المقالات

الصبغة الإبداعية لمعلم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة

هيلين كيلر وآن سوليفان «نموذجًا»

د. زكريا محمد هيبة

أستاذ مشارك بكلية التربية بالعريش – جامعة قناة السويس، جمهورية مصر العربية

وكلية التربية - جامعة طيبة - المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية

z_haiba@yahoo.com

أولاً - الإطار العام للدراسة

مقدمة:

ظل الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة ردحاً من الدهر مهمشين ومهملين، بل وفي بعض المجتمعات متعرضين للخلاص والإبادة، كما كان يحدث في إسبرطة من الخلاص من الأطفال المعوقين بإلقائهم من فوق قمم الجبال، أو بتركهم في الصحراء عرايا حتى الموت، أو بإلقائهم في النهر، كما كانت بعض المجتمعات تحرقهم بحجة حلول الأرواح الشريرة فيهم. وحتى بعض الفلاسفة مثل (أفلاطون)، دعا إلى نبذ المعاقين عقلياً وطردهم أو نفيهم خارج البلاد، كما رأى (أرسطو) أنه لا جدوى من تعليم الطفل الأصم.

وتؤكد الإحصاءات أن نسبة انتشار الإعاقة في المجتمعات الإنسانية حوالي 10% من مجموعات السكان، ونسبة الإعاقة في عالمنا العربي تصل لحوالي 31 مليون معاق حسب تقديرات 2003 (عبده، 2007)، وأن نسبة ما يقدم من خدمات تربوية لا يزيد عن 5% من جملة ذوي الاحتياجات الخاصة (الخطيب، 1997).

وتمثل حركة «أنسنة» التربية الخاصة – الحركة الإنسانية في التربية الخاصة – تغيراً نوعياً وملموساً وإستراتيجياً فيما يتعلق بالتعامل مع المعوقين أو ذوي الاحتياجات الخاصة، وهذه الحركة تمثلت في هذه الوثائق الدولية والإقليمية، وما يتمخض عنهما من اتفاقات ووثائق وقوانين تضمن لهؤلاء حقوقهم، والسير بخطوات حثيثة لترجمة هذه الحقوق إلى واقع، فكانت المؤسسات المتخصصة بهذه الفئة، وافتتاح أقسام متخصصة في الجامعات المختلفة ليناط بها مهمة التعامل مع هذه الفئة.

وقد أكد ميثاق رعاية المعوقين الذي صدر في الثمانينيات من القرن الماضي على أهمية دمج المعوق في بيئته، وتأهيله حتى يصبح عضواً منتجاً في مجتمعه، وقد نال مجال الإعاقة والمعوقين اهتماماً بالغاً في السنوات الأخيرة نتيجة تغيير اتجاهات المجتمعات ومعتقدات أفرادها نحو المعوقين، وأن لهم الحق – مثل الأفراد العاديين – في استثمار طاقاتهم وإمكاناتهم إلى أقصى حد، والتحول من كونهم يمثلون عبئاً اقتصادياً على مجتمعاتهم إلى النظرة إليهم كجزء من الثروة البشرية، مما يحتم تنمية هذه الثروة والاستفادة منها إلى

أقصى حد ممكن (العفنان، 2006).

ويمثل الاهتمام بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مظهراً من مظاهر تقدم الأمم ورقيها، فبقدر تقديم الدعم الشامل والرعاية المتكاملة لهذه الفئة؛ يمكن اعتباره معياراً حاكماً في تقدمه. ولما كان المعلم – أي معلم – هو الحلقة الأهم في منظومة التعليم بشكل عام، فإن هذه الأهمية تزداد اتساعاً مع هذه الفئة من الأطفال، ومن ثم فإن الاهتمام به وتسليط الضوء عليه أحد آليات الاهتمام والدعم المقدم لها.

مشكلة الدراسة:

لقد بات من المسلمات أن المعلم الناجح هو صمام أمان يضمن تخريج جيل ناجح في أية مؤسسة تربوية، أو نظام تربوي؛ لذا فإن الاهتمام به لم يعد قضية اختيارية، وإنما هو ضرورة حتمية تقتضيها معطيات عصرنا الراهن، وسبيل لتحقيق طموحات المستقبل، ولابد من التأكيد على أنه لم يعد من المقبول أن يقوم بالتعليم إلا من هو مؤهل لذلك؛ لذا لابد من مراجعة حقيقية لنوع وتكوين من هم بمدارسنا (عبد الرازق، 2009).

فتؤكد بعض الدراسات التربوية أن 60% من نجاح العملية التربوية يقع على عاتق المعلم، بينما يتوقف 40% الباقية من النجاح على الإدارة، والمكتب، وظروف التلاميذ العائلية، وإمكانيات المؤسسة التعليمية (المشيقح، د.ت).

وسيظل المعلم ركناً أساسياً في العملية التعليمية، ولن يتمكن النظام التعليمي من مواجهة تحديات العولمة المعاصرة دون إعطاء المعلم أولوية العناية والاهتمام بالإعداد والتدريب المستمر؛ بغية رفع مستواه، ومساعدته في تحقيق التفاعل اللازم والتكيف المطلوب مع المستجدات المعاصرة (عراد، 1425).

ولم يعد المعيار الدقيق للحكم على المعلم بما يمتلكه من معارف ومعلومات، وإنما قدرته على تطبيق ما يعرفه من خلال أداء تدريسي مناسب، قادر على تحقيق ناتج التعلم، وهو مجموعة الأهداف المخطط لها، والتي تظهر في تغيير مستويات التلاميذ (عبده، 2007).

والعلاقة بين المدرس والتلميذ علاقة بين خبرة وخبرة، بين خبرة المدرس عن التلميذ، وخبرة التلميذ عن المدرس، أي سلوك معلم نحو التلميذ، وسلوك تلميذ نحو المعلم، بمعنى كيف يعيش المدرس التلميذ، وكيف يعيش التلميذ المدرس. فالمشاعر بين الأفراد مهمة ومفيدة لحياة وتواصل كل فرد مع الآخرين، فهذه العلاقة هي علاقة إنسان بإنسان آخر يقتسمان الرحلة – رحلة التعليم – من خلال هذه الرحلة يستطيع التلميذ بما لديه من إمكانات أن يفهم نفسه، ويغير من مفهومه لذاته واتجاهاته وسلوكه، وهذه الإمكانات من الممكن أن تظهر فقط عندما يهيئ المعلم المناخ النفسي المناسب عبر التواصل غير اللفظي من دفء وتقبل، يظهر في حركات جسمه وأوضاعه البدنية ونبرة صوته، وعلى وجهه كتعبيرات انفعالية، وفي تواصله البصري (محمد، 2004).

وتنمية علاقة إيجابية منتجة بين المعلم والمتعلم يمكن أن يساعد الطلبة على الارتقاء بجهودهم في التحصيل الأكاديمي والاجتماعي في الفصل. وعلى الجانب الآخر فإن ثمة اتجاهات وسلوكيات معينة يمكنها أن تكون بلا قيمة للطلبة كما يمكنها أن تعوق تكوين

العلاقات وتسهم في إحداث الفشل (بلوم، 2012). فما يمتلكه المعوق من اتجاه إيجابي نحو إعاقته يعنى تقبله لها، وفهمه للنجاح وإحساسه به، وانعكاساً لرضاه عن ذاته، ورضا الآخرين عنه، مما يدفعه إلى مواصلة الدراسة لتحقيق مزيد من النجاح، ومن ثَمَّ تحسين مستوى تحصيله الدراسي، والوصول به إلى مستوى متفوق (العفنان، 2006).

ولم تتجه أنظار المعنيين بشؤون التعليم المدرسي إلى رعاية المعوقين -وبخاصة منهم فاقدو البصر والسمع والنطق - إلا منذ منتصف القرن الماضي لعوامل إنسانية محضة، مع العلم أن فاقدي البصر والسمع والنطق يفتقرون في الأساس إلى أدوات التعليم والتعلم الأساسية، سواء أكان هذا التعليم مدرسياً، أم أنه يحصل في مجرى الحياة اليومية المعتادة (جعفر، 1982).

وإذا كان من الشائع أن التدريس مهنة من لا مهنة له، - وقد يكون ذلك باعثه عدم وجود ظهير معرفي خاص بالتربويين بشكل مغلق عليهم - إلا أنه من المؤكد أن معلم ذوي الاحتياجات الخاصة يخرج من المسلمة السابقة، على اعتبار أنه لابد أن يمتلك المقومات والكفايات، والتي بدونها لا يمكن أن يقوم بدوره المنوط به.

وعلى برامج إعداد التربية الخاصة أن تركز اهتمامها على إكساب المعلمين الكفايات المهنية، وإكسابهم القدرة على الابتكار والارتجال في حالة نقص الإمكانيات والمصادر (إمام، 2012). فمن غير السهل أن يلتزم المعلم بطريقة واحدة أو أسلوب واحد في تدريسه، فلابد أن تتوافر في المعلم القدرة على التجديد والحركة، والقدرة على استخدام الجديد في الحقل التربوي (الأحمد، 2005).

وتأتى العلاقة الأكاديمية والإنسانية بين آن سوليفان وهيلين كيلر لتحمل كثيراً من الممارسات التي يمكن أن ترتقي لتكون ذات طابع إبداعي، متسقاً مع الأفكار والمضامين التربوية الحديثة.

لكن في الوقت نفسه لم تكن هيلين لتصل إلى ما وصلت إليه من تلقاء نفسها، ولابد أن يكون هناك معلم ساعدها على كسر هذه القيود، وتخطي تلك الكوابح التي تمثلت في إعاقتها السمعية والبصرية، والكلامية، هذا المعلم يتمثل في شخص الآنسة «آن سوليفان».

وعلى ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

- ما الترجمة الشخصية لآن سوليفان؟
- ما الترجمة الشخصية لهيلين كيلر؟
- ما أهم الممارسات ذات الصبغة الإبداعية في تعامل سوليفان مع كيلر؟

أهداف الدراسة:

- تسليط الضوء على هذا النموذج الفريد في تاريخ البشرية.
- إعطاء نبذة مختصرة عن الحياة الشخصية والعامة لهيلين كيلر ولسوليفان.
- استنباط بعض الصبغات الإبداعية التي قامت بها سوليفان مع كيلر.

أهمية الدراسة:

- تعتبر هذه الدراسة الأولى من نوعها – على حد علم الباحث – التي تقوم بإلقاء الضوء على سوليفان من منطلق تعاملها الأكاديمي مع هيلين كيلر.
- يمكن أن تكون هذه الدراسة بمثابة ومضة، تدفع العاملين والمتعاملين مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة إلى السير بإرادة وقوة إلى تحقيق أهدافهم وطموحاتهم، بالعبور بأطفالهم ذوي الإعاقات إلى مصاف الأطفال العاديين.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، من خلال تحليل مواقف التعلم وأساليبها المختلفة التي استخدمتها سوليفان مع هيلين.

مصطلحات الدراسة

الصبغة الإبداعية:

يقصد بها تلك الممارسات غير التقليدية التي ينتهجها معلم ذوي الاحتياجات الخاصة مع طلابه.

معلم التربية الخاصة:

يقصد بمعلم التربية الخاصة هؤلاء الأفراد المؤهلين وغير المؤهلين الذين يقومون بتعليم الأطفال الصم، وضعاف السمع، والمكفوفين، والمتخلفين عقلياً، وذوي صعوبات التعلم، وغيرهم (شقير، 2004).

الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة:

أولئك الأفراد الذين ينحرفون عن المستوى العادي أو المتوسط في خاصية ما من الخصائص إلى الدرجة التي تحتم احتياجاتهم إلى خدمات خاصة تختلف عما يقدم إلى أقرانهم العاديين (القريطي، 2005).

وهم تلك الفئة التي تتطلب وتحتاج إلى تعامل مختلف عن أقرانهم العاديين، وتتضمن فئتين: الفئة الأولى تشمل الأطفال الموهوبين، والفئة الثانية تشمل الأطفال الذين لديهم قصور في واحدة أو أكثر من: السمع، أو البصر، أو النطق، أو العقل. ويقصد بهم في هذه الدراسة الفئة الثانية.

ثانياً - الترجمة الشخصية لسوليفان وكيلر

أ- آن سوليفان:

كانت آن سوليفان ابنة أسرة أيرلندية فقيرة، ولدت في 14 إبريل عام 1866، ماتت أمها وهي في الثامنة من عمرها، كانت تشكو من تعب في عينها، ولم تلق أي اهتمام من أحد،

ولم يكن لها أي أصدقاء إلا بعض المتسولين، وبعد مرور أربع سنوات من وجودها بالملجأ هربت منه بعد أن ألقت بنفسها على أحد الزائرين قائلة: أريد أن أذهب للمدرسة، وفي معهد (بركنز) للمكفوفين تعلمت آن طريقة برايل في القراءة وتعلمت الأبجدية، وعندما بلغت الرابعة عشرة من عمرها، وبعد العملية التاسعة استطاعت أن تبصر لكن بشكل جزئي، ولكنها بقيت في المعهد نفسه ست سنوات أخرى (www.albayyna-new.com).

كان لديها إيمان راسخ بأن الإنسان مهما كان لديه من عاهات يستطيع أن يتعلم، ويصبح إنساناً عادياً، كما أنها اتسمت بالصرامة في بداية تعاملها من هيلين ولم يتسرب إليها اليأس على الرغم من أنها – هيلين – كسرت لسوليفان سنها في بداية تعاملهما معاً.

وكانت تقول لهيلين: «مهما يحدث لك فابدئي من جديد فتزداد قوتك، ويمكنك بذلك أن تحققي هدفاً آخر. وقد لا يكون هو الهدف الذي بدأت به، ولكن بشيء آخر يسعدك يوماً أن تتذكريه» (http://www.alriyadh.com).

وكانت عينا «آن سوليفان» مشكلة دائمة لها، حيث إنها كانت ترى بصعوبة الحروف على بعد قريب جداً، ولذلك فقد كانت الكتابة مشكلة أيضاً، ومع ذلك فقد قرأت لتلميذتها كثيراً من الكتب والنصوص في الأدب والشعر بالإضافة إلى مسائل كثيرة في الجبر والهندسة والفيزياء (المهندس، 2009).

تقول هيلين كيلر: كان كثير من الناس يؤكدون أنني كائن حَيّ أبله، لقد كان عمري تسعة عشر شهراً، وكنت كائناً لم ينتقل من عالم النور إلى عالم الظلام، بل إلى عالم السكون والحزن ... كانت كلماتي القليلة قد تبددت، وكان عقلي مغلولاً في الظلام، وجسمي النامي تحكمه دوافع حيوانية، ولم تكن المصادفة هي التي حررت عقلي من قيوده، بل إن ذلك يعود إلى مدرسة موهوبة هي "آن سوليفان". لم تكن آن سوليفان من طراز المدرسات العاديات، وإنما كانت امرأة شابة ذات حيوية ولها خيال منطلق يتلمس تحقيق أحلام كبيرة لكائن أعمى وأصم، لينقله من حياة السكون إلى الحياة الحقيقية ويجعله نافعاً وإنساناً فريداً (http://www.alriyadh.com).

وظلت هيلين تتذكر سوليفان حتى بعد مرور عشرين عاماً على وفاتها، تتذكر لهيب أصابع سوليفان التي شبهتها بالكهرباء (Werner, 2010: 991). وألفت كتاباً كاملاً أسمته "Teacher" كتبت فيه كثيراً من العلاقات مع سوليفان، وكأن الكتاب كتب لها.

وإذا كان كثير من الكتاب قد كتبوا كثيراً عن هيلين، وقدرتها على تحدي الإعاقة؛ فإن معلمتها الآنسة سوليفان لم تأخذ حظها من الذكر ولا الكتابة عنها، وهي التي لا تقل شأناً ومكانة عن تلميذتها هيلين كيلر.

ب– هيلين كيلر:

مما لاشك فيه أن إطلاق لقب معجزة البشرية على هيلين كيلر لم يأت من فراغ، وهي حقاً تستحق – بلا منازع هذا اللقب –، ولِمَ لا وقد استطاعت بما أوتيت من قوة إرادة – غابت عن كثير من أصحاء الحواس – أن تتغلب على كل كوابح وموانع التعرف على أبجديات التعامل مع البشر فضلاً على أن تتعلم وترتقي إلى مصاف المتعلمين والدارسين بحصولها

على درجتي الدكتوراه في العلوم والفلسفة، أقول: استطاعت أن تحصل على هذا اللقب باستحقاق. وهذا أمر جعل الأديب الأمريكي الساخر Mark Twain يقول عنها: «أهم شخصيتين في القرن العشرين على الإطلاق هما: نابليون وهيلين كيلر»، وقول وزير الخارجية البريطاني ونستون تشرشل: إنها أعظم امرأة في عصرنا.

ولدت هيلين كيلر في 27 يونيو، 1880، في توسكومبيا، وهي بلدة صغيرة من شمال ولاية ألاباما (www.Inspiring-Quotes-and-Stories.com) طفلة سليمة مفعمة بالحيوية والنشاط، ولكنها بعد أن أتمت عاماً ونصف أصيبت بحمى شديدة، شخصها الأطباء على أنها من أعراض التهاب السحايا والحمى القرمزية، استسلم الأبوان للقدر، فكانت مشيئة الله أن نجت الطفلة، ودبت الحياة في جسدها الصغير، ولكن بعد فقدانها لأهم حاستين هما: البصر، والسمع، فعاشت سنوات طفولتها حياة بهيمية لا تعرف شيئاً غير حاجاتها الفطرية، وكانت تنتابها نوبات غضب عارمة، وبكاء شديد؛ إذا لم تنجح في إيصال ما تريده للآخرين عبر الإشارات والإيماءات، إلى أن سخر الله لها معلمتها آن سوليفان (www.memi2012.blogspot.com).

وقد قامت عائلة (كيلر) بالاتصال بـ «غراهام بيل» ـ المخترع الشهير، فقد كان معلماً للصم – بحثاً عن طريقة تستطيع بوساطتها أن تتواصل مع طفلتها، وأن تعلمها بأي شكل، وعندما التقى (غراهام بيل) بهيلين لمس لديها ذكاءً فطرياً حاداً، فنصح العائلة أن تطلب مساعدة مدرسة متخصصة في هذا المجال اسمها (آن سليفان) (www.mhrde.net).

بدأت سوليفان – التي كان عمرها 21 عاماً في ذلك الحين – بتعليم هيلين كيلر بعد أن بدأت تعيش في منزل عائلتها، وقامت سوليفان بابتكار طريقة جديدة للتواصل مع كيلر تعتمد على الضغط على اليد بنظام معيّن بحيث يمكن نقل الأفكار والرسائل إلى الطفلة، وقد أبدت هيلين ذكاءً شديداً، حيث فهمت مبدأ الطريقة الجديدة بسرعة قياسية وبدأت بالتواصل والتعلم من خلالها (www.mhrde.net).

وبعد مرور عام تعلمت هيلين تسعمائة كلمة، واستطاعت كذلك دراسة الجغرافيا، بواسطة خرائط صنعت على أرض الحديقة، كما درست علم النبات، وفي سن العاشرة تعلمت هيلين قراءة الأبجدية الخاصة بالمكفوفين، وأصبح بإمكانها الاتصال بالآخرين عن طريقها (www./ar.wikipedia.org).

بدأت سوليفان بتعليم هيلين الحروف الهجائية باللمس داخل كف اليد، وقد وجدت المعلمة في طريقة برايل فرصة لتتعلم هيلين القراءة، وبعد عامين من الجهد تمكنت الطفلة من إجادة القراءة بطريقة برايل، وإجادة الطباعة أيضاً على الآلة الكاتبة، المصممة بنفس حروف برايل (www.albayyna-new.com).

في عام 1891 عرفت هيلين بقصة الفتاة النرويجية راغنهيلد كاتا التي كانت هي أيضاً صماء وبكماء لكنها تعلمت الكلام، فكانت القصة مصدر إلهام لها، فطلبت من معلمتها تعليمها الكلام، وشرعت سوليفان بذلك، مستعينة بمنهج تادوما عن طريق لمس شفاه الآخرين وحناجرهم عند الحديث، وطباعة الحرف على كفها (www./ar.wikipedia.org).

ثم في مرحلة ثانية أخذت سوليفان تلميذتها إلى معلمة قديرة تدعى (سارة فولر) تعمل رئيسة لمعهد (هوارس مان) للصم في بوسطن، وبدأت المعلمة الجديدة مهمة تعليمها الكلام، بوضعها يديها على فمها أثناء حديثها لتحس بدقة طريقة تأليف الكلمات باللسان والشفتين. وانقضت فترة طويلة قبل أن يصبح باستطاعة أحد أن يفهم الأصوات التي كانت هيلين تصدرها، لم يكن الصوت مفهوماً للجميع في البداية، فبدأت هيلين صراعها من أجل تحسين النطق واللفظ، وأخذت تجهد نفسها بإعادة الكلمات والجمل طوال ساعات، مستخدمة أصابعها لالتقاط اهتزازات حنجرة المدرسة، وحركة لسانها وشفتيها وتعابير وجهها في أثناء الحديث، وتحسن لفظها وازداد وضوحاً عاماً بعد عام فيما يعد من أعظم الإنجازات الفردية في تاريخ تربية وتأهيل المعوقين، ولقد أتقنت هيلين الكتابة وكان خطها جميلاً مرتباً (www.ar.wikipedia.org).

عندما بلغت السادسة عشرة من عمرها دخلت الجامعة بكلية (رادكليف) لدراسة العلوم العليا، فدرست النحو وآداب اللغة الإنجليزية، كما درست اللغة الفرنسية واللاتينية والألمانية، وكانت معلمتها سوليفان تجلس بجوارها وتنقل لها بإصبعها كل ما يقوله الأساتذة في المحاضرات، وكانت تجهد عينيها لتنقل لها كل ما تقرأ(www.albayyna-new.com). وتمكنت هيلين من الحصول على بكالوريوس العلوم والفلسفة في عام 1904 في سن الرابعة والعشرين، معتبرة بذلك أول إنسان على وجه الأرض مصاب بالصم والعمى يحصل على شهادة جامعية.

وفي أثناء وجود هيلين بالجامعة ذاعت شهرتها، وكانت تأتيها أسئلة كثيرة من جهات عدة، وهذا الأمر دعاها إلى كتابة قصة حياتها معنونة إياها بـ: «قصة حياتي العجيبة»، بعد أن نشرت قصتها؛ ازدادت هيلين شهرة، وفتحت لها الدول على اختلاف توجهاتها أبوابها، وتوافدت عليها الدعوات من جميع أرجاء المعمورة، مما مكنها من زيارة خمس وثلاثين بلداً، والتقت بكثير من الشخصيات العامة المشهورة.

ونظراً لفقد هيلين الحواس الأساسية للتعلم (السمع، والبصر، والكلام)؛ فإنها ارتقت بحاستيها الثانوية (الشم واللمس) إلى حدهما الأقصى.

فعن طريق حاسة اللمس استطاعت أن تكمل دراستها الجامعية، وتَؤلِّف ستة عشرة كتاباً، وتتعرف على أمهات الكتب، وتعرفت من خلال هذه الحاسة على ألوان الأزهار، والحالات النفسية لأصدقائها. كما استطاعت بحاسة الشم أن تتعرف على مهن الأشخاص ومراكزهم الاجتماعية – ذكرت أنها تعرفت مرة على زبائن أحد المطاعم عن طريق الشم (عطر ملابسهم وروائح الطعام) – وأن تميز بين الأحياء الراقية والفقيرة في المدن الكبرى، وعندما سئلت يوماً كيف استطاعت التمييز بين الليل والنهار؟ قالت: عن طريق الشم. لأن الهواء نهاراً أخفُّ منه في الليل، والروائح التي تملؤه أضعف، وفيه حركة أكثر، وذبذبات في الجو أسرع (جعفر، 1982).

عملت بلا كلل لمساعدة الآخرين الصم والمكفوفين من التغلب على التحديات التي تواجههم، عملت في السياسة لتأمين حقوق المرأة وللمحرومين، وقد منحت ميدالية الحرية الرئاسية قبل أربع سنوات من وفاتها في عام 1968(www.gigglepotz.com).

وقد كانت هيلين كيلر متسقة مع إعاقتها ومتقبلاها إلى أبعد حد، فلم يثبت أنها أظهرت تمرداً أو رفضاً لإعاقتها، بل كانت عباراتها تقطر أملاً وإشراقاً، وقد ساعدها ذلك كثيراً على أن تنتصر على تلك الإعاقات، من هذه الأقوال:

- «الحياة إما أن تكون مغامرة جريئة، أو لا شيء»
- «عندما يُغلق باب السعادة، يُفتح آخر، ولكن في كثير من الأحيان ننظر طويلًا إلى الأبواب المغلقة بحيث لا نرى الأبواب التي فُتحت لنا»
- «الكلية ليست المكان المناسب للحصول على الأفكار»
- "أبقِ وجهك في اتجاه الشمس، ولن ترى الظلال"
- «المعرفة حب ونور وبصيرة»
- «لا يوجد مَلِكٌ لم يكن من أجداده عبد، ولا يوجد عبد ليس بين أجداده ملك»
- "كما أن الأنانية وحب الذات تشوش على العقل، فإن الحب ومتعته يجعل الخيال حاداً»
- "العلم تَوَصَّلَ لعلاج معظم الشرور، ولكنه فشل في علاج أسوأ هذه الشرور؛ ألا وهو اللامبالاة تجاه النفس"
- "لا يجب أن نزحف عندما نشعر بشيء يدفعنا للطيران"
- "نستطيع أن نفعل أي شيء لو التزمنا به لوقت كافٍ"
- «لا يحق لأحد استهلاك السعادة دون إنتاجها»
- " لقد وهبني الله الكثير حتى إنني ليس لديّ وقت للحزن على ما حرمني إياه»

وفي عام 1968 توفيت هيلين كيلر عن عمر يناهز 88 عاماً، تاركة للبشرية نموذجاً للإرادة والتحدي.

ثالثاً - الصبغة الإبداعية لتعامل آن سوليفان مع هيلين كيلر

كانت الآنسة سوليفان مبدعة بما تحمله الكلمة من معنى في أثناء تعاملها مع هيلين، إبداع يمكن من خلاله اعتباره نموذجاً لمعلمي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة يمكنهم على ضوئه استنباط الكثير من هذه الممارسات.

فالمعلم الذي يتطلع إلى الاشتغال بالتدريس ينبغي أن يتمكن من طرق التدريس والتدريب على المهارات الخاصة به، حتى يستطيع أن ينقل المعلومات ويغرس القيم، ويعدل السلوك، فالمعلم مادة وطريقة، أي لا يكفيه أن يستوعب مواد التخصص، ولكن ينبغي عليه أن يتدرب ويستوعب الطرق والمهارات التي تمكنه من توصيلها لطلابه (وزان، 1413).

وسيعرض الباحث في الصفحات الآتية أهم تلك الممارسات التي يمكن وصفها بالإبداعية، والتي مارستها آن سوليفان مع هيلين كيلر، وأهم تلك الممارسات ما يلي:

بهجة التعلم:

«الحزانى لا يصنعون حضارة»

«فمن الزائف اعتبار الجدية والبهجة متناقضين، كما لو كانت البهجة عدو الدقة المنهجية، بل على العكس كلما زادت دقة منهجيتي في أسئلتي وفي ممارساتي للتدريس أصبحت مبتهجاً ومتفائلاً أيضاً، فالبهجة لا تأتي إلينا فقط في اللحظة التي نعثر فيها على ما كنا نبحث عنه، بل تأتي أيضاً في أثناء البحث عنه، والتدريس والتعليم غير ممكنين دون البحث، دون الجمال، دون البهجة، فالقيام بالممارسة التربوية بشكل عاطفي وببهجة، لا يحول دون القيام بالتربية الجادة العلمية، أو دون تشكيل وعي سياسي واضح لدى المعلم، فالممارسة التربوية تشمل كل ما يأتي: العاطفية، والبهجة، والجدية العلمية، والخبرة الفنية في خدمة التغيير» (فريري، 2004).

ويصف البعض الجودة في التعليم بأنها ما يجعل التعليم متعة وبهجة، حيث إن المؤسسة التعليمية التي تقدم تعليماً يتسم بالجودة هي المؤسسة التعليمية التي تجعل طلابها متشوقين لعملية التعليم والتعلم، مشاركين فيه بشكل إيجابي نشط، محققين من خلاله اكتشافاتهم وإبداعاتهم النابعة من استعداداتهم وقدراتهم الملبية لحاجاتهم ومطالب نموهم (عبد الرازق، 2002).

تقول هيلين: «قال أحد الحكماء (المعرفة قوة)، وبالنسبة لي (المعرفة بهجة وسعادة)» (هيلين كيلر). وهذه البهجة والسعادة هي التي كرستها سوليفان من خلال ممارساتها الإبداعية. فشعور هيلين بهذه البهجة إنما ترسخ لديها من خلال ممارسات معلمتها التدريسية ومواقفها التعليمية المتعددة.

تقول هيلين: قد تعلمت في ذلك اليوم عدداً من الكلمات الجديدة، ولست أذكرها جميعها، ولكني أذكر منها: (أم، أب، أخت، معلم)، وكان من الصعب في ذلك اليوم أن يعثر أحد على طفل آخر أكثر مني سعادة، حين رقدت في سريري في تلك الليلة، ورحت أفكر في ألوان السرور التي جلبها إلى ذلك اليوم، وإذ بي ولأول مرة في حياتي أتطلع في شوق إلى طلوع اليوم التالي (كيلر، د.ت).

ولكنها لما ذهبت إلى الجامعة اختلفت طرق التعلم التي كانت تمارسها معها سوليفان، وكأن البهجة التي اعتادت عليها في تعلمها قد غابت، أو في طريقها إلى الغياب.

فهي تقول: «إن المرء يذهب إلى الكلية ليتعلم على ما يبدو لا ليفكر ويتأمل، والمرء عندما يذهب إلى الجامعة يترك وراءه الكتب والخيال ومتعة الانفراد بذاته، وقد تعودت في ذلك الوقت على إراحة نفسي بفكرة أن أقوم بتحصيل الثروات الآن لكي استخدمها مستقبلاً، لكنني في واقع الأمر كنت أفضل السعادة والبهجة في الوقت الحاضر على أية ثروات يمكن أن امتلكها في المستقبل! (كيلر، د.ت).

وهذا الكلام يؤكد الجهد المضني التي قامت به سوليفان لكي تحول المواقف التعليمية إلى مواقف مبهجة.

التعلم بالطبيعة:

يولد الطفل ولديه ميل فطري لاستكشاف البيئة المحيطة به، وحب المعرفة يتزايد معه مع مراحل نموه المختلفة، لذا يتعين على المعلمة توفير الأنشطة اللازمة، والتي من شأنه

مساعدته على ذلك، والسماح له بالتعامل مع المثيرات المحيطة به حسب ميوله ورغباته (زناتي، 2008).

وقد أدركت آن سوليفان – على الرغم من حداثة سنها، وقلة خبرتها– أهمية التعلم والتربية في الأجواء الطبيعية. وإن كان المنظرون وفلاسفة التربية ينسبون لجون ديوي ريادته لهذه المدرسة الطبيعية، والتي تدعو إلى ترك الطفل للتعامل مع الطبيعة، فإن سوليفان كانت سباقة له في أن تمارس هذا الأمر بشكل عملي، وتاريخياً وإن كان قد تزامن ديوي مع سوليفان، حيث ولد الأول 1859، بينما ولدت سوليفان 1866، أي بعده بسبع سنوات، لكن سوليفان مارست عملها كمعلمه في وقت مبكر، حيث بدأت ذلك في السابعة عشرة من عمرها، وهذا يؤكد ريادتها وسبقها في هذا الجانب.

كانت سوليفان تأخذ هيلين كيلر إلى حديقة المنزل، والتي اعتبرته بمثابة معينات التدريس الطبيعية بالنسبة لها، ولطالما أعانتها هذه الطبيعة في أن تذلل لها كثيراً من الصعوبات، لم تكن لتقدر عليه أحدث التقنيات العصرية. كما كانت تصحبها إلى الحدائق والغابات المجاورة، حيث تقوم الأخيرة بجمع الأزهار على اختلاف أشكالها وألوانها، وكذا جمع الفواكه المختلفة، التي لم يكن لها فيها نصيب غير الاستمتاع بجمعها، فقد كانت لا تشاركهم الأكل من تلك الفواكه.

ولما لاحظت سوليفان أن هيلين لا تميز بين الكوب والماء، وتتعامل معهما على أنهما شيء واحد، أخذتها إلى الحديقة. تقول هيلين: «ورحنا نسير في الطريق إلى البئر، وكان أحد الأشخاص يسحب الماء بالطلمبة، وقامت معلمتي بوضع يدي في الماء المتدفق، وبينما كان تيار الماء البارد يتساقط على يدي، راحت المعلمة تتهجى على اليد الأخرى ببطء أولاً ثم بسرعة كلمة ماء، وقد وقفت ساعتها هادئة وكل انتباهي موجه نحو حركة أصابعها، وفجأة بدا لي أنى تذكرت شيئاً كنت قد نسيته، وشعرت بصوت مرتعش، وتكشف لي بطريقة ما أحد أسرار اللغة، إذ علمت حينئذ أن (م. ا. ء) تعني ذلك الشيء البارد الرائع الذي كان يتدفق على يدي، لقد أيقظت تلك الكلمة الحية روحي، وأطلقتها من سجنها» (www.Inspiring-Quotes-and-Stories.com). وهذا الأسلوب يعتبر من الأنشطة التي أثبتت فاعليتها في تدريس العديد من المفاهيم المرتبطة بالحياة في بيئة المياه ما يعرف بنشاط (المربى المائي)، التي تتاح فيه الفرصة للتلميذ أن يستخدم يديه في فحص الأسماك في المياه، ويتابع حركتها ودراسة بيئتها وما تتضمنه من علاقات، وقد أظهر التلاميذ المكفوفون استفادة كبيرة في أثناء تفاعلهم مع الأنشطة اللمسية التي يتيحها استخدام المربى المائي (Kumar, 2001).

وتقول: «وهنا، وأنا جالسة على العشب تلقيت أول دروسي حول أساليب الطبيعة، إذ مضت الآنسة سوليفان تشرح لي كيف تجعل الشمس والمطر النباتات تنمو، وكيف تبني الطيور أعشاشها، وكيف يجد كل مخلوق غذاءه ومأواه، وكنت كلما ازدادت معرفتي بالأشياء واتسعت دائرة معلوماتي؛ شعرت بأنني أكثر سروراً واعتزازاً بالعالم المحيط بي، فقبل أن أتعلم كيف أجري العمليات الحسابية، أو أصف هيئة الأرض وخصائصها الجغرافية، علمتني الآنسة سوليفان أن أجد الجمال في شذى الغابات العطر، وفي أوراق العشب الرفيعة الندية، وفي حنايا يد أختي الوليدة، لقد جعلت الآنسة سوليفان الطبيعة

جزءاً لا يتجزأ من أفكاري المبكرة، وجعلتني أشعر بأنني قريبة من الأشياء المفعمة بالحياة المحيطة بي»(كيلر، د.ت).

وتشير الأدبيات التي تتخذ من تربية المكفوفين مجالاً لها، أنه يمكن التغلب على العديد من الصعوبات التي يفرضها كف البصر ويحقق العديد من الأهداف التعليمية التي قد يرى البعض صعوبة تحقيقها، وذلك اعتماداً على حاسة اللمس، وما يمكن أن تقوم به هذه الحاسة من دور حيوي في عملية تعليم التلميذ الكفيف (شعير، 2002).

وتقديراً للدور الذي يمكن أن تقوم به حاسة اللمس في التغلب على العديد من الصعوبات التي يواجهها التلاميذ المكفوفون في دراستهم لمادة العلوم، فقد بذلت العديد من الجهود لتعديل مواد العلوم لتصبح ملائمة لطبيعة حاسة اللمس، وقد ظهرت تلك الجهود في صورة برامج ومشاريع علمية معدلة مدعومة بالعديد من المواد التعليمية اللمسية التي أمكن بواسطتها التغلب على صعوبات تعلم العلوم (شعير، 2002).

البدء بتعلم أسماء الأشياء:

«وعلم آدم الأسماء كلها»

بدأت سوليفان مع كيلر بالأسماء، أي الطريقة الكلية بدلاً من الطريقة الجزئية، وهي الأفضل –من وجهة نظر الباحث المتواضعة –، فالأسماء تحمل للمتعلم معنى يفهمه ويعيه، فهو يعرف معنى شجرة ويستحضرها في ذهنه، ويعرف معنى بيت، وقلم، وحاسوب، وغيرها من الأسماء التي يتعامل معها، غير أنه لا يعرف معنى حرف الباء أو الجيم أو الضاد، فهي مجردات لا معنى لها. وقد عملت سوليفان على أن تعلم كيلر الأسماء من حولها.

وقد كانت هذه الطريقة من أروع وأفضل الطرق التي استجابت لها كيلر، تقول هيلين: «ما زلت أذكر الأحداث التي وقعت لي في صيف عام 1887 في أعقاب الاستيقاظ المفاجئ لروحي، إذ تعلمت اسم كل شيء كان بوسعي أن ألمسه بيدي، وكنت كلما تداولت بيدي الكثير من الأشياء وعرفت أسماءها واستخداماتها؛ شعرت بأنني أكثر قرباً عن ذي قبل من بقية العالم (كيلر، د.ت).

الانتقال من البسيط للمركب ومن الحسي للمعنوي:

من الأساليب التعليمية الحديثة تحليل المحتوى، حيث يتم تحليل المحتوى التعليمي للمادة إلى عناصر أو مكونات فرعية، تسمى المهمات، بحيث تشكل كل مهمة فكرة واحدة، تصاغ على شكل جملة مفيدة أو فقرة صغيرة، وترتب نفسياً من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، ومن المحسوس إلى المجرد، ومن المعلوم إلى المجهول (الحيلة، 2005).

ومعلم التربية الخاصة لابد أن يكون متمكناً من ترتيب المادة الدراسية في المواقف المختلفة، من السهل إلى الصعب، ومن المحسوس إلى المجرد، ومن المعلوم إلى المجهول، وألا ينتقل من جزء إلى آخر إلا بعد التأكد من نجاح التعليم في الجزء الأخير (حسن، 2002).

ويعاني الأطفال المكفوفين من تأخر في نمو المفاهيم وخاصة المجردة، وكذلك في اكتساب المفاهيم المرتبطة بالقدرة على إدراك العلاقات المكانية التي يعد البصر عاملاً مهماً في إدراكها (شعير، 2002).

وكانت المجردات التي لا تستطيع هيلين أن تتعامل معها بحاسة اللمس غير مفهومة بالنسبة لها، وقد عبرت عن ذلك صراحة حينما قامت سوليفان بالتعبير لها عن مشاعرها تجاهها وقد كتبت لها – كالعادة في كف يدها – أحبك يا هيلين، فسألت هيلين معلمتها: ما الحب؟ فجذبتها سوليفان أكثر إليها، وقالت لها: إنه هنا، وأشارت إلى قلبها. تقول كيلر: «فحيرتني كلماتها الغامضة كثيراً لأنني في ذلك الوقت لم أكن أعرف أي شيء لم يكن باستطاعتي أن ألمسه! (كيلر، د.ت).

كانت هيلين تقوم بوضع مجموعة من الخرز لتكون منها عقداً، وكانت تضع خرزتين كبيرتين، وبعدها ثلاث صغيرة، وفي أثناء قيامها بهذا النشاط، وقعت في كثير من الأخطاء، وأخذت سوليفان بصبر ولطف في لفت انتباهها إلى الأخطاء التي تقع فيها.

تقول: «وقد شجعتني الآنسة سوليفان بأن لمست جبهتي، وتهجت على أصابعي فعل الأمر (فكري)! وفي ومضة مفاجئة عرفت أن الكلمة هي اسم لما يدور في رأسي، وكانت تلك هي المرة الأولى التي أتفهم فيها بوعي تام اسم شيء معنوي لم يكن باستطاعتي أن ألمسه بيدي»(كيلر، د.ت).

وهذه الطريقة التي كانت تستخدمها سوليفان مع هيلين عُرفت حديثاً باسم هجاء الأصابع Finger Spelling وهي طريقة من طرق التواصل غير اللفظي مع الصم، وهي عبارة عن إشارات حسية مرئية يدوية للحروف الهجائية والأعداد بطريقة متفق عليها (عبد الرحيم، 1990).

وتُعد طريقة الهجاء الإصبعي هي الأنسب من بين طرق الاتصال في تعليم الطفل الأصم الكتابة، حيث يدرب التلميذ على قراءة وكتابة الحروف الهجائية، كل على حدة، حتى يتمكن من كتابة تلك الحروف، وتشكيل الكلمات، ومن ثم الجمل (أبو فخر، 1999).

ولا يتم تكوين ونمو المفاهيم لدى الأطفال بشكل مفاجئ، وإنما بطريقة متسلسلة، تبدأ بسيطة وتزداد عمقاً وتعقيداً بناءً على ما ينمو لدى الطفل من معارف وخبرات يكتسبها.

كما أن أحد أهم طرق علاج الاضطرابات الصوتية الحديثة، مراعاة التدرج من السهولة إلى الصعوبة، إذ يتم علاج الأخطاء الصوتية غير الثابتة، قبل الأخطاء الصوتية الثابتة، فيتم تدريب الأطفال على الأصوات التي تتسم بالسهولة، والتي يمكن أن يكتسبها الطفل بسرعة قبل الأصوات القوية المفخمة (علي، 2008).

التعلم باللعب:

اللعب هو الحقيقة الوحيدة في حياة الطفل.

قل لي، وسوف أنسى.

أرني، وقد أتذكر.

أشركني، وسوف أفهم.

يرى التربويون أن تحويل المناهج الدراسية من سياقها الجامد التقريري المباشر إلى بنية جمالية ناطقة متحركة في قالب مسرحي مشوق، مع إعطاء الطلاب فرصة المشاركة والتواصل؛ سيزيد من قدرتهم على التحصيل العلمي للمواد الممسرحة (يوسف، 2007).

وفي البداية، لابد من الإشارة إلى أن الآنسة سوليفان عند بداية تعاملها مع هيلين كانت هيلين تعاني من طاقة زائدة، «واللعب في بعض النظريات الحديثة –نظرية الطاقة الزائدة– يعد تنفيس غير هادف للطاقة الزائدة عند الفرد، ويمكن الاستفادة من طاقة النشاط الزائدة من خلال تحويلها من التنفيس غير الهادف إلى الهادف (زهران، 1997).

تقول هيلين: «وذات يوم أخبرتني الآنسة سوليفان أنني قمت ذات يوم بتثبيت كلمة (بنت) على فستاني بدبوس، ثم وقفت داخل دولاب الملابس، ووضعت معي في الدولاب الكلمات التالية: (في دولاب الملابس)، وعلى ذلك يكون المعنى إجمالاً (في دولاب الملابس بنت). وقد أحببت اللعب بهذا الأسلوب، وهكذا كنت أنا ومعلمتي نلعب لساعات متوالية، حتى غطينا كل شيء في الغرفة بقطع الورق المرتبة في صورة جمل (كيلر، د.ت).

ويتفق هذا مع ما أكدته بعض الأبحاث التربوية على أن الألعاب التربوية – وبخاصة التمثيلية ولعب الأدوار تعتبر من أهم الوسائل التعليمية التي تستخدم لتجسيد المفاهيم المجردة لدى الأطفال، وتقربها منهم في شكل محسوس (علي، 1993).

تقول هيلين: «كنا نقضي أوقاتاً طويلة في السير على شاطئ نهر تينيسي، وفي ذلك المكان لعبت كثيراً حيث تعلمت مبادئ الجغرافيا، وكنت أبنى سدوداً من الأحجار الصغيرة، وأصنع جزراً وبحيرات، وأحفر أنهاراً. كنت أفعل ذلك على سبيل اللهو والمرح، ودون أن أعلم أنني أتلقى دروساً (كيلر، د.ت).

واللافت للانتباه أن هيلين لم تعبر خلال حديثها السالف عن أي موقف يتعلق بالتعلم، فحديثها كله عن اللعب.

وطوال فترة التربية الأولى كانت سوليفان تنأى عن أن تلقي دروساً منتظمة مع هيلين، حتى في الوقت الذي كانت تستغرق فيه في الدراسة؛ كانت حريصة على أن يبدو الأمر أشبه باللعب منه بالدراسة.

تربية الجمال في نفس المتعلم:

سأل رجل أرسطو: ما الفائدة من دراسة الجمال؟، فأجاب: هذا سؤال رجل أعمى.

وجعل (شيللر) التربية الجمالية الوسيلة الأساسية التي تسمو بالإنسان من حيوانيته وغرائزه ومتطلباته الحسية حتى يصل إلى المرحلة العقلانية والأخلاقية (كمال، 1991). والجمال – من وجهة نظر (لوكاتش) – يؤدي إلى الانسجام بين الإنسان وذاته(غانم، 1999). وقد اعتبر (شوبنهور) أن شعور الإنسان بالجمال أرقى مما تحظى به النفس في

هذه الحياة (عبده، 1999).

وقد عمدت سوليفان من الوهلة الأولى على أن تنمى الجمال في نفس ووجدان هيلين، وقد بدا ذلك واضحاً في انفتاحها على الطبيعة من حولها، وعدم الاعتماد على القهر أبداً، وإنما كان الحب والحنان نبعان دائمان في تعاملها مع تلميذتها الصغيرة، وظل هذا السمت قائماً حتى في الأوقات التي بدت فيه هيلين شرسة ومتمردة على معلمتها، لم يخرجها هذا التمرد وتلك الشراسة عن اتزانها الانفعالي وحبها وعطفها على هيلين، وربما يكون هذا هو السر الحقيقي في التواصل الفعال والكيمياء التي ربطت بينهما، وهذا أمر جعل هيلين تعبر صراحة على أنها الشخص الوحيد الذي استطاع أن ينفذ إلى أعماقها.

وعندما قام الجميع بتقديم هدايا العيد لهيلين، قدم الجميع هدايا صماء أنيقة غالية الثمن، لكن سوليفان قدمت لهيلين عصفوراً من عصافير الكناريا، الذي ارتبطت به كثيراً، وأشاع في نفسها كثير من البشر والإشراق، فقد كانت تعتني به وتقدم له الطعام وتنظفه بنفسها.

وهذا الالتصاق المبكر بالطبيعة جعل هيلين تستمتع بالجمال بشكل وجداني أبعد ما يكون عن مجرد الاستمتاع اللحظي، وقد عبرت عن نظرتها للجمال بمفهوم فلسفي غاية في النضج والعمق لما قالت: «يعتقد أهلي ومعهم بعض الناس أنه من غرائب الأمور أن أزعم أنني أتمتع بمظاهر الجمال في شلالات نياجرا، وبعجائب الطبيعة الأخرى، وهم دائماً يسألونني: ما الذي يعنيه هذا الجمال؟ وما الذي تعنيه الطبيعة التي تتحدثين عنها بالنسبة لك؟ إنك لا تستطيعين رؤية الأمواج تنحدر نحو الشاطئ، أو تسمعي هديرها، فما الذي تعنيه هذه الأشياء حقاً بالنسبة لك؟ وها أنا بدوري أؤكد بوضوح وبما لا يحتمل التأويل، أنها تعني كل شيء بالنسبة لي؛ فأنا بحواسي لا يمكنني أن أفهم الحب أو الدين أو حسن الخلق أيضاً، لكنها جميعاً تزيد من فهمي للحياة. وهكذا الأمر بالنسبة للجمال والروعة والطبيعة (كيلر، د.ت).

انتزاع المعرفة من المتعلم:

يقول جون ديوي: «إن المعرفة في أحسن صورها تلك التي تنتزع من عقل التلميذ انتزاعاً لا أن تسكب فيه».

وقد أظهرت دراسة حديثة أننا نحتفظ بـ10% مما نراه، و20% مما نسمعه، و50% مما نراه ونسمعه، ولكن عندما نرى ونسمع ونعمل نحتفظ بـ 90 % من المعلومات (www.nestentertainment.com).

وقد أشارت إحدى الدراسات إلى أن استخدام الخرائط البارزة مع الطلبة الأكفاء تسهل من تدريس موضوعات الدراسات الاجتماعية «التاريخ، والجغرافيا» (عبده، 2007).

ويجب على المعلم أن يتيح الفرصة للطالب للمشاركة في العمل الصفي، والاعتماد على الذات في التعلم، والتركيز على إكسابه مهارات البحث الذاتي، والتواصل والاتصال (العامري، 2009).

وقد كانت سوليفان كثيراً ما تعمل على انتزاع المعرفة من عقل ووجدان هيلين، كانت تعمل ذلك في مواقف لعب مختلفة، أكثرها إثارة لهيلين ما أطلق عليه «التخمين»، فقد كانا يجلسان معاً تعطيها مواصفات شيء ما وتترك هيلين تتوصل لهذا الشيء، وكلما عجزت أعطتها مواصفات أخرى، حتى تصل إلى المراد. وهذه الطريقة تشبه طريقة اللعب المعروفة في أحد برامج التلفزيون المصري بـ «عروستي».

استخدام لغة الجسد:

يقول أبو حامد الغزالي: «عين التلميذ معقودة بأستاذه»

يعد التواصل غير اللفظي من أهم أشكال التواصل بين الأفراد والجماعات، ويؤكد ذلك بيرويستل (Birwhistell) حيث يجزم بأن 75% من المعنى المستوحى من المواجهات الاجتماعية مع الآخرين غالباً ما يكون نتيجة لدور المتغيرات غير اللفظية في عملية الاتصال، وأن ما نسبته 25% فقط من المعنى يتم إدراكه بواسطة الكلمات (الطوبرقي، 1993).

والتواصل غير اللفظي هو العملية التي تتضمن تبادل الأفكار والمشاعر والآراء بين الأفراد بشتى الوسائل والأساليب، وتعبيرات الوجه، وحركات اليدين، والتعبيرات الانفعالية (الشخص، 1997).

وإذا كان التواصل غير اللفظي واستخدام لغة الجسد مهماً لدى العاديين، فإنه أكثر أهمية لفاقدي البصر، وتزداد أهميته إذا كانت الإعاقة مركبة سمعية وبصرية، وهذا يجعل اللمس والجسد هو الطريق الأوحد في التواصل مع الآخر.

فالبشر لا يتفاهمون بالكلمات فحسب، وإنما يمتلك الأفراد العديد من الآليات الحسية التي تلعب دوراً حيوياً في التواصل فيما بينهم، فنحن نتكلم ونسمع ونرى، كما أننا نتحرك ونلمس ونشعر، ومهما يكن من أمر، فليست هناك ثمة فروق جوهرية بين التواصل اللفظي والتواصل غير اللفظي، طالما أن الألفاظ رسائل تصل بين شخص وآخر يتحتم على الآخر كي يفهما أن يفهم سياقها من حيث هي تعبيرات للوجه، ونظرات للعين، وإيماءات وأوضاع للرأس والجذع والأطراف، فالكلمات وحدها لا تكفي لتؤكِّد صدق الرسالة (محمد، 2004).

جعلت سوليفان من نفسها موديلاً أو نموذجاً، تتمكن هيلين من خلاله أن تتعرف على مخارج الحروف لكي تتمكن من النطق، فقد كانت هيلين تستخدم أناملها في الوقوف على حركات الفم والحنجرة وقسمات وجه سوليفان. وهذا أمر شاق وصعب، ولكن هذه الطريقة ذللت كثير من الصعوبات أمام هيلين لكي تتعلم النطق.

والمدخل التواصلي في تعلم اللغات يبدأ من نظرية لغوية تقوم على أن اللغة هي عملية اتصال، لذا فإن هدف تدريسها كما يشير إليه (هايمز) هو الطلاقة أو الكفاءة التواصلية، بمعنى القدرة على استخدام النظام اللغوي بشكل فعال وصحيح (عميرة، 2005).

وقد ظهرت بعض الاتجاهات التي تنصح باستخدام حركات اليد أمام الوجه لمساعدة قارئ الشفاه لتمييز الأصوات الصعبة والمتشابهة، ويعرف هذا الأسلوب بأسلوب الكلام المرمز Cued Speech (القريوتي، والسرطاوي، والصمادي، 1995).

التربية بالحب:

«إن أسوأ ما يصيب الإنسان أن يكون بلا عمل أو بلا حب»

وقد أبدى «سيجموند فرويد» ملاحظة ذات مرة لـ «إريك إريكسون» أحد مريديه قائلاً: أن تحب وأن تعمل، هما القدرتان التوأمان اللتان تمثلان علامتي النضج الكامل (جولمان، 2000).

فالطفل الذي يعيش في محيط يستشعر فيه الحب؛ يعيش سعيداً، وعندما يتملك الحب قلبه ويمتد إلى عقله؛ يجعل مزاجه متفائلاً يميل إلى العطاء والعمل، فتفتح له أبواب النجاح على مصارعها.

فالحب هو المفتاح السحري لمغالق الإنسان عموماً، والطفل على وجه الخصوص، فكما يقول كونفوشيوس: «حب البشر وقدرتنا على الحب تشكل جوهر إنسانيتنا» فذاكرتنا تختزن معلماً نحبه ومعلماً نكرهه، وليس مواد نحبها، ومواد لا نحبها، فحب المادة وعدم حبها يأتي تبعاً لحب معلم المادة أو كرهه. فالمربي أياً كان وصفه يتعين عليه أن يدندن على هذا الوتر، وتر العواطف. هذا الوتر – فقط – هو الذي يجعل الطفل يحب المدرسة، يحب واجباته، يحب القراءة الحرة.

وعلى الجانب الآخر فإن عدم إشباع الحب يؤدي إلى انعدام الأمن وعدم الثقة بالنفس، فيصعب على الطفل التكيف مع الآخرين ويصاب بالقلق والانطواء والتوتر، بل يعدّ الحرمان من الحب أهم أسباب الإصابة بمرض الاكتئاب في المستقبل (عبد السلام وطاهر، 1990). ومن الناحية الاجتماعية تحدث فجوة بين المربي والطفل عندما لا تشبعُ حاجته إلى الحنان فيحس الطفل بالانقباض تجاه والديه، ويستقل بمشكلاته (السحيم، 1415).

كما أن العقد النفسية تنشأ كنتيجة لغياب الحب الضروري لعملية نمو الأطفال وازدهارهم، وهذا يعني أنه يجب على المربي أن يحاكي في ممارساته مبضع الجراح، وريشة الفنان في الآن الواحد، وتلك هي الحكمة التربوية التي تتصف بطابع الأصالة، وتنطوي على منطق العبقرية (وطفة، 2000).

كانت سوليفان تعبر عن مشاعرها تجاه هيلين كلما واتتها الفرصة، فعلى سبيل المثال كانت تكتب لها في كفها «أحبك يا هيلين».

إن مظاهر التواصل غير اللفظي للمعلم الدافئ إذا قدمها سوف يعقبها تغيرات معينة بناءة في شخصية وسلوك التلميذ، فإذا كان المعلم صادقاً متسقاً داخلياً ومتقبلاً ومقدراً للتلميذ على أنه إنسان ذو شأن، وهو مهتم ومدركٌ لمشاعر واتجاهات التلميذ؛ فإن ثمة تغيرات لابد أن تحدث في التلميذ، منها: أن يكون التلميذ أكثر واقعية في إدراك ذاته، أكثر ثقة في نفسه، أكثر تقويماً لنفسه بطريقة إيجابية، أقل ميلاً إلى كبت مشاعره، وبعض خبراته أكثر نضجاً واجتماعية وتوافقاً في سلوكه، من أجل ذلك من الأهمية بمكان أن يعطي المعلم انتباهاً خاصاً إلى لغة الجسم، والحركات التي تصدر عن التلميذ، وإلى مشاعره تجاه نفسه، وتجاه المعلم والآخرين (محمد، 2004).

وتوصلت إحدى الدراسات إلى أن أطفال المعلم الدافئ (التواصل غي اللفظي الموجب)

أصبحوا يرون أنفسهم بطريقة أكثر واقعية في إدراكهم لذاتهم، وأكثر ثقة في أنفسهم وتوجيهاً لذاتهم، أكثر تقييماً لأنفسهم بطريقة إيجابية، أقل ميلاً إلى كبت مشاعرهم وخبراتهم أكثر نضجاً وتوافقاً في سلوكهم، وأقل تأثيراً بالضغوط وأقل قلقاً، فالتلميذ أكثر شبهاً بالطفل العادي غير المعوق (محمد، 2004).

وعندما يعرف الطلبة أنهم يستطيعون التحدث، وأن المعلم سوف يستمع إليهم؛ فإن الحاجة إلى استخدام سلوك غير ملائم للإيفاء باحتياجاتهم سوف تتناقص، وتقل الرغبة في اللجوء إلى هذه السلوكيات (بلوم، 2012).

المراجع

المراجع العربية:

الأحمد، خالد طه (2005). *تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب*. العين: دار الكتاب الجامعي.

إمام، محمود محمد (2012). رؤية معاصرة لإعداد معلم التربية الخاصة، *مجلة التطوير التربوي*. *10* (68). 32 – 36. سلطنة عمان.

أبو فخر، غسان (1999). فاعلية قراءة الشفاة والإشارات الدالة على مخارج النطق عند الصم، *مجلة جامعة دمشق*، *15* (4) –9 64.

جعفر، نوري (1982). مناهج التربية الخاصة وأساليب التدريس فيها. *الرسالة التربوية 7* (12). 84– 91. المغرب.

جولمان، دانييل (2000). *الذكاء العاطفي*، ترجمة: ليلى الجبالي. سلسلة عالم المعرفة، (262) الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

حسن، مصطفى محمد عبد العزيز(2002). فنون ذوي الحاجات الخاصة.. ودور المعلم تجاهها، *مجلة خطوة*، *15*، 30– 33. المجلس العربي للطفولة والتنمية.

الحيلة، محمود (2005). *طرائق التدريس وإستراتيجياته*. العين: دار الكتاب الجامعي.

الخطيب، جمال الدين والحديدي، منى (1997). *المدخل إلى التربية الخاصة*. عمان: مكتبة الفلاح.

زناتي، إيمان سعد (2008). *محاضرات في أدب الطفل*. الجيزة: مطبعة العمرانية.

زهران، حامد عبد السلام (1997). *الصحة النفسية والعلاج النفسي* (ط2). القاهرة: عالم الكتب.

السحيم، محمد (1415). *من أخطائنا في تربية أولادنا*. الرياض: دار العاصمة.

الشخص، عبد العزيز (1997). *اضطرابات النطق والكلام*. الرياض: د. ن.

شعير، إبراهيم محمد محمد (2002). *فاعلية استخدام خرائط المفاهيم البارزة المدعومة بالمواد التعليمية اللمسية على تحصيل التلاميذ المكفوفين واتجاهاتهم نحو مادة العلوم*، المؤتمر العلمي السادس، التربية العلمية وثقافة المجتمع. 259– 290

شقير، زينب محمد (2004). *إعداد معلم التربية الخاصة بين الواقع والمأمول*، المؤتمر العلمي التاسع: معايير ومستويات التعليم الجامعي في مصر. 1 – 18.

العامري، عبد الله (2009). *المعلم الناجح*. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

الطوبرقي، عبد الله (1993). *علم الاتصال المعاصر* (ط 3). جدة: دار زهران.

عبد الرازق، أحمد عبد الرازق (2009). *المعلم العربي الواقع والطموح*، المؤتمر العلمي الثاني لكلية العلوم التربوية بجامعة جرش (دور المعلم العربي في عصر التدفق المعرفي) – الأردن: 727 – 743 .

عبد الرازق، صلاح عبد السميع (2002). تصور مقترح لتطوير برامج إعداد معلم التاريخ بكليات التربية في ضوء متطلبات الجودة الشاملة، *مجلة الثقافة والتنمية*، 184– 250.

عبد السلام، فاروق وطاهر، ميسرة (1990). *بحوث نفسية وتربوية*. الرياض: دار الهدى.

عبده، عبد المؤمن محمد (2007). الكفايات اللازمة لمعلم الدراسات الاجتماعية في ضوء المتطلبات

التربوية لذوى الاحتياجات الخاصة (المعاقون – الموهوبون) *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 1* (1)، 171–197. السعودية.

عبده، مصطفي (1999). *المدخل إلى فلسفة الجمال: محاور نقدية وتحليلية وتأصيلية*، (ط 2). القاهرة: مكتبة مدبولي.

عميرة، محمد زين العابدين علي (2005). *فعالية برنامج مقترح في تنمية كفايات تدريس مهارات طريقة برايل الخاصة بتعليم قاهري لدى الطلاب المعلمين بدبلوم التربية الخاصة المهنية المستدامة في ضوء المدخل التواصلي*، المؤتمر العلمي السادس لكلية التربية بالفيوم (التنمية المهنية المستدامة للمعلم العربي)، مج 2، مصر. 224 – 281.

العفنان، علي بن عبد الله (2006). اتجاهات الطلاب المعوقين جسدياً نحو الدراسة والمعلم والإعاقة وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي، *المجلة التربوية، 20* (80)، 180–135، الكويت.

علي، توحيدة عبد العزيز (1993). استخدام بعض الأساليب الحديثة في التدريس لمرحلة رياض الأطفال من أجل الوصول إلى مستوى تعليمي أفضل، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، (23). 24 – 43.

علي، محمد النوبي محمد (2008). فعالية اللعب في تحسين الوعي الفونولوجي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، *مجلة كلية التربية 39* (2)، 620–694. جامعة طنطا، مصر.

غانم، رمضان بسطاويسي محمد (1999). *علم الجمال عند لوكاتش*. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

فريري، باولو (2004). *تربية الحرية: الأخلاق، الديمقراطية، الشجاعة المدنية*، ترجمة: أحمد عطية أحمد. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

القريوتي، يوسف والسرطاوي، عبد العزيز والصمادي، جميل (1995). *المدخل إلى التربية الخاصة*. دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.

القريطي، عبد المطلب (2005). *سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم*، (ط 4). القاهرة: دار الفكر.

كمال، نادية يوسف (1991). التربية الجمالية البعد الغائب في تربية الإنسان المصري، *مجلة دراسات تربوية، 6* (33)، 243–278. القاهرة: عالم الكتب.

كيلر، هيلين (د. ت). *قصة حياتي العجيبة*، ترجمة: محمد وهدان:
http://www.goodreads.com/author/show/5217414.

بلوم، ليزا أ. (2012). *إدارة الصف المدرسي تحقيق نواتج إيجابية لجميع الطلاب*، ترجمة: مكتب التربية العربي لدول الخليج. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

محمد، صلاح الدين عراقي (2004). دراسة التواصل غير اللفظي للمعلم وعلاقته بمفهوم الذات لدى الطفل المعوق سمعياً، *مجلة كلية التربية، 14* (59)، 146 –172. جامعة بنها، مصر.

المشيقح، عبد الرحمن بن صالح (د. ت). *رؤى في تأهيل معلم القرن الجديد*. بريدة: مكتبة التوبة.

المهندس، أحمد عبد القادر (2009). هيلين كيلر والمنقذة، *جريدة الرياض*، العدد 15012، 31 يوليو.

وزان، سراج محمد (1413). *التدريس في مدرسة النبوة*. مكة المكرمة: رابطة العالم الإسلامي.

عبد الرحيم، فتحي السيد (1990). *سيكولوجية الأطفال غير العاديين وإستراتيجية التربية الخاصة، 2* (4). الكويت: دار القلم.

وطفة، علي أسعد (2000). *بنية السلطة وإشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي*، (ط 2). بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

يوسف، فاطمة (2007). *مسرحة المناهج*. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

المراجع الأجنبية:

Kumar, D. (2001). Science for students with visually impairments teaching suggestion and policy implication for secondary education, *Electronic Journal of Science Education, 5,* **(3): http://unr.edu/homepage/crowther/ejse/kumar2ent.html**

Werner, M. (2010). Helen Keller and Anne Sullivan: Writing Otherwise*, Textual Cultures: Text, Contexts, Interpretation, 5* **(1), 1-45: http://dx.doi.org/10.2979/tex.2010.5.1.1**

المواقع الإلكترونية:

HELEN KELLER: THE STORY OF MY LIFE.
http://www.Inspiring-Quotes-and-Stories.com 26/3/2013
HELEN KELLER: the Animated Hero Classics Resource & Activity Book, NEST. Printed in the United States of America.
http://www.nestentertainment.com 26/3/2013
HELEN KELLER
http://www.gigglepotz.com/people/book_helenkeller.pdf 26/3/2013
www.albayyna-new.com. 3/4/2013
http://www.memi2012.blogspot.com/2012/06/1.
http://www.mhrde.net 26/3/2013
http:/www./ar.wikipedia.org 26/3/2013

مجلة العلوم الاجتماعية

فصلية – أكاديمية – محكّمة

تصدر عن مجلس النشر العلمي – جامعة الكويت

تعنى بنشر الأبحاث والدراسات في تخصصات السياسة والاقتصاد والاجتماع والخدمة الاجتماعية وعلم النفس والأنثروبولوجيا الاجتماعية والجغرافيا وعلوم المكتبات والمعلومات

رئيس التحرير: هادي مختار أشكناني

تفتح أبوابها أمام

- أوسع مشاركة للباحثين العرب في مجال العلوم الاجتماعية لنشر البحوث الأصيلة والاسهام في معالجة قضايا مجتمعاتهم
- التفاعل الحي مع القارئ المثقف والمهتم بالقضايا المطروحة.
- المقابلات والمناقشات الجادة ومراجعات الكتب والتقارير.
- تؤكد المجلة إلتزامها بالوفاء والانتظام بوصولها في مواعيدها المحددة إلى جميع قرائها ومشتركيها.

توجه جميع المراسلات إلى:

رئيس تحرير مجلة العلوم الاجتماعية

جامعة الكويت

ص.ب 27780 الصفاة، 13055- الكويت

تليفون: 00965-4810436

فاكس 4836026

E-mail:JSS@kuc01.kuniv.edu.kw

الاشتراكات

	الكويت والدول العربية	الدول الأجنبية
أفراد	3 دنانير سنوياً ويضاف إليها دينار واحد في الدول العربية	15 دولاراً
مؤسسات	15 ديناراً في السنة 25 ديناراً لمدة سنتين	60 دولاراً في السنة 110 دولارات لسنتين

تدفع اشتراكات الأفراد مقدماً نقداً أو بشيك باسم المجلة مسحوباً على أحد المصارف الكويتية ويرسل على عنوان المجلة، أو بتحويل مصرفي لحساب مجلة العلوم الاجتماعية رقم 07101685 لدى بنك الخليج في الكويت (فرع العديلية).

Visit our web site: http://pubcouncil.kuniv.edu.kw/jss