أحمد. (2010). **التربية الخاصة بين التوجهات النظرية والتطبيقية**. عمان: الأردن. مكتبة المجتمع العربي. ص: 339.
- خضير، محمد محمود، والببلاوي، إيهاب عبد العزيز. (2004). **المعوقون بصرياً**. الرياض: المملكة العربية السعودية. الأكاديمية العربية للتربية الخاصة. ص: 288.
- الخطيب، جمال. (2001). **الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل، إصدار المكتب التنفيذي لمجلس وزراء العمل والشؤون الاجتماعية والعمل بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية**. البحرين: المنامة. ص: 250.

المراجع	

- الخطيب، جمال، والحديدي، منى. (2005). **الفتيات والنساء المعوقات بصرياً وضعيفات البصر في الدول العربية**، دراسة استطلاعية، ورقة عمل مقدمة لمؤتمر التربية الخاصة العربي الواقع والمأمول. عمان: الأردن. الجامعة الأردنية. ص: 124.
- الخطيب، جمال، والحديدي، منى. (2009). **مدخل إلى التربية الخاصة**. عمان: الأردن. دار الفِكر. ص: 291.
- خليفة، وليد، وعيسى، مراد. (2007). **كيف يتعلم مخ ذوي الإعاقة البصريّة**. الإسكندرية: مصر. دار الوفاء. ص: 243.
- الخميسي، أحمد حسن. (2010). **تربية الأطفال المعوقين**. سوريا. دار الرفاعي للنشر. ص: 214.
- الخولي، محمد علي. (2000). **أساليب تدريس اللغة العربية**. الأردن. دار الفلاح للنشر. ص: 192.
- دايفدسن، باتريشيا. (2006). **نظريات النمو**. ترجمة: محمود عوض الله سالم ومجدي محمد الشحات وأحمد حسن عاشور. عمان: الأردن. دار الفِكر. ص: 460.
- الدهان، منى حسين. (2001). تصور مقترح لبرامج إذاعية وتلفزيونية موجهة للمعوقين (بصرياً –عقلياً– سمعياً) وأسرهم. **مجلة كلية التربية**. مج:1، عدد: 25.ص_ص69_87.
- دويدار، أفنان. (2006). **المناهج ومعايير تقييمها**. نابلس: فلسطين. ص: 444.
- الراوي. حسين. (2001) **الوسائل التعلّمية الحديثة والتكنولوجيا ودورها في التربية والتعلّم**. (ط5). بغداد: العراق. دار الكتب العربية. ص: 150.
- رسلان، عبد الله. (2005). **فعالية برنامج كومبيوتري لتدريس الرياضيات على التحصيل وبعض جوانب التفكير البصري والاتجاه نحو استخدام الكمبيوتر لدى التلاميذ الصم بالصف الأوّل الإعدادي**. ماجستير. جامعة المنيا. مصر. ص: 250.

المراجع	

- الرشيد بو صلاح، صادق. (2009). **تربية الطفل لغوياً**. مجلة منبر الإسلام. مج: 7، عدد: 38. بيروت: لبنان. دار الهدى. ص: 270.
- الروسان، فاروق. (2001). **دراسات وأبحاث في التربية الخاصة**. عمان: الأردن. دار الفِكر. ص: 734.
- زامل، مجدي علي. (2003). وجهات نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا ومعلماتها في مدارس وكالة الغوث الدولية نحو ممارستهم التعلم النشط في محافظتي رام الله ونابلس، **مجلة المعلم والطالب**. مج: 4، عدد: 3. ص_ص: 24-3. عمان: الأردن.
- زريقات، إبراهيم عبد الله فرج. (2008). **الإعاقة البصريّة**. عمان: الأردن. دار المسيرة. ص: 384.
- الزعبي، أحمد محمد. (2011). **النمو الإنساني في الطفولة والمراهقة**. دمشق: سورية. دار الفِكر. ص: 336.
- زقوت، محمد. (2004). **المرشد في تدريس اللغة العربية**. (ط1). الجامعة الإسلامية. غزة: فلسطين. ص: 346.
- الزهراني، ماهر عبد السلام. (2008). **المفاهيم اللغوية أساسها، ومهاراتها، وتدريسها**. عمان: الأردن، دار المسيرة. ص: 200.
- زياد، مصطفى. (2006). **مهارات القراءة الإلكترونية**. مدينة نصر، القاهرة: دار الفِكر العربي. ص: 386.
- زيتون، كمال. (2008). **تكنولوجيا التعلّم في عصر المعلومات والاتصالات**. القاهرة: مصر. عالم الكتب. ص: 481.
- سالم، أحمد، ومصطفى، أحمد. (2006). **فاعلية برنامج تعلّمي مقترح في تنمية مهارات التقويم التربوي لدى طلبة شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية في ضوء المعايير القومية لجودة المعلّم في مصر**. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، اللقاء السنوي الثّالث عشر. كلية التربية. جامعة الملك سعود. الرياض: المملكة العربية السعودية. ص: 121.

المراجع	

- سالم، مصطفى. (2003). **صحافة الأطفال**. القاهرة: مصر. دار الأحمدي. ص: 152.
- سرحان، نظيمة. (2006). **منهاج الخدمة الاجتماعية لرعاية المعوقين**. القاهرة: مصر. دار الفِكر العربي. ص: 348.
- السرطاوي، عادل محمود. (2001). **معوقات تعلم الحاسوب وتعلّمه في المدارس الحكومية بمحافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والطلبة**. ماجستير. جامعة النجاح الوطنية. نابلس: فلسطين. دار الكتاب الجامعي في المدارس الحكومية. ص:171.
- سعادة، جودت، والسرطاوي، عادل فايز. (2003). **استخدام الحاسوب والإنترنت في ميادين التربية والتعلّم**. عمان: الأردن. دار الشروق. ص: 68.
- السعداني، أمل. (2005). **التربية الخاصة**. القاهرة: مصر. دار الطلائع. ص: 200.
- السلتي، فراس. (2008). **من فنون اللغة (المفهوم، الأهمية، المعوقات، البرامج التعلّمية)**. عمان: الأردن. عالم الكتب الحديث. ص: 225.
- السلطان، عادل. (2003). **تكنولوجيا التعلّم والتدريب**. عمان: الأردن. مكتبة الفلاح. ص:358.
- السمان، محمود. (2005). **التوجيه في تدريس اللغة العربية**. القاهرة: مصر. دار المعارف. ص:279.
- السيد، فؤاد البهي. (2008). **الأسس النفسية للنمو**. مصر. دار الفِكر. ص: 292.
- سيسالم، كمال سيسالم. (2001). **المعوقون بصرياً، خصائصهم ومناهجهم**. القاهرة: مصر. الدار المصرية اللبنانية. ص: 200.
- شحاتة، حسن. (2002). **فاعلية بعض المداخل في تنمية مهارات الاستماع في اللغة العربية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعلّم الأساسي**. ماجستير. كلية التربية: جامعة حلوان. ص: 273.

المراجع	

- شحادة، سمير. (2011). **أثر توظيف الحاسوب في تدريس النحو على تحصيل طلبة الصف الحادي عشر واتجاهاتهم نحوها والاحتفاظ بها**. ماجستير. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة: فلسطين. ص: 192.

- شعير، إبراهيم. (2009). فاعلية استخدام المواد التعلّمية اللمسية في تدريس العلوم للتلاميذ المعوقين بصرياً في المرحلة الابتدائية على كل من التحصيل وتنمية عمليات العلم والدافع للإنجاز. **مجلة مركز رعاية وتنمية الطفولة**. مج: 5، عدد: 12. القاهرة: مصر. جامعة المنصورة. ص_ص: 40_60.

- الشمري، مشاعل. (2009). **اتجاهات المشرفات والمعلمات في رياض الأطفال بمدينة الرياض نحو إدخال الحاسب الآلي كوسيلة تعلّمية**. ماجستير. كلية التربية. جامعة الملك سعود. الرياض: المملكة العربية السعودية. ص: 143.

- الشنطي، محمد صالح. (2006). **المهارات اللغوية مدخل إلى خصائص اللغة العربية وفنونها**. (ط4). غزة: فلسطين. دار الأندلس. ص:258.

- الشوابكة، داود غطاشة. (2000). **قواعد الكتابة والترقيم**. عمان: الأردن. دار الفِكر. ص: 88.

- الصالح، وفاء. (2008). **فاعلية برنامج تعلّمي حاسوبي في تنمية بعض المهارات الحاسوبية لدى الطفلات المعوقات بصرياً في المرحلة المتوسطة بمعهد النور بالرياض**. الملتقى الثامن للجمعية الخليجية للإعاقة. جمعية أولياء أمور المعوقين. الجمعية الخليجية للإعاقة. ص: 199.

- صالحة، سرور محمد. (2007). **المشكلات السلوكية والانفعالية للأفراد المعوقين بصرياً وعلاقتها بمتغيرات سبب الإعاقة البصريّة ومستواها، والعمر، والجنس**. ماجستير. كلية التربية، جامعة دمشق. ص: 104.

- الصباح، سهير وشناعة، هشام. (2008). واقع غرف المصادر الخاصة بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الحكومية الفلسطينية من وجهة نظر المديرين

المراجع	

والمعلمين والمرشدين التربويين. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**. مج: 24، عدد: 8. فلسطين. ص_ص: 2187_2226.

- صقر، محمد جمال. (2010). **مهارة الكتابة العربية**. القاهرة: مصر. دار السلام. ص: 120.
- صيام، عبد الرحمن، والجيزاوي، عامر. (2010). أثر استخدام الحاسوب كأداة في اكتساب طلبة الصف الخامس الأساسي لمفهوم اللون. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**. مج: 5، عدد: 2. البحرين. جامعة البحرين. ص_ص: 175_210.
- طعيمة، رشدي أحمد، ومناع، محمد السيد. (2007). **الأسس العامّة لمناهج تعلّم اللغة العربية (إعدادها، وتطويرها، وتقويمها)**. القاهرة: مصر. دار الفِكر.
- طعيمة، رشدي أحمد، ومناع، محمد السيد. (2009). **تدريس العربية في التعلّم العام، نظريات وتجارب**. (ط2). القاهرة: مصر. دار الفِكر العربي. ص: 280.
- الظّاهر، قحطان أحمد.(2004). **مدخل إلى التّربيّة الخاصّة**. عمان. دار وائل. ص 475.
- عاشور، راتب، والحوامدة، محمد فخري: (2007). **المهارات القرائية والكتابية :طرائق تدريسها واستراتيجياتها**. عمان: الأردن. دار المسيرة للنشر والتوزيع. ص: 368.
- عامر، إبراهيم، وعلي، غازي، والتكريتي، خميس. (2008).أثر استخدام الحاسبة الإلكترونية في تحصيل الطلبة. **المجلة العربية للتربية**. مج: 1، عدد: 1. ص_ص: 250-297.
- عباس، أصغر. (2000). **تقصي تطور المهارات الاجتماعية واللغوية باستخدام طريقة منتسوري لأطفال الروضة**. الهند. روالبندي. ص: 327.
- عباس، عبد الباري، ماهر، شعبان. (2014). **مهارات الاستماع النشط**. عمان: الأردن. دار المسيرة. ص: 398.

المراجع	

- عبد الرحمن، عمر. (2003). **تعلّم مهارات الاستماع**. الخرطوم: السودان. معهد اللغة العربية (جامعة إفريقيا العالمية). دار الأمل.
- عبد الرحمن، هدى. (2003). برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم. **مجلة القراءة والمعرفة**. مج: 23. عدد: 2. ص– ص: 20_51. كلية التربية. جامعة عين شمس.
- عبد الله، مختار عبد الخالق. (2009). برنامج مقترح لتدريس النصوص الأدبية باستخدام الحاسوب وأثره على التحصيل المعرفي وتنمية مهارات التّذوّق الأدبي لدى تلاميذ الصف الثّاني الإعدادي. **المجلة التربوية**. مج:7، عدد: 17. ص_ص: 8_30.
- عبده، راجحي. (2021). **علم اللغة التّطبيقي وتعلّم اللغة**. الإسكندرية. دار المعرفة الجامعيّة. ص: 133.
- عبيد، ماجدة. (2010). **برامج التربية الخاصة ومناهجها وأساليب تدريسها**. عمان: الأردن. دار الصفاء. ص: 418.
- عزمي، نبيل حماد، وحسين، عبد الرحمن إبراهيم. (2003). **فاعلية برنامج مقترح لتدريب طلبة شعبة التربية الخاصة على تصميم وإنتاج خرائط المعوقين بصرياً**، بحث منشور. المؤتمر العلمي السنوي التاسع للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعلّم بالاشتراك مع جامعة حلوان. مصر. ص: 42.
- عطوان، أسعد حسين وأبو شعبان، شيماء صبحي. (2019). **القياس والتّقويم التّربوي**. مصر. دار الكتب العلميّة. ص: 224.
- عطية، محسن علي. (2006). **الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية**. عمان: الأردن. دار الشروق. ص: 369.
- العكة، منال. (2004). **صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا للمعوقين بصرياً**. ماجستير. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة: فلسطين. ص: 221.

المراجع	

- علي، نجلاء. (2006). **مدى فاعلية استخدام الفيديو التعلّيمي على التحصيل المعرفي واكتساب بعض مهارات تشغيل واستخدام كاميرا الفيديو لدى طلاب كلية التربية.** ماجستير. كلية التربية. جامعة المنيا. مصر. ص: 260.
- عليان، ربحي(أ). (2010). **خدمات المعلومات**. الأردن. دار الصفاء. ص: 527.
- عليان، ربحي(ب). (2010). **المكتبات الإلكترونية والمكتبات الرقمية**. الأردن. دار الصفاء. ص: 497.
- عمر، للوه، والحايك، هيام، وهصيص، علي، وعبيدات، محمد. (2010). **اللغة العربية مهارات الاتصال نصوص الاستماع للصف التاسع**. عمان: الأردن. وزارة التربية والتعلّم. ص: 270.
- عودة، محمد. (2001). رعاية المعوقين في الإسلام. **مجلة عالم الإعاقة**. مج: 7. عدد: 32. ص_ص: 40_72.
- عيادات، يوسف أحمد. (2014). **الحاسوب التعلّيميّ وتطبيقاته التّربويّة**. عمان: الأردن. دار المسيرة. ص: 368.
- العيسوي، جمال مصطفى وآخرون. (2005). **طرق تدريس اللغة العربية بمرحلة التعلّم الأساسي**. العين: الامارات. دار الكتاب الجامعي. ص: 345.
- الفار، إبراهيم عبد الوكيل. (2000). **تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين.** (ط2). القاهرة: مصر. دار الفِكر العربي. ص: 440.
- فرح، منصور. (2006). **الفجوة الرقمية في المجتمع العربي وأثرها على اللغة العربية.** مجمع اللغة العربية بدمشق. المؤتمر السنوي الخامس بعنوان "اللغة العربية في عصر المعلومات". (20-22/11/2006). ص: 158.
- فرماوي، أحمد محمود. (2003). **دور التكنولوجيا في تعلّم الكتابة**. القاهرة: مصر. المركز المصري لمصادر معلومات العلوم الاجتماعية (إكسير). ص: 10.

المراجع	

- فريدريش، يوهانس. (2004). **تاريخ الكتابة**. ترجمة: سليمان أحمد الضاهر. دمشق: منشورات وزارة الثقافة. ص: 509.
- فهمي، السيد. (2005). **الفئات الخاصة من منظور الخدمة الاجتماعية**. المكتب الجامعي الحديث. دار الوفاء. ص: 388.
- الفيروز آبادي، مونرو. (2004). **تنمية وعي القراءة**. ترجمة: سامي ناشد. القاهرة: مصر. دار المعرفة. ص: 299.
- القحطاني، عبد الله بن حجاب. (2007). **الإعاقة والخدمات ذات العلاقة**. الإدارة العامّة للتربية الخاصة. المملكة العربية السعودية. وزارة التربية والتعلّم. ص: 259.
- قدوح، كوثر. (2000). **اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس**. القاهرة: مصر. عالم الكتب. ص: 175.
- القريطي، عبد المطلب أمين. (2005). **سيكولوجيا ذوي الحاجات الخاصة وتربيتهم**. جامعة حلوان. دار الفِكر العربي. ص: 442.
- القريطي، عبد المطلب. (2011). **سيكولوجيا ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم**. (ط5). القاهرة: مصر. مكتبة الأنجلو المصرية. ص: 656.
- القلا، فخر الدين. (2006). **طرائق التدريس العامّة في عصر المعلومات**. العين: الامارات. دار الكتاب الجامعي. ص: 627.
- القمش، مصطفى، والمعايطة، خليل. (2007). **سيكولوجيا الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**. عمان: الأردن. دار المسيرة. ص: 376.
- قنديلجي، عامر إبراهيم. (2015). **المعجم الموسوعي لتكنولوجيا المعلومات والانترنت**. عمان: الأردن. دار المسيرة. ص: 287.
- قنديل، أحمد إبراهيم. (2006). **التدريس بالتكنولوجيا الحديثة**. القاهرة: مصر. عالم الكتب. ص: 263.

المراجع	

- كوافحة، تيسير والعزيز، عمر عبد. (2003). **مقدمة في التّربيّة الخاصّة**. عمّان: الأردن. دار المسيرة. ص 208.
- اللقاني، أحمد حسين. (2003). **تربية المعوقين بصرياً وتعلّمهم**. القاهرة: مصر. عالم الكتب. ص: 412.
- المالكي، حورية. (2006). **تكنولوجيا الحاسوب والعملية التعلّمية**. الدوحة: قطر. وزارة التربية والتعلّم. ص: 21.
- المبارك، عماد ياسين. (2008). **فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي**. ماجستير. كلية التربية. الجامعة الخليجية. مملكة البحرين. ص: 264.
- محمد، حامد، وامبابي، مراد. (2004). **مدخل إلى الإعاقة البصريّة**. الرياض: المملكة العربية السعودية. مكتبة الرشد. ص: 241.
- محمد، سيد. (2005). **الإعاقة السمعية**. القاهرة: مصر. دار غريب. ص: 206.
- محمد، عادل عبد الله. (2008). **فعالية برنامج تعلّمي علاجي بمساعدة الحاسوب في تحسين مستوى الأداء القرائي لتلاميذ الصف الثّالث الابتدائي ذوي صعوبات التعلم.** الرياض: المملكة العربية السعودية. المؤتمر الدولي الثّالث للإعاقة والتأهيل. ص: 250.
- محمد، محمد عبد الفتاح. (2008). **ظواهر ومشكلات الأسرة والطفولة المعاصرة**. الإسكندرية: مصر. المكتب الجامعي الحديث. ص: 316.
- مدكور، علي أحمد. (2003). **التربية وثقافة التكنولوجيا**. القاهرة: مصر. دار الفِكر العربي. ص: 375.
- المسجي، منى. (2002). **الحوسبة التعلّمية**. جامعة بيت لحم: فلسطين. دار الشروق. ص: 307.

المراجع	

- المشهراوي، حسن.(2017). **فاعلية برنامج قائم على الوسائط المتعددة في تنمية مهارات الاستماع لدى طلّاب الصّف السّادس الأساسي.** (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية غزة. ص: 217.
- المعبر، سمير بن يحيى :(2006) الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة مرتكزات أساسية لعلوم اللغة العربية. **مجلة علوم اللغة**. مج: 9، عدد: 2. ص_ص: 1_61. القاهرة: مصر.
- ملحم، سامي محمد. (2004). **علم نفس النمو**. عمان: الأردن. دار الفِكر. ص: 496.
- منسي، غادة خليل أسعد. (2017). **أثر برنامجٍ حاسوبي تعلّميٍّ قائمٌ على التّعلم النّشط في تنمية مهارات الاستماع لدى طالبات الّصف الأوّل متوسط أساسي في محافظة الزلفى**. رسالة دكتوراه. السّعودية. ص: 205.
- ميخائيل، علاء. (2016). **أثر برنامج معد وفق أسلوب النظم على تنمية بعض مهارات اللغة العربية لدى التلاميذ المتخلفين عقلياً**. دكتوراة. جامعة المنيا. ص: 310.
- الناشف، هدى. (2008). **إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة**. القاهرة: مصر. دار الفِكر. ص: 224.
- النجار، إياد، والهرش، عايد، وغزاوي، محمد، والنجار، مصلح. (2002). **الحاسوب وتطبيقاته التربوية**. الأردن. مركز النجار الثقافي. ص: 340.
- نجدي، سميرة أبو زيد. (2000). **برامج وطرق تربية الطفل المعوق قبل المدرسة**. القاهرة: مصر. مكتبة زهراء الشرق. ص: 160.
- النصار، أنور، والمنعم، ماجد العبد. (2005). **الخدمات التربوية لضعاف البصر**. البحرين. مؤسسة سلطان بن عبد العزيز آل سعود للتربية الخاصة بجامعة الخليج (البحرين). ندوة دور الخدمات المساندة لذوي الاحتياجات الخاصة. (18-16حزيران).
- نصري، نسمة حازم العلواني. (2014). **مهارة الاستماع دراسة في مجال تعلّم اللغة العربية لغير الناطقين بها**. تركية. جامعة دوكوز. ص: 257.

المراجع	

- النعيمي، علي. (2004). **الشامل في تدريس اللغة العربية**. عمان: الأردن. دار أسامة. ص: 192.
- النعيمي، علي. (2015). **الشامل في تدريس اللغة العربية**. عمان: الأردن. دار أسامة للنشر. ص: 192.
- الهاشمي، عبد الرحمن، والعزاوي، فائزة. (2005). **تدريس مهارات الاستماع من منظور واقعي**. عمان: الأردن. دار المناهج. ص: 180.
- الهرش، عايد. (2009). **تصميم البرمجيات التعلّمية وإنتاجها وتطبيقاتها التربوية**. إربد: الأردن. مطبعة الحرية. ص: 282.
- الهلالي، هدى محمد محمود. (2006). **فاعلية بعض المداخل في تنمية مهارات الاستماع في اللغة العربية لدى تلاميذ الحلقة الأوّلى من التعلّم الأساسي**. ماجستير. جامعة حلوان: كلية التربية. مصر. ص: 273.
- الهواري، خالد فاروق. (2002). **أثر تنوع استراتيجيات تقديم برامج الكمبيوتر متعددة الوسائل في تنمية بعض مهارات الاستماع والقراءة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي**. دكتوراه. كلية التربية. جامعة القاهرة. مصر. ص: 312.
- الوقفي، راضي. (2004). **أساسيات التربية الخاصة**. عمان: الأردن. جهينة للنشر. ص: 527.
- اليسير، سمر. (2002). **دليل مصور للأهل والعاملين مع الأطفال (كف البصر وصعوبات الرؤية)**. لبنان. ورشة الموارد العربية. ص: 72.
- اليماني، محمد حيدر. (2005). **فاعلية برنامج مقترح في تربية السمع للطفل المعوق بصرياً من خلال برامج الكومبيوتر الموسيقية كوسيلة للتعلم الذّاتّي**. المؤتمر السنوي الثّالث عشر. التربية وآفاق جديدة في تعلّم ورعاية ذوي الاحتياجات الخاصة (المعوقين والموهوبين) في الوطن العربي: الإمارات. ص: 240.

ثانيّاً: المراجع الأجنبيّة:

- Azevedo. M. (2001). **Parameters of effectiveness for special. software to enable full Access for people with visul impairment.** ICEVI Conference. leeuwenhorst congress Centre. Netherlands.
- Bancroft. C& Bendinell. L. (2011). The learning of visually disabled ability or audio capacity in Arabic**. Atlants press.** P153**.**
- Bisch off. E. (2000). **New technology. new difference. Gender and ethic differences in pupil`s use of ICT in primary and secondary education**. computer and education. 50. Amsterdam. Netherlands.
- Chung. M. (no date). **A lecture of English at Ming-Hsin Institute of Technology.** Hsing-Chu. Taiwan: University of Kansas.
- Cook. C & Welch. S. (2010): "**Learning Disabed Audiences And the Media**. "BBC Diversity Center.
- Edmonds, C & Pring, L. (2010). Learning the abilities of visually disabled in comparison with normal pupils on the audio capacity of the texts. **British Journal of Developmental Psychology,** vol: 24, No: 2. P. 337_351.https//doi.org/10.134/8026151005x35994.
- Gerber. C. (2001**). Who's Surfing Internet Access and Computer Use by Visually Impaired Youth and Adults.** American**.**
- Gray. H. (2003). **Computer skills and usage of students in grades (10-12) who are legally blind. Adescriptive analysis .Proquest Dissertations And Theses Section 0158**. Texas: United States. University of North Texas.
- Hallahan. Daniel & Kauffman. James. (2003). **Special Education : What It Is and Why We need It**. London. DFEE.
- Hawsaw. A. (2002). **Teacher's Perceptions of computers technology Instruction in Reading and Mathematics Achievement and Selected Junior College students and computer assisted instruction**. London. David Fulton Publishers. P. 19-23.

- Hirsch. H. (2000). **Employing Computer Technology To Assess Visual Attention in Young Children And Adolescents With Severe Mental Retardation.** Reseved. London.
- Hollans. M. (2005). **Not Seen. Not Heard: Learning Disabled**. BBC. Diversity Center.
- Jirasak. W. Chirathiva. R & Suchato. T. (2007**). Internet Explrer Smart Toobar for the Blind**. New York: USA. Jakkrapong Nakdej .Proadpran Punyabukkana. Atwong.
- Kaplan. S & Tracey. N. (2007). Causes of blindness at eye clinic. **Journal of the Royal Medical Services**. P 13.
- Karen & charles (1999). **Instructional Media and the New Tecgnologies of Instruction (for the edition)**. New yourk. Macmillan Publishing company.
- Klein .J. (2002). **Pre-Serves Teacher Use of Learning and InstrutionalDesingPrinciple** . Royal National Inst for Blind. London.
- Pratt . C. (2003). **The Effects Of Examples On Learning And Memory Educational Technology And Reading Gaina In Kindergarten And First Grades Office Home Ball State University 9094 Exeter Ct Dissertation Topic.** Britain.
- Ravenscroft. E. (2001). **Special Education Program standars Study Commonwealth Of Virginia State**. Dept Of Educational Richmond. Vol: 30. No: 2.
- Schauder. B. (2000**). Asking New Questions to Create Effective Rehabilitation and Literacy Intervention Programs for Perspective.** New York: American. Foundation for the Blind INC.
- Tuncer. T & Altunay. B. (2006). The Effect of a Summarization-Based Cumulative Retelling Strategy on Listening Comprehension of College Students with Visual Impairments. **Journal of Visual Impairment &Blindness. Vol:** 100. No: 6. P. 353-365.
- Westby & costlow. (2002). **Comparison Of Three Educational Moderate Mental Retardation Integrated In Regular School: Preliminary Results. Education –training – In Mental Retardation**.Vol.26. No. 4.

- Williamson. K & Schauder. D. (2000**).** Information seeking by blind and sight impaired citizens. **Journal of Visual Impairment &Blindness.** Vol. (5).
- World Health organization. (2010). **Global data on blindness.**

ثالثاً: المواقع الإلكترونية

- **Http://www.ahmujtamaa-mag.com** شوهد بتاريخ: 12/1/2018
- **Http://www.ccvigaza.ps.** شوهد بتاريخ 27/شباط/2018
- **www.kuzweiledu.com Http://** شوهد بتاريخ **1**0/نيسان/2019
- **WWW.sakhr.com** // :Http شوهد بتاريخ 14/نيسان/2019
- **www.site.voila.frlcprmalindex-fich7iersitayed** شوهد بتاريخ 30/آذار/2019
- **Http://www.Swissinfo.com** شوهد بتاريخ 10/تموز/2019.

ملخص الدّراسة باللّغة العربيّة

فاعليّة برنامجٍ حاسوبيٍّ في تنمية مهارات الاستماع في اللّغة العربيّة عند التّلاميذ المكفوفين في محافظة دمشق

أولاً: مقدّمة الدّراسة:

تشكّل التّكنولوجيا في عصرنا دوراً لا يُستهان به في ترابط أطراف العالم وتسهيل عملية الاتصال وإنجاز الأعمال في وقتٍ قياسيٍّ خلافاً لما كانت عليه آلية الاتصال قبل ظهورها. وتحوّلت الأمية من عدم معرفة القراءة والكتابة إلى عدم استثمار منتجات التّكنولوجيا(ومنها الحاسوب) وكيفية التّعامل معها، فكان لزاماً على المتخصصين في هذا المجال وضع جميع الشّرائح في الحسبان لاسيما الأطفال ذوو الإعاقة عموماً والأطفال ذوو الإعاقة البصريّة خصوصاً.

فقبل ظهور الحاسوب كان المكفوف يعاني مشقةً كبيرةً في تحويل الكمّ الهائل من المعلومات إلى طريقة برايل دون الاستعانة بأحدٍ. وفي ذلك الحين كان الاعتماد الكليُّ منصبّاً على أجهزة التّسجيل أو على شخصٍ مبصرٍ يقوم بقراءة المعلومات وإملائها له لكتابتها على شكل مستندات برايل بوساطة آلة بيركنز أو غيرها من الآلات اليدويّة، وكانت هذه العمليّة بحدّ ذاتها تسبب نوعاً من الحرج والضّيق للشّخص المكفوف أو المبصر.

ولكن بعد ظهور الحواسيب المتطورة بدأت هذه المشكلة بالانحسار، وبدأ القائمون على تطوير هذه التّقنية بتطويعها لخدمة هذه الفئة، فظهرت أجهزة متخصصة لإدخال المعلومات إلى جهاز الحاسوب وإخراجها منه بطريقةٍ سلسةٍ وسهلةٍ وبهيئةٍ مناسبةٍ للاستخدام من قبل المكفوفين ومن دون مساعدة أحد. فمن وسائل الإدخال، لوحة مفاتيح برايل والفأرة الخاصة بالمكفوفين. ومن وسائل الإخراج، شاشات برايل وبرامج قارئات الشّاشة ومكبرات النّصوص وطابعات برايل، بالإضافة إلى العديد من الأجهزة والبرمجيات الّتي كسرت الحاجز النّفسي والمعرفي بين الشّخص المبصر والمكفوف، وأصبح بمقدور المكفوف مواكبة المبصر ومجاراته في العلم والمعرفة.

وبظهور الحاسوب الّشخصي وانتشاره، تمكّن ضعاف البصر والمكفوفون من الاستفادة من هذه التقنية وكسب أرزاقهم عن طريقها، وأصبح بمقدور عددٍ كبيرٍ منهم العمل على هذه الأجهزة باستخدام ما يناسبهم من تعديلاتٍ ووسائل، فمنهم من يعمل مبرمجاً للحاسوب، أو محلّلاً لأنظمته، أو مستخدماً له في الوصول إلى قواعد المعلومات الّتي لا تكاد تنضبّ أو في كتابة ما يحتاجه عمله من ملاحظات أو خطابات أو تقارير. وفي الوقت الحاضر ظهرت حواسيب تضمّ لوحةً لعرض المعلومات بخطّ برايل، إضافةً إلى قراءة ما يدخل إلى الحاسوب أو يخرج منه

وقد انتشرت في عدد من الدّول المتقدّمة برامج وتجهيزات تقوم بالتّرجمة في اتجاهين من خط برايل الكامل أو المختصر إلى كلّ لغات تلك الدّول وبالعكس.

ومن ناحيّةٍ أخرى أكدّت بعض الدّراسات الأهميّة الكبرى الّتي تحظى بها مهارات الاستماع، منها دراسة (نصري، 2014) الّتي مازال عدد من التّربويين والاختصاصيين في مجال مهارات الاتّصال يستشهدون بما توصلت إليه من نتائج، فقد وجد أنّ(50%) من الاتّصال اللغوي يمضيه الفرد مستمعاً، في حين (30%) يمضيه متكلّماً، وأنّ(11%) قارئاً، و(9%) كاتباً وتكون النّسبة أعلى عند طلبة المدارس حيث يمضون (60-70%) من وقتهم بالاستماع، فكيف هي حال المكفوفين الذين يعتمدون اعتماداً كبيراً على حاسة السمع. ولكن المتتبّع لميدان الإعاقة البصريّة في الوطن العربي، يجد قصوراً واضحاً وندرةً في البرامج الحاسوبيّة والخدمات المساندة الّتي تهدف إلى تنمية هذه المهارات عند هذه الفئة، ما يضع على عاتق المتخصصين في مجال الإعاقة البصريّة مسؤولية إجراء المزيد من الدراسات الّتي تتناول تنمية مهارات الاستماع فعلى الرغم من اعتقاد معظم المختصين في تعلّم المكفوفين أنّ الاستماع هو الأهم في مجال تعلّمهم، إلا أنّ هناك نقصاً واضحاً في البرامج الحاسوبيّة الّتي تُعنى بتنمية هذه المهارات، ويمكن عزو هذا النّقص إلى افتراض بعض المهنيين العاملين معهم أنّهم قادرون على تطوير هذه المهارات آلياً، إلا أنّ هذا الافتراض تمّ دحضه لوجود أدلّة تثبت أن المكفوفين لا يعوضون القدرات البصريّة بالقدرات الأخرى ولاسيما السّمعية منها تلقائياً بلا تدريب، وهذا ما أكّده (Hallahan& Kauffman,2003)، ونظراً لأهميّة هذه المهارات اقترح (Westby &Costlow,2002) تطويرها لفئات التّربية الخاصة عامّةً والمكفوفين خاصّةً، عبر تنفيذ برامج حاسوبيّة على مستويات اللغة بشكلٍ كاملٍ بحيث يتضمّن هذا التّدريب تنمية مهارات الاستماع في اللّغة العربيّة، وقد دعم هذا التّوجه (Bischoff,2000) الذي قدّم مجموعة من المسوّغات لتدريب المكفوفين على تنميتها نظراً لأهميتها البالغة و تأثيرها الكبير في عملية تعلّمهم، لذلك لابدّ من العمل على تصميم برامج متكاملة تجمع بين الحاسوب وبرامجه واستغلال أكثر تقنياته تطوراً وتوظيفها في تنمية مهارات الاستماع لديه لما لها من دورٍ كبيرٍ في تقليل الجهد والوقت اللّذين يحتاج إليهما للحصول على المعلومات بطريقة برايل، أو المواد المكبرة أو عن طريق استخدام الأشرطة فضلاً عن تحسين تحصيله العلمي والدراسي، عندها سوف يتغلّب على معظم الصعوبات الّتي تواجهه كما تحسّن تواصله مع العالم الخارجي، وقد جرى التركيز في هذه الدّراسة على مهارة الفهم، ومهارة الاستيعاب، ومهارة التّذكّر، ومهارة التّذوّق وهي المهارات الّتي تمّ الاعتماد عليها بشكلٍ كبيرٍ في دروس الوحدتين "الثّالثة والرّابعة" من كتاب "العربيّة لغتي" للصف الرابع.

ثانياً: مشكلة الدّراسة:

يتطلّب تكيّف التّلاميذ المكفوفين بفعّالية مع متطلّبات الحياة وتعقيداتها المختلفة تعلّم العديد من المهارات لمواجهة هذه التّحديات، إذ قد تتضمّن هذه المهارات تنمية الحواس لديه كالسّمع، واللمس، والشّم، ومهارات القراءة والكتابة بطريقة برايل، والتّدريب على استخدام التّكنولوجيا في مجالات الحياة المختلفة.

ومن المهارات المهمّة والضّروريّة الّتي يفترض أن نوليها الاهتمام في تعلّم جميع المواد أربع مهاراتٍ رئيسيةٍ هي: الاستماع، التّحدث، القراءة، والكتابة، ويعدّ الاستماع من أهم مهارات اللّغة العربيّة، لما له من دورٍ في زيادة ثقافة الإنسان ومعرفته في جميع نواحي الحياة، وأشارت الدّراسات إلى ضرورة استخدام التّكنولوجيا وخاصةً الحاسوب في تعلّم اللّغة العربيّة، فجاءت الدّروس التعلّميّة في الحاسوب لتساهم في التعلّم النّشط الذي يتمحور حول التّلميذ، ويجعله يعيش في الأجواء القريبة أو الحقيقية، فضلاً عن العرض بطريقةٍ ممتعةٍ وشائقةٍ ومثيرةٍ لاهتمامه تساعده على فهم هذه الدروس وترسيخها في ذهنه، وتمكنه من التعلّم الذّاتّي.

ومهارات الاستماع من بين مهارات الّتواصل اللغوي، الّتي تعدّ مهمةً جدًا في حياة الفرد، والنّقص في التّدريب على تنمية مهارات الاستماع سيؤدي بالفرد إلى عدم قدرته على استيعاب ما يسمع، وعدم قدرته على الإنصات لفتراتٍ طويلةٍ. وهذا التّدريب يجب أن يبدأ مع التّلاميذ منذ المرحلة التعلّميّة الأوّلى، وتتكوّن هذه المهارات على الأقل من (10) مهاراتٍ هي: تحديد مصدر الصّوت، التّعرّف إلى الحلقات المفقودة في الكلمات والجمل، الإدراك، التّفسير، الفهم، الاستيعاب، التّذكّر، التّذوّق، النّقد، الانتباه الهادف للمثير الصّوتي، تحليل المعلومات المقدّمة، واستخدام الخبرات السّابقة كفلتر للمعلومات الّتي يتم الحصول عليها.

ويشير الواقع الحاليّ إلى أنّ استخدام التّكنولوجيا ومنتجاتها من قبل هذه الشّريحة غير مُرضٍ، وهذا وقد برزت أهميّة الحاسوب في مجال الإعاقة البصريّة من خلال مجموعةٍ من الوظائف والتسّهيلات الكبيرة الّتي تمثّلت في تطوير القدرات الحسيّة للمكفوفين، وتعويض بعض جوانب الضّعف الحسيّ لديهم. لذلك وجب الاعتناء ببناء البرامج الحاسوبيّة الّتي تُعنى بتنمية المهارات الموجودة لديهم، ومنها مهارات الاستماع.

فعلى الرغم من أهميّة هذه المهارات إلاّ أننّا نجد إهمالاً في التّدريب على تنميتها، ونظراً لعدم تدريب التّلاميذ عموماً والمكفوفين خصوصاً على مهارات الاستماع، نجد كثيراً منهم يسمعون، ولكن قدرتهم على الفهم ضعيفة، فهم قادرون على إدراك الأصوات دون فهم وتفسير لها.

ملخص الدراسة باللغة العربية

ومن خلال عمل الباحثة في "معهد التّربيّة الخاصة لتأهيل المكفوفين" في محافظة دمشق، ومن خلال تواصلها المستمر والمباشر مع التّلاميذ ومع المعلّمين بشكلٍ عام ومعلّمي اللّغة العربيّة بشكلٍ خاص، وبعد إجراء دراسةٍ استطلاعيةٍ من خلال مقابلات أجرتها مع التّلاميذ المكفوفين، طُرحت فيها مجموعة من الأسئلة توصلت من خلالها إلى أهمّ المشكلات المتعلّقة بتعلّمهم مادة اللّغة العربيّة وخاصة في مهارات الاستماع تمثلت ب: عدم القدرة على استمرار التركيز والانتباه، وعلى فهم جميع المفردات المذكورة في الدّرس، وعلى إعادة ما يذكره المعلم وتلخيصه، فضلاً عن عدم القدرة على استخراج الفِكر الرئيسة وتمييزها من الفِكر الفرعيّة، كما قامت بإجراء مقابلاتٍ مع عددٍ من معلمي اللّغة العربيّة في المعهد للتّعرّف على المشكلات الّتي تواجههم أثناء تدريسهم التّلاميذ المكفوفين، وقد أجمع معظمهم على عدم قدرة تلاميذهم على متابعتهم لأسبابٍ كثيرةٍ أهمها: ضعف إعداد التّلاميذ وبعض الثّغرات في منهاج وزارة التّربيّة والّتي لا تتناسب مع خصوصيّة هذه الفئة وعدم وجود برامج حاسوبيّة تهدف إلى تنمية مهارات الاستماع عند المكفوفين.

في ضوء ما سبق تم بناء برنامجٍ حاسوبيٍّ لتنمية مهارات الاستماع لدى التّلاميذ المكفوفين وهي **(الفهم، الاستيعاب، التّذكّر، التّذوّق)** ويتمّ ذلك من خلال تدريس مادّة اللّغة العربيّة لتلاميذ الصّف الرّابع من مرحلة التعلّم الأساسي المكفوفين في "معهد التربية الخاصة لتأهيل المكفوفين"

وبناءً على ما تقدّم يمكن تحديد مشكلة الدّراسة بالسّؤال الأساسي الآتي:

ما فاعليّة برنامجٍ حاسوبيٍّ في تنمية مهارات الاستماع في اللّغة العربيّة عند التّلاميذ المكفوفين؟

ثالثاً: أهميّة الدّراسة:

تنبع أهميّة الدّراسة الحاليّة من النّقاط الآتية:

- توفّر هذه الدّراسة برنامجاً حاسوبياً قد يفيد القائمين على عملية تعلّم التّلاميذ المكفوفين وتنمية مهارات الاستماع في اللّغة العربيّة، وذلك من خلال اعتماد الحاسوب أداةٍ تعلّميةٍ لهم، داعمةً بذلك التقنيات التعلّميّة التوضيحية الأخرى في تعلّمهم.
- أهميّة الحلقة الأوّلى من مرحلة التعلّم الأساسي بوصفها مرحلةٍ تأسيسيةٍ في تشكيل القواعد التعلّميّة الخاصة عند التّلاميذ المكفوفين.
- أهميّة تنمية مهارات الاستماع عند التّلاميذ المكفوفين لأنهم يعتمدون بشكلٍ كبيرٍ على حاسة السمع في تعلّم جميع المواد الدراسية.
- أهميّة اللّغة العربيّة باعتبارها اللّغة الأمّ أولاً، ولأنّ أغلب من يتابع تعلّمه من المكفوفين يدرس اختصاص اللّغة العربيّة في المرحلة الجامعية ثانياً.

- تعدّ من أولى الدّراسات الّتي تهتمّ بتنمية مهارات الاستماع في اللّغة العربيّة بالنسبة للمكفوفين في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة (في حدود علم الباحثة).
- قد تساهم هذه الدّراسة في تشجيع المسؤولين في وزارة التربية على إنتاج برمجيات تعلّمية لتدريس اللّغة العربيّة بخاصة وباقي المواد بعامة.

رابعاً: أهداف الدّراسة:

تسعى هذه الدّراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- تعرّف فاعلية البرنامج الحاسوبيّ في تنمية مهارات الاستماع في اللّغة العربيّة عند التّلاميذ المكفوفين في الّصف الرّابع من مرحلة التعلّم الأساسي.
- تعرّف فاعلية البرنامج الحاسوبيّ في تنمية مهارات الاستماع في اللّغة العربيّة عند التّلاميذ المكفوفين في الّصف الرّابع من مرحلة التعلّم الأساسي وفق متغيّر الجنس.
- تعرّف مدى استمرار فاعلية البرنامج الحاسوبيّ في تنمية مهارات الاستماع في اللّغة العربيّة عند التّلاميذ المكفوفين في الّصف الرّابع من مرحلة التعلّم الأساسي بعد مرور (30) يوماً.

خامساً: متغيرات الدّراسة:

- **المتغيرات المستقلّة (Independent Variables): وتتمثّل ب**
  - البرنامج الحاسوبيّ المقترح المصمم على(CD). ملحق(8)
  - الجنس: ذكور وإناث
- **المتغيرات التّابعة(Dependents Variables): وتشمل:**

- درجات التّلاميذ المكفوفين في الّصف الرّابع على مقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعية (الفهم، الاستيعاب، التّذكّر، التّذوّق).
- درجات إجابات التّلاميذ على استبانة الآراء.

وقد تألّفت عينة الدّراسة من التّلاميذ المكفوفين كفاً كلياً ممن هم في الّصف الرّابع من مرحلة التعلّم الأساسي في "معهد التربية الخاصة لتأهيل المكفوفين" في محافظة دمشق. في الفصل الدراسي (الأوّل) للعام الدراسي (2018–2019)، وعددهم (25) تلميذاً و تلميذةً .

وتألّفت العينة الأساسية للدّراسة من مجموعتين، تجريبية وعدد أفرادها (8) تلاميذ، وضابطة وعدد أفرادها (8) تلاميذ. وقد أُعتمد المنهج شبه التجريبي أمّا أدوات الدّراسة فتمثّلت ب:

- برنامجٌ حاسوبيٌّ لتنمية مهارات الاستماع عند التّلاميذ المكفوفين (من إعداد الباحثة).
- مقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعية (من إعداد الباحثة).

- بطاقة ملاحظة.
- استبانة آراء التّلاميذ المكفوفين في البرنامج الحاسوبي(من إعداد الباحثة).

وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدّراسة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التّجريبية ومتوسط رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعيّة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التّجريبية في القياس القبلي ومتوسط رتب درجاتهم في القياس البعدي على مقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعيّة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التّجريبية الذكور ومتوسط رتب درجات أفراد المجموعة التّجريبية الإناث في القياس البعدي على مقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعيّة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التّجريبية في القياس البعدي على مقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعيّة ومتوسط رتب درجاتهم في القياس المؤجل

الملاحق

الملحق(1) قائمة بأسماء السادة المحكمين للبرنامج الحاسوبيّ

الملحق(2) قائمة بأسماء السادة المحكمين لمقياس مهارات الاستماع في اللغة العربية وبطاقتي الملاحظة واستبانة الآراء

الملحق(3)مقياس مهارات الاستماع مع بطاقة الملاحظة

الملحق (4) نسب الاتفاق بين المحكمين على بنود مقياس مهارات الاستماع

الملحق(5) جلسات البرنامج الحاسوبي

الملحق (6)البرنامج الحاسوبي (مرفق على قرص مضغوط)

الملاحق

الملحق(1) قائمة بأسماء السّادة المحكمين للبرنامج الحاسوبيّ:

اسم المحكم	الصّفة العلمية	الاختصاص الدقيق
الدكتورة مها زحلوق	أستاذ في قسم التربية الخاصة	تربية خاصة بالمتفوقين
الدكتور غسان أبو الفخر	أستاذ في قسم التربية الخاصة	إعاقة سمعية
الدكتور محمد خير الفوّال	أستاذ في قسم طرائق التدريس	طرائق تدريس اللغة الفرنسية/طرائق تدريس اللغة العربية
الدكتور فواز العبد الله	أستاذ في قسم طرائق التدريس	طرائق تدريس تقنيات التعلّم
الدكتور آصف يوسف	أستاذ في قسم طرائق التدريس	طرائق تدريس العلوم السياسية
الدكتور آذار عبد اللطيف	أستاذ مساعد في قسم التربية الخاصة	علم نفس ذوي الحاجات الخاصة
الدكتورة عزيزة رحمة	أستاذ مساعد في قسم القياس والتّقويم	قياس وتقويم
الدكتورة عالية الرفاعي	أستاذ مساعد في قسم التربية الخاصة	تربية خاصة
الدكتورة رجاء عواد	مدرّسة في قسم التربية الخاصة	إعاقة سمعية
الدكتورة رنا قوشحة	مدرّسة في قسم القياس والتّقويم	قياس القدرات العقلية
الدكتور ياسر خضرا	أستاذ مساعد	معالجة الصّور والتّعرّف على الأشكال

الملاحق

الملحق(2) قائمة بأسماء السادة المحكمين لمقياس مهارات الاستماع في اللغة العربية وبطاقة الملاحظة واستبانة الآراء

اسم المحكّم	الصّفة العلميّة	الاختصاص الدقيق
الدكتورة مها زحلوق	أستاذ في قسم التربية الخاصة	تربية خاصة بالمتفوقين
الدكتور غسان أبو الفخر	أستاذ في قسم التربية الخاصة	إعاقة سمعية
الدكتور محمد خير الفوّال	أستاذ في قسم طرائق التدريس	طرائق تدريس اللغة الفرنسية / طرائق تدريس اللغة العربية
الدكتور فواز العبد الله	أستاذ في قسم طرائق التدريس	طرائق تدريس تقنيات التعلّم
الدكتور آصف يوسف	أستاذ في قسم طرائق التدريس	طرائق تدريس العلوم السياسية
الدكتور آذار عبد اللطيف	أستاذ مساعد في قسم التربية الخاصة	علم نفس ذوي الحاجات الخاصة
الدكتورة عزيزة رحمة	أستاذ مساعد في قسم القياس والتّقويم	قياس وتقويم
الدكتورة عالية الرفاعي	أستاذ مساعد في قسم التربية الخاصة	تربية خاصة
الدكتورة رجاء عواد	مدرّسة في قسم التربية الخاصة	إعاقة سمعية
الدكتورة رنا قوشحة	مدرّسة في قسم القياس والتّقويم	قياس القدرات العقلية
ميساء السقا	مدرّسة لغة عربية/ معهد التربية الخاصة لتأهيل المكفوفين/ مكفوفة	معدّة المناهج السّوريّة للمكفوفين/ دبلوم تأهيل تربوي
معتصم شقير	مدرّس لغة عربية/ معهد التربية الخاصة لتأهيل المكفوفين/ مكفوف	إجازة في اللغة العربية
عبد اللطيف المقداد	مدرّس لغة عربية/ معهد التربية الخاصة لتأهيل المكفوفين/ مكفوف	إجازة في اللغة العربية

الملحق(3) أسئلة الدّراسة الاستطلاعية

ما أهم المشكلات الّتي تواجهك أثناء تعلّم/تعلّيم اللغة العربيّة؟

ما أهم الثغرات في كتاب "العربيّة لغتي" من وجهة نظرك؟

الملحق(4) مقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعيّة مع بطاقة الملاحظة وسلّم التّصحيح

الجزء الأوّل

يتم تشغيل تسجيل صوتي يتضمن النص الآتي قراءة واضحة:

الفَواكهُ صَيْدليَّةٌ غَنيَّةٌ، ولكنَّنا قَدْ نُغمِضُ أَعْيُنَنَا عَنْها ولا نَراها، فالقِشْرةُ الدّاخليّةُ للّيْمونِ والبُرْتقالِ تَحتوِي على مادَّة كيماوِيَّة تُساعدُ على التَّخفيفِ مِنْ آلامِ الأورامِ، ولا سيما أورامِ الجِلْد. والبِطِّيخُ إضافةً إلى لَذَّةِ طَعْمِهِ، كمَا قالَ الطَّبيبُ العَرَبِيُّ ابنُ سينا، يُفيدُ في عِلاجِ الكَثيرِ مِنَ الأَمراضِ والأَوْرامِ، ويُنَقِّي الدَّمَ، ويُنعِشُ الجِسْمَ في الأَجواءِ الحَارَّةِ، فانظُرُوا كَمْ نَخْسَرُ مِنَ الفَوائِدِ عندَما نَرمِي القِشرَ الدّاخليَّ للبُرتُقالِ واللَّيْمونِ، وعندَما لا نَأكلُ البِطِّيخَةَ حتّى بُذورَها.

ثم يتم طرح الأسئلة الآتية على التّلاميذ "الإجابة الصّحيحة بالخط المائل":

السؤال	المهارة	الدّرجة
1) حدّد الفِكرة الرّئيسة للمقطع الأوّل 1- ***فوائد الفواكه*** – 2- فوائد الخضار	الفهم	1
2) ضع عنواناً للنص. 1- أهمية الفواكه للجسم .***2-غنى الفواكة***	الفهم	1
3) اذكر الفِكرة الفرعيّة للمقطع الأوّل 1 – فوائد الإجاص– 2- ***فوائد الليمون***	الفهم	4
4) استخرج من النص السابق حقيقة علمية. 1- الليمون مفيدٌ لآلام المفاصل–***2- البُرْتقال يحتوِي مادَّةً كيماوِيَّةً تُساعدُ على التَّخفيفِ من آلام الأورام***	الاستيعاب	2
5) استخرج من النص السابق سبباً ***1-البُرْتقالِ يَحتوِي مادَّةً كيماوِيَّةً –*** 2- الليمون مفيدٌ للمفاصل	الاستيعاب	2
6) استخرج من النص السابق نتيجةً.	الاستيعاب	2

الملاحق

1-يساعد البرتقال على التَّخفيفِ مِنْ آلامِ الأورامِ 2- الليمون غنيٌّ بالكالسيوم		
7) ما اسم العالِم الذّي ذُكر في النص. 1- ابن سينا 2- ***ابن الهيثم***	تذكّر	1
8) اختر فائدة من فوائد البطيخ ذُكرت في النّص. 1- البطيخ غنيٌّ بالكالسيوم. 2- ***يُفيدُ في عِلاجِ الكَثيرِ مِنَ الأَمراضِ والأَوْرامِ، ويُنَقّي الدَّمَ، ويُنعِشُ الجِسْمَ في الأَجواءِ الحَارَّةِ***	تذكّر	3
9)اختر فائدة من فوائد البرتقال ذُكرت في النّص. 1- ***يساعدُ على التَّخفيفِ مِنْ آلامِ الأورام***.2- غني بالكالسيوم	تذكّر	2
10) أيُّ التعبيرَين أجمل - ***عندَما لا نَأكلُ البِطّيخَةَ حتّى بُذورَها*** - عندما لا نأكل بذور البطيخ	تذوق	2
11)استمع، ثُمّ اختر تركيبيّن مترادفَين في المَعنى ممّا يأتي: - القِشْرةُ الدّاخليّةُ للّيْمونِ والبُرْتقالِ تَحتوِي على مادَّةٍ كيماوِيَّةٍ تُساعدُ على التَّخفيفِ مِنْ آلامِ الأورامِ. - القِشْرةُ الدّاخليّةُ للّيْمونِ والبُرْتقالِ تَحتوِي على مادَّةٍ كيماوِيَّةٍ تُساعدُ على التقليل مِنْ آلامِ الأورامِ. 1- ***التَّخفيفِ مِنْ آلامِ الأورامِ – التقليل مِنْ آلامِ الأورامِ..*** 2 – تَحتوِي على مادَّةٍ كيماوِيَّةٍ- تَحتوِي على مادَّةٍ كيماوِيَّةٍ	تذوق	2
12)حدّد المشبه والمشبه به في الجملة الآتية: الفَواكهُ صَيْدليَّةٌ غَنيَّةٌ الفَواكهُ صَيْدليَّةٌ غَنيَّةٌ 1- صيدليّة مشبه – الفواكه مشبه به ***2-الفواكه مشبه- صَيْدليَّةٌ مشبه به***	تذوق	2
المجموع		24

الملاحق

بطاقة الملاحظة	الدّرجة
1) يحدّد الفِكرة الرّئيسة للمقطع الأوّل	1
2) يختار عنواناً للنص.	1
3) يذكر الفِكرة الفرعيّة للمقطع الأوّل	4
4) يختار من النص السابق حقيقة علمية.	2
5) يختار من النص السابق سبباً.	2
6) يختار من النص السابق نتيجة.	2
7) يختار اسم العالِم الذّي ذكر في النص.	1
8) يحدد فائدة من فوائد البطيخ ذُكرت في النّص.	3
9) يحدد فائدة من فوائد البرتقال.	2
10) يحدّد أيُّ التعبيرَين أجمل في رأيه: - عندَما لا نَأكلُ البِطّيخَةَ حتّى بُذورَها. - عندما لا نأكل بذور البطيخ.	2
11) يختار تركيبيّن مترادفَين في المَعنى ممّا يأتي: - القِشْرةُ الدّاخليّةُ للّيْمونِ والبُرْتقالِ تَحتوِي على مادَّةٍ كيماوِيَّةٍ تُساعدُ على التَّخفيفِ مِنْ آلامِ الأورامِ. - القِشْرةُ الدّاخليّةُ للّيْمونِ والبُرْتقالِ تَحتوِي على مادَّةٍ كيماوِيَّةٍ تُساعدُ على التقليل مِنْ آلامِ الأورامِ.	2
12) يحدّد المشبه والمشبه به في الجملة الآتية: الفَواكهُ صَيْدليَّةٌ غَنيَّةٌ	2

الملاحق

الجزء الثّاني مع سلّم التصحيح

"جرى اختيار درس حيُّ السّعادة من الوحدة الرّابعة"

يتم تشغيل تسجيلٍ صوتيٍّ يتضمّن النّص الآتي قراءةً واضحةً:

حيُّ السعادةِ هو الاسمُ الجديدُ الذّي أطلقَهُ أَهلُ الحيِّ القديمِ في مدينَتِنا على حَيِّهِم، وهو حيٌّ نَظيفٌ تُزيّنُ الأَشجارُ جانبَيْهِ، وتَنتَشِرُ فيهِ روائحُ الورودِ المُنبعِثَةُ منْ حَدائقِ المَنازِلِ، سميّ حيَّ السَّعادةِ لأنَّهُ أصبحَ في مَظْهَرٍ حَضاريٍّ جَميلٍ يَبْعَثُ السَّعادةَ في النَّفْسِ، لقد تم إجراءُ هذا التَّغييرِ في الحَيِّ بفضلِ تَعاونِ أهلِ الحيِّ على التَّخلُّصِ منَ النُّفاياتِ، وزِراعةِ الأَشجارِ على جانِبَي الطَّريقِ، والاعتناءِ بالحدائقِ، ونظافة الحي.

السؤال	المهارة	الدّرجة
1) اختر الفِكرة العامّة للنص. 1-الاسم الجديد للحيّ 2- سبب تغيير اسم الحي.3- ***وصف حي السعادةِ***	الفهم	1
2) اختر عنواناً مناسباً للنص. 1-أهميّة التّعاون في الحيّ الجديد 2- مقابلة مع رئيس لجنة الحيّ.3- ***تغيير اسم الحي.***	الفهم	2
3) حدّد الفِكرة الرئيسة في النص. 1-التّغيرات الّتي حدثت في الحي.2- ***لماذا سميّ الحيّ بهذا الاسم***.3- كيف تم إجراء التغيير في الحي	الفهم	3
4) حدّد الفِكرة الفرعيّة في النص. ***1-كيف تم إجراء التغيير في الحي.2-***التّغيرات الّتي حدثت في الحي.3- لماذا سميّ الحيّ بهذا الاسم.	الاستيعاب	2
5) ميّز الفِكرة العامّة من الرئيسة فيما يأتي: الاعتناء بنظافة الحي. 1- ***رئيسية*** 2- عامّة.	الاستيعاب	2

الملاحق

التعاون بين أهل الحي. 1- ***رئيسية*** .2- عامّة. وصف حيُّ السعادةِ. 1- رئيسية. ***3- عامّة.***		
6) استخرج من النص السابق سبباً. 1-***تَعاونِ أهلِ الحيّ.*** ***2-*** الاعتناء بنظافة الحيّ	الاستيعاب	2
7) استخرج من النص السابق نتيجة. 1- تغيير اسم الحيّ ***.2 - تنظيف الحي وتغيير مظهره***	تذكّر	1
8) ما اسم الحيّ الذّي ذكر في النص؟ 1-***حيُّ السعادةِ.*** 2- حيّ الكرامة.	تذكّر	2
9) لماذا سمي الحيّ بهذا الاسم؟ ***1-سميّ حيَّ السَّعادةِ لأنَّهُ أصبحَ في مَظْهَرٍ حَضاريٍّ جَميلٍ يَبْعَثُ السَّعادةَ في النَّفْسِ.*** 2- سميّ حيَّ السَّعادةِ لأنَّهُ يسكنه سعادة السفير.	تذكّر	3
10) كيف تم إجراء التغيير في الحي؟ 1- لقد تم إجراءُ هذا التَّغييرِ بجهود المحافظ. ***2-لقد تم إجراءُ هذا التَّغييرِ في الحَيّ بفضلِ تَعاونِ أهلِ الحيّ بهدف التَّخلُّص مِنَ النُّفاياتِ، وزِراعةِ الأَشجارِ على جانِبَي الطَّريقِ، والاعتناءِ بالحدائقِ، ونظافة الحي.***	تذوق	2
11) أيُّ التعبيرَين أجمل في رأيك؟ ***1- حي نَظيف تُزيّنُ الأَشجارُ جانبَيْهِ.*** 2- حي نَظيف تقع الأَشجارُ على جانبَيْهِ	تذوق	2
12) اختر السؤال المناسب لكل عبارة: زِراعةِ الأَشجارِ على جانِبَي الطَّريقِ. 1- أين تمّ توزيع الأشجار؟2-***أين تمت زراعة الأشجار في الحي؟***	تذوق	2

الملاحق

سميّ حيَّ السَّعادةِ. ***1***- لماذا سمي الحيّ بهذا الاسم؟***2- ما الاسم الجديد للحي؟***		

بطاقة الملاحظة	الدّرجة
1) يختار الفِكرة العامّة للنص.	1
2) يختار عنواناً مناسباً للنص.	2
3) يحدّد الفِكرة الرئيسة في النص.	3
4) يحدّد الفِكرة الفرعيّة في النص.	2
5) يميّز الفِكرة العامّة من الرئيسة	2
6) يستخرج من النص السابق سبباً.	2
7) يستخرج من النص السابق نتيجة.	1
8) يذكر اسم الحيّ الذّي ذكر في النص	2
9) يذكر لماذا سمي الحيّ بهذا الاسم؟	3
10) كيف تم إجراء التغيير في الحي؟	2
11) أيُّ التعبيرَين أجمل في رأيك؟	2
12) اختر السؤال المناسب لكل عبارة	2

الملحق (5) نسب الاتفاق بين المحكمين على بنود مقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعيّة

رقم السؤال	نسبة الاتفاق	رقم السؤال	نسبة الاتفاق
1	%.90	**13**	%80
2	%90	**14**	%80
3	%90	**15**	%80
4	%80	**16**	%90
5	%90	**17**	%80
6	%90	**18**	%90
7	%.90	**19**	%.90
8	%90	**20**	%90
9	%90	**21**	%80
10	%80	**22**	%80
11	%90	**23**	%90
12	%90	**24**	%80

الملحق (6) نسب الاتفاق بين المحكمين على جلسات البرنامج الحاسوبي

الوحدة الثّالثة	نسبة الاتفاق	الوحدة الرّابعة	نسبة الاتفاق
الدّرس الأوّل	%.80	الدّرس الأوّل	%80
الدّرس الثّاني	%90	الدّرس الثّاني	%80
الدّرس الثّالث	%90	الدّرس الثّالث	%80
الدّرس الرّابع	%80	الدّرس الرّابع	%80

الملاحق

الملحق (7) استبانة آراء التّلاميذ المكفوفين في البرنامج الحاسوبيّ

العبارات	موافق	محايد	غير موافق
1) جعل البرنامج مادة اللّغة العربيّة أكثر متعةً			
2) بإمكاني الاعتماد على نفسي في التعلّم من خلال هذا البرنامج			
3) الأصوات في البرنامج واضحة			
4) يمكن اختيار الإجابة بسهولة			
5) وفر البرنامج لي التّفاعل النّشط			
6) راعى البرنامج سرعتي الذّاتيّة في التعلّم			
7) تضمن البرنامج مؤثراتٍ سمعيةٍ مناسبةٍ			
8) تضمن البرنامج أنشطة تعلّمية متنوعة			
9) لم أجد أيّ صعوبة أو عائق في استخدم البرنامج			
10)أفضّل التعلّم من البرنامج الحاسوبيّ أكثر من التعلّم التقليدي			
11)يمكنني التّنقل بين مراحل البرنامج بسهولة			
12)أكسبني البرنامج الكثير من المفردات الجديدة			
13)ساعدني البرنامج على إدراك الفِكر العامّة الّتي يدور حولها الموضوع			
14)ساعدني البرنامج على فهم الموضوع المسموع			
15)ساعدني البرنامج على تعرف الجديد في الموضوع المسموع			

الملاحق

الملحق(8)

جلسات البرنامج الحاسوبي لتنمية مهارات الاستماع في اللغة العربية عند التّلاميذ المكفوفين

الفهرس

الجلسة	محور الجلسة
(1)	التعريف بالبرنامج
	الوحدة الثّالثة: الصّحة والحياة
(2-3-4-5-6)	الدّرس الأوّل: عالِمٌ من بلدي (معارف ومهارات)
(7-8-9)	الدّرس الثّاني: عند طبيب العيون (معارف ومهارات)
(10- 11)	الدّرس الثّالث: تسوّس الأسنان (تعبير شفوي)
(12-13)	الدّرس الرّابع: الفواكه (أنشطة تقويمية)
	الوحدة الرّابعة: الطّبيعة
(14- 15)	الدّرس الأوّل: النّظام البيئي(استماع)
(16-17-18)	الدّرس الثّاني: جمال الغابة(محفوظات)
(19-20-21)	الدّرس الثّالث: تدوير النفايات (معارف ومهارات)
(22-23)	الدّرس الرّابع: حيّ السعادة (تعبير شفوي)
(24-25)	تطبيق مقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعيّة واستبانة الآراء

ملاحظة: لم تُذكر إجابات أسئلة التّقويم في بعض الجلسات تجنباً للتّكرار، في حين وجدت جميعها ضمن البرنامج الحاسوبي

الملاحق

الجلسة الأوّلى: **مدة الجلسة: 50 دقيقة**

هدف الجلسة: التّعّريف بالبرنامج الحاسوبي

إجراءات الجلسة:

قامت الباحثة بإدخال التّلاميذ المكفوفين إلى قاعة الحاسوب، ثمّ ساعدتهم بالجلوس بالطّريقة الصّحيحة كلاً منهم أمام الحاسوب الخاص به، رحبت بهم ثمّ قدمت شرحاً مفصلاً عن البرنامج الحاسوبي وفائدته وأهميته وضرورة استخدام وتوظيف التكنولوجيا في العملية التعلّمية وكيفية التعامل مع البرنامج وكيفية الإجابة على الأسئلة المطروحة من خلاله، وذلك بعد تدريبهم على درسٍ من خارج الوحدتين، وأنّ عليهم اختيار أحد الإجابات المطروحة بالضغط على رمز الإجابة الّتي يرونها مناسبة، أي بالضغط على (1أو 2) أحياناً و أحياناً أخرى بوجود خياراتٍ أخرى (3أو4) الموجودة على لوحة المفاتيح العادية (ليست لوحة مفاتيح برايل) وقد جرى تدريبهم على كيفية وضع أصابعهم بالطّريقة الصّحيحة على لوحة المفاتيح، بحيث نستخدم أصابع اليد اليمنى على الأرقام" 1-2-3- 4 " بحيث جرى تعريفهم بوجود شي نافر على رقم"5" وهو مركز لوحة المفاتيح بالنّسبة للأرقام وبناءاً عليه جرى تدريبهم على مواقع الأرقام الأخرى، في حين نستخدم اليد اليسرى للتّبديل بين الدّروس والأسئلة ولقراءة الدّرس ولتشغيل الصّوت وإيقافه، حيث يكون أصبع الخنصر على حرف "ش- A" لتبديل الدّرس، وأصبع البنصر على حرف" س - S" لتبديل السّؤال، والأصبع الوسطى على حرف" ي - D" لتشغيل الأصوات وهنا وجب التنويه أنّ لدى التّلميذ حرية اختيار صوت هدى أو نايف، كما يمكنهم التحكّم بسرعة القراءة حيث توجد ثلاث خيارات" بطئ- عادي- سريع". أمّا لقراءة الدّرس أو السّؤال فيجب وضع السبابة على أحد مركزي لوحة المفاتيح وهو حرف الباء أو "F" باعتبار أن مركز لوحة المفاتيح هي حرفي "ب -ت" نظراً لوجود شي نافر على كليهما، أما إذا أراد التّلميذ إيقاف القراءة فيمكنه وضع إصبع الإبهام على حرف "ل -G" أو تحريك السّبابة وتغيير موقعها لتصبح على حرف "ل -G" حسب راحة التّلميذ، كما جرى التّنويه أنّ الأسئلة تتدرّج في مستوى الصّعوبة، وتأتي بعدّة أشكال (اختيار من متعدّد- اختر الإجابة الصحيحة- استبعد الإجابة الخاطئة)، من جهةٍ أخرى أكدت الباحثة للتلاميذ أن اختيار الإجابة الصحيحة لا يتطلّب خبرةً

ومهارةً في استخدام الحاسوب، وإنما وجد هذا البرنامج ليخدم هذه الفئة بأبسط وأحدث الوسائل ويرمم بعض الثغرات الّتي وجدت في مقرر "العربية لغتي" بالنسبة للمكفوف ك(اشرح الكلمة الملوّنة– تأمّل الصورة– اشرح ما تراه في الصورة – ارسم النموذج وغيرها...) وأنّ بإمكانهم إعادة الاستماع إلى النّص عدة مرات أو اختيار المقطع الذي يريدونه بسهولة فضلاً عن إمكانية التنقّل بين الدروس والوحدات وسهولة الدخول والخروج من البرنامج، في نهاية الجلسة تمّ إخبارهم أنّه سيطبّق عليهم بعد الانتهاء من دروس الوحدتين مقياس مهارات الاستماع لتعرّف مدى تحسّن مهارات الاستماع لديهم، و كذلك سيطبّق عليهم استبانة لتعرّف آرائهم في البرنامج للتأكد من نجاعته أو عدمها.

الوحدة الثّالثة: الصّحة والحياة

الدّرس الأوّل: عالِمٌ من بلدي.

المقطع الأوّل:

عروبةُ تلميذةٌ في الصّفِ الرّابع، تخطّطُ لأن تُصبحَ مقدمة برامجَ علميّةٍ في القناةِ التّربويّة السّوريّةِ، لذلكَ انضمت إلى لجنة الإذاعةِ المدرسيّةِ، وأجرت مع رفيقها زيادٍ حواراً تمثيليّاً عن عالِمٍ عربيٍّ من وطننا، وبدأَ الحوارُ:

المقطع الثّاني:

– رفاقي التّلاميذ، نستضيفُ اليومَ في برنامجِ "عالِمٌ من بلدي" عالِماً عظيماً ومهندساً بارعاً، برع في فنونٍ متعددّةٍ من فنونِ العلمِ والمعرفةِ.

أهلاً بكَ.. هل تُعرّفنا بنفسك؟

– اسمي الحسن بنُ الهيثم.

– أينَ وُلِدتَ؟ ومتى؟

– وُلِدتُ في مدينة البَصرةِ في العراق، قبلَ ألفِ سنةٍ تقريباً.

– ما العلومُ الّتي اشتغلتَ بها؟

– أنا عالِمٌ في الرّياضيّاتِ والهندسةِ والفَلَكِ وعلم الضّوءِ، وأنا عالِمٌ مختصٌّ بعلوم العين.

المقطع الثّالث:

– سمعتُ أنّكَ اكتشفتَ أموراً كثيرةً، هل بإمكانك أن تعرّفَ التّلاميذَ بعضاً منها؟

– بكلِّ سرورٍ. لقد اكتشفتُ النّظريّة المعروفةَ بنظرية الإبصار "النّور الّذي يسيرُ من الأشياء إلى العينِ، فتقعُ صورة الأشياءِ على شبكيّة العين فنراها".

– شبكيّةُ العين؟ ماذا تعني؟

– الشبكيّةُ جزءٌ من العينِ. لقد شرحتُ العينَ، واكتشفتُ أجزاءها وطريقة علاجها، وقد أخذ عُلماءُ أوربةَ هذا العلمَ عنّي، ومازالوا حتّى اليومِ يسمّون أجزاءَ العينِ الأسماءَ الّتي أطلقتُها عليها.

– وكيفَ كنتَ تكتشفُ الأشياءَ؟

–كنتُ أُجري التّجاربَ كثيراً حتّى أثبتَ صِحّةَ الأمرِ أو بطلانه، وكنتُ أقضي كلَّ وقتي في القراءةِ والبحثِ والتجريبِ.

– شكراً لكَ أيّها العالِم العظيمُ، فإنّكَ قد قدّمتَ للبشريّةِ خِدماتٍ عظيمةٍ.

– شكراً لكِ.. ولكن أريدُ أن أوصي التّلاميذ بضرورةِ الحفاظِ على العينِ، فلا يقربّون الكتابَ من أعينهم في أثناءِ القراءةِ.

المقطع الرّابع:

وعندما انتهى الحوارُ، قالت مشرِفةُ لجنةِ الإذاعةِ المدرسيّةِ : أحسنتِ يا عروبة، كنتِ بارعةً في طرحِ السؤال، ولقد لونتِ صوتك بالانفعال المناسبِ، وأنتَ يا زياد، لقد أحسنتَ أداءَ دورِكَ، إنّكما التّلميذان اللّذانِ سأفتخر بهما في كلّ محفلٍ.

الجلسة: الثّانية **مدّة الجلسة : 45 د** **معارف ومهارات**

الطرائق المستخدمة: تعلّم ذاتي. استنتاج **مهارات الاستماع:** الفهم – الاستيعاب– التّذكّر– التّذوّق

مخرجات التعلّم: في نهاية درس "عالِم من بلدي" يُتوقع من التّلميذ أن:

- يحدّد الفِكرة العامّة للنص.
- يحدّد الفِكرة الرّئيسة لكّلّ مقطع.
- يحدّد إحدى الفِكر الفرعيّة.

- يحدّد عدد المقاطع في النّصّ.
- يتعرّف معاني المفردات الجديدة.
- يحدّد اسم العالِم الذّي يدور حوله النّص.
- يختار الشخصيات الّتي ذُكرت في النّص.
- يحدد الدّور الذي قام به كل من زياد وعروبة.
- يكمل الفراغات بالإجابة المناسبة.
- يختار الإجابة المناسبة للأسئلة المطروحة.
- يميز الفِكرة الصحيحة من الخاطئة.
- يحدد نتيجة لسببٍ ذُكر في النّصّ

الفنيات المستخدمة: التّعزيز (أحسنت- إجابتك صحيحة- ممتاز- تصفيق) – التّغذية الرّاجعة (إجابتك خاطئة- حاول مرة أخرى- صوت يدّل على الإجابة الخاطئة).

الأهداف السّلوكيّة	تصنيفه وفق بلوم	المهارة
أن يحدّد الفِكرة العامّة للنصّ	فهم	الفهم
أن يحدّد الفِكرة الرّئيسة لكّلّ مقطع في النص	تحليل	الفهم
أن يميّز الفِكرة العامّة من الفِكرة الرّئيسة.	تحليل	الاستيعاب
أن يتعرّف الكلمات الجديدة الّتي وردت في النص	تذكّر	التّذكّر
أن يحدّد معاني الكلمات الجديدة الّتي وردت في النص	تذكّر	التّذكّر

أن يميّز الفِكرة الصحيحة من الفِكرة الخاطئة بعد استماعه للنّص	تحليل	الاستيعاب
أن يحدّد نتيجة ترتبت على سبب ذُكر في النص.	تركيب	الاستيعاب
أن يحدّد الشخصيات الّتي وردت في النص.	تذكّر	التّذكّر

إجراءات الجلسة:

قامت الباحثة بإدخال التّلاميذ المكفوفين إلى قاعة الحاسوب، ثمّ ساعدتهم على الجلوس بالطّريقة الصّحيحة أمام الحاسوب الخاص بكلّ منهم، قامت بالترحيب بهم وأخبرتهم بما يتوجب عليهم فعله، وساعدتهم على وضع أصابعهم بالطّريقة الصّحيحة على لوحة المفاتيح، ثم هيأتهم للاستماع لمقطعٍ صوتيٍّ يتضمن حواراً بين "مذيعٍ وضيفٍ" ثُمَّ طُلب إليهم الاستماع جيداً للنّص للإجابة عن الأسئلة الّتي ستُطرح عليهم.

– طلبت الباحثة من التّلاميذ إعادة الاستماع إلى المقطع الصوتي مع مراعاة مخارج الحروف– الوقوف على علامات الترقيم.

– وُجّهت عدّة أسئلةٍ عن طريق الحاسوب لقياس الفهم والاستيعاب العام للدرس فإذا أجاب التّلميذ إجابةً صحيحةً يتلقى تعزيزاً من الحاسوب (أحسنت– إجابتك صحيحة– ممتاز– تصفيق) وإذا أجاب إجابةً خاطئةً يسمع صوتاً من الحاسوب يدلّ على ذلك (إجابتك خاطئة– حاول مرة أخرى– صوت يدّل على الإجابة الخاطئة)، وتُتاح له فرصة إعادة الاستماع مرات عدّة حتى يتمكن من الإجابة الصحيحة (الإجابة الصّحيحة بالمائل).

أستوعبُ وأفهمُ

أولاً: يبدأ التّلاميذ الاستماع إلى الحوار الذّي دار بين عروبة وزياد الذّي قام بدور العالِم ويُطلب إليهم اختيار رقم الإجابة الّتي يرونها مناسبة:

– ما الصّف الذّي تدرس فيه عروبة؟ 1– الخامس.2– ***الرّابع***.3– الصّف الثّالث.

- ما أمنية عروبة؟ 1- ***مقدّمة برامج علميّة في القناة التّربويّة.*** 2- مدرّسة في المدرسة. 3- كاتبة.

- كيف كان العالِم يكتشف الأمور؟ 1- عن طريق الصّدفة. 2 - عن طريق الشّابكة.

3- ***عن طريق التّجربة.***

- اختر عنواناً مناسباً للنّص. 1- ***الحسن ابن الهيثم.*** 2- نجمٌ في السّماء. 3- لقاء صحفي

ثانيّاً: أُعيدَ الاستماع إلى النّص ثمَّ طُلب اختيار إجابات عن الأسئلة الّتي تمّ سماعها:

- ما اسم العالِم العربيّ الذّي مثّل زياد دوره؟

1- الهيثم بن حسن. 2- الحسن البصري. ***3- الحسن ابن الهيثم.***

- برع ابن الهيثم في علومٍ كثيرةٍ عدّد بعضاً منها.

1- العلوم والجغرافيا. 2- ***الرياضيات والهندسة والفلك.*** 3- التّاريخ واللغات.

- أُميّز الإجابة الصّحيحة من الإجابة الغلط مما يلي:

الحسن ابن الهيثم عالِم مختصٌّ بعلوم الذّرّة. 1- صح. 2- ***خطأ.***

يكتشف ابن الهيثم الأشياء عن طريق التّجريب. 1- ***صح.*** 2- خطأ.

- أصف شخصيّة ابن الهيثم باختيار إحدى الإجابات:

1- ***يحبُّ العلم.*** 2- يحبُّ التّسلية. 3- يحبُّ المعلوماتيّة.

- أصف شخصيّة عروبة فأقول: 1- مملّةٌ .2- عصبيّةٌ. ***3- ذكيّةٌ.***

- اختر الفِكرة العامّة الّتي يدور حولها النص.

1- ***الحديث عن عالِم من بلدي.*** 2 - الحديث عن أمنية عروبة.

- اختر الفِكرة الفرعيّة.

1- ***أمنية عروبة.***

2-الحسن بن الهيثم.

<u>التّقويم:</u> يجب أن يكون التّلميذ قادراً على أن:

يميّز الفِكرة الرّئيسة من الفِكرة الفرعيّة.

يميّز الفِكرة الصّحيحة من الخاطئة.

يتعرّف الشخصيات الّتي وردت في النّص.

يختار صفات الشّخصيات الّتي وردت في النّص.

الجلسة: الثّالثة مدّة الجلسة45 د الدّرس الأوّل عالِمٌ من بلدي

الفنيات المستخدمة: التّعزيز – التّغذية الرّاجعة.

إجراءات الجلسة:

قامت الباحثة بإدخال التّلاميذ المكفوفين إلى قاعة الحاسوب، ثمّ ساعدتهم على الجلوس بالطّريقة الصّحيحة أمام الحاسوب الخاص بكلّ منهم، قامت بالترحيب بهم وأخبرتهم بما يتوجب عليهم فعله "بعد التأكّد من وضع أصابعهم بالطّريقة الصّحيحة على لوحة المفاتيح"، وهو تشغيل التسجيل الصوتي المتضمن (المقطع الأوّل) من النص وُطلب اختيار الفِكرة الأساسية للمقطع الأوّل (يجب أن يختار رمز الإجابة من بين عدة احتمالات تُعطى لهم)، ويتم تكرار هذه العملية مع باقي مقاطع النص، ثم وجهت الأسئلة التالية بعد تذكيرهم بطريقة الإجابة الصحيحة:

- ما عدد المقاطع الّتي تألّف منها النص؟
- 1- مقطعان. 2- ثلاثة مقاطع. ***3- أربعة مقاطع***
- حدّد الفِكرة الرّئيسة لكّلّ مقطع في النص:

المقطع الأوّل:1- ***أمنية عروبة***. 2-حوار مع العالِم-3- نظرية الإبصار.4- ختام اللقاء.

المقطع الثّاني: 1- أمنية عروبة.2- نظرية الإبصار. 3- ختام اللقاء. ***4- حوار مع العالِم***.

المقطع الثّالث: 1- ختام اللقاء.2- ***نظرية الإبصار***. 3- أمنية عروبة.4- حوار مع العالِم.

المقطع الرّابع: 1- ***ختام اللقاء***.2- نظرية الإبصار.3- أمنية عروبة.4- حوار مع العالِم.

- حدّد الفِكرة الفرعيّة لكّلّ مقطعٍ في النص:

المقطع الأوّل:1- الحوار مع العالِم. 2- ***مقدمة الحوار***.3- أمنية عروبة.

المقطع الثّاني: 1- ***الحوار مع العالِم***. 2- مقدمة الحوار.3- أمنية عروبة.

المقطع الثّالث:1-***اكتشاف الأشياء***.2- الحوار مع العالِم. 3- أمنية عروبة.

المقطع الرّابع: 1-اكتشاف الأشياء.2- الحوار مع العالِم.3- ***ختام اللقاء***.

طلبت الباحثة الاستماع الجيد إلى التّسجيل الصّوتي الذّي يتضمن الفِكر الرّئيسة والفِكرة العامّة بترتيبٍ عشوائيٍّ وطُلب منهم في نهاية التسجيل:

- تمييز الفِكرة الرّئيسة من الفِكرة الفرعيّة لكّلّ مقطعٍ باختيار رمز الإجابة الّتي يرونها مناسبة.

المقطع الأوّل: أمنية عروبة. هل هي :1- ***فكرة رئيسة***.2- فكرة فرعيّة.

المقطع الثّاني: الحوار مع العالِم. هل هي :1- فكرة رئيسة.2- ***فكرة فرعيّة***.

المقطع الثّالث: اكتشاف الأشياء هل هي :1- فكرة رئيسة.2- ***فكرة فرعيّة***.

المقطع الرّابع: ختام اللقاء هل هي :1- ***فكرة رئيسة***.2- فكرة فرعيّة

(في حال أجاب التّلميذ إجابةً صحيحةً يتلّقى تعزيزاً من الحاسوب، وفي حال الإجابة الخاطئة يسمع صوتاً يشير لذلك مع إمكانية إعادة المحاولة.. ويُطبّق هذا في كل الدروس)

التّقويم: يستمع التّلميذ إلى جملٍ عدة ويُطلب إليه اختيار رمز إحدى الإجابات المتاحة

- ما الفِكرة العامّة النص؟

1- ***الحديث عن عالِمٍ من بلدي.*** 2 - الحديث عن أمنية عروبة.

- ما الفِكر الفرعيّة للمقاطع الّتي تكون منها النص؟

- أُميز الفِكرة الصحيحة عن الفِكرة الخاطئة بعد الاستماع للنص.

الفِكرة الأوّلى: رغبة زياد أن يصبح مذيعاً. 1- صحيحة.2- ***خاطئة.***

الفِكرة الثّانية: أجرى زياد لقاءً إذاعيّاً مع عروبة.1- صحيحة. 2- ***خاطئة.***

الفِكرة الثّالثة: رغبة عروبة أن تصبح مذيعة. ***1- صحيحة.*** 2- خاطئة.

الفِكرة الرّابعة: ابن الهيثم يحبّ تعلّم اللغات.1- صحيحة.2- ***خاطئة.***

الفِكرة الخامسة: ولد الحسن بن الهيثم في العراق.1- ***صحيحة.***2- خاطئة.

الفِكرة السّادسة: اكتشف أموراً كثيرة عن طريق الصدفة.1- صحيحة. 2- ***خاطئة.***

الفِكرة السّابعة: اكتشف ابن الهيثم نظرية الإبصار.1- ***صحيحة.***2- خاطئة.

الجلسة : الرّابعة مدّة الجلسة: 45د الدّرس الأوّل عالِمٌ من بلدي

الفنيات المستخدمة: التّعزيز – التّغذية الرّاجعة.

إجراءات الجلسة:

بعد دخول التّلاميذ إلى قاعة الحاسوب وجلوسهم في أماكنهم طلبت الباحثة البدء باستخدام البرنامج والدخول إلى النّص. وذلك لإجراء مراجعةٍ بسيطةٍ لما تضمنته الجلسة السابقة لربط الفِكر وللتأكّد من استيعاب وفهم ما مرّ معهم قبل الانتقال إلى الجلسة التالية الّتي تتضمن معلوماتٍ جديدةٍ.

طلبت الباحثة التركيز جيداً أثناء الاستماع للتسجيل الصوتي الذّي يتضمن نصّ (عالِمٌ من بلدي)

ثم وجّهت مجموعة أسئلة للتّلاميذ (مع إعطاء خيارات للإجابات) وطُلب إليهم الإجابة باختيار رمز أحدها:

- ما الصّف الذّي تَدْرُسُ فيهِ عُروبةُ؟ وما أُمنيتُها؟

1- الصف الرّابع، أمنيتها أن تصبح مقدّمة برامج في القناة التّربويّة.

2- الصّف الثّالث وأمنيتها أن تصبح كاتبة

3- الصّف الخامس وأمنيتها أن تصبح رائدة فضاء

- ما اسم العالِمِ العربي الذّي يتحدث عنه النص؟

1- الهيثم بن حسن

2-الحسن البصري

3-***الحسن بن الهيثم***

- كيفَ كانَ العالِمِ يَكتشِفُ الأمورَ؟

1- عن طريق الشّابكة

2-عن طريق الصّدفة

3-***عن طريق التّجريب***

<u>اللّغة والتّراكيب:</u>

يعيد التّلاميذ الاستماع إلى النَّصّ ويُطلب إليهم الإجابة عن الأسئلة المطروحة باختيار إحدى الإجابات المتاحة أمامهم.

الملاحق

- اختر معنى الكلمات التاليّة:

بارع: ***1- متفوّق.*** 2- باسق

أفتخر: 1-أمسح. ***2- أعتز***

محفل: **1- *مجلس*.** 2- مغسل.

الفَلَك: 1- السفينة.***2 - علمٌ يبحث في حركة النّجوم.***

بطلانه: 1- ***عدم صحته*.** 2- بقوته.

مقدّمة برامج: ***1- منيعة*.** 2-مخرجة برامج.

أقضي وقتي:1- أحكم وقتي.2- ***أُمضي وقتي*.**

- اختر معنى **الكلمة المكررة** باختيار إحدى الإجابات:

تخطّط عروبة لتصبح **مقدّمة (مقدّمة)** برامج علمية.1- ضيفة. ***2- منيعة***

قرأت **مقدمة (مقدّمة)** الدّرس.1- ***بداية*.** 2- نهاية.

صُدمت **مقدمة (مقدّمة)** السيارة. 1- ***الجزء الأوّل من السيارة.2-*** الجزء الخلفي من السيارة.

- يستمع التّلميذ إلى "شعر زياد بألمٍ في أسنانه فأراد الاتصال بالطبيب الاختصاصي منذر، طبيب العائلة. أرشد زياد لاستخدام الجوال لإيجاد الاسم المطلوب". اختر الجواب الصحيح.

1- يبحث من أول الأسماء إلى أن يصل إلى الاسم المطلوب.

2- يفتح قائمة الأسماء يكتب الحرف الأوّل من اسم الطبيب والتنقل بين الأسماء الّتي تحوي نفس الحرف للوصول إلى الاسم كاملاً. أو يكتب الحرف الأوّل من الاسم يليه الحرف الثّاني وهكذا.. وصولاً إلى الاسم كاملاً.

التّقويم:

- تعرّف معاني الكلمات الجديدة حسب ورودها في النص.

بطلانه: 1- ***عدم صحته***. 2- بقوته.

مقدّمة برامج: ***1- مذيعة***. 2-مخرجة برامج.

أقضي وقتي:1- أحكم وقتي.2- ***أُمضي وقتي***.

أفتخر: 1-أمسح. ***2- أعتز***

محفل: **1- *مجلس***. 2- مغسل.

- ميّز العبارة الصّحيحة.

العبارة الأوّلى: اسم العالِم الذّي تحدّث عنه النّص.1- الهيثم بن حسن.2-***الحسن بن الهيثم***

العبارة الثّانية: أمنية زياد أن يصبحَ مقدّم برامج إذاعيّة.1- صح.2- ***خطأ***.

العبارة الثّالثة: أمنية عروبة أن تصبح كاتبةً مشهورةً.1- صح.2- ***خطأ***.

الجلسة: الخامسة مدّة الجلسة: 45 د الدّرس الأوّل عالِمٌ من بلدي

إجراءات الجلسة:

تطلب الباحثة إلى التّلاميذ الاستماع جيداً للتسجيل الصوتي الذّي يتضمن نص (عالِمٌ من بلدي)، يليه تسجيلٌ صوتيٌّ لعددٍ من الفِكر الصحيحة والفِكر الخاطئة ويُطلب منه تمييزها وهي:

- الحَسَنُ بنُ الهيثمِ عالِم مُختصٌّ بعلومِ الذَّرَّةِ.1- صح. 2- ***خطأ***.
- يَكتشفُ ابنُ الهيثمِ الأشياءَ بالتَّجريبِ. ***1- صح***. 2- خطأ.
- الشَّبَكيَّةُ جُزءٌ مِنَ الأذن. 1- صح. 2- ***خطأ***.
- ولد الحسن بن الهيثم في سورية1- صح. 2- ***خطأ***.

يطلب البرنامج الحاسوبي تمييز الفِكرة الصحيحة من الفِكرة الخاطئة بعد الاستماع للنص، ثم تقوم بإعادة التسجيل مع التوقف عند كل فكرة ليتحقق مرةً أخرى من إجابته.

ثمّ يقدّم تسجيل صوتيّ للمقطع الثّالث من النص يليه شرح لنظرية الإبصار وأهميتها وتطبيقاتها. ويطُلب إلى التّلاميذ تكرار عملية الاستماع حتى تتم عملية الفهم والاستيعاب.

تدريبات القراءة:

طُلب إليهم الاستماع إلى العبارة التاليّة مع الانتباه للفظ حرفي(ص– ظ)

(لقد اكتشفت النظرية المعروفة بنظرية الإبصار. النور الذي يسير من الأشياء إلى العين فتقع صورة الأشياء على شبكية العين فنراها)

يُعاد الاستماع إلى الدّرس كاملاً قبل البدء بتدريبات (أتذوّق)

أتذوّق:

- استخدم الكاتب في الدّرس كلماتٍ تناسب كل فكرة من فكر الدّرس:

الفِكرة في مقدمة الدّرس: تخطط عروبة لأن تصبح مقدمة برامج علمية. الكلمات الّتي استخدمها الكاتب:

1– ***القناة التّربويّة، إذاعة، حوار***. 2– فلك، رياضيات، تجريب.

الفِكرة في خاتمة الدّرس: براعة عروبة في تقديم البرنامج. الكلمات الّتي استخدمها الكاتب:

1–***لونت الصوت بالانفعال المناسب***. 2– لجنة الإذاعة المدرسيّة.

يتم تقديم تسجيل يتضمن أفكاراً وردت في النص ويُطلب إلى التّلاميذ ذكر الفِكرة الناتجة عنها كما في المثال الآتي (يستمع لعدّة احتمالات ويُطلب منه اختيار أحدها):

- اكتشاف نظرية الإبصار أدى إلى اكتشاف شبكية العين

- انضمام عروبة إلى لجنة الإذاعة المدرسية أدى إلى.1- ***أصبحت مقدمة برامج علميّة***.2- اكتشاف أمور جديدة.

- إجراء التجارب أدى إلى 1- المزيد من الخوف .2- **اكتشاف أمور كثيرة**..

طلبت الباحثة الاستماع إلى التسجيل الصّوتي الذّي يليه ويتضمن عبارات غير مكتملة ثمّ طلبت منهم ا تكملتها باختيار الجواب الصحيح:

- ولد ابن الهيثم في مدينة: 1- دمشق.***2- البصرة***.3- القاهرة

- ولد ابن الهيثم قبل: 1-مئة سنة.2- مئتي سنة.3- ***ألف سنة***.

- ابن الهيثم عالِم مختص بعلوم:1- الذّرة ***2- العين***. 3- الرياضيات.

- يقضي ابن الهيثم وقته في: 1- ***القراءة والبحث والتّجريب***.2- التسلية.3- السفر.

- مكتشف نظرية الإبصار: 1- الهيثم بن حسن.2-الحسن البصري.3- ***الحسن بن الهيثم***.

ميّز العبارة الصّحيحة من الخاطئة:

أخذ الأوربيون منه هذا العلم.1- ***صح*** . 2- خطأ.

- كان ابن الهيثم عالماً في الرياضيات والهندسة والفَلك.1- ***صح***. 2- خطأ.

- عروبةُ مقدّمةُ برامجَ فاشلةٍ. 1- صح. 2- ***خطأ***.

التّقويم:

- ميّز الإجابةَ الصَّحيحةَ منَ الإجابةِ الخاطئة

زياد مقدّم برامج ناجح. 1- صح.2- خطأ

أخذ بن الهيثم هذا العلم من الأوربيين.1- صح .2-خطأ

كان ابن الهيثم عالماً في الجغرافيا والتّاريخ .1- صح.2 – خطأ

- حدّد مكتشف نظرية الإبصار 1- الهيثم بن حسن.2-الحسن البصري.3- ***الحسن بن الهيثم.***
- ما النتيجة الّتي ترتبت على اكتشاف نظرية الإبصار. 1- اكتشاف شبكيّة العين.2-أصبحت عروبة مقدمة برامج

الجلسة: السادسة مدّة الجلسة:45 د مراجعة للدرس الأوّل

إجراءات الجلسة:

استمع التّلاميذ للدرس كاملاً لمرةٍ واحدةٍ ثمّ طُلب إليهم الإجابة عن الأسئلة التالية باختيار رمز أحد الإجابات المطروحة (لم يتم ذكر الإجابات هنا تفادياً للتكرار لأن هذه الجلسة مراجعة لما سبق، وجميع الإجابات موجودة في الجلسات السابقة وفي البرنامج الحاسوبي)

اختر الفِكرة العامّة للدرس.

حدد الفِكر الرئيسة لكل مقطع

حدد الفِكر الفرعيّة لكل مقطع

حدّد الشخصيات الّتي وردت في النص.

حدّد معاني الكلمات الجديدة حسب ورودها في النّص.

اختر تكملة لجمل معينة كما وردت في النّصّ.

ميّز العبارة الصحيحة من الخاطئة.

حدد من قام بدور مقدمة البرامج.

حدد من قام بدور العالِم.

حدّد مكتشف نظرية الإبصار.

الملاحق

(أخذ الدّرس الأوّل العدد الأكبر من الجلسات للتدرّب على طريقة الإجابة عن الأسئلة المطروحة في البرنامج، وللتأكد من تحقق جميع الأهداف السلوكية الّتي وضعت، في حين تمّ الالتزام في باقي الدّروس بعدد الجلسات المخصصة لها من قِبل وزارة التّربية، ومن ناحيةٍ أخرى، فإنّ بعض الأسئلة الّتي ذكرت في التّقويم لم تُذكر إجاباتها هنا تفادياً للتّكرار، وجرى ذكرها أثناء عرض الدّرس و في البرنامج)

الدّرس الثّاني: عند طبيب العيون.

المقطع الأوّل

قالَ زاهرٌ: في غُرفةِ الجلوسِ بدأتُ أكتبُ، ثمَّ أقرأُ: "لي عينان واسعتانِ كنافذتين، أفتحهما كلَّ صباحٍ لأرى الدّنيا منهما، وأحمدُ اللهَ على نعمة البَصرِ، وأُغمضهما كلَّ مساءٍ كستارتينِ حانيتينِ تحرسان نومي وأحلامي".

قالت أُمّي: كلامٌ جميلٌ! لكنّه لا يكفي، عليكَ يا زاهرُ أن تكتبَ كيفَ تحميهما من كلِّ أذى.

سألتُ أمّي: أحميهما من كلِّ أذى! كيف؟

ردّت أختي قائلةً: مهلاً، البارحة شرحت لنا معلّمةُ العلومِ درساً عن العينِ، وقالت لنا: نُحافظ على سلامةِ العينِ بالغسيلِ اليوميّ، عدم التّعرّضِ للغبارِ وأشعة الشّمسِ، وأكملَ والدي: عليكَ اتّباعُ الشّروط الصّحيّةِ للقراءة.

المقطع الثّاني:

صرخَ أخي الصّغيرُ قائلاً: أنا لا أرى ما يُكتب على السّبورةِ بشكلٍ جيدٍ من مكاني في الصّفِّ. تساءلت أمّي بقلقٍ، ولماذا لم تخبرنا من قَبلُ؟ قال أخي رافعاً أكتافَهُ: لا أدري، بينما والدي نظرَ بدهشةٍ وقد اتّسعت عيناه، ثمّ قُلتُ؟ ألا ترى ما يُكتب على السّبورةِ بوضوحٍ؟!

قال أخي: بلى. التفتَ أبي إلى أُمّي، وقالَ: علينا أن نزور طبيب العيونِ بأسرع وقتٍ ممكنٍ.

المقطع الثّالث:

وفي الموعدِ المحدّدِ كنت وأخي في غرفة الانتظارِ في عيادة الطبيب ننظر إلى لوحةٍ معلّقةٍ على الجدارِ، قالتِ الممرضةُ: هذه صورةٌ تُبيّنُ أقسامَ العين لتحديدِ المرضِ ومعالجتهِ. وعندما جاء دورنا، دخلنا غُرفةَ الطّبيبِ، قالَ الطّبيبُ: بمن سأبدأُ؟ ردّت أمّي بلهفةٍ: الصّغيرُ أولاً.

وقفَ أخي الصّغيرُ أمام اللوحةِ الضّوئيةِ ذاتِ الأشكالِ الموضوعةٍ باتجاهاتٍ مختلفةٍ ومقاييسَ عِدّةٍ. وبدأَ الطّبيب يسألهُ عن اتّجاه كلِّ شكلٍ، ثمَّ فحصه بواسطةِ الجهازِ.

المقطع الرّابع:

قالَ الطبيبُ: عيناهُ سليمتانِ، لكَّن عينه اليسرى متعبةٌ قليلاً، سأعطيهِ قطرةً يستعملها في وقتها المحدّدِ، ونظّارةٌ طبيّةٌ يستخدمها عند القراءة والكتابة، ثمّ التفت إلى أمّي قائلاً: اطلبي إلى المعلّمةِ تغييرَ مكانِ جُلوسه في الصّفِّ.

وبعد ذلك التفتَ إلينا، وقال: إنّ العينَ نافذتنا على العالمِ، فلنحرص على ألّا تقع على ما يؤذيها، ولنحمها من كلِّ الأخطارِ.

الجلسة: السّابعة **مدّة الجلسة : 45 د** **معارف ومهارات**

الطرائق المستخدمة: تعلّم ذاتي. **مهارات الاستماع:** الفهم – الاستيعاب– التّذكّر– التّذوّق

مخرجات التعلّم: في نهاية درس " عند طبيب العيون " يُتوقع من التّلميذ أن:

- يحدّد الفِكرة العامّة للنص.
- يحدّد الفِكرة الرّئيسة لكّلّ مقطع.
- يحدّد أحد الفِكر الفرعيّة.
- يحدّد عدد المقاطع في النّصّ.
- يتعرّف معاني المفردات الجديدة الموجودة حسب ورودها في النّصّ.

- يذكر الشخصيات الّتي ذُكرت في النّص.
- يكمل الفراغات بالإجابة المناسبة.
- يجيب عن الأسئلة المطروحة.
- يميز الفِكرة الصحيحة من الخاطئة.
- يحدد نتيجة لسببٍ ذُكر في النّصّ

الفنيات المستخدمة: التّعزيز(أحسنت- إجابتك صحيحة- ممتاز- تصفيق) – التّغذية الرّاجعة (إجابتك خاطئة- حاول مرة أخرى- صوت يدّل على الإجابة الخاطئة).

الأهداف السّلوكيّة	تصنيفه وفق بلوم	المهارة
يحدّد الفِكرة العامّة للنصّ	فهم	الفهم
أن يحدّد الفِكر الرّئيسة لكّلّ مقطع في النص	تحليل	الفهم
أن يميّز الفِكرة العامّة من الفِكرة الرّئيسة.	تحليل	الاستيعاب
أن يتعرّف معاني الكلمات الجديدة حسب ورودها في النّص	تذكّر	التّذكّر
أن يميّز الفِكرة الصحيحة من الفِكرة الخاطئة بعد استماعه للنص	تحليل	الاستيعاب
أن يحدّد النتائج المرتبة عن بعض المواقف الّتي ذكرت في النص.	تركيب	الاستيعاب
أن يحدّد الشخصيات الّتي وردت في النص.	تذكّر	التّذكّر
أن يبيّن سبب قلق الأم في النص.	تحليل	الاستيعاب
أن يقارن بين جملتين من حيث الجمالية	تحليل	التّذوّق

إجراءات الجلسة:

الملاحق

تخبر الباحثة التّلاميذ أنه سيتم البدء بدرسٍ جديدٍ وتطلب إليهم الاستماع جيداً للتسجيل الصوتي الذّي يتضمن درس (عند طبيب العيون)، والانتباه جيداً إلى الفِكرة الرّئيسة والفِكرة الفرعيّة لكلّ مقطعٍ، كما يتمّ تذكير التّلاميذ في كل جلسة أنه بإمكانهم تكرار عملية الاستماع للنص متى أرادوا حتى تتم عملية الفهم والاستيعاب على الشّكل الأكمل قبل الانتقال إلى الخطوة الّتي تليها وهي الإجابة عن الأسئلة التاليّة:

أستوعب وأفهم:

أولاً: اختار العنوان المناسب للنّص.1- في المستوصف. 2- سلامة العين.***3- عيادة الطبيب.***

- ماذا كتب زاهر؟ ***1- لي عينان واسعتان كنافذتين أفتحهما كلّ صباحٍ لأرى الدنيا فيهما.***
  2-لي أذنان أسمع بهما صوت العصافير. 3- لي يدان أمسك *بهما الأشياء.*
- ماذا شرحت معلمة العلوم؟ 1- درساً عن الأذن. 2- درساً عن الدماغ. ***3- درساً عن العين.***
- ماذا طلبت إلى التّلاميذ؟1- الحفاظ على نظافة الأذن.2- السّير جيداً.***3- الحفاظ على سلامة العين بالغسيل اليومي.***
- شعرت الأم بالقلق، حدّد السبب:**1- *عدم قدرة الأخ الصغير على الرؤية بشكلٍ جيد.***
  2- بسبب درجاته المتدنية. 3- بسبب شغبه.

ثانياً: اختر الجواب الصّحيح: من الشّروط الصحيحة للدّراسة: 1- تقريب الكتاب بشكلٍ كبيرٍ من العين. -***2 - أنّا يكون الضّوء خافتاً ولا قويّاً.***

- أبيّن السّبب في دهشة الوالد: 1- عدم رغبة ولده بالذّهاب إلى الطّبيب المختصّ.

2-عدم قدرة ولده على رؤية ما يُكتب على السّبورة.

- حدّد المقطع الّذي احتوى الفِكر التّالية:

الفحص الأوّلي للعين: 1- ***المقطع الأوّل***.2-المقطع الثّاني.3- المقطع الثّالث.4- المقطع الرّابع.

في عيادة الطّبيب: 1-المقطع الأوّل.2-المقطع الثّاني.3- ***المقطع الثّالث***.4- المقطع الرّابع.

أهميّة العين: ***1***- المقطع الأوّل.2-المقطع الثّاني.3- المقطع الثّالث.***4- المقطع الرّابع.***

قلق الوالدين:***1*** - المقطع الأوّل.2-***المقطع الثّاني***.3- المقطع الثّالث.4- المقطع الرّابع.

- تذكّر الباحثة التّلاميذ بإمكانية إعادة الاستماع إلى النّص قبل الانتقال إلى أسئلة جديدةٍ وهي: ميّز الفِكرة الرّئيسة من الفِكرة الفرعيّة باختيار إحدى الإجابات المتاحة:

عدم التّعرّض للغبار وأشعة الشمس.1- رئيسة. ***2- فرعيّة***.

الغسيل اليوميّ للعيون. 1- رئيسة. ***2- فرعيّة***.

المحافظة على سلامة العين. 1- ***رئيسة***. 2- فرعيّة.

التّقويم:

- اختر الفِكرة الرّئيسة للنّص

1-أهميّة العينين وضرورة الاهتمام بهما والمحافظة عليهما.

2- عدم قدرة الأخ الصّغير على الرّؤية بشكلٍ جيدٍ

- أيّ الفِكر التّاليّة ليست فكرة فرعيّة

1-عدم التّعرّض للغبار وأشعة الشمس.

2-الغسيل اليوميّ للعيون.

3-***المحافظة على سلامة العين***

سبب قلق الأم والأب - **1- *عدم قدرة الأخ الصغير على الرؤية بشكلٍ جيد.***

2 – بسبب درجاته المتدنية. 3– بسبب شغبه في المدرسة

الجلسة: الثامنة مدة الجلسة: 50 د الدّرس الثّاني: عند طبيب العيون

إجراءات الجلسة:

يستمع التّلاميذ لمقطعٍ صوتيٍّ يتضمن نصّ "عند طبيب العيون" ويُطلب إليهم التّركيز جيداً لأنّهم سيُسألون عدّة أسئلة كتحديد الشّخصيات في الحوار وعن ماذا يدور الحديث، ثمّ تطلب الباحثة إليهم إعادة التسجيل الصوتي مع تأكيد حسن الاستماع و التركيز– الوقوف على علامات الترقيم.

توُجهت عدد من الأسئلة عن طريق البرنامج الحاسوبي لقياس الفهم العام للدرس وهي:

– ماذا طلبت الأم من زاهر؟1– أن يرسل رسالة لأخيه2– ***أن يكتب كيف يحمي عينيه من كلّ أذى.***

– أي طبيب تمّت زيارته؟ 1– ***طبيب العيون***.2– طبيب الأسنان.

– أكمل الجمل الآتية كما ودرت في النّص

نّحافظُ على سلامةِ العين ب 1– ***الغسيل اليوميّ وعدم التّعرّض للغبار وأشعة الشّمس*** .2– التّقريب من التّلفاز بشكلٍ كبيرٍ.

وقف أخي الصّغير أمام اللّوحة الضّوئية ذات 1– الأشكال الموضوعةِ بنفس الاتجاه.2– ***الأشكال الموضوعةِ باتجاهاتٍ مختلفةٍ ومقاييس عدّةٍ.***

اللّغة والتّراكيب:

– أبحث في المقطع الأوّل عن مثنّى كلٍّ من:

نافذة: 1– نافذات. **2– *نافذتان.***

ستارة: **1– *ستارتين.*** 2– سيارتين.

حانية: 1–حانتين.***2– حانيتين.***

- اختر جملةً وفق النموذج:

إنّ العين نافذةٌ على العالم: 1- إنّ النافذة جميلةٌ.***2- إنّ الأذن نافذةٌ على العالم.***

لنحفظ عيوننا من كلّ أذى:***1- لنحافظ على سلامة الأذن من كلّ أذى.*** 2- لنحفظ الطّعام في البراد.

- اختر السؤال المناسب عن المكان المخصّص لفحص العيون من المقطع الثّالث:

1- أين يلعب الأوّلاد؟2 -***أين نفحص عيوننا ونتأكّد من سلامتها؟***

تطلب الباحثة إعادة الاستماع إلى النّص قبل الانتقال إلى فقرة (أتذوّق).

<u>أتذوّق:</u>

يتمّ الاستماع إلى جملتين ويُطلب تحديد المشبه والمشبه به باختيار إحدى الإجابات:

- أغمضهما كلّ مساءٍ كستارتين حانيتين، تحرسان نومي وأحلامي.

المشبه: 1- ستارتين. 2- حانيتين. ***3- العينين.***

المشبه به: ***1- ستارتين حانيتين.*** **2-** نافذتين. 3- نومي وأحلامي.

- لي عينان واسعتان كنافذتين:

المشبه: 1- نافذتين. ***2- عينان.***

المشبه به: ***1- نافذتين.*** 2- واسعتان.

موقفٌ ورأي: يستمع التّلميذ إلى: لو كنت مكان الأخ الصغير وشعرت بألمٍ في عينيك، فهل تسكت؟
1- نعم. **2- *لا***

التّقويم:

حدّد مكان الزيارة. - حدّد سبب الزيارة.

الجلسة: التاسعة مدة الجلسة: 45 د الدّرس الثّاني: عند طبيب العيون

إجراءات الجلسة: حسب البرنامج الموجود في معهد التربية الخاصة لتأهيل المكفوفين كان لدى التلاميذ حصتان لغة عربية متتاليتان، لذلك كانت الجلستان (الثامنة والتاسعة متتاليتين أيضاً) يستمع التّلاميذ مرةً أخرى لتسجيلٍ صوتيٍّ يتضمن النّص يليه تسجيلٌ صوتيٌّ يتضمن ثلاثة عناوين، ويُطلب إلى التّلاميذ اختيار العنوان الأنسب للنص:

1- صحة العيون.2- ***زيارة طبيب العيون***.3- في المستوصف.

يتبع ذلك الاستماع إلى تسجيلٍ صوتيٍّ يتضمن مجموعة من الفِكر ويُطلب إلى التّلاميذ تمييز الفِكرة الرّئيسة من الفرعيّة فيما يلي:

المحافظة على سلامة العين.1- فكرة رئيسة.***2- فكرة فرعية***.

عدم تعرض العين للغبار. 1- فكرة رئيسة.2- ***فكرة فرعية***

زيارة طبيب العيون. ***1- فكرة رئيسة***.2- فكرة فرعية

(في حال أجاب التّلميذ إجابة صحيحة يتلّقى تعزيزاً من الحاسوب، وفي حال الإجابة الخاطئة يسمع صوتاً يشير لذلك).

اختر المعنى المناسب للكلمات التالية:

الجدار: 1- ***الحائط***.2 – السور.

يؤذي:***1- يضرّ***. 2- يؤخذ.

التّقويم:

- أميّز الفِكرة الرئيسة من الفِكرة الفرعيّة.

زيارة طبيب العيون. ***1- فكرة رئيسة***.2- فكرة فرعية

عدم تعرض العين للغبار. 1- فكرة رئيسة.2- ***فكرة فرعية***

المحافظة على سلامة العين.1- فكرة رئيسة.***2- فكرة فرعية.***

- تعرّف معاني الكلمات الجديدة حسب ورودها في النّص.

الدّرس الثّالث: تسوس الأسنان.

الأوّل: هي دقيقةٌ جداً، تكاد تُرى بالعين المجرّدةِ، لكنّها تتغلّبُ على أقوى محاربٍ، فما هي؟ ومن المُحاربُ؟

الثّاني: أشعّة الشّمس.

الأوّل: لا الأشعّةُ نرى نورها على الأرضِ مهما كان ضئيلاً.

الثّالث: الشّوكة تخز الجسمَ.

الأوّل: لا الشّوكة يمكن اقتلاعها.

سأخبركم عنها، الجراثيمُ " البكتيريا" الّتي تُهاجمُ الأسنانَ، وتُسبّب لها النّخرَ و التّسوّسَ

الجلسة: العاشرة مدّة الجلسة : 45 د تعبير شفوي

الطرائق المستخدمة: تعلّم ذاتي. **مهارات الاستماع:** الفهم – الاستيعاب– التّذكّر– التّذوّق

مخرجات التعلّم: في نهاية درس " **تسوّس الأسنان** " يُتوقع من التّلميذ أن:

- يحدّد الفِكرة العامّة للنص.
- يحدّد الفِكرة الرّئيسة للنّص.
- يحدّد الفِكرة الفرعيّة للّنص.
- يتعرّف معاني المفردات الجديدة حسب ورودها في النّص.
- يكمل الفراغات بالإجابة المناسبة.

- يجيب عن الأسئلة المطروحة.
- يميز الفِكرة الصحيحة من الخاطئة.
- يحدد نتيجة لسبب ذُكر في النّصّ.

الفنيات المستخدمة: التّعزيز(أحسنت- إجابتك صحيحة- ممتاز- تصفيق) – التّغذية الرّاجعة (إجابتك خاطئة- حاول مرة أخرى- صوت يدّلّ على الإجابة الخاطئة).

الأهداف السّلوكيّة	تصنيفه وفق بلوم	المهارة
أن يحدّد الفِكرة العامّة للنصّ	فهم	الفهم
أن يحدّد الفِكرة الرّئيسة النص	تحليل	الفهم
أن يميّز الفِكرة العامّة من الفِكرة الرّئيسة.	تحليل	الاستيعاب
أن يحدّد معاني الكلمات الجديدة حسب ورودها في النص	تذكّر	التّذكّر
أن يميّز الفِكرة الصحيحة من الفِكرة الخاطئة بعد استماعه للنص	تحليل	الاستيعاب
أن يحدّد النتيجة المترتبة على موقف ذُكر في النص.	تركيب	الاستيعاب
أن يُقارن بين جملتين من حيث الجمالية	تحليل	التّذوّق

إجراءات الجلسة:

بعد دخول التلاميذ إلى قاعة الحاسوب يُطلب إليهم وضع السماعات على آذانهم، ليستمعوا إلى صوت أدوات طبيب الأسنان (دون إخبارهم) ثمّ يطلب إليهم الإجابة عن الأسئلة التالية:

- حدّد الصوت الذي تم الاستماع إليه: 1- صوت عصفور. 2- ***صوت أدوات طبيب الأسنان.***

يستمع التّلميذ للحوار الذي يتضمّن (لغز) عن تسوس الأسنان ويُطلب إليه الإجابة عن الأسئلة باختيار إحدى الأجوبة المتاحة:

- اذكر الفِكرة العامّة للنص.***1-حماية الأسنان من التسوس.***2- الجراثيم(البكتيريا) الّتي تهاجم الأسنان.

- اذكر الفِكرة الرئيسة الأوّلى.1- ***الجراثيم(البكتيريا) الّتي تهاجم الأسنان.*** 2- سبل الوقاية من تسوّس الأسنان.

- اذكر الفِكرة الفرعيّة المنبثقة عن الفِكرة الرئيسة الأوّلى.1- الإفراط في الأكل يؤدي إلى السمنة.2-***أسباب تسوّس الأسنان.***

3- اذكر الفِكرة الرئيسة الثّانية: 1-الإفراط في الأكل يؤدي إلى السمنة.***2- سبل الوقاية من تسوس الأسنان.***

4- اذكر الفِكرة الفرعيّة المنبثقة عن الفِكرة الرئيسة الثّانية:***1- الإقلال من تناول السكريات والاهتمام بالأسنان.*** 2- الشوكة يمكن اقتلاعها.

5- السّؤال الذي بدأ به التّلميذ هو.1- قصة. 2- طرفة.3- ***لغز.***

تطلب الباحثة الاستماع بتركيزٍ وانتباهٍ مرةً أخرى للمقطع المسجل والإجابة عن الأسئلة الّتي ستطرح في التسجيل وهي:

- استخرج من النص كلمات بمعنى الكلمات الآتية:

تُشاهَد: 1- تُرى.2 - تخزُّ

صغيرة: 1 الجسم 2-دقيقة.

ج- اذكر جمع الكلمات التالية:

الشّوكة: 1- الشوكات. 2 -الشابكات.

المُحاربُ: 1 حرب. 2 المحاربون

التّقويم: أن يكون التّلميذ قادراً على:

تحديد الفِكرة العامّة و الفِكرة الفرعيّة للنص

يحدّد معاني الكلمات الجديدة.

يحدّد جموع بعض الكلمات الّتي وردت في النص.

الجلسة: الحادية عشرة مدة الجلسة: 45 دقيقة **الدّرس الثّالث: تسوّس الأسنان**

(لأن الجلستين متتاليتين حسب ورود حصص اللغة العربية في المعهد) طلب إلى التّلاميذ إعادة الاستماع إلى درس (تسوّس الأسنان) وتتاح (لمن أراد) فرصة تكرار الاستماع للنص مرةً أخرى، يلي ذلك طرح العديد من الأسئلة :

- اختر الإجابة الصحيحة: الحوار في القصة عن: 1- كيفية انتزاع الشوكة من الجسم. 2- ***تسوّس الأسنان وطرق وقايتها.***

- استبعد الجملة البعيدة عن محتوى الدّرس:1-أسباب تسوّس الأسنان.2-***الإفراط في الأكل يؤدّي إلى السمنة.*** 3- سبل الوقاية من تسوس الأسنان.

- اختر المعنى المناسب للكلمات التالية وفق ورودها في النص:

دقيقةٌ جدّاً: 1- كبيرةٌ جداً. 2- ***صغيرةٌ جداً.***

ضئيلاً: 1- ***صغيراً.***2- ضحلاً.

اقتلاعها: 1- ***انتزاعها.*** 2- كسرها.

- اذكر جمع الكلمات التالية:

الشوكة: 1-شبكات .***2- شوكات.***

العين: 1- ***العيون***.2- عينان.

أكمل الجمل التالية وفق ورودها في النص:

الجراثيم(البكتيريا) الّتي: 1- تهاجم الجسم.2- ***تهاجم الأسنان***

الشوكة يمكن: **1- *اقتلاعها*.** 2- تكسيرها.

- أيهما أجمل: 1- الشوكة تخز الجسم. 2- الشوكة تدخل في الجسم
- حدد إذا كانت الجمل الآتية سبباً أو نتيجةً:

تسوّس الأسنان: 1- سبب. 2- ***نتيجة.***

تناول الحلويات: 1- ***سبب.*** 2- نتيجة.

الجراثيم(البكتيريا)الّتي تهاجم الأسنان.1- سبب. ***2- نتيجة.***

التّقويم:

- أن يميّز الجمل من حيث الجماليّة.
- يحدّد معاني كلمات محدّدة في النص.
- يحدّد جموع كلمات محدّدة في النص.
- يميّز السبب من النتيجة.

الدّرس الرّابع: الفواكه

الفَواكهُ صَيْدليَّةٌ غَنيَّةٌ، ولكنَّنا قَدْ نُغمِضُ أَعْيُنَنَا عَنْها ولا نَراها، فالقِشْرةُ الدّاخليّةُ للّيْمونِ والبُرْتقالِ تَحتوِي مادَّةً كيماوِيَّةً تُساعدُ على التَّخفيفِ مِنْ آلامِ الأورامِ، ولا سيما أورامِ الجِلْد. والبِطِّيخُ إضافةً إلى لَذَّةِ طَعْمِهِ، كمَا قالَ الطَّبيبُ العَرَبِيُّ ابنُ سينا، يُفيدُ في عِلاجِ الكَثيرِ مِنَ الأَمراضِ والأَوْرامِ، ويُنَقِّي الدَّمَ، ويُنعِشُ الجِسْمَ في الأَجواءِ الحَارَّةِ، فانظُرُوا كَمْ نَخْسَرُ مِنَ الفَوائِدِ عندَما نَرمِي القِشرَ الدّاخليَّ للبُرتُقالِ واللَّيْمونِ، وعندَما لا نَأكلُ البِطِّيخَةَ حتّى بُذورَها.

الجلسة: الثّانية عشرة مدّة الجلسة: 45د أنشطة تقويمية

الطرائق المستخدمة: تعلّم ذاتي. **مهارات الاستماع:** الفهم – الاستيعاب– التّذكّر– التّذوّق

مخرجات التعلّم: في نهاية درس " الفواكه" يُتوقع من التّلميذ أن:

- يحدّد الفِكرة العامّة للنص.
- يحدّد الفِكرة الرّئيسة لكّلّ مقطع.
- يحدّد الفِكرة الفرعيّة لكّلّ مقطع في النص.
- يتعرّف معاني المفردات الجديدة.
- يجيب عن الأسئلة المطروحة.
- يميز الفِكرة الصحيحة من الخاطئة.
- يكمل الفراغات بالإجابة المناسبة.
- يحدد نتيجة لسبب ذُكر في النّصّ.

الفنيات المستخدمة: التّعزيز(أحسنت– إجابتك صحيحة– ممتاز– تصفيق) – التّغذية الرّاجعة (إجابتك خاطئة– حاول مرة أخرى– صوت يدّلّ على الإجابة الخاطئة).

الأهداف السّلوكيّة	تصنيفه وفق بلوم	المهارة
أن يحدّد الفِكرة العامّة للنصّ.	فهم	الفهم
أن يحدّد الفِكرة الرّئيسة.	تحليل	الفهم
أن يميّز الفِكرة العامّة من الفِكر الرّئيسة.	تحليل	الاستيعاب
أن يحدّد معاني الكلمات الجديدة حسب ورودها في النص.	تذكّر	التّذكّر
أن يحدّد أضداد بعض الكلمات الّتي وردت في النص.	تحليل	الاستيعاب
أن يحدّد مفرد بعض الكلمات الّتي وردت في النص.	تحليل	الاستيعاب
أن يحدّد جمع بعض الكلمات الّتي وردت في النص.	تحليل	الاستيعاب
أن يحدّد النتيجة المترتبة على موقف ذُكر في النص.	تركيب	الاستيعاب
أن يتعرّف أحرف العطف.	تذكّر	التّذكّر
أن يتعرّف أدوات الترقيم.	تذكّر	التّذكّر
المقارنة بين جملتين من حيث الجمالية.	تحليل	التّذوّق

إجراءات الجلسة:

بعد إدخال التلاميذ إلى غرفة الحاسوب تبدأ الجلسة باستماعهم إلى نص "الفواكه"، ثمّ طلبت الباحثة إلى التّلاميذ التركيز أثناء استماعهم، وذكرتهم أنه بإمكانهم إعادة الاستماع إن احتاجوا لذلك، تلا ذلك طرح الأسئلة التالية من قبل البرنامج وطُلب منهم الإجابة باختيار إحدى الإجابات المتاحة:

- حدّد الفِكرة العامّة للنص.1- ***فوائد الفواكه***.2- أنواع الفواكه.
- اذكر الفِكرة الرئيسة للنص.1- علاج بعض الأمراض. ***2- بعض أنواع الفواكه***

- اذكر الفِكرة الفرعيّة للنص.***1-غنى الفواكه بالفيتامينات والمعادن.***2- عدم الإكثار من الفواكه.

يعيد التلاميذ الاستماع للنص قبل الانتقال إلى الجزء الآخر من الأسئلة وهي:

- اختر الإجابة الصحيحة:

الفواكه صيدليةٌ غنيةٌ.1- ***حقيقة علميّة.***2- سبب.3- نتيجة.

علاج الكثير من الأمراض والأورام ويُنقّي الدّم وينعش الجسم في الأجواء الحارّة.

1- حقيقة علميّة.2- سبب.3- ***نتيجة.***

تناول الفواكه المنوّعة وخصوصاً القشر الدّاخلي للبرتقال.

1- حقيقة علميّة.2- ***سبب.***3- نتيجة.

يستمع التلاميذ لنطق الكلمات التالية: يُنقّي – يُنعشُ- يلطّفُ.

- أجب باختيار إحدى الإجابات المتاحة.

مرادف التّقليل:1- الإكثار من. 2- ***التّخفيف.***

مرادف يُصفّي: 1- ينعشُ.2- ***يُنقّي.***

مرادف مداواة: 1- ***علاج.*** 2- مادة كيماوية.

مفرد أعين: 1- عيون. ***2- عين.***

مفرد الأجواء: 1- الأهواء.2- ***جو.***

مفرد فوائد: 1- موائد. ***2- فائدة.***

مفرد بذور: 1-***بِذرة.***2- بذار.

مفرد أورام:1- أوراك .2- ***ورم***.

مفرد أمراض: ***1- مرض***. 2-مريضة.

- اجمع الكلمات التالية:

جمع قشرة: 1- قشر .2- ***قشرات***.

جمع بطيخة: 1- بطيخ. ***2- بطيخات***.

جمع مادة: 1-***مواد***.2- موائد.

التّقويم: يميّز الفِكرة العامّة من الفِكر الفرعيّة والرئيسة.

إعطاء معاني الكلمات الجديدة.

إعطاء جمع بعض الكلمات الّتي وردت في النّصّ.

إعطاء مفرد بعض الكلمات الّتي وردت في النّصّ.

الجلسة: الثّالثة عشرة مدة الجلسة: 50 دقيقة **الدّرس الرّابع: الفواكه**

بعد أن يأخذ التّلاميذ استراحة قصيرة (لأنّ الجلستين متتاليتان)، تبدأ الجلسة بالاستماع إلى تسجيلٍ صوتيٍّ يتضمن درس (الفواكه)، تلا ذلك طرح الأسئلة التالية:

اختر أضداد الكلمات التالية:

ضدّ نغمض: ***1- نفتح***.2- نسكّر.

ضدّ الدّاخليّة: 1- دخول.2- ***الخارجيّة***.

ضدّ فقيرة: 1- فقيرات.***2- غنيّة***.

ضدّ نربح: 1-***نخسر***.2- نُبحر.

ضدّ لبّ: 1-***قشر***.2- قلب.

الملاحق

اختر جموع الكلمات التالية:

جمع الجلد: 1- جلدة. 2-**جلود.**

جمع الدّم: 1- **دماء**.2- دواء.

جمع ورم: 1- ورمات.2- **أورام.**

- اختار علامة الترقيم المناسبة:

قال المعلم(1- ***نقطتان فوق بعضهما***. 2-نقطة.3-فاصلة) كيف نحافظ على نظافة الصّف(1- نقطتان فوق بعضهما. 2-***إشارة استفهام***.3-فاصلة).

قال رامي(1- ***نقطتان فوق بعضهما***. 2-نقطة.3-فاصلة) بيتنا مرتّبٌ ونظيفٌ (1- فاصلة. 2- ***نقطة***.3- نقطتان فوق بعضهما).

سألت ريم(1--فاصلة2- نقطة.3- ***نقطتان فوق بعضهما***.) ما الجائزة الّتي فزت بها يا أخي (1- نقطتان فوق بعضهما. 2- فاصلة.3- ***إشارة استفهام***).

سأل الأطفال الجدّة (1- ***نقطتان فوق بعضهما***. 2-نقطة.3-فاصلة) ما الأيادي الطّيبة (1- نقطتان فوق بعضهما. ***2- إشارة استفهام***.3- فاصلة).

ردّت الجدّة (1- فاصلة. 2- إشارة استفهام.3- ***نقطتان فوق بعضهما***.) كل الأيادي الّتي تبني الوطن طيبة (1- ***نقطة***. 2- إشارة استفهام.3- نقطتان فوق بعضهما).

أخبرت الباحثة التّلاميذ أنه بإمكانهم الاستماع إلى تسجيل يتضمّن أغنيةً عن أحرف العطف ثم تطلب إليهم اختيار حرف العطف المناسب:

أحب معلمي (***1- و***.2- أو.3- ثم) زملائي.

ارسم زهرة (1- و.***2- أو***.3- ثم) فراشةً.

قرأت دروسي (1- و.2- أو.***3- ثم***) لعبت.

أساعد إخوتي (***1- و***.2- أو.3- ثم) أصدقائي.

أستمع إلى المذياع(1- و.2- أو.***3- ثم***) أشاهد التلفاز.

أكتب دروسي(1- و.2- أو.***3- ثم***) ألعب مع أختي الصغيرة.

التّقويم:

يحدّد أحرف العطف(تُعاد الجمل السّابقة بترتيبٍ مختلفٍ للتّأكّد من إتقان التّلميذ واستيعابه).

يحدّد علامات الترقيم.

يذكر جمع بعض الكلمات الّتي وردت في النّص.

يذكر أضداد بعض الكلمات الّتي وردت في النّص.

الوحدة الرّابعة: الطّبيعة

الدّرس الأوّل: النّظام البيئيّ "استماع"

المقطع الأوّل:

النّظام البيئي هو مجموعةٌ من الأحياءِ والجماداتِ ترتبطُ فيما بينها بعلاقاتٍ معينةٍ لضمانِ استمرارِ الحياة.

ويتكّون النّظام البيئي من الكائناتِ الحيّةِ "كالحيوانات والنّباتات بأنواعها المختلفة"، والمكوناتِ غيرِ الحيّةِ" كالماءِ والهواءِ والتّربة". الّتي يرتبطُ بعضها ببعضٍ في بيئةٍ ما. تختلفُ الأنظمةُ البيئيّةُ في حجومها، فقد تكونُ كبيرةً مثلَ الغابةِ، أو صغيرةً مثل بركةِ الماءِ، علماً بأنّ لكلِّ نظامٍ مكوناتهِ الخاصّةَ بهِ.

كما تُعَدُّ الغابةُ والنّهر والبحر واليابسة نظاماً بيئيّاً يشملُ الكائناتِ الحيّةِ مثلَ النّباتاتِ والحيواناتِ، والمكوناتِ غيرَ الحيّةِ مثلَ الماءِ والتُربةِ والهواءِ.

المقطع الثّاني:

أمّا السلسلة الغذائيّة فهي مجموعةٌ من الكائناتِ الحيّة الّتي تنتمي إلى هذا النّظام البيئيّ، وتترابطُ فيما بينها غذائياً، مثل حلقاتِ السلسلة، وتتكوّنُ السلسلة الغذائيّة من ثلاثةِ عناصر وهي:

- الكائنات المنتجة للغذاء، وتتكوّنُ من النباتاتِ الخضراءِ، الّتي تعتمدُ في غذائها على الماء، وثاني أكيد الكربون والأملاح المعدنية.
- والكائنات المستهلكة، وتتكوّنُ من الكائناتِ الّتي تعتمدُ في غذائها على النباتاتِ والكائناتِ اللاحمةِ مثل الحيواناتِ والإنسانِ.
- والكائناتِ المفككة للغذاء، وهي البكتيريا الموجودة في التّربة، حيثُ ينتهي المطاف بالكائناتِ الحيّة إلى الموت، في حال لم تكن غذاءً لكائنٍ حيٍّ آخر، ثمّ تتولّى البكتيريا تفكيكها وتحويلها إلى أملاحٍ معدنيّةٍ لتغذية النّباتات.

الجلسة: الرّابعة عشرة مدّة الجلسة : 45 د استماع

الطرائق المستخدمة: تعلّم ذاتي. **مهارات الاستماع:** الفهم – الاستيعاب– التّذكّر– التّذوّق

مخرجات التعلّم: في نهاية درس " النّظام البيئيُّ " يُتوقع من التّلميذ أن:

- يحدّد الفِكرة العامّة للنص.
- يحدّد الفِكرة الرّئيسة لكّلّ مقطع.
- يتعرّف معاني المفردات الجديدة.
- يحدّد أضداد بعض الكلمات الّتي وردت في النص.
- يجيب عن الأسئلة المطروحة.
- يتعرّف المكونات المشتركة بين الأنظمة البيئيّة جميعها.

- يميز الفِكرة الصحيحة من الخاطئة.

الفنيات المستخدمة: التّعزيز(أحسنت- إجابتك صحيحة- ممتاز- تصفيق) – التّغذية الرّاجعة (إجابتك خاطئة- حاول مرة أخرى- صوت يدّل على الإجابة الخاطئة).

الأهداف السّلوكيّة	تصنيفه وفق بلوم	المهارة
أن يحدّد الفِكرة العامّة للنصّ.	فهم	الفهم
أن يحدّد الفِكرة الرّئيسة.	تحليل	الفهم
أن يميّز الفِكرة العامّة من الفِكر الرّئيسة.	تحليل	الاستيعاب
أن يحدّد معاني الكلمات الجديدة حسب ورودها في النص.	تذكّر	التّذكّر
أن يحدّد أضداد بعض الكلمات الّتي وردت في النص.	تحليل	الاستيعاب
أن يحدّد إذا كانت بعض الحيوانات لاحمة أو عاشبة.	تحليل	الاستيعاب
أن يحدّد إذا كانت بعض الطيور لاحمة أو عاشبة.	تحليل	الاستيعاب
أن يحدّد جمع بعض الكلمات الّتي وردت في النص.	تحليل	الاستيعاب
المقارنة بين جملتين من حيث الجمالية.	تحليل	التّذوّق

إجراءات الجلسة:

تقديم مقطعٍ صوتيّ يتضمن درس النظام البيئي (من دليل المعلم) وطُلب إلى التّلاميذ التّركيز جيّداً للإجابة عن الأسئلة الّتي ستُلقى عليهم:

أفهم وأستوعب:

- حدّد الفِكرة العامّة الّتي يدور حولها النص.1-***تنوّع النّظام البيئي***.2- التّوازن البيئي.

الملاحق

- حدّد الفِكرة الرئيسة الّتي يدور حولها النص.1- حيوانات عاشبة.2- ***مكونات النّظام البيئي***.3- أنواع الحيونات.

- حدّد العنوان الأنسب للدّرس.1- ***تنوّع البيئة***. 2-السلاسل الغذائية.3- المناخ.

يعيد التلاميذ الاستماع إلى النّصّ قبل الانتقال إلى الجزء الآخر من الأسئلة وهي:

اختر السّلسلة الغذائية الصّحيحة الّتي أهم عناصرها: حيوانات لاحمة- حيوانات عاشبة – نبات- إنسان – جثثٌ متفسخةٌ.

1- نبات- إنسان- حيوانات لاحمة- جثث متفسّخة.***1- صح***. 2- خطأ.

2- إنسان- حيوانات عاشبة.1- صح. ***2- خطأ***

- حدّد مكونات النّظام البيئيّ:

1- مكونات حيّة ومكونات غير حيّة.

2- مكونات حيّة فقط.

- أيّ المكونات التّاليّة غير حيّة:

1- عصفور.2- نحلة.3- فراشة.***4 هواء***.

- أيّ المكونات التّاليّة مكونات حيّة:

1- رمال.2- ماء.***3- فراشة***.4- هواء.

- اختر العبارة الصحيحة:

1-***تعتبرُ الصّحراءُ نظاماً بيئيّاً***.2- البحرُ ليس نظاماً بيئيّاً.

في حال أجاب التّلميذ إجابةً صحيحةً يتلقى تعزيزاً على شكل احتفالٍ من قبل البرنامج الحاسوبي وفي حال أخطأ يتلقّى تغذية راجعة من الحاسوب.

التّقويم: (تُعاد الأسئلة السّابقة بترتيبٍ مختلفٍ للتّأكّد من فهم التّلميذ واستعابه)

حدّد الفِكرة العامّة الّتي يدور حولها النص.

حدّد الفِكرة الرّئيسة الّتي يدور حولها النص.

حدّد عناصر النظام البيئي.

اختر السلسلة الغذائية الصّحيحة.

الجلسة: الخامسة عشرة **مدة الجلسة: 45** دقيقة **استماع**

تمارين الدّرس الأوّل: النّظام البيئيُّ

<u>إجراءات الجلسة:</u>

بعد أن أخذ التلاميذ قسطاً قصيراً من الراحة (لأن الجلستين متتاليتان حسب ورودهما في برنامج المعهد) جرى تقديم مقطعٍ صوتيّ يتضمن درس النظام البيئي (من دليل المعلم) وطُلب إلى التّلاميذ التّركيز جيّداً للإجابة عن الأسئلة الّتي ستُلقى عليهم.

اللغة والتّراكيب: اختر معاني الكلمات التّالية كما وردت في النّص.

لاحمة:***1- تعيش وتتغذى على اللحم.*** 2-لحم.

عاشبة:1- عشب.2-***تعيش وتتغذى على العشب.***

- اختر أضداد الكلمات التالية:

عاش:1- ***مات***.2- أحيا

بنى:1- عمّر. ***2- هدم.***

توازن: 1- توازي. ***2- اختلال***

يعيد التلاميذ الاستماع إلى النّص ويُطلب إليهم تمييز الإجابة الصحيحة باختيار إحدى الإجابات المطروحة.

الأشجار تُنقّي الهواء:1- ***صح***. 2- خطأ.

تأخذ الحيوانات اللاحمة الغذاء من التربة.1- صح. 2- ***خطأ***.

تتغذّى الأفاعي على الأعشاب.1- صح. 2- ***خطأ***.

يمتصّ النّبات المواد المنحلّة في التّربة.1- ***صح***. 2- خطأ.

تطلب الباحثة من التّلاميذ الاستماع إلى التسجيل الذّي يليه ويتضمن أصواتاً لحيواناتٍ وطيورٍ، لتحديد أيّ منها لاحمة وأيّ منها عاشبة، كما يلي:

- يستمع لصوت الأسد و يُسأل هل الأسد ***1- لاحم***.2- عاشب.
- يستمع لصوت العصفور و يُسأل هل العصفور 1- لاحم.***2- عاشب***.
- يستمع لصوت النمر و يُسأل هل النمر ***1- لاحم***.2- عاشب.
- يستمع لصوت الفيل و يُسأل هل الفيل 1- لاحم.2- ***عاشب***.
- أي الحيوانات التالية **ليست** لاحمة:1- ذئب.2-ضبع.***3-حصان***.4- ثعلب.
- أي الحيوانات التالية **ليست** عاشبة: 1- سنجاب.2- أرنب.3-بقرة.***4-ضبع***.
- أي الطّيور التالية **ليس** لاحم: ***1-الهدهد***.2- صقر.3- نسر.
- أي الطّيور التالية **ليس** عاشب: 1- الحمام.2- ***البطريق***.3- البط.

التّقويم:

- أن يعطي معنى الكلمات التالية: لاحمة- عاشبة

- أن يحدّد أضداد الكلمات التالية: عاش– بنى– توازن.
- يميّز العبارات الصحيحة من الخاطئة.
- يتعرّف عدداً من الحيوانات والطيور اللاحمة.
- يتعرّف عدداً من الحيوانات والطيور العاشبة.

الدّرس الثّاني: جمالُ الغابة

المقطع الأوّل:

دلّني العِطرُ عَليها والعصافيرُ إليها

فإذا عيني لديها ترى ! العجب

عِندَ غاباتِ كسب

المقطع الثّاني

تِلكَ أشجارُ الصّنوبر شَمَخت فالكونُ أخضر

وعليها الطّيرُ عمّرَ قريةً فيها الزّغب

يملأ الجوَّ صخب

المقطع الثّالث

وترى السّنجاب يلهو قافزاً في الجوِّ يزهو

في ذكاءٍ ليس يسهو وهو لا يخشى العطب

لو منَ الأرضِ اقترب

المقطع الرّابع

سندسٌ غطّى الأديم مع زهورٍ كالنّجوم

والفراشاتُ تحوم في سرورٍ وطرب

جلَّ ربّي من وهب

الجلسة: السادسة عشرة مدة الجلسة :45د محفوظات

المهارات: (فهم – استيعاب– تذكّر – تذّوق)

الطّرائق: التعلّم الذّاتّي – الاستنتاج

مخرجات التعلّم: في نهاية دّرس" جمالُ الغابةِ " أتوقّع من التّلميذ أن:

- يستنتج الفِكرة العامّة الّتي يتحدث عنها النص
- يستنتج الفِكرة الرّئيسة الّتي يتحدث عنها النص.
- يستنتج إحدى الفِكر الفرعيّة الّتي وردت في النص
- أن يميّز شرح كل بيت ويدرك المعنى.
- أن يحدّد معاني الكلمات الجديدة.
- أن يقارن بين جملتين أيهما أكثر جماليةً

الفنيات المستخدمة: التّعزيز (أحسنت– إجابتك صحيحة– ممتاز– تصفيق) – التّغذية الرّاجعة (إجابتك خاطئة– حاول مرة أخرى– صوت يدّلّ على الإجابة الخاطئة).

الأهداف السّلوكيّة	تصنيفه وفق بلوم	المهارة
أن يحدّد الفِكرة العامّة للنصّ.	فهم	الفهم
أن يحدّد الفِكرة الرّئيسة.	تحليل	الفهم
أن يميّز الفِكرة العامّة من الفِكرة الرّئيسة.	تحليل	الاستيعاب
أن يحدّد معاني الكلمات الجديدة الّتي وردت في النص.	تذكّر	التّذكّر
أن يحدّد أضداد بعض الكلمات الّتي وردت في النص.	تحليل	الاستيعاب
أن يحدّد جمع بعض الكلمات كما وردت في النص.	تحليل	الاستيعاب
المقارنة بين جملتين من حيث الجمالية.	تحليل	التّذوّق

إجراءات الجلسة:

بعد إدخال التّلاميذ إلى قاعة الحاسوب وجلوسهم في أماكنهم والترحيب بهم، قُدّمَ مقطعٌ صوتيٌّ يتضمن إلقاء قصيدة (جمال الغابة) بطريقةٍ سليمةٍ مع الحرص على مخارج الحروف الصحيحة.

تلا ذلك تقديم تسجيلٍ صوتيّ يتضمن شرح معنى الأبيات إضافةً إلى شرح الكلمات الغامضة ثمُ طرحت بعض الأسئلة (من قبل البرنامج الحاسوبي) عن القصيدة لقياس مستوى الفهم العام لمعنى الأبيات. وهي:

أفهم وأستوعب:

- عمّ يتحدّث الشاعر في النّص السّابق؟1– ***روعة وجمال الغابة***.2– أنواع العصافير.
- الفِكرة الرئيسة للنص: ***1– تنوّع الغابة وغناها***.2– أنواع الأشجار.

- من الفِكر الفرعيّة الموجودة في النّص.1-جمال الأنهار.***2- جمال النزهة في الطبيعة.***
- أين تقع غابات كسب؟1-مصياف.2- ***اللاذقية.***
- أضع عنواناً آخر للنص.***1- جمال الطبيعة***2- عصافير بلدي
- أين بنت العصافير أعشاشها؟1- على البيوت.2- ***على الأشجار.***
- كيف تنتقل السّناجب بين الأشجار؟1- عن طريق الطّيران.***2- عن طريق القفز.***

(في حال الإجابة الصحيحة يتلقّى تعزيزاً من قبل الحاسوب، وفي حال الإجابة الخاطئة يسمع صوتاً من قبل الحاسوب يدّلّ على ذلك مع إمكانية إعادة المحاولة).

يُعيد التّلاميذ الاستماع إلى التسجيل الذي يتضمّن شرح الأبيات قبل الانتقال إلى بقية الأسئلة وهي:

- اختر الشرح المناسب لكلّ بيتٍ مما يأتي:

دلّني العطر عليها والعصافير إليها

1- ترشد حركة العصافير و رائحة الأزهار الشّاعر إلى مكان الغابة.

2- ظهرت الأعشاب والأزهار على وجه الأرض فبدت كالنّجوم.

تلك أشجار الصنوبر شمخت فالكون اخضر

1- ظهرت الأعشاب والأزهار على وجه الأرض فبدت كالنّجوم.

2- تُعطي أشجار الصنوبر العالية الطبيعة اللون الأخضر.

سندسٌ غطّى الأديمَ مع زهور كالنّجوم

1- ترشد حركة العصافير و رائحة الأزهار الشّاعر إلى مكان الغابة.

2- ***ظهرت الأعشاب والأزهار على وجه الأرض فبدت كالنّجوم.***

التّقويم: حدّد الفِكرة الرئيسة للنص.

حدّد إحدى الفِكر الفرعيّة الّتي يدور حولها النص.

الجلسة: السابعة عشرة مدة الجلسة:45د

الدّرس الثّاني: متابعة جمالُ الغابة محفوظات

إجراءات الجلسة:

بعد أن أخذ التّلاميذ قسطاً بسيطاً من الراحة (لأنهم بقوا في قاعة الحاسوب) طلبت الباحثة إليهم البدء باستخدام البرنامج، والاستماع لنفس الدّرس (جمالُ الغابةِ) للمتابعة بحلّ التّدريبات، ثمّ الاستماع جيداً للإجابة بدقةٍ عن الأسئلة الّتي ستُطرح عليهم وهي:

- اختر المعنى الصحيح **للكلمة المكررة** وفق ورودها في النص:

وعليها الطير عمّر قريةً(عمّر قريةً) تعني: 1- بنى قريةً. 2- بنى بيوتاً.3- ***بنى أعشاشاً*** .

يملأ الجو صخباً(صخباً) ضدها: 1- ضجّة.2- صراخ.***3- هدوء*** .4- كل ما سبق صحيح.

سندسٌ(سندسٌ) غطّى الأديم. المقصود بها:1- الحرير الملوّن. ***2-الأزهار الملوّنة.*** 3-السّجّاد الأحمر.4- كل ما سبق صحيح.

سندسٌ غطّى الأديم (الأديم). المقصود بها:***1- وجه الأرض.***2-الكتاب.3- الأشجار.

قريةٌ فيها الزغب "الزّغب" تعني: 1- الرّيش.***2- صغار الفراخ.*** 3-الأزهار.

في ذكاءٍ ليس يسهو "ليس يسهو " تعني: 1- ليس ينام.2- لا يلعب.***3- لا ينسى.***

- تلا ذلك تسجيلاً لأصوات عددٍ من الحيوانات والطيور وصوت خرير الماء وحفيف الأشجار.

أعادت الباحثة تذكيرهم أنه بإمكانهم إعادة التسجيل في حال الحاجة لذلك.

ثم وجُهت إليهم الأسئلة التالية من قبل البرنامج الحاسوبي:

- حدّد أحد أسماء الطيور الّتي سمعتها.1- **عصفور**.2- بطريق.3- نعامة.
- حدّد أحد أسماء الحيوانات الّتي سمعتها.1-أسد. 2- **كلب**.3- قطة.
- أن يحدّد معنى: الخرير: 1- صوت الحمام.2- **صوت الماء**.

الحفيف: 1- **صوت الأشجار**. 2- صوت الأفعى.

يقوم البرنامج بالتصحيح الذّاتّي للإجابات ففي حال كانت الإجابة صحيحة يتلقّى التّلميذ تعزيزاً لفظياً ككلمة (أحسنت- إجابةٌ صحيحةٌ)، أما في حال الخطأ يُطلب منه المحاولة مرةً أخرى. وذلك بمثابة تقديم تغذية راجعة مباشرة من البرنامج.

التّقويم:

- اختر اسم أحد الطيور الّتي سمعتها.
- اختر اسم أحد الحيوانات الّتي سمعتها.
- يحدّد معنى بعض الكلمات كما وردت في النّص.

الجلسة: الثامنة عشرة مدّة الجلسة:50د الدّرس الثّاني: متابعة تدريبات جمالُ الغابةِ

إجراءات الجلسة: طلبت الباحثة إلى التّلاميذ استخدام البرنامج والدّخول إلى الدّرس الثّاني **(**جمالُ الغابةِ**)** حيث انتهت الجلسة السابقة، تمكّن أغلب التّلاميذ من الوصول بسهولةٍ في حين احتاج البعض الآخر مساعدةً بسيطةً. طلبت الباحثة إلى التّلاميذ التركيز والاستماع جيداً لما سيتمّ سماعه.

بدأ التسجيل الصوتي للمقطوعة الشّعرية، كلّ بيتٍ على حدة بلغةٍ سليمةٍ، تلا المقطوعة شرحاً لكّلّ بيتٍ شعريّ ولكن ليس بنفس التسلسل، ُطلب إليهم الاستماع جيداً إلى الخيارات الموجودة، ثمّ تحديد معنى البيت الأوّل... فالثّاني.. فالثّالث.

- دلّني العطر عليها...والعصافير إليها. هل يعني:

1-***تُرشد حركة العصافير ورائحة الأزهار الشاعر إلى مكان الغابة.***

2- ظهرت الأعشاب والأزهار على وجه الأرض فبدت كالنّجوم.

3- تعطي أشجار الصنوبر العالية الطبيعة اللون الأخضر.

- تلك أشجار الصنوبر ...شمخت فالكون أخضر هل تعني:

1- تُرشد حركة العصافير ورائحة الأزهار الشاعر إلى مكان الغابة.

2- ظهرت الأعشاب والأزهار على وجه الأرض فبدت كالنّجوم.

3- تعطي أشجار الصنوبر العالية الطبيعة اللون الأخضر.

- سندسٌ غطى الأديم...مع زهور كالنّجوم. هل تعني:

1- تُرشد حركة العصافير ورائحة الأزهار الشاعر إلى مكان الغابة.

2-***ظهرت الأعشاب والأزهار على وجه الأرض فبدت كالنّجوم.***

3- تعطي أشجار الصنوبر العالية الطبيعة اللون الأخضر.

أتذوّق: يتمّ إعادة تشغيل التّسجيل الّصوتي الذّي يتضمن قراءة النص قراءةً جهريةً واضحةً، ثم وُجّهت الأسئلة التّالية:

أيّهما أجمل في رأيك؟1- الطّيرٌ عمّرَ قريته..2-الطير بنى عشّه.

أكمل الفراغات التالية وفق ورودها في النص وذلك باختيار الإجابة المناسب:

دلّني 1- ***العطر عليها***.2-المطر عليها.

مع زهورٍ ك...1- الفصول.2- ***النجوم***.

شمخت فالكون..***1- أخضر***.2- أصفر.

وترى السّنجابَ ....1- يلهو....2- يلعب

قافزاً في الجوِّ....1 يرقص...2- يزهو

في سرورٍ و.....1- غناء2- طرب

التّقويم:

- أن يختار المعنى المناسب لكّلّ بيتٍ شعريٍّ.
- أن يحدّد معاني الكلمات الجديدة.
- أن يقارن بين جملتين أيهما أجمل.

الدّرس الثّالث: تدويرُ النفايات

المقطع الأوّل

من أسوأ المظاهرِ الّتي تشوّه مُدُننا، وتجلبُ لنا الأمراضَ المعديةَ ظاهرةُ حاوياتِ النّفاياتِ المتبعثرةِ في طُرقنا وداخلَ أحيائنا، وهذه الحاوياتُ المفتوحةُ تعيشُ عليها الحشراتُ والحيواناتُ السّائبةُ، الّتي تنقلُ الأمراضَ المُعديةَ، فضلاً عن الرّوائحِ الكريهةِ الّتي تنبعثُ منها، فمتى نجدُ حلولاً لهذهِ المعاناة؟

المقطع الثّاني

إنّ تدويرَ النّفاياتِ هو الأفضلُ، فكيفَ يتمُّ تدويرُ النّفاياتِ؟ يقوم كلُّ مواطنٍ بجمعِ كلِّ نوعٍ من النّفاياتِ في كيسٍ، ثمَّ يضعُهُ في الحاويةِ المخصّصةِ له في الحيّ، فتكون النّفاياتُ الورقيّة في حاويةٍ، و "البلاستيكيّة" في حاويةٍ أخرى، والموادُ الخطرةُ في حاويةٍ ثالثةٍ، ونفاياتُ الموادِّ الغذائيّةِ في

حاويةٍ رابعةٍ، ثمَّ تُجمعُ هذه النفاياتُ من الأحياءِ عن طريقِ شركةٍ مختصّةٍ تتعهُّد هذا العملَ، أو عن طريقِ عُمّالِ النّظافةِ في البلدةِ أو المدينةِ، ويُنقَلُ كلُّ نوعٍ إلى المعملِ الخاصّ ليُعادَ تصنيعُ موادهِ من جديدٍ، فترجِعُ مرّةً ثانيةً للموطنِ كسلعةٍ جديدةٍ.

المقطع الثّالث

بعضُ الدّولِ تخلّصت من النّفاياتِ بالتّعاونِ، إذ يقومُ كلُّ بيتٍ بفرزِ نُفاياتِهِ في حاوياتٍ أو أكياسٍ مغلّفةٍ، وفي ساعةٍ محدّدةٍ منَ اليومِ تأتي سيّارةٌ فتشتريها من أصحاب البيتِ، وبذلكَ تعودُ النّفاياتُ بالرّبحِ على البائع والشّاري في آنٍ واحدٍ، فالطّرفانِ مستفيدانِ منها.

المقطع الرّابع

وإنّني لأستغربُ كيفَ يعتني الإنسانُ بنظافةِ جسدهِ وثيابِهِ وسيارتِهِ، ولا يعتني بنظافةِ الحيّ الّذي يسكنهُ والشّارعِ الّذي يمرُّ فيه؟!!

وإنّني لأستغربُ من إنسانٍ يذهبُ برحلةٍ إلى شاطئ البحرِ أو غابةٍ خضراءَ فيأكلُ ويشربُ، ثمّ يخلّفُ النُّفاياتِ ويَمضي! أَلن يعودَ مرّةً ثانيةً إلى المكانِ نفسِهِ؟! ألن يجلسَ إلى جوار هذه النُّفايات.

الجلسة: التاسعة عشرة مدّة الجلسة: 45د معارف ومهارات

الطرائق المستخدمة: التعلّم الذّاتّي– الاستنتاج. **المهارات:** فهم– استيعاب – تذكّر – تذوّق

مخرجات الدّرس: في نهاية درس (تدويرُ النفايات) يتوقّع من التّلميذ أن:

- يستنتج أفكار الدّرس الرّئيسة.
- يحدّد أفكار الدّرس الفرعيّة.
- يختار معاني بعض الكلمات الجديدة كما وردت في النص.
- يحدّد نتيجة لسبب وسبباً لنتيجة.
- يصوغ اسم الفاعل من عدّة أفعال.

- يحدّد الدّلالة الاستفهامية المناسبة لعدّة جمل.
- يميّز معنى كلمتي تضاد وترادف.

الأهداف السّلوكيّة	تصنيفه وفق بلوم	المهارة
أن يحدّد الفِكرة العامّة للنصّ.	فهم	الفهم
أن يحدّد الفِكرة الرّئيسة للنصّ.	تحليل	الفهم
أن يميّز الفِكرة العامّة من الفِكرة الرّئيسة.	تحليل	الاستيعاب
أن يحدّد معاني الكلمات الجديدة الّتي وردت في النص.	تذكّر	التّذكّر
أن يحدّد أضداد بعض الكلمات كما وردت في النص.	تحليل	الاستيعاب
أن يحدّد جمع بعض الكلمات الّتي وردت في النص.	تحليل	الاستيعاب
أن يصوغ اسم الفاعل من عدّة أفعال.	تحليل	الاستيعاب
أن يحدّد الدّلالة الاستفهامية المناسبة لعدّة جمل	تحليل	الاستيعاب

إجراءات الجلسة:

تبدأ الجلسة كالعادة بالترحيب بالتّلاميذ وكنوعٍ من الإثارة والتشويق يُقدم مقطعٌ صوتيٌّ يتضمن قصةً قصيرةً توضّح للتّلاميذ أهميّة إعادة تدوير النفايات وكيفية الاستفادة منها.

تلاه تشغيل تسجيلٍ صوتيّ لنّص (تدوير النّفايات)، ثم يتم توجيه الأسئلة التالية للتلاميذ:

أستوعب وأفهم:

أولاً: ما الموضوع الذّي يدور حوله النص؟

1-***تدوير النفايات***.2- صناعة النفايات.3- رمي النفايات.

- ما الظاهرة الّتي تشوه الأحياء والشوارع في المدن والقرى؟

1- الأكياس البلاستيكية.2-***حاويات النفايات المبعثرة في الطرق داخل الأحياء***.3- الحشرات والحيوانات

- ما الحلّ الأفضل للتّخلص من النّفايات؟

1- حرق النفايات.2- رميها في الأنهار. 3- ***تدوير النفايات***.

ما دلالة تحضر الإنسان؟

1- فرز النفايات وإعادة تدويرها.***2- النّظافة دلالة تحضّر الإنسان***.3- حاويات النفايات المبعثرة في كلّ مكانٍ

-اختيار عنوان مناسب يوضح الفِكرة العامّة للنص.

1- التّقليل من الأمراض.***2- تحويل النّفايات إلى أشياء نافعة***.3- حرق النفايات.

يتمّ تشغيل تسجيل صوتيّ يتضمن مجموعة أفكار ويُطلب في نهاية التسجيل أن يختار العنوان الأنسب للنص:

1-تحويل النفايات إلى أشياء نافعة.

2- الاستفادة من النفايات. 3- النظافة دليل تحضر المجتمع.

كما طُلب إليهم تحديد الفِكرة الرّئيسة لكّلّ مقطع في النص:

المقطع الأوّل:1- تحويل النفايات إلى أشياء نافعة.2- ***أسوأ المظاهر الّتي تشوه مدننا***.3- النظافة دليل تحضر المجتمع.

المقطع الثّاني:1- ***تحويل النفايات إلى أشياء نافعة***.2- سبب تسمية الحي بحيّ السّعادة.3- النظافة دليل تحضر المجتمع.

المقطع الثّالث:1- تحويل النفايات إلى أشياء نافعة.2- سبب تسمية الحي بحيّ السّعادة.3- ***فرز النّفايات.***

المقطع الرّابع: حاويات النّفايات المبعثرة في الطّرق وداخل الأحياء.2- الاستفادة من النفايات.3- ***النّظافة دليلُ تحضّر المجتمع.***

- وللتأكّد من تثبيت المعلومة يتم إعادة تشغيل التسجيل الصوتي متضمناً (المقطع الأوّل) من النص ويُطلب في نهايته إلى التّلاميذ تحديد الفِكرة الأساسية للمقطع الأوّل، ويتم تكرار هذه العملية مع باقي مقاطع النص، ثم يُسأل التّلاميذ:

- ما عدد المقاطع الّتي تألف منها النص. 1- مقطعان.2- ثلاثة. 3- ***أربعة مقاطع***

- حدد الفِكرة الرّئيسة لكّلّ مقطع (مكرّر).

- أيّ الفِكر التّاليّة ليست فرعيّة: 1- النّظافة دليل تحضّر المجتمع.2- فرز النّفايات في الحاويات بحسب نوعها.***3- تحويل النفايات إلى أشياء نافعةٍ.***

التّقويم:

- استبعد العبارة الخطأ

الظاهرة الّتي تشوه الأحياء والشوارع في المدن والقرى

1-***الأشجار على جانبي الطريق.***2- الأكياس البلاستيكية.3 -حاويات النفايات المبعثرة في الطرق داخل الأحياء.

- العنوان المناسب للنّص:

1- ***التّقليل من الأمراض.*** 2- تحويل النّفايات إلى أشياء نافعة. 3- الاستفادة من النفايات

ما عدد المقاطع الّتي تألف منها النص. 1- مقطعان. 2- ثلاثة. 3- ***أربعة مقاطع***

الجلسة: العشرون مدّة الجلسة : 45 د الدّرس الثّالث: تدويرُ النفايات

إجراءات الجلسة:

بعد أن أخذ التّلاميذ قسطاً بسيطاً من الرّاحة باعتبار أن الجلستين متتاليتين (عبّروا خلاله عن استمتاعهم بالتّعامل مع البرنامج وسهولة طريقة الإجابة وسعادتهم بتلقّي التّعزيز بعد كلّ إجابةٍ صحيحةٍ وتنبيههم في حال كانت الإجابة خطأ)، أخذ كلّ منهم مكانه ووضع يده على لوحة المفاتيح بالشّكل الأمثل، بدأت الجلسة بتشغيل التّسجيل الصّوتي المتضمن نص(تدوير النّفايات) ثمّ طُلب إلى التّلاميذ الاستماع جيداً والانتباه إلى الفِكر الرئيسة والفرعيّة والفِكرة العامّة. فضلاً عن الكلمات الجديدة وكيفيّة ورودها في النّص.

أُعيدَ التّسجيل المتضمن كل فكرة وحدها وطُلب إلى التّلاميذ الاستماع جيداً والإجابة عن الأسئلة التالية:

من خلال فهمي للنّصّ أُبيّن سبب كل مما يلي:

النفايات تجلب لنا الأمراض المعدية:

1- ***حاويات النّفايات المبعثرة في الطّرق وداخل الأحياء.*** 2- التّخلّص من النّفايات.

التّقليل من الأمراض المعديّة النّاتجة عن حاويات النّفايات المبعثرة:

1- فرز النّفايات.. ***2- تدوير النّفايات هو الحلّ الأفضل للتّخلّص منها.***

- أذكر نتيجة كلّ طريقة من الطّرائق الآتية للتّخلّص من النّفايات:

التّخلّص من النفايات بطريقة الإلقاء في النّهر يؤدّي إلى:

1- ***تلّوث الأنهار.*** 2- تلوّث الرّيف. 3- تلوّث المدينة.

- التّخلّص من النفايات بطريقة الإلقاء خارج المدينة يؤدّي إلى:

1-تلّوث الأنهار.***2- تلوّث الرّيف.*** 3- تلوّث المدينة.

- تدوير النّفايات يؤدّي إلى:

1-***تحضّر المجتمع.***2- فرز النّفايات.3- عدم رمي النّفايات على الشّواطئ.

- ذكر معاني الكلمات التّاليّة وفق ورودها في النّص:

فرز:***1- عزل.***2- وضع الأغذية في الثلاجة.

السّائبة:1- السّائلة. ***2- المهملة.***

المعدية:***1-الّتي تنقل الأمراض.*** 2- الّتي تنقل الأطعمة.

المتبعّثرة: ***1- المنتشرة.***2- الهادئة.

التّقويم: - أذكر معاني الكلمات التّاليّة: (فرز- السّائبة- المعدية- المتبعثرة)

حدّد نتيجة كل طريقة من الطّرائق الآتية للتّخلص من النفايات وذلك بعد تقديم تسجيلٍ صوتيّ يتضمّن مجموعةً من الجمل الّتي تبدو أسباباً ويُطلب اختيار نتيجة محتملة له:

السبب	النتيجة
إلقاء النّفايات في النّهر	1- تلوّث النّهر.2- نقاء الهواء
الإلقاء خارج المدن	1-تلوّث الرّيف.2- نقاء الهواء
التدّوير	1- تلوّث المدينة.2- الاستفادة من النّفايات والحفاظ على النظافة

الجلسة: الحادية والعشرون مدّة الجلسة : 45 د الدّرس الثّالث: تدويرُ النفايات

إجراءات الجلسة:

الملاحق

تطلب الباحثة إلى التّلاميذ البدء بالجلسة بالاستماع لتسجيلٍ صوتيٍّ يتضمن درس (تدوير النفايات)، ثمّ وُجّهت مجموعة من الأسئلة وطُلب إليهم:

اختيار الدّلالة المناسبة لكل سؤال وفق النموذج:

متى نجد حلولاً لهذه المعاناة؟	الحال
كيف تُدوّرُ النّفايات؟	المكان
أينَ تُدوّرُ النّفايات؟	الزمان

أن يصوغ مما يأتي كلمات وفق النموذج:

- باع: بائع – قام. ***1- قائم***.2 قيامة – جمع:1- جماعات.***2 -جامع***

بعدئذٍ يُقدم الشرح التّالي للتلاميذ عن طريق الحاسوب ويتضمن معنى كلمتي تضاد وترادف "الترادف هو التّشابه أو التّطابق في المعنى والكلمات المترادفة في اللّغة هي الكلمات المختلفة الّتي تحملُ معنىً واحداً أو معاني متقاربة، مثل: السّعادة والفرح. أمّا التّضادُّ فهو المخالفة أو المعاكسة، فالكلمات المتضادّة هي الّتي يحملُ كلٌّ منها معنىً معاكساً لمعنى الآخر، مثل الفرح والحزن" ثمّ يتمّ تطبيقُ التّمرين.

- دلّ على تركيبين مترادفين في المعنى:

قُدِّمَ تسجيلٌ صوتيٌّ للجملتين الموجودتين في التمرين وطُلب إلى التّلاميذ إعطاء تركيبين مترادفين:

- حاويات النّفايات تجلب لنا الأمراض المعدية، فضلاً عن الرّوائح الكريهة الّتي تنبعث منها.
- بتدوير النُفايات نتخلّص من منظرها و رائحتها النّتنة.

1- الكريهة و النّتنة. 2- الأمراض و الرّوائح

يُقدم تسجيلٌ صوتيٌ متضمناً عدة أسئلة للتلاميذ:

- ما الكلمة المكرَرة ؟***1- النفايات.*** 2- تدوير

- يدلّ تكرار اللفظ في العبارتين السابقتين على :

1- شرح أضرار النّفايات.

2- تأكيد ضرورة التّخلص من النفايات.

3 -تحديد أماكن وجود النّفايات.

يتم إعادة تشغيل التسجيل الصوتي المتضمن (المقطع الثّالث) ويُطلب إلى التّلاميذ استخراج كلمتين متضادتين..... وكلمة بمعنى عزل

جمع (عود) : 1- ***أعواد***.2 عاد ضدّ(توسّعت): ***1- ضاقت***.2- رحبت

مرادف (الصّعبة): ***1- الشّاقّة***.2- المريحة مفرد(حواسيب): 1- ***حاسوب***.2- حسب

التّقويم: - صغ اسم الفاعل من الكلمات التّاليّة:

باع: 1- يبيع.2 - ***بائع*** . 3 مبيع. - يلعب:1- لعبة- 2- لعب-3- ***لاعب***

قام: 1- يقوم. ***2- قائم***.3 قيامة - جمع:1- جماعات.2 مجموعة .***3-جامع***

- اسمع العبارتين التّاليتين ثمَّ اختر تركيبين مترادفين وآخرين متضادتين

حاويات النّفايات تجلب لنا الأمراض المعدية، فضلاً عن الرّوائح الكريهة الّتي تنبعث منها.

بتدوير النُفايات نتخلّص من منظرها ورائحتها النّتنة.

التركيبان المترادفان:

1- الكريهة و النّتنة. 2- الأمراض و الرّوائح

التركيبان المتضادان:

حاويات النّفايات و تدوير النُفايات. 2- ***تجلب و نتخلّص***

- أذكر معاني الكلمات التّاليّة وفق ورودها في النّص:

فرز :***1- عزل.*** 2- وضع الأغذية في الثلاجة.

السّائبة:1- السّائلة. ***2- المهملة.***

المعدية:***1-الّتي تنقل الأمراض.*** 2- الّتي تنقل الأطعمة.

المتبعّثرة: ***1- المنتشرة.*** 2- الهادئة.

الدّرس الرّابع: حيُّ السّعادة

رفاقي التّلاميذ:

"حيُّ السّعادة" هذا هوَ الاسمُ الجديدُ الّذي أطلقَهُ أهلُ الحيُّ القديمِ في مدينتنا على حيّهم. سنلتقي الآن مع رئيس لَجنةِ الحيّ، ونتعرّفُ سرَّ هذه التّسمية.

- مَرحباً بكَ يا سيدُ سليم.
- أهلاً بكَ في حيّنا حيّ السّعادة.
- لمَ سمّيتم حيّكم حيّ السّعادة؟
- سمّيناهُ حيّ السّعادةِ لأنّه أصبحَ في مظهرٍ حضاريّ جَميلٍ يبعثُ السّعادة في النّفسِ.
- وكيفَ استطعتم إجراءَ هذا التّغيير في الحيّ؟
- استَطعنا إجراءَ هذا التّغييرِ بفضلِ تَعاونِ أهل الحيّ على ذلك.

الجلسة: الثّانية والعشرون مدّة الجلسة : 45 د تعبير شفوي

المهارات: فهم- استيعاب – تذكّر – تذوّق

الطرائق المستخدمة: التعلّم الذّاتّي- الاستنتاج.

مخرجات الدّرس: في نهاية الدّرس يتوقع من التّلميذ أن:

- يستنتج الفِكرة العامّة للنّص.
- يستنتج فكر الدّرس الرّئيسة.
- يفسر معاني الكلمات الجديدة كما وردت في النّص.
- يحدّد نتيجة لسبب.
- يحدّد أضداد بعض الكلمات.

الأهداف السّلوكيّة	تصنيفه وفق بلوم	المهارة
1) أن يحدّد الفِكرة العامّة الّتي يدور حولها النص	فهم	الفهم
2) أن يحدّد إحدى الفِكر الرئيسة الّتي يدور حولها النص	فهم	الفهم
3) أن يميّز الفِكرة العامّة من الفِكرة الرّئيسة	تمييز	الاستيعاب
4) أن يميّز الفِكرة الصحيحة من الفِكرة الخاطئة بعد استماعه للنص	تمييز	الاستيعاب
5) أن يقارن بين جملتين من حيث الجمالية	تحليل	التّذوّق
6)يحدّد أسباب نظافة الحيّ	تحليل	التّذكّر

إجراءات الجلسة:

تبدأ الجلسة بالاستماع إلى نصّ (حيُّ السّعادة) لشد انتباه التّلاميذ والإثارة والتشويق للدخول في الدّرس الجديد، جرى تذكير التّلاميذ أنه بإمكانهم إعادة الاستماع قبل البدء بالإجابة عن الأسئلة الّتي ستطرح من قبل البرنامج الحاسوبي وهي:

- اختر الفِكرة العامّة للنص.

1- الاسم الجديد للحيّ 2- سبب تغيير اسم الحي.3- ***وصف حيُّ السعادةِ***

- ضع عنواناً للنص.

1- أهميّة التّعاون في الحيّ الجديد 2- مقابلة مع رئيس لجنة الحيّ.3- ***تغيير اسم الحي***

- حدّد الفِكرة الرئيسة في النص.

1- التّغيرات الّتي حدثت في الحي.2- ***لماذا سميّ الحيّ بهذا الاسم***.3- كيف تم إجراء التغيير في الحي

- حدّد الفِكرة الفرعيّة في النص.

1- كيف تم إجراء التغيير في الحي.2- التّغيرات الّتي حدثت في الحي.3- لماذا سميّ الحيّ بهذا الاسم.

- ميّز الفِكرة العامّة عن الرئيسة فيما يأتي:

الاعتناء بنظافة الحي. 1- ***رئيسية***2- عامّة.

التعاون بين أهل الحي . 1- ***رئيسية*** .2- عامّة.

وصف حيُّ السعادةِ. 1- رئيسية. ***2- عامّة.***

- استخرج من النص السابق سبباً.

1-تَعاونِ أهلِ الحيِّ. 2- الاعتناء بنظافة الحيّ

- استخرج من النص السابق نتيجة.

1- تغيير اسم الحيّ ***.2 - تنظيف الحي وتغيير مظهره***

- ما اسم الحيّ الذّي ذكر في النص؟

3- ***حيُّ السعادةِ.*** 2- حيّ الكرامة.

- لماذا سمي الحيّ بهذا الاسم؟

1-سميّ حيَّ السَّعادةِ لأنَّهُ أصبحَ في مَظْهَرٍ حَضاريٍّ جَميلٍ يَبْعَثُ السَّعادةَ في النَّفْسِ.

2-سميّ حيَّ السَّعادةِ لأنَّهُ يسكنه سعادة السفير.

- كيف تم إجراء التغيير في الحي؟

1–لقد تم إجراءُ هذا التَّغييرِ بجهود المحافظ.

2–لقد تم إجراءُ هذا التَّغييرِ في الحَيّ بفضلِ تَعاون أهلِ الحيّ بهدف التَّخلُّص مِنَ النُّفاياتِ، وزِراعةِ الأَشجارِ على جانِبَي الطَّريقِ، والاعتناءِ بالحدائقِ، ونظافة الحي.

التّقويم: *اختر العبارة الصّحيحة:*

1– قام أهل الحيّ بتنظيف الحي وتغيير مظهره. *2–قام المحافظ بتنظيف الحي وتغيير مظهره؟*

1–قامت البلدّية بزع الأشجار على جانبيّ الطّريق.2– ***تعاون أهل الحيّ في زراعة الأشجار.***

- ميّز الفِكرة الرّئيسة من الفِكرة العامّة:

التعاون بين أهل الحي . 1–***فكرة رئيسة*** . 2– فكرة عامّة.

وصف حيُّ السعادةِ. 1–فكرة رئيسة . 2– ***فكرة عامّة.***

- لماذا سمي الحيّ بهذا الاسم؟

1–سميّ حيَّ السَّعادةِ لأنَّهُ أصبحَ في مَظْهَرٍ حَضاريٍّ جَميلٍ يَبْعَثُ السَّعادةَ في النَّفْسِ.

2–سميّ حيَّ السَّعادةِ لأنَّهُ يسكنه سعادة السفير.

- *هل تنظيف الحي وتغيير مظهره.* 1–سبب. ***2– نتيجة.***
- تَعاونِ أهلِ الحيّ. ***1–سبب.*** 2– نتيجة.

الجلسة: الثّالثة والعشرون مدّة الجلسة :50 د الدّرس الرّابع: حيّ السّعادة

إجراءات الجلسة:

بينما يأخذ التّلاميذ استراحةً قصيرةً بين الجلستين، جرى إخبارهم أنّها الجلسة الأخيرة من جلسات البرنامج الحاسوبي وتتضمن تكملة للدّرس الرّابع والأخير من الوحدة الرّابعة، وطُلبَ إليهم إعادة الاستماع إلى نص "حيّ السّعادة" قبل الإجابة عن الأسئلة الّتي ستُطرح عليهم وهي:

- اختر السؤال المناسب لكل عبارة:

زِراعةِ الأَشجارِ على جانِبَي الطَّريقِ.

1– أين تمّ توزيع الأشجار؟ ***2– أين تمت زراعة الأشجار في الحي؟***

سميّ حيَّ السَّعادةِ.

1-لماذا سمي الحيّ بهذا الاسم ؟ ***2- ما الاسم الجديد للحي؟***

- استمع إلى الجملتين الآتيتين وحدّد الجملة الّتي تشير إلى صورة فنية:

1- حي نَظيف تُزيّنُ الأَشجارُ جانبَيْهِ، وتَنتَشِرُ فيهِ روائحُ الوردِ المُنبعِثَةُ منْ حَدائقِ المَنازِلِ. ***2*** -حيٌّ جميلٌ نظيفٌ.

- أيُّ التعبيرَين أجمل:

1- حي نَظيف تُزيّنُ الأَشجارُ جانبَيْهِ.

2- حي نَظيف تقع الأَشجارُ على جانبَيْهِ

يُعاد الاستماع إلى النّص قبل متابعة الأسئلة وهي:

- أبيّن كيف قُدّمت المقابلة؟***1- قُدّمت المقابلة بمقدّمةٍ شائقةٍ***.2- قُدّمت المقابلة بمقدّمةٍ طويلة.

- أُحدّد الجملة الأوّلى في المقدّمة: 1- ***مرحباً بكَ يا سيد سليم***.2- أهلا بكَ في حيّنا حيّ السّعادة.

- أختار ما يناسب صفة السّؤال في المقابلة مما يأتي***1- واضح***.2 طويل.3- صعب.
- كيف أُزيّن المدينة؟1- ***بزراعة الأشجار على جانبي الطّريق***.2 بوضع حاويات النّفايات على جانبي الطّريق.

كيف أُحافظ على نظافة الحيّ؟

1- رمي النّفايات في المكان المخصّص لها.2-الاعتناء بالحدائق.***3- كل ما سبق صحيح***

- اختر الإجابة الصّحيحة فيما يتعلّق بمن يقوم بالمقابلة

هل رحب بالضيّف؟ ***1- نعم*** .2- لا

هل اختار الأسئلة الطويلة؟ 1- نعم. 2- ***لا.***

هل تعلقت الأسئلة بفكرة الموضوع ***1- نعم*** .2- لا

- اختر من النّص ضد قديم : ***1-جديد***.2- حديث

-اختر من النّص ضد كلمة الحزن: 1- الفرح. ***2- السّعادة***

- اختر من النّص كلمة بمعنى أطلق عليه تسميةً: 1- ***سمّاه***. 2- يبعثُ السّعادة

- **التّقويم:** أيُّ التعبيرَين أجمل:

1-حي نَظيف تُزيّنُ الأَشجارُ جانبَيْهِ.2-حي نَظيف تقع الأَشجارُ على جانبَيْهِ

اختر من النّص ضد كلمة الحزن: 1- الفرح. ***2- السّعادة***

- اختر السؤال المناسب لكل عبارة:

زِراعةِ الأَشجارِ على جانِبَي الطَّريقِ.1- أين تمّ توزيع الأشجار؟ ***2- أين تمت زراعة الأشجار في الحي؟***

سميّ حيَّ السَّعادةِ. 1 -لماذا سمي الحيّ بهذا الاسم؟ ***2- ما الاسم الجديد للحي؟***

في نهاية الجلسة تشكر الباحثة للتّلاميذ تعاونهم واهتمامهم والتزامهم بالجلسات.

جرى تطبيق مقياس مهارات الاستماع وأبعاده الفرعيّة واستبانة الآراء في الجلستين الرّابعة والعشرين والخامسة والعشرين

ملخص الدراسة باللغة الإنكليزية

Computer program efficiency in Arabic to develop listening skills for blind pupils in Damascus governorate

I-Research introduction:

Before the computer existed. the blind had suffered with extreme difficulty from transforming a large quantity of information to Braille mode without help.

The dependence then was on recording equipment. or on a sighted person reading information and reciting it to the blind to write them as Braille's documents using Perkins's machine or other manual machines.

This process itself caused embarrassment and stress for both sighted and blind people.This problem began to recede after the emerge of developed computers and developing actors started to adopt this technique to service blind category.devices appeared that are designed for output and entry information.

Blind could use computers by this technique easily and properly without aid.

Entry devices include:

Braille keyboard. voice recitation programmes and a special mouse for blind.

Output devices include:

Braille screens. scanners. texts magnifying and Braille printers .in addition to many other devices and software which broke the psychological and cognitive barriers between the blind and sighted.

Blind and sighted can now get on well with each other and keep up together science and knowledge. Two-way interpretation programmes for Braille's telegraphic or whole writing. have spread in many advanced countries.

These programmes translate into these countries languages. As Arabic is our children's mother language and as it is the language of literature and science. it must have been computer programmes speaking in Arabic. considering Arabic's four arts :Writing .speaking. reading and listening.

Listening pioneers these arts and occupies a distinctive position. not just for itself but for its influence on other arts.

It affects reading and writing teaching and it is very significant in people's lives because a large part of information we acquire. is through hearing sense.On contrary.a supervisor to the visual disability field in the Arab World. can observe a manifest inability and lack of computer programmes and supporter services which aim to improve these skills at the side of blind category.

It is the responsibility of visual disability experts to do more researches reinforcing listening skills.

Although most specialists in the field of blind education believe that listening is the most important section in teaching. there is a lack of computer programmes related to this skill. It is because some experts working with blind think that blind are able to improve the skills automatically. but this was just a guess because there are evidences proving that blind can't make up for visual abilities with other abilities even the hearing ones without practice. In view of the skills importance.(Westby&Costlo.2002) suggested improving them for special education class generally and for the blind particularly through computer programmes pursuance at language levels so that the practice completely includes listening skills development in Arabic.(Bischoff.2002) supported this trend which introduced a set justifications for training blind to improve them because of their high effect and impact on teaching process.It must be a work on designing integrated programmes that combine computer with its programmes and utilizing its most sophisticated techniques and employing them in improving the blind's listening skills.since they have a vital role in reducing the effort and time the blind needs to get information following Braille's way. magnifying tools or using tapes beside the improvement of the blind's scientific and studying acquirement. The focus in this study was on comprehension. remembrance and reload skills. the skills that had been significantly utilized in Arabic's two units lessons which were examined in this study.

II- **Study problem**

There are four necessary and main skills in learning all subjects which we have to consider: Listening. speaking. writing and reading and all of them are connected and each one impacts and affects on the other.Listening is

considered one of the most important skills in Arabic since it increases person's education and knowledge in all life's fields.

Throughout history. many people whether they were Arabians or others. including poets. jurisconsults and authors have lost their eyesight and depended only on listening. Studies confirmed the necessity of using technology especially computers. in teaching Arabic.

Lessons on computer were found to contribute in active learning which turn around the pupils and makes him/her living closely and in real circumstances as well as the interesting and joyful displaying way that makes pupils understanding and concentrated their lessons and enable them to self taught. Listening skill is one of the most important linguistic communications skills in the life of the individual because he/ she could be a listener in many situations.and less listening practice will lead to inability in apprehension for what he/she heard and also will lead to inability in listening for a long time.Listening practice should start with beginner learners.

Listening is a continual dynamic process that transfers the spoken language into meanings in the brain.

The process consisted of ten skills at least. hearing. interpretation. reload. comprehension. criticizing. remembrance. purposive attention to the sound. analyzing the provided information and using the previous acquired experience as an information filter. Reading on the other hand. shows that using information and its products by this category. is unsatisfying as a few number of blind people are using technology. Computer importance has appeared in visual disability field through a set of functions and a lot of facilities included in developing sensitive abilities of the blind and making up for their sensitive weakness so it had to be an interest in establishing computer programmes and listening skills are example of these. Although they are important. unfortunately they are not applied practically and focused on seriously.

It is not just the teacher responsibility but also the family because the child is not trained when he is younger to improve listening skills with the result that there are careless teachers and unaware generation of this importance.

Despite of skills importance. we find inattention in training and because there is no training for pupils in general and blind in particular. a lot of them hear but their ability to understand are very weak.They have sounds

realization but they don't have understanding and explication for them.Through the researcher work in the special education centre of blind qualification in Damascus Covernorate. and the constant and direct communication with pupils and teachers generally and Arabic language teachers particularly. and after doing an exploratory study interviewing blind pupils and asking them questions.she reached the most important problems related to their Arabic teaching specially in listening skills like. inability to constant attention and concentration. inability to understand all mentioned vocabularies during the lesson and inability to repeat what teacher says.

Researcher also interviewed many Arabic language teachers in the centre to learn about the problems they face in teaching blind pupils.Most of them agreed that their pupils couldn't pursuit them for many reasons:Many of them didn't prepare well for listening. there aren't computer programmes aim to improve required listening skills for blind with the result that a computer programmes for blind has set to improvethese skills including understanding. comprehension. remembrance and reload. This is performed through teaching Arabicfor fourth grade blind pupils in "special education centre for blind qualification".It's very important to improve listening skills for pupils at early age and the main problem was in this grade's teachers and pupils.

The researcher has chosen these skills because they help to recognize between basic and minor ideas as well as improving ability on continual speech and linking its components with each others.

There is a manifest failure of listening skills and realizing ther importance because we mostly hear but don't listen.

Based on the what mentioned above. we can define the study problem by answering the following question:

What is the efficiency of a computer program in improving listening skills in Arabic for blind pupils?

III-The study importance

The current study importance comes from these points:

-This study provides with a computer program that helps to teach blind the listening skills in Arabic through utilizing computer as a teaching tool supports other illustrative teaching techniques.

-The importance of the first stage in the elementary education as a constitutive stage that builds the special teaching rules for blind.

-The importance of Arabic as the mother language at first and secondly because most of literate blind study Arabic language at university.

-This study is considered one of the first studies in Syrian Arab Republic that cares about listening skills in Arabic for blind.

-This study may contribute to encourage officials in the ministry of education to produce teaching software for Arabic specially and for other subjects generally.

-It also highlights the importance of teaching techniques available to make up for what blind have missed because of their sight sense loss.

IV- **The study purposes**

It aims to :

-Learning computer efficiency in improving listening skills in Arabic for fourth grade blind pupils at elementary education stage.

-Learning computer efficiency in improving listening skills in Arabic for fourth grade pupils according to their gender.

-Learning how computer program efficiency for blind fourth grade pupils goes on after(30)days pass.

V-**The study theories**

The theories will be tested at the level of (0:05) reference :

-Differences with statistic references are not existed between the average of the experimental group individual's levels order and the average of the controlling group individual's levels order in the post-measurement on listening skills standard and its sub-dimensions

-Differences with statistic references are not existed between the average of the experimental group individual's levels order in the pre-measurement and the average of their levels order in the post-measurement on listening skills standard and its sub-dimensions.

-Differences with statistic references are not existed between the average of the experimental group for males individuals levels order and the average of

the experimental group for females in the post-measurement on listening skills standard and its sub-dimensions.

-Differences with statistic references are not existed between the average of the experimental group individual's levels order in the post-measurement on listening skills standard and its sub-dimensions and the average of their levels order and the average of their levels order in the deferred measurement.

VI-**The study variables**

Study variables can be divided into two sections:

1-Independent variables represented in:

The proposed computer program designed on CD.the gender/males or females

2-Dependent variables includes:

The blind pupil's levels in fourth grade on listening skills standard (understanding. comprehension. remembrance and reload) and its sub-dimensions.

VII-**The study sample**

The study sample consisted of the blind (with total blindness) who are fourth grade pupils at elementary stage in ”the special education center for blind qualification in Damascus Governorate” at first semester in the year 2018-2019 and they were sixteen school girls and boys.

The main sample of the study consisted of two groups. the first was experimental undergoing practice sessions on improving listening skills using the computer program in teaching the two units of the Arabic book and its members were 8 pupils and the second is the controller that utilizes the classical way and its members were8 pupils. the semi-experimental method was utilized.

VIII-**The study tools**

The researcher has prepared these tools:

-a computer program to improve listening skills for the blind pupils(from the researcher preparation).

- listening skills standard and its sub- dimensions.

-A notice card.

- A detect of pupil's opinions.

IX-**The study conclusion**

The most important conclusions the study has reached:

-Differences with statistic reference are existed between the average of the experimental group individual's levels order and the average of the controller group individuals levels order in the post-measurement on the listening skills standard and its sub-dimensions. in favour for the experimental group.

-Differences with statistic reference are not existed between the average of the experimental group individual's levels order of males in the pre-measurement and the average of their levels order in the post- measurement on the listening skills standard and its sub-dimensions.

-Differences with statistic reference are not existed between the average of the experimental group individuals levels order in the pre-measurement and the average of their levels order in the post- measurement on the listening skills standard and its sub-dimensions .

-Differences with statistic reference are not existed between the average of the experimental group individuals levels order in the post-measurement and the average of their levels order in the deferred measurement on the listening skills standard and its sub-dimensions.