برنامج متعدد الحواس قائم على الأنشطة باللغة الإنجليزية لتنمية مهارة إدارة الذات لدى عينة من أطفال الروضة المكفوفين

إعداد:
أ/ فاطمة شحاته علي[١]
إشراف:
أ.د / نبيل السيد حسن[٢]
أ.د/ عيد عبدالواحد علي[٣]

المستخلص:

يهدف البحث الحالي إلى بناء برنامج متعدد الحواس قائم على الأنشطة باللغة الإنجليزية لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى عينة من أطفال الروضة المكفوفين، بجانب التحقق من مدى استمرارية فاعلية البرنامج لما أعد له، تكونت عينة البحث الأساسية من (١٠) أطفال (٦ بنين،٤ بنات) من أطفال الروضة المكفوفين، تتراوح أعمارهم الزمنية من (٥:٧) سنوات بمدارس النور للمكفوفين، وتم مراعاة تجانس عينة البحث في مستوى الذكاء، وأعتمد البحث الحالي على: إختبار الذكاء لإجلال سري (١٩٨٠)، مقياس مهارة إدارة الذات للأطفال المكفوفين(إعداد الباحثة)،برنامج متعدد الحواس قائم على الأنشطة اللغوية لتنمية مهارة إدارة الذات لدى عينة من أطفال الروضة المكفوفين (إعداد الباحثة)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى:

١- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارة إدارة الذات
٢- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات الأطفال في القياسيين البعدي والتتبعي لمقياس مهارة إدارة الذات.

الكلمات المفتاحية:

تعدد الحواس - الأنشطة اللغوية - مهارة إدارة الذات.

[١] أخصائي دارسات عليا و بحوث.
[٢] أستاذ علم نفس الطفل - وعميد كلية التربية للطفولة المبكرة سابقاً - جامعة المنيا.
[٣] أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية - عميد كليتي التربية و التربية للطفولة - جامعة المنيا.

A multi-sensory program based on activities in the English Language to develop self-management skills for 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 blind kindergarten children where their ages ranged from (7:5) years at Al-Nour School for the blind. Homogeneity of the sample was taken into account in the level of intelligence and age. The current research relied on IQ Test by Ijlal Serri (1980), life skills scale for blind children (prepared by the researcher). The current research found that:

1- There are statistically significant differences between children's mean scores in the pre and post measurements of self -management kills scale
2- There are no statistically significant differences between children's mean scores levels in the post and follow-up measurements of self-management scale.

Keywords:

multisensory, linguistic activities, self-management 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 عالمه 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)

و لاشك 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 الإثنى عشر التي وضعتها مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا (LSCE-MGNA) تحت قيادة اليونيسيف.(دليل الوزارة،٢٠١٨)

فاكتساب الطفل الكفيف مهارة إدارة الذات والتي تتوافق مع مستحدثات القرن الحادي والعشرين للمهارات الحياتية ليجعله غير معرّض للمخاطر الاجتماعية والنفسية في مستقبل حياته حيث أن مؤشر المخاطر الاجتماعية والنفسية ليس بتحديد مستوى الذكاء للطفل ولكن يتحدد مستوى المهارات الحياتية التي يستخدمها الطفل كالتواصل والمشاركة والتفاوض وادارة الذات مع رفاقه ومع المجتمع حتى لا يقع فريسة لاضطراب الصحة النفسية وتدني مستوى التحصيل والتعرض لصعوبات مدرسية، وهذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية هو تنمية تلك المهارة للطفل حتى لا تقف عائقاً أمام نمو قدراته الاجتماعية والحياتية.

لذا فقد قامت الباحثة بعمل عدة مقابلات مع الأمهات ومعلمات الروضة للأطفال المكفوفين لاستبيان مدى امتلاك طفل الروضة الكفيف لمهارة إدارة الذات الحياتية وقد تبين عدم امتلاك الطفل الكفيف لهذه المهارة، وترجع الأم هذا إلى فقد حاسة البصر أو ضعفها والذي قد يكون عائق أمام الطفل الكفيف من امتلاكه للمهارات الحياتية مثل مهارة إدارة الذات الحياتية.

وقامت الباحثة بعمل إستطلاع رأي على معلمات رياض الأطفال المكفوفين عن المهارات الحياتية اللازمة للطفل الكفيف لاكتسابها أو تنميتها واتفقت نسبة أعلى من ٨٥% من الأمهات ومعلمات رياض الأطفال المكفوفين على:

عدم قدرة الطفل الكفيف على إدارة الذات.

الاعتماد على السلوك الفردي في التعامل.

نظراً لقلة الدراسات (على حد علم الباحثة) التي تناولت برنامج متعدد الحواس القائم على الأنشطة باللغة الإنجليزية لتنمية إدارة الذات لدى عينة من أطفال الروضة المكفوفين مما دفع الباحثة للقيام بمثل هذه الدراسة.

وثير مشكلة الدراسة التساؤل الرئيسي التالي:-

- ما فاعلية برنامج متعدد الحواس قائم على الأنشطة باللغة الإنجليزية لتنمية مهارة إدارة الذات لدى أطفال الروضة المكفوفين؟

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية الآتية:-

- ما الفرق بين متوسط رتب الدرجات القياسين القبلي والبعدي على مقياس إدارة الذات لدى أطفال الروضة المكفوفين لدى أطفال المجموعة التجريبية.
- ما الفرق بين متوسط رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لمقياس إدارة الذات لدى أطفال الروضة المكفوفين لدى المجموعة التجريبية.

أهداف البحث:

- تنمية بعض المهارات الحياتية اللازم تنميتها للطفل الكفيف.
- التعرف على الفرق بين متوسطات رتب الأطفال في القياسين القلبي والبعدي للمجموعة التجريبية لمقياس المهارات الحياتية.
- التعرف على الفرق بين متوسطات رتب الأطفال في القياسين البعدي و التتبعي للمجموعة التجريبية لمقياس المهارات الحياتية.

أهمية البحث:

١- يتناول البحث الحالي فئة من ذوي الاحتياجات 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

هو عملية عصبية بيولوجية داخلية تتمثل في التفاعل والتداخل بين المثيرات الحسية الواردة من البيئة إلى المخ وإذا لم يحدث هذا التداخل أو التنظيم السليم لتلك المثيرات في المخ تكّون قصور التكامل

الحسي، وقد يترتب على ذلك مشكلات في النمو وفي معالجة المعلومات فضلاً عن المشكلات السلوكية.(عثمان لبيب، ٢٠٠١، ٢٤)

تعرفه "إدارة التعليم والمهارات البريطانية بأنه استخدام الطرق البصرية والسمعية واللمسية في ذات الوقت في التعايش والتفاعل والتعلم.-(Department For Educationand Skills, 2004,39-42)

هي طريقة بنيت على الافتراض القائل بأن الطالب يتعلم المحتوى بطريقة أفضل إذا ما قدم له هذا المحتوى عبر قنوات حسية متعددة وغالباً ما يتضمن هذا المنحى استخدام الحواس التالية: البصرية"Visual" والسمعية "Auditory" والاحساس بالحركة "Kinesthetics" واللمسية"Tactile" ويطلق عليه المنحى متعدد الحواس ويرمز له بالرمز(VAKT) وفي ذلك إشارة للحواس التي يتم استخدامها.(جمال محمد، ٢٠٠٨، ٥١)

هو أسلوب علمي من أساليب التعلم المعتمد على الحواس، ومنها أسلوب (فيرنالد- اورتون و جلنجهام) ويتعمد على مبدأ التدريب باستخدام الطريقة الكلية، استخدام الكلمة الكاملة بواسطة الحواس.(كوافحة تيسير، ٢٠٠٣)

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.(عبد العزيز السرطاوي وآخرون، ٢٠٠٩، ١٧١)

وتعرف الباحثة البرنامج متعدد الحواس إجرائياً: هو أسلوب الحواس المتعددة القائم على نظرية التكامل الحسي للعالمة "جين إيرس "Jean Ayres" باستخدام حواس الطفل وفق خطة زمنية محددة تهدف إلى تنمية المهارات الحياتية للطفل الكفيف.

الأنشطة اللغوية:

يعرفها (ياسر سلامة، ٢٠١١) هي كل ما يقوم التلميذ من تلقاء نفسه من ممارسة للأنشطة اللغوية دون تقيد بتعليمات المعلمة، أو فرض قيود عليه بهدف اكتساب المهارات اللغوية اللازمة.

تعرفها(مي خليل،٢٠١٣) أنشطة يتم اختيارها وتصميمها بعناية في ضوء أهداف محددة، وهي تمارس من قبل الطلبة والطالبات داخل حجرات الدراسة وخارجها ويستخدمون فيها اللغة الانجليزية استخدماً ناجحاً، يهدف إلى تنمية الأداء اللغوي لديهم.

ويعرفها (حسن أحمد، ٢٠٠٨) أنشطة يتم اختيارها وتصميمها في ضوء أهداف محددة، وهي تمارس من قبل التلاميذ بالإضافة إلى الموضوعات الدراسة العادية، وتهدف إلى تنمية الأداء اللغوي (الاستماع والتحدث) لدى هؤلاء التلاميذ.

وتعرف الباحثة الأنشطة اللغوية اجرائياً هي مجموعة من الأنشطة المختارة ليمارسها طفل الروضة الكفيف بهدف تنمية المهارات الحياتية لديه والتي يتم تصميمها وفق المنحى متعدد الحواس.

المهارات الحياتيةLife Skills:

تعرف منظمة الصحة العالمية WHO المهارات الحياتية بأنها القدرات اللازمة للفرد لكي يتصرف بطريقة ايجابية ومتوافقة والتي تمكن الفرد من التعامل بفاعلية مع متطلبات وتحديات الحياة اليومية.(World Health Organization, 2003,7)

كما يعرفها (طارق 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 التعاون، مهارة ادارة الذات، مهارة التواصل، مهارة المشاركة و تقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطفل الكفيف على مقياس المهارات الحياتية (اعداد الباحثة).

الأطفال المكفوفين": (Blind Children)

ويعرف أيضاً "بأنه حالة تؤدي إلى انعدام القدرة على القيام بعمل يكون البصر أساسه، بسبب ضعف في حد النظر حيث تقل عن ٦/" ٦٠ (Veispak, et al., 2013),

ضعف كلي في حاسة البصر يصيب الطفل، مما يدفعه إلى استثمار باقي الحواس السليمة لديه كالسمع، أو اللمس أو الشم أو التذوق واتفق على هذا التعريف كلاً من (زيتون،٢٠٠٣)، (بهجات، ٢٠٠٤)

وتعرف الباحثة الأطفال المكفوفين 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:-

١- حدود مكانية: تم تطبيق البحث الحالي في روضة مدارس النور للمكفوفين وروضات النور والأمل للمكفوفين.

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

٣- حدود بشرية: تكونت عينة البحث الإستطلاعية من (٢٠) طفلاً، وتكونت عينة البحث الأساسية من (١٠) أطفال من أطفال الروضة المكفوفين.

حدود موضوعية:

برنامج علاجي متعدد الحواس.

مهارة إدارة الذات للطفل الكفيف.

استخدام الأنشطة اللغوية المقدمة لطفل الروضة الكفيف باللغة الإنجليزية.

أدوات البحث:

تتمثل أدوات البحث فيما يأتي:-

مقياس لمهارة إدارة الذات 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 المهارة عندما تؤدى.
- المرحلة الثانية: يصبح الطفل الكفيف كف في مقدوره أن يمارس المهارة.
- المرحلة الثالثة: يمارس الطفل الكفيف كف 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 إيجابية.(Heilbroner, 2012)(Pollock,2009:6)

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.

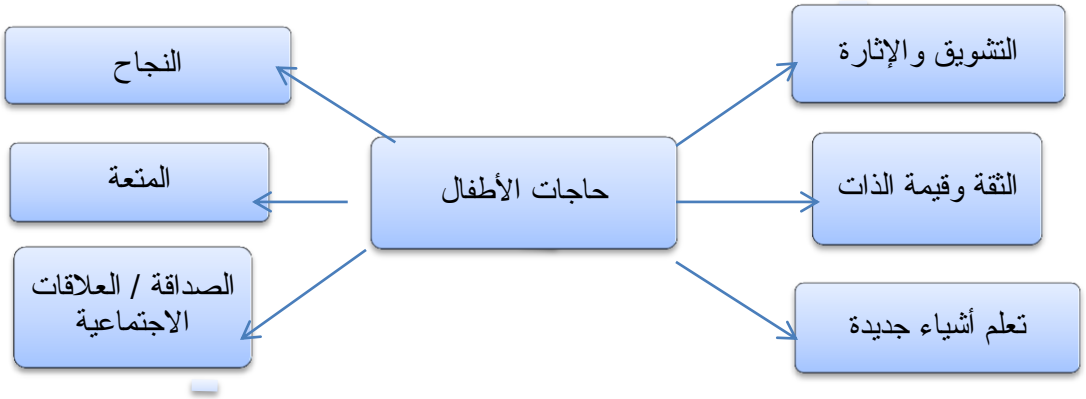
أن النشاط الحركي يلعب دوراً علاجياً هاماً في التكامل الحسي بسبب المعلومات التي يوفرها حول وضع الجسم وتوازنه والتغيرات التي تحدث فيه.(Wallace,2006:161)

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 غلى 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)

شروط اختيار الأنشطة المناسبة للأطفال:

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)

مهارة إدارة الذات للأطفال المكفوفين:

يمثل امتلاك الطفل للمهارات الحياتية من الأسس التي تهيئه ليكون عضوا فعالاً في مجتمعه، حيث يحتاج الطفل إلى مجموعة من المهارات الحياتية التي تمكنه من التواصل مع الآخرين والتفاعل معهم، حيث تعينه على تحقيق أهدافه وتكيفه مع مجتمعه الذي يعيش فيه.

وتعد المهارات الحياتية من المفاهيم الحديثة نسبياً، وبدأت دراسته في الازدهار منذ أواخر القرن العشرين، وكان "ألفرد أدلرAlfred Adler" - مؤسس علم النفس الفردي - أحد الرواد البارزين في التأصيل لهذا المفهوم.(Lattmann et al. 2005, 239)

ويضمن هذا المصطلح 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)

وتعد مهارة إدارة الذات من الآليات التي يستخدمها الفرد في المواقف الحياتية المختلفة لتحسين سلوكه أو تحديد إحتياجاته ليتمكن من تحقيق أهدافه المرجوة حيث تعد إدارة الذات من الموضوعات الحيوية التي يجب أن يهتم بها الأفراد ولكن مع ذلك فإن القليل من الناس الذين يشغلهم هذا الأمر بينما يرى أنها المكون الأساسي للكفاءة وأساس مهارات الإنتاج ومكون أساسي للذكاء.(أحمد ماهر، ٢٠٠٥)

مبادئ إدارة الذات:

يوجد عدة مبادئ يمكن من خلالها الوصول لإدارة ذات فاعلة وهي كما اشار لها كلاً من (طلعت منصور وآخرون، ٢٠١٥)، (أحمد ماهر،٢٠٠٥)

١- تحديد الأدوار: أي يجب أن يحدد المرء أدواره في الحياة وأدوار كل فرد حتى يستثمر وقته وطاقته على أساس منظم.
٢- الجدولة: يقصد بها تنظيم جدول المهام اليومية أو الأسبوعية لمعرفة ما تم تنفيذه وما لم يتم.
٣- اختيار الأهداف: يساعد اختيار الأهداف على تحقيق نتائج مهمة في حياة المرء ويجب تجزئة الأهداف الكبرى إلى أهداف جزئية واقعية وعمل خطط لتنفيذها.
٤- التكيف اليومي: يشير غلى وضع أولويات النشطة والاستجابة للأحداث والعلاقات والخبرات غير المتوقعة بطريقة مقبولة.

ومن العرض السابق يتضح أن مهارة إدارة الذات تعتمد على كيفية استخدام الفرد لها بحيث يستطيع الإسهام في تطوير الخبرات الحياتية لديه للنهوض بنفسه وبالمجتمع حيث يستطيع من خلالها الإحساس بالمسئولية كعضو فاعل في المجتمع وتعويد الفرد واكسابه مهارة إدارة الذات تجعل لديه القدرة على التخطيط والتنظيم لكل المواقف الحياتية التي يمر بها، حيث اكد الدراسات كدراسة(يوسف قطامي، سعاد مصطفى،٢٠١٥) أنه من الضروري تنمية مهارة إدارة الذات لدي الأفراد وخاصة الأطفال حيث تعد أهم مرحلة في مراحل النمو والتي تنمو فيها المعرفة.

فروض البحث:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارة إدارة الذات للأطفال المكفوفين لصالح القياس البعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس المهارة إدارة الذات للأطفال المكفوفين.

منهج البحث:

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

مجتمع عينة البحث الإستطلاعية:

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

جدول (١): عينة البحث الإستطلاعية تبعاً للجنس

عينة الدراسة الإستطلاعية	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 الأساسية على عينة من أطفال الروضة بمدارس النور للمكفوفين قوامها (١٠) أطفال، يوضح جدول (٢) توزيع عينة البحث الأساسية

جدول (٢): عينة البحث الأساسية تبعاً للجنس

عينة الدراسة الإستطلاعية	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 مهارة إدارة الذات 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
إدارة الذات	٣١.٦٠	٣٢.٠٠	١.٢٦	-٠.٩٥

يتضح من جدول (٣) ما يلي:

- تراوحت معاملات الالتواء للعينة قيد البحث في السن والذكاء والاختبار التحصيلي للغة الانجليزية ومقياس مهارة الذات 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.

ثالثاً: مقياس مهارة إدارة الذات للأطفال المكفوفين (اعداد: الباحثة):

خطوات إعداد المقياس:-

لأعداد مقياس مهارة إدارة الذات الحياتية للأطفال المكفوفين (صورة المعلمة) تم المرور بالخطوات التالية:

١- الإطلاع على بعض المراجع والبحوث والدراسات العربية والأجنبية التي تناولت مهارة إدارة الذات الحياتية والتي من بين المهارات الحياتية مثل كل من: (سحر نسيم، ٢٠٠١)، Lewis,

(Christy & Nuthetie , 2002 ،(S., & Iselin, S. A. 2002)، (عمرو عمر،٢٠٠٤)،(Robinson & Liebermn, 2004)، (سعاد فرحات،٢٠٠٨) (أحمد أبو أسعد، أحمد عريبات،٢٠٠٩)، (Tadić, V., Pring, L., & Dale, N. (2010))، (سليمان عبدالواحد،٢٠١٠)، (Morelli, F., Aprile, G., Cappagli, G., Luparia, A., Decortes, F., Gori, M., & Signorini, S. (2020)،

٢- الإطلاع على الإختبارات والمقاييس التي أعدت في مجال تنمية مهارة إدارة الذات الحياتية والتي من بين 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 المبدئية للمقياس، ويتكون من (٢٧)

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 فى مجال رياض الأطفال قوامها (١٧) محكم وذلك لإبداء الرأي في ملاءمة المقياس فيما وضع من أجله، وبناء علي ذلك تم حذف عبارة واحدة من عبارات المقياس التي لم يتفق عليها المحكمين لحصولها علي نسبة أقل من (٨٠%) من اتفاق السادة المحكمين، لتصبح الصورة النهائية مكونة من (٢٧) عبارة .

(٢) صدق الاتساق الداخلي كمؤشر:

لحساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر للصدق قامت الباحثة بتطبيقه على عينة قوامها (٢٠) طفل من مجتمع الدراسة ومن خارج العينة الأساسية، 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 مهارة إدارة الذات الحياتية والدرجة الكلية للمقياس (ن = ٢٠)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0.63	13	*0.54	25	*0.55
2	**0.60	14	**0.61	26	**0.73
3	**0.63	15	**0.56	27	**0.66
4	**0.62	16	**0.62		
5	**0.67	17	**0.67		
6	**0.64	18	**0.67		
7	**0.68	19	**0.72		
8	**0.60	20	**0.74		
9	*0.52	21	**0.64		
10	**0.61	22	**0.56		
11	**0.57	23	**0.65		
12	**0.58	24	*0.52		

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:

ـ تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس ما بين (٠.٥٢: ٠.٨٠) وهى معاملات إرتباط دالة إحصائياً مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمحاور.

جدول (٥): معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس مهارة إدارة الذات والدرجة الكلية للمحور الذى ينتمي إليه (ن = ٢٠)

إدارة الذات			
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0.61	18	**0.71
2	**0.63	19	**0.70
3	**0.63	20	**0.72
4	**0.62	21	**0.64
5	**0.72	22	**0.58
6	**0.61	23	**0.66
7	**0.68	24	*0.50
8	**0.58	25	*0.55
9	*0.52	26	**0.76
10	**0.60	27	**0.70
11	**0.57		
12	**0.56		

إدارة الذات			
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
13	**0.56		
14	**0.61		
15	**0.56		
16	**0.60		
17	**0.67		

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 (١١) ما يلي:

ـ تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه ما بين (٠.٤٧: ٠.٨٥) وهى معاملات إرتباط دالة إحصائياً مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمحاور.

جدول (٦): معامل الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للمقياس (ن = ٢٠)

المقياس	معامل الارتباط
إدارة الذات	٠.٩٦**

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:

ـ تراوحت معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل محور والدرجة الكلية للمقياس ما بين (٠.٩١: ٠.٩٦) وهى معاملات إرتباط دالة إحصائيا مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس.

ب ـ 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 يومًا، وتم حساب معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني لإيجاد ثبات هذه المقياس، والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧): معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني لمقياس مهارة إدارة الذات (ن = ٢٠)

المقياس	قيمة ر
إدارة الذات	٠.٩٠**

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 (٧) ما يلي:

- 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) طفل، والجدول (١٤) يوضح ذلك.

جدول (٨): معاملات الفا لمقياس مهارة إدارة الذات (ن = ٢٠)

المقياس	قيمة الفا
إدارة الذات	٠.٩٣**

* دال عند مستوي (٠.٠٥) ** دال عند مستوي (٠.٠١)

يتضح من جدول (٨) ما يلي:

- 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: برنامج متعدد الحواس قائم على الأنشطة باللغة الإنجليزية لتنمية مهارة إدارة الذات لدى أطفال الروضة المكفوفين (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:

تدريب أطفال الروضة المكفوفين على استخدام فنيات المدخل متعدد الحواس ومن خلال الأنشطة اللغوية باللغة الإنجليزية لتنمية مهارة إدارة الذات الحياتية لديهم.

الأهداف الخاصة للبرنامج:-

في ضوء الهدف العام يسعى البرنامج إلى تنمية مهارة إدارة الذات 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 مهارة إدارة الذات الحياتية لدى الأطفال المكفوفين وهي كالآتي:

- مراعاة البرنامج لخصائص الأطفال المكفوفين.
- 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 و ميولهم.
- 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) وكذلك اختبار اللغة الإنجليزية للأطفال المكفوفين قبل البدء في دراسة البرنامج المقترح لتحديد مستوى الأطفال اللغوي في اللغة الإنجليزية.

٢- **التقويم التكويني Formative- Evaluation**

و هو 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، واختبار اللغة الإنجليزية 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

رقم الجلسة	**الأولى**
المكان	**حجرة النشاط**
عنوان الجلسة	**احترام الآخرين**
الهدف العام	**إدارة الذات لدى الأطفال المكفوفين من خلال حواسهم المختلفة**
الأهداف السلوكية	**١- يتعرف الطفل على المعنى المقصود من كلمة المشاعر.** **٢- يميز الطفل بين أشكال وأنواع المشاعر المختلفة.** **٣- يحترم الطفل الآخرين ويحترم مشاعرهم.** **٤- يشارك الطفل زملاءه مشاعر الفرح.** **٥- يعبر الطفل عن مشاعره تجاه الآخرين.** **٦- يعبر الطفل عن ذاته أمام الآخرين.** **٧- يتحكم الطفل في إدارة ذاته عند الغضب.** **٨- يعتمد الطفل على ذاته لإنجاز مهامه.**
الفنيات المستخدمة	**الحوار والمناقشة – التعزيز – التعلم التعاوني – التعلم باللعب- النمذجة – تعلم الأدوار**
رقم الجلسة	**الثانية**
المكان	**حجرة النشاط**
عنوان الجلسة	**الأرقام و إدارة الوقت**
الهدف العام	**إدارة الذات لدى الأطفال المكفوفين من خلال حواسهم المختلفة**
الأهداف السلوكية	**١- يتعرف الطفل على الأرقام وأهميتها في حياتنا.** **٢- يذكر الطفل الأرقام من واحد إلى عشرة باللغة الإنجليزية.** **٣- يتعرف الطفل على المعنى المقصود بكلمة "وقت".** **٤- يتعرف الطفل على المقصود بإدارة الوقت.** **٥- يدير الطفل وقته وينظمه.** **٦- يتحكم الطفل في إدارة ذاته من خلال إدارة وقته.** **٧- يقبل الطفل على إدارة المواقف الحياتية التي يواجهها.** **٨- يغني الطفل أغنية " The Time" مع زملائه.** **٩- يسامح الآخرين إن اخطأوا في حقه.**
الفنيات المستخدمة	**الحوار والمناقشة – التعلم التعاوني – التعلم باللعب – التعزيز- النمذجة – تعلم الأدوار**
رقم الجلسة	**الثالثة**
المكان	**حجرة النشاط**
عنوان الجلسة	**سأعتمد على نفسي**
الهدف العام	**إدارة الذات لدى الأطفال المكفوفين من خلال حواسهم المختلفة**
الأهداف السلوكية	**١- يتعرف الطفل على مفهوم الاعتماد على الذات.** **٢- يدرك الطفل أهمية الاعتماد على الذات ويقبل عليه.** **٣- يشعر الطفل برغبة عند أدائه لمهامه بنفسه.** **٤- يتعرف الطفل على الوجه وتكوينه من خلال استخدام حاسة اللمس مع معرفة أسمائها باللغة الإنجليزية.** **٥- يتعرف الطفل على النظرة الإيجابية للمواقف الحياتية.** **٦- يشعر الطفل بسعادة عند تقديم الفعل الصحيح في مقابل الفعل الخطأ.** **٧- يقبل الطفل على إدارة المواقف الحياتية التي يواجهها.** **٨- ينظم ملابسه بوضعها في الدولاب.**
الفنيات المستخدمة	**الحوار والمناقشة – التعزيز – التعلم التعاوني – التعلم باللعب- النمذجة – تعلم الأدوار**

رقم الجلسة	الرابعة
المكان	حجرة النشاط
عنوان الجلسة	المشاعر
الهدف العام	إدارة الذات لدى الأطفال المكفوفين من خلال حواسهم المختلفة
الأهداف السلوكية	١- يتعرف الطفل على بعض المشاعر(التفاؤل / التشاؤم - الحزن / الفرح). ٢- يضبط الطفل مشاعره (التفاؤل / التشاؤم – الفرح / الحزن) ويتحكم فيها. ٣- يظهر الطفل ذاته بصورة أفضل. ٤- يعتمد الطفل على ذاته في إدارة المواقف الحياتية المختلفة. ٥- يتقبل الطفل ذاته أمام الجميع. ٦- يذكر الطفل مصدر الصوت عند سماعه.
الفنيات المستخدمة	الحوار والمناقشة – التعلم التعاوني – التعلم باللعب- التعزيز.
رقم الجلسة	الخامسة
المكان	حجرة النشاط
عنوان الجلسة	أنا وهم
الهدف العام	إدارة الذات لدى الأطفال المكفوفين من خلال حواسهم المختلفة
الأهداف السلوكية	١- يدرك الطفل أهمية مراعاة مشاعر الآخرين. ٢- يتحكم الطفل في سلوكه ومشاعره أمام الأخرين. ٣- يضبط الطفل ذاته أمام الآخرين. ٤- يقبل الطفل على إدارة المواقف الحياتية التي يواجهها. ٥- يعبّر الطفل عن مشاعره تجاه الآخرين. ٦- يتقبل الطفل ذاته أمام الآخرين.
الفنيات المستخدمة	الحوار والمناقشة – التعلم التعاوني – التعلم باللعب – التعزيزي- النمذجة – تعلم الأدوار
رقم الجلسة	السادسة
المكان	حجرة النشاط
عنوان الجلسة	نحن والحواس
الهدف العام	إدارة الذات لدى الأطفال المكفوفين من خلال حواسهم المختلفة
الأهداف السلوكية	١- يتعرف الطفل على دور وأهمية كل منها. ٢- يدرك الطفل أن لكل حاسة أهمية مماثلة للحاسة الأخرى ولا تقل عنها في الأهمية. ٣- يتقبل الطفل ذاته أمام الآخرين ويظهرها أمام الآخرين بصورة أفضل. ٤- يتعرف الطفل على إدارة الصراع أو النزاع. ٥- يسيطر الطفل على النزاع بين زملاؤه. ٦- يتعرف الطفل على المفهوم بالتسامح والتعاون والتشارك وقيمته لنا وللأخرين. ٧- يتحرك بالمحيط المتواجد فيه حيث إدراكه لأبعاد هذا المكان.
الفنيات المستخدمة	الحوار والمناقشة – التعلم التعاوني – التعلم باللعب – التعزيز- النمذجة – تعلم الأدوار
رقم الجلسة	السابعة
المكان	حجرة النشاط
عنوان الجلسة	توديع الأطفال
الهدف العام	مراجعة ما تم اثناء تطبيق البرنامج مع الأطفال مع توديع الباحثة للأطفال.
الأهداف السلوكية	١- يتذكر الطفل النقاط الأساسية التي تعلمها أثناء تطبيق البرنامج. ٢- أن يتواصل الطفل مع الأخرين، ويسرد بعض أحداث من القصص أو

	المسرحيات التي تمت أثناء تطبيق البرنامج. ٣- أن يشارك الطفل زملاؤه في اللعب. ٤- أن يشارك الطفل المعلمة العمل الجماعي. ٥- أن يرغب الطفل في تنفيذ ما تعلمه أثناء تطبيق البرنامج بحماس.
الفنيات المستخدمة	اللعب - التعزيز.

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 مهارة إدارة الذات للأطفال المكفوفين لصالح القياس البعدي.

جدول (٩): دلالة الفروق بين متوسطي رتب القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية علي مقياس مهارة إدارة الذات للأطفال المكفوفين (ن = ١٠)

المهارة	القياس القبلي			القياس البعدي			قيمة Z	حجم التأثير
	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
إدارة الذات	٣١.٦٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٦٢.٢٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠	**٢.٨٢	٠.٨٩

* دال عند مستوي (٠.٠٥) ** دال عند مستوي (٠.٠١)

يتضح من جدول (٩) 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 اللغوية باللغة الانجليزية في تنمية مهارة إدارة الذات للأطفال المكفوفين.

- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية عينة الدراسة الأساسية لأطفال الروضة المكفوفين في بعد "إدارة الذات"، حيث بلغت قيمة" ت" المحسوبة(٢.٨٢) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١) وهذا الفرق لصالح القياس البعدي.

جدول (١٠): نسبة التحسن المئوية للمجموعة التجريبية في مقياس مهارة إدارة الذات للأطفال المكفوفين (ن = ١٠)

المهارات	متوسط القياس القبلي	متوسط القياس البعدي	نسبة التحسن %
إدارة الذات	٣١.٦٠	٦٢.٢٠	%٩٦.٨٤

يتضح من جدول (١٠) ما يلي:

- تراوحت نسبة التحسن المئوية للمجموعة التجريبية في مقياس مهارة إدارة الذات للأطفال المكفوفين ما بين (٧٩.٩١%: ٩٦.٨٤%)، مما يدل على إيجابية وفاعلية برنامج متعدد الحواس القائم علي الأنشطة اللغوية باللغة الانجليزية في تنمية مهارة إدارة الذات 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 الدراسة على مقياس المهارات الحياتية وذلك لصالح القياس البعدي، حيث اتضح قوة تأثير البرنامج في اسهامه في تنمية مهارة إدارة الذات لدى عينة من أطفال الروضة المكفوفين وذلك باستخدام استراتيجية تعدد الحواس من خلال الأنشطة بالغة الإنجليزية والتي ساعدتهم في تعزيز قدراتهم المعرفية وإدارة ذاتهم الحياتية.

حيث 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 وعدم قدرتهم على قراءة لغة الجسد والتعلم بالملاحظة والتي غالباً لا تتوافر لدى أقرانهم من الأطفال الذين يعانون من كف في البصر سواء كفاً (كلياً – جزيئاً) ويتفق هذا مع كلاً من (Bathelt, J. et al. , 2019) و (Lang, M. et al. , 2017) وذكر (Salleh, N. et al., 2011) أن الأطفال المكفوفين و 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 من خلال استخدام استراتيجية تعدد الحواس والتي وفرت لهم الفرصة لاستخدام واستغلال جميع حواسهم (اللمسية – الشمية – الذوقية) لتنمية مهاراتهم لإدارة ذاتهم، حيث ترى الباحثة أن هذا الفرق لصالح القياس البعدي وهذا يرجع إلى أهمية البرنامج متعدد الحواس القائم على الأنشطة باللغة الإنجليزية لتنمية مهارة إدارة الذات للأطفال المكفوفين واثبات ذاتهم مما ساعدهم على تنميتها وأكد هذا دراسة (Ajuwon, P. ,et al. 2015) لتوعية الأطفال المكفوفين 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 المكفوفين والمعاقين بصرياً المهارات المطلوبة لهم وزيادة فرصهم في التعليم ليتمكنوا من النجاح في الحياة ومساعدتهم على النمو بشكل أفضل

والاندماج مع مجتمعاتهم واتفق ايضاً على ذلك كلا من (Dale, N. et al.,2014) و (D'Allura, T. 2002) و (Salleh, N.,& Zainal, K. , 2010)

واتفق مع هذا أيضا دراسة (Davis, P. , Hopwood, V. 2002) فكما ذكروا أنه إذا أردنا أن ينجح الأطفال المكفوفين و 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 على مساعدتهم في استخدام حواسهم المختلفة الأخرى للتعلم ولتنمية مهاراتهم واكسابهم القدرة على إدارة الذات أن يكونوا قادرين على التحكم بإدارة ذاتهم 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 وذو 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 الاستكشاف 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 المكفوفين و ذو الإعاقة البصرية 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) ان الأطفال المكفوفين و المعاقين بصرياً يحتاجون غلى تعلم الأنشطة والمهام بطريقة مختلفة وباستخدام الأدوات الوسائل 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 المعاقين بصرياً و المكفوفين 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 استخدم فيها الأطفال المكفوفين 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 مهارة إدارة الذات للأطفال المكفوفين.

جدول (١١): دلالة الفروق بين متوسطي رتب القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية علي مقياس لمقياس مهارة إدارة الذات للأطفال المكفوفين (ن = ١٠)

المقياس	القياس البعدي			القياس التتبعي			قيمة Z
	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	
إدارة الذات	٦٢.٢٠	٤.٧٥	١٩.٠٠	٦١.٨٠	٣.٠٠	٩.٠٠	٠.٨٦

يتضح من جدول (١١) ما يلي:

- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب القياسيين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية علي مقياس مهارة إدارة الذات للأطفال المكفوفين، مما يشير إلى استمرار فاعلية برنامج متعدد الحواس القائم علي الأنشطة اللغوية باللغة الانجليزية في تنمية مهارة إدارة الذات للأطفال 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 مهارة إدارة الذات للأطفال المكفوفين، وترى الباحثة هذا عائد إلى استمرار فاعلية برنامج متعدد الحواس القائم علي الأنشطة اللغوية باللغة الانجليزية في تنمية مهارة إدارة الذات لدى الأطفال المكفوفين عينة الدراسة.

أوضحت نتائج الفرض الثاني على أن استراتيجية تعدد الحواس من اكثر الاستراتيجيات اسهاماً في تنمية مهارات التواصل والمشاركة وإدارة الذات لدى عينة الدراسة، حيث ساعدت الأطفال المكفوفين 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.

يتفق هذا مع ما ذكره كلا من (Hatton, D., 2014) (Grimmett, E. , et al. , 2011) و (Hatlen, p., 2004) أن الأطفال المكفوفين في مرحلة الطفولة المبكرة والذين يعانون من اعاقة بصرية يحق لهم الحصول على الفرص والخدمات التربوية والتي تلبي احتياجاتهم حيث لديهم احتياجات تعليمية فريدة عائدة بسبب ضعف بصرهم، لذا لابد من الوصول بهم إلى تعلم المهارات والمفاهيم الوصول التعويضي لسد عجزهم البصري.

فقد أكد (Lewis, S. & Iselin, S. 2002) على ضعف أداء الأطفال المكفوفين من ذوي الإعاقة البصرية عن أداء أقرانهم من الأطفال المبصرين في اكتسابهم للمهارات المعيشية، مما يؤثر سلباً على التوزان داخل النظام الأسري وفقاً لما هو موضح بدراسة كلاً من (Turnbull, A., et al. , 2015)، وأكد (Jackson, C. & Turnbull, A. 2004) على حاجة الأطفال ذو الإعاقة البصرية المكفوفين إلى استراتيجيات محددة تكون لهم داعمة لتمكنهم من الحصول على المهارات والتي بها يعيدوا الاستقرار لأنفسهم وكذلك التوازن داخل أسرهم.

استخدام البرنامج متعدد الحواس للأطفال المكفوفين قد أثر وبوضوح على الأطفال عينة الدراسة 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 حيث يتفق هذا مع ما ذكره (Bardin, J. 2014) بدراسته وأكد أيضاً على حاجة الأطفال المكفوفين ذوي الإعاقة البصرية إلى تعليم يختلف عن الأطفال المبصرين في طريقة الأداء.

وذكر(Ferrell, K. 2011) و(Nunes, D. et al. , 2016) على تأثير العمى والخبرة المتراكمة عند اكتساب المعرفة والمهارات على الأطفال المكفوفين ذوي الإعاقة البصرية وتجنباً لهذا لابد أن يكون تعليمهم قائم على الحواس المتعددة وذلك لإرساء التعلم و في سن مبكرة.

يساعد التعلم متعدد الحواس (Multi – sensory activities) الفرد على التعلم باستخدام أكثر من حاسة واحدة بالنسبة للأطفال المكفوفين 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، 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 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 كما هو موضح بدراسة (Romero, C. & Moreno, J. 2010)

وقد أتفق كلا من (Baltisberger, S. 2017) ‘ (Barton, E. 2015) ‘ (Waller, S. , et al. , 2015) و & (Zimmerman, J. , McDonagh, D., Thomas, J., 2010)’ (Forlizzi, J. , 2014) أن تعلم الطفل الكفيف لغة جديدة ليس بالمهمة المستحيلة كما يخشاها المعلمون، فيمكن للمعلم جعل اللغة حقيقة من خلال اتاحة الفرصة للطفل لإدراك اللغة من خلال الأشياء الحقيقة التي تعمل على إنشاء اتصال بين الكلمة والمجسم الدال عليها بواسطة لمسه، وتصميم الأداة للأطفال المكفوفين تتضمن مجسمات تفاعلية متعددة الحواس لاستكشاف امكانية

استخدام مزج الحقائق والمحتوى القابل للمشاركة لتطوير افكر ومساعدتهم لتطوير مهاراتهم أثناء النمو للقدرات المعرفية للأطفال المعاقين بصرياً.

فتزويد الأطفال المكفوفين 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 هذا ما أوضحه كلاً من (Ogershok, R. , Cottrell, S. , 2004)، (Proffitt, R..2006)،(Blikstein, P. , et al. , 2016)، (Whittam, M. , Chow, W. , 2017)

حيث أكد (Morrow, M. , 2009)، (Ozaydin, L. , 2015) على أن اللعب هو الوسيط الطبيعي للأطفال والذي يمكننا من خلاله دمج النشاطات المختلفة وبسهولة في مواقف اللعب للأطفال مع أقرانهم ليعطيهم الفرصة لبناء العلاقات وتعلم مهارات الاتصال والسلوكيات المناسبة، وأشارت النتائج أنها كانت فعالة في زيادة تطور المهارات للأطفال في سن ما قبل المدرسة.

أولاً: المراجع العربية:-

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

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

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

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

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

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

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

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

يحيى، خولة أحمد، عبيد، ماجدة السيد (٢٠٠٧). **أنشطة للأطفال العاديين ولذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة ما قبل المدرسة**، عمان، الأردن. دار المسيرة.

علي، رانيا عبد المعز (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.

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

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.

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

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

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

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

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.

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

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

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

دسوقين كمال (٢٠٠٠). ذخيرة علوم النفس، المجلد الثاني، ط٣، القاهرة. دار الأهرام للنشر والتوزيع.

حمادة، سلوى على (٢٠١٢)."برامج لتنمية المهارات الحياتية"، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مجلة القراءة والمعرفة، عدد(١٣٢)، أكتوبر، ١٨٢-٢٠٠.

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

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

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.

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.

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

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.

وزراة التربية والتعليم (٢٠١٨). **أكتشف. دليل المعلم لمهارات التدريس الصفي٢٠١٨-٢٠١٩**،رياض الأطفال المستوى الثاني، وزارة التربية والتعليم و التعليم الفني.

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

ثانيا: المراجع الأجنبية:-

Ajuwon, P., Sarraj, H., Griffin-Shirley, N., Lechtenberger, D., & Zhou, L. (2015). Including students who are visually impaired in the classroom: Attitudes of preserved 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 (pp. 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., Sheppard, V. (2003). **Teaching Students with Visual Impairments:** A guide for the support team , Saskatchewan Learning, Regin

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 North Carolina, **FPG Child Development Institute**

DiMatties, M. E., & Sammons, J. H. (2003). Understanding sensory integration. ERIC digestERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education, 1110 North Glebe Rd., Arlington, VA 22201-5704. Retrieved from, https://ezproxy.csusm.edu/login?url=https://search.proquest.com/docview/62161611?acc

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: **History and theory of teaching children and youths with visual impairments.** 1**(** 2) 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(5) 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.

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 Approach 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 supporting innovation. **Australasian Med J** ,3(8) 458–464

Metatla, O. (2017). Uncovering Challenges and Opportunities for Including Visually-Impaired and Blind Children in Mainstream Schools.In The 31st British Human Computer Interaction Conference (The e WiC Series). BCS, The Chartered Institute for IT.

https://doi.org/10.14236/ewic/HCI2017.102

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

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 knowledge and skills in the 21st century. Committee on Defining Deeper Learning and 21st Century Skills, J. W. Pellegrino & 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, Missdiagnoswd and Unseen Disability" The Nelson Homepage, 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 economy of action. **Perspectives Psychol Sci,** 1(2) 110–122

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

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

Romero Caballero, G. C., & Moreno Moreno, J. K. (2010). L`enseignement du FLE aux jeunesnon-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.

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.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Waller S, Bradley M, Hosking I, Clarkson PJ (2015) Making the case for inclusive design. **Applied Ergonomics**. 46 297–303

Warren, S., Martinez, R., & Sortino, 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 knowing in HCI. Springer**, Berlin, pp 167–189