



مجلة علوم

ذوى الاحتياجات الخاصة

برنامج تدريبي لتنمية مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال المكفوفين
Training program to develop joint attention skills in blind children

إعداد /

أ.د/ إيهاب عبد العزيز الببلاوي

أ.م. د/ محمود ربيع الشهاوي

أستاذ الصحة النفسية والتربية الخاصة

أستاذ مساعد ورئيس قسم الإعاقة

وعميد كلية علوم الإعاقة والتأهيل بجامعة الزقازيق

البصرية بكلية علوم ذوى الاحتياجات

الخاصة - جامعة بني سويف

أحمد عبدالله دسوقي جبر

باحث دكتوراة بقسم الإعاقة البصرية

بكلية علوم ذوى الاحتياجات الخاصة - جامعة بني سويف

المستخلص

هدف البحث الحالي إلى تنمية بعض مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال المكفوفين باستخدام برنامج تدريبي، ولتحقيق هدف البحث تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة البحث من (١٢) طفلاً وطفلة، بواقع (٨) ذكور، و(٤) إناث، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٤-٦) أعوام، بمتوسط عمري قدره (٥.٢٥) عامًا، وانحراف معياري قدره (٠.٢١٦)، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين (ضابطة وتجريبية) واستخدم الباحث الأدوات الآتية: قائمة ملاحظة مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية (إعداد الباحث)، البرنامج التدريبي لتنمية مهارات الانتباه المشترك (إعداد الباحث)، وأظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج على قائمة ملاحظة مهارات الانتباه المشترك لصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي- والبعدي على قائمة ملاحظة مهارات الانتباه المشترك لصالح القياس البعدي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي- والتتبعي على قائمة ملاحظة مهارات الانتباه المشترك.

الكلمات المفتاحية:

(الانتباه المشترك، برنامج تدريبي، الأطفال المكفوفين، ذوي الإعاقة البصرية).



Abstract:

The current research aimed to present a training program model for developing joint attention skills for blind children, and to achieve the objectives of the study the quasi-experimental approach was used. The study sample consisted of (12) children, 8 males and 4 females, aged between 4-6 years, with a mean age of (5.25) years and a standard deviation of (0.216.) The children were divided into two equivalent groups (control and experimental). The researcher used the following tools: A Joint Attention Skills Observation Checklist for Children with Visual Impairments (by the researcher). The training program for developing joint attention skills (by the researcher). The research results revealed the following: There were statistically significant differences between the mean rank scores of children in the experimental and control groups after applying the program, in favor of the experimental group, on the Joint Attention Skills Observation Checklist. There were statistically significant differences between the pre- and post-test mean rank scores of the experimental group, in favor of the post-test, on the Joint Attention Skills Observation Checklist. There were no statistically significant differences between the post-test and follow-up test mean rank scores of the experimental group on the Joint Attention Skills Observation Checklist.

Keywords:

(Joint attention, Training program, Children, Blind, Visually impaired).

مقدمة:

تُعد الإعاقة البصرية من الإعاقات التي حظيت باهتمام مبكر سبق جميع الإعاقات الأخرى، كما أن فئة المعاقين بصريا قد نالت اهتماما ورعاية كبيرين من قبل الباحثين والأخصائيين التربويين والنفسيين والاجتماعيين، حيث تعد حاسة البصر النافذة البصرية على العالم الخارجي والتي تنقل للفرد جوانب البيئة الاجتماعية والمادية المحيطة به، ومن هنا تزداد تلك الأهمية عندما يتعلق البحث بفئة الأطفال من ذوي الإعاقة البصرية من خلال تقديم البرامج التأهيلية لهم ودمجهم مع أقرانهم العاديين وانخراطهم في المجتمع.

وتؤدي عدم القدرة على الإبصار إلى صعوبة في التنقل ومحدودية النشاط والتفاعلات الاجتماعية مما يسبب مشكلات في النمو الاجتماعي، ومحدودية الخبرة للطفل المعاق بصريا بالإضافة إلى مشكلات في التواصل الجسدي مع المحيطين من أفراد أسرته كما يؤثر على انتمائه لأقرانه وتكوين علاقات مع المحيطين به. (إبراهيم الزريقات، ٢٠٠٩، ٤).

ويعرف الكف البصري على أنه حالة يفقد فيها الفرد القدرة على استخدام حاسة البصر بفاعلية مما يؤثر سلباً على أدائه ونموه، مما يستدعي تعديلات خاصة على المناهج وأساليب التدريس (أحمد صالح، ٢٠١٨، ٦٥).

ويعتبر الانتباه المشترك أحد المهارات الأساسية لتنمية مهارات الأطفال الاجتماعية واللغوية، وقد اعتمدت الأبحاث بشكل رئيسي على الإدراك البصري أو المهارات البصرية بشكل عام لتقييم استجابة الطفل للانتباه المشترك، وهذا أمر يشكل مشكلة لأن حاسة البصر ليست الطريقة الوحيدة لإظهار هذه المهارة، بل يمكن أن تعمل وسائل حسية أخرى بنفس الغرض.

وتركز معظم أبحاث الانتباه المشترك على الأطفال الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد، حيث يتأخر تطور الانتباه المشترك بشكل ملحوظ لديهم، مما يُحد من التفاعلات الاجتماعية الأساسية اللازمة لتعلم اللغة فيما بعد (Adamson, 2019).

ومع ذلك، أشارت العديد من الدراسات إلى بعض التشابهات مع سلوك الأطفال ذوي الإعاقة البصرية سواء كانوا مكفوفين كلياً أو ضعاف بصر، لأن الأطفال ذوي الإعاقة البصرية يعانون من تأخر في نفس المناطق التي يتأخر فيها الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (Dale & Salt, 2007; Urqueta Alfaro, Vacaru, Wittich, & Sterkenburg, 2021)

ويرى كل من (Smith & Tyler, 2010, 388) أن سنوات ما قبل المدرسة تعتبر الأساس لتعلم مستمر مدى الحياة حيث تؤدي إلى تنمية المهارات الاجتماعية والنجاح الأكاديمي والاستقلالية، وبما أن الأطفال ذوي الإعاقة البصرية الذين ولدوا بهذه الإعاقة أو أصيبوا بها خلال الخمس سنوات الأولى يفتقرون إلى الخبرات البصرية، لذا يصعب عليهم تكوين تصور واقعي عن البيئة والحياة المحيطة بهم، لذا يمكن للبرامج التدريبية أن تزود الأطفال المكفوفين بالخبرات الصحيحة والمناسبة للنمو، والتي يمكن أن تحد من التأثيرات السلبية للإعاقة، لذا يُعد البحث الحالي محاولة لإعداد برنامج تدريبي لتنمية مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال المكفوفين.

مشكلة البحث:

من خلال قراءات الباحث في ميدان التربية الخاصة، والاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت مهارات الأطفال المكفوفين، وحيث أن الباحث من ذوي الإعاقة البصرية المكفوفين مما ساهم في شعوره بالمشكلة على وجه خاص، فمن خلال معاشته لهذه للإعاقة فهو يدرك تمامًا وجود قصور في المهارات الاجتماعية والتي تتضمن التواصل، والمشاركة الاجتماعية والتفاعل وغيرها من المهارات الهامة، حيث يلاحظ أن معظم البرامج التدريبية للأطفال المكفوفين قد اغفلت العمل على مهارات الانتباه المشترك رغم أهميته الشديدة في نمو الأطفال المكفوفين وتطورهم الاجتماعي.

وقد أشارت دراسة (Bigelow, 2003) إلى أهمية تطوير الانتباه المشترك فيما يتعلق بأهمية الرؤية والإدراك والسياق الاجتماعي واللغة ومعرفة الذات المبكرة للأطفال من ذوي الإعاقة البصرية.

وقد توصلت دراسة (Delinicolos & Young, 2014) إلى وجود علاقة بين الاستجابة للانتباه المشترك والعلاقة الاجتماعية، حيث أنه يمثل أحد الإعاقات الاجتماعية المبكرة التي يمكن ملاحظتها لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد وغيرهم من ذوي الإعاقات الأخرى.

كما أشارت مارجريت (Margaret, 2015) إلى أن الانتباه المشترك هو الوسط الذي يتم فيه التعلم الاجتماعي وخاصة تطور اللغة، ويُعد نقص نمو مهارات الانتباه المشترك يؤثر على جودة التفاعلات الاجتماعية مع مقدمي الرعاية ويقلل من فرص تعلم هذه المهارات في سياق حلقات الانتباه المشترك.

وتشير (Keith (2022 إلى أن الأطفال الذين يعانون من ضعف البصر يمكنهم تعلم مهارات الانتباه المشترك، من خلال إثراء الخبرات الاجتماعية؛ علاوة على ذلك، يمكن لمقدمي الرعاية المختصين دعم وزيادة هذه التجارب والخبرات الإيجابية عن طريق التواصل الجسدي واللفظي، والأنشطة القائمة على الإيقاع والغناء والمهارات اللمسية وغيرها.

وبناءً على ما سبق قام الباحث بتصميم برنامج تدريبي لتنمية مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال المكفوفين. ويمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤل الرئيس:

ما فعالية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الانتباه المشترك لدى عينة من الأطفال المكفوفين؟
ويتفرع منه التساؤلات الفرعية التالية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات الانتباه المشترك لصالح القياس البعدي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات الانتباه المشترك في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مهارات الانتباه المشترك؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى ما يأتي:

- ١- تنمية مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال المكفوفين.
- ٢- التحقق من فعالية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال المكفوفين.

أهمية البحث:

يتناول البحث أهمية بالغة من جوانب متعددة، يمكن تقسيمها إلى قسمين رئيسيين:

١- الأهمية النظرية

- سد الفجوة البحثية: يساعد البحث في تسليط الضوء على موضوع الانتباه المشترك لدى الأطفال المكفوفين، وهو مجال يعاني من قلة الدراسات العلمية، خاصة في البيئة المصرية والعربية.
- تعميق الفهم العلمي: يساهم البحث في تعزيز المعرفة حول كيفية تأثير برامج التدريب الموجهة على تنمية المهارات الاجتماعية والمعرفية للأطفال المكفوفين.
- إثراء الأدبيات: يضيف البحث إلى الأدبيات العلمية المتعلقة بتنمية مهارات الأطفال ذوي الإعاقة البصرية، مما يساعد الباحثين والأكاديميين في تطوير برامج جديدة.

٢- الأهمية التطبيقية

- تحسين الكفاءة الاجتماعية: يساعد البرنامج التدريبي المقترح على تحسين مهارات الانتباه المشترك، مما يعزز التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال المكفوفين.
- تقديم أدوات عملية: يوفر البحث برنامجًا تدريبيًا يمكن للمختصين في التربية الخاصة وأولياء الأمور استخدامه في تحسين تواصل الأطفال المكفوفين مع أقرانهم وبيئتهم.
- رفع جودة الخدمات: يدعم البحث المعلمين والمربين في تصميم استراتيجيات تعليمية متطورة تراعي احتياجات الأطفال المكفوفين.
- تعزيز الدمج المجتمعي: من خلال تحسين قدرات الأطفال المكفوفين على التفاعل، يساهم البحث في تحقيق أهداف الدمج الاجتماعي والتعليمي لهذه الفئة.
- يُبرز البحث أهمية تطوير المهارات الحياتية للأطفال المكفوفين لتحقيق أقصى قدر من الاستقلالية، مما ينعكس إيجابيًا على جودة حياتهم ومستقبلهم.

المفاهيم الإجرائية للبحث:

- ١- **الأطفال المكفوفين Blind children**: يعرف الباحث الأطفال المكفوفين إجرائيًا بأنهم "الأطفال الذين يعانون من فقدان كامل للبصر يؤدي إلى عدم تمكنهم من القيام بالأنشطة اليومية التي تتطلب رؤية، ويتم تقديم الأنشطة التعليمية والتفاعلية لهم باستخدام طرق بديلة للحواس الأخرى مثل اللمس والسمع"

٢- **الانتباه المشترك Joint Attention**: يعرفه الباحث إجرائيًا بأنه " قدرة الطفل الكفيف على المشاركة في تركيز اهتمامه مع شخص آخر مثل (المعلم، الأقران) نحو شيء أو حدث معين باستخدام وسائل بديلة عن الرؤية كالسمع واللمس، يشمل ذلك الاستجابة للإشارات اللفظية و اللمسية وكذلك قدرته على جذب الانتباه باستخدام الإشارات اللفظية أو الجسدية".

٣- **البرنامج التدريبي Training Program**: يعرفه الباحث إجرائيًا بأنه " مجموعة من الأنشطة والتدخلات التعليمية المخططة بعناية للأطفال المكفوفين، والتي تهدف إلى تطوير مهارات محددة مثل مهارات الانتباه المشترك والتواصل والحركة باستخدام استراتيجيات تعتمد على السمع واللمس والتفاعل الحسي، بناءً على أهداف واضحة وقابلة للقياس تتناسب مع قدرات واحتياجات الأطفال المشاركين".

إطار نظري ودراسات سابقة

أولاً: الأطفال ذوي الإعاقة البصرية (المكفوفين)

تُعد حاسة البصر من النعم التي أنعم الله بها على الإنسان، حيث إنه لا يستطيع أن يمارس حياته بصورة طبيعية متوافقة مع واقع بيئته التي يعيش فيها، إلا إذا كان متمتعاً بقدر مناسب من الإبصار.

ويُعد الأطفال المكفوفون جزءاً من الفئات الخاصة الذين يواجهون تحديات متعددة في حياتهم اليومية والتعليمية، حيث أن الكف البصري، أو فقدان الرؤية الكلية أو الجزئية، يؤثر بشكل كبير على تطور مهارات الأطفال، لا سيما تلك المتعلقة بالتواصل الاجتماعي، فالإبصار أحد الحواس الأساسية التي تساهم بشكل كبير في تكوين المعرفة والتفاعل مع العالم المحيط (منى الحديدي، ٢٠١٧).

ووفقاً لتصنيفات منظمة الصحة العالمية (٢٠٢٠)، يعاني الأطفال المكفوفون من صعوبات في الوصول إلى المعلومات البصرية مما يؤثر على تفاعلهم مع بيئتهم المحيطة.

هذا النقص في المدخلات البصرية يتطلب تعزيزاً للأساليب التعليمية التي تعتمد على الحواس الأخرى، مثل السمع واللمس، لتطوير مهاراتهم التفاعلية والاجتماعية. وبالتالي، تصبح الحاجة إلى برامج تدريبية موجهة لتطوير المهارات الاجتماعية والمعرفية أمراً ضرورياً للأطفال المكفوفين لضمان مشاركتهم الفعالة في المجتمع (Gale & Murphy, 2018).

وتتعدد الخصائص والسمات لدى الأطفال المكفوفين إلا أن الباحث سوف يتعرض لثلاث من هذه الخصائص: المعرفية والاجتماعية الانفعالية والحركية الجسمية الأكثر ارتباطاً بمتغير الدراسة مع تدعيمها بالدراسات والأبحاث وهذه الخصائص على النحو التالي:

الخصائص المعرفية:

يُعد غياب حاسة البصر له أثر كبير في الحد من قدرة ذوي الإعاقة البصرية في الإدراك والمعرفة في تفاعلهم مع البيئة، وينتج عن هذا قصور في بعض عمليات الإدراك لديهم، خاصة عمليتي التمييز على المثيرات التي تقع على حاسة البصر بسبب صعوبات الانتباه والتذكر، فهو لا ينتبه إلى خصائص الأشياء؛ لأنه لا يدركها، فإذا سُئل مثلاً عن لون الدم يصفه بأنه لزج، مما يعني أن المعاقين بصرياً يستخدمون مفاهيم لغوية ذات معنى بصري لا تعني شيئاً بالنسبة لهم، فهي ليست مبنية على أساس حسي مستمد من خبرة واقعية، وقد أُطلق على هذه الظاهرة مصطلح الواقعية اللفظية (مروة الشافعي، ٢٠٢٠).

بينما تضيف أمل محمد (٢٠٢٠) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعاق بصرياً وأقرانه

المبصرين، من حيث تكوين المعاني، أو المفاهيم للأشياء التي يحسونها باللمس، أو يكونون عنها معاني معينة من خلال السمع أو التذوق أو الشم، إلا أن بعض الدراسات الأخرى أكدت عكس ذلك، وأوضحت أن فاقد البصر أقل في التحصيل الأكاديمي من زملائهم المبصرين، وقد علّل "كينيث ريكر" ذلك بأنه نتيجة لما يتصف به المعاق بصرياً من بطء الاستفادة من الخدمات التعليمية، كذلك البطء في اكتساب المعلومات، والذي يرجع إلى ضعف معدل القراءة لديهم، وقلة الخبرات عند المعوق وضعف القدرة الاستدلالية لديهم، مما قد يؤثر على اكتسابهم للخبرات التعليمية، وكذلك بطء المعاق بصرياً في التشخيص للأشياء، وتكوين مفاهيم ومعاني عنه، أي أنهم لا يختلفون عن المبصرين فيما يتعلق بالقدرة على التعلم والاستفادة من المنهج التعليمي بشكل مناسب إذا ما تم تعليمهم بأساليب تدريسية ووسائل ملائمة لاحتياجاتهم التربوية، ومساعدتهم على تكوين صور حسية عن كثير من المفاهيم المتضمنة في المنهج التعليمي، أو في البيئة المحيطة.

وتتفق مع ما سبق أمل حسونة (٢٠١٩) مع كلا من أمل محمد (٢٠٢٠)، و مروة الشافعي (٢٠٢٠) حيث تذكر أنه من أهم الخصائص الحسية لدى المعاقين بصرياً أنه يجد صعوبة في توظيف مهاراته الحسية مقارنة بالعاديين، كما يعاني من قصور عام في المهارات الحسية التي توفر له الاستقلالية.

ويؤكد حسن خليل (٢٠١٩) على أن ضغوط الحياة اليومية بشكل عام تشكل عبئاً على المعرفة للمعاقين بصرياً لذا يجب تسهيل وتيسير السبل التي تعينهم على تنمية إدراكهم ومعارفهم، وذلك ليستطيعوا مواكبة كل جديد والتغلب على المشكلات المعرفية التي تواجههم وذلك في حدود قدراتهم وإمكانياتهم الذاتية والبيئية.

مما سبق نجد إنه يوجد اختلافاً كبيراً فيما أقرته الدراسات السابقة فبعضها يرى أن هناك فرقاً بين المعاقين بصرياً والعاديين في الخصائص المعرفية، وبعضها يرى أنه لا يوجد أي اختلاف بينهم والفيصل هنا هو المقاييس التي يمكن أن تقارن الخصائص المعرفية ذاتها لدى المبصرين والمكفوفين، ولكن تحت الظروف ذاتها بمعنى أن يتم توفير كافة السبل والوسائل المعينة للمكفوفين لكي يحصلوا على نفس القدر من العلم والمعرفة الذي يمكن أن يحصل عليه العاديين ثم يمكننا حينها المقارنة بينهم.

١- الخصائص الاجتماعية والانفعالية The Emotional Characteristics

يلعب البصر دوراً هاماً في تطور المهارات الاجتماعية وبناء وتطوير العلاقات مع الأشخاص الآخرين، فعندما تكون اتجاهات الأشخاص القريبين من المعاق بصرياً إيجابية، والتي يرافقها تقديم الخدمات والبرامج التدريبية لأنشطة الحياة اليومية، خاصة فيما يتعلق بمهارة التعرف والتنقل في البيئة والعناية الذاتية؛ والتي بدورها تؤدي إلى تعزيز ثقة الطفل الكفيف وتقلل من درجة اعتماده على الآخرين (سامي أبو غولة، ٢٠١٧، ٤٩).

كما تؤثر الإعاقة البصرية في السلوك الاجتماعي تأثيراً سلبياً، فتظهر صعوبات في النمو والتفاعل الاجتماعي، وفي اكتساب المهارات الاجتماعية اللازمة لتحقيق الاكتفاء الذاتي والاستقلالية، ويرجع ذلك إلى محدودية الحركة وعدم القدرة على ملاحظة سلوك الآخرين وتعبيراتهم الوجهية كالبشاشة

والرضا والغضب مما يعيق تقليد تلك السلوكيات وتعلمها، بالإضافة إلى نقص فرص الاجتماعية للاحتكاك بالآخرين والاتصال بالعالم الخارجي (إبراهيم الزريقات، ٢٠٠٣، ٥٠١).

وأكدت (Celeste 2007) في دراستها التي هدفت إلى تنمية المهارات الاجتماعية لدى الكفيف في مرحلة ما قبل المدرسة، إلى أن الطفل في هذه المرحلة من السهل بل من اليسير العمل على تحسين مهاراته الاجتماعية ولا سيما مهارات التفاعل الاجتماعي في مرحلة ما قبل المدرسة حيث أن القدرة على إنشاء العلاقات الاجتماعية وتنميتها والحفاظ عليها ليست مهارة هامة للنجاح فقط بل للصحة الجسمية والنفسية

وأضافت حنان الغزالي (٢٠١٦) إلى أن الأطفال ذوي الإعاقة البصرية يعانون من كثرة الحيل الدفاعية المختلفة كالانسحاب والتبرير والتعويض، وبعض المخاوف الوهمية المبالغ فيها.

٣- الخصائص الجسمية الحركية: The Motor Characteristics

يمر المعاق بصرياً بنفس مراحل النمو الجسدي التي يمر بها الأطفال العاديين إلا أن نموه يكون بطيئاً إلى حد ما نظراً للعوامل المتعلقة بفقدان البصر لدى المعاق بصرياً، وكذلك ما يضعه الأهل من قيود على نشاطه إضافة إلى غياب النموذج السلوكي الحركي؛ نظراً لعدم قدرته على الرؤية واكتساب المهارات الحركية المختلفة وخاصة التآزر البصري الحركي والقصور الواضح في الحركة الدقيقة (إيهاب الببلاوي و محمد محمود، ٢٠٠٤).

ويعاني الأطفال ذوي الإعاقة البصرية من ضعف في المهارات الحركية الأساسية وخاصة في مهارات الإمساك بالأشياء والمهام التي تتطلب تآزر عضلياً بصرياً، وبعض المهارات الحركية التي تتعلق بالحركات الذاتية للطفل مثل رفع الجسم والجلوس في وضع معين والمشي باستقلالية تكون متأخرة لدى الطفل المعاق بصرياً وذلك لارتباطها بقدرته على الثبات ودقة الحركة، هذا بالإضافة إلى وجود مشكلات أخرى يواجهها المعاق بصرياً متعلقة بإتقان المهارات الحركية كالتوازن، الاحتكاك، الوقوف أو الجلوس، الجري (هناء الديلمي وزينب ياس، ٢٠١٦).

وأوضح كلاً من (Douglas & Pavey 2017) أن بعض الافراد من ذوي الإعاقة البصرية يعانون من محدودية الحركة، وقد يحتاجون العون وتقديم المساعدة، إلى جانب أنهم يظهر لديهم ما يسمى باللازمات الحركية، حيث يقومون ببعض النشاطات الجسمية النمطية بصورة غير وظيفية ومستمرة ومتكررة مثل فرك العينين،

التلويح بالزراعين، هز الرأس والساقين.

وتتفق مع ما سبق دراسة كل من مروة الشافعي (٢٠٢٠) ودراسة أحمد عبدالملك (٢٠١٩) في أن الإعاقة البصرية تسبب بعض المشاكل المتعلقة بإتقان المهارات الحركية التي تعيق الفرد عن القيام ببعض الأنشطة والأعمال التي يقوم بها الفرد المبصر، حيث تتسبب الإعاقة البصرية في اضطراب الحركة، وفي قصور القدرة على التنقل، وأيضاً إلى النمو الشعور بالخوف، والقلق، وعدم الأمن، والتردد، والحذر، وأيضاً تحدُّ من فرص اللعب، وفرص التعرف على البيئة المحيطة، واستكشاف معالمها، وبهذا فإنها تضيق من فرص التعلم والاستزادة من الخبرات اللازمة من البيئة المحيطة، فالمعاق لديه قصوراً شديداً في المهارات الحركية، حيث يواجه صعوبات في مهارات التناسق الحركي، والتآزر العضلي نتيجة لأن فرص النشاط الحركي التي تقدم إليه محدودة، فهو محروم من فرص التقليد للكثير من المهارات والتمارين.

ثانياً: الانتباه المشترك لدى الأطفال المكفوفين

الانتباه المشترك Joint Attention:

يُعد الانتباه أول العمليات المعرفية يليه الإدراك ثم الذاكرة، ويؤدي قصور الانتباه إلى ضعف في إدراك المعاني الحقيقية لما يحدث في البيئة المحيطة للطفل (طارق عامر، ٢٠٢٠، ٩٤).

ويُعتبر الانتباه المشترك مهارة أساسية في تطوير الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال المكفوفين، حيث يساعدهم على التواصل مع الآخرين بطريقة فعّالة. تتطلب هذه المهارة من الطفل القدرة على متابعة وتحليل الإشارات الاجتماعية غير البصرية مثل الأصوات، اللمس، والإيماءات، لتعويض نقص الرؤية. ووفقاً لدراسات متعددة، يُظهر الأطفال المكفوفون تأخراً في تطوير هذه المهارة مقارنةً بأقرانهم المبصرين،

مما يؤثر على تفاعلاتهم الاجتماعية وعلى قدرتهم على بناء علاقات مع أقرانهم (Pérez-Pereira & Conti-Ramsden, 2019).

لذلك ، فإن تدريب الأطفال المكفوفين على مهارات الانتباه المشترك يسهم في تعزيز فهمهم للتفاعلات الاجتماعية وزيادة كفاءتهم في التواصل الاجتماعي (Rødbye & Janssen, 2018).

كما يعتبر الانتباه المشترك أحد أهم المهارات الأساسية لتنمية مهارات الأطفال الاجتماعية واللغوية، حيث يشير إلى القدرة على تنسيق الانتباه بين الشركاء المتفاعلين فيما يتعلق بالأشياء أو الأحداث، وهو ضروري لاكتساب اللغة ويرتبط بالقدرة اللغوية لدى الأطفال بصفة عامة، ويعد التدريب على الانتباه المشترك ضروري للنمو العقلي؛ فهو يحسن من التواصل اللفظي لديهم وتشير نتائج دراسات التدخل المبكر للانتباه المشترك إلى أنه من خلال تدريب وتعليم الأطفال لمهارات الانتباه المشترك يؤدي بدوره إلى تحسن المهارات المعرفية والاجتماعية لديهم (إبراهيم الزريقات، ٢٠١٠).

ومن الدراسات التي أكدت على دور الانتباه المشترك في تنمية المهارات الاجتماعية عند الأطفال، دراسة (سهى أمين، ٢٠٠٨) والتي هدفت إلى الكشف المبكر للعجز في مهارات الانتباه المشترك بين الأطفال التوحيديين، ومن ثم اختبار مدى فعالية برنامج للتدخل المبكر في تنمية مهارات الانتباه المشترك لديهم. وتكونت عينة الدراسة من (٦) أطفال توحيديين من الذكور، تراوحت أعمارهم بين (٥ - ٧) سنوات، وكانت أدوات الدراسة اختبار جودارد للذكاء، مقياس تقدير التوحد الطفولي (كارز)، قائمة تقييم مهارات الانتباه المشترك للأطفال التوحيديين، مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال، برنامج التدخل المبكر القائم على استخدام الأنشطة، وأسفرت النتائج عن فعالية برنامج التدخل المبكر في تنمية مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال التوحيديين، وظهر أثره في تحسين التفاعلات الاجتماعية لدى هؤلاء الأطفال.

ويُعد الانتباه المشترك من السلوكيات الاجتماعية التواصلية المبكرة والتي تتمثل في استخدام النظرات والإيماءات بين شخصين مع بعضهما البعض حول كائن أو حدث أو مُثير للاهتمام (عادل عبدالله، ٢٠٢٠، ٩٩).

وهذا ما أكدته دراسة (سماح محمد، ٢٠١٧) حيث هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج معرفي سلوكي قائم على الانتباه المشترك لدى الطفل التوحدي في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لديهم، وتكونت عينة الدراسة من (١٢) من الأطفال التوحيديين، تراوحت أعمارهم بين (٤ - ٦) سنوات، وتتراوح نسبة ذكائهم ما بين (٥٥ - ٦٥) درجة، وشملت أدوات الدراسة مقياس التوحد، اختبار جودارد للذكاء، مقياس التواصل الاجتماعي، والبرنامج التدريبي (إعداد الباحثة)، وأظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج القائم على الانتباه المشترك في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي، كما أشارت بكفاءة استمرار البرنامج الذي تم تدريب المجموعة التدريبية عليه.

ويشير (Eggebrecht, 2017) إلى أن الانتباه المشترك يظهر خلال ٢٤ شهرا الأولى من عمر الطفل، كما أنه يدعم التواصل الاجتماعي المتعلق بنمو اللغة والمشاعر ونظرية العقل، وقد أظهرت العلاجات التي استهدفت الانتباه المشترك فعالية كبيرة، رغم التحديات الكبيرة في التصوير الوظيفي لمناطق الدماغ التي تدعم السلوكيات الاجتماعية خلال العامين الأولين من عمر الطفل، وترتبط التقييمات السلوكية والتنظيم الوظيفي للدماغ لدى الأطفال الرضع والأطفال الصغار ارتباط وثيقا بظهور الانتباه المشترك.

ويمثل الانتباه المشترك نقطة حرجية في تطور الأطفال الاجتماعي واللغوي، حيث يعرف الانتباه المشترك بأنه القدرة على مشاركة الانتباه لشيء مع شخص آخر، ويتم ذلك عادة من خلال التحدث، والإيماءات، والتحديق في العينين (Taylor, 2008)(Kryzay et al., 2013).

وذكر وينوتو تانغ (Winoto & Tango (2019 أن الانتباه المشترك بشكل عام هو تلك القدرة على مشاركة الخبرات ولاهتمامات حول الأشياء والاحداث مع الآخرين في بيئة اجتماعية.

وأضاف ابراهيم الزريقات (٢٠٠٤) إلى أن الانتباه المشترك من الملامح النمائية الرئيسة والتي يُعرض الطفل إلى العديد من فرص التعلم والتدريب، حيث يمكن للطفل من عمر (٩) شهور متابعة نظرة والديه ويبدأ في تقليد ما يفعله كل منهما من خلال تركيز الانتباه على شيء أو شخص أو فعل في الوقت ذاته.

وتعتمد هذه التطورات بشكل كبير على الرؤية، حيث يعرف الانتباه المشترك على أنه مشاركة الانتباه مع شخص آخر لمتابعة حركة جسم أو حدث معين (Mundy, 2018).

حيث يظهر الرضع الطبيعيين انتباههم لتعبيرات الوجه بين الشهر الثاني والثالث من العمر، وهذا دلالة على بداية نمو المهارات الاجتماعية عندهم ويدعم نمو مهارة الانتباه المشترك من خلال التفاعل الثنائي بين الطفل ومقدم الرعاية. (Franchini, Glaser, Wood, Eliez & Schaer, 2017: 14) (Gentaz,

بينما نجد أن الأطفال ذوي الإعاقة البصرية يفتقرون لمهارات الانتباه المشترك والتي قد تظهر في سن مبكر لدى الأطفال العاديين، حيث أنها تعتمد غالباً على المعلومات المرئية، وهذا ما أكدته دراسة (Bigelow 2003) لمعرفة متى وكيف يظهر الانتباه المشترك عند الرضع المكفوفين، وذلك نظراً لقلة الدراسات والأطر النظرية التي تناولت هذه المهارات مع الأطفال ذوي الإعاقة البصرية، لأن دراسة هذه المهارة غالباً ما تعتمد على المعلومات المرئية. وتمثل الدراسة الحالية دراسة حالة لرضيعين مكفوفين تماماً، تم فحص تطور الانتباه المشترك طويلاً خلال المرحلة الرابعة من تطبيق البرنامج في جلسات شهرية تتضمن تفاعلات مع الأشياء والتفاعل مع الأشخاص والبالغين المؤلفين لديهم. وأظهرت النتائج أهمية تطوير الانتباه المشترك فيما يتعلق بأهمية الرؤية والإدراك والسياق الاجتماعي واللغة ومعرفة الذات المبكرة للأطفال من ذوي الإعاقة البصرية.

مكونات الانتباه المشترك:

يتكون الانتباه المشترك من عنصرين رئيسيين هما: (عادل عبدالله، ٢٠٢٠).

١- الاستجابة للانتباه المشترك (RJA) Responding to Joint Attention

ويُقصد بها استجابة الطفل لمحاولات الآخرين، بغرض جذب انتباهه نحو حدث معين أو شيء ما، ويتم ذلك من خلال الالتفات بالرأس وتحويل النظرة أو توجيهها، ومتابعة اتجاه العين.

٢- المبادرة بالانتباه المشترك (IJA) Initiating Joint Attention

ويُقصد بها أن يبدأ الطفل بجذب انتباه الآخر بالمشاركة الاجتماعية نحو حدث معين أو إلى شيء معين مما يعنى البدء بالتفاعل الاجتماعي مع ذلك الشخص ويتم ذلك من خلال التواصل بالعين، والإشارة، وتحول النظرة.

وأضافت (DAW, 2013) مكون ثالث للانتباه المشترك وهو تنسيق الانتباه المشترك، وتعرفه بأنه مشاركة الانتباه إلى شيء أو حدث أو كيان ثالث مع فرد آخر.

وتعرف الاستجابة للانتباه المشترك بأنها "عملية الرد على محاولات شريك التواصل لجذب انتباه الشخص إلى شيء أو حدث أو كيان ثالث، ويتم ذلك من خلال التواصل اللفظي أو غير اللفظي من خلال الايماءات أو تحول النظرة.

كما تعرف المبادرة بالانتباه المشترك بأنها " محاولة جذب شريك التواصل إلى شيء أو حدث ويتم ذلك باستخدام الإشارات اللفظية وغير اللفظية.

ويؤثر غياب المبادرة بالانتباه المشترك لدى الأطفال بشكل مباشر على الأداء الاجتماعي والوظيفي وتفاعلاتهم مع الافراد المحيطين، خاصة أن البيئات الاجتماعية الخالية من المشتتات والمثيرات تمهد لتحقيق الانتباه بشكل أعلى (Ambrose, McKenzie, Ghanouni, 2020, 53). وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن القصور في مهارات الانتباه المشترك لدى الطفل المكفوفين يعكس ضعفًا في المشاركة الاجتماعية ومهارات التواصل، والذي يؤدي بدوره إلى قصور في المهارات الاجتماعية وتكوين الصداقات والتقليد والكفاءة الاجتماعية لدى هؤلاء الطفل.

وقد بينت دراسة (Ross, 2017) دور الانتباه المشترك مع الأطفال ذوي الإعاقة البصرية، والتي هدفت إلى التعرف على برنامج تدخل مبكر لإكساب مهارات الانتباه المشترك للأطفال ذوي الإعاقة البصرية باستخدام استراتيجيات معدلة من الانتباه المشترك القائمة على اللعب الرمزي. واستخدمت الدراسة تصميم بحثي متعدد الأسس لتحديد الاستراتيجيات المعدلة من قائمة مهارات الانتباه المشترك باللعب الرمزي، وتكونت عينة الدراسة من (٤) أطفال ممن يعانون من ضعف البصر بمستويات مختلفة، وتم تطبيق البرنامج عليهم لمدة (١٥) اسبوعًا، بمعدل (٢-٣) جلسات اسبوعيًا. أظهرت النتائج تحسن في

مستوى ومدة الوقت الذي يظهر فيه الطفل مشاركة في الانتباه المشترك، كما أشارت نتائج الدراسة إلى فعالية برنامج التدخل المبكر (الاستراتيجيات المعدلة) في تسهيل الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية والاعاقات المتعددة.

كما تشير النظريات إلى أن الأطفال ذوي الإعاقة البصرية يمكنهم تعلم مهارات الانتباه المشترك من خلال التجارب الاجتماعية. وبالإضافة إلى ذلك، يمكن للأخصائيين ومقدمي الرعاية المتمكنين تسهيل هذه التجارب الإيجابية من خلال التواصل الجسدي والكلام والأنشطة التي تشمل الغناء والإيقاع.

حيث أن الأطفال ذوي الإعاقة البصرية يكتسبون الانتباه المشترك، على الرغم من صعوبة تصور كيفية توجيه انتباه الآخرين إلى الأشياء، وعلى الرغم من تأكيد دور الرؤية في تحقيق الانتباه المشترك، إلا إن الإشارات الغير بصرية مثل؛ المعلومات اللمسية والسمعية والحركية بالإضافة لدعم الأخصائي ومقدمي الرعاية الكفاء، كما أن الأطفال ذوي الإعاقة البصرية يحتاجون إلى التفاعل مع الأشياء بشكل متتابع من أجل تطوير فهمهم للعالم المادي من حولهم، مثل المعلومات المكانية والأحداث (Bigelow, 2003).

وهذا ما أكدته دراسة (Alfaro, Vacaru, et al, 2021) استكشاف العلاقة بين مهارات الانتباه ودرجة الإبصار عند الرضع من ذوي الإعاقة البصرية وحساسية التباين، مقاسة بتقنيات (PL). وإمكانات الاستثارة المرئية (VEP). وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طفل رضيع من ذوي الإعاقة البصرية، متوسط أعمارهم (سنة و ٦ أشهر)، تم استخدام تحليل الانحدار الخطي لمعرفة العلاقة بين درجة الإبصار للرضع ومشاركة مهارات الانتباه لديهم، لوحظت المؤشرات التالية أكثر من غيرها في إظهار الطفل لمهارات الانتباه المشترك (اتجاه جسم الطفل للأخصائي، وتبديل النظرة بين الأخصائي والهدف، والتحدث إلى الأخصائي)، تم قياس نموذج واحد كمتنبئ وحيد لإظهار الأطفال لمهارات الانتباه وأسفر ٢٦.٨٪ من التباين في تلك المشاركة، كما أشارت النتائج إلى أن الأطفال الذين يعانون من انخفاض في حدة البصر يظهرون درجات أقل لمهارات الانتباه المشترك.

ويمكن للأطفال ذوي الإعاقة البصرية استخدام حواس السمع واللمس والشم والتذوق لجمع معلومات حول الأشياء من حولهم، كما يمكنهم أيضا استخدام هذه الحواس للتفاعل مع الآخرين وبناء علاقات اجتماعية.

حيث يتطلب اكتساب المعلومات من خلال الحواس الأخرى جهدا أكبر، فقد يحتاج الأطفال المكفوفين إلى استخدام أجسادهم للحصول على الأشياء واستكشافها في محيطهم، كما يواجه الأطفال ذوي الإعاقة البصرية صعوبات في الوصول إلى المعلومات وقد يفتقرون إلى الفرص المناسبة للتفاعلات والتحفيز؛ فقد أكدت دراسة (Boas, Ferreira, Moura, Maia, & Amaral (2016) على أهمية وجود شريك اجتماعي قادر على دعم الطفل في فهم العالم من حوله ومساعدته على الاستجابة لسلوكيات الانتباه والتواصل.

ومن الدراسات التي أشارت نتائجها لدور الانتباه المشترك في تنمية مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية، دراسة (Wieland, Thevin, Schmidt, & Machulla (2022) إلى الكشف عن التواصل غير اللفظي والانتباه المشترك بين الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية والمبصرين، وتوفير إرشادات للمحادثات الشاملة في الواقع الافتراضي، وتكونت عينة الدراسة من (١١) فرد (٧) من ذوي الإعاقة البصرية و(٤) من المبصرين، بغرض استكشاف كيفية استخدام الإشارات غير اللفظية والانتباه المشترك وإدراكهما في الحياة الاجتماعية اليومية (مواقف ومحادثات). وأشارت النتائج التي توصلت إليها الدراسة إلى أن التواصل البصري واتجاه الرأس وحركات الرأس وتعبيرات الوجه مهمة لكلا المجموعتين في المحادثات ولكن غالبًا ما يصعب تحديدها بصريًا لذوي الإعاقة البصرية، وأوصت الدراسة بتقديم اقتراحات ملموسة لتصميم مساحات الواقع الافتراضي الاجتماعية، بحيث تشمل على أفراد من ذوي الإعاقة البصرية.

فروض البحث:

بناءً على ما سبق الإشارة إليه من إطار نظري ودراسات سابقة يمكن صياغة الفروض على النحو التالي:

- ١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات الانتباه المشترك في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
- ٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات الانتباه المشترك لصالح المجموعة التجريبية.
- ٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مهارات الانتباه المشترك.

إجراءات البحث:

ينتمي هذا البحث إلى الدراسات شبه التجريبية لمجموعتين متكافئتين (تصميم قبلي/ بعدي) لاختبار العلاقة بين المتغير المستقل (البرنامج التدريبي) والمتغير التابع (مهارات الانتباه المشترك) لدى الأطفال المكفوفين.

أولاً: المحددين الزمني والمكاني: تم تنفيذ البحث التجريبي على عينة من الأطفال المكفوفين بمراكز تأهيل ذوي الإعاقة البصرية بمحافظة الجيزة لمدة (٨) أسابيع.

ثانياً: عينة البحث: تكونت عينة الدراسة من (١٢) طفل من الأطفال المكفوفين طُبِّقَتْ عليهم قائمة ملاحظة مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية (إعداد الباحث) وتم انتقاء الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (٤-٦) سنوات بمتوسط حسابي (٥.٢٥) سنة وانحراف معياري قدره (٠.٢١٦).

تم تقسيم عينة البحث إلى مجموعتين: (تجريبية وضابطة) وتكونت كل مجموعة من (٤ ذكور و ٢ إناث) وتم التحقق من تكافؤ مجموعتي البحث قبل تطبيق البرنامج التدريبي من حيث العمر الزمني، مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية.

جدول (١)

قيمة Z ودلالاتها للفروق بين رتب متوسطي درجات (المجموعة الضابطة- المجموعة التجريبية) في العمر الزمني ومهارات الانتباه المشترك

المتغير	الأبعاد الفرعية	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة
مهارات الانتباه المشترك	العمر بالسنين	الضابطة	٦	٤,٧٨	٠,٥٤٩	٦,٤٢	٣٨,٥٠	٠,٠٨٠	غير دالة
		التجريبية	٦	٤,٩٠	٠,٣٤٠	٦,٥٨	٣٩,٥٠		
	التواصل اللفظي والصوتي	الضابطة	٦	١٢,٦٦	١,٢١	٦,٢٥	٣٧,٥٠	٠,٢٥١	غير دالة
		التجريبية	٦	١٢,٨٣	٠,٧٥٢	٦,٧٥	٤٠,٥٠		
	التواصل اللمسي والحركي	الضابطة	٦	١٢,٨٣	٠,٩٨٣	٥,٨٣	٣٥,٠٠	٠,٦٧٧	غير دالة
		التجريبية	٦	١٣,١٦	٠,٧٥٠	٧,١٧	٤٣,٠٠		
	التقليد	الضابطة	٦	١٣,٥٠	١,٣٧	٦,٩٢	٤١,٥٠	٠,٤١٤	غير دالة
		التجريبية	٦	١٣,١٦	١,١٦	٦,٠٨	٣٦,٥٠		
	التفاعل الاجتماعي	الضابطة	٦	١٠,٣٣	١,٢١	٦,٢٥	٣٧,٥٠	٠,٢٤٩	غير دالة
		التجريبية	٦	١٠,٥٠	١,٠٤	٦,٧٥	٤٠,٥٠		
	المهارات الإدراكية	الضابطة	٦	١٣,٥٠	١,٠٤	٦,٢٥	٣٧,٥٠	٠,٢٥٤	غير دالة
		التجريبية	٦	١٣,٦٦	٠,٨١٦	٦,٧٥	٤٠,٥٠		
	المبادأة والاستجابة	الضابطة	٦	١٠,٣٣	١,٢١	٦,٧٥	٤٠,٥٠	٠,٢٥٤	غير دالة

يتضح من جدول (١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في القياس القبلي، أي لا توجد فروق حقيقية بين درجات أفراد الدراسة من حيث العمر الزمني ومتغيرات الدراسة (مهارات الانتباه المشترك والكفاءة الاجتماعية)؛ حيث كانت قيم "Z" غير دالة إحصائياً، وهذا يدل على تكافؤ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج.

ثالثاً: أدوات البحث:

١- قائمة ملاحظة مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية (إعداد/ الباحث).

تم تصميم وبناء قائمة ملاحظة مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية بالاعتماد على مراجعة المقاييس السابقة إلى جانب مراجعة الإطار النظري للدراسات السابقة والإطار النظري للدراسة الحالية، وذلك لعدم توافر قائمة ملاحظة ملائمة للعينة من حيث العمر والقدرات (في



حدود علم الباحث)، حيث تتكون قائمة الملاحظة في صورتها الأولية من (٥٨) مفردة وذلك بعد إطلاع الباحث على ما توافر من دراسات ومقاييس ذات الصلة ومنها: ودراسة (Bigelow, 2003) ودراسة (سهى أمين، ٢٠٠٨) ودراسة (Ross, 2017) قائمة ملاحظة الانتباه المشترك للأطفال التوحد في مرحلة ما قبل المدرسة اعداد/رقية أحمد، ٢٠٢٢) ودراسة (Keith, 22) ودراسة (Wieland, 2022) .Thevin, Schmidt, & Machulla

الخصائص السيكمترية لقائمة الملاحظة:

أولاً: صدق قائمة الملاحظة: تم التحقق من صدق قائمة ملاحظة الانتباه المشترك من خلال:

أ- صدق المحك الخارجي: قام الباحث بالتحقق من صدق قائمة الملاحظة بطريقة صدق المحك الخارجي وذلك باستخدام طريقة حساب معامل الارتباط بين درجات الأطفال (عينة الخصائص السيكمترية ن=٥٠)، على قائمة ملاحظة مهارات الانتباه المشترك (إعداد/ الباحث) المستخدم في الدراسة، ودرجاتهم على مقياس الانتباه المشترك (إعداد/ Keith, 2022)، ووجد الباحث أن معامل الارتباط يبلغ (٠,٨١٥) وهي قيمة دالة إحصائياً عند ٠,٠٠١، مما يدل على أن هذه القائمة تتمتع بمعاملات صدق عالية ذات دلالة إحصائية.

ثانياً: ثبات قائمة الملاحظة: قام الباحث بحساب ثبات قائمة الملاحظة على مجموعة من الأطفال (عينة الخصائص السيكمترية ن= ٣٠) بطريقتين هما: إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره (١٥) يوماً بحساب معاملات الارتباط بين درجات التطبيق الأول والثاني، وطريقة ألفا- كرونباخ، وجدول (٢) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (٢)

قيم معاملات الارتباط (الثبات) لأبعاد قائمة ملاحظة مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية.

البعد	إعادة التطبيق (معاملات الارتباط)	معاملات ثبات ألفا كرونباخ
التواصل اللفظي والصوتي	٠,٨٣٦	٠,٧٥٦
التواصل اللمسي والحركي	٠,٨٢٧	٠,٧٤٢

المعاملات ثبات ألفا كرونباخ	إعادة التطبيق (معاملات الارتباط)	البعد
٠,٧٧٣	٠,٨٥١	التقليد
٠,٧٠٨	٠,٨١٨	التفاعل الاجتماعي
٠,٧٠٦	٠,٨٤٨	المهارات الإدراكية
٠,٧١٤	٠,٨١٣	المبادأة والاستجابة
٠,٧٨٣	٠,٨٦٠	الدرجة الكلية

يتضح من جدول (٢) أن جميع قيم معاملات الارتباط سواءً للأبعاد الفرعية للمقياس أو الدرجة الكلية موجبة ومرتفعة مما يشير إلى ثبات الدرجة في المقياس.

الاتساق الداخلي لقائمة الملاحظة:

قام الباحث بالتحقق من الاتساق الداخلي لقائمة ملاحظة الانتباه المشترك من خلال حساب

معاملات الارتباط الداخلية بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه للمقياس، وبين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس باستخدام معامل الارتباط لبيرسون، وذلك على مجموعة من الأطفال (عينة الخصائص السيكومترية $n = 30$)، وجدول (٣) يوضح النتائج التي توصل إليها الباحث.

جدول (٣)

قيم معاملات الارتباط الداخلية بين درجة كل عبارة والمجموع الكلي للبعد الذي تنتمي إليه لقائمة ملاحظة مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية

معامل الارتباط مع البعد الأول	العبارة	معامل الارتباط مع البعد الثاني	العبارة	معامل الارتباط مع البعد الثالث	العبارة
**٠,٥٨٥	١	**٠,٦٠١	١	**٠,٦٨٥	١
**٠,٥٦٩	٢	**٠,٦٩٦	٢	**٠,٥٦١	٢
**٠,٦٩٦	٣	**٠,٥٧٨	٣	**٠,٦٢٠	٣
**٠,٦٨١	٤	**٠,٥٦٧	٤	**٠,٥٦٢	٤
**٠,٦٧٧	٥	**٠,٥٦٩	٥	**٠,٥٥٣	٥
**٠,٥٩٩	٦	**٠,٥١٦	٦	**٠,٦٨٩	٦

العبرة	معامل الارتباط مع البعد الأول	العبرة	معامل الارتباط مع البعد الثاني	العبرة	معامل الارتباط مع البعد الثالث
٧	**٠,٦٠٢	٧	**٠,٥١٠	٧	**٠,٧١٣
٨	**٠,٦٣٤	٨	**٠,٦٧٦	٨	**٠,٦٣٧
٩	**٠,٦٠٩	٩	**٠,٥٧٩	٩	**٠,٦٩٧
١٠	**٠,٦٣٧	١٠	**٠,٦٧٩	١٠	**٠,٥٠٨
العبرة	معامل الارتباط مع البعد الرابع	العبرة	معامل الارتباط مع البعد الخامس	العبرة	معامل الارتباط مع البعد السادس
١	**٠,٥١١	١	**٠,٦١٧	١	**٠,٦٧٢
٢	**٠,٥٠٣	٢	**٠,٦١٨	٢	**٠,٦٥٦
٣	**٠,٦٩١	٣	**٠,٦٧٤	٣	**٠,٦٠٨
٤	**٠,٦٥١	٤	**٠,٥٧٥	٤	**٠,٥٨٣
٥	**٠,٥٨٧	٥	**٠,٦١٥	٥	**٠,٥٨٥
٦	**٠,٥٩٨	٦	**٠,٦٠١	٦	**٠,٥٠٧
٧	**٠,٦٢٤	٧	**٠,٦١٠	٧	**٠,٦٢٨
٨	**٠,٦٩٨	٨	**٠,٦٠٨	٨	**٠,٦٤٥
٩	**٠,٧٠١	٩	**٠,٦٠٧	٩	**٠,٦٣٣
—	—	١٠	**٠,٦١٤	—	—

(**) دالة عند ٠,٠١

جدول (٤)

قيم معاملات الارتباط الداخلية بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لقائمة مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية

الأبعاد الفرعية	الدرجة الكلية
التواصل اللفظي والصوتي	**٠,٧٢٣
التواصل اللمسي والحركي	**٠,٧٣٥
التقليد	**٠,٧١٠
التفاعل الاجتماعي	**٠,٧٣٠

الأبعاد الفرعية	الدرجة الكلية
المهارات الإدراكية	**٠,٧٥٥
المبادأة والاستجابة	**٠,٦٧٦

(**) دالة عند ٠,٠١

يتضح من جدول (٤) إن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه، وبين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للقائمة، قيم موجبة ومرتفعة وقوية ودالة عند ٠,٠١، مما يبرر الاعتقاد بأن هذه الأبعاد تقيس مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية من خلال (٦) أبعاد ترتبط فيما بينها بعلاقة طردية.

البرنامج التدريبي (إعداد الباحث):

البرنامج التدريبي في البحث الحالي: مجموعة من الجلسات التدريبية المنظمة زمنياً والمعدة وفق فنيات سلوكية وإرشادية، وقام الباحث بإدارة تلك الجلسات بهدف إكساب مهارات الانتباه المشترك لدى المجموعة التجريبية. حيث تكون البرنامج من (٢٥) جلسة تدريبية، واستغرقت الجلسة (٣٠) دقيقة.

استعان الباحث في بناء البرنامج التدريبي بدراسات سابقة ذات الصلة بموضوع البحث، مثل دراسة: (Wieland, Thevin, Schmidt, & Machulla, 2022) ودراسة (Delinicolas, Young, 2014) ودراسة (Keith, 22) ودراسة (رقية أحمد، ٢٠٢٢) (Ross, 2017) ودراسة (سهى أمين، ٢٠٠٨) ودراسة (Bigelow, 2003) معتمداً على الأطر النظرية في تنمية مهارات الأطفال المكفوفين، وقد ركز الباحث على تطوير التطبيق العملي لمهارات الانتباه المشترك، حيث قام بعرض محتوى البرنامج على (١٠) أساتذة من المتخصصين في التربية الخاصة والصحة النفسية للتأكد من صحة البرنامج، وقد تم الإبقاء على الأهداف والأنشطة التي أجمع عليها (٨) محكمين فأكثر.

تحديد الإطار المرجعي العام للبرنامج التدريبي:

أوضحت سعدية بهادير (٢٠١٢، ٢٦٥) أبعاد الإطار المرجعي لأية برنامج من خلال الإجابة

على التساؤلات الآتية:



- **لمن Who؟** الأطفال في المرحلة العمرية من (٤ - ٦) سنوات من الأطفال ذوي الإعاقة البصرية "المكفوفين" بمراكز ذوي الاحتياجات الخاصة بمحافظة القاهرة وبني سويف، وهم أطفال لديهم قصور واضح في مهارات الانتباه المشترك.

- **لماذا Why؟** تم تصميم البرنامج على أساس إكساب الأطفال بعض مهارات الانتباه المشترك من خلال البرنامج التدريبي الذي يساعد بشكل ما على تحسين التواصل الاجتماعي لدى عينة الدراسة.

- **متى When؟** خلال الفترة الصباحية الأولى حيث تستغرق الجلسة (٣٠) دقيقة، بواقع (٣) جلسات أسبوعياً.

- **كيف How؟** وللإجابة على هذا التساؤل كان لزاماً القيام بالتالي:

١- **تحديد الأدوار:** من خلال تحديد المهام والمسؤوليات التي تتوجب على الطفل والأم والمعلمة والباحث القيام بها لضمان تحقيق الأهداف المرجوة.

٢- **العرض والتقديم:** حيث يقوم البرنامج على تنمية مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال المكفوفين، لذا استخدم الباحث العديد من الفنيات التي تساعد في تحقيق أهداف البرنامج.

فنيات البرنامج التدريبي:

- **التعزيز Reinforcement:** يعد التعزيز من أهم الفنيات التي تساعد في تنمية المهارات المطلوبة،

فعندما يقوم الطفل بمحاكاة سلوك معين ويتم تعزيزه، فيؤدي ذلك إلى احتمالية تكراره وتقوية هذه الاستجابة مستقبلاً واستمراريتها.

- **لعب الدور Role Playing:** تقوم هذه الفنية على غرس عادات وسلوكيات صحيحة بدلاً من السلوكيات الخاطئة عن طريق التقمص والمحاكاة والتوجيه.

- **النمذجة Modeling:** يُقصد بها تعلم سلوك معين من خلال ملاحظة شخص يؤدي هذا السلوك.

- **التلقين Prompting**: التلقين أو المساعدة تستخدم لمساعدة الطفل على أداء سلوك أو مهارة أو للاستجابة الصحيحة ويوجد العديد من أنواع المساعدة مثل (التلقين اللفظي - التلقين الجسدي):

أ- **التلقين اللفظي Verbal Prompting**: هو عبارة عن تقديم تعليمات لفظية للطفل لمساعدته في أداء سلوك معين.

ب- **التلقين الجسدي Physical Prompting**: هو عبارة عن تقديم حركات جسدية كلية أو جزئية لمساعدة الطفل على أداء سلوك أو إكمال مهارة معينة.

- **التشجيع Encouragement**: هو تقديم دعم معنوي وإيجابي لتحفيز الطفل على مواصلة أداء سلوك معين مثل (ممتاز - ولد شاطر - أنت بطل) ويعد الهدف من التشجيع هو تعزيز ثقة الطفل بنفسه، وزيادة دافعيته للاستمرار في المحاولة عند مواجهة أي صعوبات، مما يساهم في تطوير مهاراته وتحسين أدائه.

- **الحوار والمناقشة Dialogue & Group Discussion**: يُعد إحدى فنيات وأساليب الإرشاد الجماعي، حيث يعتمد هذا الأسلوب على التفاعل المتبادل بين الباحث و (معلمات الروضة والأمهات وأطفالهم).

الإعداد للبرنامج:

تم الاعتماد على عدد من الإجراءات لكي يتم تأهيلها لتطبيق البرنامج التدريبي على النحو التالي:

- اطلاع الباحث على عدد من البرامج التي قامت بتنمية مهارات الانتباه المشترك مع الأطفال المكفوفين وأطفال التوحد بهدف التعرف على المراحل والخطوات التي يمر بها العلاج.
- دراسة استطلاعية للتعرف على أهم المشكلات التواصلية والاجتماعية التي يعاني منها الأطفال المكفوفين.
- إجراء لقاء مع أولياء أمور عينة الدراسة بمدينة بني سويف وتم مناقشة أهم المشكلات التي تواجه أطفالهم والمهارات اللازمة للحد من تلك المشكلات ودور الأم في ذلك.

- حصر بعض المشكلات وبعض السلوكيات التي تؤدي إلى قصور مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال المكفوفين.

جدول (٥)

مخطط لجلسات البرنامج التدريبي

عنوان الجلسة	الأهداف الإجرائية	الفنيات المستخدمة	مدة الجلسة
الأولى: الافتتاح والتعارف	-التعارف والألفة بين الباحث والأطفال وبين الأطفال وبعضهم البعض. - التعرف على أهم معززات الطفل وما يحبه وما يكره وما يلفت انتباهه.	الحوار والمناقشة الجماعية والتعزيز المادي والمعنوي	٣٠ دقيقة
الثانية : التمهيد والتهيئة	-تعرف الاخصائيين والأمهات على أهداف البرنامج وأهميته ومكوناته. -توضيح عوامل نجاح البرنامج والتأكيد على حضور الأطفال بشكل مستمر. -الاتفاق على الأسس والتعليمات الواجب مراعاتها عند تنفيذ جلسات البرنامج. -التعرف على الأنشطة والألعاب المستخدمة في البرنامج.	الحوار والمناقشة الجماعية التعزيز المادي والمعنوي	٣٠ دقيقة
الثالثة: التواصل اللفظي والصوتي	-يقوم الطفل بتوجيه رأسه نحو مصدر الصوت عندما يتم النداء عليه. -أن يشارك الطفل زملائه في أنشطة الغناء. -أن يميز الطفل أصوات الحيوانات.	التعزيز التلقين اللفظي لعبة الدور	٣٠ دقيقة
الرابعة: التواصل اللفظي والصوتي	-أن يروي الطفل عن يومه الأول في الروضة أو المدرسة. -يطلب الطفل المساعدة في فتح علبة العصير، أو تجربة لعبة معينة. - أن يفهم الطفل إشارات القبول والرفض مثل (امم - اها، توتق).	التعزيز التلقين اللفظي	٣٠ دقيقة
الخامسة: التواصل اللفظي والصوتي	-أن يجيب الطفل على بعض الأسئلة مثل عامل إيه؟ عملت إيه النهارده الصبح؟	التلقين اللفظي	٣٠ دقيقة

		بتعمل إيه لما تكون حران؟ -أن يتعرف الطفل على أسماء المجسمات والألعاب من خلال أصواتها.	التشجيع	
السادسة:	التواصل اللمسي والحركي	-أن يرفع الطفل يده عندما يريد الحصول على لعبته المفضلة. -أن يلمس الطفل كتف أو ذراع شخص بالغ لجذب انتباهه.	التعزيز التلقين الجسدي	٣٠ دقيقة
السابعة:	التواصل اللمسي والحركي	- أن يشارك الطفل بلمس الألعاب واللعب بها. -أن يمسك الطفل ألعاب مثل الكرات والأدوات الموسيقية الصغيرة ويتفاعل معها.	التعزيز النمذجة	٣٠ دقيقة
الثامنة:	التواصل اللمسي والحركي	-أن يشارك الطفل في الجري داخل مسار محدد. -أن يشارك الطفل في الألعاب الحركية والأنشطة البدنية كالجري ورفع الذراعين أو فردهما.	التشجيع التلقين اللفظي والجسدي	٣٠ دقيقة
التاسعة:	التواصل اللمسي والحركي	-أن يقوم الطفل بتقديم الدعم عند سقوط أحد الأطفال على الأرض أو بكاءه من خلال لمس ظهر اليد أو الكتف. -يقوم الطفل بمطابقة مجموعة من المجسمات المختلفة باستخدام اللمس.	التعزيز النمذجة	٣٠ دقيقة
العاشر:	التواصل اللمسي والحركي	-يحافظ الطفل على توازنه أثناء الوقوف على قدم واحدة. -أن يمشي الطفل على خط مستقيم لمسافة (٣) أمتار.	التشجيع	٣٠ دقيقة
الحادية عشر:	التواصل اللمسي والحركي	-أن يقوم الطفل بالتفاعل مع أقرانه أثناء الأنشطة الجماعية. -أن يشارك الطفل في الرقص أو الأنشطة الإيقاعية.	المناقشة والحوار التعزيز	٣٠ دقيقة
الثانية عشر:	التقليد	-أن يقلد الطفل نطق بعض الكلمات بترتيب معين مثل: (ماما/بابا/قطة/ كرة). -أن يقلد الطفل أنشطة إيقاعية تتضمن أصوات مثل التصفيق أو النقر.	التلقين اللفظي التعزيز	٣٠ دقيقة
الثالثة عشر:	جلسة تقييمية	-أن تحدد الأم والاختصاصيات نقاط القوة التي اكتسبها الطفل في الجلسات السابقة. -أن تحدد الأم والاختصاصيات الصعوبات التي يواجهها الطفل.	الحوار والمناقشة الجماعية	٣٠ دقيقة
الرابعة عشر:		-أن يقلد الطفل بعض الإيماءات الجسدية مثل التلويح		٣٠ دقيقة



(مج ٧، ج ١، ع ١٤، إبريل ٢٠٢٥)

مجلة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة



	التلقين الجسدي	باليد والتصفيق. - أن يقلد الطفل بعض حركات الجسد التي تعبر عن الموافقة أو الرفض مثل هز الرأس بنعم أو لا. - أن يقلد الطفل السلوكيات الاجتماعية مثل قول (أزيك/ عامل ايه؟).	التقليد
٣٠ دقيقة	التلقين اللفظي والجسدي النمذجة التعزيز	- أن يقلد الطفل لحن بسيط باستخدام آلة موسيقية مثل الطبل. - أن يقلد الطفل تعبيرات الوجه الإيجابية والسلبية مثل (سعيد/ حزين/ مبتسم/ غاضب). - أن يقلد الطفل استخدام الآخرين للأدوات أو الأشياء مثل فرشاة الأسنان أو فرشاة الشعر.	الخامسة عشر التقليد
٣٠ دقيقة	النمذجة التعزيز	- أن يقلد الطفل السلوكيات اليومية والروتينية بعد ملاحظة الآخرين مثل غسل اليدين أو تنظيف الطاولة. - أن يقلد الطفل بناء برج من المكعبات.	السادسة عشر التقليد
٣٠ دقيقة	الحوار التعزيز	- أن يبادر الطفل بالتفاعل مع الأقران والبالغين بالابتسامة أو إلقاء التحية. - أن يبدي الطفل اهتمامه بشخص يتألم أو يبكي.	السابعة عشر التفاعل الاجتماعي ومشاركة الحالة الوجدانية
٣٠ دقيقة	التعزيز النمذجة	- أن يشارك الطفل الألعاب مع أحد أقرانه. - أن يتفاعل الطفل مع أقرانه بالتصفيق والتشجيع.	الثامنة عشر التفاعل الاجتماعي ومشاركة الحالة الوجدانية
٣٠ دقيقة	الحوار والمناقشة التعزيز	- أن يتبع الطفل التعليمات ويلتزم بقواعد الألعاب الجماعية مثل اللعب بالكرة أو لعبة الكراسي الموسيقية.	التاسعة عشر التفاعل الاجتماعي ومشاركة الحالة الوجدانية
٣٠ دقيقة	الحوار والمناقشة	- أن تحدد الأمهات مدى اكتساب الطفل للمهارات المتعلمة.	العشرون تقييم المهارات

	الجماعية	- أن توضح الام أسباب إخفاق الطفل في تعلم مهارة أو أكثر. - مساعدة الأمهات لإكساب أطفالهم مهارات قد أخفقوا في تعلمها بطريقة صحيحة.
٣٠ دقيقة	التشجيع النمذجة	- أن يعبر الطفل عن مشاعره بطريقة مناسبة. - أن يتعاون الطفل مع الآخرين في ترتيب الألعاب.
٣٠ دقيقة	التعزيز لعب الدور النمذجة	- أن يظهر القدرة على الانتظار أو تأجيل الرغبة في سبيل التناوب. - أن يشارك الطفل في أدوار مختلفة أثناء اللعب التخيلي مثل أداء دور الطبيب أو البائع.
٣٠ دقيقة	التعزيز	- أن يستجيب الطفل بإيجابية للمدح من الأقران والبالغين. - أن يحافظ الطفل على التركيز على نشاط محدد لفترة من (٥ - ١٠) دقائق.
٣٠ دقيقة	التلقين اللفظي التعزيز	- أن ينتقل الطفل بسهولة من نشاط لآخر. - أن يستجيب الطفل للتغيرات في نبرة الصوت أو الإشارات الصوتية المختلفة مثل التصفيق عند بداية أو انتهاء نشاط محدد.
٣٠ دقيقة	التعزيز	- أن يستخدم الطفل الحواس مثل اللمس والسمع والشم للتعرف على الأشخاص أو الأشياء. - أن يشارك بفاعلية في الأنشطة التي تتطلب التذكر وتكرار المعلومات.
٣٠ دقيقة	التعزيز التلقين اللفظي	- أن يشارك الطفل في وضع قواعد اللعب الجماعي. - أن يتناوب الطفل بصبر ويظهر القدرة على انتظار

المشاركة الاجتماعية	دوره.
الثامنة والعشرون المبادأة والاستجابة بغرض المشاركة الاجتماعية	٣٠ دقيقة التلقين اللفظي التعزيز - أن يستجيب الطفل لطلب المساعدة من الآخرين. - أن يعبر الطفل عن رأيه ويقترح أفكارا جديدة.
الجلسة التاسعة والعشرون: ختام البرنامج	٣٠ دقيقة الحوار والمناقشة الجماعية - أن يُلخص الباحث جلسات البرنامج بشكل عام لأمهات أطفال المجموعة التجريبية. - أن تُحدد الأمهات مدى استفادة أطفالهن من جلسات البرنامج.

نتائج البحث ومناقشتها:

١ - نتائج الفرض الأول للبحث ومناقشتها:

ينص الفرض على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات الانتباه المشترك في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية".

لاختبار صحة الفرض تم استخدام أسلوب إحصائي لابارامتري هو اختبار (مان ويتني) لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعات المستقلة كما يلي:

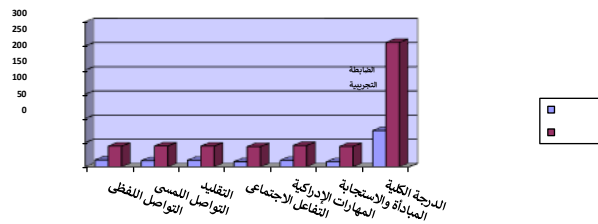
جدول (٦)

قيمة Z ودالاتها الإحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال (المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية) بعد تطبيق البرنامج على مقياس مهارات الانتباه المشترك

الأبعاد الفرعية	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة	حجم التأثير
التواصل اللفظي والصوتي	الضابطة	٦	١٤,١٦	١,٨٣	٣,٥٠	٢١,٠٠	٢,٩١٨	٠,٠١	٠,٩٩٢
	التجريبية	٦	٤٢,٨٣	٠,٧٥٢	٩,٥٠	٥٧,٠٠			
التواصل اللمسي	الضابطة	٦	١٢,٦٦	٠,٨١٦	٣,٥٠	٢١,٠٠	٢,٩١٨	٠,٠١	٠,٩٩٦

الأبعاد الفرعية	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة	حجم التأثير
والحركي	التجريبية	٦	٤٣,١٦	١,١٦	٩,٥٠	٥٧,٠٠			
التقليد	الضابطة	٦	١٣,٦٦	١,٢١	٣,٥٠	٢١,٠٠	٢,٩١٧	٠,٠١	٠,٩٩٦
	التجريبية	٦	٤٢,٨٣	٠,٧٥٢	٩,٥٠	٥٧,٠٠			
التفاعل الاجتماعي	الضابطة	٦	١٠,٥٠	١,٠٤	٣,٥٠	٢١,٠٠	٢,٩١٣	٠,٠١	٠,٩٨٦
	التجريبية	٦	٤١,٨٣	٢,٧١	٩,٥٠	٥٧,٠٠			
المهارات الإدراكية	الضابطة	٦	١٣,٣٣	١,٠٣	٣,٥٠	٢١,٠٠	٢,٩٦١	٠,٠١	٠,٩٩٦
	التجريبية	٦	٤٤,٣٣	١,٠٣	٩,٥٠	٥٧,٠٠			
المبادأة والاستجابة	الضابطة	٦	١٠,٦٦	١,٠٣	٣,٥٠	٢١,٠٠	٢,٩١٤	٠,٠١	٠,٩٩٣
	التجريبية	٦	٤٢,١٦	١,٧٢	٩,٥٠	٥٧,٠٠			
الدرجة الكلية	الضابطة	٦	٧٥,٠٠	٢,٥٢	٣,٥٠	٢١,٠٠	٢,٨٨٧	٠,٠١	٠,٩٩٩
	التجريبية	٦	٢٥٧,١٦	٣,٧٦	٩,٥٠	٥٧,٠٠			

ويمكن تمثيل هذه البيانات بالشكل (١) كالتالي:-



رسم بياني (١)

التمثيل البياني لقيم متوسطي درجات أطفال (المجموعة الضابطة - المجموعة التجريبية) على

مقياس مهارات الانتباه المشترك بعد تطبيق البرنامج

يتضح من جدول (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس مهارات الانتباه المشترك (الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية) في المجموعة الضابطة والتجريبية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث إن قيمة Z تبلغ (٢,٨٨٧) للدرجة الكلية لمهارات الانتباه المشترك، وهي دالة عند مستوى ٠,٠١.

ولحساب حجم تأثير البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية كمتغير مستقل على مهارات الانتباه المشترك (الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية) كمتغير تابع له، وكذلك حساب نسبة تباين مهارات الانتباه المشترك (الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية) والتي ترجع للبرنامج التدريبي في العينات المستقلة باستخدام معادلة مربع إيتا وبلغت قيمتها لحساب حجم التأثير في الدرجة الكلية لمهارات الانتباه المشترك (٠,٩٩٩)، ويتم حساب تأثير مربع eta الجزئي كالتالي:

$$\eta^2 = 0.01 \text{ يشير إلى تأثير صغير ؛}$$

$$\eta^2 = 0.06 \text{ يشير إلى تأثير متوسط ؛}$$

$$\eta^2 = 0.14 \text{ يشير إلى تأثير كبير.}$$

وبالتالي هي قيمة مرتفعة تدل على التأثير الكبير للبرنامج التدريبي في تنمية بعض مهارات الانتباه المشترك لدى أطفال المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج مقارنة بدرجات المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج التدريبي في مهارات الانتباه المشترك وتعني أن (٩٩,٩%) من التأثير في قيمة مهارات الانتباه المشترك (الدرجة الكلية) لدى أطفال المجموعة التجريبية ترجع إلى تأثير البرنامج التدريبي في تنمية بعض مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية، مما يشير على قبول الفرض الأول، الذي ينص على " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج على مقياس مهارات الانتباه المشترك لصالح المجموعة التجريبية".

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Wieland, Thevin, Schmidt, & Bigelow, 2003 : Ross, 2017 : Machulla, 2022) في وجود تأثير للبرامج التدريبية في تنمية مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال المكفوفين، وهذا ما نجح فيه البرنامج التدريبي مع عينة البحث، وقد لاحظ الباحث خلال تطبيق البرنامج في بادئ الأمر أن الأطفال يعانون من قصور في الاستجابة لخبراتهم الحسية باستخدام باقي الحواس، لذلك حاول الباحث مساعدة عينة البحث من خلال جلسات البرنامج الذي يتضمن أنشطة وألعاب لتنمية مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال المكفوفين، وذلك عن طريق تقوية الحواس باستخدام فنيات التعزيز ولعب الدور والتلقين بأنواعه والنمذجة المباشرة مع الطفل، وقد لاحظ الباحث تقدم ملحوظ في تطور الأطفال المكفوفين وتنمية مهارات الانتباه المشترك لديهم في الجلسات

الخامسة والثامنة والثانية عشر والتي اعتمدت على اللعب والنمذجة والتعزيز والمشاركة في الأنشطة الجماعية والاستجابة وفهم الإشارات اللفظية البسيطة.

٢- نتائج الفرض الثاني ومناقشتها

ينص الفرض على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات الانتباه المشترك لصالح القياس البعدي".
لاختبار الفرض تم استخدام أسلوب إحصائي لابارامتري هو اختبار (ولكسون) لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعات المرتبطة كما يلي :

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية للقياس القبلي والبعدي على مقياس مهارات الانتباه المشترك لدى أطفال المجموعة التجريبية

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	ن	القياس	الأبعاد الفرعية
٠,٧٥٢	١٢,٨٣	٦	القبلي	التواصل اللفظي والصوتي
٠,٧٥٢	٤٢,٨٣	٦	البعدي	
٠,٧٥٠	١٣,١٦	٦	القبلي	التواصل اللمسي والحركي
١,١٦	٤٣,١٦	٦	البعدي	
١,١٦	١٣,١٦	٦	القبلي	التقليد
٠,٧٥٢	٤٢,٨٣	٦	البعدي	
١,٠٤	١٠,٥٠	٦	القبلي	التفاعل الاجتماعي
٢,٧١	٤١,٨٣	٦	البعدي	
٠,٨١٦	١٣,٦٦	٦	القبلي	المهارات الإدراكية
١,٠٣	٤٤,٣٣	٦	البعدي	
١,٣٢	١٠,١٦	٦	القبلي	المبادأة والاستجابة
١,٧٢	٤٢,١٦	٦	البعدي	
١,٣٧	٧٣,٥٠	٦	القبلي	الدرجة الكلية

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	ن	القياس	الأبعاد الفرعية
٣,٧٦	٢٥٧,١٦	٦	البعدي	

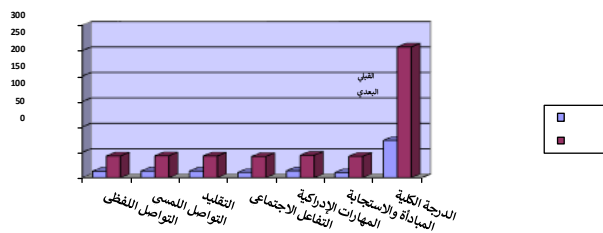
جدول (٨)

قيمة Z ودلالاتها الإحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس مهارات الانتباه المشترك

البعد	الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	مستوى الدلالة	حجم التأثير
التواصل اللفظي والصوتي	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٢٢٠	٠,٠٥	٠,٩٩٨
	الرتب الموجبة	٦	٣,٥٠	٢١,٠٠			
	الرتب المتساوية	٠					
التواصل اللمسي والحركي	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٢٠٧	٠,٠٥	٠,٩٩٦
	الرتب الموجبة	٦	٣,٥٠	٢١,٠٠			
	الرتب المتساوية	٠					
التقليد	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٢١٤	٠,٠٥	٠,٩٩٦
	الرتب الموجبة	٦	٣,٥٠	٢١,٠٠			
	الرتب المتساوية	٠					
التفاعل الاجتماعي	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٢١٤	٠,٠٥	٠,٩٨٦
	الرتب الموجبة	٦	٣,٥٠	٢١,٠٠			
	الرتب المتساوية	٠					
المهارات الإدراكية	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٢٢٦	٠,٠٥	٠,٩٩٧
	الرتب الموجبة	٦	٣,٥٠	٢١,٠٠			
	الرتب المتساوية	٠					

البعد	الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	مستوى الدلالة	حجم التأثير
المبادأة والاستجابة	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٢٠٧	٠,٠٥	٠,٩٩٢
	الرتب الموجبة	٦	٣,٥٠	٢١,٠٠			
	الرتب المتساوية	٠					
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٢٠٧	٠,٠٥	٠,٩٩٩
	الرتب الموجبة	٦	٣,٥٠	٢١,٠٠			
	الرتب المتساوية	٠					

ويمكن تمثيل هذه البيانات بالشكل (٢) كالتالي:-



رسم بياني (٢)

التمثيل البياني لقيم متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس مهارات الانتباه

المشارك لدى أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي

يتضح من جدول (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة

التجريبية على مقياس مهارات الانتباه المشترك في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي؛ حيث

إن قيمة Z تبلغ (٢,٢٠٧) للدرجة الكلية لمهارات الانتباه المشترك، وهي دالة عند مستوى ٠,٠٥.

ولحساب حجم تأثير البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية كمتغير مستقل على مهارات

الانتباه المشترك كمتغير تابع له، وكذلك حساب نسبة تباين مهارات الانتباه المشترك والتي ترجع للبرنامج

التدريبي في العينات المرتبطة باستخدام معادلة مربع إيتا وبلغت قيمتها لحساب حجم التأثير في مهارات الانتباه المشترك (الدرجة الكلية) (٠,٩٩٩)، ويشير حجم تأثير مربع eta الجزئي كالتالي:

$\eta^2 = 0.01$ يشير إلى تأثير صغير؛

$\eta^2 = 0.06$ يشير إلى تأثير متوسط؛

$\eta^2 = 0.14$ يشير إلى تأثير كبير.

وبالتالي هي قيمة مرتفعة تدل على التأثير الكبير لبرنامج مهارات الانتباه المشترك لدى أطفال المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج مقارنة بدرجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج التدريبي، وتعني أن (٩٩,٩٪) من التأثير في قيمة مهارات الانتباه المشترك لدى أطفال المجموعة التجريبية ترجع إلى تأثير البرنامج التدريبي في تنمية بعض مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية، مما يشير على قبول الفرض الثاني، الذي ينص على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات الانتباه المشترك لصالح المجموعة التجريبية".

وتتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة (Ross, 2017) والتي أظهرت دور الانتباه المشترك مع الأطفال ذوي الإعاقة البصرية، والتي هدفت إلى التعرف على برنامج تدخل مبكر لإكساب مهارات الانتباه المشترك للأطفال ذوي الإعاقة البصرية باستخدام استراتيجيات معدلة من الانتباه المشترك القائمة على اللعب الرمزي. وقد أظهرت النتائج تحسن في مستوى ومدة الوقت الذي يظهر فيه الطفل مشاركة في الانتباه المشترك، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في القياسين القبلي والبعدي لعينة الدراسة.

٣- نتائج الفرض الثالث ومناقشتها

ينص الفرض على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مهارات الانتباه المشترك".

لاختبار الفرض تم استخدام أسلوب إحصائي لابارامتري هو اختبار (ولكسون) لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعات المرتبطة كما يلي:

جدول (٩)

المتوسطات الحسابية للقياس البعدي والتتبعي على مقياس مهارات الانتباه المشترك لدى
أطفال المجموعة التجريبية

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	ن	القياس	الأبعاد الفرعية
٠,٧٥٢	٤٢,٨٣	٦	البعدي	التواصل اللفظي والصوتي
٠,٨١٦	٤٢,٦٦	٦	التتبعي	
١,١٦	٤٣,١٦	٦	البعدي	التواصل اللمسي والحركي
٠,٨٣٦	٤٣,٥٠	٦	التتبعي	
٠,٧٥٢	٤٢,٨٣	٦	البعدي	التقليد
٠,٥٤٧	٤٢,٥٠	٦	التتبعي	
٢,٧١	٤١,٨٣	٦	البعدي	التفاعل الاجتماعي
١,٨٦	٤١,٦٦	٦	التتبعي	
١,٠٣	٤٤,٣٣	٦	البعدي	المهارات الإدراكية
١,٤١	٤٤,٠٠	٦	التتبعي	
١,٧٢	٤٢,١٦	٦	البعدي	المبادأة والاستجابة
١,٠٣	٤٢,٣٣	٦	التتبعي	
٣,٧٦	٢٥٧,١٦	٦	البعدي	الدرجة الكلية
٣,٠٧	٢٥٦,٦٦	٦	التتبعي	

جدول (١٠)

قيمة Z ودالاتها الإحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مهارات الانتباه المشترك



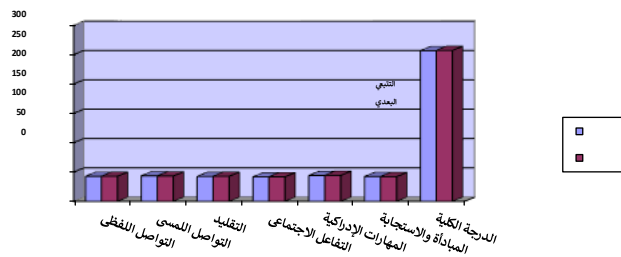
(مج ٧، ج ١، ع ١٤، إبريل ٢٠٢٥)

مجلة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة



البعد	الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	مستوى الدلالة
التواصل اللفظي والصوتي	الرتب السالبة	١	٢,٥٠	٢,٥٠	٠,٢٧٢	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	١,٧٥	٣,٥٠		
	الرتب المتساوية	٣				
التواصل اللمسي والحركي	الرتب السالبة	٢	٢,٢٥	٤,٥٠	٠,٨١٦	غير دالة
	الرتب الموجبة	١	١,٥٠	١,٥٠		
	الرتب المتساوية	٣				
التقليد	الرتب السالبة	١	٢,٥٠	٢,٥٠	١,٠٠	غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٢,٥٠	٧,٥٠		
	الرتب المتساوية	٢				
التفاعل الاجتماعي	الرتب السالبة	٢	٣,٠٠	٦,٠٠	٠,٤٤٧	غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٣,٠٠	٩,٠٠		
	الرتب المتساوية	١				
المهارات الإدراكية	الرتب السالبة	١	٢,٥٠	٢,٥٠	١,٠٠	غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٢,٥٠	٧,٥٠		
	الرتب المتساوية	٢				
المبادأة والاستجابة	الرتب السالبة	١	٢,٠٠	٢,٠٠	٠,٤٤٧	غير دالة
	الرتب الموجبة	١	١,٠٠	١,٠٠		
	الرتب المتساوية	٤				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٢	٢,٧٥	٥,٥٠	٠,٥٤٢	غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٣,١٧	٩,٥٠		
	الرتب المتساوية	١				

ويمكن تمثيل هذه البيانات بالشكل (٣) كالتالي:-



رسم بياني (٣)

التمثيل البياني لقيم متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس مهارات الانتباه المشترك لدى أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي

يتضح من جدول (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس مهارات الانتباه المشترك في القياسين البعدي والتتبعي؛ حيث إن قيمة Z تبلغ (٠,٥٤٢) للدرجة الكلية لمهارات الانتباه المشترك، وهي غير دالة.

وهذا يشير إلى استمرار فعالية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية في المجموعة التجريبية، مما يشير إلى قبول الفرض الثالث الذي ينص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس مهارات الانتباه المشترك في القياسين البعدي والتتبعي"

توصيات وبحوث مقترحة:

توصيات البحث:

- ١- إجراء المزيد من البحوث في تنمية مهارات الأطفال المكفوفين، ولا سيما تصميم برامج تدريبية مشابهة تستهدف تطوير مهارات الانتباه المشترك للأطفال ذوي الإعاقة البصرية في مراحل عمرية مختلفة.
- ٢- تنظيم ورش عمل للمعلمين وأولياء الأمور لتوعيتهم بأهمية مهارات الانتباه المشترك وطرق تنميتها وعقد ندوات ودورات تفاعلية بين المتخصصين وأولياء أمور الأطفال المكفوفين والقائمين على رعايتهم للوقوف على نقاط الضعف والقوة في تنمية مهاراتهم.
- ٣- إشراك الأقران المبصرين في الأنشطة التدريبية لتعزيز التفاعل الاجتماعي وتحفيز الانتباه المشترك.
- ٤- دمج التكنولوجيا المساعدة، مثل الأجهزة الصوتية والتطبيقات التفاعلية، في البرامج التدريبية لتحسين الانتباه المشترك.
- ٥- زيادة الدعم النفسي والاجتماعي للأطفال المكفوفين وأسره لتعزز فعالية البرامج التدريبية من خلال تضافر الجهود وتنسيق التعاون بين المؤسسات التعليمية والصحية والمراكز المتخصصة في تأهيل الأطفال المكفوفين.

بحوث مقترحة:

- أثر الألعاب التفاعلية في تحسين مهارات الانتباه المشترك للأطفال المكفوفين.
- فعالية برنامج تدريبي قائم على الألعاب الصوتية في تنمية مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال المكفوفين.
- الانتباه المشترك وعلاقته بالمهارات اللغوية والاجتماعية لدى الأطفال المكفوفين.
- برنامج قائم على الأنشطة الفنية والموسيقى لتنمية مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال المكفوفين.
- الانتباه المشترك لدى الأطفال المكفوفين من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور دراسة تحليلية.

المراجع

- أبو غولة، سامي عطالله. (٢٠١٧). استخدامات ذوي الإعاقة البصرية لتطبيقات التواصل الاجتماعي في الهواتف الذكية والاشباعات المتحركة، الجامعة الإسلامية، كلية الآداب غزة.
- أمين، سهى أحمد. (٢٠٠٨). فعالية برنامج تدخل مبكر لتنمية مهارات الانتباه المشترك للأطفال التوحيديين وأثره في تحسين مستوى التفاعلات الاجتماعية لديهم، مجلة العلوم التربوية. مج (١٦)، ع (٣)، ٩٢-١٤٨.
- الببلاوي، إيهاب عبدالعزيز وخضير، محمد محمود. (٢٠٠٤). المعاقون بصريًا الأكاديمية العربية للتربية الخاصة، الرياض.
- بهادير، سعدية. (٢٠١٢). المرجع في برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة، ط٣، القاهرة: منشور بواسطة المؤلف.
- حسنونة، أمل. (٢٠١٩). فعالية برنامج تدريبي قائم على الألعاب الحركية في رفع استقلالية أطفال ما قبل المدرسة المكفوفين، مجلة كلية رياض الأطفال، جامعة بورسعيد- كلية رياض الأطفال، ع ١٤٤، ٥٤-٨٠.
- حمد، أمل محمد. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج إرشادي في تحسين المرونة النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة المكفوفين، مجلة البحث العلمي في الآداب، جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ٤ (٢١)، ١٠١-١٣٦.
- خليل، حسن. (٢٠١٩). دور الإذاعة المدرسية في تحسين أبعاد جودة الحياة كما يراها التلاميذ المكفوفين. مجلة دراسات الطفولة: جامعة عين شمس- كلية الدراسات العليا للطفولة، ٢٢ (٨٣)، ١-١٦.
- الديلمي، هناء رجب و ياس، زينب عثمان. (٢٠١٦). قياس مستوى الثقة بالنفس لدى التلامذة المكفوفين. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية. (٢٧)، ٣٨٦-٤٠٦، تم استرجاعه من



(مج ٧، ج ١، ع ١٤، إبريل ٢٠٢٥)

مجلة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة



- الزريقات، إبراهيم عبد الله. (٢٠٠٤)، التوحد: الخصائص والعلاج. دار وائل.
- الزريقات، إبراهيم عبد الله. (٢٠٠٩). التدخل المبكر - النماذج والإجراءات، عمان: دار الميسرة للنشر والطباعة.
- الزريقات، إبراهيم عبد الله. (٢٠١٠). التوحد: السلوك والتشخيص والعلاج. عمان: دار وائل للطباعة والنشر.
- الزريقات، إبراهيم عبد الله. (٢٠٢٠). التدخلات الفعالة مع اضطراب طيف التوحد الممارسات العلاجية المستندة إلى البحث العلمي. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الشافعي، مروة. (٢٠٢٠). العلاقة بين القلق الاجتماعي والاعراض الوسواسية لدى المعاقين بصريًا، مجلة البحث العلمي في الآداب: جامعة عين شمس- كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ٦ (٢١)، ٤٤٦ - ٤٧٨.
- صالح ، أحمد عثمان. (٢٠١٨). فسيولوجيا البصر. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- عامر، طارق. (٢٠٢٠). الذاكرة والتذكر والنسيان - طرق تنشيط الذاكرة وأنواعها. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- عبدربه، رقية أحمد. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج تدريبي قائم على فنيات تحليل السلوك التطبيقي في زيادة الانتباه المشترك لدى أطفال التوحد في مرحلة ما قبل المدرسة. معهد البحوث والدراسات العربية، جامعة الدول العربية.
- الغزالي، حنان هائل. (٢٠١٦). فاعلية برنامج تدريبي قائم على الألعاب التعليمية لتنمية مهاراتي السمع واللمس لدى الأطفال المعوقين بصريا في مرحلة رياض الأطفال. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق.
- محمد، عادل عبدالله. (٢٠٢٠). الانتباه المشترك للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. القاهرة: مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع.

Adamson, L. B., Bakeman, R., Suma, K., & Robins, D. L. (2019) An expanded view of Joint attention: Skill, engagement, and language in typical development and autism. *Child development*, 90 (1), 1-18.

Ambrose, D., McKenzie, D., & Ghanouni, P. (2020). The impact of person–environment–occupation transactions on joint attention in children with autism disorder: A scoping review. *British Journal of Occupational Therapy*, 83(6), 50-62.

Bigelow, A. E. (2003). The development of joint attention in blind infants. *Development and Psychopathology*, 15(2), 259-275.

Boas, D. C. V., Ferreira, L. P., Moura, M. C. D., Maia, S. R., & Amaral, I. (2016). Analysis of interaction and attention processes in a child with congenital deafblindness. *American Annals of the Deaf*, 161(3), 327–341. <https://doi.org/10.1353/aad.2016.0025>.

Celeste, M. (2007). Social Skills Intervention for a Child who is Blind. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 101(9), 521-533. <https://doi.org/10.1177/0145482X0710100902>.

Daw, K. (2013). Development of Joint Attention Skills in Young Children With Autism Spectrum Disorder and Intervention Considerations for Early Childhood Speech Language Pathologists.

Delinicolas, E., & Young, R. (2014). Joint attention, Language, Social, relating, and Stereotypical Behaviours in children With Autistic Disorder. *Sage Journal*, 11(5).

Douglas, G., Pavey, S., Corcoran, C., & Clements, B. (2017). Evaluating the use of the ICF as a framework for interviewing people with a visual impairment about their mobility and travel. *British Journal of Visual Impairment*, 30(1), 6-21.

Eggebrecht, A., Elison, J., Feczko, E., Todorov, A., Wolff, J., Kandala, S., Adams, C., Snyder, A., Lewis, J., Estes, A., Zwaigenbaum, L., Botteron, K., McKinstry, R., Constantino, J., Evans, A., Hazlett H., Dager, S., Paterson, S., Schultz, R., Styner, M., Gerig, G., Das S., Kostopoulos, P.; IBIS, Network, Schlaggar B., Petersen, S., Piven, J., Pruett, J.(2017). Joint Attention and Brain

Functional Connectivity in Infants and Toddlers. *Cereb Cortex*. 30 (5), 3433-3434.

Elsman, E. B., Al Baaj, M., van Rens, G. H., Sijbrandi, W., van den Broek, E. G., van der Aa, H. P., ... & van Nispen, R. M. (2019). Interventions to improve functioning, participation, and quality of life in children with visual impairment: a systematic review. *survey of ophthalmology*, 64(4), 512-557.

Franchini, M., Glaser, B., Wood de Wilde, H., Gentaz, E., Eliez, S., & Schaer, M. (2017). Social orienting and joint attention in preschoolers with autism spectrum disorders. *PloS one*, 12(6), e0178859.

Gale, E., & Murphy, J. (2018). Supporting social interactions for children with visual impairments: A guide for parents and educators. *Educational Research Journal*, 45(3), 215-230.

Keith, A. (2022). Acquisition of Joint Attention Skills in Children with Cortical Visual Impairment.

Kryzak, L. A., Bauer, S., Jones, E. A., & Sturmey, P. (2013). Increasing responding to others joint attention directives using circumscribed interests. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 46(3). <https://doi.org/10.1002/jaba.73>

Loy, M. L. (2015). Joint attention development in infants and mothers.

Mundy, P., & Newel, L (2007). Attention, Joint attention, and social cognition. *Current directions in psychological science*. 16(5), 270.

Pérez-Pereira, M., & Conti-Ramsden, G. (2019). Language development and social competence in blind children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60(1), 92-101.

Rødbrøe, I., & Janssen, M. J. (2018). Enhancing social interaction and communication with children who are congenitally blind. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 112(5), 463-474.

Ross, M. C. (2017). Promoting joint attention in children with visual impairment: Proposing an intervention using modified strategies from joint attention symbolic play engagement regulation (JASPER) (Doctoral dissertation, The Ohio State University).

Ross, M. C., Ellawadi, A. F. B., & McCauley, R. J. (2017). Promoting joint attention in children with visual impairment: Proposing an intervention using modified strategies from joint attention symbolic play engagement regulation (JASPER) (Publication No. 10753582) [Doctoral dissertation, The Ohio State University]. ProQuest Dissertations Publishing.

Smith, D. D., & Tyler, N. C. (2010). Introduction to Special Education: Making a Difference. Merrill/Pearson Education.

Taylor, B. A., & Hoch, H. (2008). Teaching children with autism to respond to and initiate bids for joint attention. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 41(3), 377–391. <https://doi.org/10.1901/jaba.2008.41-377>.

Urqueta Alfaro, A., Vacaru, S., Wittich, W., & Sterkenburg, P. S. (2021). Identifying when children with visual impairment share attention: A novel protocol and the impact of visual acuity. *Infant Behavior & Development*, 64, 1–11.

Wieland, M., Thevin, L., Schmidt, A., & Machulla, T. (2022). Non-verbal communication and joint attention between people with and without visual impairments: Deriving guidelines for inclusive conversations in virtual realities. In *International Conference on Computers Helping People with Special Needs* (pp. 295-304). Cham: Springer International Publishing.

Winoto, P., & Tang, T. (2019). Training joint attention skills and facilitating proactive interactions in children with autism spectrum disorder: A loosely coupled collaborative tabletop- based application in a Chinese special education classroom. *Journal of Educational Computing Research*, 57(1), 32- 57.

World Health Organization. (2020). Global data on visual impairments: 2020 update.