التواصل اللغوي وإشكالية الإعاقة البصرية

الطالب: جبور بشير

جامعة وهران ــ الجزائر

تعد اللغة من الآليات المعتمدة لتمكين الأشخاص من التواصل مع بعضهم بعضا وبالتالي اكتساب الخبرات والمعارف، فالطالب أو التلميذ في المدرسة الابتدائية جزء لا يتجزأ من هذا المجتمع اللغوي، وحاجته إلى اللغة ضرورة ملحة يكتسبها من المؤسسات التعليمية التي توفر له الإطار المناسب والمنهاج والوسائل... وقد يتعلق الأمر بذوي الاحتياجات الخاصة وعلى وجه الخصوص المعاقين بصريا، فيصبح البديل أمرا ملحا لتمكين المتعلم من اللغة أولا، ثم من اكتساب المعارف. وهذا البديل متفاوت في الأهمية. فمنه ما هو متعارف عليه وفي متناول الجميع كالدروس الصوتية المسجلة على الأقراص، ومنه ما هو خاص وفي بالغ الأهمية ويخضع لمناهج تعليمية كما هو الحال بالنسبة للغة الرمزية أو ما يعرف بلغة برايل.

Résumé : la langue est l'un des mécanismes appliqués pour permettre la communication entre les gens d'ou l'acquisition des connaissances et des expériences. Ainsi l'étudiant ou l'élève en classe primaire fait partie de cette communauté linguistique et de ce fait la nécessité de lui apprendre ce qui s'avère indispensable .L'handicapé visuel quant à lui, et faisant parti de cette société trouve d'autres issues pour acquérir tout d'abord la langue et par la suite les connaissances. Puis comme substitut il ya les supports audio largement utilisés mais ce qui reste toujours comme support pédagogique nécessaire c'est la langue : BRAILLE

تعد اللغة من الآليات والدعائم التي يستند عليها الفرد منا في تحقيق تواصله اللا متناهي مع أفراد محيطه اللغوي وبهذا المفهوم تعرف اللغة أيضا بكونها مجموعة من الأصوات والحركات والإشارات والرموز التي يلجأ إليها الإنسان أو حتى الحيوان بغية التعبير عن الأفكار والحاجات المتباينة المفاهيم والدلالات على مستوى الذات وعلاقتها الفاعلة بواقعها اللغوي تلك العلاقة القائمة على أساس تأثير وتأثر أي مثير واستجابة مما أهل اللغة بان تؤدي وظائف وأغراضا متنوعة في المجتمع وفي هذا المعنى ذكر ابن جني في كتابه الخصائص"اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم".[1] وبمفهوم حديث تُعرف اللغة بأنها نظام من الرموز الصوتية تستعمل للتوصيل والتعبير،[2] وهي عند "دوسوسير" منظومة من العلامات التي تعبر عن فكر ما[3]. فاللغة - إذن- لا تخلو من كونها مجموعة من الرموز الصوتية يحكمها نظام معين، يتعارف عليها أفراد المجتمع من أجل تحقيق الاتصال ببعضهم بعض.

وقد تتخذ اللغة أشكالا وأنماطا متعددة الاتجاهات من مختلف الفئات فالشخص السوي يعمد إلى الاتصال الشفهي أو الكتابي بتوظيف اللغة المتعارف عليها علميا اعتمادا على

حواسه وأجهزته وبخاصة السمع والبصر وجهاز النطق بخلاف بقية من أفراد المجتمع اللغوي من هم بحاجة إلى هذه اللغة والاتصال، إلا أن هذه الفئة تعاني من إعاقات على مستوى السمع والنطق والبصر وسواها من ذوي الاحتياجات الخاصة ومن ها هنا شكل الاتصال اللغوي بؤرة تفاوت من حيث التحصيل اللغوي والتعبير عنه بطرق تختلف وما تقتضيه طبيعة الإعاقة فالصم والبكم مثلا يتواصلون لغويا باللجوء إلى حركات اليدين والشفاه الدالة على إشارات لغوية معينة غايتها التخاطب وتوجيه رسائل مقصودة من المتكلم إلى المتلقي تعرف بلغة الإشارة لدى المعاقين سمعيا.

غير أن هناك فئة أخرى من المجتمع اللغوي من ذوي الإعاقة البصرية تمارس نمطا خاصا من أنماط التواصل اللغوي معتمدة بذلك على عدة طرق ووسائل خاصة من بينها الخط البارز او ما يعرف بلغة برايل وذلك بغية تحصيلها اللغوي في اطاره المعرفي.

ومن خلال التقديم السالف الذكر تظهر للعيان جليا مختلف الأساليب والإجراءات اللغوية في مجال الاتصال وكذا الصعوبات التي تعترض سبيل المعاق في اكتساب اللغة جراء عامل الإعاقة وتأثيراتها ولعل أهم إشكالية يتمحور حولها موضوع هذا البحث هي:

ما هي الأسس والسبل التي يعتمدها المعاق بصريا في اكتسابه اللغة الرمزية أولا وفي تحقيق تواصله التعليمي وبالتالي تحصيله المعرفي ثانيا.

مدخل: إنّ أخصّ ما يعاني منه تعليم اللغة للمعاقين بصريّا، في الأطوار الأولى من التعليم المتخصص، هو كيفية استيعاب دلالات المفردات والأصوات الدالة على الأشياء المحسوسة والمفاهيم المجردة، ذلك أنّه محروم من حاسّة البصر التي تقرن في معظم الأحيان، بين هذه المفاهيم وما يقابلها من أصوات دالة عليها، خلافا للمتعلم العادي الذي يستعمل حاسة البصر في تعلم الحروف والقران بينها وبين الأشياء والألوان، مدركا بسهولة أبعادها الدلالية والمعرفية، مما يجعل الصور والأشكال الدالة على الكلمات ترسخ في ذهنه في شكل مفاهيم قابلة للتوظيف في الوضعيات التواصلية المختلفة.

لقد شكّلت هذه القضية اللغوية الأساسية دافعا قويا حملني على استكشاف طبيعتها ومعاينة طرق تحصيلها من خلال النماذج المتبعة داخل المؤسسات الخاصة بتعليم المعاقين بصريا، بحثا عن موضع الخلل في تعليميّة اللغة البارزة لهذه الفئة من ذوي الاحتياجات، متزوّدا في ذلك بتجربتي المتواضعة واحتكاكي المتواصل بهذه الفئة في بيئتها التعليمية. وممّا زاد من حماستي لخوض غمار هذه التجربة البحثية قلة الاهتمام بهذا النوع من الدراسات الميدانية، لاسيما في مجمعاتنا العربية. فإذا كانت المعاينة الميدانية تكشف عن تأخّر المعاق بصريّا في الاستيعاب اللغة البارزة، كخطوة تمهيدية لامتلاك اللغة الرمزية التي ستمكّنه من

التعامل مع عالمه الخارجي أولا، ومن تحصيل المعارف التي تفتح أمامه أبواب العلم ثانيّا، فما هي السّبل التي من شأنها أن تفعّل العملية التعليميّة التعلّمية بما يتماشى والأهداف المسطّرة في المنهاج الخاص بتعليم المعاقين بصريا

ولا شك أن البحث في هذا المجال يستلزم من الدارس وقفة، يستطلع من خلالها عالم الإعاقة البصرية وما يندرج تحته من حقائق علمية وملاحظات ميدانية وأرقام وتحاليل موضوعية.

المعاقون بصريا بالأرقام: بلغة الأرقام نجد أن حوالي 98.5 % من البشرية يتمتعون بالقدرة على الإبصار بشكل عادي، والباقي، أي حوالي 0.5 إلى 1.5% من الأفراد، لا يحظون - لأسباب عدة- بهذه القدرة، وهو ما يطلق عليه مصطلح "الإعاقة البصرية"؛ إذ تشير الإحصائيات إلى أن هناك ما يزيد عن 35 مليون مكفوف وحوالي 120 مليون ضعيف البصر في العالم، كما تشير منظمة الصحة العالمية إلى أن نسبة انتشار العمى تختلف من دولة إلى أخرى، وأن حوالي 80% من المعوقين بصريا يوجدون في دول العالم الثالث، علما أن نسبة انتشار الإعاقة البصرية تتضاعف مع تقدم العمر، وتزداد في الدول التي تفتقر إلى الرعاية الصحية المناسبة.[4]

مفهوم الإعاقة البصرية: تعرّف الإعاقة البصرية على أنها حالة يفقد الفرد فيها القدرة على استخدام حاسة البصر بفاعلية، بما يؤثر سلبا في أدائه ونموه[5]، كما يقصد بالمعاقين بصريا الأشخاص الذين فقدوا حاسة البصر كليا أو جزئيا.[6]

الملاحظ أن هذا التعريف الطبي يركز بصفة أساسية على حدة الإبصار، ولا يعطي معلومات ثابتة حول الطريقة التي يستطيع الفرد أن يؤدي بها وظائفه في الإطار الاجتماعي، كما يفشل في إيضاح درجة الكفاءة أو الفعالية التي يستخدم بها فرد من الأفراد الجزء المتبقي لديه من البصر، لذلك أصبح من الضروري تعريف الإعاقة البصرية بمنظور تربوي يركز على كيفية التحصيل اللغوي والعلمي لدى هذه الفئة.[7]

فالمكفوف، بحسب التعريف الذي أقرته هيئة اليونسكو التابعة لجمعية الأمم المتحدة، هو الشخص الذي يعجز عن استخدام بصره في الحصول على المعرفة[8]. وبموجب هذا التعريف فإن الكفيف يستطيع الاستفادة من حواسه الأخرى، فهو يتعلم من خلال القنوات اللمسية والسمعية[9]؛ فالتعريف التربوي يشير إلى أن الشخص الكفيف هوالذي تحول إعاقته دون تعلمه بالوسائل العادية، لذلك فهو في حاجة إلى تعديلات خاصة في المواد التعليمية وفي أساليب التدريس وفي البيئة المدرسية بصفة عامة[10]، وهناك من حصر التعريف التربوي في الكيفية العملية التي يتعلم بها المعاق بصريا، فهو – إذن- ذلك الشخص الذي لا يستطيع أن يقرأ أو يكتب إلا بطريقة برايل.[11]

خصائص التواصل اللغوي عند المعاقين بصريا: لقد أجريت بعض البحوث والدراسات حول استعمال اللغة المنطوقة بين الأطفال المعاقين بصريا ونظرائهم المبصرين، وانتهت إلى استخلاص عيّنة من الفروق بين الطرفين من حيث طبيعة اللغة والكلام المستعمل عند كلا الطرفين. وقد أرجعت هذه الفروق إلى كون المعاقين بصريا يعتمدون بشكل كبير على حاسة السمع والقنوات اللمسية، مما قد يؤدي إلى بعض القصور، أو الاضطرابات في تعلم اللغة، ذلك أنّ تعلّم اللغة مرتبط، بالإضافة إلى السمع، بتتبع وملاحظة التلميحات الصادرة عن المتحدثين، والحرمان من حاسة البصر يؤثر على تعلم المعاق بصرياً، لأنّه يمنعه من التقاط الإيماءات والتعبيرات الوجهيّة.[12]

ومن أهم أنواع اضطرابات اللغة والكلام التي يعاني منها بعض المعاقين بصرياً والتي أجمعت عليها معظم الدراسات والبحوث في هذا الميدان، ما يلي:

- الاستبدال: وهو استبدال صوت بصوت، كاستبدال حرف الشين بحرف السين، أو حرف الكاف بحرف القاف.

- التشويه أو التحريف: وهو استبدال أكثر من حرف في الكلمة بأحرف أخرى تؤدي إلى تغير معناها، وبالتالي عدم فهم ما يراد قوله.

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

-عدم التغيير في طبقة الصوت: بحيث يسير الكلام على نبرة ووتيرة واحدة.

- القصور في استخدام الإيماءات والتعبيرات الوجهية والجسمية المصاحبة للكلام.

- القصور في الاتصال بالعين مع المتحدث، والذي يتمثل في عدم تغيير أو تحويل اتجاهات الرأس عند متابعة الاستماع لشخص ما.

- اللفظية: والمقصود بها الإفراط في الألفاظ على حساب المعنى، وينتج هذا الأمر عن قصور في الاستخدام الدقيق للألفاظ الخاصة بموضوع ما، أو فكرة معينة؛ فيعمد المعاق إلى سرد مجموعة من الكلمات والألفاظ لعله يستطيع أن يوصل، أو يوضح ما يريد قوله.[13] وقد تعبر مثل هذه الظاهرة عن رغبة الكفيف في إشعار الآخرين بمعرفته لتلك الخبرة.[14]

- صعوبة تكوين المفاهيم، أو ما يسمى بالنمو المعرفي؛ إذ يواجه المعاق بصريا مشكلات في تكوين المفاهيم ذات الطابع الحسي البصري، كمفهوم المساحة أو المسافة أو الألوان.[15]

- القصور في التعبير: وينتج عن القصور في الإدراك البصري لبعض المفاهيم، أو العلاقات، أو الأحداث، وما يرتبط بها من قصور في استدعاء الدلالات اللفظية التي تعبر عنها.

- صعوبة في ملاحظة حركة الشفاه عند تعلم النطق السليم والتعبيرات الوجهية المصاحبة للكلام، والتي يمكن للمبصر ملاحظتها وتقليدها، مما يسهل عليه تعلم اللغة، في حين يصعب على المعاق بصريا مثل هذا الإدراك، مما يؤدي إلى بطء في نمو رصيده اللغوي أو قصور واضطراب في هذا المجال.[16]

وبالإضافة إلى ما سبق ذكره، يوجد فرق آخر جوهريّ بين المعاقين بصريا والمبصرين في توظيف اللغة كتابة، إذ يكتب الفرد العادي باستعمال الرموز الهجائية المعروفة، في حين يكتب الكفيف بالاستعانة بطريقة برايل.

إدراك المفاهيم اللغوية لدى الطفل المعاق بصريا:

أ/ أساليب تعليم الحقائق الحسية والمجردة في المدارس العادية:

أ/1: أساليب تعليم الحقائق الحسية:

يمكن تعليم الحقائق الحسية باستخدام الأساليب التالية:

- العرض المحسوس المباشر أو بالملاحظة المباشرة.
- الشرح مع الصور التوضيحية أو بالعرض شبه المحسوس.
- وضع المعلومات والحقائق في سياق يساعد المتعلمين على تذكرها واستدعائها.

كما يمكن أن نزيد من سرعة تعلّمهم لهذه الحقائق عن طريق امتلاك آليات لتسريع تكوين الصور العقلية المرتبطة بالحقائق المراد تعلمها، وذلك باتخاذ الإجراءات التالية:

- تصنيف الحقائق والمعلومات ضمن فئات معينة تجمع بينها صفات محددة.
- العمل على الربط بين الحقائق والمعلومات المتشابهة وإظهار العناصر المشتركة بينها.
- تدريب التلاميذ على عمليات المقابلة والمقارنة والتصنيف للحقائق والمعلومات المتشابهة.[17]

أ/2: أساليب تعليم الحقائق المجردة:

هو أكثر صعوبة من تعليم الحقائق الحسية، لأن هذه الأخيرة تعتمد على الحواس والمشاهدة المباشرة، في حين أنه لا يمكن إخضاع الحقائق المجردة للحواس والملاحظة المباشرة، بل "إن تشكُّل هذه الحقائق يتطلب عمليات عقلية أرقى تُسهم في تكوين الصور الذهنية والمعاني المرتبطة بالحقائق المجردة. ولأجل ذلك فقد اختارت المناهج التربوية أن يبدأ مسار التعلّم من الحقائق المحسوسة ثم تليه، بعد مدة، الحقائق المجردة."[18]

كما أن تعليم الحقائق المجردة يتطلب فهم التركيب اللغوي؛ أي فهم معنى التراكيب، ومعرفة مبادئ القواعد، واستيعاب الدلالات التي تشير إليها الكلمات، وبالتالي، فإن تعليم الحقائق المجردة يتطلب شروطا مسبقة، وهي:

- معرفة الحقائق الحسية التي تشكل قاعدة أساسية لها.
- معرفة المفاهيم المتضمنة.
- معرفة قواعد تراكيب اللغة.

إذا راعى كل من مخطط المنهاج التربوي والمعلم هذه الشروط، فإنهما سيساعدان التلاميذ على الإدراك الصحيح للحقائق المجردة، لأنّ من شأن ذلك أن:

- يسهل تكوين الصور العقلية لهذه الحقائق.
- يسهم في تخزين الحقائق المجردة ضمن البنى العقلية بشكل منظم.
- ينشط عملية تذكر واستدعاء الحقائق المجردة واستعمالها في المواقف الجديدة[19].

ب/ أساليب تبسيط المفاهيم اللغوية للمعاقين بصريا: يشير مصطلح المفهوم، في علم المنطق، إلى السمات أو الخصائص الجوهرية التي تميز الأشياء أو الأحداث أو الأسماء عن بعضها بعضا، والتي ترتسم في شكل صور ذهنية في ذاكرة الفرد. أما المفهوم في العلوم النفسية فإنه يشير إلى مجموعة السمات أو الدلالات التي تستدعيها القوى الإدراكية عند النطق بكلمة ما، فتميّزها عن غيرها من الأشياء.[20]

ولعلّ من أبرز القضايا اللغوية المشكلة في مختلف الوضعيات التعليمية، هي كيفية إدراك المتعلم الكفيف المفاهيم المجردة، ومن بينها القواعد النحوية، باعتبارها عملية ذهنية تحتاج إلى التذكر والفهم والتحليل والتركيب من قبل المعلم المتخصص؛ فالمفهوم المجرد لا يدرك عند المتعلم الكفيف إلا بإدخال قرائن ووسائط تقربه من تصورها وتذكّرها وبالتالي فهمها والقياس عليها.

ولكي يتمكن المتعلم الكفيف من إدراك هذه الظاهرة اللغوية بأبنيتها وأنظمتها الدقيقة، واستعمالها في مختلف التراكيب اللغوية، يتوجب عليه، في بادئ الأمر، أن يتعرف على الأزمنة ويدرك معانيها وأبعادها؛ كاليوم والبارحة؛ أي الحاضر والمستقبل. ولتمكين المتعلمين من إدراك هذه الأبعاد يستعمل المعلم قرائن مختلفة يُوظّف فيها الزمن، كأن يذكرهم بما فعلوه البارحة في القسم، ويكون المعلم قد وزع عليهم الحلوى - مثلا- فيسألهم قائلا: متى أكلتم الحلوى؟ فإذا كان الجواب: "البارحة"، يكون المعلم قد قرّب إلى أذهانهم مفهوم الزمن الماضي.

أما الحاضر، أو ما يسمى المضارع في النحو العربي، فيقترن بما يقوم به المعلم أو المتعلم في زمن القيام بالفعل، فيقدم المعلم قرينة تدل على هذا المفهوم، كالقيام بفعل تستمر مدته الزمنية طيلة ساعة الدرس، وقد يكون محتوى الدرس نفسه، وبالتالي يمكن لهم رسم حدود الحاضر على أنه الزمن الذي استغرقه هذا الدرس.

أما بالنسبة لفعل الأمر، فيمكن للمعلم استعمال باب القسم كمثال، لأنه مثير اصطناعي ملموس يلفت انتباه المتعلمين بواسطة الصوت الذي يحدثه فتحه وإغلاقه، فيفتح المعلم الباب ويطلب من أحد المتعلمين غلقه قائلا: "اغلق الباب"، ثم يأمره بفتحه، وهكذا حتى يتضح مفهوم الأمر في أذهانهم.

ويمكن أن نستخلص مما سبق أن عملية إدراك المفاهيم اللغوية المجردة، ومن بينها القواعد النحوية، عند المعاقين بصريا، لابد أن تتماشى وطبيعة الإعاقة البصرية.

ومن بين الشروط المساعدة على إدراك المفاهيم، اختيار الوسائل المناسبة بحيث تكون مألوفة لدى المتعلم الكفيف من خلال ممارساته اليومية، حتى تثير اهتمامه وتحرك مشاعره. كما يجب أن يتمتع المتعلم بعقل راجح ولسان سليم من الأمراض اللغوية. وينطبق الأمر أيضا على الأذن، باعتبار أن حسن الاستماع يساعد المتعلم الكفيف على التقاط المعلومات بصورة صحيحة. فهذه الأجهزة أساسية في العملية التعليمية المتخصصة، ولا يمكن بأي حال تجاهلها، فهي تعويض طبيعي عن حاسة البصر.

ويتوجّب على المتعلم الكفيف أن يتعلم اللغة الرمزية كتابة وقراءة باعتبار أن اللمس أداة لتواصله مع مختلف الأنشطة المقررة، إذ لا يمكنه أن يواصل تعليمه بالطريقة الشفوية بحكم عامل النسيان، وعليه فإنّ الحفاظ على ما تمّ تعلّمه بواسطة الكتابة يساعده على المراجعة والرجوع إليه في أي وقت كان. ويمكن للمعلم أن يدعِّم هذا التوجّه باستثمار الأنشطة التعليمية الشديدة الصلة بطابع اللغة العربية ومحاورها المقررة، بغية تحريك هذا الأثر التعليمي المتخصص وتقريب الهوة بين المفهوم والتصور خدمة للمتعلم الكفيف.

- **دلالة اللغة الرمزية ودورها في عملية الإدراك:** يعتمد المتعلم العادي على حاسة البصر في إدراك المجال التعليمي واحتواء معاني الكلمات على مستوى الذهن، ومن ثم استعمالها بما تقتضيه التراكيب اللغوية، خلافا للمتعلم الكفيف الذي يستند كليا على اللغة الرمزية لرسم الحروف وتشكيل الكلمات الجديدة من خلال اللمس المباشر، فتنتقل هذه النقاط البارزة في شكل مثيرات حسية من العضو الحساس، أي عن طريق أنامل اليدين، إلى الدماغ من خلال السيالة العصبية، بحيث تترجم إلى حروف وكلمات ذات دلالات لغوية مختلفة يدركها المتعلم الكفيف بواسطة القراءة الصحيحة الهادفة.

يتمّ تحويل الكتابة البارزة إلى قراءة بالاعتماد على معرفة الاتجاهات ومواقع النقاط الدالة على الحروف داخل الخلايا اللغوية المسماة بالخانات، التي يتلمسها المتعلم الكفيف بمرونة، ذلك أنّ الضغط الشديد على هذه النقاط البارزة قد يمحوها ويجعل منها حرفا مغايرا

للمطلوب كتابته، فينحرف النطق بالكلمات وقراءتها. فالقراءة هي-إذن- امتداد للكتابة، وعليه يمكن القول ببساطة أنّ: الكتابة صحيحة= القراءة الصحيحة والعكس صحيح.

- **تعليمية اللغة الرمزية وتفعيل عملية التواصل:** يعدّ نشاط تعليم اللغة الرمزية من الأنشطة ذات الأهمية البالغة في تفعيل التواصل التعليمي المتخصص، ذلك أنّ اللغة الرمزيّة هي الحجر الأساس في بناء المعارف والمنطلق الحقيقي للتعلم، والعامل المساعد على استكشاف ما يزخر به المحيط، محيط الكفيف، من معالم تتطلب منه فك رموزها والغوص عبر ثناياها الخفية. فالتعليم المتخصص ليس بمعزل عن الطرق والمبادئ التعليمية التي يتخذها التعليم العام منطلقا له لبناء منظومته التعليمية، فتلقي المعلومات وبناء المعارف وتحقيق التواصل التعليمي المتخصص يعتمد بدرجة عالية على اللغة الرمزية، التي يمر تعليمها وتعلّمها بمراحل مختلفة كما سنبيّنه في ما يلي.

يعتمد المعلم المتخصص على أنشطة تعليمية مندرجة ضمن البرنامج المدرسي، كالإملاء والنقل، كخطوة أساسية لتمكين المتعلم من الكتابة والقراءة وتفاعله معها في حياته اليومية. وحتى يتسنى له ذلك يجب على المعلم أن يحسن اختيار الموضوعات من حيث الشكل والمحتوى، وكذا تعويض الصور المرافقة للنصوص بنماذج مقترحة لتقريب المعنى من أذهان المتعلمين.

يفترض في هذه النماذج أن تكون ملائمة لطبيعة الإعاقة البصرية، وأن يكون الهدف منها تقريب معاني الكلمات والسياقات المختلفة والظواهر اللغوية إلى أذهان المتعلمين؛ فالمتعلم الكفيف لا يدرك - مثلا- الدلالة اللغوية لكلمة "بيت" إلا بوجود مجسم بارز متمثل في شكل بيت يلمسه بالفعل. كما تهدف مثل هذه النماذج إلى تقريب هذه الفئة المعاقة من الواقع الطبيعي للأشياء، وإخراج النصوص من الثبات إلى الحركة، ومن عالم الخيال إلى المعايشة اللغوية، حتى يتمكن المتعلم، في المراحل التعليمية الموالية، من تحليل النصوص الأدبية بشكل سليم يتوافق مع الخيال والواقع اللغوي وبناء المعارف، مما يمكنه من التواصل بشكل طبيعي مع مختلف الأنشطة التعليمية المتخصصة.

وبناء على ما سبق ذكره، لا يعقل تماما أن نجد نصا، في نشاط القراءة مثلا، محتويا على صور مرئية ذات دلالات مختلفة، لا يمكن التوصّل إلى مضمونها إلا عن طريق الإبصار، ذلك أنّ مثل هذا النص، عندما ينقل إلى لغة برايل، لا يقرأ منه المتعلم الكفيف إلا الكلمات مجردة من الصور البارزة، فتصبح دلالات هذه الكلمات عائقا لغويا أمام إدراكه للبنية اللسانية للنص إن صح التعبير.

ولتفادي ذلك تحتاج مثل هذه النصوص-كما تقترح هذه الدراسة المتواضعة- إلى التكييف حتى تتماشى مع طبيعة لغة البرايل، إذ إنّ التكييف ههنا ليس هو مجرّد نقل لهذه

النصوص إلى هذه اللغة، بل هو تكييف المضمون بما يضمن للمتعلم معرفة معاني الكلمات من خلال ملامسة النص، لا من خلال التصوّرات المجردة لهذه الكلمات العالقة في خيال المتعلم الكفيف. وبهذه المقاربة اللسانية يمكن تجاوز إشكالية تعامل هذه الشريحة من المتعلمين مع النصوص بما يضمن لهم في المستقبل تحليل النصوص وتوليد دلالاتها تماما كما يفعل المتعلم العادي.

ويمكن التحقّق من هذا الأمر بالرجوع - مثلا- إلى نص "المتجر الكبير"، وهو من النصوص المقررة في نشاط القراءة للسنة الأولى، حيث نجد أن موضوعه يتمحور حول تدريس التراكيب الخاصة بأسماء الإشارة، وأن الدرس في حد ذاته يرتكز أساسا على الصورة؛ ففي نشاط "أستعمل وأعبر" تصادفنا صورة تمثل مجموعة من التلاميذ وأخرى تمثل فيلا، والمطلوب من التلاميذ هو الإشارة إليهم بقول" ذلك أو هؤلاء"، وهو نشاط يندرج ضمن النماذج المرئية التي تعتمد على الصورة للوصول إلى الهدف الإجرائي للدرس، ولا قِبل للمتعلم الكفيف التعامل معه ما لم يتم تكييفه مع متطلّبات لغة البرايل كما سلف الذكر.[21]

الكفيف، بهدف تبسيط المعارف والمهارات المراد تعليمها له.[22]

طرق التحصيل اللغوي عند المعاقين بصريا: يرى الخبراء أن العمر العقلي المناسب لمباشرة القراءة هو ما بين السادسة والسادسة والنصف من العمر، إلا أنه، ولأسباب بيئية وبيولوجية، يوجد أطفال كثيرون لا يطابق عمرهم العقلي عمرهم الزمني، ممّا يوجب تمييزهم واتخاذ الإجراءات اللازمة لأجل مساعدتهم على بلوغ النضج العقلي المناسب، كتزويدهم بالمؤثرات والخبرات الحسية المناسبة.[23]

فالمتعلم، قبل أن يباشر عملية القراءة، يجب أن يختبر ما يحيط به من محسوسات بيئته اختبارا شخصيا مباشرا، من خلال محاكاته لبيئته الطبيعية والاجتماعية، فيستلهم منها بعض الظواهر كالأصوات – مثلا-، وحينئذ فقط يمكنه أن يباشر سعيه وراء اكتساب الرموز المناسبة للتعبير عن المعاني المكتسبة، فيكوّن بذلك قاموس ألفاظ سمعية نطقية، ويستعملها استعمالا صحيحا في التعبير الشفهي. يكون هذا " القاموس السمعي عبارة عن مجموع الألفاظ الصوتية التي يدركها المتعلم عند إصغائه إليها، ويكون القاموس النطقي عبارة عن مجموع الألفاظ الصوتية التي يستطيع أن يعبر بها تعبيرا شفهيا صحيحا عن معانيه"[24].

هذا عن التعليم بصفة عامة، أما عند المعاقين بصريا فلا شك أن الأمر يختلف، بل نلمس هذا الاختلاف في أوساط المعاقين بصريا أنفسهم، ذلك أنّ طرق التحصيل اللغوي تختلف من طفل لآخر، حسب البيئة اللغوية التي ترعرع في أحضانها، وطبيعة الإعاقة البصرية؛

فمنهم المعاق كليا، أي بالولادة، ومنهم المعاق بالاكتساب، فهذه الفروق تؤثر تأثيرا مباشرا على طرق اكتساب اللغة.

والمتأكّد منه، في كلّ الحالات، أن عملية اكتساب اللغة تمر بمرحلتين أساسيتين هما:

- **مرحلة ما قبل المدرسة:** تتبنى الأسرة، في البدء، تلقين أبنها اللغة في مراحلها الأولى، كالمناغاة، ثم تليها مرحلة التقليد والمحاكاة. وتغلب على هذه المراحل الطريقة الشفوية، وذلك بواسطة انتقال الأصوات في شكل ألفاظ من مقطع أو مقطعين إلى ثلاثة مقاطع، تلتقطها الأذن بواسطة السماع.

يشترك في المرور بهذه المرحلة الكفيف والمبصر، ويتساويان بشرط أن تقوم أسرة المعاق بصريا بوظيفتها كاملة دون تقصير أو إهمال، وخاصة حين يتعلّق الأمر بفاقد البصر كليا؛ فقد أثبتت الدراسات والتجارب أن تخلي الأسرة عن رعاية ابنها المعاق بصريا، من شأنه أن يدفع بهذا الطفل إلى التقوقع والعزلة عن العالم الخارجي، مما يفقده القدرة على تعلم اللغة في مرحلتها الأولى، بعكس المعاق إعاقة مكتسبة، أو ما يسمى بضعيف البصر، فهو يعتمد على بقاياه البصرية في الحركة والتنقل داخل البيت وخارجه، والاحتكاك بمحيطه الخارجي، مما يتيح له تلقّي أكبر عدد من الألفاظ ومعرفة أصواتها خاصة في مرحلة التقليد اللغوي ومرحلة المحاكاة، فيصبح رصيده اللغوي ثريا بفضل هذه الممارسات اتجاه الأسرة والمحيط والطبيعة والحيوانات بتنوع أصواتها. فلهذه العوامل الذاتية والبيئية جملة الأثر البليغ في اكتساب اللغة.

- **مرحلة التلقين المدرسي:** تعتمد المرحلة الأولى من تعليم المعاق بصريا على السماع بغية إكسابه رصيدا من الألفاظ الجديدة. ويتمّ ذلك -عادة- من خلال الأناشيد والقصص والأشرطة التعليمية المخصصة لهذا الغرض. وتستخدم فيها على وجه الخصوص:

- **طريقة التعلم بالنماذج الحية:** يستخدم المعلمون الأشكال البارزة لإيصال معاني الكلمات، وتدريب المتعلمين المكفوفين على التحكّم في مخارج الحروف وأصواتها، وإظهار دلالات الكلمات باستحضار المجسمات كنماذج يتعرف عليها المتعلم. وهذه مقاربة دلالية لتقريب المفاهيم من الأذهان.

- **استعمال ما تبقى من القدرة البصرية:** يُقصد بذلك تنمية مهارة ما تبقى لدى المعاق بصريا من قدرة بصرية، إذ في إمكان نسبة من المعاقين بصريا قراءة الكلمات المطبوعة بالقدرة البصرية المتبقية لديهم. ويتمّ ذلك باستخدام النظارات المكبرة[25]. أما بالنسبة للكتابة، فمن الضروري لضعيف البصر أن يتعلم الكتابة اليدوية، وأن يعتمد عليها بشكل أساسي في تحصيله المدرسي، ولكن باستخدام الأقلام ذات الخط الأسود الغامق الكبير والورق ذي اللون البرتقالي أو الأصفر الفاتح والسطور الواضحة المتباعدة.[26]

- **الاستماع وأجهزة التسجيل:** وهي من الرّوافد السمعية التي يستخدمها المعاقون بصريا في تسجيل المواضيع الدراسية والاستماع إليها، بالإضافة إلى استخدامها في تسجيل الأسئلة والإجابة عليها، وفي أداء الواجب المدرسي كالمطالعة والتعبير وغيرها من الأنشطة المدرسية[27].

-**التعلم باستخدام لغة برايل:** تقوم طريقة برايل على تحويل الحروف الهجائية إلى نظام حسي ملموس من النقاط البارزة التي تشكل بديلا للحروف الهجائية. وتعتبر الخلية هي الوحدة الأساسية في تشكيل النقاط البارزة، بحيث تتكون كل خلية من ستة نقاط بين كل نقطة والأخرى مسافة صغيرة.[28] ترقم النقاط: 1،2،3 رأسيا من الجانب الأيسر وباقي الأرقام: 4،5،6 رأسيا من الجانب الأيمن.[29]

وتتم كتابة هذه الحروف بالضغط على النقاط المناسبة باستعمال اليد اليمنى ومن اليمين إلى اليسار؛ أما القراءة فتكون عن طريق لمس الحروف البارزة من اليسار إلى اليمين وذلك باستعمال اليد اليسرى. وقد يستعمل القارئ كلتا اليدين بعد تدريبه على القراءة السريعة

ترمز النقاط داخل الخلية إلى حروف، أو أرقام، أو رموز لغوية، أو رياضية. ويتحدد ذلك بعدد هذه النقاط وطريقة توزيعها داخل الخلية؛ فبالنسبة للحروف، تتوزع النقاط في الخلية الواحدة على الأرقام من 1 إلى 6، فعلى سبيل المثال، يُكتب الحرف "لام" بالضغط على النقط (1-2-3)، أما الحرف "واو" فيكتب بالضغط على النقاط: (2-4-5-6)، وتكتب "الألف" بالضغط على النقطة الأولى فقط؛ كما أن للهمزات والمدّات علامتها الخاصة بها.

أما في ما يخص الأعداد فيجب استعمال خليتين متتاليتين تعبِّر الأولى على ما يسمى ب"علامة العدد"، وتتكون من النقاط:(3- 4- 5- 6)، أما الخلية الثانية فتشير إلى العدد المناسب، فمثلا يُكتب العدد "1" بتشكيل علامة العدد تليها خلية بنقطة "1"، وهلمّ جرّا.

وفي ما يخص الرموز اللغوية، فمنها ما هو خاص بالحركات الإعرابية، والشدة، وعلامات التنقيط، وعلامة الشعر... أما الرموز الرياضية فهي عبارة عن علامات حسابية كالزائد "+" والناقص"-" وعلامة تساوي"="، وأصغر>، وما إلى ذلك مما يحتاجه المتعلم. فكل رمز أو علامة من تلك الرموز والعلامات تناسبها خلية أو خليتين تتشكل من مجموعة من النقاط بترتيب معين.

كما تتطلب الكتابة بطريقة برايل أدوات تعليمية خاصة بها، منها: لوحة الكتابة والقلم المعدني الخاص والورق المكيف.

- **لوحة الكتابة:** وهي لوحة مستطيلة الشكل ذات ثقوب منتظمة موزعة على أربعة عشرة سطرا من الأعلى إلى الأسفل. وينتقل المتعلم الكفيف عبر هذه السطور باستعمال مسطرة خاصة ذات سطرين؛ كل سطر يحتوي على ثلاث وعشرين خانة مشكَّلة من ستة نقاط، بحيث تعتبر هذه النقاط الست قواعد أساسية متفقا عليها لكتابة الحروف البارزة انطلاقا من اليمين إلى اليسار. وتحتوي اللوحة كاملة على اثنتي عشرة مسطرة.

تختلف الألواح باختلاف حجمها وسمكها ومقاييسها العلمية في الكتابة. وتعتبر الألواح الفرنسية، المصنوعة من معدن الحديد، من أهم الألواح استعمالا نظرا لمطابقتها لكل المقاييس العلمية، بالرغم من قدمها؛ فهي ترجع إلى القرن الماضي، بخلاف الألواح الحالية، وبخاصة الألمانية منها، التي يجد فيها المتعلم الكفيف صعوبة في الكتابة. ويمكن القول إنّ الأخطاء الإملائية التي يقع فيها المتعلم الكفيف تعود في معظمها إلى الأدوات الخاصة بالكتابة.[30]

- **القلم:** يعتبر القلم الخاص من الأدوات الأساسية لإنتاج النقاط المشكلة للحروف البارزة. يتم تشكيل هذه الحروف بالضغط عليه، باستعمال اليد اليمنى، من أعلى الخانة على جهة اليمين في اتجاه عمودي. ويشترط في هذا القلم، والمسمى أيضا المثقاب نسبة إلى الثقوب التي يحدثها، أن يكون ملائما للعمر الزمني لتعليم المتعلمين المكفوفين الصغار، إذ يفترض أن يكون القلم من الحجم الصغير حتى يتمكن المتعلم من الضغط عليه لكتابة الحروف البارزة؛ إنّ بطء المتعلم الكفيف في الكتابة يرجع بالأساس إلى عدم استعمال القلم المناسب.

تختلف الأقلام من حيث حجمها وسمكها وكذا نوعيتها، وأبرزها على الإطلاق هي الأقلام الخشبية. ويعمل المعلمون على مراقبة المتعلمين أثناء استعمالهم لهذه الأقلام الخاصة، حتى لا تُستعمل خارج وظيفتها الأساسية عند المتعلمين المكفوفين الصغار تجنبا للإصابات والأخطار الناجمة عنها.[31]

- **الورق:**كما تُستعمل في هذه العملية أوراق خاصة بالكتابة البارزة، بحيث تُحفظ الحروف من التلف وتكون ملائمة لبروز الحروف.

وهناك أدوات خاصة بتعليم الحساب حيث توجد ألواح مربعة الشكل ومكعبات ذات نقاط بارزة (نقطة، نقطتين، ثلاث نقاط وأربع نقاط) تدل كل منها على رقم معين، فالنقطة البارزة على سطح المكعب من جهة اليسار تدل على رقم واحد وهكذا... كما تُوظّف أيضا الآلة الناطقة للعمليات الحسابية.[32]

- **مراحل تعلم الكتابة والقراءة بطريقة برايل:**أوّل ما يواجهه المتعلم العادي في المدرسة الابتدائية، عند ما يشرع في تعلم الكتابة والقراءة، هو صعوبة تعلم الكلمات الجديدة والنطق بها والربط بين هيأتها والصوت الذي يدل عليها، مما يجبر المعلم على اختيار الكلمات الأكثر

استعمالا في المجتمع اللغوي الواحد.[33] ويصبح الأمر أكثر تعقيدا حين يتعلق الشأن بتعليم المعاقين بصريا. ومن أجل ذلك يُفضّل أن يكون الولوج في مجال التعليم تدريجيا، مع الأخذ بعين الاعتبار ما يلي:

- تدريب الأطفال على معرفة الأصوات ومحاكاتها، وإدراك الفروق التي بينها.
- تزويد الأطفال بطائفة من الألفاظ عن طريق سرد بعض الحكايات الملائمة المشتملة على كثير من الكلمات التي ستصادفهم أثناء تعلم القراءة، وتدريبهم على التمييز بين الأضداد.
- تدريب حواس الأطفال وأعضائهم التي تستخدم في القراءة والكتابة.[34]

-مرحلة التدريب اليدوي:تعتبر هذه المرحلة أساسية في تحضير الطفل الكفيف المتمدرس، حيث يقوم المعلم المتخصص على تلقين المتعلم الكفيف أوليات القراءة والكتابة الصحيحة وكسب المهارة التي تؤهله للتواصل وتلقي مختلف الأنشطة.

وتعتبر هذه المرحلة أهم محطة يقف عندها المتعلم الكفيف، والهدف منها هو تنمية الحواس المسؤولة عن الكتابة والقراءة، وبخاصة حاستي اللمس والسمع، اعتمادا على أدوات بيداغوجية مكيفة ومتخصصة، كالأشكال البارزة التي تحتوي على مواد لاصقة؛ مثل: حبات الأرز أو الحمص وغيرها، وأجهزة سمعية مختلفة، وكذا التدريب على النطق بالحروف، وتمرين المتعلمين على وضع النقاط الستة في مواضعها الصحيحة، بعد تمكنهم من تشكيلها بالعجين داخل مجال مخصص للكتابة. وتسمى هذه الكتابة بالكتابة العشوائية. مما يمكن المتعلم الكفيف من استشعار كل أبعاد الخانة أو الخلية اللغوية.

وبموازاة هذا التدريب يستعين المعلم بنشاط التربية الحسية لتنمية الاتجاهات والتوجه في الفضاء؛ وهو ما يُطلق عليه مصطلح فن الحركة التعليمي. وهي مرحلة ما قبل لغة برايل. وهي ذات قيمة جوهرية في تعليمية اللغة الرمزية ابتداء من السنة الأولى تحضيري، أو المرحلة التمهيدية للتعليم المتخصص.

وخلال إنجازنا للجانب النظري من هذه المذكرة، وحسب الاختبار الذي أجريناه على عينة تتشكل من سبعة تلاميذ من المتعلمين المكفوفين من السنة الأولى ابتدائي، لوحظ، من خلال كتاباتهم لحرفي الألف والباء، أن خمسة منهم لم يتمكنوا من الكتابة الصحيحة لهذين الحرفين، نظرا لعدم تمكنهم من إدراك الاتجاهات الست، وعدم تدريبهم بشكل كاف على تنمية الحواس المسؤولة على التحصيل؛ كاللمس والسمع والنطق الصحيح للحروف الهجائية، وكذا الحركة والوضع الجسماني أثناء الكتابة والقراءة.

ويبدو أيضا أن هذه العينة من المتعلمين لم تعتمد على الأنشطة اليدوية لإنتاج اللغة الرمزية، كتشكيل الحروف (الست نقاط) من العجين ورسمها على لوحة الدبابيس وغيرها من

المواد المستخدمة، والعمل على تكييفها بما يلاءم طبيعة الإعاقة البصرية. وهو الأمر الذي لا يحدث مع المتعلم العادي الذي يعتمد في كسب المهارة على الألواح ذات الحجم الكبير للكتابة، فيشاهد الحروف المكتوبة ثم يقوم بمحوها ثم يعيد كتابتها، وهكذا دوليك، حتى ترسخ الحروف في ذهنه. وبهذه التقنية يتمكن من الكتابة الصحيحة في وقت قياسي.

- **مرحلة تعليم مبادئ اللغة الرمزية:**يتحول المتعلم الكفيف، في هذه المرحلة من مستوى السنة الأولى ابتدائي، من الكتابة العشوائية إلى الكتابة المقصودة، وهي كتابة الحروف باعتماد النظام الهجائي؛ أي من الألف إلى الياء. وهناك من المعلمين من يتبع الطريقة التفكيكية لتعليم الحروف وكتابتها انطلاقا من الكلمة، ومنهم من يعتمد الطريقة التركيبية التي تنطلق من تلقين الحروف إلى كتابة الكلمات وقراءتها. وقد دلت الممارسة الميدانية والواقع التعليمي المعاش داخل المؤسسات التعليمية المتخصصة، على أفضليّة الطريقة التركيبية لتعليم اللغة الرمزية للأطفال المعاقين بصريا.

- **مرحلة تشكيل الكلمات:** يتحول المتعلم الكفيف في هذه المرحلة من كتابة الحرف الواحد إلى كتابة الحرفين فأكثر، إلى أن يتمكّن من تشكيل الكلمات ذات المعاني المختلفة. ويصاحب مرحلة الكتابة نشاط القراءة، بحيث ينتقل المتعلم من التهجّي بالحرف إلى التهجّي بالكلمة فالجملة. ويشترط لكي يؤدّي المتعلم قراءة سريعة وصحيحة أن يكتب كتابة صحيحة، فالكتابة الصحيحة تؤدي الى قراءة صحيحة. ونوصي من جانبنا باعتماد بطاقات خاصة تدوّن عليها الحروف البارزة وبعض الكلمات، لتوزع على المتعلمين المكفوفين حتى يتمكنوا من استعاب الحروف واستحضارها عند الضرورة، وتكون لهم كمفكرة لغوية يستند عليها المتعلم الكفيف أثناء الكتابة.

العوامل المؤثرة في تدريس لغة برايل:يمكن أن نلاحظ نوعين أساسيين من العوامل المؤثرة في استخدام طريقة برايل للقراءة هما: العوامل المتعلقة بالفرد نفسه، ومنها؛ العمر والذكاء والإدراك اللمسي والقدرة اللغوية، والعوامل البيئية؛ فالأطفال المكفوفين منذ الولادة يتعلمون استخدام حاسة اللمس للتمييز الدقيق منذ وقت مبكر في حياتهم، في حين ينمو الإدراك اللمسي عند من فقد بصره فيما بعد بصورة ضعيفة. وفي المراحل المبكرة من تعلم لغة برايل، قد يصاب المتعلم بالفشل والخوف من الاستمرار في القراءة بطريقة قد يراها صعبة، لذا قد يلعب التعزيز المناسب للطفل دورا إيجابيا في تجاوز الصعوبات والشعور بالراحة والنجاح. ومن أهم ما يجب الالتزام به في تعليمية القراءة بهذه الطريقة، هو أن يستخدم المتعلم أصابعه للقراءة، بل إن أفضل الطرق هي استخدام أصابع كلتا اليدين مع التركيز على إدراك النقط

البارزة بالسبابتين، ذلك أن استخدام أصابع اليد الواحدة والضغط الشديد على النقاط يقلل عادة من فاعلية القراءة.[35]

طرق التدريس الخاصة بالمعاقين بصريا: تتنوع الطرق والأساليب الموظَّفة في تدريس المعاقين بصريا بتنوع الأهداف المرسومة لكلّ نشاط تعليمي تعلّمي، فهي تعتمد أساسا على الحوار والمناقشة والاستماع وكذا تشجيع المتعلمين على المشاركة الفعالة. كما تحتاج كثير من المواد، عند تقديمها للمعاق بصريّا، إلى تعديلات في كيفية طرحها والأدوات المستخدمة في تقديمها. وغالبا ما يستعمل المعلم في إجراء هذه النّشاطات، الأشياء الملموسة، كالمكعبات في مادة الرياضيات، والخرائط ذات الرموز البارزة في مادة الجغرافيا، الخ... وتتموقع أكثر التعديلات في نشاط التربية البدنية.

وإلى جانب ذلك كلّه، يُراعى في هذا النمط من التعليم المتخصّص تطوير مهارات التعرف والتنقل عند المعاق بصريا، إذ عليهما تتأسّس حركيّة المتعلّم الكفيف في سعيه الدّؤوب لاكتساب المهارات الضرورية لكلّ تعلّم فعّال. وقد تشكّل مهارات الاتصال الخاصة بالقراءة والكتابة بالبرايل أهمّ ما يعتمد عليه المنهاج.[36] فبالنسبة لتعليم القراءة بتوظيف طريقة برايل، يتمّ الاعتماد على الطريقة التركيبية والمتمثِّلة في تعليم الحروف الهجائية بأصواتها وصورها في ترتيبها المعروف، ثم ضم الحروف لتشكيل الكلمة، خلافا للطريقة التحليلية، المتّبعة مع الأطفال الأسوياء، حيث الاهتمام بالكل قبل الجزء، باعتماد أسلوبين متكاملين:

*أسلوب الكلمة: أي البدء بالكلمة ثم تحليلها إلى حروف وأصوات ثمّ تكوين كلمات جديدة منها.

*أسلوب الجملة: تعليم الجملة كاملة ثم تحليلها إلى كلمات ثم تحليل الكلمة إلى حروف.[37]

وهو ما لا يمكن اعتماده مع المعاق بصريا، لأنه لا يستطيع عند شروعه في عملية تعلّم القراءة، أن يضع الكلمة بأكملها تحت أصابعه، بل يتعيّن عليه أن يتلمّس أجزاءها حرفا حرفا.

أمّا فيما يخص الكتابة، ولكي يتمّ تعلّمها على النحو الذي يرجوه المعلم، يجب أن تتوفر في المتعلمين عناصر أساسية أهمّها على الإطلاق، اكتمال النضج العصبي والانفعالي، وضبط الحركة. وذلك مع مراعاة بعض الشروط كالفروق الفردية في استعداد الطفل للتعلم، وعدد المتعلمين في القسم، وكذا نوعية الأدوات المستخدمة في تعلم الكتابة. كما لا يجب إهمال دور الأولياء ومدى تفهمهم للطريقة المتبعة في تعليم أطفالهم لمساعدتهم في المنزل.[38] ولا شكّ أنّ المعاقين بصريا هم أكثر الناس حاجة إلى التدريب على المهارات الكتابية الخاصة بطريقة برايل، وعلى الخصوص في مرحلة ما قبل برايل، حيث يعمد المدرّبون إلى تنمية حاسة اللمس كمدخل

ضروري لمرحلة تعلّم الكتابة باستعمال الوسائل المخصصة لهذا الغرض كاللوحة والقلم والأوراق.

الوسائل البيداغوجية الخاصة بتعليم المعاقين بصريا: في ميدان التعليم المتخصص، وعلى وجه الخصوص تعليم المعاقين بصريا، يجب أن تكيّف الوسائل البيداغوجية حسب طبيعة النشاط الذي يمليه البرنامج المدرسي، خاصة إذا اعتبرنا أن الحواس المتبقية هي المنافذ الأساسية في توريد المعلومات إلى دماغ الطفل المعاق بصريا، ومعنى ذلك أنّ الطفل المعاق بصريا يتفاعل مع ما يحيط به من خلال هذه الحواس، وعليه، فكلّما استغلت جيّدا أدّى ذلك إلى زيادة معرفته ونمو إحساساته ووعيه بعالمه الخارجي، وقدرته على التحكم في هذا العالم، وتنظيم عالمه الداخلي الذاتي وفهمه.[39]

إنّ تحقيق التواصل، بتمكين المتعلم الكفيف من الوسيلة التعليمية وتكييفها حسب طبيعة الإعاقة من جهة، والنصوص والرسائل اللغوية التي يبثها المعلم من جهة أخرى، سيحقق - دون شكّ- التوافق التعليمي الذي من شأنه أن يُسهم بدوره في تحقيق الأهداف المتوخاة.

اعتبارات أساسية في تعليم المعاقين بصريا: تعتبر تربية وتعليم الطفل المعاق بصريا تحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص، وعليه فمن الواجب أن يكون للطفل المعاق الحق في التربية والتعليم كغيره من الأطفال المبصرين؛ ذلك أنه يملك الأسس والقدرات العقلية الضرورية لعملية التعلم التي تمكّنه من الاندماج كعضو فاعل في المجتمع. ولذلك كان من أهم واجبات وأهداف تربية الطفل المعاق إعداده للحياة بعد تدريب حواسه الباقية وإعداده بالوسائل المساعدة، إذ إنّ الطفل الكفيف في حاجة ماسة إلى امتلاك خبرات خاصة إضافة إلى تلك التي يتعرّض لها الأطفال الأسوياء، وأن يُعتمد في ذلك على أدوات وأجهزة متميّزة.[40] وعلى العموم، فإنّ فاعليّة تعليم المكفوفين تتوقّف على جملة من الاعتبارات، أهمّها:

*الاهتمام بمهارات العناية بالذات والتفاعل الاجتماعي، وذلك بالاعتماد على تنميّة أداء الحواس غير البصرية.

*إجراء تعديلات في المحتوى العام للمنهج بحيث يُحذف منه ما لا يتناسب مع إمكانات وقدرات الكفيف....

*توفير الأجهزة والأدوات السمعية واللمسية التي تيسر على الكفيف استيعاب المحتويات المعرفية والحسّ- حركية للأنشطة الدراسية والتفاعل معها.

*مراعاة الفروق الفردية بين المكفوفين كليا، وذلك بتصميم برنامج تربوي خاص بكل كفيف سواء كان منتسبا لمدارس المكفوفين أو العاديين.

*توفير النماذج والمجسمات التي تمثل المفاهيم البصرية التي يرد ذكرها في موضوعات المنهج بغية توفير أكبر قدر من الواقعية للدرس.

*التعرض للخبرات المباشرة في البيئة حتى يكتسب تعلمه عنصر الإثارة والتشويق.

* إتاحة الفرص أمام الكفيف لممارسة النشاط الذاتي والقيام بأداء بعض الخدمات لنفسه بنفسه حتى يكتسب الثقة بالنفس.

*الاهتمام بأنشطة التربية البدنية والأنشطة الترويحية لما لها من دور فاعل في تنمية مهارات التصور الجسمي، وإدراك العلاقات المكانية، والمساعدة على أداء مهارات التوجه والحركة ببراعة وفاعلية.

*الاهتمام بالأنشطة الأدبية والاجتماعية والزيارات الميدانية للمراكز الأساسية في المجتمع، لما لها من دور في اكتساب مهارات التفاعل الاجتماعي.

*يراعى عند تصميم مدارس وبرامج المعاقين بصريا الحد من العوائق في الممرات والأقسام، وارتفاع مستوى النوافذ خاصة في الأدوار العليا.

* يراعى أن لا يتعدى عدد المتعلمين في القسم الواحد ثمانية أطفال حتى يتمكن المعلم من التعامل معهم بطريقة فردية.

* من مصلحة المعاقين بصريا أن يتعلموا ويتقنوا لغة برايل في القراءة والكتابة.[41]

<u>مراجع البحث وإحالاته:</u>

1 - ينظرابن جني، الخصائص، ت: عبد الحميد هنداوي، ص 87

2 - ينظر: عبده الراجحي، فقه اللغة في الكتب العربية، ص 73-69

3 - ينظر: محاضرات في الألسنية العامة، تر:يوسف غازي ومجيد نصر، ص 27

4 - ينظر: ماجدة السيد عبيد، تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، ص 152.

5 - ينظر: ماجدة السيد عبيد، تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، ص 142.

6 - ينظر: سيد خير الله ولطفي بركات أحمد، سيكولوجية الطفل الكفيف وتربيته، ص 7و8.

7 - ينظر: فتحي السيد عبد الرحيم وحليم السعيد بشاي، سيكولوجية الأطفال غير العاديين، ج 2 ص 54.

8 - ينظر: محمد علي كامل، سيكولوجية الفئات الخاصة، ص198 .

9 - ينظر: كمال عبد الحميد زيتون، التدريس لذوي الإحتياجات الخاصة ، ص 297

10 - ينظر: ماجدة السيد عبيد، تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، ص 142

11 - ينظر: فاروق الروسان، سيكولوجية الأطفال غير العاديين، ص 116

12 - ينظر: روحي عبدات، نحو فهم أعمق لنفسية المعاقين بصريا ،نحو فهم أعمق لنفسية المعاقين بصريا(عن مجلة أطفال الخليج لذوي الاحتياجات الخاصة)- www.gulfkids.com

13 - ينظر: ناصر الموسى ، المنهج الإضافي ودوره في تنمية المهارات التعويضية لدى الأطفال المعوقين بصريا، ص 294

14 - ينظر: ماجدة السيد عبيد، تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ص 156

15 - ينظر: المرجع نفسه، ص 156

16 - ينظر: المرجع نفسه، ص 157

17 - ينظر: محمد محمود الموالدة، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، ص193

18 - المرجع نفسه، ص193.

19 - ينظر: محمد محمود الموالدة، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، ص194

20 - ينظر: المرجع نفسه، ص197

21 - ينظر: كتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي " نص : المتجر الكبير" ص84

22 - ينظر:عبد الحافظ سلامة وخليل معايطة، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية في التربية الخاصة، ص76

23 - ينظر: حنا غالب، مواد وطرائق التعليم في التربية المتجددة، ص 404

24 - حنا غالب، مواد وطرائق التعليم في التربية المتجددة، ص 404

25 - ينظر: ماجدة السيد عبيد، تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ص 168

26 - ينظر: المرجع نفسه، ص 168

27 - ينظر: المرجع نفسه، ص 165

28 - ينظر: ماجدة السيد عبيد، تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ص163

29 - ينظر الملحق.

30 - ينظر: ماجدة السيد عبيد، تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ص163

31 - ينظر: ماجدة السيد عبيد، تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ص163.

32 - ينظر: المرجع نفسه، ص163.

33 - ينظر: محمد عبد الحميد ، تطوير مناهج الكتابة والإملاء في مراحل التعليم العام في الوطن العربي، ص3.

34 - ينظر: علي الجمبلاطي وأبو الفتوح التوانسي، الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية، ص86.

35 - ينظر: ماجدة السيد عبيد، الإعاقة البصرية (عن مجلة أطفال الخليج لذوي الاحتياجات الخاصة)- www.gulfkids.com

36 - ينظر: خليل عبد الرحمن معايطة وآخرون، الإعاقة البصرية، ص 156

37 - ينظر: هشام الحسن، طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، ص 68.

38 - ينظر: المرجع نفسه، ص 102.

39 - ينظر: عبد الحافظ سلامة وخليل معايطة ، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية في التربية الخاصة ، ص131 – 132

40 - ينظر: ماجدة السيد عبيد، تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ص 161

41 - ينظر: ماجدة السيد عبيد، تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ص 160