مهارات التفكير المعرفية لدى التلاميذ المكفوفين وذوي صعوبات التعلم في ضوء بعض المتغيرات

د. حماده علي عبد المعطي علي- أ. د. يسري أحمد سيد عيسى
قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة الملك سعود

مهارات التفكير المعرفية لدى التلاميذ المكفوفين وذوي صعوبات التعلم في ضوء بعض المتغيرات

د. حماده علي عبد المعطي علي- أ. د. يسري أحمد سيد عيسى
قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة الملك سعود

تاريخ تقديم البحث: ٢٨/ ١/ ١٤٣٧هـ **تاريخ قبول البحث: ٢٥/ ٣/ ١٤٣٧هـ**

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مهارات التفكير المعرفية لدى التلاميذ المكفوفين وذوي صعوبات التعلم في ضوء عدد من المتغيرات تمثلت في الصف الدراسي ونوع الإعاقة ، تكونت عينة الدراسة من (١٢٠) تلميذاً منهم (٤٩) تلميذاً ذوي إعاقة بصرية الملتحقين بمعاهد وبرامج العوق البصري(مجمع الملك سعود- معهد النور للمكفوفين مدرسة هشام بن حكيم الابتدائية)بمدينة الرياض و(٧١) تلميذاً ذوي صعوبات تعلم الملتحقين ببرامج صعوبات التعلم بمدرسة المثني بن حارثة ومجمع الملك سعود الابتدائي ومدرسة مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية بمدينة الرياض خلال العام الدراسي ١٤٣٥- ١٤٣٦هـ، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثان مقياس مهارات التفكير المعرفية ، حيث تم تطبيق المقياس بواسطة المعلمين بمعاهد وبرامج العوق البصري ومعلمي صعوبات التعلم على التلاميذ عينة الدراسة ، وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات.

وأشارت النتائج إلى أن متوسط درجات الطلاب المكفوفين على مقياس مهارات التفكير المعرفية مرتفع بالمقارنة بمتوسط درجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم في جميع صفوف الدراسة ، وأن التلاميذ من الصف الرابع إلى الصف السادس من المكفوفين وذوي صعوبات التعلم يمتلكون مستوى مرتفع في مهارات التفكير المعرفية ، كما أشارت إلى وجودفروق ذات دالة إحصائياً عند مستوي ٠.٠١ بين متوسط درجات التلاميذ المكفوفين وذوي صعوبات التعلم على مقياس مهارات التفكير المعرفية تعزى لمتغير الصف الدراسي لصالح الصفوف من الرابع إلى السادس. كما أشارت أيضاً إلى وجود فروق ذات دالة إحصائياً عند مستوي ٠.٠١ بين متوسط درجات التلاميذ المكفوفين وذوي صعوبات التعلم على مقياس مهارات التفكير المعرفية تعزى لمتغير نوع الصعوبة لصالح التلاميذ المكفوفين .

المقدمة:

في ظل التقدم السريع والانتاج المعرفي الهائل وتضاعف المعلومات الذي لا ينقطع يعجز أي نظام تعليمي عن الإلمام به، اتجه التربويون إلى الاهتمام باكساب الطلاب مهارات التفكير التي تعينهم على الخوض في تلك المعرفة واستخدامها، إذا يستحيل الالمام بها أو تدارك الجديد فيها، والطلاب المكفوفين وذوي صعوبات التعلم من أهم فئات التربية الخاصة وبحاجة ماسة لاهتمام يجدد فيهم الأمل ويبعث على التفاؤل بمستقبل جيد يمّكن هؤلاء من المشاركة بفاعلية في خدمة أنفسهم وأوطانهم.

وتعد مهارات التفكير المعرفية حجر الزاوية لبناء الإطار المرجعي للأفراد حيث تساعدهم مهارة التصنيف على التكيف مع العالم المحيط بهم، من خلال مهاراتها الفرعية التي تسهم في تطوير عملية التعلم للفرد في كيفية تحديد الخصائص المشتركة وترتيب المواد والأشياء وفقاً لصفة متدرجة، والقدرة على التمييز البصري للأشكال والأحجام ،واكتشاف العلاقات بين الأشياء (محمد، ٢٠٠١، ١٥٣).

وتشير نتائج البحوث والدراسات إلى أن النمو المعرفي لدى الأطفال غير العاديين يتم مع مراحل متتابعة، تعتمد كل مرحلة على مراحل النمو التي تسبقها، وتعد كل مرحلة مقدمة أساسية ومنطقية ترتكز عليها المرحلة التي تليها، ولا يتم تقدم الطفل من مرحلة إلى أخرى بصورة فجائية بل يتم بطريقة تدريجية، ويتوقف ذلك على نوعية الخبرات التي يتعرض لها الطفل والتدريبات والمهارات التي يكتسبها، ويظهر في كل مرحلة من مراحل

النمو المعرفي للطفل مجموعة من الأنماط والأساليب المعرفية والسلوكية التي تنمو وتتطور عبر سلسلة من المراحل النمائية المختلفة (بخش ،٢٠٠٦).

ونظـراً لأهميـة المدرسـة في تنميـة مهـارات الـتفكير ،إلا أن العمليـة التعليميـة فيهـا تعـاني العديـد مـن المـشكلات: منهـا مـا يـرتبط بالطفـل أوالمـنهج ،أوالمعلم (الفقـي، ٢ ،٢٠٠١)، فقـد أدت تلـك المـشكلات إلى ظهور مفهوم صعوبات التعلم الذي يمثل عائقاً في سبيل تحقيق كفاءة عملية الـتعلم لـدى الأطفـال الـذين لا تبـدو علـيهم أعـراض جسمية غـير عادية كذلك فهم عاديون من حيث القدرة العقلية ولا يعانون من أي إعاقات أو اضطرابات انفعالية أوظروف أسرية غير عادية، ومع ذلك فإنهم قادرون على تعلم المهارات والموضوعات المدرسية (سليمان، ٢٠٠١، ٢٣٣).

ويعتبر مجال صعوبات التعلم من المجالات الحديثة نسبياً في حقل التربية الخاصة مقارنة بالمجالات التقليدية المتعارف عليها كالإعاقة البصرية أو الإعاقة السمعية أو التخلف العقلي، فمجال صعوبات التعلم كمجال من مجالات التربية الخاصة لم يكن معروفاً حتى منتصف الستينات من القرن الماضي.

ومـن ناحيـة أخـرى تعـد العمليـات المعرفيـة ضـرورية للكفيـف حيـث تتطلـب عمليـات التعـرف علـى البيئـة الفاعلـة اسـتخدام الوظـائف المعرفيـة الأساسـية كالاسـتيعاب والتحليـل والاختيـار والتخطـيط ووضـع خطـة تنفيذية، مما يتطلب قدرات كافية لدى الكفيف على التحمل والانتباه والتركيز مما يسهل الوصول والتمكن من تحديد مكانه في الفراغ وهدفه وتنفيذ فعل التنقل مما يتطلب مروره بعمليات معرفية مثل الاستيعاب

والتحليل، وتنظيم المعلومات وتصنيفها وبناء علاقات ذهنية واختيار ما له علاقة لأداء المهمة (الخطيب والحديدي، ١٩٩٨، ٢٧٥).

وينادي أصحاب الاتجاه الحديث في التربية أن يكون الغرض من التربية أوسع وأعمق بكثير من مجرد تحصيل الطلاب للمعرفة، كما أنه أيضاً أبعد من امتلاك الطلاب لبعض مهارات التفكير والتدريب عليها، أو تكوين بعض الاتجاهات والقيم، بل إن الغرض الأساسي للتربية يكمن في تكامل كل هذه الجوانب من المعارف و المهارات والاتجاهات مع بعضها البعض ووصولها إلى المتعلم لتتداخل في نسيج شخصيته، ولكي تصبح جزءاً لا يتجزأ من هذه الشخصية بحيث يؤثر على آرائه التي يدلي بها ومواقفه التي يتخذها حيال القضايا التي تعرض لها أو يعرض لها(السنيدي، ١٩٩٩، ٥).

وبذلك يمكن القول أن دراسة وتنمية مهارات التفكير المعرفية تعتبر ضرورة ملحة لمواكبة متطلبات العصر والتكيف معه، وكذلك لتطوير المجتمع واكتشاف كل جديد في هذا العالم المحيط، الأمر الذي يمكن الأفراد من تطوير قدراتهم، مما ينعكس على النجاح الدراسي، وتحسين مستوى التحصيل، بحيث يساعد التفكير السليم المتعلم على النجاح والشعور بالسعادة والتفوق وإقامة علاقات طيبة مع معلمية وأسرته، ورفاقه فضلاً عن دوره في تحقيق حاجاته وتطوير معارفه، إضافة إلى أنه ضروري لتطوير التعليم (عبد العزيز ،٢٠٠٧، ٣٢- ٣٤).

ومن هذا المنطلق يرى الباحثان أهمية دراسة مهارات التفكير المعرفية والتي بدورها تلعب دوراً فاعلاً في عملية التعليم والتعلم لدىالفردعموماً وذوي الاحتياجات الخاصة (من المكفوفين وذوي صعوبات التعلم) بشكل

خاص ؛ والتكيف مع البيئة التي يعيش فيها سواء على مستوى الحياة العامة أو في مستوى التحصيل الدراسي ، فمن يمتلكون تلك المهارات بمستوى جيد قد نجدهم يتعلمون بطريقة جيدة وفي مدة زمنية قصيرة وبالتالي تحصيل دراسي جيد ، ومن هنا تسعي الدراسة الحالية معرفة مستوى امتلاك الطلاب المكفوفين وذوي صعوبات التعلم لتلك المهارات.

أولى العلماء والمفكرين اهتماماً كبيراً بمهارات التفكير المعرفية نظراً لأهميتها في التربية وباعتبارها أحد الأهداف التربوية المهمة وخصوصاً في ظل عصرنا الحالي الذي يتسم بالانفجار المعرفي وثورتي المعلومات والاتصالات ، حيث فرضت هذه التطورات العلمية والتكنولوجية التي يتميز بها هذا العصر مجموعة من الخصائص التي غيرت إلى حدكبير في مفهوم عملية التعلم وبرز بوضوح دور إيجابي للمتعلم فيما يتعلمه ، فلقد أصبح يتقاسم المسؤولية مع المعلم في تطور مهارات التفكير ؛ الأمر الذي يتطلب تعلم كل جديد بالنسبة له ، وهذا يقود بدوره إلى أهمية دراسة وتعرف طبيعة هذه المهارات ، وهذا ما أشار إليه(جابر وعبدالفتاح ، ٢٠١٣ ، ٣٨٢) بأن مهارات التفكير المعرفية لها أهمية كبيرة حيثإنها تعد ضرورة ملحة لمواكبة متطلبات العصر والتكيف معها ، وكذلك لتطوير المجتمع واكتشاف كل مجهول في العالم المحيط ، الأمر الذي يمكن الأفراد من تطوير قدراتهم الفكرية ، مما ينعكس على مستوى تحصيلهم ونجاحهم الدراسي ، بحيث يساعد التفكير السليم المتعلم على النجاح والشعور بالسعادة والتفوق ، وإقامة علاقات طيبة مع معلميهم وأسرهم ورفاقهم ،

فضلاً عن دورهم في تحقيق حاجاتهم وتطوير معارفهم، بالإضافة إلى أنه ضروري لتطوير التعليم.

ونتيجة لوجود الكثير من الدراسات التي أكد معظمها على دراسة وتحديد مهارات التفكير المعرفية وتنميتها منها دراسة مازن (٢٠٠٦) ودراسة جابروعبدالفتاح (٢٠١٣) لكن هناك ندرة في الدراسات التي اهتمت بمهارات التفكير لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة موضع الدراسة (المكفوفين وذوي صعوبات التعلم)، وقد قام الباحثان بزيارات ميدانية استقصائية لبرامج صعوبات التعلم وبرامج العوق البصري الملحقة بالمدارس الابتدائية بمدينة الرياض، كما تم إجراء مقابلات مع معلمي صعوبات التعلم والعوق البصري لاستيضاح هل هناك اهتمام بتلك المهارات في أثناء عمليات تعليم وتعلم لدى الطلاب ذوي العوق والبصري وذوي صعوبات التعلم.ومن هنا جاءت الحاجة لدراسة مهارات التفكير المعرفية لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وعلى وجه الخصوص التلاميذ المكفوفين وذوي صعوبات التعلم .

ومما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي :

- ما مهارات التفكير المعرفية لدى التلاميذ المكفوفين وذوي صعوبات التعلم وما علاقتها ببعض المتغيرات ؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية :

١. ما مستوى توافر مهارات التفكير المعرفية لدى التلاميذ المكفوفين وذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية؟

٢. هل توجد فروق دالة احصائياً بين متوسط درجات التلاميذ المكفوفين وذوي صعوبات التعلم على مقياس مهارات التفكير المعرفية ترجع لاختلاف الصف الدراسي؟

٣. هل توجد فروق دالة احصائياً بين متوسط درجات التلاميذ المكفوفين وذوي صعوبات التعلم على مقياس مهارات التفكير المعرفية ترجع لنوع الإعاقة؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى :

- تصميم وإعداد أداة لقياس مستويات التلاميذ المكفوفين وذوي صعوبات التعلم في مهارات التفكير المعرفية.

- التعرف على مدى توافر مهارات التفكير المعرفية اللازمة للتلاميذ المكفوفين وذوي صعوبات التعلم.

- الكشف عن الفروق بين التلاميذ المكفوفين وذوي صعوبات التعلم في مهارات التفكير المعرفية.

أهمية الدراسة :

تتضح أهمية الدراسة الحالية فيما يلي :

- توجيه اهتمام المعلمين والمهتمين في مجال التربية الخاصة بدراسة مهارات التفكير المعرفية لتلاميذ المرحلة الابتدائية المكفوفين وذوي صعوبات التعلم.

- تتناول الدراسة فئتين من التلاميذ لا يجدوا الكثير من الاهتمام في ظل وجود مشكلات دراسية تواجههم، وخاصة المكفوفين حديثي الانضمام لمدارس المكفوفين.

- يمكن الاستفادة من النتائج المرتقبة لهذه الدراسة في تصميم وإعداد البرامج العلاجية التي تعنى بمهارات التفكير المعرفية وتحسينها لدى التلاميذ المكفوفين وذوي صعوبات التعلم.

- توجيه نظر واضعي المناهج لضرورة تعديل المناهج الخاصة بالتلاميذ المكفوفين وذوي صعوبات التعلم بما يتناسب وخصائصهم المعرفية ويحقق احتياجتهم التعليمية.

- إلقاء الضوء على مدى الفروق في مهارات التفكير المعرفية لهاتين الفئتين من التلاميذ لعل يقود هذا إلى دراسات جديدة لبحث هذا المتغير ووضع برامج تدريبية لتحسين والارتقاء بالأداء المعرفي والإنجاز الأكاديمي لديهم.

حدود الدراسة :

تقتصر الدراسة الحالية على:

- تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الاحتياجات الخاصة (المكفوفين وذوي صعوبات التعلم) بمدينة الرياض.

- طبقت الدراسة الحالية في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ الموافق ٢٠١٤/٢٠١٥م.

- المهارات المعرفية موضع الدراسة هي : التركيز–جمع المعلومات- التذكر- تنظيم المعلومات- التحليل- الإنتاجية- التكامل والدمج- التقويم.

مصطلحات الدراسة :

مهارات التفكير المعرفية :Cognitive thinking skills

تشمل المهارات الخاصة بالعمليات العقلية والنشاط المعرفي مثل : المهارات الخاصة بالتخمين والتساؤل والتصنيف والبحث والاستكشاف ، وتناول الأشياء واللعب والحركة والقدرة على الاستدلال وهي مهارات تؤدي دوراً مهماً في تشكيل شخصية الطفل وتكوين اتجاهاته وميوله وخبراته (أبوحطب ، ١٩٨٣).

ويعرفها(جروان ، ٢٠٠٢ ، ٥٤ ؛ مازن ، ٢٠٠٦ ، ١٠٧)بأنها تلك المهارات الذهنية المتنوعة والمتعددة ، والتي تساعد في معالجة المعلومات ، وتتمثل فيما يلي- كما حددتها الجمعية الأمريكية لتطوير المناهج والتعليم" مهارات التركيز ، مهارات جمع المعلومات ، مهارات التذكر ، مهارات تنظيم المعلومات ، مهارات التحليل ، مهارات الإنتاجية أو التوليد ، مهارات التكامل والدمج ، مهارات التقويم".

ويعرف الباحثان مهارات التفكير المعرفية إجرائياً بأنها مهارات عقلية متنوعة تساعد المتعلم في اكتساب المعارف ووالمعلومات وتنظيمها ، ويتبنى الباحثان تصنيف الجمعية الأمريكية لتطوير المناهج والتعليم لمهارات التفكير المعرفية والتي تتمثل في التركيز– جمع المعلومات- مهارة التذكر- مهارة تنظيم المعلومات- مهارة التحليل- مهارة الانتاجية- مهارة

التكامل والدمج- مهارة التقويم، كما تقاس بالمقياس المستخدم في الدراسة.

الطالب الكفيف:

كفيف البصر: هو الشخص الذي تقل حدة إبصاره عن(٦٠/٦) متراً أو(٢٠٠/٢٠) قدم في أقوى العينين بعد التصحيح بالنظارات الطبية، أو يقل المجال البصري عن زاوية مقداها (٢٠) درجة (الموسى، ٢٠٠٨، ٥٨).

والطالب الكفيف في هذه الدراسة هو الذي كف بصره كلياً أو تقل حدة إبصاره عن ٦٠/٦ متراً في أقوى العينين بعد العلاج والتصحيح بالنظارات الطبية، ولايستطيع القراءة والكتابة بالأحرف العادية، ويتلقى تعليمه بمدارس النور أوبرامج الدمج التي تشرف عليها إدارة العوق البصري بمدينة الرياض.

صعوبات التعلم :

يشير مفهوم صعوبات التعلم إلى الأطفال الذين يظهرون تباعداً واضحاً بين أدائهم على الاختبارات التحصيلية وبين أدائهم المتوقع على اختبارات الذكاء ويظهر هذا التباعد فيصورة صعوبات في (القراءة، أو الكتابة، أو الاستدلال، أو إجراء العمليات الحسابية، أو الحديث والتعبير الشفهي)، وذلك كنتيجة لاضطراب في العمليات المعرفية الأساسية مثل (الانتباه، والإدراك، والتذكر، والتفكير)، مع استبعاد ذوى الإعاقات الحسية (سمعية أو بصرية أو حركية)، وكذلك المضطربين انفعالياً، والمتأخرين عقلياً، والمحرومين ثقافياً وبيئياً(الزيات، ٢٠٠٧، ٣٤).

وتُعرّف صعوبات التعلم إجرائياً بأنهم التلاميذ المشخصين رسمياً بأنهم يعانون من صعوبات تعلم في القراءة والكتابة المسجلين بغرف المصادر في المدارس العادية وفق المعايير وأسس التصنيف المتبعة من قبل وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية .

الإطار النظري:

مهارات التفكير المعرفية:

يحتل موضوع التفكير مكاناً محورياً في لغة العامة والمتخصصين، فالمجتمع يطالب أبناءه بالتفكير، والأسرة تطالب الأبناء بالتفكير، والمعلم يطالب المتعلمين بالتفكير، فالتفكير يمثل أداة العقل وأسلوبه ؛ الذي يمكننا من إحداث تغيير فعّال في حياتنا والوصول إلى المشكلات التي تواجهنا، وإنارة الدرب في رسم مستقبلنا وخطواتنا في الحياة ،وبدون التفكير نصبح كالجمادات نستقبل ولا نرسل، نتأثر ولا نؤثر(عدس ،١٩٩٦، ١٦٦).

ولذلك برز مفهوم التفكير في مقدمة الموضوعات التربوية وبات يقال إنه موضوع الساعة ،نظراً لأن الطفل يتعلم التفكير قبل التحاقه بالمدرسة بزمن طويل، وتبقى وظيفة المدرسة الابتدائية تهيئة الظروف المواتية لنمو مهارات التفكير والتي تؤثر بفاعلية في بناء شخصية الفرد ،ويستدل عليها من خلال قدرته على التجريد والتعميم والتصنيف والقدرة على اتخاذ القرار والتفكير الناقد وحل المشكلات (جمل، ٢٠٠١، ٩٥).

وظهر الاهتمام بمهارات التفكير المعرفية في عدة نظريات منها النظرية الاجتماعية المعرفية والتي أولت الاهتمام بالعمليات الذهنية التي يوظفها المتعلم في السياقات الاجتماعية المختلفة، وقد أضاف الاهتمام بالتوجيه

المعرفي إلى الاهتمام الذي كان قد بدأ به باندورا Bandura أذ كان اهتمامه في التعلم الاجتماعي أو التعلم بالملاحظة Observational learning ثم نتيجة تقدم الاتجاه المعرفي في تفسيره للعمليات الذهنية، وأهمية النشاط الذهني الذي يعمله المتعلم في مواقف الملاحظة، مما جعل باندورا يهتم بهذا الجانب وأضافة إلى نظريته التي أصبحت تسمى بالنظرية الاجتماعية المعرفية Social Cognitive theory ، لذلك يمكن القول إن التعلم المعرفي الاجتماعي يخضع لعمليات إبدالية، ومعرفية، وتنظيمية للذات، ويمكن تفسير الكثير من التغيرات المترتبة عن تنظيم الذات إلى إعادة تنظيم الخبرة التعليمية، ومراقبتها، والتخطيط لها، من أجل تحقيق الهدف الذي يشكل بمثابة الدافعية التي تدفع المتعلم للقيام بأداء تنظيمي من أجل الوصول إلى حالة توازن معرفية Cognitive equilibrium، (قطامي، ٢٠٠٦، ٣٠٩).

وتعّرف مهارات التفكير المعرفية بأنها عمليات عقلية محددة نمارسها ونستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات ووصف الأشياء وتدوين الملاحظات، إلى التنبؤ وتصنيف الأشياء وتقييم الدليل وحل المشكلات والوصول إلى استنتاجات (سعادة ،٢٠٠٣، ٤٥).

كما تعرف المهارات المعرفية بأنها استخدام المتعلم لأنماط سلوكية عند معالجته للمعلومات بمدى واسع من المهمات الادراكية والعقلية بفعالية لتسهيل اكتساب المعلومات والاحتفاظ بها واستعادتها في المواقف المختلفة وتتحدد هذه الأنماط السلوكية في الآتي: التكرار- التكامل- المراقبة – الكفاح بنجاح- التخطيط لانجاز العمل- إنجاز العمل- استغلال الوقت بكفاءة- الأسلوب العميق- الحاجة للتقييم (صالح، ٢٠٠٦).

وقام مارزانو بتحديد مهارات التفكير نتيجة لقيامة بتحليلات متنوعة لعمليات التفكير لذا يعد الأكثر قبولاً واستخداماً في المجال التربوي، وهي مقاربه لتصنيفات مهارات التفكير التي تبنتها الجمعية الأمريكية لتطوير المناهج والتعليم وتضم القائمة (٢١) مهارة جمعت في (٨) مهارات رئيسة كما يلي :

أولاً : مهارات التفكير المعرفي أو مهارات التفكير الأساسية :

- **مهارات التركيز** Focusing Skills

وهي التي تجعل الفرد قادراً على فهم المشكلة أو المهمة المحددة، وتضم هذه الفئة نوعين من المهارات هما :

١- تحديد المشكلات : Defining problem

٢- صياغة الأهداف : Setting goals.

- **مهارات جمع المعلومات** Informing gather skills

وهي التي تجعل الفرد قادراً على الوصول إلى المحتوى المعرفي في المهمة موضع التفكير، وتضم هذه الفئة نوعين من المهارات :

٣- الملاحظة Observing

٤- صياغة الأسئلة : Formulating question

- **مهارات التذكر :** Remembering skills

وهي التي تجعل الفرد قادراً على تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى واستدعائها منها، وتضم هذه الفئة نوعين من المهارات هما :

٥- التشفير : Encoding

٦- الاسترجاع : Recalling

- **مهارات التنظيم :** Organizing skills

وهي التي تجعل الفرد قادراً على ترتيب المعلومات داخل الذاكرة ، وتضم هذه الفئة أربعة مهارات هي :

٧- المقارنة : Comparing

٨- التصنيف : Classifying

٩- الترتيب : Ordering

١٠- التمثيل : Representing

- **مهارات التحليل** Analyzing skills

وهي التي تجعل الفرد قادراً على فحص عناصر المعلومات والعلاقات بين تلك المعلومات ، وتضم هذه الفئة أربعة مهارات هي :

١١- تحديد الخصائص والمكونات : Defining attributes and Components

١٢- تحديد العلاقات والأنماط : Defining relationships and patterns

١٣- تحديد الأفكار الرئيسة : Defining main ideas

١٤- تحديد الأخطاء : Defining errors

- **مهارات الإنتاجية / التوليدية :** Generating skills

وهي التي تجعل الفرد قادراً على الربط بين المعلومات السابقة لديه والمعلومات الجديدة ، وتضم هذه الفئة ثلاث مهارات :

١٥- الاستنتاج : Inferring

١٦- التنبؤ : Predicting

١٧- الإسهاب : Elaborating

- **مهارات التكامل :** Integrating skills

وهي التي تجعل الفرد قادراً على الربط بين الأجزاء أو عناصر المعلومات معاً من أجل تكوين المبدأ العام، وتضم هذه الفئة نوعين من المهارات :

١٨- التلخيص : Summering

١٩- إعادة البناء : Restructuring

- **مهارات التقويم :** Informing gather skills

وهي التي تجعل الفرد قادراً على الحكم على مدى جودة ومنطقية تفكيره، ، وتضم هذه الفئة مهارتين هما :

٢٠- وضع محكات : Establishing

٢١- التحقق : Verifying

ثانياً : مهارات التفكير الفوق معرفية وتشمل :

أولاً : التخطيط ومهاراته هي :

١- تحديد الهدف أو الشعور بوجود مشكلة وتحديد طبيعتها.

٢- اختيار استراتيجية التنفيذ ومهاراته.

٣- ترتيب تسلسل الخطوات.

٤- تحديد الخطوات المحتملة.

٥- تحديد أساليب مواجهة الصعوبات والأخطاء.

٦- التنبؤ بالنتائج المرغوب فيها أو المتوقعة.

ثانياً : المراقبة والتحكم ومهاراته هي :

١- الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام.

٢- الحفاظ على تسلسل الخطوات.

٣- معرفة متى يتحقق هدف فرعي.

٤- معرفة متى يجب الانتقال إلى العملية التالية.

٥- اختيار العملية الملائمة تتبع في السياق.

٦- اكتشاف العقبات والأخطاء.

٧- معرفة كيفية التغلب على العقبات والتخلص من الأخطاء.

ثالثاً : التقييم ومهاراته هي :

١- تقييم مدى دقة تحقيق الهدف.

٢- الحكم على دقة النتائج وكفايتها.

٣- تقييم مدى ملائمة الأساليب التي استخدمت.

٤- تقييم كيفية تناول العقبات والأخطاء.

٥- تقييم فاعلية الخطة وتنفيذها (جروان، ٢٠٠٧، ٤٦- ٤٩).

وسوف يقتصر الباحثان على مهارات التفكير المعرفية في هذه الدراسة

بينما قسم شواهين (٢٠٠٢، ١٢) مهارات التفكير إلى :

١- مهارات التفكير المعرفية الأساسية وتشمل : المعرفة، الملاحظة، المقارنة، التصنيف والترتيب، وتنظيم المعلومات والتطبيق والتفسير.

٢- مهارات التفكير العليا وتشمل : التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، اتخاذ القرار.

بينما صنفت (ميخائيل، ٢٠١٠) المهارات المعرفية إلى مجموعات من المهارات منها: مهارة التصنيف، ومهارة التعرف على الأشكال الهندسية، ومهارة العدد، ومهارة التعرف على الحيوانات، ومهارة استخدام الاشياء.

ويرى عبد الحميد (١٩٩٧) أن التفكير يحدث في الصفوف الدراسية ويتعدى مجرد الاسترجاع حيث تطرح أسئلة كثيرة متنوعة من نوع لماذا وكيف؟ وإتاحة الفرصة للتلاميذ ليفكروا فإذا كانوا معتادين على التخمين وإصدار أحكام متسرعة عن الأسباب التي تؤدي إلى حدوث الأشياء فإنه لابد أن يتاح لهم فرصة أخرى ليعملوا نفس الشيء بعد التفكير، وهذا ما يسمى تدريس التفكير، حيث ينمي بعض التلاميذ تفكيرهم معتمدين على أنفسهم وعلى سبيل المثال : عند وجود موقف معين يحوي محتوى معين ومشكلة معينة على المعلم أن يبين في وضوح تام لتلاميذه النقاط المحورية للتفكير الجيد ويعلمهم بحيث يعدلون عادات تفكيرهم المألوفة، وهذا جوهر تعليم مهارات التفكير فحين نفكر في تفكيرنا نصبح على وعي بكيفية ما نعمل ونستطيع أن نعدله تعديلاً مقصوداً.

ويسهم التفكير في البحث عن مصادر المعلومات كما نحتاجه في اختيار تلك المعلومات اللازمة واستخدام أفضل البدائل المتاحة لحل مشكلة معينة أو اتخاذ قرارات معينة أو ابتكار حلولاً لها (الحيلة، ٢٠٠١، ٣٩٩).

والتفكير لاينمو تلقائياً ولا تتحسن مهاراته بالنضج والتطور الطبيعي ولا تكتسب من مجرد تراكم المعرفة والمعلومات فقط، ولكن ذلك يتطلب تدريساً وتعليماً منظماً هادفاً وتدريباً مستمراً لكي يصل الفرد أعلى مستويات لمهارات التفكير فينقذ ويبدع ويتخذ القرارات السليمة (شوارتز وبيركنز، ١٦، ٢٠٠٣).

ويعد التعرف على مهارات التفكير المعرفية أحد الأهداف التربوية المهمة، وهذا مما يساعد على توجيه نظر المهتمين على تخطيط وتطوير

المناهج إلى استخدام أسلوب دمج مهارات التفكير مع المحتوى العلمي لأي مقرر دراسي مما يساعد الطلاب على الفهم الأعمق للمحتوى المعرفي للمادة الدراسية إضافة إلى زيادة الفرص المتاحة والمتنوعة للطلاب لتعلم مهارات التفكير بشكل جيد وفعّال، ومن هنا يكتسب التعرف على مهارات التفكير وتعليمها أهمية متزايدة وحاجة ملحة لنجاح الفرد وتطور المجتمع.

صعوبات التعلم :

يُعد مجال صعوبات التعلم من أكثر مجالات التربية الخاصة التي نمت بصورة سريعة ولاقت اهتماماً واسع المجال، حيث إن أعداد التلاميذ الذين يصنفون في نطاق هذه الفئة في زيادة مستمرة مما جعلهم يمثلون أكثر الفئات في مجال التربية الخاصة.

وتكمن الخطورة في مشكلة صعوبات التعلم في كونها صعوبات خفية فالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم سواء نمائية أو أكاديمية يكونون عادة أسوياء بل أحياناً يكونون موهوبون ولا يلاحظ المدرس أو الوالدين أية مظاهر ودلالات غير طبيعية تستدعي تقديم علاج وبدائل تربوية خاصة، بحيث لا يجد المعلمون ما يقدمونه لتلاميذهم إلا بوصفهم بالفشل والكسل والسلبية والغباء، وتكون النتيجة الطبيعية المؤسفة لمثل هذه الممارسات تكرار الفشل والرسوب وبالتالي التسرب والهروب من المدرسة.

ويزيد من حدة المشكلة أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يشكلون فئة غير متجانسة على الإطلاق ، هذا فضلاً عن غموض المقصود

مـن الـصعوبات الخاصـة في الـتعلم لحداثـة مجـال البحـث فيهـا، وربطهـا بالقـصور في وظـائف الجهـاز العـصبي المركـزي مـن ناحيـة، وبمظـاهر الاضطرابات في التعلم والسلوك من جهة أخرى (عيسى، ٢٠١٢).

ويعتـبر مجـال صـعوبات الـتعلم مـن المجـالات المهمـة في دراسـة الـتعلم وترجع الجذور التاريخية، وبالتحديد بداية العمل العلمي في هـذا المجـال إلى الدراسـات والبحـوث الـتي أجريـت في مجـال الطـب وعلـى الأخـص علـم الأعصاب على أيدي الطبيب الألماني فرانسيس جال (FranciseGall 1802) حيث أوضـح أن هنـاك منـاطق محـددة مـن المـخ تـتحكم في أنمـاط معينـة مـن الأنـشطة العقليـة، كمـا أشـار إلى أن هنـاك علاقـة بـين الإصـابات المخيـة واضطرابات اللغة والكلام، وصاغ فكراً مؤداه أن الإصابة المخية تؤثر على بعض هذه المناطق من المخ وتؤدي إلى اضـطراب النطـق واللغـة (Hammill, 1993).

ويتفـق معظـم علمـاء الـنفس علـى أن مجـال صـعوبات الـتعلم مـن أهـم المجالات التى كان إيقاع التطور فيها مطرداً ومتعاظماً خـلال النـصف الثـاني مـن هـذا القـرن، وقـد واكـب ظهـور هـذا المجـال وإيقـاع تطـوره التوجهـات المتعلقة بحقوق الإنسان والتي حملت لواءها كافة المنظمات الحكومية وغـير الحكوميـة في الولايـات المتحـدة الأمريكيـة، وقـد سـاندت هـذه المنظمـات مختلف الجهود والرؤى التي نادى بها الكـثيرون مـن علمـاء الـنفس، والـتي تمثلت في ذلك الشعار الإنساني البالغ الأهميةً فـرص تعليميـة متكافئـة لكـل الأطفال المعاقين.

ويؤكد جونسون (Johnson,1980) أن مجال صعوبات التعلم بدأ ينتشر منذ عام ١٩٦٣ ، وأيد ذلك العديد من الأوائل في استخدام ذلك المصطلح ، بتحديد الأطفال ذوي صعوبات التعلم وتصنيفهم ، وكيف يمكن تصنيف وعلاج تلك الصعوبات ، ويعود الفضل إلى صموئيل كيرك في اشتقاق مصطلح "صعوبات التعلم" كمفهوم تربوي جديد ، وقد طرحه أثناء المؤتمر القومي الذي انعقد في مدينة شيكاغو في أبريل عام ١٩٦٣ بالولايات المتحدة الأمريكية وحضره العديد من المشتغلين بالمجال (القريطي ، ٢٠٠٥) ، وفي هذا المؤتمر أكد صموئيل كيرك أن مصطلح صعوبات التعلم هو مصطلح تربوي بالدرجة الأولى يجب النظر إليه من هذه الزاوية.

ومنذ ذلك التاريخ أصبح هؤلاء الأطفال محط اهتمام الباحثين فى ميدان التربية الخاصة وبالتحديد عملية تشخيصهم والتعرف عليهم وتحديد البرامج العلاجية للحد من هذه الصعوبات ويمكن تصنيف صعوبات التعلم إلى ما يلي :

- **صعوبات تعلم نمائية** وهي تتعلق بالوظائف الدماغية وبالعمليات العقلية والمعرفة التي يحتاجها التلميذ في تحصيله الأكاديمي مثل : الإدراك الحسي (البصري والسمعي) والانتباه والتفكير واللغة والذاكرة.

- **صعوبات تعلم أكاديمية** وهي تتعلق بالموضوعات الدراسية الأساسية مثل : القراءة وصعوبة الكتابة وصعوبة إجراء العمليات الحسابية وصعوبة الهجاء (محمد ، ٤٨ ، ٢٠٠٥- ٤٩).

ويمكن أن يعاني الأطفال ذوو صعوبات التعلم من ضعف في امتلاك مهارات التفكير الأساسية المتمثلة في : التصنيف، والترتيب، والاستنتاج وصياغة الأفكار، وغيرها، والتي تظهر من خلال القصور في قدرتهم على إدراك معنى الكلمة والجملة ومعنى الفقرة والعلاقات اللغوية وتنظيم المادة المقروءة.... إلخ الأمر الذي يؤدي إلى معاناة هؤلاء الأطفال.

وأشارت بعض الدراسات إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون واحدة أو أكثر من الصعوبات : كصعوبة في التمييز بين الأشكال وإدراك أوجه الشبه والاختلاف بينهما من حيث اللون والشكل والحجم والنمط والكثافة وضعف قدرتهم على استرجاع الحقائق الأساسية للمادة المقروءة وتتبع الأحداث في النص وضعف قدرتهم على تحديد الفكرة الرئيسة في النص (عبد الوهاب ،٢٠٠٣، ١١٧). فضلاً عن القصور في فهم المادة المقروءة أو إدراك ما اشتملت عليه من علاقات بين المعاني والأفكار (ملحم ،٢٠٠٢ ،٢٨٢)، إضافة إلى قراءة الكلمات بترتيب خاطئ وقلة قدرتهم على الإجابة عن أسئلة معينة تتعلق بالحقائق الواردة في النص، وضعف قدرتهم على إعادة القصة التي يتم قراءتها بالترتيب أو التتابع وصعوبة استرجاع الفكرة الرئيسة أو الهدف الرئيسي للقصة (الزيات ،١٩٩٨، ٤٤١)، وصعوبة في ملاحظة العلاقات بين الأشياء أو الاستنتاج وحل المشكلات(كيرك وكالفنت ،١٨٧، ١٩٩٨) والنقص في إدراك معاني المفردات أو الكلمات والفهم الخاطئ لمعنى الجملة والفهم الغير كافي للفقرات أو الوحدات الطويلة (جاي بوند وآخرون، ١٩٨٣، ٥٣٤).

كما أكدت بعض الدراسات الأخرى على عدة مهارات مهمة تتأسس على عمليات التفكير وتؤدي إلى إتمام عملية التعلم بنجاح مثل مهارات القراءة والهجاء والكتابة، وتعد بمثابة المهارات الرئيسة لأي عملية تعلم، ثم مهارات اتقان عملية التعلم، وتتمثل في مهارات تحليل وتركيب وتنظيم المعلومات والبيانات وترتيبها وتصنيفها والمقارنة بينها في ضوء معايير معينة ومعالجتها والاحتفاظ بها كحقائق وتوظيفها في حل المشكلات، ثم مهارات التخطيط للتعلم وتتمثل في مهارات تحديد الأهداف بدقة، والتخطيط لها وتقويمها، وإصدار القرارات في ضوئها ثم مهارات مساعدة لعملية التعلم مثل : مهارات إدارة الوقت وتوزيع الجهد ومهارات اختيار المناسب لعملية التعلم من وسائل ومصادر، ويشير بروكيفلد Brookfield إلى أربعة أنواع للمهارات، الأولى مهارة الاحتفاظ بالحقائق والمعلومات واسترجاعها، والثانية مهارة تدوين الملاحظات وصيانة الأهداف، والثالثة مهارة القراءة والاستماع، أما الرابعة فمهارة التفكير الناقد وحل المشكلات، ومن بين المهارات المساهمة في نجاح عملية التعلم، وتكوين مخزون معرفي يمكن الاحتفاظ به، واسترجاعه وقت الحاجة، مهارة الاستذكار المتمثلة في تنظيم وقت الاستذكار وتهيئة المكان الملائم له وتأديته بكيفية سليمة (سليمان، ١٩٨٩، ٣٢).

الخصائص المعرفية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم :

يعاني التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من ضعف في مهارات التفكير منها :

١- **مهارة التسلسل :** Serration Skill

وهي عملية ذهنية معرفية أساسية من عمليات التفكير المنطقي، ويعاني التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من ضعف عملية التسلسل عند وضع العناصر أو الأشياء، في موقعها وفق ترتيبها الصحيح بالنسبة إلى بعضها البعض وذلك في ضوء ما يتوافر لكل منها من خاصية معينة.

٢- **مهارة التصنيف :** Classifying Skill

ويعني وضع الأشياء معاً في مجموعة واحدة ،وفقاً لسمة أوخاصة مشتركة تجمعها معاً ،ويعاني الطفل ذو صعوبة التعلم من عدم وعي وإدراك لأوجه التماثل، والاختلاف بين الأشياء.

٣- **مهارة الترتيب :** Ordering Skill

تتمثل هذه المهارة في قدرة المتعلم على وضع الأشياء في ترتيب معين وفقاً لحجمها أوملمسها أو طعمها أولونها أو طولها أوصوتها في نطاق تصاعدي من الأصغر إلى الأكبر، أو تنازلي من الأكبر إلى الأصغر، وهذه المهارة تتضمن ترتيب الأشياء بناء على خاصية معينة ثم وضعها بعد ذلك في مجموعة من الأول إلى الأخير، ويعاني الأطفال ذوو صعوبات التعلم من عدم قدرتهم على تنظيم مدركاتهم بطريقة ذات معنى ودلالة.

٤- **مهارة المقارنة :** Comparing Skill

تتمثل في قدرة المتعلم على إجراء مقارنة بين عنصرين أو أكثر من المعلومات وذلك لتقرير الأسس التي على ضوئها تحدد أوجه التشابه والاختلاف بين العناصر، ويعاني الأطفال ذوو صعوبات التعلم من عدم القدرة على تحديد الهدف من البداية وعدم تحديد أوجه الشبه والاختلاف

بين موضوعات المقارنة وبالتالي لا يستطيعون الخروج باستنتاجات تحقق هدف المقارنة.

٥- مهارة استرجاع الحقائق والمعلومات : Recalling Facts and Information Skill

تكمن هذه المهارة في قدرة المتعلم على تخزين المعرفة التي يتلقاها في ذاكرته لأطول فترة ممكنة واستدعائها حين الحاجة إليها، ومن خلال هذه المهارة يستطيع المتعلم التواصل مع عملية التعلم والاستمرار فيها وتحقيق معدلات تحصيلية وفق ما يقوم بتذكره من معلومات وخبرات ومعارف تم تخزينها ،إذن تقع مسؤلية هذه المهارة على الذاكرة الموجودة لدى المتعلم، والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من ضعف في عملية استرجاع الحقائق والمعلومات التي الاحتفاظ بها في الذاكرة.

٦- مهارة التحليل : Analyzing Skill

تتمثل في قدرة المتعلم على تجزئة المادة التعليمية التي يقوم بدراستها إلى أجزاء من أجل تحديد المسميات والأصناف، ثم إدراك العلاقات بين هذه الأجزاء والتعرف على المبادئ التي تحكم هذه العلاقات، ويعاني الأطفال ذوو صعوبات التعلم من عدم القدرة تحليل الجملة إلى ألفاظ والفقرة إلى جمل والموضوع إلى فقرات بهدف التعرف على أساليب أو صيغ أو أسماء أو ضمائر معينة، أو عدم التوصل إلى العلل والأسباب والنتائج والأفكار المتضمنة في المادة المقروءة.

٧- **مهارة التركيب :** Synthesizing Skill

تعتبر مهارة التركيب أحد أهم المهارات العقلية المعرفية لدى المتعلم، وتتمثل هذه المهارة في قدرة المتعلم على القيام بجميع الأجزاء المختلفة من المحتوى أو الموضوع الدراسي وإخراجها في شكل جديد يختلف عما كانت عليه من قبل، إذن فهي تظهر في القدرة على إعادة تنظيم العناصر بشكل جديد، ويعاني الأطفال ذوو صعوبات التعلم من عدم قدرتهم على الربط بين عناصر المعرفة والخبرة التعليمية وإظهارها في هيئة جديدة تحتوى عناصر سلوكية تطبيقية مناسبة فهم لا يستطيعون الربط بين عناصر الموقف التعليمي وبالتالي عدم توليد أي نتاج معرفي وفكري متوافق مع معرفته وفكره (بدوي، ٢٠٠٨، ١٥٥- ١٦٢).

ويعاني الأطفال ذوو صعوبات التعلم من قصور في مهارات ما بعد المعرفة Metacognitive Skills أي قصور في الرقابة العقلية النشطة، وفى تنظيم النتائج وتناسق العمليات العقلية والمعرفية وقصور في الخطط التى تساعد على تعلم أفضل، ويغلب عليهم التصرف باندفاع فى حل المشكلات والمسائل، ولا يستطيعون تطبيق ما يتعلمونه، ويحتاجون لوقت طويل لتنظيم أفكارهم قبل الاستجابة، ويعطون اهتماماً بسيطاً للتفاصيل ويتمكنون من التفكير الحسي في حين يعانون من ضعف في التفكير المجرد، كما لا يستطيعون اتباع التعليمات أو تذكرها (Flavell , 1980).

ويذكر ميلتون وآخرون Melton et al. (١٩٨٧) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبة في معرفة إدراك الاتجاهات المكانية (فوق، تحت، يمين، يسار، أمام، خلف) فيكونون غير متأكدين من

الطريق المؤدى إلى المكان الذي يريدون الذهاب اليه، كما أنهم لا يستطيعون جمع مفردات الأشياء التي يرونها في كل متكامل.

ويري الشرقاوى (١٩٨٣) أن هؤلاء الأطفال يظهرون تناقضاً واضحاً بين التحصيل الدراسي المتوقع منهم والتحصيل الدراسي الفعلي لهم، لذا فإنهم يوصفون بأنهم منخفضى التحصيل.

وبصفة عامة ينصب ميدان صعوبات التعلم على فرضية مؤداها أن الأطفال ذوى الصعوبات يجدون صعوبات في تعلمهم الأمر الذي دعمه وأيده كم هائل من الدراسات التى أظهرت فروق جوهرية بين الطلاب ذوى صعوبات التعلم وأقرانهم من الطلاب العاديين، وذلك في خصائص تعلمهم المعرفي، ولقد انصب جانب كبير من هذه الأبحاث حول تعريف الخصائص التي تميز بين الطلاب ذوى صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين، وتعد تلك الأبحاث بمثابة الركيزة الأساسية للأبحاث الحالية والمستقبلية التي تعنى بتشخيص وتحديد الطلاب ذوى صعوبات التعلم في المدارس العامة.

ولقد أثبتت العديد من الدراسات (Catts,&et.al., 2002; Miller, 2001) أن ذوي صعوبات التعلم يعانون من بطء في معالجة المعلومات مما يؤدي معه إلى فقد للمعلومات المستدخلة خلال عملية المعالجة مما يترتب عليهل صعوبات الفهم القرائي والتعبير الكتابي، وبطء في الاستجابات على المهمات اللغوية، كما أظهرت النتائج ضعفاً لغوياً أي ضعفاً في الحصيلة اللغوية والمفاهيمية بسبب التجهيز والمعالجة للمعلومات(بطرس، ٢٠٠٨، ٢٥٧).

الخصائص المعرفية لذوي الإعاقة البصرية:

المعاقون بصرياً هو مصطلح عام يجمع بين المكفوفون وضعاف البصر ويمكن توضيح الفرق فيما يلي:

كفيف البصر طبياً: هو الشخص الذي تقل حدة إبصاره عن(٦/٦٠) متراً أو(٢٠/٢٠٠) قدم في أقوى العينين بعد التصحيح بالنظارات الطبية، أو يقل المجال البصري عن زاوية مقدارها (٢٠) درجة. أما ضعيف البصر فهو الشخص الذي تتراوح حدة إبصاره ما بين (٦/٦٠) و(٦/٢٤) متراً، أو (٢٠/٢٠٠) و (٢٠/٧٠) قدماً، بأقوى العينين بعد إجراء التصحيحات الممكنة(الموسى، ٢٠٠٨، ٥٨).

وميز سليمان(٢٠٠٧، ١٤٣) بين المكفوفون كليًا وهم الذين لايرون الضوء والمكفوفين وظيفيًا وهم الذين لديهم بقايا بصرية يمكن الاستفادة منها في مهارات التوجه والحركة ولكنهم لايستطيعوا القراءة والكتابة بالخط العادي، وتظل طريقة برايل هي وسيلتهم الرئيسة في القراءة والكتابة، وضعاف البصر وهم الذين يتمكنون بصرياً من القراءة والكتابة بالخط العادي، سواء عن طريق استخدام المعينات البصرية أو بدونها.

والعجز الذي يعاني منه كفيف البصر يجعله دون المبصر في مستوى خبراته الحسية التي يحصل عليها من العالم الخارجي عن طريق الحواس، حيث يكون اعتماده على حاسة اللمس والسمع والشم والتذوق، مما يجعل معلوماته غير ممكنه له في البيئة، ورغم ذلك فقد أكد (لونفيلد، ١٩٩٥) على أن الإعاقة البصرية يمكن أن تؤثر على نمو الذكاء لدى الكفيف لارتباطها ببعض جوانب القصور منها:

- معدل الخبرة وتنوعها.
- القدرة على الحركة والتنقل بحرية وفاعلية.
- علاقة الكفيف ببيئته وقدرته في السيطرة عليها والتحكم فيها

كما تواجه الكفيف الكثير من الصعوبات تتعلق بتكوين المفاهيم في مجالات عدة منها:

- عدم وجود خبرات بصرية عن الأشياء وكيفية تداخلاتها
- صعوبة التعلم لعدم القدرة على استكشاف البيئة.
- النقص في الخيال والقصور في الأنشطة المتعلقة بالمفاهيم.
- عدم القدرة على الرؤية للأشياء في صورتها الكلية الكاملة.
- اقتصار معرفة الاشياء على المستوى الحسي الوظيفي.
- قصور الوعي الكافي لصورة الجسم والشكل والمساحة (الطول والعرض) (البلاوي، خضير، ٢٠١٠).

ويبرز هنا دور الأسرة فتوفير الأسرة للعدل بين الكفيف وإخوته ومساعدته في الاعتماد على النفس بقدر الاستطاعة حسب أعمارهم ومساعدة الكفيف على صنع ما يمكن أن يصنعه بيده مما يوفر له قدراً كبيراً من التفاعل مع البيئة والمجتمع وكما يمنحه تقبل المساعدة(قريوتي، ٢٠٠٣) واكتساب مهارات معرفية متنوعة.

الآثار المترتبة علي كف البصر:

يؤثر كف البصر علي الكفاءة الإدراكية للفرد، حيث يصبح إدراكه للأشياء من حوله ناقصاً فيما يتعلق بحاسة البصر، ومن هذه الكفاءات الإدراكية خصائص الأشكال والأحجام والأماكن والألوان والمسافات

والأعماق والحركة والفراغ، لأنه لا يتم إدراك هذه الخصائص إلا عن طريق حاسة البصر والملاحظة المباشرة التي تساعد الفرد علي الإدراك الشامل للموقف. كما أن كف البصريحد من التعرف علي البيئة التي يعيش فيها الفرد، وتضيق هذه المعرفة إلي أبعد الحدود، وكذا فان كف البصر يؤثر علي الإدراك الجمالي للأشياء بدرجات مختلفة بين الأشخاص المعاقين بصرياً تبعا لحدة الإبصار ودرجة الرؤية، كما يقف كف البصر حجر عثرة في منعه من ممارسة كثير من النشاطات والأعمال التي يمارسها التلميذ المبصر، فتؤدي إلي اضطراب حركته وقصور مقدرته علي التنقل ونمو الشعور بالخوف وعدم الأمن والقلق والتردد والحذر(القربطي، ٢٠٠٥).

ويمكن تلخيص هذه الآثار المترتبة علي كف البصر بالنسبة للفرد في ثلاث نقاط أساسية هي:

- **نوع الخبرات ومداها:**

حيث يكتسب الكفيف خبراته بالحواس الباقية غير حاسة البصر كالسمع واللمس إلا أن هذه الحواس وإن كانت تعطيه فكرة عن المسافات والاتجاهات التي تصدر منها الأصوات والمساحات والإشكال إلا أنه قد يتعذر عليه الإحساس بها لاستحالة الاتصال المباشر بها لخطورتها أو لبعدها.

- **المقدرة علي الحركة:**

فالكفيف لا يستطيع الحركة بخفة ومهارة فهو مقيد في حركته فهو يستخدم جميع حواسه

في التعرف علي المكان فهو يميز الروائح التي تصادفه ويتحسس الأرض التي يسير عليها ويميز الأصوات ويقدر المسافات مما يجعله يرسم صورة ذهنية مبسطة للمكان.

والكفيف يخاف من حركته منفرداً وكذلك السفر وخاصة إذا كان لا يمتلك مهارات التوجه والحركة Orientation and Mobility ومهارات الأمان الشخصي والبيئي (صبحي، ٢٠٠٢)

- **السيطرة علي البيئة**:

وفقد الكفيف لحاسة البصر يفقده جانب هام من الحياة أثاره تستدعي انتباهه وتثير فضوله و يدفعه هذا إلي تساؤلات كثيرة حول البيئية المحيطة به، كما أن شعور الكفيف الدائم بأنه مراقب قد يولد لديه قلقاً وتوتراً مستمراً قد يدفعه للانطواء أو السلبية في المشاركة في الأعمال والأنشطة التي تقوم بها الجماعة مثل القيام بالرحلات (عبد المعطي، ٢٠١٣).

الخصائص العقلية– المعرفية لذوي الإعاقة البصرية:

هناك عدد من الخصائص التي ميزت ذوي الاشخاص ذوي الإعاقة البصرية منها:

١- الذكاء:

ذهب علماء النفس إلى أن السنة الخامسة هي الفارق في تكوين الذاكرة البصرية، فالكفيف ولادياً ومن كف بصره قبل سن الخامسة يشتركان في عدم وجود ذاكرة بصرية أما من كف بصره بعد سن الخامسة فلديه ذاكرة بصرية عن الأشياء من حيث الألوان والحجوم(حسين، ٢٠٠٣) مما يوثر في مستوى ونوع الخبرات لديه، فالكفيف ولادياً يمكنه وصف الأشياء بما

تجسده الحواس الأخرى وما تردده الألسنة فيصف السماء بأنها صافيه والشمس الساطعة بما يشعر به من أشعتها وما يستدل عليه من حركة الرياح وهدوء الجو.

وينقسم الباحثون في تقدير الذكاء لدي المعاق بصرياً إلى قسمين: قسم يقرر أن الذكاء العام لا يقل عن ذكاء المبصر وقد يكون هذا بدافع التعاطف الوجداني واستند هؤلاء لتفوق بعض المشاهير والعباقرة العميان منذ القدم أمثال طه حسين ولويس برايل وبشار بن برد وعالم الرياضيات نيكولاس ساوندرسن، أما القسم الثاني من الباحثين فيقرون بتفوق المبصرين علي المكفوفين في الذكاء بقدر يمكن إهماله، فهو أقل تذكر للأشياء من المبصر، وأنه غير قادر علي الربط بين الأشياء، وكذلك عدم القدرة على الربط بين وترابط الأفكار والموضوعات(عبدالمعطي، ٢٠١٣).وحيث إن الذكاء يمكن تنميته من خلال الخبرات التي يكتسبها الفرد بالتدريب على فنون الحياة فإنه لا يختلف الكفيف عن المبصر في درجة الذكاء، إلا أن الحجر على حياة الكفيف (حركته وتنقلاته وتفاعله مع أفراد المجتمع وحريته في تكوين صداقات والمحدودية الشديدة لبعض المكفوفين في ممارسة حياتهم الطبيعية "الاتكالية أو التدليل الزائد")هو ما يؤثر بالسلب على ذكاء الكفيف، وهذا يدعونا لإتاحة الفرصة للكفيف في ممارسة حياته الطبيعية والتعامل مع أقرانه بحرية مع التوجيه يتمكن من اكتساب خبرات تنمي ذكاؤه وتؤهله للحياة في المجتمع.

٢- التعرف على البيئة:

القدرة على الإبصار تتيح للطفل التعرف على البيئة بما تشتمل عليه من أشياء، وكذلك قد يجهش بالبكاء عن رؤية الغرباء ممن لم يألف وجوههم من قبل مما يعني أن الإبصار مصدر أمان من البيئة، والكفيف يحاول الإلمام بما تلمسه يداه في البيئة لتكوين صورة عقلية وغالبًا ما يحتاج لمعلومات مما يجعله يلقي بسيل من التساؤلات.

٣- القدرة الادراكية وتكوين المفاهيم:

يدرك المعاق بصريًا الألوان وتميزها إذا فقد بصره بعد سن الخامسة أما إذا كان كف البصر ولاديًا أو قبل سن الخامسة فلا يمكنه الاحتفاظ بعض مدركاتهم اللونية التي اكستبوها وكونوها قبل إصابتهم.

ويمر تكوين المفاهيم لدى الطفل بثلاث مستويات هي:

أ- إدراك الشيء في صورته المادية الملموسة بالحواس.

ب- إدراك الشيء في صورته الوظيفية أو على المستوى الوظيفي.

ت- إدراك الشيء في صورته التجريدية النظرية أو على المستوى التجريدي، ويدرك الطفل في هذا المستوى صورة تلخيصية لكل السمات الرئيسة المييزة للموضوع أو الشيء المدرك.

٤- التصور والتخيل:

هناك رأيان الأول: يستطيع الكفيف أن يرى الأشياء ببصيرته ويصفها بدقة، والرأي الثاني أن الصورة البصرية التي يبدعها المكفوفون ليست أكثر من تركيب لفظيو لعب فيه الإقتران بين احساسين أحدهما بصري،

يلجأ الكفيف لإنشاء الصورة البصرية مستعيناً بالاحساس والآخر الذي يتلقاه فعلاً (سليمان، ٢٠٠٧، ٣٣٠).

حاجات المكفوفين:

تتعدد الحاجات التي تميز الكفيف عن غيره من ذوي الإعاقات الأخرى، أهمها الحاجة إلى:

- الإحساس الثقة والأمان من الخوف.
- ممارسة الحوار معه عما يفعله، والقراءة له وتسمية الألعاب والأشياء.
- تنمية المهارات اليدوية من خلال التعامل مع المواد اللمسية.
- اكتساب المعرفة وإدراك العناصر الموجودة بالبيئة.
- تدريب باقي حواسه وكيفية استثمارها بكفاءة عالية.
- اتاحة الفرصة لممارسة الأنشطة التعليمية ذاتياً لزيادة ثقته بالنفس ودعم الذات.
- الاقتناع بأهمية ما يقدمه لمجتمعه كي يشعر بأنه عضو نافع في المجتمع.
- تهيئة نفسية لمستقبل إعاقته والرضا عن ذاته.
- المعالجات التعليمية التي لايشعر معها بالفشل أو الرسوب.
- تزويده بالخبرات المتنوعة، وبذلك يوقى اعتماده على نفسه واعتماده على الآخرين، مما قد يزيد من درجة الضبط الداخلي(أبو زيد ١٩٩٠، ١٦٥).

وجمعت إليزابث (Elizabeth, M, 2011) المهارات المعرفية لدى المعاقين بصريًا كالآتي:

- استكشاف الأشياء والمخططات (اللعب بالألعاب)
- التقليد الإيمائي
- الوسيلة والغاية
- العلاقات السببية
- بقاء الأشياء
- العلاقات الفراغية
- اللعب واستغلال وقت الفراغ
- التطور المفاهيمي
- مقارنة الكميات
- مفهوم الوقت
- الترتيب أو التسلسل
- مهارة العد
- مبدأ الاحتفاظ
- حل المشكلات
- التصنيف
- تدريب الطفل على التنظيم.

الدراسات السابقة:

تم استقصاء مجموعة من الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية، حيث قامت هلين جوتيز (Helen& Judith,1983) بدراسة لتحديد الخصائص المعرفية والوجدانية للطلاب المتفوقين دراسياً الذين يأتون من بيئات ذات مستوى اقتصادي منخفض، واشتملت عينة الدراسة على ١٦٠ طالباً من طلاب التعليم الثانوي تتراوح أعمارهم ما بين ١٤- ١٦ سنة، ثم تقسيمهم إلى مجموعتين، المجموعة الأولى ذات المستوى العلمي المرتفع، والمجموعة الثانية ذات المستوى العلمي المنخفض، وقد تم استخدام مقياس المهارات المعرفية، ومجموعة اختبارات نفسية منها تقييم الذات ومقياس الإبداع الانفعالي، وتوضح الدراسة أن الطلاب ذوي التحصيل

الدراسي المرتفع، أكثر استقرار من الناحية الانفعالية والوجدانية، وأكثر إدراكاً لذواتهم وأكثر إبداعاً وقدرة على التفكير الابتكاري من ذوي التحصيل المعرفي المنخفض، كما وجد تفاعل بين الإبداع الانفعالي والقلق الانفعالي في تأثيرهما المشترك على التفكير الإبداعي لدى كل من الذكور والإناث.

أما دراسة مينسكوف وآخرين (Minskoffet,et al,١٩٨٩) والتي استهدفت الكشف عن بعض الخصائص المعرفية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الدراسة التي أجروها على عينة مكونة من "١٤٥" تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم يحصلون على نسبة الذكاء العملي، كما أنهم أكثر قابلية لتشتت الانتباه، وفيما يتعلق بالاختبارات المعرفية لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال فإنهم يحصلون أيضاً على درجات منخفضة على اختبارات المعلومات العامة والحساب والمفردات ،كما أنهم يحصلون أيضاً على درجات منخفضة على مهام الانتباه والاستدلال والذاكرة السمعية والقراءة والحساب والتهجي ولديهم وكذلك درجة محدودة من الاستقبال والتعبير اللغوي.

كما عرضت دراسة روجوسكي وآخرين (Rojewski,etal,1995) التركيب المدرك للمهارات المعرفية المتقدمة لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم، حيث قدم فريق العمل المهني " ٢٤٥" استجابة غير ثابتة من بين "٤٥٠" استجابة مما يوضح أهمية تطبيق التفسيرات النظرية لتنمية المهارات المعرفية المتقدمة لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم، والمهارات العليا في

إعدادهم ،ونجد أن هذه الدراسة تدعم استخدام طرق التدريس المستقيمة والهرمية لنمو المهارات العليا.

وأجرى كل من كيث وشيري (Keith&Chery,2001) دراسة عن الشخصية والمهارات المعرفية والإبداع في مختلف المجالات، حيث استخدم الباحثان مقياس سمات الشخصية ،ومقياس التفكير التباعدي، وقد تكونت عينة الدراسة من ٤١ طالباً، وأشارت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية بين الشخصية والتفكير التباعدي، وقد وجد أن التفكير التباعدي ينبئ بالإبداع مستقلة تماماً عن بعضها البعض ولا توجد بينهما روابط مشتركة ،وهذه الدراسة توضح أن التفكير التباعدي يساهم في تعدد الحلول للمشكلات بشكل إبداعي وأن خصائص شخصية الفرد تنعكس على السلوك الإبداعي والقدرات الإبدعية لدى الطلاب.

وهدفت دراسة فهمي (١٩٩٩) إلى معرفة فعالية استخدام قصص الحيوان في القرآن الكريم في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى التلاميذ المكفوفين بالصف الثالث الابتدائي، وأظهرت النتائج فعالية القصص في تنمية المهارات اللغوية لدى التلاميذ المكفوفين.

وحاولت دراسة عبده(٢٠٠٩) معرفة أثر استخدام استراتيجية تدريس قائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية تحصيل العلوم ومهارات التفكير الاستدلالي الحسي والميول العلمية لدى التلاميذ المكفوفين بالصف الرابع الابتدائي، وأظهرت النتائج أثر استخدام استراتيجية تدريس قائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية تحصيل العلوم ومهارات التفكير الاستدلالي الحسي والميول العلمية لدى التلاميذ المكفوفين.

وأيضاً دراسة شاد (Chad,2010) هدفت إلى كشف علاقة المهارات المعرفية بالتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى عينة من الطلاب في ولاية أوهايو دراسة ارتباطية تنبؤية، واستخدم في الدراسة مقياس المهارات المعرفية COGAT ،و أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين القدرات المعرفية والتحصيل و من خلال تحليل معامل الانحدار والتنبؤ وجود علاقة تنبؤية قوية بين القدرات المعرفية والتحصيل الدراسي .

أما دراسة عقيلي(٢٠١٠) هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس العلوم على التحصيل ومهارات ماوراء المعرفة والاتجاه نحو المادة لدى التلاميذ المكفوفين، وأظهرت النتائج الأثر الايجابي لاستخدام استراتيجية ما وراء المعرفة على التحصيل والاتجاه نحو المادة.

بينما دراسة ميخائيل، وجميل(٢٠١٠) كان هدفها التعرف على فعالية الألعاب التربوية الالكترونية في تنمية بعض المهارات المعرفية لدى الأطفال المعاقين عقليًا، وأسفرت النتائج عن التأثير الإيجابي لبرنامج الألعاب التربوية على مستويات المهارت المعرفية لدى الأطفال المعاقين عقلياً.

أما دراسة هايبر وكيبمان (Huber&Kipman,2012) والتي بحثت علاقة المهارات المعرفية بالتحصيل الدراسي لدى عينة من الأطفال زارعي القوقعة ،وقد أجريت الدراسة على عينة من الأطفال ممن تتراوح أعمارهم ما بين (٧: ١١) سنة، وقد استخدم في الدراسة مقياس الذكاء الثقافي CFIT ومقياس الفهم والمفردات والترميز، واختبار العمليات الحسابية، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ايجابية قوية بين المهارات المعرفية والتحصيل الدراسي.

ودراسة سميث (Smith,2011) والتي بحثت علاقة القدرات المعرفية بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الابتدائية ، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (٤٥٢) طالب وطالبة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ببورتلاند ، وقد استخدم الباحث مقياس CTP لقياس القدرة المعرفية الصورة الثانية المعد من قبل مؤسس الوحدة الوطنية بالنرويج ، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين القدرات المعرفية والتحصيل الدراسي عند مستوى ٠,٦٨.

بينما هدفت دراسة حطيبة(٢٠١٢) إلى التعرف على فاعلية حقيبة تعليمية لأنشطة تربوية في تنمية المهارات المعرفية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية وفقا لنظرية PASS، وأظهرت النتائج فعالية الحقيبة التعليمية المعدة في تنمية المهارات المعرفية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية.

أمادراسة غالي (٢٠١٣) هدفت للتعرف على فعالية برنامج تدخل مبكر من اقتراح الباحثة باستخدام أنشطة منتسوري في تنمية المهارات المعرفية والتواصلية لدى الأطفال التوحديين، وأظهرت النتائج فعالية البرنامج المعد في تنمية المهارات المعرفية والتواصلية.

تعقيب عام على الدراسات السابقة :

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة يتضح مايلي :

- أنه توجد علاقة ارتباطية إيجابية بين المستوى الأكاديمي و الخصائص المعرفية أي التلاميذ الذين لديهم مستوى عالٍ من الإبداع والتفكير يحققون مستويات مرتفعة في التحصيل الأكاديمي، وهذا ما أكدته

دراسة هلين جوتيز (Helen& Judith,1983) حيث هدفت إلى تحديد الخصائص المعرفية والوجدانية للطلاب المتفوقين دراسياً الذين يأتون من بيئات ذات مستوى اقتصادي منخفض وتوصلت إلى أن الطلاب ذوي التحصيل الدراسي المرتفع، أكثر استقرار من الناحية الانفعالية والوجدانية، وأكثر إدراكاً لذواتهم وأكثر إبداعاً وقدرة على التفكير الابتكاري من ذوي التحصيل المعرفي المنخفض. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من شاد (Chad,2010) وسميث (Smith,2011) ، .

- التنوع والاختلاف في العينات التي طبقت عليها الدراسات السابقة فعلى سبيل المثال اهتمت دراسةهلين جوتيز (Helen& Judith,1983) بدراسة المهارات المعرفية لدى المتفوقين دراسياً، كما اهتمت دراسة كيث وشيري (keith& Chery,2001)بدراسة المهارات المعرفية والإبداع لدى الطلاب العاديين، ودراسة حطيبة(٢٠١٢) اهتمت بالمهارات المعرفية لدي أطفال الروضة، واهتمت دراسة هايبر وكيبمان (Huber&Kipman, 2012)بالمهارات المعرفية لدى زارعي القوقعية، أما دراسة غالي(٢٠١٣) فتناولت المهارات المعرفية لدى التوحديين، ودراسة ميخائيل وجميل(٢٠١٠) اهتمت بدراسة المهارات المعرفية لدى المعاقين عقلياً، واهتمت بدراسة المهارات المعرفية لدى ذوي صعوبات التعلم دراسة مينسكوف وأخرون (Minskoff,١٩٨٩، روجوسكي وآخرون (١٩٩٥) .(Rojewski, et al

- اهتمت العديد من هذه الدراسات بدراسة العلاقة بين المهارات المعرفية والتحصيل ويتضح ذلك من دراسة سميث (Smith,2011)ودراسة

شـاد (Chad,2010)وأظهـرت النتـائج وجـود علاقـة إيجابيـة بـين القـدرات المعرفية والتحصيل.

- هناك دراسات اهتمت بمهارات ما وراء المعرفة لدى المكفـوفين مثـل دراسـة عقيلـي(٢٠١٠)، واهتمـت دراسـةعبده(٢٠٠٩) بدراسـة مهـارات الـتفكير الاسـتدلالي لـدى الطـلاب المكفـوفين، أمـا دراسـة فهمـي (١٩٩٩) فاهتمت بالمهارات اللغوية لدة الطـلاب المكفـوفين، فنجـد تنـوع الدراسـات السابقة في اهتمامها بالمهارات المعرفية لدى فئات مختلفـة مـن ذوي الإعاقـة، والمتفوقين، والعاديين.

- ندرة الدراسات التي تناولت مهارات التفكير المعرفية لدي أكثر مـن فئة من ذوي الاحتياجات الخاصة (في حدود علم الباحثان) وبشكل خـاص المكفوفين وذوي صعوبات الـتعلم وهـذا مـا يميـز الدراسـة الحاليـة في تناولهـا هذا الجانب.

فروض الدراسة:

في ضوء أهداف الدراسة والإطار النظري والدراسات السابقة لهـا يمكـن صياغة فروض الدراسة كالتالي :

١. مدى توافر مهارات التفكير المعرفية لدى التلاميـذ المكفـوفين وذوي صـعوبات الـتعلم بالمرحلـة الابتدائيـة كمـا يقيسـها مقيـاس مهـارات الـتفكير المعرفية المعد لذلك.

٢. لا توجـد فـروق دالـة احـصائياً بـين متوسـط درجـات التلاميـذ المكفـوفين وذوي صـعوبات الـتعلم علـى مقيـاس مهـارات الـتفكير المعرفيـة ترجع للصف الدراسي (من الأول إلى الثالث- من الرابع إلى السادس).

٣. لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات التلاميذ المكفوفين وذوي صعوبات التعلم على مقياس مهارات التفكير المعرفية ترجع لنوع الإعاقة (مكفوفين- ذوي صعوبات التعلم).

إجراءات الدراسة :

منهج الدراسة :

اتبعت الدراسة الحالية إجراءات المنهج الوصفي التحليلي في جمع البيانات وتحليلها للتحقق من صحة الفروض.

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من (١٢٠) تلميذاً منهم (٤٩) تلميذاً ذوي إعاقة بصرية الملتحقين بمعاهد وبرامج العوق البصري **(مجمع الملك سعود- معهد النور للمكفوفين مدرسة هشام بن حكيم الابتدائية)** و(٧١) تلميذاً ذوي صعوبات تعلم الملتحقين ببرامج صعوبات التعلم بمدرسة المثنى بن حارثة ومجمع الملك سعود الابتدائي ومدرسة مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية بمدينة الرياض خلال العام الدراسي ١٤٣٥- ١٤٣٦هـ الموضحة في الجدول التالي:

جدول (١) يوضح عينة الدراسة

العينة	الصف الدراسي				العدد
	من الأول إلى الثالث		من الرابع إلى السادس		
	متوسط العمر	العدد	متوسط العمر	العدد	
المكفوفين	٦,٥- ٩	٢٠	٩,٥- ١٢	٢٩	٤٩
ذوي صعوبات التعلم	٦,٥- ٩	٣١	٩,٥- ١٢	٤٠	٧١
المجموع	٦,٥- ٩	٥١	٩,٥- ١٢	٦٩	١٢٠

أداة الدراسة :

مقياس مهارات التفكير المعرفية (من إعداد الباحثين)

ويهدف المقياس إلى التعرف على مستوىمهارات التفكير المعرفية لدى التلاميذ المكفوفين وذوي صعوبات التعلم.

خطوات إعداد المقياس :

لإعداد مقياس مهارات التفكير المعرفية لدى تلاميذ المكفوفين وذوي صعوبات التعلموتحديد أبعاده وفقراته قام الباحثان بالخطوات التالية :

- الرجوع للأدبيات والدراسات الخاصة بمهارات التفكير المعرفية لدى التلاميذ بشكل عام والتلاميذ المكفوفين وذوي صعوبات التعلم بوجه خاص.

- إجراء المقابلات مع بعض التلاميذ المكفوفين وذوي صعوبات التعلم (١٠) طلاب من التلاميذ في معهد النور للمكفوفين و (١٠) من التلاميذ في مدرسة مجمع مدارس جامعة الملك سعود وشملت المقابلة طرح بعض العبارات التي تستكشف إمكانية تمتع التلاميذ بهذه المهارات (التركيز– جمع المعلومات- مهارة التذكر- مهارة تنظيم المعلومات- مهارة التحليل- مهارة الانتاجية- مهارة التكامل والدمج- مهارة التقويم) نحو بعض العبارات الواردة في المقياس مثل :

- **أستطيع تحديد الهدف من النشاط أو العمل الذي أؤدية**
- **يمكنني أن أبحث عن إجابة سؤال يشغلني**
- **استطيع تذكر الاماكن التي زرتها**

كـذلك مناقـشتهم في فهمهـم بالمقـصود بـبعض مـسميات المهارتمثـل التذكر٠ التصنيف٠ التحليل والهدف من ذلك هـو استكشاف معـاني تلـك المهارات لدى التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية وذوي صعوبات التعلم.

وكان زمن المقابلة لايتجاوز (١٠) دقائق وتم التسجيل كتابةً.

ومما سبق تم إعـداد استبانة مهـارات الـتفكير المعرفية لتلاميـذ المرحلـة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم والمكفوفين وتـضمنت ثمانيـة أبعـاد كـل بعـد بها اشـتمل علـى ٨ عبـارات، وقـد تم بنـاء المقيـاس تبعـا للميـزان الليكـارتي الخماسي (موافق بشدة- موافـق- محايـد- غـير موافـق- غـير موافـق بشدة).

وصف المقياس:

شمـل مقيـاس المهـارات الـتفكير المعرفيـة لتلاميـذ المرحلـة الابتدائيـة ذوي صـعوبات الـتعلم والمكفـوفين في صـورته النهائيـة ثمانيـة أبعـاد بعـد التعـديل تبعـاً لآراء المحكمـين، وحـذف العبـارات الـتي لم تحـصد ٧٠٪ مـن درجـات الاتفـاق بـين المحكمـين، وتم تحديـد المقـصود بكـل بعـد وبلـغ عـدد العبارات مجتمعة (٨٠) عبارة كما هو موضح بالجدول(٢)

جدول (٢)

توزيع العبارات في أبعاد مقياس مهارات التفكير المعرفية لدى التلاميذ المكفوفين وذوي صعوبات التعلم

المهارة	أرقام المؤشرات الدالة عليه		عدد العبارات
	الموجبة	السالبة	
التركيز	١- ٢- ٣- ٤- ٥- ٦- ٧	٨- ٩- ١٠	١٠
الجمع	١- ٢- ٣- ٤- ٥- ٦- ٧- ٨- ٩- ١٠	-	١٠
التذكر	١- ٢- ٣- ٤- ٥- ٦- ٧- ١٠	٨- ٩	١٠
التنظيم	١- ٢- ٣- ٤- ٥- ٦- ٧- ٨- ٩- ١٠	-	١٠
التحليل	١- ٢- ٣- ٤- ٥- ٦- ٧- ١٠	٨- ٩	١٠
الانتاجية	١- ٢- ٣- ٤- ٥- ٦- ٧- ٨- ١٠	٩	١٠
التكامل والدمج	١- ٢- ٣- ٥- ٦- ٨- ١٠	٤- ٧- ٩	١٠
التقويم	١- ٤- ٦- ٧- ٩	٢- ٣- ٥- ٨- ١٠	١٠
المجموع	٦٤	١٦	٨٠

طريقة تصحيح المقياس:

يعتمد تصحيح المقياس الحالي على وضع الطالب علامة (/) تحت الخيار المناسب يعطى تبعا لخياره درجة هي: (موافق ويعطى ٣ درجات، محايد ويعطى ٢ درجات، غير موافق ويعطى ١ درجة) ويتم عكس ذلك في العبارات السالبة (موافق ويعطى ١ درجات، محايد ويعطى ٢ درجات، غير موافق ويعطى ٣ درجة)، وفي النهاية تجمع الدرجة ومن هنا يمكن حصر الدرجة الكلية للمقياس بين (٨٠: ٢٤٠) درجة ويعتبر الفرد بتمتع بالمهارات المعرفية إذا حصل على ٨٠٪ (١٩٢ درجة) من الدرجة الكلية للمقياس (وهي النسبة الأكثر انتشاراً في الدراسات السابقة).

الخصائص السيكومترية:

- **صدق المقياس:**

صدق المحكمين:

قام الباحثان بالتأكد من صدق المقياس عن طريق صدق المحكمين، حيث تم عرض المقياس على مجموعة من أساتذه قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود مع تحديد المقصود بكل بعد من أبعاد المقياس الثلاثة، وذلك للتأكد من أهمية ومناسبة العبارات لأبعاد المقياس، ومدى ارتباط العبارات بالأبعاد ومن خلال آراء المحكمين تم حذف بعض العبارات وتعديل البعض، كما يتضح من جدول رقم (٢) الأبعاد وأرقام العبارات الدالة عليها.

صدق الاتساق الداخلي:

قام الباحثان بحساب صدق المقياس بطريقة الاتساق الداخلي، وذلك بحساب معامل الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية بعد التطبيق على العينة الاستطلاعية (٣٢)تلميذ بالمرحلة الابتدائية ، وقد كانت معاملات الارتباط إيجابية أعطت الاستبانة دلالة على الصدق، وقد تراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين (٠,٤٦- ٠,٨١) وجميعها دالة، وهذا يؤكد ترابط مكونات المقياس بأبعاده الثمانية والمؤشرات التي تضمنتها، ويمكن الاعتماد عليه في البحث. كما تم حذف العبارات التي كان معاملات ارتباطها غير دالة.

ثبات المقياس: قام الباحثان بحساب الثبات للمقياس بعد التطبيق على عينة استطلاعية وذلك بطريقة ألفا- كرنباخ، حيث تم استخدام طريقة

ألفا- كرنباخ لحساب ثبات كل بعد من الأبعاد التي تحتوي عليها الاستبانة وكذلك معامل ثبات الدرجة الكلية، ويوضح الجدول(٣) الآتي معامل الثبات بطريقة ألفا- كرنباخ

جدول(٣)

معامل الثبات بطريقة ألفا- كرنباخ

م	البعد	معامل الثباتبطريقة ألفا- كرنباخ	م	البعد	معامل الثبات بطريقة ألفا- كرنباخ
١	التركيز	٠.٦٣	٥	التحليل	٠.٦٩
٢	جمع المعلومات	٠.٧٣	٦	الانتاجية	٠.٧٣
٣	التذكر	٠.٧٢	٧	التكامل والدمج	٠.٧٠
٤	تنظيم المعلومات	٠.٧٦	٨	التقويم	٠.٦٢
-	كلي				٠.٧٨

يلاحظ من الجدول (٣) أن معامل الثبات بطريقة ألفا- كرنباخ لأبعاد المقياس والدرجة الكلية تتراوح بين (٠.٦٢- ٠.٧٨) وهذه النسبة من الثبات، تؤكد ثبات المقياس وصلاحيته للتطبيق.

الأساليب الاحصائية:

تم استخدام الأساليب الاحصائية الآتية في المعالجات الاحصائية للنتائج وتطبيق المقياس على العينة وتمثلت هذه الأساليب في :

- المتوسط، والانحراف المعياري، معامل ارتباط بيرسون، معامل ألفا- كرنباخ لحساب الثبات، اختبار t-test لحساب دلالة الفروق للعينات المستقلة، (تمت جميع المعاملات الاحصائة على برنامج SPSS).

نتائج الدراسة وتفسيرها:

الفرض الأول:

مدى توافر مهارات التفكير المعرفية لدى التلاميذ المكفوفين وذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية كما يقيسها مقياس مهارات التفكير المعرفية المعد لذلك.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط والانحراف المعياري لأفراد العينة وكانت النتائج كما بالجدول الأتي:

جدول(٤)

امتلاك التلاميذ المكفوفين وذوي صعوبات التعلم لمهارات التفكير المعرفية

توافرمهارات التفكير المعرفية لدى التلاميذ	المكفوفين		ذوى صعوبات التعلم		المجموع
	يتوافر	لايتوافر	يتوافر	لايتوافر	
الصف (من الأول- الثالث)	١٥	٥	٨	٤٢	٧٠
المتوسط	١٩٨,٠٥		١٧١٠٧٦		
الانحراف المعياري	١٢,٨٦		٢٥		
الصف (من الرابع- السادس)	٢٧	٢	٧	١٤	٥٠
المتوسط	٢٠٤,٥٥		١٨٥,٥٢		
الانحراف المعيارى	١٣,٦٦		٩,٨٥		
المجموع	٤٩		٧١		١٢٠

يلاحظ من الجدول السابق ما يأتي:

- عند نسبة توافر (٨٠٪) من درجات الطلاب على مقياس مهارات التفكير المعرفية أي (١٩٢ درجة من ٢٤٠ درجة كلية للمقياس) يمكن التوصل إلى:

- ارتفاع متوسط درجات الطلاب المكفوفين على مقياس مهارات التفكير المعرفية عن متوسط درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصفوف من الأول إلى الثالث، ومن الرابع إلى السادس.

- زيادة نسبة توافر التلاميذ المكفوفين لمهارات التفكير المعرفية (٤٢ من ٤٩) عن الطلاب ذوي صعوبات التعلم (١٥ من ٧٠).

- ارتفاع نسبة توافر مهارات التفكير المعرفية في الصفوف الدراسية من الرابع إلى السادس في درجات عينة الدراسة (المكفوفين وذوي صعوبات التعلم).

الفرض الثاني:

والذي ينص على أنه "لا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسط درجات التلاميذ المكفوفين وذوي صعوبات التعلم على مقياس مهارات التفكير المعرفية ترجع للصف الدراسي (من الأولإلى الثالث- من الرابع إلى السادس).

وللتحقق من الفرض تم استخدام اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول(٥) نتائج اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق متوسط درجات التلاميذ على مقياس مهارات التفكير المعرفية ترجع لاختلاف الصف

م	البعد	الصف	العدد	المتوسط	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	التركيز	من (١- ٣)	٥٠	٢٢.٧١	٣.٣٧	١١٨	٤.٤٢٩	دالة عند مستوى ٠.٠١
		من (٤- ٦)	٧٠	٢٥.٢٤	٢.٦			
٢	الجمع	من (١- ٣)	٥٠	٢٢.٧١	٤.٨٩	١١٨	٣.٥٢٨	دالة عند مستوى ٠.٠١
		من (٤- ٦)	٧٠	٢٥.٤	٢.٦٣			
٣	التذكر	من (١- ٣)	٥٠	٢١.٩	٤.٥٤	١١٨	٢.٨٩١	دالة عند مستوى ٠.٠١
		من (٤- ٦)	٧٠	٢٣.٩٢	٢.٢٩			
٤	التنظيم	من (١- ٣)	٥٠	٢٣.٠٧	٥.٠٩	١١٨	٣.٩٧٩	دالة عند مستوى ٠.٠١
		من (٤- ٦)	٧٠	٢٦.١٦	٢.٤٠			
٥	التحليل	من (١- ٣)	٥٠	٢٣.١٦	٣.٩٩	١١٨	٢.٥٠٧	دالة عند مستوى ٠.٠١
		من (٤- ٦)	٧٠	٢٥.١	٣.٠٤			
٦	الانتاجية	من (١- ٣)	٥٠	٢١.٤٥	٤.٣٩	١١٨	٢.٣٦٩	دالة عند مستوى ٠.٠١
		من (٤- ٦)	٧٠	٢٣.١٤	٢.٨٧٨			
٧	التكامل والدمج	من (١- ٣)	٥٠	٢٢.٦١	٣.٦٢	١١٨	٢.٢٥١	دالة عند مستوى ٠.٠١
		من (٤- ٦)	٧٠	٢٤.٠٤	٣.١١			
٨	التقويم	من (١- ٣)	٥٠	٢١.٤٥	٢.٩٤	١١٨	٣.٥٥	دالة عند مستوى ٠.٠٥
		من (٤- ٦)	٧٠	٢٣.٥٦	٣.٥٢			
	كلي	من (١- ٣)	٥٠	١٧٩.٣٤	٢٥.١٣	١١٨	٤.٣٠١	دالة عند مستوى ٠.٠١
		من (٤- ٦)	٧٠	١٩٦.٥٦	١٥.٣٦			

ويتضح من الجدول (٥) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسط درجات التلاميذ المكفوفين وذوي صعوبات التعلم على مقياس مهارات التفكير المعرفية ترجع لاختلاف الصف الدراسي (من

الأول إلى الثالث- من الرابع إلى السادس) لصالح الصفوف من الرابع إلى السادس.

الفرض الثالث:

والذي ينص على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات التلاميذالمكفوفين وذوي صعوبات التعلم على مقياس مهارات التفكير المعرفية ترجع لنوع الإعاقة (مكفوفين- ذوي صعوبات التعلم).

وللتحقق من الفرض تم استخدام اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول(٦) نتائج اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق متوسط درجات التلاميذ المكفوفين وذوي صعوبات التعلم على مقياس مهارات التفكير المعرفية ترجع لاختلاف الإعاقة

م	البعد	نوع الإعاقة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	التركيز	مكفوفين	٤٩	٢٥.٦٩	٢.٤٢	١١٨	٦.٠٣١	دالة عند مستوى ٠.٠١
		ذوي صعوبات التعلم	٧١	٢٢.٤٤	٣.١٩			
٢	الجمع	مكفوفين	٤٩	٢٥.٣٤	٢.٦	١١٨	٣.٣٣٣	دالة عند مستوى ٠.٠١
		ذوي صعوبات التعلم	٧١	٢٢.٧٨	٤.٩١			
٣	التذكر	مكفوفين	٤٩	٢٣.٨٥	٢.٤٢	١١٨	٢.٦٧٨	دالة عند مستوى ٠.٠١
		ذوي صعوبات التعلم	٧١	٢١.٩٧	٤.٤٩			
٤	التنظيم	مكفوفين	٤٩	٢٦.١٠	٢.٦٧	١١٨	٣.٧٦٢	دالة عند مستوى ٠.٠١
		ذوي صعوبات التعلم	٧١	٢٣.١٥	٥.٠			

م	البعد	نوع الإعاقة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
٥	التحليل	مكفوفين	٤٩	٢٦.٤٦	٢.٤٦	١١٨	٦.٧٧١	دالة عند مستوى ٠.٠١
		ذوي صعوبات التعلم	٧١	٢٢.٤٩	٣.٥٦			
٦	الانتاجية	مكفوفين	٤٩	٢٣.٣٤	٢.٩١	١١٨	٢.٨٤٧	دالة عند مستوى ٠.٠١
		ذوي صعوبات التعلم	٧١	٢١.٣٣	٤.٣١			
٧	التكامل والدمج	مكفوفين	٤٩	٢٥.٥٣	٣.٣٤	١١٨	٧.٢٨٥	دالة عند مستوى ٠.٠١
		ذوي صعوبات التعلم	٧١	٢١.٦١	٢.٥٥			
٨	التقويم	مكفوفين	٤٩	٢٥.٥٥	٢.٦٩	١١٨	١٤.٥٣	دالة عند مستوى ٠.٠١
		ذوي صعوبات التعلم	٧١	٢٠.١١	١.٣٦			
	كلي	مكفوفين	٤٩	٢٠١.٨٩	١٣.٥٨	١١٨	٧.٢٣٢	دالة عند مستوى ٠.٠١
		ذوي صعوبات التعلم	٧١	١٧٥.٩٠	٢٢.٤٦			

ويتضح من الجدول السابق (٦) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسط درجات التلاميذ المكفوفين وذوي صعوبات التعلم على مقياس مهارات التفكير المعرفية ترجع لاختلاف نوع الإعاقة (مكفوفين وذوي صعوبات التعلم) لصالح التلاميذ المكفوفين.

مناقشة النتائج :

يتبين من عرض نتائج الدراسة ما يلي :

- ارتفاع متوسط درجات التلاميذ المكفوفين على مقياس مهارات التفكير المعرفية عن متوسط درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في كل الصفوف الدراسية.

- زيادة نسبة امتلاك التلاميذ المكفوفين لمهارات التفكير المعرفية (٤٢ من ٤٩) عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (١٥ من ٧٠).

- ارتفاع نسبة امتلاك مهارات التفكير المعرفية في الصفوف من الرابع إلى السادس في درجات عينة الدراسة (التلاميذ المكفوفين وذوي صعوبات التعلم) عن نسبة امتلاك أفراد العينة لمهارات التفكير المعرفية في الصفوف من الأول وحتى الثالث.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسط درجات التلاميذ المكفوفين وذوي صعوبات على مقياس مهارات التفكير المعرفية ترجع لاختلاف الصف الدراسي (من الأول إلى الثالث- من الرابع إلى السادس) لصالح الصفوف من الرابع إلى السادس، حيث إنه من الطبيعي أن يتميز الطلاب في الصف الرابع إلى السادس في مهارات التفكير المعرفية حيث يتعلم الإنسان كل لحظة من لحظات حياته، وذلك بما يواجه من مواقف ويعاني من مشكلات ويكتسب من خبرات، وهذا ما يكتسبه الإنسان مع تقدم عمره الزمني والذي بالطبع يزيد من عمره العقلي ويسهم في النجاح الأكاديمي، وهذا ما أكد عليه وولف (Wolfe,2000) بأن التفكير ضروري في النجاح الدراسي والحياتي وتحقيق الذات في مجال العمل،

حيث يساعد التفكير السليم الطفل على النجاح والشعور بالسعادة والتفوق، كما يمكنه من إقامة علاقات جديدة في محيط المدرسة مع أقرانه ومعلميه وكذلك مع ذويه.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسط درجات التلاميذ المكفوفين وذوي صعوبات التعلم على مقياس مهارات التفكير المعرفية ترجع لاختلاف نوع الإعاقة (مكفوفين وذوي صعوبات التعلم) لصالح التلاميذ المكفوفين، وهذا قد يرجع لتمتع التلاميذ المكفوفين بالخصائص المعرفية الطبيعية التي يتمتع بها التلاميذ العاديين عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حيث يتمتع التلاميذ المكفوفين ببعض الخصائص التي تمكنهم من الممارسات التي تدعم الملاحظة وجمع المعلومات فهم يعانون من اللفظية الذائدة وكثرة السؤال وحب الاستطلاع وتتبع الخبر والصبر والجلد في سبيل الحصول على المعرفة، وكل ذلك ينشط حياة الكفيف العقلية وينمي لديه مهارات معرفية قد لا تتوافر للكثيرين من ذوي صعوبات التعلم الذين غالباً ما يكونون منغلقين على أنفسهم وقلة في الكلام ويعانون من بعض التشوهات الصوتية، مما قد يسبب لهم الكثير من الحرج في التعامل مع الناس ومخاطبتهم، وهذا قد يحرمهم من الكثير من المهارات المعرفية التي تحتاج للتدريب والممارسة.فعلى الرغم من أن الكفيف يتمتع بمستوى فهم وتفريق بين المتشابهات (على مقياس استانفورد- بينيه) ومحصلة المعلومات العامة أقل من أقرانهم العاديين، إلا أنهم لا يختلفوا عن أقرانهم العاديين في القدرة على التفكير(سليمان، ٢٠٠٧).

- الكفيف لم يعد عالة على أسرته ومجتمعه كما كان ذي قبل، ولقد أثبت الواقع أن في وسع الكفيف (إذا حسنت الظروف المحيطة به) أن يحيا حياة هانئة، فيمكن للكفيف أن يقوم بأعمال كثيرة ومتعددة منها على سبيل المثال وليس الحصر: صناعة الغزل والنسج والحياكة والسجاد وصناعة الحُصر وتغليف الكتب والتدليك(الطب الفزيائي وشباك الصيد والأحذية والخيزران...، وفي ظل التّقنية الحديثة أثبتت التجارب أن الكفيف يستطيع أن يماشي عصره باستعمال الحاسوب والإنترنت(قرقويتي، ٢٠٠٣).

- يعاني التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من ضعف في القدرة على ترجمة الصور والأشكال إلى معلومات لفظية، وعدم القدرة على تشفير وتخزين واسترجاع المعلومات اللفظية، وعدم قدرتهم على تنظيم وتفسير وترجمة المعطيات الحسية بالإضافة إلى عدم القدرة على الأداء العقلي الذي يتميز بسرعة ودقة إدراك التفاصيل والأجزاء المختلفة وما بين الأشكال من تشابه واختلاف سواء أكانت هذه الأشكال بصرية أو رسومات أو مجسمات. إلا أن هذا قد لاينطبق على الكفيف وقدرته على التذكر والتصنيف والتنظيم للمعرفة وذلك لاكتسابه القدرة على تدريب نفسه واعتماده بشكل كبير على الذاكرة(محمد، ١٩٩٨، ٣٤).

- قد يرجع القصور في مهارات التفكير المعرفية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى وجود أنماط سلوكية واعتقادات ساهمت في إعاقة اكتساب التلاميذ لهذه المهارات منها على سبيل المثال: اعتبار الكتاب المدرسي المرجع الوحيد، وحب المعلم للطالب الذكي على الطالب

المبتكـر، ونـدرة اسـتخدام الوسـائل التكنولوجيـة في عمليـة التـدريس، وتمسك بعض المعلمين بوجهات نظرهم، وعدم تقبل الأفكار أو الأسئلة التي تخرج عن الدرس...(مازن، ٢٠٠٥)، وهذا لا يعني عدم وجود تلك الأنماط لدى معلمي التلاميذ المكفوفين، ولكن اعتماد الكفيف على اللغة المسموعة قد يتفق مع ميل بعض المعلمين لتهميش دور الطالب وجعله مستقبل معظم الوقت، بالرغم من اتصاف المكفوفين بالاكثار من إثارة التساؤلات وقد يكون ذلك عامل هام في التدريب على المهارات المعرفية.

* * *

التوصيات ومقترحات الدراسة:

ونخلص من هذه الدراسة بمجموعة من التوصيات ينبغي النظر إليها والتأكيد عليهاوهي:

- الاهتمام الكامل بكل ما يقدم للتلاميذ المكفوفين وذوي صعوبات التعلم وخاصة في مراحلهم العمرية الأولي والتي هي المحور الرئيس في عملية بناء العقل البشري وإرساء مهارات تفكير معرفية قد تشكل حياتهم مستقبلاً وتكون دليلاً لهم في فهم الظواهر الطبيعية والإنسانية واللغوية في حياته العامة والخاصة، فما يقدم للطلاب في المناهج الدراسية، قد يهتم بتلك المهارات ولكن ليس بالشكل الكاف، الذي ينبغي أن يضعه المعلم موضع التنفيذ، ويكون مخطط له ومدروس، ولا يتم بشكل عشوائي متروك للظروف والمواقف الدراسية اليومية.

- توجيه نظرالقائمين على المناهج وتطويرها لأهمية مهارتالتفكير المعرفية والتخطيط لدمجها في المنهج المدرسي والتدريب عليها بشكل مقصود ومخطط له بعناية.

- تحسين القدرة الذاتية لدى الأشخاص ذوي الاحيتاجات الخاصة، وتعزيز الثقة بالنفس من خلال المشاركة في الأنشطة المختلفة الصفية واللاصفية لاكتساب مهارات المعرفية التفكير التي تزيد من التحصيل وتساعده مستقبلاً على العيش معتمدًا على نفسه.

- تعزيز دور المدرسة بالدور الذي يمكن أن تقوم به المؤسسات اللاجتماعية التي تساعد المدرسة في دورها التربوي التعليمي مثل النوادي الاجتماعية والرياضية والتأهيلية والدينية في المجتمع، مما يساعد كثيراً في تنمية مهارات التفكير المعرفية لدى الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة (المكفوفين وذوي صعوبات التعلم).

- تحصين ذوي الاحتياجات الخاصة (المكفوفين وذوي صعوبات التعلم) بالتجارب والخبرات البسيطة يمكنهم من اكتساب مهارات التفكير المعرفية ويزودهم بوسائل جيدة لحل المشكلات التي قد تواجههم في حياتهم الحالية والمستقبلية.

- تدريب المعلمين على مهارات التفكير المعرفية يسهم في تطوير قدراتهم المعرفية والإبداعية مما يساعدهم في إكساب هذه المهارات للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة(المكفوفين وذوي صعوبات التعلم).

- إعداد دليل للوالدين يمكنهم من التدريب على مهارات التفكير المعرفية وييسر لهم اكتسابها وإكسابها لأبنائهم من ذوي الاحتياجات الخاصة(المكفوفين وذوي صعوبات التعلم).

- دراسة الخصائص المعرفية لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في مراحل تعليمية مختلفة (متوسط ، ثانوي ، جامعية).

- إجراء دراسات تجريبية لتنمية مهارات التفكير المعرفية لدى التلاميذ المكفوفين وذوي صعوبات التعلم لتطوير أداؤهم العقلي والمعرفي وفي مراحل تعليمية مختلفة.

- إجراء المزيد من الدراسات التي تبحث عن أسباب انخفاض مستوى بعض مهارات التفكير المعرفية لدى التلاميذ المكفوفين وذوي صعوبات التعلم وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات.

* * *

المراجع:

- أبوحطب، فؤاد.(١٩٨٣).**القدرات العقلية**، ط٤، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو زيد، سميرة. (١٩٩٠). برنامج مقترح لتنمية حواس الطفل المعوق في مرحلة ما قبل المدرسة، نحو طفولة غير معوقة، عام الطفل المصري المعوق، **المؤتمر الخامس، اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة من المعوقين-** مصر، ١٦٥- ١٨٦.
- إليزبث مرجان.(٢٠١١). **برنامج فييزا** VIISA **للتدخل المبكر للأطفال ذوي الإعتلال البصري.** ترجمة سهى عبدالرحيم طبّال، الأردن، عمان، دار الفكر.
- البيلاوي، إيهاب و خضير، محمد. (٢٠١٠). **المعاقون بصرياً**. الرياض: دار الزهراء.
- بخش، أميرة طه.(٢٠٠٦). **فاعلية برنامج تدريب لتنمية بعض الجوانب المعرفية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم**، www.pdffactory.com.
- بدوي، منى حسن السيد السيد. (٢٠٠٨). تنمية مهارات التفكير لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم ضرورة تربوية في عصر المعلوماتية، **المؤتمر الدولي السادس " تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة "رصد الواقع واستشراق المستقبل** في الفترة من ١٦- ١٧، القاهرة.
- بطرس، بطرس حافظ.(٢٠٠٨). **صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية.** الرياض : دار الزهراء
- جاي بوند ومايلزننكر وباربارا.(١٩٨٣). **الضعف في القراءة تشخيصه وعلاجه.**تعريب محمد منير مرسي وإسماعيل أبوالعزايم، القاهرة : عالم الكتب.

- جابر، أسامة حسن وعبدالفتاح ،محمد السيد.(٢٠١٣).علاقة المهارات المعرفية بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب جامعة نجران دراسة تنبؤية.**المجلة العلمية كلية تربية أسيوط**، ٢٩ (٤)، ٣٨٠- ٤٤٧.
- جروان، فتحي عبدالرحمن. (٢٠٠٢). **تعليم التفكير**. الاردن، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر.
- جراون، فتحي. (٢٠٠٧). **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**.ط٣، عمان : دار الفكر.
- جمل، محمد جهاد. (٢٠٠١). **العمليات الذهنية ومهارات التفكير من خلال عمليتي التعلم والتعليم**. ط١ ، العين، الإمارات العربية المتحدة : دار الكتاب الجامعي.
- حسين، عبدالرحمن إبراهيم.(٢٠٠٣). **تربية المكفوفين وتعليمهم**، القاهرة، عالم الكتب.
- حطيبة، فاطمة فهمي.(٢٠١٢). فاعلية حقيبة تعليمية لأنشطة تربوية في تنمية المهارات المعرفية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية وفقا لنظرية PASS.**دراسات عربية في التربية وعلم النفس** - السعودية ,ع٢٧، ج٣، ٢٤٨- ٢٩٣.
- الحيلة، محمد.(٢٠٠١). **طرائق التدريس واستراتيجياته**. العين، الإمارات العربية المتحدة : دار الكتاب الجامعي.
- الخطيب، جمال والحديدي ،منى ،الحديدي.(١٩٩٨).**التدخل المبكر(مقدمة في التربية الخاصة في الطفولة المبكرة)**. عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- الزيات، فتحي.(٢٠٠٦).**الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات.** ط٢، القاهرة، دار النشر للجامعات.

- الزيات، فتحي مصطفي.(١٩٩٨). **صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**. ط١، المنصورة : دار النشر للجامعات
- الزيات، فتحي مصطفى.(٢٠٠٧).**صعوبات التعلم (الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية)**. القاهرة : دار النشر للجامعات.
- سعادة، جودت أحمد.(٢٠٠٣). **تدريس مهارات التفكير**. عمان : دار الشروق للتوزيع.
- سلمان، السيد عبد الحميد.(١٩٩٦). تنمية عملية الفهم اللغوى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي.**رسالة دكتوراه** ،غير منشورة، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.
- سليمان، عبد الرحمن سيد.(٢٠٠١). **سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة أساليب التفرد والتشخيص**. الجزء الثاني، القاهرة : مكتبة زهراء الشرق.
- سليمان، عبد الرحمن سيد.(٢٠٠٧). **المعوقون بصريا**، الرياض، دار الزهراء.
- سليمان، سناء.(١٩٨٩). دراسة تنمية عادات الاستذكار ومهاراته لدى بعض تلاميذ المدرسة الابتدائية.**مجلة علم النفس**، العدد الحادي عشر، السنة الثالثة، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- السنيدي، محمد بن شجاع.(١٩٩٩). **الجوانب المعرفية لبعض المهارات الأساسية للتدريس لدى معلمي المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة**، اللقاء السنوي الثامن للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، وقفة تقويمية ورؤى مستقبلية، ١- ٣ /٨/ ١٩٩٩- ١٤٢٠هـ ، ص١- ٧٨.
- الشرقاوى، أنور محمد.(١٩٨٣).العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم في المدرسة الابتدائية.**مجلة دراسات الخليج**، المطبعة المصرية، الكويت، العدد الثامن.

- شـوارتز، روبـرت و بيركنـز دي.(٢٠٠٣).**تعلـيم مهـارات الـتفكير القـضايا والأساليب.** ترجمة : عبدالله النافع وفادي دهـان، الريـاض : مؤسسة النـافع للبحوث والاستشارات العلمية.
- شـواهين، خير.(٢٠٠٦). ورقة عمـل مهـارات الـتفكير - محاولات جريئة، **اللقاء العربي الأول لخبراء الكورت : الكورت تحت المجهر** - مركز ، ديبونو لتعليم التفكير - الأردن92 - 71.
- صالح، عواطف حسين صالح.(٢٠٠٦). الابداع الانفعـالي وعلاقته بالمهـارات المعرفية والحاجة للتقييم لـدى الـشباب الجـامعي، **مجلـة كليـة التربيـة بالزقـازيق** - مصر ,ع ٥٦، 199 – 143.
- صـبحي، سـيد.(٢٠٠٢). **الرعايـة الاجتماعيـة للكفيـف.** القـاهرة، المركـز النموذجي لرعاية وتوجيه المكفوفين.
- عبد الحميد ،جابر.(١٩٩٧). **قراءات في تعليم التفكير والمنهج**. القـاهرة : دار النهضة
- عبـدالعزيز، سـعيد.(٢٠٠٧). **تعلـم الـتفكير ومهاراتـه**. الأردن، عمـان : دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- عبـدالمعطي، حمـاده علـي.(٢٠١٣). **برايـل للمكفـوفين رؤيـة معاصـرة**. ط٢، الرياض، دار الزهراء.
- عبد الهادي، سهير محمد توفيق ؛ وطلبة، منى حلمـي عبـد الحميـد. (٢٠١٢). فاعلية برنامج للتدخل المبكر في تنمية المهـارات المعرفيـة واللغويـة لـدى أطفـال الروضـة وذوي صـعوبات الـتعلم النمائيـة في مدينـة الطـائف، **مجلـة دراسـات عربية في التربية وعلم النفس**، ٢٨(٢) ١٢- ٥٦.
- عبدالوهاب، عبد الناصر أنيس.(١٩٩٣). دراسة لأبعـاد المجـال المعـرفي والمجـال الوجـداني لـدى ذوي صـعوبات الـتعلم مـن تلاميـذ الحلقـة الأولى مـن التعلـيم الأساسي.**رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة المنصورة.

- عبدالوهاب، عبد الناصر أنيس. (٢٠٠٣). **الصعوبات الخاصة في التعلم الأسس النظرية والتشخيصية**. ط١، الإسكندرية : دار الوفاء.
- عبده، حنان محمود محمد.(٢٠٠٩). اثر استخدام استراتيجية تدريس قائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية تحصيل العلوم ومهارات التفكير الاستدلالي الحسي والميول العلمية لدى التلاميذ المكفوفين بالصف الرابع الاتدائي.**مجلة التربية العلمية**، مج١٢، ع٢، ١- ٣٦.
- عدس، محمد عبدالرحيم.(١٩٩٦). **المدرسة وتعليم التفكير**. عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- عثمان، سيد أحمد.(١٩٩٠). **صعوبات التعلم**.ط١، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
- عقيلي، سمير محمد عقل.(٢٠١٠). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس العلوم على التحصيل ومهارات ما وراء المعرفة والاتجاه نحو المادة. **دراسات فى المناهج وطرق التدريس** - مصر ،ع ١٥٤، ٢٦- ٦٦.
- عيسى، يسري أحمد سيد. (٢٠٠٨). **صعوبات التعلم النمائية بين النظرية والتطبيق**، الرياض : دار الزهراء
- غالي، ياسمين فاروق.(٢٠١٣). فعالية برنامج تدخل مبكر مقترح باستخدام أنشطة منتسوري في تنمية المهارات المعرفية والتواصلية لدى الأطفال التوحديين. **رسالة ماجستير غير منشورة**، تربية خاصة، كلية تربية، جامعة عين شمس.
- الغندور حسن.(٢٠٠٣). اللغة وتنميتها، **مجلة خطوة**، ع٢٠(٢٦- ٢٧).
- الفقي، إسماعيل.(٢٠٠١).صعوبات التعلم المفهوم التشخيصي دراسة حالة، **مجلة العلوم التربوية**، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- فهمي ، إحسان عبدالرحيم. (١٩٩٩). فعالية استخدام قصص الحيوان في القرآن الكريم في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى التلاميذ المكفوفين بالصف

الثالث الابتدائي. **مجلة كلية التربية (جامعة بنها)** - مصر , مج ١٠ ، ع ٤١ ، ١٤٤- ١٧٦.

- قرقويتي، حنان.(٢٠٠٣). **نظرة في حياة الكفيف**. مؤتمر ذوي الاحتياجات الخاصة في الاسلام، ٢٩- ٣١ تشرين الأول، (١- ٢٠).
- القريطي، عبد المطلب أمين.(٢٠٠٥). **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم**. ط٤ مزيدة ومنقحة، القاهرة، دار الفكر العربي.
- قطامي، نايف.(٢٠٠٦). الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتيا للطلبه الجامعيين وعلاقته بمتغير التحصيل الدراسي، والمرونة المعرفية، والدافعية المعرفية.**مجلة مستقبل التربية العربي**، ١٠(٣٢)، ٣٠٩- ٣٤٠.
- كيرك وكالفنت.(١٩٨٨). **صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية.** ترجمة: زيدان السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي، الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.
- مازن، حسام الدين محمد.(٢٠٠٥). التربية العلمية لتعليم مهارات التفكير المعرفية وفوق المعرفية في عصر تكنولوجيا المعرفة، المؤتمر العلمي التاسع، معوقات التربية العلمية في الوطن العربي التشخيص والحلول، الجمعية المصرية للتربية العلمية، (١٥- ٤٣).
- مازن، حسام الدين محمد.(٢٠٠٦).الاتجاه المنظومي لتنمية مهارات التفكير المعرفية وفوق المعرفية لبناء مجتمع المعرفة العربي في ضوء معايير الجودة الشاملة العالمية.**مؤتمر "المعلوماتية ومنظومة التعليم**، (٥- ٦يوليو)، ص ٩٩- ١٤٧.
- محمد، عادل عبدالله.(١٩٩٨). دراسة مقارنة بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم في بعض المهارات المعرفية والاجتماعية، **مجلة كلية التربيةعين شمس**، ٢٢(٣) ٩- ٤٦.

- محمد، عادل عبدالله.(٢٠٠٦). **قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم**. دار الرشاد، القاهرة.
- محمد، عادل عبدالله.(٢٠٠٥). **قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم**. القاهرة : دار الرشاد للنشر، النهضة المصرية.
- محمد، فهيم مصطفى.(٢٠٠١). **مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة التشخيص والعلاج**.ط١، القاهرة، دار الفكر العربي.
- مليتون، بروتن، سليفا، شارلز. (١٩٨٧).**ما مشكلة طفلي ؟** ترجمة لطفي الأسدى. سلسلة الكتب المترجمة، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، الكويت.
- ملحم، سامي محمد. (٢٠٠٢). **صعوبات التعلم**. ط١، عمان : دار المسيرة للنشروالتوزيع.
- الموسى، ناصر بن علي.(٢٠٠٨). **مسيرة التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية من العزل إلى الدمج، الامارات العربية**. دبي، دار القلم.
- ميخائيل، أملى صادق، جميل، سمية طه.(٢٠١٠) فعالية الألعاب التربوية الالكترونية في تنمية بعض المهارات المعرفية لدى الأطفال المعاقين عقليًا.**مجلة دراسات الطفولة**(٢٣٣ ، ٢٦٢).
- Chad,S.(2010).The relationship between students' performance on the cognitive abilities test (COGAT)and fourth and fifth Grade reading and math Achievement tests in Ohio A Dissertation Submitted to the Graduate College of Bowling Green State University in Partial Fulfillment of the requirements for the degree of doctor of education.
- Costa,A,L.(2001).Teaching for,of,about Thinking in A.L.Costa(Ed).Developing Minds A Resource Book for Teaching Thinking Association For Supervision and Curriculum Development.
- Flavell, J. (1980).Cognitive Development. New Jersey:Prentice-Hall, Englewood.
- Hammill, D. (1993)."On Defining learning Disabilities on Emerging consensus", Journal of learning disabilities, 23 (2), 74-84.
- -Helen.p&Judit,G.(1983).Traits of School Achievers from A deprived
- background , Journal of learning Skills,1(2),35-40.

- -Huber&Kipman.(2012).Cognitive Skills and Academic Achievement of Deaf Children with Cochlear Implants,Retrieved 5/5/2012 From the worldwidehttp://oto.sagepub.com/content/early/2012/05/22/01945998 1244352.abstract.
- Keith j&Chery A,(2001).Personality,Cognitive Skills and Creativity in different life domains, domains,Creativity-research-Journal.13.149-159Hammill, D., D. (1993). A brief look at the leaning movement in the United States.Journal of Learning Disabilities, Vol. (26), N (5), pp. 295-310.
- -Minskoff , E. H. & et al (1989) : A Homogeneous Group of persons With Learning Disabilities in Vocational Re-habitation , Journal of Learning Disabilities , 22(8) , PP: 521-528 Oct.
- -Rojewski , J.W (1995). Perceived Structure of Advanced
- Cognitive Skills for Adolescents With Learning Disabilities,Journal of Industrial Teacher Education, 32, (4) ,pp: 32-56 Sum.
- -Smith,R.(2011).Investigating the relationship betweencognitive ability and Academic Achievement in Elementary Reading and Mathematics, Retrieved 5/7/2012 From the World wide content/uploadswebhttp://chalkboardproject.org/wp-/2011/05/ cognitive- Ability- Achievement-Research- Report.Pdf.
- -Wolfe,S.(2000).Promoting Thinking of Student With Learning Disabilities:Effects on Recall and Comprehensions of Expository Prose. Journal of Experimental Psychology,44,2,354-357.

❊ ❊ ❊

- Sulaimān, S. (1989). Dirāsat tanmiyat ʻādāt al-istinkār wa mahārātuh ladā baʻdh talāmīth al-madrasa al-ibtidāiyya. *Majallat ʻIlm Al-Nafs,* (11).
- Al-Sunydī, M. Sh. (1999). Al-jawānib al-maʻrifiyya li-baʻdh al-mahārāt al-asāsiyya lil-tadrīs ladā muʻallimī al-marhala al-ibtidāiyya bil-madīna al-munawwara. Paper presented at The Eighth Annual Meeting of The Saudi Society for Educational and Psychological Sciences: Waqfa Taqwīmiyya Wa Ru'ā Mustaqbaliyya.
- Al-Zayāt, F. (1998). *Suʻūbāt al-taʻallum: Al-usus al-nazhariyya wa al-tashkhīsiyya wa al-ʻilājiyya* (1st ed.). Cairo: Dār Al-Nashr Lil-Jāmiʻāt.
- Al-Zayāt, F. (2006). *Al-usus al-maʻrifiyya lil-takwīn al-ʻaqlī wa tajhīz al-maʻlūmāt* (2nd ed.). Cairo: Dār Al-Nashr Lil-Jāmiʻāt.
- Al-Zayāt, F. (2007). *Suʻūbāt al-taʻallum: Al-istirātījiyyāt al-tadrīsiyya wa al-madākhil al-ʻilājiyya*. Cairo: Dār Al-Nashr Lil-Jāmiʻāt.

* * *

- Al-Quraitī, A. (2005). *Sykūlūjiyyat thawī al-ihtiyājāt al-khāssa* (4th ed.). Cairo: Dār Al-Fikr Al-'Arabī.
- Sa'āda, J. (2003). *Tadrīs mahārāt al-tafkīr*. Amman: Dār Al-Shurūq Lil-Tawzī'.
- Sālih, A. H. (2006). Al-ibdā' al-infi'ālī wa 'alāqatuh bil-mahārāt al-ma'rifiyya wa al-hāja lil-taqyīm ladā al-shabāb al-jāmi'ī. *Majallat Kulliyyat Al-Tarbiya Bil-Zaqāzīq,* (56), 143-199.
- Salmān, A. (1996). *Tanmiyat 'amaliyyat al-fihm al-lughawī ladā al-talāmīth thawī su'ūbāt al-ta'allum bil-halaqa al-ūlā min al-ta'līm al-asāsī* (Unpublished doctoral dissertation). College of Education, Zagazig University, Banha.
- Schwartz, R. & Perkins, D. (2003). *Teaching thinking skills: Issues and methods* (A. Al-Nāfi' & F. Dahān, Trans.). Riyadh: Muassasat Al-Nāfi' Lil-Buhūth Wa Al-Istishārāt Al-'Ilmiyya.
- Al-Sharqāwī, A. M. (1983). Al-'awāmil al-murtabita bi-su'ūbāt al-ta'allum fī al-madrasa al-ibtidāiyya. *Majallat Dirāsāt Al-Khalīj*, (8).
- Shawahīn, K. (2006). Waraqat 'amal mahārāt al-tafkīr: Muhāwalāt jarīa. Paper presented at The first Arab Meeting of CORT Experts: Al-Kort Taht Al-Mijhar, Debono Center for Teaching Thinking, Jordan.
- Subhī, S. (2002). *Al-ri'āya al-ijtimā'iyya lil-kafif.* Cairo: The Model Care Center for the Rehabilitation and Guidance of the Blind.
- Sulaimān, A. (2001). *Saykulūjiyyat thawī al-ihtiyājāt al-khāssa: Asālīb al-tafarrud wa al-tashkīs* (2nd ed.). Cairo: Maktabat Zahrā Al-Sharq.
- Sulaimān, A. (2007). *Al-mu'awwaqūn basariyyan*. Riyadh: Dār al-Zahrā.

- Milton, P. & Silva, Ch. (1987). *Mā mushkilat tiflī?* (L. Al-Assadī, Trans.). Kuwait: Muassasat Al-Kuwait Lil-Taqaddum Al-ʻIlmī.
- Morgan, E. (2011). *VIISA program for early intervention for children with visual morbidity* (S. Tabbāl, Trans.). Amman, Jordan: Dār Al-Fikr.
- Muhammad, A. A. (1998). Dirāsa muqārina bayn al-talāmīth al-ʻādiyyīn wa thawī suʻūbāt al-taʻallum fī baʻdh al-mahārāt al-maʻrifiyya wa al-ijtimāʻiyya. *Majallat Kulliyyat Al-Tarbiya Jāmiʻat ʻAyn Shams, 22*(3), 9-46.
- Muhammad, A. A. (2005). *Qusūr al-mahārāt qabl al-akādīmiyya li-atfāl al-rawdha wa suʻūbāt al-taʻallum.* Cairo: Dār Al-Nahdha Al-Masriyya.
- Muhammad, A. A. (2006). *Qusūr al-mahārāt qabl al-akādīmiyya li-atfāl al-rawdha wa suʻūbāt al-taʻallum.* Cairo: Dār Al-Rashād.
- Muhammad, F. M. (2001). *Mushkilāt al-qirāa min al-tufūla ilā al-murāhaqa: Al-tashkhīs wa al-ʻilāj* (1st ed.). Cairo: Dār Al-Fikr Al-ʻArabī.
- Al-Mūsā, N. (2008). *Masīrat al-tarbiya al-khāssa fī al-mamlaka al-ʻarabiyya al-suʻūdiyya min al-ʻazl ilā al-damj.* Dubai, UAE: Dār Al-Qalam.
- ʻOthmān, S. A. (1990). *Suʻūbāt al-taʻallum* (1st ed.). Cairo: Maktabat Al-Anglū Al-Masriyya.
- Qaqawītī, H. (2003). Nazhra fī hayāt al-kafīf. Paper presented at The Conference: Thawī Al-Ihtiyājāt Al-Khāssa Fī Al-Islām.
- Qitāmī, N. (2006). Al-istirātījiyyāt al-maʻrifiyya lil-taʻallum al-munazham thātiyyan lil-talaba al-jāmiʻiyyīn wa ʻalāqatuh bi-mutaghayir al-tahsīl al-dirāsī wa al-murūna al-maʻrifiyya wa al-dāfiʻiyya al-maʻrifiyya. *Majallat Mustaqbal Al-Tarbiya Al-ʻArabī, 10*(32), 309-340.

- Jarwān, F. (2002). *Ta'līm al-tafkīr*. Amman, Jordan: Dār Al-Fikr Lil-Tibā'a Wa Al-Nashr.
- Jarwān, F. (2007). *Ta'līm al-tafkīr: Mafāhīm wa tathīqāt* (3rd ed.). Amman, Jordan: Dār Al-Fikr Lil-Tibā'a Wa Al-Nashr.
- Al-Khatīb, J. & Al-Hadīdī, M. (1998). *Al-tadakhul al-mubakkir: Muqaddima fī al-tarbiya al-khāssa fī al-tufūla al-mubakkira* (Introduction to Special Education in early childhood). Amman: Dār Al-Fikr Lil-Tibā'a Wa Al-Nashr Wa Al-Tawzī'.
- Kirk, & Kalphent. (1988). *Su'ūbāt al-ta'allum al-akādīmiyya wa al-namāiyya* (Z. Al-Sartāwī & A. Al-Sartāwī, Trans.) Riyadh: Maktabat Al-Safahāt Al-Thahabiyya.
- Māzin, H. (2005). Al-tarbiya al-'ilmiyya li-ta'līm mahārāt al-tafkīr al-ma'rifiyya wa fawq al-ma'rifiyya fī 'asr tuknulūjiya al-ma'rifa. Paper presented at The Ninth Scientific Conference: Mu'awwiqāt Al-Tarbiya Al-'Ilmiyya Fī Al-Watan Al-'Arabī Al-Tashkhīs Wa Al-Hulūl.
- Māzin, H. (2006). Al-ittijāh al-manzhūmī li-tanmiyat mahārāt al-tafkīr al-ma'rifiyya wa fawq al-ma'rifiyya li-binā mujtama' al-ma'rifa al-'arabī fī dhaw' ma'āyīr al-jawda al-shāmila al-'ālamiyya. Paper presented at The Conference of Al-Ma'lūmātiyya Wa Manzhūmat Al-Ta'līm.
- Mikhāīl, A. et al. (2010) Fa'āliyyat al-al-al'āb al-tarbawiyya al-ilikturūniyya fī tanmiyat ba'dh al-mahārāt al-ma'rifiyya ladā al-atfāl al-mu'āqīn 'aqliyyan. *Majallat Dirāsāt Al-Tufūla,* 233-262.
- Milhim, S. M. (2002). *Su'ūbāt al-ta'allum* (1st Ed). Amman: Dār Al-Masīra Lil-Nashr Wa Al-Tawzī'.

makfūfīn bil-saf al-thālith al-ibtidāī. *Majallat Kulliyyat Al-Tarbiya Bi-Jāmi'at Banhā, 10*(41), 144-176.

- Al-Faqqī, I. (2001). Su'ūbāt al-ta'allum: Al-mafhūm al-tashkhīsī (Case study). *Majallat Al-'Ulūm Al-Tarbawiyya.*
- Ghālī, Y. F. (2013). *Fa'āliyyat barnāmaj tadakhul mubakkir muqtarah bi-istikhdām anshita mantisūrī fī tanmiyat al-mahārāt al-ma'rifiyya wa al-tawāsuliyya ladā al-atfāl al-tawahudiyīn* (Unpublished master's thesis). College of Education, Ain Shams University.
- Al-Ghandūr, H. (2003). Al-lugha wa tanmiyatihā. *Majallat Khutwa, (*20), 26-27.
- Al-Hīla, M. (2001). *Tarā'iq al-tadrīs wa istirātījiyya.* Al-Ain, UAE: Dār Al-Kitāb Al-Jāmi'ī.
- Hussein, A. I. (2003). *Tarbiyat al-makfūfīn wa ta'līmihim.* Cairo: 'Aālam Al-Kutub.
- Hutayba, F. F. (2012). Fā'iliyyat haqība ta'līmiyya li-anshita tarbawiyya fī tanmiyat al-mahārāt al-ma'rifiyya ladā atfāl al-rawdha thawī su'ūbāt al-ta'allum al-namāiyya wifqan li-nazhariyyat PASS. *Dirāsāt 'Arabiyya Fī 'Ilm Al-Nafs, 27*(3), 248-293.
- Jābir, O. & Al-Sayyid, A. (2013). 'Alāqat al-mahārāt al-ma'rifiyya bil-tahsīl al-dirāsī ladā 'ayyina min tullāb jāmi'at najrān: Dirāsa tanabbuiyya. *Al-Majalla Al-'Ilmiyya Li-Kulliyyat Al-Tarbiya Bi Asyūt, 29*(4): 380-447.
- Jamal, M. J. (2001). *Al-'amaliyyāt al-thihniyya wa mahārāt al-tafkīr min khilāl 'amaliyyatay al-ta'allum wa al-ta'līm* (1st ed). Al-Ain, UAE: Dār Al-Kitāb Al-Jāmi'ī.

mu'awwaqa. Paper presented at The Fifth Conference: Ittihād Hayāt Ri'āyat Al-Fiāt Al-Khāsa Min Al-Mu'awaqīn, Egypt.

- 'Adas, M. (1996). *Al-madrasa wa ta'līm al-tafkīr.* Amman: Dār Al-Fikr Lil-Tibā'a Wa Al-Nashr Wa Al-Tawzī'.
- Aqīlī, S. M. (2010). Athar istikhdām istirātījiyyāt mā warā al-ma'rifa fī tadrīs al-'ulūm 'alā al-tahsīl wa mahārāt mā warā al-ma'rifa wa al-ittijāh nahwa al-mādda. *Dirāsāt Fī Al-Manāhij Wa Turuq Al-Tadrīs,* (154), 26-66.
- Badawī, M. & Al-Sayyed, H. (2008). Tanmiyat mahārāt al-tafkīr ladā al-atfāl thawī su'ūbāt al-ta'allum dharūra tarbawiyya fī 'asr al-ma'lūmātiya. Paper presented at The Sixth International Conference Ta'hīl Thawī Al-Ihtiyājāt Al-Khāssa: Rasd Al-Wāqi' Wa Istishrāq Al-Mustaqbal, Cairo.
- Al-Baiblāwī, E. & Khudair, M. (2010). *Al-mu'āqūn basariyyan.* Riyadh: Dār al-Zahrā.
- Bakhsh, A. T. (2006). *Fā'iliyyat barnāmaj tadrīb li-tanmiyat ba'dh al-jawānib al-ma'rifiyya ladā al-atfāl al-mutakhallifīn 'aqliyyan al-qābiliīn lil-ta'allum.* Retrieved from www.pdffactory.com.
- Bond, J. et al. (1983). *Weakness in Reading: Diagnosis and Treatment.* (Mursī, M. & Abul-Azaim, I. Trans.). Cairo: 'Aālam Al-Kutub.
- Butrus, B. H. (2008). *Su'ūbāt al-ta'allum al-akādīmiyya wa al-namāiyya.* Riyadh: Dār al-Zahrā.
- 'Essā, Y. A. (2008). *Su'ūbāt al-ta'allum al-namāiyya bayn al-nazhariyyat wa al-tatbīq*. Riyadh: Dār al-Zahrā.
- Fahmī, I. (1999). Fa'āliyyat istikhdām qasas al-hayawān fī al-qur'ān al-karīm fī tanmiyat ba'dh al-mahārāt al-lughawiyya ladā al-talāmīth al-

List of References:

- ʿAbdū, H. M. (2009). Athar istikhdām istirātījiyya tadrīs qāima ʿalā al-thakāāt al-mutaʿaddida fī tanmiyat tahsīl al-ʿulūm wa mahārāt al-tafkīr al-istidlālī al-hissī wa al-muyūl al-ʿilmiyya ladā al-talāmīth al-makfūfīn bil-saf al-rābiʿ al-ibtidāī. *Majallat Al-Tarbiya Al-ʿIlmiyya, 12*(2), 1-36.
- ʿAbdul-ʿAzīz, S. (2007). *Taʿallum al-tafkīr wa mahārātuh.* Amman, Jordan: Dār Al-Fikr Lil-Nashr Wa Al-Tawzīʿ.
- ʿAbdul-Hādī, S. et al. (2012). Fāʿiliyyat barnāmaj lil-tadakhul al-mubakir fī tanmiyat al-mahārāt al-maʿrifiyya wa al-lughawiyya ladā atfāl al-rawdha wa thawī suʿūbāt al-taʿallum al-namāiyya fī madīnat al-tāif. *Majallat Dirāsāt ʿArabiyya Fī Al-Tarbiya Wa ʿIlm Al-Nafs, 28*(2), 12-56.
- ʿAbdul-Hamīd, J. (1997). *Qirāāt fī taʿlīm al-tafkīr wa al-manhaj.* Cairo: Dār Al-Nahdha.
- ʿAbdul-Muʿtī, H. (2013). *Brayil lil-makfūfīn ruya muʿāsira* (2nd ed.). Riyadh: Dār al-Zahrā.
- ʿAbdul-Wahāb, A. (1993). *Dirāsa li-abʿād al-majāl al-maʿrifī wa al-majāl al-wujdānī ladā thawī suʿūbāt al-taʿallum min talāmīth al-halaqa al-ūlā min al-taʿlīm al-asāsī* (Unpublished doctoral dissertation). College of Education, Mansoura University.
- ʿAbdul-Wahāb, A. (2003). *Al-suʿūbāt al-khāssa fī al-taʿallum: Al-usu al-nazhariyya wa al-tashkīsiyya* (1st ed). Alexandria: Dār Al-Wafā.
- Abū-Hatab, F. (1983). *Al-qudurāt al-ʿaqliyya* (4th ed.). Cairo: Maktabat Al-Anglū Al-Masriyya.
- Abū-Zaid, S. (1990). Barnāmaj muqtarah li-tanmiyat hawās al-tifl al-muʿawwaq fī marhalat mā qabl al-madrasa: Nahwa tufūla ghayr

Cognitive Thinking Skills among Blind Students And Those with Learning disabilities in Light of Some Variables

Dr. Hamada Ali Abdelmuti Ali - Dr. Yossry Ahmed Sayed Essa
Department of Special Education
College of Education, King Saud University

Abstract:

The present study aims at identifying the cognitive thinking skills among blind students and those with learning disabilities in light of the variables of students' grades and types of disability. A total number of (120) students participated in the study: forty nine of them are with visual disability, enrolled in the institutes and programs of visual disability (King Saud Compound, Al-Noor Institute for the Blind, Hisham bin Hakim Primary School) in Riyadh, and the remaining (71) students are with learning disabilities enrolled in the learning disabilities program at Al Muthana bin Haritha school, King Saud Primary Compound, and King Abdul Aziz City for Science and Technology School in Riyadh during the academic year 1435-1436 AH.

Data collection was carried out by means of cognitive thinking skills scale that has been administered to the sample of the study by teachers at the institutes and programs of visual disability and learning disabilities. In order to analyze the data, the study utilized the mean, standard deviation, and "T" test to verify the significance of the differences between the means.

The findings indicate that the average scores of the blind students in the cognitive thinking skills scale were higher than those with learning disabilities in all grades, and that 4th graders (both blind and those with learning disabilities) hold high levels of cognitive thinking skills. Moreover, the study revealed that there are statistically significant differences at the (0.01) level of significance between the average scores of blind students and those with learning disabilities in the cognitive thinking skills scale that are attributed to the variable of school grade in favor of the 4th-6th grades, in addition to statistically significant differences at the (0.01) level of significance between the average scores of blind students and those with learning disabilities in the cognitive thinking skills scale that are attributed to the variable of type of disability in favor of the blind students.