الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عبد الحميد بن باديس –مستغانم-
كلية الأدب العربي والفنون
قسم اللغة العربية وآدابها

التخصص: لسانيات تطبيقية وتعليمية اللغات

أطروحة مقدمة في إطار التحضير لنيل شهادة دكتوراه العلوم

الموضوع:

تعليم اللغات الاصطناعية –النظرية والممارسة–

–تعليم البرايل نموذجا–

إعداد الطالبة: مرية تونسي
إشراف الأستاذ:حنيفي بن ناصر

لجنة المناقشة:

1- جيلالي بن يشو، أستاذ التعليم العالي ، جامعة مستغانم.....رئيسا
2- حنيفي بن ناصر، أستاذ التعليم العالي، جامعة مستغانم.....مشرفا ومقرّرا
3-أحمد مسعود، أستاذ التعليم العالي، جامعة وهران.....عضوا
4-فوزية بوسلاح، أستاذة محاضرة "أ"، جامعة وهران.....عضوا
5-جعفر يايوش، أستاذ محاضر "أ"، جامعة مستغانم.....عضوا
6-والي دادة عبد الحكيم، أستاذ التعليم العالي، جامعة تلمسان.....عضوا
7-بن عمر عبد اللّطيف، أستاذ محاضر "أ"، جامعة مستغانم.....مدعو

السنة الجامعية: 2019/2018

﴿ بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ ﴾

إهـــــــداء
إلى عائلتي الكريمة...
إلى من كان خير قائد وأفضل مرشد "الأستاذ حنيفي بن ناصر".
إلى من لم يبخل يوما بالمساعدة "الأستاذ محمد سعيدي".
إلى كل الزميلات والزملاء...
إلى كل من ساهم في إخراج هذا العمل إلى النور...
إلى هؤلاء جميعا أهدي ثمرة هذا العمل.
مريـة

-قائمة الرموز المستخدمة في البحث

الرمز	المعنى الكـــــــامل	الترجمة للعربيـــــــــــة	الصفحة
SAE	Spanish-allemande-English	الإسبانية-الألمانية-الإنجليزية	39
IALA	International Auxiliary Language Association	جمعية اللّغة الدولية المساعدة	43
UMPI	Union Mundial Pro Interlingua	الاتّحاد العالمي من أجل الانترلينغوا	44
IFLA	International Federation of Library Association and Institution	الاتّحاد الدولي لجمعيات ومؤسسات المكتبات	65
OMS	Organisation Mondiale de la Santé	منظّمة الصّحة العالمية	68
VDI	Visually Disablers Institution	مؤسسات المعاقين بصريا	98
TTS	Text-To-Speech System	نظام تحويل النّص الحديث	108
SR	Screen Reader	قارئ الشاشة	108
TB	Talking Book	الكتاب الناطق	108
ONAA	Organisation National des Aveugles Algériens	المنظّمة الوطنية للمكفوفين الجزائريين	158

مقدّمة

لم تعد اللّغة ذلك الكلام المفيد أو تلك الظاهرة الاجتماعية التي تختلف باختلاف الشعوب والعصور، فقد ظهرت مجموعة من العلماء واللغويين ترى بأنّ اللغة هي مُخترع بشري يمكن أن يُمنهَجَ في أي زمان ومكان؛ أي أنّ اللّغة لا تتعدى أن تكون عددا من الألفاظ والعبارات والإشارات يصطلح عليها، وتكفي بساطتها في توسيع دائرة مستعمليها وبالتالي تنتقل من الفرد مبتكرها إلى المجتمع المستخدم لها، والّذي قد يمثل العالم بأسره، أي بعبارة أوضح اللغة هي كلمات وإشارات ورموز يصطنعها البشر للتعامل فيما بينهم. وقد دفع هذا الرأي إلى تأسيس لغات جديدة لم تكن تُعرف من قبل تُسمى باللغات الاصطناعية.

فاللّغة الاصطناعية إذن هي لغة أنشئت لتكون لسانا سهلا يصلح لأن يكون عالميا وبطبيعة الحال هي ليست لغة شعب من الشعوب، وقد تكون هاته اللغة مزيجا من لغات ولهجات طبيعية أو قد تكون مستقلة عنها تماما.

إنّ اختلاف اللغات الممنهجة أو اللاحقة –كما يحلو للبعض أن يسميها– راجع لاختلاف الهدف الذي وضعت من أجله، فبعضها كان يطمح إلى توحيد شعوب العالم في لغة واحدة حتّى تسمو الروح البشرية أكثر وتبتعد عن كل ما يُشينها كالحروب الناتجة عن سوء التفاهم الحاصل عن اختلاف الألسن البشرية، ومثالا على ذلك لغة فولابيك، وهي مزيج من الفرنسية والألمانية والانجليزية إلاّ أنّ طول نهايات هذه اللغة وقرب شبهها من اللاتينية سرَّع بأفول نجمها وانحسار مجدها، لتحّل محلّها لغة إسبرانتو وهي الأخرى مزيج من الإسبانية والإيطالية والفرنسية والإنجليزية والألمانية.

وتعتبر إسبرانتو أشهر اللغات الاصطناعية وأوسعها صدى، وقد تمّ تبّنيها من طرف بعض العائلات الأوربية والتي اعتمدتها كلغة تواصل بينها، وتعليمها كلغة أم لأبنائها ممّا أعطاها طول العمر وضمان البقاء فهي إلى اليوم لا تزال تحيا أي بعد أكثر من مائتي سنة، إلاّ أن ما يُحسب عليها هو تعصّب أنصار هذه اللغة ومنع دخول أي لفظ جديد عليها وهذا ما يساهم في عرقلة مسار نمّوها، لأنّ ما هو معروف أنّ جميع اللغات – الطبيعية طبعا– تنمو وتتطور بتطور المجتمعات المنتمية لها، فتارة تتخلى هذه اللغات عن ألفاظ معينة وطورا تتبنّى ألفاظا جديدة مستحدثة خاصة تلك المتعلقة بالمخترعات العلمية الحديثة.

وتجدر الإشارة إلى أنّ هناك لغات صورية أخرى صُمِّمت بهدف إثراء الخيال الأدبي ويصطلح على تسميتها باللغات الخيالية، كلغة الأديب البريطاني ج.ر.ر.توكين في روايته سيد الخواتم، كما أنّ هناك لغات مصطنعة خاصة بالاختبارات اللغوية كلغة اللكسيغرامات والتي ابتكرها الباحثون في جامعة جورجيا الأمريكية وتستخدم في اختبار لغوي لتعليم القردة.

ومن أهم اللغات الاصطناعية تلك التي تسمى باللغات الخاصة وقد صمّمت من أجل فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، ولم يكن هناك هدف لهذه اللغات سوى خدمة النفس البشرية ومساعدتها على التعلم رغم ما بها من ضرر وعجز ومن بينها لغة الإشارة، أو لغة البصر، وهي خاصة بفئة الصّم البكم، ولغة المعاقين بصريا أو لغة برايل"Braille" الخاصة بفاقدي البصر، وقد ظهرت هذه اللغة أو النظام على يد الفرنسي لويس برايل وتمّ اعتمادها بالمدارس الفرنسية سنة 1954م لتُنقل بعدها إلى معظم أنحاء العالم وتصبح وسيلة للقراءة والكتابة الرسمية لغير المبصرين.

ولقد ارتأينا في بحثنا هذا والموسوم بـ: **تعليم اللغات الاصطناعية –النظرية والممارسة– تعليم البرايل نموذجا**، تسليط الضوء على واقع اللغات الاصطناعية ومدى تحقيقها للهدف الّذي اصطنعت من أجله وكذا قابليتها للتعليم، كما ارتأينا الكشف عن واقع تعليم فئة المعاقين بصريا بالمراكز الجزائرية ومدى تأثير البرايل في التحصيل العلمي لهذه الفئة، محاولين في ذلك الإجابة عن الإشكال الآتي:

ما مدى واقعية تعليم اللغات الاصطناعية عامة ولغة برايل خاصة؟، وما السبيل لإنجاح تعليم البرايل في المراكز الجزائرية؟

وقد تفرّع عن هذا الإشكال الفرضيات الآتية:

–ألا تعتبر اللغات الاصطناعية لغات ميتة من أساسها؟

– لمَ لم تحقق اللغات الاصطناعية المبتغى؟

–ألا يُعتبر إحلال اللّغة الاصطناعية مكان اللغة الطبيعية ضربا من الخيال؟

–ألا يؤثر تهميش الأسرة للمعاق بصريا على مردوده الدراسي؟

–هل تعتبر طريقة برايل السبيل الوحيد لتعليم المعاق بصريا؟

–ألا يمكن استبدال نظام برايل بنظام أسهل؟

–ألا يمكن اعتماد اللغة المسموعة كطريق أوحد لتلقين المعاق بصريا؟

–كيف يخدم التطور الإلكتروني تعليم البرايل؟

–ألا يمكن لتعليم المعاقين بصريا أن يحظ بمكانة أرقى في الجزائر؟

-كيف نتصور مستقبل البرايل في المراكز الجزائرية؟

أمّا عن **سبب اختيار الموضوع**، فمن شقه الذاتي، هو انشغالنا الدائم والمستمر بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، خصوصا فئة المعاقين بصريا، إذ تعتبر هذه الفئة الأكثر معاناة باعتبار البصر من أغلى النعم على الإنسان، وأن يُرهن غير المبصر بحبس العمى وحبس الجهل، ليس بالشيء الهيّن، واطّلاعنا على مقال "الرعاية الاجتماعية للمعاقين بصريا" لسامية عزيز، زاد من شغفنا بالموضوع ودفع بنا إلى التغلغل بمكنونه حتى تشكل لدينا تصور عنه.

أمّا الشق الموضوعي فهو الدافع العلمي الخلقي الذي هو هدف كل باحث أكاديمي يتمتع بالروح الإنسانية المساندة للغير، خاصة إن كان هذا الغير بحاجة إلى اهتمام ورعاية أكثر ولا يكون الاهتمام كذلك إلا بتسهيل التعليم وتنوير الطريق لكل من يطلب ذلك.

وقد جعلت **هدفنا** من الدراسة استيعاب الوضع التعليمي للمعاق بصريا والعمل على مساعدته في تحصيل علمي ناجح، وكذا الاطلاع على الواقع اللغوي العالمي المتّسِم بالتعددية "لغات طبيعية وأخرى اصطناعية"، كما أننا هدفت إلى تسليط الضوء على دور البرايل في خدمة المعاق بصريا.

إنّ **المنهج** المناسب لطبيعة الموضوع "في جانبه النظري" هو المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على:

-وصف الظاهرة وتحليلها: من خلال رصد الواقع اللغوي العالمي المشتمل على لغات اصطناعية مزاحمة للّغات الأصلية وما يتّبع ذلك من تحليل لهذا الواقع استنادا على الدراسات والأبحاث التي تناولته.

-نقد الظاهرة: من خلال إبداء بعض الآراء حول اللغة الاصطناعية وطبيعة تعليمها.

-التقعيد للظاهرة أو اقتراح بديل: وضع اقتراحات لتبسيط اللغات الاصطناعية أو تعويضها بلغات طبيعية أسهل.

-إصدار الأحكام التي تبين قيمتها: تبني أو إصدار أحكام لتشخيص الظاهرة من أجل تصور لبناء مجتمع لغوي عالمي.

بينما "الجانب التطبيقي" يلائمه منهج دراسة حالة، إذ أنّ الهدف النهائي هو الحصول على معلومات شاملة عن واقع البرايل في الجزائر، وذلك بوصف وتحليل مفصّل مع الاستعانة بعدة أدوات وهي قائمة المراجعة مع الملاحظة المباشرة، والزيارة الميدانية لمدرسة العاشور بالجزائر العاصمة الخاصة بتعليم المعاقين بصريا، والمقابلة

المقننة الشخصية مع تقديم استمارات استبيان لجمع كل ما يتعلق بذلك من معلومات عن الظاهرة موضوع الدراسة.

ولأنّ أي بحث لا يبدأ من فراغ كما أنّ أي بحث لا يمكن أن يكتب آخر كلمة في العلم فقد دفع بنا هذا إلى الاطّلاع على بعض **الدراسات السابقة** منها:

-دراسات تتعلق بالمعاق بصريا:

من بينها دراسة سعاد بن شعيرة وعّز الدّين بودربان، الطالب الكفيف بالمكتبة الجزائرية وتحديّات الرقمنة. ودراسة يونسي يونسية، تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين، دراسة ميدانية. كما كانت هناك دراسة عزّة فاروق جوهري، خدمات المعلومات لذوي الاحتياجات الخاصة (الإعاقة البصرية). إلى غيرها من الدراسات وقد خلصت معظم الأبحاث الخاصة بالمعاق بصريا إلى ضرورة كسر العزلة وإخراج المعاق بصريا من حالته التقليدية إلى مجال أوسع للنشاط والعمل ونشر الوعي بضرورة إتاحة فرص التعليم والعمل الملائم وكسر طوق الخجل والإحساس بالنقص.

-دراسات تتعلق بتعليم المعاق بصريا:

منها دراسة موسى بن عبد الله بن موسى الشمراني، فاعلية برنامج إرشادي سلوكي مقترح لخفض السلوك النمطي لدى الطلّاب المعاقين بصريا. ودراسة أخرى خاصة بدور مدرسة المكفوفين في تنمية القيم البيئية لدى المتعلم الكفيف، لحنان طمّين، بجامعة قسنطينة، وقد خلصت هذه البحوث إلى أنّ المدرسة تلعب دورا رئيسا في مساعدة المعاق بصريا على تجاوز الإعاقة والعمل على المضي قدما في سبيل الارتقاء العلمي.

-دراسات خاصة بتعليم البرايل:

من بينها دراسة عبد الملك سلمان، وفاء صالح، برنامج تعلم طريقة برايل العربي المطور للمبصرين إلكترونيا. وكان هذا البحث عبارة عن تصميم برنامج تعليمي إلكتروني لتعلم طريقة برايل العربي المطور للمبصرين والذي يساهم في إعداد المعلمين والمهتمين بتعلم طريقة برايل إلكترونيا، وقد خلصت الدراسة إلى التوصية بتدريب المعلمين وتطوير مهارتهم في تعلم طريقة برايل وهم على رأس العمل، كذلك يتطلب من المحيطين بالأفراد ذوي الإعاقة البصرية كالأهل والأصدقاء الإلمام بطريقة برايل لتسهيل متابعة أبنائهم، الطلّاب المعاقين بصريا، وإيجاد بيئة معرفية تيسر عملية التعلم ومن الوسائل التعليمية المتاحة الالتحاق بالورش التدريبية التي عادة ما يستخدم فيها مسطرة برايل مع القلم للتدريب على الكتابة، ومنها يتمكن المتدرب المبصر من

تعلم طريقة برايل ويمكن أن يبقى أثر التعلم إذا ما استمر المتدرب من ممارسة استخدام طريقة برايل والحصول على الفرصة والوقت الكافي للتدريب.

-دراسات خاصة بتعليم المعاق بصريا والتكنولوجيا:

منها دراسة محمد ابراهيم أبو عون، فاعلية استخدام برنامجي "إبصار" و"فيرجو" في إكساب مهارات استخدام الحاسوب والإنترنت لدى الطلّاب المكفوفين بالجامعة الإسلامية بغزة، وقد هدفت هذه الدراسة إلى تحديد المهارات الحاسوبية التي يمكن إكسابها للمعاقين بصريا والكشف عن مدى فاعلية استخدام برنامجي "إبصار" المعتمد على حاسة السمع و"فيرجو" المعتمد على حاسة اللمس في إكساب مهارة استخدام الحاسوب والانترنت للطلّاب المعاقين بصريا، وقد خلص البحث إلى ضرورة توفير وتطوير الوسائل والتقنيات التعليمية المساعدة التّي توظف المدخل السمعي واللمسي لدى المعاقين بصريا وكذا تطوير البرامج المحوسبة لغير المبصرين في مختلف مجالات الحياة.

وهناك أيضا دراسة هناء خميس أبو دية، واقع توظيف تكنولوجيا المعلومات في تعليم الطلبة المعاقين بصريا بالكلية الجامعية للعلوم التطبيقية، وقد توصّلت الباحثة إلى أنه رغم الجهود المبذولة في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية لمساعدة فئة المعاقين بصريا في التكيف مع طبيعة إعاقتها ومتطلباتها المادية والأكاديمية في الكلية. إلاّ أنّ هناك نوعان من القصور في توظيف تكنولوجيا المعلومات لتسيير شؤونهم التعليمية ورفع مستوى المشاركة الإيجابية للطالب المعاق بصريا في الكلية الجامعية وخلص البحث إلى أنّ حسن استخدام واستثمار أفضل لتكنولوجيا المعلومات يخلق مجتمعا بلا إعاقات وبلا تمييز وبلا حدود، مجتمع متكافئ الفرص بين أفراده، فالجميع لديه الفرصة في إبداء الرأي والتعلم والاعتماد على النفس.

أمّا الدراسات الخاصة باللغات الاصطناعية فجّلها كانت عبارة عن مقالات أهمها مقال لجون ماكورتر، ما لغة العالم في 2115؟، عن صحيفة وول ستريت جورنال، تمّت ترجمته من طرف أنيس الصفّار، وأعيد نشره بتوابل الجريدة وجريدة الصباح العراقية الإلكترونية.

وبناء على هذا ارتأينا أن تكون بنية البحث كالآتي:

مقدمة:تحتوي إشكالية البحث والمنهج المتّبع وسبب اختيار الموضوع، متبوعة بالفصل الأوّل وهو عبارة عن فصل تمهيدي يحتوي أربعة مباحث أوّلها خاص بمفاهيم عامّة عن اللّغة وثانيها خاص باللغات الاصطناعية مفهومها واستخدامها، وثالثها تضمّن أشهر اللغات الاصطناعية العالمية، وآخرها كان حول تعليم اللغات الاصطناعية.

بينما الفصل الثاني كان بخصوص المعاق بصريا، وذلك بحكمه المعنّي الأوّل بلغة البرايل، وتضمّن هو الآخر أربعة مباحث محتوياتها على الترتيب التالي: حوصلة عن الإعاقة البصرية، ميزات المعاقين بصريا، رعاية وإرشاد المعاق بصريا، المعاق بصريا والمجال التعليمي.

أمّا ثالث الفصول فكان حول نظام برايل، أوّل مباحثه كان بخصوص مخترع النظام "لويس برايل"، وثاني مبحث كان عن البرايل (تاريخها، أساسيتها، توظيفها وتعريبها)، والمبحث الثالث كان عن البرايل والتطور الإلكتروني، وآخر المباحث تمحور حول واقع المعاق بصريا وكذا البرايل في المراكز التعليمية الجزائرية.

ولأنّ الفصل الرابع كان تطبيقيا فقد تضمّن الإجراءات الميدانية للدراسة، أين قدّمت فيه الخطوات المنهجية المتّبعة والمتمثلة في: عيّنة الدراسة، الأدوات المستخدمة، الهدف من الدراسة، وكذا عرض وتحليل النتائج المتوصّل إليها، إضافة إلى الخلاصة العامة من هذا الإجراء. ولاستيفاء جل معطيات التحليل تُتبع هذه الفصول بخاتمة، تلخص أهم النتائج التّي تمخضت عن البحث.

وقد استرشدنا خلال عملنا بمجموعة من المراجع منها ما هو خاص باللغات الاصطناعية منها "محاضرات في اللسانيات التطبيقية" للطفي بوقربة، ومنها ما هو خاص بالمعاق بصريا "المعاقون بصريا، خصائصهم ومناهجهم" لكمال سالم سيسالم، وأهمها ما هو خاص بنظام برايل "طريقة برايل بين النظرية والتطبيق" لمحمد حامد إمبابي مراد، ولا بأس بالتنويه أنّ الشبكة العنكبوتية لعبت دورا لا يستهان به في قيادتي.

الطالبة الباحثة: تونسي مرية.

يوم: 2017/09/10 الموافق لِ: 18 ذي الحجة 1438.

الفصل الأوّل: اللّغة بين الطبيعة والاصطناع

المبحث الأوّل: مـــــــــــاهية اللّغة

المبحث الثاني: اللّغة الاصطنـــــــاعية

المبحث الثالث: أشهر اللّغات الاصطناعية

المبحث الرابع: تعليم اللّغات الاصطناعية

– المبحث الأوّل: ماهية اللغة

– مفهوم اللغة:

فضل الله الإنسان على جميع المخلوقات، وأعطاه عديد النعم والهبات، منها تعدّد الألسنة واللّغات، ﴿**وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لتعَارَفُواْ**﴾[1]، فلا يتّم تعارف بين الشعوب ولا حتىّ بين الأفراد إلاّ باللغة. اللّغة هذا المفهوم القديم الجديد، الذّي أثار ولا يزال حفيظة الباحثين واللّغويين، لتحديد كنهه ومكنونه وأصله ودوره وكذا كيفية اكتسابه وتعّلمه. وقبل هذا وذاك لا بأس بالإطلّاع عمّا تفيده هذه الكلمة في العربية الفصيحة.

لم تكن كلمة "لغة" تعني قديما ما تدّل عليه الآن. لقد كانوا يعبرون عمّا توحي به عندنا في عبارة حديثة بكلمة أخرى هي اللّسان. "تلك الكلمة المشتركة اللّفظ والمعنى في معظم اللّغات السامية، شقيقات اللّغة العربية[2].

وحتّى القرآن الكريم، المصدر المقدّس للألفاظ العربية، احتوى مادة "ل، غ، و" بمعنى مغاير تماما للمعنى المتداول حاليا، فكان في قوله تعالى: ﴿**وَقَالَ الَّذِينَ كَفَرُواْ لاَ تَسْمَعُواْ لِهَذَا الْقُرْآنِ وَالْغَواْ فِيهِ لَعَلَّكُمْ تَغْلِبُونَ**﴾[3]، معنى "لغو" الساقط من الكلام الذّي لا طائل تحته.[4] أمّا في قوله تعالى: ﴿**وَالَّذِينَ هُمْ عَنِ اللَّغْوِ مُعْرِضُونَ**﴾[5]، وقوله جلّ في علاه: ﴿**وَإِذَا سَمِعُواْ اللَّغْوَ أَعْرَضُواْ عَنْهُ وَقَالُواْ لَنَا أَعْمَالُنَا وَلَكُمْ أَعْمَالُكُمْ سَلاَمٌ عَلَيْكُمْ لاَ نَبْتَغِي الْجَاهِلِينَ**﴾[6]، فـ"لغو" تعني القول الباطل[7].

واستعملت مادة "ل، غ، و" في الشعر الجاهلي في معنى ما لا يحتاج إليه من الكلام، أو ما لا خير فيه من الكلام، وذلك في قول عبد الله بن رؤبة السعدي التميمي:

وَرُبَّ أَسْرَاب حَجِيجٍ كظِمِ عَنِ اَللَّـــــغَا وَرَفْثِ الْمُتَكَلِمِ

---

[1] سورة الحجرات، الآية 13.

[2] أنيس إبراهيم، في اللّهجات العربية، مكتبة لأنجلو، القاهرة، مصر، 2003، ص 17.

[3] سورة فصلت، الآية 26.

[4] الزمخشري، الكشّاف، ج4، ص155. نقلا عن: التهامي الراجحي الهاشمي، توطئة لدراسة علم اللغة، التعاريف، دار الشؤون الثقافية العامّة (آفاق عربية)، بغداد، 1986، ص13.

[5] سورة المؤمنون، الآية 3.

[6] سورة القصص، الآية 55.

[7] التهامي الراجحي، المرجع نفسه، ص14.

واستعملها لاحقا وبالمعنى نفسه كتّاب وشعراء آخرون، منهم الفرزدق حين قال:

وَلَسْتُ بِمَأْخُوذٍ بِلَغْوٍ تَقُولُهُ إِذَا لَمْ تَعْمَدْ عَاقِدَاتُ الْعَزَائِمِ

ولأنّ كلمة "لغة" لم ترد في القرآن الكريم ولا في الآداب العربية القديمة بالمعنى المستخدم حاليا، رأى كثير من اللغويين أنّها لفظة دخيلة معرّبة عن اللفظ الإغريقي "لوجس" والذّي يعني فكرة أو كلمة، إلاّ أنّه وُجد في المعاجم العربية، "لغا، يلغو، إذا تحدث"، و"لغي، يلغي، إذا لهج"، مع تصرفات أخرى ونصوص كثيرة ممّا يثبت عربية هذه الكلمة[1].

ويرى فيصل منصور أنّ "اللغة في الأصل دّالة على الحدث، وأراد بها العرب لازمها وهو الكلام، وليس هذا بمستنكر في مذهبهم، ألا ترى أنّ (اللفظ) إخراج الشيء من الفم، وقد سموا به الملفوظ على هذا النحو، ومثله القول أيضا، فأمسى معنى (اللغة) ما يلزمه من الإنسان أصوات، وألفاظ، ودلالة يقع بها التفاهم بينه وبين قومه"[2].

"إنّ اللغة بالنسبة للمتكلم معايير تراعى وبالنسبة للباحث ظواهر تلاحظ، وهي بالنسبة للمتكلم ميدان حركة وبالنسبة للباحث موضوع دراسة، وهي بالنسبة للمتكلم وسيلة حياة في المجتمع وبالنسبة للباحث وسيلة كشف عن المجتمع"[3]، وتعتبر "اللغة أداة قبل كلّ شيء، فهي ليست قيمة، وإنما تنطوي على قيمة، وامتلاك لغة مثل امتلاك نقود ينطوي على إمكان توسيع مجال الفعل لدى الأفراد، ومن ثمّ تنطوي على إمكان إغنائهم، ومع ذلك فإنّ التحقق من المعايير التي تحدد قيمة لغة ما ليس مهمة سهلة"[4].

كان أوّل وأهّم تعريف للّغة عند العرب، ما صدر عن ابن جنّي بأنّها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم، ويلاحظ في هذا التعريف أنه يحصر اللّغة في الكلام المفيد، أي في جمل ذات معنى، ويستبعد الأصوات الطبيعية والتعبيرات اللمسية والبصرية والإشارات والرموز، وهي كلها معتبرة من اللغة الطبيعية أو الوضعية (الاصطناعية) أو منهما معا[5]. "فاللغة أخطر بكثير من أن تكون مجرد أصوات وأدوات للتفاهم أو

---

[1] عبد الغفّار هلال، اللّغة العربية خصائصها وسماتها، مطبعة الحضارة العربية، ط1، 1976، ص68-9.

[2] فيصل منصور، اللغة اشتقاقها، ودلالتها، مجلة ملتقى أهل اللّغة، ع1، 2012، ص56.www.ahlallogah.com

[3] تمام حسان، اللغة العربية، معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، 1994، ص32.

[4] فلوريان كولماس، اللغة والاقتصاد، تر: أحمد عوض، مر: عبد السلام رضوان، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 2000، ص69.

[5] http://www.onefd.edu.dz، 2016/08/03، 17:09.

تبليغ صورة أو فكرة معينة، إنّ اللغة جوهر الفكر وماهيته وهي في نظر علم الاجتماع أهم عامل مساعد على نشأة الحضارة الإنسانية"[1].

فاللغة ذلك الشائع المجهول، هي الهواء الذي نتنفسه، وهي حولنا تحيطنا من كل حدب وصوب وتعتبر وسيلتنا لإدراك العالم، وواسطتنا التي تحدد المسافة بيننا وبين واقعنا، وأداة تعاملنا مع هذا الواقع، هي التي نحيل بها المحسوس إلى المجرد، ونجسد بها المجرد في هيئة المحسوس، إنها الجسر الواصل بين خصوصية الذات وعمومية الموضوع، فهي التي تترجم ما في ضمائرنا من معان كما يقول ابن خلدون[2].

أمّا أوّل وأقدم تعريفات اللغة عند الغرب فكان "الإنسان حيوان ناطق، وذلك فقط لأن الحيوان يعلن عن حبه وكرهه بعلامات حسيّة، مادية، جسدية، كأّن تتغير رائحته ولون جسمه أو جلده أو إفرازاته الهرمونية. فالحيوان لغة حاضرة قوامها العلامة وغايتها المواءمة وحب البقاء"[3]. ثمّ سرعان ما تمّ تدارك هذا التعريف، وتم الاتفاق على أنّ اللغة هي مكنة جوهرية مولدة تختص بالفصائل الإنسانية وحدها. وهذه الفاعلية اللغوية في الدماغ البشري هي واحدة عند كل الكائنات البشرية.[4]

إذن تبدو ملكة اللغة البشرية خاصية نوعية تختلف قليلا بين البشر وليس لها شبيه ذو أهمية في أمكنة أخرى، ربّما يوجد أقرب أشباهها لدى الحشرات على مسافات تطورية تبلغ مليون سنة، لا يوجد مبرر جِدّي اليوم لتحدّي الرأي الديكارتي القائل بأنّ القدرة على استخدام الإشارات اللغوية للتعبير عن الأفكار المكونة بحرية، تشكل الفارق الحقيقي بين الإنسان والحيوان أو الآلة، سواء كنّا نعني بالآلة الإنسان الآلي الذي أسر مخيلة القرنين السابع عشر والثامن عشر، أم تلك التي تقدم حافزا للفكر والمخيلة اليوم.[5]

اللغة هي كائن حي يعيش مع الإنسان ويخضع لمختلف مظاهر التطور التي يمر بها الإنسان في بيئته، فأي تغيير أو تطور يطرأ على حياة ذلك الكائن البشري يجب أن ينعكس على لغته التي لا تنفصل عنه لحظة من الزمان.[6]

---

[1] عبد السلام المسدي وآخرون، اللسانيات في خدمة اللغة العربية، المطبعة العصرية، تونس، 1988، ص9.

[2] نبيل علي، الثقافة العربية وعصر المعلومات، رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 2001، ص231.

[3] خالد عبد الرازق السيد، اللغة بين النظرية والتطبيق، مركز الإسكندرية للكتاب، 2003، ص9.

[4] ديدوح عمر، فعّالية اللسانيات الحاسوبية العربية، مجلة الأثر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، ع9، ماي 2009، ص88.

[5] نعوم تشومسكي، آفاق جديدة في دراسة اللغة والعقل، تر: عدنان حسن، دار الحوار للنشر والتوزيع، اللاذقية، سورية، ط1، 2009، ص33.

[6] نذير محمد مكتبي، الفصحى في مواجهة التحدّيات، دار البشائر الإسلامية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1991، ص13.

ويعتبر تعريف دي سوسير للغة الأقرب للمنطق والأكثر اعتمادا في عالم اللسانيات، حيث يرى هذا الأخير أنّ "اللغة نظام من الإشارات التي تعبر عن الأفكار"[1]، ذلك أنّ الإنسان يقرأ الكون المحيط به من خلال علامات، ويعبر عنه من خلال أنظمة مختلفة من العلامات سواء كانت لغة أم رسما أم رموزا، إننا نعيش وسط أنظمة من العلامات نحقق من خلالها عملية التواصل، وننجز بصفة ناجعة أعمالنا اليومية حتى أبسطها، ولربما كان الإنسان البدائي يستعمل أقل عدد من العلامات للتواصل ويعتمد على العلامات الطبيعية لفهم الكون المحيط به، أمّا اليوم فقد تطور عالم العلامة وتعّقد حتى صرنا سجناء الكون العلامي[2]، بل صرنا من دون أن ندري علامة وسط علامات أخرى.

ولا بأس بالتنويه إلى، أنّ الفرق بين الإشارة والرمز يكمن في أنّ الإشارة ليس فيها سوى دلالة واحدة، لا تقبل التوزيع، ولا يمكن أن تختلف من شخص لآخر مادام المجتمع قد تواضع على دلالتها[3]. غير أنّ الرمز والإشارة متلازمان في أغلب الأحيان، حيث يمكن الحصول على رمزية أو رمز إشاري[4].

ونخلص إلى القول أنه يجب" أن نتوخى الحذر في استخدامنا لكلمة لغة لأن جميع الدراسات العلمية الحديثة دلّت بما لا يدع مجالا للشك على أنّ هناك لغة واحدة في هذا العالم هي لغة الإنسان"[5]، وقد يكون مصطلح اللغة "هو الأشيع ذكرا والأقدم تاريخا، والأكثر إطلاقا على الدراسة التي تختص بالبحث في أحوال المفردات من حيث جواهرها وموادها"[6]، كما تعتبر اللغة "أكثر نظم الرموز التي يتعامل بها الإنسان تركيبا وتعقيدا"[7]، وهي "الرباط الذي يتحقق به الوعي الذاتي بالخبرات العامة، ويتوفر به التواصل والتناسج والتواحد المجتمعي والإنساني"[8].

---

[1] فاردیناند دي سوسير، علم اللغة العام، تر: يوئيل يوسف عزيز، مر: مالك يوسف المطلبي، دار آفاق عربية، بغداد، العراق، 1985، ص34.

[2] امبرتو إيكو، السيميائية وفلسفة اللغة، تر: أحمد الصمعي، الوحدة العربية، المظمة العربية للترجمة، بيروت، ط1، 2005، ص13.

[3] .W.Y.Tindalle, The Literary symbol. نقلا عن: محمد فتوح أحمد، الرمز في القصيدة الحديثة، مجلة علامات في النقد، ج34، ديسمبر 1999، ص181.

[4] كعوان محمد، الرمز والعلامات والإشارات، المفاهيم والمجالات، الملتقى الوطني الرابع، السيمياء والنص الأدبي، المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة، ص14.

[5] جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1990، ص11.

[6] كمال محمد بشر، دراسات في علم اللغةن دار المعارف، مصر، 1986، ط9، ص36.

[7] محمود فهمي حجازي، مدخل إلى علم اللغة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1997، ص10.

[8] أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية، دراسة مسحية نقدية، مكتبة الملك فهد الوطنية، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، ط1، 2000، ص9.

– أصل اللغة

لقد تجادل العلماء واختلفوا منذ فجر التاريخ وحتى اليوم في تحديد أصل اللغة، فالبعض ينظر إليها بصفتها سلوكا يكتسب، والبعض الآخر يؤكد أنّها غريزة نولد بها. فريق يراها ظاهرا سطحيا قومه التجليات المحسوسة والقرائن السافرة، وفريق آخر يرى تحت هذا الظاهر السطحي (بنية عميقة) من علاقات الألفاظ والتراكيب والنصوص، كما أنّ ثمّة من يرى اللغة نظاما للتواصل، وهناك من يراها آلة للفكر ومرآة للعقل[1]، والبعض الآخر يراها لعبة مجتمعية وراءها صراع القوى الاجتماعية المختلفة.

إنّ الاختلاف القائم بين العلماء في تحديد أصل اللغة، بين التوقيف والاصطلاح، أدّى إلى ظهور العديد من النظريات أهمها:

1–اللغة توقيف: كانت اللغة وستظل ذات أهمية خاصة لدراسة الطبيعة البشرية، وذلك أنّها واحدة من الخصائص المقصورة على النوع الإنساني في مكنوناتها الأساسية، وهي جزء من إعدادنا الإحيائي المشترك الذي لا يختلف فيه أعضاء النوع الإنساني إلاّ قليلا، مع استثناء من يصاب بعيب عضوي شديد، يضاف إلى ذلك أنّ اللغة تدخل بطريقة جوهرية في الفكر والعقل[2]، والعلاقات الاجتماعية.

إذن فارتباط اللغة بالعقل يوحي وبطريقة مباشرة أن اللغة "هبة من الله"[3]، إذ أنّ العقل من أهم ما ميّز ميّز به الله الإنسان عن بقية المخلوقات، وقد نظر (همبولت) للغات بوصفها نتاجا عقليا، يشكلها العقل وتعبر عنه، وهي تختلف في قدرتها على التعبير عن المقولات الأساسية للتفكير، هذه القدرة التي ترجع تركيبها القواعدي ومعجمها معا، ويترتّب على هذا أنه ليست كل اللغات مناسبة بشكل متساو وللتعبير عن كل الأغراض، فإحدى اللغات تكون مثلا أكثر ملاءمة للشعر، بينما تكون الأخرى ملائمة للخطاب العقلي[4].

---

[1] نبيل علي، المرجع السابق، ص233.

[2] نعوم تشومسكي، اللغة ومشكلات المعرفة، محـــاضرات ماناجوا، تر: حمزة بن قبلاني المزيني، دار توبقال، الدار البيضاء، ط1، 1990، ص14.

[2] ص14.

[3] ر.هـ.روبنز، موجز تاريخ علم اللغة في الغرب، تر: أحمد عوض، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1997، ص16.

[4] p78, 1963, Humbolt. نقلا عن: فلوريان كولماس، المرجع السابق، ص70.

فاللغة باختصار، "ملكية طبيعية لكل إنسان طبيعي، ومن هنا يمكن للمرء أن يصل لاستنتاج مؤداه أن يكون مُلبسا، أو حتى أن يكون مضللا أن نعزو قيمة استعمالية لملكة اللغة، لأنها مثل اليّد القابضة، خاصية مميزة للجنس البشري"[1].

وممن حذا هذا الحذو، من علماء اللغة العرب، ابن فارس الذي رأى بأن "لغة العرب توقيف من الله"[2]، ودليله في ذلك قوله تعالى: ﴿**وَعَلَّمَ آَدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا**﴾[3]، بينما هناك فريق آخر من اللغويين، حتّى وإن لم يرّكز على أنّ اللغة توقيف، يرى أنّ جميع اللغات تنحدر من أصل واحد، يعود إلى زمن نوح عليه السّلام، "إذ أنّ أقدم ما وصلنا عن أنساب الأمم والشعوب أن نوحا كان له ثلاثة أبناء: سام وحام ويافث، وأنهم رزقوا بعد الطوفان أبناء وعلى ذلك فإنّ بني البشر جميعا إنّما هم أبناء هؤلاء الإخوة الثلاث، مهما اختلفت مواطنهم ولغاتهم.....فساقهم ذلك إلى أنّ هذه اللغات إنما هي فروع تفرعت عن دوحة واحدة"[4].

إلّا أنّ ما يحسب على أنصار هذه النظرية هو اختلاف اللغات العالمية اختلافا شاسعا، فلو انحدرت هذه الأخيرة من أصل واحد، أو كانت توقيفا من الله جلّ في علاه، كما يزعم هؤلاء، لكان هناك لغة واحدة للتعامل أو مجموعة لغات متشابهة حدَّ التطابق، ويمكن إجمال ذلك في أنّ "اللغة عبارة عن منحة عضوية طبيعية، ولكنّها أيضا تشكل تشكلا ثقافيا، وتفاعل هذين العاملين يزود كل لغة بنظرتها الخاصة للعالم"[5].

2-اللغة اصطلاح: اللغة أوّلا وقبل كل شيء نظام من الرموز الصوتية، وتكمن قيمة أيّ رمز في الاتفاق عليه بين الأطراف التي تتعامل به، وقيمة الرمز اللغوي تقوم على علاقة بين متحدث أو كاتب هو المؤثر بين مخاطب أو قارئ هو المتلقي، واللغة وسيلة التعامل ونقل الفكر بين المؤثر والمتلقي، وصدور هذه الرموز الصوتية اللغوية لأداء معان محددة متميزة يعينها المتحدث ويفهمها المتلقي[6] ، معناه حدوث اتفاق الطرفين على استخدام هذه الرموز للتعبير عن الدلالات المقصودة.

---

[1] المرجع نفسه، ص73.

[2] بن الحسين أحمد بن فارس بن زكريا الرازي اللغوي، الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، تح: عمر فاروق الطباع، مكتبة المعارف، بيروت، ط1، 1993، ص36.

[3] سورة البقرة، الآية 31.

[4] يوسف الصيداوي، اللغة والناس، دار الفكر، دمشق، سورية، 1996، ص261.

[5] فلوريان كولماس، المرجع السابق، ص70.

[6] محمود فهمي حجازي، علم اللغة العربية، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، (دت)، ص10.

وممّا لاشك فيه أنّ "المجموعات البشرية قد جهدت منذ العصور التاريخية الأولى في سبيل الوصول إلى التفاهم المنشود، ولعّلها تدّرجت في هذا السبيل فاتخذت من الإشارات والرموز والحركات والأصوات وسائل تعين على تحقيق هذا التفاهم بينها، ثمّ انتهت هذه الجهود المتّصلة باستخدام اللغة وسيلة لهذا التفاهم"[1].

إذن فقد اتفق أنصار هذه النظرية على أنّ "اللغة هي علامات اصطلاحية يُستعان بها على توصيل دلالات اصطلاحية"[2]، والعلاقة بين العلامات اللغوية ومدلولاتها "كامنة فقط عند الجماعة الإنسانية التي اصطلحت على استخدام هذه الكلمات اسما لهذه المسميات، ومعنى هذا أنّ قيمة هذه الرموز اللغوية تقوم على العرف؛ أي تقوم على ذلك الاتفاق الكائن بين الأطراف التي تستخدمها في التعامل، لذا فالرموز اللغوية وسائل اتصال في إطار الجماعة اللغوية الواحدة. وتقوم عملية الكلام على وجود استخدام هذه الرموز اللغوية الحركية بقيمتها العرفية"[3]، أي أنّ "الكلام هو وظيفة إنسانية (غير غريزية)، إنه وظيفة مكتسبة، إنه وظيفة ثقافية"[4].

وتعتبر هاتان النظريتان من أهم ما خلص إليه علم اللغة الحديث، إلّا أنّه تجدر الإشارة إلى أنّ هناك فرقا أخرى من العلماء اللغويين نحت مناحي أخرى، فمنها من فصلت بين الإلهام والغريزة، وجعلت كلا منهما نظرية مختلفة عن الأخرى، ومنها من اعتمدت **نظرية المحاكاة**: "أي أنّ اللغة هي تقليد لأصوات الطبيعة كأن نقول: فحيح الأفعى، خرير الجداول..."[5]. بيد أنّ ما يحسب على هذه النظرية هو اختلاف اللغات وتشعّبها، وتشعّبها، في حين أنّ أصوات الطبيعة هي نفسها في كل بقاع العالم.

أضف إلى ذلك **نظرية الرنين الطبيعي**:يرى أصحاب هذه النظرية أنّ الإنسان يمتلك مقدرة فطرية تجعل لكل صوت أو انطباع خارجي تعبيرا صوتيا داخليا سببه رنين محدد مسبقا، ولا تمتلك هذه النظرية سوى قليل من الإسناد، وهي لا تفسر نشوء اللغة بل تطرح احتمالات نشوء بعض الكلمات في اللغات المختلفة[6].

---

[1] عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني المدرسي للغة العربية، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط14، 1991، ص42.

[2] محمود السعران، علم اللغة (مقدمة للقارئ العربي)، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، (دت)، ص63.

[3] محمود فهمي حجازي، مدخل إلى علم اللغة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 1997، ص11.

[4] Edward Sapir , Language an Introduction to the Study of Speech, Harcourt, Brace and Company, New York, 1921. نقلا عن: محمود السعران، المرجع السابق، ص56.

[5] خالد عبد الرازق السيّد، المرجع السابق، ص27.

[6] المرجع نفسه، ص28.

نظرية الإشارات اليدوية: تشير هذه النظرية إلى أنّ اللغة الأولى للبشر كانت لغة إشارات يدوية، غير أنّ ضرورات العمل وتبادل المعلومات في الظلام أدّت إلى استعمال الصوت بدلا من ذلك. وللتدايل على ذلك تمت الإشارة إلى أنّ بعض قبائل الهنود الحمر لازالت تمارس لغة الإشارات بالإضافة إلى لغتها الصوتية، ولاشك أنّ لغة الإشارة بالأيدي يمكن أن تبلغ درجة عالية من التعقيد، كما تشهد بذلك لغة الإشارات التي يستعملها الصم البكم. كما أنّ التجريد عنصر موجود فيها ولكن وجود هذه اللغة ليس دليلا على كونها اللغة الأولى[1].

–وظيفة اللغة

إنّ من أسمى وظائف اللغة "نقل حقائق الدنيا نقلا صحيحا... وانتزاعها من الحياة في أسلوب وإظهارها للحياة في أسلوب آخر يكون أوفى وأدّق"[2]، وباعتبار اللغة "بنية نفسية بيولوجية ونفسية اجتماعية"[3]، "فإنّها ولاشك من العناصر الأساسية المسهمة في الحفاظ على وحدة وتماسك المجتمع، حيث تكتسب أهمية بالغة بالنظر إلى طبيعة الوظائف التي تؤديها في سياقها الاجتماعي والتاريخي والسياسي والثقافي واللغوي"[4].

"والحديث عن اللغة من القضايا الشيّقة والشاقة في الآن نفسه، ذلك أنّ الأصل في وظيفة اللغة التعبير عمّا يريده المجتمع"[5]، إذ أنّ "اللغة هي لسان الأمة وفكرها، تحمل أصالتها التاريخية وينطبع على وجهها تطور الأمة الاجتماعي والحضاري"[6]، ويمكن إجمالا حصر وظائف اللغة في:

1–على مستوى الفرد:

تعتبر اللغة أداة للتفكير[7]، "وهذه الوظيفة الفكرية هي التي تجعل منها وسيلة تفاهم عالمية، فهي وسيلة وسيلة الثقافات وأساس كل نشاط ثقافي"[8]، كما أنّ اللغة هي أهم وسيلة اتصّال عرفها البشر، إذ أنّ "التواصل

---

[1] المرجع نفسه، ص29.

[2] مصطفى صادق الرافعي، وحي القلم، المكتبة العصرية، لبنان، ج1، 2002، ص9.

[3] رومان جاكوبسون، الاتجاهات الأساسية في علم اللغة، تر: علي حاكم صالح وحسن ناظم، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2002، ص102.

[4] عز الدين صحراوي، اللغة العربية في الجزائر، التاريخ والهوية، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، جوان 2009، ص2.

[5] علي عبد الواحد وافي، اللغة والمجتمع، دار النهضة، مصر، 1971، ص2.

[6] الشيخ طاهر الجزائري الدمشقي، الكافي في اللغة، دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان،ط1، 2007، ص5.

[7] عبد العليم إبراهيم، المرجع السابق، ص43.

[8] لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات الاجتماعية، معهد الأدب العربي والعلوم الإنسانية، جامعة بشار، 2002–2003، ص8.

"التواصل الكلامي أسهل وأنجع أنواع التواصل"[1].ولهذا "تتميز اللغة بخصيصة المرونة والقدرة على الاستجابة لكل ما يحدث في المجتمع من تغيرات أو تداخل لغوي من شأنه أن يعزّز الفرضية التي تؤمن بحتمية هذا التداخل، الذي هو خاصية من خواص التواصل"[2].

إنّ وظيفة اللغة في العصر الحديث لم تعد جزءا من المنظومة الاتّصالية، إنما أصبحت رابطة لسانية وذاكرة المجتمعات، لذا كانت اللغة أحد أسباب الصراع قديما وحديثا، حيث نجد هذا الصراع اللغوي يقوم على الهيمنة اللغوية عبر استخدام وسائل عنصرية قاسية في محاربة اللغات الأم[3].

2-على مستوى المجتمع:

تقترن لغات الأمم مع الشعوب الناطقة بها اقترانا كاملا، يصل إلى درجة التطابق والتماهي، فعندما تحضر اللغة يحضر الناطقون بها، ثقافة وأرصدة حضارية وواقعا سياسيا واجتماعيا ومعيشيا، الأمر الذي يدفع الأمم إلى توفير الحماية لتراثها اللغوي عبر إعداد سياسات لغوية، وسَّن تشريعات لغوية تختتم ببرامج تخطيط لغوي شاملة، تعمل على إعادة مأسسة اللغة وتهدف إلى الحفاظ عليها بوصفها تمثيلا بارزا للهوية القومية والأممية. ولعّل في هذه التدابير اللغوية ما يهيئ للأمة قدرا كبيرا من الإحساس بالهوية[4] بمفهومها الشامل.

وهذا يعني أنّ فاعلية اللغة وخصوبة حضورها لا يتحققان ولا يتمظهران إلّا من خلال ما تنجزه من هيمنة اجتماعية، كفيلة بتعزيز انتماء الجماعات إلى روح الأمة وانتسابها إلى برامجها الشاملة ومساهمتها في مشاريعها التنموية[5]، إذ أنّ "الشعوب يمكن أن تكبل بالسلاسل وتسد أفواهها وتشرد من بيوتها، ويظّلون مع ذلك أغنياء، فالشعب يفتقر ويستعبد ما إن يسلب اللسان الذي تركه له الأجداد، عندئذ يضيع للأبد"[6].

فاللغة إذن نشاط اجتماعي متحول، وليست كيانا موحدا، تعكس التحول والتنوع على محورين:

1-محور الزمان والمكان: وهو الذي يعبر عن اختلاف اللغات وتنوع اللهجات، وما يتّصل بذلك من تفاعل عبر خط الزمان أو عبر جغرافية المكان.

---

[1] ندى غنيم، أميمة الدكاك، اللغة العربية والحاسوب، الاجتماع الثاني لخبراء المعجم الحاسوبي للغة العربية، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية، ماي 2008، ص1.

[2] عز الدين صحراوي، المرجع نفسه، ص5.

[3] عز الدين صحراوي، المرجع السابق، ص5.

[4] أندريه مارتينيه، وظيفة الألسن وديناميتها، تر: نادر سراج، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، ط1، 2009، ص215-6.

[5] جولييت غارمادي، اللسانة الاجتماعية، تع: خليل أحمد خليل، دار الطليعة، بيروت، لبنان،ط1، 1990، ص59.

[6] نبيل علي، المرجع السابق، ص233.

2-التنوع الاجتماعي: ويتعلق بكّل ما يتصل بالنظام الاجتماعي وبطبقاته وشرائحه وفئاته[1].

وخلاصة القول: إنّ اللغة "يمكن أن تحقق للناطقين بها أغراضا أربعة: أمّا الغرض الأوّل فهو اكتساب المعرفة، والثاني هو الاتصّال مع الآخرين، والثالث أن تكون لغة التفكير، والرابع أن تكون أداة للهيمنة الوجدانية، وإذا أحسنّا استعمال اللغة في هذه الأطوار الأربعة فإنّ محصلة ذلك هو اكتساب فوائد على النطاقين الفردي والاجتماعي"[2].

وبعبارة أخرى، تتلخص وظائف اللغة في[3]:

1-التواصل بين الناس وتبادل المعرفة والمشاعر.

2-التعبير عن حاجات الفرد المختلفة.

3-النمو الذهني المرتبط بالنمو اللغوي، وتعلم اللغة الشفوية أو الإشارية يوّلد لدى الفرد الصور والمفاهيم الذهنية.

4-ارتباط اللغة بأطر حضارية مرجعية ومفاهيم حضارية تضرب في عمق تاريخ المجتمع.

5-الوظيفة النفسية، فاللغة تُنَفّس عن الإنسان وتخفف من حدّة المضغوطات الداخلية التي تكبّله، ويبدو ذلك في موقف الانفعال والتأثر.

-اكتساب اللغة

إنّ عملية اكتساب اللغة، سواء أكانت في الطفولة إذ يكتسب الطفل لغة أسرته أم في الحياة المتأخرة (حين يتعلم المرء لغة أجنبية)، هي عملية واحدة في جوهرها، فلابدّ للمرء فيها من أن يكون له منبع المعلومات، ولابدّ أن يتعلم المرء كيف يميز عمليات النطق، ويعيد أداءها إذ يمّده هذا المنبع بها، ويجب أن يكون المرء قادرا على تمييز عمليات النطق التي يتعلمها وتصنيفها[4].

---

[1] لطفي بوقربة، المرجع السابق، ص6.

[2] إبراهيم محمود، اللغة العربية في مؤسسات التعليم العلمي والجامعي، الموسم الثقافي السادس، مجلة المجمع اللغوي الأردني، عمّان، الأردن، 1988، ص8.

[3] لطفي بوقربة، المرجع السابق، ص9.

[4] حسان تمام، اللغة بين المعيارية والوصفية، عالم الكتاب، القاهرة، مصر، ط4، 2000، ص75.

لقد اختلف المهتمون بالشأن اللغوي في تحديد مراحل النمو اللغوي لدى الطفل، فمنهم من أعطى الأولوية لاكتساب الأصوات الصامتة (الباء، الميم والنون)، ومنهم من رأى أن الأولوية يجب أن تمنح لمرحلة ما قبل اللغة (الصياح والصراخ)، بينما فريق آخر رأى أنه من الضروري إعطاء الأسبقية لما يسمى بالمرحلة البدائية (primitif)، وهي مرحلة توافق الكلام قبل العقلي والتفكير قبل اللغوي.

"إنّ النمو اللغوي يخضع للمسار والقوانين نفسها التي تحكم نمو العمليات العقلية الأخرى، والمعتمدة على استخدام الإشارات كالتذكر والحساب"[1]. وعليه فإنه يمرّ بالمراحل الآتية:

1-مرحلة ما قبل اللغة: وتبدأ هذه المرحلة منذ الميلاد، وتمتد حتّى الشهر الخامس ويعتقد البعض أنّها تمتد حتى نهاية السنة الأولى، وهي مرحلة الصياح والصراخ، ويعتبر هذا الصراخ هو نقطة البدء في نشأة اللغة حيث تنقسم الأصوات إلى قسمين: مميزة وغير مميزة.

ويُرجع خالد السيّد الصراخ في هذه المرحلة إلى الألم نتيجة للتغذية، المنبهات الحادة التي يتعرض لها الطفل، التغيير المفاجئ لوضع الطفل، تقييد حركته...أي أنّ وظيفة البكاء هي الاتصال بالآخرين حتى تلبية الحاجة[2].

2-مرحلة الأصوات الوجدانية: ويستخدم فيها الطفل صراخه كمظهر من مظاهر انفعالاته في حالة الغضب والخوف وفي حالة لفت الأنظار إليه، وكل من هذه الحالات لها مستوى خاص من الصوت، ونبرة خاصة فيختلف صراخه في حالة الخوف عن الغضب عن الجوع، ويعتبر الصراخ إعدادا فطريا لتقوية جهاز الطفل الصوتي[3].

3-مرحلة المناغاة: يبدأ الطفل في الأسابيع الأولى من حياته بإصدار أصوات عشوائية غامضة، بجانب الصراخ الذي أومأنا إليه سابقا، تحدث هذه الأصوات الاعتباطية بشكل آلي غير إرادي، وبدافع حركي عشوائي أيضا، فهي لا تعدو أن تكون لعبا ولهوا لا يتوخى منه الطفل تحقيق عملية التواصل للتعبير عن حالاته، وإنما فقط يحاول بواسطتها ممارسة الحدث الصوتي، إذ أنّ هذه الأشكال الصوتية العشوائية تكون في حدّ ذاتها المادة الخام التي سيعتمدها الطفل في إحداث الأصوات اللغوية فيما بعد[4].

---

[1] R,Murray Thomas, Claudine Michel, Théories du Développement de L'enfant, p327. نقلا عن: حفيظة تازروتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2003، ص81.

[2] خالد عبد الرازق السيد، المرجع السابق، ص86-7.

[3] المرجع نفسه، ص87.

[4] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2009، ص106.

تشكل المناغاة، حينئذ، مرحلة من مراحل اكتساب النظام الصوتي عند الطفل تظهر في صورة تكرار صوتي يبدأ بمقطع واحد ثم مقطعين، ثم أكثر من ذلك، وقد اختلف الدارسون في تحديد فترة حدوثها، فمنهم من يرى أنّ ملامحها الأولى تبدأ من الظهور في الأسبوع الثالث، وقد تتأخر إلى الأسبوع السابع أو الثامن[1].

وقد أثبتت بعض الدراسات أنّ الطفل في الشهر الثالث أو الرابع يبدأ تحكمه في ممر الهواء، وتوجيه صدى الوترين الصوتيين، ثم ابتداء من الشهر السادس تبدأ المناغاة بشكل جيّد، ثمّ تصل إلى القمة في الشهر الثامن، ثم تبدأ في التقهقر بالتدريج إلى أن تنعدم في مرحلة الكلام في الشهر الخامس عشر.

4-مرحلة التقليد اللغوي: تبدأ هذه المرحلة في الشهر العاشر من العمر، نجد أنّ الطفل يبدأ في تقليد الأصوات المألوفة، ويحاول أن يحاكي ما يصدر أمامه من أصوات ويتفاعل مع الآخرين ومن خلال هذا التفاعل توضع أسس التفاعل الاجتماعي[2].

يعّد سماع الطفل للغته والحالات الشعورية الناتجة عنه عاملا وجدانيا في نفسه يكسبه الشعور بالقدرة والإحساس بالقوة، كما يجعله يشعر بلذّة النجاح، تدفعه هذه الحالات كلها إلى الممارسة الدائمة للتكرار من حيث هي مصدر اللّذة فيكرر (دا، دا، دا). تشكل هذه التكرارات من حيث هي ردود أفعال حلقة دائرة الكلام وفق الثنائية (إرسال/ استقبال) وبالطريقة نفسها تتكون لديه أشكال أخرى مماثلة[3].

ثمّ يبدأ الطفل في المقارنة بين الأصوات التي يتلفظ بها، والأصوات التي يسمعها من الغير، بخاصة من المقربين إليه (الأم أو المربية) فيستكشف حينئذ علاقة مشابهة بين ما يتلفظ به وما يسمعه من أمه مثلا، وكم يكون سعيدا بعد هذا الاستكشاف الذي يعّد تعزيزا آخر لقدرته التلفظية، فيسعى إلى الربط بين أصواته، وأصوات محيطه. وبهذا العمل ينتقل من مرحلة التقليد الذاتي (سماع أصواته) إلى مرحلة التقليد الموضوعي[4] (عن طريق سماع أصوات الآخرين).

ويمكن إجمال هذه المراحل الأربعة تحت مسمى:

المرحلة البدائية: وتُعرّفها (حفيظة تازروتي) بأنّها هي التي تسبق تلك التي تتداخل فيها حلقة اللغة مع حلقة التفكير الواعي، أي أنّها توافق الكلام قبل العقلي والتفكير قبل اللغوي، وتمتد من الولادة حتى العام الثاني تقريبا، ويميز هذه المرحلة —حسب تازروتي دائما- ثلاثة أنواع من الكلام المجرد من التفكير وهي:

---

[1] صالح الشماع، ارتقاء اللغة عند الطفل، ص13.نقلا عن: أحمد حساني، المرجع نفسه، ص107.

[2] خالد عبد الرازق السيد، المرجع السابق، ص88.

[3] أحمد حساني، المرجع السابق، ص 109.

[4] المرجع نفسه، ص110.

-الأصوات الانفعالية كصيحة الألم أو الخوف أو المناغاة.

-الأصوات التي تبدأ ابتداء من الشهر الثاني، والتي يمكن أن تفسر على أنّها ردود أفعال اجتماعية على الصوت الذي يسمعه الطفل من الآخرين أو على أشكالهم (أثناء الضحك مثلا).

-كلمات الطفل الأولى التي تعتبر دلائل عن الرغبات والأشياء التي يوّد التعرف عليها، وتتعلم هذه الكلمات عن طريق التشريط، أي أنّ الأولياء والإخوة يقرنونها دائما بالأشياء التي تدل عليها[1].

5-مرحلة السيكولوجية الساذجة: في هذه المرحلة يكتشف الطفل أنّ للكلمات وظيفة رمزية، حيث يظهر طلبه المستمر لأسماء الأشياء، فهو لم يعد موجها من طرف الآخرين في تعرفه على الأشياء، وإنما يجتهد للحصول على المعلومات بنفسه، ويكون نتيجة ذلك نمو ثروته اللغوية بشكل سريع وتبرز لدى الطفل في هذه المرحلة أيضا بوادر الذكاء العملي، وذلك في محاولته التعرف على خصائص محيطه، واستخدام بعض الأدوات للوصول إلى الأشياء التي يريدها.

تتميز لغة الطفل في هذه المرحلة بالاستعمال الصحيح للتراكيب والأشكال النحوية، قبل أن يفهم العمليات المنطقية الملائمة لهذه الأشكال، "وقد يستخدم الجمل التابعة وكلمات مثل: لأنّ، إذا، حينما، لكّن. قبل أن يدرك بفترة طويلة العلاقات الشرطية أو الوقتية وهو يجيد التراكيب النحوية للكلام قبل التركيب النحوي للتفكير"[2].

ويرتئي فوج آخر من اللسانيين تسمية هذه المرحلة بـ:

مرحلة الكلام الحقيقي وفهم اللغة[3]، حيث تبدأ هذه المرحلة بمرحلة الكلمة الواحدة أو "مرحلة الكلمة الجملة"[4]، وفي هذه المرحلة يبدأ الطفل في نطق أوّل كلمة لها معنى. لا تقتصر هذه الكلمة على معنى واحد أو شخص بل قد تكون الكلمة تعبر عن ذلك كلّه كذلك تؤدي الكلمة كل الوظائف اللغوية، قد تكون اسما وفعلا وصفة في آن واحد.

---

[1] حفيظة تازروتي، المرجع السابق، ص81.

[2] ل.س. فيجوسكي، التفكير واللغة، تر: طلعت منصور، المطبعة الفنية الحديثة، القاهرة، مصر، 1975، ص148-9.

[3] خالد السيد عبد الرازق، المرجع السابق، ص89.

[4] أحمد حساني، المرجع السابق، ص120.

ومن ثمة تغتدي الكلمة الجملة بنية تركيبية، بيد أنّ هذه البنية غير مكتملة من حيث عدد العناصر الوظيفية اللازمة لهذه البنية في لغة الكبار. ويتبدّى ذلك واضحا في بداية تعلم اللغة عند الطفل، إذ نجده يتلفظ بكلمة واحدة وهو يريد منها تحقيق غرض إبلاغي يرتبط ببنية تركيبية كاملة غير ظاهرة في كلامه. فعندما ينظر الطفل إلى حذاء الأب في الأرض يقول (بابا) نفهم منه أنه يريد أن يقول هذا حذاء أبي، وهناك عوامل معينة تساعدنا على الوصول إلى هذا الفهم، ومن هذه العوامل، السياق الذي ترد فيه الكلمة–الجملة، والنبر الذي يصاحب النطق بالكلمة المعينة، فتنغيم الصوت في مرحلة الكلمة–الجملة يختلف من دلالة إلى أخرى فهو في حالة الإثبات يختلف عنها في حالة السؤال أو التعجب، وهذا يدّل، دلالة ثابتة، على أنّ الطفل أثناء التلفظ بالكلمة–الجملة يكون مدركا بقصد الأثر هذه الكلمة في الواقع[1].

ومع قرب السنة الثانية يبدأ الطفل في مرحلة الكلمتين، حيث تكاد تجمع جميع الدراسات التي أجريت في هذا الشأن على أنّ الطفل يبدأ في تكوين البنى التركيبية المكونة من كلمتين عندما تصل مفرداته إلى خمسين كلمة، أي حينما يكون عمره يقارب السنتين، لكن سرعان ما تبدأ في التزايد إلى أن تصل إلى 200 أو 300 زوج من الكلمات، وتبين هذه اللغة التلغرافية أن الطفل يتبع نظاما معينا في التركيب اللغوي؛ إذ أنّ ما يحذفه الطفل من الجملة وما يضعه فيها وفق تركيب معين لا يحث لمجرد الاختصار، وإنما يحدث للتعبير عن دلالة معينة وبقصد واع، فالمعنى المقصود الذي يريد الطفل أن يعبر عنه هو الذي يتحكم في هذه الجملة[2].

ثم تأتي مرحلة الجمل القصيرة في تمام العام الثالث، حسب رأي خالد السيد، وتتكون هذه المرحلة من ثلاث أو أربع كلمات ولا تكون سليمة من ناحية القواعد اللغوية، إلاّ أنّها من الناحية الوظيفية تؤدي إلى فهم الآخرين للطفل.

6–مرحلة اللغة المتمركز حول الذات: تمكن التجربة المكتسبة من استعمال اللغة في علاقتها مع الأشياء الموجودة في المحيط الطفل من بلوغ مرحلة اللغة المتمركزة حول الذات، وهي تمثل الجزء الأكبر في لغة طفل ما قبل المدرسة، ولا تختفي هذه اللغة (المتمركزة حول الذات) حينما يبلغ الطفل سن السابعة[3] بل إنّ زوالها يُعتبر إعلانا لمرحلة لاحقة تُعرف بـ:

7–مرحلة النمو الداخلي: يتعلم الطفل في هذه المرحلة استعمال اللغة في ذهنه، وذلك في شكل لغة غير منطوقة بواسطة الذاكرة المنطقية التي تستدعي إشارات داخلية لحل المشكلات، ويستعمل الفرد طوال

[1] محمد عماد الدين إسماعيل، الأطفال مرآة المجتمع، ص130. نقلا عن: أحمد حساني، المرجع السابق، ص121.
[2] المرجع نفسه: ص 122.
[3] حفيظة تازروتي، المرجع السابق، ص83.

حياته اللغة الداخلية والخارجية معا، كوسيلة للتفكير اللفظي "وليس ثمة تقسيم قاطع بين السلوك الداخلي والخارجي فكلاهما يؤثر في الآخر"[1].

-المبحث الثاني: اللغة الاصطناعية

-مفهوم اللغة الاصطناعية

اللغة تولد وهي تحمل في طيّاتها عوامل نمّوها وتطورها، ولغة لا تنمو، لا تكتب لها الحياة، وهي، كما قيل، كالكائنات الحية، تولد ضعيفة ثمّ تترعرع، وتشّب وتبلغ أوّج عنفوانها، ثمّ تدّب فيها الشيخوخة والهرم، فإمّا أن تموت، وإمّا أن تتوافر لها الأسباب لتعود فتّية قوية، ويكتب لها النماء والازدهار مرة أخرى[2].

بطبيعة الحال، فإنّ اللغة انتقلت من الأصوات إلى المقاطع إلى الألفاظ، ثمّ خضعت هذه الألفاظ لنوع من الوضع والاصطلاح، ولما تجاوزت اللغة مرحلة النشأة والطفولة دخلت في طور تقدّمي جديد، وهو طور القوانين والضوابط اللغوية، التي تحميها وتصونها من الفساد، ثمّ تهيأ لها بعد ذلك ألوان من التجميل والزينة والتأنق[3].

وتسليما بهذا، فإنّ اللغة وضع واصطلاح ثمّ نمو وتطور، ويخضع هذا الأخير إلى عوامل ذاتية نابعة من اللغة نفسها، وأخرى خارجية تختص بالبيئة المحيطة باللغة[4]، وبهذا فإنه يمكن لأيّ جماعة كانت، وفي أيّ زمن كان، الاصطلاح على إنشاء لغة معينة (لغة اصطناعية)، "فقوانين اللغة العامة واحدة في كلّ زمان ومكان، وهي -أي اللغة- آخذة في التطور جيلا بعد جيل، ومن تطورها حدوث التباين اللهجي المستمر[5].

إلاّ أنّه يُشترط في الجماعة المصطنعة للغة تداولها باستمرار إذ أنّ "أكثر اللغات عرضة للتفكك هي اللغات التي تملك تاريخا متصلا في حين أنّ الأفراد والجماعات الذين يملكونها لا يتواصلون بها"[6]، "فاللغة، كما

---

[1] فيجوتسكي، المرجع السابق، ص149.

[2] عبد الله بن حمد العويشق، منهج فقه اللغة، المستوى الثامن، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، السعودية، ط3، 1423هـ، ص6.

[3] عبد العليم إبراهيم، المرجع السابق، ص43.

[4] عبد الله بن حمد العويشق، المرجع نفسه، ص7.

[5] كاصد ياسر الزيدي، دراسات نقدية في اللغة والنحو، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2003، ص38.

[6] هيثم سرحان، تخصص اللغة العربية وآدابها في الجامعات العربية، غياب التخطيط واختلال السياسات، مجلة الكوفة، ع3، 2013، ص61.

هو معروف، ليست كائنا بنفسها، وإنّما يحييها الاستعمال المتكرر والتفاعل المتبادل بينها وبين متكلميها، ويميتها الإهمال أو التنكر لها لأي سبب من الأسباب"[1]. واعتمادا على هذا، يمكن باختصار تعريف اللغة الاصطناعية بأنها:

لغة اخترعها شخص أو مجموعة من الأشخاص، بقصد أن تشابه اللغات الطبيعية، وتختلف اللغات الاصطناعية الممنهجة عن أنواع أخرى من اللغات الصناعية مثل اللغات الشكلية ولغات البرمجة، بأنّها تخصص للتداول بين الناس في كافة مجالات الحياة[2].

ظهرت فكرة اللغات الاصطناعية في القرن التاسع عشر بمجموعة من المحاولات، ولكن الفكرة تجّلت بقوة في القرن العشرين في محاولة جيست بيانو عام 1903، ومحاولة أوتو يسبرسن 1928، هذا لأغراض اتصّالية عالمية، ولذا أطلق عليها بعض الباحثين مصطلح (اللغات العالمية)، والمهم هي لغات غير طبيعية تطمح لأن تكون لغات العالم في ما يُستقبل من الزمان قبل ظهور لغة الحواسيب، والهدف منها تكوين حالات نحوية ولغوية بسيطة وسهلة الحفظ، ولها عمليات يُتحكم فيها بسرعة[3].ولقد وقعت مجموعة من المحاولات لخلق اللغة العالمية منها: فولابيك، إسبرانتو، انترلينغوا،.....إضافة إلى لغة البرايل الخاصة بالمعاقين بصريا، ولغة الإشارة الخاصة بالمعاقين سمعيا (فئة الصم البكم).

وقد أورد (صالح بلعيد) لغة اصطناعية أخرى سمّاها لغة الحيوان[4]، وهي لغة بعض الحيوانات التي يتم تدريبها، مثل الكلاب. ولغة الكلاب اخترعها الإنسان لتدريب الكلب للاستعانة به في قضاء المصالح الضرورية للإنسان الذي يشكو عجزا صحّيا أو عاهة، مثل: العمى أو العجز الجسدي....، فيستعمل عند ذلك الكلب وسيلة لسّد النقص الذي يشتكيه، وإنه منذ القديم عاشر الإنسان بعض الحيوانات واستعملها في بعض حاجاته، كما احتاج الكثير منها في لباسه وأكله.

وفي الحقيقة إنّ لغة الحيوان (الكلب)، حسب بلعيد دائما، في أصلها ولدت كفكرة لسّد النقص الجسدي الذي يعانيه الإنسان، ولكن بعد ذلك تطورت هذه اللغة بحيث يتّم تدريب الحيوان لأغراض أخرى، عن طريق تلك الإشارات التي توظَّف من أجل القيام بالمهام المنوطة به، وانطلاقا من ذلك فإنّه حاول أن يدّجن الكلب (يدرّب)، عن طريق التحول الذي يحدثه فيه نتيجة التدريب والتمرين على فعل ما، حتىّ لتصبح تلك العملية راسخة فيه عن طريق المنعكس الشرطي أو المحاولة والخطأ.

---

[1] عز الدين صحراوي، المرجع السابق، ص7.

[1]: http://ar.wikipedia.org/w/index.php?title=لغةمصطنعة&old، 11أفريل 2015، 16:25.

[3] صالح بلعيد، علم اللغة النفسي، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، بوزريعة، الجزائر، ط2، 2011، ص28.

[4] ـــــــــ، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط4، 2009، ص220.

وينمو ذلك بتقديم المعزز حتّى يصبح دافعا لتحسين الوضع الجديد. وإنه في كل هذه العمليات ترابطا آليا بين استجابات طبيعية ومنبهات اصطناعية شرطية، وتكرار هذا الترابط وزيادة تجاربه هي العامل الفعّال في إحكام عملية التعلم عند الكلب بالخصوص[1].

إذن فاللغات الاصطناعية (أو الممنهجة، أو الصورية، أو الشكلية، الوضعية، أو المخبرية، أو لغات مساعدة دولية، أو لغات دولية إضافية "مضافة إلى اللغة الأصلية") هي لغات **غير طبيعية** تطمح لأن تكون **لغات عالمية**، وهي مختلفة عن **اللغات الصناعية**، وتعني كل من هذه المفردات الآتي:

1-**لغات طبيعية**: يأتي الإنسان للطبيعة وهو مزوّد بلغة طبيعية عادية تأخذ مجراها عبر الجماعة، وتتطور آليتها من خلال آليات التطور اللغوي، ولا تحتاج إلى: كيف؟ ولا إلى: لماذا؟، فاللغة الطبيعية هي الظاهرة الإنسانية المرتبطة بالإنسان لا غير، كما أنّها ظاهرة اجتماعية تعبر عن الأحاسيس والمشاعر والإرادة والخطاب وكسب المعرفة، ومن حيث وجودها، فهي حصيلة خبرة مجموعة اجتماعية تواضعت على وحدات لغوية بواسطة ربط مادة صوتية محدّدة بدلالة معينة[2].

وتعتبر اللغة الطبيعية في أغلب حالاتها لغة أصلية، فهي "النظام اللغوي الذي يكتسبه الطفل في مجموعته اللغوية، ويستنبط قواعده ويوظفها لإنتاج جمل بفضل قدراته اللغوية، فالطفل من خلال تفاعله مع جماعته اللغوية يبني نظاما مجردا (نحو) يمكنه من معالجة الملفوظات وإنتاجها"[3].

2-اللغات العالمية: هي تلك اللغات التي تجاوزت الإطار المحلي، وأصبحت وسيلة للتفاهم بين أبناء لغات مختلفة من أصول عرقية مختلفة، وهي لغات لها انتشار جغرافي واسع، ولها جمهور ناطق كبير وحضارة عريقة وإنتاج علمي عالمي. وهي لغة المؤتمرات والاجتماعات الدولية، كما أنّها تستخدم من غير أبنائها الناطقين بها في التعامل اليومي أو في التدريس.

وفي واقع الحال، فإنّ اللغات العالمية هي تلك اللغات الحيّة التي تستخدمها الأمم المتحدّة ووكالتها المتخصصة، وفي المنظمات الإقليمية، وهي: الإنجليزية، الصينية، الإسبانية، العربية، الفرنسية، الروسية، ولكّل

---

[1] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص221.

[2] ـــــــــ، علم اللغة النفسي، ص27.

[3] عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، دار الخطاب للتوزيع والنشر، المغرب، ط1، 1994، ص178.

لغة خصائصها المميزة، ونظامها النحوي، ومستوياتها التواصلية، وهذه اللغات تخضع باستمرار للتطور والتحسين بغية مسايرة الراهن[1].

3-اللغة الصناعية: هي لغة الحاسوب، وهي ما يطلق عليها هذه التسمية، وهي لغة تكون منطوقة أو مكتوبة باستعمال الكمبيوتر والهندسة والتربية الخاصة، وتحمل نظاما مصمما وفق نظام الكمبيوتر والذي يشبه إلى حدّ كبير اللغة العادية الطبيعية، والتي تتمثل في اللغة المنطوقة أو المكتوبة.

كما تهدف إلى تطوير نظام صوتي بديل عن نظام الصوت الإنساني الطبيعي ليساعد الأفراد وذوي المشكلات التعبيرية اللغوية، والاتصّال بالمكفوفين والصم البكم أو المصابين بالشلل الدماغي وذوي المشكلات التعبيرية اللغوية في التعبير عن أنفسهم من خلال هذا النظام الصوتي البديل القائم على توظيف الكمبيوتر[2].

إذن فاللغات الاصطناعية أو الصورية تُستخدم كأبنية اصطناعية لأغراض علمية أو تقنية مختلفة، وقد تستخدم كأداة للتواصل[3]. إلاّ أنّ النجاح لم يكتب لأغلب هذه اللغات، باستثناء تلك المتعلقة بذوي الاحتياجات الخاصة، لغة الظلام (البرايل)، ولغة النور (لغة الإشارة). لأنّ "التفكير في إنشاء لغة عالمية، عند المحدثين، هو ضرب من الرؤى والخيالات، أصحابه حالمون ومثاليون"[4].

فكّل اللغات بحاجة دائمة إلى العناية والدراسة والمتابعة[5]، ولأنّ اللغات المخبرية محرومة من الخصائص الأساسية للغة الحقيقية[6] فإنّ مآلها الانقراض[7]. "فاللغة التي تعيش الصراع أو تعجز عن التطور بفقدانها القدرة على مساير العصور والأجيال التي تنطلق بها لأسباب تاريخية أو سياسية، كثيرا ما تذبل وتختفي ولا يبقى منها سوى ما تخلفه من تاريخها"[8].

---

[1] صالح بلعيد، علم اللغة النفسي، ص28.

[2] ـــــــــ، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص214.

[3] لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، معهد الأدب العربي واللغة، جامعة بشار، 2002-2003، ص65.

[4] محمود السعران، المرجع السابق، ص348.

[5] صالح بلعيد، يزع بالحاكم ما لا يزع بالعالم، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2010، ص63.

[6] ـــــــــ، في المسألة الأمازيغية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، (دت)، ص195.

[7] ـــــــــ،اللغة الجامعة، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 2015، ص204.

[8] عز الدين صحراوي، المرجع السابق، ص6.

– خصائص اللغات الاصطناعية

ممّا يجب أن نلزمه النظر للغة "على أنّها غاية وجوهر وليست وسيلة، لذا دعا فاردیناند دي سوسير إلى دراسة اللغة لذاتها وفي ذاتها، وعدّ هذا الإجراء انقلابا فكريا في التفكير اللساني، لأنه يميز بين اللغات ولا يفاضل"[1]، وبعيدا عن المفاضلة نجد أن اللغات الاصطناعية تمتاز بـ:

1-معظم هذه اللغات مشتقة من شكل مكتوب للغة، ومصممة لتسهيل التخاطب المكتوب بدلا من التخاطب الشفوي[2].ممّا دفع بالعديد من اللغويين إلى اعتبارها "صعبة المراس وأنّها لغة كتابة لا لغة كلام. وحجتهم في ذلك أنّها لو كانت لغة كلام لعاشت في البيت والسوق، ولنمت من تلقاء نفسها ولاشتّقت ألفاظا من طبيعتها دون اللجوء إلى عوامل مصنوعة"[3].

2-غالبا ما يستغل ابتكار اللغة مبدأ المساومة التجارية بين المستويات اللغوية، هكذا يتم تقليص حجم المفردات الشاذة من خلال الدفع بمورفولوجيا اشتقاقية قوية...فيُمكن إجراء العديد من العمليات في كل مستوى أهمها، الإضافة والحذف والاستبدال وإعادة الترتيب أو التجميع. إلّا أنّ بعض الدراسات دلّت على أنّ "اللغات الاصطناعية تتميز بالتحرر الكبير من السياق، عكس اللغات الطبيعية التي تخضع للسياق مما يكسبها قابلية التغير في الصياغة، أي جعلها أكثر إبداعا"[4]. "فكلمات اللغات الطبيعية، كما هو معلوم، تقدم تقدم معاني سياقية مختلفة"[5]، عكس المفردات الاصطناعية التي تعجز عن ذلك.

3-إنّ مقياسا هاما لنجاح اللغات الاصطناعية سيتمثل في قدرتها على الإبداع المكيف، ويُمكن ملاحظة أنّ معظم الأنظمة المبتدعة ليست مناسبة للتغيير، "إذ لا بدّ لكل لغة في كل أمة أو مجتمع أن تساير التطور والتقدم، كي تُسعف المتحدثين بها على إيجاد الألفاظ، لتدّل على المخترعات الجديدة مثلا، وكي تسّهل على المتلاغين بها التفاهم فيما بينهم، ولا تعجز عن تلبية حاجاتهم"[6].

---

[1] رابح بوحوش، اللسانيات وعلاقتها بالعلوم الإنسانية والتكنولوجية، مجلة مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة عنابة، الجزائر، العدد 2، 2006، ص77.

[2] faculty.ksu.edu.sa/homiedan/Publications/%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D8%A7%D8%AA%20%D8%A7%D9%84%D8%AE%D8%A7%D8%B5%D8%A9.pdf ، 11جويلية 2016، 14:41.

[3] محمد عبد المولى، الدار العربية للكتاب، تونس، 1982، ص103. نقلا عن: عز الدين صحراوي، المرجع السابق، ص23.

[4] لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص65.

[5] بتصرف، رومان جاكبسون، الاتجاهات الأساسية في علم اللغة، ص100.

[6] بتصرف، أحمد عبد الرحمان حمّاد، عوامل التطور اللغوي، دار الأندلس للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1983، ص9.

فاللغة التي تتطور بمعزل عن اللغات التي تنتمي إليها تملك عددا من الصفات التي تميزها عنها، وإذا تفرغت هذه اللغة أيضا فإنّ لهجاتها تبدو أكثر تقاربا، بسبب الصفات المشتركة التي تربط بينها، وتميزها عن اللهجات من منطقة لأخرى[1]، فهذه اللهجات تؤلف فرعا متميزا، منفصلا عن الجذع.

"ثمّ إنّ طوفانا من الألفاظ الجديدة يتدفق كل يوم على هذه اللغة المعزولة ويُراد منها أن تستوعبه، وهذه مشكلة تطرح علينا أسئلة محددة عن ما مدى قدرة اللغة على استيعاب الجديد؟ وما مصير الجديد المستوعب؟"[2]، وبصفة عامة، فإنّ اللغات الاصطناعية اختصت بـ**البساطة، الهجانة، العمومية والاشتراك**.

فهي **بسيطة** كونها تضمنت "تقليص المورفولوجيا التصريفية (الصرف) بشكل كبير، ولم ترمز التصريفات القواعدية مثل الجنس، وتمّ الاستغناء تماما عن أدوات التعريف والتنكير، أمّا القسم القليل المتبقي من المورفولوجيا فكان منتظما تماما"[3]. وسعت ببساطتها لتحقيق "أهداف وغايات معينة كمزاحمة اللغات الطبيعية، وإنشاء فئات مجتمعية تتلاغى بها حول العالم"[4].

و**هجينة** لأنّ معظم اللغات الاصطناعية هي مزيج من لغات طبيعية وأخرى غير طبيعية، و**مشتركة** لأنّها "نشأت لتقريب التفاهم عند الضرورة"[5] وربط الشعوب بعضها ببعض، " بعد أن أعاقت اللغات الطبيعية الطبيعية الواصل الإنساني، ويرّجح البعض أنّ مجموع اللغات الطبيعية يتراوح بين 4000 و8000 لغة، أغلبها يعتبر حاجزا أمام نجاح التواصل العالمي....، كتب اللغوي أوتو يسبرسن يوما (يمكن للأمريكي التجوال من بوسطن إلى سان فرانسيسكو مستعملا لغة واحدة -الإنجليزية-، بينما لو عبر المسافة نفسها على ضفة الأطلسي، سيروي قصة مختلفة تماما...، سيحتاج مثلا إلى استخدام اللغة: النرويجية، السويدية، الدنمركية، الألمانية، التشيكو-سلوفاكية، المجرية، الرومانية، البلغارية التركية، اليونانية، وفي مصر العربية مع قليل من الإنجليزية"[6]. "ما يعني أنّه يلزمنا استعمال أكثر من لغة للتواصل مع الآخر، لذا فاللغات العالمية الجامعة أو اللغات المساعدة الدولية يمكن أن تفي بالغرض، وتحقق تواصل مجتمعي أسهل"[1].

---

[1] فارديناند دي سوسير، علم اللغة العام، ص232.

[2] عبد الصبور شاهين، في التطور اللغوي، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، 1985، ص8.

[3] faculty.ksu.edu.sa/homiedan/Publications/**%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D8%A7%D8%AA%20%D8%A7%D9%84%D8%AE%D8%A7%D8%B5%D8%A9**.pdf.

[4] "An Artificial language is one that has been created for some specific purposes or reasons, as opposed to a natural language, such as those spoken by most speech communities around the world".
IDA. Stria, To wards a linguistic world, view for artificial language, Pozan, 2015; p31.

[5] يوهان فك، العربية، دراسات في اللغة واللهجات والأساليب، تر: رمضان عبد التوّاب، مكتبة الخانجي، مصر، 1980، ص20.

[6] "People inquire about such matters because the multiplicity of natural languages generates incomprehension and handicaps human communication. The minimum number of languages in the world has been set at 4000 and the maximum at 8000. In spite of this people can communicate over communication barriers which are generated by the multiplicity of mother tongue. But the diversity worries and disturbs, A Danish linguist Otto Jespersen wrote ' An American may travel from Boston to San Francisco without hearing more than one language. But if he were to traverse the same distance on this side of the Atlantic he would have a totally different story to tell…he

–غايات استعمال اللغات الاصطناعية

من المفاهيم التي نوّد أن تستقر في الأذهان أنّ اللغة وجود، وبعبارة أخرى نقول إنّ الوجود لا يكتمل بدون اللغة، ولا أمل في ارتقاء هذا الوجود دون ارتقاء اللغة، على أنّ كلا منهما يؤثر في الآخر ويتفاعل معه[2]. ولطالما سعت النفس البشرية لإماطة اللثام عن غاية وجودها وارتباطه باللغة، يعني الكشف عن غاية استخدام هذه الأخيرة، وموضوعنا هنا ليس أيَّ لغة، هو بطبيعة الحال اللغة الاصطناعية، فلماذا أوجدت؟ وما الهدف من استعمالها؟

أجمع مفكرّو وكتّاب القرن التاسع عشر على أنّ السلام العالمي لا يتحقق إلّا بلغة عالمية واحدة، وقد هدفت اللغات الاصطناعية كلها، التي نمت منها والتي وئدت في المهد، إلى توحيد شعوب العالم وجمعها على كلمة واحدة وصوت واحد.

وقد اعتبرت اللغات المساعدة الدولية وسيلة لتبادل الأفكار بين أعضاء المجموعات المختلفة، وبشكل أنموذجي، فإنّ هذه الأفكار هي أفكار المجموعات المثقفة، ويشير شكوكاردت (shuchart) 1928 إلى أنّ تبادل الأفكار العلمية هو المهمة الأهم والأكثر إلحاحا التي عنت، عند ابتكار اللغات الاصطناعية، أفكار سكان أوربا وأمريكا الشمالية، وساد شعور في أغلب الأحيان، أنه لو أمكن استخدام اللغة الاصطناعية لتلبية بعض الأغراض الوظيفية الإبداعية فإنّ ذلك سيعتبر ميزة إضافية هامة[3].

إذن فأسمى ما صممت لأجله اللغة المصطنعة هو توحيد شعوب العالم تحت شعار "لغة واحدة لجنس بشري واحد" فـ"تجارب الأمم المختلفة تؤكد أنه لا يوجد ارتباط عضوي دائم بين اللغة والسلالة"[4]. ولا يمكن تحقيق هذا المبتغى إلّا إذا امتازت هذه اللغة بـِ:

---

would than hear perhaps Norwegian, Swedish, Danish, German, Czechoslovakian, Hangarian, Romanian, Bulgarian, Turkish, Greek, and than in Egypt Arabic and a little English…."
Emanuel Kulezycki, Sapir's view about IAL https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/1452/1/edward_sapir_s_view.pdf , 08/08/16, 19:37.

[1] "It means that we have to use more than one language to communicate with another man, so some universal language, an international auxiliary language could make whole social communication easy". المرجع السابق.

[2] أحمد عثمان، التعددية اللغوية والثقافية، مجلة مقارنات، إصدار الجمعية المصرية للأدب المقارن، القاهرة، مصر، العدد الأوّل، 2002، ص41.

[3] faculty.ksu.edu.sa/homiedan/Publications/%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D8%A7%D8%AA%20%D8%A7%D9%84%D8%AE%D8%A7%D8%B5%D8%A9.pdf.

[4] حازم علي كمال الدين، معجم مفردات السامي في اللغة العربية، مكتبة الآداب، القاهرة، مصر، 2008، ط1، ص14.

1-تمثيلها في نظام يشترك في إتباعها المجتمع، ويتخذها أفراده أساسا لتنظيم حياتهم الجمعية وتنسيق العلاقات التي تربط بينهم.

2-أنّها نتاج للعقل الجمعي[1].

3-لا يمكن للفرد أن يخرج عنها أو عن نظامها إلّا واجه عقاب المجتمع وازدراءه، "فالمجتمع محتاج إلى نظامين اثنين من أنظمة اللغة: محتاج إلى لغة الإضافات، كل عبارة تضيف شيئا إلى ما سبقها، ولكّن المجتمع يلتمس وجها ثانيا من اللغة من خلال التأبي على الإضافة"[2].

والعناية بحاجات مجتمع لغوي مصطنع "تحتاج إلى حلول جذرية من داخل اللغة تستطيع أن تحقق لهذا المجتمع الاكتفاء الذاتي من لغته، وإلّا اضطّر المجتمع إلى الاقتراض والاستعارة من اللغات الأخرى"[3]، وكما أسلفنا، فإنّه لو أمكن استخدام اللغة الاصطناعية لتلبية الوظيفة الإبداعية فإنّ ذلك سيعتبر ميزة إضافية هامة وذلك للأسباب الآتية[4]:

1-أنّ تنوعها التصنيفي أكبر بكثير من ذاك الموجود في اللغات الطبيعية الإنسانية، ولكن في طرق مختلفة تماما.

2-أنّ الأنماط غير الطبيعية شائعة في الأنماط الأدبية.

3-معظم اللغات الاصطناعية تمّ تصميمها بشكل قريب جدا على نمط محدد قليل من اللغات الأوربية، وخصوصا فيما يتعلق ببعض المعالم مثل ترتيب النسق اللفظي (فاعل، فعل، مفعول به) وقواعد الرفع والنصب.

4-أنّ الرمزية المطابقة عالية للغاية والنظام هو السائد.

5-غالبا ما تسيطر هيئة حاكمة مثل أكاديمية على هذه اللغات وتضبطها وتنظمها.

---

[1] علي عبد الواحد وافي، اللغة والمجتمع، ص2.

[2] مصطفى ناصف، اللغة والتفسير والتواصل، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1995، ص115.

[3] أحمد بن محمد الضبيب، اللغة العربية في عصر العولمة، مكتبة العبيكان، الرياض، السعودية، ط1، 2001، ص86.

[4] faculty.ksu.edu.sa/homiedan/Publications/%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D8%A7%D8%AA%20%D8%A7%D9%84%D8%AE%D8%A7%D8%B5%D8%A9.pdf.

أمّا الغاية الدينية من تصميم اللغات الاصطناعية فهي تعزيز التماسك الديني في المجموعات الدينية، بالإضافة إلى استبعاد الغرباء عنها[1]. ويرى سابير أنّ اللغة الاصطناعية إنّما أوجدت لفهم الثقافة البشرية وقد كتب في مقاله (وظيفة اللغة المساعدة الدولية)، "إنّه الهدف من اللغة المساعدة الدولية، وما إذا كانت الحاجات الضمنية والجلية (التواصل) يمكن أن تتحقق باللغة المبنية أو اللغة الوطنية المتضمنة بعض التراجم المبسطة، فأنا أعتقد أنّ الصعوبة في مسألة اللغة الدولية ترتبط خاصة بافتقارها للوضوح كهذه الوظائف الأساسية"[2].

ويمكن إجمالا حصر غايات إيجاد اللغات الاصطناعية في[3]:

1-توفي لغة للتداول بين طوائف ذات لغات طبيعية مختلفة، تؤسس اللغات الممنهجة لهذه الغاية على نحو قابل للتعليم السريع، وغالبا ما تحتوي على الكلمات والقوالب النحوية المشتركة لجميع الطوائف المقصودة، ومن أشهر اللغات التي صممت لهذا الغرض لغة إسبرانتو (والتي سنتناولها بالتفصيل في المبحث اللاحق من هذا البحث).

2-استخدام لغة خيالية في مؤلفات أدبية تعرض الشعوب أو الكائنات الخيالية، ومن أشهر اللغات المبتكرة لهذا الغرض اللغة التي اخترعها الأديب البريطاني ج.رر.توكين ضمن كتابه رواية سيد الخواتم، واللغة الكلينغونية التي اخترعها مارك أوكرند من أجل استوديوهات بارما ونت لتستخدم في أفلام ستار تريك.

3-توفير لغة خاصة للاختبارات اللغوية، ومن أشهر اللغات التي أُسِّست لهذه الغاية هي لغة الليكسيغرامات التي اخترعها باحثون في جامعة جورجيا الأمريكية، لتستخدم في اختبار لغوي حاولوا من خلاله تعليم قردة بونوبو التكلم. البونوبو لا تستطيع لفظ لغة طبيعية صوتية لأنّ شكل حلوقهم لا تمكنهم من لفظ معظم الأصوات البشرية، لذلك اخترع الباحثون لغة خاصة تشابه اللغة الطبيعية باستثناء اللفظ، وبدلا منه تشير البونوبو بأصابعها إلى كلمات اللغة عن طريق لوحة المفاتيح، في اختبارات مماثلة مع قردة عليا استخدم الباحثون لغة الإشارات الأمريكية وهي لغة طبيعية.

---

[1] المرجع السابق.

[2] "It is the purpose of this international auxiliary language, and wether the explicit and tacit requirements can be better satisfied by a constructed language or by a national language, including some simplified version of it, I believe that much of the difficulty in the international language question lies precisely in lack of clarity as these fundamental functions".
Sapir E, The Function of an International Auxiliary Language, H.N. Shenton, E.Sapir and O.jesperson, International communication, A symposium on the Language Problem, London, GB, 1931, p 27.

[3] http://ar.wikipedia.org/w/index.php?titleلغةمصطنعة&old

4-إنشاء لغات وظيفية لدمج الفئات الخاصة في المجتمع ومساعدتها لتحصيل علمي أفضل، ومن بين أهم اللغات التي أنشئت لهذا الغرض لغة الإشارة الخاصة بفئة الصم البكم، ولغة البرايل الخاصة بفئة المعاقين بصريا، والتي تعتمد اللمس كسبيل أوحد لتدوينها (سنفصل في أساسياتها في صُفيحات الفصل الثالث من بحثنا هذا).

-علاقة اللغة الاصطناعية باللغة الطبيعية

أمّا عن علاقة اللغات الاصطناعية باللغات الطبيعية فهي علاقة الجزء بالكّل، أو علاقة الفرع بالأصل، إذ أنّ اللغة الاصطناعية هي نسخة مبسطة عمدا عن نظيرتها الطبيعية، فكلاهما يعتبر أعظم اختراع قام به الفرد، فاللغة هي "الوسيلة الاجتماعية الأكثر أهمية بالنسبة للفرد من أي وسيلة اجتماعية أخرى...واللغة هي أداة إشباع رغبات الفرد والتعبير عن الأفكار والإحساسات، وهي تبرز الفكرة الكامنة لدى الفرد وتظهرها للآخرين"[1].

وتشترك اللغة الأصلية (الطبيعية) مع اللغة اللاحقة (الاصطناعية) في الخصائص الآتية[2]:

1-تتسع لغة الإنسان للتعبير عن تجاربه وخبراته ومعارفه.

2-اللغة هي رموز معرفية (اصطلاحية) غير مباشرة.

3-لدى الإنسان وعي بالعلامات التي يستخدمها قصدا على أنّها وسائل لتحقيق الأغراض.

4-يستخدم الإنسان اللغة في التعبير عن الأشياء العيانية (هذا كتاب)، كما يستخدمها في التعبير عن الأشياء المجردة (دماء الشهداء تغذي شجرة الحرية).

5-يستخدم الإنسان اللغة في التعبير عن أشياء أو أحداث بعيدة عن المتكلم زمانا ومكانا.

6-يعمم الإنسان الألفاظ التي يستخدمها في الإشارة إلى أشياء متشابهة.

7-لغة الإنسان مركبة، تتألف من وحدات، ومن قواعد لتركيب الوحدات (حروف، كلمات، جمل).

8-يستطيع الإنسان أن يستبدل كلمة بكلمة في منطوق معين إذا تغير الموقف.

---

[1] بتصرف، نوال محمد عطية، علم النفس اللغوي، مكتبة لأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، 1975، ص21.

[2] جمعة سيد يوسف، المرجع السابق، ص12-13.

9-لغة الإنسان محكومة بقواعد يفرضها عليه المجتمع الذي ينتمي إليه.

10-تتنوع لغة الإنسان بتنوع الجماعات التي تستخدمها بفعل عاملي الزمان والمكان.

11-تكتسب لغة الإنسان من المجتمع الذي يعيش فيه.

12-تتميز اللغة البشرية بالخاصية الإبداعية، وهي خاصية أخرى تنفرد بها اللغة البشرية دون سواها من الأنظمة التواصلية الأخرى المألوفة عند الكائنات الحية، من حيث إن الإنسان له القدرة على الإبداع المتجدد لنظامه التواصلي، بذلك يصبح النظام اللساني نظاما مفتوحا قابلا للتجديد والتحول[1].

13-تتميز اللغة البشرية بخاصية التقطيع المزدوج، وقد كان أومأ إلى هذه الخاصية اللساني الفرنسي أندريه مارتيني، فهو يرى أنّ اللغة البشرية قابلة للتقطيع على مستويين:

*مستوى اللفاظم (Les monèmes): وهي الوحدات الدالة التي تقبل التحليل إلى وحدات أصغر عديمة الدلالة.

*مستوى الفونيمات (Les phonèmes): وهي الوحدات الصوتية الدنيا التي ليست لها دلالة في ذاتها، ولكنّها قادرة على تغيير المعنى، وانطلاقا من هذا التصور يكون التقطيع المزدوج قانونا أساسا من قوانين اللغة البشرية[2].

إنّ الدراسة المقارنة للغة الصورية واللغة الطبيعية ذات فائدة عظيمة، لأنّها تقوم باستنباط خصائصهما المتقاربة والمتباعدة، وهي تتطلب تعاونا وثيقا بين اللسانيين والمناطقة بوصفهم خبراء في اللغات الصورية"[3]. وحسب خبراء اللغات الاصطناعية فإنّها تتقارب واللغات الطبيعية في الخصائص المذكورة آنفا وتتباعد عنها في الخصائص الآتية:

1-كما سبق وأشرنا، أنّ أهم ما تتميز به اللغات الاصطناعية هو تحررها من السياق، عكس اللغات الطبيعية التي تخضع له وبصفة ملحوظة.

---

[1] أحمد حساني، المرجع السابق، ص71.

[2] ـــــــــــ، مباحث في اللسانيات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط7، 1994، ص112.

[3] لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص65.

2-بطء تطور اللغة الاصطناعية مقارنة بتطور اللغة الطبيعية، لذا على اللغة المصطنعة مجاراة النمو الطبيعي "فلا توجد لغة لها الحق في الوجود الثابت، فهي لا تثبت إلاّ بفعل المصادفة المحضة"[1].

3-تمثل كل لغة طبيعية فئة عرقية معينة، إلاّ أنّ اللغة الاصطناعية سعت إلى جمع وتوحيد العديد من الأعراق تحت كلمة (لغة) واحدة، "وعلى العموم، تكفي الوحدة العرقية دائما لتفسير اللغة المشتركة"[2].

4-تعتبر اللغات الطبيعية أنساقا مجردة، يمكن وصفها بمعزل عن وظيفتها التواصلية[3].

5-تتميز أغلب اللغات الطبيعية بوفرة مستخدميها، و"قيمة لغة معينة ترتبط بعدد متكلميها، فكلما زاد عدد هؤلاء الذين يمكن التفاعل معهم عن طريق لغة ما، زاد نفعها بالمعنى العملي الفعلي، لأنّ كل متكلم يزيد من مجمل التفاعلات المفيدة الممكنة"[4].

6-تُكتسب اللغة الطبيعية من طرف الطفل "خلال ثلاث سنوات أو حولها حيث يستكمل المعرفة بمجموع أصواتها ونظام بنيتها ومفرداتها، معرفة كافية لجعله واضحا في تعبيره عن حاجاته الملّحة، ولاستجابته استجابة مناسبة لما يطلبه منه الآخرون، ممّا يتّصل بهذه الحاجات. وكل هذا الدور الإعدادي في التنشئة اللغوية يجري في البيت بأقّل توجيه معتمد من هؤلاء المحيطين بالطفل"[5].

بينما تحتاج اللغة الاصطناعية إلى "سلسلة من الفعاليات يديرها المعلم ويسهم فيها المتعلم عمليا ونظريا"[6]، وتوفير بيئة ملائمة ووسائل خاصة تتمثل في "كل أداة يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعلم وترقيتها، وكذا تدريب المتعلمين على اكتساب المهارات المختلفة، أي اكتساب عادات معينة تمثل مرتكزا جوهريا في العملية التعليمية"[7]، ومن بين الوسائل التي أخذت نطاقا واستعمالا واسعا المخابر اللغوية. ومع هذا

---

[1] فاردیناند دي سوسير، المرجع السابق، ص250.

[2] المرجع نفسه، ص245.

[3] أحمد المتوكل، الوظائف التداولية في اللغة العربية في اللغة العربية، منشورات الجمعية المغربية للتأليف والترجمة والنشر، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1985، ص8.

[4] فلوريان ماكس، المرجع السابق، ص74.

[5] حسان تمام ، المرجع السابق، ص76.

[6] فريدة شنان، مصطفى هجرسي، المعجم التربوي، تنقيح: عثمان آيت مهدي، المركز الوطني للوثائق التربوي، ملحقة سعيدة الجهوية، 2009، ص54.

[7] نسيمة سعيدي، تعليمية اللغة العربية للكبار، القراءة أنموذجا، مذكرة لنيل درجة الماجستير في اللسانيات التطبيقية، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، 2005-2006، ص34.

هذا فإنه توجد العديد من العراقيل والصعوبات في تعليم اللغة المصطنعة كون "السهولة والصعوبة في تعلم لغة ما تنبعان من التشابهات والاختلافات بين اللغة الأم واللغة الهدف"[1].

وبما أنّ اللغات الاصطناعية هي ليست لغة أي شعب من الشعوب فإنّها تمتاز بالبعد عن اللسان الأصلي (اللغة الأم) لمعظم الشعوب التي تبنتها، باستثناء الإسبرانتو التي ارتأى البعض تصنيفها كلغة طبيعية لمجموعة معينة من سكان أوربا، وتستثنى أيضا لغة البرايل حيث أنّها نظام من القراءة والكتابة وليست لسان تخاطب.

7-اقترن انتشار اللغات الطبيعية في العالم القديم بالعوامل الدينية والاستعمارية، في حين أنّ انتشارها في العالم المعاصر يرتبط بالاقتصاد[2]، بينما ظهور وانتشار اللغات الاصطناعية كان لهدف إنساني محض، متمثل في تواصل عام ومتكافئ.

ويلخص صالح بلعيد ما يميز اللغة الاصطناعية عن نظيرتها الطبيعية في الآتي[3]:

أ-اللغة الاصطناعية تُستمد في الغالب من الواقع العام المشترك.

ب-بعض اللغات الاصطناعية ناطقة، وبعضها تعتمد الكتابة (الرموز).

ج-النظام اللغوي في كثير من اللغات الاصطناعية غير معقد، لكّنها ليست سهلة بنفس الدرجة لجميع أبناء اللغات.

د-تتدخل الآلة أحيانا في توظيف رموز هذه اللغات.

[1] سوزان جاس، لاري سلينكر، تعلم اللغة الثانية، تر: محمد الشرقاوي، المجلس الأعلى للثقافة، المشروع القومي للترجمة، رقم 53، القاهرة، مصر، ط1، (دت)، ص63.

[2] هيثم سرحان، المرجع السابق، ص75.

[3] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص215.

–المبحث الثالث: أشهر اللغات الاصطناعية

"قُطعت العديد من الطرق باتجاه لغة مساعدة دولية ابتداءً من أحلام فرنسيس لوديك (1619–1694)، توماس إيركهارت (1611–1660)، جون ويلكينز (1614–1672)، أو جورج دالغارنو (1626–1687)"[1]. إلى مساعي ديكارت الذي يعتبر مؤسس اللغة العالمية المساعدة، في رسالة إلى بيرميرسين 1629 يوضح فيها مقترحاته حول لغات لاحقة موجودة مبسطة ولغات أولية أيضا، وذلك اقتراح رحبت به الأوساط الأكاديمية في الوقت الذي أدى فيه انحسار اللاتينية ونشوء اللغات القومية إلى جعل التواصل الأكاديمي بين العلماء من الأمم الأوربية المختلفة أمرا يزداد صعوبة[2].

إلّا أنّ أيًّا من هذه المجهودات لم تلق صداها ولم تجد ضالتها المنشودة في توحيد ألسنة العالم حتى ظهور ما يسّمى بلغة الفولابيك. ثم تلتها لغة: لانجابلو، بالتا، الإسبرانتو ثم الإيدو فالإسبرانتيدو، وبعدها لينغوا، الانترلينغوا وغيرهم كثير، وتعتبر الفولابيك، الإسبرانتو، الانترلينغوا الأشهر على الإطلاق، لذا سنحصر التفصيل على هذه الثلاثية اللغوية.

1–الفولابيك –volapuk–: هي أوّل لغة مصطنعة، "ابتكرها القس الألماني جوهان مارتن شيلر 1879، وتعتبر أقدم لغة مساعدة دولية مع بداية الألفية الثالثة، وفي الواقع هي بداية حركة اللغات العالمية المساعدة، كما هو معروف لدينا اليوم"[3]. و"صممت الفولابيك كي تُستخدم كوسيلة اتصال بين الأشخاص ذوي اللغات الأصلية المختلفة"[4]. "وقد هدف مصممها إلى: أوّلاً، انتاج لغة قادرة على التعبير عن الأفكار والمقاصد بكل وضوح ودقة، ثانيًا، جعل اكتسابها أسهل مما يمكن لأكبر عدد من الكائنات البشرية"[5].

---

[1] "Beacoup de chemin a déjà été parcouru en direction d'une langue mondiale commune depuis les rêves de Francis Lodwick (1619-1694), Thomas Urquhart (1611-1660), John Dalgarno (1626-1687).''
André oureduik, Demain la langue mondiale vernaculaire, espace temps.net, revue indisplinaire de sciences sociale, 23 juin 2008, p1.

[2] faculty.ksu.edu.sa/homiedan/Publications/**%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D8%A7%D8%AA%20%D8%A7%D9%84%D8%AE%D8%A7%D8%B5%D8%A9**.pdf.

[3] "Volapuk was invented by Johann Martin Shleyer in 1879, and is the oldest international auxiliary language about to enter the third millennium. It was, in fact, the start of the international auxiliary language movement as we know today".
http://xn--volapk-7ya.com/IntroToVolapuk.pdf , 24 avril 2016, 16:10.

[4] "Volapuk is designed to serve as a means of communication between persons whose native languages are not the same" Charles E.Sprague, The International Language, Hand-book of volapuk, Trunk Bros printers, New-York, 1888, p7.

[5] "His aim was, first, to produce a language capable of expressing thought with greatest clearness and accuracy, second, to make its acquisition as easy as possible to the greatest number of human beings"
المرجع نفسه.

وتتكون الفولابيك من 27 حرفا (8حركات و19 حرفا ساكنا)* ، وهي مزيج من اللغة: الفرنسية، الألمانية، الإنجليزية واللاتينية بشكل رئيسي، لذلك فإنّ معجمها مشتق من هذه اللغات من خلال عمليات منتظمة وأخرى عشوائية [على سبيل المثال: "vola" من الإنجليزية "world" (العالم) وَ "puk" من"speak" (يتكلم)]، في حين تمّ ابتكار مفردات أخرى، وخاصة الجذوع المقيدة للكلمات مثل"el–"، "-of". "Inhabitant"، بمعنى "قاطن كذا"، وكما في "parisian" بمعنى "باريسي" "parisel"، أو"af–" بمعنى حيوان، كما في " sup laf"، "عنكبوت"[1].

وبما أنّ لغة فولابيك قد صممت لتحل محّل اللغات الأخرى في النهاية، فإنّ التبسط قد اقتصر على تنظيم الأنماط المورفولوجية وليس حذف الفئات القواعدية، مثل الزمن، والجنس، أو صيغة البناء، بل أنّها كانت لغة تأليفية للغاية، وتتطلب مهارات عالية في الترميز ودقة الرموز من مستخدميها، وتمّ اختيار الصيغ التالية من الجدول الفعلي للفعل "lofon" بمعنى "يحب" للتوضيح أكثر[2]:

أحب *löfob*

أحببت *alöfob*

سأكون قد أحببت *ulöfob*

يحب (هو) *löfom*

تحب (هي) *löfof*

يحبين ö*fob* -s

كانت دائما تُحب (محبوبة) *pe-i-Löf-o-f*

يحب واحدنا الآخر *löfo-b-seok*

ألن تكون قد أحببت no-li-e-löfo-s-la

*أنظر الملحق رقم 01.

[1] faculty.ksu.edu.sa/homiedan/Publications/%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D8%A7%D8%AA%20%D8%A7%D9%84%D8%AE%D8%A7%D8%B5%D8%A9.pdf.

[2] المرجع نفسه.

وحوالي 505.430 من صيغ أفعال ممكنة.

"حظيت لغة الفولابيك ببعض الاهتمام على مدى سنوات قليلة"[1]، ثمّ ودّعت أيام عزّها بسبب طول نهاياتها واحتوائها العديد من الصعوبات خاصة في الاشتقاق، ورغم ذلك "فهي تدّرس في أكثر من 283 معهدا ومدرسة منتشرة عبر 25 دولة "[2]. وقد اكتسبت أنصارا عالميين فاق عددهم توقع مبتكرها، واستخدم هذه اللغة حوالي مليون شخص عام 1888 وعقدت ثلاثة مؤتمرات متتابعة حولها في 1884 و1887 و1889.

وضمّ المؤتمر الأخير ممثلين عن أكثر من ثلاثة عشرة دولة، وقيل إنّ القرار في اعتماد لغة الفولابيك كلغة واحدة في كافة أعمال المؤتمر كشف نواقضها للممثلين. والأهم من ذلك، يبدو أنّ السبب يكمن في الصراع الإيديولوجي بين شيلر الذي أراد أن يكون قادرا على التغيير عن النطاق الكامل للفروقات الدلالية الموجودة في اللغات الإنسانية الأخرى، وأولئك الذين رغبوا في تقليص الفولابيك إلى مكانة أقل تواضعا كلغة مساعدة عالمية.

واقترح بعض أتباعه مثل مخترعي "بوبال" "Bopal" و"سبلين" "Spelon" و"ديل" "Dil" و"بالتا" "Balta"، و"فيلتبارل" "Veltparl"، و"لانجابلو" "La langue bleue" أشكالا أبسط، وهجرها البعض الآخر والتحق بحركة إسبرانتو التي كانت تستقطب وقتها زخما[3].

2-الإسبرانتو-Esperanto-: هي الأخرى لغة مصطنعة ابتكرها رجل يطلق على نفسه اسم (دكتور إسبرانتو)، وهو اسم يأتي من كلمة إسبانية معناها "الأصل"[4].

والدكتور إسبرانتو هذا هو لودفيغ زامينهوف "Ludwing Zamenhof"، طبيب عيون بولندي (1859-1917)، وتعتبر الإسبرانتو مزيجا من اللغات الإسبانية، الإيطالية، الفرنسية، الإنجليزية، الألمانية، إلّا أنّ هناك خلاف في هذا، فهناك من يحصرها في"SAE".

[1] جون ماكورتر، ما لغة العالم في 2115؟، وول ستريت جورنال، تر: أنيس الصفار، توابل الجريدة، العدد: 2564، 17 يناير 2015.

[2] لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص67.

[3] faculty.ksu.edu.sa/homiedan/Publications/%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D8%A7%D8%AA%20%D8%A7%D9%84%D8%AE%D8%A7%D8%B5%D8%A9.pdf.

[4] عامر العظم، الاسبرانتو أوسع اللغات الاصطناعية انتشارا، جريدة عكاظ، الاثنين 26 شوال 1415هـ/27 مارس 1995، ص34.

شهدت سنة 1887 صدور أوّل طبعة للإسبرانتو وتلتها عام 1894 الطبعة الثانية، متضمنة بعض الاقتراحات بالإضافة من طرف مصممها وآخرين. وقد امتازت هذه اللغة بـِ:

"1-الإسبرانتو، حقيقةً، هي اللغة الدولية الوحيدة الفاعلة حاليا في القارات الخمس، وفي حوالي 120 دولة.

2-الإسبرانتو هي لغة مُصمّمة.

3-الإسبرانتو هي الأكثر سهولة بين اللغات الحيّة ويتم تعلمها من خمس إلى عشر مرّات أسرع"[1].

كان انتشار الإسبرانتو أبطأ من انتشار الفولابيك لكّنه أكثر ثباتا، ويكمن سر نجاحها في مرونتها وبنيتها القواعدية الأكثر سهولة، (فهي أقل تأليفية /تركيبية بكثير من لغة فولابيك) ، وربّما الاضطهاد السياسي في كل من روسيا القيصرية وألمانيا النازية اللّتين أعطتا لغة الإسبرانتو مكانة اللغة التحررية التقدمية المضّادة للأنظمة القائمة، حيث أنّ ظهورها تزامن مع الحرب العالمية الثانية، "فقد جُربت خلال هذه الحرب بين جنود الحلفاء مستعملين إيّاها بغرض التواصل، وقد لقبت هذه اللغة بالعالمية كونها تحمل أصوات كل اللغات الطبيعية، وبخاصة اللغات الأوربية...وقد نالت نوعا من الرضا لدى بعض الخاصة كونها تتوفر على 56 صوتا جامعا لمعظم أصوات اللغات البشرية"[2].كما أنّها تتألف من 900 كلمة و16 قاعدة نحوية[3].

ثمّ إنّ التوازن بين معجم عالمي ومجموعة صغيرة (حوالي خمسين) من الصيغ الاشتقاقية والتصريفية الالتصاقية جعلها لغة سهلة للغاية، وخاصة لمتكلمي لغات "SAE". تتميز الإسبرانتو ببعض السمات التركيبية الصرفة (هناك نظام من ستّة ضمائر وتمييز بين حالة النصب وحالة الرفع في الأسماء، وموافقة الصفات للأسماء التي تصفها) وبعضها الآخر غير طبيعي (مثل اشتقاق الأقطاب المتضّادات بواسطة البادئة "mal"). ممّا وضع المتعلمين من خلفيات ثقافية أخرى يعانون من صعوبات جمّة في تعلمها، وتلقّت انتقادا آخر بسبب رفضها عددا من الجذور المعروفة عالميا على نطاق واسع، (على سبيل المثال صيغ ممكنة مشتقة من اللاتينية مثل

[1] "1-L'espérnto est véritablement la seule internationale à fonctionner actuellement les 5 continents et dans environ 120 pays.
2-L'espéranto est une Langue construite.
3-L'espéranto est la plus facile des langue vivantes et s'apprend 5 à 10 fois plus rapidement".
Ce qu'il faut savoir sur l'espéranto en 10 points. www.esperanto.France.org ,14 /07/2016. 18 :42.

[2] بتصرف، صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص216.

[3] لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص67.

"anno" بمعنى "عام" أو "skola" "مدرسة"، واعتماد جذور أقل شهرة أو معرفة مثل: "jar" (مأخوذة من الألمانية) أو "lernejo" (جذر ألماني بزائدة من لغة إسبرانتو)[1].

وللتوضيح أكثر، فإنّ مفردات الإسبرانتو هي كلمات أساسية يمكن إضافة مقاطع إليها في بداية الكلمة (وتسمى سابقة "prefix")، أو في نهايتها وتسمى (لاحقة "suffix")، وذلك بهدف تغيير معنى الكلمة الأصلية. فعلى سبيل المثال، فإنّ كلمة "bona" تعني "حسن" وعن طريق إضافة السابقة "mal-" إلى بداية الكلمة فإنّها تصبح "malbona" وتعني "سيء". وكلمة "fermi" تعني "أن يُغلق" أمّا "malfermi" فإنّها تعني "أن يفتح". والكلمة التي تعني "ولد" في الإسبرانتو هي "knabo"، وعن طريق إضافة اللاحقة "ino" إلى جذر الكلمة فإنّنا نحصل على "knabino" والتي تعني "بنت"[2].

كما يمكن تكوين الكلمات المركبة "compounds" والكلمات المشتقة "derivatives" بسهولة كبيرة وتميز كل حالة نهاية معينة:

-فالأسماء تنتهي بـِ"o" مثل "homo" رجل.

-والصفات تنتهي بـِ"a" مثل"bona" حسن.

-والظروف تنتهي بِـ"e" مثل"bone" بصورة حسنة.

-والمصادر المؤولة تنتهي بِـ"i" مثل"esti" أن يكون.

-وأفعال الأمر تنتهي بـِ"u" مثل"estu" كن.

كما تنتهي جميع الكلمات في حالة الجمع بـ "j" مثل"bonja homoj" رجال طيبون.

أمّا الأفعال فإنها تنتهي في صيغة المضارع بـِ"as" ، وفي الماضي بـِ"is" ، وفي المستقبل بـِ"os" ، وتنتهي حالة اسم الفاعل"active participle" بـِ"anta" (مضارع)،"inta" (ماضٍ)،"onta" (مستقبل)،"" وتنتهي في حالة اسم المفعول بـِ"ata" (مضارع)،"ita" (ماضٍ)،"ota" (مستقبل)[3].

[1] faculty.ksu.edu.sa/homiedan/Publications/%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D8%A7%D8%AA%20%D8%A7%D9%84%D8%AE%D8%A7%D8%B5%D8%A9.pdf.

[2] عامر العظم، المرجع السابق، الصفحة السابقة.

[3] أحمد شفيق الخطيب، 2007/04/20، 18:11. http://www.wata.cc/forums/forum.php?s=0bc3c30c042257c4f515795b4af468de

ورغم أنّ زامنهوف ارتأى الحيادية اللغوية[1] لتحقيق التواصل العالمي*، إلاّ أنّه لم يتمكن من التخلص من خلفيته اللغوية الألمانية، إذ لا يوجد سوى فعل واحد يترجم "فعل الكينونة"، وبالتحديد "sein" ولكن هناك فعلان لـِ"يعتني" "flegi" من الألمانية "pflegen" "يعتني بالمريض" وَ"varti" من الألمانية "warten" "يعتني بالأطفال"، وسيجد متكلمو لغات غير لغات "SAE" صعوبة جمة في تعلم مثل هذه المفردات الخاصة بثقافة محددة. واختيار حقل دلالي معين، سيوضح الفكرة أكثر، على سبيل المثال، مصطلحات اللون، ومقارنة الإسبرانتو مع لغات مصطنعة أخرى في هذه النقطة تظهر كالآتي:

إنّ العديد من الدراسات على أنظمة اللون في اللغات الإنسانية أظهرت أنه:

1-يمكن للغات الإنسانية أن تختلف بشكل كبير في عدد فروقات اللون التي يمكن أن تضعها في مفرداتها المعجمية.

2-لا تسمح اللغات الإنسانية بوجود سوى عدد صغير جدا من التجميعات الممكنة رياضيا من مصطلحات اللون.

3-هناك فروقات لونية محددة أهم بكثير من غيرها، ويعني ذلك بالنسبة لتركيب لغة عالمية مساعدة، أنه ينبغي على المرء أن يعمل وفق المقدمة المنطقية في أنّ الألوان التي يتصورها الإنسان مفهومة لكل شخص، ستشمل الأسود والأبيض، وربّما الأحمر فقط، ولكّن لو ناقش المرء مقترحات موجودة عمليا، فسيجد صورة مختلفة تماما على أية حال[2].

يبدو أن لدى الإسبرانتو (وفق ويلز"wells" 1969) اثني عشر مصطلحا أساسيا للألوان، بما في ذلك الخُبّازي (البنفسجي)، الأرجواني، القرنفلي، الرمادي، البني، ويعكس هذا الأخير نزعة ألمانية لتسمية الألوان الحمراء -الداكنة-، وممّا يثير الدهشة أنّ البني هو أحد ألوان فولابيك لشيلر، مع أحد عشر لونا أساسيا آخر بما في ذلك الأرجواني، القرنفلي، الرمادي، البرتقالي، إلّا أنّ الألوان البني، القرنفلي، الأرجواني،

---

[1] مقطوعة من قصيدة زامنهوف عن الإسبرانتو:

sur neutral lingva fuamento	على أساس لغوي محايد
kompre nauta una la alian	عندما يفهم أحدنا الآخر
la popo loj faros en kansento	فإنّ الناس سوف يتوصلون إلى التوافق
un grandan rondon familian	دائرة أسرية كبرى واحد

*أنظر الملحق رقم 02.

[2] faculty.ksu.edu.sa/homiedan/Publications/%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D8%A7%D8%AA%20%D8%A7%D9%84%D8%AE%D8%A7%D8%B5%D8%A9.pdf.

غائبة في لنغوا "lingua" 1888 لهندرسن"hendrson" حيث لا يمكن العثور إلاّ على ستة ألوان رئيسية (الأسود، الأبيض، الأحمر، الأخضر، الأصفر، الرمادي)[1].

ومع هذا فإنّ التمركز العرقي لم يكن سببا في انهيار المعسكر الإسبرانتي، "فقد ظهرت هذه اللغة في مرحلة من التاريخ الأوربي، كان فيها الكثير من المثقفين وأهل العلم والرأي يطمحون إلى تحقيق نوع من الوحدة الثقافية، على الأقل، بين الشعوب الأوربية، ومن المعتقد أنه يوجد الآن نحو ستة عشر مليونا يعرفون هذه اللغة في العالم ويتراسلون بها فيما بينهم، كما يكتبون بها في صحيفة عالمية، والمقر الدولي لمستخدمي هذه اللغة لايزال حتى اليوم في لندن"[2].

إنّ قدر الإسبرانتو هو قدر الفولابيك، فقد اتسعت الهوة بين مناصري اللغة الأصلية أو نسخة معدّلة منها بشكل بسيط وأولئك الذين ينادون بتغييرات جذرية. وكان انتقاء مجموعة لاعتماد لغة مساعدة دولية عام 1900 السبب الرئيس في إحداث الشرخ في المجمع الإسبرانتي. ورغم اختيار الإسبرانتو إضافة إلى "وايديوم نيوترال". إلّا أنّها لم تلبث حتى زاحمتها "إيدو" "Ido" وهي لغة وليدة من الإسبرانتو إلاّ أنّها ساهمت في ضرب استقرارها. ما دفع بالوفد المكلف باعتماد الإسبرانتو تحت ظل الإيدو، وهو ما قوبل بالرفض من قبل أنصار الإسبرانتو المخلصين. وعقب هذا الصراع اقترح ريني دي سوسير "الإسبرانتيدو" "esperantido". ومع كلّ هذا بقيت الغلبة للإسبرنتو الأصلية والتي تعتبر أوسع اللغات الاصطناعية صدى وأشدّها نفوذا. ولكن هذا لم يمنع من محاولات أخرى لاصطناع لغات جديدة منها اصطناع لغة انترلينغوا.

3-**الانترلينغوا –Interlingua– "اللاتينية دون تصريف"**: الانترلينغوا هي أيضا لغة مساعدة دولية مخصصة لتسهيل التواصل العالمي، استلهمت مفرداتها من الألفاظ الشهيرة في اللغة الإسبانية/البرتغالية، الإنجليزية، الإيطالية والفرنسية. تتميز قواعدها بالبساطة الشديدة، وهي أقرب شبها لقواعد اللغة الإنجليزية من قواعد اللغات اللاتينية الجديدة[3].

بدأ إحداث الانترلينغوا من طرف IALA سنة 1924، وتمّ إتمامها سنة 1951. ومن بين المساهمين الرئيسيين في إحداث هذه اللغة ألكسندر غود، وهو أيضا مؤلف كتاب نحو خاص، معجم انترلينغوا–إنجليزي،

---

[1] المرجع السابق.

[2] دافيد كريشل، التعريف بعلم اللغة، تر: حلمي خليل، الهيئة المصرية العامة للكتاب في الإسكندرية، مصر، 1997، ص189–190.

[3] "Interlingua is an auxiliary language, built from the common vocabulary of Spanish/Portuguese, English, Italian and French, with some normalization of spelling. The grammar is very easy, more similar to English's than to Neo-Latin languages". http://www.interlingua.com ,18 juillet 2016, 19 :23.

وكتاب تقديمي للغة الانترليغوا اسمه "Interlingua a prime vista"، وتم الإسهام أيضا من طرف: أوتو يسبرسن، إدوارد سابير، أندريه مارتيني وكلارك ستيلمان الذي قام بنشر اللغة مع ألكسندر غود[1].

"UMPI" يهتم حاليا بالانترلينغوا ويعمل على حمايتها من الانقراض، إذ أنّ موت اللغات ليس بالأمر النادر، فعلماء اللغة يفترضون أنه بعد قرن ستنقرض العديد من اللهجات واللغات المحلية، وذلك أنّه لكي تبقى اللغة حية، لابدّ أن يتكلمها كحد أدنى 1000 شخص، فهناك مثلا لغة "آلاوا" في أستراليا يتكلم بها 20 فرد فقط، ويبلغ عدد المتحدثين بلغة "تشينوك" 12 شخصا وحسب، أمّا "المولو" فيحكي بها 8 أشخاص فقط، وفي عام 1996 مات في الولايات المتحد الأمريكية آخر شخص، والملقّب "بالغيمة الحمراء المرعدة" كان يعرف لغة "كاتوبيا". للأسف فغالبا ما تموت العديد من اللغات في غفلة عن البشرية[2].

وممّا امتازت به قواعد الانترليغوا الآتي:

"1-الأحرف المستخدمة والمصطلح عليها هي 26 حرفا من الألفبائية الرومانية، لا توجد إشارات ورموز إضافية للدلالة عن النطق والنبرة الصوتية.

2-قواعد النطق "قارية-أوربية"، والقيم الصوتية للأحرف المختلفة تنصهر ضمن أنماط محددة، فطبيعي جدا أن تتأثر بالأصوات الجوارية، كما تتأثر أيضا بالعادات الأصلية للفرد المتكلم، فمثلا الحرف "u" كما ينطق في "plural"، يمكن أن ينطق مثل "oo" في "good"، لكن ليس كـ"u" في "stutter" أو في الفرنسية "lune""[3].

3- يتم الجمع في الانترلينغوا عن طريق إضافة "s" إلى نهاية الكلمات التي تنتهي بصائت، أمّا إذا كانت الكلمة تنتهي بحرف ساكن، فإنّه يتم إضافة "es"، ويتّم الجمع من خلال إضافة "hes" إذا كانت الكلمة المراد جمعها تنتهي بحرف "c" وذلك للحفاظ على نطق الحرف "k".

---

[1] http://www.wikiwand.com/ar/%D8%A5%D9%6%D%D8%B1%D9%84%D9%86%D8%BA%D9%88%D8%A7 .16:26، 2016 /02/16.

[2] بتصرف، من تاريخ وطرائف اللغة، تر: فؤاد فتوح، مجلة بلاتينا، العدد 85، 2012/06/03.

[3] "1-The letters used are the conventional twenty-six letters of the Roman alphabet, there are no extra signs and symbols to indicate stress and pronunciation.
2-The norm of pronunciation is "continental". The sound values of the various letters are fluid within type limits. They may be naturally influenced by neighboring sounds as also by native habits of individual speakers. For instance: the sound of "u" described in the phrase, like "u" in "plural", may well pronounced like "oo" in "good" but not like "u" in "stutter" or in French "lune""

Alexander Gode & Hugh Blair, Interlingua Grammar, MCMLI, by International Auxiliary Language Association, 1951, p7.

فمثلا[1]:

melodia_____melodias

generation_____generationes

artichoc_____artichoches

يرى الباحثون أنّ محاولات اصطناع لغة بلغت 1000 محاولة عبر التاريخ، وتعتبر الانترلينغوا من بين المحاولات الأنجح بعد الإسبرانتو، فهما الوحيدتان اللتآن بقيتا على قيد الحياة بعد مرور أكثر من نصف قرن من الزمان، ومع هذا فقد اتّسم نجاحها بالنسبية، وذلك لقلة المتلاغين بها، فقد حصرهم المهتمون بالشأن اللغوي، خاصة الانترلينغوي، في 1500 متحدث، عكس الإسبرانتو التي ،سبق وأن أشرنا أنه، يتم تداولها في 120 دولة عبر أنحاء العالم، بعدد متلاغين يفوق مليوني شخص.

وتجدر الإشارة إلى أنّ جل اللغات الاصطناعية أسست تحت شعار:

"اللغة المساعدة المرضية يجب أن تكون لغة كل شخص لأنّها أيضا ليست لغة أي شخص"[2]. وحتى اللغات الاصطناعية الخاصة، هي الأخرى، هدفت لتحقيق هذا الشعار، رغم أنّ توجهها كان لفئات معينة من المجتمعات العالمية.

4-لغات اصطناعية خاصة: لم تهدف اللغات الاصطناعية الخاصة إلى تحقيق التواصل العالمي بين ذوي الاحتياجات الخاصة فحسب، إذ أنه غني عن الذكر أنّ "اللغة أداة التواصل في المجتمع الإنساني، مع ذلك ليس بالإمكان القول إنّ ضرورة استفادة الإنسان منها تفرض نفسها فجأة"[3]. "فاللغة ليست مجرد أداة أو وسيلة للتعبير أو التواصل أو مجرد شكل لموضوع، أو مجرد وعاء خارجي لفكرة أو لعاطفة أو إشارة إلى فعل، إنّها وعي الإنسان بكينونته الوجودية، وبصيرورته التاريخية وبهويته الذاتية والاجتماعية والقومية وكليته الإنسانية، إنّها السجّل الناطق بهذه الأبعاد جميعها"[4].

---

[1] http://www.wikiwand.com/ar/%D8%A5%D9%6%D%D8%B1%D9%84%D9%86%D8%BA%D9%88%D8%A7 .16:26، 2016 /02/16.

[2] " A satisfactory auxiliary must be every-body's language because it is also no-body's language"

Lancelot Hogben, Interglossa, A Draft of an Auxiliary for a Democratic World Order, Being an Attempt to Apply Semantic Principles to Language Design, Hazell, Watson & Viney, LTD, London, GB, 1943, p11.

[3] ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، يناير 1993، ط1، ص87.

[4] عالم محمود أمين، دفاع عن الخصوصية اللغوية، سلسلة قضايا فكرية، (من كتاب: لغتنا العربية في معركة الحياة)، قضايا فكرية للنشر، القاهرة، مصر، 1997، ص9.

وقد سعى مؤسسو اللغات الاصطناعية الخاصة إلى تحقيق مجمل هذه الأبعاد من قبل الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة أو ما يُتّفق على تسميتهم بالمعاقين، وتعني الإعاقة عامة، وقبل التفصيل فيها في الفصل الثاني من هذا البحث، التأخير وعدم القدرة والمنع، ويشير ذات المصطلح إلى مشكلات الرفض الاجتماعي بأشكاله المختلفة، بمعنى الدرجات المتنوعة من العقاب وعدم الإثابة التي تتولد عن العجز، أو هي العجز المستمر الذي يسبب عدم القيام بالدور أو الوظيفة العادية للفرد، أو هي النتيجة المجمعة للعوائق والعقبات التي يسببها العجز بحيث تتداخل بين الفرد وأقصى مستوى وظيفي له ممّا يعطل طاقته الإنتاجية، وهي قياس المدى أو النقص في طاقة الفرد في أي ناحية من النواحي[1].

وضمانا لحقوق المعاقين الكاملة، أُعتمدت اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في 13/ديسمبر/2006. ودخلت حيز التنفيذ في 03/ماي/2008 من طرف الأمم المتحدة، وهدفت هذه الاتفاقية إلى تعميق الوعي لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة وتعزيز فعالية إعمال هذه الحقوق وبناء مجتمع يضم الجميع[2].

وتجدر الإشارة إلى أنّ الإسلام أولى العناية بهذه الفئة منذ حقب زمنية طويلة جدا، فرأى أنّ رعاية المعاق فرض عين على من تجب عليه كفالته، وفرض كفاية على المسلمين، فالعناية بالمعاق والقيام بأمره من فروض الكفايات، على الأمة إذا قام به بعضهم سقط الإثم عن الباقين، وإذا لم يقم به أحد كان الجميع آثمين، فكفالة العميان والصم وسائر المعاقين، واجب على مجموع الأمة[3].

إنّ رعاية المعاق وكفالته لا تتّم إلاّ بضمان حقه في التواصل، ولا يتّم تواصل إلّا باللغة. ولهذا أوجِدت اللغات الاصطناعية الخاصة، عنايةً بهذه الفئة وسعيا لدمجها في الحياة الطبيعية. ولأنّ فئة المعاقين تتشعب بتشعب الإعاقات بين: توحد وإعاقة ذهنية وأخرى حركية وضعف في النمو وما إلى ذلك، فإننّا سنستقر على أكثر إعاقتين شيوعا وأوفرهما اهتماما وأشهرهما لغة –وهذا ما يعنينا–، وهما لغة النور (لغة الإشارة) الخاصة بفئة المعاقين سمعيا (الصم البكم)، ولغة الظلام (اللغة البارزة –لغة اللمس–) الخاصة بفئة المعاقين بصريا، والتي اصطلح لاحقا على تسميتها بالبرايل.

[1] رواب عمار، نظرة الإسلام لذوي الاحتياجات الخاصة، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد2، جانفي 2008، ص5.

[2] نافانيثيم بيلاي، مفوضة الأمم المتحدة السامية لحقوق الإنسان، اتفاقية الأشخاص ذوي الإعاقة (تصدير)، مطبوعات الأمم المتحدة، نيويورك وجنيف، 2014.

[3] رواب عمار، المرجع نفسه، ص17.

1-لغة الصم البكم (لغة الإشارة)-sign language-: تعّد لغة الإشارة أعظم اللغات العالمية المتكاملة والشيقة، والحاجة الملحة إلى استخدامها هي الدافع الأوّل للاهتمام بها، إذ تشير الدراسات إلى أنّ أكثر من 20 مليون شخص في الولايات المتحدة الأمريكية، على سبيل المثال، لديهم صعوبات في السمع. وكذا ما يقارب مليوني فرد يعتبروا من الصم (البعض منهم يعانون صما فطريا). والمهتم بنشأة وتاريخ وتطور لغة الإشارة يجد أنّه خلال القرن السادس عشر أدرك الكثير من العاملين في مجال رعاية أفراد الفئات الخاصة أنّ الأشخاص الصم لا يحتاجون إلى التحدث المسموع لكي يتعلموا، كما أنّهم لا يحتاجون بالضرورة للكتابة والصور التي قد يصعب حملها أو التعامل من خلالها مع المحيطين بهم، ورغم ذلك فإنّه من خلال بعض الإشارات البسيطة أمكن تعليم الكثير منهم مبادئ التواصل[1].

ويعّد "بيدرو دي يونسي"، وهو راهب إسباني، من أوائل الذين نجحوا في تعليم الأطفال الصم للعائلات النبيلة عام 1555. ثم توالت المحاولات من بعده في المجال نفسه، ففي عام 1620 ظهرت كتابات "جوان بابلو بونيت"، وهو أيضا راهب إسباني، حيث قدمّ أوّل كتاب في تعليم لغة الإشارة للمعاقين سمعيا، وتلته محاولة "ليبي تشارلز"[2]، قس فرنسي و"صمؤيل هينيك"، ضابط ألماني.

فبينما كان يقوم بزيارة لأحد المناطق الفقيرة في باريس، قابل فتاتين معاقتين سمعيا تسألان أمهما تعليمهما الضوابط الدينية، أشعلت هذه المقابلة فتيل الرغبة لدى "ليبي تشارلز" لتعليم الأشخاص الصم من خلال لغة سهلة تجعلهم جاهزين مستعدين للتواصل مع المحيطين بهم دون تحدث، ثم بدأ في دراسة الإشارات التي كانت تستخدم بين مجموعات الصم في باريس، وأعّد من خلال ذلك معلومات متنوعة وأضاف إليها ابتكاراته، والتي كانت نتيجة لترجمة علامات التحدث الفرنسية وتعلم لغة الإشارات الخاصة بهذه اللغة، وبهذا النجاح روجّ هذا العالم لاستخدام لغة الإشارة كطريقة لتعليم الصم البكم[3].

وتجدر الإشارة إلى أنّ هناك خلاف في هذا، فهناك من يرى أنّ مقالة "جوان بابلو بونيت" (اختصار الرسائل والفن لتعليم البكم الكلام)، هي أوّل وسيلة للتعامل مع علم الأصوات، ومعالجة صعوبات النطق، كم أنها أصبحت وسيلة للتعليم الشفهي للأطفال الصم بحركات الأيدي، والتي يمثل أشكال الأحرف الأبجدية لتسهيل التواصل. ومن خلال أبجديات "بونيت"، قام الأطفال في مدرسة "تشارلز ميشيل ديلبي" باستعارة تلك الأحرف، وتكييفها بما يعرف الآن دليل الأبجدية الفرنسية للصم، وقد نشر دليل الأبجدية الفرنسية في القرن

[1] محمد علي كامل، قاموس لغة الإشارة للمراهقين والبالغين الصم، الجزء الثاني، دار الطلائع للنشر والتوزيع والتصدير، القاهرة، مصر، 2004، ص9.

[2] هناك خلاف في اسم هذا القس، فهناك مراجع أخرى ذكرت أنّ اسمه كان "آبي تشارلز دبلبيي".

[3] محمد علي كامل، المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

الثامن عشر، ثم وصل حتى زماننا الحاضر دون تغيير. استخدمت لغة الإشارة الموحدة في تعليم الصم في إسبانيا وإيطاليا منذ القرن السابع عشر، وفي فرنسا منذ القرن الثامن عشر[1].

وأيّاً كان ذلك، فالمهم أنّ لـِ"ليبي تشارلز" دور لا يستهان به في إنماء لغة الإشارة، ففي سنة 1755قام بإنشاء أوّل مدرسة عامة للأطفال الصم بباريس. بينما أنشئت أوّل مدرسة أمريكية للصم في مدينة "هارد فورد"، على يد "لورانت كليرك"، خرّيج ومدرّس سابق في باريس و"توماس هوبكنز قالودينت". وفي 1817 قاما بإنشاء مقر أمريكي تعليمي للصم البكم، ذاك الذي يطلق عليه حاليا المدرسة الأمريكية للصم. وفي عام 1864 تأسست كلية الصم والبكم في مدينة واشنطن، وتمت الموافقة عليها فعليا وتمكينها من قبل الرئيس "أبراهام لينكولن" فأطلق عليها "كلية الصم والبكم الوطنية"، وغيّر مسماها إلى "كلية قالودينت" سنة 1894، ومن ثمّ "جامعة قالودينت" سنة 1986[2].

وممّا هو جدير بالذكر، أنّه يوجد أكثر من ألفي إشارة رسمية في دليل الإشارة للأطفال الصم، ليست الواحدة مثل الأخرى، وفي ذلك الدليل نجد أنّ المعنى المشتّق لا يشتّق من الكلمة نفسها لكن من مضمون الكلمة، وبذلك فإنّ تعبير الإشارة المستخدمة والمضمون المجمل لهذا الاستخدام يصبح جزءا دائما في البناء اللغوي لدى الفرد الذي يؤدي الإشارة، إلّا أنّنا نجد انتقادا واحدا قد وجه إلى لغة الإشارة وهو عدم إمكانية توحيد الإشارات عبر الثقافات والشعوب المختلفة، وعدم إمكانية إيجاد بناء لغوي رسمي موحد قابل للاستخدام المنتشر[3].

ومع هذا فقد قامت عدّة هيئات بوضع مقاييس لتوحيد هذه اللغة في كل بلد:

*مدارس الشمس الأهلية بالمملكة العربية السعودية، أوّل مدرسة خاصة تقوم بإدخال لغة الإشارة كمادّة تدريسية للطلاب الأسوياء.

*الجمعية القومية السودانية لرعاية وتأهيل الصم، إحدى أقدم الجمعيات التطوعية لرعاية وتأهيل الصم في السودان والوطن العربي، تأسست في البدء تحت اسم جمعية الأمل عام 1969 بواسطة الدكتور "طلعت طه" أخصائي في عاهات وأمراض: الأنف والأذن والحنجرة، وانبثق من هذه الجمعية أوّل تجربة لمسرح الصم برعاية المسرحي والمخرج السوداني "عبد الحكيم الطاهر"[4].

---

[1] https://ar.wikipedia.org/w/index.?title&لغة_إشارة&oldid=19881823، 2016/05/31، 13:45.

[2] المرجع نفسه.

[3] محمد علي كامل، قاموس لغة الإشارة للأطفال الصم، الجزء الأوّل، دار الطلائع للنشر والتوزيع والتصدير، القاهرة، مصر، 2004، ص30.

[4] من ويكيبيديا، نفسه.

ولا بأس بالتذكير، أنّ لغة الإشارة تتضمن تعابير الوجه، حركات الجسم، إضافةً إلى مجموعة من الإيماءات التقليدية، تتمثل في حركة التهجئة باستخدام الشفاه وكذا حركة الأصابع لتمثيل الحروف الأبجدية*، والإشارة عادة ما تكون جملة وليست مجرد كلمة، باختصار لغة الإشارة هي إحدى اللغات الاصطناعية الناجحة تتمثل في "نظام يدوي للاتّصال، حيث يتّم التعبير عن المفاهيم وتدرك بصريا باستخدام حركة اليد والجسم والإيماءات وتعبيرات الوجه بدلا من الكلمات"[1].

2-اللغة البارزة -الخاصة بالمعاق بصريا-: كانت بعض المجتمعات قديما تعتبر المعاق بصريا تجسيدا للعنة الآلهة، ولذلك كان يلقى ألوانا من الاضطهاد والإذلال قد تصل إلى القتل، وبعض الجماعات الغابرة اعتبرت ذوي الإعاقة البصرية عالة على المجتمع، وأنهم يضعفون من قوته وشأنه لذا فلا مناص من الخلاص منهم، عملا بالمبدأ الذي كانوا يؤمنون به وهو ضرورة الاستغناء عن كل ضعيف في المجتمع[2]. إلاّ أنّ المفاهيم سرعان ما تغيرت بنمو الوعي الإنساني، الذي آثر أن يكون لهذا المعاق وزن في المجتمع، ولا يتحقق ذلك إلّا باصطناع لغة لتعليمه.

إنّ أوّل معاق بصريا نال قسطا من التعليم هو القديس ديديموس "Didymus"، الذي عاش في الإسكندرية في القرن الرابع ميلادي، ولكن لم تذكر المراجع التي تناولت هذا الجانب الطريقة التي اعتمدها في تعليمه، ربمّا كان يعتمد بشكل أساسي على حاسة السمع فقط، وجاء بعده "فرنسيسكو لوكاس" في عام 1517م، الذي اصطنع مجموعة من الحروف العادية البارزة مصنوعة من الخشب الرقيق، وتعتبر هذه المجموعة أول مجموعة من الحروف البارزة المقترحة لتعليم المعاقين بصريا. وإذا كان ذلك في القرن الرابع ميلادي غير أن التاريخ لم يذكر غيره تعلم منه وهل كانت طريقته عملية أم لا، وليس في الأصول ما يثبت أن هذه الطريقة قد تعدت صاحبها[3].

وكان من آثار الرعاية التربوية التي قدمها الإسلام للمعاقين بصريا أن نبغ منهم الشعراء والأدباء والموهوبين نذكر منهم، على سبيل المثال: الأعمى التطبلي والبردوني وثابت قطنة وأبو راشد الضبي، أبو العبّاس الأعمى والفضل بن جعفر وأبو علاء المعري[4] وأبو الحسن الحنبلي الآمدي العربي، والذي كان مليحا، صدوقا،

*أنظر الملحق رقم 03.

[1] الخدمات المكتبية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة، قائمة مصطلحات وتعريفات، تر: أحمد سعيد سالم، محمود شريف زكريا، سلسلة ترجمة معايير الأفلا، قسم المكتبات والمعلومات، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر، 2013، ص114.

[2] لطفي بركات أحمد، الفكر التربوي في رعاية الطفل الكفيف، مكتبة الخانجي، مصر، 1978، ص40.

[3] محمد حامد امباي مراد، طريقة برايل بين النظرية والتطبيق للمكفوفين، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، جمهورية مصر العربية، ط1، 2004، ص73.

[4] لطفي بركات أحمد، الرعاية التربوية للمكفوفين، تهامة، جدّة، المملكة العربية السعودية، 1982، ص39.

كبير القدر والسن. وكان أوّل من ابتكر الحروف عند العرب، إذ كان يقص الحروف من الورق ويلصقها على الكتب لمعرفة أسمائها ويصنع كالذي صنعه القديس ديديموس، لكنه غير معروف إن كان هذا العالم العربي قد استفاد من القس أم لا، وكانت هذه الطريقة لغرض خاص بالإمام الآمدي، استفاد منها في عملية بيع الكتب فقط[1].

وتؤكد مبادرة جامعة الأزهر سنة 970م، كأوّل مؤسسة تعليم عالي تفتح أبوابها لقبول المعاقين بصريا للدراسة مع الطلاب العاديين[2] الدور الجلي الذي لعبه الإسلام في التكفل بذوي الإعاقة البصرية، ومنحهم حق العيش بحرية وعلم وراحة بال.

وفي مطلع القرن التاسع عشر أصبح تعليم المعاق بصريا إلزاميا، وظهرت طريقة برايل، نسبة إلى مخترعها (لويس برايل)، وطريقة (مون) وهما طريقتان للكتابة البارزة، أمّا بالنسبة لتعليم المعاق بصريا الراشد فقد أُعّد له نظام التعليم في المنازل، وابتدعت (إليزابيث جلبرت) هذا النظام ودعمته بوسائل تربوية تعليمية مختلفة ومتنوعة[3].

وتعتبر طريقة برايل وسيلة التواصل الأكثر شيوعا بالنسبة للمعاقين بصريا، وهي تمكنهم من القراءة والكتابة على حدٍّ سواء، وفي هذه الطريقة يتّم استبدال الأحرف المكتوبة بنتوءات بارزة تمثل كل حرف، وعن طريق لمس هذه النتوءات فإنّ المعاق بصريا يتعرف عليها كأحرف هجائية، ممّا يمكنه من القراءة عن طريق اللمس[4].

وتعّد هذه الكتابة البارزة (البرايل) أكثر الطرق استخداما اليوم في كل لغة في العالم.إلاّ أنّنا لابد وأن نشير إلى أنّ هذه الطريقة لم تكن من ابتكار لويس برايل مائة في المائة، لأنّه قد ترجم في سنة 1803 إلى الفرنسية كتاب إسباني ألفه الأب "فرانسيسكو فرانتسي" سنة 1670، وصف فيه طريقة المعاقين بصريا في القراءة والكتابة. غير أنّ هذه الطريقة لم توضع موضع التنفيذ، ولاشك أنّ الضابط (شارل باربير) قد استلهم من هذا الكتاب، حينما حاول ابتكار طريقة سرّية تمكن الجنود من القراءة في الليل دون نور، ومن هنا يتضّح

[1] محمد حامد امباي، المرجع السابق، ص74.

[2] المرجع نفسه، ص81.

[3] لطفي بركات، الرعاية التربوية للمكفوفين، ص40.

[4] طارق كمال، الإعاقة الحسيّة، المشكلة والتحدي، مؤسسة كباب الجامعة، الإسكندرية، مصر، ط1، 2007، ص121-122.

أنّ لويس برايل وفّق في تكميل فكرة تعذّر على من سبقه من المبصرين كالأب "فرانسيسكو فرانتسي" والضابط "باربير" إتمامها[1].

وممّن سبق لويس برايل أيضا في مجال اصطناع اللغة الخاصة بالمعاقين بصريا، "جوهان كلين" "Johann klein" عام 1804 في فيينا. و"صمويل جريدلي" "Samuel Gridley"سنة 1382 في أمريكا "وفالنتين هوي" "Valentin Hawy"عام 1784 في فرنسا[2]. ويعّد هذا الأخير صاحب أوّل محاولة للرعاية التربوية للمعاق بصريا في الفترة الحديثة، إذ التقط معاقا بصريا من الشارع كان يستجدي به، وأدخله مدرسة أسّسها هو بنفسه وأطلق عليها اسمه، وسرعان ما أصبح عدد تلاميذها اثني عشر تلميذا، قامت بتمويلها جمعية رعاية ضعاف البصر في باريس، ولقد استخدم "هوي" مجموعة من الأحرف البارزة التي يتمكن المعاق بصريا بلمسها بأصابعه ليقرأ. ثمّ أنشئت بعد ذلك عدة مدارس للمعاقين بصريا في: ليفربول، أدنبره، بريستول، لندن، وفي أغلب العواصم الأوربية[3].

ورغم أنّ جهود هؤلاء الثلاثة عامة تكللت باصطناع حروف بارزة للخط العادي، قصد مساعدة المعاق بصريا على القراءة، وانتشرت محاولاتهم هذه وتعددت إلى أن وُجد في بريطانيا وحدها تسع طرق مختلفة لتعليم ذوي الإعاقة البصرية بالخط البارز العادي، إلّا أنّ طريقة برايل بقيت الأوفر حظا والأسهل تنفيذا والأوسع انتشارا، فهي تقوم على تحويل الأحرف الهجائية إلى نظام حسّي ملموس من النقاط البارزة، التّي تشكل الوحدة الأساسية في الخلية، وتتكون الخلية من ستة نقاط، حيث تُعطى كل نقطة من النقاط رقما معينا يبدأ من الواحد وينتهي عند السّتة، أمّا الترميز في نظام برايل فلا يتّم بواسطة عدد النقاط في الرمز الواحد، بقدر ما يتّم من خلال تغيير مواضع النقاط داخل الخلية الواحدة ممّا ينجم عنه 63 رمزا[4]، أمّا باقي الأساسيات والمبادئ في هذه الطريقة فسنفصّل فيها لاحقا.

[1] محمد حامد امباي، المرجع السابق، ص115.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] لطفي بركات، الرعاية التربوية للمكفوفين، ص40.

[4] ناصر علي موسى، المنهج الإضافي ودوره في تنمية المهارات التعويضية لدى الأطفال المعوقين بصريا، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، الرياض، السعودية، 1411هـ، ص286.

-المبحث الرابع: تعليم اللغات الاصطناعية (العامّة والخاصّة)

1-**تعليم اللغات الاصطناعية العامّة:** ونعني بالتعليم نقل المعلومات من المعلم إلى المتعلم، فهو ذو معنى محدّد يتضمن نقل المعرفة بناءً على منطلقات واقعية تؤثر في العملية التعليمية، وأهداف مأمولة قصدها التأثير والتعديل الإيجابي في تلك المنطلقات الواقعية، ونتيجة هذا التفاعل ذي الحدّين، التأثير في البيئة والتأثر بها[1].

وحسب جاكبسون فإنّ للتعليم مراحل ثلاث لا يقوم إلّا بها[2]:

1-مرحلة التخطيط: وهذه المرحلة عبارة عن النشاط الذهني، واختيار أفضل السبل لتحقيقها.

2-مرحلة التنفيذ: وتسمّى أيضا مرحلة المتابعة، وهي مرحلة يخلو فيها المعلم بنفسه فيقوّم ما نتج عن سلوكه، ومدى فاعلية الطرق والأساليب والتقنيات التي قام باستخدامها[3].

3-مرحلة التفاعل: وهذه المرحلة تحتاج إلى قدر كبير من الإتقان لعلم آليات النفس، فلا يمكن للمعلم أن يعلم إنسانا بعيدا عن استخدام الأساليب التربوية والسيكولوجية[4].

إلّا أنّ ما يُلحظ ويُحسب على بعض المعلمين أنّهم يتّبعون طرقا للتعليم لا تتسّم بالعلمية أو التربوية، ولا تقوم على أساس علم النفس التعليمي ومبادئه، ولا تتفّق مع أصوله، كما أنّها لا تُراعي الفروق الفردية بين المتعلمين ومستويات الذكاء المختلفة. وبهذا يؤدي المعلم عملا روتينيا، تنفيذا للأوامر والتعليمات دون تفكير في أنجع الطرق التي تمكنّه من تحقيق العملية التعليمية على أخيَر وجه. فلا يفيد متعلميه، وقد يتسبب بهذا السلوك في إيجاد هوة سحيقة بين المتعلم واللغة. وأحيانا يهمل المعلم إيجابية المتعلم، ويقف موقف الخطيب أو المحاضر ويجعل المتعلم مجرد مستمع لا يشترك في حوار أو نقاش من أجل الوصول إلى المعلومات، وهو بهذا يغفل حقيقة مهمة ألا وهي أنّ المتعلم هو محور العملية التعليمية[5].

---

[1] عبد العزيز صالح وآخرون، التربية وطرق التدريس، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط16، 1993، ص189.

[2] بتصرف، محمد عزّت عبد الموجود وآخرون، أساسيات المنهج وتنظيماته، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، 1981، ص3.

[3] خاطر محمود رشدي وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، دار المعرفة، القاهرة، مصر، 1983، ص419.

[4] محمد بخير الحاج عبد الله، إشكالات نظرية وتطبيقية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة الإسلام في آسيا، العدد الأوّل، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا، يوليو 2009، ص66.

[5] فاضل فتحي والي، الضعف اللغوي قديما وحديثا، فعاليات الندوة العامة لمعالجة الضعف اللغوي، حائل، 1414هـ، ص12.

والعملية التعلميّة حتى وإن اشتركت مع العملية التعليمية في المرامي، إلّا أنّها تختلف عنها اختلافا جوهريا، وذلك كون التعلم نشاط ذاتي يقوم به المتعلم ليحصل على استجابات وسلوكات، ويكوّن مواقف يستطيع بواسطتها أن يجابه كل ما قد يعترضه من مشكلات الحياة[1]. في احتكاك مباشر مع مصادر المعلومات والتي لا تمثل بالضرورة المعلم، فمصطلح "التعلم" يصف في الغالب تغيرا شبه دائم إلى درجة ما في السلوك، ولا يُعزى هذا التغير إلى عوامل النمو[2] وفقط، بل هناك عدّة عوامل للتعلم إضافة إلى النضج أو النمو منها:

-الاستعداد: هو عامل نفسي مهم في عملية التعلم، وعدم الاستعداد يعتبر عائقا أمام الإنجاز التعلمي.

-الفهم: ويعّد عاملا أساسيا لإنجاح عملية التعلم.

-التكرار: ويعني الإعادة والاستمرار بقصد حصول الفهم ونجاح العملية التعلمية[3]. "المران يؤدي إلى الإتقان".

إنّ مسألة تعلم اللغة من المسائل التي تعرض لها الكثير من علماء النفس والتربية والاجتماع وعلماء اللغة، وظهرت فيها الكثير من النظريات التي تراعي الخصوصيات النفسية للمتعلم من ميولات وفروقات فردية، ونضج عقلي من منظور نفسي. واكتساب اللغة يتم حتما داخل المجتمع الذي نما فيه، وهذا الاكتساب للغة اكتساب بالضرورة لطرق التفكير السائدة في المجتمع، من منظور اجتماعي. ويأتي التعلم بعد الاكتساب في إطاره الرسمي الذي يراعي الطريقة المتبعة في إيصال المعارف إلى المتعلمين، من منظور تربوي. أمّا المنظور اللساني فيركّز على العوائق والصعوبات التي تعترض سبيل العملية التواصلية بين المتعلم ومصدر المعلومة، وإيجاد التفسير العلمي اللازم لكثير من الإشكالات التي تعيق عملية اكتساب مستويات اللغة المدروسة لدى المتعلم[4].

---

[1] محمد مصطفى زيدان، التعلم وتطبيقاته التربوية، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، 1983، ط1، ص21.

[2] نظريات التعليم، دراسة مقارنة، ج2، تر: علي حسين حجاج، مر: عطية محمود هنا، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ديسمبر 1986، ص11.

[3] أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، ص54.

[4] بن قطاية بلقاسم، دور اللسانيات في تعليم اللغة العربية وتطبيقاتها على الطور الأوّل (الابتدائي)، مذكرة ماجستير في اللغة العربية وآدابها، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2010/2009، ص7.

ونظرا لخصوصيات اللغات الاصطناعية العامّة المتمثلة في[1]:

1- يُمكن لها أن تستخدم في العلاقات الاجتماعية العامة وكذا في المجال التجاري والعلمي والفلسفي.

2-يسهل اكتسابها بالنسبة للجميع، خاصة الشعوب الأوربية.

فإنّ مسألة تعلمها إذن هي مسألة تدريب مستمر على نطق أصواتها، وعلى الإحاطة بصيغها، وما يكون ضروريا من مفرداتها، وعلى معرفة طرق صيغ جملها المفيدة، على غرار التدريب الذي يقوم به الراغبون في اكتساب العادات[2]، كما أنّ هذا النوع من اللغات يجب تعلمه على أساس الأهمية الوظيفية في الحياة، وذلك ليدرك المتعلم أنه يتعلم شيئا يحتاج إليه في حياته[3].فلا فائدة من تعلم أي مادة إذا لم يكن لها نفع اجتماعي وفائدة للناشئ في تفاعله مع المجتمع الذي يحيا فيه، ومادامت اللغة وسيلة اتصّال بين الأفراد والجماعات، فإنّ لها وظيفة تؤديها في تسهيل عمليات الاتصّال ونقل الفكر والتعبير عن النفس[4].

ولأنّ اللغة الاصطناعية تسعى لأن تكون لغة حية، تلعب دور الجهاز العصبي للمجتمع العالمي أو دور الشبكة التليفونية التي يتخاطب ويتفاهم بها أفراده، وعجزها عن تأدية هذا التخاطب والتفاهم يعني أنّها لغة خرساء[5]. فإنّ أنصار الإسبرانتو باعتبارها أشهر اللغات الاصطناعية، يرون أنها لغة حية، مستخدمة في كل ما يمكن استخدامه عن طريق اللغات الأخرى، وتعلمها أسهل بكثير من تعلم اللغات الأخرى، فحتّى الأشخاص الذين لا يستطيعون تذكر كلمة واحدة من اللغات التي تعلموها في المدرسة أو الجامعة، يحتاجون فقط بضعة شهور من الدراسة المركزة لكي يجيدوا الإسبرنتو بطلاقة، كم أنّها أكثر فائدة من اللغات الوطنية إذا كان الهدف من تعلم لغة أخرى هو التعرف على أناس من أماكن شتّى، لأنّ تقريبا جميع من يتكلم الإسبرانتو تعلمها لهذا السبب[6].

---

[1] "An axiliary language must satistfy the following conditions:

1-be capable of being used for the ordinary relations of social life for commercial and for scientific and philosophical dealing.
2-be easily acquired by every person, and in particular by people of European civilization."
Albani & Buonarotti, Axiliary International Language, Aga magira difura, dizionariodelle lingue immaginarie. Bologna, Zanichelli.trsl. 1994, p49.

[2] بتصرف، تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية، ص76.

[3] بتصرف، جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر، دمشق، سورية، ط2، 1986، ص20

[4] أحمد عبده العوض، مداخل تعليم اللغة العربية، دراسة مسحية نقدية، مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، ط1، 2000/ 1420هـ، ص77.

[5] بتصرف، عبد الرحمان عائشة، لغتنا والحياة، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1979، ص112.

[6] "Esperanto is a living language, used for everything people use any other language for . it's much easier to learn than a national language . Even people who can't remember a word of a language they studied for years in high school or college need only months of intensive study to become fluent in Esperanto. It is also more useful than national languages if your goal in learning a language is to get to know people from different places, since virtually everyone who speaks Esperanto has learned it for this reason."
http://esperanto-afriko.webs.com/kurso%20angle.pdf, 28 juillet 2016, 19 :45.

ولم يبتعد أنصار الفولابيك عن هذه النظرة كثيرا، فهم الآخرون يرون أنه ورغم عدم سهولة تعلم أي لغة، فإنّه بسبب النظامية في بناها والمنطقية في تركيبها، فإنّ دراسة الفولابيك هي ذات قيمة لنمو الفرد، وتعزيز لفكره اللغوي عامة وإيقاظ لآرائه العملية[1]. وذلك أنّ الهدف من تعلمها هو إحداث تغير دائم في سلوك الفرد الإنساني، بحيث يعيد توجيهه وتشكيل بنيته العقلية[2]. كما أنه يستحسن تعلمها على عدّة خطوات، كتعلم قواعدها ثم حفظ بعض المفردات ثمّ التدرج في استخدامها، وذلك على رأي ابن خلدون القائل أنّ "تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدريج شيئا فشيئا وقليلا قليلا..."[3].

ومعلوم أنّ الانترلينغوا هي الأخرى إنّما اصطنعت لتحقيق التواصل العالمي، والذي "يرّكز على كونه تبليغ رسالة شفوية أو خطية أو معلومات أو آراء عن طريق الكلام المنطوق أو المكتوب"[4]. إلّا أنّها فشلت في ذلك وفشل غرض تعليمها لسببين:

1-من الصعب إصلاح الوضع اللغوي العالمي فجأة، وإدراج لغة وليدة اللحظة لتحكم العرش اللغوي، وتنفي ما سبقها من آلاف اللغات الأم، "ثمّ على كل من يحاول إصلاحا لغويا أن يعمد قبل كل شيء إلى دراسة حياة اللغة، ومناهج تطورها، وما تخضع له في حياتها من قوانين، حتى يتميز له الممكن من المستحيل، ويستبين له ما يتفق مع السنن الكونية وما يتنافر مع طبيعة الأشياء، وحتى تأتي إصلاحاته مسايرة لهذه الطبيعة، فتؤتي أكلها وتكلل بالنجاح"[5].

2-أنّه يصعب استعمال الانترلينغوا في الخطاب العالمي وهي بعيدة كل البعد عن ألسنة أغلب الشعوب غير الأوربية، و"تعلم المهارات اللغوية خارج الخطاب يجعلها معزولة وبعيدة عن الإدراك بل يصعب توظيفها في السياقات المختلفة، في التعبير عن الأفكار والأحاسيس والمشاعر، وبهذه الطريقة تتسع الهوة بين اللغة ومجالات استعمالها"[6].

---

[1] "No language is easy to learn, but because of the regularity of its structure and the logic of its forms, the study of Volapuk is an asset to personal development. Having studied the language, we find that our conception of language in general is greatly enhanced, and that our thought processes are considerably sharps."
http://xn--volapk-7ya.com/IntroToVolapuk.pdf , 24 avril 2016, 16 :10.

[2] مصون نبهان حمصي جبريني، نظام تفاعلي من أجل التعليم على الشبكة العنكبوتية، رسالة لنيل درجة الدكتوراه في الرياضيات المعلوماتية، كلية العلوم، جامعة حلب، سورية، 2010، ص29.

[3] ابن خلدون، المقدمة، تح: علي عبد الواحد وافي، لجنة البيان العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1968، ص1030.

[4] منير بعلبكي، المورد: قاموس إنجليزي-عربي، دار الرسالة، بيروت، لبنان، 1975، ص224.

[5] علي عبد الواحد وافي، اللغة والمجتمع، دار نهضة مصر للطلع والنشر، القاهرة، جمهورية مصر العربية، 1971، ص198.

[6] خالد بوزياني، من أجل تخطيط لغوي أفضل لتعليمية اللغة العربية في الوطن العربي، المؤتمر الدولي للغة العربية، العربية لغة عالمية مسؤولية الفرد والمجتمع والدولة، بيروت، لبنان، ص17.

وعلى هذا الأساس ينبغي أن نفّرق من البداية بين تعلم لغة لتأدية حاجة ملحة وبين تعلمها لغرض الاستخدام المناسب الفعّال، في حالات اجتماعية يعايشها المتعلم كثيرا أو قليلا[1]. وكان من الممكن خلق مجتمع عالمي يعايش الانترلينغوا قليلا، بحيث يتّم إدراج تعليمها كلغة أجنبية ثانية في جّل المدارس العالمية تحت البنود الآتية:

1-الوعي بقواعد الانترلينغوا ومعرفتها، ومن هذه الزاوية ينبغي تعليم التلميذ قواعد استعمال هذه اللغة في المجتمع، وتطوير كفاءته اللغوية التواصلية، أي إكسابه المعرفة الضمنية بقواعد التواصل اللغوي في المجتمع، التي تفسر قدرة الإنسان على استعمال هذه اللغة في ظروف التواصل المختلفة القائمة في بيئته الاجتماعية[2].

2-أن تُعلم الانترلينغوا بطريقة رسمية مريحة، "حيث ينبغي إعطاء الغاية اللازمة للسياق التعليمي حتى يجد المتعلم نفسه مجبرا على استخدام هذه اللغة متى اقتضى الحال، فمثلا هذا التعليم إذن لا يوجد إلا لطلبة كبار هم في حاجة إلى تحقيق هدف آني وطارئ، وهم ليسوا بحاجة إلى لغة تواصل شفهية"[3].

3-يتّم تعليم الانترلينغوا في المدارس العمومية أو الخصوصية، "أي في بيئة غير تلك التي يتّم التحدث بها يوميا، ويتّم بشكل مقصود وهادف، ويحدث بطريقة منظمة من خلال برنامج دراسي رسمي يتدرج حسب مراحل نمو الفرد، من البسيط إلى المعقد ومن السهل إلى الصعب"[4].

كان هذا أهم ما يتعلق بتعليم وتعلم اللغات الاصطناعية العامّة، أمّا تعلم وتعليم اللغات الاصطناعية الخاصّة فلهما شأن آخر وصعوبات أخرى، ترتكز أهمها على نفسية ذوي الاحتياجات الخاصة، ومعلوم أنّ "الاهتمام بالأسس النفسية من أهم المؤثرات التعليمية لنقل المعلومة وتعليم المهارة للمتعلم"[5].

---

[1] شريف بوشحدان، لغة وظيفية أم تعليم وظيفي؟، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد الثالث، أكتوبر 2002، ص139.

[2] بتصرف، محمد العيد رتيمة، تعليم اللغة العربية، الأسس والإجراءات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2001-2002، ص10.

[3] شريف بوشحدان، المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] خالد عبد السلام، دور اللغة الأم في تعلم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية، أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه العلوم، تخصص أرطفونيا، قسم علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة فرحات عباس، سطيف، 2012، ص39.

[5] خدير المغيلي، تعليمية النص التعليمي للغة العربية وآدابها في الجامعة، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، العدد الثامن، جامعة غرداية، 2010، ص365.

2-تعليم اللغات الاصطناعية الخاصة:

-مفهوم التربية (التعليم) الخاصة: يعتبر مصطلح التربية الخاصة من أكثر المصطلحات المتداولة في هذا القرن، والأكثر أهمية لما يقدمه من خدمة لفئة معينة، فكثير من الباحثين والعاملين في مجال التربية الخاصة يقصرون استخدام هذا المصطلح على فئة المعاقين فقط، وهذا مجاف للصواب. إن هذا المصطلح صالح لكّل الفئات المحتاجة لنوع خاص من الرعاية، سواء كانت جسمية أو نفسية أو اجتماعية أو تربوية، فالإعاقة بكل صورها واحدة من القضايا الاجتماعية التي لم تقتصر آثارها على الأسرة فحسب، بل إنها أرّقت قطاعا كبيرا من المجتمع، ولذا أصبحت معالجة هذه المشكلة محط عناية واهتمام الكثير، حتّى أنّ الأمم المتحدة ومنظماتها الخاصة اعتبرت عام 1981 عاما دوليا للمعاقين[1].

والمعاقون هم من يعانون من عاهات طويلة الأجل بدنية أو عقلية أو ذهنية أو حسّية، قد تمنعهم لدى التعامل مع مختلف الحواجز من المشاركة بصورة كاملة وفعّالة في المجتمع على قدم المساواة مع الآخرين[2]. وعلى هذا فالتربية الخاصة هي نمط من الخدمات والبرامج التربوية، تتضمن تعديلات خاصة سواء في المنهج أو الوسائل أو طرق التعليم، استجابة للحاجات الخاصة لمجموع الطلاب الذين لا يستطيعون مسايرة متطلبات برامج التربية العادية[3]. أو بعبارة أخرى، التربية الخاصة هي مجموعة البرامج التربوية المتخصصة، والتّي تقدم لفئات من الأفراد غير العاديين لمساعدتهم على تنمية قدراتهم إلى أقصى حدٍّ ممكن، وتحقيق ذواتهم ومساعدتهم على التكيف[4].

ويعتبر مصطلح التربية الخاصة أشمل من مصطلح التعليم الخاص، فالتربية الخاصة هي جميع أنماط التعليم الموجهة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث تستعين بمختلف الوسائل والمعينات البيداغوجية التي تساعد على تلبية حاجات ومتطلبات هؤلاء الأطفال[5]. كما أنّها تؤّمن للأطفال غير المتكيفين نموا أمثلا لإمكاناتهم كلها[6].

---

[1] خالد النجار وآخرون، مقدمة في التربية الخاصة، مركز التعليم المفتوح، جامعة القاهرة، مصر، (دت)، ص3.

[2] اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة والبروتوكول الاختياري، المادة 01، ص7. 2016/07/29، 17:46.
http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-a.pdf

[3] خالد النجّار وآخرون، المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] خولة أحمد يحي، إرشاد أسرة ذوي الاحتياجات الخاصة، دار الفكر، عمّان، الأردن، ط1، 2003، ص11.

[5] فتيحة سعدي، فعالية برامج مراكز التربية الخاصة في تعديل سلوك الأطفال المعاقين عقليا (درجة بسيطة)، دراسة ميدانية بمركز التكيف المدرسي-المدرسي-علي رملي-، بن عكنون، الجزائر، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية، جامعة الجزائر، 2004-2005، ص12.

[6] وبير سيلامي، المعجم الموسوعي في علم النفس، الجزء الثاني، تر: وجيه أسعد، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، سورية، 2001، ص577.

إلّا أنّ هناك من المهتمين بالشأن اللغوي، من يرى أنّ مصطلح التعليم الخاص أشمل من مصطلح التربية الخاصة، ويعتبر هذه الأخيرة نوع من التعليم المنظم الهادف، الذي يعني التنشئة الخاصة لذوي الاحتياجات الخاصة، ليستطيعوا التكيف ضمن إطار مجتمعاتهم المحلية، وهذه التنشئة الخاصة تحدث في بيئات تعليمية تتناسب مع طبيعة هذه الفئات ومستوياتهم وإمكانياتهم[1]. والمهّم أنّ الهدف من هذا النوع من التربية هو ضرورة الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة، وتكييف المناهج وطرق التدريس الخاصة بهم بما يتواءم واحتياجاتهم، وبما يسمح بدمجهم مع ذويهم من التلاميذ العاديين في فصول التعليم العام[2].

وإذا كان العالم بأسره ينادي بدمج ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، فإنّ ذلك لا يعني هدم ما يعرف بالتربية الخاصة، بل يعني هدم الأفكار التّي تكمن وراء التربية الخاصة، والمتمثلة في عزل هؤلاء بمدارس خاصة بهم، فالتمثيل الثنائي المتمثل في التربية الخاصة والتعليم العادي كان ضروريا في الماضي، وقد حقّق أهدافه لكّنه لم يعد مقبولا في الوقت الحاضر، كما لم يعد الدمج خيارا بل هو واقع قائم ومستمر[3]. فدمج تلك الفئات الخاصة من شأنه أن يزيل تلك الحواجز العالية الموجودة بينهم وبين أقرانهم العاديين، ويساعدهم على تنمية صداقات مجتمعية تنعكس عليهم في صورة تقدير ذات مرتفع ومفهوم ذات إيجابي[4].

ولأنّ تقدير الذات لا يمكن أن يتأتّى لذوي الحاجات التربوية الخاصة (خاصة فئة المعاقين سمعيا "الصم البكم" وفئة المعاقين بصريا "المكفوفين") إلّا بتربية وتعليم ناجحين، ونجاح هذا الأخير لا يمكن أن يحصل إلاّ بنجاح تحصيل اللغة الخاصة، والتّي تعتبر السبيل الوحيد والأوحد لتمكين هؤلاء من تحقيق مبتغاهم، فلا بأس بالاطلّاع على أسس تعليم اللغات المصطنعة الخاصة بفئة الصم البكم، وفئة المعاقين بصريا.

---

[1] سنبل عبد العزيز وآخرون، نظام التعليم في المملكة العربية السعودية، دار الخريجي، الرياض، السعودية، 1419هـ، ص386.

[2] منال بنت عبد الهادي، باخت الحازمي، واقع استخدام الحاسب الآلي في مراكز جمعية الأطفال المعوقين لتنمية مهارات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر المديرات والمعلمات، مطلب مكمل لنيل درجة الماجستير في المنهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية، 1430هـ، ص37.

[3] جمال الخطيب، التحديات التي تواجه دمج الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في الدول العربية، المعرفة الأرشيفية، العدد 133، 2009، ص15.

[4] محمد كمال أبو الفتوح، اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو دمج أطفال الأوتيزم (الأطفال الذاتويين) مع أقرانهم العاديين في المدارس العامة، دراسة سيكولوجية في ضوء بعض المتغيرات، بحث منشور في الأعمال الكاملة للمؤتمر العلمي الثاني لقسم الصحة النفسية، المجلّد الأوّل،كلية التربية، جامعة بنها، جمهورية مصر العربية، 17، 18 يوليو 2011، ص3.

–تعليم لغة الصم البكم –لغة الإشارة–: إنّ حركة التربية الخاصة المعاصرة وما تتخذه من استراتيجيات وتوجهات، وما تنتجه من منهجيات وفنيّات، وما ترنو إليه من توقعات آفاق وعلى رأسها الدمج الكامل الحقيقي، لتؤكد أنّ التربية الخاصة ميدان إبداع للإنسان بقدر ما تنطوي على تحديّات الإنسانية وعلى اختبار لكفاءته، ولكي تكون التربية الخاصة هكذا بحق فهذا رهن المعلم[1].

ومن هنا نؤكد أنّ معلم لغة الإشارة لابدّ أن يكون معبرا، ويكون لديه قدرات تواصل بصري قوية وغنية، وكذلك لابدّ أن يكون شيّقا في عرضه، ولابدّ أن يكون مخلصا وصادقا ولديه رغبة في التواصل والعمل مع الأشخاص الصم، حيث أنّ العمل في مجال تدريب أفراد هذه الفئة أو تدريب القائمين على رعاية هؤلاء الأفراد يعّد من أصعب مجالات علم النفس[2].

أمّا عن تاريخ تعليم لغة الإشارة فقد أنشأ "ليبي تشارلز" أوّل مدرسة حرة لتعليم الأشخاص الصم في باريس سنة 1755، وقد أومأنا إلى هذا سابقا، وكانت تأخذ التلاميذ من كل أنحاء فرنسا، ودرب المعلمين على طرائقه جيدا، وبعد ذلك فإنّ المدارس الأخرى في أنحاء الإقليم فتحت أبوابها ورفعت رايتها لتعليم لغة الإشارات بالفرنسية.

أمّا "صمويل هينيك"، الضابط الألماني، فقد اهتّم هو الآخر بتعليم الأطفال الصم طرقا أخرى للتواصل مع المحيطين بهم، تركّز على قراءة الحديث من خلال تتبع حركات الوجه والشفاه أثناء الحديث، وقد عرفت هذه الطريقة فيما بعد بطريقة قراءة الشفاه، والتي هي محاولة لتعليم الأشخاص الصم من خلال التحدث بدون استخدام لغة الإشارات.

وبذلك فقد كانت الطرق التي ابتكرها كل من "ليبي تشارلز" و"صمويل هينيك" من الطرق الرائدة والمبشرة للغة الإشارة السائدة اليوم، والمستخدمة في التواصل مع الصم، حيث مهدت تلك الطرق المبكرة إلى استخدام كل الطرق الاتصالية المتاحة المتضمنة للغة الإشارات، وتهجي الأحرف والإشارات والإيماءات لتعليم الأشخاص الصم[3].

---

[1] طلعت منصور، استراتيجيات التربية الخاصة والكفاءات اللازمة لمعلم التربية الخاصة، مجلة الإرشاد النفسي بكلية التربية، العدد الثاني، جامعة عين شمس، مصر، 1994، ص82.

[2] محمد علي كامل، قاموس لغة الإشارة للأطفال الصم، ص7.

[3] ــــــــــــ، قاموس لغة الإشارة للمراهقين والبالغين الصم، ص10.

وقد طرأت العديد من المحاولات لتطوير لغة الصم البكم، وبالفعل كانت هناك محاولات عديدة لدخول هذا العالم، وذلك عن طريق تطبيقات بسيطة تساعد على تعلم لغة الإشارة منها:

1-قفازات إلكترونية تقرأ لغة الإشارة: فقد تمّ اختراع قفازات إلكترونية تقرأ لغة الإشارة وتترجمها إلى لغة نصية مكتوبة أو منطوقة، فهي مزودة بحساسات ومجسمات متحركة، حيث يقوم تطبيق برمجي على الهاتف الذكي أو الجهاز اللوحي بترجمة ما ترسله هذه المجسمات إلى نصوص، يمكن للمستخدم قراءتها أو من خلال قراءة التطبيق لها بصورة صوتية[1].

2-برنامج تواصل المترجم الإرشادي العربي: هو برنامج هدفه المساهمة في تقديم أفضل الإمكانيات لمساعدة الأصم وذويه، والمساهمة في تعزيز التواصل فيما بينهم، تواصل يعرض لغة الإشارة بتأثيرات ثلاثية الأبعاد، وهو يجمع بين خدمة الترجمة والتعليم، فمن خلال تواصل يمكنك ترجمة النص إلى لغة الإشارة العربية، كما يمكنك تعلم إشارات الكلمات وكذلك كتابة نص بحروف الإشارة[2].

وتجدر الإشارة إلى أنّ فئة الصم البكم هي الفئة الأوفر حظا بين فئات ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع الجزائري، فهي الفئة الوحيدة، على حدّ علم الباحثة، التي لها وزن اجتماعي خاص مقابل وزن تعليمي عام، فعلى الصعيد الاجتماعي، حتّى وإن كانت مبادرة بسيطة إلّا أنها ذات معنى عميق، فتأسيس مقهى بين أزّقة الجزائر العاصمة، كفضاء خاص بفئة المعاقين سمعيا، ووحدها لغة الإشارة هي لغة التواصل بين روّاد هذا المقهى[3]، لهو إشارة إلى المكانة التي تتميز بها هذه الفئة عن نظيراتها من فئة المعاقين بصريا مثلا وفئة المتخلفين عقليا والتوحديين وغيرهم من ذوي الاحتياجات الخاصة.

أمّا على الصعيد التعليمي، فتعتبر فئة الصم البكم من بين أكثر الفئات التي استفادت من التطبيع الاجتماعي، "والذي يعني في هذا المجال، تربية المعاق مع الأسوياء وفي ظروف الأسوياء نفسها، يبقى إحدى الغايات النبيلة للتربية الخاصة، لكّن كل الخطر يكمن في أن تتحول هذه الغاية السامية إلى شعار يعمم جزافا على المعاقين دون مراعاة لحاجاتهم وإمكاناتهم الحقيقية"[4].

---

[1] تامر المغاوري، محمد ملّاح، الإعاقة السمعية بين التأهيل والتكنولوجيا، مذكرة ماجستير في تكنولوجيا التعليم، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، مصر، 2015-2016، ص21.

[2] المرجع نفسه، ص23.

[3] https://www.alarabiya.net/servlet/aa/pdf/855fcea5-3d07-4834-80b3-854e4301cd07، 2016/02/22، 11:10.

[4] محمد عبد الغفور، دراسة استطلاعية لاتجاهات وآراء المدرسين والإداريين في التعليم العام نحو إدماج الأطفال غير العاديين في المدارس الابتدائية العامة، مجلة مركز البحوث التربوية، العدد 15، جامعة قطر، 1999، ص27.

ورغم أنّ هناك من يرى أنّ "المكان لا يغني عن المكانة بل كلاهما معا كل متكامل لا يغزى أحدهم عن الآخر"[1]، إلّا أنّ فئة الصم البكم قد استفادت وبصورة واضحة من الدمج المدرسي، وتعني كلمة الدمج الدلالة على التنسيق بين الأجزاء لتكون كلاً واحدا متكاملا[2]. أمّا في ميدان التربية الخاصة، فيشير مصطلح الدمج إلى التفاعل بين الأطفال العاديين والمعوقين في المواقف التربوية نفسها، وعليه يتّم دمج الأطفال المعوقين في المدارس العادية ومساعدتهم على التعلم وذلك باستخدام تقنيات خاصة[3].

"وقد خاضت الجزائر تجربة الدمج المدرسي لفئة الصم البكم بحيث يتّم فتح بعض الأقسام الخاصّة بهم، والملحقة بمدارس التعليم العادية التابعة لوزارة التربية الوطنية، إضافة إلى محاولة دمج كلّي للبعض منهم مع التلاميذ الأسوياء من خلال الأقسام العادية"[4]، كما أنّ الجزائر قد كفلت حق فئة الصم البكم (والمعاقين عامة) في التعليم العالي العام، والتدريب المهني وتعليم الكبار والتعليم مدى الحياة دون تمييز وعلى قدم المساواة مع الآخرين*.

هذا عن اهتمام الجزائر بهذه الفئة من ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، أمّا عن اهتمامها بلغة الإشارة، وهو الأهم بالنسبة لنا، فقد أوردت جريدة الفجر مقالا لوردة نوري بتاريخ 2008/09/20، مفاده "أنّ الجزائر تسعى لترسيم لغة الإشارات الخاصة بذوي الحاجات الخاصة من الصم والبكم وجعلها لغة وطنية رسمية"[5]، ورسمنة اللغة، حسب صالح بلعيد، يعني أن ينص عليها الدستور، وغالبا ما تكون هي لغة التعليم والتأليف والثقافة ولغة التعامل الرسمي والاجتماعي، وتأتي في العادة رسمية اللغة من الأبعاد الكبرى للتوجهات الوطنية لطموحات الشعب[6].

وبناءً على هذا، فإنّ لغة الإشارة في الجزائر ستُمنح يوما ما حق التعليم للجميع (عاديون ومعاقون)، ولا بأس بأن نشير بأنّها تدّرس الآن في أكثر من تسع وثلاثين (39) مدرسة موجهة للصم البكم، ومراكز أخرى خاصة بالجمعيات.

---

[1] الخولي هشام عبد الرحمان، قنديل إيمان رجب، دمج ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة "من رياض الأطفال إلى الدمج المجتمعي"، دار المصطفى للطباعة والنشر والترجمة، نبها، جمهورية مصر العربية، 2010، ص11.

[2] محمد عبد الغفور، المرجع السابق، ص27.

[3] شنتامي كار، الأطفال غير العاديين، تر: عدنان إبراهيم أحمد، مؤسسة الرسالة، لبنان، ط1، 2001، ص182.

[4] ركاب أنيسة، الدمج المدرسي للمعاق سمعيا، التجربة الجزائرية الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، مجلة قسم العلوم الاجتماعية، العدد العاشر، جامعة الشلف، جوان 2013، ص46.

*أنظر الملحق رقم 04.

[5] http://www.al-fadjr.com/ar/index.php?news=82971?print، 2016/08/15، 16:07.

[6] صالح بلعيد، اللغة الجامعة، ص222.

2-**تعليم لغة المعاق بصريا-اللغة البارزة-**: إنّ للمعاق بصريا حق التربية والتعليم مثل زميله المبصر، فمعروف أنّ لهذا المعاق الاستعدادات والقدرات العقلية نفسها التي يتمتع بها الطفل العادي. وفقدان البصر ربّما يغير من بناء الخبرة المقدمة، ولكّن هذا لا يعني عدم فهم رئيس من جانبه، وعلى هذا فالمعاق بصريا له الحق في أن يشترك في ثقافة مجتمعية وحياتية، وأن يقوم بالعمل المناسب لظروفه حتى يصبح عضوا نافعا مفيدا في المجتمع كأيّ مواطن آخر، وليس عالة عليه أو عنصرا خاملا فيه[1].

يكتسب المعاق بصريا اللغة، ويتعلم الكلام بالطريقة نفسها التي يتعلم بها المبصر، إلى حدٍّ كبير، وكلاهما يعتمد على حاسة السمع والتقليد الصوتي لما يسمعه، إلاّ أنّ المعاق بصريا يعجز عن الإحساس بتعبيرات الوجه والحركات المرتبطة بمعاني الكلام والمصاحبة له ومن ثمّ القصور في استخدامها، كما يختلف عن المبصر أيضا في أنّه يعتمد في طريقة كتابته وقراءته على اللغة المطبوعة بواسطة الحروف البارزة، أو ما يسمى بطريقة برايل[2].

وتنسب هذه الطريقة، كما أشرنا سابقا، إلى لويس برايل الذي طوّرها بناءً على طريقة الكتابة الليلية التي اخترعها الضابط الفرنسي "باربير"، لتسيير إرسال التعليمات واستقبالها عبر الشفرة العسكرية إلى القنوات الفرنسية أثناء الحرب مع الألمان، وقد طرأت عليها تعديلات حتى عرفت بطريقة برايل معدل بعد عام 1919[3]. ومن الوسائل التقليدية للبدء في الكتابة باليد وفقا لنظام برايل، هي مسطرة ذات طبقتين يمكن تحريكها على لوح معدني وخشبي، إضافة إلى قلم معدني، ويتّم استخدام القلم المعدني في تثقيب النقاط بالضغط على ورقة خاصة تثبت على اللوح المعدني، ويتم تحريك المسطرة عليها، ويجري هذا التثقيب من خلال خانات تنظم في أربعة صفوف على طبقتي المسطرة تحدد خلايا برايل[4].

[1] سيد عبد الحميد مرسي، الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني، مكتبة الخانجي، مصر، 1975، ص411.

[2] أحمد الزعبي، التربية الخاصة للموهوبين والمعوقين وسبل رعايتهم وإرشادهم، دار زهران، عمان، الأردن، 2003.

[3] صبحي سليمان، تربية الطفل المعاق، دار الفاروق للاستثمارات الثقافية، الجيزة، مصر، ط1، 2007، ص145.

[4] المرجع نفسه، ص146.

ثمّ سرعان ما تطورت الوسائل الخاصة بهذا النظام (البرايل) وظهرت العديد من الأجهزة والآلات التي تعتبر أكثر فاعلية، كما أظهرت التجارب وأكّد المهتمون بشأن الإعاقة البصرية، ومن بين هذه الآلات، بيركنز، لوحة الأبكس، كورزويلر، سكرين ريدر "Screen reader" أو قارئ الشاشة، وهو برنامج تطبيقي أحدثه التطور التكنولوجي الرهيب الذي تشهده الساحة العلمية حاليا، والعديد من الآلات والتطبيقات الأخرى سنفصّل فيها تباعا فيما تبقّى من صفيحات هذا البحث.

لكّن وقبل هذا لابّد من الاطّلاع على واقع المعاق بصريا وأسباب إعاقته وتأثيرها على نفسيته، وكذا على تعليمه، حتّى يتسنى لنا تشخيص الحالة التعليمية لهذا المعاق وكذا سبل تسهيلها وإنجاحها باستخدام الأجهزة والأنظمة، وطبعا اللغة الخاصة.

الفصل الثاني: المعاق بصريا بين طبيعة الإعاقة واصطناعية البيئة التعليمية

المبحث الأوّل: الإعـــــــــــاقة البصرية

المبحث الثاني: ميـــــزات المعاقين بصريا

المبحث الثالث: رعاية وإرشاد المعاق بصريا

المبحث الرابع: المعاق بصريا والمجال التعليمي

–المبحث الأوّل: الإعاقة البصرية

–تعريف الإعاقة:

عرّف ابن منظور الإعاقة: إعاقة الشيء، يعوقه عوقا. والتعويق يعني المنع في الاستعمال العربي. ويطلق مفهوم التعويق على كل من يقف أمام المرء، ومن هنا يمنعه عن أداء نشاطه بكيفية عادية سواء كان هذا العائق ماديا أو حسيّا[1]، أي كل العقبات والعوائق وأنواع العجز التي تقف في طريق الشخص سواء داخلية أو خارجية.

أمّا أهّم التعاريف الحديثة للإعاقة فهي الأمر الذي يحول بين الفرد والاستفادة الكاملة من العملية التعليمية والمهنية، كما يحول بينه وبين المنافسة المتكافئة مع الأفراد العاديين في المجتمع، ولذا فهو في أشد الحاجة إلى نوع خاص من البرامج التربوية والتأهيلية وإعادة التدريب، وتنمية قدراته حتّى يستطيع أن يعيش ويتكيف مع مجتمع العاديين بقدر المستطاع ويندمج معهم في الحياة[2] التي هي حق طبيعي للمعاق.

والمعاق هو كل فرد يختلف عمّن يطلق عليه لفظ سوّي في النواحي الجسمية أو العقلية أو الاجتماعية، إلى الدرجة التي تستوجب عملية التأهيل الخاصة حتى يصل إلى استخدام أقصى ما تسمح به قدراته ومواهبه[3]. وقد صنفت الأمم المتحدة المعاقين، حسب ما صدر في معايير الأفلا IFLA، بأنّهم من لديهم قصور ذهني أو حسّي أو بدني، كما أنّها تميز كثيرا بين المصطلحات "impaired"و "disabled" و"handicapped"، حيث يلاحظ أنّ:

–الضعف أو القصور"impaired": يعني شذوذا أو نقصا في الوظائف الفيزيولوجية أو النفسية أو البيئية التشريحية للإنسان، وبصفة جوهرية يعّد هذا القصور اضطرابا على مستوى العضو "organ level"، وعلى سبيل المثال: العمى، الطرش، الشلل.

–الإعاقة "disabled": هي أحد نتائج الضعف أو القصور، ولكنّها ضعف أو قصور في القدرة على أداء الأنشطة سواء من جهة الأسلوب أو من جهة الوضع الطبيعي للإنسان. إنها تعّد عجزا في الوظائف على مستوى الفرد "At the level of person"، وعلى سبيل المثال: صعوبة الرؤية والسماع والتنقل.

---

[1] ابن منظور جمال الدّين، لسان العرب، مطبعة البولاق، ط1، 1983، ص25.

[2] بتصرف، بدر الدين كمال عبده، محمد السّيد سلامة، قضايا ومشكلات الرعاية الاجتماعية للفئات الخاصة بالإعاقة السمعية والحركية، المكتب العلمي للكمبيوتر للنشر والتوزيع، الشاطبي، الإسكندرية، ج1، 1996، ص29.

[3] محمد السيد فهمي، السيد رمضان، الفئات الخاصة من منظور الخدمة الاجتماعية (المجرمين+ المعاقين)، المكتب الجامعي الحديث الأزرطية، الإسكندرية، 1999، ص156.

-العجز "handicapped": نتيجة سلبية للإعاقة، يوجد في سياق الأدوار الاجتماعية-الاقتصادية "The context of socioeconomic roles"، ويصبح الأشخاص المعاقون عاجزون عند المقارنة مع الأشخاص غير المعاقين "nondisabled" بالفعل، وتنسحب الأمثلة الخاصة بحالات العجز على كل من يبدو غير قادر على مرافق المواصلات العامة، بحيث يصبح المرء منعزلا اجتماعيا، طريحا في فراشه. هكذا فإنّ الضعف أو القصور أدى إلى حدوث الإعاقة[1] بينما تؤدي حالات العجز إلى إلحاق الضرر بالأشخاص.

فالشخص المعاق إذن، أو غير العادي، هو الذي ينحرف انحرافا ملحوظا عمّا نعتبره عاديا، سواء من الناحية العقلية والاجتماعية أو الجسمية بحيث يستدعي هذا الانحراف الملحوظ نوعا من الخدمات التربوية، تختلف طبعا عمّا يقدم للطفل أو الشخص العادي، وكلما اشتّد النقص أو الانحراف كان تأثيره في إعاقة الإنسان عن المشاركة في الحياة الاجتماعية أوضح[2]، وكان تأثيره في نفسيته وفي نظرة المحيطين به أعمق وأعظم ضررا.

وتساند اللجنة القومية للدراسات التربوية بأمريكا هذا الطرح أو التعريف، حيث ترى أنّ المعاقين هم أولئك الذين ينحرفون عن مستوى الخصائص الجسمية أو العقلية أو الاجتماعية أو الانفعالية لأقرانهم بصفة عامة إلى الحد الذي يحتاجون فيه إلى خدمات تربوية ونفسية، تختلف عمّا يقدم للآخرين العاديين حتى ينمو الفرد إلى أقصى إمكانات نموه[3]. ويرى صالح الزغبي أنّ المعاق هو الشخص المصاب وغير القادر على القيام بالحركة والنشاط نتيجة خلل حدّ من نموه العقلي والاجتماعي والانفعالي ممّا يستدعي رعاية خاصة[4].

بينما يحصر (السبيعي) تسمية المعاق على من نوفر له مساعدة مناسبة تقوم على أساس من الفهم والإدراك، فتعمد إلى حصر إصابته والإحاطة بها ومنعها من أن تتوسع فتصبح مصيبة تمنعه عن النمو، وهذه المساعدة في الحقيقة لما تقدم له فإنّها تعتمد على تعاونه ورغبته الصادقة للنهوض من العثار والبدء من جديد والاعتزال المؤقت عند إدراك الإصابة أو عند حدوثها ما هو إلّا فترة حزن "Deuil" لابدّ من المرور عليها، للتقييم ثم بناء إستراتيجية ونظرة مستقبلية تتميز بالاعتزاز وقبول التحدّي، حيث يشعر المعاق بذاتيته ويدرب على فهم وصفه بموضوعية التعاون مع أسرته والمختصين بغية إدراك إعاقته بغير أسى عاطفي، تقبل نفسه

[1] الخدمات المكتبية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة، قائمة مصطلحات وتعريفات، تر: أحمد سعيد سالم، محمود شريف زكريا، سلسلة ترجمة معايير الأفلا، قسم المكتبات والمعلومات، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر، 2013، ص95- 96.

[2] عبد الرحمان سيد سليمان، سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة، المفهوم والخصائص، ج1، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر، ط1، 2001، ص19.

[3] بدر الدين كمال عبده، المرجع السابق، ص24.

[4] صالح عبد الله الزغبي، سلمان العوالمة أحمد، التربية الرياضية للحالات الخاصة، دار الصفاء للطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2000، ص29.

والرضا بكل ما فيها، والرضا لا يعني السلبية والتعود والاستسلام وإنّما يعني تجاوز إشكاله جزئيا أو كليا[1]، وهكذا فإنّ العناية تتوجه نحو المعاق كإنسان أكثر ممّا تتوجه نحو الإعاقة.

-أنواع الإعاقات

1-الإعاقة الذهنية: تعددت تعاريف الإعاقة الذهنية بتعدد المهتمين بها، إلّا أنّ تعريف غروسمان "Grossman" لهذا النوع من الإعاقات يعّد الأكثر قبولا وهو معتمد من طرف الجمعية الأمريكية منذ 1973 وهو " أنّ الإعاقة هي مستوى من الأداء الوظيفي العقلي والذي يقل عن متوسط الذكاء بانحرفين معياريين ويصاحب ذلك خلل واضح في السلوك التكيفي، ويظهر في مراحل العمر النمائية منذ الميلاد وحتى سن 18 سنة"[2].

بينما عرّف تريت غولد "Tretgold" التخلف الذهني من جهة الصلاحية الاجتماعية، بأنه حالة عدم اكتمال النمو العقلي إلى درجة تجعل الفرد عاجزا عن مواءمة نفسه مع بيئة الأفراد العاديين بصورة تجعله دائما بحاجة إلى رعاية وإشراف[3] ودعم خارجي.

في حين أن دول "Doll" كان منطقه يتخذ البعد النفسي-الاجتماعي حيث تجاوز الغموض الذي لوحظ عند "تريت غولد"، لأنّه استطاع وضع مقياس بين درجات النضج الاجتماعي، ويرى أنّ التخلف ذهنيا يتسّم بالسلوكات التالية:

1-عدم الكفاءة الاجتماعية بشكل يجعل الفرد غير قادر على التكيف الاجتماعي، بالإضافة إلى عدم الكفاءة المهنية، وعدم القدرة على تدبير أموره الشخصية.

2-أنّه دون مستوى الفرد العادي من الناحية العقلية.

3-أنّ تخلفه الذهني قد بدأ إمّا عند الولادة أو في سنوات عمره المبكرة.

4-أنّه سيكون متخلفا ذهنيا عند بلوغه مرحلة النضج.

5-يعود تخلفه الذهني إلى عوامل تكوينية، إمّا وراثية أو نتيجة مرض ما.

---

[1] عدنان السبيعي، سيكولوجية المرضى والمعاقين، الشركة المتحدة للطباعة والنشر، دمشق، سورية، 1982، ص 68- 69.

[2] رمضان محمد القذافي، رعاية المتخلفين ذهنيا، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، ط1، 1990، ص9.

[3] سليمان الريحاني، التخلف العقلي، الجامعة الأردنية، الأردن، ط2، 1985، ص35.

6-حالة غير قابلة للشفاء[1].

وضمن هذا المنحى نقترح تعريفا شاملا أقرّته "OMS" سنة 1954 حيث عرّفت الضعف الذهني بأنّه "عدم اكتمال أو قصور في مستوى الارتقاء العام للنمو العقلي" وهذا ما يؤكده تعريف آخر لقانون الصحة بإنجلترا الذي صدر سنة 1955 ويرى أن التخلف الذهني هو "حالة من توقف ارتقاء العقل وعدم اكتماله"[2].

وهناك تصنيفات للضعف الذهني كالآتي:

1-قصور ذهني عميق: يتمثل في ضعف مميز أثناء التعلم.

2-قصور ذهني حاد: بإمكان الفرد القيام ببعض النشاطات التعليمية، وتنمية بعض الحركات الجسمانية البسيطة.

3-قصور ذهني متوسط: حيث بإمكان الفرد اكتساب مفاهيم بسيطة أثناء التواصل كنظافة الجسم، الرشاقة والحركات البسيطة، لكنّه يجد صعوبة في تعلم المفاهيم الحسابية أو نشاطات القراءة، ومعامل ذكائه يتراوح بين 35 و49%.

4-قصور ذهني جزئي: قدرات ومهارات تطبيقية للقراءة والحساب، ومثل هذه الحالة يستدعي تربية خاصة، معامل الذكاء بين 50 و70%[3].

2-الإعاقة الكلامية: وهي امتناع عن الكلام بشكل كامل وهذا ما يسمى البكم أو الخرس، فالمعاق بها أبكم أو أخرس، وقد يكون البكم ولاديا فيولد الطفل أبكم خلقة، وقد يكون مكتسبا نتيجة رض أو مرض، وقد يحصل البكم من جراء الصمم الولادي[4]. ومن أهم الإعاقات الكلامية التي أجمعت عليها معظم الدراسات والبحوث ما يلي:

---

[1] سليمان الريحاني، المرجع السابق، ص36.

[2] مصطفى عشوي، مدخل إلى علم النفس، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1990، ص80.

[3] Classification International des Handicaps : Déficiences, Incapacités et désavantages. Un manuel de classification des conséquences des maladies, In SERM.OMS , 1988.

نقلا عن: عبيد عبد الرحيم، التصورات الاجتماعية للمكفوفين الموظفين لعملية الإدماج الاجتماعي والمهني، دراسة ميدانية ببعض ولايات الشرق الجزائري، مذكرة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم النفس، فرع علم النفس الاجتماعي، جامعة منتوري، قسنطينة، 2005-2006، ص36.

[4] أحمد حسن الخميسي، المرجع السابق، ص33.

1-الاستبدال أو التحريف: وهو استبدال صوت بصوت، كاستبدال "س" بـِ"ش" أو "ك" بـِ"ق".

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

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

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

5-القصور في استخدام الإيماءات والتعبيرات الوجهية والجسمية المصاحبة للكلام.

6-قصور في الاتصّال بالعين مع المتحدث والذي يتمثل بعدم التغيير أو التحويل في اتّجاهات الرأس عند متابعة الاستماع لشخص ما.

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

8-قصور في التعبير: وينتج عن القصور في الإدراك لبعض المفاهيم أو العلاقات أو الأحداث وما يرتبط بها من قصور في استدعاء الدلالات اللفظية التي تعبر عنها[1].

ويلخص أحمد الخميسي أهم أسباب الإعاقة الكلامية في[2]:

1-بعض الأسباب وراثية: تتناقل من جيل إلى آخر عن طريق الكروموزومات التي تحملها الجينات الوراثية. وقد يكون النقص العقلي من أحد الأسباب المؤدية لحدوث الإعاقة الكلامية ومن نتائج هذا النقص ما يصيب تطور الكلام والقدرة على التعبير والتأخر في النطق، وإذا كان أحد أفراد العائلة يعاني من اضطراب كلامي فمن البديهي أن يتوارث الطفل الاستعداد لهذه العلّة، وهذا ممّا يؤكد أنّ العامل الوراثي يلعب دورا هاما في الإصابة بالإعاقة الكلامية.

[1] كمال سالم سيسالم، المعاقون بصريا، خصائصهم ومناهجهم، الدار البصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، 1997، ص65.
[2] بتصرف، أحمد الخميسي، المرجع السابق، ص33-34.

2-أسباب عضوية: إنّ بعض العيوب الكلامية تظهر نتيجة لأسباب عضوية، فقد يعتري الجهاز الكلامي نقص أو أمراض أو عاهات خلقية، فينتج عن ذلك قصور بالجهاز الكلامي، وبالتالي عدم القدرة التّامة على النطق والكلام والتصويت.

3-أسباب وظيفية: هناك أسباب ناتجة عن خلل في وظائف المخ تتسبب في اضطرابات كلامية نتيجة للمنافسة بين فص المخ السائد وغير السائد كما في حالة الطفل الأعسر الذي تحاول أسرته الضغط عليه للكتابة باليد اليمنى.

4-أسباب عصبية: توجد أسباب عصبية للإصابة بالاضطرابات الكلامية مثل تلف بالمخ، وهذا يرجع لأمور خلقية أو إلى الحوادث التي يتعرض لها الطفل في حياته، خصوصا تلك الناتجة عن إصابات أثناء الولادة.

5-أسباب مرضية: وتكون قبل الولادة أو أثناءها أو بعدها، منها على سبيل المثال الكزاز (ينتج نتيجة قص القابلة أو الطبيب حبل السرة بمقص غير معقم) الذي يسبب تشنجات بعضلات الفك.

3-الإعاقة الحركية: تعرف بأنّها تتميز بالخلل الوظيفي في نشاط جسم الفرد، وقد يكون غيابا كليّا للحركة، أو حركات دخيلة، وتمس إمّا الأطراف أو الجسم أو الرأس، وتأخذ أشكالا تتمثل في التشويه الخلقي "Malformation Congénitale" أو تخريب في مستوى الدماغ أو إصابة في النخاع الشوكي تحدث قبل أو أثناء أو بعد الولادة، يضاف إلى ذلك غياب جزئي أو كلّي للأطراف "Agénésie"، أو كذلك فقدان جزئي أو نهائي للحركة بسبب الإصابة في مستوى العضلات "Myopathie" وكذلك إصابة الأعصاب التي تتحكم في العضلات، أو في النهاية الإصابة على مستوى المفاصل[1]. وتنقسم الإعاقة الحركية:

-الإعاقة الحركية أو الجسديةHandicap Moteur

-الشللParalysé

-الإصابة بالعجز الحركي المخي "IMC"Infirme Moteur Cerebral

[1] Petit Larousse de la médecine, juin, 2003 , p 410, 411. ، نقلا عن: عبيد عبد الرحيم، المرجع السابق، ص39.

4-التوحد: الطفل التوحدي هو طفل غير قادر على إنشاء العلاقات الاجتماعية مع الآخرين، لا يتواصل بصريا، ويكون مشغولا بذاته، لا يعنيه ما يجري حوله. وهو في الوقت نفسه يعاني اضطرابا في التواصل اللغوي، فلا يستجيب إلى الحالات المطلوبة أو المتوقعة من طفل في مثل سنه. وقد أطلق على هذا الطفل عدّة تسميات منها: الانطوائي، الذاتوي، الانغلاقي والاجتراري[1].

وأهم صفات الطفل التوحدي ما يلي[2]:

1-التفاعل الاجتماعي والعاطفي: إنّ علاقة الطفل التوحدي بوالديه وبمن حوله متأخرة، فهو لا يتواصل معهم ولا يتفاعل مع تعاطفهم وتعاملهم، فهو لا يستجيب لمن يريد احتضانه وملاعبته، ويخلو وجهه من التعبيرات التي تدل على معنى، وتغيب الابتسامة على شفتيه، ويشيح بوجهه عمن يريد تقبيله أو ملاطفته، ولا يكترث بمن حوله، فلا يتجاوب مع ضحكاتهم ومناداتهم وإشاراتهم.

2-التواصل اللغوي: إنّ الطفل التوحدي ضعيف التواصل باللغة، ويردد الكلام كما يسمعه في كثير من الأحيان، وقد يقلب الضمائر فيعبر عن (أنت) بضمير (أنا)، كما لا يقدر على تسمية الأشياء ويخلط في ترتيب الكلمات، وهو عاجز عن فهم الرموز اللغوية وما تنقله من معان، ويعاني من قصور في فهم الإيماءات واستخدامها وهو لا يستطيع التعبير عمّا بداخله بلغة سهلة ومفهومة، وقد يتوقف كلامه في التواصل.

3-الاستجابة للأحاسيس: يتصرف الطفل التوحدي تصرفا يدّل على أنّه لا يستجيب للأحاسيس ويبدو كأنّه لا يعرف ذاته، فهو كثيرا ما يقوم بعض يده أو رجله حتّى يدميها، وقد يضرب رأسه في الحائط ممّا يؤدي إلى إصابته بجروح أو كدمات، وقد تزيد درجات النقص في أحد حواسه كالسمع أو الشم أو البصر أو اللمس أو الذوق، ويتفاوت الفرق بينها.

4-الوظائف العقلية: يعجز الطفل التوحدي عن تنظيم المدركات في محيطه، ولا يستطيع التركيز على موضوع خارج ذاته، وهو غير قادر تماما على المحاكمة والمقارنة والتمييز، لهذا يظهر سلوكه الاستكشافي محدودا، وهو لا يتذكر إلّا ما يناسب ذاته، ولديه انتباه محدود جدا للنشاط الذي ينفّذه، وبشكل عام يعاني هذا الطفل من ضعف معرفي في جوانب الإدراك والانتباه والتذكر والتصور، وهذا يعني أنّ نسبة كبيرة من هؤلاء يعانون من تخلف عقلي ممّا يدّل على أنّهم دون الأطفال العاديين.

[1] أحمد حسن الخميسي، المرجع السابق، ص41.
[2] المرجع نفسه، ص41-42.

ويعتمد الطفل المصاب بالتوحد على طريقة في التفكير تتميز غالبا بما يلي:

-التفكير بالصور وليس بالكلمات.

-استخدام قناة واحدة من قنوات الإحساس في الوقت الواحد.

-صعوبة تعميم الأشياء التي يتعلمها.

-صعوبة فهم تصورات الآخرين.

-صعوبة في معالجة المعلومات الحسيّة.

وقد يظهر لدى هذا الطفل بعض المهارات والقدرات الإدراكية واللغوية المقبولة نسبيا، ولكن ذلك لا يضمن بالضرورة أن تتطور حالتهم بشكل جيد دون تدخل المتخصص من أجل التدريب في مجالات معينة.

5-الإعاقة السمعية: يعّد الصمم عجزا كلّيا أو جزئيا عند السمع والتقاط الأصوات. يتعلق القصور الجزئي بالضعف السمعي الذي يشهد اضطرابا حسيّا سمعيا في إدراك الأصوات. أمّا الفرد المصاب بضعف سمعي فقد يدرك الكلام المرسل إليه عن طريق القناة السمعية، وفي غياب حدّة سمعية فعّالة يجد صعوبة في تفسير وترجمة الرسالة المرسلة إليه. بينما الفرد بعد حرمانه من حاسة السمع بشكل ولادي أو مكتسب فإنّه يجد صعوبة في تعلم الكلام ممّا يترتب عنه صعوبات كبيرة في تربية وإعادة تربية سمعه ونطقه[1].

وليس الفرق بين الأصّم وضعيف السمع كامنا في مستويات القصور السمعي أو صعوبات النطق فحسب، بل هناك فروق شاملة لتقنيات ووسائل التكفل انطلاقا من المراحل المبكرة للكشف عن هذه الاضطرابات الوظيفية إلى مستويات التكفل المدرسي والمهني وحتى الدمج الاجتماعي، ولذلك قدمت هيئات أممية دولية تصنيفات عدّة للقصور السمعي وطرق التكفل بها وأكثرها رواجا هي[2]:

1-ضعف سمعي عميق ثنائي: أي ضعف سمعي أكبر أو يساوي 90دبل "Dbl".

2-ضعف سمعي حاد: أي غياب الكلام، ضعف سمعي يتراوح بين 71-90 دبل.

[1] بن عبيد عبد الرحيم، المرجع السابق، ص39.

[2] Classification International des Handicaps : Déficiences, Incapacités et désavantages. Un manuel de classification des conséquences des maladies, In SERM.OMS , 1988.

نقلا عن: عبيد عبد الرحيم، المرجع نفسه، ص40.

3-ضعف سمعي متوسط: ضعف سمعي يتراوح بين 41-70 دبل.

4-ضعف سمعي جزئي: يتراوح بين 20-40 دبل، وفيه يظهر بعض عناصر الكلام بشكل غير محدد.

وإضافة إلى هذه الإعاقات: الإعاقة الذهنية، الإعاقة الكلامية، الإعاقة الحركية، التوحد والإعاقة السمعية هناك الإعاقة البصرية وهي الأهم بالنسبة لموضوع بحثنا لذا سنتناولها بشيء من التفصيل وسنحاول الإحاطة بها من عدّة جوانب.

-الإعاقة البصرية: مفهومها وأسبابها

1-المفهوم اللغوي: في الحقيقة هناك ألفاظ كثيرة في اللغة العربية تستخدم للتعريف بالشخص الذي فقد بصره، وهذه الألفاظ هي: الأعمى، الضرير، الكفيف، المكفوف، الأكمه، العاجز. وكلمة أعمى في الأصل مأخوذة من أصل مادتها العماء، وتعني الضلالة، والعمى يقال في فقد البصر واقعا وفقد البصر مجازا، كما تستعمل كلمة ضرير بمعنى أعمى، لأنّ الضرارة لغة هي العمى، والرجل الضرير هو الرجل الفاقد لبصره والكلمة مأخوذة من الضر ووجود سوء الحال[1].

أمّا كلمة كفيف وهي الأكثر تداولا في مجتمعنا، فإنّ تعريفها مستمد من الكف، ومعناه حجب البصر، أي بمعنى أنّ الكفيف هو ذلك الشخص الذي فقد بصره كليّا[2]. وكلمة الأكمه مأخوذة من الكمه، والكمه هو العمى قبل الميلاد. أمّا العاجز فتطلق على المكفوف[3].

ومن بين مجمل هذه الألفاظ فقد خصّ القرآن الكريم لفظتي "الأكمه" و"الأعمى" بالذكر وذلك في بعض آياته منها: ﴿**وَتُبْرِئُ الأَكْمَهَ والأَبْرَصَ بِإِذْنِي**﴾[4]، ﴿**لَيْسَ عَلَى الأَعْمَى حَرَجٌ**﴾[5]، ﴿**وَمَنْ أَعْرَضَ عَنْ ذِكْرِي فَإِنَّ لَهُ مَعِيشَةً ضَنْكًا، وَنَحْشُرُهُ يَومَ القِيَامَةِ أَعْمَى، قَالَ رَبِّ لِمَ حَشَرْتَنِي أَعْمَى وَقَدْ كُنتُ بَصِيرًا**﴾[6].

---

[1] عبد الرحمان سيد سليمان، المرجع السابق، ص47.

[2] أحمد فايز النماس، الخدمة الاجتماعية الطبية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 2000، ص402.

[3] سيد خير الله، لطفي بركات أحمد، سيكولوجية الطفل الكفيف وتربيته، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، 1967، ص8.

[4] سورة المائدة، الآية 110.

[5] سورة النور، الآية 61.

[6] سورة طه ، الآية 124-125.

أمّا دراستنا فقد اقتصرت على استخدام لفظ "الإعاقة البصرية" لما له من شمولية ووضوح، وتعرّف الإعاقة البصرية بأنّها "حالة من الضعف في حاسة البصر بحيث يحّد من قدرة الفرد على استخدام حاسة بصره (العين) بفعالية وكفاية واقتدار، الأمر الذي يؤثر سلبا في نموّه وأدائه، وتشمل هذه الإعاقة ضعفا وعجزا في الوظائف البصرية، وهي البصر المركزي والمحيطي والذي يكون ناتجا عن تشوه تشريحي، أو الإصابة بالأمراض أو الجروح في العين"[1].

2-المفهوم التربوي: المعاق بصريا هو ذلك الشخص الذي لا يستطيع أن يقرأ أو يكتب إلّا بطريقة برايل[2]، وتعتبر هذه الأخيرة هي سبيل التفرقة بين المعاقين بصريا كليا أو جزئيا[3]، حيث أنّ المعاق بصريا جزئيا يستغني عن البرايل باستعمال العدسات المكبرة أثناء التعليم العادي. بينما الإعاقة البصرية التّامة تدفع بصاحبها إلى اعتماد البرايل كسبيل أوحد لتعليمه[4]. حيث يقوم بقراءة الحروف عن طريق اللمس، وبالرغم من استخدام المعاقين بصريا لهذه الطريقة في تعلم القراءة والكتابة، إلّا أنّ سرعتهم التعليمية أقّل بكثير من الأفراد العاديين حيث يحتاجون إلى لمس ما يقرأونه حرفا بحرف، ومن ثمّ تجميع هذه الحروف وتهجئتها في كلمة واحدة[5].

3-المفهوم القانوني: نشير إلى أنّ هذا المفهوم ظهر قبل المفهوم التربوي، حيث وضع سنة 1931 من قبل الجمعية الطبية الأمريكية، ثمّ تمّ اعتماده كمفهوم قانوني يعمل به في جميع أنحاء الولايات المتحدّة الأمريكية ومن ثمّة مختلف بلدان العالم[6]. ويعني المعاق بصريا قانونا، الشخص الذي لا تزيد حدّة إبصاره عن (200/20 أي 60/6) قدم في أحسن العينين حتّى باستعمال النظارات الطبية، وتفسير ذلك أنّ الجسم الذي يراه الشخص العادي في إبصاره على مسافة 200 قدم يجب أن يقترب مسافة 20 قدم حتى يراه الشخص الذي يعتبر معاقا بصريا[7].

---

[1] عبد العزيز سعيد، إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص351.

[2] فائدة عليان، دليل في العمل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، المركز الفلسطيني للإرشاد، مؤسسة أمرزيان للطباعة والنشر، البلدة القديمة في القدس، 2013، ص69.

[3] بتصرف، فتحي السيد عبد الرحيم، قضايا ومشكلات في سيكولوجية الإعاقة ورعاية المعوقين (النظرية والتطبيق)، دار القلم، الكويت، 1983، ص54.

[4] بتصرف، عبد المطلب القريطي، سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة وتربيتهم، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط3، 2001، ص179.

[5] هناء خميس أبو ديّة، واقع توظيف تكنولوجيا المعلومات في تعليم الطلبة المعاقين بصريا، المؤتمر الدولي للعلوم التطبيقية، غزّة، فلسطين، 24- 26 26 سبتمبر 2013، ص11.

[6] غالب عوض النوايسية، خدمات المستفيدين من المكتبات ومراكز المعلومات، دار صفاء، عمان، الأردن، 2000، ص271.

[7] فاروق الروسان، سيكولوجية الأطفال غير العاديين، دار الفكر، عمان، الأردن، ط2، 1996، ص116.

أمّا منظمة الصحة العالمية فإنّها تعتمد درجة مختلفة، فالمعاق بصريا وفق معيارها هو من تقل حدّة إبصاره عن (60/3)، ولو حاولنا ترجمة ذلك وظيفيا، فإنّه يعني أنّ ذلك الشخص لا يستطيع رؤية ما يراه الإنسان السليم المبصر عن مسافة 60 مترا إلّا إذا اقترب مسافة ثلاثة أمتار[1].

بينما منظمة العمل الدولية ترى بأنّ المعاق بصريا هو من كانت درجة إبصاره 60/35 على الأكثر في أحسن العينين بعد التصحيح بالعدسات الطبية، أو بعبارة أخرى من كان عاجزا عن عدّ أصابع اليد على بعد أكثر من ثلاثة أمتار بأحسن عين بعد التصحيح الطبي[2]، وتعتبر الإعاقة البصرية تامّة لدى من كان مجال البصر عنده لا يزيد عن 20 درجة مهما كانت قوة النظارة.

4-المفهوم الاجتماعي: المعاق بصريا هو ذلك الشخص الذي يثبت عدم قدرته على إيجاد طريق دونما مساعدة في مكان أو منطقة لا يعرفها، أو من كان ضعف قدرة الإبصار لديه يحول دون مراجعة العمل العادي[3]، بعبارة أخرى المعاق بصريا هو الشخص الذي لا يستطيع أن يجد طريقه دون قيادة في بيئة غير معروفة لديه أو كانت قدرته على الإبصار عديمة القيمة اقتصاديا[4].

5-المفهوم الاقتصادي: بمّا أنّ مزاولة النشاطات المهنية لدى المعاق بصريا تتأثر بسبب القصور الحسي وصعوبة التكيف الاجتماعي، فهذا ما يطلق عليه اسم الإعاقة البصرية الاقتصادية المسببة للعجز الذاتي في الاستقلالية وكسب الرزق[5].

-أسباب الإعاقة البصرية

تنشأ الإعاقة البصرية وما يعانيه الفرد من مشكلات وقصور في الأداء الوظيفي البصري عن خلل أو تشوه في تركيب العين أو عيوب في الجهاز البصري، نتيجة أسباب خارجية تتعلق بكرة العين ذاتها وتشمل عيوب الطبقات والأجزاء المكونة لها، كالقرنية والشبكية والعدسة، أو أسباب داخلية وتشمل تلف العصب البصري وتعذّر وصول الإحساسات البصرية إلى المراكز الحسية للمخ، أو تلف هذه المراكز العصبية ذاتها فتصبح عاجزة عن تلقّي الإحساس البصري أصلا.

[1] يوسف القريوتي وآخرون، المدخل إلى التربية الخاصة، دار القلم، دبي، 1995، ص189.
[2] محمد السيد فهمي، السيد رمضان، المرجع السابق، ص177.
[3] أحمد فايز النماس، المرجع السابق، ص439.
[4] محمد السيد فهمي، المرجع السابق، ص176.
[5] لطفي أحمد بركات، تربية المعوقين في الوطن العربي، دار المريخ للنشر، الرياض، السعودية، 1981، ص137.

وغالبا ما ترجع الإعاقة البصرية إمّا إلى عوامل وراثية أو عوامل بيئية أو إلى أسباب مجهولة المصدر[1]، أمّا من حيث زمن حدوثها فقد تكون أثناء الحمل أو الولادة أو بعدها، وتتمثل العوامل الوراثية في حالات عديدة من بينها حالات التهاب الشبكية الوراثي "Rétinites Pigmentais" الذي يؤدي إلى ضعف مجال الرؤية وصعوبة تمييز الأشياء في الأماكن ضعيفة الإضاءة، وحالات عتمة عدسة العين (المياه البيضاء Cataractes) وحالات الجلوكوما الخلقية (المياه الزرقاء Glaucome).

ومن العوامل البيئية المسببة للإعاقة البصرية إصابة الأم الحامل بالحصبة الألمانية والزهري لاسيما في الثلث الأوّل من فترة الحمل، ممّا يؤدي إلى تلف ألياف وأنسجة بعض الأجهزة الحسيّة من بينها الحس البصري، ومنها إصابة الفرد ببعض الأمراض التي تؤثر مباشرة على أجزاء العين والجهاز البصري كالمقلة والقرنية والعدسة والشبكية والعصب البصري، مثل مرض الزهري والسكري والرمد الحبيبي والتراخوما والمادة البيضاء والمياه الزرقاء، ومنها أيضا نقص الأكسجين اللازم للأطفال المبتسرين الذين يولدون قبل موعد ميلادهم الطبيعي[2]، وتعرض الفرد لبعض الإصابات نتيجة الحوادث كالمفرقعات والانفجارات.

ويلخص فاروق الروسان[3] أهم أسباب الإعاقة البصرية في:

1-قبل الميلاد: ويقصد بها كل العوامل الوراثية والبيئية التي تؤثر على نمو الجهاز العصبي المركزي والحواس بشكل عام.

2-ما بعد الميلاد: هي العوامل التي تؤثر على نمو حاسة العين ووظيفتها الرئيسية الإبصار مثل العوامل البيئية كالتقدم في العمر، سوء التغذية، الحوادث والأمراض التي تؤدي بشكل مباشر أو غير مباشر إلى الإعاقة البصرية، وتجدر الإشارة إلى أنّ "ما يقرب 16% من الإعاقات البصرية عند الأطفال والشباب ترجع إلى عوامل غير محددة وتحدث فيما بعد الميلاد"[4].

---

[1] عبد المطلب أمين القريطي، المادة التدريبية (الإعاقة البصرية)، مفهوم الإعاقة البصرية وتصنيفاتها، 31 أوت 2016، 16:11، http://academy.emis.gov.eg/pdf/special/qualifi-spec/01-blind.pdf

[2] المرجع نفسه.

[3] فاروق الروسان، المرجع السابق، ص119.

[4] فتحي السيد عبد الرحيم، حليم السعيد بشاي، سيكولوجية الأطفال غير العاديين، ج2، دار القلم، الكويت، 1982، ص289.

بينما يفصّل بن عبيد عبد الرحيم في هذه الأسباب بالشكل الآتي[1]:

1-السبل: الذي يؤدي إلى تعتيم جليدية العين، وتكون أسبابه عديدة عند الطفل منها: حميراء الأم " Rubéole Maternelle" والمنغولية" Trisomie21= Mongolism" حيث أنّ الطفل المنغولي الواحد من مجموع 20 طفل مصاب بالسبل. كما أنّ هناك أمراضا مزمنة أخرى مثل الداء السكري تحدث السبل، للإشارة فإنّ بعض حالات السبل الجزئية تترك للطفل حدّة بصر ضعيفة جدا حيث تتراوح بين 2 و10/3، ويتّم ذلك بدون أن يدركه الطفل أو الوالدان. ملاحظة أخرى تتمثل في كون السبل الخلقي يكون عموما مقترنا بقصر قامة العين والرعشة البصرية أو بعض حالات التخلف الذهني.

2-جلوكوما: أي داء الزرق، وسببه ارتفاع الضغط داخل المقلة "Globe Oculaire" وهو تقريبا خلقي عند الطفل حيث يسبب لديه إعاقة بصرية في كثير من الحالات، وهو وراثي ويمس العينين كلتيهما في ثلثي الحالات، ولكّن عند التشخيص المبكر بالإمكان إجراء عملية جراحية تنقذ الموقف.

3-انحلال الشبكية: وسببه وراثي.

4-لدونة الألياف: وسببها تعتيم الجسم الزجاجي بواسطة الإفراط الأكسجيني للطفل الخديج داخل الحاضنة الاصطناعية.

5-سرطان الشبكية: ويصيب عموما الأطفال في سن مبكرة وأصله وراثي.

6-الصدمات البصرية: وهي الأسباب الشائعة للإعاقة البصرية التّامة أو الجزئية وسببها جروح تصيب العين عن طريق أجسام خارجية.

7-التهاب الشبكية: وهو تشوه الرؤية المركزية وسببه تسمم بلازمي يصيب الجنين أثناء الحمل، حيث يترتب عنه تشويه للرؤية المركزية وللإشارة فإنّ الكشف عنه يستدعي من العاملين في هذا المجال إمكانيات وجهود كبيرة.

[1] بن عبيد عبد الرحيم، المرجع السابق، ص45.

-أنواع الإعاقات البصرية

عادة ما يميز التربويون إجرائيا بين فئات مختلفة من المعاقين بصريا تبعا لدرجة الإعاقة وتأثيرها على استعدادهم للتعلم، وما تستلزمه من إتباع طرق أو استخدام مواد تعليمية معينة، ومن بين هذه الفئات ما تضمنه التصنيف التالي[1]:

1-الإعاقة البصرية التامة "Total Blindness": وتشمل هذه الفئة الأشخاص الذين يعيشون في ظلمة تامة ولا يرون شيئا والأشخاص الذين يرون الضوء فقط، والذين يرون الضوء ويمكنهم تحديد مسقطه، والأشخاص الذين يرون الأشياء دون تمييز كامل لها، وأولئك الذين يستطيعون عدّ أصابع اليد عند تقريبها من أعينهم. وهؤلاء جميعا يعتمدون في تعليمهم على طريقة برايل كوسيلة للقراءة والكتابة.

2-الإعاقة البصرية الوظيفية "Functional Blindness": وتضم الأشخاص الذين يملكون بقايا بصرية يمكنهم الاستفادة منها في مهارات التوجه والحركة، ولكّنها لا تفي بمتطلبات تعليمهم القراءة والكتابة بالخط العادي، فتظل طريقة برايل هي وسيلتهم الرئيسة في التعلم، وتسمى هذه الإعاقة أيضا بالإعاقة البصرية القانونية حيث تكون حدّة الإبصار بها 200/20 أو أقّل في أفضل العينين، ولكنّها تتضمن ضيقا في المجال البصري حيث تبلغ زاوية الإبصار أقل من 20 درجة. وبناءً على هذا فإنّ المعاق بصريا قانونيا هو الذي لا يستطيع قراءة الكلمة المطبوعة بما يتحتّم معه تعليمه الاعتماد على أساليب وأدوات لمسية وسمعية، إضافة إلى الاعتماد على الحواس الأخرى غير البصر، كما يتّم تعليمه في مدارس أو فصول خاصة تسمى "فصول برايل"، ويتّضح من هذا أنّ الإعاقة البصرية التّامة تدخل ضمن نطاق الإعاقة البصرية القانونية.

3-الإعاقة البصرية الجزئية "Partially Seeing": وتنص على إمكانية القراءة والكتابة بالخط العادي سواء عن طريق استخدام المعينات البصرية كالمكبرات والنظّارات أو بدونها.

4-مشاكل بصرية أخرى "Other visual problems"[2]: وتدخل هذه المشاكل ضمن نطاق القصور البصري، إلّا أنّها تصنف كنوع من الإعاقات البصرية رغم تأثيرها على جودة الإبصار وهي:

1-عمى الألوان "Color Blindness": وهو عدم قدرة الفرد على تمييز الألوان، فيراها كلها باللون الرمادي أو بالأبيض والأسود.

---

[1] بتصرف، ناصر علي موسى، المرجع السابق، ص7.

[2] 31أوت2016، 16:11 ، http://academy.emis.gov.eg/pdf/special/qualifi-spec/01-Blind.pdf

2-تذبذب حركة العينين "Ocular Motility": ويؤدي إلى عدم القدرة على تركيز العينين على وضع معين نتيجة لحركة العينين السريعة.

3-قصر النظر "Myopia": ينتج عن خطأ انكساري يؤدي إلى تقوس الشعاع الضوئي بشكل كبير، وبالتالي فإنّ الأشعة الضوئية تسقط أمام الشبكية فيرى الفرد الأشياء القريبة بوضوح في الوقت الذي يصعب عليه فيه توضيح صورة الأشياء البعيدة.

4-طول النظر "Hyperopia": ينتج عن خطأ انكساري يؤدي إلى سقوط الأشعة الضوئية بعيدا خلف شبكية العين مكونة صورة ضبابية غير واضحة على الشبكية، ويرى الفرد الذي يعاني من طول النظر الأشياء البعيدة بوضوح في الوقت الذي يعاني فيه من عدم وضوح رؤية الأشياء القريبة.

5-الاستجماتزم (اللابؤرية) "Astigmatism": تنتج عن خطأ انكساري ناشئ عن شذوذ في درجة تقوس القرنية أو عدسات العين يؤدي إلى تثبيت الأشعة الضوئية بحيث يسقط بعض منها خلف الشبكية والبعض الآخر أمامها ممّا يؤدي إلى عدم وضوح الرؤية للأشياء القريبة أو الأشياء البعيدة.

6-الحول "Strabismus": ينتج عن تلف أو قصور في عمل العضلات التي تتحكم في حركات مقلة العين ممّا يؤدي إلى قصور في تركيز العينيين في وقت واحد على شيء محدد، فيتّجه محور إبصار كل عين اتجاها مختلفا عن الآخر، ففي معظم الأحوال نجد إحدى العينيين تتجه نحو الداخل باتجاه الأنف في حين نجد العين الأخرى تتجه نحو الشيء الذي ينظر إليه، وتسمى هذه الحالة بالحول الداخلي، أمّا عندما يكون انحراف العين نحو الخارج فتسمى هذه الحالة بالحول الخارجي "External Strabismus"، وفي حالة اتجاه واحدة من العينين نحو الداخل والأخرى نحو الخارج فتسمى هذه الحالة بالحول المتبادل "Alternating stabismus". ويؤدي الحول بأنواعه المختلفة إلى عدم التقاء محوري العينيين عند نقطة واحد في الجسم المراد رؤيته مما ينتج عنه ازدواجية في رؤية الأشياء.

7-الهيتروفوريا "Heterophoria":ينتج عن قصور في توازن عضلات العينين فيؤدي إلى انحراف في محور إبصار العينين ولكنّه كامن وغير ظاهر كما في حالة الحول.[1]

[1] المرجع السابق.

-المبحث الثاني: ميزات المعاقين بصريا

يحدد كمال سيسالم بعض الاعتبارات التي يجب مراعاتها عند الحديث عن ميزات المعاقين بصريا منها[1]:

1-الربط بين الميزات والأسباب: يجب أن نربط بين مميزات المعاق بصريا وأسباب إعاقته حيث أنّ اختلاف الأسباب يؤدي إلى اختلاف المميزات حتما، فالحصبة الألمانية كأحد أسباب الإعاقة البصرية تسبب في معظم الأحيان تخلفا عقليا أو إعاقة سمعية، في حين أنّ بعض الحوادث التي تسبب الإعاقة البصرية لا تكون سببا في إحداث إعاقات أخرى.

2-تكييف وتقنين الاختبار على عيّنات من المعاقين بصريا: إنّ معظم الاختبارات التي تستخدم لقياس الشخصية أو السلوك التكيفي أو التحصيل الدراسي أو الذكاء للمعاقين بصريا إنّما هي اختبارات صممت أساسا وقنّنت على عينات مبصرة، لهذا فعند استخدام الاختبارات لتحديد ميزات المعاقين بصريا فإنّه يجب مراعاة أن تكون هذه الاختبارات قد صممت أو كيفت وقننت على عينات من المعاقين بصريا.

3-الربط بين الميزات وأساليب التعامل مع المعاقين بصريا: ممّا يميز المعاقين بصريا ناتج عن الإعاقة نفسها، كالقصور في الحركة أو في التعامل مع الأعمال البصرية، أو نتاج أساليب تعامل المبصرين مع المعاقين بصريا سواء في النطاق الأسري أو على المستوى الاجتماعي ، فيما يعرف باتجاهات المبصرين نحو المعاقين بصريا حيث تؤدي الاتجاهات السلبية أو القصور في أساليب التعامل سواء على المستوى التربوي أو التأهيلي أو العلاجي إلى ظهور العديد من الميزات النفسية والسلبية لدى المعاقين بصريا، مثل: العصبية، القلق، عدم الثقة بالنفس وغيرها من الميزات النفسية التي يمكن أن تؤثر سلبا على تكيف المعاق بصريا وتقبله لإعاقته.

4-شمولية الأبحاث والدراسات في مجال الإعاقة البصرية: إنّ معظم الأبحاث والدراسات التي تجرى على المعاقين بصريا إنّما تشتمل على من يقيمون منهم في المؤسسات أو المدارس الخاصة بالمعاقين بصريا، وهؤلاء يعتبرون من مجموعة مختارة لا تمثل جميع المعاقين بصريا، ولهذا يجب أن تشتمل هذه الأبحاث كذلك على المعاقين بصريا في المدارس العادية وفي مراكز التدريب المهني وفي مواقع العمل، وكذلك على المعاقين بصريا المقيمين في المستشفيات أو مراكز علاجية خاصة.

[1] بتصرف، كمال سيسالم، المرجع السابق، ص53.

وبناءً على هذا فإنّ المعاقين بصريا يمتازون بما يلي:

1-ميزات نفسية: يعاني المعاق بصريا من عدم الاستقرار النفسي الذي يؤثر على قدرته في الاستثارة والتفاعل الوجداني، وكذا على اتجاهه نحو ذاته والآخرين[1]. وقد أشارت معظم الدراسات التي أجريت في هذا المجال بدءا من دراسات موهل 1930 وبراون 1938 وسومرز 1944، وحتى دراسات أكثر حداثة كدراسة فتحي السيد عبد الرحيم 1969 وإبراهيم قشقوش 1972، عفاف محمد 1988، دودس 1993 وإيفانس 1993 ونعمات عبد الخالق 1994، إلى أنّ المعاقين بصريا يغلب أن تسيطر عليهم مشاعر الدونية، القلق والصراع وعدم الثقة بالنفس، والشعور بالاغتراب وانعدام الأمن، والإحساس بالفشل والإحباط وانخفاض تقدير الذات واختلال صورة الجسم والنزعة الاتّكالية. وهم أقل توافقا شخصيا واجتماعيا وتقبلا للآخرين وشعورا بالانتماء لمجتمع المبصرين، كما أنّهم أكثر انطواءً واستخداما للحيل الدفاعية في سلوكهم كالكبت والتبرير والتعويض والانسحاب، كما أنّهم أكثر عرضة من المبصرين للاضطرابات الانفعالية، والشعور باليأس نتيجة القلق نحو المستقبل[2] والنظرة السلبية نحو الذات.

ويذكر مصطفى فهمي أنّ فكرة الشخص عن نفسه هي النواة الرئيسية التي تقوم عليها شخصيته كما أنّها عامل أساسي في تكيفه الشخصي والاجتماعي، فالذات تتكون من مجموع إدراكات الفرد لنفسه وتقييمه لها، فهي إذن تتكون من خبرات إدراكية وانفعالية تتركز حول الفرد باعتباره مصدرا للخبرة والسلوك[3]. فمفهوم الذات إذن هو تصور وتقييم الفرد الشخصي باعتبارها تمس الجوانب التالية: الجانب الجسمي، الانفعالي، المهني، الاجتماعي والعقلي[4].

باختصار فإنّ أهّم ما يواجهه المعاق بصريا في المجال النفسي هو شعوره بالنقص واتصافه بميزات شخصية قلقة، ويفتقر إلى النمو السّوي للذات، ويعاني من عدم الاتّزان الحركي ومن ضعف الثقة بالنفس ومن سوء التوافق النفسي والاجتماعي[5].

---

[1] خالد فارس، الاحتياجات الخاصة بالكفيف، الأمانة العامة للنشر، المنظمة الكشفية العربية، ط1، 2004، ص22.

[2] عبد المطلب أمين القريطي، المرجع السابق، ص8.

[3] مصطفى فهمي، الصحة النفسية، دراسات في سيكولوجية الكفيف، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، 1976، ص49.

[4] سمية طه محمد جميل، مدى تقبل الأب والأم للإصابة بالتخلف العقلي وعلاقته بمفهوم الذات، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طنطا، 1990، ص44.

[5] فهمي محمد سعيد، غريب سعيد أحمد، السلوك الاجتماعي للمعوقين، دراسة في الخدمة الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 1983، ص75- 76.

كما يظهر اختلاف في درجة استجابة المعاقين بصريا نحو إعاقتهم، فقد تأخذ استجابات تعويضية مفرطة كالعدوان الزائد أو استجابات الإنكار كعدم اعتراف المعاق بصريا بنواحي ضعفه وعجزه وقصوره، أو يتخذ استجابات دفاعية كالتبرير، أو استجابات انسحابية كالشعور بالدونية، أو استجابات لسلوك غير توافقي كعدم القدرة على مواجهة مشكلات الحياة، وأحيانا تظهر استجابات تعويضية سليمة عند المعاق بصريا كاعترافه بنواحي قصوره الناتجة عن عجزه ويتقبلها[1].

كما أنّ الإعاقة البصرية تجعل الفرد لا يدرك من الأشياء التي تحيط به إلّا ما يأتيه عن طريق الحواس التي يمتلكها، وبالتالي فإنّ معلوماته تكون غير كافية ولا تسمح له بالتحكم في البيئة[2]، إذ أنّ المعاق بصريا يفقد الملاحظة المباشرة وجزءا كبيرا من التواصل الوجداني بما يؤثر سلبا نوعية الحياة التي يعيشها[3]، ثمّ إنّ خوفه المستمر يجعله أميل إلى عدم الخوض في مغامرات استطلاعية قد تعرضه لألوان من الأذى، ولذلك يكبت المعاق بصريا دافعا إنسانيا أصيلا هو حب المعرفة واستجلاء أسرار ما حوله، وإذا استجاب المعاق بصريا مرة لدافع حب الاستطلاع فإنّه قد يتعرض لتجربة قاسية تجعله يكبت هذا الدافع فيما بعد إذا ما قام صراع بينه وبين الدافع إلى الأمن[4].

وقد قامت سومرز "Sommers" 1944 بدراسة واسعة لبعض العوامل التي تؤثر في سلوك المراهقين المعاقين بصريا وفي بعض جوانب الشخصية، كذلك حاولت البحث عمّا إذا كانت توجد علاقة بين الاتّجاهات الوالدية من جانب ونمط سلوك المراهق المعاق بصريا واتّجاهاته نحو الإعاقة من الجانب الآخر[5]. واستخدمت سومرز في دراستها ثلاثة طرق للحصول على نتائجها:

1-اختبار كاليفورنيا للشخصية* : وقد طبّق على 143 من المعاقين بصريا.

2-استفتاء قامت الباحثة بتصميمه وطبقته على 120 من المراهقين المعاقين بصريا، مع استفتاء آخر طبق على 72 من آباء وأمهات المفحوصين.

3-مقابلات شخصية أجرتها الباحثة مع المفحوصين وأمهاتهم.

---

[1] أبو النصر مدحت، شخصية المعوق واستجابته تجاه إعاقته، مجلة المقال للمعوقين، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد 112، 1997، ص39-40.

[2] خليل المعايطة، مصطفى القمش، محمد البواكير، الإعاقة البصرية، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن، 2000، ص 85.

[3] لطفي بركات، الرعاية التربوية للمكفوفين، دار النشر والتوزيع، تهامة، جدة، 1988، ص51.

[4] كمال كامل الشيخ، سيكولوجية المعاق بصريا، أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة، 2016/08/02، 19:59. www.gulfkids.com

[5] فتحي السيّد عبد الرحيم، حليم السعيد بشّاي، المرجع السابق، ص306.

*أنظر الملحق رقم 05.

ووصلت إلى النتائج الآتية[1]:

1-نتائج اختبار كاليفورنيا للشخصية:

-كانت درجة التكيف الاجتماعي للمعاقين بصريا أقل من المبصرين.

-كانت قدرة المعاقات بصريا على التكيف أكبر من قدرة المعاقين بصريا.

2-نتائج الاستفتاءات والمقابلات الشخصية:

-اتّضح أن سوء التكيف والاضطرابات الانفعالية عند المعاق بصريا مردّها إلى عوامل اجتماعية أكثر ممّا ترجع إلى عامل فقد البصر.

3-قسّمت الاتّجاهات الوالدية نحو المعاقين بصريا إلى خمسة أنواع:

أ-الاتجاه نحو تقبل هذا العجز.

ب-الاتجاه نحو إنكار هذا العجز.

ج-الاتجاه نحو تدليل الطفل وازدياد الشفقة عليه.

د-الاتجاه نحو رفض الطفل بصورة مقنعة.

هـ-الاتجاه نحو رفض الطفل بصورة صريحة.

4-قسمت أنماط السلوك التي يتخذها المعاق بصريا والتي تتبع اتجاهات والديه نحو عجزه إلى ما يلي:

أ-السلوك التعويضي العادي أو الزائد عن الحد.

ب-السلوك الإنكاري.

ج-السلوك الدفاعي.

د-السلوك الانسحابي أو الميل نحو الانطواء.

[1] سيد خير الله، لطفي بركات أحمد، المرجع السابق، ص21.

هـ-الاستجابات السلوكية غير المتوافقة.

وفي هذا السياق ينبغي أن نشير إلى أنّ هذه الأبحاث قد أوضحت أنّ الاتجاهات نحو ذوي الحاجات الخاصة بمن فيهم المعاقين بصريا تتصف سلبية وغير واقعية، وتنصب الاهتمامات عمّا يعجز الإنسان عن عمله لا على ما يستطيع عمله، وكما تقول إحدى الباحثات: "التعايش مع الاتجاهات السلبية كثيرا ما يشكل تحديا أكبر من التعايش ومع الإعاقة ذاتها، كذلك فإنّ ردود فعل كل من الوالدين والمؤسسات الخاصة والرفاق وغيرهم غالبا ما تنطوي على افتراضات نمطية تصور الإنسان المعاق بصريا على أنّه إنسان يعتمد على غيره ويحتاج الشفقة"[1].

2-ميزات عقلية وحركية: يمكن أن تؤثر الإعاقة البصرية على نمو الذكاء لارتباطها بالقصور في معدل نمو الخبرات وتنوعها، والقدرة على الحركة والتنقل بحرية وفاعلية، والقصور في علاقة المعاق بصريا ببيئته، وقدرته على السيطرة عليها والتحكم فيها[2]. ولقد أكدّت بعض الدراسات التي أجريت في مجال الميزات العقلية للمعاقين بصريا وجود قصور في ذكاء هذه الفئة، في حين نفت دراسات أخرى ذلك منها دراسة كمال سيسالم[3] التي ترجّح أنّه لا توجد فروق كبيرة بين ذكاء المعاقين بصريا والأفراد العاديين على الجانب اللفظي من مقياس وكسلر[*] لذكاء الأطفال، وكذلك الحال على مقياس ستانفورد-بينيه للذكاء[*]، ودعم ذلك الدراسة التي قام بها ساموبل هيز 1941، وأشارت نتائجها أنّ المعدل العام لذكاء هؤلاء الأطفال المعاقين بصريا هو ضمن المعدل الطبيعي للفرد العادي.

إلّا أنّ هذا لا يمنع من أنّ المعاقين بصريا يعانون من مشكلات في القدرة على الحركة بأمان من مكان إلى آخر، بسبب عدم معرفتهم بالبيئة التي ينتقلون فيها وهذا ما يعرف بمهارة التعرف والتنقل، ويظهر المعاقين بصريا مظاهر جسمية نمطية مثل تحريك اليدين، أو الدوران نحو المكان الموجود فيه المعاق أو شد الشعر أو غيرها من السلوكات النمطية[4].

ومع أنّ الأطفال المعاقين بصريا لا يختلفون عن العاديين فيما يتعلق بتطور النمو الحركي لديهم إلّا أنّ مشكلات الإبصار لديهم تحد من قدرتهم للوصول إلى الأشياء لأنهم لا يعرفون بوجودها؛ إذ أنّ التأثير المباشر

---

[1] منى صبحي الحديدي، مقدمة في الإعاقة البصرية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1998، ص88.

[2] مروان عبد المجيد إبراهيم، الألعاب الرياضية للمعوقين، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1997.

[3] كمال سيسالم، المرجع السابق، ص53.

[*] أنظر الملحق رقم 06.

[*] أنظر الملحق رقم 07.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

للإعاقة البصرية على الميزات الجسمية يسبب قصورا في مهارات التناسق الحركي والتآزر العضلي لدى ذوي الإعاقة البصرية نتيجة لمحدودية فرص النشاط الحركي المتاحة لهم، ونقص المفاهيم والعلاقات المرتبطة بمكونات البيئة من حولهم، وفقدان حافز المغامرة وقلة فرص التدريب المتاحة لهم[1]، فضلا عن الحماية الزائدة كأحد أساليب المعاملة الوالدية المنتشرة مع أفراد هذه الفئة.

إذن فقد انقسمت خلاصة الدراسات حول الميزات العقلية للمعاقين بصريا إلى قسمين: قسم يرى بأنّ للمعاق بصريا قدرات عقلية تضاهي أو تفوق قدرات الشخص المبصر، وقد خضع أنصار هذا الرأي للتعاطف الوجداني مع المعاق بصريا كما أنّهم استندوا في تثبيت حجتهم على نجاح بعض الشخصيات المعاقة بصريا كأمثال هوميروس، والعالم الرياضي نيكولاس ساوندرسن إضافة إلى بعض المبدعين العرب، اللذين سبق وأن أشرنا إليهم، كطه حسين والمعري وغيرهما. أمّا القسم الثاني فقد اعتمد على الموضوعية والتجربة في إصدار الحكم وخلص إلى أنّ المعاق بصريا أقل مقدرة عقلية وذكاءً من المبصر.

ويرى أمين القريطي أنّ القدرات الإدراكية للمعاقين بصريا متفاوتة تبعا لدرجة الفقدان البصري، فالمصابون بالإعاقة البصرية التّامة ولاديا أو قبل سن الخامسة لا يمكنهم إطلاقا الإحساس باللون وإدراكه وتمييزه، لأنّ ذلك يعّد إحدى وظائف شبكية العين. على العكس من الذين أصيبوا بإعاقة بصرية في سن متأخرة فهؤلاء يمكنهم الاحتفاظ ببعض مدركاتهم اللونية التي سبق وأن اكتسبوها وكوّنوها قبل إصابتهم معتمدين على مدى ثراء التجارب والخبرات التي مرّوا بها[2]، وكذلك المصابون بالإعاقة البصرية الجزئية لديهم القدرة على بعض التمييز اللوني تبعا لدرجة إبصارهم.

ويعتمد المصابون بالإعاقة البصرية التّامة ولاديا أو قبل سن الخامسة أو السابعة في تكوينهم المفاهيم اللونية على أفكار وأساليب بديلة عن تلك التي يعتمد عليها المبصرون الذين يتعرفون على الألوان ويميزونها تبعا لميزاتهم من حيث الكنه أو الصبغة، ودرجة تشبعها أو تركيزها، ونصوعها أو لمعانها، وتقوم هذه الأفكار البديلة على ارتباطات شفهية أو انفعالية أو حاسية أخرى، كأن يرتبط اللون الأحمر إمّا بالنار الحمراء وما توحي به من سخونة وحرارة شديدة، واللون الأزرق بالسماء الزرقاء الصافية وما توحي به من طقس منعش ومعتدل.

[1] يوسف القريوتي، المرجع السابق، ص201.

[2] عبد المطلب أمين القريطي، المرجع السابق، ص10.

وما يقال عن الإدراك اللوني يقال أيضا عن الإدراك الشكلي للأشياء بالغة الدقة كالحشرات الصغيرة أو بالغة الضخامة كالجبال، أو بالغة الاتّساع كالصحاري والبحار وممّا لا يمكن الإحاطة به، وتكوين مفهوم أو فكرة كلية عنه سوى عن طريق حاسة الإبصار.

أمّا من حيث التصور والتخيل البصري فإنّه برغم أنّ بعض المعاقين بصريا قد يبدعون أحيانا صورا بصرية حافلة بالحركة وفائقة الدقة والوصف إلّا أنّ هذه الصورة ليست أكثر من اقتران لفظي حفظه المعاق بصريا، ثم استدعاه لتركيب صورة بصرية لا تقابل في ذهنه شيئا يمت إلى الواقع المرئي بصلة[1]. فقد يصف السماء بكونها صافية لكنّه لا يدرك هذا الإحساس البصري إلّا عن طريق إحساس آخر يصاحبه ويقترن به، وهو الإحساس بهدوء الجو الذي لا تتخلله الرياح أو الرعد أو المطر.

ويؤكد أمين القريطي دائما أنّ المعاق بصريا لا يمكنه ممارسة التخلي باستخدام عناصر بصرية سبق إدراكها واختزانها في الذاكرة (عملية استدعائية أو استحضارية)، ثمّ إعادة إنتاج هذه الصور باستخدام صيغ أو تكوينات أو أنساق جديدة منها (عملية بنائية أو إنشائية)، وحيث أنّ الذاكرة البصرية لدى المعاق بصريا غالبا ما تكون خالية من هذه الصور والمدركات فإنّه لا يمكن استرجاعها وإعادة تركيبها أو المزج بينها في تكوينات ومركبات جديدة مثلما يفعل الشخص المبصر.

وتؤثر هذه الميزات العقلية للمعاق بصريا على ميزاته الحركية بصورة فعّالة ومباشرة إذ أنّه يعاني صعوبات فائقة في ممارسة أنشطة الحياة اليومية وتنقلاته من مكان إلى آخر، وذلك نتيجة فقدان الوسيط الحسّي الأساسي اللازم للتعامل مع المثيرات البصرية ومن ثمّ التوجيه الحركي في الفراغ، ويشمل مفهوم التوجه والحركة على مصطلحين مرتبطين ببعضهما ارتباطا وثيقا، أوّلهما التوجه ويعني عملية استخدام الحواس بشكل مفيد وفعّال، وذلك لتمكين الشخص من تحديد نقطة ارتكازه، وعلاقته بجمع الأشياء المهمة ذات الصلة بحركته في مجال ما. وثانيهما الحركة وتعني استعداد الشخص وقدرته على التنقل بأمان في هذا المجال[2]. وتجدر الإشارة أنّ التوجه يمثل الجانب العقلي (كالانتباه والتذكر والتفكير وإدراك العلاقات) من عملية التوجه والحركة، بينما تمثل الحركة ذاتها الجهد البدني والعضلي المبذول في التنقل من موضع إلى آخر.

[1] المرجع السابق، ص11.
[2] المرجع نفسه، ص12.

3-ميزات أسرية-اجتماعية: تعتمد الدراسات العلمية في بحثها الأجواء الأسرية والاجتماعية للمعاق بصريا على عدد من المحددات منها درجة الإعاقة، المهارات الجسدية والحركية، درجة التحصيل العلمي والنمو الذهني[1]. وقد أكّدت معظم هذه الدراسات أنّ المعاقين بصريا يعانون مشكلات في التكيف الاجتماعي، خاصة في المراحل العمرية المبكرة وأنّ تلك المشكلات قد تنطوي على مضامين طويلة الأمد بالنسبة للنمو الاجتماعي في المراحل العمرية اللاحقة، وقد قارنت عدّة دراسات بين المعاقين بصريا والمبصرين من أعمار مختلفة من حيث التكيف الاجتماعي[2]، إلّا أنّ هذه الدراسات لم تقدم اقتراحات مفيدة بشأن البرامج الوقائية والعلاجية اللازمة في حالة وجود سوء التوافق الاجتماعي لدى المعاقين بصريا.

تلعب اتجاهات الأشخاص القريبين من الطفل المعاق بصريا خاصة والديه دورا كبيرا في بناء ثقته بنفسه، أو تكيفه مع إعاقته، فالاتجاهات الاجتماعية الإيجابية نحو المعاقين بصريا والتي يرافقها تقديم الخدمات والبرامج التدريبية لنشاطات الحياة اليومية، وخصوصا فيما يتعلق بمهارة التعرف والتنقل في البيئة والعناية الذاتية، تعمل على تعزيز ثقة المعاق بصريا بنفسه، وتقليل درجة اعتماده على الآخرين. أمّا إذا كانت الاتجاهات الاجتماعية نحو الفئة المعاقة بصريا من الأطفال تمتاز بالرفض وعدم القبول وعدم تقديم الخدمات لهم فإنّ ذلك سيؤدي إلى شعور المعاق بصريا بتدني في اعتبار الذات وإحساسه بالفشل والإحباط[3]، ممّا يتسبب في "اضطراب العلاقات مع الأسرة أو الجماعة، الأمر الذي يعوق الأداء الاجتماعي السليم، ويؤدي إلى سوء التوافق مع البيئة الاجتماعية"[4].

وقد أقّرت العديد من الدراسات أنّ الإعاقة البصرية تغير وتعيد تنظيم الحياة الاجتماعية للفرد بأكملها، إذ أنّ عدم التكيف الاجتماعي لدى المعاقين بصريا يعود إلى أنّ المجتمع هو الذي يسبب هذه المشكلات وليس المعاق بصريا نفسه، حيث أنّ فقد البصر قد يطبع صاحبه بسمات ضعف الثقة بالنفس وعدم الشعور بالأمن كما أشرنا سابقا، ومن ثمّ العزلة والانطواء، وقد أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أنّ هناك انخفاض في مستوى تقدير الذات لصالح الذكور لحصولهم على مستوى أعلى في العزلة الاجتماعية من الإناث[5]. كما أنّ الإعاقة البصرية المفاجئة تصيب صاحبها بالسلوك العدواني بل قد تؤدي إلى الميول الانتحارية وخاصة إذا انقطع كل أمل في الشفاء.

---

[1] بتصرف، مظفر عبد الله، المكفوفون.....أصحاء، توابل الجريدة، العدد 360، الجمعة 18 جويلية 2008، ص6.

[2] منى صبحي الحديدي، المرجع السابق، ص85.

[3] كمال سيسالم، المرجع السابق، ص58.

[4] ماجدة السيد عبيد، مقدمة في تأهيل المعاقين، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2000، ص68.

[5] سالمة بنت راشد بن سالم الحجري، فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية تقدير الذات لدى المعاقين بصريا في سلطنة عمان، رسالة ماجستير في التربية، تخصص إرشاد نفسي، كلية الآداب والعلوم، جامعة نزوى، 2011، ص19.

وتجدر الإشارة إلى أنّ عملية التقليد والمحاكاة، التي تلعب دورا هاما في عملية النمو الاجتماعي، تتأثر هي الأخرى بالإعاقة البصرية، فالطفل المبصر ينظر إلى من حوله فيرى كيف يلعبون وكيف يمشون وكيف يجلسون وكيف يأكلون وكيف يلبسون فيفعل مثلهم، أمّا الطفل المعاق بصريا فإنّه لا يستفيد من عملية التعلم العرضي تلك، ممّا يؤثر في سلوكه الاجتماعي كطفل[1] وربما قدرته على التكيف الشخصي كشاب.

وخلاصة القول أنّ الإعاقة البصرية لها تأثير سلبي جلي في السلوك الاجتماعي للفرد، حيث ينشأ نتيجة لها الكثير من الصعوبات في عملية النمو والتفاعل الاجتماعي. وفي اكتساب المهارات الاجتماعية اللازمة لتحقيق الاستقلالية والشعور بالاكتفاء الذاتي، وذلك نظرا لعجز المعاقين بصريا أو محدودية قدراتهم على الحركة، وعدم استطاعتهم ملاحظة سلوك الآخرين ونشاطاتهم اليومية وتعبيراتهم الوجهية كالبشاشة والعبوس والرضا والغضب وغيرها ممّا يعرف بلغة الجسم "Body Language"، وتقليد هذه السلوكيات أو محاكاتها بصريا والتعلم منها، ونقص خبراتهم والفرص الاجتماعية المتاحة أمامهم للاحتكاك بالآخرين والاتّصال بالعالم الخارجي المحيط بهم، فهم لا يتحركون بالسهولة والمهارة والطلاقة نفسها التي يتحرك بها المبصرون.

4-ميزات لغوية-تربوية: يرى القريطي أنّ المعاق بصريا يكتسب الكلام أو اللغة المنطوقة بالطريقة نفسها التي يتعلم بها المبصر إلى حدٍّ كبير، فكلاهما يعتمد على حاسة السمع والتقليد الصوتي لما يسمعه، إلّا أنّ المعاق بصريا يعجز عن الإحساس بالتعبيرات الحركية والوجهية المرتبطة بمعان الكلام والمصاحبة له، ومن ثمّ القصور في استخدامها، كما أنّه يختلف عن المبصر أيضا في أنّه يعتمد اللمس في تعلمه الكتابة، بينما يعتمد المبصر على عينيه مستعينا بالأحرف الهجائية العادية.

الجدير بالذكر أنّ الفقدان البصري لا يمّكن المعاق بصريا من متابعة الإيماءات والإشارات وغيرها من أشكال اللغة غير اللفظية التي يستخدمها المبصرون في مواضع كثيرة من محادثاتهم، إمّا لتأكيد ما يقولون أو كبديل يغني عن الكلام أحيانا. غنيّ عن البيان أيضا أنّ هذا الفقدان يحرم المعاق بصريا من اكتساب معاني بعض الألفاظ نتيجة عدم استطاعته الربط بين كل من أصوات بعض الكلمات والمدركات الحسيّة الدالة عليها، أو الوقائع والأحداث البصرية الممثلة لها، لاسيما ما لا يقع منها في متناول بقية حواسه كالأشياء الكبيرة الحجم مثلا، والتي لا يكتمل إدراكه لها إلّا عن طريق البصر وممّا يترتب على ذلك بالنسبة للمعاقين بصريا البطء في معدل نمو اللغة والكلام، ونشوء بعض الصعوبات في تكوين المفاهيم"Concept Formation" وفي

[1] ناصر علي موسى، المرجع السابق، ص302.

المقدرة على التجريد "Abstraction"[1]، كم يؤدي القصور الإدراكي لدى المعاق بصريا إلى ما يسمى بالنزعة اللفظية "Verbalism".

وتعني اللفظية مبالغة المعاقين بصريا في الاعتماد على مفاهيم لغوية وكلمات ذات مدلولات بصرية، لا يستخدمها سوى المبصرون في وصف الأشياء والخبرات، كأن يصفوا الدم بكونه أحمر بدلا من وصفه بأنّه سائل لزج، ومع أنّ مثل هذه المفاهيم ذات المدلول البصري لا تعني شيئا بالنسبة لهم، لأنّها غير مبينية أصلا على أساس خبرات واقعية، كما أنّها خارجة عن نطاق خبراتهم الحسيّة حيث لا يستطيعون تعيين الأشياء التي ترمز لها هذه الكلمات، إلّا أنّهم يفرطون في استخدامها، ربّما تعبيرا عن رغبتهم في إشعار المبصرين بأنهم ليسوا أقل منهم معرفة، أو كشكل من أشكال التعويض عن الحرمان من حاسة البصر، أو هذه الكلمات والأوصاف من شأنها تسهيل عملية التواصل مع المبصرين[2]، وقد وصف عالم النفس المعاق بصريا هو الآخر كتسفورث "Cutsforth" هذه الظاهرة اللغوية بعدم الواقعية اللفظية "Verbal Unreality"، ووصفها آخرون بأنّها لفظية ذات مدلول بصري "Visually Oriented Verbalism".

أمّا الميزات التربوية للمعاق بصريا فهي كل ما يتعلق بعلاقته بمدرسته وزملائه ومدى تكيفه معهم وبالمواد الدراسية، وكذا ما يتعلق بالتحصيل الدراسي وطرق الاستذكار وضعف الميل إلى القراءة وغيرها[3].إضافة إلى عدم القدرة على مسايرة البرامج والمناهج التي صيغت وفق مواصفات المبصرين، وهي مشكلة تخص المعاق بصريا بالدرجة الأولى[4].

ويرى يوسف القريوتي أنّ المعاقين بصريا لا يختلفون عن المبصرين فيما يتعلق بالمقدرة على التعلم والاستفادة من المنهج التعليمي بشكل مناسب، إذا ما تمّ تعليمهم بأساليب تدريسية ووسائل تعليمية ملائمة لاحتياجاتهم التربوية، ومساعدة على تكوين صور حسيّة عن كثير من المفاهيم المتضمنة في المنهج التعليمي أو في البيئة المحيطة.

---

[1] 31أوت 2016، 16:11. http://academy.emi.gov.eg/pdf/special/qualifi-spec/01-blind-pdf

[2] المرجع نفسه.

[3] ساسي محمد ملحم، علم النفس النمو (دورة حياة الإنسان)، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004، ص386.

[4] يونسي تونسية، تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين، دراسة ميدانية بولايتي تيزي وزو والجزائر العاصمة، مذكرة مقدمة لنيل درجة الماجستير، تخصص علم النفس المدرسي، جامعة تيزي وزو، 2012/2011، ص155.

بينما يرى كمال سيسالم أنّ هناك عوامل كثيرة مجتمعة أو منفردة على طبيعة الميزات التربوية للمعاق بصريا مثل: درجة الذكاء، وزمن الإصابة بالإعاقة (ولادية أو طارئة)، ودرجة الإعاقة (كلية أو جزئية)، وطبيعة الاتجاهات الاجتماعية (سالبة أو موجبة)، وطبيعة الخدمات الاجتماعية والتعليمية والتأهيلية والنفسية والصحية التي تقدم للمعاقين بصريا في المجتمع[1]. إنّ هذه العوامل بدورها مجتمعة أو منفردة تؤثر على كل من طبيعة مفهوم المعاق بصريا عن ذاته، وكذلك على درجة تقبله لإعاقته وهما يؤثران بدورهما على طبيعة ميزات المعاق بصريا التربوية وعلى درجة نجاحه الأكاديمي، ولهذا فإنّ طبيعة الميزات التربوية للمعاقين بصريا تختلف باختلاف درجة تأثير هذين العاملين.

وتشير بعض الدراسات التي أجريت في هذا المجال وخاصة تلك التي لخصّها لونفيلد "Lownenfeld" 1973، أنّ الإعاقة البصرية هي السبب في تدني المستوى التربوي للمعاق بصريا، وذلك ما ينعكس على موقفه مع الآخرين ومن ردود الأفعال المتوقعة من الآخرين نحوه، وقد يكون موقف الآخرين سلبيا نحو المعاق بصريا يغلب عليه طابع القبول الاجتماعي[2].

ونخلص إلى أن أهم الميزات اللغوية–التربوية للمعاق بصريا تتمثل في أنّ المعاق بصريا يواجه مشكلات في اكتساب اللغة غير اللفظية كونه لا يستطيع رؤية تعابير الوجه والإيماءات والحركات الصادرة عن الآخرين، لذلك فهو كثيرا ما يجد صعوبة في التعامل مع غيره، وبالرغم أنّه لا توجد فروق بين المعاقين بصريا والمبصرين في طريقة اكتساب اللغة المنطوقة إلّا أنّه يوجد اختلاف في طريقة كتابة اللغة، حيث يستخدم المعاقون بصريا طريقة برايل في الكتابة، كما أنّ المعاق بصريا يواجه مشكلات في تكوين المفاهيم ومهارات التصنيف للموضوعات المجردة خاصة مفاهيم الحيز والمكان والمسافة والألوان.

كما أنّ المعاقين بصريا يمتازون أيضا ببطء معدل سرعة القراءة سواء بالنسبة للبرايل أو الكتابة العادية، والأخطاء في الكتابة الجهرية، علاوة على مشكلات في تنظيم الكلمات والسطور وترتيبها، ومن رداءة الخط، وصعوبة تنقيط الكلمات والحروف، ومن القصور في تحديد العالم الشكلية للأشياء البعيدة والأشياء الدقيقة الصغيرة[3]، كما أنّهم كثيرو التساؤلات والاستفسارات للتأكد ممّا يسمعون.

[1] كمال سيسالم، المعاقون بصريا، خصائصهم ومناهجهم، ص55.
[2] فاروق الروسان، المرجع السابق، ص125.
[3] عبد المطلب أمين القريطي، المرجع السابق، ص16.

-المبحث الثالث: رعاية وإرشاد المعاق بصريا.

-لمحة تاريخية عن رعاية المعاقين بصريا:

الرعاية لغة:هي المحافظة على الشيء[1]، وهي من الفعل رعى أي تولّى أمره، لاحظه وحفظه[2].

واصطلاحا: تعرف الرعاية بأنّها "الخدمات الاجتماعية المنظمة التي تهدف إلى تحسين أحوال فئة اجتماعية معينة"[3]، أو هي "نظام اجتماعي مركب، يتضمن مجموعة التنظيمات التي تسعى لتحقيق المتطلبات الاجتماعية والاقتصادية والصحية لأفراد المجتمع"[4].أمّا الرعاية الاجتماعية فهي "حماية الفرد والجماعة، ويتّم ذلك عن طريق تقديم جميع أنواع الخدمات الاجتماعية المادية والمعنوية، وعلى هذا فالرعاية الاجتماعية هي هدف والخدمة الاجتماعية هي وسيلة"[5].

وقد عرّفت الأمم المتحدة الرعاية بأنّها "نسق منظم للخدمات الاجتماعية والمؤسسات، ينشأ لمساعدة الأفراد والجماعات لتحقيق مستويات ملائمة للمعيشة والصحة، وهي تستهدف العلاقات الشخصية والاجتماعية التي تسمح للأفراد بتنمية أقصى قدراتهم وتحقيق تقدمهم حتى يتوافقوا مع حاجات المجتمع"[6]. أمّا محمود فهمي فيرى أنّ الرعاية هي ذلك الكل من الجهود والخدمات والبرامج المنظمة الحكومية والأصلية والدولية التي تساعد هؤلاء الذين عجزوا عن إشباع حاجاتهم الضرورية للنمو، والتفاعل الإيجابي معا في نطاق النظم الاجتماعية القائمة لتحقيق أقصى تكيف مع البيئة[7]. وقد مرّت رعاية المعاقين بصريا في تاريخها بأربعة مراحل[8]:

---

[1] علي بن هادية وآخرون، القاموس المدرسي، المدرسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط7، (دت)، ص244.

[2] المعجم الوسيط (الميسر)، دار الكتاب الحديث، الكويت، 1993، ص 229.

[3] أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، بيروت، ط2، 1993، ص445.

[4] بدر الدين كمال عبده، أحمد السيد حلاوة، قضايا ومشكلات الرعاية الاجتماعية للفئات الخاصة، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر، 1999، ص67.

[5] رشيد زرواتي، مدخل للخدمة الاجتماعية، مطبعة هومة، الجزائر، 2000، ص 149.

[6] عبد المحيي محمود صالح، الرعاية الاجتماعية، تطورها، قضاياها، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1999، ص19.

[7] محمد السيد فهمي، الرعاية الاجتماعية والأمن الاجتماعي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 1998، ص23-24.

[8] حليمة سعد فرج محمد الدقوشي، دور الدمج الأكاديمي في تحسين بعض مؤشرات الصحة النفسية لدى المعاقين بصريا في ليبيا، رسالة مقدمة لنيل لنيل درجة الدكتوراه في الآداب، قسم علم النفس، كلية الآداب، جامعة القاهرة، 2013، ص5.

1-مرحلة العزل التي سادت المجتمعات البدائية والقديمة، والتي كان ينظر فيها للمعاقين عامة وذوي الإعاقة البصرية خاصة على أنّهم تجسيد لغضب الآلهة ولعنتها وعبء ثقيل على الجماعة أو القبيلة، يضعف من قوتها وهيبتها لذا فكروا في التخلص منهم إمّا بإغراقهم في الأنهار وإعدامهم أو نبذهم وعزلهم عن الجماعة.

وكان المجتمع اليوناني -الأثيني والأسبرطي-، والمجتمع الروماني أكثر المجتمعات التي سادت بها "فكرة التخلص من المعاقين بصريا كغيرهم من ذوي العاهات للاعتقاد بأنهم بلهاء، حيث دعا أفلاطون* إلى نبذ المعاقين وطردهم خارج البلاد وحرمانهم من الحقوق والواجبات المتاحة للعاديين"[1]. بينما أطباء البيرو كانوا يقومون بعمليات جراحية يثقبون فيها جماجم المعاقين، ويزعمون أنّهم يفرغونها من الشياطين والأرواح الشريرة، وهذا خير مثال على عدم تقبل المجتمعات القديمة للمعاقين عامة والمعاقين بصريا خاصة[2].

2-مرحلة الإيداع بالملاجئ: واقترن ظهورها بظهور الأديان التي نهت عن قتل الضعاف والعجزة، وحثّت على الرحمة والشفقة بهم والعطف عليهم، ومن ثمّ أنشئت الملاجئ لإيوائهم والعمل على إشباع حاجاتهم الأساسية دون بذل أي جهد في سبيل تعليمهم وتدريبهم.

وأوّل ديانة نادت بالاهتمام بالمعاقين هي الديانة البوذية بالهند والصين، حيث دعت إلى جعل المعاقين أبناء لبوذا وتقربا له، وأوجبت تقديم العون لهم ومساعدتهم[3]، ثم جاءت الديانات السماوية بما تحمله من تعالم التسامح والمحبة والتكافؤ بين كل أفراد المجتمع، وبرزت في مصر واليونان والرومان في ذلك الوقت محاولات فردية لتعليم وتربية المعاقين، ومع مطلع عصر النهضة تبددت المعاملة السيئة لهم نهائيا وظهرت بوادر تعليمهم، إذ قام الطبيب الإيطالي "بيترو كاستردا" ببعض الجهود في تعليم ذوي الإعاقة السمعية القراءة والكتابة والنطق

*كان أفلاطون 348-437 ق.م تلميذ سقراط يبحث عمّا يراه النظام الأفضل الذي ينبغي أن تكون عليه المجتمعات الإنسانية وقد انتهى إلى أنّ المجتمع المثالي هو الذي يتكون من: الفلاسفة أولا وهم بمثابة العقل، وطاقة الجنود والمحاربين ثانيا، وطاقة العمال والزراع ثالثا. وهنا تكمن آخر آراء أفلاطون وأكثرها خيالا وبعدا عن الواقع، فهو يرى عدم السماح للضعفاء والمرضى من الأولاد بالبقاء.

وإذا كان الناس يرون في هذه المدينة الأفلاطونية حلما من الأحلام الخيالية الذي لا يتسق مع الفطرة الإنسانية والواقع البشري في شيء، فلقد كان أفلاطون نفسه أسبق الناس جميعا إلى الشعور بأنّ مدينته هذه خيال محض ليس إلى تحقيقه من سبيل وسرعان ما صدمته التجربة وأيقن أن نظرياته غير ممكنة التنفيذ، ويؤكد المفكر السياسي العمالي الإنجليزي المشهور ريتشارد كروسمان أنّ العصر الذي عاش فيه أفلاطون كان عصر اهيار القيم.

يعتبر أفلاطون المؤسس الأول للنظرية المثالية وفلسفتها، وهو من مواليد أثينا، وكانت نشأته طبقية، مارس فنون الشعر في بداية حياته ولكنه تركه بوصية من أستاذه سقراط الذي كان يمقت الشعر، وبعد أن أعدم سقراط، المعلم الأول لأفلاطون دافع التلميذ عن أستاذه، بيد أنع اضطر للهجرة إلى أثينا وإيطاليا وليبيا ومصر، في رحلة دامت ثلاثة عشر عاما، وأقام أثناء رحلته ببلاط الملك يونيسيو كثيرا من تجواله ومخالطته كبار الفلاسفة والعلماء والحكماء، ثم رجع إلى أثينا وأسس مدرسته التي أسماها "أكاديمية أفلاطون" وظل يعمل بها تلاميذه لمدة تربو عن أربعين عاما.(ينظر: محمد حامد إمبابي، المرجع السابق، ص71-72).

[1] عبد المطلب أمين القريطي، سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة وتربيتهم، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1996، ص36.

[2] صالح عبد الله الزعبي، المرجع السابق، ص19.

[3] لطفي بركات أحمد، تربية المعوقين في الوطن العربي، دار المريخ، المملكة العربية السعودية، ط1، 1981، ص83.

بالأبجدية اليدوية وبالإشارات، كما نشر "كاردينو" دراسات متنوعة عن أسس تعليم المعاقين سمعيا بالطريقة الشفهية وبالأبجدية اليدوية، هذا بالإضافة إلى محاولات "بيدرو بونش دي ليبيون" الإسباني والتي كان لها أثر فعّال في تعليمهم بالطريقة الشفهية، حتى أنّ معظمهم أتقن الكلام باللغة اللاتينية والإغريقية والحساب والفلك[1]. بينما رعاية المعاق بصريا، وهي الأهم بالنسبة لنا، فقد بدأت في هذه الفترة بشكل غير رسمي ولعبت الكنيسة دورا كبيرا في تقديم المساعدة للمعاقين بصريا، وقد أشرنا سابقا أنّه في القرن الرابع للميلاد كان القديس ديديموس الذي عاش في الإسكندرية أوّل معاق بصريا ينال قسطا من التعليم.

أمّا الإسلام فقد أكّدت تعاليمه السمحة وأحكامه الحنيفة أنّ الإعاقة البصرية ليست سببا للشفقة أو الضعف، ويتضّح ذلك جليا في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، حيث يعتبران شاهدان من الشواهد التي اتخذت فيما بعد مثلا يقتدى به في التعامل مع المعاق بصريا، ولقصة ابن أم مكتوم مع النبي، عليه أفضل الصلاة وأزكى التسليم، لخير مثال على ذلك.

واهتّم الخلفاء فيما بعد بذلك، فخصص عمر بن عبد العزيز مرافق لكل معاق بصريا[2]، وفعل مثله الوليد بن عبد الملك حين بويع للخلافة سنة 86 هـ، حيث وضع للمعاقين بصريا من يقودهم[3]، ورتّب لهم جميعا رواتب منتظمة.

3-مرحلة التحرر الذاتي للمعاقين بصريا: والتي جاءت مع مطلع القرن السابع عشر ميلادي، بفضل مجموعة من المعاقين بصريا العباقرة الذين استطاعوا بجهودهم الفردية أن يعلموا أنفسهم، ويبرزوا في شتى المجالات، ويبهروا مجتمعاتهم بنبوغهم، ممّا لفت الانتباه إلى ما يتمتع به المعاقون بصريا من استعدادات يمكن أن تنمو وتتطور بالتعليم والتدريب.

وقد مهّدت هذه المجموعة لظهور الأفكار المنادية بإعطائهم الحق في الحياة والتعليم، وقد شهدت هذه الفترة ظهور إرهاصات الاهتمام بالمعاقين وتعليمهم وتدريبهم في مؤسسات ومدارس خاصة في أوربا وأمريكا، وهذا منذ أواخر القرن الثامن عشر للميلاد، خاصة بعد ظهور أفكار المصلحين السياسيين والاجتماعيين في أوربا والمنادية بضرورة اعتراف المجتمعات بحقوق ذوي الإعاقات في الحياة الطبيعية ورعايتهم، بالإضافة إلى جهود مجموعة من الأطباء المربين الذين كانوا بمثابة الروّاد الأوائل للتربية الخاصة[4].

---

[1] لطفي بركات، المرجع السابق، ص91.

[2] محمد السيد فهمي، المرجع السابق، ص18.

[3] محمد حامد إمبابي، المرجع السابق، ص74.

[4] عبد المطلب أمين القريطي، سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة وتربيتهم، ص48.

4-مرحلة تكامل المعاقين بصريا وإدماجهم في مجرى الحياة العادية وتهيئة الرعاية والخدمات النفسية والاجتماعية والتعليمية والتأهيلية اللازمة لهم[1].

وانطلاقا ممّا سبق نستنتج أنّ مجال رعاية المعاقين بصريا والكفل بهم وإدماجهم في المجتمع قد عرف تطورا لا يزال إلى يومنا هذا مستمرا، حيث تطورت أساليب التدخل والعلاج، وأصبحت تشمل جميع جوانب شخصية المعاق بصريا: البيولوجية، النفسية، العقلية، الاجتماعية، التكوينية، وتمثلت الأساليب التكفلية الحالية في التأهيل الطبي والتأهيل النفسي والتأهيل الاجتماعي والتأهيل التربوي والتعليمي، والتأهيل المهني، والتي تقوم كلها على أساس مبدأ احترام الإنسان والحفاظ على إنسانيته وكرامته ومبدأ المساواة وتكافؤ الفرص[2]، والمشاركة عكس ما كان عليه أسلوب المعاملة في الفترات السابقة.

-المعاق بصريا وحاجته إلى الإرشاد

يعتبر المعاق بصريا إنسانا له متطلبات كثيرة ومتداخلة تفوق متطلبات الإنسان المبصر، فهو بحاجة ماسة إلى إرشاد خاص في جميع شؤون الحياة، من رعاية صحية وإرشاد نفسي واهتمام تربوي خاص وإعداد مهني يتميز بالتخطيط والمناهج ويلازمه مادام حيّا، وفوق كل ذلك لابد له من توعية روحية سلوكية تساعده على تقبل إعاقته بتكيف سعيد وإنتاج سليم، وعلاقات متعاونة مع الآخرين، وبذلك يصبح عضوا عاملا وليس عالة[3]، بل يساهم بما لديه من واجبات وحقوق بكل عزة وكرامة في بناء الكيان الاجتماعي لأسرته وأمته والإنسانية جميعا.

لذا فإنّه يجب على المرشد أن يستخدم إستراتيجيات إرشادية تركز على التعاون في بناء الأنشطة والتدريب على مهارات الحياة اليومية، كمهارة تناول الطعام، ومهارة ارتداء الملابس، ومهارة العناية بنظافة الجسم، ومهارات الاعتماد على النفس، باعتبار ذلك كله يسهم في تنمية وتعزيز المهارات الاجتماعية لدى المعاقين بصريا[4]. كما ينبغي على المرشد أن يحاول تغيير نظرة المعاق بصريا عن نفسه وأن يعمل على تنمية المناحي الإيجابية به كي يتقبل النواحي السلبية دون تأثير في مفهومه عن ذاته، وفي عملية توافق مع مزيج من الحب والتقدير[5]، وبذلك تمحو النواحي الإيجابية أثر النواحي السلبية.

---

[1] حليمة سعد فرج محمد الدقوشي، المرجع السابق، الصفحة السابقة.

[2] عبد السلام الزهران، الصحة النفسية والعلاج النفسي، عالم الكتاب، القاهرة، مصر، ط3، 1997، ص102.

[3] عبد الحميد الهاشمي، التوجيه والإرشاد النفسي، دار الشروق، جدة، السعودية، 1986، ص142.

[4] ناصر موسى، المرجع السابق، ص304.

[5] بتصرف، فاروق سيد عبد السلام، الخصائص النفسية للمعوقين، مجلة الفيصل، العدد53، الرياض، السعودية، ذو القعدة 1401، ص27.

ولأنّ العملية الإرشادية عموما ترتكز على تأهيل الفرد المعاق بصريا للتعامل مع إعاقته كجزء من الذات، وهذا أمر ملحوظ بوجه خاص في حالات الإعاقات الناجمة عن الإصابة المتأخرة، فإنّ المرشد مطالب بأن يدرس كل حالة وأن يتعرف على كل ما يحيط بالمعاق بصريا من ظروف بيئية واجتماعية وأسرية وكذا نفسية، مستخدما في ذلك مجموعة من إستراتيجيات عملية الإرشاد كالمقابلة والزيارة المنزلية وغيرها حتى يساعده في التغلب على المشاكل التي تواجهه أو تواجه الأسرة نتيجة الإصابة بهذه الإعاقة[1]. كما أنّه على المرشد إيجاد البرامج والإجراءات والوسائل التي تهدف إلى توعية أفراد المجتمع حتى يتسنى تحسين وتعديل اتجاهاتهم نحو المعاقين بصريا.

إنّ فعّالية استخدام المرشد لمهارات التواصل تحتل أهمية خاصة أثناء عملية الأسى، فالمرشد في هذه الحالة يصبح العنصر الحيوي في تسهيل هذه العملية، والمرشد الفعّال يطور في النهاية أسلوبه الخاص الفردي الذي يعبر من خلاله لأسرة الطفل المعاق بصريا عن فهمه وإدراكه للموقف الكلي[2]، كما أنّه على المرشدين أن يتعاملوا باحترام مع الثقافة والأهداف المختلفة للآباء وأن يقيموا باستمرار طرق التواصل التي يوظفونها، فالتواصل الواضح بين الآباء والمرشدين هو المفتاح للمشاركة الفاعلة للآباء[3]، ويتحمل المرشدون مسؤولية التأكد من أنّ الفرص متاحة للآباء ليشاركوا في البرنامج التربوي للطفل بما في ذلك المشاركة في اتخاذ القرارات.

وعلى ذكر أسرة المعاق بصريا، فإنّه يتعين على المرشد توجيهها إلى أفضل السبل لتحقيق تربية طفلها تربية سليمة ولتوفير البيئة التربوية والنفسية والاجتماعية لإتاحة النمو الطبيعي لجوانب شخصية الطفل، ويستلزم الأمر من جانب المرشد أن يعدل أو يغير من اتجاهات هؤلاء الأفراد في النواحي التالية[4]:

أ-تقبل الإعاقة وبالتالي تقبل الطفل المعاق بصريا والتسليم بالأمر الواقع.

ب-معاونة الطفل المعاق بصريا معاونة عادية مثل غيره من إخوانه الأطفال، وعدم التأثر بالإعاقة البصرية في تغيير نمط هذه المعاملة الطبيعية.

ج-الإلمام بفكرة صحيحة عن ماهية الإعاقة البصرية وشؤون المعاقين بصريا وعالمهم.

---

[1] بتصرف، محمد سيد فهمي، السلوك الاجتماعي للمعوقين، دراسة في الخدمة الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 1983، ص113.

[2] جمال الخطيب وآخرون، إرشاد أسر الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، دار حنين، عمان، الأردن، 1992، ص229.

[3] بتصرف، المرجع نفسه، ص186.

[4] سيد عبد الحميد مرسي، المرجع السابق، ص412.

د-الإلمام بأسس واتجاهات الرعاية التربوية والنفسية والاجتماعية للطفل المعاق بصريا، ويستحسن أن يكون لدى الأسرة دليل تربوي بمثابة موجه لهم في تربية أطفالهم.

هـ-إتباع الطرق والسلوك المناسب لتدريب الحواس الباقية مع الإلمام الصحيح بالأهمية التربوية والنفسية في تربية الحواس الباقية، إذ أنّ الملاحظات الحسية تكون القاعدة العريضة للتربية العقلية للمعاق بصريا.

و-تجنب الظروف والملابسات التي تؤدي إلى تكوين الإحساس بالانحطاط أو الشعور بالذنب.

ز-مراعاة أن لا تؤدي ردود أفعالهم على تصرفاته إلى جرح مشاعره.

ح-تزويد المعاق بصريا بالخبرات المتنوعة عن طريق معرفة الأشياء المحيطة به، والإلمام بجميع مجالات النشاط البشري في المجتمع تبعا لقدراته التحصيلية وبالطرق والوسائل المناسبة لظروفه الخاصة.

ط-عدم القيام بالخدمة المستمرة للطفل المعاق بصريا، فهذا يؤدي إلى ضعف إرادته وعدم استقلال ذاته عن غيره، وعلى عكس هذا يستحسن أن يتعود الطفل على خدمة نفسه كقاعدة لها قيمتها لتكوين إرادة الطفل.

وتجدر الإشارة إلى أنّ الطفل المعاق بصريا عند توجهه الأوّل إلى المدرسة يوضع في موقف يحتّم عليه أن يكون على صلة بعدد كبير من الأشخاص في آن واحد، مثل هذا الموقف يتطلب من المرشدين والمعلمين والآباء اليقظة بالنسبة للمواقف التي يحتاج فيها الطفل المعاق بصريا إلى عون في تكوين علاقات صحية من الصداقة مع الآخرين[1].

وننوه إلى أنّ أهم الصعوبات التي يواجهها مرشدو المعاقين بصريا الاعتمادية والغضب، فالمعاق بصريا بطبيعة عاهته يعتمد على غيره في بعض الأحوال، ويعتبر هذا عاديا، ولكن إذا كان الاعتماد على الغير تاما وفي كل الأحوال فإنّ هذا يجعل منه شخصية اتّكالية إلى حدٍّ كبير[2]، وقد تأخذ هذه الاتكالية في التزايد كوسيلة هروبية حتى تشمل كل مناحي الحياة تقريبا.

[1] فتحي السيد عبد الرحيم، حليم السيد بشاي، سيكولوجية الأطفال غير العاديين، ج2، دار القلم، الكويت، 1982، ص315.
[2] ماهر محمود الهواري، شخصية الكفيف، مجلة الفيصل، العدد 51، الرياض، رمضان 1401، ص80.

والغضب عند المعاق بصريا لا منفذ للتعبير عنه، فقد يجلس المرشد على كرسي ويشجع المعاق بصريا على أجزاء حوار بين ذاته الغاضبة وذاته التي تعاني معاناة طويلة الأمد، وعندما يتواصل المعاق بصريا مع الغضب يمكن توظيف عدّة أساليب لإخراجه، فمثلا يستطيع المرشد أن ينصح المعاق بصريا بأن يتصل هاتفيا بالشخص الذي أثار الغضب لديه والخط مقفل[1].

-مجالات إرشاد المعاق بصريا:

الإرشاد هو عملية بناءة تهدف إلى مساعدة الفرد لكي يفهم ذاته ويدرس شخصيته ويعرف خبراته ويحدد تساؤلاته وينمي إمكانياته ويحل مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته وتعليمه[2]، وتدريبه شخصيا وتربويا وأسريا ومهنيا واجتماعيا.

وحاجة المعاق بصريا للإرشاد هي حاجة مؤكدة وذلك لأنّ حتّى الإنسان العادي تعترضه عادة مشاكل مختلفة في حياته، وتختلف هذه المشاكل من شخص لآخر فمنها الاجتماعية، الأسرية والأكاديمية، هذا بالإضافة إلى التكيف مع التطورات الصناعية وتطور علم التكنولوجيا، فهذه المخترعات زادت من متطلبات الحياة وأدّت في النهاية إلى عدم تكيف الفرد مع نفسه، وإصابته ببعض الأمراض النفسية والتي أثّرت بدورها على النواحي الاجتماعية والشخصية والأكاديمية. ويتفرع إرشاد المعاق بصريا إلى عدّة مجالات منها[3]:

1-الإرشاد النفسي: يتضمن تقديم الخدمات النفسية المتخصصة وتحسين مستوى التوافق الشخصي ومساعدته في مواجهة ما يعترضه من مشكلات، وتصحيح مفهوم الذات وفكرة المعاق بصريا عن نفسه واتجاهاته نحو إعاقته والتوافق معها، حتى لا يشعر باعتماده الكامل على الآخرين والقلق والتهديد عندما يتركونه[4]، مع مساعدته على تجنب المواقف المحبطة قدر الإمكان ولكن دون حماية زائدة.

كذلك يهدف الإرشاد النفسي للمعاق بصريا إلى التغلب على عناده ومؤثراته النفسية الناتجة عن التربية الأسرية الخاطئة وعدم الشعور بالاطمئنان من الآخرين والثقة بهم، وإخراج المعاق بصريا من عزلته النفسية وسلبيته[5]، ومساعدته عن طريق الرعاية الجماعية أو الرعاية الفردية لتحقيق التكيف الاجتماعي ووضعه على الطريق الصحيح المؤدي إلى التوافق.

---

[1] جمال الخطيب وآخرون، المرجع السابق، ص45.

[2] حامد عبد السلام زهران، التوجيه والإرشاد النفسي، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط2، 1980، ص11.

[3] محمود عبد الله صالح، أساسيات في الإرشاد التربوي، دار المريخ، الرياض، السعودية، 1985، ص22.

[4] حامد عبد السلام زهران، الصحة النفسية والعلاج النفسي، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط2، 1978، ص526.

[5] عبد الحميد مرسي، الإرشاد التربوي والمهني، ص416.

2-الإرشاد الاجتماعي: توجد بعض اتجاهات الناس الخاطئة نحو المعاق بصريا، فأحيانا نلاحظ الشفقة الزائدة، وأحيانا نجد القسوة، وهناك بعض الممارسات والاتجاهات الوالدية الخاطئة تجاه الطفل المعاق بصريا. ومجال الإرشاد الاجتماعي يهدف أساسا إلى تقليل آثار ظهور الحالة غير العادية في المواقف الاجتماعية قدر الإمكان، وتعديل الاتجاهات الاجتماعية السالبة والأفكار الخاطئة الشائعة لدى بعض الأفراد في المجتمع اتجاه المعاقين بصريا.

لذا يجب العمل على تعديل الظروف الاجتماعية بمّا يؤدي إلى التوافق الاجتماعي للمعاق بصريا مع المحيطين به، كما أنه يجب تهيئة البيئة الاجتماعية المناسبة للتهيئة الاجتماعية السليمة، كذلك يلزم تعديل نظام واتجاهات أفراد الأسرة خاصة الوالدين بما يحقق للفرد المعاق بصريا أقصى إمكانيات النمو العادي على أساس نظام الإرشاد الدوري مدى الحياة[1]، ويجب أن يتقبل أفراد الأسرة الحالة مع التسليم بالواقع، كما يلزم العمل على تخليص الوالدين من مشاعر الذنب ومشاعر الأسى بخصوص الحالة.

3-الإرشاد التربوي: حتى نقوم بتقديم خدمات الإرشاد التربوي للمعاقين بصريا لابدّ من توفير المناهج والبرامج الدراسية المناسبة لهم، والمدرسين المتخصصين في مجال إعاقتهم، وتوفير الوسائل والأجهزة التعليمية المساعدة التي تزيد من خبرات ومهارات المعاق بصريا بطريقة إيجابية، وتوفير وسائل المواصلات من المدرسة إلى البيت وتهيئة المؤسسات الخاصة "VDI" والتي تعرفها زينب شقير بأنّها: حيزّات داخلية يقيم بها المعاقون بصريا لتلقي الخدمات التربوية والنفسية حيث تتبع فيها طرقا تربوية خاصة وتتوافر فيها الشروط الخاصة بالمعاق بصريا.

-الحلول الممكنة للحد من مشاكل المعاق بصريا

إنّ قصور المعاقين بصريا يستلزم بذل جهود تعليمية وتدريبية وتنمية للمهارات الحركية بما يحقق فاعلية أكثر في الوسط البيئي أو المحيط الخارجي وذلك كما يلي[2]:

-مساعدة المعاقين بصريا في التعرف على مكونات بيئتهم واكتشافها، وإدراك العلاقات فيما بينها، وذلك حتّى يتسنى لهم تحديد معالمها والسيطرة عليها، والتنقل الآمن بفاعلية واستقلالية معتمدين على أنفسهم دون مساعدة قدر الإمكان.

[1] حامد الزهران، التوجيه والإرشاد النفسي، ص434.

[2] عبد المطلب أمين القريطي، مفهوم الإعاقة البصرية وتصنيفاتها، ص14-15.

-التدريب المنظم لتنمية وصقل المهارات الحركية لدى المعاقين بصريا كالتوازن والتناسق والمرونة والقوة، والعمل على إكسابهم الأنماط الحركية الأساسية اللازمة للتوجه والتنقل في الأماكن المختلفة عن طريق المشي والجري والوثب والعدو، وذلك لتحقيق أكبر قدر ممكن من الاستقلالية والسلامة في آن واحد.

-تهيئة بيئة منزلية ومدرسية آمنة وخالية من المخاطر، حتى يتسنى للمعاق بصريا التحرك فيها بيسر وسهولة، كمراعاة شروط السلامة في المباني، وأن تكون حواف السلالم منحنية وليست حادة، وتجنب المنحدرات الشديدة والحواجز، وأن تكون الأبواب إمّا مغلقة تماما أو مفتوحة تماما وغير ذلك ممّا يجب مراعاته لضمان السلامة.

-تجنب التغييرات المفاجئة في تنظيم محتوى البيئة التي يعيش فيها المعاق بصريا كالأثاث، والمحافظة على وجود الأشياء التي يستخدمها بصورة متكررة في أماكنها المألوفة بالنسبة له ما أمكن ذلك.

-مساعدة المعاقين بصريا على تكوين خريطة معرفية "Cognitive Map" عن طبيعة الأماكن والعلاقات المكانية في البيئات التي يتحركون فيها، ليستعينوا بها في تحديد مواضعهم من العناصر والمكونات المادية أثناء تنقلهم.

-تنمية مهارات العناية الذاتية التي تحقق للمعاق بصريا إشباع احتياجاته الأساسية، كالاستحمام والنظافة وارتداء الملابس والعناية بمظهره، والمأكل واستخدام الحمام وترتيب الغرفة وتنظيمها، وملء الأكواب والزجاجات بالمياه ووضع معجون الأسنان على الفرشاة والأدوات في مواضعها الصحيحة وتحديد مواقع الأشياء.

-تدريب المعاق بصريا على مهارات التعامل مع الأشياء والأماكن والعوائق بأمان، كالأبواب والسلالم والمصاعد، والتحرك في زحام المرور وعبور الشوارع والميادين، والجري في حالة الحاجة إلى ذلك.

-تدريب المعاق بصريا على تنسيق حركة الجسم وتوازنه أثناء المشي والتنقل واتخاذ أوضاع الحماية الملائمة للجسم.

-تدريب المعاق بصريا على الاستعانة بجميع حواسه الأخرى في توجيه نفسه الوجهة الصحيحة أثناء الحركة في الأماكن المألوفة وغير المألوفة، وفي الحصول على دلالات متنوعة من بيئة يهتدي بها في حركته، كالاستعانة بحاسة الشم في تمييز الروائح، وبحاسة اللمس في الإحساس بالتيارات الهوائية التي تشير إلى الأماكن المفتوحة وفي تحسيس التغييرات المختلفة في السطوح ومواضع القدمين، والاستعانة بحاسة السمع في تقدير المسافات والإحساس بالعوائق من خلال الموجات الصوتية المرتدة.

-تشجيع المعاقين بصريا وتدريبهم على استخدام وسائل التنقل التي تناسب ظروفهم الخاصة، كالعصا البيضاء، وعصا الليزر "Laser Cane"، التي تساعدهم في استكشاف البيئة وتلافي العوائق التي ربما وجدت في طريقهم واستخدام جهاز صدى الصوت الإلكتروني "Echo Sounding"، وتشجيعهم على الاستفادة من أساليب الحماية المختلفة الملائمة في هذا الصدد كلّما دعت الضرورة إلى ذلك.

-المبحث الرابع: المعاق بصريا والمجال التعليمي.

-تأثير الإعاقة البصرية على التحصيل الدراسي.

التحصيل الدراسي: هو كل ما يتعلمه الفرد في المدرسة من معلومات خلال دراسته مادة مجتمع، وما يدركه المتعلم من العلاقات بين هذه المعلومات وما يستنبطه منها من حقائق تنعكس في أداء المتعلم على اختيار يوضع وفق قواعد مجتمع تمكن من تقدير أداء المتعلم كميّا بما يسمى بدرجات التحصيل[1]. أو هو "براعة في الأداء في مهارة ما أو مجموعة من المهارات"[2]، ويستخدم هذا المصطلح للإشارة إلى القدرة على أداء متطلبات النجاح المدرسي سواء في التحصيل بمعناه العام أو النوعي لمادة دراسية معينة[3].

إلّا أنّ هذا التحصيل قد لا يتأتى إلّا بصعوبة بالغة خاصة إن وجدت إعاقة تعسّر حدوثه وليست أي إعاقة إنّها الإعاقة البصرية، إذ نجد أنّ المعاق بصريا يحاول اكتساب المعلومات والموضوعات العلمية المختلفة من خلال استخدام اللغة واستخدام الخبرات الحسّية الملموسة والتي يستطيع التعامل معها من خلال اللمس أو السمع أو الشم أو التذوق. وبالتالي فإنّ الخبرات التعليمية السمعية واللمسية يستطيع اكتسابها والتقدم فيها مثل اللغات، أمّا بعض الخبرات التعليمية الأخرى التي تتطلب النظر إليها وملاحظتها مثل العلوم وبعض العمليات الحسابية فإنّه يعاني قصورا واضحا في التحصيل الدراسي لهذه المواد، أي أنّ حصيلة المعاق بصريا من

[1] الحامد محمد بم معجب، التحصيل الدراسي، دراساته، نظرياته، واقعه، العوامل المؤثرة فيه، الدار الصولتية، الرياض، السعودية، 1996، ص11.
[2] صالح حسن الداهري، الكبيسي وهيب، علم النفس العام، دار الكندي، عمان، الأردن، ط1، 2000، ص174.
[3] فرج عبد القادر طه، موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، دار غريب للنشر، القاهرة، مصر، 2003، ص183.

المعرفة والمعلومات من الأشياء المختلفة قد تشمل كل خصائصها إلّا فيما يتعلق منها بحاسة البصر، فالأشياء والألوان ليس لها مدلول عنده[1] ولكنه يعرفها بطعومها وروائحها وأصواتها وملمسها.

كما أنّ تأثير الإعاقة البصرية قد يمتد إلى جوانب عديدة من شخصية الفرد، وتحديد خصائص شخصية المعاق بصريا من الاعتبارات المهمة التي تؤخذ عند تقديم المساعدة التربوية مثل: الوسائل، المعينات، الأنشطة التعليمية وطرق التدريس المناسبة، وغيرها من التسهيلات التي تساعد على نموه المعرفي[2].وللتقليل من أثر الإعاقة البصرية في التحصيل الدراسي يجب اعتماد نمط من الخدمات والبرامج التربوية التي تتضمن تعديلات خاصة، سواء في المناهج أو الوسائل أو طرق التعليم استجابة لحاجات المعاق بصريا[3].

ويعتبر التحصيل الدراسي للمعاقين بصريا متوقف على وجود خطة عملية وجهد منظم مدروس لمجموعة من الخدمات، والخطط والاستراتيجيات التعليمية والإنمائية والوقائية والعلاجية المصممة خصيصا لهذه الفئة، والتي تعاني طبعا صعوبة مسايرة برامج العاديين، وتحتاج لبرنامج مساندة أو إدماج وأجهزة خاصة وطرائق وخطط فردية أو جماعية[4] وفق إمكانياتها الوظيفية.

–توجيهات للمعلم حول التعامل مع المعاق بصريا

يعتبر معلم المعاق بصريا العنصر الأكثر فاعلية في العملية التربوية لذلك وجب عليه امتلاك بعض الصفات التي تؤهله للقيام بعمله التربوي، كامتلاكه للإعداد الجيد الذي يساعده في تطبيق مهارات التعليم المناسبة، وكذلك قدرته على التنويع في أساليب التدريس مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين المعاقين بصريا من جميع النواحي، ومدى قدرته على تعميم الاختبارات التحصيلية بطريقة موضوعية، بالإضافة إلى التمكن من الميول الإيجابية نحو مهنة التعليم حسن معاملة المتعلمين[5]. ومن أهم أسباب نجاح التعليم توفر المعلم على ما يلي:

[1] سعيد محمد السعيد، برامج التربية الخاصة ومناهجها بين الفكر والتطبيق والتطور، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة، مصر، ط1، 2006، ص65.

[2] حسين عبد الرحمان، تربية المكفوفين وتعليمهم، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة، مصر، 2003.

[3] بتصرف، عبد العزيز السرطاوي وآخرون، معجم التربية الخاصة، دار القلم، دبي، الإمارات العربية المتحدة، 2002، ص277.

[4] محمودي حمدي شاكر، التربية الخاصة للمعلمين والمعلمات، دار الأندلس، حائل، 2005، ص13.

[5] بتصرف، ونجن سميرة، التحصيل الدراسي بين التأثيرات الصفية ومتغيرات الوسط الاجتماعي، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، العدد الرابع، جامعة الوادي، جانفي 2014، ص64.

1-أن يكون خليط الطباع حتى لا يخافه المتعلمون خاصة وأنه معروف عن المعاق بصريا حساسيته المفرطة اتجاه معلمه، كما أنه يجب أن يكون مراعيا لدرجة الصعوبة والسهولة التي تتضمنها المادة الملقاة.

2-أن يجعل المتعلم متحمسا للدروس ويشعر بفائدتها.

3-أن يكون على استعداد للانتقال من حالة إلى أخرى مستعينا بالأمثلة وبوسائل الإيضاح المختلفة من طريقة إلى أخرى.

4-عليه أن يكشف الصلة بين ما يدرسه المتعلم في المدرسة وبين حاجاته وأهدافه، أي على المعلم أن يعرّف المعاق بصريا بأهمية المادة التي يدرسها في تحقيق هدف من أهدافه[1].

5-ينبغي أن يتحلى بالشجاعة الأدبية في قول "لا أعرف"، فكثيرا ما يعطي المعلمون إجابات غير دقيقة وربّما غير صحيحة لمتعلميهم بدلا من اعترافهم بأنهم لا يعرفون الجواب الصحيح، لذا وجب على معلم المعاقين بصريا أن يكون صادقا مع نفسه ومع طلبته ولا يعيبه أبدا أن يقول "لا أعرف الإجابة، دعونا نبحث عن الإجابة معا"[2].

6-أن يكون ذو شخصية ذكية ومبدعة، له اطلاع ومعرفة واسعة خاصة في علم النفس التربوي، كونه هو المسؤول الذي بث الطمأنينة والنجاح في نفوس طلابه، وبالتالي دور معلم المعاق بصريا هو دور توجيهي، قيادي، إداري، تربوي. كما يجب عليه أن يكون محبوبا ومرغوبا لديهم لذا وجب توفير كل ما من شأنه مساعدة المعلم للارتقاء بمهنته من بينها[3]:

-مساعدة المعلم على فهم وظيفته والإيمان بها.

-مساعدته على فهم الاتجاهات والتطورات الحديثة في التربية والتعليم.

-توجيه وتدريب المعلمين نحو استخدام طرق وأساليب تعليم المعاقين بصريا.

[1] بتصرف، المرجع السابق، الصفحة السابقة.

[2] مولاي محمد بودخيلي، طرق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2004، ص346.

[3] محمد الحيلة، توفيق مرعي، المناهج التربوية الحديثة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007، ص328.

وإضافة إلى هاته الصفات، يجب على معلم المعاق بصريا الالتزام ببعض التوجيهات الخاصة بتعامله مع متعلمه قبل وأثناء التعليم منها[1]:

-عدم استخدام الكلمات التي تؤثر على شعور المعاق بصريا (أنظر، هل رأيت؟.....).

-إشعار المتعلم غير المبصر بوجود المعلم داخل القسم وعند المغادرة.

-التكلم مع هذا النوع من المتعلمين بصوت عادي ولهجة عادية لأنّ حاسة السمع عنده جيدة.

-التحدث إلى فئة المعاقين بصريا مباشرة ودون وساطة خاصة عندما يكون هناك جمع للطلبة.

-ولأنّ فئة المعاقين بصريا تمتاز بالحرج الزائد فإنّه يجب على المعلم عدم تعمد إحراجها خاصة عند التنبيه لسلوك غير مرغوب فيه.

-على المعلم أن يفسر ما يحدث من ظواهر وأصوات موجودة عند انفراده بالمعاق بصريا، كما أنه لابد عليه من تنمية شعوره بنفسه وبذاته وتجنب السخرية منه والضغط عليه.

-يجب تنمية اتجاهات المعاق بصريا نحو نفسه ونحو الصعوبات التي يعاني منها.

-يستحسن إشراك المعاق بصريا في حل الأنشطة وتشجيعه على أخذ موقف قيادي بين الحين والآخر كما هو الحال لدى البقية.

-تمكين هذا المتعلم من قبوله للواقع وتدريبه على مواجهة الموقف والتعبير عن حاجاته بطريقة مناسبة.

أمّا أثناء التعليم فإنّه يتعين على معلم المعاق بصريا الالتزام بـ[2]:

*تشجيع المعاق بصريا على استخدام الأدوات التعليمية المساعدة (السجل، العدسات المكبرة...).

*التحدث بصوت مسموع عند كتابة أي ملاحظة على السبورة.

*إعطاء المعاق بصريا فرصة للمشاركة في التطبيق العلمي.

---

[1] بتصرف، أكرم أبو عليا وآخرون، مواءمات في التعليم والتقويم للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، تقرير ممول من قبل مشروع التعاون التربوي الفلسطيني-الفلندي، فلسطين، 2009، ص22.

[2] المرجع السابق، ص23.

*السماح للمعاق بصريا جزئيا رؤية الصورة المعروضة عن قرب.

*إعطاء المعاق بصريا نسخة على ورقة من الرسوم التوضيحية المعروضة على اللوح.

*توفير المواد المطبوعة والكتب الدراسية بحروف كبيرة مناسبة للطالب العاق بصريا جزئيا.

*إعطاء المعاق بصريا وقتا أطول للقيام بواجبه، وإذا كانت الكتابة غير واضحة يتّم توضيحها بسؤاله أو إجابته الشفهية.

*تقليل المسافة بين المعاق بصريا ومعلمه.

*التخفيف من المشتتات المرئية والصوتية داخل القسم.

*استعمال الكلام والتفصيل اللغوي أثناء الشرح.

*استخدام الأقلام ذات الخط الأسود الغامق الكبير أثناء الكتابة للمعاق بصريا جزئيا.

*استخدام الأوراق ذات اللون الأصفر الكريمي المطفي للفئة ذاتها.

*تزويد طاولة هذا المتعلم بمصباح الطاولة لضمان وضوح الرؤية للقراءة والكتابة.

*استخدام المسطرة القرائية الخاصة بالطالب المعاق بصريا جزئيا أو كليا.

*استخدام جهاز تكبير المطبوعات للمعاق بصريا جزئيا.

ولأنّ، كما سبق وأشرنا، المعاقين بصريا يمتازون بظاهرة اللفظية فإنّ ناصر موسى يرى بأنّ المعلم يجب أن يتحرك إزاء هذه الظاهرة كالآتي[1]:

-الاستعانة بأشكال حقيقية طبيعية أو مصنوعة داخل غرف الدراسة.

-القيام مع المتعلمين برحلات ميدانية قصيرة داخل المدرسة وخارجها.

-العمل على تحويل المفاهيم اللغوية إلى أفعال وخبرات حركية كلّما كان ذلك ممكنا.

[1] ناصر موسى، المرجع السابق.

-مراعاة ألّا تكون تنمية المفاهيم الحسية لدى المعاقين بصريا على حساب تنمية المفاهيم غير الحسية.

-الاستفادة ما أمكن من تطبيقات علم النفس اللغوي وعلم الاجتماع اللغوي، وسياق الكلام والتركيبات النحوية في اللغة في تنمية المفاهيم غير الحسية لدى الأطفال المعاقين بصريا.

-اتجاهات وبرامج تربوية للمعاق بصريا

لقد أدّى الاهتمام برعاية وتعليم المعاقين بصريا إلى ظهور اتجاهات تربوية مختلفة السبل، وإن كانت تهدف كلها إلى فلسفة واحدة لتحقيق الخدمات التعليمية نفسها. وتعتبر مراكز الإقامة الكاملة للمعاقين بصريا من أقدم البرامج التربوية للمعاق بصريا، حيث يتوافر فيها هيئة التدريس المتخصصة والأدوات والوسائل والأجهزة المعينة المناسبة للمعاقين بصريا، ويعتبرها البعض المكان المناسب لتقديم الخدمات التربوية والنفسية للأطفال المعاقين بصريا حيث تتبع فيها طرقا تربوية خاصة وتتوفر بها الإمكانيات الخاصة اللازمة للطفل المعاق بصريا. إلّا أنها قد تسبب بعض المشكلات لهذا النوع من الأطفال، حيث تعزلهم عن أسرهم ومجتمعاتهم وأقرانهم العاديين وتؤدي إلى انعكاسات نفسية سالبة على المعاقين وعلى تكيفهم الشخصي والاجتماعي[1]، كما أنّ تكاليفها مرتفعة مقارنة بالمدرسة العادية. وتعتبر مراكز الإقامة الكاملة[2]:

1-المكان الناسب لتقديم الخدمات التربوية والنفسية للأطفال المعاقين بصريا، حيث تتبع فيها طرقا ملائمة وطبيعة إعاقة المتعلمين.

2-توفير الإقامة للأطفال المعاقين بصريا يجنبهم مشكلة المواصلات اليومية.

3-إنّ جو هذه المراكز وما يتوافر فيها من توجيه سليم وخدمات تربوية ونفسية للطفل المعاق بصريا يوفّر عن هذا الأخير وأسرته المتاعب الكثيرة، وخاصة أنّ الكثير من الأسر لا تكون على دراية كافية من الوعي بتربية وتوجيه الطفل المعاق بصريا.

[1] محمد عبد المؤمن حسن، سيكولوجية غير العاديين وتربيتهم، دار الفكر الجامعي، الأزاريطة، 1986، ص38.

[2] عبد اللطيف محمد عبد الرحمان الجعفري، التوجيه والإرشاد للمعاقين بصريا، إدارة التعليم بمحافظة الأحساء، 1419-1420، ص21.
http://bu.edu.eg/portal/uploads/specific%20Education/Educational%20and%20psycological%20sciences/5073/ers-11436/counseling%20of%20psycology%20amoncy%20Blindness.pdf.

4-تتاح بهذه المراكز الفرص المناسبة للمعاق بصريا للتعامل مع رفاقه المعاقين بصريا، ممّا يحرره من الشعور بالخجل أو النقص أو الدونية، ويجعله يتقبل عاهته وعجزه.

إلّا أنّ العديد من القائمين والمهتمين بشأن المعاق بصريا رفضوا هذا النوع من البرامج ودعوا إلى ما يسمى بالدمج التعليمي أو تدريس المعاق بصريا في المدارس العادية. باعتبار أنّ برنامج المراكز الخاصة يقوم بعزل المعاق بصريا أكثر وبالتالي يضاعف من مشاكله النفسية والاجتماعية والتي تؤثر بطبيعة الحال في نموه التعليمي، بيد أنّ الدمج المدرسي يساهم بطريقة أو بأخرى في تكيف المعاق بصريا مع إعاقته، كما أنّ دخوله جوّ المنافسة مع أقرانه العاديين يساهم في تجاوز مخلفات عاهته.

ومن المفارقات التاريخية العجيبة أنّ تعليم الأطفال ذوي الإعاقة البصرية في عالمنا العربي قد بدأ في المدارس النظامية، وتحول منها إلى مدارس نهارية منفصلة عند بداية ظهور معاهد التربية الخاصة، ثمّ أخذ معظم هذه المعاهد يتحول إلى مدارس داخلية، بينما بدأ تعليم الأطفال ذوي الإعاقة في أمريكا في مدارس داخلية ثم أخذ يتحول نحو المدارس النظامية بداية من 1900[1].

وقد شهد القرن العشرون مولد مفهومين جديدين هما التطبيع "Normalisation" والتكامل "Integration" ثم تبلور مفهوم الدمج اللغوي "Mainstreaming" في النصف الثاني من ذلك القرن، ونتيجة لذلك شرع كثير من دول العالم في سن القوانين ووضع السياسات التعليمية التي تضمن للأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة الاندماج مع أقرانهم في مدارس التعليم العام.

وتوّج ذلك كله بتبني مبدأ التعليم الشامل "Inclusive Education" وهو المبدأ الذي أكدت عليه المؤتمرات الدولية وتبنته دول العالم، على اعتبار أنّ التعليم الشامل توجه عام يهدف إلى التعليم للتنمية المستدامة والتعلم مدى الحياة، وحصول جميع شرائح المجتمع على فرص متساوية في التعليم[2]، وتشير وثائق اليونيسكو إلى أنّ الدمج الشامل يلزم المدرسة النظامية ألا ترفض أحدا، ومن ثمّ تقبل جميع الأطفال بغض النظر عن طبيعة إعاقتهم.

[1] عبد المطلب القريطي، صلاح الخراشي، نحو بيئة آمنة، دليل استرشادي لحماية الطفل العربي ذي الإعاقة من الإساءة، المجلس العربي للطفولة والتنمية، مدينة نصر، مصر، (دت)، ص14.

[2] المرجع نفسه، ص15.

-طرق ووسائل تعليم المعاق بصريا

الطريقة هي الوسيلة التواصلية والتبليغية في العملية التعليمية، لذلك تعتبر إجراءً عمليا يساعد على تحقيق الأهداف البيداغوجية لعملية التعلم، ولهذا يجب أن تكون الطرائق التعليمية قابلة في ذاتها للتطور والارتقاء[1].

إنّ أقل الناس إلماما بالمسار التحولي لطرائق التعليم في الثقافة الإنسانية المعاصرة يدرك بلا شك أنّ ترقية هذه الطرائق وتنميتها قد تدعم أكثر بوسائل أخرى مساعدة، وقد أدّى التطور العلمي والتكنولوجي إلى تنوعها وتطورها في الوقت نفسه، فنتج عن ذلك كله أجهزة وأدوات مساعدة يمكن لها أن تحقق الهدف المتوخى من العملية البيداغوجية بأقل جهد ممكن.

تنعت هذه الدعائم المعينة على الإدراك والاستيعاب بالوسائل التعليمية، وهي كل وسيلة تتدخل لمساعدة المعلم في تحقيق أغراضه التعليمية والبيداغوجية أثناء تعامله المباشر من جهة ومع المتعلم من جهة أخرى، وقد تختلف هذه الوسائل باختلاف المواقف التعليمية، وباختلاف الضرورة البيداغوجية الداعية إليها. وإجمالا فإنّ الوسائل التعليمية هي كل أداة يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعلم وترقيتها، وذلك بتدريب المتعلمين على اكتساب المهارات المختلفة، واكتساب عادات معينة تمثل مرتكزا جوهريا في العملية التعليمية[2].

ولأنّ المعاق بصريا يفتقد القدرة على الإبصار فإنّه يعتمد في تعليمه فقط على طريقي السمع واللمس، ولكل من هذين الطريقين وسائل خاصة تتمثل في:

-الوسائل السمعية:

1-الكلام المباشر: وتتلمذ الكثير من المعاقين بصريا بهذه الطريقة، إذ يستمع المعاق بصريا إلى المتحدث ويأخذ عنه[3]. كما أنّه من الأهداف الأولى للتعليم :" أن يكون المتعلم قادرا على التعبير عن حاجاته واهتماماته وعمّا يجري حوله بشكل صحيح (التبليغ الشفهي)"[4].

---

[1] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص142.

[2] محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية، ص77-78، نقلا عن أحمد حساني، المرجع السابق، ص152.

[3] سعيد محمد السعيد، المرجع السابق، ص87.

[4] مديرية التعليم الأساسي، مناهج التعليم الأساسي للطور الأول، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 1996، ص30.

2-TTS: نظام يحول النص باللغة الطبيعية إلى حديث منطوق وبصورة مثالية، ويسمح للأفراد الذين يعانون من إعاقات بصرية أو إعاقات القراءة والاستماع بالاطلاع على الأعمال التي كتبت على جهاز الكمبيوتر[1].

3-SR:هو برنامج تطبيقي "Application" يعرّف ويفسر ما يتّم عرضه على الشاشة ثمّ يتم تحويله من نص ليعرض على هيئة صوت أو رموز صوتية، أو باستخدام جهاز إخراج برايل، وتكون برامج قارئ الشاشة مفيدة للأشخاص الذين يعانون مشاكل في الإبصار والأميّين، أو الذين يعانون صعوبات في التعلم[2].

4-آلة القراءة كورزويلر "Kurtzweiler Reading Machine": هي آلة قراءة تحول النص إلى صوت مع إمكانية الحصول على مخرجات صوتية، أحد الأمثلة على ذلك، آلة القراءة كورزويل3000 تقوم بمسح الوثائق المطبوعة ضوئيا، وتعرض الصفحة بنفس طريقة ظهورها في الوثيقة الأصلية (مثل الكتاب أو المجلة) مصحوبة بالرسوم الملونة أو الصور المرفقة، ثمّ تقوم الآلة بقراءة الوثيقة بصوت مرتفع، وأثناء ذلك يظل الجزء المقروء في الصورة المعروضة للنص المطبوع بالتوازي مع عملية القراءة[3].

وتجدر الإشارة إلى أنّ "ديموند كرزويل" هو من اخترع هذه الآلة سنة 1954،[4] في صورة حاسب إلكتروني يشبه آلة التصوير، وتتمتع هذه الآلة بإمكانات كبيرة ومتميزة تتيح فرص تعلم جيدة للشخص المعاق بصريا[5].

5-TB: ويقصد به الكتاب الناطق، وهو أسلوب من أساليب التسجيل ولكنه يحتوي على كتاب كامل مسجل بصوت القارئ أو الراوي مثل التسجيلات القرآنية الكاملة بأصوات كبار القرّاء، وهنا يتّم تسجيل المناهج التعليمية والكتب الهامة على شرائط صوتية (شريط كاسيت) ليسمعها ويفهمها الفرد المعاق بصريا[6].

---

[1] الخدمات المكتبية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة، قائمة مصطلحات وتعريفات، تر: أحمد سعيد سالم، حمود شريف زكريا، سلسلة ترجمة معايير الأفلا، قسم المكتبات والمعلومات، جامعة عين شمس، القاهرة، 2013، ص116.

[2] المرجع نفسه، ص113.

[3] المرجع نفسه، ص105.

[4] سعيد محمد سعيد، المرجع السابق، ص88.

[5] ماجدة السيد عبيد، الوسائل التعليمية في التربية الخاصة، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2000، ص131-132.

[6] إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي، التنمية الفكرية والثقافية لذوي الاحتياجات الخاصة، الدار الثقافية، القاهرة، ط1، 2004، ص89.

-الوسائل اللمسية:

1-المرقم واللوح: تشتمل هذه الأداة على المرقم واللوح، والمرقم هو أداة دقيقة الرأس تستخدم للضغظ على الفتحات المثقوبة في اللوح حيث تؤدي عملية الضغط إلى نقاط بارزة، وتشبه هذه العملية عملية الكتابة بالقلم على الورقة، إذ يضع المعاق بصريا ورقة "برايل" داخل اللوح ويثقبها ثم يبدأ بعملية الكتابة عن طريق الضغط على النقاط المطلوبة، وبعد الانتهاء من الكتابة تقلب الصفحة وتقرأ النقاط البارزة[1].

2-آخذ ملاحظات برايل "Braille Note Taker": وسيلة تتيح إدخال وحفظ رموز برايل على شكل كلمات وجمل، وهي تستخدم مفاتيح برايل الست، وتتيح لهم مراجعة ما كتبوه بالاستماع للنص المكتوب[2].

3-آلة برايل الكتابية: تعتبر آلة "بيركنز" لكتابة برايل من أفضل الآلات المستخدمة في كتابة البرايل لأنها مصممة للمحافظة على سلامة النقط وسلامة الورقة عند تحريكها إلى الأعلى والأسفل[3].

وتتكون آلة بيركنز من ستة مفاتيح تمثل كل منها نقطة من نقاط خلية برايل، وتنظم المفاتيح في مجموعتين يتوسطها قضيب للمسافة، حيث تمثل المفاتيح الموجودة إلى يسار قضيب المسافة النقاط 1-2-3 بينما تمثل المفاتيح الموجودة إلى يمينه النقاط 4-5-6 ويمكن بالضغط على المفاتيح كتابة أي جزء من الخلية[4].

الخلية[4].

4-جهاز الأوبتاكون "Optacon": يقوم هذا الجهاز الإلكتروني بتحويل الكلمة المطبوعة إلى بديل لمسي، ويتّم هذا التحويل عن طريق كاميرا صغيرة تطورها ثم تحولها إلى ذبذبات يشعر بها المعاق بصريا ويعرف معناها[5].

5-اللوحات البلاستيكية النافرة "Tactile Grophy": وهي لوحات يتم تصنيعها حراريا من مواد بلاستيكية بسماكات مختلفة تجسم المحتوى التربوي، ممّا يساهم في تيسير المفهوم وتسهيل المبتغى للطالب المعاق بصريا[1].

---

[1] ماجدة السيد عبيد، المرجع السابق، ص128.

[2] أكرم أبو عليا، المرجع السابق، ص14.

[3] ماجدة السيد عبيد، المرجع السابق، الصفحة السابقة.

[4] صبحي سليمان، المرجع السابق، ص147.

[5] طارق كمال، المرجع السابق، ص122.

6-لوحة تيلر أو طريقة تيلر: أوّل من ابتكر هذه الطريقة لحل العمليات الحسابية "وليم تيلر" عام 1838 وسميت باسمه، ويمكن استعمال رموز خاصة بهذه الطريقة لحل جميع العمليات الحسابية والجبرية، وبذلك يمكن حل العمليات الرياضية التي لا يمكن أداؤها بطريقة برايل وحدها.

ولوحة تيلر عبارة عن لوحة معدنية بها ثقوب على شكل نجمة بها ثمانية زوايا في صفوف أفقية ورأسية في الوقت نفسه، أمّا الرموز والأرقام فيها عبارة عن منشورات رباعية مصنوعة من المعدن قريبة الشبه بحروف الطباعة[2].

7-لوحة الأبكس "Abacus": يعتبر العدّاد الحسابي من الآلات اليدوية القديمة في إجراء العمليات الحسابية، ومازالت مستعملة حتى الآن، وقد طورت هذه الآلة لتساعد المعاقين بصريا على إجراء العمليات الحسابية كالجمع والطرح والضرب، وحساب الجذع التربيعي والنسبة وغيرها[3].

8-العدسة المتحركة "Adjustable Lens": وهي عدسة قابلة للضبط والتحريك عبر صفحة الكتاب، يستخدمها الطالب المعاق بصريا جزئيا بحيث يحدد لنفسه قوة التكبير الملائم.

9-المجسمات والكتب المجسمة: يقوم المعاق بصريا بلمس الأشياء ليأخذ انطباعا عن شكلها أي إعطاء فكرة قريبة عن الأشياء، مثلا يمكن التعرف على تفاصيل الكرة الأرضية من خلال تجسيم الكرة الأرضية وإبراز معالمها[4].

بالإضافة إلى الرسومات الخطية التعليمية مثل رسوم تخطيطية توضح الجهاز الهضمي للإنسان وأجزاء جسمه، كما نجد كذلك الخرائط البارزة والمجسمة التي تستعمل لتدريس النواحي الطبيعية والحدود مع إظهار خصائص الظاهرة[5].

10-اللوحات الورقية النافرة "Swell Papers": وهي عبارة عن أوراق حرارية تنفر عند تعرضها للحرارة، وتستخدم لتحقيق أهداف مشابهة للوحات البلاستيكية النافرة إلّا أنّ تصنيعها أسهل[6].

---

[1] أكرم أبو عليا، المرجع السابق، الصفحة السابقة.

[2] سعيد محمد السعيد، المرجع السابق، ص88-89.

[3] ماجدة السيد عبيد، المرجع السابق، ص129.

[4] إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي، المرجع السابق، الصفحة السابقة.

[5] أمل عبد الفتاح السويدان، تكنولوجيا التعليم لذوي الحاجات الخاصة، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2009، ص88.

[6] أكرم أبو عليا، المرجع السابق، الصفحة السابقة.

11-السبورة المغناطيسية للمعاقين بصريا: وتستخدم في المجال التعليمي لذوي الاحتياجات الخاصة شأنهم في ذلك كأقرانهم من المتعلمين العاديين، إلّا أنّه في حال استخدامها مع المعاق بصريا تستخدم الأرقام المغناطيسية البارزة والحروف والأشكال الهندسية المغناطيسية البارزة وغيرها، ولتدريب الطالب على الكتابة على السبورة في خط منتظم توضع شرائط مغناطيسية رفيعة بشكل مستقيم، وذلك بمثابة سطور يكتب عليها الطالب بين كل شريطين، ويمكن توظيفها في تدريس بعض المقررات لذوي الإعاقة البصرية مثل القراءة والهجاء، الرياضيات العلوم وغيرها[1].

12-جهاز برايل المحوسب: وهو جهاز يساعد المعاق بصريا في تصفح الانترنت من خلال تحويل الصفحات إلى لغة برايل قراءة وكتابة.

كانت هذه أهم الوسائل القديمة والحديثة المستخدمة في تعليم المعاقين بصريا، والتي تهدف في إجمالها إلى تيسير تعليم هذه الفئة ومساعدتها في تحقيق تحصيل دراسي أفضل وبجهد أوفر، والملاحظ أنّ الوسائل اللمسية كانت جلها خاصة بالبرايل كونها أهم نظام قراءة وكتابة عرفه تعليم المعاق بصريا، وقد تطور هذا النظام بالتطور التكنولوجي الحاصل، فبرايل القرن التاسع عشر ليس هو برايل الزمن الراهن لذا سنفصل أكثر في هذا النظام منذ ظهوره سنة 1829 وإلى يومنا هذا في الفصل الموالي.

[1] أمل عبد الفتاح السويدان، المرجع السابق، ص97-98.

الفصل الثالث: البرايل..من مثقاب لويس إلى الحرف الإلكتروني

المبحث الأوّل: لويس برايل بين الإعاقة والإبداع

المبحث الثاني: لغـــــــــــــــــة برايل

المبحث الثالث: لغة برايل والتطوّر الإلكتروني

المبحث الرابع: لغة برايل في المراكز الجزائرية

-المبحث الأوّل: لويس برايل بين الإعاقة والإبداع

-ميلاد ونشأة لويس برايل:

في قرية كوبفاري الفرنسية، بالقرب من باريس، وفي الرابع من جانفي لسنة 1809 ولد الابن الرابع "لويس" لصانع الجلود سيمون رينيه برايل وزوجته مونيكا[1].

وامتاز لويس برايل بالنبوغ والفطنة فكان كثير الحركة والفضول، إلّا أنّ السنة الثالثة من عمره غيّرت مجرى حياته، فحين صحب الفتى والده إلى محله القريب من المنزل أخذ يلهو بمثقابين وجدهما هناك، "وبينما هو يجري بهما إذ زلّت قدمه فوقع على الأرض، وأصاب المثقابان إحدى عينيه فخبا النور منها"[2]، ثمّ سرعان ما انتقلت العدوى إلى العين الثانية فأضحى لويس برايل ذا إعاقة بصرية تامة.

"توفي كاهن الرعية في تلك الأيام فخلفه والد لويس، وسريعا ما اكتشف موهبة ابنه فباشر بتعليمه إذ عيّن أحد المدرسين الأكفّاء لتدريبه"[3]، لكّن الأمر لم يطل كثيرا ليرسل بعدها لويس إلى المدرسة القريبة مع أقرانه من أبناء جيرانهم.

-تعليم لويس برايل

بعد مضي عدّة سنوات من التحاق لويس برايل بمدرسة القرية، سمع عن مدرسة المكفوفين بالعاصمة الفرنسية فاتّجه نحوها، وأتّم بقية تكوينه الدراسي بها معتمدا على الحروف البارزة التي كانت معروفة آنذاك (أنظر الفصل الأوّل)، وقد كان ارتفاع كل حرف منها عن سطح الورق ثلاث بوصات وعرضها لا يقّل عن بوصتين، إلّا أنّ هذه الطريقة لم تشبع رغبة برايل، إذ أنّ ضخامة الحروف المستعملة فيها تحول دون الانتفاع منها.

---

[1] "In the French town of coupvrary, near Paris, there stands a little stone house that, in 1809, was the home of local harness maker, Simon René Braille, his wife Monique, and their growing family. On January 4th of that year, the house grew a little livelier with the birth of their fourth child, Louis"

Joseph Sullivan, Duxbury Systems, Inc.270 littelton RD, unit 6, west ford. From: www.duxburysystems.com

[2] علي أحمد مدكور وآخرون، اللغة العربية، لغتي حياتي، دار التيسير، القاهرة، 2016-2017، ص35.

[3] دان غرايفس، مخترع البرايل، أعمى يقود أعمى نحو النور، رسالة الكلمة، العدد 47، كنيسة لبنان الإنجيلية، السنة 12، شباط 2017، ص23.

كما كانت الكتب في تلك الفترة تكتب "بأجهزة خاصة في المصنع بحيث تكون نفس الحروف بالطريقة المبصرة ولكّن بارزة على الألواح، فأضحت هذه الكتب ثقيلة والقراءة بها بطيئة ومتعبة، كما أنّها تأخذ جهدا ووقتا كبيرين من المعاق بصريا حتّى يلمس كل حرف ويتعرف عليه، وأيضا هذه الطريقة تمكّن مستخدميها من القراءة فقط كون الكتابة تتّم في المصنع"[1].

شيء واحد أراد لويس فعله هو القراءة والكتابة بطريقة أسهل، ولكن عدم تمكنه من الرؤية جعل الأمر يبدو مستحيلا، ومع ذلك بقي يحلم بإيجاد طريقة لمساعدة المعاقين بصريا على القراءة بسهولة، وحاول المرة تلو الأخرى لكن دون نجاح[2]، وبعد كثير من البحث والتفكير وهو يتحسس المثقاب الذي أفقده بصره ويمسك بقطعة من الجلد كالتي كان يمسكها عندما فقد عينيه، يتمّ له اكتشاف الحل..إنّ المثقاب الذي أفقده عينيه هو نفسه الذي سيفتح به الباب أمام المعاقين بصريا ليتعلموا من خلاله القراءة والكتابة[3].

-اصطناع نظام برايل

في عام 1821 قام معلم برايل الدكتور ألكساندر فرانسوا "Alexander François" بدعوة من الكابتن تشارلي باربير "Charles Barbier" لكي يتحدث أمام فصله المكون من الطلبة المعاقين بصريا في "المعهد الوطني للشباب المكفوفين" في باريس، وقد عرف خلال المقابلة أنّ باربير قدّم نظام للكتابة الليلية للجيش باستخدام التنقيط، بعد أن طلب نابليون أن يتّم وضع نظام يمكّن الجنود الفرنسيين من التفاهم في الظلام مع عدم إصدار أي صوت.

ولكن المشكلة أنّ باربير قد وضع نظاما في غاية من التعقيد، حيث أنّه يعتمد على خلية مكونة من 12 نقطة، وتمّ رفضه من قبل الجيش إلّا أنّ هذا لا يمنع من أن يتّم دراسة الموضوع ودراسة ما يمكن أن يفيد، وعرض الأستاذ على الكابتن في هذه الأثناء تصورا للفتى برايل في تبسيط مخترَع باربير، حيث تعتمد الفكرة على مصفوفة من ست نقاط يتحرك عليها الأصبع، وتعبّر كل مصفوفة عن شيفرة معينة للحرف أو الكلمة.

[1] بتصرف، قصة لويس برايل، 05نوفمبر2016، 17:03، http://www.diwanalarab.com

[2] بتصرف، لويز واتسون، أنيتا فلورين، علّم المكفوفين القراءة، مجلة منطقة الشباب، العدد 01، المشوقة، 2011، ص10.

[3] مختار محمود، لويس برايل..الكفيف الذي أبصر المكفوفين، 20 جوان 2017، 13:38، http://www.alraimedia.com/

وفي عام 1825 كان برايل قد بلغ السادسة عشرة من عمره، وقد قام بتطوير الطريقة بشكل كبير، لكن لاتزال بها بعض التعقيدات خاصة أنّه يريدها أن تكون لغة عالمية لكل المعاقين بصريا ولا تقتصر على اللغة الفرنسية فقط، ومع هذا فهي أسهل من طريقة باربير. قام الدكتور ألكساندر بتشجيع طالبه على تطوير فكرته مع تقديمه المساعدة له في ذلك، كما كان يحاول بين الحين والآخر أن يعلن عن ميلاد طريقة جديدة، ولكن للأسف عندما قام بعرض كتاب عن تاريخ فرنسا مكتوب بطريقة برايل على طلابه في المعهد أقيل من منصبه، بسبب القوانين الروتينية التي تعتبر أنّ هذا العمل هو أحد الأعمال الدعائية التي تدعم استغلال المنصب[1].

عند إتمام لويس برايل تعليمه عيّن معلما بالمدرسة ذاتها وقد علّم طريقته لتلاميذه كنوع من نشر المعرفة وتسهيل الوصول إليها، إلّا أنّ مدير المدرسة ومعلميها رفضوا هذه الفكرة رفضا قاطعا. وفي عام 1834 في الوقت الذي كان فيه برايل في منتصف العشرينيات تمّت دعوته لمناقشة طريقته في معرض للصناعة بباريس، وقد ساهم هذا الأخير بشكل كبير في تحفيز شعبية الطريقة.

وفي عام 1839 نشر برايل طريقته، والتي سميت باسمه فيما بعد، ليطّلع العالم عليها، حيث ألّف بها كتابا يحتوي ترجمة قصائد للشاعر الإنجليزي "جون ميلتون"[2]. كما قام برايل بعد هذا بتطوير طريقته بحيث تجاوز احتواؤها للكلمات اللغوية إلى احتواء الرياضيات والموسيقى، حتّى يستطيع المعاق بصريا القراءة والاستماع والفهم دون أدنى مساعدة[3].

وبعد أن هدي برايل إلى هذا النظام أرسله إلى الأكاديمية الفرنسية في باريس فأعرضوا عنها، ومارسها تلاميذه في أوقات فراغهم، ومن فرط ما بذله من جهد مرض لويس برايل بشدة، وتزامن مرضه هذا مع إقامة حفل كبير ضمّ جمهورا غفيرا من عليّة القوم في باريس، وعزفت على البيانو في هذا الحفل إحدى الفتيات من تلميذات برايل، وما كادت تتم عزفها حتّى ضجّت القاعة بالتصفيق، وتسابق المشاهدون لتهنئتها على براعتها وموهبتها، فوقفت قائلة: "إنّ تهنئتكم ينبغي ألّا توجه إلى شخصي الضعيف، هناك رجل عظيم أفنى زهرة عمره في سبيلنا نحن الذين فقدنا نعمة البصر، وقد جاهد بقلبه وروحه وعبقريته حتّى نجحت طريقته". وعلى إثر هذا تناقلت الصحف طريقة برايل واختراعه، وذاع الأمر في أرجاء فرنسا، وتسابقت عيون العلماء للإفادة من هذه الطريقة، حيث تقرر

[1] كيف تمّ اختراع طريقة برايل للمكفوفين؟ 2017/07/03، 11:05، http://www.thaqafnafsak.com

[2] إيمان السالم، "إبرة" في حياة "لويس برايل"..سرقت نظره لتضيء مستقبل المكفوفين، 24ماي 2014، 20:13، http://www.alhayat.com

[3] لويس برايل، مخترع كتابة برايل، 2016/04/06، 16:53، http://www.roro44.net/185024

تعميم نظام برايل في جميع معاهد فرنسا، وهرول إلى لويس برايل لفيف من تلاميذه يزفّون إليه النبأ، حينها بكى وقال لهم: "الآن أموت وأنا مطمئن إلى أنّ جهودي لن تموت معي"[1].

–وفاة لويس برايل

أصيب لويس برايل بالسّل في آخر أيّام حياته، فصارعه إلى آخر رمق ليكتب النصر للداء في نهاية المطاف حيث تمكن من القضاء على حياة لويس في جانفي 1852 ليسدل الستار على حياة كفيف مبدع بعد 43 سنة من العطاء، وأقيم له حفل تأبين بالقرية التي شهدت فقد بصره، أعقبه تنصيب تمثال بدا فيه لويس بعينين تفيضان شفقة ورحمة، وحقّ له بأن يوصف بواهب النور للمعاقين بصريا.

وبعد ست سنوات من وفاة برايل بدأت أوّل مدرسة أمريكية للمعاقين بصريا في استخدام أبجديته، وخلال الثلاثين سنة اللاحقة كل المدارس الأوربية الخاصة بفئة المعاقين بصريا اعتمدت فعليا هذه الأبجدية[2] في تدريس غير المبصرين وذويهم.

–المبحث الثاني: لغة برايل

–لمحة تاريخية

كما سبق وأشرنا فإنّ بداية تاريخ الحروف البارزة كان على يد القائد الفرنسي باربير وقد سمّ نظامه آنذاك **سونوغرافي "Sonography"**، لأنّ تشكيل الكلمات به مرتبط بالصوت أو بالأحرى بالنطق[3].

وعندما اشتغل برايل على شفرة باربير تمكّن من تعديلها حيث استطاع اختصار الإثنتي عشرة (12) نقطة في ست نقاط ليسهل الموقف التعليمي على المعاق بصريا، وبفضل هذا التبسيط استطاعت طريقة برايل أن تفرض

[1] علي أحمد مدكور، المرجع السابق، ص36.

[2] "six ans après la mort de Louis, la première école pour aveugles d'Amérique commença à employer son alphabet. Dans trente années qui suivirent, pratiquement toutes les écoles européennes pour aveugles l'employèrent."

Margaret Davidson, Louis Braille, L'Enfant de la Nuit, Edition Gallimard, Paris, 1983, p2.

[3] "Barbier…called the system Sonography, because it represented words according to the sound rather than spelling", Joseph Sullivan, www.duxburysystems.com,

وجودها وتطمس النماذج الأخرى التي كانت سائدة آنذاك في مجال تعليمية القراءة والكتابة للمعاقين بصريا، كطريقة كتابة الحروف العادية بالأشكال البارزة والطريقة التي كانت تستعمل في الخطوط والمنحنيات البارزة[1].

ومع بساطتها إلّا أنّ لغة برايل صادفت الكثير من العراقيل، بَيْد أنّها صمدت أمام تلك الحواجز وتجاوزتها وفرضت نفسها على الجميع حتّى قال في حقها "ريتشارد سلايتون فرنش"، الرئيس السابق لمدرسة كاليفورنيا للمكفوفين: "إنّها (طريقة) تحمل طابع العبقرية الفذّة، مثل حروف الهجاء الرومانية وطريقة مورس، وغيرها من المخترعات البسيطة العظيمة"[2]. ولأنّ لغة البرايل قامت بالدولة الفرنسية فإنّه من البديهي جدا أن تكون فرنسا هي المبادرة بتبني وليدتها، وصاحبة الفضل في تعليم المعاقين بصريا خاصة في حياة لويس برايل.

1-البرايل في فرنسا:

قامت منظمة اليونيسكو في باريس عام 1950 بحركة توحيد كتابة برايل في العالم بأسره، استجابة للنداء الذي وجهته إليها حكومة الهند لمساعدتها في وضع نظام موحد شامل ينطبق على جميع اللغات المستعملة لها في تلك البلاد الواسعة الكثيرة السكان، وتحقيقا لهذه الغاية دعت اليونيسكو عددا كبيرا من المشتغلين في رعاية المعاقين بصريا وتعليمهم إلى عقد مؤتمر باريس في ربيع 1950، ثمّ تلته بعد سنة تقريبا بمؤتمر إقليمي آخر في بيروت، ووفّقت الوفود في هذين المؤتمرين إلى وضع رموز موحدة للغات غير الأوربية بحيث أصبحت الحروف ذوات الأصوات المتشابهة في جميع اللغات تكتب بصورة واحدة، وهذا يعني أنّ الأبجدية العربية لم تكن مبنية على ترتيب الأبجدية الأوربية، وإنّما اعتبرت الرموز الدالة على الأصوات المتشابهة موحدة لجميع اللغات بغض النظر عن مركزها، وعلى هذا الأساس تمّ وضع رموز للأصوات الخاصة باللغات الشرقية كالعين والغين والصاد والضاد وغيرها من الأصوات[3].

وتجدر الإشارة إلى أنّ الحكومة الفرنسية في جوان 1952 قامت بنقل رفات لويس برايل من مقرها في قريته إلى البانتيون في باريس، مقر عظماء فرنسا، ورغم أنّ المبادرة كانت متأخرة بعض الشيء إلّا أنّها ساهمت ولو بجزء يسير في رد الاعتبار إلى من أنار طريق المعاقين بصريا.

---

[1] إشبل روس، رحلة في عالم النور، قصة تعليم المكفوفين، تر: عبد الحميد يونس، دار المعرفة، القاهرة، دط، 1961، ص158.

[2] المرجع نفسه، ص163.

[3] محمد حامد إمبابي، المرجع السابق، ص124.

2-البرايل في إنجلترا:

ظهر نظام برايل في إنجلترا بفضل الجمعية البريطانية للمكفوفين، ولكّن الجدير بالذكر هو أنّ البريطانيين لم يقبلوا به إلّا بعد ثلاثين (30) سنة من اختراعه، ليتّم بعدها نشر الكتب بهذا النظام كما ظهرت ماكينات وطرق الطباعة، لتقوم بعدها العديد من الجامعات منها جامعة سوثهابتون "Southampton" بتطوير جهاز يعتمد على التجهيز المصغر "Micro Processor"، يقوم بتحويل الصفحات من الطريقة المرئية إلى أشكال تناسب المعاقين بصريا أي تحويل المعلومات إلى نظام برايل[1].

3-البرايل في الولايات المتحدة الأمريكية:

بين عامي 1859 و1860 قدم نظام برايل إلى أمريكا، وتمّ الاعتراف بمزاياه في تعليم المعاقين بصريا، وكان هناك اختلاف كبير في العالم الغربي في استخدام طريقة برايل، فهناك من يستخدم الخلية بعموديها بشكل رأسي وهناك من يستخدمها بشكل أفقي، ممّا جعل المهتمين بهذه الطريقة يدعون لعقد مؤتمر لتوحيدها في الغرب، وبالفعل عقد هذا المؤتمر عام 1914 بلندن وحضره ممثلو ثلاثين دولة من بينها الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا وروسيا، ونتيجة لهذا المؤتمر وما صدر عنه من توصيات توحّدت طريقة برايل في العالم الغربي[2]، وأصبحت طريقة عالمية يقرأ ويكتب بها المعاقون بصريا مهما اختلفت أبجدياتهم وتعددت لغاتهم.

وفي بداية القرن التاسع عشر أنشئت بعض المؤسسات الخاصة بالمعاقين بصريا في الو.م.أ، وتعتبر آلة برايل الكاتبة "Perkins" والتي تمّ تطويرها بمطابع هاو بمعهد بركنز للمكفوفين في بوسطن في الو.م.أ عام 1950 من أفضل الآلات المستخدمة في كتابة برايل[3]، لأنّها مصممة كي تحافظ على سلامة النقط وسلامة الورقة عند تحريكها إلى الأعلى أو الأسفل.

وقد قامت مكتبة الكونغرس بتقديم خدمات للمعاقين بصريا تشمل حوالي ستين (60) مكتبة إقليمية ومائتي (200) مكتبة محلية، وهناك حوالي (22000) مستعير لكتب برايل، فضلا عن أكثر من ثلاثة عشر مليون مادة يتّم تداولها سنويا بين القراء من ذوي الإعاقة البصرية.

---

[1] المرجع السابق، ص125 وماجد بن عابد العنزي، القراءة والكتابة الليلية –برايل–، 2017/07/14، 10:58، www.d-abuomar.com

[2] ماجد العنزي، المرجع نفسه، ص21.

[3] محمد حامد إمبابي، المرجع السابق، ص126.

وتعد مدرسة "هادلي" للمعاقين بصريا في الو.م.أ من بين أكبر وأعرق المدارس الخاصة بتعليم طريقة برايل في العالم، فضلا على أنّها أكبر راع لتعليم المعاقين بصريا عن بعد، ومنذ نشأة هذه المدرسة سنة 1920 وهي تضع تعليم البرايل على قمة سلّم أولوياتها، ولاتزال مقررات البرايل صاحبة النصيب الأكبر إلى يومنا هذا، وخلال العام المالي 2010 التحق ما يقرب من 3400 طالب بفصول تعليم القراءة والكتابة بمدرسة هادلي (منهم المبصرون)، وتعّد هذه الدرسة حاليا أربع عشرة (14) برنامجا لتعليم البرايل يدّرس فيها أحد عشر (11) معلما على درجة عالية من التدريب، وتدرس تسعة (09) برامج منها لمتعلمي لغة اللمس، وتقدم المدرسة أيضا خمسة برامج للأفراد المبصرين مثل الأسر والمتخصصين في المجال.

وعلى مدار السنوات الماضية عملت المدرسة على تطوير استخدام البرايل من عدّة أوجه منها أنّها كانت أوّل من استخدم الناسخ الحراري "Thermoform Duplicator"، الذي ينسخ حروف برايل من الورق العادي إلى الورق البرايلي (ورق من البلاستيك المقوى)، وهي أوّل من استخدم طابعات برايل عالية السرعة وتعمل بالحاسوب[1]، كما أنّها مدرسة رائدة في مجال إنتاج كتل برايل، وتقدم خدمات كتابة وفقا لهيئة برايل بأمريكا الشمالية، والناسخون معتمدون من المكتبة الوطنية لخدمات المعاقين بصريا والمعاقين بدنيا.

كما توفر الو.م.أ في مجال تطوير تعلم البرايل برنامج "Read Books" التابع لـِ "National Braille Press"، ويتضمن هذا البرنامج حقائب مجانية لتعلم البرايل في الو.م.أ وكندا خاصة للأسرة التي بها أطفال معاقين بصريا من سن الميلاد إلى سن السابعة. يعمل البرنامج على تعريف الأطفال غير المبصرين بالبرايل من نعومة أظافرهم ويشجع الأسر على قراءة كتب برايل/ الكتب المطبوعة معهم، ومنذ انطلاقة البرنامج سنة 2001 وزّع أكثر من (9000) حقيبة تعلم برايل باللغتين الإنجليزية والإسبانية.

وتحتوي حقائب "Read Books" على كتب برايل مطبوعة تناسب المرحلة العمرية، ومدخل لتعليم البرايل للآباء المبصرين، وأشياء/ألعاب لمحو أمية اللمس، وألوان شمع للرسم، ودليل للآباء يشرح سبب وطريقة قراءة الكتب مع أطفالهم الصغار المعاقين بصريا. وكتب برايل المطبوعة هي كتب عادية مثل كتاب (اختفاء السيدة نيلسون) "Miss Nelson is Missing" أو كتاب (كوردوري) "Corduroy" معلق عليه بنص برايل على ورق بلاستيكي شفاف بحيث يقرأ الكتاب بالطريقتين، وتتعاون مطبعة برايل الوطنية مع المعلمين ومتخصصي التدخل المبكر لتحديد الأسر التي تستحق الاستفادة من حقائب الكتب، وهناك دليل دامغ على أنّ معتقدات الآباء وتوجهاتهم

[1] من ويكيبيديا، 02نوفمبر2016، 22:19، http://ar.wikipedia.org/wiki

والوقت الذي يقضونه مع أبنائهم في القراءة يؤثر كثيرا على تطوير مهارات التعلم لدى الأبناء، كما يساعد الآباء في رفع مستوى استعداد أبنائهم[1]، إذا ما وفروا لهم في المنزل بيئة غنية بكتب برايل.

وتجدر الإشارة إلى أنّه بين عامي 1960-1980 انخفض معدل القراءة والكتابة بطريقة برايل في الو.م.أ انخفاضا حادا بسبب دمج المعاقين بصريا في المدارس العامة، وقلة المعلمين الذين يتقنون هذه الطريقة وبالتالي ارتفعت نسبة الأمية بين المعاقين بصريا، ممّا دفع بمنظمات المكفوفين للتحرك نحو الضغط وبقوة حتّى يفرض التعليم بطريقة برايل في المدارس العامة.. ونتيجة لذلك قامت أكثر من ثلاثين (30) ولاية أمريكية بسَّن التشريعات الخاصة بالقراءة والكتابة بطريقة برايل في المدارس العادية، وتحفيز المؤسسات التربوية على تعليم المعاقين بصريا بهذه الطريقة وذلك لما لها من أهمية تكمن في:

1-البرايل هي الوسيلة الوحيدة التي يتمكن من خلالها المعاق بصريا قراءة اللغة المكتوبة.

2-كما أنّ البرايل هي الوسيلة المثلى التي تمكّن المعاق بصريا من دراسة المواد المعقدة، مثل الحساب والكيمياء وعلى دراسة الموارد المالية.

3-البرايل هي الوسيلة الوحيدة القادرة على منح ثنائيتين عقليتين في آن واحد للتواصل مع الآخرين وهما القراءة والكتابة.

4-يستطيع المعاق بصريا من خلال البرايل تسجيل العناوين المهمة بالنسبة له، وأن يحتفظ بها بسهولة مثل عناوين الكتب والمقالات والأشخاص.

5-البرايل هي الطريقة الوحيدة التي تمكّن التلميذ المعاق بصريا من قراءة دروسه في المنزل والمدرسة بهدوء.

6-كما أنّ البرايل هي السبيل الأوحد الذي يمكّن المعاق بصريا من التواصل بسهولة مع المعاق بصريا الأصم[2].

[1] المرجع السابق.

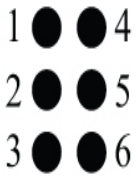
[2] لمحة تاريخية عن طريقة برايل، منتدى قصر النور، 2011/10/14، 14:53، www.geniusdisplay.com

-أساسيات ومبادئ البرايل

البرايل، وكما هو معلوم لدى الجميع، هي الوسيلة الرئيسية للقراءة والكتابة لذوي الإعاقة البصرية، خاصة أولئك الذين لم يعد بإمكانهم قراءة الطباعة المعدلة أو الاستفادة من أجهزة القراءة البصرية، وترتكز هذه اللغة اللمسية في كتابتها على مزيج من النقط (من نقطة واحدة إلى ستة نقاط)، في إطار مكون من ستة نقاط، وثمة رموز برايل لمعظم اللغات في آسيا وليس فقط تلك التي تستعمل الأحرف اللاتينية، ولكن أيضا اللغات التي تستعمل الأحرف الصينية واليابانية والكورية[1]، إضافة إلى تلك التي تستخدم أبجديات مختلفة كالعربية والهندية والسنغالية والتايلاندية ولغة التاميل.

وتقوم كتابة برايل في الأساس على ستة نقاط أساسية، ثلاثة على اليمين وثلاثة على اليسار (أنظر الشكل 01)، ومن هذه النقاط الستة تتشكل جميع الأحرف (أنظر الشكل 02) والحركات (أنظر الشكل 03) والأرقام (أنظر الشكل 04) والاختصارات والرموز (أنظر الشكل 05)، ومع دخول الكمبيوتر إلى عالمنا دخل نظام الثمانية نقاط في نظام البرايل، ليعطي مجالا أكبر لاستيعاب أكبر عدد ممكن من الإشارات والرموز[2]، ولكن هذا النظام ظل مستخدما فقط في الكمبيوتر ولم يوسع ليستعمل في غيره.

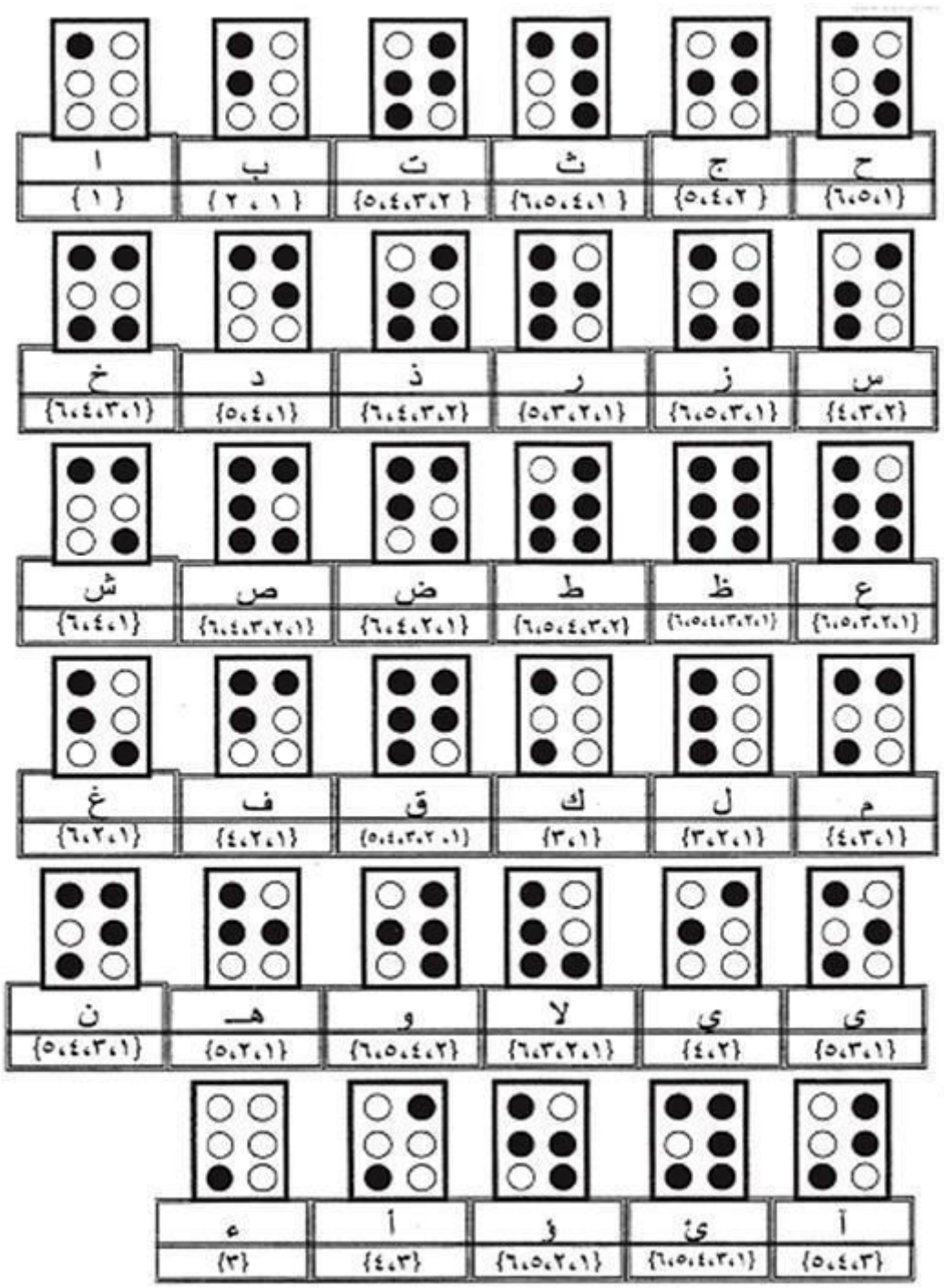
الشكل 01



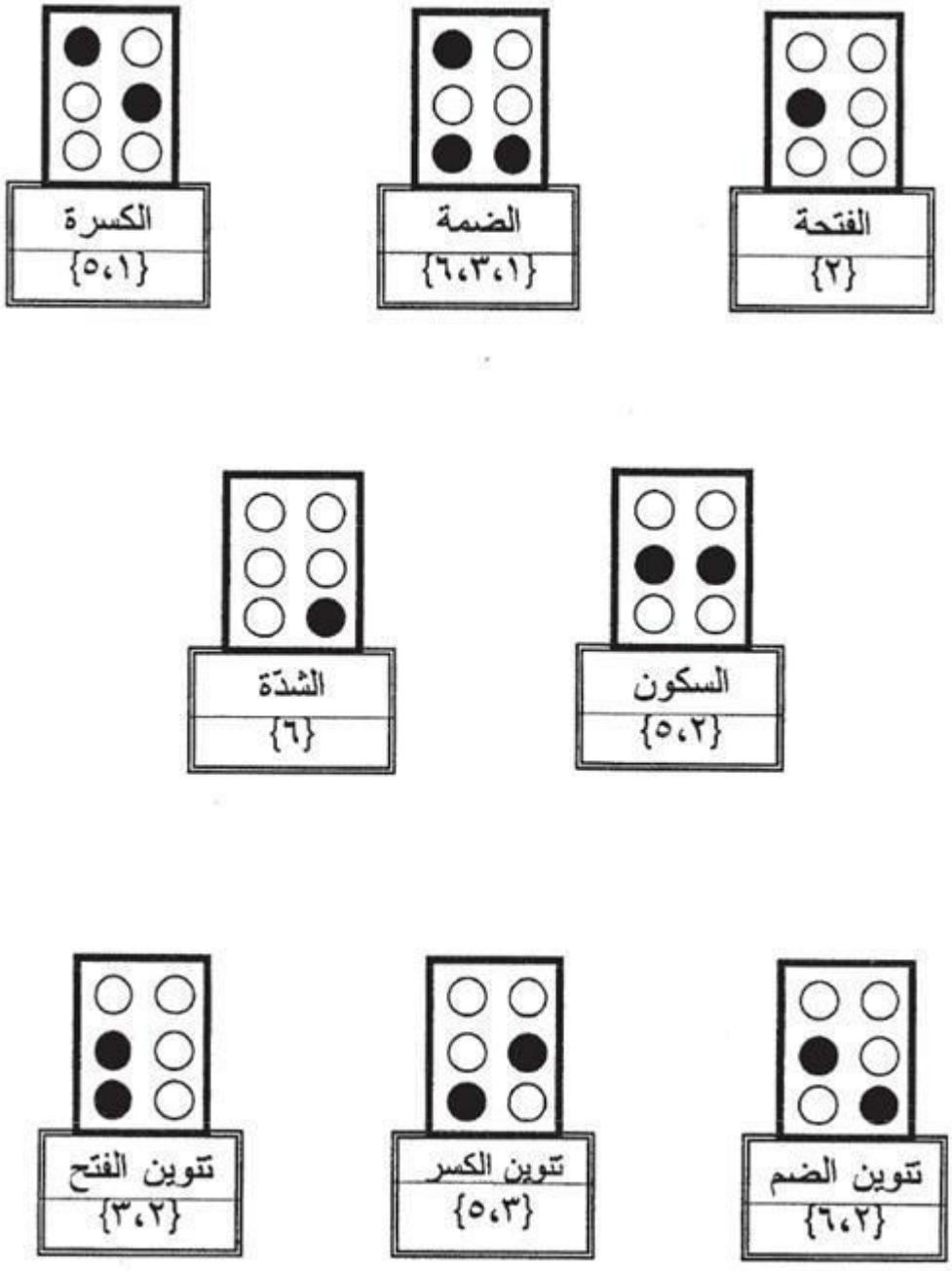
تسمى النقاط مجتمعة بالخلية، وللعلم فإنّ هذه النقاط يكون بعضها بارزا أو ظاهرا دون البعض الآخر طبقا للحرف أو الرمز المكتوب مثال ذلك، الحرف "أ" يتكون من النقطة رقم "1"، والحرف "ب" من النقطتين "1" و"2" والحرف "ت" من النقاط "2" و"3" و"4" و"5".

[1] تعليم الأطفال ذوي الإعاقة في الأطر الجامعة، مكتب اليونيسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت، لبنان، 2014، ص55.

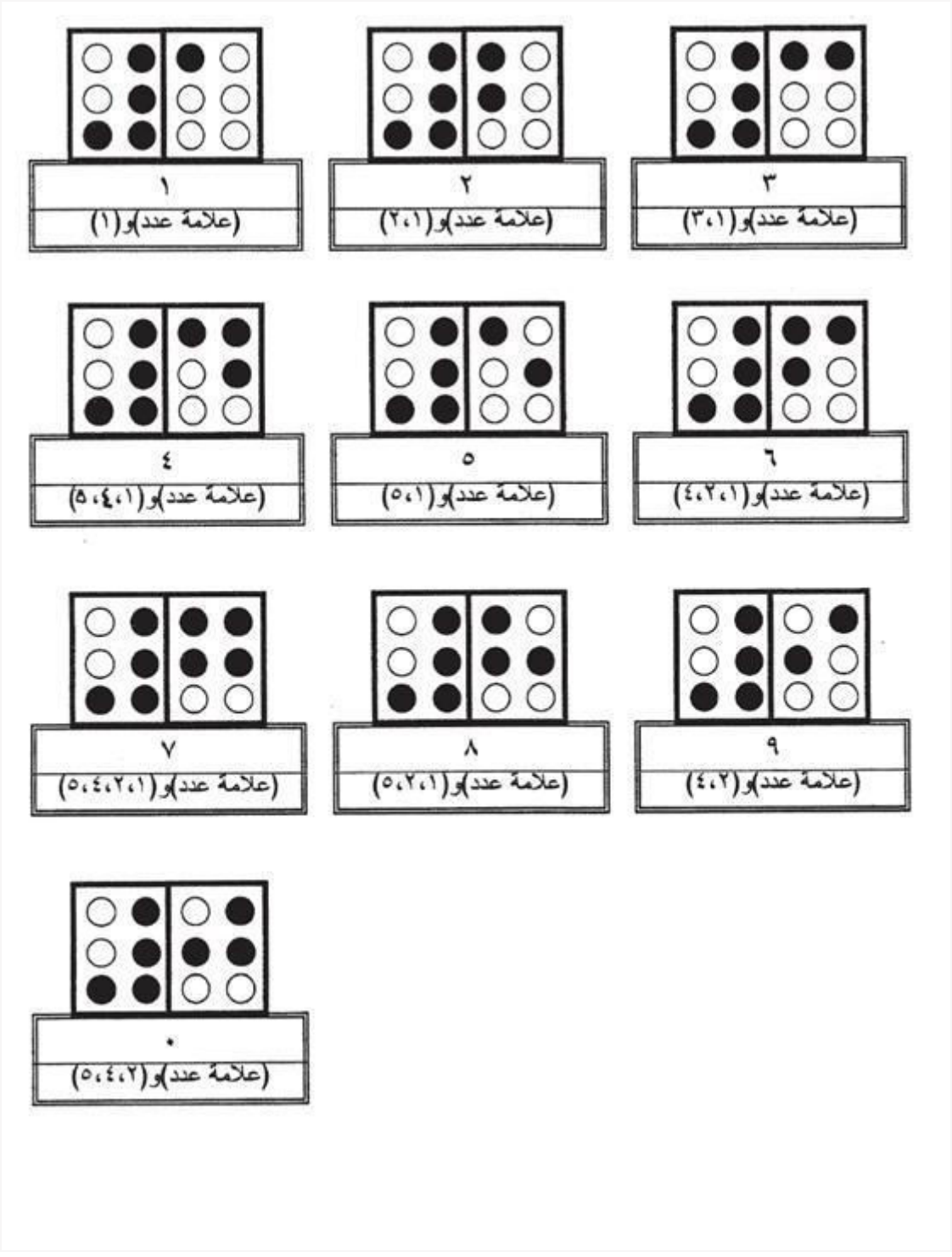
[2] لويس برايل..المكفوف الذي أضاء ظلام حياة المكفوفين، مجلة النشرة الأسبوعية، العدد 84/52، الحزب السوري القومي، 2016/11/10، ص40.


ا {١}
ب {٢،١}
ت {٥،٤،٣،٢}
ث {٦،٥،٤،١}
ج {٥،٤،٢}
ح {٦،٥،١}
خ {٦،٤،٣،١}
د {٥،٤،١}
ذ {٦،٤،٣،٢}
ر {٥،٣،٢،١}
ز {٦،٥،٣،١}
س {٤،٣،٢}
ش {٦،٤،١}
ص {٦،٤،٣،٢،١}
ض {٦،٤،٢،١}
ط {٦،٥،٤،٣،٢}
ظ {٦،٥،٤،٣،٢،١}
ع {٦،٥،٣،٢،١}
غ {٦،٢،١}
ف {٤،٢،١}
ق {٥،٤،٣،٢،١}
ك {٣،١}
ل {٣،٢،١}
م {٤،٣،١}
ن {٥،٤،٣،١}
هـ {٥،٢،١}
و {٦،٥،٤،٢}
لا {٦،٣،٢،١}
ي {٤،٢}
ى {٥،٣،١}
ء {٣}
أ {٤،٣}
ؤ {٦،٥،٢،١}
ئ {٦،٥،٤،٣،١}
آ {٥،٤،٣}

الشكل02

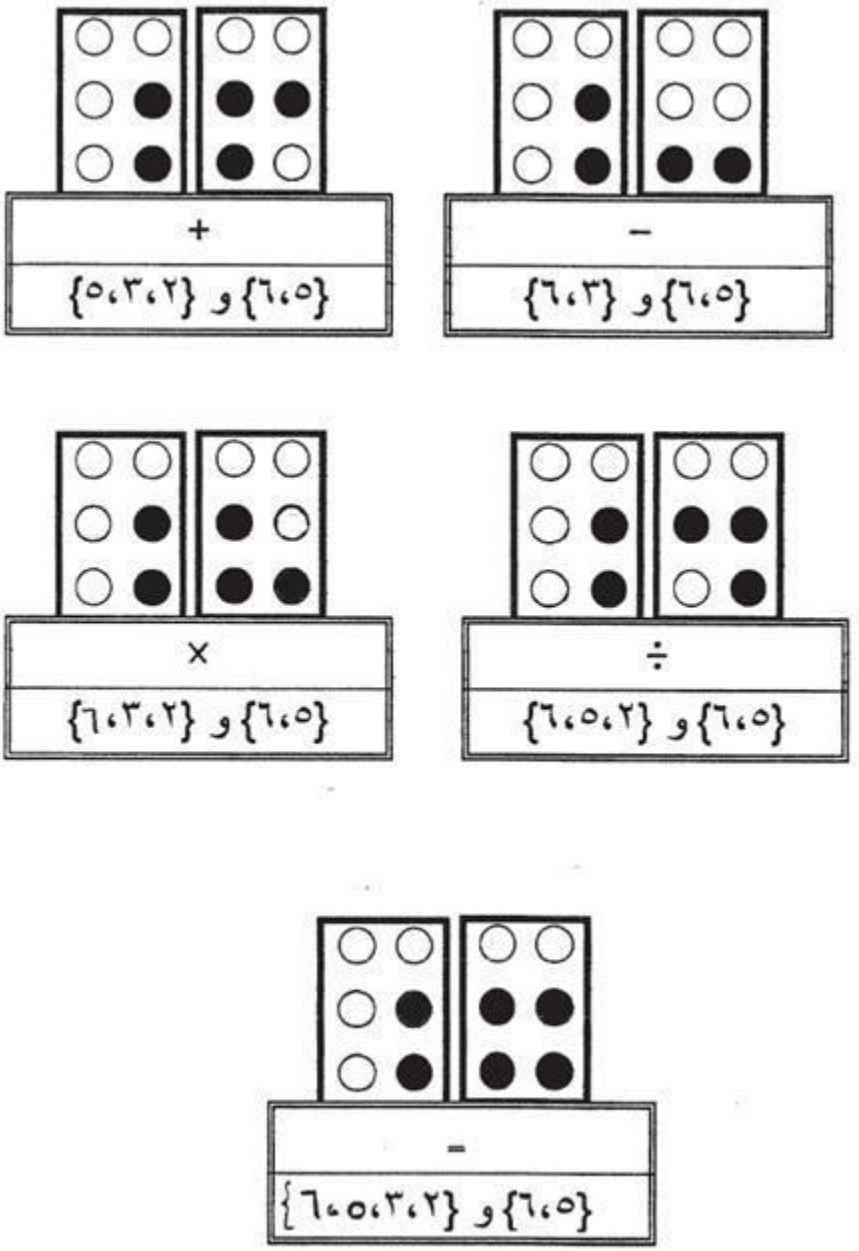

الفتحة
{٢}
الضمة
{٦،٣،١}
الكسرة
{٥،١}
السكون
{٥،٢}
الشدّة
{٦}
تنوين الضم
{٦،٢}
تنوين الكسر
{٥،٣}
تنوين الفتح
{٣،٢}

الشكل 03


١
(علامة عدد)و(١)
٢
(علامة عدد)و(٢،١)
٣
(علامة عدد)و(٣،١)
٤
(علامة عدد)و(٥،٤،١)
٥
(علامة عدد)و(٥،١)
٦
(علامة عدد)و(٤،٢،١)
٧
(علامة عدد)و(٥،٤،٢،١)
٨
(علامة عدد)و(٥،٢،١)
٩
(علامة عدد)و(٤،٢)
٠
(علامة عدد)و(٥،٤،٢)

الشكل 04

رموز العمليات الحسابية



الشكل 05

تقرأ الكلمات والأرقام من اليسار إلى اليمين وهي خلاف لأسلوب الخط العادي، ولكل قارئ أسلوبه من حيث استخدام الأصابع واليدين، فهناك من يقرأ بالأصبع السبابة والوسطى من اليد اليمنى وهناك من يقرأ بالسبابة في كلتا اليدين.أمّا طريقة الكتابة بالبرايل فهي نوعان[1]:

1-الكتابة باللوحة والقلم: تستخدم اللوحة والمسطرة والقلم للمبتدئ في تعلم الكتابة، وهي تتطلب قدرا من التركيز والتأني في بادئ الأمر إلى جانب متّسع من الوقت، وتتّم هذه العملية من اليمين إلى اليسار. وفيما يلي تفصيل لأهم أجزائها:

*اللوحة: منها ما هو مصنّع من الخشب أو البلاستيك، تأخذ شكلا مستطيلا وتوجد على جانبيها ثقوب متوازية توضع بها قاعدتا المسطرة، وفي أعلى اللوحة مثبت للورقة.

*المسطرة: وهي عبارة عن مسطرتين معدنيتين متطابقتين، تفتح من جانب واحد وبالجانب الذي يلامس اللوحة أربعة أسطر محفور بها عدد كبير من خلايا برايل، أمّا الجانب العلوي منها فهو يحتوي على عدد من الأسطر والخلايا نفسها التي بالجانب الملامس للوحة إلّا أنّها هنا تكون مفرغة.

*القلم: يأخذ شكلا خاصا، له مقبض خشبي أو بلاستيكي ورأس شبيه بالمسمار. وتمّر الكتابة بالقلم واللوحة بالخطوات التالية:

-تثبت المسطرة على اللوحة بشكل مفتوح.

-توضع الورقة على المسطرة باستخدام المثبت بأعلى اللوحة.

-تقفل المسطرة على الورقة.

-يمسك القلم جيدا ويوضع بشكل رأسي داخل الخلية الأولى في السطر الأوّل. مع البدء في الكتابة وحين اكتمال الأسطر الأربعة بالمسطرة يتّم سحبها للأسفل داخل الثقوب التالية على اللوحة، مع المحافظة على ثبات الورقة في مكانها.

[1] عبد الرحمان بن عبد العزيز الفليج، مبادئ طريقة برايل، شبكة الألوكة، 2017/07/01، 17:29،
http://www.alukah.net/Articles/Editors/index.aspex

2-الكتابة بالآلة: وهي أسهل وأسرع من الطريقة الأولى، والآلة المستخدمة للكتابة بطريقة برايل هي الآلة الأمريكية بركنز، كما أنّها تتيح المراجعة الفورية لما يكتب وطريقتها في الكتابة كطريقة القراءة من اليسار إلى اليمين. أمّا خطوات هذا النوع من الكتابة فهي كالآتي:

-يفتح مدخل الورقة.

-توضع الورقة من الجهة اليسرى ثمّ يغلق عليها بواسطة المثبت.

-تدار عجلة إزاحة الورق إلى الداخل حتى تتوقف عند بداية الورقة.

-عند الانتهاء من الكتابة تدار عجلة الورق للخارج ثمّ يفتح المثبت وتسحب الورقة من الآلة.

-إرشادات عامة عند الكتابة والقراءة بالبرايل[1]:

*المحافظة على الجلسة الصحيحة للتلميذ.

*الاهتمام بتثبيت الورقة على اللوحة أو الآلة بشكل مستقيم.

*تدريب التلميذ على الإمساك بالقلم ووضعه رأسيا على الخلية.

*تدريب التلميذ على معرفة مواقع الخلية الستة بداية من العمود الأيسر {1}،{2}،{3} ثمّ العمود الأيمن {4}، {5}، {6}.

*التأكد من الانتقال السليم للخلية المجاورة عند كتابة أحرف الكلمة الواحدة، وتترك خلية فارغة بعد كل كلمة.

*التأكد من الانتقال إلى السطر التالي والكتابة من أوّله.

* إتقان مهارة نقل المسطرة إلى الأسفل بعد الكتابة في جميع أسطرها، مع المحافظة على ثبات الورقة في مكانها.

[1] المرجع السابق.

*لابدّ أن تكون الأدوات سليمة وصالحة للكتابة حيث أنّ اللوحة ذات العيوب الفنية تؤثر على ثبات الورقة خصوصا عند الانتقال بالمسطرة إلى الأسفل، كما أنّ القلم الرديء يتطلب جهدا أكبر من التلميذ عند الكتابة، وكذلك المسطرة إذا كان طرفاها غير متطابقين فإنّ ذلك يسبب كتابة الأسطر فوق بعضها.

*أن يحفظ التلميذ نقاط كل حرف حفظا تامّا ليسهل عليه كتابته.

*إعطاء التلميذ حرية استخدام يده اليمنى أو اليسرى أو كلتيهما في القراءة.

*التركيز في البداية يكون على تحديد خلية برايل ومعرفة كل نقطها كخطوة أولى لتعلم القراءة.

*الاهتمام عند الانتقال من سطر لآخر حتى لا يحدث تجاوز في قراءة الأسطر.

-تعليم القراءة والكتابة بنظام برايل:

1-تعليم القراءة: إنّ الحقيقة المسلّم بها هي أنّ طريقة برايل للقراءة تتطلب وقتا وجهدا أكثر من القراءة العادية ممّا يؤدي إلى البطء فيها، كما أنّها تعتمد على حاسة اللمس التي تتطلب تركيب الخصائص الفردية مع بعضها لإعطاء المعنى الكلي للكلمة، ويقصد بالخصائص الفردية النقاط البارزة التي تمثل الحرف الواحد. وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أنّ أقصى سرعة تسجل في القراءة اللمسية لدى المعاقين بصريا تصل إلى (180) كلمة في الدقيقة، في حالة ما إذا توفرت لدى القارئ قدرة الحدس أو التنبؤ بالكلمات قبل الانتهاء من لمس كافة حروفها. وهناك رأي آخر يقول بأنّ السرعة الجيدة والمقبولة للقراءة هي البالغة (100) كلمة في الدقيقة، إلّا أنّ اختلاف السرعات في القراءة يعتمد على توفير عدّة عوامل أساسية، كاستخدام الاختصارات وقدرة القارئ على استعمال الإيماءات المحيطة به، محتوى النص، توقعات القارئ مع خزن المعلومات المقروءة[1]، إذ أنّ كل هذه العوامل من شأنها أن تؤثر في قياس سرعة قراءة المعاقين بصريا لأي نص أمامهم.

ومن المعلوم أنّ الفروق الفردية بين المعاقين بصريا تلعب دورا مهما في تعلم القراءة وتصنع الفارق بينهم، فمنهم من يقرأ ببطء شديد مع أخطاء يسيرة، ومنهم من يقرأ بسرعة فائقة وكأنه يحفظ الكلمات ومنهم من يخطئ كثيرا، ومنهم بين الطرفين ويحتاج عناية خاصة، وقد لاحظ المختصون أنّ التفاوت في القراءة بين أطفال القسم

[1] منى صبحي الحديدي، المرجع السابق، ص223-224.

الواحد قد يصل إلى سنة دراسية، ودرس علماء التربية أسباب التخلف والتفاوت في القراءة فأرجعوها إلى عوامل عديدة منها[1]:

1-العوامل البدنية: ويقصد بها الصحة العامة للجسم وسلامة الحواس الضرورية لتعليم القراءة والكتابة، فمثلا هناك أطفال لا يملكون سمعا كافيا يسمح لهم بالمشاركة مع أترابهم، ومنهم من لا يسمع بإحدى أذنيه إلّا القليل ويمنعهم هذا من أن يكونوا قادرين على الدراسة بشكل مقبول، بالإضافة إلى نقص العديد من القدرات والإمكانيات لديه، وهنا ينبغي أن تبصّر الأسرة طفلها المعاق بصريا بقدراته وإمكانياته حتّى يتجنب أي انحراف لطموح منتقد، وخاصة أن النقد المستمر يمكن أن يؤدي إلى تأثيرات نفسية غير مرغوبة.

2-ذكاء المعاق بصريا: هناك أطفال لا يستجيبون للمعلم فيضعفون من همته في محاولته لرفع مستواهم، فقد يبدو بعض الأطفال أكثر قابلية للتشتت بأي مؤثرات أخرى، وقد يرجع ذلك إلى طول الفترة الزمنية التي يطلب من الطفل التركيز على نشاط معين خلالها.

ويمكن القول أنّ التعليم يقوم على قدرات خاصة وأنّ أي عجز في قدرة من القدرات يسبب صعوبة فيه، وبالتالي يجب أن يوجه إلى التدخل نحو جانب العجز لغرض تقويته أو يتّم التدريس من خلال النواحي العادية التّي يفضل التلميذ التعلم عن طريقها، أو أن يشتمل التدخل على كل من تقوية الناحية الضعيفة والتدريس عن طريق المعالجات المفضّلة لدى المعلم.

والقراءة عملية عقلية تتضمن الرموز والحروف التي يتلقاها القارئ عن طريق حاسة البصر بالنسبة للمبصر، وعن طريق حاسة اللمس بالنسبة للمعاق بصريا، وتحتاج لتعلمها إلى الربط بين الخبرة الشخصية ومعاني هذه الرموز، فهي بذلك عملية متعددة المراحل وحين الشروع في تعليم الطفل القراءة يتعين تحديد أوقات تتماشى ونموه العقلي، والعمر العقلي الذي يسمح بالقراءة غالبا لا يكون قبل سن السادسة إلّا في حالات بعينها.

3-الحواس: هي المدخل الذي عن طريقه يستطيع الكائن الحي التوافق مع الاستجابات المختلفة والمناسبة في المحيط الذي يعيش فيه، وحيث تقع على حواس اللمس والسمع والشّم والتذوق مؤثرات العالم الخارجي، فإنّنا لا نحّس بها فقط كمجرد إحساسات عمياء ولكن ندرك أيضا معنى هذه الإحساسات ومصدرها، حيث يستطيع الإنسان عن طريق الإدراك تحديد المكان المناسب، ويحدث الإدراك نتيجة لاستثارة أعضاء الحّس المختلفة. إنّ قدرة

[1] محمد حامد إمبابي، المرجع السابق، ص180-187.

الإدراك ليست ثابتة بل إنّها دائمة التغير تبعا لزيادة العمر، فكلما ازداد عمر الطفل ازدادت قدرة الإدراك عنده تبعا لزيادة خبراته ومهاراته.

4-القدرة اللغوية: إنّ اللغة والتفاهم عن طريق الكلام يحققان للطفل اكتساب معظم المهارات، واللغة والكلام عاملان أساسيان لجعل الطفل يحّس أنّه كائن اجتماعي وهذا يساعده على تكوين عالمه بجميع أبعاده وجوانبه، ووضع الافتراضات من حوله للأشياء الممكنة الوقوع وأهم شيء هو أنّ اللغة تحقق شعور الطفل بالأمان.

ويستخدم الطفل اللغة للتعبير عن ذاته وعن أفكاره، كما أنّ اهتماماته بالنشاط والعلاقات الاجتماعية يزداد بزيادة نمو اللغة لديه، فهو يفهم الألفاظ والجمل والأوامر والمواقف المصاحبة للكلام، ومن خلال كثرة أسئلته وقدرته على التذكر وإدراك مفاهيم الكلمات وربطها بالمواقف والخبرات يصبح الطفل إنسانا اجتماعيا واعيا، مع ملاحظة أنّ وسائل القمع والإحباط والتدليل تسبب اضطرابات في النطق، في حين يؤدي إشباع الحب والحنان وشعور الطفل بالأمن إلى النمو اللغوي السليم. ومن الضروري أن تكون الكلمات التي تعلّم للطفل المعاق بصريا من الألفاظ الشائعة والمألوفة عنده، وفي هذه المرحلة ينمو لديه وبشكل تدريجي حصيلة لغوية من المفردات المتداولة، وبمرور الوقت يستطيع استخدامها وتركيبها في جمل بشكل صحيح.

5-المعزّزات: وتسمى أيضا بالمكافآت أو المرضيات وتمثل عاملا مهمّا في أي عمل تدريبي، وطبيعة المكافأة ليست على جانب كبير من الأهمية مقارنة بأهمية المعنى الذي تحمله بالنسبة للفرد المتعلم. وقد أقّر المربّون بأنّ الطفل يجب أن لا يثاب على كل عمل يؤديه، وخاصة تلك التّي تكون من صميم دوره، وأنّ الإثابة تكون في مواقف بعينها.

6-الظروف النفسية والاجتماعية[1]: أصبح الاهتمام بتحسين الظروف والأوضاع البيئية والأسرية للأطفال ذوي الإعاقة البصرية جزءا لا يتجزأ من خدمات التربية الخاصة، كما أصبحت البرامج الموجهة إلى الأسرة وبرامج الرعاية الاجتماعية من أهّم استراتيجيات التدخل المبكر، وتركّز مثل هذه البرامج المتمركزة حول الأسرة عليها إمّا باعتبارها عميلا في حاجة إلى الدعم أو وسيطا نشطا شارك في تقديم الرعاية العلاجية والتعليمية للطفل.

[1] المرجع السابق، ص188.

وتشمل الخدمات النفسية مختلف أشكال الدعم الأسري، العاطفي، الاقتصادي والإرشادي بهدف تحسين أنماط الإتّصال والتفاعل المبكر بين الوالدين والطفل، وتهيئة بيئة منزلية مواتية ومعزّزة لنمو متكامل، وذلك من خلال:

-مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال المعاقين بصريا.

-التعبير للطفل المعاق عن السعادة لالتحاقه بدار الحضانة أو المدرسة.

-تكليف الطفل المعاق بصريا بمهام كتقليد الكبار أو مساواته مع غيره من المبصرين، وبهذا الدعم يمكن القول أنّ هؤلاء الأطفال يمكن أن يتدربوا تدريبا كاملا وآمنا حتّى عند حضور المبصرين.

2-تعليم الكتابة: تتطلب الكتابة بطريقة برايل ضرورة القيام بعدّة نشاطات في مرحلة أوّلية، تمهيدا للتأقلم والتكيف والتعامل مع أدوات ووسائل برايل للكتابة كاللوحة والقلم (المرّقم) الخاص ببرايل أو الآلة الكاتبة الخاصة، والتي تختلف عن الوسائل العادية المستخدمة من قبل المبصرين، وتتمثل أهم النشاطات فيما يلي[1]:

-نشاطات تتعلق باستخدام اليدين من خلال السماح للأصابع بالتعرف على الأشياء عن طريق تحريكها بغية معرفة شكلها وملمسها ووزنها.

-دفع الطالب لاستكشاف مختلف المواد من أجل التمييز بينها وإجراء مختلف المقارنات.

-إجراء مختلف النشاطات لتشكيل مفهوم الجسم، كالميل إلى الأسفل والزحف تحت الأشياء، التسلق، والتعرف على أجزاء الجسم وحركتها.

-إجراء نشاطات تتطلب تمييز اتّجاهات حركة الجسم كاليمين واليسار.

-إجراء نشاطات تتعلق بالحركات المختلفة للجسم كالتّشقلب والقفز، بغية تطوير الوعي الجسمي من خلال ملامسة مختلف الأشياء.

-إجراء تمارين تتطلب بناء علاقات بين مختلف أجزاء الجسم، كلمس الأذن اليمنى باليّد اليسرى وغيرها.

[1] منى صبحي الحديدي، المرجع السابق، ص226.

-إجراء نشاطات يدوية تعتمد على حاسة اللمس من أجل التمييز بين التشابه والاختلاف.

-إجراء نشاطات حركية دقيقة ومعقّدة، تتطلب التوفيق والتصنيف بين الأشياء حسب الشكل والحجم والوظيفة.

وبالتّالي فإنّ تعلم الكتابة بالبرايل خاصة عند استخدام اللوحة والمرّقم يعتمد بالضرورة على تطوير حاسة اللمس، وذلك من خلال الأنشطة السالفة الذكر، أمّا تعلم الكتابة بالآلة الخاصة فإنّه يعتمد على شروط أخرى تتمثل أهمها في[1]:

-معرفة الآلة ومفاتيحها الأساسية.

-معرفة كيفية إدخال الورقة وتثبيتها بطريقة صحيحة.

-معرفة كيفية ترك الفراغات المناسبة على الورقة.

-معرفة كيفية ترقيم الورقة ووضع العنوان في منتصفها.

-وضع الآلة في مكان مريح ولائق للمعاق بصريا.

-ضرورة دفء اليدين.

-استخدام الأصابع المناسبة للكتابة، مع ضرورة تصحيح وضعها أثناء الكتابة المباشرة.

-ضرورة التركيز أوّلا على ميكانيكية استخدام الآلة الكاتبة، ثمّ التركيز على كتابة الحروف والكلمات والعبارات والأرقام وغيرها.

-التدرب أوّلا على كتابة الكلمات كاملة ثمّ الانتقال إلى الاختصارات.

-التركيز على الكتابة منذ السنة الثالثة ابتدائي.

[1] المرجع السابق، ص227-228.

تعتبر هذه الإرشادات ضرورية جدا في تعليم المعاق بصريا الكتابة اللمسية، إلّا أنّها ليست كل شيء إذ أنّه من المعلوم أنّ الحلقة التعليمية مكونة من المعلم كقطب مهّم لإنجاح عملية التعليم، وحتّى ينجح معلم المعاق بصريا في أداء مهامه، وخاصة تعليم الكتابة بالبرايل للمتعلم غير المبصر، فإنّه يتوجب عليه الالتزام بما يلي[1]:

-يجب أن يكون النص ذا قيمة لدى التلميذ، لأنّه كلّما كانت الكتابة تؤدي غرضا وممتعة كلّما أقبل عليها التلاميذ بشوق.

-يجب أن تكون الكتابة عملا مستمرا كأن تكون جزءا من الأنشطة الأخرى كالقراءة والعلوم وغيرها من المواد.

-التقليل من التركيز على ضرورة الصواب في الكتابة وحفظ الكلمات، فالكتابة ذات الغرض والمتكررة تساعد في المراحل الأولى على صحة المكتوب.

-ملاحظة وتقييم التلميذ فهذا سيساعد على تحديد كيفية التدخل ونوعية المهارات التي يجب الاهتمام بها.

-اعتبار قدرة الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة على الجلوس بهدوء والتركيز محدودة لذلك ينبغي إعطاء الطفل فترة من الراحة.

-الاحتفاظ بسّجل مستمر للتلاميذ لأنّ ذلك سيساعد خلال اللقاء مع أولياء أمورهم، أو عند كتابة طلبات خاصة أو عند شرح المشاكل التي يواجهها التلاميذ. كما ينبغي على المعلم مراعاة الآتي[2]:

-التأكّد من أنّ التلميذ قادر على مسك القلم واستخدامه بشكل صحيح.

-توضيح ما ينبغي أن يقوم به التلميذ وما لا ينبغي أن يقوم به.

-التأكد من تركيز التلميذ المعاق بصريا.

-إعادة أداء المهارات للتأكد من إلمامه بما هو مطلوب وهكذا بالنسبة لجميع طلاب القسم.

[1] محمد حامد إمبابي، المرجع السابق، ص214-215.
[2] المرجع نفسه، ص229.

-التدرج في تنفيذ المهارات حتّى يصل الطفل إلى المستوى المطلوب.

-تمكين المعاق بصريا من لمس يد المعلم وبها قلم برايل وبهذا يمكن أن تتحقق الفائدة، لأنّ طريقة الإحساس اليدوي ليّد المعلم وبها القلم يقلل الوقت الذي يقضيه المتعلم في تخيل اليّد وبها القلم.

-الاستفادة من الزملاء الذين أتقنوا المهارة في تدريب باقي تلاميذ القسم المتعثرين، حيث تشير بعض الدراسات إلى أنّ بعض الطلاب يكتسبون المهارة عن طريق غيرهم من الطلبة يتميزون بإتقانها بطريقة أفضل.

-ينبغي أن يكون المعلم ملاحظا جيدا ليّد المعاق بصريا عند التدريب لإعطائه المعلومة اللازمة في وقتها.

-يجب على المعلم أن يستخدم لغة واضحة ومناسبة لعمر المعاق بصريا ومستوى فهمه.

-التأكّد من مدى فهم المعاق بصريا لتعليمات المعلم ويمكن أن يتّم ذلك بالتّالي[1]:

*أن يشاهد المعلم حركة يّد المعاق بصريا عندما تنتقل من نقطة إلى أخرى.

*يعرض أسئلة ويتلقّى إجابات من كل طالب.

*إتاحة الفرصة للمعاق بصريا ليسأل وإعطاؤه الإجابة اللازمة.

*أن يجعل المعلم فترات التدريب متقطعة ومشوقة.

*التأكد من رغبة ودافعية المعاق بصريا للقيام بحّل الواجبات.

*على المعلم أن يكون ملمّا بأخطاء الطفل المتعلم المتوقعة.

*يجب على المعلم أن لا يعطي الطفل أيّ تعليمات جديدة أثناء التدريب وذلك حتّى يتمكن من أداء المهمة الحالية بالشكل المقبول والجيّد.

[1] المرجع السابق، ص230.

*عندما يعاني بعض أو أحد المعاقين بصريا من تغلم مهارة جديدة يقوم المعلم بالعمل مع هؤلاء المتعثرين أو المتعثر فقط، فيحتاج إلى برنامج فردي خاص بتهيئة الظروف للعمل مع المتعثر على أساس فردي.

*تقييم المعاق بصريا في كل جلسة وفي كل خطوة وفي كل دقيقة أثناء تعليمه.

واعتمادا على العناصر السابقة الذكر فإنّه يمكن للمعاق بصريا تعلم الكتابة بالبرايل في ظرف وجيز وبحرية أكثر وبجهد أقل، إلّا أنّنا يجب أن نذّكر بدور الأسرة خاصة في مرحلة ما قبل التعليم، حيث أنّ والدي الطفل غير المبصر مطالبان بتوفير الأجهزة الخاصة بتعليمه الكتابة حتّى قبل ولوجه المدرسة (على الأقل اللوحة والمرقم) وذلك للتقليل من متاعب المعلم، وكذا توفير فرص أوفر لنجاح تعليم ابنهما.

–تعريب البرايل

كانت أوّل محاولة لتعليم المعاق بصريا في الوطن العربي في مصر في صورة مدرسة خاصة، أسّسها معلم اللغة العربية (محمد أنس) في شيخون بالقاهرة، وسافر إلى أوربا للاطّلاع على نظم وطرق تعليم المعاق بصريا واستيراد مطبعة لطبع الكتب بطريقة برايل[1]، وتوقفت هذه المدرسة بموت صاحبها.

ولم يعرف العالم العربي طريقة برايل فعليا إلا سنة 1897 حيث وضعت لها رموز خاصة في مدينة القدس في فلسطين، ثمّ انتشرت بعد ذلك إلى كافة الأقطار العربية كما ظهرت أوّل الجمعيات المهتمة بتعليم المعاقين بصريا وتأهيلهم في فلسطين سنة 1931، وتعتبر مدرسة المكفوفين في بلدة البيرة في فلسطين والمركز النموذجي لرعاية وتوجيه المكفوفين في القاهرة من أسبق المراكز الخاصة بتعليم المعاقين بصريا وطباعة برايل في العصر الحديث[2].

أمّا عن الكتابة الحديثة للحرف العربي بنظام برايل فإنّها اعتمدت منذ سنة 1950، بعد الدور الذي قامت به اليونيسكو في توحيد نظام برايل حتى يشمل جميع اللغات بناءً على طلب الهند، كما سبق وأشرنا، دون أن نهمل دور مؤتمر بيروت 1951 الذي وضع رموزا موحدة للغات غير الأوربية منها اللغة العربية، واعتمد في وضع

[1] موسى بن عبد الله بن موسى الشمراني، فاعلية برنامج إرشادي سلوكي مقترح لخفض السلوك النمطي لدى الطلاب المعاقين بصريا في المرحلة الابتدائية بمعهد النور، بحث تكميلي مقدم لنيل درجة الماجستير في التوجيه والإرشاد الطلابي، قسم علم النفس، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية، 1431-1432هـ، ص15.

[2] محمد حامد إمبابي، المرجع السابق، ص128.

هذه الرموز على النظام الصوتي، تلا هذين المؤتمرين مؤتمر اليونيسكو في القاهرة عام 1959 وتضمّن تحديث رموز الاختصارات في هذا النظام.

ومن هذا التاريخ لم تقم أي جهة مؤتمرا حول الجهود المبذولة في هذا الجانب أو تسليط الضوء على هذه الطريقة –البرايل– وإبراز دورها في تعليم المعاق بصريا طيلة عقود من الزمن، وحرصا من الأمانة للتربية الخاصة بوزارة المعارف السعودية على القضايا التي تهم المعاقين بصريا العرب نظّمت مؤتمرها حول توحيد وتطوير خط برايل العربي في المدة الممتدة بين 1–4 شعبان 1423هـ الموافق لِـ 7–10 أكتوبر 2002، وأوصت الأمانة بضرورة إقرار نظام برايل العربي المقترح بجميع مكوناته، ولو بشكل مبدئي، مع تشكيل لجنة أو مجلس يتولى الإشراف على برامج تطوير وتوحيد نظام برايل بالعالم العربي بشكل مباشر[1].

كما أكدت التوصية رقم (03) في التقرير الختامي للمؤتمر نفسه على تبني نظام برايل الأمريكي للحاسوب في كتابة عناوين المواقع على شبكة الأنترنت والعناوين الإلكترونية في المجلات العربية التي تطبع بطريقة برايل، إلى أن يتّم تبني مشروع نظام عربي ويصبح بالإمكان استخدام اللغة العربية بشكل أكبر في مجال الحاسوب وتقنية المعلومات.

أمّا في مجال الاختصارات في طريقة برايل باللغة العربية فقد استفاد المختصون من بحوث الدول المتقدمة في هذا المجال، من حيث جعل الكتابة البارزة سهلة، وقد عمل المختصون على أن تبدأ الحروف إمّا بالنقطة رقم 01 أو بالنقطة رقم 02، كما عملوا على أن تكون الأحرف الأكثر استعمالا في اللغة ذات عدد قليل من النقاط، ولذلك فالأحرف الأكثر استخداما تتشكل في معظمها من ثلاثة أو أربعة نقاط، وقد توصلت هيئات المعاقين بصريا العربية إلى وضع اختصارات لأكثر من مائة واثنتين وثمانين (182) كلمة متداولة على نطاق واسع كبعض حروف الجر، و"ال" التعريف وغيرها من الحروف والأسماء. فكتابة حرف "في" على سبيل المثال، من المفروض كتابة حرف "الفاء" من ثلاثة نقاط على مستوى الخلية وهي: الأولى والثانية والرابعة، تليها الكسرة بخلية تتكون من نقطتين: الأولى والخامسة، متبوعة بالخلية المشكّلة للياء والمكونة من النقطتين: الثانية والرابعة، ممّا يستغرق وقتا طويلا، لذا جاء اختصار كل هذه الخانات في خانة واحدة تتكون من النقاط: الثانية والثالثة والخامسة[2]. وكذلك الأمر بالنسبة لبقية الكلمات المتداولة بكثرة ، وبهذه الطريقة أمكن توفير الوقت والجهد اللازمين للكتابة.

[1] المرجع السابق، ص292.

[2] لطفي بركات أحمد، الرعاية التربوية للكفوفين، ص41.

–المبحث الثالث: لغة برايل والتطور الإلكتروني

–البرايل من الشفرة اللمسية إلى الشفرة الإلكترنية

يعّد المعاقون بصريا أكثر الفئات عوزا للمعلومات حسب توصيف الأمم المتحدة نظرا لفقدانهم أهم حاسة تربطهم بالبيئة المحيطة بهم، لذلك هم بحاجة إلى تلقّي المعلومات من خلال مختلف الوسائل التي يمكنهم التعامل معها، واكتساب المعرفة بالاعتماد على حاستي السمع واللمس، بدلا من حاسة البصر التي يفتقدونها، لهذا مع مرور الزمن لم يعد تحويل المعلومات وتطويع التقنيات بشكل يناسب إعاقتهم أمرا صعبا إذا ما توفر الوعي بأهمية هذه الأخيرة[1].

ومعروف أنّ لويس برايل قد أحدث ثورة بابتكاره نظام كتابة برايل والتي تقرأ بتمرير الأصابع على حروف مكتوبة بنتوءات بارزة من واحد إلى ست نتوءات، وقد تمّ تبني هذا النظام تقريبا في كل اللغات المعروفة، وتبنّيه يعني جعله وسيلة للقراءة والكتابة واعتماده كلغة رسمية على الأقل بمراكز المعاقين بصريا، وبالتالي هو لغة طبع الكتب المدرسية وغيرها –في هذه المراكز– وتمثل كتب برايل المرحلة الأولى من تطورها، "وتحتل المرتبة الأولى بين مصادر المعلومات المعتمدة من طرف المعاقين بصريا في الحصول على المعلومات"[2]. وهذا ما تؤكده دراسة حديثة أعّدتها جمعية إبصار مفادها أنّ 98% من المعاقين بصريا يطالبون باعتماد تدريب برايل كعنصر مساعد للتحصيل العلمي للطلبة، وكذا تعليم القراءة والكتابة لضعفاء البصر ضمن برامج إعادة التأهيل ومحو الأمية[3].

وعلى الرغم ممّا قدمته هذه الكتب للمعاقين بصريا ومساعدتهم في الاطّلاع عمّا أنتجته المطابع الفكرية والثقافية، إلّا أنّ ثقل حجمها وبطء القراءة بالطريقة المعتمدة في طباعتها قد عجّل بظهور ما يسمى كتب ديزي، ونشرت هذه الكتب بالاعتماد على نظام ديزي الذي يتيح إصدار كتب ناطقة من السهل تشغيلها على أجهزة خاصة، وهذا النظام يعتبر من الأنظمة القياسية العالمية الموحدة لإنتاج النسخ الرقمية من الكتب ومختلف الوثائق

---

[1] أروى عيسى الياسري، الفئات الأكثر عوزا للمعلومات في ظل تقنيات المعلومات، مجلة العربية 3000، العدد 43، ص85.

[2] خلف دعاء أحمد، قراءات الكبار المعاقين بصريا ومدى وفاء المكتبات به، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، الإسكندرية، 2012، ص224–225.

[3] أمل الحمدي، دراسة: 98% من المكفوفين يطالبون باعتماد تدريب برايل، 2017/08/20، 19:48، http://www.alqt.com/2011/01/24article.495.447.html

بشكل يمّكن المعاق بصريا من قراءتها والتنقل بين أجزائها بسهولة ويسر، إمّا كنصوص صوتية مقروءة أو كملفات نصية إلكترونية، ومن بين مميزات هذه الكتب ما يلي[1]:

-تمكّن المعاق بصريا من تصفح الكتاب والتنقل بين أجزائه وفصوله بالاعتماد على تسلسل هرمي.

-إمكانية إضافة مواضع توقف للرجوع إليها.

-تدوين الملاحظات في مواقع معينة من الكتاب سواء كتابة أو لفظا.

-التزامن بين عرض النص على الشاشة وسماعه.

-التحكم في سرعة القراءة.

والميزة التي تنفرد بها كتب ديزي عن الكتب المسموعة وحتّى الأقراص المضغوطة هي الملاحة المثالية من خلال الروابط، وذلك لما لها من أثر إيجابي ليس فقط للقراء المبتدئين بل حتّى للمحترفين، حيث يتيح لهم الحصول على أكبر قدر ممكن من التحكم الذاتي، فالكتاب المسموع بتقنية ديزي يمنح إمكانية التنقل بين أجزاء الكتاب سواء بين الفصول أو الصفحات أو العناوين أو حتّى الفقرات، وتصدر كتب ديزي حسب ثلاثة أصناف هي[2]:

-كتب ناطقة صوتية فقط، لا تحتوي على نص مكتوب ولا تضم من الملفات إلّا ملف التصفح الذي يقسم الكتاب.

-كتب ناطقة كاملة النص بالإضافة إلى ملف التصفح، وهي أفضل الأنواع.

-كتب نصية فقط غير ناطقة تضم ملف التصفح، وتحتاج لسماعها ضرورة توفر أجهزة وبرمجيات خاصة لنطق الكلمات إلكترونيا.

---

[1] http://www.daisy.org/history

نقلا عن: سعاد بن شعيرة، عز الدين بودربان، الطالب الكفيف بالمكتبة الجزائرية وتحديات الرقمنة، جامعة قسنطينة 2، مجلة:أعلم، العدد 12، أفريل 2013، ص 244.

[2] http://campus.hesge.ch/labodoc/stages/doc/2009/schmtz.pdf، نقلا عن المرجع السابق، ص245.

لعب الوقت الراهن –وقت الوسائط المعلوماتية–دورا كبيرا في توفير إمكانيات جديدة للمعاقين بصريا، حيث أصبحت الكتب السمعية على سبيل المثال أكثر توفرا عمّا كانت عليه في السابق، وأصبحت الحواسيب والهواتف الذكية قادرة على قراءة النصوص، ولن ذلك لا يغني حسب البروفيسور "توماس كاليش" عن استخدام البرايل، حيث يقول: "ليس هناك في الواقع بديل عن هذه الكتابة"[1]، ويرأس كاليش المكتبة المركزية الألمانية للمعاقين بصريا في مدينة لايبتسيج وهو عضو في الاتحاد الألماني للمكفوفين وضعاف البصر، كما اعترف أنّ استخدام وظائف الإملاء الخاصة بأجهزة الهواتف الذكية أمور عملية جدا للمعاقين بصريا، ولكنه يرى أنّ هذه التقنية أيضا لها حدود، مشيرا إلى أنّ النصوص التي تستخدم بطريقة الإملاء الآلي تحتوي الكثير من الأخطاء[2].

ومع هذا فإنّ الوسائط المعلوماتية قدّمت الكثير للمعاقين بصريا عموما ولنظام برايل خصوصا، حيث عملت على تطوير هذا النظام وجعله يعتمد على خلية الثمانية نقاط في الحاسوب حتّى يكون قادرا على استيعاب أكبر قدر من الرموز والأرقام والكلمات، وتطوير البرايل هو الطريق المباشر لتطوير المستوى العلمي والثقافي للمعاق بصريا كونه المعنّي الأوّل بهذا النظام، ولنستعرض الآن أهم الأجهزة والبرامج الإلكترونية المصممة حديثا لخدمة البرايل:

1–جهاز برايل باد: ويمكن لهذا الجهاز أن يتعامل مع الصيغ المختلفة للبرايل "grade2 وgrade1"، وموسيقى برايل وغيره، كما يتضمن هذا الجهاز طريقة جديدة للتنقل عن طريق اللمس، ويعمل مع نظام التشغيل ويندوز7 ويتناسب مع مختلف البرامج القارئة للشاشة الموجودة حاليا.[3]

2–برنامج قارئ المستندات: ويتّم استخدام التطبيق في التعرف على الحروف بمسحها ضوئيا، حيث يمكن لمستخدمي هذا البرنامج توصيل أنواع كثيرة من الماسحات الضوئية بأجهزة الكمبيوتر، وإجراء المسح لكافة أنواع الوثائق من كتب وصحف ومجلّات وفواتير ورسائل وغير ذلك، كما أنّه يمكّن المستخدم من فتح الوثائق التي تكون في الغالب صورا لأصول الوثائق التّي يتّم حفظها وفق هذه الصيغة، إذ يقوم البرنامج بتحويل هذه الصور إلى نصوص مقروءة، ومن أهم خصائص هذا البرنامج أنّه يمكنه تحويل هذه النصوص إلى البرايل إذ بوسع المستخدمين

[1] كتابة برايل، قصة "اختراع" أضاء ليل المكفوفين، جريدة الأيام، العدد 7530، السنة 22، الجمعة 2016/12/30، ص14.
[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
[3] قائمة للأجهزة والأدوات الخاصة بالمكفوفين، مؤسسة الخط الماسي التجارية، السعودية، (دت)، ص8.

الاعتماد على أنواع مختلفة من مساطر البرايل الإلكترونية لقراءة النصوص، إضافة إلى الاستماع إلى الأصوات البشرية التقنية التي يتيحها الجهاز[1].

3-جهاز فيكتور ريدر سترم، أو جهاز التشغيل المنفرد: يمكّن هذا الجهاز من تشغيل سائر الملفات الصوتية والنصية وتصفحها، سواء كانت كتبا علمية أو ترفيهية أو أدّلة تقنية أو مراجع ثقافية. يجمع الجهاز حزمة من مواصفات نظام ديزي تجعله من الوزن الثقيل في الأداء وذلك بما يتعلق بتصفح الكتب المسموعة. ويستطيع المستخدم النفاذ إلى الكتب بحيث يتّم تصفحها بذات السرعة والمرونة والدّقة في القراءة والمطالعة التي تضاهي تلك التي يقوم بها المبصر في تصفح الكتب التقليدية المطبوعة[2].

4-جهاز الثيرموفورم "Thermo Form": وهو عبارة عن جهاز كهربائي يستخدم في تشكيل الفراغات تحت تأثير الحرارة الشديدة، وأهم ما يميز الجهاز هو إمكانية استخدامه في إنتاج الرموز التوضيحية والخرائط البارزة التي تفيد كثيرا في تعليم صغار المعاقين بصريا، مثل الرسوم والصور التي تتطلبها عمليات التعرف على أشكال الكائنات الحية وكذلك الرسوم التي تتضمنها قصص الأطفال.

ويستخدم هذا الجهاز في إنتاج بعض المواد والوسائل التعليمية الملائمة لطبيعة الإعاقة البصرية أهمها الكتب بطريقة برايل، الخرائط والرسومات البارزة. كما يساعد هذا الجهاز في إنتاج الوسائل التعليمية البارزة بالأعداد الكافية ممّا يزيد من فرص التعليم الفردي[3].

5-جهاز جرافتاكت: وهو أحد الأجهزة اللمسية ويستخدم هو الآخر في إنتاج الرسومات البارزة من خلال اتّصاله بجهاز حاسوب لتصميم الرسوم، ويتّم التشكيل الأوتوماتيكي لشكل الرسمة داخل جهاز جرافتاكت على ورق سميك بصورة بارزة[4].

---

[1] صقر بن محمد القاسمي، تقنيات مساعدة للمكفوفين وضعاف البصر، مجلة سايت مي، العدد الأوّل، جمعية الإمارات للمعاقين بصريا، الأحد 2012/10/14، ص54.

[2] المرجع نفسه، ص56.

[3] خالد محمد الرشيدي، تكنولوجيا التعليم في التربية الخاصة، مغلف جامعي، جامعة الملك عبد العزيز، السعودية، 2012، ص55.

[4] المرجع نفسه، ص58.

6-برنامج الهال العربي: من إنتاج شركة الناطق للتكنولوجيا وشركة الدلفين البريطانية، وهو أحد برامج قراءة الشاشة سواء باستخدام آلية نطق النص أو تحويله إلى برايل مقروء على سطر إلكتروني[1].

7-جهاز فيرسا برايل: ويحوّل هذا الجهاز الكلام المسجل على شريط إلى نقاط برايل البارزة، ويوجد على الجهاز صفيحة تبرز من خلالها نقاط برايل عندما يعمل المسجل، حيث يقوم الفرد بالقراءة كما هو الحال عند القراءة بطريقة برايل العادية، وعندما ينتهي من قراءة السطر الموضوع على الصفحة يلمس مفتاحا خاصا فيتغير السطر وهكذا، يستخدم الجهاز للقراءات البسيطة[2].

8-جهاز أيزي لينك12 سطر أو برايل بن الإلكتروني ذو 12 خلية: أصدرت شركة هاربو، وهي أحد حلفاء شركة الناطق، جهاز "برايل بن" وهو عبارة سطر إلكتروني محمول يحتوي على 12 خلية برايل ومفاتيح إدخال برايل الست، وثلاث مفاتيح أخرى تسمى مفاتيح المهمة، بالإضافة إلى مفتاحين اثنين للتصفح ومفتاح العصا الذي يستخدم أيضا للتصفح.

يعمل هذا الجهاز مع برامج قراءة الشاشة مثل الهال والسوبونوفا والويندوآيز وغيرها من البرامج، ولكّن الأهم من ذلك أنه يعمل مع الأجهزة الذكية مثل الآيفون والآيباد وغيرها من الأجهزة المحمولة، كما أنّه يوفّر للمعاق بصريا خدمة النفاذ إلى جهاز الحاسوب بواسطة مفاتيح إدخال البرايل، وكذلك قراءة محتويات الشاشة بواسطة السطر الذي يحتويه الجهاز ويتّم ذلك من خلال البلوتوث[3].

9-برنامج البروديوسر: ويستخدم هذا البرنامج في إنشاء الكتب أو الملفات الناطقة، ويستطيع المستخدم تحويل ملفات الوورد "word" إلى ملفات ناطقة بصورة فورية بمجرد الضغط على زر واحد، والمثير للاهتمام أنّ الملفات الصوتية المنشأة تكون سهلة التصفح للمعاق بصريا.

---

[1] ناصر المغاوري الملاح، تكنولوجيا التعليم وذوي الاحتياجات الخاصة "الأجهزة التعليمية وصيانتها"،بحث بكلية التربية، جامعة الإسكندرية، (دت)، ص13.

[2] هناء خميس أبو دية، واقع توظيف تكنولوجيا المعلومات في تعليم الطلبة المعاقين بصريا بالكلية الجامعية للعلوم التطبيقية، الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية، غزة، فلسطين، ماي 2013، ص16.

[3] صقر بن محمد القاسمي، المرجع السابق، ص57.

10-جهاز برايل سينس يوتو: يتكون هذا الجهاز من خلايا برايل مع مفاتيح جلب المشيرة أعلى كل خلية ومفاتيح إدخال من نوع بركنز، إضافة إلى أربع مفاتيح مهمة (أف كيز) اثنان على الجانب الأيمن واثنان على الجانب الأيسر.

ويعتبر هذا الجهاز ملائما لجميع المستخدمين باختلاف مستوياتهم، حيث يمكّنهم من إنشاء وقراءة ملفات ووثائق بلغات مختلفة كونه يحتوي على آلة نطق عربية وأخرى إنجليزية وتحويل آلي بينهما، قاموس عربي _إنجليزي، كما أنّه يحتوي أيضا على خصائص تنسيق الوثائق المتقدمة كخاصية التشفير عالية المستوى للحفاظ على سرّية المعلومات وخصوصيتها، وعلاوة على هذا فإنّ الجهاز يوفّر آلة حاسبة تتعامل مع الكسور ونظام رياضيات النايميث*.

وبه أيضا خصائص الآلات الحاسبة العلمية المتكاملة، وشاشة للتواصل مع المبصرين، وعرض للنصوص العادية لتواصل المعاقين بصريا مع المدرسين، كما أنّه يحتوي على تصميم إضافي لخدمة المعاقين بصريا الصم، وذلك إضافة إلى شاشة النصوص العادية حيث يتواصل المعاقين بصريا الصم مع الآخرين بواسطة نظام ذبذبات يطلقها البرايل سينس يوتو لتنبيه الأصم واستقبال عبارة أو رسالة أو تحذير لإدخال معلومة أو لمتابعة التصفح[1].

كما أنّ هناك عديد الأجهزة والبرامج التقنية الحديثة التي صمّمت خصيصا لتسهيل حياة المعاق بصريا، وتمكينه من السيطرة على التطور التكنولوجي الراهن بسبل أيسر، كما أنّها تساهم ولو بقدر يسير في التخفيف من معاناة المعاقين بصريا ودمجهم دمجا حقيقيا في العالم الرقمي الحالي ومنها:

1-برايل سينس "أون هاند": وهو جهاز يرشد المعاق بصريا بدّقة إلى تفاصيل وجهته من نقطة الانطلاق إلى مكان الوصول خطوة بخطوة وحركة بحركة (خدمات الخرائط الاختيارية).

---

*سمي هذا النظام بالنايميث نسبة إلى مصممه الكفيف أبراهام نايميث، وكان هذا الأخير أستاذا في الرياضيات لوقت طويل في جامعة ديترويت ميرسي بمدينة ميتشيجان، وكان نايميث قد تلقى جائزة "لويس برايل" من المركز الدولي لأبحاث طريقة برايل في مدينة بالتيمور بولاية ميريلاند في عام 2006، نظير عمله على طريقة نايميث للتعبير عن الرياضيات على أساس طريقة برايل ولافنائه حياته في بحوث حول طرق أخرى للكتابة وتطويرها. توفي أبراهام في الثاني من أكتوبر لسنة 2013، عن عمر يناهز 94 سنة، حسبما ذكرته المؤسسة الأمريكية للمكفوفين في نيويورك.
مجدي سعيد، ثلاثون يوما، آخر الأخبار، مجلة "nature" الطبعة العربية، العدد15، السنة الثانية، مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، المملكة العربية السعودية، ديسمبر 2013، ص17.

[1] المرجع السابق، ص60.

2-برنامج تولكس: ويعمل كقارئ لشاشة الهاتف النقال، باستخدام آلية نطق النص أو تكبيره لمساعدة المعاق بصريا على التعامل مع النقال بسهولة ويسر، والقيام بأداء عدّة مهمات على الهاتف بطريقة مستقلة وميسرة جدا[1].

3-برامج ناطقة أخرى للحاسوب والهاتف النقال[2]:

-برنامج موبايل سبيك: وهو قارئ شاشة لمعظم هواتف نوكيا، ويتوفر بأربع أصوات عربية.

-برنامج موبايل إسس بلتي: قارئ ناطق مع كل الهواتف النقالة التي تعمل بنظام أندرويد شريطة أن تحتوي على لوحة مفاتيح.

-ذاكرة الأنفوفوكس: تقرأ شاشات الحاسوب التي تعمل بأنظمة "ويندوز7"، "ويندوزxp"، "ويندوز فستا"، وهي عبارة عن قطعة USB تحتوي على قارئ الشاشة المفتوح المصدر nvda، بالإضافة إلى أربع أصوات عربية.

-برنامج الجوز: وهو القارئ الشهير لشاشة الكمبيوتر، يشغل كافة الأجهزة التي تعمل بالأنظمة الثلاث أعلاه.

كانت هذه معظم الأجهزة والبرامج التي تمّ إيجادها واستحداثها لخدمة المعاق بصريا وتسهيل تعليمه، ومعظمها هي برامج حديثة الولادة، ومع ذلك أثبتت نجاعتها في تحقيق الأهداف التّي صممت لأجلها، وإضافة إلى البرامج والأجهزة هناك أيضا العديد من المتصفحات الخاصة بالمعاق بصريا منها ما ذكره صقر القاسمي[3]:

-" Braille Surf": وهو واحد من متصفحات الأنترنت الخاصة بالمعاقين بصريا، ويسهل من خلاله قراءة المعلومات على الشبكة العالمية، ويظهر هذا المتصفح المعلومات بشكل نص بسيط على الشاشة لذوي الإعاقة البصرية الجزئية، ويمكن كذلك تحويل النص إلى صوت مسموع أو تحويله إلى طريقة برايل وطباعته بها لذوي الإعاقة البصرية التامة.

[1] إخلاص يحي، تجديدات واختراعات للمكفوفين، مجلة منارات، العدد الأوّل، مركز المنارة لدعم المكفوفين في المجتمع العربي، أكتوبر 2008، ص31.
[2] قائمة بالأجهزة والأدوات الخاصة بالمكفوفين، مرجع سابق، ص10.
[3] صقر بن محمد القاسمي، المرجع السابق، ص31.

-"Brookes Talk": وتمّ تطوير هذا المتصفح في جامعة "Oxford Brookes" ويعتمد على استخدام لوحة مفاتيح وظيفية خاصة، إضافة إلى إمكانية تحويل صفحة الأنترنت إلى الحجم الكبير وذلك للمعاقين بصريا الذين يعتمدون على هذا البديل في قراءة النصوص.

-"Alva Braille": ويعرض هذا المتصفح المعلومات بطريقة برايل.

يضاف إلى هذه المتصفحات منتجات أخرى جعلت تصفح الأنترنت واستخدام الحاسوب من الأمور السهلة على المعاقين بصريا، مثل أدوات وبرامج تكبير الشاشة وبرامج كمبيرتر لقراءة الشاشة، وبرامج التعرف على الصوت، وكذلك برنامج تحويل النص المطبوع إلى صوت مسموع والتي تعرف بمركب الكلام.

-الهدف من التعليم الإلكتروني للبرايل

طيلة عقود من الزمن ظلّت البرايل تكتب وتقرأ بالطريقة نفسها التي اصطنعت بها، ومعلوم أنّ الكتب المحررة بهذه الطريقة تكلّف الكثير من الوقت والجهد علاوة عن الوزن الثقيل، فمثلا القرآن الكريم بالبرايل عبارة عن ست مجلدات ضخمة من الورق المقوى تزن ثلاثين كيلو غراما تقريبا، إلّا أنّ الثورة التقنية الحديثة اقتحمت عالم البرايل وظهر ما يسمى "حرف البرايل الإلكتروني".وهو عبارة عن شكل حرف برايل ولكّن متحرك إلكترونيا، وبهذا يمكن تشكيل أي رمز من رموز برايل التي تقابل الحروف الأبجدية، ومنها ظهرت الأشرطة الإلكترونية وهي عبارة عن مجموعة حروف برايل الإلكترونية متّصلة أفقيا على شكل سطر برايل الإلكتروني متحرك.

كما ظهرت عدّة أنواع من أسطر برايل منها ما هو مكون من 18 حرف و20 حرف إلى 80 حرف، وبهذه التقنية أصبح من السهل تشكيل الكلمات والجمل على السطر نفسه، ممّا يمكّن المعاق بصريا من قراءة كتاب كامل على سطر برايل دون الحاجة إلى كتب ومجلدات ضخمة، ويستطيع حمل عشرات الكتب داخل ذاكرة شريط برايل ثم تصفحها وقراءتها عن طريق أزرار الشريط الإلكتروني وهو يزن كيلو غرام واحد[1]. ولأنّ البرايل الإلكتروني هو عالم جديد بالنسبة للمعاق بصريا فإنّ ولوجه يتطلب[2]:

[1] محمد حامد إمبابي، المرجع السابق، ص329.

[2] محمد إبراهيم أبو العون، فعالية استخدام برنامجي "إبصار" و"virgo" في إكساب مهارات استخدام الحاسوب والإنترنت لدى الطلاب المكفوفين بالجامعة الإسلامية، استكمالا لنيل درجة الماجستير في مناهج وطرق تدريس تكنولوجيا التعليم، كلية الدراسات العليا، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، 2006-2007، ص32.

-استخدام الأجهزة الخاصة بتحويل المادة المكتوبة إلى ذبذبات خاصة يمكن للمعاق بصريا أن يميزها وبالتالي يتمكن من قراءة النص المكتوب.

-استعمال الحاسوب وربطه مع أجهزة برايل المطورة.

-توظيف أجهزة الأوبتاكون لمساعدة المعاقين بصريا على قراءة النصوص المكتوبة.

-استخدام أجهزة خاصة بالمعاقين بصريا تساعدهم على الحركة والتنقل في الاتّجاه الصحيح، والعمل على إرشادهم في حال وجود العقبات أمامهم.

-استعمال الأجهزة الخاصة بتكبير النصوص المكتوبة، وذلك عن طريق توظيف الأجهزة التكنولوجية الحديثة والتي تعمل على مساعدة ذوي الإعاقة البصرية الجزئية على القراءة. ويمكن تلخيص أهداف استخدام تكنولوجيا المعلومات للمعاقين بصريا في النقاط التالية:

-الحصول على المعارف والحقائق والمفاهيم العلمية في مجال الحاسوب وتقنية المعلومات المرتبطة بحياة الفرد المعاق بصريا، وذلك من خلال تعريفه بمكوناته وبرمجياته المختلفة والتعرف على جوانب تقنية المعلومات والاتّصالات المتعلقة بالحاسوب ومستجدّاتها.

-تدريب المعاقين بصريا وتنمية قدراتهم ومهاراتهم العلمية والاستفادة من الحاسوب لزيادة الإنتاجية الفردية، وكوسيلة تعليمية في التطبيقات المختلفة.

-تنمية قدرات المعاقين بصريا الإبداعية، ومساعدتهم على التفكير وتطوير قدراتهم العقلية.

-مساعدة المعاقين بصريا على اكتساب الميول الإيجابية والهادفة نحو تقنية المعلومات بصفة عامة، وإزالة الرهبة لديهم نحو الحاسوب واستخداماته[1].

[1] هناء خميس أبو دية، المرجع السابق، ص12.

كما أنّ التقنيات الحديثة إنّما أوجدت لرفع المستوى التعليمي للمعاق بصريا بعد إزالة العديد من العقبات التّي تعيق عملية التعلم، وقد أشارت الباحثة إلى معظم هذه العقبات في ميزات المعاق بصريا النفسية واللغوية، وتساهم التكنولوجيا الحديثة في القضاء على مشكلات المعاق بصريا وزيادة قدراته العلمية كالآتي[1]:

1-معالجة اللفظية: قد تتضمن بعض المواقف التعليمية تقديم بعض الحقائق العلمية للتلميذ بعبارات أو مصطلحات أو ألفاظ قد يصعب عليه فهمها لعدم وجود مفهوم واضح أو صحيح عنها في ذهنه، ولكن باستخدام الوسيلة أو الوسائل الحسية المناسبة لتوضيح أو تبسيط هذه الألفاظ بطريقة مادية ملموسة يستطيع التلميذ المعاق بصريا بواسطتها أن يدرك معناها أو مدلولها إدراكا حسّيا، فيصير فهما واضحا وسليما في ذهنه.

2-الإيجابية وإثارة الاهتمام: يزيد اهتمام الطالب بموضوع الدرس وينصت لتتبعه بشوق وشغف عندما يستعين المعلم بوسيلة أو أكثر لشرح النقاط الأساسية المهمة لدرس ما، حيث تستجيب حاسة أو أكثر للطالب في فحص الوسيلة والاستفادة منها، وعلى ذلك فإنّ استخدام الوسائل التعليمية يزيد من إيجابية التلميذ المعاق بصريا ويضاعف اهتمامه بموضوع الدرس، بينما قد يحدث العكس إذا لم يستخدم المعلم أيّ وسيلة في عرض أفكار درسه فيظهر الملل على التلاميذ وينصرفوا عن تتبع المدرّس.

3-جعل التعليم باقي الأثر: إنّ حسن استخدام الوسائل التعليمية يجعل التعليم أبقى أثرا، وذلك لأنّها تقدم خبرات حيّة قوية التأثير واضحة الإدراك، يساعد على ذلك العرض التالي للوسيلة على التلميذ المعاق بصريا ممّا يعطي فرصة أكبر ووقتا كافيا لأن تترك الوسيلة بما تحمله من خبرات أو ما تمثله من حقائق ومعلومات وانطباعات في حواس التلميذ المعاق بصريا وفكره مدة زمنية أطول، ممّا يؤدي إلى إطالة تذكر هذه المعلومات وتلك الحقائق التّي تمّ إدراكها حسّيا وبقائها مدة أطول من تلك التّي يتّم تحصيلها بطريقة مجردة، أي أنّه كلما طالت مدة عرض الوسيلة على التلميذ المعاق بصريا كلما طالت مدة بقاء خبرات الوسيلة في حواسه.

4-توسيع مجالات الخبرات: تتضمن مناهج بعض المواد الدراسية موضوعات تتّصل بالبيئات الخارجية أو فوق قدرة التلاميذ المعاقين بصريا للإلمام بها نتيجة لما تفرضه الإعاقة البصرية من قصور حسّي ومادي، ولكن عرض أو استخدام الوسائل التعليمية يمكّن المعلم من تدريس هذه الموضوعات وتقديم الحقائق بطريقة مبسطة وواضحة.

[1] بتصرف، عبد الرحمان إبراهيم، تربية المكفوفين وتعليمهم، دار الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2003، ص149-152.

5-إتاحة الفرصة للتلاميذ المعاقين بصريا لتعلم خبرات من الصعب الحصول عليها، إذ يمكن التغلب على: البعد الزماني والمكاني، عامل السرعة أو البطء، عدم تمكن الحواس من إدراك الخبرة، استحالة التواجد في مجال الخبرة أو لخطورتها.

6-إكساب التلاميذ المعاقين بصريا الخبرات التربوية بصورة متكاملة: تتضمن الجوانب المختلفة للخبرة من حقائق ومفاهيم ومهارات واتّجاهات وغيرها من أوجه التعلم.

7-إثارة النشاط الذاتي لدى التلاميذ المعاقين بصريا، ممّا يؤدي إلى زيادة المشاركة الإيجابية للتلميذ في الدرس.

8-جودة التدريس: تعليم أقل بجهد أقل وتوفير الوقت.

9-مقابلة الفروق الفردية بين التلاميذ المعاقين بصريا، ومعالجة المشكلات الناتجة عن الإعاقة في المواقف التعليمية.

10-تنّمي في التلاميذ المعاقين بصريا استمرارية التفكير.

ما يمكن الإجماع عليه هو أنّ هذه الأهداف يمكن أن تتحقق مع توفير الوسائل التقنية المطلوبة، إلّا أنّ الخلاف واقع في مدى توفر هذه الوسائل كونها عالية التكلفة، وورد جدا أنّ الجانب المالي سيكون عائقا أمام التطور الإلكتروني الحاصل لرفع المستوى التعليمي للمعاق بصريا.

-أمور يجب مراعاتها عند التعليم الإلكتروني للبرايل

يعتبر التعليم عملية معقدة يتطلب إنجاحها توفر عدّة أقطاب منها: المادة التعليمية والوسيلة المستخدمة للتعلم وطبعا المعلم والمتعلم، وإن كان هذا الأخير حالة خاصة كأن يكون من ذوي الإعاقة البصرية فإنّ تعليمه يجب أن تتوافر به عدّة اعتبارات كونه يعاني مشاكل عديدة لاسيما عند تواجده بالمؤسسات التربوية، وأهم هذه المشاكل هو ما ذكره حامد إمبابي فيما يلي[1]:

[1] بتصرف، محمد حامد إمبابي، المرجع السابق، ص215.

-عدم مساعدته على استخدام المعينات البصرية.

-عدم قدرة المعلم على تكوين علاقة مع هذا النوع من المعاقين، وقد يرجع ذلك لعدم إدراك المعلم للمواقف المحرجة التي يتعرض لها المعاق بصريا كسخرية زملائه منه، أو توبيخه أمام الطلبة لتحسين مستواه.

-عدم إتاحة الفرصة للمعاق بصريا بممارسة الأنشطة مع الطلاب المبصرين.

-اكتفاء المعلم بالشرح مرة واحدة مع عدم اهتمامه بالرّد على استفسارات المتعلم.

-عدم سؤال المتعلم عن سبب التأخير أو الفشل في أداء المهمة، وهذا يتطلب التحلي بالصبر وسعة الصدر عند سماع المبررات.

-كما يثير عالم المعاقين بصريا مشكلة تعليمهم إذا كانوا صغارا أو مشكلة تأهيلهم إن كانوا كبارا مثل عدم توفر مدارس خاصة كافية لهم، بالإضافة إلى الآثار الناتجة عن إلحاق المعاق بصريا بالمدارس العادية نتيجة شعوره بالرهبة والخوف، الذي ينتابه عند اختلاطه بالأطفال العاديين ممّا ينعكس على سلوكه.

-بالإضافة إلى أنّ اهماله وعدم تشجيعه المستمر يؤدي به إلى الشعور بالضعف، ومن المشكلات الرئيسية أيضا عدم إعطاء المعاق بصريا الفرصة للتدريب على استخدام مرافق المدرسة.

-كما يعيق عملية تعليم المعاق بصريا عدم توفر مواد ثقافية مطبوعة بالبرايل.

-عدم توفر الأدوات المدرسية الخاصة بالمعاق بصريا.

كان هذا استعراضا سريعا لأهم مشكلات المعاق بصريا في الحقل الدراسي، ولأنّ معلم المعاق بصريا هو القطب الثاني في العملية التعليمية فإنّ أيّ عراقيل تصادفه تساعد بطريقة مباشرة في إعاقة عملية التعليم أو تعطيلها نهائيا، وأهم ما يعانيه معلم المعاق بصريا هو تعليمه القراءة وذلك لأنّه[1]:

-غالبا ما تكون قراءة الطالب المعاق بصريا متقطعة بسبب ابتعاد اليد عن الحروف لسبب أو لآخر.

[1] ماجد العسيري، الصعوبات في تعليم اللغة العربية للمكفوفين وسبل التغلب عليها، ساحات شبكة الكفيف العربي للحوار، 2016/02/10، 03:15، www.blindarab.net

-لفظ همزة الوصل في بداية الكلمة (الكلمات المعرفة بأل)، حيث غالبا ما يلفظها الطالب المعاق بصريا همزة قطع عندما تكون في سياق الجملة. وهذا عائد لاعتماده على حاسة اللمس، ويمكن التغلب غلى هذه المشكلة بتوضيح الطريقة السليمة لتطبيق همزة الوصل.

-الالتزام بعلامات الترقيم كالنقطة والفاصلة، ويمكن التغلب على هذه المشكلة بتدريب الطالب المعاق بصريا على قراءة النص أكثر من مرة لمعرفة مواقع تلك العلامات.

-الصعوبة في قراءة الكلمات المشكولة في المرحلة الأولى، وذلك لأنّ الحركة بطريقة برايل تكتب مثل الحرف، فيواجه الطالب صعوبة في نطق الكلمات والتعرف عليها وهي مشكولة، لذا على معلم المعاق بصريا عند تدريس نصوص القراءة قراءة النص للطلاب أكثر من مرة وخاصة في صفوف المرحلة الأولى (1-6) سنوات، والتركيز على نطق الطلاب للحروف والحركات نطقا سليما، والتأكيد على مراعاة علامات الترقيم، والقراءة حسب معنى الجملة دون إهمال الحركات، لأنّ الطالب المعاق بصريا بإمكانه أن يقرأ بشكل ممتاز إذا تدرب وتعلم القراءة بشكل سليم.

وتلعب المواد والوسائل التعليمية دورا رئيسا في إنجاح عملية التعليم، لأنّ المعاق بصريا هو متعلم مختلف فإنّ المواد والوسائل الخاصة بتدريسه يجب أن تكون مختلفة هي الأخرى، واختلافها قائم على[1]:

-القيام ببعض التعديلات في محتويات المنهج، بحيث يجب أن يكيّف مع إمكانات وقدرات المعاق بصريا، مع إضافة بعض الموضوعات المتخصصة إليه والتي يحتاجها المعاق بصريا في حياته.

-توفير الأجهزة والأدوات السمعية واللمسية التي تيسر على المعاق بصريا فهم الموضوعات الدراسية والتفاعل معها.

-مراعاة الفروق الفردية بين المعاقين بصريا، وإدراك أنه رغم اشتراكهم في درجة الإعاقة البصرية إلّا أنّهم يختلفون في جوانب متعددة منها: درجة الذكاء، الخبرات المنزلية والاجتماعية، وفي المشاكل الدراسية التي تواجههم، لهذا فإنّ أنسب أسلوب للتعامل مع هذه الفروق الفردية ومواجهتها هو تصميم برنامج تربوي خاص بكل معاق بصريا سواء كان في المدارس الخاصة أو العامة.

[1] أحمد حسن الخميسي، المرجع السابق، ص155-156.

-توفير النماذج المجسمات التي تمثل المفاهيم البصرية التي ترد في موضوعات المنهج وذلك لتوفير أكبر قدر من الواقعية، وعادة ما تكون هذه النماذج تكبيرا لبعض المفاهيم الدقيقة، ويجب أن يصحب التعليم على هذه النماذج شرح تفصيلي من المدرّس يتضمن العلاقة بين النموذج والأصل.

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

-إتاحة الفرصة أمام المعاق بصريا لممارسة النشاط الذاتي، والقيام بأداء بعض الخدمات لنفسه بنفسه حتّى يكتسب الثقة بالنفس.

ولأنّ التقنيات الحديثة تهدف أساسا لمساعدة المعاق بصريا على تعلم طريقة برايل، وذلك من خلال توفير المادة المقروءة بهذه الطريقة وتسهيل عملية تخزينها واسترجاعها، حيث يمكنه إدخال وإخراج المعلومات الحاسوبية معتمدا على نفسه بعد أن كان المعاق بصريا يتلقّى علومه عن طريق التلقين والسمع والحفظ، لذا يجب مراعاة عدّة أمور عند تعليم البرايل بهذه التكنولوجيات الحديثة منها:

-تحديد الوقت المناسب لاستخدام هذه الوسائط التربوية حتّى يتمكن المعاق بصريا من اكتساب البرايل في وقت وجيز وبدقة أكثر.

-على المعلم انتقاء الوسيلة المناسبة لكل فرد من المعاقين بصريا المتمدرسين حسب قدراتهم ورغباتهم، كما عليه أن يوجه اهتمامهم إلى مثل هذه التقنيات.

-التأكد من مدى توفر الوسائل التعليمية الخاصة بالمعاق بصريا في مؤسساته الخاصة.

-تمكين المعاق بصريا من السيطرة على هذه التقنيات الحديثة في زمن قصير وذلك بإضافة حصص مساعدة إن لزم الأمر.

-فرض الرقابة الوالدية على المعاق بصريا عند استخدامه لمثل هذه الوسائل.

-عدم التركيز فقط على مثل هذه التكنولوجيات والاستغناء تماما عن الوسائل التقليدية لأنّ ذلك يضّر بالقدرات الإبداعية للطالب المعاق بصريا.

-لا يخفى على أحد أثر استخدام الوسائل التعليمية الحديثة على فهم الأشياء وعلاقتها مع بعضها، وكذلك مساعدتها على تنظيم تفكير المتعلم في المواقف التعليمية المختلفة، كما أنّها تساعد على بلورة فكره العلمي المنظم وضرورة حل المشكلة خطوة خطوة بعد تحديدها، وفوق هذا إنّما تُكسِب بعض المهارات مثل الانتباه وتركيز الفكر لما بين يديه أو لما يستمع إليه، إلّا أنّه يجب على المعلم أن يقف موقف المرشد عند استخدام المعاق بصريا لمثل هذه التقنيات.

إنّ اعتبار التعليم الإلكتروني للبرايل كاملا متضمنا تعليما موحدا ومثاليا لجميع المعاقين بصريا إنّما هو ضرب من الخيال، كون هذا النوع من المتعلمين يخضع لعوامل رهيبة من المتغيرات على الصعيد النفسي والاجتماعي وكذا التعليمي، إذ أنّه من المعلوم أنّ الإعاقة البصرية لها تأثير مباشر على قدرة المعاق ورغبته في التعلم، واختلاف رغبات المتعلمين بطبيعة الحال يؤثر على مدى تأثير هذه الوسائل التقنية على تحصيلهم العلمي.

-برنامجي "إبصار" و"فيرجو"

يعتبر برنامجي "إبصار" و"فيرجو" من أهم البرامج التقنية الحديثة التي صممت لأجل المعاق بصريا العربي، ويعتمد برنامج إبصار بالدرجة الأولى على حاسة السمع وهو من إنتاج شركة "صخر" العربية. بينما برنامج فيرجو يعتمد على حاسة اللمس وذلك بتوفير ملحق مسطرة برايل، وهو من إنتاج شركة "باوم" الألمانية وقد عملت على تمكينه من العمل باللغة العربية. ولما لهذين البرنامجين من دور هام في خدمة البرايل العربي وكذا خدمة تعليم المعاقين بصريا العرب فقد ارتأت الباحثة التفصيل في محتوياتهما.

1-برنامج إبصار: وهو برنامج يتّم تنصيبه على جهاز الكمبيوتر، تحت نظام التشغيل ويندوز أكس بي، وهو قارئ للشاشة مزود بنظام تعليمي للوحة مفاتيح الحاسوب مع الاختبارات التفاعلية، ومزود بقارئ مستندات لمسح النصوص (عربي/إنجليزي) ضوئيا وقاموس (عربي/إنجليزي)، ومدقق إملائي ناطق، ويدعم معالجات النصوص كبرنامج وورد "word" والنوتة، ويدعم أيضا "outlook"، وشاشة مساعدة لتصفح الأنترنت ومزود بمحول نصوص (عربي/إنجليزي) إلى برايل[1].

كما يعمل إبصار على تحويل محتويات الشاشة إلى صوت بشري عالي الجودة، ليتمكن المستخدم من التعامل مع كل برامج الحاسوب بالعربية والإنجليزية كأي مستخدم محترف، كما يعمل على مساعدة ذوي الإعاقة

[1] هناء خميس أبو دية، المرجع السابق، ص17.

البصرية على قراءة الكتب أو المستندات المطبوعة أو الملفات الإلكترونية بدون مساعدة من أحد، كما يساعدهم كذلك على كتابة نصوص عربية أو إنجليزية بكفاءة عالية، بالإضافة إلى حفظ هذه النصوص وطباعتها بطريقة برايل.

ويسمح "إبصار" للمعاقين بصريا بإمكانية إرسال واستقبال وكتابة وقراءة البريد الإلكتروني ممّا يسهّل اتّصالهم بالعالم الخارجي، ويتضمن هذا البرنامج أيضا نظاما تعليميا لتدريب المبتدئين على استخدام لوحة المفاتيح، فهو يرشد المتدرب خطوة بخطوة إلى أن يتقن استخدام لوحة المفاتيح لتوظيفها في التحكم الكامل بنظام إبصار[1]. ومن مكوناته ما يلي:

-حاسوب شخصي متوافق بنسبة 100% مع أجهزة IBM.

-مشغل دقيق Pentiumll 800 MHZ أو أعلى.

-ذاكرة تشغيل 128 ميجابايت أو أعلى.

-مشغل أقراص مليزرة CDS.

-بطاقة صوت Sound Blaster Full Duplex وسماعات.

-مساحة قدرها 1500 ميجابايت (1,5 جيغابايت) خالية على القرص الصلب، بالإضافة إلى 100 ميجابايت ذاكرة ظاهرية لتشغيل البرنامج.

-نوافذ مايكروسفت 2000 بدعم اللغة العربية مع مراعاة تنصيب "service pack3" أو نوافذ مايكروسفت أكس بي بدعم اللغة العربية، أو النسخة العربية من نوافذ مايكروسفت أكس بي.

-جهاز ماسح ضوئي متوافق مع نظام Twain مع وجود USB Connection أو Scsi adapter مع وحدة التغذية الآلية إن أمكن (اختياري).

-ميكروفون في حالة استخدام الأوامر الصوتية (اختياري).

[1] ينظر: http://www.sakhr.com

-مودم للاتّصال بالأنترنت[1].أمّا فوائد نظام إبصار فتتمثل في الآتي:

-يسمح للمستخدم بعمل تدريب ذاتي، كما يحافظ على استقلالية وخصوصية هذا المستخدم.

-يخدم المعاقين بصريا في مجالات التعليم والثقافة والتطوير الوظيفي.

-يدعم أي نوع قياسي من الحواسيب لذا يمكن استخدامه في المنزل والجامعة والمكتب حيث يعمل على أي نظام تشغيل ويندوز[2]. ويتسّم برنامج إبصار بالسمات الآتية:

-إمكانية الاختيار بين 7 متحدثين ناطقين باللغة العربية، 21 متحدث ناطق باللغة الإنجليزية ومتحدث باللغة الفرنسية.كما أنه لا يحتاج إلى أجهزة خاصة فقط حاسوب عادي أو محمول.

-إمكانية تحويل الملفات النصية إلى ملفات صوتية من نوع MP3، وبالتالي التمكين من عمل مكتبات سمعية. ويكمنه أيضا التعامل مع معظم نظم التشغيل الحالية بحيث:

*يتعرف على لوحة المفاتيح الإنجليزية أو العربية.ويقرأ جميع عناصر قائمة البداية أثناء التنقل بينها.

*يقرأ محتويات شريط عنوان أي نافذة بمجرد ظهورها ثمّ يعلم المستخدم بالاختيار المحدد الحالي.كما يقرأ محتويات شريط الحالة.

*يتعرف على قوائم جميع البرامج المفتوحة وعناصرها مهما كان نوعها. ويتعرف أيضا على النافذة الحالية عن طريق قراءة الاسم الموجود بشريط العنوان، كما يتعرف على العنصر الذي يقع عليه الاختيار الآني.

*معرفة الوقت والتاريخ بمجرد الضغط على المفاتيح المختصرة المخصصة لذلك. كما أنّ أي تغيير أو رسالة تظهر على الشاشة يقوم برنامج إبصار بالتعامل معها وإخبار المستخدم بها.

-توفير نظام التعلم الذاتي للمبتدئين على لوحة المفاتيح بحيث:

[1] محمد إبراهيم أبو العون، المرجع السابق، ص67.
[2] المرجع نفسه، ص67-68.

*يتّم تدريب المستخدم على لوحة المفاتيح وذلك عند الضغط على أي مفتاح يتّم نطقه.وهناك اختبارات لقياس مدى تقدم المستخدم في التدريب على مستوى الحرف أو الكلمة أو الجملة.

-التعامل مع مجموعة برامج الأوفيس "Microsoft Office".

-التعامل مع برنامج الوورد لتحرير النصوص:

*أثناء الكتابة يتّم نطق الحرف الذي يكتب وكذلك الكلمة. وإمكانية معرفة رقم السطر الذي يقف فيه المؤشر، كما يمكن تعقب التغييرات "Track Changes" لمعرفة التغييرات التّي تمّت في ملف ما.

*إمكانية التعرف على الخطأ بمجرد ارتكابه. ومعرفة إحداثيات الجداول ورقم أعمدتها وصفوفها ومحتوياتها.

-قراءة ملفات أدوبي أكروبات "PDF".

-يوجد مصحح القراءة يقوّم النطق بطريقة صحيحة حتّى لو الجملة مكتوبة بأخطاء إملائية أو نحوية.

-إمكانية تصفح الأنترنت وكذلك طباعة برايل على الطابعات الخاصة بها.

-معالجة النطق حيث يمكن التحكم في طريقة نطق الكلمات، كأن تنطق كلمة "أمير" مثلا "برنس".

-يوجد قاموس عربي-إنجليزي وإنجليزي-عربي ناطق مع إمكانية إضافة كلمات خاصة.

-سهولة تنصيب البرنامج على جهاز المستخدم بل يمكن للمعاق بصريا تنصيبه بنفسه لأنّه برنامج ناطق.

-التكامل مع برنامج القارئ الآلي "Sakhr OCR":

*في النسخة الكاملة للبرنامج (برنامج إبصار + برنامج القارئ الآلي)، هناك دمج مع برنامج القارئ الآلي.

*يقوم برنامج القارئ الآلي بدورة لتحويل الوثائق والكتب المصورة إلى وثائق نصية وبالتالي يقوم برنامج إبصار بالقراءة الصوتية له[1].

[1] برنامج إبصار للمكفوفين، صخر الخليج لتقنية المعلومات، 2017/07/07، 10:20، www.sakhrgulf.com

2-برنامج فيرجو "virgo": تعمل منظومة فيرجو إن تي بتقنية عالية حيث تقوم بوضع مراقب بين الحاسوب وما يظهر على الشاشة، ليقوم بقراءة ونسخ المعلومات الصادرة من الحاسوب ثمّ إرسالها إلى شريط برايل الإلكتروني (عبارة عن خلايا _الخلية الواحدة مكونة من 8 نقاط وتظهر النقاط آليا على حسب الحرف) ليتكمن المعاق بصريا من قراءة كل ما يراه المبصر على الشاشة، فهو يقوم بمهمتين:

-تحليل وقراءة المعلومات التي تظهر على الشاشة سواء كانت كتابة أم أزرارا أو قوائم أو أيّ نافذة من نوافذ الويندوز.

-تحويل هذه المعلومة إلى برايل على الشريط الإلكتروني ليتمكن المعاق بصريا من قراءتها، والتنقل بين قوائم النظام والأزرار والحقول، وبالتالي يصبح التعامل مع بيئة ويندوز للمعاق بصريا مثل المبصر تماما، وتتكون منظومة فيرجو من أربع برامج هي[1]:

1-برنامج قارئ الشاشة برايل: يوفّر هذا البرنامج قراءة لمحتويات الشاشة من خلال حاسة اللمس، ويعمل بأسلوب مميز فهو يعتمد على لوحة مفاتيح الحاسوب مستخدما تقنية تتبّع الأثر "Focus Tracking"، فالمطلوب فقط هو التعرف على لوحة المفاتيح ووظائف الأزرار، ومن ثمّ الانطلاق والتمتع بالعمل في بيئة ويندوز العربية، فمثلا يمكن الانتقال إلى زر إبدأ من خلال مفتاح مايكروسفت على لوحة المفاتيح، والإبحار عن طريق مفاتيح الأسهم والدخول لقوائم البرامج والكتابة في برنامج وورد ونسخ الملفات وإنشاء المجلدات، وكذلك تصفح الأنترنت واستخدام البريد الإلكتروني وأي برنامج يعمل في بيئة ويندوز.

كما يمكن استخدام أسلوب الإبحار "Navigation Mode" في تصفح ويندوز وهو قراءة كل ما على الشاشة من أعلى إلى أسفل عن طريق أزرار لوحة مفاتيح الأرقام أو شريط برايل الإلكتروني "فاريو" وهو أيضا من إنتاج شركة "باوم"، كما أضيفت تقنية الشاشة الساحرة وهي تقنية حديثة تمكّن المعاق بصريا من تحريك الفأرة لينتقل بين الأوامر عن طريق مفاتيح الأسهم ويقرأ الشاشة بسهولة.

2-برنامج ناطق باللغة الإنجليزية: يقوم البرنامج بقراءة كل ما على الشاشة بمجرد تنقل المعاق بصريا بأزرار لوحة المفاتيح ليساعد الراغب في التعامل باللغة الإنجليزية، مع إمكانية اختيار درجات الصوت والسرعة والحدّة

[1] محمد حامد إمبابي، المرجع السابق، ص369-371.

والوضوح، كما يمكن استخدامه مع برنامج قارئ الشاشة برايل، وقد تمّت إضافة ناطق عربي للوحة المفاتيح يقوم بنطق الأحرف ليزيد من سرعة المستخدم على الحاسوب.

3-برنامج مترجم صفحات الأنترنت: يعمل البرنامج مع الأنترنت بمجرد الدخول إليها، ليقوم بإضافة مسميات للرموز التي تظهر على صفحات الأنترنت مثل: الوصلات التي تنقل إلى المواقع وصناديق الحوار والكتابة والصور للتعرف على محتويات صفحة الويب، كما يقوم هذا البرنامج بميزة كبيرة جدا وهي فصل الأعمدة على صفحة الأنترنت كي يتمكن المعاق بصريا من قراءة المقالات والكتب والجرائد منفصلة وتفادي الدمج بينها.

4-برنامج مكبر الشاشة: ويمكن تكبير الشاشة إلى 48 ضعفا وتغيير الألوان المتجانسة واستخدام تقنية فصل الألوان للوصول إلى الوضوح الأمثل للقراءة والتمتع باستخدام الحاسوب، كما يمكن تكبير جزء الشاشة العلوي أو السفلي أو يمين الشاشة أو يسارها أو تكبيرها كلها، أو استخدام عدسة تتحرك مع مؤشر الفأرة أينما ذهبت على الشاشة ليظهر محتوياتها واضحة وكبيرة.

ويمتاز نظام فيرجو بما يلي[1]:

أ-سرعة الحصول على المعلومات والتحكم الذاتي: حيث أنّ البرنامج مصمم للتجاوب مع كافة البرامج التّي تعمل في بيئة ويندوز بسرعة مدهشة وتلقائية، حيث تسهّل قوائم برامج قارئ الشاشة للمستخدم تهيئة إعداداته الخاصة وبالإمكان عرضها بعدّة لغات. برنامج برايل العربي والناطق الإنجليزي متوفران في أي وقت ولحظة ومن أي برنامج يمكن للمستخدم اختيار أيًّا من الوسيلتين لاستخدامها في التصفح واستخدام نظام التشغيل ويندوز.

ب-التحكم في النتائج على الشريط الإلكتروني: يتيح البرنامج للمستخدم الفرصة لإزالة الأسطر الفارغة والفراغات التّي بين الكلمات لاستغلال خلايا الشريط الإلكتروني أفضل استغلال، كما يسهّل التعامل مع رسائل ومربعات حوار نظام التشغيل ويندوز المختلفة.

-مميزات أخرى: يدعم فيرجو التعامل مع وظائف إضافية في البرنامج "Msoutlook" مثل التقويم، إرسال واستقبال الرسائل، ومعرفة المرفقات، الرّد والتحويل وكافة تطبيقات البريد الإلكتروني.

[1] ينظر: www.visiotechnology.com

-يدعم فيرجو كافة برامج الأوفيس الشهيرة (وورد، إكسل، باوربوينت، إكسس.)، كما يدعم قراءة ملفات pdf الشهيرة.

-يستطيع المعاق بصريا تحويل لوحة المفاتيح كي تعمل بطريقة برايل "بركنز" المعروفة(6 نقاط).

-يمكن للمعاق بصريا التحكم التّام في النتائج التّي تظهر على الشريط من استعمال نظام 6 أو 8 نقاط، ومعرفة خواص الحروف مثل ثخين، مائل، مسطر وكذلك موقع المؤشر على الشاشة.

-يشتمل البرنامج على تطبيق "Microsoft Visual Basic Scripting" مدمج والذي يمكّن المستخدم من تطوير البرامج الملائمة لاحتياجاته الشخصية.

وعلى الرغم من أنّ برنامجي "إبصار" و"فيرجو" وغيرهما كثير قد صمّموا خدمة للمعاق بصريا ولغة تعليمه البرايل، إلّا أنّهم لم يحظوا بالمكانة التّي طمح إليها مصمموهم وقد يكون السبب الأوّل هو عزوف المعاق بصريا العربي عن استخدام مثل هذه البرامج فقط لأنّه يميل إلى الصورة التقليدية في التعليم، فمعظم المعاقين بصريا العرب يولون عنايتهم لآلة البركنز خاصة ويعتبرونها وسيلة مقدسة لتعليمهم.

كما أنّ المتعلم العربي عموما والمعاق بصريا خصوصا به نسبة عالية من روح الاتّكالية، فنجد أغلب المتعلمين من فئة المعاقين بصريا يميلون إلى طلب المساعدة من غيرهم (من فئة المبصرين) ليقرأوا لهم ما خفي عنهم ويشرحوا لهم ما تعسّر فهمه، وقد يكون السبب الآخر هو عدم توفر مثل هذه البرامج في جميع الأقطار العربية، وإن توفرت فإنّ القائمين على تعليم البرايل لم يولوها عناية كافية، ولأنّ المعاق بصريا (الجزائري) يعتبر جزءا مهّما من هذا البحث فقد عزمت الباحثة على الاطّلاع على واقع هذه البرامج في المراكز الخاصة بتعليم المعاقين بصريا في الجزائر في المبحث الآتي.

-المبحث الرابع: لغة برايل في المراكز الجزائرية

-المعاق بصريا في الجزائر من خلال المواثيق

أنشئت منظمة "ONAA" في العام الثاني من استقلال الجزائر ويجسّد هذا ظهور أوّل قانون يهتّم ويتكفل بفئة المعاقين بصريا، والمتمثل في القانون 63/200 المؤرخ في 08 جوان 1963 والمتضمن حماية وترقية المعاق بصريا في الجزائر*.

وتضمّن المرسوم رقم 55/64 المؤرخ في 01/13/ 1964 منح ONAA صفة الجمعية ذات المنفعة العمومية، وارتكز نشاطها في بداية الأمر على إنشاء بعض الورشات المخصصة لتشغيل نسبة لا بأس بها من المعاقين بصريا الراشدين، وإنشاء مدرستين لهذه الفئة تتميزان بالنظام الداخلي (أولاهما بالعاشور بالجزائر العاصمة وثانيهما مدرسة طه حسين ببسكرة) وكان من مهام منظمة ONAA ما يلي:

أ-البحث عن الوسائل التّي تمكّن عددا كبيرا من المعاقين بصريا الراشدين من الاندماج في عالم الشغل.

ب-البحث عن أفضل الحلول الممكنة لتقديم أكبر عدد ممكن من الفرص في ميدان التربية والتعليم.

وكان الغرض من المهمة الأولى هو تغيير الورشات والمحارف التي كانت تشغل عددا قليلا من المعاقين بصريا إبّان الفترة الاستعمارية، وتحويلها إلى ورشات حقيقية منتجة. أمّا الغرض من المهمة الثانية هو تنمية وترقية المجال المهني للمعاق بصريا لتوسيع البحث عن مختلف الأشغال والنشاطات الاقتصادية، التّي من شأنها أن تساهم في الإدماج المهني والاجتماعي للمعاق بصريا، حيث ظهر الديوان الوطني "ONABRO" كأوّل سلسلة وطنية للإنتاج[1].

أمّا ما يتعلق بالحماية الاجتماعية للمعاقين بصريا فقد ظهر في منشور وزارة الصحة رقم 7629 المؤرخ في 1972/09/09، تلاه المنشور الوزاري المشترك الصادر بِـ 1980/08/24 وتضمن تحديد شروط إعطاء المنحة الخاصة بالإعاقة البصرية، كما تضمنت هذه السنة صدور المرسوم 80-59 المؤرخ في 21 ربيع الثاني 1400هـ

*أنظر الملحق رقم 08.

[1] بن عبيد عبد الرحيم، المرجع السابق، ص71.

الموافق لِـ 08 مارس 1980، وبه قرارات إحداث المراكز الطبية التربوية المتخصصة في تعليم الأطفال المعاقين وتنظيمها وتسييرها، وقد أقرّت المادة الثانية من المرسوم إنشاء مركز طبّي تربوي أو أكثر للأولاد المتخلفين عقليا، ومركز كبّي تربوي أو أكثر للأولاد المعاقين حركيا، مركز طبّي أو أكثر للأولاد الانفعاليين ومركز طبّي أو أكثر للمعاقين بصريا، مركز طبّي تربوي أو أكثر للأولاد المعاقين سمعيا بكل ولاية[1].

وفي عام 1981 أشرف حزب جبهة التحرير الوطني على قرار في ندوة وطنية انعقدت خلال ثلاثة أيام من المناقشات والمداولات، للمصادقة على أربعة لوائح حول أنواع الإعاقة وكذلك الحلول العاجلة التّي تلتزم الجزائر بتحقيقها، وتأكدت إرادة الدولة من جديد في إطار مرسوم 29 ديسمبر 1981، المتعلق باختصاص البلديات والولايات فيما يخص الترقية والحماية الاجتماعية للأشخاص المعاقين، والمرسوم رقم 82/180 الصادر بتاريخ 15 ماي 1982[2]، المتعلق بالتوظيف وإعادة التأهيل الاجتماعي والمهني للأشخاص المعاقين.

وبهذا حصل ذوو الاحتياجات الخاصة على بعض المكاسب على صعيد التنمية الوطنية، كالمنح وتخفيضات النقل والتأمين والسكن والشغل والتكوين الطبّي والتعليم ومجانية العلاج وما إلى ذلك.

كما نجد الجزائر قد أنشأت وزارة متخصصة في الحماية الاجتماعية سنة 1984، حيث كانت فيما سبق مجرد كتابة للدولة، مكلفة عن طريق توجيهات القيادة السياسية باتّخاذ إجراءات واضحة وبذل الجهود الضرورية من أجل تحقيق المشاركة الكاملة، والفعالية لذوي الاحتياجات الخاصة في الحياة الإقتصادية والاجتماعية للبلاد، إضافة إلى مهام مماثلة وشبيهة كلفت بها وزارة الصحة والشبيبة والتربية الوطنية والتكوين المهني والعمل، تطبيقا لنص الميثاق الوطني القائل: "إنّ تدّخل الدولة لصالح المصابين بعاهات جسمانية أو عقلية تهدف بصفة خاصة إلى إعادة إدماجهم الاجتماعي بفضل التعليم والتكوين المتماشي مع وضعيتهم الوظيفية"[3].

وفي سنة 1991 توسعت وحدات منظمة ONAA لتشمل عدة ولايات من الوطن كوهران، الجزائر العاصمة، قسنطينة، أم البواقي وغرداية وغيرها من الولايات، إلى أن تحولت إلى المؤسسة العمومية للإدماج المهني

---

[1] سامية عزيز، الرعاية الاجتماعية للمعاقين بصريا، مدرسة طه حسين لصغار المكفوفين "نموذجا"، مجلّة دراسات نفسية وتربوية، العدد الرابع، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2010، ص77.

[2] سعاد بن شعيرة، المرجع السابق، ص235.

[3] ترابي محمد، واقع المعوقين في الجزائر بين الأمس واليوم، اليوم الوطني للأشخاص المعوقين، 14 مارس 2009، http://www.t7di.net/vb/showthread.php?t=24101

والاجتماعي للمعاقين "EPIH"، وتجمعت كل الورشات التّي توظف الأشخاص المعاقين بصريا والتي كان عددها عبر مختلف الورشات 25 ورشة تحت هذه التسمية الجديدة بمبادرة من الوزارة الوطنية[1].

وعلى إثر هذه الإرادة الوطنية لحماية وتربية المعاق بصريا في الجزائر اعتمدت الحكومة رسميا قرار كاتب الدولة للشؤون الاجتماعية لدى وزارة التخطيط والتهيئة العمرانية، الذي يحتوي على برنامج انتقالي يتضمن بناء ثمانية (08) مدارس للمعاقين بصريا، واستمرت الجهود في إنشاء المراكز وتجهيزها إلى أن وصلت إلى (12) مركزا خاصا بذوي الإعاقة البصرية سنة 2000.

وقد تبلورت المفاهيم مع مرور الزمن، حيث أصبح الشخص المعاق بصريا مواطنا له كامل الحقوق وعليه كل الواجبات اتجاه وطنه ومجتمعه، واتّضحت الرؤية لأوّل مرة في الجزائر من خلال إصدار قانون أساسي خاص بالأشخاص المعاقين وهو القانون رقم 09-02 المؤرخ في 08 ماي 2002، والمنشور بالجريدة الرسمية رقم 34، الصادرة بتاريخ 15 ماي 2002 بعد المصادقة عليه من طرف البرلمان بغرفتيه، والمتعلق بحماية الاشخاص المعاقين وترقيتهم، حيث يكرّس جميع الحقوق المقررة في المواثيق الدولية، على رأسها منظمة الأمم المتحدة التي عكفت على إعداد مشروع الاتّفاقية الدولية الشاملة والمندمجة لحقوق وكرامة الأشخاص المعاقين[2]، والتّي تعنى بتغطية كل جوانب الوقاية والخدمات التي تستلزم التكفل والإدماج المهني والاجتماعي ووضع آليات الرقابة والتنفيذ.

تواصل اهتمام الجزائر بفئة المعاقين بصريا وتمتّ زيادة تأسيس مدارس خاصة بهم تعرف بمدارس صغار المكفوفين وبلغ عددها 21 مدرسة، 17 منها بولايات الوسط حيث سجّل بهذه الأخيرة 164 تلميذا في مختلف أطوار التعليم[3]، مع تطبيق نظام الإدماج في المرحلة الثانية من التعليم. وأسّست بعض المراكز حسب المراسيم الآتية:

-المرسوم التنفيذي رقم 08-282 مؤرخ في 06 رمضان عام 1429هـ الموافق لِـ 06 سبتمبر 2008، يرسّم إحداث مدرسة لغار المكفوفين بمدينة سطيف*.

---

[1] الجريدة الرسمية رقم 135، المتعلقة بقرار إنشاء المؤسسة العمومية للإدماج المهني والاجتماعي للأشخاص المعوقين، الجزائر، المؤرخة في 1991/11/25.

[2] سعاد بن شعيرة، المرجع السابق، الصفحة السابقة.

[3] ش، فاطمة، "ولد عباس يصرح..نحو تجهيز 40 مدرسة بآلات سمعية رقمية للمكفوفين بِـ 70 مليار سنتيم، الأيّام الجزائرية، 2009/09/14، 13:13، http://www.elayem-dz.com/index.php

*أنظر الملحق رقم 08-أ.

-المرسوم التنفيذي رقم 09-328 المؤرخ يوم 11 أكتوبر 2009، يرسّم إحداث مدرسة لغار المكفوفين بالطارف*.

-المرسوم التنفيذي رقم 09-430 المؤرخ في 13 محرم 1431هـ الموافق لِـ 30 ديسمبر 2009، يتمّم قائمة المراكز المتخصصة في تعليم الأطفال المعاقين بصريا بإنشاء مدرسة للمكفوفين في أدرار*.

-المرسوم التنفيذي رقم 10-148 المؤرخ يوم 27 ماي 2010، بعد موافقة رئيس الجمهورية يرسّم إنشاء مدرستين للمكفوفين في عنابة والمسيلة★.

-المرسوم التنفيذي رقم 10-245 المؤرخ يوم 14 أكتوبر 2010، يرسّم إحداث مدرسة للمكفوفين بورقلة•.

كما يكفل القانون الجزائري حق الأشخاص المعاقين بما فيهم ذوي الإعاقة البصرية في العمل، إذ تنص المادة 27 من القانون رقم 02/09 الخاص بحماية الأشخاص المعاقين، والصادر بتاريخ 08 ماي 2002 والمنشور بالعدد 34 من الجريدة الرسمية على وجوب تخصيص لكل مستخدم نسبة 1% على الأقل من مناصب العمل للأشخاص المعاقين المعترف بهم بصفة عامل، وعند استحالة ذلك يتعين عليه دفع اشتراك مالي يرصد في حساب صندوق خاص لتمويل نشاط حماية المعاقين وترقيتهم.

لكن بالرغم من وجود النص القانوني الواضح والصريح حول العمل إلّا أنّ هذه الفئة تبقى مهمشة في هذا المجال وتستبعد من التوظيف، في حين نجد أنّ المادة 24 من القانون نفسه تنص على أنّه لا يجوز إقصاء أي مترشح من مسابقة التوظيف أو اختبار أو امتحان مهني للالتحاق بوظيفة عمومية أو غيرها بسبب إعاقته[1].

*أنظر الملحق رقم 08-ب.

*أنظر الملحق رقم 08-ج.

★ أنظر الملحق رقم 08-د.

•أنظر الملحق رقم 08-هـ.

[1] سعاد بن شعيرة، المرجع السابق، ص238.

-السياسة التعليمية الجزائرية للبرايل

بلغ عدد المعاقين بصريا في الجزائر مع مطلع سنة 2009 مائة وعشرين ألف معاق (120000)، حسب تصريح السيد "أحمد حيونة" رئيس الجمعية الوطنية للمكفوفين، وأنّ هذا العدد في تزايد كلّما سجّلت ولادات لرضّع معاقين بصريا، أو ارتفاع لحالات الإصابة بالإعاقة البصرية سواء كانت إصابات طبيعية أو ناجمة عن الحوادث المختلفة[1].

ولتوفير جو تعليمي هادئ لهذا العدد الرهيب من المعاقين بصريا بادرت الدولة بإنشاء مراكز مختصة كما سبق وذكرنا، وساهمت هذه المراكز الموزّعة كما في (الجدول رقم 01) في إنارة الطريق لمرتاديها وذلك بتعليمهم وإخراجهم من ظلمة البصر إلى نور البصيرة.

الجدول رقم 01

اسم المدرسة	العنوان	الولاية
مدرسة صغار المكفوفين	حي 300 مسكن تليلام	أدرار
مدرسة صغار المكفوفين	حي 05 جويلية مقام	الأغواط
مدرسة صغار المكفوفين	شارع يوسفي محمد	أم البواقي
مدرسة صغار المكفوفين	حي النصر رقم 90	الشلف
مدرسة صغار المكفوفين	حي كشيدة	باتنة
مدرسة صغار المكفوفين	حي البدر-طريق الأحوال الجوية	بشار
مدرسة صغار المكفوفين	طريق الولاية 111-دراية	العاشور-الجزائر العاصمة-

[1] حواس سهام، جمعيات المكفوفين تجدّد مطلبها لإدراجها ضمن فئة المعاقين، يومية الحوار ، العدد 797، 2009/10/31، 19:28، http://www.elhiwaronline.com/ara/content/view/14426/105

مدرسة صغار المكفوفين	حي بن جرمان الجلفة	الجلفة
مدرسة صغار المكفوفين	بلدية عين الحجر	سعيدة
مدرسة صغار المكفوفين	حي سعيد بوخريسة	سطيف
مدرسة صغار المكفوفين	شارع بيشة يوسف في واد فرشة	عنابة
مدرسة صغار المكفوفين	شارع بن مالك عبد الرحمان	قسنطينة
مدرسة صغار المكفوفين	رقم 327 وكالة الأمير عبد القادر	معسكر
مدرسة صغار المكفوفين	حي العقيد عباس بويس-عين الترك	وهران
مدرسة صغار المكفوفين	حي 01 نوفمبر 1954	برج بوعريريج
مدرسة صغار المكفوفين	حي 100 سكن-برج منايل	تيزي وزو
مدرسة صغار المكفوفين	-حي 80 سكن	الطارف
مدرسة صغار المكفوفين	-حي الأمير عبد القادر	الوادي
مدرسة صغار المكفوفين	-شارع صالحي الطيب 299	مشرية-عين الصفراء

وتتوفّر هذه المراكز على:

*خدمات الإسكان والتغذية: حيث تشتمل أغلب هذه المراكز على النظام الداخلي، وتكون الأولوية به للتلاميذ المقيمين بعيدا عن المركز، أو أنّ ظروفهم الشخصية والعائلية لا تسمح لهم بالتنقل اليومي.

*خدمات المكتبة: إذ تتوفر مراكز المعاقين بصريا على مكتبات سمعية، يمكن للتلاميذ من خلالها مراجعة دروسهم أو الاستماع لقصص مسلّية منتقاة حسب السن والمستوى الدراسي، وتجدر الإشارة إلى أنّ أوّل مكتبة سمعية جزائرية مخصصة لفئة المعاقين بصريا أنشئت بقر منظمة ONAA، حيث زوّدت بشرائط الكاسيت التي

وصلتها كهبة من المنظمات والجمعيات الأجنبية، كما أنّها اتّخذت سياسة تسجيل الكتب من خلال تطوع أشخاص ذوي أصوات إذاعية، والمقصود هنا أصوات واضحة ومفهومة مع مراعاة الفصاحة وسلامة اللغة، ومن بين أهم المتطوعين سابقا زوجة الإمام الغزالي التّي قدمت خدمة كبيرة لهذه المكتبة، إلّا أنّ هذه المبادرة قلّت مع مرور الزمن وأصبحت المكتبة في حاجة ماسة إلى متطوعين جدد، وقد نقلت هذه المكتبة في منتصف سنة 1993 إلى قصر الثقافة بعد التوقيع على اتّفاقية بين المنظمة والوزارة، وفتحت المكتبة أبوابها رسميا سنة 1994 تحت اسم "مكتبة النور والأمل الناطقة"، وما يعاب عليها أنّها تتوفر على حيّز مكاني ضيق بالرغم من وجود رصيد لا بأس به من المواد السمعية[1]، إضافة إلى جهاز قارئ ومسجّل.

كما تحتوي بعض مكتبات المعاقين بصريا بالمراكز المخصصة لهم على المعدات الضرورية للطباعة البارزة، والوسائل التعليمية الخاصة بطريقة برايل كالحواسيب والطابعات، إضافة إلى توفر هذه المقّرات على مصاحف مطبوعة بطريقة برايل والتي ساهمت في مساعدة العديد من التلاميذ على حفظ أجزاء من القرآن الكريم.

*خدمات الرعاية الاجتماعية: توّفر بعض مراكز المعاقين بصريا بالجزائر خدمات الرعاية الاجتماعية من خلال إجراءات البحث المتكامل للطلّاب ولأسرهم، بالإضافة إلى خدمات الرعاية النفسية وذلك بتوفير، على الأقل، أخصائيان نفسانيان خدمة للمعاق بصريا، باعتبار المرشد النفسي هو أوّل شخص يلتقيه التلاميذ لدى التحاقهم بالمراكز، ما يضع على هذا المرشد مسؤولية توفير الأجواء المريحة والمغرية التي تسهّل على التلميذ صدمة الانفصال عن العائلة، بالإضافة إلى متابعته للحالة النفسية للمعاق طوال السنة الدراسية.

*الخدمات الترفيهية: وذلك من خلال تقديم الأنشطة الطلابية سواء في مجال التربية البدنية أو الفنية أو الموسيقى، إذ تحتوي هذه المراكز على قاعات موسيقى مجهزة تحت تصرف التلاميذ لتطوير مواهبهم، كما تنظّم مراكز المعاقين بصريا خرجات ميدانية إلى عدد من المتاحف والمواقع الأثرية لتعريف التلميذ بمحيطه أكثر، كما تشتمل على قاعات للألعاب الترفيهية والفكرية، للتخفيف من وطأة الغربة التي يحسّونها، خاصة المنتمون إلى النظام الداخلي، وتتمثل الألعاب في "الشطرنج" و"ألعاب الألغاز" وغيرها من اللعب المكيّفة بطريقة تسّهل على الأطفال المعاقين بصريا التعامل معها.

[1] سعاد بن شعيرة، المرجع السابق، ص238.

*المبنى المدرسي: تقع معظم هذه المراكز في شوارع رئيسية، حيث يسهل الحصول عليها، كما أنّها مكيّفة الهندسة حيث لا توجد بها حواجز من أي نوع تعيق حركة المعاق بصريا، وأرضياتها غير زلجة وتحفظ توازن التلميذ، كما أنّها تحتوي على نوافذ مرتفعة نسبيا وطرقات داخلية مستوية الأرض وممهدة وجميعها مبلطة. إضافة إلى هذا فإنّ هذه المراكز وخدمة لتعليم البرايل توفّر معظم الوسائل الملائمة لتعليم هذه اللغة خاصة التقليدية.

-البرايل وتقنية المعلومات في الجزائر

إنّ أبرز دليل على تطبيق تكنولوجيا المعلومات بالجزائر هو تجسيد مشروع متعدد الوسائط الذي أطلق عليه اسم "بصيص ضوء في أطراف الأصابع" لفائدة المعاقين بصريا، حيث أعلن الدكتور "نبيل بن ويش" رئيس جمعية "أسود الجزائر" أنّ هذا المشروع يعّد الأوّل من نوعه على المستوى الوطني، وهو موجه لفائدة المعاقين بصريا من طلبة وباحثين ومثقفين بالمكتبة الوطنية العامة من أجل تسهيل استغلال أجهزة الإعلام الآلي المزودة بلوحات التسجيل بتقنية برايل، إضافة إلى الناسخة والطابعة بمعنى أجهزة إعلام آلي مكيفة للمعاقين بصريا.

وعلى هذا الأساس تمّ اقتناء خمس أجهزة من فرنسا بتكلفة 500 مليون سنتيم، وقد بلغت تكلفة البرنامج الذي جهّزت به الأجهزة لوحدها 2500 أورو، والملاحظ هنا هو ارتفاع ثمن التجهيزات الحديثة للمعاقين بصريا، ممّا يعني أنّ التفكير في تعميم التجربة عبر كامل المراكز حول الوطن يحتاج لدعم مالي كبير سعيا نحو تحقيق المهم، الذي تطلّب ثلاث سنوات كاملة للتحضير له (من 2006 إلى 2009)، بناءً على فكرة لمحام معاق بصريا طرحها في أحد الملتقيات، ترمي إلى استغلال أدوات وأجهزة إعلام آلي خاصة مزودة بتقنية برايل[1].

ومع أنّ الوسائل التكنولوجية الحديثة قد ساهمت بقدر كبير في خدمة البرايل وتطويرها، إلّا أنّ هذا ليس ملموسا بمعظم المراكز الجزائرية الخاصة، فلازالت هذه الأخيرة تعتمد على طريقة برايل التقليدية رغم ما لها من عيوب تتمثل في:

1-صعوبة تحويل الكم الهائل من المعلومات إلى صيغة يمكن للمعاقين بصريا التعامل معها دون الحاجة إلى الاستعانة بأحد، حيث أنّ الاعتماد منصب بشكل كامل على شخص مبصر يقوم بقراءة وإملاء المعلومات للشخص المعاق بصريا الذي يقوم بكتابتها على شكل مستندات برايل، وذلك إمّا باللوحة والقلم المعدني أو

[1] سعاد بن شعيرة، المرجع السابق، ص240.

بواسطة آلة بركنز الكاتبة، وتعتبر هذه العملية في حد ذاتها سببا للإحراج والضيق سواء للمعاق بصريا أو لرفيقه المبصر.

2-سرعة الكتابة بالبرايل أبطأ بكثير من سرعة الخط العادي أو سرعة المواد المسجلة، وخاصة في حالة قراءة الكلمة صحيحة من حيث التدقيق في تشكيل الكلمات، ممّا يزيد من عدد النقاط البارزة، وبالتّالي يزيد من الوقت المستغرق في لمس الحرف ثمّ التشكيل وهكذا أو التدقيق في اختصارات الكلمة.

3-كتب برايل تمثّل مساحة كبيرة، الأمر الذي يسبب مشكلة في الحمل والتخزين.

4-الرمز الواحد في طريقة برايل قد يستخدم في أكثر من غرض، فقد يعني حرفا أو اختصارا لكلمة أو علامة ترقيم أو أشكالا أو رموزا، لذلك فإنّ استخدامات برايل تسبب مشكلة كبيرة لعدد من المعاقين بصريا[1].

إنّ الاعتماد التّام على حرف برايل التقليدي بالمراكز الجزائرية يوحي بالكثير، إمّا بتجاهل هذه الفئة وتعمّد تهميشها وعدم إدماجها في التطور التكنولوجي الراهن، وإمّا لغياب الرقابة على القائمين على هذه المراكز وإمّا لشخصية المعاق بصريا حيث أنّه يكتفي بتلقينه ما سهل من المعلومات، وإمّا لأنّ الجزائر هي من دول العالم الثالث وبالتالي فهي لم تشهد الغزو التكنولوجي للبرايل بعد، إذ ولدى قيام الباحثة بالزيارة الميدانية لمركز المعاقين بصريا بالعاشور-الجزائر العاصمة، لمست أنّ أغلب المدرسين بهذا المركز يجهلون حتّى أسماء بعض التقنيات الحديثة، ويختصرون تعليم البرايل في اللوح والقلم للمبتدئين وآلة بركنز للبقية، أمّا تفاصيل الزيارة فهي بالفصل الآتي.

[1] محمد حامد إمبابي، المرجع السابق، ص356.

الفصل الرابع: الدراسة الميدانية

- عينة الدراسة

- الأدوات المستعملة

- عرض وتحليل النتائج

- الخلاصة العامة

-عينة الدراسة:

بعد منحنا الترخيص من إدارة الجامعة لإجراء الدراسة التطبيقية بتاريخ 30 نوفمبر 2016، قمنا في يوم 04 ديسمبر 2016 بزيارة أولى إلى مركز المعاقين بصريا بالعاشور-الجزائر العاصمة- وتعتبر هذه الزيارة استطلاعية أكثر من أي شيء آخر، فاكتفت الباحثة بنظرة خاطفة حول الجّو العام بالمدرسة وكذا طريقة هندستها وعدد التلاميذ بها.

أمّا الزيارة الفعلية الثّانية فكانت في 15 جانفي 2017، وتضمّنت اللقاء بمدير المركز السيد "كشاد رشيد"، وهو مشكور على ما منحنا إيّاه من وقت وتجاوب مع كل تساؤلاتنا، ولدى تقديمنا استمارات الاستبيان طلب منّا الانتظار حتّى اجتماع المعلمين وطرح التساؤلات شفهيا على كل فرد على حدى كون جميع المدرسين في هذا المركز من ذوي الإعاقة البصرية.

وقد وقع اختيارنا على مدرسة العاشور كونها أوّل مؤسسة تربوية خاصة بفئة المعاقين بصريا في الجزائر، حيث فتحت أبوابها سنة 1967، وعلى مدى أكثر من أربعين (40) سنة لم تتوان هذه المدرسة يوما في تقديم المساعدة والدعم لتلاميذها فضلا عن تعليمهم تعليما ناجحا، وقد حققت في الموسم الدراسي 2010/2009 نسبة نجاح قياسية لم تسجل في أي مؤسسة أخرى بالجزائر سواء بالمؤسسات العامة أو الخاصة. وبلغت نسبة النجاح في الطورين الخامس ابتدائي والرابع متوسط 100% و98% على التوالي، وهو الأمر الذي يعتبر فخرا لجميع العاملين بالمؤسسة.

وتعتبر هذه المؤسسة أيضا أكبر المدارس الخاصة قدرة استعابية (200 تلميذ)، وأكثرها تجهيزا بوسائل التعليم المكيّفة مع احتياجات المعاق بصريا، كما تحتوي نظاما داخليا للتكفل بالتلاميذ الذين بلغ عددهم الفعلي هذه السنة 199 تلميذ موزعين بالشكل الآتي:

النظام	العدد	الشهادة	العدد
داخلي	136	شهادة التعليم الابتدائي	13
نصف داخلي	63	شهادة التعليم المتوسط	15

أمّا المستخدمين البيداغوجيين فتوزيعهم كما يلي:

تعداد المستخدمين البيداغوجيين							ملاحظة
سلك الأخصائيين النفسانيين							
النفسانيون العياديون	النفسانيون التربويون	النفسانيون في تصحيح النطق والتعبير اللغوي	سلك معلمي التعليم المتخصص	سلك أساتذة التعليم المتخصص	سلك المربين	سلك المساعدين الاجتماعيين	هناك أيضا طاقم طبّي مكون من طبيب عام + جرّاح أسنان وممرض
03	04	00	09	03	14	01	

-الأدوات المستخدمة:

استعملنا في هذه الدراسة استمارات استبيان موجهة إلى معلمي وأساتذة التعليم المتخصص بالمدرسة السابقة الذكر، وتكونت هذه الاستمارات من 22 تساؤلا، منها ما هو خاص بالواقع النفسي للمعاق بصريا ومنها ما هو خاص بعلاقة المعاق بصريا بمحيطه التربوي (علاقته بالمعلم وبمؤسسته التعليمية)، وأهم قسم من التساؤلات كان حول تعليم البرايل بهذه المؤسسة.

وقد خضع تقسيم تساؤلات الاستبانة لهذا الشكل كون الكشف عن واقع البرايل وتعليمها يخضع بالدرجة الأولى إلى الكشف عن الواقع النفسي للمعاق بصريا ومدى استعداده وقابليته للتعلم، ثمّ الكشف عن مدى جاهزية المؤسسة والقائمين عليها وما تحتويه من تجهيزات في تقديم تعليم ناجح للمتعلم المعاق.

-الهدف من الدراسة:

1-الاطّلاع على واقع تعليم البرايل بالمراكز الجزائرية الخاصة.

2-تسليط الضوء على رؤية معلمي المعاقين بصريا للبرايل ومدى تحكمهم بها وكذا مدى استيعاب التلاميذ لهذه اللغة.

3-الكشف عن دور معلمي البرايل في نجاح أو فشل تعليم هاته اللغة.

4-الكشف عن مدى تأثير صعوبة تعليم البرايل في التحصيل الدراسي للمعاق بصريا.

5-الاطّلاع على دور التعليم المبكر للبرايل في مدى قابلية التعلم لدى المعاق بصريا.

أمّا **الهدف المرجو** فهو الاستفادة من التطور التكنولوجي الراهن واستخدام التقنيات الحديثة في خدمة البرايل والمعاق بصريا ككّل، إذ أنّ العديد من المخترعات الحديثة إنّما وجّهت لإنجاح تعليم اللغات الخاصة، كما أنّ نظام الثمانية نقاط بالحاسوب قد ساهم في تبسيط البرايل وتوسيع قدرتها الاستيعابية وبالتّالي شمولية أكثر وتأثير أكبر في مدى قابليتها للتعليم.

***عرض وتحليل النتائج:**

1-عرض النتائج:

أ-النتائج الخاصة بالواقع النفسي للمعاق بصريا:

نص السـؤال	صح	خطأ
1-يتميز أغلب المعاقين بصريا بالدونية وعدم تقدير الذات. إلى أي مدى يصّح هذا الكلام؟	%29	%71
2--يرى بعض الباحثين أنّ المساعدة الأسرية المستمرة للمعاق بصريا تمنحه الروح الاتكالية التّي تشل بداخله الدافعية إلى الاكتشاف. ما رأيكم بهذا؟	%57	%43
3-تسم بعض الدراسات المعاق بصريا بالعدوانية فيؤثر هذا على علاقته بالمحيطين به من أفراد أسرته وكذا زملاء الدراسة، فينشأ فاشل اجتماعيا إن صحّ التعبير. ما مدى واقعية هذا الرأي؟	%28	%72

4-يحتاج كل من المعاق بصريا وذويه إلى مرشد نفسي وتربوي لتسهيل التعامل بينهم وتهيئة المعاق بصريا لولوج العالم المدرسي، فهل تولي الأسر الجزائرية أهمية بهذا الجانب؟	%21	%79

ب-النتائج الخاصة بعلاقة المعاق بصريا بمحيطه التربوي:

ب-1-علاقة المعاق بصريا بمعلمه:

نص السـؤال	نعم	لا
5-تختلف طبيعة التلاميذ المعاقين بصريا باختلاف وضعياتهم الأسرية، فهناك من يحظى باهتمام مبالغ فيه، وهناك من يعاني الإهمال التّام. هل يؤثر هذا على علاقة المعلم بالتلميذ؟	%57	%43
6-يتميز المعاق بصريا بضعف القدرة على التخيل، هل يمكن للمعلم أن يساعده على تجاوز هذه الصعوبة؟	%71	%29
7-تعويضا عن حاسة البصر المفقودة يتعين على المعاقين بصريا تنمية بقية الحواس خاصة السمع واللمس. هل للمعلم دور في هذا؟	%85	%15
8-يغيب على المعاق بصريا التمييز بين الألوان وكذا التمييز بين بعض الأشكال. هل يتسنّى للمعلم توضيح هذه المعلومات؟	%10	%90

ب-2-علاقة المعاق بصريا بمؤسسته التعليمية:

نص السـؤال	نعم	لا
9-هل توجد علاقة بين التصميم الداخلي لمؤسستكم والتوافق النفسي والاجتماعي للمعاقين بصريا؟	%50	%50
10-ترى أغلب الدراسات أنّه لا يجب أن يتجاوز عدد التلاميذ المتمدرسين من فئة المعاقين بصريا الثمانية تلاميذ في كل قسم. هل توافقون على هذا؟ وهل هو متوفر لديكم؟	%61	%49
11-هل ترى أنّ البرامج التعليمية المقدمة ملائمة لطبيعة المتعلم عندكم؟ إذا كانت الإجابة بـِ"لا" ماذا تقترح كبديل؟	%29	%71
12-هل تتوفر مؤسستكم على الوسائل الحسّية اللمسية كالخرائط البارزة والنماذج والمعينات الحسّية السمعية كالتسجيلات الصوتية؟	%59	%41

13-هل يلبّي النظام الداخلي لمؤسستكم هاته جميع احتياجات المعاق بصريا؟ إذا كانت الإجابة بـِ"لا" عدّد أهم النقائص!	%57	%43
14-هل تعتبر الحالة الراهنة لمؤسستكم مقبولة؟	%50	%50

ج-النتائج الخاصة بتعليم البرايل:

نص السـؤال	نعم	لا
15-نظرا لصعوبة البرايل في تعليمها فإنّه يجب على المعاق بصريا تعلمها باكرا. هل تولي الأسرة الجزائرية اهتماما بهذا أم تلقي بالعبء كاملا على كاهل المعلم؟	%79	%21
16-يتطلب تعليم البرايل حتّى في أبسط صوره وجود القلم واللوح المعدني أو الخشبي وكذا وجود آلة بركنز. هل توفر مؤسستكم لجميع متعلميها هذه الوسائل؟	%14	%86
17-معلوم أنّ التكنولوجيا قد غزت جميع مناحي الحياة، وبطبيعة الحال فإنّ البرايل قد خضعت لهذا الغزو، فظهرت الكتب الناطقة والآلات التّي تحوّل النص من الكتابة إلى القراءة الصوتية كالكروزيل، أو من الطباعة إلى البديل اللمسي كالأوبتاكون. هل يتوفر هذا عندكم؟	%64	%36
18-يخضع تعليم البرايل لنظام التعليم الفردي، لكن هناك من يلجأ للسبورة المغناطيسية ليضفي على الجو نوعا من التعليم الجماعي. هل ترون هذا الأسلوب جدّيا؟	%15	%85
19-تشير الدراسات إلى أنّ جل المعاقين بصريا الذين وفّقوا في نيل شهادات جامعية كانت في الدراسات الأدبية (دراسات تلقينية إن صحّ التعبير)، ألا ترى أنّه من المجدي اعتماد اللغة السمعية كسبيل أوحد لتعليم المعاق بصريا والاستغناء تماما عن البرايل؟	%08	%92
20-هل تتصور أنّه يمكن إيجاد بديل أسهل للبرايل يمكّن المعاق بصريا من تحصيل علمي أفضل وبمجهود أقل؟ إذا كانت الإجابة بـِ"نعم" إقترح نموذجا!	%43	%57
21-هل أنت راضٍ عن الوضع الحالي للبرايل بالمؤسسات المعنية بها؟	%46	%54
22-هل تتوقع مستقبلا أفضل لتعليم لبرايل في خضّم التطور التكنولوجي الرهيب الذي تشهده الساحة التعليمية؟	%79	%21

2-تحليل النتائج:

أ-تحليل النتائج الخاصة بالواقع النفسي للمعاق بصريا:

1-رفضت ما نسبته 71% من الفئة المستجوبة الإقرار بأنّ المعاق بصريا تغلب عليه مشاعر الدونية وعدم تقدير الذات، وربّما يرجع ذلك إلى أنّ كل أفراد هذه الفئة من ذوي الإعاقة البصرية، ويصعب عليهم الاعتراف بإحدى أهم نقاط ضعفهم، وذلك لأنّه لا يوجد نهائيا، وفي أي مجتمع كان، معاق بصريا لا يعاني صعوبة في التنقل الحركي خاصة في الأماكن غير المألوفة لديه، فيحتاج هنا إلى من يساعده من المبصرين، على الأقل لمرة واحدة لاكتشاف هذه الأماكن، وهذه الحاجة الدائمة إلى الغير تؤثر على نفسية المعاق بصريا وتشعره بالتوتر الدائم، ما يساهم في تنامي شعوره بعدم الاطمئنان والارتباك المتزايد.

إنّ ارتباك المعاق بصريا اتّجاه الوضع الجديد سائر حتّى في البيئات التعليمية، فبمجرد ولوج هذا المعاق عالم التعليم، سواء بالمراكز الخاصة أو بالمدارس العادية، يفقد سيطرته النفسية وتظهر عليه مشاعر الدونية والإنقاص من الذات، ومن خلال إجراء الدراسة الميدانية تجلّت للباحثة هذه الصفة بوضوح لدى جميع التعلمين تقريبا، إذ وبمجرد بدء الحديث معهم ينطلقوا في سرد العديد من الأشياء والمواقف المتعلقة بإعاقتهم، كما أنّهم يولون أهمية كبيرة لموضوع اختلافهم وكذا إحساسهم بالنقص عند مقارنة أنفسهم بغيرهم من المبصرين.

حاول المعلمون ذوو الإعاقة البصرية إخفاء هذه المشاعر، واعتبروا السؤال مستفزا أكثر منه علميا، كما ارتأوا أنّ المعاقين بصريا إجمالا تحت تأثير تقبل الأسرة، ويمكن أن تظهر جميع الصفات السلبية في فترة ما قبل المدرسة أي عندما تكون الأسرة هي الحكم الوحيد على شخصية المعاق بصريا، ثمّ تختفي بمجرد ارتباطه بالمدرسة وكلما زاد تحصيله العلمي اختفت مشاعر عدم تقدير الذات لديه، وسرعان ما يدخل عالم التحدّي وإثبات النفس تختفي كل أحكامه السلبية على شخصيته تدريجيا.

2-أقّر أكثر من نصف الفئة المستجوبة (57%) بأنّ المساعدة الأسرية المستمرة للمعاق بصريا تمنحه الروح الاتّكالية التي تشل بداخله الدافعية للاكتشاف، وما لمسناه من خلال استجوابنا أنّ الأسر الجزائرية تتعامل بطرق شبه متناقضة مع أبنائها غير المبصرين، إذ هناك أسر تغلب على تنشئتها لابنها سمات الإهمال والامبالاة،

.

بينما باقي الأسر يغلب على تعاملها مع ابنها سمات المعاونة والإشفاق والتدليل الزائد، فينشأ المعاق بصريا في كنف هذه الأسرة غير قادر على خوض غمار الحياة بجدارة.

ويقع بين هذين الموقفين المتباعدين الموقف المعتدل الذي يتسّم بالمساعدة الموضوعية، والتّي تهتم بتنظيم شخصية المعاق بصريا وترتيبها، لتنمو في استقلالية سليمة تؤهله كي يرسم مستقبله بثقة واقتدار رغم كل ما يعانيه من ألم ومشقة.

ويتوجب على أسرة المعاق بصريا الاستعانة بالمرشدين التربويين والنفسانيين حتّى تتوصل إلى أسلم الطرق لرعاية ابنها، كما أنّه يتحتم عليها العدل والمساواة بين أبنائها حتّى لا تنشأ حالة نفسية معقدة للمعاق بصريا، ثمّ عليها المضي في تنمية بقية الحواس لدى الابن غير المبصر وذلك لما للإعاقة البصرية من أثر سلبي جلي في تنمية المدركات العقلية، وتعتبر حاسة اللمس أهم حاسة يجب تنميتها من قبل الأسرة لما لها من دور في التحصيل العلمي والمعرفي، وفيها تجتمع أدوات البحث والمعرفة والعمل، وتكون أساسا لنجاح المعاق بصريا في كثير من الأحيان.

ومن أجل نجاح الأسرة في تدريب المعاق بصريا على تناول الأشياء عليها أن توجهه عن طريق الصوت والحركة، فتسلمه الشيء أو تطلب منه الاقتراب إلى مكانه والإمساك به بنفسه، ومع مرور الأيام يتعرف المعاق بصريا على أماكن الأشياء في المنزل وخارجه، ومع ملامستها والإمساك بها يدرك نعومتها وخشونتها وحجمها وشكلها، لذلك كثيرا ما نرى المعاقين بصريا متمكنون من معرفة الأشياء وأماكنها بشكل دقيق وصحيح نتيجة لرهافة حواسهم وتحركهم في البيئة المحيطة بهم.

وبما أنّ للسمع أهمية واضحة في عملية استكشاف المعاق بصريا لما يحيط به ولما له أيضا من أهمية في المشي والتنقل من مكان لآخر، فإنّه يجدر بالأسرة أن تنبّه ابنها غير المبصر إلى أن يميز بين الأصوات المختلفة التّي يسمعها عند اللعب أو في النزهة أو في غيرها كي يشعر بالأمان، فيحسن التكيّف مع من حوله.

ومن مسؤوليات الأسرة الأخرى أن تدرّب المعاق بصريا على استعمال حاستي الشم والتذوق، ممّا يجعله يتعرف على رائحة الأطعمة ويتذوق طعمها، وبهذا يتعرف على أصناف المأكولات، ما هو حلو وما هو مالح، وبالتّالي يحدد ما يعجبه وما لا يعجبه دون أن يراه بعينيه.

ولكي يكتشف المعاق بصريا الأشياء حوله ويتفاعل مع بيئته والآخرين من حوله ويتكيف معهم، على الأسرة أن تتيح له فرصة اللعب مع زملائه المبصرين وغيرهم من ذوي الإعاقة البصرية، فاللعب يوسّع خبراته ويقوّي جسمه ويعمّق عملية الاستكشاف عنده، كما يكسبه الأمن والطمأنينة والاتّصال بالعالم.

بالإضافة إلى ذلك من واجب الأسرة أن تعلّم المعاق بصريا اللغة والتدّرب عليها باكرا وأن تقرن بين الكلمة والشيء معا، وتتحدث أمام المعاق بصريا بصوت مسموع وبطريقة سليمة وواضحة في جمل كاملة المعنى قدر الإمكان، مع العناية بتدريبه على مقارنة الأشياء وصفاتها، وبهذا يمكن تنمية التفكير السليم لديه، وهو جزء لا يتجزأ من سمات شخصيته وسلوكه.

كما أنّه يتحتّم على الأسرة إثارة الدافعية لدى المعاق بصريا كي يكتشف العالم من حوله، ويمضي في التعلم والمعرفة، وممّا يزيد اطّلاعه قيامه بالزيارات والرحلات التّي تجعله يمرّ بخبرات كالتّي يمرّ بها المبصرون، ولكن من خلال الاعتماد على الخبرات الملموسة والتوضيحات اللفظية.

إنّ الأسرة الواعية تحاول جادة إبعاد ظلال الإعاقة القاتمة عن طفلها، وذلك بالتربية الحركية والإدراك المكاني ومساعدته على معرفة المسافات والأبعاد، وأن يجهّز غرفته وغرف المنزل بما يبعد عنه مخاطر الإصابة والارتطام قدر الإمكان، ومن واجبات الأسرة أيضا اتّجاه المعاق بصريا تعليمه الصبر، وكذا كيفية تقبل الإعاقة، وتغرس الثقة بنفسه ليدرك أنّه قادر على ممارسة حياته بإيجابية وانفتاح، وتدربّه أيضا على التواصل الحسن مع الآخرين والتعاون معهم في البيت والمدرسة والمجتمع.

وتنجح الأسرة في رعاية ابنها المعاق بصريا وتربيته إذا هيأته لدخول المدرسة الخاصة، وتعاونت مع من فيها من إدارة ومعلمين ومرشدين ومعالجين نفسانيين قصد تربيته وإعداده لما سيأتي، وتبقى على تواصل مستمر بهم، وتتابع مسيرة طفلها التربوية والتعليمية وتوليه الاهتمام المناسب مدى الحياة. وسيكون المعاق بصريا فردا ناجحا راضيا عن إعاقته وحياته إن تكاتفت الأسرة والمدرسة والمجتمع في توجيهه والإشراف على تربيته[1].

3-يمتاز بعض المعاقين بصريا بالعدوانية، فيؤثر هذا على علاقتهم بالمحيطين بهم من أفراد أسرهم وكذا زملاء المدرسة، فينشأوا نشأة المنطوين نفسيا، الفاشلين اجتماعيا إن صحّ التعبير، هذا ما رفضته نسبة 72% من الفئة المستجوبة الإقرار به، وتعتبر هذه النتيجة شبه مطابقة لنتيجة التساؤل الأوّل، إذ أنّ المعلمين المعاقين بصريا

[1] ينظر: أحمد حسن الخميسي، المرجع السابق، ص80-84.

يرفضون الاعتراف بكل صفة سلبية تميز شخصيتهم، إذ أنّ صفة العدوانية شبه لصيقة بالمعاقين بصريا، خاصة المراهقين منهم، أو من يعانون التهميش وهذا ما أفادتنا به نسبة 28% ممّن وافقوا على هذا الرأي.

وقد أوضحت العديد من الدراسات أنّ للإعاقة البصرية أثرا مباشرا في نفسية المعاق بصريا منها دراسة المساعيد (2004)، التّي أوضحت أنّه في معظم الثقافات تعتبر الناحية الجسمية والمظهر العام للفرد من الأمور الهامة والمؤثرة على فكرة الفرد عن ذاته، ومع أنّ هذا التأثير قد يكون غير مباشر فإنّه يكون حلقة الوصل بين تقييم الناس للمعاق واستجابته لهذه الأحكام. وأشار الزريقات (2006) أنّ قبول الآخرين يعتمد على قبول الذات، وإن كان لدى الفرد المعاق بصريا مشكلة في قبول ذاته فإنّه سيواجه مشكلات في قبول الآخرين، والتّي تعتبر أهم من الإعاقة ذاتها، وعلى هذا تتشكل فكرة المعاق عن ذاته والتّي تحدّد إلى درجة كبيرة قبوله للآخرين.

ويعتبر كستفورث أنّ الإعاقة البصرية تغيّر وتعيد تنظيم الحياة العقلية للفرد بأكملها، وقد بيّن أيضا البطانية وآخرون (2007) أنّ عدم التكيف الاجتماعي لدى فاقدي البصر يعود إلى أنّ المجتمع هو المسؤول عن هذه المشاكل وليس ذوو الإعاقة البصرية أنفسهم، وأوضح أشريفة (2002) وأحمد (2005) أنّ فقد البصر المبكر قد يطبع صاحبه بسمات ضعف الثقة بالنفس وعدم الشعور بالأمن ومن ثَمَّ الميول إلى العزلة والانطواء، كما أشارت نتائج دراسة (Knight 2001) إلى أنّ هناك انخفاض في مستوى تقدير الذات لصالح الذكور لحصولهم على مستوى أعلى في العزلة الاجتماعية من الإناث، كما أنّ الإعاقة البصرية المفاجئة تصيب صاحبها بالسلوك العدواني بل قد تؤدي إلى الميول الانتحارية[1].

إذن لا يمكن أن ننفي خلاصة كل هذه الدراسات، ونعتمد على النسبة التّي حصلنا عليها من خلال استجوابنا لمعلمي وأساتذة المعاقين بصريا بمدرسة العاشور، كما سبق وأشرنا، بل تكمن نسبة التضارب في النتائج أنّ معظم الدراسات أقيمت عن طريق الملاحظة لسلوك فئة المراهقين من ذوي الإعاقة البصرية، بينما دراستنا قامت على استبيان يتضمّن أسئلة مباشرة لم يكن المعلمون موضوعيين في الإجابة عنها، بل غلّبوا جانبهم الذاتي وحاولوا طمس حقائق مثبتة منذ عدّة عقود. وخلاصة القول أنّه فعلا يعاني بعض المعاقين بصريا حدّة في التعامل تصل حد العدوانية ورفض المحيطين بهم، حتّى وإن كانت نسبة قليلة من الفئة المستجوبة (28%) توافقنا الرأي.

[1] نقلا عن: سالمة بنت راشد بن سالم الحجري، المرجع السابق، ص19.

4-وافق جميع معلمي وأساتذة مدرسة العاشور على أنّ كل من المعاق بصريا وذويه يحتاج إلى مرشد نفسي وتربوي لتسهيل التعامل بينهم وتهيئة المعاق بصريا لولوج العالم المدرسي، بينما رأت 79% منهم أنّ الأسرة الجزائرية لا تولي اهتماما بهذا الجانب، ويرجع السبب إلى جهلها مدى أهمية الإرشاد النفسي في مساعدة الفرد على فهم ذاته وشخصيته وتحديد خبراته ومشكلاته وكذا تنمية مهاراته بناءً على كفاءته وتعليمه، كما يتوجب على أسرة المعاق بصريا أن تكون على علم ودراية بأنّ الإرشاد النفسي لابنها المعاق يقوم على أهداف إنسانية كبيرة يتمثل أهمها فيما يلي[1]:

1-المعاق بصريا هو كائن بشري له كامل الحق في الحياة الإنسانية الكريمة المنتجة، كما له كامل الحقوق الأساسية.

2-رغم الإعاقة البصرية فإنّ لهذا الفرد قدرات وطاقات لا تقل عن غيره من الأفراد العاديين، أو قد يكون له أحيانا من المواهب والقدرات ما يفوق قدرات ومواهب المبصرين.

3-بطبيعة إعاقته فهذا الفرد بحاجة ماسة إلى رعاية صحية واجتماعية وإقتصادية.

4-السعي إلى تعديل أو تغيير اتّجاهات الأسرة والمجتمع نحو المعاق بصريا.

كما أنّ المعاق يحتاج إلى الإرشاد حتّى يحقق التكافؤ بين التناقضات الكبيرة التّي يواجهها إثر اختلاف المعاملة التّي يتلقاها في البيت وتتسّم غالبا بالاستجابة لكّل مطالبه وبالعفو عنه إذا أخطأ لأنّه ببساطة شخص معاق، وبين المعاملة التّي يلقاها من الأفراد في البيئة الخارجية، وهي معاملة في بعض الأحيان تتّسم بالقسوة. هذه المواقف المتناقضة هي ما تجعل المعاق بحاجة إلى الإرشاد النفسي، فهو يعيش في صراع بين الدافع والاستقلال والدافع إلى الأمن، إذ أنّه في محاولاته ليكون شخصية مستقلة يخشى في الوقت نفسه أن يتعرض أمنه للخطر. وينتهي الصراع بين الدافعين إمّا إلى تغلّب الدافع إلى الاستقلال فينمو باتّجاه الشخصية القسرية التّي تطغى عليها المواقف العدوانية، أو يتغلب الدافع إلى الأمن فينمو باتّجاه الشخصية الانسحابية[2].

[1] بتصرف، عبد الحميد الهاشمي، التوجيه والإرشاد النفسي، دار الشروق، جدة، المملكة العربية السعودية، 1986، ص138.

[2] ينظر: لطفي بركات أحمد، الفكر التربوي في رعاية الطفل الكفيف، مكتبة الخانجي، مصر، 1978، ص285.

لهذا على أسرة المعاق بصريا أن تولي عناية إرشادية بابنها حتّى يتمكن من مواجهة المشكلات التّي يواجهها في المجتمع عامة وفي المدرسة خاصة، خصوصا في مراحل المراهقة واكتمال النمو، ويتلخص دور المرشد في خدمة المعاق بصريا من الجانب النفسي فيما يلي:

1-ينبغي أن يتعرف المرشد على تأثير الإعاقة البصرية على شخصية المعاق وسلوكه وما لديه من استعدادات عقلية، ومستوى ذكائه، ومدى قدرته على الاستفادة من البرامج الموجودة.

2-على المرشد أن يحاول تغيير نظرة المعاق عن نفسه وأن يعمل على تنمية النواحي الإيجابية في المعاق بصريا لكي يتقبل النواحي السلبية دون تأثير في مفهومه عن ذاته، وفي عملية توافق مع مزيج من الحب والتقدير، وبذلك تمحو النواحي الإيجابية أثر النواحي السلبية[1].

3-إنّ أساليب الرعاية الطبيّة والتعليمية والاجتماعية -التّي تأخذ طريقها في وقت مبكر من حياة الطفل المعاق بصريا بما في ذلك خدمات الإرشاد النفسي للوالدين- تعمل على تحسين اتّجاهات احترام الذات وتقديرها لدى الأطفال المعاقين بصريا[2].

4-ويجب على المرشد في حالة الإعاقة البصرية المكتسبة أن يتعرف على شخصية الفرد قبل حدوث الإصابة، وقد لا يعي المرشد مفهوم الذات لدى الشخص قبل الإصابة ما لم يقم هو أو أسرته أو المؤسسة التّي أحالته بتقديم معلومات مفيدة حول ذلك، فإذا كان مفهوم الذات لدى الشخص ضعيفا في الماضي، أو كان لديه مشاعر بعدم الكفاية، فالإعاقة قد تزيد تلك المشاعر إضافة إلى الدراسة الفردية والمعلومات التّي يتّم الحصول عليها من التقارير الذاتية.

باستطاعة المرشد استخدام الأساليب التّي تعتمد على إيضاح أهداف ومخاوف وحاجات وإدراكات الشخص، وبهذا الأسلوب يمكن للمرشد أن يوظّف خبرات الطفولة المبكرة لجمع المعلومات الأساسية، الأمر الذي يسمح بالتركيز على مفهوم الذات طويل المدى، وبذكر الخبرات الماضية لا يقدم معلومات فقط ولكنه يولّد المشاعر أيضا. إنّ الهدف من تذكر الخبرات السابقة ليس إبلاغ المرشد بخبرات الطفولة بقدر ما هو فهم الظروف الراهنة للمعاق بصريا (المسترشد)، فالتفسيرات يجب أن تكون ذات علاقة بالحاضر والمعاق بصريا يجب أن يصادق على

[1] بتصرف، فاروق سيد عبد السلام، الخصائص النفسية للمعوقين، مجلة الفيصل، العدد 53، السنة الخامسة، الرياض، ذو القعدة 1401هـ، ص27.
[2] ينظر: فتحي السيد عبد الرحيم، المرجع السابق، ص311.

افتراضات المرشد، وهذه الطريقة مفيدة من أجل التعرف على شخصية ومفهوم الذات للمعاق بصريا قبل حدوث الإعاقة ولمعرفة التغيرات التّي تطرأ عليها بسبب الإعاقة[1].

والعملية الإرشادية عموما تركّز على مقاومة الفرد المعاق بصريا للتعامل مع إعاقته كجزء من الذات، وهذا أمر ملحوظ بوجه خاص في حالات الإعاقات الناجمة عن الإصابة المتأخرة.

5-وباستطاعة المناحي الإرشادية المعرفية التعامل مع الغضب الذي ينجم عن الإحباط، ويصبح دور المرشد مساعدة الشخص المعاق بصريا على تغيير أفكاره واتّجاهاته ومعتقداته غير العقلانية. والأسلوب الرئيسي الذي يستخدمه المرشد العقلاني والعاطفي هو مساعدة الشخص المعاق على تحقيق التحليل الذاتي والعقلاني، وبالإضافة إلى المساعدة على الحد من الاتّجاهات غير العقلانية يستطيع المرشد أيضا مساعدة المعاق بصريا في عملية التعبير السلوكي عن المشاعر، فالعلاج التعبيري الحديث يسهّل عملية التنفيس والتّي يمكن لها أن تؤدي إلى عدم تزايد القدرة على الإحساس بالغضب وبالتّالي مساعدة الشخص على اكتشاف طرق اجتماعية مقبولة لتوجيهه[2].

6-إنّ الاستجابات غير السوّية من الآباء تتطلب وقتا لفهم الموقف على حقيقته، وللتصرّف بطريقة سوية، والتخلص من المشاعر غير المناسبة، والإرشاد النفسي في هذا الوقت يكون أكثر فائدة. لذلك من المهم توفير خدمات الإرشاد النفسي وجعلها ميسورة لأسر المعاقين بصريا، إذ أنّه من الجلّي أنّ تأخير أو تعويق عملية الإرشاد قد يؤدي إلى تكوين أنماط ليست بالسّوية في شخصية الطفل وتتكون نتيجة لسلوك الوالدين ممّا يؤدي إلى تأصيلها، وبالتّالي قد تساعد على الانحراف ولكن إذا نما الطفل مستقلا معتمدا على نفسه فإنّه لا يخشى التغيرات أو المواقف الجديدة التّي لم يكتشفها بعد، كما أنّه يستطيع الاعتماد على إمكانياته المحدودة، ويستطيع تعلم اكتشاف المواقف الجديدة والتعامل معها.

7-إنّ المعاقين بصريا الذّين يتعرضون للحماية الزائدة يظهرون درجة من البقاء في مستويات بدائية من التعايش، ولهذا يجب أن تكون عملية الإرشاد عملية تعاونية تتضمّن أشخاصا عديدين في بيئة المعاق بصريا، ويجب طلب المساعدة من الأطبّاء والمعلمين المهنيين والقائمين على التدبير المنزلي وغيرهم لتحقيق الاستقلالية. إنّ العنصر المشترك في شمولية البرامج هو تطوير النضج العاطفي الذّي من شأنه مساعدة المعاقين بصريا على مواجهة المجتمع ومتطلباته العديدة.

[1] ينظر: جمال الخطيب وآخرون، المرجع السابق، ص40.

[2] المرجع نفسه، ص45.

أمّا دور المرشد التربوي في مساعدة المعاق بصريا وكذا أسرته في تجاوز العقبات التّي تقف حاجزا أمام تعليمه فيتمثل في:

1-يجب أن يعمل المرشد على توجيه المعاق بصريا إلى المدارس الخاصة، وأن يعرّفه على الخدمات التّي تقدمها هذه المدارس، من خدمات تعليمية وتربوية، وأن يغرس لديه الاعتماد على النفس، وأن ينمّي قدراته إلى أقصى حدّ ممكن، كما عليه أن يتدخل مبكرا بحيث لا يتيح للاجتهادات الشخصية الخاطئة من الأشخاص غير المتخصصين تقديم خدمات خاطئة للمعاق بصريا ممّا يؤدّي إلى نتائج سيئة عليه.

2-العمل على المشاركة الإيجابية النشطة للطفل المعاق بصريا في الأنشطة المدرسية، بشرط أن يكون ذلك من خلال طرق وأساليب تتميّز بالحب والدفء والرغبة في المساعدة والتقبّل، وليس من منطلق الحماية الزائدة للطفل المعاق بصريا التّي تشجع اعتماده على الآخرين، وأن تكون هذه الأنشطة من النوع الذّي يتطلّب مشاركة جميع الأفراد في الآداء، وعندما يظهر المعاقون بصريا قدرتهم على الآداء فإنّ المبصرين ينظرون إليهم بقدر أكبر من الاحترام ممّا يجعلهم يدعونهم إلى المشاركة في أنشطة أخرى.

بهذه الطريقة يمكن أن يكتسب الأطفال المعاقين بصريا الثقة بالنّفس كأعضاء إيجابيين في الجماعة ويشعرون بالقدرة على دعوة زملائهم لمشاركتهم بعض الأنشطة التّي يفضّلونها[1]. كما تتيح لهم الاختلاط مع زملائهم غير المبصرين وكذا زملائهم الأسوياء، ومحاولة مجاراتهم في تحصيل الخبرات والإسهام في الأنشطة وهذا يعتبر غاية كل عمل تربوي وتأهيلي.

3-توفير التنشئة الاجتماعية السليمة بالمساهمة في تيسير العمليات التكوينية والوقائية والعلاجية، من خلال تزويد الطالب بالمهارات المختلفة في نطاق قدراته وإمكاناته ومتطلبّات المجتمع، ومساعدته على تخليص مشاكله والعقبات التّي تعطّل تحصيله الدراسي ووقايته من التعرض لها، ومساعدة المدرسة على زيادة كفاءتها وتطوير وسائلها لتكون أكثر قدرة على تلبية متطلبات التغير والتقدّم في المجتمع[2].

[1] ينظر: فتحي السيد عبد الرحيم، المرجع السابق، ص316.

[2] ينظر: سيد عبد الحميد مرسي، المرجع السابق، ص429.

4-يمكن تصحيح المسار الفلسفي في تعليم الأطفال المعاقين بصريا في البلاد النّامية، وذلك بالاعتماد على ثلاث أنواع من البرامج التدريبية التّي تستخدم في تنمية المهارات البصرية لديهم، وهي تقدّم بشكل تسلسلي بعد عملية تقييم المتبقّي من حاسّة الإبصار على النحو التّالي[1]:

*برامج تعمل على استثارة حاسّة الإبصار.

*برامج تعمل على زيادة فاعلية حاسّة الإبصار.

*برامج تركّز على تحديد الوسائل والأساليب التّي تعمل على زيادة الاستفادة من حاسّة الإبصار.

5-وتقع على كاهل المسؤولين والأخصائيين والمرشدين والجهات ذات العلاقة المسؤولية الوطنية للعمل بكّل الأساليب التّي من شأنها تحسين اتّجاهات أفراد المجتمع -وخصوصا المعلمين والمتعلمين- نحو المعاقين بصريا، حيث تمثّل اتّجاهاتهم ودرجة تقبّلهم لعملية الدمج أحد الأسس المهّمة في نجاحها وتحقيق أهدافها.

ب-تحليل النتائج الخاصة بعلاقة المعاق بصريا بمحيطه التربوي:

-المعاق بصريا والمعلم:

5-وافقت نسبة (57%) من الفئة المستجوبة على أنّ علاقة المعلم بتلميذه المعاق بصريا تتأثر بالوضع الأسري لهذا الأخير، فإن كان المعاق بصريا ممّن يحظى باهتمام مبالغ فيه من طرف أسرته فإنّ المعلم يجد نفسه بعلاقة جيّدة مع هذا النوع من المتعلمين، وعند مصادفة أيّ مشكل يتّصل مباشرة بالأسرة المعنية وهي تتكفل بالباقي، أمّا إن كان المعاق بصريا ممّن يعاني الاهمال التّام ويعيش عالة على أسرته، فإنّ المعلم يجد صعوبة في التعامل معه، إذ أنّ هذا الأخير يكون عدوانيا بدرجة كبيرة، ورافضا لأي علاقة تربطه بمعلمه أو بزملائه، فيلجأ المعلم هنا إلى الاستعانة بالمرشدة التربوية التّي تعمل على تقليص الفجوة بينهما، وتحاول إضافة شيء من الوّد داخل جدران القسم.

بينما النسبة المتبقّية (43%) ارتأت أنّ المعلم لا علاقة له بوضع المتعلم الأسري، بل إنّه مطالب بأن يتّسم بالحيادية اتّجاه المتعلمين ولا شأن له بنفسياتهم، كما عليه تقديم الدرس بموضوعية تامّة ومعاملة الجميع معاملة متماثلة.

[1] ينظر: ناصر موسى، المرجع السابق، ص295.

وترى الباحثة من خلال ملاحظتها لعلاقة المعلمين والمتعلمين من ذوي الإعاقة البصرية بالمدرسة المعنية، أنّ حيادية المعلم هي من الصعوبة بمكان، إذ أنّ واجبه الرئيسي هو تحصيل الفهم لدى جميع المتعلمين، وهذا الواجب هو صعب التأدية عند وجود الأطفال المنعزلين أو المنطوين داخل حجرة الدراسة، وأيّ محاولة للتقرب منهم تدفع بهم إلى الغضب والصراخ، ما ينتج عنه تدخّل المرشدة النفسية، وبالتّالي فإنّ الإرشاد النفسي هو قطب إضافي في أقطاب تعليم المعاقين بصريا.

6-يتميّز المعاق بصريا بضعف القدرة على التخيّل ويمكن للمعلم مساعدته على تجاوز هذه العقبة، هذا ما وافقت عليه نسبة (71%) من الفئة المستجوبة، وقد أقرّت هذه الفئة بصعوبة المهمّة، كون الجهد المبذول من طرف المعلم مهما كان كبيرا فإنّه يبقى عاجزا أمام وصف الحقائق المجرّدة، لهذا يجب أن يبدأ تعليمه بالحقائق المحسوسة ليرتقي بعدها إلى غيرها من الحقائق الأخرى. وعند نهاية الدرس يبقى المعلم في حيرة إن كان المعاق بصريا فعلا قد كوّن صورة حقيقية عن هذه الحقائق، أم قد حفظ فقط ما قيل له بألفاظ خالية من أيّ دلالة في فكره، ويعيد سردها كما حفظها.

أيضا الأشياء المتناهية الكبر كالجبال أو المتناهية الصغر كالحشرات يعجز المعاق بصريا عن تكوين صورة ذهنية عنها، فيحاول المعلم مد يّد المساعدة كأن يقدّم مثلا مجسّما مصغّرا عن الجبل ويذكر أنّ الحجم الحقيقي للجبال هو أكبر بكثير من أن تحيطه اليّد البشرية باللمس، وحتّى عند تلمّسه لا يمكن كسب فكرة دقيقة عنه، فيتمكّن المعاق بصريا من معرفة أنّ الجبل هو كتلة صخرية كبيرة جدا لها قاعدة وقمّة بيد أنّ الواقع الحجمي لها يبقى محدودا في ذهنه.

واختلفت النسبة المتبقّية (29%) في الرأي واعتبرت أنّ المعاق بصريا له خيال واسع، حتّى أوسع من خيال المبصرين أحيانا، لذلك لا يجد المعلم صعوبة في وصف الأشياء، سواء الكبيرة جدا أو الصغيرة جدا، لأنّ الخيال المبدع للمعاق بصريا يمكّنه من إعطاء صور ذهنية بمجرد سماعه للوصف اللفظي للأشياء.

وممّا تمّت ملاحظته من خلال الزيارة الميدانية، وكذا ما أثبتته العديد من الدراسات، فإنّه فعلا للمعاق بصريا خيال واسع جدا وغير محدود، وقد يصل به أحيانا كثيرة إلى ما يسمّى بأحلام اليقظة، إلّا أنّ هذا لا يساعده كثيرا في إعطاء صورة للأشياء المجرّدة أو غير الملموسة، لأنّ هذا الخيال إنّما هو ناتج عن مشكل نفسي عند المعاق بصريا، وخاصة أولئك الّذين يعانون من صفة الانسحابية، فإنّهم يعوضون نقصهم الاجتماعي ببناء الأحلام التّي تعتبر ملاذا لهم، كما يقوم المعاقون بصريا بتخيل مجتمعات على مقاسهم يكونون هم سادتها.

7-وافقت نسبة (85%) من عينة الدراسة على أنّ معلم المعاق بصريا مطالب بتنمية حاستي السمع واللمس لدى المتعلم المعاق، وذلك تعويضا عن حاسة البصر المفقودة، ويعتبر الهدف من تنمية حاسّة السمع لدى المعاق بصريا هو تحقيق التحصيل الأكاديمي الجيّد، وزيادة القدرة على التركيز والانتباه للمعلم، وعدم التشتت والسرحان وزيادة القدرة على التذكر، وتجنّب المشاكل التّي تنتج عن الفهم الخاطئ الناتج عن عدم الاستماع الجيّد.

كما تساهم حاسّة السمع في خلق اهتمام متبادل بين كلا الطرفين -المستمع والمتحدث- ، وبالتّالي زيادة الوّد والمحبة بين الأفراد المتحدثين، وإتاحة الفرصة لكّل فرد ليعبّر عن رأيه بشكل منتظم، ثمّ الوصول إلى حل المشكلات على أساس التفاهم بين الأفراد، وتعزيز العلاقات والاحترام بينهم، كما أنّ مهارات الاستماع تشجّع الآخرين على المشاركة وإبداء الرأي[1].

وتتكون البرامج العاملة على تنمية حاسّة السمع من العناصر الآتية:

1-مكونات الاستعداد للاستماع وتشمل الوعي للأصوات في البيئة، والتمييز بينها، وتحديد اتّجاهها ولفظ الأصوات البيئية، والتفسير الوظيفي لها، بالإضافة إلى فهم المفردات الأساسية التّي يتّم استقبالها، والمستوى الأساسي للانتباه، والتركيز والربط بين الصوت ومعناه، والذاكرة السمعية، والوعي للمعلومات الانفعالية التّي يتّم الحصول عليها من الأصوات المتنوعة، والقدرة على متابعة التعليمات اللفظية البسيطة.

2-التدريب على المكونات المثالية: التمييز الدقيق بين أصوات الحروف، وتطوير المفردات والإغلاق السمعي، واستخدام المحتوى، والاستماع إلى أهداف محددة تتضمن تحديد الفكرة الرئيسة، والتحليل الناقد، والاستنتاجات المنطقية، وتحديد معاني الكلمات، وفهم التعليمات، ومهارات الذاكرة السمعية، ويمكن استخدام المواد المسجّلة ويتضمن ذلك استدعاء الحقائق والتفاصيل وتذكّرها. وتذكّر التسلسل، ومهارات التنظيم، وإدراك

[1] ينظر: جمال أبو زيتون، شادن عليوات، أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات الاستماع ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة المعوقين بصريا، مجلّة جامعة دمشق، المجلد 26، العدد الرابع، 2010، ص220.

مؤشرات التنسيق والاستماع والاختيار، ولتحقيق ما سبق يوصى معلمو المعاقين بصريا بتعليم مهارات الاستماع من خلال استخدام برامج تعليمية وتدريبية متنوّعة بأسلوب فعّال[1].

كما أنّه يتوجب على المعلم تنمية حاسّة اللمس عند المعاق بصريا، وذلك كون التعلّم باستخدام اللمس هو عملية تتضمّن الرموز التّي يتلقّاها غير المبصر عن طريق لمس الأشياء، كما يحتاج إلى الربط بين الخبرة الشخصية ومعاني هذه الرموز، فهو بذلك عملية تفكير متعدّدة المراحل، كما أنّ القراءة عن طريق اللمس ليست عملية آلية لا تتعدّى تلميس النقاط البارزة، بل يتطلب الأمر فهم معانيها طبقا لخبرات القارئ وثقافته، بالإضافة إلى معرفة معاني الكلمات ودلالتها وفهمها وكذا تقييم المقروء والاستفادة منه.

وقبل أن يقدّم للطفل المعاق بصريا ما يريد أن يلمسه ينبغي أن يعنى المعلم بزيادة الثروة اللفظية لديه، فيثري جوانب حصيلتة اللغوية بكلمات جديدة وجوانب متعدّدة، تدور بقدر الإمكان حول البرايل والخط البارز عموما ولمس الحار والبارد والخشن والنّاعم، وهكذا مع ابتعاده عن الغريب من الألفاظ أو الإكثار المبالغ فيه من المترادفات من الكلمات، وأن يتركه مستغرقا في معالجته للأشياء حتّى إذا اقترب من الملل أو سأل عن شيء غامض شاركه بخطوة صغيرة مفيدة.

كما أنّ تطوير اللمس ينمّي الدافعية لدى المعاق بصريا، إذ أنّها حافز حقيقي ضروري لكي يحدث التعلم، فالأطفال يجدون المتعة والإشباع عندما يتقنوا مهارات جديدة، ولهذا يجب الاستفادة من عمل فرصة لاستثارة مهارات اللمس عند الطفل غير المبصر، وعندما تقدّم له خدمات فإنّه يصبح أكثر حيوية.

8-90% من معلمي المعاقين بصريا ارتأوا أنّه لا يتسنّى لهم توضيح بعض المعلومات لمتعلميهم، كالتمييز بين الألوان وكذا بين بعض الأشكال، لذا يتّم فقط تلقينهم هذه المفاهيم كدلالات بصرية تستخدم من طرف المبصرين في وصف الأشياء والخبرات، ولا تعني لهم أيّ شيء لأنّها غير مبنية على أساس خبرات واقعية.

وممّا تمّت ملاحظته أنّ جل المتعلمين من فئة المعاقين بصريا يميلون إلى استخدام مثل هذه الكلمات والمفاهيم ذات المدلول البصري والتّي تعتبر خارجة عن نطاق خبرتهم الحسّية، ولا يستطيعون تعيين الأشياء التّي ترمز لها الكلمات، وقد يرجع السبب في ذلك للتحدّي الّذي يقحم المعاق بصريا نفسه فيه ويريد أن يكسبه على الأقّل في

[1] ينظر: جمال أبو زيتون، المرجع السابق، ص220.

نظر نفسه، فيعتبر أنّ استخدام مثل هذه المفاهيم هو إثراء لرصيده العلمي بينما الجميع يعلم أنه استخدام لألفاظ خالية من أي دلالة عنده.

-المعاق بصريا ومؤسسته التعليمية:

9-انقسمت آراء عينة الدراسة بالتساوي حول رأيها في العلاقة بين التصميم الداخلي لمؤسسة العاشور والتوافق النفسي والاجتماعي للمعاقين بصريا، حيث رأت (50%) من العينة أنّ المؤسسة مشتملة على:

1-مواصفات ملائمة في الموقع والمبنى مع متطلبات الوصول والاستخدام السهل وفقا لاحتياجات المعاق بصريا.

2-أكثر من سبعة (07) أخصائيين نفسانيين مؤهلين، وعلى أتّم الاستعداد للتعامل مع المتعلمين من ذوي الإعاقة البصرية.

3-أجهزة وبرامج ومعدّات وتجهيزات خاصة لخدمة المعاق بصريا. وبهذا تكون متوافقة (100%) مع احتياجات المعاقين بصريا النفسية والاجتماعية.

بينما يرى النصف الآخر من عينة الدراسة أنّ طبيعة المؤسسة لا علاقة لها بالتوافق الاجتماعي والنفسي للمعاق بصريا وذلك لِـ:

1-نقص التجهيزات والمعدّات الخاصة بالمتعلم غير المبصر.

2-اتّساع حجرات الدراسة ما أضفى نوعا من الصعوبة في الاستيعاب السمعي للمتعلم.

ومن خلال ملاحظة الباحثة تبيّن أنّ المؤسسة تتمتع بميزات ملائمة لطبيعة المتعلمين، حيث لا توجد بها منحدرات وارتفاع نسبي للنوافذ، وتوفّر المساعدين التربويين وكذا الأخصائيين النفسانيين وكلّهم مجنّد لخدمة المتعلم غير المبصر.

10-ترى أغلب الدراسات أنّه يجب أن لا يتجاوز عدد التلاميذ المتمدرسين من فئة المعاقين بصريا الثمانية (08) في كل قسم. هذا ما وافق عليه كل من سألناه من معلمي وأساتذة مدرسة العاشور، بينما فقط (61%) منهم أقرّوا بتوفر هذه الخدمة بمؤسستهم.

وفعلا يزيد عدد المتعلمين عن الثمانية في الأقسام الأولى من التعليم الابتدائي، وذلك للعدد الكبير الذّي تستقبله المؤسسة من الأطفال كل سنة والذّي يفوق قدرتها الاستيعابية أحيانا، إلّا أنّه كلّما تقدّم المستوى الدراسي قلّ عدد المتمدرسين بسبب التوقف عن الدراسة أو مغادرة المؤسسة لأسباب خاصة أو الرسوب المتكرر وغيرها من الأسباب، فيتلاءم عدد الطلبة مع المقاييس العالمية. وتجدر الإشارة إلى أنّه كلّما زاد عدد المتعلمين عن الثمانية وأحيانا عن الخمسة فإنّ مهمة المعلم تزداد صعوبة وخاصة في الأطوار الأولى، إذ أنّ المعلم هنا يعتمد التعليم الفردي، وحتّى تتساوى حظوظ المتمدرسين يجب أن يكون عددهم قليل بالقسم.

11-71% من الفئة المستجوبة ترى أنّ البرامج التعليمية المقدّمة غير ملائمة لطبيعة المتعلم عندهم، وتقدَّم هذه البرامج من قبل وزارة التربية وهي تشبه إلى حدّ ما برامج المبصرين، مع الاختلاف في طريقة القراءة والكتابة طبعا، إذ تعتمد هذه المدرسة على طريقة برايل الملائمة لطبيعة مرتاديها.

وقد اقترح الأستاذان (قبايلي أمينة) و (ثليلي أسعد) إنشاء لجنة خاصة مكونة من أساتذة ومعلمين من ذوي الإعاقة البصرية تعمل على تكييف وإعادة دراسة البرامج سواء بإضافة، حذف، أو تعديل بعض الدروس التّي لا تتماشى وطبيعة إعاقة المتعلمين.

بينما ترى نسبة (29%) المتبقية أنّ البرامج خاضعة لدراسة ورقابة وزارة التربية، وهي ملائمة لهم وتخدم المعاق بصريا علميا واجتماعيا، ودليلهم في ذلك هو النجاح المحقق من طرف أفراد هذه الفئة، سواء بنيلهم شهادات عليا أو مناصب مرموقة، أو نجاحهم الاجتماعي بتربية أبناء متعلمين متفوقين. كما أنّ هذه البرامج مساعدة للاندماج ضمن المؤسسات التعليمية العادية في المرحلة الثانوية والجامعية.

12-عند زيارتنا لمؤسسة العاشور والتجول في أرجائها لاحظنا وجود مكتبة سمعية متطورة، ومكتبة للبرايل بها عدا الكتب المدرسية مصاحف تساعد المعاقين بصريا على حفظ القرآن الكريم، وبعض التجهيزات والوسائل الخاصة، وقد علمنا من القائمين على هذه المنشأة أنّها الأكثر تجهيزا بوسائل التعليم على المستوى الوطني، لكّن وعند استفسارنا عن مدى إقتناع المدرسّين بهذه التجهيزات وجدنا فقط ما نسبته (59%) راضين عمّا تحتويه مؤسستهم، في حين النسبة الباقية تراوحت بين من أنكر وجود أيّ وسيلة حسّية بالمدرسة، وبين من اعتبر هذه الوسائل غير كافية.

والحقيقة أنّ التسجيلات الصوتية متوفرة بأشكال عدّة ومساعدة للمعاق بصريا في جميع مستوياته الدراسية، وهي متنوعة بين قصص الأطفال والقصص الهادفة والدروس المبرمجة وغيرها، بينما المكتبة الحسّية اللّمسية ناقصة التجهيز خصوصا الخرائط اللمسية المتوفرة فقط باللغة الإنجليزية، وهذا ما استهجنه العديد من المدرسين المستجوبين، ورأوا بأنّ المعاق بصريا في حاجته إلى التعليم مختلف عن غيره. فهو:

1-بحاجة لتوفير الوسائل اللّمسية بجميع أنواعها، وكذا اختيار الألفاظ السهلة الواضحة الغنيّة بالمعاني الحسيّة.

2-بحاجة إلى استخدام أسلوب اللمس المتكرر لحفظ الشكل المطلوب.

3-يحتاج أيضا إلى الإبكار في تعلم البرامج التوجيهية الخاصة.

4-يحتاج كذلك إلى توظيف أساليب التعليم التّي تعتمد على مبادئ معروفة كالتدرّج من العام إلى الخاص ومن الحّس إلى المجرد.

13-57% ممّن استجوبناهم رأوا بأنّ النظام الداخلي لمؤسستهم لا يلبّي احتياجات المعاق بصريا، وعدّدوا أهم النقائص في:

*لا تتوفر خدمة الإقامة في عطلة نهاية الأسبوع، وهو ما يسبب تأخّر وصول المتعلمين صباح كل يوم أحد.

*لا تحتوي الإقامة على منشآت رياضية، ومعلوم كم هي الرياضة مهمّة بالنسبة للمعاقين بصريا خاصة ذوي المشكلات النفسية.

*تنقصها الرعاية الشاملة لحواس المعاق بصريا عدا حاسّة البصر طبعا.

*تفتقر هذه المؤسسة للخبرات المتنوعة التّي يمكن أن يزوّد بها المعاق بصريا.

*الرقابة المفروضة على الخاضعين للنظام الداخلي تحرمهم من الشعور بالاستقلال وكذا التحرر من قيود الأسرة.

*لا توفر المؤسسة من يدرّب المعاقين على إتقان أمور النظافة الشخصية.

*لا يوجد تعامل بين هذه المؤسسة والمدارس العادية، وبالتّالي لا يتسنّى للمعاق بصريا التقرب من أقرانه المبصرين في جوّ تعليميّ متجانس.

*كما أنّ القائمين على المؤسسة لا يهتمّون بإطلاع المعاقين بصريا على المرافق التّي تحتويها هذه المنشأة.

*كما أنّ هناك نقص واضح في شعور المعاق بصريا بالأمن وعدم التفرقة في ظّل هذه المؤسسة.

14-أمّا آخر تساؤل حول المؤسسة التربوية للمعاق بصريا كان طلب تقييم شامل لما تؤديه هذه المدرسة للمتعلم، وقد انقسمت نسبة المدرسّين المستجوبة مناصفة بين من يراها مقبولة ومن يراها غير ذلك، وممّا رأته الفئة غير الراضية من مساوئ تمثّل في:

-الاكتظاظ في بعض الأقسام ونقص في الأدوات البيداغوجية.

-أنّ المؤسسة لا تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وتفرض بعض الأنشطة على الجميع.

-ينبغي أن يعاد كل نشاط يوميا ولمدة أسبوع على الأقّل حتّى يتقنه المتعلم، ويجب أن يجرى في بيئة هادئة، كما ينبغي أن يكون ممتعا للمعاق بصريا، وهذا ما لا توفّره المؤسسة.

-لا يجب إجبار الطفل المعاق بصريا على تنفيذ أيّ نشاط عندما تنقصه الدافعية. وهذا ما يتطلب من المرشد أن يكون حاسما لاستجابات أو ردود أفعال الطفل، كما يجب أن يكون قادرا على تحفيز اهتمام المعاق ودافعيته اتّجاه الأنشطة.

أمّا من ناحية الخدمات التّي تقدمها المؤسسة للمعاق بصريا فهي تشبه إلى حدٍّ ما تقدمه جّل المؤسسات التعليمية، والتّي تعمل على:

-الكشف عن ميول المتعلمين وقدراتهم واستعداداتهم.

-تنمية شخصية المعاق بصريا والعمل على تكاملها.

-تربية الطفل المعاق تربية متوازنة من جميع النواحي العقلية والجسمية والنفسية والخلقية والاجتماعية.

-تشجيع المعاق بصريا على الابتكار والتجديد.

-إعداد المعاقين بصريا لفهم التغيّرات الاجتماعية، وربط المدرسة بالحياة الواقعية وتنمية القيم الثقافية والحضارية والروحية لديهم.

-غرس روح المبادرة والتعاون في نفس المعاق بصريا.

-توسيع دائرة معارف المعاقين بصريا من خلال الرحلات والحملات التطوعية.

-تحليل النتائج الخاصة بتعليم البرايل:

15-لا تولي الأسرة الجزائرية الاهتمام بتعليم البرايل لابنها المعاق بصريا قبل دخوله العالم المدرسي، هذا ما تراه 79% من الفئة المستجوبة، كما ترى هذه الفئة أنّ الأسرة لها دور أساسي في تدريب ابنها على استخدام أدوات البرايل قبل المدرسة، وعليها أيضا مسؤولية المحافظة على سلامته من التعامل السيء مع مثل هذه الأدوات.

ويعتبر الجّو الأسري الغنّي بالتفهّم والتعامل الحسن إضافة في حياة المعاق بصريا، خاصة عندما يكون هذا الجّو متضمنا لنوع من المراقبة والعمل على تصحيح الأخطاء والتدريب المبكّر للطفل، كما أنّ التعاون بين الوالدين والمعلم يعود بفوائد جمّة على الطفل والمعلم والمدرسة.

وتلعب الأسرة دورا أساسيا في تنشئة الطفل المعاق بصريا وتربيته تربية متكاملة لتجعل منه شخصا قادرا على التعامل مع الآخرين، وهذا ما يلزم الأسرة بالتقيّد بالبرامج الإرشادية التّي تهدف إلى توثيق الروابط بينها وبين المدرسة، ليصبح كل منهما مكمّلا للآخر، ولهذا على المرشد أن يعمل على ربط الأسرة بالمدرسة ملتزما بـِ:

-السرّية: أي احتفاظ المرشد بسرّية المعاملات التّي يحصل عليها من أسرة الطفل، وعدم الإباحة بها إلّا بإذن من الوالدين.

-البعد عن التحيّز أو الاستغلال.

16-يتطلب تعليم البرايل، حتّى في أبسط صوره، وجود القلم والمسطرة واللوح المعدني أو الخشبي، وكذا وجود آلة بركنز، وذلك لما لهم من فوائد تتمثل في:

1-يعتبر قلم ولوح برايل عاملين مهمّين في تعليم اللغة البارزة وذلك كونهما:

-يساعدان على معرفة الاتّجاهات بالنسبة للمعاق بصريا، أسفل-أعلى، يمين-يسار.

-ينميّان حاسة اللمس عند المعاق بصريا، فيمكنه أن يلمس سنّ القلم أثناء انتقاله من جهة إلى أخرى (من نقطة إلى أخرى)، فيدرك الخطأ ويعمل على تصحيحه أوّلا بأوّل.

-خفيفا الوزن فيستطيع الطفل حملهما والتنقل بهما من مكان لآخر مقارنة مع آلة بركنز التّي يصل وزنها إلى ست (06) كيلو غرامات تقريبا.

-أرخص سعرا من الآلات الأخرى، وهذا يفيد العائلات ذات الدخل المتوسط والضعيف.

-يعملان على تدريب الطفل على النظام، لأنّهما يعطيانه فرصة لوضع الورقة داخل اللوحة أو المسطرة بشكل جيّد وسليم، كما يعطيانه فرصة لإعداد هامش من أعلى وأسفل الورقة.

-لا يصدران أيّ صوت أو ضجّة تزعج المعاق بصريا أو المحيطين به[1].

[1] بتصرف، محمد حامد إمبابي، المرجع السابق، ص299.

2-تعتبر آلة بركنز الكاتبة الأفضل بالنسبة لأغلب المتعلمين من ذوي الإعاقة البصرية وكذا معلميهم، وذلك لعدّة أسباب منها:

أ-تحافظ على سلامة النقاط البارزة مقارنة بطريقة الكتابة باللوح والقلم.

ب-يتوفّر بها عنصر الأمان حيث أنّ القلم قد يصيب الطفل.

ج-يمكن تصحيح الأخطاء بسهولة ويسر ودون نزع الورقة كما في اللوح والمسطرة.

د-إجراء عملية صيانة الآلة وإعادتها أفضل ممّا كانت بالمقارنة بعدم إمكانية صيانة اللوح أو القلم أو المسطرة، وقد يقوم المعاق بصريا بهذه العملية بنفسه مع التدريب عليها.

هـ- توفّر أكثر من نصف الوقت لسرعتها مقارنة باستخدام اللوح والقلم، وهذه الآلة تعتبر الأفضل تصميما والأكثر ملاءمة لطبيعة الإعاقة.

لكن ما لمسناه عند زيارتنا الميدانية، وهو ما أقرّت به 86% من الفئة المستهدفة، فإنّ المؤسسة لا توفّر جميع هذه الوسائل للمعاقين بصريا، خاصة آلة بركنز والتّي يعتبر وجودها أكثر من ضروري لتعليم البرايل، فقد كان أولى بأن تكون هناك آلة فردية لكل متعلم، ونظرا لثقل وزنها وصعوبة تنقيلها فإنّه يحتفظ بها في المؤسسة، أو يتركها المتعلم بالبيت ويتدرّب عليها. إلّا أنّ ما صدمنا فعلا هو عدم احتواء مؤسسة من حجم مدرسة العاشور لمثل هذه الآلات، وهي آلة بدائية مقارنة بما وصلت إليه الأجهزة الحديثة التّي تعمل على خدمة البرايل. أيضا ما لم نتوقعه هو رضوخ المعلمين للواقع وقبولهم بذلك، حيث رأى البعض منهم أنّ المؤسسة تتوفر على آلة بركنز واحدة، وهي غير مهمة بالنسبة لهم ويكفيهم المسطرة والقلم في التعليم.

17-معلوم أنّ التكنولوجيا قد غزت جميع مناحي الحياة، وبطبيعة الحال فإنّ البرايل قد خضعت لهذا الغزو، فظهرت الكتب الناطقة والآلات التّي تحوّل النص من الكتابة إلى القراءة الصوتية كالكروزيل، أو من الطباعة إلى البديل اللمسي كالأوبتاكون....فأيًّا من هذه الأجهزة توّفره مؤسستكم؟ وفي توقعنا للإجابة، وبناءً على نتائج السؤال السابق، فإنّه سيتّم الإجماع أنّ المؤسسة خالية منها جميعها. فمؤسسة لا توفر البركنز لا يمكن أن توفّر أيّ جهاز آخر.

لكننا بهتنا بأنّ فقط 64% وافقوا على أنّ هذه الأجهزة غائبة عن مؤسستهم، منها نسبة 21% أقرّوا بأنّهم لم يسمعوا بهذه الأسماء (الكروزيل، الأوبتاكون...) من قبل، بينما 36% الباقية ارتأت أنّ المؤسسة تحتوي على هذه الأجهزة وغيرها كثير، إلّا أنّه ورغم توفرها ينعدم استعمالها، والواقع الملاحظ أنّ مدرسة العاشور لا تستخدم أيّ تقنيات حديثة بأي شكل منها (أنظمة إنتاج برايل بواسطة الكمبيوتر، أجهزة العرض الإلكتروميكانيكية لكتابة البرايل، أجهزة تسجيل لا ورقي في لكتابة البرايل).

ورغم ذلك فهي تحتوي على بعض أجهزة الإعلام الآلي المبرمجة لكن لا يتّم استغلالها، أمّا عن الأجهزة السمعية فتحتوي المؤسسة فقط على التجهيزات القديمة، ومع ذلك فهي تساعد المعاق بصريا في:

-سرعة نقل المعلومات بالطريقة المناسبة في حالة تعذر طباعتها بالبرايل.

-عدم شغل حيّز كبير في الحفظ.

-قلة التكلفة.

-تسهيل وتيسير تقديم المعلومة خاصة لمن يعانون ضعفا في حاسة اللمس.

18-يخضع تعليم البرايل لنظام التعليم الفردي، لكن هناك من يلجأ إلى السبورة المغناطيسية ليضفي على الجو نوعا من التعليم الجماعي، 85% ممن استجوبناهم يعتبرون هذا الأسلوب غير جدّي، ويرون أنّ التعليم الجماعي للمعاقين بصريا ضرب من الخيال، ولا يمكن أن يكون فعّالا مهما كانت التقنية المستخدمة، خاصة في السنوات الأولى من التعليم.

19-92% كانت النسبة التّي لم توافق على الاستغناء عن البرايل واعتماد اللغة السمعية كسبيل أوحد لتعليم المعاقين بصريا، وذلك لأنّ طريقة برايل تختلف عن برامج الصوت كثيرا، وأي مقارنة بينهما تميل لصالح الأولى، حيث تسبّب سماعات الأذن أضرارا بالغة الأثر، وقد تسبّب أيضا مع مرور الوقت انخفاضا حادا في حاسة السمع، وربّما فقدانها. كما تتمتّع البرايل بخصوصية فريدة تسمح للمعاق بصريا بالاطّلاع والتصفح وكتابة الرسائل في حضور عدد كبير من النّاس من دون أن يلتفت إليه أحد، أو ينزعج منه أحد، أو يطلّع أحد على ما يكتب أو يقرأ.

-وتساعد البرايل على إنجاح عملية إدماج المعاق بصريا في المدارس العادية من خلال منح نظرائه من المبصرين الحق في التعليم الهادئ، بعيدا عن ضوضاء الصوت.

-وأيضا من خلال البرايل يستطيع المعاق بصريا أن يدوّن ملاحظاته داخل القسم، وأن يستمع إلى ملاحظات الآخرين ويدوّنها في آن واحد، وأن يبحث عن النقاط التّي يريدها وهو يستمع إلى زملائه.

-كما تمكّن البرايل المعاقين بصريا من التواصل تحريريا مع الآخرين، سواء من خلال أداء الامتحانات التحريرية داخل الفصل، أو من خلال مراسلة رفاقه المبصرين أو كتابة المقالات والمذكرات الخاصة.

20-وافقت 43% من الفئة المستجوبة على إمكانية وجود بديل أسهل للبرايل، ورغم أنّ هذه الفئة لم تقترح نموذجا واقعيا لذلك، لكن ما فهمناه من خلال شرحها ومحاولة توضيحها، فقد كان المقصود هو البرايل الإلكتروني، فهذا الأخير غير واضح المعالم بعد لدى هذه الفئة، فكما سبق وذكرنا جّل المؤسسات التعليمية الخاصة بالمعاقين بصريا في الجزائر لاتزال تعتمد حرف البرايل التقليدي وتتمسّك به، وهو ما يظهر في نسبة 57% التّي لا ترى له بديلا، وتعتبره لغة كاملة سهلة تعمل على خدمة المعاق بصريا ولا يمكن التنازل عنها ولا إحداث أي تغيير ولو بسيط بها.

21-أكثر من نصف الفئة المستهدفة 54% غير راضية على المستوى التعليمي للبرايل حاليا، وذلك لغياب المعينات والتقنيات المساعدة لتدريسها، ومعلوم أنّ التعلم المثمر هو ما كان مبنّيا على مواقف تعليمية تتضمن الخبرة الواقعية والحقيقية لموضوع التعلم، وذلك لكي يستطيع المتعلم أن يكوّن تصورا واضحا عن هذا الموضوع إلى أبعد حدّ ممكن، أمّا إذا لم تتوفّر الخبرة الحقيقية لسبب من الأسباب فإنّه ينصح باستخدام خبرة بديلة لموضوع التعلّم في نموذج أو عيّنة أو رسم أو خط أو شريط صوتي مسجّل يعرض على المتعلمين.

ولا ينحصر أثر استخدام الوسائل التعليمية على فهم الأشياء وعلاقتها مع بعضها، وكذا مساعدته على تنظيم تفكير المتعلم في مواقف تعليمية متعددة، بل إنّه يساعد على بلورة فكره العلمي المنظم وضرورة حل المشكلة خطوة خطوة بعد تحديدها، كما يُكسبه بعض المهارات مثل الانتباه وتركيز الفكر لما بين يديه أو لما يستمع إليه.

22-79% ممّن سألناهم حول رؤيتهم للبرايل مستقبلا، رأوا أنّها ستصمد، خصوصا إذا سخّرت التقنيات الحديثة لخدمتها، إذ أنّ مثل هذه التقنيات يمكنها أن توفّر المادة المقروءة بطريقة برايل، وتسهّل عملية تخزينها واسترجاعها، حيث يمكن إدخال وإخراج المعلومات الحاسوبية من طرف المعاق بصريا، بعد أن كان يتلقّى معظم علومه عن طريق التلقين والسمع والحفظ.

بينما رأت 21% المتبقية أنّ البرايل لا يمكنها الصمود أكثر في العقود القليلة المقبلة، ودليلهم في ذلك هو إدمان المعاقين بصريا على البرمجيات الحديثة والتّي تعتمد أغلبها على النظام الصوتي.

-الخلاصة العامة:

-إنّ المعاملة الوالدية تلعب دورا هاما في بناء شخصية المعاق بصريا، وكلّما كان الوالدان غير مهتمين، أو يشعرا بالذنب ومشاعر الأسى اتّجاه ابنهما، فإنّ هذا الأخير سيعاني اضطرابا نفسيا رهيبا يشعره بالضياع، ثمّ سرعان ما يتحول هذا الاضطراب إلى مشاعر سلبية اتّجاه نفسه تتمثّل في الدونية وعدم تقدير الذات.

-إنّ الحماية الزائدة قد تكون عقبة في نمو الطفل، وتؤثر في شخصيته من حيث العلاقات الاجتماعية والشعور بالأمن. إنّ أهّم أنواع العطف الذّي يمكن أن توفّره الأسرة للطفل المعاق بصريا وأصعبها أيضا هو أن تتجنب الحماية الزائدة بأي طريقة، وتعليمه كيف يعتمد على نفسه ليصبح مستقلا. والطفل المعاق بصريا ينمو بطريقة سوّية ويكون له شخصية مستقلة ويعيش حياة كاملة مثل المبصرين فقط إذا كان منذ الأيّام الأولى لطفولته قد بذلت جهود خاصة داخل الأسرة لتشجيعه وتنمية قدراته إلى أقصى حد. وهو مثل الأطفال المعاقين الآخرين يحتاج إلى إجراءات خاصة لحمايته، ومثل هذه الإجراءات يجب أن لا يسمح لها بأن تلغي حريته الشخصية في أن يتحرك ويلعب، حتّى إذا كان الأمر يستدعي بعض المخاطرة، وبدون ذلك فإنّه يستحيل عليه أن يحيا حياة عادية في عالم المبصرين.

-إنّ مشاعر عدم تقدير الذات عند المعاق بصريا تجعله منطويا على نفسه، وهذا الانطواء يعزله عن المجتمع، وبالتّالي يفشل في تكوين علاقات ناجحة مع غيره، فيضحى عدوانيا يهاجم لأي سبب. وتقع مسؤولية دمج المعاق بصريا في المجتمع وقبل أن تتأزّم حالته النفسية على الأسرة أوّلا، ثمّ المرشد النفسي والاجتماعي يليه المعلم وجميع العاملين بالمؤسسات الخاصة دون استثناء.

-تسيء الأسر الجزائرية معاملة ابنها المعاق بصريا عن قصد أو بدونه، وذلك نتيجة لجهلها في كثير من الأحيان بكيفية التعامل مع هذه الحالة، ويعود ذلك لعدم اهتمامها بالمرشد النفسي والتربوي وإقحامه في إصلاح العلاقة بين المعاق بصريا ومحيطه الأسري وكذا المدرسي.

-على معلم المعاق بصريا أن يكون على دراية تامّة بالواقع الأسري لجميع متعلميه، وإعطاء اهتمام أكبر لأولئك الذّين يعانون التهميش داخل الأسرة، فيتحمّل مسؤولية إدماجه ورفع معنوياته.

-إنّ ضعف قدرة المعاق بصريا على التخيل تلقي بعبء إضافي على كاهل المعلم، فيتحمّل هذا الأخير مسؤولية تقريب الصورة للمتعلم سواء بالوصف المدقق أو باستخدام نماذج مجسّمة لكل شيء ملموس، أمّا فيما يخص الأشياء المجردة فمهما بذل المعلم من جهد يبقى تحصيل المعاق بصريا بها محدود.

-يتعيّن على المعلم تنمية مهارتي السمع واللمس عند المعاق بصريا، وذلك بتقديم نماذج حسّية بارزة لكل متعلم على حدى، وكذا استخدام المعينات الصوتية التّي تساعد المتعلم غير المبصر على رفع مستواه السمعي.

-توفّر المراكز الخاصة بالمعاقين بصريا الجو الملائم لتأهيل المتعلم، ومساعدته على تجاوز إعاقته وخروجه من ظلام البصر إلى نور البصيرة، وذلك بتوفير الأجهزة الخاصة بتعليم البرايل وكذا النظام الداخلي للقاطنين بعيدا عن المؤسسات أو ذوي الظروف الخاصة. ورغم تسجيل بعض النقائص بهذه المراكز خاصة على مستوى التجهيزات، إلّا أنّها تعتبر ملائمة لتعليم المعاقين بصريا أكثر من المدارس العادية خاصة في الأطوار الأولى من التعليم.

-تحتاج البرامج الدراسية المقدّمَة للمعاقين بصريا إلى بعض التعديلات، وذلك لتكييفها مع طبيعة الإعاقة، كما يجب أن تراعي هذه البرامج الظروف السائدة وطبيعة النقائص بكل مركز.

-لاتزال البرايل في المؤسسات الجزائرية الخاصة في مراحلها الأولى، ولايزال تلقينها يتّم بالوسائل التقليدية كالمسطرة والقلم. ولا تهتّم أسر المعاقين بصريا بهذه اللغة ولا بتعليمها المبكر لابنائها. ونظرا لهذا الإهمال الأسري والمؤسساتي فإنّ التقنيات الحديثة وكذا الغزو التكنولوجي لم يؤثرا بعد في البرايل.إذ أنّ جّل معلميها ومتعلميها يجهلون حتّى مسمّيات بعض الوسائل الحديثة والتّي تعتبر في دول أخرى كدول الخليج العربي مثلا وسائل تجاوزها الزمن.

-لا يمكن الاستغناء عن البرايل أو استبدالها بأي وسيلة كانت، وذلك نظرا للخدمات الجلّية التّي تقدمها للمعاق بصريا في تقييد ما اكتسبه من معلومات. ومن المتوقع أن تشهد تطورا سريعا يشتمل على تبسيطها أكثر وكذا تسهيل تعليمها.

خاتمة

يعتبر الهدف الذّي اصطنعت من أجله اللغات أسمى وأرقى من هذه اللغات نفسها، إذ أنّه هدف به بعد إنساني بحت تمثّل في جمع شعوب العالم في لسان واحد، وبالتّالي تفاهم واتّحاد عالميان، لإزالة كل المشاحنات والصراعات الثقافية واللغوية.

ولم يتحقق هذا الهدف لأنّ اللغات الاصطناعية وببساطة لم تكن شاملة لجميع اللغات الطبيعية، فالعرب مثلا رفضوها تحت شعار "مجبر أخاك لا بطل" لأنّه من المعلوم أنّ اللغات المصطنعة بعيدة كل البعد عن اللسان العربي ما يعني صعوبة تحصيلها لديهم، وما يقال عن الشعوب العربية يعمّم على بقية الشعوب غير الأوربية كون جميع اللغات الاصطناعية أوربية (وجلّها أشبه باللاتينية).

وتجدر الإشارة إلى أنّه حتّى وإن اشتملت هذه اللغات على جميع الألسن الطبيعية، فإنّ إحلالها مكانها هو ضرب من الخيال، كون اللغات الطبيعية منها المقدسّة لدى شعوبها كالعربية، والمنعزلة عن نقاط الحداثة والتواصل العالمي ما يعني عدم إمكانية طمسها على الأقّل لدى شعوبها الأصلية التّي لا تعرف غيرها مثل بعض اللغات الإفريقية، ومنها ما تتمتع بعدد رهيب من متكلميها كالصينية مثلا ما يوحي بصعوبة التغلب عليها، وغير هذه الأسباب كثير.

أمّا عن اللغات الاصطناعية الخاصّة "البرايل" فإنّها نظام للقراءة والكتابة أكثر منها لغة، وهي لم تسعَ إلى طمس أيّ لسان، بالعكس فقد عملت على ترسيخ اللغات الأصلية لفئة المعاقين بصريا في جميع أقطار العالم. ولحفظها يجب تحسين تعليمها وذلك باخضاعه للطريقة الحديثة، وهي طريقة لا تعتمد على أسس نظرية محددة، وإنما تحاول الإفادة من مختلف إيجابيات الطرائق السابقة، وهي تفيد من طريقة التلقين عند ابن خلدون. إلى الطريقة السمعية الشفوية والطريقة الاتصالية، ولذلك جاءت خصائصها منسجمة والاتّجاهات الحديثة في تعليم اللغات، ولعلّ أبرز تلك الاتّجاهات:

-وحدة الشكل والمضمون في التعليم اللغوي : أن تدرس البرايل في ظلال نظرية الوحدة، لا نظرية الفروع، بمعنى أن اللغة مادة واحدة، لا تقوم بين أجزائها تلك الفواصل المصطنعة، ولا تعرف التمزيق والتقسيم إلى فروع مختلفة.

-التمهير: لقد أصبح تعليم اللغة يتّجه نحو التمهير، أي تعليم البرايل على أنّها مهارة، كأيّ مهارة تكتسب بالممارسة والفهم والتوجيه والتعزيز والقدوة الحسنة.

– التكامل: أي أن يخدم تعليم كل مهارة من مهاراتها الأساسية الأربع (الاستماع والحديث واللمس والكتابة) المهارات الأخرى.

– التدرّج في تقديم المهارات: أي البدء بتدريس الاستماع فالحديث فالقراءة ثمّ الكتابة.

–تحديد أهداف التعلم: فتحديد الأهداف يساعد على اختيار الطريق الأنسب لبلوغها، والوسائل المساعدة على تحقيقها، ويجنب المدرس والمتعلم كليهما الضلال والزلل.

– تنويع استخدام المواد والأجهزة التعليمية : فالمتعلمون المعاقون بصريا يتباينون في قدراتهم على التعلم، واهتماماتهم بالمواد والأجهزة التعليمية .

–الإفادة من التقانة الحديثة كالمختبرات اللغوية وبرامج الحاسوب، لاكتساب مهارة النطق السليم، وإتقان كتابة الحروف البارزة .

–تنويع أساليب التقويم: فالبرايل كلّ متكامل، والمعاقون بصريا متفاوتون في قدراتهم على امتلاك المهارات اللغوية، والتركيز في التقويم على جانب واحد من هذه المهارات عمل يجانب الموضوعية، ويناقض مبدأ ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص أمام الطلبة غير المبصرين.

–الوظيفية: أي أنّ الهدف من تعليم البرايل هو توظيفها في الحياة العملية، لا حفظها في الذاكرة.

ونخلص إلى جملة من التوصيات لكل من: معلم المعاق بصريا، المتعلم غير المبصر، القائمين على إعداد البرامج والمناهج الدراسية لفئة المعاقين بصريا، أخصائيي تكنولوجيا التعليم، الساهرين على التقويم التربوي للفئات الخاصة. ونأمل أن تجد هذه التوصيات صداها علّها تساهم ولو بقدر يسير في إنجاح تعليم البرايل وازدهار مستقبلها:

1–توعية معلمي المعاقين بصريا بأهمية ودور الوسائل التكنولوجية الحديثة في صقل مواهب المتعلمين.

2–حث معلم المعاق بصريا على اعتماد طرائق وأساليب التعلم التي تعمل على تنمية مهارات البرايل خاصة الكتابة والقراءة .

3-ضرورة تضمين برامج إعداد معلمي الفئات الخاصة بعض البرامج الحاسوبية متعددة الوسائل وطرائقها وتحديد الوقت المناسب لعرضها.

4-تدريب معلمي المعاقين بصريا على كيفية غرس الاتجاهات الإيجابية لدى تلامذتهم نحو تعلّم البرايل وتنمية مهاراتها.

5-توجيه المعلمين إلى ضرورة استخدام أساليب علمية موضوعية في تشخيص ضعف المعاقين بصريا في المهارات الكتابية.

6-توجيه معلمي غير المبصرين إلى استخدام أساليب تصحيح للأخطاء الكتابية ذات الفاعلية الأكبر بوساطة الحاسوب.

7-توعية المعلمين بأهمية الأسئلة الموضوعية والبعيدة عن إحراج المتعلم المعاق بصريا.

8-حث المعاقين بصريا على التعامل مع الوسائل التعليمية الحديثة والتقنيات وخاصة الحاسوب وكيفية التعلم من خلالها.

9-تشجيع المتعلمين المعاقين بصريا على اعتماد أسس قواعد القراءة الجهرية الصحيحة والاستماع الجيد والإفادة منهما في اكتساب مهارات البرايل.

10-توعية المتعلمين بأهمية البرايل في حياتهم وقيمتها، واعتبارها جزء من ثقافتهم، وضرورة الاهتمام باكتساب مهاراتها وفنونها، الأمر الذي يعمل على غرس اتجاهات ايجابية نحو تعلمها.

11-تدريب المتعلمين المعاقين بصريا على التعلم بشكل فردي، والتعلم في شكل مجموعات صغيرة مع مجموعة من زملائهم، وأهمية التعاون بين المتعلمين وأقرانهم وإكسابهم الاتجاه السليم نحو التعاون.

12-ضرورة مراعاة قدرة التلميذ المعاق بصريا على الاستماع عند اختيار النصوص المسموعة والمقروءة، أثناء التدريب على مهارات الاستماع والقراءة وقياسهما.

13-تدريب المتعلمين على كيفية استخلاص المعنى من النص المسموع والمقروء، وعلى مهارات التفاعل مع النصوص السمعية واللمسية.

14-مراعاة خصائص البنية المعرفية للمتعلم غير المبصر أثناء تنظيم محتوى برامج تعليم المهارات.

15-ضرورة مواءمة البناء المعرفي للنص المسموع والمقروء مع البيئة المعرفية للمتعلم المعاق بصريا بالقدر الذي ينتج نوعاً من التفاعل بين المتعلم المستمع والنص المسموع أو المقروء.

16-ضرورة استخدام برنامج الوسائل الحاسوبية المتعددة، (من صوت ولمس وحركة وبرمجيات تساعد على تعلّم البرايل بيسر وتشويق)، وذلك لتنمية بعض مهارات الاستماع والقراءة والكتابة.

17-الحث على أهمية إعادة صياغة وبرمجة الكتب الخاصة بالبرايل، في شكل برامج حاسوبية متعددة الوسائل، وبشكل مترابط وتنظيم معين يتناسب مع خصائص المعاقين بصريا.

18-التركيز على تنظيمات المناهج وأساليب التدريس الحديثة الفعالة، المتضمنة لبدائل وخيارات مناسبة لجميع المتعلمين غير المبصرين، ومراعاة الفروق الفردية بينهم.

19-تدريب واضعي المناهج والبرامج على بناء الوحدات التعليمية الصغيرة، المتضمنة للأهداف والأنشطة الملائمة لطبيعة المعاق بصريا إضافة إلى أساليب تقويم وتغذية راجعة، وأساليب التفاعل المطلوبة.

20-حث القائمين على تصميم برامج تعلم البرايل على التركيز على مهارات الاستماع واللمس، وذلك ضمن إعداد مواقف تعليمية تناسب أسلوب التعلم الخاص داخل المجموعات الصغيرة.

21-ضرورة إعداد برامج تعليمية لتنمية مهارات الاستماع واللمس بشكل تكاملي ومترابط في جميع مراحل التعليم وخاصة في المرحلة الأولى.

22-وجوب العناية بإتاحة مواقف متعددة تمارس من خلالها الأنشطة بشكل جماعي، وبصورة فردية، لتنمية مهارات الاستماع لدى المعاق بصريا مثل:(الاستماع إلى آيات القرآن الكريم، والأناشيد، وتقليد الأصوات، والأحاديث المباشرة، وبعض الأشعار المغناة المصحوبة بألحان موسيقية).

23-ضرورة تجهيز مكتبة المدارس الخاصة ببعض شرائط (الكاسيت) وأسطوانات الليزر المضغوطة(CD)، وبعض القصص والروايات المطبوعة بالبرايل، التي تحمل مواد تعليمية مسموعة ومقروءة، تشتمل على جميع برامج تعلم البرايل لتشكل بالنهاية المكتبة الالكترونية الخاصة بتعليم اللغة البارزة.

24-ضرورة عقد مسابقات بين المعاقين بصريا فهي تساعدهم على تنمية مهاراتهم في التعليم.

25-إعداد مجموعة متنوعة من الأنشطة التي تنّمي مهارات البرايل، باستخدام التكنولوجيا المتعددة الوسائط، وإعداد مكتبة رقمية للأنشطة داخل معمل التكنولوجيا الحديثة.

26-ضرورة حضور دورات تدريبية، تساعد أخصائي تكنولوجيا التعليم، على تصميم عناصر الوسائط المتعددة وإنتاجها، من صور متحركة ملموسة أو ناطقة، ونصوص مكتوبة بالبرايل، ورسومات بارزة، مع توفير الأجهزة المساعدة على إدخال المادة التعليمية الخاصة بالمعاق بصريا.

27-عقد دورات تدريبية لمتخصصي تكنولوجيا التعليم، تحت إشراف فريق عمل متكامل يضم خبراء في تكنولوجيا التعليم، والمناهج، وطرائق التدريس، وبعض موجهي البرايل بهدف مساعدة الأخصائيين على إنتاج برامج حاسوبية خاصة بالمعاق بصريا، وذات خصائص فنية وتربوية وأكاديمية عالية.

28-الاهتمام باستخدام الاختبارات التحصيلية التي تقيس الجانب المعرفي لدى المعاق بصريا، إلى جانب الاختبارات الأدائية، لأن مهارات الاستماع والقراءة تشتمل على جوانب معرفية تتصل بالأسس النظرية للمهارة، ومن هنا وجب التكامل عند قيس مهارات اللغة.

29-مراعاة التوازن بين المجالات السلوكية المختلفة أثناء عملية التقويم، فلا تقتصر على تقويم الجوانب المعرفية، والمهارية فحسب، بل يجب مراعاة الجوانب الوجدانية والتّي تعتبر سلبية عند المعاق بصريا في أغلب الأحيان، وكذا قياس اتجاهات متعلمي البرايل باستخدام التكنولوجيا الحديثة.

30-تأكيد دور التقويم الذاتي بوصفها خطوة من خطوات بناء (النماذج)، حيث يتم الإجابة عن أسئلة (النموذج) ذاتياً، وللمتعلم المعاق بصريا الإجابة عن أسئلة الاختبار مرات عديدة متكررة، هذا بالإضافة إلى التقويم الجماعي الذي يتم بعد تطبيق تجربة الدراسة، والذي يتم فيها معالجة درجات المتعلمين غير المبصرين في ضوء معالجة إحصائية.

الملاحق

-الملحق رقم 01:

A SOUND GUIDE TO VOLAPÜK

The alphabet of **VOLAPÜK** has 27 letters, which are :

a, ä, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, o, ö, p, r, s, t, u, ü, v, x, y, z = 8 vowels and 19 consonants.

PLEASE REMEMBER THAT EVERY SINGLE VOWEL AND CONSONANT MUST BE PRONOUNCED CLEARLY !

The VOWELS are pronounced in the following manner :

A as in l**Ard** O as in r**O**te

Ä as in m**È**re **Ö** as in French j**EU**

E as in b**E**d **U** as in s**OO**n

I as in b**EE**r **Ü** as in French r**UE**

The **CONSONANTS** are pronounced as follows :

B as in **B**all **N** as in **N**ame

C as in **C**HarGE* **P** as in **P**ill

D as in **D**ull **R** as in **R**ain

F as in **F**ile **S** as in **S**ingle

G as in **G**oal **T** as in **T**ale

H as in **H**ill **V** as in **V**ale

J as in **S**hoe **X** as in **F**iX

K as in **K**ettle **Y** as in **Y**ell

L as in **L**ake **Z** as in biDS/biTS*

M as in **M**an * = Midway between the two sounds.

In Volapük, **EVERY SINGLE LETTER, INCLUDING EVERY SINGLE VOWEL**, must be sounded !

Practise now with the numbers from 1 to 10 :

BAL, TEL, KIL, FOL, LUL, MÄL, VEL, JÖL, ZÜL, DEG

Practise these words of **ONE SYLLABLE** :

FLOR = flower; HIT = heat; FLUK = fruit; NIF = snow

In words of **MORE THAN ONE SYLLABLE**, it is **THE LAST SYLLABLE** which takes the stress :

FLOR**ÜP** - flower-time = Spring

HIT**ÜP** - heat-time = Summer

FLUK**ÜP** - fruit-time = Autumn

NIF**ÜP** - snow-time = Winter

Try **TWO CONSECUTIVE VOWELS**: REIN = **rain** (pronounced : RAY-**EEN**)

TOOD = **car** (pronounced : TOH-**OHD**)

Try **THREE CONSECUTIVE VOWELS** : NEAI = never (pronounced : NE-AH-**EE**)[1]

[1] http://xn--volapk-7ya.com/IntroToVolapuk.pdf , 24 avril 2016, 16:10.

-الملحق رقم 02: الهدف الحقيقي لاصطناع الإسبرانتو

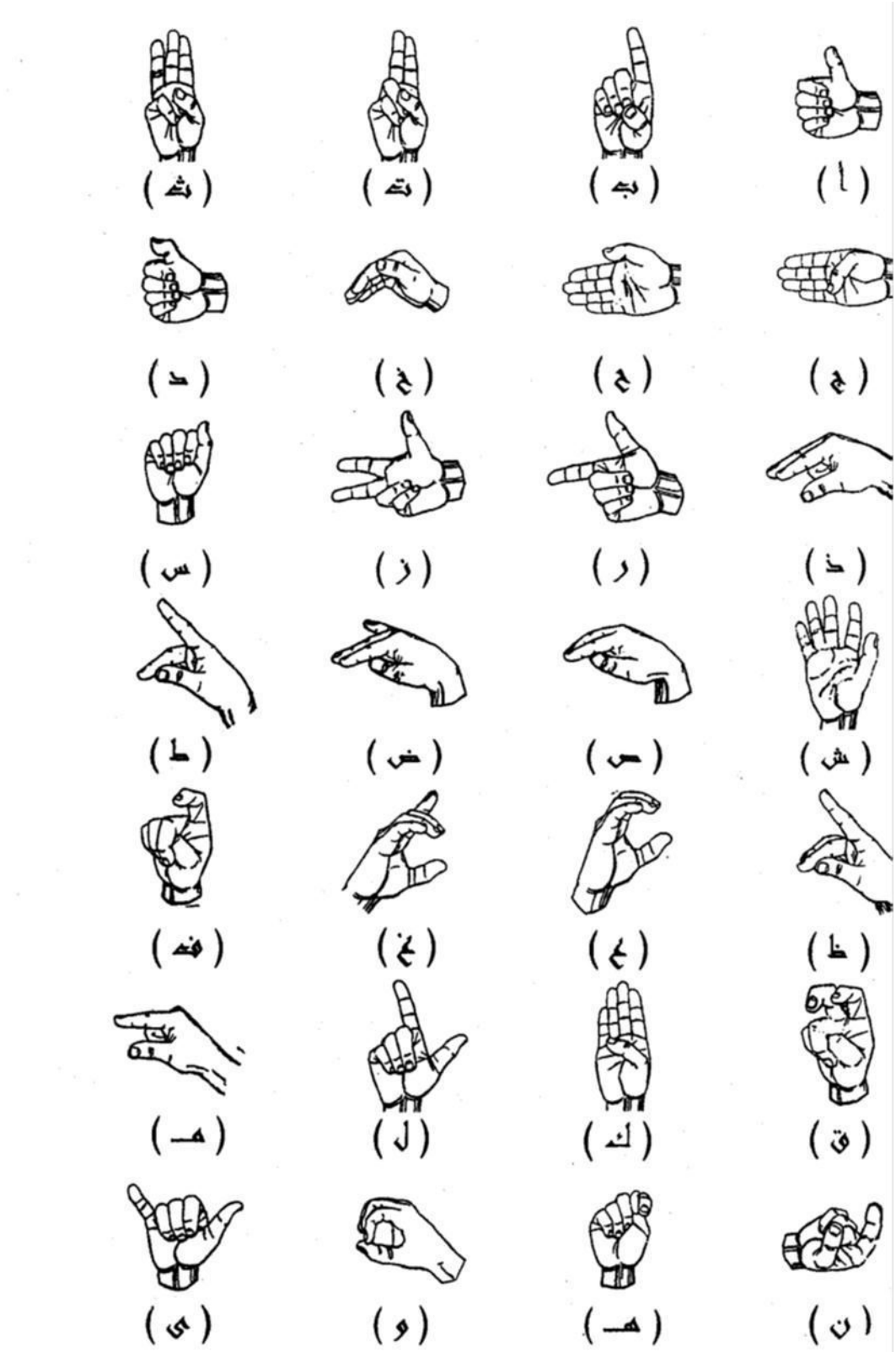
زامنهوف (مؤسس الإسبرانتو): طبيب عيون يهودي ولد سنة 1859 بمدينة "Byalistok" بالحدود البولندية الليتاوية، مات سنة 1917 ، واشتهرت هذه المدينة بسبب كثرة الجالية اليهودية المقيمة بها في ذلك العصر.. ما يعني أنّ زامنهوف عاش في عهد بدأ فيه اليهود يتحركون عالميا. لقد كان متديّنا ومتعصبا لليهودية ومن عائلة ثرّية جدا، وفي رسالة له سنة 1905 للفرنسي "A.Michaux" كشف عن حقيقتة وهدفه، حيث يقول زامنهوف في هذه الرسالة: "إنّني أشعر بالحزن والأسى وأتألّم فعلا عندما أعرف أنّ الله أمرني كبقية اليهود أن أعبده وأدعو له بلغة قديمة قد دفعت منذ زمان، إنّي أتألم عندما أرى أبناء ديني منتشرين في كل أنحاء العالم ولذا إنّنا في حاجة للغة جديدة تجمع بيننا".

بهاء الله، صاحب دين البهائيين، الخليط من البوذية والمسيحية والإسلام (والذّي أصدرت محكمة دينية مصرية حكما يوم 10 ماي 1925 يتضمن تكفير البهائيين ونفي علاقتهم بالإسلام)...الذّي ادّعى أنّ دينه عالمي في رسالة للملكة فيكتوريا والملوك والرؤساء الغربيين بين سنة 1865 و1875 نادى بتأسيس محكمة دولية (ما يشابه مجلس الأمن الآن أو محكمة لاهاي، ونادى أيضا بمحكمة دولية لمنع نشر الأسلحة...

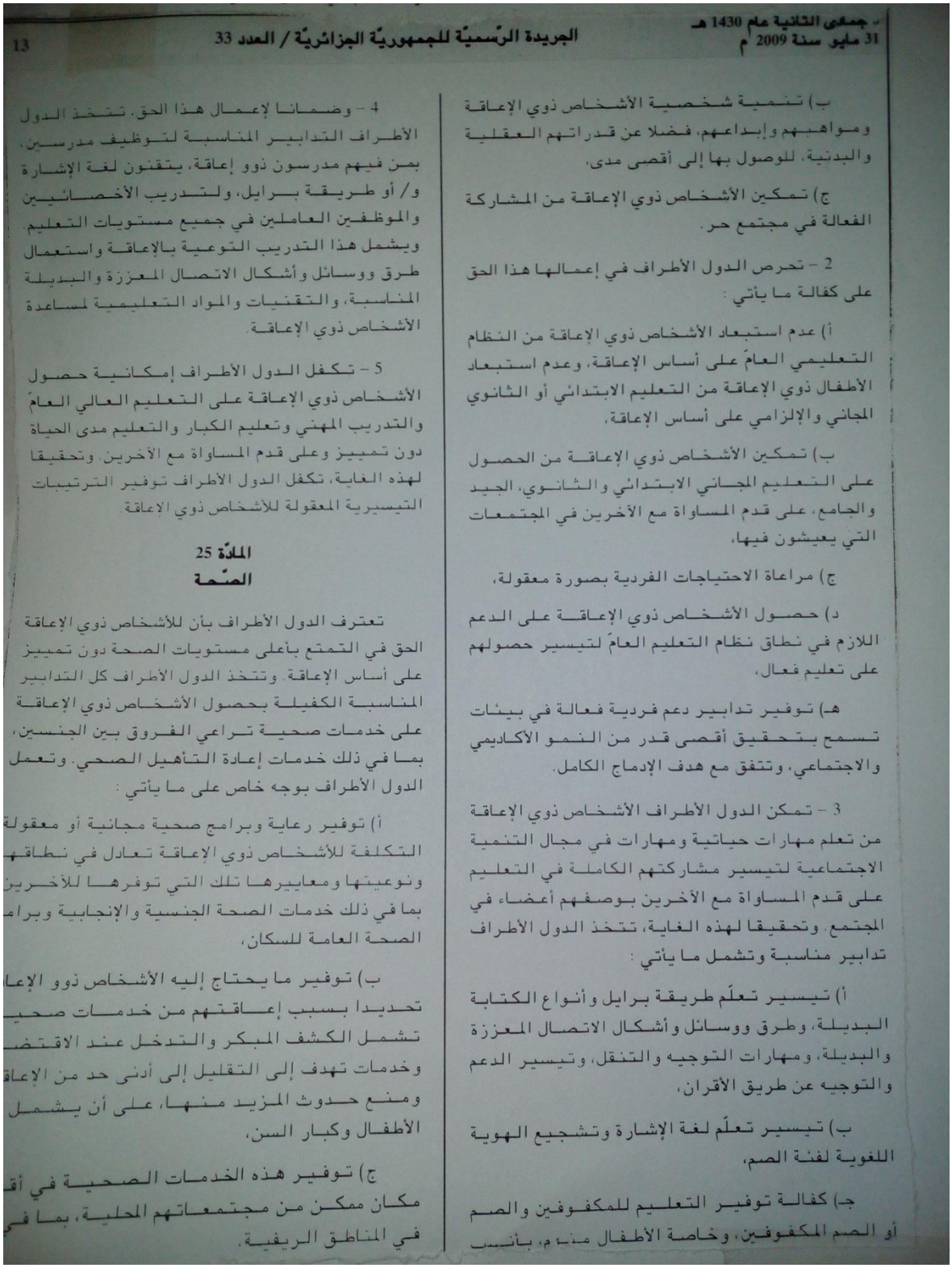
لقد حاول بهاء الله إقناع الغرب على خلق لغة عالمية، فاغتنمت فيكتوريا سذاجته وطلبت منه التعامل مع زامنهوف لخلق هذه اللغة وتعاونا فعلا، لكن بهاء الله الذّي حاول ضرب الدّين بتشجيع من فيكتوريا وحاول دمج كل ماهو غربي وشرقي ونادى بالدولة العالمية وكان يحلم بها...رفض في الأخير الإسبرنتو واتّهم زامنهوف بالتعصب الديني[1].

[1] عبد السلام زيّان، منتديات واتا الحضارية، 2007/04/20:
http://www.wata.cc/formus/formus.php?s=obc3c042257c4f515795b4af468de.

-الملحق رقم 03: الحروف الأبجدية بلغة الإشارة



-الملحق رقم 04: حق المعاقين الجزائريين في التعليم في الجريدة الرسمية



ب) تنمية شخصية الأشخاص ذوي الإعاقة ومواهبهم وإبداعهم، فضلا عن قدراتهم العقلية والبدنية، للوصول بها إلى أقصى مدى،

ج) تمكين الأشخاص ذوي الإعاقة من المشاركة الفعالة في مجتمع حر.

2 - تحرص الدول الأطراف في إعمالها هذا الحق على كفالة ما يأتي :

أ) عدم استبعاد الأشخاص ذوي الإعاقة من النظام التعليمي العامّ على أساس الإعاقة، وعدم استبعاد الأطفال ذوي الإعاقة من التعليم الابتدائي أو الثانوي المجاني والإلزامي على أساس الإعاقة،

ب) تمكين الأشخاص ذوي الإعاقة من الحصول على التعليم المجاني الابتدائي والثانوي، الجيد والجامع، على قدم المساواة مع الآخرين في المجتمعات التي يعيشون فيها،

ج) مراعاة الاحتياجات الفردية بصورة معقولة،

د) حصول الأشخاص ذوي الإعاقة على الدعم اللازم في نطاق نظام التعليم العامّ لتيسير حصولهم على تعليم فعال،

هـ) توفير تدابير دعم فردية فعالة في بيئات تسمح بتحقيق أقصى قدر من النمو الأكاديمي والاجتماعي، وتتفق مع هدف الإدماج الكامل.

3 - تمكن الدول الأطراف الأشخاص ذوي الإعاقة من تعلم مهارات حياتية ومهارات في مجال التنمية الاجتماعية لتيسير مشاركتهم الكاملة في التعليم على قدم المساواة مع الآخرين بوصفهم أعضاء في المجتمع. وتحقيقا لهذه الغاية، تتخذ الدول الأطراف تدابير مناسبة وتشمل ما يأتي :

أ) تيسير تعلّم طريقة برايل وأنواع الكتابة البديلة، وطرق ووسائل وأشكال الاتصال المعززة والبديلة، ومهارات التوجيه والتنقل، وتيسير الدعم والتوجيه عن طريق الأقران،

ب) تيسير تعلّم لغة الإشارة وتشجيع الهوية اللغوية لفئة الصم،

ج) كفالة توفير التعليم للمكفوفين والصم أو الصم المكفوفين، وخاصة الأطفال منهم، بأنسب

4 - وضمانا لإعمال هذا الحق، تتخذ الدول الأطراف التدابير المناسبة لتوظيف مدرسين، بمن فيهم مدرسون ذوو إعاقة، يتقنون لغة الإشارة و/ أو طريقة برايل، ولتدريب الأخصائيين والموظفين العاملين في جميع مستويات التعليم. ويشمل هذا التدريب التوعية بالإعاقة واستعمال طرق ووسائل وأشكال الاتصال المعززة والبديلة المناسبة، والتقنيات والمواد التعليمية لمساعدة الأشخاص ذوي الإعاقة.

5 - تكفل الدول الأطراف إمكانية حصول الأشخاص ذوي الإعاقة على التعليم العالي العامّ والتدريب المهني وتعليم الكبار والتعليم مدى الحياة دون تمييز وعلى قدم المساواة مع الآخرين. وتحقيقا لهذه الغاية، تكفل الدول الأطراف توفير الترتيبات التيسيرية المعقولة للأشخاص ذوي الإعاقة.

المادّة 25
الصّحة

تعترف الدول الأطراف بأن للأشخاص ذوي الإعاقة الحق في التمتع بأعلى مستويات الصحة دون تمييز على أساس الإعاقة. وتتخذ الدول الأطراف كل التدابير المناسبة الكفيلة بحصول الأشخاص ذوي الإعاقة على خدمات صحية تراعي الفروق بين الجنسين، بما في ذلك خدمات إعادة التأهيل الصحي. وتعمل الدول الأطراف بوجه خاص على ما يأتي :

أ) توفير رعاية وبرامج صحية مجانية أو معقولة التكلفة للأشخاص ذوي الإعاقة تعادل في نطاقها ونوعيتها ومعاييرها تلك التي توفرها للآخرين بما في ذلك خدمات الصحة الجنسية والإنجابية وبرامج الصحة العامة للسكان،

ب) توفير ما يحتاج إليه الأشخاص ذوو الإعاقة تحديدا بسبب إعاقتهم من خدمات صحية تشمل الكشف المبكر والتدخل عند الاقتضاء وخدمات تهدف إلى التقليل إلى أدنى حد من الإعاقة ومنع حدوث المزيد منها، على أن يشمل الأطفال وكبار السن،

ج) توفير هذه الخدمات الصحية في أقرب مكان ممكن من مجتمعاتهم المحلية، بما في ذلك في المناطق الريفية.

-الملحق رقم 05: لمحة عن اختبار كاليفورنيا للشخصية

1-اختبار الشخصية السوية (كاليفورنيا): أعدّ هاريسون.ج.غوف Harrison.G. Gough هذا الاختبار عام 1952، ونشره للتطبيق العملي عام 1957، وأجريت المراجعة النهائية له عام 1969، ويستخدم مع الأسوياء من سن 12-70عاما ،للكشف عن خصائص الشخصية.

ويتكون الاختبار من أربعمائة وثمانين بندا، ويصحح آليا بواسطة الكمبيوتر، وينفع تطبيقه على فئات الأحداث وذوي الميول اللااجتماعية (السيكوباتيين). وينقسم إلى أربعة مقاييس وهي:

أ-مقاييس العلاقات الاجتماعية، تتضمن ستة أبعاد هي: السيطرة، القدرة على بلوغ المكانة الاجتماعية، الميل الاجتماعي، الحضور الاجتماعي، تقبل الذات، الشعور بالسعادة والرضا النفسي.

ب- مقياس المسؤولية والنضج الاجتماعي، ويحتوي ستة أبعاد هي: المسؤولية، المجاراة والنضج الاجتماعي، ضبط الذات-التحكم في النفس، التسامح، إظهار الذات فى صورة مقبولة اجتماعيا، مجاراة النمط الاجتماعي الشائع.

ج-مقياس القدرة على التحصيل والكفاية العقلية، ويتضمن ثلاثة أبعاد: إجادة الإنجاز، الاستقلال في الإنجاز، الكفاية العقلية.

د-مقياس المزاج النفسي والميول: ويتضمن ثلاثة أبعاد هي: العقلية السيكولوجية، المرونة، الأنوثة.

وينبغي الإشارة إلى أنّ كثيرا من وحدات هذا الاختبار تمّ اختيارها من اختبار مينسوتا متعدد الأوجه، والإجابة فيها تكون ب**نعم** أو **لا**، ومدة التطبيق بين 45-60دقيقة. وقد تمّ إجراء المعايير لهذا الاختبار على عينة قوامها 6000 ذكر، و 7000أنثى ،وتمّ حساب الثبات للمقياس بطريقة إعادة التطبيق.

2-اختبار الشخصية (كاليفورنيا) للأطفال: يهدف هذا الاختبار لقياس أهم النواحي الشخصية لدى الأطفال فيما عدا الاستعدادات العقلية، والتحصيل الدراسي، والمهارات التعليمية المكتسبة من الأسرة أو المدرسة. وقد ألّف اختبار الشخصية للأطفال California Test of Personality كل من تايغس وكلارك وثوروبClark and Thorpe, T ges عام 1941 ويقيس الاختبار أبعاد التكيف العام الشخصي والاجتماعي على هذا النحو:

-التكيف الشخصي ويحتوي على: اعتماد الطفل على نفسه، إحساس الطفل بقيمته، شعور الطفل بحريته، شعور الطفل بالانتماء، التحرر من الميل للانفراد، الخلو من الأعراض العصابية.

-التكيف الاجتماعي ويحتوي على: المستويات الأخلاقية والاجتماعية، المهارات الاجتماعية، التحرر من الميول المضادة للمجتمع، العلاقات في الأسرة، العلاقات في المدرسة، العلاقات في البيئة المحلية.

وللاختبار صورتان متكافئتان، وتندرج كل صورة في خمس مستويات رياض الأطفال إلى الجامعة إلى الرشد، ويحصل المفحوص من خلال إجاباته على فقرات الاختبار على (12) درجة تغطى 12 مجالا مثل الإحساس بالقيمة الشخصية والميول الانسحابية، والمهارات الاجتماعية، والعلاقات المدرسية، وتستخرج من هذه الدرجات الجزئية درجة عامة للتوافق كما يمكن استخراج درجة للتوافق الشخصي وأخرى للتوافق الاجتماعي، وبذلك يحصل المفحوص من هذا الاختبار في النهاية على 15درجة مختلفة[1].

[1] من ويكيبيديا.

-الملحق رقم 06: لمحة عن مقياس وكسلر لذكاء الأطفال[1]:

إن موضوع قياس الذَّكاء من الموضوعات التي حَظِيت باهتمامٍ متزايد من قِبَل العلماء والباحثين منذ بدايات القرن المنصرم، لِمَا له من أهمية بالغة في تصنيف الأفراد. وتهدفُ هذه الورقة إلى التعرُّف على الخصائص السيكومترية الأصلية لمقياس وكسلر للذكاء، من حيث: الصدق، والثبات، وفاعلية فقرات المقياس في صُوَرِهِ المعدلة والمعربة في بعض البيئات العربية؛ إذ يُعَدُّ مقياس "وكسلر" من أهم مقاييس الذكاء، ومن أهم الأدوات التي تُستخدَم في التشخيص بالنسبة للقدرة العقلية العامَّة، وللكشف عن الأطفال الموهوبين وغير الموهوبين.

وسنتعرَّض لمفهومِ الذِّكاء، ومن ثَمَّ التعريف بمقياس "وكسلر" لذكاء الأطفال، من حيث وصف القياس بتعريف موجز لكل قياس من المقاييس الفرعية بصورته الأصلية؛ (المقاييس اللفظية – الاختبارات الأدائية)، ثم سنتعرَّض للخصائص السيكومترية له، ومن ثَمَّ تصحيح المقياس، منتهين بعرضٍ لأمثلة من مقياس وكسلر، والله الموفِّق.

مفهوم الذكاء:

يشير القريوتي (1980) إلى أن الذكاء يُعتَبر مفهومًا افتراضيًّا عامًّا يتضمَّن الوظائف العقلية والمركبة؛ لذلك لا يمكن ملاحظته، وإنما نستدل عليه من خلال مظاهره الخارجية؛ مثل أشكال السلوك التي يتم ملاحظتُها في البيئة التي يعيش فيها الإنسان.

وقد تعدَّدت التعريفات للذكاء وتبايَنت، وكان من بين التعريفاتِ للذكاء تعريفُ "وكسلر" الذي انطلق فيه من أن (الذكاء هو القدرة الكلية لدى الفرد على التصرف الهادئ، والتفكير المنطقي، والتفاعل المجدي مع البيئة)؛ (في: القريوتي 1980).

وعلى الرغم من التباين وعدم الاتفاق على تعريف الذكاء، فإن العلماء لا يزالون يقومون بصياغةِ مقاييسَ لقياس الذكاء؛ لكي يتمَّ التمييز بين الأذكياء والعاديين، وقد استخدمت لمعرفة موقع الفرد بالنسبة لمجموعة في المدرسة أو أي مجال يستخدم فيه المقياس، ولأهمية المقاييس المستخدمة لقياس الذكاء فقد كان الاهتمام واضحًا بتطوير بعض مقاييس الذكاء في منطقتنا العربية.

[1] موسى نجيب معوض، مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، 2014/02/04، 07:37/http://www.alukah.net

تعريف بمقياس وكسلر لذكاء الأطفال، المنقح في صورته الأمريكية[1]:

نُشِر مقياس وكسلر لذكاء الأطفال سنة 1949م كمقياسٍ فردي لقياس ذكاء الأفراد سن (5 – 16) سنة. وتجدر الإشارة إلى أن مقياس وكسلر لذكاء الأطفال المنقَّح قد مر بثلاث مراحل؛ هي:

1–مرحلة مقياس وكسلر بليفو "1" عام 1939، ومقياس بليفو"11" 1944م.

2–مرحلة تطوير وكسلر لمقياسه لذكاء الأطفال، وجاء نتيجة نجاح مقياس وكسلر بليفو بجزأيه.

3–مرحلة تطوير مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، ونشر صورة منقحة عام 1974م.

ويشير عليان (1988) إلى أنَّ عملية التنقيح للاستفادة من نتائج الدراسات التي نُشِرت على مدى خمسة وعشرين عامًا، وكانت الصورة المنقحة قد تضمنت 72% من مجموع الفقرات الأصلية، وبقيت 64% بدون تعديل، و8% أُجرِي عليها تعديلات أساسية.

وبما أن الحديث عن تطوير مقياس وكسلر، فلا بد من استعراض الفروق:

1–بترتيب الفقرات: عام 1949 في حين أن الصورة المعدلة عام 1974 رتبت فيه الفقرات على ضوء إجراءات التطبيق حيث يقدم اللفظي أولاً ثم الأدائي.

2–إجراءات التطبيق: حذفت بعض الفقرات واقتصر التطبيق على الفقرات التي تم تنقيحها.

3–حساب نسبة ذكاء المفحوص: صورة 1974 تم التركيز على حساب درجة المفحوص عن طريق تحويل الدرجة الخام إلى درجة معياريه ثم نسبة ذكاء.(IQ)

كما أن من أسباب تطوير مقياس وكسلر أنه كان هناك فروق بينه وبين مقياس بينيه؛ ذلك أن بينيه انطلق في اختباره من أساس لغوي، ولم يعطِ أي أهمية للجانب الأدائي بصورة عامة، ونتيجة لذلك، فإن وكسلر اهتم بالجانب اللفظي والأدائي معًا.

[1] المرجع السابق.

تعريف موجز لكل مقياس من المقاييس الفرعية بصورته الأصلية كما يشير إليها القريوتي[1]:

تألَّف المقياس في صورته الأصلية من اثني عشر مقياسًا فرعيًّا (عشرة منها في التطبيق العادي، واثنان يستعملان كاختبارات احتياطية، وقد صنِّفت في مجموعتين:

أ- المقاييس اللفظية(Verbal Scales) :

1-المعلومات العامة(Information Test) :

يتكوَّن هذا الاختبار من ثلاثين فقرة، مرتبة تصاعديًّا حسب مستوى صعوبتها، وتمثِّل هذه الفقرات مدى واسعًا من المعرفة، بحيث تعطي استجاباتُ الطفل مؤشرًا حول معلوماته العامة، خاصة الثقافية والاجتماعية، ويقيس هذا الاختبار القدرةَ على الفهم وترابط الأفكار، والاستيعاب اللفظي والذاكرة بعيدة المدى.

2-المتشابهات(Similarities Test) :

أ- المتناظرة: هي أربع فقرات، كل فقرة تحتوي على جملتين خبريتينِ؛ بحيث تكون الجملة الثانية مكتملةً، ويُطلَب من المفحوص إكمالها بالكلمة المناسبة؛ لقياس العَلاقة المتضمنة في الجملة الأخرى.

ب- المتشابهات: اثنتا عشرة فقرة، تتضمَّن شيئينِ أو فكرتين، بحيث يُطلَب من المفحوص معرفة الشبه بينهما.

3-الحساب(Arithmetic Test) :

يتكوَّن الاختبار من 18 مسألة حسابية تقدم شفهيًّا للمفحوص، ويُطلَب منه تقديم الإجابة دون استخدام القلم والورقة، ويكون الحل ضمنَ زمن محدَّد، ويقيس هذا الاختبار قدرةَ المفحوص على التطوُّر المعرفي من خلال التعرُّف على مدى قدرته على التعامل مع المفاهيم، والعمليات الحسابية المختلفة من خلال التركيز والانتباه.

[1] المرجع السابق.

4-المفردات:(Vocabulary Test)

يتكوَّن هذا الاختبار من 32 مفردة مرتبة تصاعديًّا حسب مستوى التجريد الذي تتضمَّنه، ويعكسُ هذا المقياسُ القدرةَ على التعلُّم، ورصيد المفحوص من المعلومات والذاكرة وتطوُّر اللغة عند المفحوص، ويُطلَب من المفحوص أن يعبِّر شفهيًّا عن معنى المفردة.

5- الاستيعاب(Comprehension Test) :

يتكوَّن هذا الاختبار من 17 فقرة مرتبة تصاعديًّا، تَقِيس القدرة على فهم المواقف السلوكية، ومعظمها تمثِّل مواقف اجتماعية.

6-إعادة الأرقام(Digit Test) :

يُعتَبر هذا الاختبار من الاختبارات الاحتياطية، ويتكوَّن من جزءين:

الأول: يتكوَّن من مجموعة من الأرقام تتزايد من 3 - 9، والمطلوب إعادتُها بنفس الترتيب الذي قدِّمت فيه.

الثاني: يتكوَّن من مجموعة من الأرقام تتزايد من 2 - 8، والمطلوب إعادتها بعكس الترتيب الذي قدِّمت فيه، ويعكس الأداءُ على هذا المقياس قدرةَ المفحوص على الانتباه وسَعَة الذاكرة قصيرة المدى.

ب- الاختبارات الأدائية(Performance Scales) :

1-تكميل الصور(Picture Completion) :

يتكوَّن هذا الاختبار من 26 صورةً مأخوذة من الحياة العادية، ويُطلَب من المفحوص تحديدُ جزءٍ هام مفقود في كل صورة، ويعكس الأداء على المقياس قدرةَ المفحوص على التمييز بين التفاصيل الهامة وغير الهامة.

2-ترتيب الصور(Pictures Arrangement) :

يتألَّف هذا الاختبار من 12 مجموعة من الصور مرتبة تصاعديًّا ويتم اختيار صور، يُطلَب من المفحوص القيامُ بتعليقات اجتماعية قد تكون لها دلالاتٌ معيَّنة، ويطلب من المفحوص أن يضع كل صورة في

ترتيبها الصحيح ضمن مجموعة من الصور التي تمثّلها، ويعكس الأداء قدرةَ المفحوص على التوقع والقدرة على التنظيم البصري.

3-تصميم المكعبات(Blocks Design) :

يتكوَّن هذا الاختبار من 11 فقرة؛ حيث تُعرَض على المفحوص صورةٌ ملوَّنة بالأحمر والأبيض، ويُطلَب منه باستخدام المكعَّبات التي أمامه أن يقوم بتجميع التصميم؛ بحيث يكون ملائمًا للتصميم الذي يراه في الصورة، ويعكس القدرة على التحليل والتركيب والقدرة على التمييز الحركي البصري والتنظيم الإدراكي.

4- تجميع الأشياء(Objects Assembly):

يتكوَّن من أربعة أشياء، يُطلَب من المفحوص تجميعُ القطع التي أمامه لتكوِّنَ الشكل الذي يُعرَض عليه: (الفتاة) 7 قطع، السيارة (7 قطع)، ويعكس الأداء على هذا المقياس القدرةَ على التنظيم الإدراكي.

5-الترميز(Coding Test) :

يتكوَّن هذا الاختبار من جزءين:

الأول: للأطفال الذين أعمارهم أقل من ثماني سنوات.

الثاني: للأطفال الذين أعمارهم أكثر من ثماني سنوات.

6-المتاهات(Mazes Test) :

يعتبر هذا الاختبار من الاختبارات الاحتياطية، ويتكوَّن من تسع متاهات مرتَّبة تصاعديًّا؛ بحيث يُطلَب من المفحوص أن يجدَ طريقة إلى خارج المتاهة باستخدام قلم الرصاص، ويعكس الأداء القدرةَ على التخطيط والتنظيم الإدراكي.

-الملحق رقم 07: لمحة عن مقياس ستانفورد-بينيه للذكاء[1]:

يُعتَبر اختبار "بينيه" للذكاء من أشهرِ اختبارات الذكاء؛ وذلك لأنه كان أولَ اختبار حقيقي يعدُّ لهذا الغرض، وهو مقياس أعدَّه اثنانِ من علماء النفس، وهو مقياس علمي متدرِّج؛ ليتناسَب مع السنِّ والقدرات العقلية التي تنمو في الطفل كلما تدرَّج في عمره.

وقد أعدَّه "بينيه" 1905 بالتعاون مع سيمون؛ وذلك عندما طلبتْ منه وَزارةُ المعارفِ الفَرَنسية إعدادَ وسيلةٍ موضوعية لعزل وتصنيف ضعاف العقول، وقد مرَّ الاختبار بمراحل متعددة، وظهرت له تعديلات مختلفة قام بها بينيه بنفسه عام 1908 و1911.

والاختبار الأصلي لبينيه يتكوَّن من 30 اختبار، شمل التآزر البصري - التمييز الحسي - مدى ذاكرة الأرقام - بيان أوجه التشابه بين الأشياء - وتكملة الجمل... وغيرها.

وفي تعديل اختبار بينيه عام 1908 تم فيه تصنيف الاختبارات إلى مستويات متدرجة في الصعوبة حسب مستويات الأعمار، ابتداءً من سن 3 سنوات حتى 12سنة، وبذلك تضمَّن الاختبار عددًا من الاختبارات الفرعية لكل سنٍّ فيما 3 - 12 سنة، ونتيجةً لهذا التصنيف أمكن استخدام الاختبار في تحديد المستوى الارتقائي الذي وصل إليه الطفل، وقد عبَّر عن ذلك بالعمر العقلي، وهو أوَّل نوعٍ من المعايير التي استخدمت في اختبارات الذكاء، فأهم تعديل لهذا الاختبار (اختبار بينيه) هو التعديل الذي قام به ترمان Termanالذي أخرجه تحت اسم "ستانفورد - بينيه"؛ وذلك نسبةً لجامعة ستانفورد الذي يعمل فيها ترمان.

وصف المقياس:

يتكوَّن المقياس "ستانفورد - بينيه" من صندوقٍ يحتوي على مجموعة من اللُّعَب، تستخدم مع الأعمار الصغيرة، وكتيِّبينِ من البطاقات المطبوعة، وكراسة لتسجيل الإجابات، وكراسة للتعليمات، وكراسة معايير التصحيح.

[1] موسى نجيب معوض، مقياس ستانفورد بينيه للذكاء ، 2014/02/11، 15:26/http://www.alukah.net

الخصائص العامة التي تميز بها اختبار ستانفورد – بينيه[1]:

أولاً: جوانب القوة في اختبار ستانفورد – بينيه:

- اختبار بينيه هو أولُ اختبار حقيقي وُضِع لقياس الذكاء؛ حيث إنه لا يزال يُتَّخذ محكًّا لحساب صدق الاختبارات.

- أول مقياس يستخدم العمر العقلي كوحدة للقياس.

- يقيس الاختبار القدرةَ الحالية للفرد، وبالتالي فهو يقيس محصلة الخبرات التعليمية التي مر بها الفرد.

- تمثِّل الدرجةُ التي يحصل عليها الفرد في الاختبار قدراتٍ عقليةً مختلفة في المراحل العمرية المختلفة، بمعنى أن الاختبار لا يَقِيس نفس الشيء في المستويات العمرية المختلفة، فبينما يركِّز في المراحل الأولى من العمر على النشاط العملي، مثل التمييز بين الأشياء والانتباه، نراه يهتم في المراحل المتأخِّرة على النواحي اللفظية وعمليات الاستدلال.

ثانيًا: جوانب الضعف في اختبار ستانفورد – بينيه:

- المقياس مُعَدٌّ في جوهرِه للأطفال وتلاميذ المدارس، ومن ثَمَّ يُستخدَم مع المراهقين والراشدين عن طريق إضافةِ بعض الأسئلة الأكثر صعوبة من نفس النوع.

- محتوى الاختبارات المتضمنة في هذا الاختبار لا تثير اهتمام الراشدين؛ أي: ينقصها الصدق الظاهري، ومن ثَمَّ يصعب تكوين علاقة طيِّبة بين الفاحص والمفحوص الراشد.

- يؤكد هذا الاختبار على عامل السرعة في معظم الاختبارات، الأمر الذي يقلل من مستوى الأداء الحقيقي للفرد.

- الاهتمام الكبير بالنواحي اللفظية.

- عيِّنات تقنين هذا الاختبار لم تشمل إلا قليلاً من الراشدين.

- يتأثَّر أداء الشخص في هذا الاختبار بشخصيته وكثير من عاداته الانفعالية؛ مثل: الخجل، ونقص الثقة بالذات، وعدم الميل إلى الأعمال ذات الطابع المدرسي، والخوف من الوقوع في الخطأ.

[1] المرجع السابق.

- ويصلح مقياس ستانفورد بينيه للأشخاص من سنتين إلى 70 فما فوق.

ويتكوَّن مقياس ستانفورد وبينيه من أربعة مجالات لقياس القدرة المعرفية؛ وهي كما يلي:

1–الاستدلال اللفظي (المفردات – الفهم – السخافات – العَلاقات اللفظية).

2–الاستدلال المجرد البصري (تحليل النمط – النسخ – المصفوفات – ثَنْي قطع الورق).

3–الاستدلال الكمِّي (الاختبار الكمي – سلاسل الأعداد – بناء المعادلات).

4–الذاكرة قصيرة المدى (ذاكرة الخرز – ذاكرة الجُمَل – ذاكرة الأرقام – ذاكرة الأشياء).

ومجموع الاختبارات كاملة 15 اختبارًا، وتمثل هذه المجالات الأربعة بما يسمَّى بالمعامل العام أو القدرة الاستدلالية العامة، وبالتالي يمكن الحصول على درجة مركبة (إما كلية أو جزئية).

تطبيق الاختبار[1]:

بعدما نقوم باستخراج العمر الزمني للمفحوص نبدأ بتطبيق أول اختبار، وهو المفردات، ونبدأ من نفس العمر لدى المفحوص، وتعتبر المفردات هي المفتاح الحقيقي لجميع الاختبارات.

على ضوء هذا الاختبار يتحدَّد المستوى المدْخَلي لجميع الاختبارات؛ فمثلاً عمر المفحوص 7 سنوات نبدأُ من نفس العمر، إذا فشِل نصعَد إلى أعلى حتى نكوِّن العمر القاعدي للاختبار، ويتمثَّل في أن ينجح المفحوص في مستويين متتاليين، فإذا حدَّدنا العمر القاعدي يتبقَّى علينا تحديد سقف الاختبار، وهو أن يفشَل في ثلاث أو أربع يعني في مستويين متتاليين، (قد يكون من المفيد تطبيق 3 مستويات، ولكن قد تسبب إحباطًا لدى المفحوص).

[1] المرجع السابق.

-الملحق رقم 08:

Loi n° 63-200 du 8 juin 1963 sur la protection sociale des aveugles en Algérie. (page 630)
(Publié dans JO n°39 du 14/06/1963)

EXPOSE DES MOTIFS

Il y a en Algérie près de soixante mille aveugles, dont la plupart sont sans instruction et sans travail, qui représentent une charge considérable pour la collectivité. Ces hommes constituent un capital humain ignoré dont la réadaptation aurait comme conséquences immédiates :

- 1 - l'amélioration du sort des aveugles ;

- 2 - l'entrée effective dans le circuit économique du paya d'un secteur de la population qui peut et doit prendre une part active dans la tache de reconstruction et de développement de la nation algérienne.

La présente loi a donc pour objet d'organiser la protection générale des victimes de la cécité suivant les principes de la typhlophylie moderne.

L'Assemblée nationale constituante a délibéré et adopté,

Le chef du gouvernement, président du Conseil des ministres, promulgue la loi dont la teneur suit :

TITRE I. - **Dispositions générales**

Article 1er. - Les dispositions de la présente loi concernent tous les algériens atteints de cécité, c'est-à-dire ceux dont la vision centrale est nulle ou inférieure à un vingtième de la normale. L'état de cécité est constaté par une carte spéciale délivrée par l'organisation nationale des aveugles algériens sur l'avis conforme d'une commission de spécialistes instituée dans chaque département et dont la composition et le fonctionnement seront fixés par le ministère de la santé. Les titulaires de cette carte doivent faire une déclaration dont il sera délivré récépissé à la mairie de la commune de leur résidence.

Art. 2. - La cécité étant cause de nombreuses difficultés pour les individus, tout algérien aveugle, chômeur ou dans l'incapacité de travailler pour des raisons autres que sa cécité, à droit à une indemnité dont le montant sera fixé par décret. Le cumul de cette indemnité avec toute autre source de revenus est incompatible.

Art 3. - Sur présentation de la carte spéciale prévue à l'article 1er de la présente loi, les aveugles ont droit à une réduction de prix de cinquante pour cent sur les transports en commun (routes et rails) du réseau algérien. En outre, la gratuité de transport pour la personne qui accompagne l'aveugle est de droit. Sur les transports urbains, la gratuité pour l'aveugle et son guide est également de droit.

Art. 4. - Toutes les dispositions prises en faveur des aveugles à la conférence internationale des postes et télécommunications (art. 40 convention du 3 octobre 1957 de l'Union Internationale des postes - Bulletin officiel série poste 1958, qui donne la gratuité sur les imprimés Braille - livres -

-الملحق رقم 08-أ:

19 رمضان عام 1429 هـ
19 سبتمبر سنة 2008 م

الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية / العدد 51

13

وبمقتضى المرسوم رقم 91 - 59 المؤرخ في 21 ربيع الثاني عام 1411 الموافق 9 مارس سنة 1991 والمتضمن إحداث المراكز الطبية التربوية والمراكز المتخصصة في تعليم الأطفال المعوقين وتنظيمها وسيرها المعدل والمتمم، لا سيما المادة 1 منه،

وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 07 - 171 المؤرخ في 18 جمادى الأولى عام 1428 الموافق 4 يونيو سنة 2007 والمتضمن تعيين أعضاء الحكومة، المعدل،

وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 08 - 186 المؤرخ في 19 جمادى الثانية عام 1429 الموافق 23 يونيو سنة 2008 والمتضمن تعيين رئيس الحكومة،

يرسم ما يأتي:

المادة الأولى: تطبيقا لأحكام المادة 1 من المرسوم رقم 91 - 59 المؤرخ في 21 ربيع الثاني عام 1411 الموافق 9 مارس سنة 1991 والمذكور أعلاه، يتمم هذا المرسوم قوائم المراكز المتخصصة في تعليم الأطفال المعوقين بصريا وسمعيا والمراكز الطبية التربوية للأطفال المعوقين ذهنيا والمعوقين حركيا.

المادة 2: تتمم قائمة المراكز المتخصصة في تعليم الأطفال المعوقين بصريا بإحداث مدرسة (1) لصغار المكفوفين، يحدد مكان إنشائها ومقرها طبقا للجدول أدناه:

اسم المؤسسة	مكان إنشائها	
	البلدية	الولاية
مدرسة صغار المكفوفين	سطيف	19 - سطيف

المادة 3: تتمم قائمة المراكز المتخصصة في تعليم الأطفال المعوقين سمعيا بإحداث خمس (5) مدارس لصغار الصم، يحدد مكان إنشائها ومقرها طبقا للجدول أدناه:

اسم المؤسسة	مكان إنشائها	
	البلدية	الولاية
مدرسة صغار الصم	الشطية	02 - الشلف
مدرسة صغار الصم	بسكرة	07 - بسكرة
مدرسة صغار الصم	قالمة	24 - قالمة
مدرسة صغار الصم	البيض	32 - البيض
مدرسة صغار الصم	غليزان	48 - غليزان

المادة 4: تتمم قائمة المراكز الطبية التربوية للأطفال المعوقين ذهنيا بإحداث خمسة (5) مراكز يحدد مكان إنشائها ومقرها طبقا للجدول أدناه:

اسم المؤسسة	مكان إنشائها	
	البلدية	الولاية
المركز الطبي التربوي للأطفال المعوقين ذهنيا	وادي الفضة	02 - الشلف
المركز الطبي التربوي للأطفال المعوقين ذهنيا	بجاية	06 - بجاية
المركز الطبي التربوي للأطفال المعوقين ذهنيا	معسكر	29 - تلمسان
المركز الطبي التربوي للأطفال المعوقين ذهنيا	عين وسارة	17 - الجلفة
المركز الطبي التربوي للأطفال المعوقين ذهنيا	ديدوش مراد	25 - قسنطينة

المادة 5: تتمم قائمة المراكز الطبية التربوية للأطفال المعوقين حركيا بإحداث مركز (1)، يحدد مكان إنشائه ومقره طبقا للجدول أدناه:

اسم المؤسسة	مكان إنشائها	
	البلدية	الولاية
المركز الطبي التربوي للأطفال المعوقين حركيا	غليزان	48 - غليزان

المادة 6: ينشر هذا المرسوم في الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

حرر بالجزائر في 6 رمضان عام 1429 الموافق 6 سبتمبر سنة 2008.

أحمد أويحيى

-الملحق رقم 08-ب:

يرسم ما يأتي :

المادة الأولى : تطبيقا لأحكام المادة 3 من المرسوم رقم 80 - 83 المؤرخ في 28 ربيع الثاني عام 1400 الموافق 15 مارس سنة 1980 والمذكور أعلاه، تتمم قائمة دور الأطفال المسعفين بإحداث أربعة (4) دور، يحدد مكان إنشائها ومقرها طبقا للجدول أدناه :

اسم المؤسسة	مكان إنشائها	
	البلدية	الولاية
دار الأطفال المسعفين بأم البواقي	أم البواقي	04 - أم البواقي
دار الأطفال المسعفين بالجلفة	الجلفة	17 - الجلفة
دار الأطفال المسعفين بسعيدة	سعيدة	20 - سعيدة
دار الأطفال المسعفين بشلغوم العيد	شلغوم العيد	43 - ميلة

المادة 2 : ينشر هذا المرسوم في الجريدة الرّسميّة للجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة.

حرّر بالجزائر في 22 شوّال عام 1430 الموافق 11 أكتوبر سنة 2009.

أحمد أويحيى

مرسوم تنفيذي رقم 09 - 328 مؤرّخ في 22 شوّال عام 1430 الموافق 11 أكتوبر سنة 2009، يتمم قوائم المراكز المتخصصة في تعليم الأطفال المعوقين بصريا والمراكز الطبية التربوية للأطفال المعوقين ذهنيا والمعوقين حركيا.

إن الوزير الأول،

- بناء على تقرير وزير التضامن الوطني والأسرة والجالية الوطنية بالخارج،

- وبناء على الدستور، لا سيما المادتان 85 - 3 و125 (الفقرة 2) منه،

- وبمقتضى المرسوم رقم 80 - 59 المؤرخ في 21 ربيع الثاني عام 1400 الموافق 8 مارس سنة 1980 والمتضمن إحداث المراكز الطبية التربوية والمراكز المتخصصة في تعليم الأطفال المعوقين وتنظيمها وسيرها، المعدل والمتمم، لا سيما المادة 3 منه،

- وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 09 - 128 المؤرخ في 2 جمادى الأولى عام 1430 الموافق 27 أبريل سنة 2009 والمتضمن تجديد مهام الوزير الأول،

- وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 09 - 129 المؤرخ في 2 جمادى الأولى عام 1430 الموافق 27 أبريل سنة 2009 والمتضمن تجديد مهام أعضاء الحكومة،

- وبعد موافقة رئيس الجمهورية،

يرسم ما يأتي :

المادة الأولى : تطبيقا لأحكام المادة 3 من المرسوم رقم 80 - 59 المؤرخ في 21 ربيع الثاني عام 1400 الموافق 8 مارس سنة 1980 والمذكور أعلاه، يتمم هذا المرسوم قوائم المراكز المتخصصة في تعليم الأطفال المعوقين بصريا والمراكز الطبية التربوية للأطفال المعوقين ذهنيا والمعوقين حركيا.

المادة 2 : تتمم قائمة المراكز المتخصصة في تعليم الأطفال المعوقين بصريا بإحداث مدرسة (1) لصغار المكفوفين، يحدد مكان إنشائها ومقرها طبقا للجدول أدناه :

اسم المؤسسة	مكان إنشائها	
	البلدية	الولاية
مدرسة صغار المكفوفين	الطارف	36 - الطارف

-الملحق رقم 08-ج:

9 الجريدة الرّسميّة للجمهوريّة الجزائريّة / العدد 77 — 13 محرّم عام 1431 هـ / 30 ديسمبر سنة 2009 م

مرسوم تنفيذيّ رقم 09 - 430 مؤرّخ في 13 محرّم عام 1431 الموافق 30 ديسمبر سنة 2009، يتمّم قائمة المراكز المتخصصة في تعليم الأطفال المعوقين بصريا.

إن الوزير الأوّل،

- بناء على تقرير وزير التضامن الوطني والأسرة والجالية الوطنية بالخارج،

- وبناء على الدستور، لا سيما المادتان 85 - 3 و125 (الفقرة 2) منه،

- وبمقتضى المرسوم رقم 80 - 59 المؤرّخ في 21 ربيع الثاني عام 1400 الموافق 8 مارس سنة 1980 والمتضمن إحداث المراكز الطبية التربوية والمراكز المتخصصة في تعليم الأطفال المعوقين وتنظيمها وسيرها، المعدّل والمتمّم، لا سيما المادة 3 منه،

- وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 09 - 128 المؤرخ في 2 جمادى الأولى عام 1430 الموافق 27 أبريل سنة 2009 والمتضمن تجديد مهام الوزير الأول،

- وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 09 - 129 المؤرخ في 2 جمادى الأولى عام 1430 الموافق 27 أبريل سنة 2009 والمتضمن تجديد مهام أعضاء الحكومة،

- وبعد موافقة رئيس الجمهورية،

يرسم ما يأتي :

المادّة الأولى : تطبيقا لأحكام المادة 3 من المرسوم رقم 80 - 59 المؤرّخ في 21 ربيع الثاني عام 1400 الموافق 8 مارس سنة 1980 والمذكور أعلاه، يتمم هذا المرسوم قائمة المراكز المتخصصة في تعليم الأطفال المعوقين بصريا

المادّة 2 : تتمم قائمة المراكز المتخصصة في تعليم الأطفال المعوقين بصريا بإنشاء مدرسة (1) لصغار المكفوفين، يحدد مكان إنشائها ومقرها، طبقا للجدول أدناه

اسم المؤسسة	مكان الإنشاء	
	البلدية	الولاية
مدرسة صغار المكفوفين	أدرار	01 - أدرار

المادة 3 : ينشر هذا المرسوم في الجريدة الرّسميّة للجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة.

حرّر بالجزائر في 13 محرّم عام 1431 الموافق 30 ديسمبر سنة 2009.

أحمد أويحيى

مرسوم تنفيذيّ رقم 09 - 431 مؤرّخ في 13 محرّم عام 1431 الموافق 30 ديسمبر سنة 2009، يتمّم قائمة المراكز لمن يعانون نقصا في التنفس.

إن الوزير الأوّل،

- بناء على تقرير وزير التضامن الوطني والأسرة والجالية الوطنية بالخارج،

- وبناء على الدستور، لا سيما المادتان 85 - 3 و125 (الفقرة 2) منه،

- وبمقتضى المرسوم رقم 87 - 228 المؤرّخ في 4 ربيع الأول عام 1408 الموافق 27 أكتوبر سنة 1987 والمتضمن إنشاء مراكز لمن يعانون نقصا في التنفس وتنظيمها وعملها، لا سيما المادة 2 منه،

- وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 09 - 128 المؤرخ في 2 جمادى الأولى عام 1430 الموافق 27 أبريل سنة 2009 والمتضمن تجديد مهام الوزير الأول،

- وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 09 - 129 المؤرخ في 2 جمادى الأولى عام 1430 الموافق 27 أبريل سنة 2009 والمتضمن تجديد مهام أعضاء الحكومة،

- وبعد موافقة رئيس الجمهورية،

يرسم ما يأتي :

المادّة الأولى : تطبيقا لأحكام المادة 2 من المرسوم رقم 87 - 228 المؤرّخ في 4 ربيع الأول عام 1408 الموافق 27 أكتوبر سنة 1987 والمذكور أعلاه، يتمم هذا المرسوم قائمة المراكز لمن يعانون نقصا في التنفس

المادّة 2 : تتمم قائمة المراكز لمن يعانون نقصا في التنفس بإنشاء مركز (1) يحدد مكان إنشائه ومقره طبقا للجدول أدناه

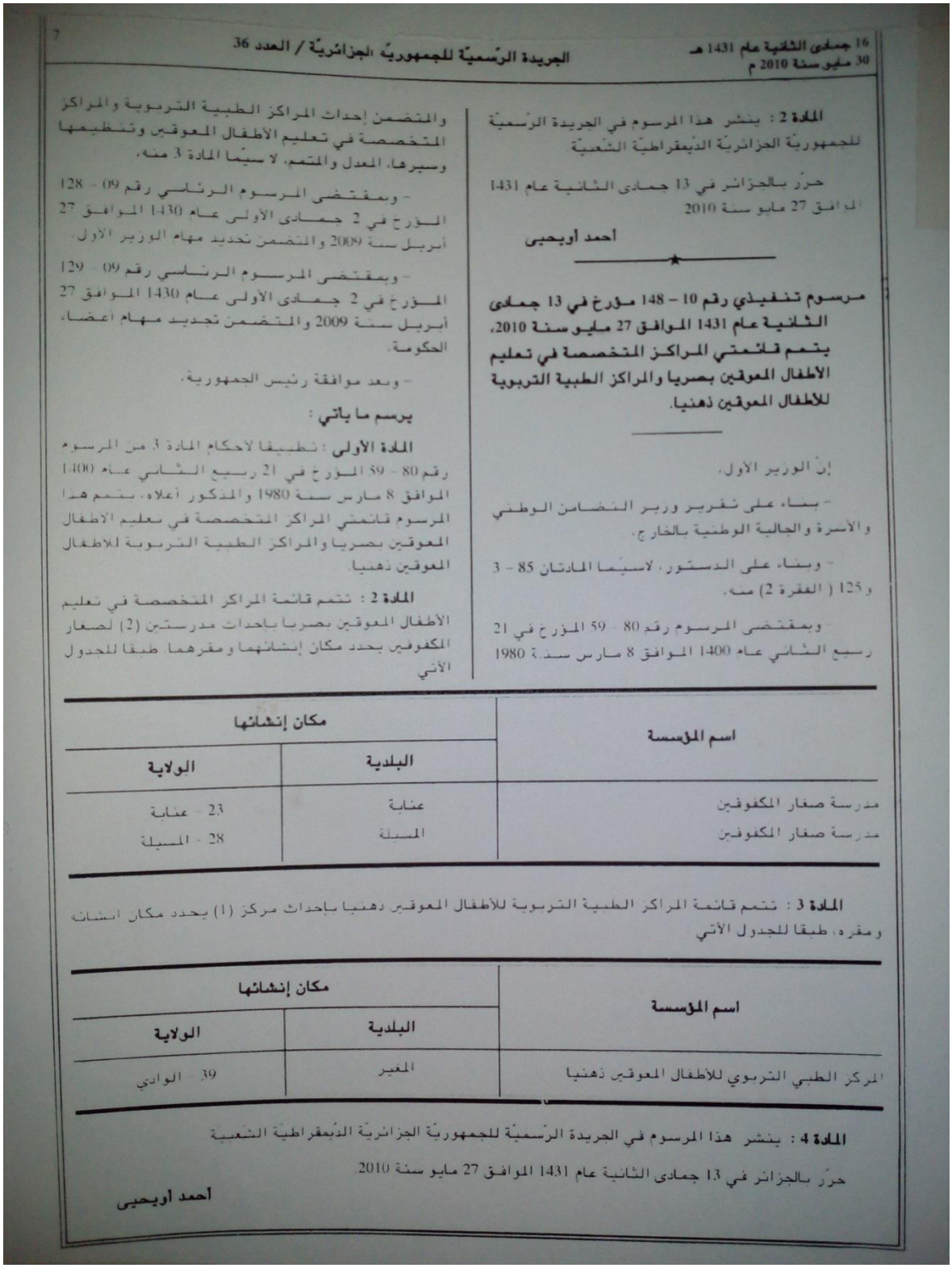
الولاية	مقر المؤسسة
36 - الطارف	1 - بلدية بوحجار

المادة 3 : ينشر هذا المرسوم في الجريدة الرّسميّة للجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة.

حرّر بالجزائر في 13 محرّم عام 1431 الموافق 30 ديسمبر سنة 2009.

أحمد أويحيى

-الملحق رقم 08-د:



7

16 جمادى الثانية عام 1431 هـ
30 مايو سنة 2010 م

الجريدة الرّسميّة للجمهوريّة الجزائريّة / العدد 36

المادة 2 : ينشر هذا المرسوم في الجريدة الرّسميّة للجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة.

حرّر بالجزائر في 13 جمادى الثانية عام 1431 الموافق 27 مايو سنة 2010

أحمد أويحيى

مرسوم تنفيذي رقم 10 - 148 مؤرخ في 13 جمادى الثانية عام 1431 الموافق 27 مايو سنة 2010، يتمم قائمتي المراكز المتخصصة في تعليم الأطفال المعوقين بصريا والمراكز الطبية التربوية للأطفال المعوقين ذهنيا.

إنّ الوزير الأول،

- بناء على تقرير وزير التضامن الوطني والأسرة والجالية الوطنية بالخارج،

- وبناء على الدستور، لاسيّما المادتان 85 - 3 و125 (الفقرة 2) منه،

- وبمقتضى المرسوم رقم 80 - 59 المؤرخ في 21 ربيع الثاني عام 1400 الموافق 8 مارس سنة 1980 والمتضمن إحداث المراكز الطبية التربوية والمراكز المتخصصة في تعليم الأطفال المعوقين وتنظيمها وسيرها، المعدل والمتمم، لاسيّما المادة 3 منه،

- وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 09 - 128 المؤرخ في 2 جمادى الأولى عام 1430 الموافق 27 أبريل سنة 2009 والمتضمن تحديد مهام الوزير الأول،

- وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 09 - 129 المؤرخ في 2 جمادى الأولى عام 1430 الموافق 27 أبريل سنة 2009 والمتضمن تحديد مهام أعضاء الحكومة،

- وبعد موافقة رئيس الجمهورية،

يرسم ما يأتي :

المادة الأولى : تطبيقا لأحكام المادة 3 من المرسوم رقم 80 - 59 المؤرخ في 21 ربيع الثاني عام 1400 الموافق 8 مارس سنة 1980 والمذكور أعلاه، يتمم هذا المرسوم قائمتي المراكز المتخصصة في تعليم الأطفال المعوقين بصريا والمراكز الطبية التربوية للأطفال المعوقين ذهنيا.

المادة 2 : تتمم قائمة المراكز المتخصصة في تعليم الأطفال المعوقين بصريا بإحداث مدرستين (2) لصغار المكفوفين يحدد مكان إنشائهما ومقرهما طبقا للجدول الآتي

اسم المؤسسة	مكان إنشائها	
	البلدية	الولاية
مدرسة صغار المكفوفين	عنابة	23 - عنابة
مدرسة صغار المكفوفين	المسيلة	28 - المسيلة

المادة 3 : تتمم قائمة المراكز الطبية التربوية للأطفال المعوقين ذهنيا بإحداث مركز (1) يحدد مكان انشائه ومقره، طبقا للجدول الآتي

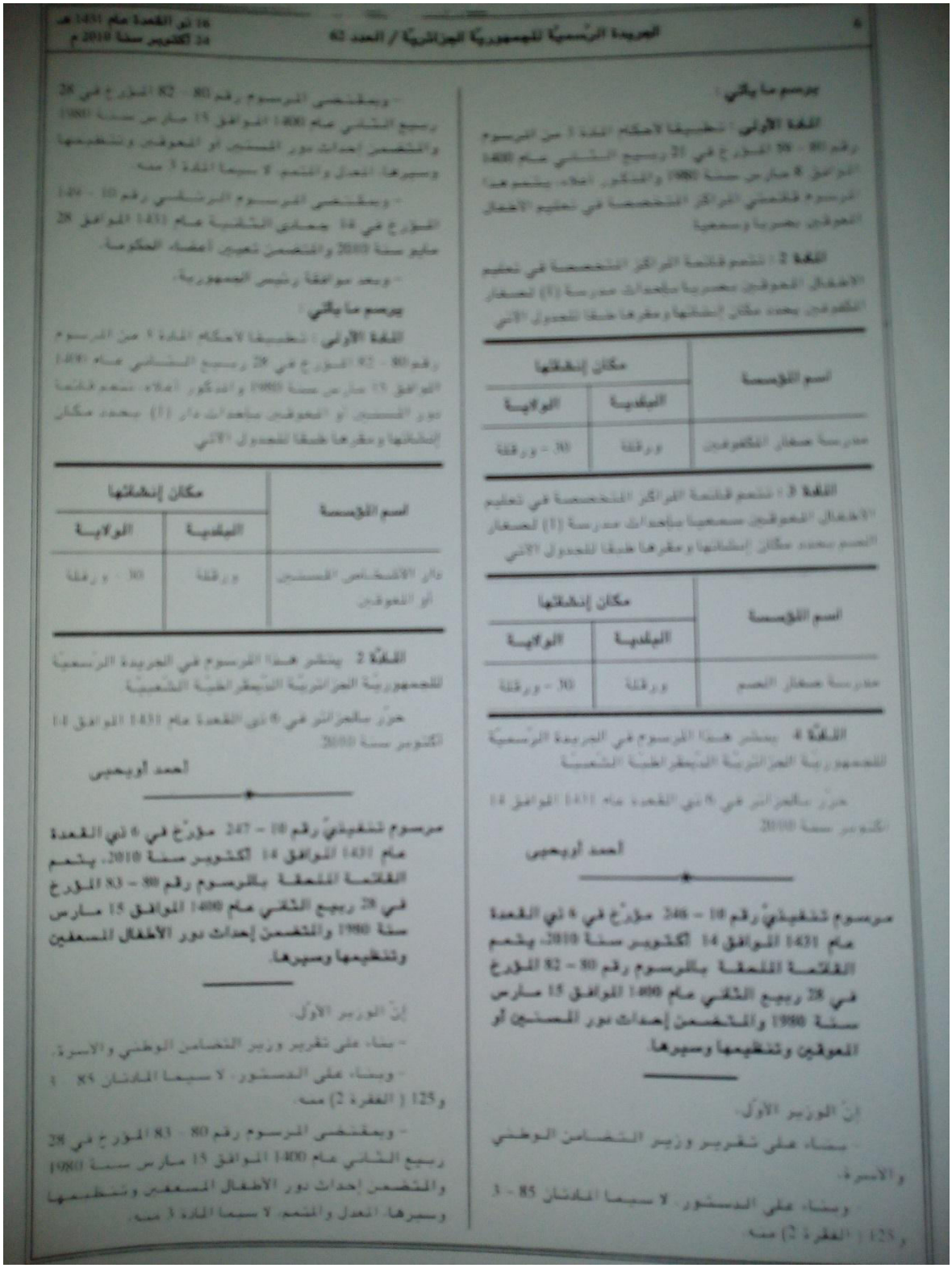
اسم المؤسسة	مكان إنشائها	
	البلدية	الولاية
المركز الطبي التربوي للأطفال المعوقين ذهنيا	المغير	39 - الوادي

المادة 4 : ينشر هذا المرسوم في الجريدة الرّسميّة للجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة.

حرّر بالجزائر في 13 جمادى الثانية عام 1431 الموافق 27 مايو سنة 2010

أحمد أويحيى

-الملحق رقم 08-هـ:



يرسم ما يأتي :

المادة الأولى : تطبيقا لأحكام المادة 3 من المرسوم رقم 80 - 56 المؤرخ في 21 ربيع الثاني عام 1400 الموافق 8 مارس سنة 1980 والمذكور أعلاه، يتضمن هذا المرسوم قائمتي المراكز المتخصصة في تعليم الأطفال المعوقين بصريا وسمعيا.

المادة 2 : تتضمن قائمة المراكز المتخصصة في تعليم الأطفال المعوقين بصريا مؤسسات مدرسة (1) لصغار المكفوفين يحدد مكان إنشائها ومقرها طبقا للجدول الآتي :

اسم المؤسسة	مكان إنشائها	
	البلدية	الولاية
مدرسة صغار المكفوفين	ورقلة	ورقلة - 30

المادة 3 : تتضمن قائمة المراكز المتخصصة في تعليم الأطفال المعوقين سمعيا مؤسسات مدرسة (1) لصغار الصم يحدد مكان إنشائها ومقرها طبقا للجدول الآتي :

اسم المؤسسة	مكان إنشائها	
	البلدية	الولاية
مدرسة صغار الصم	ورقلة	ورقلة - 30

المادة 4 : ينشر هذا المرسوم في الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

حرر بالجزائر في 9 ذي القعدة عام 1431 الموافق 18 أكتوبر سنة 2010.

أحمد أويحيى

مرسوم تنفيذي رقم 10 - 246 مؤرخ في 9 ذي القعدة عام 1431 الموافق 18 أكتوبر سنة 2010، يتمم القائمة الملحقة بالمرسوم رقم 80 - 82 المؤرخ في 28 ربيع الثاني عام 1400 الموافق 15 مارس سنة 1980 والمتضمن إحداث دور المسنين أو المعوقين وتنظيمها وسيرها.

إنّ الوزير الأوّل،

- بناء على تقرير وزير التضامن الوطني والأسرة،

- وبناء على الدستور، لا سيما المادتان 85 - 3 و125 (الفقرة 2) منه،

- وبمقتضى المرسوم رقم 80 - 82 المؤرخ في 28 ربيع الثاني عام 1400 الموافق 15 مارس سنة 1980 والمتضمن إحداث دور المسنين أو المعوقين وتنظيمها وسيرها، المعدل والمتمم، لا سيما المادة 3 منه،

- وبمقتضى المرسوم رقم 80 - 83 المؤرخ في 28 ربيع الثاني عام 1400 الموافق 15 مارس سنة 1980 والمتضمن إحداث دور الأطفال المعوقين وتنظيمها وسيرها، المعدل والمتمم، لا سيما المادة 3 منه،

- وبمقتضى المرسوم رقم 80 - 82 المؤرخ في 28 ربيع الثاني عام 1400 الموافق 15 مارس سنة 1980 والمتضمن إحداث دور المسنين أو المعوقين وتنظيمها وسيرها، المعدل والمتمم، لا سيما المادة 3 منه،

- وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 10 - 149 المؤرخ في 16 جمادى الثانية عام 1431 الموافق 28 مايو سنة 2010 والمتضمن تعيين أعضاء الحكومة،

- وبعد موافقة رئيس الجمهورية،

يرسم ما يأتي :

المادة الأولى : تطبيقا لأحكام المادة 3 من المرسوم رقم 80 - 82 المؤرخ في 28 ربيع الثاني عام 1400 الموافق 15 مارس سنة 1980 والمذكور أعلاه، تتمم قائمة دور المسنين أو المعوقين بمؤسسات دار (1) يحدد مكان إنشائها ومقرها طبقا للجدول الآتي :

اسم المؤسسة	مكان إنشائها	
	البلدية	الولاية
دار الأشخاص المسنين أو المعوقين	ورقلة	ورقلة - 30

المادة 2 : ينشر هذا المرسوم في الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

حرر بالجزائر في 9 ذي القعدة عام 1431 الموافق 18 أكتوبر سنة 2010.

أحمد أويحيى

مرسوم تنفيذي رقم 10 - 247 مؤرخ في 9 ذي القعدة عام 1431 الموافق 18 أكتوبر سنة 2010، يتمم القائمة الملحقة بالمرسوم رقم 80 - 83 المؤرخ في 28 ربيع الثاني عام 1400 الموافق 15 مارس سنة 1980 والمتضمن إحداث دور الأطفال المعوقين وتنظيمها وسيرها.

إنّ الوزير الأوّل،

- بناء على تقرير وزير التضامن الوطني والأسرة،

- وبناء على الدستور، لا سيما المادتان 85 - 3 و125 (الفقرة 2) منه،

-الملحق رقم 09:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم –

كلية الأدب العربي والفنون

قسم الدّراسات اللّغوية

رقم: 05/ق.أ.ع/2016

إلى السّيد : مدير مركز المعاقين بصريا بالجزائر العاصمة

ترخيـــص

في نطاق إنجاز مذكرة التخرج لنيل شهادة الدكتوراه في اللّغة و الأدب للموسم الجامعي **2017/2016**

يسعد قسم اللغة العربية و آدابها بكلية الآداب و الفنون – جامعة مستغانم أن تستأذنكم في التّرخيص

للطالب(ة) : تونسي مرية المولود (ة)في : **1988/12/04** بـ: تيارت

لإعداد مذكرت(ها) الموسومة بعنوان: تعليم اللّغات الاصطناعية النّظرية والممارسة تعليم البدائل أنموذجا

،وذلك بالتّعامل مع مؤسستكم.

نحتفظ لكم بمعاني المودة والتقدير.

مستغانم في : 30/ 11/2016

رئيس قسم الدراسات اللغوية

الملحق رقم 10:

استمارة استبيان خاصة بأساتذة المعاقين بصريا:

أستاذاتي الفضليات، أساتذتي الأفاضل، يشرفني أن أتقدم إليكم بهذا الاستبيان الذي يهدف الى جمع معلومات حول واقع البرايل في المؤسسات التعليمية الجزائرية الخاصة بفئة المعاقين بصريا، وما ينجم عنه من صعوبات وعراقيل تحول دون نجاح تعليم الفئة المعنية.

زميلي (ة) المحترم (ة) أرجو منكم الادلاء بالمعلومات بكل موضوعية، علما بأن ذلك يستغلّ في بحث علمي تربوي لا غير، عساه يساهم في اقتراح بعض الحلول للمشكلات التعليمية في المؤسسة المعنية. لذا أرجو أن يؤخذ هذا العمل مأخذ الجد ويوضع في إدارة المؤسسة عند إتمامه. وفي النهاية تقبلوا مني خالص الاحترام والتقدير.

الأسم واللقب: **الأقدمية في التعليم:**

1-أسئلة خاصة بالواقع النفسي للمعاق بصريا:

1-يتميز أغلب المعاقين بصريا بالدونية وعدم تقدير الذات، إلى أيّ مدى يصّح هذا الكلام؟

.....

2-يرى بعض الباحثين أنّ المساعدة الأسرية المستمرة للمعاق بصريا تمنحه الروح الاتّكالية التي تشّل بداخله الدافعية إلى الاكتشاف، ما رأيكم بهذا؟

.....

3-تسم بعض الدراسات المعاق بصريا بالعدوانية فيؤثر هذا على علاقته مع المحيطين به من أفراد أسرته وكذا زملاء الدراسة، فينشأ منطوي النفس، فاشل اجتماعيا إن صحّ التعبير، ما مدى واقعية هذا الرأي؟

.....

4-يحتاج كل من المعاق بصريا وذويه إلى مرشد نفسي وتربوي لتسهيل التعامل بينهم وتهيئة المعاق بصريا لولوج العالم المدرسي، هل ترى أنّ الأُسر الجزائرية تولي أهمية لهذا الجانب؟

.....

2-أسئلة خاصة بعلاقة المعاق بصريا بمحيطه التربوي:

2-1-المعاق بصريا والمعلم:

5-تختلف طبيعة التلاميذ المعاقين بصريا باختلاف وضعياتهم الأسرية، فهناك من يحظ باهتمام مبالغ فيه وهناك من يعاني الإهمال التّام ويعيش عالة على أسرته، كيف يتعامل المعلم مع النقيضين؟

.....

.....

6-يتميز المعاق بصريا بضعف القدرة على التخيل، كيف يساعده المعلم على تجاوز هذه الصعوبة؟

.....

.....

7-تعويضا عن حاسة البصر المفقودة، يتعين على المعاقين بصريا تنمية بقيّة الحواس خاصة السمع واللمس، ما دور المعلم في هذا؟

.....

.....

8-يغيب على المعاق بصريا التمييز بين الألوان وكذا التمييز بين بعض الأشكال (خاصة الكبيرة جدا والتي لا يمكن إدراكها باللمس)، كيف يتسّنى للمعلم توضيح هذه المعلومات؟

.....

.....

2-2-المعاق بصريا ومؤسسته التعليمية:

9-هل توجد علاقة بين التصميم الداخلي لمؤسستكم والتوافق النفسي والاجتماعي للمعاقين بصريا؟

.....

10-ترى أغلب الدراسات أنّه لا يجب أن يتجاوز عدد التلاميذ المتمدرسين من فئة المعاقين بصريا الثمانية تلاميذ في كلّ صف (قسم)، هل توافقون على هذا؟ وهل هو متوفر لديكم؟

.....

11-هل ترى أنّ البرامج التعليمية المقدَّمة ملائمة لطبيعة المتعلم عندكم؟، إذا كانت الإجابة بِـ "لا"، ماذا تقترح كبديل؟

.....

.....

12-هل تتوفر مؤسستكم على الوسائل الحسّية اللمسية كالخرائط البارزة، والنماذج والمعينات الحسية السمعية كالتسجيلات الصوتية؟

.....

13-هل يلبّي النظام الداخلي لمؤسستكم هاته جميع احتياجات المعاق بصريا؟، إذا كانت الإجابة بِـ"لا" عدّد أهم النقائص!

.....

14-كيف تقيّم الحالة الراهنة لهذه المؤسسة ؟

.....

3-أسئلة خاصة بالبرايل:

15-نظرا لصعوبة البرايل في تعليمها فإنّه يجب على المعاق بصريا تعلمها باكرا، هل تولي الأسرة الجزائرية اهتماما بهذا أم أنّها تلقي بالعبء كاملا على كاهل المعلم؟

.....

16-يتطلب تعليم البرايل، حتى في أبسط صوره، وجود آلة بركنز والمسطرة الخشبية أو المعدنية، هل توفر مؤسستكم لجميع متعلميها هذه الوسائل؟

.....

17-معلوم أنّ التكنولوجيا قد غزت جميع مناحي الحياة، وبطبيعة الحال فإن البرايل خضعت لهذا الغزو، فظهرت الكتب الناطقة والآلات التي تحوّل النص من الكتابة إلى القراءة الصوتية كالكروزيل، أو من الطباعة إلى البديل اللمسي كالأوبتاكون، أيّ من هذه الأجهزة تتوفر عليه مؤسستكم؟

.....

18- يخضع تعليم البرايل لنظام التعليم الفردي، لكّن هناك من يلجأ للسبورة المغناطيسية ليضفي على الجو نوعا من التعليم الجماعي، إلى أيّ مدى ترون جدّية هذا الأسلوب؟

.....

.....

19-تشير الدراسات إلى أنّ جل المعاقين بصريا اللذين وفّقوا في نيل شهادات جامعية كانت في الدراسات الأدبية (دراسات تلقينية إن صحّ التعبير)، ألا ترى أنّه من المجدي اعتماد اللغة السمعية كسبيل أوحد لتعلم المعاق بصريا والاستغناء تماما عن البرايل؟

.....

.....

20- هل تتصور أنه يمكن إيجاد بديل أسهل للبرايل يمكّن المعاق بصريا من تحصيل علمي أفضل وبمجهود أقّل؟ إذا كانت الإجابة "نعم" اقترح نموذجا!

.....

.....

21-كيف تقيّم الوضع الحالي للبرايل بالمؤسسات المعنية بها؟

.....

.....

22-كيف تتوقع مستقبل البرايل في خضّم التطور التكنولوجي الرهيب الذي تشهده الساحة التعليمية؟

.....

قائمة المصادر والمراجع

-القرآن الكريم رواية حفص عن عاصم.

1- ابن خلدون، المقدمة، تح: علي عبد الواحد وافي، لجنة البيان العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1968.

2- ابن منظور جمال الدّين، لسان العرب، مطبعة البولاق، ط1، 1983 .

3- أحمد الزعبي، التربية الخاصة للموهوبين والمعوقين وسبل رعايتهم وإرشادهم، دار زهران، عمان، الأردن، 2003.

4- أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، بيروت، ط2، 1993.

5- أحمد فايز النماس، الخدمة الاجتماعية الطبية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 2000.

6- أحمد المتوكل، الوظائف التداولية في اللغة العربية في اللغة العربية، منشورات الجمعية المغربية للتأليف والترجمة والنشر، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1985.

7- أحمد بن محمد الضبيب، اللغة العربية في عصر العولمة، مكتبة العبيكان، الرياض، السعودية، ط1، 2001.

8- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2009.

9- ـــــــــــ، مباحث في اللسانيات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط7، 1994.

10- أحمد عبد الرحمان حمّاد، عوامل التطور اللغوي، دار الأندلس للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1983.

11- أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية، دراسة مسحية نقدية، مكتبة الملك فهد الوطنية، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، ط1، 2000.

12- إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي، التنمية الفكرية والثقافية لذوي الاحتياجات الخاصة، الدار الثقافية، القاهرة، ط1، 2004.

13- إشبل روس، رحلة في عالم النور، قصة تعليم المكفوفين، تر: عبد الحميد يونس، دار المعرفة، القاهرة، دط، 1961.

14- الزمخشري، الكشّاف، ج4، ص155. نقلا عن: التهامي الراجحي الهاشمي، توطئة لدراسة علم اللغة، التعاريف، دار الشؤون الثقافية العامّة (آفاق عربية)، بغداد، 1986.

15- امبرتو إيكو، السيميائية وفلسفة اللغة، تر: أحمد الصمعي، الوحدة العربية، المظمة العربية للترجمة، بيروت، ط1، 2005.

16- أمل عبد الفتاح السويدان، تكنولوجيا التعليم لذوي الحاجات الخاصة، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2009، ص88.

17- أندريه مارتينيه، وظيفة الألسن وديناميتها، تر: نادر سراج، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، ط1، 2009.

18- أنيس إبراهيم، في اللّهجات العربية، مكتبة لأنجلو، القاهرة، مصر، 2003 .

19- بدر الدين كمال عبده، أحمد السيد حلاوة، قضايا ومشكلات الرعاية الاجتماعية للفئات الخاصة، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر، 1999.

20- بدر الدين كمال عبده، محمد السّيد سلامة، قضايا ومشكلات الرعاية الاجتماعية للفئات الخاصة بالإعاقة السمعية والحركية، المكتب العلمي للكمبيوتر للنشر والتوزيع، الشاطبي، الإسكندرية، ج1، 1996.

21- بن الحسين أحمد بن فارس بن زكريا الرازي اللغوي، الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، تح: عمر فاروق الطباع، مكتبة المعارف، بيروت، ط1، 1993.

22- تمام حسان، اللغة العربية، معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، 1994.

23- جمال الخطيب وآخرون، إرشاد أسر الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، دار حنين، عمان، الأردن، 1992.

24- جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1990.

25- جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر، دمشق، سورية، ط2، 1986.

26- جولييت غارمادي، اللسانة الاجتماعية، تع: خليل أحمد خليل، دار الطليعة، بيروت، لبنان،ط1، 1990.

27- حازم علي كمال الدين، معجم مفردات السامي في اللغة العربية، مكتبة الآداب، القاهرة، مصر، ط1، 2008 .

28- حامد عبد السلام زهران، التوجيه والإرشاد النفسي، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط2، 1980.

29- ـــــــــــــــــ، الصحة النفسية والعلاج النفسي، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط2، 1978.

30- الحامد محمد بم معجب، التحصيل الدراسي، دراساته، نظرياته، واقعه، العوامل المؤثرة فيه، الدار الصولتية، الرياض، السعودية، 1996.

31- حسان تمام، اللغة بين المعيارية والوصفية، عالم الكتاب، القاهرة، مصر، ط4، 2000.

32- حسين عبد الرحمان، تربية المكفوفين وتعليمهم، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة، مصر، 2003.

33- حفيظة تازروتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2003.

34- خاطر محمود رشدي وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، دار المعرفة، القاهرة، مصر، 1983.

35- خالد النجار وآخرون، مقدمة في التربية الخاصة، مركز التعليم المفتوح، جامعة القاهرة، مصر، (دت).

36- خالد بوزياني، من أجل تخطيط لغوي أفضل لتعليمية اللغة العربية في الوطن العربي، المؤتمر الدولي للغة العربية، العربية لغة عالمية مسؤولية الفرد والمجتمع والدولة، بيروت، لبنان.

37- خالد فارس، الاحتياجات الخاصة بالكفيف، الأمانة العامة للنشر، المنظمة الكشفية العربية، ط1، 2004.

38- خالد عبد الرازق السيد، اللغة بين النظرية والتطبيق، مركز الإسكندرية للكتاب، 2003.

39- خلف دعاء أحمد، قراءات الكبار المعاقين بصريا ومدى وفاء المكتبات به، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، الإسكندرية، 2012.

40- خليل المعايطة، مصطفى القمش، محمد البواكير، الإعاقة البصرية، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن، 2000.

41- خولة أحمد يحيى، إرشاد أسرة ذوي الاحتياجات الخاصة، دار الفكر، عمّان، الأردن، ط1، 2003.

42- دافيد كريشل، التعريف بعلم اللغة، تر: حلمي خليل، الهيئة المصرية العامة للكتاب في الإسكندرية، مصر، 1997.

43- رشيد زرواتي، مدخل للخدمة الاجتماعية، مطبعة هومة، الجزائر، 2000.

44- رمضان محمد القذافي، رعاية المتخلفين ذهنيا، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، ط1، 1990.

45- رومان جاكوبسون، الاتجاهات الأساسية في علم اللغة، تر: علي حاكم صالح وحسن ناظم، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2002.

46- ر.هـ.روبنز، موجز تاريخ علم اللغة في الغرب، تر: أحمد عوض، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1997.

47- ساسي محمد ملحم، علم النفس النمو (دورة حياة الإنسان)، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004.

48- سعيد محمد السعيد، برامج التربية الخاصة ومناهجها بين الفكر والتطبيق والتطور، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة، مصر، ط1، 2006.

49- س. ل. فيجوسكي، التفكير واللغة، تر: طلعت منصور، المطبعة الفنية الحديثة، القاهرة، مصر، 1975.

50- سليمان الريحاني، التخلف العقلي، الجامعة الأردنية، الأردن، ط2، 1985.

51- سنبل عبد العزيز وآخرون، نظام التعليم في المملكة العربية السعودية، دار الخريجي، الرياض، السعودية، 1419هـ.

52- سوزان جاس، لاري سلينكر، تعلم اللغة الثانية، تر: محمد الشرقاوي، المجلس الأعلى للثقافة، المشروع القومي للترجمة، رقم 53، القاهرة، مصر، ط1، (دت).

53- سيد خير الله، لطفي بركات أحمد، سيكولوجية الطفل الكفيف وتربيته، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، 1967.

54- سيد عبد الحميد مرسي، الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني، مكتبة الخانجي، مصر، 1975.

55- الشيخ طاهر الجزائري الدمشقي، الكافي في اللغة، دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان،ط1، 2007.

56- شنتامي كار، الأطفال غير العاديين، تر: عدنان إبراهيم أحمد، مؤسسة الرسالة، لبنان، ط1، 2001.

57- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط4، 2009.

58- ـــــــــــ، علم اللغة النفسي، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، بوزريعة، الجزائر، ط2، 2011.

59- ـــــــــــ، في المسألة الأمازيغية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، (دت).

60- ـــــــــــ، اللغة الجامعة، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 2015.

61- ـــــــــــ، يزع بالحاكم ما لا يزع بالعالم، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2010.

62- صالح حسن الداهري، الكبيسي وهيب، علم النفس العام، دار الكندي، عمان، الأردن، ط1، 2000.

63- صالح عبد الله الزغبي، سلمان العوالمة أحمد، التربية الرياضية للحالات الخاصة، دار الصفاء للطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2000.

64- صبحي سليمان، تربية الطفل المعاق، دار الفاروق للاستثمارات الثقافية، الجيزة، مصر، ط1، 2007.

65- طارق كمال، الإعاقة الحسيّة، المشكلة والتحدي، مؤسسة كباب الجامعة، الإسكندرية، مصر، ط1، 2007.

66- عالم محمود أمين، دفاع عن الخصوصية اللغوية، سلسلة قضايا فكرية، (من كتاب: لغتنا العربية في معركة الحياة)، قضايا فكرية للنشر، القاهرة، مصر، 1997.

67- عبد الحميد الهاشمي، التوجيه والإرشاد النفسي، دار الشروق، جدة، السعودية، 1986.

68- عبد الرحمان إبراهيم، تربية المكفوفين وتعليمهم، دار الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2003.

69- عبد الرحمان سيد سليمان، سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة، المفهوم والخصائص، ج1، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر، ط1، 2001.

70- عبد الرحمان عائشة، لغتنا والحياة، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1979.

71- عبد السلام المسدي وآخرون، اللسانيات في خدمة اللغة العربية، المطبعة العصرية، تونس، 1988.

72- عبد الصبور شاهين، في التطور اللغوي، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، 1985.

73- عبد العزيز السرطاوي وآخرون، معجم التربية الخاصة، دار القلم، دبي، الإمارات العربية المتحدة، 2002.

74- عبد العزيز سعيد، إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط1، 2008.

75- عبد العزيز صالح وآخرون، التربية وطرق التدريس، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط16، 1993.

76- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني المدرسي للغة العربية، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط14، 1991.

77- عبد الغفّار هلال، اللّغة العربية خصائصها وسماتها، مطبعة الحضارة العربية، ط1، 1976.

78- عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، دار الخطاب للتوزيع والنشر، المغرب، ط1، 1994 .

79- عبد الله بن حمد العويشق، منهج فقه اللغة، المستوى الثامن، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، السعودية، ط3، 1423هـ.

80- عبد المحيي محمود صالح، الرعاية الاجتماعية، تطورها، قضاياها، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1999.

81- عبد المطلب أمين القريطي، سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة وتربيتهم، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1996.

82- عبد المطلب القريطي، صلاح الخراشي، نحو بيئة آمنة، دليل استرشادي لحماية الطفل العربي ذي الإعاقة من الإساءة، المجلس العربي للطفولة والتنمية، مدينة نصر، مصر، (دت).

83- عدنان السبيعي، سيكولوجية المرضى والمعاقين، الشركة المتحدة للطباعة والنشر، دمشق، سورية، 1982.

84- علي أحمد مدكور وآخرون، اللغة العربية، لغتي حياتي، دار التيسير، القاهرة، 2016-2017.

85- علي بن هادية وآخرون، القاموس المدرسي، المدرسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط7، (دت).

86- علي عبد الواحد وافي، اللغة والمجتمع، دار نهضة مصر للطلع والنشر، القاهرة، جمهورية مصر العربية، 1971.

87- غالب عوض النوايسية، خدمات المستفيدين من المكتبات ومراكز المعلومات، دار صفاء، عمان، الأردن، 2000.

88- فائدة عليان، دليل في العمل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، المركز الفلسطيني للإرشاد، مؤسسة أمرزيان للطباعة والنشر، البلدة القديمة في القدس، 2013 .

89- فاردينانذ دي سوسير، علم اللغة العام، تر: يوئيل يوسف عزيز، مر: مالك يوسف المطلبي، دار آفاق عربية، بغداد، العراق، 1985.

90- فاروق الروسان، سيكولوجية الأطفال غير العاديين، دار الفكر، عمان، الأردن، ط2، 1996.

91- فتحي السيد عبد الرحيم، قضايا ومشكلات في سيكولوجية الإعاقة ورعاية المعوقين (النظرية والتطبيق)، دار القلم، الكويت، 1983.

92- فتحي السيد عبد الرحيم، حليم السيد بشاي، سيكولوجية الأطفال غير العاديين، ج2، دار القلم، الكويت، 1982.

93- فرج عبد القادر طه، موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، دار غريب للنشر، القاهرة، مصر، 2003.

94- فريدة شنان، مصطفى هجرسي، المعجم التربوي، تنقيح: عثمان آيت مهدي، المركز الوطني للوثائق التربوي، ملحقة سعيدة الجهوية، 2009.

95- فلوريان كولماس، اللغة والاقتصاد، تر: أحمد عوض، مر: عبد السلام رضوان، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 2000.

96- فهمي محمد سعيد، غريب سعيد أحمد، السلوك الاجتماعي للمعوقين، دراسة في الخدمة الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 1983.

97- كاصد ياسر الزيدي، دراسات نقدية في اللغة والنحو، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2003.

98- كمال سالم سيسالم، المعاقون بصريا، خصائصهم ومناهجهم، الدار البصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، 1997.

99- كمال محمد بشر، دراسات في علم اللغة، دار المعارف، مصر،ط9، 1986.

100- لطفي بركات أحمد، تربية المعوقين في الوطن العربي، دار المريخ، المملكة العربية السعودية، ط1، 1981.

101- ـــــــــــــــ، الرعاية التربوية للمكفوفين، تهامة، جدّة، المملكة العربية السعودية، 1982.

102- ـــــــــــــــ، الفكر التربوي في رعاية الطفل الكفيف، مكتبة الخانجي، مصر، 1978.

103- لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات الاجتماعية، معهد الأدب العربي والعلوم الإنسانية، جامعة بشار، 2002-2003.

104- ـــــــــــــــ، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، معهد الأدب العربي واللغة، جامعة بشار، 2002-2003.

105- ماجدة السيد عبيد، الوسائل التعليمية في التربية الخاصة، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2000.

106- ـــــــــــــــــ، مقدمة في تأهيل المعاقين، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2000.

107- محمد السيد فهمي، الرعاية الاجتماعية والأمن الاجتماعي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 1998.

108- ـــــــــــــــــ، السلوك الاجتماعي للمعوقين، دراسة في الخدمة الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 1983.

109- محمد السيد فهمي، السيد رمضان، الفئات الخاصة من منظور الخدمة الاجتماعية (المجرمين+ المعاقين)، المكتب الجامعي الحديث الأزرطية، الإسكندرية، 1999.

110- محمد العيد رتيمة، تعليم اللغة العربية، الأسس والإجراءات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2001-2002.

111- محمد حامد امبابي مراد، طريقة برايل بين النظرية والتطبيق للمكفوفين، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، جمهورية مصر العربية، ط1، 2004.

112- محمد عزّت عبد الموجود وآخرون، أساسيات المنهج وتنظيماته، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، 1981.

113- محمد علي كامل، لغة الإشارة للأطفال الصم، الجزء الأوّل، دار الطلائع للنشر والتوزيع والتصدير، القاهرة، مصر، 2004.

114- ـــــــــــــــــ، لغة الإشارة للمراهقين والبالغين الصم، الجزء الثاني، دار الطلائع للنشر والتوزيع والتصدير، القاهرة، مصر، 2004.

115- محمد مصطفى زيدان، التعلم وتطبيقاته التربوية، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 1983.

116- محمود السعران، علم اللغة (مقدمة للقارئ العربي)، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، (دت).

117- محمود عبد الله صالح، أساسيات في الإرشاد التربوي، دار المريخ، الرياض، السعودية، 1985.

118- محمود فهمي حجازي، علم اللغة العربية، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، (دت).

119- ـــــــــــــــــ، مدخل إلى علم اللغة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1997.

120- محمودي حمدي شاكر، التربية الخاصة للمعلمين والمعلمات، دار الأندلس، حائل، 2005.

121- مروان عبد المجيد إبراهيم، الألعاب الرياضية للمعوقين، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1997.

122- مصطفى صادق الرافعي، وحي القلم، المكتبة العصرية، لبنان، ج1، 2002.

123- مصطفى عشوي، مدخل إلى علم النفس، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1990.

124- مصطفى فهمي، الصحة النفسية، دراسات في سيكولوجية الكفيف، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، 1976.

125- مصطفى ناصف، اللغة والتفسير والتواصل، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1995.

126- المعجم الوسيط (الميسر)، دار الكتاب الحديث، الكويت، 1993 .

127- منى صبحي الحديدي، مقدمة في الإعاقة البصرية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1998.

128- منير بعلبكي، المورد: قاموس إنجليزي-عربي، دار الرسالة، بيروت، لبنان، 1975 .

129- مولاي محمد بودخيلي، طرق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2004.

130- ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، يناير 1993.

131- ناصر علي موسى، المنهج الإضافي ودوره في تنمية المهارات التعويضية لدى الأطفال المعوقين بصريا، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، الرياض، السعودية، 1411هـ.

132- نافانيثيم بيلاي، مفوضة الأمم المتحدة السامية لحقوق الإنسان، اتفاقية الأشخاص ذوي الإعاقة (تصدير)، مطبوعات الأمم المتحدة، نيويورك وجنيف، 2014.

133- نبيل علي، الثقافة العربية وعصر المعلومات، رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 2001.

134- نذير محمد مكتبي، الفصحى في مواجهة التحدّيات، دار البشائر الإسلامية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1991.

135- نعوم تشومسكي، آفاق جديدة في دراسة اللغة والعقل، تر: عدنان حسن، دار الحوار للنشر والتوزيع، اللاذقية، سورية، ط1، 2009.

136- ـــــــــــــــ، اللغة ومشكلات المعرفة، محـــاضرات ماناجوا، تر: حمزة بن قبلاني المزيني، دار توبقال، الدار البيضاء، ط1، 1990.

137- نوال محمد عطية، علم النفس اللغوي، مكتبة لأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، 1975.

138- نوبير سيلامي، المعجم الموسوعي في علم النفس، الجزء الثاني، تر: وجيه أسعد، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، سورية، 2001 .

139- هشام عبد الرحمان الخولي ، قنديل إيمان رجب، دمج ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة "من رياض الأطفال إلى الدمج المجتمعي"، دار المصطفى للطباعة والنشر والترجمة، نبها، جمهورية مصر العربية، 2010.

140- يوسف القريوتي وآخرون، المدخل إلى التربية الخاصة، دار القلم، دبي، 1995.

141- يوسف الصيداوي، اللغة والناس، دار الفكر، دمشق، سورية، 1996.

142- يوهان فك، العربية، دراسات في اللغة واللهجات والأساليب، تر: رمضان عبد التوّاب، مكتبة الخانجي، مصر، 1980.

143- تعليم الأطفال ذوي الإعاقة في الأطر الجامعة، مكتب اليونيسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت، لبنان، 2014.

144- الجريدة الرسمية رقم 135، المتعلقة بقرار إنشاء المؤسسة العمومية للإدماج المهني والاجتماعي للأشخاص المعوقين، الجزائر، المؤرخة في 1991/11/25.

145- الخدمات المكتبية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة، قائمة مصطلحات وتعريفات، تر: أحمد سعيد سالم، حمود شريف زكريا، سلسلة ترجمة معايير الأفلا، قسم المكتبات والمعلومات، جامعة عين شمس، القاهرة، 2013.

146- مديرية التعليم الأساسي، مناهج التعليم الأساسي للطور الأول، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 1996.

147- نظريات التعليم، دراسة مقارنة، ج2، تر: علي حسين حجاج، مر: عطية محمود هنا، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ديسمبر 1986.

2-الرسائل الجامعية:

148- بن قطاية بلقاسم، دور اللسانيات في تعليم اللغة العربية وتطبيقاتها على الطور الأوّل (الابتدائي)، مذكرة ماجستير في اللغة العربية وآدابها، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2010/2009.

149- تامر المغاوري، محمد ملّاح، الإعاقة السمعية بين التأهيل والتكنولوجيا، مذكرة ماجستير في تكنولوجيا التعليم، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، مصر، 2015-2016.

150- تونسية يونسي ، تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين، دراسة ميدانية بولايتي تيزي وزو والجزائر العاصمة، مذكرة مقدمة لنيل درجة الماجستير، تخصص علم النفس المدرسي، جامعة تيزي وزو، 2012/2011.

151- حليمة سعد فرج محمد الدقوشي، دور الدمج الأكاديمي في تحسين بعض مؤشرات الصحة النفسية لدى المعاقين بصريا في ليبيا، رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في الآداب، قسم علم النفس، كلية الآداب، جامعة القاهرة، 2013.

152- خالد عبد السلام، دور اللغة الأم في تعلم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية، أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه العلوم، تخصص أرطفونيا، قسم علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة فرحات عباس، سطيف، 2012.

153- خالد محمد الرشيدي، تكنولوجيا التعليم في التربية الخاصة، مغلف جامعي، جامعة الملك عبد العزيز، السعودية، 2012.

154- سالمة بنت راشد بن سالم الحجري، فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية تقدير الذات لدى المعاقين بصريا في سلطنة عمان، رسالة ماجستير في التربية، تخصص إرشاد نفسي، كلية الآداب والعلوم، جامعة نزوى، 2011.

155- سمية طه محمد جميل، مدى تقبل الأب والأم للإصابة بالتخلف العقلي وعلاقته بمفهوم الذات، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طنطا، 1990.

156- عبيد عبد الرحيم، التصورات الاجتماعية للمكفوفين الموظفين لعملية الإدماج الاجتماعي والمهني، دراسة ميدانية ببعض ولايات الشرق الجزائري، مذكرة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم النفس، فرع علم النفس الاجتماعي، جامعة منتوري، قسنطينة، 2005-2006.

157- فتيحة سعدي، فعالية برامج مراكز التربية الخاصة في تعديل سلوك الأطفال المعاقين عقليا (درجة بسيطة)، دراسة ميدانية بمركز التكيف المدرسي-علي رملي-، بن عكنون، الجزائر، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية، جامعة الجزائر، 2004-2005.

158- محمد إبراهيم أبو العون، فعالية استخدام برنامجي "إبصار" و"virgo" في إكساب مهارات استخدام الحاسوب والإنترنت لدى الطلاب المكفوفين بالجامعة الإسلامية، استكمالا لنيل درجة الماجستير في مناهج وطرق تدريس تكنولوجيا التعليم، كلية الدراسات العليا، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، 2006-2007.

159- مصون نبهان حمصي جبريني، نظام تفاعلي من أجل التعليم على الشبكة العنكبوتية، رسالة لنيل درجة الدكتوراه في الرياضيات المعلوماتية، كلية العلوم، جامعة حلب، سورية، 2010.

160- منال بنت عبد الهادي، باخت الحازمي، واقع استخدام الحاسب الآلي في مراكز جمعية الأطفال المعوقين لتنمية مهارات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر المديرات والمعلمات، مطلب مكمل لنيل درجة الماجستير في المنهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية، 1430هـ .

161- موسى بن عبد الله بن موسى الشمراني، فاعلية برنامج إرشادي سلوكي مقترح لخفض السلوك النمطي لدى الطلاب المعاقين بصريا في المرحلة الابتدائية بمعهد النور، بحث تكميلي مقدم لنيل

درجة الماجستير في التوجيه والإرشاد الطلابي، قسم علم النفس، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية، 1431-1432هـ.

162- ناصر المغاوري الملاح، تكنولوجيا التعليم وذوي الاحتياجات الخاصة "الأجهزة التعليمية وصيانتها"،بحث بكلية التربية، جامعة الإسكندرية، (دت).

163- نسيمة سعيدي، تعليمية اللغة العربية للكبار، القراءة أنموذجا، مذكرة لنيل درجة الماجستير في اللسانيات التطبيقية، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، 2005-2006.

3-المجلات وأعمال الندوات:

164- إبراهيم محمود، اللغة العربية في مؤسسات التعليم العلمي والجامعي، الموسم الثقافي السادس، مجلة المجمع اللغوي الأردني، عمّان، الأردن، 1988.

165- أبو النصر مدحت، شخصية المعوق واستجابته تجاه إعاقته، مجلة المقال للمعوقين، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد 112، 1997.

166- أحمد عثمان، التعددية اللغوية والثقافية، مجلة مقارنات، إصدار الجمعية المصرية للأدب المقارن، القاهرة، مصر، العدد الأوّل، 2002.

167- إخلاص يحيى، تحديدات واختراعات للمكفوفين، مجلة منارات، العدد الأوّل، مركز المنارة لدعم المكفوفين في المجتمع العربي، أكتوبر 2008.

168- أروى عيسى الياسري، الفئات الأكثر عوزا للمعلومات في ظل تقنيات المعلومات، مجلة العربية 3000، العدد 43.

169- أكرم أبو عليا وآخرون، مواءمات في التعليم والتقويم للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، تقرير ممول من قبل مشروع التعاون التربوي الفلسطيني-الفلندي، فلسطين، 2009.

170- جمال الخطيب، التحديات التي تواجه دمج الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في الدول العربية، المعرفة الأرشيفية، العدد 133، 2009.

171- جون ماكورتر، ما لغة العالم في 2115؟، وول ستريت جورنال، تر: أنيس الصفار، توابل الجريدة، العدد: 2564، 17 يناير 2015.

172- خدير المغيلي، تعليمية النص التعليمي للغة العربية وآدابها في الجامعة، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، العدد الثامن، جامعة غرداية، 2010.

173- دان غرايفس، مخترع البرايل، أعمى يقود أعمى نحو النور، رسالة الكلمة، العدد 47، كنيسة لبنان الإنجيلية، السنة 12، شباط 2017.

174- ديدوح عمر، فعّالية اللسانيات الحاسوبية العربية، مجلة الأثر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، ع9، ماي 2009.

175- رابح بوحوش، اللسانيات وعلاقتها بالعلوم الإنسانية والتكنولوجية، مجلة مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة عنابة، الجزائر، العدد 2، 2006.

176- ركاب أنيسة، الدمج المدرسي للمعاق سمعيا، التجربة الجزائرية الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، مجلة قسم العلوم الاجتماعية، العدد العاشر، جامعة الشلف، جوان 2013.

177- رواب عمار، نظرة الإسلام لذوي الاحتياجات الخاصة، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد2، جانفي 2008.

178- سامية عزيز، الرعاية الاجتماعية للمعاقين بصريا، مدرسة طه حسين لصغار المكفوفين "نموذجا"، مجلّة دراسات نفسية وتربوية، العدد الرابع، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2010.

179- سعاد بن شعيرة، عز الدين بودربان، الطالب الكفيف بالمكتبة الجزائرية وتحديات الرقمنة، جامعة قسنطينة 2، مجلة:أعلم، العدد 12، أفريل 2013.

180- شريف بوشحدان، لغة وظيفية أم تعليم وظيفي؟، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد الثالث، أكتوبر 2002.

181- صقر بن محمد القاسمي، تقنيات مساعدة للمكفوفين وضعاف البصر، مجلة سايت مي، العدد الأوّل، جمعية الإمارات للمعاقين بصريا، الأحد 2012/10/14.

182- طلعت منصور، استراتيجيات التربية الخاصة والكفاءات اللازمة لمعلم التربية الخاصة، مجلة الإرشاد النفسي بكلية التربية، العدد الثاني، جامعة عين شمس، مصر، 1994.

183- عامر العظم، الاسبرانتو أوسع اللغات الاصطناعية انتشارا، جريدة عكاظ، الاثنين 26 شوال 1415هـ/27 مارس 1995.

184- عز الدين صحراوي، اللغة العربية في الجزائر، التاريخ والهوية، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، جوان 2009.

185- فاروق سيد عبد السلام، الخصائص النفسية للمعوقين، مجلة الفيصل، العدد53، الرياض، السعودية، ذو القعدة 1401.

186- فاضل فتحي والي، الضعف اللغوي قديما وحديثا، فعاليات الندوة العامة لمعالجة الضعف اللغوي، حائل، 1414هـ.

187- كعوان محمد، الرمز والعلامات والإشارات، المفاهيم والمجالات، الملتقى الوطني الرابع، السيمياء والنص الأدبي، المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة.

188- لويز واتسون، أنيتا فلورين، علّم المكفوفين القراءة، مجلة منطقة الشباب، العدد 01، المشوقة، 2011.

189- ماهر محمود الهواري، شخصية الكفيف، مجلة الفيصل، العدد 51، الرياض، رمضان 1401.

190- مجدي سعيد، ثلاثون يوما، آخر الأخبار، مجلة "nature" الطبعة العربية، العدد15، السنة الثانية، مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، المملكة العربية السعودية، ديسمبر 2013.

191- محمد الحيلة، توفيق مرعي، المناهج التربوية الحديثة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007.

192- محمد بخير الحاج عبد الله، إشكالات نظرية وتطبيقية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة الإسلام في آسيا، العدد الأوّل، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا، يوليو 2009.

193- محمد عبد الغفور، دراسة استطلاعية لاتجاهات وآراء المدرسين والإداريين في التعليم العام نحو إدماج الأطفال غير العاديين في المدارس الابتدائية العامة، مجلة مركز البحوث التربوية، العدد 15، جامعة قطر، 1999.

194- محمد عبد المؤمن حسن، سيكولوجية غير العاديين وتربيتهم، دار الفكر الجامعي، الأزاريطة، 1986.

195- محمد فتوح أحمد، الرمز في القصيدة الحديثة، مجلة علامات في النقد، ج34، ديسمبر 1999.

196- محمد كمال أبو الفتوح، اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو دمج أطفال الأوتيزم (الأطفال الذاتويين) مع أقرانهم العاديين في المدارس العامة، دراسة سيكولوجية في ضوء بعض المتغيرات، بحث منشور في الأعمال الكاملة للمؤتمر العلمي الثاني لقسم الصحة النفسية، المجلّد الأوّل،كلية التربية، جامعة بنها، جمهورية مصر العربية، 17، 18 يوليو 2011.

197- مظفر عبد الله، المكفوفون.....أصحاء، توابل الجريدة، العدد 360، الجمعة 18 جويلية 2008.

198- ندى غنيم، أميمة الدكاك، اللغة العربية والحاسوب، الاجتماع الثاني لخبراء المعجم الحاسوبي للغة العربية، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية، ماي 2008.

199- ونجن سميرة، التحصيل الدراسي بين التأثيرات الصفية ومتغيرات الوسط الاجتماعي، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، العدد الرابع، جامعة الوادي، جانفي 2014.

200- هناء خميس أبو ديّة، واقع توظيف تكنولوجيا المعلومات في تعليم الطلبة المعاقين بصريا، المؤتمر الدولي للعلوم التطبيقية، غزّة، فلسطين، 24- 26 سبتمبر 2013.

201- هيثم سرحان، تخصص اللغة العربية وآدابها في الجامعات العربية، غياب التخطيط واختلال السياسات، مجلة الكوفة، ع3، 2013.

202- كتابة برايل، قصة "اختراع" أضاء ليل المكفوفين، جريدة الأيام، العدد 7530، السنة 22، الجمعة 2016/12/30.

203- لويس برايل..المكفوف الذي أضاء ظلام حياة المكفوفين، مجلة النشرة الأسبوعية، العدد 84/52، الحزب السوري القومي، 2016/11/10.

204- من تاريخ وطرائف اللغة، تر: فؤاد فتوح، مجلة بلاتينا، العدد 85، 2012/06/03.

ثانيا: المراجع باللغة الأجنبية:

205- Albani & Buonarotti, Axiliary International Language, Aga magira difura, dizionariodelle lingue immaginarie. Bologna, Zanichelli.trsl. 1994.

206- Alexander Gode & Hugh Blair, Interlingua Grammar, MCMLI, by International Auxiliary Language Association, 1951.

207- André oureduik, Demain la langue mondiale vernaculaire, espace temps.net, revue indisplinaire de sciences sociale, 23 juin 2008.

208- Charles E.Sprague, The International Language, Hand-book of volapuk, Trunk Bros printers, New-York, 1888.

209- Classification International des Handicaps : Déficiences, Incapacités et désavantages. Un manuel de classification des conséquences des maladies, In SERM.OMS , 1988.

210- Emanuel Kulezycki, Sapir's view about IAL https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/1452/1/edward_sapir_s_view.pdf , 08/08/16

211- http://esperanto-afriko.webs.com/kurso%20angle.pdf , 28 juillet 2016, 19 :45.

212- http://xn--volapk-7ya.com/IntroToVolapuk.pdf , 24 avril 2016, 16:10.

213- IDA. Stria, To wards a linguistic world, view for artificial language, Pozan, 2015.

214- Joseph Sullivan, Duxbury Systems, Inc.270 littelton RD, unit 6, west ford. From: www.duxburysystems.com

215- Lancelot Hogben, Interglossa, A Draft of an Auxiliary for a Democratic World Order, Being an Attempt to Apply Semantic Principles to Language Design, Hazell, Watson & Viney, LTD, London, GB, 1943.

216- " Margaret Davidson, Louis Braille, L'Enfant de la Nuit, Edition Gallimard, Paris, 1983.

217- http://www.interlingua.com ,18 juillet 2016, 19 :23
218- http://www.wikiwand.com/ar/%D8%A5%D9%6%D%D8%B1%D9%84%D9%86%D8%BA%D9%88%D8%A7
219- www.esperanto.France.org ,14 /07/2016. 18 :42.

ثالثا: من الشبكة العنكبوتية

220- أمل الحمدي، دراسة: 98% من المكفوفين يطالبون باعتماد تدريب برايل، 2017/08/20، 19:48، http://www.alqt.com/2011/01/24article.495.447.html

221- إيمان السالم، "إبرة" في حياة "لويس برايل"..سرقت نظره لتضيء مستقبل المكفوفين، 24ماي 2014، 20:13، http://www.alhayat.com

222- ترابي محمد، واقع المعوقين في الجزائر بين الأمس واليوم، اليوم الوطني للأشخاص المعوقين، 14 مارس 2009، http://www.t7di.net/vb/showthread.php?t=24101

223- حواس سهام، جمعيات المكفوفين تجدّد مطلبها لإدراجها ضمن فئة المعاقين، يومية الحوار ، العدد 797، 2009/10/31، 19:28، http://www.elhiwaronline.com/ara/content/view/14426/105

224- عبد الرحمان بن عبد العزيز الفليج، مبادئ طريقة برايل، شبكة الألوكة، 2017/07/01، 17:29، http://www.alukah.net/Articles/Editors/index.aspex

الفهرس

1-فهرس الآيات القرآنية [*]:

الرقم	الآية	رقمها	من سورة	الصفحة
01	﴿وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لتعَارَفُواْ﴾	13	الحجرات	10
02	﴿وَقَالَ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ لاَ تَسْمَعُواْ لِهَذَا الْقُرْآنِ وَٱلْغَواْ فِيهِ لَعَلَّكُمْ تَغْلِبُونَ﴾	26	فصلت	10
03	﴿وَالَّذِينَ هُمْ عَنِ اللَّغْوِ مُعْرِضُونَ﴾	03	المؤمنون	10
04	﴿وَإِذَا سَمِعُواْ ٱللَّغْوَ أَعْرَضُواْ عَنْهُ وَقَالُواْ لَنَا أَعْمَالُنَا وَلَكُمْ أَعْمَالُكُمْ سَلَامٌ عَلَيْكُمْ لَا نَبْتَغِي الْجَاهِلِينَ﴾	55	القصص	10
05	﴿وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا﴾	31	البقرة	15
06	﴿وَتُبْرِئُ الأَكْمَهَ والأَبْرَصَ بِإِذْنِي﴾	110	المائدة	73
07	﴿لَيْسَ عَلَى الأَعْمَى حَرَجٌ﴾	61	النور	73
08	﴿وَمَنْ أَعْرَضَ عَنْ ذِكْرِي فَإِنَّ لَهُ مَعِيشَةً ضَنْكًا، وَنَحْشُرُهُ يَومَ القِيَامَةِ أعْمَى، قَالَ رَبِّ لِمَ حَشَرْتَنِي أعْمَى وَقَدْ كُنتُ بَصِيرًا﴾	124-125	طه	73

2-فهرس الأبيات الشعرية:

الرقم	البيت الشعري	القائل	الصفحة
01	وَرُبَّ أَسْرَاب حَجِيجٍ كظمِ عَنِ اَللَّـــغَا وَرَفْثِ الْمُتَكَلِمِ	عبد الله بن رؤبة السعدي التميمي	10
02	وَلَسْتُ بِمَأْخُوذٍ بِلَغْوٍ تَقُولُهُ إِذَا لَمْ تَعْمَدْ عَاقِدَاتُ الْعَزَائِمِ	الفرزدق	11

[*]ملحوظة: تمّ ترتيب الفهارس حسب ورود العناصر في صفحات هذا البحث.

3-فهرس الأعلام:

الرقم	العلم	من هو؟	الصفحة
01	عبد الله بن رؤبة السعدي التميمي	هو عبد الله بن رؤبة بن لبيد بن صخر السعدي التميمي أبو الشعثاء, ولد في الجاهلية وقال الشعر فيها، ثم أدرك الإسلام وأسلم وعاش إلى أيام الوليد بن عبد الملك وكان بعيداً عن الهجاء. له ابن يعتبر من شعراء الدولتين الأموية والعباسية.	10
02	الفرزدق	هو شاعر من شعراء العصر الأموي (38هـ / 641م - 114 هـ / 732م) واسمه همام بن غالب بن صعصعة الدارمي التميمي. وكنيته أبو فراس وسمي الفرزدق لضخامة وتجهم وجهه، ومعناها الرغيف. ولد الفرزدق في أرض لبني تميم تقع حالياً بدولة الكويت وهي أرض كاظمة، وعاش فيما بعد في البصرة. اشتهر بشعر المدح والفخرُ وَ شعرُ الهجاء.	11
03	ابن جنّي	هو أبو الفتح عثمان بن جني المشهور بابن جني عالم نحوي كبير، ولد بالموصل عام 322هـ، ونشأ وتعلم النحو فيها على يد أحمد بن محمد الموصلي الأخفش، ويذكر ابن خلكان أن ابن جني قرأ الأدب في صباه على يد أبي علي الفارسي حيث توثقت الصلات بينهما، حتى نبغ ابن جني بسبب صحبته. يقول فيه المتنبي: «هذا رجل لا يعرف قدره كثير من الناس، وكان إذا سئل عن شيء من دقائق النحو والتصريف في شعره يقول: سلوا صاحبنا أبا الفتح». توفي سنة 1002م ببغداد.	11
04	دي سوسير	هو عالم لغوي سويسري شهير، اسمه الكامل: فرديناند دي سوسير (بالفرنسية: Ferdinand de Saussure) ولد في 26 نوفمبر 1857 وتوفي في 22 فبراير 1913. يعتبر بمثابة الأب للمدرسة البنيوية في علم اللسانيات. فيما عدّه كثير من الباحثين مؤسس علم اللغة الحديث. عُني بدراسة اللغة الهندو-الأوروبية. وقال: إن اللغة يجب أن تعتبر ظاهرة اجتماعية. من أشهر آثاره: `بحث في الألسُنيّة العامة` (كتبه باللغة الفرنسية ونُشر عام 1916، بعد وفاته) وقد نُقل إلى العربية بترجمات متعددة ومتباينة.	14، 28

05	همبولت	فريدريك فلهيلم فون همبولت (بالألمانية: Wilhelm von Humboldt) ولد في 22 يونيو 1767 وتوفي في 8 أبريل 1835. هو موظف حكومي، دبلوماسي، فيلسوف، مؤسس جامعة هامبولت ببرلين، صديق غوته وشيلر، يذكر غالبا على أنه لغوي، كانت له إضافات هامة في حقل فلسفة اللغة ومسألة التعليم من الناحية النظرية والعملية. يعتبر هامبولت واضع أساسيات نظام التعليم في بروسيا، النظام الذي أخذته أمريكا واليابان أسوة في نظاميهما التعليميين.	14
06	ابن فارس	هو أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا القزويني الرازي (329 هـ - 395هـ) لُغَوِيّ وإمام في اللغة والأدب.له مؤلفات كثيرة وهو من العلماء الأفذاذ الذين ألفوا في عدة فنون في اللغة والأدب والبلاغة والأصول والتفسير من هذه التصانيف: معجم مقاييس اللغة وهو من أشهر كتبه، الإتباع والمزاوجه، اختلاف النحويين، أخلاق النبي صلى الله عليه وسلم....	15
07	أوتو يسبرسن	اسمه الكامل ينْس أُتّو هاري يسْبرسِن"Jens Otto Harry Jespersen" عالم لغات وعالم صوتيات دنماركي وحجة بارزة عالمياً في قواعد اللغة الإنكليزية. ولد في بلدة راندرز وتوفي في مدينة روسكيلدِه ، وأسهم في تطوير تعليم اللغات في المناهج التعليمية الأوربية، كماساعد بقسط كبير من خلال مؤلفاته المتعددة على تطوير علم الصوتيات والنظريةالألسنية وتاريخ اللغة الإنكليزية، إضافة إلى تأسيس لغة عالمية عُرفت باسم نوفيال.	25، 29، 44
08	إدوارد سابير	Edward Sapir (1884–1939) هو عالم إنسان ولساني أمريكي، يعّد من أبرز المساهمين في تطور علم اللسانيات في بداياته. ولد سابير في ألمانيا وهاجر أبواه إلى الولايات المتحدة في طفولته. مرجعيته في علم اللسانيات ساعدته على أن يصبح تلميذ فرانز بواس لكي يطوروا العلاقة بين علم الإنسان واللسانيات. درس سابير التأثير المتبادل بين اللغة والثقافة، وقد كان مهتما بالعلاقة بين الاختلافات اللغوية من جهة، والاختلافات في التصور الشخصي للعالم الخارجي من جهة أخرى.	32، 44

09	ج.ر.ر. توكين	جون رونالد رويل تولكين (بالإنجليزية: John Ronald Reuel Tolkien)، ولد في بلومفونتاين في 3 يناير 1892 وتُوفي في بورنماوث في 2 سبتمبر 1973 (عن عمر ناهز 81 عاماً)، فيلولوجي إنجليزي، كاتب، روائي وأستاذ جامعي، عرف بشكل خاص في سلسلته الملحمية "سيد الخواتم" ورواية "الهوبيت" إضافة لأعمال أخرى. عمل أستاذا في جامعة أكسفورد لمادة اللغة الأنجلوساكسونية (1925 – 1945) ثم أستاذاً للغة الإنجليزية وآدابها (1945 إلى 1959). كان مقربا من كلايف لويس بمشاركتهما في مجموعة نقاش حول الأدب اللاشكلي عرفت باسم إنكلنغ (بالإنجليزية: Inklings) وقد منحت الملكة إليزابيث الثانية تولكين وسام الإمبراطورية البريطانية من رتبة قائد في 28 مارس 1972.	32
10	جون ويلكينز	Wilkins John (01 يناير 1614 – 19 نوفمبر 1672) قس وفيلسوف ومؤلف وعالم موسوعي إنجليزي، فضلاً عن تأسيسه الكلية الخفية، وهو أحد مؤسسي الجمعية الملكية وأسقف شستر من عام 1668 حتى وفاته. يعد ويلكنز أحد القلائل الذين جمعوا بين رئاسة كليتين إحداهما في جامعة أوكسفورد والأخرى في جامعة كامبريدج. كما أنه أحد مؤسسي اللاهوت الطبيعي المتوافق مع العلم في زمنه. أشهر أعماله كتاب "مقال نحو طابع حقيقي ولغة فلسفية"، الذي تضمن اقتراح لغة عالمية ونظام عشري للقياس لا يختلف عن النظام المتري الحديث.	37
11	ديكارت	(بالفرنسية: René Descartes)، و(باللاتينية: Renatus Cartesius) امتدت حياته بين: 31مارس 1596 و11 فبراير 1650، هو فيلسوف، رياضي، وفيزيائي فرنسي، يلقب بـ"أبو الفلسفة الحديثة"، كان له تأثير واضح في علم الرياضيات فقد اخترع نظاماً رياضياً سمي باسمه وهو (نظام الإحداثيات الديكارتية)، الذي شكل النواة الأولى لـ(الهندسة التحليلية)، فكان بذلك من الشخصيات الرئيسية في تاريخ الثورة العلمية. وديكارت هو الشخصية الرئيسية لمذهب العقلانية في القرن17 م، وهو صاحب المقولة الشهيرة:"أنا أفكر، إذاً أنا موجود".	37

12	يوهان مارتن شيلر	(بالألمانية: Johann Martin Schleyer) هو قس ألماني كاثوليكي، ولد في 18 يوليو 1831 في بلدة أوبيرلاودا من أعمال بادن، وتوفي في 16 أغسطس من عام 1912. اسمه الحقيقي كان مارتين شيلر وأضاف اسم يوهان تكريماً لعرابه يوهان. يعتبر يوهان شيلر مخترع لغة الفولابيك التي انتشرت ولقيت رواجا كبيرا في أوروبا وأمريكا.	37، 42
13	لودفيغ زامينهوف	بالبولونية: (Ludwik Łazarz Zamenhof) ولد في 15 ديسمبر 1859 وتوفي في 14 أبريل 1917. هو طبيب عيون بولندي ومخترع لغة الإسبرانتو. لغاته الأم هم الروسية واليدشية والبولندية، لكنه تحدث الألمانية بفصاحة. تعلم اللغات الفرنسية، اللاتينية، اليونانية، العبرية والإنجليزية، كان له اهتمام أيضاً باللغات الإسبانية والإيطالية والليثوانية.	39، 42
14	ويلز	بالإنجليزية:(H. G. Wells) من مواليد 21 سبتمبر 1866 في إنجلترا، روائي وكاتب قصص قصيرة. من أشهر أعماله: آلة الزمن، الرجل الخفي، جزيرة الدكتور مورو، حرب العوالم وأوائل الرجال على القمر. توفي في 13 أغسطس 1946 في لندن. يعتبر من مؤسسي أدب الخيال العلمي، وقد اكتسب شهرته بفضل رواياته التي تنتمي لذاك الصنف الأدبي.	42
15	أندريه مارتيني	بالفرنسية "André Martinet" ولد سنة 1908 بمقاطعة السافوا بفرنسا. بعدما أتّم دراساته العليا اشتغل بالتدريس في بعض ثانويات باريس وفي الوقت نفسه انكب على دراسة اللغة الانجليزية ونال شهادة البريز وشهادة الدكتوراه في دراسة اللغات الجرمانية سنة 1937، أصبح مديرا للدراسات الفونولوجية بالمدرسة التطبيقية للدراسات العليا عام 1938، وفي الحرب العالمية الثانية ألقي عليه القبض وأودع السجن فاغتنم الفرصة هناك وألّف كتابا قيما بعنوان نطق الفرنسية المعاصرة معتمدا على أربع مئة رواية .	44
16	توماس هوبنكز قالدونيت	ولد عام 1822. والدته كانت صماء ووالده مدير مؤسسة وست هارنفورد للصم بأمريكا. أراد توماس أن يحترف الرسامة لكنه اقتنع بفكرة والده بأن بعمل لفترة كمدرس للصم. أسّس كنيسة خاصة تقدم خدمات أساسيه بلغة الإشارة ونتيجة عمله تأسست مجامع من الصم في مدن عديدة. توفي سنة 1902.	48

17	أبراهام لينكولن	بالإنجليزية: (Abraham Lincoln) من مواليد 12 فبراير 1809م، هو الرئيس السادس عشر للولايات المتحدة الأمريكية "1861م- 1865م". بالرغم من قصر الفترة الرئاسية للرئيس لينكولن إلا أنه استطاع قيادة و.م.أ بنجاح بإعادة الولايات التي انفصلت عن الاتّحاد بقوة السلاح، والقضاء على الحرب الأهلية الأمريكية. نشأ في عائلة فقيرة على الحدود الغربية لولاية كنتاكي، وقد كان يعلم نفسه بنفسه لذا تكونت لديه معرفة وثقافة عالية خلال المراحل الدراسية التّي مر بها. مارس الرئيس لينكولن مهنة القانون ثم أصبح عضواً في حزب الأحرار الأمريكي، ثم عضواً في نقابة المحامين بولاية إلينوي عام 1830م، وانتخب بعد ذلك عضواً في مجلس النواب الأمريكي عام 1840. توفي في 15 أبريل 1865م.	48
18	ديديموس	وُلد حوالي عام 313 م، وفقد بصره في الرابعة من عمره. فلم يتعلم القراءة في مدرسة، وإنما بسبب ولَعِه بالتعلم اخترع الحروف البارزة بالنحت ليقرأها بإصبعه. بهذا سبق برايل بخمسة عشر قرنًا في استخدام الحروف البارزة للعميان. حفظ الكتاب المقدس والتعاليم الكنسية عن ظهر قلب، كما نبغ في النحو والبيان والفلسفة والمنطق والرياضة والموسيقى. شهد عنه القديس جيروم: "تعلم الهندسة أيضًا التي تحتاج إلى النظر أكثر من غيرها فكان أعجوبة كل ناظر إليه، وذاع اسمه في كل مكان".	49، 50
19	الأعمى التطيلي	التُطَيْلِي الأعمى أو أحمد بن عبد الله بن هريرة القيسي الأعمى التطيلي (1092- 1126)، له كنيتان هما "أبو جعفر" و"أبو العباس"، هو شاعر ووشاح أندلسي عاش في عصر المرابطين، عُرف بالأعمى وبالأُعَيمى لعاهته، وبالتُّطِيْليّ نسبة إلى مسقط رأسه تُطِيلة، كما لقبه بعض مؤرخي الأدب بمعري الأندلس.	49
20	البردوني	هو عبد الله صالح حسن الشحف البردوني (1929- 1999)، شاعر وناقد أدبي يمني تناولت مؤلفاته مواضيع سياسية متعلقة ببلده أبرزها الصراع بين النظام الجمهوري والملكي الذي أطيح به في ثورة السادس والعشرين من سبتمبر 1962. غلب على قصائده الرومانسية القومية والميل إلى السخرية والرثاء.	49

21	ثابت قطنة	هو ثابت بن كعب، وقيل ابن عبد الرحمن بن كعب، ويكنى أبا العلاء، أخو بني أسد بن الحارث بن العتيك، وقيل: بل هو مولى لهم. لقّب بقطنة لأن سهماً أصابته في إحدى عينيه فذهبت بها في بعض حروب الترك فكان يجعل عليها قطنة، وهو شاعر فارس شجاع من شعراء الدولة الأموية، وكان في صحابة يزيد بن المهلب، وكان يوليه أعمالاً من أعمال الثغور، فيحمد فيها مكانه لكفايته وشجاعته.	49
22	أبو راشد الضبّي	هو المشلول الأعمى، القائل: قد كنت أنضي الخافقين برحلتي***فصار جماع الأرض كفة حابل وفي الموت للزمنى جمال وراحة***وفي القبر ستر للفقير المحامل سأعرف قومي ثم أعرف جيرتي***وما أنا عن ذم القريب بغافل ولا أشتهي ذكر اللئام تكلفا***فأصبح فيهم عارفا مثل جاهل وأسال ربي أن ينشطني لهم***ويشرح صدري بالهجاء المذاحل فيصبح وسمي لائحا بجلودهم***وأعلم أني مدرك بطـوائل	49
23	أبو العباس الأعمى	هو السائب بن فروخ مولى بني ليث. وقيل إنه مولى بني الذيل، وهذا القول هو الصحيح. ذكر محمد بن معاوية الأسدي، عن المدائني والواقدي: أن أبا العباس الأعمى الذي يروي عنه حبيب بن أبي ثابت، مولى جذيمة بن علي بن الديل بن بكر بن عبد مناة، وكان من شعراء بني أمية المعدودين، المقدمين في مدحهم والتشيع لهم، وانصباب الهوى إليهم، وهو الذي يقول في أبي الطفيل عامر بن واثلة، صاحب علي بن أبي كرّم الله وجهه: لعمرك إنني وأبا طفيل ***لمختلفان، والله الشهيد أرى عثمان مهتدياً ويأبى***متابعتي وآبى ما يريد	49

24	الفضل بن جعفر	قال المرزباني: كان أديبا ظريفا بليغا يتشيع وفيه بعض الغلو وكان أعمى فلقّب: البصير وهو القائل: لا يستوي أن تهينوني وأكرمكم*** وَلا يقوم على تقويمكم أَوَدِي فطيبوا على رقيق العيش أنفسكم*** وَلا تمدوا إلى غير الكرام يدي	49
25	أبو علاء المعري	(363 هـ - 449 هـ) (973 -1057م) هو أحمد بن عبد الله بن سليمان القضاعي التنوخي المعري، شاعر وفيلسوف ولغوي وأديب عربي من عصر الدولة العباسية، ولد وتوفي في معرة النعمان في الشمال السوري وإليها يُنسب. لُقب برهين المحبسين أي محبس العمى ومحبس البيت وذلك لأنه اعتزل الناس بعد عودته من بغداد حتى وفاته.	49، 85
26	أبو الحسن الحنبلي الآمدي	وهو زين الدين الآمدي (توفي بُعيد 712هـ - 1312م)، مهندس ولغوي وفقيه حنبلي ووَرّاق وعالم في علوم اللغة العربية، أوّل من ابتكر الحروف النافرة أو البارزة التي يقرأ بها العميان وهي المعروفة الآن بطريقة برايل. اسمه الكامل: الشيخ الإمام زين الدين أبو الحسن علي بن أحمد بن يوسف بن خضر الآمديّ العابر. ينسب إلى آمد (مدينة ديار بكر)، أهم حواضر محافظة ديار بكر في الشمال الشرقي من بلاد الشام، وهي اليوم ضمن أراضي الدولة التركية. ولد وعاش في بغداد، وأخذ العلم في مجالس شيوخها وعلى رأسهم مجد الدين عبد الصمد ابن أبي الجيش شيخ القراءة في بغداد (ت67هـ)، وتمهر في الفقه الحنبلي وغدا من أكبر فقهائه وبرع في علوم العربية، وأتقن أيضاً اللغات الفارسية والتركية والرومية والمغولية، وكان وراقاً اشتغل بتجارة الكتب مع فقدانه البصر مذ كان صغيراً.	49، 50
27	إيليزابيث جلبرت	(بالإنجليزية: Elizabeth Gilbert) هي روائية أمريكية، كاتبة، كاتبة قصّة قصيرِة، كاتبة سير ذاتية ولدت في من 18 يوليو عام 1969 في ولاية كونيكتيكت الأمريكية.	50

28	شارل باربير	اسمه الكامل: شارل باربير دي لاسير، بالفرنسية "Charles Barbier"، ضابط في المدفعية الفرنسية، كان مهتمًا بالمكفوفين ويفعل ما يستطيعه لكي يرقى بتعليمهم وهو الذي ابتكر سنة 1825م الأسلوب الأساسي لاستعمال النقاط البارزة للكتابة والقراءة بطريقة النقاط المرتبة في مستطيل والقائمة على حاسة اللمس، وكان هدفه الأساسي هو السماح للجنود بقراءة وكتابة الرسائل ليلًا بدون إضاءة. وقام باربير فيما بعد بتعديل النظام وقدمه إلى معهد الشباب المكفوفين على أمل أن يعتمد رسميًا هناك، وسمي هذا النظام بالسونوغرافيا، وقبل المعهد هذه الطريقة تجريبيًا فقط.	50، 51، 62، 114، 116
29	جوهان كلين	بالإنجليزية: (Johann Klein) امتدت حياته بين: 25 مارس 1788 و11 أبريل 1856، أستاذ التوليد في جامعة سالزبورغ وفي جامعة فيينا.	51
30	صامويل جريدلي	بالإنجليزية: (Samuel Gridley Howe)، أمريكي مناهض للعبودية ولد في 10 نوفمبر 1801 في بوسطن وتوفي في 9 يناير 1876 في ولاية ماساتشوستس. جراح الجيش اليوناني خلال حرب الاستقلال اليونانية ، ومن المعروف أيضا أنه كان في وقت لاحق واحد من السرية الستة الذي موّلوا غارة هاربرس فيري التّي قام بها جون براون لإلغاء العبودية في الولايات المتحدة.	51
31	فالنتين هوي	بالفرنسية: (Valentin Haüy)، من مواليد 13 نوفمبر 1745 وتوفي في 19 مارس 1822 في باريس ، شقيق عالم المعادن رنيه جيست هوي " René Just Haüy"، كان واحدا من أوائل المهتمين بالمستقبل الاجتماعي الثقافي للمعاقين بصريا. أسس في باريس أول مدرسة للمكفوفين، والتي أصبحت بعد ذلك معهدا وطنيا.	51
32	جاكبسون	(بالروسية: Роман Осипович Якобсон)، هو عالم لغوي، وناقد أدبي روسي (11 تشرين الأول 1896–18 تموز 1982) من رواد المدرسة الشكلية الروسية. وقد كان أحد أهم علماء اللغة في القرن العشرين وذلك لجهوده الرائدة في تطوير التحليل التركيبي للغة والشعر والفن.	52
33	ابن خلدون	هو عبد الرحمن بن محمد، ابن خلدون أبو زيد، ولي الدين الحضرمي الإشبيلي (1332 – 1406م)، ولد في تونس وشب فيها وتخرّج من جامعة الزيتونة،	55

		وليَ الكتابة والوساطة بين الملوك في بلاد المغرب والأندلس ثم انتقل إلى مصر حيث قلّده السلطان برقوق قضاء المالكية. ثم استقال من منصبه وانقطع إلى التدريس والتصنيف فكانت مصنفاته من أهم المصادر للفكر العالمي من أشهرها كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في معرفة أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر.	
34	ابن منظور	هو محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفعي الإفريقي ، ولد في شهر محرم عام (630هـ/ 1232م)، وقد اختلفت الأقاويل حول مكان ولادته، قيل بقفصة بتونس، وقيل بطرابلس بليبيا، وقيل بمصر. ويعدّ من نسل رويفع بن ثابت الأنصاري ، تتلمذ على يّد عبد الرحمن بن الطفيل، ومرتضى بن حاتم، ويوسف المخيلي، وأبي الحسن علي بن المقير البغدادي، والعالم الصابوني. خدم في ديوان الإنشاء بالقاهرة، ثم ولي القضاء في طرابلس ، أصيب بالعمي في آواخر سنوات حياته وتوفي في مصر في شهر شعبان عام (711هـ /1311م). من أشهر مؤلّفاته معجم لسان العرب.	65
35	تريدغولد	بالإنجليزية: (Alfred Frank Treadgold)، ولد في 05 نوفمبر1870، وتوفي في 17 سبتمبر 1952. تلقى تعليمه في جامعة دورهام ومستشفى لندن ، حصل على منح دراسية وجوائز في علم الأحياء، وعلم التشريح، وعلم وظائف الأعضاء، وعلم الأمراض، والطب. في عام 1901 دخل الممارسة العامة في غيلدفورد، لكنه حافظ على اهتمامه بالطب النفسي والعجز العقلي على وجه الخصوص ، وفي عام 1905 تم تعيينه محققًا طبيًا في الهيئة الملكية على Feebleminded.	67
36	هوميروس	(بالإغريقية: Ὅμηρος) شاعرٌ ملحمي إغريقي أسطوري يُعتقد أنه مؤلف الملحمتين الإغريقيتين الإلياذة والأوديسة. بشكلٍ عام، آمن الإغريق القدامى بأن هوميروس كان شخصية تاريخية، لكن الباحثين المحدثين يُشككون في هذا، ذلك أنه لا توجد ترجمات موثوقة لسيرته باقية من الحقبة الكلاسيكية "Classical Antiquity"، كما أن الملاحم المأثورة عنه تمثل تراكماً لقرونٍ عديدة من الحكي الشفاهي وعروضاً شعرياً محكماً.	85

37	نيكولاس ساوندرسن	عالم رياضي، شغل الكرسي اللوكاسي للرياضيات عام 1711م "الأستاذ اللوكاسي" وهو لقب أستاذية الرياضيات في جامعة كامبريدج بإنجلترا. تأسس اللقب عام 1663 على يد هنري لوكاس الذي كان عضو البرلمان عن جامعة كامبريدج من عامي 1639-1640، وأصبح المنصب رسميًا بعد أن أقره تشارلز الثاني ملك إنجلترا في 18 يناير 1664. ويعد المنصب من أرقى المناصب الأكاديمية في العالم.	85
38	طه حسين	اسمه الكامل طه بن حسين بن علي بن سلامة (1306هـ / 15 نوفمبر 1889 - 1393هـ / 28 أكتوبر 1973م)، أديب وناقد مصري، لُقّب بعميد الأدب العربي. غيّر الرواية العربية، مبدع السيرة الذاتية في كتابه "الأيام" الذي نشر عام 1929. يعتبر من أبرز الشخصيات في الحركة العربية الأدبية الحديثة. لا تزال أفكار ومواقف طه حسين تثير الجدل حتى اليوم. درس في الأزهر، ثم التحق بالجامعة الأهلية حين افتتحت عام 1908، وحصل على الدكتوراه عام 1914 ثم ابتعث إلى فرنسا ليكمل الدراسة. عاد إلى مصر ليعمل أستاذا للتاريخ ثم أستاذا للغة العربية. عمل عميدا لكلية الآداب، ثم مديرا لجامعة الإسكندرية، ثم وزيرا للمعارف. من أشهر كتبه: في الشعر الجاهلي (1926) ومستقبل الثقافة في مصر (1938).	85
39	كتسفورث	بالإنجليزية: (Thomas Cutsforth)، عالم في الطب النفسي، فقد بصره في سن الحادية عشرة من عمره ، أصدر كتابه "المكفوفين في المدرسة والمجتمع" سنة 1933، وقد حذّر فيه من أن الطلاب الذين اندمجوا بسرعة في العالم المنظور ، سوف يضيعون في "الوهمية الكلامية".	89
40	لونفيلد	بالإنجليزية: (Viktor Lowenfeld) (1903-1960) نمساوي الجنسية وهو أستاذ في التعليم الفنّي بجامعة بنسلفانيا. أثرت أفكاره على العديد من اختصاصيّي الفنون في الولايات المتحدة بعد الحرب. صبّ جلّ اهتماماته على "الطرق التي ينبغي أن يحفز بها الأطفال في مراحل مختلفة من التطوير الفني من خلال وسائل الإعلام والمواضيع المناسبة ، و ... المناهج الدراسية ... استرشد بشكل أساسي بالاعتبارات التنموية.	90

41	عمر بن عبد العزيز	هو أبو حفص عمر بن عبد العزيز بن مروان بن الحكم الأموي القرشي (61هـ/681م - 101هـ/720م)، وهو ثامن الخلفاء الأمويين، عمر الثاني. ولد في المدينة المنورة، ونشأ فيها عند أخواله من آل عمر بن الخطاب، فتأثر بهم وبمجتمع الصحابة في المدينة، كان شديد الإقبال على طلب العلم. وفي سنة 87هـ، ولّاه الخليفة الوليد بن عبد الملك على إمارة المدينة المنورة، ثم ضمّ إليه ولاية الطائف سنة 91هـ، فصار والياً على الحجاز كلّها، ثم عُزل عنها وانتقل إلى دمشق. فلما تولّى سليمان بن عبد الملك الخلافة قرّبه وجعله وزيراً ومستشاراً له، ثم جعله وليّ عهده، فلما مات سليمان سنة 99هـ تولى عمر الخلافة.	93
42	الوليد بن عبد الملك	هو الوليد الخليفة ، أبو العباس الوليد بن عبد الملك بن مروان بن الحكم الأموي، الدمشقي الذي أنشأ جامع بني أمية. ولد بالمدينة المنورة سنة 668م/50هـ وتوفي سنة 96/715هـ، حكم من 705م إلى 715م. بويع بعهد من أبيه، وكان مترفا، دميما، طويلا أسمرا، بوجهه أثر جدري، في عنفقته شيب، يتبختر في مشيه ، نهمته في البناء. أنشأ – أيضا – مسجد رسول الله – وزخرفه، ورزق في دولته سعادة. ففتح بوابة الأندلس، وبلاد الترك، وكان يلحن فحرص على النحو أشهرا، وما نفع. غزا الروم مرات في دولة أبيه. حجّ وقيل: كان يختم في كل ثلاث، وختم في رمضان سبع عشرة ختمة.	93
43	ويليم تيلر	بالإنجليزية: (William Taylor) ابن مزارع في كينت ، فقد بصره وهو ابن الثماني سنوات بسبب إعتام عدسة العين، كرّس جميع مجهوداته لخدمة المعاقين بصريا، هو مكتشف طريقة تيلر المساعدة على تدريس المكفوفين مادة الرياضيات.	110
44	نابليون	(بالفرنسية: Napoléon Bonaparte؛ وبالإيطالية: Napoleone di Buonaparte) هو قائد عسكري وحاكم فرنسا وملك إيطاليا وإمبراطور الفرنسيين، عاش خلال أواخر القرن الثامن عشر وحتى أوائل عقد العشرينيات من القرن التاسع عشر. حكم فرنسا في أواخر القرن الثامن عشر بصفته قنصلاً عامًا، ثم بصفته إمبراطورًا في العقد الأول من القرن التاسع عشر.	114

45	جون ميلتون	(بالإنجليزية: John Milton) ولد في 9 ديسمبر 1608، وتوفي في 8 نوفمبر 1674. هو شاعر وعالم إنجليزي من القرن 17م، يعرف أكثر بقصيدة "الفردوس المفقود.."Paradise Lost" التي كتبها في عام 1667م. أصيب في فترة لاحقة من حياته بالعمى، وكتب حول ذلك قصيدة مكونة من 14 بيتاً شعرياً. إلى جانب جيفري تشوسر ووليام شكسبير، يعتبر جون ميلتون من أبرز شعراء الأدب الإنجليزي.	115

4–فهرس المدن:

الرقم	المدينة	أين تقع؟	الصفحة
01	بوسطن	(بالإنجليزية: Boston) هي عاصمة كومنولث ماساشوستس في الولايات المتحدة وأكبر مدنها سكانا. وهي أيضا مقر مقاطعة سوفولك، رغم أنه تم حل حكومة المقاطعة في 1 يوليو 1999. تغطي المدينة مساحة 48 ميل مربع (124 كم مربع) ويقدر عدد سكانها بنحو 673.184 نسمة في تقديرات عام 2016، ما يجعلها أكبر مدينة في نيو إنغلاند وترتيبها الثالث والعشرين بين أكبر المدن سكانا في الولايات المتحدة.	29، 118
02	سان فرانسيسكو	سان فرانسيسكو (بالإنجليزية: San Francisco) هي مدينة في ولاية كاليفورنيا الأمريكية ويقطنها حوالي 776,773 نسمة. وهي معروفة عالمياً بجسرها الذي يسمى جسر البوابة الذهبية والهرم الأمريكي المشهور. وتعتبر المدينة الرابعة في كاليفورنيا والثانية في الولايات المتحدة من حيث عدد السكان.	29
03	لندن	(وتُعرف كذلك بأسماء لُوندَرَس ولندرة ولندرا) هي عاصمة المملكة المتحدة وأكبر مدنها. تقع على نهر التيمز في جنوب بريطانيا. يعيش في المدينة حوالي 8.4 مليون نسمة، منهم حوالي 2.7 في أحياء لندن الداخلية. يبلغ عدد سكانها مع ضواحيها 15,010,295 نسمة في 2012، لتكون بذلك أكبر مدن أوروبا، وأحد أهم مراكزها السياسية والاقتصادية والثقافية.	43، 51

04	واشنطن	(بالإنجليزية: Washington) هي ولاية في منطقة شمال غرب المحيط الهادئ من الولايات المتحدة وتقع شمال ولاية أوريغون، غرب آيداهو، وجنوب مقاطعة كولومبيا البريطانية الكندية وعلى ساحل المحيط الهادئ. سميت الولاية باسم جورج واشنطن، أول رئيس للبلاد، وأسست من الجزء الغربي من إقليم واشنطن الذي تخلت عنه بريطانيا في عام 1846 وفق معاهدة أوريغون في تسوية نزاع الحدود في إقليم أوريغون. تم إدخالها في الاتحاد في عام 1889 ليكون ترتيبها الثاني والأربعين. مدينة أولمبيا هي عاصمة الولاية. يشار إليها غالبا باسم "ولاية واشنطن" بالكامل لتمييزها عن واشنطن العاصمة التي غالبا ما يتم تقصيرها إلى واشنطن فقط.	48
05	فيينا	(بالألمانية: Wien) هي عاصمة النمسا وأكبر مدنها من حيث عدد السكان. وسميت بهذا تطويرا عن اسمها اللاتيني القديم (فيندوبونا) ومعناه الهواء الجميل أو النسيم العليل. يبلغ عدد سكانها حوالي 1.7 مليون نسمة، وهي عاشر أكبر مدينة من ناحية عدد السكان في الاتحاد الأوروبي. أُختيرت فيينا للمرة الخامسة وفقاً لتقرير مؤسسة "ميرسر" كأفضل مدينة في العالم من حيث مستويات جودة المعيشة في عام 2009- 2010-2014-2015-2016. كما تعتبر مدينة خضراء، حيث تحتل المساحات الخضراء أكثر من نصف منطقة العاصمة.	51
06	باريس	(بالفرنسية: Paris) هي عاصمة فرنسا وأكبر مدنها من حيث عدد السكان. تقع على ضفاف نهر السين في الجزء الشمالي من البلاد في قلب منطقة إيل دو فرانس. بلغ عدد سكانها 2,243,833 عام 2010 ضمن نطاقها الإداري فقط، بينما يربو عدد سكان المدينة مع ضواحيها عن 12 مليون نسمة.	51، 113،1 14،11 5
07	ليفربول	(بالإنجليزية: Liverpool) هي مدينة تقع في مقاطعة مرزيسايد شمال غرب إنجلترا. ومن أهم المدن الصناعية والتجارية، وتعد منفذاً لتجارة وسط غرب إنجلترا. يبلغ عدد سكانها حوالي 440,000 نسمة (إحصاء 2001) ومساحتها حوالي 111.84كم^2. يعني اسمها "تجمع المياه الموحلة".	51

08	أدنبره	(بالإنجليزية:Edinburgh؛ بالاسكتلندية: Embra/E'nburrie)، هي عاصمة اسكتلندا في المملكة المتحدة. تعتبر ثاني أكبر المدن الاسكتلندية سكانا، والسابعة على مستوى المملكة المتحدة. تشمل مساحة البلدية 78 كم^2. تقع في جنوب شرق اسكتلندا، على الشاطئ الشرقي للحزام المركزي بالقرب من بحر الشمال. يقع في المدينة البرلمان الاسكتلندي. وتعتبر من أهم المراكز أثناء عصر التنوير. صنفت اليونسكو كل من البلدة القديمة والحديثة في ادنبرة ضمن مواقع التراث العالمي في عام 1995، حيث يوجد أكثر من 4,500 مبنى ضمن المدينة وحدها.	51
09	بريستول	بالإنجليزية: (Bristol) هي مدينة إنجليزية تقع في الجنوب الغربي للمملكة المتحدة، عدد سكانها حوالي 400 ألف نسمة و550 ألف مع ضواحيها. وتعتبر سادس المدن الإنجليزية سكانا وتاسع مدن المملكة المتحدة. اعتبرت مدينة إنجليزية عام 1155م ومحافظة عام 1373م.إحتلت بريستول على مدار الألفية الماضية منصب ثاني أو ثالث مدن إنجلترا إلى أن توسعت مدن إنجليزية أخرى مثل برمنغهام ومانشستر وليفربول أثناء الثورة الصناعية عام 1780.	51
10	أثينا	باليونانية:(Αθήνα) هي عاصمة اليونان وأكبر مدنها. يعود اسم المدينة إلى أثينا آلهة الحكمة الإغريقية. يبلغ عدد سكان المدينة حوالي 729,137 نسمة ومع ضواحيها والمناطق المجاورة حوالي 3,753,726نسمة (إحصاءات يناير 2005). تقع أثينا في جنوب اليونان على سهل أتيكا بين نهري إليسوس وكيفيسوس، محاطة من ثلاثة جهات بقمم جبال هي هيميتو (1,026مترا) وبينديلي (1,109 مترا)، وبارنيثاس (1,413 متر). تطل من الجهة الرابعة على خليج سارونيكوس الواصل إلى البحر الأبيض المتوسط.	92
11	اسبرطة	أسبرطة أو سبارتا، باليونانية: (Σπάρτη)، باللاتينية: (Sparta) ، بالإنجليزية (Sparta)، هي مدينة يونانية كانت تعرف بأنها دولة، تقع على جانب نهر يوروتاس في جنوب شرق إقليم بيلوبونيز باليونان. ظهرت على أنها كيان سياسي حوالي القرن العاشر قبل الميلاد، عندما غزاها Dorians في	92

		650 قبل الميلاد، أصبحت النزعة العسكرية مهيمنة على السلطة في اليونان القديمة. تأسست أسبرطة حوالي عام 900 قبل الميلاد، عبر تجمع أربع قرى هي: لماي، ميسوا، كينوسورا، بيتاني. واشتهرت بمجتمعها العسكري الذي ينشأ أبناءه بصفة أساسية على القتال.	
12	بيروت	هي العاصمة السياسية للجمهورية اللبنانية وأكبر مدنها. يتعدى عدد سكانها المليوني نسمة (إحصائيات 2007). تقع وسط الخط الساحلي اللبناني شرقي البحر الأبيض المتوسط. تتركّز فيها معظم المرافق الحيوية من صناعة وتجارة وخدمات. وهي مدينة قديمة وعريقة إذ ذكرت في رسائل تل العمارنة والمؤرخة إلى القرن الخامس عشر ما قبل الميلاد وهي مأهولة منذ ذلك الحين.	117، 135
15	ساوثهامبتون	مدينة وميناء رئيسي في هامبشاير بإنجلترا. تقع عند مصب نهر تست في القناة الإنجليزية. يبلغ عدد سكانها 202,300 نسمة. وتنتشر أحواض السفن على طول سواحلها. وهي مركز لشحن البضائع، وللسفر بحرًا بين إنجلترا وقارة أوروبا. من معالم ساوثامبتون عدد من مباني العصور الوسطى والبَارْجيت، وهو جزء من سور كان يحيط بالمدينة في العصور الوسطى.	118
16	القاهرة	هي عاصمة جمهورية مصر العربية وأكبر وأهم مدنها على الإطلاق، وتعد أكبر مدينة عربية من حيث تعداد السكان والمساحة، وتحتل المركز الثاني إفريقياً والسابع عشر عالمياً من حيث التعداد السكاني، يبلغ عدد سكانها 9.5 مليون نسمة (إحصائيات 2015) يمثلون 10.6% من إجمالي تعداد سكان مصر. تعد مدينة القاهرة من أكثر المدن تنوعاً ثقافياً وحضارياً، حيث شهدت العديد من الحقب التاريخية المختلفة على مر العصور، وتوجد فيها العديد من المعالم القديمة والحديثة، فأصبحت متحفاً مفتوحاً يضم آثاراً فرعونية ويونانية ورومانية وقبطية وإسلامية. يعود تاريخ المدينة إلى نشأة مدينة أون الفرعونية أو هليوبوليس "عين شمس حالياً" والتي تعد أقدم عواصم العالم القديم. أما القاهرة بطرازها الحالي فيعود تاريخ إنشائها إلى الفتح الإسلامي لمصر على يد عمرو بن العاص عام 641 وإنشائه مدينة الفسطاط.	135

17	القدس	بالعبرية:(יְרוּשָׁלַיִם يِروشالَيم) أكبر مدن فلسطين التاريخية المحتلة مساحةً وسكاناً وأكثرها أهمية دينيًا واقتصاديًا. تُعرف بأسماء أخرى في اللغة العربية مثل: بيت المقدس، القدس الشريف، وأولى القبلتين، وتسميها إسرائيل رسمياً: أورشليم. يعتبرها المسلمون والعرب والفلسطينيون عاصمةَ دولة فلسطين المستقبلية بعد التحرير، كما ورد في وثيقة إعلان الاستقلال الفلسطينية التي تمت في الجزائر بتاريخ 15 نوفمبر سنة 1988م، (أما تاريخياً كون أجدادهم اليبوسيين هم أول من بنى المدينة وسكنها في القرن الخامس ق.م). فيما تعتبرها إسرائيل عاصمتها الموحدة إثر ضمها الجزء الشرقي من المدينة عام 1980م، والذي احتلته بعد حرب 1967 (يعتبرها اليهود عاصمتهم الدينية والوطنية لأكثر من 3000 سنة).	135

5-فهرس الموضوعات:

المحتويات	الصفحة
المقدمة.....	أ-ح
الفصل الأوّل: اللّغة بين الطبيعة والاصطناع	
المبحث الأوّل: ماهية اللّغة.....	**10**
مفهوم اللّغة.....	**10**
أصل اللّغة.....	**14**
وظيفة اللّغة.....	**17**
اكتساب اللّغة.....	**19**
المبحث الثّاني: اللغة الاصطناعية.....	**24**
مفهوم اللّغة الاصطناعية.....	**24**
خصائص اللّغات الاصطناعية.....	**28**
غايات استعمال اللّغات الاصطناعية.....	**30**
علاقة اللّغة الاصطناعية باللّغة الطبيعية.....	**33**
المبحث الثّالث: أشهر اللّغات الاصطناعية.....	**37**
فولابيك.....	**37**
إسبرانتو.....	**39**
انترلينغوا.....	**43**
لغة الإشارة.....	**47**
لغة البرايل (اللّغة البارزة).....	**49**
المبحث الرابع: تعليم اللّغات الاصطناعية.....	**52**
تعليم اللغات الاصطناعية العامّة.....	**52**
تعليم اللّغات الاصطناعية الخاصّة.....	**57**
-تعليم لغة الإشارة للصم البكم.....	**59**

-تعليم البرايل للمعاق بصريا..... 62

الفصل الثّاني: المعاق بصريا بين طبيعة الإعاقة واصطناعية البيئة التعليمية

المبحث الأوّل: الإعاقة البصرية..... 65

مفهوم الإعاقة..... 65

أنواع الإعاقات..... 67

الإعاقة البصرية وأسبابها..... 73

أنواع الإعاقات البصرية..... 78

المبحث الثّاني: ميزات المعاقين بصريا..... 80

ميزات نفسية..... 81

ميزات عقلية وحركية..... 84

ميزات أسرية-اجتماعية..... 87

ميزات لغوية-تربوية..... 88

المبحث الثالث: رعاية وإرشاد المعاق بصريا..... 91

لمحة تاريخية عن رعاية المعاقين بصريا..... 91

المعاق بصريا وحاجته إلى الإرشاد..... 94

الحلول الممكنة للحد من مشاكل المعاق بصريا..... 98

المبحث الرابع: المعاق بصريا والمجال التعليمي..... 100

تأثير الإعاقة البصرية على التحصيل الدّراسي..... 100

توجيهات للمعلم حول التعامل مع المعاق بصريا..... 101

اتّجاهات وبرامج تربوية للمعاق بصريا..... 105

طرق ووسائل تعليم المعاق بصريا..... 107

الفصل الثالث: البرايل..من مثقاب لويس إلى الحرف الإلكتروني

المبحث الأوّل: لويس برايل بين الإعاقة والإبداع..... 113

ميلاد ونشأة لويس برايل..... 113

تعليم لويس برايل..... 113

اصطناع نظام برايل..... 114

وفاة لويس برايل..... 116
المبحث الثاني: لغة برايل..... 116
لمحة تاريخية..... 116
أساسيات ومبادئ البرايل..... 121
تعليم القراءة والكتابة بنظام برايل..... 128
تعريب البرايل..... 135
المبحث الثالث: لغة برايل والتطور الإلكتروني..... 137
البرايل من الشفرة اللّمسية إلى الشفرة الإلكترونية..... 137
الهدف من التعليم الإلكتروني للبرايل..... 144
أمور يجب مراعاتها عند التعليم الإلكتروني للبرايل..... 147
برنامجي إبصار وفيرجو..... 151
المبحث الرابع: لغة برايل في المراكز الجزائرية..... 158
المعاق بصريا في الجزائر من خلال المواثيق..... 158
السياسة التعليمية الجزائرية للبرايل..... 162
البرايل وتقنية المعلومات في الجزائر..... 165
الفصل الرابع: الدراسة الميدانية
عينة الدراسة..... 168
الأدوات المستخدمة..... 169
الهدف من الدراسة..... 170
عرض وتحليل النتائج..... 170
الخلاصة العامّة..... 194
الخاتمة..... 197
الملاحق
الملحق رقم 01..... 204
الملحق رقم 02..... 206
الملحق رقم 03..... 207

الملحق رقم 04..... 208
الملحق رقم 05..... 209
الملحق رقم 06..... 211
الملحق رقم 07..... 216
الملحق رقم 08..... 219
الملحق رقم 09..... 225
الملحق رقم 10..... 226
قائمة المصادر والمراجع..... 229

الفهرس

فهرس الآيات القرآنية..... 249
فهرس الأبيات الشعرية..... 249
فهرس الأعلام..... 250
فهرس المدن..... 261
فهرس الموضوعات..... 266

ملخص الدراسة

يتسّم الواقع اللّغوي العالمي بالتعددية؛ فهو يشتمل على لغات طبيعية كالعربية والإنجليزية وغيرهما، ولغات اصطناعية كالإسبرنتو والفولابيك.كما أنّ هناك لغات مصطنعة خاصة بالمعاقين؛ كلغة الإشارة الموجهة لفئة الصم البكم ولغة برايل الخاصة بالمعاقين بصريا.

وقد اهتمّت دراستنا هاته بتسليط الضوء على واقع اللّغات الاصطناعية ومدى تحقيقها للهدف الذّي اصطنعت من أجله، وكذا قابليتها للتعليم.كما حاولت الكشف على واقع تعليم فئة المعاقين بصريا بالمراكز الجزائرية، ومدى تأثير البرايل في التحصيل العلمي لهذه الفئة.

الكلمات المفتاحية: لغة مصطنعة، فولابيك، إسبرنتو، انترلينغوا، برايل، تعليم المعاق بصريا.

Résumé :

La langue universelle est pluraliste: elle comprend les langues naturelles telles que l'Arabe, l'Anglais, etc., les langues artificielles telles que l'Espéranto et le Volapuk, ainsi que des langues artificielles pour les handicapés, telles que la langue des sourds et la langue Braille pour les malvoyants.

Cette étude visait également à mettre en évidence la réalité des langues artificielles et la mesure dans laquelle elles atteignaient le but pour lequel elles avaient été créées, ainsi que leur capacité à enseigner**.** Elle a également tenté de révéler la réalité de l'éducation des déficients visuels dans les centres algériens et l'étendue de l'influence du Braille sur les résultats scolaires de ce groupe.

Mots clé : Langage Artificiel, Volapuk , Esperanto, Interlingua, Braille, Education pour malvoyants.

Abstract :

Universal language is pluralistic; it includes natural languages such as Arabic, English, etc., and artificial languages such as Esperanto and Volapuk. There are also artificial languages for the handicapped, such as the deaf language and Braille language for the visually impaired.

This study focused on highlighting the reality of artificial language and the extent to which It achieved the purpose for which It was created, as well as Its ability to teach. It also tried to uncover the reality of the education of visually impaired people in the Algerian centers, and the extent of the influence of Braille on the educational achievement of this group.

Keywords : Artificial Language, Volapuk, Esperanto, Interlingua, Braille, Visually Impaired Education.