الدراسات العليا

كلية الآداب

برنامج الماجستير في علم النفس المجتمعي

تشكيل الهوية ضمن الفضاءات الجامعية: الطلبة ذوو الإعاقة البصرية في الجامعات الفلسطينية

Identity Construction Within University Spaces: Students With Visual Impairment In Palestinian Universities

رسالة ماجستير مقدمة من الطالبة:

اشراق محمود عبد الرحمن خليفة

اشراف:

د. سما دواني

جامعة بيرزيت–فلسطين

2018

الدراسات العليا

كلية الآداب

برنامج الماجستير في علم النفس المجتمعي

تشكيل الهوية ضمن الفضاءات الجامعية: الطلبة ذوو الإعاقة البصرية في الجامعات الفلسطينية

Identity Construction Within University Spaces: Students With Visual Impairment In Palestinian Universities

اشراق محمود عبد الرحمن خليفة

نوقشت في تاريخ 3/2/2018

لجنة النقاش:

د. سما دواني، رئيسة اللجنة

د. لينة ميعاري، عضواً

د. رفاء الرمحي، عضواً

"قدِمَت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في علم النفس المجتمعي من كلية الدراسات العليا في جامعة بيرزيت، فلسطين"

الدراسات العليا

كلية الآداب

برنامج الماجستير في علم النفس المجتمعي

اشراق محمود عبد الرحمن خليفة

نوقشت في تاريخ 3/2/2018

اللجنة المشرفة:	**التوقيع:**
د. سما دواني، رئيسة اللجنة	_____
د. لينة ميعاري، عضواً	_____
د. رفاء الرمحي، عضواً	_____

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات	رقم الصفحة
فهرس المحتويات	أ–ت
كلمة شكر وتقدير	ث
ملخص الدراسة باللغة العربية	ج–ح
ملخص الدراسة باللغة الانجليزية	خ
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وخلفيتها	
المقدمة	3-1
تساؤلات الدراسة	4
مصطلحات الدراسة	6-4
أهمية الدراسة	8-7
الفصل الثاني: الإطار النظري للدراسة	
الدراسات السابقة التي تناولت الإعاقة البصرية	12-9
في مفهوم ونظرية هوية الإعاقة	15-13
هوية الإعاقة من خلال الأشخاص ذوي الإعاقة أنفسهم	19-16
النموذج الاجتماعي للإعاقة	23-19
الإعاقة والسرد	26-24
الفصل الثالث: منهجية الدراسة والإجراءات	
منهجية الدراسة	30-27
علم النفس المجتمعي ورؤيته الفلسفية للبحث المجتمعي	32-31
رؤية علم النفس المجتمعي لدور الباحث في البحث وعلاقته بالمبحوثين	33-32
المنهج الروائي (narrative approach)	37-34
رؤية علم النفس المجتمعي لرواية القصة، وأهميتها للمجموعات المضطهدة	39-37
مجتمع الدراسة	39
سياقات الدراسة: الجامعات الفلسطينية ورؤيتها حول الطلبة ذوي الإعاقة	
نبذة تاريخية عن جامعة بيت لحم	40
سياسة جامعة بيت لحم اتجاه الطلبة ذوي الإعاقة بشكل عام بما فيهم الطلبة ذوي الإعاقة البصرية.	42-40

نبذة تاريخية عن جامعة بيرزيت	43
سياسة جامعة بيرزيت اتجاه الطلبة ذوي الإعاقة بشكل عام بما فيهم الطلبة ذوي الإعاقة البصرية.	44
نبذة تاريخية عن جامعة الخليل	45-44
سياسة جامعة الخليل اتجاه الطلبة ذوي الإعاقة بشكل عام بما فيهم الطلبة ذوي الإعاقة البصرية.	47-45
الأفراد المشاركون في الدراسة	57-47
إجراءات وأدوات الدراسة	60-57
الفصل الرابع: أساليب تحليل البيانات	64-61
الفصل الخامس: عرض ومناقشة النتائج	
مقدمة الفصل	66-65
المحور الأول: هوية الإعاقة	68-67
الإصابة البصرية "الكف البصري" ليست جزءاً مركزياً من الذات	76-68
الإنجاز بالنسبة للكفيف هو تحدي الصعوبات	82-77
ماذا يعني أن تكون كفيفاً أو أن تكوني كفيفة: الاختلافات الجندرية	94-82
الجانب الروحي وتقبل الإعاقة	100-95
المحور الثاني: البعد العلائقي (Relational aspect of identity)	101-100
مقدمة المحور	
عدم الثقة بالمجتمع المبصر	106-101
دعم الكفيف للآخر	113-107
حس الانتماءالداخلي	117-113
الكفيف هو "الآخر" بالنسبة للمجتمع المبصر	125-118
الصور النمطية: "ما بين الاستغراب والتعجيز، ومحاولة الكفيف لكسر كل ذلك"	149-125
مناصرة الذات في العلاقة مع الآخر والمجتمع (self-advocacy)	153-149
معرفة الكفيف بما يساعده من أدوات وقدرات على الدراسة	156-154
أهمية الاستقلالية ورفض تدخل المجتمع بها	158-157
المطالبة بالحق	165-159
المساعدة الخاطئة ورفضها من قبل الكفيف	173-166

الدعم الذاتي، والمطالبة بالحق في التسهيلات المكانية	178-173
فضاءات جامعية متعددة الأبعاد ودورها في تشكيل الهوية	200-179
البحث عن البروز والتميز	208-200
اثبات الكفيف لوجوده في المجتمع	211-208
الابتعاد عن هوية الإعاقة	213-212
الجزء الثاني: التحليل الروائي الهيكلي	227-213
ملخص النتائج	229-228
توصيات الدراسة	231-230
الخارطة البصرية لمحاور الدراسة (Thematic map)	232
المصادر والمراجع العربية	235-233
مصادر اللغة الإنجليزية	239-236
مواقع الإنترنت	240
الملاحق	
أسئلة المقابلات	

كلمة شكر وتقدير

أتقدم بجزيل الشكر والتقدير...

إلى الطلبة الأعزاء المشاركين في الدراسة، الذين تعاونوا معي، ولم يبخلوا بوقتهم من أجل إنجاز هذه الدراسة.

إلى د. سما دواني المشرفة على هذه الرسالة، لما قدمته من توجيهات قيمة وغنية، ومتابعة متواصلة مما كان له الدور المهم في المساهمة في إنجاز هذه الدراسة.

وإلى أعضاء اللجنة المشرفة، الذين كان لهم الدور المهم من خلال توجيهاتهم البناءة في دعم هذه الدراسة.

ملخص الدراسة باللغة العربية

تعد المرحلة الجامعية إحدى المراحل المهمة التي تلعب دوراً كبيراً في تشكيل هوية الفرد من خلال الفضاءات الجامعية التي يتأثر بها ويؤثر فيها، لذلك جاءت هذه الدراسة لتقدم صورة معمقة عن تشكيل الهوية ضمن الفضاءات الجامعية لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في جامعاتنا الفلسطينية، من خلال طرح التساؤلات التالية وهي: كيف يختبر الطلبة ذوو الإعاقة البصرية أنفسهم ضمن الفضاء الجامعي الذي يتواجدون به؟ وكيف تساهم هذه الفضاءات الجامعية المتعددة (الأكاديمية والاجتماعية والشخصية والمكانية) في تشكيل الهوية لديهم؟ وكيف يَروي هؤلاء الطلبة خبراتهم المتعلقة بالإعاقة البصرية ضمن الفضاء الجامعي؟

وقد اتبعت الدراسة منهجية البحث النوعي، وكجزء من هذه المنهجية اتبعت أيضاً الدراسة النهج السردي في تعبير الطلبة ذوي الإعاقة البصرية عن هويتهم لما له من أهمية في عرض تجاربهم ضمن الفضاءات الجامعية، وفهم خبراتهم وما يروونه من القصص التي ترسم صورة عن هوياتهم. واستخدمت الدراسة المقابلة والملاحظة المباشرة كأدوات لجمع البيانات، وقد كانت المقابلات فردية معمقة للطلبة الكفيفين الذين لديهم كف بصر كلي في الجامعات الفلسطينية وهي: جامعة بيت لحم، وجامعة بيرزيت، وجامعة الخليل. وبلغ عدد الطلبة الكفيفين المشاركين/ات في الدراسة (11) طالب وطالبة، من أصل (14) طالب وطالبة، حيث تتراوح أعمارهم من 18سنة إلى 28 سنة، ومن السنوات الدراسية الجامعية جميعها، ومن تخصصات الإعلام والصحافة، والفقه والتشريع، واللغة العربية، وتربية–عربي، وأدب إنجليزي. وجميع المشاركين في الدراسة الذين تم اختيارهم لديهم كفٌ بصريٌ منذ الولادة. ومن أجل الوصول إلى نتائج الدراسة فقد اتبعتُ طريقة تحليل المضمون لجميع مقابلات الدراسة، ومقابلة واحدة قمتُ بتحليلها بطريقة المنهج الروائي.

وقد خرجت الدراسة بمحورين رئيسيين وهما: محور هوية الإعاقة، الذي يشير إلى الحس المشترك ما بين الطلبة الكفيفين باعتبار هوية الإعاقة، هوية جمعية، لطلبة يواجهون سياقات وظروف متشابهة. وظهرت هذه الهوية بقوة عندما كان الطالب يضم صوته مع الآخرين والحديث بصيغة «نحن»، أو «نحن الكفيفين»، وكأنه لا يصف خبرة فردية منفصلة، بل يتحدث باسم الطلبة الكفيفين. وكما هو ملاحظ من خلال محاور الدراسة فقد ظهرت الهوية لدى الطلبة

الكفيفين بأبعاد متعددة تتأرجح ما بين هوية الإعاقة في بعض الأحيان وحول الابتعاد عنها في أحيان أخرى.

وأما المحور الرئيسي الثاني فهو البعد العلائقي للهوية، فقد كان هناك بعداً علائقياً واضحاً تجسد من خلال حديث الطالب الكفيف عن ذاته في علاقتها مع الآخر والمحيط الاجتماعي، والكيفية التي يدرك فيها موقعه نسبة إلى السياقات المختلفة التي يتواجد فيها. من خلال هذا البعد يمكن الاستنتاج بأن للهوية بعداً علائقياً لا تدرك أو من الصعب ادراكها بمعزل عن الآخرين، فالهوية تصبح هوية في علاقة الفرد مع المحيط الاجتماعي ومع الآخر. وقد تفرع من هذين المحورين الرئيسيين عدة محاور فرعية. وهذه المحاور الرئيسية والفرعية بينهما علاقة قوية وتفاعلية، وعلاقة جدلية حيث لا يمكن الفصل بينهما.

Abstract

College life has crucial impact on students' identities; it offers students with various spaces, interactions, and opportunities all of which contribute to identity construction. This study represents blind students' experiences and perspectives of college spaces; it aims to understand the ways in which blind students construct their identities within university spaces, with focus on academic, social, personal and physical spaces. The study took a qualitative approach to data collection and analysis. In-depth interviews were conducted with 11 students (ages 18-28) attending Birzeit University, Bethlehem University and Hebron University; all research participants were blind from birth. Participant-observation was also used as a method to better understand the context. Content analysis was used as a major tool for data analysis, in addition to conducting structural narrative analysis to one interview. Two major themes were identified, "disability as a collective identity" theme and the "relational" dimension of identity theme. The first theme strongly manifested itself when students joined their voices with that of others and talked of "we" and "we the blind" reflecting a sense of belonging and describing collective experiences. The 'relational' dimension to identity, the second theme, reveals that identity cannot be in isolation, however it is constructed and co-constructed with others and the context, participants of this study were representing a self that is responding to and in relation to others and society.

Keywords: University spaces, blind students, identity construction

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وخلفيتها

الفصل الأول: مشكلة الدراسة وخلفيتها

المقدمة:

"تمثل حاسة البصر أهمية كبرى في حياة الإنسان، فالمدخلات البصرية تلعب دوراً حيوياً في تعلم الإنسان ونموه، والإعاقة البصرية تعطل هذه المدخلات أو تحدها مما يجعل الإنسان مرغماً على الاعتماد على حاستي السمع واللمس. وبالرغم من أهمية المعلومات التي يتم التزود بها عبر هاتين الحاستين، إلا أنها لا توفر للشخص إلا خبرات محدودة نسبياً نوعياً وكميا. وغالباً ما يسمى البصر بالقناة الحسية التي توصل الإنسان إلى ما هو أبعد من حدود جسمه، والتعلم العرضي الذي يحدث عن طريق النظر أكثر من التعلم العرضي الذي يحدث عن طريق أية حاسة أخرى. وأن حوالي 90% مما يتعلمه الإنسان المبصر يحدث من خلال قناة البصر، والمعلومات التي تقدمها الحواس الأخرى تبقى محدودة وبخاصة تلك المتعلقة بالتعلم اللفظي، والتفكير المجرد، وإدراك العلاقات الفراغية" (الحديدي،1998).

هذه الأسطر المقتبسة السابقة تمثل أسلوب وطريقة كتابة معظم الدراسات ومعظم فصول الكتب التي تتحدث عن الإعاقة البصرية، فهي تبدأ بتمجيد حاسة البصر وأهميتها وعجز الإنسان الكفيف، وتعطي صورة عن الشخص ذوي الإعاقة البصرية من وجهة نظر الأشخاص المبصرين، مهملة بذلك إنسانية الفرد ذوي الإعاقة البصرية وهذا ما يكون بعيدا عن العدالة الإنسانية، ولكنني هنا في دراستي أريد أن أطرح الموضوع بنظرة مختلفة تماماً، وأن أطرح تساؤلاً هنا وهو هل مَن وُلِد كفيفاً، نستطيع أن نعتبره فقدَ شيئاً مهما من حواسه ولا يستطيع أن يعيش بصورة طبيعية كباقي أفراد المجتمع؟ وبالتالي من المهم أن نميز بين الأشخاص الذين فقدوا بصرهم في مراحل لاحقة من عمرهم بسبب مرض معين أو حادث أصابهم، وبين الأشخاص الذين ولدوا فاقدين للبصر ولم يروا شيئاً من صور الحياة المرئية.

فالأشخاص الذين ولدوا بإعاقة بصرية لا نستطيع القول بأنهم أشخاص عاجزين، ولكن المجتمع هو من ينظر إليهم كأشخاص عاجزين، فهنا أود أن أتوقف عند شيء في إطار هذا الحديث وهو أن هناك أشخاصٌ سليمةٌ حواسهم وأجسادهم، ليس لديهم أي نوع من الإصابات ولكنهم عاجزون نفسياً وفكرياً، وهذه هي مفارقات الحياة.

ففقدان حاسة البصر بشكل كلي يزيد من المعاناة والصعوبات التي يواجهها الأشخاص ذوو الإعاقة البصرية في المجتمع، وهذه المعاناة لا تعود إلى فقدان حاسة البصر، وإنما إلى العراقيل التي يضعها المجتمع أمام هؤلاء الأشخاص والنظرة المجتمعية السلبية نحوهم، لذلك من الضروري أن يوفر المجتمع لهؤلاء الأشخاص ما يساعدهم على تخطي هذه المعاناة وما يساعدهم على تشكيل هويتهم باتجاه إيجابي وما يحقق لهم استقلاليتهم وثقتهم بأنفسهم وانتاجيتهم في المجتمع كغيرهم من أفراد المجتمع، فهم شريحة مهمة ولهم دور مهم في بناء المجتمع، وأن ننبذ النظرة التي تراهم عالة على المجتمع، فهم أفراد منتجين كغيرهم.

وللأسف ما زالت المجتمعات الإنسانية تنظر إلى الشخص الكفيف نظرة سلبية وبأنه إنسان عاجز ومثير للشفقة وبأنه مصدر لكسب الثواب والأجر من عند الله، حتى أن جميع الدراسات المتعلقة بالإعاقة البصرية تتناول الموضوع بنظرة تقليدية وبأن الشخص الكفيف إنسان عاجز جسدياً، والمعيقات التي تواجهه في المجتمع نابعة من كونه فاقداً للبصر، لذلك فإن المجتمع يقوم باضطهادهم، وتهميشهم، وإقصائهم عن المشاركة الكاملة. وهذا ما أكده كل من نيلسون وبريللتنسكي (Nelson & Prilleltensky, 2010) بأن علم النفس المجتمعي يهتم بالقضايا والمشاكل التي تواجه الأشخاص المضطهدين مثل الأشخاص ذوي الإعاقة، وبأن هؤلاء الأشخاص يتعرضون تاريخياً للاضطهاد بسبب تملكهم لقوة أقل بكثير من الجماعات المهيمنة في المجتمع، وبأن مسيرة حياة الأشخاص المضطهدين تعاني من الألم، والمعاناة، والإقصاء، والظلم، والتهميش. لذلك يقدم علم النفس المجتمعي إطاراً للعمل مع أولئك المهمشين من قبل النظام الاجتماعي والذي يؤدي بدوره إلى التغيير الاجتماعي مع التركيز على الأساس القيمي والعمل التشاركي. وقد ذكرت أيضاً حول ذلك الحديدي (1998) بأن التفهم لحاجات ذوي الإعاقة البصرية ومحاولة تلبيتها لا تقتصر على إزالة الحواجز الجسدية فحسب، بل لا بد من إزالة الحواجز النفسية أولاً. فإذا لم تقدم البرامج التربوية والتدريبية القائمة على التوقعات الإيجابية والاتجاهات البناءة فالنتيجة هي تثبيط استقلالية ذوي الإعاقة البصرية ومبادرتهم ووضع القيود على المهارات التكيفية وتطور الشعور بالدونية. وفي أغلب الأحيان تكون محصلة ذلك كله تقبل الشخص ذي الإعاقة البصرية نفسه الاتجاهات السلبية والتوقعات المحدودة التي يتبناها مجتمع المبصرين. فحماية الأهل الزائدة للشخص الذي يعاني من الإعاقة البصرية وشفقة الأقارب والأصدقاء وتشاؤم المعلمين والمرشدين ورفض أصحاب العمل، كل هذه العوامل ما هي إلا نتيجة الاعتقادات الخاطئة عن القيود التي تفرضها الإعاقة البصرية على الشخص. وإذا كنا نريد

أن نهيء الظروف الاجتماعية الملائمة للشخص ذي الإعاقة البصرية لتحقيق ذاته ليتمتع بالمسؤوليات والواجبات التي يتمتع بها أقرانه المبصرين، فلا بديل عن مقاومة مثل هذه الاعتقادات والتغلب عليها.

من هنا تأتي أهمية هذه الدراسة بأنها تنظر للأشخاص ذوي الإعاقة البصرية نظرة مختلفة تماماً عن الدراسات التي تناولت موضوع الإعاقة البصرية، حيث أن ما يتعرض له ذوو الإعاقة البصرية من معيقات وقصور نابع من العراقيل التي يضعها المجتمع أمامهم. ولكون الدراسة أيضاً تتناول موضوعاً في غاية الأهمية وهو تشكيل الطلبة ذوي الإعاقة البصرية لهويتهم في سياق اجتماعي مهم جداً وهو الفضاءات الجامعية، وكما ذكرت كركوش (2014) بأن السياقات الاجتماعية والثقافية والبيئية تمثل عاملاً مهماً في نمو الهوية. وذكر أيضاً كل من نيلسون وبريللتنسكي (Nelson & Prilleltensky, 2010) بأن علم النفس المجتمعي يدرس الناس ضمن السياق الاجتماعي. وكما ذكر عبد المعطي (1993) بأن الالتحاق بالجامعة يعد مرحلة تحول هامة في حياة كثير من الأشخاص، حيث تمثل سنوات الدراسة الجامعية فترة نمو نفسي اجتماعي هامة، ويسهم المناخ الجامعي السائد فيها بدور هام في نمو الهوية، فالجامعة هي مصدر للمعرفة والثقافة والخبرة، ويحصل طلابها عند تخرجهم على الشهادة التي تؤمن لهم مستقبلهم، كما أن الجامعة بما يسودها من علاقات وتنظيمات طلابية تربط الطالب بمجتمعه، وتشعره بالجو الديمقراطي بما تتيحه من فرص للاختيار وحرية الرأي، وهي بداية لمعترك الحياة في المجتمع، ومن ناحية أخرى فإن في الجامعة فرصاً للتعارف وتكوين الصداقات والعلاقات الاجتماعية، وبما يسودها من نظام ونشاط فني، وثقافي، ورياضي تساعد الطالب على الإبداع وتنمية هواياته وتحمل المسئولية والشعور بالاستقلالية والاعتماد على النفس. فالمناخ الأكاديمي الجامعي يساعد الأشخاص على الإحساس بالهوية والالتزام بمهام محددة منتقاة من بين عدة بدائل، وأن يجدوا أملاً في المستقبل الذي يطمحون إليه وهذا من شأنه تحقيق الهوية التي يسعى إليها الشخص.

من ناحية أخرى فإن الطلاب الجامعيين يواجهون تحديات خلال المرحلة الجامعية مثل أن يعيشوا مستقلين عن الوالدين، وتكوين علاقات وصداقات جديدة، والعمل الجاد على تحقيق المستوى الأكاديمي المطلوب في الجامعة، ويحاولون من خلال هذه التحديات أن يؤكدوا على هويتهم، بما في ذلك الطلاب ذوي الإعاقة البصرية يواجهون هذه التحديات كغيرهم من الطلاب

الآخرين المبصرين وربما بشكل أكبر، حيث تتشكل هنا الهوية من خلال هذه التأثيرات للفضاءات الجامعية.

وقد جاءت لذلك هذه الدراسة بهدف دراسة الفضاءات الجامعية ومدى مساهمتها في تشكيل الهوية لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في الجامعات الفلسطينية.

تساؤلات الدراسة

كيف يختبر الطلبة ذوو الإعاقة البصرية أنفسهم ضمن الفضاء الجامعي الذي يتواجدون به؟ وكيف تساهم الفضاءات الجامعية المتعددة (الأكاديمية والاجتماعية والشخصية والمكانية) في تشكيل الهوية لديهم؟ وكيف يَروي هؤلاء الطلبة خبراتهم المتعلقة بالإعاقة البصرية ضمن الفضاء الجامعي؟

مصطلحات الدراسة

الإعاقة Handicap: هي "القيود التي يفرضها المجتمع على الفرد، في الوقت الذي يعاني فيه هذا الفرد من عجز في مواجهة هذه القيود" (علي، 2010، ص.11).

الإصابة Impairment: يشير مصطلح الإصابة إلى الخلل العضوي، وقد يأتي الطفل إلى العالم مع الإصابة أو قد تنشأ أثناء عملية الولادة أو خلال سنوات الحياة (Jones,2001).

العجز Disability: هو عدم القدرة الناجمة عن الإصابة أي هي الخلل الوظيفي، عدم قدرة الفرد على القيام ببعض الوظائف الحياتية نتيجة إصابة معينة (Jones,2001).

الإعاقة البصرية لغوياً: أصل مادة كلمة الأعمى: " عمي فلان أي ذهب بصره كله من عينيه كلتيهما فهو أعمي والجمع عمي، عميان" (ابراهيم،2010، ص.125).

الكفيف: "هو شخص يتعلم من خلال القنوات اللمسية أو السمعية"(الحديدي،1998، ص44).

الجامعات الفلسطينية كما عرفتها الدراسة: هي جامعات: بيرزيت، وبيت لحم، والخليل، وهي جامعات عامة، الدراسة فيها منتظمة وتقع في الضفة الغربية في فلسطين.

الهوية لغوياً: " حقيقة الشيء أو الشخص المطلقة المشتملة صفاته الجوهرية وذلك منسوب إلى هو"(المحمد، 2014، ص11).

الهوية كما عرفها قاموس علم النفس بأنه " مجمل السمات التي تميز شيئاً عن غيره أو شخصاً عن غيره أو مجموعة عن غيرها، كل منها يحمل عدة عناصر في هويته، وهي تعبر عن حقيقة الشيء المطلقة، المشتملة على صفاته الجوهرية التي تميزه عن غيره، فالهوية الشخصية تعرف شخصاً بشكله، اسمه، صفاته، سلوكه، انتمائه وجنسه"(رؤوف، 2012، ص.337).

الهوية كما عرفها علم النفس: هي مفهوم أو بناء نفسي لا يمكن وصفه بصورة مباشرة. وبحسب علم النفس تشير إلى الإحساس بالذات وبموقع هذه الذات في العالم. الهوية هي الإحساس بمن نحن، بمن أنا والذي فيها نوع من الاستمرارية. والهوية كبناء يحتوي على كافة العناصر المكونة للإحساس الداخلي بالذات للفرد، وبالكيفية التي يدركه العالم الخارجي (Josselson, 2017).

مفهوم الهوية في الدراسة الحالية: استنادا إلى علم النفس الاجتماعي وعلم الاجتماع والفلسفة، فالهوية هو مفهوم معقد ومتداخل ومركب في ذات الوقت. فالهوية لا تعبر عن حقيقة الشيء وهي ليست بناءً ثابتا وإنما ديناميكيا ومتفاعلا، يتغير ويتطور مع تعقد وتنوع خبرات الفرد والسياقات المختلفة التي يتواجد فيها. وهناك من يميز ما بين الهوية الفردية والهوية الاجتماعية، ولكن الهوية الاجتماعية قد تصبح جزءاً قويا من الهوية الفردية، حيث لا يمكن التعامل مع "الفرد" بمعزل عن السياقات الاجتماعية المحيطة، فالفرد يصبح فرداً من خلال علاقته مع الآخر. وعندما نتحدث عن "الهوية" لا نقصد أنها كل متكامل موحد ومتمركز حول نواة معينة، فالهوية تعني عدة تقاطعات وانتماءات متعددة الأبعاد وقد تتناقض في بعض الأحيان. الهوية ليس شيئا نسعى إلى اكتشافه، بل الهوية هي شيئا نقوم ببنائه وبتشكيله من خلال التفاعلات والسياقات اللامتناهية، نحن نساهم في تشكيل الآخر، والآخرون والسياقات الثقافية والتاريخية تساهم في تشكيلنا أيضا.

هوية الإعاقة مثلا، يمكن اعتبارها هوية اجتماعية أو بصورة أقوى هوية "جمعية" فيها حس قوي بالانتماء لجماعة من الأفراد تواجه سياقات وظروفا متشابهة. والهويات الجمعية مرتبطة تاريخيا بحركات التحرر. وكون هوية الإعاقة هي هوية جمعية فهذا لا يعني تطابق خبرات أفرادها.

الفضاءات الجامعية كما عرفتها الدراسة: في هذه الدراسة تم تفضيل استخدام مفهوم "الفضاءات الجامعية"، والذي يتقاطع بشكل كبير مع "البيئة الجامعية". وقد عرف الزيود البيئة الجامعية

بأنها: "ذلك الكيان الاجتماعي الذي يعيشه الطالب الجامعي داخل الحرم الجامعي ويتفاعل معه، كالعلاقات بالأساتذة والطلاب، والمناهج الدراسية، والاتحادات والمجالس، والأنشطة الطلابية والأندية، واللجان الطلابية، والمكتبة..." (الزيود، 2007، ص.83).

حيث يختبر الأفراد البيئة الجامعية من خلال نمط العلاقات والتفاعلات القائمة بين أفرادها، والخدمات المقدمة، والأدوات، والسياسات والقوانين المختلفة، وطرق وأساليب التعليم والتعلم والبحث والتقييم، إضافة إلى الفرص المختلفة المتوفرة للطلبة للتعلم، وللمشاركة، والإبداع. ويفترض أن تكون بيئة أو مناخ أي مؤسسة نابع من ثقافة ورؤية وفلسفة المؤسسة، وهذا يعتمد بالتأكيد على مدى وعي وإدراك الأفراد لهذه الثقافة، مع الأخذ بعين الاعتبار بأن المناخ الجامعي يتأثر أيضاً بالثقافات المتعددة التي يحملها أفرادها وبالتغيرات المجتمعية والعالمية. قد يكون هناك ما يميز بيئة ومناخ جامعة معينة عن غيرها، ولكن لا يمكننا الحسم بأن هناك بيئة جامعية واحدة ضمن الجامعة الواحدة، بل هناك فضاءات متعددة ومختلفة ومتقاطعة في كل منها، هذه الفضاءات ليست موجودة بصورة مسبقة وليست حتمية، وإنما يتم بناءها وتكوينها بصورة تفاعلية وتشاركية ما بين الأفراد والمجموعات. وبالتالي فإن كل فرد أو جماعة في حيز تفاعل معين تخلق فضاء معين، وقد تختلف خبرة كل فرد في ذلك الفضاء. وبالتالي نحن لا نتحدث عن بيئة موجودة مستقرة وإنما عن فضاءات ديناميكية يشترك كل فرد في صناعتها مع الآخر. وتعريف الدراسة هنا للفضاءات الجامعية يتماشى مع مفهوم ما بعد الحداثة الخاص بالذات وبالهوية وبالتعددية وديناميكية الذات القائم على فكرة البناء الاجتماعي، أي أن الفضاء الجامعي هو بناء اجتماعي وديناميكي ومتعدد، وعندما نتحدث عن فضاءات نتحدث أيضاً عن فرص وإمكانات متعددة وغير متناهية، والتي يشترك أفراد ذلك الفضاء في صناعتها وإعادة صناعتها، فالفضاء ليس شيئاً ملموساً ولكنه يتواجد في لحظة أو لحظات معينة، والفرد فعال ومشارك في الفضاء. فالفضاء شيئاً فلسفياً يتماشى مع روح ما بعد الحداثة والتي تنطلق منها التعريفات الجديدة للإعاقة، فالإعاقة بناء اجتماعي. وعلى سبيل المثال، عندما نتحدث عن بيئة مدرسية نادراً ما نأخذ بعين الاعتبار دور الأطفال وخلفياتهم الاجتماعية والثقافية في صناعتها، وننظر للبيئة وكأنها من صنع وإنتاج الراشدين كالمدير والمعلمين في المدرسة، وكأنها شيء موجود ومسلم بها، ولا يتم الأخذ بعين الاعتبار بأن جميع الموجودين في لحظة معينة وفي مكان معين يخلقون بيئة أو فضاء من نوع معين.

أهمية الدراسة

وتكمن أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

1-تقدم هذه الدراسة فهما أعمق لواقع ذوي الإعاقة البصرية، وتوفر دراسة جديدة للمكتبة الفلسطينية نظراً لشح الدراسات التي تتناول تشكيل الهوية لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في الجامعات وخاصةً في جامعاتنا الفلسطينية.

2-توفر هذه الدراسة معلومات وحقائق وفهم عميق للفضاءات الجامعية التي يتم بها ممارسة الطالب الكفيف لحياته الجامعية بكافة جوانبها. وبالتالي ستوفر رؤية مستقبلية للتخطيط لبرامج تستهدف الكفيفين من أجل وضع أفضل لهم، من قبل إدارة الجامعات، ووزارة التربية والتعليم العالي، والمؤسسات المعنية بهذا الموضوع.

3-تهتم هذه الدراسة بفئة مهمشة مجتمعياً، بسبب النظرة السلبية التي يحملها المجتمع اتجاههم، فهنا في هذه الدراسة نريد أن ننظر إلى الكفيف/ة من منظور حقوقي وإنساني، وليس من منظور العجز والشفقة.

4-تتناول الدراسة موضوع ذوي الإعاقة البصرية بنظرة مختلفة تماماً عن الدراسات التي تناولت هذا الموضوع. وجميع الدراسات تتكلم من منطلق الأشخاص المبصرين، والصور الدائمة لذوي الإعاقة البصرية أيضا انتجت من قبل المبصرين مثل "سلبي واعتمادي وتابع وعاجز"، وهذه الصور تعكس معايير الثقافة المهيمنة، حيث أنها لا تعكس تجارب الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية، وهنا جاءت هذه الدراسة لتتناول تشكيل الهوية لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية من وجهة نظرهم ومن خلال حديثهم عن تجاربهم وخبراتهم ضمن الفضاءات الجامعية.

5-أهمية تبني الدراسة للمنهج الروائي والتعمق في تجربة طالبة كفيفة. وكون هذه الدراسة ساهمت في أن يعبر الطلبة ذوو الإعاقة البصرية عن تجاربهم وخبراتهم ووفرت لهم المساحة الكافية للتعبير عن رأيهم، وبهذا يمكن أن يستفيد الطلبة ذوو الإعاقة البصرية من المشاركة بتجاربهم ومن تكوين هويتهم الجماعية ألا وهي هوية الإعاقة.

6-استخدام الدراسة لمفهوم الفضاءات الجامعية، الذي يتماشى مع فلسفة ما بعد الحداثة، من حيث الديناميكية والتغيير والتجدد ومشاركة الأفراد في تشكيل الفضاءات التي يتفاعلون فيها. إضافة إلى أن هذا المفهوم نابع من نظرة مختلفة وحديثة نحو مفهوم الإعاقة.

7–قوة وزخم الاقتباسات التي تقوم عليها محاور الدراسة، فهناك وجود قوي لأصوات المبحوثين وتجاربهم، والتعبير عن هويتهم من خلال غنى محاور الدراسة بالاقتباسات الداعمة لكل محور.

الفصل الثاني:

الإطار النظري للدراسة

الفصل الثاني: الإطار النظري للدراسة

الدراسات السابقة التي تناولت الإعاقة البصرية

أولاً: الدراسات السابقة التي تناولت المشكلات والصعوبات البيئية والجامعية التي تتعرض لها الطالبات ذوات الإعاقة البصرية:

فقد هدفت دراسة الهابط (2015) إلى التعرف على مشكلات دمج الطالبات – ذوات الإعاقة البصرية–في المرحلة الجامعية من وجهة نظرهن، وأثر بعض المتغيرات مثل: التخصص، المستوى التعليمي، المعدل الدراسي، ومستوى الإعاقة على حدوث هذه المشكلات، وأكثر هذه المشكلات تأثيراً من وجهة نظر الطالبات.

وهدفت أيضاً دراسة خوجة (2006) إلى معرفة نوعية الصعوبات البيئية والجامعية في مؤسسات التعليم العالي والتي تشكل عوائق وعقبات للطالبات ذوات الاعاقة البصرية، وتزويد ذوات الإعاقة البصرية من الطالبات بأكبر قدر ممكن من المعلومات عن البيئة المحيطة بهدف تنمية ثقتهن بأنفسهن وممارسة الحركة دون خوف، وتنمية المهارات اللازمة للتفاعل إيجابياً مع البيئة الجامعية والاجتماعية. أجريت الدراسة على عينة من طالبات مؤسسات التعليم العالي بمنطقة جدة وبالتحديد من جامعة الملك عبد العزيز وكلية التربية من ذوات الإعاقة البصرية.

ثانياً: دراسات تناولت مشكلات الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في الجامعات واحتياجاتهم:

قد هدفت دراسة أبو شعيرة وعبد العزيز (2015) إلى التعرف على الاحتياجات الاجتماعية والترويحية، والأكاديمية والتعليمية، والمالية، والادارية، والتعديلات البيئية، والاحتياجات النفسية للطلاب الجامعيين ذوي الاعاقة البصرية والحركية الملتحقين في جامعة الملك عبد العزيز، وعلاقتها ببعض المتغيرات والمتمثلة في نوع الاعاقة والجنس والتخصص العلمي والمستوى الدراسي.

وفي دراسة لهوجان (كما ورد في أبو شعيرة وعبد العزيز،2015) هدفت إلى التعرف على مشكلات الطلبة الجامعيين الكفيفين في النرويج، وأشارت نتائج الدراسة إلى أنهم يواجهون عدداً من المشكلات مثل عدم وجود خدمات الإرشاد المهني، وعدم وجود كتب علمية بطريقة بريل، وعدم وجود الكتب الناطقة، والقراء المبصرين، وصعوبة الانتقال من مرحلة التعليم الثانوي إلى

الجامعة، وصعوبة التكيف مع مرحلة الحياة الجامعية، وقلة المعرفة بحاجات الطلبة الكفيفين وخصائصهم من قبل أساتذة الجامعة، ومشكلات متعلقة بالتنقل من وإلى الجامعة.

وأيضاً في دراسة كيلر Keller (كما ورد في الهابط، 2015) وهدفت إلى التعرف على آراء مجموعة من الطلبة الكفيفين، وبلغ عددهم ستة طلاب حول عملية الدمج في الجامعات وقد توصلت النتائج إلى أن أسباب دمج الطلبة الكفيفين مع أقرانهم المبصرين في الجامعات كانت راجعة إلى إجراءات التدخل في العمل التطوعي الاجتماعي عند الطلبة الكفيفين قبل دخولهم والتحاقهم بالجامعات، وقد أدى ذلك إلى مساعدتهم على التغلب على معوقات كثيرة منها الشعور بعدم الأمن وعدم الراحة مع الأقران المبصرين في المواقف الاجتماعية، ومصاعب التنقل والحركة عبر وسائل المواصلات.

وهدفت دراسة إبراهيم (2001) إلى التعرف على مشكلات الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في الجامعات الأردنية، ودراسة الفروق في مشكلات الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في الجامعات الأردنية تبعاً لمتغيرات المستوى العلمي والتخصص والجنس وشدة الإعاقة.

ثالثاً: دراسات تناولت مفهوم الذات لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية:

وهدفت دراسة العوراني (2015) إلى تحديد مستوى مفهوم الذات والرضا عن الحياة لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية والطلبة ذوي الإعاقة السمعية في الجامعة الأردنية، ومقارنة مفهوم الذات والرضا عن الحياة بين الطلبة ذوي الإعاقة البصرية والطلبة ذوي الإعاقة السمعية وبين الذكور والإناث.

وقد اهتمت كذلك دراسة الجراح والعتوم (2004) بدراسة الآثار النفسية الناجمة عن الإعاقة البصرية، وذلك من خلال التعرف على مفهوم الذات لدى عينة من ذوي الإعاقة البصرية (28) من ذوي الإعاقة البصرية ومقارنتها بعينة من المبصرين (28) فرداً من مجتمع الدراسة نفسه في إربد. كما تمت مقارنة الفروق في مفهوم الذات لدى الفئتين حسب متغيرات الجنس والعمر والمستوى التعليمي.

رابعاً: دراسات فلسطينية تناولت الإعاقة البصرية:

قد هدفت دراسة سهيل وعوض (2015) التعرف إلى دور الوسائط التعليمية المساندة في تعلم الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الطلبة ذوي الإعاقة

البصرية أنفسهم، وتحديد أثر كل من متغيرات الجنس، حالة العمل، حالة الإعاقة البصرية، العمر، المستوى الدراسي، الكلية.

وهدفت دراسة الوحيدي (2012) إلى معرفة العلاقة بين الحكم الخلقي وأبعاد هوية الآنا لدى عينة من الطلبة المراهقين المكفوفين والمبصرين في المرحلة الثانوية في محافظات غزة، وكذلك معرفة مستوى الحكم الخلقي ودرجة هوية الآنا لديهم، واتبعت الدراسة المنهج الكمي.

وجاءت دراسة توجهات ومؤشرات حول الإعاقة في الأراضي الفلسطينية، كدراسة استكشافية من منظور النوع الاجتماعي، تسلط الضوء على توجهات الغالبية من أفراد المجتمع الفلسطيني تجاه الأفراد ذوي الإعاقة والتعرف على المشكلات والتحديات التي تواجه المعاقين بشكل عام والنساء بشكل خاص. وأجري المسح على مستوى الأسر الفلسطينية في الأراضي الفلسطينية، حيث شملت العينة 2100 فلسطيني من غزة والضفة الغربية، وتم استخدام الأدوات البحثية النوعية والكمية من خلال جمع الروايات حول حياة الأشخاص ذوي الإعاقة وظروفهم وحول سطوة الثقافة على حياتهم وإقصائهم عن المشاركة، والدمج بجانب البيانات الكمية التي تم من خلالها تحليل مختلف المواقف والرؤى للمجتمع اتجاه الأشخاص ذوي الإعاقة، وكشفت نتائج الدراسة عن درجة عالية من العنف الممارس ضد الاشخاص ذوي الاعاقة (مركز المرأة الفلسطينية للأبحاث والتوثيق،2011).

ودراسة ميدانية قدمها سعادة (2001) حاولت أن تقدم صورة عامة عن أوضاع ذوي الإعاقة البصرية في الضفة والقطاع، سواء من ناحية احتياجاتهم أم من ناحية علاقاتهم بالمؤسسات العامة والعاملة في مجال الإعاقة البصرية، حيث هدفت هذه الدراسة إلى القيام بعمل مسحي عن وضع الكفيفين واحتياجاتهم، والتعرف على المشاكل التي يواجهها الكفيفون في التعامل مع المكتبات العامة واحتياجات الكفيفين الخاصة في أقسامها المختلفة.

ويتضح من الدراسات أعلاه بأنها تحدثت معظمها عن المشكلات والصعوبات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في الجامعات وإحداها تحدثت عن احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة البصرية الملتحقين في جامعة الملك عبد العزيز من عدة نواحي. ولم تأخذ جميع الدراسات كلا الجنسين من ذوي الإعاقة البصرية، فهناك دراستين تناولتا فقط الطالبات ذوات الإعاقة البصرية وما يواجهن من صعوبات داخل الجامعة. ودراسات أخرى تناولت مفهوم الذات لدى ذوي الإعاقة البصرية ومقارنته في إحدى الدراسات مع مفهوم الذات لدى المبصرين، وفي دراسة أخرى مقارنته

مع مفهوم الذات لدى ذوي الإعاقة السمعية. لذلك نلاحظ بأن هذه الدراسات التي تناولت مفهوم الذات لم تختص فقط بذوي الإعاقة البصرية لوحدهم دون المقارنة بشريحة أخرى من المجتمع، ودون التعمق في مفهوم الذات لديهم. ونلاحظ بأن الدراسات تحدثت عن الصعوبات والمشكلات التي تواجه ذوي الإعاقة البصرية دون دراسة للجانب النفسي للطلبة ذوي الإعاقة البصرية في الجامعات مثل هويتهم وكيف يبنون هويتهم ضمن الفضاءات الجامعية، وتأثيرات هذه الفضاءات على تشكيلهم لهويتهم. بالإضافة إلى أن جميع الدراسات اتبعت منهجية البحث الكمي والوصول إلى أرقام إحصائية فقط دون التعمق والفهم والتفسير للظاهرة موضوع الدراسة. ونلاحظ من خلال هذه الدراسات بأنه ما زالت النظرة التقليدية لذوي الإعاقة البصرية قائمة وذلك من خلال استخدام مصطلحات في بعض هذه الدراسات مثل المعاقين، والمعاق، والمعاقة، فمثلاً كان هناك عبارة في إحدى الدراسات هي " بلغ عدد الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في الدراسة 39معاقاً ومعاقة" هنا في هذه العبارة تم استخدام تعبير معاق ومعاقة بدلاً من استخدام تعبير طالب وطالبة، فهم طلبة كغيرهم من الطلبة الجامعيين قبل أي شيء آخر.

أما فلسطينياً فهناك ندرة بالدراسات التي اهتمت بذوي الإعاقة البصرية خاصةً في الجامعات الفلسطينية، فهناك دراسة فلسطينية اهتمت بالمشكلات والتحديات التي تواجه الأشخاص ذوي الإعاقة بشكل عام، ودراسة قدمت صورة عامة عن أوضاع الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية في الضفة والقطاع. ودراسة تناولت هوية الآنا لدى ذوي الإعاقة البصرية والمبصرين أيضاً في الثانوية العامة في غزة، بالإضافة إلى دراسة تناولت دور الوسائط التعليمية المساندة في تعلم الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في جامعة القدس المفتوحة بعيداً عن الجانب النفسي للطلبة ذوي الإعاقة البصرية.

بالإضافة إلى أن معظم الدراسات تستخدم تعبير عينة الدراسة للإشارة إلى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية بعيداً عن التعبير الإنساني، وهذا ما تتبعه الدراسات الكمية بالتعامل مع المبحوثين كعينة، كما تفعل دراسات العلوم الطبيعية.

لذلك هناك ندرة بالدراسات العربية والفلسطينية التي تناولت تشكيل الهوية لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في الجامعات الفلسطينية، بالإضافة إلى ندرة الدراسات الأجنبية التي تناولت هذا الموضوع.

الإعاقة والهوية

1-في مفهوم ونظرية هوية الإعاقة

قد أصبح مفهوم "الهوية" مجالاً متنازعاً عليه ومزدحما في البحوث والنظرية في السنوات الأخيرة. والهوية أيضا، كما يقول شكسبير Shakespeare (كما ورد في Watson, 2002) مجالاً رئيسياً للنزاعات بين دراسات الإعاقة والعلوم الاجتماعية السائدة. وإن هوية الإعاقة مهمة، كما يقول شكسبير، لأنه من خلال الهوية يظهر فهم للعلاقة المعقدة بين الأفراد والمجتمع والبيولوجيا.

وقد اقترحت هول Hall (كما ورد في Watson, 2002) بأنه يوجد في العلوم الاجتماعية نهجان تاريخيان واستراتيجيان لإنتاج الهويات. ويستند النموذج الأول إلى افتراض أن هناك معنى أساسي أو طبيعي أو جوهري لأي هوية. وتستند هذه الهوية على أي تجربة اجتماعية مشتركة. ومثال على هذا النهج موجود في عمل المنظرين النسويين مثل ماكناي، الذي يروج لمفهوم موضوع الأنثى، ومن ثم هوية الأنثى لتشكل حجر الأساس للسياسة النسوية. وكثير من الكتابة عن الإعاقة في دراسات الإعاقة تقع ضمن هذا النموذج. النموذج الثاني ينفي وجود أي هوية تستند إلى أصل مشترك أو تجربة. فالهويات لا توجد إلا بوصفها أضداداً، فهي متعددة وزمانية، ولنشر مفهوم، على سبيل المثال، هوية ذكور وإناث، أو هوية ذوي الإعاقة، وغير ذوي الإعاقة لا تؤدي إلا إلى تعزيز الحجج الأساسية.

الهوية مبنية في علاقات الخطاب والقوة. يتم فرض هويات محددة من الأشخاص ذوي الإعاقة من خلال النظم التنظيمية. في حين يبدو أن هذا النهج ليترك مجالا لقدرة الفرد في أن يكون له دور فعال في حياته وقادراً على اتخاذ القرارات التي تخص حياته، فالإصرار على أن الهوية مبنية من خلال الخطاب، يفسر وجود عملية أكثر حتمية لتشكيل الهوية. في عام1990، 1993 كان لبتلر Judith Butler، تأثير كبير على العديد من الذين يكتبون عن هذا النموذج، الذات هي أداء، ولكن ليس هناك ذات وراء هذا الأداء. وتظهر الهوية فقط من خلال الوسائل الخطابية، يخدم الخطاب كوسيلة للسيطرة الاجتماعية، ويكتب بشكل رمزي مع معنى ومغزى، ومن خلال هذه الهوية تظهر وتستمر. لا توجد إمكانية للهروب من البناء اللغوي. هناك مجالٌ قليلٌ في هذا النهج لفهم كيفية تشكل الهوية، وكيف يتم بناء الهوية من قبل الآخرين، وبناء أنفسهم. هذا الفهم يتطلب وجود الذات، 'الفاعل وراء الفعل "(Watson, 2002).

الهوية ليست بأي حال بناء جديد في علم النفس للتنمية الشخصية؛ وإنما، هو جزء تجريبي مؤسس وراسخ من دراسة الذات.

وفي علم النفس، غالبا ما يتم استخدام مصطلح هوية " للإشارة إلى مفاهيم الذات، التعبير عن الشخصية الفردية، وأهمية الانتماء الجماعي. الهويات تحدد لنا لأنها تحتوي على الصفات والخصائص الشخصية، والأدوار، وعلاقاتنا بالمجموعات الاجتماعية، وأنها يمكن أن تركز على ماضينا (ما كان صحيحا مرة واحدة) والحاضر (ما الذي مازال صحيحا)، والمستقبل (تمنياتنا والتوقعات والمخاوف)" (Dunn & Burcaw,2013,p.149).

الهويات تساعد الناس على فهم أجزاء مختلفة ومتميزة من مفاهيمهم الذاتية. وهكذا، بالنسبة للأشخاص ذوي الإعاقة، الهوية ينبغي أن تتضمن المحتوى والأهداف ذات الصلة المرتبطة بالإعاقة. في الواقع، هوية العجز يجب أن توجه الأشخاص ذوي الإعاقة نحو ما يجب القيام به، ما قيمة، وكيفية التصرف في الظروف المختلفة والتي تكون فيها إعاقتهم هي إحدى خواصهم البارزة، أي أن الإعاقة هي التي تميزهم عن الآخرين (Dunn & Burcaw,2013).

وفي هذا السياق، يطرح أولكن Olkin (كما ورد في Dunn & Burcaw,2013) قضية مهمة يجب أن تشكل أي تحقيق في طبيعة هوية العجز: متى يعتبر الناس أنفسهم أشخاصاً ذوي إعاقة؟ هناك مَن لا يعتبرون أنفسهم من ذوي الإعاقة، أو أن هوية الإعاقة بعيدة عنهم، المجموعة الأولى تمثل هؤلاء مَن ليس لديهم "إعاقة"، والمجموعة الثانية هؤلاء الذين لديهم "إعاقة" أو بصورة أدق مَن لديهم "إصابة" ولكن لا يعرفون أنفسهم من ذوي الإعاقة. على الرغم من أن أعضاء هذه المجموعات لديها صورة إيجابية عن ذاتها، إلا أنها بعيدة عن أي إتصال اجتماعي أو عاطفي مع مجتمع الإعاقة.

وعرض Olkin (كما ورد في Dunn & Burcaw,2013) ثلاث مجموعات عن هوية الإعاقة،

فالمجموعة الأولى تمثل الأشخاص الذين يعتبرون أنفسهم من ذوي الإعاقة ولكن هوية الإعاقة ليست شيئاً أولياً بالنسبة لهم، وأحياناً تحاول تلك المجموعات "المرور" على أنها ليست من ذوي الإعاقة، وبالأخص هؤلاء ذوي الإصابات الخفيفة وغير البارزة، أما المجموعة الثانية فتمثل الإعاقة جزءاً من مفهومهم الذاتي، وقد يكون إيجابياً أو سلبياً أو متناقضاً، يشعر هؤلاء أنهم جزء من مجتمع الإعاقة. وتتألف المجموعة الثالثة والأخيرة من نشطاء حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الذين يميزون الإعاقة باعتبارها بنية اجتماعية وقضية حقوق مدنية. أعضاء هذه المجموعة

يرتبطون بشكل روتيني بأشخاص آخرين ذوي إعاقة، ويدعون لمناصرة حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة.

السؤال هنا، هل تلغي هوية الإعاقة الهويات الأخرى للفرد (على سبيل المثال، الوالد أو الوالدة، الأصدقاء، الزوج، رب العمل، الموظف)؟ لا على الإطلاق، وكما تشير دراسات مفهوم الذات، فإن الهوية تتطور متأثرة بالخبرات الماضية وسمات الشخصية والقدرات والمظهر الخارجي والقيم والأهداف والأدوار الاجتماعية. وما يتم التعبير عنه في لحظة معينة هو مجرد جزءٌ من الذات وليس كل الذات، وما يتم التعبير عنه في أي لحظةٍ يعتمد على الأحداث والشخوص والتفاعلات الاجتماعية. وبالتالي فإن "الإعاقة" كأي جزء من أجزاء الذات (مثل العرق والجندر) قد لا تبرز إلا عندما تكون غير اعتيادية في سياق ما. فمثلاً قد تصبح هوية الإعاقة هي الأبرز عندما يواجه الشخص مكاناً عاماً ليس مجهزاً بصورة جيدة، كعمارة دون مصعد، ولكن قد لا تظهر عندما يكون في عمله في المكتب. ويبدو أن هوية العجز تشكل جانباً قابلاً للنمو في بعض المفاهيم الذاتية للأفراد.

وقد أشار (Watson, 2002) إلى أن الأشخاص الذين يكتبون من منظور دراسات الإعاقة، وأولئك الذين يعملون داخل حركة ذوي الإعاقة، فإن هوية الشخص الذي يعاني من الإعاقة قدمت من قبلهم على أنها شيء ثابت أو مستقر. وبأنها تجربة مشتركة تقوم على المصالح المشتركة. ويرى أوليفرOliver (كما ورد في Watson, 2002) الأشخاص ذوي الإعاقة من خلال ثلاثة عناصر رئيسية هي: 1-وجود الضعف.

2-تجربة القيود المفروضة من الخارج. 3- التعريف الذاتي بوصفه شخصا يعاني من الإعاقة

وبالتالي، فإن هوية ذوي الإعاقة هي وفقا لما ذكره أوليفر، غير تاريخية، غير مهيأة وغير مرغوبة. معظم الكتابة عن "الهوية" تميل إلى التركيز على التعريف الذاتي أو التعريف الاجتماعي من حيث اللغة. ومن المثير للاهتمام أنه يفترض في كليهما أن هوية الإعاقة موجودة قبل اللغة، وهي ببساطة "ملحوظة" أو "تنعكس" في كيفية وصول الأشخاص ذوي الإعاقة إلى استخدام اللغة. هذا ليس لإنكار فئة "شخص ذوي الإعاقة"، ولكن القول بأن مثل هذا التصنيف يجب أن يكون تاريخياً، مركباً اجتماعياً وينظر إليه كجزء من هوية متعددة. وهذا لا يعني أن مفهوم الهوية المشتركة لم يلعب دورا حاسما في تنمية حركة ذوي الإعاقة والنضالات السياسية الجارية. بيد أنه لم يتم استكشاف ما إذا كانت هذه الهوية المشتركة موجودة. ومن ناحية أخرى

أشارت الكثير من الكتابات حول الإعاقة، إلى أن سوميرس Somers (كما جاء في Watson, 2002) تحدث عن مصطلح الذات المعرفية، ويعني بها الذات التي يتم إنشاؤها من خلال المعرفة عن الذات التي بنيت من آراء الآخرين بشأن الفرد، وتسيطر على بناء الذات. لذلك هناك حاجة لتوثيق الخبرات من مجموعة متنوعة من ذوي الإعاقة. تُنتج المعرفة اجتماعية من خلال التجربة، وإن وجهات النظر الاجتماعية والخبرات المتعددة تُنتج معارف متعددة.

ومن خلال الاضطهاد المتعدد، كما يقول كولينز Collins (كما ورد في Watson, 2002) بأن النساء السود مثلاً تتعلم الاعتماد على تجربتهن الخاصة للبقاء على قيد الحياة. ويمكن القول إن ذوي الإعاقة يتبنون استراتيجيات مماثلة في بناءهم الذاتي، وبالتالي، فإن المشاعر والقيم الشخصية تحمل آثارا سياسية واجتماعية واسعة، وهذه المشاعر والقيم الشخصية تحتاج إلى الاستكشاف.

وبناءً على ما تقدم، فإنه من المهم جداً هنا التطرق إلى الحديث عن مفهوم هوية الإعاقة ودلالاته، فهذا المفهوم من المفاهيم الأساسية التي تقوم عليها هذه الدراسة، والتي تهدف إلى دراسة تشكل الهوية لدى الطالب الكفيف ضمن الفضاء الجامعي.

2-هوية الإعاقة من خلال الأشخاص ذوي الإعاقة أنفسهم

من المفضل أن نبدأ في استكشاف هوية الإعاقة من خلال دراسة الروايات المنشورة التي كتبها الأشخاص ذوو الإعاقة فيما يتعلق بتجاربهم. وتزود هوية الإعاقة بالنسبة للعديد من الأفراد ذوي الإعاقة شعوراً إيجابياً بالذات، والشعور بالارتباط والتقارب أو التضامن مع الأعضاء الآخرين في مجتمع الإعاقة، ومن خلال الأدبيات المتوفرة، نستكشف الفكرة القائلة بأن هوية الإعاقة لها صفات مفيدة ومتكيفة تستند إلى الصلات بين الذات والأشخاص الآخرين ذوي الإعاقة (Dunn & Burcaw,2013).

وفي دراسة هان ووبيلت Hahn and Belt (كما ورد في Dunn & Burcaw,2013) عندما قاما بتحليل الردود على الاستقصاء الذي حصلا عليه من بعض نشطاء العجز، وجدا أن العديد يمتلك هوية ذاتية مرتبطة بتأكيد إيجابي للإعاقة. ومن الجوانب الجديرة بالملاحظة في الدراسة أن العديد من الأفراد المعنيين كانوا يعارضون بشدة تلقي أي علاج يمكن أن يعالجهم من إعاقاتهم. في الواقع، تم إدراك العيش مع العجز كتجربة قيمة، وهي تجربة توفر "مصدراً إيجابياً للهوية الشخصية والسياسية بدلاً من اعتبار إعاقتهم عيباً سلبياً أو عيباً يؤدي إلى فقدان أو تراجع

وظائف الجسم." وأشار جيل إلى هذا الشعور بالتكامل مع الهوية المجتمعية على أنه "العودة إلى الوطن". وقد أشار هان وبيلت إلى المشاركين في هذه الخصائص بالتعلق الجمعي " موحدو الإعاقة" على النقيض من "منعزلي العجز"، الذين يفتقرون إلى هذا الشعور بالارتباط ويشعرون بالمشاركة القليلة مع الأشخاص الآخرين ذوي الإعاقة.

وقد برز عامل الهوية الشخصية في البيانات، مشيراً إلى أن العديد من المشاركين كانوا متجهين نحو تأكيد الإعاقة. وقد أشار هان وبيلت إلى أن هذا العامل كان نتيجة لمعتقدات وخبرات خاصة بدلاً من أن تكون ردود الفعل متصلة بمجتمع العجز المذكور. تأكيد الشخصية هذا يمكن القول بأنه وسيلة نحو الشعور المدرج في المجتمع الأكبر، يملكون نفس الحقوق والمسؤوليات كالمواطنين الآخرين. هذا الوجه من وجوه هوية العجز يؤكد الرغبة في الاعتراف بها، وأن يعامل مثل أي شخص آخر ضمن مجموعة أو مجتمع بشكل عام. وأيضا تشير نتائج هان وبيلت إلى أن تجربة الإعاقة معقدة وفي النهاية، لم يؤكد كل المشاركين على هوية إيجابية. وبعض المشاركين ذكروا آراء أقل عن الهوية الشخصية التي أدت إلى مكون يعكس "إنكار للعجز."

ومن المثير للاهتمام، أن هان وبيلت Hahn and Belt وجدا أيضا أن الهوية الشخصية وتأكيد الإعاقة مرتبطان بعمر بداية الإعاقة. الأفراد الذين أصيبوا بإعاقة قبل سن البلوغ من المرجح أن يكون لديهم إحساس شخصي أقوى لهوية الإعاقة، وإن هان وبيلت كانوا مهتمين في المقام الأول بشرح رفض المستجيبين للعلاج من الإعاقة، في حين أن وجهة نظر دانا (Dana) وشان (Shane) (Dunn & Burcaw,2013) تؤكد على ما توصل إليه هان وبيلت، بأن هوية الإعاقة الإيجابية هي عرضة للظهور قبل سن البلوغ. ولكن كيف ينبغي للأخصائيين النفسيين إعادة التأهيل والتوفيق بين عوامل التواصل بين الأشخاص ذوي الاعاقة والمجتمع، وتأكيد هوية الإعاقة بالرغم من رغبة العديد من الأشخاص ذوي الإعاقة في أن ينظر إليهم من قبل الآخرين، كأفراد ذوي صفات كثيرة إلى جانب الإعاقة؟ هل هذه الدوافع متناقضة؟ ليس بالضرورة، حيث أن أي بُعد من أبعاد الهوية قد يصبح بارزاً استجابة لسياق معين؛ فمن المحتمل أن تتبادر إلى الذهن جوانب مختلفة من هوية الإعاقة، تبعا لظروف معينة. فمن المرجح أن يحدث الاتصال والتأكيد على هوية الإعاقة بالتحديد عند التفاعل مع أشخاص آخرين ذوي إعاقة أو عند المشاركة في أنشطة معاً، على سبيل المثال، ولكن ربما بدرجات أقل عند التواجد مع العائلة والأصدقاء.

وفي بحث طور إطار لفهم هوية العجز السياسية، لبوتنام Putnam (كما ورد في Dunn & Burcaw,2013) يؤكد الرأي القائل بأن هوية العجز تنطوي على شعور تقارب أو تضامن مع أشخاص آخرين ذوي الإعاقة. وحدد بوتنام ستة مجالات رئيسية، وهي مواضيع ذات صلة بهوية الإعاقة السياسية وصلتها بالنشاط المتعلق بالإعاقة، وثلاثة تبدو ذات صلة بهوية الإعاقة كما هي مفهومة في سياقات نفسية: القيمة الذاتية والفخر والوعي بشأن التمييز. أما مجالات بوتنام الثلاثة الأخرى، وهي القضية المشتركة، وبدائل السياسات، والعمل السياسي، فهي أكثر انسجاما مع اهتمامات السياسة العامة والعمل الاجتماعي، وليس علم النفس أو الهوية في حد ذاتها. فالقيمة الذاتية، الفكرة القائلة بأن المرء يقدر نفسه، يعتمد على قدرة الفرد على أداء أنشطة أو مهام ينظر إليها على أنها مهمة للذات، والآخرين، والمجتمع بشكل عام. الشعور بقيمة الذات تُمكن الأشخاص ذوي الإعاقة من رؤية أنفسهم على أنهم يمتلكون نفس القيمة التي يتمتع بها الأفراد الذين لم يعانوا من إعاقة. وفي الوقت نفسه، يعتقد ذوي الاعاقة بأنهم يساهمون في مجتمعاتهم المحلية، ويدركون أيضا أن الأشخاص ذوي الإعاقة لا يُقدرون بشكل عام من قبل المجتمع ككل. ووفقا لبوتنام، فإن قيمة الذات تسمح للأشخاص ذوي الإعاقة بمقاومة التأثر بالمواقف والمعتقدات السلبية السائدة. وفي الواقع، يمكن أن يساعد الشعور القوي بقيمة الذات على مساعدة الأشخاص ذوي الإعاقة على التغلب على الوصمة الاجتماعية الناجمة عن الإعاقة .وإلى أن يكون الفرد فخوراً بهويته، وإن الفخر يشجع الأشخاص ذوي الإعاقة على "المطالبة" بدلاً من إنكار الإعاقة أو إخفائها، واعتماد وجهة النظر القائلة بأن الإعاقات الجسدية أو العقلية معيارية داخل الإنسانية، ومرافقة هذه المعتقدات هي اعتراف بأنه بالرغم من أن الإعاقة ليست سلبية بطبيعتها، فإن بعض الأوضاع الاجتماعية والثقافية أو المادية يمكن أن تجعلها تبدو كذلك، وأخيراً، الفخر يُعزز الشعور بالانتماء داخل مجتمع الإعاقة. المحور الثالث، وهو التمييز، فيتطلب الوعي والاعتراف والخبرة المباشرة في كثير من الأحيان بحقيقة أن الأشخاص ذوي الإعاقة غالبا ما يكونون هدفاً للمعاملة المتحيزة والمتحاملة وغير العادلة في الحياة اليومية. وعموماً، فإن المواقف اتجاه الأشخاص ذوي الإعاقة سلبية، وحتى المهنيين ليسوا بمنأى عن إيواء المشاعر المتحيزة. وعلى المدى القصير، فإن هذه المواقف السلبية هي "الحواجز غير المرئية" أثناء إعادة التأهيل، في حين أن هذه المواقف الضارة والسلوك التمييزي تشكل، على المدى الطويل، تعطلاً مستمراً في الحياة اليومية. والسبب الرئيسي لكراهية المواقف والسلوك هو أن العديد من الأشخاص غير ذوي الإعاقة يفتقرون إلى علاقات شخصية ذات معنى مع

الأشخاص ذوي الإعاقة أو لم يحصلوا على تدريب للتوعية حول كيفية معاملة الأشخاص ذوي الإعاقة. وفقا لبوتنام، فإن الاعتراف بفكرة التمييز بين الأشخاص ذوي الإعاقة ينطوي على الاعتقاد بأن مجموعة الأقليات الموجودة في المجتمع يقوم أفراده بتكوين صوراً نمطية سلبية عنها وبالتالي التعامل معها بشكل مختلف، مقارنة مع الأشخاص الذين ليس لديهم إعاقة. وكعنصر من عناصر هوية الإعاقة، يجعل التمييز الأشخاص ذوي الإعاقة على وعي بعدم المساواة بالفرص الاجتماعية، والموارد الاقتصادية داخل المجتمع مع غيرهم من أفراد المجتمع. وفي بعض الحالات، يمكن لهذا الوعي أن يحفز العزم ويعزز النشاط الاجتماعي نيابة عن أنفسهم أو غيرهم من الأشخاص ذوي الإعاقة. بعض الصفات الاجتماعية السياسية للحياة اليومية تسهم بشكل واضح في تطوير هوية الإعاقة.

فالحديث عن هوية الإعاقة، يفتح لنا أبواباً جديدة لفهم معنى ومغزى هذه الهوية، والتي تسعى الدراسة هنا إلى فهمها وتحليلها، لأهميتها في دراسة طبيعة تشكل الهوية لدى الكفيف، ومدى ارتباط هوية الإعاقة بتصور الكفيف عن نفسه ضمن السياق الاجتماعي الذي يوجد به، ومدى مساهمتها في تشكيل الهوية لديه ضمن الفضاء الجامعي. ومن إحدى الأهداف الرئيسية التي تقوم عليها الدراسة هو رواية الطلبة أنفسهم لخبراتهم وتجاربهم ضمن السياق الاجتماعي الذي يتواجدون به، فمن الضروري أن تنعكس خبرات ذوي الإعاقة من خلالهم، وليس من خلال ما يرويه المجتمع عنهم، وهذا ما يؤكد عليه الجزء السابق من الإطار النظري.

النموذج الاجتماعي للإعاقة

الفكرة التي يستند عليها النموذج الاجتماعي للإعاقة تنبع من المبادئ الأساسية لوثيقة الإعاقة التي نشرت لأول مرة في منتصف عام 1970 والتي نظمت ذاتياً من قبل الأشخاص ذوي الإعاقة، وقد تناولت الوثيقة بأن الأشخاص ذوي الإعاقة، لم تكن إعاقتهم بسبب إصابتهم، وإنما كانت نتيجة لما يتعرض له الأشخاص ذوي الإعاقة من حواجز معيقة من قبل المجتمع

(Anastasiou & Kauffman, 2011; Cameron, 2014; Oliver, 2013).

وقد تم تطوير وظهور المفاهيم الأساسية والتعريفات التي أصبحت معروفة في النموذج الاجتماعي لأول مرة في عام 1976 والتي نشرت ضمن المبادئ الأساسية للإعاقة من قبل اتحاد ذوي الإعاقة الجسدية ضد عزلهم وفصلهم عن المجتمع، والإتحاد هو منظمة في المملكة

المتحدة تنادي بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الجسدية (Anastasiou &Kauffman, 2011; Cameron, 2014).

وقد ظهر النموذج الاجتماعي كرد فعل ضد النموذج الفردي الطبي للإعاقة، حيث أن أنصار النموذج الاجتماعي وجهوا انتقادات لهذا النموذج تتعلق فيما يلي:-

يعتبر النموذج الفردي الطبي للإعاقة بأن الأسباب الرئيسية للإعاقة هي العوامل الجسدية والنفسية أي داخل الفرد نفسه. وينفي التأكيد على دور العوامل الاجتماعية في خلق حالات الإعاقة، وكذلك ينشئ نظاما تصنيفياً لتصنيف الإعاقات، وعملية تحديد الهوية نتيجة عنونة الناس بحالات الإعاقة. ويعني ذلك معاملة الأشخاص ذوي الإعاقة من قبل المهن الطبية وشبه الطبية ويخلق مصالح قوية ومكتسبة في الصناعة الطبية لإيجاد "علاج" للإعاقة أو منع ذلك. وينطوي أيضاً على العلاج الطبي للإعاقة، والذي بدوره يتساوى مع وصمة العار، والعلاج الغير ضروري في المستشفى والمصحات. ويشير النموذج الطبي إلى موقف مهني قاسي اتجاه الأشخاص ذوي الإعاقة، وهو ينتهك ويغزو خصوصية الناس. وتعتبر كل هذه بأنها "خطايا" تاريخية للطب النفسي ومهنة الطب بشكل عام.

وحتى التصنيف الدولي الثلاثي للإصابات، وحالات العجز، والإعاقات وتعريف منظمة الصحة العالمية، يعتبر كنسخة من النموذج الطبي / الفردي (Anastasiou &Kauffman, 2011).

ومن جهة أخرى فإن النموذج الطبي أسس وجهة نظر تعرف الإعاقة؛ بأنها عجز جسدي أو شذوذ، بينما وجهة نظر النموذج الاجتماعي ترى بأنه يتوقف فهمنا للإعاقة كشيء يعاني منه الأفراد، وإنما يصبح فهمنا للإعاقة كعلاقة اضطهاد بين الفرد والمجتمع، وكعقبة تم خلقها للأفراد ذوي الإعاقة، وبالتالي يمكن القول بأن الأفراد لديهم إصابة ولكن لا يجدر أن نسميهم أشخاصاً ذوي إعاقة، وهم أشخاص لديهم إعاقة بسبب ضعف مستوى الخدمات المجتمعية التي تقدم إليهم، أو عدم وجود إمكانية الوصول إلى الأماكن العامة التي تحدث فيها الحياة العادية وأيضاً بسبب استجابات الآخرين المتعالية والفوقية وغير المرحبة من أولئك الذين يشغلون هذه الأماكن، فالمجتمع من وجهة نظر النموذج الاجتماعي هو الذي يعطل الأشخاص الذين يعانون من ضعف جسدي. والإعاقة هي شيء تفرض على إصابات الأفراد من خلال الطريقة التي يتم فيها عزلهم واستبعادهم من المشاركة الكاملة في المجتمع دون أي داعي لذلك. ووجهة النظر هذه توسعت من قبل الأشخاص ذوي الإعاقة دولياً في عام 1981 لتشمل الأشخاص ذوي الإصابات

الحسية والعاطفية والمعرفية الإدراكية، وكان النموذج الاجتماعي المبدأ المؤسس الذي يوحد الوعي الجماعي لأولئك الذين كان لهم دور فعال في تطوير حركة الأشخاص ذوي الإعاقة. فقد وفر إطاراً جديداً للتحليل والسرد يمكن من خلاله الطعن في مشاعر اللوم الذاتي والطعن في الضعف الشخصي. فقد أوضحت وجهة نظر النموذج الاجتماعي بأن ما هو ضروري لتحسين الحياة للأشخاص ذوي الاعاقة ليس هو المزيد من العلاج أو الرعاية الأفضل أو المواقف الأكثر جمالاً، ولكن الاعتراف بالحواجز والممارسات المادية والاجتماعية التي يستبعد فيها الأشخاص ذوي الإعاقة من التيار الرئيسي. ويتطلب التصدي لمشكلة الإعاقة العمل السياسي بدلاً من التدخل العلاجي.

وقد لاحظ مايك أوليفر Mike Oliver أن الاعتماد على الغير ليست النتيجة الحتمية للإصابة، وإنما هذا الاعتماد على الآخرين قد أنشأه النظام الاجتماعي والاقتصادي والسياسي الذي يعيش فيه الأشخاص ذوي الإعاقة. في حين أن الفهم النموذجي الطبي سيعتبر الإصابة هي السبب الكامن وراء العائق وعدم القدرة التي يعاني منها الأشخاص ذوي الإعاقة، ويقترح حل هذه المشاكل عن طريق تغيير الفرد، لهذا فقد أتاح النموذج الاجتماعي نظرة مختلفة. فقد سمح للأشخاص ذوي الإعاقة إلى الاعتراف بأن ما كان مطلوبا من أجل معالجة الحواجز المعوقة هو التغييرات التشريعية بحيث يصبح الوصول إلى الأماكن العامة شرطا قانونياً، ووسائل فعالة لضمان الامتثال للقوانين الجديدة والتغييرات في التفكير، الذي يقوم عليه تخطيط الخدمات العامة وتقديمها على مستوى السلطة المحلية. وأتاح النموذج الاجتماعي إمكانية إجراء خطاب جديد بشأن الإعاقة (Cameron, 2014).

وبحسب أوليفر Mike Oliver فإن حركة الأشخاص ذوي الإعاقة أجبرت وسائل الإعلام على تغيير الصورة التي تنقلها عن الأشخاص ذوي الإعاقة، ومقدمي خدمة المواصلات العامة والنقل لفتح العديد من خدماتهم لذوي الإعاقة، والمباني العامة ليصبح الوصول إليها أكثر سهولة، وتغيير النظام القانوني لجعل التمييز ضد الأشخاص ذوي الإعاقة غير قانوني.

وقد كانت هناك بعض الحواجز التي أثبتت ولا تزال تثبت أنها أكثر صعوبة. فكان من الصعب مثلاً تحدي هيمنة التربية الخاصة في المدارس، على الرغم من إزالة بعض الحواجز المعوقة في التعليم الثانوي والعالي. والنموذج الاجتماعي أيضا بالكاد أثر في نظام التوظيف لأنه على الرغم

من أنه قد حدد العديد من الحواجز المعوقة في سوق العمل الدولي ومع سلوك أرباب العمل، فإن الحلول المقدمة عادة ما تستند إلى نموذج فردي للإعاقة.

من ناحية أخرى يقول أوليفر بأن النموذج الاجتماعي هدفه أن يكون قادراً على تحسين حياة الأشخاص ذوي الإعاقة. وبأنه لم يقترح في أي وقت من الأوقات التخلي عن النموذج الفردي، كما أنه لم يدعي أن النموذج الاجتماعي يشكل إطاراً شاملا للجميع الذي من خلاله يمكن فهم أو تفسير كل ما يحدث لذوي الإعاقة.

غير أن النموذج الاجتماعي أخذ في وقت لاحق حياة خاصة به وأصبح الفكرة الكبيرة وراء التدريب الناشئ حديثا في مجال المساواة في مجال الإعاقة. كما سرعان ما أصبح وسيلة لتطوير الوعي الجماعي بالإعاقة وساعد على تطوير وتعزيز حركة الأشخاص ذوي الإعاقة.

وكما يذكر أوليفر بأنه تقريبا منذ البداية، بدأ نقاد النموذج الاجتماعي في الظهور. في البداية جاءت هذه الانتقادات من الجمعيات الخيرية الرئيسية للإعاقة والعديد من المنظمات المهنية التي شعرت بأن سيطرتها على حياة الأشخاص ذوي الاعاقة كانت تحت التهديد. ومن المفارقات أن الكثيرين منهم يرون الآن النموذج الاجتماعي عنصراً أساسياً في عملياتهم وغالباً ما يتصرفون كما لو أنهم اخترعوه في المقام الأول. وبعد بضع سنوات، بدأ بعض الأشخاص ذوي الإعاقة والأكاديميين المشاركين في دراسات الإعاقة الناشئة حديثا في التشكيك في قيمة وأهمية النموذج الاجتماعي (Oliver, 2013).

وهذه الانتقادات كما حددها أوليفر هي عدم وجود مكان للإصابة داخل النموذج الاجتماعي للإعاقة. وبأن النموذج الاجتماعي يفشل بمراعاة الاختلاف ويعرض الأشخاص ذوي الإعاقة كمجموعة موحدة واحدة، وغير قادر على دمج الانقسامات الاجتماعية الأخرى مثل العرق، والجنس، والشيخوخة، والحياة الجنسية، بمعنى أن احتياجاتنا وحياتنا أكثر تعقيدا من ذلك. ويتجاهل التجارب الذاتية المؤلمة التي تسببها الإعاقة والإصابة للفرد، والنموذج الاجتماعي غير كافٍ باعتباره نظرية اجتماعية للإعاقة (Cameron, 2014; Oliver, 2013).

وقد رد أوليفر على هذه الانتقادات بالإشارة إلى ما يلي:

أشار إلى فكرة ظهور النموذج الاجتماعي من التجارب التي عاشها الأشخاص ذوي الإعاقة، والنموذج الاجتماعي لا يتعلق بالتجربة الشخصية للإعاقة وإنما بالخبرة الجماعية للإعاقة. والمشكلة ليست في عدم قدرة النموذج الاجتماعي على التعامل مع الاختلافات الأخرى، ولكن لم

يَقم الآخرون بمحاولة ربط النموذج الاجتماعي في العمل مع قضايا العرق والجنس والهوية الجنسية والعمر. ولم يكن النموذج الاجتماعي قائماً على الإطلاق باعتباره نظرية كبرى تهدف إلى شرح جميع المسائل المتعلقة بالإعاقة في جميع السياقات. فإن النموذج الاجتماعي هو "تمثيل مبسط للواقع الاجتماعي المعقد" ودليل عملي للعمل.

والنموذج الاجتماعي كأداة وفر للأشخاص ذوي الاعاقة قاعدة متينة تقوم على أساس مطالبهم بالمساواة. وأن سياسة حركة الأشخاص ذوي الإعاقة ركزت بشكل كبير على ما يجب تغييره ويمكن تغييره، و"تحديد ومعالجة القضايا التي يمكن تغييرها من خلال العمل الجماعي" بدلاً من تلك الأشياء التي لا تحتاج بالضرورة إلى تغيير أو لا يمكن تغييرها، وبعبارة أخرى، واقع العيش مع الإصابة. وقد يكون هذا قد أدى إلى انخفاض التركيز على الإصابة، ولكن هذا لا يعني أن الإصابة ليست مركزية للنموذج الاجتماعي، أو أن النموذج الاجتماعي لا يعترف أن العيش مع الإصابة يمكن أن يكون مؤلم وفوضوي. وكما ذكر أوليفر وبارنز مؤخرا، فإن قوة النموذج الاجتماعي تكمن في حقيقة أنه يوفر بديلا أساسيا للنموذج الفردي ويطرح مجموعة مختلفة جداً من الأسئلة (Cameron, 2014).

ويضيف أيضاً أوليفر بأن النموذج الاجتماعي ما هو إلا تفسير محدود وجزئي لما يحدث للأشخاص ذوي الإعاقة في العالم الحديث. ففي السنوات الأخيرة، قد بدا في بعض الأحيان كما لو أن تلقى هذه الانتقادات أهمية أكبر من النموذج الاجتماعي نفسه. ومع ذلك، فقد أوضح أوليفر وآخرون، في كثير من الأحيان، أن التركيز على الإصابة والاختلاف لن يؤدي إلا إلى نزع الطابع السياسي عن النموذج الاجتماعي ولن يؤدي إلى تطوير أي نهج أو نماذج بديلة من المرجح أن تكون مفيدة في تطوير حملات لتحسين أو الدفاع عن حياة الأشخاص ذوي الإعاقة، والتأكيد على الإصابة والاختلاف هو الاستراتيجية التي كانت عاجزة عن حماية الأشخاص ذوي الإعاقة.

ويرى أوليفر بأن أولئك الذين تحدثوا عن النموذج الاجتماعي، قد فشلوا في الاستعاضة عنه بشيء أكثر وضوحا أو فائدة، ويجب أن يتحملوا عبئا ثقيلا من المسؤولية عن هذه الحالة. ومن الجدير بالذكر أن هؤلاء كانوا صامتين إلى حد ما في التحدث أو بناء نماذج بديلة لمعالجة ما يحدث للأشخاص ذوي الإعاقة الآن. ومن المؤكد أن الوقت قد حان لإعادة تنشيط النموذج الاجتماعي أو استبداله بشيء آخر (Oliver, 2013).

ومن خلال ما تقدم، فقد رأيتُ هنا ضرورة وأهمية الحديث عن النموذج الاجتماعي للإعاقة، هذا النموذج الذي تتبناه الدراسة، كرؤية حديثة لدراسة الإعاقة، وما يرتبط بها من مفاهيم كالهوية، فمن خلال هذا المنظار تم الحديث عن تشكل الهوية لدى الطالب الكفيف بجوانبها المتعددة، وأهمية، ودور السياق الاجتماعي في المساهمة في تشكيل هذه الهوية.

الإعاقة والسرد

الإعاقة هي حياة معاشة، فهي معاشة في خضم المعاني التي أعطيت لها، المعنى للإعاقة يعطى كلما تكلم الفرد عنها أو تصرف بناءً عليها أو حتى كلما فكر فيها. أن يقول الفرد أي شيء عن الإعاقة هو أن يقول شيئا من حياة الإعاقة ومعناها، و "الإخبار" هو معنى الجذر اللاتيني "للسرد". فالإعاقة لها شكل سردي طالما يتحدث الفرد عن خبراته وحياته العملية. وفي بعض الأحيان، يدرك الناس أنهم يعرضون الإعاقة في شكل سردي، كما هو الحال في ثقافة وفنون الإعاقة. وفي أحيان كثيرة يتم الحديث عن حياة الإعاقة بأسلوب اختزالي دون الاعتراف بأهمية السرد في تشكيل معاني وحقائق متعددة. وهذا هو الحال عادة في السرد الخاص "بالتشخيص" أو "التكهن"، أو في البحوث التي تروي العجز كمشكلة موضوعية. حياة الأشخاص ذوي الإعاقة هي قصة يعيشونها ويخبرون عنها. ويقول راوي القصة الأصلية، بأن "الحقيقة حول القصص هي أنه من خلال السرد نقوم ببناء هوياتنا وذواتنا وكل ما نحن عليه". وقد نحكم على قصة عن الإعاقة بأنها خيالية، أو واقعية، أو أسطورية، أو طبية، أو اجتماعية، ولكن، لا تزال، الحقيقة حول أي من هذه القصص هي تعددية المعاني وتعددية أشكال السرد حول حياة الإعاقة، بحيث أنه لا توجد قصة واحدة وموحدة لخبرات الأفراد ذوي الإعاقة.

ولذلك يصور هؤلاء الأفراد حياتهم من خلال قصص الإعاقة المختلفة، بما في ذلك الدينية، والاجتماعية، والسياسية والتعليمية، فضلا عن القصص الطبية دائمة الحضور، ولكن القصة الأهم هي التي تنظر إلى الإعاقة كظاهرة اجتماعية تنتج عن فشل المجتمع في الاستجابة بشكل كاف "للإصابة"، وهذه القصة تحت عنوان "النموذج الاجتماعي للإعاقة".

وهذه القصة للأسف لا تلغي القصص المهيمنة الأخرى، وخاصة القصص من منظور الطب، والتي تروي الإعاقة كشيء غير مرغوب به والموجود في ذات الفرد والذي على الفرد التعايش معه أو التخلص منه. وتسود بعض القصص المتعلقة بالإعاقة في حين يتم دفع البعض الآخر جانباً. ما إذا كانت قصة تأسرنا يعتمد على العديد من العوامل، بما في ذلك قوة وسلطة راوي

القصة، وفي أيامنا هذه هنا سلطة للعلم وللطب في صناعة القصص "النهائية". وإن أفضل طريقة للإنخراط في خطابات الإعاقة المختلفة ومعانيها المتنافسة هو السرد.

وهذا يعني بأن الفرد يمكن أن يعيش في خضم قصص الإعاقة من خلال قول قصته الخاصة. ويمكن أن يركز التحقيق السردي (narrative inquiry) على تلك القصص التي تنشأ عندما يطلب من الأفراد مباشرة أن يرووا تجربتهم مع الإعاقة، كما هو الحال في كتابات الحياة السردية أو المقابلات. هناك شكل آخر من أشكال التحقيق السردي يروي ماهية ثقافات رواة القصص، على سبيل المثال، الذين شاركوا في الأدب والفنون، فقد روى بعضهم من خلالها حول الإعاقة. وهناك نوع آخر من الدراسات الذي يتعامل مع هذه القصص ضمن الحياة اليومية وسياقها اليومي، وليس بالضرورة أن تكون موجهة نحو سرد حياة الإعاقة بالتحديد. والروايات المخفية للإعاقة كثيرة. فهم يجدونها في جميع جوانب الحياة، من السياسة إلى وسائط الإعلام، ومن البيروقراطية إلى العلاقات الحميمة، ومن القضايا الاجتماعية إلى الحياة في الشارع. أيا كان شكل السرد الذي يأخذه، على حد سواء يستخلص ويعطي معنى للإعاقة، التحقيق السردي يمكن له الكشف عن هذه المعاني حتى يكون لدينا فرصة للتفكير في كيف يعيش الفرد الإعاقة؟ وبغض النظر عن نوع القصة التي تم التحقيق فيها، فإن التحقيق السردي يقوم على الفرضية القائلة بأن أي قصة إعاقة تعكس النظام الاجتماعي الرمزي الذي تنشأ منه وتعود إليه القصة (Titchkosky& Michalko, 2014).

ووفقا لشوتز Schutz (كما ورد في Titchkosky& Michalko, 2014) يمكن التعرف على تاريخ الجماعات المختلفة من خلال اللغة والمصطلحات المستخدمة في التعبير عن الأشياء، فالكيفية التي يتم التحدث فيها عن الإعاقة في وقت ما يعكس الكثير من التوجهات والأفكار حول الإعاقة.

ووفقاً لتشكوسكي ومجلكو (Titchkosky& Michalko, 2014) فقد صورت "الإعاقة" تاريخياً وكأنها إخلال بالنظام الطبيعي المتعارف عليه، وأن هذه النظرة أصبحت متداولة في الاعلام، وفي السياسات وحتى في العلاقات، وأية رواية يتحدث من خلالها الفرد عن خبرته مع الإعاقة، لا تعكس فقط خبرة الفرد، كل قصة حول الإعاقة تعكس أيضاً المجتمع والثقافة التي تنبع منها هذه القصة والرواية. وبأن طريقة سرد المجتمع "للإعاقة" تاريخيا هي الرواية المهيمنة على فهم الآخرين للإعاقة، هذه الرواية التي يبنيها المجتمع بعيدا عن الأفراد ذوي الإعاقة، أي من وجهة

نظر المجتمع فقط، لذلك فالأفراد ذوي الإعاقة يعبرون عن رفضهم لهذه الرواية المجتمعية المهيمنة بقولهم "نحن نختلف عن تلك الصورة أو الرواية التي جعلنا المجتمع أن نعتقدها عن أنفسنا"، فالمجتمع تاريخياً كانت له السلطة والسيطرة على تمثيل خبرات الأفراد ذوي الإعاقة، وبهذا خلق المجتمع صوراً وتمثيلات معينة حول الإعاقة، مما أدى إلى أن تستذوت لدى الأفراد ذوي الإعاقة، أي أصبحوا ينظرون إلى أنفسهم من خلال عيون المجتمع ومعتقدات المجتمع، أصبح تفكيرهم حول أنفسهم من خلال نظرة وفكر المجتمع نحوهم. وهذا ما يرفضه الأفراد ذوي الإعاقة.

تُظهر العديد من القصص حول الإعاقة أن الفرد مع الإعاقة هو فرد بدون حياة، وإن وجود الإعاقة في الحياة هي شيءٌ غير مرغوب به، وبأن الحياة دون إعاقة هي الأفضل. ومن الخطير جداً احتواء روايات مثل هذه، الروايات التي تصور الإعاقة بأنها مشكلة بحاجة إلى علاج واقصاء وتخطي. ولكن علينا التساؤل مَنْ يروي هذا النوع من القصص؟ هل هم الأفراد ذوي الإعاقة أنفسهم؟ أم هل هم الأفراد "من غير ذوي الإعاقة"؟ وكما يقترح Darke (كما ورد في Titchkosky& Michalko, 2014) أنه قد يبدو لنا أن هذه هي قصص الإعاقة ولكن بالحقيقة إن هذه القصص تعيد إنتاج الخطاب السائد، الخطاب القادم من الأشخاص ليسوا ذوي إعاقة. ولا يزال هناك أمل في معرفة أن كل كلام أو عمل مرتبط بالإعاقة هو سرد لأننا نستطيع بعد ذلك أن نلجأ إلى قصص الإعاقة هذه بطرق جديدة، وأن نقوم، عند القيام بذلك، بتصوير القصص التي تكشف وتؤكد الحياة التي تتحدث عن الإعاقة.

كان لا بد من التطرق إلى العلاقة ما بين السرد والإعاقة، لأن ذلك يعكس سؤال الدراسة حول كيف يروي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية خبراتهم ضمن الفضاء الجامعي؟ ومن ناحية أخرى أعطت هذه الدراسة أهمية للسرد في التعبير عن الإعاقة، وقصصها المعاشة، وفي التعبير عن بناء الذات لدى الأفراد، وتشكل هوياتهم من خلال ما يختبرونه من تجارب مرتبطة بوجود الإعاقة.

الفصل الثالث:

منهجية الدراسة والإجراءات

الفصل الثالث: منهجية الدراسة والإجراءات

منهجية الدراسة

تصنف البحوث حسب مناهجها إلى بحوث كمية وبحوث نوعية. فالبحث النوعي يعرض الحقائق بطريقة سردية، وباستخدام الكلمات، وبأشكال ورسومات أحياناً، ونادراً ما يعرض بيانات رقمية. ويتبنى نظرة فلسفية تفترض وجود حقائق ظواهرية متعددة، يتم بناؤها اجتماعياً من خلال وجهات نظر الأفراد والجماعات للموقف. والوصول إلى الحقيقة يتم من خلال المعنى والفهم، والعالم مليء بالمعاني التي يكونها الأفراد عن الحقائق. والسلوك الإنساني مرتبط بالبيئة التي تجري بها نشاطات ومعالم البحث، ويعيش فيها الأفراد، وهناك تأثيرات اجتماعية وثقافية وتاريخية على الخبرات الإنسانية، لذلك فالبحث النوعي أكثر اهتماماً بفهم الظاهرة الاجتماعية من منظور المشاركين أنفسهم، ويحدد هذا من خلال مشاركة الباحث لحياة المشاركين العادية، إذ يعتقد الباحثون النوعيون أن الأفعال الإنسانية، وآراء الأفراد ومعتقداتهم تتأثر بالمواقف التي تحدث فيها. فالعالم الاجتماعي لا يستطيع فهم السلوك الإنساني بدون فهم الإطار الذي يفسر فيه الأفراد أفكارهم ومشاعرهم وأفعالهم، ويتم التوصل إلى هذا الإطار من قبل الباحث خلال جمع البيانات وتحليلها (أبو زينة، الإبراهيم، قنديلجي، عدس وعليان،2005).

والهدف الأساسي للبحث النوعي هو الفهم الأعمق لسلوك الإنسان وخبراته (غباري، أبو شندي وأبو شعيرة،2011). أو بهدف تطوير نظرية، وتتمتع الدراسات النوعية بالمرونة فيما يتعلق بأساليب وعملية البحث، فالباحث النوعي يستخدم تصميماً ناشئاً أو طارئاً خلال عملية جمع البيانات، ويعتمد على الذاتية المنضبطة والبعد عن التحيز عند جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها، وتعني هذه الذاتية المنضبطة، المراقبة الحقيقية الذاتية من قبل الباحث النوعي، ويأتي هذا الانضباط عن طريق مجموعة من التساؤلات الداخلية الذاتية المستمرة لدى الباحث، وإعادة تقييمه لجميع مراحل البحث، وإن العواطف في البحث الميداني قضية أساسية في عملية جمع البيانات بسبب التفاعل الشخصي للباحث مع المشارك، فالمشاعر يمكن أن تقدم خدمات عديدة ذات فائدة في عملية البحث. وينغمس الباحث في الدراسات النوعية في الموقف أو الظاهرة موضوع الدراسة، وبنفس الوقت يكون مرناً، يضع خطة أولية قابلة للتعديل. أما المشاركون في الدراسات النوعية الأثنوغرافية فهم أفراد تتوفر فيهم خصائص الحالة المدروسة، ولديهم المعلومات الضرورية يتم اختيارهم بصورة هادفة من موقع ما. ويتم الاعتماد على المقابلات والمشاهدات

غير المعيارية لجمع البيانات من المشاركين. والمشكلة في البحث النوعي لا تتحدد من خلال فرضية معدة مسبقاً، ولا يختبر العلاقة بين متغيرات أو تعميمات ينطلق منها البحث، بل يدرس جميع العوامل والمؤثرات في موقف ما، أي الخبرة الإنسانية بمجرياتها والأحداث المؤثرة فيها، في بيئة اجتماعية وثقافية محددة. ويصنف البحث النوعي عادة في صنفين هما البحث النوعي التفاعلي، والبحث النوعي غير التفاعلي. ويعتمد على مصادر متنوعة للبيانات تتمثل في المشاهدات الميدانية، والمقابلات المعمقة، والوثائق والسجلات. كما تتطلب إجراءاته تسجيل المواقف التي تمت مشاهدتها، والمقابلات التي تم اجراؤها. وإن ما يميز كل صنف هو نوع البيانات واستراتيجيات جمع هذه البيانات. فالبحث النوعي التفاعلي هو بحث ميداني يعتمد في جمع البيانات على الاتصال المباشر ما بين الباحث والأشخاص من خلال المشاهدات الميدانية أو من خلال المقابلات المعمقة، ويأخذ من مجالات فرعية لعلوم الأنثربولوجيا، وعلم الاجتماع، وعلم النفس. أما البحث النوعي غير التفاعلي فهو بحث وثائقي تحليلي أو بحث تاريخي ويأخذ من علوم مختلفة مثل الفلسفة، والتاريخ، والسيرة والأدب والقانون (أبو زينة وآخرون،2005).

وقد انطلق البحث النوعي من اتجاه ما بعد الوضعي، وهو بذلك يرفض الحقيقة الوحيدة أو الجامدة أو الموضوعية. ويهتم بالمعاني والتفسيرات كما يدركها الأفراد في مواقف معينة، كما يهتم بالجماعات والثقافات. والحقيقة في البحث النوعي تهتم بمفاوضة الصدق والحقائق خلال سلسلة من التفسيرات الذاتية.

أما بالنسبة للمقابلات المعمقة فيتم إجراؤها مع الأفراد للحصول على وجهات نظر الأفراد المشاركين لعالمهم وكيفية فهمهم للأحداث المهمة. وغالبية هذه المقابلات ليست محددة أو مقننة أو محكمة البناء بصورة أساسية، بل مفتوحة لتوفير الفرصة للمشاركين لوصف وتفسير الأشياء البارزة بالنسبة لهم. ويتم تحليل ما ورد في المقابلة من مفردات وتعابير، واستخدامها كبيانات لتوضيح النتائج والتوصل إلى الاستنتاجات. ويتم اختيار المشاركين في البحث بطريقة غرضية أو قصدية، بقصد الحصول على معلومات غنية من أجل الدراسة المتعمقة للموقف أو الظاهرة دونما الحاجة أو الرغبة في التعميم. ويتم تحليل المعلومات بطريقة استقرائية لاستخلاص النتائج.

ومن أهم المبادئ والاعتبارات الأخلاقية التي ينبغي مراعاتها عند إجراء البحوث وخاصة البحوث النوعية هي: يجب أن يقوم الباحث بإبلاغ المشاركين بكافة جوانب البحث والتي قد تؤثر على قرار الفرد بالمشاركة أو عدمها، وأن يعلم المشاركين بأهداف البحث وعليه أن يحصل من كافة

المشاركين على الموافقة للاشتراك في الدراسة. وفي حالة استخدام الأطفال في الدراسة ينبغي أخذ موافقة أولياء أمورهم بالمشاركة. وينبغي إعطاء المشارك الحرية الكاملة في اتخاذ قراره بالمشاركة، وعدم إجباره على ذلك.

وبعد موافقة المشارك، على الباحث أن يأخذ بالحسبان الاعتبارات والمبادئ التالية: انسحاب المشارك من البحث، على الباحث أن يضع لبحثه خطة تضمن إعطاء كل مشارك حرية الانسحاب من البحث في أي وقت يريد، وعلى الباحث أن يعلم المشاركين بذلك حتى الأطفال منهم. وللمشارك الحق الكامل في سحب أي موافقة للمشاركة يكون قد صرح بها للباحث بشكل مسبق، وكذلك له الحق في سحب أية بيانات كانت قد جمعت منه خلال البحث.

وسرية المعلومات التي تعتبر أحد المطالب الأساسية والشرعية التي ينبغي ضمانها خلال جمع المعلومات والبيانات خلال البحث. ويعتبر الباحث المسؤول عن تأمين هذه الحماية أو الوقاية، وعليه إعطاء هذا الموضوع الأهمية المناسبة حيث أنه لا يجوز استخدام المعلومات التي تؤخذ من المشاركين لأغراض غير الأغراض التي حددت وأعلنت للمشاركين. وعلى الباحث تأمين الحماية والوقاية لكافة المشاركين في بحثه وعليه ضمان عدم تعرضهم لأية مخاطر جسمية أو صحية أو عقلية ونفسية خلال إجراء البحث، فلا يجوز المجازفة تحت أية ظروف، تعرض المشاركين لأية مخاطر مهما كان نوعها. وعلى الباحث أن يوضح للمشاركين المخاطر المحتمل تعرضهم لها خلال اجراء البحث. وأيضاً من الأمور الهامة في البحث أن يكون المشاركون على وعي واطلاع على ما يدور حولهم، لذلك على الباحث تزويدهم بأية معلومات ضرورية قد تساعدهم في فهم طبيعة البحث. ويجب على الباحث إتاحة الفرصة أمام المشاركين للتعرف على نتائج الدراسة التي شاركوا فيها، ويمكن أن يتم ذلك على مراحل قبل وبعد الانتهاء من إعداد تقرير الدراسة ونشرها (أبو زينة وآخرون،2005).

وبناءً على ما تقدم من أهمية ومميزات للبحث النوعي فقد قمتُ باستخدام منهجية البحث النوعي في دراستي لما لهذه المنهجية من أهمية في الفهم العميق للسلوك الإنساني والظاهرة الاجتماعية بكل جوانبها وتناول جميع العوامل والمتغيرات التي تؤثر في هذه الظاهرة دون اسقاط بعضها والتركيز على عوامل معينة دون غيرها، وربما اسقاط عوامل مهمة كان لها دور مهم في تشكل الظاهرة، وحيث أن دراستي تتناول موضوع تشكل الهوية لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية ضمن الفضاءات الجامعية ودور هذه الفضاءات في تشكيل الهوية لديهم، فإن موضوع الهوية الإنسانية

لا يمكن دراسته من خلال الأرقام الكمية، بالإضافة إلى دراستي لفئة اجتماعية تتعرض للتهميش ويتم دراستها دائماً من خلال بيانات، وأرقام بعيدة عن كينونة الشخص ذي الإعاقة ومعاناته وهمومه الاجتماعية، لذلك فمنهجية البحث النوعي سوف تتعمق في دراسة تشكل الهوية لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية ضمن سياق اجتماعي مهم جداً في مرحلة من مراحلهم العمرية، فالهوية ليست ثابتة بل هي متغيرة باستمرار، وهذا ما أكدته ريسمان (Riessman, 2008) بأن الهوية تتميز "بالميوعة"، بمعنى بالتغير والمرونة حيث أنها دائماً في صيرورة البناء، تنتج ذاتها وتعيد إنتاج ذاتها بالتفاعل مع ما هي عليه الآن ومع ما يمكن أن تكون عليه، وبالتفاعل مع الانتماءات المختلفة الحالية، ومع الانتماءات التي تتوق اليها.

ومن خلال منهجية البحث النوعي يستطيع طلبة الجامعات ذوي الإعاقة البصرية التعبير عن أنفسهم وخبراتهم بشكل أعمق وأوسع خاصة من خلال اتباع النهج السردي (narrative approach) في التعبير عن هويتهم، وهذا ما أكدته ريسمان (Riessman, 2008) بأن إنتاج الذات وبناءها، والمشاركة في بنائها يتم من خلال الروايات، حيث يبني الأشخاص قصص من تجاربهم في الحياة، ومن جانب آخر ليس فقط الذات الفردية التي يتم إنتاجها من خلال الروايات، بل أيضاً يتم إنتاج هوية المجموعات والمجتمعات من خلال الروايات، حيث تقوم المجموعات، والمجتمعات، والأمم والحكومات، والمنظمات ببناء روايات مفضلة عن أنفسهم. لذلك لم يعد ينظر إلى الهوية في المصطلحات الحديثة على أنها طبيعية أو معطاة، فيتوجب على الأفراد في أيامنا هذه بناء من هم، وكيف يريدون أن يكونوا معروفين.

لهذا فمنهجية البحث النوعي تعطي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية المساحة الكافية للتعبير عن أنفسهم وأفكارهم وتطلعاتهم وتأثيرات الفضاءات الجامعية بجميع حيثياتها على رؤيتهم لأنفسهم وتشكيل هويتهم، وتعطيهم الأهمية والشعور بقيمتهم وكيانهم الإنساني الذي شعروا في لحظة من اللحظات بأنهم افتقدوه نتيجة لتعرضهم للقمع، ولتصرفات من قبل أفراد المجتمع تسبب لهم المعاناة والانتقاص من قيمة الذات وهذا ما سنلاحظه من خلال الدراسة.

أما المحور الآخر الهام الذي سأتطرق إليه ضمن منهجية الدراسة فهو رؤية علم النفس المجتمعي للبحث، وأهمية دور الباحث في ميدان البحث، وعلاقته بالمبحوثين.

علم النفس المجتمعي ورؤيته الفلسفية للبحث المجتمعي

منذ منتصف الثمانينيات من القرن العشرين، عُقد مؤتمران في الولايات المتحدة حول بحث مجال علم النفس المجتمعي، أحدهما في عام 1988 وأحدهما في عام2003. الكتب المتعلقة بمداولات هذين المؤتمرين والورقات الأخيرة عن علم لعلم النفس المجتمعي قد وضعت نهجا مختلفاً للعلم المجتمعي التي تسعى جاهدة لربط أهداف الفهم والعمل معاً، وكذلك التأكيد على أهمية العمليات التشاركية والتعاونية بين باحثين علم النفس المجتمعي والجماعات المجتمعية والمواطنين. كما أن هذه المطبوعات وغيرها قد وسعت نطاق نماذج البحث (افتراضات حول طبيعة العالم وكيف يمكن فهمه) ونهج البحوث المشروعة، بما في ذلك الأساليب النوعية، التي تكون فيها "البيانات" هي قصص الناس وكلماتهم بدلاً من الأرقام (مثل المقابلات مع المجموعات البؤرية والمقابلات المتعمقة المفتوحة). في الواقع، لقد تغيرت طبيعة بحث علم النفس المجتمعي كثيراً منذ منتصف الثمانينيات، وهناك الآن العديد من الطرق المتنافسة لإجراء البحث المجتمعي. وعادة ما يسترشد البحث في علم النفس التطبيقي بفلسفة العلم المعروفة باسم الوضعية المنطقية / التجريبية أو ما نعرفه أكثر شيوعا باعتباره المنهج العلمي. يعتقد علماء النفس المجتمعي أنه لا توجد طريقة علمية واحدة، بل العديد من الطرق العلمية، وأن بحثهم غالبا ما يكون تشاركي جداً، وموجهة نحو العمل، وتسترشد بافتراضات الفلسفات البديلة للعلوم.

ويهدف البحث المجتمعي إلى بناء المعرفة التي تتحدى الوضع الراهن وتعزز التحرير والرفاه للجميع. على عكس البحوث النفسية السائدة، وبحث علم النفس المجتمعي هو عمل موجه، وتطوير المعرفة والعمل لا ينفصلان. والبحث لا يجرى فقط من أجل تطوير معرفة جديدة، حيث يجري البحث لخلق المعرفة وتغيير الظروف الاجتماعية. بما أن علماء النفس المجتمعي لا يؤمنون بنهج "الخبير" في علم النفس التطبيقي التقليدي، فإن أصحاب المصلحة في المجتمع يشاركون أيضاً في خلق المعرفة. وتركز أخلاقيات علم النفس التطبيقي التقليدي على المنتفع الفردي أو المشارك في البحث وتؤكد قيم مثل أخذ موافقة الفرد على المشاركة بالبحث والسرية. بينما يلتزم علم النفس المجتمعي أيضا بهذه الأخلاق الفردية، ولكنه يذهب أبعد من ذلك للنظر في الأخلاقيات الاجتماعية والقيم التي تعزز التغيير الاجتماعي. غالبا ما يدعي علم النفس التقليدي أنه "محايد القيمة" عندما يتعلق الأمر بالأخلاقيات الاجتماعية، ولكن مثل هذا الموقف غالبا ما يوفر القبول الضمني للظروف الاجتماعية غير العادلة. وتعد دراسات عملية التمكين الشخصي، وتطوير الهويات الإيجابية، والقصص الشخصية البديلة، ورفع الوعي الذي يربط

الشخصية والسياسة من الاهتمامات الهامة لعلم النفس المجتمعي. وأن علم النفس المجتمعي يتحالف مع وجهات النظر النقدية في مجموعة من العلوم الاجتماعية والصحية والعلوم الإنسانية أي التخصصات التي تركز على التفاعل بين الناس والبيئات الاجتماعية.

وبالنسبة لمستويات التحليل في البحث المجتمعي، بدءاً من المستوى الفردي للتحليل، يمكن للبحث المجتمعي مع الجماعات المضطهدة أن يساعد على التحرر من القمع من خلال المقاومة والتمكين لرفاه كل من الناس الذين لديهم قوة وموارد أقل، وأولئك الذين يتمتعون بمزيد من القوة والموارد. ويمكن لبحث علم النفس المجتمعي الذي يركز على المستوى العلائقي للتحليل أن يفحص الصفات التحريرية أو القمعية للعلاقات والمجموعات والمنظمات والنتائج التي تنتج عن العلاقات والأماكن. ويعتقد أن بحث علم النفس المجتمعي على المستوى الجماعي ينبغي أن يركز على الهياكل الاجتماعية والسياسات التي تعزز تحرير ورفاه الفئات المحرومة.

وهناك ثلاثة نماذج لبحث علم النفس المجتمعي هي: نموذج مناهج البحث ما بعد التقليدية، والنموذج البنائي والنموذج التحويلي. وهذه النماذج ركزت على استخدام الأساليب النوعية من قبل الباحث في بحثه، حيث يستخدم نموذج البنائية في المقام الأول الأساليب النوعية لفهم الناس، وفهم البناءات الاجتماعية ويستخدم العمليات التشاركية للتوصل إلى توافق في الآراء حول النتائج ومعناها. ويركز على علاقة العمل الوثيقة بين الباحث والمشاركين، ويستخدم الأساليب النوعية لفهم القيم والمصالح والمعاني التي تكمن وراء اللغة والخطابات والنصوص. فالبيانات الأولية في التحليل النوعي هي كلمات الناس، وليس الأرقام أو الإحصاءات. ومع ذلك، يمكن للبناة أيضا استخدام الطرق الكمية في أبحاثهم (Nelson & Prilleltensky, 2010).

رؤية علم النفس المجتمعي لدور الباحث في البحث وعلاقته بالمبحوثين

قدم علماء النفس النقديون، وعلماء النفس النسويون مفهوم الانعكاسية لتسليط الضوء على حقيقة أن ذات الباحثين المجتمعيين، وعلماء التدخل هي جزء مهم من أي عملية بحث أو تدخل. وفقاً للبحث التقليدي، فإنه يفترض بأن الباحث أو المهني يكون خبيراً موضوعيا منفصلا عن ميدان البحث، وهذا الامر يتجنبه علماء النفس المجتمعي. ومن النتائج المؤسفة لهذا الموقف بالنسبة لعلم النفس المجتمعي أنه يعامل الأشخاص المحرومين كأشياء للدراسة أو المساعدة، بدلاً من أن يكونوا أشخاصا يتمتعون بنقاط قوة، ويقاومون بنشاط الظروف الاجتماعية المجحفة التي يعيشون فيها. فعملية التسليع هذه للمحرومين باعتبارهم أشياء، ووضعهم في فئة مختلفة عنا تحافظ على

عدم توازن القوى بين المهنيين والمواطنين المحرومين. فإن الموضوعية المنفصلة تؤكد على المراقبة والسيطرة والامتثال للسلطة.

الموضوعية والذاتية على حد سواء موجودة ومهمة في البحث المجتمعي. وفي تجارب البحث المجتمعي، تم الوصول إلى أهمية وجود العاطفة. وفي حين أن هناك قيمة في الموضوعية، فهناك أيضا قيمة في الذاتية، حيث تقدم الذاتية الأبعاد الإنسانية (الشخصية، العلاقات الشخصية والسياسية) للباحث والمهني وتوجه الانتباه إلى العلاقة بين الباحث والمهني والمشاركين بالبحث.

وتشير الانعكاسية إلى أننا نعترف بذاتيتنا، ونشارك في تفسير نتائج البحث مع المشاركين في الدراسة، وأن ندرك الطابع السياسي والإيديولوجي لبحثنا، وعملنا وأن نفكر في مشكلة التمثيل والسلطة في بناء المعرفة والتغيير الاجتماعي. وإن الخطوة الأولى في مشروع بحثي تعاوني هي تحديد من ينبغي أن يكون "على الطاولة". تمشيا مع قيم تقرير المصير والمشاركة الديمقراطية والإدماج، ينبغي أن تكون المجموعة المحرومة التي هي محور البحث ممثلة بقوة في عملية البحث. حيث صاغت جماعات الإعاقة عبارة "لا شيء عني من دونني" لأخذ أهمية هذه المسألة من التمثيل. وفي بعض الأحيان يعمل المشروع البحثي في المقام الأول مع أصحاب المصلحة الذين ليسوا محرومين، ولكن لديهم جدول أعمال بشأن إحداث تغيير اجتماعي، والبحث مع أولئك الذين لديهم قوة وامتياز كبيرين. فإن أهم عنصر في بحوث العمل التشاركية هو تركيزها على التغيير الاجتماعي. وبالتالي فإن تمثيل الفئات المحرومة ليس قضية رئيسية، حيث أن المشكلة قيد الدراسة تؤثر على الجميع.

ومن ناحية أخرى، فقد قدم إد تريكيت وجيم كيلي (Ed Trickett, Jim Kelly) وزملاؤه وجهة نظر بيئية للبحث المجتمعي التي تؤكد على العلاقة الديناميكية بين الباحث وأفراد المجتمع من خلال المكان الذي يستضيف البحث. فإن الحاجة إلى قيام الباحثين بتعزيز هذه العلاقة من خلال التعاون الوثيق، من أجل الالتقاء والسعي إلى منع العواقب السلبية غير المقصودة للبحث وتعزيز تنمية الموارد المجتمعية تؤكدها تصورهم البيئي لعملية البحث. وأخيراً فإن ضرورة وجود أساس علمي لعلم النفس المجتمعي ليس محل خلاف، وطبيعة ما يمكن اعتباره "علماً" هو محل خلاف كبير جداً في علم النفس المجتمعي وعلم النفس (Nelson & Prilleltensky, 2010).

أما المحور الآخر الذي سأتحدث عنه هنا فهو المنهج الروائي الذي قمتُ باستخدامه في الدراسة من خلال الأدبيات التي تناولت هذا المنهج، ومن خلال ما طرحه علم النفس المجتمعي عن رواية القصة.

المنهج الروائي (narrative approach)

فقد اتبعت الدراسة المنهجية الروائية (السردية) لدورها الهام في عرض تجارب الطلاب ذوي الإعاقة البصرية ضمن الفضاءات الجامعية، وفهم خبراتهم وما يروونه من القصص التي ترسم صورة عن هوياتهم، فالقصة تعبر عن كينونة الفرد وهويته. وأكد موراي (2007) "بأنَ قصّ القَصَص ينجدل مع تشكيل الهوية الشخصية وصيانتها. فنحن نحكي القصص لأنفسنا ولغيرنا عن حياتنا. وبهذه الطريقة تمثل حياتنا في شكل قَصَصي" (ص.151).

وكما تحدث هول (Hole, 2004) أن السرد من وجهة نظر علماء السرد هو الخبرات، ومن خلال السرد يتم بناء وتشكيل الذات. ويشارك البشر باستمرار في نشاط تفسير المعنى، والسرد هو الوسيلة الأساسية التي من خلالها ينظم البشر تجربتهم، ويعطي معنى للوجود البشري. فالسرد هو وسيلة إلى معرفة الذات. في قصتنا، نحن لا نخلق فقط السرد، بل نحن نبني أنفسنا، وهوياتنا. وبالتالي، فإن الحجة القوية لاستخدام الأساليب السردية هي أن قصص الحياة توفر فرصة ومساحة للأفراد لتشكيل ذواتهم وبناء هوياتهم.

والبحث السردي متجذر في نظرية المعرفة البنائية الاجتماعية. وتفترض البنائية الاجتماعية بأن المعرفة لا توجد مستقلة عن الإنسانية. بالأحرى، يُشغل البشر بشكل نشيط في عملية بناء وصنع المعنى. وتلعب اللغة دوراً مركزياً في البناء الاجتماعي، وبالمثل، الاستقصاء السردي. ونهج السرد للهوية، متجذر في البناء الاجتماعي، ويقدم وجهة نظر بديلة: وجهة نظر الذات كما بنيت قصصياً. ونقوم بالتعبير وإظهار مَنْ نحن من خلال القصص التي نرويها وحتى من خلال الكيفية التي نروي بها القصص، بكلمات أخرى نقوم بأداء هوياتنا من خلال السرد. إن بناء وتشكيل الذات هو أداء اجتماعي ولغوي، وهو عملية إبداعية ومستمرة تتحقق من خلال السرد. فالتحقيق السردي هو استراتيجية بحث نوعية التي تستعمل المواد القصصية أو القصص. والقصة حاضرة في كل الأوقات، والأماكن، والمجتمعات، تأريخ القصة يبدأ مع تاريخ البشرية. ولا يوجد هناك مكان ولا شعب بلا روايات. تَجد القصص في الثقافة في الاشكال العديدة:

الروايات، أغاني أطفال، قصص شعبية، أساطير، صحف، إعلانات تجارية، مجلات، نصوص، سينما، أدب آخر، أغاني، وفن.

وتتناول الدراسة جانب آخر مهم هو دراسة تشكل الهوية لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية ضمن الفضاءات الجامعية (أي السياق الاجتماعي الذي تتشكل ضمنه الهوية) وهذا ما سوف تبرزه المنهجية الروائية، فقد أكدت ريسمان (Riessman, 2008) على أنه يجب النظر إلى القصص في السياق، فسرد القصص يحدث في لحظة تاريخية مع الخطابات المتداولة وعلاقات القوة.

وللروايات وظائف تقوم بها أهمها كما قدمتها ريسمان (Riessman, 2008) هو أن يطمح الأفراد من خلال السرد والقص إلى تحقيق أمر ما، عندما ينخرط المشاركون بالبحث في عملية السرد هم يفعلون ذلك لأن السرد يؤثر في التفاعل الاجتماعي بطريقة لا تحققها الأساليب الأخرى في التواصل، وبالتالي فمن المهم عند تحليل الروايات أن نحاول فهم ماذا يحقق السرد لهذا الشخص، أو ما هي الرسالة التي يود المشارك في الدراسة إيصالها لنا من خلال سرده هذا. بحيث أن الأفراد والجماعات يقومون ببناء هوياتهم من خلال رواية القصص. فالهويات هي قصص، قصص الناس يتحدثون عن أنفسهم والآخرين حول من هم (ومن هم ليسوا). وتشجع الروايات الشخصية والجماعية الآخرين على الحراك وعلى الفعل والتغيير، وتدعو إلى الحراك السياسي والتغيير كما يتضح من طرق (تتداول القصص في المواقع التي تتشكل فيها الحركات الاجتماعية). وأيضاً فالروايات غالباً ما تخدم أغراضا مختلفة للأفراد أكثر من المجموعات، على الرغم من وجود بعض التداخل. فيستخدم الأفراد النموذج السردي للتذكر، للمجادلة، وللتبرير، وللإقناع، وللمشاركة، وللترفيه، وحتى لتضليل الجمهور. وتستخدم المجموعات القصص لحشد الآخرين، وتعزيز الشعور بالانتماء. فالروايات تُفعِل العمل السياسي. وكيفية ارتباطها بتدفق السلطة في العالم الأوسع نطاقا هو جانب هام من نظرية السرد.

ويمكن للروايات أيضاً أن تعبئ وتحشد الآخرين إلى العمل من أجل التغيير الاجتماعي التدريجي مثل حركات المقاومة الكبرى في القرن العشرين كالحركة النسوية، والتي ولدت من خلال أفراد جلسوا معا، ورووا قصصاً عن لحظات عايشوها من التمييز. فالقواسم المشتركة المتواجدة في تلك القصص خلقت حس من الانتماء وأنشأت مجموعات مهدت الطريق للعمل والحراك الجماعي.

ومن وظائف الروايات أيضاً تذكر الماضي، كما في العملية العلاجية وفي كتابة سيرة الحياة، فالأفراد يستخدمون الروايات لاستخراج وإعادة تقييم الذكريات وصناعة المعنى من أحداث حياتية مجزأة، وفوضوية، أو مؤلمة، أو نادراً ما تكون مرئية قبل سردهم. هناك علاقة معقدة بين السرد والوقت والذاكرة لأننا نعدل ونحرر الماضي المتذكر ليتطابق مع هوياتنا في الوقت الحاضر. وهذا يعني أن الروايات تشكل تجارب الماضي بطريقة ديناميكية، وتوفر سبلاً للأفراد لفهم الماضي.

من ناحية أخرى فإنَ القصة غالباً ما تكون مصممة لمستلمين معينين –الجمهور الذي يتلقى القصة، وقد يترجمها بشكل مختلف. فرواية القصص تشرك جمهورا في تجربة الراوي. الروايات تدعونا كمستمعين (القراء والمشاهدين) لمشاركة وجهة نظر الراوي. السرد يمكن أن يحركنا عاطفيا من خلال التماهي الذي يمكن أن يحدث على مستوى التخيل. وأخيراً، يركز الباحثون الآن على الروايات لأن القصص تكشف الحقائق عن التجارب البشرية.

ولا بد هنا بعد ما تم عرضه عن المنهجية الروائية (السردية) الإشارة إلى مصطلح السرد كما ذكرته الأدبيات. فقد ذكر كل من دون وبوركاو (Dunn & Burcaw, 2013) بأن مصطلح الهوية السردية يشير إلى قصة الشخصية المتطورة من الذات التي يخلقها الفرد بوعي ودون وعي ليربط معاً العديد من جوانب الذات المختلفة.

وكما ذكرت ريسمان (Riessman, 2008) بأن مصطلح "السرد" يحمل معاني كثيرة ويستخدم في مجموعة متنوعة من الطرق من قبل مختلف التخصصات، وغالبا ما يكون مرادفا "للقصة".

ويمكن أن يشير مصطلح السرد في العلوم الإنسانية إلى النصوص على عدة مستويات متداخلة: القصص التي يرويها المشاركون في البحث (والتي هي نفسها تفسيرية)، والتحليلات التفسيرية التي وضعها الباحث على أساس المقابلات وملاحظة العمل الميداني (قصة عن القصص)، وكذلك السرد الذي يبنيه القارئ بعد التفاعل مع روايات المشارك والباحث.

أما بالنسبة لبدايات الدراسات السردية والطرق المنهجية التي اتبعتها، فقد ذكرت ريسمان (Riessman, 2008) بأن التوجه نحو الدراسات السردية بدأ في عام1960 وازدهر في 1980 من قبل الحركة النسوية التي حملت شعار: " ما هو شخصي هو أيضاً سياسي"

"The personal is political". هناك مساحة خصبة وضعت في دراسات المرأة –متعددة التخصصات، مع مشاركة كبيرة من العلماء في التحقيق الأدبي والذاتي، والسيرة الذاتية. تحول

الاهتمام إلى العمل الإضافي لتنوع تجارب المرأة. وكان هناك تحول مهم آخر هو إزالة تمثيلات واقعية لموضوع المرأة من وجهة نظر بعيدة، والتركيز بدلاً من ذلك على العلاقة بين الراوي– المفسر، والسياق، والشكل السردي. ومما ساعد على ازدهار هذه الدراسات هو التطورات في التكنولوجيا فقد جعلت السرد بدوره ممكنا وخاصة في مجال البحث، تقنيات التسجيل على سبيل المثال للكلام والمحادثات التي جعلت من الممكن التفريغ حرفيا للنصوص. وكل التفاصيل المسجلة، والصوت، والنبرة، والكلمات، والتردد، وما إلى ذلك. والكاميرات غير مكلفة وتقنيات تسجيل الفيديو جعلت النصوص البصرية متاحة (الروايات البصرية) وتحليل القصص المسجلة على الكاميرات أصبح ممكنا.

وما ساهم في التحول السردي وازدهاره أيضاً النظريات الاجتماعية التي أعطت أهمية للإرادة البشرية والوعي حيث اكتسبت أهمية مع التحول إلى ما بعد الحداثة. وعملت التحولات النظرية جنبا إلى جنب مع التطورات في الطرق المصممة للحفاظ على الارادة والذاتية للباحث والمبحوث. وكذلك تحليل القصص والروايات بدلاً من مجرد تقديمهم قد أحدث أيضاً فرقاً في مجال البحث السردي. وأما نهج الواقعية والوضعية المستمدة من العلوم الطبيعية فتعتقد أن الباحث يجب أن يكون موضوعيا وأن يقدم وصفا موضوعيا لعالم "الواقع" وأن يضع نفسه خارج مجال الدراسة. بالمقابل وفرت الدراسات السردية حيزاً للدور التفسيري وأهمية للاثنوغرافيات التي تشمل ذاتية الباحثين والمشاركين، وقد وضعت الدراسات السردية الباحث كجزء من الميدان واعترفت بدور الذاتية والتفاعلية ما بين الباحث والمبحوث في الميدان.

رؤية علم النفس المجتمعي لرواية القصة، وأهميتها للمجموعات المضطهدة

يهتم علماء النفس المجتمعي بالقضايا والمشاكل التي تواجه الأشخاص المحرومين مثل الأطفال، والأسر التي تعيش في فقر، أصحاب البشرة الملونة مثل السود، والمهاجرين، واللاجئين، والمرأة، والأشخاص ذوي الإعاقة. فإن هذه الجماعات تتعرض تاريخيا للاضطهاد بسبب تملكها لقوة أقل بكثير من الجماعات المهيمنة في المجتمع. فمسيرة حياة الأشخاص المحرومين تعاني من الألم، والمعاناة، والاقصاء، والاستعمار، والظلم، والتهميش. بالإضافة إلى ذلك فإن الجماعة المهيمنة هي من تقوم ببناء وترويج قصص حول المجموعات الأخرى وحول حياة وقيم تلك المجموعات، تلك القصص التي تضعهم ضمن "المختلف" و "الآخر". وسُميت هذه القصص من قبل رابابورت (Rappaport) "بالروايات الثقافية المهيمنة"، التي غالباً ما تقوم على لوم الضحية، وتساعد

أعضاء المجموعات المهيمنة لتبرير دورهم في المساهمة في استمرار اضطهاد المحرومين وإدامته. كما أنها تعمل على فصل الناس المحرومين عن مسيرة شعوبهم وأنفسهم. وعلى مستوى الفرد، غالبا ما يَقْبلُ ويُذوت الناس المحرومون الروايات الثقافية المهيمنة حول أنفسهم، والتي قد تُصبح ضارة نفسيا. ويشمل هذا الاضطهاد النفسي الداخلي اللوم الذاتي ومشاعر انعدام القيمة الشخصية. ومن جهة أخرى فإن أهمية رواية القصة بالنسبة للأشخاص المضطهدين تنبع من أن كون الاستماع إلى قصص الأشخاص المحرومين هو الخطوة الأولى في التراجع عن القصص المدمرة التي شيدها المجتمع حولهم. فعندما نستمع إلى القصص، تصبح آلام ومعاناة المحرومين أكثر واقعية، ولها تأثير علينا. فنحن غالبا ما نشعر بالصدمة أو الأذى أو الغضب أو الدفاعية، وكثير منا يريد أن يفعل شيئا لرفع المظالم التي عانى منها الناس. ويعمل السرد على تمكين الأفراد والمجموعات ويساعدهم على خلق رؤية لمستقبل أفضل. إضافة إلى ذلك يساعد السرد الأفراد والجماعات على استعادة تاريخهم وفهم وتقدير نقاط قوتهم ومرونتهم ومقاومتهم للتغلب على صمتهم وعارهم، والطعن في الروايات الثقافية السائدة التي فرضت عليهم والترويج لقصص بديلة وبناء المجتمع. ومن المهم أيضا بالنسبة لأولئك الذين يأتون من خلفيات تتمتع بامتيازات أن يكونوا على وعي، أين يقفون؟ وأين يقف أسلافهم تاريخيا أمام المجموعات المظلومة؟ هذا الوعي الانعكاسي ضروري للمجموعات المهيمنة للشروع في مسيرتهم الخاصة للتغيير من أجل خلق علاقات أكثر عدلاً وإنصافاً.

وهناك العديد من القصص المختلفة للظلم، فقد تم استبعاد الأشخاص ذوي الإعاقة (الجسدية، الحسية) من الحياة المجتمعية السائدة، وأرسلوا إلى مدارس أو مؤسسات خاصة بهم بعيداً عن مجتمعهم، وتم نزع سلطتهم وحقوقهم المدنية بعيداً. ومثال آخر على قصص الظلم ما واجهته النساء من حواجز أمام مشاركتهن في الحياة المدنية. ولا بد هنا من استعراض لمفهوم الظلم كما وصفه علم النفس المجتمعي، فالظلم كتعريف يوصف بأنه حالة الهيمنة حيث يعاني المظلومون من عواقب الحرمان والاقصاء، والتمييز، والاستغلال، وسيطرة الثقافة، وأحيانا حتى العنف. فجوهر الظلم هو عدم المساواة في السلطة. والظلم هو مفهوم علائقي ينطوي على علاقات القوة غير المتماثلة بين الأفراد، والجماعات أو المجتمعات. والظلم مجرب على مستويات متعددة: الشخصية، والعلائقية، والجماعية.

وفي حين أن هناك جزءاً من قصص المحرومين حول الظلم والاضطهاد، فهناك أيضاً جانب مشرق من قصصهم وأجزاء مفعمة بالأمل وملهمة كذلك. فهناك العديد من الأمثلة على المقاومة

والشعب البطولي الذي قاتل بشجاعة من أجل التغيير الاجتماعي ضد الصعاب التي لا يمكن التغلب عليها. ومثال آخر على هذا الجانب المشرق، الموجة الأولى للنسوية (أوائل القرن العشرين) التي ركزت على حق المرأة في التصويت، في حين سعت الموجة الثانية إلى تحرير المرأة من المنزل وخلق الفرص لها للمشاركة والمساهمة في العمل والتعليم والسياسة، وسيطرة المرأة على جسدها وإنتاجيتها في المجتمع. فالمجموعات المظلومة المختلفة جميعا لها قصص مقاومة. لذلك يأتي هنا في استجابة علم النفس المجتمعي بالاعتراف بالظلم الذي تعرض له الأشخاص المحرومون والذي ينطوي على شراكة للعمل في تضامن مع الناس المحرومين من أجل التغيير الاجتماعي. وللمساعدة في خلق التغيير يجب على علماء النفس المجتمعي إعادة تأطير المشاكل، والاستماع إلى أصوات المحرومين وجعل غير المرئي مرئياً.

وأخيراً من المهم أن يستعيد الأشخاص المحرومون السلطة في نضالهم لتحرير أنفسهم من الظلم. والأهم من ذلك وهو ما يكون غالبا بداية التغيير الاجتماعي وعي الناس المحرومين وفهمهم للظروف النفسية والاجتماعية والسياسية الظالمة التي تقمعهم، ففي دراسة حول عملية التمكين الشخصي وجد الباحثون أن "اكتساب الوعي" كان غالبا نقطة بداية في رحلات الناس للتمكين (Nelson & Prilleltensky, 2010).

والآن سأتناول مجتمع الدراسة، والأفراد المشاركين بالدراسة، وإجراءات وأدوات الدراسة.

مجتمع الدراسة

قد تكون مجتمع الدراسة من الطلبة الكفيفين الذين لديهم إعاقة بصرية كاملة بنسبة 100% في الجامعات الفلسطينية وهي: جامعة بيت لحم، وجامعة بيرزيت، وجامعة الخليل، من مختلف التخصصات الجامعية، ومن كلا الجنسين، ومن السنوات الدراسية المتعددة (أولى، ثانية، ثالثة، رابعة). ومن جميع المناطق الفلسطينية، ومن مختلف الأعمار (ليس هناك عمر محدد للمبحوث في الدراسة مرتبط بسنوات الدراسة)، فأحد المبحوثين يبلغ 26 سنة. ولم يكن هناك تحديد لسبب الإعاقة البصرية، وقد كان جميع المشاركين في البحث الذين تم اختيارهم لديهم كف بصري منذ الولادة.

سياقات الدراسة: الجامعات الفلسطينية ورؤيتها حول الطلبة ذوي الإعاقة

أولاً: جامعة بيت لحم

أ-نبذة تاريخية عن جامعة بيت لحم

جامعة بيت لحم هي مؤسسة كاثوليكية مختلطة تقع في مدينة بيت لحم، في شارع الفرير على أرض مساحتها 17 ألف متر مربع، وتعود ملكيتها لرهبانية دي لاسال. وقد أدت زيارة قداسة البابا بولس السادس للأراضي المقدسة عام 1964 إلى فكرة تأسيس الجامعة، ولتحقيق ذلك شكل القاصد الرسولي المطران بيو لاغي عام 1972 لجنة من بعض التربويين والقيادات المحلية، أدت مناقشاتها إلى فكرة تأسيس الجامعة. وفي عام 1973 وُقّعت بروتوكولات الاتفاق بين الفاتيكان والرئيس العام لإخوة المدارس المسيحية لكي يتولوا مهام إدارة الجامعة، وفي العام ذاته أصبحت جامعة بيت لحم أول جامعة مسجلة رسميًا في فلسطين وعضوًا مؤسسًا في مجلس التعليم العالي الفلسطيني في عام1978. وقد بدأت الجامعة مسيرتها التعليمية في الأول من تشرين الأول عام 1973 حيث التحق بها 112 طالباً وطالبة.

وتستقبل جامعة بيت لحم الطلبة على مختلف مذاهبهم وانتماءاتهم الفكرية دون تمييز (جامعة بيت لحم، 2017).

أما رسالة الجامعة فتتمثل في "خدمة الشعب الفلسطيني عبر التعليم العالي المتميّز والقائم على النهوض بالمعرفة، وتعميمها، وتطبيقها." (جامعة بيت لحم، 2017).

ب-سياسة جامعة بيت لحم اتجاه الطلبة ذوي الإعاقة بشكل عام بما فيهم الطلبة ذوي الإعاقة البصرية

انطلاقاً من رسالة الجامعة الهادفة إلى توفير التعليم العالي المتميز للشعب الفلسطيني وتقديم الخدمات كونها مركزاً لتطوير المعرفة وتطبيقها والمساهمة فيها، فقد تبنت الجامعة سياسة واضحة تلتزم من خلالها بتوفير الفرص المتساوية لجميع الطلبة بما فيهم الطلبة ذوي الإعاقة وتسعى أيضاً إلى توفير بيئة تعليمية عادلة وداعمة لهم، من شأنها ضمان مشاركتهم بشكل كامل في مسار الحياة الاجتماعي والأكاديمي في الجامعة، وحصولهم على البرامج والتسهيلات والتعديلات اللازمة من خلال العمل المباشر مع مكتب الإرشاد وأخصائي العلاج الوظيفي.

وأما تعريف الجامعة للطلبة ذوي الإعاقة فهو محدودية أو عدم قدرة الطالب على القيام بالوظائف والمهام والمشاركة في الحياة الجامعية كنتيجة لمشاكل جسدية (بناء الجسم ووظائفه) أو بيئية (فيزيائية واجتماعية). ويمكن لهؤلاء الطلبة التوجه إلى لجنة الطلبة ذوي الإعاقة/ مكتب الإرشاد لتلقي الخدمات اللازمة بهدف تسهيل عملية دمجهم وإكمال دراستهم الجامعية.

وأما إجراءات تسجيلهم في الجامعة فهي تعبئة طلب الالتحاق بالجامعة من خلال قسم خاص بالطلبة ذوي الإعاقة ويتم تعبئته بهدف تحديد الاحتياجات الخاصة بالطالب وبالتالي عمل التجهيزات اللازمة لامتحانات القبول، منها نسخ بريل، تكبير حجم خط الإمتحان، تجهيز البرامج على أجهزة الحاسوب، تعيين مساعدين، إيجاد مساحة كافية للطلبة ذوي الإعاقة كل حسب احتياجاته. الطلبة المقبولين في الجامعة يتم تحويلهم من قبل مكتب التسجيل إلى مكتب الإرشاد وأخصائي العلاج الوظيفي بهدف عمل الترتيبات اللازمة لتسهيل عملية دمجهم في الجامعة ويتم التنسيق لاجتماع مع الهيئة التدريسية بهدف اطلاعهم على التقارير التي تم عملها وتوضيح احتياجات هؤلاء الطلبة.

وقد تمثلت الخدمات التي تقدمها الجامعة للطلبة ذوي الإعاقة في تجهيز الكتب من المبصر إلى بريل، وتكبير حجم خط الكتاب من الخط الطبيعي إلى خط يتناسب مع الطالب. وتوفير أجهزة حاسوب وبرامج خاصة بهم. ومسجلات صوتية ديجيتال لاستخدامها داخل الغرف الصفية. وتعيين طلبة مساعدين لمساعدتهم في استخدام المكتبة، ومصادرها ومساعدتهم في طباعة الأبحاث والواجبات. وعمل تعديلات فيزيائية على مرافق الجامعة لتسهيل تنقلهم واستخدامها. وعمل تدريب للطلبة على استخدام الحاسوب وبرامجه، وعمل جلسات فردية تدريبية وإرشادية ومساعدتهم في حال حدوث أو وجود أي مشاكل أخرى، سواء متعلقة بالدراسة، أو في حياتهم الاجتماعية.

وأما رؤية الجامعة لدور الطالب وواجباته فهو الالتزام بالأنظمة والقوانين الخاصة بالجامعة، والاجتهاد ومتابعة واجباته الأكاديمية. وللطالب الحق في المشاركة في الأنشطة، والفعاليات الطلابية داخل وخارج الجامعة. وإظهار الصورة المشرقة للطالب ذي الإعاقة من خلال اجتهاده في الدراسة واندماجه إيجابياً في الجو الجامعي.

وهناك طاقم عمل ولجنة داعمة تعمل مع الطلبة ذوي الإعاقة، حيث يتكون طاقم العمل من المرشدة الاجتماعية، وأخصائي العلاج الوظيفي، والسكرتيرة. ويتمثل دور هذا الطاقم في متابعة

الطلبة ذوي الإعاقة واحتياجاتهم وإيصالها إلى الجهات المختصة في الجامعة مثل إعداد التقارير والمساعدات المادية ومتابعتها، والعمل مع الطلبة بشكل مباشر فردي وجماعي، وعمل اجتماعات دورية بهدف التخطيط والمتابعة، عقد ورش عمل تدريبية للهيئة التدريسية والطلبة، وعمل مؤتمرات تتعلق بالطلبة ذوي الإعاقة في مؤسسات التعليم العالي، التعاون والتشبيك مع مؤسسات المجتمع المحلي والدولي بهدف توفير الدعم لهؤلاء الطلبة مثل الأجهزة والأدوات المساعدة أو عمل التعديلات الفيزيائية وجلب الكوادر المتخصصة في هذا المجال. وتقديم المساعدة خلال فترة الامتحانات وتجهيز المواد الدراسية الخاصة بهم، ومتابعة الطلبة الخريجين من ناحية توفير فرص العمل، ودمجهم في المجتمع المحلي. وإيجاد سياسة خاصة بالطلبة ذوي الإعاقة في الجامعة وإقرارها من قبل الإدارة، واعداد خطة عمل سنوية.

أما اللجنة الداعمة فتتمثل في نائب عميد شؤون الطلبة، وطالب من ذوي الإعاقة، وعدد من المدرسين المتطوعين، ويتمثل دور اللجنة في دعم ومساندة الطلاب والطاقم من خلال تقديم الارشادات والاقتراحات والمشاركة في الاجتماعات الدورية للجنة والأنشطة المتعلقة بالطلبة.

أما الهيئة التدريسية فيتمثل دورها في التنسيق والترتيب مع الطلبة بخصوص احتياجاتهم بما يتعلق بالمساق ومتطلباته مثل تجهيز المواد الدراسية مسبقاً بهدف طباعتها وتحويلها إلى بريل، الطريقة المناسبة لتقديم الامتحانات، تعيين الطلبة المساعدين داخل الغرف الصفية، ولقاء الطلبة بشكل منتظم ومتابعتهم. ومن أدوارها أيضاً توجيه الطلبة وارشادهم بما يتناسب مع وضعهم، والعمل على تطوير مهارات التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة ومساندتهم ودعمهم من خلال مشاركتهم في نشاطات لها علاقة بالطلبة، واستشارة اللجنة في حال ظهور مشاكل تحتاج إلى تدخل من قبل الطاقم.

وأما دور الجامعة فيتمثل في توفير بيئة أكاديمية داعمة للطلبة من ناحية الخدمات والطواقم المختصة، وعمل التجهيزات والتعديلات اللازمة لاستقبال الطلبة ذوي الإعاقة، وتقديم منح مادية للطلبة ذوي الإعاقة، والذين تنطبق عليهم الشروط والتي تعادل 50% من القسط الجامعي، وتوفير المواد الدراسية والأجهزة والأدوات المساعدة.

الإعاقة ليست هي نهاية الحياة، وليست بمعيق أمام أحلام وطموحات الطالب الذي يريد إكمال حياته الأكاديمية، وتحقيق هذه الأحلام والطموحات في حال وجود الإرادة والتصميم وتوفر التسهيلات والخدمات اللازمة والضرورية لهم.

ثانياً: جامعة بيرزيت:

أ-نبذة تاريخية عن جامعة بيرزيت:

مدرسة بيرزيت العليا التي تشكلت من خلال توحد مدرسة البنات الابتدائية في بلدة بيرزيت، والتي تأسست في عام 1924، مع مدرسة الأولاد والتي تأسست عام 1932، ثم تحولت المدرسة إلى كلية عام1942. وبدأ التدريس الجامعي عام 1953، حيث تم افتتاح الصف الدراسي الأول، وتبعه الثاني عام 1961، وفي عام 1966 تم إلغاء الصفوف المدرسية. وفي عام 1972 تأسست جامعة بيرزيت التي تقدم البكالوريوس في الآداب والعلوم، وقررت الجامعة أنها بحاجة إلى مبنى جامعي جديد، ووضعت اللبنة الأولى في الحرم الذي تقام عليه الجامعة اليوم. وفي عام 1976 احتفلت الجامعة بتخريج فوجها الأول، وفي هذا العام قُبلت جامعة بيرزيت في اتحاد الجامعات العربية، وفي عام 1977 قبلت كأول جامعة فلسطينية في الإتحاد العالمي للجامعات.

وقد نهضت جامعة بيرزيت نهضة أكاديمية وعمرانية ضخمة في نهاية السبعينيات وخلال الثمانينيات، فأدخلت المزيد من التخصصات، وبَنت الكليات والمكتبة الرئيسية، وخدمة المجتمع المحلي من خلال انشاء المراكز والمعاهد. وفي التسعينيات عززت الجامعة حضورها الدولي بعد أن أثبتت تميزها محلياً، وأوجدت المزيد من التخصصات، وبناء المرافق الجامعية الخدماتية والأكاديمية، وتدريس الماجستير باستحداث المزيد من برامجه. وقد دخلت جامعة بيرزيت الألفية الثالثة متكئة على إرث أكاديمي متميز وحرم جامعي راسخ، فواصلت عملها بثقة وحصلت على جوائز محلية ودولية متعددة. وقد تعرضت الجامعة خلال مسيرتها التعليمية لسلسلة من المضايقات الاحتلالية (جامعة بيرزيت، 2017).

وأما رسالة الجامعة فتتمثل في أن "جامعة بيرزيت مؤسسة تعليم عالٍ فلسطينية مستقلة غير ربحية، يشرف عليها مجلس أمناء مستقل، تسعى إلى التميز في التعليم والتربية وإلى المساهمة في تقدم المعارف عبر الأبحاث وإلى خدمة المجتمع. وتؤمن الجامعة إيماناً عميقاً بحرية الفكر والتعبير والممارسة الديمقراطية والتعددية الفكرية والحوار المتمدن، وتسعى إلى تخريج قياديين في كافة مناحي الحياة ملتزمين بالنزاهة الشخصية، والتجرد والتفكير النقدي الخلاق والتعلم مدى الحياة والمساهمة في الحضارة الإنسانية انطلاقاً من التراث العربي-الإسلامي." (جامعة بيرزيت، 2017).

ب-سياسة جامعة بيرزيت اتجاه الطلبة ذوي الإعاقة بشكل عام بما فيهم الطلبة ذوي الإعاقة البصرية

تحرص الجامعة على الاهتمام بذوي الإعاقة من الطلبة. وقد قامت الجامعة بتأسيس مكتب يهتم بذوي الإعاقات البصرية والسمعية والحركية، حيث يقدم هذا المكتب الدعم وكافة ما يحتاجه الطلبة ذوي الإعاقة من النواحي الأكاديمية والاجتماعية والنفسية.

الخدمات التي يقدمها هذا المكتب، فهي:

• عمل مسح ضوئي للمقررات الدراسية وإدخالها ليتم تحويلها إلى طريقة بريل.

• طباعة الكتب بعد تكبيرها للطلاب من ضعاف البصر. وتزويد الطلبة بأجهزة وأدوات لتسهيل العملية التعليمية كجهاز لتسجيل الملاحظات الصفية صوتًا ونصًّا.

• دعم الطلاب ذوي الإعاقة الحركية بتسهيل حصولهم على الكراسي المتحركة، وأصحاب الإعاقة السمعية بتسهيل فحص السمع لديهم من قبل عيادة النطق والسمع الموجودة بالجامعة.

• تسهيل عملية التسجيل والقبول، ومتابعة أمورهم فور دخولهم إلى الجامعة إلى حين تخرجهم. ومواءمة المباني والغرف الصفية لهم، وبالأخص للطلاب من ذوي الإعاقة الحركية. وأي خدمة تسهل العملية التعليمية لهم وتساندهم.

• "أصدقاء ذوي الإعاقة" أحد المصادر التي تقدم الدعم للطلبة على مستوى الحياة الجامعية البسيطة، كالمساعدة في تقديم الامتحانات وحل الواجبات (جامعة بيرزيت، 2017).

ثالثاً: جامعة الخليل

أ-نبذة تاريخية عن جامعة الخليل

تقع جامعة الخليل شمال غرب مدينة الخليل في منطقة "بئر المحجر" وتبلغ مساحة الجامعة وملحقاتها مائة واثنا عشر دونماً. ونشأت فكرة تأسيس جامعة في مدينة الخليل على يد مجموعة من أبنائها، وذلك بعد سقوط بقية فلسطين تحت يد الاحتلال الإسرائيلي عام 1967، وخلال هذه الفترة تأسست جامعة الخليل بتأسيس كلية الشريعة الإسلامية، لتكون أول مؤسسة علمية للتعليم الجامعي في فلسطين في سنة 1971، وقد انتظم فيها ثلاثة وأربعون طالباً وطالبة من مختلف أرجاء فلسطين.

وتطورت الجامعة لتغطي حاجة المجتمع إلى التخصصات المختلفة، وفتحت فروع أخرى، وتخصصات مختلفة في العلوم والآداب، والدراسات العليا، انضمت إلى كلية الشريعة الأم، وتحول اسم الجامعة إلى جامعة الخليل في عام 1980 (جامعة الخليل، 2017).

أما رسالة جامعة الخليل فهي:

– "توفير البيئة الجامعية الحيوية للأكفاء من أبناء الشعب الفلسطيني الراغبين في الإفادة من برامج جامعة الخليل الأكاديمية، وخدماتها الثقافية، والاجتماعية، والفنية، لكي لا يحرم أي منهم لأسباب قاهرة. تنمية الشخصية الفلسطينية القادرة على التفكير الموضوعي الهادف، والتقويم السليم والتجاوب بإحساس ذهني، وإنساني مع المجتمع." (جامعة الخليل، 2017).

– "إحياء التراث العربي الإسلامي، وتوثيق روابط التعاون مع الشعوب المحبة للسلام، وذلك عن طريق توجيه أفراد أسرة جامعة الخليل. الاستمرار في تطوير جامعة الخليل لتحافظ على حداثتها وتتجاوب مع حاجات المجتمع وتحديات المستقبل." (جامعة الخليل، 2017).

ب–سياسة جامعة الخليل اتجاه الطلبة ذوي الإعاقة بشكل عام بما فيهم الطلبة ذوي الإعاقة البصرية

اهتمت جامعة الخليل منذ تأسيسها سنة 1971م بدعم ذوي الاحتياجات الخاصة حسب إمكانياتها. وتم انشاء مختبر ذوي الاحتياجات الخاصة سنة 2010م بعد دراسة جميع احتياجات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وقد بلغت تكلفة المختبر الاجمالية 200 ألف شيكل، والذي تتولى مسؤوليته ما يسمى بوحدة ذوي الاحتياجات الخاصة، وفي الوقت الحالي يخدم المختبر ما يقارب 28 طالباً وطالبة من الذين يعانون من ضعف في البصر، او كف بصري أو صمم كلي أو جزئي، أو يواجهون صعوبات تعلمية مثل عسر القراءة، حيث يتوفر لدى الوحدة مجموعة أجهزة لتقديم الخدمات في مجال تكنولوجيا المعلومات، وموارد متعلقة بالطباعة والبرامج الالكترونية، وأجهزة حديثة للتعلم كأجهزة التكبير وأجهزة التسجيل والقراءة والقواميس الناطقة وعروض بريل، وتوفر الوحدة أشخاصاً متطوعين لتدوين الملاحظات للطلاب الذين يعانون من صعوبات بصرية أو سمعية أو حركية. وطرحت الجامعة مساق لغة الإشارة للصم والبكم في الفصل الأول من بداية العام الأكاديمي (2016/2015) لتمكين الطلبة من التواصل مع ذوي الاحتياجات الخاصة وخاصة الصم منهم.

وتتمثل رسالة الوحدة في توفير الفرص العادلة والمناسبة من التعلم والتعليم للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة للانتفاع ببرامج وخدمات وأنشطة الجامعة المختلفة، مع توفير البيئة المهيئة لذلك. أما رؤية الوحدة فتتمثل في أن تكون نموذجاً متميزاً لبرنامج دمج الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة في الواقع العلمي والمهني والاجتماعي.

ومن الأهداف التي تسعى الوحدة إلى تحقيقها، هو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بأفضل صورة ممكنة أكاديمياً، ومهنياً، واجتماعياً، بما يضمن لهم المشاركة الإيجابية في مختلف البرامج والأنشطة والخدمات المتوفرة في الجامعة، مع تهيئة البيئة لذلك عبر توفير الدعم المناسب من الخدمات، والوسائل المختلفة الخاصة بهم. وتقديم الخدمات المناسبة لهم بما يتناسب مع حاجة كل حالة على حدة.

وتخدم الوحدة حالياً أربع فئات من الطلبة وهم: ذوو الإعاقة الحركية والبصرية، ضعف السمع، والطلبة الذين يعانون من إعاقة مؤقتة نتيجة تعرضهم لمرض أو حادث ما.

وأما حقوق الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعة فتتمثل في:

1-يحق لهم التواصل مع الوحدة بحرية وسهولة، وتسجيل حالته، وتلقي الخدمة والإرشاد اللازم.

2-يحق للطالب من ذوي الاحتياجات الخاصة التسجيل في المواد الدراسية كافة كغيره من الطلبة، شريطة أن يحقق الطالب شروط التسجيل في هذه المقررات، وأن لا يترتب على التحاقه بها إلحاق الضرر به.

3-للطالب الحق أن يُقيّم بطرق وأساليب تدريس غير تقليدية تضمن استيعابه للمقرر بناء على حالته وتوصية المختصين بالوحدة مثل حاجة الطالب لوقت إضافي للقيام بالواجب أو الإمتحان.

4-يحق للطالب الاستفادة من جميع الخدمات المتاحة في الجامعة والمشاركة في الأنشطة والبرامج الجامعية مجاناً، شريطة أن يحقق الطالب شروط الانتفاع بهذه الخدمات والأنشطة، وأن لا يترتب على مشاركته بهذه الأنشطة الحاق الأذى بنفسه أو بالآخرين.

5-تسهل الجامعة للطالب حق الوصول إلى مباني الجامعة، بسهولة ويسر دون مساعدة.

6-للطالب الحق في أن يعامل معاملة عادلة تراعى فيها حقوقه واحتياجاته الخاصة وخصوصيته من قبل أعضاء هيئة التدريس والموظفين وجميع منتسبي الجامعة.

7-يتم التعامل مع ملف الطالب بسرية ولا يسمح بالاطلاع على ملف الطالب إلا للمعنيين كأستاذ المقرر الذي يدرس فيه الطالب، أو إدارة الجامعة في حال تطلب الأمر اتخاذ قرار يخص الطالب، وفي الحالات الأخرى يجب الحصول على موافقة الطالب الخطية.

وهناك أيضاً منح للطالب حيث يحصل الطالب من ذوي الإعاقة على منحة دراسية حسب القانون الجامعي الخاص بهؤلاء الطلبة بحيث تتناسب المنحة مع نسبة الإعاقة حسب تقدير نسبة العجز الصادر من اللجنة الطبية التابعة لوزارة الصحة، على أن تكون نسبة العجز على الأقل (50%).

أما الخدمات التي توفرها الوحدة فهي:

1-خدمة التسجيل وانشاء ملف الطالب، وخدمة المساعدة في اعداد التقارير والامتحانات، وخدمة طباعة ملفات "بريل".

2-خدمات مختبر ذوي الاحتياجات الخاصة (غرفة المصادر)، وخدمة استعارة الأجهزة من غرفة المصادر حيث يمكن للطالب استعارة أجهزة خاصة، مثل مسجل صوت وتكون الاستعارة لمدة فصل دراسي فقط، ويتم تجديد الاستعارة بعد إعادة الجهاز للوحدة.

فهذا عرض للسياقات الجامعية الثلاث، وما تتبعه من سياسات اتجاه الطلبة ذوي الإعاقة من أجل تسهيل حياتهم الجامعية، والمساهمة في إزالة كافة العقبات الفيزيائية المكانية، والاجتماعية التي قد تعرقل من مسيرتهم التعليمية، ومدى مساهمة هذه السياقات في تحقيق المساواة بينهم وبين الطلاب الآخرين بتوفير ما يحتاجونه من أدوات مساعدة، وغيرها من الحقوق التي تحقق لهم النجاح واستكمال دراستهم الجامعية، وبالتالي المساهمة في تشكيل هويتهم.

الأفراد المشاركون في الدراسة

بلغ عدد الطلبة الكفيفين المشاركين/ات في الدراسة (11) طالب وطالبة، من أصل (14) طالب وطالبة، حيث اعتذر عن المشاركة في الدراسة طالب خريج من جامعة الخليل، وطالبة خريجة من جامعة بيرزيت بسبب انشغالهما بمشروع التخرج، وطالب من جامعة بيرزيت انسحب من المشاركة في الدراسة بعد مشاركته في البحث بسبب عدم رغبته في أن يتكلم عن حياته بأي جانب من جوانبها، وبأي شكل من الأشكال. وقد بلغ عدد المبحوثين/ات المشاركين/ات في الدراسة من جامعة بيت لحم ثلاث طالبات وطالب واحد، أما جامعة بيرزيت فقد بلغ عددهم

طالبتين، وطالبين من أصل ستة طلاب، أما جامعة الخليل فقد بلغ عددهم ثلاثة طلاب، من أصل أربعة طلاب.

وتتراوح أعمار المبحوثين من 18 سنة إلى 28 سنة، أما تخصصاتهم الجامعية فهي: إعلام وصحافة، فقه وتشريع، أدب انجليزي، لغة عربية، تربية–عربي. أما السنوات الدراسية للمشاركين في البحث فهي: سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة. أما مكان سكناهم فهو: مدينة القدس، مدينة الخليل، مدينة البيرة، مدينة رام الله، بير نبالا. وجميع المشاركين في الدراسة لديهم كف بصري منذ الولادة.

ولذلك وبناءً على ما سبق سأقوم هنا بعرض معلومات عن كل فرد من الأفراد المشاركين في الدراسة، ولن يتم تحديد اسم الجامعة التي يدرس فيها الطالب حفاظا على خصوصيته، وعلى خصوصية الجامعة، سوف يتم الإشارة إلى الثلاث جامعات بنفس الرمز (س) لجعلها مبهمة قدر الإمكان. وبالإضافة إلى عدم ذكر أسماء المدارس الحكومية التي التحق بها الأفراد المشاركون في الدراسة.

1–علاء: تخصص لغة عربية، السنة الدراسية الثالثة، عمره (26) سنة، من سكان مدينة القدس. وقد اختار الجامعة (س)، لأنها بنظره تُدرس تخصص اللغة العربية بشكل أفضل من الجامعات "الاسرائيلية". وقد اختار تخصص اللغة العربية بسبب حبه لهذه اللغة من صغره. وأما أماكن دراسته لمختلف المراحل التعليمية فهو مدرسة هيلين كيلر للكفيفين من الروضة لغاية الصف السادس، ومدرسة الفرير الصف السابع والثامن، ومدرسة دار الايتام الإسلامية الصف التاسع والعاشر، ومدرسة دار الايتام الإسلامية الثانوية الصف الحادي عشر والثاني عشر. وعدد أفراد أسرته، خمسة أفراد. علاء لديه كف بصر منذ الولادة، وقد كان سبب كف بصره خطأ طبي، كما عبر عن هذا الخطأ بقوله: "إنه اضطروا يسحبوني بالشفاطة." والحالة الاجتماعية، أعزب.

2–سناء: طالبة في جامعة (س)، تخصص لغة انجليزية، السنة الدراسية الثانية، عمرها (20) سنة، من سكان مدينة الخليل. وقد اختارت الجامعة (س) للدراسة فيها بسبب ما توفره تلك الجامعة من خدمات وأدوات مساعدة للطالب الكفيف، وقد اختارت دراسة تخصص اللغة الإنجليزية بسبب حبها ورغبتها الشديدة لدراسة هذا التخصص. وأما أماكن دراستها لمختلف المراحل التعليمية فهو مدرسة الشروق للكفيفين لغاية الصف الخامس، ثم انتقلت إلى الدراسة في المدارس الحكومية في مدينة الخليل. وعدد أفراد أسرتها هو تسعة أفراد، والحالة الاجتماعية

عزباء. سناء لديها كف بصر منذ الولادة أيضا، وقد كان سبب كف بصرها هو خطأ طبي نتيجة لزيادة الاكسجين لها وهي في الخداج، حيث تروي سناء لنا قصة ذلك بقولها:

"هادا خطأ طبي، بعد الولادة، إنُه بالحضانة، ولدت سابع شهر وهمي طبعاً بتعرفي لازم نُقعد بالحضانة والخداج وهيك، وأنا بالخداج زادولي الأكسجين (زيادة الاكسجين) بدل ما يكون معتدل زادوا، فصار انفصال في شبكيات العيون، وما حكوش (لم يقولوا) يعني، بعد تلات شهور، إمي لاحزت (لاحظت) إنُه أنا بَشوفش (لا أرى)، وأخدتني على الدكتور، وعرفوا إنُه هادا خطأ طبي وهيك، هلاء عيني اليمين إنُه لقيوا (وجدوا) إنه فشي أمل إنه يتم انقاذها، عملوا فيها عمليات بس ما قدروش ينقزوها (ينقذوها)، العين الشمال توقعوا إني أشوف فيها خمسين بالمية، بس يعني لما إمي راحت عملوا أول عملية، وتاني عملية، بدهم يطلعوا على الأردن عشان تسبيت (تثبيت) الشبكية إلا هُمي بدها، تجدد جوازها، إلا صار في نفس اليوم الي بدها تطلع فيه، مضاعفات واضطروا إنُه يستأصلوا العين كلها في العملية، وعادي عِشت بعدين ودرست، وهي أنا عايشة."

وبعد هذه الرواية لقصة كف بصرها، توجه سناء رسالتها إلى المجتمع بأنها مستمرة في الحياة رغم ذلك، وقد تعلمت وتحدت الصعب، وما زالت مستمرة وتطمح إلى تحقيق المزيد من الإنجازات والنجاحات في حياتها، وتوجه أيضاً قولها للمجتمع بأن "وهي أنا عايشة" مثلكم.

3-عبير: طالبة في جامعة (س) ، تخصص تربية لغة عربية، السنة الدراسية الثانية، عمرها (20) سنة، من سكان مدينة الخليل، وعدد أفراد أسرتها ثلاثةَ عشر فرداً. الحالة الاجتماعية عزباء.

وقد اختارت جامعة (س) للدراسة فيها بسبب تأثرها بكلام طالبة قريبة لها تدرس في الجامعة، من حيث تقديم الجامعة خدمات للكفيف مثل كتب بريل، بالإضافة إلى وجود طالبات في الجامعة تخرجوا معها من الثانوية العامة مما شجعها على التسجيل فيها، وأيضاً بسبب رغبتها في الحياة المستقلة بوجودها في تلك المدينة بعيداً عن الأهل، وأن تصبح معتادة على أن تعتمد على نفسها أكثر في الحياة، بالرغم من رغبتها في دراسة تخصص الشريعة الإسلامية أو علم النفس في

جامعة أخرى، ولكنها لم تستطع التسجيل فيها بسبب معرفتها من خلال ما سمعته من الآخرين بعدم وجود كتب بريل في الجامعة الأخرى، ونتيجة لذلك فقد أصبح لديها خوف من عدم توفر كتب بريل.

وأما اختيار تخصص تربية لغة عربية فقد كان بسبب عدم وجود تخصص علم نفس ولقلة التخصصات الموجودة في الجامعة، ولكونه أفضل تخصص وجدته في الجامعة من بين التخصصات الموجودة في الجامعة، وفي بداية الأمر اختارت تخصص تربية إنجليزي بسبب الضغط عليها من أجل هذا التخصص، بسبب نظرة المجتمع بوجود فرصة عمل لتخصص اللغة الإنجليزية بعد التخرج، وبعد سنة أولى من دخولها تربية إنجليزي قررت أن تقوم بتحويل التخصص إلى تربية تعليم أساسي لأن لديها حب للأطفال، لكن كان هناك في تعجيز من قبل الآخرين بقولهم لها بأن هذا التخصص يحتوي على رسومات ورياضيات، ثم قررت أن تدخل تاريخ وجغرافيا عن حب ورغبة لهذا التخصص، لكن وجدت أيضاً تعجيز من قبل المجتمع (أفراد في الجامعة كبعض أساتذة التخصص)، بأن تخصص التاريخ مرتبط بتخصص الجغرافيا، والجغرافيا فيها خرائط، وبعد ذلك قامت بالتحويل إلى تخصص تربية عربي.

وتروي لنا عبير قصة تعجيز المجتمع لها في اختيار التخصص، فتقول:

"أول اشي اخترت إنجليزي، فلقيت التخصصات كتير ضيقة، هادا سبب إني اخترتُه، أول اشي اخترت تربية إنجليزي على أساس طبعاً لما جيت هون أنا مش حب، غرام بالإنجليزي، بس في ضغط برضوا كان علية، قالولي (قالوا لها) في الو وظيفة وهيك، وأنا بحب للعربي، المهم بالإنجليزي بعد سنة أولى، ما خسرتش (لم أخسر) اشي، هو كل متطلبات طبعاً، المهم قررت إني أدرس يعني أحول، كنت بالأول بدي أحول تربية أساس، لأني بحب الأطفال، بس طبعاً عجزوني، قالولي (قالوا لي) فيو رسومات، وفيو رياضيات، مع إنُه هادا الاشي غلط لإن الرسومات هادي عادي لو بدها تكون بالمواد، بإمكاني أعمل اللوحة، مسلاً أخلي حدا يساعدني، أو مش اشي مستحيل، رغم أن مش حُجة الرسومات والرياضيات، الكفيف بعتبر بقدر عليه، يعني قصة اللوحات شو يعني بنعملوا، هو لإنُه بتاخدي مواد من كل تخصص في هادا المجال، باخُد تاريخ، إنجليزي،

عربي، قلال (قليل) المواد الي راح أواجه فيهم مشكلة، بعديها قُلت أروح تاريخ، وجغرافيا برضوا بحب التاريخ يعني، قالولي الجغرافيا عشانُ فش تاريخ لحال، في تاريخ وجغرافيا، وجغرافيا فيها خرائط، بس في أستاز تاريخ صار يقول لي إنُه في خرائط بريل يعني مرسومين على شكل بريل، حبيت الموضوع أنا وتشجعت واشي، وفي أساتزة حكوا مستحيل، بس زي ما تقولي ضلوا يخوفوني، وما دخلناش (لا دخل لنا) إزا بتقدريش (لا تقدري) وبعرفش شو، فآخر اشي رحت تربية عربي، وهم بدهم الكفيفين كلهم يحولوا عربي، لأنه في كتب متوفرة وهيك، بدهمش يتغلبوا، حتى دخلت تربية ما أعجبهمش (لم يعجبهم)، تخيلي بدهم إياني أدب عربي عشان أغلبية الكفيفين بدرسوا أدب عربي، وأنا بالنسبة الي بديش أدب عربي، فالتربية عشان بدو يطبعوا كتب تربية، لأن أنا اول واحدة بتدخل تربية في هاي الجامعة، فصاروا يطبعوا كتب تربية حالياً، وصاروا يعجزوا فيي، قال عشان بروح أدرب، وبعرفش شو، وأنا حالياً بروح أدرب في الميدان، في الشروق حالياً، بس التدريبات الجاية راح أخليها بمدارس عادية للي بشوفوا وهيك، أنا بصراحة تنكدت إنُه خلولي (جعلوا) إياه بالشروق، حتى عجزوني أروح بمدارس عادية يا اشراق."

نلاحظ هنا نظرة العجز التي يحملها المجتمع اتجاه الكفيف والتي تتمثل في اختيار الكفيف لتخصصه، ووضع العقبات والتحديات أمامه، ولكن عبير ترسل رسالة للمجتمع بأنها تستطيع أن تدخل التخصصات التي ترغب بها، فلا يوجد هناك شيء مستحيل. وقد كان هناك أيضاً تعجيز من قبل المجتمع يتمثل في التحاقها في التدريبات الميدانية، حيث كانت هذه التدريبات في مدرسة داخلية خاصة بالكفيفين، ولم تكن في مدارس المبصرين.

ولدى عبير كف بصر منذ الولادة، حيث تقول حول ذلك: *"هادا إنه ولدت من بطن إمي، لقيت الظلام حوالي، وصرت أغني يا أمي ما شكل السماء، وبشوفش (لا أرى) اشي وهادا من الوراثي، قصدي بعرفشي (لا أعرف) شو السبب، بس المهم إني عمية."* وهنا عبير لديها تقبل للإعاقة البصرية.

وأما أماكن دراستها لمختلف المراحل التعليمية فهو مدرسة الشروق الخاصة بالكفيفين، من الروضة ولغاية الصف الخامس، ثم انتقلت إلى المدارس الحكومية في مدينة الخليل.

4-وئام: طالبة في جامعة (س)، تخصص أدب عربي، فرعي صحافة، السنة الدراسية الثالثة، سكان مدينة الخليل، عمرها (21) سنة، وعدد أفراد أسرتها، تسعة أفراد. والحالة الاجتماعية عزباء.

وأما أماكن دراستها لمختلف المراحل التعليمية، فقد كانت في مدرسة الشروق للكفيفين لغاية الصف الرابع، بعدها انتقلت إلى مدرسة حكومية ابتدائية للبنات لمدة سنتين في مدينة الخليل، ثم انتقلت إلى مدرسة حكومية ثانوية في مدينة الخليل من الصف السابع ولغاية الصف الثاني عشر.

وقد اختارت الجامعة (س) للدراسة فيها لأنها مؤهلة لذوي الاحتياجات الخاصة بحسب رأيها. وأما اختيارها لتخصص الأدب العربي فقد كان بسبب حبها للأدب والشعر، وأكثر تخصص مناسب لها في تلك الجامعة، بالإضافة إلى رغبتها في تخصص الصحافة لما له من دور في التأثير على الرأي العام، لهذا فهي من الأشخاص الذين يرغبون في التأثير في المجتمع من خلال مجال الكتابة الصحفية. ولديها كف بصر منذ الولادة بسبب قرابة الوالدين.

5-قاسم: طالب في جامعة (س)، تخصص فقه وتشريع، السنة الدراسية الأولى، وعمره (19) سنة، من سكان مدينة الخليل، وقد اختار جامعة (س) للدراسة فيها بسبب رؤيته لها على أنها من أفضل الجامعات، والطلاب فيها لديهم خُلق بحسب قوله. وأما اختياره لتخصص فقه وتشريع فقد كان عن رغبة وحب لهذا التخصص.

أما أماكن دراسته لمختلف المراحل التعليمية فقد كانت في مدرسة الشروق للكفيفين من مرحلة الروضة لغاية الصف الخامس، بعدها انتقل إلى مدرسة حكومية في الخليل من الصف السادس لغاية الصف العاشر، ثم انتقل إلى مدرسة حكومية أخرى في مدينة الخليل من الصف الحادي عشر لغاية الصف الثاني عشر. وعدد أفراد أسرته سبعة، والحالة الاجتماعية أعزب.

ولدى قاسم كف بصر منذ الولادة بسبب خطأ طبي وهو زيادة الأكسجين له، حيث يقول حول ذلك:

" كان في زيادة أكسجين حسب ما إمي حكتلي (قالت لي)، الدكاترة يعني زي ما حكوا

بدو يعدلوا الأكسجين، فحاطوني في الحضانة شهر ونص، ولما روحتني أمي على الدار، شافت إنه بتطلع في عيني فش يعني، مش مبين إني بشوف، راحت على الدكتور ثاني يوم، حكالها إنه بشوفش هاد، يعني كنت أنا أشوف في عيني اليمين، أشوف فيها خفيف لعمر خمس سنين، وبعدين راحت كلها."

6-براء: طالب في جامعة (س)، تخصص فقه وتشريع، السنة الدراسية الأولى، من سكان بلدة دورا، عمره (18) سنة، عدد أفراد اسرته هو عشرة أفراد، وحالته الاجتماعية أعزب.

وأما سبب اختياره لتخصص الفقه والتشريع فهو للاستفادة منه في "الدنيا والآخرة" بحسب قوله، "وشيء حسن وجيد لأنه ديني"، بالإضافة إلى فرصة حصوله على الوظيفة من خلال هذا التخصص كمدرس أو إمام مسجد، وأخذ الأجر والثواب حسب تعبيره على دراسته لهذا التخصص.

وأما سبب اختياره جامعة (س) للدراسة فيها فهو كما يقول: *"طموحي أنا من زمان أدرس في الجامعة هون ...، يعني جامعة عريقة، وجامعة قديمة من زمان إلها، وهي صرح كبير من زمان."*

وأما أماكن دراسته لمختلف المراحل التعليمية فهو سنتان روضة، سنة في روضة في بلدة دورا، وسنة داخل مدرسة خاصة للكفيفين في مدينة الخليل، والصف الأول الابتدائي في مدرسة حكومية في بلدة دورا، وبعدها انتقل إلى مدرسة العلائية في مدينة بيت لحم، وقام بدراسة الصف الثاني هناك، ثم انتقل إلى مدرسة خاصة بالكفيفين في مدينة الخليل، وهي جمعية الكفيف الخيرية، وقد درس فيها من الصف الثالث الإبتدائي لغاية الصف السابع، ثم انتقل إلى مدرسة حكومية في بلدة دورا، ودرس فيها من الصف الثامن ولغاية الصف الثاني عشر.

ولدى براء كف بصر منذ الولادة بسبب العامل الوراثي، حيث أن الأم والأب تربطهم صلة قرابة، بالإضافة إلى وجود إعاقة سمعية لديه في الأذن اليسرى بشكل كلي، والأذن الأخرى بشكل جزئي. ولدى أسرته فتى وفتاة أيضاً لديهما إعاقة بصرية، أحدهما جزئي والآخر كلي وهما أيضا من حملة بكالوريوس الفقه والتشريع، وقد أنهت الفتاة ماجستير في الفقه والتشريع.

7-يحيى: طالب في جامعة (س)، تخصص فقه وتشريع، السنة الدراسية الثانية، وعمره (24) سنة، من سكان مدينة الخليل، والحالة الاجتماعية متزوج، وعدد أفراد أسرته هو ثمانية أفراد، ولدى أسرته فتاة كفيفة.

وأما سبب اختياره جامعة (س) فلأنها جامعة "نظامية"، ومحاضراتها يومية يريد من خلالها فهم الكتاب وليس حفظه، لكي يستطيع بذلك دراسة المادة من خلال شرح الدكتور في المحاضرة، ولكونها جامعة قوية والأساتذة فيها متمكنين بحسب رأيه.

وأما اختياره تخصص الفقه والتشريع فقد كان من أجل التيسير على الناس في مسائل الشريعة، وللاستفادة من التخصص على المستوى الشخصي، وإفادة الناس أيضاً، ورغبته في أن يكون على علم بالمسائل الشرعية لكي يقدم الفائدة للآخرين، بالإضافة إلى معرفته حكم المسائل الشرعية وقدرته على توضيح هذه المسائل للناس، ليس من ناحية فقط حلال وحرام، بل أن يوضح للناس سبب كونها حلال وحرام.

أما أماكن دراسته المختلفة للمراحل التعليمية فهو مدرسة القبس للإعاقة البصرية في مدينة رام الله، من مرحلة الروضة ولغاية الصف السابع، بعدها انتقل إلى مدرسة حكومية في مدينة الخليل، ودرس فيها مدة ثلاث سنوات، ثم انتقل إلى مدرسة ثانوية في مدينة الخليل. بعد حصوله على شهادة الثانوية العامة درس في جامعة القدس المفتوحة، ولكن لم يستكمل دراسته فيها لأنها غير نظامية، لذلك انتقل إلى جامعة (س) من أجل الدراسة فيها، ترك الدراسة في جامعة (س) وانتقل إلى السعودية لدراسة العلم الشرعي هناك ولكن لم يحالفه الحظ، وعاد مرةً أخرى إلى جامعة (س) والتسجيل فيها من جديد.

ولدى يحيى كف بصر منذ الولادة، وعبر عن ذلك بقوله: *"والله، الحمد لله، هادِ أنعم علية ربنا، من وأنا صغير، من يوم ما نولدت (ولدت)."* نلاحظ هنا تقبله للإعاقة البصرية، وإيمانه بالله وبأن كف بصره نعمة من الله حيث أنه أصبح هذا شيئاً عادياً ويراه نعمة من عند الله، وهذا بالتأكيد سينعكس إيجابياً على تشكل هويته خلال مسيرته في الحياة، في المقابل هناك مجتمع يرى بأنه فقد شيئاً مهماً جداً سبب له العجز وعدم القدرة على العيش بدونه. وقد كان الجانب الإيماني حاضراً لدى الكفيفين، واللجوء إلى الله في مجتمع يهمش الكفيف، وهذا ما تكلم عنه المبحوثين في أحد محاور الدراسة. ونلاحظ أيضاً أثر هذا الجانب من خلال تخصصات الطلبة الكفيفين في جامعة (س) حيث أنهم جميعهم يدرسون في الجامعة تخصص الفقه والتشريع.

8-نبيل: طالب في جامعة (س)، تخصص إعلام وصحافة، السنة الدراسية الرابعة، من سكان مدينة رام الله، عمره (28) سنة، وعدد أفراد أسرته هو أربعة أفراد، وحالته الاجتماعية أعزب.

أما سبب اختياره للجامعة هذه فهو حبه للجامعة (س) بالتحديد، وعبر عن ذلك بقوله: "أنا بحب (س) من زمان، وأنا صغير مش جديد، كان نفسي أكون طالب في (س)، وكنت."

وأما سبب اختياره لتخصصه فهو حبه للإعلام والصحافة.

ولدى نبيل كف بصر منذ الولادة، بسبب صلة القرابة بين الأب والأم، ولدى أخيه أيضاً كف بصر كلي، وحاصل على شهادة الماجستير في القانون.

9-إيهاب: طالب في جامعة (س) ، تخصص لغة عربية، السنة الدراسية الثالثة، وعمره (20) سنة، من سكان مدينة البيرة، وحالته الاجتماعية أعزب.

أما سبب اختياره جامعة (س) للدراسة فيها، لكونها جامعة متميزة ومعترف بها دولياً، وأيضاً بسبب قربها لمكان سكنه.

وقد كان اختياره لتخصصه، لرغبته في هذا التخصص، وعبر عن ذلك بقوله:

"اخترتُ عن رغبة، إني أنا حاب هذا التخصص، وحاب أَخدم هاي اللغة، يعني شرف إلي أصلاً إني أخدِم هاي اللغة العربية، وأعطيها كل شي عندي، وهذا الاشي كان إلي شرف إني أكمل في تخصص اللغة العربية، وإن شاء الله، بكون لي أثر على هاي اللغة في يوم من الأيام."

وأما أماكن دراسته المختلفة للمراحل التعليمية فهو مدرسة هيلين كيلر للكفيفين في مدينة القدس، درس فيها من الصف الثاني لغاية الصف السادس، أما الصف الأول فقد كان في مدرسة في مدينة البيرة، بعدها انتقل إلى مدرسة خاصة في مدينة البيرة ودرس فيها الصف السابع والثامن، ويعبر عن خروجه من مدرسة هيلين كيلر وانتقاله إلى مدرسة دمج بقوله:

"مشيت لصف سادس، بعدها كان خلص، لأنهم بدهم يدمجوا الطلاب في المجتمع كنظام تعليمي، ضلك موجود في محل مغلق، أكيد راح يأثر عليك سلباً، يعني مهما كان ف لازم إنتَ تحاول تندمج في المجتمع، وتكون تتعايش مع الأشخاص العاديين، الأشخاص

الثانيين، فَبعدها درست في مدارس عادية."

ثم انتقل إلى مدرسة حكومية في مدينة البيرة، ودرس فيها الصف التاسع والعاشر، بعدها انتقل إلى مدرسة حكومية ثانوية في مدينة رام الله، ودرس فيها الصف الحادي عشر، والثاني عشر الأدبي.

ولدى إيهاب كف بصر منذ الولادة بسبب خطأ طبي، ويتحدث إيهاب عن هذا الخطأ بقوله: "يعني أنا ما عنا في الوراثة، يعني ما في حدا عنا ما بشوف، مش وراثة الشغلة، أنا نولدت يعني سبع أشهر، وحطوني في الحاضنة، فصار نقص في الأكسجين، فتلفت الشبكية بالكامل."

10-أمل: طالبة في جامعة (س)، تخصص أدب انجليزي، السنة الدراسية الأولى، من سكان بير نبالا، عمرها (18) سنة، الحالة الاجتماعية عزباء، وعدد أفراد اسرتها ستة أفراد.

وأما سبب اختيارها جامعة (س) للدراسة فيها فهو لشعورها بأن اسم جامعة (س) مرتبط بمستقبلها، من ناحية حصولها على فرص أفضل للعمل مستقبلاً، وبسبب وجود مكتب خاص بذوي الإعاقة يقدم لهم ما يحتاجونه من خدمات وأدوات مساعدة.

وقد اختارت تخصص أدب إنجليزي بسبب رغبتها وحبها لدراسة هذا التخصص منذ صغرها، ولشعورها بالمتعة في دراسة اللغة الإنجليزية، بالإضافة إلى أن هذا التخصص يفتح الباب أمام فرص العمل.

وأما أماكن دراستها المختلفة للمراحل التعليمية فهو مدرسة هيلين كيلر للكفيفين في مدينة القدس، من مرحلة الروضة لغاية الصف الثامن، ثم انتقلت إلى مدرسة خاصة من الصف التاسع لغاية الصف الثاني عشر.

ولديها كف بصر منذ الولادة بسبب خطأ طبي، وهو إجراء عملية لها في وقت غير مناسب من ناحية عمر أمل، وهذه العملية هي إزالة مياه بيضاء موجودة في العين وزرع عدسة لها.

11-سمر: طالبة في جامعة (س)، تخصص أدب إنجليزي، السنة الدراسية الأولى، عمرها (18) سنة، من سكان مدينة رام الله، الحالة الاجتماعية عزباء، وعدد أفراد أسرتها هو خمسة أفراد، ثلاثة منهم لديهم إعاقة بصرية (كف بصري كلي).

ولدى سمر كف بصر منذ الولادة بسبب العامل الوراثي ووجود صلة قرابة بين الأب والأم. فمنذ الولادة كان لديها ضمور في العين، فهي تكبر وعيونها كما هي، ليس هناك نمو فيها.

وقد كان سبب اختيارها جامعة (س) للدراسة فيه هو قربها من مكان سكنها، وجامعة (س) أفضل مكان يقدم للطالب الكفيف ما يحتاجه من خدمات وأدوات مساعدة خاصة كتب بريل بحسب قولها، إضافة إلى أن أغلبية صديقاتها في المدرسة يدرسن في جامعة (س)، ورغبة الأب الذي درس في جامعة (س)، أن تدرس سمر في نفس جامعة.

وأما سبب اختيارها للتخصص فهو حبها للغة الإنجليزية، وكما نصحها الآخرين بأنه أفضل تخصص يفتح أمامها الباب أمام فرص العمل.

وأما أماكن دراستها المختلفة للمراحل التعليمية فهو مدرسة القبس للكفيفين من الصف الأول لغاية الصف العاشر، ثم انتقلت إلى مدرسة ثانوية حكومية في مدينة رام الله وقدمت الصف الحادي عشر، والصف الثاني عشر.

إجراءات وأدوات الدراسة

لقد قمتُ باتباع منهجية البحث النوعي كما ذكرتُ سابقاً، واستخدام المقابلة والملاحظة المباشرة كأدوات لجمع البيانات، فقد كانت المقابلات فردية معمقة للطلبة الكفيفين الذين لديهم كف بصر كلي، وقد تم اختيارهم بطريقة قصدية. أما إجراءات الوصول إلى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية المشاركين في الدراسة فقد كانت من خلال الجهات المسؤولة عنهم في الجامعات، وبتوجيه كتاب رسمي لهذه الجهات في كل جامعة. ففي جامعة بيرزيت فقد توجهت إلى مكتب عمادة شؤون الطلبة، ومن خلاله تم توجيهي إلى الأخصائية الاجتماعية في مكتب عمادة شؤون الطلبة، وقد زودتها بكتاب رسمي عن الدراسة. حيث قامت الاخصائية الاجتماعية بعد تواصلها مع مكتب التسجيل في الجامعة بتزويدي بأسماء وعدد الطلبة ذوي الإعاقة البصرية الذين لديهم كف بصر كلي، وبأرقام هواتفهم. وقد قمتُ بالاتصال بهم هاتفياً من أجل الحصول على الموافقة من قبلهم بالمشاركة في الدراسة ومن ثم تحديد مواعيد للمقابلات بعد التعريف على نفسي، والتعريف بالدراسة وموضوعها، وقد كان موعد المقابلات مقيداً بأوقات برنامجهم الدراسي وأوقات الفراغ المتوفرة لديهم ضمن هذا البرنامج. فمثلاً كان هناك طالبتين برنامجهن الدراسي محصور فقط بثلاثة أيام في الأسبوع وبشكل مكثف، ولم يكن هناك لديهن فراغ سوى ساعة واحدة ضمن برنامجهن الدراسي. أما مكان إجراء المقابلات في جامعة بيرزيت فقد كان في غرفة الأشخاص ذوي الإعاقة في المكتبة الرئيسية للجامعة، ومقابلة واحدة كانت في الغرفة الخاصة بذوي الإعاقة في كلية الآداب والتي لم تستكمل واعتذر الطالب عن استكمال أسئلة المقابلة وقرر أن ينسحب

من الدراسة. وهذا الانسحاب من الدراسة يعتبر حق من حقوق الطالب المبحوث، فله الحق أن ينسحب متى يشاء وبأي وقت، حتى ولو كان هناك موافقة مسبقة على المشاركة في الدراسة. وهذا الانسحاب من الدراسة يعتبر من المبادئ الأساسية التي يقوم عليها البحث النوعي.

أما جامعة بيت لحم فقد توجهت إلى مكتب عميد البحث العلمي في الجامعة، وزودته بالكتاب الرسمي حول الدراسة، ومن جهته فقد طلب تزويده بأسئلة مقابلات الدراسة من أجل تحويلها إلى أحد الأساتذة المهتمين بمجال البحث العلمي لتحكيمها، وقد قمتُ بأخذ الملاحظات من قبلهم على أسئلة الدراسة بعين الاعتبار، ومن ثم تم تزويدي من قبل مكتب عميد البحث العلمي بكتاب رسمي للموظفة المسؤولة عن غرفة الموارد للطلبة ذوي الإعاقة من أجل السماح لي بإجراء المقابلات، بالإضافة إلى أوراق رسمية من أجل الحصول على موافقة الطلبة المبحوثين من خلالها، وعن طريق الموظفة تم تزويدي بقائمة عن عدد الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية جميعهم ونسبة العجز لديهم، ومن ثم تحديد الأشخاص الذين لديهم كف بصر كلي، واحتوت القائمة أيضاً على أسماء الطلبة الكفيفين، وأرقام هواتفهم، والسنة الدراسية، والتخصص الجامعي، والجنس، وقد زودتني أيضا الموظفة بمادة مكتوبة عن سياسة الجامعة اتجاه ذوي الإعاقة بشكل عام بالإضافة إلى ذوي الإعاقة البصرية، والخدمات التي تقدمها لهم الجامعة، بناءً على طلبي. في البداية كان التواصل مع الطلبة المشاركين في الدراسة عن طريق الموظفة، وكان التنسيق لموعد المقابلة الأولى من خلال الموظفة بعد الحصول على موافقة الطالب المبحوث وتعريفه بالدراسة، من ثم قمتُ بترتيب المواعيد الأخرى للمقابلات من خلال رؤية الطلبة المشاركين في الدراسة داخل غرفة الموارد لطلبة ذوي الإعاقة، بعد الحصول على موافقتهم بالمشاركة في الدراسة. وبما يتناسب مع أوقات فراغهم حسب برنامجهم الدراسي.

أما مكان اجراء المقابلات، فقد كانت معظم المقابلات في غرفة الموارد للطلبة ذوي الإعاقة، وجزء من إحدى المقابلات كانت في غرفة دراسية فارغة. وجزء من مقابلة أخرى كانت في غرفة تسمى بالواحة.

أما جامعة الخليل، فقد قمتُ في البداية بالإتصال هاتفياً بالجامعة من أجل الوصول إلى الجهة المسؤولة عن ذوي الإعاقة، وحيث تم توجيهي إلى الموظف المسؤول عن قسم خدمة المجتمع التابع لعمادة شؤون الطلبة، الذي بدوره طلب مني توجيه كتاب رسمي حول الدراسة لرئيس جامعة الخليل. وقد قمتُ بتزويدهم بالكتاب الرسمي عن طريق الفاكس.

وبعد الموافقة من قبل رئيس جامعة الخليل على اجراء المقابلات، تواصلت مع الموظف المسؤول عن قسم خدمة المجتمع من أجل الوصول إلى الطلبة المشاركين في الدراسة، ومن خلال الموظف تم الترتيب لمواعيد المقابلات. أما بالنسبة لسياسة الجامعة وخدماتها اتجاه الطلبة ذوي الإعاقة فقد قمتُ بالحصول عليها من خلال الموظف المسؤول عن قسم وحدة التعليم الالكتروني، وقد كانت المادة المكتوبة عن وحدة ذوي الاحتياجات الخاصة والتي تضمن فئة ذوي الإعاقة البصرية.

أما مكان إجراء المقابلات في جامعة الخليل، فقد كانت جميعها في مختبر الأشخاص ذوي الاعاقة.

وقد كانت أسئلة المقابلات مفتوحة ومحددة مسبقاً، مع إمكانية ادخال بعض من الأسئلة الناتجة عن طبيعة الحوار القائم خلال المقابلة. وامتدت مدة اجراء المقابلات من تاريخ 11/24/ 2016لغاية 2017/4/4 للعام الدراسي 2017/2016. واستغرقت مدة إجراء المقابلات ثلاث ساعات، وبعض المقابلات استغرقت مدتها ثلاث ساعات ونصف الساعة، حيث أجريت بعض المقابلات على مدار ثلاثة أيام، وبعضها على مدار يومين، وبعضها الآخر على مدار يوم بمعدل جلستين خلال اليوم.

وخلال المقابلات قمتُ بالتأكيد على سرية البيانات وبأنها لأغراض البحث العلمي فقط وبأنه سيتم استبدال أسماء المشاركين في الدراسة بأسماء مستعارة، والحديث عن الدراسة والتعريف بها لكل مبحوث/ة قبل البدء بأسئلة الدراسة والحصول على إذن مسبق من المبحوثين بالموافقة على التسجيل الصوتي للمقابلة. وقد كانت جميع المقابلات مسجلة صوتياً. وقد فرغت المقابلات حرفياً، وبلهجة المبحوثين، وتم التفريغ على مرتين لكل مقابلة، فقد كانت المرة الثانية للتأكد من أن جميع ما قاله المبحوث/ة قد تم تفريغه ولم تسقط أية عبارات أو كلمات خلال التفريغ في المرة الأولى.

والآن سأتحدث عن استخدام أداة الملاحظة المباشرة خلال الدراسة:

فالملاحظة هي: " توجيه الحواس لمشاهدة ومراقبة سلوك معين أو ظاهرة معينة وتسجيل جوانب ذلك السلوك أو خصائصه"(عباس، 2007، ص.254).

والملاحظة المباشرة هي نوع من أنواع الملاحظة وتعرف على أنها هي "الملاحظة التي يقوم فيها الباحث بملاحظة سلوك معين من خلال اتصاله مباشرة بالأشخاص أو الأشياء التي يقوم بدراستها"(عباس، 2007، ص.254).

فقد كانت هذه الملاحظة عن طريق مرافقتي لطالبة كفيفة في جامعة بيت لحم لمدة يوم دراسي كامل بتاريخ 2016/10/4 يوم الثلاثاء، حيث رافقتها داخل المحاضرات وفي ساحات الجامعة وفي الأماكن التي تتواجد فيها الطالبة عادة داخل الجامعة، وتواجدت معها خلال وقت فراغها. وملاحظة طريقة تفاعل الطلاب وموظفي الجامعة مع الطالبة الكفيفة داخل المحاضرات وفي ساحات الجامعة، وملاحظة أسلوب الأستاذ داخل المحاضرة في التعامل مع وجود طالبة كفيفة في المحاضرة، وكيف تنجز الطالبة ما يطلب منها أثناء المحاضرة، وما هي وسائل اعتمادها على نفسها داخل المحاضرة وخارجها ضمن الفضاءات الجامعية، وكيف تقضي الطالبة وقت فراغها. وقد قمتُ بالتسجيل أثناء الملاحظة. وقد كانت هذه الملاحظة الدعامة الأساسية من أجل إعداد أسئلة المقابلات لاحقاً بالإضافة إلى العودة لدراسات تتحدث عن الهوية، وتحكيم أسئلة المقابلات من قبل المشرفة.

الفصل الرابع

أساليب تحليل البيانات

الفصل الرابع: أساليب تحليل البيانات

اتبعت الدراسة طريقة تحليل المضمون لجميع مقابلات الدراسة، ومقابلة واحدة تم تحليلها بطريقة المنهج الروائي.

وقد اتبعتُ ست مراحل لتحليل المضمون وهي:

المرحلة الأولى: تآلف الباحث مع البيانات، حيث أنني قمتُ بقراءة كاملة، لجميع بيانات المقابلات كاملةً، ثم قراءة منفصلة لكل مقابلة، من أجل معرفة البيانات والتعمق بها والبحث عن المعاني والأفكار، وتدوين الملاحظات ووضع الأفكار للترميز.

المرحلة الثانية: وهي إنشاء رموز أولية، وقد قمتُ بوضع أرقام على هذه الرموز من أجل سهولة العودة إليها عند استخدام الاقتباسات، وقد استخدمتُ لذلك بطاقات لاصقة خاصة بالملاحظات.
المرحلة الثالث: البحث عن المحاور.

المرحلة الرابعة: إعادة النظر في المحاور.

المرحلة الخامسة: تعريف وتسمية المحاور.

المرحلة السادسة: إنتاج التقرير (Braun & Clarke, 2006).

أما بالنسبة للتحليل الروائي، فقد اهتمت الدراسة بالتحليل الهيكلي، وكما عرضت ريسمان (Riessman, 2008) مصطلح "هيكل" بأنه يستحضر المعاني والمواقف النظرية الخاصة في العلوم الاجتماعية. ومصطلح هيكل كما تناولته الدراسات يعني أشياء مختلفة لعلماء السرد. ويمكن أن يشير الهيكل إلى النوع أو إلى "قصة" شاملة. أما بالنسبة إلى الباحثين الآخرين، فإن "الهيكل" يشير إلى لحظات قصيرة في محادثة تأخذ شكلا شعرياً.

وذكرت ريسمان (Riessman, 2008) بأن التحليل الهيكلي يرتبط بالتنظير في علم الرواية الذي استجوب في البداية النصوص الأدبية. في اللغويات، كان هناك اهتمام في تحديد القواعد العلمية للغة المنطوقة، وفي اللغويات الاجتماعية، وممارسات إعادة انتاج الصنف العميقة، والهياكل السطحية الشاملة للكلام، والعلاقات بين رموز الكلام والهيكل الطبقي. وتحول الانتباه إلى قواعد القصة والنوع لأنه كما يقترح تودوروف (كما ورد في Riessman, 2008)، أنواع القصص تخلق "آفاق التوقع" للقراء و "نماذج الكتابة" للمؤلفين.

وتحليل السردية الهيكلية يسمح للموضوعات والأصوات أن تدرج في البحث النوعي التي قد تكون مفقودة خلاف ذلك. كما هو مبني، فمن المناسب لتفسير الروايات المنطوقة التي تتطور في المقابلات والمحادثات التي تحدث بشكل طبيعي. ويتطلب التحليل الهيكلي للسرد الشفوي مستوى من التدقيق، لنلاحظ كيف يستخدم الراوي الشكل واللغة لتحقيق تأثيرات معينة.

وهناك نهجين ضمن التحليل الهيكلي ستهتم الدراسة بعرضهما وهما نهج وليم لابوف التحليلي (William Labov)، ونهج جيمس جي (James Gee) التحليلي.

فنهج وليم لابوف (William Labov) كما عرضه موراي (2007) قد كان المدخل اللغوي المعياري لدراسة القصة، ولإلقاء الضوء على بنية القصة، فإن هذا المدخل يجزيء القصة إلى فقرات، ومن ثم تُصنف في ست عناصر مترابطة. وهذه العناصر كما ذكرتها ريسمان (Riessman, 2008) هي: الملخص (يقدم ملخصاً للقصة)، التوجه (الزمان، والمكان، والوضع، والشخصيات)، الأحداث الفعلية (تسلسل الحدث، أو الحبكة، وعادة مع أزمة، أو نقطة تحول)، التقييم (أين الراوي يتراجع من العمل للتعليق على المعنى وتواصل العواطف "الروح" من السرد، والقرار (نتيجة الحبكة)، والمقطع الختامي (إنهاء القصة وإعادة العمل إلى الحاضر). لا تحتوي كل القصص جميع هذه العناصر، والقصص تحدث في تسلسل متفاوت. وكما ذكر موراي (2007) بأن العنصر الرئيسي في القصة هو الأحداث الفعلية، والمكونات الأخرى تُقَدم فقط في الأوصاف الأكثر تعقيداً. وفي إجراء هذا الشكل من التحليل يقوم الباحث باختزال النص إلى ما يصطلح عليه ب "القصة المحورية" التي تستثني أي مادة تُعد دخيلة على مسار القصة. وربما يوجد عدد من مثل هذه القصص المحورية داخل نطاق أي مقابلة ممتدة. والمحك الرئيس لتضمين مادة في قصة محورية هو أنها فقرة ترتبط إلى حد ما بالقصة الأساسية، ثم تنظم الفقرات في العناصر الست التي تحدّدت. وهذا المدخل لا يُمكّن الباحث من إدراك الفعل المحوري لبيان القصة فقط، وإنما أيضاً من التوجه التفسيري الذي يتبناه المبحوث، والقضايا التي يختار أن يؤكدها أو يتجاهلها. وتوسيعات هذا المدخل هي تلك الأساليب التحليلية القَصَصية التي تُقتبس من النقد الأدبي. فالمدخل الذي يصور مشاهد وأحداثاً "يومية" يحاول تحديد نوع القصة.

أما نهج جيمس جي (James Gee) كما عرضه موراي (2007) فقد اقترح جي مدخلاً أدبياً آخر هو الاهتمام بالبنية الشعرية للأوصاف القَصَصية. والباحث هنا يحتاج إلى أن يكون مدركاً

للقصة الذي يمنح تأكيداً على خبرات معينة، ويُحدث ربطاً بالقصص الأكثر رسوخاً. فمثلاً هل القاص يستخدم عبارات متكررة على نحو موصول لتأكيد خبرات معينة، أو للربط بقصص مجتمعية أكثر اتساعاً.

وكما عرضت ريسمان (Riessman, 2008) هذا النهج بأن جيمس جي وسع هذا التقليد عندما طور نظرية السرد استنادا إلى مزيج من الأعمال السابقة التي قام بها كازدن وميشيلز مع قصص الأطفال، وإعادة تحليله الخاص للنصوص، ولأعمال اجتماعية لغوية اخرى. في كتابة لاحقة وضع جي نظريته باستخدام روايات للمرأة في العشرينات من عمرها، والتي تعاني من مرض الفصام. فسردها ينحرف بشكل ملحوظ عن الموضوع المحوري، عكس لابوف الذي يطرح شكل القصة النموذجية المتماسكة المترابطة. وقد وجد الباحثون في التمريض والعمل الاجتماعي وعلم الاجتماع وعلم النفس ودراسات الاتصال، وغيرها من التخصصات أساليب جي مفيدة لتحليل القصص الممتدة من الخبرة. تفسير المعنى يبدأ بفحص دقيق أو كيف السرد يتحدث في الوحدات التي نستخدمها جميعا في تخطيط الكلام، مثل وحدات الفكرة، خطوط، مقاطع شعرية، مقطوعات شعرية، وأجزاء. والمقاطع الشعرية هي سلسلة من الخطوط التي لديها بنية موازية والصوت كما لو أنها تذهب معا. فإنها تميل إلى أن يقال في نفس المعدل ومع تردد قليل بين الخطوط. ويجادل جي بأن الابيات الشعرية هي وحدات عالمية للكلام، فاللغة تتكون من وحدات شعرية ونحن نستخدم هذه الوحدات للتعبير عن أفكارنا، وما نقوم به من كلام يومي هو مكون من بناءات شعرية، وأن الشعر أصبح جزء من طقوس الكلام اليومي.

على عكس النهج التحليلي لوليم لابوف (الذي يهتم بدور الجملة المنطوقة في السرد)، وطريقة جي في التحليل تتطلب اهتماما وعناية كبيرة بما نسمعه من تسجيل صوتي، والانتباه إلى الكيفية والتسلسل الذي قيل في إطاره الكلام. مثلاً علماء اللغة ينتبهون إلى نبرة الكلام، وأن نبرة عالية مثلاً قد تشير إلى معنى خاص يريد المتكلم التأكيد أو التركيز عليه، عند استعمال نبرة معينة يريد بها المتكلم إيصال معنى معين، أو معلومة معينة إلى المستمع. وفي الوقت نفسه، عند سماع السرد المسجل من الضروري الانتباه إلى المظاهر الصوتية للكلام (مثل نغمة الصوت والسرعة وعلو وانخفاض الصوت والتأكيد والتشديد على كلمات معينة)، يمكننا الانتباه إلى المظاهر الصوتية للكلام معرفة ما هو مهم ومركزي بالنسبة للراوي، وخاصة عند الاستماع لمقطوعات سردية طويلة.

وتعتبر المقطوعات الشعرية stanzas من الوحدات الصوتية الهامة في نموذج جيمس جي للتحليل السردي. وعادة يتكون المقطع الواحد من أربعة سطور (مع ذلك قد يختلف طول المقطع ما بين الزيادة والنقصان) وغالباً يشمل المقطع الواحد على موضوع واحد، أو يتمركز حول شخصية معينة أو فعل معين، أو شعور معين. ونظرية جيمس جي تأسست على نظام اللغة الإنجليزية في أمريكا الشمالية المبني على النبرات الصوتية، وتأكيد النبرة على بعض المقاطع الصوتية، ويتوجب الحذر عند تطبيق طريقة جيمس جي على لغات أخرى غير اللغة الإنجليزية.

وتتبنى الدراسة هنا طريقة التحليل القصصي لجي (Gee) لكون المقابلات السردية هنا أقرب إلى نهج جي كبنية شعرية للسرد، فهي لا تحتوي على قصة كاملة لها بداية ونهاية كما يصفها لابوف، لذلك فالأنسب لتحليل المقابلة هو نهج جي (Gee).

الفصل الخامس:

عرض ومناقشة النتائج

الفصل الخامس: عرض ومناقشة النتائج

يحتوي هذا الفصل على جزئين وهما جزء يختص بنتائج الدراسة ومناقشتها باستخدام تحليل المضمون لجميع المقابلات، والجزء الآخر هو التحليل الروائي لجيمس جي (James Gee) لمقابلة عبير فقط، والذي قمتُ بالتحدث عنه سابقاً في فصل أساليب تحليل البيانات.

ولقد قامت هذه الدراسة على التساؤل الرئيسي الذي يتعلق بكيف يختبر الطلبة ذوو الإعاقة البصرية أنفسهم ضمن الفضاء الجامعي الذي يتواجدون به؟ وكيف تساهم الفضاءات الجامعية في تشكيل الهوية لديهم؟

وهذا التساؤل قد امتد منه كيفية مساهمة هذا الفضاء الجامعي في تشكيل الهوية لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في المجالات الأكاديمية، والاجتماعية، والشخصية، والمكانية. بالإضافة إلى أهمية النظر إلى كيفية رواية الطلبة ذوي الإعاقة البصرية لخبراتهم ضمن هذا الفضاء الجامعي، هذه الرواية التي تعبر عن هوية الطلبة ذوي الإعاقة البصرية.

وبناءً على هذه التساؤلات قمتُ بوضع الأسئلة المتعلقة بالدراسة، وإجراء مقابلات معمقة مع الطلبة ذوي الإعاقة البصرية الذين لديهم كف بصر كلي، في جامعة بيت لحم، وجامعة الخليل، وجامعة بيرزيت، ومن خلال ذلك تم التوصل إلى نتائج الدراسة، وقد اتبعت الدراسة منهج تحليل المضمون لكافة مقابلات الدراسة وعددها (11) مقابلة، للوصول إلى هذه النتائج.

بعد تحليل نصوص المقابلات توصلت الدراسة إلى محورين رئيسيين هما: محور هوية الإعاقة، والمحور الآخر هو البعد العلائقي. وقد تفرع من هذين المحورين محاور فرعية.

المحور الأول: هوية الإعاقة، وقد تفرع منه كلاً من المحاور التالية:

- ❖ الإصابة البصرية "الكف البصري" ليست جزءاً مركزياً من الذات.
- ❖ الإنجاز بالنسبة للكفيف هو تحدي الصعوبات.
- ❖ ماذا يعني أن تكون كفيفاً أو أن تكوني كفيفة: الاختلافات الجندرية.
- ❖ الجانب الروحي وتقبل الإعاقة.

المحور الثاني: البعد العلائقي، فقد تفرع منه المحاور التالية:

- ❖ عدم الثقة بالمجتمع المبصر، وقد تفرع من هذا المحور الفرعي، محاور فرعية أخرى وهي:

- دعم الكفيف للآخر
- حس الانتماء الداخلي.

❖ فضاءات جامعية متعددة الأبعاد ودورها في تشكيل الهوية.

❖ الكفيف هو "الآخر" بالنسبة للمجتمع المبصر.

❖ الابتعاد عن هوية الإعاقة.

❖ اثبات الكفيف لوجوده في المجتمع.

❖ الصور النمطية: ما بين الاستغراب والتعجيز ومحاولة الكفيف لكسر كل ذلك.

❖ البحث عن البروز والتميز، وقد تفرع من هذا المحور الفرعي، محاور فرعية أخرى هي:

- الحماية من المجتمع
- هدف التغيير.

❖ مناصرة الذات في العلاقة مع الآخر والمجتمع، وقد تفرع من هذا المحور الفرعي، محاور فرعية أخرى وهي:

- المطالبة بالحق
- المساعدة الخاطئة ورفضها من قبل الكفيف
- أهمية الاستقلالية، ورفض تدخل المجتمع بها
- الدعم الذاتي، والمطالبة بالحق في التسهيلات المكانية.
- معرفة الكفيف بما يساعده من أدوات وقدرات على الدراسة.

هذه المحاور الرئيسية والفرعية بينهما علاقة قوية وتفاعلية، وعلاقة جدلية حيث لا يمكن الفصل بينهما، فمحور هوية الإعاقة بتفرعاته، ومحور البعد العلائقي للهوية، بتفرعاته يرتبطان مع بعضهما البعض، فالمحاور الناتجة عن المحور الثاني تعبر عن هوية الإعاقة لدى الكفيف، والمحاور الناتجة عن المحور الأول تعبر أيضاً عن علاقة وتفاعل الكفيف مع المجتمع والآخر. بالإضافة إلى أنه ومن خلال فتح حوارات مع الطلبة الكفيفين فيما يتعلق باختبارهم لهويتهم في الفضاءات الجامعية، تم التوسع إلى ما هو أبعد من الفضاء الجامعي، للحديث عن أمور متعلقة بخبراتهم ذات المعنى مع المجتمع الأكبر، ومع الأسرة، وتطلعاتهم المستقبلية، فالحديث عن الفضاء الجامعي فتح أبواب أخرى جديدة وذات معنى لحياة ولهوية الكفيف.

وكما هو مبين في الشكل رقم (1) في الخارطة البصرية للمحاور، في صفحة رقم 232

أظهرت النتائج وجود العديد من التقاطعات والتشابه في خبرات الطلبة الكفيفين ضمن السياقات الجامعية، وهذا لا يعني تماثل التجارب والخبرات بين هؤلاء الطلبة لمجرد أنهم مكفوفين. يختلف كل فضاء جامعي عن غيره اجتماعياً وثقافياً وأكاديمياً وسياسياً حيث مما ينعكس على نوعية وطبيعة التفاعلات الاجتماعية لدى الكفيف في كل جامعة، إضافة إلى الاختلافات في توفير الخدمات والأدوات المساعدة في كل جامعة، ومعاملة الطلاب والموظفين والأساتذة، والاختلاف في الطريقة التي تقدم بها كل جامعة المساندة للطلبة. إضافة إلى موقع الجامعة الجغرافي والمساحة المكانية الفيزيائية الخاصة بكل فضاء، كل ذلك ساهم في خلق خبرات متعددة. إضافة إلى الاختلافات الفردية في الخلفية الاجتماعية والطبقية وفي الشخصية ما بين الطلاب في كل جامعة.

والآن سأقوم بعرض هذه المحاور ومناقشة كل منها.

المحور الأول: هوية الإعاقة

اهتم علماء النفس بتطوير الهوية الشخصية باعتبارها متجذرة في عضوية المجموعة وحالة الأقليات. وبالتالي فقد درسوا الهوية في سياق العرق والجنس والتوجه الجنسي. وتصنف الإعاقة كسياق آخر للهوية، يميز بوضوح الأفراد كجزء من مجموعة وكأعضاء في أقلية يتعرضون أحيانًا للتحيز أو التمييز. وتعتبر هوية الإعاقة عبارة عن بناء نفسي اجتماعي مهم وتكيفي في حياة الكثير من الناس ذوي الإعاقة، ومع ذلك هناك ندرة حول موضوع هوية الإعاقة في البحوث العلمية.

وتنطوي هوية الإعاقة على إحساس إيجابي بالذات، أو شعور بالتواصل مع مجتمع الإعاقة أو التضامن معه. ويعتقد أن الهوية المتماسكة للإعاقة تساعد الأفراد على التكيف مع الإعاقة، بما في ذلك التغلب على الضغوط الاجتماعية ذات الصلة والمشاكل اليومية، حيث أن هناك اتفاق عام على أن الأشخاص ذوي الإعاقة غالبا ما يشعرون بالتقارب، أو حتى التضامن، مع الآخرين الذين يعانون أيضا من الإعاقة. ويتمثل أحد الموضوعات المتكررة في تشكيل هوية الإعاقة في أهمية مساهمة المجتمع في تشكيلها، حيث يشارك الأشخاص ذوو الإعاقة بنشاط مع أقرانهم بسبب وجود التجربة المشتركة، إضافة إلى أن بعض الصفات الاجتماعية والسياسية للحياة اليومية تساهم بشكل واضح في تطوير هوية الإعاقة (Dunn & Burcaw,2013).

وفي دراسة لهان ووبيلت Hahn and Belt وجدا (كما ورد في Dunn & Burcaw,2013) بأن هوية الإعاقة تنطوي على مشاعر إيجابية اتجاه الرغبة في الانتساب إلى مجتمع واسع من الاشخاص ذوي الإعاقة. وبأن المزيج من التعلق الجمعي communal attachment الذي يقصد به تعلق الكفيف بالهوية الجمعية الخاصة بالإعاقة، أي يصبح لديه انتماء إلى مجموعة الأفراد ذوي الإعاقة ويشكل هذا الانتماء جزءاً إيجابياً من هويته، وتأكيد العجز يوحي بأن هوية الإعاقة يمكن أن تتطور باعتبارها وسيلة للتعامل مع التمييز الاجتماعي، والوضع الغريب، والاعتراف بأنها مختلفة في الحياة اليومية، هذه الصفات الإيجابية من المرجح أن تساعد الأشخاص ذوي الإعاقة على التعامل بشكل بناء مع الحواجز المادية أيضا (أي عدم وجود سلالم أو مصاعد، والمداخل الضيقة) حتى يمكن النظر إلى المشاكل المتعلقة بالحياة اليومية بالإعاقة على أنها اجتماعية وبيئية بدلاً من النظر اليها على أنها مرتبطة بالإعاقات الجسدية أو القيود الوظيفية.

وفي بحث آخر حول هوية الإعاقة، فقد طور بوتنام Putnam إطاراً لفهم هوية العجز السياسية (كما ورد في Dunn & Burcaw,2013) والذي خرج من خلاله بثلاثة عناصر ذات صلة بهوية الإعاقة، كما هي مفهومة في سياقات نفسية وهي: تقدير الذات، والفخر، والوعي بشأن التمييز. (وقد ذكرت هذه العناصر وأهميتها في تشكل هوية الإعاقة بالتفصيل في الإطار النظري).

وما ورد أعلاه من أدبيات عن هوية الإعاقة قد انعكس في المحاور التي خرجت بها الدراسة، فهوية الإعاقة دلت على الحس المشترك ما بين الطلبة الكفيفين باعتبارها هوية جمعية، لطلبة يواجهون سياقات وظروف متشابهة. وظهرت هذه الهوية بقوة عندما كان الطالب يضم صوته مع الآخرين الكفيفين والحديث بصيغة "نحن"، أو "نحن الكفيفين"، وكأنه لا يصف خبرة فردية منفصلة، بل يتحدث باسم الطلبة الكفيفين. وقد تفرع من محور هوية الإعاقة المحاور التالية:

❖ الإصابة البصرية "الكف البصري" ليست جزءاً مركزياً من الذات

بالرغم من أن الطلبة المشاركين في هذه الدراسة عبروا عن "هوية الإعاقة" ضمن الحديث عن تجاربهم كطلبة مكفوفين كما سيبدو من خلال المحاور اللاحقة، إلا أنهم أيضاً يُطالبون الآخرين برؤية "الفرد" فيهم قبل الإعاقة، وتجلى ذلك في رؤية المشاركين في هذه الدراسة إلى حياتهم الجامعية من إنجازات، ومن أعمال يومية، ومن علاقاته بالآخرين كالأساتذة والموظفين

والطلاب، بأنها نفس مسار حياة الأشخاص الآخرين حيث أنهم لا يختلفون عنهم في شيء، وفي دراسة لهان وبيلت Hahn and Belt حول ذلك (كما ورد في Dunn & Burcaw,2013) ظهر عامل الهوية الشخصية في بيانات المبحوثين والذي يشير إلى معتقدات وخبرات خاصة بهم دون ربطها بمجتمع العجز، وتأكيد الشخصية هذا من أجل الشعور بأنهم جزء من المجتمع وبأن لهم نفس الحقوق والمسؤوليات كالمواطنين الآخرين، واعتبار هذا الجانب وجه من وجوه هوية الإعاقة يؤكد الرغبة في الاعتراف بها وأن يعامل الأشخاص ذوي الإعاقة مثل أي شخص آخر في المجتمع.

وهذا التصور الذي يحمله الكفيف بأنه كالآخرين لا يختلف عنهم في شيء يقود الكفيف إلى بناء إيجابي لهويته، يساعده على الاستمرار في الحياة، وتحدي الصعوبات والمعيقات التي يضعها المجتمع أمامه. فالإعاقة هنا لا تمثل الكيان الكلي والشامل للكفيف ولمفهومه حول هويته وذاته، فيرى بأنه كأي إنسان في هذه الحياة حيث أن الإعاقة لا تشكل مركزية في حياته وهذا ما أشار إليه المبحوثون من خلال المقابلات التي أجريت معهم.

وهذا ما عبر عنه إيهاب أثناء حديثه عن الأمور التي يرغب في أن يعرفها عنه زملاؤه في الجامعة:

"يعني بدي يعني كل الزملاء والطلاب يعني يعاملوني عادي يعني زي أي شخص زيهم، ما يحسسوني إني أقل منهم، ويحاولوا يغيروا نظرتهم إلي بشكل عام، مثلاً أنا في المحيط إلي عايش في بجوز هون في الجامعة لإنُه الطلاب بوخدوني وبروح وبتنقل معهم بس يعني لو تروح تسأل في الدار أو في المحيط القريب مني، ما بحسوا إني ما بشوف يعني خلص كل شي بعملوا لحالي بدون أي مشكلة، عادي مش إنه خلص بشوفش لا، خلي قاعِد أو ما بتعرفش، لا عادي بتعمل إلي بدك إياه، وتحاول تحسسهم إنك مِش مختلف عنهم بأي شكل من الأشكال، وهادا الاشي أنا بدي يوصل للطلاب، مِش للطلاب، للجميع، للطلاب ولدكاترة، ولكل حدا في المجتمع يوصلوا هاي النظرة، إنه إحنا زينا زيهم وما في اختلاف بنقدر نعمل إلي هُم بعملوا، وكمان إذا بدك بنقدر نعمل شغلات هُم ما بقدر يعملوها يعني بجوز تعتبروها مبالغة شوي، بس لا، أنا ممكن أوصل لهاي المرحلة."

فهنا من خلال حديثه يطالب إيهاب بأن يعامله الآخرون كبقية الناس دون النظر إلى إعاقته كعامل بارز، وإلى وجود نقص لديه بسببها، ويثبت للطلاب والمجتمع بأكمله من خلال حديثه بأنه يستطيع فعل كل شيء من خلال اعتماده على نفسه بكل شيء يقوم به في المنزل، حيث أنه لا يُشعر أفراد أسرته بوجود إعاقته. ويتحدى هنا أيضاً نظرة العجز التي يشعر بأن المجتمع يوجهها نحوه، وهذا الشعور بالتأكيد نابع من خلال تجاربه الحياتية التي مر بها، ويذكر بأن الكفيف يستطيع القيام بالأعمال التي يقوم بها المبصرون، وهنا تحدث بصيغة الجماعة (إنه إحنا زينا زيهم) (إنه بنقدر نعمل ككفيفين وليس كإيهاب فقط)، وهنا تبرز الهوية التي تجمع بين الكفيفين، عمل أشياء حتى بصيغة مبالغة لا يستطيع المبصرون القيام بها والذين عبر عنهم بكلمة (هم) التي تدل على وجود الآخر المبصر ووجودهم كجماعة يجمع بينهم كف البصر.

وقد تحدثت أيضاً في هذا الجانب إحدى المبحوثات في الدراسة التي قامت بها مؤسسة الحق في الضفة الغربية وقطاع غزة حول النساء الفلسطينيات ذوات الإعاقة، فقالت:

"لقد توجهت إلى مركز المكفوفين لأنني أريد أن أشعر بكياني وأن أكون فعالة في المجتمع، وعدم الشعور بالكسل أو الابتعاد لأنني معاقة. وأعتقد أن المعاق مثله مثل أي انسان يجب عليه أن يشارك في كافة الأمور الحياتية ويجب أن يتم تقبله من المجتمع وعليه في نفس الوقت أن يتقبل واقعه، والمقصود هنا أنه يعاني من إعاقة، كما أنه من الضروري جداً العمل على تغيير نظرة المجتمع للإنسان المعاق كونه لا ينقصه أي شيء باستثناء الفرص المناسبة والتنظيم المناسب لمتطلباته الأساسية حتى يصبح فاعلاً سواء على صعيد التعليم مثلاً أو العمل أو المواصلات أو السكن." (قواس، عودة وجاف، 1996، ص.14 – 15).

وتعبر أيضاً مبحوثة أخرى في نفس الدراسة وتدعى نعيمة من سكان غزة، ولديها إعاقة حركية عن ضرورة التعامل معها مثل غيرها من المواطنين، فتقول:

"إن مجتمعنا غير قادر على التعامل مع المعاق بشكل مناسب، فالمطلوب من المجتمع أن يتعامل بصورة أخرى وأن يتحسس وضع المعاق أكثر، وأن يتم التعامل معه مثله مثل غيره من المواطنين كونه إنساناً لا يختلف عن غيره. وعلى الجهات المسؤولة أن تؤمن

له الكثير من الاحتياجات والمتطلبات ليكون قادراً على العطاء بصورة أفضل." (قواس وآخرون، 1996، ص.17).

ومن خلال الاقتباسين السابقين من الدراسة التي قامت بها مؤسسة الحق، نستطيع أن نلمس التقاطع مع البعد الذي رسمه المبحوثون في دراستي حول عدم مركزية الإعاقة في حياتهم والمطالبة بالنظر إليهم كباقي أفراد المجتمع. حيث ترسم لنا المبحوثتان صورة حول وجودهن في هذا المجتمع كباقي أفراد هذا المجتمع، دون أن يحمل اتجاههن أي نظرة اختلاف نحوهن بسبب وجود الإعاقة، فالمعيق هنا ليست الإعاقة وإنما عدم توفير المجتمع ما يحتاجه الشخص ذوي الإعاقة من احتياجات ومتطلبات وتسهيلات مكانية.

وتأكيداً على ذلك عبرت أيضاً سمر (وهي إحدى المبحوثات في الدراسة الحالية) عن هذا البعد من خلال رؤيتها لنفسها ضمن البيئة الجامعية بأنها مثل الطلاب الآخرين بقولها:

" نفسي ضمن البيئة الجامعية يعني شخص من الجامعة يعني زيي زي أي شخص في هاي الجامعة."

وترى عبير بأنها تعامل كباقي الطلاب عند احتياجها الاستفسار عن شيء معين أثناء الساعات المكتبية للأستاذ بقولها: *"هلاء زيي زي أي طالب بروح على المكتب وبسألوا وبجاوبني، يعني إنه ما بقلل من قيمتي، وبقولي اطلعي وبالعكس أحياناً بتكون أزمة، إزا كان الاستاز منيح مثلاً بقولي إنُه تعالي."* وهنا تظهر الصورة الإيجابية حول معاملة الأستاذ لها كباقي الطلاب، وأحياناً يفضل الأستاذ إعطاءها الأولوية في الإجابة عن استفساراتها دوناً عن الطلاب الآخرين. مما ينعكس إيجابياً على تشكل هويتها نتيجة لمعاملتها كباقي الطلاب الآخرين من قبل الأستاذ.

ويتحدث نبيل عن التفاعل بينه وبين الطلاب الآخرين ضمن المجموعات الطلابية التي تتشكل داخل المحاضرات بإيجابية، وبأن لديه الحرية بطرح آرائه داخل المجموعة كأي طالب آخر مهملاً بذلك الكف البصري كمعيق لهذا التفاعل بينه وبين الطلاب في المجموعة، إضافة إلى بروزه كشخص فعال داخل المجموعة من خلال التحدث باسم المجموعة، واهتمام الطلاب داخل المجموعة بآرائه والأخذ بها، عاكساً بذلك صورة جديدة تختلف تماماً عما يحمله المجتمع من صور نمطية سلبية حول مشاركة الكفيف المجتمعية، حيث يقول حول ذلك:

" هي مشاركة حلوة، دايماً أنا بكون عضو في هاي المجموعات، بقدر إني أحكي عن إلي

بدي إياه بطريقتي زيي زي أي طالب، وأغلب الأحيان أنا بكون متحدث باسم المجموعة، باخدوا كتير من الآراء إلي أنا بطرحها، لأنُه أنا دايماً لما بطرح أي رأي بكون عندي دليلي، أو مقنع في الرأي، إلي أنا عم بحكي فيه."

ويتحدث أيضاً عن أهم سمات مجموعة الأصدقاء لديه، بأنهم يتعاملون معه كأي فرد من أفراد المجموعة دون أي تمييز مرتبط بالإعاقة البصرية حيث يقول حول ذلك: *" ناس فاهمتني، فاهمة شو بدي، ناس فاهمة كيف تتعامل معي، كيف تشتغل معي، كيف تتصرف معي، أهم إشي في الموضوع إنهم ما خديني زيي زيهم مِش إمحسسيني للحزة (للحظة) إني بختلف عنهم."*

يعبر هنا نبيل عن صورة إيجابية حول طريقة تعامل المجتمع المحيط به اتجاهه، حيث أن هناك أشخاصاً من حوله يفهمونه، ويقدرونه، ويعتبرونه شخصاً مثلهم لا يختلف عنهم في شيء، وهذا ما ينعكس إيجابياً على تشكل هويته، ودفعه لتحقيق المزيد من النجاحات.

ويرى أيضاً نفسه بأنه شخص لا يختلف عن الآخرين، ويحمل صورة إيجابية عن نفسه، متفهماً لإعاقته، وبأنه قادر نتيجة لهذا الفهم أن يتغلب على ما يواجهه من معيقات داخل المجتمع، ورؤيته بأن كل إنسان لديه نقص وهذا بدوره يساعده على التحدي والنجاح في مسيرة حياته فيقول:

" أنا مبسوط بحالي، بعتبر حالي إنسان عادي جداً ما بختلف عن غيري ولا في أي إشي كان، بحس إنُه لما الواحد يكون عندُ بجوز أي مشكلة لسا واضحة يعني يمكن مثلاً أنا كفيف، يمكن غيري يكون عندهُ مشكلة بس مِش واضحة، تكون مشكلتك واضحة تقدري تتغلبي عليها أسهل من إنُه تكون مشكلتك مِش واضحة وما تقدري تتغلبي عليها لأنُه فشي بني آدم كامل."

ويتحدث كذلك عن إنجازاته في الحياة بأنها كإنجازات أي شخص في هذا المجتمع فيقول:

" إنجازاتي هي زي إنجازات أي حدا حابب بدو يوصل أو بدو ينجح، أكيد بكون سعيد لما أنا بنجز أي إشي."

وتعبر أيضاً سناء عن النجاحات التي حققتها في الحياة مثل وصولها للجامعة، بأنها عادية لا تختلف عن الآخرين، وأن هذه النجاحات تعطيها كالآخرين الدافعية للاستمرار في هذا النجاح، وهذا النجاح يحقق لها الرضا عن النفس، والبناء الإيجابي لهويتها فتقول حول ذلك:

" أنا بحس إنه كل شي عادي، هاي الأشياء كلها النجاحات هاي عادي إنه لازم تتحقق عشان أكمل يعني بعتبرش إنه واوو إنه أنا اعملت اشي يعني كتير، يعني بعتبر إنه كل شي بعملُه عادي يعني إنه بس لنفسي، إذا بعملُه بس عشان أرضي نفسي."

وتتحدث أمل عن أن وجودها داخل الجامعة يحقق لها الدراسة والحصول على العلم كالآخرين فتقول: *"ممكن برضوا رضا عن النفس إنُه آه بتحسس إنُه أنا هون، وهيني بدرس زيي زي أي حدا تاني."*

وكذلك معرفتها بأن لها حقوقاً وعليها واجبات كالآخرين، فتقول: *"بعتبر حالي آه إنُه زيي زي أي حدا في هادا المجتمع إنُه إلي حقوق وعَلية واجبات."* وهذه المعرفة والإدراك للحقوق والواجبات تساعدها في المطالبة بحقوقها، فهي ترى بأنها لم تفقد هذه الحقوق بسبب وجود الإعاقة البصرية، وإنما تتمتع بهذه الحقوق كباقي أفراد المجتمع، وهذه الرؤية تعطيها القوة لمواجهة التحديات المجتمعية.

وتتحدث أيضاً عن معاملة الأستاذ لها كباقي الطلاب، وانعكاس ذلك إيجابيا على بنائها النفسي كزيادة ثقتها بنفسها، وشعورها بأنها موجودة كباقي الطلاب فتقول:

"بحس إنُه هم بتفهموا، وبرضوا إنُه هُمِ ما بعاملونيش كإن أنا مختلفة عن الطلاب، ويعني بحس إنُه هيك إنُه ثقتي في حالي إنُه بتزيد إنُه أنا موجودة زيي زي أي حد تاني، وإنُه عادي إني بحس هيك إنُه في إلي مجال أعبر عن حالي."

ويعبر علاء عن ارتياحه لأسلوب بعض الأساتذة بمعاملته كباقي الطلاب فيقول: *" حسب الأستاذ يعني في أساتزة بحسهم يعني ما بيميزوا بيني وبين أي طالب عادي، بعتبروني طالب عادي زيي زي الطلاب وهادا أنا كتير بحب إنُه يكون، وفي أساتزة بحس فيهم شوي أحياناً إنُه فيهم شوية شفقة."* وتظهر هنا صورتان حول معاملة الأستاذ له، أحدهما بعض من الأساتذة

ينظرون للكفيف بنظرة عجز، والصورة الأخرى الإيجابية وهي معاملة الأستاذ له كباقي الطلاب الآخرين.

وتتحدث وئام عن جانب المشاركة الصفية وعن المساحة التي تمتلكها داخل المحاضرة من أجل المشاركة وإبداء رأيها بحرية، وبأنه يختلف هذا الجانب حسب طبيعة الأستاذ، دون أن يكون هناك علاقة لموضوع الإعاقة البصرية ودور في هذا الجانب فتشير إلى ذلك بقولها:

" أكيد هو حسب بختلف هادا الإشي من أستاز لاستاز، مثلاً في أساتزة بحتكروا كل المحاضرة، أية طالب بقِدرش يتكلم بمحاضرتهم وفي أساتزة بيعطوا الطلاب حرية إنهم يبدو آرائهم، فهاي ما إلها دخل في إعاقة أو مِش إعاقة حسب طبيعة الأستاز إزا بتكلم كتير مِش راح يترك لحد فرصة."

أما نبيل فيشير إلى موضوع المشاركة الصفية بأن له نفس المساحة التي يتمتع بها غيره من الطلاب من خلال قوله: *" طبعاً زيي زي أي طالب، ما في فرق نفس المساحة عندهم عندي يعني ما بختلف، لا، ليش بدو يكون إلي مساحة غير الناس إلي معي، هي نفس المساحة."* وهنا يخاطب المبصرين ويتساءل عن السبب الذي يعطيه الحق بأن يكون له مساحة تختلف عن الطلاب الآخرين في المحاضرة.

ويعبر أيضاً عن استقلالية باعتماد على نفس داخل المحاضرات، ومتابعة ما يطلب منه أثناء المحاضرة من خلال استخدامه لجهاز الحاسوب الخاص به فيقول:

"أنا هادا كلُه بعملُه لحالي على لاب توبي وعلى كمبيوتري، هي بس شوفي الإشي الوحيد إلي يعني أنا بحتاج في الطلاب إلي هو لما أنا بدي أكتب إمتحان، عشان يُكْتُبلي المادة بس، مِش هالإشي بالعكس، لا، إشي عادي جداً، مرات ممكن واحد تكون إيدُ مكسورة ويحتاج واحد يكتبلوا عادي."

هنا من خلال حديثه تظهر الهوية الإيجابية وبأنه قادر على القيام بما يطلب منه من التزامات نحو دراسته في الجامعة لوحده دون مساعدة من أحد، حتى في اللحظة التي يحتاج بها مساعدة من قبل الآخرين، من أجل تقديم الإمتحان، لا يشعر بأنها لحظة ضعف، نتيجة لكف بصره، وشعوره اتجاه ذلك الأمر عادي جداً، لا يشعره بأي نوع من العجز، ويصور ذلك الموقف بإنسان

كُسرت يده، وأصبح بحاجة للمساعدة، وهذا التصور يساعده على تحقيق النجاح في حياته، وفي مسيرته التعليمية، ويبني لديه إرادة قوية، وهوية إيجابية. إضافة إلى ذلك يشير نبيل أيضاً إلى أنه أي شخص قد يحتاج إلى مساندة في لحظة ما، فقد أشار إلى الأشخاص الذين قد يختبرون إعاقة مؤقتة في حياتهم ببساطة نتيجة إصابة مؤقتة.

وتتكلم عبير عن المشاركة في المجموعات الطلابية وكأنها تشير إلى أن تفضيلها للعمل وحدها له علاقة بذاتها وبشخصيتها وليس له علاقة ببصرها، قائلةً: *"بالمحاضرة ما عنديش مشكلة أكون بمجموعة بس أحياناً ما أنا بحس إني بحب أشتغل لحالي، بعرفش ليش يعني، أنا كإنسان ما لوش دخل بالعنين، بحب أشتغل لحالي وبحس إنُه لو عرضوا علية بحسها مصلحة "*

وتتحدث دنيا عن استخدامها للمصعد كأي شخص آخر فتقول: *"عادي زيي زي غيري إزا الطوابق، الأدوار عالية بستعملُه، إزا هابطة بستعملوش (لا أستخدمه)."*

وتتمنى أمل بأن يعرف عنها زملاؤها بأنها تستطيع القيام بما يقومون به من أعمال، كغيرها من أفراد المجتمع حيث أنها لا تختلف عنهم، حيث أن أمل تعبر عن ذاتها وعن هوية الكفيف في نفس الوقت، فتقول:

" بتمنى إنهم يعرفوها، يعني غالباً بحب إنُه لما أكون مع ناس جداد، بحب إنُه يعني يكونوا عارفين إني أنا بعرف أعمل نفس الأشياء الي هُم بعملوها، يعني إني بعرف يعني بحب إنه يكونُوا يعرفوا فكرة صح عني، أو فكرة صح عن الكفيف بشكل عام، إنُه يعني ما يفكروش (لا يفكروا) إنُه أنا مختلفة، أو إنُه هاد أكتر اشي، بحب يعرفوا، إني أنا زيهم، ويعني إنُه هاي أكثر اشي بتهمني إني بحب دايماً لما أكون في محل جديد إني أثبت الهم إني أنا زيهم، أو يعرفوا إني أنا زَيهم."

ويطالب إيهاب المجتمع بأن يتعامل مع الكفيف بما يستحق، وعلى أساس قدرته وكفاءته، والتعامل معه كشخص "عادي" دون النظر لإعاقته وحاجته للشفقة ويتضمن ذلك إلى رفض المعاملة المميزة أيضاً، فيقول:

"لازم يعاملونا على أساس كفاءتنا وقدرتنا، مِش على أساس إنُه إحنا هدول أشخاص يعني بنحزن عليهم، لا، عاملُه على أساس شخص عادي، يعني ما تحاول إنك تعاملُه بطريقة

مختلفة أو بطريقة مميزي الو، ما هو شخص عادي في النهاية، هاد الي أنا حاب يعني، حاب إني يعني أثبتُ للمجتمع، وأَغير هاي النظرة."

ويتحدث يحيى عن كيفية استقبال الطلاب لمساعدته فيقول:

"والله لا بكل احترام بالعكس يعني الحمد لله بلاقي منهم يعني بحترموني وكذا، مِش إنُه يعني بطلعوش على إنه هادا بشوفش (لا يرى) بالعكس يعني هُمَ خُصة بالزات (بالذات) طلاب الشريعة بطلع على إنه آه طب ما بشوفش طب ما هو في علماء كتير كانوا في الدين وبشوفوش هيك، هو بطلع مش بشوفش، ناقصُه لا بالعكس يعني بطلعوا على إنُه آه إنُه عندُه بصيرة يعني أنا الحمد لله يعني زينا زي هالناس وبتعلم الواحد."

يرى هنا بأن هناك احترام وتقبل لمساعدته دون النظر إليه على أنه كفيف، خاصة من قبل طلاب كلية الشريعة، حيث أنه لديه تصور خاص حول طلاب الشريعة بأنهم لا ينظرون إلى الكفيف على أساس وجود نقص لديه.

ومن خلال ما تقدم يظهر شعور الكفيف بأنه كغيره من الأشخاص في المجتمع، ومطالبته أيضاً بأن يعامل كالآخرين دون النظر نحو إعاقته البصرية، وذلك في إبعاد تتمثل في رؤية الكفيف لنفسه ضمن الفضاءات الجامعية، ومعاملة الأستاذ للكفيف أثناء احتياجه للإستفسار عن مادة ما خلال الساعات المكتبية، والعلاقة بين الكفيف والطلاب الآخرين ضمن المجموعات الطلابية التي تتشكل داخل المحاضرات، والإنجازات والنجاحات التي تم تحقيقها، وما يحققه وجود الكفيف داخل الجامعة، والمعرفة بالحقوق والواجبات، وطريقة معاملة الأستاذ، والمشاركة الصفية، والاعتماد على النفس. إضافة إلى التعبير عن صورة إيجابية تتجسد في جميع الأبعاد السابقة التي تم ذكرها مثل الإنجازات والنجاحات والمشاركة الصفية.

وفي نهاية هذا المحور أيضاً يؤكد الطلبة المشاركون في الدراسة على أهمية التعامل معهم كالأشخاص الآخرين في المجتمع، من خلال وصفهم لتجاربهم ضمن الفضاءات الجامعية، بأنها كباقي الطلاب الآخرين لا تختلف عنهم في شيء، وقد قاموا برسم العديد من الصور الإيجابية من خلال هذا المحور حول وجودهم وما يمثله من نجاحات، ومشاركات مجتمعية كالأشخاص الآخرين في المجتمع.

❖ **الإنجاز بالنسبة للكفيف هو تحدي الصعوبات**

يتمثل الإنجاز في حياة الكفيف بوجود الإرادة التي تدفعه لتحقيق ما يصبوا إليه من أهداف ونجاحات في حياته، وبالتالي تحدي الصعوبات والمعيقات التي يضعها المجتمع أمامه، وعندما يعبر الكفيف عن الإنجاز بأنه تحد للصعوبات فهذه إشارة واضحة إلى أن الصعوبات ما هي إلا معيقات من صنع المجتمع غير المجهز لجميع أفراده، فعندما ينجح الكفيف فهي بالأغلب دليلٌ على إرادته القوية في تخطي عقبات المجتمع وهذا ما عبر عنه المبحوثون خلال المقابلات، فتحدث قاسم عن ذلك بقوله:

" بحب أشجع نفسي مهما واجهتني صعوبة، وبحب أرغب نفسي مثلاً واجهت صعوبة معينة في مرحلة من المراحل في الحياة، أنا بحبش إني خلص استسلم، بحب إني خلص أظل ورا الهدف حتى أحققُه يعني بتحمل كل المصاعب حتى إني أقدر أصل للهدف إلي أنا بكون راسم في ذاكرتي."

يعبر قاسم هنا عن علاقته بما يواجهه داخل المجتمع من صعوبات، بأنه إنسان يرفض الاستسلام لهذه الصعوبات، ولديه إرادة قوية تدفعه للإصرار على الوصول إلى هدفه رغم كل الصعوبات والتحديات.

ويصف كذلك نبيل إرادته التي تحقق له النجاحات والأهداف بأنها غير طبيعية فيقول: *"حدا عندُه إرادة مِش طبيعية ليوصل لأي هدف هوي برسمُه في حياتهُ."*

وتعبر سمر عن الصعوبات والمعيقات التي يضعها المجتمع أمامها، وعن كيفية تحديها لهذه الصعوبات وثقتها العالية بنفسها، وقدرتها على النجاح وتحقيق أهدافها في الحياة، فتقول حول ذلك:

" أنا قَبلْ ما أدخل الجامعة كان الكل يحكيلي جامعة (س) صعبة، وما نصحوني إني أجي على الجامعة، بس أنا حبيت يعني إنُه أجي هون لأنها قَريبي علينا ولإنُه إحنا لازم.. لازم نحاول نتحدى الصعب، مِش لازم الواحد لما حدا يحكيلك إنُه الإشي صعب، تركن إنُه صعب، فَهاي الجامعة كانت تعنيلي إشي كبير، إنُه أنا لازم أشتغل وأتعب."

هنا تظهر الصورة السلبية التي يحملها المجتمع عن الكفيف بأنه غير قادر على النجاح في دراسته الجامعية لذلك المجتمع المبصر قدم لها الاحباطات لكي يمنعها من ممارسة حقها في الدراسة في جامعة (س) كغيرها من الأشخاص الآخرين، ولكنها لم تسمح لهذه العبارات المحبطة أن تثنيها عن طموحها وهدفها في الدراسة الجامعية. ولديها تصور وفهم لمقومات تحقيق النجاح في الجامعة من خلال الاجتهاد والعمل الدؤوب في الدراسة من أجل النجاح، وهذا بحد ذاته تحدي من أجل تحقيق النجاح. وتتكلم هنا أيضاً بصيغة نحن الجماعة "إحنا لازم.. لازم نحاول نتحدى الصعب" رغم أن الحديث يتعلق بسمر فقط، وبأن هناك ما يجمع بين الكفيفين، ووجود هوية تجمع بينهم.

ويشير يحيى إلى أن الدراسة الجامعية إنجاز وتحدي للصعوبات خاصة في ظل غياب الأدوات التي تساعده على الدراسة في الجامعة، فيقول: *"الدراسة والله هي انجاز رهيب وتحدي، لا الحمد لله موضوع الجامعة يعني بصراحة للي زينا خاصة لما يكون في جامعة يعني مِش متوفر فيها الأساليب، فهي تحدي تعتبر الدراسي."* وهنا ظهور للهوية التي تجمع الكفيفين "للي زينا" وبأن لهذه الجماعة احتياجات معينة تساعدها على الاستمرار في الدراسة وعدم وجودها يشكل تحدي وصعوبة للاستمرار في الدراسة، وهنا يجب على المجتمع أن يزيل هذه المعيقات ويوفر للكفيف ما يحتاجه من أدوات. ويشير كذلك إلى أن حصوله على الشهادة الجامعية انتصار وإنجاز عظيم بسبب ما يتعرض له من صعوبات لغياب الأدوات المساعدة له في الدراسة خاصة كتب بريل، فيقول حول ذلك: *"أكيد كون إني أحصل على الشهادة هادي شو انتصار بعتبرها يعني إنجاز عظيم."*

ويرى براء بأن وصوله للجامعة هو دخول للمستقبل ولم يتعد بها مراحل كثيرة بعد، كونه سنة أولى في الجامعة، وفصل دراسي واحد، ويعتبر تجاوزه للمعيقات والصعوبات التي تواجهه في الجامعة إنجازاً بالنسبة له ككفيف، ويتحدث حول ذلك

"طبعاً أنا المرحلة إلي وصلت إلها لسا يعني إحنا دخلنا للمستقبل، لسا مِش ما تعدناش مرحلة كتيرِ. بالنسبة إلنا كمكفوفين نتعدى مراحل وندخل جامعات ونتعدى هيك هادا إشي إنجاز كبير يعني كتير الناس بنظروا النا مكفوفين مِش.. بقدَروش على اشي بتعلموش. بالنسبة إلي ككفيف، إنه الواحد كتير بواجه صعوبات ومعيقات، لكن يعني إنه بدك تجاوز

هاي المعيقات أكيد بكون إنجاز."

هنا تظهر الهوية التي تمثل الكفيفين من خلال ما يأتي: "بالنسبة النا كمكفوفين.. نتعدى مراحل... وندخل جامعات" جميعها بصيغة نحن الكفيفين والتي تدل على وجود الهوية التي تجمع بينهم ككف البصر. ويظهر هنا أيضاً قبوله لهويته ككفيف، ومواجهته للمعيقات والصعوبات وتحديها بمثابة إنجاز. وتبرز هنا أيضاً صورة العجز التي يحملها المجتمع المبصر اتجاه الكفيف، وبأنه لا يستطيع التعلم والنجاح في دراسته.

وتعبر سناء عن أن وصولها للجامعة وتحديها الصعوبات من أجل ذلك هو إنجاز بقولها: *"إنجازاتي في الحياة، يعني بالنسبة إلي، إني أدرس، يعني هادا إنجاز منيح لإلي، يعني إنُه أوصل لمرحلة الجامعة، وأقْدَر، وأتحدى كل الصعوبات، وأَدْرُس يعني هاي إنجاز بالنسبة إلي."*

وكذلك وئام تعتبر نجاحها بالمرحلة الثانوية ووصولها للجامعة إنجاز قد يعجز عنه الآخر المبصر، فتتحدث قائلة:

"إني يعني أتممت المرحلة الدراسية يعني في المدرسة قصدي، أوصلت الجامعة يعني هادي برأيي بحد زاتها إنجازات في غيري عجز عنها، وهي كمان يعني من الصفات المهمة عندي إنه أنا يعني إنسان ما عندوش... ما بيقبل الفشل إطلاقاً، بس عندي قناعة إنه حالات الفشل البسيطة هي يعني درجات الوصول للنجاح، أو خطوات من أهم الخطوات للوصول للنجاح ولكن ما بقبل بالفشل الذريع."

ويظهر هنا أيضاً مفهوم الفشل لديها، وبأن مرور الإنسان بتجربة فشل بسيطة هي التي تدفعه وتقوده للنجاح، فأي إنسان ممكن أن يمر بهذه التجربة، وهو لا يشكو من أي إعاقة، وهنا إلغاء لارتباط حالة الفشل بالإعاقة.

وتصف عبير الإنجاز في حياتها بأنه اجتياز المراحل الدراسية بنجاح ووصولها للسنة الدراسية الثانية، وتعتبر مسيرة حياتها اليومية بذهابها للجامعة، ورؤية المجتمع المبصر لذلك إثباتاً قوياً ودليلاً على نجاح الكفيف أمام المجتمع، وإنجازاً. فتقول حول ذلك: *"إنجازاتي الشخصية إني وصلت لهون، إني عمالي بصير يعني بالجامعة يعني تخطيت مراحل. يعني إنجازاتي ممكن يعني إني عادي يعني بمسيري للجامعة مسلاً إنه عادي بَورجي للناس إنُه الكفيف بدرس."*

ويتحدث قاسم عن تجربة إنجازه في الثانوية العامة، وحصوله على معدل عالٍ في الثانوية العامة رغم الصعوبات والتحديات التي واجهته وكان أبرزها تأخر الكتب فيقول:

"إنجاز جداً كبير، لأنه أنا واجهت صعوبة يعني كانت بالمدرسة، وصلني الكتب متأخرة، بس الحمد لله أنا كانت عندي هدف يعني كنت حاط في بالي هدف، والحمد لله مشان أنا هذا الهدف، تحديت كل الصعوبات وأنجزت الي كان في بالي، وجبت المعدل الي تقريباً كان مناسب يعني بالنسبة لأشخاص آخرين كانت مستحيل، أنا أنجزت التوجيهي أعطاني دافع لقدام إني لا في الجامعة بقدر أمشي، وأنجز أكثر من هيك."

ويظهر هنا من خلال حديثه أهمية الإنجاز والنجاح الذي حصل عليه في الثانوية العامة كدافع له لتحقيق النجاحات في الجامعة، وحصول على معدل لا يحصل عليه الأشخاص المبصرون، وهنا يثبت للمجتمع بأنه إنسان قادر لا يعيقه الكف البصري، وإنما يعيقه غياب الأدوات المساعدة مثل كتب بريل، ورغم هذا المعيق فقد تحدى الصعب وتغلب على هذه المعيقات.

ويتحدث أيضاً إيهاب عن نجاحه في الثانوية العامة، ونجاحه في الجامعة بقوله: *"ممكن يعني بعض الإنجازات نجاحي في التعليم، جبت في التوجيهي أربعة وتسعين وعُشر، الحمد لله، وهسا في الجامعة هيني تقريباً أربع فصول متواصلة على لائحة الشرف، وإن شاء الله بنكمل هيك في باقي الفصول."* ويرى أيضاً بأن النجاح بحاجة إلى مَنْ يدعمه بقوله: *"أنا بحاول قدر الإمكان إني أضل ناجح، طبعاً يعني كمان النجاح بدو ناس يساعدوا الواحد، عشان يكون ناجح ويعني بدو دعم كمان، رغم كل شي، لازم يكون في ناس مؤمنين في قُدراتُه، ويشجعوا على النجاح أكثر من هيك."* وهنا يطالب المجتمع بتوفير الدعم له، خاصة الدعم المعنوي للاستمرار في النجاح، وإزالة المعيقات المجتمعية التي تواجهه كالمعيقات المكانية، والتحديات والأفكار السلبية التي يحملها المجتمع اتجاه الكفيف وهي قد تكون من أقوى المعيقات، وتوفير الأدوات المساعدة التي يحتاجها الكفيف.

ويظهر من خلال ما سبق أهمية النجاح والوصول إلى الجامعة، وهذا بدوره يعكس ثقافة المجتمع الفلسطيني الذي يساوي الإنجاز بالشهادات التعليمية.

وكما يتحدث إيهاب فالإنجاز كذلك يتمثل في الإنجازات الرياضية فيقول:

"وكمان يعني، أنا مِش بس في مجال أكاديمي، يعني تقريباً قبل خمس او ستة سنين سمعت عن مجموعة كانوا جايين على منطقة البيرة، في هناك مؤسسة البيرة، ولستاد الدولي لكرة القدم كان في أشخاص يعني كفيفين أجوا على هاديك المنطقة عشان يلعبوا لعبة اسمها كرة الهدف للمكفوفين، أنا يعني من الأشخاص إلي يعني دخلت في هادا الفريق، ومارست هاي اللعبة."

ويتمثل الإنجاز لدى أمل بتعلم البيانو فتقول: *" وإنجاز حسيت إنُه تعليمي البيانو كان إنجاز كمان إنُه خلصت تلات سنين، حسيت إني يعني صح، إنه أي حدا بعزف بيانو، بس حسيت إنُه بالنسبة إلي حسسني إني بعمل إشي."*

وتتحدث أيضاً عن إنجاز كبير ومهم في حياتها وهو انتقالها من مؤسسة خاصة بالكفيف إلى الاندماج في المجتمع، وأهمية هذا الانتقال في التأثير إيجابياً على تشكل هويتها، وتغيير حياتها نحو الافضل حيث تقول:

"يعني أكبر إنجاز كان بالنسبة إلي، الاشي يعني فترة لما كنت في هيلن كيلر وبعديها رُحِت اللوثري، فهاي كانت إنُه كنت في الدمج، فهاي حسيتها إنه إنجاز إنُه إني اندمج هيك في المجتمع إنُه كيف كونت علاقات هيك بسرعة، صرت أشارك في أي إشي بعملوا المدرسة، وإنه بس عشان أثبت شخصيتي، وعشان أبني علاقات أكتر، فَصرت أحس إنُه يعني حسيت إنُه هاديك لسنين حسستني في الإنجاز في حياتي، حسيت إنه هاي المرحلة في حياتي كانت مهمة بَنَت لي شخصية تانية، بتختلف عن الي كانت في هيلن كيلر يعني هيك صرت أحس صار عندي ثقة أكبر، وصرت برضوا اجتماعية اكتر أحب أطلع، وأحب إنه صار كتير أشياء تغيرت وحتى نفسياً هيك إنُه صرت حاسة إني متفائلة أكتر."

ويظهر هنا العديد من التغييرات التي حدثت لديها، نتيجة الانتقال من هيلين كيلر إلى الاندماج في المجتمع، ومن هذه التغييرات الثقة بالنفس، والتفاؤل، وأصبحت اجتماعية أكثر. وهذا يدل على المساهمة والتغييرات التي تحدثها الفضاءات الاجتماعية المختلفة على تشكل هوية الفرد.

ويتمثل الإنجاز أيضاً لدى أمل في الاستقلالية واعتمادها على ذاتها في تقديم امتحانات الثانوية العامة على جهاز الحاسوب دون الحاجة إلى الاعتماد على الآخرين، بحيث تتغير نوعية الحياة بذلك نحو الأفضل، ودورها في التغيير، شعرت أمل بأنها استطاعت أن تخلق تغييراً على الصعيد القانوني فيما يخص التربية والتعليم والذي عمل على تحسين نوعية الحياة للطلبة المكفوفين، وهذا ما عبرت عنه بقولها:

"كمان إشي كنت أول يعني في التوجيهي، كان هو برضوا لساةُ غالباً بجيبوا حدا للمكفوفين يكتب إلهم في الوزاري، بس أنا استخدمت اللاب توب، فحسيت إنُه هاد إنجاز، إنُه كيف إنُه تغيير إني عملت، حسيت إني عملت تغيير، خصوصاً إنه صار بعد ما استخدمت اللاب توب، في إنه قانون في الوزارة إنُه أي حدا بعرف يستخدم، ممكن يستخدم اللاب توب في الوزاري، فَحسيت إني عملت تغيير وإنجاز."

ويتحدث نبيل عن استقلاليته واعتماده على نفسه من أجل إتمام مشروع التخرج من خلال قدرته على استخدام الوسائل التكنولوجية، فيقول: *"لحالي عم بشتغل على السيمينار، مش مع مساعدة أي حدا، على كمبيوتري، بجيب دراساتي، بجيب اشياءاتي، وبطولها، وبدرسها، وبسوي إلي بدي إياه."*

ومن خلال ما تقدم أعلاه في هذا المحور، فقد تجسدت العديد من الروايات الإيجابية حول ما يمثله الإنجاز في الحياة بالنسبة للكفيفين، فهناك من تحدث عن تحديه للصعوبات والعراقيل الاجتماعية، ووصوله للنجاح في الثانوية العامة، وفي الجامعة، والحصول على المعدل العالي، ومنهم من يتمثل إنجازه في استقلاليته واعتماده على نفسه، وإنجاز آخر يتمثل في ممارسة الرياضة، وتعلم البيانو والموسيقى، وتغييرات أخرى على الذات وتشكل الهوية نتيجة الانتقال من مؤسسة الخاصة بالكفيف إلى الاندماج في المجتمع وأخيراً التأثير على المجتمع.

❖ ماذا يعني أن تكون كفيفاً أو أن تكوني كفيفة: الاختلافات الجندرية.

يعكس هذا المحور الاختلافات بين الكفيف والكفيفة التي تتعلق بمفهوم كل منهما نحو الاستقلالية، والعلاقات العاطفية والاعجاب، وكذلك الحديث عن موضوع الزواج واختلافه ما بين الكفيف والكفيفة، وهذه الاختلافات نابعة من البناء الاجتماعي المحيط بالكفيف والكفيفة، وما يحمله من أفكار واتجاهات نحو الكفيف والكفيفة، وهذه الاتجاهات والأفكار تصب في مصلحة

وخدمة الكفيف الذكر أكثر من الكفيفة الأنثى، وهذا التمييز بين الذكر والأنثى نابع أساساً من البناء الاجتماعي القائم، ومن ثقافة تدعم وتعزز دور الرجل في المجتمع، بالمقابل هناك تهميش، واضطهاد للمرأة في المجتمع، وهنا ضمن هذه الدراسة ظلم المرأة واضطهادها مضاعف لسببين وهما أنها امرأة أساسا يضطهدها المجتمع لكونها امرأة، وثانيا يضطهدها بسبب إعاقتها البصرية، فالمجتمع ينظر للمرأة على أنها ضعيفة ويجب السيطرة عليها والتحكم بها، وبنظر المجتمع يزداد ضعفها بسبب وجود عامل آخر وهو الإعاقة. وما يعتبره المجتمع أمراً غير ضروري للمرأة الكفيفة كالزواج، بالمقابل يعطي هذا الحق للكفيف ويعتبره أمراً طبيعياً. وقد أشارت شيلدون (Sheldon, 2014) إلى أن النساء ذوات الإعاقة يتعرضن للتمييز على أساس الجنس، لذلك فإنهن يجدن أنفسهن محرومات في جوانب كثيرة، فغالبية من يتأثرون بالإعاقة هم من النساء، حيث أن النساء ذوات الإعاقة يتعرضن لأكثر من شكل من أشكال الاضطهاد.

وعلى الجانب الآخر من مفهوم الاختلافات الجندرية، وكيفية التغلب على هذه الاختلافات التي تقوم على التمييز بين المرأة والرجل، في تقرير أبو نحلة (Abu Nahleh,2003) حول نتائج الدراسة التي أجريت على برنامج التأهيل المجتمعي في فلسطين، في الانتفاضة الثانية في سبتمبر عام 2000. وحيث ركزت هذه الدراسة على الكشف عن إمكانات تعزيز عنصر النوع الاجتماعي في برنامج التأهيل المجتمعي في الضفة الغربية وقطاع غزة، وتقديم توصيات لتعزيزه. فقد ذكرت بأن النوع الاجتماعي يشير إلى علاقات القوة الاجتماعية بين الرجل والمرأة في المجتمع، والأدوار والمسؤوليات الاجتماعية، والثقافية المبنية لهم من قبل المجتمع، والاحتياجات العملية، والاستراتيجية لكل منهم، والموارد التي يمكن لكل واحد منهم الوصول إليها والسيطرة عليها. حيث أن الهدف الرئيسي لإدماج المرأة في التنمية هو تحرر المرأة من تبعيتها، ومعالجة عدم المساواة في العلاقات الاجتماعية، واختلال التوازن في علاقات القوة بين الرجل والمرأة في المجتمع. وبناء على ذلك، فإن استدخال النوع الاجتماعي في برامج تنموية أو برامج تدخل ينبغي أن تتبع نهجا من القاعدة إلى القمة أي بناء برامج تنموية بناءً على حاجة المجتمع، وخصوصية السياق الاجتماعي، دون اللجوء إلى تطبيق برامج جاهزة من قبل المسؤولين من الخبراء، وعلى أن تتضمن هذه البرامج التنموية عمليات تؤدي إلى إحداث التغيير والتحول.

وهذه الصورة من الاختلافات الجندرية قد رسمها المبحوثون من خلال المقابلات التي قمتُ بإجرائها معهم.

فقد عبرت الكفيفات عن مفهوم الاستقلالية، وأهميته في حياة الكفيفة أكثر من الكفيف، وهذا نابع من كون مجتمعنا الفلسطيني ينظر إلى أنه من الطبيعي أن يكون الكفيف مستقل في حياته، ويدعمه في هذا الجانب كونه ذكراً، أما الكفيفة فينظر لها المجتمع بأنها بحاجة إلى من يسيطر عليها ويستغلها، حتى في حالة حصولها على الوظيفة، فالمجتمع يحرمها من الاستقلالية، وهذا ما تشعر به وتعبر عنه الكفيفات من خلال المقابلات.

فقد عبرت عبير عن هذا المفهوم من خلال رؤيتها لنفسها بعد التخرج من الجامعة قائلةً:

"إنُه بتخيل حالي سعيدة أكتر بصراحة، يعني ممكن إزا أجتني الوزيفي، بتخيل حالي سعيدة صح إنه في مسؤولية كبيرة، بس سعيدة لانه هادا هو أصلاً إلي كنت أطمحلوا يعني أصل لهاي المرحلة، وممكن إني مِش راح أحتاج حدا وأنا متوزفي، يعني عادي بقعدش أنذل لحدا يعني، ممكن أحوش أنا ولحالي، أروح أكمل ماجستير من تحويشي، مِش أروح أقول لأهلي مسلاً، وهيك يعني إنُه، بتخيل شخصيتي أقوى، بتخيل حالي عندي خبرة بالحياة أكتر، وبكون مواجهة مصاعب أكتر أكيد، بس بنفس الوقت يعني بكون مرتاحة أكتر، أنا هيك بتخيل يعني بس ممكن بعاني كمان أكتر لأنه في كتير أشياء بنحرم منها الكفيف. ممكن هلاء أنا اتوزفت عايشة عند أهلي، ممكن أهلي يستغلوني يعني هو أنا اكيد راح أكون قوية، بس ممكن يستغلوني وأنا أقبض."

تربط عبير هنا ما بين السعادة والحصول على وظيفة لأهميتها في حصولها على الاستقلال المادي وبالتالي عدم احتياجها لأحد، واعتمادها على نفسها في تحقيق طموحها بدراسة الماجستير، ورغم سعادتها بحصولها على الوظيفة بعد التخرج، إلا أنه ما يزال هناك هامش لإمكانية هيمنة الأهل على الراتب الذي تحصل عليه الكفيفة، ما سمته عبير بإمكانية الاستغلال. وكأن العائلة ترفض بأن يكون رأس المال في يد الكفيفة.

وتعبر كذلك أمل عن رؤيتها لحياتها بعد التخرج قائلةً:

" إنُه بحس إنُه راح أكون عاملة كتير أشياء بعد ما أتخرج في مجال شغلي إنه هيك يكون صار عندي خبرة في الاشي، وبحس إني هيك راح أكون مُستَقِلة أكتر، وممكن راح

يكون عندي شخصيتي أقوى من هاي ومعتمدة على حالي من كل النواحي."

تظهر هنا أهمية العمل في حياتها ودوره في تحقيق استقلاليتها واعتمادها على نفسها.

وتعبر سناء عن ذلك بقولها: *"تقدر تكون مستقلة في حياتها اقتصادياً."* وأما مشوارها بعد التخرج فتعبر عنه بقولها: *"أول إشي راح يكون مشوار عملي أكيد عشان إنُه أَقْدَر أكمل دراسات عليا، إنُه حياة عملية، أسافر."* سعيها هنا لاعتمادها على نفسها في التقديم للدراسات العليا من خلال حصولها على العمل بعد التخرج، وبالأخص التفكير في السفر قد يكون حلم أي طالبة أنهت دراسة البكالوريوس في أيامنا هذه، ولكن هذا التأكيد على أن "أكون مستقلة" و "معتمدة على حالي" و "شخصيتي أقوى" قد ينبع من تغيير تطمح له الطالبات المكفوفات في واقعها المعاش.

ورغبة الكفيفة هنا بالاستقلال المالي والحصول على الوظيفة يتقاطع مع دراسة قامت بها جمعية الشبيبة للكفيفين في لبنان، في محافظة النبطية الجنوبية، وفي هذه الدراسة تم اختيار ست نساء كفيفات كلياً أو جزئياً تتراوح أعمارهن بين 16 و37 عاماً، وقد كانت من إحدى النتائج الرئيسية لهذه الدراسة هو تطلعات الكفيفات نحو المستقبل، حيث أن بعضهن يريد البحث عن الوظيفة، وأما القاسم المشترك بينهن فهو رغبتهن جميعهن في أن يصبحن مستقلات مالياً ويساعدن أهاليهن، مما يجعلهن أعضاء منتجين في عائلاتهن. على أن أياً منهن لم تتحدث عن تطلعاتها إلى الزواج وإنجاب الأطفال (Fahd, Marji, Mufti, Masri & Makaram, 1997).

فهذه الدراسة التي أجريت في محافظة النبطية الجنوبية تؤكد على أن الكفيفات يبحثن عن الاستقلال المالي لما له من دور في تحقيق القوة والاستقلالية لهن وهذا أيضاً ما أكدت عليه المبحوثات في دراستي.

وعودة إلى ما عبر عنه قاسم (وهو أحد المشاركين في الدراسة الحالية) عن الاستقلالية من خلال الوظيفة، كهدف من أهدافه في الحياة بقوله: *" ويعني الهدف الثاني إني أحصل على وظيفة معينة، وتوظف يعني أكون دائم فيها، حتى إنُه أقدر أنجز المهمات إلي أنا كنت حاطها في بالي."* هنا تظهر أهمية وجود الوظيفة الدائمة في حياته التي تساعده على الاستقرار والقدرة على العيش.

من خلال ما تم عرضه سابقاً حول مفهوم الاستقلالية لدى الكفيف والكفيفة، يتضح بأنه مهم لدى الكفيفات أكثر من الكفيفين، من خلال ذكره من قبل أربعٍ من المبحوثات، من أصل خمس

مبحوثات، بالمقابل تم ذكره من قبل مبحوث واحد، من أصل ستة مبحوثين، علماً بأن قاسم عبر عن رغبة في الاستقرار ولم يذكر الاستقلالية بصورة مباشرة

أما الزواج والبيت، والأسرة، والأولاد فقد تحدث عنه بعض من الكفيفين، أما الكفيفات فقد كان الحديث عن هذا الموضوع مغيباً ولم تتحدث به إلا مبحوثة واحدة، وربما هذا يدل على أن المجتمع أوجد قناعة لدى الكفيفة بأن موضوع الزواج أساساً مغيباً في حياتها.

وهذا يتقاطع مع نتائج المسح البحثي المنفذ في عام 1995 لفحص عمل مؤسسة أوكسفام في مجال الإعاقة في الهند والشرق الأوسط، ومن هذه النتائج هو أن الرجال كانوا أقل تحفظاً في الحديث عن الزواج وعن العلاقات الجنسية بينما هذه القضايا سببت إحراجاً للنساء، وبأن معظم الرجال ذوي الإعاقة لم يعتبروا أن قدرتهم على أن يصبحوا أزواجاً قد تأثرت بإعاقتهم، ومن جهة أخرى فإن زواج النساء يتأثر كثيراً بالإعاقة. والجنس يحدد ويؤثر بعمق الطريقة التي تختبر بها الإعاقة، حيث عملت الإعاقة على عرقلة فرص الحياة المحققة للوعود بالنسبة للمرأة، فإن الأمر نفسه لم يبدُ أنه حدث في حالة الرجل، وبأن أيديولوجية الجنس تخترق جميع نواحي الحياة وملامحها وتحدد علاقات السلطة في شكل التراتبيات الاجتماعية والمواقف وتوزع الموارد داخل الأسرة وعلى صعيد الجماعة المحلية، والاعتبارات الجنسية هي على صلة بتجارب الأشخاص ذوي الإعاقة بقدر ما هي متعلقة بتجارب الأشخاص الذين لا يعانون من الاعاقة، إن كانت قد تتعرض للإغفال لأن الإعاقة هي العامل الأشد وضوحاً في التأثير على الهوية الاجتماعية. فالقضايا الجنسية أصعب على المعالجة في هذه المجموعة لأن التمايز الجنسي أقل بروزاً منه بين غير المعاقين، والواقع أنه لا بد أن تُفهم الإعاقة كما لو كانت تعزز مظاهر اللامساواة بين الرجال والنساء. وعدم المساواة هذا واضح من خلال تجربة لإحدى المبحوثات واسمها زينب والتي كانت مصابة بشلل الأطفال حيث أن الأهل لم يسمحوا لها بالتعليم، لذلك تعلمت الخياطة وعملت من خلالها في مصانع الخياطة وهي من تنفق على البيت، بالمقابل يميز والدها بينها وبين أخيها العاطل عن العمل، لصالح أخيها، ومنعها أهلها من الزواج لأنها تعاني من الإعاقة، ولأنهم يستفيدون من راتبها (Abu-Habib, 1997).

ولذلك في هذه الدراسة، سنرى من خلال ما ورد على لسان كل من الكفيف والكفيفة كيف يعبر عن هذا الموضوع، ومدى حضور موضوع الزواج والأسرة لدى الكفيف والكفيفة، وهذا التعبير سيكون نابعاً من تأثير المجتمع، وكيف يرى المجتمع موضوع الزواج لكل من الكفيف والكفيفة.

وفي هذا الجانب فقد تحدثت ليلى العطشان عن رؤية المجتمع الفلسطيني لزواج الفتاة صاحبة الإعاقة، حيث أنه وبسبب معايير الجمال الأنثوي، ودور المرأة في الأسرة، تعد المرأة صاحبة الإعاقة فشلاً وفق المعايير المجتمعية، وبينما يمكن تحمل الأبناء ذوي الإعاقة وتزويجهم في حالات كثيرة، فإن البنات ذوات الإعاقة في الأسرة هن سبب لاستنزاف مواردها، وأفراد دائمون في الأسرة لا أمل لهن بالزواج أو الحياة الاجتماعية مستقبلاً. ووجود ما يسمى بالتمييز المزدوج القائم على أساس الجنس والإعاقة معاً (Atshan ,1997).

وهنا تؤكد العطشان على الرؤية المجتمعية غير العادلة اتجاه المرأة التي تعاني من الإعاقة والتمييز المزدوج ضدها لكونها امرأة ولكونها تعاني من إعاقة، خاصة في موضوع الزواج وتكوين الأسرة، فالمجتمع يحرمها من هذا الحق بسبب وجود الإعاقة لديها، بينما الرجل الذي يعاني من الإعاقة فالمجتمع الفلسطيني ينظر له نظرة مختلفة ويعطيه الحق في الزواج وتكوين الأسرة، وهذا ما عبر عنه وأكده الطلاب في هذه الدراسة، فقد عبر قاسم عن رؤيته لنفسه بعد التخرج من الجامعة بأنه سيسعى إلى تأسيس حياة زوجية حيث يقول:

"بدو بيني بيت الو، بدو يأسس حياته، بدو حتى مثلاً يقيم حياة زوجية يعني بدو يستمر في الحياة الي هو كان مخططها، وبمشيها كل إنسان طبعاً بعد ما يخلص من الجامعة، كل إنسان بعد ما يخلص الجامعة بتوظف، ببني بيت، ومن ثم بنتقل للحياة الزوجية."

هنا يبين لنا بأن المسار الطبيعي لأي شخص في المجتمع هو الزواج، ومن حقه بعد التخرج من الجامعة أن يكمل حياته كالآخرين ببناء بيت وبالزواج والوظيفة.

وعبر نبيل عن أن أحد أهدافه في الحياة هو الزواج وبناء أسرة، فيقول حول ذلك: *"رابع إشي أكيد بحب يكون عندي بيتي، أولادي، أُسرتي، إلي فعلاً أنا أكون مبسوط فيهم، وهُمِ يكونُوا مبسوطين في الأشياء إلي أنا عندي."*

وأكد كذلك نبيل على فكرة الزواج مرة أخرى عند سؤاله عن كيف يرى نفسه بعد التخرج فيقول: *"يعني بشوف حالي أكيد مع بيتي، مع أُسرتي، مع أولادي."*

تأكيده لفكرة الزواج مرة أخرى تدل على أنه أمر طبيعي ومسلم به أن يتزوج كالآخرين في المجتمع، ولكن الكفيفة، النظرة إلى هذا الموضوع مختلفة تماماً وهذا ما يظهر من خلال ما تتحدث به عبير عن الزواج، من منظور الواقع الاجتماعي الذي تعيشه، وتجربة مرت بها

وعاشتها حول هذا الموضوع، فتقول ضمن حديثها عن المعاناة التي يواجها الكفيف، وبالتحديد تواجهها هي ككفيفة، بسبب حرمانه من أشياء كثيرة:

" إنه الكفيف في مجتمعنا برضوا، مِش إنه، أنا عادي، مش مَقْتولة، بس بنزرلوا مسلاً إنه بجوزش أو هيك، إنه يعني عادي أنا بنكرش إنه الزواج برضوا هو عادي سنة الحياة، ومتعة بضل، يعني عادي، يعني حُلم إنُه مسلاً كأي إنسان، يعني حُلم عادي زي أي بنت إني أكون أُم بس للأسف فش حدا بقِدر، والله المجتمع كلُه بنزر (بينظر) للكفيف إنه بتجوزوش."

اعتبرت عبير الزواج حلم وحلم بعيد جداً، حيث عبرت عن رغبتها في الزواج بأنه "متعة" وعبرت عن رغبتها في أن تكون أم، مع ذلك لم يكن سهلاً على عبير مناقشة موضوع الزواج وهذا يبدو واضحاً من كلماتها المترددة والمتكررة "يعني أنه عادي"، بالرغم من وضوح الرغبة إلا أنها بالبداية نفت وأنكرت هذه الرغبة "مش مقتولة"، كأنه ليس من حق امرأة كفيفة التفكير في أن تكون في علاقة عاطفية، وفي إطار مجتمعنا ليس من حقها بأن تكون "زوجة".

وتتحدث لينا أبو حبيب حول موضوع حرمان المرأة صاحبة الإعاقة من الزواج وعاطفة الأمومة، فتذكر بأن الكثير من الرجال ذوي الإعاقة يقدرون على الاستمتاع بالعلاقات الجنسية والدور الوالدي، بينما النساء ذوات الإعاقة يحرمن دائماً من هاتين التجربتين الإنسانيتين الأساسيتين. وتشير هنا إلى قصة طبيبة الأسنان اللبنانية المقترنة بطبيب، فعندما أصبحت هذه السيدة تعاني من الإعاقة فجأة، طلقها زوجها وحرمها من حضانة ابنها. فالمجتمع يشعر المرأة صاحبة الإعاقة بالضعف والنقص مقارنة بالرجل صاحب الإعاقة(Abu-Habib,1997).

فمن خلال ما تحدثت به كل من عبير ولينا أبو حبيب نرى بأن المجتمع يحرم المرأة صاحبة الإعاقة من الزواج ومن عاطفة الأمومة، وقد رأت عبير بأن زواج المرأة الكفيفة، واختبارها لعاطفة الأمومة أصبح حُلماً، وضربت لنا أيضاً لينا أبو حبيب مثالاً واقعياً من تجربة لسيدة لبنانية حرمت من الأمومة وطُلقت لمجرد أنها أصبحت تعاني من الإعاقة.

وعودة مرة أخرى إلى ما تتحدث به عبير (وهي إحدى المشاركات في الدراسة الحالية) عن عدم تصديقها لزواج الكفيفة في مجتمعنا فتقول:

"أنا بصدقش إنه في يعني الكفيفات اتجوزُ بشوفُ، لأنه بالعكس المجتمع متقل ومتخلف، ومتقل منُو، من شغلة دراسة فكيف بدو يتقبلوا، كيف بدو يتقبل كفيفة تتجوز يعني ممكن واحدة من كل المجتمع العربي بتكون متجوزة، يعني خلص إنه الكفيفة هادا الحلم بطلوا يحققُه الها اياه."

وفي هذا الإطار أيضاً تناولت مؤسسة الحق في دراسة لها قد ركزت على شهادات حية لنساء فلسطينيات ذوات إعاقة من المدن والقرى والمخيمات الفلسطينية في الضفة الغربية وقطاع غزة، أدلين بها في العام 1995 حيث يتحدثن من خلالها عن المعاناة اليومية والتمييز المزدوج الذي يتعرضن له كونهن نساء ولديهن إعاقة في نفس الوقت. وبأن هذا التمييز ضد المرأة الفلسطينية التي لديها إعاقة يتضح ويبرز في صورة العلاقات الشخصية والمتمثلة بشكل أساسي في حقها في بناء علاقة عاطفية، وحقها في الزواج وتكوين الأسرة. فقد عكست الشهادات الحية أن النساء اللواتي لديهن إعاقة في معظم الحالات لم تكن لديهن أية توقعات، بل وليس لديهن أمل في إمكانية تكوين العلاقات العاطفية وإنجاب أطفال، وذلك بسبب الأهمية التي يعطيها المجتمع وترسخها العادات والتقاليد السلبية السائدة حول الكمال الجسماني للمرأة، وأهمية المظهر الخارجي لها. وتتوفر أيضاً مخاوف لا مبرر لها أحياناً، بآلا تكون قادرة على إنجاب الأطفال، أو أنها لن تتمكن من رعايتهم لأنها هي نفسها بحاجة إلى الرعاية. بينما الرجل الذي لديه إعاقة تتوفر له فرص أكبر في بناء العلاقات العاطفية، وفي معظم الأحيان مع امرأة لا تعاني من الإعاقة، ورغم أنه يبدو من المقبول أن تقوم الزوجة بالاهتمام بحاجات رجل لديه إعاقة، فإنه ونظراً للمفاهيم السائدة في مجتمعنا، فإنه يبدو مضحكاً أو حتى محزناً أن يقوم الرجل بالعناية بحاجات زوجة لديها إعاقة. ومن البديهي أن يظهر هذا الأمر واضحاً في الأقوال التي أدلت بها النساء اللواتي لديهن إعاقة لأنه امتداد تلقائي للأفكار التقليدية السائدة في المجتمع، خاصة فيما يتعلق بالنظرة الدونية للمرأة، الأمر الذي يقتضي العمل على تغيير الأنماط الاجتماعية والثقافية لسلوك كل من المرأة والرجل، لتمكين المرأة التي لديها إعاقة من ممارسة حياتها وخياراتها والتمتع بكافة حقوقها الإنسانية على أكمل وجه (قواس وآخرون، 1996).

وفي سياق هذا الحديث والتمييز المجتمعي ضد المرأة صاحبة الإعاقة تؤكد عبير (وهي احدى المشاركات في الدراسة الحالية) على أن الكفيف لا يعاني في مجتمعنا كما تعاني الكفيفة بقولها:

"وبحس مجتمعنا، يعني الكفيف بعانيش قد الكفيفة بصراحة، لأنه دايماً المجتمع بتقرب للشباب، إنه بوقف مع الشاب يعني، تخلف."

وفي هذا الجانب وهو تقرب المجتمع للكفيف الذكر، تتحدث أيضاً شعاع حول ذلك وهي إحدى المبحوثات الكفيفيات من سكان مخيم البريج في الدراسة التي قامت بها مؤسسة الحق، فتقول: *"أعتقد لو أنني كنت شاباً لكان وضعي أفضل مما هو عليه الآن، حيث كان بإمكاني أن أتحرك أكثر، لأن الرجل في مجتمعنا يبقى رجلاً والست ست وأشعر أن هناك فرقاً في التعامل مع الرجال والنساء."* (قواس وآخرون، 1996، ص.21).

وتحدثت المبحوثة صباح في نفس الدراسة، من مدينة غزة وهي تعاني من إعاقة حركية، عن حصول الرجال ذوي الإعاقة على فرصهم في الزواج، وعن نظرة المجتمع الحسنة نحوهم فتقول:

"نحن موجودون، ولكن اعطونا فرصتنا، وأتحدى أي فتاة في وضع طبيعي ان تكون قادرة على تحقيق ما حققته. الجمعية التي يتردد عليها تحدثت عنها شباب معوقين وجميعهم متزوجون. ولكن هناك الكثير من الفتيات المعوقات أيضاً ولكنهن غير متزوجات فلماذا؟ نحن لدينا طاقة، ونستطيع عمل الكثير، حتى المعاق نفسه يرفض الارتباط بمعاقة لأنه تشبع من آراء الأهل والمجتمع. وأنا على ثقة من أنه لو عاش اثنين معاقين مع بعض فسينجزوا الكثير. وأنا واثقة أن كل فتاة معاقة تتمنى الذي أقوله، المجتمع هنا يدفننا بالحيا. وفي مجتمعنا الرجل المعاق محمي أكثر من الفتاة، ويتمتع بحقوق كثيرة، فحتى إذا ما تقدم الشاب المعاق لخطبة فتاة، والنساء على معرفة بذلك، فالرد بشكل عام يكون ليس هناك ما يعيبه فهو رجل وبالتالي تبقى مشكلة نظرة المجتمع ونشر الوعي من خلال دمج المعاق في المجتمع وإعطائه الفرص الملائمة والمناسبة لقدراته وكفاءته مهمة جدا يجب أخذها بعين الاعتبار." (قواس وآخرون، 1996، ص.36).

فهنا صباح تؤكد على ما تحدثت عنه عبير حول وقوف المجتمع بجانب الرجل صاحب الإعاقة خاصة في موضوع الزواج.

ويتضح من خلال ما ورد أعلاه من حديث للمبحوثين وجه الاختلافات الجندرية بين الكفيف والكفيفة في مجتمعنا حول الزواج، فالكفيف يرى بأن أحد أهدافه في الحياة هو الزواج، وكفيف آخر يرى بأن الزواج المسار الطبيعي لحياة أي شخص في المجتمع. أما الكفيفة فالموضوع مختلف تماماً فهي ترى بأن المجتمع يحرمها من الزواج، ومن عاطفة الامومة واللذين هما حق لها كأي فتاة في هذا المجتمع، وتصف الزواج والأمومة بأنهما حُلم، وتصف هذا المجتمع الذي يحرمها من حقوقها بأنه مجتمع متخلف، وبأنه منزعج من وجود الكفيف على مقاعد الدراسة، فهي تقارن بين انزعاجه من دراسة الكفيف، وبين قبوله لزواج الكفيفة. وتذكر بأن المجتمع يدعم الكفيف الشاب أكثر من الكفيفة، واعتبرت هذا الدعم الخاص فقط بالكفيف بأنه يعبر عن تخلف المجتمع، وهذا نابع مما يمر بها من تجارب وخبرات في هذا المجتمع.

ومما يثبت هذه الاختلافات في مجتمعنا حول الزواج، وجود تجربة زواج للطالب يحيى حيث يقول:

"والله أنا عمري ما كنت أحلم أجوز أصلاً، مِش ما كنتش أفكر، بالعكس والله الزواج نصف الدين ونعمة، ولكن يعني أنا شو، إلي كان يمنع بصراحة تفكير الواحد يعني المادة، عادة كنت لما بدي أفكر، طب فلان إجوز ما هو إلو عشر سنين بشتغل وهو بشوف، وهو مش عارف إيش، وسوى مصاري. سبحان الله، إلا إنُه ربنا شاء يعني وفش أمر إلا يقول له كن فيكون، أنا انفتح لي باب، سبحان الله، أحدهم إجا يعني، وقالي بدي أزوجك يا عمي، واحد من أصدقائي المقربين."

ومن الملاحظ أن فكرة الزواج عند يحيى كانت بعيدة بسبب عدم توفر الموارد المالية الكافية ولم يذكر أي عقبة لها علاقة بكونه كفيف. فما يمنع الكفيف الذكر من الزواج هو ما يمنع أي ذكر آخر من الزواج.

لم تُلغِ وجود الإعاقة البصرية لدى الكفيف حقه في الزواج في مجتمعنا، ولم ينكر عليه هذا الحق كما أنكره على الكفيفة، ولم تُلغِ أيضاً السيطرة الذكورية على المرأة من قبل الكفيف الذكر، وهذا ما تعبر عنه قصة زواج يحيى، فيقول: *"هي ما شاء الله كانت إدرس في روضة."* ولكن بعد الزواج توقفت زوجته عن العمل فيقول: *"هي حالياً بتشتغلش، أما أنا بشتغل الحمد لله، إمام مسجد."*

وهنا تظهر صورة السيطرة الذكورية من قبل الكفيف في توقف زوجته عن العمل بعد الزواج، وتعبر لينا أبو حبيب عن عدم المساواة المجتمعية بين الرجال والنساء ممن لديهم إعاقة بأن الجندر والإعاقة هما قضيتا إنماء وتنمية. ونظامنا الأبوي الراسخ الجذور يعني تمادي مظاهر اللامساواة، ليس فقط بين الأشخاص ذوي الإعاقة، والأشخاص الذين ليس لديهم إعاقة، ولكن أيضاً بين النساء والرجال ممن لديهم إعاقة(Abu-Habib,1997).

أما جانب الاعجاب، والعلاقة العاطفية، فقد تحدث عنها إيهاب بقوله:

"أنا ما عملت، ومِش ناوي أعمل هسا، ومِش مهتم في هاي الشغلة بالمرة، يعني أنا خلص كُل شي إلو وقتُه في هالحياة، الواحد هون طالب جاي يدرس، كثير من الطلاب بعملوا، بتسلوا بعدين بنسوا، ما بحبش هادا النوع، لا، الواحد يعمل اشي يكمل فيه لأنه بحبش لا أضحك على الناس، ولا يضحكوا علية، يعني أنا بدور على الشخص المناسب يعني بنقدر نحكي إني ما لقيت لهسا حدا مناسب. بحاولوا يحكولي قال شوفلك حدا، بس أنا مِش حاطها في راسي لأنه بعرف حالي مِش مؤهل يعني لهادا الإشي، بدو الواحد يكمل ويلاقي شغل، طب ليش الواحد يروح يجوز وهو لا معُه، مش مأسس حالُه، لا عندهُ دار، لا عندُه شُغل، طب ليش حرام يعني كل واحد مفروض يعرف قدرات."

هنا من خلال حديث إيهاب يشير إلى أن المجتمع من يطلب منه أن يقيم علاقة عاطفية، ولكنه لا يفكر في هذا الجانب بسبب عدم مناسبة الوقت لذلك لأن وقته حالياً للدراسة فقط، ولأنه لم يجد الإنسانة المناسبة بالإضافة إلى عدم توفر الوظيفة والإمكانيات المادية. حيث تغيبت نظرة المجتمع السلبية حول هذا الجانب اتجاه الكفيف.

أما علاء فيعبر عن ذلك بقوله: *"لا، بلاش، بلاش نفتح مواجع. هادا خط أحمر لأنه بصراحة طالع من تجربة، ومِش معني حتى أفتح موضوعها."*

لديه تجربة عاطفية، ولا يريد الحديث عنها، لكي، لا يتذكر الوجع.

ويتحدث نبيل عن هذا الجانب من حياته فيقول:

"يعني بتقدري تقولي إنُه حالياً ما في إشي، بس كُنت بعلاقة، انتهت العلاقة نتيجة إنه هاي

البنـي آدمة هيـي من جواتها ما بتقدرش تشوف حدا عملـي ومنظم، هيـي كتير حدا يعنـي بدو بس يفكر فـي اللحزة إلـي هو فيها، وهادا الإشي *كان ما بزبط معي، أنا برسم كتير لَقُدام، رسمنا كتير، وتخربش على الرسمات بالآخر."*

أما عبير فتقول: *"ما ليش علاقات عاطفية."* هذا ما عبرت عنه في البداية عند سؤالها عن الجانب العاطفي في حياتها، وامتنعت عن الحديث في البداية عن ميولها وإعجابها بشخص ما، ولكنها بدأت بالحديث عن الموضوع بعد أن شعرت بوجود الثقة والارتياح اتجاه الباحثة.

وتقول عبير حول موضوع حب الكفيفة النابع من تجربة عاشتها:

" كتير مسلا، لو عَمية عرفوا إنه عمية حَبت، أو عَمية نفسها تتجوز إنه بصيروا بفكروا إنه قال الأعمى بس للعلم، بنفعش يروح اشي تاني، ولو عرفوا إنُه بحب بنصدموا، قال كيف بتحب، أحياناً مسلاً بتناقش مع أختي أو مع إمي بصيروا يقولولي، إنه خلص شهادتك بتكفي وهيك وشو بدك إنُه بهالزواج، يعني ما بتقبلوا لو أَعمى حكى إنه حَبْ حدا وأبصر شو، ما حدا بقدر هادا الاشي يعني بس هيك، إنه بدي أحكي مجتمعنا جاهل جداً لدرجة بفكر، إنُه على أساس، بدو يحب من عيني الواحد."

وتتحدث أيضاً *" لو حتى كفيفة حبت كفيف أو أعجبت فيه وأهل الكفيف عرفوا إنُه بتحبُ صدقيني ما بيعطوا إياها أغلب الأحيان." "ميل وإعجاب بس للأسف يعني ما إنُه حالف نصيب لأنه عمية وعارفي مصيري."*

من خلال حديث عبير، فإن المجتمع يرفض زواج الكفيفة، ويرفض حبها وإعجابها بشخص ما، ولكن الكفيف فالمجتمع يطالبه بالزواج، وبالقيام بعلاقة عاطفية مع فتاة، وهذا ما تحدث عنه إيهاب، إضافة إلى أن الكفيفة تمتنع عن الحديث عن هذا الإعجاب والميول، بينما الكفيف يتحدث عن ذلك، كما تحدث عنه نبيل، وفي مجتمعنا حتى المرأة المبصرة من الصعب عليها أن تتكلم عن علاقة عاطفية، بسبب القيود والاضطهاد الاجتماعي الذين يمارسان اتجاه المرأة، بينما الرجل له الحرية فيما يفعل في مجتمعنا دون أي حساب، وفي هذا الجانب تتحدث شيلدون (Sheldon,2014) بأن النساء ذوات الإعاقة يتعرضن للاضطهاد بنفس الطريقة التي تُضطهد بها النساء اللواتي ليس لديهن إعاقة.

أما سناء فتقول: *"إنسيكي من السؤال."* وهنا ترفض حتى السؤال.

وتتحدث وئام قائلةً:

"هاي شغلة يعني كتير صعبة، دخلتي على وتر حساس للغاية، وما بقول في قدام حد نهائياً، الي بعرفوا عن ناس قلال جداً مش بالجامعة، بس غريب يعني مين رضي يجاوبك على هيك شغلة، لا في ناس مِش كتومة زيي، أنا من الناس إلي بحبش بالمرة."

وهنا تتساءل وئام وتستغرب حول مَنْ مِنَ المشاركين الآخرين قام بإجابتي على هكذا سؤال، فكأنه من "المحرم" الحديث مع أحد في هذا الموضوع حيث تعتبره من الأسرار الشخصية.

وتتحدث عبير عن خوفها من المستقبل لأنها كفيفة فتقول:

"بعرفش كيف خصيصاً الكفيفة يعني بعرفش إنُه، بعرفش ليش بخاف من المستقبل دائماً، يعني بخاف إنه ما تيجيني وظيفة بسرعة، وأقعد بالدار هيك أمِلْ (ملل) يعني أقعد فترة طويلة يعني لا أنا محققة اشي، ولا أنا هيك يعني مسلاً في، من الكلمات صح أنا بتقبل واقعنا يعني انُه إحنا ما بنتجوز وهيك، بس إنُه مرة أحياناً بسمع كلام إنه بنجرح لما حدا يقولي (يقول لي) ادرسي طَبْ ما انتِ مش راح تتجوزي."

وهنا أيضاً تتقبل فكرة عدم زواج الكفيفة وكأنها حقيقة، هذه الفكرة التي تشكلت لديها بسبب ما تتعرض له من مواقف سلبية من قبل المجتمع حول هذا الموضوع، وهذا ما يجعل إيجاد وظيفة من الأمور الملحة بعد التخرج، وكأن عمل المرأة ليس بالأمر الضروري ما دامت سوف تتزوج ولكن في حال لم تتزوج فيصبح العمل من الأمور المركزية وكأنها تعوض به عن الزواج، وبهذا فإن المرأة تصبح مضطهدة في جميع الحالات.

وفي نهاية هذا المحور شاهدنا الاختلافات الجندرية التي تتمثل في درجة أهمية مفهوم الاستقلالية عند كل من الكفيف والكفيفة، والعديد من الأبعاد التي تشير إلى الاختلاف في موضوع زواج الكفيف والكفيفة، لصالح الكفيف، إضافة إلى الاختلاف في موضوع الميول والاعجاب والعاطفة، والذي كان هناك تحفظ في الحديث عنه من قبل الكفيفة، بالمقابل قام الكفيف بالتحدث عن تجربته العاطفية بكل سهولة.

❖ الجانب الروحي وتقبل الإعاقة

في هذا المحور سيكون الحديث عن بعد آخر نتج عن تجارب الكفيف في الحياة، وكان له الأثر في تشكيل هويته وهو إيمان الكفيف بالله، وبأن الله عوضه عن كف البصر بأمور أخرى كثيرة يستحق عليها الشكر، وبأن الله يعوض الكفيف عن كف البصر بالجنة ولذلك أصبح هناك لدى الكفيف تقبل لإعاقته البصرية، ومنهم من يشكر الله على ذلك بتعلمه تخصص الفقه والتشريع، ومنهم من يقرأ القرآن ويحفظه. وقد برز مفهوم الصبر من خلال هذا الجانب الروحي لدى الكفيف، الصبر كنتيجة لما يتعرض له الكفيف في المجتمع من صعوبات وتحديات. وجاء الجانب الروحي عند معظم المشاركين في الدراسة كأسلوب من أساليب التكيف مع الواقع المعاش. وهذا ما عبر عنه المبحوثون خلال المقابلات التي قمتُ بإجرائها معهم.

وقد عبر براء عن وعد الله للكفيف بالجنة، هذا الوعد الذي يدفعه للصبر على ما يتعرض له من تحديات في المجتمع، حيث يقول: *"الواحد الو الأجر يعني إذا صبر، وفي الرسول يعني وعدنا إحنا بالجنة يعني، مَنْ فقدَ حبيبتيه فله الجنة، يعني هادا الاشي بعطينا طموح، ومش يعني إنه، صبرنا مش راح يروح خسارة وهيك بدون جدوى، وهيك إنُه نصبر."*

ظهور هنا للهوية الجمعية المتمثلة بهوية الإعاقة "وعدنا احنا"، يوجد لديه هنا مفهوماً دينياً حول ما سيناله من أجر وثواب عند صبره على كف بصره. إضافة إلى أثر هذا المفهوم الديني على تشكل هويته، وهو تزويده بالدافع نحو تحقيق المزيد من الطموحات والنجاحات.

وحديثه أيضاً عن حصوله على الأجر من الله عند دراسته تخصص الفقه والتشريع، وعن أهمية الجانب الديني في أن يدفعه للمزيد من العلم، فيقول:

"الجانب الديني يعني أول اشي بالنسبة للإعاقة، بعطي الواحد دافع للأمام، وبالنسبة للعلم إنه الواحد لما يحصل على العلم الو كمان الأجر، هيك يعني الجانبين هدول يعني إنه بعطي الواحد دفعة أكبر للأمام. هو بالنسبة للتخصص إنه يعني احنا بندرس فقه وتشريع يعني اشي ديني، هادا يعني اشي منيح لما ادرسُه بستفيد فيه، يعني دايماً بسألوني ليش درست هالتخصص، بحكي أولاً بستفيد منه دنيا وآخرة، بصح الي وظيفة وكمان باخُذ عليه الأجر."

وقد ذكر براء الصبر أثناء حديثه سابقاً، لذلك سيوضح لنا مفهومه لهذا الصبر وأهميته في حياته، حيث يقول:

"الصبر إنه الواحد يتحمل، وإنه الصعوبات والمشاق مهما يواجه من صعوبات خلص يحكي مِش مشكلة كلُه ابتغاء الأجر من الله. ودايماً يعني يعرف الاشي الي هوي فيه إنُه خلص قضاء الله تعالى، وهذا يعني ربنا راح يجزي عليه الأجر بس، ويقفش (لا يقف) عاجز خلص أنا صرت هيك خلص مَفش الي دور في الحياة، لازم يسعى إنه يتحدى هذا الاشي الي هو فيه حتى يعيش الحياة."

مفهومه للصبر هنا هو نتيجة لكي يواجه صعوبات الحياة فهو كالدواء للعليل، وفي صبره هذا يحصل على الثواب من الله، وإيمانه بأن كف بصره هو قضاء وقدر من الله لذلك فهو متقبل لإعاقته البصرية ومقتنع بأن لديه دور في المجتمع، وبأنه لا يستسلم لوجود الإعاقة البصرية لديه، بل يرى بأنه يجب عليه أن يتحدى الصعب ليعيش الحياة، وبهذا فقد ساهم مفهومه حول الصبر في بناء وتشكل هويته.

ويرى قاسم بأن الله عوضه عن بصره بأشياء أخرى، حيث يقول: *"وعندي أنا، الحمد لله الذاكرة، يعني يمكن أنا عندي الذاكرة بتتميز عن الأشخاص الثانيين، يعني الله أخذ منا اشي، أعطانا أشياء، مش اشي واحد."*

الإيمان هنا بالله، والتقبل للكف البصري، وتعويض الله له عن ذلك بأكثر من شيء، كتعويضه له مثلاً بوجود ذاكرة لديه تميزه عن غيره من الأشخاص. وهذا التقبل، والتعويض عنه، يساهم إيجابياً في تشكل هويته.

ويتحدث إيهاب عن إيمانه بالله وبأن كف البصر من الممكن أن يكون نعمة من الله، فيقول حول ذلك:

"عادي بالنسبة الي يعني ما بعاني من مشكلة إني ما بشوف بالمرة عادي، يعني بحكيها أنا، بجوز تستغربي، أنا مستعد أحكي لو في علاج لكل الناس ما عدا شخص، أنا عادي مستعد أضل كفيف عادي، ما خلص هادا الاشي تعودت عليه، بجوز إذا

صرت أشوف أصلاً أستغرب من الحياة، يعني ممكن حتى في ناس يعني أكثر من حدا صار يحكي الي بجوز يعني لبعض الأشياء الي بشوفها الواحد في الحياة، صار يحكيلي (يقول لي) أصلاً الواحد ما يشوفش أحسن ف يعني ممكن صح الإنسان يفكرها نقمة عليه بس ممكن تكون نعمة من ربنا، ما بعرف الإنسان شو ربنا قَدرلوا (قدر له)، شو ربنا أعطاه فأنا بعتبر إن الواحد يكون، صح ربنا أَخذ منُه عيني (عيونه) بس أعطاه العقل، ممكن لو أعطاني عيني ما كنت متميز هالكد فما بعرف كل شي بحكمة ربنا وقدرةُ، وهانَ يعني هادا الاشي خلص يعني تاركُه للزمن يعني، ف يعني أنا تخطيت هاي مرحلة إني أصير أشوف، وما أشوف يعني."

رؤية إيهاب السابقة حول أنه كفيف تعتبر الركيزة لاستمراره في الحياة بجد ونشاط، من أجل تحقيق طموحاته، وعدم الوقوف عند قضية الكف البصري، حيث ذكر بأن كف البصر أصبح عادياً، وشيئاً تعود عليه. بالمقابل يعتقد المبصرون بأن البصر مهماً في حياة الشخص، ولا يستطيع العيش بدونه.

ويعبر إيهاب عن ضرورة شكر الله على تعويض الكف البصري بأشياء أخرى كالعقل، فيقول:

" بتمنى إنه كل الأشخاص الكفيفين يكون عندهم هاي الرؤية لإنُه صح يعني إنُه ربنا هيك أَفقدك البصر بس أعطاك شغلات ثانية، وفي نفس الوقت لازم تشكرُه عليها، بستحق إنك تشكرُه على هاي الشغلات، بكفي إنُه في حديث راح يعوضك الجنة فما راح يعوضك الجنة وإنت ما بتعمل اشي، ما بتشكرُه على الاشي الي يعني مقارنة إنُه عينيك أفقدك إياهم بالجنة، يعني كرم وفضل من ربنا، إنُه مثلاً واحد مثلاً أَخد مني مساري (مال) إدينهم ورجعلي أَضعافهم مثلاً، كيف ما بتصير بترجع الاشي ب كَدو (نفسه)، بس يعني ربنا رجعلي الاشي يعني أضعاف الي أنا أَخدتُ مني يعني أعطاني عقل، وأعطاني شغلات ثانية ممكن تكون أهم من العينين، فهادا الاشي بستحق إني أشكرُه عليه، وأَحمِدهُ على هذا الاشي دايماً."

يظهر هنا الحس الإيماني القوي. ويوجه رسالة للكفيفين بأن يشكروا الله على ما عوضهم به من قدرات أخرى، وشبه ذلك بشخص استدان مبلغاً من المال وأرجعه إلى صاحبه أضعافاً مضاعفة. وهذا الفهم الذي يقدمه إيهاب حول كف بصره يقدم له دعماً نفسياً، وتصوراً إيجابياً عن نفسه، وعن هويته ككفيف.

وهذا أيضاً ما أكده براء حول حديثه عن عدم تعامله مع مكتب الإرشاد النفسي والاجتماعي في الجامعة، وعن عدم حاجته للدعم النفسي، قائلاً:

"لا، ما عُمريش تعاملت معاه، احنا بالنسبة النا يعني مِش محتاجين للدعم لأنُه خلص اشي تعودنا عليه في حياتنا، خلص الجانب الإيماني هو أكثر دافع النا أنُه نصبر، يعني مش إنه مكفوفين عندهم مشكلة نفسية وهيك، بس هم في عندهم صبر وتحدي كبير."

ظهور هنا للهوية الجمعية، وتأكيده على ما ذكره إيهاب سابقاً حول التعود على الكف البصري في حياته. وأهمية الجانب الإيماني لديه كدافع للصبر وتحمل ما يتعرض له من تحديات في المجتمع، ويوجه رسالته للمجتمع بأن الكفيفين لا يعانون من أي مشاكل نفسية بل لديهم صبر وتحدي.

وتعبر عبير عن إيمانها واهتمامها بالجوانب الدينية، بقولها:

"بحب كتير أنا قراءة القرآن، وأتعلم شريعة وهيك بصراحة، بحس الي انجاز إني قريبة، يعني إنه بهتم بالدين واشي زي هيك، يعني الناس بهملوا كتير، عندي يعني بحب أقرأ قرآن، بحس إنُه كتير إنه بحب، بالمدرسة كانوا يقدروا موهبتي إني بحب القرآن وهيك، كانوا يخلوني دايماً أطلع أقرأ على الإذاعة."

هنا مظاهر اهتمامها بالجانب الديني.

وتتحدث عبير عن أن من أحد أهدافها في الحياة هو رضا الله والتوسع في الشريعة، فتقول:
"رضا ربنا، كمان إنُه الي هدف إني أحفز (أحفظ) القرآن وأتوسع بالشريعة."

وتعبر أيضاً عن أهمية إيمانها بالله وثقتها به في أن تتخطى الصعب، وتذكر هذا الجانب مباشرةً بعد حديثها عن تجربة تعرضت لها تعبر عن قساوة المجتمع وظلمه، وإهانة الكفيف وجرح مشاعره، فتقول: *"بالنهاية عندي أمل بربنا يعني هادا هو الإشي إلي بطمني، إنُه مستحيل ربنا ينسى عبده."* هنا اللجوء إلى الله، والشعور بالطمأنينة من خلال لجوئها إلى الله.

ويعبر يحيى عن نفسه من خلال نشأته في المساجد ومراكز تحفيظ القرآن، قائلاً:

"الحمد لله، وبفضل من الله، وكرم من الله، يعني نشأت في كل مساجد ومراكز تحفيظ القرآن يعني فالحمد لله، ان شاء الله، إنُه أكون من أهل القرآن يعني وهادا أكبر نعمة هادا أحسن اشي بقدر أحكي عن حالي منُه، فهي أحسن شغلة بَقُدَر يعني الي أقول عن حالي إنُه اكسبتها في هالحياة هي القرآن عدا عن الهوايات التانية."

هنا يذكر بأنه أفضل جانب يعبر فيه عن نفسه وهويته، هو الجانب الديني كالاهتمام بالقرآن.

ويتحدث كذلك عن دور القرآن والجانب الديني في حياته، قائلاً:

"بفضل من الله يعني رفعة رفعني، وبفضل من الله، أسأل الله زي ما رفعني في هالدنيا يرفعني في الآخرة، فهي الحمد لله، كانت كرم من الله، بما إني كنت صغير وكذا، فيعني هو كان أول اشي السمعة الطيبة، والحمد لله كل هالناس بعرفها ويحبها وكذا كانت من أجل يعني القرآن وإمامة المساجد، فالحمد لله يعني يمكن فش مسجد في البلد إلا ربنا أكرمني وكتبلي أَئِم فيه، فمن شان هيكد هو أكتر اشي وسع علية في المجال الديني والدعوي وعلاقتي مع الناس، الي هي الدعوة والقرآن."

هنا يظهر دور الجانب الديني في حياته من خلال عمله كإمام مسجد، وقد كان من أبرز الأثر لهذا الجانب هو وجود شبكة علاقات اجتماعية واسعة لدى يحيى.

وأما انعكاس ما ذكره سابقاً من إمامة المساجد وعلاقته مع الناس على شخصيته، فيقول:

"والله علمتني كتير، من ضمن إلي علمتني أكتر شي، سبحان الله الصبر، يعني زمان يمكن وأنا أصغر من هيكد كنت حروري يعني شو عندي عصبية، كانت بحكم إحنا

الأغلب بنشوفش (لا نرى) الواحد بكون ما هو مش شايف الفضا، فهيي بالعكس شغلة الإمام علمتني إنّه كيف المفروض الواحد يكون داعية بأخلاقُه، وإنّه ما يسويش مشاكل مع الناس."

ويظهر هنا أهمية الجانب الديني في حياته، فقد عبر عن نفسه من خلال هذا الجانب، وأهميته من خلال عمله كإمام مسجد، والذي منحه العلاقة الطيبة مع الناس، وظهور مفهوم الصبر لديه من أجل القدرة على التعامل مع الناس بحكم عمله كإمام مسجد، فهنا الجانب الديني زوده بالمكانة الاجتماعية والقوة في مجتمعه.

وفي ختام هذا المحور فإن الكفيف يقدم رسالة إلى المجتمع، بأن الله يعوضنا عن تهميش المجتمع، وعما نواجهه من تحديات مجتمعية، وأن الله بجانبنا وأملنا به كبير، وهو الملجأ والملاذ من ظلم المجتمع واضطهاده، إضافة إلى أهمية وعد الله الكفيف بالأجر والثواب والجنة لقاء صبره على الكف البصري، وهذا ما يدفع الكفيف للصبر والتحمل مما ينعكس إيجابياً على تشكيله لهويته.

المحور الثاني: البعد العلائقي (Relational aspect of identity)

يرتكز هذا المحور على العلاقة مع الآخر والمجتمع، وكيف يرى الكفيف رؤية الآخرين له، فهذا المحور يدور حول الجزء الهام من الهوية وهو نظرة الكفيف وإدراكه لموقعه في المجتمع الإنساني، وكيف يراه الآخرون في هذا المجتمع. فهوية الفرد لها بعد علائقي، يدرك نفسه "الآنا" من خلال علاقته مع المحيط الاجتماعي ومع الآخرين في هذا المحيط. أن الهوية لا تدرك بمعزل عن الآخرين، الهوية تصبح هوية في علاقة الفرد مع المحيط الاجتماعي ومع الآخر، وهذا يتماشى مع سيمون (Simon, 2004) الذي تحدث عن مستويات الهوية، والبعد العلائقي للهوية. حيث يشير إلى أن كل فرد هو جزء من النظام الأكبر وهو المجتمع، وبأن موقف الفرد، ودوره في المجتمع وعلاقته مع الآخر، يؤثر تأثيرا كبيراً على بنائه لهويته. وبأن هناك ثلاث مستويات للهوية يقوم عليها التفاعل الاجتماعي، وهي المستوى الأصغر (micro–level) الذي يتعلق بشخصية الفرد وتصوراته، ومشاعره، وأفكاره، ودوافعه، وأعماله. والمستوى المتوسط (meso–level) الذي يتعلق بالمجموعات الصغيرة كالأسرة والمؤسسات. والمستوى الأكبر (macro–level) وهو المجتمع وهيكله الاجتماعي. ففي حالة حدوث هذا التفاعل الاجتماعي على المستوى المتوسط بين مجموعات صغيرة ينتقل إلى هذا التفاعل، أثر المجتمع الأكبر

macro، والمستوى الأصغر، ويلتقي هذين المستويين معاً أثناء التفاعل الاجتماعي ويؤثران على الموقف، حيث أنه عند أي تفاعل اجتماعي يجلب الأشخاص معهم خصائص المجتمع، إضافة إلى خصائصهم الفردية والتي تؤثر جميعها على عمليات تشكل الهوية والذات. وأما على مستوى التفاعل الاجتماعي ضمن المجموعات، فإن المجموعات غالباً ما توفر السياق الظرفي المباشر للتفاعل الاجتماعي. ثم يحدث التفاعل الاجتماعي إما بين الافراد داخل نفس المجموعة، أو نفس الانتماء، أو بين أفراد من مجموعات وانتماءات مختلفة، وفي الوضع الثاني قد تبقى المجموعة التي ينتمي لها الفرد خفية وذلك حتى يتمكن الأفراد من مجموعات مختلفة التفاعل على المستوى الفردي، أو حتى يحافظ الافراد من مجموعات لها انتماءات مختلفة على علاقاتهم الفردية. ولذلك فالهوية ذات طبيعة علائقية، لانها تتشكل من خلال العلاقة التفاعلية مع الآخر، وعند هذا التفاعل يتم استحضار واستدخال الأنظمة الاجتماعية المختلفة مما يؤثر على بناء وتشكل الهوية.

ويشمل هذا البعد العلائقي للهوية على المحاور الفرعية الآتية:

- **عدم الثقة بالمجتمع المبصر**

يدور هذا المحور الفرعي حول تصور الكفيف للمجتمع المبصر، حيث في لحظات متعددة أثناء المقابلة قام معظم مشاركي هذه الدراسة بتصوير المجتمع بأنه غير أخلاقي، لا يمكن الشعور بالأمان اتجاه هذا المجتمع أو الثقة به، وصور المشاركون ذلك من خلال التعبيرات التالية: "اللف والدوران، النفاق والخداع، والاستغلال، والخباثة، واللؤم، والناس غير أمينة، والتقرب لمصلحة، والجشع". وهذا التصوير نابع من خلال مواقف وخبرات مر بها الكفيف أثناء تعامله مع المجتمع المبصر وبالرغم من أنني كباحثة أمثل المجتمع المبصر بالنسبة للمشاركين في الدراسة، إلا أنهم لم يشعروا بالتردد من التعبير عن أفكارهم هذه، وقد تكون رسائلهم هذه موجهة للمجتمع "المبصر" من خلالي.

فقد ذكر علاء بأنه أصبح "مثلهم" وكان عليه تغيير "طبيعته" ليتلاءم مع المجتمع فيقول حول ذلك: *" الناس، الجشع إلي شفتُه فيهم، خلاني أكره كل شي اسمُه يعني أنا، إلي بمئة وجه، حتى إني صرت أحس إني صرت زيهم."*

صار مثل الناس من ناحية كما يقول: *"يعني صرت أحياناً أظهر لواحد مثلاً إني أنا عادي معُه، مع إني بكون حاقد عليه، مِش طايقُ."* هنا تأثير جشع الناس الذي رآه من خلال ما تعرض له

من مواقف، على ذات الكفيف وهويته، من ناحية كرهه لذاته والتغيير من نفسه حتى يتماشى مع المجتمع، فأصبح مثل الناس، يظهر لهم مشاعر عكس مشاعره الحقيقية. وهذا ما أشار إليه سيمون (Simon, 2004) بأن من إحدى خصائص الجانب الذاتي لهوية الفرد هو بأن سمات الفرد ناتجة عن علاقات اجتماعية مع الآخرين. ومن خلال كلمات علاء فيوجد "هم" و "أنا" أو "نحن"، حيث أنه فصل ذاته وكل الكفيفين عن باقي المجتمع، وهنا قمة تجسد الهوية الجمعية.

أما عبير فإن ما يميزها بحسب قولها عن الآخرين هو صدقها، عكس الناس التي تنافق، وتخدع، وتكون غير أمينة فتقول:

"بحسش الناس مسلاً أمنين بحس فيهم نفاق، بس أنا بحس حالي إنُه صَدوقة يعني، خلص إنه بخدعش الناس، إنُه بظهر حقيقتي، وبحس طيبتي بتكون عن طيبة، بس بحس الناس إنُه بتقربوا مني لمصلحة، بس أنا بعملش هادا الإشي نهائياً ممكن هادا الإشي إلي مش مخليني أعمل علاقات اجتماعية، لأنه الناس كلهم بتقربوا من بعض لمصلحة، بس أنا بصراحة بحبهاش هاي المصلحة، فبحس حالي إنُه خلص بتقرب من شخص لأني بحبُه."

وعند سؤال عبير عن مصدر شعورها السلبي هذا اتجاه الناس قالت: *"آه كتير كنت أتعرض لمواقف، كنت ناس مسحورة بمَنَاحِثُهُم، بس إنه فجأة واحدة أشوف منهم موقف أنصدم، يعني مسلاً كتير ناس يتبين لي إنه بحبوني، أسمع يعني إنهم بيحكوا عَلية من وراي وهيك حتى مش شرط بشوفوا، كفيفين بصراحة كانوا."*

عبير أيضا وضعت نفسها في خانة أخرى بعيدة عن "الناس"، وكأنها تريد أن تقول أنا شيء والناس شيء آخر، لم تعبر عبير عن هوية الإعاقة هنا كهوية جمعية واضحة مع ذلك هي استبعدت ذاتها من هوية "عامة الناس"، والتي قد يعتقد البعض إلى أنها تشير إلى هوية المبصرين، إلا أنه فيما بعد تبين أن عبير تقصد أي شخص "مش شرط بشوفوا، كفيفين بصراحة كانوا".

ومن خلال ما سبق، فإن معرفة عبير للآخرين ووصفهم بالنفاق، ووصف نفسها بأنها إنسانة صادقة، نابع من تعرضها لمواقف اجتماعية، وهذا ما عبر عنه سيمون (Simon, 2004) بأن الجانب الذاتي للهوية يتشكل نتيجة لما يمر به الفرد من خبرات.

وتتحدث عبير عن موقف مر معها من بين المواقف الكثيرة قائلةً:

" عادي.... مرة يعني كنت، إنه البنت امبينة منيحة كتير كتير. آه مبصرة، وكنت عادي يعني منيحة معاها وهيك، أحياناً بطلب منها مساعدة صغيرة أو هيك، طلبت منها مساعدة إدور لي على اشي، ناديت عليها أكتر من مرة، إلا هي بتقول إف هادي دايماً بتنادي زهقتني، فبصراحة خلص هادا الموقف مع إنه صار من زمان، بس أنا مشكلتي بحقدش بس مستحيل أنسى، عادي يعني بعد هادا خلص إنه صرت قول يخرب بيت هالناس قد ما تنسحري فيهم فش مجال يعني خبيثين، مع إنه لحد الآن علاقتي معها عادي، إنُه ما بينتلهاش إنُه زعلانة منها أو اشي لأني بعرف حجج الناس. "

وتحدثت عبير عن بعض من مواقف وقصص خداع الآخرين أثناء وجودهم بالغرفة الخاصة بذوي الاحتياجات قائلةً:

"يعني كتير مسلاً في إن ناس بتخدعنا، بنسمع حدا بيمشي في الغرفة هون، بنقول مين، ما بِرُدْ يعني بطنشوا، إنه خلص هي إنت مِش شايفنا، شو بدك في، على فكرة في كفيفين عندهم أسلوب اللعوَبي والخداع، إنُه بيقولوا برضوا هدول يعني هيك هيك مِش شايفيني."

وتعبر أيضاً عن أن الكفيف إنسان وله مشاعر فتقول: *"إنه بالنهاية الكفيف مِش لعبة، بالنهاية هو إنسان والِو مشاعر."*

وتعبر عن خداع الكفيف بقولها: *" إنُه حتى الكفيف صار يخدع الكفيف"*

وذكرت هنا بأن أسلوب الخداع ليس فقط من المبصر، وإنما من الكفيف أيضاً الذي تأثر بأفعال المجتمع المحيط به اتجاهه كما عبر عنه علاء.

وتعبر وئام عن عدم ثقتها في الناس قائلةً: *"أنا طبيعتي ثقتي بالناس قليلة إن كان كفيف ولا مبصر، أصلاً يعني طبيعتي شوي ثقتي بالناس مزعزعة."*

وتعبر سناء عن استغلال المجتمع المبصر لها في الدراسة قائلةً: *"بس غالباً لا، بحبوش إني اساعدهم إلا إزا فعلاً عرفوا إنُه شاطرة، وبقدر اساعدهم، زي كأنُه استغلال."*

وتتحدث عبير عن عدم شعورها بالأمان اتجاه المجتمع المبصر بقولها: *"هيك نادراً ما آلاقي شخص عنجد أحس بأمان اتجاهُه، يعني نادرين هدول الأشخاص جداً، ممكن كل محاضرة بنت يكون هيك، وأحياناً بين كل المحاضرات بلاقي بنتين مثلاً صادقين يعني."*

وتعرض هنا عبير تجربة عمل بحث ضمن مجموعة من الطلاب وكيفية استغلال المجتمع المبصر لها حيث تقول:

"يعني لما عرضوا علية ببحث التربية إنُه يعني نعمل مع بعض وهيك حسيت الاشي مصلحة، يعني هم قالولي إنتِ بتفكري وخلص، واحنا بندون وهيك. فقلت لا يا ختي إنُه ليش يعني استغلال هادا، مِش حباً في الشغل مع الأعمى، فخلص يعني تهربت بصراحة."

أما سمر فتقول: *"في ناس مرات بفكروا إنا ظعاف، فَبحبوا إنُه مثلاً يتمسخروا، بحبوا إنُه يستغلوا الواحد."* هنا تعتقد سمر بأن المجتمع ينظر للكفيف بأنه ضعيف وبالتالي القيام باستغلاله.

ويتحدث يحيى عن موقف يعبر كثيرا عن استغلال المجتمع المبصر للكفيف، وهذا الموقف يتعلق باستغلال أحد الطلاب ليحيى لكي يسجل له ساعات عمل خدمة اجتماعية، وبعد أن حصل الطالب على ما يريده، لم يعد يراه يحيى أبداً لكي يساعده. فيقول حول ذلك:

"الجامعة يمكن تعطي شغلة معينة إنه روح يا طلاب ساعدوهم، وسجل خدمة اجتماعية، طيب ما هي كلها كزب في كزب، أنا مرة سجلتها لطالب شريعة، وندمت الله يسامحُه، يعني هو كان طالب شريعة يعني زي تخصصي، وكان خريج، قَلي والله بدي أطلب منك طلب، قُلت تفضل يا سيدي، قَلي سجلي ساعات خدمات، وأنا شو بدك، أنا جاهز، روحت أنا من طيب خاطري، وعشان هادا خلص يعني، قُلتْ خلص بمشي

معي دغري الزلمة، سجلت إلو الساعات قبل يخدمني، سجلت إلو من هون وإنكوى من هون، لا على امتحانات بَين، ولا على دراسي، لا خارجية ولا داخلية. فهي ساعيتها أنا بطلت أسجل لحدا يعني، بتستغل فية الساعات وبتضحك عَلية."

وتذكر عبير استغلال سائقي التكسي للكفيف قائلةً: *"كتير، كتير، كتير، أحياناً مسلاً معاملة الشفرية بتكونش منيحة، بستغلوا الأعمى، وإنه ما بوصلوا للمحل إلي بدو إياه يعني."*

وتعبر أيضاً عن صور استغلال سائقي التكسي للكفيف قائلةً:

"هادا يمكن الاستغلال بعرفش يمكن إلنا وإلكو بالسعر، أحياناً بقولوا طلب وهيك، ما بقولوا للأعمى من البداية إنه مسلاً هادا مِش طلب، أو أحياناً بينفكروا عشان بكون بنفس المحل، بنقول إنه خلص هادا مش طلب، فأحياناً بفاجئونا إنه طلب يعني. بس هون استغلال، وفي شفرية مسلاً وإحنا جايين على الجامعة، بنطول كتير، وإحنا واقفين، كتير شفت سيارات وتكاسي بعدو، بس ما بحبُوا يوقفولنا."

واستخدام (النا، مقابلها (لكم، إلكُ)، (واحنا واقفين، للأعمى) التي تعبر عن وجود هوية الكفيف كجماعة بالمقابل وجود الآخر وهو المبصر. واستخدام عبير لكلمة "شفت سيارات" دليل على استخدامها لكلمات المجتمع "المبصر" التي هي السائدة، ولكن ذلك يدل على أنها على وعي وإدراك بالعالم المحيط بها.

وتعبر أيضاً وئام عن صورة أخرى من عدم الثقة بالمجتمع المبصر فتقول:

"لا، دعم نفسي لا، لا، أنا من الناس الي بآمنش (لا تؤمن) كتير بالإرشاد، وهادا الحكي عشان هيك يعني ما بلجألوش (لا ألجأ له)، فكتير ببقى قُلْهُم بدمروا النفسية، مش بدعموها هدولَ الناس، آه بقتنعش (لا أقتنع) في كتير على فكرة بالمرة، ومش مقتنعة بشغلة اشي اسمُه سرية، بقتنع إنه كل شي بتبخر بمكاتبهم بضلش سري، أنا ما عنديش ثقة في هاي الأشياء عشان هيك مِش ممكن أروح أجرب، حتى طبيعتي غامضة وكتومة."

نرى هنا صورة أخرى من عدم الثقة بالمجتمع المبصر وهو عدم ثقة وئام بالإرشاد النفسي والاجتماعي، لعدم الثقة في محافظته على ما تقدمه وئام لهم من أمور تخص حياتها الشخصية، لذلك لا تلجأ إلى الإرشاد النفسي والاجتماعي وتفضل الكتمان على الثقة بالمجتمع المبصر.

وتتحدث وئام عن سوء المجتمع وتخلفه عند التحدث عن التنقل والحركة لوحدها داخل الجامعة، هذا السوء الذي تعودت عليه بسبب كثرته، فتقول حول ذلك وتأثيره عليها:

"هو بأثرش (لا يؤثر) على شخصيتي بس بحسسني بالإستياء من المجتمع، وإن بحسسني بالوحدة وبالعزلة عن المجتمع، عن المحيط لأن هم كمبصرين بطلعوا مع بعض خمسة فوج، ما شاء الله، فريق عشان هيك ف بحسسك بالوحدة، والاستياء من المحيط إلي حواليكي (حولك)، بس ما بتفرق لإني تعودت، عشان هيكد ما بقولك إنُه بشعر في اشي كتير يعني، لإنُه تعودت على التخلف الي أنا عايشة فيه زي ما تقولي، عشان هيك يمكن لو جيتي تسأليني وإحنا صغار ممكن نقولك بحسسنا بكزا كزا، بس برضوا أنا من الناس إلي متقبلي إعاقتي، وتعودت على يعني تعودت على سوءهم، بطلت تفرق عندي كتير، من ناحية إيجابية بشعر بالاعتماد على النفس."

فهنا بالرغم من تخلف المجتمع ومساوئه، في التعامل مع الكفيف بسبب ما يحمله من اتجاهات سلبية نحوه، فإن وئام لديها تقبل للإعاقة البصرية وهذا ما ساهم في انعكاسه إيجابياً على ذاتها وهويتها، مما جعل لديها ثقة في نفسها وتفهم لذاتها، وإعاقتها، وبالتالي عدم تأثرها بتخلف المجتمع ومساوئه، وتقارن بين درجة تأثرها فيما لو سألت هذا السؤال وهي في مرحلة الصغر، وبين الوقت الحالي وهي في المرحلة الجامعية حيث أنها في هذه المرحلة مرت بالعديد من التجارب الحياتية التي ساهمت في بناء ذاتها وهويتها بصورة تجعلها أكثر تفهماً لذاتها وهويتها، وأكثر تفهماً لطبيعة نظرة المجتمع من حولها نحو الإعاقة البصرية، واختلاف هذه النظرة نحو المجتمع وأثره عليها عبر مراحل من حياتها واختلاف أدوارها في الحياة، ودورها الآن كطالبة جامعية، فقد أشار إليه سيمون (Simon, 2004) بأن وصفنا لأنفسنا يأتي من خلال تجارب الشخص في مختلف الأدوار الاجتماعية، ومن خلال علاقاته وتفاعله الاجتماعي مع الآخرين. وظهرت هنا الهوية ككفيفين بشكل واضح من خلال تعبيرها "هم كمبصرين".

نرى من خلال ما تقدم صور استغلال الكفيف وصور تعرضه للخداع والنفاق كما اختبرها الكفيف خلال مسيرته في الحياة.

وسوف يتفرع لذلك من خلال هذا المحور، محوراً آخراً فرعياً وهو دعم الكفيف للآخر.

- **دعم الكفيف للآخر.**

يُظهر هذا المحور الكيفية التي يعمل من خلالها الكف البصري على وضع أفراده في هوية متماسكة مبدعة ومرهفة الإحساس وحساسة اتجاه الآخرين، ورغبتها في تقديم المساعدة للآخرين، مقابل المجتمع المبصر "غير الرحيم" من وجهة نظرهم. وشعور أفراده بالآخرين الذين بحاجة للمساعدة، نتيجة لما تعرضوا له من مواقف مؤلمة من قبل المجتمع المبصر وخبرات غير مريحة تتخللها طريقة المساعدة غير المناسبة أو عدم المساعدة بتاتاً، ونجد من خلال هذا المحور رغبة لدى الكفيفين في كسر الصورة النمطية التي يحملها المجتمع عن الكفيف بأنه عاجز وبحاجة للمساعدة، ورغبة في إثبات للمجتمع بأنه يستطيع المساعدة كأي فرد في المجال الذي يتقنه.

ومن أحد الأهداف التي عبرت عنها سناء في حياتها هو مساعدة الآخرين بقولها: *"أشتغل عشان أساعد الناس، وبرضوا أساعد حالي."*

ويذكر نبيل بأن من السمات التي تميزه عن الآخرين هو حب مساعدتهم بقوله: *" أنا عندي طيبة مِش طبيعية، عندي حب مساعدة الآخرين بطريقة مِش طبيعية، يعني مستحيل أحس إنُه حدا مضايق وما أوقف معاه، بكون سعيد لما بساعد أي حد قُدامي، بكون سعيد لما بحس إنُه إلي قُدامي مبسوط."* وهنا يعبر عن العطاء الكبير للكفيف، ومساعدته للناس حيث أنه يبرز صورة مختلفة تماماً عما يحمله المجتمع نحو الكفيف بأنه بحاجة للمساعدة، وبأنه ليس بمقدوره أن يساعد الآخرين. هنا نبيل من يساعد الآخرين.

ويعبر نبيل عن أن من صفاته أيضاً التفكير بالآخرين بقوله: *"حدا دايماً بفكر كيف يخدم إلي حَوالي قبل ما يخدم حالُه."*

وتعبر أمل عن إحساسها المرهف اتجاه مساعدة الآخرين عند حديثها عن كيفية تعبيرها عن نفسها بقولها: *" بحب أسمع الناس ومشاكلهم، إني أحاول أفهمهم، وأساعدهم في حلها، أكتر من ما بحب أحكي عن ليش أنا منزعجة مثلاً."*

ومن أهداف أمل في الحياة مساعدة الآخرين خاصة الكفيفين فتقول: *"هدفي كمان إني يعني أعمل اشي أساعِدْ في غيري، خاصة المكفوفين."* هنا وجود الهوية الجماعية التي تربط بين الكفيفين حيث أنها تفكر بالكفيف الآخر الذي يحتاج لمساعدتها.

وتتحدث أمل عن دورها في المجتمع حول مساعدة الآخرين فتقول:

"إنُه بحس إنُه راح يبلش، بس أَخلص دراستي إنُه بحس إني راح أعمل إشي، برضوا دايماً بضل في بالي، إنه بفكر في إشي، إني بدي أساعد غيري بس بعرفش كيف يعني، بفكر في طرق كيف بدي أساعِدْ غيري، فبحس إنُه مستقبلاً يعني ممكن إنُه، راح أعمل اشي للمجتمع."

وأيضاً من صفاتها كما تقول: *"براعي شعور التانيين، كثير بفكر في غيري، مرات بحس إني بضحي."*

ومن أهداف عبير في الحياة مساعدة الناس الضعيفة كما تعبر عنه بقولها: *"أساعد الناس وهيك، كتير يعني بحب أساعد الناس الضعيفة. "* هنا نلاحظ نوعية الناس التي تشعر بها، وهي الناس المهمشة والمضطهدة في المجتمع والضعيفة، حيث أن هذه الفئة في المجتمع بحاجة ماسة للمساعدة، وإحساسها المرهف بهذه الفئة، حيث أنها هنا تعبر عن هوية الإعاقة.

ويتحدث إيهاب عن أنه يرى دوره في المجتمع من خلال مساعدة الآخرين في مجال معرفته قائلاً:

"يعني أنا بحاول أساعد أي حدا ممكن يحتاج مساعدة في المجال إلي أنا بفهم فيه، يعني ما بحب يعني أحكي لواحد هيني بفهم في هادا الإشي وأساعد، وهو أنا أصلاً مِش فاهِم الاشي، بحاول أساعد الناس إلي يعني بدهم يحتاجوا مساعدة، وأنا بَقدر أساعدهم."

ويتكلم ضمن حديثه عن موقف له حول مساعدة زميل له كفيف على استخدام الناطق على جهاز المحمول فيقول:

"هادا الشاب قبل سنة أو أقل شوي جاب تلفون، يعني أنا حاولت أعلموا على الجهاز كيف يستخدمُه على الناطق، يعني حاولت لإني بستخدمُه قبل فعلمتُه كل شي على

الجهاز يعني وصار يستخدمُه زي أي واحد يعني، ومش بس في هادا المجال يعني أنا في مجال تخصصي ممكن أساعد الطلاب، في مجال التخصص إنه إذا في بعض الشغلات إلي يعني بدهم مساعدة، أنا بساعد في المجال إلي بقدر، الي أنا بفهم فيه وبحاول أبذل كل جهدي إني يكون الي دور في المجتمع في هادا المجال، وفي أي مجال ثاني. "

وهناك بالإضافة إلى المثال الذي ضربه إيهاب حول مساعدة الآخرين، أمثلة أخرى للمساعدة التي تحدث عنها كل من نبيل، وسمر.

نبيل يتحدث عن معاملة الموظفين في الجامعة، وعلاقته بهم كشخص يساعد الطلاب من خلال حديثه بأن: *"علاقتي فيهم كحدا بساعد طلاب، مِش حدا بدو مساعدة، بحكي معهم بمواضيع الطلاب مِش بموضوعي، كعضو هيئة ادارية، ألف حدا بيجي بحكي معك، وبطلب منك إنك تساعدي، بدك تضطري تساعدي يعني أنا لما بروح عندهم بكونوا عارفين مِش رايح الي."*

قدم نبيل صورة مختلفة عن الصورة التي يحملها المجتمع عن الكفيف بأنه بحاجة للمساعدة، بالمقابل لا يستطيع أن يقدم شيئاً للآخرين، صور نفسه نبيل بدور مركزي على أنه موجود للآخرين ويعمل للآخرين وليس لنفسه، وهكذا برأيه يُدركه العاملون في الجامعة ويبدو أنها الصورة التي يرغب أن يظهر بها للآخرين.

أما سمر فتتحدث عن مساعدتها للفتيات الصغيرات في اللغة الإنجليزية، وعن مساعدتها للصغار بتعلم طريقة بريل،

"البنات لصغار، إنجليزي مثلاً في بكونوا بدهم اشي او هيك بحب، لأنه الاشي الي تعلمنا لازم نعلموا لغيرنا. حدا مرات بكونوا بدهم يتعلموا طالبات صغار أو طلاب بكونوا بدهم يتعلموا لغة بريل، بدهم حدا يعلمهم يعني هذا بفيد، إنه بصيروا يعرفوا يقرأوا ويكتبوا."

أما إحساس سمر عند مساعدتها للآخرين فتقول: *"بكون مبسوطة كثير لأنه عملتلهم اشي بفيدهم في الحياة، ويعني اشي يستفيدوا منُه حتى يقدرُوا يكملُوا الحياة ويعيشُوا، القراءة والكتابة لأنها أهم اشي."* وهذا يعبر عن إحساس الكفيف العالي اتجاه الآخرين وحب مساعدتهم وبالأخص كما

ذكرت سمر مساعدة المكفوفين الأصغر منها لإتقان القراءة والكتابة بأسلوب بريل، من أهم المهارات بحسب رأيها.

ونتيجة لإحساس الكفيف العالي بالآخرين وبالتحديد الضعفاء في المجتمع، والكفيف الآخر، ووجود مجتمع كما تحدث عنه المبحوثين مسبقاً، يمتاز أفراده بالخبث والجشع وغيره من الصفات مما ذكره المبحوثون، فقد جعل هناك تلاحم ما بين الكفيفين أنفسهم من خلال الصداقات الوطيدة بينهم دون ان يكون هناك صداقات مع طلبة مبصرين. إضافة إلى ذلك عبر عدد من المشاركين عن عدم فتح المجال أمام الكفيف، أو إعطائه فرصة من قبل المبصرين من أجل تكوين صداقات معهم.

وتذكر سناء موقفاً وتجربةً تعبر عن تجاهل المبصرين لها، وابتعادهم عنها أثناء محاولتها التقرب منهم قائلةً:

"كتير ناس باجي بحكي معهم وكزا وهيك ما بعبروا أو خلص، يعني إزا بدهم طالعين على غدا مع بعض على كافتيريا أو كزا مسلاً بقولولي، وين بتحبي انوصلك، وبيروحوا. يعني ما بِقولوليش (عدم قولهم لها) تعالي اطلعي معنا أو هيك يعني إنُه، فمرة قُلْتِلهم (قالت لهم)، إلا هي بِتْقُلي (تقول لها) واحدة طب اطلعي معنا، قُلتِلهم طيب ماشي، فلما اطلعت إنهم ضلوا يحكوا عن التلفونات والصورة والأشياء، مِش اهتماماتي وبكونوا ما انتِ عارفي بيأشروا لبعض ويحكوا مع بعض بالشلة وهيك، فلما انتِ تيجي تحكي معهم قليل ما بسْمَعوكيش (عدم سماعهم لها)، إلا تتنادي اكتر مِنْ مرة، يعني هادا اشي بيخليني أبعد ويعني هيك، اهتماماتنا مِش نفس الاشي وهيك."

وأيضاً من الأمور التي تجعلها تبتعد عن صداقة المبصر كما تقول:

" طريقتهم إنُه بيعبرونيش (عدم التعبير) لما بكون أحكي معهم، مسلاً إنُه كيف خلص مسلاً إزا بدنا نطلع ناكول (الاكل) بطلبوا هُمي، وبيقولولي (يقولوا لها) أقعدي هون (اجلسي هنا) وهُمَ بضلهم بيرموا مع بعض ويضحكوا وهيك، وأنُه يعني قليل ت أعرف مسلاً حتى أحكي مع حدا منهم."

ورغم ذلك تقول سناء حول مبادرتها في تكوين صداقات مع طلبة مبصرين بأنها " *بحب أبادر، وبحب أحاول*"

وتضرب لنا سناء أيضاً مثالاً حول مبادرتها قائلةً: "*مسلاً في الصف إزا مرات بَقُلْهُم بدي أقعد جنبكم وهيك، محجوز جنبي للبنت الفلانية، المحاولات للتَقَرب منهم كتير بتفشل.*"

لذلك ترى سناء بأن من أحد التحديات التي تواجها داخل مجتمع الجامعة، تكوين الصداقات مع المبصرين فتعبر عن ذلك (مع تنهيدة حزينة) بقولها " *تحديات على مستوى مسلاً العلاقات الاجتماعية كمان بنقدر نقول، إنُه تكوين صداقات يعني، رغم كل المحاولات إلا إنه بالغالب يعني لا، بتفشل.*"

من خلال التجارب التي عرضتها سناء يظهر لنا بأن المجتمع المبصر يتجاهل الكفيف، ويحاول الابتعاد عنه، وهذا نابع من نظرة التهميش، والضعف، والدونية التي يحملها المجتمع اتجاه الكفيف، وصور التهميش متعددة هنا فيما عرضته سناء من تجارب مثل عدم الاستجابة لها عندما تتحدث معهم، وعند الذهاب مع المبصرين للكافتيريا، تأكل لوحدها، ومجموعة الطلاب المبصرين يتحدثون لوحدهم أثناء ذلك مبتعدين عنها دون مشاركتها الحديث، وهنا إلغاء لوجود الكفيف كإنسان وتجاهل مشاعره من قبل الطلاب المبصرين، بالإضافة إلى عدم مراعاة وجود الكفيف والحديث عن الصورة وأجهزة المحمول، الصورة التي لا يستطيع الكفيف رؤيتها لكي يشاركهم في الحديث عنها.

وهذه التجارب التي عبرت عنها سناء تتقاطع مع التجارب التي عبر عنها المبحوث ديفيد من خلال الرسم في دراسة قدمها الباحث ديفيد كونور(David J. Connor) سنة 2009 بعنوان إنشاء الرسومات كتمثيل: الروايات البصرية للطلاب ذوي صعوبات التعلم.

وقد عبر ديفيد عن علاقاته وتفاعلاته، ووضعه اليومي مع زملائه في مسكن الطلبة بأنها "كانت تجارب المسكن صدمة بالنسبة له، في البداية، لم يفهم السلوكيات والمعايير. وشعوره بالعزلة، كما واجه تجربة النبذ الاجتماعي ". فالصورة على الجانب الأيسر من الشكل، يصور ديفيد تناول البوظة وحده بعد أن قدمت له ولزملائه الذين يشاركونه الغرفة. أما بالنسبة للصورة الوسطى (العليا)، حيث يقف ديفيد بعيداً عن الطلاب في "حفلة"، وقد كتب: "أبدو مذنباً ...". في الصورة السفلى، يقف ديفيد في المصعد، مع الطلاب، يلتفت الطلاب بصمت بعيدا عنه لاستخدام الدرج.

وأخيرا، يجلس وحده في غرفته والجدار المغطى بأوراق "درجة أ". أنه "يحب حقا" هذه الصورة، واصفا إياه "بالكمال" (Connor,2009).

وهذا إن دل، فإنه يدل على أن فئة ذوي الاحتياجات الخاصة تتعرض للتهميش والاضطهاد في جميع المجتمعات الإنسانية.

وتتحدث عبير عن سبب عدم مبادرتها لتكوين علاقات صداقة مع طلبة مبصرين بقولها:

"بالنسبة الي، بحكي مع الطلاب يعني إنه مش إني بكون هدفي أكون، لأني مِش مَقْتولة بصراحة يعني بَحِبش شغلة أتقرب لمصلحة، مش مقتولة، بحبش (لا أُحب) أروح أفرض حالي وَقُلْهُم (تقول لهم) يلا بكرا بدي أجي، لا ببادرش، بدي أجي ألتقي فيكوا، لا، لأن بحسهم بحبوش (عدم حب) الكفيف كتير، هم حبوا... حبوني مسلاً قالولي (قالوا لها) بدنا نلتقي فيكي ما عنديش مشكلة، بَقُلْهُم (قالت لهم) أهلاً وسهلاً بتشرف، بس ما عُمْروش صار هادا الاشي، هما بيبادروا...لا."

شعور الكفيف هنا بعدم رغبة المبصر بالتقرب له، لذلك عبير لا تريد أن تبادر بصداقتهم وتفرض نفسها عليهم، مع أنها على استعداد لتقبل صداقتهم والتقرب منهم، لكن ليس هناك مبادرة من المبصر لصداقتها.

"لأني مش مقتولة" تعبر عن الاعتزاز بالنفس، ومحاولة الظهور بعدم الحاجة لصداقة المبصر وهذا نابع مما يختبره الكفيف من تجارب تعبر عن النظرة السلبية والرفض من قبل المجتمع اتجاهه.

أما "بَحِبش شغلة أتقرب لمصلحة" ترى بهذه العبارة بأن الصداقة مع المبصر ستكون لمصلحة كما يفعل الطلاب المبصرون عندما يتقربون لها في الدراسة لمصلحتهم واستغلالها، توقعات الكفيف حول طريقة تفكير المبصر بصداقته، وبأنه يريد أن يكون صداقة لمصلحة، مثل المساعدة الدائمة من قبل المبصر.

ونتيجة لما ذكره المبحوثون سابقاً من عوامل البعد عن صداقة المبصرين، سوف أتحدث هنا في المحور الآخر الفرعي عن الصداقات المحصورة فقط بين الكفيفين تحت مسمى حس الانتماء الداخلي.

- **حس الانتماء الداخلي**

وبعد الحديث عن الأسباب التي جعلت الكفيف يقتصر هنا صداقته فقط مع الكفيف، سنرى في الجانب التالي الصورة التي رسمها الكفيف حول الصداقات العميقة، والقوية بين الكفيفين فقط.

وقد أبرزت عبير هذا الجانب بقولها:

" بالنسبة للأصدقاء أكتر اشي قريبين مني الي هُما الكفيفين، إنه بندمج معاهم أكتر اشي، بفهموني أكتر اشي، وبفهمهُم أكتر اشي لأنُه بنعاني نفس الاشي، أفكارنا متشابهة مِش نتيجة إنه احنا أتباع وهيك بس بنمر بنفس المواقف لأنُه احنا بنفس المجتمع، أكيد تجاربنا بتختلف، وآراءنا بتختلف، بس كتير مواقف تتشابه، يعني إنُه أنا معاهم بالسكن فإنُه برتاح أضل معهم."

تظهر هنا هوية الإعاقة "هوية الكفيف من خلال صيغة نحن، بندمج معاهم، بنعاني، أفكارنا متشابهة، إحنا، بنمر، لأنه احنا بنفس المجتمع، تجاربنا، آراءنا". والشعور الجمعي بين الكفيفات بسبب وجود المعاناة المشتركة "لأنُه بنعاني نفس الاشي"، والخبرات المشتركة ضمن العيش بنفس البيئة المجتمعية.

أما سناء فتقول حول هذا الجانب: *"احنا المكفوفين بين بعض كتير زملاء وأصدقاء وهيك، وبنساعد بعض، أما الطلاب المبصرين إنُه زملات عادية."* ظهور الهوية "احنا المكفوفين"، والصداقة المنحصرة بين الكفيفين، والشعور بينهم ومساعدتهم لبعض.

وتعبر سناء عن جلساتها مع صديقاتها الكفيفات فتقول:

"قَعداتنا دايماً حلوة، دايماً يعني بنستمتع فيها، يعني حياتي الاجتماعية في الجامعة، يعني خلينا نقول محصورة بهدول الأصدقاء يعني وبعدين يعني خلص مكتفية، خلص يعني بنحس إنُه احنا مكتفيين ببعض، مِش بحاجة إنُه ننشئ صداقات مع المبصرين، ما بدهم ينشئوا صداقات معنا."

وترى سناء بأن علاقاتها الاجتماعية في الجامعة "حلوة" مع صديقاتها الكفيفات فتقول: "حلو من ناحية علاقاتي الاجتماعية مع صاحباتي المكفوفين".

وتعبر وئام عن صداقاتها في الجامعة والمنحصرة بالكفيفين فتقول:

"بالجامعة ما عنديش أصدقاء إلا مكفوفين، مقربين مكفوفين، أما المبصرين من بعيد لبعيد بس يعني يا دوب أتكلم معاهم على الفيس بوك، او اشي من هادا القبيل يعني فش عندي صديق مبصر أضل أمشي، وأروح، وأجي معا دائماً وهيك."

وتعبر عبير عن إحساس عميق بين الكفيفات، وشعور وصلة قوية جداً بينهن، وهذا الإحساس قد يكون نابع مما تمر به الكفيفات من معاناة وتجارب مشتركة في هذا المجتمع فتقول:

"بنأثر ببعض أكيد، فش أصدقاء بأثروش (لا يؤثروا) على بعض يعني بأثر فيهم إيجابياً مثلاً أحياناً بشوف اشي موقف بقولها مثلاً لا، ممكن هاي البنت نيتها هي، إن بعطي رأيي وسلبياً مِش كتير بنأثر ببعض، يعني ممكن يعني إنه كيف أَهيجهم، أو يكون معاي صاير موقف أهيجهم وبالتالي كلنا نصير نردح، إنه مش بنهيج بعض عمداً، بس إنُه بنمر بمواقف متشابهة، اشي طبيعي بنهيج لبعض، يعني إحنا عنا شغلة وفاء بالصداقة هاي صفة مشتركة كمان، بس إنُه بنأثر إيجابياً أكتر بنحنّ (نعطف) على بعض."

استعمال عبارة "بنحنّ على بعض" لها دلالاتها وروابطها مع الهوية الجمعية وحسن الانتماء لهوية الاعاقة.

وتعبر أيضاً عن شعورها بصديقتها الكفيفة التي تعرضت لمشاكل دراسية في التخصص فتقول: *"بس إنه أنا كتير إنحريت وهيك إنُه من حقي أدافع عنها."*

"كلنا نصير نردح، بنهيج لبعض، احنا عنا" كلها صيغة نحن الجماعة وتعبر هذه عن هوية الكفيفين. ووجود الشعور الجمعي بين الصديقات الكفيفات كونهن يواجهن نفس المواقف والمعاناة لذلك عندما تواجه إحداهن موقفاً ما يصبح هناك هيجان، وكأنه ثورة على الظلم والاضطهاد من قبل المجتمع، إضافة الى الوفاء بالصداقة، وأيضاً مناصرة الكفيف للكفيف من خلال شعور عبير مع صديقتها، والدفاع عن حق صديقتها، وتعتبر بأنه من أحد حقوقها هو الدفاع عنها. فهذا الوصف للتضامن ما بين الكفيفات يعبر عن الهوية الجماعية (collective identity)، والتي عرفها سيمون (Simon, 2004) كمفهوم نفسي اجتماعي على أنها هوية الشخص المستمدة من عضويته الجماعية، أو انتماءاته لمجموعات مختلفة، ووجود هذه الهوية لا يعني تشابه جميع خبرات الأفراد في المجموعة، بل هناك تقاطعات، وقواسم مشتركة تجعلهم يتوحدون ضمن تقاطع محدد من الهوية.

وأما الصفات المشتركة بين الصديقات الكفيفات كما تحدثت عنها عبير: *"هلاء في صفات مشتركة المرح كمان، هبلنا وكأن في هبل خاص بالكفيف، تقليد أصوات، هبلنا مش الكل بفهموا، بنحب المرح، عصبياتنا من كتر ما بنتعرض لمواقف."*

ظهور لهوية خاصة بالكفيف، الكفيف يفهم الكفيف أكثر، وهناك سلوكيات هي مصدر مرح وسعادة للكفيف مثل تقليد أصوات والهبل كما تسميه عبير لا يفهمه الآخر المبصر. العصبية نتيجة المواقف والتجارب المزعجة التي يتعرض لها الكفيف في المجتمع.

وتقول عبير أيضاً:

" في سمات مشتركة، إنا صبورين يعني عادي بنوقفش (لا نتوقف) وبنعيط (نبكي)، عنا شغلة الصبر، قد ما بنوكل بهادل.... مسلاً إنه بنروحش، لو حدا بشوف صدقيني ل بيعْمَل رَدْحَة إذا كل يوم بياكل بهادل كتير، احنا يعني فينا شغلة الصبر والتحمل، طبعاً بحكي عن صديقاتي الكفيفات."

"احنا، فينا، بنوقفش" كلها تعبر عن الهوية التي تجمع بين الكفيفين، وتؤكد عبير هنا على صبر الكفيف بتكرار الصبر هنا ثلاثة مرات، هذا الصبر الناتج عن معاناة يواجها الكفيف في المجتمع، من ضمنها تعرضه للبهادل يومياً والتي تدل على عدم احترام لكيان الكفيف وبأنه الطرف الضعيف، لذلك هناك شخص لا بد أن يكون مسيطراً على هذا الكفيف في نظر المجتمع ومسؤولاً عنه. فالصبر والتحمل وسيلة دفاعية من أجل القدرة على الاستمرار في هذا المجتمع الذي يهمش ويضطهد من يكون ضعيفاً أو مختلفاً في نظره.

وتعبر سناء عن التلاحم بين الكفيفات الصديقات فتقول: *"الاستمتاع مع بعض وهيك يعني ببسطهم، إزا حدا منكد، إزا أنا منكدة، بنحكي، بنفضفض لبعض وهيك."*

في تفاعل بينها وبين صديقاتها الكفيفات، من ناحية دعمهم نفسياً لبعض، والشعور فيما بينهن بما يحصل مع كل واحدة فيهن من مواقف وتجارب يومية، وبالتالي تأثير الكفيفات فيما بينهن على بناء الهوية لكل كفيفة، وقد يكون هذا التأثير إيجابياً، لأن هناك مجموعة أصدقاء داعمة لأفرادها نفسياً، وهي الملجأ الوحيد الذي يفهم الكفيفة ويحتضنها من تهميش واضطهاد المجتمع.

وتتحدث سناء حول السمات المشتركة بينها وبين صديقاتها الكفيفات قائلةً:

"إنُه الاهتمامات نفس الاشي بنحب يعني نسمع يوتيوب وأغاني والنكت، بنحب نبرم في كل شي، يعني وبنتناقش في كل شي، يعني هاي هيي تقريباً، نفس الاهتمامات الي بتخلينا نستمتع، الموسيقى، أغاني، تقليد ناس، مسلاً نحكي عن شو كان يصير معنا بالمحاضرات."

مصادر السعادة والاستمتاع التي يوجدها الكفيف في حياته كالاستماع للموسيقى والاغاني، وتقليد الأصوات، والتي تنعكس إيجابياً على بناء هويته.

اما وئام فتقول: *"كلنا عنا روح دُعابة، بنتكلم كتير مثلاً إنُه متسامحين، متواضعين. طبعاً صفات أصدقائي المكفوفين مش العاديين."* هنا استخدمت تعبير "العاديين" عن المبصر وكأن الكفيف بكف بصره أصبح "غير عادي"، "غير طبيعي"، واستخدام وئام لهذا التعبير جاء مما تسمعه من المجتمع المحيط. لذلك لا بد من الإشارة هنا إلى أن الكفيف أساساً يعتبر من العاديين، والاختلافات موجودة بين جميع البشر، فهناك اختلاف بين البشر في اللون، والعرق، والديانة والجسم، والأفكار، وهنا يوجد اختلاف وهو الكف البصري، ويبقى الكفيف إنساناً عادياً يتمتع

بنفس الحقوق، والواجبات، والقدرات التي يتمتع بها المبصر. فلماذا يأخذ صفة غير العادي لأنه كفيف؟

وتشير سناء إلى أهمية وجود مركز ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعة، ودوره في أن يجمع بينها وبين أصدقائها الكفيفين بقولها:

"امبارح كان امسكر (مغلق) المركز، حسيت حالي زي الضايعة فشي ولا حدا، مِش لاقية ولا حدا من شِلة العُميان تبعتنا وحسيت حالي وحيدة، حسيت حالي فِش حدا في الجامعة، كان يوم بخزي امبارح، لولا إنُه كنت بشتغل مع القروب عشان هادا، ول كان انجلطت، وملقيتش (لم أجد) حدا منهم يعني، كنا يعني المركز زي كأنوا يعني بِجَمعنا لما بِكونش موجود وهيك يعني خلص، يعني مسلاً بتكون واحدة من صاحباتي عليها محاضرة وكزا من المكفوفين بروح على المركز، أو بَلاقي أي حدا منهم بندمج معُه وبتسلى معُه، بس لما يكون المركز امسكر وهيك بنُلاقيش بعض."

ظهور الهوية هنا من خلال ما عبرت عنه "شلة العميان تبعتنا، بجمعنا"، وشعور الكفيف بأن وحيد في هذا المجتمع عندما لا يجتمع مع الأصدقاء الكفيفين لعدم وجود علاقات صداقة مع طلبة آخرين، ومركز ذوي الاحتياجات هو المكان الذي يجتمع فيه الأصدقاء الكفيفين ويندمجون فيه مع بعضهم البعض.

وتتحدث سناء عن قضاء أغلب وقت فراغها مع أصدقائها الكفيفين فتقول: *"والله إزا في علية دراسة وهيك بدرس، بس هادِ قليل يعني، غالباً بقضي يعني إزا فش حدا من الأصدقاء المكفوفين، بَنَتت (استخدام النت) وبَفسفس (استخدام الفيس بوك)، وإزا موجودين بنتسلى مع بعض، وبنطلع، وبناكول، وبنشرب مع بعض."* أما الطلاب المبصرين، لا تشاركهم بوقت فراغها.

وفي ختام هذا المحور نرى مقومات الإحساس الداخلي ما بين الأصدقاء الكفيفين كما ظهر سابقاً من خلال ما ذكره المبحوثون، وأسباب عدم تكوين الصداقات مع المجتمع المبصر، وبين لنا أيضاً هذا المحور صور استغلال الكفيف واختباره لجشع ونفاق المجتمع المبصر الذي نتج عنه حب الكفيف لمساعدة الآخرين خاصة الأشخاص الضعفاء.

❖ **الكفيف هو" الآخر"بالنسبة للمجتمع المبصر**

يتناول هذا المحور رؤية المجتمع للكفيف وأسلوبه في التعامل معه كشخص آخر غريب ومخيف في بعض الأحيان، من خلال الصورة التي كونها الكفيف حول هذه الرؤية، والتي تنبع مما يتعرض له الكفيف من مواقف وتجارب أثناء حياته اليومية مع المجتمع المبصر. وكيف يتأثر الكفيف بما يعامله به المجتمع المبصر، سواء كان هذا التأثر إيجابياً أو سلبياً، والصورة الإيجابية كذلك لتكوين علاقات صداقة مع طلبة مبصرين، بالمقابل صورة أخرى تمثل رفض المبصر لصداقة الكفيف. وهذه الصور المختلفة نابعة من اختلاف الفضاءات الجامعية وطبيعة وثقافة الأفراد ضمن هذه الفضاءات.

وتتحدث عبير عن تعامل المبصر بقولها: *"إلا ما يطلعلك حدا يتفلسف وانتِ ماشية بالطريق، إنه يتفلسف على الأعمى، يعني مسلاً أحياناً أكون ماشية، وأقرب من حدا وتقول يمى، تخاف عشاني قَرْبت."*

أما إحساس وشعور عبير اتجاه هذا الموقف فتقول:

"بحسسني إني هل إحنا حيوانات مثلاً عشان تخافي؟ أنا بصراحة بحس إنه هي الجاهلة، يعني مش بقول إني أنا الي بخوف لا، يعني بس بحس إنه برضوا، بحس بعرفش كيف بشعور غريب يعني، شعور إني أنا مِش موجودة، ليش، بعرفش، إنه العالم بتكرهني لما أقابل هيك مواقف."

هنا عدم مراعاة المجتمع لشعور الكفيف وإنسانيته، حيث يستمع الكفيف من قبل هذا المجتمع لألفاظ جارحة تعبر عن جهل هذا المجتمع اتجاه التعامل مع الكفيف، وعن إلغاء لوجود الكفيف وتجريد لإنسانيته، وقد وصلت رسالة المبصر للكفيف بأنه غير موجود من خلال التلفظ بألفاظ مثل (يمى!!) عندما يقترب الكفيف نحوه.

وتتحدث وئام عن نظرة وردة فعل بعض من الطلبة المبصرين عندما تصطدم بهم في الجامعة قائلةً:

" مثلاً لما نكون واحنا نازلين على الدرج بصيرو بخافوا وهيكد كتير لما نُدْ قُمْ فيهم، وبتقعد تتأوه وتتغنوج، تقعد تُغْنجلي بنص ال هادا، أنا ببهدلهم هدول الي بعملوا هيك، لأنه عيب

يعني مش سبب مستاهل بالمرة يعني إلي بتقعد تُغْنُج هيك بحالها عشان طبيت فيها، يا إما بخافوا يمى بصيرو تقولي، أبصر شو وروها، أو في شي بصيرو يتأسفوا، ويتصرفوا بشكل مؤدب لأنه هم إلي لازم يتأسفوا، إحنا مِش شايفينهم، إنتوا (انتم) الي شايفين، ولازم هم الي ينتبهوا يعني ليش ما هُمْ الي شايفيني مثلاً ليش أنا إلي أنتبه عليهم، هُما أكتر مجبرين إنُه ملزمين ينتبهوا، بكونوا بالتلفون عينهم حاطينها وما بنتبهوا، وبعدين يصيروا يزعقوا مش عاجبهم، أو بصيروا يقولوا إنتبهي قُدامك ليش مش معك العصا، عملت حالها صارت دابي عليها الحضارة."

"احنا، هم" تعبر عن ظهور هوية الكفيفين والعلاقة بالآخر المبصر، توجه رسالة للمجتمع المبصر الذي يجب عليه أن ينتبه للكفيف أثناء سيره وألا يصطدم به، وأن يراعي عدم رؤية الكفيف له، فالمبصر هو الذي يراه. وهناك مبالغة بردة فعل المبصر اتجاه الكفيف عندما يصطدم به.

وتعبر وئام عن تكوين علاقات الصداقة مع المبصرين ورفضهم لها بقولها: *"بطلب مساعدات أو اشي زي هيك ومن خلال القعدة معي والمساعدة ممكن نصير أصدقاء، بس هُم برفضوا هادا الاشي، وأنا مِش مستعدة ما بزل حالي."* وتعبر أيضاً عن رؤية الطلبة المبصرين للكفيف:

"أصلاً هم مش قادرين بتكلموش (لا يتكلموا) معنا زي الخلق، بكونوا يتكلموا معنا بدون نفس، بدهم يقعدوا معانا ويصيروا أصدقاء، رفضوني بالصحافة، برفضوني بالمجموعات، بدهم يخلوني صديقة، يعني أنا إنسانة، بعرف إنه هاد المجتمع مِش متقبل لشخص من ذوي الاحتياجات الخاصة، وقليل منهم إلي بتقبلوا، لازم هو إلي يبادر إزا كان بتقبل، هيك وجهة نزري، لإنه أنا إزا بدي أنا إلي أبادر، راح أبادر تسعة وتسعين مرة وما أنجح (لا أنجح) فراح أُصاب في هيك حالي بالإحباط ف هُمي إلي لازم يبادروا، إحنا أشخاص إيجابيين مِش سلبيين، هُمي إلي لازم يبادروا بهادا الاشي، أما هُمي إلي سلبيين اتجاهنا مِش إحنا، أنا مساعدة برفضوا يساعدوني. فكيف بدهم ياخدوني صديقة؟"

"احنا، وهم" ظهور هنا لهوية الكفيفين والعلاقة بالآخر بالمبصر، وأن المجتمع لا يتقبل ذوي الإعاقة، ومعرفة وئام هذه نابعة من عدم تقبل الطلبة المبصرين لها في مجموعات الصحافة، وعدم التقبل لصداقتها، وسلبية الطلبة اتجاه الكفيف بالمقابل الكفيف شخص إيجابي.

أما عن تأثير رفض المجتمع المبصر لصداقتها فتقول وئام: *"بستاء من تخلف المجتمع."*

وأما تأثير على مستوى الشخصية، *"لا، ولا إشي عادي، إزا بدي أتأثر شخصيتي كان إنْعَدَمَتْ."*
"ولا اشي عادي، شو بدو يحسسني شعور بالنقص مثلاً، أعوذ بالله، مستحيل هادا الاشي."
"بشعر شعور بُغْضَة اتجاههم."

تبرز هنا صورة الثقة بالنفس ومعرفتها لنفسها جيداً رغم ما تتعرض له من رفض من المجتمع لصداقتها، لكن تشعر بالبغضة اتجاه المجتمع المبصر، ولا يؤثر ذلك على شخصيتها لثقتها بنفسها، وإذا ممكن أن يكون هناك تأثير كان انعدمت شخصيتها لكثرة ما تتعرض له من مواقف سلبية، ومستحيل يحسسها هذا الرفض بأي نقص، وهذا يدل على شخصية لديها هوية إيجابية، ونظرة إيجابية نحو ذاتها وبناء قوي.

أما عبير فتقول حول رؤية الطلاب للكفيف: *"بحسهم بحبوش الكفيف كتير." "بحسهم خلص هم أصلاً بحبوش يتعاملوا مع الأعمى وهيك." "ما بحبُوا كتير يندمجوا مع الأعمى وهيك."*

وتتحدث سناء عن موقف حصل معها رغم كل محاولاتها، يعبر عن رفض الطلاب المبصرين لها،

"كانوا قاعدين مجموعة يُبْرموا، فصرت إنه حاولت أَبْرُم معهم وهيك، ف مِش كتير عبروني وإنه صار يُقولولي (يقولوا لها) صوتك عالي، هبطي صوتك، هُمي أصلاً صوتهم عالي، إنُ هبطي صوتك وإنتِ تحكي صوتك عالي وهيك، فيعني مِش كتير هُمي بِحبُوا إنه يبرموا معي، حتى في ناس مرات بجربوا إنه يحكوا معي وهيك، فبصير يقولولي (يقول لها) ايه والله طلعتي بتنحبي، طلعتي ما أحسنك."

رفض وعدم رغبة الطلاب الآخرين في الجلوس والحديث معها والانزعاج من الكفيف وصوته واعتباره صوته عالياً، وهم يتحدثون بصوت عال، فهذا يعبر عن نظره التهميش والضعف التي يحملها المجتمع اتجاه الكفيف، وجزء من الطلاب المبصرين يكتشفون بأنها جيدة عند تجربة

الحديث معها، وهذا يعبر عن الصورة الذهنية السلبية التي يكونها الطالب المبصر عن الكفيف ودورها في الحد من مشاركة المبصر للكفيف، وهذه تؤثر ربما على صورة الكفيف عن نفسه، وربما تشعره بالكره اتجاه المجتمع وعدم الرغبة في العيش داخل هذا المجتمع وهذا ما عبرت عنه سناء خلال المقابلة بحبها للسفر.

أما الصورة الأخرى وهي تكوين الصداقات مع المبصرين، يعبر عنها إيهاب بقوله: *"أنا أصدقائي من كله، من أكثر من تخصص، بحب أتعرف على أكثر من شخص، على أكثر من نمط تفكير، على تجارب جديدة، على أشخاص جداد، فأنا يعني عندي كثير أصدقاء وبتقابل مع كثير منهم."* بالنسبة لوجود المبصرين في مجموعة الأصدقاء قال: *" في طلاب كفيفين وكلهم مبصرين."*

هنا صورة إيجابية حول تكوين المزيد من العلاقات والصداقات مع الطلبة الآخرين المبصرين.

وتتحدث أمل عن علاقات الصداقة مع المبصرين فتقول:

"يعني عندي إنُه علاقات كتيرة في الجامعة لأنه بس، ما صارليش زمان بس إنُه صار عندي كتير أصدقاء منهم كانوا أصلاً معي في المدرسي يعني كانوا معي في فترة الدمج فإن ممكن هاد الاشي كمان ساعدني بس برضوا إنه صار عندي علاقات إنُه تانية جديدة."

وتتكلم عن تأثيرها على أصدقائها فتقول: *"مثلاً في يعني كتير ناس شُفتهم بحكولي إنه أنا بعطيهم تفاؤل، إنه يعني غالباً أكتر كلمة بسمعها، إنتِ بتعطينا تفاؤل، ف بحس إنه أكتر اشي بأثر فيهم إنُه التفاؤل." "في مبصرين وفي كفيفين بس إنه المبصرين أكتر، أغلب فتراتي أو لما أغلب الوقت الي فيه بكون مع المبصرين، مِش مع المكفوفين."* وأهم معايير اختيارها لأصدقائها هو الصدق فتقول: *"بدور على ناس بتفهمني، وطبعاً أكيد بهمني إنه يكون عندهم صدق يعني هاي أهم المعايير بالنسبة الي."*

هنا صورة أخرى لصداقة الكفيف وهي الصداقة مع المبصر حيث إنها معظم وقتها يكون مع المبصر، والمبصر يقدم لها دعماً معنوي وصورة إيجابية عن ذاتها من خلال ما تسمعه من ألفاظ إيجابية مثل بتعطينا تفاؤل. ويتضح هنا أهمية الصدق في حياة الكفيف الأمر الضروري من أجل تكوين علاقات فيها نوع من الثقة والآمان.

أما قاسم فيتحدث عن الصداقة مع المبصرين فيقول: *"الصفات الي بيني وبينهم أكثر اشي الي هي التعاون مع بعض. وأصدقائي في الجامعة كلهم مبصرين وشخص واحد كفيف في مجموعة الأصدقاء."* أما تأثير وجود الأصدقاء المبصرين في مجموعة الأصدقاء عليه هو: *"هو تأثيرهم بيجي كمساعدة ويعني كصداقة تكون بينا وبينهم، اظلها مستمرة مش يعني خلص بس في الجامعة، بالعكس إحنا الصداقة هاي بنطلع بنروح مع بعض رحل، مش بس في الجامعة يعني، النا كمان في الجامعة، وبرا الجامعة."*

يتحدث قاسم عن يوم رحلة له مع أصدقائه، حيث وصف نفسه بالمبادر والمحرك لهذه الرحلة التي لم تقتصر على المكفوفين، وصف نفسه في علاقة إيجابية مع محيطه لدرجة اعتبار الأصدقاء بمثابة الإخوة، قائلاً:

"احنا مرة اطلعنا المجموعة هاي رحلة، فهذي الرحلة أنا كنت منسق الها، وكل شي أنا، وكل واحد قسمنا بينا المساري واتفقنا في المنطقة الفلانية، روحنا شوينا، قعدنا، يوميتها كانت أحلى قعدة، انبسطنا مع بعض يعني ما كانش (لم يكن) في تمييز إنُه إنتَ مبصر، وإنتَ كفيف. بالعكس كانوا يساعدوا يعني، مش إنه فيعني يوميتها كان هذا اليوم حسيتُه أحلى يوم كان في حياتي، يعني حسيت هذول أشخاص، يمكن هذول تعتبرهم زي اخوتك."

ومن تأثير يوم الرحلة على نفسه أيضاً *"والله أنا ارتحت الصراحة يوميتها، أنا روحت مبسوط، هم أدخلوا الفرحة لقلبي."*

صورة إيجابية عن العلاقة مع الآخر المبصر، ويعبر هذا اليوم عن التفاعل الكبير بينه وبين أصدقائه، وقضائه وقت ممتع مع اصدقائه، حيث أنهم لم يشعروه بأنه كفيف، وبأنه مثلهم لا يختلف عنهم في شيء، بالعكس كان قاسم المنسق لهذه الرحلة، وهذا التنسيق يدل على ثقته بنفسه وصورة إيجابية عن الذات بأنه إنسان قادر على القيام بكل شيء، وانعكس هذا اليوم إيجابياً على بناء هوية قاسم، وارتياحه مع إصدقائه، وثقته بهم واعتبارهم مثل اخوته، وسعادته بيوم الرحلة، وهؤلاء الأصدقاء أدخلوا الفرحة لقلبه.

ويتحدث قاسم عن قضاء وقت فراغه مع أصدقائه المبصرين بقوله:

"والله أغلب وقتي بكون معهم، في هالجامعة بنروح على الكافتيريا، بنكون مع بعض مثلاً وقت الفراغ بنروح في قاعة معينة بننشد مثلاً مع بعض، بنقرأ قرآن مثلاً أو حتى مثلاً رياضة، بنروح برا الجامعة يعني بنطُش، أحياناً إذا كان علينا دراسة بندرس."

ومن ناحية أخرى عبر البعض عن عدم تفهم المجتمع لما يريده ويفعله الكفيف، وهذا ما عبر عنه بعض المبحوثين حول موضوع إصرار وتدخل المبصر في سير الكفيف على الرصيف. وحول ذلك تقول وئام:

"بكره مثلاً حد يقولي (يقول لي) إطلعي على الرصيف، إنتِ ماشية بنص الشارع لأنه الناس عندها فكرة إنه الشخص الكفيف بيميزش (لا يُميز) بإنُه حالوا بنص الشارع، ولا على الرصيف، لا، لأني أنا متعمدة بكون ماشية بنص الشارع، أنا بخاف من الرصيف، بشعرش (لا أشعر) بالآمان عليه لأنه الأرصفة عنا مِش مؤهلة، فأنا إنسان ما بشعر بالأمان على الرصيف لأنه عليه عراقيل، فبفضل المشي بالشارع."

وتقول عن العراقيل وسبب عدم آمانها على الرصيف:

"الأعمدة والأدراج والأشياء هاي، ممكن يكون في عليه عربيات ذرة مثلاً هدول والأعمدة والأشياء هاي، بنزري (بنظري) إنه العمود لما أشوفُ بخبط فيه، وما بشوفني (لا يراني) أما السيارة بتشوفني وبتزمر، فهادا المنطلق إلي على أساسُه بمشي بنص الشارع، والسيارة بسمع صوتها، العمود بطلعليش (لا يخرج منه) صوت وأنا ماشية."

وتعبر عن آمان الكفيف في السير على الشارع: *" فالكفيف مِش ممكن يشعر بالآمان التام وهو على الرصيف، أنا بشعر بآمان تام بالشارع."*

وهذه وجهة نظر قد يكون من الصعب تفهمها بالبداية كأفراد مبصرين، ولكن عند سماع "الواقع" من وجهة نظر شخص كفيف تتغير أفكارنا المسبقة التي بدت لنا "منطقية" يوما ما.

ويعبر علاء عن انزعاجه الشديد من تدخل المبصر في سيره على الشارع، وهي فكرة مشابهة لما وصفته وئام، فيقول:

"حتى في الشارع كتير بنغاز منهم، بتكون ماشي بالشارع، بقلك إنتَ ماشي على الشارع، طيب بعرف وأنا ماشي بلبلكوني يعني، والله العزيم مرة زاتيتلوا إياها (قلتها في وجهه)، لا فكرت حالي في البلكوني، قُلتِلوا (قال له) إياها هيك، انت ماشي على الشارع، طب يعني وين بدي أمشي مع إن بعرف شو قصدهُ بس يعني طريقة مِش عَجبتني، أو قصده إنه أطلع على الرصيف، بس الرصيف بكون كل عليه، كل سيارات ليش أطلع عليه."

وتعرض لنا عبير موقفاً حدث معها ومع صديقتها الكفيفة، حول تدخل المبصر بالكفيف أثناء سيره على الشارع، وإهانته للكفيف فتقول:

" مرة كنت جاية على الجامعة، في وحدة كانت بسيارة وكنا نمشي جنب الرصيف، احنا عنا عقدة من الرصيف، فَما بنمشي عليه لأنه بخوف كلُه عواميد وجور، بنمشي جنبُه، إلا هي واحدة، الله لا يوفقها، أجت زي المجنوني، زي الشرطية هيك بتُقلنا (قالت لنا) وين اطلعوا على الرصيف، زي الشرطية، ومسكتنا من إيدينا، بجر، يعني صرنا انصيح فيها (نصرخ فيها) يعني هادا الحكي ما بصير بصراحة، يعني بحسسونا يعني إنا أبصر شو."

هنا المجتمع غير متفهم لاحتياجات الكفيف، وإلى نظرته للأمور بطريقة مختلفة عن المبصر، بسبب عدم توفير ما يحقق له العيش بيسر، فالأرصفة في مجتمعنا غير مؤهلة لذوي الإعاقة، لذلك يستخدم الكفيف طريقته الخاصة لكي يشعر بالآمان أثناء سيره. فالمبصر يرى بأن شعور الأمن للكفيف يتحقق في السير على الرصيف، أما الكفيف هنا فإن نظرته للمكان الآمن له مختلفة تماماً، والمجتمع هنا لا يحترم رغبات الكفيف ونظرته للأمور بحيث يتدخل في ذلك بشكل مزعج جداً ومهين للكفيف، أو أن معظمنا لم يحتك بالكفيفين بدرجة كافية تساعدنا على فهم العالم من وجهة نظرهم.

تتحدث عبير عن نظرة الإنسان العربي والأجنبي نحو الكفيف من خلال تجربة معاملة معلمة اللغة الإنجليزية الأجنبية لها في المحاضرة قائلةً: *"بدي أحكي أول اشي بشكل عام بين عربي*

وأجنبي، أنا بحس الأجانب بحبُوا العميان، وبتقربولهم (التقرب للأعمى) بحسهم ما بصدقوا يلاقوا حدا أعمى يحكوا معاه والله، هلاء أنا بتعلمني حالياً يعني تنتين أجنبيات، وحدة موسيقى، وحدة إنجليزي." وهنا مفارقة في حديثها بين الأستاذ العربي والأجنبي فتقول:

" كتير بحبُوا أشارك، ولما أشارك بيعطوني تشجيع كبير، وهم أصلاً بهتموا إني أشارك وبحرصوش (عدم الحرص) بحسهم إنُه يخسفوا الطالب، وبراعوا إني عَمية أحياناً بحتاج وقت وهيك، بس أستاز العربي بهمل هاي الأشياء، يعني العرب بشكل عام يعني بنظروا بنظرة عجز وهيك، بس الأجنبي بحسُه لما يتعامل مع الكفيف بتعامل معاه إنه عندُه اشي مبدع يعني مثلاً معلمة الموسيقى الي هي أجنبية أبوها تعلم بريل يا اشراق ليش، عشان صاحبُه كفيف عشان يساعدهُ رغم إنه بشوف أبوها، فاطلي غاد كيف في تعاون بالخير عندهم، بصراحة عندهم احترام للإنسان أكتر."

وفي الختام يظهر مما تقدم ردة فعل المبصر التي يبالغ بها عندما يصطدم الكفيف به، وتظهر صورة رفض المجتمع المبصر لصداقة الكفيف، وصورة أخرى إيجابية مختلفة عن الأولى وهي تكوين صداقات مع طلبة مبصرين وقضاء الوقت معهم، وتظهر صورة عدم تفهم المجتمع لاحتياجات الكفيف.

❖ **الصور النمطية: "ما بين الاستغراب والتعجيز، ومحاولة الكفيف لكسر كل ذلك"**

يعكس هذا المحور الصور النمطية التي يعتقد الطلبة الكفيفين بأن المجتمع المبصر يحملها اتجاههم، وفي رأيهم أن معظمها صور وأحكام سلبية، وقد ظهر العديد من هذه الصور من خلال المقابلات التي أجريتها مع المبحوثين، والتي تحمل في طياتها نظرة المجتمع نحو الكفيف، هذه النظرة التي تتمثل في نظرة العجز، أو الشفقة، أو الاستغراب والانبهار من قدرات الكفيف وعدم الثقة بها. وجميع هذه الصور نابعة من مواقف، وتجارب، وخبرات تعرض لها المبحوثون في المجتمع.

وقد ذكر توني شمايدر في هذا الجانب بأن القوالب النمطية تفترض عجز وعدم كفاءة مجموعات معينة (Schmader,2010). إضافة إلى ظهور رسائل واعية في كلام المبحوثين عن رغبة في كسر هذه الصور وتغييرها.

ومن القوالب النمطية البارزة التي يحملها المجتمع اتجاه الكفيف هو نظرة العجز، ونظرة الاستغراب من قدرات الكفيف كما بينها المبحوثون، بالمقابل يسعى الكفيف لإظهار قدراته ونجاحاته لهذا المجتمع.

حيث تتكلم عبير عن نظرة العجز نحو الكفيف فتقول: *"مجتمعنا ظالم جداً يعني بصراحة، لأنه بحرم من أشياء كتير يعني، بعتبرنا عاجزاً عن الشغل كمان."*

ويعبر نبيل عما يحمله المجتمع من صورة ضعف للكفيف بأنه دائماً يتلقى المساعدة، لذلك يريد أن يبعث من خلال كلامه رسالة للمجتمع بأنه قادر على مساعدة الآخرين، وعلى المشاركة الفاعلة داخل المجتمع قائلاً:

"دايماً ماخدين فكرة الناس عن إل حدا الي عندُه إعاقة إنه لازم يتساعد، أنا ماخِد (بتبنى) فكرة إنُه أنا بحب أساعد أكتر من إني أتساعد، لأنه إزا بدي أضل قاعد استنى بهاي الطريقة، وبهادا الأُسلوب بحس إنُه ليش أنا أكون عبء على المجتمع، طب ليش أنا ما أكون ضمن المجتمع، لي ما أشارك مع المجتمع، ليش ما أنا أَمَشي (أحرك) اشي في المجتمع، فبعتقد إنُه هاي الطريقة الأمثل أو الوسيلة الصح."

وهنا يوجه خطاب للمجتمع مختلف عما هو سائد بوجود العجز لدى الكفيف عن المشاركة المجتمعية، ويريد هنا أن يثبت واقعاً معاكساً تماماً لنظرة المجتمع، وأن يغير هذه الصورة السلبية.

ويريد إيهاب أن يبرز للمجتمع نجاحات وقدرات الكفيف عند حديثه عن دوره في المجتمع فيقول:

"بحب مثلاً إني أبرز النجاحات الي بتكون عند الأشخاص يعني المكفوفين، وأبرز قُدراتهم وأنا بعتبر الشخص المكفوف، الكفيف إذا يعني إذا ما طلع الي عندُه بكون ظلم حالُه، لإنُه ربنا صح أَخذ مِنُه عيني بس أَودع في شغلات ثانية أفضل من عيني مهمة، في مجال الموسيقى، مجال الفن، مجال الشعر، أي مجال ما أظهر قُدراتُه في هذا المجال بشكل كبير، وأظهر كُل شي عندُه بكون وقع في خطأ كبير، إنه الو دور في الحياة ما انخلق هيك، الو دور لازم يأديه، بخطأ إذا هيك تهاون

في الاشي وضل قاعد، وحكى خلص يلا بيجي الاشي وخليني هيك، ما بزبط لا، لازم الإنسان يعني يبرز قدراتُه في المجال الي هو بتوقع إنه ناجح فيه مهما كان هادا المجال صَعِبْ أو بقدرش (لا يقدر) عليه، يعني يبذل كُل جهدُه إنُه يكون منيح في مجالُه."

تظهر هنا الهوية التي تجمع بين الكفيفين، واهتمام بإبراز صورة أفضل عن الكفيف للمجتمع من خلال إبراز نجاحات، ومواهب، وقدرات الكفيف، وبالتالي يوجه رسالة للمجتمع بأن الكفيف إنسان قادر ويستطيع أن يتحدى الصعب.

وأيضاً يعبر إيهاب عن كيفية رغبته بالتعبير عن نفسه من خلال إثبات قدراته ونجاحاته للمجتمع، وهنا رسالة قوية لهذا المجتمع يريد بها أن يكسر جميع الصور النمطية التي يحملها المجتمع عن عجز الكفيف قائلاً:

" يعني التعبير عن النفس بكون بطرق مختلفة، بس أنا الطريقة الي بحب أعبر فيها عن نفسي الإبداع الموجود عندي وقدرتي يعني على تقديم أفضل ما عندي للمجتمع، وبحاول إني أثبت للمجتمع إنه هاي شريحة الأشخاص ذوي الإعاقة أو شريحة المكفوفين بشكل خاص يعني هي شريحة ناجحة في المجتمع، وفي كثير شواهد على هادا الاشي، وأنا بحب كمان أكون من هدول الأشخاص الي يكونوا ناجحين ويعرفوا المجتمع على قُدراتنا وكمان بعتبر يعني حتى ولو الانسان فشل في مرحلة، هذا الاشي بقوي عشان يكمل ويصير أقوى من أول، مِش إنُه إذا فشل خلص يستسلم، ما في استسلام، لازم الإنسان يضل يعني يقاوم لإن هيك الحياة، يعني مِش دايماً راح تكون ناجح مية في المية، وحتى لو فشلت لازم تكمل، ما توقف عند حَدْ معين."

وهذا ظهور آخر لهوية الإعاقة، حيث يريد أن يثبت للمجتمع بأن شريحة ذوي الإعاقة خاصة الكفيفين ناجحة من خلال إبراز ابداعاته كشخص، وإثبات نجاحه وقدرته لمن حوله. وأن الإنسان

لا تكتمل معه الحياة، فقد يمر بحالات من الفشل وهو شخص لا يعاني من الإعاقة، وحتى حالات الفشل هذه يرى إيهاب بأنها يجب أن تعطيه القوة والقدرة على الاستمرار، فالفشل غير مرتبط بعجز البصر بل هو خبرة إنسانية لا بد منها.

وتعكس عبير صورة أخرى مغايرة عن الصورة التي يحملها المجتمع حول انطواء الكفيف بقولها: *" إحنا اجتماعيين برضوا."* "احنا" ظهور للهوية.

ويتحدث قاسم عن استغراب الطلاب وانبهارهم من إنجازه، وكيف أن معرفة الآخرين بإنجازاته تقدم لهم دافعا للمحاولة وللنجاح، بقوله:

" الحين أنا لما أعمل شغلة معينة، الطلاب كلهم يعني راح ينبسطوا ويقولوا هذا الشخص الكفيف صح واجه صعوبات بس اطلع، كيف حقق في الجامعة في الدور، لما بدك تحقق إنجاز معين الطلاب، راح يستغربوا وبالعكس كمان راح بنبهروا، في نفس الوقت راح ينبهروا بس، وفي نفس الوقت إنهم راح يقولوا يعني الطلاب نفسهم، راح يتحدوا أنفسهم، هذا الشخص الكفيف رُغم إنُه عندهُ إعاقة معينة، بس هاي الصعوبة تحداها، هيو أنجز الي كان بدو إيا."

وفي المقابل تروي لنا عبير موقفاً يعبر عن نظرة العجز التي يحملها المجتمع اتجاه الكفيف، وسماعها لعبارات قاسية وجارحة، وتشبيهها ب "إجر الكرسي" إن لم تجتهد لتتخرج من الجامعة، قائلةً: *"إنُه مرة، أحياناً بسمع كلام إنُه بنجرح، لما حدا يقولي (يقول لي) أدرسي، طب ما انتِ لا متجوزة ولا اشي، خلصي جامعة إنه بالبهدلي، وهي تبهدلني بتصير تحكي لا بتنفعي وبتصيري زيك زي إجر الكرسي بالدار."*

إن تشبيه عبير "بإجر كرسي" كان جارحا لها، وهو بمثابة انتقاص من إنسانيتها. وهذه العبارة تعكس النظرة إلى دور ومكانة النساء، وكأن الخيار الأول للنساء هو الزواج، وهو الخيار المفضل مجتمعيا تستمد من خلاله مكانة وقيمة معينة، ولكن في حالة عبير الكفيفة فإن الزواج ليس خياراً وبالتالي كان عليها أن تجتهد لتحصل على الشهادة، وبالتالي لتحصل على مكانة وقيمة. وفي هذا السياق يوضح باولو فريري عن هذه الصورة من الاضطهاد ومن نزع صفة الإنسانية من فئات معينة، بقوله:

"كلمة "الآدميين" أو "الكائنات الإنسانية"، بالنسبة للمضطهِدين، تنطبق عليهم فقط. أما الآخرون فهم مجرد "أشياء". وبالتالي يوجد حق واحد بالنسبة لهم: حقهم في العيش بسلام، مقابل حق المضطهَدين –الذي لا يُعترف به دائماً–في الوجود على قيد الحياة فقط. وهم يتقدمون بهذا التنازل فقط لأن وجود المضطهَدين شيء ضروري لوجودهم أنفسهم." (فريري،2003، ص.33).

وعودة لسناء والتي عبرت عن تعجيز المجتمع للكفيف بتحطيم القدرات فتقول: *"الاشي الأسوأ بالنسبة الي، فشي اشي أسوأ إلا تحطيم قُدرات."* صورة العجز والضعف التي يحملها المجتمع اتجاه الكفيف، بسبب إعاقته البصرية.

وتتحدث سناء عن سبب عدم رغبة الطلاب بمشاركتها بالمجموعات الطلابية فتقول:

"هلاء في البداية هُم بِكونوا يعني ليش مُش موافقين، بفكروا إنُه ككفيفة، مُش شاطرة أو ما عنديش آراء، أو إنُه يعني مِش راح أَفيدهم، بس بعد ما يشتغلوا معي، إنه بيتفاجئوا وبينبسطوا يعني بياخدوا آرائي، وهيك بياخدوا فيها آه، مع إنُه بكون عندهم شك واشي هيك بس بعدين بتفاجئوا إنه يعني، بكونوا إنُه انبسطوا لما يكونوا اشتغلوا معي."

هناك صورة نمطية تعبر عن نظرة العجز التي يحملها الطلاب اتجاهها ككفيفة بأنها لا تستطيع القيام بشيء حتى أكاديمياً، وهناك عنصر من المفاجأة لدى الطلاب بعد أن تشارك معهم في المجموعة، ويكتشفوا بأن لديها قدرات ومتمكنة في دراستها، ولكن رغم ذلك يبقى لديهم شك حول ذلك.

وتتحدث عبير عن موقف داخل المحاضرة حول مشاركتها الصفية، وكيف أن طالبة تريد أن تضيع عليها فرصة المشاركة على اعتبار أنها عاجزة فتقول:

"بصراحة يعني مش انعطى الي المجال، حالياً إنه اشي بتزكرُه (التذكر) إنه الأستاذ حكى مين بدو يشرح كزا وكزا، وبقسم علينا الدروس، فأنا رفعت ايدي يعني على كل اشي طبعاً، هم من دَفشتهم يعني وهادا إنُه كانوا راح يعني يروح علية الفرصة، بس هو حرام

الأستاز كان يراعي، يحب يعني الأعمى يشرح وهيك فخلاني، إنه بعد ما خلاني صارت بنت تحكي يا الله ما أنا بدي إياه وهيك الشرح يعني ما براعوا مشاعرنا وهيك، بعتبرونا عاجزين أو اشي زي هيك يعني."

هنا عبير تقوم بإثبات قدرتها من خلال إصرارها على الحصول على فرصة المشاركة، ولكن رغم ذلك هناك طالبة تريد أن تقطع عليها هذه المشاركة، بسبب ما تحمله من نظرة عجز اتجاه الكفيفة.

ويتكلم قاسم عن استغراب الطلاب من قراءة البريل فيقول: *"الحين لما أنا أقرأ ويصير الطلاب حتى يتبعوا معي، الحين الطالب لما يصير يتبع معي، هو صح يمكن الطالب يستغرب، بس أنا بالعكس بكون أنا، الطالب لما يتبع معي هو راح يستغرب كيف أنا بقرأ، وكيف الكتابة، كيف على البريل."*

وفي إطار الحديث عن انحصار التخصصات الجامعية المفتوحة أمام الكفيف في مجتمعنا تذكر لنا وئام مهاجمة الناس لها عند دخولها للصحافة كفرع من التخصص فتقول: *"مثلاً أنا لما دخلت الصحافة، أنا ما كنت مترددة بس في كتير هاجموني، عشان الصحافة فيها تصوير وفيها أشياء بتستعصي على الشخص الي عندُه إعاقة بصرية، بس صحافة إزا ما كانش الشخص يحبها وموهوب فيها وشاطر فيها، بستعين بمبصر ويمشي حالُه."* هنا تظهر نظرة العجز التي يوجهها المجتمع للكفيف في مجال تخصصه، ويظهر إصرار وئام على التخصص الذي ترغب به بالرغم من ذلك، إضافة إلى وعيها بأن هناك طرقاً بديلة لممارسة المهنة التي ترغب بها.

ويعبر براء عن نظرة العجز التي يحملها المجتمع اتجاه الكفيف بقوله: *"يعني كتير الناس بنظروا النا مكفوفين، مش بقدروش (لا يستطيعوا) على اشي، بتعلموش (لا يتعلموا)."*

وتتحدث عبير عن إحباط الناس لها بسبب نظرة العجز التي يحملها اتجاه الكفيف فتقول: *"بالجامعة لقيت ناس تحبطني أكتر، والحياة تعقدت أكتر."* وتعبر أيضاً عن أن من أحد التحديات التي تواجهها في الجامعة هو جهل الطلاب اتجاه الكفيف وبأنه لا يستطيع القيام بشيء فتقول: *"بحس كتير في جهل عند الطلاب من ناحية أعمى، إنُه بقُدَرش يعمل اشي، بخافوا منُه وهيك، وبستغربوا يعني زي المصدومين."*

وتروي عبير عن معاملة الطلبة لها بصورة مختلفة بعد أدائها لعرض صفي، حيث أن ردة فعلهم قد تظهر بأنها إيجابية للوهلة الأولى ولكنها تنم عن مبالغة واستغراب من كونها كفيفة وتمكنت من القيام بالعرض الصفي، فتقول: *"امبيرح مسلاً حكيت عن مدينة الخليل باللغة الإنجليزية، طبعاً صناعتها وهيك يعني قعدت أبروم (أتكلم) وانبسطت كتير، بس زقفولي إنه زقفي حامية وهيك، مش عارفي ليش ت أطلع أحكي، أو أعرض برزنتيشن إنه بيكونوا بحس في هدوء، وإنه بزقفوا (صفقوا) ت أخلص."*

قد يكون لدى الطلاب هنا فكرة بأن تقديم الكفيف للعرض الصفي شيء غير عادي، وبأن لديه قدرة خارقة عن قدرتهم ليتمكن من تقديم العرض، وتبرز هنا بعض من مظاهر نظرة العجز للكفيف منها: التصفيق بحرارة بعد قيام عبير بالعرض الصفي، والهدوء. وهي تتساءل لماذا كل هذا الهدوء من قبل الطلاب أثناء العرض ولماذا التصفيق بحرارة؟ وقد نتساءل هل لأن الطلبة لا يتوقعون أداءً جيد من قبل الكفيف؟

وتتحدث عبير عن مشاركتها الصفية، وصدمة الطلاب من هذه المشاركة فتقول:

"مثلاً يعني أحياناً كتير بحصة الإنجليزي أو بأي حصة إنه بطلع أحكي، بوقف يعني بحكي عن موضوع معين يعني بكونوا كل الطلاب مصدومين، إنه ما أشطرها! يعني بعرفش إزا عنجد أنا بكون يعني شاطرة، أو هم يعني منصدمين إنه كيف أنا عَمية وبحكي، بس بتوقع إنُه كيف عمية وهيك شاطرة، هم هيك قصدهم ف يعني بكونوا حالة صدمة صايبتهم. أنا بصير أضحك، بضايقش كتير، بضايق شوي لأنُه بصراحة يعني بعرفش، يعني خصيصاً بحصص التربية عشان ببرم وهيك، بصيرو ما أشطرها وأبصر شو، يعني امبيرح إسا ع طلعت شرحت بالإنجليزي كلهم ما أشطرها، وحتى على فكرة بزقفوا للأعمى بحَمْ (بحرارة) إنه يعني إشي واووو إعملت."

هنا تظهر نظرة العجز التي يحملها المجتمع اتجاه الكفيف. ورؤية الطلاب لمشاركة الكفيف بأنها شيء غير طبيعي، واعتبار الشيء الطبيعي خارقاً للعادة من قبل الكفيف وهذا يتضح من خلال صدمتهم من مشاركة الكفيفة، وقولهم عبارة "ما اشطرها" للكفيفة، والتصفيق بحرارة. وحول هذه النظرة يوجد لدى الكفيفة وعي حول ما يحمله المجتمع اتجاهها من صور نمطية، حيث أنها

تتساءل هل هي حقاً مجتهدة، أم أنهم مصدومون بأنها كفيفة ومجتهدة؟ وتجيب على هذا التساؤل بأنها تتوقع، كيف عميا، وهيك شاطرة!!! وعملت اشي "واووو" بالنسبة للمجتمع المبصر.

وتكمل عبير حديثها حول موضوع المشاركة الصفية. وعند سؤالها عن أن مظهر التصفيق بحرارة ممكن أن يكون من باب التشجيع لها من قبل الطلاب أجابت: *" هي مش تشجيع، هي إنُه فعلاً إحنا بنكون مبدعين أكتر منهم لأنه هم أصلاً بطلعوا حاملين الكتاب، مش بمدح بس فعلاً هم بكونوا حاملين الكتاب ويحكوا على الهبلي (هبل)، أحنا لا بنكون ناقش وهيك، إنه بنكونش (لا نكون) حاملين كتاب."*

ظهور هنا للهوية والعلاقة بالآخر "احنا، هم". وهنا رؤية الطالبة الكفيفة لنفسها، وللطلاب الآخرين نتيجة ردة الفعل القوية من قبل الطلاب لمشاركتها الصفية، فترى نفسها مبدعة وتناقش عن وعي أكثر من المبصر، والتكوين هذا الإيجابي عن الذات بعد التعرض للمظاهر السلبية من قبل المجتمع يحقق للكفيفة الصحة النفسية، والتشكل الإيجابي للهوية.

ويشير يحيى أثناء حديثه عن اعتماده على نفسه في الحركة والتنقل داخل الجامعة، إلى سماعه لحديث الناس حول هذه الحركة، حيث أن هذا الحديث يعبر عن نظرة عجز يحملها المجتمع اتجاهه، فيقول: *"عادةً بحب أبقى في مسألة الروحة والجية بالزات، يعني بحب أروح وأجي لحالي من باب أتعود أروح وأجي لحالي."* واعتماده على نفسه في الحركة تشعره بأنه في نعمة عظيمة وبأنه ليس بحاجة لشفقة الناس، بقوله:

"والله الحمد لله هادا من أعزم (أعظم) نعم ربنا يعني حتى كتير بحكيها لناس، إنه بيجي بحكيلك الله يعينك وكذا ومش عارف شو، والله أنا غمضت عيني دقيقة، ف مِش عارف كيف عايشين، ف أنا شو بَقُلوا، إنت قارنت حالك فيي بس أنا من جهتي بقارن حالي في ناس بشوفوش (لا يرون)، هالقيت شو بسوي، أوقات بقارن حالي في ناس بشوفوش يعني يمكن هو نفسه بشوفش، مع هيك مسكين بكون مِش معتمد على حالُه، مع إنُه يمكن عندُ قُدرات خارقة بس مِش مشغلها، وبعرفش بدو كُل شَغلة حدا، كل شغلة حدا يطلعوا درج، حدا ينزلوا درج، ف لما بتخيل فلان إنه هيكد، بصير أقول الحمد لله، والله أنا بمليون نعمة، بعتبر حالي مع هادا بشوف، بما إني بروح وبَجي لحالي، وهادا نعمة من الله."

"مِش بحاجة حدا، إنُه حتى بصير أحس، إنه هالقيت الناس، إنُه يعني الناس، مِش إنُه بديش (لا أريد) الناس تشفق علية، تقول يي إمسك ايدُه وكذا، ومش عارف، لا خلص ما دام بعتمد على حالي."

هنا نظرة المجتمع للكفيف كعاجز بسبب كف بصره، لما لهذه الحاسة من أهمية كبيرة في مجتمعنا، وعند تعرض يحيى لمواقف تتهمه بالعجز يقارن نفسه بكفيف آخر غير قادر على الاعتماد على نفسه، بينما هو يستطيع أن يعتمد على نفسه، وقد يرفع هذا من تقديره لذاته.

ويتحدث أيضاً قاسم عن استغراب الطلاب من تنقله في الجامعة باعتماده على نفسه، قائلاً:

"أنا شخصيتي يمكن بتأثر في طلاب ثانيين يمكن، أنا مثلاً بمشي أحياناً لحالي في الجامعة، إنه هاي الشغلة يمكن بتأثر في طلاب ثانيين، يعني إلا يستغربوا مثلاً يحكوا هذا الشخص، كيف بمشي لحالوا؟ كيف بروح؟ كيف بيجي؟ فراح يتأثروا من الناحية هاي يعني."

الصورة التي يحملها الكفيف حول المجتمع المحيط به بأنه يستغرب ويتأثر من رؤيته يتنقل لوحده باعتماده على نفسه كإنسان كفيف، وهذه الصورة نابعة من نظرة المجتمع نحو الكفيف كعاجز، والتي تشكلت عبر تجارب وخبرات تعرض لها الكفيف، مع هذا فإن الكفيف يحرص ويفتخر بأن يقدم نماذجاً لم يكن يتوقعها المجتمع منه.

ويتحدث نبيل عن علاقته بأصدقائه المبصرين، وعن شكهم في بعض الأحيان بأنه مبصر، لأنه ليس هناك شيء في الحياة إلا وقد مارسه أو جربه نبيل، فيقول:

"بسكليت بَسوق أحسن من أي حدا بشوف، بفكفك الازاعة (الإذاعة) وبركبها، عادي لحالي إزاعة تخيلي، بفكها وبركبها عادي بفكفك الأجهزة وبركبها، عادي لحالي، بشتغل على الميكسر، بشتغل مونتاج، بشتغل كومبيوتر، شو بتتخيلي بعمل فهادا الاشي بشككهم، بكون أنا وياهم ماشي بشارع، اسمعوا ليش احنا جينا من هادا الشارع، شو عرفك، عرفت، بمسك الأيفون بشتغل عليه أحسن منهم."

يريد هنا أن يثبت الكفيف للمجتمع بأنه قادر على فعل كل شيء (عادي) أمر طبيعي، لإحساسه بنظرة العجز التي يوجها المجتمع له، وتعبيره (تخيلي) يدل من خلاله بأنه يتوقع مني كمبصرة أن اندهش واستغرب من قيامه بهذه الأعمال التي ذكرها سابقاً، وكأن الذي يقوم به عمل خارق، وهو أمر طبيعي يقوم به أي إنسان، ولكن المجتمع من أوحى له بأنه أمر غير عادي.

ويعبر براء عن أن إنجاز الكفيف في الدراسة يعتبر مثالاً يحتذي به الطلاب من أجل أن يصبحوا مثله فيقول: *" يعني إحنا كمكفوفين، مِش يعني في كتير بنتميز عن غيرنا، يعني في امتحانات بنجيب أكتر من التانيين، بنكون يعني هادا بشجع التانيين (الآخرين) إنهم يصيروا مثلنا."* "احنا كمكفوفين، بنتميز، مثلنا، التانيين" كلها تعبر عن علاقة الكفيف بالآخر، وعن الهوية ككفيفين. يوجد لديه صورة عن الكفيف بأنه مثال للآخرين للتحدي وتشجيعهم على الدراسة، وكأن الكفيف إذا كان متفوقاً في دراسته، شيء غريب ومستهجن.

ويعبر قاسم عن استغراب الطلاب ودهشتهم من حصوله على معدل عال في الثانوية العامة رغم الصعوبات التي واجهته كتأخر كتب بريل قائلاً:

"بس الحمد لله في الآخر إني أنجزت، أنا جبت المعدل الي تقريباً كان مناسب يعني بالنسبة لأشخاص آخرين كانت مستحيل، حتى في الي أصدقاء حكولي (قالوا لي) يعني انت كيف جبت المعدل هذا وانت يعني الكتب وصلنك متأخرات، وحكيت لهم (قلت لهم) الي قدامُ هدف بدو يتحمل وبدو ينجز، حتى إن هذا الإنجاز، أنا أنجزت التوجيهي أعطاني دافع لقدام إني لا في الجامعة بقدر أمشي وانجز أكثر من هيك."

هنا استغراب المجتمع من نجاحات وإنجازات الكفيف نتيجة لما يحمله من صورة عجز نحو الكفيف.

وترى عبير نفسها ضمن الفضاءات الجامعية، وسط مجتمع يتعامل معها بشفقة أو بقسوة، حيث تقول: *"بحس إنه حالي وسط ناس يا إما بتشفق، يا إما قاسية كتير، بَلقيش (لا أجد) وسط يعني." "في ناس طلي قال بيجوا من ناحية شفقة يقولوا بدي أخفف عن هالكفيف، أَقلوا (أقول له) كلمة حلوة."*

ينظر المجتمع نحو الكفيف بنظرة شفقة، لأنه يراه ضعيفاً، فاقداً في نظره لشيء مهم وهو البصر، وأيضاً قساوة كثيرة نتيجة لرؤيته بأنه ضعيف، وتسهل السيطرة والقساوة عليه، واضطهاده.

وفي هذا الجانب أيضاً هناك شهادة حية من قبل عواطف، وهي من سكان مدينة بيت لحم، تعاني من إعاقة حركية نتيجة تعرضها لحادث سير حيث تستعمل كرسياً متحركاً، وهي إحدى المبحوثات في الدراسة التي قامت بها مؤسسة الحق في الضفة الغربية وقطاع غزة حول النساء ذوات الإعاقة. وقد عبرت عن شعورها بنظرة الشفقة والعطف من قبل المجتمع، وعن كسرها وتحديها لهذه النظرة، فتقول:

"توجهت إلى الجمعية بهدف العلاج والتأهيل في نفس الوقت. كانت البداية صعبة وخصوصاً عندما كنت اخرج، نتيجة لنظرات الشفقة والعطف التي كان يلاحقني بها الناس في كل مكان، وهذا ما رفضته وما كنت ارفضه باستمرار، قناعة مني بأنني إنسانة ولا ينقصني أي شيء عن غيري وقادرة على القيام بما أريد. فأقمت شبكة علاقات واسعة وأصبح لي صديقات. وكنت دائماً اعتمد على نفسي، وكنت ارفض أن يساعدني أحد."
(قواس، عودة وجاف،1996، ص.8).

وفي نفس الدراسة أيضاً هناك المبحوثة باسمة من سكان حي الشجاعية في غزة، والتي تعاني من الإعاقة الحركية في الطرف السفلي من جسمها وتستعمل الكرسي المتحرك. والتي عبرت عن نظرة الشفقة التي يحملها المجتمع نحوها فتقول:

"انني اندم كثيراً على الفترة والسنين التي ضاعت من عمري ولم أحقق شيء لأنني أعلم أن أحلامي من الصعب تحقيقها أو من غير الممكن، وأن الناس والشباب ينظرون للمعاقة نظرة شفقة وليس على أنها إنسانة ولها حقوق وأن الأهل لا يخجلون من الشاب المعاق، بينما أنا اخجل أن استعمل الكرسي المتحرك في الشارع لزيارة بيت أخي القريب من بيتنا لأن الناس في الشارع سيبدأون بالقول يا حرام، وأين أهلها، لا يوجد من ينقلها في سيارة، بينما مثل هذه العبارات لا تقال للشباب المعاقين الذين

يستعملون الكرسي المتحرك." (قواس، عودة وجاف،1996، ص.19).

تتحدث هنا عن نظرة الشفقة التي يوجهها المجتمع نحوها، والتي تحدثت عنها أيضاً عبير في هذه الدراسة. بالإضافة إلى المقارنة بين نظرة المجتمع نحوها، ونحو الشاب الذي يعاني من إعاقة، والذي يتمتع بنظرة مجتمعية أفضل نحوه من الفتاة التي تعاني من الإعاقة.

والآن عودة إلى ما ترويه لنا وئام (وهي إحدى المبحوثات في الدراسة الحالية) حول موقف يعبر بقوة عن نظرة العجز التي يحملها المجتمع اتجاه الكفيف فتقول:

"إذا مثلاً بحكيلي بطريقة تعجيزية (تعجيز)، مثلاً اليوم صار معي موقف قريب، إجتْ (جاءت) بنت بتقُلي (قالت لي) بوتك (حذاء) الو سحاب ورباط، إنتِ بس فُكي السحاب الي على جنب، اتفكيش (لا تفكي) الرباط عشان تريحي حالك، فأنا قُمت عصبت وصرخت فيها، طب ليش يعني؟ هو أنا ما بدي أَقْدَر (أستطيع) أربط ربطة الوردة الي هي الدقيقة هاي، يعني ما بَحِبش (لا أحب) هادا التعجيز، لإنُه بنت مبصرة ما كانت قالت الها هيك يعني، فأنا عصبت."

نظرة المجتمع للكفيف بأنه عاجز حتى على مستوى ربطة الحذاء، وتتساءل هنا وئام عن سبب هذا التعجيز، لماذا؟ هل لن تستطيع وئام أن تربط ربطة الوردة التي لا تستغرق دقيقة؟ وتقارن بينها وبين المبصرة لأنه لا أحد يوجه هذا الكلام للمبصرة بعدم فك الرباط واستخدام سحاب الحذاء. لذلك وئام ترفض وبشدة هذا التعجيز، وهذا التدخل والتعدي على خصوصيتها، وتعبر عن هذا الرفض بالصراخ والعصبية، وهي هنا تدافع عن حقها في أن تعامل كالآخرين دون أن تسلب منها إرادتها وأن تعيش الحياة كالآخرين معتمدة على نفسها، ولديها أيضاً بناء نفسي قوي حيث أنها لم تسمح لكلمات العجز هذه أن تتغلغل داخلها وتسبب لها العجز، ورفضتها لكي تبقى قوية معتمدة على نفسها.

وتروي لنا سمر موقفاً حدث معها في محاضرة اللغة الإنجليزية يعبر عن استغراب الطلاب منها ككفيفة فتقول:

"بالنسبة ل إنه ال بستغربوا، في صارت معي في الإنجليزي، البنات إنُه استغربوا، أول اشي صاروا يحكولي كيف بتقرأي؟ كيف بتكتبي؟ ومرة سمعت في العربي حتى إنُه خافوا

يحكوا معي، صاروا يووشوشُ في بعض، البنت الي كانت معي، إنه كيف بتقرأ؟ كيف بتكتب؟ هاي بنت زينا!! ولَ ايش يعني. في بنات يعني بكونوا جاهلات لهيك اشي."

هنا استغراب الطالبات من الكفيفة كيف تقرأ وتكتب، والخوف من الحديث معها، وكان هناك تساؤل من قبلهن، أن سمر بنت مثلنا وكأنها أصبحت غير عادية في نظرهن لأنها كفيفة، وهذا نابع من نظرة الضعف التي يحملها المجتمع اتجاه الكفيف، والتي كما تراها سمر نابعة من جهل، وهي فعلا نابعة من قلة الاحتكاك بالكفيفين.

ولذلك تتمنى سمر أن تعرف الطلاب على كيفية الكتابة والقراءة لدى الكفيف فتقول:

"بحب إنه مثلاً في زملاء بكون خايفين يتعاملوا معنا، مع ذوي الاحتياجات الخاصة يمكن لأنه بكونوش عارفين يعني، أو أول مرة مَرَق عليهم هيك اشي، بحب إنه يكونوا عارفين إنه احنا عادي زينا زي كل الناس، ما بنخوفش، فش فرق بينا وبين حدا، بحب انه يعني لو مثلاً بطلع بإيدي أو هيك إني أعرفهم عنا، أحكيلهم (أقول لهم) يعني إنُه إحنا كيف، ممكن كيف بنكتب، كيف بنقرأ، لأنهم بكونوا مستغربين هيك اشي، إنُه أعرفهم أكثر حتى إنهم هُم بيطلوا مستغربين أو إنُه خايفين، بحب يعرفوا إني عادي، في ناس مرات بفكروا إنا ضعاف."

وهنا تريد سمر أن ترسل رسالة للمجتمع المحيط بها بأن الكفيف إنسان عادي مثل كل الناس، لا يختلف عنهم في شيء، وتسعى لتعريف الطلاب بالأمور التي تتعلق بالكفيف مثل كتابة وقراءة بريل، لكي تكسر صور الاستغراب، والضعف، والخوف من الكفيف، التي يحملها المجتمع اتجاه الكفيف.

ويسعى إيهاب إلى تغيير وكسر الصورة النمطية التي تتمثل في الاستغراب من قدرات الكفيف، وصورة الشفقة نحو الكفيف بقوله:

"أنا كل اشي بسعى الو يعني إنُه أغير صورة المجتمع إلنا يعني. المجتمع لما نسوي شغلات أي حدا بقدر يسويها يعني بحس في شوية عند الناس استغراب، أو كيف بقدر يعمل هادا الاشي، ما هو يعني إنتُوا (أنتم) بتعميلوا، وأنا بقدر أعمله ويعني حاس شوي

المجتمع من هاي الناحية، يعني لسا ما وصل لمرحلة يعني النضوج الكافي، يعني لتفهم الأشخاص يعني الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة أو يعني تفهمهم بشكل كبير وتقبلهم على ما هُمِ عليه مِش يعني التعامل معهم بشفقة أو إنُه لا، تعامله معُه لإنه هو بستحق أو لإنُه هو كذا، يعني هادا، هاي الصورة أنا حاب أَغيرها، يعني أَغير هاي الصورة النمطية الي عند المجتمع إنُه بستغربوا لما نعمل اشي، مع إنُه بنقدر نعملوا عادي، ما في اشي غريب، لازم يعاملونا على أساس كفاءتنا وقدرتنا مِش على أساس إحنا هدول اشخاص يعني بنحزن عليهم، لا، عاملُه على أساس شخص عادي يعني، ما تحاول إنك تعامله بطريقة مختلفة أو بطريقة مميزة الو ما هو شخص عادي في النهاية، هاد الي أنا حاب يعني حاب إني يعني أثبت للمجتمع، وأغير (يغير) هاي النظرة وطبعاً يعني كل هاي يعني بعمل أكثر من لقاء، مع أكثر من حدا عشان يبرز هاي الصورة للآخرين وينقلها للمجتمع بطريقتهُ."

ظهور آخر هنا للهوية الجمعية، والسعي إلى تغيير صورة الاستغراب التي يحملها المجتمع عند قيام الكفيف بأي عمل، من الأعمال التي يقوم بها الآخرون. ويوجه رسالة للمجتمع، حيث يرغب بأن تصل هذه الرسالة لمجتمعنا من خلال هذه الدراسة، وهي ما يستطيع أن يعمله الأفراد المبصرون، هو كذلك يستطيع أن يعمله، وأن يعامل الكفيف بما يستحق وعلى أساس كفاءة وقدرة مثل أي إنسان آخر، وألا يعامله المجتمع على أساس من الشفقة. ويرى إيهاب بأن المجتمع لا يتقبل ويتفهم الأشخاص ذوي الإعاقة، ويتعامل معهم على أساس من الشفقة.

وتتكلم عبير عن تعجيز الأهل فتقول:

"بحس حتى أهالينا أحياناً بعجزوا، هم أهلي حرام فيهم بيعجزوش كتير، بس بشكل عام قلت، اقترحت على أهلي ليش ما أُخذ سكن قريب على الجامعة، جنب الجامعة في سكنات، آه قال لا بحبوش وغاد أأمن بالشروق وبعرفشي شو، أي خلص طب خلينا نعتمد على حالنا، فرضنا بكرا بدي أكمل برا دراستي، فرضنا يعني، ليش تمنعوني؟"

وتتكلم أيضاً عن تعجيز موظفة ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال تركيزها الدائم على العصا فتقول: *"هي بتعجزنا مسلاً بالمشي وهيك، مسلاً بِتْقُلنا (تقول لنا) بنفعش تمشوا بدون عصا وبتقدروش (لا تقدروا)، ما هو بنحبش (لا نحب) العصا. عندي العصا عقدة، لأن لما أمسكها ألف واحد بجيني بدك مساعدة، وين بدك أوصلك."* وعندما تكون بدون عصا تقول: *" لا، قليل، إنه مش قد العصا إلي بيجو يقولولي (يقول لي) خلص، يا بي شو بكرها العصا." "بحس إنه الناس بخافوا من العصا، ليش بعرفش، أنا مِش ضدها لعلمك يعني معها أنا، بالعكس يعني الكفيف، يعني لو قدامُه جورة بالشارع وهيك، العصا الي راح تنبهو، يعني أكيد هي عيني بالنهاية."*

وبأنه أصبح هناك حواجز بين الكفيفين ومكتب الإرشاد بسبب فرضهم للعصا على الكفيف، *"بس إنُه نتيجة للعصا ودايماً بيرمولنا (يتكلموا) عليها، ونردح الهم ويردَحولنا صار في شوية، شو بسموها يعني، في شوية حواجز صار، كأن من العصا الزفتي."*

التعجيز هنا من قبل المجتمع بأن الكفيف لا يستطيع السير بدون العصا، ومحاولته باستمرار فرض العصا عليه دون رغبته، وفي هذا سلب لإرادة الكفيف وحريته واختياراته في الحياة، وهذا السلب نابع من نظرة العجز التي ينظر بها المجتمع اتجاه الكفيف، وبأنه يجب أن يكون هناك من يسيطر عليه ويتحكم به نتيجة لضعفه. وتعتبر عبير هنا العصا بأنها علامة عجز الكفيف بالنسبة للمجتمع المبصر لأنها عندما تستخدمها "ألف واحد" يعرض عليها المساعدة، لذلك فالعصا هي العلامة للمبصرين بأنها كفيفة وبالتالي تلفت النظر لها، فهي لا تريد أن تظهر هذه الهوية، بل تريد أن تظهر مثلها مثل الطلاب الآخرين. وبالرغم من أهمية العصا لديها وتشبيهها بعيونها، لكن نظرة المجتمع، وفرض المجتمع للعصا، دفعها لكرهها. ومن ناحية أخرى تهدف العصا بالأساس إلى إتاحة الاستقلالية في الحركة والأمن في التنقل للكفيف، ولكن تُظهر تجربة عبير بأن مفهوم العصا عند المجتمع المبصر غير دقيق، وكأن العصا هي إشارة بأن هذا الشخص بحاجة إلى مساعدة وهذا هو العكس تماما لفكرة وهدف العصا. قد يبدو لنا أن عبير ترفض أن تظهر ككفيفة، ولكنها قد تكون رافضة لتدخل الآخرين غير الضروري وهو تدخل في مساحتها الشخصية وإنقاص من استقلاليتها.

وفي هذا الجانب حول نظرة المجتمع السيئة للعصا، كنظرة الشفقة من خلالها نحو الكفيف، تقول وئام:

" كتير بنندقم (نصطدم) بناس، أنا بكره العصا لأنها بتدخل بين رجلين الناس وبدبهُمْ مثلاً، عشان هيك عندي إنُه أخبط أنا بأشخاص أهون كتير، بحبش (لا أحب) منزرها (منظرها)، يا إلهي شو بكرها، بحبهاش (لا أحبها) أصلاً الناس الي بقولوا استخدموها، هم نزرتهم للعصا سيئة، إنه هي اشي معيب للأعمى واشي زي هيك، هم بس بحكوا حكي، وبعملوا حالهم متحضرين بالتزاهر (بالتظاهر). وأنا بحبش أتنقل فيها بسبب هاي النظرة السيئة، يعني بكفي إنهم بنزروا (ينظروا) للكفيف نظرة سيئة وهو بدون عصا، كيف في العصا يعني بستاءوا (الاستياء) يمشوا معا واشي زي هيكد."

وعند سؤالها عن مصدر فكرتها هذه حول نظرة المجتمع السيئة اتجاه العصا والاستياء منها، تقول:

"إحنا بنلاحز (نلاحظ) كتير مثلاً لما نمسكهم، بصيرو يقولوا إفلتيها (اتركيها) خلص ما أنا معاكي، وبقوا يطلعولنا (ينظروا الينا) تطليعاتهم واحنا ماشيين وهيك، إنه سيئة بتكون كتير وبقوا مضايقين واحنا ماشيين معهم، من برستيجهم إنُه هي بضر ببرستيجهم لما بيقوا ماسكين إيدنا وهيك، ف بقوا مضايقين منها كتير، وبتصرفوا زي بين السخرية والخوف بكونوا لما بنعدي (بنمر) بينهم واحنا بالعصاي وهيك بصيرو بيعدوا، بس بتكون طريقتهم ونزراتهم (نظراتهم) واشاراتهم لبعض، يعني بتتمحور حَولين الخوف والسخرية والشفقة، وهاي المشاعر السيئة، يعني فش فيهم حد بتشعري بقدر الكفيف إنه ماسك عصا، إنُه بيعتمد على نفسه وهيك، كلهم بشعرُوا بسخرية، واشمئزاز، واستهزاء وهيك، فالإشي بضايق، رغم هيك، أنا لما احتاجها بستخدمها ما بقلق في هاي النزرة (النظرة) يعني تبعتهم، ما بتأسرش (لا أتأثر) شخصياً بهادا الاشي بس إزا ما كنتش بحاجتها بحبش (لا أحب) استخدمها."

يوجد هنا خلال الحديث الكثير من الكلمات التي تعبر عن الهوية ككفيفين منها "احنا بنلاحز، بنعدي". تكره وئام العصا، بسبب رؤية المجتمع السيئة لهذه العصا وبأنها شيء معيب، وكأنها وصمة للكفيف. وهذه الرؤية التي تتكلم عنها وئام خرجت بها من خلال تجربتها وخبرتها الحياتية مع المبصرين أثناء تقديمهم المساعدة لها، بقولهم لها "اتركي العصا"، ويتضايقوا منها، والمجتمع المبصر عندما يراها بالعصا ينظر لها نظرة شفقة، وسخرية، واشمئزاز، وخوف، لذلك فهو لا يقدر استخدام الكفيف للعصا واعتماده على نفسه، ورغم كل ذلك عندما تحتاج وئام العصا تستخدمها، غير مهتمة بنظرة المجتمع.

وعلى الجانب الآخر تتحدث عبير عن الانضمام للمجموعات الطلابية التي تتكون داخل المحاضرة، وعدم رغبة المبصر في العمل مع الكفيف ضمن المجموعة، نتيجة لما يحمله المجتمع من صورة نمطية تتمثل بنظرة العجز اتجاه الكفيف، فتقول:

" كمجموعات داخل الصف يعني مِش الكل بحب يشتغل مع أعمى، أقلك الصراحة كل واحدة بتكون حاجزة صاحبيتها وهيك، بكون في شخص بالمحاضرة مثلاً بهتم بالأعمى وإنه ما يضلش لحالوا، وأحياناً أصلاً لمعلمة أو الأستاذ يعني بكونش في حدا بالمحاضرة يهتم، ولكن الأستاذ إنه بكون يهتم، إنُه بحبش الكفيف يضل هيك إنه زي الحزين قاعِدْ وهيك، إنه غصبن عنهم يعني بقوللهُمْ (يقول لهم) إنه خُدوها إنُه تشتغل معاكم وهيك، ممكن ما يعجبهم بعرفش (لا أعرف) شو جواهم بس إنه بالنهاية بستحوا خجلاً من الأستاذ."

وعند الحديث عن العلاقة بينها وبين الطلاب الآخرين في المجموعة، ومدى اهتمامهم ومشاركتهم لآرائها تقول عبير:

"أحياناً لا، بصراحة مسلاً محاضرة الإنجليزي إنه في بنت معي منيحة، دايماً بتهتم برأيي ودايماً هي بتجي بضمني على طول لمجموعتها مثلاً، ولكن مثلاً يعني عمري مثلاً بحصة التربية عملنا مجموعة وهيك، بس لما أَقعدت أحكي رأيي ما حسيتش (لم أشعر) في اهتمام، إنه وصرت أحكيلهم أخطاء عن جد هي موجودة، بس زي

كأنهم ما وثقوا في يعني طنشوني وصاروا يقولوا لا، ولا، قَدْ ما أقنعتهم، آخر اشي طلع فعلاً زي ما أنا قُلتْ وهاي الأخطاء وهيك، بس إنه ما بثقوا برأي الأعمى كتير إلا إزا كان شخص واعي مِش جاهل، وقلال (قليل) يعني الناس الي هيك. أحياناً يعني بحبطوا (احباط) بعدم ثقتهم بالأعمى."

أحياناً لا يوجد اهتمام من قبل الطلاب المبصرين في المجموعة لرأي الكفيف، بسبب عدم ثقتهم بهذا الرأي، وهذا ناتج عن الصورة النمطية التي يحملها المجتمع حول عجز الكفيف، وأحياناً ينعكس هذا على ذات الكفيف بالإحباط.

وتتحدث أمل عن المشاركة بالمجموعات الطلابية داخل المحاضرة وعدم ارتياحها لهذه المشاركة، فتقول:

"حسيت إنه ممكن كان ما عندهمش وعي كيف يتعاملوا، إنه يعني طلبت منهم الدكتورة إنُه يقرأولي (يقرأُ لها) إنه كان الاشي إنجليزي، فإن هي كانت معطيتنا زي اشي خارجي فهي طلبت من الي في المجموعة إنُه يقرأوا بصوت عالي، عشان إنُه أنا اسمع معهم، يعني يحكوا شو هم بحلوا، فإن بعرفش في أولها بلشوا يقرأوا وهيك يعني حاولوا يعني حسيت إنهم بدهم يساعدوا، بس إنُه مِش عارفين كيف، إنُه هاي هي الفكرة فإنُه يعني كُنت أحاول إني مثلاً إني يعني أفرض وجودي مثلاً إنُه شو بتحلوا، إنُه وين وصلتوا أو بس بعرفش ما كُنتش أَحِس إني مرتاحة في المرات الي حليت فيها في المجموعة."

ومن المواقف التي تعبر عنها سناء رفض زميلتها في المحاضرة مشاركتها في الحل فتقول:

"يعني الطلاب لما أَصير أَقُلْهُم، مين جنبي؟ على أساس إنه مسلاً تنتين (اثنتين)، كل تِنين جنب بعض يحلوا، مسلاً في ناس بردوش (لا يرد) أو هيك، عشان ما أشتغلش (أشتغل) معهم، أو لما أصير بدي اشتغل معهم، بصيرو يقولوا خلص مُش جاي على بالي أحل، برضوش (عدم الرضا) يعني يحلوا مرات، فيعني هيك كمان شغلات بتصير."

رفض الطلاب في هذا الموقف العمل مع الكفيف، وإيجاد الطالب المبصر للمبررات والأعذار لكي، لا يعمل مع الكفيف، وهذا نابع من نظرة العجز التي يحملها المجتمع اتجاه الكفيف، وعدم قدرته على الإنجاز الأكاديمي.

ويقدم لنا نبيل صورة أخرى عن المساعدة التي يتلاقها الكفيف من قبل الطلاب، حيث أنه كسر بهذه الصورة نظرة العجز التي يحملها المجتمع اتجاه الكفيف، بقوله:

"بالعكس دايماً موجودين معي كل أصدقائي، وأصحابي، موجودين معي بأي اشي أنا بدي إياه، ما بحتاج ولا أي إشي نتيجة وجودهم معي، ويعني مسلاً هو عم بمشي معي أو عم بساعدني إنه أنا أروح على المحاضرة، أنا كمان عم بساعدُه، عم بدرُبه، أو عم بعطي اشي معين أو عم بفيدُه بإشي تاني، ف بفكرش (لا أفكر)، باخُدهاش (لا يأخذها) من ناحية إنها هي مساعدة، أنا باخُدها من ناحية إنه إحنا إصحاب ومع بعض ماشيين بس."

يرى نفسه بأنه يساعد ويدرب الآخرين، ولا يعتبر ما يقدمه له أصدقاؤه مساعدة، وإنما هو أمر طبيعي بين الأصدقاء، حيث تكون المساعدة بينهم متبادلة وهو بذلك يكسر ويغير الصورة النمطية التي يحملها المجتمع اتجاه الكفيف بأنه دائماً يأخذ ولا يقدم شيئاً.

وتتحدث عبير عن معاملة بعض الأساتذة القاسية فتقول:

"الأساتزة في منهم مِش مناح، في منهم بقسوة بعاملوا، مسلاً إزا إتأخرت بكلموش أي طالب، إنُه بس بركزوا على الأعمى، بِطبوا فيه، إنُه بروحُوا على طول يعاتبوا قدام الكل، مِش حلو يعني، خلقة الطلاب حاطين ضدُه أصلاً خصيصاً إزا كان شاطر، إنهم بغاروا كتير."

وتقدم لنا عبير موقفاً يعبر عما ذكرته سابقاً فتقول:

"يعني أنا مرة بأول الفصل هادا، إنُه أستاز هَبْ فيي (فيها) عشان قال غبت، رغم إنُه ما كانش (لم يكن) بإرادتي الغياب. ويعني كمان لازم يراعوا إن احنا لما نتأخر مِش

بإرادتنا، أحياناً التكسي لأنهم هم لُئما الشفرية ما بوقفولنا، بنقعد أحياناً نص سيعة بالشارع، إنه مِش زي الي بشوف، إنُه بنوقف تكسي فهادا الاشي بأثر."

إهانة الكفيف هنا أمام الطلاب وعدم مراعاة احتياجاته وبأنه قد يتأخر عن المحاضرة بسبب صعوبات تواجهه داخل المجتمع كتجاهل سائق التكسي له عندما يراه، وتعرض الكفيف للإهانة والتجاهل نابع من نظرة المجتمع نحوه بأنه ضعيف، حيث يعتبره بأنه غير موجود.

ويروي يحيى أيضاً لنا موقفاً يعبر عن استهزاء الأستاذ به أمام الطلاب فيقول:

"هُم عادةً، أنا بكون تعليقي على الدكاترة لكبار في السن، مثلاً بكون الواحد بدو يكون حذر من التعامل معهم شوي، بحكم إنه بكون عصبي مِش طايق حالوا، ف هُم يعني أنا أكتر من موقف كذا، يعني مش عارف، مرة من المرات أَحد الدكاترة، كنت مسقط معاه مادة، عاودت نزلت معاه المادة كمان مرة، قول يا ولد خُدها وامشي ف لما دخل آه انت مش عارف شو، وروح اسقطها وَقُلوا يا أستاز، يستهزئ في وأنا الواحد قدام الطلاب بتحملش (لا اتحمل)، وبسكتش (لا اسكت) على حقي، بخليش حالي أنجرح، وأطلع أقول أي والله تبهدلنا، لا يا عمي بدها توصل ايش ما توصل، خلص بعرفش أسكت ف بقولُه (أقول له) يا دكتور سعت ما استفتحناش (لم نستفتح)، يعني صلي على النبي، وأنا جاي أَقدم المادة، إن شاء الله باحترام، وان شاء الله أزبط المرة هاي، قال آه تشوف كيف بدك تزبط ومش عارف شو، فصارت كمان مناوشات بيني وبينُه، ف مش عارف قُلتلوا برضوا بضلك دكتور يا عمي، وانا على كل حال بدال السنة خليني أقعد عشرة في الجامعة، ازا انت بتهددني يا عمي، إنك تحملني إياها."

النظر للكفيف هنا بأنه عاجز والاستهزاء به "آه تشوف كيف بدك تزبط"، لكن يحيى لم يستسلم لهذه النظرة، ووقف مدافعاً عن حقه باحترامه كباقي الطلاب، ومعبراً عن رأيه.

ويتحدث كذلك يحيى عن تجاهل الموظفين لوجوده، والتعامل مع الطالب الذي يرافقه في الأمور التي تتعلق به، وهنا إلغاء لكيان الكفيف، والنظرة إليه بدونية وبأنه إنسان ضعيف، فيقول حول ذلك:

" كويسين يعني، عادي يعني ما هو أنا للموزفين (للموظفين) بشكل عام هدول، ما عُمريش تعاملت مع حدا معهم لحالي لأن مسلاً في تسجيل، في كوفي شوب، الكافتيريا فهي هادي بكون عادةً معاي طلاب يعني ف بكونش لحالي، وبنفس الوقت معاملتهم كويسة يعني هو بعامل الطالب، بعاملنيش (لا يعاملوني) أنا، ما عُمريش تعاملت معهم."

وتتحدث أيضاً عبير عن تجاهل موظفين الكافتيريا لها فتقول: *"إنه لفت انتباهي بس إنه أحياناً بناولوا الي وراي أكتر، مسلاً إنه ما بنتبهولنا (عدم الانتباه)، كتير بتجاهلونا، يعني مثلاً امبيرح (بالأمس) رُحت اشتري ساندويش إنُه يعني كتير أجو بعدي طلبوا، إنه أنا طولت وأنا واقفي، ناولهم، بعديها إنه راح ناولني."*

وتتحدث سناء عن قمعها في مادة التخصص، وبأنها بلا قدرات نتيجة لنظرة العجز التي يحملها المجتمع اتجاهها فتقول: *" التخصص لازم يقمعوك، لازم يفرجوك إنك قدراتك، فش عندك قُدرات."*

وتعبر عبير عن وجود عنصر الشفقة الذي من خلاله استطاع الكفيفون في الجامعة الذهاب إلى الرحلة، قائلةً: *"هي أصرت إنه قالت الهم حرام، وبروحوش رحل مع المفتحين، مش معنى إنه احنا بنقدرش نروح، بس بالمدرسة الوضع كان غير، كانوا الطلاب هيك يندمجوا معانا أكتر."*

واستخدام هنا كلمة "حرام" تعبر عن التعامل مع الكفيف بنظرة الشفقة، وقد استخدمت عبير هذه الكلمة "حرام" كتعبير، كثيرا خلال المقابلة التي قمتُ بإجرائها معها، وهذا يدل على أن هذه الكلمة المعبرة عن الشفقة والحزن على شخص ما، تسمعها كثيرا من المجتمع المحيط بها، لذلك فقد تبنتها وأصبحت تستخدمها من كثرة ما تسمعها.

أما عند سؤال قاسم عن مبادرته في تقديم المساعدة للطلاب في الدراسة، أجاب مستغرباً: *"أنا أقدم الهم مساعدة!!! والله أنا بساعد، بكون الدكتور مثلاً بنقلهم في شغلة معينة، في طلاب بلحقوش، أنا خلص طبيعتي إني بستقبل على السريع، فالطالب بحكيلي شو الدكتور مثلاً طلب، بحكيلوا كيت، كيت، بنقلوا كل الي حكى الدكتور يعني بساعدهم."*

هنا استغراب المبحوث من السؤال، لأن لديه صورة ذهنية نابعة من صورة المجتمع اتجاهه، بأن الكفيف يتلقى المساعدة، ولا يستطيع أن يقدمها.

وتتحدث سناء عن رفض الطلاب لمساعدتها عندما تبادر هي بتقديمها، بسبب عدم الثقة بقدرتها على المساعدة وهذا نابع من نظرة العجز التي يحملها المجتمع اتجاه الكفيف، فتقول:

" أنا أكتر من مرة، في واحدة مِش شاطرة بالعربي، ف بَقُلها أكتر من مرة إزا بتحبي أساعدك مسلاً (مثلاً) في الاشي الفلاني بساعدك، بتِقُلي (تقول لي) مسلاً لا شكراً، هاي في، من الطلاب الفلانيين، الفلانيين بِساعدوني يعني زي كأنوا مِش واسقة (واثقة) إني بَقدر أساعدها أو يعني إنُه خلص فش داعي. في ناس بقولوا اوكي، ماشي إنه ساعدي بس غالباً لا، بحبوش إني أساعدهم إلا إزا فعلاً عرفوا إنُه أنا شاطرة، وبقدر أساعدهم زي كأنوا استغلال، هادي هي، بس إنه لما بادرت إني أساعدهم صار يقولولي (يقولوا لي) إن رفضوا هاي المساعدة، بقولولي إنه لا، في ناس عمالنا بتساعدنا."

وتعبر أيضاً عبير عن عدم ثقة الطلاب بإجابات الكفيف عندما يعرض عليهم المساعدة في الدراسة النابعة من نظرة العجز اتجاه الكفيف، فتقول: *" آه عادي، بس مِش دايماً، لأنهم بثقوش (عدم الثقة فيها) فيي كتير يعني، مِش دايماً بثقوا بإجابات الأعمى وهيك، يعني أنا هيك بلاقي."*

وتعبر سناء عن عدم الاحترام لخصوصيتها، وعن شعورها بالتمييز في المعاملة بينها وبين المبصر من قبل إحدى الموظفات، والناتج عن نظرة الضعف نحوها، فتقول:

" دايماً بنتناقر وعلى قُصة إنه انتِ بتميزي بين مبصرين ومكفوفين، إنه هي ما بتتقبل هادا الاشي وبتقول إنُه لا، ف يعني هيك يعني دايماً نقاشاتنا الحامية بتكون، مرات إنُه بتحكي قُدام الطلاب مسلاً إشي عنك، إنتِ بدكش (لا تريد) الطلاب يعرفوا يعني لو أصحابك بتقولك لا، عادي، طب ما هو بالنسبة الك عادي، بس بلكي أنا مسلاً بديش (لا اريدك) اياكي تحكي يعني."

ويروي نبيل مشاركته بحدث اعتصام الأربعين يوم من أجل عدم تثبيت الجامعة لسعر الدينار على مبلغ معين، فيقول:

"فأنا، الاعتصام أربعين يوم، خلال لنهار في شُغلي وفي الليل عندهم، فإن شو هادا البني آدم الي مِش طبيعي الي فعلياً عم بيجي عنا، عم بروح على شغل، وعم بروح على بيت، وعم بسوي كل هاي التفاصيل، شو هادا البني آدم الي هو فعلياً الي هما بعتبروا إنه هو كفيف، إنه فعلياً لازم يكون في البيت، بس هو تارك البيت، وتارك كل هاي الأشياء وبيجي بُقْعُدْ معنا، ويطلع معنا، وبسهر معنا، وبعمل معنا، وبشارك معنا، وبسوي كل هاي التفاصيل معنا، شو هادا البني آدم فبالعكس يعني لافت قبول كثير مِش طبيعي من الناس الي كانت موجودين، بالعكس ما عُمرهمش (ما عمرهم) حتى حسسوني يعني إنه شو بتسوي هون، بالعكس دايماً كلُه كان معي، آه انت لازم تكون وأهلاً فيك."

هنا يصف لنا أحداثاً تعبر بقوة عن كسره للصورة السلبية التي يحملها المجتمع اتجاه الكفيف بأنه ضعيف، وعاجز، ومكانه في البيت، لا يستطيع أن يشارك بأي نشاط مجتمعي، لكن نبيل هنا يثبت للمجتمع عكس هذه الصورة تماماً بوجوده ضمن الاعتصام (كسر الصورة النمطية من خلال التطبيق العملي وإظهار قدرات الكفيف عملياً للمجتمع، وليس فقط عبر الكلام).

ويعبر نبيل عن رؤيته لنفسه ضمن الفضاء الجامعي بصورة إيجابية تحمل في طياتها كسر للصور النمطية اتجاه الكفيف بقوله: *" حدا جداً ناجح، حدا قادر إن يستمر، حدا قادر عم بتواصل مع كل الي حوالي، حدا قادر إنُه يعيش في المحيط الي هو فيه بطريقة جداً أكبر مما هو كان متوقع من قبل، أو الي حوالي (حوله) في الجامعة."*

ويروي لنا نبيل صورة أخرى من كسره للصور النمطية اتجاه الكفيف، وبأنه إنسان قادر أن يتحدى الصعب، فيقول: *"ما عُمريش (ما عمري) حسيت إنُه في مكان صعب أَفوتُ في جامعة (س)، بالعكس عملت إنزال في الأمن الوطني عن خمس طوابق، جاي بتقولي جامعة (س) بمزحش، أنا بني آدم بالربيع هوايةُ يطلع يمشي جبال، هوايتي ... هوايتي اشراق."*

وأما براء فيريد أن يرسل للمجتمع رسالة تعبر عن أن الكفيفين يستطيعون ممارسة حياتهم كالآخرين دون أن يكونوا عالة على مجتمعهم، فيقول: *"احنا المكفوفين مش يعني إنهم مكفوفين*

بعرفوش يعني يعملوا اشي، أو يعني عالة على المجتمع، بل بالعكس في كثير مكفوفين مبدعين، وعندهم مبدعين في مجالات كثيرة."

وهنا يعبر براء عن هوية الإعاقة من خلال قوله "احنا المكفوفين"، كجزء من الذات والهوية، وبأن الكف البصري لا يمنع الشخص من الإبداع، كما يعتقد الآخرون في المجتمع، وهذا ما تناوله كاميرون (Cameron, 2014) بحديثه عن أنه من حق الأفراد ذوي الإعاقة أن يعتبروا الإصابة جزءاً مهماً ومركزياً من هويتهم، ومن يكونون، وليس شيئاً سلبياً ومخجلاً يجب تجنبه، أو إنكاره كجزء من الذات. فالمجتمع من قام بتكوين صوراً سلبية حول الإصابة، وحول الأشخاص أصحاب الإصابات. لذلك فعندما يتم احتواء هوية الإعاقة "أنا معاق، نحن معاقين" يدرك بذلك الأفراد ذوي الإصابة بأنهم ليسوا دونيين ولكنهم مضطهدين، فهذا الإدراك بحد ذاته يكسب الفرد تقديراً لذاته، وبهذا يتعلم الشخص ليس أن يقدر ذاته فقط، بل أن يقدر ذاته كشخص معاق، لذلك يدرك الفرد مع الإصابة أنه ليس عليه أن يغضب من جسده، بل من معاملة المجتمع له ولإصابته. إضافة إلى أن احتواء هوية الإعاقة يقود إلى الاعتراف بالاضطهاد، والوعي بالاضطهاد، وهذا الوعي مهم جداً من أجل محاولة التحرر من اضطهاد المجتمع، لذلك يبدأ الأفراد مع الإصابة، بمحاربة إعاقة المجتمع لهم، بصورة فعالة، ونشطة، وتحررية، وليس محاربة إصابتهم، وإنكارها والخجل منها، وتوجيه الغضب نحو الذات.

وأما قاسم فقد عبر عن عدم استسلامه للواقع الاجتماعي السيء حول الإعاقة، ومواجهة هذا الواقع، وكسر ما يحمله من صور نمطية اتجاه الإعاقة، قائلاً:

" أنا بفرض نفسي على المجتمع، الضرر صح إني كفيف بس، لا يعني إني أنا كفيف إني خلص استسلم للواقع، إني لا، أنا بالنسبة الي لا، أنا بالعكس بطلع وبواجه الواقع، وبواجه الناس، وبقلهم يعني إنُه عمروا ما كان الضرر في الإنسان مين ما كان يكون، حتى لو كانت الإعاقة عمرها، ما هاي بتخلي الإنسان يستسلم بالعكس بتخلي الإنسان يشجع إنه يتحدى نفسه، ويتحدى المجتمع الي ماخذ فكرة سيئة عن هذا الانسان، أنا من طبيعتي خلص أنا بحب العلاقات الاجتماعية حتى إني أحسس الناس إنه هذه الإعاقة الي إحنا الي الله إبتلانا فيها، إنه هذه الإعاقة تكون النا خير، والهم خير، تفرجيهم إنُه إذا إنت

بتحسن لهذا الشخص، الله بحسن الك، هذا الإنسان الكفيف مهما يواجه من صعوبات بدو يتحمل كل الصعوبات، بدو يتحملها، يعني أنا بطبيعتي حد في الجامعة بتغلب صح، بس خلص أنا بدي أتحمل لأني في هدف قدامي وبدي أحققُه."

وترفض سمر ما يحمله المجتمع من صور حول اعتمادية الكفيف على الآخرين، وعدم استقلاليته، وترفض أيضاً أن يراها المجتمع عالةً عليه بل هي تريد أن تكسر جميع هذه الصور وتكون شخصاً فاعلاً ومفيداً في المجتمع، وتكون مستقلة معتمدة على نفسها، فتقول: *" بنت بتحب الناس، بتحب الخير للجميع، بحب أشتغل، أعمل اشي يفيد المجتمع، بس ما بحب إنها تنهان كرامتي أو بحب أكون اشي يعني منجز في المجتمع، مفيد، ما بحب يعتبروني عالة على مجتمعي، أكون بحاجة يعني لإنُه حدا يساعدني، بحب اعتمد على نفسي."*

وتسعى عبير إلى أن تكسر صورة العجز التي يحملها المجتمع اتجاه الكفيف من خلال أن تصبح في المستقبل أستاذة جامعية، فتقول*: "ويتمنى ليوم من الأيام أصير أستازة بالجامعة، عشان الطلاب إنه هيك ممكن بوعوا (الوعي) أكتر إن هي في استازة كفيفة مِش طالبة."*

يظهر من خلال ما تقدم العديد من الصور التي تعبر عن نظرة العجز والاستغراب والشفقة التي يحملها المجتمع اتجاه الكفيف، ومقابل ذلك هناك صورة إيجابية حول محاولة الكفيف وسعيه لكسر هذه الصور النمطية من خلال إبراز قدراته ونجاحاته.

❖ مناصرة الذات في العلاقة مع الآخر والمجتمع (self-advocacy)

ضمن هذا المحور ومن خلال ما أظهرته المقابلات التي أجريتها مع المبحوثين، سأتناول المظاهر التي تتعلق بمطالبة الكفيف بحقوقه، ودفاعه عن هذه الحقوق، ومدى معرفته بهذه الحقوق والوعي بها، ومعرفته بطرق المعاملة السيئة التي تنتهك حقوقه، والمعرفة بالطرق البديلة الصحيحة التي تزوده بحقوقه كباقي أفراد المجتمع، ومعرفته بكيفية توعية المجتمع المبصر نحو الكفيفين، إضافة إلى تأكيده على الحرية في الاختيار وتقرير مصيره، وشعوره بالاستقلالية وعدم التدخل في شؤونه الخاصة دون رغبته، وأهمية أن يكون له السيطرة على الأمور التي تتعلق بحياته، وأن لا يقرر عنه الآخرون. ومعرفة الكفيف بالأدوات، والطرق، والتسهيلات التي تساعده على العيش، وتحقيق أهدافه في الحياة كالآخرين، فجزء من هوية المناصرة هو الوعي بالذات واحتياجاتها. وفي دراسة للباحث ديفيد كونور (Connor,2009) ذكر بأن هناك أربع طرق

لمناصرة الذات وهي الدعم، والإدارة، والاستعداد عن طريق الأدوات المساعدة في الدراسة، والحق في الاختيار.

وتروي سمر لنا تجربة جامعية كان لها الأثر في تشكيل هويتها، تجربة جعلتها تطالب بحقوقها دائماً، فتقول:

"في معلمة مرة صلحت لي إمتحان، كان عندي كثير مخربشة في العلامة، فأنا رحت راجعتها، يمكن هي أول مرة نسيت إنه تزبط العلامة أو إنُه ما صلحتهاش، ف رحت الها أكثر من مرة ويعني في الآخر، لما اجرأت وحكيت الها يعني قدام جميع الي في المحاضرة إنه خلص صلحي لي العلامة، وإنُه هيك زَبطتها وإنه صلحت لي الإمتحان وشافت شو في عندي أخطاء، يمكن مثلاً لو كنت في المدرسي أو هيك يعني يمكن طنشت العلامة أو مهتميتش (لم أهتم) كثير، بس في الجامعة لما حكيت معها أو غيرت لي إياها في الآخر اقتنعت، غيرت اشي فيي، ولازم الواحد يراجع وما يسكتش (لا يسكت) في الآخر إلا تنحل يعني، ولو أخذ الاشي مني وَكِتْ (وقت)، أو إن كنت كل محاضرة بدي أذكر، وشجعني إني دايماً أطالب في حقي، ما أسكت عليه وإني استمر أطالب يعني في دايماً، لو ما اتلباش (لم يتم تلبيته) من أول مرة."

هنا تجربة استمرارها بالمطالبة بحقها في العلامة، ولم تضعف وتخاف من المطالبة بهذا الحق وبقيت متمسكة به، وحصولها على هذا الحق زودها بالقوة بأنها تستطيع أن تحصل على حقوقها عند الإصرار على ذلك.

ويتحدث يحيى عن موقف حصل بينه وبين الأستاذ عندما جاء بطالب شريعة من أجل أن يكتب له في الامتحان، فاعترض الأستاذ على ذلك وأهانه أمام الطلاب، لأن الطالب من نفس تخصصه واتهمه بالغش، فهذا الموقف أثر عليه بأن لا يسكت على الإهانة، ويدافع عن حقه فيقول:

"بحترم كل الناس سواء حتى الدكتور، حتى الدكاترة بالزات بكون الهم احترام خاص بما إنهم بعلموا، بس عند كرامتي مثلاً دكتور على عيني وراسي، بس بسكتلكش (لا أسكت لك)،

دكتور ماشي بحترمك، طول ما أنا غلطان، وأنا بعتزر (بعتذر) بس تغلط في حقي قُدام مسلاً الطلاب والطالبات بسكتش (لا أسكت)، بعرف يعني أدافع عن حالي، وبعرف أجيب حقي، ف هيكد يعني الواحد بتقوى شخصية، وبختلف بصير يعني يعرف كيف يتعامل مع الناس، وكيف يخلي الناس تتعامل معاه."

ويرى إيهاب بأن لدى الكفيف الكثير من المطالب والحقوق التي يجب أن يوفرها له المجتمع ومن أبرزها تقبل الكفيف، ومعاملته كأي فرد من أفراد المجتمع، وبأن هذه الحقوق لن يحصل عليها الكفيف دون أن يسعى الكفيف بالمطالبة بها، ورفع صوته عالياً من أجل الحصول على حقوقه فيقول:

"لسا ما وصلنا لمرحلة يعني لما يوصل الجميع لمرحلة التقبل الكافي، ومرحلة يعني خلص يعتبرونا زي أي شخص، يعاملونا زي أي واحد في المجتمع بدون فروق، هون احنا بنقدر نوصل للي بدنا إياه، ونطالب بأشياء أكثر لأنّه في كثير شغلات لازم نطالب فيها وما حدا راح ييجي يكولك (يقول لك) هي الإشي الي بدك إياه، بدون ما أطالب فيه وترفع صوتك في الاشي الي بدك إيا."

ويطالب أيضاً إيهاب بحقه في العيش في مجتمعه كباقي أفراد المجتمع دون أن يشعر بالاختلاف بينه وبين غيره قائلاً: *"الاشي المهم الي أنا بدي إياه، بدي أعيش في المجتمع زيي زي أي شخص بدون ما أحس ولا بذرة اختلاف بيني وبينُه، هذا الي أنا بدي إياه."*

ويطالب أيضاً إيهاب من خلال رسالته التي وجهها للجامعة بتوفير ما يحتاجه الكفيف من أدوات، والسعي للعمل على توفير التسهيلات المكانية للكفيف فيقول:

"أول اشي إنُه تكون المباني مؤهلة أكثر إلنا، هاد أهم اشي، وثاني اشي يعني يقدمولنا أي اشي إحنا بنحتاجُوا يعني إن كان أجهزة، وإن كان أي اشي ممكن يساعدنا، أنا بعتبر ما دام هُم قبلوا إنُه نكون في الجامعة، لازم يوفرولنا (توفر لنا) كل شي نحتاج، وإحنا في المقابل نعمل الي علينا، لما كل واحد يعمل الي عليه بكونش في مشاكل في المجتمع."

لديه وعي باحتياجاته وبحقوقه التي يجب على المجتمع أن يوفرها، وبالمقابل يدرك بأن لديه واجبات اتجاه هذا المجتمع.

ولدى إيهاب المعرفة حول وجود أجهزة وأدوات تساعده على الدراسة بشكل أفضل، ويتمنى أن تسعى الجامعة لتوفيرها، فيقول:

"كمراجع الكتب كلها pdf، ومش عارف إيش، بس أكيد في طرق إنُه يتم تحويل النص من pdf إلى ويرد بطريقة ذكية ببرامج، يجيبوا هاي البرامج يستفيدوا منها الطلاب، إذا بقدروا يجيبوها وموجودة، مش غلط يعني كمان إنه الواحد يعتمد على حالُه، وما يخلي حدا يقرألوا (يقرأ له) بضل كثير أَفضلوا (أفضل له)، هاي أهم اشي للأبحاث، والمصادر، مراجع المفروض تكون هيك يعني وتساعد، بعرف إنُه الجامعة يعني متقدمة في هادا المجال، منيح بس كمان، ما في ضرر إذا تقدموا أكثر، وكانوا نموذج ومثال لجامعات فلسطين، والجامعات العربية."

ولديه أيضاً وجهة نظر وفكر حول كيفية توعية المجتمع المبصر اتجاه الكفيف، وذلك من خلال زيادة احتكاك ومعرفة الطلبة بالطلبة الكفيفين، فيقول ضمن الرسالة التي وجهها للجامعة:

"كمان يعني يحاولوا كمؤسسة تعليمية، يعني يحاولوا إنهم يعرضوا نماذج من الأشخاص الي زينا، ويحاولوا كمان هم يعني من ناحيتهم يظهروا إنُه إحنا بنقدر نعمل أي اشي بقدر يعملوا الشخص العادي، يعني يحاولوا يظهروا بأي طريقة من الطرق، إنه إحنا ناجحين وبنعمل الي علينا، وبنحاول نبذل كل جُهدنا، إنُه نكون أشخاص فاعلين والنا أهميتنا، هادا الاشي كمان مهم يضيفوا للمجتمع."

ولدى سمر أيضاً فكر حول أهمية توعية الطلاب بما يستخدمه الكفيف من أدوات مساعدة، وكيفية استخدامه لهذه الأدوات من أجل دراسته، وهذا نابع من تجربة تعرضت لها، فتقول:

"لو مثلاً بطلع بإيدي أو هيك إني أعرفهم عنا، أَحكيلهم يعني إنُه إحنا كيف ممكن بنكتب، كيف بنقرأ لأنهم بكونوا مستغربين هيك اشي، إنُه أَعرفهم أكثر حتى إنهم هُمِ بيطلوا مستغربين أو إنُه

خايفين." وتشير أيضاً إلى رفضها أن يسلب المجتمع حقها قائلةً: *"بنحبش (لا نحب) حدا يتعدى علينا، أو إن يوخِذ (يأخذ) حقوقنا."* وتظهر هنا الهوية ككفيفين فهي لا تتحدث فقط عن حقها كسمر، وإنما تتحدث بصيغة "نحن" مثل علينا، حقوقنا.

ويرى إيهاب نفسه ضمن الفضاءات الجامعية بأنه إنسان داعم لنفسه، ويبادر دائماً للتقرب من الناس والتعرف على خبراتهم، وإلى إثبات وجوده في المجتمع، فيقول:

"يعني الإنسان هو في النهاية، هو إلي بثبت حالُه في أي مكان هو موجود في يعني ما راح حدا يحكي معك وإنت بعيد عن الناس، وتحكي الناس ما بهتموا، لا إنت بدك تحاول تثبت حالك، وتحاول إنك يكون الك دور فعال في كلُه في أي مجال إنت موجود في أو في أي مكان يعني، ما حسيت إنُه في عندي مشكلة في هادا الاشي، إنُه الطلاب بعيدين عني أو إنُه الطلاب بتحاشوا يقعدوا معي لأني يعني كفيف وهم عاديين، لا أنا يعني بحاول إني يعني أتأقلم معهم وأتعايش معهم، ما حسيت بشكل عام إنُه إنهم بحسسوني إني مِش مرغوب فيي بينهم، أو إني خلص هادا لحالُه لازم يضل، لا أنا يعني بحب إني أظل مع الناس، وبشكل عام بحبش أضل مع نفس الأشخاص هُمِ هُمِ، بحب أتعرف على أشخاص من يعني أفكارهم مختلفة، بحب يعني فكري يضل، عقلي يضل في أكثر من مجال، اتعرف على أكثر من شخص من القانون، شخص من الهندسة، كل المجالات بحب يعني يكون عندي معرفة، اشوف تجاربهم، وأسألهم وأتعلم منهم، ويتعلموا مني، ما بحب أظل منغلق خلص مدام عربي، بظل كل شي في العربي، لا، ثقافة الإنسان في كل المجالات، لازم يكون عندُه ثقافة، وعندُه علم."

أظهر إيهاب بأن لديه روح المبادرة، ويسعى إلى تنمية قدراته ومعارفه كما ويسعى لتشكيل خبرات متعددة ومتنوعة ومع أشخاص متعددون. فمعرفة الكفيف بقدراته وبما يجب أن يوفره له المجتمع من خدمات وأدوات مساعدة تزيل كافة العراقيل المجتمعية وتحقق المساواة بينه وبين غيره من أفراد المجتمع لها أهمية كبيرة، وهذا ما عبر عنه المحور الفرعي التالي وهو معرفة الكفيف بما يساعده من أدوات وقدرات في الدراسة.

- **معرفة الكفيف بما يساعده من أدوات وقدرات على الدراسة**

وفي هذا الجانب فقد عبرت سناء عن معرفتها بالطرق التي تساعدها على الدراسة، وعلى التركيز في المحاضرة فتقول:

"داخل المحاضرة إزا بدي استخدم البريل، أنا صعب إني أركز مع المس لأنُه المبصرين خلص رقم الصفحة، ويركزوا مع المس، وبتقلهم رقم السطر وكزا وبتبعوا، أما البريل رقم الصفحة غير وانتِ تحسس ودور وهيك، بضيع الوقت، فبنفضل إنُه أحسن لا، أسمع المس، وأركز مع المس، وما يعني أطلعش على الكتاب وهيك، ف كمان هاي شغلة إنه صعبة بالمحاضرات بتصير على قُصة البريل والكتب وهيك، يعني وصعب انسجل نوتس كمان، اما إزا بدك تكوني تكتبي على اللاب توب وبياخذ وقت كتير، واحنا بنعتمد أكتر على زاكرتنا السماعية، مع إنه مرات، مش يعني مرات بتغلب، بس كمان إنه إزا بدنا هادا نسجل المحاضرة كلها، كمان فش وقت تدرسي وترجعي تسمعي المحاضرة، يعني بعد التجربة إنُه التركيز ونسمع، ونتزكر (نتذكر) أحسن."

هناك ظهور آخر للهوية الجمعية "احنا بنعتمد أكتر على زاكرتنا السماعية".

كما وأظهرت سناء معرفة ووعي حول الطرق المساعدة لها من أجل الاستفادة من المحاضرة وهي السمع والتركيز مع المعلمة، ومعرفة حول سلبيات استخدام كتاب بريل في المحاضرة، وضياع الوقت وعدم القدرة على التركيز مع المعلمة عند استخدامه أثناء المحاضرة.

ولدى عبير معرفة بأهمية الذاكرة لديها في مساعدتها على الدراسة، حيث تقول حول موضوع المشاركة الصفية والمساحة التي تحصل عليها من أجل هذه المشاركة:

"نوعاً ما، يعني عشان إنه الطلاب بحسهم دفشين وصوتهم عالي وهيك، ودايماً يعني إنه إحنا العميان طبيعتنا بنعتمد على ذاكرة وتفكير، بس هم، إنه صعب علينا نفتح الكتاب وبنحبش (لا نحب) هاي الطريقة أغلبيتنا يعني، هم مسلاً يكونوا يفتحوا الكتاب يحفزوا (يحفظوا) هالكلمتين ويشاركوا، إحنا بنحب نحلل وهيك إنُه يعني بنشارك هيك مشاركات

بس هم دفشين كتير أحياناً ما بيعطوا المجال يعني."

عبرت عبير عن الهوية الجمعية باستخدامها لكلمات تدل على ذلك "احنا العميان طبيعتنا بنعتمد" "بنحب نحلل"، "بنشارك"، "أغلبيتنا" صيغة "نحن" التي تعبر عن هوية الكفيفين. والعلاقة بالآخر المبصر "هم". وحول صيغة "نحن" التي تعبر عن الهوية الجماعية يشير سيمون (Simon, 2004) إلى أنها تدل على وجود صفات، وطبيعة أساسية معروفة، تتجانس بها كل مجموعة، دون التمييز بين الفروقات الفردية في المجموعة، وهذا يعني بأن الأفراد قد يحملون أفكاراً حول الهوية الجماعية بطريقة ثابتة، ومعممة للمجموعة، وهؤلاء عادة يؤمنون أن كل الافراد الذين ينتمون إلى هذه الهوية أو الجماعة يتشاركون معاً في الجوهر، وبالتالي هؤلاء الأفراد الذين ينظرون للهوية الجماعية من هذا المنظور يؤمنون بضرورة وجود "المعلم الأساسي أو الجوهر" المشترك والمتشابه بين أفراد المجموعة.

وهنا أريد أن أشير إلى أهمية النظر إلى الاختلاف ما بين أفراد المجموعة الواحدة، فهناك فروقات ضمن السياقات الاجتماعية المختلفة، والمتعددة التي يختبرها أفراد نفس المجموعة، والتي تؤدي بدورها إلى اختلاف خبراتهم، وبالتالي الاختلاف في بناء وتشكل الهوية لديهم.

وتكمل عبير حول موضوع المشاركة وأهمية حاسة السمع وضرورة اختيار المقاعد الأمامية، فتقول:

" وأحياناً بِدْفشوا الأعمى، براعوش (لا يراعي) إنه لازم يُقْعُدْ أول مقعد، تخيلي من خباثتهم قال مرة شاكيين على وئام، قال إنُه ليش هي بتيجي متأخرة، لما تيجي بعد خمس دقايق، بضطروا يقوملها من أول، عشان هي بتحب تقعد أول مقعد، بضطروا يقوموا عشان يقعدوها، فا طلي عدم الإحساس، طب ما إحنا العميان إزا ما قعدنا بأول مقعد بنام، لأنه ما خِلْقة أحياناً من دَفشتهم بيعطوناش (لا يعطي) مجال."

وتشير عبير هنا إلى عدم إحساس الطلاب، وعدم وعيهم لاحتياجات الكفيف ومنها ضرورة جلوسه في المقعد الأول داخل المحاضرة، لأهمية حاسة السمع لديه في تلقي المعلومة أثناء المحاضرة.

لذلك تؤكد عبير على أهمية حاسة السمع داخل المحاضرة لدى الكفيف بقولها: *"الأعمى إزا بسمعش (لا يسمع)، مشكلة بنام."* ويؤكد كذلك علاء على أهميتها بقوله: *"أكتر بعتمد على السمع."*

ومعرفة قاسم بأهمية الذاكرة لديه لدرجة أنها تميزه عن المبصرين فيقول: *"وعندي أنا الحمد لله، الذاكرة يعني يمكن أنا عندي الذاكرة بتتميز عن الأشخاص الثانيين، يعني الله أخذ منا اشي، أعطانا أشياء، مش اشي واحد."* يرى بأن الله عوضه عن الكف البصري بالذاكرة.

ويرى إيهاب أن من حقه أن يكون له مساحة خاصة يتحرك بها كجلوسه لفترة من الزمن في جو من الهدوء، من أجل أن ينجز اهتماماته مثل الدراسة، فهو مدرك تماما لخصائص المكان الذي يفضله والذي من شأنه أن يفجر طاقاته الإبداعية، فقدم لنا وصفا مفصلا لطبيعة المكان:

"بحس إن أنا مهتم في العلم، بحس إن أحياناً بحب أكون وحيد، عشان مِش دايماً بحب أحياناً يكون يعني الي مساحتي الخاصة الي أتحرك داخلها بطريقة معينة، وهاي المساحة ممكن يعني تفجر فيي طاقات، ما بتظهر وين ما كان ومِش مع أي حدا، بحب أحياناً مِش أنا بحب الوحدة لإني بظلني وحيد، بحب أقعد مع الناس، بس في بعض المراحل بحتاج إني أظل وحدي لفترة من الزمن. مش بحب الوحدة بس أحياناً الوحدة ممكن تساعدني، يعني إني أعمل شغلات يعني، مثلاً من ناحية التعليم، مثلاً بشكل عام مِش متعود أدرس مع حدا، خلص بحب أدرس لحالي، مثلاً لما بدي أتابع اشي معين بشكل عام، بحب أقعد لحالي بعيداً عن الإزعاج."

وتتحدث عبير عن موقف جرح مشاعرها، عندما سمعت تشبيه أحدهم لها بإجر الكرسي في البيت، إن لم تته دراستها، لأنها لن تتزوج، وتعبر عن رفضها لما سمعته، وبأنه من حقها احترام إنسانيتها وعدم جرح مشاعرها، حيث تقول: *"طب ليش ما بتراعوا مشاعرُه، يعني ليش إنُه ضروري مسلاً تقولولوا (تقولوا له) إنت مِش راح تتجوز وإنت، طب هو زي ما انتُ (أنتم) الكو (لكم) مشاعر برضوا هو الو مشاعر يعني، من حقُه ما حداش (لا أحد) يجرحوا برضه."*

وتوجه كلامها للمجتمع المبصر، أنتم لكم مشاعر، وأنا لي مشاعر أيضاً لا يحق لأحد أن يجرحها. وبالإضافة إلى الجانب السابق، هناك أيضاً جانب مهم في حياة الكفيف له دور في

تشكل ذاته وهويته وهو أهمية ممارسة الكفيف لحقه في الاستقلالية دون تدخل المجتمع في حياته الخاصة، وستظهر مطالبة الكفيف بهذا الحق في المحور الفرعي التالي

- **أهمية الاستقلالية ورفض تدخل المجتمع بها**

وضمن هذا الجانب، يوجد لدى عبير إحساس بأهمية وجود الاستقلالية في حياتها، وترفض تدخل المجتمع الذي يحد من هذه الاستقلالية فتقول: *"بمجال الحياة بشكل عام، بحسش (عدم الإحساس) في استقلالية كتير، هي بسبب تدخل، مِش عجز يعني مِش ضعف فينا."*

لديها وعي بأنها ليست عاجزة، ولكن المجتمع من يضع العراقيل، والصعوبات، بالتدخل في حياة الكفيف، والحد من اعتماده على نفسه، وقد تأخذ عراقيل المجتمع بُعدين، البعد الأول لأن عبير قبل أن تكون كفيفة هي إمرأة، والبعد الثاني هي الكف البصري، فنجد أن الإعاقة تتجسد من قيود خارجية مفروضة.

وتضرب لنا عبير صوراً من تدخل المجتمع المبصر في استقلاليتها. ومن هذه الصور تدخل الجامعة بجميع شؤون الكفيف حيث تقول:

"أنا برأيي، إنه ممكن هي أكتر يعني، بلاقيها (أجدها)، بتعطناش (لا تعطي) استقلالية بصراحة بدخلوا بكل أمورنا، هم بعجزونا في مجالات، زي إنه نروح لحالنا أو نمشي بدون عصا، طب ما هم ما بفهموا الكفيف، هلاء الكفيف بكون حافز المكان يعني على خِلْقِة خطوة، لازم نمسك العصا، إحنا بنكون حافزينوا (حافظين) بس هم ما بتفهموا يعني هيك اشي. بس هُمِ بحدو من استقلاليتنا، يعني بِتَدَخُلاتهم الزايدة بأمور حياتنا يعني."

وأيضاً من صور هذه التدخلات. التدخل الزائد باستخدام الكفيف للعصا، وقمع حريته، حيث تقول عبير:

"وأنا شو الي خلاني أكرها بجامعة (س)، كرهتها أكتر اشي، بالمدرسة ما كنتش أمسكها بالمرة، ما كانش حدا يدخل وهيك، كنت أحس حالي عادي حرة، يعني حلو الاشي بس بالجامعة لأنه كل يوم وين العصا، وتبهدلنا عليها، صرت أكرها لإنها صارت زي فرض، الاشي لما ينفرض بنكره، هادا هو السبب."

هنا يظهر أهمية شعورها بالحرية والاستقلالية في المدرسة، وحريتها في أمر يتعلق بها وهو استخدام العصا، بالمقابل تنتقد الجامعة، وموظفة ذوي الاحتياجات الخاصة بتدخلها الزائد في أمورها وحريتها في استخدام العصا. وتعبر أيضاً عن الحد من استقلاليتها في الجامعة وشعورها بتحميل الجميلة قائلةً: *"كنت يعني مِنْغَرَة بالجامعة أكتر، كنت مفكرتها بتحملش جَمايل وهيك، يعني هي كتير كمان، إنُه بتعطيناش استقلالية، زي الأطفال أحياناً بتعاملنا، إنُه وين ما تروحوا امسكوا العصا، وين رايحين، وإزا بنحكي هبطوا صوتكوا، بخلوناش نعبر عن رأينا."*

وأيضاً من صور تدخل الجامعة في استقلالية الكفيف، عودة الأساتذة إلى موظفة ذوي الاحتياجات الخاصة فيما يتعلق بأمور الكفيف الدراسية، وتذكر لنا عبير موقفاً حول ذلك فتقول: *"يعني هاديك المرة تأخرت بواجب، إنُه راحت اتصلت على (الموظفة) تردح الها، واحدة معلمة راحت تردح، إنُه على طول بروحوا يردحوا (للموظفة)، فشي استقلالية لأن بحسسونا إنه (الموظفة) إمنا."*

هذا يعكس لحظات يتخطى بها الأستاذ الطالب الكفيف ولا يتعامل معه مباشرة، والعودة إلى الموظفة فيما يتعلق بدراسة الكفيف مثل تأخر تسليم الواجب، وإلغاء كيان الكفيف وشخصيته وحقه في أن يكون مسؤولاً عن نفسه، وحرمانه من شعوره بمسؤوليته اتجاه نفسه، وهذا ما عبرت عنه عبير برفضها وانزعاجها من هذا الموقف، وشعورها بعدم استقلاليتها وكأن الموظفة هي الأم المسؤولة عنها.

وأيضاً رغبة المجتمع المبصر بالسيطرة على الكفيف نتيجة لنظرة الضعف والاضطهاد التي يحملها نحوه، وفي إطار هذا الحديث يقول أريك فروم (كما ورد في فريري،2003، ص.35)

" إن الشعور باللذة المستمد من السيطرة الكاملة على شخص آخر (أو مخلوقات حيوانية أخرى) هو جوهر النزعة السادية. والأسلوب الآخر لصياغة هذه الفكرة هو قوله إن هدف السادية هو تحوير الإنسان إلى "شيء"، تحوير الشيء الحي إلى شيء لا حياة فيه، وذلك لأنه بالسيطرة الكاملة والمطلقة على ما هو حي يفقد المرء صفة أساسية من صفات الحياة، الحرية."

وهنا يؤكد فروم على السيطرة الكاملة على الشخص وحرمانه من حريته ومسؤوليته اتجاه نفسه (كما عبر عن هذه الصورة الموقف السابق) والتي تحول الإنسان إلى شيء، وتلغي كيانه.

وعودة إلى وئام والتي تعبر عن أهمية شعورها بالاستقلالية فتقول:

"بالعكس أصلاً الجامعة، ما بتخلينا نعتمد على الاستقلالية، نعتمد على أنفسنا، إحنا الي بنستقل بزاتنا (ذاتنا)، الجامعة بتعتبر إن احنا لازم يساعدونا أشخاص ولازم، وبعدين همي لازم عندهم إذا الكفيف بدو يستقل، يمسك عصا، أو اشي زي هيك، بالعكس عندهم بالجامعة، هو ما عندهمش (ليس عندهم) نظرة للكفيف على إنُه شخص مستقل نهائياً، عندهم إياه يعني، عنا بالعربي الكل عامل فيها مسؤول، وولي أمر عن المعاقين هون بالجامعة، بالعكس هي ما ساهمت باستقلاليتنا أصلاً، إحنا الي بنفرض استقلاليتنا على الناس، هاي وجهة نزري (نظري)."

هنا فرض ممارستها لحقها على المجتمع "احنا الي بنفرض استقلاليتنا على الناس" وظهور الهوية الجمعية من خلال ما استخدمته من كلمات كثيرة تعبر عن "نحن" الكفيفين.

بالإضافة إلى إحساس الكفيف بأهمية وجود الاستقلالية في حياته، فإن لديه أيضاً الوعي والمعرفة بحقوقه، والمطالبة بهذه الحقوق وهذا ما عبر عنه المبحوثون في الدراسة من خلال المحور الفرعي التالي

- **المطالبة بالحق**

وهنا في هذا المحور تعتبر عبير توفير الجامعة لكتب بريل حق من حقوق الكفيف فتقول:

"شخصياً أنا عادي، بصراحة بلاقي الاشي يعني، حقنا يوفرولنا (توفر لنا) كتب بريل، بعتبروش (لا اعتبره) إنه اشي واووو لأنُه هو حق من الأصل ف بعتبرُه عادي، يعني ولو إنُه ما عنديش كتب بريل، طبيعتي كإنسان بحبش كتير، أطلب مساعدات، يعني بفضل إني أرسب، ولا أضل أطلب مساعدة، ليش بعرفش."

ومن الإيجابيات التي تكونت لدى سمر بعد دخولها جامعة (س) مطالبتها بحقوقها حيث تقول: *"ممكن أطالب بحقوقي أكثر، أصير أجرأ."*

وتعرض هنا عبير لنا موقفاً عن المساعدة الخاطئة من قبل المبصر وانتهاك حقوقها بهذه المساعدة وعدم احترام إنسانيتها، قائلةً:

" مرة لما صار معي موقف إني كنت ماشية، أكتر من مرة هادا كتير، إنه هسا بنكون ماشيين بصير يقول الواحد لتاني إنه جُرها، جُرها، بعينك الله، جُرها غاد يعني بصير أصيح هو أنا يا ربي عَربايَة، يعني بطلعلي أصيح بوجهم، لأدافع عن حقي، برضوا يعني بنفعش (لا ينفع) الإنسان يضل ساكت، لأنه بدافعي عن حق غيرك، لما تحكي."

ترفض هنا هذه المساعدة المهينة، وتقوم برفضها عن طريق الصراخ، وتدافع عن حقها باحترام إنسانيتها، وتبرز هنا من خلال هذا الموقف النظرة الدونية للكفيف من قبل المجتمع المبصر وإهانته "جرها...جرها". وظهور لهوية الكفيفين "بدافعي عن حق غيرك لما تحكي"، بدفاعها عن حقها تدافع عن حق الكفيفين، وهنا تطالب بحقها وحق غيرها من الكفيفين في احترام إنسانيتها وعدم إهانتها.

ويتحدث يحيى عن معاناته في تقديم الإمتحان، ويطالب بحقه في توفير مكان هادئ ليقدم به الإمتحان وبالتالي القدرة على التفكير والتركيز في الإمتحان، فيقول:

"احنا بنتغلب في شغلة والله وين أكتب يا دكتور، أقعُدْلي برا، طب ما هو برا ممر، رايح جاي، رايح جاي، الواحد بصير مخُه مليون شغلة، فبصير يمكن يألف أوقات من عَقْلُه، أنا قديش الي في الجامعة، عمري في حياتي ما قَدمت براحتي، وأحس حالي مبسوط إني بفكر، بالعكس لما أجي أفكر، أصلاً هادا رايح جاي وهاد، فهي برضوا هاي المسألة بنعاني منها كتير، المفروض إنه يكون في غرفة يعني أكتر من غرفة بما إنه وحتى السنة هاي، كتروا المكفوفين في الجامعة، فالمفروض أكتر من غرفة يكون، على أساس الطالب يعرف حقُ يفكر يعني، لأنه مسلاً جوا في القاعة، ما شاء الله، هدوء ولا حدا بحكي، احنا برا، بنعرفش نفكر أصلاً."

وتذكر سمر بأن من صفاتها أن تدافع عن حقها قائلةً:

"أنا شخصيتي يعني كوية (قوية)، ما بحب أكون عادي، لإنه في ناس هاي الأيام بتستغل الشخص، بس يعني كوية (قوية) بالحق، مِش بكون قوية إنُه بطالب بكلة (بقلة) الأدب أو يعني لما حدا مثلاً بتعدى على حقي أو اشي، بدافع عن حقي، يعني صح شخصية قوية بس يعني بالتفاهم، مِش بالشجار ونزاع."

وتذكر أيضاً بأن من الأمور التي تتمنى أن يعرفها الأستاذ عنها بأنها لا تحب أن يأخذ أحد حقها: *"أمور بتمنى إنُه يعرفها عني أُستاذي، يمكن بحب يعرف إني جريئة، إني بحبش مثلاً حدا يوخذ حَكي (حقي) وهيك."*

ويتحدث قاسم عن تجربته في مطالبته بحقه بتوفير الجامعة كتب بريل، حيث صور لنا نفسه كمحرك للتغيير، فيقول:

"هي الجامعة هوي مع إنه في أكثر من طالب فيها، بس الحين أنا لما أجيت على الجامعة أنا حركت الموضوع، الطلاب الكفيفين الموجودين في الجامعة مِش متحركين ولا ماشيين، بس مش مهتمين كثير في الموضوع، يعني في طلاب بعتمدوا على التسجيل، أنا حكيت الهم أجيت على الجامعة، أنا الصراحة بعتمدش (لا اعتمد) على التسجيل، أنا بعتمدش إلا على بريل يعني قلتلهم (قلت لهم) بضطر إني ألجأ لحد يعملي إياه، مع إنه الجامعة استعدت بس والله للأسف، يعني هي حَكَتْ، بس والله، لسا ما حققتش (لم تحقق) الي بدنا إياه."

مناصرته لذاته وسعيه الدؤوب للحصول على حقه في توفير كتب بريل له في الجامعة، حيث أن هذا الموضوع لم يحركه إلا قاسم.

ويطالب قاسم في رسالته التي وجهها إلى الجامعة بحقه في توفير احتياجاتهِ كطالب كفيف في الجامعة، فيقول:

"والله بتمنى إنهم يضيفوا أسانسير للجامعة، الصراحة بس هُم بقدروش (لا يستطيعوا) يعني

يوفروا الشغلات الي بحتاجها الكفيف في كل الجامعات، زي يعني الشغلات الي خاصة بالمكفوفين زي المطابع، يعني الجامعة فيها والله مش كل الأشياء يعني، كل ما يحتاجُه الكفيف لازم يكون موفر في الجامعة، حتى أقلك الكتب هي نفسها لازم تكون موفرة في الجامعة، إنُه لما ييجي الطالب، ما يعانيش (لا يعاني) المعاناة الي أنا عانيتها الصراحة، بتمنى من الجامعة إن كل الجامعات هاي الشغلات. أنا هذا الي بتمنى منهم يضيفوا كل شي بحتاج الطالب سواء كان كفيف ولا عادي، لازم يكون كل شي موفر في الجامعة. هاي اسمها جامعة، عشان ايش اسمها جامعة، اسمها جامعة حتى إن كل ما يحتاج الطالب يكون موفر فيها، هيك هي أنشئت على الأساس، بس ييجي طالب يعاني من أول الفصل، وفي الآخر مثلاً يُسْقُطْ (يرسب) في فصل معين، عشان مين، الجامعة لأنه الجامعة بتكون مش موفري (لا توفر) الي بدو إياه الطالب. فأنا بتمنى من الجامعة يعني إنها توفر كل ما يحتاج الطالب بالأخص الكفيف."

ويطالب يحيى الجامعة بتوفير حقوق الطالب الكفيف من احتياجات كالأدوات الدراسية المساعدة، والمرافق الخاصة بالكفيف، فيقول:

"والله أول يعني أهم نقطة، الي هي توفير حقوق للطالب إلي بشوفش، على أساس ما يحسش (لا يشعر) حالُه إنُه ناقص وبعازة حدا هادِ أهم شغلة، يعني والله أنا يكون لي مرافقي الخاصة، أجي أدرس وأنا رافع راسي، ومبسوط ومرتاح، مش إنه أصير أفكر إنه (مين) بدو يكتبلي بكرا، يعني أنا واللهِ، كانوا يرنوا علية بهاليومين، رنوا علي شباب من الي بشوفوش جداد، إنه واحد فيهم بقولي خلص بدي أبطل بديش، بَقُلوا ليش قلي أنا بكرا مش لاقي، فصرت أنا أدور الو أنو بدو يكتبلوا وأنا مش مدور الي، فصرت يعني بفضل من الله أدور الو قبل ما أدور الي، الو ولصاحبُه، فبعديها أمنا عليهم، في شباب فيهم خير بس مع هيك بضل كلمة إنه أدور، هادي بتسوي خوف عند الواحد، أو قلق أو وجع

راس. وتوفير كتب أو أجهزة حاسوب الواحد يتصفح، يدرس ويبحث. والله يعني عاليوم برضوا، والله أنا، حلم حياتي يكون في مكتبة للمكفوفين، زي ما كان في برا، وغير هيكد في مكفوفين بصراحة، يعني بس يمكن الجامعة ما تدخل، يعني في مكفوفين بدخلوا على الجامعة بعرفش اشي مثلاً في التكنولوجيا ف ليش ما يكون في مختبر والواحد يتوسع يصير يعرف كيف يسوي أبحاث، ويعرف كيف ينشئ زيُ زي البشوف (المبصر) يعني بدل ما هو يعتمد على الناس إنُه إقرألي، لا بصير هو لحالُه لازم يتعلم كل هالحكي."

وتطالب وئام في الرسالة التي وجهتها إلى الجامعة بحقها في المعاملة العادلة، وحقها في الاستقلالية، فتقول:

"يغيروا طريقة معاملتهم مع ذوي الاحتياجات الخاصة، إنهم يحاولوا توعية طلابهم اتجاه هادا الشيء، إنهم مثلاً في أشياء تانية مثلاً زي إنه في بعض المتطلبات مثلاً يعيدوا النزر (النظر) فيها، يعني يصيروا معاملتهم عادلة، يعني مع ذوي الاحتياجات الخاصة أكتر من هيك لأنهم هوني الكل بعامل المعاق على أنُه بدو الكل، عامل عليه ولي أمر يعني بِعَملهوش (لا يعامل) كأنه شخصية مستقلة."

ومطالبتها هنا بتوعية الطلاب اتجاه طريقة المعاملة الصحيحة مع الكفيف، وذوي الاحتياجات الخاصة، تنم عن مناصرتها للذات، وأهمية شعورها بالاستقلالية، حيث تطالب الجامعة بمعاملتها على أساس أنها شخصية مستقلة.

وتطالب عبير في رسالتها التي وجهتها للجامعة بحقهم في المساندة وحقهم في الاستقلالية وعدم تحميل الجمايل اتجاه ما توفره الجامعة للطالب الكفيف من احتياجات، فتقول:

"ما يحملوش (عدم تحميل) جَمايل، يقللوا من بَهادِلهُم، يوقفوا معنا أكتر، يوعوا (توعية) الطلاب أكتر بإمكانهم، من خلال إنهم يساندونا، يعني إنه مسلاً زي الموقف الي شُفتي هالقيت (اللحظة) إنه الموظفة ما وقفتش (لم تقف) معي، كتير مواقف مشابهة، بس إنه يعطونا استقلالية أكتر أهم اشي."

ومطالبتها أيضاً بتوعية الطلاب اتجاه الكفيف من ناحية عملية وهو أن يكون هناك مساندة ودعم للطالب الكفيف أثناء تعرضه لمواقف مهينة من قبل المبصر، وهذا ينم عن مناصرتها للذات.

وتطالب سمر أيضاً في رسالتها التي وجهتها للجامعة، بتوعية الطلاب أكثر عن الكفيف، والعمل على التسهيلات المكانية وتعبر عن ذلك بقولها:

"ممكن بطلب إنه يكون مثلاً توعية أكثر للطلاب، إلي في الجامعة عنا أو إن يسمحولنا (يسمحوا لنا) إنه نعبر أو نحكي مع الطلاب عنا أو عن حياتنا، ممكن إنُه مثلاً يحطوا اشي على المباني، يدلنا إنه هذا مبنى ايش، مثلاً أسماء للمباني، بس يعني مَفش أشياء ناقصة، كل شي موفر، ممكن بطلب منهم إنه كمان يعني يدلُ الجامعات الثانية، أو إنُه الجامعات الثانية تندل كيف جامعة (س) شو بتسويلنا (بتسوي النا)، حتى يقدروا يوفروا لجميع الي زينا لإنُه مثلاً إحنا هون ملاكيين (نجد) حدا إنه يساعدنا وهيك، في جامعات ثانية بتغلبوا كثير، ف بقدروش (لا يستطيعوا) ييجوا هون عشان المواصلات."

يوجد هنا ظهور قوي للهوية التي تجمع بين الكفيفين حيث أنها تفكر بحقوق الكفيف في جامعات أخرى وكيفية توفير احتياجاته، الإحساس والشعور القوي والعميق ما بين الكفيفين. فهنا ليس فقط مناصرة لذاتها وإنما مناصرة الكفيف للكفيف الآخر. وظهور الهوية أيضاً من خلال الكلمات التي تعبر عن صيغة "نحن" الكفيفين مثل عنا، نعبر، نحكي، احنا، حياتنا.

وتتحدث أيضا في هذا الجانب نادية والتي تعاني من إعاقة حركية وهي من سكان إحدى قرى قطاع غزة، وإحدى المبحوثات في الدراسة التي قامت بها مؤسسة الحق، فتقول حول توعية المجتمع اتجاه حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة:

"وبشكل عام اعتقد انني لو لم أكن معاقة لكان وضعي من ناحية تعليمية أفضل، ووضعي جيد، وكنت أتمنى أن أكون دكتورة. وفي الوقت نفسه ادعو الناس إلى الاهتمام بالمعاق وخاصة المسؤولين، مثل تحسين وضع المواصلات وتحديد مقاعد خاصة بالمعاقين، والاهتمام بالوضع الصحي لهم، من خلال تأمين أدوات وأجهزة أو أدوات خاصة. إضافة

إلى الاهتمام بالتوعية المناسبة للمجتمع إزاء الشخص المعاق، ومحاربة التمييز." (قواس، عودة وجاف، 1996، ص.28).

وتؤكد نادية على فكرة تأمين ما يحتاجه الشخص ذي الإعاقة في المجتمع، وعلى توعية المجتمع اتجاه حقوق هذه الفئة واحتياجاتها، وهذا أيضاً ما أكدت عليه وطالبت به سمر.

ويتضح من خلال ما ورد من قبل المبحوثات الثلاث سابقاً وإجماعهن على جانب توعية الطلاب اتجاه الكفيف، بأنه يدل على أهمية وضرورة توعية المجتمع المبصر نحو كيفية التعامل مع الكفيف، والتعرف على الكفيف عن قرب بشكل أكبر، لكي تعمل هذه التوعية على إزالة الصور النمطية السلبية التي يحملها المجتمع اتجاه الكفيف، وإزالة العراقيل الاجتماعية التي تحد من استقلالية الكفيف، ومن مشاركته الاجتماعية الناتجة عن جهل المجتمع اتجاه الكفيف.

وتطالب عبير بحقها في المشاركة في الرحلات الجامعية نتيجة لصعوبة حصولهم على هذا الحق قائلةً:

"حلو كتير الاشي كان بنتمنى كل سنة بصراحة تتكرر الرحلة، وبتمنى الجامعة تكون أمرن من هيك لما نطلب إنُه يعني نروح رحلة، لأنُه هادا حقنا بالنهاية، حتى إحنا كنا بدنا نحرد يعني خلص إنه ليش تحملونا جَمايل، إنُه في مجموعة ناس كانوا لئما يعني ما بنحس إنُه حدا بحس فينا، وبيحملونا جميلي على كل شي، حتى الغرفة الي في الجامعة الي هم موفريللنا (يوفر لهم) إياها، يعني كتير بحملونا جميلي، يعني بستنوا منا خطأ، عشان يقولولنا اطلعوا منها."

هنا تعبر عن رفض الكفيف بسلب حقه في الرحلة من خلال ما أطلقت عليه مسمى "تحرد" وهو نوع من الاعتراض، بمعنى نحن ككفيفين نرفض هذه الصعوبة من قبل الجامعة في السماح لنا بالرحلة، وبرز هنا مفهوم "تحميل الجمايل" بشكل كبير، وكأن ما هو حق للكفيف من توفير غرفة خاصة به وأدوات مساعدة، وحقه في الجانب الترفيهي كالرحلة، كأنه منة أو كرم، فهنا تريد عبير أن ترسل رسالة للمجتمع المبصر بأن هذه هي حقوقها التي يجب أن يوفرها المجتمع وليس كرماً منه.

وعبر أيضاً المبحوثون عن معرفتهم بطرق المساعدة الخاطئة، ومعرفتهم بطرق المساعدة الصحيحة من خلال المحور الفرعي التالي

- **المساعدة الخاطئة ورفضها من قبل الكفيف**

وحول مساعدة الطلاب الخاطئة للكفيف، فإن يحيى يعرض موقفاً يعبر عن استهتار المبصر به، عندما يخلف وعده له، بأن يساعده، فيقول:

"يعني إما فلان يوعد وكذا، ف إنتَ تتأمل خير، فهو إن شاء الله، بضل الخير موجود يعني في النهاية الواحد بلتمس الأعزار (الأعذار) للناس يعني، بس بما إنُه والله أتفق مَعاك على شغلة، تتيجي تفشلني يوميتها، معناةُ إنتِ مِش شايفني يعني أصلاً، إنتِ مستهتر فيي لأنُه يمكن لو أنا، على مستواي أنا، لو حدا بطلب مني، خَلينا نقول شغلة، والله بدي منك شغلة حاضر يمكن أنشغل، يمكن آه بصير بس بتصل عليه بَقولُه هي بدي أدبرلك غيري يعني ما قْطَعش فيه، كانت تصير أوقات واللهِ حتى صارت عليا نهفات إنُه يكون مسلاً عندي إمتحان فاينل وأصير واقف، بيجي الدكتور يقعدلي يدور لي هو نفسه على حدا، أو مش عارف شو، ف بحس حالي محرج، فهي مشكلة."

هنا معرفة ووعي يحيى بطريقة المساعدة الخاطئة، ومعرفته بنظرة التهميش التي يحملها المجتمع اتجاهه، عندما يخلف الطالب وعده في المساعدة "معناةُ إنتِ مِش شايفني يعني أصلاً، إنتِ مستهتر فيي". هذه المعرفة والوعي تعد مناصرة للذات، وأيضاً معرفته بالأسلوب البديل الأفضل لمساعدته هنا يعد مناصرة للذات، مثلاً هنا طرح بديل عن هذا التصرف الخاطئ الذي ينتج عنه إحراج يحيى عندما يريد أن يُقدم الإمتحان، ولا يجد أحداً يساعده في كتابته، بأن يتصل الطالب ويعتذر عن الموعد ويجد طالباً آخراً لمساعدته.

وتتحدث عبير عن مساعدة الطلاب لها داخل المحاضرة فتقول:

"بطلب، بس بحسهم أحياناً بلائمة (لؤم)، ويدوب بيحكوا الجواب، يَدوب وإنه بستحي أعاود أطلب لأني بحس في صوتهم اللؤم، وبيحكوا بسرعة قال الجواب وهيك بس هم زي الي بثْقلوا مِش بيجوا آه شو بدك، استني أشوفلك، بعرفش يقرأوا الاشي مسلاً ببطء وكرم وهيك يعني

بحسهم، بعرفش كيف بصراحة."

نوهت عبير هنا عن نبرة الصوت وأهميتها في حياة الكفيف حيث أنه يعبر عن إحساس الآخر اتجاهه، وهنا تشعر عبير باللؤم في صوت من يساعدها، وسرعته في الكلام، وهنا تعرض أسلوباً آخراً بديلاً للمساعدة وهو التأني في القراءة وهذا ينم عن مناصرة للذات.

وتتحدث وئام عن مساعدة الطلاب في الدراسة وبالأخص في الاتفاق على مواعيد للقاء ومن ثم الإخلال بها، فتقول:

"مثلاً بالدراسة برفضوا يساعدوا الطلاب معظمهم، كتير مثلاً بنحدد معاهم مواعيد ما بقبلوا، مبارح أنا كنت محددة ميعاد مع طالبة، بمادة الفلسفة تساعدني فيها، ما قِبْلِت (لم تقبل) سبق وأكتر من مرة صارت إن مع طلاب يعني أحدد معهم مواعيد وما يجوش. أكيد بضايق وبزعل بس عادي يعني مجتمع زِفت، شو بدي أستنى منُه، بس بشعر إنه أكيد، لو، عندي دايماً فكرة لو مبصر كان ما تواناش (ما تأخر) يساعدهُ، إنُه همي بكرهوا يساعدوا الطالب الكفيف وإنه عندُه يعني متعة بمساعدة الشخص من أقرانهم، يعني هاد وجهة نظري."

تعبر عن غضبها من هذا المجتمع وانزعاجها من عدم التزام الطلاب بمواعيدهم ورفض مساعدتهم لها في الدراسة، وتقارن بين مساعدتهم لبعضهم وعدم تقبلهم لمساعدة الكفيف.

وعند سؤال وئام عن مدى مساعدة الطلاب لها داخل المحاضرة وخارجها، وعن طلبها للمساعدة منهم قالت: *"صفر، فقط لما أدخل، بيقوموا بوصلوني عند الكرسي، لما أدخل بعد الباب، هادي هي."* وعند طلبها للمساعدة *"لا، ما أنا حافزة الجامعة، بديش جميلتهم."* اعتمادها على نفسها في التنقل، ودعمها لذاتها لكي، لا تتحمل مِنَة الطلاب.

وتعرض عبير موقفاً يعبر عن أسلوب المساعدة القاسية، والمستفزة، والتي لا تحترم إنسانية الكفيف، فتقول:

"هلاء هي المساعدة القاسية كتير بتصير، يعني إنه كتير بتكوني ماشية، بيجوا يمسكوكي (المسك) من ايدك، إنُه من الجاكيت، أو من الشنتة (الحقيبة)، وبيغيزوني (يغيظ) بشغلة إنه مسلاً قال بصير يقول ساعدها أو ساعديها بعينك الله بتاخُد الأجر بس إنه بنضايق برضوا،

احنا مِش وسيلة لكسب الأجر يعني إنسانياً ساعد، بدكش تساعد بلاش، يعني هو ربنا بدو ينسى يعطيك الأجر، مش راح يحرمك منُه، بس بالنهاية إحنا مِش وسيلة لكسب الأجر بصراحة."

هنا معرفة عبير ووعيها بأن المساعدة تقدم إنسانياً، وليس لأي سبب آخر، وانزعاجها ورفضها لأسلوب المساعدة غير الإنسانية مثل مسكها من الحقيبة والجاكيت، تعد من مناصرة الذات. وإن رؤية الآخر المبصر للكفيف بأنه وسيلة لكسب الأجر، وطرق المساعدة القاسية مثل المسك من الجاكيت والحقيبة، تعبر عن نظرة التهميش والضعف التي يحملها المجتمع اتجاه الكفيف، وكأن الكفيف بلا قيمة. وهنا ظهور للهوية الجمعية "بنضايق، احنا".

وتتحدث أيضاً وئام عن طريقة المساعدة التي تنتهك حقها باحترام إنسانيتها، والتي تتمثل بجرها من الحقيبة، فتقول:

"مثلاً لما ييجي طالب يجرني من الشنتة، برضوا بضايق، بصير أصرخ، مِش بصير أصرخ بتركُه على طول، بصير بدي أشرد وهيك، وبحبش (لا أحب) حد *يمسكني من الشنتة. أما إزا بيجي بقُلي، ممكن أساعدك، وبمسك بإيدي بطريقة لطيفة، بَقبَل على طول، حتى لو بكون أعرف المكان."*

هنا طريقة المساعدة التي تعبر عن نظرة التهميش والدونية نحو الكفيف، وعدم احترام إنسانيته، وترفض هنا وئام وبشدة جرها من الحقيبة من خلال تركها فوراً للشخص الذي يقوم بمساعدتها والابتعاد عنه، وتعبر عن كرهها لهذه الطريقة في المساعدة. وتعرض طريقة مساعدة بديلة، وهي طلب الإذن أولاً من أجل المساعدة، ثم طريقة مسك يدها بلطف.

وفي سياق تجربة عبير ووئام حول الاضطهاد وعدم احترام إنسانيتهن من خلال ما يتعرضن له من مساعدة قاسية ومنافية للإنسانية، يتحدث في ذلك باولو فريري حول "الأنسنة" فيقول:

"أصبحت قضية "الأنسنة" (Humanization)، التي كانت على الدوام، من وجهة نظر القيم، هي القضية المركزية بالنسبة للإنسان، تكتسب طابع اهتمام لا مفر منه. الاهتمام ب "الأنسنة" يؤدي على الفور إلى الإقرار بنزعة "التجريد من الإنسانية" ليس فقط

كإمكانية تتعلق بعلم الكائنات، بل كواقع تاريخي. ومع إدراك المرء لمدى التجرد من الإنسانية يأخذ بسؤال نفسه ان كانت "الأنسنة" احتمالا ممكناً قوياً قابلاً للحياة. ففي إطار التاريخ، وفي سياق موضوعي ملموس، تشكل "الأنسنة" و "التجريد من الإنسانية" احتمالين بالنسبة للإنسان بوصفه كائناً غير مكتمل، واعيا لعدم اكتماله. ولكن مع وجود "الأنسنة" والتجريد من الإنسانية كخيارين حقيقيين، فإن الخيار الأول وحده هو عمل الإنسان ومهنته. ويجري باستمرار نفي هذا العمل، ومع ذلك يتأكد بفعل النفي ذاته. ويتم إحباطه بالظلم والاستغلال والاضطهاد وعنف المُضطهِدين، ويجري تأكيده بحنين وتوق المضطهَدين للحرية والعدالة، وبنضالهم لاستعادة إنسانيتهم الضائعة. والتجرد من الإنسانية، على الرغم من كونه حقيقة تاريخية ملموسة، ليس مصيرا محتوما، لكن نتاجاً لنظام غير عادل يولد العنف في المُضطهِدين، ويجرد، بدوره، المضطهَدين من إنسانيتهم."(فريري، 2003، ص.15 -16).

وفي سياق اضطهاد حق الكفيف من قبل المجتمع، عودة إلى ما يعرضه علاء حول تجربة انتهاك حق الكفيف في أن يقرر كيفية تقديم المساعدة له من قبل المبصر، فيقول:

"طلبت من واحد يقطعني الشارع، فجأة ما بشوف إلا هو وَقف سيارة، بِقُلي إطلع، طب أنا طلبت منك سيارة، بدي أطلع بسيارة، يعني الشاب التاني وصلني، قبل يوصلني، يعني أخدني وقلي إطلع، بس برضوا يعني أنا ما طلبتش منك، أنا قلتلك (قلت لك) قطعني الشارع، عشان أوصل أطلع لحالي، أنا بطلع لحالي، ما عنديش مشكلة، بس الناس بتحب بصراحة بحسهم بحبُوا يحرجوا، أنا عارف، طلبت منك بس تقطعني الشارع، بصراحة في كتير أشياء، أوقات كتيرة، ومواقف، هيك بتزعجني."

المجتمع المبصر هنا يهمش ويغيب وجود الكفيف، كإنسان له الحرية في اختياراته، ومن ضمنها تقديم المساعدة له، كما يطلبها، وانتهاك أيضاً حق الكفيف في استقلاليته، فهنا يريد علاء وبشدة أن يعتمد على نفسه في الوصول للمكان، ولكن هنا المجتمع يحد من هذه الاستقلالية بطلب

سيارة توصله للمكان، وهو طلب فقط أن يقطع الشارع. ويشعر علاء بالانزعاج من هذه المواقف، وهنا قبوله لركوب السيارة بسبب الإحراج. ومن جهة أخرى قد يدل تقديم المساعدة الإضافية إلى اهتمام الآخرين بالفرد والرغبة في المساعدة، ولكن تكمن المشكلة في أن الآخرين يفترضون احتياجات الكفيف ويبدأون مباشرة في تقديم المساعدة قبل الاستئذان أو السؤال أولاً. هذا تماماً ما عبر عنه علاء في النص الآتي، حيث أنه مدرك لحسن نية الآخرين ورغبتهم في المساعدة، لكنه ينزعج أحياناً لأن هذه المساعدة قد تتحول إلى تدخل في مساحته الشخصية،

"أحياناً بحس الطلاب مثلاً بحاولوا يدخلوا، بكون الهدف منهم المساعدة، بس بحسهم أحياناً زي تدخل، أو بقلهم مثلاً خلص أنا بدبر حالي، لا، لازم يساعدوا، طب خلص، بشرح للطلاب إن أنا بقدر أدبر حالي، بس هاي لحد الآن، مُش قادرين يستوعبوها."

وهنا أيضاً المساعدة التي ليست بمحلها تشير إلى أن المبصرين لا يعرفون متى يقدمون المساعدة؟ وكيف يقدمون هذه المساعدة، أو متى لا يقدمونها؟

وتشعر عبير بالضيق من طريقة مساعدة الطلاب الخاطئة، قائلةً: *"أحياناً يعني بضايق من مساعدتهم، إنه كل خطوة مسلاً بقولولنا (يقولوا لنا)، أحياناً بساعدونا غلط، بيقولولنا شمال، بنروح شمال، بكون قصدهم يمين، فبنقع مثلاً أو بنطب باشي، نتيجة لخربَطتهم بالاتجاهات، أحياناً بنضيع بالطرق يعني، أحياناً الشفرية بعملوا هيك."*

وتعرض سناء صوراً من طريقة المساعدة الخاطئة والمهينة للكفيف، فتقول: *"إنه في بيمسكوا بجرو جر من الكتف، يعني مسلاً بتكوني ماشية، بتلاقيها بتبرم مع مية حدا، هيك بجرك، بتبرم مع حدا، بتلفك، بعدين بتخبطي، وفي ناس بتمسك من الشنتة، وفي ناس بتمسك من العصاي، يعني كتير طرقهم غلط بالمسك."* هنا عدم وعي الطلاب بطرق المساعدة الصحيحة، وعدم احترام لكينونة الكفيف، وانتهاك حقه باحترامه كإنسان، ونظرة الضعف والتهميش التي يحملها المجتمع نحوه.

وتعرض سناء الطريقة الصحيحة لمسك يد الكفيف فتقول: *"إنه لازم يمسكوا من الكوع، ولازم يكونوا ماشيين قُدامك، مِش هُمي (هم) وراكي، وببرموا مع مية حدا، وبتلفتوا يمين وشمال، وبخلوكي تخبطي."*

ومن هذه الصور أيضاً طريقة المساعدة غير "الحساسة"، وهي التأشير إلى اتجاه السير، بدل التلفظ بالاتجاه، حيث تنم عن عدم وعي المبصرين، وعدم حساسيتهم لاحتياجات الكفيف، فتقول سناء حول ذلك:

"إزا بطلب مساعدة، في ناس مسلاً برضوش يقوموا، أو شو بقولولي روحي مسلاً من هاي الجهة هيك، إما بأشروا، ومرات بقولوا مسلاً يمين، أو دغري، حتى بقولوش (عدم القول) يعني وين الجهة صح، ومرات لما بقلهم وين وكيف، بقولوا طب خلص هلاء بقوم أوصلك أو هيك، ف بقولوا ضلي دغري، ومرات بجروني وبلفوني على الجهة، وبقولوا ضلي دغري، بضيعوني، بخربطوا، بقولوش الجهة صح، في ناس طريقتهم يعني مِش مؤدبة بالمساعدة، إن كيف روحي من الجهة الفلانية، لما بأشرولك (التأشير الى) على الجهة مسلاً، طب ما أنا مِش شايفتكوا (لا أراكم)."

هنا معرفتها ووعيها بصور المساعدة الخاطئة، وطرحها لبدائل حول الطريقة الصحيحة لمسك يدها، يعد مناصرة للذات.

وترى عبير بأن مساعدة الشخص لها هو واجب، فتقول: *"إن هيك مَسكة من بلوزتي بحبهاش (عدم الحب)، بحسهم بجروني، وبحسش إني ممنوني يساعدني كتير وهيك، أو ساعدني يعني مساعدة صغيرة، لأنه واجبُه بصراحة، لو كنت محلُه بساعد، لما يكون عن جد بشوفني، بساعد كتير، وبسأل عني دايماً، هون بكون ممنوني."*

ويتحدث براء عن مساعدة الطلاب له في الجامعة، فيقول:

"حتى الآن، بس مساعدة بالنسبة للتنقل بس، بالنسبة لقراءة يعني واحد يساعدنا، ويكون إمتحان يقرأ الي إياه وهيك، ما فِش حدا، كلهم مشغولين بكونوا، وفي طلاب يعني بساعدوا بحكولي وين ما بدك تروح، بس احكيلنا، بس في طلاب تانيين يعني، بكون تشعر إنه حِمل، لما يساعدك، بكون مِثقل منك، هيك أشياء."

معرفته لاحتياجه بوجود أحد يقرأ له، ويكتب له وقت الامتحان، وإحساس الكفيف عندما يتثاقل أحد من مساعدته. يعد مناصرة للذات.

وتعرض عبير تجربة حول تدخل المبصر في استقلالية الكفيف، وتقديمه للمساعدة دون طلبها، فتقول:

"مثلاً مرة وأنا مروحة بالصيفي، في واحد أجا يقولي (يقول لي)، إنه وين بدك تروحي، كنت ماشية يعني ما طلبتش (لم أطلب) منه مساعدة، إنه بدخلوا كتير، ماشية وعلى الرصيف جنبُه، الرصيف لأنه بعرقل كتير، بحبش أطلع عليه، ف أجا إنه وين بدك تروحي، قُلتلوا (قلت له) بعرف إنه وين بدي أروح، يعني إنه بقطع الشارع، مش رايحة محل، إنه بديش مساعدة، هادا هو بالمختصر، فإن صار يصيح، وين بدك تروحي، إحكي، شو بعرفني وين بدك تروحي، إنه صار يصيح، طب مين طلب مساعدتك يعني. مرة كمان إنُه في مواقف بتصير يعني أحياناً مع صاحباتي، المهم حتى هو هيكد إنه بضايقوا أحياناً ت الأعمى يقعد يدور وهيك، مش من ناحية حنان، من مَنْزَرُ (منظرُ) بكشوا، ف هلاء راح يوصلها، قال يمشيها شوي، إلا هو بقولوا (يقول له) صاحب، وين بدك تروح؟ إنه تعال، إلا هو بقولوا هاداك، يعني الي راح يوصلها، ويمشيها وهيك، بقولوا والله يا زلمي انبليت ب هالبلوي بس أساعد، انبليت بمساعدتها فإن استنى. آه انبلى، وقع بورطة، إلا هي قالتلوا خلص بديش مساعدة، روح."

"بجرح كتير، يعني هم ما بقدروا، إزا بنشكي عن همنا وحقوقنا، إنُه بصيرو يتمسخروا الناس، ويعتبروا اشي مسخرة."

هنا يعرف الكفيف حقوقه ويطالب بها، ويرفض جميع طرق المساعدة القاسية والمهينة، لكن المجتمع يقابل مطالبة الكفيف بحقوقه بالسخرية.

ومن المواقف أيضاً في الجامعة التي تعبر عن المعاملة القاسية وغير اللطيفة، كما تقول عبير: *"يعني مسلاً، أحياناً بكون إنه ماشية، مسلاً بكون بدي أصدم بإشي، أو هو أنا بكون عارفي إني راح يعني إنُه في اشي قدامي، بس إنه بجو اصحي، اصحي يا ختي، اصحي، بوصفوكي بطريقة مش حلوة، وبزيحوكي."* رفضها لهذا الوصف "اصحي يا ختي"، وطريقة إزاحتها من قبل المبصر التي تدل على عدم احترام إنسانيتها.

وتتحدث أمل عن موقف أزعجها بسبب طريقة المساعدة غير المناسبة، الناتجة عن جهل كما تقول:

"ممكن طريقة المساعدة، يعني مثلاً مرة في وحدة أجت تساعدني، يعني بحس إنه أنا صح الاشي أزعجني، بس إنُه تفهمت إنُه هو ناتج، إنُه فشي وعي، حسيتها هيك كانت خايفة زيادة، مش خايفة إنُه ديري بالك، ديري بالك إنه هيك، بهادا حسيت إنُه بتمشي هيك شوي شوي، كمان إنُه يعني كإن خايفة علية بس إنُه هادا الاشي، يعني أنا تفهمت إنه هو جهل فإنه أخدت الموضوع عادي."

مناصرة الكفيف للذات جاءت من خلال معرفته بقلة وعي المجتمع، وبالتالي المطالبة بتوعيته اتجاه التعامل مع الكفيف.

ومطالبة الكفيف أيضاً بحقه في التسهيلات المكانية والتي عبر عنها المبحوثون في المحور الفرعي التالي

- **الدعم الذاتي، والمطالبة بالحق في التسهيلات المكانية**

وهناك أيضاً صورة إيجابية لمساعدة الطلاب للكفيفين، تعبر عن دعم الكفيف لنفسه ذاتياً، كما تحدث عنها إيهاب:

"يعني مساعدتهم منيحة، معظم الأوقات بطلب المساعدة أو بكون مع أشخاص بعرفهم يعني بشكل عام، مش لإني بحبش (لا أحب) أتعرف على أشخاص جداد، بس يعني إنُه بحاول إنُه لما بدي مساعدة أطلب من الناس إلي بعرفهم، بحبش يعني أزعج أي حدا مثلاً يعني وكمان إذا ما كان يعني، مش رايح المحل الي بدي أروح عليه، إلا إذا اضطريت يعني، وبطلب يعني بحسش (لا أشعر) إنه الطلاب الي بساعدوني بظايقوا (يتضايقوا) إنهم ياخدوني ويجيبوني يعني على المحاضرات، أو أي محل ثاني يعني عادي، عادي يعني ما عُمِرْ حسيت في هذا الاشي، وأنا بشكل عام بحاول أختار يعني أصدقاء يكونوا يعني مناح ومتقبلين، طبعاً كل إنسان الو ميول، والو اشي خاص فيه، فبحاول يختار أشخاص

يعني قريبين من تفكيرُه وقريبين من واقعُ، وهيك ف عشان هيك، أنا بحاول أختار أشخاص ما أواجه معهم مشاكل لبعدين، كمان هُم يعني كل الي بساعدني لأول مرة، بعد أول فصل يتم إعطاء ساعات تعاونية من عمادة شؤون الطلبة."

هنا مظاهر الدعم الذاتي والتي تتمثل في طلب المساعدة من أشخاص يعرفهم، واختيار أصدقاء بناءً على تقبلهم له وقريبين من تفكيره وواقعه.

ومن مظاهر الدعم الذاتي ما عبر عنه إيهاب أيضاً بقوله:

"لما ما يكون في حدا وهذا نادر كثير، ممكن برن أنا على مجموعة الأشخاص ذوي الإعاقة وبحكيلهم مش عارف أروح أو آجي، هم يضطروا يعني يبعثولي حدا وين أنا موجود بس زمان كانت تصير معي أول سنة أو ثاني سنة، وبعدين خلص لإنه صرت أعرف طلاب التخصص ومعظم المواد مع بعض، يعني ما صارت هاي المشكلة، هالفترة يعني عادي ما يعني شبه نادر إني ما آلاكي حدا، أما بشكل عام بكون يعني منسق أموري ومخطط كيف قبل ما أروح على الجامعة، أو من أول الفصل بكون عارف الطلاب، بسألهم امتى عندكم فراغ، امتى عشان أنا يعني أكون حاط خطط للإشي، أشوف مع مين بدي أروح في هادا الوقت، مع مين بكون مرتب الأمور، بحبش الأمور تكون هيك عشوائية، هيك ومين ما بيجي بيجي، لا، بكون أنا بحاول إني أرتبها، عشان ما تصيرش معي مشكلة في الجامعة."

التخطيط ليومه الدراسي وتنسيق كافة أموره، ومعرفته لأوقات فراغ الطلاب الذين معه، تعد من مظاهر الدعم الذاتي.

ويطالب إيهاب في حقه بوجود التسهيلات المكانية الخاصة بالكفيف داخل الجامعة وفي المجتمع المحيط به، عند سؤاله عن خدمات مكتب الإرشاد، فيقول:

"إنه هاي الخدمات لازم تركز مش على ناحية نفسية، لإنه عادي يعني ما بتوقعش (لا أتوقع) حتى لو في اشي نفسي، عادي ممكن إذا عندُه الواحد مشكلة، يحكيها مع حدا بتنحل يعني تفضفض له إذا عندُه مشكلة، بس أنا بدي اشي يساعدنا نعيش في المجتمع،

بدون ما نحس بأي فوارق بينا، وبين الأشخاص العاديين، من شغلات مادية، الشوارع يطوروها مِش بس في الجامعة، وين ما كان البنية التحتية فيها مشاكل ما، يعني الطرق وهاي الشغلات صعب التحرك، يعني أنا بالنسبة الي مشكلتي الوحيدة بس التنقل، يعني ما عندي مشكلة ثانية، وان شاء الله، بحاول أحلها يعني إنُه مش إني بدي أظلني استنى الناس تايحلوها، لا، يعني بدي أحاول، أنا من هاي الناحية مقصر ما بستخدم كثير العصا فأنا لا إن شاء الله بدي أحاول أطور حالي في هادا المجال لإنه هاي هي الثغرة الي عندي ما بستخدم العصا كثير، لازم اشتغل على حالي شوي وأحاول استخدمها وأتعود عليها، عشان إذا ظل مشكلة غير عن هاي، ما أكون أنا الملام لأني بعمل كل الي علية."

هنا المطالبة في حقه من المجتمع بتوفير بنية تحتية جيدة كالشوارع والمباني، والتي تساعده على الحركة بيسر، بالإضافة إلى سعيه نحو تطوير نفسه في الجانب الذي يشعر بأنه مقصر به مثل عدم استخدامه للعصا.

وعن دور مكتب الإرشاد في مساعدة الكفيف في موضوع التنقل والتسهيلات المكانية يقول:

"أكيد، لازم يعني يكون الهم توجه، ورأي في المباني الي تُبنى، والمرافق العامة في الجامعة، يعملوا على تطويرها عشان تناسبنا، هادا الاشي أكيد، يعني أكيد إنه لازم ينعمل، وحتى الكليات القديمة، لازم يحاولوا يلاقوا طرق يعدلوها، أو يضيفُوا عليها شغلات يعني، والشوارع نفسها يكون عليها زي اشي يعرفك في الطريق، وين ماشي وهاي الشغلات كلها بتنعمل، أتوقع خارجياً يعني ما بتوقعش إنها صعبة لهدرجة، يعني يضيفوا إشارات أو يضيفوا على الرصيف اشي، أو على الشارع اشي تحس إنه انت اختلف هون، أو في اشي يعني يلفت انتباهك إنك وصلت منطقة معينة، يعني فهادا الاشي لازم يصير، بتوقع يطوروا في المستقبل أكثر من هيك."

لديه معرفة هنا بطبيعة التسهيلات المكانية التي يجب أن يوفرها له المجتمع.

وضمن إطار الحديث عن التسهيلات المكانية من أجل سهولة الحركة والتنقل، فقد تناول روب امري Rob Imrie موضوع تصميم البيئات الشاملة، وأهمية التصميم العالمي لهذه البيئات. وأشار إلى أن هذا التصميم ليس سوى جزء واحد من الحل لعالم أكثر شمولا تتاح فيه لجميع الناس فرصة متساوية للاستقلالية، والحكم الذاتي، والمشاركة. حيث اعتمد البرلمان الأوروبي في تشرين الثاني / نوفمبر 2010، استراتيجية للإعاقة تدعم حقوق الأشخاص ذوي الاعاقة في المشاركة الكاملة والمتساوية في المجتمع. وقد جاء ذلك في المادة 9 من اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة التي تعترف بحالة الاضطهاد، والوضع غير العادل للأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع. فإنها تلاحظ أنه يتعين على الحكومات أن تكفل حصول الأشخاص ذوي الإعاقة على إمكانية الوصول، على قدم المساواة مع الآخرين، إلى البيئة المادية، وإلى وسائل النقل، وإلى المعلومات والاتصالات، وإلى المرافق والخدمات الأخرى المفتوحة أو المقدمة للجمهور، سواء في المناطق الحضرية والمناطق الريفية. تستند هذه الملاحظة إلى فهم أن الحد الأدنى من معايير الوصول هو شرط مسبق للعيش المستقل والمشاركة الكاملة في جميع جوانب الحياة. فإن المادة 9 توفر نقطة مرجعية للمنظمات الأخرى، مثل الاتحاد الأوروبي. فإنه يحدد الحاجة إلى مزيج من الإجراءات، بما في ذلك الإنصاف القانوني، لضمان أن تكون العدالة الاجتماعية لذوي الاعاقة مكرسة في أنشطة وأفعال مقدمي السلع والخدمات. وهناك توثيق للمشاكل الخاصة بالأشخاص ذوي الإعاقة في هذا الجانب كمواجهة الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية لصعوبات في التنقل في البيئة المكانية بسبب نقص لافتات مقروءة توعوية لاحتياجات الناس الفاقدة للبصر. وفي هذه الحالات قد يتعرض الأشخاص الذين يعانون من إعاقات مختلفة إلى الحرمان، ويحرمون من استقلالية العمل لأن مفاهيم التصميم، فيما يتعلق بالمصنوعات اليدوية التي تتراوح بين الحواسيب المحمولة، والأبواب، والكراسي، وأنظمة النقل العام، نادراً ما تتصور حدوث حالات ضعف أو مرض كجزء من الحياة اليومية أو الوجود. وأن السمة الأساسية للتصميم العالمي، هو تعزيز تصميم المنتجات والبيئات، والأماكن، والأشياء، والمعلومات، والاتصالات، والسياسات، لتكون قابلة للاستخدام من قبل جميع الناس، إلى أقصى حد ممكن، دون الحاجة إلى التكيف أو التصميم المتخصص. ينظر مؤيدو التصميم العالمي إلى أن الكثير من البيئات المصممة هي معادية لقدرة الناس على استخدام الأدوات والبيئة المادية بسهولة، وتتميز بعدم المرونة في الاستجابة للتغيرات الجسدية. وأن عدم قانونية البيئة المبنية، والمنتجات

ذات الصلة، يشكل قيدًا على استخدامها، ويهدف التصميم العام إلى تبسيط البيئات عن طريق استخدام تباينات الألوان والملمس. وإلى تعزيز المرونة والتكيف (Imrie,2014).

وضمن سياق المطالبة بالحقوق التي تسهل حياة الطالب الجامعية، يطالب إيهاب أيضاً بوجود غرفة خاصة بكتب بريل قريبة من مختبر البريل فيقول:

"يعملوا مختبر، مبنى مستقل النا يكون مختبر ويكون جنبُه غرفة للكتب، مش منيح المختبر في الآداب، وتيجي على المكتبة طول كتاب، وإذا ما لكيتُ (وجدت) ارجع احكي فشي وروح، هاي شغلات مش منطقية، ليش ما الجامعة تعمل هادا الاشي، شو المشكلة يعني حكولي حتى الغرفة الي كان فيها المختبر الي في الآداب، لولا شوي ول بدهم كانوا ياخدوها الجامعة، طب ليش يعني، ليش إحنا يعني، ليش ما يكون الاشي أحسن من هيك، ليش ما يعملوا، يحاولوا على تطوير هادا الاشي، يعني إنُه يكون غرفة مصادر وبريل مع بعض."

وضمن سياق المطالبة بالأدوات المساعدة مثل غرفة خاصة بكتب بريل فقد أشار امري (Imrie,2014) إلى أن أهمية وجود الأدوات المساعدة لذوي الإعاقة ينعكس في تعريف الأمم المتحدة لعام 2007 للتصميم العالمي الذي ينص على أن التصميم الشامل لا يستثني الأجهزة المساعدة لفئات معينة من الأشخاص ذوي الإعاقة حيثما تدعو الحاجة إلى ذلك.

ولدى إيهاب أيضاً تصور حول طبيعة التسهيلات المكانية التي يجب توفيرها لتساعده على الحركة ومنها كما يقول:

"وانت ماشي تشوف على يمينك جنب كلية زي هيك لوحة كبيرة، مش لوحة، زي اشي يكون مكتوب عليه إنه هاي كلية كذا، مش غلط كمان إذا ممكن الواحد يطور في هادا المجال بس حالياً ما في يعني هادا الاشي مش موجود، ودرج كثير الجامعة، وملاني أدراج في كل مكان ف بدو يكون، لازم في يكون زي سور هيك متدرج يطلع لفوق، أو زي دربزين عشان تعرف انت طلعت الدرج خلصت، ول ما خلصتُه، في جوا الدوائر موجود، بس برا مِش موجود، لأنه يعني درجها خارجي مفش عليه دربزين، أما جوا بتمسك الدربزين وبتطلع

وبتنزل عادي، بس برا بتكون صعب شوي، إلا إذا انت بتروح على نفس المحل وتحفظ اكم درجة، فيه مثلاً هون أربع درجات، بعدين خلص، وفي هون أربعة أو ستة، وبعدين خَلص، وصعب تتحرك فيها، لأنها كبيرة الجامعة كثير، يعني بتساعدش إنك تعرف الأماكن، لأنها ابعاد عن بعض المباني."

وتتحدث وئام عن العراقيل المكانية الموجودة في الجامعة، وطريقتها في تجنب الاصطدام بها، فتقول:

"نوعاً ما يعني كويسة، ماشي حالها، بس مش سهلة كتير، كلها الجامعة التنقل فيها مش سهل، كلها زنخة يعني كتير مِش شوي، كلها عراقيل كتير، يعني ملياني درج وهيك أشياء وملياني أعمدة، وملياني شجر، وزينة وعتبات ومنازر (مناظر)، والشخص الكفيف بكون حاطط، مادد ايدُه شوي لقدام، عشان ما يطب بهاي الشغلات، بس إلا ما تصير أحياناً اطب وبتصير فيي كتير، وبطبوا في مبصرين، الصبح واحدة خبطتني بوجهي جابت آخرتي."

وتتحدث سناء عن التسهيلات المكانية في الجامعة بقولها:

"يعني بجامعتنا بضل أهون من جامعات تانية، لأنها صغيرة ومضَبضبي على بعضها وكزا، فمع الوقت الواحد بتعود يمشي فيها، وفي تسهيلات زي الأسانسير، في أسانسيرات عليهم بريل، بس برضوا في صعوبة، إنه أحياناً بكونوا ضاغطين عليه من أكثر من طابق، فإن لما توصلي الطابق معين، تعرفيش أي طابق وصلتي لأنه بينقصه ناطق الأسانسير، يعني مقدمين التسهيلات، بس مِش بالشكل الكامل، الي توفي كل الاحتياجات."

ومن أسباب صعوبة الحركة في الجامعة: *"وجود الطلاب بكثافة في منطقة معينة وعلى الأدراج، وقصة كمان كتير الزَرايع والأحواض، هاي كتير بِتْعرقِلنا."* معرفتها بطبيعة التسهيلات المكانية في الجامعة، وبما ينقص هذه التسهيلات، يعد مناصرة للذات.

ويطالب براء في رسالته التي وجهها للجامعة بحقه في وجود تسهيلات مكانية، فيقول:

"وبالنسبة لمرافق الجامعة، يعني لازم يوفروا طريق خاص، يعني يكون طريق مستقيم مش كلُه

درج وهيك، ولو في أسانسير بسهل الحركة، لما يعني الدرج، لما نطلع عليه، بحس إنُه طلعنا عمارة كبيرة وهيك، بس بكون طابقين وبكون كتير، بس أسانسير بسرعة الواحد بطلع وبتغلبش كل شوي درج. يعني الدرج، بطلع درج، آخر درجة، باجي أطلع، بفكر كمان درجة، برفع رجلي، بتعرقل، هيك بصير معي مرات."

وأخيراً يظهر مما سبق صوراً مختلفة حول رفض الكفيف لانتهاك حقه، وحول مطالبته بحقوقه، ومعرفته بحقوقه، ووعيه اتجاهها.

❖ **فضاءات جامعية متعددة الأبعاد ودورها في تشكيل الهوية**

ما هو تأثير الفضاءات الجامعية على شخصية الكفيف وذاته؟ وقد تنوعت هذه التأثيرات من وجهة نظر الكفيفين بشقيها السلبي والإيجابي، ومنهم من رأى أن المرحلة الجامعية هي مجرد ممر لا أكثر، هؤلاء الطلبة الذين اعتبروا بأن ذاتهم كانت متشكلة و"مكتملة" لحظة دخولهم للجامعة. وأما جوانب هذا التأثير فسوف يتضح من خلال ما ورد من قبل المبحوثين حول ذلك.

لقد كان للفضاء الجامعي تأثيراً إيجابياً على شخصية بعض المبحوثين، ومن هذه التأثيرات الإيجابية ما تحدث عنه إيهاب حول تغير الفكر وتعرفه على أمور جديدة، قائلاً:

"يعني ممكن أكيد يعني في النهاية الإنسان بتغير تفكيرُه، وبتعرف على شغلات جديدة يعني خارج الاشي الي كان متعرف عليه، يعني مثلاً ذهن بتفتح على أمور جديدة، بتنور تفكيرهُ في أمور يعني ما كان بعرفها، يعني هاي من الناحية العلمية الأكاديمية، بشكل عام ممكن طورتني، من نواحي ثانية، يعني مش عارف، يعني هاد أكثر اشي، يعني ممكن إنه هو يأثر عَلية."

يشير هنا إيهاب إلى التغير والانفتاح الفكري لديه من خلال الفضاء الجامعي.

وتتحدث أيضاً سمر عن الجوانب الإيجابية التي كونتها الجامعة لديها، فتقول:

"ممكن زادت عندي الجرأة، دفعتني لإني لازم أتعرف على ناس أكثر، كنا مثلاً في المدرسة خلص صاحبة واحدة محدودة، هي الي مثلاً بتساعدني وهيك، أما هون لإنُه في كل

محاضرة بنات شكل، وناس من بلاد ثانية، دفعتني إني أتعرف على الناس، أصير اجتماعية أكثر، ممكن أطالب بحقوقي أكثر، أصير أجرأ."

ومن تأثير الفضاءات الجامعية عليها أيضاً

"قبل الجامعة يمكن كنت ماخِذ فكرة سيئة عن الناس، أو إنه مِش سيئة، كنت بفكر الناس إنُه عادي ما بحبُوا يساعدوا، لما صِرتْ في الجامعة اكتشفت إنه في ناس مناح، وإنه احنا مِش لازم نوخذ فكرة عن حدا، أو نحكم عليه كبل (قبل) ما نجرب، هاي الجامعة عودتني حتى إني اضطر اتعرف على ناس، حتى لما بطلبوا أبحاث واشياء زي هيك، في المدرسة ما كانوا يطلبوا منا اشي، زي هيك كثير، كَوو (تقوية) معلوماتنا، لما احنا بنقرأ، وبندور على شغلات زي هاي ب نستفيد معلومات، ودايماً بشجعوا على قراءة الكتب، ف بستفيد الواحد معلومات، ف بصير أكوى (أقوى) أو أحسن من كَبل (قبل)، وشخصيتي صارت أكوى (أقوى)."

لقد حدث لدى سمر هنا تغييرات نتيجة تفاعلها مع فضاءات جامعية متعددة فأصبحت أكثر جرأة، واجتماعية أكثر، وتطالب بحقوقها بشكل أكبر مما سبق، وتغيرت الفكرة التي تحملها عن الآخرين من كونهم أنانيين لا يبادرون في المساعدة إلى صورة أخرى إيجابية، بالإضافة إلى تقوية الشخصية والمعلومات.

ويتحدث نبيل عن الشيء الإيجابي الذي كونته الجامعة لديه، فيقول:

"شوفي أنا زمان كنت ازا بشوف، أو ازا بسمع، بتعرفي انتِ صارت احداث غزة قبل ما أفوت (س)، زمان إزا كنت بشوف الطرف التاني، أو بشوف حدا منافس الي موجود بمكان معين، ما أقدرش أستوعبُه، وجودي داخل (س) علمني أستوعبهم، مِش شرط يعني كأحزاب، مش شرط وهادا لا يعني، إني ما كُنتش اتقبل الآخر، بس ما كنتش اتقبل بعد المنافسة، أو اشوف إنه المنافسة، اليوم لا عادي، عم بتقبل عادي، إيجابية كمان لجامعة (س) رتبت جدولي أكتر، رتبت برنامجي أكتر لأنه الواحد لما يكون داخل جامعة بكون

بدو يرتب بما يتناسب مع دراستُه، رتبت عندي شوي في حياتي شغلات، إيجابية (س) عرفتني على كتير ناس."

هنا من التغييرات التي أحدثتها الفضاءات الجامعية لدى نبيل تقبل واستيعاب الآخر المختلف معه في الفكر، وأيضاً الفضاءات الجامعية كونت لديه العديد من العلاقات الاجتماعية، ورتبت برنامجه الحياتي بشكل أكبر.

وأما التغييرات التي أحدثتها الفضاءات الجامعية على شخصية يحيى، فهي كما عبر عنها، بقوله:

"هي يعني الحلو الخبرة الي اخذتها منها، قُصة أُسلوب الحوار والنقاش، وكيف طالب مع دكتور يكون في بينهم، يعني بصراحة احنا في المدارس ما كانش هالحكي كلوا موجود يعني وللأسف في المدارس، يمكن بتعرف مدارس حكومية فيها كتير أغلاط، وفيها يعني بَلاوي، اشي ما الو علاقة في أدب، فلاء بالعكس الجامعة يعني بتفتح للواحد يصير مؤدب في الحكي، مهذب، خلوق يعني مع إنه أنا أيام المدارس مَكنتش (لم أكن) في المدرسة أحكي بالمرة لأنه درست بمدرسة خاصة عشر سنين، فجأة روحت لاقيت حالي خلصت المدة فَجيت (جاء) على مدارس حكومية، لقيت اشي عالم تاني، شو عالم، بدو يمشي، في هالمدارس الحكومية بدو يبقى وحش، للأسف ف بختلف، فالحمد لله لما رجعت على الجامعة، رجعت يعني الواحد زي أول إنُه ياخُد ويعطي، يعرف مع مين يحكي، وشو يحكي، وشو يسمع وهيكد، ويعني هو أكثر اشي يعني الروحة والجية، صراحة بخفيش عليكِ قبل الجامعة، ما كنتش مسلاً المناطق هاي بعرفها، لما صرت أجي على الجامعة، صرت حافزها كلها المنطقة، بحكم إنه مش ساكنين هون."

وتأثير حياته اليومية في الجامعة عليه، فيقول:

"الي هي أول اشي، الاعتماد على النفس، يعني صح من قبل أجي على الجامعة، وكذا ولكن بزيادة صارت في الجامعة، مع إنُه والله لما فلان خلص، بدكشِ تساعدني خلص بلاشي بدبر

حالي بطريقة، لازم أنا أدبر حالي بطريقة غيرك، مش لازم أقعد أقول، خلص راحت علية، لا، لازم يكون عندي إصرار، بدكش بدبر حالي."

ومن التغييرات التي أحدثتها الفضاءات الجامعية لدى يحيى هو معرفته أسلوب الحوار والنقاش بين الأستاذ والطالب، والاستقلالية في حركة التنقل داخل الجامعة، والمنطقة المحيطة بالجامعة، وزيادة شعوره بالاعتماد على النفس.

وجود أمل داخل حرم جامعة (س) يحقق لها جوانب إيجابية في حياتها، وقد عبرت عنها من خلال حديثها، فقالت:

"حبيت السؤال، حسيت إنُه يعني صح ما صارليش زمان، بس حسيت إنه حقق لي قوة زيادة في شخصيتي، برضوا استقلالية وهيك اعتماد على النفس، حسيت يعني إنُه كنت بحاجة لهاي الأشياء، وحسيت لما أجيت هون، إنُه بلشت هاي الأشياء تتشكل عندي أكتر يعني، كنت أحس إنه هي موجودة آه، بس إنه بدي أنميها أكتر، فحسيت آه هون بلشت الأشياء بتزيد، كل فترة بحس إنُه هاي الأشياء بتزيد عندي، برضوا حسيت إنها أعطتني فرصة إني أعبر عن الاشي الي جواي، يعني بحس في الجامعة هيك مساحة كبيرة، إنُه الواحد يعبر عن رأيُه، فحبيت الاشي، ممكن برضوا رضا عن النفس، إنُه آه بتحسس إنُه أنا هون وهيني بدرس زيي زي أي حدا تاني، ف بتحسي هيك زيادة تفاؤل في المستقبل، برضوا هيني وصلت هون، فممكن أوصل لإشي تاني في مراحل تانية. ممكن بحس هيك مع إنه بتزيد الوعي، وثقافة، لأنه مِش كل شي بس أكاديمي."

أما كيف ترى أمل نفسها ضمن الفضاءات الجامعية فتتحدث عن ذلك قائلة:

"يعني بحس إنُه الي مشاركة في الأشياء الي في الجامعة، بحس إني يعني بحس حالي بكون شخصية اجتماعية أكتر من أي محل تاني، وحتى في نقاشاتي أو في يعني أنا بحس حالي بكون كتير متحدثي وأنا في الجامعة، وكتير بناقش في أشياء يعني إنُه غالباً بحس إني آه بكون يعني بحب شخصيتي، بحب بشوف حالي مرتاحة كتير في الجامعة."

وتتحدث أمل عن أن جامعة (س) تعني لها المستقبل والنجاح، فتقول:

"أكثر اشي النجاح، يعني بحس إنُه هيك فيها يعني صح في جامعات تانية، بس بحس هون يعني، لما الواحد بدو يكون، يعني بحس إنُه الي بدرسوا فيها بكون عندهم مستقبل غير، عن الي بدرسوا في محلات في جامعات تانية، فبحس إنُه هي بتعني هيك نجاح أو مستقبل هاي الأشياء، كل شي الو علاقة في مستقبل منيح هيك بحس إنها بتعطي فرص."

قد أحدثت الفضاءات الجامعية لدى أمل العديد من التغييرات التي كونت ذاتها وهويتها، وهي تنمية الاستقلالية لديها واعتمادها على النفس، وقوة الشخصية، وأصبح لديها مساحة كبيرة للتعبير عن الرأي، وأصبحت اجتماعية أكثر.

ومن الأحداث التي أثرت على تشكيل إيهاب لهويته، ومفهومه لذاته، هو حدث التفوق في الجامعة، فيقول حول ذلك:

"يعني هو بشكل عام، يعني مفهومي لذاتي كان متشكل بشكل عام، بس إنُه ممكن بعض الأحداث ساعدت إنه هذا الاشي، مفهومي يعني يبدأ بالاكتمال يعني مثلاً زي ايش، يعني لما الطالب يكون مثلاً متفوق واشي بثبت حالُه، إنه لسا بِقدر يقدم، إنه يعني ما فشل، وقادر يقدم أكثر ما عندهُ، عشان يضل على المستوى الي هو فيه، هادا اشي مهم وكثير يعني أول ما دخلت الجامعة، كنت فاهِم إنها يعني وضعها يعني، صعب كثير يعني إنُه أصعب من المدرسي بكثير، وما بقدر الواحد يكون ناجح ومتفوق فيها، بس إنُه بعد يعني ما دخلت، وبلشت أدرس واشي، لا، خلص عرفت إنُه يعني، ما في اشي صعب على الإنسان، يعني هاد بتوقع الاشي الي خَلا (جعل) الأمر عندي، إنُه يكون بيلش (يبدا)، يكتمل، ويكون أفضل."

يشير هنا إيهاب إلى أهمية تفوقه ونجاحه في الجامعة، وتأثير ذلك عليه، على أنه لا يوجد هناك شيء مستحيل، ويستطيع أن يتحدى الصعب.

ومن تأثير الجامعة على شخصية عبير كما تحدثت عنه: *"قوة شخصية، طموحة اكتر، وعي أكتر، ومن كتر ما هي زنخة كونت عندي قوة تحمل، هو بالجامعة صِرت اجتماعية أكتر، يعني بعرفش كيف صرت أعرف أتعامل أكتر مع الناس يعني، وبالنهاية كمان يعني صار عندي وعي أكتر بنية الناس، وخبثهم."*

وقد أحدثت الفضاءات الجامعية تغييرات على ذات وهوية عبير، وهذه التغييرات هي الطموح نحو المستقبل، وقوة الشخصية والتحمل، وأصبحت اجتماعية أكثر، وواعية بطبيعة الناس ونواياهم.

ولدى قاسم كطالب سنة أولى في الجامعة، رؤية إيجابية حول أهمية الحياة الجامعية كنقطة انطلاق نحو المستقبل، فيقول حول ذلك:

" من وجهة نظري، واللهِ الحياة الجامعية هي كويسة يعني بتعرف في الشخص، يعني بتنقلُه من مرحلة إلى مرحلة، بتنقلُه لمرحلة الي هي راح تكون حياته المستقبلية يعني، بتعلمُه مثلاً شو راح يعمل في المستقبل، كيف راح يكون في المستقبل، شو دورُه، يعني بتعلمُه أشياء الي بتأسسوا فيها، يعني بتكون هي طريقة بتفرجيك، بتضع النقاط الأساسية، وإنت كشخص بدك تكمل، بدك إطبق هذول النقاط وتمشي فيهن، يعني الحياة الجامعية مفيدة للطالب وللطالبة، للجهتين."

يرى قاسم بأن الحياة الجامعية مرحلة ستنقله نحو المستقبل، فهي المرحلة الأساسية للانطلاق نحو هذا المستقبل.

ومن الأحداث التي كان لها أثر على تشكيل هوية أمل، ومفهومها لذاتها، علاقتها مع الطلاب وتعرفها على ذاتها من خلال وصف الطلاب الإيجابي لها، فتقول حول ذلك:

"يعني هاد الاشي تشكل من علاقتي مع الطلاب، إنُه صرت بحس إنُه كل ما بتعرف على حدا، بحكيلي اشي عن حالي، فَصرت أحس إنُه بعرف حالي، يعني إنُه بوصفني اشي، فصرت أعرف صفاتي، فإن حسيت هادا الاشي خلا يصير عندي ثقة برضوا، غالباً هي يعني أكتر الأشياء، إنه بحكولي إني يعني متفائلة، بحكولي إني إنه مبين

عَلية كتير بدرس، ويعني بحكوا أشياء يعني بكتشفها في حالي جديد، كتير بحكولي انت بتنحبي، كتير بحس بحكولي أشياء إيجابية، فبحس إني خلص إنه في عندي رضا عن حالي، وبحس إني بدي أعمل علاقات أكتر، بحس إنه هيك كإن طاقتي بتزيد، مش عارفي ما حسيتش (لم اشعر) إنُه تشكل اشي سلبي عندي من الجامعة، إنه بالعكس حسيت كل شي كان إيجابي، ما حستهاش سوتلي (عملت لي) آثار سلبية، فإن بالعكس حسيتها غيرت لي شخصيتي، وحسيت، إنه صح ما صارليش فترة كتيرة في الجامعة، بس حسيت إنه في هاي الفترة صار عندي قوة شخصية أكتر. "

نرى هنا أهمية التفاعل الاجتماعي ضمن الفضاء الجامعي، خاصة عندما يكون تفاعلاً إيجابياً ما بين الطلبة، فالتفاعل الإيجابي بين أمل والطلبة الآخرين ووصفها بصفات إيجابية من قبلهم، قدم لها تغييرات حول مفهومها لذاتها فأصبحت تشعر برضا عن ذاتها، وطاقتها للدراسة والحياة ازدادت، وأصبح لديها قوة في الشخصية بحسب تعبيرها.

وأما سناء فقد كان تأثير الجامعة عليها ايجابياً باعتمادها على نفسها في حركة التنقل، فتقول:

"خلتني مسلاً أكتر أعتمد على نفسي، من ناحية مسلاً أي الروحة والجية، كتير قبل كنت أخاف إنه أمشي لحالي وهيك، يعني مسلاً هي تقريباً استقلالية أكتر، اعتماد على النفس، يعني الجرأة في الاعتماد على النفس أكتر، تطلعي من بيئة إنه بتقدريش تعتمدي، ومسلاً تعرفنا على ناس تانيين، كيف في ناس بتفكر."

أصبح لدى سناء تغييرات على شخصيتها من ناحية اعتمادها على نفسها بشكل أكبر في التنقل، وتعرفها على الآخرين في المجتمع من خلال الفضاء الجامعي.

وترى أمل الحياة الجامعية بصورة إيجابية، خاصةً بوجود شيء آخر في حياتها الجامعية غير الدراسة، وهو موهبة العزف والغناء، وانضمامها إلى فرقة الجامعة "سنابل" للعزف والغناء، فتقول:

"بدها يعني هي حياة حلوة، بس أنا بشوفها ضد إنه بس ضل في إطار لدراسي، إنه

بحس حالي إذا ضليت بس بدرس، بدرس بحس إنه خلص فشي طاقة إني ببطل، بتروح طاقة لدراسي أصلاً، فَبحس بلزمني اشي تاني عشان أكمل يعني، بحس إنُه بدي اشي تاني، يعني اشي نشاط هيك غير لدراسي عشان أعرف أدرس، حتى لو بكون إنه بخلي فش عند الواحد مجال يتريح (يرتاح)، أو يكون عندُه فراغ بس مع هيك بكون حاسي، إنُه خلص أنا هيك مبسوطة، مرتاحة أكتر في حياتي في الجامعة، بحس إنُه يعني إنه هيك بدها تعب، وبدها جهد."

شعورها بدور موهبتها الغنائية وحياتها الجامعية غير الأكاديمية في تزويدها بالطاقة، والارتياح ضمن الفضاء الجامعي من أجل الدراسة.

وتعبر أمل عن أهمية موهبة العزف والغناء في حياتها، وانعكاس ذلك إيجابياً عليها بمشاركتها بفرقة سنابل ضمن إطار أنشطة الجامعة، قائلةً:

"انضميت لفرقة سنابل للعزف والغنا، انضميت الها لغنا مِش لعزف، حسيت إنه يعني زي ما حكيت إنُه خَلى (جعل) هيك في اشي، في يومي تاني غير لدراسي، بحس يعني هيك خلص باخُد المحاضرات، وبَس أَخلص محاضراتي بكون عارفي إنُه يعني لما بمل، أو بحس بكون خلص، بتزكر إنُه اليوم رايحة أغني، ف خلص شوي بخفف كإنُه، أو كمان بحس إنه هيك مشاركتي في الاشي، راح تعرفني على ناس تانية، وبرضوا يعني إنه حلو الواحد يكون يمثل الجامعة، لما يصير أنشطة أو اشي خارج، إنُه برا الجامعة، ف حلو الواحد يكون، إنُه هو بِمثْل المحل الي هو جاي منُه، فإنُه كتير مبسوطة في الاشي، ويعني حاسي إنه بحقق لي أشياء حلوة، وهاد الاشي راح يطورني في الغنا. ويعني هو أكيد بغيرلي (يغير لي) في نفسيتي، إنه هيك بحس اجددت طاقتي، كإنه هيك غنيت وخصوصاً لإنه الاشي في الجامعة، يعني غالباً هيك."

دور العزف والغناء في الإحساس بأن الحياة الجامعية أفضل وأجمل، وشعورها بالسعادة، وتجديد طاقتها، كما وأن المشاركة بالأنشطة الجامعية يعني تواجد الطلبة لفترة زمنية أطول في الحرم الجامعي، وتواجدهم يتعدى حضور المحاضرات إلى التواجد مع الآخرين وضمن فضاءات أخرى غير أكاديمية، هذا من شأنه أن يعزز روح الانتماء إلى المكان، وبالتالي يحسن الشعور نحو الذات والآخرين.

وضمن إطار الأنشطة الطلابية في الجامعة، وأهمية مشاركة الكفيف بهذه الأنشطة، يتحدث أيضاً قاسم عن انعكاس مشاركته بأنشطة كلية الشريعة على تشكل هويته إيجابياً، فيقول:

" بدرس شريعة، في عنا نادي اسمُه نادي كلية الشريعة، هذا كل فترة معينة بعمل نشاط معين، وبحكي للطلاب إنه في مثلاً في اليوم الفلاني، في نشاط معين، الي بحب يشارك، أنا بذهب مثلاً بسجل اسمي، مثلاً بتكون أُنشودة، أو حفظ، أو أي اشي أو حتى رياضة، شو ما كان يكون النشاط، فأنا بطبيعتي إني بحب أشارك، وبحب أكون حتى يعني خلص أنا هيك نفسي، بحب أشارك في كل شي يعني، في إني يعني راح يرسم البسمة على وجهي يعني، فأنا بذهب، والحمد لله، بروح يعني بشارك، وبكون رضيان (راضي) على النشاط الي بعملُه، هذا النشاط يعني من أفضل الأنشطة، بتحس إنه بعطي دافع للشخص، إنه في لازم تشارك أكثر وأكثر. والله على الصعيد النفسي بتعمل الي تشجيع في الجامعة، في مشاركة الأنشطة، تشجيع في الدراسة، يعني بتعودلي (تعود على) نفسي بالراحة يعني، يعني بتعطيني دافع للأمام الأنشطة."

مشاركة قاسم بأنشطة كلية الشريعة قدمت له السعادة والبسمة في حياته، والرضا عما يقوم به من نشاط، وهذه الأنشطة تزوده بالدافع للمشاركة بشكل أكبر، وتشجعه على الدراسة وتشعره بالارتياح، فهنا العديد من التغييرات التي قدمها الفضاء الجامعي المتعلق بالأنشطة الجامعية على مستوى الذات، وتشكل الهوية.

وقد كان لمشاركة أمل الصفية في الجامعة تأثيراً إيجابياً عليها، فتقول: *"يعني بحس انهم بكونوا مهتمين يعرفوا رأيي، فبحس إنه عبرت عن حالي، عبرت عن الاشي الي جواي (داخلي)، ف بحس إني برتاح لما هيك، إنه لما بعبر عن رأيي."*

يظهر هنا دور الفضاء الجامعي للمشاركة الصفية في تعبير أمل عن نفسها، وشعورها باهتمام الطلاب بمعرفة رأيها.

وقد كان للمشاركة الصفية في الجامعة كذلك تأثير إيجابي على تصور إيهاب لنفسه، فيقول:

" بعطيني الأستاذ الحرية أحكي الي بدي إياه، ما بحس إنه ممكن حدا يعني، أو ممكن اشي يمنعني إني أحكي لا، عادي يعني بقدر أشارك في الوقت المناسب للمشاركة وما بحس إنه في مشكلة يعني في هادا الموضوع، في أي مادة يعني لما الواحد يثبت حالُه، يعني في بعض الناس لما يحكوا بتحسيهم يعني بحكوا اشي منيح، واشي يعني بنسمع ممكن يقنع الغير، ف هُمِ يعني بعرفوا إنه أنا لما أحكي، بكون بدي أحكي اشي منيح، وممكن يكون اشي مفيد أو يضيف، ف بكونوا هُم يعني بتقبلوا، إنهم يسمعوا شو راح أحكي."

مشاركة إيهاب الصفية، زودته بالثقة في النفس، وبأنه يقدم خلال مشاركته ما هو فيه فائدة، وإقناع للآخرين.

وتتحدث عبير عن الأثر الإيجابي لمشاركتها الصفية، وأثر تشجيع الأستاذ لها على هذه المشاركة، وانعكاسه على ذاتها، فتقول:

"مثلاً بالصيفي في أستاذ العربي كان كتير يحرص إني أحكي، كان لما أحكي يقعد يمدحني ويقلي (يقول لي) يعني وهيك، إني كنت هادا الاشي يدفعني إني أضل أشارك، يكسر حاجز الخوف عندي، وكنت أنبسط، أحس إنُه أنا إنسان وعندي موهبة، قلال الي هيك، يعني الي عندهم أسلوب تشجيعي، سوآءا أعمى أو مفتح، يعني بس إنُه هو كان أستاذ مثالي بالنسبة الي."

هنا الفضاء الجامعي المتعلق بالمشاركة الصفية، وتشجيع الأستاذ لها أثناء المحاضرة من أجل هذه المشاركة، أثر عليها بكسر حاجز الخوف الذي كان عندها حول المشاركة الصفية، وجعلها تشعر بالسعادة وبأن لديها موهبة وفكر، عبرت عنه خلال مشاركتها الصفية، وقد ساهم ذلك بدور مهم في مفهومها لهويتها.

ومن الجوانب الأخرى التي كان لها انعكاس إيجابي على ذات الكفيف هو طبيعة المساقات الجامعية، ودورها في بناء الثقة بالنفس، وانفتاح الفكر، وقد تحدث إيهاب عن ذلك، بقوله:

" بتخلي عند الانسان ثقة في نفسُه، وفي الأفكار الي بحملها، وبتعلم كيف يطرح هاي الأفكار بطريقة صحيحة، بطريقة منطقية وفي نفس الوقت يعني بتعطي نوع من الرضا، إنه اتعلم اشي جديد وما كان يعرفُه، أنا هيك يعني إنُه بتعطيني، رضا إنُه أنا تعرفت على اشي جديد، ما كنت أعرفُه، وتعلمني كيف أناقش المواد وأحللها، وأتعلم شغلات جديدة، مش شرط كل شي يعطيك إياه الدكتور، الدكتور بس وظيفة يوضحلك الاشي، وانت خلص بعدين إنت بتصير، انتَ تحلل بشكل كبير، بعطيك المفاتيح، وإنتَ بتصير تدخل للتفاصيل وتصير اطور حالك، وطور تفكيرك، يعني اكيد الواحد تفكيرُه هسا مِش زي تفكير كَبل (قبل) سنتين أو ثلاث أو قبل الجامعة، فطور كثير الواحد، وتفكير تغير وأمور كثير تغيرت، اكيد يعني طَوَرَتُ من جميع النواحي، الجامعة أكيد."

لقد كان للمساق الجامعي هنا كفضاء من ضمن الفضاءات الجامعية دور في تغيير الفكر وتطوره، والشعور بالرضا عن النفس والثقة بما يحمله من أفكار ومعرفته بطريقة طرح هذه الأفكار، وتعلمه لأشياء جديدة. وقد اعتبر المساق الجامعي كفضاء، وذلك يرجع إلى أن المساق الجامعي ليس فقط الكتاب، والقراءات، والمقالات، وإنما أيضاً المساق يحتوي على تفاعلات وعلاقات بين الأستاذ والطلبة، والطلبة أنفسهم وحلقات النقاش الخاصة به، لذلك فهو فضاء، وهذا الفضاء يشارك في بنائه الأستاذ وخطته للمساق، والقراءات التي يعتقد أنها مهمة، إضافة إلى توجهات وشخصية الأستاذ، وأسلوبه، كله يتفاعل مع طلبة المساق وشخصياتهم، وتوجهاتهم نحو القضايا المختلفة.

وتتحدث سمر عن هذا الجانب فتقول:

" مساقات الجامعة، نعم بتخليني إنُه يمكن تزيد ثقتي بنفسي، أو إنها بتحسسني ممكن في المستقبل يعني، أصير أفضل من هيك أو عندي معلومات أكثر، حتى إنُه حسيتها أفضل من مساقات المدرسة، ممكن مفهومة أكثر، أو ممكن شرح الأساتذة أفضل، بخلينا نفهم الاشي أكثر، لأنه بطلبوا قراءة روايات، بطلبوا قراءة كتب، هذا الإشي بكوينا (يعطينا قوة) يعني بخلينا أفضل شوي في المعلومات، بزيد معلوماتنا، بتأثر كثير يعني بتقدري إنه تتعاملي مع الناس، بتتعرفي يمكن على مثقفين، على ناس سافروا برا، أساتذة سافروا، درسوا برا، هذا الاشي بشجع إنُه إنتِ يعني، بشجعك إنُه تكملي دراسي، وإنه تصيري تفكري إنه بدك تصيري زي أساتذة الجامعة، والمساقات كمان نفسها بتأثر يعني، بتقنعك في الاشي، يعني كل اشي بكون في عليه أدلة، وفي لكتاب بكون طويل، في معلومات أكثر."

وهنا المساق الجامعي كفضاء من ضمن الفضاءات الجامعية قدم لها تغييرات على مستوى زيادة ثقتها في نفسها، والشعور بحصولها على معلومات أكثر من خلال المساق الجامعي، وقدرتها كذلك على التعامل مع الآخرين، ووجود الأستاذ كنموذج ناجح، تطمح بأن تكون مثله في المستقبل.

وأما أمل فإن رؤيتها لتأثير المساقات الجامعية على ذاتها، كما تقول هي:

"آه مرات يعني حسب المواد، يعني في مواد بحس إني لما، لما بناقش في اشي، وإنهُ بعطي فكرة معينة، وإنُه الأُستاز مثلاً بتعجبُه، أو مثلاً بستحسن هاي الفكرة، بحس إنه آه في عندي رضا عن ذاتي، وفي مواد بس أَجيب فيها علامات عالية، بحس إنُه هون في رضا عن ذاتي."

شعورها هنا بالرضا عن ذاتها نتيجة تشجيع الأستاذ لها، واستحسان أفكارها، وكذلك نتيجة حصولها على علامات عالية.

وترى وئام بأن المساقات الجامعية تساعدها على صقل الشخصية، فتقول: *"بشوفها إنُه بتعطي الشخص إلمام بالمعرفة من عدة جوانب، فهادا شيء بساعد على صقل شخصيةُ، وبساعد على إثراء الثقافة العامة عندهُ."*

وتتحدث سناء عن تأثير المساقات الجامعية عليها من ناحية تغيير بعض الأفكار التي لديها، وإعطائها الجرأة بالوقوف أمام الطلاب أثناء العرض الصفي، فتقول حول ذلك:

"بعطوني مادة علم الاجتماع بدل الرياضيات، يعني هي من ناحية إنُه إنتَ تاخدها كثقافة وهيك حلو يعني، بس من ناحية متطلبات يعني الواحد آه بحاول يجيب فيهم علامات، ايه حلوة كثقافة، أما من ناحية الرضا عن النفس، ونجاح بدرجات عالية، لا، وتغيير الشخصية، انفتاح أكتر صار عند الواحد، يستوعب اكتر الناس التانية، مسلاً عندك المساقات مسلاً بناخد فيها زي نحكي، ونعمل برزنتيشن وهيك أشياء، بطور مسلاً زي بالإنجليزي اللغة، ومسلاً بتعطيكي جرأة، إنه إنتِ أكثر توقفي قُدام الناس، وتحكي وهيك. عندك مسلاً مساق، في اشي إنجليزي تحليل للأدب، بحكوا عن كيف المساواة بين المرأة والرجل وهيك، كتير أنا كنت قَبْل أتحيز للرجل وهيك، بس أقنعوني بشغلات إنه، لا، إنه يعني أقنعوني بقصص المساواة، مساواة المرأة بالرجل وهيك يعني، فهاي الشغلة أسرت (أثرت) فيي."

وقد كان للمساق الجامعي هنا كفضاء من ضمن الفضاءات الجامعية تأثيرات على شخصية سناء من ناحية الانفتاح بشكل أكبر من قبل، وبالتالي استيعاب الآخرين، إضافة إلى وجود ما يسمى بالعرض الصفي ضمن خطة المساق وهذا بدوره يعمل على تطوير اللغة لديها، عندما تقدم عرض صفي باللغة الإنجليزية، وتزويدها أيضاً بالجرأة من خلال الوقوف أمام الطلاب من أجل العرض، وأيضاً تأثير النقاش داخل المحاضرة في مساق ما، حول موضوع ما، بطريقة تفاعلية بين الطالب والأستاذ، والطلاب أنفسهم، قد عمل على تغيير الأفكار التي تحملها سناء سابقاً.

وأما عبير فإنها تربط تأثير المساقات الجامعية عليها بعنصرين هما طبيعة المساق، ودور الأستاذ في تشجيعها على المشاركة فتقول:

"هلاء هو بغض النظر عن المساق، بيعتمد على الأستاز، وحسب نوعية المساق يعني ازا كان مثلاً أُستاز منيح، وبحب إني أشارك، وأنا مِش شاطرة بالإشي وما بحبهُ، مش راح أَسبِتْ (أثبت) ذاتي لأني مِش شاطرة فيه، يعني إنه الطلاب راح يفكروا يمكن إني كسلانة عَشاني عَمية (كفيفة)، في تفكير جاهلي، تفكير متخلف من هذا القبيل، يعني أعطيكي مثال، استني أَدورلك على مادة بكرها، علم الاجتماع بَحبوش (لا تحبه) مثلاً يعني بشاركش (لا أشارك) فيه كتير لأني بحبهاش بصراحة، لأني بحبش هيك مواضيع، بحسُه كلهُ حكي فاضي، بس هو حسب يعني، في مواضيع فيها بحبُه زي أُسرة وهيك بس في مواضيع بحبهاش، هلاء مسلاً لو كان الأستاذ بحب أشارك وهيك، وأنا الي كسلانة بهادا الاشي، بالتالي يعني أنا الخلل في، مش في الأستاز، وأنا الي ما حققتش هادا يعني، بس أنا أحياناً بحاول أشارك وهيك، عشان ما يفكروا إني مسلاً كسلانة عشاني كفيفة وهيك، وأنا بحب أشارك يعني، بحس المشاركة بالمساق بتعطي دور كبير، أو مسلاً إزا أنا كفيفة وجبت علامة عالية كتير، يعني هيك بعرفوا بالعكس إنه الكفيف عندهُ قدرات، مثلاً لو في مساق أنا بحبُه، يعني بحبُه كتير وشاطرة في كتير، ممكن هلاء الأستاز، ممكن مثلاً الأستاز هو بحبش الواحد يشارك، بالتالي هون هو الخلل فيي إنه هو ما أعطاني حرية الرأي والتعبير، بالتالي هون في كان يعني طمس، بس مثلاً لو مساق بحبُه، وأستاز بشجع، هون كتير بحقق لي ذاتي، وتقوى شخصيتي، وبعبر عن رأيي، بصير أحب المحاضرة، بسبت (بثبت) للطلاب اشي تاني، هادا اشي كتير منيح، وهادا الاشي بحقق لي ذاتي، وهادا الاشي إنه بخليني أشارك بزيادة، وأحب أشارك، وبيعطيني تفاؤل أكتر، إنه في ناس بتتفهمني يعني."

"إزا أنا كفيفة" هنا يظهر استخدامها صيغة "أنا" التي تعبر عن الهوية الشخصية، وتتبعها مباشرةً كلمة "كفيفة" التي تعبر فيها عن هويتها ككفيفة، فهي لم تقل مثلاً "أنا كطالبة في الجامعة". هنا ميزت نفسها عن الآخرين بالكف البصري، وحيث أن لديها الاهتمام بوجهة نظر الآخرين حول الكفيف وقدراته، واثبات قدرة الكفيف أمامهم على التفوق، وهذا بدوره يؤثر على تشكل هوية الطالب الكفيف. وهذا الاهتمام بإثبات قدرات الكفيف نابع مما يتعرض له الكفيف من مواقف تعبر عن صور نمطية سلبية اتجاه الكفيف. وأيضاً هنا تعبر عن علاقتها مع الطلاب الآخرين، ونظرتهم لها إن لم تشارك في المواضيع التي تطرح في المساق على أساس كونها كفيفة، وليس كطالبة كباقي الطلاب، وتمييزها عنهم وإعطائها صفة الكسل لأنها كفيفة، وتصور عبير هذا نابع كما ذكرتُ سابقاً من نظرة العجز التي يحملها المجتمع اتجاه الكفيف.

ومن الجوانب الأخرى أيضاً والتي لها تأثير إيجابي على شخصية الكفيف، هو قيام الكفيف بالعرض الصفي، وهذا ما عبرت عنه وئام حيث قالت حول ذلك:

"الإنسان بس بنبسط، وبتعطي دفعة، وبوثق بنفسه هيك يعني، هادا الشعور إنُه، مثلاً لما عرضت بالعلوم السياسية بسنة أولى عن ابن خلدون، الفكر السياسي عند ابن خلدون، إنه وقتها طريقتي بالشرح وبالعرض، لقُيَت (وجدت) ترحاب كبير من الطلاب، والمس (الأستاذة) شكرت في كتير، فهادا اشي خلاني (جعلني) أنبسط كتير وأوثق إنُه أعطاني ثقة بالنفس، ودفعة للأمام."

نرى هنا أهمية قيامها بهذا العرض الذي يعتبر كجزء من خطة المساق الجامعي الذي يعتبر فضاء من ضمن الفضاءات الجامعية، وتأثيره الإيجابي عليها من ناحية الشعور بالسعادة، والثقة في النفس، وإعطائها دفعة للأمام. فالعرض الصفي باعتباره جزءٌ من خطة المساق يقوم على وجود علاقات تفاعلية بين الطالب المقدم للعرض والطلاب الآخرين، وبين الطالب والأستاذ، وبين الطالب، والأستاذ، والطلاب الأخرين معاً ضمن النقاش كقولها هنا: "لقيت ترحاب كبير من الطلاب، والمس (الأستاذة) شكرت في كتير." وكذلك تفاعل الطالب مع مادة العرض التي يقدمها.

ويعرض لنا إيهاب تجربته في القيام بالعرض الصفي حول موضوع رياضة كرة الهدف للكفيفين، فقد هدف إيهاب من خلال هذا العرض إلى توعية المجتمع حول وجود رياضات خاصة بذوي الإعاقة البصرية، فيقول حول ذلك:

"آه كان عنا برزنتيشن، في عرض في الإنجليزي لأي موضوع بتختارُ، وانت تعرضُه قدام الطلاب، يعني مرة عَرضت الهم موضوع عن لعبة المكفوفين الرياضية لكرة الهدف، عرضت الهم لإنه حسيت بشكل عام، إحنا يعني ما عنا وعي كافي، الناس إنُه في لعبة للمكفوفين غريب، بستغربوا كيف الهم لُعبة، شو بلعبوا، فمرة عرضتها، عجبهم الموضوع كثير، إنُه أول مرة بسمعوا في اشي زي هيك، يعني مِش أي واحد بعرف هاي اللعبة، ف توعية المجتمع في هاي الشغلات كمان مهم، يعني أنا من ست سنين بس بعرف هاي اللعبة، يعني مِش من زمان، وعلى فكرة هي هاي اللعبة صار الها من الالفين وسبعة في فلسطين، ما صار الها مُدة طويلة، أول ما يعني سمعت إنُه في لُعبة، تحمست ألعبها وأشارك فيها، فكان هادا الاشي حلو، إنُه يعني مِش بس الناس العاديين بقدروا يلعبوا والهم رياضات، واحنا كمان النا رياضات خاص فينا، فهادا الاشي حَمسني إني أمارس هاي اللُعبة. شرحت الهم آه عن اللعبة شو مبادئها، وكيف بتنلعب، وكل شي فيها، بالإنجليزي، شرحتُ يعني حاولت يعني استجمع الأفكار يعني، وسويتها بالإنجليزي يعني حسيت حالي عملت منيح، كل في الإنجليزي، شرحتُه يعني كان صعب شوي لأنه يعني لسا عربي أسهل، بس عملتُه في الإنجليزي، وحاولت أوضح الهم شو كيف بتنلعب اللعبة، وشو الأهداف يعني، شو المبادئ وكل شي فيها، شرحت الهم إياه بالإنجليزي."

يوجد هنا تفاعل بين إيهاب ومادة العرض حول كرة الهدف لأن هذا الموضوع من اهتماماته، ورسم أمامه أيضاً هدفاً يريد أن يوصله للطلاب والمجتمع من خلال هذا العرض.

وقد انعكس هذا العرض عليه من ناحية شعوره بالإنجاز، وتشجيعه على القيام بعروض أخرى مستقبلاً، وهذا ما عبر عنه بقوله:

"يعني إنُه حسيت إنُه عملت انجاز، ما دام الطلاب انبسطوا في، حسيت يعني إنُه عملت اشي منيح، ويعني شجعت حالي إنه أعمل زيُ مرة ثانية وإني أطور، طبعاً بكرا لما الواحد يعمل مشروع التخرج أو السيمنار، بدو يعرضُه قدام الدكتور إذا كان في ناس، وأنا بدي أعملوا الفصل الجاي."

ويعبر هنا عن العلاقة التفاعلية بينه وبين الطلاب أثناء العرض، وإحساس بسعادة الطلاب حول تقديم العرض، والإحساس بأن ما قدمه كان جيدا حيث شجعه على عمل عرض صفي آخر.

وتتحدث سناء عن تجربة العرض الصفي، وتصف إحساسها بهذه التجربة وانعكاسها على شخصيتها، فتقول:

"إنه أكتر من مرة عرضت، وكنت أستمتع في الاشي، وبنبسط بحب أطلع يعني أعمل برزنتيشن، وحلو أنا بالنسبة الي يعني إنُه بَخافِش (لا أخاف) وهيك يعني، وبعدين بحس إنُه يعني الأستاذ بيعرف أكتر، قَدْيش إنُه أنا شاطرة يعني، وإنه عندي اشي أعملوا وهيك يعني، هادا هوي الشعور. بس شوي يعني مسلاً، بقولوا مسلاً عشان التواصل عشان إنُه تطلعي على المستمعين، وإنه وانتِ تشرحي البدي لنقويج (لغة الجسد) إنه لازم تكون واضحة وهيك، أنا بَقْدَرِش (لا أستطيع) يعني هاي أعملها، مرة كانت المس (المعلمة) بدها تحاسبني عليها، قُلْتِلها (قلت لها) يعني بطلعلكيش (ما بطلع الك)، بدها تُخْصُملي علامات، قُلتِلها يعني بطلعلكيش وهيك، فحاولت أقنعها إنه يعني بَقْدَرش، إنُه هاي اشي، أنا مِش بإيدي، بَقْدَرش أتحكم في البدي لنقويج تبعتي يعني، آه بس يعني ما اقتنعتش (لم تقتنع) كتير، بس إنه اضطرت ما تنقصليش (عدم خصم) علامات، لأني روحت يعني وواجهتها، قُلْتِلها يعني بزبُطش هيك تعملي."

ويظهر هنا عدم حساسية المجتمع اتجاه احتياجات الكفيف، فهنا المعلمة تطالب سناء بلغة الجسد أثناء العرض دون أن تتفهم احتياجها، ومحاسبتها على ذلك من خلال الخصم من العلامة، لذلك فإن سناء واجهت الأمر ودافعت عن حقها في العلامة، وحقها في تفهم عدم قدرتها على القيام بلغة الجسد أثناء العرض.

وأما من ناحية تأثير هذا العرض على شخصية سناء فتقول: *"بيعطي ثقة وجرأة، وبيعطي إن تجربة، إزا ممكن في المستقبل توقف قُدام ناس تشرح، أو تشتغل في تدريس، أو كزا يعني شعور حلو."* وقد كان لهذا العرض انعكاساً على شخصية سناء من ناحية بناء الثقة والجرأة لديها، خاصةً بالوقوف أمام الناس.

وتبين لنا عبير أهمية قيامها بالعرض الصفي قائلةً: *"بالإنجليزي يعني تقريباً أربع مرات هادا الفصل، اطلعت أحكي عن مواضيع، إنُه هي المعلمة أجنبية، ويتهتم بصراحة بالطلاب إنهم يشاركوا، ويحس أنا بالقوة، وبالأهمية، وإنه بنبسط، وببين للناس إني أنا بَقُدَر، لو كفيفة عندي قدرات أعلى منكُوا (منكم) يعني."* يظهر هنا تحدي عبير لنظرة العجز التي يحملها المجتمع اتجاهها من خلال قيامها بالعرض الصفي، واثبات قدراتها أمام الطلاب، وأن قُدرتها هذه أفضل من قدرتك انتَ أيها المبصر. إضافة إلى شعورها بالقوة والأهمية من خلال تقديم هذا العرض.

ومن وجهة نظر بعض المبحوثين فقد كان للفضاءات الجامعية تأثير سلبي. فقد تحدثت عبير حول هذا الجانب قائلةً:

"أثرت عَلية سلبياً يعني هي كمان، صرت عصبية أكتر، وننزرتي (نظرتي) للناس أسوء، صرت أشك بأي اشي، وبعرفش يعني كنت متفائلة أكتر قبل ما أدخل الجامعة، كنت أحب الحياة أكتر، بعرفش خلص بالجامعة لقيت ناس تحبطني أكتر، والحياة تعقدت أكتر يعني، المدرسة أبسط كتير، هيك يعني بحس إنه احتياجاتنا بالمدرسة أقل، كنت أحسها خلص، أبسط بكتير المدرسة، سبحان الله، كانوا حتى البنات هيك ألطف."

نرى هنا انعكاس الفضاءات الجامعية بصورة سلبية على الطالب، فهنا قد انعكست الفضاءات الجامعية على شخصية عبير بجعلها عصبية أكثر، ونظرتها للناس أسوأ نتيجة لما تعرضت له من تجارب حياتية في مجتمعها، ومن خلال تفاعلها مع الفضاء الجامعي، كالتفاعل الاجتماعي قد وجدت أشخاصاً يزودونها بجرعات من الإحباط لذلك لم تعد متفائلة، ومحبة للحياة كالسابق،

وهذا يؤكد لنا أهمية كل فضاء من ضمن الفضاءات الجامعية في بناء وتشكيل هوية الطالب الكفيف.

وتتحدث وئام عن الجانب السلبي فتقول: "*غيرت في، والله ما غيرت في إلا السلبي، خليني ساكتي، غيرت في! شو غيرت في!*" وحول تأثير الفضاءات الجامعية على قيم ومعايير وئام فإنها تشير إلى أنها بقيت متمسكة بقيمها ومعاييرها، بسبب تأثير الفضاءات الجامعية سلبياً على القيم والمعايير، فتقول:

"ما أثرتش (لم تؤثر) أي اشي بهاي الناحية، بالعكس أنا إزا قيمي ومعاييري، بدي أتأثر في الجامعة، راح أتأثر بشكل سلبي، لإنه البيئة الجامعية من ناحية قيم ومعايير وأخلاق سلبية جداً، هاي بيئة ما بتأثر بالقيم والمعايير، بيجوا فيها معاييرهم وقيمهم بتفسد، البيئة الجامعية سلبية، الناس الي فيها، هاي وجهة نزري (نظري)، فلو بدي أتأثر أصلاً راح أتأثر بشكل سلبي، بالعكس أنا ضليت متمسكة كتير بقيمي، ومعاييري، وأخلاقي بالجامعة، ومع تقدم لأني تقدمت بالسن، مش السبب هي البيئة الجامعية إنه صرت أحسن لسا بمعاييري وثوابتي أكتر، يعني أكيد هي بس من ناحية بيئة جامعية، كبيئة جامعية لا. حتى لو معاييري نفسها تغيرت، أو صار فيها شيء من تغيير في صياغتها وليونتها، أو لانت مش السبب هي الجامعة، أما من ناحية الجامعة، ما أثرتش (لم تؤثر) علية اشي. من ناحية نفسية، دهورت لي (تدهورت) إياها."

ترى هنا بأن القيم والأخلاق والمعايير الموجودة ضمن الفضاءات الجامعية سلبية، لذلك بقيت متمسكة بقيمها، ومعاييرها، وأخلاقها، وهذا يدل على أنها واعية لما تتلقاه من خبرات في مجتمعها، وأيها الأفضل في التأثير على بنائها لهويتها.

وقد رأى بعض المبحوثين بأنه لم يكن هناك أي تأثير للفضاءات الجامعية عليهم، وقد تحدث قاسم عن الاعتماد على النفس الذي تكون لديه منذ صغره، حيث أنه لا يوجد دور للفضاءات الجامعية في ذلك، قائلاً:

"والله جامعة (س) بتتدخلش (لا تتدخل) في المواضيع هاي، مستحيل إنها مثلاً تتدخل

تحكي مثلاً، إنه شاب يعتمد على حالهُ في شغلة معينة. أنا أصلاً الشغلة، الاعتماد على النفس أو الاستقلالية هاي بعرفها من زمان، من صغري اعتمدت على حالي، جامعة (س) ما الهاش (ليس لها) دور، لا، ما الهاش دور، إنت بدك تكون مكونها من صغرك، تكون عارفها من زمان يعني، مش من الجامعة، الجامعة ما الها دخل في الحرية، الاستقلالية. وفي المحاضرات آه أنا بعتمد على حالي نعم، في الجامعة نفسها خلال فترة الاستراحة يعني بعتمدش (لا اعتمد) على نفسي كثير، أنا بعتمد على الطلاب، لأني لسا أول سنة، لسا الطريق بَكونش (لا أكون) حافزها (حافظها)، يعني بَكونش متعرف على الجامعة كثير، فبضطر إني أكون مع الطلاب، يعني في المحاضرات نعم، بعتمد على نفسي كلياً، يعني ما بحبش (لا أحب) أعتمد على طالب غيري، إلا في الضرورة."

ويتحدث نبيل عن دخوله إلى الجامعة بشخصية متكونة وجاهزة، فيقول:

" (2012) مشيت الأمور عندي، فُتت (دخلت) (س) بس طبعاً ما بين (2008-2012) أنا بشتغل مع كادر الشبيبة داخل الجامعة، على الرغم من إني طالب مِش في الجامعة، بتعرف على طلاب، أخوي كان في الجامعة، بتعرف على ناس، بشوف ناس، بشوف عالم، يعني بفوت، باجي بشتغل مع الطلاب، وكأني طالب في الجامعة، وأنا مِش طالب، (2012) فُتْ (دخلت) الجامعة طبعاً بتعرفي لما أنا بكون الي أربع سنين متحرك في الجامعة، وبشتغل مع الجامعة، ومع الطلاب وهيك مِش ح فوت الجامعة زي أي طالب تاني، ما لوُش في الجامعة، فُتت جاهز على الجامعة، فُتت بشتغل مع الطلاب، فُتت بحكي معهم، فُتت كادر على الجامعة، كادر حركة طلابية."

نرى هنا العوامل التي تسببت في أن تكون شخصيته متكونة قبل دخوله الجامعة وهي عمله مع الطلاب، وتعرفه عليهم ككادر ضمن الشبيبة، فقد كان له هنا تفاعل مع الفضاءات الجامعية قبل دخوله الجامعة، وربما أثرت عليه هذه الفضاءات الجامعية بصورة ما غير مباشرة.

وأما جانب مساهمة الجامعة في تحقيق الاستقلالية، فيقول نبيل بأنه دخل إلى الجامعة مستقل بذاته:

"ما الها دور، أنا محقق استقلاليتي من ذاتي، يعني أنا فعلياً مستقل بذاتي، يعني أنا هون جيت على الجامعة مستقل بذاتي، فاهم ذاتي، مش الجامعة هيي إلي حققت لي، جيت مستقل بذاتي، الطلاب بيجوا ميشان الله يعني بس فرجوني الجامعة، أنا جيت بَدِلْ في، الي معي على الجامعة."

تظهر هنا دخوله إلى الجامعة كإنسان مستقل بذاته.

أما تأثير الفضاءات الجامعية على أهداف نبيل وقيمه، فإنها لم تؤثر عليها، بل أضافت إليه المزيد من الخبرات، قائلاً حول ذلك: *"دخلت شخصيتي مبنية جاهزة، بس الجامعة أضافت الي خبرة أكتر بس، أما أنا شو راسم، لا، أنا راسِم اشي من زمان، أنا هيك راسم، وأنا محقق ذاتي من يومي. داخِل حوت على الجامعة."*

ويعبر علاء عن عدم التأثر بالفضاءات الجامعية، بقوله حول ما تعنيه الجامعة له: "ممر لا أكثر ولا أقل، إنه مرحلة في حياتي، لا أكثر، ولا أقل، وراح تخلص، سواء قريب، أو بعيد، راح تخلص، بنجاح، أو فشل، راح تخلص، يعني مُش مهتم."

وتتحدث وئام عن دور تجارب الحياة، ورشدها في وجود تغيير إيجابي لديها، وأن الفضاءات الجامعية ممكن أن يكون لها دور غير مباشر، ستكتشفه مع الأيام، فتقول حول ذلك:

"حتى لو تكون عندي اشي إيجابي وأنا بجامعة (س)، مش الجامعة هيي الي كونتُه، الي كونوا هوي التقدم في السن أو الرُشد، هيك وجهة نزري يعني إنه النضج، والبلوغ، والرشد هوي الي كون هاد الأشياء، مش الجامعة، يعني طبيعي الإنسان كل ما تغيرت عليه البيئة يتعلم أشياء جديدة، بس ما بقدر هلاء، إنه بهاي الثانية أتأمل في شخصيتي، وأقول شو كونت عندي، ممكن مع الأيام تظهر لي هادا الشي، أنا ما بذم في جامعة (س)، وأقلك ما عملتلي (لم تعمل) اشي، بس ممكن ما عَمَلتلي شيء إنه يبين في هادا الوقت يعني أكيد، هي أكيد، بالتأكيد بدون شك أثرت على شخصيتي بشكل غير مباشر

بحيث إني راح اكتشفوا بيوم من الأيام مستقبلاً. وأكيد بس إنها أعطتني مزيد من العلم."

هناك مساحات/فضاءات جامعية متعددة ساهمت في تشكيل ذات وهوية الأفراد المشاركين في الدراسة. ولقد كان للفضاءات الجامعية تأثير إيجابي في حياة الكفيف من الناحية الاجتماعية، والفكرية، والشخصية، وتأثير المجال الأكاديمي ضمن هذه الفضاءات إيجابياً على تشكل هوية الكفيف، والذي تمثل في المشاركة الصفية، والقيام بالعرض الصفي، وتأثير المساقات الجامعية، والمشاركة بالأنشطة الطلابية.

ولقد كان هناك تأثير سلبي لهذه الفضاءات نتيجة لما يتعرض له الكفيف من تجارب قاسية من قبل المجتمع المبصر. بالإضافة إلى عدم وجود تأثير لهذه الفضاءات بسبب دخول بعض المبحوثين إلى الجامعة مكتمل الشخصية ومحققاً ذاته، وبعضهم التقدم في السن وخبرات الحياة هي التي أثرت عليه، والبعض تكون لديه الاعتماد على النفس منذ صغره.

- **البحث عن البروز والتميز**

يسعى الكفيف إلى البحث عن مصدر يزوده بالقوة والتميز في المجتمع، لكي يقدم له هذا المصدر الحماية والدعم من ظلم، وتهميش، واضطهاد المجتمع له، وقد برز وجود هذا التهميش، والاضطهاد، والظلم للكفيف من خلال ما ورد سابقاً في محور الصور النمطية التي يكونها المجتمع اتجاه الكفيف، لذلك فإن للتعليم قيمة عليا لدى الكفيف، ويعتبره مصدراً مهماً لتزويده بالقوة والحماية من المجتمع، فالتعليم هو المستقبل والأمان، وتحقيق الاستقرار، وإتاحة فرصة العمل للكفيف وتحقيق المكانة الاجتماعية له، لذلك فقد عبر جميع المبحوثين عن سعيهم للالتحاق بالدراسات العليا الماجستير، والدكتوراه. وهذا هو الجزء الأول من هذا المحور، والذي يتمثل في الحماية من المجتمع عن طريق العلم.

وسيتضح لنا هذا الجزء من خلال ما عبر عنه المبحوثون أثناء المقابلات. فقد عبرت سمر عن أهمية تحقيق النجاح العالي كهدف من أهدافها في الحياة، وعن دراستها للماجستير بعد التخرج من الجامعة، فتقول:

"إنه يكون الي مستقبل منيح، آه مستقبل منيح يعني إني أحقق نجا ح عالي، وحاب إني أكون اشي، يعني اشي مهم أو مفيد في المجتمع. راح أكمل ان شاء الله ماجستير، وراح أحاول يعني أبحث عن وظيفة، أتوظف حتى يعني أكون مفيد في المجتمع، وأفيد

الناس."

يظهر هنا أهمية المستقبل الجيد والنجاحات العالية لدى سمر والتي تتمثل بدراسة الماجستير، الذي سيحقق لها فرصة الحصول على الوظيفة والمركز الاجتماعي، وبالتالي تريد كما تقول أن تحمي نفسها من نظرة التهميش والعجز التي يوجها المجتمع اتجاهها، من خلال دورها الفاعل في المجتمع، وأن تقدم لهذا المجتمع العطاء، والفائدة بعلمها ونجاحها.

ويروي لنا يحيى تجربته في رحلة البحث عن الحصول على الدكتوراة في العلم الشرعي من إحدى الجامعات في السعودية، فيقول:

"الحمد لله اجتماعي، وين مكان الي صحاب، والي معارف يعني حتى مش على مستوى البلد هون وبرا (خارج) يعني الحمد لله، يعني حتى كونت في سنين، انقبلت في جامعة برا في السعودية، كونت أصحاب من جميع أنحاء العالم، وما زلت لليوم بتواصل معهم وبسألوا عني. للأسف انْقَبلت، وطلعت قَعدت غادي سنتين، وكان نظام الجامعة أصلاً بقبلش (لا يقبل) بشوفوش، فتغلبت من ناحية دراسة، ما مشيتش بالمرة وارجعت هان، ولا اشي بوفروا، هو أصلاً نزامهم (نظامهم) كانوا، لا يقبلوا إعاقة، فأنا رُحت بدي أتحدى وقلتلهم أنا، وبدي أدرس وكذا وللأسف يعني عملت الي علية، للأسف الدكاترة ما تعاونوش (لم يتعاونوا)، فش عندهم زي عنا، إنه يتعاون مع طالب شريعة بشوفش (لا يرى) الو وضع، لا، فش دبر حالك، ومش عارف ايش، بما إنُه مجتمع تاني بنعرفش (لا نعرف) شو أطباع، فما تأقلمتش (لم أتأقلم)، ما مشيتش معاه."

ويكمل الحديث حول تسجيله في جامعة (س)، وعدم استكمال الدراسة فيها من أجل الدراسة في السعودية قائلاً: " *كنت في (س) من أول، ولما انقبلت في الجامعة(س)، دشرت (تركت) جامعة(س)، وروحت تركت دون ما أجل ولا اشي، لأنه كان طموحي أَخُذ دكتوراة من غاد، بما إنها ملياتة علم شرعي وكذا، للأسف لم يكتب لي، شو أسوي، لعلُ خير."*

هنا تحدى يحيى الصعب من أجل الدراسة في الخارج والحصول على الدكتوراة، وقدم ما يستطيع من جهته من أجل الدراسة في الجامعة (س) في السعودية، ولكن المجتمع هناك وضع العراقيل أمام دراسته في الجامعة، حيث أنه لم يكن هناك أي تعاون من قبل الجامعة والأساتذة، وكذلك عدم توفير أدوات مساعدة لدراسة الكفيف، لأنهم لا يقبلون ذوي الإعاقة في الجامعة، وهذه صورة تعبر عن وضع الكفيف في إحدى البلدان العربية ومعاناته من أجل الحصول على حقه في التعليم، وصورة تعبر أيضاً عن أن جامعاتنا الفلسطينية في هذا الجانب أفضل من بعض الجامعات في البلدان العربية. ونرى هنا أيضاً أهمية حصول يحيى على شهادة الدكتوراة في العلم الشرعي وسعيه وراء هدفه هذا، وتحدي الصعب لما لهذه الشهادة العلمية من دور في تحقيق المكانة الاجتماعية والقوة في المجتمع، وقد عبر يحيى عن ذلك بقوله: *" أنا كل أستاز بدرسني وكذا، يعني بكون في نفسي أقول، يعني إن شاء الله أصير زيُ هيك."*

يبرز هنا أهمية التعليم الجامعي والوصول من خلاله إلى المركز الاجتماعي في مجتمعه، من خلال وظيفة الأستاذ الجامعي.

ويعبر يحيى عن حبه للعلم عند وصفه لنفسه، فيقول: *"بحب العلم"*

ومن أهداف إيهاب في الحياة هو دراسة الماجستير والدكتوراة، فيقول معبراً عن ذلك:

" يعني أنا أهدافي في الحياة إني صح هيني يعني بكالوريوس، بس إن شاء الله بدي أكمل دراسات عليا، ماستر، دكتوراة، تخصص مجال النحو في اللغة العربية، بعرف إنه النحو تسعة وتسعين في المية من الناس ما بفهموا، معظمهم بحبوش النحو، تعال احكيلهم (احكي لهم) أعرب جُملة، بحكيلك أبصر شو، مش بس هون حتى في الدائرة، في دائرة اللغة العربية معظم معظم الطلاب، يعني بديش أحكي كُلهم، شبه كلهم، ما بحبوا مجال النحو، أنا بحب النحو، وهادا الاشي بجوز اعتبرهُ تميز فريد فيي لإنه هو، مش أي واحد بحب مجال النحو، وبستوعب بشكل كبير، معظم الطلاب ما بحبوا النحو، بحبوا خلص مجال الأدب واشي، بس أنا حبيت أدور على مجال أتميز فيه ويعني يكون مجال خاص وممكن يظهر قُدراتي، وحبيت هادا المجال يعني شُفت يعني في أشخاص

تانيين، يعني أنا بعرف شخص في الأردن هو كفيف، صار معُه دُكتوراة في النحو ف الاشي ممكن الإنسان يحقق الي بدو إياه، بس بحتاج هادا الاشي لصبر، يعني ما بيجي الإشي من أول يوم، بحتاج الإنسان يتعب، ويصبر عشان يحقق هادا الاشي، يعني هذا بتوقع من الأهداف الي أنا بدي أحققها في الحياة."

يظهر هنا بحث إيهاب عن مصدر القوة والتميز في المجتمع وهو دراسة الماجستير والدكتوراة، في مجال يتميز به عن الجميع، فهنا التميز ليس فقط في الدراسات العليا، وإنما أيضاً في التخصص الذي سيسعى لدراسته، وهذا التميز سوف يحطم من خلاله نظرة التهميش والضعف التي يحملها المجتمع اتجاه الكفيف، وسوف يفرض بعلمه في النحو وجوده في مجتمعه رغماً عن جميع الأفكار السلبية التي يحملها المجتمع اتجاه الكفيف بشكل خاص، واتجاه ذوي الإعاقة بشكل عام. ويتحدث أيضاً عن أهمية وجود النموذج الناجح في حياة الكفيف، حيث يشكل دافعاً للكفيف نحو التميز والابداع.

ويؤكد إيهاب على طموحه هذا، وعلى السعي في أن يكون له دور ورسالة في المجتمع من خلال وصفهِ لنفسه، فيقول:

"أنا إنسان يعني مجتهد، وعندي طموح كبير في الحياة، طموحي ما بتوقف عند مرحلة معينة، في نفس الوقت مُقَدِر لقدراتي يعني، وبالاعتماد على هذا التقدير بَقدر أعرف لوين راح أوصل، وإيش يعني أفضل الطرق للوصول للإشي الي بدي إياه، بالإضافة إلى هذا الاشي يعني أنا إنسان بحب يكون الي دور في المجتمع، بحب يكون الي رسالة، عندي رسالة أنا مطلوب مني، إني أءديها على أكمل وجه، وإن شاء الله ربنا يوفقني فيها."

يعبر هنا عن نفسه بأنه إنسان فاعل في المجتمع، وله رسالة ودور في مجتمعه، سوف يقدمه من خلال اجتهاده، وطموحه، وتميزه.

ويصف براء نفسه بحبه للتميز والتفوق، بقوله: *"يعني أنا دايماً بسعى لأعلى المراتب، دايماً بدور على (أبحث على) أعلى شي، بحب دايماً أكون من المتفوقين، ومن المتميزين دايماً."*

ويؤكد براء على تميزه هذا بوجود هدف لديه وهو دراسة الماجستير والدكتوراة، فيقول:

"اهدافي في الحياة، إن شاء الله ناوي (أريد) أكمل مرحلة البكالوريوس فقه وتشريع، الشريعة الإسلامية، إن شاء الله إذا تمكنا (استطعنا) كمان بنخلص الماجستير، وإلى الدكتوراه إن شاء الله، ان شاء الله يعني كل ما ضل المجال مفتوح أمامنا بنضل (نبقى) يعني ندور على المراتب العليا، وأكيد إن شاء الله يعني بنكمل، وإنه صح لنا مجال في سوق العمل."

يتضح هنا قيمة التعليم العالي، والطموح في الوصول للمراتب العليا التي تكسبه التميز والمكانة في المجتمع، والقوة أيضاً من خلال وظيفة تحقق له الاستقرار، والأمن، والمستقبل الأفضل.

ومن أهداف نبيل في الحياة التميز في المجتمع حيث يقول:

"أي بني آدم عند أهداف أكيد، أولاً بحب إني أكون بمجالي واصل لمرحلة كتير متقدمة يعني أعلى مراحل بمجالي، بساعدني أتقدم إلها أو أوصل إلها كإعلامي، تنين (ثانياً) بحب إني أكون في حركتي مميز يعني، أو في حزبي إنُه أنا مميز، تالت (ثالثاً) اشي بحب أكون في مجتمعي مميز."

السعي هنا للتميز في كافة المجالات، على الصعيد الإعلامي، والسياسي، والمجتمعي، والذي يزوده بالمركز، والمكانة الاجتماعية التي تحميه من نظرة التهميش والعجز من قبل المجتمع، وبتميزه هذا يوجه رسالة للمجتمع بأن الكفيف له وجود في هذا المجتمع كغيره من الأشخاص، وبأن دوره في مجتمعه بارز ومتميز. ويؤكد نبيل على ذلك، وعلى أهمية أن يكون في مركز اتخاذ القرار، وصاحب منصب، ومكانة، حيث عبر عن رؤيتهِ لنفسهِ بعد التخرج:

"بشوف حالي مخلص ماستر أكيد، بشوف حالي ماسك يعني، مش عارف، مدير وصرت مش عارف، بشوف حالي بجوز ماسك اشي في الوزارة، بجوز أشوف حالي وزير إعلام، ممكن أشوف حالي بفكر مرات إني أطلع برا بس للدراسة، يعني بشوف حالي أكيد مع بيتي، مع أُسرتي، مع أولادي، بشوف حالي كمان ممكن أكون ماسك اشي

فضائية ممكن، ممكن أكون مثلاً، ممكن أكون شوفي المشكلة هاي فرص، شو الفرص الي بتجيني أنا ما راح أتركها، يعني مدير مؤسسة وأنا بالجامعة، شو بدي أكتر، بحب بعد التخرج، بشوف حالي بجوز أكون ماسك اشي داخل الجامعة، يعني اشي الو علاقة بحب دايماً أشتغل على اشي مع الجامعات، ممكن أشتغل على مشروع يكون الو علاقة بالجامعات والإعلام، يعني أشتغل على مشروع إعلامي خاص فيي، أنا ممكن أشتغل على مؤسسة شبابية لدمج الناس الي عندها إعاقة، والناس الي ما عندها إعاقة عشان أكد للناس إنُه أو أكد للجهتين، أول اشي للناس الي عندها إعاقة، إنُه إنت بتقدر تروح وتيجي وتعمل كل شي بدك إياه، والناس الي ما عندها إعاقة أقُلوا إنُه الشخص هادا عندهُ اشي زيك زيُ، التنين بتقدروا تشتغلوا مع بعض وأعمل دمج بينهم في سوق العمل ممكن."

أما الجزء الآخر من هذا المحور فهو البروز والتميز من خلال قدرة الكفيف على إحداث التغيير في المجتمع من خلال الحصول على درجات علمية عالية، وبالتالي اكتساب سلاح التغيير من خلال العلم، والتغيير من خلال الحصول على الوظيفة خاصة في قطاع التعليم الذي من خلاله يمكن العمل على تغيير تفكير أجيال من الطلاب، بتغيير طريقة التعليم، والإبداع في مجال التعليم.

وهذا ما عبرت عنه عبير من خلال الحديث عن أهدافها في الحياة بقولها:

" رضا ربنا يعني، وإنه من خلال أكيد يعني إني أغير اشي، يعني أرحل عن الدنيا وفي بصمة، إنه مش زيي زي أي راحل، لا، أرحل وفي بصمة، مِش ليذكروا اسمي، بس إنه مش بصمة إنُه ينذكر اسمي، لا، مش شهرة بس إنه يكون مسلاً أنا هدفي إني أصير معلمة، إنُه لما أصير معلمة عنجد أكون ناجحة وأزرع اشي بالطلاب، إنه أغير التعليم، كلُه أغيروا النظام التقليدي، بدي أزرع اشي جديد، بدي أطلع اشي جديد، أحسن من النظام التعليمي، يكون الي دور في التربية يعني بصراحة."

يظهر هنا هدفها بأن يكون لها بصمة في الحياة من خلال أن تصبح معلمة ناجحة تقدم تغييراً في النظام التعليمي التقليدي، وهذه البصمة سوف تقدم رسالة للمجتمع .... أنا ككفيفة أمتلك قدرات لكي أغير في مجتمعي وأقدم الأفضل من أجله، أنا لي كيان في هذا المجتمع، ولي وجود يجب على المجتمع أن يحترمه ويقدره، وأن يستبدل ما يحمله من نظرة سلبية اتجاه الكفيف بنظرة إيجابية.

وهذا النظام التعليمي التقليدي السائد في مؤسساتنا التعليمية (في المدارس والجامعات)، الذي تحدثت عنه عبير وتسعى إلى تغييره من خلال دورها كمعلمة، فقد تناوله باولو فريري من خلال نظرة فلسفية قائمة على طبيعة العلاقة بين المعلم والطالب والتي تتميز بطابعها السردي، فالطالب يستمع من معلمه ما يسرده بصبر، ويسجل ما يسمعه، ويحفظه غيباً، فهو كالإناء، يقوم المعلم بملئه، وهذا هو المفهوم "البنكي" " Banking" في التعليم (فريري،2003).

وأما طبيعة التغييرات التي تريد عبير أن تحدثها في النظام التعليمي وطريقة التدريس، فهي كما تقول:

"يعني مش إنه أروح أقول للطلاب إحفز (احفظ)، مش وسيلة إنه إحفز، وتعال اكتب المعلومات بالإمتحان، وبحطلك علامات، لا، بدي أخليهم أنا يحبوا العربي، يعني وأنا أصلاً كمعلمة عربي، برأيي كتير الناس بستهينوا بالعربي، يعني إنه لازم أصلاً أصعبُه ويكون الو قيمة يعني، مش يعتبروا الإنجليزي هو الواوو، والعربي لا، فبرأيي إنه عادي يعني أطور الطلاب وإنُه يعني أغير خلص، أغير كلهُ التعليم، مِش تلقين، يعني هادا التلقين بحزفُه (بحذفُ) من قاموسي، وأنا معلمة، بستخدم أسلوب فكر إنه انت عندك قدرات، فكر، أسلوب التفكير هو الصح برأيي، وإظهار المواهب والتشجيع، أكيد في أسلوب عقاب وهيك بس يجب الموازنة، ويعني مش بستخدم أسلوب الإحباط وهيك، إنه أنا برأيي إنه كل إنسان عندهُ قدرات، فش إنسان غبي، ممكن إنسان يكون يعاني من خجل، من خوف، أنا بحس حالي، مش بمدح بحالي، بحس حالي عندي قدرات يعني بالدراسة، إنه هي مش موجودة عند غيري بالعربي، وبالتربية، بس إنه مسلاً عندي مشكلة

خوف وخجل، هي بتخلنيش أشارك كتير، فأنا كمعلمة راح أَقدر إنُه في طلاب زيي ممكن أعالج عندهم هاي المشكلة، فهادا هو."

هنا طبيعة التغييرات التي تريد أن تقدمها في التعليم نابعة من تجربة عاشتها أثناء وجودها على مقاعد الدراسة، حيث تريد أن تكسر حاجز الخوف لدى الطالب وتدفعه لإظهار قدراته ومواهبه.

ويشير في هذا الإطار باولو فريري إلى المربي الثوري وطبيعة التغييرات التي يحدثها في النظام التعليمي، فهذا المربي يشترك مع طلابه في التفكير الانتقادي، ويسعى إلى تحقيق "أنسَنة" متبادلة، ويجب أن تتشبع جهوده بثقة عميقة في الناس وفي قوتهم على الخلق والإبداع، ويتعين عليه، كي يحقق ذلك، أن يكون شريكا للطلاب في علاقاته معهم. فإن التعليم الذي يطرح مشاكل وقضايا، بوسعه أن يحقق مهمته، مثل ممارسة الحرية، فمن خلال الحوار ينتفي وجود معلم الطلاب، وطلاب المعلم، ويظهر مصطلح جديد: المعلم الطالب مع الطلاب المعلمين. ولا يعود المعلم مجرد الشخص الذي يعلّم، بل يصبح الشخص الذي يتعلم أيضا في حوار مع الطلاب، الذين يقومون بدورهم في التعليم في الوقت الذي يتعلمون فيه. ويصبحون مسؤولين عن عملية ينمون ويكبرون فيها. وفي هذه العملية لا يعود للحجج القائمة على "السلطة" أية قيمة (فريري،2003). وضمن هذا السياق نفسه الذي طرحه فريري فقد أكدت كذلك عبير على سعيها للتغيير في النظام التعليمي التقليدي القائم على التلقين والحفظ، بإلغائها هذا الأسلوب، واعتمادها على أسلوب التفكير والإبداع لدى الطلاب، وفتح باب الحوار بينها وبين الطلاب، وكسر حاجز الخوف لديهم الذي يمنعهم من المشاركة الصفية.

وتتحدث أيضاً وئام عن أن من أهدافها في الحياة هو التغيير في المجتمع، والتأثير فيه من خلال الدرجات العلمية العليا، ودخول الوسط السياسي والإعلامي، حيث تقول حول ذلك:

"يعني هدفي إنه أغير من يعني نفسي للأفضل، وهدفي إني أغير من المجتمع حوالي (حولها) للأفضل، يعني بس ما عمري هدفت للشهرة، ولكن يعني ما بنكر إني يعني بحب أكون شخص بسجل اسمُه في التاريخ، بحب كمان إنُه من أهدافي يعني أكون شخص في المستقبل ذات تأثير قوي، وبتمنى إنُه أحصل على درجات عليا في التعليم في المستقبل، ويكون الي مساهمة يعني بصراحة عشان أكون صريحة، أكتر وسط يعني بحلم إني

يعني أدخل في بصراحة، هو الوسط السياسي والإعلامي، عشان أوصل رسالة التأثير الي أنا بدي إياها."

يظهر هنا أهمية العلم وخاصة في المجال الإعلامي والسياسي، فعن طريق هذه المجالات تستطيع وئام أن تساهم في التغيير في المجتمع، وأن تجد لها مكاناً في هذا المجتمع الذي يضطهد فئة ذوي الإعاقة، وكما تسعى لتغيير المجتمع، فإنها كذلك تسعى أيضاً إلى التغيير من نفسها نحو الأفضل.

ويعبر قاسم عن أن من أحد أهدافه في الحياة، هو التميز في المجتمع، فيقول: *"هدفي إني أكون شخص بارز في المجتمع، يكون الي مش سمعة، يكون الي دور بارز في المجتمع مستقبلاً، هذه أهدافي."* يظهر هنا الدور البارز وأهميته في تحقيق المكانة الاجتماعية للكفيف.

من خلال ما تقدم في هذا المحور يبحث الكفيف عن وسائل بديلة تعوضه عن النظرة الدونية التي يحملها المجتمع اتجاه ذوي الإعاقة، وترفع من مكانته في المجتمع، وتثبت وجوده في هذا المجتمع، ومن هذه الوسائل المهمة التعليم والحصول على الدرجات العليا، لما للتعليم من أهمية كبيرة في مجتمعنا الفلسطيني، بالإضافة إلى تحقيق المركز العلمي والمكانة الاجتماعية عن طريق التعليم، ومن الوسائل أيضاً الوصول إلى مركز اتخاذ القرار كوظيفة مدير مؤسسة أو الوصول إلى منصب وزير الإعلام، حيث يعتبر هذا مصدر قوة وتأثير للكفيف، بالتالي في المجتمع.

❖ إثبات الكفيف لوجوده في المجتمع

من خلال هذا المحور يريد الكفيف أن يثبت وجوده في ظل مجتمع يهمشه، ويحاول إلغاء وجوده، وكيانه كإنسان بسبب نظرة العجز والضعف التي يحملها المجتمع اتجاهُه، وفي ظل مجتمع صاخب تنافسي، صاحب الصوت الأعلى يطغى على صاحب الصوت الأقل علواً، لذلك فإن من مظاهر إثبات الكفيف لوجوده هو فرض الكفيف لمشاركته داخل المحاضرات بالرغم من محاولة الطلاب الآخرين من قطع المشاركة عليه بسبب صوتهم العالي، وكذلك فرضه لوجوده ضمن المجموعات الطلابية في المحاضرات، وأما إثبات الوجود الأكبر فيتمثل بتدريب المبصرين في مجال الإعلام من قبل الكفيف. وهذا ما سأقوم بعرضه من خلال هذا المحور كما عبر عنه المبحوثون أثناء المقابلات.

وقد عبر نبيل عن رؤيته لدوره في المجتمع بقوله:

"بعتقد أي إنسان شو ما بعمل لمجتمع بكون مقصر في حق مجتمع، ماشي أنا عندي دور، عندي مشاركة، عندي تواصل، عندي بالمناسبة أنا كمان بدرب طلاب إعلام، كيف يشتغلوا في مجالهم، وهم ناس عاديين طبعاً، ما عندهمش (ليس لديهم) إعاقة، أو ماعندهمش مشكلة، بحس حالي إنُه أنا ناجح مع الناس، ناجح في المجتمع."

يقدم هنا رسالة للمجتمع بأنه عضو في هذا المجتمع، وله دور فاعل حيث أن لديه حس الانتماء لمجتمعه، ومن خلال هذا الدور يقوم بتدريب طلاب في مجال الإعلام، ويصفهم بأنهم "عاديين" ليس لديهم أي نوع من الإعاقة، فانظر أيها المجتمع إلى قدرتي بتدريب شخص مبصر في مجال الإعلام، ويمتلك أيضاً صورة إيجابية عن هويته بأنه إنسان ناجح في مجتمعه.

وتتحدث سناء عن فرضها لمشاركتها داخل المحاضرة بالرغم من وجود المعيقات التي تحد من هذه المشاركة، فتقول:

"في مساحة كافية، بس يعني بَقْدَرش (لا أستطيع) أقول، إنه كافية كتير، لأنُه إحنا كتير يعني أحياناً برضوا، أحياناً الأساتزة، أو هيك بكون عنا كلام، أو هيك مرات إنه بدهم يكملوا في المحاضرة، فما بخلونا كتير ناقش، وإزا الطالب الكفيف ما فرض حالُه، ما ناقش هوي وهيك، الأساتزة ما بقدروا يعرفوا قَدْيش هوي شاطر، إلا إزا هوي من حالُه حاول إنه يتخطى هاي المساحة الي هُمي بحطوها، فيعني هاي شغلة يعني أول اشي مُش كتير بعبروا في البداية وهيك، وبعدين إنُه بصير الموضوع، بس إنه بحبوش (عدم الحب) كتير المناقشات، لأنهم هُمي يعني على أساس محكومين بوقت المحاضرة، وإنهم بدهم يكملوا الشرح الي عندهم وهيك، وفي ناس لا عادي يعني، بس إنُه الكفيف بفرض حالُه لما هوي من تلقاء نفسُه يشارك ويتخطى هاي المساحة. وأنا من الناس الي بحبُ إنُه يشاركوا كتير بالصف لما أكون عارفي عن الموضوع، يعني بحبش (لا أحب) أسكت، وأحياناً هو بزعج هاد الاشي الأساتزة، بس إنُه أنا مرات بهتمش (لا أهتم)."

هنا الكفيف يفرض مشاركته داخل المحاضرة لكي يثبت نفسه ووجوده في المحاضرة، وبأنه مجتهد ومتمكن من المادة رغم محدودية المساحة المفتوحة أمامه من قبل الأستاذ.

وتروي لنا سناء تجربة حول فرض مشاركتها الصفية وانزعاج الأستاذ من هذه المشاركة وقمعه لها، فتقول:

"مرة كان في محاضرة اشي مادة علم اجتماع وهيك، المهم كتير أنا قاطعت الأستاذ وَقتيها وناقشت، كتير طبيعة المادة فيها نقاش وآراء بتخلي الواحد هادا، فمرة هيك إن بمزح معي فَبقلي (يقول لي) أسيل خلص، اليوم شو شاربي، شو ما كلي، بدي أحط على تُمك (فمك) لزيق، فيعني هاي صار موقف معي يعني أنا ما أخذت بحساسية، يعني عادي حسيتُه، بس برضوا ما حبيتش (لم أحب) إنه الحكي."

يعبر هذا الموقف عن قمع المجتمع لصوت الكفيف، وإهانته أمام الطلاب، وتوجيه كلام جارح من قبل الأستاذ لسناء دون احترام لكيان الكفيف وإنسانيته، وقد كان من المفترض أن يشجعها الأستاذ على هذه المشاركة التي تعبر من خلالها سناء عن أفكارها وشخصيتها، وهذا القمع لسناء أمام الطلاب قد يؤثر على مشاركتها مستقبلاً في المحاضرات من حيث عدم التفكير بالمشاركة لكيلا تهان كرامتها أمام الطلاب.

وتتحدث عبير عن مشاركتها الصفية، وضرورة فرض الكفيف لهذه المشاركة بسبب محاولة الطلاب لقطعها من خلال علو صوتهم، فتقول:

"بصراحة يعني مش نعطى الي المجال، حالياً إنه اشي بتزكرُه (اتذكره)، الأستاذ حكى مين بدو يشرح كزا وكزا (كذا)، وبقسم علينا الدروس، فأنا رفعت إيدي يعني على كل اشي طبعاً، هم من دَفشتهم يعني وهادا، كانوا راح يعني يروح علية الفرصة، بس هو حرام الأستاذ كان يراعي، يحب يعني الأعمى يشرح وهيك، فخلاني، إنه بعد ما خلاني صارت إنه بنت تحكي يا الله ما أنا بدي إياه وهيك الشرح، يعني ما براعوا مشاعرنا وهيك، بعتبرونا عاجزين أو اشي زي هيك يعني. وهو برضوا بتعتمد على شخصية الكفيف يعني، هم صح بِدافشوا وأحياناً بقطعوا المجال للمشاركة، بس إنه هم مِش

بقطعوها كامل، هم بحاولوا يقطعوها بس إزا الكفيف كان قوي يعني، إنه خلص يعني بعلي صوتُه ويضل يحكي أُستاز، أُستاز عشان يشارك."

وتكمل الحديث عن طبيعة مشاركتها، فتقول: *"مسلاً طبيعة أنا صوتي هابط يعني عشان هيك أحياناً بقعد أجاوب، ومن علو صوتهم بسمعنيش (لا يسمع) الأستاز وهيك، هو أنا شخصيتي مِش ضعيفة، إذا أصريت أشارك خلص، مِش كتير إنه بصير إني يعني أنطمس، وما أشاركش (لا أشارك) وهيك."*

هنا عبير تريد أن تثبت للمجتمع بأنها ليست ضعيفة، وقادرة على أن تفرض وجودها ومشاركتها في المحاضرة، بالرغم من صوت الطلاب العالي الذي يحجب هذه المشاركة. وتؤكد على أن هذه المشاركة الصفية تعتمد في النهاية على شخصية الكفيف، فإذا كان قوياً فإنه سيفرض مشاركته ويرفع صوته عالياً من أجل الحصول على حقه في المشاركة.

وتشير عبير إلى أنها حصلت على فرصة عرض صفي لموضوع ما، من خلال فرضها لوجودها، فتقول: *"يعني أنا رفعت ايدي من حالي، فرضت حالي يعني، ما ضيعت الفرصة على حالي."*

أما وجود الكفيف ومشاركته في المجموعات الطلابية، فقد عبر عنها نبيل قائلاً:

"هي مشاركة حلوة، دايماً أنا بكون عضو في هاي المجموعات، بقدر إني أحكي عن الي بدي إياه بطريقتي زيي زي أي طالب، وأغلب الأحيان أنا بكون متحدث باسم المجموعة، باخدوا كتير من الآراء الي أنا بطرحها، لأنُه أنا دايماً لما بطرح أي رأي بكون عندي دليلي، أو مقنع في الرأي الي أنا عم بحكي فيه."

هنا لدى نبيل مقومات فرض وجوده في المجموعة من خلال قدرته على إقناع الآخرين برأيه، وكذلك من خلال التحدث باسم المجموعة.

وتتحدث عبير عن أهمية وجود الغرفة الخاصة بذوي الاحتياجات في تحقيق وجودهم في الجامعة، فتقول: *"كمان وجود مركز بالجامعة اشي يعني بحقق وجودنا أكتر، إنه في حدا بساندنا."*

ومن خلال ما تقدم فإن الكفيف يقول لمجتمعه أنا إنسان، ولدي كيان، ووجود، وقدرات كباقي أفراد المجتمع، من حقي أن تقدر وجودي وتحترمه.

❖ الابتعاد عن هوية الإعاقة

بالرغم من الفخر الذي عبر عنه الطلبة حول هويتهم الجمعية كهوية إعاقة، والتأكيد عليها من خلال مناصرة الذات وكسرهم للصور النمطية، إلا أنه هناك لحظات وفضاءات معينة يفضل فيها الكفيف التماهي مع الآخرين، وهذا المحور ذات صلة وثيقة بمحور آخر وهو "الاعاقة ليست جزءاً مركزياً من الذات"، ويُبين هذا المحور الابتعاد من قبل الكفيف عن كل ما يرتبط بهوية الإعاقة البصرية، مثل عدم استخدام الغرفة الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة، وعدم الاختلاط بالكفيفين الآخرين.

ويعبر نبيل عند سؤاله عن مدى استخدامه لغرفة ذوي الاحتياجات الخاصة، فيقول: *"الغرفة بدخلهاش (لا أدخلها)."* ويقول أيضاً حول استخدامه للغرفة،

"هُمِ هاي الغرفة الي احنا فيها، هاي مجهزة لذوي الاحتياجات الخاصة، طب أنا معي أيفون، وبقدر استعمل برا، بدي أجي أقعد هون لحالي، ليش لا، بَقعُد مع اصحابي بالكافتيريا، أو هون، أو هون، بدي أعمل اشي اجتماع، بقعد في الموظفين، كافتيريا الموظفين، ما هي مكان موجود."

يعتبر هنا غرفة ذوي الاحتياجات الخاصة علامة أو وصمة تعبر عن العجز وعن فصله عن المجتمع وعن الناس من حوله، لذا فهو لا يريد أن يجلس وحيداً في هذه الغرفة ومنعزلاً عن مجتمعه، بل يريد أن يبقى بين الطلاب كإنسان فاعل وله تأثير في مجتمعه. إضافة الى ذلك ذكر نبيل أن التكنولوجيا اليوم مثل توفر "الآي فون" تُغنيه عن الاعتماد على هذه الغرفة المغلقة، وقد يدل ذلك على أنه تدريجيا قد لا يعود هناك حاجة إلى "العزل" من أجل الحصول على الخدمات، وإنما يمكن لذوي الإعاقة الحصول عليها وهم ضمن مجتمعاتهم.

وعند تحدث نبيل عن مجموعة الأصدقاء لديه، وعن وجود أصدقاء كفيفين داخل هذه المجموعة عبر قائلاً: *"لا، لا، ولا حدا كفيف، كلهم مبصرين، يعني الكفيفين مِش عم بتواصلُوا، هُمِ ما بدهم يتواصلُوا، لإنه أنا بكون مع ناس عاديين لأنُه أنا نشيط، أنا بعرفش أَقعُدْ، أنا بعرفش، هُمِ بدهم يضلوا قاعدين، أنا بعرفش هيك."*

يبتعد هنا حتى عن الطلاب الكفيفين ويضع اللوم عليهم في عدم تواصلهم معه، ويعزو سبب ذلك لكونه دائماً يرافق طلاب مبصرين والذين وصفهم بالعاديين، وكأن مرافقته للمبصر ميزة يكتسبها عن زملائه من الطلاب الكفيفين. لا يريد أن يربط نفسه بأي شخص يذكره بهوية الإعاقة. وينظر نبيل إلى زميله الكفيف بنظرة عجز وضعف وهذا واضح من كلامه عندما قال: "هم بدهم يضلوا قاعدين، أنا بعرفش هيك". وكأن مرافقته للكفيف تعطيه علامة في المجتمع بأنه عاجز لذلك فهو يبتعد عن الكفيف، ويرافق فقط المبصرين الذين هم مصدر للقوة في المجتمع.

وفي هذا الجانب حول الابتعاد عن الهوية، فقد عبرت عن ذلك رقية من قرية كفر ثلث قضاء قلقيلية وهي كفيفة، وإحدى المبحوثات في الدراسة التي قامت بها مؤسسة الحق فتقول: *"وبالنسبة لعلاقاتي العامة، فأحب أن أقيمها مع المبصرين وأكره أي شي اسمه مكفوفين."* وتتحدث أيضاً فتقول: *"لم أتمكن في يوم من الأيام أن يكون لي أطفال. لكني أحبهم وأشعر أحياناً بالغيرة تجاههم لأنهم مبصرين، وأكره أن أحمل الأطفال المكفوفين، وأحياناً أشعر بأني أكره نفسي."* (قواس، عودة وجاف، 1996، ص.41 –42).

وفي نهاية هذا المحور فإن الابتعاد عن هوية الإعاقة يتمثل في الابتعاد عن العلامات التي تدل على هذه الهوية مثل عدم استخدام الغرفة الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة، وعدم مرافقة الكفيفين. وقد يكون سبب ذلك هو الرغبة في التواجد مع مصادر القوة في المجتمع وعدم التقوقع في هوية جمعية قد يُنظر لها نظرة دونية.

الجزء الثاني: التحليل الروائي الهيكلي

يتضمن هذا الجزء على تحليل روائي هيكلي لثلاث روايات تم اختيارها من مقابلة عبير وتحليلها من خلال نهج التحليل الروائي لجيمس جي، الذي تم القيام به من خلال التفريغ الأولي الخام أي الاستماع إلى المقابلة وتفريغها، والاستماع إلى تسجيل المقابلة في المرة الثانية، للوقوف على نبرة الصوت، والتنهيدات، والضحكات، ولحظات الصمت، وأية تعابير أخرى من قبل المبحوثة أثناء المقابلة، والاستماع مرة أخرى من أجل إعطاء رقم لكل جملة تقولها المبحوثة، من خلال الانتباه إلى الوقفات، ولحظة الصمت، ونبرة الصوت على الكلام من قبل المبحوثة، ومن ثم تقسيم كل مجموعة جمل بناءً على نبرة صوت المبحوثة إلى مقاطع شعرية.

وتم اختيار مقابلة عبير من أجل التحليل الروائي لأنه كان لها أثر كبير في نفسي من خلال ما طرحته المشاركة من زخم للقضايا المجتمعية التي تعاني منها، وما طرحته من هموم وتطلعات

للمستقبل، وما تواجهه من أحداث ضمن الفضاءات الجامعية، وحديثها المؤثر عن نفسها وذاتها وما تتعرض له من اضطهاد من قبل المجتمع بكافة شرائحه. وعبير طالبة في جامعة (س)، سنة ثانية، تخصص تربية، من مدينة الخليل، عمرها (20) سنة، من خلال الحديث معها تشعر بكم المرارة والألم الذي تشعر به بسبب ما تتعرض له من تصرفات من قبل أفراد المجتمع تصفها عبير بأنها تعبر عن جهل الناس بطريقة التعامل معها، وعبير إنسانة اجتماعية، وطموحة، ومثابرة وحساسة، ولديها فهم بشكل عميق لواقع المجتمع من حولها.

رواية عبير الأولى بعنوان: "بحس ما اليش دور"

دوري محدود جداً

Stanza 1

132 لسا ما طلعتش لمجال

133 إنُه ما صرتش معلمي أو هيك،

134 ما حققتش إلي أنا بدي إياه،

135 إنه لسا دوري محدود جداً

الناس بسمعوش: بقولي اسكتي

Stanza 2

137 بحسش دوري كتير لأنه أصلاً الناس بسمعوش

138 يعني مجرد ما أجي أحكي كلمة حق

139 أو نصيحة أو إشي أنقد هالمجتمع

140 وأنقُد هالدنيا

Stanza 3

141 يعني الكل بصرخ فيي

142 وبقولي أسكتي

143 إنه بحبوش الناس يسمعوا لهيك أمور

144 يعني بخرسوا إلي بحكي كلمة حق

145 هيك طبيعة الناس

دوري لما أعلم طفل: الأطفال هم الأساس

Stanza 4

146 بحس يعني ممكن دوري لما أعلم طفل إشي بحس أنا الأطفال هم الأساس

147 إنه لسا ما صرتش معلمي وهيك

148 بس أحياناً بدرب عشان أنا تربية

Stanza 5

150 لسا ما وصلتش للتدريب

151 بس أنا أحيانا بطوع من حالي أعلم أطفال

152 بحس إني بغرس

153 بحس الأطفال هم الأساس

بقول كلمة الحق

Stanza 6

154 يعني ممكن إني بس

155 شغلة بقول كلمة الحق

156 وبس هادي هي.

زيي زي أي طاولة زي أي كرسي

Stanza 7

158 بصراحة بحسش

159 يعني إلي دور

160 هادا الاشي بحبطني

161 وبحس إني عادي زيي زي أي طاولة،

162 زي أي كرسي

163 ممكن لقدام ييصرلي دور.

Stanza 8

إنجازاتي الشخصية إني وصلت لهون

165 فش إلي إنجازات عادي يعني

166 إنجازاتي الشخصية إني وصلت لهون

Stanza 9

167 إني عمالي بصير يعني

168 بالجامعة يعني تخطيت مراحل.

Stanza 10

الكفيف بدرس

174 بمسيري للجامعة مسلاً

175 إنه عادي بَورجي للناس إنُه الكفيف بدرس

Stanza 11

عندي موهبة الكتابة

177 ممكن انجازاتي إن شاء الله

178 إنه حالياً بحس إنُه عندي موهبة كتابة

179 يعني ممكن أن شا الله تتقدم مع الأيام.

Stanza 12

صارت عندي شخصية أقوى

374 بشوف إنه صارت عندي شخصية أكتر

375 أقوى

376 بتخيل حالي

378 يعني أحن كمان لأني بحس حالي

379 كل ما تقدمت إنُه

380 صرت عطوفي أكتر

Stanza 13

381 وكمان إنه بتخيل حالي سعيدة أكتر بصراحة

382 يعني ممكن إزا أجتني الوزيفة (الوظيفة) بتخيل حالي سعيدة

Stanza 14

383 صح إنُه في مسؤولية كبيرة

384 بس سعيدة لأنه هادا هو أصلاً إلي كنت أطمحله

385 يعني أصل لهاي المرحلة

Stanza 15

مش راح احتاج لحدا

386 وممكن إني مش راح أحتاج حدا

387 وأنا متوزفي (متوظفة)

388 يعني عادي بقعدش أنذل لحدا

Stanza 16

389 يعني ممكن

390 أحوش أنا ولحالي أروح أكمل ماجستير من تحويشي

391 مش أروح أقول لأهلي مسلاً

Stanza 17

شخصيتي أقوى وخبرة بالحياة

392 بتخيل شخصيتي أقوى

393 بتخيل حالي عندي خبرة بالحياة أكتر

394 وبكون مواجهة مصاعب اكتر

مناقشة الرواية الأولى

نرى هنا بأن عبير تعاني من تهميش المجتمع لها من خلال إسكاتها دائماً عندما تريد أن تقول كلمة الحق، وكررت قول كلمة الحق ثلاثة مرات خلال كلامها، فهي تريد أن تؤكد على قمع المجتمع لها ورفضه أن يسمع صوتها وما تريد أن تقوله من كلمة حق، وعبرت عن هذا القمع من قبل المجتمع بقولها "الكل بصرخ فيي... وبقولي اسكتي". هنا توضح لنا بأن كل المجتمع بجميع شرائحه يقمعها ويرفض أن يسمعها، والفضاء المجتمعي الذي تحتك به عبير كثيراً هو الفضاء الجامعي. وتشعر بأن دورها محدود في المجتمع ولكنها ترى بأن دورها الأكبر عندما تعلم طفلاً، وهنا تخصص التربية كان له أثر كبير على فهمها لشخصيتها، من خلال رؤيتها لدورها في الحياة بتعليم طفل، وبأنهم هم الأساس في المجتمع. وتكرر عبير كلمة بحس خلال كلامها عن الدور لنرى بأن الإحساس والشعور لدى الكفيفة عالٍ جداً وهذا يدل على أنها مرهفة الإحساس لما تتعرض له في حياتها. وتعود لتقول لنا بأنها لا تشعر بأن لها دوراً، وكررت مرة أخرى كلمة "بحسش" وصورت نفسها للأسف وشبهتها بالطاولة أو أي كرسي، وصورتها هذه عن نفسها ودورها بالمجتمع نابع من نظرة المجتمع نفسه اتجاهها وما تسمعه من عبارات من قبل أفراد المجتمع، فمن خلال المقابلة التي أجريتها معها اتضح لي بأن هذه الصورة وهذا التشبيه عن نفسها قد سمعته من إحدى الموظفات داخل الفضاء الجامعي.

ولكنها تعود بالرغم من ذلك لتقول لنا بأن مشوارها الدراسي داخل الجامعة هو تحدياً لتغيير نظرة الناس نحو الكفيف بأنه قادر أن يتعلم. وتتحدث عن إنجازاتها في البداية بالنفي بأن لا يوجد لديها إنجازات ولكن تعود لتقول العكس بأن وصولها للجامعة هو إنجاز بحد ذاته. وتنظر إلى نفسها مستقبلاً بأن شخصيتها ستكون أقوى، ممكن أن يدل هذا على أنها بالوقت الحاضر تشعر بأن لديها ضعف ما حالياً في شخصيتها، وتتخيل نفسها في المستقبل أكثر سعادة وترى سعادتها

أيضاً من خلال الوظيفة، وهذا يدل حالياً في الوقت الحاضر على شعورها بعدم السعادة وتحقيق الاستقلال المادي. وتعود وتتكلم عن أهمية الوظيفة والاستقلال المادي وعدم الاحتياج لأي شخص. ويتضح من خلال تأكيدها على الاستقلالية بأنها إنسانة مثابرة وطموحة وتريد أن تكمل دراسات عليا من خلال عملها.

عنوان الرواية الثانية: "حلم عادي زي أي بنت"

الكفيف بتزوجش

Stanza 1

415 وممكن كمان إنه الكفيف في مجتمعنا برضو

416 مش إنه أنا عادي مش مَقتولة

417 بس بنظرلو مسلاً إنه بجوزش

الزواج متعة وحلم

Stanza 2

420 عادي أنا بنكرش إنه الزواج برضو هو عادي سنة الحياة

421 وإنه متعة بضل

422 يعني إنه عادي يعني حُلم إنه مسلاً كأي إنسان يعني.

حلم عادي إني أكون أم

Stanza 3

426 حُلم عادي زي أي بنت إني أكون أم

427 بس للأسف فش حدا بقدر

كفيفات وحبوا وكل شي

Stanza 4

429 والله المجتمع كلوا بنظر للكفيف إنه بتجوزوش

430 يعني أنا كتير صاحبات بعرف إلي بنات هما كبار بالسن حالياً كانوا عادي أصلاً كمان
431 حبوا وكل شي يعني

432 حتى إمياتهم ما قبلوش يجوزوهم كفيف

الأم اللي عندها كفيف ما بتقبل تزوجو كفيفة

Stanza 5

433 فمجتمعنا وصل لمرحلة إنه الأم إلي عندها إبن كفيف ما تقبلش تعطي

434 تاخدلوا كفيفة

435 فهادا الاشي يعني بعمل دمار

كيف بدو يتقبل كفيفة تتزوج!

Stanza 6

436 وبرأيي بالعكس يعني أكيد لا أنا بصدقش إنه في يعني كفيفات اتجوزوا بشوفوا

437 لأنه بالعكس المجتمع متقل ومتخلف

438 ومتقل مِنو مِنْ شغلة دراسة

439 فكيف بدو يتقبلوا، كيف بدو يتقبل كفيفة تتجوز

440 يعني ممكن واحدة من كل المجتمع العربي بتكون متجوزة

حلم بطلوا يحققولوا إياه

Stanza 7

441 يعني ممكن بصدق تتجوزو كفيفة لكفيف

442 بس حتى صارت هاي نادرة

443 يعني خلص إنه الكفيفة، هادا الحلم بطلوا يحققولوا إياه.

ما يقبلوش يعطوه كفيفة

Stanza 8

446 بس يا اشراق والله يعني عنجد إنه صاروا في أميات ما يقبلوا

447 ابنهم كفيف ما يقبلوش يعطوه كفيفة

448 خلص هيك

إنسيكي من هالسيرة بلا هبل

Stanza 9

449 إنه التخلف وين مكان لأن بصراحة

450 بس هو بالنهاية عادي بضل أُمنية وحلم إنُه

451 ليش الناس بستغربوا قال تتقول إنه مسلاً عادي

452 مسلاً تتجيبي سيرة الزواج قال بعتبرونا إحنا الكفيفين بس للعلم

453 بصير يقولولك إنسيكي من هالسيرة، وبلا هبل

454 وإنتَ بس للعلم وهيك

كأنو عينينا هي المشاعر

Stanza 10

455 إنه بعتبروا فش عندو مشاعر على أساس كأنوا عينينا هي المشاعر

456 هيك يعني

مناقشة الرواية الثانية

وتتحدث عن حرمان المجتمع لها من الزواج كونها كفيفة، وعن رغبتها في أن تكون أم، وتتحدث عن ذلك من خلال العموميات "مثل قولها حلم مسلاً كأي انسان، زي أي بنت" لم تقولها بصراحة. وتتحدث أيضاً عن وقوف المجتمع إلى جانب الكفيف الذكر في مسألة الزواج، وبأنه يستطيع أن يتزوج. هنا نرى معاناة الكفيفة من قبل المجتمع من ناحية الزواج وبأن هناك اضطهاد لها من قبل المجتمع، وهذه المعاناة متضاعفة من جانبين كونها أنثى وبأن لديها إعاقة بصرية.

عنوان الرواية الثالثة:"المجتمع بحرم من كتير أشياء" أو "دايما بحسسوا هالإنسان بالعجز"

Stanza 1

المجتمع بحرم من أشياء كتير

461 ظالم جداً يعني بصراحة

462 لأنه بحرم من أشياء كتير يعني

463 بعتبرنا عاجز عن الشغل كمان

Stanza 2

كتير بساعد أمي

464 إمي حرام بتعجزش إني أشتغل يعني كتير بساعدها

465 إني أطوي الحرامات وأجلي وهيك يعني

466 إنه تكنيس وقش وهيك

Stanza 3

بس إمي بتثقش فيي

468 بس بتثقش مثلا فيي أروح أعزل للعيد

469 أو أروح إني أساعد أختي بتعزيل دارها المتجوزة

Stanza 4

لو في عندها أخت تساعدها

470 بقلك يعني هاديك المرة إنُه أول إمبيرح صارت تحكي إمي إنه

471 والله على اليوم لو في عندي...

472 عشان أختي بدها تخلف

473 صارت تقول إمي على اليوم لو في أخت عندها إنه تساعدها بتعزيل الدار

Stanza 5

ليش يعني ماحتيني ومحسستيني بالعجز

474 يعني كأنُه أنا قال مش بني آدم ماحتني من العيلة يعني

475 طَبْ ليش ...

476 طَبْ ما أنا عندي قدرة اشتغل

477 ليش يعني ماحيتيني وحسستيني بالعجز يعني

Stanza 6

الكفيف بعانيش قد الكفيفة

478 إنُه دائماً بحسسوا هالإنسان بالعجز... دايما هالكفيفة،

479 وبحس مجتمعنا يعني الكفيف بعانيش قد الكفيفية بصراحة..

480 لأنه دايماً المجتمع بتقرب للشباب...

Stanza 7

المجتمع بوقف مع الشاب

481 إنه بوقف مع الشاب يعني

482 تخلف مش عارفة شو بدي أقول أكتر من هيك

Stanza 8

أنا إنسانة حساسة: فش حدا حنون بالعيلة

483 ولو الكفيف بكى وعبر عن رأيه

484 يعني بطمسوا بقولولوا انه

Stanza 9

485 خلص يعني بصراحة أنا طبيعتي كإنسانة كتير حساسة

486 وبعاني من عزلة وأسرار ومشاكل...

487 إنه ما حداش بقدر

Stanza 10

488 مرة أنُه كنت كتير أبكي لحالي... أروح لحالي... بس بضل أثر دموع...

489 إنُه كانت أختي وهدول بصيروا يقولوا إن شاء الله إنعيط عليكي

490 وليش بتعيطي (تبكي) إنه ما كانش في حدا حنون في العيلة

Stanza 11

مبروك ما قلتليش إمي

491 حتى وقت نتائج التوجيهي

492 لما انجحت يعني

493 بصراحة إمي مبروك يعني

494 ما قلتليش (قالت) وهيك

495 إنه ما حسيتش إنه في حدا فرح معي...

Stanza 12

ما حدا فرح معي ما حدا قدر

496 طب يعني على حساب إنه فرحتو النجاح هي الوحيدة باعتبار الكفيف

497 إنه ليش إنتوا ما بتقدروا تيفرح كمان

498 ما بتعتبروا اشي كتير

Stanza 13

499 والله نكدوا علية وقت نتائج التوجيهي صح جبت 95

500 بس ولا حدا قدر

501 ولا حدا قدر هادا الاشي

Stanza 14

502 ما حداش مسلاً (مثلاً) قدر هاد الاشي

503 إنُه أنا لازم أفرح

504 بالعكس يعني روحت على السطوح ضليت أعيط أنا

مناقشة الرواية الثالثة

يظهر هنا بأن المجتمع يقوم بتعجيز الكفيف ويشعره بأنه شخص غير موجود وتضرب عبير مثالاً بأمها للأسف " وتذكر عبارات مثل محتني من العيلة، حسستيني بالعجز." (وبالنسبة لي كباحثة هذه العبارات وغيرها عن ظلم المجتمع أثرت في نفسي كثيرا جداً) وشعرتُ بمدى المعاناة التي تتعرض لها من قبل المجتمع، حتى أنها تتعرض لها من قبل الأسرة التي من المفترض أن تكون هي الداعم الأول لها في الحياة، لكن للأسف أحياناً تكون الأسرة هي مَنْ يهدم الفرد ويحطم نفسيته، وهذا ما ذكرته بأنه ليس هناك أحد "حنون" في العائلة يشعر بها حتى أثناء نتائج الثانوية العامة لم تشعر بأن هناك أحد من العائلة فرح لنجاحها، فتعبر عن ذلك بأن أمها لم تقل لها حتى كلمة مبروك، ولم يقدر أحد نجاحها حتى أنها بقيت تبكي لوحدها في ذلك اليوم ولم يشعر بها أحد (وهذا أثر في نفسي كثيراً كباحثة). وتذكر أيضاً هنا بأن الكفيف في مجتمعنا يتلقى الدعم والمساندة أكثر من الكفيفة التي تعاني من قيود المجتمع وعاداته وتقاليده التي تقلل من دور المرأة ومكانتها.

ملخص النتائج

وكما هو ملاحظ من خلال ما أبرزته نتائج الدراسة، بأن هناك العديد من الأبعاد التي تتضمن كل من محور هوية الإعاقة، ومحور البعد العلائقي للهوية، وقد شملت هذه الأبعاد العديد والكثير من الصور الإيجابية التي عبر عنها الطلبة المشاركون في الدراسة، ومنها ما يتمثل في شعور الكفيف بأنه فرد كباقي أفراد هذا المجتمع، لا يختلف عنهم في شيء، وتحديه للصعوبات كافة من أجل الوصول إلى أهدافه، وتحقيق النجاح في حياته، والبحث عن التميز عن طريق المساهمة في إحداث التغيير في المجتمع، والحصول على الدرجات العليا في التعليم، والصداقات مع الطلبة المبصرين، ووجود علاقات اجتماعية متعددة، وبعضهم لديه العديد من الأنشطة التي يقوم بها ضمن الفضاءات الجامعية، والعديد من صور التأثير الإيجابي للفضاءات الجامعية، هذه بعض من الصورة الإيجابية، والتي كان لها انعكاس إيجابي على تشكل هوية الكفيف، بالمقابل هناك بعض الصور السلبية التي يحملها المجتمع اتجاه الكفيف، والتي تتعلق بالصور النمطية حول عجز، وضعف الكفيف. وجانب آخر ظهر في بعض الفضاءات الجامعية حول اقتصار الصداقة فقط بين الكفيفين، ورفض المبصر لصداقة الكفيف، وقد كان هناك اختلاف في هذا الجانب (الصداقة) ما بين الجامعات الثلاث، نتيجة للاختلاف من عدة نواحي في الفضاءات الجامعية. وقد برز أيضاً جانب وجود الاختلافات الجندرية ما بين الطلبة المشاركين في الدراسة.

من ناحية أخرى برزت الهوية التي تجمع بين الكفيفين، وظهر الإحساس والشعور العميق ما بين الكفيفين، ووجود تجارب وظروف مشتركة تجمع بينهم، وقد كان هناك العديد من التعبيرات التي ظهرت من خلال حوارات المبحوثين تشير إلى ذلك، ومنها:

"احنا المكفوفين، تجاربنا، آراءنا، بنعاني، بنهيج لبعض، شلة العميان تبعتنا، بنتميز، احنا العميان طبيعتنا بنعتمد" جميعها تعبر عن صيغة "نحن" الجماعة، أي أن هناك هوية جمعية تجمع بين الكفيفين، نتيجة لوجود عناصر مشتركة تجمع ما بينهم.

وعلى الجانب الآخر، هناك البعد العلائقي للهوية الذي تجسد في علاقة الكفيف مع الآخر والمجتمع المحيط به، وقد عبر عنه في حواراته من خلال كلمات مثل "هم"، "لكم"، "هم كمبصرين". ورواية العديد من التجارب التي تعبر عن علاقة الكفيف بالآخر، وانعكاس ذلك على تشكل هويته. ومطالبة الكفيف بحقوقه، ومعرفته بها، وسعيه إلى إثبات وجوده في المجتمع،

وكسر جميع الصور النمطية السلبية اتجاه الكفيف. إضافة إلى ابتعاد الكفيف عن هوية الإعاقة بما تمثله من رموز مثل استخدام العصا، استخدام غرفة ذوي الإعاقة الخاصة بهم.

وكما هو ملاحظ من نتائج الدراسة، فلقد كان للفضاءات الجامعية مساهمة كبيرة في بناء وتشكل هوية الطالب الكفيف. ومن خلال التحليل الروائي الهيكلي لمقابلة عبير، تم تحليل وعرض ومناقشة ثلاث روايات تتجسد من خلالها نظرة عبير لذاتها وللمجتمع وعلاقتها مع الاخرين، وما يميز المنهج الروائي هو عرضه لهيكل القصة بالتسلسل الذي اختارته المشاركة في الدراسة، وهذا يسمح حتى للقارئ بصناعة وخلق المعاني، بحيث لا تكون الكلمة النهائية في يد الباحث فقط. وبالتالي فإنني كباحثة على وعي وإدراك بأن ما قدمته هنا هو "حقيقة" واحدة فقط وقراءة واحدة، فقد تتعدد الحقائق والقراءات مع تعدد القراء.

توصيات الدراسة

قد خرجت الدراسة بالتوصيات التالية:

أولاً: لا يوجد هناك اهتمام بالبنية التحتية في المجتمع، من شوارع، وأرصفة، وأبنية، وقلة توفير المصاعد داخل الأبنية، والتي لها دور مهم في المساهمة في تسهيل حركة الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية، فهي غير مؤهلة، وغير مناسبة للكفيف، وهذا ما عبر عنه الأفراد المشاركون في الدراسة، مثل وجود الحفر، والأعمدة الكثيرة، وعربيات الذرة على الرصيف، لذلك من الضرورة العمل على توفير البنية التحتية المناسبة لجميع أفراد المجتمع بما فيهم الكفيفين. إضافة إلى الاهتمام بالتسهيلات المكانية داخل الجامعة، كالتقليل من وجود الأحواض، والزينة، والعتبات داخل الجامعة، والتي تعرقل حركة الكفيف.

ثانياً: أهمية العمل على توعية المجتمع بكافة شرائحه حول الطريقة الصحيحة للتعامل مع الشخص الكفيف، وتعريف الأفراد في المجتمع باحتياجات الكفيف، وبإنجازاته، ونجاحاته، وبأنه قادر على القيام بالأعمال التي يقوم بها الأشخاص الآخرون في المجتمع، فالتوعية المجتمعية لها دوراً كبيراً في المساهمة في إزالة، وكسر الصور النمطية السلبية التي يحملها المجتمع اتجاه الكفيف. ومن أهم الطرق الفعالة في هذا هو توفير فرص حقيقة للتفاعل والاحتكاك ما بين الكفيفين وغير الكفيفين وبالأخص في السياقات التربوية، إضافة إلى الجانب التوعوي من خلال وسائل الإعلام، والأنشطة، والفعاليات، والندوات التي تقوم بها الجامعات من أجل توعية الطلاب والموظفين بالطرق الصحيحة للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة البصرية، وعرض تجاربهم، ونجاحاتهم التي وصلوا إليها، ومن المهم أن يكون لدى الطلبة وعي، بأن ما يقوم به الطالب الكفيف من تفوق، ونجاح في دراسته، هو أمر طبيعي، لا يحتاج إلى الاستغراب، والانبهار من قبل الطلبة الآخرين، فكف البصر لا يؤدي إلى عجز الشخص، وإنما العراقيل التي يضعها المجتمع أمامه هي التي تؤدي إلى الإعاقة، وقد ظهر في هذه الدراسة تحدي الكفيف لهذه العراقيل الاجتماعية، ووصوله إلى النجاح والتفوق، ظهرت الإرادة القوية لديهم، بالرغم من وجود هذه العراقيل.

ثالثاً: ضرورة توفير كافة ما يحتاجه الكفيف من أدوات مساعدة من أجل الدراسة. وتوفير غرفة خاصة بالكفيف من أجل تقديم الإمتحان بهدوء كباقي الطلاب الآخرين، على ألا تهدف هذه الغرفة إلى عزل وفصل الكفيفين عن غير الكفيفين.

رابعاً: تبادل الخبرات بين الجامعات الفلسطينية فيما يتعلق بتوفير الأدوات الحديثة المساعدة للطلبة ذوي الإعاقة البصرية في الدراسة الجامعية، وكذلك فيما يتعلق بكافة التسهيلات المكانية، والوسائل الأخرى التي تسهل حياة الطالب الكفيف في الجامعة، وتساعده على اجتياز المراحل الدراسية الجامعية بنجاح.

خامساً: ضرورة العمل على إعطاء الكفيف حقه في الاستقلالية، والاعتماد على النفس، وحقه في تحمل المسؤولية اتجاه نفسه، واتخاذ القرارات الخاصة به، دون الوصاية من أحد عليه.

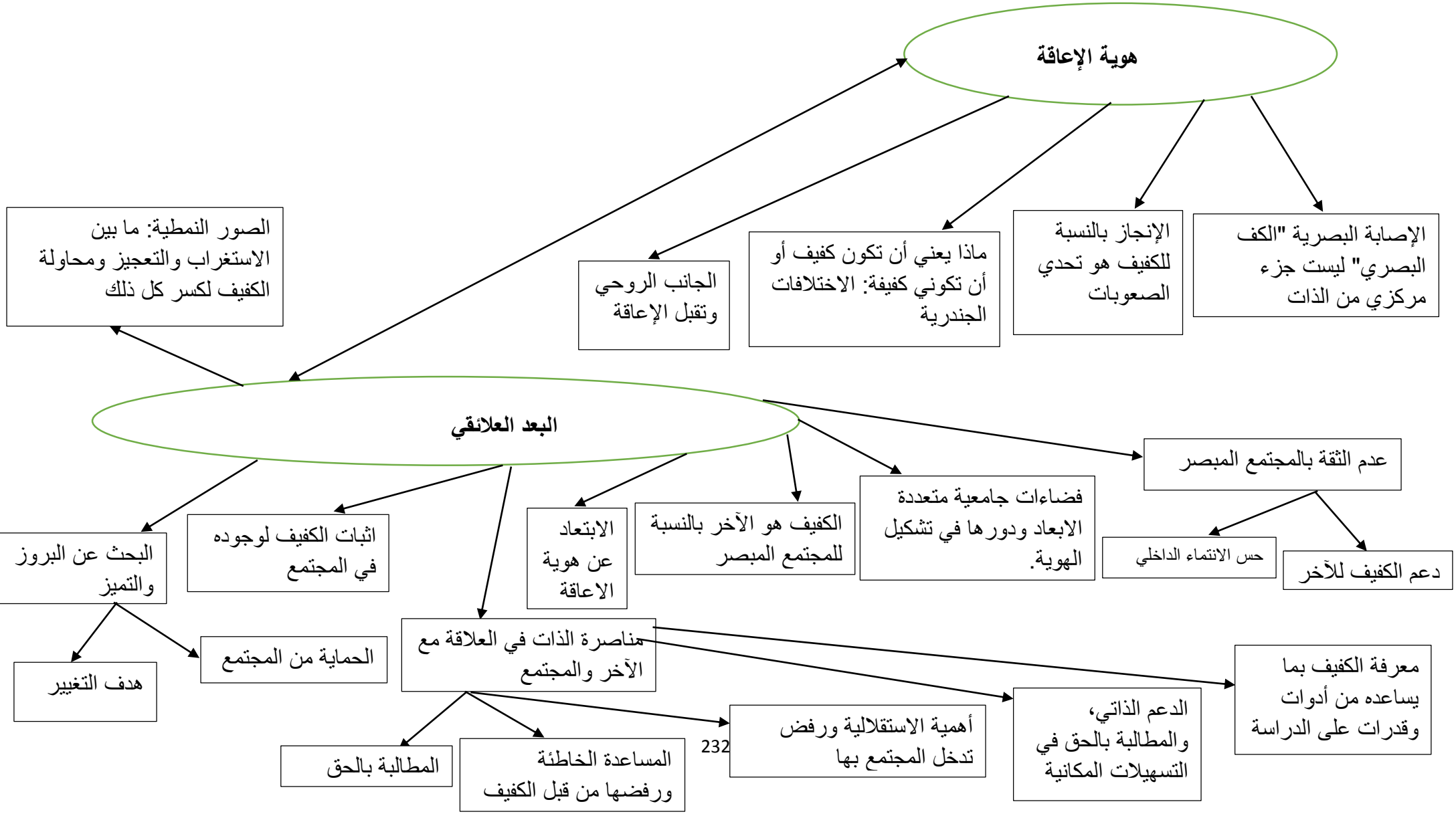
سادساً: أهمية وضرورة العمل في الجامعات على الإرشاد الحركي للكفيف داخل الجامعة، وخاصة طالب سنة أولى، الذي لا يوجد لديه أية معرفة بالمكان، كالتدريب على التنقل في الجامعة، ومحاولة معرفة وحفظ الأماكن في الجامعة من قبل الكفيف، من أجل أن يعتمد الكفيف على نفسه في الحركة والتنقل داخل الجامعة. وتوفير الجانب الترفيهي للكفيف داخل الجامعة مثل الرحلات.

سابعاً: بحاجة إلى المزيد من البحوث العلمية حول هوية الإعاقة، خاصة في البلدان العربية، فهناك ندرة في البحوث العلمية في هذا الجانب، وهذا ما أكد عليه (Dunn & Burcaw,2013).

ثامناً: بحاجة إلى أن يتم النظر إلى ذوي الإعاقة في الدراسات العربية بنظرة حديثة، تختلف عن النظرة التقليدية الدارجة في معظم الدراسات العربية حول الإعاقة، بالذات موضوع الحديث عن قضايا وهموم خاصة بهم من قبل المجتمع، وليس من قبل الأشخاص ذوي الإعاقة.

تاسعاً: بحاجة إلى تزويد المكتبة العربية بما هو حديث من نظريات، ودراسات عالمية، وعربية، ومحلية حول الإعاقة، وقضاياها.

الخارطة البصرية لمحاور الدراسة (Thematic map) (الشكل رقم 1)



المصادر والمراجع العربية

إبراهيم، محمد سعيد مصطفى. (2001). مشكلات الطلبة المكفوفين في الجامعات الأردنية. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية: عمان، الأردن.

أبو زينة، فريد كامل، الإبراهيم، مروان، قنديلجي، عامر، عدس، عبد الرحمن، وعليان، خليل. (2005). مناهج البحث العلمي الكتاب الثالث طرق البحث النوعي (ط.1). عمان، الأردن: دار المسيرة.

أبو شعيرة، محمد إسماعيل، وعبد العزيز، عمر فواز. (2015، يوليو). احتياجات الطلاب ذوي الحاجات الخاصة الملتحقين في جامعة الملك عبد العزيز وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة المعهد الدولي للدراسة والبحث، 1(2)، 2-37

الجراح، عبد الناصر، والعتوم، عدنان. (2004، مارس). تأثير الإعاقة البصرية وبعض المتغيرات الديمغرافية في مفهوم الذات لدى عينة من المعوقين بصرياً: دراسة مقارنة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 5(1)، 55-39.

الحديدي، منى. (1998). مقدمة في الإعاقة البصرية (ط.1). عمان، الأردن: دار الفكر.

خوجة، خديجة. (2006، ابريل). الصعوبات التي تواجه ذوات الاعاقة البصرية من طالبات الجامعة في المجتمع السعودي. مجلة كلية التربية، 16(66)، 131-148.

رؤوف، بوزويجة. (2012). مفهوم الهوية حسب المنظور التحليلي. عالم التربية، 13 (38)، 335-344.

الزيود، ماجد. (2007). تصورات الشباب الجامعي في الأردن لدرجة إسهام البيئة الجامعية في تشكيل الاتجاهات والقيم لديهم في ظل العولمة والمعلوماتية. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 5(1)، 144-81.

سعادة، جبريل. (2001). احتياجات الكفيف الفلسطيني. رام الله، فلسطين: المركز الفلسطيني لتعميم الديمقراطية وتنمية المجتمع.

سهيل، تامر، وعوض، حسني. (2015، يناير). دور الوسائط التعليمية المساندة في تعلم الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في جامعة القدس المفتوحة. مجلة البحوث والدراسات الإنسانية الفلسطينية، 23، 378-340.

عباس، محمد خليل. (2007). مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس (ط.1). عمان، الأردن: دار المسيرة.

عبد المعطي، حسن مصطفى. (1993، مارس). دراسة لبعض المتغيرات الأكاديمية المرتبطة بتشكيل الهوية لدى الشباب الجامعي. مجلة علم النفس، 7 (25)،37-6.

علي، السيد. (2010). سيكولوجية ذوي الاعاقات: الحركية، السمعية، البصرية، العقلية. الإسكندرية، مصر: دار الجامعة الجديدة.

العوراني، عمر إسماعيل حمزة. (2015). مفهوم الذات والرضا عن الحياة لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية وذوي الإعاقة السمعية في الجامعة الأردنية، دراسة مقارنة.رسالة دكتوراة (غير منشورة). كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية: عمان، الأردن.

غباري، ثائر أحمد، أبو شندي، يوسف عبد القادر، وأبو شعيرة، خالد محمد. (2011). البحث النوعي في التربية وعلم النفس (ط.1). عمان، الأردن: مكتبة

المجتمع العربي.

فريري، ب. (2003). نظرات في تربية المعذبين في الأرض (مازن الحسيني، مترجم). رام الله، فلسطين: دار التنوير.

(العمل الأصلي نشر سنة 2000).

قواس، إنتصار، عودة، أمينة، وجاف، أنجيلا. (1996). نساء ذوات احتياجات خاصة: نحو حقوق متساوية وفرص متكافئة. رام الله، فلسطين: مؤسسة الحق.

كركوش، فتيحة. (2014، سبتمبر). إشكالية بناء الهوية النفسية الاجتماعية: دراسة تحليلية نقدية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 16، 278-267.

المحمد، يوسف بدر أحمد. (2014). محددات تشكيل الهوية لدى فئات مختلفة من الطلاب الموهوبين في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي: المنامة، البحرين.

مركز المرأة الفلسطينية للأبحاث والتوثيق. (2011). توجهات ومؤشرات حول الاعاقة في الأراضي الفلسطينية. البيرة، فلسطين: مركز المرأة الفلسطيني للأبحاث والتوثيق.

موراي، مايكل. (2007). علم النفس القَصَصي والتحليل القَصَصي. في بول م. كاميك وجان إ. رووس ولوسي ياردلي (محررون)، البحث النوعي في علم النفس: منظور موسع في المنهجية والتصميم (ط.1، ص ص. 162-144، ترجمة صلاح الدين محمود علام). عمان، الأردن: دار الفكر.

الهابط، عبير. (2015، يناير). مشكلات دمج الطالبات- ذوات الاعاقة البصرية- في المرحلة الجامعية وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة التربية الخاصة

والتأهيل، 2(6)، 167-139.

الوحيدي، لبنى برجس. (2012). الحكم الخلقي وعلاقته بأبعاد هوية الآنا لدى عينة من المراهقين المبصرين والمكفوفين في محافظات غزة. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية، جامعة الأزهر: غزة، فلسطين.

مصادر اللغة الإنجليزية:

Anastasiou, D, Kauffman, J.M. (2011). A social constructionist approach to disability: implications for special education. Exceptional Children, 77(3), 367-384.

Abu-Habib, L. (1997). Working with disabled women: reviewing our Approach. In L. Abu-Habib (Ed.), Gender and disability women's Experiences in the Middle East (pp. 9-25). Oxford: Oxfam.

Abu-Habib, L. (1997). Making "imperfect" women visible, strategies for The future. In L. Abu-Habib (Ed.), Gender and disability women's Experiences in the Middle East (pp. 73-82). Oxford: Oxfam.

Abu Nahleh, L. (2003). Promoting the status of gender the community Based rehabilitation program in Palestine. Jerusalem, Palestine: NAD.

Atshan, L. (1997). Disability and gender at a cross-roads: a Palestinian perspective. In L. Abu-Habib (Ed.), gender and Disability women's experiences in the Middle East (pp. 53-59). Oxford: Oxfam.

Braun, V, & Clarke, V. (2006) using thematic analysis in psychology. Qualitative Research In Psychology, 3 (2), pp. 77-101.

Cameron, C. (2014). The social model. In C. Cameron (Ed), Disability studies: a student's guide (pp. 137-139). Los Angeles: sage.

Cameron, C. (2014). Identity. In C. Cameron (Ed.), disability studies: a Student's guide (pp. 72-75). Los Angeles: sage.

Connor, D. (2009). Creating cartoons as representation: visual Narratives of college. Educational Media International, 46 (3), 185-205.

Dunn, D. S, & Burcaw,S. (2013). Disability Identity: exploring narrative accounts of disability. Rehabilitation Psychology, 58(2), 148-157.

Fahd, N., Marji, M., Mufti, N., Masri, M., & Makaram, A. (1997). A Double discrimination: blind girls' life-chances. In L. Abu-Habib (Ed.), gender and disability women's experiences in the Middle East (pp. 46-52). Oxford: Oxfam.

Hole, R. D. (2004). Narratives of identity: a poststructured analysis of three deaf women is life stories. Unpublished doctor thesis. The faculty of Graduate studies, the university of British Columbia: Vancouver, Canada.

Imrie, R. (2014). Designing inclusive environments and the significance

Of universal design. In J. Swain, S.French, C. Barnes, & C. Thomas (Ed.), disabling barriers-enabling environments (3 rd ed, pp. 287-294). Los Angeles: sage.

Israelite, N, Ower, J, & Goldstein, G. (2002). Hard of hearing adolescents and identity construction: Influences of school experiences, peers, and teachers. Journal Of Deaf Studies And Deaf Education, 7(2), 48-134.

Jones, R. B. (2001). Equality and disability symposium: Impairment, Disability and handicap- old fashioned concepts. Journal Of Medical Ethics, 27, 377-379.

Josselson, R. (2017). Paths to fulfillment: women's search for meaning And identity. New York: Oxford university press.

Jourard, S.M. (1980). Health personality: an approach from the viewpoint of humanistic psychology (4th ed). New York, US: Macmillan.

Nelson,G, & Prilleltensky, I. (eds). (2010). Community psychology in pursuit of liberation and well-being. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Oliver, M. (2013). The social model of disability: thirty years on. Disability And Society, 28(7), 1024-1026.

Riessman, c.k. (2008). Narrative methods for the human sciences.

Thousand Oaks, California: sage publications.

Schmader, T. (2010, february). Stereotype threat deconstructed. Current Directions in Psychological Science, 19 (1), 14-18.

Sheldon, A. (2014). Women and disability. In J. Swain, S. French, C. Barnes, & C. Thomas (Ed.), disabling barriers- enabling Environments (3 rd ed, pp. 70-75). Los Angeles: sage.

Simon, B. (2004). Identity in modern society: a social psychological Perspective. Malden, Mass: Blackwell.

Titchkosky, T., & Michalko, R. (2014). Narrative. In C.Cameron (Ed.), disability studies a student's guide (pp. 101-103). Los Angeles: sage.

Watson, N. (2002). Well, I know this is going to sound Very strange to you, but I don't see Myself as a disabled person: Identity and disability. Disability & Society, 17(5), 509-527.

مواقع الانترنت

جامعة بيت لحم (2017). الرسالة والتاريخ. مأخوذ من الإنترنت من

https://www.bethlehem.edu/arabic

جامعة بيرزيت (2017). قصة جامعة. مأخوذ من الإنترنت من

https://www.birzeit.edu/ar

جامعة بيرزيت (2017). رسالة الجامعة. مأخوذ من الإنترنت من

https://www.birzeit.edu/ar

جامعة بيرزيت (2017). ذوو الإعاقة. مأخوذ من الإنترنت من

https://www.birzeit.edu/ar

جامعة الخليل (2017). عن جامعة الخليل. مأخوذ من الإنترنت من

http://www.hebron.edu

جامعة الخليل (2017). رسالة الجامعة. مأخوذ من الإنترنت من

http://www.hebron.edu

الملاحق

أسئلة المقابلات

أولاً: أسئلة تقيس مفهوم الكفيف لذاته (الهوية)

1-صف/ صفي نفسك بعدد من العبارات؟

2-كيف ترى/ترين نفسك/ كيف ترغب/ ترغبين في التعبير عن نفسك؟

3-ما السمات (الصفات) الشخصية التي تتميز/تتميزين بها عن الآخرين؟

4-كيف ترى إنجازاتك في الحياة؟ وكيف ترى دورك في المجتمع؟ وما هي أهدافك في الحياة؟ كيف ترى نفسك بعد التخرج أو بعد خمس سنوات؟

ثانياً: تأثير الفضاءات الجامعية ودورها في تشكيل الهوية لدى ذوي الإعاقة البصرية

5-حدثني عن يوم من أيامك الجامعية، وكيف ترى من وجهة نظرك الحياة الجامعية، وما هي التحديات التي تواجهها داخل الجامعة؟

6-ماذا يحقق لك وجودك داخل الحرم الجامعي؟ ماذا تعني لك جامعتك، وما الشيء الإيجابي الذي كونته لديك الجامعة؟

7-كيف ترى نفسك ضمن الفضاء الجامعي؟

8-كيف تساهم الجامعة في تحقيق استقلاليتك؟ كيف تساهم الجامعة في شعورك بالاستقلالية كاعتمادك على نفسك داخل المحاضرات من تسجيل للمحاضرات ومتابعة ما يطلبه الأستاذ منك داخل المحاضرة، والاعتماد على نفسك خارج المحاضرات؟

9-ما هي الأنشطة الطلابية التي تقوم بالمشاركة بها داخل الجامعة، كيف تصف هذه المشاركة؟

10-ماذا توفر لك الجامعة من أدوات تساعدك على الاعتماد على النفس داخل المحاضرة وخارجها خلال مسيرتك التعليمية؟

11-كيف تشعر/ين بطريقة تعامل الأستاذ معك داخل المحاضرة سواء كانت مشاعر إيجابية أو سلبية؟

12-هل لديك المساحة الكافية داخل المحاضرة من أجل المشاركة الصفية وإبداء رأيك بحرية؟

13-هل تقوم بالمشاركة بالمجموعات الطلابية التي يتم تكوينها داخل المحاضرة، وكيف تكون العلاقة بينك وبين الطلاب المبصرين داخل المجموعة؟ هل هناك اهتمام من الطلاب المبصرين لما تعرضه عليهم من آراء واهتمامات؟

14-كيف تشعر اتجاه المساعدة التي قد تحصل عليها من قبل طالب/ة مبصر/ة؟

15-ما مدى مساعدة الطلاب المبصرين لك داخل المحاضرة وخارجها؟

16-هل لديك الوقت الكافي لإنجاز ما يطلب منك من واجبات داخل المحاضرة؟

17-هل تملك مادة بطريقة بريل عن كل مساق وتستخدمها داخل المحاضرة كباقي الزملاء المبصرين؟

18-هل تقوم بشرح وعرض مادة أمام الطلاب أثناء المحاضرة؟

19-ما مدى تعاون الأستاذ معك خارج المحاضرة وأثناء الساعات المكتبية للأستاذ عندما تحتاج للاستفسار عن المادة الدراسية؟

20-هل تشعر بأن المنهاج الدراسي يعطيك المساحة الكافية من أجل التحليل والتفكير الناقد؟

21-كيف ترى المساقات الجامعية، هل تساعدك على تحقيق ذاتك من خلال النجاح في الدراسة والوصول إلى درجة الرضا عن نفسك؟

22-كيف توفر لك الجامعة الإمكانيات من أجل القيام بالأبحاث والتقارير المطلوبة منك؟

23-حدثني عن أصدقائك أو عن صداقاتك؟ سمات ومميزات مجموعة الأصدقاء لديك؟ وماهي السمات المشتركة بينك وبينهم؟ وهل تشعر أنك تؤثر بهذه المجموعة؟ هل تحتوي هذه المجموعة على أشخاص مبصرين وكيف يؤثرون عليها؟

24-هل تبادر في تكوين علاقات وصداقات مع طلبة مبصرين، هل تبادر في تقديم المساعدة لهم في الدراسة وكيف يستقبلون هذه المبادرة؟

25-كيف تقضي وقت الفراغ في الجامعة؟ هل تقوم خلاله بمشاركة الطلاب المبصرين داخل الجامعة؟

26–كيف تتنقل داخل الحرم الجامعي؟ هل تشعر بأن هناك تسهيلات مكانية داخل الجامعة من أجل سهولة الحركة وبالتالي الاعتماد على نفسك في التنقل والحركة داخل الجامعة؟

27–كيف أثرت البيئة الجامعية على القيم والمعايير والأهداف التي تحملها سواء ببنائها أو تغييرها؟

28–ما هي الأحداث والروايات التي مررت بها داخل الجامعة سواء كانت إيجابية أم سلبية، وكان لها الدور في تشكيل هويتك أو مفهومك لذاتك؟

29–كيف هي علاقتك بمكتب الإرشاد النفسي والاجتماعي داخل الجامعة؟ كيف يمكن أن تصبح الخدمات التي يوفرها هذا المكتب أكثر فعالية؟

30–حدثني عن علاقاتك العاطفية؟

31–كيف ترى معاملة الموظفين (موظفين المكتبة، وغرفة ذوي الاحتياجات الخاصة، والتسجيل، والمالية، وكافتيريا الجامعة) لك داخل الجامعة؟

32–ما هي الأمور أو الأشياء التي تتمنى لو عرفها عنك أستاذك؟

33–ما هي الأمور أو الأشياء التي ترغب في أن يعرفها عنك زملاؤك؟

34–لو سمحت لك الفرصة بأن توجهي رسالة للجامعة تعبر فيها عن أمور ترغب في تغييرها أو إضافتها، ماذا تكون؟