برنامج باستخدام أنشطة المسرح المدرسى لتنمية المهارات الحس حركية للطلاب ذوى الإعاقة البصرية

إعداد

أ.م.د/ أحمد السيد محمد السيد
أستاذ المسرح التربوى المساعد
كلية التربية النوعية
جامعة بنها

ملخص :

تسعى الدراسة الحالية التعرف على فعالية برنامج باستخدام أنشطة المسرح المدرسى فى تنمية بعض المهارات الحسحركية للأطفال ذوى الإعاقة البصرية، واعتمدت الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبى ذا المجموعتين (التجريبية، الضابطة)، تكونت عينة الدارسة من (١٦) طفل وطفلة من ذوى الإعاقة البصرية بمحافظة القليوبية تتراوح أعمارهم (٩-١٢) سنة، وتمثلت أدوات الدراسة فى مقياس تقدير المهارات الحسحركية للأطفال ذوى الإعاقة البصرية (إعداد الباحث)، البرنامج المسرحى المدرسى المقترح لتنمية بعض المهارات الحسحركية للطلاب ذوى الإعاقة البصرية (إعداد الباحث).

ومن أهم النتائج التى توصلت إليها الدراسة :

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لعينة الذكور لصالح المجموعة التجريبية فى أبعاد قائمة مقياس المهارات الحس حركية (التمييز السمعى- التمييز اللمسى- التمييز التذوقى- التمييز الشمى- المهارات الحركية)، والدرجة الكلية لمقياس المهارات الحس حركية للتلاميذ ذوى الإعاقة البصرية يرجع إلى استخدام برنامج المسرح المدرسي المقترح .
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لعينة الإناث لصالح المجموعة التجريبية فى أبعاد قائمة مقياس المهارات الحس حركية (التمييز السمعى- التمييز اللمسى- التمييز التذوقى- التمييز الشمى- المهارات الحركية)، والدرجة الكلية لمقياس المهارات الحس حركية للتلاميذ ذوى الإعاقة البصرية يرجع إلى استخدام برنامج المسرح المدرسي المقترح.
٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية للعينة المختلطة لصالح المجموعة التجريبية فى أبعاد قائمة مقياس المهارات الحس حركية (التمييز السمعى- التمييز اللمسى- التمييز التذوقى- التمييز الشمى- المهارات الحركية)، والدرجة الكلية لمقياس المهارات الحس حركية للتلاميذ ذوى الإعاقة البصرية يرجع إلى استخدام برنامج المسرح المدرسي المقترح.

Abstract:

The current study aimed to identify the effectiveness of a program using school theater activities in developing some sensory skills for children with visual disabilities, and the current study relied on the quasi-experimental approach with two groups (experimental and control). The visual tools in Qalyubia Governorate ranged in age from (9-12) years, and the study tools consisted of a scale for estimating the sensorimotor skills of children with visual disabilities (prepared by the researcher), the proposed school theater program to develop some sensory skills for students with visual disabilities (prepared by the researcher). Among the most important findings of the study.

The most important results of the study:

1. There are statistically significant differences between the mean scores of the control group and the experimental group for the male sample in favor of the experimental group in the dimensions of the sensorimotor skill scale list (auditory discrimination - tactile discrimination - gustatory discrimination - olfactory discrimination - motor skills) And the total score of the sensorimotor skills scale for students with visual disabilities is due to the use of the proposed school theater program.
2. There are statistically significant differences between the mean scores of the control group and the experimental group of the female sample in favor of the experimental group in the dimensions of the sensory-motor skills scale list (auditory discrimination - tactile discrimination - taste discrimination - olfactory discrimination - motor skills), and the total score of the students' sensory-motor skills scale People with visual impairment due to the use of the proposed school theater program.
3. There are statistically significant differences between the mean scores of the control group and the experimental group of the mixed sample in favor of the experimental group in the dimensions of the sensory-motor skills scale list (auditory discrimination - tactile discrimination - taste discrimination - olfactory discrimination - motor skills), and the total score of the students' sensory-motor skills scale People with visual impairment due to the use of the proposed school theater program.

مقدمة :

يعتبر الأطفال عنصراً رئيسياً في هذا العالم، فالأطفال هم الذين سيحملون على كاهلهم أمانة المضيّ قُدُما نحو الأمام في المستقبل، وهم أيضاً من سيُسَاهمون في حل المشاكل التي عجزت الأجيال السابقة عن حلها، أو عن مجرّد التعامل معها. حظي الأطفال باهتمام كبير من قبل مختلف الدارسين، والباحثين، والمتخصصين؛ حيث حاول هؤلاء بشتى الطرق إيجاد الوسائل المناسبة التي تعمل على إنشاء أجيال صالحة تسهم في تقدم الإنسانية جمعاء، وكذلك تنمية مهاراتهم المتعددة التى أصبحت ضرورية لكل طفل .

ويعد الأطفال ذوى الإعاقة البصرية بصفة خاصة فى حاجة ماسة إلى تنمية مهاراتهم حتى لا يشعر بالاغتراب داخل مجتمعه، فهو لا يستطيع أن يعيش دون تعامل مع كافة الجهات ، فالطفل الذى لا تلبى احتياجاته يلجأ بالقوة للحصول عليها ويبدو قاسيا عنيفا ولكنه فى الحقيقة يمارس رد فعل لاحتياجه العميق للثقة والآمان. بل قد يصل الأمر بالشك فى الآخر ويعيش فى عداء دائم مع العالم الخارجى أو قيم وقوانين المجتمع، وهذا يؤكد أن حياة الفرد باعتباره عضوًا في جماعة أكبر في حاجه إلى التكيف مع تطور المجتمع، وهذا لا يتوافر له إلا من خلال امتلاكه لمهارات تجعله يتواصل مع الآخرين ويتفاعل معهم وقد أكدت دراسة **(رزق: ٢٠١٨)** على أهمية اكتساب الأطفال المكفوفين للمهارات الحركية لما لها من دور فعال فى الحياة والمواصلة والاستمرار فى تلبية شئون الحياة.

إن الآثار التي يتركها فقدان البصر على مجالات النمو المختلفة تُظهر لنا الأهمية الكبيرة التي تحتلّها البرامج التدريبية، والدور الذي تلعبه في الحد والتخفيف من وطأة هذه الآثار، فهي تتجه بطبيعتها إلى مساعدة المعاق بصرياً وتدريبه على المهارات الحركية العامة والدقيقة وعلى توظيف واستخدام حواسه الأخرى بفاعلية أكبر، في محاولةٍ لتعويض النقص الحاصل في اكتساب المعلومات والخبرات والمهارات أيضاً **(بسام الحورالى، ٢٠٠٧: ٢)**.

وتعتبر المهارات الحس حركية من أهم المهارات التى يحتاجها المعاقين بصرياً، حيث أن مشكلة الانتقال من مكان إلى آخر من أهم المشكلات التكيفية التى تواجه الكفيف، ويعتمد الكفيف على حاسة اللمس فى حركته، فلابد من توظيف هذه الحاسة فى معرفة اتجاهه، كما يوظف حاسة السمع فى توجيه ذاته نحو مصدر الصوت **(فاروق الروسان، ٢٠٠٣)**.

ويعد المسرح من أحب الفنون إلى الأطفال، وله تأثيره الإيجابي على نفوسهم ولذلك تهتم الدول المتقدمة اهتماماً كبيراً بتعليم الصغار وتثقيفهم عن طريق الأنشطة المسرحية المدرسية،

حيث يُقدم من خلاله المعلومات والإرشادات والتوجيهات وأكثرها الخبرات التي يحتاجونه ، كذلك أحد الوسائل الهامة لتوصيل المعلومات والتوجيه، والتي يستقبلها الطفل ويستوعبها عادة، وذلك لأنها تعيش حية أمامه في العرض المسرحي لتنتقل إليه مباشرة دون حواجز، والمسرح كعمل جماعى يتطلب جهودا مختلفة فى مجالات متعددة، يؤدى بالضرورة إلى إكساب الطفل العديد من المهارات سواء الفنية أو اليدوية أو الحسية أو العقلية والحركية، واكتساب القدرة على التصرف السليم فى الوقت المناسب .

وفي الآونة الأخيرة نالت الدراما المسرحية اهتماماً ملحوظاً، فقد أوضح العديد من التربويين أهمية فن الدراما في التربية والتعليم، وذلك لقدرتها على تلبية حاجات المتعلمين، وتنمية تعلمهم. ونقل المتعلم من الدور السلبي الذي يتمثل في التلقي فقط، إلى المشاركة الإيجابية في عملية التعلم.

ويجري ذلك من خلال قدرتها العالية، والتي تفوق غيرها من الوسائل، في تحويل الموضوعات الدراسية الصامتة والجافة، إلى مادة تستدعي انتباه المتعلم، وذلك لما يتمتع به المسرح من قدرات بالغة التأثير، التي تتمثل في الصور المتحركة، والكلمة المسموعة وغير ذلك من الوسائل، ولقدرتها أيضا على دمج المتعلم في عملية التعلم (**أحمد صقر،٢٠٠٤: ٤٦**).

فى ضوء ما سبق يتضح أن المهارات الحسية والحركية مهمة بالنسبة للطفل فهي تحقق له التكيف مع الآخرين، والنجاح في الحياة ، وبدونها يعجز عن التواصل والتفاعل مع الآخرين، كما أن هذه المهارات ينبغي أن يتعلمها الطفل، وخير تعلم لها يكون في مواقف مثيرة ومشوقة للأطفال مثل المسرح وما يحويه من حركة وأغاني وأناشيد فيدرك الأطفال من خلالها قيمة وأهمية هذه المهارات ودورها في الحياة، وهذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية من خلال تقديم مجموعة من الأنشطة المسرحية المدرسية للأطفال ذوى الإعاقة البصرية، وتلك الأنشطة يتوافر فى مضمونها تنمية للمهارات الحسحركية، ومعرفة ما إذا كانت هذه الأنشطة المسرحية المدرسية تعمل على تنميتها أم لا ؟.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها :

انطلقت مشكلة الدراسة الحالية من خلال قراءات الباحث، حيث وجد أن تنمية المهارات الحسحركية للأطفال ذوى الإعاقة البصرية خلال المسرح المدرسى لم تأخذ حظها من الاهتمام فى الدراسات التى تناولتها سوى **دراسة غنيم (٢٠١٤)** التى استهدفت معرفة تأثير برنامج تعليمى باستخدام التمرينات النوعية للإدراك " الحس– حركى" لفئة المكفوفين.

وإيمانًا بأهمية المسرح ودوره الفعال فى المجتمع والذى" يعمل على إكساب الطفل لأنماط سلوكية جديدة، أو تعديل بعض السلوكيات لديه، وتطوير المعارف والمعلومات واكساب مفردات لغوية جديدة، وأيضًا العديد من المهارات (**crowshoe,2005**).

الأمر الذى جعل من الأهمية وضع برنامج يعتمد على النشاط المسرحى المدرسى للعمل على تنمية المهارات الحسحركية للأطفال ذوى الإعاقة البصرية، لمساعدتهم على مواجهة المشكلات اليومية والقدرة على التفاعل الإيجابى مع الآخرين وإعطائهم المزيد من الثقة بالنفس والتعايش مع مواقف الحياة المختلفة بكفاءة وفاعلية وبناء قدراتهم وتعزيزها لحماية أنفسهم وإعادة تكيفهم مع المجتمع؛ الأمر الذى دفع الباحث إلى استخدام المسرح المدرسى لتنمية المهارات الحسحركية للأطفال ذوى الإعاقة البصرية.

وتتبلور مشكلة الدراسة فى التساؤل الرئيس الآتى :

- **ما مدى فعالية برنامج باستخدام أنشطة المسرح المدرسى فى تنمية بعض المهارات الحسحركية للأطفال ذوى الإعاقة البصرية ؟**

ومن هذا التساؤل الرئيس تنبثق التساؤلات الفرعية الآتية :

١. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي علي مقياس تقدير المهارات الحسحركية وأبعاده للطلاب ذوى الإعاقة البصرية؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي علي مقياس تقدير المهارات الحسحركية وابعاده للطلاب ذوى الإعاقة البصرية؟

أهمية الدراسة :

أولا: أهمية الدراسة من الناحية النظرية:

١. أنها بمثابة استجابة لما تنادى به الدراسات والبحوث من أجل توظيف المسرح بكافة أشكاله لخدمة المجتمع والاهتمامات التربوية ، حيث تسعى الدراسة إلى بناء برنامج مسرحى مدرسى لتنمية بعض المهارات الحسحركية للطلاب ذوى الإعاقة البصرية.
٢. تنمية المهارات الحسحركية باعتبارها مهارات إنسانية لا غنى عنها للفرد ليس فقط لإشباع حاجاته الأساسية من أجل مواصلة البقاء ولكن أيضًا من أجل استمرار التقدم وتطوير أساليب معايشة الحياة فى المجتمع .

ثانيا: أهمية الدراسة من الناحية التطبيقية:

يتناول الباحث في هذه الدراسة برنامج يستخدم المسرح المدرسي في تنمية المهارات الحسحركية للطلاب ذوى الإعاقة البصرية، كما يتناول مقياس لتقدير المهارات الحسحركية للطلاب ذوى الإعاقة البصرية.

وفيما يمكن استخدام أدوات الدراسة في مجال البحث العلمي المتعلق بمجال المسرح و التربية الخاصة.

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية بشكل أساسى إلى التعرف على مدى فعالية برنامج مسرحى مدرسى لتنمية المهارات الحسحركية للطلاب ذوى الإعاقة البصرية.

وينبثق من هذا الهدف الرئيس عدة أهداف فرعية فيما يلى :

١. التعرف على المسرح المدرسى (المفهوم – الأهمية – الأهداف– الأنشطة) .
٢. التعرف على المهارات الحسحركية (المفهوم – الخصائص– التصنيفات) .
٣. الكشف عن الأطفال ذوى الإعاقة البصرية وخصائصهم .
٤. بناء برنامج مسرحى مدرسى مقترح لتنمية بعض المهارات الحسحركية للطلاب ذوى الإعاقة البصرية.
٥. التوصل إلى فاعلية تطبيق برنامج مسرحى مدرسى مقترح لتنمية بعض المهارات الحسحركية للطلاب ذوى الإعاقة البصرية.

مصطلحات الدراسة :

تشتمل هذه الدراسة على عدة مصطلحات ترتبط بموضوع الدراسة، وقد تناول البحث تلك المصطلحات محدداً التعريف الإجرائى لكل منها على النحو التالى:

١- فعالية Effectiveness : هى القدرة على التأثير وبلوغ الأهداف وتحقيق النتائج المرجوة بأفضل صورة ممكنة **(شحاته والجمل،٢٠٠٣ : ٨٦)** .

ويقصد بها الباحث: مدى نجاح تطبيق برنامج باستخدام أنشطة المسرح المدرسى على الأطفال ذوى الإعاقة البصرية لتحقيق تنمية فى مهاراتهم الحسحركية.

٢- البرنامج : Program

مجموعة من الخبرات التعليمية تقدم لمجموعة معينة من الأفراد لتحقيق أهداف تعليمية خاصة فى فترة زمنية محددة **(محمد السيد على،٢٠٠٠: ٤٥)**.

ويعرفه الباحث إجرائياً وفقاً للدراسة الحالية بأنه : مجموعة من المسرحيات المدرسية التى تقدم لمجموعة من الأطفال ذوى الإعاقة البصرية لتنمية مهاراتهم الحسحركية خلال فترة زمنية محددة مع تقويم ما أنجزه البرنامج من تنمية لتلك المهارات .

٣- **المسرح المدرسى** : هو أحد الأنشطة التعليمية المدرسية يقوم بتمثيله الطلاب من أجل أهداف تعليمية ترفيهية وتنمية العديد من القدرات والمهارات الأكاديمية وغيرها(**إبراهيم حمادة،١٩٨٥**).

ويعرفه الباحث إجرائياً وذلك وفقاً لطبيعة الدراسة الحالية أنه : نشاط يمارسه الطلاب المكفوفين داخل مدارسهم ، ويتدربون من خلاله على ألوان متعددة من الفنون أبرزها فن التمثيل الذى يساعدهم على تنمية المهارات الحس حركية لديهم .

٤- **المهارات الحس حركية** : هى تلك السلوكيات التي تتطلب تنسيق كبير للتحكم الحركي مع تغذية راجعة من البيئة، وتتضمن العديد من السلوكيات مثل الحركة المكانية والتحكم (**Kawato M, Suzuki،2015 : 185-169**)

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها تلك المهارات التى ترتبط بالحركة والإحساس والتناسق بينهما والتحكم من خلال تغذية راجعة من بعض الأنشطة التى يمكن أن يمارسها الأطفال ذوى الإعاقة البصرية لزيادة التكيف مع مجتمعهم .

٥- **ذوى الإعاقة البصرية** : هو من لديه حدة إبصار مركزى تزيد عن ٢٠/٢٠٠ قدماً لكن يضيق أو يتحدد مجال إبصاره بحيث لا يتعدى أوسع قطر لهذا المجال ٢٠ درجة بالنسبة لأحسن العينين (**مجدى إبراهيم،٢٠١٠ : ٤٩٢**).

الدراسات السابقة :

سوف يقوم الباحث بعرض الدراسات السابقة العربية والأجنبية التى ترتبط بموضوع الدراسة الحالية، وذلك وفقاً للترتيب التصاعدى من الأقدم إلى الأحدث، ولتسهيل عرض هذه الدراسات تم تقسيمها إلى ثلاث محاور كالآتى:

المحور الأول : الدراسات التى تناولت برامج المسرح المدرسى .

المحور الثانى : الدراسات التى تناولت ذوى الإعاقة البصرية.

وفيما يلى عرض الباحث لهذه الدراسات على النحو التالى:

المحور الأول : دراسات تناولت برامج مسرح المدرسى .

١- دراسة عبير عثمان أحمد إبراهيم (٢٠١٩): هدفت الدراسة إلى التعرف التحقق من فاعلية عروض المسرح المدرسى في تنمية الاحترام المتبادل لطفل الروضة، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتمثلت عينة الدراسة في (٦٠طفلا وطفلة) من رياض الأطفال، واعتمدت الدراسة الحالية على مقياس الاحترام المتبادل المصور- والبرنامج المقترح للدراسة.

ومن أهم النتائج التى توصلت إليها الدراسة: ١- فعالية برنامج المسرحي لتنمية الاحترام المتبادل على مقياس الاحترام المتبادل المصور لدى طفل الروضة لصالح المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الذكور ومتوسطات رتب الإناث لتطبيق البرنامج المسرحي على إجمالي أبعاد مقياس الاحترام المتبادل لدى طفل الروضة لصالح الإناث.

٢- دراسة رضوى فخرى محمد صقر (٢٠١٧): هدف الدراسة التعرف علي دور المسرح المدرسي في التوعية الوطنية لدي طلاب المرحلة الإعدادية وذلك من خلال تحليل مضمون مجموعة النصوص المسرحية عينة الدراسة، وكذلك التعرف علي معدل مشاهدة طلاب المرحلة الإعدادية عينة الدراسة للمسرحيات الوطنية بالمسرح المدرسي، وعلاقة ذلك بالتوعية الوطنية لديهم، وتم تطبيق الدراسة التحليلية علي مجموعة النصوص المسرحية المقدمة للمسرح المدرسي وبلغت (١٣نص مسرحي)، في حين تم تطبيق الدراسة الميدانية علي عينة من طلاب المرحلة الإعدادية بلغ قوامها (٢٠٠مفردة) في محافظة دمياط، واستخدمت الباحثة منهج المسح بالعينة بشقيه الوصفي والتحليلي.

ومن أهم النتائج التى توصلت إليها الدراسة: وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين معدل مشاهدة الطلاب المرحلة الإعدادية عينة الدراسة للمسرحيات الوطنية والتوعية الوطنية (معدل الانتماء للوطن، معدل المواطنة والوحدة الوطنية، ومعدل المشاركة السياسية.

٣- دراسة عزة أحمد محمد دويدار(٢٠١٥). استهدفت الدراسة محاولة التحقق من مدى فاعلية المشاركة باستخدام مسرح العرائس في تنمية بعض المهارات الحسحركية للأطفال ذوي صعوبات التعلم و تنتمي هذه الدراسة إلى الدراسات التجريبية. تم اختيار عينة قوامها (٣٠) طفلا وطفلة من ذكور وإناث بمدارس التربية الفكرية بمحافظة القاهرة من سن (٩- ١٥) سنة مقسمين بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة ونسب ذكاؤهم من(٧٠-٩٠) واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي ذو المجموعتين.

ومن أهم النتائج التى توصلت إليها الدراسة: الأثر الكبير والفاعلية لاستخدام مسرح العرائس حيث بينت الدراسة أنه مصدر جذب رئيسي لانتباه الأطفال ذوي صعوبات التعلم؛ كما انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية بعدياً لاستخدام مسرح العرائس في تنمية المهارات الحسحركية للأطفال ذو صعوبات التعلم.

٤- دراسة أمينة محسن الاكشر (٢٠١٢). هدفت الدراسة التعرف على دور المسرح المدرسى فى تحقيق احتياجات الطفل المصرى من (٩-١٢) سنة ، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفى وتحليل المضمون ، واستخدمت الدراسة استمارة تحليل المضمون عن احتياجات الطفل المصرى (إعداد الباحثة).

ومن أهم النتائج التى توصلت إليها الدراسة: أن المسرح المدرسى لديه القدرة على تحقيق احتياجات الطفل مثل الحاجة إلى تقبل السلطة، الحاجة إلى إرضاء الكبار، الحاجة إلى تعلم المعايير السلوكية، الحاجة إلى بث الشعور الدينى، الحاجة إلى تنمية النواحى الجمالية.

٥- دراسة زينب أحمد محمد (٢٠١٠): استهدفت الدراسة التعرف على إمكانية تنمية بعض مهارات التواصل للأطفال من خلال محاكاة بعض الوسائط التثقيفية من (الصحافة والإذاعة والمسرح)، وقد تم استخدام المنهج شبه التجريبى والعينة عبارة عن (١٢٨) طفلاً وطفلة من مرحلة أطفال ما قبل المدرسة ، وقد تمثلت أدوات الدراسة فى مقياس مهارات التواصل (إعداد الباحثة) وبرنامج المحاكاة المقترح.

ومن أهم النتائج التى توصلت إليها الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة فى القياس البعدى على أبعاد مقياس مهارات التواصل (مهارة الاستماع : والتحدث : والقراءة والكتابة) لصالح أطفال المجموعات الثلاث التجريبية .

٦- دراسة زينب أحمد محمد (٢٠١٠): استهدفت الدراسة التعرف على إمكانية تنمية بعض مهارات التواصل للأطفال من خلال محاكاة بعض الوسائط التثقيفية من (الصحافة والإذاعة والمسرح)، وقد تم استخدام المنهج شبه التجريبى والعينة عبارة عن (١٢٨) طفلاً وطفلة من مرحلة أطفال ما قبل المدرسة، وقد تمثلت أدوات الدراسة فى مقياس مهارات التواصل (إعداد الباحثة) وبرنامج المحاكاة المقترح.

ومن أهم النتائج التى توصلت إليها الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة فى القياس البعدى على أبعاد مقياس مهارات التواصل (مهارة الاستماع : والتحدث : والقراءة والكتابة) لصالح أطفال المجموعات الثلاث التجريبية .

٧- **دراسة زينب أحمد محمد (٢٠١٠):** استهدفت الدراسة التعرف على إمكانية تنمية بعض مهارات التواصل للأطفال من خلال محاكاة بعض الوسائط التثقيفية من (الصحافة والإذاعة والمسرح)، وقد تم استخدام المنهج شبه التجريبى والعينة عبارة عن (١٢٨) طفلاً وطفلة من مرحلة أطفال ما قبل المدرس ، وقد تمثلت أدوات الدراسة فى مقياس مهارات التواصل (إعداد الباحثة) وبرنامج المحاكاة المقترح.

ومن أهم النتائج التى توصلت إليها الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة فى القياس البعدى على أبعاد مقياس مهارات التواصل (مهارة الاستماع : والتحدث : والقراءة والكتابة) لصالح أطفال المجموعات الثلاث التجريبية .

٨- **دراسة كاتى روزيتر Kate Rossiter (٢٠٠٩).** استهدفت الدراسة إلى اكتشاف فاعلية استخدام المسرح التربوى كوسيط لتفسير ونقل البحوث الصحية، وقد قام الباحث بإجراء سلسلة من المقابلات تركز على التفاعل بين المبحوث والباحث، حيث يختار بعض المقاطع التى تمثل تجربة المريض مع المرض ثم يقوم بكتابتها على شكل مسرحية ويتم تدريسها للطلاب ليتعلموا ويكتسبوا مهارات من خلالها.

ومن أهم النتائج التى توصلت إليها الدراسة: المسرح له قدرة على نقل المعلومات وتشجيع الفكر والتأمل والتبصر. وأن المسرح له إمكانية فريدة من نوعها لتفسير وترجمة ونشر البحوث الصحية .

<u>المحور الثانى</u> : دراسات تناولت ذوى الإعاقة البصرية.

١- **دراسة دعاء حسن مرجان (٢٠٢٠).** هدفت الدراسة إلى التحقق من فعالية برنامج تدريبي فائم على الذكاء الوجدانى فى تنمية الكفاءة الذاتية لدى الأطفال المكفوفين وتكونت عينة الدراسة من ١٢ طفا وطفلة من المكفوفين تراوحت أعمارهم بين ١٠-١٢ سنة واشتملت أدوات الدراسة على مقياس الذكاء الوجدانى إعداد زين العابدين محمد على وهبة ومقياس الكفاءة الذاتية.

ومن أهم النتائج التى توصلت إليها الدراسة: فعالية برنامج تدريبي فائم على الذكاء الوجدانى فى تنمية الكفاءة الذاتية لدى الأطفال المكفوفين

٢- **دراسة أمنة حامد سراج (٢٠١٩).** هدف البحث إلى معرفة مدى فاعلية الاستراتيجي المقترحة في إكساب بعض مفاهيم تكنولوجيا المعلومات للتلاميذ وتنمية مهارات التواصل الإلكتروني لدى التلاميذ المكفوفين بالمرحلة الإعدادية، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة البحث من (١٠) تلاميذ من التلاميذ المكفوفين بالصف الأول الإعدادي بمدرسة النور بمحافظة بورسعيد، واستخدمت الباحثة الاختبار التحصيلي المعرفي الإلكتروني، وبطاقة

ملاحظة الأداء المهارى كأدوات للبحث، وتم تنفيذ الاختبار في شكل إلكتروني من خلال Google Formلتوافقه مع قارئ الشاشة.

ومن أهم النتائج التى توصلت إليها الدراسة: وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في بطاقة ملاحظة الأداء المهارى لمهارات التواصل الإلكتروني، لصالح المجموعة التجريبية. وتوصي الباحثة بالاستعانة بالإستراتيجية المقترحة التي تم تصميمها واستخدامها في البحث الحالي في تدريس مقرر الحاسب الآلي للتلاميذ المكفوفين.

٣- **دراسة آلاء رضا رزق (٢٠١٨).** هدف البحث الى التحقق من فعالية البرنامج القائم على الوظائف التنفيذية لتنمية مهارة التوجه والحركة للأطفال المكفوفين. وقد تكونت عينة البحث من (٧) أطفال مكفوفين تم اختيارهم بصورة عمدية وتراوحت أعمارهم ما بين (٤-٧) سنوات، وقد تم استخدام وقد تم استخدام كلا من مقياس ستانفورد بينيه الصورة الرابعة، ومقياس الوظائف التنفيذية القائم على التوجه والحركة للأطفال المكفوفين، وبرنامج البحث.

ومن أهم النتائج التى توصلت إليها الدراسة: عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطى رتب درجات الأطفال المكفوفين فى القياسين البعدى والتتبعى لتطبيق برنامج قائم على الوظائف التنفيذية لتنمية مهارة التوجه والحركة على مقياس التوجه والحركة للأطفال المكفوفين للأبعاد الآتية: الكف/التثبيط- الضبط الإنفعالى-المبادأة/المبادرة- التحّول/المرونة المعرفية- التخطيط والتنظيم- الذاكرة العاملة - المراقبة والتحديث، مما يدل على استمرار فعالية البرنامج.

٤- **دراسة أحمد مصباح فتوح (٢٠١٦).** استهدفت الدراسة التعرف على استخدام العروض الرياضية كنشاط ترويحي فى تحسين الإدراك الحس- حركى للمكفوفين بالحلقة الاولى من التعليم الاساسى، وكان منهج الدراسة: أستخدم الباحث المنهج التجريبي مستخدماً القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، ويمثل مجتمع الدراسة الأطفال المعاقين بصرياً بمدرسة النور للمكفوفين، بمحافظة كفر الشيخ، والبالغ عددهم (٣٥) طفل كفيف، تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العمدية، وقد بلغ عدد إجمالي عينة البحث (٢٠) طفل من الأطفال المعاقين بصرياً جزئياً، وتمثلت أدوات البحث فى اختبارات الإدراكات الحس- حركية للمكفوفين جزئيا، البرنامج المقترح (العرض الرياضي).

ومن أهم النتائج التى توصلت إليها الدراسة: البرنامج المقترح (العرض الرياضي) له تأثيرا ايجابيا في تحسين الادراكات الحس- حركية لأفراد العينة قيد البحث، حققت اختبارات الادراكات الحس حركية نسب تحسن تراوحت (٧٨.٧٢%) إلي (٥١.٦٦%)، اختبار الإحساس بالاتجاه (المشي في الممر) حصل علي أعلي نسبة تحسن بلغت (٧٨.٧٢%)، اختبار الإحساس

بالاتجاه (الجري في الممر ١٠ خطوات) حصل علي أقل نسبة تحسن بلغت (٥١.٦٦%) في اختبارات الادراكات الحس حركية.

٥- **دراسة نوال محمد عباس متولى (٢٠١٤).** هدفت الدراسة إلى تحديد خصائص الذكاء البصري المكاني لدي كل من المبصرين والمكفوفين وتحليل محتوي تعبيرهم الأدائي واللفظي عن بعض المفاهيم البصرية المكانية من خلال إدراكهم للعالم الداخلي والخارجي ، واعتمدت الدراسة علي المنهج الوصفي.

ومن أهم النتائج التى توصلت إليها الدراسة: عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في كل بعد من أبعاد مقياس الذكاء البصري المكاني لدي الثلاث مجموعات (المبصرين-الكف الجزئي-الكف الكلي. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات (الذكور والإناث) لدي كل من المبصرين والمكفوفين (كف كلي، كف جزئي) في كل بعد من إبعاد مقياس الذكاء البصري المكاني.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

باستعراض الدراسات السابقة يتضح أنها تختلف فيما بينها من حيث الهدف والمنهج والأدوات المستخدمة والعينة. وبشكل عام فقد ساعدت هذه الدراسات الباحث على ما يلي :

١- التحديد الدقيق لمشكلة الدراسة والإطار العام للبحث .

٢- اختيار عينة الدراسة التجريبية من الأطفال المكفوفين والتي ركزت على مرحلة الطفولة المتأخرة من سن ٩ – ١٢ سنة .

٣- تحديد خصائص الأطفال المكفوفين ومتطلباتهم .

٤- صياغة تساؤلات وفروض الدراسة بشكل علمي يحقق أهداف الدراسة .

٥- تحديد المناهج والأساليب المستخدمة في الدراسة .

٦- معرفة أهم المراجع العربية والأجنبية التى يمكن الاستعانة بها فى الدراسة الحالية .

الإجراءات المنهجية للدراسة :

أ- منهج الدراسة :

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبى ذا المجموعتين (التجريبية ، الضابطة).

ب- مجتمع عينة الدراسة :

تكونت عينة الدارسة من (١٦) طفل وطفلة من ذوى الإعاقة البصرية بمحافظة القليوبية تتراوح أعمارهم (٩-١٢) سنة .

ج – أدوات الدراسة :

تم استخدام أداتين فى هذه الدراسة هما :

- مقياس تقدير المهارات الحسحركية للأطفال ذوى الإعاقة البصرية (إعداد الباحث).
- البرنامج المسرحى المدرسى المقترح لتنمية بعض المهارات الحسحركية للطلاب ذوى الإعاقة البصرية (إعداد الباحث).

د- حدود الدراسة :

حدود الدراسة :

١. الحد الموضوعى : بناء برنامج مسرحى مدرسى لتنمية بعض المهارات الحسحركية للطلاب ذوى الإعاقة البصرية.
٢. الحد الزمنى : زمن إجراء الدراسة .
٣. الحد المكانى : الأطفال ذوى الإعاقة البصرية بمحافظة القليوبية .

فروض الدراسة :

في ضوء استقراء الدراسات السابقة والأبحاث العلمية، تسعى هذه الدراسة إلى اختبار مجموعة من الفروض وهى كالآتي:

- **الفرض الأول:**

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي والقياس البعدي لعينة الذكور في مقياس المهارات الحسحركية للأطفال المكفوفين، بعد تطبيق برنامج المسرح المدرسى لصالح القياس البعدي.

- **الفرض الثاني:**

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي والقياس البعدي لعينة الإناث في مقياس المهارات الحسحركية للطلاب ذوى الإعاقة البصرية ، بعد تطبيق برنامج المسرح المدرسى لصالح القياس البعدي.

- **الفرض الثالث:**

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي والقياس البعدي للعينة المختلطة في مقياس المهارات الحسحركية للطلاب ذوى الإعاقة البصرية بعد تطبيق برنامج المسرح المدرسى لصالح القياس البعدي.

الفرض الرابع:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس البعدي (ذكور، إناث) في مقياس العادات المهارات الحسحركية للطلاب ذوى الإعاقة البصرية بعد تطبيق برنامج المسرح المدرسى.

الإطار النظرى :

أولاً: المسرح المدرسى :

أ- مفهوم المسرح المدرسى :

تعددت تعريفات ومفاهيم المسرح المدرسى حيث يُعد :

١- فنًا أدبيًا يسهم في تقديم مجموعة من الأفكار والمواقف والأحداث التي تسهم في بناء الإنسان ونشر التعلم والثقافات ذات المضمون التربوى والمعرفى (سحر الخطيب، ٢٠١٧: ١٤).

٢- هو نشاط مسرحى يقدم فى المدارس أعمالاً مسرحية لجمهور يتكون من التلاميذ وأساتذتهم وأولياء أمورهم تحت إشراف أخصائى التربية المسرحية ويتخذ موضوعاته أما من المناهج الدراسية وهو ما يعرف بمسرحة المناهج، أو موضوعات من الحياة العامة، أو قصص الأبطال أو قضايا الطفولة، أو القضايا التى تهم المجتمع بشكل عام، أو من التراث العالمى وذلك من خلال نشاط يعرف بالفنون المسرحية (**أحمد بخيت ، ٢٠١٣، ٣٢٧**) .

٣- هو أحد الأنشطة التربوية الحرة التى يمارسها مجموعة من التلاميذ فى المدرسة خارج نطاق الدراسة الأكاديمية ويقدمها التلاميذ لزملائهم وأحياناً أولياء أمورهم ممن يهتمون بالمسرح المدرسى وذلك لتحقيق أهداف تعليمية وتربوية وضعتها الوزارة من خلال الدراما المسرحية التى تعرض خلال أنشطة وفنون المسرح المدرسى، هذا بالإضافة إلى كونه أحد مكونات الإعلام التربوى بالمدرسة (**وحيد نبيه ، ٢٠٠٦ : ٢٦**) .

٤- نشاط يمارسه الطلاب ويتدربون من خلاله على ممارسة ألوان متعددة من الفنون مثل: القدرة على تجسيد الشخصيات معبرين عن أحاسيسها وانفعالاتها. الخطابة، القراءة، الإلقاء، التأليف، مواجهة الجماهير(**ياسر سلامة، ٢٠٠٥ : ٢٤٦**) .

٥- لون من ألوان النشاط الذى يؤديه التلاميذ فى مدارسهم ، ولابد أن يكون تحت إشراف معلميهم داخل الفصل أو خارجه أو على خشبة المسرح أو خارج الصالة فى حديقة المدرسة أو ساحتها (**أحمد صقر ، ٢٠٠٤ : ٤٦**) .

٦- إحدى الوسائل التى تستخدمها المدرسة لبناء شخصية الطالب، وذلك من خلال ما يمارسه الطالب من أنشطة مسرحية خلال جماعة ينتمى إليها، وبما يتفق مع ميوله واستعداداته، وبما يشبع حاجاته النفسية والعقلية والاجتماعية والثقافية والرياضية والفنية وبما يسهم فى تنشئته التنشئة السليمة المتوازنة (وليد **القفاص و عصام قمر** ،٢٠٠٢ : ٣١) .

ومن خلال التعريفات السابقة وجد الباحث أنها اتفقت على أن المسرح المدرسى نشاط تربوى يمارسه الأطفال سواء داخل المدرسة أو خارجها. يمارس من خلاله التلاميذ ألوان متعددة من الفنون كالتمثيل والموسيقى والرسم والإلقاء، لذلك يُعد وسيلة فعالة فى تنمية شخصية الطفل وإشباع حاجاته النفسية والعقلية والاجتماعية والثقافية، ويسهم فى تنشئته التنشئة السليمة المتوازنة وتنمية العيد من مهارات الطفل المتعددة.

ب- أشكال المسرح المدرسى:

يقدم المسرح المدرسى أنشطته من خلال صور مختلفة هى :

١- الدراما التلقائية (الإبداعية- التمثيل التلقائى- اللعب الإيهامى- اللعب التخيلى): تعتمد على الارتجال والتخلص من الخشبة والنص، والحرية فى التعبير بشكل إيجابى تلقائى سواء بالحركة أو بالكلمة أو التعبير عما بداخله من أحاسيس ومشاعر. وبذلك تعمل الدراما التلقائية على تنمية طاقات الإبداع الكامنة فى شكل خبرة جماعية يعبر كل طفل فيها عن نفسه وخبرته.

٢- المسرح التعليمى (مسرحة المناهج): هو وضع بعض المناهج الدراسية أو الدروس التعليمية التى يدرسها الطالب فى قالب مسرحى بسيط وممتع وجذاب، وذلك لتبسيط المعلومات التى يطرحها المقرر الذى يدرسه الطالب.

٣- المسرح التربوى: " نتج المسرح التربوى من التحام المسرح بالتربية ويتضمن كما نفهم من اسمه The Aterin Education عناصر المسرح والتربية والتعليم معاً ، حيث يستخدم وسائل مسرحية تُقدم لهدف تربوى، فيستخدم المسرح ومقوماته وعناصره من جمهور ومكان عرض، والجمهور هنا هم التلاميذ ، ومكان العرض هنا هو فناء المدرسة أو مسرح المدرسة ، وبعض العناصر الأخرى مثل الديكور والصوت والموسيقى والإضاءة (**طارق عطية و محمد حلاوة، ٢٠٠٢ : ٤٤**) .

٤- مسرح العرائس: هو عالم خيالى تتسع أفاقه، فالدمية هى إطار هذا المسرح ولرد صورة لمحاكاة الإنسان أو تقليده، كما أنها ليست مجرد لعبة أو أداة لهو، إنها وسيلة هامة

للتعبير توحى بدلالات رمزية متعددة، وبذلك فإنها تصبح أقوى تأثيراً من الممثل بما يمتلك من طاقات بشرية هائلة فى التأثير على الأطفال، حيث يغلب على الأطفال الطابع الاندماجى مع إضافة حالة التعاطف الدرامى التى يحدثها المسرح يصل الطفل لقمة الانفعال والتأثر بما يكون له أكبر الأثر فى بث القيم والعادات والسلوكيات الحميدة فى نفوس الأطفال (**إيمان النقيب، ٢٠٠٢ : ١١٨**).

والعرائس فى هذا المسرح تنقسم إلى:

- عرائس القفاز (اليد).
- عرائس العصى .
- عرائس الخيوط (الماريونيت).
- عرائس خيال الظل .

ج- أهداف المسرح المدرسى :

يعد المسرح المدرسي واحداً من أهم البرامج التي يحقق النشاط المدرسي من خلالها الكثير من أهدافه، ويمكن تلخيص أهداف المسرح المدرسى فى:

١- تعرف التلميذ إلى العالم المحيط به.
٢- تنشئة التلاميذ تنشئة وطنية محبة للوطن.
٣- استثمار أوقات الفراغ وطاقات التلاميذ.
٤- كشف المواهب الفنية والقدرات العقلية والاتجاهات الإيجابية السليمة وتنميتها لدى التلاميذ .
٥- تنمية القدرة على التعبير والإلقاء بالإضافة إلى علاج بعض جوانب القصور في النطق أو مواجهة الجمهور.
٦- رفع المستوى المعرفي والثقافي والعلمي لدى التلاميذ.
٧- بث روح التعاون بين التلاميذ، والعمل بروح الفريق.
٨- تدريب التلميذ على التحدث باللغة العربية الفصيحة.
٩- تنمية التوافق العضلي العصبي لدى التلميذ.
١٠- تنمية قدرة التلميذ على الإبداع والانطلاق بالخيال.
١١- معالجة بعض المشكلات السلوكية والنفسية والاجتماعية لدى التلاميذ، سواء كانوا جمهورا أو مشاركين.
١٢- تمكين التلاميذ من استيعاب المعلومات الدراسية، عن طريق مسرح المناهج ليتفاعل معها التفاعل الإيجابي المطلوب (**محمود ميلاد، ٢٠١١ : ١٥٥**).

وفى ضوء استقراء مفاهيم وأهداف المسرح المدرسى يرى الباحث أن للمسرح المدرسى أبعاد ذات تأثير تربوى على الأطفال داخل المجتمع المدرسى وخارجه، بالإضافة إلى أشكاله وأنشطته وصوره المختلفة التى تعطى الفرصة لجميع الأطفال باختلاف أعمارهم وفئاتهم لممارسته على السواء .

د- جوانب النشاط المسرحى المدرسى :

يركز النشاط المسرحى المدرسى على جانبين :

١- **الجانب التعليمى:** وهو توظيف الدراما لخدمة المناهج الدراسية المختلفة، وما تتضمنه الوحدات الدراسية من مفاهيم يجب على التلاميذ فهمها.

٢- **الجانب التربوى:** وهو تنمية الجوانب الوجدانية لدى التلاميذ وتأكيد عملية الانتماء بين التلاميذ والمدرسة، أيضاً فهو يؤدى إلى زيادة ثقة التلاميذ بإمكانياتهم وأهميتهم داخل المجتمع المدرسى .(**أمل كامل ، ٢٠٠٩ : ٣-٤**)

وتقوم فلسفة المسرح المدرسى على أنه وسيلة تربوية وتعليمية ، تعمل على تربية النواحى الجمالية والوجدانية والثقافية والفكرية والشخصية والاجتماعية ومساهماته فى النواحى العلمية ، بأن يتولى الطالب بنفسه تشخيص الشخصيات وتجسيم الأفكار. التى ترد فى المنهج التعليمى ، وتكشف عن المواهب والقدرات الخاصة، وبذلك تعتبر العملية المسرحية، عملية شاملة لكافة الفنون التعبيرية والتشكيلية والموسيقية، فالمسرح أبو الفنون(**كريمة أبو حجيج، ٢٠١٠ : ٣٤**).

المحور الثانى: المهارات الحس حركية:

١- مفهوم المهارات الحس حركية:

يرى(**Kawato M, Suzuki، 2015: 185-169**) أن المهارات الحسية حركية هى "تلك السلوكيات التي تتطلب تنسيق كبير للتحكم الحركي مع تغذية راجعة من البيئة، وتتضمن العديد من السلوكيات مثل الحركة المكانية والتحكم .

بينما عرفها (**wilcock,A ، 2014 : 33**): المهارات الحسية حركية بأنها أنماط للتفاعل بين الجسم والبيئة، حيث ينشط الجسم مؤثراته الحركية ويستقبل المثيرات من أجهزة استقباله الحسية .

أما **خلود سعود(٢٠٠٨ : ١١)** تعرف المهارات الحسية حركية على أنها " الحركات العضلية الصغيرة والكبيرة والتناسق الحسى الحركى للأطفال.

ويرى الباحث أن المهارات الحسية الحركية هى تلك المهارات التى ترتبط بالحركة والإحساس والتناسق بينهما والتحكم من خلال تغذية راجعة من بعض الأنشطة التى يمكن أن يمارسها الأطفال لزيادة التكيف مع مجتمعهم .

٢- العوامل التي تساعد على اكتساب المهارات الحس حركية :

ومن أهم العوامل التي تساعد على اكتساب المهارات الحس حركية ما يلي :

- الممارسة والتكرار
- الفهم وإدراك العلاقات والنتائج .
- القدوة الحسنة – توافر الحوافز المشجعة على التعلم **(أيمن دانيال شنودة،٢٠١٧: ١٦٣-١٦٤)**.

٣- مكونات المهارات الحسية :

(١) مهارة التمييز السمعي: تعتبر مهارة السمع من أول المهارات التي تبدأ بالعمل عند الإنسان، حيث أن الجنين يبدأ بالسمع من أول المهارات التي تبدأ بالعمل عند الإنسان، حيث أن الجنين يبدأ بالسمع أثناء مراحل الحمل، بينما البصر يبدأ بعد الولادة، ويقول تعالى (إنا خلقنا الإنسان من نطفة أمشاج نبلتيه فجعلناه سميعاً بصيراً) **(سورة الإنسان: أية ٢)**، وفي مرحلة الطفولة المبكرة تنمو حاسة السمع جيداً، ويكون لها دور في النمو اللغوي، كما أنه في مرحلة الطفولة المتأخرة لا يكون سمع الطفل قد وصل إلى نضجه في أول المرحلة رغم النمو المستمر لقدرة الأذن على التمييز بين الأصوات.

ومع نمو الطفل يبدأ الصوت بتوجيه الحركة، عندما يعطي الطفل تعليمات معينة لإتباعها، ويساند الجهاز السمعي أيضاً تطور الأجهزة التواصلية مع بدء الفرد بإدراك ووصف الخبرات الحسية – الحركية .**(أورلوف فردبي، ٢٠٠٤ : ٤٢)**

ويتم تقسيم الإدراك السمعي إلى:

- الوعي السمعي.
- التركيز السمعي.
- التمييز السمعي.
- الذاكرة السمعية.

ويمكن أن نلاحظ أن الطفل يعاني من ضعف في التمييز السمعي من خلال:

- أن يجد الطفل صعوبة في الاستماع إلى من يتحدث إليه، إذا كان هناك راديو أو تليفزيون يعمل في نفس الغرفة.

- يرد على الأسئلة التي يتم توجيهها إليه بشكل خاطئ نتيجة عدم قدرته على سماع الأصوات بشكل وضح.
- يجد صعوبة في الإنصات للصوت إذا ما كان في وسط مجموعة من الأطفال وتصدر عنهم أصوات مختلفة.
- يقوم بين حين وآخر برفع مستوى صوت التليفزيون أو الراديو باستمرار.
- يقوم بحركات غريبة برأسه يهدف من خلالها إلى توجيه أذنه باتجاه مصدر الصوت حتى يتمكن من سماعه (**نبيل شاكر و رفيعة موسى، ٢٠٠٩ : ٣**).

٢-مهارة التمييز البصري :

البصر من أهم حواس الإنسان، فهي نافذته على العالم الخارجي وعن طريقها يتلقى المدركات، ويميز بها الأشياء التي تقع تحت نظره فيميزها تمييزاً أولياً، ورؤية المنبهات البصرية تستلزم تحرك الصور المتكونة لها على شبكية العين، وترجع هذه الحركة إما لتحرك أعضاء جسم الفرد مثل حركات الانحناء والدوران وتحريك الرأس والعيني، وجميع هذه الحركات ضرورية وأساسية في عملية الرؤية، لأنها تغير موقع الصور المتكونة لهذه الأشياء عل المستقبلات الضوئية في شبكة العين، لأن ثبات الصورة مدة طويلة على مستقبلات ضوئية محددة في الشبكية تجعلها تعجز عن استقبال المعلومات البصرية من الشئ المرئي، الأمر الذي يجعل هذا الشئ يتلاشى مع الرؤية . (**السيد أحمد وفائقة بدر ، ٢٠٠١: ٢٢١**)

إن حاسة البصر لدى الطفل تمكنه من إدراك العلاقات المكانية، وتختلف قدرة الطفل على إدراك العلاقات المكانية بين الأشكال باختلاف مراحل نموه، وتدل دراسة "بياجيه" على أن الطفل ما بين الثالثة والرابعة يدرك العلاقات المكانية الذاتية أي علاقته بها وعلاقتها به، ويكيف نشاطه وسلوكه وفقاً لهذا الإدراك، وبعد الرابعة من عمره يدرك العلاقات المكانية ويدرك أنه كائن وسط الكائنات الأخرى، كما تزداد قدرة الطفل على إدراك الفروق بين الأشياء كما تتضح فكرته عن الأشكال والألوان حسب التدرج في العمر بمعنى أن الإدراك عند الطفل يكون عاماً على الأشياء، ثم ينتقل لمرحلة تسمية هذه الأشياء في نهاية عمره الثاني(**سهير كامل،٢٠٠٥: ١٥**).

ويستطيع الطفل التمييز بين الألوان المختلفة حيث يرى كثير من العلماء أن قدرة الطفل على تمييز الألوان لا تكتمل في عمر السنتين، ولكنه يستجيب للأضواء البراقة والأشياء اللامعة، أما طفل الثالثة يميز بين الألوان، ويعطي كل لون اسمه بدقة وتكون أكثر الألوان إثارة للأطفال في سن ما قبل المدرسة والألوان الأساسية هي (الأحمر– الأزرق– الأخضر– الأسود)، كما أن الأطفال يعتمدن في اختيارهم للأشياء على أشكالها قبل اعتمادهم على ألوانها، لأن

الشكل أهم من اللون عندهم وتظهر قدرة الطفل في تمييز الألوان إذ يستطيع أن يفرق بسهولة بين الألوان الأساسية، ويفضل عند تدريب الطفل على التعرف على الألوان والتمييز بينها باستخدام لونين فقط في كل مرة (أبيض – أسود) مثلاً، ثم يضاف لوناً آخر بعد إتقان الطفل مهارة التمييز بين اللونين، ثم ينتقل إلى مرحلة التمييز بين الثلاثة ... وهكذا، علماً بأن الطفل لا يستطيع التعرف على الألوان في الظلام **(فاطمة حسين، ٢٠٠٢: ٤٣)**، ولإكساب الطفل مهارة الإدراك البصري يجب علينا مراعاة إمكانية رؤيته للشئ ككل وعدم إغفال أي من تفاصيله، حيث يلاحظ أنه يرى الشكل العام واللون والحجم ويهمل العناصر الجزئية، ويلاحظ أيضاً أن طفل ما قبل السادسة يرى الحروف والكلمات بطريقة معكوسة، ولذلك يجب أن يدرب على الطريقة السليمة للقراءة **(أحمد صيام، ٢٠١١ : ٤٨)** .

(٣) مهارة التمييز اللمسي :

يستجيب النظام الحسي الجسمي لمدخلات اللمس عبر المستقبلات الموجودة على سطح الجلد، وذلك بأن تستجيب المستقبلات الحسية الجسمية للمس البسيط مثل الدغدغة واللمس المصحوب بالضغط مثل الفرك أو الضغط، والألم والحرارة، حيث أن هذه المدخلات تشكل خارطة للذات، وتثير المدخلات الحسية الجسمية ردود الفعل الحركية الأولية التي تمكن الأطفال الصغار من الاستجابة للمثيرات البيئية **(أورلوف فردبي، ٢٠٠٠ : ٦٢)**.

وتختلف حاسة اللمس باختلاف الخصائص العمرية للطفل يلاحظ أن حساسية الوجه تنمو قبل حساسية الأعضاء المختلفة في السنة الأولى من العمر، يستمر تطور الإحساسات الجلدية مع النمو إلى أن يصل الطفل إلى سن الثلاث والأربع سنوات **(سهير كامل،٢٠٠٥: ٣٥)**

وتلعب حاسة اللمس دوراً في التجربة النفسية الاجتماعية عبر التفاعلات الطبيعية مع الآخرين، وعلى الرغم من أن الخبرة الثقافية للشخص تحدد جزئياً مقدار ونوع حاسة اللمس البشري الذي يحدده، فحاسة اللمس بين البشر ضرورية جداً لبقائها، فالأطفال الصغار الذين لا يحصلون على رعاية وعطف بطريقة اللمس؛ يكون نموهم غير طبيعي فهم الذين لا يدركون أهمية التواصل باللمس، وبالتالي لا يأبهون بالتفاعل مع الناس أو البيئة .

ويرى الباحث أن تدريب الأطفال ذوي الإعاقة البصرية على التمييز اللمس وإكسابهم مهاراتها يجب أن تكون من خلال الأشياء المحيطة بهم ومن الأدوات التي يستخدمونها حتى يكون التدريب ذو أثر فعال معهم.

(٤) مهارة التمييز التذوقي :

التذوق هو استجابة للمستقبلات الكيميائية في الفم، وخاصة في أعصاب التذوق الموجودة على وجه التحديد في اللسان، وهناك أربع صفات أساسية لوصف حاسة التذوق: المرارة والحموضة والحلاوة والملوحة، وتعتبر حاسة التذوق عاملاً مهماً في مهارات الأكل وهي تتصاحب مع استجابات شفهية حركية معينة عند تناول الطعام مثل المص والمضغ والبلع، ويمكن تسهيلها عند استخدام حاسة التذوق ومعرفة التركيب في الفم(**نبيل شاكر ورفيعة موسى، ٢٠٠٩: ٧**).

ويرى الباحث أن مهارة التمييز التذوقي يمكن تدريب الأطفال ذوي الإعاقة البصرية عليها عن طريق تدريبهم على التمييز بين مذاق الأطعمة المختلفة مثل الخضروات والفاكهة وكذلك مساعدتهم في اختبار قدرتهم على تمييز النكهات دون رؤية الأطعمة وذلك من خلال .

(٥) مهارة التمييز الشمي :

الشم حاسة يمكن توظيفها من مسافة بعيدة، وهي تستخدم أيضاً مستقبلات كيميائية، ويمكن أن تشير الروائح إلى الألفة بين الناس والأماكن والأشياء، ويميز الأطفال الصغار أفراد العائلة عن طريق روائحهم المميزة، ويمكن أن يستخدم الأطفال ذوي الإعاقات المتعددة حاسة الشم لمسح بيئتهم، خصوصاً في حالة صعوبة استخدام مدخلات حسية أخرى(**أورلوف فردبي، ٢٠٠٠ : ٦٦)**.

وقد تؤثر حاسة الشم على الحالة المزاجية للأفراد، فقد كشفت الدراسات عن أن هناك علاقة بين التمييز الشمي والانفعالات، والذاكرة، وجهاز المناعة، وكذلك مستوى الهرمونات في الجسم، وقد لوحظ أن فاقدي القدرة على الشم يصابون غالباً بالاكتئاب واضطراب عادات حياتهم، وأحياناً يشير فقدان القدرة على التمييز الشمي إلى الإصابة ببعض الأمراض الخطيرة وكذلك سوء التغذية.

٤- المهارات الحركية :

تنقسم المهارات الحركية إلى :

أ- المهارات الحركية الدقيقة Fine Motor Skills :

وهنا تقوم اليدان والأصابع بتأدية المهام التي تتطلب الدقة، ولتأدية هذه المهام يتحتم القدرة على تحريك العضلات الصغيرة في اليد مع تناسق وتوازن هذه الحركات، وهي المهارات التي تتطلب إشراك العضلات الصغيرة مثل الانعكاسات البسيطة كالقبض وتحريك الذراعين إلى أعلى وأسفل ونقل اللعبة من يد إلى أخرى (**عصام الصفدي، ٢٠٠٧ : ٢٣**).

ب- المهارات الحركية الكبرى Gross Motor Skills :

يقصد بها كل المهارات التي تؤهل الطفل إلى المشي، كما تشمل عملية صعود الدرج، والقفز، والركض، وركوب الدراجة، وما إلى ذلك من المهارات الحركية، وهذه المهمات تتطلب إشراك العضلات الكبيرة مثل الزحف والحبو والمشي.

وهناك العديد من المبادئ العامة للنمو الحركي، ومن هذه المبادئ :

- مبدأ الاستمرار والتتابع . -مبدأ التكامل.
- مبدأ اتجاه النمو. -مبدأ الانتقال من العام إلى الخاص(**أمينة منصور، ٢٠١٠: ٤٣)**

٤- أثر الإعاقة البصرية على النمو الحسي الحركي:

إن هناك اتفاقاً عاماً في الأدب التربوي على أن التطور الحركي لدى الأطفال المكفوفين ولاديّاً في الأشهر الأولى من حياتهم لا يختلف عن التطوّر الحركي لدى أقرانهم من الأطفال المبصرين. هذا الأمر يخص المراحل العامة التي يمر فيها النمو أما الفروق التي يمكن ملاحظتها فهي تتعلّق بمعدل وسرعة هذا النمو، أي أن الأطفال المعاقين بصرياً يمرّون بمراحل النمو الحركي نفسها التي يمر فيها الأطفال المبصرون، إلا أنَّ نموهم هذا يتصف بكونه بطيئاً **(منى الحديدى، ٢٠٠٢ : ١٣).**

وقد لوحظ أن التأخر في مجالات النمو الحركي الكبيرة مثل التحكم في حركة الرأس، واتخاذ وضع الجلوس، والوقوف، والمشي، قد تتأخر لدى الأطفال المكفوفين لأربعة أو ثمانية أشهر مقارنة بالطفل المبصر، بينما آخرون لاحظوا وجود تأخر يصل لحوالي خمسة عشرَ شهراً للبدء في مرحلة المشي، فالطفل المعاق بصريّاً لا يبدأ بالمشي إلا بعد أن يدرك أن هناك دائماً أشياء موجودة بعيداً عنه في بيئته، وأنه لا يستطيع الإمساك بها إلا من خلال التحرّك والتوجه نحوها **(محمد خضير و إيهاب الببلاوى، ٢٠٠٤: ٣٤)**. كما أن المهارات الحركية الدقيقة كسلوك القبض والمهارات المهمة للنجاح في المدرسة كبناء المكعبات واللصق واستخدام المقص، تتأخر بشكل ملحوظ أكثر من المهارات الحركية الكبيرة **(Bishop, 1996 : 64)**.

والتفاوت في التطور والنمو الحركي بين الأطفال المعاقين بصرياً والأطفال المبصرين يبدأ ظهوره مع وصولهم إلى مرحلة الروضة، وهذا التفاوت يعود إلى مدى ما تلقّاه الطفل من عناية الآخرين واهتمامهم وتحمسهم لتعليمه وتوفير الفرص والخبرات الحسية والحركية المناسبة له. والأطفال المبصرون يتعلمون الكثير من المهارات الحركية الكبيرة والصغيرة من خلال الفرص التي يوفرها لهم البصر، ومن خلال ملاحظاتهم للآخرين وهم يقومون بالنشاطات

الحركية المختلفة، أما الأطفال المعاقين بصرياً وبسبب فقدهم للرؤية يُحرمون من فرص المتابعة البصرية، وتضعف لديهم المهارات الجسمية المختلفة كتآزر اليدين والحركات الدقيقة، وتثبط الدافعية لديهم للوصول إلى الأشياء الموجودة في بيئتهم، ولذلك فإنهم بحاجة إلى التدريب على تلك المهارات من قبل آبائهم ومربيهم، ومن دون هذا النوع من التعليم والتدريب لن يصبحوا ماهرين بما فيه الكفاية لجعل مثل تلك المهارات والأنشطة تبدو وكأنها آلية أو أوتوماتيكية، وبالتالي يصبحون أطفالاً سلبيين بمعنى أنهم يعتمدون بالكامل على ما يُقدم لهم من فرص للتفاعل مع الأشياء من حولهم (**Scott, Eileen, 1982:37**). وقد أشارت(Fraiberg) الوارد ذكرها في (منى الحديدي، ٢٠٠٢)، إلى أنَّ الأطفال المكفوفين ولادياً يعانون من ضعف في مهارة الوصول إلى الأشياء وفي نشاطات التوازن والتآزر، وفي الحركة والتنقل(**منى الحديدى، ٢٠٠٢: ٤٣**).

إنَّ هناك الكثير من العوامل المرتبطة بالنمو الحسي الحركي إلى جانب التفاوت الناتج عن فرص التدريب والتعليم، ومنها مثلاً العامل الذي يتعلّق بالممارسات التربوية الخاطئة التي تتصف بالحماية الزائدة أو الرفض، وعدم توفير عناصر الأمان الكافية في بيئة الطفل، وكذلك عدم توفير فرص إشباع الحاجات الأساسية للحركة..، كل هذه الأشياء من شأنها دفع الطفل إلى القيام بنشاطات حركية غير هادفة كهز الرأس أو الجسم. وعامل آخر يرتبط بوجود إعاقة أخرى مصاحبة للإعاقة البصرية كالإعاقة العقلية أو الشلل الدماغي، والتي تساهم بشكل كبير في عرقلة النمو الحركي لدى الطفل الكفيف. وعامل العمر عند الإصابة له دور كبير أيضاً في هذا المجال، إذ أنَّ الأطفال الذين يُصابون بالإعاقة البصرية في مرحلةٍ متأخرةٍ من طفولتهم، يمتلكون فرصاً أفضل لتعلّم واكتساب المهارات الحسية والحركية، وبالتالي فإنَّ الإعاقة البصرية لن تؤثر بشكل كبير على الجانب الحركي لديهم. ومن العوامل الأخرى ذات الأهمية عامل الذكاء، حيث لوحظ أنه كلما كان معدل ذكاء الطفل الكفيف أعلى، كلما كان أكثر نشاطاً وحركة وتفوقاً في الأداء الحركي وأكثر سرعة في اكتساب المعلومات والمهارات الحركية(**حسن عبد المعطى وهدى قناوى،٢٠٠٠: ٦٣**).

وما تفرضه الإعاقة البصرية من قيود على الجانب الحركي، ينعكس على مظاهر النمو الأخرى كالنمو الاجتماعي، وخاصّةً المهارات الاجتماعية التواصلية، حيث تلعب المعلومات البصرية دوراً هاماً وأساسياً في تعلم الأطفال للمهارات الاجتماعية التي تبدأ في الطفولة وتستمر خلال المراحل اللاحقة، فالأطفال المبصرون يتعلمون الاتصال البصري والابتسام والتواصل مع

الآخرين والكثير من المهارات الأخرى من خلال المحفزّات البصرية، أما الأطفال المعاقين بصرياً فإنهم لا يستثارون بشكلٍ طبيعي ومباشر، الأمر الذي يجعلهم انسحابيين وغير مشاركين في استكشاف بيئتهم كما يفعل أقرانهم المبصرين، وتتطور لديهم الكثير من السلوكيات كهز الجسم وحركات لا وظيفية بالأيدي والأصابع أخطرها الضغط على العين ونقرها **(جمال الخطيب ومنى الحديدي،٢٠٠٣: ٤٤)**.

المحور الثالث : الإعاقة البصرية

أولاً : تعريف الإعاقة البصرية :

الإعاقة البصرية من المنظور اللغوي: هناك ألفاظ كثيرة في اللغة العربية تستخدم للتعريف بالشخص الذي فقد بصره، كالأعمى، والأكمة، والكفيف، والضرير، والعاجز.

وكلمة "الأعمى" وردت في القرآن الكريم بمعنيين أولهما الضلالة كما جاء في قوله تعالى : **(وَمَنْ كَانَ فِي هَٰذِهِ أَعْمَىٰ فَهُوَ فِي الْآخِرَةِ أَعْمَىٰ وَأَضَلُّ سَبِيلاً)** [الإسراء: ٧٢)، ثم جاءت بمعنى ذهاب البصر بقوله تعالى : **(لَيْسَ عَلَى الأَعْمَىٰ حَرَجٌ وَلا عَلَى الأَعْرَجِ حَرَجٌ)** [النور: ٦١]، وقوله تعالى: **(عَبَسَ وَتَوَلَّى (1) أَنْ جَاءَهُ الأَعْمَى (2))** [عبس، ١-٢].

وكلمة الأعمى أصل مادتها العماء، والعماء هو الضلالة ويقال العمى في فقدان البصر، أو كلمة الأكمة مأخوذة من "الكلمة" وهي العمى الذي يحدث قبل الميلاد، ويشار بها من يولد أعمى **(إيهاب الببلاوى، ٢٠٠١ : ٧)**.

ثانياً : تعريف الطفل ذوي الإعاقة البصرية Blind Child :

تتعدد التعريفات الخاصة بكف البصر لتشمل :

١-كف البصر من المنظور اللغوي :

يوجد في اللغة العربية ألفاظ كثيرة تستخدم للتعريف بالشخص الذي فقد بصره ومنها ألفاظ الأعمى، الضرير، الكفيف، الأكمه، وكلها تدل على حالة فقد البصر **(أحمد أبو هشيمة، ٢٠١٢: ٢١-٢٦)**.

٣-كف البصر من المنظور الاجتماعي :

يشير العديد من الباحثين إلى أن ذوي الإعاقة البصرية هو الشخص الذي لا يستطيع أن يجد طريق دون قيادة في بيئة غير معروفة لديه، أو من كانت قدرته على الإبصار عديمة القيمة الاقتصادية، أو من كانت قدرة بصره من الضعف بحيث يعجز عن مراجعه عمله العادي، كما يعرف بأنه الفرد ذوي الإعاقة البصرية هو الشخص الذي – على أساس عدم قدرته البصرية

– يحتاج لمساعدة أدبيه ومادية من المجتمع وهو غالباً يقل بصره عن ٦٠/٦ ويشير آخرون إلى أن ذوي الإعاقة البصرية هو من لا يستطيع الاعتماد على الإبصار لعجز فيها في أداء الأعمال التي يؤديها غير باستخدام هذه الحاسة كما أن ذوي الإعاقة البصرية كلية Total Blind هم من لا يملكون الإحساس بالضوء ولا يرون شيئاً على الإطلاق، ويتعين عليهم الاعتماد كلية على حواسهم الأخرى في حياتهم اليومية وفي تعلمهم.

٤-كف البصر من المنظور الطبي :

كف البصر هي الحالة التي يفقد فيها الشخص المقدرة على الرؤية بالجهاز المخصص لهذا الغرض وهو العين، نتيجة إصابة هذا الجهاز عبر حادثة أو خلل خلقي يولد به اشخص، ودرجة إبصاره لا تزيد عن ٦٠/٦.

والطفل ذوي الإعاقة البصرية هو الفرد الذي لا يمكنه القيام بالأعمال اليومية إذ يقل نظرة ٦٠/٦ في أحسن العينين، كذلك يقل ميدان النظر عنده إلى ٢٠ درجة في أحسن العينين.

وتشير منظمة الصحة العالمية إلى أنه حالة يجد فيها الإنسان صعوبة بالغة في تأدية الوظائف الأساسية، بسبب فقدان القدرات البصرية (**رأفت خطاب، ٢٠١٤ : ٤٧**).

أسباب الإعاقة البصرية وطرق الوقاية :

ويمكن تلخيص مجمل أسباب الإعاقة البصرية فيما يلي :

١- الأسباب الخلقية وهي إما نتيجة عوامل وراثية أو عوامل تتعرض لها الأم الحامل فتؤثر على الجهاز البصري للجنين.

٢- الأمراض التي تصيب العين وأهمها التراخوما والرمد الحبيبي والماء الأبيض والماء الأزرق والسكري.

٣-الإصابات التي تتعرض لها العين كالصدمات الشديدة للرأس التي قد تؤدي إلى انفصال الشبكية أو تلف في العصب البصري أو إصابة العين بأجسام حادة، أو تعرض الأطفال غير مكتملي النمو إلى كميات عالية من الأوكسجين في الحاضنات مما يؤدي إلى تليف الشبكية.

٤-الإهمال في معالجة بعض الصعوبات البصرية البسيطة مما يؤدي إلى آثار جانبية وتطور هذه الصعوبات إلى درجة أشد كما هو الحال في حالات طول البصر وقصر البصر والحول والماء الزرقاء والبيضاء.

٥-انفصال الشبكية : وينتج عن ثقب في الشبكية مما يؤدي إلى تجمع السائل وانفصال الشبكية عن مقلة العين، ومن أهم أعراض انفصال الشبكية الأم شديدة وضعف في مجال الرؤية.

٦- اعتلال الشبكية الناتج عن السكري: ويحدث عندما تصاب الأوعية الدموية في الشبكية ويحدث نزيف دموي يؤدي إلى حالة العمى.

٧- ضمور العصب البصري: ويحدث نتيجة الحوادث أو الالتهابات والأورام ونقص الأوكسجين مما يؤدي إلى فقدان البصر (**السيد شريف، ٢٠١٤ : ٥٣**)

خصائص المعوقين بصرياً :

١-الخصائص الجسمية:

يترتب على الإعاقة البصرية المختلفة آثار غير مباشرة على بعض الخصائص الجسمية والحركية، ففي حين نجد النمو الجسمي في الطول والوزن يسير على نحو لا يختلف على نمو الأطفال المبصرين، فإن بعض القصور يمكن أن يلاحظ في المهارات الحركية، فالمعوقين بصرياً يواجهون قصوراً في مهارات التناسق الحركي والتآزر العضلي نتيجة لمحدودية فرص النشاط الحركي المتاح من جهة ونتيجة للحرمان من فرص التقليد للكثير من المهارات الحركية كالقفز والجري التمارين الحركية، فإنهم يتعرضون إلى خلل في توازن استهلاك الطاقة، وقد يكوون فيما سبق تفسير لظاهرة السمنة في أوساط ذوي الإعاقة البصرية وهذا القصور في المهارات الحركية لدى المعاقين بصرياً يرجع إلى الأسباب التالية:

١- نقص الخبرات البيئية والذي ينتج عنه :

٢- عدم القدرة على المحاكاة والتقليد.

٣- قلة الفرص المتاحة لتدريب المهارات الحركية.

٤- الحماية الزائدة من جانب أولياء الأمور والتي تعيق الطفل عن اكتساب خبرات حركية مبكرة.

٥- درجة الإبصار .

٢-الخصائص العقلية :

في البداية لابد من الإشارة إلى صعوبة قياس ذكاء ذوي الإعاقة البصرية وضعاف البصر بدقة الاعتبارات عدة، أهمها أن معظم اختبارات الذكاء المتوافرة تشتمل على أجزاء أدائية (كبناء المكعبات أو تجميع الأشكال وخلافه) وبالطبع فهي غير ملائمة للاستخدام مع المعوقين بصرياً، إضافة إلى ذلك فإن الاختبارات المطورة لذوي الإعاقة البصرية على قلتها تعوذها الدقة في معايير التقنين وفي معظم الأحيان يلجأ الفاحصون إلى استخدام الجزء اللفظي من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال المنقح لتقدير ذكاء الأطفال المعوقين بصرياً، ويشير " كوفمان" إلى أن نتائج الذكاء أظهرت أنه لا يوجد فرق كبير بين ذكاء المعوقين بصرياً مقارنة بالمبصرين، ومن الملاحظ أن المعوقين بصرياً يواجهون مشكلات في مجال إدراك المفاهيم ومهارات التصنيف للموضوعات المجردة خاصة مفاهيم الحيز والمكان والمسافة، ومن جانب آخر فإن الانتباه

والذاكرة السمعية من العمليات العقلية التي يتفوق فيها المعوقين بصرياً على المبصرين، وليست هذه خاصية وراثية للمعوقين بصرياً، بل أنها نتيجة للتدريب المستمر الذي يمارسه المعوق بصرياً لهذه العمليات يحكم اعتماده بدرجة كبيرة على حاسة السمع.

٣-الخصائص اللغوية :

لا يعتبر ضعف حاسة البصر أو فقدانها من العوامل المعيقة لتعلم الطفل اللغة وفهم الكلام إلا أن لها أثراً على بعض مهارات الاتصال اللفظي الثانوي، وعلى سبيل المثال فإن الحرمان من حاسة البصر لا يسمح للمعوقين بصرياً تعلم الإيماءات والتعبيرات، كما أن نسبة شيوع المشكلات في اللفظ بين المعوقين بصرياً أعلى منها عند المبصرين، نتيجة لحرمانهم ملاحظة الشفاه لتعلم النطق السليم.

إن الكثير من المعاقين بصرياً يعانون من بعض الاضطرابات في الكلام واللغة، وقد أشارت بعض المعلومات عن ظاهرة اضطرابات اللغة والكلام لدى الأطفال المعاقين بصرياً، أنها مستقاة من عينات من الطلاب المعاقين بصرياً، المقيمين في المدارس الداخلية وأن هؤلاء الطلاب لا يمكن أن يمثلوا فئات المعاقين بصرياً، ولهذا فإنه يجب أن نأخذ هذه الخصائص بحذر تام وأن لا نطلقها على جميع المعاقين بصرياً بكامل فئاتهم ودرجاتهم، ومن أهم أنواع اضطرابات اللغة والكلام التي يعانيها بعض المعاقين بصرياً ما يلي :

١- العلو، يتمثل في ارتفاع الصوت الذي قد لا يتوافق مع طبيعة الحدث الذي يتكلم عنه.

٢- عدم التغير في طبقة الصوت بحيث يسير الكلام على نبرة ووتيرة واحدة.

٣- قصور في الاتصال بالعين مع المتحدث والذي يتمثل بعدم التغيرات أو التحويل في اتجاهات الرأس عند متابعة الاستماع لشخص ما.

٤- القصور في استخدام الإيماءات والتعبيرات الوجيهة والجسمية المصاحبة للكلام.

٥- اللفظية الإفراط في الألفاظ على حساب المعنى، وينتج هذا عن القصور في الاستخدام الدقيق للكلمات أو الألفاظ الخاصة بموضوع ما أو فكرة معينة، فيعتمد إلى سرد مجموعة من الكلمات أو الألفاظ علة يستطيع أن يوصل أو يوضح ما يريد قوله.

٦- قصور في التعبير، وينتج من القصور في الإدراك البصري لبعض المفاهيم أو العلاقات أو الأحداث وما يرتبط بها من قصور في استدعاء الدلالات اللفظية التي يعبر عنها **(طارق عامر، ٢٠١٥: ١٥-١٧)**.

٤-الخصائص الاجتماعية :

يتأثر التوافق الاجتماعي للمعوق بصرياً بفرص التفاعل الاجتماعي المتاحة من جهة ودرجة تقبل أو تكيف الفرد مع إعاقته من جهة أخرى، وتعتبر الاتجاهات الاجتماعية حيال المعوقين بصرياً وطبيعة التدريب الذي تلقاه المعوق بصرياً من العوامل الأساسية في أغناء فرص التفاعل الاجتماعي المتاحة، وفيما يتعلق بالاتجاهات الاجتماعية السائدة حيال المعوقين بصرياً في المجتمعات الغربية فهي متناقضة في نتائجها، ويصعب على المبصرين التعرف على المعوقين بصرياً عن كثب حتى يتوصلوا إلى درجة أكثر موضوعية عن قدراتهم وإمكاناتهم، أما فيما يتعلق بطبيعة التدريب الذي يتلقاه المعوق بصرياً وعلاقته بتوافقه الاجتماعي، فلقد أظهرت العديد من الدراسات أن المعوقين بصرياً الذين يتلقون خدمات تربوية في المدارس العادية أكثر توافقاً ممن يوضعوا في مدارس التربية الخاصة أو المدارس الداخلية.

ومن العوامل التي ترفع من درجة التوافق الاجتماعي للمعوق بصرياً هو التدريب على النشاطات الحياتية المختلفة خاصة فيما يتعلق بالعناية بالذات والمظهر والتنقل في البيئة، إن إتقان المهمات السابقة يعمل بشكل مباشر على تعزيز ثقة المعوق بصرياً بنفسه وتقليل درجة اعتماده على الآخرين، كما أنه يسهم بشكل غير مباشر على تحسين الاتجاهات الاجتماعية السائدة نحوه.

٥-الخصائص النفسية :

إن النمو النفسي للطفل المعوق بصرياً لا يختلف عنه عند المبصرين، ويمكن القول أن الطفل المعوق بصرياً لا يواجه صعوبات انفعالية متميزة عن الآخرين، والاضطرابات الانفعالية التي قد تظهر لدى الطفل المعوق بصرياً هي ذاتها التي يمكن أن يتعرض لها الطفل المبصر مع فرق في الدرجة بحكم ما يتعرض له المعوق بصرياً دوراً كبيراً في تحديد مفهوم الطفل لذاته من جهة ودرجة توافقه النفسي من جهة أخرى.

إن المعوق بصرياً أكثر من أقرانه المبصرين عرضة للقلق، خاصة في مرحلة المراهقة نظراً لعدم وضوح مستقبله المهني والاجتماعي وما يواجهه من صعوبات في تحقيق درجة عالية من الاستقلالية والتي يسعى لها جميع المراهقين في العادة، ولا يعني ما سبق أن المعوقين بصرياً يطورون سلوكاً عصابياً أكثر من غيرهم أن إدراك أهمية ردود الأهل حيالة أبنائهم المعوقين بصرياً ودورهم الكبير في إتاحة الفرص لنمو نفسي سليم أمر في غاية الأهمية وذلك

نظراً لدرجة الاعتمادية الكبيرة التي يطورها المعوق بصرياً في مراحل الطفولة المبكرة على أسرته، ويؤكد المهتمين بشئون ذوي الإعاقة البصرية التأكيد على ضرورة تقديم الخدمات الإرشادية للأسر، وتدريبهم على كيفية العمل مع طفلهم المعوق بصرياً.

٦-الخصائص الأكاديمية :

لا يختلف المعوقون بصرياً بوجه عام عن أقرانهم من المبصرين فيما يتعلق بالقدرة على التعلم، والاستفادة من المنهاج التعليمي بشكل مناسب، ولكن يمكن القول أن تعليم الطالب المعوق بصرياً يتطلب تعديلاً في أسلوب التدريس والوسائل التعليمية المستخدمة، لتتلاءم مع الاحتياجات التربوية المميزة للمعوقين بصرياً، إذ ما من شك في أن ضعف البصر أو كفه يحد من قدرة الطالب على التعليم بذات الوسائل والأساليب المستخدمة مع المبصرين.

وتعتبر درجة الإعاقة البصرية والسن الذي حدثت فيه، من العوامل الهامة التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند التخطيط للبرنامج التعليمي للمعوقين بصرياً، فعلى سبيل المثال، تختلف احتياجات التلميذ الذي يعاني من ضعف بصري بسيط عن احتياجات زميلة الذي يعاني من كف كلي للبصر، كما أن من أصيب بكف البصر عن عمر ٦ سنوات أو أقل قليلاً، يتوفر لديه صورة ذهنية عن العالم الخارجي، بعكس الطفل الذي يولد كفيف أو يصاب بكف البصر في السنة الأولى والثانية من العمر (**محمد عبد التواب، ٢٠١٥ : ٩٣**).

المحور الرابع : نتائج الدراسة التجريبية :

سابعاً : نتائج الدراسة :

للتحقق من صحة الفرض الأول ، الثانى ، الثالث ، الرابع استخدمت الباحثة الأسلوب الإحصائى مان- وتني ((Mann whitney (u))، ولكوكسون ((wilcoxon (w)) ، وقيمة (z) كأساليب لابارامترية لمجموعتين مستقلتين (بما يتفق مع عدد أفراد العينة الصغيرة الأقل من ٣٠ فرد) للتعرف علي دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعات في القياسات المختلفة وذلك للوقوف علي دلالة ما يطرأ عليهم من تغير كما تعكسه درجاتهم فى مقياس المهارات الحس حركية :

١ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لعينة الذكور لصالح المجموعة التجريبية فى أبعاد قائمة مقياس المهارات الحس حركية (التمييز السمعى- التمييز اللمسى- التمييز التذوقى- التمييز الشمى- المهارات

الحركية)، والدرجة الكلية لمقياس المهارات الحس حركية للتلاميذ ذوى الإعاقة البصرية يرجع إلى استخدام برنامج المسرح المدرسي المقترح.

فى هذا الفرض يتم مقارنة نتائج تطبيق مقياس المهارات الحسحركية على المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لعينة الذكور بعديا فى أبعاد قائمة المهارات الحس حركية (التمييز السمعى– التمييز اللمسى– التمييز التذوقى– التمييز الشمى– المهارات الحركية)، والدرجة الكلية لمقياس المهارات الحس حركية للتلاميذ ذوى الإعاقة البصرية ، وذلك لتوضيح مدى فاعلية برنامج المسرح المدرسي المقترح لتنمية المهارات الحس حركية للتلاميذ ذوى الإعاقة البصرية.

جدول (١) دلالة الفروق بين متوسطات المجموعة الضابطة والتجريبية لعينة الذكور فى أبعاد قائمة المهارات الحس حركية بعدياً

م	المهارة	المجموعة				مان– وتنى	ولكوكسون	قيمة "Z"	الدلالة	مستوى الدلالة
		ضابطة		تجريبية						
		متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب					
١	التمييز السمعى	٤.٥١	٣٧	١٢.٥١	١٠٠	٠.٠٠٠	٣٧	٣.٣٨٢	٠.٠٠١	دالة عند مستوى ٠.٠١
٢	التمييز اللمسى	٤.٥٦	٣٦.٥٠	١٢.٤٤	٩٩.٥٠	٠.٥٠٠	٣٦.٥٠	٣.٣٢٣	٠.٠٠١	دالة عند مستوى ٠.٠١
٣	التمييز التذوقى	٤.٦٩	٣٧.٥٠	١٢.٣١	٩٨.٥٠	١.٥٠	٣٧.٥٠	٣.٢٢٢	٠.٠٠١	دالة عند مستوى ٠.٠١
٤	التمييز الشمى	٥.٥٠	٤٣	١١.٥٠	٩٢	٨	٤٣	٢.٥٣٧	٠.٠١١	دالة عند مستوى ٠.٠٥
٥	المهارات الحركية	٤.٥١	٣٧	١٢.٥١	١٠٠	٠.٠٠٠	٣٧	٣.٣٧٧	٠.٠٠١	دالة عند مستوى ٠.٠١
الدرجة الكلية		٤.٥٠	٣٧	١٢.٥٠	١٠٠	٠.٠٠٠	٣٧	٣.٣٨١	٠.٠٠١	دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق تحقق فرض الباحث نتيجة لوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطى المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية بعدياً لصالح المجموعة التجريبية فى أبعاد قائمة المهارات الحس حركية (التمييز السمعى– التمييز اللمسى – التمييز التذوقى– المهارات الحركية)، والدرجة الكلية لمقياس المهارات الحس حركية ، وعند

مستوى (٠.٠٥) فى بُعد (التمييز الشمى) مما يعنى وجود فاعلية لبرنامج المسرح المدرسي المقترح لعينة الذكور .

٣ – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لعينة الإناث لصالح المجموعة التجريبية فى أبعاد قائمة مقياس المهارات الحس حركية (التمييز السمعى – التمييز اللمسى – التمييز التذوقى – التمييز الشمى – المهارات الحركية)، والدرجة الكلية لمقياس المهارات الحس حركية للتلاميذ ذوى الإعاقة البصرية يرجع إلى استخدام برنامج المسرح المدرسي المقترح .

فى هذا الفرض يتم مقارنة نتائج تطبيق مقياس المهارات الحس حركية على المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لعينة الإناث بعدياً فى أبعاد قائمة المهارات الحس حركية (التمييز السمعى– التمييز اللمسى– التمييز التذوقى– التمييز الشمى– المهارات الحركية)، والدرجة الكلية لمقياس المهارات الحس حركية للتلاميذ ذوى الإعاقة البصرية ، وذلك لتوضيح مدى فاعلية برنامج المسرح المدرسي المقترح لتنمية المهارات الحس حركية للتلاميذ ذوى الإعاقة البصرية.

جدول (٢) دلالة الفروق بين متوسطات المجموعة الضابطة والتجريبية لعينة الإناث فى أبعاد قائمة المهارات الحس حركية بعدياً

م	المهارة	المجموعة				مان– وتنى	ولكوكسون	قيمة "Z"	الدلالة	مستوى الدلالة
		ضابطة		تجريبية						
		متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب					
١	التمييز السمعى	٤.٥٥	٣٧	١٢.٥٠	١٠٠	٠.٠٠٠	٣٧	٣.٤٦٤	٠.٠٠١	دالة عند مستوى ٠.٠١
٢	التمييز اللمسى	٤.٦٠	٣٨	١٢.٦٠	١٠٠	٠.٠٠٠	٣٨	٣.٣٩١	٠.٠٠١	دالة عند مستوى ٠.٠١
٣	التمييز التذوقى	٤.٧٥	٣٩	١٢.٢٥	٩٨	٢	٣٩	٣.١٦٩	٠.٠٠٢	دالة عند مستوى ٠.٠١
٤	التمييز الشمى	٤.٥٠	٣٦	١٢.٥٠	١٠٠	٠.٠٠٠	٣٦	٣.٣٩٦	٠.٠٠١	دالة عند مستوى ٠.٠١
٥	المهارات الحركية	٤.٥٠	٣٦	١٢.٥٠	١٠٠	٠.٠٠٠	٣٦	٣.٣٨٨	٠.٠٠١	دالة عند مستوى ٠.٠١
	الدرجة الكلية	٣٦	٤.٥	١٠٠	١٢.٥٠	٠.٠٠٠	٣٦	٣.٣٦٦	٠.٠٠١	دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق تحقق فرض الباحث نتيجة لوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطى المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية بعدياً لصالح

المجموعة التجريبية فى أبعاد قائمة المهارات الحس حركية (التمييز السمعى – التمييز اللمسى – التمييز التذوقى – التمييز الشمى – المهارات الحركية)، والدرجة الكلية لمقياس المهارات الحس حركية ، مما يعنى وجود فاعلية لبرنامج المسرح المدرسي المقترح لعينة الإناث .

٣ – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية للعينة المختلطة لصالح المجموعة التجريبية فى أبعاد قائمة مقياس المهارات الحس حركية (التمييز السمعى – التمييز اللمسى – التمييز التذوقى – التمييز الشمى – المهارات الحركية)، والدرجة الكلية لمقياس المهارات الحس حركية للتلاميذ ذوى الإعاقة البصرية يرجع إلى استخدام برنامج المسرح المدرسي المقترح .

فى هذا الفرض يتم مقارنة نتائج تطبيق مقياس المهارات الحس حركية على المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية للعينة المختلطة بعديا فى أبعاد قائمة المهارات الحس حركية (التمييز السمعى – التمييز اللمسى – التمييز التذوقى – التمييز الشمى– المهارات الحركية)، والدرجة الكلية لمقياس المهارات الحس حركية للتلاميذ ذوى الإعاقة البصرية ، وذلك لتوضيح مدى فاعلية برنامج المسرح المدرسي المقترح لتنمية المهارات الحس حركية للتلاميذ ذوى الإعاقة البصرية.

جدول (٣) دلالة الفروق بين متوسطات المجموعة الضابطة والتجريبية للعينة المختلطة فى أبعاد قائمة المهارات الحياتية بعديا

م	المهارة	المجموعة				مان – وتنى	ولكوكسون	قيمة "Z"	الدلالة	مستوى الدلالة
		ضابطة		تجريبية						
		متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب					
١	التمييز السمعى	٤.٥٠	٣٧	١٢.٥٠	١٠٠	٠.٠٠٠	٣٧	٣.٣٩٣	٠.٠٠١	دالة عند مستوى ٠.٠١
٢	التمييز اللمسى	٤.٥٠	٣٦	١٢.٥٠	١٠٠	٠.٠٠٠	٣٦	٣.٣٨١	٠.٠٠١	دالة عند مستوى ٠.٠١
٣	التمييز التذوقى	٤.٥٠	٣٧	١٢.٥٠	١٠٠	٠.٠٠٠	٣٧	٣.٣٨١	٠.٠٠٢	دالة عند مستوى ٠.٠١
٤	التمييز الشمى	٤.٧٥	٣٩	١٢.٢٥	٩٨	٢	٣٩	٣.١٦٠	٠.٠٠٢	دالة عند مستوى ٠.٠١
٥	المهارات الحركية	٤.٥٠	٣٧	١٢.٥٠	١٠٠	٠.٠٠٠	٣٧	٣.٣٦٨	٠.٠٠١	دالة عند مستوى ٠.٠١
	الدرجة الكلية	٣٧	٤.٥	١٠٠	١٢.٥٠	٠.٠٠٠	٣٧	٣.٣٧٣	٠.٠٠١	دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق تحقق فرض الباحث نتيجة لوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطى المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية بعدياً لصالح المجموعة التجريبية فى أبعاد قائمة المهارات الحس حركية (التمييز السمعى – التمييز اللمسى – التمييز التذوقى – التمييز الشمى – المهارات الحركية)، والدرجة الكلية لمقياس المهارات الحس حركية ، مما يعنى وجود فاعلية لبرنامج المسرح المدرسي المقترح للعينة المختلطة .

٤ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية (ذكور، إناث ، مختلط) فى أبعاد قائمة المهارات الحس حركية (التمييز السمعى – التمييز اللمسى – التمييز التذوقى – التمييز الشمى – المهارات الحركية)، والدرجة الكلية لمقياس المهارات الحس حركية للتلاميذ ذوى الإعاقة البصرية يرجع إلى استخدام برنامج المسرح المدرسي المقترح .

وللتحقق من صحة الفرض الرئيسى الرابع والفروض الفرعية التابعة له استخدم الباحث الأسلوب الإحصائى كريسكال ويلز ((Kruskal Wallis (H) كأساليب لابارامترى لأكثر من مجموعة مستقلة (بما يتفق مع عدد أفراد العينة الصغيرة الأقل من ٣٠ فرد) للتعرف علي دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعات في القياسات المختلفة وذلك للوقوف علي دلالة ما يطرأ عليهم من تغير كما تعكسه درجاتهم فى مقياس المهارات الحس حركية :

وفى هذا الفرض يتم مقارنة نتائج تطبيق مقياس المهارات الحس حركية على المجموعات التجريبية الثلاثة (ذكور ، إناث ، مختلط) بعديا فى أبعاد المهارات الحس حركية والدرجة الكلية لمقياس المهارات الحس حركية ، وذلك لتوضيح مدى فاعلية برنامج المسرح المدرسي المقترح لتنمية المهارات الحس حركية للتلاميذ ذوى الإعاقة البصرية .

جدول (٤) دلالة الفروق بين متوسطات المجموعات التجريبية (ذكور، إناث ، مختلط) فى أبعاد قائمة المهارات الحس حركية بعديا

م	المهارة	المجموعات التجريبية			درجات الحرية	كا٢	الدلالة	مستوى الدلالة
		ذكور	إناث	مختلط				
		متوسط الرتب						
١	التمييز السمعى	١٥.٠٦	٧.٤٤	١٨	٢	١٠.٢٩٩	٠.٠٠٦	دالة عند مستوى ٠.٠١
٢	التمييز اللمسى	١٠.٦٩	٨.٠٦	١٨.٧٥	٢	١٠.١٢٩	٠.٠٠٦	دالة عند مستوى ٠.٠١
٣	التمييز التذوقى	١٠.٠٦	٩.٦٣	١٧.٨١	٢	٦.٩٨٦	٠.٠٣٠	دالة عند مستوى ٠.٠٥
٤	التمييز الشمى	٨.٧٥	١١.٥٠	١٧.٢٥	٢	٦.١٤٨	٠.٤٦	دالة عند مستوى ٠.٠٥
٥	المهارات الحركية	١٤.١٣	٩.١٣	١٥.٢٥	٢	٣.٢٣١	٠.١٩٩	غير دالة
الدرجة الكلية		٩.٧٥	٧.٨١	١٩.٩٤	٢	١٣.٦٤١	٠.٠٠١	دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق عدم تحقق فرض الباحث نتيجة لوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطى المجموعات التجريبية (ذكور ، إناث ، مختلط) بعدياً لصالح المجموعة التجريبية (مختلط) فى أبعاد قائمة المهارات الحس حركية (التمييز السمعى– التمييز اللمسى – التمييز التذوقى – التمييز الشمى – المهارات الحركية)، والدرجة الكلية لمقياس الثقة بالنفس ، ما عدا بُعد (المهارات الحركية) نتيجة لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى المجموعات التجريبية (ذكور ، إناث ، مختلط) بعدياً مما يعنى وجود فاعلية برنامج المسرح المدرسي المقترح على بعد (المهارات الحركية) فى المجموعات التجريبية الثلاث (ذكور ، إناث ، مختلط) .

المراجع

أ- المراجع العربية :

أولاً: الكتب :

١. أحمد صقر : **تاريخ دراما الطفل** ، الإسكندرية ، مركز الكتاب ، ٢٠٠٤.
٢. أحمد عبد الحميد أبو هشيمة وآخرون : **التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة**، الدمام، مكتبة المتنبي، ٢٠١٢.
٣. أورلوف فردبي : **تربية الأطفال ذوي الإعاقات المتعددة**، (ترجمة : عبد العزيز السرطاوي، أيمن إبراهيم خشاب)، أكاديمية التربية الخاصة، الإمارات، ٢٠٠٠.
٤. إيمان العربى النقيب : **القيم التربوية "دراسات فى مسرح الطفل"**، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية ، ٢٠٠٢.
٥. جمال الخطيب و منى الحديدي : **مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة: دليل عملي إلى تربية وتدريب الأطفال المعوقين** ، الكويت، مكتبة الفلاح، ٢٠٠٣.
٦. حسن شحاتة ، زينب الجمل : **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، ٢٠٠٣ .
٧. حسن مصطفى عبد المعطى وهدى محمد القناوى: **علم نفس النمو: المظاهر والتطبيقات**، القاهرة، دار قباء، ٢٠٠٠.
٨. حسنى الجبالى محمد : **الكفيف والأصم بين الاضطهاد والعظمة**، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ٢٠٠٥ .
٩. رأفت عوض السيد خطاب: **مناهج ذوي الاحتياجات الخاصة**، مكتبة المتنبى، القاهرة، ٢٠١٤.
١٠. سميرة أبو الحسن: **سيكولوجية الإعاقة ومبادئ التربية الخاصة**، زهراء الشرق للنشر، القاهرة، ٢٠٠٣.
١١. سهير كامل: **سيكولوجية نمو الأطفال**، دار الزهراء، الرياض، ٢٠٠٩.
١٢. السيد أحمد، فائقة بدر: **الإدراك الحسي البصري والسمعي**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ٢٠٠١.
١٣. السيد عبد القادر شريف: **مدخل إلى التربية الخاصة**، القاهرة، دار الجوهرة للنشر والتوزيع، ٢٠١٤.
١٤. طارق جمال الدين عطية ، محمد السيد حلاوة : **مدخل إلى مسرح الطفل**، الإسكندرية ، مؤسسة حورس الدولية ، ٢٠٠٢.
١٥. طارق عبد الرؤف عامر : **المهارات الحياتية والاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة**، القاهرة، دار الجوهرة للنشر والتوزيع، ٢٠١٥.
١٦. عبد الحميد شرف : **التربية الرياضية والحركية للأطفال والأسوياء ومتحدي الإعاقة** ، القاهرة ، مركز الكتاب للنشر ، ٢٠٠١.
١٧. عصام الصفدي: **الإعاقة الحركية والإصابة الدماغية**، دار اليازوري العلمية،عمان، ٢٠٠٧ .
١٨. مجدى عزيز إبراهيم : **مناهج تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة فى ضوء متطلباتهم الإنسانية والاجتماعية والمعرفية** ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ٢٠١٠.

١٩.محمد السيد على: **مصطلحات فى المناهج وطرق التدريس**، دار الفكر العربى، القاهرة ،٢٠٠٠.
٢٠.محمد عبد التواب : **الصحة النفسية لذوي الاحتياجات الخاصة**، القاهرة، مكتبة المتنبي، الطبعة الأولى، ٢٠١٥.
٢١.محمد محمود خضير و إيهاب عبد العزيز الببلاوى: **المعاقون بصرياً**، الرياض، الأكاديمية العربية للتربية الخاصة، ٢٠٠٤.
٢٢.منى الحديدى : **مقدمة في الإعاقة البصرية**، الطبعة الثانية، عمّان، دار الفكر، ٢٠٠٢.
٢٣.هدى محمود الناشف : **استراتيجيات التعليم والتعلم فى الطفولة المبكرة** ، دار الفكر العربى ، القاهرة ، ٢٠٠١ .
٢٤.ياسر خالد سلامة : **موسوعة الصحافة والنشاطات المدرسية** ، القاهرة ، الأسرة للطباعة والنشر ، ٢٠٠٥.

ثانياً: الرسائل العلمية :

١. أحمد صيام : تأثير استخدام الألعاب الصغيرة على تنمية الإدراك الحس حركي للمهارات الحركية الأساسية لمرحلة رياض الأطفال، **ماجستير** ، كلية التربية الرياضية للبنين، جامعة الزقازيق، ٢٠١١.
٢. أحمد مصباح فتوح : استخدام العروض الرياضية كنشاط ترويحى فى تحسين الإدراك الحس–حركى للمكفوفين بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى، **دكتوراة** ، كلية التربية الرياضية للبنات ، جامعة الإسكندرية، ٢٠١٦ .
٣. آلاء رضا رزق : برنامج قائم على الوظائف التنفيذية لتنمية مهارة التوجه و الحركة للأطفال المكفوفين ، **دكتوراة** ، كلية التربية للطفولة البكرة ، جامعة القاهرة، ٢٠١٨ .
٤. أمل عادل كامل : الأبعاد التربوية والجمالية لمشاركة التلاميذ في تصميم خلفيات المسرح المدرسي ، **ماجستير** ، كلية التربية الفنية ، جامعة حلوان ، ٢٠٠٩.
٥. أمنة حامد سراج: إستراتيجية مقترحة قائمة على التعلم التشاركى لإكساب بعض مفاهيم تكنولوجيا المعلومات و تنمية مهارات التواصل الإلكترونى لدى التلاميذ المكفوفين بالمرحلة الإعدادية، **ماجستير**، كلية التربية النوعية، جامعة بور سعيد، ٢٠١٩م.
٦. أمينة محسن الأكشر : دور المسرح المدرسى فى تحقيق بعض احتياجات الطفل المصرى ، **دكتوراة** ، كلية التربية النوعية ، جامعة بنها ، ٢٠١٢ .
٧. أمينة منصور: فاعلية برنامج لتنمية بعض المهارات الحس حركية لدى عينة من الأطفال المصابين بأعراض داون القابلين للتعلم، ة **ماجستير** ، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، ٢٠١٠.
٨. إيهاب محمد الصبى : فعالية برنامج ترويحى رياضى لتعديل السلوك الإنسحابى للمكفوفين ، **ماجستير** ، كلية التربية الرياضية ، جامعة طنطا ، ٢٠٠٣.
٩. بسام محمد الحوراني : أثر برنامج تدريبي لمسي حركي في تحسين مهارات الاستعداد لقراءة رموز بريل لدى الأطفال المعاقين بصرياً في مرحلة الروضة، **ماجستير**، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، ٢٠٠٧ .
١٠.تامر عبد الرؤوف : توظيف المسرح المدرسى فى التوعية الدينية لمرحلة التعليم الأساسى "دراسة تطبيقية" ، **ماجستير** ، كلية التربية النوعية ، جامعة بنها ، ٢٠١١.

١١.جيهان عبد الفتاح عزام : تأثير برنامج أنشطة مقترح على تنمية الأداء الحس حركى والنمو المعرفى الوجدانى من خلال التنفيذ الفراغى للطفل الكفيف ، **دكتوراة** ، كلية رياض الأطفال ، جامعة القاهرة ، ٢٠٠٧ .

١٢.خلود سعود : بناء برنامج تدريبى فى اللعب التمثيلى وقياس فاعليته فى تنمية المهارات الاجتماعية والتواصلية والسلوكية والحس حركية للأطفال التوحد فى الأردن، **دكتوراه**، كلية الدراسات التربوية، جامعة عمان العربية، ٢٠٠٨.

١٣.دعاء حسن مرجان : فعالية برنامج تدريبى قائم على الذكاء الوجدانى فى تنمية الكفاءة الذاتية لدى الأطفال المكفوفين ، **ماجستير**، كلية التربية ، جامعة دمنهور، ٢٠٢٠ .

١٤.رضوى فخرى محمد صقر : دور المسرح المدرسي في التوعية الوطنية لدي طلاب المرحلة الإعدادية ، **ماجستير**، كلية التربية النوعية، جامعة دمياط، ٢٠١٧.

١٥.سحر فاضل الخطيب :الأبعاد التربوية لمواجهة العولمة في المسرح المدرسى، **ماجستير**، كلية الفنون الجميلة، جامعة بابل، العراق، ٢٠١٧ .

١٦.عبير عثمان أحمد إبراهيم : استخدام عروض المسرح المدرسي لتنمية الاحترام المتبادل لدى تلاميذ مرحلة رياض الأطفال(٤-٦) "دراسة تجريبية" ، **ماجستير**، كلية الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، ٢٠١٩.

١٧.كريمة أحمد محمود أبو حجيج : استخدامات الوسائط المتعددة مقارنة باستخدام المسرح المدرسى فى المساعدة فى تدريس اللغة العربية ، **ماجستير** ، معهد دراسات الطفولة ، جامعة عين شمس ، ٢٠١٠ .

١٨.كريمة أحمد محمود أبو حجيج : استخدامات الوسائط المتعددة مقارنة باستخدام المسرح المدرسى فى المساعدة فى تدريس اللغة العربية ، **ماجستير** ، معهد دراسات الطفولة، جامعة عين شمس ، ٢٠١٠ .

١٩.محمود عبد المنعم غنيم : تأثير برنامج تعليمى بإستخدام التمرينات النوعية للإدراك " الحس-حركى" لفئة المكفوفين ، **ماجستير** ، كلية التربية الرياضية ، جامعة بنها ، ٢٠١٤ .

٢٠.نوال محمد عباس متولى : الذكاء البصرى المكاني لدى كل من المبصرين والمكفوفين، **دكتوراة**، كلية التربية الفنية، جامعة حلوان، ٢٠١٤ .

٢١.وحيد عبد الله نبيه أبو السعود : الدور التربوى للمسرح المدرسى فى الحلقة الثانية من التعليم الأساسى ، **ماجستير** ، كلية التربية ، جامعة بنها ، ٢٠٠٦.

ثالثاً: المجلات والدوريات :

١.أحمد السيد أحمد بخيت : دور المسرح المدرسى فى معالجة بعض قضايا الطفولة لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم الأساسى ، **مجلة كلية التربية** ، ع٩٣ ، مج ٢٤ ، ج١ ، جامعة بنها ، يناير ٢٠١٣ .

٢.أيمن دانيال شنودة : فاعلية برنامج لتنمية المهارات الحس حركية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف الذاتوية ، **مجلة الطفولة والتربية**، مج٩، ع٣٢، كلية رياض الأطفال ، جامعة الإسكندرية، ٢٠١٧م .

٣.فاطمة حسين : دراسة مقارنة في نمو القدرات الإدراكية (الحس – حركية) باستخدام مقياسي هايود ودايتون لأطفال الرياض، **مجلة التربية الرياضية**، مج١١، ع٣،كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة، جامعة بغداد، ٢٠٠٢.

٤.محمود ميلاد : المسرح المدرسي ورفع مستوى تحصيل طلبة التعليم الأساسي ، **مجلة كلية التربية** ، مج ٢٧ ، ع ١–٢ ، جامعة دمشق ، ٢٠١١.

٥.نبيل شاكر، رفيعة موسى : تأثير برنامج مقترح للعلاقات المكانية في تطوير الإدراك الحس حركي لأطفال الرياض، **مجلة الفتح**، ع٣٨، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالى، العراق، ٢٠٠٩.

٦.وليد كامل القفاص ، عصام توفيق قمر : تأثير مماسة الأنشطة التربوية الحرة على تقدير الذات العدوانية ، **مجلة البحوث التربوية والنفسية** ، ع١ ، س١ ، المركز القومى للبحووث التربوية والنفسية ، القاهرة ، يناير ٢٠٠٠.

ثانياً : المراجع الأجنبية :

1. Baraga, N, Erin, J : **Visually Handicapped and learning a developmental approach**, Pro Ed, Inc, Astin, Tx 78757, 1993 .
2. Bishop, V.E: Preschool children with visual impairment. **Texas School for The Blind and Visual Impairment**, Austin, 1996.
3. Crowshoe, L., Bickford, J. & Pecottignies, M: Interactive drama: teaching aboriginal health medical education: **Medical Education**, 3 (5), 2005 .
4. David, Auxter & others: **Adapted physical Education**, Taxas university, 1993 .
5. Kawato M, Furukawa K, Suzuki R : A Hierarchical Neural- Network Model For Control And Learning Of Voluntary Movement. Biol Cybern 57(3), 2015.
6. Preda , v . &Sendra,I : **A cognitive Approach to Teaching – Learning Methods of Brabes**- Bolyai University , 2006.
7. Rossiter, Kate. (2009) . Theater as tool for analysis and Knowledge transfer in health research " **ph.D** , university aftoronto, 2009.
8. Roush, Betty: **Drama rhymes: an instructional strategy. (teaching tips).** The Reading Teacher. 58 (6), p.p , 2005.
9. Scott, Eileen P.: **Your Visually Impairment Student: A guide For Teachers**. University Park Press, 1982.
10. wilcock, A. : Effectiveness of Early intervention with ASD: innovative program for sensorimotor skills development.**MA** thesis, open university press: Philadelphia,2014.