[٥]

فاعلية برنامج قائم علي الأنشطة المتكاملة لتحسين بعض المفاهيم اللغوية لدي عينه من الأطفال ذوي الإعاقة البصرية

أ.د هشام محمد الصاوي
أستاذ التربية الحركية ورئيس قسم العلوم الأساسية بكلية التربية للطفولة المبكرة
جامعة الإسكندرية

أ.د نيللي محمد سعد العطار
أستاذ التربية الموسيقية بقسم العلوم الأساسية بكلية التربية للطفولة المبكرة
جامعة الإسكندرية
والعميد الأسبق لكلية رياض الأطفال
جامعة الإسكندرية فرع مطروح

أ.م.د منال سعدي أحمد
أستاذ مناهج الطفل المساعد بقسم العلوم التربوية بكلية التربية للطفولة المبكرة
جامعة الإسكندرية

أ.عفت أحمد عبد الغني
باحثة دكتوراه الفلسفة في التربية للطفولة المبكرة- كلية التربية للطفولة المبكرة
جامعةالإسكندرية

فاعلية برنامج قائم علي الأنشطة المتكاملة لتحسين بعض المفاهيم اللغوية لدي عينه من الأطفال ذوي الإعاقة البصرية

أ.د هشام محمد الصاوي[**]، أ.د نيللي محمد سعد العطار[**]،
أ.م.د منال سعدي أحمد[***]،أ.عفت أحمد عبد الغني[****]

مقدمه:

تعد الإعاقة البصرية من إبرز الإعاقات وأكثرها انتشاراً لأن حاسة البصر من الحواس المهمة في حياة أي كائن حى وخاصة الإنسان، فالبصر ينفرد دون غيره من الحواس الأخرى بنقل المعلومات من معظم جوانب البيئة الاجتماعية والمادية المحيطة به، وما تحتويه من تفاعلات وعلاقات إلى العقل الذي يترجمها بدوره في ضوء المعلومات والخبرات السابقة إلى موضوعات ذات معني، ومن منطلق هذا فأن أكثر المثيرات تأثيراً في نشاط المخ هى المثيرات البصرية، فالحاسة البصرية هي الحاسة المهيمنة عند الإنسان، لأنها مرتبطة بالتفكير أو بما يسمى بالتفكير البصرى، أي محاولة فهم العالم من خلال لغة الشكل والصورة، وهذا ما يفتقده المعاق بصرياً، وذلك نجد أن الطفل الكفيف يجد صعوبة في عمليات الاتصال بأنها مهارات تعتمد على سلامة حاسة الإبصار (سارة مصطفي، ٢٠١٦، ٢).

وإن فقد حاسة الإبصار تحرم الطفل المعاق بصرياً من الخبرة بالكثير من المدركات البصرية وكذلك يمنعة من الفرصة التي تتيحها المثيرات البصرية من حيث اتساع مجالها أوتنوعها وتختلف درجة الحرمان بإختلاف نوع وطبيعة

---

[*] أستاذ التربية الحركية ورئيس قسم العلوم الأساسية بكلية التربية للطفولة المبكرة جامعة الإسكندرية.

[**] أستاذ التربية الموسيقية بقسم العلوم الأساسية بكلية التربية للطفولة المبكرة جامعة الإسكندرية والعميد الأسبق لكلية رياض الأطفال– جامعة الإسكندرية فرع مطروح.

[***] أستاذ مناهج الطفل المساعد بقسم العلوم التربوية بكلية التربية للطفولة المبكرة جامعة الإسكندرية.

[****] باحثة دكتوراه الفلسفة في التربية للطفولة المبكرة– كلية التربية للطفولة المبكرة– جامعةالإسكندرية.

ودرجة ذلك الفقد،ومن هنا يبدو تأثير الإعاقة البصرية على الأداء الأكاديمى فهو يعتمد أساسا على شدة الإعاقة البصرية والعمر عند الإصابة ولعل أكثر التأثيرات المحتملة للإعاقة البصرية على التعلم هي حرمان الطفل من فرص التعلم العرضى الذي يتوفر للأطفال المبصرين من خلال المشاهدات اليومية

وخلاصة القول أن تحصيل الأطفال المعاقين بصرياً أقل تحصيل من الأطفال المبصرين (مريم قداوى، ٣١).

ولذلك لا يختلف أثنان على أهمية الدور الذي تؤديه حاسة البصر في حياة الأطفال واكسابهم للمعارف المختلفة فالمدخلات البصرية تلعب دوراً حيويا في تعلم الإنسان ونموه، والإعاقة البصرية تعطل هذه المدخلات وتحدها، مما يجعل الكفيف مرغما على الاعتماد على حاستى السمع واللمس كحواس تعويضية بديل لحاسة البصر، وبالرغم من أهمية المعلومات التي يتم التزود بها عبر هاتين الحاستين إلا إنهما لا توفران للشخص إلا خبرات محدودة نسبيا ونوعيا وكميا وربما كانت هذه الحقيقة هي التي تكمن وراء إحساس الإنسان المبصر بإن فقدان البصر شيئاً مروعا، فالمبصرون يشعرون بأن عالم الشخص المكفوف عالم مظلم تماماً ولكن هذا العالم ليس أقل إثارة من عالمنا جميعا (شاهنده بيومي، ٢٠٠٨، ١٢).

اولاً: مشكلة الدراسة:

من خلال أطلاع الباحثة على الدراسات السابقة في مجال ذوي الإعاقة البصرية والمشكلات التواصلية التي تواجههم وخاصة المفاهيم اللغوية وعلى سبيل المثال دراسة أكدت إن الحرمان من حاسة البصر لا يسمح للمعوق بصرياً تعلم الإيماءات والتعبيرات والوصول للمعني المجرد للكلمة فيكون هناك افراط في الألفاظ على حساب المعنى.

وبالرغم من تناول العديد من الدراسات للمفاهيم اللغوية الإ إن هناك ندرة في تناول تلك المشكلة مع ذوى الإعاقة البصرية وهى من المشكلات الشائعة لديهم وذلك في حدود علم الباحثة فقد أشار محمد سالمان (٢٠٠٥) إلى التعرف على فاعلية وحدة مقترحة لتنمية بعض المهارات اللغوية لدى التلاميذ المكفوفين بمدارس النور ومعرفة أهم المهارات اللغوية اللازمة للتلاميذ المكفوفين بالمرحلة

الإبتدائية، وتكونت العينة من التلاميذ المكفوفين بمدرستى المركز النموذجي للمكفوفين، والنور بحمامات القبة بالقاهرة وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين (ضابطة، وتجريبية) طبق عليهم اختبار المهارات اللغوية على مهارات التواصل الكتابي (القراءة، الكتابة).

وقد هدفت دراسة مريم قداوي (٢٠١٦) إلى تعليم اللغة العربية لذوي الإحتياجات الخاصة من ذوي (الإعاقة البصرية) للتعرف على أليات اكتساب اللغة العربية عند الأطفال ذوي الإعاقة البصرية.

ومن هنا جاءت الحاجة لوجود برنامج قائم على الأنشطة المتكاملة لتحسين بعض المفاهيم اللغوية لدى عينه من الأطفال ذوى الإعاقة البصرية **ومن ثم تبلورت مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:**

ما مدى فاعلية برنامج قائم على الأنشطة المتكاملة لتحسين بعض المفاهيم اللغوية لدى عينه من الأطفال ذوي الإعاقة البصرية؟

وينبثق من التساؤل الرئيسي التساؤلات الفرعية التالية:

١. ما المفاهيم اللغوية التي يمكن تحسينها لطفل ذوى الإعاقة البصرية؟
٢. ما برنامج الأنشطة المتكاملة الذي يمكن ان يساهم في تحسين المفاهيم اللغوية للأطفال من ذوى الإعاقة البصرية؟
٣. ما فعالية البرنامج المقترح للأنشطة المتكاملة في تحسين المفاهيم اللغوية للأطفال ذوى الإعاقة البصرية؟

ثانياً: أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحاليه إلى:

التحقق من فاعلية برنامج قائم علي الأنشطة المتكاملة لتحسين بعض المفاهيم اللغوية لدي عينة من الأطفال ذوي الإعاقة البصرية.

ثالثا: أهمية الدراسة

ترجع اهمية الدراسة الحالية إلى:

١- الاهمية النظرية:

١. تقديم اطار نظرى حول تنمية المفاهيم اللغوية للأطفال ذوي الإعاقة البصرية عن طريق إعداد وتطبيق برنامج أنشطة متكاملة.

٢. تواكب هذة الدراسة الاتجاهات الحديثة في تعليم الطفل من ذوي الإعاقة البصرية بعض المفاهيم اللغوية موضوع الدراسة.

٣. جذب الانتباة إلى اهمية استخدام البرامج والأنشطة القائمة علي تقديم المناهج والطرق التي تناسب ذوى الإعاقة البصرية (الأنشطة الفنية ــ الحركية ــ الموسيقية).

٤. الإستعانة بالبرنامج المقترح كمحتوى يمكن تدريسه داخل رياض الأطفال لعدم وجود منهج أنشطة متكاملة يسعى لتحسين المفاهيم اللغوية لدى الأطفال من ذوى الإعاقة البصرية.

٥. استفادة الاباء والامهات من تحليل وتوضيح مؤشرات تطور نمو لغة الكلام لدي الأطفال ذوي الإعاقة البصرية.

٢- الاهمية التطبيقية:

١. استخدام القصة بطريقة بريل لتعليم الطفل ذوى الإعاقة البصرية بعض المفاهيم اللغوية موضع الدراسة.

٢. استخدام الالعاب لتمثيل الأدوار لتنمية المهارات اللغوية لدى الطفل ذوي الإعاقة البصرية.

٣. توفير أنشطة متكاملة للدارسين المعدة بطريقة بريل لتعلم الطفل ذوى الإعاقة البصرية المهارات والمفردات اللغوية الجديدة.

رابعاً: حدود الدراسة:

١. **الحدود البشرية:** تبلغ قوام العينة الاساسية للدراسة (٩) اطفال وتتراوح اعمارهم من (٤- ٦) سنوات بمدرسة النور والامل زيزنيا بادراة شرق التعليمية محافظة الاسكندرية.

وتكونت العينة الاستطلاعية من (٣٨) طفل وطفلة من الأطفال ذوي الإعاقة البصرية بمدرسة (محرم بك) بإدارة (وسط) التعليمية بمحافظة الإسكندرية،

٢. **الحدود الزمنية:** فصل دراسى (ثلاثة اشهر) لتطبيق البرنامج وإجراءته

خامساً: منهج الدراسة:

اعتمدت هذة الدراسة على المنهج شبه التجريبى والتصميم التجريبى ذو المجموعة الواحدة One- Group Pretest- Posttest Design، وفقاً للتصميم

استخدم القياس القبلي والبعدي لنفس المجموعة والتتبعي بوصفها أحد التصميمات التجريبية المناسبة لاختبار صحة الفروض وتنفيذ المعالجة الاحصائية التجريبية، وفيه يجرى للمجموعة اختبار قبلياً ثم تتعرض لبرنامج التدخل المبكر، وتختبر نفس المجموعة بعدياً وتتم المقارنة، ولمعرفة تأثير برنامج التدخل المبكر في تنمية بعض مهارات الاتصال للأطفال ذوى الإعاقة البصرية يتم عمل دراسة تتبعية لنفس المجموعة.

سادساً: أدوات الدراسة:

١. مقياس المفاهيم اللغوية للأطفال ذوى الإعاقة البصرية.
(إعداد/الباحثة)

٢. برنامج قائم على الأنشطة المتكاملة لتحسين بعض المفاهيم اللغوية لدى عينه من الأطفال ذوي الإعاقة البصرية (إعداد الباحثة).

سابعاً: فروض الدراسة:

١- الفرض الأول:

"توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للمفاهيم اللغوية ومجموعها الكلي لصالح القياس البعدي".

٢- الفرض الثاني:

"لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للمفاهيم اللغوية ومجموعها الكلي".

ثامنا:إجراءات الدراسة:

استخدمت الباحثة مجموعة من الإجراءات البحثية المتكاملة وهي:

١- إجراء عرض وتفسير للإطار النظري للدراسة حيث قسمت الباحثة متغيرات بحثها إلى اربعة مباحث وهي:

١) **المبحث الأول الأنشطة المتاكاملة لطفل الروضة/**ويتناول هذا المبحث المفهوم وانواع الأنشطة وخصائصها واهدافها والاتجاهات التربوية في مجال الأنشطة المتكاملة

٢) **المبحث الثاني المفاهيم اللغوية/** ويتناول هذا المبحث تعريف اللغة وفنون اللغة ووظائف اللغه ومراحل النمو اللغوى

٣) **المبحث الثالث الأطفال ذوى الإعاقة البصرية**/ ويتناول هذا المبحث اهمية حاسة البصر وتعريف الاعاقة البصرية وانواع الإعاقة البصرية.

٤) **المبحث الرابع دور الأنشطة المتكاملة في تحسين بعض المفاهيم اللغوية لدى الأطفال المعاقين بصريا.**

تاسعاً: مصطلحات الدراسة:

البرنامج Program

يعرف البرنامج بأنه مجموعة الأنشطة والألعاب والممارسات العملية التي يقوم بها الطفل تحت إشراف وتوجيه من جانب المعلمة التي تعمل على تزويده بالخبرات والمعلومات والمفاهيم والاتجاهات التي من شأنها تدربه على أساليب التفكير السليم وحل المشكلات والتى ترغب في البحث والاستكشاف (عائشة السويدى، ٢٠٠٧، ٢٤).

التعريف الإجرائى للبرنامج:

هو مجموعة من الأنشطة المتكاملة المحددة ذات طابع بسيط تهدف إلى تنمية بعض المفاهيم اللغوية لدى عينه من الأطفال ذوي الإعاقة البصرية.

تعريف المفاهيم اللغويه عند الأطفال

المقصود فيه نمو مهارات التعبير ومهارات الاستماع عند الأطفال، وكل ما يتبع هذه المهارات من ترابط وتسلسل الكلام، فالنمو الحركي والحسي عند الأطفال يلعب دوراً كبيراً في القدرة على اكتساب اللغة، كما أن مستوى النمو العقلي عند الأطفال يؤثر في القدرة على محاكاة البيئة المحيطة (مرام المومني، ٢٠١٧، ٢٥).

التعريف الاجرائى للمفاهيم اللغوية:

هي مفاهيم يتبادلها الناس فيما بين بعضهم البعض فيحققون التواصل.

مفهوم الإعاقة البصرية

يستخدم في اللغة العربية مصطلحات للتعريف بالشخص الذي فقد بصره ومن هذه الألفاظ، كلمة الأعمى وهي مأخوذة من أصل مادتها وهي العماء هو الضلالة، والعمى يقال في فقد البصر أصلاً وفقد البصر مجازاً، كما تستخدم كلمة الأكمه وهي مأخوذة من كلمة الكمه والكمه هو العمى منذ الميلاد، أما كلمة الأعمى مأخوذة من العمه وهي كما في لسان العرب تعني التحير والتردد، وقيل

العمه في افتقاد البصر والبصيرة، وكلمة الضرير وهي بمعنى الأعمى لأن الضرارة هي العمى والرجل الضرير هو الرجل الفاقد لبصره، وأخيراً نجد كلمة الكفيف أو المكفوف أصلها من الكف ومعناها المنع (عزة إسكندر، ٢٠١٧، ١٠).

التعريف الإجرائى للإعاقة البصرية:

الأطفال المعاقين بصرياً هم هؤلاء الذين يفقدون القدرة على استخدام حاسة البصر مما يؤثر على ادائه وتفاعله مع الأخرين وهذا يتطلب التدخل المبكر لتنمية مهارات الاتصال لديهم.

الدراسات السابقة

وقد أكدت دراسة ويليام Williams (2017, 122) أن الدعابة والأنشطة تعتبر أحد المعايير المهمة التي يجب أن تكون ضمن محتويات كتب ومجلات الأطفال وكذلك المجلات المسموعة للأطفال ذوي الإعاقة البصرية.

وأكدت أيضاً دراسة وولف وآخرون Wolffe et al., (2002, 294) ودراسة ميجر وواتكينز Meijer & Watkins (2019, 709) على أهمية استخدام الأنشطة في مجال التربية الخاصة وذلك من خلال مسح لمعلمي التربية الخاصة وملاحظة الفصول الدراسية وجمع البيانات وإجراء المقابلات.

وقد أشار محمد سالمان (٢٠٠٥) إلى التعرف على فاعلية وحده مقترحة لتنمية بعض المهارات اللغوية لدى التلاميذ المكفوفين بمدارس النور ومعرفة أهم المهارات اللغوية اللأزمة للتلاميذ المكفوفين بالمرحلة الإبتدائية، وتكونت العينة من التلاميذ المكفوفين بمدرستى المركز النموذجى للمكفوفين،والنور بحمامات القبة بالقاهرة وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافتين (ضابطة- تجريبية) طبق عليهم اختبار المهارات اللغوية على مهارات التواصل الكتابي (القراءة والكتابة).

وقد هدفت دراسة مريم قداوي (٢٠١٦) إلى تعليم اللغة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة (الإعاقة البصرية)، والتعرف على اليات اكتساب اللغة العربية عند ذوي الإعاقة البصرية.

عاشراً الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

استخدمت الباحثة مجموعة من الأساليب الإحصائية التي تتوافق مع أهداف ومنهج وعينة البحث وهذه الأساليب هي:

١- المتوسط، والانحراف المعيارى.
٢- نسبة صدق المحتوي للاوشى. Lawshe Content Validity Ratio (CVR)
٣- معامل ثبات ألفا كرونباخ.
٤- معامل ثبات إعادة التطبيق.
٥- معامل ارتباط بيرسون.
٦- اختبار ويلكوكسون Wilcoxon
٧- حجم التأثير مربع إيتا (η2)

الإطار النظري للدراسة:

تعد مرحلة الطفولة المبكرة من المراحل الهامة في بناء شخصية الطفل، فهى مرحلة مهمة للتعلم والاكتشاف والتطور واكتساب الخبرات المتنوعة، حيث نجد أن فلسفة التربية تؤكد أن التربية تبدأ من مرحلة الطفولة المبكرة، ولأن التربية هى وسيلة المجتمع في حل مشكلاته باعتبار أنها العملية التي تستثمر فيها الطاقات البشرية لذا نجد أهمية مرحلة الطفولة المبكرة في تشكيل حياة الطفل.

لذلك يعتمد التعليم والتعلم في الروضة على برامج الأنشطة، فالأنشطة جزء لا يتجزأ من منهج الروضة، ووفقاً للنظريات التربوية فإن الأطفال الذين يشاركون في ممارسة الأنشطة لديهم قدرة عالية على التعلم، إضافة إلى أنهم يكونوا أكثر ثقة في أنفسهم وأنهم يمتلكون العديد من المهارات، ويكونوا أكثر إيجابية عن غيرهم (ريهام على على الباز،٢٠١٩، ٢).

وتؤكد الدراسات أهمية هذه المرحلة لأن ما يحدث للطفل يترك أثراً عميقاً في مستقبله، ويمكن أن يكتسب الطفل العديد من المهارات والمفاهيم التي تساهم في النمو الشامل المتكامل إذا ما توافرت البرامج والأنشطة المناسبة لقدراته واستعدادته، ويمارس الطفل في هذه المرحلة العديد من الأنشطة، الرسم، التلوين، الأناشيد، القص، الصلصال، وغيرها من الأنشطة، التي تساهم في تدريب الحواس وتنميتها وإكسابه العديد من الخبرات والمعارف والحقائق (بطرس حافظ، ٢٠٠٧، ١٣٢).

لذا فقد تعددت برامج طفل الروضة بتعدد وجهات نظر التربويين في رؤيتهم لطفل ما قبل المدرسة، فالبعض يرى أن وظيفة الروضة تعويض الطفل

النقص في الخبرات التي لا توفرها له بيئته الأسرية لذا ظهرت البرامج التعويضية، والبعض الاخر يرى أن الروضة وظيفتها الأساسية هى تحقيق التنمية الشاملة المتكاملة لطفل ما قبل المدرسة وهى ما تسمى ببرامج الخبرات التربوية المتكاملة. (عاطف فهمى، ٢٠١٢، ٢٧٧)

فالأنشطة المتكاملة في الروضة ما هى إلا أمتداداً لخبرات حياتية عامة وهى خبرات متكاملة تتصل بحياته وتكملها وتنمى فيها قدراته وذكاءاته المتعددة.

والأنشطة التعليمية يجب تقديمها في الروضة ليمارسها الطفل وتحقيق وحدة المعرفة وتكاملها بين المجالات المختلفة (علوم– رياضيات– لغة– فن– موسيقى) لتوفر فرص النمو المتكامل جسمياً وعقلياً ووجدانياً، والسعى إلى تحقيق أهداف رياض الأطفال، لذا يجب أن تكون الأنشطة المتكاملة متنوعة ومتعددة حتى تلائم جميع الأطفال وتربطهم بيئتهم ومجتمعهم (أبو هاشم سليم وعبدالناصر الشبراوى، ٢٠١٠، ١٦٥)

ويعد الطفل في إطار المناهج الحديثة المحور الأساسى في جميع نشاطاتها، بحيث تركز على النشاطات الذاتية، وتنمى عنصر التجريب والمحاولة والاكتشاف، وتشجيعه على اللعب الحر، وترفض مبدأ الإجبار، وتركز على مبدأ الإختيار، وتركز على مبدأ المرونة والإبداع والتجديد والشمول، ويتطلب هذا توفير بيئة غنية بالأنشطة التعليمية (هناء الفلفى وأسماء العنسى، ٢٠١٤، ٧٨).

١– مفهوم الأنشطة المتكاملة:

انسب القصص التي يمكن تقديها للأطفال هى تلك القصص الغنائية التي تساهم في دعم وترسيخ العديد من الاتجاهات الايجابية ازاء بعض الممارسات والافكار التربوية السلوكية الصحيحة، شريطة ان تقدم تلك القصص باسلوب شيق مبسط وجذاب متنسق مع الافكار يحتوى على سلسلة من الاحداث المترابطة المثيرة للمتعة النفسية الوجدانية للأطفال والتى تتيح لهم اطلاق الخيال ليجدوا معها المتعة تاركة في روؤسهم اثرا ايجابيا، وتترك بصماتها في شخصياتهم على مدى الحياة ليجدو انفسهم وبطريقة لاشعورية متحلين بالعديد من الصفات الحميدة التي يمارسونها بشكل عفوى وتلقائى خلال مواقف واحداث الحياة فمن خلالها تتاكد لديهم العديد من الممارسات والقيم الاخلاقية والتربوية الصحيحة (نيللى العطار، ٢٠١٤، ٧٨)

وتعد الأنشطة المتكاملة الأسلوب الأقدر من غيره من التنظيمات المنهجية الأخرى على تحقيق أهداف التربية التي تهدف بالدرجة الأولى إلى مساعدة الطفل على النمو الشامل والمتكامل لشخصيته، الأمر الذي يجعل منه مواطناً مفكراً منتجاً مبتكراً (أحمد صومان،٢٠١٧، ٩٤)

يعرف كل من ابتهاج طلبه، محمد صابر، مها علي (٢٠١٥، ٢٧٢) الأنشطة المتكاملة بأنها: مجموعة مواقف تعليمية يتم تخطيطها وإعدادها بحيث تضم المجالات الاجتماعية والرياضية والعلمية والفنية بشكل مترابط، ويكون فيها الطفل إيجابي في تخطيط الأنشطة وتنفيذها تحت إشراف منظم وموجه؛ بما يوفر النمو المتكامل جسميا وعقليا وانفعاليا.

ويعرفها يوسف كمال (٢٠٠٩، ٢٥٣) بأنها كل ما يكتسبه الطفل داخل الروضة وخارجها من المواقف المنظمة والأنشطة المخططة الحرة منها والموجهة التي تتيح للطفل أن يشبع حاجاته، وتنمى مهاراته في تلقائية وإيجابية مع مراعاة التنوع والترابط، وتحقيق التوازن بين جوانب النمو المختلفة.

وتعرفها هيام عاطف (٢٠١٢، ٢٢) بأنها طريقة تنظيمية تكاملية على شكل وحدة خبرة متكاملة ضمن مجموعة وحدات تشكل برنامجاً يدور حول موضوعات معينة ذات أهمية ومعنى عند الأطفال ويصبح مركز لتكامل مجالات التعلم ويساعد الأطفال على تحقيق أهداف تعليمية محددة مع استخدام الخامات والأدوات والوسائل المتعددة، كما يشارك الأطفال في التخطيط للأنشطة وتنفيذها تحت إشراف موجه ومنظم.كما يعرفها أحمد اللقانى وعلى الجمل (٢٠٠٣، ٨٧) على أنها: مجموعة من الإجراءات والممارسات والأدوات التي يقوم بها الأطفال وتتم تحت توجيه المعلمة وإشرافها من أجل تحقيق أهداف محددة.

وترى منى الأزهرى ومنى أبو هشيمة (٢٠٠٢، ١٦) بأن الأنشطة المتكاملة هي: مجموعة من الأنشطة التي تتكامل مع بعضها البعض من خلال موضوع محدد وتتفاعل تفاعلاً وظيفياً محققاً لأهدافها.

كما يعرف كلاً من محمد فرماوى، حياة المجادى (٢٠٠٤، ٢٩٧) الأنشطة المتكاملة بأنها: عنصر مهم من عناصر المنهج له علاقة مباشرة بعناصر المنهج الأخرى من أهداف ومحتوى وطرق تدريس ووسائل تعليمية وتقويم.

وتعرفها رفقة مجلي (٢٠٠٦، ٣٩) بأنها: مجموعة الأنشطة اللغوية والمنطقية الرياضية والفنية والموسيقية والحركية وأنشطة لعب الأدوار والأنشطة القصصية التي تقدم للأطفال في الروضة بهدف إكسابهم المهارات الأساسية اللازمة للأستعداد للتعليم النظامى وتخطط في صورة وحدات دراسية تندمج فيها المعلومات والمهارات في كل نشاط يؤديه الأطفال بهدف تحقيق التنمية الشاملة.

كما تعرفها منى جاد (٢٠٠٦، ٩٤) بأنها: البرامج التي تأخذ في اعتبارها تحقيق النمو الشامل المتكامل المتوازن لطفل ما قبل المدرسة بحيث تراعى البرامج اليومية والأسبوعية والشهرية والسنوية تحقيق نمو الطفل عقلياً ومعرفياً وحس حركياً ووجدانياً واجتماعياً.

ويعرف برنامج الأنشطة المتكاملة بإنه: مجموعة الأنشطة المتنوعة اللغوية والموسيقية والقصصية والعلمية الرياضية المخطط لها بشكل مترابط، ويتم تنفيذها داخل وخارج حجرة النشاط من أجل تنمية مهارات الإدراك السمعى والإدراك البصرى، وتحسين اضطرابات النطق لدى أطفال الروضة (سهير التونى، ٢٠١٤، ٩).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: مجموعة الممارسات الفعلية التي يقوم بها الأطفال وتعبر عن ميولهم وحاجاتهم ودوافعهم الفطرية، وتتمثل هذه الأنشطة في أنشطة (أسرية وفنية وحركية وموسيقية ولغوية وقصصية) وذلك من أجل مساعدة الطفل على النمو المتكامل في كافة جوانب شخصيته.

٢- أنواع الأنشطة المتكاملة المقدمة لطفل الروضة:

تعد الأنشطة التي تقدم في الروضة من الأمور الهامة التي تكون شخصية الطفل وتعمل على تنميتها، كما أنها من العوامل المهمة التي تثرى العملية التعليمية، وللأنشطة التعليمية عدة تقسيمات مختلفة، فمنها أنشطة عملية ويظهر فيها الإهتمام بالأعمال اليدوية والممارسات مثل عمل المجسمات والأشكال أو جمع العينات وأنشطة نظرية تهتم بالمشاهدة والقراءة والكتابة والأنشطة اللغوية بوجه عام (حنان أبو خليفة، ٢٠٠٥، ٨٨)

وفيما يلى عرض لمجالات الأنشطة المتكاملة المتنوعة المقدمة لطفل الروضة:

١- **الأنشطة اللغوية:**

تعتبر اللغة وسيلة التفاهم بين الأفراد، فهى وسيلة الطفل في التعبير عما يجول بداخله وعما يفكر فيه فيعبر بها عن نفسه وهى المفتاح لإكتساب الخبرات وهى تشمل:

أ- **أنشطة الاستماع:** وهى الأنشطة التي ترتبط بتنمية مهارة الاستماع لدى الطفل وتكوين أول خبرة له عن اللغة، وهى أنشطة تهتم بالتدريب على الاستماع لدرجات الأصوات بأنواعها أو القصص والموضوعات أو تنفيذ الأوامر.

ب_ **أنشطة التحدث:** وهى الأنشطة التي تتيح الفرص للطفل للتعبير عن نفسه وعن الموضوعات المختلفة والتحدث عن خبراته وتشمل التمثيل والتعبير عن الموضوعات الفنية.

ج_ **أنشطة الاستعداد للقراءة والكتابة:** وهى الأنشطة التي تعد الطفل للمراحل الأولية للقراءة والكتابة (ريهام الباز، ٢٠١٩، ٣٤).

لذلك ترى الباحثة أن الأطفال ذوى الإعاقة البصرية يمكنهم اكتساب المهارات والمفاهيم اللغوية من تحدث واستماع، وكذلك الإعداد للقراءة والكتابة من خلال التنوع في الأنشطة التي تنمى قدراتهم اللغوية مثل النشاط القصصى- النشاط الموسيقى- ركن المكتبة- ركن الاستماع للتسجيلات الصوتية.

٢- **الأنشطة الحركية:**

تعد الأنشطة الحركية من الأنشطة المفضلة لطفل الروضة، لأنه يشبع بها حبه للحركة التي يتميز بها الطفل في تلك المرحلة، ويرتبط مفهوم الحركة عند الطفل بحيويته ونشاطه، فحركة الطفل قد تكون مؤشراً على الصحة الجسدية والنفسية والعقلية للطفل، وقد تكون الطاقة الحركية الكبيرة التي يتمتع بها أطفال ما قبل المدرسة.ويرى بعض العلماء تفسير ظاهرة اللعب عند الأطفال على أنها شكل من أشكال التفريغ لطاقته الحركية، وتعد حركات الطفل الجسمية كالرقص مع الموسيقى شكلاً من أشكال التواصل مع الاخرين. (نجوى خضر، ٢٠١١، ٥٦)

وترى عزة عبد الفتاح (٢٠٠٥، ١٦١) أنه غالباً ما ينظر للأنشطة الحركية في مناهج الروضة على انها مجال منفصل عن مجالات التعليم التي تهتم بالنواحى المعرفية، وان الطفل ينمو عقلياً بشكل منفصل عن نموه الجسمى، وأنه لا يوجد

أي ارتباط بينهم، وقد اوضح العلماء أن الطفل يتحرك ويلعب لكى يتعلم، ومن هنا نجد أن قدرته على اكتساب المعلومات تتأثر إلى حد كبير بالإيجاب أو بالسلب بنوع الخبرات الحركية التي يمر بها خلال السنوات الأولى من حياته.

وتشير المعايير العالمية إلى انسب المجالات الحركية التي تقدم لطفل الروضة تتحدد فيما يلى:

- الحركات الأساسية: (الانتقالية– الثبات والإتزان– التحكم والسيطرة).
- تعلم المهارات الكبيرة (الخاصة بالأنشطة والألعاب المنظمة).
- المهارات الإداركية الحركية (التوافق العام– القدم والعين– التمييز السمعى– الإدراك الشكلى– التمييز اللمسى).
- صحة القوام (تمرينات القوام).
- الطلاقة الحركية والحركات المرتكزة على الإيقاع الحركى والجمل الإيقاعية وقد يستخدم فيها الصوت كأداة مصاحبة مع التعبير الحركى مثل الجمل الحركية أو القصص الحركية.

(Kosmas et al., 2019)

٣– الأنشطة القصصية:

تؤكد عزة عبد الفتاح (٢٠٠٥، ٤١) أن كل الأطفال لديهم الميل الطبيعى للأستماع للقصة بانتباه بالغ فمن خلال القصة يتاح الأطفال الفرصة الاستماع إلى لغة مرتبة، مما يؤدى إلى إثراء تحصيلهم اللغوى بالإضافة إلى التعرف على تراكيب لغوية متنوعة، كما أن استخدام أسلوب القصة يعتبر عاملاً مشوقاً جداً للأطفال ويحفزهم نحو التعلم بأنفسهم.

كما ان النشاط القصصى يمكن استخدامه في تصحيح السلوك الخاطئ الذي يقوم به الطفل، كما يمكن زيادة فاعلية القصة إذا تكاملت مع استخدام المهارات الحركية الملائمة للأحداث وتزيد أكثر وأكثر إذا ارتبطت بالموسيقى.

٤– الأنشطة الموسيقية:

تشكل الموسيقى جزءاً مهماً من حياة الطفل، فالموسيقى والطفولة لفظان يكادان أن يكونا مترادفين، فكلاهما يشير إلى الضحك والحركة والبهجة والابتكار والتعبير عن الذات.

فالنشاط الموسيقى هو مجموعة من الإجراءات التي تقوم بها معلمة الروضة مع الأطفال لتحقيق أهداف التربية الموسيقية في الروضة، وتبدأ هذه الإجراءات بالتخطيط واختيار وإعداد الوسائل التعليمية واختيار الأناشيد للأطفال واختيار الالات الموسيقية التي تساعدها وتساعد الأطفال على أداء الألحان المختارة وتنتهى بتنفيذ المواقف وأساليب التقويم بعد كل نشاط (محمد حيدر، ٢٠٠٧، ٢٢٣).

وقد أكدت الدراسات أن أفضل طريقة لتعليم الغناء للطفل هى الطريقة الكلية الجزئية التي تتلخص في أن تبدأ المعلمة بغناء الأغنية ككل، ثم تقسمها إلى أجزاء حيث تقوم بغناء الجزء الواحد عدة مرات، ثم تطلب من الأطفال تكراره، ثم تغنى الجزء الثانى وتربطه بالجزء الاول (ريهام الباز، ٢٠١٩، ٤٠).

وترى الباحثة ان النشاط الموسيقى يتميز بتأثير شديد وجاذبية واضحة تسيطر على وجدان الطفل وأحاسسيه لأنه أداة تربوية فعالة في هذه المرحلة، فعن طريق الغناء والعزف والإيقاع الحركى يمكن تنمية الجانب الحسى الحركى والإجتماعى والخلقى، وعن طريق الغناء الفردى يمكن تنمية الثقة بالنفس والإستقلالية لدى الاطفال، بينما الغناء الجماعى يساعد الطفل على التكيف والتعاون والمشاركة، كما يشجعه على القيام بأعمال جماعية أخرى، ويتكون النشاط الموسيقى في مرحلة رياض الأطفال من الغناء وترديد الأناشيد والإستماع والعزف على الات الباند الإيقاعية والحركة.

٥- الأنشطة الإجتماعية:

الطفل يحتاج إلى تنمية الثقة بالنفس وتكوين مفهوم إيجابى عن ذاته، وإلى تلبية حاجاته الإجتماعية الأساسية والشعور بالاطمئنان إلى أنه مقبول من الاخرين، وجدير بالتقدير والمحبة، فهو في مرحلة التمركز حول الذات وليس من السهل عليه أن يأخذ وجهات نظر الاخرين في الاعتبار أو يضحى برغباته من أجلهم، ولكن الخبرات الإجتماعية التي يمر بها الطفل في الروضة يمكن أن تساعده على تحقيق ذلك تدريجيا (منى يوسف، ٢٠١٣، ٣٢).

فمن خلال الأنشطة الإجتماعية يكتسب الطفل مهارات وخبرات متنوعة، ويتعلم مهارات مختلفة في جوانب كثيرة لها أثر واضح فيما بعد على شخصية الطفل (ريهام الباز، ٢٠١٩، ٣٦).

٤- الأنشطة الفنية:

تتيح الأنشطة الفنية أمام الأطفال الفرص لإظهار استجاباتهم التي لا يستطيعون التعبير عنها بالألفاظ، فهم لا يهتمون بتسجيل الحقائق بقدر ما يعنيهم ما يشعرون به من إنفعالات نحو هذه الحقائق، فالتعبير الفنى للأطفال هو عرض لوجهة نظرهم وخبرتهم لما عرض عليهم من أشياء مختلفة ومواقف، فهم يتفاعلون مع المثيرات المتوفرة في بيئتهم (Saalasti, 2011, 105).

كما أن النشاط الفنى يجب أن يقوم به الأطفال عن طواعية واختيار على أن نمدهم بالمواد المناسبة ونوفر لهم الفرص العديدة ليقوموا بالرسم والتلوين والطباعة والتشكيل وبإعداد الأعمال الفنية البسيطة، فالأطفال يحبون الرسم لأنهم يعبرون فيه عن أنفسهم ومشاعرهم وانطباعاتهم عن العالم المحيط بهم، لذا يجب توفير الوقت الكافي لأن يمارس الأطفال الرسم وأن تتاح لهم الفرص لاختيار الألوان لتلوين رسوماتهم (سامية إبراهيم،٢٠٠٧، ٢٨).

٦- الأنشطة الرياضية:

تؤكد حنان أبو خليفة (٢٠٠٥، ٩٢- ٩٣) ان الخبرات العددية والمفاهيم الرياضية الأولية من الأمور المشوقة لدى الطفل فهو دائم التعامل مع الأشياء والمجموعات والأرقام والأشياء المتساوية والمختلفة والأشكال الهندسية (المربعات- المكعبات- المثلث- المستطيل) والأعداد والأرقام والساعات والتعامل بالأرقام في لعب الأدوار مثل دور البائع والمشترى وفى الشراء وإستخدام ألفاظ الكل والجزء في مجالات الأكل والشراب مثل "رغيف كامل- نصف رغيف- كوب ماء كامل- نصف كوب" وكذلك من خلال تقطيع الفاكهة ومعرفة الموازين من خلال لعبة الموازين والتعرف على الكيلو- نصف الكيلو- ربع الكيلو وهكذا.

وترى عزة عبد الفتاح (٢٠٠٥، ١٥) أن نشاط الرياضيات والذى يتم تنفيذه من خلال تعلم الرياضيات من أهم الأنشطة الأساسية في تنمية مهارات التفكير لدى طفل الروضة، وهذا يرجع إلى طبيعة هذا النشاط حيث أنه دائماً ما يحتوى على مشكلة ما وعلى الطفل حلها مثل "التصنيف، الترتيب، إكمال الناقص، المتاهات، التوصيل، التناظر، إدراك العلاقات، إدراك المتشابه والمختلف).

٧- الأنشطة العلمية:

إن اكتساب الطفل للخبرات العلمية عملية مثيرة له، لذا فالنشاط العلمى في حاجة إلى طريقة ناجحة حتى يسهل على الطفل اكتساب هذه المفاهيم للتكيف مع البيئة المحيطة، غالباً ما يتم عن طريق الحواس الذي يعد طريقاً ناجحاً لتحقيق هذا الهدف، فنجد ان النشاط العلمى مهم جداً لإكساب الطفل أغلب المعلومات المتعلقة بالموضوع المراد اكسابه له حيث يتم إكسابه هذه المعلومات بإستخدام عدة مداخل للتعليم عن طريق طرح الأسئلة وتنمية مهارات المناقشة والحوار عند الطفل (إيفال عيسى، ٢٠٠٥، ٢٠).

وتشير حنان أبوخليفة (٢٠٠٥، ٩٢) إلى ان تكوين المفاهيم العلمية البسيطة يشكل الأساس الجوهرى القوى للتفكير والوسيلة الفعالة التي بواسطتها ينظم الطفل خبراته المختلفة، كما ان التوجيهات المبكرة بشان تنظيم المعرفة وتوفير خبرات كثيرة التنوع تؤدى عادة إلى تكوين مفاهيم ذات تأثير كبير في حياة الطفل التعليمية في المراحل المقبلة.

كما تؤكد رفقة مجلي (٢٠٠٦، ٣٤) على أهمية وقت النشاط العلمى في تنمية حرية التعبير في صورة لغوية ووضع الأفكار في قالب لغوى ويتدرب الطفل من خلالها على التحدث في دوره واحترام رأيه وراى الاخرين.

٣- أهمية الأنشطة المتكاملة:

تؤكد أمانى سيد (٢٠١٤، ٨٤) أن تقديم الأنشطة التعليمية المتكاملة في كافة المجالات مثل أنشطة (لغوية؛ علمية؛ فنية؛ حركية) بطريقة متزنة تعمل على تحقيق الأهداف المرجوة منها.

لذلك فهناك العديد من الدراسات التي أكدت على أهمية الأنشطة المتكاملة بأنواعها المختلفة في تنمية طفل الروضة في كافة المجالات، حيث توضح نتائج العديد من الدراسات التربوية مثل دراسة (منى جاد، ٢٠٠١، ١٠١)، ودراسة (فرماوى فرماوى وحياة المجادى، ٢٠٠٤، ٣٠٤)، ودراسة (مها البسيونى، ٢٠٠٩، ٧٦) **أهمية الأنشطة المتكاملة في أنها:**

١. تحقق النمو الشامل المتكامل للطفل حيث تساعد على تكامل المعرفة.
٢. تحقق أهداف رياض الأطفال ويجب أن يكون لها مواصفات خاصة تتناسب مع خصائص وحاجات طفل الروضة.

٣. تعمل على إيجاد نوع من التوازن بين الانتقاد الذاتى للطفل من ناحية وتوجيه المعلمة من ناحية أخرى.
٤. تنظر إلى الطفل على أنه كل متكامل فتقدم المعرفة المتكاملة بما يساعد على تفاعل الطفل مع بيئته ومجتمعه.
٥. تعمل على التكامل في إعداد الأنشطة وتقديم الخبرة المتكاملة وأنشطة متنوعة في ضوء مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال.
٦. تعمل على إكساب الطفل المعلومات والمهارات، وتساعده على تكوين العادات والاتجاهات كما تشبع ميول الأطفال وحاجاتهم.
٧. توفر جهد المعلمة ووقتها فهى تساعدها على تقديم مفاهيم العلم الأساسية على صورة محور أو فكرة بأسلوب مبسط وسهل للأطفال.

وكذلك فقد أكدت دراسة كلاً من أمانى عثمان وآخرون (٢٠١٢) ودراسة إيمان محمد (٢٠٠٦) على تشجيع المعلمة على تخطيط الأنشطة التعليمية المتكاملة، حيث أنها تنمى لدى الطفل الذكاء المنطقى الرياضى والذكاء البصرى المكانى.

كما أكدت دراسة صديقة يوسف ومنال عبدالفتاح (٢٠٠٥، ٦٠) على أن أنشطة التربية الحركية والتربية الفنية يساعدان في تنمية الاستعداد للقراءة والكتابة.

وكذلك نجد نتائج العديد من الدراسات أوضحت فاعلية الأنشطة المتكاملة لطفل الروضة مثل دراسة أمل أحمد (٢٠٠٤)، ودراسة أمل القداح (٢٠٠٨)، ودراسة سمية محمود (٢٠٠٧)، ودراسة رفقة مجلى (٢٠٠٦)، ودراسة فاطمة محمود (٢٠٠٩) واللاتى توصلن إلى ضرورة الاهتمام بتنمية خبرات ومفاهيم الطفل واستخدام الأساليب التربوية الحديثة التي تمكن الطفل من التفاعل مع بيئته واكتشاف عناصرها، وتكوين بنية معرفية تساعده على مواكبة عصر المعرفة.

٤- خصائص الأنشطة المتكاملة:

تركز الأنشطة المتكاملة على تقديم الخبرات التربوية المتكاملة التي تشمل القول والفعل والأفكار والعلاقات الإجتماعية أثناء تفاعل الطفل في النشاط، فهو يستجيب استجابة كاملة للمواقف التي تواجهه في حياته، وبذلك يكتسب عديداً من

المهارات وأساليب التفكير السليم، ولذلك تتصف الأنشطة المتكاملة بمجموعة خصائص، كما ذكرتها ريهام الباز (٢٠١٩، ٢٦) وهى كما ما يلى:

١- **الإستمرارية:** يقصد بالإستمرارية أن تكمل الخبرات التي يمر بها الطفل في الروضة خبراته في المنزل، كما يجب أن تكون الخبرات التي يكتسبها الطفل في بيئته والروضة النواه والأساس الذي تبنى عليه الخبرات التي ستقدم للطفل في مرحلة التعليم الأساسى، لهذا يجب معرفة خبرات الطفل، بحيث نبدأ من النقطة التي وصل إليها وتكمل الخبرات وتعوضه عما ينقصه، حتى يكون معداً لتعلم المهارات الأساسية.

٢- **التوازن:** يقصد بالتوازن مدى مراعاة الوعى النسبى لبرمجة الأهداف سواء أكان على مستوى المحور أو على مستوى كل نشاط على حده، فإذا زادت الأهداف العقلية المعرفية في محور ما على الأهداف الإجتماعية الانفعالية أو الحسية الحركية في محور ما، فمعنى ذلك أن هذا المحور يؤكد على النمو العقلى المعرفى أكثر من الحس الحركى والإجتماعى والانفعالى، مما يخل بتوازن نمو الطفل العقلى المعرفى ونمو الطفل الإجتماعى الإنفعالى، ونمو الطفل الحركى، بحيث لا يغلب أي منهم على الاخر، ويراعى أن هذا التوازن يحدث في فترة زمنية معينة، وتبدأ بفترة النشاط، ثم البرنامج اليومى للأنشطة وتنتقل إلى الفترة الزمنية للمحور كله التي تسعى لتحقيق نمو متوازن لجميع الأطفال (منى جاد، ٢٠٠٥، ٨٣- ٨٤).

٣- **التدرج:** يقصد به التدرج عند تنظيم الأنشطة التعليمية، وملائمة الأنشطة لمستوى نمو الأطفال، فعند تنظيم الأنشطة لطفل الروضة يجب تنظيم خبراتها بصورة متدرجة من الخاص إلى العام، ومن الكل إلى الجزء ومن المحسوس إلى المجرد، ومن السهل إلى الصعب.

٤- **التكامل:** برنامج الخبرات التربوية يهدف إلى تحقيق الطفولة المتكاملة للطفل عن طريق النظر إليه كلياً، فلا تهتم فقط بالمجال العقلى وتهمل المجالات الإجتماعية والجسمية، فتنطلق من اهتمامات الأطفال بحيث يتم تشويقهم وإثارتهم نحو موضوع معين أو مشكلة معينة، ثم يبدأ بإستخدام المنطق المناسب لمستوى نضج ونمو الأطفال، ويخرج الأطفال بمعلومات ومفاهيم

وعادات ومهارات واهتمامات واتجاهات تكون مفيدة لهم في تكوين شخصيتهم وفى نموهم بصفة عامة في كافة الجوانب (ريهام الباز، ٢٠١٩، ٢٦).

٥- **المرونة:** وتتصف الأنشطة المتكاملة بالمرونة الوظيفية التي تسمح لكل طفل بأن يسير في برنامجه وفقاً لسرعته الخاصة، وتبعاً لقدراته واستعدادته وخصائص نموه، ويقصد بها إعطاء الحرية للمعلمة لإختيار محتوى البرنامج الذي تراه مناسباً للمرحلة، وتراعى خصائص نمو أطفال ما قبل المدرسة وحاجاتهم النفسية والإجتماعية والجسمية بحيث تقدم لهم المستوى المناسب لقدراتهم واستعدادتهم. (سعدية بهادر، ٢٠٠٦، ٢٤٢).

ومما سبق تؤكد الباحثة على أهمية الأنشطة المتكاملة لطفل الروضة، حيث تتمتع هذه الأنشطة (بالتكامل، التوازن، المرونة، الإستمرارية، التدرج)، وعلى هذا الأساس يسعى برنامج الأنشطة المتكاملة على تحقيق الشمول، بحيث يحقق اكتساباً لبعض المفاهيم والعادات بشكل متدرج، لذلك لابد من قيام المعلمة بإختيار الأساليب والوسائل التي تتسم بها برامج الأطفال التي تتيح الفرصة للمعلمة لمراعاة الفروق الفردية بين الأطفال، وإعطاء كل طفل الفرصة للتعلم والتقدم حسب قدراته ومعدلات نموه.

ويلخص Lipson et al. (2003, 260) الاثار الإيجابية للأنشطة المتكاملة فيما يلى:

١. يساعد المنهج المتكامل الأطفال على تطبيق المهارات.
٢. يساعد في تكوين قاعدة معرفية متكاملة تؤدى إلى استرجاع المعلومات بشكل أسرع.
٣. وجهات النظر المتعددة تؤدى إلى قاعدة معرفية أكثر تكاملاً.
٤. يشجع المنهج المتكامل على تعميق وتوسيع التعلم.
٥. توفر المناهج التعليمية المتكاملة مزيد من الوقت لاستكشاف المناهج الدراسية.

٥- أهداف منهج الخبرات التعليمية المتكاملة:

يسعى منهج الخبرات التعليمية المتكاملة إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل المتوازن للطفل من خلال تهيئة المواقف التعليمية والمناخ المواتى لتحقيق ما يلى:

١. إكساب الأطفال المفاهيم والمهارات والقيم والعادات والاتجاهات في مختلف مجالات المعرفة دون الفصل بين هذه المجالات، فمن خلال أنشطة الخبرة التعليمية المتكاملة يكتسب الأطفال المفاهيم والمهارات اللغوية والرياضية والعلمية والدينية والإجتماعية والحركية والموسيقية والفنية، دون فصل مقصود، فالموقف التعليمى كل متكامل ولا تنفصل خبراته.
٢. اكساب الأطفال مهارات التعلم الذاتى، فالطفل يكتسب مهاراته عن طريق الممارسة العملية، ومعايشته للخبرات المباشرة، ومواجهته للمشكلات.
٣. اكساب الأطفال المهارات الحياتية المختلفة.
٤. تعويد الأطفال على حرية الاختيار واتخاذ القرار، فأنشطة الخبرات المتكاملة تتيح للطفل الاختيار من بينها دون قيود أو إجبار على ممارسة أنشطة بعينها، كما يمكنه أن يبدأ النشاط ثم ينتقل لنشاط آخر إذا لم يستحوذ النشاط الأول على اهتماماته.
٥. اكساب المهارات الاجتماعية المرتبطة بالاتصال والتواصل، فأنشطة الخبرات المتكاملة تتنوع بحيث تسمح للأطفال بالتعامل معاً داخل الأركان التعليمية، وفى ساحات اللعب الخارجية، كما توفر فرص التعامل مع الصغار والكبار أثناء الزيارات الميدانية والرحلات.
٦. تنمية قدرات الأطفال على التخيل والابتكار، فالأنشطة المتنوعة في أركان الفن،واللعب الإيهامى في ركن الأسرة، والمكعبات تسهم في تنمية هذه القدرات.
٧. تنمية الإدراك السمعى، البصرى، اللمسى، الشمى والتذوقى لدى الأطفال.

(ابتهاج طلبه، ٢٠١٠، ٤٠- ٤٤)

٦- الإتجاهات التربوية المعاصرة في مجال الأنشطة المتكاملة:

يراعى عند بناء برنامج الأنشطة المتكاملة في رياض الأطفال الترابط والتكامل بين موضوعات الخبرة فيما بين المستويات الثلاثة بما يحقق هدف النمو الشامل والمتكامل والمتوازن لجميع جوانب نمو الطفل، **ويتبع ذلك عدة خطوات لبناء هذا البرنامج كالتالى:**

١- تبنى برامج الخبرات التربوية بناء على الأهداف العامة للتربية في رياض الأطفال.

٢- يبنى برنامج الأنشطة المتكاملة على الأسس العامة لبناء منهج رياض الأطفال (طبيعة البيئة والمجتمع، خصائص طفل رياض الأطفال ومستوى التقدم العلمى والتكنولوجى).

٣- يتم توصيف الخبرة التي يقوم ببنائها البرنامج، أي يتم وضع الأهداف الخاصة بالخبرة وذلك بتوزيع هذه الأهداف على المجالات الثلاثة (العقلى المعرفى، الحس حركى، الإجتماعى الإنفعالى) وذلك تبعاً للمستوى الذي تبنى به الخبرة.

٤- يتم تحديد المفاهيم الأساسية والفرعية والأهداف العامة والأهداف السلوكية الخاصة التي توضع على شكل أفعال سلوكية تظهر في سلوك الأطفال بعد تطبيق الأنشطة، أي الشكل الذي تتحقق عليه أهداف الأنشطة في شكل سلوك للأطفال يمكن تحديده وقياسه وتقويمه (أمانى سيد،٢٠١٤، ٩٣).

- المفاهيم اللغوية:

تمهيد:

تعد مهارات اللغة من العناصر المهمة في التعليم، حيث أن تنمية قدرات الطفل في اللغة مطلب أساسى وتعليمى وتربوى ونفسى، لأن مهارات الكلام لدى الأطفال تمثل أحد وأهم متطلبات التربية اللغوية اللازمة لتنمية استعدادتهم لتعلم شتى المجالات، وبالتالى النجاح في تعلم اللغة يؤدى إلى النجاح في التعليم والارتقاء بمستوى الطفل اللغوى (دينا سليمان،٢٠٢١، ٣٠٣).

لذا فاللغة عملية أساسية لتنمية شتى المهارات الأخرى وخاصة في مرحلة ما قبل المدرسة، كما أنها وسيلة الأطفال للاتصال بالعالم الخارجى، والأداة التي من خلالها يكتسب المهارات التي يتواصل بها، ويكتشف خصائص البيئة من حوله، حيث يبدأ الطفل بالتوجه نحو الاخرين، ويتفاعل معهم لغوياً ويستمع إليهم، ويفهم أفكارهم ومشارعرهم، وتعليم اللغة والتدريب عليها يبنى أساساً على ما يسمى بمهارات اللغة وهى: (الاستماع، التحدث، الاستعداد للقراءة، الاستعداد للكتابة) (خالد النجار، ٢٠٢٠، ١٩٨).

كما أن اللغة التي يتم تقديمها للأطفال من خلال التفاعل مع البالغين تؤدى إلى دعم وتعلم الأطفال السلوكيات اللفظية، كما يرتبط كل من التفاعل والقراءة

ارتباطاً وثيقاً بالتطور اللغوى والمعرفى لدى الأطفال، بالإضافة إلى الاستعداد المدرسى والأداء الأكاديمى لديهم. (Taylor & Ashaly, 2016, 45)

وتعتبر مهارة الاستماع من أولويات مهارات اللغة، وذلك لأن أداة الاستماع (الأذن) تعمل في جميع الاتجاهات وأن الطفل يسمع أكثر مما يقرأ أو يتكلم أو يكتب، وحاسة السمع لدى الإنسان ترتبط بتعلم الكلام، وهى الحاسة المهمة لتطور المدركات العقلية والفكرية ونموها. (محمد حسين، نجوى وزير،٢٠١٨، ٢٩٢)

فاللغة تعد أرقى ما لدى الإنسان من مصادر القوة والتفرد وهى الوسط الذي ينظم الإنسان تفكيره من خلاله ويعبر عن أفكاره على نحو يفهمه الاخرون ويستوعبونه، وباللغة نتمكن من التعبير عن حاجاتنا الأساسية ونتزود من خلالها بطرق ووسائل من أجل معرفة عالمنا والقيام بوظائفنا كمخلوقات إجتماعية، والإنسان وحده دون غيره هو الذي يستخدم الأصوات المنطوقة في نظام إبداعى محدد ليحقق التخاطب مع أبناء جنسه (سامى محمد ملحم، ٢٠١٦، ١٧٥)

كما أنها وسيلة أساسية من وسائل الإتصال الإجتماعى وبخاصة في التعبير عن الذات وفهم الاخرين، ووسيلة مهمة من وسائل النمو العقلى والمعرفى والإنفعالى حيث إن الإنسان كائن إجتماعى، واللغة هى دليل وجوده ولا يمكن العيش بدونها (نورهان قاسم، ٢٠١٨، ٧٣).

فهى من أبرز الجوانب التي يحتاجها الطفل في حياته فهي وسيلة اتصال وتواصل مع المجتمع الذي يعيش فيه، وهي أداةً للتفكير والتعبير عن أفكاره، فالطفل لا يتكلم مجرد أصوات نسمعها بل ينقل لنا أفكاره التي تعبر عن كيانه ومجتمعه وآرائه ومعتقداته، لذا تعد الحصيلة اللغوية من المقومات الأساسية للغة، فهي عمادها لما تضمن لهم مفاهيم ومعاني، ومنها تتكون الوحدات الأساسية للغة أي فرد (عبد الرؤوف محفوظ،٢٠٠٥، ٩٥).

لذا تأخذ اللغة اهتماماً خاصاً خلال النمو بمرحلة الطفولة المبكرة لما لها من أهمية في بناء قدرة الطفل على التواصل وتوسيع نطاق معرفته، وبناء منظومة مفاهيمه الخاصة حول الحياة بكافة جوانبها، حيث أن اللغة عبارة عن مفهوم إجتماعى تتطور من خلال التفاعل، وأن قدرات الطفل الذهنية تتأثر بمستوى نمو اللغة وتطورها (مرام المومني،٢٠١٧، ٤٤١).

فاللغة أداة ذات فائدة كبرى في زيادة قدرة الطفل على السيطرة ليست فقط على بيئته التي يعيش فيها، بل أيضاً على دوافعه واتجاهاته وحاجاته، فطفل ما قبل المدرسة يعبر عن دوافعه واتجاهاته ورغباته وحاجاته إذا كان مالكاً للغة ومسيطراً على أساسياتها، وهناك دائرة متصلة الحلقات بين اللغة والتفكير والتعبير لدى الطفل، كما أن اللغة التي يتم تقديمها للأطفال من خلال التفاعل مع البالغين تؤدي إلى دعم وتعلم الأطفال للسلوكيات اللفظية، كما يرتبط كل من التفاعل والقراءة ارتباطًا وثيقًا بالتطور اللغوي والمعرفي لدى الأطفال بالإضافة إلى الاستعداد المدرسي والأداء الأكاديمي لديهم. (Taylor&ashaly, 2016, p.45)

وقد ذكرت أمال حمودة (٢٠١٤، ٣٤) أن نظريات اكتساب اللغة أكدت على أن مستوى الكلام للأطفال مؤشر حقيقي لمدى نموهم اللغوي، والكلام مهارة لغوية مكتسبة تؤدي شفهياً وتحتاج إلى ممارسة حتى يصل الطفل إلى التمكن من أدائها وعن طريقها ينتقل الطفل من حالة الانطوائية والتمركز حول الذات إلى حالة الجماعة والمشاركة، كما أن التعزيز الإيجابي له أثر كبير في تقدم الأطفال واكتسابهم العديد من المهارات اللغوية.

لذا تعتبر مرحلة ما قبل المدرسة من أهم مراحل النمو المعرفي اللغوي للطفل، ففي هذه المرحلة نجد التعبير اللغوي للطفل يميل نحو الوضوح ودقة المعنى والفهم ويعبر عن نفسه بجمل مفيدة (خليل الخليلي، ٢٠٠٣، ٥٦).

١- تعريف اللغة والمفاهيم اللغوية:

يعد اكتساب مفاهيم اللغة من أهم المهارات الأساسية للطفل والتى تمكنه من تكوين حصيلته اللغوية، واستخدام اللغة في التواصل اللفظى والتخاطب بشكل واضح وسليم، والذى يعتبر عاملاً أساسياً في عملية التعلم واكتساب الخبرات الحياتية والنمو المعرفى والإجتماعى والتوافق السليم مع متطلبات الحياة الاجتماعية (Brodin & Renblad, 2020, 2208).

فالتوصل إلى تعريف جامع للغة أمر يعد جد عسير، إذ اللغة ونحن بصدد تعريفها لا يعدو حالها بأفضل حال من أي مفهوم إنسانى، والخلاف حول تعريفها هو الشئ الذي يمكن أن نتفق عليه بداية، بينما الاتفاق على تعريف الغة لا يمثل اتفاقاً عاماً فهو أمر عليه خلاف كبير ومتنوع (السيد سليمان،٢٠١٠، ٣٢).

فاللغةتعد من أهم وسائل التفاهم بين الطفل وبيئته، فهى الأساس الذي يعتمد على كل نشاط يقوم به سواء أكان ذلك عن طريق الاستماع أو التحدث، ويعد تعلم اللغةشكلاًمن أشكال التنشئة الاجتماعية التي تهدف إلى إكساب الطفل مهارات الفهم ليكون قادراً على فك رموز اللغة عندما يستقبلها وقادراً على تركيبها من حيث يريد التعبير عن نفسه والاتصال بغيره(سمير أبو مغلي ومروان أبو جرج، ٢٠٠٤، ١١١).

لذا يجب أن نهتم بإكساب الطفال المفردات الجديدة ومعرفة تسمية الأشياء، والكائنات الحية، والتعبير عن الأفكار والمشاعر والأحداث، وإدراك المتشابهات والاختلافات بين الأشكال البصرية والصوتية والنطق الصحيح للكلمات (عاطف فهمى، ٢٠١٢، ٤١٣).

ويعرفها بن خلدون في مقدمته "اللغة عبارة المتكلم عن مقصوده" وتلك العبارة فعل لسانى ناشئة عن القصد لإفادة الكلام، ويلاحظ في كلا التعريفين اقتصار اللغة على الأصوات والعبارات وربطها بالكلام في حين تقوم لغة الإشارة لدى الأصم والأبكم بنفس الوظيفة الإجتماعية وهى اصطلاحية مقصودة، كما أنها رمزية ولها مفاهيمها الخاصة ومعانيها ودلالتها، كما أن لها علاقتها بنمو الفكر والنمو العقلى المعرفى للأصم، أي أن اللغة ليست قاصرة على "الفعل اللسانى" أو هى مجرد "أصوات فقط" (وفاء كمال،٢٠١١، ٦٣).

وتعرف اللغة على النحو التالى:

تعتبر اللغة وسيلة أساسية من وسائل التواصل الإجتماعى وخاصة في التعبير عن الذات وفهم الاخرين، كما أنها وسيلة مهمة من وسائل النمو العقلى والمعرفى والإنفعالى(عبدالله سليمان واخرون، ٢٠١٦، ٤٥١).

واللغة هى مجموعة رموز متعارف عليها سواء أكانت منطوقة أو مكتوبة يطلق عليها اللغة التعبيرية Expressive Language أو اللغة اللفظية أي الاستقبالية Receptive Language (امال عبدالسميع اباظة، ٢٠١٤، ٣٧).

حيث يعرفها علماء النفس بأنها: الوسيلة التي يمكن بواسطتها تحليل أي صورة أو فكرة ذهنية إلى أجزائها، أو خصائصها، والتى بها يمكن تركيب هذه الصورة مرة أخرى في أذهاننا وأذهان غيرنا بواسطة تأليف كلمات في تركيب خاص.(كريمان بدير، إميلى صادق،٢٠١٠، ٥٤)

لذلك فاللغة لها ثلاث جوانب:- الجانب الأول هو اللغة المنطوقة ووسيلتها الأصوات، الجانب الثانى وهو اللغة المكتوبة ووسيلتها الحروف والكلمات، والجانب الثالث ويتمثل في اللغة الصامتة ووسيلتها الإشارات والرسوم. (جمال فايد وآخرون، ٢٠٠٩، ٣٣٢).

فاللغة هى استخدام تنظيمى ابتكارى للأصوات والإشارات والرموز المكتوبة بهدف التواصل والتعبير عن الذات (Hoff, E., 2009, P.4)

كما أن اللغة هى أصوات أو رموز ذات دلالات متعددة يستخدمها الإنسان والمجتمع للتعبير عما في النفس، وعن حاجاته، وحاجات المجتمع الذي يعيش فيه (أسامة خضر،٢٠١٠، ٣٠). وقد عرفت زينب حسن (٢٠٢٠) مهارات اللغة بأنها: مجموعة من الإداءات الصحيحة المتصلة باللغة والتى نمت تدريجياً بالتعلم، فمارسها الطفل بدقة وسهولة (زينب حسن،٢٠٢٠، ١٣).

فى حين عرفها أحمد حسن (٢٠١٩، ١٠٧) بأنها: هى التي تشتمل على مهارات الاستقبال (القدرة على فهم اللغة المنطوقة)، والمهارات التعبيرية (القدرة على التحدث والكلام)، ومهارات توظيف اللغة (القدرة على توظيف اللغة في العديد من المواقف الإجتماعية).

فاللغة هى أداة الفرد في التفاهم والاتصال، وهى وسيلته في التفكير المنظم، وهى مجموعة الرموز التي تمثل المعانى المختلفة، ومهارة خصَّ بها الله الإنسان، وهى وسيلة الاتصال الاجتماعى والعقلى، وإحدى وسائل النمو المتكامل، ومظهر قوى من مظاهر النمو العقلى والحسى والحركى، ونحن نسمعها منطوقة ونقرأها مكتوبة، ويعتبر تحصيل اللغة أكبر إنجاز في إطار النمو العقلى للطفل، وبالتالى فهى وسيلة أساسية في العملية التعليمية (أيمن حجازي، ٢٠٠٥، ١٧- ١٨).

وقد عرفتها رانيا زعلوك (٢٠١٧، ٤٥) بأنها: مظهر من مظاهر السلوك البشرى، فهى وسيلة لنقل المعلومات، والمشاعر، والأراء، كما أنها عامل من عوامل ربط الفرد بالجماعة، فهى مجموعة منظمة من العادات الصوتية، بواسطتها يتبادل أفراد المجتمع الواحد الأفكار، والمعارف.

وعرفها Udwin & Yule (2003, 199) بأنها: هى وسيلة نظامية للتواصل والتعبير عن استخدام الأصوات أو الرموز التقليدية.

وقد عرفها هوف Hoff (2009, 4) اللغة بأنها: استخدام تنظيمى ابتكارى للأصوات والإشارات والرموز المكتوبة بهدف التواصل والتعبير عن الذات.

ويعرف علماء النفس اللغة بأنها: الوسيلة التي يمكن بواسطتها تحليل أي صورة أو فكرة ذهنية إلى أجزائها أو خصائصها، والتى يمكن تركيب هذه الصورة مرة أخرى في أذهاننا وأذهان غيرنا بواسطة تأليف كلمات في تركيب خاص، والواقع أن هذا التعريف لا يتضمن فقط تعريف اللغة بل تعريف وظيفتها أيضاً (كريمان بدير، إميلى صادق، ٢٠١٠، ١٠).

وقد عرفتها هدى الناشف (٢٠٠٧، ٥) بأنها: تلك المهارات المتعلقة بالمهارات اللغوية والاستقبالية والتعبيرية، وتتضمن المهارات اللغوية والاستقبالية والتعبيرية، وتتضمن المهارات اللغوية الاستقبالية قدرة الطفل على فهم وتفسير الأصوات والحروف والكلمات، والمهارات اللغوية التعبيرية تتضمن قدرة الطفل على التعبير عن الأفكار والمشاعر.

ويشير Sadiku (2015, 30) إلى وجود أربع أنظمة وظيفية للغة:

١. النظام السمعى (الاستماع).
٢. النظام الشفهى (التحدث).
٣. النظام القرائى (القراءة).
٤. النظام الكتابى (الكتابة).

ولعل التعريف الأكثر شمولاً هو تعريف الجمعية الأمريكية للسمع والنطق واللغة (ASHA) وهو: أن اللغة نظام معقد ومتغير من الرموز الإصطلاحية المستخدمة بأشكال عدة في التفكير والتواصل. (سعيد كمال الغزالى،٢٠١١، ٢٦٢)

ومن هنا يتبين أن اللغة التي يستخدمها الفرد في التعبير عما يدور في ذهنه من أفكار هى اللغة اللفظية، كما يحتاج الفرد إلى أكثر من لغة للتعبير عما في نفسه، وبالتالى يتجلى أهمية التواصل اللفظى في حياة الأفراد (محمد أنور عبد السميع، ٢٠١٦، ٣٧).

وقد عرفت الباحثة مهارات اللغة بأنها: هى المهارات والأداءات اللغوية المرتبطة بسلوكيات أطفال الروضة في الاستماع والتحدث والاستعداد للقراءة والاستعداد للكتابة، فهى قدرة الطفل على استخدام اللغة استخداماً صحيحاً من خلال هذه المهارات.

وتؤكد الباحثة على أهمية اللغة في حياة الطفل، وخاصة الطفل ذوى الإعاقة البصرية، فاللغة أساس الحياة، وعن طريقها يتمكن من التعبير عن احتياجاته، ورغباته، ومطالبه، وأفكاره، وبالتالى تنمية مهارات التواصل اللغوى، وعن طريقها يكتشف خصائص البيئة من حوله، كما تساعده على فهم رغبات الاخرين، ومن هنا يتضح للباحثة أهمية تنمية المفاهيم اللغوية لدى الطفل ذوى الإعاقة البصرية.

٢- فنون اللغة:

تتمثل فنون اللغة في الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، وقد أكد كل من علماء اللغة والتربويين على العلاقة الوطيدة بينها، حيث لا يمكن تنمية أي فن بمعزل عن فنون اللغة الأخرى، كما أن التحسن في أي فن يؤدى إلى التحسن في باقى الفنون، فالاستماع مرتبط بالتحدث، كما يرتبط بالقراءة، وفن التحدث يعد أساساً لاكتساب القدرة على القراءة والكتابة (بن يوسف الحسن، ٢٠٢١).

أولاً: مهارة الاستماع Listening:

تعد مهارة الاستماع أولى مهارات اللغة المؤثرة في اتصال الطفل بالعالم الخارجى، حيث يستطيع من خلالها اكتساب المفردات اللغوية الجمل والأفكار والمفاهيم، لكونها أساس كل تعلم ومهارة إيجابية تتطلب الانتباه ويصاحبها إدراك وفهم لما يسمع (سهير شاش،٢٠١٤، ٨٤).

ويعتبر الاستماع من أكثر المهارات اللغوية استخداماً طوال حياة الإنسان، فالاستماع له أهمية كبيرة لأنه يساعد على تنمية اللغة الشفوية للطفل، والقدرة على التعبير والنطق الصحيح، وكذلك تنمية القدرة على تمييز الأصوات والحروف والكلمات تمييزاً صحيحاً، وإثراء حصيلة الطفل اللغوية بالعديد من الألفاظ والعبارات الجديدة، وأيضاً مساعدة الطفل على تنظيم أفكاره بصورة مرتبة، وتنمية التخيل والذاكرة السمعية والاحتفاظ بالمعلومات لمدة أطول، وزيادة مدة الانتباه والتدرج في استماعه للموضوعات المختلفة (Yıldırım, 2016, 2094).

فيعرفها على الحلاق (٢٠١٠، ٧٨) بأنها: مهارة لغوية تتطلب قيام المستمع بإعطاء المتحدث أعلى درجات الاهتمام والتركيز لفهم الرسالة المتضمنة في حديثه، وتحليلها، وتفسيرها، وتقويمها، وإبداء الرأى فيها.

وقد عرفها هانى رمضان (٢٠٢٠، ٧٧٤) بأنها مهارة يتم بموجبها اكتساب اللغة بشكل إرادى يحتاج فيها الطفل إلى التركيز والانتباه، فهى عملية متعلمة ومهارة تحتاج تعليم وتدريب.

وعرفتها إيمان شاهين (٢٠١٦، ٦٦) مهارة الاستماع بأنها: استقبال الصوت ووصوله إلى الأذن للمتلقى بقصد أو بدون قصد، والاستماع والانصات متقاربان، لكن الإنصات استماع مستمر بدرجة تركيز أكثر، والاستماع قد يتخلله انقطاع يسير بسبب السرحان، ومن أهمية الاستماع إنه عملية عقلية وحسية تتطلب من المستمتع استقبال المعلومات وإعمال الذهن والفكر حتى يفهم ما إستمع إليه، ويحاول إظهار مواطن القوة والضعف، وإختزان بعض المعلومات عند حدوث اقتناع بها.

وتؤكد دراسة كلاً من راشد القلمجى (٢٠١٥)، ودراسة داليا حسين (٢٠١٧) على أهمية تنمية مهارة الاستماع والتعبير الشفهى لدى الأطفال.

أهمية الاستماع لطفل الروضة:

- إثراء حصيلة الطفل اللغوية ومتابعة الحديث وفهم التعليمات.
- تنمية الذاكرة السمعية والاحتفاظ بالمعلومات.
- تنمية القدرة على التعبير وصياغة الجمل والنطق الصحيح.
- تنمية قدرة الطفل على تمييز الأصوات والحروف والكلمات تمييزاً صحيحاً.
- مساعدة الطفل على تنظيم أفكاره والمشاركة الإيجابية في الحديث.

(محمد حسين سعيد، نجوى وزير، ٢٠١٨، ٣١٣)

ثانياً/ مهارة التحدث Speaking:

يشير Nathan et al. (2004, 380) إلى أن مهارة التحدث لها أهمية بالغة للطفل باعتبارها من أوسع النوافذ التي تطل منها على قدرات الطفل واستيعابه للخبرات المختلفة، ووسيط التواصل اللغوى قبل القراءة والكتابة، كما أنها أداة للتواصل مع الاخرين، ولها أثر كبير في تكوين شخصية الطفل وميوله واتجاهاته المختلفة.

فمهارات التحدث هى مهارة لغوية تظهر مبكراً من حياة الطفل ولا تسبق إلا بالاستماع فقط، فالتحدث نتيجة للاستماع وانعكاس له، كما تمثل مهارة التحدث الجانب الإيجابى من التواصل عن طريق اللغة، ويبدأ الطفل في اكتسابها بعد نطقه

للكلمة الأولى في عامه الأول، وتشير هذه المهارة أيضاً إلى قدرة الطفل على التعبير عن نفسه وأفكاره ومشاعره في شكل رموز لغوية وكلمات وألفاظ. (هدى أبو صالح، ٢٠١٧، ٩٢)

وقد عرفت هالة الجندى (٢٠٢١، ٧) مهارة التحدث بأنها: عملية تتضمن القدرة على استعمال اللغة ليعبر الطفل عما بداخله من مشاعر وما بعقله من أفكار.

ثالثاً/ مهارة الاستعداد للقراءة Reading:

يعد الاستعداد لتعلم القراءة أحد المؤشرات المهمة لجوانب النمو المتنوعة، والتى تؤثر على غيرها من المهارات اللغوية (الاستماع– التحدث– الاستعداد للكتابة)، لما لها من أثر في كافة جوانب التعلم، فمرحلة الاستعداد للقراءة هى الدعامة الأساسية لإكساب الطفل مهارات القراءة والمؤشر الدال على مستوى الطفل المعرفى من حيث القوة والضعف والتقدم والإخفاق.

وتتصف مهارة التحدث بجوانب ثلاثة تتصل بالطفل، والتى يجب مرعاتها في البرامج التي تهدف إلى التنمية اللغوية للطفل وهذه الجوانب هى:

١. جانب حسى حركى: وفيه يتعرف الطفل على الطريقة السليمة لنطق الحروف وتدريب أعضاء النطق، والتمرين على التنغيم وإستخدام النبرات.
٢. جانب معرفى: وهو الذي يمكن الطفل من تكوين عادات لغوية سليمة مثل تنظيم الأفكار وترتيبها، وبناء مفردات لغوية سليمة، وتعرف دلالات الألفاظ، وكذلك إجراء عمليات عقلية سليمة من زواية التذكر والتخيل.
٣. جانب نفسى اجتماعى: وهو قدرة الطفل على التفاعل الإجتماعى السليم وإحساسه بالإنتماء إلى جماعة الرفاق، وما يتتبع ذلك من إحساسه بالثقة بالنفس والمبادرة والتلقائية وتجنبه الاضطرابات النفسية والمشكلات اللغوية الأخرى (كريمان بدير واميلى صادق، ٢٠١٠، ٣١٥).

وقد عرف علاء شبيب وهبة خلف (٢٠٢٠) الاستعداد للقراءة بأنها: العملية التي يتصل بها الطفل بالرموز المكتوبة عن طريق العين ليدرك معناها (علاء شبيب، ٢٠٢٠، ٥٢٥).

والقراءة كما يعرفها Wallace (2003, 4) أنها: عملية إجتماعية ناقدة، تفسيرية أكثر من كونها مهارة أو مجموعة من المهارات، ومن ثم توجه بعناية

كبيرة وذلك لأهميتها في تنمية القدرة على التحليل والتفسير والنقد، حتى لا يظل المتعلم متلقياً سلبياً.

فالقراءة عنصراً هاماً ومكملاً لوصول المتعلم لدرجة عالية من الكفاءة اللغوية، فهى أداة للتساؤل والاستقصاء والبحث العلمى، هذا بجانب كونها نشاط مثمر ومفيد لجميع الأنشطة الأخرى التي يقوم بها الطفل (إيمان شاهين، ٢٠١٦، ٦٣).

رابعاً/ مهارة الاستعداد للكتابة Writing:

تعتبر الكتابة عنصراً أساسياً من عناصر ثقافة الطفل، ووسيلة من وسائل التواصل اللغوى والارتقاء باللغة، كما أنها تعد عاملاً مهماً في تعليم الأطفال مبادئ الكتابة خاصة عند التحاقهم بالروضة، وهذا يعتمد على النضج العصبى العضلى، والقدرة على التفكير السليم المنظم (دينا سليمان، ٢٠٢١،٣١١)

وطبقاً لكل من Paul & Elder (2007, 105) هى جزء أساسى من التفكير والنشاط العقلى، فهى بمثابة حلقة متصلة من التساؤل، والتأليف، والمراجعة.

وتنمية مهارة الاستعداد للكتابة تجعل الطفل يعبر عما لديه من معان ومفاهيم ومشاعر واراء وأفكار، كما تمكن الطفل من اكتساب مهارات اللغة التي تساعده على التحدث والتفكير المنظم والكتابة السليمة، وضبط حركات اليد عند الكتابة. (أسماء الوحيدى، ٢٠١٩، ٣٠).

وقد عرفتها فاطمة السيد (٢٠١٩، ٢٦٤) بأنها: تلك المهارات التي تمكن الطفل من مراعاة قواعد الكتابة، والتعبير بموضوعية عن أفكاره وارائه وكتابة أفكاره بوضوح وتسلسل.

وهذا ما أكدته عليه دراسة كلاً من دينا عبدالرحمن (٢٠١٣)، ودراسة رشا إسماعيل (٢٠١٦)، ودراسة Şenol, et al (2021) واللاتى أكدوا جميعاً على ضرورة تنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة، وأنشطة الكتابة المبكرة للأطفال.

وتؤكد إيمان شاهين (٢٠١٦، ٦٤) أن هناك علاقة قوية بين كل من القراءة الناقدة والكتابة الجيدة، فالكتابة الفاعلة تتطلب وعياً وإدراكاً من قبل المتعلم لكيفية القراءة السليمة، وكذلك الكيفية التي تعمل بها اللغة لنقل الأفكار، ومن جانب اخر فإن تقييم النص المكتوب يستلزم وعياً بالغاً للسلوكيات التي تمارس خلال القراءة.

٣- وظائف اللغة:

تحقق اللغة العديد من الوظائف والأغراض للطفل، ومن أهم هذه الوظائف: وظيفة الاتصال وما يتبعها من تبادل الأفكار والمشاعر، وتستخدم للحصول على المعلومات بكافة الوسائل للتعبير عن نتائج عمليات التفكير والاستدلال عند الطفل وإعطاء المعنى وتصوير المشاعر والانفعالات، وحمل الاخرين على القيام بالأعمال والأفعال وإعطاء الأوامر والتوجيهات، وتحقق الحاجات الإنسانية للوجود في جماعة تحقق للطفل الشعور بأهمية الذات وتكوين عالمه بكافة أبعاده، والتعرف على العادات والقيم السائدة في مجتمعه، وتشعر الطفل بالأمن.(ليلى كرم الدين،٢٠٠٤، ١٧).

وتستخدم اللغة في مختلف مواقف الحياة لأغراض التحدث مع الاخرين، والتفكير، والتعليم، والترفيه، وجذب الانتباه، وطلب المساعدة، والتعبير عن المشاعر والانفعالات في المواقف الإجتماعية والتأثير على الاخرين، كما تستخدم اللغة في تبادل الرسائل بين الأطفال، وتبادل المعلومات والمعارف، والحصول على الأخبار، والوقوف على طبيعة حياة الإنسان بصورة عامة أو تطورها قديماً أو حاضراً، وإنطلاقاً إلى المستقبل. (عبدالعزيز السيد الشخص،٢٠١٣، ٢٣).

وقد ذكر حمدي الفرماوى (٢٠٠٩، ١٦- ١٧) عدة وظائف للغة هى:

١- **الوظيفة الأدائية:** ويقصد بها استخدام الفرد للغة للحصول على ما يريد.

٢- **الوظيفة التنظيمية:** ويقصد بها استخدام الفرد للغة لإصدار الأوامر للاخرين وتوجيه سلوكياتهم.

٣- **الوظيفة التفاعلية:** ويقصد بها استخدام الفرد للغة من أجل تبادل المشاعر والأفكار بين الفرد والاخرين.

٤- **الوظيفة الشخصية:** ويقصد بها استخدام اللغة من أجل أن يعبر الفرد عن مشاعره وأفكاره وعن ذاته.

٥- **الوظيفة التمثيلية:** ويقصد بها استخدام اللغة من أجل تمثيل المعلومات والأفكار وتوصيلها للاخرين.

٦- **الوظيفة الشعائرية:** ويقصد بها استخدام اللغة للتعبير عن أيديولوجيات الجماعة وممارسة طقوسها الدينية.

٧- **الوظيفة التخيلية:** ويقصد بها استخدام اللغة للتعبير عن تخيلات وإبداعات الفرد.

٨- **الوظيفة الإستطلاعية:** ويقصد بها استخدام اللغة من أجل الاستفسار والكشف عن أسباب الظواهر.

وترى نهى عبداللطيف (٢٠١٦، ٢٩) أن وظائف اللغة تؤدى إلى زيادة قدرة الطفل على التعبير عن رغباته وحاجاته والتحقيق من احتياجاته وزيادة القدرة عن التعبير عن مشاعره والتواصل مع الاخرين.

٤- مراحل النمو اللغوى:

يقصد بالنمو اللغوى نمو مهارات الاستماع ومهارات التعبير وما يجرى بين المهارتين من ترابط وتسلسل على درجات المعنى المختلفة. (سعيد كمال الغزالى،٢٠١١، ٦٠)

ويتفق عدد كبير من العلماء أن مراحل النمو اللغوى تسير وفق أربعة مراحل وهى: مرحلة الصراخ والبكاء، ومرحلة المناغاة أو الثرثرة، ومرحلة تقليد الأصوات المسموعة ومحاكاتها، ومرحلة المعانى (امال اباظة،٢٠١٤، ٥٧-٥٨).

وقد قسم العلماء مراحل النمو اللغوى عند الطفل إلى مرحلتين أساسيتين وهما:

أولاً/ المرحلة قبل اللغوية:

قبل أن يتعلم الأطفال استخدام اللغة كوسيلة للتواصل مع الاخرين من حولهم فإنهم يطورون سلوكيات تواصلية غير لفظية والتى بدورها تشكل كل الاكتساب اللاحق للغة، وهو الذي بدوره ينعكس على قدرتهم على الكلام، وهذه الفترة التي نتحدث عنها تلك التي توصف بأنها فترة انتقال من عملية التواصل ما قبل القصدى إلى التواصل القصدى، ومن النمو اللغوى ما قبل الرمزى إلى النمو اللغوى الرمزى، ومن الجدير بالذكر هنا أن سلوكيات التواصل بوجه عام في مرحلة النمو اللغوى ما قبل اللفظى تتشابه إلى حد كبير بين جميع الأطفال في هذه المراحل العمرية ويتم فهمها وتفسيرها بسهولة كبيرة من خلال القائم على رعايتهم **المرحلة قبل اللغوية** (محمد أبوالفتوح، ٢٠١١، ٥٨- ٥٩).

وتنقسم هذه المرحلة إلى:

١- **مرحلة الصراخ:** يعبر فيها الطفل عن حاجاته بالصياح والصراخ وهى مرحلة عامة عند جميع الأطفال، وتعتبر مرحلة هامة جداً لأنها تساعد على تدريب الجهاز الصوتى والجهاز السمعى لدى الطفل، على الرغم أنها لا تنتج لنا أي لغة للتعبير والاستقبال، لكن البكاء أو الصراخ في حد ذاته يعتبر وسيلة تواصل حيث يتضمن رسالة إلى الأم التي تقوم باى استجابة من الاستجابات التي تحد من بكاء الطفل وصراخه. (حمدى الفرماوى، ٢٠٠٩، ٣٢)

٢- **مرحلة المناغاة:** تعتبر المناغاة المرحلة الثانية في نمو الطفل وتطوره، وتظهر في حوالى الأسبوع السادس أو السابع من عمر الرضيع عندما يقرقر ويصدر عدداً من الأصوات المتنوعة بشكل عشوائى. (امال آباظة،٢٠١٤، ٥٧)

والمناغاة التي يقوم بها الطفل تتشكل وتتأثر باللغات المستخدمة حوله، فالأطفال سريعاً ما يطورون أصواتاً معينة كإشارات لأشخاص وأشياء وأحداث منفصلة لديهم (با- با)، وكل هذا ما قبل تكوين الكلمات وتفسير للكبار على أنها مدلولات ذات معنى، وقد يتمكن من نطق عدد من الفونيمات (Bruce, 2006, 140).

وترى الباحثة أن هناك نوعان من المناغاة:

أ- **مناغاة عشوائية:** وهى بمثابة مجموعة أصوات يبعثها الطفل في حالة ارتياحه وتمتعه بالدفء والشبع، وتتضمن أصواتاً لا معنى لها، يكررها الطفل وينطق بها بطريقة عشوائية لا يهدف منها التعبير أو الاتصال بالغير، وإنما هى نشاط عقلى يجد الطفل لذة في إخراجه ومتعة في سماعه.

ب- **المناغاة التجريبية:** هى امتداد للمرحلة السابقة، وتمثل هذه المرحلة أهمية كبيرة في حياة الطفل بإعتبارها مرحلة تجريبية يحرك فيها الطفل أجهزته الصوتية بأشكال مختلفة، وتسمى هذه التعبيرات والحركات اللعب التجريبى للأصوات.

٣- **مرحلة التقليد أو المحاكاة:**

هذه المرحلة تبدأ في الشهر العاشر من العمر، ونجد أن الطفل يبدأ بتقليد الأصوات المألوفة ويحاول أن يحاكى ما يصدر أمامه من أصوات ويتفاعل مع

الاخرين، ومن خلال هذا التفاعل توضع أسس التفاعل الإجتماعى اللغوى (لمياء رسول وأسيل محمد، ٢٠١٣، ٢٣٣).

وينوع الطفل الأصوات التي يصدرها، ويستجيب أكثر لوالديه سواء لإشارتهما أو لتقليد أصوات يصدرونها وفى هذه المرحلة يسعد الأطفال كثيراً بالأغانى التي تكرر بها كلمات بسيطة. (محمد كامل، ٢٠٠٦، ٢٥)

ثانياً/ المرحلة اللغوية:

أجمع العلماء على أن هذه المرحلة تبدأ عن سن (١٥) شهراً عند الأطفال العاديين، ويؤكد بعض العلماء على أن هذه المرحلة اللغوية تبدأ من سن (٧-٩)أشهر، حيث تتماشى عمليتى الفهم والتعبير مع بعضهما، ويذكر بياجيه أن في نهاية المرحلة الحس حركية، أي التي تنتهى قبل سن السنتين تظهر الوظيفة الرمزية لدى الطفل في لغته. (سهى أمين،٢٠٠٢، ٢٥).

وقد قسمت هذه المرحلة إلى مراحل فرعية:

أ- فهم اللغة قبل استخدامها:

هناك العديد من الأدلة على وجود هذه المرحلة في مختلف الدراسات التي أجريت على اكتساب اللغة لدى الطفل، وتكشف هذه الأدلة على قدرة الطفل على الاستجابة لأوامر البالغ والأسئلة التي تطرح عليه، وفهمه للغة قبل تمكنه من استخدام اللغة بفترة قصيرة. (ليلى كرم، ٢٠١٥، ٧١).

ب- مرحلة الكلمة الواحدة:

تظهر الكلمة الأولى في الشهر التاسع تقريباً، وقد تتأخر إلى سن (١٥) شهراً عند الطفل العادى، أما ضعاف العقول فيتأخر ظهور الكلمة الأولى إلى ما بعد (٣٦) شهراً، وتعتبر السنة الأولى هى (مرحلة الكلمة الواحدة)، حيث ينطق الرضيع كلمة واحدة للدلالة عما يريد التعبير عنه. (امال آباظة، ٢٠١٤، ٨٠).

ويتعلم الطفل كلماته الأولى في سن سنتين وشهرين من خلال تجميع صورتين أحدهما ساكن والاخر متحرك، وعادة ما ترتبط هذه الكلمات مع حاجات الطفل الأساسية كحاجات الطعام والشراب ومناداة الأم والأب والإخوان، وغيرهم من المقربين إليه مثل (ماما، بابا، تيتا، عمو، حليب، عصير،.....). (سعيد الغزالى، ٢٠١١، ٦٣)

- الأطفال ذوى الإعاقة البصرية:

مقدمة:

تعد حاسة الإبصار نعمة كبرى من نعم الله التي لا تعدى ولا تحصى وهى بحق نعمه لا توازيها نعمة بل لا توازيها كنوز الدنيا ولاشك أن فقدان تلك الحاسة يؤثر على أداء الفرد الوظيفي بجوانبه المختلفة. (عادل محمد، ٢٠١٠، ١٧١)

لذا تعتبر السنوات الأولى في حياة كل طفل أولى درجات بناء شخصيته، لذا لابد من الإهتمام بتنشئته وإعداده منذ المراحل الأولى المبكرة من عمره، ويجب على كل من الأسرة والمدرسة والمجتمع أن يقدموا المساعدات للطفل ذوى الإعاقة البصرية من أجل مساعدته على الإندماج مع العالم المحيط به حتى يجنبوه الإصابة بالاضطرابات النفسية والإجتماعية. (عبدالرحمن حسين، ٢٠٠٣، ٦٣).

فالمشكلات النفسية تنشأ نتيجة للإحساس بعدم الأمن وعدم القدرة على التحرك وعدم إدراك التفاعلات المحيطة، حتى يشعر الطفل ذوى الإعاقة البصرية ببعض الصراعات والتوترات النفسية التي تزداد إذا كانت البيئة الإجتماعية غير ملائمة حيث أن الإعاقة البصرية تتيح المجال لظهور سمات شخصية غير سوية في شخصية الطفل ذوى الإعاقة البصرية كالإنطواء والميول والإنسحابية (ميرفت سلامة،٢٠١١، ١٢).

وقد أكدت دراسة أحمد عواد وإياد الشوارب (٢٠١٢، ٦٧) على أن الأطفال ذوى الإعاقة البصرية ممن لا يتوافر لهم الدعم المناسب تسيطر عليهم مشاعر الدونية والإحباط والصراع وإنعدام الأمن والشعور بالإغتراب ويصبحوا أقل توافقاً شخصياً وإجتماعياً حيث يؤثر نقص الدعم سلباً على السلوك الإجتماعى وعمليات النمو والتفاعل الإجتماعى وفى إكتساب المهارات الإجتماعية والتى تعتبر من القضايا الهامة نظراً لأن الإعاقة البصرية من الإعاقات التي يصعب قبولها من جانب المبصرين.

١- تعريف الإعاقة البصرية(Visual Handicaps):

الإعاقة البصرية هى إحدى فئات الإعاقة التي تستفيد من برامج التربية الخاصة والخدمات الداعمة لها، فالإعاقة البصرية مستويات متفاوتة في الشدة وفى التأثير على النمو الإنسانى، وقد تتمثل هذه الإعاقة في ضعف البصر بشكل ملحوظ

وقد تعنى فقدان البصر وليس مجرد ضعفه، وفى كلتا الحالتين فإن الاداء التربوى يتأثر سلبياً بشكل ملحوظ، مما يعنى أن تعليم الطالب في الصف العادى دون خدمات التربية الخاصة والخدمات الداعمة لها سيكون أمراً بالغ الصعوبة. (المجتبى الأمين، ٢٠١٧، ٤٤)

لذا يشير مصطلح الإعاقة البصرية(Visual Handicaps) إلى درجات متفاوتة من فقدان حاسة البصر،وقد اختلفت وتعددت التعريفات لمصطلح الإعاقة البصريةومصطلح ذوى الإعاقة البصرية، فتعريف ذوى الإعاقة البصرية لم يقتصر على فاقدى البصر كلية، فهناك عدد كبير من الأفراد لا نستطيع أن نطلق عليهم لفظ مبصرين،وفى الوقت نفسه هم ليسوا بمكفوفين كلية، وهناك أعداد تعانى من قصور في عملية الإبصار والتى تتراوح بين كف البصر الكامل والنقص الشديد في القدرة على الإبصار وبين الإبصار جزئياً أو ضعف البصر. (عبدالفتاح غزال، ٢٠١٤، ٢١).

وتتمثل تعريفات الإعاقة البصرية فى:-

قد عرفت الإعاقة البصرية بأنها تكون في أي من الوظائف البصرية التالية وهى (البصر المركزى- البصر الثنائى- رؤية الألوان وذلك نتيجة تشوه تشريحى أو إصابة بمرض أو جرح في العين)، ومن أكثر أنواع الإعاقات البصرية شيوعاً الإعاقات التي تشمل البصر المركزى والتكيف البصرى والإنكسار الضوئى. (وليد عبدالمعين،٢٠١٥، ٩).

ومن أكثر التعاريف المستخدمة حالياً تعريف "بارجا" والذى ينص على أن: الأطفال المعاقين بصرياً هم الأطفال الذين يحتاجون إلى تربية خاصة بسبب مشكلاتهم البصرية الذي يستدعى إحداث تعديلات خاصة على أساليب التدريس والمناهج ليستطيعوا النجاح تربوياً (فاطمة النوايسة، ٢٠١٥، ١٣٦).

فالإعاقة البصرية هى قصور حسى أو جسدى نتيجة لعوامل وراثية أو مكتسبة، حيث يترتب عليها اثار اقتصادية واجتماعية ونفسية تحول بين المعاق واكتساب المعرفة الفكرية والمهنية التي يؤديها الفرد العادى بدرجة كافية من المهارة والنجاح. (الفاتح المبارك، ٢٠١٧، ٣٤).

وترى الباحثة أن جميع تعريفات الإعاقة البصرية إتفقت على وجود عجز أو ضعف في الجهاز البصرى أو مشكلات بصرية تؤثر على الأداء والنمو لدى

الفرد، وتعيق أو تغير أنماط السلوك الإنسانى سواء كان الضعف أو العجز كلياً أو جزئياً، مما يؤثر سلباً على أدائه ونموه.

التعريف الطبى للإعاقة البصرية:

المكفوف من الناحية الطبية هو تلك الحالة التي يفقد فيها الفرد القدرة على الرؤية بالجهاز المخصص لهذا الغرض، وهو العين، وهذا الجهاز يعجز عن أداء وظيفته إذا أصابه خلل طارئ كالإصابة بالحوادث، خلل ولادى يولد مع الشخص (صالح الداهرى،٢٠١٥، ١٨٣)

فالمعاق بصرياً هو من لديه مشكلات في حدة الإبصار، أي في القدرة على التمييز بين الأشكال المختلفة على أبعاد معينة، مثل قراءة الأحرف، والأرقام بحيث لا تستطيع العين على عكس الضوء لأنه يتركز على الشبكية، وإن حدة الإبصار في الأفراد الأسوياء هى ٣٠/٣٠ أو ٦/٦، والكفيف طبياً هو الذي لا تزيد حدة البصر المركزىلديه عن ٣٠٠/٣٠ في افضل العينين بإستعمال النظارة الطبية أو هو من لا يزيد بصره المحيطى عن ٣٠ درجة في أفضل العينين (سعيد العزة، ٢٠٠٩، ٩٤).

التعريف التربوي:

المكفوف في نظر التربية بحسب التعريف الذي أقرته هيئة اليونسكو التابعة لجمعية الأمم المتحدة هو: الفرد الذي يعجز عن إستخدام بصره في الحصول على المعرفة. (صالح الداهرى، ٢٠١٥، ١٨٤)

وتعرف تهاني منيب (٢٠٠٨، ١٦٧) المعوقون بصريا بأنهم: من تنخفض لديهم حدة الإبصار لدرجه تجعلهم في حاجه إلي خدمات تربوية خاصة كي يمكنهم السير في العملية التربوية بنجاح كالقراءة بطريقه برايل.

فالتعريف التربوى يشير إلى الشخص الكفيف الذي لا يستطيع أن يقرأ أو يكتب إلا بطريقة برايل. (فاروق الروسان،٢٠١١، ١٣٦).

وتعرف الباحثة المكفوف إجرائياً من الناحية التربوية بأنه الشخص الذي فقد قدرته البصرية بالكامل أو الذي لا يستطيع إدراك الضوء فقط (يفرق بين الليل والنهار) ولذا فإن عليه الإعتماد على الحواس الأخرى للتعلم.

التعريف اللغوي:

عرفت الإعاقة البصرية لغوياً في المعجم الوسيط بألفاظ عدة (الأعمى– الأكمه– الكفيف– الضرير– العاجز).

- **فالأعمى:** هو الشخص الذي لا يمكنه أن يميز الضوء من الظلام وهو من ذهب بصره كله.
- **الأكمه:** هو من ولد أعمى.
- **الكفيف:** وهو مأخوذ من كف وهو انصرف وامتنع فهو مكفوف وهو كفيف.
- **الضرير:** وهى مأخوذة من (الضر) والضرارة في العمل والرجل الضرير هو من فقد بصره.
- **العاجز:** كلمه مشهورة لدى العامة يطلقونها على الكفيف لملاحظتهم انه عجز عن الأشياء التي يستطيع المبصر عملها. (مرفت سلامه، ٢٠١١، ٩).

التعريف المهني:

يرى هذا الاتجاه أن المعاق بصرياً هو ذلك الفرد الذي أصبح بسبب إعاقته البصرية غير قادر على ممارسه عمله بسبب ضعف أو عجز في بصره الأمر الذي يؤدى إلي عجزه الإقتصادي بحيث لا يستطيع كسب عيشه الحقيقي (سعيد العزة، ٢٠٠٩، ٣٦).

التعريف القانوني:

يعرف van Dijk (2006, 1) الإعاقة البصرية بأنها امتلاك قوه بصرية تساوى (٦٠/٦) أو (٢٠/ ٢٠٠) قدم في أحسن العينين حتى مع إستخدام النظارة الطبية وهم أولئك الأشخاص الذين لديهم ضعف في مجال الرؤية ومحدودية حقل الإبصار وبناءا عليه يقسموا إلى فئتين العميان وضعاف البصر (المبصرين جزئيا).

ويشير التعريف القانوني إلى أنه هو ذلك الشخص الذي لا تزيد حدة إبصاره عن ٢٠/٢٠٠ قدم في أحسن العينين حتى باستعمال النظارة الطبية (فؤاد الموافي، فوقية راضى، ٢٠٠٥، ١٣٩).

التعريف الإجتماعي:

يعرف المعاق بصرياً بأنه ذلك الفرد الذي تمنعه إعاقته البصرية من أن يتفاعل بصورة ناجحة مع العالم المحيط به حيث تعمل إعاقته جزئية/ كلية على الحد من قيامه بالوظائف السلوكية المختلفة التي ينبغي على كل عضو في المجتمع أن يقوم بها بشكل فاعل، **وعلى ذلك يتحدد كف البصر من المنظور الإجتماعي في الإعتبارات التالية:**

١. الحاجة إلى قياده أو مساعده الغير في البيئة غير المعروفة
٢. عدم القدرة على التفاعل بصورة ناجحة مع الغير
٣. عدم القدرة على التواصل الجيد
٤. عدم إدراك الإشارات الإجتماعية
٥. عدم القدرة على القيام بالدور المناط به في المجتمع (عادل محمد، ٢٠١٠، ٦٨).

فالفرد يعد ذوي إعاقة بصرية من الناحية الإجتماعية عندما تمنعه هذه الإعاقة من أن يتفاعل بصورة إيجابية مع العالم المحيط به وتحد من قيامه بالوظائف السلوكية المختلفة (أشرف عبد القادر، ٢٠١٠، ٢٨١).

وتعرف الباحثة الإعاقة البصرية إجرائياً على النحو التالى بإنه:

ذلك الشخص الذي فقد القدرة على إستخدام حاسة البصر بشكل طبيعى لتأدية أنشطة الحياة اليومية، وقد نتج ذلك نتيجة إعتلال في الجهاز البصرى مما أدى إلى ضعف أو عجز في واحدة أو أكثر من الوظائف البصرية الخمس وهى البصر المركزى، البصر المحيطى، التكيف البصرى، البصر الثنائى، رؤية الألوان، ونتج ذلك نتيجة إصابات الجهاز البصرى بعوامل مختلفة منها العوامل الوراثية، والحوادث والأمراض، والتشوهات الخلقية.

٢- نسبة إنتشار الإعاقة البصرية:

يتمتع حوالى (٩٨.٥)% من الأفراد بالقدرة على الإبصار بشكل عادى ولكن حوالى (٠.٥- ١.٥) من الأفراد لا يحظون لأسباب عدة بالقدرة على الإبصار العادى، وهو ما يطلق عليه بالإعاقة البصرية والتى قد تأخذ مظاهر شتى، ففى الولايات المتحدة الأمريكية يقدر مكتب التربية المعاقين بصرياً بحوالى (١%)، كما يقدر وجود ما بين (٠.٥%- ١.٥%) من الأطفال يعانون من إضطرابات بصرية ذات دلالة واضحة، كذلك تشير الإحصائيات إلى أن هناك ما يقارب عن (٣٥) مليون مكفوف وحوالى (١٢٠) مليون ضعيف بصر في العالم.

كما تشير تقارير منظمة الصحة العالمية إلى أن نسبة إنتشار الإعاقة البصرية تختلف من دولة إلى أخرى، وأن حوالى (٨٠%) من المعاقين بصرياً يوجدون في دول العالم الثالث، وتزداد نسبة إنتشار الإعاقة البصرية مع تقدم العمر وتزداد في الدول التي تفتقر إلى الرعاية الصحة المناسبة.

وقد أعلنت منظمة الصحة العالمية في جنيف أن هناك (٣٨) مليون شخص يعانون من قصور كبير في البصر، وقالت المنظمة أن تسعة من كل عشرة مكفوفين يعيشون في الدول النامية حيث سيصل عدد المعاقين بصرياً بعد خمسة وعشرين عاماً إلى (٦٥) مليون شخص (المجتبى الأمين، ٢٠١٧، ٥٢).

٣- أهمية حاسة البصر وتشريح جهاز البصر والية الرؤية:

لا شك أن حاسة البصر من أهم حواس الإنسان على الإطلاق، حيث أن الحرمان من حاسة البصر يفقد الطفل معظم خبراته اليومية المتعلقة بالصورة واللون والشكل، وتحرمه من تكوين الصورة الذهنية عن الأشياء في البيئة، وكما هو معلوم فإن تكوين الصورة الذهنية عن الأشياء وتخزينها واستدعائها عند الحاجة تعتبر من أهم مقومات عملية التعلم، ولهذا نجد كتب ومناهج رياض الأطفال والصفوف الأولى تركز على الصورة بشكل أساسى، وإن (٨٥)% مما يتعلمه الإنسان من معرفة يأتى عن طريق حاسة البصر (مصطفى القمش، ٢٠١٣، ١٢٦- ١٢٧). فالبصر نعمة عظيمة أنعم الله بها علينا قال تعالى "وَاللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّن بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالإبصار وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ" (النمل، الايه ٧٨)، هنا نجد أن القران الكريم لفت النظر إلى البصر فقد وردت في القران كلمة البصر ثمانية مرات والأعمى أيضاً ثمانية مرات.

- تشريح العين:

يتكون الجهاز البصرى من العين التي تستقبل الصورة الضوئية من البيئة الخارجية، فتشريح العين يتكون من الجهاز البصرى من العين التي تستقبل الصورة الضوئية من البيئة الخارجية والممرات العصبية التي تنقل الصورة إلى المراكز البصرية في المخ، حيث يقوم المخ بتفسير تلك الصورة التي ترد إليه على شكل نبضات أو سيالات كهربية وينتج الخلل البصرى من السطح الخارجى للعين عبر الممرات البصرية إلى الدماغ. (الفاتح المبارك، ٢٠١٧، ٣٦).

لذا يتسم الجهاز العصبى للإنسان بدرجة كبيرة من التعقيد، ويتطلب تخصصاً دقيقاً للإحاطة بكامل تفصيلاته والية عمله، وبوجه عام فإن الجهاز البصرى يتألف من العين التي تقوم باستقبال الأشعة الصادرة عن الأجسام المبعثرة

ونقل الصورة المبصرة على شكل ومضات كهربائية على الدماغ الذي يقوم بإدراكها وتفسيرها، والعين كروية الشكل تكمن في محجرها داخل الجمجمة لحمايتها من المؤثرات والصدمات الخارجية، **وتتألف العين من الأجزاء الأساسية التالية:**

١- **جفني العين:** وهما الجفن العلوى والسفلى، ووظيفتها حماية العين من المؤثرات الخارجية.

٢- **الملتحمة:** وهى عبارة عن غشاء يبطن جفون العين وكرة العين نفسها.

٣- **القرنية:** وهى عبارة عن غشاء شفاف يغلف الجزء الأمامى من مقدمة العين، وتقوم القرنية بكسر الضوء بهدف تركيزه على الشبكية.

٤- **الصلبة:** وهى الجزء الأبيض اللون الذي يكسو العين ويحمى أجزائها الداخلية.

٥- **القزحية:** وهى عبارة عن الغشاء الملون المستدير خلف القرنية والذى يعطى العين لونها المميز، ويوجد في وسط القزحية فتحة صغرة تسمى البؤبؤ، وتقوم القزحية بالتحكم في كمية الضوء الداخل إلى العين عن طريق التحكم في حجم البؤبؤ.

٦- **السائل المائى:** هو عبارة عن سائل مائى يوجد بين العدسة والقرنية ويقوم بتغذيتهم، كما أنه يساعد في تركيز الضوء الداخل على العين على الشبكية، حيث أن الشعاع الضوئى عندما يمر في هذا الوسط المائى يتعرض للإنكسار.

٧- **العدسة:** هى عبارة عن نسيج شفاف محدب يقع خلف القزحية، وتقوم العدسة بدور مهم جداً في تركيز الضوء على الشبكية. (السيد شريف،٢٠١٤، ١٧٤- ١٧٥).

٨- **السائل الزجاجى:** هو عبارة عن سائل هلامى يملأ تجويف العين خلف العدسة ينكسر الضوء عندما يمر من خلاله ليتم تركيزه على الشبكية، هذا ويمكن القول إن كلا من القرنية والسائل المائى والعدسة والسائل الزجاجى تقوم بتنسيق وظائفها بحيث تعرض الشعاع الضوئى لعمليات انكسار مختلفة، حيث يتم تركيزه على الشبكية العين، ومن هنا يصطلح البعض على تسمية هذه الأجزاء (بالتركيبات الإنكسارية).

٩- **الشبكية:** وهى عبارة عن نسيج حساس للضوء، يغلف الجزء الخلفى للعين من الداخل، وتقوم مقام الفيلم في كاميرا التصوير، إلا أن الصورة لا تنطبع على الشبكية، كما هو الحال في الفيلم بل يتم نقلها إلى الدماغ عن طريق العصب البصرى (محمد طموم، ٢٠١٠، ١٠).

١٠- **العصب البصرى:** يتكون العصب البصرى من خلايا عصبية، وتتلخص وظيفته في نقل الإشارات والإحساسات البصرية من الشبكية إلى مناطق الإبصار في الدماغ، وكما يلاحظ فإن وظيفة الشبكية والعصب البصرى هى استقبال الإثارة الضوئية ونقلها إلى الدماغ الذي يقوم بإدراكها وتفسيرها، لذا يشار إلى الشبكية والعصب البصرى على أنها التركيبات المستقبلية

١١- **عضلات العين:** إن بعض هذه العضلات خارجية تتحكم بحركة العين إلى الأعلى والأسفل والجانبين، وهى عبارة عن ستة عضلات تعمل بتناسق، ويتحكم الإنسان فيها بشكل مناسب، ومن هنا يأتى تحكمنا في حركة العين، وفى بعض الحالات التي يحدث عدم وضوح الرؤية بسبب عدم توازن عمل تلك العضلات، ويشار إلى هذه الحالة باسم العمش التعطلى، أما العضلات الداخلية فهى التي تتحكم في شكل عدسة العين بدرجة تحدبها بشكل يضمن إنكسار الضوء على الشبكية (مصطفى القمش، ٢٠١٣، ١٢٨- ١٢٩).

- الية الرؤية:

تحدث الية الرؤية عندما يقع الشعاع المنبعث من جسم ما على العين، ويمر من خلال القرنية حيث يتعرض لأول عملية إنكسار، ومن ثم يصل الضوء إلى البؤبؤ الذي يقوم بالتحكم في كمية الضوء الداخل إلى العين، ثم يصل الضوء إلى العدسة والتى تتغير درجة تحدبها تبعاً لكمية الضوء وخصائصه الأخرى، وتقوم العدسة بكسر الضوء بشكل يكفل تركيزه على شبكية العين، ويمر الشعاع الضوئى عبر السائل الزجاجى الذي يعمل أيضاً على إنكسار الضوء وتركيزه على الشبكية، وتتكون صورة الجسم المبصر على الشبكية، ويتم نقلها عن طريق الألياف العصبية إلى العصب البصرى الذي ينقلها إلى مراكز الإبصار في الدماغ (فؤاد الجوالدة، ٢٠١٢، ٢٩).

٤- أسباب الإعاقة البصرية:

تنقسم أسباب الإعاقة البصرية إلى مجموعتين رئيستين وهما:

المجموعة الأولى: مجموعة أسباب ما قبل الولادة وتتمثل فى:

- الأسباب الوراثية:

هناك العديد من الأمراض التي تؤدى إلى الإعاقة البصرية والتي ترجع إلى عوامل وراثية كمرض تحلل الشبكية والتشوهات الخلقية وأمراض القزحية والماء الأبيض والحصبة الألمانية والهربس (فؤاد الجوالدة، ٢٠١٢، ٣٦).

وقد وجد أن الكثيرين من الأطفال يفقدون بصرهم بسبب التهابات العين الطفلية، إلى أن تبين أن هذا النوع من العمى ينشأ عن مواد عضوية معدية توجد في عنق رحم الأم ويمكن إنقاذ الطفل بتقطير نترات الفضة في عينه بعد ولادته مباشرة (خليل المعايطة، مصطفى القمش، محمد البواليز، ٢٠٠٠، ٤٣).

ولا يمكن الوقاية من الإعاقات البصرية التي ترجع إلى ظروف تحدث فيما قبل الميلاد إلى أن يتم فهم العلاقات البيئية بين هذه العوامل وبين الإعاقات البصرية بشكل أفضل.

المجموعة الثانية: مجموعة أسباب ما بعد مرحلة الولادة وتتمثل فى:

- الأسباب البيئية:

وهى حصيلة المؤثرات الخارجية التي تلعب دورها منذ الحمل وحتى الوفاة والتي في علاقة تفاعلية مع العوامل الوراثية وهى تشمل:-

أ- **أسباب ما قبل الولادة:** وتشمل إصابة الأم الحامل بفيروس الحصبة الألمانية وعدم اكتمال نمو العصب البصري وتغذية الأم أثناء الحمل.

ب- **أسباب أثناء الولادة:** وتتمثل في نقص كمية الأكسجين للجنين والولادات العسرة والولادات المبكرة واستعمال الأجهزة والأدوات في عمليات الولادة (هناء عبد السلام، ٢٠١٢، ٥٣).

ج- **أسباب ما بعد الولادة وهى تشمل:**

١- **الخرافات والعادات السيئة:** وتتلخص في عدم الذهاب إلى المستشفيات الخاصة بالرمد والاكتفاء بالوصفات البدائية أو الذهاب إلى المشايخ أو زيارة الأضرحة.

٢- **الحوادث:** وتأتى من عدم مراعاة القواعد الصحية في المصانع والمعامل وإهمال وسائل الحيطة وعدم الوقاية.

٣- **أسباب إجتماعية:** وتتمثل في طبيعة البيئة المصرية من حيث صيفها الطويل ومطرها القليل ورياح الخماسين والغبار في الصيف وخاصة في بعض القرى من حيث قلة عنايتهم بالتعليمات الصحية وانتشار القاذورات وأكوام السباخ في بعض المنازل والطرق وكلها عوامل تساعد على تكاثر الحشرات وخاصة الذباب والذي يباشر نشاطه في نقل العدوى من المريض إلى السليم وقد تشتد الإصابة فتودي بالبصر (عبد الفتاح عبد المجيد، ٢٠٠٧، ٣١٢).

أما إقبال مخلوف (٢٠٠٧) وإبراهيم الزهري (٢٠٠٧) فقد أرجعوها إلى أربعة أسباب:

١. الأمراض المعدية مثل الرمد الصديدى.
٢. الأمراض غير المعدية مثل العشى الليلى.
٣. العوامل الوراثية مثل مرض الجلكوما.
٤. عمى الألوان وكبر حجم القرنية وطول النظر وقصره وجرح البصر.

٥- أنواع الإعاقة البصرية:

يولد الأفراد المعاقين مصابين بالإعاقة البصرية بشكل كلى أو جزئى في مراحل حياتهم، وإن الأطفال الذين يفقدون بصرهم قبل سن الخامسة لا يحتفظون بصورة بصرية مفيدة، والأطفال الذين يفقدون بصرهم أثناء السنوات المبكرة كلياً أو جزئياً بعد سن الخامسة قد يحتفظون بإطار بصرى جيد يستطيعون تكوين فكرة بصرية عن هذا الشئ، خاصة بالإعتماد على خبراتهم السابقة، ويمكن القول بأن الإعاقة البصرية يمكن أن تصنف إلى ما يلى:

١. فقد بصر تام ولادى أو مكتسب قبل سن الخامسة.
٢. فقد بصر تام، مكتسب بعد سن الخامسة.
٣. فقد بصر جزئى مكتسب- ضعف بصر ولادى- ضعف بصر مكتسب.

ويمكن تصنيفهم إلى مجموعتين:

١. المكفوفين.

٢. المبصرين جزئياً (سعيد العزة، ٢٠٠٩، ٩٦).

٦- أعراض الإعاقة البصرية:

توضح Bruce (2004, 1126) أعراض المعاقين بصرياً فيما يلى:

١- تورم الجفون.
٢- بزوغ العين.
٣- حركات العين غير النظامية.
٤- ارتعاش العينين.
٥- حواف العين اليابسة.
٦- إمالة الرأس حتى يستطيع الرؤية.
٧- فرك العين.
٨- جفاف العين.
٩- التشويش في الرؤية.
١٠- الصداع الشديد.
١١- الرؤية المزدوجة.
١٢- الحساسية للضوء وانزعاج العين منه.
١٣- فقدان القدرة على التمييز بين الشيء والظل.

وتؤكد على أنه عند تواجد هذه الأعراض فمن الضروري أن يجرى تقييم كامل من قبل الأخصائي وطبيب العيون.

- كما توجد أعراض سلوكية تتمثل في قيام الطفل بأنماط السلوك مما يلي:

١- فرك العينين ودعكها بصورة مستمرة.
٢- إغلاق أو حجب أحدى العينين وفتح الأخرى بشكل متكرر.
٣- تحريك رأسه ومدها إلى الأمام بطريقة ملفتة للانتباه كلما أراد النظر للأشياء القريبة.
٤- مواجهة صعوبات في القراءة أو غيرها من الأعمال التي تستلزم إستخدام العينين عن قرب.
٥- وضع المواد المطبوعة قريبة جداً من العنين.
٦- فتح العينين وإغماضهما بسرعة وبشكل لا إرادي.
٧- رؤية الأشياء البعيدة بوضوح.
٨- تقطيب الحاجبين من النظر إلى الأشياء بعنين شبه مغمضين.
٩- كثرة التعرض للسقوط والاصطدام بالأشياء.
١٠- البطء والخوف والحذر الشديد عند ممارسة بعض الأنشطة الحركية كالجري والمشي ونزول الدرج

– وتوجد أعراض مظهرية خاصة بالشكل الخارجي للعين:

١– وجود حول في العين.
٢– احمرار الجفنين وانتفاخهما.
٣– الالتهابات المتكررة للعين.
٤– إفراز دموع بكميات كبيرة.
٥– شكوى الطفل بصورة مستمرة من:
١–حرقان شديد ومستمر في العينين يؤدى إلى فركهما.
٢–صداع ودوار يعقب مباشرة أداء أي عمل يحتاج للرؤية عن قرب.
٣–عدم القدرة على رؤية الأشياء بوضوح ولو لمسافة قريبة بحيث تبدو الأشياء كما لو كانت ملبدة بالغيوم والضباب.
٤–عدم القدرة على التمييز البصري بين الأشياء.
٥–رؤية الأشياء مزدوجة (تهاني منيب، ٢٠٠٨، ١٦٨– ١٦٩).

٧– مستويات الإعاقة البصرية:

يصنف ذوي الإعاقة البصرية إلى مجموعتين رئيستين هما:

- **الأولى:** مجموعة ذوي الإعاقة البصرية كلياً (Totally Blind) وهى تلك المجموعة التي ينطبق عليها التعريف القانوني والتربوي للإعاقة البصرية.
- **الثانية:** مجموعة ذوي الإعاقة البصرية جزئياً (Partially Sighted): وهى تلك المجموعة التي تستطيع أن تقرأ الكلمات المكتوبة بحروف مكبرة أو بإستخدام النظارة أو أي وسيلة تكبير وتتراوح حدة إبصار هذه المجموعة مابين ٢٠/٧٠ إلى ٢٠/٢٠٠ قدم في أحسن العينين أو حتى مع استعمال النظارة الطبية (فاروق الروسان، ٢٠١١، ١٥٢).

ويمكن تصنيف ذوي الإعاقة البصرية كما يلي:

١– **المكفوفين كليا:** هم الأشخاص الذين يستطيعوا رؤية الضوء وتحديد منطقته (Light proyection) أو الأشخاص الذين يرون الأشياء دون تمييز كامل لها (Form Proyection) وكذلك الذين يتمكنون من عد أصابع اليد عند تقريبها من أعينهم (Finger Count) وهؤلاء الأفراد جميعاً يعتمدون على طريقة برايل كوسيلة قراءة وكتابة.

٢- **المكفوفون وظيفاً (Fun Colonially Band):** وهو الذين لديهم بقايا بصرية يستفيدون منها في التوجيه والحركة ولكنها لا تكفي لتمكينهم من القراءة والكتابة بالخط العادي فتظل طريقة برايل هي وسليتهم الرئيسية في القراءة والكتابة.

٣- **ضعاف البصر (Low Vision individuals):** وهم الذين يتمكنون بصرياً من القراءة والكتابة بالخط العادي سواء عن طريق إستخدام المعينات البصرية أو اليدوية.

(فؤاد الموافي وفوقية راضى، ٢٠٠٥، ١٣٩)

ويرجع راضى الوقفي (٢٠٠٧، ٣٥٧) تصنيف ذوى الإعاقة البصرية إلى ثلاث مستويات:

١. الطفل الكفيف هو الذي لا يبصر ويتعلم القراءة وفق طريقة برايل.
٢. الطفل ذو البصر الضعيف وهو الشخص الذي يبصر إذا كانت الأشياء تبعد عن أكثر من قدمين.
٣. الطفل ذو البصر المحدود وهو الذي لا يمكن أن يبصر إذا صح بصره.

٨- مظاهر الإعاقة البصرية:

هناك العديد من خصائص الإعاقة البصرية التي لها علاقة بالأفراد ذوى الإعاقة البصرية مثل العمر عند الإصابة، والأسباب، ونوع الإصابة، ودرجة الرؤية، فالمعرفة بطبيعة الإعاقة البصرية توفر المعلومات الضرورية التي تساعد المعلم في التعامل مع الحالات الفردية، فبعض الحالات قد تكون مصحوبة بألم أو حساسية للضوء، ولذلك فإن من المهم معرفة الحالة وأثرها على السلوك العام للفرد وأثرها على التعلم (المجتبى الأمين، ٢٠١٧، ٥٤).

وتتعدد المظاهر ومنها:

١- حالة قصر النظر (Myopia):

تبدو مظاهر هذه الحالة في صعوبة رؤية الشخص للأجسام البعيدة لا القريبة لأن صور الأجسام تقع أمام الشبكية وذلك لأن طول العين أطول من طولها الطبيعي ويستخدم الشخص في هذه الحالة عدسات مقعرة (Concave Cens) لتصحيح مجال الرؤية لديه لكي يسقط ضوء الأشياء على الشبكية نفسها.

٢- طول النظر (Hyporopai):

تبدو مظاهر هذه الحالة عند الفرد في صعوبة رؤية الأشياء القريبة وليس البعيدة لان الأجسام المرئية تقع خلف الشبكية وذلك لأن كرة العين أقصر من طولها الطبيعي ويحتاج هذا الشخص إلى عدسات محدبة (Convex Lens) لتصحيح مجال رؤيته.

٣- حالة صعوبة تركيز النظر الابؤرية (Asti gmatism):

وتبدو مظاهر هذه الحالة في عدم قدرة الفرد على رؤية الأجسام بشكل مركز ويعود السبب إلى الوضع غير الطبيعي لقرنية العين ويحتاج صاحب هذه الحالة إلى عدسات أسطوانية لتجميع الأشعة الساقطة وتجميعها على الشبكية. (فاطمة النوايسة، ٢٠١٥، ١٤١).

٤- الجلاكوما (Glaucoma):

يعرف مرض الجلاكوما في كثير من الأحيان بأسم (الماء الأزرق) وهى حالة تنتج عن ازدياد في إفراز السائل المائي (الرطوبة المائية) داخل العين مما يؤدى إلى ارتفاع الضغط داخل العين والضغط على العصب البصري الذي ينتج عنه ضعف البصر وإذا لم تكتشف هذه الحالة مبكراً أو تعالج فإن الضغط قد يتطور إلى الحد الذي يمنع وصول الدم إلى العصب البصري مما يؤدى إلى تلفه والإصابة بكف كلى للبصر وتتمثل أعراض هذه الحالة بالفقدان التدريجي لقوة الإبصار وألم في العين وصداع وتخف مواجهة الضوء وتُكوَن هالات ملونة حول الأضواء وعلى الرغم من أن الجلاكوما تشيع في الغالب بين كبار السن إلا أن هنالك الجلاكوما الخلقية التي يمكن أن تكون وراثية أو نتيجة تعرض الحامل لبعض أنواع العدوى كالحصبة.

٥- عتامة عدسة العين(Cataract):

ويشار لها في أحيان كثيرة باسم (الماء الأبيض) أو (الساد) وينتج عنها عتامة عدسة العين نتيجة تصلب الألياف البروتينية المكونة للعدسة مما يفقدها شفافيتها والغالبية العظمى من الحالات يحدث في الأعمار المتقدمة.

ويشير الأطباء إلى أن (٧٥%) من المصابين بعتامة عدسة العين تحدث بعد سن (٦٥سنه) وهذا لا يعني عدم تعرض الأطفال للإصابة به إذ أن هنالك حالات من الماء

الأبيض الخلقي أو حالات تنتج عن ضربة شديد للعين أو تعرض العين للمواد الكيماوية السامة أو الحرارة الشديدة وتتلخص أعراض عتامة العين بعدم وضوح الرؤية والإحساس بأن هنالك غشاوة على العين مما يؤدى إلى الرمش المتكرر أو رؤية الأشياء وكأنها تميل إلى اللون الأصفر ومن أبرز الأعراض أيضا الحساسية الزائدة للضوء وتغير لون بؤبؤ العين ويتم علاج الماء الأبيض عن طريق الجراحة حيث تستأصل العدسة ويزرع مكانها عدسة بلاستيكية أو تستخدم العدسات اللاصقة أو النظارات (فؤاد الجوالدة، ٢٠١٢، ٣٤– ٣٥).

٦– الحول (Strabismu):

وهو إختلال في وضع العين أو أحداهما مما يؤدى إلى صعوبة في الرؤية بالإضافة إلى إرهاق للعين أو قد يكون الحول عرضاً من أعراض حالات أكثر خطورة كأمراض الشبكية. (فاروق الروسان، ٢٠١١، ١٥٤– ١٥٥).

٧– انفصال الشبكية (Retinal Detachment):

انفصال الشبكية عن جدار مقلة العين بسبب حدوث ثقب في الشبكية مما يسمح للسائل بالتجمع ومن ثم ينتهي بانفصال الشبكية عن الأجزاء التي تصل بها وبسبب انفصال الشبكية يشعر الفرد بضعف في مجال الرؤية وألام شديدة.

٨– توسع الحدقة (Aniridia):

ويحدث بسبب تشوه ولادى تتسع فيه الحدقة نتيجة لعدم تطور القزحية يشعر الفرد بسببها بحساسية مفرطة للضوء وضعف بصر.

٩– تنكس الحفيرة (Macular Degeneration):

خلل في الشبكية يحدث فيه تلف في الأوعية الدموية في منطقة الحفيرة يسبب صعوبة في رؤية الأشياء البعيدة والأشياء القريبة وفقدان بصر مركزي.

١٠– البهاق (Albinism):

يحدث نتيجة قلة أو إنعدام الصفة مما يؤدى إلى عدم امتصاص الضوء الذي يأتي إلى الشبكية وسبب البهاق هو خلل في البناء بحيث يكون جلد الشخص وشعره أبيضاً وعيناه زرقاوتين والقزحية تكون شاحبة ولا تمنع الضوء الزائد من الدخول إلى العين لذلك تكون لدى الشخص حساسية مفرطة للضوء.

١١- الرأرأة (Ny stagmus):

وهى عبارة عن حركات لا إرادية سريعة في العين مما يجعل من الصعب على الفرد التركيز على الموضوع المرئي وغالبا ما تربط هذه الحالة بوجود خلل في الدماغ. (فاطمة النوايسة، ٢٠١٥، ١٤٢)

١٢- التهاب الشبكية الصباغى (Retinetis Pigmentosa):

يحدث تلف في العصب في الشبكية بشكل تدريجي وهو مرض وراثي يصيب الذكور بنسبة أعلى من الإناث ونتيجة لذلك يحدث لدى الفرد عمى ليلى، ثم يصبح مجال الرؤية محدودا بالتدريج (جميل الصمادى واخرون،٢٠٠٣، ٨٧).

٩- خصائص النمو لذوى الإعاقة البصرية:

تتعدد خصائص النمو لذوى الإعاقة البصرية فى:

١- الخصائص العقلية للمعاقين:

١. قصور في القدرات العقلية بشكل عام مقارنة بالعاديين بالرغم من أن بعض الدراسات تبدئ غير ذلك.
٢. مشكلات في إدراك المفاهيم ومهارات التصنيف خاصة مفاهيم الحيز والمسافة والمكان.
٣. قوة الإنتباه للمثيرات السمعية.
٤. الإعتماد على حاسة السمع إرتبط لدى المعاقين بصرياً بذاكرة سمعية قوية نتيجة المران والممارسة المستمرة (حمدى محمود،٢٠٠٥، ٨٧).
٥. يمكن أن تؤثر الإعاقة البصرية على نمو الذكاء لإرتباط الإعاقة البصرية بالقصور في معدل نمو الخبرات وتنوعها والقدرة على الحركة والتنقل بحرية وفاعلية والقصور في علاقة ذوي الإعاقة البصرية ببيئته وقدرته على السيطرة عليها والتحكم فيها. (فؤاد الموافي وفوقية راضى، ٢٠٠٥، ١٤٠).

وقد أضاف سليمان طعمه الريحانى وآخرون (٢٠١٠، ٣٠٢- ٣٠٣) بعض الخصائص العقلية فى:

١. قلة الخبرات وصعوبة تطور بعض المفاهيم مثل الألوان.
٢. مدى القدرات العقلية متشابه للأفراد المصابين وصعوبة في التعرف على الأشياءوإدراك خصائص البيئة من حولهم وذلك إعتماداً على نوعية الخدمات.

٣. صعوبة في التنقل في البيئة المحيطة وذلك إعتماداً على نوعية الخدمات.

٤. كما يتضح أن هناك صعوبة في قياس ذكاء هؤلاء الأفراد بدقة إذ أن معظم إختبارات الذكاء لا يمكن تطبيقها عليهم بسبب عدم ملاءمتها وعدم دقتها لأن الإختبارات المتوافرة قننت واشتقت معاييرها على الأفراد العاديين والمبصرين ويستخدم كثير من الباحثين الجزء اللفظي في إختبارات الذكاء الشهيرة لقياس ذكاء المعوقين بصرياً والمبصرين كما تختلف درجة تأثير الإعاقة على النمو العقلي تبعاً لشدة الإعاقة (مصطفى القمش وخليل المعايطة، ٢٠١٢، ٢٠٠).

٢- الخصائص اللغوية- الكلامية للمعاقين بصرياً:

تشير العديد من الكتابات إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين قدرات الفرد العادي وذوي الإعاقة البصرية على إختبار ستانفورد بنيه أو الجانب اللفظي على مقياس وكسلر ولكن قد تقل قدراته على إختبارات الذكاء العملية وقد أشار هيز إلى أن الإعاقة البصرية لا تؤثر على القدرات العقلية للمعوقين بصريا وإن الإعاقة البصرية لا تؤثر تأثيرا مباشرا على إكتساب اللغة لدى الفرد ذوي الإعاقة البصرية فهو يسمع اللغة المنطوقة مثل الطفل العادي بينما يختلف عن الطفل العادي في اللغة المكتوبة التي تعتمد في كتابتها على طريقة برايل بينما يعتمد الطفل العادي في كتابة اللغة بالرموز الهجائية المعروفة. (فاروق صادق، ٢٠١٠، ١٥٠).

وبالتالي يوُصَف ذوي الإعاقة البصرية بأن لديه لا واقعية لفظية وذلك في إعتماده على الكلمات والجمل التي لا تتوافق وخبراته الحسية وهذا الطفل يصف عالمه إعتماداً على وصف المبصرين له ولهذا فهو يعيش في عالم غير واقعي. (أحمد عواد، أشرف شريت، ٢٠١١، ٢٨).

ويؤكد كتيب الدعم التنموي المبكر بمجلة الأطفال ضعاف البصر على أن الأطفال ذوي الإعاقة البصرية غالبا ما يقومون بالتقليد للآخرين حتى في حال عدم فهمهم ما تعنيه الكلمات وتعد اللغة عنصرا مهما لترسيخ الخبرات لذا فلابد من ضرورة تقديم المساعدة التنموية في الأوقات الحاسمة والمناسبة للتغلب على المشكلات اللغوية التي قد تواجه الطفل فيما بعد (Dale & Salt, 2007, 688).

٣- الخصائص الجسمية للمعاقين بصرياً:

الفرد الكفيف إنسان له خصائصه التي يشترك فيها مع غيره من المبصرين ممن هم في مثل سنه هذا بالإضافة إلى ما يفرضه كف البصر من خصائص وأنه على الرغم مما قد تسببه الإعاقة البصرية من قصور في بعض قدرات الكفيف ومعرفة الطريق الأمثل لتوظيف هذه الحواس وإستغلال أقصى الإمكانيات التي يمكن أن يصل إليها (إبراهيم شعير، ٢٠٠٩، ٧٤- ٧٥).

فالأفراد المكفوفين لا يستطيعون الإعتماد على حاسة الإبصار، كما يعجزون عن أداء الأعمال التي يؤديها غيرهم بإستخدام هذه الحاسة، فهم يختلفون في درجة الإبصار التي يحتفظون بها، كما يختلفون في السن التي فقدوا فيها الإبصار، وقد أُختير سن الخامسة أساسا كإفتراض أن الطفل الذي فقد بصره قبل الخامسة لا يمكنه الإحتفاظ بالصورة ولا إكتمال الصورة عن سماتهم الجسمية وينبغي الإعتماد على بقية حواس المكفوفين (عبد الفتاح غزال، ٢٠٠٨، ٣٨٥-٣٨٦).

وتتمثل حواس المكفوفين فى:

- **حاسة السمع:** وهى أولى الحواس التي يعتمد عليها الكفيف في حصوله على المعلومات أكثر من غيرها حيث يمكن من خلالها توصيل المعلومة بكل سهولة من خلال (كتب ناطقة) وكذلك التسجيلات الصوتية والحوار والمناقشة. (عبد الرحمن حسين، ٢٠٠٣، ٢١٧)
- **حاستا الشم والتذوق عند الكفيف:** تلعب دور مهماً في تعرف الكفيف على البيئة المحيطة به والتفاعل مع مكوناتها ويوجب ذلك على الأسرة والمسئولين عن الكفيف على التمييز بين الأشياء التي يمكن إدراك خواصها عن طريق الشم أو التذوق.
- **حاسة اللمس:** ويستخدم المكفوفون حاسة اللمس بديلة عن حاسة البصر ومن خلالها يمكنهم عمل تشكيلات بصرية كأنهم يرسمون الأشياء بالتفاصيل الدقيقة كما تعد حاسة اللمس عند المكفوفين هي أهم أداة لأنها مصدراً مهماً لإكتساب الخبرة والإعتماد عليها في الإتصال بالعالم الخارجي بما يؤثر على حياتهم الإجتماعية والثقافية (محمد فارس، ٢٠٠٩، ٢٧).

٤- الخصائص الإجتماعية للمعاقين بصرياً:

تؤثر الإعاقة البصرية في السلوك الإجتماعي للفرد تأثيراً سلبياً وتؤثر في علميات النمو والتفاعل الإجتماعي وفى إكتساب المهارات الإجتماعية اللازمة لتحقيق الاستقلالية والشعور بالاكتفاء الذاتي وذلك نظراً لعجز المعوقين بصرياً على الحركة وعدم استطاعتهم ملاحظة سلوك الآخرين ونشاطاتهم اليومية ورؤية تعبيراتهم الوجهية وتقليد هذه السلوكيات أو محاكاتها والتعلم منها كما أنهم لا يتحركون بالسهولة والمهارة والطلاقة نفسها التي يتحرك بها المبصرون. (عبد المطلب القريطي، ٢٠٠١، ٣٩١-٣٩٢)

وقد ذكر المجتبى الأمين (٢٠١٧، ٦٠) بعض الخصائص الإجتماعية للمعاقين بصرياً فى:

١- يتأثر التوافق الإجتماعى للمعاق بصرياً بفرص التفاعل الإجتماعى.

٢- يرتبط النمو الإجتماعى لدى المعاقين بصرياً بنموهم اللغوى.

٣- تأمين وسائل التنقل للكفيف يقلل من تبعية أو إعتماده على الغير وتعزيز ثقته بنفسه.

٤- نقص في المفاهيم والعلاقات المكانية وتدنى القدرة على المحاكاة والتقليد والإقتداء.

لذا يتمركز الطفل الكفيف حول ذاته ولكنه يحاول أن يخرج من بوتقة الأنانية والتقوقع في الذاتية والرغبة في التملك وذلك بداية من مرحلة ما قبل المدرسة (محمد طموم، ٢٠١٠، ٤٣).

وإن العلاقات بين الأفراد تتطور وتنمو نتيجة للتفاعل وبقدر درجة هذا التفاعل تتحدد نوع وطبيعة العلاقة بين الأفراد ومن هذا التفاعل يخرج الفرد بخبرات سارة وأخرى غير سارة ونتيجة لذلك تتكون لدى الفرد فكرته عن ذاته وعن الآخرين كما تتشكل سماته الإجتماعية وللبصر دوراً هاماً في بناء وتطوير العلاقات بين الأشخاص. (أشرف عبد القادر، ٢٠١٠، ٢٩٦)

وفى هذا الصدد أجريت العديد من الدراسات منها دراسة إسراء حسنين (٢٠٠٧) التي هدفت إلى تقديم برنامج كان له أثر إيجابي في تحسين الكفاءة الإجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة البصرية في مرحلة ما قبل المدرسة (إسراء عبد الوهاب، ٢٠٠٧، ١٧٨).

وكذلك أيضاً دراسة تنمية المهارات الإجتماعية لدى ذوي الإعاقة البصرية من خلال برنامج إرشادي وأظهر فاعليته في الإسهام في تنمية المهارات الإجتماعية لدى عينه الدراسة. (عبد الله المناحي، ٢٠١١، ٣١٢)

٥- الخصائص الإنفعالية للمعاقين بصرياً:

قد أكدت دراسة Mishra (2013, 203) على أن الأطفال ذوي الإعاقة البصرية هم جزء لا يتجزأ من مجتمعنا، وأنه ينبغي ضرورة فهم مشكلاتهم بشكل جيد كما ينبغي اتخاذ التدابير اللازمة لجعل حياتهم أكثر سهولة وتحضر وتوضح الدراسة أهمية مفهوم الذات وتكوين الطفل مفهوم إيجابي عن ذاته وإرتباطه بالثقة بالنفس لدى الطفل وأن كلاً من مفهوم الذات والثقة بالنفس من الأشياء الهامة جداً والتي تساعد في التنمية الشخصية الشاملة.

ونتيجة للإعتماد على الغير فيغلب أن تسيطر على ذوي الإعاقة البصرية مشاعر الدونية والقلق والصراع وعدم الثقة بالنفس والشعور بالإغتراب وإنعدام الأمن والإحساس بالفشل والإحباط وإنخفاض احترام الذات وإختلال صورة الجسم والنزعة الإتكالية وعدم التوافق النفسي والإجتماعي مع مجتمع المبصرين كما أنهم أكثر إنطواءاً وإستخداماً للحيل الدفاعية في سلوكهم كالكبت والتبرير والتعويض والإنسحاب (تهاني منيب، ٢٠٠٨، ١٧٠).

ويتضح ذلك من خلال العديد من الدراسات كدراسة (حاتم محمد محمود عاشور) التي قامت على إستخدام أسلوب السيكودراما كأسلوب علاجي يساهم في علاج الكثير من الإضطرابات النفسية وقد أسفرت الدراسة عن التخفيف من حدة السلوك الإنطوائي لدى عينة الدراسة من خلال النتائج الإيجابية لصالح القياس البعدي على مقياس السلوك الإنطوائي. (حاتم عاشور، ٢٠١٧، ١٣٩).

كما أكدت دراسة سالمة الحجري (٢٠١١، ٤٥) على أهمية تنمية تقدير الذات لدى ذوي الإعاقة البصرية وعملاً على ذلك قامت الدراسة على تطبيق برنامج إرشادي جمعي وأظهرت النتائج فعالية البرنامج على تقدير ذوي الإعاقة البصرية لذواتهم الأمر الذي انعكس إيجابيا على تحسين خصائصهم الإنفعالية والتوافق النفسي.

٦- الخصائص الحركية:

المعاق بصرياً لا يستطيع الحركة بنفس السهولة والخفة والمهارة التي يتحرك بها الفرد العادي فنجد حركته تتسم بالحذر والخوف واليقظة مما يجعله في حاجة إلى مساعدة الآخرين وقد يعتمد عليها فتصبح شخصية إعتمادية وقد ينعزل عنهما فتنمو شخصيته بإتجاه الإنسحابية وقد يندمج في عالم المبصرين وقد ينسحب إلى عالمه (تهاني منيب، ٢٠٠٨، ١٦٩- ١٧٠).

فالحركة تستلزم نوعين من الطاقة أولهما: **الطاقة الطبيعية العضوية** وثانيهما: **الطاقة النفسية**، فالحركة ليست مجرد انتقال من مكان إلى مكان وإنما هي حركة تتضمن تفكيراً وربطاً للعلاقات بين الأشياء والأماكن المختلفة التي يتحرك بينها الفرد والشخص ذوي الإعاقة البصرية يواجه صعوبات فائقة في ممارسة أنشطة الحياة اليومية وفى تنقلاته من مكان إلى آخر وذلك نتيجة فقدان الوسيط الحسي الأساسي اللازم للتعامل مع المثيرات البصرية (أشرف عبد القادر، ٢٠١٠، ٢٩٠).

كما توضح دراسة Al- Sayed (2006) أنه عندما يكون الشخص مكفوف فإن القيد الأساسي الذي ينشأ عن الكف البصري هو القدرة على التحرك بشكل مستقل وآمن وأن الأطفال المكفوفين عادة ما يتخلفوا في أنشطة عدة كالوقوف والجلوس والمشي وأنه ينبغي البدء في تدريب الطفل على مهارات الحركة والتوجيه من السنة الأولى من ولادته.

وقد أكدت دراسة فايد علي على أهمية الأنشطة النفسحركية للأطفال المكفوفين لما لها من أثر على التأهيل النفسي والبدني للطفل وذلك من خلال زيادة القدرة على الإتزان والثقة بالنفس وتقليل العدوانية وتقبل الإعاقة وتقليل الخوف (فايد محمد، ٢٠٠٣، ٩٥).

كما تؤكد دراسة كلاً من عبد الله الربيعة وإبراهيم الزريقات (٢٠١٠، ٤٨٣- ٥١٥) على وجود مجموعة من أنواع السلوك النمطي الجسمي لدى ذوي الإعاقة البصرية وأنها تتزايد بشدة الإعاقة وتمثلت السلوكيات النمطية (حركات الرأس حركات العين حركات الجزء العلوي من الجسم وحركات الأيدي إضافة إلى حركات أخرى) كما أسفرت الدراسة على عدم وجود فروق ترجع لعامل الجنس بين الإناث والذكور من ذوي الإعاقة البصرية.

ومما سبق ذكره يتضح للباحثة أن الإعاقة البصرية تؤثر على نمو الذكاء وذلك لإرتباط الإعاقة بجوانب القصور التالية:

١- معدل نمو الخبرات.

٢- القدرة على الحركة والتنقل بفاعلية وحرية.

٣- علاقة ذوي الإعاقة البصرية ببيئته وقدرته على السيطرة والتحكم فيها وأوجه القصور هذه لاشك أنها تؤثر وبدرجة كبيرة في كم ونوعية الأداء العقلي وبصفة خاصة في تلك التي يستلزم معها البحث عن البدائل التي توظف الحواس الأخرى لديهم عدا البصر.

كما تستنتج الباحثة أنه لا توجد فروق بين الطفل ذوي الإعاقة البصرية والطفل العادي في إكتساب اللغة المسموعة ويكمن الفرق في اللغة المكتوبة بإستخدام برايل وكذلك في الإستخدام غير الواقعي للغة وهي ما تسمى ظاهرة اللفظية.

وتؤكد الباحثة أيضاً على أهمية إستغلال ذوي الإعاقة البصرية لحواسه المتبقية والعمل على تدريب تلك الحواس (السمع واللمس والشم والتذوق) إذا أنها تمثل دوراً هاماً في حياته الخاصة والعامة فهي بمثابة أدوات إتصال بينه وبين البيئة المحيطة وفى هذا الصدد قامت بوضع تصور مقترح لتنمية بعض من المهارات الحسية لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية.

كما يتضح للباحثة أيضاً أن الخصائص الإجتماعية لذوي الإعاقة البصرية تختلف عنه لدى المبصرين، وذلك لما لحاسة البصر من أهمية كبيرة في التفاعل الإجتماعي، وأن البيئة هي القوة المسيطرة على تحديد الشخصية الإجتماعية لذوي الإعاقة البصرية، فمن خلال تفاعلاته مع الآخرين وإتجاهاتهم نحوه والتي تتفاوت ما بين المساعدة والإهمال وعدم القبول وتلك الإتجاهات الإيجابية تكون فكرته عن ذاته إما بقبول إعاقته والتعايش معها في حال ما تكون إتجاهاتهم نحوه معتدلة إيجابية أو بالإضطرابات المختلفة التي تنتج عن كلا الإتجاهين السلبيين المتمثلان في (الرفض والإهمال أو المساعدة والإتكالية) ومن ثم فإن السبيل إلى الوصول إلى فرد ناجح إجتماعياً هي تعديل البيئة من خلال محاولة تغيير إتجاهات المجتمع نحو ذوي الإعاقة البصرية.

١٠- دور الأسرة في مواجهة الإعاقة البصرية:

من واجب الأسرة تجاه الطفل المعاق بصرياً مهم وخطير بذات الوقت، لأن الأسرة تتولى رعاية الطفل المعاق بصرياً منذ نعومة أظافره وتتدخل تدخلاً مباشراً فيتشكل شخصيته وتبرز صحته النفسية الأولى، فالأسرة هى المسئولة مباشرة عن رسم معالم مستقبل الطفل المعاق بصرياً، **لذا فإن الواجب على اسر المعاقين بصرياً ما يلى:**

١- أن تعترف الاسرة بجانب القصور لدى طفلها وتعامله بدون مبالغة أو الشعور بالذنب أو الإهمال وتساويه مع إخوته بالحقوق والواجبات دون تكليفه ما فوق طاقته.

٢- لكى تتمكن أسر المعاقين بصرياً من تنمية قدرات أبنائها فعليها تقبل العجز لدى الطفل والتعامل مع هذا العجز بطرق وأساليب عملية ومدروسة.

٣- التدرج بتدريب الطفل المعاق بصرياً وتأهيله والإنتقال به من الاعمال البسيطة إلى تلك الاعمال الأكثر تعقيداً مركزين على تنمية باقى الحواس لديه تعويضاً على حاسة البصر المفقودة.

٤- المحبة والعطف والتقدير المعتدل هى أساس بناء الطفل المعاق بصرياً وعلى الأسرة إذا قام طفلها بعمل جيد عدم إغراقه بهالة من التقدير والتعظيم الزائدين لأن مثل هذه التصرفات تدخل الثقة الزائدة والغير مطلوبة لنفسية الطفل المعاق بصرياً.

٥- الطفل المعاق بصرياً سيتعرض للسخرية من باقى الأطفال المحيطين به كالأخوان وأبناء الجيران بسبب إعاقته، ويكمن دور الأسرة في هذه الحالة مراقبة وملاحظة هؤلاء الأطفال ومنعهم بشدة إذا حاولوا السخرية من الطفل الكفيف، في الوقت نفسه يجب إفهام الطفل المعاق بصرياً وبأسلوب سلس ومنطقى وتدريجى بطبيعة إعاقته (جلال الجزازى،٢٠١١، ٢٤٧- ٢٤٨).

تضح أيضاً أن الخصائص الإنفعالية لذوي الإعاقة البصرية تتساوى مع الخصائص الإجتماعية في تأثرها.

١١- صفات ومهام معلم ذوى الإعاقة البصرية:

من أهم الصفات الشخصية والمهنية التي يجب أن تتوافر في معلم ذوى الإعاقة البصرية ما يلى:

١- أن يكون ملماً بطبيعة مراحل النمو لدى الأطفال غير المبصرين وعلم النفس.
٢- أن تكون له معرفة بأمراض العيون وطرق المحافظة عليه.
٣- أن تكون له معرفة بالوسائل والأجهزة والأدوات المستخدمة في تدريس ذوى الإعاقة البصرية.
٤- أن تكون له معرفة بطرق التدريس.
٥- أن يتمتع بكل الصفات التي يجب أن تتوفر لدى معلمى المعاقين وهى:
١) أن يكون قدوة حسنة لأطفاله، قادر على توفير جو من الحرية والألفة داخل الفصل.
٢) أن يتيح فرصة التعليم الكافية لكل طفل طبقاً لمستواه ومعدله الخاص في التقدم.
٣) أن يهتم بإيجاد اهتمامات جديدة لدى الأطفال.
٤) أن يهتم بتنوع النشاط داخل الفصل.
٥) أن يكون متعاوناً مع أسر الأطفال من أجل إنجاح العملية التعليمية.
٦) أن يملك الرغبة والإستعداد للعمل مع الأشخاص ذوى الإعاقة البصرية.
٧) الإلمام بالفلسفة التي تقوم عليها رعاية المعاقين بصرياً وما يرتبط بها من منهج وطرق تدريس وتقنيات تربوية.
٨) إمتلاك مهارات التعامل الإجتماعى مع المعاقين بصرياً مما يساعد على إدماجهم في مجتمعاتهم (الشفيع التجانى، ٢٠١٨، ٥٧- ٥٨).

١٢- اجراءات الوقاية من الإعاقة البصرية:

سوف تتضح صورة الوقاية من الإعاقة البصرية بشكل أفضل، إذا عرضت في ضوء مستويات الإعاقة الثالثة وهى:

١- **الوقاية الأولية:** جملة من الإجراءات التي تهدف إلى الحيلولة دون حدوث فقد البصر، وذلك من خلال تحسين مستوى الرعاية الصحية الأولية.

إجراءات الوقاية من هذا المستوى:

١- التخطيط لمرحلة ما قبل الحمل (الكشف المبكر عن حالات عدم توافق العامل الرايزيسى، إجراء الاختبارات الكشفية للتأكد من عدم الإصابة بأمراض معدية أو مزمنة، الحصول على التطعيمات الملائمة).

٢- تطعيم الأطفال ضد أمراض الطفولة سواء الفيروسى منها أو البكتيرى (الحصبة الألمانية، التهاب السحايا،.....الخ).

٣- إمتناع الأم عن تناول العقاقير الطبية أثناء الحمل دون إستشارة الطبيب.

٤- مراجعة الأم للأطباء بشكل دورى والحصول على رعاية صحية منتظمة.

٥- الإرشاد الصحى.

٦- إزالة المخاطر البيئية.

٧- توعية الجماهير.

٢- **الوقاية الثانوية:** جملة الإجراءات التي تسعى لمنع تطور حالة الضعف إلى حالة عجز وذلك من خلال الكشف المبكر والتدخل العلاجى المبكر.

إجراءات الوقاية من هذا المستوى:

١- الكشف المبكر عن ضعف البصر عند الأطفال.

٢- توفير المعينات البصرية.

٣- تقديم خدمات التدخل المبكر.

٤- المعالجة الطبية والجراحية المناسب عند اللزوم.

٣- الوقاية الثالثة:

جملة الإجراءات التي تهدف إلى منع تفاقم حالة العجز وتطورها إلى حالة إعاقة، وذلك من خلال تعزيز القدرات المتبقية لدى الفرد والحد من التأثيرات السلبية للعجز لديه.

إجراءات الوقاية من هذا المستوى:

١- تقديم خدمات التربية الخاصة والتأهيل.

٢- تعديل إتجاهات الأسرة والمجتمع.

٣- توفير خدمات الإرشاد والتدريب الأسرى.

٤- توفير فرص الدمج الإجتماعى (فؤاد الجوالدة، ٢٠١٢، ١٣٨- ١٤٠).

دور الأنشطة المتكاملة في تحسين المفاهيم اللغوية لدى الأطفال ذوى الإعاقة البصرية:

تطوير اللغة هو أهم وسيلة للتواصل لدى الطفل المعاق بصرياً، وكذلك للطفل المبصر، فيمكن للطفل المبصر التواصل من خلال إيماءاته، ولكن الطفل ذو

الإعاقة البصرية لا يمكنه القيام بذلك، وبسبب هذا يعد التطور اللغوى أكثر أهمية للطفل ذوى الإعاقة البصرية مقارنة بالطفل المبصر، ولكن هناك اختلاف بسيط للغاية عن الطفل المبصر في بعض مجالات التطور اللغوى للطفل المعاق بصرياً، وهذا يرجع إلى التعلم الوسيط، حيث يمكن للطفل المبصر أن يرى حركة الشفاه عندما يقول الاخرون شيئاً ما، كما يمكنه أيضاً فهم الكلمات المذكورة بإستخدام أي سياق، لكن الطفل المعاق بصرياً لا يستطيع الرؤية ولا يمكنه فهم معنى الكلمة المذكورة، لذلك يستخدم الطفل المعاق بصرياً الكلمة دون أن يعرف معناها (اللفظى) (Davidson & Harrison, 2000, 488).

لذلك فإستخدام اللغة لفظياً دون إدراك المعنى الكامن للألفاظ تعد مشكلة خاصة في تعليم الأطفال ذوى الإعاقة البصرية لأنها تقتصر على استخدام الحواس الأخرى التي تتعدى البصر، وهى تعتمد اعتماداً كبيراً على الملاحظات السابقة من التجارب الملموسة، وقد ذكر هذا القصور اللغوى اللفظى الذي لا يعتمد على السياق المناسب والخبرة الملموسة في كثير من الأحيان في الأبحاث العلمية بإعتباره واحد من المشاكل الرئيسية في تعليم المعاقين بصرياً(Mosca et al., 2015, 8) .

لذلك يشير سامى ملحم (٢٠١٦) الي أن الأطفال ذو الإعاقات البصرية يتماثلون في خصائصهم مع ذوى الإعاقات الأخرى من حيث الشعور بالرفض من قبل الاخرين، والإنطواء، والإنسحاب من المواقف الإجتماعية أو الإحباط والشعور بالفشل، والشعور بالنقص أو الذنب أو العداونية نحو الذات أو نحو الاخرين أو العمل على حماية أنفسهم بطريقة مبالغ فيها (سامى ملحم، ٢٠١٦، ١٩٥).

كما أن الإعاقة البصرية لا تؤثر تأثيراً مباشراً على اكتساب اللغة لدى الطفل المعاق بصرياً، فهو يسمع اللغة المنطوقة مثل الطفل العادى، بينما يختلف عنه في اللغة المكتوبة الذي يعتمد عليها في كتابتها بطريقة برايل (الفاتح المبارك،٢٠١٧، ٨٧).

وقد يكون الطفل ذوى الإعاقة البصرية قادراً على تعلم اللغة اللفظية بسهولة تامة عن الأشياء والمواد الملموسة التي لا يمكن لمسها أو إدراكها حسياً، ولكن بعد ذلك يفهم المعنى المجرد بناء على التعلم المنقوص، وتعتمد قدرة الطفل ذوى الإعاقة البصرية على التواصل على تنمية المفردات، والخبرة الإجتماعية في

المنزل والبيئة، والتجارب الإجتماعية، وفرصة استخدام اللغة في سياقات مختلفة، والمبادرة الذاتية لتحسين القدرات اللغوية .(Pérez- Pereira, 2005, 10)

ويذكر المجتبى الأمين (٢٠١٧، ٥٩) بعض الخصائص اللغوية للمعاقين بصرياً كالتالى:

١- الحرمان من حاسة البصر لا يسمح للمعاق بصرياً من تعلم دلالة الإشارات والإيماءات.

٢- المعاناة من إضطرابات في اللغة والكلام والتى تمثلت في إستبدال صوت بصوت كإستبدال (الكاف بقاف) علاوة على قصور في مهارات الإتصال.

٣- الإفراط في سرد الألفاظ أو الكلمات على حساب المعانى.

٤- الكلام منسوخ مما يسمعه من الاخرين.

وقد أضاف سليمان الريحانى وآخرون (٢٠١٠، ٨٧) بعض الخصائص اللغوية للمعاقين بصرياً:

١- مدى القدرات الكلامية واللغوية مشابه للأفراد المبصرين بإستثناء مشكلات محددة.

٢- قد توجد لدى البعض مشكلات في إستعمال الضمائر.

٣- قلة الوعى الخاص بالحاجة لتكيف الكلام.

٤- تأخر في إكتساب اللغة في مراحلها المبكرة.

ومن هنا تأتى فعالية الأنشطة المتكاملة في تنمية بعض المفاهيم اللغوية لدى الأطفال ذوى الإعاقة البصرية، حيث نجد أن التفاعل الذي يحدث خلال هذه الأنشطة، يؤثر إيجاباً على النمو اللغوى لدى الأطفال ذوى الإعاقة البصرية، وذلك من خلال عدد من الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها للتغلب على القصور في الاستخدام اللفظى للغة في الأطفال معاقى البصر وهى تنمية المهارات عن طريق اللمس، وربطها بسمات ملموسة للمجرد، وتطوير الصور العقلية، وتصور الشخصية اللغوية، وتعلم مبادئ القراءة والكتابة، وتعلم إدراك المعنى العميق للكلمات (Celeste & Grum, 2010, 107).

لذلك يوصى Girolametto & Weitzman (2006, 98) بعدد من الاستراتيجيات للمساهمة بتطوير اللغة لدي الأطفال ذوى الإعاقة البصرية:

١- **إتبع مبادرات الطفل:** يجب تحديد مستوى الإنخراط بالنشاط، لذا من المهم أن تلعب دور الملاحظ للطفل، فالسماح للطفل بقيادة موقف اللعب والإندماج به يطور فرصة استخدام اللغة والتعبير.

٢- **مارس تبادل الأدوار:** من المتوقع أن يسهل تبادل الأدوار نمو مهارات التواصل الإجتماعى لدى الأطفال المعاقين بصرياً، وتعد هذه المهارة من مهارات التواصل الإجتماعى التي تحث الأطفال ذوى الإعاقة البصرية علي التواصل عند إستخدامها، فوجود توقف قليل خلال انتظار الطفل لدوره يعزز مبادرة الطفل على التواصل واستقلاليته، مع مراعاة استخدام أساليب التواصل غير اللفظى وإيماؤات الجسم خلال فترة استعداد الطفل للإجابة.

٣- **كن نموذجاً وموسعاً:** أن نمذجة اللغة للطفل ذوى الإعاقة البصرية يساعده على التعرض لمفردات جديدة، وتصحيح القواعد خلال الحديث، لذا فإن اللعب يعد فرصة ممتازة للربط بين الكلمات، وبناء المفردات، وتزويد الأطفال ذوى الإعاقة البصرية بمدخلات لغوية سليمة.

٤- **إشارات الأغانى:** ترديد أنشودة أو أغنية شئ ممتع وتفاعلى للأطفال لتعلم اللغة، الأناشيد، والقصائد قد تشمل مجموعة من الكلمات المألوفة، أو الكلمات الغير مألوفة، ويمكن تطويع الكلمات والمعانى وفقاً لهذا الأسلوب، كما زيادة مستوى تعرض الطفل ذوى الإعاقة البصرية إلى مفردات لغوية من خلال التكرار يؤسس الفرصة لتبادل الأدوار، كما أن ترديد الأغنية ببطئ مع القيام بأفعال وحركات يزيد من احتمالية اكتساب اللغة، وعندما يقترن الإيقاع مع كلمات الأغنية فإن الأطفال يمارسون مهارات الاستمتاع.

٥- **تعزيز أنشطة التكرار:** إن التكرار يولد الإتقان لجميع مجالات النمو، فمن خلال التكرار نفس النشاط والذى قد يبدو مملاً وغير منتج بنظر الكبار، إلا أنه يخدم صقل واستقرار المهارات لدى الأطفال المعاقين بصرياً، لذا فإنه من المناسب تشجيع هؤلاء الأطفال تكرار الروتين، والأفعال، والكلمات، وخصوصاً تلك التي يستمتعون بها فتكرار الكلمات والعبارات يساعدهم على بناء المفردات واللغة التعبيرية، فهؤلاء الأطفال يتعلمون من خلال التكرار، يسمعون وينشدون ويكررون.

دور معلمة رياض الأطفال في بناء برامج الأنشطة المتكاملة لتنمية بعض المفاهيم اللغوية للأطفال ذوى الإعاقة البصرية كالتالى:

يجب على معلمة رياض الأطفال القيام بعدة نقاط عند بناء الأنشطة المتكاملة للأطفال ذوى الإعاقة البصرية لتنمية بعض المفاهيم اللغوية والمتمثلة فيما يلى:

١. تحديد المحور وموضوعاته الرئيسية.
٢. توزيع الأهداف السلوكية على تلك الموضوعات الأساسية.
٣. تحديد المدى الزمنى للأنشطة التي تحقق أهداف كل موضوع.
٤. تحديد الوسائل والتقنيات التربوية اللأزمة للمحور ولكل نشاط.
٥. كتابة توصيف للنشاط والخطوات اللأزمة لتحقيق أهدافه.
٦. التنوع في أسلوب توزيع الأطفال داخل وأثناء النشاط.
٧. مراعاة التنوع في أماكن تنفيذ النشاط بإستخدام الأساليب المختلفة لتحقيق الأهداف الخاصة بالمحور.
٨. تحدد المعلمة عند بناء النشاط أسلوب تقويم كل نشاط وأسلوب تقويم المحمور إلى نهايته للتأكد من مدى دقة تحديد الأهداف السلوكية للمحور.
٩. يراعى تقويم كل من المحور والأطفال على حدة، بحيث يصبح تقويم الطفل في كل محور فيما بعد معبراً عن النمو التراكمى للطفل والذى يمكن للمعلمة استخدامه في بطاقة تقويم طفل الروضة.

وتؤكد الباحثة على أهمية الأنشطة المتكاملة ودورها الهام في تنمية المفاهيم اللغوية لدى الأطفال ذوى الإعاقة البصرية.

حيث أن الأنشطة المتكاملة تراعى خصائص نمو الطفل ذوى الإعاقة البصرية، كما تعمد على التنوع الذي يناسب الفروق الفردية لهؤلاء الأطفال، حيث تتميز ب التكامل، الشمول، التوازن، المرونة، الإستمرارية، التدرج، كما أنها تشمل كل أنواع الأنشطة من نشاط علمى، رياضى، لغوى، فنى، اجتماعى، حركى، قصصى، موسيقى، مما يساعد في تنمية شخصية الطفل ذوى الإعاقة البصرية للأفضل.

نتائج الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلي تحسين المفاهيم اللغوية لدي الأطفال ذوي الإعاقة البصرية وبعد المعالجة الاحصائية للبيانات كشفت نتائج الدراسة عما يلي:

١- توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي مما يدل علي فعالية البرنامج المستخدم في تحسين بعض المفاهيم اللغوية لدي الأطفال ذوي الإعاقة البصرية

٢- فاعلية استخدام مقياس البحث في تقييم مستوي المفاهيم اللغوية لدي الأطفال عينة الدراسة في مهارات الاستماع والتحدث والاستعداد للقراءه والكتابة

٣- فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مستوي المفاهيم اللغوية للأطفال ذوي الإعاقة البصرية عينة الدراسة وبالتالي مساعدتهم علي تنمية مجمل مهارتهم اللغوية

٤- استمرار أثر التدريب بأستخدام البرنامج المقترح يزيد من القناعة بفاعليتة

ويشير ذلك إلي أهمية البرامج القائمة علي اكساب الطفل ذوي الإعاقة البصرية المفاهيم اللغوية وذلك عن طريق ممارستهم للأنشطة المتكاملة التي تستثير الصور الذهنية لديهم وقدراتهم وتستحوذ علي اهتماماتهم في جو يسوده الامن وحرية التعبير عن الاراء والتقبل من قبل الاخرين والتفاعل المستمر اثناء تقديم الأنشطة.

- **توصيات الدراسة:**

بناء على ما توصلة الية الدراسة الحاليه من نتائج يمكن تقديم التوصيات التالية:-

١. عقد برامج تدريبية للمعلمات في رياض الأطفال للتدريب على الاستراتيجيات الحديثة للمفاهيم اللغوية (استراتيجية التلعيب. استراتيجية شبكة المفردات) بطريقة برايل

٢. اعادة النظر في برامج اعداد المعلمات لتتضمن التدريب على دمج الأطفال ذوى الاعاقات المختلفة وبالاخص ذو الإعاقة البصرية

٣. توجية نظر القائمين على العملية التعليمية لضرورة تعريف معلمات رياض الأطفال باهمية الدور الذي تقومن بادائه وحجم مسؤلياتهن تجاه حالات الإعاقة البصرية

- **البحوث المقترحة:**

١. فاعلية برنامج تدريبى مقترح لمعلمات رياض الأطفال لدمج ذوى الإعاقة البصرية مع الأطفال العادين

٢. دراسة حول العلاقة بين استخدام استراتيجيات حديثة لتعلم المفاهيم اللغوية لاطفال ذوى الإعاقة البصرية بطريقة برايل

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

- ابتهاج محمود طلبه (٢٠١٠). الأنشطة في رياض الاطفال. دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- ابتهاج محمود طلبه، محمد عبد الرؤوف صابر، مها جلال احمد علي (٢٠١٥). فعالية الأنشطة المتكاملة في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى طفل الروضة "٥: ٦" سنوات. مجلة كلية التربية بجامعة بنها، ٢٦ (١٠١)، ٢٦٣- ٢٨٥.
- إبراهيم عباس الزهري (٢٠٠٧). قاموس التربية الخاصة وتأهيل غير العاديين. مكتبة زهراء الشرق.
- إبراهيم محمد شعير (٢٠٠٩). تعليم المعاقين بصرياً أسسه واستراتيجياته ووسائله. دار الفكر العربي.
- أبو هاشم عبد العزيز سليم وعبد الناصر سلامة الشبراوى (٢٠١٠). فاعلية تدريس منهج أنشطة الروضة القائم على الخبرات اللغوية والرياضية المتكاملة في اكتساب مهرات التخطيط والتنفيذ وادارة مواقف التعلم وتطبيقاتها لدى الطالبة المعلمة برياض الاطفال. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ١٨ (١)، ١٦٣- ١٩٥.
- احمد ابراهيم صومان (٢٠١٧). فاعلية برنامج قائم على الأنشطة المتكاملة في اكساب المفاهيم التوبولوجية لطفل ما قبل المدرسة. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، ٧(٢)، ٩٢- ١٣٠.
- أحمد أحمد عواد وإياد جريس الشوارب (٢٠١٢). المهارات الاجتماعية لدى الأطفال العاديين والمعوقين بصرياً في مرحلة ما قبل المدرسة بالمملكة الأردنية الهاشمية. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، ٢٨(١)، ١٨٣- ٢٢٢.
- احمد حسين اللقانى وعلى الجمل (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، الطبعة الثالثة. عالم الكتاب.
- أحمد عبد الكريم حمزة (٢٠١١). سيكولوجية عسر القراءة. دار الثقافة.
- أحمد عواد وأشرف شريت (٢٠١١). دليل الأسرة والمعلمة في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة البصرية. مؤسسة حورس الدولية للنشر.
- أحمد هاشم حسن (٢٠١٩). استراتيجيات دعم الطفل مع تأخير اللغة. مجلة المنال للبحوث والدراسات، ٢، ١٠٦- ١٢٠.
- أسامة أحمد خضر(٢٠٠٩): فاعلية برنامج علاجي باللعب لتنمية اللغة لدي الأطفال التوحديين (رسالة دكتوراه غير منشورة)، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة.
- إسراء عبد المقصود عبد الوهاب (٢٠٠٧). فاعلية برنامج لتحسين الكفاءة الاجتماعية لدى بعض الأطفال المعاقين بصرياً في مرحلة ما قبل المدرسة (رسالة ماجستير). معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.
- أسماء محمد الوحيدى (٢٠١٩). سيكولوجيا تعليم الأطفال القراءة والكتابة. دار ابن النفيس للنشر.

- أشرف أحمد عبد القادر (٢٠١٠). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة. الدعاء والنور للنشر والتوزيع.
- إقبال ابراهيم مخلوف (٢٠٠٧). الرعاية الاجتماعية وخدمات المعاقين. مكتبة العبيكان
- السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٣). صعوبات التعلم والإدراك البصري. دار الفكر العربي.
- السيد عبدالقادر شريف (٢٠١٤). مدخل إلى التربية الخاصة. دار الجوهرة للنشر والتوزيع.
- الشفيع التجانى سليمان (٢٠١٨). اتجاهات معلمى مرحلة التعليم الأساسى بولاية الخرطوم نحو دمج التلاميذ ذوى الإعاقة البصرية، وحدة بحرى نموذجاً (رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة النيلين، السودان.
- الفاتح محمد المبارك (٢٠١٧). المشكلات السلوكية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لذوى الإعاقة البصرية بمعهد النور ببحرى (رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة النيلين، السودان.
- المجتبى الهادى الأمين (٢٠١٧). تقدير الذات لدى المراهقين ذوى الإعاقة البصرية بمراكز مدارس الأساس والثانوى بمحلية الخرطوم (رسالة ماجستير)، كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان.
- أمال عبدالسميع أباظة (٢٠١٤). مهارات التواصل لدى ذوى الإحتاجات الخاصة، الطبعة الثانية. مكتبة الأنجلو المصرية.
- أمال قرني حمودة (٢٠٠٤). استخدام برنامج بورتاج لتنمية بعض المهارات اللغوية والمعرفية والاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة (رسالة دكتوراه غير منشورة). معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة.
- امانى حسين سيد (٢٠١٤). فاعلية برنامج قائم على الأنشطة في تنمية بعض عادات العقل لدى اطفال الروضة (رسالة دكتوراه). معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- أمانى محمد عثمان، راند محمد مبروك المغربي، أحمد على حجاج (٢٠١٢). مدى وعي معلمة الروضة ببعض مشكلات البيئة التكنولوجية. مجلة الفتح، ٤٨، ٦٨- ٩٢.
- أماني عبد المقصود وأسماء السرسي، (٢٠٠٢). التفاعل الاجتماعي عن طريق اللعب لدى الأطفال المكفوفين في مرحلة ما قبل المدرسة، مجلة كلية التربية، ٢٦، ٨٨- ٩٧.
- أمل البوعنين (٢٠٠٧). مشكلات الطلبة المعاقين بصريا المدمجين في مدارس التعليم العام القطرية وعلاقتها ببعض المتغيرات من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين (رسالة دكتوراه). الجامعة الأردنية، عمان: الأردن
- أمل محمد أحمد (٢٠٠٤). برنامج أنشطة متكاملة باستخدام الوسائل التكنولوجية لطفل الروضة وتقويمة بالبورتفيلو (رسالة ماجستير غير منشورة). معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.
- أمل محمد القداح (٢٠٠٨). فاعلية استخدام الأنشطة التربوية في تنمية بعض مهارات التفكير لدى اطفال الرياض. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ٦٦(١)، ٤٠٢- ٤٤٣.

- ايفال عيسى (٢٠٠٥). منهج التعليم في الطفولة المبكرة ومكوناته (إعداد وترجمة قسم الترجمة والتعريب). فلسطين: دار الكتاب الجامعى.
- ايمان رزق شاهين (٢٠١٦). برنامج لغة انجليزية اثرائي لتنمية المهارات اللغوية ضمن برنامج اعداد المعلمة في كلية رياض الأطفال (رسالة دكتوراه). كلية رياض الاطفال، جامعة الاسكندرية، جمهورية مصر العربية.
- ايمان زكى محمد (٢٠٠٦). بناء برنامج أنشطة متكاملة لتنمية الذكاء المنطقي الرياضى والذكاء البصرى المكانى لطفل الروضة. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ١١٤.
- ايمن يوسف حجازي (٢٠٠٥). اثر توظيف الالعاب التربوية في تنمية بعض مهارات اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الاول الاساسي (رسالة ماجستير). الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- بطرس حافظ بطرس (٢٠٠٧). تنمية المفاهيم والمهارات العلمية. دار الميسرة.
- بن يوسف محمد الحسن (٢٠٢١). المهارات اللغوية وأثرها في التواصل الفعال. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والإجتماعية، ٢(٤)، ٣٠٩- ٣٢٦.
- تهاني عثمان منيب (٢٠٠٨). اتجاهات حديثة في رعاية ذوى الاحتياجات الخاصة. مكتبة الأنجلو المصرية.
- جلال علي الجزازي (٢٠١١). إرشاد ذوي الحاجات الخاصة وأسرهم. دار الحامد للنشر والتوزيع.
- جمال عطية فايد، لمياء سعد الغرباوى، أميرة كمال رمضان السيد (٢٠٢٠). فعالية برنامج قائم علي القصة المصورة في تنمية اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى عينة من الأطفال ذوى القصور الفكري القابلين للتعلم. المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة ــ جامعة المنصورة، ٧(١)، ٢٤٣- ٢٧١.
- جميل الصمادي، ميادة الناطور، عبد الله الشحومي (٢٠٠٣). تربية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، منشورات الجامعة العربية المفتوحة، الكويت.
- حاتم محمد عاشور (٢٠١٧). فعالية برنامج إرشادي لخفض اضطراب الانتباه وتحسين الكفاءة الاجتماعية لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعليم. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٥(١٩)، ٨٧- ١٤٠.
- حمدى شاكر محمود (٢٠٠٥م). التربية الخاصة للمعلمين والمعلمات. دار الأندلس للنشر والتوزيع
- حمدي علي الفرماوي (٢٠٠٩). اضطرابات التخاطب (الكلام _النطق _ اللغة _الصوت). دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع.
- حنان محمد أبو خليفة (٢٠٠٥). فاعلية وحدة مقترحة للأنشطة المتكاملة لإكساب أطفال الروضة بعض العادات والاتجاهات الايجابية (رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.
- خالد النجار (٢٠٢٠). الابتكار لدى الأطفال. مؤسسة حورس.
- خليل عبد الرحمن المعايطة، مصطفى القمش، محمد عبد السلام البواليز (٢٠٠٠). الإعاقة البصرية. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

- خليل يوسف الخليلي (٢٠٠٣). أثر بيئة الأركان الصفية في تنمية المهارات الحركية الدقيقة لطفل الروضة. مجلة الطفولة العربية، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، ٤(١٤)، ٥٦- ٧٠.
- داليا رجب حسين (٢٠١٧). برنامج أنشطة متكاملة في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة لتنمية مهارة الاستماع والتحدث لدى الأطفال زارعي القوقعة (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- دينا جمال سليمان (٢٠٢١). برنامج ألعاب تشكيلية إنمائية لتنمية مهارات اللغة لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم. مجلة الطفولة والتربية ــ جامعة الإسكندرية، ٤٨(٣)، ٢٧٩- ٣٩٤
- دينا شوقي عبد الرحمن (٢٠١٣). برنامـــج لتنمية بعض مهارات الإستماع لطفل الروضة باستخدام القصص (رسالة ماجستير)، جامعة القاهرة، القاهرة.
- راشد محمد القلمجى (٢٠١٥). فاعلية برنامج تعليمى قائم على مهارات الاستماع في تنمية التعبير الشفوى لدى المرحلة الابتدائية (رسالة دكتوراه غير منشورة). الجامعة المستنصرية، بغداد.
- راضي الوقفي (٢٠٠٤). أساسيات التربية الخاصة. دار جهينة للنشر والتوزيع.
- رانيا عبدالوهاب زعلوك (٢٠١٧). أثر تصميم برنامج باستخدام الحاسب الآلى في إكساب طفل الروضة بعض قواعد اللغة العربية (رسالة ماجستير)، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية، جمهورية مصر العربية.
- رباب ياسين الديسطي (٢٠١٨). تفعيل الأركان التعليمية لإكساب الأطفال ذوي صعوبات التعلم مهارة الاستعداد للقراءة والكتابة. مجلة الطفولة، ٢٨، ٧٩٤- ٨٢٠.
- رشا احمد إسماعيل (٢٠١٦). برنامج تدخل مبكر لتنمية مهارات الاستعداد للقرأءة والكتابة للأطفال المعاقين عقليا (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- رفقة مكرم مجلى (٢٠٠٦). فاعلية برنامج أنشطة متكاملة لتنمية بعض استعدادات طفل الروضة للتعليم الابتدائى (رسالة دكتوراه). كلية التربية، جامعة حلوان، جمهورية مصر العربية.
- ريهام على الباز (٢٠١٩). برنامج أشطة متكاملة لتنمية بعض المهارات الحياتية لطفل الروضة (رسالة دكتوراه). كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- زينب أحمد محمد (٢٠١٠). محاكاة بعض الوسائط التثقيفية دراميا لتنمية مهارات التواصل لدى طفل ما قبل المدرسة (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- زينب طلعت حسن (٢٠٢٠). المهارات اللغوية "الاستماع والكلام والقراءة والكتابة. الدار الثقافية للنشر.
- سارة أحمد مصطفي (٢٠١٦). فعالية استخدام الخرائط الذهنية لتنمية بعض المفاهيم العلمية لدى الأطفال المكفوفين جزئيا (رسالة ماجستير). كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية، جمهورية مصر العربية.

- سالمة بنت راشد بن سالم الحجري (٢٠١١). فاعلية برنامج إرشادي جمعي في تنمية تقدير الذات لدى المعاقين بصرياً في سلطنة عمان (رسالة ماجستير). كلية الآداب والعلوم، جامعة نزوى، عمان.
- سامي محمد ملحم (٢٠١٦). مشكلات طفل الروضة: التشخيص والعلاج "الأسس النظرية والتشخصية والعلاج. دار الفكر.
- سامية موسى إبراهيم (٢٠٠٧). برنامج أنشطة تربوية مقترح لتنمية البنية الخلقية لدى أطفال الرياض. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ١٢٧، ١٤- ٧٠.
- سعدية محمد بهادر (٢٠٠٦). برامج تربية اطفال ما قبل المدرسة. دار المسيرة.
- سعود بن ضحيان وعزت عبد الحميد (٢٠٠٢). معالجة البيانات باستخدام برنامج SPSS، الجزء الثاني، الكتاب الرابع سلسلة بحوث منهجية، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- سعيد حسني العزة (٢٠٠٩). الإعاقة البصرية، الطبعة الخامسة. دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- سعيد كمال الغزالي (٢٠١١).اضطرابات النطق والكلام "التشخيص والعلاج". دار المسيرة.
- سليمان طعمة الريحاني، ابراهيم عبدالله الزريقات، عادل جورج طنوس (٢٠١٠). إرشاد ذوي الحاجات الخاصة وأسرهم. دار الفكر ناشرون وموزعون.
- سمية عبد الحميد محمود (٢٠٠٧). فعالية استخدام المنظمات التربوية وأنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية بعض مهارات التفكير لدى اطفال الرياض. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ١٢٢، ١٥- ٤٥.
- سمير أبو مغلي، مروان أبوجرج (٢٠٠٤). المدخل إلى علم النفس التربوي. دار البازوري.
- سهى أحمد أمين (٢٠٠٢). الاتصال اللغوي للطفل التوحدي. دار الفكر للنشر والتوزيع.
- سهير كامل التوني (٢٠١٤). اضطرابات النطق لدى اطفال الروضة بمحافظة المنيا (دراسة مسحية). مجلة التربية وثقافة الطفل، ٣، ١- ٣٥.
- سهير محمد شاش (٢٠١٩). اضطرابات التواصل التشخيصى (الاسباب- العلاج). مكتبة زهراء الشرق.
- شاهنده محمد بيومي (٢٠٠٨). مدى فاعلية برنامج إرشادي في تنمية المهارات الاجتماعية للمكفوفين (رسالة ماجستير). كلية الآداب، جامعة الزقازيق، جمهورية مصر العربية.
- صالح حسن الداهري (٢٠١٥). أساسيات الإعاقات البصرية والسمعية والعقلية ونظرياتها- الأسباب والعلاج. دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع
- صديقة على يوسف ومنال عبد الفتاح (٢٠٠٥). فاعلية برنامج مقترح قائم على التكامل بين أنشطة التربية الحركية والتربية الفنية في تنمية الاستعداد للقراءة والكتابة. مجلة الدراسات التربوية والاجتماعية، ١١(١)، ١٦٣- ٢٢٤.
- صلاح الدين محمود علام (٢٠٠٠). القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة. القاهرة: دار الفكر العربي.

- عادل عبد الله محمد (٢٠١٠). مقدمة في التربية الخاصة. الزقازيق: دار الرشاد.
- عاطف عدلى فهمى (٢٠١٢). معلمي الروضة. عمان: دار المسيرة.
- عائشة السويدى (٢٠٠٧). الإعاقة السمعية للطفل. الامارات العربية المتحده: دار الطيبة.
- عبد الرحمن إبراهيم حسين (٢٠٠٣). تربية المكفوفين وتعليمهم. القاهرة: عالم الكتب.
- عبد العزيز السيد الشخص وهيام فتحى مرسى (٢٠١٣). مقياس الوظائف التنفيذية للأطفال العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة. كلية التربية، جامعة عين شمس.
- عبد الفتاح صابر عبد المجيد (٢٠٠٧). التربية الخاصة لمن؟ لماذا؟ كيف؟، الطبعة الثانية. دار الكتب المصرية.
- عبد الفتاح علي غزال (٢٠٠٨). سيكولوجية الفئات الخاصة. الإسكندرية: ماهي للنشر والتوزيع.
- عبد الله عبد العزيز المناحي (٢٠١١). تنمية المهارات الاجتماعية لدى المعاقين بصريا في ضوء نظرية العلاج العقلاني الانفعالي "برنامج إرشادي مقترح" (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية.
- عبد الله محمود سليمان، إيهاب فارس طيعمة، محمد السيد عبد السميع (٢٠١٦). فاعلية برنامج تدريبي لتحسين الكفاءة اللغوية لأطفال الروضة من ٥- ٦ سنوات. مجلة العلوم التربوية، ٢٤(٤)، ٤٤٩- ٤٨٠.
- عبد الله نوفل الربيعة وإبراهيم عبد الله الزريقات (٢٠١٠). أنواع السلوك النمطي الجسمي الممارس لدى الأطفال المعاقين بصريا وعلاقته بجنسهم وشدة إعاقتهم بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، ٢٦(٣)، ٤٨٣- ٥١٥.
- عبد المطلب القريطي (٢٠٠١). سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة وتربيتهم. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبدالرؤوف إسماعيل محفوظ (٢٠٠٥). أثر استخدام برنامج لغوي تدريبي في تنمية المهارات اللغوية التعبيرية لدى عينة من ذوي الاضطرابات اللغوية التعبيرية (رسالة دكتوراه). جامعة عمان العربية.
- عزة حليم اسكندر (٢٠١٧). فعالية برنامج إرشادي لدعم الذاكرة المكانية لمجموعة من الأطفال المكفوفين جزئياً بإستخدام إستراتيجية الخرائط المعرفية (رسالة ماجستير). كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية، جمهورية مصر العربية.
- عزة خليل عبد الفتاح (٢٠٠٥). الأنشطة في رياض الاطفال، الطبعة الثالثة. دار الفكر العربى.
- علاء عبد الحسين شيب وهبة مزعل خلف (٢٠٢٠). المناشط الصيفية ودورها في تنمية مهارات القراءة (دراسة تجريبية). المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ٤(١٥)، ٥١٣- ٥٤٠.
- علي سامي الحلاق (٢٠١٠). تدريس اللغة العربية وعلومها. دار المؤسسة الحديثة للكتاب.

- فاروق الروسان (٢٠١٠). سيكولوجية الأطفال غير العاديين- مقدمة في التربية الخاصة، الطبعة الخامسة. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- فاروق صادق (٢٠١٠). اللغة والتواصل لدى ذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: دار رواء للنشر والتوزيع.
- فاطمة سعد السيد (٢٠١٩). دور القراءة والتعليقات في تنمية مهارات القرأءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية. مجلة القراءة والمعرفة، ٢١١، ٢٥٧- ٢٨٧.
- فاطمة عبد الحميد محمود (٢٠٠٩). فاعلية برنامج أنشطة متكاملة لتنمية لاذكاء اللغوى لدى طفل الروضة (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- فاطمة عبدالرحيم النوايسة (٢٠١٥). ذو الاحتياجات الخاصة والتعريف بهم وإرشادهم. دار المناهج للنشر والتوزيع.
- فايد علي محمد (٢٠٠٣). أثر برنامج تمرينات للتأهيل البدني والنفسي للمعوقين من ٦- ٩ سنوات (رسالة دكتوراه)، كلية التربية الرياضية، جامعة الإسكندرية، جمهورية مصر العربية.
- فرماوى محمد فرماوى وحياة المجادى (٢٠٠٤). مناهج وبرامج تدريس رياض الأطفال وتطبيقاتها العلمية، الطبعة الأولى. القاهرة: مكتبة الفلاح.
- فريال شنيكات (٢٠١٤). مستوى القبول والتفاعل الاجتماعي للطلبة ذوي الإعاقة البصرية المدمجين في المدارس العادية في الأردن. مجلة دراسات العلوم التربوية، ٤١(٢)، ٩١٤- ٩٣١.
- فريال عبد الهادي شنيكات ونايفة حمدان الشوبكي (٢٠١٨). المهارات الانتقالية اللازمة لالتحاق أطفال الروضة المكفوفون بالمدرسة الابتدائية بالأردن. مجلة التربية ــ كلية التربية بجامعة الأزهر، ١٥٣(٢)، ١٣٥- ١٤٦.
- فؤاد حامد الموافي وفوقية محمد راضي (٢٠٠٥). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: دار الفكر العربي.
- فؤاد عيد الجوالدة (٢٠١٢). الإعاقة البصرية. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- كريمان بدير وإميلى صادق (٢٠١٠). تنمية المهارات اللغوية للطفل. عالم الكتب.
- كريمان بدير وإميلى صادق (٢٠١٠). تنمية المهارات اللغوية للطفل. عالم الكتب.
- لمياء سليم رسول، أسيل إسماعيل محمد (٢٠١٣). الكشف عن اضطرابات النطق والكلام لدى أطفال رياض الأطفال. مجلة كلية التربية، ٢٧، ٣٢١- ٣٥٦.
- ليلى أحمد كرم الدين (٢٠٠٤). اللغة عند طفل ما قبل المدرسة "نموها السليم وتنميتها"، الطبعة الأولى. دار الفكر العربي.
- ليلى كرم الدين (٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الحصيلة اللغوية لدى عينة من الأطفال ذوي الشلل الدماغي. مجلة دراسات الطفولة، ١٨(٦٧)، ٨٩- ٩٣.
- محمد أنور عبدالسميع (٢٠١٦). فعالية برامج التقنية المساعدة في تنمية بعض مهارات التواصل اللغوى لدى الأطفال ذوى اضطرابات طيف التوحد المدمجين بمدارس الدمج الشامل (رسالة دكتوراه). كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية، جمهورية مصر العربية.

- محمد حسين سعيد ونجوى وزير مراد (٢٠١٨). أثر استخدام الأنشطة الالصفية في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة. مجلة كلية التربية ــ جامعة بني سويف، ٢، ٢٩٠- ٣٥٩
- محمد حيدر اليمانى (٢٠٠٧). فاعلية الأنشطة الموسيقية في تنمية الذكاء الوجدانى لدى طفل الروضة. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ١٢٠، ١٨٩- ٢٢٧.
- محمد سالمان (٢٠٠٥). وحده مقترحة لتنمية بعض المهارات اللغوية للتلاميذ المكفوفين بالمرحلة الإبتدائية (رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة المنوفية، جمهورية مصر العربية.
- محمد علي كامل (٢٠٠٦). الانتباه واللغة بين الاضطراب والتدخل السيكولوجي، ج٢، دار الطلائع.
- محمد عيد فارس (٢٠٠٩). تعليم الدراسات الاجتماعية للمكفوفين. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.
- محمد كمال أبو الفتوح (٢٠١١). مشكلات الكلام التلقائي ومهارات اللغة والمحادثة لدى أطفال الأوتزم. دار زهران للنشر والتوزيع.
- محمد نشأت طموم (٢٠١٠). النشاط الحركي لذوي الإعاقة البصرية. الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية.
- مرام فايز المومني (٢٠١٧). أثر استخدام اللعب على تطوير المفاهيم اللغوية والتفاعل الاجتماعي لدى أطفال مرحلة رياض الأطفال. مجلة العلوم التربوية، ٢٥(٢)، ٤٤٠- ٤٦٤.
- مرفت عبدالمنعم سلامة (٢٠١١). الإعاقة البصرية مفهوم الذات وبعض الاضطرابات النفسية لدى الكفيف. القاهرة: حورس للنشر والتوزيع.
- مريم قداوي (٢٠١٦). تعليم اللغة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة (الإعاقة البصرية نموذجا) (رسالة ماجستير). جامعة أبي بكر، الجزائر.
- مصطفى نور القمش (٢٠١٣). الإعاقات المتعددة. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.
- مصطفى نوري القمش وخليل عبد الرحمن المعايطة (٢٠١٢). سيكولوجية الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة- مقدمة في التربية الخاصة. دار المسيرة للطباعة والنشر.
- منى أحمد الأزهري ومنى سامح أبو هشيمة (٢٠٠٢). برامج التربية الحركية لطفل ما قبل المدرسة. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- منى محمد جاد (٢٠٠١). مناهج رياض الأطفال انواعها، تخطيطها، تقويمها. القاهرة: حورس للطباعة والنشر.
- منى محمد جاد (٢٠٠٥). رياض الطفال نشأتها وتطورها. القاهرة: دار الكتب.
- منى محمد جاد (٢٠٠٦). أساليب التربية لطفل ما قبل المدرسة. القاهرة: حورس للطباعة والنشر.
- منى محمد يوسف (٢٠١٣). فاعلية برنامج لتنمية بعض المفاهيم الاقتصادية وعلاقتها بالمهارات الحياتية لدى طفل الروضة في ضوء المعايير القومية لرياض الأطفال (رسالة دكتوراه). كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة، جمهورية مصر العربية.

- مها ابراهيم البسيونى (٢٠٠٩). منهج النشاط في رياض الاطفال. القاهرة: المكتبة العصرية.
- ميرفت عبد المنعم سلامة (٢٠١١). مفهوم الذات وبعض الاضطرابات النفسية لدى الكفيف. دار المعرفة الجامعية.
- ميلر، باتريشيا (٢٠٠٥). نظريات النمو (ترجمة محمود سالم وآخرون). دار الفكر: عمان.
- نجوى بدر خصر (٢٠١١). اثر برنامج قائم على الأنشطة المتكاملة في تنمية مهارات التفكير الابداعى لدى طفل الروضة (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة دمشق، سوريا.
- نهي محمد عبد اللطيف.(٢٠١٦). فاعلية برنامج إرشاد أسري لتحسين تأخر النمو اللغوي لدى طفل الروضة في ضوء بعض المتغيرات الاجتماعية (رسالة الماجستير). جامعة الإسكندرية، الإسكندرية، جمهورية مصر العربية.
- نورهان محمود قاسم (٢٠١٨). فعالية برنامج للأنشطة اللغوية في تنمية الإدراك السمعى والتعبير الشفهي لدى أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم (رسالة ماجستير). كلية رياض الأطفال، جامعة الاسكندرية، جمهورية مصر العربية.
- نيللي محمد العطار(٢٠١٤). الموسيقي وتدريب المعلمين. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- هالة السيد الجندى (٢٠٢١). تنمية المهارات اللغوية لأطفال ذوى لجام اللسان (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- هانى اسماعيل رمضان (٢٠٢٠). العربية للناطقين بغيرها الحاضر والمستقبل. تركيا: المنتدى العربى التركى للتبادل اللغوى.
- هدى عثمان ابو صالح (٢٠١٧) .اثر طريقة منتسوى في تحسين الاستماع والمحادثة لدى طفل الروضة. عمان: دار امجد للنشر والتوزيع.
- هدى محمود الناشف (٢٠٠٧). تنمية المهارات اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة، الطبعة الأولى. عمان.
- هناء حسين الفلفى وأسماء حمود العنسي (٢٠١٤). فعالية ركن تعليمى قائم على الالعاب في تنمية الذكاء المكانى لدى اطفال ما قبل المدرسة في صنعاء. ورقة عمل مقدمة في المؤتمر الدولى للعلوم الانسانية "الواقع والمأمول"، كلية الآداب والعلوم التربوية، جامعة الأسراء، الأردن.
- هناء عبد السلام (٢٠١٢). إساءة المعاقين بصرياً من المنظور التكاملي لممارسة الخدمة الاجتماعية. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- هيام محمد عاطف (٢٠٠١). الأنشطة المتكاملة لطفل الروضة. القاهرة: دار الفكر العربى.
- وفاء كامل فايد (٢٠٠٤). المجامع العربية وقضايا اللغة، الطبعة الأولى. عالم الكتب.
- وليد عبد المعين (٢٠١٥). المرجع التربوي في تعليم وتنمية مهارات الأطفال المكفوفين. دار المنهل للطباعة والنشر.
- يوسف محمد كمال (٢٠٠٩). الخبرات التربوية المتكاملة لرياض الاطفال. القاهرة: دار النشر للجامعات.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Al- Sayed, N. (2006). Effectiveness of a proposed educational program for the integrated experiences of the blind child in kindergartens [PhD thesis], Cairo University, Cairo.
- Brodin, J., & Renblad, K. (2020). Improvement of preschool children's speech and language skills. Early child development and care, 190(14), 2205- 2213.
- Bruce, S. M. (2004). Visual impairment across the life span. Encyclopedia of applied developmental science, 2, 1126- 1130.
- Bruce, T. (2006). Developing Learning in Early Childhood. Sage.
- Celeste, M., & Grum, D. K. (2010). Social integration of children with visual impairment: A developmental model. İlköğretim Online, 9(1), 11- 22.
- Corder, G. W., & Foreman, D. I. (2009). Nonparametric statistics for non- statisticians: A Step- by- Step Approach. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Dale, N., & Salt, A. (2007). Early support developmental journal for children with visual impairment: the case for a new developmental framework for early intervention. Child: care, health and development, 33(6), 684- 690.
- Davidson, P., & Harrison, G. (2000). The effectiveness of early intervention for children with visual impairments. In M.J. Guralnick (Ed.), The effectiveness of early intervention (pp. 483- 495). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Driggers S.H. (1983).The relationship between the behavior of the elementary school level blind and low vision child and social acceptance by sighted peers [PhD thesis]. Peabody College for Teachers of Vanderbilt University.
- Field, A. (2009). Discovering Statistics Using SPSS, 3rd ed., London: SAGE Publications Ltd.
- Girolametto, L., & Weitzman, E. (2006). It takes two to talk—The Hanen program for parents: early language intervention through caregiver

training. In R. J. MacCauley & M. E. Fey (Eds.), Treatment of language disorders in children (p.p. 77- 104). Brookes, M.A.

- Hoff, E. (2009). E. Language development, 4th ed. Wadsworth, Cengage Learning.
- Hyerle, D. (2000). A field guide to using visual tools. Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnston, P., & Wilkinson, K. (2009). Enhancing validity of critical tasks selected for college and university program portfolios. National Forum of Teacher Education Journal, 19(3), 1- 6.
- Kosmas, P., Ioannou, A., & Retalis, S. (2018). Moving bodies to moving minds: A study of the use of motion- based games in special education. TechTrends, 62(6), 594- 601.
- Lipson, M.، Valencia, S., Wixson, K., & Peters, C. (2003). Integration and thematic teaching: Integration to improve teaching and learning. Language Arts, 70(4): 252- 264.
- Meijer, C. J., & Watkins, A. (2019). Financing special needs and inclusive education–from Salamanca to the present. International Journal of Inclusive Education, 23(7- 8), 705- 721.
- Mishra, V. (2013). A study of self–concept in relation to ego-strength of sighted and visually impaired students. International journal on new trends in education and their implications, 4(1), 203- 207.
- Mosca, R., Kritzinger, A., & Van Der Linde, J. (2015). Language and communication development in preschool children with visual impairment: A systematic review. South African Journal of Communication Disorders, 62(1), 1- 10.
- Nathan, L., Stackhouse, J., Goulandris, N., & Snowling, M. J. (2004). The development of early literacy skills among children with speech difficulties. JSLHR, 7(2), 377- 391.
- Paul, R. & Elder, L. (2007). The Miniature Guide to Critical Thinking. The Foundation for Critical Thinking.

- **Pérez- Pereira, M. (2005). Language Development in Blind Children. In K. Brown (Ed.), Encyclopedia of Language and Linguistics (p.p. 357- 361). Elsevier.**
- **Saalasti, S., Tiippana, K., Ka¨tsyri, J. & Sams, M. (2011). The effect of visual spatial attention on audiovisual speech perception in adults with Asperger syndrome. Experimental Brain Research, 21(3):283–290**
- **Sadiku, L. M. (2015). The importance of four skills reading, speaking, writing, listening in a lesson hour. European Journal of Language and Literature, 1(1), 29- 31.**
- **Sattler, D. N. (2000). Child Development in Context. Houghton Mifflin.**
- **Şenol, F. B. (2021). Readiness for reading and writing in pre-school period: evaluation of classroom environment and practices with teachers' views. International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 8(1). 432- 453.**
- **SPSS Inc. (2004). SPSS 13.0 Base User's Guide. Chicago: SPSS Inc.**
- **Taylor, A., & Ashaly, E. (2016). Influence of language nutrition on children's language and cognitive development: An integrated review. Early Childhood Research Quarterly, 36, 318- 333.**
- **Udwin, O., & Yule, W. (2003). Imaginative play in language disordered children. International Journal of Language & Communication Disorders, 18(3), 197- 205.**
- **van Dijk, K. (2006). Visual Impairment New Vision Consultant. Journal of Visual Impairment and Blindness, 95(8), 454- 467.**
- **Wallace, C. (2003). Critical reading in language education. Palgrave Macmillan.**
- **Williams, E.K. (2017). Humour in Children's Literature 1800-1840 [PhD thesis]. University of Roehampton.**
- **Wolffe, K. E., Sacks, S. Z., Corn, A. L., Erin, J. N., Huebner, K. M., & Lewis, S. (2002). Teachers of students with visual impairments: What are they teaching?. Journal of Visual**

Impairment & Blindness, 96(5), 293-304.

- **Yıldırım, Ö. (2016). The importance of listening in language learning and listening comprehension problems experienced by language learners: A literature review. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16 (4), 2094- 2110.**