برنامج قائم على أنشطة تعدد الحواس لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى عينة من أطفال الروضة المكفوفين

المستخلص

يهدف البحث الحالي إلى بناء برنامج متعدد الحواس قائم على أنشطة تعدد الحواس لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى عينة من أطفال الروضة المكفوفين، بجانب التحقق من مدى استمرارية فاعلية البرنامج لما أعد له، وتكونت عينة البحث الأساسية من (١٠) أطفال (٦ بنين،٤ بنات) من أطفال الروضة المكفوفين، تتراوح أعمارهم الزمنية من (٧:٥) سنوات بمدرسة النور للمكفوفين مدينة المنيا بمحافظة المنيا، وتم مراعاة تجانس عينة البحث في مستوى الذكاء والسن، واعتمد البحث الحالي على: اختبار الذكاء لإجلال سري (١٩٨٠)، مقياس المهارات الحياتية للأطفال المكفوفين(إعداد الباحثة)، وقد توصل البحث الحالي إلى فاعلية البرنامج، كما توصل البحث الحالي إلى النتائج التالية ١- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال في القياسين القبلي والبعدي لمقياس المهارات الحياتية ٢- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات الأطفال في القياسيين البعدي والتتبعي لمقياس المهارات الحياتية.

الكلمات المفتاحية: تعدد الحواس، الأنشطة اللغوية، المهارات الحياتية

A multi-sensory program to develop some life skills in a sample of blind kindergarten children

Abstract

The current research aims at building a multi-sensory program based on multi-sensory activities to develop some life skills for a sample of blind kindergarten children, in addition to verifying the continuity of the effectiveness of the program for what it was prepared for. The main sample of the research consisted of (10) children (6 boys, 4 girls) of Partial palm blind (Visually impaired) kindergarten children where their ages ranged from (7:5) years at Al-Nour School for the blind, Minya City, Minya Governorate. Homogeneity of the sample was taken into account in the level of intelligence, age and life skills. The current research relied on IQ Test by Ijlal Serri, life skills scale for blind children (prepared by the researcher). The current research found that the program was effective and 1- There are statistically significant differences between children's mean scores in the pre and post measurements of the life skills scale and 2- There are statistically significant differences between children's mean scores levels in the post and follow-up measurements of life skills scale.

Keywords: multisensory, linguistic activities, life skills

المقدمة:

تعد مرحلة رياض الأطفال بالنسبة للأطفال وخاصة بالنسبة للطفل الكفيف هي أولى درجات بناء وتكوين هذا الطفل الكفيف والمعاق بصرياً و إعداده للمراحل القادمة من حياته والتي تقع على عاتق الروضة والمدرسة والأسرة مسئولية الإعداد والتربية (فكرياً – نفسياً – اجتماعياً)؛ حيث تؤثر الإعاقة البصرية بشكل كبير على الطفل وقد تحيل بينه وبين عالمه الخارجي إذ لم تقدم له كافة أنواع الرعاية اللازمة التي تمكنه من التفاعل مع عامله الخارجي واكتساب المهارات الحياتية التي تيسر له حياته .

حيث يترك فقد حاسة البصر آثاراً سلبية واضحة على جوانب شخصيته المختلفة (العقلية – الاجتماعية ، اللغوية ، الحركية ،الجسمية) وخاصة الطفل حيث تحرمه من أن تكون لديه الخبرة بالكثير من المهارات الحياتية والمدركات البصرية كما أن الإعاقة البصرية كباقي الإعاقات الأخرى تؤثر إما بشكل مباشر أو غير مباشر على كافة جوانب نمو الطفل. (خضير، البيلاوي ، ٢٠٠٤، ١٤٧)

ولاشك أن المهارات الحياتية ذات أهمية خاصة في المراحل الأولى من حياة المتعلمين ذلك أن الأطفال في هذه المرحلة يتمتعون برغبة كبيرة في التفاعل مع المجتمع واكتساب الخبرات الواقعية. (طارق عامر،٢٠١٥، ١٠١)

ويعد امتلاك الطفل المهارات الحياتية أمر ضروري فهي تحقق أهداف التربية بإعداد المواطن للحياة والتفاعل الإيجابي مع الحياة ومقابلة التحديات التي يفرضها القرن الحادي والعشرين الذي أوجد عدداً من المشكلات التي تواجه الأطفال عند تفاعلهم مع مواقف الحياة واكتساب المهارات الحياتية تعد الفرد للتفاعل مع المناهج ومع الحياة (عبد المعطي، مصطفى، ٢٠٠٨، ٦) (حماده،٢٠١٢، ٢٥٩)

ويمكن تنمية المهارات الحياتية من خلال الأنشطة التربوية المختلفة لطفل الروضة ، فهي تحقق التوافق مع الآخرين والنجاح في الحياة، بدونها يعجز عن التواصل والتفاعل مع الآخرين هذا ما أكدته نتائج دراسة(سعيد موسى،٢٠٠٥) ؛ كما أشار كلاً من (Ferrell, K. A., 2000) و(Nunes, D. et al. , 2016) على تأثير العمى والخبرة المتراكمة عند اكتساب المعرفة والمهارات على الأطفال ذو الإعاقة البصرية وتجنباً لهذا لابد أن يكون تعلمهم معتمداً على الحواس المتعددة وذلك لإرساء التعلم في سن مبكرة، كما جاءت نتائج كلا من دراسة (سعيد،٢٠٠٣) و(عبد الرشيد،٢٠٠٣) والتي أكدت على مدى فاعلية استخدام الأنشطة والأنشطة اللغوية في تنمية المهارات الحياتية.

ويلجأ الطفل الكفيف بالاعتماد على باقي حواسه حتى يتمكن من الحصول على القدر الكافي من المعرفة ويتم تدريبه على توسيع إمكاناته الحسية أو اللمسية حيث يشعر الطفل الكفيف بالرضا تبعاً لذلك.(خضر، البيلاوي،٢٠٠٤، ٦٤:٦٥)

فتقدم المحتوى التعليمي للطفل بطريقة أفضل حيث تعتمد على محاكاة عدة حواس عبر قنوات حسية متعددة وغالباً ما تتضمن الحواس التالية: البصرية (Visual) ، والسمعية (Auditory) ، والإحساس بالحركة (Kinesthetic)، واللمسية (Tactile)، ويطلق عليه أسم (VAKT) وهو إشارة للحواس التي يتم استخدامها (الخطيب، ٢٠٠٨، ٥١).
ويعد الأسلوب متعدد الحواس أحدى الطرق المتعمدة في كثير من البرامج التعليمية المخصصة لفئة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث تدريب الطفل على التواصل باستخدام عدة

حواسي في الوقت نفسه، والربط بين المسموع والملموس المحسوس في نفس الوقت أثناء عملية التعليم.(علي، ٢٠٠٥، ٦٥-٦٦)

مشكلة البحث:

نبعت مشكلة البحث الحالية من خلال قيام الباحثة بعمل عدة مقابلات مع الأمهات ومعلمات الروضة للأطفال المكفوفين لإستبيان مدى إمتلاك طفل الروضة الكفيف للمهارات الحياتية وذلك توافقاً لتلك التحولات في القرن الحادي والعشرين لجعل المهارات الحياتية جزء من المناهج الدراسية المصرية والتي قد تأسست على المهارات الأساسية الأثنى عشر التي وضعتها مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا (LSCE-MGNA) تحت قيادة اليونيسيف.(دليل الوزارة،٢٠١٨)

حيث تبين وجود نقص في اكتساب المهارات الحياتية للطفل الكفيف، وترجع الأم هذا إلى فقد حاسة البصر أو ضعفها والذي قد يكون عائق أمام الطفل الكفيف من امتلاكه للمهارات الحياتية مثل مهارة التواصل والمشاركة الحياتية.

وقامت الباحثة بعمل استطلاع رأي على معلمات رياض الأطفال المكفوفين عن المهارات الحياتية اللازمة للطفل الكفيف لاكتسابها أو تنميتها واتفقت نسبة أعلى من ٨٠% من الأمهات ومعلمات رياض الأطفال المكفوفين على:

- عدم قدرة الطفل الكفيف على إدارة ذاته.
- ندرة استخدام الطفل الكفيف لمهارة التواصل مع الآخرين.
- اعتماد الطفل الكفيف على معلمة الروضة في قضاء احتياجاته.
- الاعتماد على السلوك الفردي في التعامل.

واستخدام البرنامج متعدد الحواس للأطفال المكفوفين(كفاً جزئياً) قد يؤثر على الأطفال عينة البحث فتوجيه الطفل لأداء المهارة وتقديرها بصورة تمكنه من إدراكها من خلال حواسه سواء (لمسية – شمية – ذوقية) وفي ضوء المتاح له من مواد ووسائل بالبيئة المحيطة به تمكنه من أداء تلك المهارات وإنجازها من خلال التدريب والتحفيز وتقديم التعزيز المناسب يجعل هذا يترك أثراً إيجابياً لديه نحو اكتساب تلك المهارة ومن ثم تعميمها على جميع مجالات الحياة له مع الاستمرار في وجود الأثر حيث يتفق هذا مع ما ذكره (Bardin, J. 2014) بدراسته حيث أكد على حاجة الأطفال ذو الإعاقة البصرية إلى تعليم يختلف عن الأطفال المبصرين في طريقة الأداء، يتفق مع هذا دراسة كلاً من Metatla, (O. 2017) و (Robin, B. 2015) فقد أظهر الأطفال المعاقين بصرياً تفاعلاً في عملية التعلم وتطوير التفكير لديهم من خلال استخدام ميزات تفاعلية ومتعددة الحواس.

ونظراً لندرة الدراسات العربية (على حد علم الباحثة) التي تناولت برنامج متعدد الحواس قائم على الأنشطة باللغة الإنجليزية لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى عينة من أطفال الروضة المكفوفين ما قد يدفع بالباحثة للقيام بمثل هذا البحث. **وثير مشكلة البحث التساؤل الرئيسي التالي:-**

- ما فاعلية برنامج متعدد الحواس قائم على الأنشطة باللغة الإنجليزية لتنمية المهارات الحياتية لدى عينة من أطفال الروضة المكفوفين (كف جزئي)؟

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية الآتية:-

ما الفرق بين متوسط رتب الدرجات القياسين القبلي والبعدي على مقياس المهارات الحياتية لدى أطفال الروضة المكفوفين لدى أطفال المجموعة التجريبية.

ما الفرق بين متوسط رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لمقياس المهارات الحياتية للأطفال المكفوفين لدى المجموعة التجريبية.

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى:-

١- تنمية مهارة (التواصل – المشاركة) الحياتية اللازم تنميتها للطفل الكفيف.

٢- أنشطة تعدد الحواس لتنمية المهارات الحياتية لدى أطفال الروضة المكفوفين.

٣- فاعلية برنامج قائم على أنشطة تعدد الحواس ق لتنمية المهارات الحياتية لدى أطفال الروضة المكفوفين

٤- مدى استمرارية تأثير البرنامج برنامج قائم على أنشطة تعدد الحواس ق لتنمية المهارات الحياتية لدى أطفال الروضة المكفوفين.

أهمية البحث:

١-يتناول البحث الحالي فئة من ذوي الإحتياجات الخاصة وهم أطفال الروضة المكفوفين حيث يمثلوا شريحة كبيرة من فئات المعوقين على المستوى المحلى والعالمي والتي تستلزم الاهتمام أكثر بهذه الشريحة وتقديم الرعاية والتدريب اللازم لتجنب الكثير من المتاعب المستقبلية التي تواجه المعوق البالغ نتيجة لعدم تقديم الرعاية المبكرة لهم.

٢-ما يسفر عنه البحث من أداة لقياس بعض المهارات الحياتية لدى الأطفال المكفوفين.

٣-تقديم برنامج متعدد الحواس قائم على الأنشطة باللغة الإنجليزية لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى عينة أطفال الروضة المكفوفين بما يفيد الباحثين والمعنيين بمجال تربية الطفل بصفة عامة والأطفال المكفوفين بصفة خاصة.

مصطلحات البحث:

تعدد الحواس Multisensory Treatment

هي إحدى طرق التدريب التي تقوم على أساس تدريب الطفل على الربط بين الصوت والرمز منه خلال سماع الصوت ورؤية الرمز أو الرموز في نفس الوقت لمس أو تتبع هذا الرمز.(السرطاوي، آخرون،٢٠٠٩،١٧١)

هي عملية عصبية بيولوجية داخلية"Innate Neurobiological Process"، التي يستقبل فيها المخ المعلومات من المثيرات الحسية المختلفة بالإنسان ويتم تجميعها لتكوين كل متكامل، حيث يضفي لها معنى وذلك من خلال مقارنتها بالخبرات السابقة ويحقق مستوى أعلى من التآزر الحسحركي، وبهذا يحقق تكامل حسي للتعلم الذي سيحدث لاحقاً.(فراج، ٢٠٠١:١٤٣)

وتعرف الباحثة البرنامج متعدد الحواس إجرائياً: هو أسلوب الحواس المتعددة القائم على استخدام كافة حواس الطفل الكفيف(كف جزئي) وفق خطة زمنية محددة تهدف إلى تنمية المهارات الحياتية للطفل الكفيف.

الأنشطة:

هي مجموعة من المعلومات والخبرات التربوية والاتجاهات التي تحددها أهداف الوحدة التدريسية، وكذلك مجموعة الأدوات والوسائل التي تساعد المعلمة في تنمية استعدادات أطفالها وصقل مواهبهم، وتنمية قدراتهم بهدف تحقيق الأهداف التربوية.(غنيمي، ٢٠٠٢، ٤٤)

وتعرف الباحثة الأنشطة إجرائياً هي مجموعة من الأنشطة المختارة ليمارسها طفل الروضة الكفيف بهدف تنمية المهارات الحياتية لديه والتي يتم تصميمها في ضوء الأنشطة متعددة الحواس.

المهارات الحياتية: Life Skills

كما يعرفها (عامر، ٢٠١٥، ٩٩) المهارات الحياتية :هي مجموعة المهارات الشخصية والاجتماعية والعلمية والتكنولوجية التي تمكن الفرد من بناء ذاته ضمن سياق اجتماعي واقتصادي وسياسي وعملي وتجعله قادراً على فهم الحياة والتعامل مع متطلباتها باتزان وبتخطيط صحيح للمستقبل.

تعرف الباحثة المهارات الحياتية إجرائياً هي السلوكيات المرتبطة بحياة الطفل الواجب تعلمها لمواجهة متطلبات الحياة اليومية ويتم تدريب الطفل الكفيف عليها من خلال البرنامج والتي تتمثل في مهارة التواصل، مهارة المشاركة الحياتية وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطفل الكفيف على مقياس المهارات الحياتية (اعداد الباحثة).

الأطفال المكفوفين": (Blind Children)

وتعرفها (مصطفى،٢٠١٦ ،٣١٠) بأنهم أشخاص تتفاوت عندهم درجات فقدان البصر وتتراوح بين حالات الإبصار الجزئي (Partially Sighted) وهى تتفاوت قدرات أصحابها على

التمييز البصري للأشياء المرئية، والعمى الكلي (Totally Blind) وهم ممن لا يملكون الإحساس بالضوء ويتعين عليهم الاعتماد على حواسهم الأخرى في حياتهم اليومية وتعلمهم.

وتعرف الباحثة الأطفال المكفوفين (كف جزئي) إجرائياً هم الأطفال الذين فقدوا بصرهم بطريقة كلية أو جزئية وليس لديهم أي إعاقات أخرى، ويحتاجون وسيلة تساعدهم على التعامل مع العالم الخارجي، مما يؤثر سلباً في أدائهم ونموهم.

حدود البحث:-

حدود مكانية:

تم تطبيق البحث الحالي في روضة مدارس النور للمكفوفين بمدينة المنيا.

حدود زمانية:

تتحدد بالفترة الزمنية الحالية: وهي الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠٢٢/٢٠٢١).

حدود بشرية:

تكونت عينة البحث الإستطلاعية من (٢٠) طفلاً، وتكونت عينة البحث الأساسية من (١٠) أطفال من أطفال الروضة المكفوفين كف جزئي.

حدود موضوعية:

المتغير المستقل : يتمثل في البحث الحالي في البرنامج متعدد الحواس القائم على الأنشطة اللغوية الموجه لأطفال الروضة المكفوفين (إعداد الباحثة).

المتغير التابع : يتمثل المتغير التابع للبحث الحالي في تنمية بعض المهارات الحياتية للأطفال المكفوفين.

أدوات البحث:

تتمثل أدوات البحث فيما يأتي:-

مقياس لبعض المهارات الحياتية لأطفال الروضة المكفوفين. (إعداد الباحثة)

برنامج متعدد الحواس قائم على الأنشطة اللغوية(باللغة الإنجليزية) لتنمية المهارات الحياتية لدى أطفال الروضة المكفوفين. (إعداد الباحثة)

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المحور الأول : تعدد الحواس:-

هي عملية عصبية بيولوجية داخلية"Innate Neurobiological Process"، التي يستقبل فيها المخ المعلومات من المثيرات الحسية المختلفة بالإنسان ويتم تجميعها لتكوين كل متكامل، حيث يضفي لها معنى وذلك من خلال مقارنتها بالخبرات السابقة ويحقق مستوى أعلى من التآزر الحسحركي، وبهذا يحقق تكامل حسي للتعلم الذي سيحدث لاحقاً.(فراج، ٢٠٠١:١٤٣

والبرامج متعددة الحواس تشمل المميزات التعليمية الآتية:-

١- أنشطة تشمل عدة حواس في تزامن وتستخدم في وقت واحد من تعزيز الذاكرة والتعلم.
٢- التطور المنظم لتعلم اللغة المنطيقة التي تنتقل من السهل للصعب ويشمل مراجعات دورية.
٣- التعليم المباشر الذي يشمل تعليماً واضحاً لكل الاستراتيجيات والمهارات والمفاهيم.
٤- تعليم شخصي يتميز بالمتابعة المستمرة والتعليم الفردي المستمر.

٥- كما أن البرامج التي تستخدم حواساً عديدة مصممة أساساً للطلاب الذوي الاحتياجات الخاصة، كما أن العديد من المدارس الحكومية تدمج هذه البرامج لتعليم الطلاب اللذين لا يستجيبون لبرامج التعلم وممارسة الأنشطة المختلفة (سيسيل رآن ميرسر، ٢٠٠٨، ٤٩٣-٤٩٤)

يوجد ثلاث خصائص تعوق وتحد من كفاءة برامج العلاج متعدد الحواس وهي:-

٦- إن هذه البرامج ليست ذات نهج منتظم.
٧- هذه البرامج غير مضبوطة المفردات.
٨- تفتقد إلى المعينات والمواد الملموسة.

وهذه الخصائص تجعل التدريس متعدد الحواس نظرياً غير ممكن (Hazoury et al, 2009, 1-20)

مراحل المدخل تعدد الحواس لتعلم المهارة للطفل :

- المرحلة الأولى: يتتبع الطفل الكفيف كف جزئي المهارة عندما تؤدى.
- المرحلة الثانية: يصبح الطفل الكفيف كف جزئي في مقدوره أن يمارس المهارة.
- المرحلة الثالثة: يمارس الطفل الكفيف كف جزئي فعلياً المهارة.

المرحلة الرابعة: تعميم (تعميم المهارة) حيث يكون الطفل الكفيف قادراً على تنفيذ المهارة في مواقف مختلفة.**(Riggs,2008:68)**

ومن النظريات المفسرة لتعدد الحواس :

نظرية التكامل الحسي تركز تلك النظرية على دمج المعلومات الواردة من كافة الحواس وتنظيمها بشكل يعطي معني محدد وواضح وبالتالي تكوين المفاهيم، والخبرات الحسية والتي ينظم فيها الدماغ المحفزات الخارجية مثل اللمس والسمع والحركة والوعي والجاذبية ، وأي خلل في هذه العملية ينتج عنه مشكلات سلوكية وانفعالية ويفسر التكامل الحسي من خلال تكامل جميع حواس الطفل في الانتباه والمشاركة في تجارب اجتماعية ايجابية .
(Pollock,2009:6)(Heilbroner, 2012)

طورت (Jean Ayres) هذه النظرية في عقد الخمسينات استناداً إلى البحوث العصبية والسلوكية بهدف معالجة الإصابات الدماغية وتطوير القدرات التعليمية للأشخاص ذوي الصعوبات التعليمية. ومن أهم المبادئ العصبية الفسيولوجية التي قامت عليها هذه النظرية:-

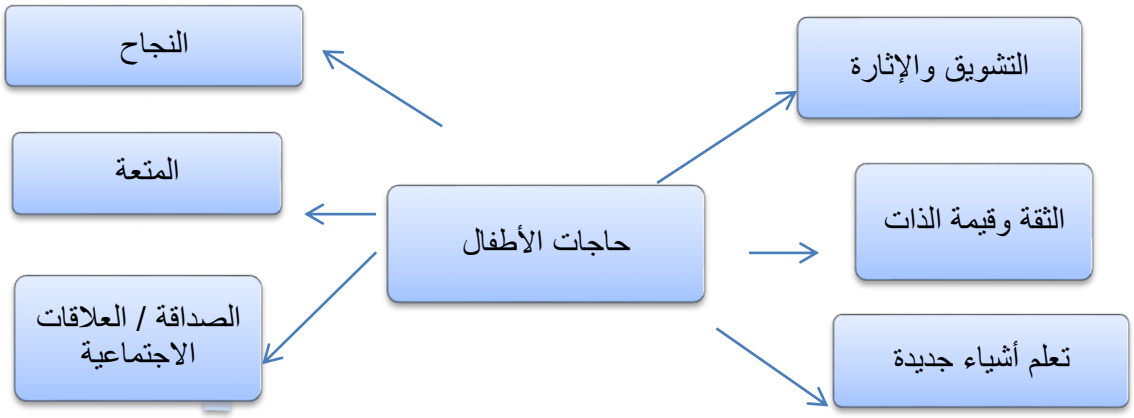
أن المعلومات التي توفرها الحواس المتعددة أكثر من المعلومات التي توفرها أي حاسة بمفردها.
أن التغذية الراجعة الحسية ضرورية للأداء الحركي.
أن جذع الدماغ حيوي في عملية التكامل الحسي (تنظيم المعلومات الحسية ومعالجتها) لأنه يتطور قبل أجزاء الدماغ الأخرى.
أن الدماغ ينظم ذاته استجابة للمتطلبات الوظيفية للبيئة.
أن التكامل الحسي يتطور تدريجياً وعلى نحو متسلسل.
أن النشاط الحركي يلعب دوراً علاجياً هاماً في التكامل الحسي بسبب المعلومات التي يوفرها حول وضع الجسم وتوازنه والتغيرات التي تحدث فيه.(Wallace,2006:161)

المحور الثاني :الأنشطة اللغوية:

مفهوم الأنشطة اللغوية:

يعرفها (محمد فضل الله، ٢٠٠٤، ٢٣٦) بأنها ألوان متنوعه من الممارسات التطبيقية لمهارات اللغة يقوم بها التلاميذ داخل الفصل او داخل المدرسة أو خارجها في مواقف طبيعية تتطلب استماعاً أو كلاماً أو قراءة أو كتابة، وذلك برغبتهم وبتوجيه من معلميهم من خلال جماعات أنشطة الإذاعة المدرسية أو الصحافة المدرسية أو التمثيل أو غير ذلك.

وأصبح للنشاط اللغوي أهميته التربوية في تكوين العادات اللغوية الصحيحة وتثبيتها واستخدامها استخداماً ناجحاً في مواقف الحياة العملية التي تستلزم الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وقد أكد كل من قال وفونتين(Vale, D. & Fenuteun, A. , 2005,27) أن المعلمين يجب أن يستخدموا الأنشطة اللغوية أثناء تدريسهم للغة داخل حجرة الدراسة، لأن التعلم القائم على النشاط له عدد من المميزات في نطاق احتياجات الطفل فمثلاً يشعر الأطفال بقيمة التدريس العملي أثناء مشاركتهم في النشاط كما يشعرون بالدافعية والإثارة والتشويق فيما يقومون بعمله، ويفهمون اللغة أكثر نتيجة ممارستهم للأنشطة اللغوية وقدم كل منهم نموذجاً يوضح حاجات الأطفال في المرحلة الابتدائية في الشكل التالي:



شكل (٥) يوضح حاجات الأطفال لممارسة النشاط

لذلك فإن ممارسة الأنشطة اللغوية تعد ضرورة لا غنى عنها حيث تتيح للأطفال فرصاً متنوعة لاكتساب الخبرات، وتجعلهم يعملون بفاعلية وهمه لنهم يريدون ذلك، وهذا يتيح فرصاً أكثر لتفاعل الأطفال مع اللغة، إما ان يكون متحدثاً أو مستمعاً.

أهداف الأنشطة اللغوية:

تتحدد أهداف الأنشطة اللغوية في اكتساب مهارات اللغة وفنونها بجانب إتاحة الفرصة أمام التلاميذ للتدريب المستمر على استخدام اللغة وتوظيفها في مواقف حيوية فالنشاط اللغوي يسهم لفاعلية في تحقيق أهداف تعليم اللغة حيث يسعى إلى:

تمكين الأطفال من الانتفاع باللغة انتفاعاً عملياً في مجالات التعبير الوظيفي والإبداعي ويتحقق ذلك بممارسة الحديث، الحوار، المناقشات، المناظرات، في الاجتماعات ، الندوات، وبما يقوم به التلاميذ من تحرير في صحيفة الفصل، أو مجلة المدرسة.
إتاحة الفرصة للأطفال أن يتتبعوا ما يجد من ألوان الثقافة وفنون المعرفة، وذلك بممارستهم القراءة الحرة في مكتبة الفصل، أو مكتبة المدرسة، وبما يتاح لهم من فرص الاستماع على المحاضرات والأحاديث.
يقوى النشاط اللغوي شخصية الطفل، ويربيهم خلقياً واجتماعياً ووجدانياً، ويعدهم للحياة العامة ويدربهم على القيادة والزعامة واحترام رأي الجماعة، حيث يعودهم الجرأة والانطلاق في الحديث والتعبير عن الرأي والثقة بالنفس وأساليب التعامل مع الآخرين.
يسهم النشاط اللغوي في الكشف عن المواهب والميول الأدبية وإشباعها ويتم ذلك عن طريق التمثيل والمحاضرات، ونوع الكتب التي يختارونها في قراءتهم الحرة وقدراتهم في الشعر والخطابة، وتأليف القصص والمسرحيات وعلى المعلم بعد اكتشاف هذه المواهب والميول اللغوية والأدبية أن يتغمدها بالرعاية، لتنمو وتزدهر بالتشجيع وتهيئة الفرص المناسبة لإشباعها.
يساعد النشاط اللغوي أوقات فراغ التلاميذ بما يتفق وميولهم، ويدربهم على حسن النتفاع به، ويتم ذلك باكتشاف هواياتهم وميولهم، وتهيئة المجالات المناسبة أمامهم ليتفاعلوا معها ويمارسوها بشوق.
يساعد النشاط اللغوي في معالجة الخجل والارتباك والميل إلى العزلة ويتم ذلك عن طريق ممارسة أنواع النشاط واشتراك هؤلاء التلاميذ فيه، وتشجيعهم.
معالجة الأطفال الذين يميلون إلى الانطواء والعزلة.
ملئ فراغ الطفل بما يعود عليه بالنفع عن طريق الميول التي يحققها ويساعده على الاستمتاع بها واشباعها. (حسني عصر، ٢٠١١، ٤٧٨) (حسن شحاته، ٢٠٠٢، ٣٧٤) (محمد العزب، ٢٠٠٤، ٢٢)

<u>شروط اختيار الأنشطة المناسبة للأطفال:</u>

من الشروط التي يجب مراعاتها عند اختيار الأنشطة التعليمية ما يلي:
تتوقف قيمة النشاط على مدى إسهامه في نمو الطفل في جميع جوانب شخصيته.
الارتباط بين الأنشطة وعناصر المنهج، بما يتضمنه من أهداف، ومحتوى وأساليب تقديم ووسائط تعليمية واستخدام الأركان.
تنبثق الأنشطة من الحياة اليومية للطفل، وواقع وظروف البيئة المحيطة، حيث إن الأنشطة تتحدد في ضوء ميول الأطفال واستعداداتهم وظروف البيئة المحيطة.
أن يعمل برنامج الأنشطة على تحقيق الأهداف المنشودة للمرحلة التعليمية.
أن يناسب البرنامج ما كشف عنه الدراسات العلمية حول مستويات نضج الأطفال في شتى المجالات.
أن يكون البرنامج وثيق الصلة بحياة الأطفال وبيئتهم.
أن تكون أنشطة البرنامج متنوعة بحيث تساعد على مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال وتحقق مبدأ تكافؤ الفرص بينهم.(هدى محمود، ٢٠٠٥، ١٤٧-١٤٨)

المحور الثالث :المهارات الحياتية

مفهوم المهارات الحياتية:

و عرفها (Malecki, Ch. Elliott, S. 2002, 1-23) أنها قدرة الطفل على التفاعل الاجتماعي مع أقرانه والاستقلال والتعاون مع المحيطين له، والقدرة على ضبط الذات إلى جانب المهارات الشخصية والاجتماعية واقامة علاقة ايجابية بناءة، والقدرة على مشاركة الآخرين، والتعاون معهم وقدرته على التقليد والمحاكاة وأن يكون مسئولاً اجتماعياً.

ويتضمن مصطلح المهارات الحياتية مجموعة كبيرة ومتنوعة من المهارات المتعلمة والمكتسبة عن طريق التعلم أو الخبرة المباشرة وغير المباشرة التي يقوم بها الفرد بتوظيفها في مواقف الحياة المختلفة أو المشاكل التي يواجهها سواء داخل الأسرة أو المؤسسات التعليمية أو المهنية أو الاجتماعية، وهي مهارات أساسية تحدد مدى قدرة الفرد على النجاح في مواجهة الحياة، كما أنها جزء محوري من العملية التربوية الشاملة التي تركز على التكيف السوي للفرد مع العالم المحيط به، وترتبط مناهج تنمية هذه المهارات بجميع أنواع التعلم، وتوفر هذه النوعية من المهارات أحد الأدوات الأكثر فعالية التي يحتاجها الأطفال والمراهقين للاستفادة الكاملة من امكاناتهم البيولوجية والمكتسبة للتعامل مع المواقف الحياتية المختلفة وتفهم دلالاتها والاستجابة لها بما يحقق أهدافهم الشخصية ويساعدهم على التفاعل الجيد، ليس مع أقرانهم فقط بل ومع الراشدين أيضاً.(Junge et al, 2003, 166)

تصنيفات المهارات الحياتية:

تختلف المهارات الحياتية من مرحلة عمرية لأخرى عند الفرد، وقد يحتاج الفرد مع اختلاف وتغير ظروف الحياة مما يجعل الفرد في احتياج إلى مهارات تعينه على التعلم والمعرفة، فهذه المهارات هي مهارات أساسية بالنسبة لهم ومن التصنيفات الموضوعة للمهارات الحياتية:

قد صنفت المهارات الحياتية طبقاً للتصنيفات العالمية على المهارات الأساسية الإثنى عشر التي وضعتها مبادرة المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا-(LSCE MGNA) تحت قيادة اليونيسيف. (دليل الوزراة،٢٠١٨)

وقد أكد تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجي أن المهارات الحياتية تتضمن مجموعة المهارات الأساسية ومن أهمها:

اتخاذ القرار، حل المشكلات، التفكير الابتكاري، التفكير الناقد، الاتصال، إدارة المعلومات، التكيف مع المواقف والضغوط المختلفة، القدرة على التفاوض، التعاون والتعامل مع الأخرين، إدارة الأزمات، احترام الذات والآخرين. (رئاسة الجمهورية- المجالس القومية المتخصصة، ٢٠٠٠، ٢٣-٣٧)

وقد صنف المهارات الحياتية حسب الأبعاد الشخصية والاجتماعية لكل فرد كما يلي:

١- مهارات حياتية تتصل بالفرد ذاته (امكاناته، قدراته، موروثاته).

٢- مهارات حياتية تغطي الجوانب الاجتماعية للفرد (علاقاته مع الآخرين على مستوى الأسر والأصدقاء، وفي محيط العمل، وعلى مستوى التعاملات اليومية) (مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية، ٢٠٠٠، ٦٠-٦١)

وفي دراسة (لفيشر Fuscher) والتي أجريت لتحديد المهارات الحياتية الضرورية للصفوف من (٧-١٢) حيث توصلت الدراسة إلى ست مهارات حياتية رئيسية وهي (مهارات النمو

الشخصي، مهارات عقلية، مهارات غذائية، مهارات مواطنة، مهارات اتصال، مهارات استهلاك). (طارق عبد الرءوف، ٢٠١٥، ١١٤)
وفي تقرير عن المهارات الأساسية للتوظيف نص على أنه يوجد أربع مهارات أساسية لأي خريج في حياته فيما بعد وهي: (مهارات الاتصال - العد - استخدام تكنولوجيا المعلومات - تعلم كيف نتعلم) واقترح التقرير أن هذه المهارات ليست مرتبطة بالتوظيف فقط ولكنها مهارات طوال الحياة أي أنها تعد " مهارات حياتية". (Taylor, Jayne D: 2003, 114)
وصنفت (تغريد عمران،٢٠٠١) أن المهارات الحياتية باعتبارها مهارات أساسية لا غنى للفرد عنها في تفاعله مع مواقف حياته اليومية إلى قسمين (مهارات ذهنية – مهارات عملية)
المهارات الذهنية تشتمل على (صناعة القرار، إدارة مواقف الصراع، اجراء عمليات التفاوض، ادارة الازمات والكوارث، التفكير الناقد، التفكير المبدع، ضبط النفس، ادارة الوقت)
ومن أمثلة المهارات العملية (العناية بالجسم، العناية بالبلسم، اختيار المسكن، حسن استخدام موارد البيئة)
وتصنف المهارات الحياتية كالتالي: (مهارات وعي الذات، مهارات التعاطف، مهارات اتخاذ القرار، مهارات حل المشكلات، مهارات الاتصال والتواصل، مهارات العلاقة بين الأشخاص، التفكير الإبداعي الخلاق، مهارات التفكير الناقد، مهارات التعامل مع العواطف، مهارات التعامل مع الضغوط. (دليل تدريب المعلمين، ٢٠٠٤، ٦)

أساليب تنمية المهارات الحياتية:

المهارات الحياتية مهارات مركبة تحتاج إلى عدد من المهارات الفرعية اللازمة لتنفيذها، ويتوافر في هذه المهارات الفرعية المجالات المعرفية والحس – حركية والانفعالية.

هناك ثلاثة جوانب للمهارة على النحو التالي:

الجانب المعرفي للمهارات الحياتية:

عندما يتعلم الفرد مهارة ما، فلابد أن يكون ملماً بجميع الجوانب المعرفية المتصلة بهذه المهارة، وإذا لم يتوفر ذلك، فإنه لا يستطيع أن يؤديها بدقة، حتى وان كان يمتلك قدرة جسمانية لأدائها، وهذا يرجع إلى أن أول مستويات تعلم المهارة وهو الإدراك، وهو يدخل ضمن العمليات العقلية وبالتالي فالمهارة لا تعتبر نشاطاً حركياً فقط.

الجانب المهارى للمهارة الحياتية:

يعد معرفة الفرد بالجوانب المعرفية في المهارة الحياتية، ومروره بأول مستويات تعلم المهارات، وهو الإدراك، ويأتي الجانب الثاني لها وهو كيفية أداء هذه المهارات الحياتية بطريقة عملية، حيث أنه من أهم مظاهر نقص النمو المعرفي الناتج عن الإعاقة البصرية ما يلي:

صعوبات في تعلم المفاهيم.

نقص قدرة الكفيف على تنظيم العالم الخارجي.

الاعتماد على حاسة اللمس والسمع لتكوين المفاهيم.

الجانب الإنفعالي للمهارات الحياتية:-

وهو من أهم محددات السلوك الإنساني، ومن جوانب التعلم الأساسية التي لا يمكن أن نهملها، ويتعلق هذا الجانب بالاتجاهات والتقدير، والقيم، والوجدانيات.

فالفرد حين يمارس مهارة معينة، فان هذه الممارسة من حيث نوعها ومستواها، ودرجة التمكن منها تعتمد بلا شك على مدى ترابط العلاقة بينها، وبين نواحي معرفية، إدراكية، وأخرى انفعالية.(سعيد العزة، ١٨٧،٢٠٠١)، (سليمان عبد الواحد، ٢٠١٠، ٣٢)

ومن الخصائص الانفعالية للمكفوفين والتي تؤثر سلباً على نمو الأفراد المكفوفين هي:-

التأثير السلبي على مفهوم الذات.

الاضطرابات النفسية الناتجة عن الشعور بالعجز والدونية والإحباط والتوتر.

فقدان الشعور بالأمن والطمأنينة.

الشعور بالقلق الدائم.

انعدام الثقة بالنفس واختلال صور الجسم.

اللجوء المستمر للحيل الدفاعية. (ايهاب عبد العزيز الببلاوي، ٢٠٠١، ٢١)

ومن ثم لابد من تعليم الأطفال المهارات الحياتية منذ الصغر، ولكي يتعلم المهارة لابد من ثقة بالنفس وعدم الاعتزال عن الآخرين، وقناعة داخلية لتعلم المهارات الحياتية واستيعاب وفهم المهارة المراد تعلمها، ثم ممارستها والتدريب عليها ثم القيام بتطبيقها عملياً في واقع الحياة.(Philip, t. 2000, 41)

النظريات المفسرة لاكتساب المهارات الحياتية:

نظرية التحليل النفسي:

رائد هذه النظرية ورائد مدرسة التحليل النفسي هو سيجموند فرويد، واكد فرويد على بناء الشخصية في سنواتها الأولى من أجل المستقبل، ويكتسب فيها الطفل المفاهيم والمهارات المختلفة ومنها المهارات العلمية، والمهارات اللغوية، وإنها أنواع مختلفة من المهارات الحياتية.(فوزي محمد، ٢٠٠٠، ٣١٤)

نظرية التعلم الاجتماعي:

يعد باندورا "Bandura"من أبرز اصحاب هذا الاتجاه الذي اهتم بالتعلم من خلال المحاكاة، واستخدام فنية التشكيل، حيث يرى باندورا ان المتعلم يحدث له التعلم بالتقليد والمحاكاة من النموذج .

وأن المهارات الحياتية تتأثر بشكل كبير بالتعلم الاجتماعي ، فالأطفال يتعلموا من خلال التعلم الاجتماعي حيث يؤدي هذا إلى تنمية جانب كبير من المهارات الحياتية.(سهير كامل، ٢٠٠٣، ٢٥٩:٢٦١)

وتعد المهارات الحياتية من المهارات المهمة لطفل الروضة الكفيف، فهي تحقق له ايضاً التكيف الإيجابي مع الآخرين، والنجاح في الحياة، وبدونها يعجز عن التواصل والتفاعل مع الآخرين، كما أن هذه المهارات ينبغي أن يتعلمها الطفل في مواقف مشوقة ومتنوعة، وأنشطة محببة لنفس الطفل وأن تكون بعيدة عن التعليم التقليدي، وهذا ما يتوافر في الأنشطة المتعددة والمتنوعة، والتي يدرك من خلالها الطفل العديد من المهارات والقيم، والتي بها يمكنه إدراك أهمية المهارات وأهمية دورها في الحياة، هذا ما أكدته دراسة (Ajuwon, P. ,et al. 2015) و

(Palmer, C. 2005) أن هذه الفئة يمكنهم النجاح عند تزويدهم بالدعم المناسب وتوفير الأنشطة التي تتيح لهم الانخراط واتقان المهارات والتفاعل مع الآخرين.

تعقيب عام على الإطار النظري:

تناولت الباحثة في هذا الفصل مفاهيم الدراسة الحالية بدءاً من مفهوم تعدد الحواس، وأساس المدخل متعدد الحواس مروراً بالنظريات المفسرة لتعدد الحواس، كما تناول هذا الفصل الأنشطة اللغوية، مفهومها، اهدافها، أسس ممارستها، أهميتها لدى الطفل، كما تناول هذا الفصل المهارات الحياتية ، مفهومها، أهميتها، خصائصها، العوامل المؤثرة في تنميتها، تصنيفها، أساليب تنميتها، اكتساب المهارات الحياتية، مروراً بالنظريات المفسرة في اكتساب المهارات الحياتية، وقد اتضح للباحثة ما يلي:-

المحور الأول: تعدد الحواس:-

أن المدخلات الحسية يستخدمها الإنسان في استقبال وإدراك المعلومات والتي تصله من البيئة المحيطة به من خلال المخ والذي هو مسئول عن تكوين الصورة الكلية من خلال تكامل الحواس والمعلومات الحسية الواردة له.

يعد التعلم متعدد الحواس احدى طرق التعلم والتي يوظف من خلاله عدة مدخلات حسية في عملية التدريب لتعلم المهارات.

المحور الثاني: الأنشطة اللغوية:

أن الطفل الكفيف والمعاق بصرياً يستعين بالوسائل المختلفة من خلال الأنشطة اللغوية المقدمة له والتي تقرب له الكلمات إلى ذهنه حتى يتمكن من التخزين بصورة صحيحة لحين استرجاعها.

تعد الأنشطة بصفة عامة والأنشطة اللغوية بصفة خاصة من المعينات التربوية والتي تمكن الطفل الكفيف والمعاق بصرياً من استخدام كافة حواسه المتبقية والتي تسهم بشكل طبيعي بزيادة المعرفة والنمو الطبيعي لمهاراته كما تساعده في تنظيم عالمه وفهمه.

ج- المحور الثالث: المهارات الحياتية:

يعّد تنمية المهارات الحياتية في مرحلة الطفولة ذو أهمية كبيرة إذ أنها تتيح للطفل النمو والتطور بصورة طبيعية حيث يستطيع الطفل الانتقال من خلالها إلى مراحل نموه وما بعدها.

يحقق تنمية المهارات الحياتية للطفل الكفيف والمعاق بصرياً التكيف مع الإيجابي مع الآخرين والنجاح في الحياة وبدونها يعجز الفرد عن التواصل والتفاعل مع الآخرين.

تقديم المهارات الحياتية من خلال مواقف وأنشطة محببة لهم ومشوقة ومتنوعة للطفل الكفيف و المعاق بصرياً، حتى يتمكن من إدراك أهمية الحياة وأهمية دورها في الحياة.

فروض البحث:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس المهارات الحياتية للأطفال المكفوفين لصالح القياس البعدي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس المهارات الحياتية للأطفال المكفوفين.

منهج البحث:

سوف تستخدم الباحثة المنهج شبه التجريبي باستخدام التصميم التجريبي للمجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي.

- **مجتمع عينة البحث الاستطلاعي:**

تم إجراء البحث الاستطلاعي على عينة من أطفال الروضة بمدارس النور للمكفوفين بمدينة المنيا قوامها (٢٠) عشرون طفلاً وطفلة، يوضح جدول (١) توزيع عينة البحث الاستطلاعية.

جدول رقم (١) عينة البحث الاستطلاعي تبعاً للجنس

عينة الدراسة الاستطلاعية	البنات		البنين		المجموع الكلي	النسبة المئوية
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية		
مدرسة النور	٩	%٤٥	١١	%٥٥	٢٠	%١٠٠

عينة البحث الأساسية:

تم إجراء البحث الأساسي على عينة من أطفال الروضة بمدارس النور للمكفوفين بمدينة المنيا قوامها (١٠) أطفال، يوضح جدول (٢) توزيع عينة البحث الأساسية

جدول رقم (٢) عينة البحث الأساسية تبعاً للجنس

عينة الدراسة الأساسية	البنات		البنين		المجموع الكلي	النسبة المئوية
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية		
مدرسة النور	٤	%٤٠	٦	%٦٠	١٠	%١٠٠

توزيع أفراد العينة توزيعاً إعتدالياً :

قامت الباحثة بالتأكد من مدى اعتدالية توزيع أفراد عينة البحث في ضوء السن والذكاء ومقياس المهارات الحياتية للأطفال المكفوفين ، والجدول (٣) يوضح ذلك .

جدول (٣)

المتوسط الحسابي والوسيط والانحراف المعياري ومعامل الالتواء للعينة قيد البحث في السن والذكاء ومقياس المهارات الحياتية للأطفال المكفوفين (ن = ١٠)

المتغيرات		المتوسط الحسابي	الوسيط	الانحراف المعياري	معامل الالتواء
السن		٦٣,٨٠	٦٣,٠٠	٥,٧١	٠,٤٢
الذكاء		٥٧,٧٠	٥٧,٧٠	٣,٧٤	٠,٠٠
مقياس المهارات الحياتية	التواصل	١٨,٤٠	١٨,٠٠	٠,٥٢	٢,٣١
	المشاركة	٢١,٤٠	٢١,٥٠	١,٥١	٠,٢٠-

يتضح من جدول (٢) ما يلي :

ـ تراوحت معاملات الالتواء للعينة قيد البحث في السن والذكاء ومقياس المهارات الحياتية للأطفال المكفوفين ما بين (-٠,٩٥ ، ٢,٣١) ، أي أنها انحصرت ما بين (-٣ ، +٣) مما يشير إلى أنها تقع داخل المنحنى الاعتدالي وبذلك تكون العينة موزعة توزيعاً إعتدالياً .

أدوات البحث:

مقياس المهارات الحياتية للأطفال المكفوفين (اعداد: الباحثة):

خطوات إعداد المقياس:-

لأعداد مقياس المهارات الحياتية للأطفال المكفوفين (صورة المعلمة) تم المرور بالخطوات التالية:

١-الإطلاع على بعض المراجع والبحوث والدراسات العربية والأجنبية التي تناولت المهارات الحياتية مثل كل من : (سحر نسيم، ٢٠٠١)، (Lewis, S., & Iselin, S. A. 2002)، (Christy & Nuthetie , 2002)، (عمرو عمر،٢٠٠٤)،(Robinson & Liebermn, 2004)، (سعاد فرحات،٢٠٠٨) (أحمد أبو أسعد ، أحمد عربيات،٢٠٠٩)، (Tadić, V., Pring, L., & Dale, N. (2010))، (سليمان عبدالواحد،٢٠١٠)، (Morelli, F., Aprile, G., Cappagli, G., Luparia, A., Decortes, F., Gori, M., & Sigrini, S. (2020) ،

٢-الإطلاع على الإختبارات والمقاييس التي أعدت في مجال تنمية المهارات الحياتية لكل من : (فاطمة عيسى، ٢٠٠١)،(Chamberlain, E. A. 2003) ، (Levinson, L. 2004)، (Moffett Arcari, M, 2005) (عبير الشرقاوي، ٢٠٠٥)، (رشا حسين، ٢٠٠٨)، (شيماء حسين، ٢٠١١)، (Springer, 2002)،

٣- إعداد مجموعة من العبارات تغطي كل بعد من أبعاد المهارات الحياتية.

١- وقد روعي عند صياغة العبارات النواحي التالية:

أ-أن تكون العبارات واضحة ومفهومة للعينة وبصورة تتناسب مع العينة.

ب-عدم التحيز في العبارات ، حيث صيغت العبارات بطريقة لا توحي بإجابة معينة.

٢- تم كتابة تعليمات تطبيق المقياس، تناولت الهدف من المقياس، مكوناته، التعريف الإجرائي لأبعاده، خطوات تطبيقه، تقديم مثال توضيحي لطريقة الإجابة

٣- التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس واستخلاص أهم العوامل التي تندرج تحتها المفردات .

٤- من خلال الخطوات السابقة تم التوصل إلى الصورة النهائية للمقياس ، ويتكون من (٣٣) عبارة موزعة على بعدين أبعاد ، البعد الأول: مهارة التواصل (١٦)، البعد الثاني: مهارة المشاركة(١٧).

المعاملات العلمية للمقياس :

أ . الصدق :

لحساب صدق المقياس استخدمت الباحثة الطرق التالية :

(١) صدق المحكمين كمؤشر للصدق:

قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين في مجال رياض الأطفال قوامها (١٧) محكم وذلك لإبداء الرأي في ملاءمة المقياس فيما وضع من أجله ، وبناء علي ذلك تم حذف العبارة رقم(١١)، (١٥)،(١٦)، (٢٢)، (٢٥)، (٢٦) من عبارات المقياس التي لم يتفق عليها المحكمين لحصولها علي نسبة أقل من (٧٠%) من اتفاق السادة المحكمين ، لتصبح الصورة النهائية مكونة من (٣٣) عبارة .

(٢) صدق الاتساق الداخلي كمؤشر:

لحساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر للصدق قامت الباحثة بتطبيقه على عينة قوامها (٢٠) طفلاً وطفلة، وقد تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمحور الذى تنتمي إليه ، وكذلك معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس ، كما تم حساب معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل محور والدرجة الكلية للمقياس ، والجداول (٤)، (٥)، (٦) توضح النتيجة على التوالي .

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس المهارات الحياتية والدرجة الكلية للمقياس (ن = ٢٠)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0.68	13	**0.67	25	*0.53
2	**0.61	14	**0.64	26	**0.56
3	*0.53	15	**0.71	27	**0.69
4	**0.70	16	**0.74	28	**0.75
5	**0.58	17	**0.63	29	**0.57
6	**0.72	18	**0.65	30	**0.75
7	**0.80	19	*0.53	31	**0.69
8	**0.61	20	**0.65	32	**0.66
9	**0.73	21	**0.63	33	**0.66
10	**0.64	22	**0.68		
11	**0.62	23	**0.64		
12	**0.63	24	*0.54		

قيمة (ر) الجدولية عند مستوى دلالة *(٠,٠٥) = ٠,٤٤٤ ** (٠,٠١) = ٠,٥٦١

* دال عند مستوي (٠,٠٥) ** دال عند مستوي (٠,٠١)

يتضح من جدول (٤) ما يلي :

. تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس ما بين (٠,٥٢ : ٠,٨٠) وهى معاملات ارتباط دالة إحصائياً مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمحاور .

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس المهارات الحياتية

والدرجة الكلية للمحور الذى ينتمي إليه (ن = ٢٠)

التواصل		المشاركة	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0.73	17	**0.61
2	**0.70	18	**0.68
3	*0.54	19	*0.47
4	**0.69	20	**0.59
5	*0.55	21	*0.54
6	**0.76	22	**0.72
7	**0.82	23	**0.66
8	**0.68	24	**0.61
9	**0.85	25	**0.62
10	*0.55	26	**0.65
11	**0.63	27	**0.68
12	**0.66	28	**0.74
13	**0.79	29	**0.69
14	**0.69	30	**0.75
15	**0.78	31	**0.76
16	**0.81	32	**0.74
		33	**0.76

قيمة (ر) الجدولية عند مستوى دلالة *(٠,٠٥) = ٠,٤٤٤ ** (٠,٠١) = ٠,٥٦١

* دال عند مستوي (٠,٠٥) ** دال عند مستوي (٠,٠١)

يتضح من جدول (٥) ما يلي :

. تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه ما بين (٠,٤٧ : ٠,٨٥) وهى معاملات ارتباط دالة إحصائياً مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمحاور .

جدول (٦)

معامل الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للمقياس (ن = ٢٠)

المقياس	معامل الارتباط
التواصل	٠,٩٢**
المشاركة	٠,٩١**

قيمة (ر) الجدولية عند مستوى دلالة *(٠,٠٥) = ٠,٤٤٤ **(٠,٠١) = ٠,٥٦١

* دال عند مستوي (٠,٠٥) ** دال عند مستوي (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٦) ما يلي :

. تراوحت معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل محور والدرجة الكلية للمقياس ما بين (٠,٩١ : ٠,٩٦) وهى معاملات ارتباط دالة إحصائيا مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس .

ب . الثبات :

لحساب ثبات المقياس قامت الباحثة باستخدام الطرق الآتية :

(١) التطبيق وإعادة التطبيق :

لحساب ثبات المقياس استخدمت الباحثة طريقة التطبيق وإعادة التطبيق ، حيث قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة من مجتمع الدراسة قوامها (٢٠) طفل ثم أعادت التطبيق على نفس العينة بفاصل زمني مدته خمسة عشر يوماً ، وتم حساب معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني لإيجاد ثبات هذه المقياس ، والجدول (٦) يوضح ذلك .

جدول (٦)

معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني لمقياس المهارات الحياتية (ن = ٢٠)

المقياس	قيمة ر
التواصل	٠,٨٤**
المشاركة	٠,٨٥**

قيمة (ر) الجدولية عند مستوى دلالة *(٠,٠٥) = ٠,٤٤٤ ** (٠,٠١) = ٠,٥٦١

* دال عند مستوي (٠,٠٥) ** دال عند مستوي (٠,٠١)

يتضح من جدول (٦) ما يلي :

ـ تراوحت معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني للمقياس قيد البحث ما بين (٠,٨٤ : ٠,٩٢) وهى معاملات ارتباط دالة إحصائياً مما يشير إلى أن المقياس على درجة مقبولة من الثبات.

(٢) معامل الفا لكرونباخ :

لحساب ثبات المقياس استخدمت الباحثة معامل الفا لكرونباخ ، حيث قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة من مجتمع الدراسة قوامها (٢٠) طفلاً ، والجدول (٧) يوضح ذلك .

جدول (٧)

معاملات الفا لمقياس المهارات الحياتية (ن = ٢٠)

المقياس	قيمة ألفا
التواصل	٠,٩٢**
المشاركة	٠,٩١**

* دال عند مستوي (٠,٠٥) ** دال عند مستوي (٠,٠١)

يتضح من جدول (٧) ما يلي :

ـ تراوحت معاملات الفا للمقياس قيد البحث ما بين (٠,٩١ : ٠,٩٤) وهى معاملات دالة إحصائياً مما يشير إلى أن المقياس على درجة مقبولة من الثبات .

ثانياً: البرنامج (اعداد الباحثة):-

المقدمة:-

يعاني الطفل الكفيف من فقد حاسة البصر والتي تعد من النعم العظيمة التي أنعم الله سبحانه وتعالى على الإنسان بها، فمن خلالها تدخل معظم المعلومات للدماغ، وتعد البرامج الموجهة لذوي الإعاقة البصرية ذات أهمية خاصة حيث تهدف إلى إعدادهم للحياة بعد تدريب حواسهم الأخرى، ليصبحوا فاعلين في المجتمع، عن طريق تدريب باقي الحواس الطفل الكفيف بالوسائل المساعدة عن الخبرات التي حرم منها بسبب اعاقته البصرية، وبذلك يستطيع استثمار امكاناته وقدراته الخاصة، كذلك تعدّ هذه البرامج أساليب علاجية لبعض المشكلات والاضطرابات لديهم.(سعاد فرحات،٢٠٠٨ : ١٠٥)

لذا فقد اعتمد البرنامج الحالي على استخدام الحواس السمعية ، اللمسية، الشمية ، التذوقية، وكذلك الإحساس بالحركة لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى عينة من الأطفال المكفوفين، والمحددة بفترة زمنية معينة، والتي تعتمد على الأنشطة باللغة الإنجليزية والتي تشمل مجموعة من المجسمات وبعض الأغاني للأطفال المنظمة والمخططة مسبقاً، والتي وضعت لتراعي حاجات الأطفال واهتماماتهم واستعداداتهم النمائية واللغوية والتعليمية.

أهداف **البرنامج:-**

يسعى البرنامج الحالي إلى تحقيق عدة أهداف فيما يلي:-

(أ)- الهدف العام: تنمية المهارات الحياتية لدى أطفال الروضة المكفوفين كف جزئي.

) الأهداف الخاصة للبرنامج:-

في ضوء الهدف العام يسعى البرنامج إلى تحقيق عدد من الأهداف الخاصة، وتندرج تلك الأهداف تحت أبعاد (التواصل – المشاركة) وتتمثل تلك الأهداف في الآتي :

- تنمية مهارة التواصل الحياتية لدى أطفال الروضة المكفوفين من خلال حواسهم المختلفة.
- تنمية مهارة المشاركة الحياتية لدى أطفال الروضة المكفوفين من خلال حواسهم المختلفة.

(أ)الفنيات المستخدمة في البرنامج:

١- **الحوار والمناقشة:** هو أسلوب حواري، حيث تكون فيه الباحثة والأطفال في موقف إيجابي نشط، حيث يتم عرض الموضوع فيه من خلال الأسئلة أو الحوار حيث يتم بعده تبادل الآراء أو الإجابات من الأطفال للباحثة، ثم تعقب الباحثة بالرأي او الإجابة الصحيحة.

٢- **التعلم باللعب**: هي نشاط تعليمي منظم، ويتم بين طفل أو أكثر يتفاعلون معا للوصول إلى أهداف تعليمية محددة، وتعتبر المنافسة من عوامل التفاعل بينهما، ويتم تحت إشراف وتوجيه المعلم الذي يقوم بدور المرشد أو المنسق، ويقدم لهم المساعدة عندما يتطلب الموقف ذلك، ويخصص جزء بعد انتهاء اللعبة للمناقشة بين المعلم والأطفال.

٣-**التعلم التعاوني:** وهو موقف تعليمي تعلمي حيث يكون فيه الأطفال عل شكل مجموعات صغيرة متفاعلة تفاعلاً إيجابياً حيث يتبادلون بما يشعر فيه أفراد المجموعة من مسئوليتهم عن تعلمه وتعلم أفراد مجموعته وذلك لتحقيق أهداف مشتركة.

٤-**لعب الأدوار:** هو أسلوب تعليمي حيث يتبني فيه الطفل القيام بدور أو شخصية أخرى غير شخصيته الواقعية ويتبنى أفكارها ويدافع عنها وذلك للحظات أي وقت القيام بالتمثيل أو تبادل الأدوار.

٥-**التعلم بالنمذجة:** هي فكرة الاعتماد على النموذج لنقل الخبرة او الفكرة لأفراد المجموعة، حيث تعد من الأساليب الفنية لإكساب أفراد المجموع السلوك الصحيح في مقابل التخلي عن السلوك الخطأ أو تعديل السلوك.

٦-**التعلم بالتعزيز:** هو نوع من مكافأة الباحثة للأطفال على أدائهم الصحيح للمواقف التعليمية داخل البرنامج وأثناء جلسات البرنامج، حيث تدرب الباحثة الأطفال أن مهامهم الصحيحة وسلوكهم الصحيح سوف يكافأ بوسيلة من وسائل التعزيز منها الهدايا والحلوى.

) أسس ومعايير بناء البرنامج:

ومن أهم الأسس والمعايير التي سيتم الاسترشاد والاستناد بها عند البرنامج المقترح حتى يتحقق تنمية المهارات الحياتية لدى الأطفال المكفوفين وهي كالآتي:

- تحديد أهداف البرنامج بوضوح بما يلائم موضوع البحث واحتياجات الأطفال المكفوفين.
- مراعاة المحتوى للفروق الفردية بين الأطفال.
- مراعاة تنوع البرنامج ومرونته.
- إضافة المحتوى شيئاً جديداً للأطفال المكفوفين.
- كون المحتوى مشوقاً وممتعاً ومثيراً للأطفال المكفوفين.
- تحقيق محتوى البرنامج الغرض منه.
- إسهام المحتوى في تنمية مهارات الأطفال المكفوفين لما يتضمنه من أنشطة مختلفة.
- إثارة المحتوى لاهتمام الأطفال المكفوفين ويزيد من دافعيتهم.
- مراعاة احتياجات الأطفال المكفوفين وقدراتهم وميولهم.
- تركيز المحتوى على الخبرات الموجودة في حياة الأطفال المكفوفين اليومية.
- مناسبة محتوى البرنامج مع خصائص الأطفال المكفوفين.

تقويم البرنامج:-

يعدّ التقويم من الخطوات الأساسية التي ينبغي أن تراعي عند تصميم البرنامج، حيث يرشدنا إلى المستوى الذي توصل إليه الطفل الكفيف، وسيتم استخدام أساليب التقويم التالية:-

١- **التقويم القبلي Pre- Evaluation**

سيتم تقويم الأطفال المكفوفين بعد التعرف عليهم من خلال تطبيق مقياس المهارات الحياتية (إعداد الباحثة) وذلك قبل البدء في دراسة البرنامج المقترح لتحديد مستوى الأطفال اللغوي في اللغة الإنجليزية.

٢- **التقويم التكويني Formative- Evaluation**

وهو تقويم الطفل الكفيف بشكل مستمر ومتلازم منذ بداية البرنامج وحتى نهايته، وتقديم التغذية الراجعة لهم ليتمكنوا من الوصول إلى مستوى الإتقان المحدّد، ويتم ذلك أثناء الجلسات من خلال الأدوات المحددة في كل جلسة.

٣- **التقويم النهائي Summative- Evaluation**

يتم التقويم النهائي لأداء الأطفال المكفوفين بعد دراستهم للبرنامج المقترح لتحديد مدى التقدم في مستوى الداء بعد تطبيق البرنامج من خلال تطبيق مقياس المهارات الحياتية، وإيجاد الفروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي والبعدي.

٤- **التقويم التتبعي Follow-up Evaluation**

تقويم أداء الطفال المكفوفين بعد مرة مماثلة لمدة تطبيق البرنامج من انتهاء تطبيق البرنامج للتأكد من استمرار فعالية البرنامج على المجموعة التجريبية، ويتم ذلك باستخدام مقياس المهارات الحياتية للأطفال المكفوفين.

جدول (١٠) يعرض مخططاً توضيحياً لجلسات البرنامج

الرقم	الجلسة الأولى
المكان	حجرة النشاط
عنوان الجلسة	التعارف بين الأطفال
الهدف العام	التعارف بين الأطفال
الأهداف السلوكية	١- يتعرف الأطفال والباحثة على بعضهم البعض. ٢- يتعرف على نبذه عن البرنامج وأهدافه ومضمونه. ٣- يستجيب لأسمه عند النداء عليه. ٤- يستخدم يديه لأداء التحية أو توديع الآخرين. ٥- يشارك زملاؤه في أنشطة التعارف. ٦- يشعر بجو يسدوه الألفة الطمأنينة بين الباحثة والأطفال. ٧- يقبل على حضور البرنامج بحماس ودافعية والمشاركة فيه. ٨- يراعي الاعتبارات والمعايير التي يجب أن يلتزم بها في جلسات البرنامج.
الفنيات المستخدمة	الحوار – المناقشة – التعزيز.
رقم الجلسة	الجلسة الثانية
المكان	حجرة النشاط
عنوان الجلسة	أسرتي الصغيرة "My Family"
الهدف العام	التواصل لدى أطفال الروضة المكفوفين
الأهداف السلوكية	١- يتعرف الطفل على أصوات زملاؤه.

	٢- يتعرف الطفل على أفراد أسرته. ٣- يشارك زملاؤه في اللعب الجماعي. ٤- يتواصل مع زملاؤه بصوت هادئ. ٥- ينتبه إلى أصوات زملاؤه أثناء الحديث مع الباحثة. ٦- يشعر بالحماس عند الحديث مع الباحثة والزملاء. ٧- يرغب في التواصل مع زملاؤه. ٨- يغني أغنية " My Family" مع زملاؤه. ٩- يشارك زملاؤه في تمثيل مسرحية عن "أفراد أسرتي".
الفنيات المستخدمة	التعلم باللعب – الحوار والمناقشة – التعلم التعاوني – التعزيز – النمذجة – تعلم الأدوار
رقم الجلسة	الجلسة الثالثة
المكان	حجرة النشاط
عنوان الجلسة	المباني السكنية الجزء الأول
الهدف العام	التواصل لدى الأطفال المكفوفين من خلال حواسهم المختلفة
الأهداف السلوكية	١- يتعرف الطفل على معنى كلمة مباني سكنية. ٢- يتعرف على أنواع المباني السكنية. ٣- يتعرف على أسماء المباني السكنية المختلفة باللغة الانجليزية. ٤- يتبادل المعلومات مع زملاؤه بالتواصل معهم بصوت هادئ. ٥- يميز بين المباني السكنية المجسمة التي أمامه من حيث الحجم والشكل باستخدام حاسة اللمس بيديه. ٦- يشارك زملاؤه في وصف منزله. ٧- يغني أغنية "My Home" مع زملاؤه. ٨- يتواصل مع زملاؤه بالمشاركة في العمل.
الفنيات المستخدمة	الحوار والمناقشة – اللعب التعاوني – التعلم باللعب – التعزيز- النمذجة – تعلم الأدوار
رقم الجلسة	الجلسة الرابعة
المكان	حجرة النشاط
عنوان الجلسة	المباني السكنية الجزء الثاني
الهدف العام	التواصل لدى الأطفال المكفوفين من خلال حواسهم المختلفة
الأهداف السلوكية	١- يتعرف على التكوين الداخلي لكل طابق من الطوابق التي يتكون منها المبنى السكني. ٢- يرغب في التواصل مع زملاؤه. ٣- يشارك زملاؤه في اللعب الجامعي. ٤- يشعر بالحماس بالمشاركة في الحديث مع الباحثة . ٥- يتعرف على أسماء الغرف التي تكوّن منزله باللغة الانجليزية. ٦- يجمع المنزل البازل ويعيد تركيبها بمفرده. ٧- يميز بين المباني السكنية المجسمة التي أمامه عن طريق حجمها وعدد طوابقها من خلال اللمس.

الفنيات المستخدمة	الحوار والمناقشة – التعلم باللعب – التعلم التعاوني. – التعزيز- النمذجة – تعلم الأدوار
رقم الجلسة	الجلسة الخامسة
المكان	حجرة النشاط
عنوان الجلسة	الحيوانات الجزء الأول
الهدف العام	التواصل لدى الأطفال المكفوفين من خلال حواسهم المختلفة
الأهداف السلوكية	١- يتواصل الطفل مع زملاؤه بصوت هادئ. ٢- يشارك الطفل زملاؤه باللعب الجماعي. ٣- لديه الرغبة في التواصل مع زملاؤه. ٤- يتعرف على أنواع الحيوانات من أليفة – مفترسة. ٥- يتعرف على حيوانات الحديقة التي يزورها. ٦- يعّدد أنواع الحيوانات من : أليفة – مفترسة. ٧- يغني أغنية "The Animal" مع زملاؤه. ٨- يذكر أسماء الحيوانات الأليفة باللغة الانجليزية. ٩- يتعرف على بعض أصوات الحيوانات. ١٠- يتعرف على التكوين الجسمي للحيوانات. ١١- يستطيع أن يقلد أصوت بعض الحيوانات.
الفنيات المستخدمة	الحوار والمناقشة – التعلم باللعب – التعزيز – التعلم التعاوني- النمذجة – تعلم الأدوار
رقم الجلسة	الجلسة السادسة
المكان	حجرة النشاط
عنوان الجلسة	الحيوانات الجزء الثاني
الهدف العام	التواصل لدى الطفال المكفوفين من خلال حواسهم المختلفة
الأهداف السلوكية	١- ينتبه الطفل إلى صوت زملاؤه. ٢- يشارك الطفل زملاؤه بالعمل. ٣- يتواصل مع الطفل زملاؤه لتقديم المساعدة لهم وقت الحاجة. ٤- يتعرف الطفل على الطعام الذي تأكله الحيوانات الأليفة. ٥- يغني أغنية "The Fish" مع زملاؤه. ٦- يتعرف الطفل على معنى كلمة حيوانات مفترسة. ٧- يتعرف الطفل على أنواع الحيوانات المفترسة. ٨- يتعرف الطفل على أسماء الحيوانات المفترسة باللغة الانجليزية. ٩- يتعرف على الأماكن التي تعيش بها الحيوانات المفترسة. ١٠- يتعرف على الطعام الذي تأكله الحيوانات المفترسة. ١١-يميز بين الحيوانات الأليفة والحيوانات المفترسة. ١٢-يتعرف على بعض أصوات الحيوانات المفترسة.
الفنيات المستخدمة	الحوار والمناقشة – التعزيز – التعلم باللعب – التعلم التعاوني- النمذجة – تعلم الأدوار
رقم الجلسة	الجلسة السابعة

المكان	حجرة النشاط
عنوان الجلسة	الحيوانات الجزء الثالث
الهدف العام	التواصل لدى الأطفال المكفوفين من خلال حواسهم المختلفة
الأهداف السلوكية	١- يتعرف على معنى كلمة برية – مائية – برمائية. ٢- يميز الطفل بين الحيوانات وفقاً للصنف برية – مائية – برمائية. ٣- يرغب في التواصل مع زملاؤه. ٤- يشعر بالحماس عند المشاركة في الحديث مع الباحثة والزملاء. ٥- يستمع لما تقوله الباحثة جيداً. ٦- يسمى الحيوانات البرية بأسمائها باللغة الانجليزية. ٧- يذكر أسماء الطعام الذي تأكله الحيوانات البرية. ٨- يقارن بين أحجامها من خلال لمسها بيديه. ٩- يقدم المساعدة وقت الحاجة لزملاؤه.
الفنيات المستخدمة	الحوار والمناقشة – التعزيز- اللعب التعاوني – التعلم باللعب- النمذجة – تعلم الأدوار
رقم الجلسة	الجلسة الثامنة
المكان	حجرة النشاط
عنوان الجلسة	الطيور
الهدف العام	التواصل لدى الأطفال المكفوفين من خلال حواسهم المختلفة
الأهداف السلوكية	١- يتعرف الطفل على أصوات بعض زملاؤه ويميزها. ٢- يميز أصوات بعض الطيور. ٣- يتعرف على أنواع الطيور. ٤- يفرق بين الطيور الأليفة من خلال أصواتهم. ٥- يتعرف على بعض أسماء الطيور. ٦- يكون صورة ذهنية عن تكوين الطيور الظاهري أو الخارجي. ٧- لديه شغف التواصل مع زملاؤه وتقديم المساعدة لهم وقت الحاجة. ٨- يشارك زملاؤه باللعب الجماعي. ٩- يغني أغنية "The Birds" مع زملاؤه. ١٠- يذكر الأجزاء التي يتكون منها الطائر.
الفنيات المستخدمة	التعلم باللعب – التعزيز – الحوار والمناقشة
رقم الجلسة	الجلسة التاسعة
المكان	حجرة النشاط
عنوان الجلسة	الطيور الجزء الثاني
الهدف العام	التوصل لدى الأطفال المكفوفين من خلال حواسهم المختلفة
الأهداف السلوكية	١- يصف بيت الطيور الأليفة على الشجرة وفي المنزل. ٢- يصنف الغذاء للطيور الأليفة والطيور الجارحة. ٣- يتعرف الأطفال على المعنى المقصود بالطيور الجارحة. ٤- يميز بين الطيور الأليفة والطيور الجارحة. ٥- يرغب في التواصل مع زملاؤه.

	٦- يتواصل مع الباحثة وزملاؤه العمل. ٧- يتعرف على بعض أسماء الطيور الجارحة. ٨- يقلد بعض أصوات الطيور.
الفنيات المستخدمة	الحوار والمناقشة – التعزيز – التعلم باللعب – التعلم التعاوني- النمذجة – تعلم الأدوار
رقم الجلسة	الجلسة العاشرة
المكان	حجرة النشاط
عنوان الجلسة	المواصلات الجزء الأول
الهدف العام	التواصل لدى الأطفال المكفوفين من خلال حواسهم المختلفة
الأهداف السلوكية	١- يتعرف على مفهوم المواصلات وما المقصود منه. ٢- يذكر فوائد المواصلات في حياتنا. ٣- يذكر أنواع المواصلات (برية – مائية – جوية). ٤- يسمى بعض أنواع المواصلات البرية. ٥- يميز بعض أصوات المواصلات البرية. ٦- يغني أغنية"The Transport " مع زملاؤه. ٧- يتواصل مع زملاؤه لتقديم المساعدة وقت الحاجة.
الفنيات المستخدمة	الحوار المناقشة – التعزيز – التعلم باللعب- التعلم التعاوني- النمذجة – تعلم الأدوار
رقم الجلسة	الجلسة الحادية عشر
المكان	حجرة النشاط
عنوان الجلسة	المواصلات الجزء الثاني
الهدف العام	التواصل لدى الأطفال المكفوفين من خلال حواسهم المختلفة
الأهداف السلوكية	يتوقع في نهاية تنفيذ النشاط أن يكون الطفل قادراً على أن:- ١- يتواصل الطفل مع الآخرين. ٢- يشارك الطفل زملاؤه في اللعب الجماعي. ٣- يتعرف الطفل على المعنى المراد لكلمة مواصلات جوية. ٤- يميز الطفل بين أنواع المواصلات الجوية والبرية. ٥- يميز الطفل بين أصوات المواصلات الجوية والبرية. ٦- يذكر بعض أسماء المواصلات التي يتذكرها.
الفنيات المستخدمة	الحوار والمناقشة – التعلم باللعب – التعزيز- النمذجة – تعلم الأدوار
رقم الجلسة	الجلسة الثانية عشر
المكان	حجرة النشاط
عنوان الجلسة	المواصلات الجزء الثالث
الهدف العام	التواصل لدى الأطفال المكفوفين من خلال حواسهم المختلفة
الأهداف السلوكية	يتوقع في نهاية تنفيذ النشاط أن يكون الطفل قادراً على أن:- ١- يتعرف الأطفال على المعنى المراد من كلمة مواصلات بحرية. ٢- يتعرف على أنواع المواصلات البحرية.

	٣- يميز الأطفال بين أنواع المواصلات المختلفة. ٤- يميز الأطفال بين أصوات المواصلات المختلفة. ٥- يرغب الطفل في التواصل مع الآخرين. ٦- يميز الطفل بين أصوات زملاؤه. ٧- يشارك الطفل زملاؤه العمل.
الفنيات المستخدمة	الحوار والمناقشة – التعلم باللعب – التعلم التعاوني- التعزيز- النمذجة – تعلم الأدوار
رقم الجلسة	الجلسة الثالثة عشر
المكان	حجرة النشاط
عنوان الجلسة	الناعم والخشن
الهدف العام	التواصل لدى الأطفال المكفوفين من خلال حواسهم المختلفة
الأهداف السلوكية	يتوقع في نهاية تنفيذ النشاط أن يكون الطفل قادراً على أن:- ١- يتعرف الطفل على معنى كلمة ملابس. ٢- يتعرف الطفل على اسماء بعض الملابس. ٣- يتعرف الطفل على الملمس الناعم للملابس. ٤- يتعرف الطفل على الملس الخشن للملابس. ٥- يميز الطفل بين الناعم الخشن. ٦- يتواصل الطفل مع زملاؤه والباحثة. ٧- يشارك الطفل زملاؤه الغناء واللعب.
الفنيات المستخدمة	الحوار والمناقشة – التعزيز – التعلم باللعب – التعلم التعاوني - النمذجة – تعلم الأدوار
رقم الجلسة	الجلسة الرابعة عشر
المكان	حجرة النشاط
عنوان الجلسة	الخضروات الجزء الأول "Vegetables "
الهدف العام	المشاركة لدى الأطفال المكفوفين من خلال حواسهم المختلفة
الأهداف السلوكية	يتوقع في نهاية تنفيذ النشاط أن يكون الطفل قادراً على أن:- ١- يدرك الطفل المعنى المراد من كلمة خضروات، مع تعلم اسمها باللغة الإنجليزية. ٢- يتعرف الطفل على أنواع الخضروات التي تستعملها الأم في الأكل. ٣- يميز الطفل بين أنواع الخضروات من خلال لمسها ومعرفة شكلها الظاهري. ٤- يميز الطفل بين أنواع الخضروات من خلال رائحتها. ٥- يسمي بعض أنواع الخضروات باللغة الإنجليزية. ٦- يغني أغنية "The Vegetables " مع زملاؤه. ٧- يشارك الطفل زملاؤه اللعب الجامعي. ٨- يرغب الطفل بمشاركة العمل مع زملاؤه وتقديم المساعدة إن طلب منه ذلك.
الفنيات المستخدمة	الحوار والمناقشة – التعزيز – التعلم باللعب – التعلم التعاوني- النمذجة – تعلم

	الأدوار
رقم الجلسة	الجلسة الخامسة عشر
المكان	حجرة النشاط
عنوان الجلسة	الخضروات الجزء الثاني"Vegetables "
الهدف العام	المشاركة لدى الأطفال المكفوفين من خلال حواسهم المختلفة
الأهداف السلوكية	يتوقع في نهاية تنفيذ النشاط أن يكون الطفل قادراً على أن:- ١- يعدد الطفل أنواع الخضروات. ٢- يذكر الطفل بعض أسماء الخضروات باللغة الإنجليزية. ٣- يتشارك الطفل العمل مع زملاؤه. ٤- يرغب الطفل مشاركة زملاؤه اللعب الجماعي. ٥- يميز الطفل بين أنواع الخضروات من بضعها نع طريق اللمس – التذوق – الشم.
الفنيات المستخدمة	الحوار والمناقشة – التعزيز – التعلم باللعب – التعلم التعاوني- النمذجة – تعلم الأدوار
رقم الجلسة	الجلسة السادسة عشر
المكان	حجرة النشاط
عنوان الجلسة	الفواكه"Fruit"
الهدف العام	المشاركة لدى الأطفال المكفوفين من خلال حواسهم المختلفة
الأهداف السلوكية	يتوقع في نهاية تنفيذ النشاط أن يكون الطفل قادراً على أن:- ١- يتعرف الطفل على بعض انواع الفاكهة. ٢- يذكر بعض أسماء لأنواع الفاكهة باللغة الإنجليزية. ٣- يتشارك الطفل زملاؤه اللعب الجماعي. ٤- يرغب الطفل في المشاركة في العمل ويقدم المساعدة إن طلبت منه. ٥- يميز الطفل بين أنواع الفاكهة عن طريق الملمس والرائحة والطعم. ٦- يغني أغنية " The Fruit " مع زملاؤه. ٧- يصنف أنواع الفاكهة بشّمها. ٨- يفرق الطفل بين أنواع الفاكهة وأنواع الخضروات.
الفنيات المستخدمة	الحوار والمناقشة – التعلم باللعب – التعلم التعاوني – التعزيز - النمذجة – تعلم الأدوار
رقم الجلسة	الجلسة السابعة عشر
المكان	حجرة النشاط
عنوان الجلسة	المالح والحلو والمر
الهدف العام	المشاركة لدى الأطفال المكفوفين من خلال حواسهم المختلفة
الأهداف السلوكية	١- يتعرف الطفل على الأطعم المختلفة. ٢- يميز الطفل بين المذاق الحلو والمالح. ٣- يقارن الطفل بين المذاق الحلو والمالح. ٤- يميز الطفل بين المذاقات المتضادة.

	٥- يصف الطفل طعم الاكل بالمالح أو الحلو أو المر. ٦- يتشارك الطفل العمل مع زملاؤه. ٧- يرغب الطفل في المشاركة ويقدم المساعدة إن طلبت منه.
الفنيات المستخدمة	الحوار والمناقشة – التعزيز – التعلم باللعب – التعلم التعاوني- النمذجة – تعلم الأدوار

الفرض الأول : نتائج الفرض الأول والذي ينص على أنه :

يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس المهارات الحياتية للأطفال المكفوفين لصالح القياس البعدي .

جدول (١١)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية

علي مقياس المهارات الحياتية للأطفال المكفوفين (ن = ١٠)

المهارات	القياس القبلي			القياس البعدي			قيمة Z	حجم التأثير
	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
التواصل	١٨,٤٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٣٤,٥٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	**٢,٨٢	٠,٨٩
المشاركة	٢١,٤٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٣٨,٥٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	**٢,٨١	٠,٨٨

* دال عند مستوي (٠,٠٥) ** دال عند مستوي (٠,٠١)

يتضح من جدول (١١) ما يلى :

. وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب القياسيين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية علي مقياس المهارات الحياتية للأطفال المكفوفين لصالح القياس البعدي ، كما تراوحت قيم حجم التأثير ما بين (٠,٨٨ : ٠,٨٩) مما يشير إلى فاعلية برنامج متعدد الحواس القائم علي الأنشطة باللغة الانجليزية في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى عينة من أطفال الروضة المكفوفين .

– وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية عينة البحث الأساسية (أطفال الروضة المكفوفين كفاً جزئياً) في بعد "**التواصل**" ، حيث بلغت قيمة" ت" المحسوبة(٢,٨٢) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) وهذا الفرق لصالح القياس البعدي.

– وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية عينة البحث الأساسية (أطفال الروضة المكفوفين كفاً جزئياً) في بعد "**المشاركة**" ، حيث بلغت قيمة " ت " المحسوبة(٢,٨١) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) وهذا الفرق لصالح القياس البعدي.

جدول (١٢)

نسبة التحسن المئوية للمجموعة التجريبية في مقياس المهارات الحياتية

للأطفال المكفوفين (ن = ١٠)

المهارات	متوسط القياس القبلي	متوسط القياس البعدي	نسبة التحسن %
التواصل	١٨,٤٠	٣٤,٥٠	%٨٧,٥٠
المشاركة	٢١,٤٠	٣٨,٥٠	%٧٩,٩١

يتضح من جدول (١٢) ما يلي :

. تراوحت نسبة التحسن المئوية للمجموعة التجريبية في مقياس المهارات الحياتية للأطفال المكفوفين ما بين (٧٩,٩١% : ٩٦,٨٤%) ، مما يدل على إيجابية وفاعلية برنامج متعدد الحواس القائم علي الأنشطة باللغة الانجليزية في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى عينة من أطفال الروضة المكفوفين.

مناقشة نتائج الفرض الأول:-

أظهرت نتائج الفرض الأول وجود فروق ذات دلالة إحصائياً بين متوسط درجات القياس القلبي والبعدي لعينة البحث على مقياس المهارات الحياتية وذلك لصالح القياس البعدي ، حيث اتضح قوة تأثير البرنامج في اسهامه في تنمية المهارات الحياتية لدى عينة من أطفال الروضة المكفوفين (كفاً جزئياً) وذلك باستخدام الأسلوب المتعدد الحواس من خلال الأنشطة بالغة الإنجليزية والتي ساعدتهم في تعزيز قدراتهم المعرفية وزيادة التواصل والمشاركة الحياتية.

كما يؤثر ضعف البصر على الأطفال تأثيراً سلبياً على جميع مجالات نموه ويتأخر عادة في اكتساب مهاراتهم الحياتية وتطورهم مقارنة بالأطفال المبصرين حيث يحصل الأطفال المبصرين على ضعف المعلومات التي يحصل عليها اولئك الذين لديهم إعاقة بصرية باستخدام حواسهم وتفاعلهم مع الآخرين بالتواصل والمشاركة لقدرتهم على قراءة لغة الجسد والتعلم

بالملاحظة والتي غالباً لا تتوافر لدى أقرانهم من الأطفال الذين يعانون من كف في البصر سواء كفاُ (كلياً – جزيئاً) ويتفق هذا مع دراسة من (Salleh, N. et al., 2011) أن الأطفال ذو الإعاقة البصرية معرضين لخطر أكبر للتأخر في النمو وخاصة في نمو المهارات لعدم قدرتهم على ملاحظة السلوكيات التي في بيئتهم مما يجعلهم سبباً في إعاقة التطوير لمجتمعاتهم، وأكد (Tadic, V. et al. , 2010) أن أولئك الأطفال لديهم صعوبات في نمو مهاراتهم اللغوية والتواصل عائداً إلى أن المهارات المقدمة لهم أقل بكثير مما نظرائهم المبصرين مما يجعل التفاعل مع أقرانهم أمر صعبا، كما ذكر (Gray, 2005) أنهم يواجهون صعوبة في الانخراط في بيئتهم نظراً لإعاقتهم .

وقد ساعدت أنشطة البرنامج الأطفال المكفوفين (كفاً جزئياً) من خلال استخدام أنشطة تعدد الحواس والتي وفرت لهم الفرصة لاستخدام واستغلال جميع حواسهم (اللمسية – الشمية – الذوقية) لتنمية مهاراتهم للتواصل والمشاركة بين بعضهم البعض، حيث ترى الباحثة أن هذا الفرق لصالح القياس البعدي وهذا يرجع إلى أهمية البرنامج متعدد الحواس القائم على الأنشطة باللغة الإنجليزية لتنمية المهارات الحياتية للأطفال المكفوفين واثبات ذاتهم مما ساعدهم على تنمية مهاراتهم الحياتية وأكد هذا دراسة (Ajuwon, P. ,et al. 2015) لتوعية الأطفال المكفوفين كفاً جزئياً والتي أشارت نتائجها إلى أن هذه الفئة يمكنهم النجاح عند تزويدهم بالدعم المناسب وتوفير الأنشطة التي تتيح لهم الانخراط واتقان المهارات المختلفة وكذلك التفاعل مع الآخرين وكذلك دراسة (Palmer, C. 2005)، كما نصت برامج وخدمات الطفولة المبكرة (DEC/ NAEYC, 2009) إلى الوصول والمشاركة والدعم للأطفال وخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة وذلك من خلال تقديم أنشطة في بيئة تعليمية تسمح لهم بالتنمية لجميع مجالات حياتهم وكذلك التعلم مع التأكيد على المشاركة لجميع الأطفال، كما أكدت (American Foundation for the Blind. 2012)على ضرورة منح الأطفال المعاقين بصرياً المهارات المطلوبة لهم وزيادة فرصهم في التعليم ليتمكنوا من النجاح في الحياة ومساعدتهم على النمو بشكل أفضل والإندماج مع مجتمعاتهم وأتفق أيضاً على ذلك كلا من (Dale, N. et al.,2014) و (D'Allura, T. 2002) و (Salleh, N.,& Zainal, K. , 2010)

وأتفق مع هذا أيضا دراسة (Davis, P. , Hopwood, V. 2002) فكما ذكروا أنه إذا أردنا أن ينجح الأطفال ذو الإعاقة البصرية لتعلم المهارات فلا يوجد إلا طريقة واحدة هي تقديم المادة التعليمية من خلال المشاركة الحسية للتفاعل باللمس والشم.

وجاءت أنشطة البرنامج داعمة للأطفال المكفوفين (كفاً جزئياً) على مساعدتهم في إستخدام حواسهم المختلفة الأخرى للتعلم ولتنمية مهاراتهم وإكسابهم القدرة على التواصل والمشاركة على أن يكونوا قادرين على زيادة القدرة على التواصل والمشاركة من خلال تفاعلاتهم اليومية فيما بينهم وبين الآخرين.

وهذا ما أكدته دراسة كلا من (Gray, C. 2005) و (Downing, J. & Chen, D. 2003) حيث أن الأطفال المكفوفين كفاً جزئياُ (ذو الإعاقة البصرية) غالباً ما يحصلون على التعلم باستخدام حواسهم الأخرى، لتعويض فقدهم لحاسة البصر، والتي تتطلب استخدام استراتيجيات التدريس التي تتضمن نهجاً متعدد الحواس وتوفير بيئة دراسية جيدة مزودة بمجموعة متنوعة من الخبرات التعليمية، فهم يحتاجون إلى مجموعة متنوعة من الأشياء الملموسة في جميع أنحاء الفصل والأنشطة التي تعزز الإستكشاف الحسي والتي تشغل جميع حواسهم وحيث يمكن دمجها معاً و تتضمن الأنشطة الحركة واللمس وتساعدهم في تلقي المدخلات التي يحتاجون إليها من خلال توفير فرص التعلم متعدد الحواس.

وتتفق نتيجة الفرض مع ما ذكر بدارسة (Brown, C. , et al. , 2013) على أن الأطفال ذو الإعاقة البصرية (المكفوفين كفاً جزئياً) يحتاجون إلى فرص تعليمية متعددة الحواس داخل الفصل الدراسي حتى يتم تعويض ما يفقدونه بسبب فقد البصر أو ضعفه.

كما تتفق نتيجة الفرض مع ما جاء بتقرير (National Research Council, 2012) أن الأطفال المعاقين بصرياً (المكفوفين كفاً جزئياً) يحتاجون غلى تعلم الأنشطة والمهام بطريقة مختلفة وبإستخدام الأدوات والوسائل الملائمة والتي تعتمد على الحواس (اللمس – الذوق – الاستماع) لجمع معلوماتهم للتعرف على البيئة المحيطة بهم.

أكدت العديد من الدراسات منها دراسة (Carney, S. et al. , 2003) و (Warren, s. et al., 2016) أن التعلم متعدد الحواس يمّكن الأطفال المكفوفين (كفاً جزئياً) من تطوير مهاراتهم والتي تمكنهم من العيش بصورة أكثر استقلالية من خلال فرص تعليمية

لاستكشاف أشياء جديدة وأماكن جديدة والتعرض لخبرات لبناء علاقات هادفة ومفاهيم حول البيئة التي تحيط بهم، وقد دعم البرنامج الحالي هذا من خلال تقديم الأنشطة التي أستخدم فيها الأطفال المكفوفين (كفاً جزئياً) حواسهم اللمسية والشمية والذوقية وكذلك الأنشطة الحركية للحاسة الدهليزية من خلال مشاركتهم بجلسات البرنامج.

الفرض الثاني : نتائج الفرض الثاني والذي ينص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس المهارات الحياتية للأطفال المكفوفين.

جدول(١٣)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب القياسين البعدى والتتبعي للمجموعة التجريبية

علي مقياس لمقياس المهارات الحياتية للأطفال المكفوفين (ن = ١٠)

المقياس	القياس البعدي			القياس التتبعي			قيمة Z
	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	
التواصل	٣٤,٥٠	٢,٥٠	٢,٥٠	٣٥,١٠	٣,٧٠	١٨,٥٠	١,٧٣
المشاركة	٣٨,٥٠	٢,٥٠	٢,٥٠	٣٨,٧٠	٢,٥٠	٧,٥٠	١,٠٠

يتضح من جدول (١٣) ما يلي :

. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب القياسيين البعدى والتتبعي للمجموعة التجريبية علي مقياس المهارات الحياتية للأطفال المكفوفين ، مما يشير إلى استمرار فاعلية برنامج متعدد الحواس القائم علي الأنشطة باللغة الانجليزية في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى عينة من أطفال المكفوفين.

مناقشة نتائج الفرض الثاني:-

جاءت نتائج الفرض الثاني بأنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب القياسيين البعدي و التتبعي للمجموعة التجريبية علي مقياس المهارات الحياتية للأطفال المكفوفين ، وترى الباحثة هذا عائد إلى استمرار فاعلية برنامج متعدد الحواس القائم علي الأنشطة اللغوية باللغة الانجليزية في تنمية المهارات الحياتية لدى الأطفال المكفوفين (كفاً جزئياً) عينة البحث.

أوضحت نتائج الفرض الثاني على أن استراتيجية تعدد الحواس من اكثر الاستراتيجيات اسهاماُ في تنمية مهارات التواصل والمشاركة لدى عينة البحث، حيث ساعدت الأطفال المكفوفين كفاً جزئياً على اكتساب المهارات اللازمة و تعويضه على ما تم فقده بسبب ضعف البصر باستخدام كافة حواسه الأخرى المتبقية لهم مع الاستمرار في الأثر والاحتفاظ به.

استخدام البرنامج متعدد الحواس للأطفال المكفوفين(كفاً جزئياً) قد أثر وبوضوح على الأطفال عينة البحث فتوجيه الطفل لأداء المهارة وتقديرها بصورة تمكنه من إدراكها من خلال حواسه سواء (لمسية – شمية – ذوقية) وفي ضوء المتاح له من مواد ووسائل بالبيئة المحيطة به تمكنه من أداء تلك المهارة وانجازها من خلال التدريب والتحفيز وتقديم التعزيز المناسب يجعل هذا يترك أثراً ايجابياً لديه نحو اكتساب تلك المهارة ومن ثم تعميمها على جميع مجالات الحياة له مع الاستمرار في وجود الأثر فهذه الفئة من الأطفال يحتاجون إلى تعلم يختلف عن التعلم المقدم للأطفال المبصرين في طريقة الأداء ويتفق هذا مع ما ذكره (Bardin, J. 2014) بدراسته.

وأكد البرنامج بنتائجه أن التعلم متعدد الحواس له تأثير إيجابي و مباشر على الأطفال المكفوفين والمعاقين بصرياً وخاصة في السن المبكرة عند اكتسابهم المهارات واتفق هذا مع ما جاء بدراسة كلاً من (Ferrell, K. 2011) و(Nunes, D. et al. , 2016) حيث وضحوا أن للعمى تأثير سلبي على الخبرة المتراكمة للأطفال المكفوفين أو ذو الإعاقة البصرية وتجنباً لهذا لابد أن يكون تعليمهم قائم على الحواس المتعددة وذلك لإرساء التعلم وخاصة في سن مبكرة.

كما يساعد التعلم متعدد الحواس (Multi – sensory activities) الفرد على التعلم بإستخدام أكثر من حاسة واحدة بالنسبة للأطفال الذين يعانون من إعاقة بصرية حيث يمكنهم استخدام الطريقة السمعية واللمسية والحركية مما يجعلهم يتذكرون ما يتعلموه من خلال استخدام حواس متعددة وتكون أكثر فاعلية من استخدام حاسة واحدة وهذا ما أكدته نتائج البحث و أتفق مع دراسة كلاً من (Metatla, O. 2017) و (Robin, B. 2015) حيث أظهر الأطفال المعاقين بصرياً تفاعلاً في عملية التعلم وتطوير التفكير لديهم من خلال إستخدام ميزات تفاعلية و متعددة الحواس مع إنشاء بيئة من الإجراءات المناسبة التي يمكننا تكييفها بشكل أفضل للأطفال لمعاقين بصرياً والتي تجعلهم يتلقون تعليماً ممتعاً مع وضع المفاهيم النظرية جانباً لبدء الأنشطة متعددة الحواس التي تسمح للطلاب ضعاف البصر فهم العالم الذي لا يمكنهم رؤيته

ولكن يمكنهم الشعور به من خلال تعرضهم للخبرة والتجربة متعددة الحواس وكما هو موضح أيضاً بدراسة (Romero, C. & More, J. 2010) فتزويد الأطفال المعاقين بصرياً (المكفوفين كفاً جزئياً) بالتعلم من خلال الألعاب وبالمجسمات الحسية والتي تشمل صفات جمالية ولمسية وشمية وذوقية والتي تساعدهم على الاندماج والتفاعل ومشاركتهم في نشاطات متعددة الحواس بدلاً من الاستماع السلبي مما يتيح لهم الفرصة لاستخدام حواس متعددة وطرق تفاعلية مثل اللمس والصوت والاهتزاز والايماءات، كما يمكن للمعلم اتاحة الفرصة لهم لمعرفة تعابير الوجه باللمس لكي يدرك الأطفال المعاقين بصرياً المشاعر التي تبدو على وجوه الناس وذلك لجعل عملية التعلم أكثر سهولة ويتفق هذا مع ما جاء بدراسة كلاً من (Ogershok, R. , Cottrell, S. , 2004) ، (Blikstein, P. , et al . , 2016)، (Proffitt, R..2006) ، (Whittam, M. , Chow, W. , 2017) وساعدت الأنشطة اللغوية الأطفال المكفوفين (كفًا جزئياً) على سهولة التعلم واكتساب المهارات التي يحتاجها حيث يعد اللعب هو الوسيط الطبيعي للأطفال والذي يمكننا من خلاله دمج النشاطات المختلفة وبسهولة في مواقف اللعب للأطفال مع أقرانهم ليعطيهم الفرصة لبناء العلاقات وتعلم المهارات المناسبة هذا ما أشارت إليه نتائج دراسة كلاً من (Morrow, M. , 2009) ، (Ozaydin, L. , 2015) حيث أنها كانت فعالة في زيادة تطور المهارات للأطفال في سن ما قبل المدرسة.

أولاً: المراجع العربية:-

ابراهيم، مي خليل (٢٠١٣).أثر الأنشطة اللغوية المرتبطة بملفات الإنجاز الإلكترونية في تنمية مهارة الكتابة باللغة الإنجليزية لدى طالبات السنة التحضرية في جامعة الملك عبد العزيز بمدينة جدة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

أبو النصر، مدحت محمد محمود (٢٠٠٤). **تأهيل ورعاية متحدي الإعاقة** "علاقة المعاق بالأسرة والمجتمع من منظور الوقاية والعلاج"، القاهرة: ايتراك للطباعة والنشر.

أحمد، سهير كامل (٢٠٠٣) .أساليب تربية الطفل بين النظرية والتطبيق، القاهرة. مركز الإسكندرية للكتاب للطباعة والنشر.

البيلاوي، إيهاب عبد العزيز (٢٠٠١). قلق الكفيف تشخيصه وعلاجه، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق للنشر والتوزيع.

بدر، سهام محمد (٢٠٠٢). اتجاهات الفكر التربوي في مجال الطفولة، القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية للطباعة والنشر.

حسين، رشا سيد (٢٠٠٨). فاعلية برنامج لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى طفل الروضة باستخدام مسرح العرائس، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية.

حسين، شيماء (٢٠١١). فعالية استخدام مسرح العرائس لتنمية بعض الماهرات الحياتية لطفل الروضة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية الاسماعلية، جامعة قناة السويس.

حماده، سلوى علي (٢٠١٢). **برامج لتنمية و المهارات الحياتية، مجلة القراءة والمعرفة**– مصر، مج، عدد ١٣٢، ١٨٢–٢٠٠.

خضير، محمد محمود ، البيلاوي، إيهاب عبد العزيز (٢٠٠٤). **المكفوفين**، الرياض، السعودية. خفية (المفهوم – التشخيص – العلاج) الأردن: دار البازوري العلمية.

الخطيب، جمال محمد (٢٠٠٨). **التربية الخاصة المعاصرة. قضايا ومتوجهات**، الأردن. دار وائل.

دليل وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨). **أكتشف: دليل المعلم لمهارات التدريس الصفي٢٠١٨–٢٠١٩**،رياض الأطفال المستوى الثاني، وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني.

السرطاوي، عبد العزيز ، عورتاني، سناء ، الغزو، عماد ، منصور، ناظم (٢٠٠٩). **تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها**، الأردن. دار وائل للنشر.

سعيد، عاطف محمد (٢٠٠٣). فاعلية برنامج مقترح في الأنشطة المصاحبة لمنهج الدراسات الاجتماعية بالصف الرابع الأساسي في تنمية بعض المهارات الحياتية. **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٢٤–١٥٥.

سلامة، عبد الحافظ محمد (٢٠٠٩). **تكنولوجيا التعليم لذوي الحاجات الخاصة**، عمان، الأردن. دار وائل للنشر والتوزيع.

شحاته، حسن (٢٠٠٢) . تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، القاهرة. الدار المصرية اللبنانية

شحاته، حسن (٢٠٠٤). النشاط المدرسي مفهومه، ووظائفه، ومجالات تطبيقه، ط٨، القاهرة. الدار المصرية اللبنانية للطباعة.

الشرقاوي، عبير (٢٠٠٥).برنامج لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى عينة من اطفال الرياض، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة طنطا.

عامر، طارق عبد الرؤوف (٢٠١٥). **المهارات الحياتية والاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة**، القاهرة. دار الجوهرة للنشر والتوزيع.

عبد الرشيد، وحيد حامد (٢٠٠٣).فاعلية الأنشطة اللغوية في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طلاب التعليم الثانوي الزراعي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية– الوادي الجديد، جامعة أسيوط.

عبد القادر، سعيد عبد الحميد: (٢٠٠٦). فعالية الأنشطة القرائية في تنمية الأساليب الأدبية الكتابية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

عبد الله، عادل ، محمد، سليمان (٢٠٠٥). **تعديل سلوك الأطفال المتخلفين عقلياً باستخدام جداول النشاط المصّور دراسات تطبيقية**، سلسلة ذوي الإحتياجات الخاصة،ط٣، القاهرة. دار الرشيد للطباعة والنشر.

عبد المعطي، أحمد حسين، مصطفى، دعاء محمد (٢٠٠٨). **المهارات الحياتية**، القاهرة. دار السحاب.

عبد المعين، وليد (٢٠١٥). **المرجع التربوي في تعليم وتنمية مهارات الأطفال المكفوفين**، عمان، الأردن: دار أمجد للنشر والتوزيع.

العزب، محمد سامح محسن (٢٠٠٤) . الأنشطة المدرسية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

العزة، سعيد حسني (٢٠٠١).الإعاقة العقلية، عمان، الأردن. دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عمر، عمرو رفعت (٢٠٠٤) .العلاقة السببية بين متغيرات إدارة الحياة وحالة القلق والشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من المراهقين المكفوفين، **المؤتمر السنوي الحادي عشر، للإرشاد النفسي بجامعة عين شمس " الشباب من أجل مستقبل أفضل**" ، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ٢٥–٢٧ ديسمبر، ص ص ٨٥٣ – ٨٩٧.

عيسي، فاطمة (٢٠٠١). فاعلية مواقف تعليمية مقترحة في تنمية بعض المهارات الحياتية لطفل ما قبل المدرسة ، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية التربية، جامعة حلوان.

غنيمي، حسنية (٢٠٠٢). المسئولية الإجتماعية لطفل ما قبل المدرسة – دليل عمل، القاهرة. دار الفكر العربي.

غنيمي، حسنية (٢٠٠٢). المسئولية الإجتماعية لطفل ما قبل المدرسة – دليل عمل ، القاهرة. دار الفكر العربي

فراج، عثمان لبيب(٢٠٠١). توحديون ولكن موهوبين، **النشرة الدورية لاتحاد هيئات الفئات الخاصة والمعوقين**،عدد٦٧.

فرج، ابراهيم عبد الله (٢٠٠٦). **الإعاقة البصرية" المفاهيم الأساسية والاعتبارات التربوية"**، عمان، الأردن. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

فرحات، سعاد مصطفى (٢٠٠٨) . مدى فاعلية التدريب على المهارات الاجتماعية في تعديل السلوك العدواني لدى الطفل الكفيف بالجماهيرية الليبية، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، مجلة الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

فطيم دونار(٢٠٠٨). جماليات الحواس في النقد الأدبي، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، جامعة حلب، سوريا

القمش، مصطفى نوري ، المعايطة، خليل عبد الرحمن (٢٠٠٧). **سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة: مقدمة في التربية الخاصة**، عمان، الأردن: دار المسيرة.

محمد، منى ابراهيم (٢٠٠٩).فاعلية برنامج ارشادي لتنمية دافعية الإنجاز لدى عينة من المراهقين المكفوفين، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

مصطفى، آلاء ربيع (٢٠١٦). **دراسة حالة لذوي الاحتياجات الخاصة**، ط٤،القاهرة. دار الزهراء للنشر والتوزيع.

ميرسر، سيسيل وميرسو، آن: (٢٠٠٨). تدريس الطلبة ذوي المشكلات، ترجمة رضا الجمال وإبراهيم الزريقات، الأردن، دار الفكر العربي.

الناشف، هدى محمود (٢٠٠٥). **قضايا معاصرة في تربية الطفولة المبكرة**، القاهرة: دار الفكر العربي.

نسيم، سحر (٢٠٠١).فعالية برنامج مقترح لتنمية قدرة أطفال الرياض على استخدام اسلوب حل المشكلات من خلال بعض المواقف الحياتية، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة المنصورة.

يحيى، خولة أحمد ، عبيد، ماجدة السيد (٢٠٠٧). **أنشطة للأطفال العاديين ولذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة ما قبل المدرسة**، عمان، الأردن. دار المسيرة. رانيا عبد المعز علي(٢٠٠٣). سياسات تعليم الأطفال المكفوفين بمرحلة ما قبل المدرسة في كل من

جمهورية مصر العربية وفرنسا وبلجيكا: دراسة مقارنة، **رسالة دكتوراه**، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

يوسف، سليمان عبد الواحد (٢٠١٠). **المهارات الحياتية ضرورة حتمية في عصر المعلوماتية**، القاهرة. دار ايتراك للطباعة والنشر.

ثانيا:المراجع الاجنبية:-

Ajuwon, P., Sarraj, H., Griffin-Shirley, N., Lechtenberger, D., & Zhou, L. (2015). Including students who are visually impaired in the classroom: Attitudes of preservice teachers. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, . 109,.2, 131-140.

Baltisberger, S. (2017). Spanish braille and English language learners].Retrieved from http://www.pathstoliteracy.org/blog/spanish-braille-and-englishlanguage-/

Bardin, J. A. (2014). Independent living. In C. B. Allman & S. Lewis (Eds.), **ECC essentials** :Teaching the expanded core curriculum to students with visual impairments (. 283-323). New York, NY: AFB Press.

Blikstein P, Sipitakiat A, Goldstein J, Wilbert J, Johnson M,Vranakis S, Pedersen Z, CareyW(2016) Project Bloks: designinga development platform for tangible programming for children.Position **paper**, retrieved online on, 06-30Blikstein P, Sipitakiat A, Goldstein J, Wilbert J, Johnson M,

Brown, C., Packer, T., & Passmore, A. (2013). Adequacy of the regular early education. classroom environment for students with visual impairment. **Journal of Special** Education, . 46,.4, 223-232.

Carney, S., Engbretson, C., Scammell, K., & Sheard, V. (2003). **Teaching Students with Visual Impairments**.

Chamberlain, E. A. (2003). Independent living skills for students who are blind or visually impaired ,**Doctor theses,**Capella University.

Dale, N. J., Tadic, V., & Sonksen, P. (2014). Social communicative variation in 1-3-year-olds with severe visual impairment. Child: **Care, Health & Development**, . 40,.2, 158-164.

D'Allura, T. (2002). Enhancing the social interaction skills of preschoolers with visual impairments. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, . 96,.8, 576-584.

Davis, P., & Hopwood, V. (2002). Inclusion for children with visual impairment in the **mainstream primary classroom. Education** 3-13, .30,.1, 41

DEC/NAEYC. (2009). Early childhood inclusion: A summary. Chapel Hill: The University of rth Carolina, **FPG Child Development Institute**

Dimatties, M, E & Samons, J, H.(2003). Undersatanding Sesory Integeration.

Downing, J. E., & Chen, D. (2003). Using tactile strategies with students who are blind and have severe disabilities. **Teaching Exceptional Children,** .36,2, 56–60.

Ferrell, K. A. (2000). Growth and development of young children. In M. C. Holbrook & A. J.Koenig (Eds.), Foundations of education: . 1. **History and theory of teaching children and youths with visual impairments** 2nd ed., . 111-134. New York, NY: AFB Press.

Gray, C. (2005). Inclusion, impact and need: Young children with a visual impairment. **Child Care in Practice**, .11,2, 179-190.

Grimmett, E. S., Pogrund, R. L., & Griffin-Shirley, N. (2011). A national study of parents perspectives on dual-certified vision professionals. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, .105, 211-221

Hatton, D. D. (2014). Advancing the education of students with visual impairments through evidence-based practices. **International Review of Research in Developmental Disabilities**, .46, 1-22.

Jackson, C. W., & Turnbull, A. (2004). Impact of deafness on family life: A review of the literature. **Topics in Early Childhood Special Education**, .24, 15-29.

Junge, S. ,Manglallan, S. & Raskanskas, J. (2003). Building life skills through after school participation in experiment and co-operative learning ,**child study journal**, 33 (3), 165-174.

Levinson, T. S. (2004). The use of the social skills rating system as alied to students who are visually impaired ,**Doctoral theses**, the Graduate College, University Of Arizona .

Lewis, S., & Iselin, S. A. (2002). A comparison of the independent living skills of primary students with visual impairments and their sighted peers: A pilot study. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, .96,335-334.

Malecki, Ch. Elliott, S.(2002) Children's Social Behaviors as Predictors of Academic Achievement: A Longitudinal Analysis, **School Psychology Quarterly**, . 17, . 1, . 1–23.

Manna, A. & J.B. Dheesha. (2016). Effectiveness of Multi-Sensory Aroach in Learning Botany Among the Students with Visual Impairment. Scholarly Research **Journal for Interdisciplinary Studies**, .4,.35, 6242-6254.

McDonagh D, Thomas J (2010) Rethinking design thinking :Empathy suorting invation. **Australasian Med J** .3,.8, 458–464

Metatla O (2017) Uncovering challenges and oortunities of including children with visual impairments in mainstream

Miller, L. (2006). Sensational Kids, Hope and Help for children with Sesory Processing Disorder (SPD)

Morrow, L.M. (2009). **Literacy development in the early years** (6th ed.). Boston, MA: Pearson.

National Research Council. (2012). Education for life and work: Developing transferable kwledge and skills in the 21st century. Committee on Defining Deeper Learning and 21st Century Skills, J. W. Pellegri & M. L. Hilton (Eds**). Board on Testing and Assessment and Board on Science Education**, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press.

Nelson, S. (2004).Sensory Integration Dysfunction " The Misunderstood, Missdiagswd and Unseen Disability" The Nelson Hompage, http://my webpages.Com.east.net/momtofive.

Nunes, D. R. P., Araujo, E. R., Walter, E., Soares, R., & Mendonca, C. (2016). Augmenting caregiver responsiveness: An intervention proposal for youngsters with autism in Brazil.Early **Childhood Education Journal**, . 44, 39-49.

Ogershok PR, Cottrell S (2004) The pediatric board game. **Medical Teacher** .26,. 6, 514–517.

Proffitt DR (2006) Embodied perception and the ecomy of action. **Perspectives Psychol Sci, .** 1,.2, 110–122

Reylds, S. (2008). Sensory Integration & School Success, Making sense of sensory integration. **Alamy Magazine**.

Riggs, R. (2004). Multi-sensory Aroaches to Splling and Reading instruction for students with learning disabilities, **PHD** the Faculty of the collegeof Education Ohio University.

Robin BR (2015) The effective uses of digital storytelling as ateaching and learning tool. Handbook of Research on Teaching Literacy Through **the Communicative and Visual Arts** . 2, 429–440.

Romero Caballero, G. C., & More More, J. K. (2010). L`enseignement du FLE aux jeunesn-voyants de 16 et 20 ans [FLE Teaching to blind 16 and 20-year-olds students]. (p 63)(Master's thesis, UNIVERSIDAD DE LA SALLE, Bogotá, Colombia). Retrieved from http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/7851/T26.10%20R664e.pdf?sequence=1&isAllowed=y/

Salleh, N., & Zainal, K. (2010). How and why the visually impaired students socially behave the way they do. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 9 **World Conference on Learning, Teaching and Administration Papers**, .12..249, 859-863.

Smith, S. Press, R. Koening, K. & Kinnealey, M.(2005). Effects of sensory integration intervention on Self**. stimulating Occupational therpy**, .59. 418-425. Riggs, R. (2004). Multi-sensory Aroaches to Splling and Reading instruction for students with learning disabilities, **PHD** the Faculty of the collegeof Education Ohio University.

Tadic, V., Pring, L., & Dale, N. (2010). Are language and social communication intact in children with congenital visual impairment at school age**? Journal of Child** Psychology and Psychiatry**, And Allied Disciplines**,. 51, .6, 696-705

Turnbull, A., Turnbull, R., Erwin, E. J., Soodak, L. C., & Shogren, K. A. (2015). Families, professionals, and exceptionality: Positive outcomes through partnerships and trust. (7thed.). Uer Saddle River, NJ: **Pearson Education**.

Waller S, Bradley M, Hosking I, Clarkson PJ (2015) Making thecase for inclusive design. Alied Ergomics . 46:297–303

Warren, S., Martinez, R., & Sorti, L. (2016). Exploring the quality indicators of a successful full-inclusion preschool program. **Journal of Research in Childhood Education**, .30,.4, 540-553.

Whittam AM, Chow W. (2017). An educational board game forlearning and teaching burn care: a **preliminary evaluation**. Scars, Burns and Healing.

World Health Organization. (2003). Skills for health : skills-based health education including life skills : an important component of a child-friendly/health-promoting school. Geneva : **World Health Organization**. http://www.who.int/iris/handle/10665/42818/

Zimmerman J, Forlizzi J (2014) Research through design in hci.In**: Ways of kwing in HCI. Springer**, Berlin, 167–189